

# 臺灣師資培育電子報

2010年2月出刊

## 第五期

### 本期目錄

- 統計指標
  - 95學年度大專應屆畢業師資生的身份別及家庭社經背景
- 文獻回顧
  - 【導讀文】實習教師之教學與專業發展
  - 【回應文】師資培育三人舞—打造一個完備的教育實習制度
- 小辭典
  - 為美國而教？（Teach for America）
- 教學診斷室
  - 如何引導學生問問題？回答問題？
- 活動訊息
  - 2月線上投票：您是否贊同讓中小學教師的薪水，依據其實質表現，給予彈性給薪的調整空間呢？

## ► 主編的話

本期統計指標是分析 **95 學年度大專應屆畢業師資生的個人與家庭背景**，由數據中可發現，性別中的女生和族群中的原住民，修習師資職前教育課程的比率高於男生和非原住民的比率，這和傳統文化鼓勵女生當老師、政府政策保障原住民當老師，不無關係。但父母親教育程度偏低，其子女修習比率反而稍高一些，而不同職業的父母其子女修習的比率也不相上下，不過父親與母親的教育程度和職業不同，對應其子女修習的比率並不十分一致，有待深入了解，而有助學貸款的學生修習師資職前教育課程的比率高於沒有助學貸款的學生。由於父母的教育程度、職業與家庭經濟狀況，構成了學生家庭的社會經濟地位，而家庭社會經濟地位是否與修習師資職前教育課程相關，值得深入分析。

在文獻回顧部份，本期討論**實習教師之教學與專業發展**。導讀文藉由兩位輔導教師對自己角色的認知與教學的哲學觀點，來檢視其與實習教師的互動，以瞭解輔導教師如何影響實習教師對教學與專業發展的想法。結果發現，實習輔導教師初為人師的教育經驗，及其教學經驗的豐富程度，會對輔導的風格產生影響；而不同的輔導風格，也讓實習教師對教學與專業成長有不同的想法。所以實習輔導教師及其與實習教師互動形成的師徒關係，可說是教育實習成敗的關鍵。而回應文不但提出了實習輔導教師對教育實習的重要，更指出實習指導教授不能成為失落的一角。如果實習指導教授不能把實習輔導教師與實習教師兩者統合起來，引導實務的反思來結合理論，形成堅強的鐵三角，那麼教育實習還是無法充分發揮其將師資生轉變為適任教師的橋樑作用。

本期的師資培育小辭典分析的是「**為美國而教**」(Teaching for America, TFA)，這個組織以消弭教育不均等為使命，招募來自不同背景的青年軍 (corps members)，投入美國都市及鄉村地區的公立學校，擔任為期兩年的教師，為師資不足的低收入社區，引進優秀的教育人才。這些青年軍不但深具教學熱忱，而且能兼顧課業及課外活動、具備領導和問題解決能力，透過為期五週的嚴格訓練及持續性地專業發展，帶給服務學校的學生都有長足的學習效果。

最後，本期開始增闢「**教學診斷室**」單元，把老師教學過程可能碰到的問題提出來做分享和討論，首次談論的議題是「如何引導學生問問題？回答問題？」舉出學生不問問題、回答問題的因素，以及老師鼓勵學生發言的作法。歡迎大家加入我們討論的行列。

張民杰

2010.2 月



## ✧ 師資培育小辭典 ✧

為美國而教

(Teach for America)

張繼寧

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

教育，應當是減緩貧富落差的平衡器 (equalizer)，但於美國今日社會，出生的那一刻，往往決定孩子未來的教育前景。雖然美國是高等教育大國，但是在中小學教育階段，不同種族、階級和社區之間的學生受教品質，卻明顯存在著發展不平衡的問題，以致於該國的高等教育常為特定群體所獨享。據統計，僅有十分之一的大學畢業生來自於低收入的社區，此落差早在國小階段呈顯出來；以國小四年級為例，相較於住在高收入社區的同儕，低收入社區孩子的教育程度已落後二至三個年級。到了中學階段更加擴大，以 18 歲的青年為例，住在低收入社區的學生，約莫 50% 未能順利畢業，另外 50% 之畢業生，平均表現只有八年級的水準。日益擴大的教育落差，對於美國的經濟和民主來講，無疑是一大傷害，在這樣的背景下，一個消除美國教育不均等的社會組織，也就應運而生。

### 一、非營利組織—「為美國而教」的創立

Wendy Kopp (曾獲選為 2008 時代雜誌全球一百位最具影響力人士) 在從事普林斯頓大學 (Princeton University) 的大學專題研究時，發覺前述教育不公平的現象，進而提出創辦民間組織—「為美國而教」(Teach For America, 簡稱 TFA) 的想法。在她二十一歲大學畢業的那年，募得 250 萬美元，並號召其他一流大學畢業生共同參與，1990 年 TFA 正式運作。

TFA 是以消弭美國教育不均等為使命，招募來自優秀大學的青年軍 (corps members)，進入都市及鄉村地區的公立學校，擔任為期兩年的教師，來為「師源不足」的低收入社區，引進高品質的教育人力。報名青年軍的最低資格為：大學學歷、GPA 成績至少 2.5、美國公民或具備永久居留權。而歸納過去所招募的教育人才，其所具備的教學特質為：能兼顧課業及課外活動、具領導能力、擅於組織、勇於面對挑戰、擅於思考及解決問題、與 TFA 擁有相同的理想、尊重低收入社區的學生和家長等。以



2009 年為例，青年軍的平均 SAT 成績為 1344 分 (SAT 總分為 1600 分)，30% 為黑人，25% 得到聯邦裴爾助學金 (Pell Grant，即提供低收入子弟就讀大學的助學金)，GPA 平均成績為 3.6 (GPA 滿分是 4.0)，89% 擔任過活動的主辦人 (即具備領導能力)，70% 的青年軍均畢業自具有競爭力的大學，優秀程度可見一斑。

## 二、「為美國而教」組織的師資訓練

為確保參與 TFA 的青年軍在低收入社區更有作為，TFA 提供培訓課程及後續的專業發展輔導。加入青年軍的成員，必須參與為期五週的嚴格訓練，透過實踐、觀察、輔導、學習、計畫及反思，發展新手教師應具備的基礎知識、技能及心態，以成為高效能的教師。訓練的課程包括 (1) 教學領導：學習在低收入社區中教學成功的方法。(2) 教學計畫與實施：呈現教學目標及授課方式，包括備課、教學、學生的學習診斷及評量。(3) 班級經營與班級文化：學習建立有利學生學習的班級文化。(4) 多元性、社區及成就：考驗新手教師可能遭遇的多元文化相關議題。(5) 學習理論：聚焦於學習者中心的教學計畫。(6) 識字發展：探索中小學的識字教學方法。至於後續的專業發展輔導，則包括提供地區性的訓練、定期與教練討論學生的進步情形、參與學習團隊進行經驗交流、應用線上平台進行資源分享。

