

# 臺灣師資培育電子報

2012 年 4 月出刊

第二十九期

## 本期目錄

- 統計指標
  - 96 學年度畢業後一年畢業生投入教育服務業人力、薪資與工作時數比較
- 文獻回顧
  - 【導讀文】芬蘭教師倦怠歷程分析—以教師與工作環境適配度為例
  - 【回應文】食之無味，棄之可惜—談教師倦怠的成因與處遇
- 小辭典
  - 國民中小學補救教學師資培育計畫

## ►主編的話

本期師資培育電子報針對 **96 學年度大專畢業生畢業後一年在教育服務業服務的狀況進行分析**。近年來受到少子化的影響，中小學教師職缺驟減，教育服務業的主力就業機會也受到衝擊。對於師資生而言，相關教育服務也可能是替代的就業機會。本期師資培育資料庫特別針對教育服務業的就業人口與職業分佈進行分析，以瞭解教育服務業的現況及師資生在其中的表現。

結果發現 96 學年度大專畢業生在畢業後一年，從事教育服務業人數，為所有行業中第三大，吸納了 12.2% 的該屆畢業生。教育服務業中從事正式、代理或代課教師的比例為 35.9%，約有 6 成 4 者從事其他行業。教育服務業中具有教師證者只佔 18.0%。96 學年度大專畢業生於畢業後一年從事教育服務業最多的學門是社會服務學門，教育學門反而只居第四位。在正式、代理代課教師來源部份，社會服務學門仍居第一位，非屬學校教職之教育服務業則以商業及管理學門投入的比例最高。教育服務業主要的就業機會仍在北部縣市或是其他地區的都會區，各縣市教育服務業中正式、代理或代課教師與非屬學校教職之教育服務業的比例，分佈也有落差，都會區的教育服務業似乎較為興盛。在薪資部份，有教師證者在教育服務業中仍較佔優勢。無教師證者的工作時數，較有教師證者長，但是在擔任非屬學校教職之教育服務業者則接近。因為有畢業生流向調查，使得國內能瞭解教育服務業的現況及從業人員背景，此次指標分析的資料可謂相當珍貴。

本期的文獻回顧關心 **教師的倦怠感**，該研究是對 68 位芬蘭教師進行訪談，文中所分析的教師倦怠產生原因，在國內應該也不陌生，作者根據研究結果所提的建議，也頗值參考，包括瞭解教師最容易產生倦怠感的時機，以及讓教師瞭解其生涯發展可能產生困難的時間點。本期回應文則試圖跳出心理學的理解，來分析在教育場域中產生倦怠的老師，不見得是不好的老師。作者提出兩個改進教師職業倦怠的方式，一是創造陌生環境，二是鼓勵老師改進自己的工作環境與條件。

最後，本期師資培育小辭典介紹「**國民中小學補救教學師資培育計畫**」。對於這個全國性扶弱計畫，有相當多可以討論與思考的空間。

十二年國民基本教育推動在即，對於教師將是更大的挑戰，後續發展值得關注。大家一起努力關心。

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」計畫主持人

王麗雲

2012 年 4 月

## \* 師資培育小辭典 \*

## 國民中小學補救教學師資培育計畫

林容萱

(國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心研究助理)

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)

「攜手計畫－課後扶助」自 95 年開辦以來，即有要求縣市對現職教師及大專生等補救教學人員進行補救教學知能之培訓，尤其強調大專生之增能培訓，94 年規劃「攜手計畫－大專生輔導國中生課業試辦計畫」，以大專學生就讀學校所在縣市就近提供課業輔導，而經過多年努力亦有研究指出，大專生擔任補救教學教師仍有諸多問題產生。有鑑於此，100 年起教育部委託臺灣師範大學教育研究與評鑑中心執行「國民中小學補救教學師資培育計畫」，以提升補救教學師資品質。本期師資培育小辭典繼續環繞攜手計畫，為各位讀者簡介「國民中小學補救教學師資培育計畫」。

## 一、計畫介紹

鑒於各縣市「攜手計畫」師資培訓之品質良莠不齊，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，同時配合十二年國民基本教育政策，確保每一位國民中小學學生之基本學力，教育部委託臺灣師範大學教育研究與評鑑中心，集合各專家學者、縣市地方教育單位主管與攜手計畫教師們，召開焦點座談會議，規畫了「國民中小學補救教學師資培育計畫」。此計畫之具體目標如下（教育部，2012）：

- (一) 發展補救教學師資培育課程，進行課程研發、試用與推廣。
- (二) 培育縣市辦理補救教學師資研習之種子講師。
- (三) 充實國民中小學補救教學師資培育及促進專業成長之支援系統。
- (四) 提升國民中小學補救教學師資專業能力及補救教育教學成效。



## 二、實施現況

在課程研發方面，已於 100 年 3 月完成試用版研習課程規劃，預定 101 年 8 月完成正式版課程規劃。國中小兩階段的課程主題均包含「攜手計畫核心精神（配合 12 年國教此主題於正式版中刪除）」、「補救教學基本概念」、「補救教學班級經營」、「測驗與診斷的應用」、「分科補救教學策略」及「分科補救教學教材教法」等。預計從 102 年起，在職教師需接受「補救教學概論」（含理論與技術）2 小時、「（國小或國中）低成就學生學習診斷與評量」2 小時、「分科補救教學教材教法」4 小時等共八小時之補救教學研習後才可成為一名合格的補救教學師資；儲備教師、大專生等其他非在職教師，則需修習「補救教學概論」（含理論與技術）2 小時、「補救教學實務案例研討」2 小時、「（國小或國中）低成就學生心理特質與輔導」2 小時、「（國小或國中）補救教學班級經營」2 小時、「（國小或國中）低成就學生學習診斷與評量」2 小時、「分科補救教學教材教法」4 小時、「分科補救教學策略」4 小時等十八小時的研習證明，才能擔任補救教學人員。

而補救教學師資培育方面，100 年已完成 3 梯次之培訓並已為地方政府培育國民中小學及大專院校種子講師 374 名，今年（101 年）預計再進行第 4、5 梯次培訓，預計培育 400 名補救教學種子講師（教育部，2012）。研習課程共分 6 個子領域辦理，參與人員可依專長擇適合之子領域報名；根據問卷調查之回饋意見，大部分參與老師都很滿意師資培訓的課程內容，並表示培訓課程兼顧了理論與實務分享，有助於提升補救教學之專業知能。此外培訓課程中亦特別安排臺南大學科技化評量中心，針對教育部電腦化適性測驗(ASPA)之應用進行介紹，讓參與補救教學教師能更精確瞭解學生問題所在。

為協助提升地方辦理「補救教學」相關研習的品質、減少研習內容的落差，確保研習課程在全國實施時品質的一致性，該計畫透過補救教學專家與實務工作者座談方式，完成細部課綱的制定，包含了課程基本理念、課程目標、學習內容以及實施要點（含教材編選、教學實施、教學方法以及學習評量）等細節，並根據第一、第二梯次種子教師培訓之授課經驗與調查回饋意見，進行相關內容修訂，編製「國民中小學補救教學師資研習課程參考手冊」（含手冊使用說明、課程大綱、參考資源、授課內容之 PPT、相關法令等之完整紙本與光碟），寄發各縣市政府教育局處備查參照，另將光碟寄予獲得認證之種子講師，做為日後授課之參考。





