

# 臺灣師資培育電子報

2012 年 11 月出刊

第三十四期

## 本期目錄

- 統計指標
  - 98 學年度應屆畢業師資生之轉業評估
- 文獻回顧
  - 【導讀文】追蹤不同師資培育管道教師的教學經驗
  - 【回應文】教授沒有教我的事－談師資培育的準空無課程
- 師資培育討論室
  - 師資培育、科技知能、與服務學習的結合：伊大香檳分校圖資系的作法

## ►主編的話

本期的內容十分精采豐富，反覆讀來耐人尋味。首先在指標分析對象為 98 學年度全國大學之畢業生，其中 8193 位具有師資生身分的調查結果，發現師資生轉業的評估可分成四類，分別是宿命型（當老師外沒有更佳的选择）、摯愛型（為當老師寧棄條件更佳之工作）、務實型（受教師工作條件所吸引）及備胎型（轉業能力強/可能性高），結果整體而言，80%的師資生為備胎型，頗令人喟嘆，但也可能大環境的原因，新一代的青少年面對未來變動的社會，也只好增加職業專長備胎來因應多變的社會。

而本期的導讀文是「[追蹤不同師資培育管道教師的教學經驗](#)」，乃 G. C.Conklin 的一篇期刊論文。他以兩年的時間，觀察、晤談和文件分析兩位不同師培系統的 Brian 和 Timothy，前者屬「中等教育專業導向」；後者則偏「學科導向」的師培系統。結果發現兩者各有所長，各有所短，但都未能達到以學生為中心的教學理想。國內前者如教育系的學生，雙主修或輔系任教學科，取得中學任教資格，而後者是學系，額外修習教育專業課程 26 學分，也取得中學教師資格，大家會擔心前者學科知識不足，而後者對於學生特性和教學素養不足。在大陸的教師教育前者稱為師範性，後者為學術性，也有長期的爭辯，此篇論文的發現，其實還是凸顯了這個兩難的問題。

回應文提出：「[教授沒有教我的事—談師資培育的準空無課程](#)」，從導讀文的兩種不同的師資培育課程，衍伸出師資培育課程其實存在著一些教授不教或教得少，但師培生日後任教，卻一定會派上用場的的知能，作者稱它為「準空無課程」，並由此來解釋新手教師和資深教師的差別。「準空無課程」是個耐人尋味的想法，提醒我們師資培育者所教的，不能跟學校教學現場脫節，淪為「劍齒虎課程」。

師資培育討論室則以美國伊利諾大學香檳分校圖書資訊系的作法，說明服務學習，也能跟學科專業領域及科技知能結合，而使學生有更多學校的實務經驗。伊大的圖資系，培養的是教學支援人員，雖不是學科教學的師資，但他們以服務學習來整合學科教學知識與教育專業課程的做法，值得效法。目前國內大部分的師培大學也都在推動服務學習，本文可以做一些對照和參考。

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11月

## ✧ 師資培育討論室 ✧

## 師資培育、科技知能、與服務學習的結合：伊大香檳分校圖資系的作法

陳鏗任

(國立臺灣師範大學教育學系博士候選人)

雖然服務學習已經成為國內大學生的校訂共同課程，但是如何服務他人、成長自我，寓學習於服務，並與專業課程相結合，而非僅是將服務學習視為愛校勞動或社團服務，課程規劃與教學實踐實屬不易。本電子報第 33 期隋和謙同學便呼籲將服務學習與師培課程密切結合，培養師培生深化職前課程。本文便簡述我在伊利諾大學香檳分校圖書資訊系的服務經驗，並分享該系將服務學習、專業課程、與系所的師資培育學程結合的作法。

伊州的師資培育<sup>1</sup>原則上為大學部與碩士學程並行，各科各級教師的職前學程略有不同，大抵由教育學院與教學科目系所（如數學、物理、歷史系等）合開。一般而言，初等教育與學科教師可選擇學士或碩士階段課程修讀，但較為專業的學校教員（如特殊教育教師、學校社工、學校語言治療師、學校圖書館員等）則全由專業系所提供碩士課程培



養。伊大圖資系的碩士學程目的之一即為培養學校圖書館員。一般而言，學校的圖書館員，除了必須具備採編登購等圖書館學知能以及基本的教學能力（如閱讀團體帶領與故事討論）之外，他們同時也是各校的教學科技專家（instructional technologist），因此其教學與問題解決的實作技能便相當重要。而學生實作技能的養成，便是透過偏遠社區服務的實戰經驗加以培養。

<sup>1</sup> 與臺灣稍有不同的，臺灣的師資培育範圍集中於學科教師的培養，而美國除了學科教師之外，也重視學校的支援教學人員的培育。因此除了教育學院與學科系所合作培養教師之外，支援教學人員的培育亦被視為廣義師培的一環。然而，各科各級教育人員的培養雖然需要符合州教育廳的學程規範，但教學內容是否要包含服務學習則是各系自主。以伊大來說，圖資系有完整的服務學習規劃，而教育學院則是部分教授的課程中蘊涵服務學習活動。

2008年夏季，我至該系選修《作業系統與網路》(Introduction to Network System, 以下簡稱 LIS 451)。該課程是碩士學程的必修科目，教學目標在培養未來的學校圖書館員具備基礎的資訊素養與網管知識。其教學大綱便分成三個部分，網管知識的講授、實驗課的操作、以及移地服務。經由異質性編組，學生在校的學習可由教師與有經驗的同學帶領。這些異質性小組，在習得基本的網管知識之後，課程下半便安排到偏遠地區的各個服務地點進行服務活動。

