

臺灣師資培育電子報

2012 年 8 月出刊

第三十三期

本期目錄

- 統計指標
 - 98 學年度應屆畢業師資生預計報考教師甄試年限
- 文獻回顧
 - **【導讀文】** 教育政策、教育改革與師資培育的互動關係
 - **【回應文】** 互動關係？還是缺乏關係？—談台灣師資培育改革的動力源
- 小辭典
 - 中小學國際教育

►主編的話

本期指標是分析 **98 學年度應屆畢業師資生報考教師甄試年限之情形**。分幼稚園、國民小學、中等教育、特殊教育四組探討擔任教職意願高低與預計參加教師甄試，以及自評考上機會高低與預計報考年限之差別。分析指出擔任教職意願低之師資生，有半數一開始就不選擇參加教師甄試，意願高之師資生則僅有少數不打算參加教師甄試。自評考上教職機會低之師資生有七成會在兩年內放棄教師甄試，相較之下自評高者放棄比例約五成。對 98 學年度的應屆畢業師資生而言，三年是報考教師甄試的關鍵時間，擔任教職意願或自評考取教職機會低，投資於報考教師甄試的年限約 1-2 年，意願及自評機會高者，則有一成願意花 5-7 年的時間參加教師甄試，整體更詳細的內容，在本期電子報之統計指標有深入的探討！

在導讀文部份，**本期討論由 Wiseman 先生所撰之「教育政策、教育改革與師資培育的互動關係」一文**。作者在文章指出促使師資培育改革的背景包括社會變遷、學生學習成就差距等，以及相繼的相關研究認為教師表現對學生學習效果的解釋力高，致使教師素質、教師效能等師資培育議題成為教育改革的核心。其次，指出政策影響師資培育原因甚多，如社會輿論、政治或財政壓力、教育趨勢或教育界本身等，以上種種力量即是構成政策、改革與師資培育三者間互動關係的要素；回應文則由鄭景澤先生所撰之「互動關係？還是缺乏關係？—談台灣師資培育改革的動力源」，指出以「互動」概念，來描述教育政策與師資培育之間關係的恰當性？亦分析師資培育和教育政策兩者之間，彼此的關係並非直接明顯，至於美國和台灣師資培育改革的動力源顯然也有差異，美國是根據政策的理念和口號，甚至是教師素質的相關研究成果，來帶動師資培育的改革，反觀台灣呢？值得再討論！

本期的師資培育小辭典介紹「**中小學國際教育**」，在全球化的趨勢下，國際競爭不再是傳統的數量與價格的競賽，而是創意與價值的競爭，人力資源自然成為決定競爭力強弱的關鍵因素，我國深感二十一世紀的台灣公民，必須具備國際觀和地球村的概念，才足以提升國際參與跨國的實力，而中小學階段是國家人才發展的根基，如何讓國際教育藉由基礎的中小學教育紮根，將國際素養、全球認知融入教學內容中，更是當前刻不容緩的教育任務。本期小辭典內容涵蓋台灣中小學國際教育願景與目標、推動策略、推動展望三面向，對於中小學國際教育在台灣如何推動及培育兼具全球視野知能的優質世界公民，提出具策略性的探討，歡迎閱讀！

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 年 8 月

* 師資培育小辭典 *

中小學國際教育

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)

在二十一世紀的今天，除了以知識經濟為主軸之外，「全球化」(globalization)是現今世界持續發展中的趨勢潮流(Beck, 1999)，影響了世界各國的社會狀況與教育體系。現今高科技的發展打破了國別疆界的限制，促進了地球村的形成，亦加速全球化的發展。全球化不是一種選擇，而是一個事實(reality)(楊振富、潘勛, 2007)，因此二十一世紀的台灣公民，必須具備國際觀和地球村的概念，提升國際參與跨國的實力。中小學階段是國家人才發展的根基，如何讓中小學國際教育能藉由基礎學校教育，將國際素養、全球認知融入教學內容中，培養出具備國際視野與國際競合力的學子，是當前刻不容緩的教育任務(教育部, 2011b)。為此，教育部於100年4月20日發布「中小學國際教育白皮書」，具體回應全球化時代社會期待的教育方案。本期師資培育小辭典，將介紹中小學國際教育在台灣如何推動及培育兼具全球視野知能的優質世界公民。

一、台灣國際教育計畫-台灣中小學國際教育願景與目標

在全球化的趨勢下，國際競爭不再是傳統的數量與價格的競賽，而是創意與價值的競爭，而人力資源乃是決定競爭力強弱的關鍵因素(教育部, 2011a)。教育決定了國家的興衰，培育國際人才的基礎即是學校教育，而面對日趨多元的文化體系，教育更需要擴大深度與廣度，進一步與國際接軌。因此，面對全球化的發展，教育必須重新思考本身定位，添加國際化的學習元素，調整人才培育的目標。台灣高等教育的國際化推動已行之有年，並受各界關注亦有不錯的績效。因此，國際化人才培育向下扎根，是我國當前重要的教育課題，教育工作者應思考如何在中小學教育階段，奠定國人厚實穩固的國際化基礎，以儲蓄未來縱橫全球的創新力和行動力(教育部, 2011a)。



為了做好培育國際化人才的基礎教育工作，教育部日前頒布的「中小學國際教育白皮書」以「扎根培育21世紀國際化人才」為願景，預計自101年起至110年止，分兩階段執行各項行動計畫，展開行動以奠基中小學國際教育，落實國際化人才培育目標。

根據國際教育白皮書揭示國際教育的主旨在於，透過學校教育的系統化力量，將國際意識及關懷世界議題的素養融入教學內容之中，以培養出具備國際視野與國際競爭力之年輕學子。透過國際教育的推動與落實，提昇臺灣年輕學子的知識經濟實力。國際教育的目標是以培育具備以下四大特質的國際化人才（引自教育部，2011a）：

（一）國家認同：國際教育應從認識自我文化出發，讓學生具有本土意識與愛國情操。中小學國際教育之推動，學校能透過國際文化的對照，教導學生深入了解自我文化的特質，認識臺灣特殊的歷史定位，體認國家在國際社會的特殊處境，並喚醒國家意識，正視自己對國家的責任。

（二）國際素養：國際教育應循序漸進，讓學生從外語、文化及相關全球議題的學習中，產生具有國家主體的國際意識。中小學國際教育之推動，學校能透過國際面向課程與國際交流活動，教導中小學生理解、尊重與欣賞不同文化，接觸並認識國際及全球議題，學習跨文化溝通的知識與技巧。

（三）全球競合力：國際教育應提供中小學生體驗跨國學習機會，激發其跨文化比較的觀察力與反思能力。中小學國際教育之推動，學校能引導學生瞭解國際間競爭與合作實際運作情形，強化學生參加國際交流及國際教育活動所需的多元外語能力、專業知識與技能，並鼓勵學生體驗國際競爭與合作經驗，厚植邁向國際舞臺的實力。

（四）全球責任感：國際教育應強調對不同族群、地域、文化的尊重包容，以及對於全球的道德與責任，並提倡世界和平的價值。中小學國際教育之推動，學校能教導學生認識及尊重不同族群的異質文化，強調人權與永續觀念，體認世界和平的價值並重視全球環境生態的相互依存性，從日常生活中養成生命共同體的概念，進而產生對整個地球村的責任感。

