

臺灣師資培育電子報

2011 年 9 月出刊

第二十四期

本期目錄

- 統計指標
 - 96 學年度畢業後一年師資生放棄修習資格之比例與原因
- 文獻回顧
 - 【導讀文】一個內向及外向發展的實習旅程－「關注本位理論」在師資培育上的應用
 - 【回應文】發乎心，即能形於外？－論「教師發展階段」的限制
- 小辭典
 - 專業學習社群（PLC）

►主編的話

本期指標使用「96 學年度大專學生畢業後一年問卷」，探討 96 學年度畢業後一年師資生放棄修習資格之比例與原因。結果發現，無論何種師資類科，皆有約 10% 的師資生會放棄修習。放棄修習的原因，國中小主要在「畢業後教職難求」；而幼稚園與特殊教育，多數為「不想再多花半年/一年的時間實習」或「課程負擔重，無法兼顧」。由於 96 年剛好是正式教師缺額陡降的一年，了解該年畢業生放棄修習教育學程的情形頗具意義，而往後年度放棄的比例和原因，也很值得持續關注。

本期的導讀文為 Conway 與 Clark(2003)的一篇期刊論文，該文旨在檢驗 F.Fuller 於 1969 年提出的教師發展三階段：(1) 自我關心期；(2) 任務關心期；(3) 學生關心期。透過對六位實習教師在兩個學期實習過程的訪談，檢視其投注關懷及期望的轉變。結果發現實習教師的關懷不是 Fuller 所稱得直線型，就好像華人談「內聖而外王」的歷程，一定是由內而外，而是兼具有「向外轉變」及「向內轉變」的特色。在強調教學反省的師資培育取向裡，實習教師的「向內轉變」發展，也頗具意義。這也改變了我們認為初任教師是自我關注，而後期是學生關注的刻板印象。而導讀文論及，到底造成教師內心關注改變的原因是什麼？關鍵何在？就只有與學校生活有關的事項嗎？「發乎心」一定「形於外」嗎？學校的實習文化和教師個人的意識型態，也可能導致教師發展的侷限性。

本期的師資培育小辭典，介紹我國成立的「專業學習社群」(Professional Learning Community, PLC)。教育部推動本方案，打算一改過去教師專業成長或研習活動，是由上而下、被動式的鼓吹、或單次性參與的方式，而是以學習社群，分享教學領導權(不再限於校長及教務主任)、團隊合作、情感交流的方式，來增進教師知能、型塑學校文化，最後有助於學生學習成效的提昇。本方案並可結合教師專業發展評鑑、行動研究或精進教學計畫等，多項教師專業成長方案。不過實際推動上，仍有經費不足、工作繁忙時間不夠、教師文化孤立、學校組織科層體制、或校長採權威式領導等，可能困限教師專業學習社群的發展。如能克服這些在推動上實際困難，當可使國內中小學教師專業成長，因本方案而進入一個新的紀元。

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年9月

* 師資培育小辭典 *

專業學習社群 (PLC)

江蕙伶

(國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心兼任研究助理)

張繼寧

(國立臺灣師範大學教育學系博士班)

當環境日新月異的同時，教師教學葫蘆內的妙方不能一成不變。許許多多的活動及管道，如在職進修、參加研習活動；抑或種種政府推動的計畫或政策，如前幾期小辭典介紹的教學輔導體系及精進教學計畫、或者中小學教師專業發展評鑑，皆是為了促進教師致力專業成長，以增進自身教學知能及提昇學生學習成效。然而，很多時候由上而下的美意未必能一體適用或滿足教師個人需求，本期師資培育小辭典將提供另一套教師專業成長由下而上的路線：專業學習社群 (PLC)，就其意涵、組織組成及發展介紹之。

一、什麼是 PLC？

專業學習社群 (Professional Learning Community, 簡稱 PLC)，專業學習社群的概念大致源自美國 80 及 90 年代(吳俊憲, 2010)，係由一群專業工作者所組成的學習與成長團體。應用於教育領域，如「教師專業學習社群」，即是由一群志同道合的教育工作者所組成之團體，他們皆有共同的信念、目標及願景，透過持續不斷的學習與實踐，最終達到提升教學品質及改善學生學習成效的目標。這種透過組織學習 (Organizational Learning) 的方式，《第五項修煉》(The Fifth Discipline) 一書的作者 Peter Senge 重新想像組織運作的方式，他認為組織不應是由上而下操控的權力結構，而是提供成員自由揮灑想像力和相互學習的場域。在這種專業社群特徵下，團員們可以進行反省對話、專注於學生學習、教師互動、合作、分享價值及標準。書中作者也提到，在知識經濟的時代，一個機構或組織為確保永續發展，必須持續提昇其知識管理與運用的能力，而其關鍵在於運用五項修煉並促使機構成為學習型組織，這五項修煉分別是：自我超越、改善心智模式、建立共同願景、團隊學習及系統思考(郭進隆譯, 1994)。在教育上也逐漸導入這些新思維來改善學校的運作，



藉由提供結構與社會性的支持，鼓勵教師共同提昇教學專業。

我國教育部自九十八學年度起，藉由「精進教學計畫」及「辦理教師專業發展評鑑計畫」，推動「教師專業學習社群」的實務運作。「教師專業學習社群」的興起，即是想改變學校教師由上而下、被動聽令行事的文化，企圖將學校組織變成專業學習型組織，以教師合作為本質，從學校內部形成由下而上的教育改革與進步的力量(張德銳、王淑珍，2010)。

於此，DuFour (2004) 提出教師專業社群的三大核心原則：(一) 教師專業學習社群是要確保學生學到什麼，而非教師教了什麼；(二) 加入教師專業學習社群的教師，必須善於合作及分享；(三) 教師專業學習社群的運作，應聚焦於教師專業成長與學生的有效學習。而張新仁 (2009) 指出，不同於一般團體社群，「教師專業學習社群」的特徵為以下幾點：

- (一) 共同願景、價值觀與目標 (Shared Vision, Values and Goals)
- (二) 協同合作，聚焦於學習 (A Collaborative Culture with Focus on Learning)
- (三) 共同探究學習 (Collective Inquiry)
- (四) 分享教學實務 (Shared Personal Practice)
- (五) 實踐檢驗：有行動力，從做中學 (Action Orientation: Learning by Doing)
- (六) 持續改進 (Continuous Improvement)
- (七) 檢視結果 (Results Orientation)

二、PLC 的組成型態

教師專業社群的組成是多元的，以下列舉各種組成的型態 (張新仁，2009)：

(一) 採年級形式

各年級教師教學成長社群以年級教學議題、教學策略、班級經營、解決教學問題等做為專業成長內涵。例如：台南市進學國小創意教學專業學習社群。「創意教學專業教學社群」是由進學國小低年級學年教師組成，社群裡結合了學年教師在語文、繪畫、園藝方面的專長，將原本專屬於一個班級的教學特色，透過專業社群的團結共享，共同編織起多元的課程內容。透過社群的力量，傳達到同一學年的班級學生，讓全學年的學生，可以共享多元而完整的教學內涵。創意社群的成功關鍵是成員以彼此為照





鏡的同儕互評機制，擔任評鑑人員的同儕能評論者坦率提出意見，而受評者也能坦然接受建議。資深教師與新手教師站在同一個陣線上，傳承教育愛（中小學教師專業發展研發中心，2009）。

（二）採學科（群科）/學習領域形式

如組織社會領域、自然領域等專業學習社群等，以共同備課方式，精進教學內涵、改進命題、辦理領域統整之活動。例如：台北市南門國中自然學習領域專業學習社群。南門國中自 96 學年度先成立「地球科學專業成長工作坊」，號召自然學習領域教師一起備課，因為地球科學的專業性很強，又是自然領域教師都會教到的科目。然而，並不是每位老師都熟悉該學門的知識，因此，備課會議最重要的目的，是解決師資專業知識不足的問題。由於地球科學模式運作成效卓著，後來也用到生物科的備課上。「自然領域專業學習社群」進行兩年的備課會議，不但讓老師們精進增能，也展現驚人的成效。受訪教師表示：「主要成效有三點：第一、對於初任教老師而言，透過備課會議，讓他們在教學上比較順暢。第二、學生成績有顯著的進步。之前學生上課秩序不是很理想；備課會議進行之後，我們透過觀察紀錄發現，絕大多數的班級上課秩序都非常的好，表示學生非常能夠接受老師上課的方式。第三、我們把整學年的備課會議作成行動研究，又得到台北市的特優獎，再次獲得專業的肯定」（中小學教師專業發展研發中心，2009）。

（三）採學校任務形式

如未來學校計畫、整體學校發展計畫、家長成長與支持等，配合學校發展或專案經費補助計畫所實施的專業學習社群。例如：花蓮市東華附小兒童本位奈米課程與教學方案研發團隊。此社群配合國科會專案經費補助計畫實施，發展以兒童為本位的奈米課程與教學方案為社群運作內涵。在第二期「國家型奈米科技教育」的推動下，整合東區所有的大學院校及 K-12（資深種籽教師團隊）教育系統的中小學研究團隊聯盟，形成一個跨校、跨領域、跨層級的奈米科技教育與研究團隊。奈米科技社群是學校任務型的社群，先由一群教師開發課程，日後將陸續以學生社團、營隊、融入校本課程等方式進行課程實驗。任務型的社群未來在推廣研究時，必定會面臨全年級或全校實施的需求差異，需要與學校課程發展委員會相互配合，以利完成任務（中小學教師專業發展研發中心，2009）。



