

臺灣師資培育電子報

2010 年 1 月出刊

第四期

本期目錄

- 統計指標
 - 95、96 學年度修習師資職前教育課程學生對自己職場能力看法的變化
- 文獻回顧
 - 【導讀文】優秀老師也是教出來的?! ——「好老師」的要件及其培育
 - 【評論文】好老師可以教出來?! ——論教師工作的結構性限制
- 小辭典
 - 英國教師專業發展新方案：教學與學習碩士(Masters in Teaching and Learning)

► 主編的話

本期統計指標比較 95 學年度與 96 學年度師資職前教育課程修課學生對自己職場能力的看法，由數據中可發現，有修習師資職前教育課程者與未修習師資職前教育課程者對自我職場能力的評估差距不大，這些當然是主觀、自我的陳述，未來可以進行的方向，包括分析一般與技職院校修習師資職前教育課程者的職場能力自我評估有無不同，或是比較公立與私立大專院校修習師資職前教育課程者的職場能力自我評估有無不同。當然，更理想的方式是尋找客觀指標進行比較。

在文獻回顧部份，本期討論好老師是否可以被「教」出來，對於師資培育機構而言，答案無疑是肯定的，但本文另一個特色，是提出「該教什麼」的看法，良好的師資不能只是具有知識技能，還需有使命、信念，也就是對學生與教學工作的熱情與投入，西方文獻充斥教師知識技能的相關研究，以成就經師為導向，這篇文章相當特別，符合了東方對人師的期望。回應的文章也說的好，好老師的造就不是靠師資培育機構可以奏效，還要有良好的工作環境，讓老師能有所發揮。當然，老師本身應該是工作環境改造的一份子，不過形勢比人強，當社會不需要，不認為老師是個專業工作，在辦法或制度上對教師工作採取去專業化的作法，師資培育機構也就沒有那個機會與環境為學生與家長培育出好的老師。

本期的師資培育小辭典分析英國最近教師專業發展的新方案：教學與學習碩士。這項方案讓老師在自己的工作場域獲得碩士，確保老師的學位進修與專業成長與教學工作有關，好處是務實，所學可以立即用在教學現場上，缺點是教師不易脫離教學現場，由較結構性的、不同的視野與角度看待與改進自己的工作。我國教師進修碩士學位者眾，但這部份的情況卻常被質疑與教學無關，甚至成為教師跳槽的階梯，開設教育相關碩士課程的教師，或可思考如何能讓老師在學位獲取與教學精進上齊頭並進。

國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心

王麗雲 2010.1 月

* 師資培育小辭典 *

英國教師專業發展新方案：教學與學習碩士
(Masters in Teaching and Learning)

張繼寧

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

世界先進各國的師資培育政策，莫不以提升教師素質為首要目標，正因為學校教育的成敗，實繫乎教師素質的良窳。就教師生涯的發展過程來看，可以分成三個階段，依序是：職前階段（師資養成階段）、導入階段（實習教師階段）及在職進修階段。基本上，一位教師的職前與導入階段通常耗時五年，但其在職期間卻往往長達三十年，因此欲提高教師素質，教師的在職進修教育似乎更顯重要。有鑑於此 2009 年 9 月教育部公佈的「中小學教師素質提昇方案」指出，為提昇教師的專業能力，將研議獎勵措施，鼓勵高中以下之教師，結合個人專業表現或任教領域，前往各大學或師範院校進修碩士學位。同一時間，英國亦鼓勵初任教師進一步修習「教學與學習碩士」(Masters in Teaching and Learning, 簡稱 MTL)。雖然英國的做法與台灣有所差異，但仍具參考價值。

一、英國「教學與學習碩士」方案的特色

「教學與學習碩士」是一項以教室為本位的新方案，由英國學校訓練發展局 (Training and Development Agency, 簡稱 TDA) 會同教育部門的專家學者進行策劃，而方案內容的設計及評量，由中小學及高等教育機構共同執行，所有花費一律由政府負擔，其目的在於協助教師改善教學，提昇學生的學習品質。基於研究建議，教師生涯的初期是改善教學品質的最佳時刻，從而「教學與學習碩士」首批適用的對象即為 2009-2010 年的中小學「新任合格教師」(newly qualified teachers)，實施地區則為英國西北部或其它「教學品質低落」地區的中小學。細觀之，英國教師修習「教學與學習碩士」的方式，不同於一般學術性碩士學位的攻讀過程，其主要特色有五：

1. 以自己任教的學校為主要修習的場所：

修習「教學與學習碩士」的教師，多數時間在自己任教的學校及教室裡進行學習，這一方面能顧及個人的學習需求，另一方面也能透過個人指導員 (personal coach)



及大學助教的協助，早日適應學校及教室環境。此外，在課餘時間，該位教師亦須從事「少量」的理論研讀活動。

2.修習的重點在於增進學生的學習效能：

英國的研究指出，教師素質的優劣，對於學生表現有著相當大的影響；若在教師高效能的教學下，學生學業進步的幅度可達三倍以上。因此，「教學與學習碩士」的課程設計，旨在使新手教師關注學生是否能有效學習。

3.由個人教練及大學助教，共同負起新手教師專業成長的責任：

此方案與一般動輒五千英鎊的碩士學位大不相同，參與者不但全程免費，亦享有個人指導員（personal coach）及大學助教的協助。參與教師的個人指導員，主要由鄰近學校或任教學校中教學經驗豐富者擔任，以就近提供各項學習上的支持及建議。而高等教育機構亦指派助教，評量新手教師的進步情形，兩者共同負起教師專業成長之責任。

4.教育理論能與實務對話：

「教學與學習碩士」方案是由高等教育機構與基層學校所共同發展出來的，而透過兩者的合作，使新手教師能夠在修習過程中，有機會進行理論與實務間的對話。

5.可依照個人步調彈性地完成學業：

修習「教學與學習碩士」，大約需耗時三年左右。由於招生對象為新任合格教師，其教學第一年恐將面臨諸多挑戰及壓力。因此，參與方案之教師，若擔心任職首年無法負荷，則可依照自己的步調，於新進的五年內完成碩士學位；換句話說，初任教師亦可從教學第三年起才開始修習。

二、「教學與學習碩士」的修習過程及階段

修習「教學與學習碩士」的過程，主要區分為三個階段：

1.準備階段：

初步診斷新手教師在職前教育階段所習得的教學能力，並增進其專業態度、專業知識和探究的技能（enquiry skills），以作為第二階段學習的基礎。





2. 充實階段：

聚焦於四項核心內容的學習，這包括(1)個別化教學及評量技巧；(2)學科知識的充實；(3)班級經營的策略；(4)協同教學的應用。

3. 專精階段：

深化特定教學領域的專業知識，奠定新手教師日後從事專業發展的基礎。

值得一提的是，由於教學與學習碩士是英國教師專業發展的新方案，首批學生預計在 2010 年 1 月辦理入學，即於夏季學期開始上課，不免有教師關心拿到學位後，能否加薪或升職，或是未來是否由自願參加轉變為強制參加？然而，答案皆是否定的。英國的學校訓練發展局表示，參與該方案的新手教師在拿到學位後，不會加薪或升職，但能習得專業的知識、技能及態度，由此證明自己是高專業能力的教師。因為該方案是自由參加的性質，絕不會因為沒有修習而被處罰，未來英國政府也沒有計畫要讓所有教師強制參與。

三、英國「教學與學習碩士」方案可能引發的爭論

英國「教學與學習碩士」方案是個與教師工作現場密切結合的專業發展方案，其特色在於以學生學習表現的提升為碩士課程修習重點，其重點不僅是學歷提升，還是與工作（即教學）密切相關的碩士學位進修。