由於該系與伊州最貧窮的東聖路易 (East, St. Louis, Illinois) 有長達二十年的蹲點服務關係，因此教授對於當地的志工團體與需求相當熟悉。在當地志工團體的協作之下，與家暴中途之家、教會、小學、圖書館等單位都規劃有長期的支援計畫。每一個學期修讀 LIS 451 或其他服務課程的學生，則依照當期所需要協助的工作內容，前後接力來到東聖路易進行服務。尊重當地需求與永續經營，使得圖資系師生在當地贏得了民眾的歡迎與感謝。



在我修讀的學期，LIS 451 的工作是替當地建置六個能連上網路的數位機會中心藉以補救社區的數位落差，並且安裝不需商業授權的自由教育軟體。各個小組實地拜訪當地志工團體與意見領袖，進行需求評估並帶回課堂討論與規劃(例如教會的中心便希望我們能安裝互動式的聖經閱讀器)。而各個數位機會中心的硬體設備，則由圖資系自行淘汰的電腦與網路設備，輔以部分外界捐贈，以「借用」<sup>2</sup>的名義由小組學生安裝到各中心。由於伊大距離當地車程四個小時，服務期間學生便借用當地廢棄的房屋暫住與解決生活問題。



服務學習的過程對學生在課堂所學不但是最真實的考驗，也讓學生瞭解到受助者的需求可能相當多樣化(例如在設備抵達之前，我就幫忙當地的中途之家割草)。各

<sup>2</sup> 由於部分淘汰硬體未達公物報廢年限，故以「借用」實為捐贈符合伊大財產規範。待年限已達，再由圖資系師生提供下一批二手硬體，並將該借用硬體取回報廢。



個中心所能提供的環境多所不同，因此搭建電線、設定網路環境、剪裁網路線、組裝電腦、驅動硬體、架設基地台等等各式各樣的問題，就需要小組成員共同腦力激盪，在有限時間內嘗試出可行方案。晚間回到住宿地點後則為小組的討論反思時間，部分組員亦將有問題的硬體載回，請其他較有網管經驗的同學協助檢查，同時交流問題解決的經驗。經由服務學習，各個中心的電腦教室於焉完成。這些問題解決的歷程和同學之間社交網絡的建立，則成為學生帶著走的能力與無形資產。而各個中心的電腦課教學，則交棒給下學期其他圖資系課程前來服務學習的大學生或研究生繼續提供專業服務。

LIS 451 的課程設計，一方面是整個圖資系碩士班各前後相承服務課程的一環，另一方面，其課程本身又同時兼顧了學生未來進入學校擔任圖書館員的專業發展、對第一線工作環境的瞭解、並且對社區提供專業服務。更重要的是，整個服務課程的規劃，具體展現了大學知識社群營造公共善的精神，也是對學生潛移默化的潛在課程。大學之所以偉大，並非因為學術評比或經費資源，而是其具有改善社會的能力與使命。

延伸閱讀：

關於伊利諾大學圖資系在學程中融入服務學習增益職涯發展的作法可參考此博士論文：

Nazarova, M. I. (2007). Service learning and career development: A case study in library and information science. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana.

而教育學院課程與教學系亦有零星課程將服務學習融入學習活動。其經驗可參見：

Dressman, M. A., & Wilder (2008). Wireless technology and the prospect of alternative education reform. In J. Albright & A. Luke (eds.), *Pierre Bourdieu and Literacy Education*(pp.113-135). New York: Routledge.

### 本文引注格式 (APA)

陳鏗任 (2012, 11 月)。師資培育、科技知能、與服務學習的結合：伊大香檳分校圖資系的作法。臺灣師資培育電子報，34。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=514>(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 ✧

### 追蹤不同師資培育管道教師的教學經驗

楊雅妃

(國立臺灣師範大學教育學系碩士)

本文為一篇比較性、縱貫性地個案研究。作者藉由比較二位源自於不同師資培育系統（以下簡稱師培）的七年級社會科教師之案例，檢視和討論不同師培系統的優點與限制。作者透過為期二年的訪談、教室觀察、相關文本分析和問卷調查，檢視兩位教師教學過程及其經驗反思。最後，作者提出不同師資培育系統應整合各自特有的核心價值，以齊備師資生之能力與素養。

#### 壹、研究目標與問題

兩位研究參與者 Brian 和 Timothy 分別來自於各具獨特目標的師資培育系統，前者屬於「中等教育專業導向」的師培系統；後者則偏「學科導向」的系統。從 Brian 和 Timothy 的經驗得以協助讀者探討師資培育的相關問題：一、「學科知識」的準備應該到什麼程度；二、「對特定學生了解」的準備應該到什麼程度；三、上述不同的培育重心又如何協助教師形塑他們的教學能力。

據此，本文研究問題如下：

- 一、在中學的社會科對智識要求前提下，教師從師培系統學到了什麼？
- 二、師資培育如何影響新手教師第一年教學的教學經驗？

#### 貳、理論觀點

本文以社會學和認知心理學的理论視角檢視教師的學習以及理解中學社會科教學必須以智識為導向的傾向。一方面，作者了解教師在師培階段學習的成果與教師本身的背景與信念、學習當下的時空脈絡、內容和教學方式，以及未來授課學生年齡之特性的影響。另一方面，就學科特性而言，社會科對於智識的要求相對較高，尤其教與學的過程中，不僅學生需具備高層次的思考能力，教師也必須具備豐富且深入的社會科相關知識和明確的教學引導與目標。

#### 參、名詞解釋

- 一、專業的中等教育學程 (specialized middle school teacher education program)  
專業的中等教育學程是大學2年制(4個學期)著重於協助師資生熟悉課程與

教學相關的技能與方法、了解青少年的生心理發展及如何與青少年建立關係。故此中等教育學程所建構的核心課程為「教育青少年」(Educating Young Adolescents)、「中等教育的課程」(The Middle School Curriculum)和「中等教育的教學」(Teaching in the Middle School)。其次，該學程要求師資生修習2種學科專長，並必須花3個學期的時間參與4-8年級的教室生活，而在最後一個學期則是全職的實習教師。

