

臺灣師資培育電子報

2009 年 11 月出刊

第二期

發行單位：國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心

指導單位：教育部中教司

發行人：甄曉蘭

總編輯：王麗雲

執行編輯：李明穎、勞賢賢、張繼寧

本期目錄

- 統計指標
 - 第 2 期 95 學年度修習師資職前教育課程學生的進修規劃
- 文獻回顧
 - 第 2 期【導讀文】如何強化師資培育領域之專業
 - 第 2 期【回應文】「多元」即「專業」？
- 小辭典
 - 第 2 期 美國教師變通授證方案

►編輯部的話

本期電子報主題為「教師專業」，教育是一門專業嗎？相信大家多持肯定的態度，但是，專業的內涵卻莫衷一是，本期分別從三個層面，提供教師專業之思考觀點——（1）學生進修規劃--臺灣的準教師對自己的學術生涯規劃；（2）師資培育機構---教師專業培育內容；（3）政策方案---美國短期師資培訓方式。提要如下：

在統計指標部分，探究未來的教師們（95學年度大專畢業者，有修習師資職前教育課程者），在大學畢業時，是否打算繼續進修國內研究所或出國深造？進修的理由為何？希望取得的最高學歷等進修規劃。儘管研究所學歷不代表必然促進教師教學專業，可從中瞭解國內準教師們對自我的學術專業期望。進一步指標請見[「95學年度修習師資職前教育課程學生的進修規劃」](#)。

在文獻回顧部分，Grossman（2008）提出教師專業應具備的三個內涵，分別是（1）能夠使用專業知識了解學生或班級需求；（2）在教學產生問題時，能夠運用專業知能找出原因；（3）能設計出支持學生有效學習的學習方法。當師資培育機構的教師本身、師資培育研究無法朝培育上述內涵的專業教師發展時，可能就會失去其培育的專業管轄權，因此，本期的導讀文介紹[「如何強化師資培育領域之專業？」](#)，回應文則主要是思考國內開放師資培育多元化後，是否相應地提升專業，能夠有哪些改進之道，請參見[「多元」即「專業」](#)。

小辭典部分則介紹美國教師變通授證方案，在師資員額不足的情況下，美國採取了多種形式培育教師，儘管解決了人力不足的問題，但是教師流動率高、教師專業性不足的限制亦值得國內進一步省思，教師養成究竟需要什麼樣的歷程，如何兼顧教師數量與素質，本期小辭典從[「美國教師變通授證方案」](#)的發展情況提供國內借鑑。



✳ 師資培育統計指標 ✳

【本題主題】

95 學年度修習師資職前教育課程學生的進修規劃

【資料庫】

「95 學年度大學應屆畢業生問卷調查」

【調查時間】

民國 96 年 3 月~96 年 12 月

【樣本人數】

本期統計指標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%。

【統計指標】

95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生：

- 1、畢業時是否計畫出國進修？
- 2、畢業時若計畫出國進修，則其進修的國家為？
- 3、畢業時若計畫出國進修，則其是否已申請到國外研究所？
- 4、畢業時是否已申請到國內研究所(大學)？
- 5、畢業時是否計畫就讀在職專班？
- 6、畢業時計畫取得之最高學位為？
- 7、畢業時若計畫繼續進修，其最主要的理由為？

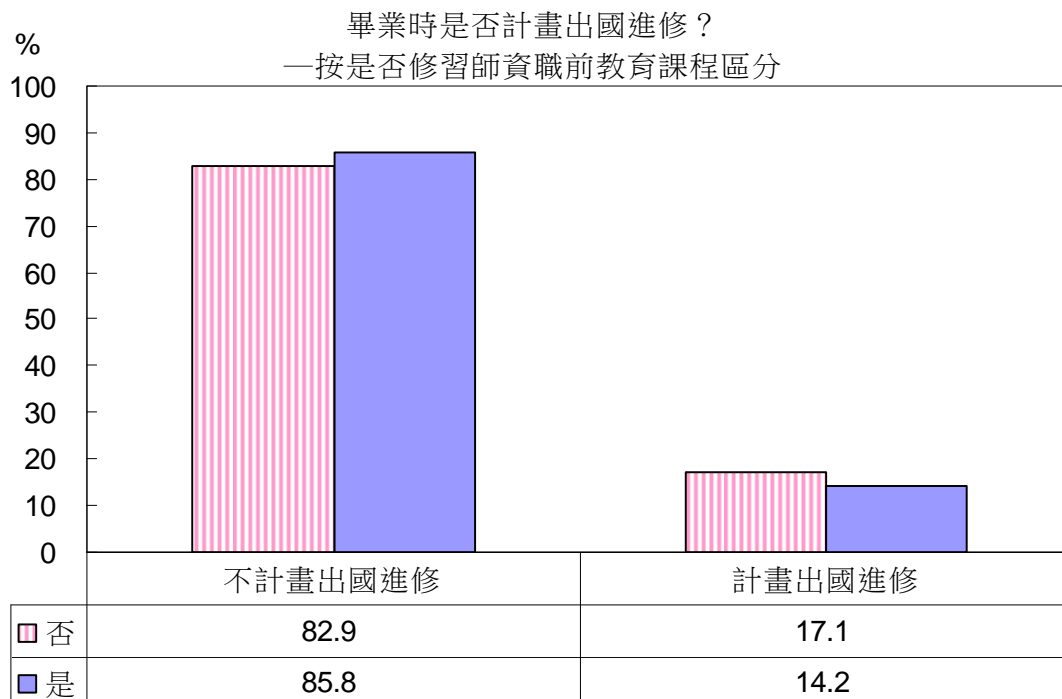
(註：本電子報所指之「師資職前教育課程」，即為問卷題目中之「教育學程」)