(四) 採專業發展主題形式

打破年級、科別，教師依共同關注的議題，組成不同主題的專業學習社群。例如：宜蘭市宜蘭高中國際文化課程學習社群。透過跨科老師的交流及合作，激盪出不同的火花，英語、地理、公民、歷史各科老師舉行多次會議，來決定課程計畫細節以主題式及教師專長進行小組責任分工，透過外部資源與協助(如國際視訊會議)，改進問題再成長。希望透過橫向式整合，讓學生意識到「多元文化」，從尊重差異出發，看到更寬廣的世界。利用議題方式，探討更深入的問題，讓學生學習自己蒐尋資料、整合，從不同角度看待事物，並且以小組合作方式，希望激發學生更多的創意(中小學教師專業發展研發中心，2009)。

三、PLC的發展階段

根據Huffman和Hipp(2003)所提出的教師專業學習社群動態發展觀點，辦理教學輔導教師制度的學校所建構的專業學習社群發展會經歷啟始階段、運作階段以及制度化階段；而每一階段分別在「分享和支持性的領導」、「共同的價值和願景」、「集體學習和應用」、「分享個人教學實務」、「支持性條件」等層面會有不同的發展特徵，簡述如下(引自張新仁，2009，p.15；張德銳、王淑珍，2010，p.75)：

(一) 啟始階段：

教學輔導教師一開始先培養社群教師間的情感，透過資訊分享及專業對話，建立共同價值觀和規範，再藉由同儕觀課、提供知識、技能與鼓勵等方式進行教學實務的分享，並培養教師分享及領導能力。

(二) 運作階段：

在運作階段，教學輔導教師發揮領頭羊的功能，強調權力、權威和責任的分享，關注學生學習並賦予教師成員高度期望，透過協同合作解決教學問題，分享成果與提供回饋，使得彼此更加信任尊重，對於傑出成果加以表揚與慶祝。

(三) 制度化階段：

當專業社群逐漸步入軌道後，即邁入制度化階段，教學輔導教師可鼓勵社群成員基於承諾和責任廣泛地參與學校決策，而在社群裡有共同的願景引導教與學，社群成員間提供同儕教學支持，將所學應用於教學實務，對於學生學習成果也加以客觀分析，





並且勇於嘗試、共同努力、追求進步。

而不同階段的特色也並非絕對的，專業學習社群的發展是一動態的模式，社團的運作各有不同重點與特色，以上資料有助於瞭解一個教師專業發展社群的特徵與發展階段，與未來努力的空間。

四、結語

將PLC的概念及理想運用於教師專業發展，比起政策性（由上而下）、被動式的鼓吹、或參與單次性的研討活動，更能有效拉近教師間情感、增進團隊合作、分享教學領導權（不再限於校長及教務主任）、提昇教師知能與素質、型塑良好的學校文化、及有助提昇學生學習成效（張德銳、王淑珍，2010）。不過就實務推動上的觀察，經費不足、工作繁忙時間不夠、教師文化孤立（單打獨鬥、個人主義文化）、機械式的學校組織（科層體制）或校長與行政人員採權威式領導等因素，均可能困限教師專業學習社群的發展（張德銳、王淑珍，2010；吳俊憲，2010）。

資料來源

- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. M. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing school through professional learning communities* (pp. 5-14). NY: Teachers College Press.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Oxford: Scarecrow Education.
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- 中小學教師專業發展研發中心（2009）。**成功案例經驗分享**。2011年9月5日，取自 <http://teachernet.moe.edu.tw/BLOG/Article/article.aspx?proid=4>
- 郭進隆（譯）（1994）。P. M. Senge 著。**第五項修練—學習型組織的藝術與實務**。臺北市：天下文化。
- 吳俊憲（2010）。教師專業學習社群的理念與實施。**靜宜大學師培實習輔導通訊**，9，5-7。
- 張新仁（主編）（2009）。**中小學教師專業學習社群手冊**。2009年9月6日，取自：
<http://140.126.30.96/upfiles/fileupload/44/downf01251257142.pdf>



張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。
臺北市立教育大學學報，41（1），61-90。

本文引注格式（APA）

江蕙伶、張繼寧（2011，9月）。專業學習社群（PLC）。臺灣師資培育電子報，24。
檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=430>（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 ※

一個向內及向外發展的實習旅程— 「關注本位理論」在師資培育上的應用

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

阮孝齊

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

本文重新檢視美國德州大學教育心理學教授 Frances Fuller 於 1969 年提出的教師發展三階段論。Fuller 教授認為，教師發展階段可以由教師的關注焦點來加以劃分，依序是：(1) 自我關注期；(2) 任務關注期；(3) 學生關注期；這顯示出一種「由內及外」的教師發展傾向。但作者訪談六位接受密西根大學教育實習課程的實習生後，發現在六個月的實習期間裡，實習生關注焦點的轉變，除了符合 Fuller 教授「向外傾向」(outward) 的論點之外，同時也具有「向內」(inward) 的發展傾向—從一開始關注「班級經營技巧」，轉而關注本身「教師信念」的成長。因此，教師發展是兼具有「向外轉變」及「向內轉變」的特色。作者建議，在當前重視「教學反省」的學校文化下，實習教師「向內傾向」的發展成長，是師資培育機構更應強調的課題。

作者首先介紹 Fuller 理論的沿革及其在教師研究領域的影響力，接著述及若干教育學者對 Fuller 論點的批判，並由此提出改善 Fuller 理論的研究面向，最後以為期六個月的實習教師研究加以佐證，分述於下。

一、Fuller 關注本位理論的影響力

自 1960 年代開始，Fuller 在 1969 年提出一個三階段的教師發展模式，經過多年的細部修正，成為廣受教育學者引用的三階段論，即教師發展的軌跡，可以從教師本身的關注焦點 (concerns) 來劃分成三個階段，依序是：(1) 自我關注期；(2) 教學任務／教學情境關注期；(3) 學生成長關注期。在 Fuller 的描繪下，教師發展的模式是「由內及外」的，若借用 Hawkin (1967) 的術語來說，即是由「I」到「It」再到「Thou」的轉變。尤其，Fuller 提倡的發展模式，在各個研究領域皆

獲得學者的高度認可，如：初任教師的發展、多元文化教育、教育科技整合、適性教學和教育改革等。作者指出，Fuller的理論之所以受到學界的青睞，主要的原因有三：(1) 它以「內及外」的方式，勾勒教師發展階段，清晰易懂；(2) 無數的師資培育者，在他們帶領的師資生身上，也看到類似的發展過程；(3) 以「教師自我要求」為起點，「學生福祉」為終點，這是基本的教學原理，容易讓師資培育者接受。即使 Fuller 的理論應用廣泛，但並不表示他的論點沒有缺陷。

二、Fuller 關注本位理論引發的批評

Fuller 是從教育心理學的角度，來探討教師的生涯發展，而只以個體的內在關注 (concerns) 來區隔發展階段，此一過度窄化的心理取向，讓他忽略了師資培育本身帶有的社會性和政治性。首先，Buchmann (1986) 強調師資培育的期望標準，反駁 Fuller 心理取向的發展論點，他認為教師是一個「社會性」的角色，「角色期望」才是教師發展的重心。亦即，教師工作蘊含著高度的社會期望，不能只關注師資生的內在心理改變，外在的教育規範與教學原理，是打造好老師不可或缺的要件。

Zeichner 與 Teitelbaum (1982) 則批評 Fuller 「關注取向」的研究建立了個人化的教學論，忽視了「批判—探究取向」的教學觀點。他們認為，師資培育是一項公共政策，往往摻雜著執政者的價值信念，師資培育者應該花時間帶領師資生將「教學」問題化，解構教學過程的政治意涵與權力關係，以培養師資生的批判意識，教育即是政治的行動。作者指陳，Fuller 的理論聚焦在教師個人的生存問題，以致無法達成師資培育本身帶有的政治性和社會性目標。但這代表「個人心理取向」的教師發展研究沒有任何價值？那也不盡然。因為目前有大量的教育研究文獻，皆指出「教師自我信念」的培養，是師資培育最關鍵的課題，所以鼓勵教師「朝內」發展，仍是必要的。

有鑑於此，作者改採實習教師在實習期間，所產生與教學有關的「希望」和「畏懼」兩感受，來取代 Fuller 單一面向的「關注」研究，因為個體「希望」和「畏懼」的感覺，具有批判現狀、質疑現狀、期許未來等作用，這是較全面、更平衡的研究觀點，有助於我們瞭解初任教師的實際經驗和教學期待。有別於 Fuller 將「內心舒適」作為師資培育的首要目的，本文所關切的問題是：在教育實習的不同階