二、中小學國際教育推動策略

為實現我國「黃金十年」的願景，成功的國際教育除了中央的政策推動與學校的參與外，教師亦是政策能否落實與實踐最重要的關鍵者。「中小學國際教育白皮書」是教育部協同各縣市政府共同支持的學校本位國際教育政策，因此國際教育落實並遵循的三大核心理念為（教育部，2011a）：1.以學校本位為基礎，提供教學資源與行政支援；2.以融入課程為主軸，加強跨司處合作與跨科整合；3.以支持基層為重點，落





實中央地方雙向推動機制。以上述三大理念，國際教育徹底落實課程與教學的革新創新、國際交流加深加廣、專業師資的培育支持，以及學校國際化環境的建構經營等，目標在讓中小學生透過教育國際化的過程，瞭解國際社會，發展國際態度，培育具備國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才。

教育部曾於 98 學年度就我國實施國際教育現況進行普查，發現中小學在實施國際教育的深度與廣度都不足。為具體實現國際教育白皮書的願景與目標，教育部以「深度與廣度並重」為主要策略。在強化國際教育的深度方面，主要策略以學校本位，四軌並進為主軸；學校本位推動國際教育，強調融入課程、國際交流、教師專業成長及學校國際化四個面向同時進行。增進國際教育的廣度方面，主要策略為培養寬廣的全球視野與厚實的國際能力，並同時以地理區域及國際知能兩大方向來擴大學生的學習向度（教育部，2011a）。

增加廣度與深度的主要目標設定後，就要以建置「資源統整與支援系統」為策略。為了提升國際教育的推動成效，從中央到各級學校，必須建立一個完整的推動機制，來規劃全國行政支援系統。101-105 年為第一期的計畫，自 101 年起，教育部將委託專責機構成立北、南二區「中小學國際教育中心」，扮演全面協助中小學國際教育的整體規劃、工作推動及績效評估等相關工作。除了成立國際教育中心外，亦鼓勵中小學成立國際教育推動組織，負責學校國際教育實施計畫的研擬、執行、檢討與改進。此外，中小學國際教育的推動必須整合全國相關資源，以平衡區域資源的落差。成功的國際教育推動還需仰賴各界資源的整合。經費資源整合可共同補助中小學辦理各項相關計畫；人力資源的整合一方面可有計劃的培育國際教育專家、專業教師及行政人力，另一方面可建立專業社群協助教師專業成長；社區資源的整合可結合社區特色活動與開設相關國際教育課程等，以拓展除學校教育外的國際視野。最後並落實弱勢關懷，針對偏鄉或文化弱勢地區的中小學，教育部與國際教育中心應提供學校必要的協助，並保障該地區學生參與國際教育的機會（教育部，2011a）。

三、中小學國際教育推動展望

21 世紀已是全球化、國際化的時代，國際教育必須從中小學做起，培育年輕學子跨文化溝通與前進世界的的能力。教師除了課本知識的講授外，亦可將全球性多元議題融入教學課程中，中央、地方學校教師們以明確的教育方針、有系統的規劃、實際的行動來培育國際化人才，提升國際競爭力，這些共同的理念與願景仍有賴中小學教育工作人員辛勤耕耘，確實在教學情境中落實。期望經過十年的努力，能加速國際接軌的腳步、孕育和諧多元文化的社會及提升新世代人才品質（教育部，2011a）。



資料來源

教育部 (2011a)。中小學國際教育白皮書。臺灣：台北。

教育部 (2011b)。啟動中小學國際教育開展全球行動力。2012 年 8 月 15 日，取自
http://epaper.edu.tw/topical.aspx?period_num=469&topical_sn=581&page=0。

楊振富、潘勛譯 (2007)。世界是平的。(原作：Thomas Friedman)。台北，雅言文化。

Beck, Ulrich. (1999) . *World Risk Society*. Cambridge : Polity Press.

本文引注格式 (APA)

江蕙伶、張繼寧 (2012, 8 月)。中小學國際教育。臺灣師資培育電子報, 33。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=503> (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 *

教育政策、教育改革與師資培育的互動關係

楊雅妃

(國立臺灣師範大學教育學系碩士)

自 1990 年代 Holmes Group¹指出，師資培育多受到政治與財政政策的影響。直到 2011 年，這樣的情況並未改善、甚至是愈發嚴重，師資培育反成為教育政策的改革標的，教育專業團體被迫陷於被動的狀態。首先，作者點出促使師資培育改革的背景包括社會變遷、學生學習成就差距等，以及相繼的相關研究認為教師表現對學生學習效果的解釋力高，致使教師素質、教師效能等師資培育成為教育改革的對象。其次，作者指出政策影響師資培育原因甚多，如社會輿論、政治或財政壓力、教育趨勢或教育界本身等，為回應以上各方的期待，相關的課程與教學改革與重構是不可避免的。以上這些力量構成政策、改革與師資培育三者間互動關係的要素。

壹、師資培育的壓力來源

《把每個孩子帶上來法案》(No Child Left Behind, NCLB) 及其後的《邁向巔峰》(Race to the Top, RTTT) 對 PreK-12 教育的重視都象徵著政府對師資培育所施加的壓力。其中，NCLB 所強調的「高素質教師」，顯示政府改以學科內容知識和教學的延續性做為判定教師素質的規準。因此，部分師資培育相關機構轉而允許新進教師以現場學科教學做為學位取得的依據並強調「認證」的重要性。而後者 RTTT 為歐巴馬政府教育改革的重點政策，RTTT 不僅延續 NCLB 對學科內容導向與高素質教師的主張，更聚焦於學生的學科學習成效與該學科教師及其師資培育課程的連結。具言之，RTTT 是美國聯邦政府敦促各州或地方學區提出具體改善學生學習成效的方法，透過經費的挹注以改革各州及學區中小學及學前教育的品質 (國家教育研究院，2010)。

除聯邦政府之外，高等教育體系本身也對師資培育政策造成影響。「美國國家

¹ Holmes Group 為美國著名的師資培育研究團體，於 1990 年代提出「專業發展學校」相關理念與作法 (吳清山、林天祐，無日期)。欲了解進一步相關資訊請見 <http://www.socialwork.com.hk/artical/educate/gx14a.htm>

師資教育認可委員會」(National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)和「美國教師教育認證委員會」(Teacher Education Accreditation Council, TEAC)相互結盟為「全美師資認證審議會」(Council for Accreditation of Educator Preparation, CAEP),該組織強調「實證導向」的教學過程,進而重塑績效和認證的過程,包含符應認證規準、蒐集實務教學的資料等,如擬訂碩士學位制度以提昇教學品質(陳滢方,2011)。再者,PreK-12教育體系亦是左右政策、改革和師資培育關係的作用因素之一。「共生關係」(symbiotic relationship)成為PreK-12教育體系的核心方案,促進PreK-12教育體系和師資培育二者的整合,改變教師們的教學效能與專業發展,進而影響學生的學習。相對地,這樣的模式是需要相當的資源和注意力做為支持的基礎。復次,RTTT或州政策方案對於績效、實證和評鑑資料的要求,使得師資培育機構因而增加其對州資料系統的參與程度,並改變其挑選、培育和輔導未來師資的方式,以及試圖找出測量師資培育課程對學生學習影響力的方式。社會輿論也是影響政策制訂的要素之一。透過電影²的播送,其隨之而來的反思和討論,可能左右政府財政對師資培育的投資,同時也能刺激教育學術界的討論。

