

VOLUME 25 NUMBER 4  
August 15, 2008



### 國家教育研究院籌備處

地址：台北縣三峽鎮三樹路二號  
電話：02-86711151  
網址：<http://www.naer.edu.tw>  
電子信箱：[press@mail.naer.edu.tw](mailto:press@mail.naer.edu.tw)

GPN：4809500399

研習資訊

雙月刊 第25卷第4期

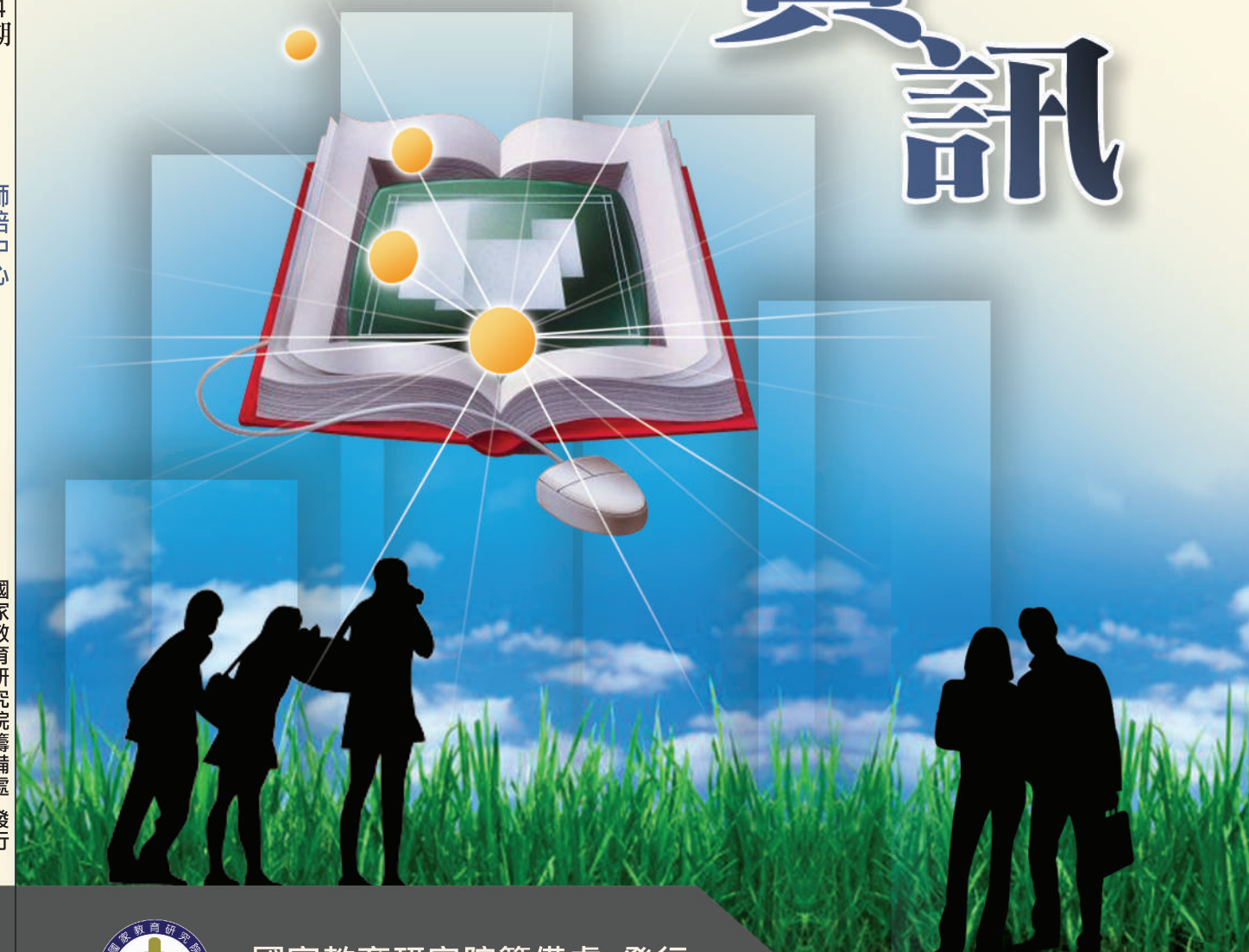
本期專論主題：  
師培中心

第25卷第4期

師培中心

國家教育研究院籌備處 發行

# 研習資訊



國家教育研究院籌備處 發行  
INSERVICE EDUCATION BULLETIN

中華民國 97 年 8 月 15 日



## 師培教育再出發

李俊湖／國家教育研究院籌備處教育人力發展中心主任

教師是影響學生學習最重要的因素，也是改進教育品質的關鍵因素，要提升國民素質，創新知識與價值，課程教學固然重要，但是能否培養出能教、願教及教得好的教師，才是達成上述目標的最重要關鍵，因此，師資教育之重要性不言可喻。

當前世界各國教育改革，除了中小學課程改革外，另一個焦點則是師資教育，因為學生教育品質與教師素質息息相關，沒有優秀的師資，要求優異學生品質，不啻緣木求魚。在美國師資教育面臨師資嚴重短缺、素質企待提升及教學專業與學科內容孰重的爭議；西歐各國採取向實用傾斜的師資培育方式；澳洲則在自由經濟的概念下，強調私有化，上述改革主要在回應學生學習品質、教育績效及國家競爭力問題。

我國師資教育發展，也面臨一連串變革，早期師範教育的發展，主要是依據1932年公布的《師範學校法》，在1947年修正公布《修正師範學校規程》，1979年公布的《師範教育法》，基本上都是採取「一元化」和「公費制」的師資培育方式。最大改變則於1994年頒布的《師資培育法》以及隨後發布的《師資培育法實施細則》，由此開啟多元培育的體制，之後教育部於2003年修正發布《大學設立師資培育中心辦法》，將原大學教育學程中心改制為師資培育中心。2005年的8月1日，國立台北、新竹、屏東、花蓮及台北市立等六所師範學院，正式改名為教育大學，師範學院正式走入歷史，並逐年減少師資培育量。

檢視我國師資教育改革，多基於提升師資素質的要求；至於多元培育體制變革，則

為回應社會之呼籲，後者隱然有藉自由競爭，提高教師品質的概念。固然教育改革有其合理性與正當性，之所以變革也顯示原有體制無法因應當前需求，不過變革必須檢視改革目的，在堅持教育專業之理念下，適度回應社會的期待，並審慎規劃，否則民意如流水，為改革而改革，徒然增加社會成本，未蒙其利先見其弊。

《師資培育法》目的在培育專業師資，充裕教師來源，而培育過程應著重教學知能及專業精神之培養，並加強民主、法治之涵泳與生活、品德之陶冶。顯然我國師資培育注重專業教學知能、民主法治及人格教育，然師資教育除培養教學專業目的外，尚有發展社會公平正義，改革社會的理想，他們期待藉由師資教育的過程，培養教師具有人文情懷，能以具體行動關懷弱勢，減少社會階級的落差，達成社會改革的遠大目標，顯然師資培育目的非僅限於培養教學專業人員。

檢視我國師資培育的現狀，以教育學程及師培中心體制培育師資，對於充裕師資來源目的確能達成，然對於民主法治涵養、人格教育及教學專業培養，仍有努力空間，至於期待教師具有社會改革的理想仍需師資培育社群的共識與努力；而且，師資培育中心有其先天不良後天失調的困難，目前以學程學分方式，要培養專業師資顯有難度，但適度調整課程教學，仍有改善的可能。因此，課程上應擴展課程廣度，適時納入社會議題，使得課程內容能反映當前社會發展，讓學生學習與社會脈動同步，同時發展學生批判反省能力；在課程內容上，可以加強學科之間的整合，並著重理論與實務結合，減少



理論到教學現場無法派上用場之弊病；在教學層面，宜加強教師之聯繫與溝通，減少課程重複，鼓勵學生主動探索，深化學習內容，甚至擴展學習至學校或社教福利機構，除落實教學成效外，更可培養學生更為寬闊視野及人文情懷。

師培中心基於教學專業需求，更必須與中小學建立緊密合作關係，把中小學教師視為師資教育的伙伴，共同規劃相關課程與教學，一起培育優質師資。否則，僅將中小學看成實習學校，將師資生安置至中小學，以為定期訪視輔導，自然能發展出教學實務能力，其成效顯然不易達成；其次，要建立實習是師資培育重要環節的概念，強化實習方式與功能，在實習輔導團隊遴選、組織及運作上都要慎重與用心。換言之，師培中心宜與中小學共同建立師資培育平台，邀請中小學教師一起參與師資培育課程規劃與設計，除能納入教師教學實務經驗，有效達成培育師資階段性目標外，也可避免課程理論化的

限制。

當然依賴師培中心培育優秀師資的想法並不切實際，因為教師發展歷程，包括職前教育、導入教育及在職教育等階段，不同階段有其階段性目標與重點，但三者必須系統與整合規劃，避免各自為政浪費資源。因此，建立教師終生發展的師資培育制度，讓優質師資成為教師專業發展目標，才能促成教師在教學專業上永續成長與發展。

在全球化與國際競爭的壓力下，教育無法避免受到影響，教育績效、效率、評鑑及競爭力的要求隨處可見，當然師資培育也無法免疫。在師資培育改革的發展中，除因應社會民意的需求外，如何堅持教育專業的理念，試圖在理想與現實間，採取折衷的途徑，適度回應各界的聲音，在多元化的社會中顯然無法忽視，不過師資培育仍應有理想性，在現有的情境與條件上，加強師資培育機構與人員的溝通，建立師資培育的共識，為師資教育再出發努力。



# 當前師資培育政策試析一 兼論師資培育中心／系所的危機

翁福元／國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

## 一、前言

自從1995年，「教師法」公布施行之後，台灣高等教育機構，不論是傳統大學或科技大學皆可設立師資培育單位，而各高等教育機構也都競相爭取師資培育中心（在此之前稱教育學程中心）的設立，因而使得師資培育展現出一片難得的榮景。曾幾何時，此一榮景似乎不再，此乃由於受到「少子化」浪潮的衝擊、師資缺額的減少，導致修習師資培育課程的學生銳減，因而部分師資培育中心面臨招生不足或是關閉的威脅所致。又從種種跡象來看，政府頗有藉著對各高等教育機構的師資培育單位進行評鑑，或實施所謂的進退場機制，以減少各大學所設立的師資培育機構，並由此抑制或緩和所謂「流浪教師」的成長。究竟因應新制師資培育制度而起的師資培育中心將何去何從，是本文所要討論的焦點。

## 二、師資培育機構的發展

在「教師法」公布實施之前，台灣的師資培育可說是，採取封閉一元（或是壟斷式）的培育制度，因為由少數的師範院校負責中小學師資的培育；教師法實施之後，一般社會大眾咸認為台灣已經實施開放多元的

師資培育制度；因為各大學校院都可以成立師資培育中心（之前稱教育學程），從事師資培育的工作。然而，就師資的來源管道而言，事實上，還是一元的師資培育制度，因為所有的師資皆來自各大學校院的師資培育中心，而欲從事教職者，除此之外，別無他途。以下茲根據教育部的資料，整理各年度教育部所核准的大學校院教育學程（表1，詳見附錄一、附錄二）。

就表1（附錄一）及附錄二的資料來看，教育部核准各大學設立教育學程的學校數明顯的私立大學多於公立大學，其中科技大學所占的比例也不少。再就核准的班級數與招收的學生數來看，也是明顯的私立大學多於公立大學，如果就一般的情形來看，公立大學的設備、師資、和生師比通常優於私立大學，可是政府在核准設立教育學程的學校數班級數和招生數，卻是明顯的私立大學多於公立大學，不論就師資培育的條件和要求來看，或是就師資素質的要求而言，這些都是有待斟酌的，以及都是有待討論的。可是政府卻在短短的十年內核准了為數不少的大學校院設立教育學程。這樣的政策似乎顯得過於倉促，沒有能夠就師資的需求、社會的脈動、和國家的發展深入的考量，這樣的決策過程和品質著實令人擔心。