【統計指標內容】：

1、95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時是否計畫出國進修？

95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時計畫出國進修者約為 14.2 %，不打算出國進修者約為 85.8%。

而 95 學年度畢業但未修習教育學程之大專畢業生，畢業時計畫出國進修者約為 17.1 %，稍高於有修習師資職前教育課程畢業生之比例；而不打算出國進修者約為 82.9 %，稍低於有修習師資職前教育課程之畢業生。

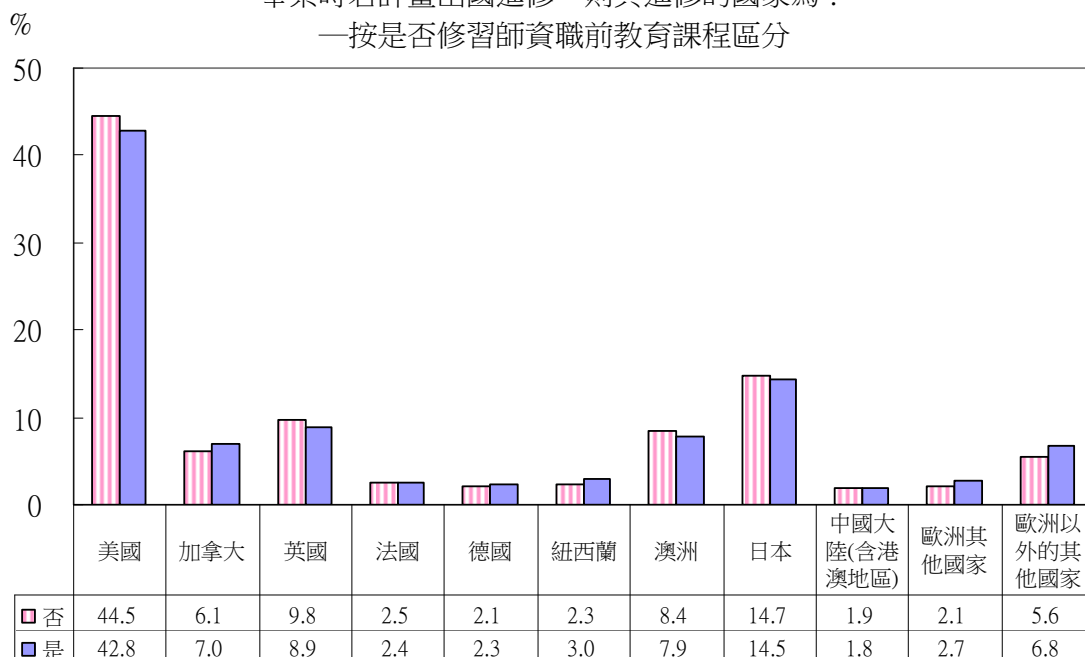


2、95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時若計畫出國進修，則其進修的國家為？

95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時若計畫出國進修，則約有 42.8%的畢業生欲前往美國進修，其次依序為日本(14.5%)、英國(8.9%)、澳洲(7.9%)、加拿大(7%)、歐洲以外的其他國家(6.8%)、紐西蘭(3.0%)、歐洲其他國家(2.7%)、法國(2.4%)、德國(2.3%)，僅約 1.8%的畢業生計畫至中國大陸(含港澳地區)進修。

而 95 學年度未修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時若計畫出國進修，則約有 44.5%的畢業生欲前往美國進修，14.7%欲前往日本、9.8%欲前往英國、8.4%欲前往澳洲，均高於有修習師資職前教育課程之畢業生；而 6.1%的畢業生欲前加拿大進修、2.3%欲前往紐西蘭、2.5%欲前往法國、2.1%欲前往德國、2.1%欲前往歐洲其他國家、1.9%欲前往中國大陸(含港澳地區)、5.6%欲前往歐洲以外的其他國家，均低於有修習師資職前教育課程之畢業生。