## 二、社會科的中等教育學程 (secondary social studies teacher education program)

社會科的中等教育學程亦屬於大學的學制，其強調的是「社會科」課程設計與教學策略的教授。此學程亦同樣地要求師資生需花費3個學期參與國中或高中階段的教室實踐，但國中部分毋須完成。另師資生在最後一個學期亦為全職的實習教師。

## 肆、研究脈絡及研究參與者

作者認為研究脈絡的理解是有助於其和讀者解釋與分析研究參與者的行為和態度。因此，作者先分別闡述 Brian 和 Timothy 教學實踐所鑲嵌的情境脈絡；才進一步敘述研究參與者的特性。

首先，本研究之制度性脈絡為「州指定課程」，州政府要求七年級的社會課程內容應包括對於非洲、中東、東亞和南亞的地理環境、政府以及政經狀態的認識。另社會科成績是否被採納為學生畢業門檻亦會影響教師的教學實踐。

其次，在學校脈絡部分。Brian 和 Timothy 的相同處在於，兩位皆任教於具支持性和合作性氛圍的學校，賦予他們相當的自主性；學校社群都偏政治性保守的性格；同時，兩位教師在任教第一年時皆肯認師培課程的貢獻與重要性。但相較之下，Brian 所服務的學校規模較大；而 Timothy 所服務學校的學生背景文化歧異性較大。

最後，作者聚焦於本研究參與者的背景。Brian 和 Timothy 都為出身於中產階級的男性教師、兩者皆教授7年級的社會科，也都嘗試將在師培階段所學的成果實踐於現場教學中，如「反向教學設計」(backward instruction design) 即為他們主要的教學計畫設計模式。此外，他們也都願意不斷地修正自己的不足之處。Brian 為修習「專業的中等教育學程」的代表，他是一位充滿活力、幽默的教師，其主張實務經驗的重要性大於理論學習。而 Timothy 則是「社會科的中等教育學程」的代表性個，其教學信念是重視學生的學習、不涉入學生的校外生活。比較特別的是，Timothy 曾表達其希望在高中任教的偏好。





## 伍、研究結果

### 一、Brian 的教室實踐

Brian 希望他的學生都能成為具有世界觀和文化意識的公民，因此他希望藉由教學讓學生了解世界文化的差異性。Brian 的教學以字彙建構、圖解筆記和合作學習為特色，並輔以資料豐富的簡報。第一年時，Brian 是比較教師中心的教學模式，他所規劃的課程對於智識的要求較低；但 Brian 並不滿意自己的教學方式，且他發現自己缺乏社會科特有的教學方法，因此難以協助學生學習特定的學科內容。在第二年時，Brian 便逐漸提高社會科教學內容的難易度，同時他提高學生合作學習的頻率和作業，藉此刺激和提升學生的思考層次；另 Brian 提到他在師培階段所學會影響他對學生的期望和看法。不過，兩年教學實踐的結果不若 Brian 預先的期待，Brian 將此結果歸因於制度性因素，如州政府的課程標準；另一方面，Brian 對於自己規劃社會科互動性教學活動的能力感到挫折。

### 二、Timothy 的教室實踐

就教學目標而言，Timothy 期望他的學生能夠成為民主社會中具有功能性、生產性的公民，並希望他們能夠具備獨立思考和跨文化的能力。他更主張應提供學生具有挑戰性的社會科知識，如此才能協助學生建立成就感。Timothy 一樣深受其學習的師培系統所影響，他重視學生的成果表現、團隊合作、專有名詞的學習和高層次思考能力的培養。因此，Timothy 的教學以研究取向的寫作和學習技巧、合作學習和創造性活動為特色；然而，事實上並非所有學生皆能達到 Timothy 課業的要求，Timothy 因而在第二年逐漸簡化他的教學方式，而他與學生之間的距離感也因而增加了。

## 陸、討論與啟示

兩位教師的教學經驗反映出各自所代表的師培系統之核心價值。雖然兩者皆重視學生的學習成效、重視實務經驗和多元的教學方式，並願意利用專業發展的機會積累更豐富的教學資源和嘗試主動改善各自的教學效能。如 Brian 的例子體現其對青少年的理解和同理心，以及主張以知識架構的教學方式協助學生學習。反觀 Timothy 則是展現出其對歷史詮釋、社會科知識的深度了解，以及對社會科教學策略運用的精熟與完整。

然而，當 Brian 和 Timothy 進入教育現場後，不同師培系統的限制也顯露無遺。即便 Brian 對於青少年心智發展掌握度高，但相對地他缺乏社會科特有的教學策略和目標的認識，使得他對州定課程標準感到挫折。相反地，Timothy 熟習社會科相關的知識與教學方法，但不清楚該如何與學生建立友善的互動關係，致使他需採



非典型的社會科教學方式因應教學現場所遭遇的困境。最終，Brian 和 Timothy 都無法順利以原先預期的學生中心教學法進行授課。

從研究結果可以發現，師資培育體制不僅應提供師資生對特定學科內容和教學目標完整的理解，也必須協助師資生學習如何理解青少年心智發展的狀態，使得師資生能夠同時習得整合學科知識和了解師生互動過程所需留意的細節。如此一來，師資生才能夠有統整性和一貫性地學習。同時，師培系統亦應協助師資生「解剖」教學活動，找出並分析可能影響教學成效的相關因素，例如學科相關的抽象概念、學習策略和教學模式，以及評估、理解授課學生的年齡所反映的心智發展狀況。

從本文研究結果可反映出不同師培系統之核心價值對於師資生的影響力，且此價值可能成為進入師培系統的門檻或師培系統招募何種特質師資生的規準。例如，「專業的中等教育學程」強調申請者與青少年相處的經驗；而「社會科的中等教育學程」則要求申請者能夠論述個人想教社會科的理由，以及申請者需精熟學科的內容。除此之外。本文亦揭露大學學科本位的師培系統限縮師資培育單位影響力的事實，此制度性的限制使得師資生的學習會限於特定的學科知識中，而缺乏師資培育單位所期待師資生應有的實習經驗。

綜言之，本研究作者希望藉此比較性研究敦促不同師培系統反思其教育的目標和教學活動，並審慎評估和追蹤其所培育的師資生進入實務現場的經驗和表現，進而修正與齊備各自師資培育系統所缺乏之要素。

## 導讀文章

Conklin, G. C. (2012). Company men: Tracing learning from divergent teacher education pathways into practice in middle grades classrooms. *Journal of Teacher Education*, 63(3), 171-184.

