

臺灣師資培育電子報

2012 年 2 月出刊

第二十七期

本期目錄

- 統計指標
 - 第 27 期 96 學年度畢業後一年師資生實習困擾
- 文獻回顧
 - 【導讀文】美國當前師資培育研究的現況與問題
 - 【回應文】廬山真面？隔山打牛？—談師資培育研究的瓶頸
- 小辭典
 - 攜手計畫
- 活動訊息
 - 2012「春，讀上西樓」師資培育讀書會開始報名囉！

►主編的話

本期統計指標是分析**全國師資生實習之困擾情形**，96 學年度畢業後一年之師資生實習困擾分為六類：校方行政要求、任教科目不盡符合、教學經驗與成長、實習學校教師文化、與實習學校輔導教師的互動關係和與家長的關係。問卷針對女、男性別及在公、私立國小、國中、高中、高職及特殊教育學校實習之師資生調查困擾程度，結果發現普遍對於教學經驗與成長（如教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等）困擾程度較高，其次的困擾則為校方行政要求與實習學校教師文化；師資生困擾程度最低之項目，則為任教科目不盡符合。各階段或公私立學校的困擾亦不盡相同，然而，這些探討都有助於輔導師資生的教育實習！

在導讀文部份，本期討論美國威斯康辛大學課程與教學系教授 Kenneth M. Zeichner **陳述美國當前師資培育的研究現況與問題**，指出研究的成果在名詞釋義、研究方法和研究脈絡等層面，皆有未盡善之處，也針對現況提出建議，如：優先從師資培育的資源著手、改善師資培育的研究品質、建立機構間的合作關係，其將可作為國內從事師資培育研究之參考。回應文則以「廬山真面？隔山打牛？—談師資培育研究的瓶頸」回應，文中呼應 Zeichner 的觀點，指出由於教育研究者趨向以研究慣例探討師培因素的相關性，尚不及師培生和正式教師的「心之所繫」，此外，指向師培課程的教育研究亦有其侷限，因為基層學校的組織氣氛、教師文化、學生背景，都會是讓師培課程影響力大打折扣的變項，值得深入探究的！

本期的師資培育小辭典分析的是**教育部自 95 學年度起實施的「攜手計畫」**，主要係為扶助弱勢家庭之低成就學生，以弭平其學習差距，落實我國教育機會均等，希望能「帶好每位學生」為目的。實施的原則以弱勢地區學校或學生為優先，且公平公正的接受相同補助，對於需要個別扶助的學生，應依其需要給予個別輔導，接受課業輔導之弱勢學生，惟以自願為原則，尊重家長之意願，亦積極運用現職教師、退休教師、經濟弱勢大專學生、大專志工等教學人力，於課餘時間提供中小學小班且個別化之免費補救教學。此計畫提供教師扶助學習弱勢學生的具體支持，未來即將實施 12 年國民基本教育，國中學生將可免經升學考試直接進入高中（職）或五專就讀，因此，如何藉補救教學為管道，確保每一位國民中小學學生之基本學力，深信是身為教師所必要瞭解的！

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 2012.2月

* 師資培育小辭典 *

攜手計畫

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)

高品質的教育可提昇國民素質，更影響國家未來競爭力，為確保每位孩子都能接受良好教育，美國提出「不讓任何孩子落後」(No Child Left Behind)的教育法案，英國的學校訓練發展局(Training and Development Agency)致力於「確保所有孩童及青少年充分發揮潛力」，芬蘭則喊出「不讓一人落後」(Left no-one behind)，我國也不例外，1996年公佈的「教育改革總諮議報告書」也以「帶好每位學生」為未來教育改革方向，可見教育機會均等的議題受到世界各國重視。為實踐帶好每位學生的理想，教育部自 95 學年度起實施「攜手計畫」，期盼能拉起弱勢家庭學生的學習成就，本期師資培育小辭典將為讀者簡介「攜手計畫」。

一、何謂「攜手計畫」？

「苦不能苦孩子，窮不能窮教育」，教育代表國家的競爭力，因此各國無不致力於教育品質之提昇(黃俊傑，2009)。美國近二十年的教育改革以追求卓越教育、提高學生學習成效為主軸，小布希總統於 2000 年提出「不讓任何孩子落後」(No Child Left Behind)的政策宣言，並在 2002 年形成正式法案(Hess & Petrilli, 2006; McDermott & Jensen, 2005)。此一法案受到各國教育界高度關注，也被視為美國教育改革的里程碑，除欲管控全國教育品質外，亦強化學校的績效責任制度，重視學生的基本學科能力，並釋出家長的教育選擇權，積極提升教師的教學品質，以及對於弱勢族群學生的關懷與照顧。1996 年我國行政院教育改革審議委員會提出的「教育改革總諮議報告書」也以「帶好每一位學生」為教育改革方向之一(行政院教改會，1996)。

為扶助弱勢家庭之低成就學生，以弭平其學習差距，落實我國教育機會均等，教育部自 95 學年度起開始辦理「攜手計畫-課後扶助」方案，希望能「帶好每位學生」。



實施的原則以弱勢地區學校或學生為優先，且公平公正的接受相同補助，對於需要個別扶助的學生，應依其需要給予個別輔導，接受課業輔導之弱勢學生，應以自願為原則，尊重家長之意願，亦積極運用現職教師、退休教師、經濟弱勢大專學生、大專志工等教學人力，於課餘時間提供中小學小班且個別化之免費補救教學。「攜手計畫－課後扶助方案」更是近年來教育施政的重點，該計畫的目的為（教育部，2011）：