表1 歷年來教育部核准的大學校院教育學程

年度別	學期別	核准校數		階段別（校數）				
		公立	私立	中等 學程	國 小 學 程	幼 教 學 程	特 教 學 程	
1995	第一學期	10	5	15	0	1	0	1.國立中山大學的中等教育學程於1998學年度增為3班150名。 2.國立台北科技大學的中等教育學程自1998學年度起增為50名。 3.淡江大學的中等教育學程於1997學年度增為4班200名，於1999學年度起減為3班150名。 4.文化大學同時成立中等教育（2班）與幼稚（1班）教育學程。
	第二學期	4	4	7	0	2	0	1.輔仁大學同時核准設立中等及幼稚園教育學程。
1996		3	4	5	0	2	0	
1997		0	4	3	1	0	0	
1998		6	3	4	4	1	0	
1999		1	3	3	1	0	0	
2000		5	12	10	4	3	1	1.中山醫學院同時核准設立國民小學及中等學校特殊教育（智能障礙組）學程。
2001		6	10	3	7	4	2	
2002		2	3	0	4	1	0	
2003		4	2	5	0	1	0	
2004		2	0	0	0	2	0	
合計		43	50	55	21	17	3	

資料來源：大學校院教育學程核准彙整表

C:\Documents and Settings\www\桌面\大學校院教育學程核准彙整表5653\_9130.doc



### 三、新制師資培育制度招生人數的起伏變化及其影響因素

從1995年招收新制師資培育的學生開始，前面幾年招生數量都呈現成長的現象，可是從2004年度開始，除了幼教學程之外，其他學程招生的數目都呈現大幅度減少的現象（見表2）；核定招生的數目則從2003年度開始減少（見表3）。從表1及表2可以看出來，政府在師資培育方面，從2003年度就已經展開緊縮的政策，而實際的招生數也從2004年度出現萎縮的現象，之所以有此一現象產生，除了一般社會大眾所直覺的各縣市每年所開出的國中小教師缺額，越來越少，以及受到少子化的衝擊各縣市的國中小減班的現象十分的嚴重之外，流浪教師的大量增加，使得師資培育課程不再像剛開始幾年那麼的吸引人，導致招生人數的減少。換言之，就是在目前全球性經濟不景氣的環境下，國內各行業的薪資待遇偏低，而教師的

待遇相對較高的現況之下，雖然，教師這個職業還蠻吸引人的，可是缺額太少，競爭過於激烈（見表4、表5、及表6），要擔任教師的困難度太高，所以很多學生就不再對師資培育課程感興趣了。

除此之外，教育部政策性的決定，也是一個對師資培育中心招生人數的起伏有相當程度影響的一個因素。根據教育部統計處（2007，頁7-8）的推估：（1）預測96~102學年國小新生將減少7萬8千人，平均年減1萬3千人；全體在校學生總數將減少45萬8千人，平均年減近7萬6千人；（2）「五年精緻國民教育方案」實施後，預估96~102學年平均每班新生人數將自96學年之27.82人減為26.47人，新生班級數將自9,961班減為7,529班；（3）總班級數將自6萬1,189班減為4萬8,762班；（4）國中新生入學數將自99學年起的10年間，平均年減1萬2千人，減幅為4.5%；及（5）自99學年起的10年間，學生總人數則年減3萬4千人，減幅為4.4%。

表2 84-94學年度各階段師資培育核定招生名額統計表

單位：人

階段	招生別 / 年度	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	小計
中學	師範校院招生	2,527	2,607	3,014	3,059	2,910	3,123	3,247	3,167	3,257	3,435	3,597	33,943
	教育學程	2,040	2,540	2,785	3,295	3,595	4,125	4,455	4,455	4,605	4,705	4,140	40,740
	學士後學分班	855	387	518	570	665	955	2,030	1,575	1,440	1,035	45	10,075
	小計	5,422	5,534	6,317	6,924	7,170	8,203	9,732	9,197	9,302	9,175	7,782	84,758
小學	師範校院招生	3,007	2,683	3,203	3,563	4,080	4,021	4,185	4,054	3,998	3,761	3,346	39,901
	教育學程	0	0	150	445	595	790	1,195	1,395	1,395	1,395	1,665	9,025
	學士後學分班	0	990	2,070	1,890	1,440	1,485	2,305	2,685	2,780	2,240	45	17,930
	小計	3,007	3,673	5,423	5,898	6,115	6,296	7,685	8,134	8,173	7,396	5,056	66,856



幼	師範校院招生	390	577	645	667	645	660	580	731	560	530	426	6,411
	教育學程	150	250	200	250	250	470	795	845	895	995	945	6,045
	學士後學分班	495	455	360	360	270	275	370	360	405	405	800	4,555
教	小計	1,035	1,282	1,205	1,277	1,165	1,405	1,745	1,936	1,860	1,930	2,171	17,011
特	師範校院招生	255	554	682	719	717	673	657	687	601	569	331	6,445
	教育學程	0	0	0	0	0	50	185	185	185	185	180	970
	學士後學分班	0	405	225	270	135	135	135	135	90	135	135	1,800
教	小計	255	959	907	989	852	858	977	1,007	876	889	646	9,215
總	計	9,719	11,448	13,852	15,088	15,302	16,762	20,139	20,274	20,211	19,390	15,655	177,840

資料來源：中華民國師資培育統計年報，2005，頁209，教育部。

表3 84-94學年度各師資培育類別核定招生名額統計

單位：人

招生別 / 年度	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94
師範校院招生	6,179	6,421	7,544	8,008	8,352	8,477	8,669	8,639	8,416	8,295	7,700
一般大學教育學程	2,190	2,790	3,135	3,990	4,440	5,435	6,630	6,880	7,080	7,280	6,930
學士後學分班	1,350	2,237	3,173	3,090	2,510	2,850	4,840	4,755	4,715	3,815	1,025
總計	9,719	11,448	13,852	15,088	15,302	16,762	20,139	20,274	20,211	19,390	15,655

資料來源：中華民國師資培育統計年報，2005，頁209，教育部。

表4 97學年度台中市政府國民中小學繼幼稚園各科教師錄取率

國中							
科別	缺額	報名人數	錄取率(%)	科別	缺額	報名人數	錄取率(%)
國文	22	652	3.37	健康教育			.
英文	20	384	5.21	體育			.
數學	16	357	4.48	體育網球專長			.
歷史	5	130	3.85	體育射箭專長			.
地理	2	72	2.78	童軍			.



公民	4	61	6.56	輔導			.
音樂	2	96	2.08	家政			.
表演藝術	7	52	13.46	特教障礙			.
美術	2	94	2.13	特教學障 國文專長			.
地球科學	1	32	3.13	特教學障 英語專長			.
理化	17	196	8.67	特教學障 數學專長			.
生物	2	94	2.13	特教資優 數學專長			.
<b>國小</b>							
<b>科別</b>	<b>缺額</b>		<b>報名人數</b>		<b>錄取率(%)</b>		
普通地區 一般教師	12		1125		1.07		
偏遠地區 一般教師	1		38		2.63		
英語專長教師	7		205		3.41		
一般體育教師	2		145		1.38		
音樂教師	6		145		4.14		
資訊教師	4		118		3.39		
特教身心障礙類	16		315		5.08		
<b>幼稚園</b>							
<b>科別</b>	<b>缺額</b>		<b>報名人數</b>		<b>錄取率(%)</b>		
幼稚園教師	10		984		1.02		
學前特殊 教育教師	8		147		1.59		

資料來源：修改自台中市政府教育處（2008），97學年度台中市政府受託辦理國民中小學繼幼稚園候用教師甄選報名結果統計表。



表5 中等學校師資供需推估表

	國中	高中職	國中	高中職	合計						
	學生人數	學生人數	教師人數	教師人數	中等學校教師總數	預估當年退休人數	預估當年教師缺額	當年合格教師培育量	當年無法擔任教職數量	累積無法擔任教職數量	預估當年錄取率
93學年度	955,494	749,619	49,542	50,525	100,067	5,000	6,844	8,940	2,096	15,096	31.19%
94學年度	949,922	772,093	49,253	52,650	101,903	4,500	6,336	9,018	2,682	17,778	26.28%
95學年度	949,736	759,563	49,244	52,386	101,630	4,000	3,727	9,157	5,430	23,208	13.84%
96學年度	950,723	762,761	49,295	53,189	102,484	3,500	4,354	9,042	4,688	27,896	13.50%
97學年度	947,823	779,624	49,144	54,948	104,092	3,500	5,108	8,547	3,439	31,335	14.02%

資料來源：中等學校師資供需推估表

C:\Documents and Settings\www\桌面\中等學校師資供需推估表.htm

表6 國民小學師資供需推估表

	學生人數	預估教師數	預估退休人數	預估當年教師缺額	當年合格教師培育數	當年無法擔任教職數量	累積無法擔任教職數量	當年預估錄取率
93學年度	1,876,597	101,197	3,500	1,608	7,960	6,352	16,352	8.95%
94學年度	1,827,874	98,679	3,000	482	8,196	7,714	24,066	1.96%
95學年度	1,802,371	97,120	2,500	941	8,260	7,319	31,385	2.91%
96學年度	1,752,521	94,636	2,000	-484	7,969	8,453	39,838	-1.23%
97學年度	1,679,078	90,877	2,000	-1,759	7,178	8,937	48,774	-3.74%

資料來源：全國教師會（2006）。師資供需推估表。線上檢索日期：2008年07月08日。

網址：<http://140.111.1.189/93-97師資供需推估表.htm>



## 四、當前教育部的主要師資培育政策與各師資培育大學的危機

這一節主要在根據教育部所公布的師資培育相關文件歸納整理，當前教育部主要的師資培育政策及其可能採取的策略與方針，同時就此據以分析，各師資培育大學可能面臨的危機。

### （一）當前教育部的主要師資培育政策

對於當前的師資培育政策，不僅一般社會大眾有相當多的不滿，教育學者專家也提出了許多意見和針砭之道。為了回應社會大眾與專家學者的批評和意見，以及為了因應社會發展及國家建設的需要，教育部對於將來師資培育的方向也提出了相關的因應策略，在政策方面也做了相當幅度的調整與修改。根據教育部（2007：6-22，6-23）的《教育部中程施政計畫草案（九十四至九十七年度）》指出，教育部對於將來師資培育政策的主要方向為健全師資培育與教師進修制度：

在教師法公布之後，由於一般大學校院都加入師資培育的行列，其優點在於儲備教師的數量增加不少，各中小學可以有更多的機會挑選更為優秀的教師，其缺點則在於各大學所培育出來的師資生素質良莠不齊，教師專業素養與態度亦參差不齊，使得教師的素質較過去更難掌控或是更沒有把握。為了提升教師專業素質，提高整體國家的教育品質，以極強化師資培育體系的功能，教育部乃著手進行「健全師資培育與教師進修制度」之規劃，其主要策略包括（教育部，2007：6-22，6-23）：

#### 1. 改進現行多元師資培育制度，確保師資培育品質

（1）協助師範校院轉型發展：教育部為貫徹大學校院（含師範校院）進行資源整合發展，除已訂定「國立大學校院

區域資源整合發展計畫」據以推動大學校院進行整合，以及持續加強推動師範校院之轉型與發展，並將對年度預算有關高等教育之資源進行整合，訂定更有效之激勵措施。

（2）鼓勵已設教育學程的大學，投入更多人力與資源，充實教育學程的師資、設備與課程：教育部為鼓勵各師資培育機構依各校系所、人文環境及地區特性，發展多元化、精緻化之師資培育特色外，亦補助各師資培育機構充實教學設施及教育圖書儀器，以提高教學水準及師資培育品質。此外，亦嚴格審查師資培育機構之增設，建立評鑑與淘汰機制，控制師資培育總量，藉以提升師資培育品質。