## 本文引注格式 (APA)

楊雅妃 (2012, 11 月)。追蹤不同師資培育管道教師的教學經驗。臺灣師資培育電子報, 34。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=512> (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 \*

## 教授沒有教我的事—談師資培育的準空無課程

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

師培課程中有一些是教授不教的或教得很少的，但是師培生日後任教，卻一定會派上用場的職場知能，例如輔導特教學生、設計行動研究、規劃慶典活動及編練團體舞蹈。這些課程內容，師培工作者通常沒有教，或教得很少，但是第一線的教師，卻不得不去接觸和熟稔，且學生家長對教師也抱持著高度期望。即使教授未教，實習輔導老師也未必可以全數傳授，卻因為有來自教育現場的要求，不完全算空無課程 (null curriculum)，但是已經很接近了，我們不妨稱之為「準空無課程」。新手教師和資深教師的差別，就在於對「準空無課程」的熟悉程度，至於如何學習精進，真的就是各憑本事，端賴服務經驗的累積。

導讀文中的兩位社會科教師 Brian 和 Timothy，來自不同的師資培育系統，兩者的教學策略和對學生的教育期望，皆承襲師培機構給予的影響。前者的教學，重視學生的公民素養，後者的教學，則強調學生的反思能力。不過，兩位教師在師生互動的層面，皆面臨不等程度的困擾，可見青少年的心理學與青少年的次文化，也許是師培機構日後在培養教師時，應該加以重視的「準空無課程」。

## 一、師培生「靠自己」才能學會的事

師培機構所提供的教育課程，可能只是中小學整個生活世界的「遠景」，而非「近景」。教授往往只是師培生「遠端的助手」(remote assistant)，難以就近引導、協助。很多時候，師培生只能「靠自己」，尤其是一些學科知識以外的教育職能，卻又是做好教師工作不得不學會的，如班級經營、常規管理、公文寫作。就一位優秀的社會科教師而言，其主要的教學任務，不只在提高學生的公民素養或批判能力，學生的文化認同、關懷意識和公民行動，也是必須顧及的，而這些教學目標該如何達成，在師培機構沒有教的前提下，勢必靠師培生在教育現場自行摸索、試誤學習。換言之，師培生的自學能力與獨立思考，決定了準空無課程對其初任教學的影響程度。

## 二、教授教了也只剩「半套」的事

就台灣而言，中小學課程的運作是在「進度」的框架下進行。上課進度、小考、段考、基測都有相當固定的時間表，課程活動必須在固定的時間限制下完成，學生的學習，教師的教學也必須配合著這個時間表。時間表一方面限制課程活動的進行，另一方面也限制學生的學習模式。事實上，課程時間表壓抑了優秀教師的教學實施，成為極其重要的社會文化限制，這讓師培工作者傳遞給師培生的全套教學原理、教學方法和學科知識，也會大打折扣，最後只剩下半套。

州定課程標準、學校社群的保守性格和學生背景的異質性，對 Brian 和 Timothy 來講，就是影響其「運作課程」有效性的社會文化限制。教師的課程觀和教學觀是其適應學校要求與家長期望所創造的產物，教師有可能接受自我設限的觀念，也可能發展出自我改變的意志。在這個過程中，教師在課程上的努力，仍然可能有所作為，亦即課程本身還是可能促進學生的「自我發展」或教育現場的「結構轉化」。重點在於，初任教師能否自我突破，走出教學的困境，即便從師培機構所學只剩「半套」，帶班級仍有自己的「一套」，如此的決心、動機和策略，也應是教授該傳授給師培生的準空無課程之一。

書到用時方恨少，有些事必須到了教學現場，師培生才知道自己學得不夠，才知道有些事，師培機構當初沒有教。教學現場持續在轉變，我們無法奢望教授可以教給師培生所有的事，此時教師社群的經驗傳承，就變得至關緊要。比如，在課程結構方面，強調學科的統整，在教學型態方面，主張教師的協同與合作，尤其初任教師能從其他教師身上獲得更切合實際情境的經驗與知識，一起分享與發展彼此的教師專業。透過專業社群的組合，分工互惠的教師對話，師培生在初任教職時，可以有效習得教授當初沒有教的「準空無課程」，減少班級經營上可能遭遇的挫折，促使學校內或教室內課程與教學的改進。

### 回應文章

Conklin, G. C. (2012). Company men: Tracing learning from divergent teacher education pathways into practice in middle grades classrooms. *Journal of Teacher Education*, 63(3), 171-184.