儘管貧窮所帶來的問題充滿挑戰，但在青年軍的努力下，學生的成績確實獲得明顯的提昇，教育不均等的現象或許能夠因此解決。研究發現，TFA 青年軍不遜於其他新進的教師，對跨學科領域及不同年級 (學齡前至中學階段) 之學生，均有正向的影響；甚至更為嚴謹的研究指出，其影響勝過同一所學校中有經驗或具備認證的教師。

## 三、「為美國而教」組織營運的最終目的

然而，持續將高素質教師送入低收入社區並非最終良策，TFA 希望藉由為期二年的承諾，能使青年軍的成員親眼見證，並試著解決教育的不均等；二年之後，參與過青年軍的成員，在各級教育單位 (學校教師、校長、地方教育行政人員等) 或其他專業領域中逐漸嶄露頭角，向更多人陳述有關低收入社區學童在成長過程中所面臨的挑戰，以教育均等的理想改變主流的意識型態，使得學區及學校更有能力及決心解決問題。





截至目前為止，TFA 已擁有 35 個服務區域及 7300 名青年軍，每年超過 45 萬名學生受惠，受惠的學生總數已 300 萬名。難能可貴的是，近 17000 名的組織成員不僅達成兩年的教學承諾，更以促進教育均等作為終身志業，透過職業生涯、慈善事業、志願服務及學術研究，支持 TFA 的組織成立宗旨，將教育愛發佈於全美弱勢的社區之中。

#### 四、對臺灣教育的啟示

回首臺灣過去的師範公費制度，雖然能夠吸收到素質優秀的教師人力，但最後分發至偏遠地區任教的，卻是在校成績較差的師資生。而當下師資培育多元化的政策，讓國內一流大學的畢業生，也能有從事教職的機會，可是偏遠地區的教師素質並未因此獲得改善，因為都會地區的基層學校，仍為這些大學畢業生的任教首選。值得我們深思的是，為什麼「為美國而教」沒有提供長期教職及優渥福利，卻能夠吸收到一流的科學教育人才？！究其原因，乃在該組織的創辦人 Wendy Kopp 一方面向大眾宣導美國當下的教育危機，另一方面也能夠激起大學畢業生身先士卒的教育使命感。換言之，該組織給予大學畢業生的東西，不是表面的福利，而是一種發自內心的榮譽。因此，欲改善偏遠地區的教育品質，不在於投入大量的金錢與硬體設備，而是如何激發師資生一種教育危機下的使命感，使其願意戮力奉獻，這才是消弭城鄉間教育不均等的成功關鍵。

#### 參考資料

- Teach For America (2009) . *A national injustice*. Retrieved December 14, 2009, from [http://www.teachforamerica.org/mission/national\\_injustice.htm](http://www.teachforamerica.org/mission/national_injustice.htm)
- Teach For America (2009) . *Alumni impact*. Retrieved December 14, 2009, from [http://www.teachforamerica.org/mission/our\\_impact/alumni\\_impact.htm](http://www.teachforamerica.org/mission/our_impact/alumni_impact.htm)
- Teach For America (2009) . *Applicant Prerequisites*. Retrieved December 14, 2009, from <https://www.teachforamerica.org/online/info/goto.do?page=prerequisites>
- Teach For America (2009) . *Corps member impact*. Retrieved December 14, 2009, from [http://www.teachforamerica.org/mission/our\\_impact/corps\\_impact.htm](http://www.teachforamerica.org/mission/our_impact/corps_impact.htm)
- Teach For America (2009) . *History*. Retrieved December 14, 2009, from [http://www.teachforamerica.org/about/our\\_history.htm](http://www.teachforamerica.org/about/our_history.htm)
- Teach For America (2009) . *Ongoing professional development*. Retrieved December 14,



2009, from [http://www.teachforamerica.org/corps/ongoing\\_professional\\_development/professional\\_development.htm](http://www.teachforamerica.org/corps/ongoing_professional_development/professional_development.htm)

Teach For America (2009). *Our mission and approach*. Retrieved December 14, 2009, from [http://www.teachforamerica.org/mission/mission\\_and\\_approach.htm](http://www.teachforamerica.org/mission/mission_and_approach.htm)

Teach For America (2009). *Research on Teach For America*. Retrieved December 14, 2009, from <http://www.teachforamerica.org/about/research.htm>

Teach For America (2009). *Training*. Retrieved December 14, 2009, from <http://www.teachforamerica.org/corps/training.htm>

Teach For America (2009). *Who we're looking for*. Retrieved December 14, 2009, from [http://www.teachforamerica.org/admissions/who\\_were\\_looking\\_for.htm](http://www.teachforamerica.org/admissions/who_were_looking_for.htm)

TIME (2008). *The 2008 TIME 100 Finalists*. Retrieved December 14, 2009, from <http://www.time.com/time/specials/packages/completelist/0,29569,1725112,00.html>

#### 本文引注格式 (APA)

張繼寧 (2010, 2 月)。為美國而教 (Teach for America)。臺灣師資培育電子報, 5。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=251> (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 ✧

### 實習教師之教學與專業發展

許育萍

(國立臺灣師範大學教育研究所碩士生)

實習輔導教師與實習教師，其師徒之間存在何種關係呢？實習教師在學校實踐教育理論之際，是否受到輔導教師深刻的影響？師徒關係是指在學習如何教學上的作用：輔導教師（mentors）如何思考、概念化他們的工作，如何連結理論（espoused theories）與實踐（theories in action），以及他們對實習教師的影響。Hawkey（1998）由兩位輔導教師對自己角色的概念，來檢驗如何實施教學實踐，並且觀察三位實習教師與輔導教師的互動，以瞭解輔導教師如何影響實習教師對教學與專業發展的想法。

#### 一、師徒制（Mentoring）之內涵

實習教師經過見習、獨自勝任與反省的發展階段，與輔導教師互動，學習到如何教學。Holt-Reynold（1992）等人指出教師的個人信念是影響教學的重要因素，輔導教師將特定的概念帶入輔導實習教師的任務中。輔導教師在輔導時是否維持某種取徑、或是抱持特定哲學，受到廣泛的討論，Dunne 與 Bennet（1997）發現實習輔導教師的個人訓練，會影響其在師徒夥伴關係的角色（the partnership mentoring model），輔導教師對其角色的不同詮釋，反映在他們的教學上，並且以自己的哲學與實習教師互動。實習教師會評估輔導教師提供的輔導內容，避免挑戰和對抗性的互動；由於師徒制是支配性的，實習教師會策略性的屈服，以適應實習輔導老師的輔導。