不管是哪一種作用力所重塑的師資培育新政策與新期待,改革必然隨之而來。接下來作者分析政策制訂的外在因素和內在因素,以了解其如何再概念化師資培育。

貳、影響政策的相對勢力

「美國全國教師素質協會」(The National Council on Teacher Quality, NCTQ)和「美國國家師資教育認可委員會」(NCATE)兩個組織對於師資培育政策都有相當的政策影響力,只是影響途徑與過程大相逕庭。NCTQ為一個非營利的私人機構,致力於研究美國各層級教育的師資問題,以提昇美國教師的教學效能(張繼寧,2010)。NCTQ建構出一些規準和評鑑系統,藉由文件檔案、指導手冊、教科書和其他文件的蒐集,做為評比師資培育學程品質的依據。在NCTQ的標準下,約莫只有7%的師資培育機構具備完善的師培課程。然而相關的教育學者或機構,例如美國師資培育學會(American Association of Colleges of Teacher Education, AACTE)對其報告書的結果不以為然、不願參與其研究或提出質疑,例如研究方法論上的品質和完整性。然而,NCTQ的研究報告卻深受政府方信賴與採納,因此其對於相關政策的形成與討論擁有一定的影響力。

² 電影《等待超人》(Waiting for superman: How we can save American's public schools)主要以紀錄片的形式,探討教育和貧富差距的問題,比爾蓋茲甚至現身影片受訪。該影片曾獲得日舞影展最佳紀錄片的獎項。(無作者,2010)



另一方面，NCATE 做為主導教育變遷的角色，其主席於 2010 年組織「藍帶工作小組」(Blue Ribbon Panel, BRP)，透過實務實習 (clinical preparation) 和與現場教師的合作以達到改善學生學習的目標。NCATE 認為教師被培育的能力和學校實際所需之間有一定的落差，因此希望透過 BRP 重塑師資培育的制度，主張學校和師資培育機構間應密切合作，以提供新進教師兼具效能和品質的專業發展和實務經驗。BRP 也因而獲得美國教育部的支持和肯定。

政策、改革和師資培育間關係相互交織且複雜。但從 NCTQ 和 NCATE 的主張反映出，教育界應從過去被改革者轉而能夠主動檢討教育本身的問題，尤其教育學者應扮演主導教育變革的角色，此足以影響未來師資培育的重要性與地位的發展。

參、審慎的回應

總結上述，對於教育學者而言，當前正是發揮專業知能以影響師資培育政策的制訂與發展。第一，教育學者應找出共享的師資培育本質並形成共識，其次，應了解與分析政策如何影響教育改革。換言之，教育學者應留意政策與改革的形成原因及其對師資培育的影響，尤其社會輿論和政策的關係往往是師資培育改革的核心。過去，政策的形成往往來自於研究成果；然而，現在政策的制訂多為社會輿論價值導向。因此，教育學者應主動導引教育政策和教育議題的發展，包含研究教育變遷的前因後果，及其與師資培育機制的連帶關係，進而如何改善學生的學習成效。現在正是成熟的時機利於教育學者策動和參與政策導向的教育研究。

導讀文章

Wiseman, D. L. (2012). The interaction of policy, reform, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 87-91.

參考文獻

吳清山、林天祐 (無日期)。專業發展學校。2012 年 8 月 15 日，取自 <http://www.socialwork.com.hk/artical/educate/gx14a.htm>

國家教育研究院 (2010, 10 月)。邁向巔峰，成就孩子。國家教育研究院電子報，2。2012 年 8 月 25 日，取自

http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=2&content_no=39。

張繼寧 (2010, 4 月)。美國全國教師素質協會。臺灣師資培育電子報，7。2012 年 8 月 25 日，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/wp-content/uploads/file/epaper/>



[dictionary/dictionary_7.pdf](#)

陳滢方 (2011, 2月)。美國教育碩士學位制度變革中。教育部電子報, 450。2012年8月25日, 取自 http://search.nioerar.edu.tw/edu_message/data_image/DB/2011/0018C.PDF

無作者(2010)。等待超人。2012年8月25日, 取自 http://app.atmovies.com.tw/movie/movie.cfm?action=filmdata&film_id=fwen41566648

本文引注格式 (APA)

楊雅妃 (2012, 8月)。教育政策、教育改革與師資培育的互動關係。臺灣師資培育電子報, 33。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=502>

(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 *

互動關係？還是缺乏關係？—談台灣師資培育改革的動力源

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

以「互動」這個概念，來描述教育政策與師資培育之間的關係，是否恰當？英美也好，我國也罷，師資培育似乎向來都是處於被動的那一方，附庸在其他教育政策理念或課程教學架構的變遷上。美國的 NCLB 法案，英國的國定課程、全國測驗，皆是先對教育績效、學生成就做出要求，兩國師資培育的標準才發生相對應的轉變。至於我國，主要是受到政治開放、產業轉型和新右派意識型態等外在脈絡的影響，導致師資培育從一元制走向儲備制，其過程也非師培機構本身所發起與主導。因此，師資培育和教育政策兩者之間，彼此的關係並非直接明顯。

細觀美國和我國師資培育改革的動力源，仍有其不同之處。美國是根據政策的理念和口號，甚至是教師素質的相關研究成果，來帶動師資培育的改革。反觀台灣師資培育的幾番改革，往往肇因於制度的缺陷，迫使師資培育不得不做出調整。比方，過去公費制度的缺陷，打開了師資培育的大門，而如今師資多元化衍生的弊病，教育當局又開始嚮往公費制，盼藉由「年年百名公費生方案」，重振師資培育的發展。換言之，我國師資培育改革的動力源，乃來自制度性的依附，而不是政策面的共生，並且和教育研究證據之間，缺乏直接的互動關係。

一、制度性的依附—我國師資培育改革的肇因

綜觀我國師資培育的歷史，一元 vs. 多元的制度性缺陷，所造成的師資供需失衡，是屢次發動師培改革的力量。民國八十三年公布實施〈師資培育法〉，實質上打破了以往師資培育由師範院校專權培育的壟斷局面，由一元閉鎖改為多元開放，是以「充裕師資來源」為主要訴求，市場化成為師資培育的重要趨勢。此一朝向儲備式培育、市場化的師資供需，其目的在於使合格教師供過於需，以利學校獲得充裕的師資來源，期能擇優汰劣，提昇教師素質。這種師資培育市場化的模式，以自由競爭為象徵的去政治化策略，將師資培育交由市場機制自由運作，隱喻政府無須精確估計師資的需求和供給量，似乎所有的問題，均會經由市場力

量而自動解決。自師資培育法實施十年來，廣開師資培育管道，使得師資來源和數量大為提高，卻由於忽略了學校教師的實際需求量，僧多粥少、供需失調，導致大量流浪教師無予覓得正式職缺，衍生社會問題。而大量流浪教師的輿論壓力，迫使教育部不得不訂定「我國師資數量規劃方案」因應，計畫在三年內減少 50% 培育量；並採取宣導儲備式培育、核退退休教師、評鑑師培機構、轉導師範院校轉型及降低班級人數等措施，以期改善嚴重的流浪教師問題。