### 本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2012, 11 月)。教授沒有教我的事—談師資培育的準空無課程。臺灣師資培育電子報, 34。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=513>

(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之轉業評估

### 【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、師資生的轉業評估情形
- 二、不同師資培育學校類型的師資生之轉業評估情形
  - 2-1、「師範/教育大學」師資生之轉業評估
  - 2-2、「設有師資培育相關學系大學」師資生之轉業評估
  - 2-3、「設有師資培育中心大學」師資生之轉業評估
- 三、不同師資培育類科的師資生之轉業評估情形
  - 3-1、「幼稚園類科」師資生之轉業評估
  - 3-2、「國民小學類科」師資生之轉業評估
  - 3-3、「中等學校類科」師資生之轉業評估
  - 3-4、「特殊教育類科」師資生之轉業評估
- 四、不同轉業評估的師資生之修習師資職前教育課程動機
- 五、不同轉業評估的師資生之預計報考教甄年限

本文依據 98 學年度應屆畢業師資生問卷「如果無法順利擔任幼稚園、中小學、或高中職教職，下列事情發生的可能性如何」之題組，依照師資生能否找到「更符合興趣」或「工作條件更好」之工作，進行轉業評估之分析，自行按問卷選項將師資生分成四種類型，並自行歸類分別命名為宿命型（無法找到更有興趣的工作，也無法找到比教職條件更好得工作）、摯愛型（可能找到比較職條件更好的工作，但無法找到更符合自己興趣的工作）、務實型（無法找到比教職條件更好的工作，但可能找到更符合自己興趣的工作）及備胎型（既可能找到比教職條件更好的工作，又可能找到更符合自己興趣的工作）。

統計結果，整體而言 80%的師資生為備胎型，11%的師資生為務實型，6%的師資生為宿命型，3%的師資生為摯愛型。在不同師資培育學校類型與不同師資培育類科方面，分佈情況與全國概況差異不大，備胎型的比例均遠遠高於務實型、宿命型和摯愛型。在修習師資職前教育課程的動機方面，較有趣的發現是，動機為「增加未來就業機會」，以備胎型及務實型的比例較高；而動機為「想當老師」，則以摯愛型及宿命型的比例較高。最後，在設定報考教師甄試的年限方面，最早放棄的是備胎型，其次是務實型，再者為宿命型，摯愛型則最晚放棄。





## 一、師資生的轉業評估情形

表 1 係根據「如果無法順利擔任幼稚園、中小學、或高中職教職，下列事情發生的可能性如何」之題組，依照師資生能否找到「更符合興趣」或「工作條件更好」之工作，進行的轉業評估分類，分類方式如下：

- (一) **宿命型**：此類型的師資生若無法擔任教職，無法找到更有興趣的工作，也無法找到比教職條件更好得工作，意謂除了當老師之外，沒有更佳的選擇。如圖 1-1，此類型的師資生人數占全體 98 學年度大學應屆畢業師資生的 6%。
- (二) **摯愛型**：此類型的師資生可能找到比較職條件更好的工作，但無法找到更符合自己興趣的工作，意謂他們為當老師寧棄工作條件更好的工作。如圖 1-1，此類型的師資生人數占全體 98 學年度大學應屆畢業師資生的 3%。
- (三) **務實型**：此類型的師資生無法找到比教職條件更好的工作，但可能找到更符合自己興趣的工作，意謂他們修習師資職前教育課程，可能受教師工作條件之吸引。如圖 1-1，此類型的師資生人數占全體 98 學年度大學應屆畢業師資生的 11%。
- (四) **備胎型**：此類型的師資生既可能找到比教職條件更好的工作，又可能找到更符合自己興趣的工作，意謂他們轉業的能力強，轉業的可能性亦高。如圖 1-1，此類型的師資生人數占全體 98 學年度大學應屆畢業師資生的 80%。

表 1 師資生轉業評估分類

如果無法順利擔任幼稚園、中小學或高中職教職，下列事情發生的可能性如何？		找到更符合自己興趣的工作			
		1.非常不可能	2.不太可能	3.可能	4.非常可能
找到比教職條件更好的工作	1.非常不可能	<b>宿命型</b> (無法找到更有興趣的工作，也無法找到比教職條件更好得工作)		<b>務實型</b> (無法找到比教職條件更好的工作，但可能找到更符合自己興趣的工作)	
	2.不太可能				
	3.可能	<b>摯愛型</b> (可能找到比較職條件更好的工作，但無法找到更符合自己興趣的工作)		<b>備胎型</b> (既可能找到比教職條件更好的工作，又可能找到更符合自己興趣的工作)	
	4.非常可能				

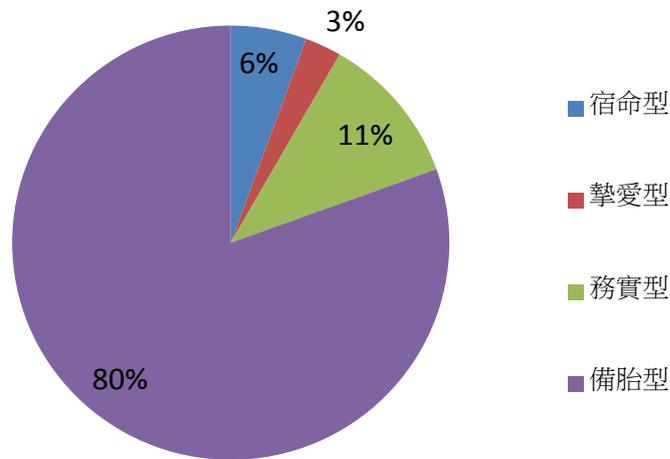


圖1-1 師資生的轉業評估情形



## 二、不同師資培育學校類型的師資生之轉業評估情形

### 2-1、「師範/教育大學」師資生之轉業評估

如圖 2-1，在「師範/教育大學」修習師資職前教育課程的師資生中，以「備胎型」居多（79%），其次為務實型（13%），再者為宿命型（6%），最後為摯愛型（2%）。