### 三、未來展望

國民中小學補救教學師資培育計畫實施至今僅一年多，種子教師督導系統的建立與推動仍持續發展進行，未來將結合目前教育部已有的線上資源與平台，建置補救教學遠距線上教學系統及督導平台。遠距線上教學其基礎課程將建於國家教育研究院網路大學，供全國教師學習並進行線上考核認證，督導平台則使用線上論壇的方式瞭解種子教師推動研習所遭遇的困難及協助解決問題，並同時於今年 4 月及 9 月辦理督導儲訓班，邀請全國種子教師分享研習與授課心得，共同探討與分析，以期全面提升種子教師的實務應變能力，而此平台能成為補救教學種子教師的全國性線上社群。

除了建置種子教師督導系統外，亦可從中獲得經驗，提出中央種子講師培訓及地方督導系統作業標準流程與建議，期能協助改善師資研習品質，同時各項培育課程之內容更待不斷發展以臻完美，對弱勢學童補救教學需不停息的努力，期中央能長期關注並永續支援。

#### 資料來源

教育部（2012）。101 年度「國民中小學補救教學師資培育」種子講師培訓計畫。  
臺北市：教育部。

#### 其他參考資料

胡文綺（2011）。國民中小學補救教學師資培育計畫介紹。教育研究與評鑑中心  
電子報，2012 年 4 月 9 日取自：<http://epaper.cere.ntnu.edu.tw/index.php?id=511>  
甄曉蘭（2011）。國民中小學補救教學師資培育計畫。教育部委託承辦成果與後續  
執行規劃報告。臺北市：國立台灣師範大學教育研究與評鑑中心。

#### 本文引注格式（APA）

林容萱、江蕙伶、張繼寧（2012，4 月）。中小學補救教學科技化評量系統。**臺灣師資  
培育電子報**，29。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=476>（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 ✧

### 芬蘭教師倦怠歷程分析—以教師與工作環境適配度為例

楊雅妃

(國立臺灣師範大學教育學系碩士)

本文旨在探討導致教師倦怠、挑戰教師工作幸福感的關鍵事件為何？其次，在此些事件中，教師如何覺知教師本身及其教學工作環境的關係。本研究共訪談 68 位芬蘭綜合學校<sup>1</sup>教師，透過質性資料的分析以釐清本研究目的。研究結果指出，造成教師倦怠的工作情境與成因異質性相當高，即便是同一所學校亦然。

教師工作雖擁有穩定的工作報酬，教師也能從中獲得滿足感與成就感。然而，與其他白領工作或服務業相較之下，教師卻也承受高於平均值的壓力與倦怠感。近年來探討教師「倦怠」(burnout) 成因與面向的文獻益加豐富，然鮮少學者探究教師產生倦怠感的過程。是故，作者欲探討影響芬蘭綜合學校教師工作幸福感與產生倦怠感的事件為本研究目的一；再者，在此些事件中，教師又如何覺知其自身與教學工作情境的關係 (teacher—working-environment fit) 為本研究目的二。

#### 一、理論架構

倦怠感實為工作壓力的延伸，是一種漸進累積的過程。倦怠感可分成三個面向：

- (一) 情緒耗竭 (exhaustion)：缺乏活力、持續地情緒緊繃與疲勞。
- (二) 犬儒主義 (cynicism)：以疏離、苛刻的態度處理親師生與同僚的關係，並對組織缺乏忠誠度。
- (三) 專業不足 (professional inadequacy)：無法勝任工作的無力感。

陸續有不同學者透過實徵資料試圖建立此三個變項的因果模式，雖然研究結果不盡相同，但可確定情緒耗竭、犬儒主義、專業不足皆與工作倦怠有直接或間接的因果關係。

<sup>1</sup> 此文所指綜合學校 (comprehensive school) 為芬蘭 1-9 年級的綜合學校，不同於我國所泛指的高中、職綜合中學。

## 二、名詞解釋

### (一) 教師倦怠

由於教師長期處於高壓力低支持的工作情境中，經常需要處理錯綜複雜的親師生問題，因此教師情緒常處於緊繃的狀態。久之，教師倦怠不僅影響教師個人的教學動機、健康與成就感外，也會左右學生的學習狀況。因此教師倦怠的現象是教育研究者必須正視的議題。

### (二) 教師與工作環境適配度

從文獻可知，教師倦怠的產生同時受教師工作環境與教師個人因素交互影響所致。前者如緊湊的教學步調、缺乏行政支持與個人自主性受限；後者如神經質或內向者都可能導致教師倦怠感油然而生。所以，教師與其工作環境適配度的高低，將會影響倦怠感產生的可能性。易言之，教師與工作環境適配度越高，倦怠感產生可能性越低，反之亦然。

一般而言，即使是不同性質的工作環境，多可分析出「工作要求」、「工作資源」兩個類項，做為檢視教師與工作環境適配度的模式之一。前者是指要求受雇者投入工作的努力程度，其可能造成壓力的形成；後者則是可協助受雇者完成工作目標、減緩工作壓力及促進個人成長的支持系統。兩者關係的消長，即會影響教師與工作環境適配度的高低。質言之，高要求低資源的工作環境，教師亟可能產生倦怠感。

不管如何，學校本是一個多元、動態，甚至是矛盾的工作情境。因此研究者不應將教師工作環境化約為單一變項，而需留意其造成教師倦怠的因素來源甚多，不只是校際間的差異，單一學校內教學情境亦相當分歧。是故，本研究欲探究芬蘭的綜合學校中，造成教師負擔並影響師境適配度的事件為何，以了解教師倦怠形成的歷程。

### (三) 芬蘭綜合學校

芬蘭這國家沒有私立學校系統、沒有分流制度，也沒有學雜費。國家規定屆滿7歲的孩子皆須參加9年的義務教育，國家除擔負教育的責任外，也包含孩子健康照護。在綜合學校任教的每一名教師都必須擁有碩士學位，教師依授課對象的不同，所取得碩士資格也會有些差異。



### 三、研究方法

作者為了能更加理解影響教師工作幸福感及教師倦怠感形成的原因與歷程，提出以下三個研究問題：

- (一) 什麼樣的事件會讓教師倍感壓力？
- (二) 什麼樣的情境或事件會讓老師產生情緒耗竭、犬儒主義和不適任感等工作倦怠的特徵？
- (三) 在事件中，教師如何覺知自身與工作環境的適配度？

作者也提出幾個預設的先決條件：

- (一) 單一學校內，產生教師倦怠感的情境仍是相當多元。
- (二) 影響教師覺知自身與工作環境的適配度的事件是關係和動態的。
- (三) 教師倦怠感是積累、漸進的結果。

本研究採半結構式訪談，主要針對「教師教學專業的發展」和「學校社群的發展」兩主題進行訪談。目的是希望獲知學校教育改革中教師工作的樣貌，以進一步分析影響與挑戰教師工作幸福感與形成倦怠感的經驗與情境。本研究之研究參與者來自 9 所大小規模不等、地理位置遍布全國的學校。根據開放式問卷回答的情形，一共徵詢 68 位綜合學校教師接受訪談，其中女教師 42 位、男教師 26 位，其平均年齡為 44.6 歲。作者每一次訪談約進行 60-90 分鐘，皆錄音存檔並繕打成逐字稿以供分析。

