

臺灣師資培育電子報

2011 年 6 月出刊

第二十一期

本期目錄

- 統計指標
 - 94 學年度畢業後三年大學師資生自陳教育實習之助益程度
- 文獻回顧
 - 【導讀文】師資培育課程改革的政治學：策略性慈善與公共政策制定
 - 【回應文】對症下良藥？急病亂投醫？談「師培改革」向醫界取經的可能性
- 小辭典
 - 職業學校群科中心
- 師資培育討論室
 - 師資培育課程有否特色教學法？

►主編的話

本期指標使用對象為全國大學校院 94 學年度畢業之大學生，採普查方式進行，師資生共計 10,720 人，約占大學畢業生之 4.0%。自各項目的平均數可發現，師資生普遍認為「實習輔導教師」對自己的實習幫助最多，各類科的平均分數皆在三分以上（介於「有幫助」與「幫助很多」之間）。而普遍認為「師資培育中心/大學行政單位」的幫助最少，各類科平均分數在二點五分以下（介於「略有幫助」和「有幫助」之間）。其中有一項發現很有趣的發現是，從實習同儕獲助的情形，並不亞於大學裡實習指導教授的影響，可見同儕的力量。

本期的導讀文，以 Flexner 報告對美國醫學教育貢獻為探討的對象，說明借鑒醫學教育改革師資培育的可能性。然而大環境裡是否有基金會願意長期關注？是否能引起民主社會裡的大眾所關切？都有其困難度。而從內部的培育歷程和內涵而言，Flexner Report 建議從「入學標準」、「課程架構」、「醫學設備」、「師資陣容」與「實習醫院」，改革醫師職前教育，但對照「教學導向」、「出路不明」、「短期實習」的師資培育上，仍有相當大的改革空間。師資培育向醫界取經，是對症下藥？還是病急投醫？還是教學和醫療性質本有不同呢？其精彩的論述，值得參考。

本期的師資培育診斷室，探討「師資培育課程有否特色教學法？」，主要針對 Lee Shulman 在 2005 年於美國卡內基教學促進會提出的概念。所謂的「特色教學法」(signature pedagogy) 指的是：「專業學院引導新生進入該專業領域，典型的教與學之實踐。亦即，當我們培育某一特定專業的新成員時，最先跑進我們腦海裡想到的教學方式」(Shulman, 2005a)。作者認為如果以一些教學法來建構一個完整師資培育課程是有可能的，然而要讓它們成為師資培育的特色教學法，有一段很長的路要走，因為這要取得師資培育社群的共識，普遍在各師資培育大學的課程裡實施，並且證實這些教學法確實能讓進入教育專業領域的學生成為優質的師資，受到專業以外人士的認同。

本期的師資培育小辭典，介紹我國成立的「職業學校群科中心」。這是因應「職業學校群科課程綱要」頒布後的配套措施，也是技職教育課程和教學專業永續發展的機制。15 個群科中心只有藝術群暨一般科目設立在臺灣師範大學教育研究與評鑑中心，其他 14 個群科中心均設置在高職，可以落實第一線課程實施後的輔導、追蹤與修訂工作，並且可以辦理各項研習活動、建立教學資源、研發推廣機制，並發展 e 化教學平台，推廣校本課程開發機制與知能、建立考科題庫、策略聯盟、技能檢定職業類修訂與研發等，並以師大教研中心為總樞紐。有別以往課程標準頒布後，就像已經大功告成的作法，讓職業學校課程能夠持續發展，提供學子不斷改善的課程和學習資源，提升教學效果。

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. 6 月

* 師資培育小辭典 *

職業學校群科中心

張繼寧

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

金裳瑜

(國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心兼任研究助理)

近年來，技職教育受到社會大眾的重視，已不再是充滿偏見、退而求其次的選擇，一次次的志願選填結果，證明了職業學校逐漸獲得學生的青睞。為因應中小學九年一貫課程的實施，職業學校學程訂定了「職業學校群科課程綱要」，使有意進入職業學校就讀的學生，在學習上也能順利銜接。

誠如近兩期師資培育小辭典所介紹，新課程的施行第一線老師必定充滿焦慮，此時衍生出的問題便是如何讓新課程由中央順利實施至地方、如何降低教師焦慮、如何輔導教師進行新課程之教學、如何聽見教師對於新課程的建議。為解決上述問題，教育部比照普通高中的學科中心，在職業學校學程端亦成立「職業學校群科中心」，達到課程改革、教學輔導之需求。因此，本期師資培育小辭典，將延續上一期普通高級中學課程學科中心的主題，介紹「職業學校群科中心」。

一、 設置緣起及主要任務

(一) 設置緣起

為配合九年一貫課程的推動，高級職業學校課程開始進行改革，於九十五學年度實施「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」(俗稱九五暫綱)，將職業學校學程中的 78 科整合為 15 群，課程發展以統整學科、加強專業核心能力為主軸，並融入後期中等教育共同核心科目，以培育國人共通的基本素養(引自教育部，無日期 a)。

為此，教育部亦整合各類課程專責研發機制，發展「職業學校群科課程」及「教



學專業知能」，在 2005 年 10 月 21 日召開「98 學年度職業學校群科課程綱要暨設備標準推動事宜會議」(引自教育部，無日期 a)，設置了各群科中心學校，群科類別涵蓋：藝術群暨一般科目、土木與建築群、化工群、家政群、海事群、水產群、動力機械群、外語群、商業與管理群、設計群、農業群、食品群、電機與電子群、機械群、及餐旅群，各群科中心的承辦單位，整理如下表。

群科類別	群科中心學校
藝術群暨一般科目	國立台灣師範大學教育研究與評鑑中心
土木與建築群	國立台南高級工業職業學校
化工群	國立沙鹿高級工業職業學校
家政群	國立嘉義高級家事職業學校
海事群	國立東港高級海事水產職業學校
水產群	國立東港高級海事水產職業學校
動力機械群	國立彰化師大附屬高工
外語群	國立台南高級商業職業學校
商業與管理群	國立台中高級家事商業職業學校
設計群	私立復興高級商工職業學校
農業群	國立台中高級農業職業學校
食品群	國立台中高級農業職業學校
電機與電子群	國立台中高級工業職業學校
機械群	國立海山高級工業職業學校
餐旅群	國立淡水高級商工職業學校

(二) 主要任務

各群科中心的主要任務，簡述如下 (引自教育部，無日期 b)：

1. 推廣職業學校群科課程綱要
2. 推動各項教師研習活動
3. 建立教學資源研發推廣機制並發展 e 化教學平台
4. 協助學校發展學校本位課程
5. 建立諮詢輔導機制
6. 建立群科中心學校本位特色
7. 協助規劃四技二專考試科目及範圍
8. 協助推動技專校院策略聯盟
9. 協助技能檢定職類修訂與研發



二、 運作方式

群科中心學校之設置，係為職業學校課程暫行綱要配套措施之一環，主要協助中央單位進行課程推廣、教師在職進修，及蒐集課程暫行綱要相關意見，以作為新課程綱修訂之參考；同時也建立了各群科之專業重鎮，透過各類課程專責研發機制，作為國家職業教育課程及教學專業發展的基石（教育部，無日期 c）。

為有效推動業務，各群科中心學校在校內設置「群科中心學校委員會」，由校長兼任主任委員率領團隊，團隊成員包括：數名委員和執行秘書（由學校或友校的行政代表、學科代表、教師代表等組成），以及由相關學者專家、友校校長、社區人士、業界代表組成的諮詢委員。委員會底下則分別設置行政資訊組、研發進修組及文書處理組，以利計畫運行（教育部，2009）。

而各群科中心的運作，主要由「課程規劃工作圈」（國立台灣科技大學技職教育中心承辦）負責規劃、統籌、協調等事宜（教育部，無日期 c），並制定量化指標以督促各群科中心達成年度目標（如下表）（引自職業學校群科課程推動工作圈，2010）。

項目	工作內容	數量
建立並落實諮詢輔導機制	工作小組會議	至少 8 次
		出席率 70%以上
	委員會議(含諮詢委員會議)	至少 3 次
		出席率 70%以上
	蒐集職業學校課程綱要實施問題及改進建議	不定期蒐集
	成立諮詢及問題處理小組	持續更新
	辦理分區諮詢輔導會議	每季一次
	實地諮詢輔導訪視	至少一次
網站討論平台更新與維護	即時更新	
辦理各項研習活動	群科中心學校聯席會議	每季一次
	部定必修新增專業科目或新增單元之教師專業知能研習	至少 2 次
	辦理專題製作研習	至少 1 次
	辦理專題製作競賽	至少 1 次
	校訂共同核心新增專業科目或新增	至少 2 次