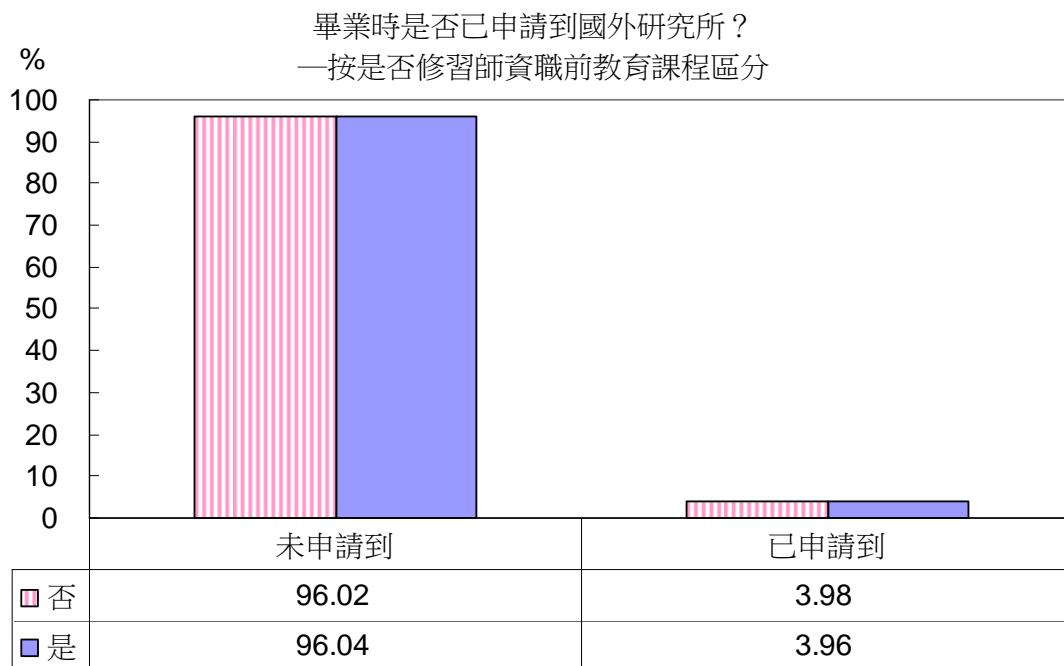
畢業時若計畫出國進修，則其進修的國家為？
 一按是否修習師資職前教育課程區分



3、95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時若計畫出國進修，則其是否已申請到國外研究所？

95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時若計畫出國進修，則約有 3.96%已申請到國外研究所，絕大多數的畢業生未申請到國外研究所(96.04%)。

而 95 學年度未修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 3.98%已申請到國外研究所，絕大多數的畢業生未申請到國外研究所(96.02%)，與有修習師資職前教育課程畢業生之比例分配非常相近。



(註：因有修習及未修習師資職前教育課程者於本指標之數值極為接近，是故百分比取至小數點後 2 位，以利區辨)

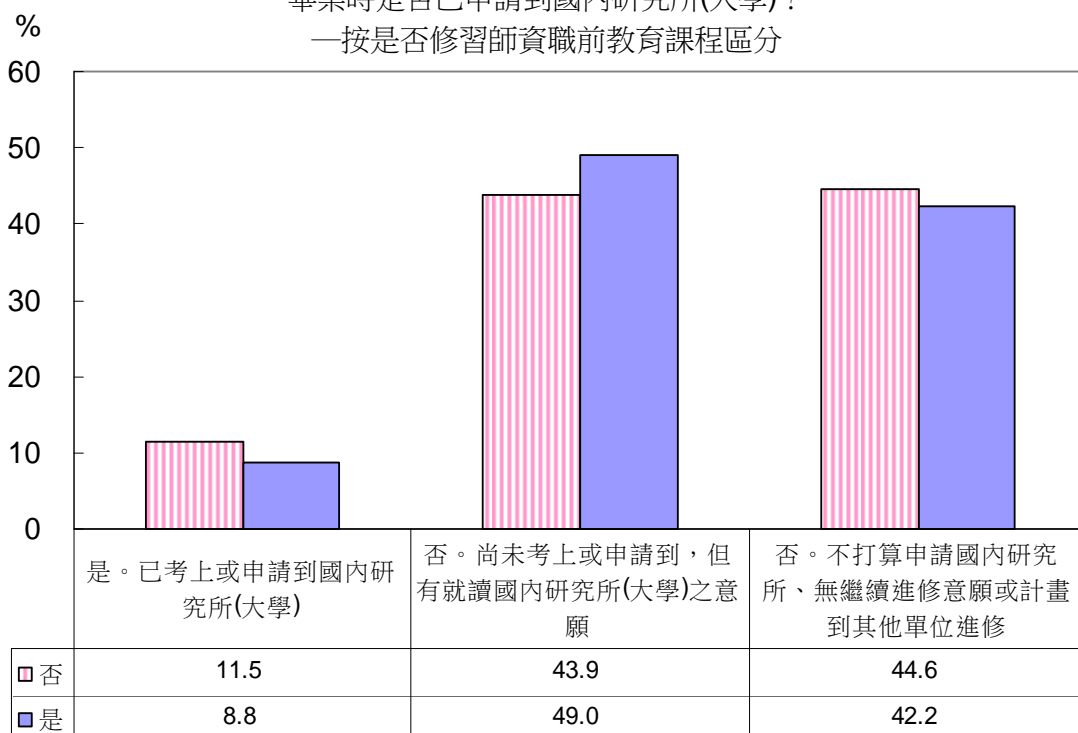


4、95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時是否已申請到國內研究所(大學)？

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 8.8%已考上或申請到國內研究所(大學)；49.0%尚未考上或申請到國內研究所(大學)，但有就讀意願；42.2%不打算申請國內研究所、無繼續進修意願或計畫到其他單位進修。

而 95 學年度未修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 11.5%已考上或申請到國內研究所(大學)；44.6%不打算申請國內研究所、無繼續進修意願或計畫到其他單位進修，略高於有修習師資職前教育課程之畢業生。而約有 43.9%的畢業生尚未考上或申請到國內研究所(大學)，但有就讀意願，略低於有修習師資職前教育課程之畢業生。