- (一) 扶助五歲以上弱勢家庭幼兒接受優質之學前教育，使其獲得良好之發展。
- (二) 鼓勵國民小學辦理兒童課後照顧服務，以促進兒童健康成長、支持婦女婚育及使父母安心就業。
- (三) 有效解決地區性教育問題，平衡城鄉教育差距。
- (四) 提供學習成就低落之弱勢國中小學生課業補救教學及適性多元學習機會，提高學習效果，增進學習成功之信心。
- (五) 落實國民教育法第五條規定，協助社會福利機制無法照顧之在學學童，發揚教育人文精神；避免在學學童因家庭經濟突發困境而失學，適時給予經濟上之支持，使其順利就學，以達成教育機會均等目標。

為能達成上述目的，教育部每年編列龐大經費補助直轄市及各縣市政府，但如何執行並督導學校落實此計畫，直轄市及各縣市政府扮演非常重要角色，故教育部賦予地方政府權責，期盼增進教師教學專業能力、提升教學效能，故直轄市及各縣市政府必須規劃辦理教學人員補救教學相關的研習。

二、計畫實施內容

「攜手計畫－課後扶助」為針對學習低學習成就之學生進行的個別化補救教學，參加攜手計畫課後扶助篩選追蹤輔導轉銜試辦計畫的學校，需以臺南大學開發之評量系統篩選出受輔學生；未參加攜手計畫課後扶助學生篩選追蹤輔導轉銜試辦計畫的學校，則由學校或教師自行篩選出受輔學生。

補救教學內容包含「一般性扶助方案」以及「國中基測提升方案」(教育部,2011)：

(一) 一般性扶助方案

受輔對象需為未達「教育優先區計畫－學習輔導」之指標學校學生，且兼具





低學習成就及家庭（身分）弱勢之公立國中小學生。另外「教育優先區計畫-學習輔導」的受輔學生為原住民及離島地區學校之所有國中小學生，並無學習成就低落或家庭（身分）弱勢等限制。家庭或身分非屬弱勢之學習低成就學生，不是「攜手計畫-課後扶助」一般性扶助方案進行補救教學之對象。

（二） 國中基測提升方案

接受此方案之受輔學生則可包含校內所有低成就學生，以課餘時間進行為主，學期中每週4小時，補救科目以國語文、數學、英語、自然與社會為主，寒暑假每週5天、每天4小時，全年度上課節數最多以244節為原則，因補救教學之時間在課餘或課後，故須經家長同意才能對學生進行補救教學，對於無學習意願之學生尚無法強制實施補救教學。

「攜手計畫-課後扶助」之教學人員目前以現職教師、退休教師、儲備教師、大專生等，但其中仍以現職教師為主。由於補救教學強調對學生進行個別化之教學，對於現職教師而言，課後還須負擔補救教學之責，是更增添負擔，故易使教師怯步。而由一般大專生或志工擔任補救教學之師資，也易有班級經營或教學技巧不足等問題。所以如何從校外引進適當人員或安排合宜之補救教學時間，以減輕現職教師擔任補救教學師資之壓力，亦是推動補救教學須正視的課題（教育部，2011）。

各縣市「攜手計畫」師資培訓為避免因教學人員之補救教學知能不足，而直接或間接地影響到補救教學的成效，教育部自2011年起委請國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心辦理補救教學18小時師資研習課程規劃以及種子教師培訓，旨在全面改善國中小學補救教學師資素質，從而優化「攜手計畫」之政策成效。至於「教育優先區計畫-學習輔導」之任課教師，則尚無相關培訓措施（教育部，2011）。

各校的辦理成效由縣市政府監督，依照評鑑或訪視結果給予敘獎鼓勵，而教育部則監督各縣市政府實施成果並提供改進建議，辦理優良的縣市視成果增加經費補助。

三、結語

「攜手計畫-課後扶助」立基於社會之公平正義而擬定，旨在照顧弱勢之個人或地區，故尚未關注到不具弱勢身分之國中小學習低成就學生。然有鑑於12年國民基本



教育實施後，國中學生將可免經升學考試直接進入高中（職）或五專就讀，因此如何進行補救教學以確保每一位國民中小學學生之基本學力，並避免國中學生之基本學力因無升學考試而下降，已成為12年國民基本教育的核心課題之一，亟需藉由擬訂補救教學實施方案予以具體實踐。

資料來源

行政院教改會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北市：行政院。

教育部（2011）。**101 攜手 SOP 手冊**。2011 年 12 月 26 日，取自 <http://hand.hcc.edu.tw/handweb/data/files/201109290935120.pdf>。

黃俊傑（2009）。「攜手計畫課後扶助」執行成效之評析與建議。**學校行政**，**61**，196-211。

Hess, F. M., & Petrilli, M. J. (2006). *No child left behind*. NY: Peter Lang Publishing.

McDermott, A., & Jensen, S. (2005). Dubious sovereignty: Federal conditions of aid and the no child left behind act. *Peabody Journal of Education*, *80*(2), 39-56.

本文引注格式（APA）

江蕙伶、張繼寧（2012，2月）。攜手計畫。**臺灣師資培育電子報**，**27**。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=456>（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 *

美國當前師資培育研究的現況與問題

張繼寧

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

從事師資培育的相關研究，有助於我們培育出更優質的教師；當前國內外師資培育之研究，仍有諸多發展空間。美國威斯康辛大學課程與教學系教授 Kenneth M. Zeichner 在本文中陳述美國當前師資培育的研究現況，包括研究設計與方法、研究主題，以及對於現況之建議，可作為國內從事師資培育研究之參考。

一、師資培育研究的設計與方法

有關師資培育的研究設計與方法，Zeichner 針對名詞釋義的不一致、研究背景描述之不足、研究與理論對話的重要性、測驗與評量的問題、實驗研究的限制等，提出以下討論：

(一) 名詞釋義的不一致

許多專有名詞（如：alternative and traditional certification、professional development school、portfolio、action research）在不同的研究中，出現不一致的現象，甚至未能清楚的定義。