二、以量求質—我國師資培育改革的動向

美國因為長期處於師資短缺，在學校執教的老師未必有合格的專業認證，因此靠著政策理念的要求，在師質量不足的條件下，帶動教師素質的提升。然而我國師資培育的改革點，卻始終停留在「數量」的問題上。自師資培育多元開放後，一般大學生僅需修滿數十學分的教育學程，即能取得實習或檢定資格。加上各校教育學程的設置過於寬鬆，師資儲備量在短時間內急遽成長。而今，由於少子化趨勢的衝擊，教育部為因應師資供需失調問題，採取師資緊縮減量的措施。首先是發布《師資培育數量規劃方案》，預計三年內至少減少師資培育量 50%；其次是加強對師資培育大學評鑑，建立師資培育機構的退場機制。換言之，我國最近這一波師資培育的改革，顯而易見的，師資數量從擴增到緊縮是最重要訴求，而教師素質是否提昇已淪為次要，甚至是被邊緣化的議題了。一開始「以量求質」的打算，不但達不到「守量重質」的結果，卻最後落得「質量皆輸」的下場。

師資培育和教育政策間的關係，其實可以是雙向互動的交流道，由師培機構自發性地建構師資生優質的學習環境，推動師資生遴選標準流程，發展激勵與認證機制，連動影響相關課程與教學政策的變革。但是英美也好，我國也罷，師資培育至今都只是成為其他教育政策改革的標的，而「教師素質」則被當作是解決教育問題、提升學生成就的特效藥。如果哪一天能夠反過來，由「師培端」去影響其他的教育決策，這樣直接且明確的互動關係，才可以稱作是師培改革道路上的一大步。

回應文章

Wiseman, D. L. (2012). The interaction of policy, reform, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 87-91.





本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2012, 8 月)。互動關係？還是缺乏關係？談臺師資培育改革的動力源。

臺灣師資培育電子報, 33。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=501>

(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】

98 學年度應屆畢業師資生預計報考教師甄試年限

【委託單位】

教育部

【調查名稱】

「98 學年度應屆畢業生問卷調查」

【調查時間】

自民國 99 年 1 月至 99 年 10 月止

【樣本人數】

本調查對象為全國大專校院98學年度畢業之大學生（包括一般大學、四技、二技、五專、二專）、碩士生與博士生，本調查採普查方式進行，該年度大專校院畢業生共264,371人，共回收235,144份，整體平均回收率為回收率88.94%。

本期指標針對大學應屆畢業生且修畢師資職前教育課程（不含教育實習）之各類科師資生行進行分析，經加權後，各師資培育類科人數：幼稚園類科1,458人、國民小學類科2,620人、中等學校類科3,119人及特殊教育類科996人。

惟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】

一、師資生任教意願高低與預計報考年限

- 1-1、幼稚園
- 1-2、國民小學
- 1-3、中等學校
- 1-4、特殊教育

二、師資生自評考上機會高低與預計報考年限

- 2-1、幼稚園
- 2-2、國民小學
- 2-3、中等學校
- 2-4、特殊教育

師資生擔任教職之意願高低，對其是否參加教師甄試之差別較大。擔任教職意願較低之師資生，有半數在一開始就選擇不參加教師甄試；相較之下，擔任教職意願高者很少比例表示完全不打算參加教師甄試。擔任教職意願低者，願意花三年（含）以上時間報考教師甄試僅剩一成；意願高者，則有約兩成比例，預計花三年（含）以上時間教師甄試。

師資生若自評考上教職機會低，累計有近七成會在兩年內放棄繼續報考教師甄試；相較之下，自評考上教職機會高，在兩年內放棄比例則約為五成。自評考上教師機會高的師資生，有一成左右願意花五年（含）以上時間持續報考教師甄試；相較之下，自評考上機會低的師資生願意花長達五年（含）以上時間報考之比例很低。

對 98 學年度大學應屆畢業師資生而言，三年是報考教師甄試的關鍵時間，多數師資生預計自己會在此時間點內放棄報考。擔任教職意願低者或自評考上教職機會低者，投資於報考教師甄試的年限約為一年至兩年；但如擔任教職意願高或自評考上教職機會高之師資生，大多預估願意花兩年到三年的時間參加教師甄試，甚至願意花五年、七年以上者，仍各有一成。



一、師資生任教意願高低與預計報考年限

根據師資生想當教師意願之回答，區分為「任教意願低」和「任教意願高」兩組。由圖可見任教意願低者，約半數（49.1%）一開始即放棄參加教師甄試，其餘多預計報考 1、2 年，報考兩年累積放棄比例達約九成（89.5%）；相較之下，任教意願高者，一開始即放棄參加教師甄試比例非常低（3.5%），報考兩年累積放棄率約半數（53.7%），表示有約五成的人預計會持續參加第 3 年教師甄試，直至第五年累積之放棄率才逾九成（91.8%）。

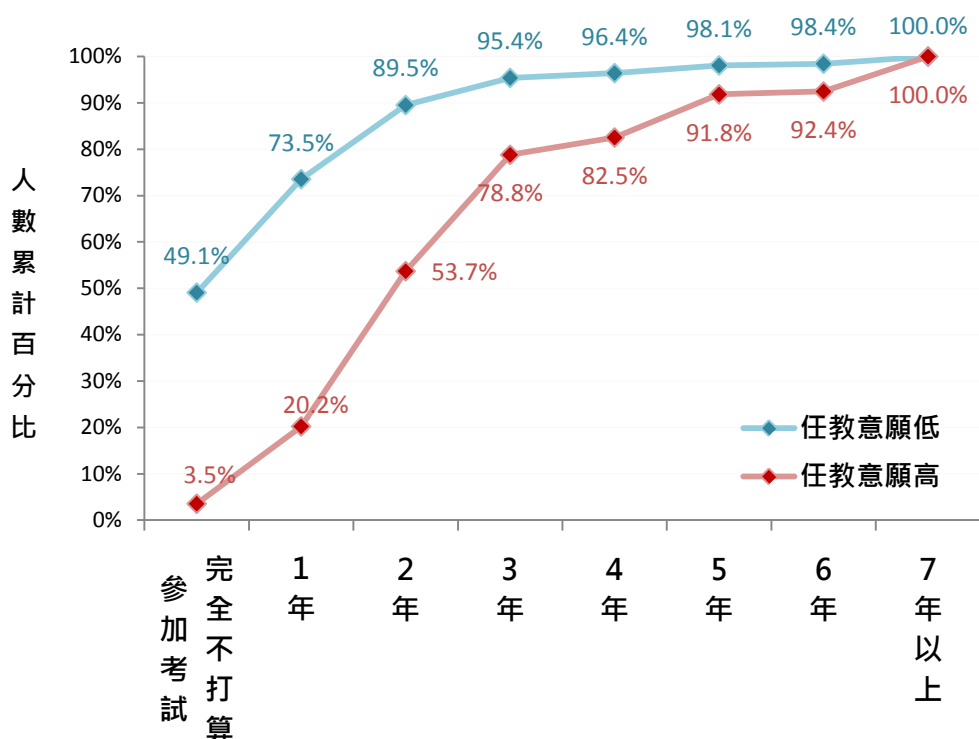


圖 1、師資生任教意願高低與預計報考教甄年限

註 1：報考教師甄試年限題目為「如果畢業後幼稚園、中小學或高中職教職考試未獲錄取，你預估自己會再考幾年，才會放棄正式教師考試？」

註 2：分組題目為「您想當幼稚園、中小學或高中職老師的意願有多強？」回答完全沒意願、沒意願者歸類任教意願低；回答有意願、非常有意願歸類為任教意願高。

1-1、幼稚園

幼稚園類科，任教意願低者近五成（47.9%）完全不打算參加考試，預計報考一年者約三成（29.9%），報考兩年者約一成二（12.7%）。

而任教意願高者，有 5.4%的師資生不打算參加教師甄試，打算報考一年即放棄者約（23.6%），最多人預計報考兩年（34.5%），有約兩成（19.8%）的師資生願意花三年時間考試，估計會持續報考 5 年或 7 年，各有 6%左右的師資生，願意花 5 年以上時間報考之比例約為 1 成（13.4%）。