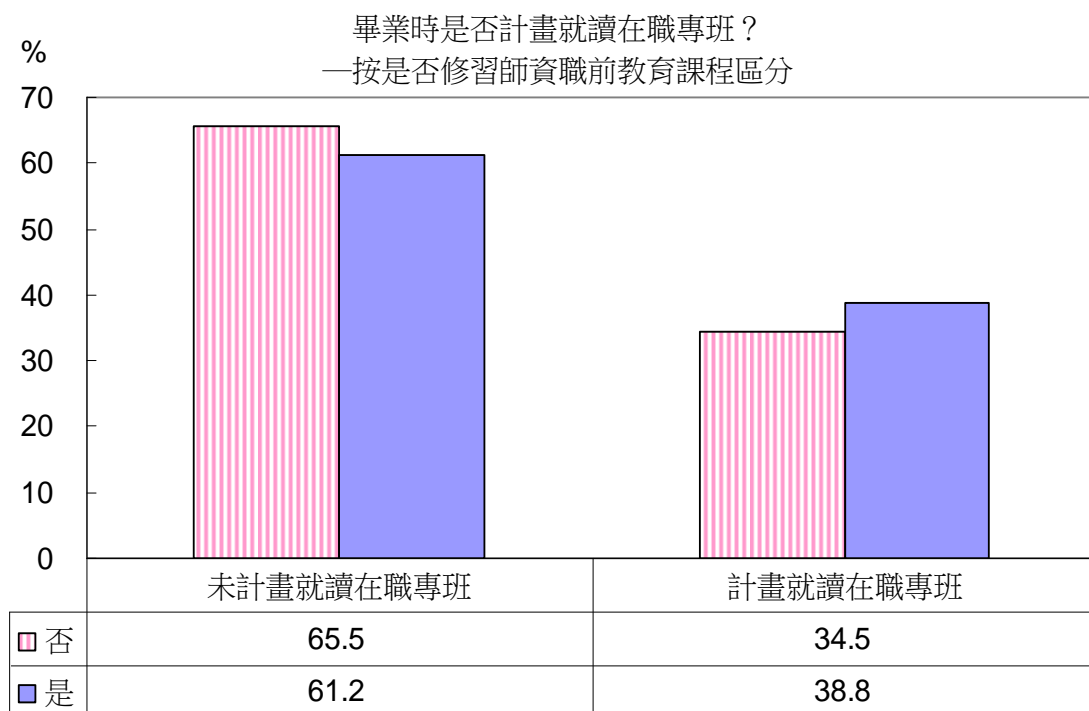
畢業時是否已申請到國內研究所(大學)？
 —按是否修習師資職前教育課程區分



5、95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時是否計畫就讀在職專班？

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 38.8%計畫就讀在職專班，61.2%未計畫就讀在職專班。

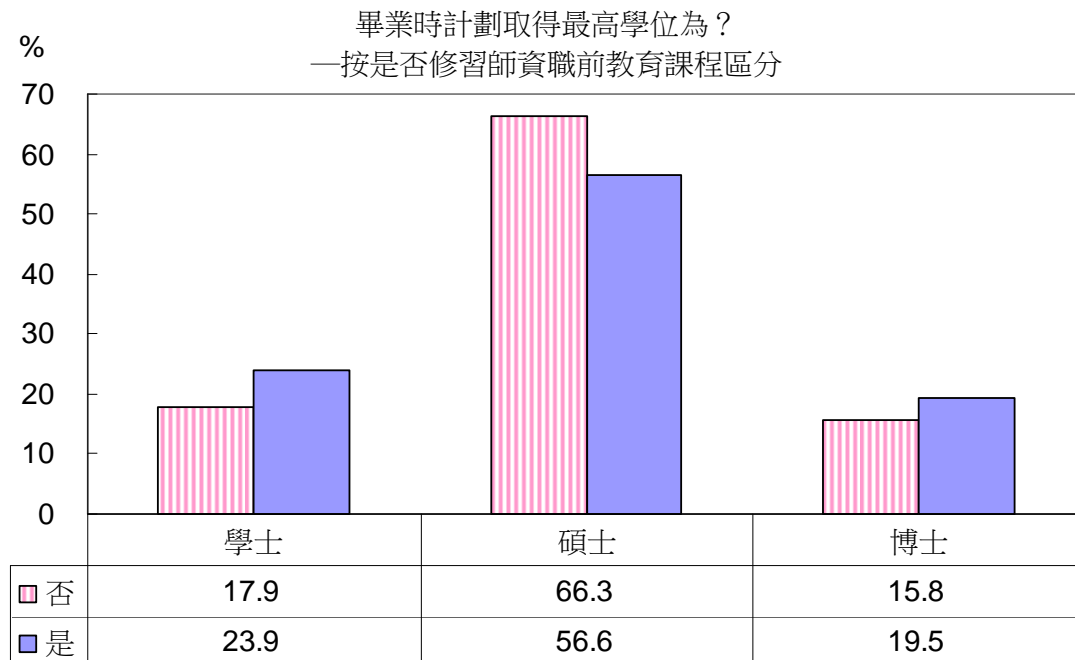
而 95 學年度未修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時約有 34.5%計畫就讀在職專班，略低於有修習師資職前教育課程之畢業生；65.5%未計畫就讀在職專班，略高於有修習師資職前教育課程之畢業生。