相較於目前教育領域中以「理論涵養」為核心的碩士學位，英國此種偏向「教室實務經驗」的教學碩士方案，或許能夠提供新手教師實務上的協助。但是這項由政府主導及補助的學位學習，是否容易塑造所謂「效能取向」的教學模式，最後窄化教師在教學過程中的自主性、批判性、反省性、靈活性呢？再者，研究所教育中對於研究能力培育相當重視，只重實務，但忽略理論、方法的訓練，是否會讓教師在教育視野的開展，研究能力的培育上進展受限，讓老師只能成為一教書匠，而不是全人教育者或問題解決者。最後，教師專業發展固然重要，但教學能力的培養，應該是在師資養成階段就需達到門檻要求，等到上「戰場」後才開始練功，毋寧太晚，如果表現不佳，教學與學習碩士學位是否仍發給？且此項學位指導工作必然需要大量人力，國內師資培育單位是否能有此人力投入這項碩士學位指導工作，都是需再思考的問題。



參考資料

教育部 (2009)。中小學教師素質提升方案。2009年12月1日，取自 http://www.edu.tw/high-School/content.aspx?site_content_sn=22055

Bubb,S. (2009) . Masters in Teaching and Learning. *Education Journal, Issue 118*, 18.

Training and Development Agency for Schools (2009) . *An Introduction to the Masters in Teaching and Learning 2009/10: a guide for newly qualified teachers*. Retrieved November 25, 2009, from <http://www.tda.gov.uk/about/publicationslisting/TDA0686.aspx>

Training and Development Agency for Schools (2009) . *The Masters in Teaching and Learning - your questions answered*. Retrieved November 25, 2009, from <http://www.tda.gov.uk/teachers/mtl/popularqs.aspx>

本文引注格式 (APA)

張繼寧 (2010, 1月)。英國教師專業發展新方案：教學與學習碩士 (Masters in Teaching and Learning)。臺灣師資培育電子報，4。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=246> (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 ✧

優秀老師也是教出來的？！

——「好老師」的要件及其培育

賴怡樺

(國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士生)

全美最佳教師獎得主 Ron Clark 在其著作《優秀是教出來的》(《The Essential 55: An Award-Winning Educator's Rules for Discovering the Successful Student in Every Child》)一書中，提出「超基本五十五條」教育規範，認為由此能教出優秀的學生。透過這篇文章，Korthagen 旨在告訴我們，優秀老師也可以是「教」出來的！本文宗旨在回答師資培育的兩個核心問題：(1)一個好老師應該具備哪些特質？(2)我們如何幫助他人成為好老師？惟其答案可能隨著時空脈絡的不同而轉變，且所謂「好老師」也不太可能有絕對的定義。因此 Korthagen 特別說明，作者並不企圖提出限定性的解答，而旨在提供一個思考的架構，以全觀的角度將相關要素納入考量。

Korthagen 在本文中，首先釐清「好老師」的定義，並說明一個「好老師」所需具備的特質為何，最後由此提出培養一位「好老師」的具體策略及方案，希冀培育出能致力於自我專業發展的「好老師」，茲分陳如下。

一、何謂「好老師」？

(一)「好老師」觀點的爭議

自 20 世紀中期以來，以績效／能力為基礎 (performance/ competency- based) 的師資培育盛行，主張以具體、可觀察的能力指標進行師資培訓，卻導致了教師角色的碎裂化，而好老師的特質是否透過幾則能力的描述便能呈現，也引發諸多爭議與質疑。於是 1970 年代以人本為基礎 (Humanistic Based Teacher Education) 的師資培育興起，關注的焦點轉向教師本身，例如熱情、彈性與教育愛等特質。今日兩方仍不斷爭議，但 Korthagen 認為應避免二分法的決斷，從而全觀考量可能的要素。

(二)「好老師」所必須具備的特質

Korthagen 將好老師所必須具備的特質整理成一個洋蔥狀模型 (onion model)，由外而內依序為環境、行為、能力、信念、認同、使命，內外層之間並相互影響。位居外層的「環境」與「行為」，由於能直接被觀察，往往是實習教師最關注的部份。其中，「環境」往往可能導致行為的限制，即便好老師有優異的能力、正確的信念、豐厚的教育熱誠與使命感，也難以展現好的教學。「能力」則係知識、技能與態度的結合，形成行為的可能性，也端視環境決定其發揮。而「信念」決定能力與行動的展現，教師的早期經驗、學習榜樣、需求、價值、感覺、形象與日常行事等形成根深蒂固的教師信念，甚至可能抵制其在師資培育過程中所學的專業與認知，近來則主張透過「敘事途徑」以發掘故事 (stories) 中的教師信念。

至於洋蔥狀模型內層的「認同」，實涉及人們對於自我角色的定位及看法，關心「我是誰?」、「我想成為怎樣的老師?」以及「我如何看待自己身為一名教師的角色?」等問題，答案則受到生活周遭所經歷人事物及學習榜樣的影響。繼心理學與哲學領域之後，師資培育也開始重視「教師認同」的概念，然而文獻中有關「認同」的字詞繁多，類似的概念並不容易釐清。其中一致的部份，是有關自我概念 (self-concept) 的追尋，又進而延伸出個人自我 (personal self) 與專業自我 (professional self) 兩種概念，其間的差異便是師資培育感興趣的部份。主要的困境在於，「自我概念」極度抗拒改變，傳統心理學認為原因在於自我防衛機制，另一派如地位動力途徑 (status- dynamic approach) 觀點則認為「自我概念」受到個人對自我人際關係看法的影響，由於受限於系統中的規則，感知關係一旦形成便難以改變；故透過創造新的情境以改變關係的定義，才能促成「自我概念」的轉變。近來師資培育強調針對專業認同的反思 (reflection)，可透過反思求學過程中所遭遇的正負面榜樣或可能影響的人事物、敘說故事或歷程檔案等方式進行，俾使師資生能覺察其自我專業認同。

位於洋蔥狀模型核心地位的「使命」，乃關注更高層次且深入的問題：從事教職的目的；試圖回答「我為何存在?」、「個人心靈深處是什麼模樣?」等問題。其涉及的範圍較「認同」要廣，包括家庭、社會團體、文化乃至於宇宙秩序等超個體層次 (transpersonal level)，致力於發掘個人在整體大環境中存在的意義。「使命」與「認同」也與正向心理學 (positive psychology) 所強調的個人正向特質 (character strengths) 和 Ofman 所謂的核心特質 (core qualities) 有關，師資培育除了引導學生覺察這些核心特質的存在，更重要的是幫助其使用並彰顯這些特





質，化作實際的行動。

上述架構中的六個層次往往彼此差異，產生教師個人、環境或雙方面的問題，若能保持各層次之間的平衡，則可減少教師個人內在及外在的衝突。從全觀的角度來看，一個好老師應能在各層次間取得和諧的發展。

二、如何幫助學生成為「好老師」？

Korthagen 認為前述洋蔥狀模型明確說明了教師在各層次所應具備及反思的可能內涵，有助於界定師資生所遭遇的問題，並指導其進行反思。然而，仍須注意某些層次問題的解決，考量其他層次的連帶改變，畢竟各層次所對應之因應策略並不相同。

（一）環境層次——創造合適的學習環境

為使實習老師認識教育環境，首要之務在於提供其合適的學習環境，因為慣用傳統教學的學校是不適合新教學方法的實習。因此，師培機構應試圖透過與專業發展學校的合作，營造豐富的教學環境。

