

# 臺灣師資培育電子報

2012 年 5 月出刊

第三十期

## 本期目錄

- 統計指標
  - 96 學年度畢業後一年師資生學用配合度、薪資與工作滿意度
- 文獻回顧
  - 【導讀文】學校在窗內/外？學術型課程與非學術型課程在學校教育所扮演的角色
  - 【回應文】科頂尖化，副科泡沫化—談師資培育課程的階層化
- 小辭典
  - 美國教育科技標準（NETS）

## ►主編的話

本期指標是分析大專畢業生，學用配合、畢業後一年的薪資與工作滿意度之情形。分析指出師資生從事教育服務業之學用配合十分符合，而在薪資待遇上，正式教師>長期兼任代理或代課教師>非屬學校教職之教育服務業。師資生投入教育服務業之學用配合度高，也反應在「能發揮專長的程度」上，正式教師對於「工作責任與負擔」以及「升遷制度或機會」滿意度較低，幼稚園類科對於收入與福利、工作保障與升遷制度或機會項目之滿意度皆低於其他師資培育類科。長期兼任代理或代課老師則普遍對「升遷制度或機會」滿意度低，而國民小學類科在收入與福利、工作責任與負擔與工作保障的滿意度又低於其他類科。中等學校類科與特殊教育類科自畢業後就持續擔任非屬教職之教育服務業人數比例較少，而中等學校類科的師資生普遍對各方面的工作項目明顯不滿意，整體更詳細的內容，歡迎閱讀本期電子報之統計指標！

在導讀文部份，本期討論由蕭靖融先生所撰之「[學校在窗內／外？學術型課程與非學術型課程在學校教育所扮演的角色](#)」。作者在文章之論述主要聚焦在「學術型」(academic)與「非學術型」(nonacademic)課程所產生的學習成效，並討論兩種課程型態所能達到的教學成效(outcomes)在學校教育中所扮演的角色。希冀藉由課程型態的探討，讓師資培育中的職前教師了解學校課程與教學成效間的關係。回應文則為鄭景澤先生所撰述的「[主科頂尖化，副科泡沫化—談師資培育課程的階層化](#)」，其認為導讀文引用 Ladwig 之窗內／窗外的隱喻，來討論學術型／非學術型的學校課程型態，事實上，非學術型的學校課程，也存在學術性的內涵，非學術性的課程內容，亦融攝在學術性的文本或教師的教學活動裡，縱然學術型與非學術型課程實際上無法二分，Ladwig 的觀點對師資培育課程仍帶來些許啟示，值得深入探究！

本期的師資培育小辭典介紹的是「[美國教育科技標準](#)」(National Educational Technology Standards, NETS)，NETS 是美國教育科技領域中非常重要的能力指標，除大部分的美國各州公私立中小學採用外，許多國家也依此標準制定教育科技的指標。主要是期望能利用科技有效改善教學與學習品質，例如提升學生高層次思考的能力、讓學生在競爭激烈的就業市場對自己的未來做好準備、設計一個以學生為中心的專題導向及線上學習的環境、提供數位環境下的學習指導、促進數位化時代下的溝通、以及合作與做決策的教育專業模式。美國教師的教育科技標準展現了教育科技運用於教學的深度，特別是教師與教師間透過科技彼此合作，以及教師如何有效運用科技或媒體使學生達到學習目標，這些都是臺灣在發展教育科技的同時，值得參考的精神！

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

2012. 5 月

## \* 師資培育小辭典 \*

## 美國教育科技標準 (NETS)

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)

隨著科技的日新月異，不同世代學生的生活方式逐漸改變，教師教學方法也必須隨之調整，讓學生達到更有效的學習。前教育部長曾志朗於今年 5 月 5 日出席臺灣師範大學舉辦的「因應十二年國教人才培育及教師專業精進研討會」，公開指出臺灣數位學習的腳步有點慢，期盼未來推動十二年國教應當重視數位學習(中央社, 2012)；而美國早在 1993 年針對教師提出教育科技標準，希望教師能善用科技讓學生獲得更大的學習效益。因此，本期師資培育小辭典將為讀者介紹美國教育科技標準(National Educational Technology Standards, NETS)。

## 一、美國教育科技標準簡介

國際社會教育科技組織(The International Society for Technology in Education, 簡稱 ISTE)為美國非營利組織，有鑒於「科技」是現代學習環境不可或缺的元素，ISTE 提出「美國教育科技標準」(National Educational Technology Standards, NETS)，期望能利用科技有效改善教學與學習品質，例如提升學生高層次思考的能力、讓學生在競爭激烈的就業市場對自己的未來做好準備、設計一個以學生為中心的專題導向及線上學習的環境、提供數位環境下的學習指導、促進數位化時代下的溝通、以及合作與做決策的教育專業模式。

NETS 是美國教育科技領域中非常重要的能力指標，除了大部分的美國各州公私立中小學採用外，許多國家也依此標準制定教育科技的指標。內容涵蓋了教師教育科技標準(NETS for Teachers)、學生教育科技標準(NETS for Students)、行政人員教育科技標準(NETS for Administrators)、指導人員教育科技標準(NETS for Coaches)與電腦科學人員教育科技標準(NETS for Computer Science Educators)。以下僅就 ISTE 所提出的教師教育科技標準進行說明。



## 二、「教師」教育科技標準 (NETS for Teacher)

ISTE 所提出的教師教育科技標準，隨著時間的變遷，版本也持續更新。最先的版本為 1993 年時提出，內容包含十三項能力指標；第二個版本在 1997 年所提出，內容擴充為三大能力，十八個指標；第三版於 2000 年提出，為符合學生教育科技標準，內容修訂為六大能力，共二十三項指標（賴錦緣，2001）。截至目前 ISTE 於 2008 年更新的教師版本為最新指標，NETS 將教師的能力指標分為五大面向，每個面向也細分成四項指標，分別如下（ITEA，2008）：