本文是以詮釋學的角度分析訪談資料，重視理論與實徵資料反覆對話的特性，以掌握資料編碼類目與理論的連結性。同時運用同儕檢核、參與者檢核和團體檢核，以確保本研究資料之信實度。本研究為了解教師倦怠的現象，將關於情緒耗竭、犬儒主義、專業不足、缺乏歸屬感等相關的負面工作情緒，分類至「負荷」項目；然後作者再將「負荷」項目區分為 2 個子項：1. 犬儒主義與疏離感；2. 專業不足與挫敗感。其次，作者將環境中影響工作負荷的因素分成 4 個階層性的類別：學生、家長、專業社群和學校體系。藉此釐清教師如何知覺個人與工作環境的適配度。進而綜合教師個人因素與工作環境因素發展出四種適配度的可能性，再以卡方檢定檢證之：

1. 個人 (-) 環境 (+): 個人資源與能力受到限制。
2. 個人 (+) 環境 (-): 不合理的工作環境。
3. 個人 (+) 環境 (+): 個人能力、投注心力與環境相互契合。
4. 個人 (-) 環境 (-): 個人能力受到限制、工作環境要求也不盡合理。

#### 四、研究結果

作者為了解教教師工作倦怠感的產生歷程。根據交叉分析表發現，教師與專業社群、教師與學生的互動經驗是教師產生倦怠感的主要來源。其一，教師認為同僚間低落的工作氣氛、破壞性的摩擦和缺乏行政領導與支持，最容易讓他們產生犬儒主義和疏離的態度。其二，班級經營、學生學習表現不佳和師生關係不睦等師生互動問題，則是教師產生工作不適任感與挫敗感的主要因素。

其次，作者亦對於教師在產生倦怠感的經驗中，又是如何覺知自身與工作環境的適配度。大體而言，教師多感到其自身與工作環境適配度不佳。而教師多將適配度不佳的原因歸咎於高度要求的工作環境，而非個人的能力或資源不足。如班級規模、學生的偏差行為、過度干涉的家長以及缺乏團隊精神的專業社群等，其中又以造成犬儒主義和疏離感比例較高。此外，同時覺得個人能力與工作環境皆受限者，是以學校體系為主要的經驗情境。例如外部的績效課責或地區學校網絡重構的過程中，教師個人深感無力。不過，即便教師遭遇困難的處境，在與學生、家長和專業社群互動過程中，仍有正向的師境適配度。由此可知，教師的工作環境是具有多元、動態與複雜的特性。

綜言之，教師認為與學生、家長、專業社群以及學校互動過程中，一直存在著難以解決的問題，是讓教師感到沈重負荷的主要原因。但即便如此，教師對於自身和工作環境適配度仍能抱持積極的看法。因此，本文即點出教師倦怠原因的複雜性，以及教師工作情境的多元性。

#### 五、研究建議與省思

根據本研究結果，作者提出以下幾項建議：

- (一) 為提升教師生涯的專業發展，必然考慮教師工作環境的複雜與動態的特性。因此，教師專業社群需協助教師辨識會影響教師工作幸福感之可能因素，





- 進而規劃因應策略。
- (二) 應重視不同社會情境在教師倦怠產生時所扮演的角色。
  - (三) 造成教師倦怠與減緩教師倦怠是累積性的過程，因此可試圖透過提供多元、平行的工作情境，以減低教師倦怠感形成的可能性。
  - (四) 了解教師在投入工作的同時，如何一併規劃其生涯發展。

其次，作者亦提出幾點省思，供其他研究者參考：

- (一) 需留意研究者焦點在於教師倦怠感產生的過程與成因，而非目前誰正處於倦怠的狀態中。
- (二) 縱貫性資料的應用，或許得以協助研究者更了解倦怠感的發展歷程。
- (三) 本研究場域僅設定於芬蘭的 68 所綜合學校，因此仍需留意研究結果推論的代表性。
- (四) 本研究成果可供未來教師生涯相關研究參考。

#### 導讀文章

Kirsi Pyhältö, Janne Pietarinen, Katariina Salmela-Aro (2011). Teacher — working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1101–1110.

#### 本文引注格式 (APA)

楊雅妃 (2012, 4 月)。芬蘭教師倦怠歷程分析—以教師與工作環境適配度為例。  
**臺灣師資培育電子報**，29。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=474>  
(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 \*

## 食之無味，棄之可惜——談教師倦怠的成因與處遇

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

作者在文中採取社會學常用的質性研究方法，但最後卻只導出心理學面向的研究結論。這是因為作者援用了心理學概念——人境適配度(person-environment fit)，來作為其研究假設——教師與環境適配度(teacher-environment fit)的詮釋基礎。細觀之，所謂的人境配適度，指的是個人和環境的一致性，或者說個人特質和環境要求之間的融合程度。而人境配適度與個人生涯投入、工作滿意、組織承諾、個人生涯成就之間，會呈現正向相關。作者把這樣的概念，運用到教育現場，進一步指出當學校教師覺得自己與工作環境之間的適配度不佳時，就會產生倦怠感、無力感和疏離感，所以我們要協助教師減少本身與工作環境間的落差，以強化學校組織的整體績效。但試問，基層教師面臨的工作環境完美無缺？當教師和環境間存在一致性，就是好現象？倦怠感只是負向情感，避之唯恐不及？沒有倦怠感的教師，就不是問題老師？當教師覺得自己教得很快樂，學生卻厭惡該師的教學，這樣的情況又該作何解釋？

## 一、teacher-environment fit = good thing?

作者認為，教師和工作環境間的「距離」，要越小越好。但是如果工作環境本身就有問題呢？此時教師和環境間「保持距離」，兩者不適配，是否才是好現象？所謂的工作環境，其實包含了組織文化，它是組織成員間所共同認同、形塑出的一套工作遊戲規則。就芬蘭的情況來說，芬蘭教師素質均優，教學水準採取高標，教育環境優質，那麼教師和工作環境間的適配，的確是好事一件。回觀台灣，基層學校沒有淘汰不適任教師的機制，尤其在在激不起教師活力的待遇結構下，體現的是「不求有功，但求無過」的庸碌狀態，以致於「表現特異」是不合群的舉動，則敢於冒尖者被視為「冒失」，打破常規者被看做「異類」。這樣的校園氛圍，讓願意求新求變的教師裹足不前，因為努力的結果非但沒有實質的酬賞，反而容易招來同事的忌妒與批評，致使其深怕「樹大招風」而行事保留。如此平庸的工作環境，是否教師與其不適配，方為好現象呢？

## 二、走出教師倦怠的誤區

作者將「倦怠感」界定為負面的人性特質，我們必須走出教師倦怠的誤區，然而這隱含著一種心理學因果單向性的邏輯。事實上，「倦怠感」雖是個人心理扭曲變異的警示，但卻也是個人突破現狀、向上提升的適時轉折點，它可以是教師從事反省實踐、落實教學改變的最佳契機。因此，與其一味地消極規避「教學倦怠感」，倡導減少倦怠感的行政措施，不如鼓舞教師直接正面迎擊。當教學產生無力感時，一個好老師，他會傾向反省思考自己遇到的瓶頸，在第一時間做出教學上的改變，轉化既存的教學困境，讓自己的平凡教學變得不平凡。是故，倦怠感並不全然一無是處，而是有可能對師生的教學環境帶來些許益處。

一個減輕教師倦怠感的可行做法，是鼓勵教師流動，如學區內的教師流動，或城鄉間的教師流動，讓教師面對新奇且陌生的教學環境，進而改變自己過去習以為常的教學方法。學校未來可以採取聯聘或互聘教師的方式，讓教師有進行校際間巡迴服務的義務，以實現最大程度的教師人力資源共享，學生由此可享受到更多元的教學過程。既然教師因熟悉而倦怠，我們應該鼓勵教師與陌生性共舞，唯有持續在熟悉與陌生間游移，教師群體方可營造出一股欣欣向榮的校園氣息。另一個建議是鼓勵老師更關心與更努力經營自己所在的工作環境，以便對學生作出更大的貢獻，降低自我職業倦怠，提升成就感。

### 回應文章

Kirsi Pyhältö, Janne Pietarinen, Katariina Salmela-Aro (2011). Teacher — working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1101–1110.