(二) 研究背景描述之不足

許多研究未能對於研究背景（如教育學程、學校制度、政策、學校及縣市的特徵等）、資料蒐集、分析方法等提供清楚的說明，缺乏這些資訊將使研究的宣稱站不住腳。

(三) 研究與理論對話的重要性

與理論對話之重要性，在於理論能從不同角度解釋研究發現，例如透過課程、社會關係、教學策略、教育學程的組織結構等理論觀點，有助於從不同角度解釋教師如何學習教學，使研究發現更具說服力。



(四) 測驗與評量的問題

事實上，測驗與評量亦存在不少問題。例如學生的學習通常以標準化測驗的進步情形作為學習的評斷，卻未能顯示學生究竟學會什麼；而教育學程中心通常以教學標準評定教師的教學表現。在學生方面，Zeichner 認為除了認知測驗外，研究者應當關注其他面向的學習，包括社會、情感、美學、公民等發展。在教師方面，目前已有較新型的評量方式能兼顧教師教學的認知及行為面向，如教學檔案評量、評量中心考驗 (assessment center exercises)、教室觀察系統。

(五) 實驗研究的限制

目前有愈來愈多研究者將系統性的分析方法應用於師資培育的研究，透過配對及控制方法，進行準實驗研究或隨機分派的實驗設計。Zeichner 雖表示支持，但這類型的研究常礙於經費限制及實際操作困難，以致研究中斷。若隨機分派在現實狀況下難以操作，不妨透過配對或控制的方式進行分析，甚至推薦使用質量並用的分析方法。

二、師資培育研究的主題

在師資培育的研究主題方面，Zeichner 認為當前師資培育的研究議題仍有不少待開發的空間，特別是師培生的遴選標準、師培中心對於師培生的影響、多元文化教育及其他議題，分述如下：

(一) 師培生的遴選標準

Zeichner 認為什麼樣的遴選標準具備預測效度是重要的研究議題。例如師培生的錄取標準，是否能準確預測學生的學術潛能及修畢教育學程後於教學現場的各項表現。

(二) 師培中心對於師培生的影響

從師培生修習教育學程開始，乃至於實習，甚至日後在教學現場的表現，師培中心佔有重要的關鍵環節，究竟師培中心對於師培生的影響為何？需要進一步的研究。例如：誰負責教授師資培育課程？誰負責督導學生在教學現場實習？師資培育課程的授課教師須具備什麼特質？如何教導師資培育課程？師資培育課程



的修課品質為何？實習的品質為何？實習的歷程為何？不同師培機構、師培課程、教育學程（例如中等教程、初等教程）、學科領域的課程或實習之方式、內容、要求、環境等，有何不同？師培生從師資培育課程中真正學到什麼？所學的內容是否能應用於日後的教學現場？所學的內容如何影響日後教師的素質及學生的學習？學生的學業表現，有多少來自教師？教師的教學表現又有多少來自教育學程的修習經驗？

（三）多元文化教學

比起台灣，美國的教育現場更有機會接觸多元的族群，有關教師面對多元族群學生所展現的教師效能，或學校對於不同背景教師之聘用，都是重要的研究議題。

（四）其它議題

例如不同學科領域的教育、不同政策對於師資培育的影響、師資培育中心的組織研究、教師的知識與實踐等仍有許多研究的空間。

三、師資培育研究現況的建議

有學者指出，美國一般的教育經費處於危險而不足的狀態，除了數學及科學教育之研究，從事師資培育研究的資源受到極大的限制。因此，Zeichner 對於當前的現況提出以下三點建議：

（一）優先從師資培育的資源著手

Zeichner 認為當前必須優先從師資培育研究的資源分配著手。第一、建置全國大型的師資培育資料庫；第二、尋求經費來源；第三、改善當前師資培育的研究品質；第四、對於重要的師資培育期刊，立即提供審稿人更詳盡的指導，以提昇期刊品質。

（二）改善師資培育研究的研究品質

教育研究在研究所階段的訓練廣受討論，在各界努力下，目前教育研究品質已獲得提昇，但努力的成效卻未顯現於師資培育的研究。Zeichner 強烈建議無論是期刊或書籍之出版，師資培育的實徵研究必須透過同儕審查（Peer-Review）的歷



程，以提高論文品質。面對有限的經費及資源，Zeichner 希望透過師資培育研究品質的明顯改善，吸引更多的人或單位挹注更多的投資及經費。

(三) 建立機構間的合作關係

儘管個別的研究人員進行師資培育研究的前景可期，但 Zeichner 更希望看到更多的師資培育機構的夥伴關係。透過夥伴間的合作關係及資源的集中，相信能處理更多複雜的研究問題。

四、省思與啟發

由本文不難看出美國師資培育研究仍處於發展中的階段，相較於其他教育研究的議題，國內師資培育的實徵研究並不多，文中在研究主題及方法設計之建議，可作為國內學者進行師資培育研究之參考。文末 Zeichner 對於美國的研究現況提出建議，可檢視台灣當前的現況，筆者提出以下幾點思考：

- (1) 國內教育研究的經費及資源是否充足？
- (2) 國內是否建置全國性的師資培育資料庫？
- (3) 國內是否專門為「師資培育」設置高品質的學術期刊？
- (4) 國內的師資培育機構，在研究上是否有合作關係？

導讀文章

Zeichner, K. M. (2006). *A research agenda for teacher education*. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education* (pp. 737-759). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

本文引注格式 (APA)

張繼寧 (2012, 2 月)。美國當前師資培育研究的現況與問題。臺灣師資培育電子報, 27。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=457> (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 ※