段，實習教師內心所產生與教學有關的「希望」和「畏懼」各有哪些？而這些感受，又呈現出何種發展軌跡？

三、本文的研究方法

本文的第一作者，是指導六位大五實習教師的指導教授，他在這些實習教師返校座談時，對其進行三次的個別訪談及一次的焦點團體訪談。這六位實習教師的基本資料如下表一。作者蒐集到的訪談內容，主要集中在與教學有關的「希望」和「畏懼」感受，最後則將這些質性資料，輸入質性分析軟體 NUD*IST 加以分析，並撰寫分析札記。

表一 實習教師基本資料

姓名	任教學區	性別	種族背景	任教年段
Thomas	都市	男	白人	三年級
Olga	都市	女	白人	一年級
Michelle	都市	女	黑人	一年級
Kelly	郊區	女	白人	幼稚園
Gina	郊區	女	黑人	幼稚園
Rachel	郊區	女	白人	一年級

值得一提的是，這六位實習教師在進入學校現場實習前，皆曾修習密西根大學「反省本位」的教育實習課程，該課程強調的教學標準有四：(1) 熟稔主要學科知識及其教學法；(2) 師生互動技巧；(3) 創造教室中的學習社群；(4) 同時在學校及專業機構中工作、學習。除這些主要標準之外，該課程尚包含一些次要目標，即與大學指導教授共同合作、持續改進教學等，不過其特別強調「反省」在實習教師成長中的角色。具體措施則包含每週兩小時的「引導實踐研討會」(Guided Practice Seminars)，透過與大學聯絡員(即實習指導教授)的對話進行。此外，另有教學檔案的製作，記錄實習過程中遇到的問題與反思。作者指出，在密西根大學的實習輔導制度下，實習教師宛若在較淺的泳池中練習，不致滅頂。實習教師不是被要求需把理論實踐到教育現場，而是能透過自我反思與教授的指導，做到「理論與實踐的對話」。

四、本文的研究假設

本文的研究假設有三，分別是：(1) 實習教師在實習期間，都會產生若干的教學希望和畏懼；(2) 這些教學希望和畏懼，除了會依照 Fuller 理論的預測，呈現「由內及外」的傾向：關注自我→關注教學任務→關注學生，也會呈現「由外及內」的轉變；關注學生→關注教學任務→關注自我；(3) 實際教師「自我」的轉變，其實是複雜的、多向度的，不是如 Fuller 所言，只固著在「自我生存」的面向。

五、本文的研究發現

作者將實習教師的訪談資料，依據「希望」和「畏懼」兩面向，整理成表二和表三，而從這兩個表格可以看出幾個趨勢。首先，實習教師「關注傾向」的變化，有「向外」者，亦有「向內」者，且比 Fuller 提出的轉變時程，還要來得更短，即初任教師在短期之內，心裡的關注點就會開始產生變化。其次，兩表相較之下，實習教師「畏懼」的事物，要比「希望」的事物來得複雜，這表示實習期間需要有更強力的輔導措施介入。再次，在實習的中程階段（12 月～2 月），實習教師多關注於「課程與教學」，此時他們的「希望」與「畏懼」受到教學情境的影響較深。最後，實習教師 Rachel 似乎都停留在「自我」面向，這表示她在實習期間，沒有產生任何的的心理轉變？

表二 實習教師與教學有關的希望面向 (teaching related hopes)

姓名	九月	十二月	二月	四月	關注傾向
Thomas	教師自我信念 (班級經營)	教師自我信念	教師自我信念	教師自我信念	向內
Olga	教師自我信念 (班級經營)	教師自我信念	課程與教學	師培機構要求	向外
Michelle	教師自我信念 (班級經營)	課程與教學	課程與教學	教師自我信念	向內
Kelly	課程與教學	教師自我信念	教師自我信念	學生學習需求	向外
Gina	教師自我信念 (班級經營) 課程與教學	學生學習需求	學生學習需求	學生學習需求	向外
Rachel	教師自我信念	教師自我信念	教師自我信念	學生學習需求	向外

表三 實習教師與教學有關的畏懼面向 (teaching related fears)

姓名	九月	十二月	二月	四月	關注傾向
----	----	-----	----	----	------



Thomas	與導師的關係	學生學習需求	教師自我信念	教師自我信念	向內
Olga	與導師的關係	學生學習需求	學生學習需求	無	向外
Michelle	教師自我信念	學生學習需求	與家長的關係	學生學習需求 師培機構要求	向外
Kelly	教師自我信念	教師自我信念 (班級經營)	教師自我信念	學生學習需求	向外
Gina	教師自我信念	教師自我信念	課程與教學	與家長的關係	向外
Rachel	教師自我信念	學生學習需求	教師自我信念	教師自我信念	向內

為了深入瞭解實習教師 Rachel 心理關注轉變的情況，作者對「教師自我信念」(self-as-teacher) 進行更細緻的次級分類，並描繪成表四及表五。由此兩表可以發現，這六位實習教師在「希望」和「畏懼」面向，有著從「自我生存關注」逐漸往「自我發展關注」轉變的傾向。作者認為，這代表他們在實習末期，已開始進行「自我專業發展」。當然，這其中亦有個別差異存在，比如 Rachel 就特別容易將「自我改善」放在心上。實際上，這可能是因為 Rachel 本身曾在兒童夏令營擔任過「活動領隊」，進而使其特別容易達成「行中反省」的教學實踐。

表四 實習教師與「畏懼」相關自我信念

姓名	九月	十二月	二月	四月
Thomas		教學知識 師生關係	師生關係	教學知識
Olga		生涯目標	他人期望	師生關係 生涯目標
Michelle	師生關係	生涯目標		
Kelly	他人期望	生涯目標	他人期望	
Gina	他人期望			自我改善 他人期望
Rachel	師生關係	生涯目標 師生關係 他人期望	師生關係 自我改善	

表五 實習教師與「希望」相關的自我信念

姓名	九月	十二月	二月	四月
Thomas			他人期望 生涯目標	師生關係
Olga		自我改善	教學知識	
Michelle			教學知識	自我改善 生涯目標
Kelly		教學知識	生涯目標	
Gina			教學知識 自我改善	自我改善
Rachel	教學知識 自我改善	自我改善 師生關係	自我改善 師生關係	

六、研究討論

本文檢視並擴展了 Fuller 的「教師關注取向」發展模式，作者發現，實習教師的心理關注不但呈現「向外」的傾向，逐漸向「學生學習需求」的方向移動，同時也「向內」轉變，跳脫一開始關注的「自我生存問題」，轉而反省自我的教師信念，持續自我改善。此外，作者表示，早期的場域經驗，實有助於新手教師從事專業發展，而 Fuller 的模式，其發生進程可能更快。本文有下列五點值得進一步討論。

(一) 教師停留在「關注自我」階段是個問題？

作者不認為初任教師對「自我」的關注期應儘量縮短，反而認為教師「自我」的反省實踐是隨時間建構的過程。Kagan (1992) 檢視歷年有關教師專業的研究後發現，從事「後設認知」，是許多初任教師的教學特色，而且唯有當「自我面向」的問題解決了之後，初任教師才會把關注焦點，轉移至教學情境和班級學生身上。換言之，新手教師對「自我」的形象非常關注。尤其，種種關於基層教師的研究，如教師個人實踐、教師形象隱喻、教師生命史、敘事探究、自我研究、反省探究等取徑，也都顯示「教師自我信念」在師資培育課程中，應該是一個不可忽視的部分。

(二) 僅強調「教師外在關注」所產生的問題

作者提出，教師作為一個反省的實踐者，必須瞭解自己的文化背景對學生造成的影響。誠如 Gilligan (1982) 所言，在個體的成長發展歷程中，「他者」與「自



我」兩者間必需達成平衡。因此，Fuller 僅強調個體外向的關注，將不利於新手教師從事「自我調整學習」(self-regulated learning)，一個好老師，有必要先「做好自己」，才能給學生一個效法的榜樣。

(三)「向外關注」及「向內關注」是教師成長的一體兩面

Veenman (1984) 曾對歷年「教師關注的研究」進行後設分析，發現教師教學生涯的早期，最關注的是「班級經營技巧」。然而在本研究中，此一現象，卻僅出現在九月份～十二月份。作者解釋，這是因為過去「教師關注的研究」只探討教師內心的「畏懼」面，容易將新手教師描繪成保守性格且關切班級紀律。但本研究在加入「希望」面向後，可以發現實習教師在實習期間最關心的是「課程與教學」及「教師自我期望」。作者指出，這是因為實習教師想將自己的能耐儘可能發揮在「提供豐富課程」以滿足自我期許。因此，他們把自己視為學習者，透過自我調整學習，來回應學生的學習需求。

(四) 向內的關注傾向，作為師資培育的改善之道

前文曾及，Kagan (1992) 認為「教師自我」面向，應是師資培育課程中最關鍵的部分，唯有先建立好教師自我形象，其內心關注才會向外轉移到課程設計，並進一步轉移到學生身上；如果縮短自我關注的時程，可能會帶來反效果。Kagan 主張透過自傳史的方式，幫助實習教師瞭解自己過去的受教經驗、學習問題、師生權力圖像等。作者認為，教師自我形象的重建，在教師生涯早期是重要的。另外，對於那些資深教師而言，教師自我概念的發展，也是有其必要的，這可以讓他們重新找回教學的動力和熱情。

