

臺灣師資培育電子報

2011 年 11 月出刊

第二十五期

本期目錄

- 統計指標
 - 96 學年度畢業後一年儲備教師任職情形與繼續報考教職意願
- 文獻回顧
 - 【導讀文】探討初任教師所面臨的現實震撼
 - 【回應文】新師進門，媳婦入門—談初任教職的困境與展望
- 小辭典
 - 持續專業發展（CPD）

►主編的話

本期統計指標繼續探討，**96 學年度畢業後一年不同類科師資生擔任教職之比例，以及取得教師證的師資生，在畢業後一年願意繼續報考教職之情形**。結果發現，約有三成師資生在畢業後一年順利擔任學校編制內「正式教師」，具有教師證國民小學類科師資生擔任學校正式教師的比例不到一成；具幼稚園教師證的師資生，有近半數在畢業後一年擔任正式教師。中等學校類科的儲備教師擔任短期代理代課的人數比例為四類科中最低。此外，有九成以上的中等學校類科師資生畢業後一年仍舊打算繼續報考教師甄試；而國民小學類科放棄繼續報考比例最高，這些現象都值得深究！

本期的導讀文為 Edmund Z. Mazibuko. (1999)之研究。**探討非洲小國史瓦濟蘭當地中等學校的初任教師，在執教首年，面臨甚少與有經驗的教師進行互動；校方安排給初任教師的教學工作與責任，等同於資深教師；初任教師從未建立或參與「支持性」的教師社群，亦即缺乏協助自我教學成長的鷹架，限制日後專業潛能的持續發展**。作者建議，史瓦濟蘭教育當局應儘速推動初任教師的導入輔導方案，審慎遴選與培訓教學輔導教師，此外，史瓦濟蘭大學的 PGCE 課程應定期接受評鑑，並根據初任教師的回饋意見進行變革，方可使其提供的課程內容更加契合師資生的需求。回應文指出教育現場缺乏「入職輔導」制度，致使初任教師遇到瓶頸時，無傾洩管道，其成為新進教師需靠一己之力適應學校，至於服務基層學校某些行事規範與師資培育機構所教導的教育原理相悖離的，又該如何調適，總不能端賴初任教師自行取捨吧！此問題相當值得關注。

師資培育小辭典，本期介紹「**持續專業發展**」（Continuous Professional Development，簡稱 CPD），CPD 一詞首先由 Richard Gardner 在 70 年代所提出，當時他在約克大學主要負責為「建設領域」進行專業發展。所倡導的觀念，是除了工作所必須的基本專業訓練之外，還要求對其專業技能和知識進行持續不斷的進步與改善。學校教師的專業發展，需要透過學校文化的全面塑造與改變才可達到有效的學習。教育工作係一項專業，離開師資培育機構後，透過主動積極的態度，參與各種正式、非正式的學習活動繼續專業發展，藉此提升專業知識、專業能力與專業態度，這正就是 CPD 的主要精神！

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

張素貞

2011 年 11 月

* 師資培育小辭典 *

持續專業發展 (CPD)

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)

在科技、資訊迅速蛻變的社會，文化也趨向多元及開放，而知識的更新幅度也與日俱增，如何讓自己的知識保持最先進，所依賴的就是不斷的學習。為了求進步，教育是人類社會中最重要的一環，而競爭力的主要來源就是新知，在知識即力量的社會下，意味著終身學習的時代來臨，在這追求卓越的時代，持續專業發展 (Continuous Professional Development, 簡稱 CPD) 已成為各領域重要的課題。近幾十年來，世界各國皆致力於各項教育改革，亦希望透過教育水準的革新來提升國家競爭力，然而教師的專業素質及教學品質的提升視為教育改革重要的一環。教師的角色隨著社會的變遷而有了調整，從傳統的知識傳遞者轉為知識的啟發者，為了提升專業水平與教學素質，持續的專業進修已成為教師終身的學習。本期師資培育小辭典將為讀者說明何謂 CPD，接著介紹教師持續專業發展之意涵，最後簡述目前臺灣推動教師專業發展之現況。

一、什麼是 CPD？

隨著社會分工的精緻化，專業 (profession) 的觀念愈來愈受到重視，專業發展更被視為是維持和發展個人專業能力的必要因素 (essential component) (Rhodes, Stokes & Hampton, 2004)。持續專業發展 (Continuous Professional Development, 簡稱 CPD) 一詞首先由 Richard Gardner 在 70 年代所提出，當時他在約克大學主要負責為「建設領域」進行專業發展。之所以叫做 CPD，是因為它沒有「課程中」和「工作中」學習區分，現在這個名詞已適用於許多專業或職業的領域 (Gray, 2005)。

CPD 所倡導的觀念，是除了工作所必須的基本專業訓練之外，還要求對其專業技能和知識進行持續不斷的進步與改善。應用於教育領域，英國學校訓練發展局



(Training and Development Agency, 簡稱 TDA, 可參見第 3 期師培小辭典內容) 於 2005 年報告書中亦提出持續專業發展的構想, 希望各校考量自己學校性質, 透過學校內、學校間的合作, 以及校外專家所提供之課程, 來發展以學校為本位的持續專業發展, 其進行的型式多元, 包括 (TDA,2008a; TDA,2008b; 邱亭尹, 2009):

- ◇ 在成員和小組會議中所進行的專業發展會議和項目。
- ◇ 參加外部會議及課程。
- ◇ 參加學校內部會議、課程和專業發展活動。
- ◇ 輔導、顧問指導和同事間的協助討論。
- ◇ 參加提供專業發展機會的網絡或計畫。
- ◇ 班級課堂觀察。
- ◇ 與同事或學生進行討論以反映在教學實踐上。
- ◇ 研究與調查。