### （一）促進、激發學生的學習動機與創造力

1. 推動、支持及示範創造性思維與獨創能力。
2. 引發學生利用數位工具與資源，來探索真實世界議題、解決現實問題。
3. 鼓勵學生運用協助工具進行反思，藉以發掘並釐清學生在思考、規畫及創造歷程中對概念的理解。
4. 透過面對面或虛擬學習環境來參與學生、同事或其他人的學習，並共同建立知識架構。

### （二）設計、開發數位時代的學習經驗與評量

1. 運用數位化工具及資源，設計或調整相關學習經驗，來促進學生的學習及創造。
2. 發展豐富的科技化的學習環境，讓學生能主動積極的追求自己好奇的事物，並能設定學習的目標、管理自己的學習和評估學習的過程。
3. 針對學生多樣性的學習風格、學習策略、以及數位化工具及資源的使用能力，提供客製化及個別化的學習活動。
4. 依據學習內容與科技標準，提供學生多元、不同類型的形成性評量與總結性評量，且藉由評量結果展示教學與學習的情況。

### （三）塑造數位時代的工作與學習

1. 流暢的操作科技系統，並轉化現有的知識到新科技與情境。
2. 與學生、同事、家長和社群成員共同使用數位化工具和資源，促進學生的成功與創新。





3. 運用多元的數位化工具，有效的與學生、家長和同事做相關資訊的交流及意見的溝通。
4. 在研究與學習中能有效運用現有及新興的數位化工具來查詢、分析、評估及利用資訊。

(四) 促進和塑造數位公民權和責任

1. 能夠提倡、示範和教導「安全、合法及道德的使用數位資訊和科技」，包括：尊重版權、智慧財產權、以及適當的文件來源。
2. 運用以學習者為中心的策略，提供平等使用適當數位化工具和資源的機會以滿足所有學生的不同需求。
3. 提升與示範「在應用科技和資訊時，所應具備的數位禮儀及社會互動責任」。
4. 使用數位時代的通訊協作工具，與其他文化的同事和學生互動，藉以發展和塑造文化理解及全球意識。

(五) 投入專業成長與領導力。教師的角色不僅要引導學生學習，更要自我提升，透過社群的參與，與其他教育參與者進行協同合作。

1. 參與區域性或全球的學習社群，探索科技的創造性應用，以改善學生的學習。
2. 藉由「展示對科技融入的願景」、「共同參與決策」，以及「建立社群、協助發展他人的領導力與科技應用能力」，來展現領導力。
3. 評估與思考目前的研究與教育實踐狀況，更有效地利用現有技術、新興數位工具及資源來支持學生的學習。
4. 貢獻出效能、活力，並在教學專業、學校與社群間進行自我更新。

### 三、展望

美國教師的教育科技標準展現了教育科技運用於教學的深度，特別是教師與教師間透過科技彼此合作，以及教師如何有效運用科技或媒體使學生達到學習目標，這些都是臺灣在發展教育科技的同時，值得參考的精神。

臺灣當前教育科技的相關政策、師資培育課程及教師專業發展，仍舊著重於硬體



設備的添購（如：電子白板、電子書包、智慧教室等）、技術的學習（如：影片剪輯、網頁設計、影像處理等）及科技媒體的運用（如：操作電子白板），但如何讓科技與學生學習有效連結，將是未來推動「數位學習」的努力方向。

#### 資料來源

中央社（2012）。十二年國教曾志朗籲數位學習。2012 年 5 月 7 日，取自  
<http://news.cts.com.tw/cna/life/201205/201205050995581.html>

賴錦緣（2001）。ISTE 的教師教育科技標準及其對師資培育資訊課程規劃之啟示。《資  
訊與教育》，85，45-54。

ITEA（2008）。*NETS for Teachers*. Retrieved May 03, 2012 from the World Wide  
Web：[http://www.iste.org/Libraries/PDFs/NETS-T\\_Standards.sflb.ashx](http://www.iste.org/Libraries/PDFs/NETS-T_Standards.sflb.ashx)

#### 本文引注格式（APA）

江蕙伶、張繼寧（2012，5 月）。美國教育科技標準（NETS）。臺灣師資培育電子報，  
30。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=481>（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 \*

## 學校在窗內/外？學術型課程與非學術型課程在學校教育所扮演的角色

蕭靖融

(國立臺灣師範大學教育系碩士生)

學校教育的內容一直是專家學者們關注與討論的領域，作者在本篇文章主要聚焦在「學術型」(academic)與「非學術型」(nonacademic)課程所產生的學習成效，並討論兩種課程型態所能達到的教學成效(outcomes)在學校教育中所扮演的角色。本文希望藉由課程型態的探討，讓師資培育中的職前教師了解學校課程與教學成效間的關係。作者首先介紹美國傳統學術型課程是如何成為學校教育中主要授課內容之過程，接著討論非學術型課程在學校教育中的位置，並且列舉價值教育、多元文化教育、公民與民主教育與環境教育等課程為例，最後作者陳述了非學術型課程在學校教育中推行的價值與理由，也說明非學術型課程在學校教育脈絡中推行時，可能遭遇的困境。

## 壹、學術型課程的演變

學校課程的發展脈絡，與當時社會文化所呈現的氛圍息息相關，作者回顧美國課程發展的歷史，來說明學校教育中傳統學科的演變過程。十九世紀末美國的課程改革主要聚焦在中等學校教育，1892年國家教育協會委任的十人委員會依據大學入學的條件，對高中課程內容提出建議，但被批評其所設定的課程充滿傳統心智訓練的色彩，忽略了非學術性課程的價值，也漠視以就業取向為主的高中生需求。而在歷經科學運動、心理學的發展以及杜威所提倡的進步主義之後，美國在1918年，經由中等學校教育重組委員會提出了中學教育基本原則，說明了七大主要課程目標：健康、基本原理、有價值的家庭成員、職業、公民、休閒與倫理特質，奠定了現代中學課程的基礎。