6、95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時計劃取得之最高學位為？

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 56.6%計劃取得之最高學位為碩士，其次依序為學士(23.9%)、博士(19.5%)。

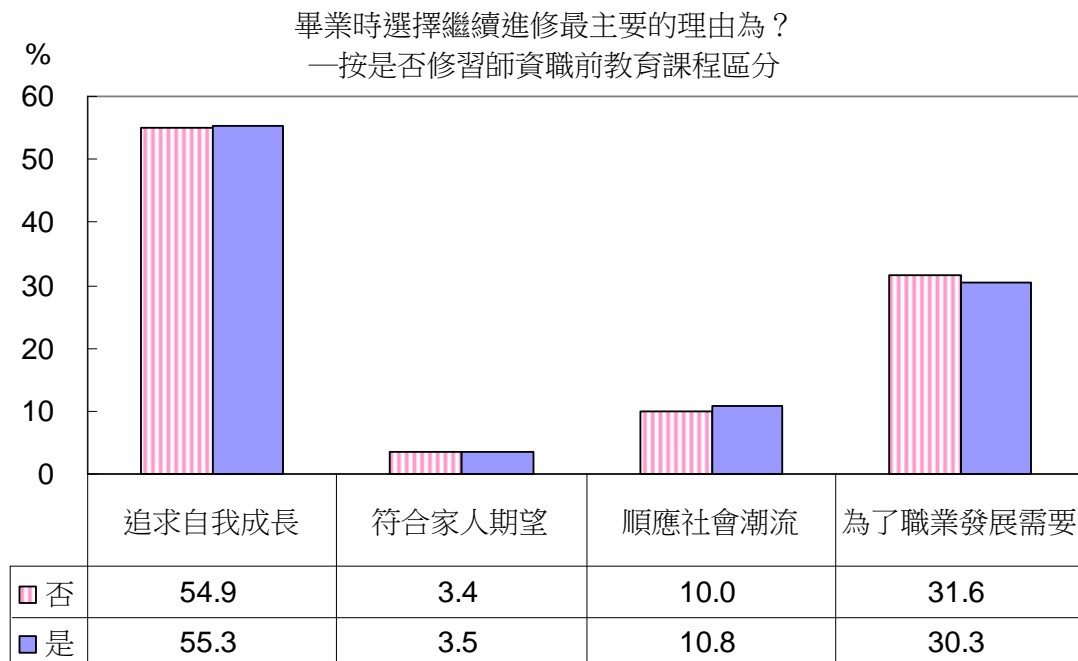
而 95 學年度未修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業約有 66.3%計劃取得之最高學位為碩士，高於有修習師資職前教育課程之畢業生；而約有 17.9%計畫取得之最高學位為學士、15.8%為博士，均低於有修習師資職前教育課程之畢業生。與未修教育學程學生相較，教育學程學生修習學位較呈兩極化的現象，學士與博士的修習比例較一般學生高，碩士則較一般學生低。



7、95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，畢業時若計畫繼續進修，則其最主要的理由為？

95 學年度修習師資職前教育課程的大專畢業生，若畢業時計畫繼續進修，約有 55.3%之理由為追求自我成長，其次依序為為了職業發展需要(30.3%)、順應社會潮流(10.8%)，其理由為符合家人期望者最少，僅 3.5%。

而 95 學年度未修習師資職前教育課程的大專畢業生，若畢業時計畫繼續進修，約有 54.9%之理由為追求自我成長、10%為順應社會潮流、3.4%為符合家人期望，均低於有修習師資職前教育課程之畢業生；而約有 31.6%之理由為為了職業發展需要，微高低於有修習師資職前教育課程之畢業生。