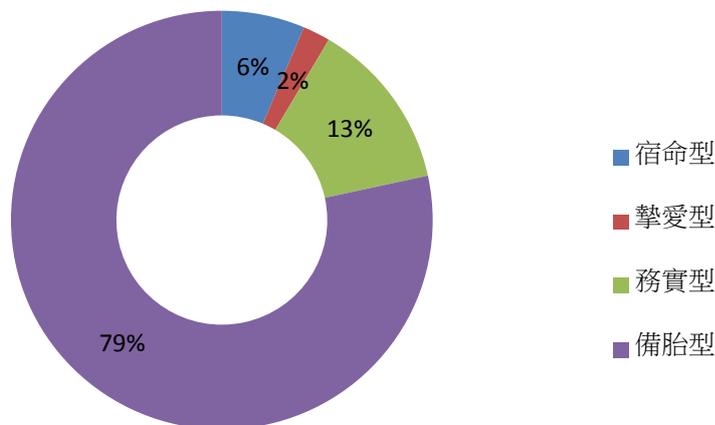


圖2-1 「師範/教育大學」師資生之轉業評估

### 2-2、「設有師資培育相關學系大學」師資生之轉業評估

如圖 2-2，在「設有師資培育相關學系大學」修習師資職前教育課程的師資生中，以「備胎型」居多（83%），其次為務實型（10%），再者為宿命型（4%），最後為摯愛型（3%）。

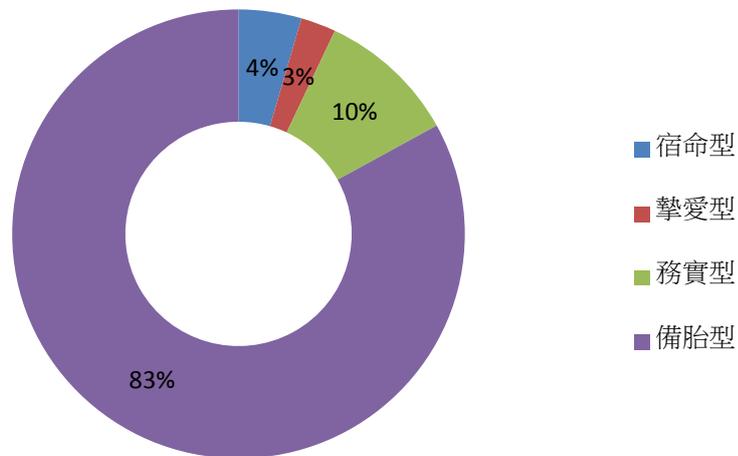


圖2-2 「設有師資培育相關學系大學」師資生之轉業評估

2-3、「設有師資培育中心大學」師資生之轉業評估

如圖 2-3，在「設有師資培育中心大學」修習師資職前教育課程的師資生中，以「備胎型」居多（83%），其次為務實型（8%），再者為宿命型（5%），最後為摯愛型（4%）。

