

臺灣師資培育電子報

2012 年 3 月出刊

第二十八期

本期目錄

- 統計指標
 - 96 學年度畢業後一年師資生實習前三個月各項能力自我評估
- 文獻回顧
 - 【導讀文】談挪威師資班學生的教書動機
 - 【回應文】伯樂不識千里駒？—談覓得良師的師資培育策略
- 小辭典
 - 中小學補救教學科技化評量系統
- 師資培育討論室
 - 未具教師證書者可否禁稱為「老師」？從教學行為與醫療行為來分析

►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」，分析該學年度**畢業後一年師資生實習前三個月各項能力自我評估**。結果發現，師資生進入教育現場後，在實習前3個月，七項能力自我評估的平均分數皆在3分以下。最感到能力不足的項目是「班級經營能力」及「特殊或偏差行為學生輔導能力」，尤其是前者，各類師資生皆有半數自覺需加強。再者是「學科或領域知識能力」、「課程設計與發展能力」、「有效教學能力」以及「多元評量能力」也待加強，比較有信心的項目則為「學科或領域知識能力」以及「行政能力」。這項調查結果，可以感受師資生「書到用時方恨少」、「教而後知不足」的處境，或者現場實務造成太多震撼，深感大學所學派不上用場，可見加強理論與實務的結合，或是強化教育實習輔導，實屬必要。

我們都知道要當老師，熱忱是非常重要的。**本期的導讀文談挪威師資班學生的教書動機**。作者在師資生接受師資培育課程開始、結束、結束後一年半，做了三次調查。結果發現，留下來當老師的人，都是一開始意志堅定，一心一意的。然而留下來的老師也有三個矛盾，認為師培課程有必要但用處卻有限、滿意教師工作但有機會卻不願意再選教職、滿意當下工作卻猶豫未來是否繼續任教，這些代表了什麼意義？對於師資培育的改革，又有哪些啟示呢？回應文提出將實習提早，作為過濾的機制，並把師資培育對象擴大到大學畢業後具有豐富社會和生活經驗的人士，作為改革方向，都是值得討論的。至於文中也回應了導讀文是否一定要長期聘任一事，討論了其優缺點。

本期的師資培育小辭典，延續前一期的主題「攜手計畫」，介紹由台南大學所開發的「中小學補救教學科技化評量系統」After School Alternative Program technology-based testing, ASAP-tbt)。此系統之功能在透過科技化評量機制，篩選出需要接受補救教學的對象，在補救教學的同時，定期追蹤以瞭解學生的進步情形。該評量兼顧認知與情意，有紙筆及電腦化適性測驗，希望透過評量將相鄰年級題庫試題參數量尺化，提供跨學年學生成長剖面報告，未來將以未通過此系統裡，國、英、數測驗的學生做為受輔對象，如此將能更客觀和準確的掌握攜手計畫課後扶助方案的推動成效。

師資培育討論室則提出一則對教師專業化程度的意見，題為：「未具教師證書者可否禁稱為『老師』？」作者從法律規範、教學與醫療行為的性質兩個層面做比較，最後的意見是：充其量只能說，未取得教師資格者，不能自稱或稱其為「學校老師」，如：「小學教師」、「中學教師」和「大學教師」，但不能禁稱其為「老師」。或許您不同意作者的意見，但教師的專業化卻是亟待努力的目標。

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 2012年3月

* 師資培育小辭典 *

中小學補救教學科技化評量系統

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)

本期師資培育小辭典延續前一期的主題「攜手計畫」，介紹由台南大學所開發的「中小學補救教學科技化評量系統」，其功能在於透過科技化評量機制篩選出需要接受補救教學的對象，在補救教學的同時，定期追蹤以瞭解學生的進步情形。茲就補救教學對象、評量系統及未來展望，說明之。

一、補救教學對象

台南大學中小學補救教學科技化評量系統，係以輔助教育部「攜手計畫-課後扶助」之實施。如前一期師資培育小辭典所介紹，「攜手計畫-課後扶助」主要針對學習低成就之學生進行個別化補救教學，對象包括(教育部，2011a)：

- (一) 參加攜手計畫課後扶助篩選追蹤輔導轉銜試辦計畫學校，其學生經評量系統標準化測驗結果，百分等級未達百分之 35 者。
- (二) 未參加攜手計畫課後扶助篩選追蹤輔導轉銜試辦計畫學校，都會地區以單一學科班級成績後百分之 25，非都會地區以單一學科班級成績後百分之 35 為指標；所稱都會地區指直轄市、省轄市及縣轄市。
- (三) 「教育優先區計畫-學習輔導」之受輔學生為原住民及離島地區學校之所有國中小學生，則無學習低成就之條件限制。

參加攜手計畫課後扶助篩選追蹤輔導轉銜試辦計畫學校，受輔學生之篩選為使用臺南大學所開發的科技化評量系統；而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學校，則由學校或教師自行篩選出受輔學生。



二、評量系統簡介

民國 95 年教育部攜手計畫課後扶助方案開始啟動，目的是在提昇學習弱勢學生基礎學習能力，達成義務教育培育學生終身學習能力的目標。為提供攜手計畫介入效益回饋資訊，同時協助提升學生篩選品質，民國 97 年教育部委託國立臺南大學設置科技化評量中心(Technology-based Educational Assessment Center, TEAC)，建置攜手計畫課後扶助方案科技化評量系統(After School Alternative Program technology-based testing, ASAP-tbt)，一方面支援全臺灣國民中小學學習落後學生鑑定，另一方面分析、追蹤並累積攜手計畫各校學生學習進展資訊，作為教育部補救教學效益統整探討的教育統計資料庫。特色如下(引自教育部，2011b)：

- (一) 評量內容兼顧認知與情意。
- (二) 評量方式依學生年級分別採紙筆測驗及電腦化適性測驗。
- (三) 評量結果包含常模參照、標準參照及能力指標等資訊。
- (四) 透過新的測驗技術將相鄰年級題庫試題參數量尺化，可提供跨學年學生成長剖面報告。
- (五) 評量資源效益最大化，永續經營。

攜手計畫的網路評量作業已於民國100年9月全面進行，透過網路評量測驗診斷出學生之學習落後點，並由電腦詳實記錄學生補救教學後之學習進展資訊。每年需進行3次電腦化測驗，9至10月為篩選測驗，翌年之2至3月、6月為成長追蹤測驗，將持續以此系統化之方式來檢核補救教學之成效。目前測驗科目有(教育部，2011c)：

- ◇ 國語文電腦化適性化測驗 (3-9年級)
- ◇ 國語文紙筆測驗 (1-2年級)
- ◇ 數學電腦化適性化測驗 (3-9年級)
- ◇ 數學紙筆測驗 (1-2年級)
- ◇ 英文電腦化適性化測驗 (3-9年級)
- ◇ 自然電腦化適性化測驗 (7-9年級)





若學生任一科目達到補救標準，學習輔導小組(包含現職教師、儲備教師、退休教師、經濟弱勢或受師資培育大學生及大學畢業以上社會人員)則會以教師總評意見與評量結果來決定補救教學型態，型態如下(教育部，2011c)：

- (一) 於正式課程時間兼顧個別化教學：由原任課教師依其需求，採取適切教學方式，並視需要進行補救教學。
- (二) 於課餘、課後時間及寒暑假進行外加式補救教學：以課後時間進行為原則，午休不實施，惟學校有特殊情形，專案報經縣市政府同意者，不在此限。
- (三) 於正式課程時間進行抽離式補救教學：經評估正式課程時間抽離實施效果較佳，確有必要抽離實施者，須經學習輔導小組會議通過、家長同意且報經縣市政府同意後為之。
- (四) 學校可依篩選測驗結果符合受輔資格之學生人數申請隔年度補助經費。
- (五) 符合受輔資格且同意加入攜手計畫班之學生，需由家長填寫「入班同意書」。

三、未來展望

基於社會公平正義而擬定的「攜手計畫-課後扶助」及「教育優先區計畫-學習輔導」政策，終旨在於照顧弱勢之個人或地區，但目前卻尚未關注不具弱勢身分之國中小學習低成就學生。因此，為因應十二年國民基本教育之實施，配套措施「學生生涯規劃與國民素養提升」中之「國中小補救教學實施方案」已規劃，未來攜手計畫評量系統需再依據國教司研發之國小國語文、英語、數學各年級基本學習內容，以及國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心訂定之國中各年級學習成就評量標準，於101年8月31日前調整完成攜手計畫評量系統之評量架構及雙向細目表，並增修試題。更重要的是，101年9月起將以臺南大學開發之評量系統來篩選受輔學生，凡測驗結果未通過國語文、英語、數學等科目該年級之基本標準者，即屬於該科目之學習低成就學生，應施以補救教學(教育部，2011a)。

鑑於民國103年起實施十二年國民基本教育，國中學生將無須經由基本學力測驗升學考試而進入高中(職)或五專就讀。因此，進行補救教學需確保每一位國民中小



學學生的基本學力，且避免國中學生之基本學力因無升學考試而下降，已成為十二年國民基本教育的核心課題之一。

資料來源

教育部 (2011a)。國民小學及國民中學補救教學實施方案。2012 年 3 月 6 日，

取自：

http://centos.yjjh.tp.edu.tw/dyna/pub/index_show.php?account=12edu&dup=0&id=149

教育部 (2011b)。國民小學及國民中學補救教學方案科技化評量。2012 年 3 月 6 日，

取自：<http://asaptbt.nutn.edu.tw/tbtweb/index.php>。

教育部 (2011c)。國民中小學攜手計畫課後扶助篩選追蹤輔導轉銜試辦計畫。臺北市：教育部。

教育部 (2011d)。101 攜手 SOP 手冊。2012 年 2 月 29 日，取自：

<http://hand.hcc.edu.tw/handweb/data/files/201109290935120.pdf>。

本文引注格式 (APA)