(五) 邁向細緻的教師發展階段論

新手教師的發展是否有階段性，仍在爭辯之中。職業發展實為複雜而精細的過程，主張「階段論」的學者往往忽略了初任教師進行深思，並精緻化其想法的可能性。相關研究往往透過某個時期教師最顯著的關注事項，作為一種「圖像」(figure)，進行分析。雖然這種方法有其缺陷，但就作者觀點而言，至少可以對複雜的教師發展現象，進行描繪與分析。

五、研究結論

本文從密西根大學實習計畫中的實習教師訪談資料，拓展了 Fuller 的理論。研



究顯示，新手教師同時具有「向外」及「向內」的關注轉變傾向。同時，本研究也呈現了「組織脈絡性」對實習教師的影響；事實上，教師「自我觀念」的發展，是植基於個人與脈絡關係、教學文化間的影響之上的。

但是，實習環境文化存在一些問題，多少會影響到本研究結果的信效度。本文一位匿名審查者指出，首年任教，不同教師的內在關注主題可能不同。作者大抵同意；首先，實習現場教學與學習文化可能不同，由此促進了或抑制了教師的內在期望發展。其次，教師第一年的發展可能是循環式而非直線式的，一如研究中發現，實習教師相同的關注項目重複在某個時期出現。此種模式可能會持續幾年，然後才進行改變。當然，把研究期程拉長，或許可以突顯實習教師在不同時期的發展差異，但相對的，實習教師內在關注的細微變化，卻容易因此被忽略。最後，作者談到，對教師教學「希望」面向的研究，對其踏上通往專業發展之路，是非常有助益的。

導讀文章

Conway, P. F. & Clark, C. M. (2003). The Journey Inward and Outward: A Re-Examination of Fuller's Concerns-Based Model of Teacher Development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465-482.

參考文獻

- Buchmann, M. (1986). Role over person: Morality and authenticity in teaching. *Teachers College Record*, 87(4), 527-543.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gilligan, C. (1982/1993). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hawkins, D. (1967/1974). I, thou, and it. In *The informed vision: Essays on learning and human nature*. New York: (Original work published 1967).
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.





Zeichner, K., & Teitelbaum, K. (1982). Personalized and inquiry-oriented teacher education: An analysis of two approaches to the development of curriculum for field-based experience. *Journal of Education for Teaching*, 8, 95–117.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤、阮孝齊 (2011, 9 月)。一個向內及向外發展的實習旅程——「關注本位理論」在師資培育上的應用。臺灣師資培育電子報, 24。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=432> (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 ※

發乎心，即能形於外？—論「教師發展階段論」的限制

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

相較於 Fuller 的「單向發展論」，Conway 和 Clark 在訪談六位密西根大學實習教師後，指出教師「關注事項」的轉變，是同時具有「外向」和「內向」的特徵，此一「雙向發展論」，可以說囊括了教師發展的所有可能性。但深究之，我們卻可以發現，不管是 Fuller 的「單向發展論」也好，Conway 和 Clark 的「雙向發展論」也罷，都只描述表面上的發展方向，而沒有論及造成這些發展轉變的深層因素。這容易讓人摸不著頭緒，到底造成教師內心關注改變的原因是什麼？我們又該以什麼標準，來劃分不同的教師發展階段？而使教師進入每一發展階段的關鍵是什麼？上述這些「教師階段發展論」的學者，都沒有在其研究論文中說清楚。更重要的是，很多些時候，教師的內心想法，是和其實際教學行為，有著一段不小的差距；「發乎心」不一定可以「形於外」。如果教師「言行不一致」，那麼根據其內心想法，來劃分發展性階段，是否還有意義？因此，我們有必要探究一下那些可能導致教師「言行落差」的外在因素。

一、校園實習文化的影響力

Conway 和 Clark 在文末提到，基層學校的實習文化，容易讓實習教師失去自省能力，使其「向內關注」的發展受到限制。舉例而言，實習教師到了學校現場，所從事的不是教學活動，而是與教學無關的行政雜役；提供實習教師見習的班級導師，本身缺乏自省能力；教育現場的升學主義、考試填鴨，讓實習教師於師培機構的「所學」無用武之地。易言之，「校園文化」深深影響實習教師內在關注事項的變化，可能使其產生教學無助感。來自實習環境的因素，是 Conway 和 Clark 在文中沒有深入探討的部分，縱使密西根大學實習輔導制度再周延，實習教師終究還是得接受教育現場的遊戲規則，更何況師培機構總有「放手」的一天，屆時實習教師的「發展」又往何處去，這才是我們必須加以追蹤探究的課題。

二、學校生活以外的教師關注

Conway 和 Clark 所訪談的六位實習教師，他們的文化背景，並沒有放在文章中討論。他們為何選擇教職？又為何會選擇密西根大學的實習課程？他們選擇實習學校的考量又是什麼？這些問題在沒有得到釐清之前，Conway 和 Clark 就直接了當把訪談焦點放在他們實習期間的內心關注事項上。缺少生命史的訪談資料，我們無法仔細掌握真正影響教師內心關注事項的社會文化因素。試問，基層教師內心所關注的，就只有與學校生活有關的事項嗎？對於不少基層教師而言，「家庭生活」才是其關注的重心。或者說，不少教師是為了可以兼顧家庭與工作，才來從事教職。在這樣的情況下，教師對於班級教學的關注程度，勢必打了折扣。既然名為「教師發展」的研究，那麼會影響到教師生涯轉變的因素，比如自我概念、成就動機、個人能力特質、家庭因素、學習經驗等，都應放進理論模型裡仔細檢視，畢竟教師的生活是多層面的，與教學有關的內心關注，只不過是他生活中的一小部份。

另外，值得一提的是，Conway 和 Clark 在文中只討論教師關注事項的「內外發展」，而沒有討論教師工作本身帶有的意識型態。我們今天欲培養的，是教導學生遵守社會紀律的右派教師，或是鼓勵學生挑戰社會現狀的左派教師。左與右的教育議題，或說教師工作的政治性，亦是 Conway 和 Clark 在文中忽視的面向。在實習教師內在的「恐懼」與「希望」之外，仍有其他重要的事項，是師資培育過程必須加以正視的。

回應文章

Conway, P. F. & Clark, C. M. (2003). The Journey Inward and Outward: A Re-Examination of Fuller's Concerns-Based Model of Teacher Development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465-482.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2011, 9 月)。發乎心，即能形於外？—論「教師發展階段論」的限制。
臺灣師資培育電子報，24。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=431>
(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】

96 學年度畢業後一年師資生放棄修習資格之比例與原因

【委託單位】

教育部

【調查名稱】

「96 學年度大專學生畢業後一年問卷」

【調查時間】

自民國 98 年 9 月至 98 年 12 月止

【樣本人數】

本調查對象為全國大專校院96學年度畢業後一年之大學生（包括一般大學、四技、二技、五專、二專）、碩士生、博士生。本調查採普查方式進行，大學生部分共回收151,036份，整體平均回收率為56.98%。資料經加權後大學生人數為265,063人，師資生共計5,811人，約占大學畢業生之2.2%。**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。**

96學年度畢業後一年的師資生，根據學生「您是否曾修過（含修習中）中小學或幼稚園師資培育課程？」之回答，區分其是否為師資生。

本期指標限定自大學開始修習師資培育課程之師資生，排除「學士後教育學分班」與就讀「碩士班」取得師資生資格者，共計5,290人。各類科師資生人數經加權後，幼稚園類科有837人，國民小學類科有2,372人，中等學校類科有2,634人，特殊教育類科有688人。同一人有具備2種以上師資培育類科修習資格之可能性，資料處理上，凡具備修習資格者即記入該師資培育類科人數。



【統計指標摘要】

本期統計指標針對 96 學年度畢業後一年之師資生資料進行統計分析，主要針對師資生取得修習資格的方式、師資生目前師資職前教育課程修習情形，以及瞭解師資生選擇放棄修習之原因。

一、修習師資職前教育課程方式

資料顯示，四種師資類科（幼稚園、國民小學、中等學校、特殊教育）皆以自費師資生人數最多，透過師資培育中心甄選獲得師資職前教育課程修習資格的比例次之，比例最少的則是公費生。

二、各師資培育類科放棄修習之比例

96 學年度畢業後一年之調查，顯示自大學開始修習師資職前教育課程之師資生，無論何種類科，皆有約 10% 的師資生會決定放棄修習。

其中幼稚園類科放棄人數為 85 人，約占該類科 10.2%；國民小學類科有 287 人，約占該類科人數之 12.1%；中等學校類科有 286 人，約占該類科之 10.9%；特殊教育類科有 76 人，約為該類科之 11.0%。

三、不同師資培育學校之師資生，放棄修習之比例和原因

(一)放棄修習比例

此部份將師資生區分為「師範/教育大學」培育以及「一般大學」培育兩類進行分析。就幼稚園類科師資生而言，兩類學校所培育之師資生在放棄修習師資職前教育課程之比例上，並未有太大差異。