### 本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2012, 4 月)。食之無味，棄之可惜——談教師倦怠的成因與處遇。臺灣師資培育電子報，29。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=475>

(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 學年度畢業後一年畢業生投入教育服務業人力、薪資與工作時數比較

### 【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學校院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%。

本期指標針對96學年度大專畢業生，在畢業後一年現職的行業別進行分類。特別選出在教育服務業中的全職工作者，經加權後約14,613人，其中具教師證的人數為2,628人，幼稚園類科457人、國民小學類科762人、中等學校類科1,064人，特殊教育類科345人。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學年度畢業生，畢業後一年從事正式、代理或代課教師者有5,046人，非屬學校教職之教育服務業包含各式補習班、托兒所、美語或外語教育機構、文教機構及家教等職業，共有9,567人。



## 【統計指標摘要】

96 學年度畢業後一年，投入教育服務業的畢業生中：

- 一、96 學年度畢業生從事「教育服務業」人數比例
- 二、96 學年度畢業生投入「教育服務業」人力資源分析
  - 2-1、正式、代理或代課教師比例
  - 2-2、持有教師證比例
  - 2-3、人力來源
  - 2-4、工作地點
  - 2-5、各縣市教育服務業工作類型分佈
- 三、薪資情形（有無教師證者比較）
  - 3-1、正式、代理或代課教師
  - 3-2、非屬學校教職之教育服務業
- 四、每週工作時數（有無教師證者比較）
  - 4-1、學校正式、代理或代課教師
  - 4-2、非屬學校教職之教育服務業

本期指標將分析 96 學年度畢業生投入「教育服務業」之情形，調查時間在畢業後一年，教育服務業為該學年度學生投入的第三大行業，將針對該年度畢業生從事「教育服務業」之人力來源進行分析、是否具有教師證、有無教師證在每月平均薪資以及工作時數上之比較。

96 學年度大專畢業生，畢業後一年從事教育服務業的人力者，其所屬學門以社會服務學門最多，其次來自人文學門和商業管理學門之畢業生；主要就業地點為北部（新北市、台北市和桃園縣）地區。連江縣、台東縣、彰化縣、澎湖縣投入人力中，有高於五成比例為正式、代理或代課教師。

從事教育服務業者，有高級中等以下學校合格教師證書（以下簡稱教師證）者薪資較高。有教師證者擔任正式、代理或代課教師薪資多落於 4-5 萬；即使從事非屬學校教職之教育服務業，有教師證者約三成二左右的畢業生薪資在 3 萬以上，無教師證之畢業生待遇在三萬以上者約一成七；但相較於無教師證之大專畢業生，有教師證者選擇從事非屬學校教職之教育服務業，每週工作時數在 49 小時以上人數比例也較高。





### 一、96 學年度畢業生從事「教育服務業」人數比例

96 學年度畢業生，在畢業後一年畢業生所從事的第三大行業即為教育服務業，人數經加權後有 14,613 人，約占全體畢業生之 12.2%。

教育服務業之定義為：

凡從事正規教育體制內各級學校（含學前教育、小學、中學、職業學校、大專校院及特殊教育）與正規教育體制外各種專業領域之教育服務，以及不具教學性質之教育輔助服務之行業均屬之。上課地點可能在學校、教室或透過廣播、電視、網路、函授或其他通訊方式。授予學位證書之軍事學校及法務機構附設學校，亦歸入本類。

以上教育服務業內涵可整理如下：

1. 各級各類公私立學校
2. 課業、升學及就業補習教育服務業
3. 商業、資訊及專業管理教育服務業
4. 其他教育服務業（如外語、藝術、音樂、棋藝、運動、休閒教育等）
5. 教育輔助服務業（如教育檢定、諮詢服務、課程教材開發等）

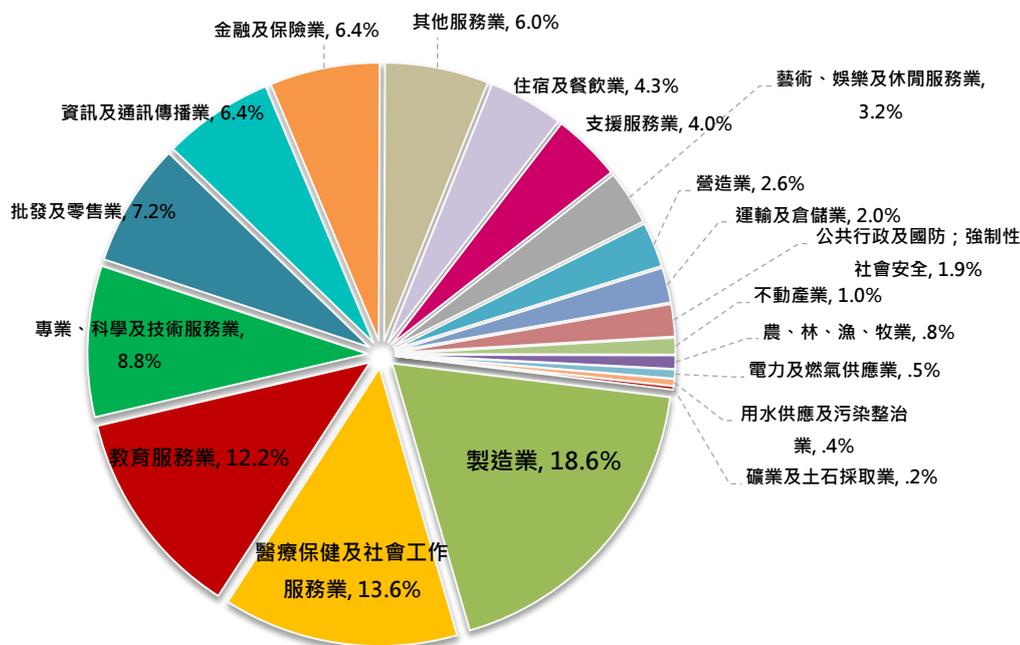


圖1、96學年度畢業生畢業後一年流向



## 二、96 學年度畢業生投入「教育服務業」人力資源分析

### 2-1、正式、代理或代課教師比例

96 學年度畢業生投入教育服務業的總人數中，在學校擔任正式、代理或代課教師的比例有 35.9%，其餘教育服務業占 64.1%。以關鍵字搜尋填答者服務單位，「非屬學校教職之教育服務業」包含有補習班(1,545 人)、托兒所(846 人)、美語教育機構(423 人)、文教機構(213 人)及家教(214 人)等。

