

✳ 師資培育文獻回顧 ✳

教師多元文化態度與教學實踐之關聯性研究

楊雅妃

(國立臺灣師範大學教育學系博士生)

一、引言

一直以來，美國象徵為追求夢想的理想大地，故全球各地、特別是開發中國家或第三世界懷有夢想者無不前往美國築夢。在此脈絡下，文化多樣性成為美國的標誌，近年來更有不減反增的趨勢。據調查報告顯示(Villegas & Lucas, 2002; National Center for Education, 2012)，到 2035 年以前美國將有 5 成的非白人學生，但教師組成卻大部分是中產階級的白人女性。所以作者便思考這樣師生族裔的差異會不會影響教師的教學。因此，作者所關心的第一個研究問題是：教師對於學生背景態度和信念與它們對自我的教學效能或是他們用以回應學生需求的教學方式之關係；其次，雖然師資培育課程努力協助師資生進入文化多樣的教室中教學，但就是這些師資培育課程究竟成效如何呢？總言之，本研究目的如下：

1. 檢視白人師資生對於弱勢或低社經地位學生的信念與態度和他們偏好的教學實踐之關係；
2. 了解師資生是否隨其參與師資培育課程年級的增長減緩其對弱勢和低社經地位學生的負面信念與態度、選擇哪一種教學實踐的類型以及改變對自我教學效能的評估。

二、文獻討論

首先，一名師資生經文化社群或親密社群(affinity communities)多年社會化後，其對於文化多樣性的態度、價值與行為不免受到影響，並形塑個人的文化認同。而從許多研究中可以發現，許多師資生確實較少機會接受跨文化背景、知識的培育；研究也指出白人教師確實比較偏好白人學生。所以作者認為應該師資培育課程是如何有效地協助師資生能夠省思自我對弱勢或低社經地位學生的偏見與刻板印象，而發展出一套較為自在的師生互動模式。

其次，作者提出雙元理論觀點：一為多元文化的觀點；二為成就目標理論。前者理論所建構的多元文化教育主要聚焦於社會和歷史因素如何影響學生的學術成就。一些多元文化教育學者指出，現有的學校體制中反映的是白人、中產階級的文化，此無疑是強化白人、中產階級學生將自身文化視為「正常」的觀點。因

此在此學習環境中弱勢族群學生經常會經歷被貶抑、被邊緣化的感受。因此，多元文化教育學者希望教育政策和學校教學實踐能有所改變，例如文化回應教學、重構教學的特性。所以作者希望了解師資培育課程中多元文化教育的成效。另一方面，成就目標理論實為一種動機的社會認知理論，雖然它不若多元文化教育學者有顯著的政治意圖，但也希望能夠透過學校改革使學校風氣能夠對學生學習與動機有正向的助益。而在成就目標理論中可細分為兩種目標：一是精熟目標(mastery-goal)、另一是表現目標(performance-goal)。「精熟目標」比較強調個人對學習內容的精熟程度，關注學生對課業內容的學習與挑戰。所以在主張精熟目標的教學環境中，教師會鼓勵學生投入於有意義與挑戰性的任務中，重視責任分享與共同決定、教師會回應與擁抱差異性，以及避免學生間的社會比較；反觀「表現目標」比較著重與他人的比較，意即學生在乎的是如何看起來比別人聰明、展現個人能力以和他人比較。因此教師會以一套標準來衡量、比較學生之間的學習表現。

由於學生所處的學習環境會影響學生如何定義個人的成就目標，而這學習環境即包括了學校的氛圍、文化與教師教學實踐。故作者希望了解師資生對弱勢學生的態度與信念和教學實踐、目標的關係。

總言之，作者認為多元文化教育理論和成就目標理論能夠相互解釋，前者站在一個社會結構的觀點、後者則是偏重心理學的看法。故作者提出假設，當一名師資生比較偏好創造出精熟目標導向的學習環境時，學生比較能夠洞察自身偏見與刻板印象、比較具有包容、開放的心態與其他不同文化背景的人互動。相對地，偏好表現目標導向者便會區分「聰明」和「非聰明」的學生，無形間放大弱勢學生與表現不佳的連結而被貼上標籤了。