二、教師持續專業發展之意涵

教師專業發展包括職前師資培育階段、實習教師導入階段及在職教師的持續發展階段 (張淑貞, 2003), 然而教師從師資培育學校獨自單飛後, 便難以再次接觸經由系統性設計的專業課程, 但教師的專業成長不能因而斷裂, 因此 CPD 對於教師而言格外重要。教師持續專業發展係指教師參與有系統設計的專業成長活動, 以增進其專業知能、強化其專業態度和改變其專業行為, 進而提升教學效能和擴大學生學習效果 (吳清山, 2005)。

教師專業發展之目的除了增加教師專業知識與技能外, 亦在促進學生學習成效, 教師專業素質的提升是一種持續性的學習與精煉的歷程, 尤其教育環境會隨著社會潮流及時代脈動而不停變遷, 所以新的教師專業要求也會不斷的產生 (黃宗顯, 2004)。Guskey (2000) 亦指出教育人員專業發展的重要性在於: (一) 每個教育改革或學校改善計畫都強調高品質專業發展的需求, 由於知識不斷急速擴充, 教育人員也被要求精進專業; (二) 教育改革通常要求教師與行政人員轉換角色及承擔新責任, 專業發展可使教育人員學習新角色的扮演。吳明清 (2002) 也指出, 在教育改革的過程中, 學校是「現場」, 教師是「關鍵」, 唯有學校教師具備足夠的專業能力與熱忱, 才能有效執行並創新教育改革的措施。





在英國，教師專業持續發展特別強調「持續」，認為僅僅是專業上的進修還是不夠的，重要的是能夠「持續」的專業發展。Dr. Gray 在 2005 所發表的英國教師持續專業發展研究報告中發現，各教育階段的教師們均表達了參加專業發展活動的期望，其中評價最高的是以「科目」為主的專業發展形式，因為它讓教師們與任教同一科目的同事們一起討論彼此切磋，給予他們相當大的精神鼓勵與反思。持續的專業發展為教師們提供了一種前進的動力，而這種動力對於課堂的表現有著直接的影響。

學校教師的專業發展，需要透過學校文化的全面塑造與改變才可達到有效的學習，Bolam (1993) 提出四種專業發展的形式 (Blandford,2001：13-14；引自中小學教師專業發展研發中心，無日期a)：

- ◇ **實務人員發展 (Practitioner development)**：學校本位發展、自我發展、新進教師訓練、教學輔導、觀察、見習、以及協同教學。
- ◇ **專業教育 (Professional education)**：參加高等教育機構所開辦的文憑課程，著重學習教育理論與實務的關係，並且獲取學位證書與專業資格。
- ◇ **專業訓練 (Professional training)**：參加由地區教育機構、學校外聘顧問、高等教育機構講員所主辦的研習會、課程、以及座談會，此種訓練強調實務的訊息和技能，且可能藉此獲得學業獎項或國家標準認證。
- ◇ **專業支持 (Professional support)**：由其他教師或行政人員提供專業的支持，以實現教師契約的服務規定，例如：招聘和評選程序（包括職責說明）、升遷、生涯發展、評鑑、教學輔導、成立教學小組、人員工作重新分配、以及機會均等。

教師專業發展是永續性的，也需要建立教師專業發展進階的機制，包括相關培訓課程及專業認證等，這些都需要精心規劃與長期的努力。而成功的教師專業發展方案之關鍵成分包含下列要素 (State of Iowa Department of Education, 2006；引自中小學教師專業發展研發中心，無日期 b)：

- ◇ 將專業發展內容聚焦在課程與教學
- ◇ 方案確實有效執行
- ◇ 所有學校人員皆參與
- ◇ 以明確的學生學習目標為方案規劃之依據
- ◇ 精緻的專業發展內涵
- ◇ 以合作團隊方式運作



- ◇ 持續追蹤、支持、與技術協助教師
- ◇ 進行形成性與總結性評鑑

三、臺灣推動教師專業發展之現況

教育工作乃是一門專業，離開師資培育學校後，修補成長的斷裂是必要的，透過主動積極的態度，參與各種正式、非正式的學習活動，以提昇專業知識、專業能力與專業態度上的成長，正是本文介紹 CPD 的主要精神。然而，臺灣目前教師專業成長推動現況並非那麼順利，面臨以下困境及挑戰（教育部，2010；引自第 15 期師資培育小辭典）：

- ◇ 現有教師工作繁雜不利於進修成長。
- ◇ 部分教師安於現狀並未進行專業成長進修。
- ◇ 部分教師研習進修未符合教師實際需求。
- ◇ 校內缺乏專人協助教師專業發展。
- ◇ 全國教師專業發展資源未能有效整合。
- ◇ 教師進修未能結合教師專業發展。
- ◇ 學校-地方-中央教學輔導三級制缺乏法制化。

2010 年八月教育部召開第八次全國教育會議，會議中針對教師專業發展之議題以及回應上述困境，提出以下發展策略，期盼未來教師專業發展機制日益臻善（教育部，2010；引自第 15 期師資培育小辭典）：

- （一）教師進修法制化，將教師專業發展視為應盡的工作職責和應有之權利。
- （二）建立教師專業成長評估機制，檢討教師專業發展方案。
- （三）以「教師專業學習社群」推動學校本位的專業成長。
- （四）建立「教學輔導教師」制度。
- （五）研議試辦初任教師試用制度，加強前端品質管制。
- （六）推動教師專業發展日，進行全校性教師專業成長活動。
- （七）鼓勵各高中建立研習區域策略聯盟機制。
- （八）結合教師進修與專業發展，提供教師行政與教學分軌進階途徑：
 1. 建立以教學為主軸的教師專業成長進階機制。
 2. 建立組長、主任、校長行政進階進修制度，持續促進學校行政人員的專