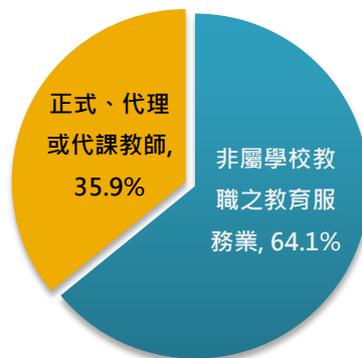


圖 2-1、正式、代理或代課教師比例

### 2-2、持有教師證比例

從事「教育服務業」的 96 學年度畢業生中，持有教師證的比例約為 18%，未有教師證的人仍占大多數 82%。

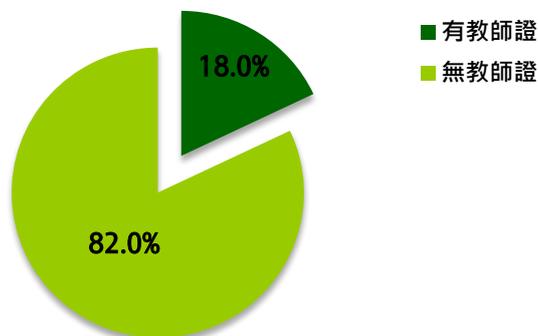
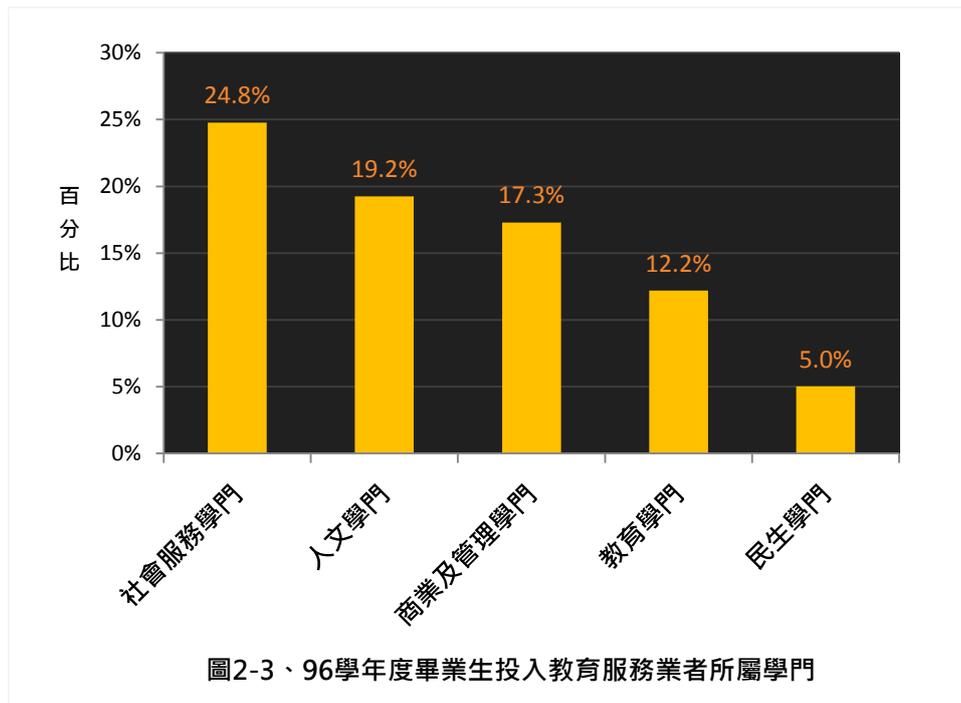


圖 2-2、持有教師證比例

### 2-3、人力來源

圖2-3為96學年度畢業生，在畢業後一年投入教育服務業的人力所屬學門，圖內僅列出前五大學門，分別為社會服務學門(24.8%)，約占四分之一；其次為人文學門有19.2%，商業及管理學門則有17.3%，教育學門為12.2%排名第四，民生學門則有5%。



## 2-3-1、正式、代理或代課教師人力來源

96 學年度畢業生，畢業後一年時從事正式、代理或代課教師之人力來源主要來自於社會服務學門（38.3%）、教育學門（23.3%）和人文學門（15.5%），三者合計之人數比例達 77.1%，此三學門後的人數比例大幅下降，其次之商業及管理學門僅有 4.9%，藝術學門為 4.8%。

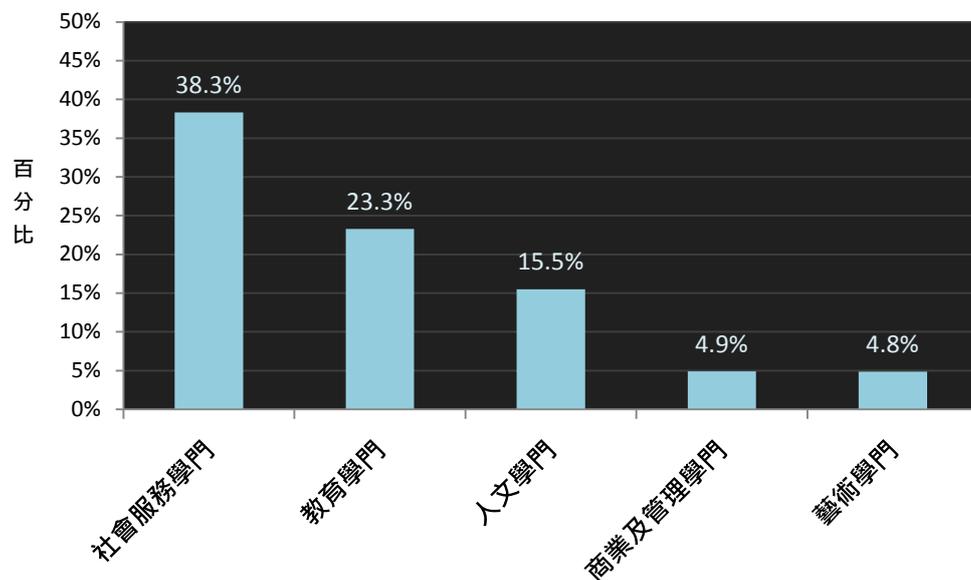
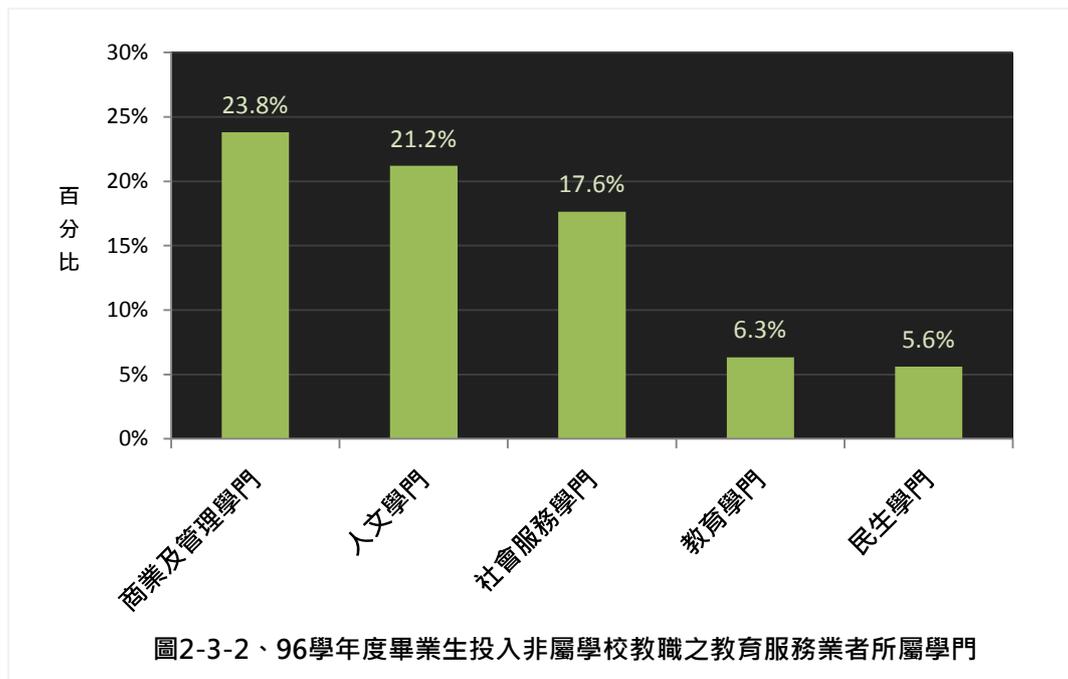