項目	工作內容	數量
	單元之教師專業知能研習	
	教學檔案製作研習	至少 1 次
	教學檔案製作觀摩（教學檔案工作坊）	至少 1 次
	推廣課綱內容，強化新設科目	鼓勵辦理
	結合鄰近學校安排各學科或領域共同進修時間，辦理相關知能活動。	鼓勵辦理
	教師專業知能參訪活動	鼓勵辦理
建立教學資源研發推廣機制並發展 e 化教學平台	群科中心學校網站更新與維護	每月一次
	群科學校教師聯絡網更新與維護	不定期更新
	群科課程綱要資料庫更新與維護	不定期更新
	建置教學資源資料庫，分享群科教材教法及相關教學資源。	不定期更新
	發行電子報	至少每月定期發行一次
推廣校本課程開發機制與知能	群科學校本位課程資料庫建置與維護	不定期更新
	建立校訂科目教材聯合開發機制	鼓勵辦理
建立考科題庫	蒐集各校段考試題，建立題庫資源。	鼓勵辦理
其他	群科中心學校各項計畫工作進度填報管控系統	每月填報
	群科中心學校各項計畫經費執行率	每季填報
	協助規劃四技二專考試科目、考試範圍	不定期
	協助推動技專校院策略聯盟	鼓勵辦理
	協助技能檢定職業類修訂與研發	鼓勵辦理

三、 展望

由本文可知，各群科中心大部分設置於職業學校中，此舉象徵著中央賦予學校課程與教學發展之權責，也暫時達成了職業學校課程改革初期（95 暫綱）的任務。如今，正式課程綱要（98 課綱）已於 98 學年度正式上路，教師對於新課程的疑慮逐漸化解，因此課程推廣、課程落實、及蒐集教學現場意見不再是第一要務，更多重心應放在教學輔導、教材教法研發、及致力於職業學校教師的專業成長，將職業教育推向更美好的未來。





資料來源

教育部（無日期 a）。機械群科中心學校中心簡介。2011 年 5 月 20 日，取自

<http://mgc.hsivhs.tpc.edu.tw/index.php/about>

教育部（無日期 b）。家政群科課程中心學校關於我們。2011 年 5 月 20 日，取自

http://group.cyhvs.cy.edu.tw/editor_model/u_editor_v1.asp?id={3AA13A27-786D-4B78-B32F-5723D9D9BAFD}

教育部（無日期 c）。高職外語群科中心中心簡介。2011 年 5 月 20 日，取自

http://210.59.19.199/editor_model/u_editor_v1.asp?id={60B09E85-D66C-4629-A98B-1367E994115C}

教育部（2009）。群科中心學校任務職掌。2011 年 5 月 20 日，取自

http://210.70.70.242/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=105

職業學校群科課程推動工作圈（2010）。99 年職業學校群科中心學校工作推動基本量化指標。2011 年 5 月 20 日，取自

<http://vtedu.ntust.edu.tw/front/bin/ptdetail,vted10040005,c,3.phtml>

本文引注格式（APA）

張繼寧、金裳瑜（2011，6 月）。職業學校群科中心。臺灣師資培育電子報，21。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=409>（註：「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日）

✧ 師資培育討論室 ✧

師資培育課程有否特色教學法？

張民杰

(國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處副教授)

大學對於專業人員的培育一直是高等教育的一項重要議題。Schon(1987:9)認為 20 世紀初期，大學建立的專業教育重視技術理性 (technical rationality) 的正規課程 (normal curriculum)。這些課程建立了知識階層 (hierarchy of knowledge)，從基礎科學 (basic science)，到應用科學 (applied science)，第三才是每天的實務技能 (technical skills of day-to-day practice)。假設只要進行學術研究，產生有用的專業知識，在學校將專業知識教導給學生，就可以讓學生具備社會情境的實務要求，解決每天實際專業生活所面臨的問題。

然而這卻造成了專業人員解決實務能力與專業知識之間的差距，專業教育有再設計的必要，應該把知識階層整個倒過來，一開始不問如何應用研究的知識，而是要問我們如何從實際的「技藝」(artistry) 中獲得什麼，也就是從實務者處理複雜、不確定的實務範疇出發，以補傳統專業教育技術理性的不足(Schon, 1987)。那麼要如何進行專業教育的教學呢？某項專業的教育是否有特定的教學法呢？

一、 特色教學法的意義

美國卡內基教學促進會的理事長，前史丹福大學教授 Lee Shulman 在 2005 年提出了「特色教學法」(signature pedagogy) 的概念。什麼是「特色教學法」呢？Shulman 說：「是專業學院引導新生進入該專業領域，典型的教與學之實踐。亦即，當我們培育某一特定專業的新成員時，最先跑進我們腦海裡想到的教學方式」。它可能普及在培育此特定專業的所有大學裡，具有教學的一致性 (Shulman, 2005a)。卡內基教學促進會後續在法律、宗教、工程、醫學和護理等專業的研究結果，也支持特色教學法的概念。



二、 特色教學法擬達成的目標

特色教學法教導成員達到專業工作的目標，包括以下三個層面(Shulman, 2005a)：

- (一) **思考(to think)**：教導專業的知識和思考方式，是一種認知學徒制。
- (二) **執行(to perform)**：教導有能力的實務從業者的專業實踐，是一種技能和實踐的學徒制。
- (三) **遵守(act with integrity)**：教導此專業所擁有的倫理標準、社會角色和責任，是一種專業價值和目的學徒制。

三、 特色教學法具備的四個結構

為達成上述目標，特色教學法應具備四個結構(Shulman, 2005a,2005b)：

- (一) **表面結構(surface structure)**：由具體，可操作的教和學行為所組成，可以看到教學過程的表現和演示、質疑和回答、互動和進退等行為特徵。例如：校外實習課程，可觀察到的特徵基本上有四個：實習機構安置、札記撰寫、視導和研討等(Terry, 2009)。
- (二) **深層結構(deep structure)**：有一組設定為最佳的知識體系和技術訣竅傳授的教學法。這包含了不容易觀察到的內在的目的、理論基礎、或行為模式的理論。例如：案例對話的方法可以像專業人員般的思考，或先進到實習機構了解、工作經驗、研討會等，也可以達到專業思考的目的，具備此項結構。
- (三) **靜默結構(implicit structure or tacit structure)**：包括了一組有關專業態度、價值和傾向的信念，屬於道德的層面。乃行為模式隱藏的價值和傾向，並由這個結構引導學習者達到一致的哲學和信念。
- (四) **影子結構(shadow structure)**：能夠補充其他教學法所做不到或做不好的(Terry, 2009)。例如，校外實習可以提供學生真實的專業工作經驗，面對真實的人們，並且對那些經驗加以反思，補充案例對話方法所做不到之處。

四、 特色教學法的特徵

特色教學法具有以下的特徵(Baumann,2010)：

- (一) **普遍性及滲透性**：很多這個特定專業領域的教學者，在專業教育課程都會使用的教學法。



- (二) **常規和習慣**：即使不是每天發生幾次，也是每天教學可能發生的，這樣的教學實踐可建立教學模式，培養學生發展思考的模式、行動的樣態、和信念系統，以進入專業領域工作。
- (三) **學生的能見度和課責制**：要求學生對他們的思考和學習，透過公開表現的方式，讓教學者或其他人都能看見。這些公開的表現，包括實習經驗、課堂討論、鼓勵學生學習高層次論辯等，提供學生學習的形成性評量。
- (四) **教學的慣性**：特色教學法提供培育的一段時間，有相當一致的教學取向，雖然這樣可能有一些缺點，但可以集中注意於複雜學科內容的討論，而不是教學法的新奇性。

五、 特色教學法所具備的樣式

不同的專業有各種不同的特色教學法，但都具備三種相同的教學法樣式 (Shulman,2005b)。

- (一) **不確定的教學法(pedagogies of uncertainty)**：教學的路徑是有變數和不可預測的，這些變數可能是學生被要求表現工作類型的結果。師生之間互動的類型、或是教學歷程的一些其他的組成，教學過程和未來專業工作一樣，充滿不確定性。
- (二) **參與的教學(pedagogies of engagement)**：要求學生積極地參與學習，並且要把學習結果表現出來。例如：實習就具備這項形式。
- (三) **形成性的教學(pedagogies of formation)**：教學的過程，學生被教導在特定專業領域專業工作，養成其腦、心、手的習性，透過形成性的教學，使學生學習思考、行為和感受像其希望成為的專業人員一般。