#### 二、Hawkey 的研究內容

研究期間有兩位實習教師不願意繼續參加而流失，共有兩位實習輔導教師與三位實習教師全程參與這個為期一年的研究。兩位實習輔導教師分別是一位教學30年以上的資深教師 George，另一位是任教第2年的教師 Sarah，兩人皆為中等學

校歷史領域專長，而且均受過 PGCE 的輔導教師發展課程訓練 (PGCE in Partnership mentor development programme)。三位實習教師分別是 Cathy, Irene 和 Jenny，前兩位是 George 老師所輔導，而後一位是 Sarah 所輔導。三位實習教師亦均受過 PGCE<sup>1</sup> 課程訓練。

該文的研究資料來源主要為錄音與訪談。在輔導開始前，各自錄音記下雙方對於實習與教學的看法，而在實習輔導過程中，輔導教師與實習教師每週進行至少一小時的晤談，主要討論教學與課程。

### (一) 不同輔導教師對實習教師之影響

該文首先以「為何想當輔導教師？」此問題來探討兩位輔導教師教學背後的哲學預設。由於 George 老師在 1960 年代受教師訓練，相信學校的傳遞功能，因此認為能夠順利在工作上實踐理論，面對實習教師他扮演的是「父親圖像」的輔導教師，強調呈現與講述；而 Sarah 老師學習的是批判取向的課程，她注重參與，認為當輔導教師可經由反思使自己成長，對於教學則強調責任與省思。

不同的哲學預設影響其對實習教師的教學輔導原則，雖然二人皆受過 PGCE 的輔導教師課程，但是在訪談時皆未提起在 PGCE 所學的輔導原則，反而是從先前學習如何教學的經驗中歸納出各自的輔導任務。

### (二) 輔導對話之差異

輔導時的對話以教學策略為焦點，包含教師角色與如何評價實習教師，藉由對話分析輔導教師們的特質與取向、實習教師在與輔導教師討論時的互動，及實習教師是否表現出省思與責任的態度等來進行分析。

從兩位輔導教師與實習學生的談話中可得知，輔導教師的教學模型來自其初為人師的教育經驗，兩位輔導教師的教學風格明顯不同。由於 George 為經驗豐富的教師，並身為學科主任，因此傾向直接講述、傳遞經驗與給予指令和資訊，並且主導與實習教師的談話，由個人經驗輔導該如何進行教學；Sarah 則是與實習教師互動，提供問題讓實習教師思考，較為傾向合作的態度，Sarah 的角色為一促進

<sup>1</sup> 英國的師資是由一般大學和公私立學校聯合會 (SCITT) 培育，其中分為兩種方式，一種為在大學部養成 (教育學士學位 BED 加上教師資格)，一種是學士後師資課程 (PGCE)。SCITT 主要是輔助 PGCE，對象是高等教育機構畢業者，或是擔任教師兩年以上者，皆可以在 SCITT 取得教師資格。







者，傾聽實習教師的想法；但可能因為其為初任教師，對於專業知識與內涵較不足，比較關注在班級經營部分，而不是學科內容或學科教學知識。

### 三、實習教師教學與專業成長

#### (一) 輔導取徑 (the Mentoring Approach) 對實習教師想法的影響

不同的實習教師皆肯定其輔導教師的觀點，如 George 老師提供不同的教學經驗，Sarah 則可以瞭解遇到特殊的教學環境時該如何作為。原先 George 命令式的講述被認為是不適當的作法，然而其豐富的教學經驗讓實習教師有不同的教學方法及內涵，並且可由反面刺激實習教師的想法，由衝突來澄清價值信念，但 George 也並未給予壓力或強迫實習教師接受其想法。Sarah 老師雖然使用對話的方式，提出許多問題，但未表達輔導經驗與教學的想法，而實習教師卻將 Sarah 的想法視為理所當然，無法清晰的表達自己的教學想法。

由上述可佐證 Hollingsworth (1988) 與 Elliott (1995) 的觀點：實習教師與輔導教師之間若有不和諧或衝突時，實習教師比較容易產生省思；然而過大的衝突則非能達成這種效果。通常輔導教師無法事先預期實習教師最終學習到什麼，因為師徒之間的關係會影響實習教師的學習歷程。

#### (二) 輔導教師的訓練 (Mentor Training) 與師徒關係 (Mentoring Relationships)

許多因素影響輔導教師的實踐，如學校的文化、輔導教師在學校中的地位等，Hawkey 的研究認為輔導教師自身的初為人師的教育經驗，亦是重要的因素之一。輔導教師實踐時，通常包含其他價值與假設，如個人的信念與專業概念，這些形成輔導教師的取徑，雖然皆受過輔導教師的訓練課程，瞭解反省實踐的作法，但實踐時卻達成不同的目的。師徒關係是實習教師學習的主要影響，輔導的過程中包含高度的個人互動，不同環境中有不同的行為，輔導教師的角色無法限定，而應該強調其眼界 (vision) 與可信賴性 (authenticity)，實習教師除在不同的教學方式選擇外，也應該認清自己的發展需求，在師徒關係裡求得平衡。此種論點將師資培育由大學與學校間的培訓責任轉移至師徒關係的建立，也提出初為人師教育的重要性，如何使輔導教師能自我肯定，實習教師感到被賦予權力，是建立師徒關係的課題。



### (三) 小結

Hawkey 在英國的背景脈絡下，針對兩對輔導教師與實習教師進行實地研究，藉由訪談與觀察瞭解輔導教師與實習教師之間的互動。研究顯示輔導教師本身教學的哲學預設影響實習教師至深，而實習教師經由不同的師徒關係認清自身的學習需求，此時師徒關係需要雙方的信賴，才能夠使師徒雙方建立正向的關係。

### 四、省思與啟發

教育實習是師資培育最後一個環節，實習教師在教育現場中究竟學到什麼、如何學習成為師資培育的一個重要課題，國內對於實習教師該如何學習、需要學習什麼內容，才能成為一位好老師尚未有定論，可說實習教師進入學校之後，如同進入黑盒子一般無法掌握實習教師學習的品質。Hawkey 的研究對於實習教師的教學與專業發展有所貢獻，瞭解輔導教師如何影響實習教師對於教學與專業的看法，在此我們可以進一步追問，輔導教師應具有何種知能與專業才能夠促使實習教師有良好的發展；Hawkey 的研究啟發我們可朝向建立正向的師徒關係努力，在制式的課程外，情意與身教或許是實習教師更直接的學習來源，而此部分是未來國內仍應投入更多研究，以了解實習輔導教師應該如何輔導，才能促進實習教師的教學能力與專業成長。

### 導讀文章

Hawkey, K. (1998). Mentor pedagogy and student teacher professional development : A study of mentoring relationships. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 657-670.