廬山真面？隔山打牛？—談師資培育研究的瓶頸

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

師資培育研究的領域，長久以來存在一些基本議題，比如探討教師信念和學生成就的相關性，或評估師資培育某一課程的實施成效。美國威斯康辛大學課程與教學系教授 Kenneth M. Zeichner 檢視了歷年來的師資培育研究後，指出這些研究的成果在名詞釋義、研究方法和研究脈絡等層面，皆有未盡善之處。換言之，前人的研究，無法完全掌握師培現況的廬山真面目，而是隔了一座山，半知半解、誤打誤撞地摸索山那頭的良好特質。追根究底，該座山矗立眼前的原因有二，一是來自教育研究者的自我設限，當其決定研究主題時，常依據學術圈中相沿成習的「慣例」來選擇，至於如此選擇的理由，就算其一知半解也無礙於研究結果的呈現；二是源於師培課程本身的侷限性，針對「教師供給端」的研究建議，有時難以解決教育現場的師資問題，當師培研究旨在對師培課程做出期許，最終出現的情形是，研究結果的指向性不足，對於師資培育的發展與實務的改進沒有什麼意義。

一、師培研究者的自我圖地

檢視國內目前已累積的師培研究成果，「相關性研究」即佔了不少的篇幅，類似的研究主題諸如：教師培育背景與其教學效能關係之研究、教師素質與學生成就之相關研究、教師教學知識與師資培育課程之相關研究、師培生生涯關注及其相關因素之研究、師培生教育信念與任教意願之相關研究等。似乎在師資培育的議題上，找到兩個點，連成一條線，指出彼此關係的強弱，接著洋洋灑灑寫出師資培育的改進之道，就是一個對「師資培育」有貢獻的研究。但是，這些相關性研究仍無法告訴我們中小學的教師和準教師的心裡在想些什麼？做了些什麼？這也就是為什麼 Zeichner 會鼓吹將「人類學」的視野，帶進日後的師資培育研究之中，以期關注師培生和正式教師在日常生活中的「心之所繫」，更細膩地刻畫教師這一行的事業與生命。

二、指向師培課程的教育研究有其侷限

只從「供給端」的師培課程，來解決當下的師資培育問題，是行不通的，因為諸多的師培問題，是產生於教育現場，沒有觸及「在地觀念」的研究分析，其研究結果將只會遠離真實。倘若教師回應「學校制度」的經驗，是影響其教學觀點的重要決定因素，它是教師從學校實際情境裡學習而來，而不是從師資培育的過程中獲得，那麼我們又如何能單憑「師培課程」打造一位良師呢？Zeichner 期盼師培研究可以「指向」師培課程的改善，從而改善新進教師的教學素質，此一觀點其實是有缺陷的。因為基層學校的組織氣氛、教師文化、學生背景，都會是讓師培課程影響力大打折扣的變項。因此，「師培課程」不應該是師資培育研究建議的唯一對象。

師培研究要有新氣象，研究者必須致力於「方法的翻轉」，而研究方法不只是「形式」與「程序」，它是一種思考方式。我們應該思考「中小學老師在想什麼？」、「中小學老師在做什麼？」，尋求對教職現況的全面理解，深刻掌握師資培育和教學實踐之間的實際關聯，開創更具突破性的理論空間。另一方面，基層學校的教學運作，也應該成為師資培育研究的重點課題，唯有越過那座區隔師資培育和教學現場的分水嶺，打開學校教育裡的黑盒子，方可深化我們對教師這一行的理解，最終回答「如何有效提升教師素質」的原始謎題。

回應文章

Zeichner, K. M. (2006). *A research agenda for teacher education*. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education* (pp. 737-759). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2012, 2 月)。廬山真面？隔山打牛？—談師資培育研究的瓶頸。臺灣師資培育電子報，27。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=458> (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實習困擾

【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。師資生中回報參與實習之總人數經加權後為5,068人，公立幼稚園有611人、公立國小 有2,077人、公立國中有1,227人、公立高中有591人、公立高職有136人、公立特殊學校有52人、公立其他學校有7人；私立幼稚園有166人、私立國小 有14人、私立國中有54人、私立高中有78人、私立高職有51人、私立其他學校有3人。



【統計指標摘要】

- 一、全國師資生實習之困擾情形
- 二、師資生於幼稚園機構實習之困擾
- 三、師資生於國小機構實習之困擾
- 四、師資生於國中機構實習之困擾
- 五、師資生於高中機構實習之困擾
- 六、師資生於高職機構實習之困擾
- 七、師資生於特殊教育學校機構實習之困擾

96 學年度畢業後一年畢業生問卷中，將師資生實習之困擾分為六類：校方行政要求、任教科目不盡符合、教學經驗與成長、實習學校教師文化、與實習學校輔導教師的互動關係和與家長的關係。

師資生普遍對於教學經驗與成長（如教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等）困擾程度較高，其次的困擾則為校方行政要求與實習學校教師文化，；師資生困擾程度最低之項目，則為任教科目不盡符合。



一、全國師資生實習之困擾情形

96 學年度畢業後一年之大專畢業師資生，經加權有 829 名男性，4,252 名女性。

女性困擾程度最高者為教學經驗與成長（如教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等），平均為（1.59）。男性困擾程度最高之項目則為校方行政要求，平均數為（1.56）。表內平均數愈高，代表師資生在該項目上愈感困擾。

男性在校方行政要求之困擾程度（1.56）高於女性的（1.53）；與家長的關係男性困擾程度（1.24）也高於女性平均（1.21）。

女性主要在教學經驗與成長、實習學校教師文化以及與實習學校輔導教師的互動關係項目上，困擾程度高於男性。女性對教學經驗成長部分困擾程度平均數為（1.59），高於男性平均（1.54）；實習學校教師文化上，女性困擾程度平均數（1.53），高於男性平均（1.46）；而在與實習學校輔導教師的互動上，女性困擾平均數（1.32）與男性困擾平均數（1.24）差距最大。