然而當課程走向科學化發展後，工具理性使得學校教育重視學科成效的展現，而課程被認為可以運用科學的方法達到其目標的呈顯。Snedden 與 Bobbitt 都曾表示課程應以科學化分析為基礎，有效的制定課程目標，並決定學生學習的內容。於是，以標準化測驗(如 SAT)來決定學生的學習成效，成為美國課程發展專業化與

科學化的成果。傳統的學科內容，由於能較明確的測量出學習成果，而成為了學校教育主要的教學內容。

## 貳、非學術型課程的推廣

作者表示，根據課程的歷史進程來看，在傳統的學校教育中，有許多科目被視為非學術性的科目，這些非學術性的科目例如：體育、健康、品格與美術。這些非學術性科目的教學成效，根據 Richard Rothstein 的研究指出有三項可預期的教學成果，學生可從非學術性的科目習得身為一位公民應該負的責任、團體合作的精神與生活倫理以及健康的身體。作者提出了幾項國際間關心的非學術性科目來突顯其重要性，分別為價值教育(values education)、多元文化教育(multicultural education)、公民與民主教育(civics and democratic education)以及環境教育(environmental education)。

### 一、價值教育

作者指出所謂「價值教育」在許多國家有不同的定義與做法，但作者認為不論是被稱作「價值教育」、「道德教育」或是「品格教育」這些課程都受到各國的關注，像是英國關注價值教育於其學生傳統學術表現的關連性上；而瑞典將其價值教育的重點放在學生的日常規矩以及校園生活；澳洲運用價值教育於提升整體的教學品質為目標。整體來說，作者認為價值教育反映了整個國家社會的運行規則，當中也反映出不同國家的政治取向與社會氛圍。

### 二、多元文化教育

一直以來，許多專家學者關心社會正義以及教育機會均等的問題，然而這些問題與階級、性別與種族等議題，產生了多元的交互作用影響，於是多元文化教育成為大家關心的議題。作者介紹了三種多元文化教育探討的焦點與議題。第一種多元文化研究著重於分析社會、文化、教育資源不平等的因素對學生學業成果表現的影響、第二種則研究所謂的非學術型課程是否能夠影響學生學習成效，比如學生自我效能的提升是否能增加他的學業表現等等。這方面的研究促使師資培育機構推行多元文化教育的宣導，希望準老師能夠注意到課堂中學生的多樣化。第三種則關心學校內不同族群學生間的關係。





### 三、公民與民主教育

作者以 Kahne 與 Spote 的研究，說明公民與民主教育之所以重要的立論以及其所要傳遞的內涵。第一，民主的社會必須由良好的公民所支撐，所以學校教育必須教導學生遵守民主社會運行的原則。第二，由於我們尚未清楚的了解學校教育應該如何妥善的傳遞民主教育價值，所以應該進一步拓展公民教育的內容。第三，學校應該培養學生對於社區的關懷，以及了解國家運作的方式。第四，執行公民教育後，我們應該問的是，學校的公民教育的成效該如何呈顯。

### 四、環境教育

作者表示，由於氣候變遷的影響，產生環保意識的覺醒，所以環境教育成為全世界關心的主要議題，也產生許多新興的研究領域，比如生態學、永續發展等等。而作者認為研究環境教育的文章大多提到我們應該如何建立一套測量環境教育成效的方式，來檢驗學生的表現、或是聚焦在教師是否具備環境教育的基本知識。作者質疑這些對於學生意識環境問題與否的測量太過於目標取向，難道在這些測量中獲得高分的學生就代表她/他在環境教育的課程中獲得高分，是擁有環境意識、愛護環境的人嗎？作者特別在環境教育中指出非學術型課程的成效檢驗上，可能遭遇的共同問題一方面在於學生所吸收的環境教育知識，不一定會展現在其所表現的行為上；另一方面則會面臨如何測量的問題。

### 參、非學術型課程在學校教育脈絡中的困境

作者認為我們有時候太著眼於成效的展現，所以請專家學者根據理論制定一套檢驗成效的流程，但是我們忽略了這些非學術性課程對於學生的影響是潛在的，它的重點應該在於學生學習過程中的心靈成長，這些內化的過程是我們看不見的成長，但是它對於學生未來適應社會的能力有深遠的影響。「非學術型」課程在教學成效上的結果相較於傳統「學術型」課程來的不明顯，也不容易測量，這突顯出為何學校教育始終著重在傳統的學術型課程的訓練的原因。另外，在 Pugh 和 Bergin 的研究結果也認為，學生在學校所習得的知識與能力，與其在校外的表現是有落差的。如同作者上述所提到的多元文化、價值教育、公民教育與環境教育，這些知識的傳遞，我們只能期待學生在學習的過程中能盡量的吸收與內化，但卻無法要求他們能身體實踐的達成這些教育所教導的目標。例如：不亂丟垃圾、做



好垃圾分類等等。

## 肆、學校教育要達成什麼樣的成效？

作者在最後提醒我們重新思考學校教育內涵的重要性，因為我們不僅希望在學術型科目上，能夠看見學生的學習成效與表現，連非學術型的科目我們都希望能夠有檢驗的標準。到底學校教育的成功與否是關係著學生在學術科目表現成功，亦或是非學術課程對於其人格發展上的助益？雖然作者不滿意「非學術型」的課程被以成效取向的方式，檢驗學生的學習成效，但如同 Harold Berlak 與 Ann Berlak 所任認為的，對「非學術型」課程重視，乃是全人發展的歷程，也是教人成人的學習過程，而強調「學術型」課程的成效，則是將學生視為顧客般的存在。那麼學校教育是要達成什麼樣的成效呢？作者本身雖然沒有明確的解答，但是可以從本文中發現作者仍對於非學術型知識的課程推廣，抱持著期待。