業成長。

- (九) 教師進修與培訓課程應建立前端與後端的品質管控機制。
- (十) 補助及獎勵中小學教師進行教學專題研究或教材教法研發。
- (十一) 鼓勵高級中等以下學校教師第二專長進修，鼓勵取得教育專業碩士學歷。
- (十二) 規劃區域性進修機制，開設遠距教學或網路線上學習。
- (十三) 整合中小學教師專業發展資源：
 1. 建構中小學教師專業發展整合平台，成為專業成長資源的集散中心。
 2. 發展全國中小學教師專業成長地圖，以利教師按圖索驥選用。
 3. 發展「專家系統」技術，有效導引教師專業成長的規劃與執行。
 4. 建立教師專業成長護照，建立電子式專業成長紀錄。

資料來源

- 中小學教師專業發展研發中心（無日期 a）。教育部中小學教師專業發展整合平台：教師專業發展的途徑。2011 年 10 月 28 日，取自 <http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Article/ArticleDetail.aspx?proid=A-2&aid=21>
- 中小學教師專業發展研發中心（無日期 b）。教育部中小學教師專業發展整合平台：教師專業發展成功要素。2011 年 10 月 28 日，取自 <http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Article/ArticleDetail.aspx?proid=A-4&aid=1>
- 邱亭尹（2009）。英國中小學教師專業發展政策之研究—以英格蘭為例。國立暨南國際大學比較教育學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 吳明清（2002）。促進教師專業發展的策略。《理論與政策》，16（1），99-114。
- 吳清山（2005）。優質學校中課程發展、教師教學與專業發展之指標內涵及實踐策略分析。《教師天地》，134，21-31。
- 教育部（2010）。中心議題柒、師資培育與專業發展。2011 年 10 月 28 日，取自 http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=21831
- 張淑貞（2003）。國小碩士教師研究所進修學習意涵之探究。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中縣。
- 黃宗顯（2004）。應用教師自我評鑑促進教師專業發展。《教育研究月刊》，11，45-54。
- 張繼寧（2010，12 月）。第八次全國教育會議：十大中心議題（柒）—師資培育與專業發展（下篇）。《臺灣師資培育電子報》，15。2011 年 10 月 28 日，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=356>
- Blandford, S. (2001). Professional development in schools. In F. Banks, & A. S. Mayes (Eds.), Early



- professional development for teachers (pp. 12-19). London, WC: David Fulton Publishers Ltd.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Gray, S.L. (2005). *An enquiry into continuing professional development for teachers*. Cambridge: Esme'e Fairbairn Foundation/Villiers Park Educational Trust/University of Cambridge.
- Rhodes, C., Stokes, M., & Hampton, G. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer networking*. London: RoutledgeFalmer.
- State of Iowa Department of Education (2006). *Iowa professional development model: Training Des*. Moines, IA: State of Iowa Department of Education. (<http://www.iowa.gov/educate/content/view/232/637>)
- TDA (2008a). *Defining continuing professional development*. Retrieved October 14, 2011, from http://www.tda.gov.uk/teachers/continuingprofessionaldevelopment/cpd_guidance/what_is_cpd.aspx
- TDA (2008b). *What are the professional standards*. Retrieved October 14, 2011, from <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/standards.aspx>

本文引注格式 (APA)

- 江蕙伶、張繼寧 (2011, 11 月)。持續專業發展 (CPD)。臺灣師資培育電子報, 25。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=434> (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 *

探討初任教師所面臨的現實震撼

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)

非洲小國「史瓦濟蘭」近年內面臨師資供給過剩的問題。該國師培機構所做的畢業生調查，顯示中小學程的師資生可能面臨失業危機，而那些幸運得到教職的師資生，卻覺得自己沒有任教的資格和信心。本文作者為了瞭解該國初任教師的教學無助感，訪談二十八位從史瓦濟蘭大學「學士後教育證書」(PGCE)方案畢業的中等學程師資生，探討其初任教職所面臨的現實震撼；結果發現，初任教師實有著共同的教學困擾，如理論和實踐的落差、人事互動衝突、學生管理問題等，同時亦需面對不同的期望要求，如城鄉資源差異、家長參與程度等。作者期盼，史瓦濟蘭教育當局應儘快進行 PGCE 課程的評鑑，並在教育現場建立初任教師的輔導機制，雙管齊下，以降低未來初任教師可能面臨的現實震撼，使其保有教學的熱忱。

作者一開始先介紹史瓦濟蘭的國家背景及該國的師資培育現況，接著述及參與本研究的二十八位初任教師，並分項描繪他們在教育現場的教學經驗，最後針對他們的教學困擾與所面對的現實震撼，提出相關的改進建議，分述於下。

一、史瓦濟蘭的國家背景及師資培育現況

史瓦濟蘭是位於非洲東南部的獨立國家，是一個被南非共和國和莫三比克包圍的內陸國家，面積 17300 平方公里，大約有一百萬的人口。該國教育部獲得全國四分之一的國家經費，最近十年小學和中學教育迅速的擴張，導致在資源和設備的不足。該國四所大學負責培育師資，其中有三個培育師資的系統，一個是培育中等教師，兩個是培育小學教師。科技大學負責商業和職業中等師資的培育，農學院培育農業和經濟的中等教師，教育學院則同時培育中小學教師，人文領域和科學領域的「學士後」教師。