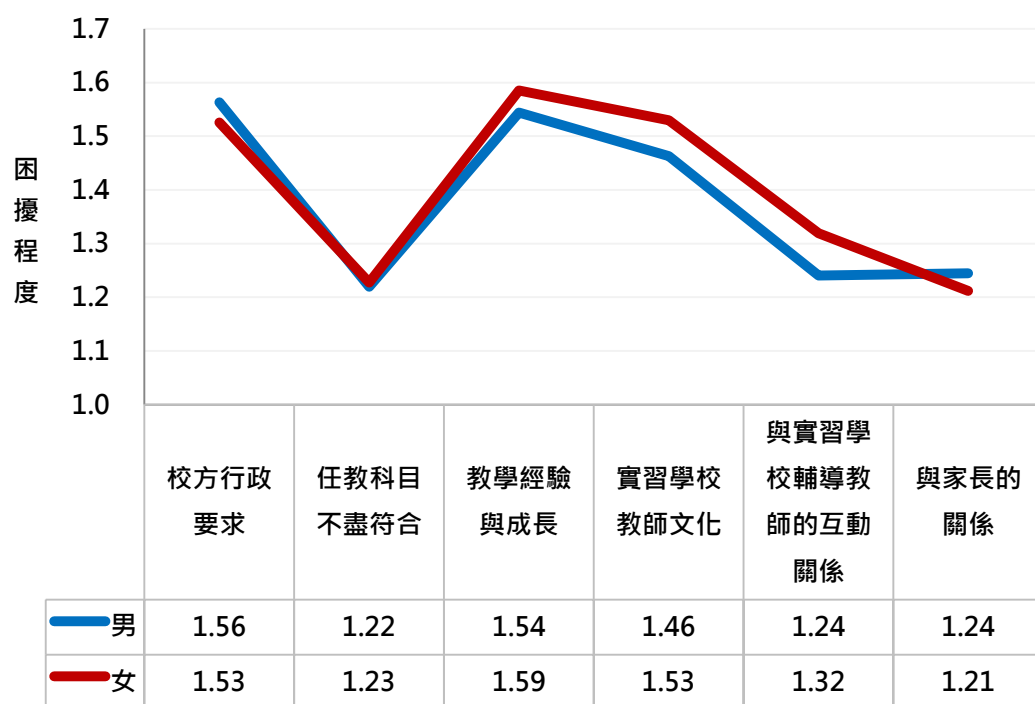


圖1、全國師資生實習之困擾情形

註 1：教學經驗與成長如：教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等。

註 2：計分 1 為沒有困擾，計分 2 為稍感困擾，計分 3 為頗為困擾，計分 4 為非常困擾。

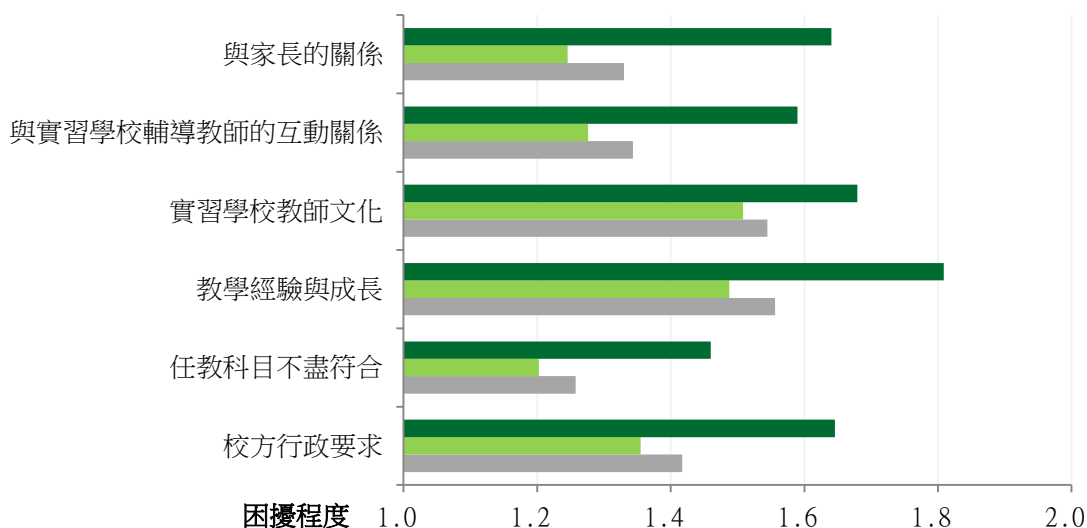
二、師資生於幼稚園機構實習之困擾

選擇公立幼稚園實習者經加權有 611 人，私立幼稚園實習者有 166 人。整體而言，私立幼稚園實習之師資生，各項目之實習困擾程度皆高於公立幼稚園實習者。

私立幼稚園實習的師資生對於教學經驗與成長（如：教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等）部分困擾最高，平均數為（1.81）；對於任教科目不盡符合的困擾度最低，只有（1.46）。

在公立幼稚園實習的師資生，對實習學校教師文化最感到困擾，平均為（1.51）；同樣對於任教科目不盡符合項目困擾平均數最低（1.20）。

相較之下，私立學校實習的師資生在「教學經驗與成長」以及「校方行政要求」的困擾平均，皆高於公立學校實習的師資生甚多。



	校方行政要求	任教科目不盡符合	教學經驗與成長	實習學校教師文化	與實習學校輔導教師的互動關係	與家長的關係
■ 私立幼稚園	1.65	1.46	1.81	1.68	1.59	1.64
■ 公立幼稚園	1.35	1.20	1.49	1.51	1.28	1.25
■ 幼稚園實習者之全國平均	1.42	1.26	1.56	1.54	1.34	1.33

圖2、師資生於幼稚園機構實習之困擾

註 1：教學經驗與成長如：教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等。

註 2：計分 1 為沒有困擾，計分 2 為稍感困擾，計分 3 為頗為困擾，計分 4 為非常困擾。



三、師資生於國小機構實習之困擾

師資生於私立國小實習人數經加權後僅 14 人，公立國小實習人數經加權後有 2,077 人。公立國小實習之師資生對於教學經驗與成長（如教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等）部分感到困擾程度最高，平均為（1.55），與家長的關係是困擾程度最低之項目，平均為（1.19）。