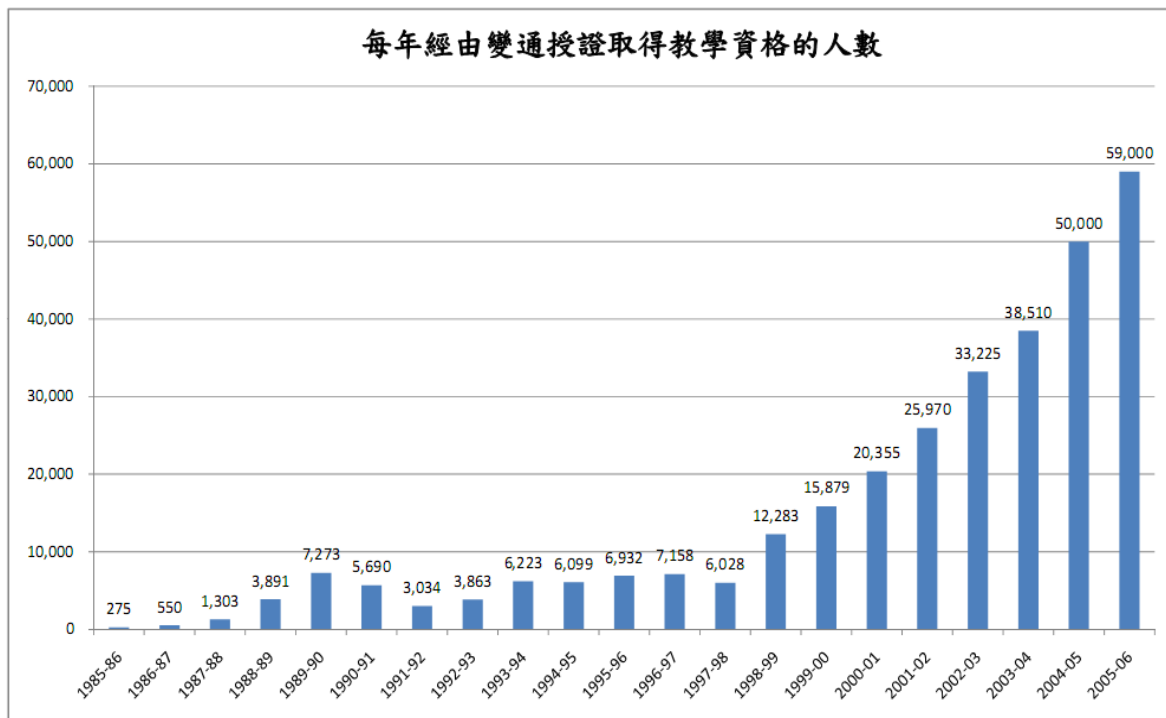
* 師資培育小辭典 *

美國教師變通授證方案

張繼寧

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

根據美國的「全國教育資訊中心」(National Center for Educational Information, 簡稱 NCEI) 的調查指出, 實施變通授證 (alternative certification) 的情形有快速成長的趨勢。至 2007 年為止, 全美 50 州和哥倫比亞特區皆有實施, 共計 130 種變通授證的方案, 每年由此取得教師資格者也大幅增加 (如下圖)。

資料來源：<http://www.teach-now.org/overview.cfm>

「變通授證」一詞, 源自於 1990 年初期美國各州因教師員額不足, 而發給代課教師「緊急教學證書」(emergency certificates), 為將「緊急」扭轉為「正常」, 並提昇教師素質, 遂產生「變通授證」之構想 (蔡清華, 1995)。

變通授證係由各州授權, 不需經由傳統四年制師資培育訓練, 即可取得正式教師資格的歷程。其目的是增加各地區 (如都市地區、偏遠地區) 或特定學科領域 (如數



學、科學)更多數及多元的師資。在錄取標準方面,有的地區要求須具備大學畢業的學歷,GPA 成績必須在平均值以上,並通過嚴格的篩選機制;但也有地區的錄取標準較為寬鬆,經驗豐富即可。在培訓方面,有的地區在進入現場教學前,提供一整年的訓練;進入教學現場之後,也會有數年的時間由專業人員進行督導。但也有地區沒有任何培訓課程,直接進入教學現場,僅給予數週的指導。

實施至今,變通授證的優點在於能吸引更多的男性及少數族裔從事教職,增進多元化的教學;減少各領域師資短缺的問題,如數學、科學、特殊教育或雙語教育等;更能增加城市及鄉村地區的教師員額。相較於傳統師資培訓,變通授證能引進高學歷及實務經驗豐富的人才。儘管如此,不少反對的聲浪認為變通授證雖可快速解決員額不足的問題,但也因流動率高,長期所負擔的成本相當昂貴,對於需要師資穩定的學校造成傷害;而整體培訓的過程,未能充分提供有效及必要的教學技巧,此種技術導向的速成培訓,衝擊教師專業的重要性。

在台灣也有類似變通授證的短期培訓管道—學士後教育學分班,成立之初為解決當時台灣中小學教師不足的問題,期待在短期內培育出法定資格的師資(蔡清華,1995)。但近年來師資的需求量與美國恰好相反,台灣學士後教育學分班的師資生大幅減少,例如 2005 年全台教育學分班的實習生共 4513 位,2006 年降至 960 位,2007 年僅剩 38 位(教育部,2006;教育部,2007;教育部,2008)。從台灣的背景思考,倘若未來美國教師員額充足,短期速成的師資培育管道是否有繼續存在的必要,有待觀察;但可確信的是,台灣的師資已不再缺乏,當前應當更重視「長期性」的師資培育。

參考資料

- 教育部(2006)。中華民國師資培育統計年報(九十四年版)。臺北市:作者。
- 教育部(2007)。中華民國師資培育統計年報(九十五年版)。臺北市:作者。
- 教育部(2008)。中華民國師資培育統計年報(九十六年版)。臺北市:作者。
- 蔡清華(1995)。美國變通授證與台灣學士後教育專業班之比較。八十四學年師範學院教育學術論文發表會論文集,1,151-179。
- National Center for Education Information (2007). *OVERVIEW OF ALTERNATIVE ROUTES TO TEACHER CERTIFICATION*. Retrieved April, 22, 2009, from <http://www.teach-now.org/overview.cfm>
- The Westchester Institute for Human Services Research, Inc. (2004). *Alternative*





Certification. *The Balanced View*, 8(1), 1-4.