其餘如國民小學類科、中等學校類科以及特殊教育學校(班)類科，師範/教育大學所培育的師資生放棄比例較低，皆不到一成，比例約為 7-9%；相較之下，一般大學所培育之師資生放棄比例較高，約在 12-14%之間。

(二)放棄修習原因

畢業後教職難求，是國民小學類科與中等學校類科師資生決定放棄修習的主因，尤其在國民小學類科放棄修習的人數中，比例約占三成。符合目前教職一位難求產生之效應。

幼稚園類科與特殊教育學校(班)類科，放棄修習師資職前教育課程之原因，多數為「不想再多花半年/一年的時間實習」。在實習制度改變下，師資生將實習時間也納入是否繼續修課之考量重點。

此外，部分放棄修習之特殊教育學校(班)類科師資生，則因「課程負擔重，無法兼顧」而決定放棄修習，可能與特殊教育學校(班)類科需修習教育專業與特殊教育專業課程至少 40 學分之制度有關。





決定放棄修習的師資生中，除了特殊教育學校(班)類科在「未來想從事幼稚園或中小學以外的工作」比例較低外，其它幼稚園、國民小學和中等學校類科約有 12-16%的師資生因為想要轉行，而放棄修畢師資職前教育課程。

一、96 學年度畢業後一年師資生修習師資職前教育課程的方式

各種師資培育類科中，皆以自費師資生人數比例最多，透過師資培育中心甄選獲得師資職前教育課程修習資格的比例次之，比例最少的則是公費生。

國民小學類科自費生比例最高，約占該類科人數的 78.5%；幼稚園類科則以公費生比例略高，約為該類科人數的 2.7%。

中等學校類科，來自師資培育相關系所之自費生(56.8%)與師資培育中心甄選之師資生(42.3%)比例較為接近；幼稚園類科也有同樣的現象，師資培育相關系所的自費生約為(57.3%)，師資培育中心甄選者約占(40.0%)。

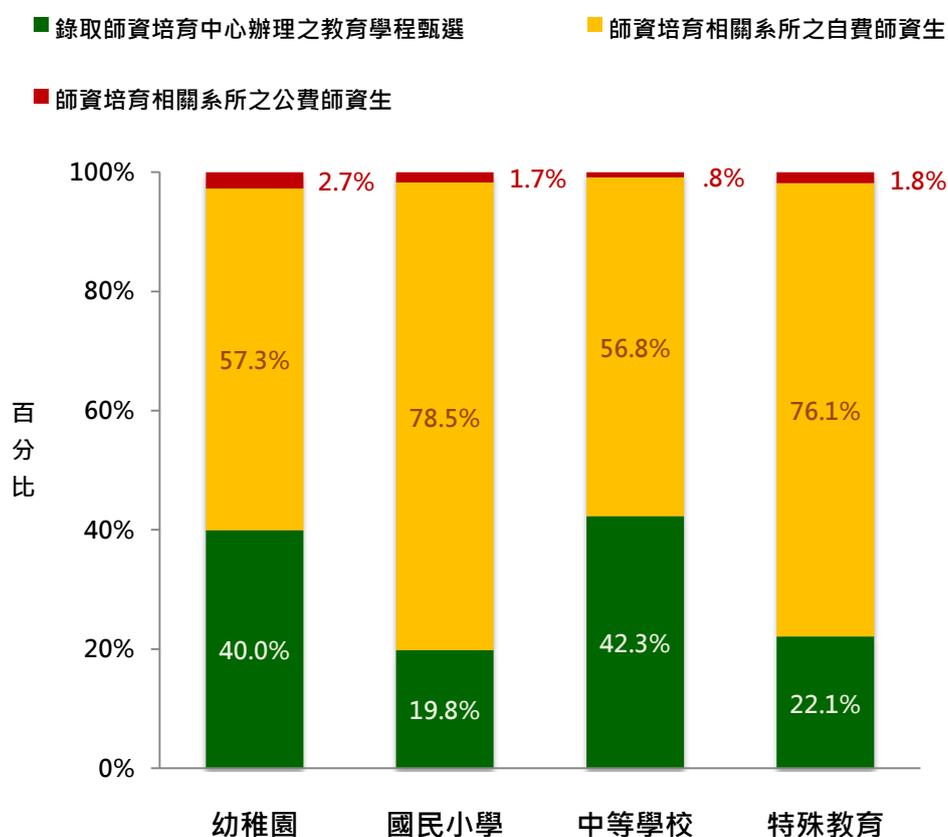


圖 1、96 學年度畢業後一年師資生修習師資職前教育課程方式

註：本期指標分析對象限定為大學開始修習師資培育課程之師資生，排除「學士後學分班」或「碩士班」時取得修習資格者。



二、不同類科師資生放棄修習之比例

96 學年度畢業後一年之調查，顯示自大學開始修習師資職前教育課程之師資生，幼稚園類科放棄人數為 85 人；國民小學類科有 287 人；中等學校類科有 286 人；特殊教育類科有 76 人。決定放棄比例最高者為國民小學類科，比例最低則是幼稚園類科。

「國民小學類科」放棄修習師資職前教育課程比例最高，約有 12.1% 的師資生選擇放棄，修畢學分的比例有 84.7%。

特殊教育類科有約 11.0% 比例的師資生決定放棄修習師資職前教育課程，已修畢學分的人數比例約為 85%。

中等學校類科放棄比例約為(10.9%)，正在修習中比例為四類科中最高，有 10.4% 的師資生並未在大學時修畢學分，畢業後仍持續修習課程。修畢師資職前教育課程的比例，以中等學校最低(78.7%)。