在最近幾年，該國培育出過多的中小學教師，尤其是人文領域的教師，但也缺少科學領域的師資，因為常常有教師離職，追求其他較吸引力的職業。大學畢業生也覺得取得教師職位愈來愈困難。

師培機構所做的畢業生調查，顯示許多小學和中學學程師資生可能會面臨失業的危機，而那些幸運的得到教師職業的師資生，卻覺得他們自己沒有資格教授的主科。另外研究也發現教師職業在偏遠和農村地區較容易獲得，但最近合格的教師並不想在這些地方教書，原因是沒有合適的宿舍和設施。

在過去數年，作者參與過史瓦濟蘭大學的「學士後教育證書」方案（Post-Graduate Certificate of Education, PGCE），並且也調查過有關 PGCE 的畢業生如何成功取得工作和成為初任教師的經驗。PGCE 方案是密集的課程，攻讀學位者在基礎課程領域選取十一門學科。修習 PGCE 課程的學生都要參加評估和年終考試，PGCE 的師資生需完成十二個星期的教學實習（teaching practice），第一次的教學實習通常在二月，為期四個星期，最後一次的教學實習大約八個星期，在五月考試後結束，所有的師資生要完成和通過教育實習才能畢業，一般都在七月底結束。

研究者依據文獻上對初任教師的相關討論設計問卷，並結合史瓦濟蘭特別情境，調查同世代的師資生，自他們開始成為老師後開始實施調查。本研究的目的是不只對 PGCE 方案的畢業生進行調查，而也想了解最近合格初任教師的經驗。本研究先進行問卷調查，再挑選最近從史瓦濟蘭大學 PGCE 方案畢業的二十八位師資生進行訪談。

二、研究初任教師的相關文獻

過去已有不少研究是探討初任教師的工作場所情境和專業社會化，尤其是西方國家，這些研究普遍的結論是——大多數的初任教師在校園裡是被孤立的。早期 Lortie (1975) 的研究指出，學校組織限制同僚的互動，初任教師沒有被給予足夠的指導，並且校方賦予的工作，可能因為經驗不夠而無法達成，因此初任教師執教的第一年，看似充滿險阻。





三、本文的研究方法

參與本研究的初任教師，皆畢業於史瓦濟蘭大學「學士後教育證書」方案。研究開始於 1997 年的二月，這個時間點很好，因為在史瓦濟蘭，學校在一月的第三個禮拜開學。作者一開始先寄介紹信給初任教師，徵求他們參與研究，之後再寄給學校主管解釋研究計畫內容。作者參觀這些初任教師的學校，觀察他們的教學之後，再請初任教師敘說自我教學的重要經驗和事項。在某些學校，作者也訪談行政人員有關與初任教師一起工作的經驗。

四、研究結果與發現

作者對於初任教師的描繪，看似零散，卻很真實——從成為初任教師的那一天起，其間遭遇大小不等的教學困擾，到最後逐漸融入學校大家庭的調適過程。

（一）師資生的角色衝突

從師培機構畢業，似乎是成為教師的重要階段，因為教師的資格和地位是被承認的。PGCE 課程在五月結束，師資生必須要等到十月才能畢業。一個初任教師表示：「當我開始教書，我依然覺得我是學生，因為你完成考試後，就直接進入教室。但是畢業後，我再回到教室，我有信心成為一個老師」。

一些初任教師談到在 PGCE 課程的最後，才開始進行教育實習，會產生一些問題。即使他們在完成教育實習前得到教師職位，他們仍然覺得沒有信心：「中學生也會知道我不是『真』的老師，即使我告訴他們，我會留在這裡，他們依然視我為實習教師（practising teacher）」。在特定情況下，無法通過「教育實習」的師資生，史瓦濟蘭大學允許其重新來過，並在往後的一年畢業。

（二）史瓦濟蘭的基層學校

史瓦濟蘭的基層學校目前發生一些改變，教師正試圖阻止小學生要進行「持續評估」（continuous assessment）的議題。「持續評估」的做法，不久就被引入中



等學校，尤其是造成學科課程材料的改變，此一發展，影響到學生和初任教師。初任教師在學校除了有沉重的教學負擔，他們被期望參加額外的課程活動。因此他們認為 PGCE 的課程並沒有教導有關學校期望他們做的事，師培機構只不過是一直在教導理論，很少有時間讓師資生反省和思考課堂上討論的東西，PGCE 課程並沒有為他們提供足夠的準備，來面對學校的挑戰。

初任教師在學校的經驗也各不同。有些學校的組織良好，並提供支持給初任教師，教學負荷平均，這些學校的初任教師指出，他們會試圖展現最好的教學效能，不讓主任、校長和其他老師失望。另外，有些學校的設備不好，沒有黑板、桌椅，甚至是教科書，學生只能依賴教師。

初任教師覺得他們受到國家不公平的分配，他們不明白為什麼一開始就必須帶「即將參加升學考試的畢業班」，有些中學生是來自不利環境，教導起來非常棘手。有時初任教師會覺得不好意思，把自己教書的地方告訴朋友，因為是偏僻的學校，沒有像樣的住所可以邀請朋友參觀。在訪談的樣本裡，有五位初任教師覺得他們很幸運可以在城市得到教職，他們興奮地描述自己任教學校的優點，如家長非常支持、校方以高標準來期望學生的表現。

毫無疑問地，學校的位置和家長的財力會影響初任教師的任教心態，在絕望的情況下，初任教師要花費他們擁有的微薄資源與薪水，來取得課堂需要的資源。有些學校主任對資源和影印機的使用很嚴，導致初任教師不確定往後是否要繼續做這份工作。