（二）行為層次——示範與行為權變管理（contingency management）

示範，意味著展現合宜的行為使學生得以依循仿效；師資培育教師因而需將其所主張的教育理念落實於日常教學當中，以發揮身教的功能。至於行為權變管理，則強調每當學生試驗一個新的行為，應同時兼顧糾正與獎勵的指導方式，逐步修正其行為。

（三）能力層次——教授、訓練與輔導（coaching）

教授、訓練與輔導構成指導教學模式的主要內容，由於這部分已有眾多且詳盡的研究，故不列入本文探討的重點。

（四）信念層次——概念改變途徑（conceptual-change approaches）

改變概念的本質在於轉換學生既有的觀點，例如改變學生認為「教學只是知識灌輸」的概念，轉向建構主義的觀點。這通常包括以下步驟：(1)鼓勵學生反思教學實習中的一個具體經驗；(2)協助學生覺察各種情境下隱性信念在個人觀念與行為中所扮演的角色；(3)透過檢視自我教學信念中存在的缺點，進而產生對既定

信念的質疑；(4)提供學生其他可替代的教學理論；(5)學生依據該理論轉換行為。其中，可供替代的理論對於學生而言必須是明瞭、看似有理且豐富的，才可能被置於既有理論之上。

(五) 專業認同與使命層次

目前關於第五及第六層次問題的因應策略少有文獻，一般也可以採用概念改變途徑，然而這些層次都涉及自我概念，並不容易加以改變。此外，心理綜合學（psychosynthesis）特別針對「使命層次」的問題，提出引導式想像（guided fantasies）、繪圖及冥想等策略；其他方法則留待實例解說部份再予以說明。

由於各層次之間彼此影響，不同層次的問題或可採取同一策略以為因應。為幫助學生成為好老師，除了關注於該生所涉及的層次之外，尚須將範圍擴及其他層次，同時考量不同的因應策略。

三、具體策略——三個方案

Korthagen 特別聚焦於「認同」與「使命」層次因應策略的探究，期以補充既有文獻的不足；以下的具體方案，乃針對此一焦點而來。

(一) 實習老師工作坊

Korthagen 及其工作團隊以「你是否與學生或自己衝突？」為題，舉辦了一個實習老師工作坊，於一年制師資生畢業時進行。當中強迫學生面對真實的自我，許多學生因而表現出不安全感，大多數並經歷了「認知」與「使命」層次的掙扎，例如「我是否願意且能夠採取某明顯必須的行為以維持教室秩序？」、「這個行為是否適合我？」、「我是否依舊希望成為老師？」。此外也透過各種方法引導學生覺察架構深層的要素，及如何由內而外層層轉變的方法，並針對各層次進行反思，這在一般師培課程中較少見，學生也覺得相當有幫助。該工作坊不僅提供學生生涯選擇與具體教學行為的試驗，也喚起對於專業認同與使命的重視。

(二) 現職教師方案

「反思」也是國中小學現任教師方案的一部分，該方案致力於喚醒對於自我專業認同及教育使命的覺察。尤其在教師短缺及教師工作倦怠等問題之下，如何留住現任教師是重要的課題；而教師個人想法的重視及同儕的支持則是可能的解



決對策。該方案係由參與者先選取一個具體個案，而後透過小組進行的方式，互相協助確認個人的教育想法及其實踐。此一活動與學校文化，實有助於提升教師「反思」的機會與同儕合作的價值。

(三) 師資培育教師的專業發展課程

師資培育教師在指導學生反思的同時，本身也必須有所反思及具備促動反思的能力。Korthagen 及其工作團隊已設計出一套教導師資培育教師如何將專業認同與使命層次納入教學的課程，包括引導學生轉化其核心特質為實際行動與能力，及處理自我設限的方法，作業方面也強調落實師資培育實習過程中逐日的反思。參與者認為這些課程透過「反思」深入探究個人內在的可能，對於教師專業發展而言相當有助益。

四、省思與啟發

Korthagen 以全觀的角度，將好老師必須具備的特質整理成一個洋蔥狀模型 (onion model)，將環境、行為、能力、信念、認同與使命等內、外在可能之因素皆一併納入考量，其相對於一般僅聚焦於教師外顯行為的關注，乃真正將教師視為一個完整的全人。Korthagen 不僅止於教師特質分析的角度，他還揭示了，無論是實習老師、現職教師抑或師資培育教師，都應該以成為好老師為目的，在實習老師、實習學校與師資培育機構的協同與合作之下，將環境、行為、能力、信念、認同與使命等因素逐一串連與聯繫。

近年來臺灣教育界掀起一股改革的浪潮，在師資培育方面尤重有關教師素質的訴求。如今教育現場中可能遭遇的問題與挑戰不盡其數，一個好老師能具備良好的教育動機與心理素質，取得內外因素間之和諧發展，以減少個人內、外在衝突的可能，更顯重要。為了培育出「能教出優秀學生的優秀好老師」，在 Korthagen 模型與具體策略的啟示之下，或可從檢視現行法制做起，全面省思師資培育環境與課程資源、教師資格的檢定與選用、在職教師的評鑑與發展等，是否能鼓勵或啟發教師的專業成長，並結合師資培育機構、實習學校及教育行政機關共同來努力與耕耘。惟 Korthagen 模型中有關使命、認同、信念等內隱特質，實不易培養與評斷，如何透過實際的指標或制度來啟發這些內隱不易見的特質，無疑是一大考驗。另外，既然「好老師」的定義會隨著時空的不同而有所移異，則什麼是「當代好老師」所必須具備的特質，又如何進一步加以定義等問題，也都有待教育人



員共同思考與釐清。

導讀文章

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.

本文引注格式 (APA)

賴怡樺 (2010, 1月)。優秀老師也是教出來的?!——「好老師」的要件及其培育。臺灣師資培育電子報, 4。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=244>
(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 *

好老師可以「教」出來?! 論教師工作的結構性限制

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

雖然 Korthagen 提出「洋蔥狀模型」來指涉一個好老師所需具備的特質，並首重「環境」對於教師行為的限制，但是他卻忽略了「教師文化」的探討，同時也沒有細述「環境」的實際內涵。在資本社會，教職是一份受薪的工作，而勞動力商品化所衍生的教師文化，無疑是「好老師」在職時需要面對的挑戰。再者，全球景氣低靡，新自由主義當道，英美等國教育市場化的做法，如《NCLB 法案》或教師分級制度，皆難以稱得上是養成「好老師」的有利環境。要言之，要打造一個好老師，我想至少有兩個基本問題必須優先認清，分別是：今天我們找到誰來當老師？在教育現場，成為一個「好老師」的困境為何？

醫師的理想主義 vs. 教師的妥協主義

在美國，醫師和教師的入行動機大不相同。先就醫師來說，符號互動論創始人 Howard Becker 及其同僚 Geer、Hughes 和 Strauss (1991) 研究六〇年代美國 Kansas 醫學院學生的文化，結果發現這些學生把「當醫生」視為是最棒的志業，他們長遠的目標，是想成為戰勝疾病、拯救生命的醫師，亦即抱持著一種天真的「理想主義」，從而克服醫學系繁重艱澀的課業要求。反觀教育學院學生的就讀動機呢？Sedlak 和 Schlossman (1986) 探訪美國大學教育學院的學生後，發現當初會選擇教育學院就讀的，都是在理工方面敬陪末座，或是沒有文學造詣的學生，使得教育學院宛若素質低落大學生的回收場。DeMarrais (1999) 更指出，不論是男性還是女性，教職都是大學生「退而求其次」的無奈選擇，因為「從事教職」經常是在大學生在畢業前才決定的，因為他們發現自己缺乏能力，來追求比較想做的工作。由此可見，美國教育學院的學生把「教職」當作退路，而這個退路，是以「單純」的維生邏輯來呈顯的，我們不妨將之稱為一種「妥協主義」。值得省思的是，美國醫師和教師的入行動機有著前述的差異，那麼台灣的狀況又為何呢？此一組成結構上的限制，又會對「好老師」的打造產生什麼樣的影響呢？