## 伍、結論與省思

從臺灣所推行的九年一貫課綱中所羅列的七大議題中，可看出我們政府對於非學術型的課程在臺灣推廣的決心，其希望各級學校在做課程計畫時，能夠考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師及社區資源，發展學校本位課程，規劃全校課程計畫，並思考如何將資訊教育、環境教育、性別平等教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育、海洋教育等，目前社會重大關注議題融入各學習領域的課程教學中。上述這些五花八門的議題，無非是希望學校教育能夠有別於以往學術型導向的傳統，透過非學術型議題導入的課程讓學生獲得新的視野，與我們生存的社會環境更加的緊密。但是，這些課程要如何透過學校教育達到成效呢？根據現場教師們自己的學習或教學經驗就能體會，學生了解課本的內容是一回事，能否真的產生實際的行動，又是另外一回事，更不用說教師自己是否能夠了解課程的內涵。所以，當我們在教導學生具備這些非學術性的課程知識之前，更重要的是教師本身要具備足夠的課程知識。在師資培育的階段，我們就應該要讓職前教師充分了解，推廣這些課程議題背後的意涵。當他們實際進入現場後，才能夠引起學生的共鳴，發揮教學效能，達到課程知識的推展。





導讀文章

Ladwig, J. G. (2010). Beyond academic outcomes. *Review of research in education*, 34, 113-141.

本文引注格式 (APA)

蕭靖融 (2012, 5 月)。學校在窗內/外? 學術型課程與非學術型課程在學校教育所扮演的角色。臺灣師資培育電子報, 30。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=479> (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 ※

### 主科頂尖化，副科泡沫化—談師資培育課程的階層化

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

Ladwig 使用窗內／窗外的隱喻，來討論學術型／非學術型的學校課程型態。但是這樣的分類法，存在兩個缺陷。首先，即便是非學術型的學校課程，也存在學術性的內涵。比如，一般被視為副科的美術課程，不是只有技能的演練及情意的陶冶，而是同時也包含著學術性的知識面向，如美術理論、美術史。再者，非學術性的課程內容，往往融攝在學術性的文本或教師的教學活動裡，不易將兩者切割分離。例如，英文科教師在課堂上以問答方式刺激學生思考，引導學生作各種價值判斷，這不也是 Ladwig 強調的非學術型課程—價值教育嗎？！不過，縱使 Ladwig 的觀點有其缺陷，其仍對師資培育課程帶來些許啟示，分述於下。

#### 一、市場導向的學科領域選擇

師資生如何決定自己往後的任教領域？是全然出於自己的學科興趣？亦或是受到教師工作「職缺狀況」的影響？比如，在高中公民科納入大學指考之後，選擇公領系就讀的師資生，其內在考量點是什麼？只是因為真心喜歡這個科目，希望培養中學生人文關懷和公民素養嗎？還是為了搶食「高中公民科正式教師」這塊大餅？再者，特教系師資生當初選擇特教系就讀的動機又是什麼？是因為有愛心，想要為身心障礙學生付出一份心力，而願意承受社會人士對他們的異樣眼光？還是因為比較容易考上正式老師，所以選擇了特教系？對於師資生來說，他們可能不是單純以「學術型／非學術型」的分類觀點，來看待自己所屬的任教領域，其背後牽扯的「市場取向」，才是我們需要進一步去瞭解的地方。畢竟，我們並不希望師培機構最後培養出來的師資生，眼中只顧自己的福利，而漠視學生的權益。

#### 二、升學主義下的教師學科地位

在中小學教育現場，學科地位不是以「學術型／非學術型」的課程內容區分高下，而是依「考科／非考科」來做課程的先後排序。事實上，此一課程地位不

平等的現象是制度造成的，而且是由政府教育主管機構帶頭違規，刻意製造教師地位的不公平。教育部的做法其實已逐漸喪失原先所設定九年一貫課程的精神——各科平等，無主副科之分。長期以來，社會科教師的聲音一直不被真正重視，也一直被當為副科，為何如此？這可以從政策的制定加以端詳，為何同樣是國中教師，授課時數在主科／副科上居然存在差別，九年一貫推動後，國英數等主要科目的授課時數皆減少兩節課，唯獨社會科維持原狀？而健康教育科教師原屬自然科領域，授課時數為二十節，現在反而要上二十二節？同酬不同工，突顯升學主義下教師學科地位的不平等。社會科和藝能科在師培機構無論再如何高明，鋒頭再如何強過國英數等科系，一旦進入中小學，則馬上矮人一截。甚至，學生與家長亦作如是觀。

Ladwig 在文中對於課程的分類，是有其缺陷存在的。如果就師資培育而言，師資生對於不同科系領域的重視程度，實與教育現場教師工作的開缺狀況存在關聯。另外，依升學主義而來的學科地位，也影響著教師的課堂教學心態，而非單純按照「學術型／非學術型」的分類架構進行班級運作。倘若我們真要培養一個熟悉「非學術型」專長的師資生，其間遭遇的險阻，將會比 Ladwig 在文中提及的困境，來得複雜許多。

#### 回應文章

Ladwig, J. G. (2010). Beyond academic outcomes. *Review of research in education*, 34, 113-141.

#### 本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2012, 5月)。主科頂尖化，副科泡沫化——談師資培育課程的階層化。臺灣師資培育電子報，30。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=478>  
(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學用配合度、薪資與工作滿意度

### 【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%。

本期指標針對96學年度大專畢業生，學用配合、畢業後一年的薪資情形與工作滿意度進行分析，對象則限定畢業後第一份工作即為現職，未曾更換過工作者；範圍為教育服務業內工作者，包含正式教師、長期兼任代理、或代課教師以及非屬學校教職之教育服務業類別。96學年度畢業後一年，幼稚園類科指取得幼稚園教師證者，納入分析共339人；國民小學類科取得教師證有540人；中等學校類科取得教師證總計676人；特殊教育學校(班)取得教師證則有241人。

短期兼任、代理或代課教師以及實習學生或老師類別人數過少，不納入本期指標之呈現。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。