江蕙伶、張繼寧 (2012, 3 月)。中小學補救教學科技化評量系統。臺灣師資培育電子報, 28。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=383> (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 ✧

未具教師證書者可否禁稱為「老師」？

從教學行為與醫療行為來分析

張民杰

(國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處副教授)

一、前言

一般民眾自稱「老師」或稱呼別人「老師」，似乎並未考慮指涉對象是否受過專業訓練，是否取得相關教師證照或資格。例如從廣播電臺就可以經常聽到廣告：「我是某某老師，您的孩子不是不用功，但就是背不起來，快帶他來快速記憶訓練...」。廣告中的主角想必是在為補習班招攬生意，那麼其自稱某某「老師」，所指的是補習班老師囉！補習班營利取向，但政府只管有無合法立案，卻不管其任用師資的資格，其從業人員才可以大刺刺地自稱「老師」。再者，其他行業像演藝界，資深的歌手評論歌唱競賽者的演出，參賽者回應時也尊稱這些評論者為「老師」，一位具鋼琴才藝者教過人彈琴，媒體也慣稱其為「鋼琴教師」，「教師」(或老師)一詞似乎被浮濫地使用著。

但是相較於醫師，如果有人人在公開場合自稱是某某醫師，而他如果並未取得醫師執照，不具醫師資格，那麼大家可能認為他在招搖撞騙，恐怕還會幫他貼上「騙子」的標籤，甚至因其產品或行為而吃上官司。然而不具幼稚園、國小、國中、高中職、大專院校等任何教師資格者而自稱為「老師」，大多數人卻不會提出質疑。無怪乎，98 年師資培育大學主管聯席會議，國立嘉義大學教育學系提案建議教育部修改教師法，明訂未取得相關教師證書者，不得再稱為「教師」(或老師)。

話說回來，這種現象可能反映了教師做為一種行業，其「專業」並不像醫師一樣受到大眾的重視或認同，所以只要有教學行為，就可以被冠上「教師」(或老師)的稱謂；另一方面，傳統文化稱人為「老師」乃表達尊敬，具有值得向其學習的意涵，因此是稱呼者主觀認定的，只要其人足堪表率，具有個人值得學習的行為和內涵，指涉的對象就可做為稱呼者的「老師」。甚至論語述而篇，子曰：「三人行，必有我師焉。」



擇其善者而從之，其不善者而改之」，以觀察學習來看，人人可為自己仿效或惕勵的對象，因此人人皆可為「老師」。

由於教育可分為學校教育、家庭教育和社會教育，因此不只中小學或大學教師才有教學行為，也就是教學行為不一定發生在學校，在學校以外的其他教學機構從事教學工作的人員，不論是否接受過專業訓練，取得合格證照或資格，因為都出現了教學行為，或別人認為其乃學習的對象、或有可仿效或惕勵之處，就尊稱其為老師了；甚而在家裡，爸爸、媽媽、爺爺、奶奶，其他家人對孩子的教養，也都會出現教學行為，因此「老師」一詞，能不能跟「醫師」，立法禁止未取得教師資格者，不能以「老師」稱之？本文想從法律規定和比較教學行為和醫療行為，來加以分析。

二、法律上的規範—醫師法和教師法的比較

首先，從現行法律規定，將〈醫師法〉和〈教師法〉等相關法令作一比較。

（一）醫師法的規定

醫師未取得資格不得執業，乃法律所明文規範。我國〈醫師法〉第 1 條開宗明義規定：「中華民國人民經醫師考試及格並依本法領有醫師證書者，得充醫師」。第 28 條規定，未取得合法醫師資格，擅自執行醫療業務者，除非是主管機關認可，於醫師指導下實習之醫學生；醫師指示下之護理人員、助產人員或其他醫事人員；於山地、離島、偏僻地區或有特殊、急迫情形，為應醫療需要，透過醫師通訊由護理人員、助產人員執行治療；或是臨時施行急救等四種情形，否則就有刑責，屬於犯罪行為，處 6 個月以上 5 年以下有期徒刑，得併科新臺幣 30 萬元以上 150 萬元以下罰金，其所使用之藥械沒收之」。由前揭法律條文可知，醫療行為除了特定的情況外，是合法醫師專屬。不具醫師資格，不但不能有醫療行為，也不能以「醫師」稱呼，〈醫師法〉第 7 條之 2 條規定：「非領有醫師證書者，不得使用醫師名稱」、「非領有專科醫師證書者，不得使用專科醫師名稱」，因此任何人如果未取得醫師證書者，是不能自稱是「醫師」。第 28 條之 2 更規定：「違反第 7 條之 2 規定者，處新臺幣 3 萬元以上 15 萬元以下罰鍰。」

（二）教師法和相關法規規定

反觀，〈教師法〉並未規定未取得教師證書者，不得使用教師名稱，教學行為更非教師專屬。〈教師法〉第 3 條規定：「本法於公立及已立案之私立學校編制內，按月



支給待遇，並依法取得教師資格之專任教師適用之」(教育部，2012)。所以該法所稱之教師僅限於公立及已立案之私立學校專任教師，至於非編制內、不具備教師資格者得否擔任教師，從事教學行為，〈教師法〉並未明文規定，然〈教師法〉第 35 條規定：「各級學校兼任教師之資格檢定與審定，依本法之規定辦理。兼任、代課及代理教師之權利、義務，由教育部訂定辦法規定之。各級學校之專業、技術科目教師及擔任軍訓護理課程之護理教師，其資格依〈教育人員任用條例〉之規定辦理」。而〈教育人員任用條例〉第 12 條、13 條和 14 條，則分別規定國民小學、中學、和大學、獨立學院及專科學校教師資格，但亦無規範未具教師資格者，不得從事教學行為(教育部，2011a)。由這些法規可知，中小學及大專院校除專任教師外，校內還有兼任教師、代課及代理教師、專業或技術科目教師、護理教師，這些人均得以擔任教學工作，進行教學行為，當然也可以自稱為或他人稱其為「教師」了。

上述是學校教育教師任用情形，而社會教育和家庭教育呢？根據〈社會教育法〉第 10 條規定：「社會教育人員之任用，依教育人員任用條例之規定」(教育部，2011b)。再看〈補習及進修教育法〉第 18 條對於教職員聘任之規定：「各學校附設之國民補習學校及進修學校之教師，由校長依法聘請合格人員充任之」(教育部，2004)。而依〈補習及進修教育法〉第 9 條第 4 款，各縣市所規定的短期補習班管理規則也是一樣，以臺北市為例，第 22 條規定：「補習班應聘請具其開設科目專業資格之教師。前項專業資格以國、內外公、私立學校、機構、單位核發之畢(結)業證書或其他具體事實認定之」(臺北市教育局，2011)，姑且不論專業資格寬嚴，該法所有條文並未規定不具專業資格者，不得從事教學或不得以「教師」稱呼。而〈家庭教育法〉則未對師資資格加以規範，僅第 9 條規定：「推展家庭教育機構、團體得徵訓志願工作人員，協助家庭教育之推展」，第 10 條規定：「各級主管機關應對推展家庭教育之專業人員、行政人員及志願工作人員，提供各種進修課程或訓練」(教育部，2011c)，不但對專業資格未規範，甚至推展家庭教育者如何稱呼也未明訂，更期待能徵訓志工協助推展。

以上開法律規範來看，「老師」一詞並未限制需要取得教師資格證書者始得使用，自稱或被人稱為「老師」也不違法，因此難怪人人可稱自己為「老師」，會被稱為「老師」。所以《媽媽是最初的老師》(蔡穎卿，2007)，說明了父母親對小孩子從小的教養，是一種教學行為，而父母親也可以稱為孩子的「老師」，而《好媽媽勝過好老師》(尹建莉，2011)更說明了媽媽這位「老師」的教學行為，還比教師有效呢！



三、醫療行為的性質

既然法律未規定「老師」稱呼，非限定合格教育專業人員才能使用，那麼可否採納建議修改教師法，明訂未取得相關教師證書者，不得再稱為「教師」或「老師」呢？我想應該從醫師和教師工作性質，再做進一步思考。由於醫師所從事的是醫療行為，而教師所從事的教學行為，因此應該從醫療行為和教學行為的比較作探討。

(一) 醫療行為的意義

何謂「醫療行為」？狹義專指對於人類肉體或精神上疾病的預防、診查、診對、治療或健康維護等事項稱之，廣義則包括對動物的上述行為(李聖隆，1974)，何謂「醫療行為」？〈醫療法〉並未明確定義，一般援引衛生署 65 年衛署醫字 107880 號解釋：「凡以治療、矯正、或預防人體疾病、傷害、殘缺或保健為目的，所為的診察、診斷及治療，或基於診察、診斷結果，以治療為目的，所為的處方、用藥、施術或處置等行為的全部或一部的總稱」。這是實務上對醫療行為之界定，側重於主觀上診療目的之認定，而如以客觀上言：「任何具有促使疾病治癒、減緩痛苦及恢復康健之行為、歷程及嗣後之追蹤判定等均屬之」。如此醫師提供之專業服務、藥師之用藥及相關人員之注射，都屬於醫療行為(李子聿，2005)。

不過醫療行為並非營利行為，依〈加值型或非加值型之營業稅〉第 8 條第 1 項第 3 款可知，醫院、診所、療養院提供之醫療勞務、藥品、病房之住宿及膳食等免徵營業稅。而且醫院性質為公益性質的財團法人，醫師又有公會的倫理性規範，主張醫師以照顧病患的生命與健康為使命，除維持專業自主外，當以良知和尊重生命尊嚴之方式執行醫療專業，以維繫良好的醫療執業與照顧病患的水準(中華民國醫師公會全國聯合會，2002)，故醫療行為非營利行為。