圖2-3-1、96學年度畢業生投入正式、代理或代課教師者所屬學門

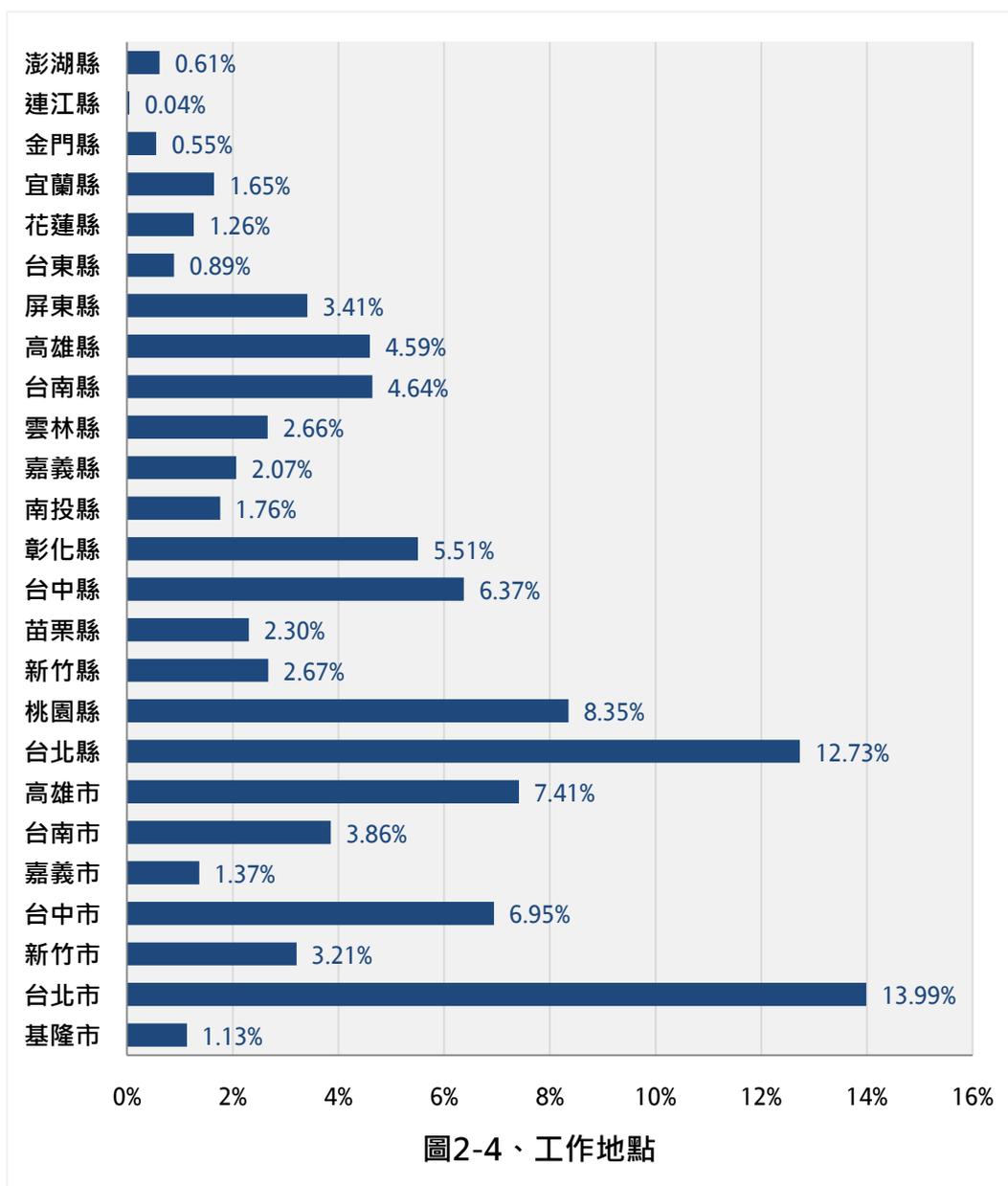
## 2-3-2、非屬學校教職之教育服務業人力來源

96 學年度之畢業生，畢業後一年在非屬學校教職之教育服務業從業者，比例最高來自商業及管理學門（23.8%），其次為人文學門（21.2%）和社會服務學門（17.6%），教育學門排名第四，但比例大幅下降至 6.3%，民生學門比例為 5.6%。



#### 2-4、工作地點

大學畢業後一年，現正從事教育服務業的 96 學年度畢業生，主要工作區域在台北市（13.99%），其次為台北縣（12.73%）和桃園縣（8.35%），顯示有三成左右的畢業生選擇在大台北地區以及桃園縣任職教育服務業。



## 2-5、各縣市教育服務業工作類型分佈

圖2-1顯示，96學年度畢業生，在教育服務業學校擔任正式、代理或代課教師的比例有35.9%，其餘非屬學校教職之教育服務業占64.1%；各縣市的兩者比例如圖2-5。

96學年度畢業生到各縣市從事教育服務業，擔任正式、代理或代課比例最高的為連江縣（67.0%），其次為台東縣（57.2%）以及澎湖縣（52.9%）；從事正式、代理或代課比例最低者為台北市（22.3%）和新竹市（22.6%）。