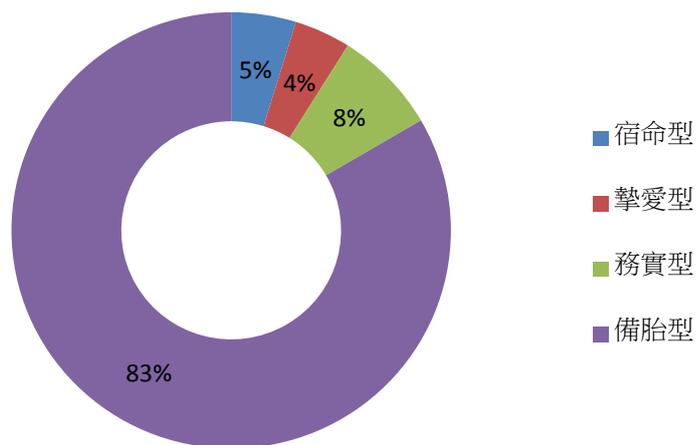


圖2-3 「設有師資培育中心大學」師資生之轉業評估



### 三、不同師資培育類科的師資生之轉業評估情形

#### 3-1、「幼稚園類科」師資生之轉業評估

如圖 3-1，幼稚園類科的師資生中，以「備胎型」居多（83%），其次為務實型（8%）及宿命型（8%），最後為摯愛型（3%）。

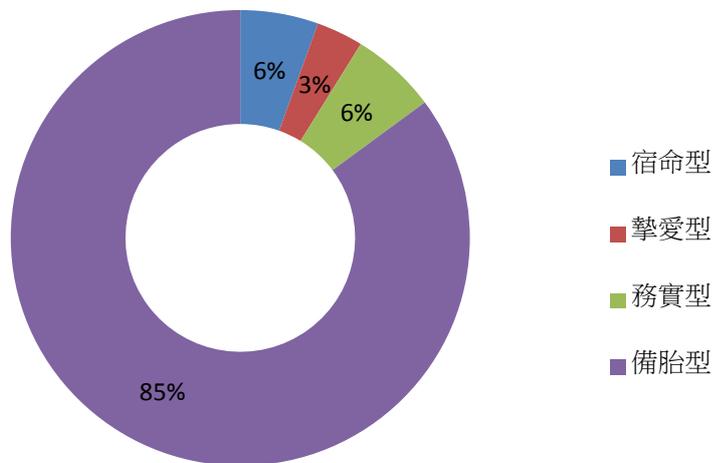


圖3-1「幼稚園類科」師資生之轉業評估

#### 3-2、「國民小學類科」師資生之轉業評估

如圖 3-2，國民小學類科的師資生中，以「備胎型」居多（81%），其次為務實型（12%），再者為宿命型（5%），最後為摯愛型（2%）。

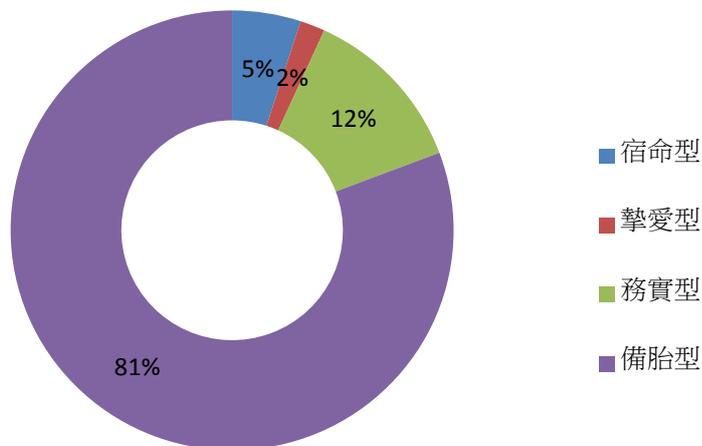


圖3-2 「國民小學類科」師資生之轉業評估

## 3-3、「中等學校類科」師資生之轉業評估

如圖 3-3，中等學校類科的師資生中，以「備胎型」居多(82%)，其次為務實型(9%)，再者為宿命型(5%)，最後為摯愛型(4%)。

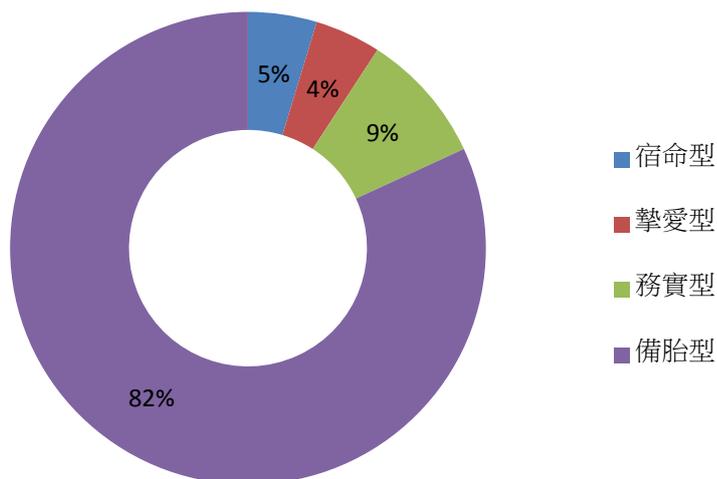


圖3-3 「中等學校類科」師資生之轉業評估



### 3-4、「特殊教育類科」師資生之轉業評估

如圖 3-4，特殊教育類科的師資生中，以「備胎型」居多(84%)，其次為務實型(10%)，再者為宿命型(4%)，最後為摯愛型(2%)。

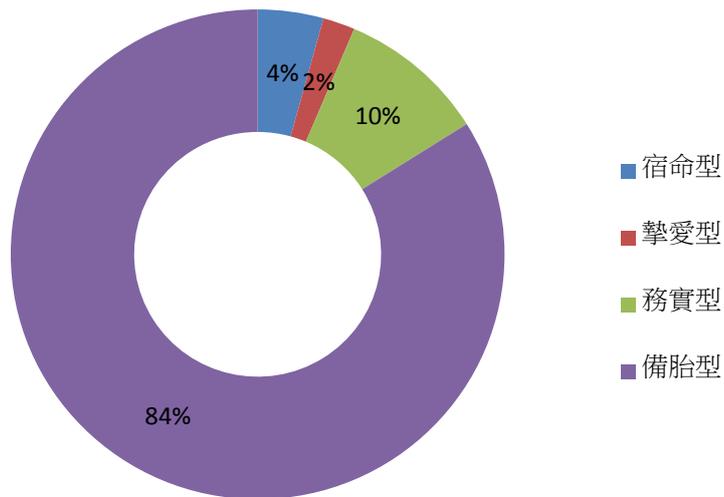


圖3-4 「特殊教育類科」師資生之轉業評估

#### 四、不同轉業評估的師資生之修習師資職前教育課程動機

圖 4-1 係比較不同轉業評估師資生的修習師資職前教育課程動機，若動機為「大專入學考試成績落在師資培育相關學系」，以務實型的比例最高（21.4%），而摯愛型比例最低（7.0%）；若動機為「增加未來就業機會」，以備胎型比例最高（36.4%），而摯愛型比例最低（13.4%）；若動機為「增加教育相關知識」，以摯愛型比例最高（7.0%），而宿命型及務實型比例最低（4.2%）；若動機為「想當老師」，以摯愛型比例最高（70.7%），而備胎型比例最低（37.1%）；而動機為「其他」者，四種類型的百分比均低（小於 3%）且差異不大。