(二) 醫療行為的因果關係

盧映潔、葛建成、施宏明、劉士煒(2006)認為，在醫療事件中，因為在醫療者採取醫療行為之前，病患本就罹有疾病，如果對病患沒有介入醫療行為，在現有疾病的影響下原本就會造成死亡結果，因而或許可以說該疾病，無論如何都是造成死亡結果所不可想像其不存在的條件。然而由於人類對疾病長期的研究與治療，在經驗累積下，有時對某些疾病施予某些治療，發現可能改變疾病的發展，而使病患不治死亡或延緩死亡的產生。因此法規會期待醫療者在適當時機做出正確醫療行為，希望藉此改變疾病原有的作用，倘若醫療者沒有這樣做，就會被認為病患後來的死亡結果歸咎



於醫療者的醫療行為之施作或不施作。

1. 醫療行為有作為之因果關係

舉凡現實社會中產生了一個法益侵害結果時，如欲追究在這個事件發展過程中，到底是誰的行為支配著這樣的法益侵害結果的演變，此即刑法上的因果關係。我國法律實務上在民國 76 年台上字第 192 號例，乃說明：「刑法上之過失，其過失行為與結果間，在客觀上有相當因果關係始得成立。所謂相當因果關係，係指依經驗法則，綜合行為當時所存在之一切事實，為客觀之事後審查，認為在一般情形下，有此環境、有此行為之同一條件，均可發生同一之結果者，則該條件即為發生結果之相當條件，行為與結果即有相當之因果關係。反之，若在一般情形下，有此同一條件存在，而依客觀之審查，認為不必皆發生此結果者，則該條件與結果不相當，不過為偶然之事實而已，其行為與結果間無因果關係。」

至於如何檢核及確認某(些)醫療行為的施作或不施作，是病患最後死亡結果的原因呢？盧映潔等人(2006)進一步認為，在第一層應該先指出，醫療行為介入之時，病患已存在的疾病種類與該疾病的發展狀況，以及使病患演變成死亡結果的可能性程度如何；然後在第二層次則指出，正確醫療行為介入的時間點對疾病的影響如何，亦即改變疾病發展以及阻止使病患演變成死亡的可能性程度有多少。這裡當然要以醫學實證的經驗累積所形成的規律為依據。

2. 醫療行為不作為之因果關係

一般認為不作為犯的因果關係認定，無從像作為犯一樣地判斷某行為是不是結果發生之不可想像不存在的條件，而是利用反向的認定方法，亦即假設行為人做了法律要求的行為，看看結果會不會發生，如果可以相當確定，結果就不會發生，則斷定出行為人沒有採取法規範期待的行為(不作為)與結果之間有因果關係。而這種立基於假設情境而來的因果關係判斷，學說上稱為假設因果關係理論。

(三) 醫療行為通說認為不受消費者保護法規範

醫師的醫療行為是否為消費者保護法所規範？可就其受雇及自行執業之情形分別說明：第一、由於企業經營者為營業者，不包括其所屬員工在內，如果是受雇的醫師，因為不是消費者保護法所稱企業經營者，因此其醫療行為不受該法規範。第二、



對於自行執業的醫師是否為企業經營者，則無定論，尚有爭議：現行〈醫師法〉雖明文規定，醫師具有某種公益目的，不以營利為目的，惟消費者保護法所稱的企業經營者，亦不以營利為目的者為限。因此，自行執業的醫師，究竟有無消費者保護法之適用，仍應進一步探討其與消費者之關係是否為消費關係而定。

然李子聿(2005)認為，醫界關切的醫療行為是否消費者保護法，其關切點乃在於醫療行為是否合於無過失責任的意涵，而不在醫療行為是否為該法所規範的服務範疇。亦即，醫界反對醫療行為適用〈消費者保護法〉，係基於醫療行為公益性、必須性、專業性、危險性、不確定性的因素考量，不宜驟然課以無過失責任，況且外國亦無相關立法例。病人的保護，不在於賦予醫師更重的責任，而在醫病關係的融洽。

此從政府 2004 年 4 月 28 日修正公布之〈醫療法〉第 82 條第 2 項規定：「醫療機構及其醫事人員因執行業務致生損害於病人，以故意或過失為限，負損害賠償責任」。似有排除醫師之醫療責任適用消費者保護法之意思，而其他醫療業務例如住院須知、資訊揭露等，才有消費者保護法之適用。

三、教學行為的性質

至於教師從事教學行為的性質為何呢？以下對教與學的字義等教學行為的意義，教與學彼此間的關係，是否受到消費者保護法規範等議題，進行探討。

(一) 教學行為的意義

教學行為的意義，可先從教與學的字義談起，許慎著的《說文解字》言：「教也者，上所施、下所效也。」這是大家熟知的「教」的字義，即施教者的施為。楊龍立(2000)認為上位者對下位者的教導，雖然用了同一個教字，但是有時意義上更接近誨、訓、勸；而下位者教上位者時，教字所顯示的意義是說明、陳述、分析、進諫及告知。但不管施教者及受教者之關係如何，教的過程中必然是由施教者敘述事理並責求受教者遵行，因此教的動作無形中具備了命令的意義，這就是教猶令也的解釋。所以說「教」一字有誨、訓、勸、說明、陳述、分析、進諫、告知及命令的意義。

楊龍立(2000)進一步分析，教的動作可以分為口語言說、行動舉止或生活行誼。以口語言說而言，依施教者常見的動作來理解，尚可區分為講解、說明、比喻、指示或期許等。然而就行動舉止或生活行誼而言，施教者未必刻意進行教之行為，但因其



身居上位，而使下位者因觀摩仿效，而生教之意義與功效，甚至施教者「行不言之教」，有意進行之「教學措施」但又不明說，因此以教的動作言之，不但包括直接有意的施為，也包括間接無意的施為。

教學行為如從基本義來看，就是有一個提供者(provider or possessor)，擁有某些內容(content)，而他企圖將這些內容給另一位接受者(receiver or recipient)，此人本來是缺乏這些內容的，於是提供者和接受者構成一種關係，其行為的目的在使接受者取得這些內容(李咏吟，單文經，1996)。有提供者、內容和接受者，就構成了教學的條件義，而過程中提供者是有意圖要將內容交給接受者的，這就構成了教學的意向義(單文經，2001)，有了條件義和意向義，就構成了教學行為。提供者一般我們稱為「老師」，接受者稱為「學生」，那麼產生上述教學行為的人，例如：媽媽對孩子、評論者對歌唱者、教鋼琴者對學琴者，都是提供者，也就是教學者，也都可以稱為「老師」了。

(二) 教與學是本體上依存關係

教學行為是否如醫療行為，有作為和不作為的因果關係呢？單文經(2001)認為雖然教和學之間有很緊密的連結，但是這種連結還不致於緊密到可以支持「沒有學、就可能沒有教」的說法。因為這種說法會把教學的「原本即具有的條件」(generic conditions)和「附加評價的條件」(appraisal conditions)二者混淆。教學工作的成功表現是由「附加評價的條件」決定，屬於教學的引申義，而不是「原本即具有的條件」這項教學的本義所決定。所以如果說有「學」才算「有教」，就好像比賽，有「贏」，才算有「賽」一樣，是沒道理的。所以單文經(2001)認為「教」與「學」這兩個概念有著一層特別的、語意學上的關係(semantic relationship)，前者的意義在許多方面乃依存於後一概念的存在，這種關係可以稱為「本體上的依存關係」，因此教和學之間才會如此緊密連結，而讓人誤以為有「因果關係」，又因為學的活動常發生在教的活動之後，更會讓人有此誤解(頁 8-9)。

(三) 有一部分教學行為受消費者保護法規範

教師的教學行為是否受消費者保護法所規範？〈加值型或非加值型之營業稅〉第 8 條第 1 項規定免徵營業稅者，其第 4 款規定：「托兒所、養老院、殘障福利機構提供之育、養勞務」。第 5 款規定：「學校、幼稚園與其他教育文化機構提供之教育勞務及政府委託代辦之文化勞務」。第 6 款規定：「出版業發行經主管教育行政機關審定



之各級學校所用教科書及經政府依法獎勵之重要學術專門著作」。第 8 款規定：「職業學校不對外營業之實習商店銷售之貨物或勞務」。既然上述這些事項免徵營業稅，在這些公私立學校、幼稚園與其他教育文化機構裡的教學行為，未構成消費者保護法所稱之勞務，亦非營利之行為，自然不適用消費者保護法。

然而如果適用〈消費者保護法〉，依該法第 7 款規定，得以制定定型化契約條款。所謂定型化契約，乃指「企業經營者為與不特定多數消費者訂立同類契約之用，所提出預先擬定之契約條款。」其擬定契約的當事人限為企業經營者，而締約的相對人又限為消費者。而政府已公告之定型化契約範本，其中包括之服務，計有：文理補習班補習服務、安親班、汽車駕駛訓練、學生海外研修、短期補習班補習服務、電腦補習班補習服務等，而這些均包含了教學行為，換句話說，上述這些企業經營者所提供的教學行為之服務，係屬消費者保護法所規範。因此學校之外補習班等營利機構的教學行為受到消費者保護法所規範。

四、教學行為和醫療行為之比較

教學行為和醫療行為有許多相似之處，例如 Calderhead(1995)指出：教師與醫師在問題解決及做決策的本質上很相似，教師診斷學生學習的狀況，並且依據診斷做決策，提供補救教學，以提升學生的學習效果；就跟醫師根據診斷對病患開處方，期望病患康復一般，所以教師和醫師在本質上有其共同點(轉引自符碧真，2001)。McAninch(1989)也提出許多證據顯示，教師的工作需要立即採取行動，具高度壓力，工作情境的性質模糊而不確定，教學工作孤立，以及面對學生異質性的特徵等，和醫師對病人一樣，容易產生臨床心智(clinical mentality)(McAninch，1989：56-59；張民杰，2001：67-69)。