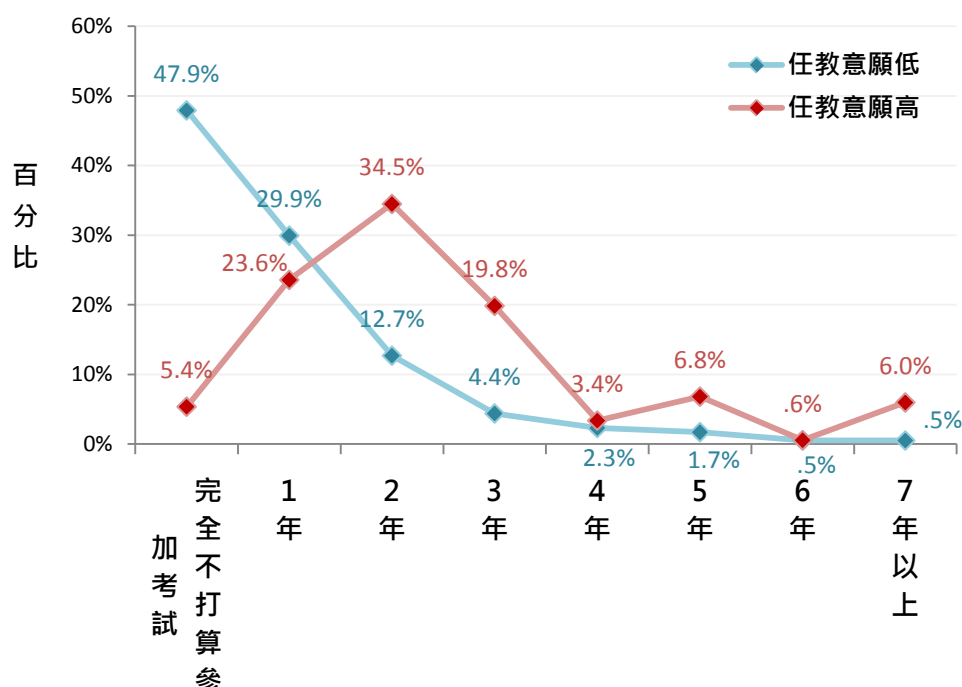


圖 1-1、幼稚園類科師資生任教意願高低與預計報考教甄年限

註 1：報考教師甄試年限題目為「如果畢業後幼稚園、中小學或高中職教職考試未獲錄取，你預估自己會再考幾年，才會放棄正式教師考試？」

註 2：分組題目為「您想當幼稚園、中小學或高中職老師的意願有多強？」回答完全沒意願、沒意願者歸類任教意願低；回答有意願、非常有意願歸類為任教意願高。



1-2、國民小學

修習國民小學類科之師資生，擔任教職意願低且不打算參加教師甄試的比例高於五成（54.2%），預計報考一年者約為兩成（20.3%），願意花兩年時間報考教師甄試者約 14.8%。

國民小學類科擔任教職意願高者，一開始就不參加教師甄試的比例低（5%），大多數人選擇考兩年（33.1%）或三年（25.4%）；有約一成比例的師資生（9.3%）估計花五年報考教師甄試，想花七年以上時間者還有 7.3%。

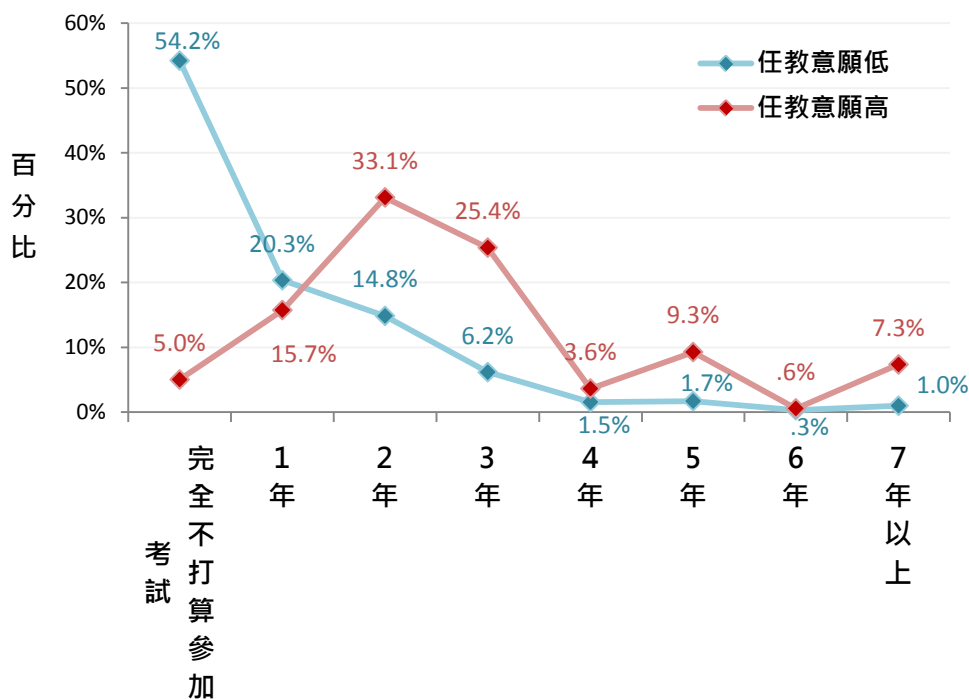


圖 1-2、國民小學類科師資生任教意願高低與預計報考教甄年限

註 1：報考教師甄試年限題目為「如果畢業後幼稚園、中小學或高中職教職考試未獲錄取，你預估自己會再考幾年，才會放棄正式教師考試？」

註 2：分組題目為「您想當幼稚園、中小學或高中職老師的意願有多強？」回答完全沒意願、沒意願者歸類任教意願低；回答有意願、非常有意願歸類為任教意願高。

1-3、中等學校

中等學校類科之情形與國民小學類科類似，擔任教職意願偏低者，有 53.2%一開始就放棄參加教師甄試，僅花一年時間報考者有 21.8%，預計花兩年時間報考者約 14.5%。

任教意願高者，有 33%的師資生願意花兩年時間報考教師甄試，約 26.1%的師資生估計會花三年時間；花五年時間報考者約有一成（10%），打算花七年以上時間報考者接近一成（9%）。