從「專業自我」到「情境自我」

Korthagen 在文中，以「個人自我—專業自我」二分法，來突顯「一般教師」和「好老師」之間的差異，並且期許師資生透過反思，來促成自我觀念的改變，從而增進對於教師專業的認同。但是這樣的論點，完全忽略了「文化脈絡」對於個體自我觀念的影響，亦即 Korthagen 的「自我理論」是去脈絡化的，以致看不見教育職場「社會化」機制的運作。比方，潛在教育學學者 Denscombe (1985) 在英國 Ashton 和 Beechgrove 兩所小學進行長達六年的田野觀察之後，發現「初任教師」在經過幾個月的教學後，原本持有的溫馨人文、以兒童為中心的教育理念，會逐漸轉變為冷酷的、傳統的、以控制兒童為主的教學型態。由此可見，當一個滿腹教育熱忱的師資生實際面對教學現場的文化時，其所展現的角色定位，並非如 Korthagen 所指稱的「個人自我」或「專業自我」，而是較近似教育人類學者 Spindler 夫婦 (1994) 提及的情境自我 (situated self) — 一種適應現存情境，並與原初價值觀產生斷裂的務實性行為。於此，我想問的是，單單倚靠師資職前教育的改革策略 (如舉辦實習教師工作坊，或推動師資培育教師的專業發展課程)，真的能夠讓師資生「免疫於」學校教師文化的結構性限制嗎？Korthagen 的論點是否過於樂觀？！

結構性限制下的好老師

打造一個好老師，最理想的途徑，莫過於「入口管制」，即找到「想當老師的人」來當老師，而不是招募一群抱持「妥協主義」的投機客。但是這談何容易？！因為我們很難去管控準教師的組成結構，也不易去探求師資生修習教育學程的真正動機。我們所能做的，不外乎打造一個「好老師」願意長久棲息的學校溫床，從制度面去支持「好老師」的在校表現，期使「有能者」願意多做貢獻。至於在師資培育階段，我們要鼓勵師資生去認清現實，看穿教師文化對於「好老師」的約束力，進而在反對「壞老師」的基礎上去成為一個「好老師」！唯有如此，該位「好老師」的意志才不會輕易動搖，即在教學過程受挫的同時，依然能夠「毋忘初衷」，方可將教育現場結構性限制的影響減至最低。





參考文獻

- Becker, H., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss A. L. (1991). *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Chicago: University of Chicago Press.
- DeMarrais, K. B. (1999). *The way schools work: A sociological analysis of education*. New York: Longman.
- Denscombe, M. (1985). *Classroom control: A sociological perspective*. Boston: Allen & Unwin.
- Sedlak, M., & Schlossman S. (1986). *Who will teach? Historical perspectives on the changing appeal of teaching as a profession*. Santa Monica, CA: Rand.
- Spindler, G. D., & Spindler L. (1994). *Paths to cultural awareness: Cultural therapy with teachers and students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

回應文章

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.

本文引注格式 (APA)

- 鄭景澤 (2010, 1月)。好老師可以「教」出來?! 論教師工作的結構性限制。臺灣師資培育電子報, 4。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=245> (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)

【本題主題】

95、96 學年度修習師資職前教育課程學生對自己職場能力看法的變化

【委託單位】

教育部

【調查名稱】

「95 學年度大專應屆畢業生問卷調查」

「96 學年度大專應屆畢業生問卷調查」

【調查時間】

95 調查：民國 96 年 3 月~96 年 12 月

96 調查：民國 97 年 3 月~98 年 1 月

(調查資料檔已公開釋出，請至 <https://www.cher.ntnu.edu.tw/?cat=15> 申請)

【樣本人數】

95 調查：使用未加權之調查資料，實際填答人數為 196,201 人，其中有修習師資職前教育課程者人數為 23,484 人，約 12%，沒有修習師資職前教育課程者人數為 172,717 人，約 88%。

96 調查：使用未加權之調查資料，實際填答人數為 244,620 人，其中有修習師資職前教育課程者人數為 26,082 人，約 10.7%，沒有修習師資職前教育課程者人數為 218,538 人，約 89.3%。



【統計指標】

95、96 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生：

- 1、畢業時「表達及溝通能力」之變化為何？
- 2、畢業時「專業知識與技術」之變化為何？
- 3、畢業時「發掘及解決工作中所遭遇的問題」之變化為何？
- 4、畢業時「外語能力」之變化為何？
- 5、畢業時「團隊合作能力」之變化為何？
- 6、畢業時「穩定度及抗壓性」之變化為何？
- 7、畢業時「創新能力」之變化為何？
- 8、畢業時「領導能力」之變化為何？

註 1：本電子報所指之「師資職前教育課程」，即為問卷題目中之「教育學程」

註 2：為利讀者閱讀及突顯其差異性，本指標將 95 調查答項之“非常不具備”及“不具備”合併為“不具備”，“具備”及“非常具備”合併為“具備”；將 96 調查答項之“非常弱”及“弱”合併為“弱”，將“非常強”及“強”合併為“強”。

註 3：95 及 96 調查於上述各題答項之文字描述雖不一致(即具備與否、強弱)，但在考量其均為四等量表，且方向性及分配比例相近之前提下，將“不具備”與“弱”視為可互相比較之答項；將“具備”與“強”視為可互相比較之答項。

註 4：95 年的選項「不具備」用詞較強，勾選該選項者可能較少，而 96 年的問法「弱」用詞較為溫和，可能勾選該選項者會較多。所以在解釋推論上需小心。

【統計指標內容】

綜觀本期指標所列 95 及 96 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生之所有能力，包括「表達及溝通能力」、「專業知識與技術」、「發掘及解決工作中所遭遇的問題」、「外語能力」、「團隊合作能力」、「穩定度及抗壓性」、「創新能力」，及「領導能力」等，其中「外語能力」為大專畢業生在畢業時自認最「不具備」或「弱」的能力；而「團隊合作能力」則為其自認為最「具備」或「強」的能力。