然而教學行為和醫療行為相異之處也不少。例如：Booth, Hargreaves, Bradley 和 Southworth(1995)比較英國的醫師與教師兩種行業本質上的差異，發現從情境脈絡(context)來看，醫師的目標一致，乃對疾病的預防和治療，並為病患生死負責；然教師目標不一，有重個性、有重群性，對學生的學習非負全責。醫師看診時，少有其他非專業事務干擾，可專注於診斷和治療；教師常花很多時間管理班級秩序，無法立即進入教學狀態。而從訓練的模式來看，醫師除了醫學院課程正規訓練外，還有在醫院的在職訓練，取得醫師執照後仍需專業成長；而教師資格的取得，則有不同的管道，職前教育和專業成長也不一致，這些都是本質上的差異。如果從上述醫療行為和教學



行為的性質來看，也有許多差異之處。

（一）醫療行為的對象不同於教學行為的對象

病患本就罹患疾病或有疾病之虞，才會看醫師，醫師可能透過較為精密的儀器檢測，經過判讀後才出現醫療行為。通常病患的症狀較為特定，而要治療的目標也較為具體明確，且通常一個時間只診斷一個病患；然而學習者出現在教室等教學場所，動機並不確定，需求也各有不同，針對要教學的內容，也不易診斷出學習者是否已有所了解、或了解多少，教學目標也較抽象，而且除非是一對一個別教學，很少是同一時間，只針對一位學習者來進行教學行為，每位學習者學習效果也不同。

（二）醫療行為的侵入性高於教學行為

醫療行為的侵入性高於教學行為，醫療行為包括打針、吃藥、動手術、甚至還有中醫的針灸、推拿等，會接觸到病人的身體，甚至剖開人體大腦、五臟六腑，裝置器械等；而教學行為教的動作分為口語言說、行動舉止或生活行誼，主要還在口語言說，除了體育和運動教學外，甚至幾乎完全不用和學習者有身體接觸，侵入性遠遠低於醫療行為。

（三）醫療行為的結果立即性與明確度都較教學行為高

醫療行為不管是作為、不作為，其結果立即性與明確度比較高，感冒吃藥，症狀開始解除，車禍外傷馬上手術止血，器官移植馬上影響生命等，醫療行為與疾病甚至生命，常常存在著相當因果關係，醫療成效容易評估；然而教學行為，教學者的作為或不作為，有時並不是立即的，常常需要一段時間才能看出學習效果，而且這些學習效果的出現，可能牽涉到個別差異，是來自學習者本身的能力和 effort，無法全部歸因於教學者的教學行為，教學行為對學習者效果的影響，不易評估，因此僅有本體上的依附關係，很難舉證有相當因果關係。

伍、結語

經過上述討論和分析後，回到探討的問題：未具教師證書者可否禁稱為「老師」？本文探討結果，從法律規範的層面而言，「醫師」因有〈醫師法〉第 7 之 2 條之規定：「非領有醫師證書者，不得使用醫師名稱」，因此未取得醫師資格者，不得稱之；然「老師」在〈教師法〉、〈教育人員任用條例〉、〈家庭教育法〉、〈社會教育法〉、〈短期補習班管理規則〉，並未有此規範，自非不得以「老師」自稱或稱呼他人未取得教師



資格者為「老師」。

然而可否援引〈醫師法〉，也在〈教師法〉規定，非領有教師資格者，不得使用教師(老師)名稱呢？從本文醫療行為和教學行為性質來看，如此規定並不妥，因為教學行為的發生，不只在學校，也在家庭和社會，傳統文化裡，當提供者將內容給予接受者，接受者覺得受益或感謝時，就會以「老師」尊稱提供者，此其一也。

再者，教學行為侵入性遠較醫療行為低，對象也不同，而行為結果的立即性和明確性也不及醫療行為，教學行為充其量只是本體上的依附關係，成效不易評估，不像醫療行為具有作為或不作為上的因果關係，成效容易評估。

最後，因為教學行為普遍存在社會的每一個角落，可以在學校內非營利機構中進行，也會在學校外營利機構進行，而構成消費者保護法規範的對象，甚至在家庭生活裡發生，是生命延續、文化傳遞很普遍的現象。因此充其量只能說，未取得教師資格者，不能自稱或稱其為「學校老師」，如「小學教師」、「中學教師」和「大學教師」等。至於教學行為與醫療行為性質之不同，是否造成教師專業程度無法與醫師相提並論，或是教師之專業化僅能限定於學校教育之教師，則是另外一個值得探討的議題。

參考文獻

- 中華民國醫師公會全國聯合會(2002)。醫師倫理規範，檢索自：<http://www.tma.tw/ethical/doc/醫師倫理規範.pdf>。
- 尹建莉(2011)。好媽媽勝過好老師。臺北市：人類智庫。
- 李子聿(2005)。醫療行為無過失責任之研究—兼論 2004 年〈醫療法〉第八十二條之修正。中華人文社會學報，3，62-80。
- 李咏吟，單文經(1996)。教學原理。臺北市：遠流。
- 李聖隆(1974)。醫療行為是不是一種營利行為，當代醫學，6，38-39。
- 符碧真(2001)。教師與醫師專業化之比較研究—職前教育。行政院國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，11(3)，292-300。
- 張民杰(2001)。案例教學法—理論與實務。台北：五南圖書出版公司。
- 教育部(2011a)教育人員任用條例。<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0150017>



- 教育部(2011b)。社會教育法。檢索自：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080001>
- 教育部(2011c)。家庭教育法。檢索自：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080050>。
- 教育部(2012)。教師法。檢索自：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020040>。
- 教育部(2004)。進修及補習教育法。檢索自：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080002>
- 單文經(2001)。教學引論。台北：學富。
- 楊龍立(2000)。教學語辭的研究。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，**10(2)**，269-286。
- 蔡穎卿(2007)。媽媽是最初的老師：一位母親的十年教養札記。臺北市：天下文化。
- 臺北市教育局(2011)。臺北市短期補習班管理規則。檢核自：<http://www.edunet.taipei.gov.tw/ct.asp?xItem=1211357&ctNode=33799&mp=104001>
- 盧映潔、葛建成、施宏明、劉士煒(2006)。醫療行為之因果關係探討。中正大學法學集刊，**21**，1-34。
- 衛生署(2009)。醫師法。檢核自：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=L0020001>
- Booth, M., Hargreaves, D. H. & Bradley, H. and Southworth, G. (1995). Training of doctors in hospitals: a comparison with teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 21(2), 145-161.
- McAninch, A. C.(1989).*The case method in teacher education : Analysis, rationale, and proposal*. UMI Dissertation Service. Ann Arbor, Michigan : A Bell & Howell Company.

本文引注格式 (APA)

- 張民杰 (2012, 3 月)。未具教師證書者可否禁稱為「老師」？從教學行為與醫療行為來分析。臺灣師資培育電子報，**28**。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=472> (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 *

談挪威師資班學生的教書動機

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

本文旨在探討挪威一年制師資班學生的任教動機及他們對於師資培育的看法。作者發現，師資班學生是因為喜歡教學工作，喜歡教導學科知識，從而選擇師資培育課程。但是，師資班學生在任教一年半之後，他們的想法卻存在著三個矛盾。首先，他們覺得師培課程對教學不管用，但是師培課程很重要，不可以沒有。其次，他們對於當下的教學工作很滿意，但對未來卻懷有不確定感，隨時有離職的可能。接著，雖然有幸成為一位基層教師，但若要他們再選一次，他們不會選擇當老師。究其原因，這分別是因為理論和實務的落差、教師工作保障不佳，及現場教學的工作壓力所導致的。解決之道在於「落實師培課程和實務教學間的對話」、「推動終身教職制度」及「建立教師社群的專業認同感」，讓教師工作更具吸引力，以找到好人才，留住好人才。

挪威的教師職業面臨了空前的挑戰。小學師培課程的師資生人數急遽下降，而初中師培課程，也只有特定類組的師資生人數較多。另外，一半的高中教師將在近期內退休，新進的高中教師也隨時有離職的可能。挪威將面臨師資嚴重短缺的問題。本文旨在探討初任教師在師資培育期間的經驗、教書動機及其對於未來教職的看法，分述於下。

一、各國師資培育面臨的挑戰

各國的師資培育，主要面臨三個挑戰：(1)師資生強烈感受教育理論和教學實踐之間的落差；(2)許多初任教師剛進入教學現場時，往往覺得自己尚未準備好，只得以資深教師為學習楷模，而不是將「師培所學」應用在實際的教學上；(3)英美兩國面臨嚴重的師資流失問題。在英國，只有六成的師資生，最後成為老師，這些中途放棄的師資生，因為受不了教師工作的壓力，與教學輔導老師關係不和，



且缺乏對教育的專業承諾，最後選擇離開教職。

二、為什麼來當老師？

作者認為，過去一些研究教師從業動機的文獻，把教師的入行動機分為內在動機、外在動機和利他動機(altruistic motivation)。比方，英美兩國的師資生是抱著服務大眾的心態投入教職，從而懷有強烈的利他動機；澳洲的師資生則將教職視為自我實現的工作，渴望與年輕學童相處，並享受教學的機會。不過，作者指出，挪威的教師之所以選擇教職，還多出一個「學科知識」上的考量，因為他們樂於在學科知識裡面打滾，樂於將學科知識傳授給學生。

三、本文的研究設計

作者追蹤 329 位來自四個挪威大學 PGCE 課程的師資生長達兩年半。這些師資生的年齡分布非常廣，從 24 歲到 57 歲。女性占了 65%，51%的研究參與者擁有碩士學位。這些師資生在兩年半的期間，接受三次的問卷調查：(1)一開始接受 PGCE 課程時；(2)PGCE 課程剛結束時；(3)PGCE 課程結束後的一年半。作者所採用的研究問卷，是李克特五點量表(45 題)加上開放性問題(3 題)，以了解師資生對師培課程的評價、選擇教職的動機及其未來的生涯發展方向。本文的研究資料，主要是來自第三次的問卷調查結果。