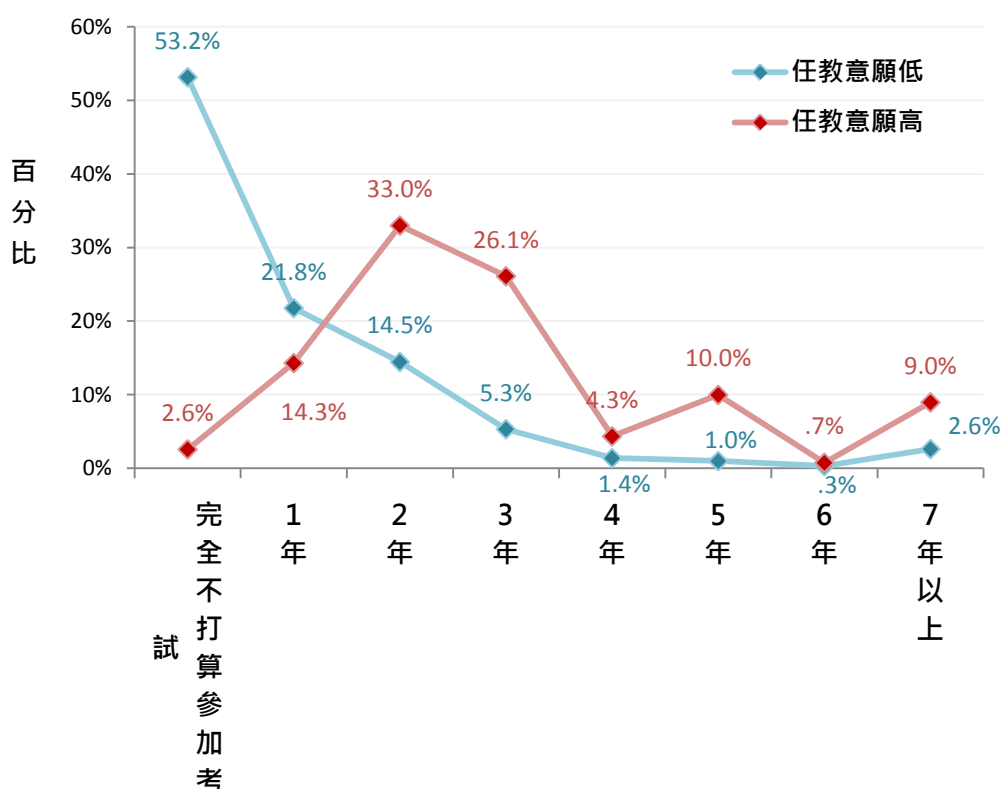


圖 1-3、中等學校類科師資生任教意願高低與預計報考教甄年限

註 1：報考教師甄試年限題目為「如果畢業後幼稚園、中小學或高中職教職考試未獲錄取，你預估自己會再考幾年，才會放棄正式教師考試？」

註 2：分組題目為「您想當幼稚園、中小學或高中職老師的意願有多強？」回答完全沒意願、沒意願者歸類任教意願低；回答有意願、非常有意願歸類為任教意願高。



1-4、特殊教育

特殊教育類科擔任教職意願低者，同樣有約五成比例（49.1%）不打算參加教師甄試，有 23.4% 的師資生願意花一年時間報考教師甄試，願意花兩年時間報考者約有 15.8%。

擔任教職意願高之師資生，大多願意花兩年（31.5%）到三年（26.8%）時間報考教甄，有逾一成的比例（10.7%）願意花五年時間，亦有 7.2% 的師資生願意投注七年時間報考。