2. 改進教師資格檢定制度，以建立有效篩選機制，提升師資品質：調整教師資格檢定制度及方式，期能更落實未來有志從事教育教學工作者，透過完整之培育與檢定機制，建立教師專業形象，進而提升師資素質。

#### 3. 健全教師進修制度，促進教師專業發展

（1）建立區域教師在職進修中心：為加強宣導並提供各縣市教師查詢各類教師在職進修班別，教育部已協調師資培育之大學成立12所教師進修區域中心，定期彙整各區域教師在職進修班次辦理情形供教師參考。

（2）補助師資培育之大學開設領域教學分班、專長增能學分班：為配合九年一貫課程之實施，協助各地區國民中小學教師就近進修，充實同領域其他主修專長及各領域創新之教學知能，自九十二年度起，教育部委請各師資培育大學開設「領域教學」及「專長增能」教師在職進修學分班，修畢領域教學學分班課程者，得據以辦理該領域專長登記。



由上述的師資培育政策或策略中可以發現，教育部相當重視師資培育這個領域，除了積極的採取各項鼓勵與獎勵措施之外，亦採取輔導轉型和進退場機制的措施，尤其將藉由評鑑而淘汰一些體質不良或是評鑑結果不理想的師資培育中心和系所。這對於師資培育的改善和教師專業素質的提升，相信都有其積極的和正面的作用。可是，換個角度來思考，當初是教育部大開方便之門，甚至於有鼓勵之嫌，讓各公私立大學校院設施資培育系所和中心。當初也沒有提到或告知各大學有關評鑑或進退場等機制，可是，現在問題產生了，各師資培育系所和中心的體質好壞不一，教師素質良莠不齊，教師專業水準不等，更嚴重的是所謂的「流浪教師」一大堆。為了解決這些問題，教育部乃祭出所謂的進退場機制和評鑑機制，欲強逼部分大學校院之師資培育系所和中心退場，這恐怕犯了「不教而殺謂之虐」的大忌，亦有違政策之精神和理念。

如果在就教育部秘書室企畫科所擬定的（2007：156-160）《教育施政主軸行動方案》中有關師資培育的政策更可以發現，未來各大學師資培育系所和中心必須面對的挑戰和危機是相當的嚴重和險峻的。以下茲就《教育施政主軸行動方案》（教育部秘書室企畫科，2007：156-160）整理教育部所制定的師資培育政策與將採行的策略：

1.2008年的具體目標：（1）3年後師資培育量減半；（2）強化學士後與碩士師資培育。其衡量標為：（1）各師範校院師資培育減量；（2）各大學校院教育學程師資培育減量；（3）學士後教育學分班減量；及（4）增加碩士師資培育量。（見表7）

2.4年（2004-2008）整體策略

（1）師範校院採招生名額總量發展方式調整，增設系所班組，由各校考量各項

資源配合條件，逐年調整系所結構，以利教學資源充分利用。另鼓勵學生修習第二專長、輔系及雙主修機會，培養其多元專長，擴展未來生涯發展空間、提高競爭力。

- （2）原則同意師院依現行改制大學標準申請改名教育大學，期透過改制，逐年調減師範校院師資培育量減少至目前百分之五十以下。
- （3）修正「大學校院教育學程評鑑作業要點」規定，訂定評鑑規準，建立教育學程退場機制。
- （4）九十四學年度學士後教育學分班核定名額將較九十三學年度減少60%，並將以國小英語教師學分班、中等特教教師學分班及幼稚園教師學分班等較缺師資之班別為優先核定之班別。
- （5）為提升師資水準，未來師資培育將調整為學士後（或碩士）培育為主，近期目標可由中等教師及特教教師做起，未來（如民國100年以後）將逐步全面實施。

### 3.2005重點策略

- （1）九十四學年度仍從嚴審查各大學校院申請各類科教育學程，並將逐年縮減各師範校院及各類教育學程師資培育數量，以為因應。
- （2）九十四學年度，各師範校院規劃之師資培育數量，以各校九十三學年度核定額度為基礎，調整其師資培育學系大學部培育總量應減少10%，研究生修習教育學分比例調整為40%以下。一般師資培育大學教育學程每班由50人減為45人。另學士後教育學分班將至多核定1,500人左右。
- （3）建立大學校院教育學程評鑑SOP作業標準，加強評鑑程序，使評鑑作業透明、公開，同時將九十四年度大學校



院教育學程評鑑結果提至教育部師資培育審議委員會審議，作為教育部調整師資供需、師資培育方向之參考。

- (4) 規劃未來學士後與碩士師資培育之實質目標、實施時程及課程規劃等項目，並配合修正師資培育法。

#### 4.2006重點策略

- (1) 強化「教師專業本位」之核心理念，落實「保優汰劣」之政策目標，同時建立師資指標性的調節功能，為利師資培育朝向優質專業的理想邁進。
- (2) 推動「師資培育素質提升方案」，強化師資培育專業化、優質化及卓越化。
- (3) 修訂「師資培育數量規劃方案」，落實資培育數量相較93年，於96年至少減少50%。
- (4) 建置師資培育供需評估機制，落實「優質、適量」師資培育政策。
- (5) 協助師範/教育大學本於專業標準、優質發展、創新思維及卓越競爭等原則推動轉型發展，並於6所師範學院改名教育大學後進行實地訪視。
- (6) 完成「教育專業課程指引」，用以研議中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育四大類科之教育專業課程參照。
- (7) 訂定中等學校教師專門課程應修科目及學分表，籌組101科專門課程工作小組（中等學校一般科目24科，高級職業學校77科），研討並擬定中等學校各科教師資格認定原則與各科之專門科目及學分對照表。
- (8) 每季定期召開師範/教育大學校務聯繫會議，增進師範/教育大學各校間意見交流及規模學習之機會。
- (9) 每季定期召開教育部師資培育審議委員會，為師資培育相關重大決策及措施進行嚴謹把關，以利本部順利師資培育相關政策及措施。

#### 5.2007重點策略

- (1) 推動「師資培育素質提升方案」，「教師專業標準本位」之核心理念，落實「優質適量、保優汰劣」之政策目標。
- (2) 發布「95年師資培育統計年報」，強化師資培育供需評估機制，落實「優質、適量」師資培育政策。
- (3) 修訂「師資培育數量規劃方案」，建置師資培育「優質適量」評估機制。
- (4) 推動「教育部推動師範/教育大學轉型發展補助要點」，協助師範/教育大學本於專業標準、優質發展、創新思維及卓越競爭等原則推動轉型發展。
- (5) 發布高級中等學校教師專門課程應修科目及學分對照表。
- (6) 每季定期召開教育部師資培育審議委員會，為師資培育相關重大決策及措施進行嚴謹把關，以利本部順利師資培育相關政策及措施。

#### (二) 各師資培育大學的危機

就以上所介紹的教育部從2004到2008主要的師資培育政策與策略來看，教育部有意對師資培育政策採取緊縮的政策，尤其是大幅度縮減教育大學師資培育系所或中心的招生名額，同時把從學士學位的師資培育課程所減少的名額，移為碩士學位師資培育學程之用，此亦即表示教育部有意擴大碩士階段的師資培育學程，這當然可以預期將來國中、小教師的學歷必然提升到至少碩士學位，但是其教育專業素質是否也一併提升，卻是值得存疑的；亦即學歷提高了，學力是否也跟著提升，是可以討論的。但是，可以預見的是各大學師資培育學系和中心在師資方面的質與量都需要加以提升，不僅學生來源恐怕會相對的大幅度減少，同時也有可能面臨招生不足的問題；甚至於也有可能轉型為另一個現職教師之在職進修的單位。最後，各大



學師資培育系所和中心將面臨關門的命運，好一點的可能做困獸之鬥吧！然而，在這同時各師資培育大學是否要認真考慮因應之

道，例如：師資培育中心關閉之後，原有師資和相關設備的處理；還有對學校之士氣與形象的打擊又如何因應呢。

表7 教育部調整師資培育體質之目標與績效、目標值

2008具體目標	一、3年後師資培育量減半。 二、強化學士後與碩士師資培育								
指標名稱	目標與績效 (2003)		目標與績效 (2004)		目標與績效 (2005)		目標值 (2006)		目標值 (2007)
	目標值	達成情形	目標值	達成情形	目標值	達成情形	目標值	12月底達成情形	-50%
各師範校院師資培育減量 (註一)			規劃	規劃	-10%	-24.46%	-30%	-30%	-50%
各大學校院教育學程師資培育減量 (註一、三)			規劃	規劃	-10%	-8%	-30%	-5% (註三)	-60%
學士後教育學分班減量			-20%	-19%	-60%	-60%	-60%	-89%	60%
增加碩士師資培育量 (註二、四)			規劃	規劃	-	-	50%	規劃中 (註四)	



註：

- 一、第一及第二項指標以現有師資培育數量為基礎，計算方式以累加處理。
- 二、「增加碩士師資培育量」之指標數量，係以學士後教育學分班2005年數量減少後之培育人數為基礎。
- 三、各大學校院教育學程師資培育減量，2005年達成情形為-8%、2006年為-5%，其原因為教育部早期行政核定各師範校院（12校）得彈性增加教育學程培育，名額高達各校學生數之60%，且其名額均未計入教育部核定名額總數；因此，為落實「調整師資培育體質」，教育部中教司專案輔導並經第58次師資培育審議委員會審議通過，同意依專業審查意見取代正式核定教育學程班級數（各校2-3班），並納入適用依評鑑結果減召。綜此，本項目標值，其他各校均有減量情形，惟因前揭說明教育學程培育量有略增，但總體目標（三類）95年減量34%、96年減量（已核定招生）51%，已經達成「我國師資培育數量規劃方案」三年減半之目標。
- 四、指標四增加碩士師資培育量乙節，因師資培育法規定教師基本學歷為「大學」，是以增加碩士師資培育僅能以試辦或鼓勵性質；又「我國師資培育數量規劃方案」中明訂師範教育大學「研究生修習教育學分比例則維持在百分之四十以下」，因此，似有推動政策與法令規定有別之處，鼓勵措施多被學校質疑教育部政策矛盾與正當性，然而，提升師資素質（含學歷）應為師資培育之本質，因此，教育部中教司積極推動下列作為，其逐步、穩健推動「增加碩士師資培育量」：
  - （一）推動碩士班數理師資培育試辦計畫。
  - （二）鼓勵師範教育大學教育學程甄選招收碩士以上成效，納入轉型發展補助指標。
  - （三）研究「教學專業碩士師資培育管道之規劃」
  - （四）修訂「我國師資培育數量規劃方案」前揭作業均進行中，爰尚難統計推動成果及達成情形。

資料來源：教育部秘書室企畫科，2007：156-160。

## 五、結語

有謂是：「貪污更甚於暴政」。然而錯誤的政策又是如何呢？自從行政院教育改革審議委員會推動近十幾年台灣的教育改革以來，不論是一般社會大眾或是專家學者，對於教育改革的政策、方案、與行動，迭有批評之意見發表。近十幾年來，師資培育政策有相當大幅度的改革，因此批評的聲音和聲浪也不小，政府也很虛心和誠懇的檢討當前的師資培育政策，同時也提出相關的因應策略。但是，這樣的因應策略是否就真的能夠解前師資培育政策的瓶頸和遭受的問題，同

時滿足社會大眾及國家社會發展的需求。其答案恐怕是有待斟酌。本文討論了影響當前師資培育制度與政策發展的主要因素，也介紹了當前教育部主要的師資培育政策、採行的策略、以及未來的取向，最後，也討論了各師資培育大學在當前的社會脈絡，以及教育部的政策之下，可能面臨的危機。但是，本文並沒有嘗試去提供解決的途徑或方法。本文之旨，乃在於描繪現況、歸納政策、提出問題，同時希望各學者專家和相關單位之人員，能在制定師資培育政策或提出相關改革或執行方案時，能多少參考之。