四、本文的研究發現

80%的研究參與者願意再次接受師培課程；研究參與者對師培課程各面向的評價不一，他們認為實習和目前的工作相關性最大，其次是教材教法，最後才是教學理論。值得注意的是，這些研究參與者在剛畢業時，對師培課程的評價較高，教書一年半之後，對師培課程的評價則降低，兩者達顯著差異。

研究參與者選擇就讀 PGCE 課程的動機，主要是內在的動機和學科的動機。內在動機：(1)我喜歡教書；(2)我擁有教學的技能；(3)教書是一個令人興奮的職業。學科動機：(1)我想要把我感興趣的學科，變成我的職業；(2)我想要其他人對我熱衷的學科感到興趣。



當研究參與者被問及「如果再選一次，你會不會選擇當老師？」69%的人回答會。而被問及「你未來會不會繼續留在教職？」72%的人說願意。作者也發現，一開始就讀 PGCE，即對教職感到三心二意的研究參與者，有 60%的人最後沒有當老師。而剛從 PGCE 畢業，仍對教職感到三心二意的研究參與者，有 70%的人最後也沒有當老師。至於那些一開始就對教職一心一意的研究參與者，有 70%的人最後成為正式教師。由此可歸納出一個穩定的模式：願意當老師的人，一開始就意志堅定，不會三心二意。

五、挪威 PGCE 畢業生心中的三個矛盾

作者發現，那些在教學現場任教已達一年半的 PGCE 師資生，他們的心中有著三個矛盾：(1)他們覺得師培課程對實際教學的影響，是有限的，但是卻有 80%的人指出，他們不會排斥再一次修習師培課程；(2)大多數似乎滿意教師這個職業，但是卻有三分之一的人指出，如果讓他們再選一次，他們不會選擇當老師；(3)有些教師享受著當下的教師工作，但是他們也開始猶豫要不要繼續教下去。當社會上存在待遇更為優渥的工作前景時，第三個矛盾開始在師資生心中發酵，使得那些教書意志一開始就不堅定的師資生，最後只有不到四成的人數留在教職，由此導致師資的流失。

六、挪威師資培育的改革方向

作者指出，PGCE 課程在一定的程度上，發揮了篩選的作用。這是因為師資生在接受師培課程的過程中，實習讓他們感到很挫折，他們會認為自己不適合教書。而另有一些用功的師資生，傾向於繼續從事學科知識的深造，而不會進入學校任職。作者認為，最大的問題是發生在教育現場，而不是師培機構。師資培育面臨最大的損失，是在於優秀的師資任教一陣子之後，隨即離開教育現場，這是因為高中教師不易取得 tenure，未來充滿不確定感，加上外在的就業市場，有著更具競爭力的工作在等著他。這種情況在大城市裡尤然。

在澳洲，那些熱衷教學但任職短暫的老師，被稱之為「高度投入的過客」(highly engaged switcher)。在英國，那些把教職當作跳板的老師，被稱之為「履歷教師」(portfolio teachers)。作者認為，要改善這種現象，必須要在師培階段，建立師資生



的教師專業認同，並且在初任教職階段，提供教學上的支援，使其對教學工作更有信心。

根據美國的一項統計，一般的大學畢業生終其一生，會換 11 個工作，且大部分都發生在三十歲之前。照這樣的情況看來，教師工作必須成為人們眼中最具吸引力的第二個或第三個職業，才可以確保師資的素質，畢竟年輕人不保證一定是最有效能的教師，「再」職教師的生命經驗，對實際教學也可能產生助益。那麼，日後師培改革的方向，應該有三個重點：(1) 與現場的實際教學產生聯結；(2) 關切就業市場的人力流動狀況；(3) 回應不同年齡層師資生的學習需求。要言之，要讓好人才進來，教職要更具吸引力；而要留住好人才，建立教師社群的專業認同，方為上策。

七、本文結語

挪威的基層師資之所以逐漸流失，原因有三：(1) 師資生深感師培課程所教授的理論不管用；(2) 教職的福利保障，不如其他行業；(3) 教學現場欠缺導入制度，讓初任教師求助無門。這使得 PGCE 師資生在畢業一年半之後，心態開始產生變化，而有換工作的打算。作者認為，師培機構未來努力的方向，是讓教職更具吸引力，才能使師資生繼續執教的意志更加堅定。但是該怎麼做，才會收到效果？作者並沒有進一步明說，畢竟這牽涉到教師社會地位的提高、教職待遇的改善，及師培課程的改革，並非一蹴可幾的。

導讀文章

Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628–638.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2012, 3 月)。談挪威師資班學生的教書動機。臺灣師資培育電子報, 28。

檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=471> (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 ※

伯樂不識千里駒？—談覓得良師的師資培育策略

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

欲確保教育現場的師資素質，師範教育必須形同過濾器，發揮把關的功能，讓那些自覺不適合教書的師資生知難而退。畢竟前來就讀師範教育的師資生，不一定都對教書抱著相同的熱忱。當然，嚴選師資生是師範教育的第一步，接著過濾篩選機制（教育實習）應越早發揮作用越好，以免培育了半天，師資生到最後一刻才選擇離開，這不但浪費師資培育資源，也損及師資生的寶貴青春。換言之，那些「一心一意」打算從事教職的師資生，師培機構應嚴加培育，而其他「三心二意」把教職當作備胎的師資生，師培機構應及早發現，適時輔導勸退，斬釘截鐵地在師範教育的上游，為教師的專業素質作把關。Dag Roness 在文中提出下列三點維持師資素質的思考方向，倘若師培機構不加以正視，則優秀人才很有可能望師範教育大門而卻步，最後師培機構也不免淪為「不識千里駒」的伯樂。

一、早期實習的篩選作用

Dag Roness 認為，教育實習要越早進行越好，只有先去實習，師資生才知道自己不足之處，從而向師培機構尋求支援。此外，累積一定程度的實習經驗，方可參透教育理論的原則，把自己的教學提升到一個反省的層次。甚至，早期實習也如同一道「濾材」，使師資生及早體認到自己是是不是「教書的一塊料」。這也就是為什麼英國「基層學校本位」的師資培育模式，深受 Dag Roness 的青睞。反觀我國的教育實習，大多是到了師資培育的末期，才如火如荼地進行，這不但容易擴大理論和實務間的落差，甚至那些受到實習震撼、任教意願低落的師資生，考慮自己先前已投入的時間和金錢，往往咬牙撐完師培，此乃師範教育所不樂見。

二、良師不必「年輕」

一般而言，到基層學校報到任職的新進教師，大多以年輕人居多，而通常學生也喜歡接觸這些年輕的面孔。我們想知道的是，這些「一路唸上來」的年輕老

師，缺少了什麼特質，使學生的學習無法面面俱到？畢竟，他們一生離學校很近，卻離社會很遠。杜威曾說，教育是生活的歷程，而學校是社會生活的一種型式；學校是助長兒童經驗成長的場所，同時也是兒童經驗現實生活的地方。就生活經驗的層面來看，「中途出師」的學士後師資班教師，反倒可以提供學生更多有價值的社會經驗和人生體驗，其培育方式應當受到重視才是。經師易求，人師難得，教學技巧之外的「軟實力」—社會經驗，有助於豐富學生的視聽見聞，讓我們進一步思考「良師」其實不必年輕。一個理想的願景是，我們應該找到「不同世代」最優秀的人才來當老師，基層學校的教學氣氛方可更加多元。

三、「長期聘約」是留住好老師的首要條件？

Dag Roness 訪談教書一年半卻中途離職的高中教師後發現，無法獲得長期聘約 (attain tenure)，對未來充滿不確定感，是他們離職的主要原因。私人企業的升遷制度和優渥待遇，讓「只取得短聘」的挪威初任教師，紛紛另謀他職，這對師資培育而言，無疑是一種損失；沒有長期聘約，就挽留不住好老師。然而，就我國來說，教師法第 13 條明令，中小學教師聘任期限，初聘為一年，續聘第一次為一年，以後續聘每次為二年，續聘三次以上服務成績優良者，經教評會全體委員三分之二審查通過後，得以長期聘任。相較於挪威，我國的教師聘任制度，似乎較為嚴謹，有一定程序的審查機制；但是，實際運作起來，卻是通通有獎，所有的教師，皆可取得長期聘約，教書直至退休，這對教師素質來講，是不是另外一種隱憂呢？「長期聘約」缺少嚴格退場機制的搭配，不見得是留住好老師的可行策略，反倒可能成為製造壞老師的催化劑。

芬蘭的師資素質，向來人人稱羨。該國教師社會地位崇高，中小學教師受敬重的程度，甚至高於國家元首。芬蘭一般公司行號最喜歡聘請教師，因為能當老師的年輕人，一定是該國最頂尖的人才。在這樣的情況下，投身教職的芬蘭人，個個是千里馬，師培機構所扮演的角色，不過是錦上添花的伯樂。回觀台灣，我國中小學教師的社會地位，似乎在師資培育體系多元化後開始下滑，師培機構今後所應扮演的角色，是嚴以律己的伯樂，透過紮實的訓練，讓三心二意的師資生知難而退，方可在師資生來源背景參差不齊的現狀下，培育出日行千里的良師。





回應文章

Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628–638.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2012, 3 月)。伯樂不識千里駒?—談覓得良師的師資培育策略。臺灣師資培育電子報, 28。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=470> (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前三個月各項能力自我評估

【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%；碩士生經加權後人數為5,0371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。