幼稚園類科放棄比例為(10.2%)，為四種師資培育類科中最低；且畢業後一年修畢的比例最高，約為 86.7%。

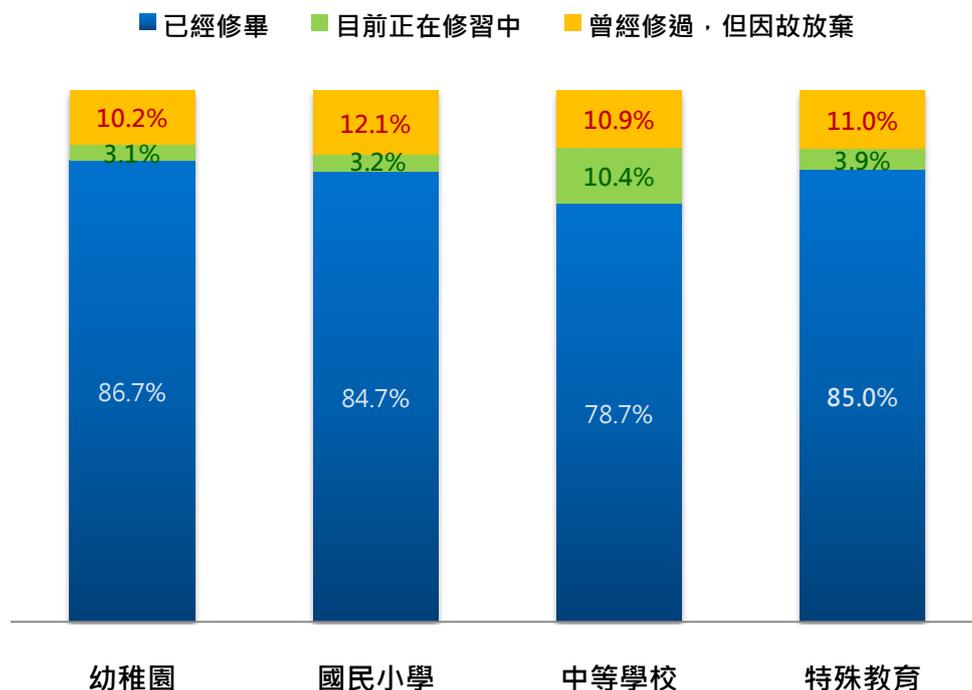


圖 2、不同類科師資生放棄修習比例

註：本期指標分析對象限定為大學開始修習師資培育課程之師資生，排除「學士後學分班」或「碩士班」時取得修習資格者。

三、不同師資培育學校之師資生，放棄修習之比例和原因

3-1、幼稚園類科師資生放棄修習比例

幼稚園類科之師資生，放棄修習師資職前教育課程之比例約為 6%。

在師範/教育大學中，放棄比例約為 6.4%；在一般大學中放棄人數為比例約為 6.8%，略高於師範/教育大學。

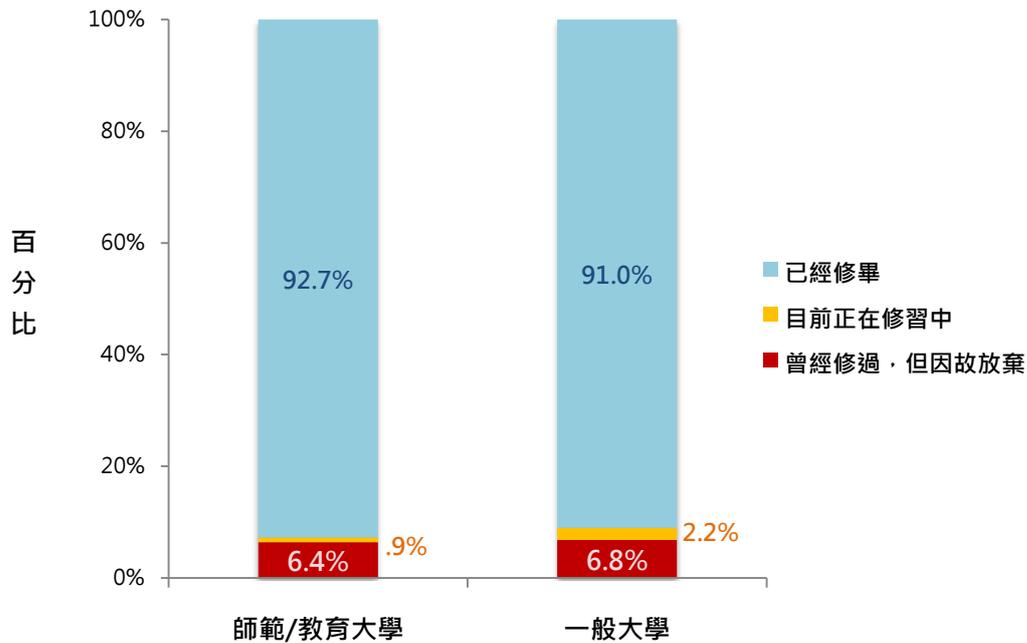


圖 3-1、幼稚園類科師資生放棄修習比例

註：本期指標分析對象限定為大學開始修習師資培育課程之師資生，排除「學士後學分班」或「碩士班」時取得修習資格者。





3-2、幼稚園類科師資生放棄修習原因

幼稚園類科的師資生以「不想再多花半年/一年的時間實習」，為多數人(24.2%)選擇放棄之原因。

有 16.1%的幼稚園類科師資生，則因「不想為了修習教育學分延畢」，期望能順利四年取得學位。

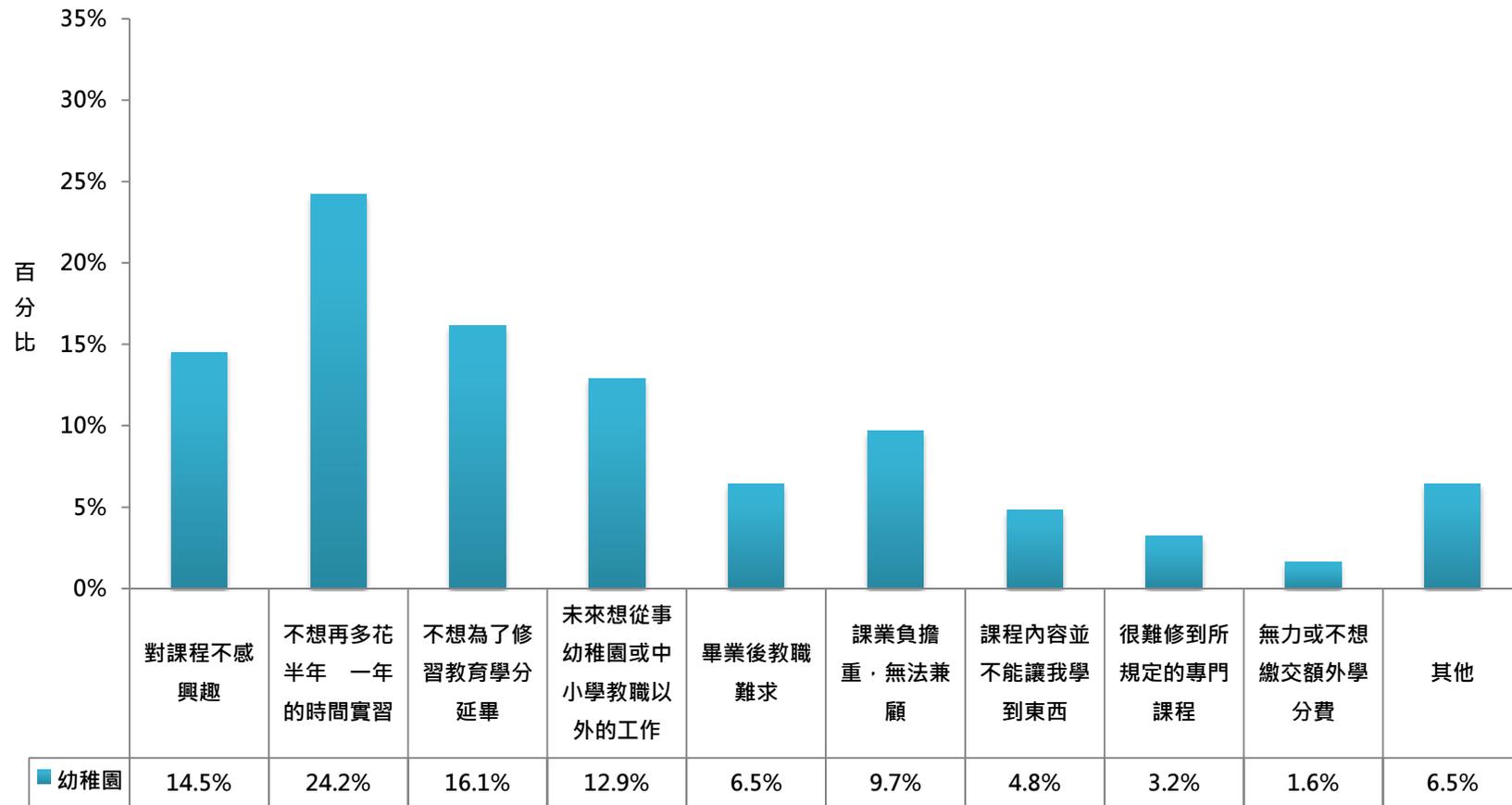


圖 3-2、幼稚園類科師資生放棄修習原因

註：本期指標分析對象限定為大學開始修習師資培育課程之師資生，排除「學士後學分班」或「碩士班」時取得修習資格者。

3-3、國民小學類科師資生放棄修習比例

一般大學所培育之國民小學類科師資生，放棄修習師資職前教育課程比例較高(12.5%)。

而師範/教育大學所培育之國民小學類科師資生放棄比例約為 9.6%，接近九成的師資生，畢業後一年表示已經修畢課程(89.1%)。

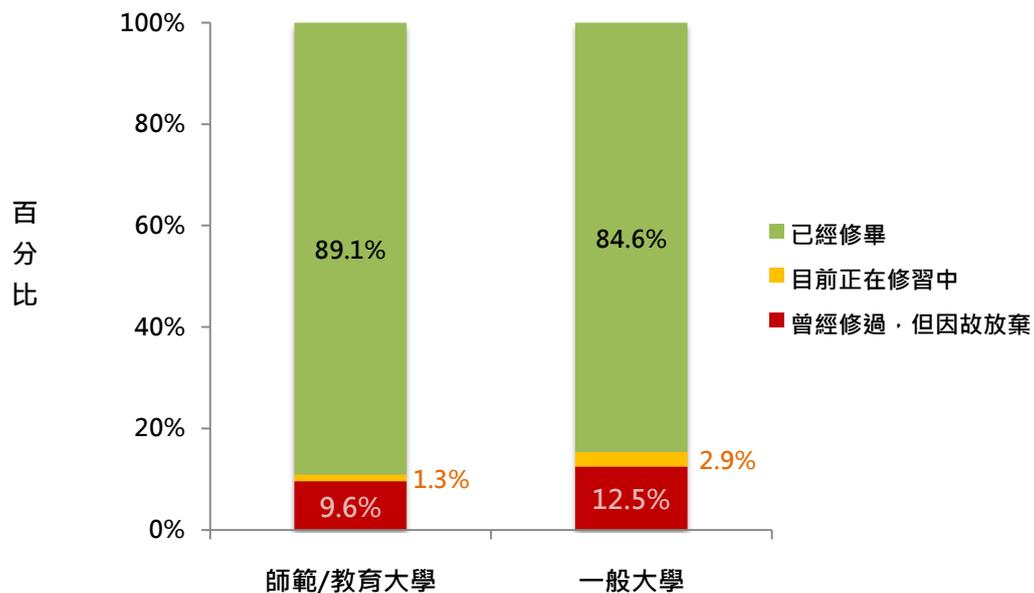


圖 3-3、國民小學類科師資生放棄修習比例

註：本期指標分析對象限定為大學開始修習師資培育課程之師資生，排除「學士後學分班」或「碩士班」時取得修習資格者。



3-4、國民小學類科師資生放棄修習原因

國民小學類科，選擇放棄修習的師資生中，有約三成有鑑於就業困難「畢業後教職難求」而放棄修習(31.8%)；其次有約兩成(20.2%)的師資生，放棄之原因為「對課程不感興趣」。