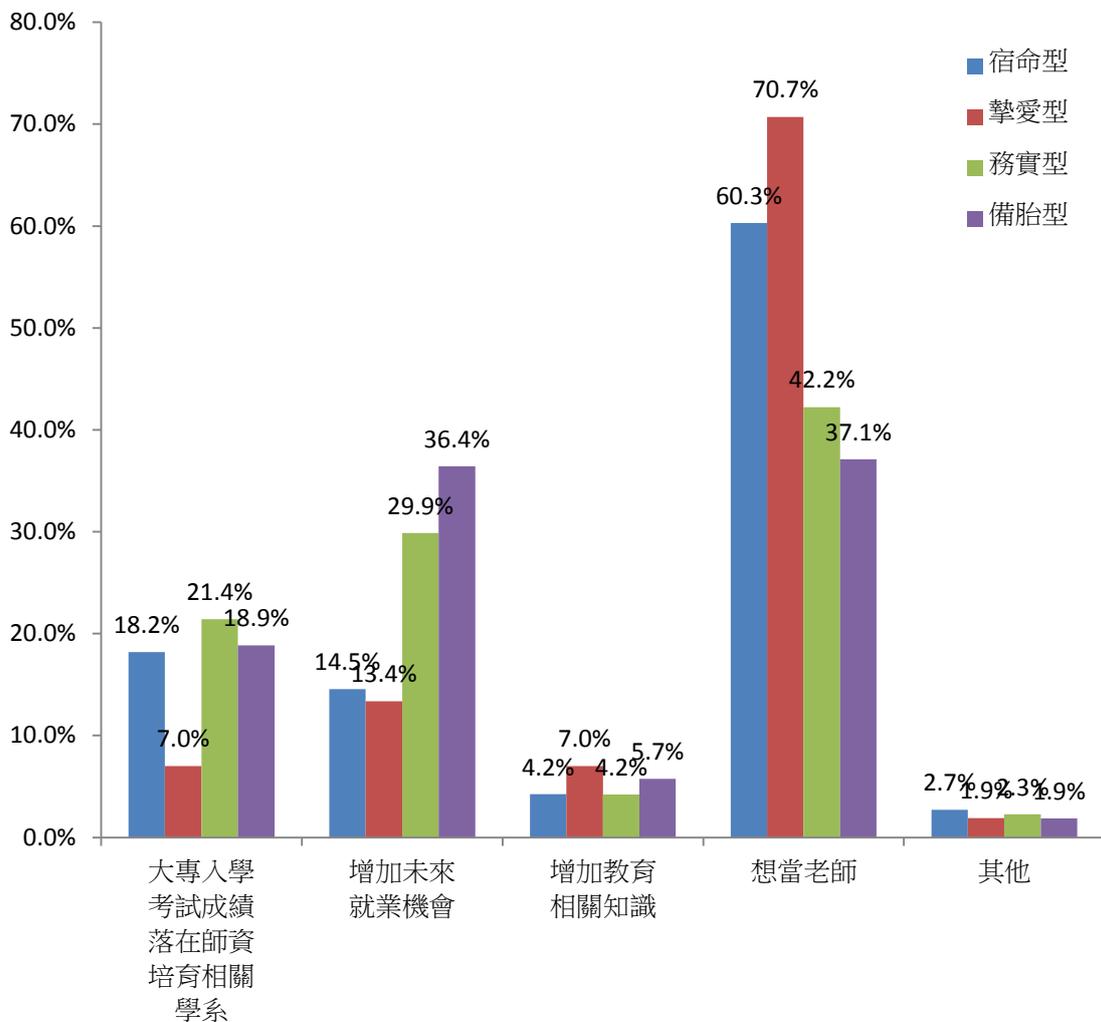


圖4-1 不同轉業評估的師資生之修習動機



### 五、不同轉業評估的師資生之預計報考教甄年限

圖 5-1 主要描述不同轉業評估的師資生，在畢業時設定自己報考教師甄試的年限，意謂超過設定的年限不再報考。由累積人數百分比，大體而言「備胎型」放棄的年限較早，其次是「務實型」，再者為「宿命型」，而「摯愛型」最晚放棄。

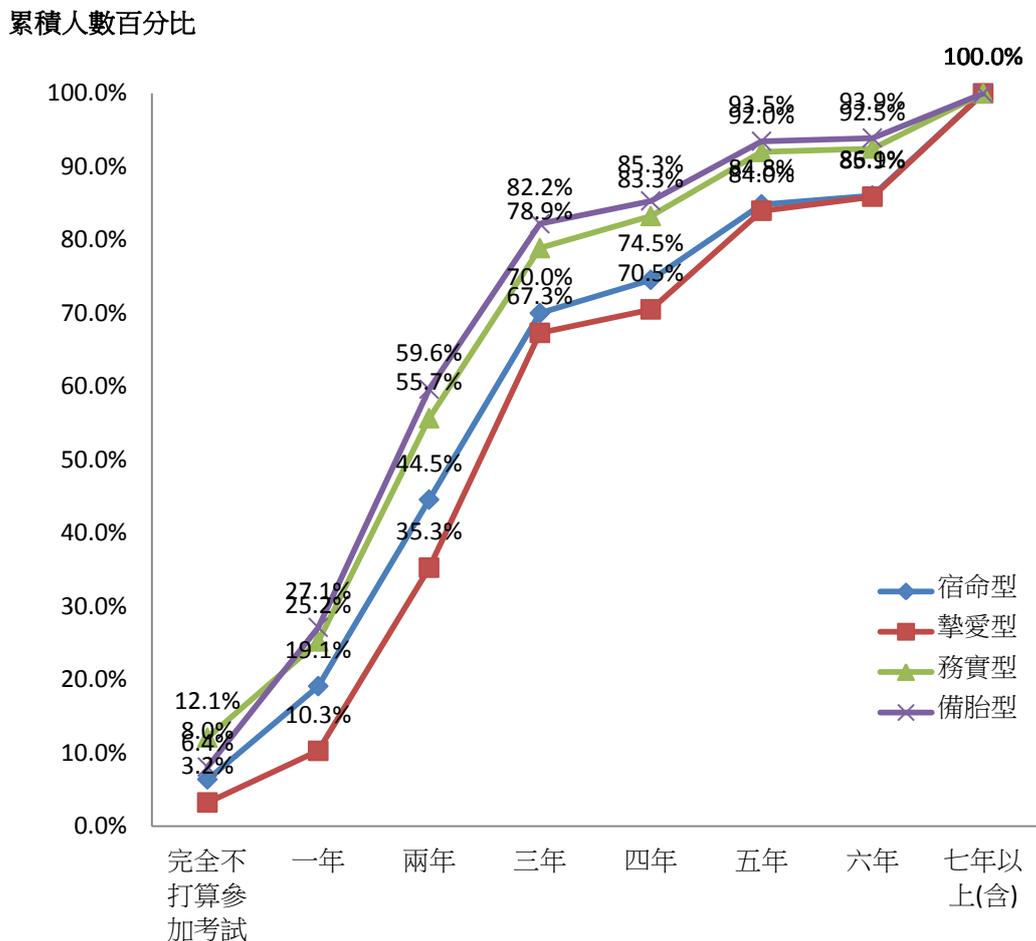


圖5-1 不同轉業評估的師資生之預計報考教甄年限