本期師資生之分類：幼稚園、國民小學、中等學校、特殊教育學校(班)，根據學生回答已修畢之類科為準。惟96學年度畢業後一年，師資生仍有同時修畢兩種以上類科之可能性，因此排除同時修畢兩種以上類科之學生後，師資生共有4,210人。幼稚園類科612人（12%）、國民小學類科1,615人（31.8%）、中等學校類科1,848人（36.4%）與特殊教育學校(班)類科135人（2.7%）。



【統計指標摘要】

- 一、各項能力評估平均數
- 二、學科或領域知識能力評估
- 三、班級經營能力評估
- 四、課程設計與發展能力評估
- 五、有效教學能力評估
- 六、多元評量能力評估
- 七、特殊或偏差行為學生輔導能力評估
- 八、行政工作能力評估

本期統計指標針對96學年度畢業後一年的師資生，自我評估實習前三個月，在教學相關的七個項目之能力。評估方式為四點量表，最低分為1分，最高分為4分。整體而言，師資生進入教育現場後，在實習前三個月，可能感受「教然後知不足」之現象，在問卷的七個能力項目評估中，自陳的平均分數皆在3分以下。

最感到能力不足的項目為「班級經營能力」以及「特殊或偏差行為學生輔導能力」；尤其班級經營能力，四種師資類科，皆有半數的師資生自覺需加強。相較之下，最有信心的項目則為「學科或領域知識能力」以及「行政能力」。

在實習前三個月，特殊教育與中等學校類科的師資生較多人認為「學科或領域知識能力」略待加強；四類科的師資生在「課程設計與發展能力」、「有效教學能力」以及「多元評量能力」項目上覺得需加強的人數約為半數，四類科都有相同的情形。

有逾半數的師資生表示自己亟待加強或略帶加強「特殊或偏差行為學生輔導能力」，尤其國民小學類科與中等學校類科，皆有兩成的師資生覺得此方面能力亟待加強；師資生對自己實習前三個月的「行政能力」較有自信，四種類科皆有六成以上的人自覺能力不錯。



一、各項能力評估平均數

自圖 1 可見四種師資培育類科的師資生，在各項目上的能力評估，分數愈高代表自我評估之能力愈好，最低為 1 分，最高為 4 分，使用四點量表。

整體而言，在實習前三個月師資生對七個項目之能力評估平均數皆在 3 分以下（最高分為 4 分）。師資生普遍對於「班級經營能力」以及「特殊或偏差行為學生輔導能力」自覺能力較差，需要加強；班級經營能力之平均數介於 2.13 至 2.39 之間；而特殊或偏差行為學生輔導能力則介於 2.10 至 2.45 間。

師資生對「學科或領域知識」與「行政工作能力」兩項目評比較高，學科或領域知識的平均在 2.58 到 2.78 之間；行政工作能力的平均在 2.64 至 2.84 之間。

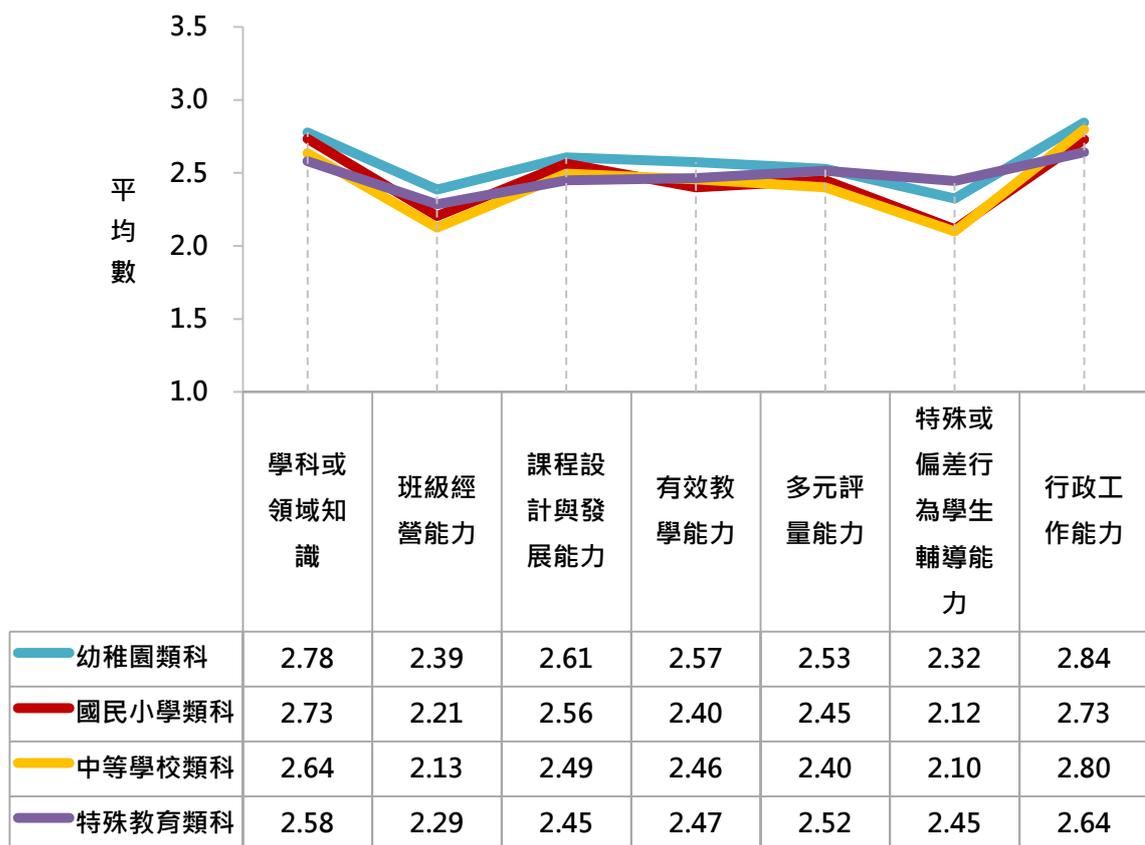


圖1、各項能力評估平均數

註：本題為四等量表，亟待加強計分 1，略需加強計分 2，不錯計分 3，相當不錯計分 4。

二、學科或領域知識能力評估

各師資培育類科的師資生，對於自己學科或領域知識能力，過半數的師資生自覺能力不錯，幼稚園類科有63.8%，國民小學類科有65.2%，中等學校類科有51.2%，特殊教育類科有51.1%。

中等學校和特殊教育類科的師資生，評估自己的能力「略需加強」的比例略高；中等學校類科，有33.5%的師資生感到略需加強，相較之下，特殊教育類科比例偏高，約占44.2%。

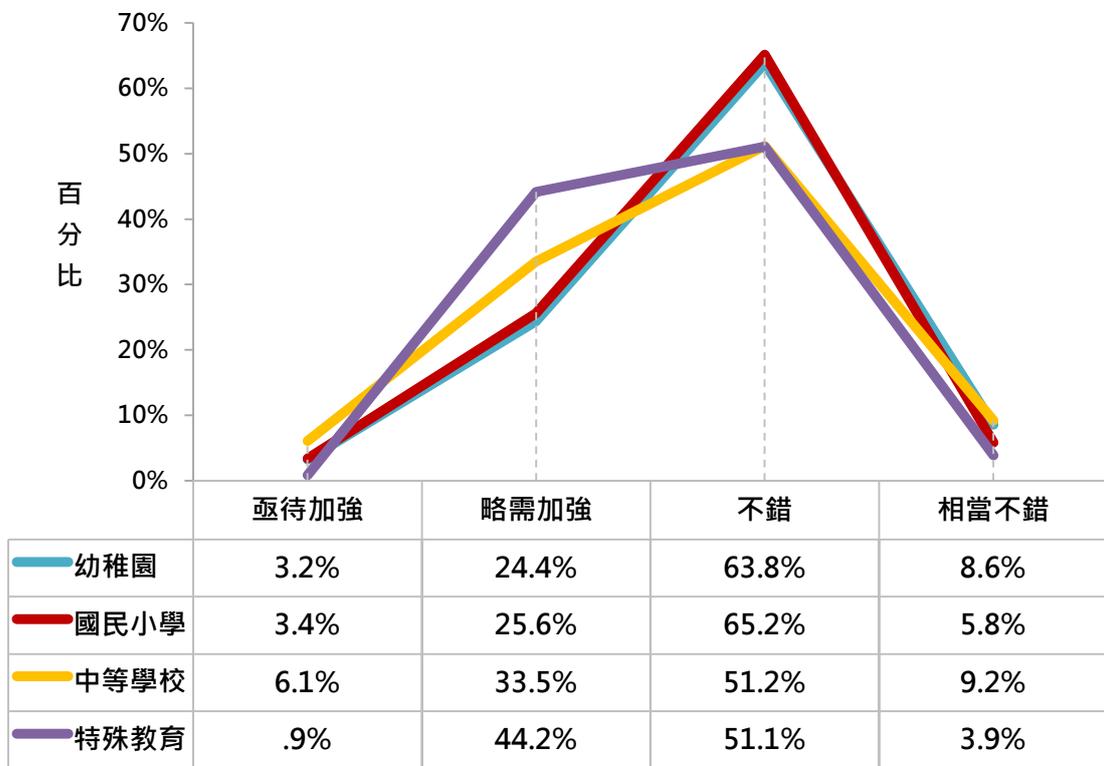


圖2、學科或領域知識

註：本題為四等量表，亟待加強計分 1，略需加強計分 2，不錯計分 3，相當不錯計分 4。



三、班級經營能力評估

整體而言，認為自己班級經營能力需要加強的人數比例較多，以中等學校人數比例最高；幼稚園類科人數比例最低。

實習前三個月，特殊教育類科對班級經營能力感到「略需加強」的師資生有 55.9%，其次是國民小學類科(54.1%)，中等學校類科有五成(50.5%)，幼稚園類科比例最低(45.1%)。中等學校的師資生有兩成(20.2%)認為自己的「班級經營能力」亟待加強，國民小學類科則有 14.7%，略高於幼稚園與特殊教育類科。