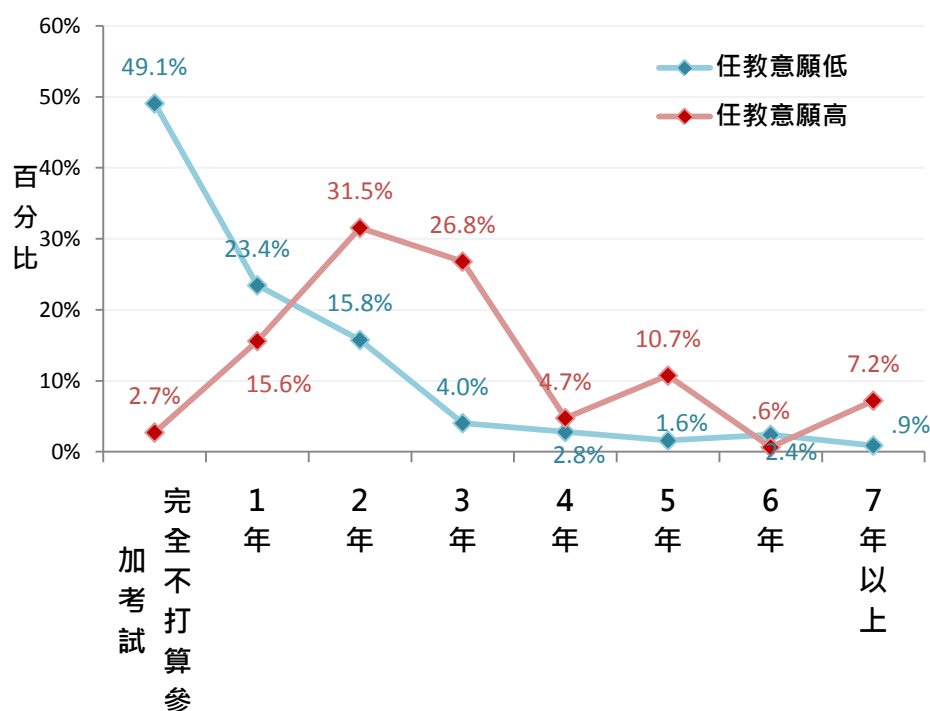


圖 1-4、特殊教育類科師資生任教意願高低與預計報考教甄年限

註 1：報考教師甄試年限題目為「如果畢業後幼稚園、中小學或高中職教職考試未獲錄取，你預估自己會再考幾年，才會放棄正式教師考試？」

註 2：分組題目為「您想當幼稚園、中小學或高中職老師的意願有多強？」回答完全沒意願、沒意願者歸類任教意願低；回答有意願、非常有意願歸類為任教意願高。

二、師資生自評考上機會高低與預計報考年限

依據師資生自我評估考上教職之機會分為「考上機會低」和「考上機會高」兩組，下圖為 98 應屆畢業師資生預計報考教師甄試年限之人數累積百分比。

自認為考上教師機會低之師資生，有 17.1% 並不打算參加教師甄試，累計有近七成的師資生（68.3%）至多報考兩年。

相較之下，認為考上機會高之師資生，至多報考兩年的比例不到五成（48.5%）；預計報考五年，累積放棄比例近九成（89%），仍有一成的人願意花五年以上的時間報考。

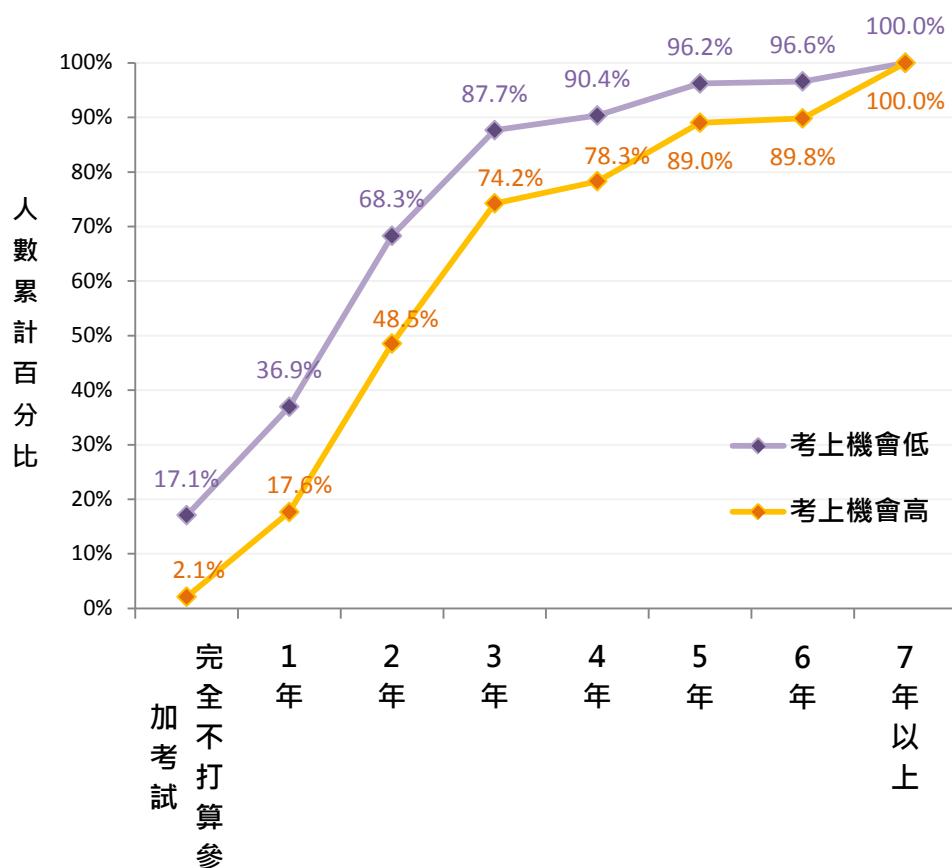


圖 2、師資生自評考上機會高低與預計報考教甄年限

註 1：報考教師甄試年限題目為「如果畢業後幼稚園、中小學或高中職教職考試未獲錄取，你預估自己會再考幾年，才會放棄正式教師考試？」

註 2：分組之題目為「您覺得您最終考上幼稚園、中小學或高中職正式教師的機會有多大？」回答小、很小者歸類為考上機會低；回答大、很大者歸類為考上機會高。



2-1、幼稚園

幼稚園類科自評考上機會低之師資生，有約四分之一之師資生未打算參加教師甄試（24%），預計考一年即放棄者亦有 25.5%，打算花兩年時間者亦有 26.4%，累積即有約七成五的師資生至多報考兩年的教師甄試。

如自評考上機會高者，不參加教師甄試的比例較低（2.9%），大多數人選擇報考一年至三年，以預計報考兩年之人數比例最高（34.1%），其次為報考一年（24.1%）和三年（21.9%）；有 7.8% 的幼稚園類科師資生願意花七年以上時間參加教師甄試，以謀求正式教職。

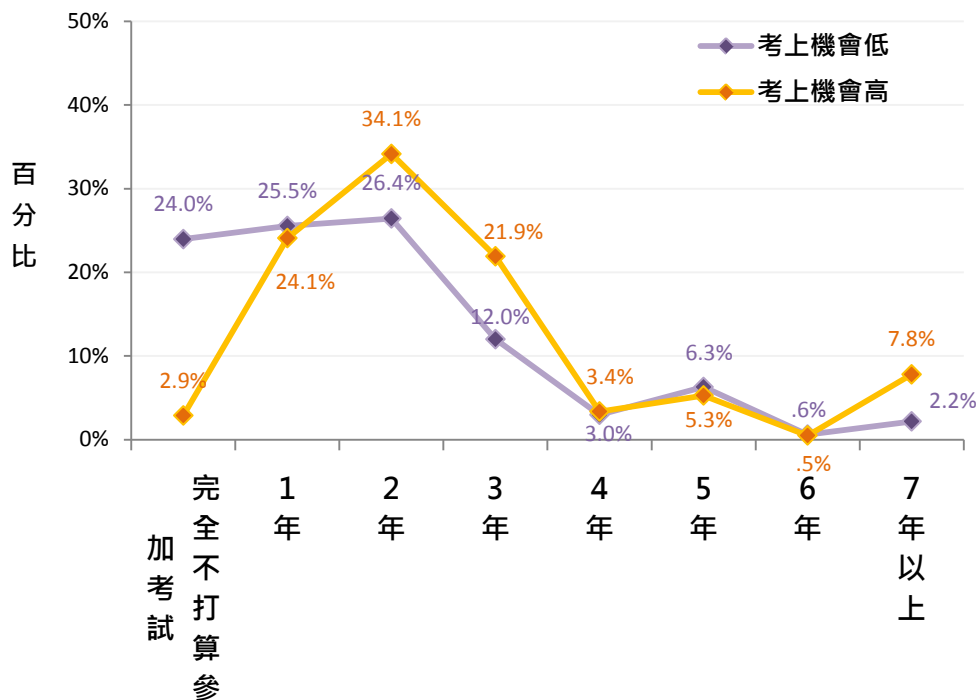


圖 2-1、幼稚園類科師資生自評考上機會高低與預計報考教甄年限

註 1：報考教師甄試年限題目為「如果畢業後幼稚園、中小學或高中職教職考試未獲錄取，你預估自己會再考幾年，才會放棄正式教師考試？」

註 2：分組之題目為「您覺得您最終考上幼稚園、中小學或高中職正式教師的機會有多大？」回答小、很小者歸類為考上機會低；回答大、很大者歸類為考上機會高。

2-2、國民小學

國民小學類科自評考上機會低者，有約兩成者（19.7%）並未打算參加教師甄試，預估參加兩年的比例最高（29.4%），願意花三年參加教師甄試之比例仍有 19.9%。

預估自己考上機會高之師資生，以花兩年（31%）至三年（25.7%）時間報考教師甄試比例最高，且有 12.1% 的師資生打算花五年的時間報考教師甄試，願意花七年以上時間者亦達一成（10.8%）。