私立國小實習之師資生平均數困擾最高之項目為校方行政要求，平均數為（1.55），在任教科目不盡符合以及與家長的關係兩方面，困擾程度最低（1.0）。

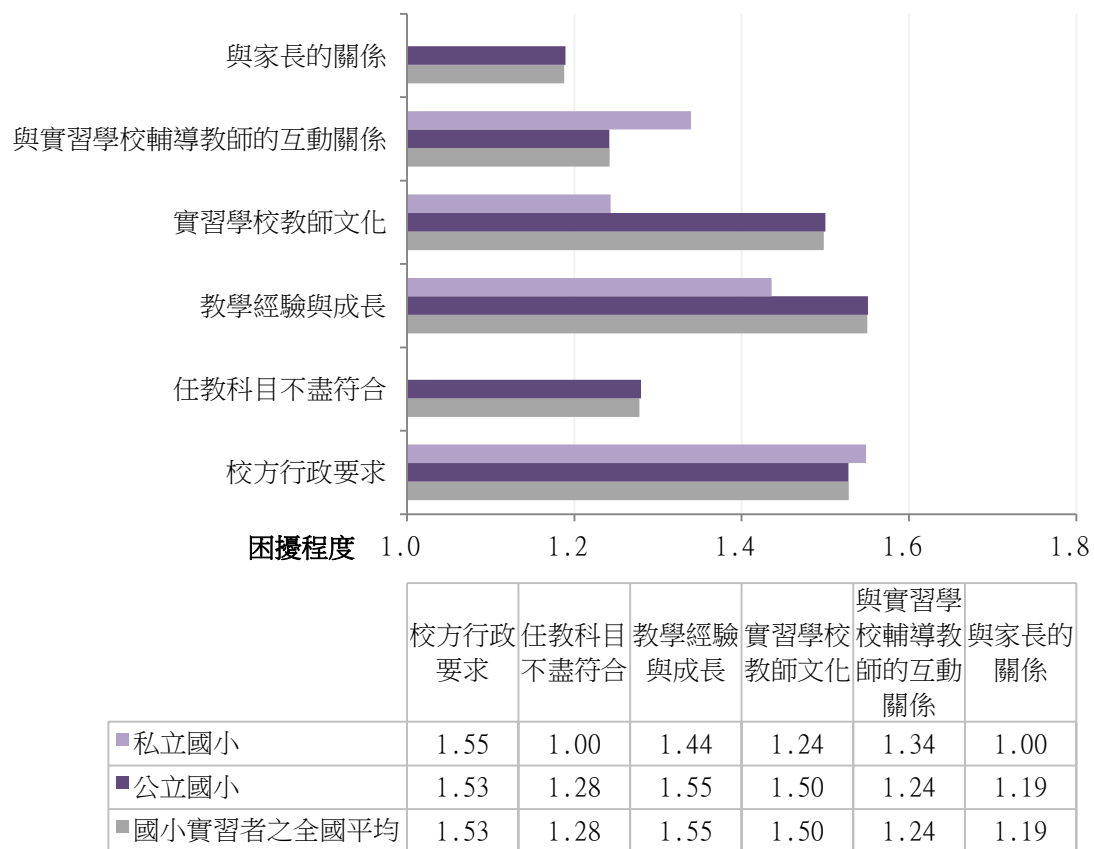


圖3、師資生於國小機構實習之困擾

註 1：教學經驗與成長如：教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等。

註 2：計分 1 為沒有困擾，計分 2 為稍感困擾，計分 3 為頗為困擾，計分 4 為非常困擾。

註 3：私立國小在「與家長的關係」以及「任教科目不盡符合」兩項目平均數為 1.0。

四、師資生於國中機構實習之困擾

公立國中實習之師資生經加權有 1,227 人，私立國中實習之師資生經加權有 54 人。

公立國中實習之師資生主要的困擾為教學經驗與成長，平均數為 (1.54)，困擾程度最低者為任教科目不盡符合，平均數為 (1.11)。

私立國中實習之師資生，對於教學經驗與成長 (如教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等) 困擾程度最高，平均數為 (1.79)；與家長的關係困擾師資生困擾最低，平均數為 (1.11)。

相較之下，師資生在公私立國中實習困擾差異最大的項目為「教學經驗與成長」，私立國中實習之師資生平均為 (1.79)，高於公立國中實習之師資生困擾程度 (1.54)。