六、 時間序列

在專業教育課程的教學過程，特色教學法的實施，有三種類型：

- (一) **是專業培育開始時普遍實施的教學法(pervasive initial pedagogy)**：特色教學法在專業教育課程之初，雖然給予不同的教學方式，然而都反映了特定專業



所選擇的路徑。

- (二) 是專業培育結束時普遍實施的「頂石教學法」(pervasive capstone pedagogy)：像醫學院的臨床教學，或是師資培育的教育實習。
- (三) 是培育過程排序和權衡實施的教學法(sequenced and balanced portfolio)：在整個培育歷程都加以實施，如工程學裡，混合了分析課程、實驗和設計課程等。

七、 對於師資培育課程特色教學法的討論

然而是不是某種專業只有一種特色教學法，達到專業教育要思考(to think)、表現(to perform)和遵守(to be)的三項目標呢？還是有許多特色教學法共同來達成，Shulman(2005a)並未明確指出，然而見其文章內涵，應該兩種情形都是可行的，Meyer 與 Shannon(2010)提出案例撰寫(case writing)作為培育教領導者的特色教學法，Olson 與 Clark(2009)提出領導者和學者社群(leader-scholar community)做為教育博士學位等特色教學法，這兩者屬於前者，以一種教學法作為特色教學法；而 Baumann(2010)探討兩個利用高大宜教學法作為音樂教師培育的大學個案，結果發現這兩個師資培育大學運用高大宜教學法的個案，運用四種特色教學法，包括：示範教學、精熟班級教學、發現學習及音樂文獻的蒐集和檢索制度，這四種教學法在培育的歷程裡是不可分割的，這項研究結果屬於後者，以一些教學法作為特定專業的特色教學法。

以此來思考師資培育，是建構一種，還是一些受到此專業以外所廣泛理解的特色教學法呢？筆者認為後者可行性較高，例如在師資培育的初期教學，可以將服務學習作為特色教學法，讓師資生實際到教學現場，接觸未來教育的對象(小朋友)，並把他們的實務經驗帶回到大學，而整個師資培育歷程可以進行案例教學(案例討論和案例撰寫)，使課堂上的理論能結合現場的實務，師資生並養成反思的習慣。而最後以到學校教育實習作為頂石課程(capstone pedagogy)，建構成整個師資培育專業教育的教學過程。



八、 結語

L. Shulman 提出特色教學法的概念，對國內還是陌生的想法。至於師資培育課程是否有特色教學法？Shulman 在一次演說中，自己也提出疑問，他說：「在醫學有『問題導向學習』(Problem-Based Learning)、法律和商學有『案例教學』(case method teaching)，可稱為它們的特色教學法，那麼師資培育有否它的特色教學法呢 (Shulman,2005b)」？國內師資培育大學已逐漸採用服務學習、案例教學和教育實習，作為師資課程與培育歷程的教學方法。如果以這些教學法來建構一個完整師資培育課程是有可能的，然而要讓它們成為師資培育的特色教學法，有一段很長的路要走，因為這要取得師資培育社群的共識，普遍在各師資培育大學的課程裡實施，並且證實這些教學法確實能讓進入教育專業領域的學生成為優質的師資，受到專業以外人士的認同。不過 Shulman 的這個想法，確實有創意，值得我們師資培育者慎重思考師資培育有無特色教學法的問題，甚至嘗試去建構屬於師資培育課程的特色教學法。

參考文獻

- Baumann, P. J.(2010).*In search of signature pedagogies for teacher education: The critical case of Kodly-Inspired music teacher education*, Unpublished dissertation: University of Maryland.
- Miller, B., & Kantrov, I.(1998). *A guide to facilitating cases in education*. Portsmouth, N H: Reed Elsevier.
- Meyer, H. D., & Shannon, B. (2010). Case writing as a signature pedagogy. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 89-101.
- Olson, K., & Clark, C. M. A.(2009). Signature pedagogy in doctoral education: The leader-scholar community. *Educational Researcher*, 38(3), 216-221.
- Schon, D.A.(1987).*Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Shulman, L.S. (2005a), *Signature pedagogies in the professions*, Daedalus, Vol. 134No. 3, pp. 52-60. available at <http://gse.buffalo.edu/gsefiles/documents/about/>
- Shulman, L.S. (2005b). “*Teacher education for effective teaching and learning*”, *The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: Potential Lessons for the Education of Teachers*. Lecture delivered at the Math



Math Science Partnerships (MSP) Workshop, Hosted by the National Research Council's Center for Education, February 6-8, Irvine, California, available at: <http://hub.mspnet.org/index.cfm/11172> (accessed 28 February 2011). Sullivan, W.M., Colby. Signature-pedagogies-in-the-professions.pdf (accessed, 28 February, 2011).

Terry, K. S. (2009). Externships: A signature pedagogy for the apprenticeship of professional identity and purpose. *Journal of Legal Education*, 59(2), 240-268

本文引注格式 (APA)

張民杰 (2011, 6 月)。師資培育課程有否特色教學法? 臺灣師資培育電子報, 21。
檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=408> (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 ✧

師資培育課程改革的政治學：策略性慈善與公共政策制定

杭祐

(國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士)

在十九世紀的美國，醫學教育制度相當分歧，存在很多問題。當時美國及加拿大的一百多間醫學院，約有三分之一不符合美國醫學會的標準，於是美國醫學會委託卡內基基金會進行調查及提出建議。美國教育學者 Abraham Flexner 負責調查及報告撰寫，他花了十八個月的時間走訪了美、加 155 所醫學院校，最後出版影響北美洲醫學教育甚鉅的 Flexner Report。Flexner 發現當時的醫學院校有五大缺失：(1)學校結構、制度分歧混亂；(2)入學要求寬鬆；(3)課程內容重覆、實驗設備貧乏、臨床多為見習被動；(4)教師多為開業醫師而非全職教師，及(5)沒有評鑑及認證制度。Flexner 進一步提出許多建設性的建議：(1)入學標準：應有堅強的科學基礎；(2)課程要求：至少兩年的基礎科學及兩年的臨床實習；(3)充足設施及主動學習：包括實驗室的設備必須充足，臨床實習必須提供實作參與；(4)師資陣容：與大學教學結合及全職的臨床教師；(5)教學醫院：直屬的教學醫院。百年來，美國的醫學制度大多依循 Flexner 提出的建議及架構來運作。本文作者認為，慈善基金會參與公眾事物的改革，能造就醫學教育的奇蹟，那麼在師資培育的發展上，是否可以向醫界借鏡，重視慈善基金會的參與角色，從而再造師培教育的新頁。

美國對於中小學的師資培育其實並不十分關心，對於學校教師培育的批評卻也總是存在著，不論這些培育課程是基於人文學科、師範學院、或大學。基於旁觀習藝(apprenticeships of observation)的因素，父母、企業家或是政策制定者認為他們都清楚「如何教」、且對於為教學做準備這件事並不特別關心。過去五十年來針對公立教育的問題與批評大概可以分出以下五點：師培生的品質不佳、師資培育課程的結構性缺陷、培育課程的時間長短、師資培育課程安排的順序、以及臨床的(clinical)訓練。

當時有一些由諮詢委員會的報告書(如卡內基論壇的《A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century》，或是 Task force on Education and the Economy 的《Action for Excellence》)出版，其優點是透過形成論述來引起對於問題的注意，

但另一方面則有被政黨團體做為意識形態的教條，或是政治口號利用的問題存在。其中，作者關注由國家教學與美國未來委員會(National Commission on Teaching and America's Future, NCTAF)所發表的《什麼最為重要：為美國未來而教》(What Matters Most: Teaching for America's Future)的研究報告，這份研究報告認為教師所知以及能做的將對學生學習有重要影響。《什麼最為重要》在本文中被用以和另一份影響 1910 年代醫學教育甚鉅的 Flexner Report 進行比較。

此篇文章中另一個作者關心的要點在於探究慈善基金會在公共政策當中所扮演的角色，特別是有如公共教育此種以民主為首要前提的政策發展。在美國有著一個兩難的局面：民主有賴充分的教育與資訊使公民能夠有意義地參與影響他們的決定；但專業處於與普遍與平等的公共事務參與相反的位置上。因此當討論怎樣的公共教育對於所有學生是合適的，專業與平等參與對於將採行的政策來說都是重要的。

一、先前有關專業教育的研究(previous studies of the education of professionals)