## 參考文獻

- 台中市政府教育處（2008）。97學年度台中市政府受託辦理國民中小學繼幼稚園候用教師甄選報名結果統計表。台中：作者。
- 全國教師會（2006）。師資供需推估表。線上檢索日期：2008年07月08日，網址：<http://140.111.1.189/93-97師資供需推估表.htm>。
- 教育部中等教育司（n. d.）。中等學校師資供需推估表。C:\Documents and Settings\www\桌面\中等學校師資供需推估表.htm。
- 教育部統計處（2007）。國民教育階段學生人數預測分析報告（96~111學年度）。台北：作者。
- 教育部秘書室企畫科（2007）。教育施政主軸行動方案（96.3）。台北：作者。

### 附錄一 大學校院教育學程核准彙整表

[http://www.edu.tw/files/bulletin/B0037/5653\\_9130.doc](http://www.edu.tw/files/bulletin/B0037/5653_9130.doc)

八十四學年度第一學期大學校院教育學程核准彙整表											
編號	校別	申請類別	核定班級及學生數		備註	編號	校別	申請類別	核定班級及學生數		備註
一	國立中央大學	中等教育	2	100		九	國立臺灣大學	中等教育	3	150	
二	國立成功大學	中等教育	3	150		十	國立臺北科技大學	中等教育	1	40	自八十七學年度起增為五十人
三	國立中山大學	中等教育	1	50	八十七學年度增為三班一五〇名	十一	中原大學	中等教育	1	50	
四	國立臺灣科技大學	中等教育	2	100		十二	逢甲大學	中等教育	2	100	
五	國立中正大學	中等教育	2	100		十三	靜宜大學	中等教育	2	100	
六	國立清華大學	中等教育	2	100		十四	淡江大學	中等教育	3	150	八十六學年度起增為四班二〇〇名，八十八學年年減為一五〇名



七	國立中興大學	中等教育	2	100		十五	中國文化大學	中等教育	2	100	
八	國立台灣海洋大學	中等教育	1	50		十六	中國文化大學	幼稚園	1	50	
	合計		33	1650	八十八學年度減為一六〇〇						

八十四學年度第二學期大學校院教育學程核准彙整表

編號	校別	申請類別	核定班級及學生數		備註	編號	校別	申請類別	核定班級及學生數		備註
一	國立體育學院	中等教育	1	50	八十七學年度增為二班一〇〇名	六	輔仁大學	幼稚園	1	50	八十六學年度停辦
二	國立屏東科技大學	中等教育	1	50		七	實踐大學	幼稚園	1	50	
三	國立交通大學	中等教育	2	100		八	東海大學	中等教育	3	150	
四	國立台北大學(原中興法商)	中等教育	2	100		九	大葉大學	中等教育	1	50	
五	輔仁大學	中等教育	2	100			合計		4 1	700	

八十五學年度大學校院教育學程核准彙整表

編號	校別	申請類別	核定班級及學生數		備註	編號	校別	申請類別	核定班級及學生數		備註
一	國立臺灣藝術學院	中等教育	1	50	八十八學年度增為一〇〇名	五	銘傳大學	中等教育	3	150	
二	東吳大學	中等教育	3	150		六	國立雲林科技大學	中等教育	1	50	



三	靜宜大學	幼稚園	1	50		七	國立屏東科技大學	幼稚園	1	50	
四	中華大學	中等教育	2	100			合計		12	600	八十八學年度增為六五〇名

八十六學年度大學校院教育學程核准彙整表

編號	校別	申請類別	核定班級及學生數		備註	編號	校別	申請類別	核定班級及學生數		備註
一	義守大學	中等教育	1	50		三	華梵大學	中等教育	1	45	
二	實踐大學	中等教育	2	100		四	靜宜大學	國民小學	3	150	
	合計		7	345							

八十七學年度大學校院教育學程核准彙整表

編號	校別	申請類別	核定班級及學生數		備註	編號	校別	申請類別	核定班級及學生數		備註
一	國立臺灣體育學院	中等教育	2	100		六	中正大學	國民小學	2	100	
二	國立暨南國際大學	中等教育	1	50		七	國立高雄師範大學	中等教育	2	100	為高雄醫學大學開設
三	臺北市立體育學院	國民小學	1	45		八	東華大學	中等教育	2	100	
四	朝陽科技大學	幼稚園	1	50		九	世新大學	國民小學	1	50	
五	淡江大學	國民小學	2	100	八十八學年度增為一五〇名		合計		4 1	695	八十八學年度增為七四五人



八十八學年度大學校院教育學程核准彙整表

編號	校別	申請類別	核定班級及學生數		備註	編號	校別	申請類別	核定班級及學生數		備註
一	朝陽科技大學	中等學校	2	100		四	長榮管理學院	國民小學	2	100	
二	世新大學	中等學校	2	100			合計		8	400	
三	國立臺南藝術學院	中等學校	2	100							

八十九學年度大學校院教育學程核准彙整表

編號	校別	申請類別	核定班級及學生數		備註	編號	校別	申請類別	核定班級及學生數		備註
一	崑山科技大學	中等學校	1	50		十	義守大學	國民小學	1	50	
二	南台科技大學	中等學校	1	50		十一	元智大學	幼稚園	2	100	
三	玄奘人文社會學院	中等學校	1	50		十二	中山醫學院	國民小學	1	50	
								中等學校特殊教育（智能障礙組）	1	60	
四	台南女子技術學院	中等學校	1	50		十三	國立臺北護理學院	幼稚園	1	60	
五	實踐大學	中等學校	1	50	高雄校區	十四	樹德科技大學	幼稚園	1	60	



六	弘光技術學院	中等學校	1	50		十五	國立藝術學院	中等學校	2	80	
七	慈濟大學	中等學校	1	50		十六	國立屏東商業技術學院	中等學校	1	50	
八	嘉南藥理科技大學	中等學校	1	50		十七	國立中山大學	國民小學	1	50	
九	國立清華大學	國民小學	1	45			合計		20	995	

九十學年度大學校院教育學程核准彙整表

一	國立高雄應用科技大學	中等學校	2	90		九	南台科技大學	國民小學	1	45	
二	正修技術學院	中等學校	2	90		十	嘉南藥理科技大學	幼稚園	1	45	
三	國立高雄師範大學	國民小學	2	90		十一	明新技術學院	幼稚園	2	100	
四	國立台灣藝術學院	國民小學	2	90		十二	弘光技術學院	幼稚園	2	90	
五	國立台灣海洋大學	國民小學	1	45		十三	台南女子技術學院	幼稚園	2	90	
六	中原大學	國民小學	1	45		十四	台北市立體育學院	中等學校特殊教育（智能障礙組）	2	90	
七	南華大學	國民小學	1	45		十五	長庚大學	中等學校特殊教育（智能障礙組）	1	45	



八	文藻外語學院	國民小學	1	45		十六	國立政治大學	中等學校	3	150	
	合計		62	1950							

## 九十一學年度大學校院教育學程核准彙整表

一	國立臺灣師範大學	國民小學	1	50		四	東吳大學	國民小學	1	50	
二	國立彰化師範大學	國民小學	1	50		五	輔英技術學院	幼稚園	1	50	
三	輔仁大學	國民小學	1	50			合計			250	

## 九十二學年度大學校院教育學程核准彙整表

一	國立臺北師範學院	中等學校	1	50	藝術與人文領域綜合領域	四	國立嘉義大學	中等學校	1	50	職業領域藝術與人文領域
二	國立臺南師範學院	中等學校	1	50	綜合領域藝術與人文領域	五	中華技術學院	中等學校	1	50	九十三年度核准招生
三	國立高雄餐旅學院	中等學校	1	50	九十三年度核准招生	六	崑山科技大學	幼稚園	1	50	
	合計		6	300							



九十三學年度大學校院教育學程核准彙整表

一	國立臺灣師範大學	幼稚園	1	50		二	國立花蓮師範學院	幼稚園	1	40	
	合計		2	90							
階段別	中等學程	國小學程	幼教學程	特教學程	合計						
八十四學年度	2040人	0人	150人	0人	2190人						
累計至八十四學年度	2040人	0人	150人	0人	2190人						
八十五學年度	2540人	0人	250人	0人	2790人						
累計至八十五學年度	4580人	0人	400人	0人	4980人						
八十六學年度	2785人	150人	200人	0人	3135人						
累計至八十六學年度	7365人	150人	600人	0人	8115人						
八十七學年度	3295人	445人	250人	0人	3990人						
累計至八十七學年度	10660人	595人	850人	0人	12105人						
八十八學年度	3595人	595人	250人	0人	4440人						
累計至八十八學年度	14255人	1190人	1100人	0人	16545人						



八十九學年度	4125人	790人	470人	50人	5435人
累計至八十九學年度	1838人	1980人	1570人	50人	21980人
九十學年度	4455人	1195人	795人	185人	6630人
累計至九十學年度	22835人	3175人	2365人	235人	28610人
九十一學年度	4455人	1395人	845人	185人	6880人
累計至九十一學年度	27290人	4570人	3210人	420人	35490人
九十二學年度	4605人	1395人	895人	185人	7080人
累計至九十二學年度	31895人	5965人	4105人	605人	42570人
九十三學年度	4605人	1395人	785人	185人	7170人
累計至九十三學年度	36500人	7360人	5090人	790人	49470人

修習學程總人數：至九十三學年度共計49740人。

附註：一、師資培育機構（含師範校院十一所；一般大學設教育學程計六十校；大學設有教育系、所者二校）：合計七十三校。

二、總學程數：九十四個（含國立嘉義大學國民小學教師教育學程）。

三、中等學校教育學程：五十三個。

四、國民小學教師教育學程：二十二個。

五、幼稚園：十六個。

六、中等學校特殊教育學程：三個。



## 附錄二 師資培育之大學一覽表

## (一) 設置師資培育系所之學校

學校	地址	電話	培育類科
國立台灣師範大學	台北市和平東路1段162號	02-23638524	小教、中教、特教
國立彰化師範大學	彰化市進德路1號	04-7232105*5624	中教、特教
國立高雄師範大學	高雄市苓雅區和平一路116號	07-7172930*1805	中教、特教
國立臺北教育大學	北市和平東路2段134號	02-27321104*2214	幼教、小教、特教
國立新竹教育大學	新竹市南大路521號	03-5213132*2200	幼教、小教、特教
國立台中教育大學	台中市西區民生路140號	04-22183231*33	幼教、小教、特教
國立屏東教育大學	屏東市民生路4-18號	08-7226141*3201-6	幼教、小教、特教
國立花蓮教育大學	花蓮市華西路123號	03-8227106*1306	幼教、小教、特教
台北市立教育大學	臺北市愛國西路一號	02-23113040	幼教、小教、特教
國立嘉義大學	嘉義縣民雄鄉文隆村85號	05-2263411*1750-1756	幼教、小教、特教
國立台南大學	台南市中西區樹林街二段33號	06-2133111*135~138	幼教、小教、特教
國立台東大學	台東市中華路一段684號	089-318855-2800	幼教、小教、特教
國立政治大學	台北市指南路2段64	02-29393091*66000	小教、中教
國立暨南國際大學	南投縣埔里鎮大學路1號	049-2918241	中教
中原大學	桃園縣中壢市320中北路200號	03-2656802	特教
中國文化大學	台北市陽明山華岡路55號	02-28610511*716	中教
亞洲大學	台中縣霧峰鄉柳豐路500號	04-23323456*5720	幼教
致遠管理學院	台南縣麻豆鎮南勢里87-1號	06-5718888*834	幼教