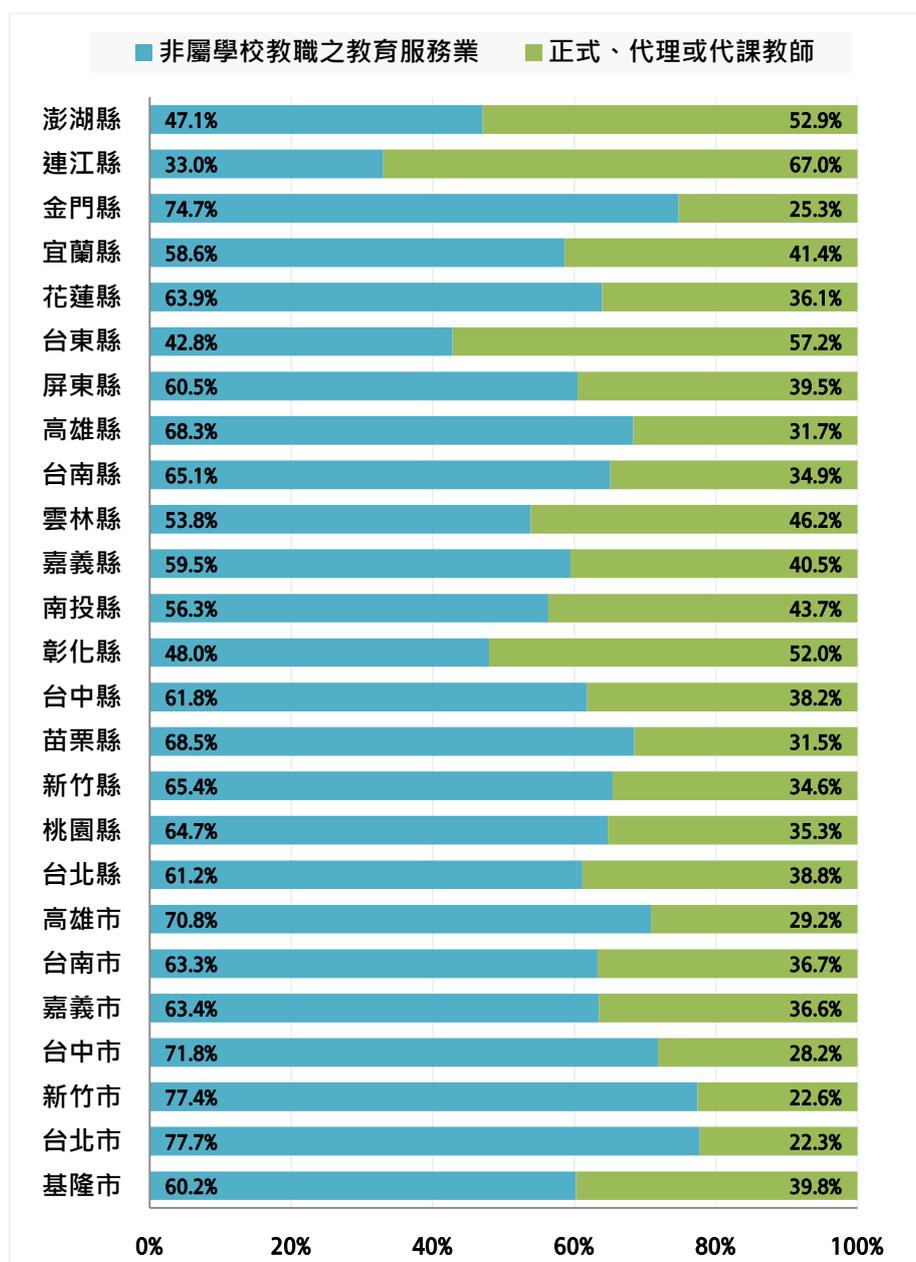


圖 2-5、各縣市教育服務業工作類型分佈



### 三、薪資情形

在薪資部分，先篩選出每週工作時數每週37小時(含)以上之畢業生，比較持有教師證與未持教師證者在薪資所得上之情形。

#### 3-1、正式、代理或代課教師

畢業後一年，無教師證的畢業生擔任正式、代理或代課教師薪資兩萬元以下者有 16.3%，大多數 60.2%的畢業生主要收入約為兩萬至三萬，三萬元以上的有 12.5%，相較於有教師證者的薪資較低。

相較之下，有教師證的畢業生在畢業後一年的薪資，二至三萬的有 14.3%，3 萬到四萬元的為 14.4%，四萬到五萬的有 59%比例最高，顯示有教師證的畢業生在學校擔正式、代理或代課教師薪資落在四到五萬間人數最多。

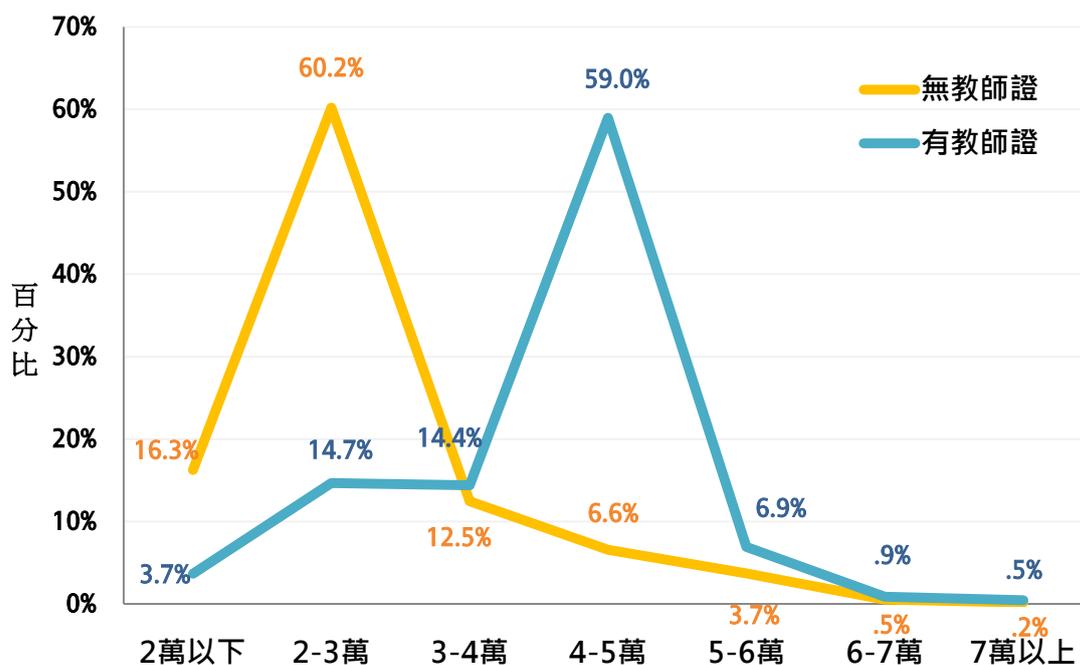


圖3-1、每月平均薪資-正式、代理或代課教師

註 1：篩選平均每週工作時數在 37 小時以上，現全職工作者。

### 3-2、非屬學校教職之教育服務業

篩選出平均每週工作時數在 37 小時以上，在非屬學校教職之教育服務業之畢業生。比較在 96 畢業後一年從事非屬學校教職之教育服務業（非學校教師）中，是否持有教師正對於薪資之差異如下表，

畢業後一年，無教師證之畢業生從事非屬學校教職之教育服務業，主要薪資落於 2-3 萬之間，每月薪資 2 萬以下者有約一成（11.5%），3-4 萬者有 11.5%；相較之下，持有教師證者的薪資有 56% 者落於 2-3 萬間，比例低於無教師證者。3-4 萬者約有 10.3%，但薪資在 4-5 萬者卻有 20.9%，比例高於無教師證者（4.1%）。