洛克斐勒(Rockefeller)、卡內基(Carnegie)等慈善基金會在各式各樣的專業教育該如何建構的議題上扮演了相當重要的角色，最明顯的例子可以卡內基基金會贊助 Abraham Flexner(1910)所進行的《美國與加拿大的醫學教育》(Medical Education in the United States and Canada，又稱為 Flexner Report)研究報告。Flexner Report 主要在協助美國醫學協會(American Medical Association, AMA)進行醫學教育改革，Flexner Report 成功地使那些標準較低的地區性的、規模較小的、非專屬的(proprietary)醫學教育機構關閉。

當時美國當時的法律界也面臨著越來越多人進入非專屬的學校學習並且加入法律執業的行列，品質逐漸受到質疑，因此美國律師協會(American Bar Association, ABA)委託卡內基基金會進行法律教育的現況調查，因此 Alfred Z. Reed (1921)的調查報告《法律公共專業的訓練》(Training for the Public Profession of the Law)，針對菁英企業與學院派的律師，以及服務貧困者的地方執業律師進行調查。不同於 Flexner Report 所建議的以大學做為專業教育的基礎，Reed 的報告中建議應有不同的訓練以培育出不同的實務工作者。雖然 Reed 也針對非專屬的學校有所批判，但卻不認為必須要關閉非專屬的學校。這個結論並不受到 ABA 的採納，因為 ABA



希望獲得的結論是「以大學做為專業教育基礎」。

二、Flexner Report 中的醫學教育(The Flexner Report on Medical Education)

1900 年代早期時，法律以及醫學教育皆選擇了遠離非專屬學校以及當地執業者的影響，而 Flexner Report 促成了以大學做為醫學專業教育的模式。Flexner Report 與美國醫學協會以及美國醫學院協會(Association of American Medical Colleges, AAMC)合作，像是洛克斐勒基金會這類的策略性慈善所提出的建議便成為可行。Flexner Report 的研究報告可以分為兩個部分：

- (1)第一部分是有關美國醫學教育的歷史回顧，包括了目前狀況的描述以及可以如何改進。約有兩個部分：首先是目前既存的醫學院當中有關醫學教育課程、設備、教學設施、教職員、財務資源等部分的缺點；以及州考試系統的不連貫的問題。
- (2)第二部分則是有關於各州醫學院的資訊，包括了各學校的入學資格要求、招生、教學、整體資源、資金來源、實驗室與臨床設備等資料。

Flexner 認為應以少量、但品質較好的醫學院畢業生提供醫療服務是較好的。其研究報告提出了五個結論如下：

- (1)目前有過多的未受良好訓練的執業者。
- (2)如學店般的醫學院以浮誇不實的宣稱維持營運；而大學附屬的醫學院則是以教育上的完整，而非財務上的穩定做為其組織承諾。
- (3)教學方法以及設備上的不佳、而且缺乏課程標準。
- (4)錯誤地以提供教育管道、而非以高標準的醫學教育為目標。
- (5)缺乏有充足經費支持的臨床教學師資的大學附屬醫院。

三、1910 年代醫學教育的脈絡(Context of Medical Education in 1910)

Flexner Report 除了在醫學教育上喚醒大眾對品質不佳的醫師培訓課程有所注意之外，更影響了許多進步的社會政治上的改革，反映出幾個政治上的議程：慈善基金會的影響逐漸增加、對於工業美國的傳統價值以及逐漸浮現的處境的關切，以及以專業解決現代社會問題的需求。過去醫學教育與師資培育一樣，在 19 世紀的時候也受到許多批評，早在 1870 年，部分公民發現醫學教育的問題並且試



圖發展行動改善問題，當時有數個慈善家與在歐洲受到良好訓練的年輕醫學生共同參與改革行動。

醫院開始做為提供健康服務、以及做為醫學院學生臨床教學的重要單位，1874 與 1877 年所建立的兩所大學附屬醫院(賓州大學與密西根大學)即是一個重要的例子，而實驗室方法開始在臨床診斷上扮演重要的角色。而終至 1900 年，州政府才開始正視醫學教育的重要性。當時的美國醫學協會期刊(Journal of the American Medical Association)呼籲對美國醫學教育的重視，並且強調臨床訓練對於醫學院學生以及實習生的重要性。1904 年，美國醫學協會以醫學教育議會(Council on Medical Education)取代了醫學教育委員會(Committee on Medical Education)。此議會協助了 Flexner 進行美國醫學院的調查研究。而美國醫學協會與醫學協會期刊在醫學專業上做了許多努力以使得 Flexner 所提出的建議能夠被採納。事實上，美國醫學協會、醫學教育議會以及美國醫學院協會是 Flexner Report 成功帶來變革的重要幕後推手。

四、卡內基基金會的角色(Role of the Carnegie Foundation)

Flexner Report 當中有兩個重要的特徵：一是 Flexner 直接設定出一個標準來判定醫學院的合格與否，而不是設定出一個讓較差的學校努力達成的目標。另一個重要的特徵是 Flexner 在當時調查了全部的醫學院(共 155 間)，這使得他的宣稱不會被指稱為是只舉出不好的例子。Flexner Report 不但使得近半數的醫學院在 1910 年關閉，更使得留存下來的學校在私人部門的協助之下變得更好。雖然在沒有基金會的財政支持協助下也可能產生變革，但是有了基金會的協助，醫學院開始接受了來自於大眾的資助。醫學教育成功地往專業的地位發展。

五、師資培育在 1990 年代的脈絡(Context of Teacher Education in the 1990s)

在 Flexner Report 發表過後 84 年，卡內基基金會與洛克斐勒基金會合作並關心學生要發展至更高層次所需的、以及建立使所有學生可獲得的高品質教學的途徑。雖然《什麼最為重要》被用與和 Flexner Report 比較可以催化出教師的品質，以及對於高品質的師資培育和專業發展的需求，但是並不可以對於一份研究報告有著太多的期望。畢竟早在 Flexner Report 出現之前，醫學教育已經與卡內基基金





會所贊助的研究有相當大的關係，而且 Flexnex 的研究報告所提供的深度也是過去所未及的。

在 1910 年時，師資培育機構數量是當時醫學領域機構的九倍之多(多達 1300 多間學校)。這些學校彼此之間的差別很大，其中符合學院或大學的標準的學校僅佔有一部分而已。不過許多教育學院都已達到更嚴謹的品質標準。而中小學的教育也有改進：在課程與教學上的重新設計、專業發展的重塑等許多面向都更為進步，但是最重要的應該是發展出一致性的系統來支持全美所有教師能有高品質的教學。

國家教學與美國未來委員會所提出的建議與 Flexner Report 所列的很像，包括了教學標準、對於教師準備以及專業發展的重新思考、招募合格教師、鼓勵並獎勵知識與技能，並將學校再造為學習社群等。委員會希望可以追求全面的目標執行，而非僅採用較有利於特定團體的建議。Gallagher (1998) 指出，學校、教育學院等單位只是影響教學品質發展的其中一個單位而已，政策制定者、專業組織、家長、師資培育者以及教師本身扮演相當重要的角色。

六、策略性慈善和公共政策(Strategic philanthropy and Public Policy)

透過蓋圖書館、建立研究議會、為高等教育與中學設立標準、資助企業與智識上的發展，慈善機構透過行動以及知識的傳播來影響公共政策。知識創造以及傳遞的政治學是參與公共教育者最重要的工作，Lagemann (1989) 認為這樣的政治學涉及三個重要的問題：

- (1)何種領域的知識以及何種取徑在不同領域將會被認定為具權威性，且會被認為與政策制定的專業相關。
- (2)公共事務的參與：做決定應該是由專家、或是由受決定影響的所有人來表決？
- (3)參與知識創造的政治場域管道：誰可以進入知識製造的菁英團體之中？

以 Flexner Report 的例子而言，Flexner 允許少數的菁英團體回答有關醫學教育未來發展的問題。執業者的品質比起進入醫學教育的管道，以及大量培育出執業者來得更為重要。此種品質管制重於數量的生產的答案是由當時的醫學教育的少數份子和 Flexner 所提出的。

二戰以後，卡內基基金會與其他的慈善基金會開始仰賴委員會進行公共政策上的探究。相較於個人在公共政策上的探究，委員會更能使議題戲劇化、解決政治上的差異、並確保大眾確信問題已經被審慎地思考。但是在公共教育的部份透過委員會來定義公共教育的定義、在社會上的角色、以及學生所必須達到的標準，將使得普遍參與的民主受到影響。雖然菁英委員會針對教育問題所提出的建議是有效且明顯的，但是策略性的慈善所帶來的影響與對於民主過程參與的要求仍然不同。