(三) 初任教師所感受的現實震撼

當被問到最先幾個星期的教學心情，初任教師有很多事想說。許多教師覺得「無聊」、「令人氣餒的」、「困難的」、「有壓力的」、「恐懼的」，所有人都認為初任教學不同於第一次教育實習的經驗。在最先的幾個禮拜，初任教師的壓力最大，他們一般都會「全週無休」的準備教材，感覺很像在大學有作業要交，即便他們還有自己的家庭要照顧。





(四) 缺乏「教學輔導」制度的教育現場

在許多學校，沒有正式監督和指導初任教師的制度。初任教師指出，教學輔導教師的角色是自願的，最主要端看初任教師能否主動與有經驗的教師進行交流。有些友善的資深教師願意成為輔導教師，有些初任教師則覺得自己在學校被孤立。有經驗的教師覺得自己很難找出時間來幫助初任教師。

(五) 初任教師與同事間的「有限互動」

初任教師覺得要認識學校裡的其他老師是很困難的，尤其是大校的教師互動會存在限制，而且教學的負荷太重，放學後只想休息。有些初任教師也指出，自己比較容易認識同一個部門的教師。許多初任教師覺得，如果是在原本實習的學校教書，他們會比較瞭解學校的例行工作和成員。

(六) PGCE 課程和實際教學間的落差

大部分初任教師覺得教學是令人怯步的工作，教學計畫的撰寫很吃力，尤其是要教不同年級時。許多初任教師覺得他們學科的知識不足，大學所學的知識與學校要的不同，許多學生建議學校課程要增加學科知識的深度，並改善 PGCE 的課程。在教學知識方面，很多學生覺得是足夠的，雖然理論也有不適用的時候。初任教師會一直反省他們的教學，配合學生不斷修正教學，所以較少談論教學風格，也有老師會想努力瞭解學生來幫助教學。

(七) 基層學校的例行公事

初任教師覺得自己負擔過多的行政例行工作，會因為沒有足夠的能力而覺得有壓力，比如處理上課紀錄、管理學校經費、帶領一個星期的學生朝會等。

(八) 班級經營及學生管理

大部分的初任教師會詳細談論教室管理和學生紀律，只有少數認為教室管理



比預期簡單，大部分的初任教師覺得自己必須花費很多時間，來處理教室管理的問題，從而耽誤到教學進度。另外有初任教師提到，學生會不尊重老師，有時還會抗拒老師的懲罰，這讓他們覺得很難維持教師專業。

（九）教學的樂趣與挫折

大部分初任教師覺得，教學第一年最開心的事，是有關教學成功，而最感到挫折的是，當學生不學習或沒反應時，或者遇到難以相處的學生。另外，初任教師也對無法達到他們預設的教學目標，或遭遇人事互動困境時，感到很挫折。

（十）教育理論和教學實務間的失調

大部分初任教師強調，教育學院所安排的課程大致是好的，但是教授講述太多，以致於無法仔細思考上課討論的主題。有些初任教師覺得需要安排更多案例練習的經驗，來取代教育理論，尤其是更多與學校接觸的經驗。大部分初任教師提到大學課程和實際教學間，存在不少需要立刻解決的矛盾與落差。有些初任教師覺得，師培課程需要增加若干實務的議題，比如管理學校經費、處理學生註冊等，有些初任教師則提到必須減少某些課程，來增加體育和音樂課程。

五、研究結論

非洲小國史瓦濟蘭當地中等學校的初任教師，在執教首年，主要面臨三項教學上的困擾。首先，初任教師在學校裡異常孤立、閉門造車，甚少與有經驗的教師進行互動。其次，校方安排給初任教師的教學工作與責任，等同於資深教師，這讓初任教師在求助無門的前提下，失去教學的熱忱。再次，初任教師從未建立或參與「支持性」的教師社群，也就缺乏協助自我教學成長的鷹架，限制日後專業潛能的持續發展。作者建議，史瓦濟蘭教育當局應儘速推動初任教師的導入輔導方案（beginning teacher induction program），審慎遴選與培訓教學輔導教師，在教育現場給予初任教師強而有力的支持，由此也可進一步形塑學校同事之間的互動風氣。此外，史瓦濟蘭大學的 PGCE 課程應定期接受評鑑，並根據初任教師的回饋意見進行變革，方可使其提供的課程內容更加契合師資生的需求。畢竟，要落實教育機會均等，透過正視初任教師的教學困擾，提升其教學成效，不失為一





條可行之道。

導讀文章

Edmund Z. Mazibuko. (1999). Understanding the Experiences of Beginning Secondary School Teachers. *International Review of Education*, 45(5), 589-602.

參考文獻

Lortie, Dan C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

本文引注格式 (APA)

徐銘璟、鄭景澤 (2011, 11 月)。探討初任教師所面臨的現實震撼。臺灣師資培育電子報, 25。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=437> (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 ※

新師進門，媳婦入門—談初任教職的困境與展望

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

史瓦濟蘭的初任教師，在 Mazibuko 的描述下，宛若傳統社會嫁入夫家的「小媳婦」，因為他們戰戰兢兢的工作，連假日也在認真準備教材，深怕教學上有任何閃失，甚至傾向把自己關在教室裡，儘量避免與資深教師互動。另外，校方並不因為他們是學校菜鳥，就賦予較輕的工作負擔，反倒要求其在平常的教學任務之外，兼任生疏的行政雜務。由於教育現場缺乏「入職輔導」制度，致使初任教師遇到瓶頸時，苦水只能往度裡吞，沒有其他的傾洩管道。是故，「新師進門」好比「媳婦入門」，初任教師需靠一己之力，適應學校既有的遊戲規則；當然，基層學校某些行事規範，是和「娘家」—師資培育機構所教導的教育原理相悖離的，該如何調適，端賴初任教師自行取捨。我們不妨來統整一下，初任教師遭遇的教學困境有哪些，而解決之道又可以怎樣進行。