## 【統計指標摘要】

96 學年度畢業後一年師資生：

- 一、各類科師資生從事不同工作之學用配合度
- 二、各類科師資生從事不同工作之平均薪資
- 三、各類科師資生工作滿意度
  - 3-1、正式教師
  - 3-2、長期兼任、代理或代課教師
  - 3-3、非屬學校教職之教育服務業

師資生從事教育服務業之學用配合都十分符合，正式教師或、長期兼任代理或代課教師者的符合度，比從事其他非屬教職之教育服務業者高。而在薪資待遇上，正式教師>長期兼任代理或代課教師>非屬學校教職之教育服務業。值得注意幼稚園類科正式教師的薪資，與其他類科差距幅度過大，甚至低於擔任長期兼任、代理或代課教師以及學校教職外之教育服務業，恐不利吸引優秀人才投入教學工作。

師資生投入教育服務業之學用配合度高，也反應在「能發揮專長的程度」上，無論是正式教師、長期兼任代理或代課教師以及非屬學校教職之教育服務業，師資生普遍對工作能發揮專長之滿意度都很高，對於工作自主性也多感滿意。

正式教師對於「工作責任與負擔」以及「升遷制度或機會」滿意度較低，幼稚園類科對於收入與福利、工作保障與升遷制度或機會項目之滿意度皆低於其他師資培育類科。長期兼任代理或代課老師普遍對「升遷制度或機會」滿意度低，而國民小學類科在收入與福利、工作責任與負擔與工作保障的滿意度又低於其他類科。

國民小學類科在從事非屬教職的教育服務業時，除對升遷制度或機會較不滿意外，對收入與福利等其他項目滿意度高；幼稚園類科仍舊對工作保障與升遷機會滿意度偏低；特殊教育類科則對「工作自主性」滿意度低；中等學校類科與特殊教育類科自畢業後就持續擔任非屬教職之教育服務業人數比例較少，而中等學校類科的師資生普遍對各方面的工作項目明顯不甚滿意。

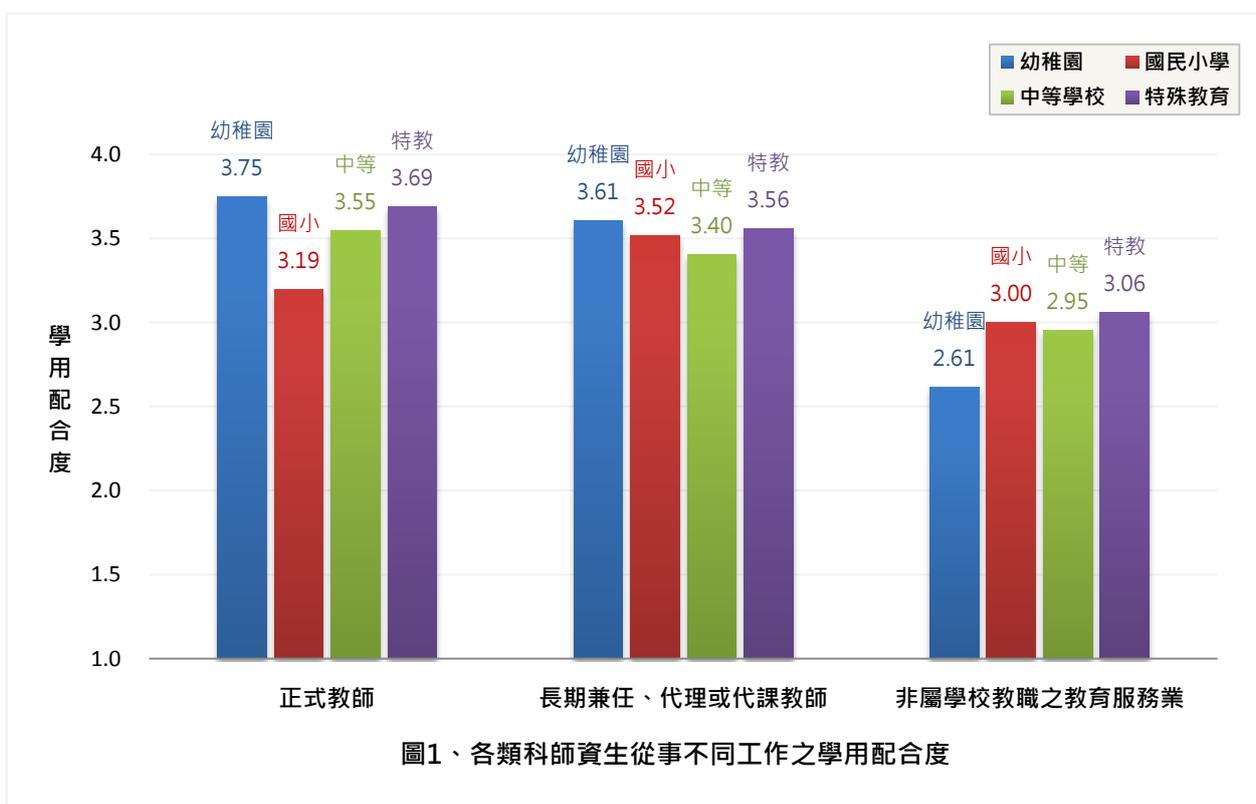


## 一、各類科師資生從事不同工作之學用配合度

除了幼稚園類科從事非屬學校教職之教育服務業者外（平均 2.61），師資生無論在學校從事教職，抑或從事學校外非屬教職之教育服務業，其學用配合度平均數皆高於 3（最低 1 分，最高 4 分）。相較於從事非屬教職之教育服務業者，在學校內擔任教職之師資生，其學用配合度較高，且平均多在 3.5 以上。

正式教師中，國民小學類科師資生之學用配合度偏低，平均為 3.19；而幼稚園類科之學用配合度最高，平均達 3.75。長期兼任、代理或代課教師之學用配合度，以中等學校類科略低，平均約 3.40；仍是幼稚園類科學用符合最高，平均為 3.61。