在國家教學與美國未來委員會的例子中有 12 個州參與了合作計畫，每一個州都同意提出一個可以監督該州教學情形的州政策議會，並依據國家教學與美國未來委員會的建議、以及各州的教學情形提出一個行動方案。對於國家教學與美國未來委員會而言，與 12 個州的合作經驗使得委員會本身了解到除非地方與州代表主動參與，否則專業本身仍難以促進公民參與公共教育，以及公民參與在民主社會中的角色。

七、本文的問題與省思

從美國醫學教育改革成功的例子中，值得我們省思的是，我國是否存在如卡內基或洛克斐勒等長期投入教育研究，並提出論述影響公共決策的私人機構？目前除了人本教育基金會以外，我國還有哪些私人單位也扮演著教育監督者的角色？Flexner Report 之所以成功，乃是基於在醫學教育領域中專業組織的引入與合作。台灣目前的師資培育制度，能否借用 Flexner Report 的經驗？如果需要「專業組織」長期提出論述並進行研究以改變大眾的觀點，目前在教育研究領域中，有哪些單位能扮演「引導觀點改變」的角色？我國教改諮議委員會的失敗之因，是因為無法引入大眾積極參與對教育的關心嗎？如果可以重來一次，教改諮議委員會應該如何與教育研究社群的專業人士進行合作，讓大眾正視教育的重要性？

導讀文章

Gallagher, K. S. & Bailey, J. D. (2000). The Politics of teacher education reform: strategic philanthropy and public policy making. *Educational Policy*, 14, 11-24.





參考文獻

- Flexner, A. (1910). *Medical education in the United States and Canada*. Carnegie Forum on Education and the Economy Bulletin No. 4.
- Gallagher, K. S. (1998). Audacious goal or déjà vu? In M. E. Dilworth (Ed.), *Of course it matters: Putting the national commission report into action* (pp. 13-24). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education; American Association of Colleges for Teacher Education.
- Lagemann, E. C. (1989). *The politics of knowledge: The Carnegie Corporation, philanthropy and public policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Reed, A. Z. (1921). *Training for the public profession of the law*. Carnegie Forum on Education and the Environment Bulletin No. 15.

本文引注格式 (APA)

- 杭祐 (2011, 6 月)。師資培育課程改革的政治學：策略性慈善與公共政策制定。
臺灣師資培育電子報, 21。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=413>
(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 ✧

對症下良藥？急病亂投醫？談「師培改革」向醫界取經的可能性

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

在卡內基基金會出版物 Flexner Report 的影響下，美國在短短幾十年間，其醫師素質從非常低落，提升到受人景仰的專業地位，醫學研究重鎮也由歐陸轉到美國，其領先優勢迄今仍不容挑戰，因為美國的醫學專業體系堅實穩固，這在在得力於 Flexner Report 以降的醫學教育改革。Gallagher 與 Bailey 認為，如果教師的職前教育，能有卡內基基金會這般的慈善團體，推動全面性的調查及改革，說不定可以改善美國目前良莠不齊的教師素質。進一步思考，Gallagher 與 Bailey 的思考邏輯，是否略嫌草率？師資培育制度的改革，可以直接沿用 Flexner Report 的成功經驗？向醫界取經的「師培改革」，是對症下良藥？還是急病亂投醫？基本上，醫師的培育方式能否提供師資培育的參考，應該先探討醫師及教師兩個領域的異同。於後，將分別從職前課程、學生特質及實習制度等三方面，談論醫學教育的做法，適用於師資培育的可能性。

一、良醫的專業知識 vs. 良師的教學方法

一位良醫如何培養？首先，他必須懂得許多醫學的專業知識，舉凡生化、生理、藥理、解剖、病理、生醫材等學科領域，並熟習實驗設計及病例分析。這也就使得醫師職前教育的課程架構明確、機制嚴謹，偏向於一種「專業知識」為優先的新手養成。那麼，一位良師如何造就？艱澀的學科知識，並非一名好老師必備的行囊，反倒是在言行上，能回應學生的個別差異，能涵養學生的心性品格，方為一位成功的老師所應具備的基本條件。循此，教師職前課程，也就以「教學能力」作為培育的重心，比如各科的教材教法。今日欲推動職前課程的改革，醫學教育因為課程架構明確，容易增刪特定內容或調整邏輯順序，而師資培育的課程，該如何變動，才能使師資生更具有「教學的特質」呢？「該往哪裡改」，是教師職前課程變革的一大問題，加上學校教育目標原本就抽象，有時改了也不見成效。是故，兩者不同取向的職前教育課程，其改革方式可以相提並論、彼此借鏡嗎？實值得商榷。

二、醫學生的理想主義 vs. 師資生的務實主義

醫學院和教育學院，分別會招收到什麼樣的學生？在台灣升學制度下，前者是第三類組高中生的第一志願，後者則多半是第一類組高中生的「退路」抉擇。因為醫師的收入和職業聲望，在社會上都是一等一，讓想追求高所得、高名望的男性趨之若鶩，紛紛視為最理想的職業；相對地，中小學教職的待遇及地位，在經濟景氣時，實遜於其他商管行業，甚至易被大眾貼上「女性化」的刻板標籤，從而影響選擇教職的人口比例，當老師，就是為了求一個穩定的工作。再者，醫學生畢業後，有很大的機會可以擔任醫師，但師資生畢業後，卻不一定可以到學校任教，師培的結束就是流浪的開始。試問，醫學生和師資生的入行心態不同，而最後的出路問題，也會讓兩者在課業投入程度上產生差異，我們如何參考醫學教育的改革方法，來打造更為卓越的師資培育呢？

三、嚴謹長期的醫學實習 vs. 可有可無的教育實習

一般而言，醫學系修業年限為七年，第五至七學年為臨床實習課程，醫學生會實際在醫院裡，跟著臨床醫師巡視病房、討論病例，以期將理論與實務結合。反觀師資培育，我國過去曾推動一年制、半年制的教育實習，甚至更有所謂「代課抵實習」的做法，在在透露出「教育實習」可長可短、可有可無的訊息。另外，醫學生在實習期間，是向臨床經驗豐富的現任醫師見習，這些臨床醫師熟悉醫學理論與實務，對醫學生幫助很大。但「教育實習」可不，許多的實習輔導教授欠缺中小學的教學經驗，而實習輔導教師則理論素養不足，這使得師資生在理論與實務的銜接上，容易遭遇困難。甚至，有些實習學校更抱持著「叫你來工作」的心態，只是把實習教師當作「廉價勞工」來使喚罷了。即便今日有像卡內基基金會這般的慈善團體，主動介入師資培育的改革，恐怕在「實習」這一塊，也難有顯著的成效。

職前教育課程的性質、學生投入的程度，及實習制度的差異，都是師資培育向醫界取經時，需要留意的事項。Flexner Report 建議從「入學標準」、「課程架構」、「醫學設備」、「師資陣容」與「實習醫院」，來改革醫師職前教育，但這些改革建議，如果適用在「教學導向」、「出路不明」、「短期實習」的師資培育上，可能有著格格不入的情況。師培向醫界取經，最後會是對症下藥？還是病急投醫呢？





回應文章

Gallagher, K. S. & Bailey, J. D. (2000). The Politics of teacher education reform: strategic philanthropy and public policy making. *Educational Policy*, 14, 11-24.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2011, 6 月)。對症下良藥？急病亂投醫？談「師培改革」向醫界取經的可能性。臺灣師資培育電子報，21。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=412> (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 學年度畢業後三年大學師資生自陳教育實習之助益程度

【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院校94學年度畢業之大學生（包括一般大學、四技、二技、五專、二專）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%。資料加權後學生人數為266,350人，師資生共計10,720人，約占大學畢業生之4.0%。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學年度大學生。唯專科學校並不負責培育師資生，故本統計指標定義的「師資生」並不包含專科學校畢業者。

在師資生 10,720 人中，有 88.2% 的師資生參加實習，計 8,868 人；其中順利取得教師證之人數為 7,737 人（占總實習人數 87.2%）。在取得教師證的師資生中，擁有幼教教師證者有 845 人 (10.9%)，國小教師證者有 3,238 人(41.9%)，中等學校教師證 3,006 人 (38.9%)，特教教師證 648 人 (8.4%)。本指標分析對象為參與實習且順利取得教師證之師資生，依據教師證類別區分為「幼稚園」、「國民小學」、「中等學校」(包含普通類科和職業類科)及「特殊教育」(即師資培育法所稱『特殊教育學校(班)』)四類科師資生。