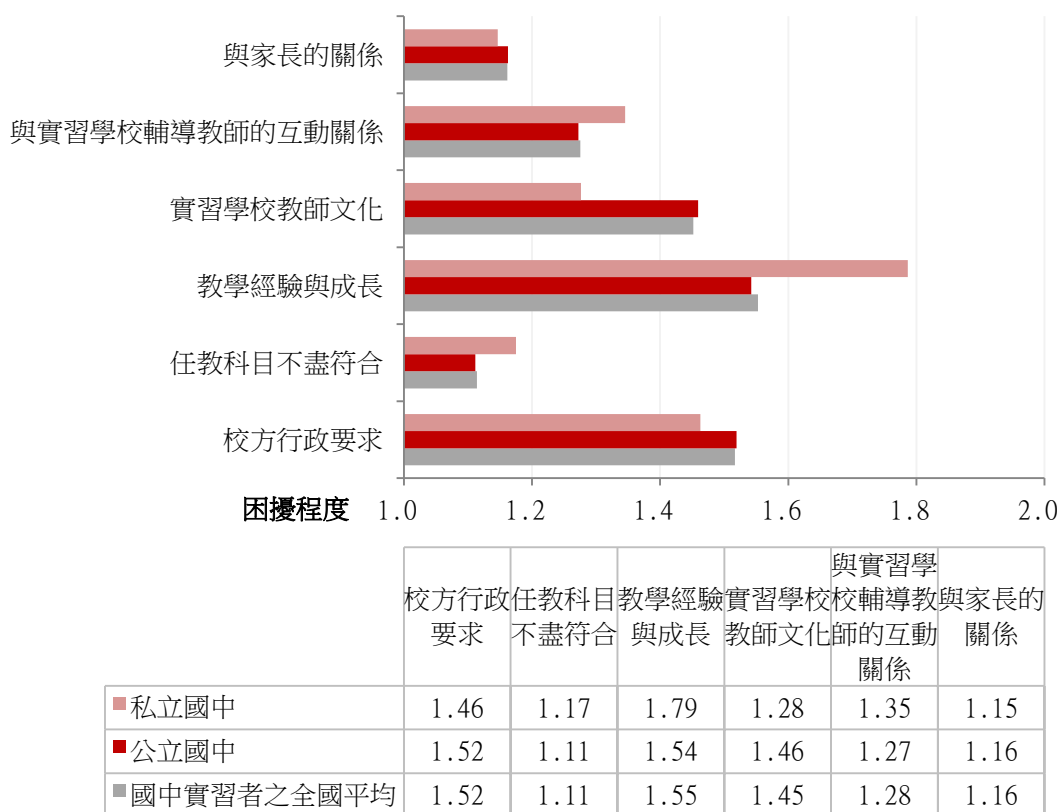


圖4、師資生於國中機構實習之困擾

註 1：教學經驗與成長如：教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等。

註 2：計分 1 為沒有困擾，計分 2 為稍感困擾，計分 3 為頗為困擾，計分 4 為非常困擾。



五、師資生於高中機構實習之困擾

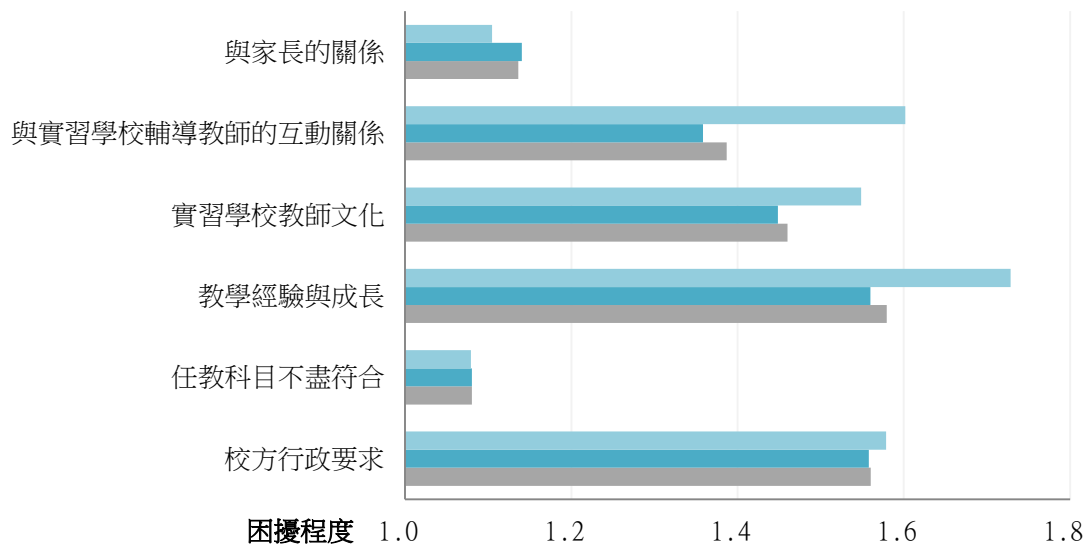
師資生經加權後，於公立高中實習者經有 591 人，在私立高中實習者有 76 人。

高中實習者困擾最高主要為教學經驗與成長（教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等），平均數（1.58）；困擾程度最低者為任教科目不盡符合（1.08）。

私立高中實習之師資生困擾最大之部分為教學經驗與成長（教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等），平均數為（1.73）；對於任教科目不盡符合之困擾最低。

公立高中實習者困擾最高的是校方行政要求以及教學經驗與成長，平均數（1.56）；同樣對於任教科目不盡符合困擾度最低（1.08）。

師資生在公、私立機構實習最大的差異在於，在私立高中實習之師資生困擾程度（1.73）高於公立學校較多（1.56）；以及私立學校實習之師資生對於與實習學校輔導教師互動困擾程度平均（1.60）也高於公立學校實習生（1.36）。



	校方行政 要求	任教科目 不盡符合	教學經驗 與成長	實習學校 教師文化	與實習學 校輔導教 師的互動 關係	與家長的 關係
■ 私立高中	1.58	1.08	1.73	1.55	1.60	1.10
■ 公立高中	1.56	1.08	1.56	1.45	1.36	1.14
■ 高中實習者之全國平均	1.56	1.08	1.58	1.46	1.39	1.14

圖5、師資生於高中機構實習之困擾

註 1：教學經驗與成長如：教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等。

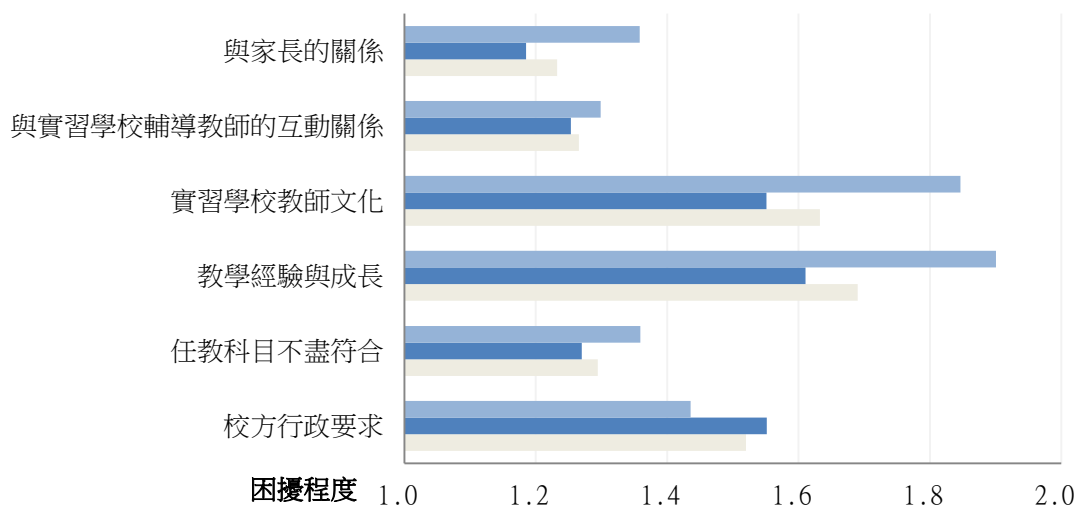
註 2：計分 1 為沒有困擾，計分 2 為稍感困擾，計分 3 為頗為困擾，計分 4 為非常困擾。