### 參考書目

Dunne, E., & Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school-based training. *British Education Research Journal*, 23(2), 225-238.

Elliott, B. (1995). Developing Relationships: significant episodes in professional development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(2), 247-264.

Hollingsworth, S. (1988). Making field-based programs work: a three level approach to reading education. *Journal of Teacher Education*, 39(4), 224-50.

Holt-Reynolds, D. (1993). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.





### 本文引注格式 (APA)

許育萍 (2010, 2月)。實習教師之教學與專業發展。臺灣師資培育電子報, 5。檢  
索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=252> (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 \*

## 師資培育三人舞—打造一個完備的教育實習制度

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

普遍而言，各國的師資生在修習完「大學課堂」的教育理論科目之後，會接著進入到「基層學校」的教學實務演練階段。此時有兩個議題值得討論：首先，在教育實習階段，實習輔導教師應該傳遞哪些知識和技能，方可使師資生勝任日後從事的正式教職？再者，另一個重要關鍵人—實習指導教授，又該扮演怎樣的角，才能夠讓師資生順利連結「教育理論」和「教學實務」？Hawkey 在文中，雖然針對前述第一個問題的解答，已稍有著墨，但她卻沒有進一步說明「實習指導教授」應該發揮的角色及功能。倘若師資生的教育實習，僅由經驗老到的「基層教師」全盤接手，卻沒有同時佐以「實習指導教授」的從旁輔導，這是否最後只能造就出「教書匠」，而無法培養「教學的藝術家」？依筆者之見，欲打造一個完備的教育實習制度，必先從部署「適任輔導人員」開始著手。

## 供給決定需求？！實習輔導教師來源的僵固性

一個最基本的問題，誰來擔任實習輔導教師？是基層校園裡的教學秀異者，抑或只是年輕資淺者？人選決定的基礎，是按照基層教師的輔導能力，還是單靠排資論輩？可以肯定的是，不管是英美還是我國，基層教師對於人選的支配，都是處於主動的地位，至於實習教師，則鮮有發言的空間。如此一來，教育實習的「賣方市場」就形成了！即使當下無法勝任「輔導教師」一職，基層教師也能夠把自己推銷出去，此乃教育實習「供給面」與「需求面」之間權力不對等的關係所致。再加上「供不應求」，願意擔任「實習輔導教師」者為數不多，那麼實習教師能夠在教育現場找到「歸屬」，就已是萬幸之事。這也就是為什麼 Hawkey 在文中會提到實習教師往往必須去「適應」或「屈從」實習輔導教師的指導型態，最後釀成兩者觀念衝突的必然性。文中，Hawkey 也自我解嘲，她認為兩者的意見衝突，會導致實習教師的自我省思，無須過度擔憂。難道，我們只能放任「供給決定需求」，靜待衝突發生，而無法在一開始就預設「師徒關係」的和諧性嗎？！

## 客串多過輔導?! 實習指導教授角色的邊緣化

提及教育實習過程中的「鐵三角」關係，不外乎實習指導教授與實習學生間的「指導關係」，師培機構與實習學校間的「夥伴關係」，實習輔導教師與實習教師間的「師徒關係」。而唯有此三種關係構成一個鐵三角，方能達到教育實習的優質化及師資培育的專業化。但就英美兩國的教改傾向來看，兩國皆邁向一種「學校本位」(school-based) 師資培育模式，強調教學現場的實務技能，且由政府授予「基層學校」認可教師資格的權力，這在在讓實習指導教授與實習學生間的「指導關係」趨於式微。如果今日我們期望師資生能夠在教育實習階段連結「教育理論」和「教學實務」，但卻尋獲不到實習指導教授的協助及指點，則該位實習教師也就容易盲從於學校輔導教師的教學經驗，而無法將本身的實習演練提升到「理論反省」的層次，最後不免落入「教師中心」的老套教學法。基本上，沒有實習指導教授作為「領頭雁」，或者「實習指導教授」只是客串點綴的配角，我們可以寄望一位初出茅廬的實習教師憑藉一己之力，就將「教育理論」和「教學實務」相互貫通嗎?! 說穿了，Hawkey 在文中所謂的「教師個人理論」，不過是實習輔導教師的教學經驗罷了，它可以完全取代實習指導教授的學術角色地位?!

## 從「單師獨舞」到「多師群舞」

一位適任教師的培養，勢需「師資生」、「學校教師」及「大學教授」三者合歌共舞，方可促進教育實習階段「理論」與「實務」的對話，從而確保師資培育的優質化和專業性。Hawkey 的研究啟示，容易造成實習輔導教師的個人秀，畢竟只憑藉學校層級的師徒互動，多少會讓教育實習的過程有所偏頗，忽略教育理論的引導作用。一個完備的教育實習制度，應從「單師獨舞」走向「多師群舞」，打造一個互惠合作的三角關係。首先，就實習輔導教師來說，若能訂定實習輔導教師的素養指標，建立實習輔導教師的證照制度，並制定法規，給予實習輔導教師相當的地位與待遇，應有助於提高其指導師資生的意願，由此不但可顧及師資生實際的實習需求，亦可建構出一個「需求創造供給」的教育實習買方市場。次就實習指導教授而言，其所扮演的「回饋者」及「分析者」角色，一方面透過經驗的角度，來協助實習教師解決在班級經營上遇到的難題，另一方面則同時蒐集實習教師的學習資訊，給予分析評估，提供一個自我省思的方向及空間，以便培養其在工作的人性關懷及能力素養。要言之，這場教育實習的三人舞，實有賴「師徒三者」的協力合作，方可舞得精彩，且舞出師資培育的核心價值來。





### 回應文章

Hawkey, K. (1998). Mentor pedagogy and student teacher professional development : A study of mentoring relationships. *Teaching and Teaching Education*, 14(6), 657-670.