師資生若從事非屬教職之教育服務業，各類科之學用配合度平均大約為 3；幼稚園之學用配合度反成為各類科中最低，平均值僅 2.61，而特殊教育學校類科平均則為 3.06。



註 1：分析對象為目前為全職工作者。

註 2：短期兼任、代理代課以及實習教師或實習學生人數過少不列入表內呈現。

註 3：師資培育類科根據師資生持有之教師證進行分類。

註 4：學用配合度計分為非常不符合計分 1，不符合計分 2，符合計分 3，非常符合計分 4，平均數愈高代表學用愈符合。

## 二、各類科師資生從事不同工作之平均薪資

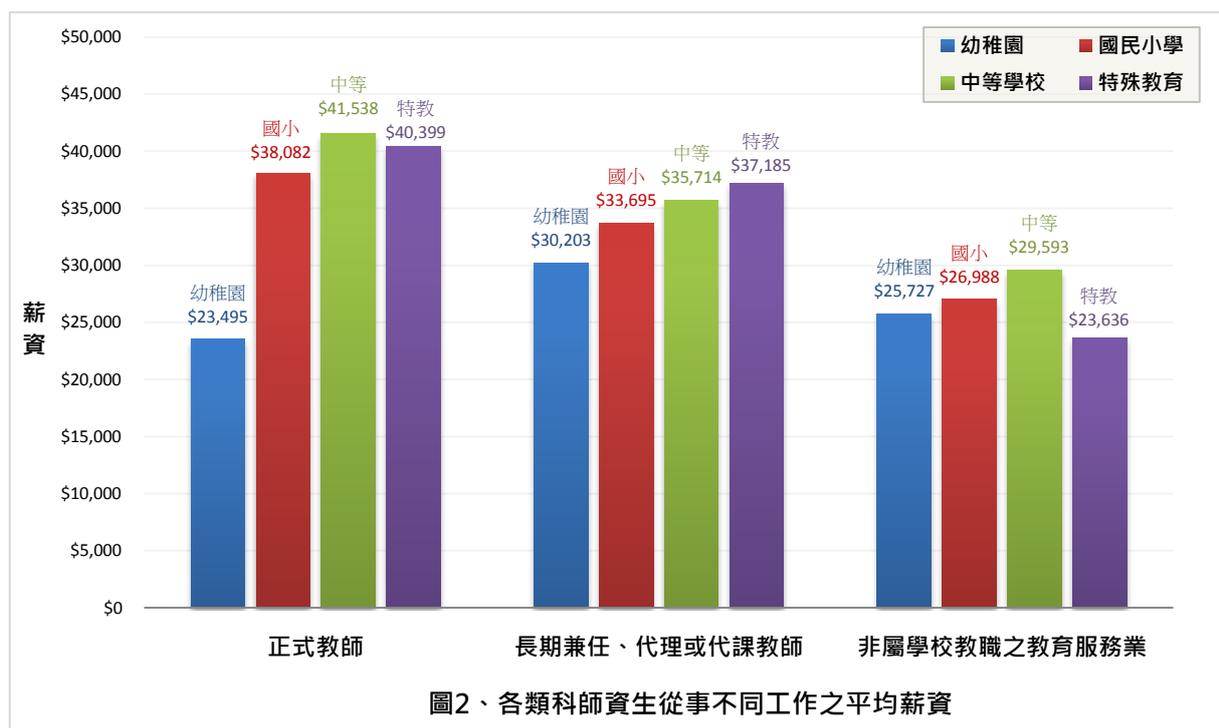
比較三種工作類型，仍以正式教師的待遇最好，其次為長期代理或代課教師，最後為非屬學校教職之教育服務業。

大學畢業後一年，擔任正式教師的平均薪資，幼稚園類科最低僅兩萬三千元，相差於其他師資類科甚多。正式教師以中等學校類科最高，薪資可達四萬一千元；其次為特殊教育的四萬元，國民小學類科平均薪資約三萬八千元。

擔任長期兼任、代理或代課教師的待遇，幼稚園類科反較正式教師高，平均薪資有三萬元；國民小學與中等學校類科薪資都略低於正式教師，待遇最好的是特殊教育類科，每月平均薪資約為三萬七千元。

師資生若擔任學校教職外的教育服務業，薪資待遇明顯較差，其中特殊教育類科待遇最低，僅兩萬三千多元；中等學校類科則以近三萬元的薪資高於國民小學與幼稚園類科。

值得注意的是幼稚園類科之正式教師平均薪資低於長期兼任、代理代課，也低於學校外教育服務業之現象，其原因值得詳究，但此現象恐不利於吸引優秀教育人才。



註 1：分析對象為目前為全職工作者。

註 2：短期兼任、代理代課以及實習教師或實習學生人數過少不列入表內呈現。

註 3：師資培育類科根據師資生持有之教師證進行分類。



### 三、各類科師資生之工作滿意度

#### 3-1、正式教師

表 1 呈現 96 學年度畢業後一年，畢業後第一份工作即為正式教師，至調查日未更換過工作者的人數與平均薪資。幼稚園類科正式教師的平均薪資偏低，各類科薪資最高者為中等學校類科。

表 1、96 學年度畢業後一年各類科擔任正式教師人數與平均薪資

師培類科	人數	平均薪資
幼稚園	166	\$23,495
國民小學	59	\$38,082
中等學校	282	\$41,538
特殊教育	93	\$40,399

註 1：表內為畢業後第一份職業與現職相同者。

註 2：分析對象為目前為全職工作者。

註 3：師資培育類科根據師資生持有之教師證進行分類。

圖 3-1 呈現各類科正式教師在六項目上之工作滿意度，包含收入與福利、工作責任與負擔、工作保障、升遷制度或機會、工作自主性以及能發揮專長的程度。

幼稚園類科之正式薪資偏低，在「收入與福利」之滿意度也相對最低，平均僅 2.8；特殊教育類科對收入與福利之滿意度最高（3.33）。中等學校與國民小學類科對於「工作承受的責任與負擔」滿意度較低（2.75），顯示這兩類科的正式教師，在職場上對自身所承受的責任與負擔較不以為然。