六、師資生於高職機構實習之困擾

96 學年度畢業後一年師資生，選擇公立高職實習者，經加權有 136 人，私立高職有 51 人。在高職實習之師資生最大之困擾為教學經驗與成長（教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等），全國平均為（1.69）。

私立高職實習生困擾主要是教學經驗與成長，平均為（1.90）；對於實習學校教師文化之困擾程度也很高，平均為（1.85），兩部分平均數皆高於公立高職實習者較多。

公立高職實習者，主要困擾同樣是教學經驗與成長，困擾程度平均為（1.61）；明顯較私立高職實習者低。公立高職實習者，相較之下於私立高職，對於校方行政要求的困擾程度較高（1.55）。



	校方行政要求	任教科目不盡符合	教學經驗與成長	實習學校教師文化	與實習學校輔導教師的互動關係	與家長的關係
■ 私立高職	1.44	1.36	1.90	1.85	1.30	1.36
■ 公立高職	1.55	1.27	1.61	1.55	1.25	1.19
■ 高職實習者之全國平均	1.52	1.29	1.69	1.63	1.27	1.23

圖6、師資生於高職機構實習之困擾

註 1：教學經驗與成長如：教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等。

註 2：計分 1 為沒有困擾，計分 2 為稍感困擾，計分 3 為頗為困擾，計分 4 為非常困擾。



七、師資生於特殊教育學校機構實習之困擾

96 學年度畢業後一年的師資生，於公立特殊學校實習者經加權有 52 人；但填答者中並未有選擇私立特殊教育學校實習者，因此圖 7 並未有私立特殊學校之數據；且全國特殊教育學校實習困擾之平均數將與公立特殊學校平均數相同。

實習困擾最高之項目為實習學校教師文化，平均數為 (2.2)；其次為校方行政要求，平均數為 (1.8)；困擾程度最低之項目則為與家長的關係 (1.31)。

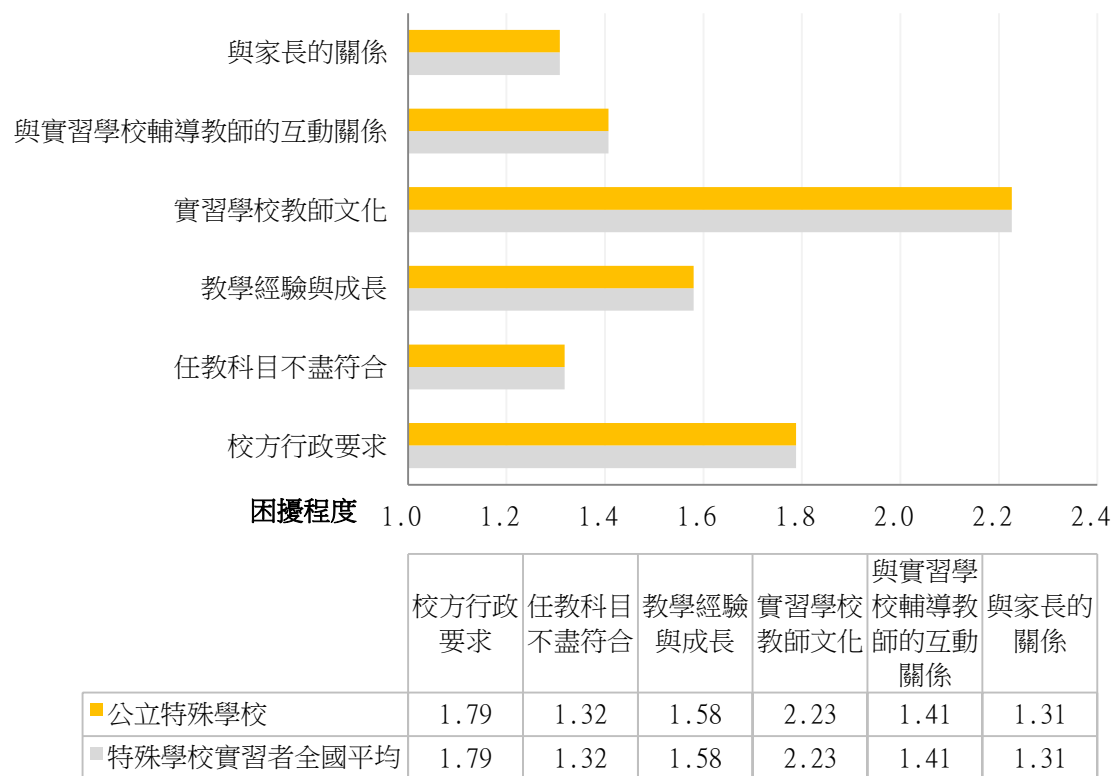


圖 7、師資生於特殊教育學校實習之困擾

註 1：教學經驗與成長如：教學時數太少或太多、回饋指導不足或過當等。

註 2：計分 1 為沒有困擾，計分 2 為稍感困擾，計分 3 為頗為困擾，計分 4 為非常困擾。

註 3：96 學年度畢業後一年問卷填答者中，未有選擇於私立特殊學校任職者。