三、研究方法

(一) 資料來源

本研究的資料來自於美國中西部的一所大學，其學生數約莫有20,000人左右。而此份資料同時包含橫斷性的資料與縱貫性的資料，在2年內的4波調查(秋季與春季)中，有83.1%為白人、5.2%為非裔美人以及4.4%為其他族群團體。不過在這4波調查中，有7.3%的學生離開此研究。最終，白人師資生的總數為868人，至於其他少數族裔學生則因為學生數過少而無法做有意義的比較研究。

(二) 師資培育課程之架構

作者將師資培育課程切成三部分，第一為「定向研討」(Orientation Seminar, OS)，此即參與師培課程的第一年，由大一、大二學生組成；第二為社會基礎課程



(Social Foundation Course)，包含「學校教育與民主社會課程」(Schooling and Democratic Society, SDS)和教育心理學兩大課程，只是前者比較符合本研究主題；最後階段則是「學生教學研討」(Student Teaching Seminar, STS)，這部分以學科導向教學為主、同時具備一些「實戰經驗」。作者即希望比較不同階段師資生對弱勢和低社經學生的態度與信念及其所衍生行為的差異。

(三) 資料蒐集的時間點

由於僅秋季班開設 OS 的課程，故只會蒐集到 2 波學生的資料；而 SDS 和 STS 都可以完整蒐集 4 波資料。所以僅參與一個時間點調查的資料即橫斷性資料；參加 2 個以上時間點調查者即縱貫性資料。

(四) 測量變項

本研究測量變項分為兩部分討論：一為師資生對於多樣性的信念與態度；二為師資生預測個人成為教師後可能所採取的教學策略、重視的價值以及對自我教學效能評估。

首先，師資生持有之多樣性信念又分成四大題組：1.對於族群弱勢學生的信念，此題組包含 5 個題項、Cronbach's alpha 值為.78；2.對於低社經地位學生的信念，此題組包含 4 個題項、Cronbach's alpha 值為.70；3.對弱勢族群應同化入主流文化的信念此題組包含 4 個題項、Cronbach's alpha 值為.65；4.與非我族群的學生與同僚互動是否感到不適，此題組 Cronbach's alpha 值為.83。

其次，師資生自我預測教學實踐與評估自我教學效能部分亦分為四大題組：1.不願意根據學生文化背景的多樣性調整教學方式，此題組共 6 個題項、Cronbach's alpha 值為.69；2.選擇精熟目標導向或表現目標導向之教學方式，其中有 8 個題項針對精熟目標導向，其 Cronbach's alpha 值為.81；另有 6 個題項是針對表現目標導向 Cronbach's alpha 值為.88；3.於教室教學實踐中頌揚尊重與相互合作之價值，前後兩個價值分別有 5 個題項測量之，Cronbach's alpha 值分別為.87 和.80。最後則是師資生對於自我教學效能的評估，此題組共 5 個題項、Cronbach's alpha 值為.71。

四、研究發現

首先，對弱勢學生具刻板印象之師資生確實會影響其與異文化背景學生的互動、教學實踐類型與價值的選擇。意即具刻板印象者會比較偏好主張競爭、比較價值的表現目標導向之教學型態，想當然爾也比較不願意根據學生文化背景的差異調整其教學方式。

其次，根據橫斷面資料的統計結果顯示，師資生在 OS 階段和在 SDS 與 STS 階段的態度與信念有顯著差異。質言之，甫進入師資培育課程的師資生對於弱勢

學生和低社經學生比較懷有偏見；也認為弱勢學生應被同化於主流文化中。而處於 SDS 和 STS 階段之師資生對自我教學效能的評估都高於 OS 階段的師資生。

第三，縱貫性資料（師資生從 SDS 階段到 STS 階段）之統計結果有部分與橫斷性資料方向不一致。例如師資生參與師資培育課程年段愈高，應該比較不傾向於表現目標導向的教學型態；然研究發現卻是相反的，STS 階段的師資生反而偏好表現目標導向之教學模式。此外，不管是橫斷性或縱貫性資料，STS 階段的師資生也比較不頌揚尊重、合作的價值，對自我教學效能評估也比較低。

第四部份作者則是用叢集分析法(Cluster analysis)分析橫斷性資料。研究結果指出對於弱勢或低社經學生的刻板印象程度愈低者，和文化背景不同學生互動不自在程度亦愈低、對於弱勢學生應同化於主流文化的同意程度亦愈低。復次，師資生刻板印象程度較低者，也會比較偏好精熟目標導向的教學型態、比較願意依據學生文化背景調整教學模式、比較重視尊重、合作等價值，以及對於自我教學效能評估比較高。