正式教師的工作相較於代理以及其他教育服務業有保障，特殊教育類科之正式教師對此滿意度最高（3.41），國民小學與中等學校之滿意度也在 3 分以上，然而幼稚園類科之正式教師滿意度最低，平均數僅（2.92）。

對於工作上的「升遷制度或機會」，特殊教育類科滿意度最高（3.0），幼稚園類科在升遷部分之滿意度仍是四類科中最低，平均僅 2.72。

幼稚園類科之正式教師在「工作自主性」滿意度最高（3.12），國民小學之正式教師對於工作自主性之滿意度最低，不到 3 分（2.96）。

擔任學校正式教師對於師資生來說，正屬於能夠發揮專長之職業，四種類科之平均皆在 3 分以上，國民小學略低（3.01），特殊教育類科最高（3.24）。

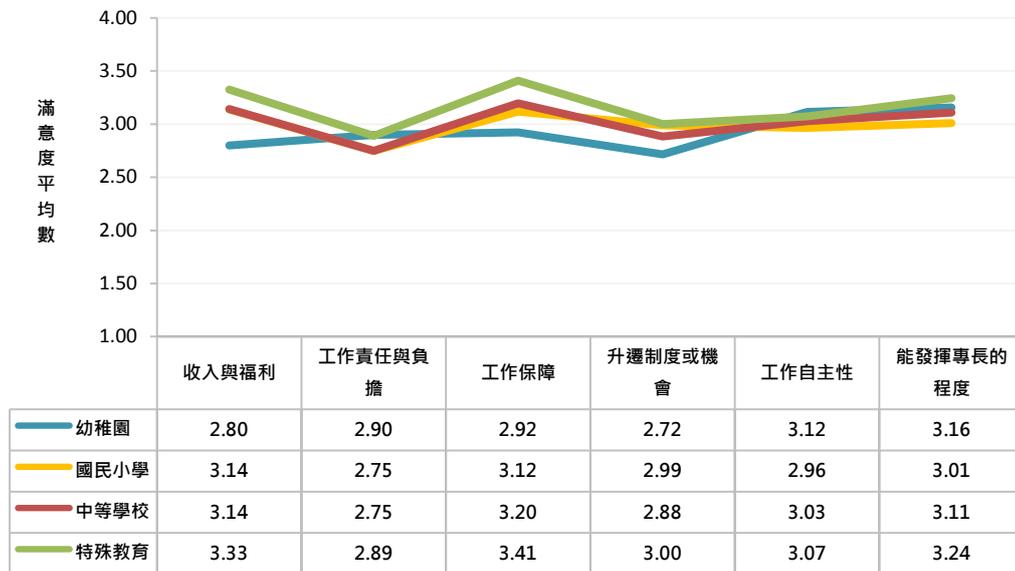


圖3-1、正式教師之工作滿意度

註1：表內為畢業後第一份職業與現職相同者。

註2：分析對象為目前為全職工作者。

註3：師資培育類科根據師資生持有之教師證進行分類。





### 3-2、長期兼任、代理或代課教師

表 2 為 96 學年度各師資培育類科取得教師證之畢業生，在畢業後一年現職為長期兼任、代理或代課教師之人數與平均薪資，自人數可見以國民小學與中等學校類科人數較多，幼稚園與特殊教育類科相對較少，平均薪資約在三萬以上。

表 2、96 學年度畢業後一年各類科擔任長期兼任、代理或代課教師人數與平均薪資

師培類科	人數	平均薪資
幼稚園	79	\$30,203
國民小學	355	\$33,695
中等學校	357	\$35,714
特殊教育	129	\$37,185

註 1：表內為畢業後第一份職業與現職相同者。

註 2：分析對象為目前為全職工作者。

註 3：師資培育類科根據師資生持有之教師證進行分類。

各類科師資生擔任長期兼任、代理或代課教師之工作滿意度有一致性的趨勢，最主要的問題在於長期兼任、代理或代課教師的「升遷制度或機會」並未獲得保障，對此最不满意之類科為國民小學，平均數為 2.31；相較之下，特殊教育類科對升遷制度或機會之滿意度則較高，平均為 2.51。對於「工作保障」之項目，國民小學類科滿意度為四種類科中最低，平均僅 2.57。

其他的工作項目上，特殊教育類科與中等學校類科之滿意度，多高於幼稚園類科與國民小學類科，在收入與福利項目上，幼稚園類科平均為 2.90，國民小學類科為 2.96；相較於特殊教育類科之平均（3.33）與中等學校類科（3.23）低；在工作責任與負擔也有同樣之情形，幼稚園與國民小學類科之平均約為 2.8，中等學校與特殊教育類科平均約為 2.93 到 2.99。