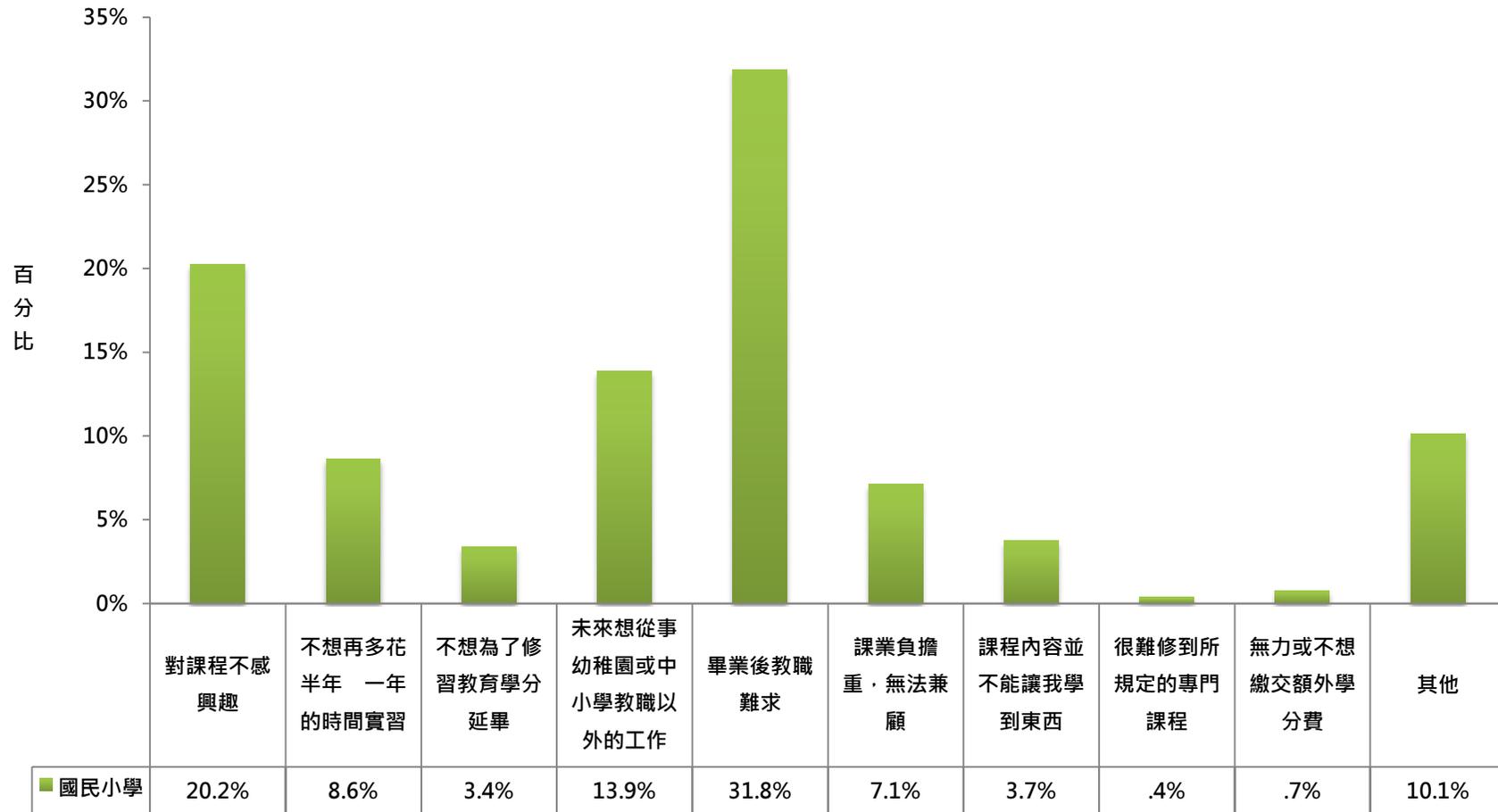


圖 3-4、國民小學類科師資生放棄修習原因

註：本期指標分析對象限定為大學開始修習師資培育課程之師資生，排除「學士後學分班」或「碩士班」時取得修習資格者。

3-5、中等學校類科師資生放棄修習比例

師範或教育大學培育之中等學校類科師資生，約有 8.9% 決定放棄修習師資職前教育課程；一般大學培育之師資生則有 13.5% 的比例決定放棄，比例較高。

一般大學所培育之師資生，僅 75.3% 修畢中等學校師資職前教育課程，與師範/教育大學的 87.9% 比例差距較大；且一般大學之師資生表示目前正在修習的人數比例也明顯高出師範/教育大學，比例約 11.2%。