註：彙編自本部中等教育司94年12月師資培育數量現況之資料。



## (二) 設置師資培育中心之學校

學校	地址	電話	培育類科	設立年月	核定名額	備註
國立台灣師範大學	台北市大安區和平東路一段162號	02-23638524	小教	91/08	45	
			幼教	93/08	45	
國立彰化師範大學	彰化市進德路1號	04-7232105 #5624	小教		45	小教95學年度起停招
國立高雄師範大學	高雄市苓雅區和平一路116號	07-7172930 #1805	小教	90/02	90	
			中教	90/09	90	高醫學程95學年度起停招
國立台北教育大學	台北市和平東路二段134號	02-27321104 #2214	中教	92/03	45	
國立新竹教育大學	新竹市南大路521號	03-5213132 #2200				
國立台中教育大學	台中市西區民生路140號	04-22183231 #33	小教	94/08		
			幼教	94/08		
			特教	94/08		
國立屏東教育大學	屏東市民生路4-18號	08-7226141 #3201~6	小教	92/01		
			幼教	92/01		
			特教	92/01		
國立花蓮教育大學	花蓮市華西路123號	03-8239512	幼教		45	
台北市立教育大學	臺北市愛國西路1號	02-23113040	小教	94/08		
			幼教	94/08		
			特教	94/08		
國立嘉義大學	嘉義縣民雄鄉文隆村85號	05-2263411 #1750~1756	小教	89/08	405	
			中教	92/04	90	



國立台南大學	台南市中西區樹林街二段33號	06-2133111 #135~138	小教	91/08		
			中教	92/05	45	
			幼教	91/08		
			特教	91/08		
國立台東大學	台東市中華路一段684號	089-318855 #2800	小教	93/07		
			幼教	93/07		
			特教	93/07		
國立中山大學	高雄市鼓山區蓮海路70號	07-5252000 #5882	小教	89/08	90	
			中教	86/01	90	
國立中央大學	桃園縣中壢市五權里中大路300號	03-4273370	中教	84/08	90	
國立中正大學	嘉義縣民雄鄉大學路168號	05-2720879	小教	87/08	90	
			中教	84/09	90	
國立中興大學	台中市國光路250號	04-22840668	中教	94/09	90	
國立台北大學	臺北市中山區建國北路二段69號 臺北縣三峽鎮大學路151號	02-86746131	中教	84/11	90	
國立台北科技大學	台北市忠孝東路三段1號	02-27712171 #4002	中教	84/09	45	
國立台北藝術大學	臺北市北投區學園路1號	02-28938860	中教	89/08	80	
國立台北護理學院	台北市北投區明德路365號	02-28227101 #3630	幼教	89/01	45	
國立台南藝術大學	台南縣官田鄉大崎村66號	06-6930642	中教	88/08	90	
國立台灣大學	臺北市大安區羅斯福路四段1號	02-33665719	中教	84/09	135	
國立台灣科技大學	台北市基隆路四段43號	02-27376222	中教	84/09	90	
國立台灣海洋大學	基隆市中正區北寧路2號	02-24631017	小教	90/02	45	
			中教	84/09	45	



國立台灣藝術大學	台北縣板橋市大觀路一段59號	02-22722181 #2411	中教	85/09	90	
			小教			
國立台灣體育學院	台中市北區雙十路一段16號	04-22257626	中教	87/11	90	
國立交通大學	新竹市大學路1001號	03-5731642	中教	85/01	90	
國立成功大學	臺南市大學路1號	06-2757575 #50147	中教	93/01	135	
國立東華大學	花蓮縣壽豐鄉大學路二段1號	03-8632632	中教	88/03	90	
國立屏東科技大學	屏東縣內埔鄉學府路1號	08-7740490	中教	85/01	45	
			幼教	85/09	45	
國立屏東商業技術學院	屏東市民生東路51號	08-7238700 #3755	中教	88/07	45	
國立政治大學	台北市文山區指南路二段64	02-29393091 #66000	中教	90/08	135	
			小教			
國立高雄餐旅學院	高雄市小港區松和路1號	07-8060505 #1953	中教	93/03	45	
國立高雄應用科技大學	高雄市三民區建工路415號	07-3814526 #3211	中教	90/02	90	
國立清華大學	新竹市光復路二段101號	03-5742901	小教	89/09	45	
			中教	84/09	90	
國立雲林科技大學	雲林縣斗六市大學路三段123號	05-5342601 #3051	中教	84/11	45	
國立暨南國際大學	南投縣埔里鎮大學路1號	049-2910960 #2635	中教	87/08	45	
國立體育學院	桃園縣龜山鄉文化一路250號	03-3283201	中教	84/11	90	
台北市立體育學院	臺北市松山區敦化北路5號	02-25774624 #571	小教	86/11	45	
			特教	89/07	90	
大葉大學	彰化縣大村鄉山腳路112號	04-8511888 #1771	中教	84/11	45	



中山醫學大學	台中市南區建國北路一段110號	04-24730022 #11183	特教	89/09	45	
			小教	89/09		94學年度起 停招
中原大學	桃園縣中壢市中北路200號	03-2656802	小教	90/09	45	
			中教	84/09	45	
中國文化大學	台北市陽明山華岡路55號	02-28610511 #717	幼教	84/09	45	95學年度起 停招
			中教	84/09	90	
中華大學	新竹市香山區東香里五福路二段707號	03-5186606	中教		90	
中華技術學院	台北市南港區研究院路三段245號	02-27821862 #231	中教			94學年度起 停招
元智大學	桃園縣中壢市內壢遠東路135號	03-4559589	幼教	89/08	90	
文藻外語學院	高雄市三民區民族一路900號	07-3426031 #7101	小教	90/08	45	
世新大學	台北市文山區木柵路一段17巷1號	02-22368225 #3042~3	小教	87/08	45	
			中教	88/08	90	
台南女子技術學院	台南縣永康市中正路529號	06-2532106 #250	中教	88/05	45	
			幼教	90/02	90	
弘光科技大學	台中縣沙鹿鎮中棲路34號	04-26318652 #6101	中教	88/05	45	
			幼教	90/02	90	
正修科技大學	高雄縣鳥松鄉澄清路840號	07-7310606 #6400	中教	90/02	90	
玄奘大學	新竹市香山區東香里玄奘路48號	03-5302255 #5518	中教	89/07	45	
亞洲大學	台中縣霧峰鄉柳豐路500號	04-23321119	幼教	93/08		
明新科技大學	新竹縣新豐鄉新興路1號	03-5593142 #6956	幼教	90/08	90	



東吳大學	台北市士林區臨溪路70號	02-28819471 #6122	小教	91/08	45	
			中教	85/08	135	
東海大學	台中市台中港路三段181號970信箱	04-23590121 #2290	中教	84/11	135	
長庚大學	桃園縣龜山鄉文化一路259號	03-2118800 #3189	特教	90/02	45	
長榮大學	台南縣歸仁鄉長榮路一段396號	06-2785123	小教	88/09	90	
南台科技大學	台南縣永康市南台街1號	06-2533131 #6402	小教	90/08	45	
			中教	89/08	45	
南華大學	嘉義縣大林鎮中坑里32號	05-2721001 #2911	小教	89/05	45	95學年度起 停招
致遠管理學院	台南縣麻豆鎮南勢里87-1號	06-5718888 #834				
崑山科技大學	台南縣永康市大灣路949號	06-2727175 #309	中教	88/08	45	95學年度起 停招
			幼教	91/08	45	
淡江大學	台北縣淡水鎮英專路151號	02-26215656 #2122	小教	87/08	135	
			中教	84/09	135	
逢甲大學	台中市西屯區文華路100號	04-24517250 #5851	中教	84/09	90	
朝陽科技大學	台中縣霧峰鄉吉峰東路168號	04-23323000 #3201	中教	87/08	90	
			幼教	86/11	90	
華梵大學	台北縣石碇鄉華梵路1號	02-26632102 #3402	中教	86/08	45	
慈濟大學	花蓮市中央路三段701號	03-8565301 #7248	中教	88/05	45	
義守大學	高雄縣大樹鄉學城路一段1號	07-6577711 #2622	小教	89/08	45	
			中教	86/08	45	



嘉南藥理科技大學	台南縣仁德鄉二仁路一段60號	06-2664911 #500	中教	89/07	45	
			幼教	90/07	45	
實踐大學	台北市大直街70號 高雄縣內門鄉大學路200號	02-25381111 #2611	中教	86/08	135	高雄校區95 學年度起停 招
			幼教		45	
輔仁大學	臺北縣新莊市中正路510號	02-29053083	小教	91/08	45	
			中教	85/02	90	
輔英科技大學	高雄縣大寮鄉永芳村進學路151號	07-7811151 #484	幼教	91/05	45	
銘傳大學	台北市士林區中山北路五段250號	02-28832887 #2279	中教	85/04	135	
樹德科技大學	高雄縣燕巢鄉橫山路59號	07-6158000 #4302	幼教	88/09	45	
靜宜大學	台中縣沙鹿鎮中棲路200號	04-26333588	小教	86/09	135	
			中教	84/09	90	
			幼教	85/09	45	

註：彙編自各師資培之大學於94年11月18日至94年12月17日上網填報之資料、各大學之師資培育中心網站資料、本部中等教育司資料。

[http://www.edu.tw/files/download/B0037/63450807\\_1.doc](http://www.edu.tw/files/download/B0037/63450807_1.doc)。

師資培育統計年報96 08 15，頁188-192。



# 全球化下師資培育之新議題— 全球教育師資培育課程之探究

林素卿／國立彰化師範大學教育研究所副教授兼所長

## 一、前言

隨著資訊科技不斷進步，國際間交流愈來愈頻繁與迅速，全世界儼然成為一個「地球村」(global village)，各國在經濟、環境、政治、文化及科技方面有密不可分的關係。在這股全球化的浪潮下，在地生活更需要與全球交流，教育的觀點也在轉變，如何幫助年輕的一代與世界接軌？如何擴展他們的胸襟與視野？如何教導他們學習從他人的觀點來看世界？如何培養他們包容、尊重，並能與不同文化背景的人合作？這些都已成為今天教育的重要議題。誠如Kirkwood (2001)所言：「全球時代需要全球教育」，學校教育系統必須回應社會不斷更新的需求，當一個國家的福祉與其他各國在經濟、環境、政治、文化及科技等五個體系息息相關之際，學校教育勢必也須跟著改變(Tye & Tye, 1992)。美國學者與政策制定者在七十年代中期即開始注意到此議題，學校教育如何為下一代做好因應快速變化世界的準備，全球教育逐漸展開(Smith, 2002)。從一九七〇年代開始至今，全球教育漸漸受到世界各國的關注。

教師是全球教育實施成功與否的重要關鍵之一。隨著全球化的趨勢，師資培育的課程必須有所調整。Gilliom和Remy (1978)建議將全球教育融入師資培育課程之中，在師資養成階段，就應該培養未來教師具備全球視野及對全球化議題的敏銳度。Cogan (1984)更具體指出全球教育所需的師資特

質，包括：積極的自我形象；能經由科學的探索歷程，面對不斷改變的世界；有暢通的資訊管道，並積極主動參與社會活動；能基於對自我文化的瞭解，進而學習、了解和欣賞其他的文化。Merryfield (1995)也提到，全球教育的內容與經驗必須融入許多師資培育的課程中，教導未來教師具備全球知識、跨文化經驗、處理爭議、連結全球教育及多元文化教育課程設計之能力。基此，國外的師資培育已開始關注全球教育的議題，如美國師資培育學會(American Association of College for Teacher Education, AACTE)從1970年代就開始支持全球教育和國際教育的實施。美國之全國教師資格認證委員會(National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)於1994年的「NCATE標準」中更呼籲各師資培育機構將「全球教育」納入該機構的培育課程之中。另，亦有許多國家師培機構(如加拿大之Simon Fraser University, University of Toronto；美國之Ohio State University, San Diego State University, University of Delaware, University of Vermont；英國之Bath Spa University)皆紛紛成立相關之研究單位，或開授全球教育課程。相較於其他國家成立專責機構推動全球教育和進行師資的培育，我國仍有許多努力的空間。基此，本文擬先探討全球教育師資培育課程的內涵；其次，以Ohio State University為例，說明全球教育師資培育課程規劃；復次，探討全球教育如何融入師資培育課程中；最後，作一結語。