本文引注格式 (APA)

張繼寧 (2009, 11 月)。美國教師變通授證方案。臺灣師資培育電子報, 2。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=218>

(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 ✧

如何強化師資培育領域之專業？

蔡育澤

(國立臺灣師範大學教育研究所碩士生)

自從1994年以來，臺灣的師資培育從計畫式培育轉為開放式培育，各大專院校均可申請開設教育學程，然而，哪些機構具備專業可以培育未來的幼稚園及中小學教師？當面對專業的質疑時？如何提出更有效的證據證明在師資培育領域具備專業？Grossman於2008年提出建議，說明當美國的大學愈來愈被質疑是不是適合培育師資時，師資培育的教師及機構如何透過強化師資培育研究，將保守的防衛轉化為創發性行動，證明自己的專業性。

一、大學師資培育面臨管轄權挑戰

Grossman首先介紹Andrew Abbott提出的「管轄權挑戰」概念如下：專業是互動的系統，不同的專業社群彼此會為了某個領域的管轄權競爭，過程有點類似談判，各專業間的談判結果，會影響其對某個領域的管轄權程度。

至於具備什麼樣的能力才具備專業，可以掌握該領域的管轄權，來自於三方面的能力：(1)能夠評估客戶的現狀、(2)能運用專業知識了解客戶面臨的問題、以及(3)展現效能解決客戶的問題或改善其行為。若把這套標準轉化到師資培育領域即為：(1)能夠使用專業知識了解學生或班級需求、(2)在教學產生問題時，能夠運用專業知能找出原因、(3)能設計出支持學生有效學習的學習方法(Grossman, 2008)。

Grossman指出美國大學面臨師資培育管轄權的挑戰有兩個關鍵：1. 專業發展準備度、2. 專業學術知識生產量。當專業診斷受到質疑、學術無法提供有效的專業知識、專業形象受損時，就會導致專業管轄權受到質疑和挑戰。Grossman並指出美國大學的師資培育教師，需要在下列三個方面努力，包括如何透過師資培育提升教師教學效能、如何增加師資培育研究的品質以信服大眾、以及如何強化當前研究者和師資培育教師的準備度，以培育未來的教師並增進師資培育研究。

二、師資培育的效能

師資培育的專業課程是否能夠促進教學效能，目前其效果仍然備受爭議，即

便有許多團體站在肯定的立場上，但仍然缺乏足夠的研究證據證明受過師資培育課程的教師，在教學效能上有較佳的表現，顯示師資培育的基礎研究仍然相當不足。檢視美國的師資培育研究，目前研究的主題多集中在教師信念、學科知識上，對於教學成效或學生學習的相關研究較為貧乏，然而，師資培育教育本身的教學表現、受師培教育學生的教學表現，及師培機構培育出的教師對學生學習表現等，都是相當重要且急迫的研究主題。

當師資培育機構本身不清楚什麼因素能夠影響教師成效、什麼樣的經驗能夠強化教師教學，或是研究者缺乏足夠的證據證明這些問題的假設時，師資培育機構的專業無法令人信服，尤其師資培育多在這種缺乏研究基礎的情境下由大學主導，這樣的現況將影響大學對於師資培育的專業信譽。

目前大學師資培育單位在回應和面對外界挑戰上，仍有許多努力要做，首要就是對上述問題提出充分證據解釋，這對於大學回應外界挑戰和發展師資培育是有相當的助益的，同時也能增加決策者和大眾對師培教育的信賴、以及充實師資培育的學術知識。

三、師資培育研究的學術品質

目前師資培育機構並不缺乏相關的研究和文獻，但目前師資培育學術研究卻缺少了良好設計且具標準化和可信度的研究、亦缺少計畫性的研究以及比較性的研究。

目前師培機構產出的研究成果中，具可信度、能取信於其他研究社群和決策者的研究並不足夠，這也使得研究者難以向外界宣稱自我研究的有效性，故 Grossman (2008) 主張必須有計畫地研究關鍵問題，透過長時間和多元的方法來獲得關鍵性問題的解答，並有必要建構高品質研究所需要的指標，並嚴格公正地利用這些指標審視我們所做研究。此外，對於研究發現也需存疑，並能從外界對於研究成果的批判中學習。面對問題時，也需要更多的合作和對話，以多元的方法建構指標發展工具和方法處理教師學習和學生學習的問題，並結合鉅觀和微觀研究發展量表找出教師培育特色以及教師和學生的教學效能。

四、目前需要的研究

綜合上述，目前師資培育領域需要具多樣方法和不同領域的研究架構，因為這樣的研究架構不僅能微觀細節的資訊，亦可獲得大量的研究資訊。另外也需要



更多跨領域的教學研究，幫助我們了解更好的師培方法。

師資培育機構需要透過創造性的思維去研究、轉化有限的時間在研究上生產出結合個案和普遍的研究成果。另外，師資培育者和師培生也需參與上述提到的研究。

此外，師資培育除了面臨管轄權的挑戰外，在知識生產上也遇到了瓶頸，目前經濟學家和社會學家們對於師資培育的研究也有增加的趨勢，亦可嘗試和這些領域的人接觸合作，擴展跨領域之研究。