一、初任教師面臨的困境與挑戰

初任教師面臨的困境與挑戰相當多元，存在著共同的面向，也隱含著不同的問題。Mazibuko 歸納史瓦濟蘭初任教師所面臨的相同困境，包括：(1) 大學 PGCE 課程內容表淺，不堪應用至複雜的實際教學；(2) 基層學校有經驗的老師，不會主動提供協助，初任教師只得孤軍奮戰；(3) 中學生學習表現不佳且不信服教師權威，班級常規秩序亦不易維持。反觀我國，康玉琳 (2007) 訪談五位國中初任教師後發現，初中校園存在著教師的孤立文化、考試填鴨的升學主義及「師尊生卑」的權威文化，這些都是新進教師需要跨越的鴻溝。事實上，初任教師要找到自己的定位，其實要做很多的努力，比方要試圖跨越理論與實踐的落差，重新去探究教師知識，形塑初任教師個人的實踐知識；要嘗試跨越師生文化差異，重新經營師生關係；要跨越升學競爭氛圍，重新看待學習真正的本質；要跨越學校場域中的教師合模面具，打造屬於自己的「教師圖像」。如果我們希望初任教師不再重蹈資深教師的陳規舊路，多一份教學的熱情，師資培育機構勢必傳授師資生更多的武功，使其有辦法抵禦校園文化的干擾，而把學生的學習權益放在手心裡。

二、求人不如求己的初任教師社群

現行的教育實習制度，往往會安排一位實習輔導教師，給予實習教師在教學實踐層面的協助。然而取得合格教師資格、通過教師甄選的正式老師，卻只能獨自在教育現場闖盪。雖然少數基層學校，會為新進教師舉辦「新進教師座談會」，卻也往往流於表面的介紹形式。當然，一個理想的狀況是，教學現場能建立協助初任教師成長的機制，如安排教學輔導教師或設立初任教師生活輔導小組，實際給予初任教師有力的協助。但是這談何容易？校園老鳥哪來的美國時間可以輔導新進菜鳥？與其寄望資深教師伸出援手，不如建立相互支持的初任教師社群，如架設網路部落格，形塑初任教師教學實踐的討論氛圍，或是組織初任教師的聯誼團體，透過定期聚會的討論分享，相互協助看見問題，鼓勵彼此專業成長。基本上，建立初任教師社群的目的，並不在於形成某種對抗其他資深教師的勢力，主要用意是在相互支持，面對生疏的教學挑戰。

如果學校教育一直處在「進步」的狀態，為什麼初任教師面對的「現實震撼」卻持續存在，這是我們必須進一步思考的課題。仔細觀察，我們不難發現，上述的「現實震撼」是和學校裡「媳婦熬成婆」的工作倫理綁在一塊的。曾寶儀（2003）觀訪台北縣三鶯區某所國中後發現，學校場域中教師的年資代表著權威，使得資深教師得以「倚老賣老」，說話比較大聲的他們，常把工作理所當然的「分配」給年輕教師去執行。此一倚老賣老的文化，讓年輕教師在學校的頭幾年，常常要苦撐一段時間。尤其，教師們普遍存有「媳婦熬成婆」的心態，讓這種不好的文化一直延續著。這也就是為什麼「現實震撼」是初任教師永遠逃不掉的宿命。如果我們今天要給初任教師鋪一條容易走的路，不只需變革師培課程，基層學校本身的封閉文化，也需同時改善才行。不然，往後的「新師進門」，也都會是「媳婦入門」的翻版。

參考文獻

- 康玉琳（2007）。**鴻溝的跨越：五位國中初任教師教學實踐之敘事探究**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 曾寶儀（2003）。**國民中學教師因應九年一貫課程改革策略之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。





回應文章

Edmund Z. Mazibuko. (1999). Understanding the Experiences of Beginning Secondary School Teachers. *International Review of Education*, 45(5), 589-602.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2011, 11 月)。新師進門，媳婦入門—談初任教職的困境與展望。臺灣師資培育電子報，25。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=435>

(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 學年度畢業後一年儲備教師任職情形與繼續報考教職意願

【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院校 96 學年度畢業之大學生（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%；碩士生部分共回收 23,111 份，整體平均回收率為 45.88%。

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%。碩士生經加權後人數為 5,037 人，師資生共計 3,480 人，約占碩士畢業生 6.9%。**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 學年度大學畢業後的師資生，在畢業後一年中，順利取得教師證之人數為 2,782 人，擁有幼稚園教師證者有 468 人 (16.8%)，國民小學教師證者有 858 人 (30.8%)，中等學校教師證 1,132 人 (40.7%)，特教教師證 324 人 (11.6%)。

本期指標所指「短期兼任、代理或代課教師」，指兼任、代理或代課期間在三個月以下者；「長期兼任、代理或代課教師」則為兼任、代理或代課期間在三個月以上者。



【統計指標摘要】

- 一、96 學年度畢業後一年師資生擔任教職比例
- 二、不同類科師資生擔任教職比例
- 三、各類科繼續報考教職意願
 - 3-1、幼稚園類科
 - 3-2、國民小學類科
 - 3-3、中等學校類科
 - 3-4、特殊教育學校（班）

本期統計指標繼續探討，96學年度畢業後一年的師資生擔任教職的比例為何，不同類科擔任教職的比例情形；以及取得教師證的師資生中，有多少人數比例的師資生在畢業後一年願意繼續報考教職。