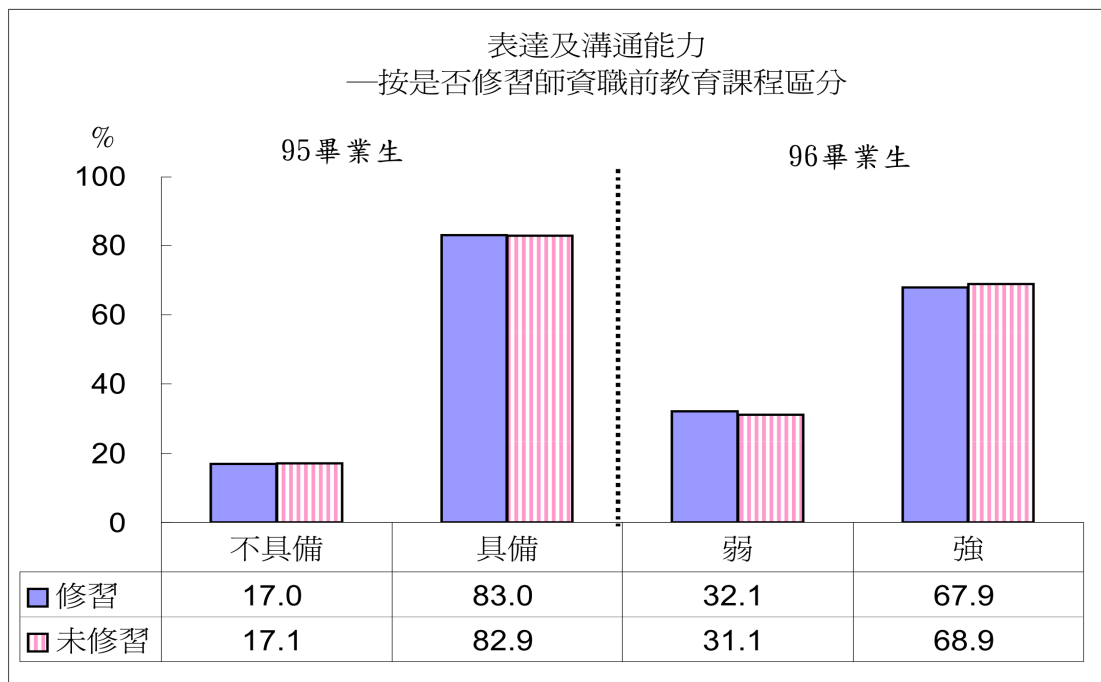


1、95 及 96 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時「表達及溝通能力」之變化為何？

95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 83.0% 自評「具備表達及溝通能力」，微高於未修習師資職前課程之大專畢業生(82.9%)。

96 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 67.9% 自評「表達及溝通能力強」，微低於未修習師資職前課程之大專畢業生(68.9%)。

而若將 95 及 96 學年度合併分析，則可瞭解不論有修習或沒有修習師資職前教育課程之畢業生，其畢業時自評之「表達及溝通能力」均呈現下滑趨勢。有修習師資職前教育課程者自評之「表達及溝通能力」，由 95 學年度之 83.0% 下降至 96 學年度之 67.9%，下降比例約為 18.2%；而沒有修習師資職前教育課程者自評之「表達及溝通能力」，由 95 學年度之 82.9% 下降至 96 學年度之 68.9%，下降比例約為 16.9%，略低於有修習師資職前教育課程者。



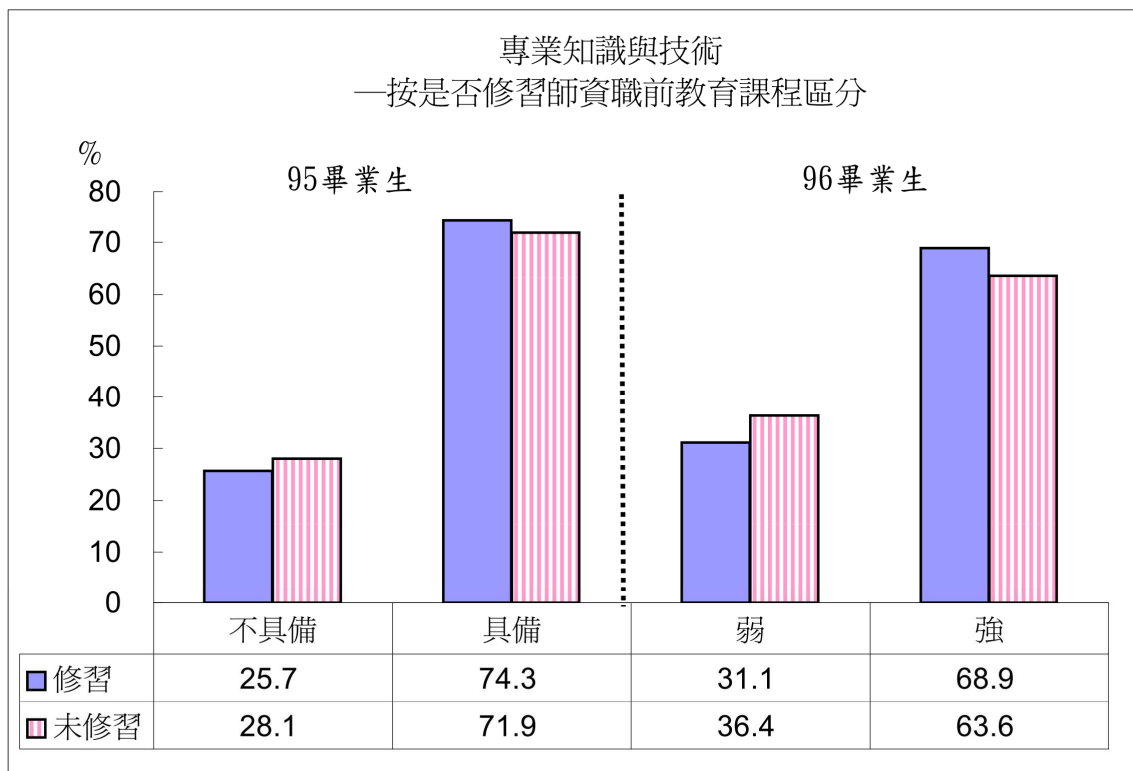
說明：為利讀者閱讀及突顯其差異性，本指標將 95 調查答項之“非常不具備”及“不具備”合併為“不具備”，“具備”及“非常具備”合併為“具備”；將 96 調查答項之“非常弱”及“弱”合併為“弱”，將“非常強”及“強”合併為“強”。

2、95 及 96 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時「專業知識與技術」之變化為何？

95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 74.3% 自評「具備專業知識與技術」，微高於未修習師資職前課程之大專畢業生(71.9%)。

96 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 68.9% 自評「專業知識與技術強」，略高於未修習師資職前課程之大專畢業生(63.6%)。

而若將 95 及 96 學年度合併分析，則可瞭解不論有修習或沒有修習師資職前教育課程之畢業生，其畢業時自評之「專業知識與技術」均呈現下滑趨勢，有修習師資職前教育課程者自評之「專業知識與技術」，由 95 學年度之 74.3% 下降至 96 學年度之 68.9%，下降比例約為 7.3%；而沒有修習師資職前教育課程者自評之「專業知識與技術」，由 95 學年度之 71.9% 下降至 96 學年度之 63.6%，下降比例約為 11.5%，高於有修習師資職前教育課程者。



說明：為利讀者閱讀及突顯其差異性，本指標將 95 調查答項之“非常不具備”及“不具備”合併為“不具備”，“具備”及“非常具備”合併為“具備”；將 96 調查答項之“非常弱”及“弱”合併為“弱”，將“非常強”及“強”合併為“強”。