【統計指標摘要】

1、94 學年度畢業後三年不同類科大學師資生，自陳：

- 1-1、師資培育中心/大學的實習指導教師對其教育實習之助益程度
- 1-2、實習學校的實習輔導教師對其教育實習之助益程度
- 1-3、實習學校的其他教師對其教育實習之助益程度
- 1-4、實習學校的行政人員對其教育實習之助益程度
- 1-5、實習學校的實習同儕對其教育實習之助益程度
- 1-6、師資培育中心/大學行政單位對其教育實習之助益程度
- 1-7、修過的教育專業課程對其教育實習之助益程度

2、94 學年度畢業後三年不同類科大學師資生，自陳「師資培育中心/大學的實習指導教師」、「實習學校的實習輔導教師」、「實習學校的其他教師」、「實習學校的行政人員」、「實習學校的實習同儕」、「師資培育中心/大學行政單位」、「修過的教育專業課程」等項目對其教育實習之助益程度

師資生實習階段，自覺各項目對其實習的助益，可提供師培大學和相關單位作為參考依據。本期統計指標可略分為兩類：師資培育學校與實習學校。

- 一、**師資培育學校**：包含「師資培育中心/大學的實習指導教師」、「師資培育中心/大學行政單位」以及「修過的教育專業課程」三部分。
- 二、**實習學校**：有「實習輔導老師」、「實習學校其他教師」、「實習學校的行政人員」、「實習學校的實習同儕」四方面。

對「幼稚園」類科的師資生而言，認為「師資培育中心/大學的實習指導教師」對實習助益較多，認為「很有幫助」的比例為（25.4%）為四類科最高。且十分肯定學校「修過的教育專業課程」在實習中的幫助，「幫助很多」的比例有（22.1%）。但反應「實習學校其他教師」沒有幫助的人數比例（6.5%）以及「實習學校的行政人員」沒有幫助的比例（15.2%）較高，且對行政人員沒有幫助的比例高於其他類科很多。

「國民小學」類科的師資生認為「師資培育中心/大學的實習指導教師」、「師培中心/大學行政單位」和「實習學校同儕」在實習時幫助較少。其中對「師資培育中心/大學的實習指導教師」沒有幫助的比例為（8.6%），在「師培中心/大學行





政單位」部分，「沒有幫助」比例達所有師資生的（21.3%）為四類科最高。整體而言，國民小學類科的師資生認為「實習輔導老師」對實習幫助最多。

「中等學校」類科的師資生認為「實習學校的其他教師」對自己助益較大，認為「很有幫助」的人數比例達（28.7%），同時也認為「實習學校的行政人員」對自己幫助很大，認為「很有幫助」比例達（27.6%）高於其他類科許多。「中等學校類科師資生」對於「實習同儕」對自己「幫助很多」的比例也高達八成（37.1%）。但中等學校認為過去「修過的教育專業課程」沒有幫助的比例有（6.7%）高於其他類科。

「特殊教育」類科有（23.8%）比例的師資生認為過去在學校所學的「教育專業課程」對其實習「很有幫助」，也是四種類科中比例最高；同時也認為「實習輔導教師」對實習助益很多，勾選「幫助很多」的比例為特教師資生的（53.1%）。但特殊教育師資生反應「師資培育中心/大學的實習指導教授」對實習「沒有幫助」的比例為四類科最高，達（9.5%）。

自各項目的平均數可發現，師資生普遍認為「實習輔導教師」對自己的實習幫助最多，各類科的平均分數皆在三分以上（介於「有幫助」與「幫助很多」之間）。並普遍認為「師資培育中心/大學行政單位」的幫助最少，各類科平均分數在二點五分以下（介於「略有幫助」和「有幫助」之間）。

【統計指標內容】：

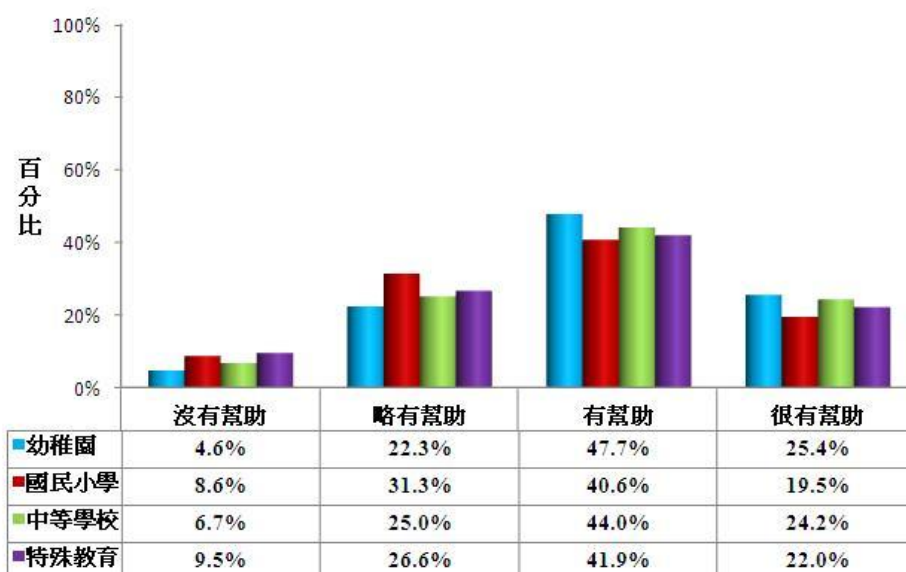
1-1、94 學年度畢業後三年不同類科大學師資生，自陳師資培育中心／大學的實習指導教師對其教育實習之助益程度為何？

畢業後三年的大學師資生，對於師培中心或師培大學的實習指導老師，認為「有幫助」的人數百分比最多，四種類科皆有四成以上的師資生認同。

師資生認為實習指導教師「很有幫助」的人數百分比中，又以幼稚園比例最高，有（25.4%）同意，比例最低的是國民小學類科，僅（19.5%）的師資生認同。

認為實習指導教師「沒有幫助」的百分比中，以特殊教育最高，（9.5%）的特教師資生認為實習指導教師對其實習沒有幫助，國民小學類科也有（8.6%）比例的師資生有相同反應。比例最低的為幼稚園類科，師資生人數百分比為（4.6%）。

表 1-1 不同類科大學師資生自陳「實習指導教師」對其實習助益程度

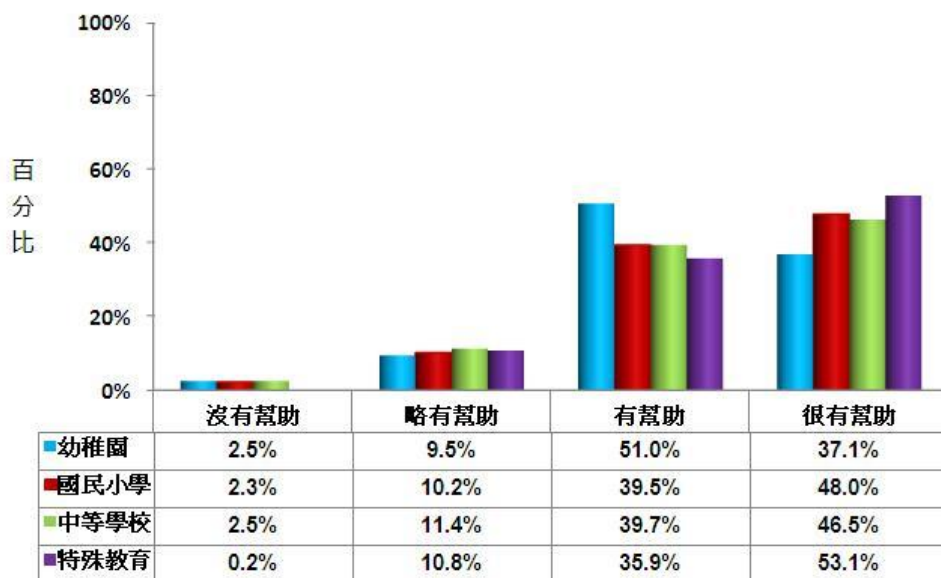


1-2、94 學年度畢業後三年不同類科大學師資生，自陳實習學校的實習輔導教師對其教育實習之助益程度為何？

在實習輔導老師的部分，自表 1-2 可看出四種類科的師資生皆偏向於回答「有幫助」與「很有幫助」。回答「很有幫助」的師資生中，特殊教育有（53.1%）的人認同；其次為「國民小學」類科的師資生，也有（48.0%）的比例贊同。人數比例最少的是「幼稚園」類科，僅（37.1%），相較於其他類科比例較低，多數「幼稚園」類科的師資生，僅反應實習輔導老師「有幫助」，比例為（51.0%）。