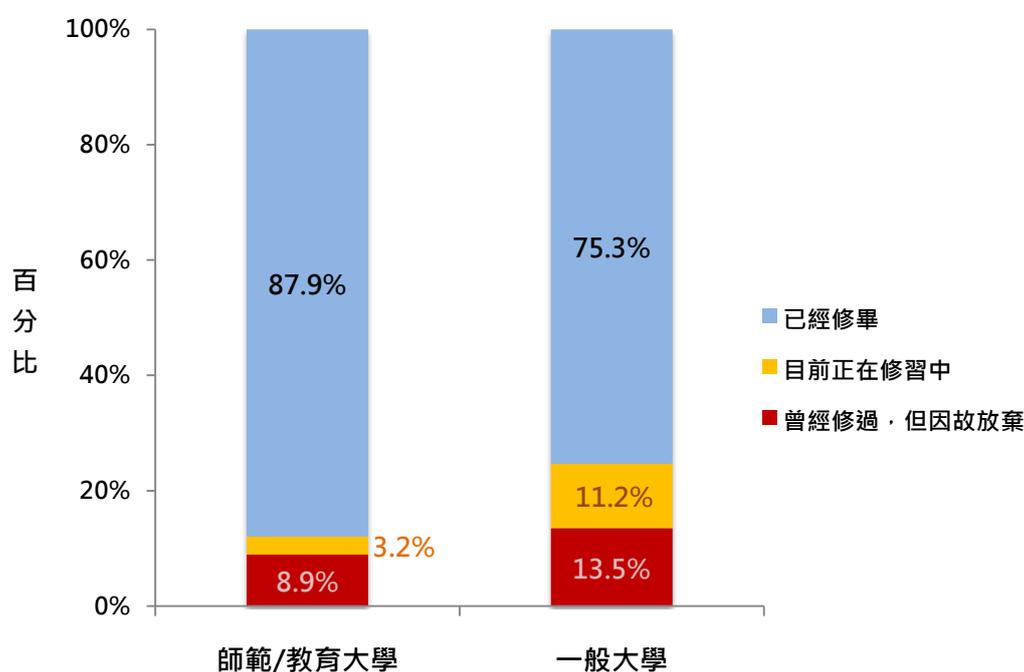


圖 3-5、中等學校類科師資生放棄修習比例

註：本期指標分析對象限定為大學開始修習師資培育課程之師資生，排除「學士後學分班」或「碩士班」時取得修習資格者。





3-6、中等學校類科師資生放棄修習原因

中等學校類科師資生放棄修習師資職前教育課程的原因有「畢業後教職難求」，以及「對課程不感興趣」，比例皆為(18.1%)。

其次有 16.3%師資生因為「未來想從事幼稚園或中小學教職以外的工作」而決定放棄修習師資職前教育課程。

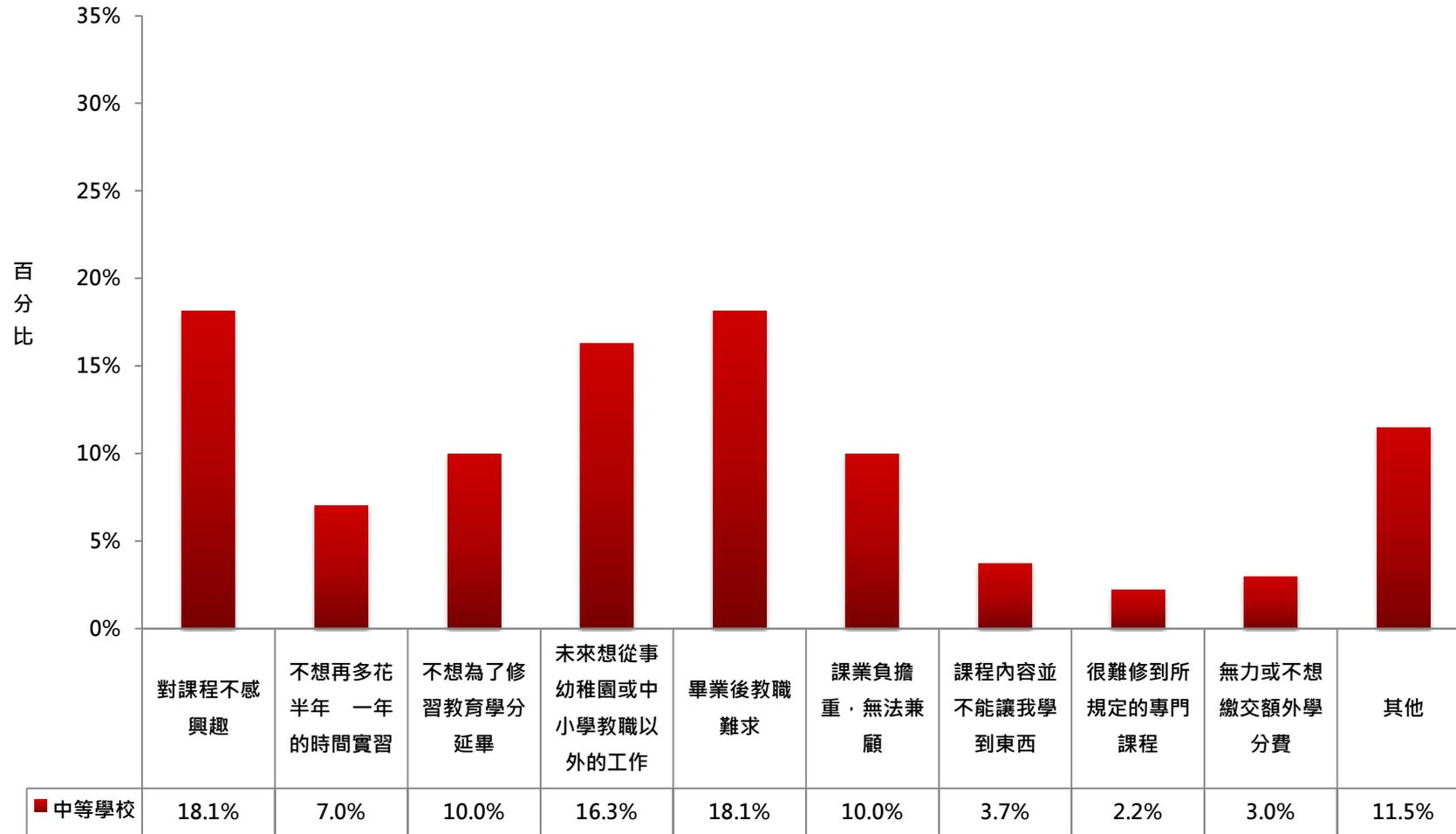


圖 3-6、中等學校類科師資生放棄修習原因

註：本期指標分析對象限定為大學開始修習師資培育課程之師資生，排除「學士後學分班」或「碩士班」時取得修習資格者。

3-7、特殊教育學校(班)類科師資生放棄修習比例

一般大學培育之特殊教育類科師資生，放棄修習特殊教育師資職前教育課程之比例(12.3%)，明顯高於師範/教育大學(7.9%)。

自大學開始修習特殊教育師資職前課程之師資生中，以師範/教育大學培育之師資生，有較高比例(90.8%)已修習完畢，一般大學修畢比例較低(83.7%)。

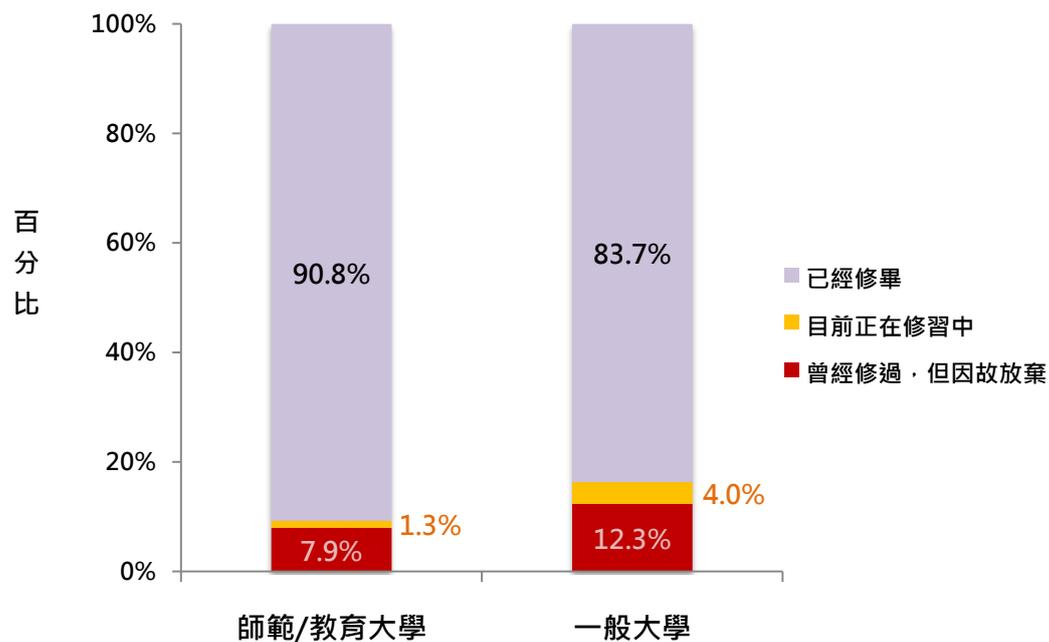


圖 3-7、特殊教育學校(班)類科師資生放棄修習比例

註：本期指標分析對象限定為大學開始修習師資培育課程之師資生，排除「學士後學分班」或「碩士班」時取得修習資格者。



3-8、特殊教育學校(班)類科師資生放棄修習原因

特殊教育類科師資生放棄修習原因，多數人為「不想為了修習教育學分延畢」以及「課業負擔重，無法兼顧」，比例皆為(18.8%)。此外，因為「對課程不感興趣」而放棄的人數比例也有(15.9%)。

特殊教育類科需修習教育專業課程及特殊教育專業課程，至少 40 學分，可能是造成該類科師資生感到課業負擔較重之原因。



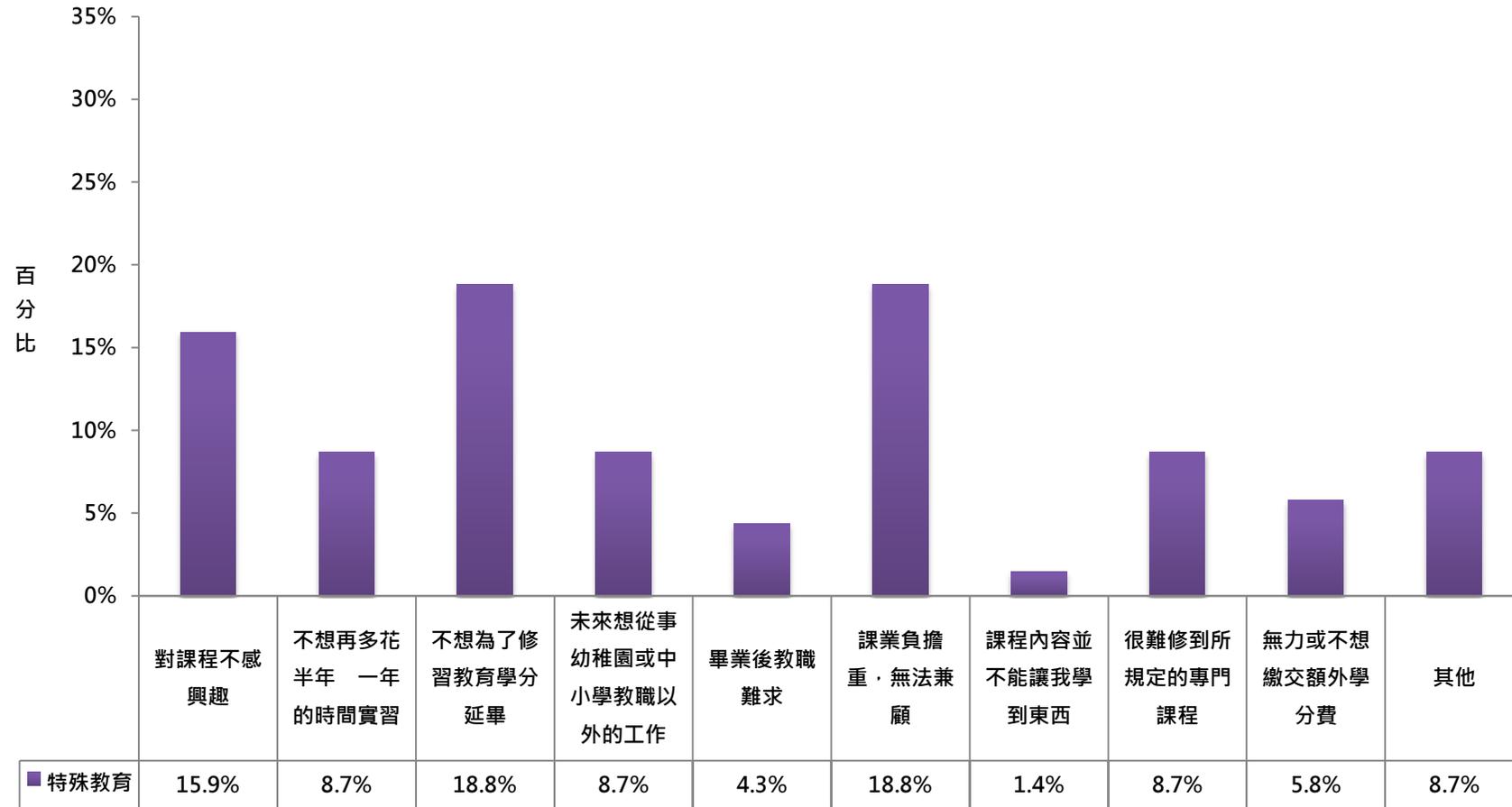


圖 3-8、特殊教育學校(班)類科師資生放棄修習比例

註：本期指標分析對象限定為大學開始修習師資培育課程之師資生，排除「學士後學分班」或「碩士班」時取得修習資格者。