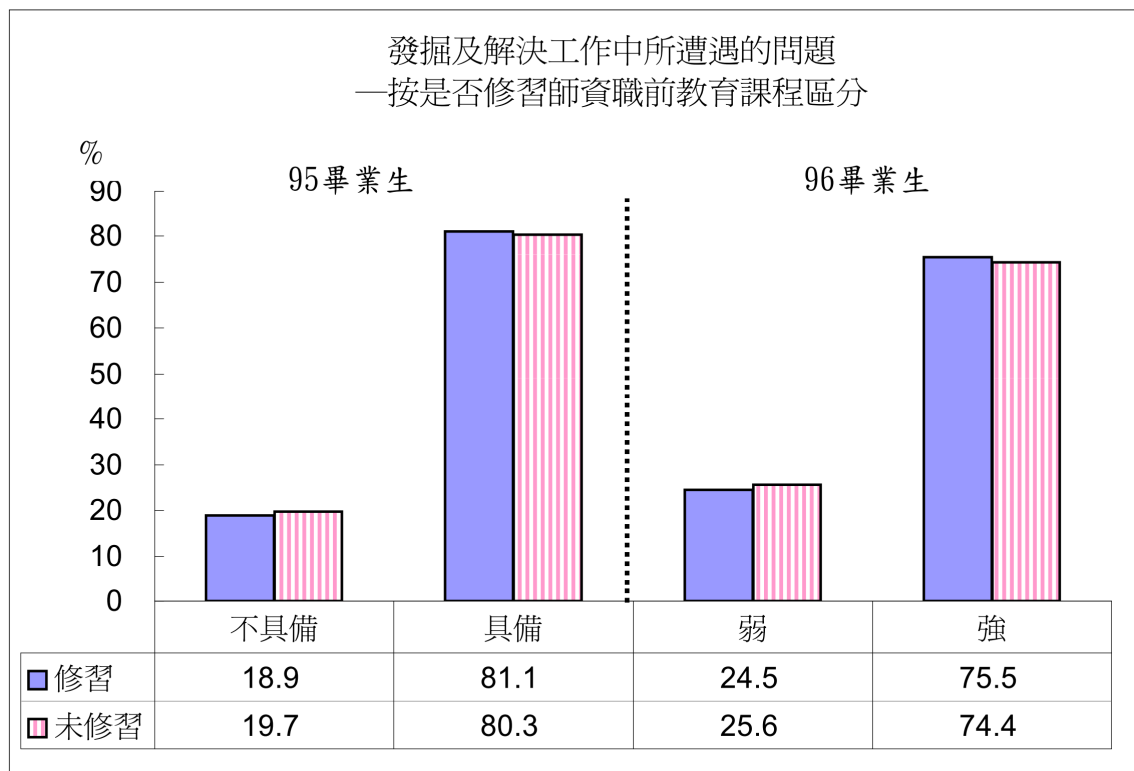


3、95 及 96 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時「發掘及解決工作中所遭遇的問題」之變化為何？

95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 81.1% 自評「具備發掘及解決工作中所遭遇的問題能力」，微高於未修習師資職前課程之大專畢業生(80.3%)。

96 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 75.5% 自評「發掘及解決工作中所遭遇的問題能力強」，微高於未修習師資職前課程之大專畢業生(74.4%)。

而若將 95 及 96 學年度合併分析，則可瞭解不論有修習或沒有修習師資職前教育課程之畢業生，其畢業時自評之「發掘及解決工作中所遭遇的問題能力」均呈現下滑趨勢。有修習師資職前教育課程者自評之「發掘及解決工作中所遭遇的問題能力」，由 95 學年度之 81.1% 下降至 96 學年度之 75.5%，下降比例約為 6.9%；而沒有修習師資職前教育課程者自評之「發掘及解決工作中所遭遇的問題能力」，由 95 學年度之 80.3% 下降至 96 學年度之 74.4%，下降比例約為 7.3%，略高於有修習師資職前教育課程者。



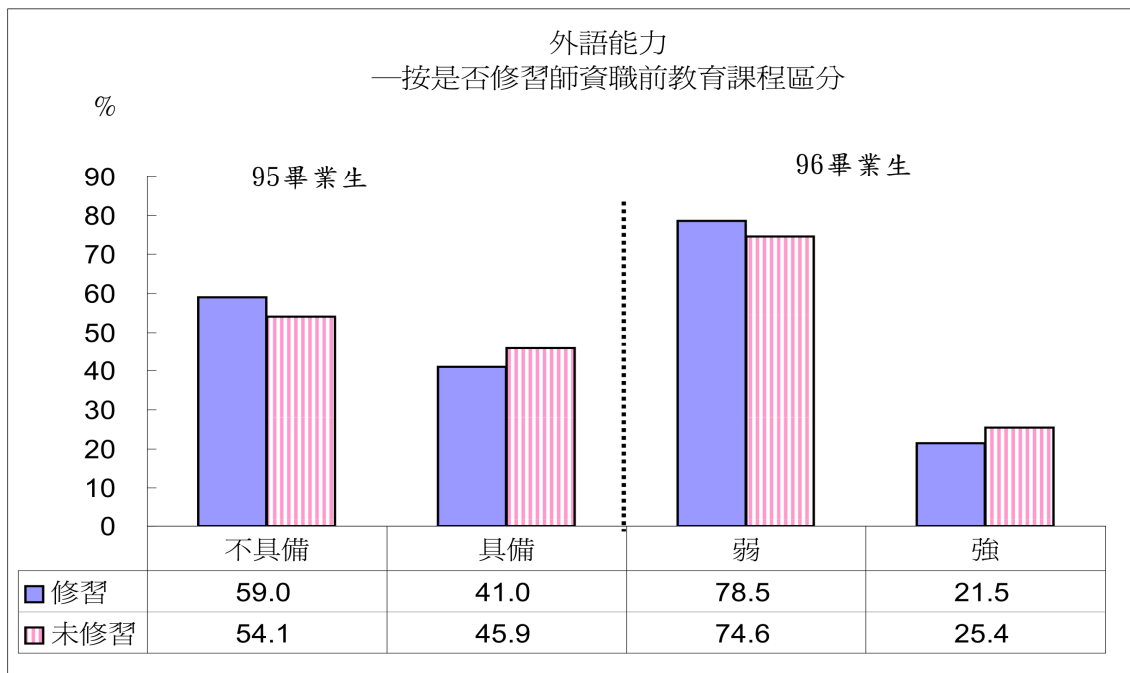
說明：為利讀者閱讀及突顯其差異性，本指標將 95 調查答項之“非常不具備”及“不具備”合併為“不具備”，“具備”及“非常具備”合併為“具備”；將 96 調查答項之“非常弱”及“弱”合併為“弱”，將“非常強”及“強”合併為“強”。

4、95及96學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時「外語能力」之變化為何？

95學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有41.0%自評「具備外語能力」，低於未修習師資職前課程之大專畢業生(45.9%)。

96學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有21.5%自評「外語能力強」，低於未修習師資職前課程之大專畢業生(25.4%)。

而若將95及96學年度合併分析，則可瞭解不論有修習或沒有修習師資職前教育課程之畢業生，其畢業時自評之「外語能力」均呈現下滑趨勢。有修習師資職前教育課程者自評之「外語能力」，由95學年度之41.0%下降至96學年度之21.5%，下降比例約為47.6%；而沒有修習師資職前教育課程者自評之「外語能力」，由95學年度之45.9%下降至96學年度之25.4%，下降比例約為44.7%，略低於有修習師資職前教育課程者。「外語能力」在所有能力中，為有修習及未修習師資職前教育課程者差異最大者。



說明：為利讀者閱讀及突顯其差異性，本指標將95調查答項之“非常不具備”及“不具備”合併為“不具備”，“具備”及“非常具備”合併為“具備”；將96調查答項之“非常弱”及“弱”合併為“弱”，將“非常強”及“強”合併為“強”。