認為實習輔導老師「沒有幫助」的比例相近，但「特殊教育」類科人數比例偏低，僅（0.2%）的人認同，顯示特殊教育類科師資生自覺實習輔導老師在實習歷程中給與很多幫助。

表1-2 不同類科師資生自陳「實習輔導教師」對其教育實習之助益程度

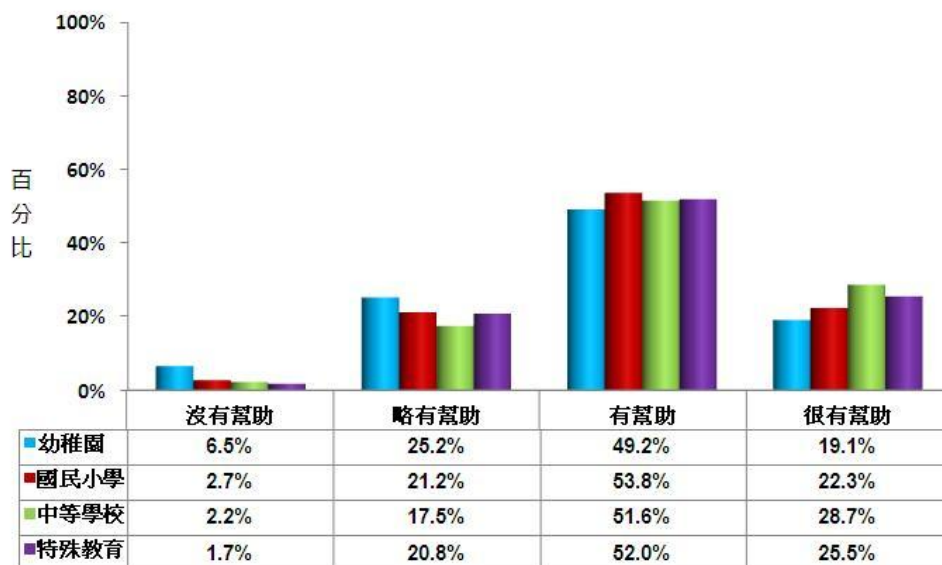


1-3、94 學年度畢業後三年不同類科大學師資生，自陳實習學校的其他教師對其教育實習之助益程度為何？

對於「實習學校其他教師」知覺「很有幫助」者，以中等學校比例最高，有（28.7%）的師資生認同，其次為「特殊教育」類科（25.5%）。

「很有幫助」中比例最低的為「幼稚園」類科，僅（19.1%）的師資生認為實習學校其他教師對自己的實習很有幫助，並且有（6.5%）的幼教師資生認為「沒有幫助」。

表1-3 不同類科師資生自陳「實習學校其他教師」對其教育實習之助益程度

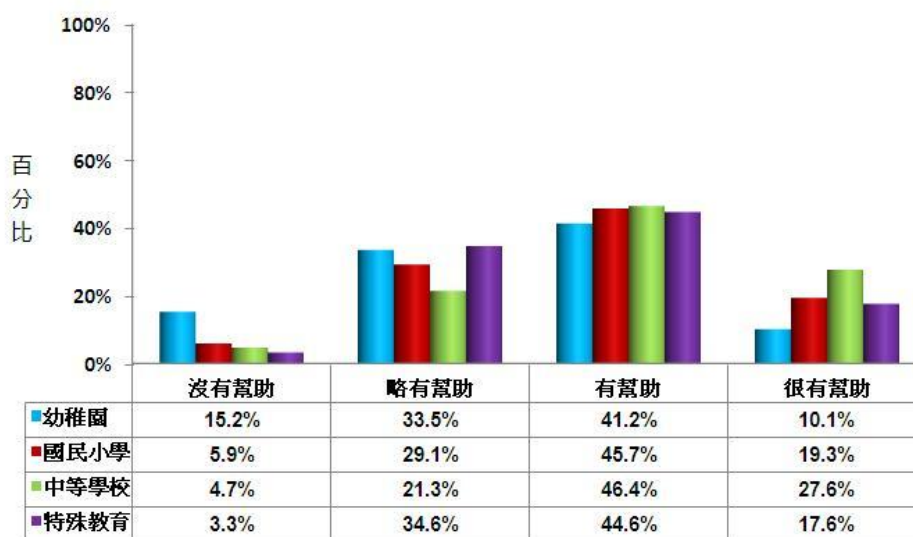


1-4、94 學年度畢業後三年不同類科大學師資生，自陳實習學校的行政人員對其教育實習之助益程度為何？

中等學校的師資生認為實習學校的行政人員「很有幫助」的比例最高，有（27.6%）比其他類科都高出很多，其次為國民小學類科（19.3%）。比例最低的是幼稚園類科師資生，僅（10.1%）的人贊同。各類科在「有幫助」的人數比例接近，約為四成左右。

而對於「實習學校的行政人員」自覺「沒有幫助」的類科以「幼稚園」比例最高，高出其他類科很多，高達（15.2%）比例的師資生反應沒有幫助。「沒有幫助」中以特殊教育的人數比例最低，師資生比例僅（3.3%）。

表1-4 不同類科師資生自陳「實習學校行政人員」對其教育實習之助益程度



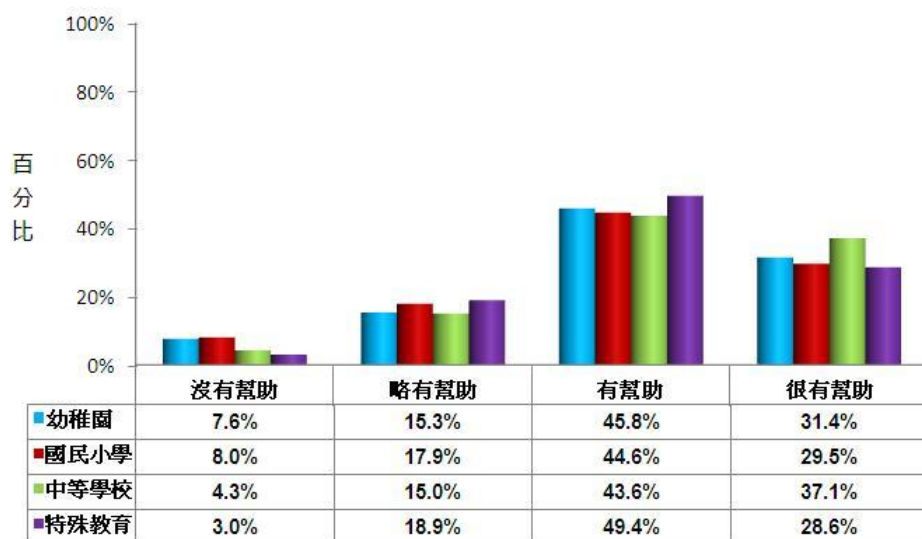
1-5、94 學年度畢業後三年不同類科大學師資生，自陳實習學校的實習同儕對其教育實習之助益程度為何？

實習學校的「實習同儕」對四種類科師資生而言，反應型態十分類似，四種類科多數人皆反應「有幫助」。

認為同儕「很有幫助」中以「中等學校」最高，有（37.1%）的人認同，其次是幼稚園類科也有（31.4%）比例。

反應實習同儕「沒有幫助」的比例以「國民小學」最高，有（8.0%）的師資生認同，其次為「幼稚園」類科，比例有（7.6%）。「特殊教育」類科的比例最低，僅（3.0%）。