### 本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2010, 2月)。師資培育三人舞—打造一個完備的教育實習制度。臺灣師資培育電子報, 5。檢索日期, 取自 <http://tted.cher.ntnu.edu.tw/wp-admin/post.php?action=edit&post=253> (註:「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日)

## ✧教學診斷室✧

## 如何引導學生問問題？回答問題？

張民杰

(國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處副教授)

教學和播報新聞有個不同是：教學需要教學者和學習者的互動、即時的雙向溝通；而新聞播報只是單向的傳送資訊。而師生互動有一項簡單的方法就是老師和學生問問題、回答問題。在我們國家的課堂裡，不曉得是傳統文化「沉默是金」、「囡仔人有耳無嘴(閩南台語)」、「嘴甜舌滑(客家台語)」，還是學校教室裡的經驗累積，學生從小學踴躍舉手發問問題、回答問題，到國中慢慢要老師點名，高中用籤筒抽籤決定發言同學，到大學漸漸地聽不到課堂上主動發言的現象。

為什麼年級愈大，學生漸漸地不主動問問題、不回答問題了呢？筆者曾經彙整許多國、高中老師提出來的意見，歸納出學生本身及老師的因素如下：

## 學生因素

- 不想學、已放棄。
- 不會，還沒搞懂。
- 習慣不回答。
- 害羞(害怕在眾人面前講話)。
- 害怕說錯、問的問題太幼稚。
- 下節課要考試。
- 低調、不想突出。
- 害怕答錯被老師扣分、同學說他白目。
- 問題太簡單、不屑回答。
- 老師心中有固定的標準答案，懶得回答。

## 老師因素

- 教師發問技巧不好(聽不懂老師問什麼、快下課時有時間壓力、問題太難學生聽不懂)。
- 提問或回答的時機(自由舉手、寫紙條匿名、小組討論後、下課後等，會回答的狀況不同)。
- 教師對問問題或回答問題學生負面批判(問這個白癡問題、這麼簡單也不會)。
- 教師先前未能針對學生問題給予滿意的答案。
- 學生討厭這位老師、或老師受到學生同儕的排斥。
- 教師不經意被學生操作制約了(只問某些同學問題)。



看了以上這些因素，為師的應該對如何在課堂上引導學生問問題，回答問題有一些啟發囉！以下還有幾點要提醒老師：

1. 老師課前要準備，才能夠充分回答學生問的問題，以免學生問問題後沒有得到滿意的答案。

2. 老師課前準備可以編製一些課堂上想發問的問題，如果氣氛比較悶的班級，老師可以多問一些發散性問題，以帶動活力；反之，如果氣氛比較 high 的班級，可以多問一些聚斂性問題，以免收不回來。

3. 老師詢問學生，學生亂答或答不出來，老師應該控制自己情緒，不要大罵學生，學生只要願意回答問題，答案對錯都值得鼓勵。而且學生的回答如果和老師心目中的答案不一樣，更要特別留意傾聽，說不定年輕人的創意就在裡面。

#### 回答問題小法寶：

- ✓ 課前準備充足，充分回答學生問題。
- ✓ 根據教導班級特性，課前預先準備問題。
- ✓ 接納學生各式回答，控管自我情緒。

有人說老師是問問題的人。請問老師，您的課堂上學生問問題，回答問題嗎？如果是，您是如何辦到的？如果不是，原因如何？歡迎大家線上討論、分享。

#### 本文引注格式 (APA)

張民杰 (2010, 2月)。如何引導學生問問題？回答問題？。臺灣師資培育電子報, 5。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=254> (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 學年度大專應屆畢業師資生的身份別及家庭社經背景

### 【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」

### 【調查時間】

95 調查：民國 96 年 3 月~96 年 12 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】

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 學年度大專應屆畢業師資生的：

- 1、性別分佈
- 2、族群分佈
- 3、父親教育程度
- 4、母親教育程度
- 5、父親工作類型
- 6、母親工作類型
- 7、就學期間，是否有助學貸款？

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」

## 【統計指標內容】

本期指標取自 95 學年度大專應屆畢業的調查資料，分析內容包括師資生與非師資生的身份別及家庭背景。首先，在「性別分佈」方面，師資生的女生比率較男生高；在「族群分佈」方面，師資生當中的原住民比率稍微高於非師資生。此外，就「整體家庭社經背景」而言，相較於非師資生，師資生父母親教育程度較低；師資生與非師資生的父母親工作類型則相近；在「助學貸款」方面，師資生就在學期間有助學貸款的比率較非師資生高。



## 1、95 學年度大專應屆畢業師資生的性別分佈

95 學年度大專應屆畢業的師資生當中，約有 56.1% 為女生，男生佔 43.9%。另外，應屆畢業的非師資生當中，約有 54.4% 為女生，45.5% 為男生。由此可見，就 95 學年度大專應屆畢業生而言，有修習師資職前教育課程的女生比率高於男生。

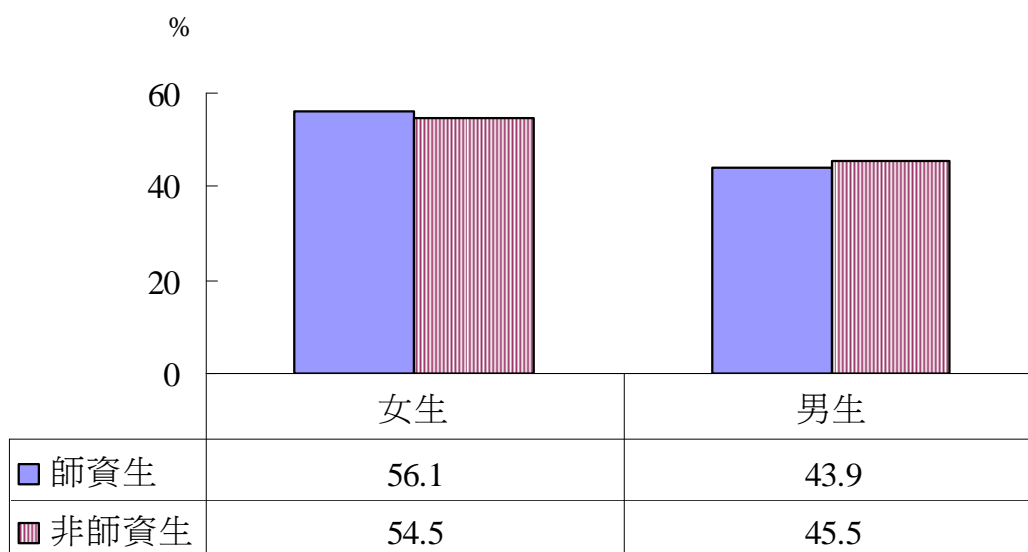


圖 1 95 學年度大專應屆畢業師資生的性別分佈

2、95 學年度大專應屆畢業師資生的族群分佈

95 學年度大專應屆畢業的師資生當中，約 0.9% 為原住民，其他的 99.1% 為非原住民。至於非師資生當中，則約 0.8% 為原住民，非原住民則有約 99.2%。由此可見，就 95 學年度大專應屆畢業生而言，有修習師資職前教育課程的原住民學生比率高於非原住民學生。