## 二、全球教育的師資培育課程內涵

全球教育課程究竟應該涵蓋哪些學習內容？眾說紛紜。Hanvey (1976) 在其全球教育模式中，指出全球教育課程應包括下列面向：（一）認識他人與自我對世界的觀點之差異，察覺和欣賞世界的不同圖像；（二）深入理解普遍性的全球議題、事件和狀況；（三）理解世界文化的差異和相似之處；（四）察覺到全球變遷、熟悉全球系統的本質、及此系統所衍生之問題；（五）探討地方性、全國性、國際性環境問題的行動策略。Knep (1989) 提出全球教育的學習內涵，應包括全球系統、人類價值、全球議題及全球歷史。全球系統係指全球經濟、政治、生態、及科技等系統；人類價值指人類之共同價值及種族間不同的價值；全球議題則包括和平與安全、國家與國際發展、地方與全球環境、人權等議題；全球歷史則聚焦於人類共同與不同價值的演進、全球系統的歷史發展、及造成今日全球問題的背景與原因。

Case (1993) 綜合Hanvey 與Knep兩人的觀點，認為全球教育分成基本的知識 (substantive knowledge) 以及感知的理解 (perceptual understanding) 兩個層面。基本的知識意指具備不同社會的文化與價值、全球關聯、全球現況與局勢、全球歷史起源與發展模式、人類所面臨問題的解決之道與未來發展方向的知識。感知的理解意指學習以開闊的胸襟去思索複雜事物；以同理心來自我反省，避免沙文主義、刻板印象；能養成重視社會平等、兩性平權、健康、人權發展等價值、傾向與態度。Calder 和 Smith (1996) 則明確地指出全球教育應涵蓋：全球的關懷、關心爭論性的議題、社會文化的覺察及參與。在全球的關懷方面，應使學生意識到我們居住在一個相互依存的世界裡，引導學生

去理解造成貧窮、社會、經濟和政治不公平、冷漠、衝突和環境濫用之地方性、全國性和國際性相互作用的因素。在關心爭論性的議題方面，應使學生關心事情是如何發生的？誰決定？誰有權力和誰無權力？及探究引發爭論的議題，例如偏見、歧視、種族主義和性別偏見等。在社會文化的覺察方面，能在不同國家內和在不同的國家中，對於自身及他人社會和文化的覺察，意識到人人平等的觀念，透過經驗和方法的探究，使學生能認識到世界各地不同社會文化的意見、複雜度、經驗的差異。在參與方面，宜培養學生能在全球的改變及地球資源運用中，表現出負責任的行動，形塑其更富有正義、公正的社會所需之技能、價值和態度。

Fountain (1995) 則認為全球教育的概念可分成五部分：（一）相互依賴探索聯結 (Interdependence explores the linkages)：理解人們與宇宙之間是相互依賴的，其間的聯結關係是複雜與微妙的；（二）圖像與覺知 (Images and perception)：意指除了解表面圖像外，亦能思考如何詮釋這些圖像的內在意涵；（三）社會公義 (Social Justice)：意為在個人、地方、國家和全球的層次去建構公平與人權的觀念；（四）衝突以及衝突解決 (Conflict and Conflict Resolution)：對於全球性衝突的議題能衡量、反思與辯論如何解決；（五）改革與未來 (Change and the Future)：鼓勵學生去思考改革的過程，以創意方法解決問題，並且展望未來。

Hendrix (1998) 提出四個全球教育的內涵架構：（一）人類及宇宙共通價值研究 (The study of human and universal values)：人類價值包含由我們經歷型塑的態度與信念，全球教育必須為學生提供機會，以理解人類價值大於族群的認同。學生需要從事討論，以明白人類世界的不同觀點、態度和信念的差別。（二）全球系統研究 (The study of



global systems)：科技的發達使全世界的人類形成互相連結且彼此依賴的關係，為了幫助學生了解此依存關係的本質，全球教育必須提供學生學習互為影響的全球經濟、政治、生態、和科技系統，瞭解這些系統的相似性，使學生了解全球系統如何影響他們，進而發展某種與它共存的策略。(三)全球議題和問題研究(The study of global issues and problems)：全球議題和問題是跨國界的，無法由單一國家加以解決。全球教育必須使學生對全球議題或問題的原因、影響與問題解決進行討論與專題研究。(四)全球歷史研究(The study of global history)：Hendrix指出大部分的歷史課程都僅強調西方的文明，很少注意文明國家間的接觸、交流和互為依存關係。全球教育必須幫助學生發展今日世界互相依存的歷史觀點。

Merryfield (1998)將上述觀點運用於全球教育的師資培育課程內容中。她認為全球教育與傳統教育有其差異，特別著重於文化共通性的認識，亦即，人類文化在本質上具有共通性，但有表達方式上的差異。透過跨文化的理解，培養開闊的胸襟，去除文化差異上先入為主的偏見，並能認識、了解、欣賞他人不同的觀點。為讓教師瞭解全球教育的概念，Merryfield (1995; 1998)指出教師必須學習的全球教育內容，包涵八個類型：(一)人類信念與價值，包括普遍的以及相異的人類信念與價值理解。(二)全球系統研究，包括經濟系統、政治系統、生態系統、科技系統、全球系統的知識、全球系統的程序和機制等研究。(三)全球議題與問題探究，包括人權、環境、自然資源、和平、安全、福利、健康等相關議題之探究。(四)全球歷史研究，包括文化的起源與發展、文化的接觸與互借、衝突與衝突解決及全球系統變革等。(五)跨文化的了解，包括自我文化的傳承、文化差異與共通性、其

他文化的經驗、跨文化溝通的能力、與其他文化的人一起工作的能力。(六)人類抉擇的覺察，包括個人、地方社區、國家、地域、經濟或政治聯盟的抉擇；過去和現在的行動以及未來的選擇；體認人類行為的複雜性。(七)分析與評鑑能力的發展，包括從世界觀點進行蒐集、分析、評鑑資訊的能力、批判思考的技能等。(八)參與與投入的策略，包括跨文化的互動、參與和合作；決策與執行的機會；提出真正生活問題的經驗；從經驗中學習關注。

綜合上述，Merryfield提出的八個全球教育的類型實較其他學者的主張更為完整，並將之運用於師資培育課程中，可做為建構全球教育的師資培育課程之參考。換言之，全球教育師資培育課程，宜涵蓋上述全球教育的概念與內容，以培育具有全球視野的未來教師。

### 三、全球教育的師資培育課程之規劃

師資培育機構要如何規劃全球教育課程？以美國Ohio State University (簡稱OSU)為例，OSU於一九八八年開始於碩士階段規劃全球教育師培的學程，提出下列幾種作法(Merryfield, 1995)：

#### (一)修習核心課程

核心課程包括：全球教育、多元文化教育、跨文化教育、全球經濟學、和國際關係。除了修習這五個核心課程外，師培生可根據個人的需要和興趣從事全球教育相關的學習。例如，發展教學題材(如兒童文學)以獲得全球化的知識。亦可在教授指導下從事有關全球教育的獨立研究。再者，美國是多種族的國家，師培生可在當地的托兒所為新移民提供服務，體驗跨文化的經驗。

#### (二)提供跨文化的學習經驗

為了能從事全球教育的教學，師培



生必須持續不斷向他人學習，經歷跨文化的學習經驗。從培育全球師資的經驗中，Merryfield（1998）提出以下幾點發現：1. 跨文化的經驗是準備師培生能夠有效地教導K-12年級多樣化背景、語言、和世界觀不可或缺的經驗；2. 跨文化的學習是超越國內學習經驗，能幫助師培生在生活與寬廣的世界中搭起聯繫的橋樑；3. 師培生如果在自己的教育中，有正面跨文化的經驗，較可能欣賞和應用跨文化的經驗作為教學的策略。OSU與當地專業發展學校（Professional Development School，簡稱PDS）合作，發展了全球教育學習網。實習指導教授為自己的師培生提供跨文化的學習。Merryfield發現如果職前教師的實習學校之班級的輔導老師，每季使不同族群的學生互動，彼此學習，則職前教師較可能成為有能力的全球教育工作者。

除此，OSU尚有許多跨文化的經驗教育，例如：內容方面，職前教師學習他國的文化、全球問題和全球關聯；在過程方面，學期間，職前教師可以組成小組與國際學生合作完成作業或專題研究，或與OSU的教授從事海外研究。如果職前教師不方便從事海外研究，校方則會安排他（她）於Columbus（OSU所在的城市）從事90個小時跨文化的經驗，使其在當地之國際組織裡實習。再者，OSU也和其他國家作師培生和教授交換，在交換期間，師培生必須在該國的學校裡試教，或者在國內不同種族中試教。上述作法能使師培生建構跨文化的知識，發展跨文化的溝通技術，及激發教師全球視野的學習策略。

除了OSU的作法外，Indiana University的文化體驗方案（Culture Immersion Projects），提供該校各類教育學程之實習教師八週海外學習方案（Overseas Project），使實習教師從此方案中體驗不同文化間的

教育方式，增廣其國際視野及跨文化的理解。Southeast Missouri State University與英國Wales的Swansea的高等教育機構建立跨國聯繫課程（Inter-connections Program），提供雙方主修小學教育的師培生八週學校實習的課程，促進彼此文化的活動與理解。B. H. Myers（2001）研究教師跨文化的經歷對爾後課程與教學的各種感知的影響。研究結果發現受試者察覺到國際經驗對教師教學實務的影響，甚過於師培中課堂所學習的。此研究支持將跨文化學習的全球教育課程模式，應用於教師培育之中。

### （三）利用各種教學法使學生瞭解全球教育的內涵

Hicks（2003）指出對於全球教育的教學，很多教育者偏重於全球議題知識的教導，而在處理情意領域方面，因為自身專業上的不足，教導全球議題時就會發生誤導或面臨一些困境。Diaz、Massialas、Xanthopoulos（1999）認為教學法應能讓師培生經驗到認知的、情意的、參與等不同層次的學習經驗。在認知領域方面，應該提供相關的資訊，建立概念，激發其批判思考的能力。在情意和參與的領域方面，學習活動應該讓學生從他人的觀點理解全球問題，為人類其他族群發展出移情作用，和從事有關全球問題的探究活動。Hanvey（1976）認為全球教育的教學，教師必須有該主題資訊的廣闊基礎，願意使學生接觸到不同的觀點。

為了使教師能更勝任全球教育的教學，Merryfield（1998）指出全球教育的師資培育必須把握以下六個教學原則：1. 檢視自我知識（self-knowledge）：師培生檢查自己的特性和文化的遺產，反省過去經歷，思考自己於當地和全球的基本權利。2. 跨文化的經驗（cross-cultural experience）：師培生參與不同的文化，以學習其中的差異與相似之處，及追溯前人經濟、政治、社會權



力的狀況。3.跨文化的技術（cross-cultural skills）：師培生發展傾聽、互動、溝通、合作、與管理衝突方面的技能。4.觀點意識（persepective consciousness）：師培生透過閱讀、討論文學或歷史等活動，審視多元的觀點。5.價值分析（values analysis）：師培生確定和分析價值、信念、和態度。6.真實性的學習（authentic learning）：師培生透過實際的情境，應用所學之全球知識和跨文化的技能。再者，師培機構可選擇中小學與大學合作的模式，使職前教師跟隨有專業素養的中小學教師學習全球教育。