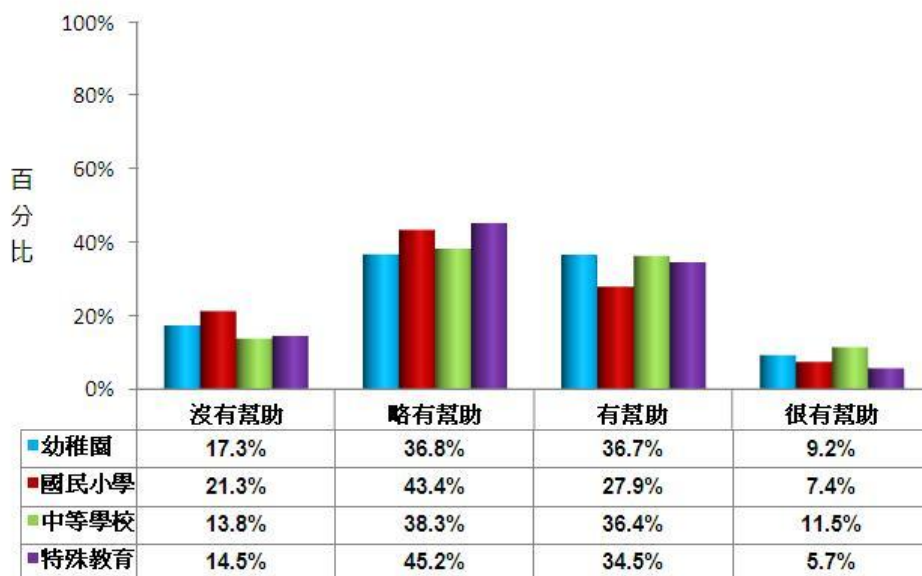
表1-5 不同類科師資生自陳「實習學校的實習同儕」對其教育實習之助益程度



1-6、94 學年度畢業後三年不同類科大學師資生，自陳師資培育中心/大學行政單位對其教育實習之助益程度為何？

各類科師資生皆多數表示「師資培育中心/大學行政單位」對其實習僅「略有幫助」。表示「很有幫助」的比例以「中等學校」師資生最多，比例為（11.5%）。但反應「沒有幫助」的師資生，四類科皆有一定比例，其中「國民小學」比例最高，有（21.3%）的師資生認為沒有幫助，其次為「幼稚園」類科，比例為（17.3%）。

表1-6 不同類科師資生自陳「師培中心/大學行政單位」對其教育實習之助益



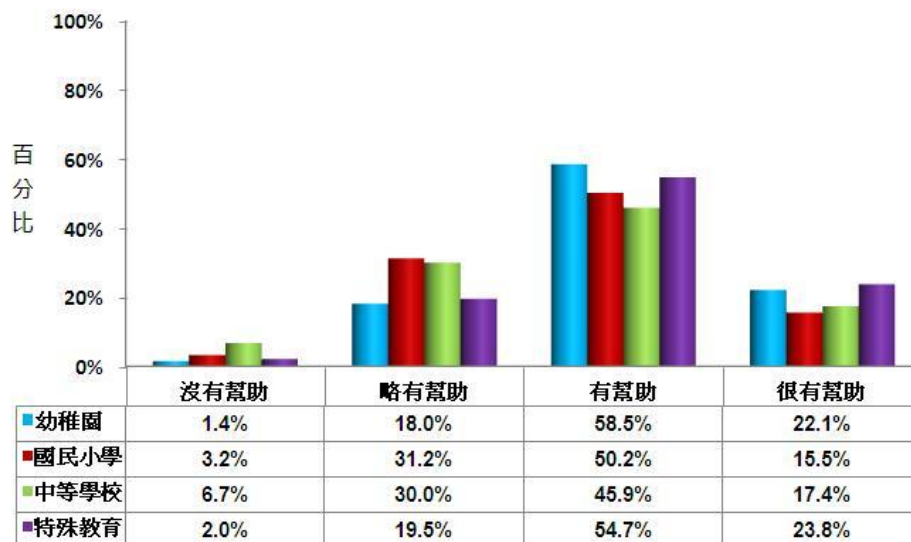
1-7、94 學年度畢業後三年不同類科大學師資生，自陳修過的教育專業課程對其教育實習之助益程度為何？

師資生中認為「修過的教育專業課程」對實習「很有幫助」的比例以「特殊教育」類科最多，有（23.8%）的師資生認同，其次為「幼稚園」類科，有（22.1%）的師資生認同。比例最低的是「國民小學」，比例僅（15.5%）。

四類科的師資生認為教育專業課程「有幫助」的比例仍舊最多，除「中等學校」比例較低（45.9%）外，其他類科皆有五成以上的師資生認同，且以「幼稚園」類科（58.5%）認同度最高。

認為過去的「教育專業課程」對實習「沒有幫助」以「中等學校」類科最多，比例達（6.7%），較其他類科比例高。而「幼稚園」類科師資生認為「沒有幫助」的比例最低，比例僅（1.4%）。

表1-7 不同類科師資生自陳「修過的教育專業課程」對其實習之助益程度





2、94 學年度畢業後三年不同類科大學師資生，自陳「師資培育中心/大學的實習指導教師」、「實習學校的實習輔導教師」、「實習學校的其他教師」、「實習學校的行政人員」、「實習學校的實習同儕」、「師資培育中心/大學行政單位」、「修過的教育專業課程」等項目對其教育實習之助益程度為何？

表 2 以平均數呈現不同類科師資生在各項目上的平均分數。在「師資培育中心/大學的實習指導教師」部分，師資生自覺助益平均分數最高者為幼稚園教師，平均分數為 (2.94)。此部份平均分數最低者為「國民小學」類科，平均為 (2.71)。

實習學校的「實習輔導老師」部分，四類科的差異不大，平均分數皆在 3 分以上，介於「有幫助」到「非常有幫助」之間。其中又以「特殊教育」類科平均最高，達 (3.42)，「幼稚園類科」偏低，平均為 (3.23)。

師資生對於「實習學校的其他教師」自覺助益部分，以「中等學校」平均分數最高 (3.07)，平均最低者為「幼稚園」類科 (2.81)。

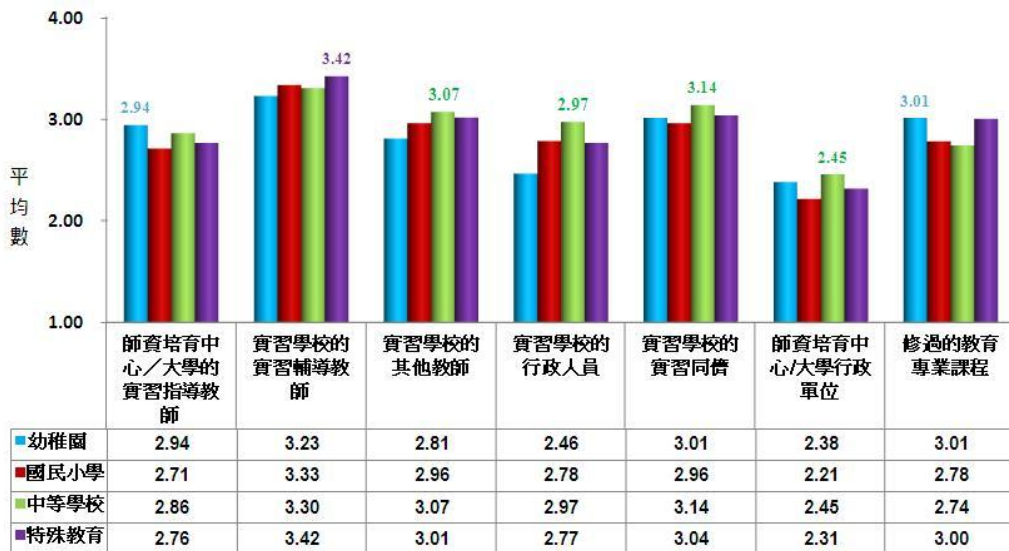
「實習學校的行政人員」對師資生的實習幫助上，相較於其他項目較低，四類科的平均分數皆不到 3 分，即尚未達到「有幫助」的程度，介於「略有幫助」到「有幫助」之間。平均分數較高的是「中等學校類科」，分數為 (2.97)，平均最低者為幼稚園類科，僅 (2.46)。

師資生對於「實習學校的同儕」自覺助益平均最高的是「中等學校」類科，平均為 (3.14)，此部份平均最低的是「國民小學」類科，平均為 (2.96)。

四種類科的對於「師培中心/大學行政單位」的自覺助益顯然是所有項目中助益最低者，各類科的平均皆在 3 分之下，甚至不到 2.5 分。自覺助益較多的是「中等學校」類科，平均為 (2.45) 為四類科中最高。「國民小學」類科平均最低，僅 (2.21)。

最後在師資生曾修習過的「教育專業課程」部分，自覺對教育實習助益最多的為「幼稚園類科」平均分數為 (3.01)，其次為「特殊教育」類科平均為 (3.00)，認為助益最少的類科為「中等學校」類科，平均為 (2.74)。

表2 不同類科師資生自陳各項目對其實習助益之平均分數



註：平均數之 1=沒有幫助、2=略有幫助、3=有幫助、4=很有幫助。