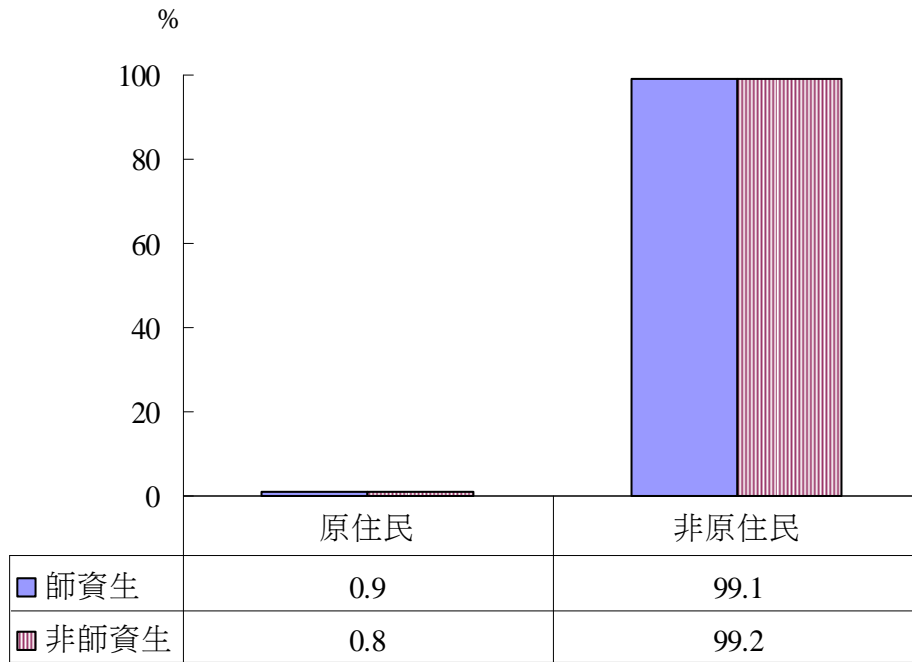


圖 2 95 學年度大專應屆畢業師資生的族群分佈



### 3、95 學年度大專應屆畢業師資生的父親教育程度

誰家的孩子在大專時有修習師資職前教育課程的比率較高？95 學年度大專應屆畢業生調查發現師資生父親教育程度的百分比依序為研究所（含以上）2.2%、大學 7.9%、專科 12.0%、高中職 33.8%、國中 23%及國小（含以下）21.1%。另外，非師資生父親教育程度的百分比依序為研究所（含以上）2.8%、大學 10.3%、專科 14.0%、高中職 33.4%、國中 20.4%及國小（含以下）19.1%。

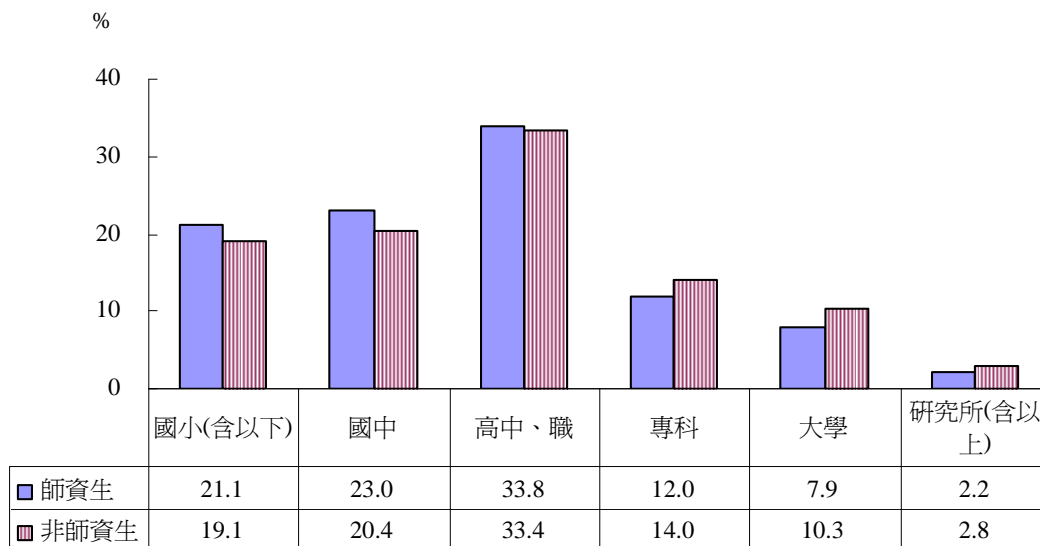


圖 3 95 學年度大專應屆畢業師資生的父親教育程度

#### 4、95 學年度大專應屆畢業師資生的母親教育程度

95 學年度大專應屆畢業生的調查發現師資生母親教育程度的百分比依序為研究所（含以上）1.7%、大學 5.2%、專科 8.1%、高中職 32.0%、國中 24.8%及國小（含以下）28.2%。另外，非師資生母親教育程度的百分比依序為研究所（含以上）1.7%、大學 6.5%、專科 9.8%、高中職 33.6%、國中 22.6%及國小（含以下）25.8%。