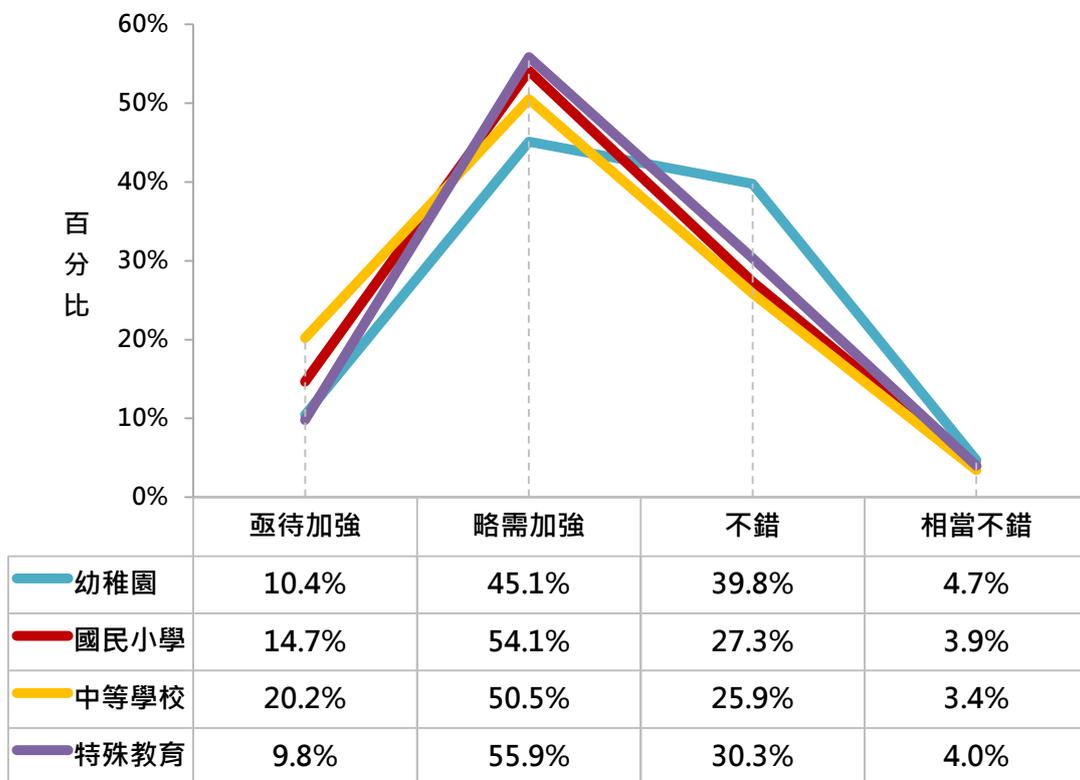


圖3、班級經營能力

註：本題為四等量表，亟待加強計分 1，略需加強計分 2，不錯計分 3，相當不錯計分 4。

四、課程設計與發展能力評估

對於「課程設計與發展能力」，中等學校和特殊教育類科，覺得略需加強或亟待加強的人數，與自評為不錯或相當不錯比例接近，約各佔一半。

四種類科師資生中，對於自己的課程設計與發展能力評估為「不錯」者比例最多。國民小學類科有 47.9% 的師資生，自評個人的課程設計與發展能力不錯，幼稚園類科比例更高，有超過一半的師資生（54%）自我評估能力不錯。

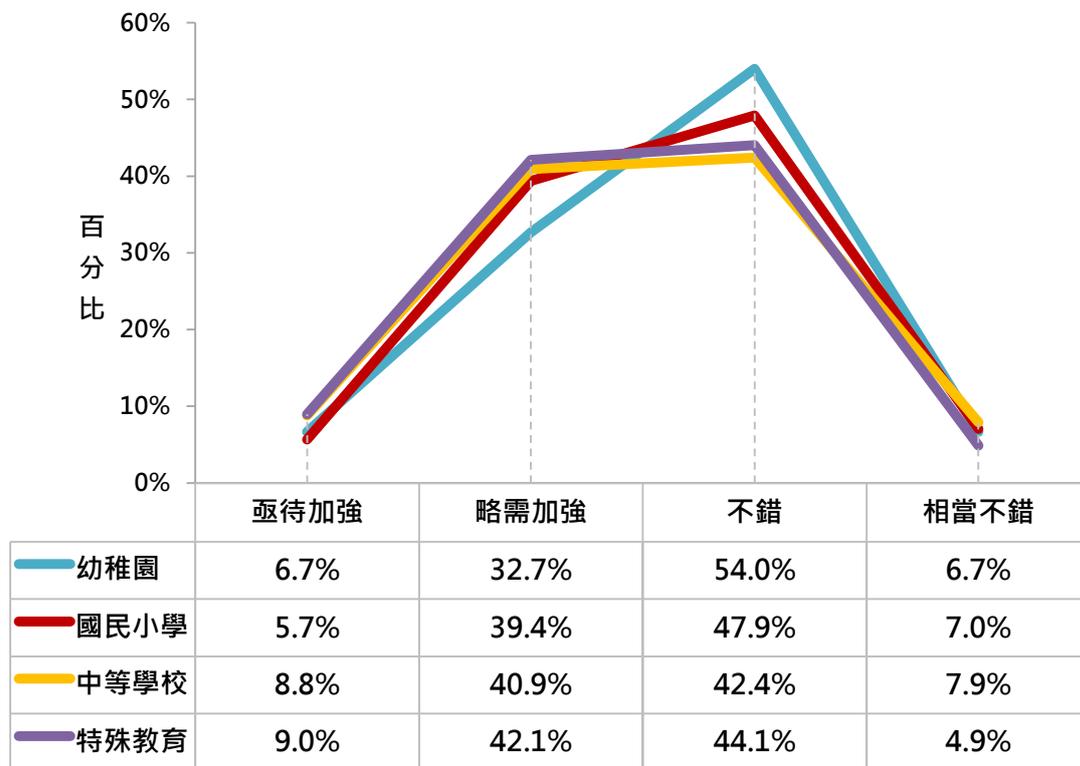


圖4、課程設計與發展能力

註：本題為四等量表，亟待加強計分 1，略需加強計分 2，不錯計分 3，相當不錯計分 4。



五、有效教學能力評估

師資生在實習前三個月，對於自己有效教學能力的評估如圖 5。中等學校和國民小學類科有較多人自認不足，「略需加強」該項能力。國民小學類科人數比例 46.6%；其次為中等學校 46%。

四類科相較之下，幼稚園類科與特殊教育類科評估自己有效教學能力不錯的人數比例略多，幼稚園類科的師資生占 51.4%，特殊教育類科師資生則有 47.6%。

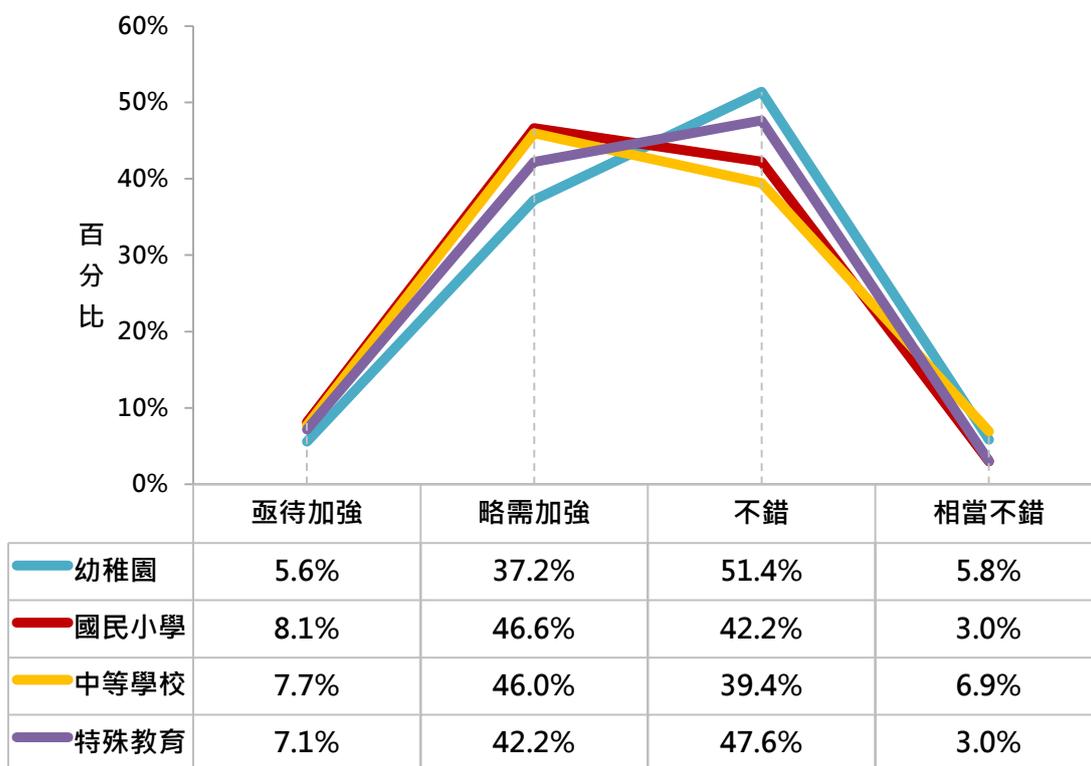


圖5、有效教學能力

註：本題為四等量表，亟待加強計分 1，略需加強計分 2，不錯計分 3，相當不錯計分 4。

六、多元評量能力評估

師資生在多元評量能力的評估上，自評為「不錯」與「略需加強」的比例相近，中等學校類科評為「略需加強」的人數比例較多，約占該類科的 48.5%，且評比為「亟待加強」的比例也為四類科中最多，占 8.4%；國民小學類科師資生自評為略需加強的比例也稍高，約佔 47.4%。