#### 四、全球教育如何融入師資培育課程

國內許多研究指出培養教師具備全球系統關連、全球議題與問題、全球文化與了解及一般素養等四個面向之全球教育的專業知能，是面臨全球化世界所必須的。全球教育相關知識必須能納入師資培育不同的課程中，提供職前教師更多討論全球議題與問題的機會，使其能在潛移默化下，培養出全球教育的相關知識、技能與態度（林文竹，2004；高熏芳，2003；謝瓚，2003）。但如何將全球教育相關知識融入現有的教育學程課程之中，實為值得討論的議題。是採單一學科取向的方式？還是獨立學科或獨立單元方式？抑是科際整合方式融入？如採單一學科取向的融入方式，是將全球資訊、閱讀、和觀點合併到核心課程的課程計畫裡。融入式是應將全球教育理念融入師培學科中，並不影響課程組織的學科，而是在學科中和全球教育有相關的部分加以強調，藉由這樣的方法讓師培生吸收全球教育的概念（Selby & Pike, 2000）。此方式的優點是：（一）在學科的材料中，全球材料和觀點有清楚關聯；（二）融入方法，影響核心課程和所有師培生都必須學習，並且（

三）因為在所有科目，都強調全球面向，師培生能夠於跨學科產生全球關聯。但此種融入模式也有其困難，一些師培者沒有接受過額外訓練，認為全球資訊沒有必要附加在他們的教學中。非社會學科的師培者抱怨融入模式干擾其教學，全球教育應是社會學科的责任（Diaz, Massialas, & Xanthopoulos, 1999：68-69）。

如採獨立學科或獨立單元方式融入，其優點之一是容易實施。師培者能在一個規定的時間（一之內或者兩星期）介紹完全球教育課程，結束後則再回到標準的課程。此方式的缺點是師培生可能無法理解分開的單元或單獨課程中的全球知識和其餘課程之間的關聯（Diaz, Massialas, & Xanthopoulos, 1999）。

如採科際整合方式融入，此科際整合方式則是將全球教育和傳統學科進行整合，課程圍繞著全球教育這個主題，也就是所有的學科都圍繞著與全球教育相關的某個主題進行，而非如融入式分散在個別的科目中。

M. L. Holland（1993）在其「全球視野的家政教育師資培育相關因素」研究中，以問卷調查的方式，調查在大學家政教育學系，教授方法論課程之225位師培者，以瞭解職前家政師培者全球視野的實施狀況。研究結果發現：（一）師培者的態度和計畫實施有很大的正相關存在，如果師培者的態度是贊同的，則全球觀點融入課程是可行的，反之亦然。（二）雖然大多數受試者指出全球教育的經驗對全球視野的培養是重要的，但少於13%的人，在過去五年時間（1988-92）曾投入任何全球教育的活動。（三）師培者最可能將全球觀點融入現有的課程之中，特別是基礎課程。然，受試者表示很少針對全球視野特別發展新的課程。（四）在相關因素方面，採逐步回歸分析發現足夠資金、專門技能、以及家政學在全球視



野的明確任務是師培教育實施全球教育最主要的關鍵因素。

G. M. Backman (1993) 在其「家政教育國際化：師培者全球教育實踐和理解」研究中，以問卷調查的方式，調查了162位教授方法論課程的家政學科師培者。其目的是瞭解家政學科師培者對於全球視野融入到現有課程的實施和看法。研究結果顯示，受試者表示行政支援雖然重要，但師培者的投入程度才是實施成功的重要關鍵。惟師培者表示時間不足是全球教育融入課程的最主要障礙。

## 五、結語

基於上述，筆者建議各師培機構能結合各系所師資與資源，建構以學校為本位的全球導向師資教育學程。可採美國Ohio State University作法：（一）修習核心課程。例如：全球教育、多文化教育、跨文化教育、全球經濟學、和國際關係。再者，職前師培

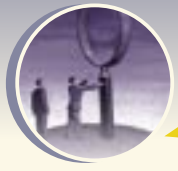
者可根據個人的需要和興趣，在教授指導下從事全球教育獨立研究及相關的學習。（二）提供跨文化的學習經驗。各師培機構可提供各類教育學程之實習師培者參與海外學習方案（Overseas Project），使其從此方案中，體驗不同文化間的教育方式，增廣其國際視野及跨文化的理解。（三）利用各種教學法使學生瞭解全球教育的內涵。全球議題或者問題教學方法的選擇，應該能使職前教師經驗到認知的、情意的、參與等不同層次的學習經驗。在認知領域方面，應該提供相關的資訊，建立概念，激發其批判思考的能力。在情意和參與的領域方面，學習活動應該使職前教師從他人的觀點理解全球問題，為人類其他族群發展出移情作用，和從事有關全球問題有意義的探究活動。再者，師培機構可選擇中小學與大學合作的模式，使職前教師跟隨有專業素養的中小學師培者學習全球教育，提供其反思、實證和分享全球教育觀念和經驗的機會。

## 參考文獻

- 林文竹（2004），國民小學職前教師「全球議題」教學專業知能之調查研究。淡江大學教育科技學系碩士論文，未出版。
- 高熏芳（2003），全球教育在師資培育實施之研究：職前教師全球視野之培育（I）。（國科會報告NSC 92-2413-H-032-002-）。
- 謝瓏（2003），國小教師應具備之全球視野教學知識之研究－模糊德菲法之應用。淡江大學教育科技學系碩士論文，未出版。
- Backman, G. M., (1993). Internationalization of home economics education: Global education practices and perceptions of teacher educators. Iowa State University, Ph.D.
- Calder, M., & Smith, R. (1996). Global education: Windows on the world. *Social educator*, 14 (2), 23-34.
- Case, R. (1993). Key elements of a global perspective. *Social education*, 57 (6), 318-325.
- Cogan, J. (1984). The Japanese-U.S. global awareness survey: Implications for training social studies teachers. Minneapolis, MN: Global Education Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED261918).
- Diaz, C., Massialas, B., & Xanthopoulos, J. (1999). *Global perspectives for educators*. Boston: Allyn & Bacon.



- Fountain, S. (1995). *Education for development: A teacher resource for global learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gilliom, M. E., & Remy, R. C. (1978). Needed: A new approach to global education. *Social Education*, 42(6), 499-502.
- Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. New York: Center for Global Perspective in Education.
- Hendrix, C. J. (1998). Globalizing the curriculum. *The Clearing House*, 71(5), 305-309.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Education Review*, 55(3), 265-275.
- Holland, M. L. (1993). Factors associated with the use of global perspectives in home economics teacher preparation. Unpublished Ph.D. dissertation. The Ohio State University.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definition ambiguities. *The Social Studies*, 92(1), 10-15.
- Kniep, W. M. (1989). Global education as school reform. *Educational Leadership*, 47(1), 43-45.
- Merryfield, M. M. (1995). Institutionalizing cross-cultural experiences and international expertise in teacher education: The development and potential of a global education a global education PDS network. *Journal of Teacher Education*, 46(1), 19-27.
- Merryfield, M. M. (1998). Pedagogy for global perspectives in education: Studies of teachers' thinking and practice. *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 342-379.
- Myers, B. H. (2001). The impact of international experience on teaching with a global perspective: Reflections of returned Peace Corps volunteer teachers. Unpublished Ph.D. dissertation. The Ohio State University.
- Selby, D., & Pike, G. (2000). Civil Global Education: Relevant Learning for the Twenty-First Century. *The International Social Studies Forum*, 32(1), 138-149.
- Smith, F. A. (2002). How global is the curriculum? *Educational Leadership*, 60(2), 38-41.
- Tye, B. B., & Tye, K. A. (1992). *Global education: A study of school change*. Albany, NY: SUNY.



專 論





# 從變革觀點析論師培中心之挑戰與前瞻

楊振昇／國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

## 一、前言

教育品質之良窳，與國家的政治、經濟、文化、社會息息相關。因為政治的安定，須以教育為支柱；經濟的發展，須以教育為基礎；文化的傳承，須以教育為動力；社會的進步，須以教育為後盾。尤其，師資素質的提升更攸關國家人力資源之培育，與國家整體競爭力之提振。

近年來，由於國內師資培育政策由一元、封閉走向多元、開放，無形中使得師資培育政策成為學界與社會輿論關心與矚目的焦點；而為提升教師素質，教育部已於2006年正式發函公布「師資培育素質提升方案」，針對師資培育的五大層面：師資養成、教育實習、資格檢定、教師甄選、及教師專業成長，分別訂定行動方案，期能早日達到專業的師資培育與卓越的教師素質目標。本文主要係從變革（change）的觀點，來分析國內師資培育中心（以下簡稱師培中心）面對的挑戰與前瞻。囿於篇幅，本文首先扼述國內中小學師資培育政策之演變；其次，則以變革觀點簡要分析國內中小學之師資培育政策；再者，則深入剖析當前師培中心所面對之挑戰；最後，則針對國內師培中心應有之前瞻作為提出建言。

## 二、我國中小學師資培育政策之演變

有關我國師資培育之議題，學者論述頗多，且深受國內相關教育學術團體之重視，如中國教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會、以及台灣教育政策

與評鑑學會等，均曾以該項議題作為學術研討的主軸。

歸納言之，我國中小學師資培育政策之重要轉變，主要係「由封閉走向開放、由一元走向多元、由計畫制走向儲備制」。詳言之，過去我國國民中小學師資培育之法源，主要係依據民國六十八年所公布之「師範教育法」。在此時期，我國的師資培育工作係由師範院校負責，一般大學及私立學校無法參與師資培育的工作，可謂是師資培育的封閉、一元、與計畫制時期。

然而，隨著社會的快速變遷，益以中等學校職業類科師資需求之殷切，加上一般大學也希望能打破師範體系壟斷師資培育市場的迷思，以及民意代表與社會輿論之強大壓力，乃於民國八十三年，將「師範教育法」修改為「師資培育法」，明訂除了師範院校繼續培育師資外，一般大學經教育部核准後，可設置「教育學程中心」，開設教育學程（楊振昇，2003）；民國九十二年，政府再度修正「師資培育法」，將原有「教育學程中心」改為「師資培育中心」。因此，我國中小學之師資培育政策走向開放與多元，也由原本的計畫性培育走向儲備制。

## 三、我國中小學師資培育政策之變革觀點分析

如上所述，我國中小學之師資培育政策，係經過「由封閉走向開放、由一元走向多元、由計畫制走向儲備制」的演變過程。然而，這樣的過程若以「變革」的學理加以分析，有何值得吾人注意之處，允宜加以深入探究。



首先，變革乃是一個中性的名詞，亦即變革的結果有可能比原來好，但也可能比原來差；而就教育之相關變革而言，由於影響的主體是人，也就是攸關國家發展的人力資源，因此，更應審慎為之。基於此，吾人應深刻體認：變革與革新（innovation）之間乃存在著「手段與目的」、「過程與結果」的關係，亦即變革乃是促進組織發展與進步的DNA。就此而論，「開放」、「多元」的師資培育政策僅是「手段」，其最終「目標」在達成師資的專業化、卓越化，與優質化，這是吾人在反思與檢視我國中小學之師資培育政策演變時，所應積極把握的方向與主軸。

其次，就變革之概念而言，首先，變革乃是一個「過程」（process）而非「突發事件」（event）；是一個複雜、非直線性的過程，也是一個未定的旅程，其中將會產生許多不確定性（Fullan, 1999）。尤其在論及變革時，應避免淪於第一級變革（first-order change）的迷思，僅專注於現況與直線的改變；而應著重第二級變革（second-order change），也就是應重視組織的文化、結構、與基本假定（Fullan, 1991; Robbins, 1996）。

就此而言，當師資培育政策走向開放與多元時，亦應深入反思除了配合社會潮流外，是否亦顧及人口結構之變化。

#### 四、當前師培中心面對之挑戰

誠如上述，我國師資培育之議題廣受討論與重視。目前國內師資培育管道主要有三，包括：師範校院（含3所師大、6所教育大學）、63所大學校院師資培育中心，以及8所大學校院師資培育系所（大學院校師資培育評鑑資訊網，2008）。就師資培育類別來看，96學年度合計設有72個師資培育中心、18個師資培育學系；以申請類別分，合計有54個學系或教育學程培育中心等教育