五、省思與啟發

Grossman 於這篇文章提出一個重要問題：現今的師資培育夠專業嗎？對於這個問題，他依據 Abbott 對專業的觀點，由兩個角度切入看待師資培育機構專業性——專業學術知識、及所產出的教師教學表現，發現當今師培單位的專業學術知識不足，以及其所培育的教師教學效能目前難以評估，故美國師培機構的專業管轄權目前遭遇到其他專業的挑戰。

目前我國師資培育機構和研究人員也存有 Grossman 文中提到的問題，對於培育教師的標準、優秀教師的認定、提昇教師效能的方法等師資培育的核心議題，卻都只有假設性說法，缺乏良好的研究提供更穩固的論證，而培育出的教師教學效能也缺乏一套評鑑的標準，導致許多對於師資培育機構的質疑出現。另外，目前師資培育機構的開放，許多師範院校以外的大專院校業已增設了師資培育中心，在這樣的情況下，更有必要透過研究瞭解什麼樣的老師才能符合現代社會的需求，以及甚麼樣的課程才能讓受過訓練的教師發揮效能，如此才能夠有效的提昇教師素質，並且使學生受益。

關於師資培育研究的部分，筆者以「師資培育」為關鍵字，透過教育資料館的教育論文全文索引資料庫搜尋，得到 667 筆文獻。歸納這些文獻後發現目前我國師資培育研究主要可分為以下五種類型：

1. 現況描述研究：對我國某時期的師資培育狀況做通盤的描述。
2. 制度比較研究：分析國內外制度，藉以探討我國師資培育制度的問題和展望。
3. 特定科目的教學研究：研究某個科目的教學方式，例如科學教育或數學教育。
4. 師培機構評鑑研究：研究師培機構的評鑑方法或對我國師培機構進行比較。
5. 教育理論研究：從教育相關理論的觀點評析師培機構應如何未來發展。

歸納上述五類研究，可以發現我國師資培育研究的焦點仍在師培制度和理論上，但對於師資培育的課程、師培生的學習表現等研究卻少，也鮮少針對影響教



師教學的因素進行研究。綜上所述，台灣在師資培育的研究上仍有努力的空間，我國的教育研究機構和師培機構都有責任要去釐清和建構好的教師該具備什麼條件，並研究該如何提昇教師教學，透過這方面的努力，提昇我國教師的素質。

導讀文章

Grossman, P. (2008). Responding to our critics - From crisis to opportunity in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 10-23.

本文引注格式 (APA)

蔡育澤 (2009, 11月)。如何強化師資培育領域之專業。臺灣師資培育電子報, 2。
檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=183> (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 ※

「多元」即「專業」？

阮孝齊

(臺南市立崇明國中教師)

Grossman 由 Abbott 的三個影響管轄權的因素出發，藉以歸納美國師資培育機構所受的質疑，並提出著重「教學效能的研究」以及「高品質的研究」兩項建議。由國外所稱「管轄權剝奪」的情形，反思我國的情況，以何種方式可促進我國師資培育機構的專業性，進而提升教師素質？便是值得思考的課題。

多元 vs 專業

就 Andrew Abbott 的理論而言，師培機構具有三個專業規準——「瞭解需求」、「找出問題」、「設計有效的解決方法」，便能夠培育出更為「專業」的教師。亦即，透過更多大學中豐富的課程與設計，能夠促使機構培育出的教師，具有多元思考以及處理不同種類學生問題的能力。

在我國「師資培育多元化」以及「師範院校合併轉型」的政策之下，縱然仍強調由具有「教育學院」或「師資培育中心」的大學培育師資，然而似乎唯有打破師範大學與師範學院「壟斷」師資培育的專利，方能促進教師適應「多元」學生與社會脈絡的轉變。若由大學課程「專業」豐富程度來思考，則似乎不能完全說明政策變遷的原因。

而在政策效果上，以往一元的師資培育系統已為出口管制機制所取代，已建立的師範教育專業社群，也隨著教育大學的轉型或合併，而逐漸凋零。而「教師圖像」的本身，亦隨著傳統社群的消逝，而逐漸轉向，在「師資培育專業」的實踐程度上，更不得而知。多元是否帶來專業？其答案並不明確。

強化師資培育專業

而師資培育的專業如何提升？除了需「釐清教師具備條件」，並研究「如何提昇教師教學」以作為提升教師素質的策略，筆者尚有幾點建議。(一) 由三個規準對我國一般教師培育進行分析。(二) Grossman 文中所提「微型教學」等創新的師資培育研究策略，可以作為我國師資培育機構設計「教學實習」課程時重要的參考。甚至在實習教師以及新手教師的專業發展上，亦可作為輔助的策略。(三) 在



實徵性 (empirical) 理論研究與教學實踐上，可作為我們在進行更加精緻的師資培育研究時，所採行的參考策略。

在研究方面，目前國內對於教師教學，特別是教師專業的研究，相較其他相關課程與教學的研究，仍顯不足。唯有更加具說服力的研究，方能增強教師的專業，也才能增進師資培育機構的專業管轄權。因此關於如何精緻化教師專業內涵，有待更多的專業研究投入，亦是我國師資培育未來可行的努力方向。

回應文章

Grossman, P. (2008). Responding to our critics - From crisis to opportunity in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 10-23.

本文引注格式 (APA)

阮孝齊 (2009, 11月)。「多元」即「專業」？。臺灣師資培育電子報，2。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=225>

(註：「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日)