整體而言，96學年度畢業之師資生在畢業後一年順利擔任學校編制內「正式教師」之比例約為三成；長期兼任、代理代課教師為主要擔任教職的形式。

不同師資培育類科擔任教職的情形又略有差異，國民小學類科擔任學校正式教師的比例最低，具有教師證的師資生中僅不到一成考取學校正式教師；具有幼稚園教師證的師資生，卻有近半數可在畢業後一年擔任正式教師。中等學校類科的儲備教師擔任短期代理代課的人數比例為四類科中最低。

各類科的師資生報考意願，以中等學校類科最高，有九成以上的師資生畢業後一年仍舊打算繼續報考教師甄試；而國民小學類科放棄繼續報考教師甄試的比例最高，在畢業後一年，超過兩成擁有國民小學教師證的師資生選擇放棄繼續報考。



一、96 學年度畢業後一年師資生擔任教職比例

96 學年度之畢業生擔任教職工作者經加權後約有 2552 人，考取畢業後一年取得學校正式編制教師約占 29.9%，短期代理代課教師有 5%，長期代理代課教師比例最高(58%)，也有 7.1%師資生仍在實習中。

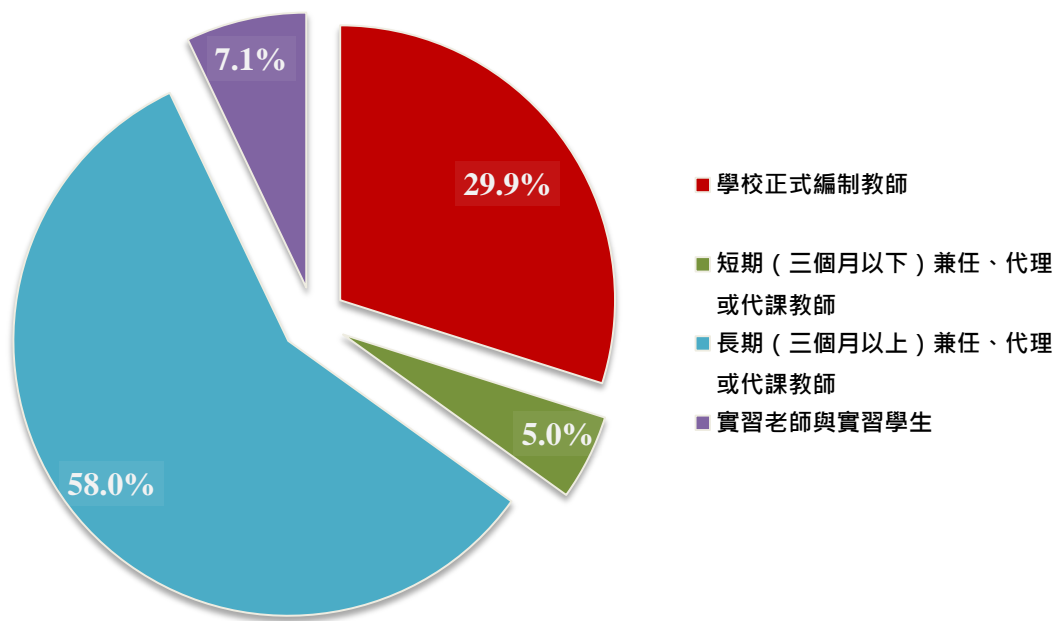


圖 1、96 學年度畢業後一年師資生擔任教職比例

二、不同類科師資生擔任教職比例

不同類科師資生擔任教職比例有如圖 2，幼稚園類科約 49.2%的師資生在 96 學年度畢業後一年可成為正式教師，國民小學類科比例遠低於其餘類科，僅 9.5%的師資生可成為正式教師，而中等學校與特殊教育學校（班）之比例相近，皆為 35%左右。

國民小學類科師資生，有絕大多數的師資生(74.1%)選擇從事長期代理代課，比例高於其他類科許多，幼稚園類科選擇長期兼任、代理代課之比例最低，約有三成(30.1%)。中等學校與特殊教育類科情形相近，約有 57%的師資生選擇長期兼任或代理代課工作。