四種類科之師資生對於長期兼任、代理或代課教師能夠發揮「工作自主性」和「能發揮專長的程度」滿意度較高，平均皆在 3 分以上。

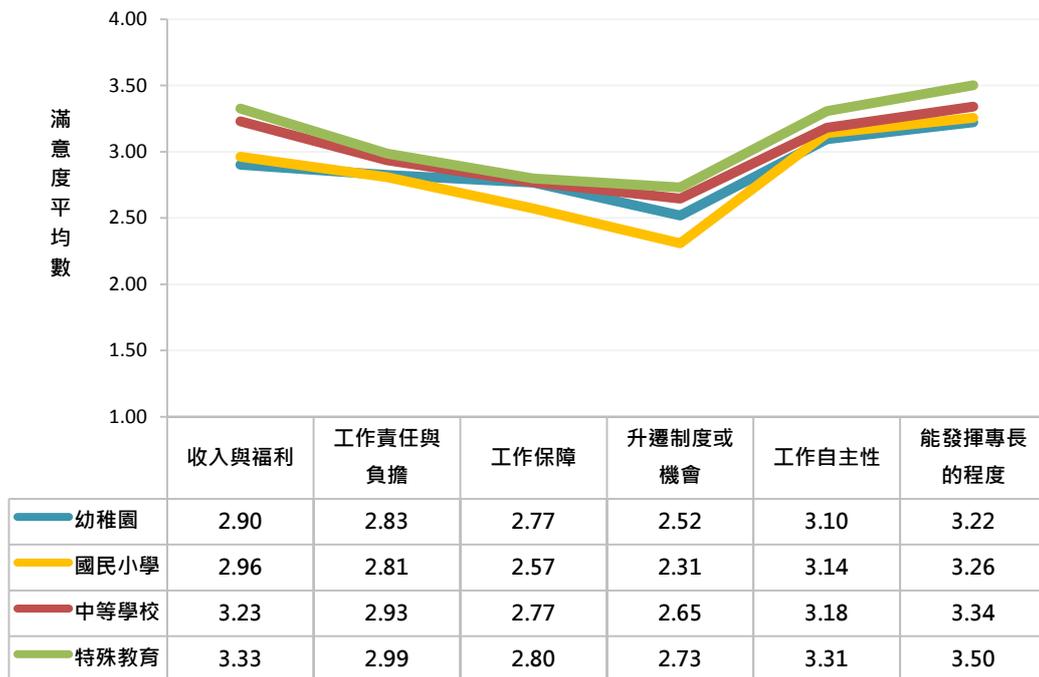


圖3-2、長期兼任、代理或代課教師之工作滿意度

註1：表內為畢業後第一份職業與現職相同者。

註2：分析對象為目前為全職工作者。

註3：師資培育類科根據師資生持有之教師證進行分類。





### 3-3、非屬學校教職之教育服務業

表 3 呈現各類科畢業生從事學校教職外之教育服務業人數與平均薪資情形，其中人數以國民小學類科者最多，其次為幼稚園類科；中等學校與特殊教育類科人數較少；平均薪資落於兩萬五千元左右。

表 3、96 學年度畢業後一年各類科擔任非屬學校教職之教育服務業人數與平均薪資

師培類科	人數	平均薪資
幼稚園	65	\$25,727
國民小學	104	\$26,988
中等學校	30	\$29,593
特殊教育	19	\$23,636

註 1：表內為畢業後第一份職業與現職相同者。

註 2：分析對象為目前為全職工作者。

註 3：師資培育類科根據師資生持有之教師證進行分類。

中等學校類科從事非屬學校教職之教育服務業在各方面的工作滿意度平均都偏低，平均約在 1.5 至 2 分間。具國民小學教師證，選擇從事非屬學校教職之教育服務業的師資生，對於工作保障之滿意度高（3.14），對於工作的收入與福利、工作責任與負擔滿意度接近 3 分，但對於升遷制度或機會較不滿意（2.37）。

幼稚園類科對於現職的收入與福利（2.38）、升遷制度或機會滿意度（2.56）較低，在工作自主性（3.21）與發揮專長部分（3.2）滿意度較高。

特殊教育類科對於能發揮專長最為滿意（3.65），關於收入與福利、工作責任與負擔之滿意度平均皆為 2.92；滿意度較低之項目則是工作自主性（2.55）與工作保障（2.63）。

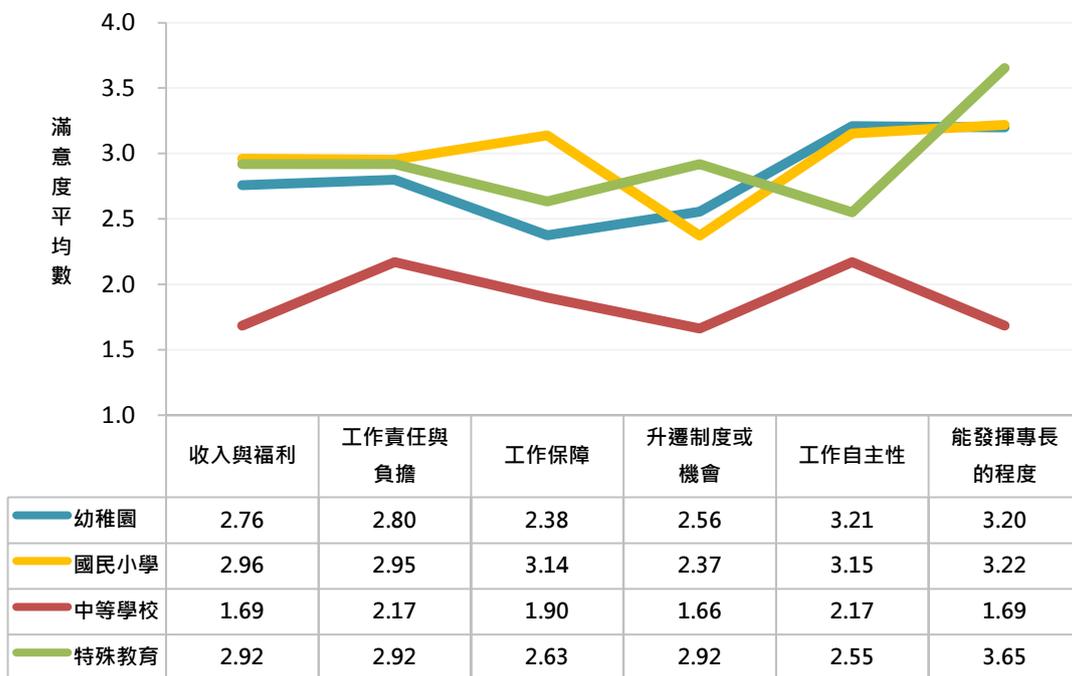


圖3-3、非屬學校教職之教育服務業之工作滿意度

註 1：表內為畢業後第一份職業與現職相同者。

註 2：分析對象為目前為全職工作者。

註 3：師資培育類科根據師資生持有之教師證進行分類。