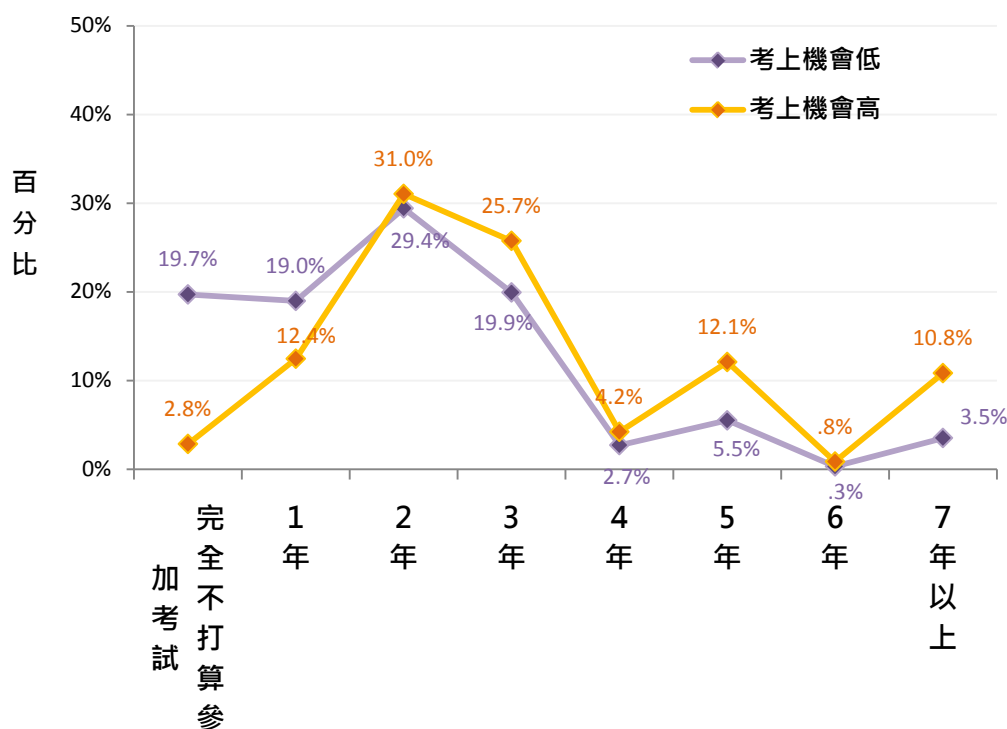


圖 2-2、國民小學類科師資生自評考上機會高低與預計報考教甄年限

註 1：報考教師甄試年限題目為「如果畢業後幼稚園、中小學或高中職教職考試未獲錄取，你預估自己會再考幾年，才會放棄正式教師考試？」

註 2：分組之題目為「您覺得您最終考上幼稚園、中小學或高中職正式教師的機會有多大？」回答小、很小者歸類為考上機會低；回答大、很大者歸類為考上機會高。



2-3、中等學校

中等學校類科師資生自評考上機會低者，17.5%的師資生不打算參加教師甄試，最多師資生預計報考兩年 32.4%。

師資生如自評考上機會高，同樣較多人願意花兩年（29.5%）至三年（27.0%）的時間報考，同時各有逾一成的師資生（11.2%）估計花五年及七年以上的時間（11.5%）報考教師甄試。

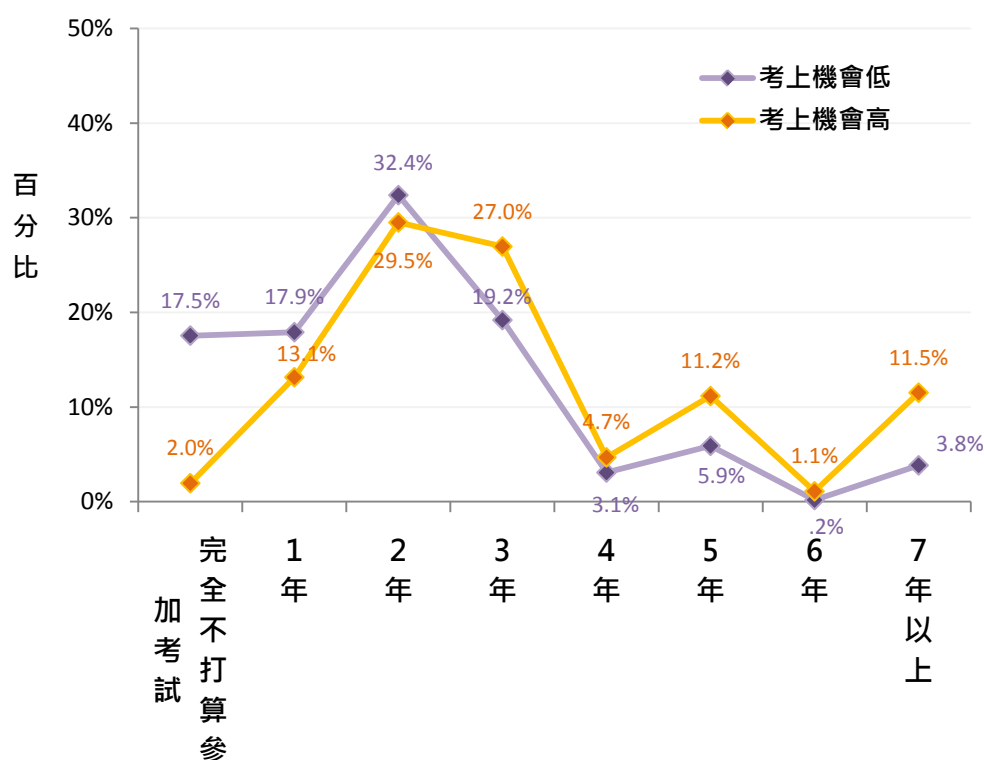


圖 2-3、中等學校類科師資生自評考上機會高低與預計報考教甄年限

註 1：報考教師甄試年限題目為「如果畢業後幼稚園、中小學或高中職教職考試未獲錄取，你預估自己會再考幾年，才會放棄正式教師考試？」

註 2：分組之題目為「您覺得您最終考上幼稚園、中小學或高中職正式教師的機會有多大？」回答小、很小者歸類為考上機會低；回答大、很大者歸類為考上機會高。

2-4、特殊教育

特殊教育類科自評考上機會低者，有近兩成不打算參加教師甄試（19.9%），同樣約有兩成的人打算報考一年（21.6%），但以報考兩年的比例最高（26.8%）。

自我評估考上機會高者，不打算參加教師甄試的比例為四類科中最低 1.6%；逾三成的師資生（31%）打算報考教師甄試兩年，有 27.3% 的師資生預計花三年時間；而願意花五年時間的比例亦為四類科中最高（12.2%），預估花七年以上時間者約有 9%。

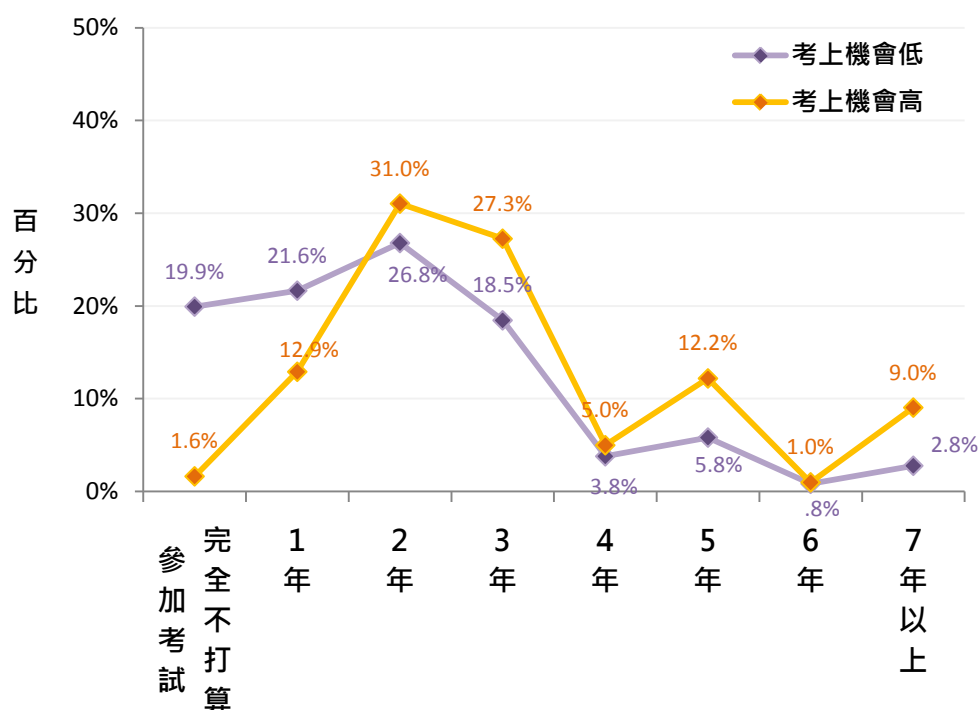


圖 2-4、特殊教育類科師資生自評考上機會高低與預計報考教甄年限

註 1：報考教師甄試年限題目為「如果畢業後幼稚園、中小學或高中職教職考試未獲錄取，你預估自己會再考幾年，才會放棄正式教師考試？」

註 2：分組之題目為「您覺得您最終考上幼稚園、中小學或高中職正式教師的機會有多大？」回答小、很小者歸類為考上機會低；回答大、很大者歸類為考上機會高。