短期兼任、代理代課之比例以中等學校類科最少；國民小學類科最多，約 10.8%。畢業後一年仍在實習的以幼稚園類科最多（13.3%）。

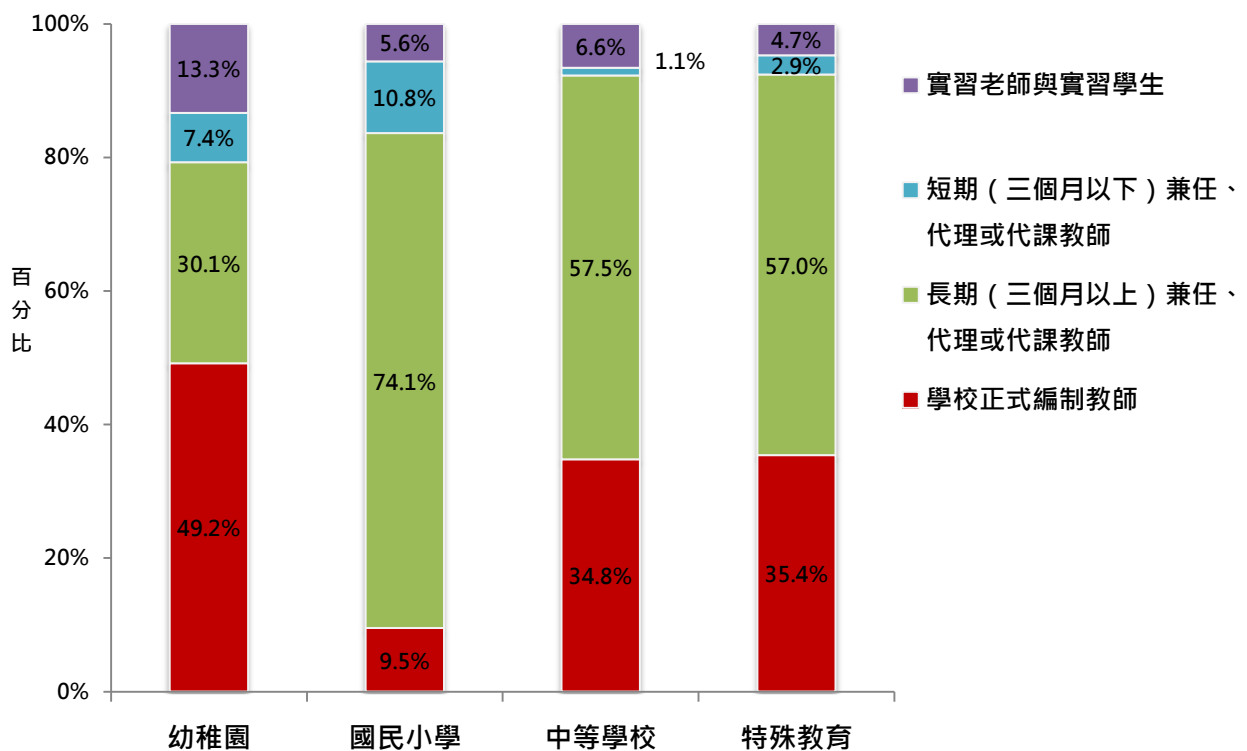


圖 2、不同類科師資生擔任教職比例



三、各類科繼續報考教職意願

此部份統計指標探討 96 學年度畢業後一年，已取得教師證之師資生，其繼續應考教職之意願如何。

3-1、幼稚園類科

畢業後一年，有約 9 成的（89%）的師資生會選擇繼續應考教職，但有 11% 的師資生雖具備教師證卻不打算繼續應考。

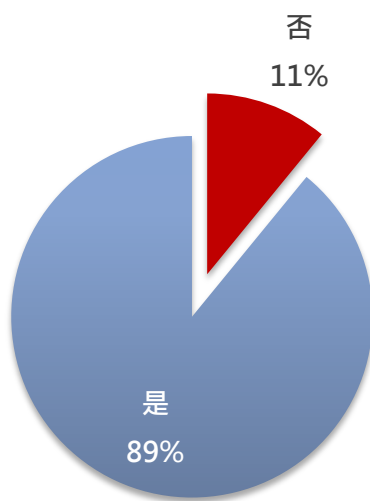


圖 3、幼稚園類科繼續報考教職意願

3-2、國民小學類科

具備教師證的國民小學類科儲備教師，在畢業後一年，僅有 78%的師資生選擇繼續報考教職，有高達 22%選擇放棄報考。

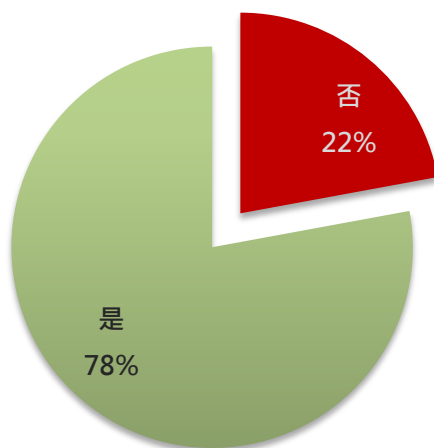


圖 4、國民小學類科繼續報考教職意願

3-3、中等學校類科

具有中等學校類科教師證之師資生，畢業後一年打算繼續報考教師甄試的比例高於九成(93%)，僅有 7%的師資生選擇放棄報考。選擇繼續報考教職的比例為四類科中最高。

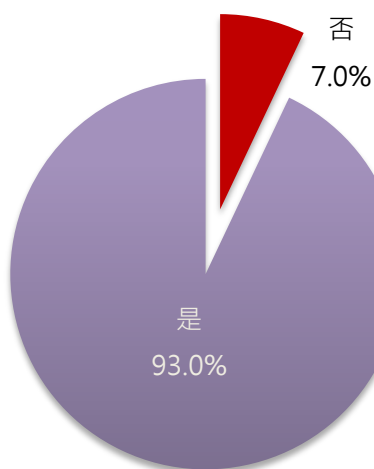


圖 5、中等學校類科繼續報考教職意願



3-4 特殊教育學校（班）

特殊教育類科師資生願意投入教師甄試的比例也有 92.7%，代表畢業後一年具有特殊教育類科教師證的師資生，有絕大多數選擇投考教甄以獲得教職。

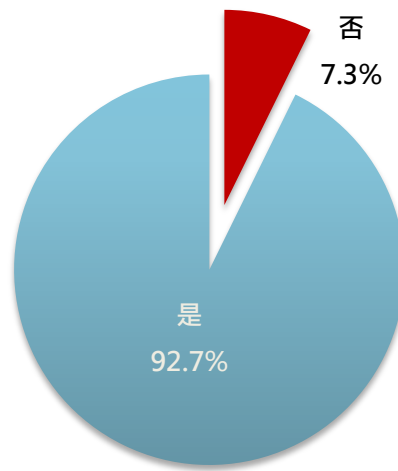


圖 6、特殊教育類科繼續報考教職意願