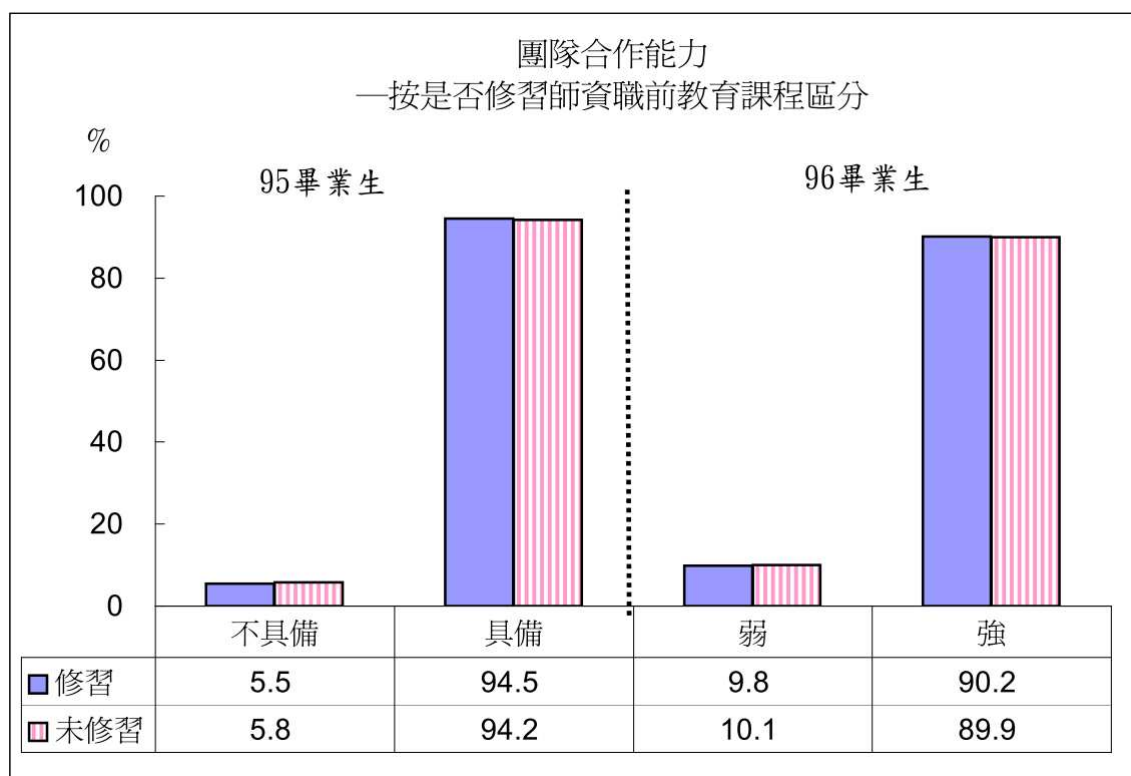


5、95 及 96 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時「團隊合作能力」之變化為何？

95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 94.5% 自評「具備團隊合作能力」，微高於未修習師資職前課程之大專畢業生(94.2%)。

96 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 90.2% 自評「團隊合作能力強」，微高於未修習師資職前課程之大專畢業生(89.9%)。

而若將 95 及 96 學年度合併分析，則可瞭解不論有修習或沒有修習師資職前教育課程之畢業生，其畢業時自評之「團隊合作能力」均呈現下滑趨勢。有修習師資職前教育課程者自評之「團隊合作能力」，由 95 學年度之 94.5% 下降至 96 學年度之 90.2%，下降比例約為 4.3%；而沒有修習師資職前教育課程者自評之「團隊合作能力」，由 95 學年度之 94.2% 下降至 96 學年度之 89.9%，下降比例約為 4.6%，微高於有修習師資職前教育課程者。



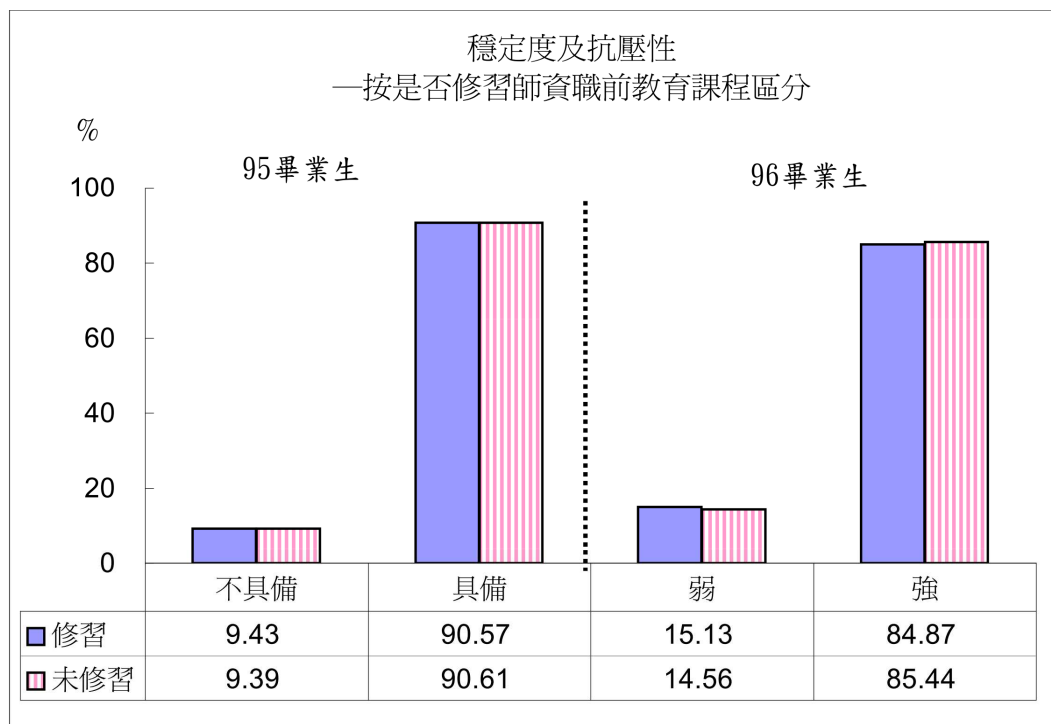
說明：為利讀者閱讀及突顯其差異性，本指標將 95 調查答項之“非常不具備”及“不具備”合併為“不具備”，“具備”及“非常具備”合併為“具備”；將 96 調查答項之“非常弱”及“弱”合併為“弱”，將“非常強”及“強”合併為“強”。

6、95及96學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時「穩定度及抗壓性」之變化為何？

95學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有90.57%自評「具備穩定度及抗壓性能力」，微低於未修習師資職前課程之大專畢業生(90.61%)。

96學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有84.87%自評「穩定度及抗壓性能力強」，微低於未修習師資職前課程之大專畢業生(85.44%)。

而若將95及96學年度合併分析，則可瞭解不論有修習或沒有修習師資職前教育課程之畢業生，其畢業時自評之「穩定度及抗壓性能力」均呈現下滑趨勢。有修習師資職前教育課程者自評之「穩定度及抗壓性能力」，由95學年度之90.57%下降至96學年度之84.87%，下降比例約為6.3%；而沒有修習師資職前教育課程者自評之「穩定度及抗壓性能力」，由95學年度之90.61%下降至96學年度之85.44%，下降比例約為5.7%，略低於有修習師資職前教育課程者。



說明1：為利讀者閱讀及突顯其差異性，本指標將95調查答項之“非常不具備”及“不具備”合併為“不具備”，“具備”及“非常具備”合併為“具備”；將96調查答項之“非常弱”及“弱”合併為“弱”，將“非常強”及“強”合併為“強”。