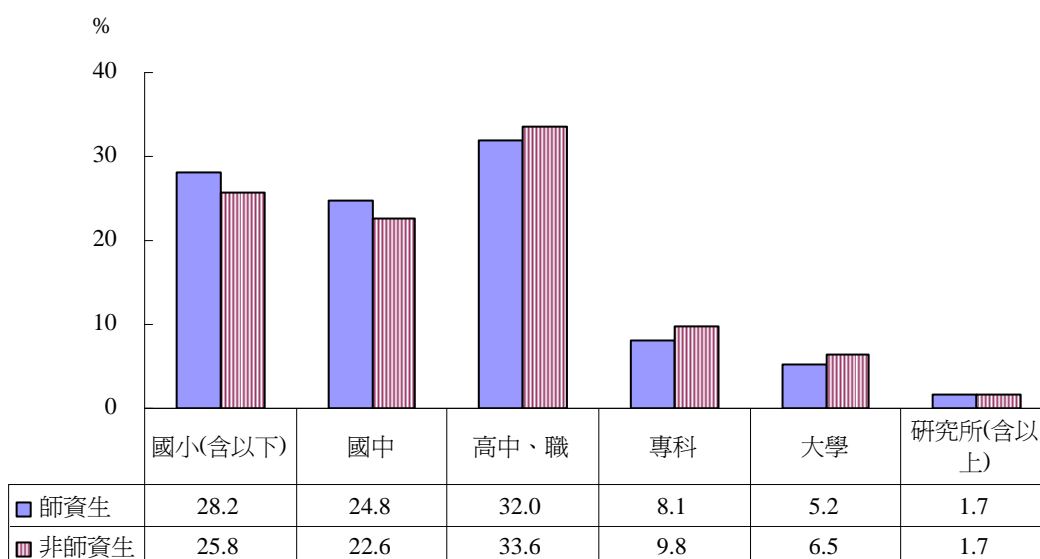


圖 4 95 學年度大專應屆畢業師資生的母親教育程度





### 5、95 學年度大專應屆畢業師資生的父親工作類型

什麼職業的孩子在大專時有修習師資職前教育課程的比率較高？95 學年度大專應屆畢業生的調查發現約有 18.7%師資生父親的工作類型為服務及買賣工作人員，其次依序為技術工（15.5%）、農、林、漁、牧工作人員（9.5%）、公務人員（8.6%）、機械設備操作工（及裝配工）（6.8%）、技術員及助理專業人員（6.5%）、民意代表、行政主管、企業主管（5.5%）、一般專業人員（4.0%）、非技術工（3.6%）、中小學、特教或幼稚園教師（1.7%）、高層專業人員（1.2%）、事務工作人員（1.0%）、職業軍人（士官兵）（0.9%）及職業軍人（軍官）（0.4%）。另外，約有 5.4%應屆畢業師資生的父親失業或待業中，2.3%是家庭主夫及 8.4%從事其他工作。

95 學年度大專應屆畢業生的調查發現約有 19.4%非師資生父親的工作類型為服務及買賣工作人員，其次依序為技術工（14.6%）、公務人員（9.1%）、農、林、漁、牧工作人員（8.1%）、民意代表、行政主管、企業主管（7.2%）、技術員及助理專業人員（6.6%）、機械設備操作工（及裝配工）（6.0%）、一般專業人員（4.8%）、非技術工（3.3%）、高層專業人員（1.7%）、中小學、特教或幼稚園教師（1.3%）、事務工作人員（1.1%）、職業軍人（士官兵）（1.0%）及職業軍人（軍官）（0.3%）。另外，約有 5.1%應屆畢業非師資生的父親失業或待業中，2.3%是家庭主夫及 8.1%從事其他工作。

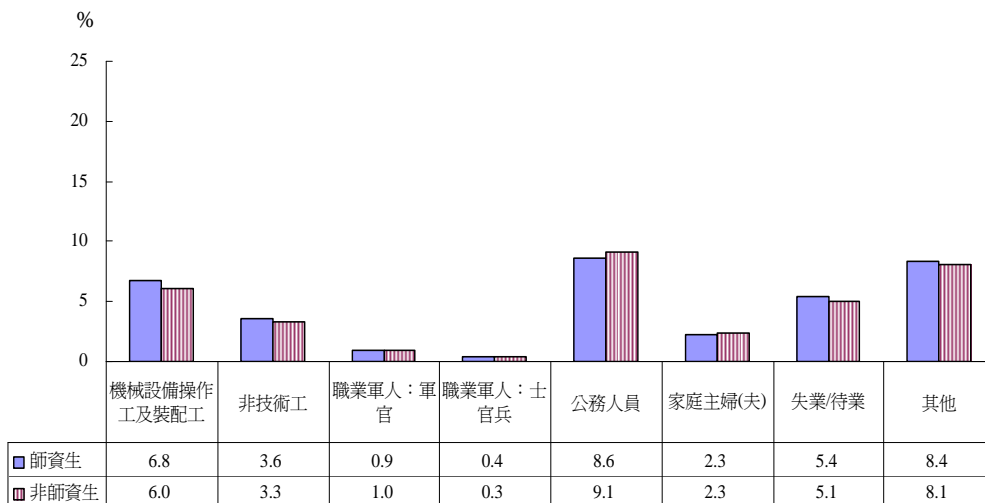
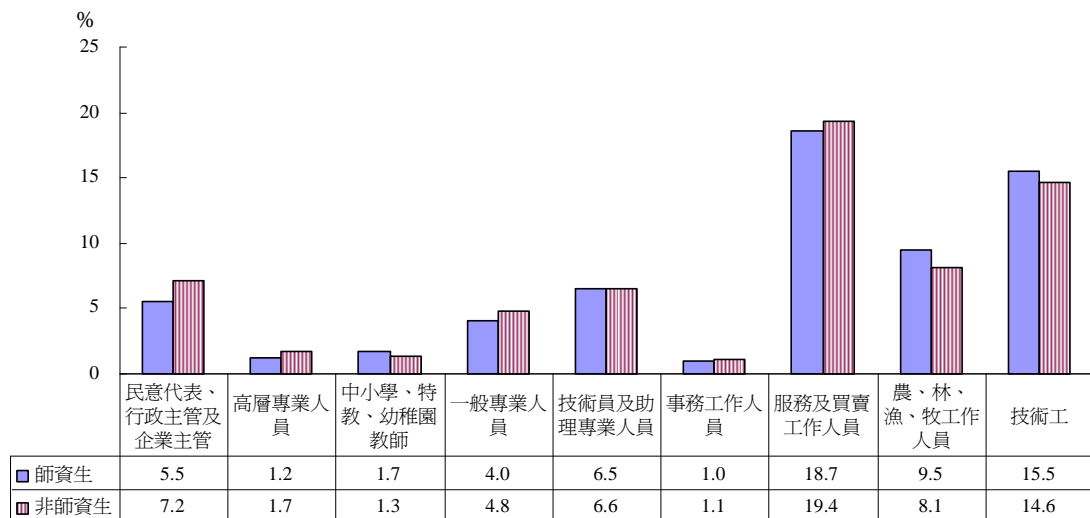


圖 5 95 學年度大專應屆畢業師資生的父親工作類型







## 6、95 學年度大專應屆畢業師資生的母親工作類型

95 學年度大專應屆畢業生的調查發現約有 16.2% 師資生母親的工作類型為服務及買賣工作人員，其次依序為技術工（4.7%）、非技術工（4.7%）、農、林、漁、牧工作人員（4.4%）、事務工作人員（4.4%）、技術員及助理專業人員（4.1%）、公務人員（3.5%）、中小學、特教或幼稚園教師（2.7%）、一般專業人員（2.1%）、民意代表、行政主管、企業主管（1.8%）、機械設備操作工（及裝配工）（1.2%）、高層專業人員（0.4%）及職業軍人（軍官）（0.2%）。另外，約有 6.7% 應屆畢業師資生的母親失業或待業中，38.8% 是家庭主婦及 4.1% 從事其他工作。