五、結論與討論

這篇文章作者同時利用橫斷性資料和縱貫性資料分析師資生對於弱勢學生、低社經學生的信念與態度及其教學實踐的關係，進而討論師資培育課程中的多元文化教育課程是否具有實質影響力。研究結果顯示，師資生在接受師資培育課程後，確實有逐漸減緩其對弱勢學生、低社經學生刻板印象的程度，也會比較偏好重視分享、合作的精熟目標導向之教學型態，同時也比較相信可以透過自身教學的力量協助學生學習，而使學生能夠有比較正向的學習表現。不過，在縱貫性資料的結果分析發現，在 SDS 和 STS 階段師資生對於選擇哪一種教學型態、重視哪一種教學價值呈反向關係。易言之，本應期待師資生接受愈多的課程培育，應該選擇包容性較高的精熟目標教學型態和重視相互尊重與合作的程度愈高；然統計數據的結果卻反而是下降。而這正是本文值得討論之處。

（一）現場怎麼了？

如前所述，理論上期待師資生在接受師資培育課程時間愈長後，在從事教學實踐時會選擇合作取向、重視相互尊重等價值，並對自我教學效能更具信心；然研究結果卻呈反向發展。換言之，本研究中 SDS 階段的師資生較 STS 階段的師資生更能採納具多元文化意涵的教學方式、也對自我教學成效較樂觀以對。由於 STS 階段開始進入實務學習的範疇，所以不免懷疑究竟師資生進入教學現場後發生了什麼事？究竟造成數據如此變化的原因為何？筆者姑且推論是否因為師資生在進入實務現場進行教學後發現，真實的教學處境可能並不那麼容易實踐所謂理想的



教學型態，例如有課程進度的壓力、家長的監督，實際上在種種條件限制下，所謂合作型的教與學模式並非那麼容易施行；另外，教學現場中的指導教師也是一位關鍵利害關係人，當師資生面對的教學現場指導教師並未有多元文化教育的素養、甚而是嚴重的歧視與偏見時，師資生便會經歷價值的衝突，尤其當現場指導教師不斷說服、證明精熟目標教學型態無用的觀點，師資生的熱情與期望也就隨之磨損與改變。於是，STS階段的師資生在面臨理論與實務的衝突後，對自我教學信心也就隨之遞減。因此，規劃師資培育課程之機構與教育工作者，應該更為重視師資生進入實務現場的階段，因為理想與現實的落差將會顯露無遺，如何適時地提供適當的諮詢與協助，幫助師資生思考、省思從現場實習獲得的經驗，不管是正向或負向的經歷對於師資生都是機會教育，也是理論與實務鏈結的關鍵點。

（二）多元價值一體適用嗎？

誠然多元文化教育為教育工作者應積極傳播與傳承的任務，然是否每一個教育階段其所佔據的比例應該都相同嗎？畢竟不同教育階段有不同的教育目標，或許在基礎、學生初社會化的國小教育階段，反而應以社會共同價值與原則的教導為主。而隨著教育年段的增加，便可開始刺激學生的思考與反思性的思維，透過議題式的討論與行動實踐讓學生學習與正視社會多元文化的議題及其對社會發展的重要性。當然這過程中，不管是在哪一個教育階段任教的教師與師資生，都應具有尊重差異性的氣度，重視教育公平正義的價值與留意學生教育機會均等的議題。

（三）解構霸權的思維

此外，從本文中可以發現其實多元文化教育不只是協助弱勢者改善其自身的處境；更重要的是身為優勢族群的我們如何敏覺、省思自身的優勢，不以自身價值為主臬，而能夠尊重差異的文化與人種，此即所謂的「解構霸權」。唯有擁有權力與資源者願意正視不同文化間的差異和公平性的議題，多元文化教育理念的深耕與推動的效能才會提升。

導讀文章

Kumar, R., Hamer, L. (2012). Preservice teachers' attitudes and believes toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 162-177.



本文引注格式 (APA)

楊雅妃 (2013, 8 月)。教師多元文化態度與教學實踐之關聯性研究。臺灣師資培育電子報, 40。取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=560>