說明2：為突顯其差異性，故本指標取至小數點後第二位。

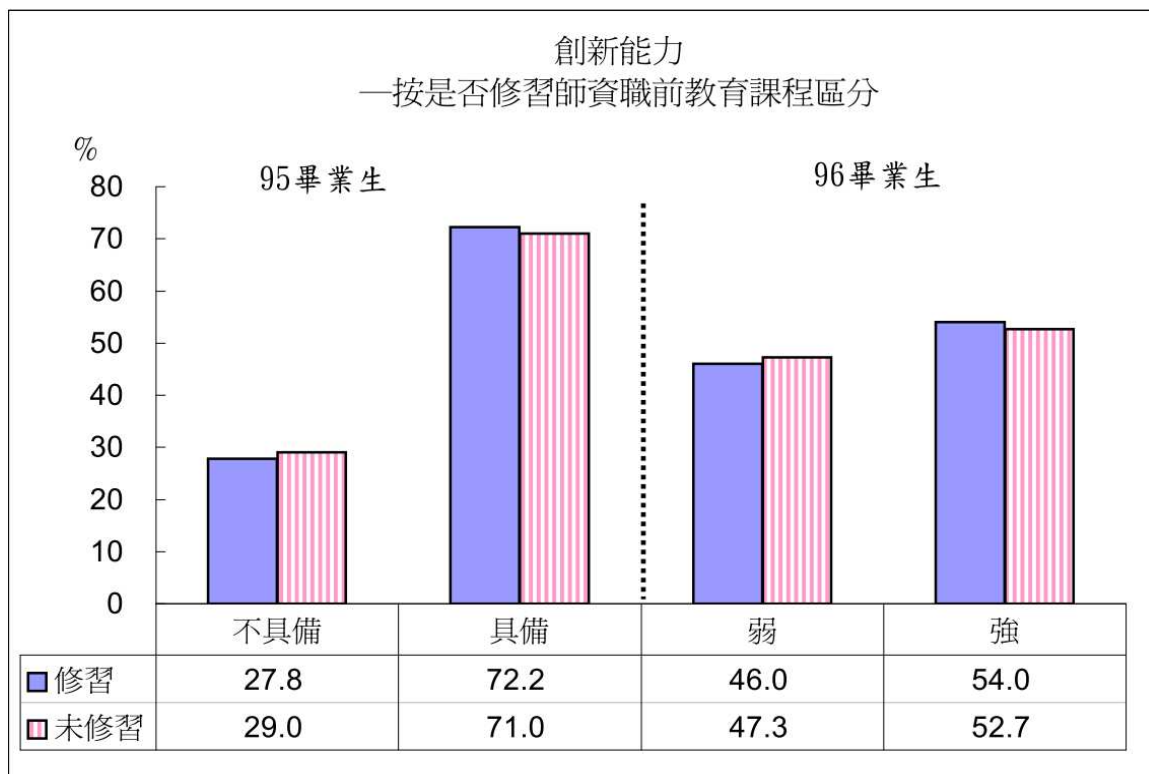


7、95 及 96 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時「創新能力」之變化為何？

95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 72.2% 自評「具備良好的創新能力」，微高於未修習師資職前課程之大專畢業生(71.0%)。

96 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 54.0% 自評「創新能力強」，微高於未修習師資職前課程之大專畢業生(52.7%)。

而若將 95 及 96 學年度合併分析，則可瞭解不論有修習或沒有修習師資職前教育課程之畢業生，其畢業時自評之「創新能力」均呈現下滑趨勢。有修習師資職前教育課程者自評之「創新能力」，由 95 學年度之 72.2% 下降至 96 學年度之 54.0%，下降比例約為 25.2%；而沒有修習師資職前教育課程者自評之「創新能力」，由 95 學年度之 71.0% 下降至 96 學年度之 52.7%，下降比例約為 25.8%，微高於有修習師資職前教育課程者。



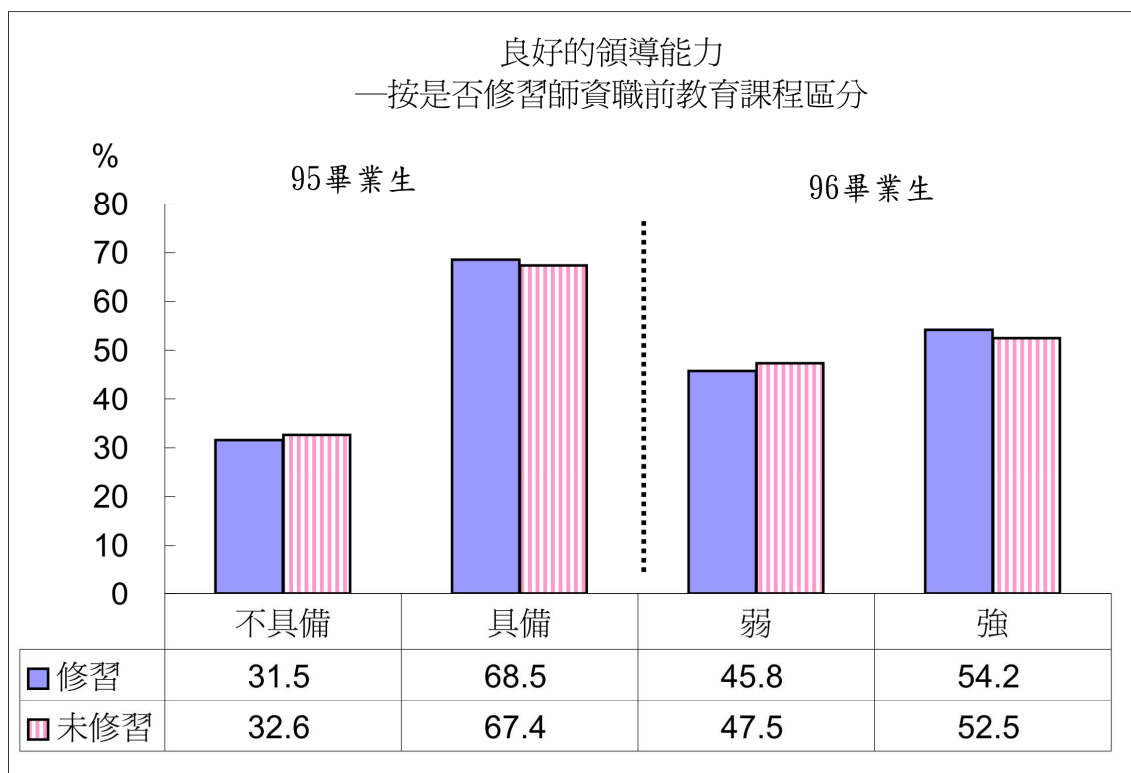
說明：為利讀者閱讀及突顯其差異性，本指標將 95 調查答項之“非常不具備”及“不具備”合併為“不具備”，“具備”及“非常具備”合併為“具備”；將 96 調查答項之“非常弱”及“弱”合併為“弱”，將“非常強”及“強”合併為“強”。

8、95 及 96 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時「領導能力」之變化為何？

95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 68.5%自評「具備良好的領導能力」，微高於未修習師資職前課程之大專畢業生(67.4%)。

96 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 54.2%自評「良好的領導能力強」，微高於未修習師資職前課程之大專畢業生(52.5%)。

而若將 95 及 96 學年度合併分析，則可瞭解不論有修習或沒有修習師資職前教育課程之畢業生，其畢業時自評之「良好的領導能力」均呈現下滑趨勢。有修習師資職前教育課程者自評之「良好的領導能力」，由 95 學年度之 68.5%下降至 96 學年度之 54.2%，下降比例約為 20.9%；而沒有修習師資職前教育課程者自評之「良好的領導能力」，由 95 學年度之 67.4%下降至 96 學年度之 52.5%，下降比例約為 22.1%，稍高於有修習師資職前教育課程者。



說明：為利讀者閱讀及突顯其差異性，本指標將 95 調查答項之“非常不具備”及“不具備”合併為“不具備”，“具備”及“非常具備”合併為“具備”；將 96 調查答項之“非常弱”及“弱”合併為“弱”，將“非常強”及“強”合併為“強”。