至於非師資生方面，95 學年度大專應屆畢業生的調查發現約有 15.7% 非師資生母親的工作類型為服務及買賣工作人員，其次依序為事務工作人員（4.9%）、技術工（4.2%）、非技術工（4.2%）、技術員及助理專業人員（4.2%）、公務人員（4.0%）、農、林、漁、牧工作人員（3.6%）、中小學、特教或幼稚園教師（2.7%）、一般專業人員（2.3%）、民意代表、行政主管、企業主管（2.83%）、機械設備操作工（及裝配工）（1.1%）、高層專業人員（0.6%）及職業軍人（軍官）（0.1%）。另外，約有 6.6% 應屆畢業非師資生的母親失業或待業中，39.8% 是家庭主婦及 3.7% 從事其他工作。

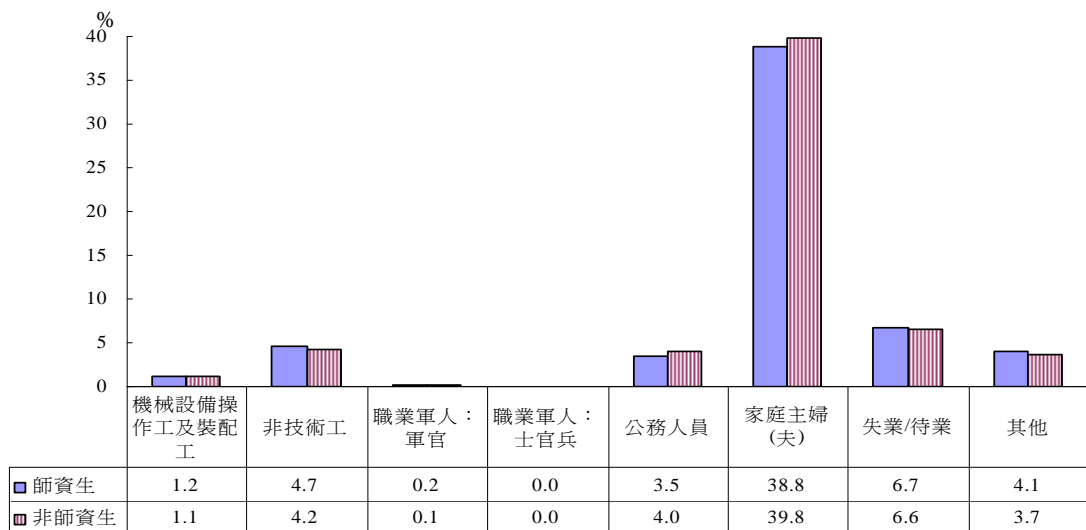
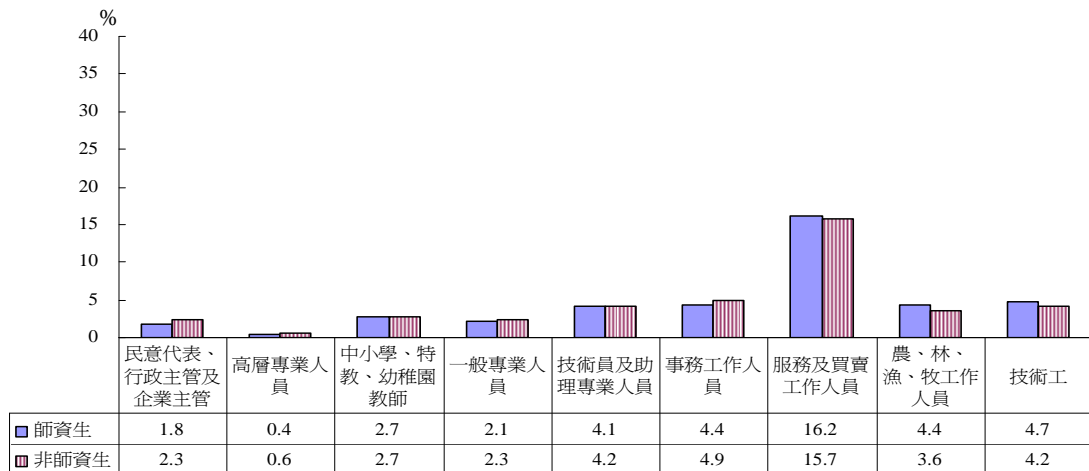


圖 6 95 學年度大專應屆畢業師資生的母親工作類型



## 7、95 學年度大專應屆畢業師資生在就學期間，是否有助學貸款？

95 學年度大專應屆畢業的師資生當中，約有 29.8% 在就學期間有助學貸款者，另外 70.2% 沒有助學貸款。另外，在非師資生當中，約有 27.7% 在就學期間有助學貸款者，另外 72.3% 沒有助學貸款。

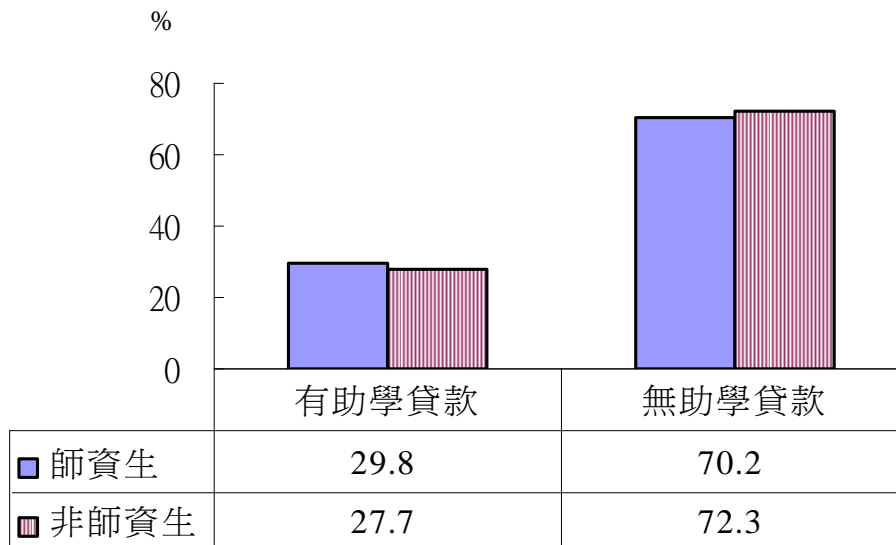


圖 7 95 學年度大專應屆畢業師資生在就學期間的助學貸款情形