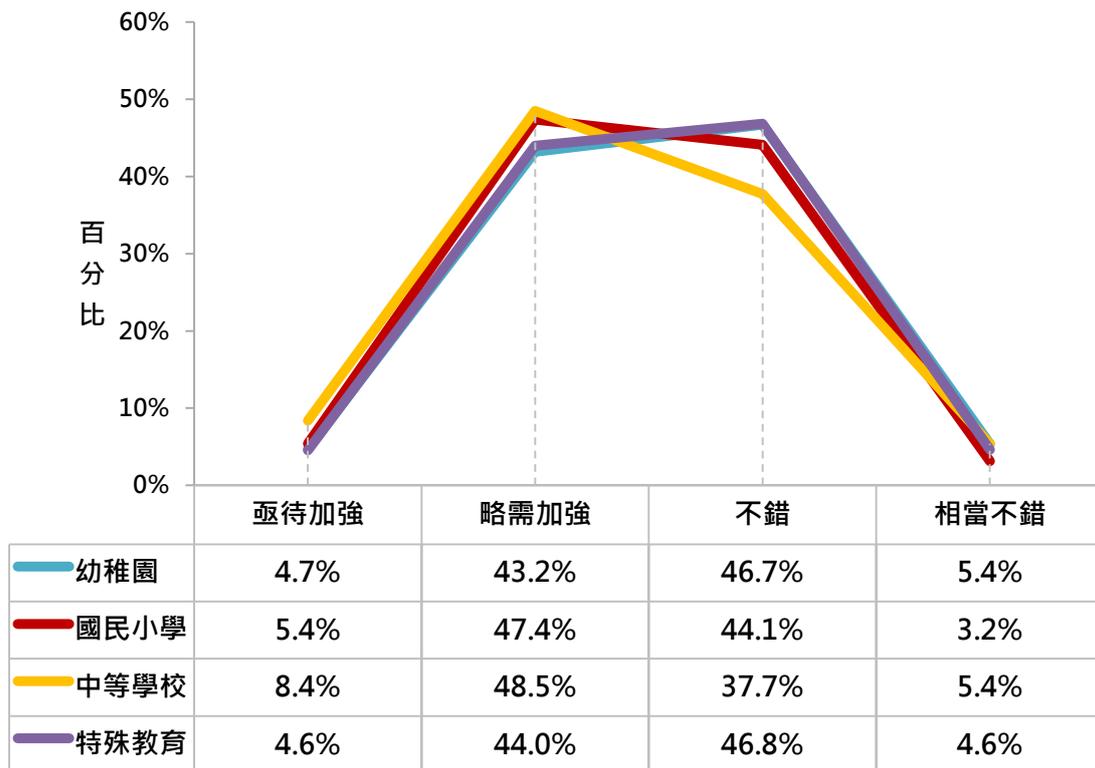


圖6、多元評量能力

註：本題為四等量表，亟待加強計分 1，略需加強計分 2，不錯計分 3，相當不錯計分 4。



七、特殊或偏差行為學生輔導能力評估

特殊教育類科的師資生，對於「特殊或偏差行為學生輔導能力」自評為不錯與相當不錯的比例最高，不錯者占該類科 37.6%，相當不錯的比例為 8.5%。

相較之下，對此項目的自評能力，國民小學類科評為「略需加強」以及「亟需加強」的比例最高，略需加強有 55.6%，亟需加強有 18.4%。

中等學校類科，自評「亟需加強」特殊或偏差行為學生輔導能力評估的比例最高，約佔該科的兩成左右（21.8%）。

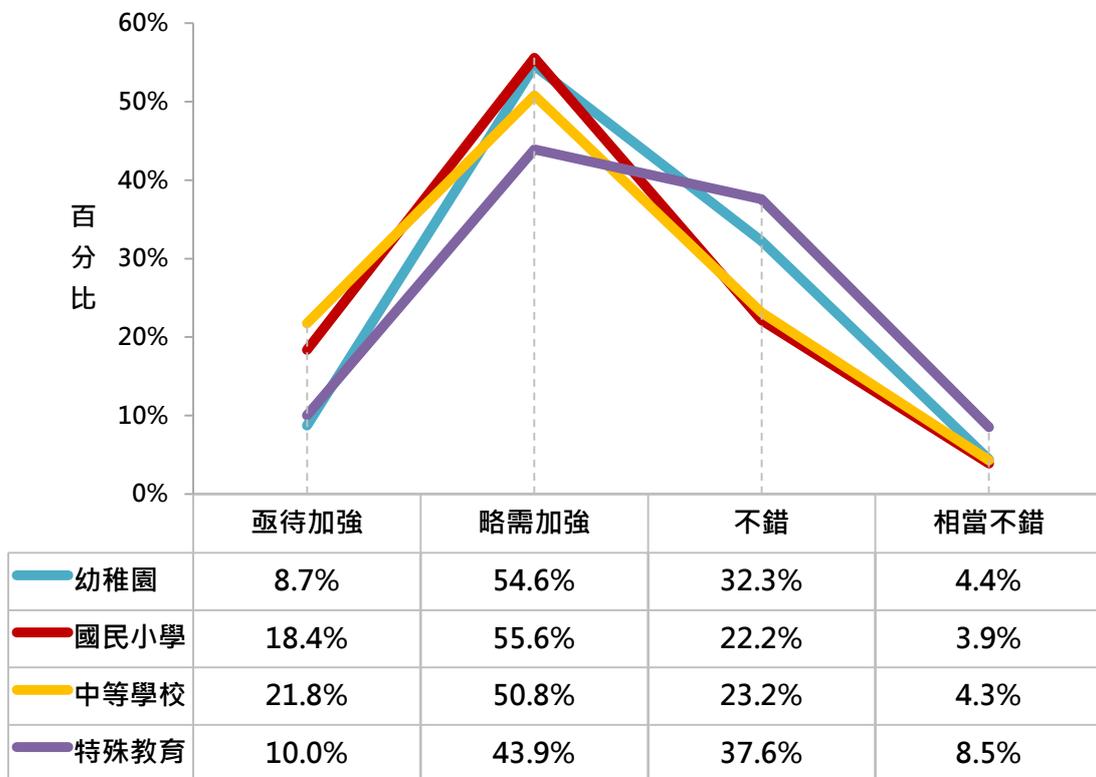


圖7、特殊或偏差行為學生輔導能力

註：本題為四等量表，亟待加強計分 1，略需加強計分 2，不錯計分 3，相當不錯計分 4。

八、行政工作能力評估

大多數師資生對於行政工作能力都自評為「不錯」，約佔 48% 左右，以幼稚園類科比例最高，占該類科的 56.4%。特殊教育類科有一成左右的師資生（11.9%），評估自己在實習前三個月的行政工作能力「亟待加強」。國民小學類科則是有 32.6% 的師資生，覺得自己的行政工作能力「略需加強」。

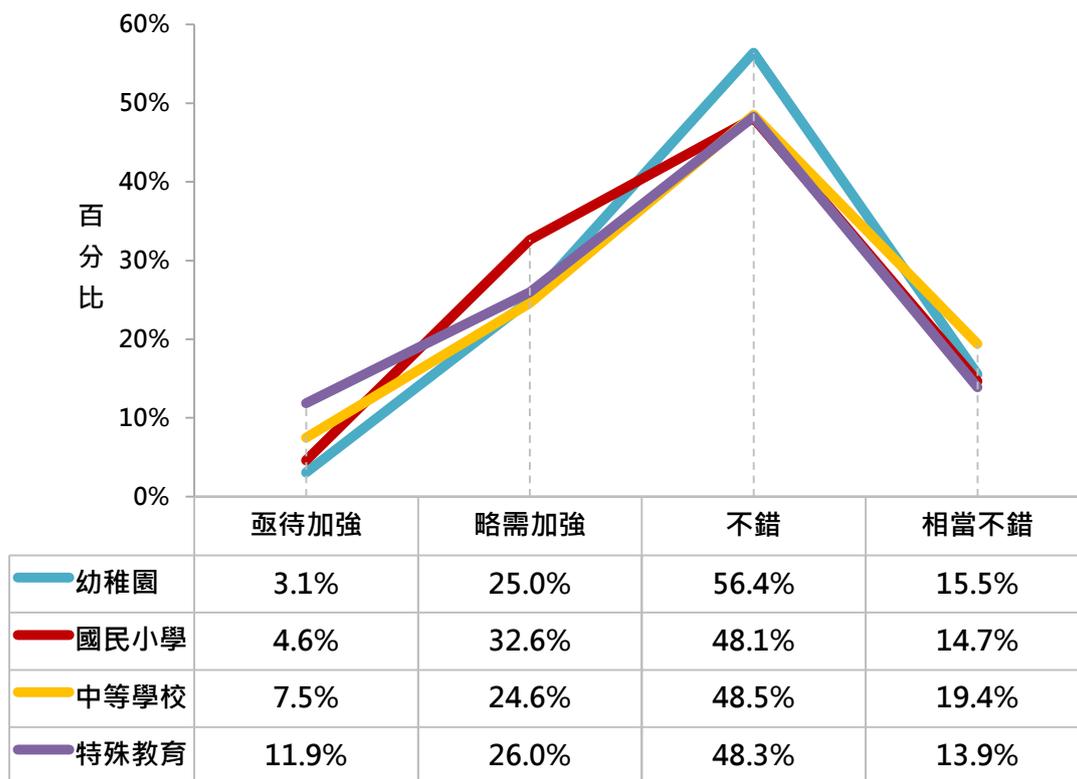


圖 8、行政工作能力

註：本題為四等量表，亟待加強計分 1，略需加強計分 2，不錯計分 3，相當不錯計分 4。