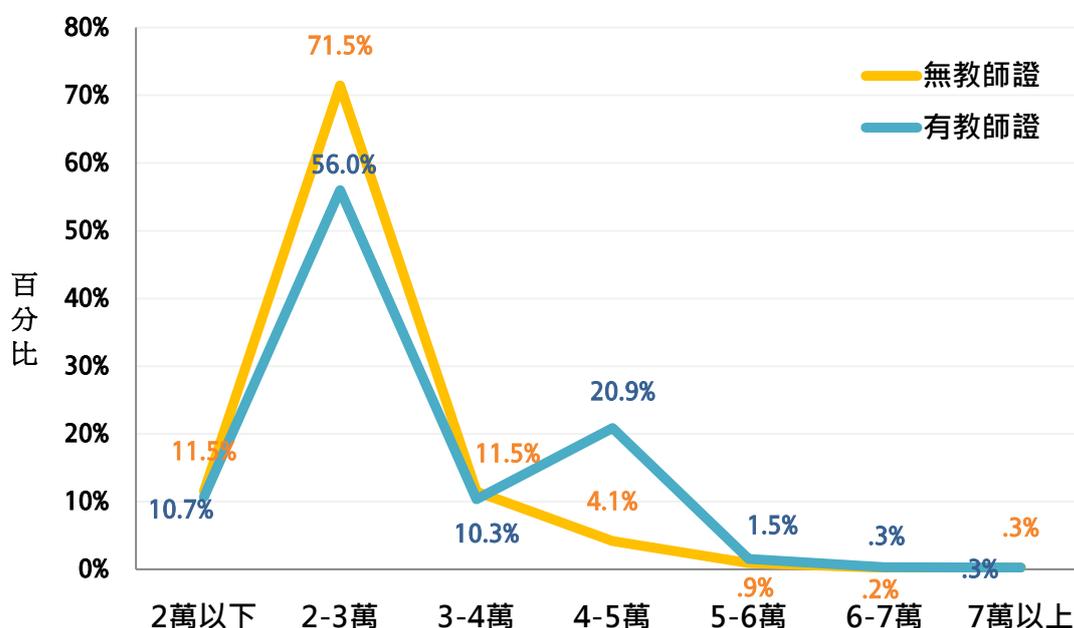


圖3-2、每月平均薪資-非屬學校教職之教育服務業

註 1：篩選平均每週工作時數在 37 小時以上，現全職工作者。



#### 四、每週工作時數

下圖為 96 學年度畢業後一年之畢業生，在教育服務業工作，擔任學校正式、代理或代課教師，每星期工作時數在 37 小時以上者，比較有無教師證者工作時數之差異。

##### 4-1、學校正式、代理或代課教師

有教師證之畢業生，如在學校擔任正式、代理或代課教師，其工作時數有 76.6% 落在 37-48 小時，有約兩成者（19.9%）平均每週工作時數在 49-60 小時。

無教師證之畢業生在學校擔任正式、代理或代課教師，每週工作 37-48 小時者，有 65.9%；相較於有教師證者，每週工作 49-60 小時者較多有 26.6%，甚至平均每週工作時數達 61-72 小時者仍有 6%。

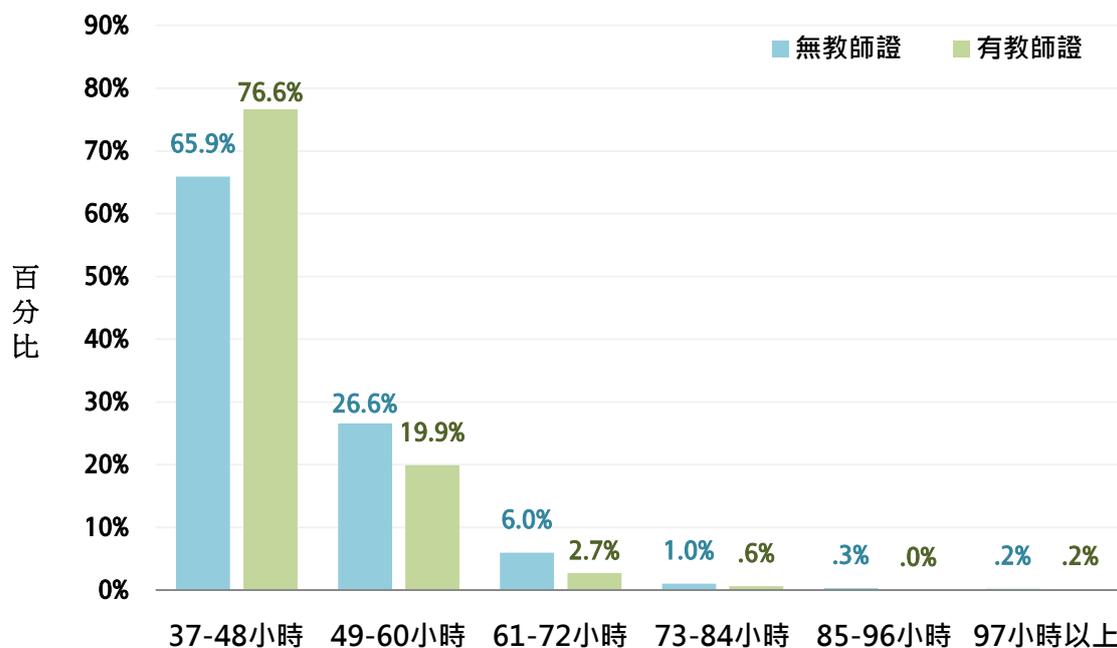


圖4-1、每週工作時數-學校正式、代理或代課教師

註 1：平均每週工作時數。

註 2：篩選平均每週工作時數在 37 小時以上，現全職工作者。

#### 4-2、非屬學校教職之教育服務業

96 學年度畢業後一年，在非屬學校教職之教育服務業（非學校正式、代理或代課教師）全職工作，平均每週工作在 37 小時以上之畢業生，是否持有教師證，在工作時數之差異如下圖。

有教師證者平均每週工作時數 37-48 小時者有 74.5%；而有 21.5% 每週工作時數約在 49-60 小時；每週 61-72 小時者有 1.1%，73-84 小時者有 2.9%。

無教師證者之 96 學年度畢業生，於非屬學校教職之教育服務業全職工作者，平均每週工作時數在 37-48 小時者有 77.2%，每週工作 49-60 小時者有 18.4%，61-72 小時的人數約 3.0%。

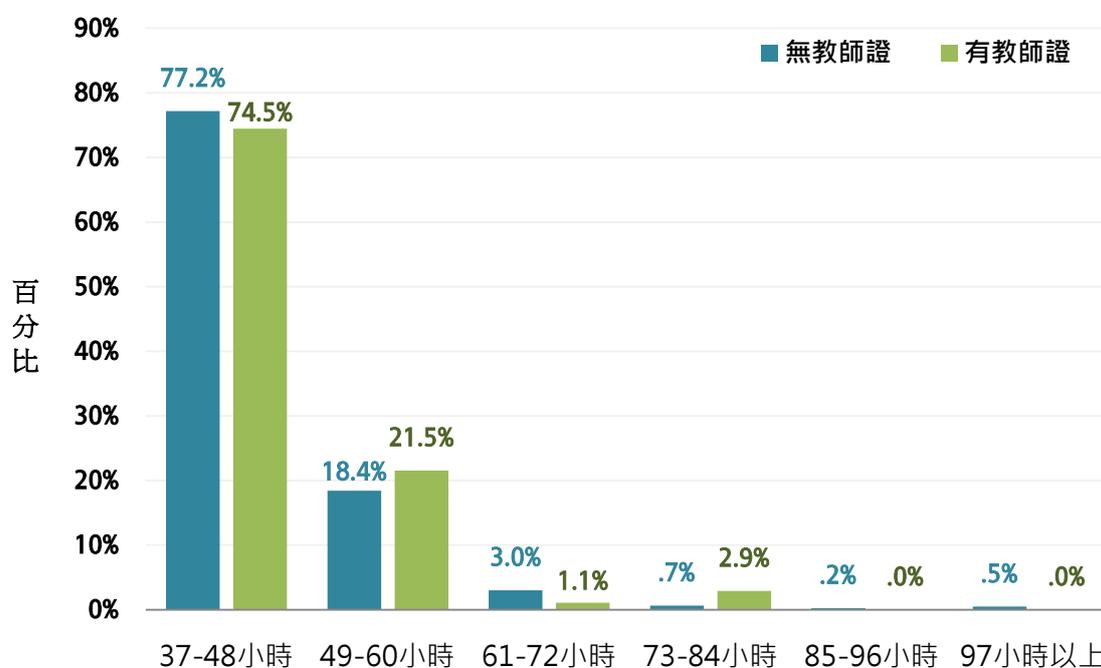


圖4-2、每週工作時數-非屬學校教職之教育服務業

註 1：平均每週工作時數。

註 2：篩選平均每週工作時數在 37 小時以上，現全職工作者。