師資，29個學系或教育學程培育國民小學師資，29個學系或教育學程培育幼稚園師資，22個學系或教育學程培育特殊教育師資（教育部中教司，2008）。

以下歸納學者所論（吳武典，2005；吳清山，2005；林新發、王秀玲與鄧珮秀，2007；周愚文、黃政傑、林鎮坤與方永泉，2003；張德銳、丁一顧，2005；黃淑玲，2007；楊振昇，2003），分別就「評鑑時代的來臨、市場機制的衝擊、實習制度的問題、師資生素質的問題，以及重檢定考試輕潛在課程的問題」等五方面，分析當前師培中心所面對之挑戰：

##### （一）評鑑時代的來臨

隨著教師市場的快速緊縮，以及各校師資培育的辦理績效良莠不齊，社會大眾已對師資培育機構提出必須從嚴審查、以及提供退場機制等要求。教育部為使師資培育機構品質提升，自1988年起實施師資培育評鑑。1988年至1990年教育部所辦理之「各大學校院及師範學院評鑑」重在專業領域內的學門評鑑，提供各校進行自我檢討與改善的參考（張新仁、方德隆、丘愛鈴、李芊慧，2007）。師資培育多元後，教育部自1996年起即逐年進行教育學程訪評工作，主要目的為瞭解師資培育多元化後，師資培育機構辦理教育學程之情形，實施方式則以書面評鑑及實地訪評兩種，評鑑結果則採5等第制（特優、優、良、可、差），且不對社會大眾公布，評鑑指標每年進行小幅度修正而略有不同，評鑑結果除送請各校做為改進的建議，也成為教育部在擬訂師資培育政策的重要參據。

尤有進者，為建立評鑑機制的公平、公開、公正原則，並落實獎勵辦學績優，輔導待改進學校，勒退成效不彰的單位。教育部依據「大學校院師資培育作業要點」自2005年委託社團法人台灣評鑑協會及國家教育研



究院籌備處（2006年起）辦理師資培育中心評鑑，評鑑主要目的為協助師資培育機構發掘問題、指引改進、獎優汰劣及建立退場機制，實施方式採實地評鑑，評鑑結果則分為三等第（一等、二等、三等），並對外公告，評鑑指標則納入重要法規，以確保各師資培育機構辦學品質。教育部（2005）將評鑑機制建構於四個面向上，謹臚列如下：

1. 法制面：修正發布「大學校院教育師資培育中心作業要點」，將評鑑等第簡化、明定評鑑項目、評鑑成績標準及評分方式等，以建立評鑑規準。

2. 功能面：委託進行「師資培育中心效標之研究」，透過該研究將評鑑項目、方式、指標等加以修正調整，以落實評鑑功能，並協助各受評師資培育類科達成發掘問題、導引方向。

3. 實務面：根據「大學校院師資培育評鑑資訊網」之評鑑資料，2007年受評學校共有41校48個師資類科（中等學校計27個、國民小學計7個、幼稚園計12個、特殊教育計2個）。

4. 政策面：公告「大學校院師資培育數量規劃方案」，凡評為一等的學校，不減教育學程員額；評鑑為二等者，減量20%；評鑑為三等者，退場停辦。預計三次評鑑後，減少師資培育量50%。

2005年起師資培育中心評鑑分八大評鑑項目分別為「教育目標與發展特色」、「行政組織、定位與運作」、「學生遴選與輔導」、「圖儀設備、經費、空間等資源運用」、「教師員額、師資素質及研發成果」、「課程及教學規劃與實施」、「教育實習與就業輔導」、「地方教育輔導或教師在職進修之規劃與推廣」。依據教育部2008年2月22日對外公告2007年度大學校院師資培育中心暨師資培育學系評鑑結果，本次評鑑結果，獲得一等者計23個師資類科、二等者

計21個師資類科、無評列為三等者。其中評為一等者，97學年度將維持原有師資培育招生名額，二等者則於97學年度減招20%（教育部，2008）。2008年度之大學校院師資培育中心暨師資培育學系評鑑將於2008年10月起進行為期兩個月實地評鑑，評鑑結果將於2009年2月份公布。

## （二）市場機制的衝擊

自師資培育多元化以來，多數大學校院積極開設教育學分，以吸引學生前往就讀；尤其，在經濟不景氣、失業率節節攀升的壓力下，擔任教職儼然成為許多大學生追求的夢想。

然而，受到少子化的衝擊，造成「僧多粥少」的情形，師資供需難免受到市場機制的影響。依據教育部統計處（2008）全國國中小一年級新生的預測（圖1），可看出國小新生由96學年度的277,079人降至102學年度的199,268人，預估減少77,811人，降幅為28.08%；國中新生由96學年度的317,017人降至102學年度的274,466人，預估減少42,551人，降幅為13.42%；108學年度預估更降至197,388人，預估減少119,629人，降幅更達37.74%。就學人數的減少，首當其衝的是國民小學經營規模的縮減，教師需求數大量減少，直接影響到師資培育發展。若以一年學生就學人數減少一萬兩千人和每班人數35人計算（96學年度國中小每班35人），平均一年減少343班，若以每班教師員額編制1.5人（目前國小每班教師員額編制為1.5人）計算，一年將會減少515人左右的國小教師需求量；若以每班教師員額2人（目前國中每班教師員額編制為2人），一年將減少616人左右的國中教師需求量，此種需求量年年遞減的現象，造成師資培育相當大的衝擊與危機。

其次，依83年師資培育法培育且核證之師資人員就職情形加以分析，自91年度



至96年度，取得正式教師職務之比例依序為72.20%、59.49%、50.22%、34.38%、33.41%、18.11%（教育部，2007），可看出

取得正式教職之比例正逐年降低中，充分顯示師資供需之間已出現失衡的現象，對師培中心而言，也形成某種程度的挑戰。

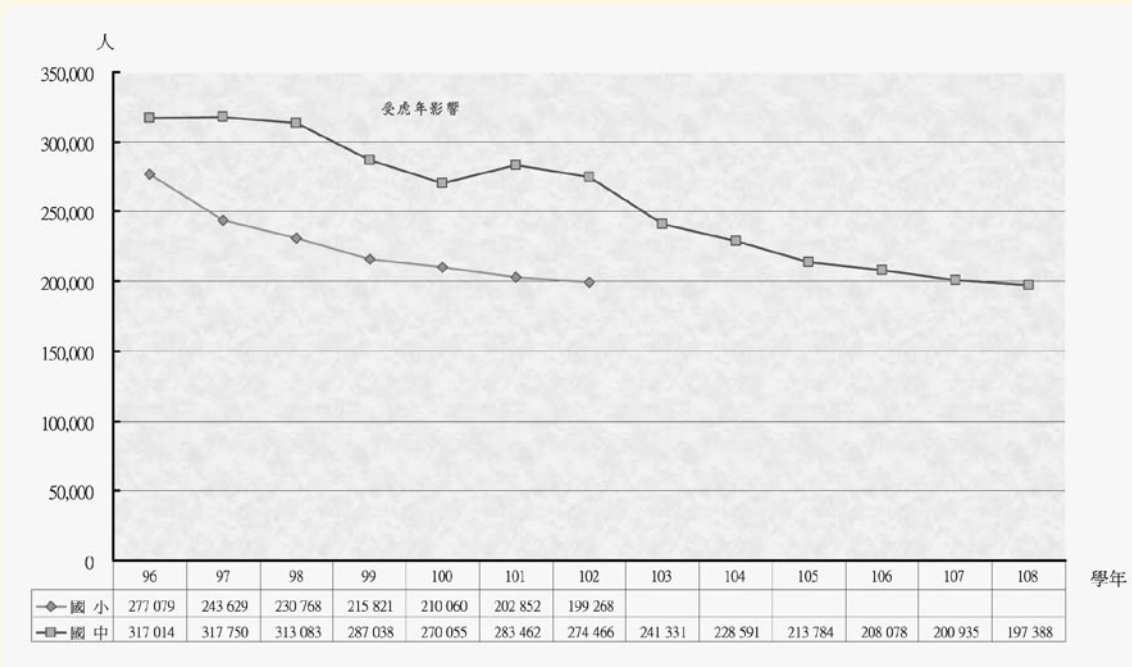


圖1 國中小一年級新生人口預測

資料來源：國中小一年級新生人口預測，教育部統計處，2008，2008年7月3日，擷取自 [http://www.edu.tw/files/site\\_content/B0013/overview46.xls](http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview46.xls)。

### （三）實習制度的問題

實習制度則是另一項值得重視的課題。舊制實習制度之師資生，在修畢職前教育課程後，經過初檢通過後，取得實習教師證以便進行為期一年的教育實習，實習期間師資生的身分為實習教師並領有實習津貼，當結束一年期的教育實習後，需經過複檢通過，方能取得合格教師證書，以便獲得參加教師甄試之資格。由於舊制實習制度的初檢及複檢規定流於形式，未能真正達到篩選的功能，為了因應師資培育多元所衍生的教育實習的問題，教育部於2002年修正公布師資培

育法第八條規定：「修習師資職前教育課程者，含其本學系之修業期限以四年為原則，並另加教育實習課程半年。成績優異者，得依大學法之規定提前畢業。但半年之教育實習課程不得減少。」現行之實習制度一般稱為新制實習制度，師資生於進行教育實習課程之前，需先取得教育實習證，再進行為期半年的教育實習，在實習期間，師資生的身分為實習學生，政府不再負擔實習津貼，甚至學校可斟酌向實習生收取教育實習所需之學分費；經過半年實習後，成績及格者，取得教師職前證書，並以此證書參加教師資格



檢定，通過檢定者方能取得教師證書，以便獲得參加教師甄試之資格。

雖然新制教育實習制度的期限已減為半年，但實習年限縮短仍無助於師資畢業生的見習成果，導致教育實習的功能大打折扣（吳清山，2005；林新發、王秀玲、鄧珮秀，2007；黃淑玲，2007）。歸納言之，目前之實習制度存在以下幾項問題：

#### 1. 偏重行政實習而輕教學實習

實習制度是否有效落實，與日後教師素質高低關係密切。然而，在部分未經完善規劃實習生實習工作內容的學校中，分派實習生的工作多為學校行政瑣事，反而形成以行政為主，教學實習及導師實習為輔的現象，對於日後從事教師工作並無太大益處（林坤燦，2008；周愚文、黃政傑、林鎮坤與方永泉，2003）。此種重行政實習而輕教學實習之現象，並不少見，甚至有些學校希望能有更多的實習生以分擔學校行政事務，而忘了實習生實習的本質為何，加上實習生又因在實習學校較為弱勢，面對此種現象，大多只能接受而不敢反應。

#### 2. 實習輔導教師之專業實習輔導知能未必充足

實習輔導教師是實習生最重要的輔導者，影響實習成效甚鉅。然而，在教育現場中，發現教育實習機構在尋找實習輔導教師時，往往困難重重，因為學校教師擔任導師或是教學工作，已經非常繁重，若再加上輔導實習生，更是一種負擔，因此願意擔任實習輔導教師的人選很少。另外，因為缺乏資深且優秀的教師願意擔任實習輔導教師，教育實習機構只好指派資歷較淺的教師來擔任，而資淺之教師因經驗上較不足，反而不能提供實習生良好的見習經驗，實習成效因此不佳。

#### 3. 師培中心缺乏足夠之專業實習課程教師

目前各大學校院的師培中心，普遍面臨

人力和物力資源不足等等問題，特別在一般大學中，授課教師已具備專門科目的素養，但不一定具有中小學教師經驗或是教育專業素養；影響所及，在實習過程中，恐無法提供學生實質的幫助。

#### （四）師資素質的問題

在各大學成立師培中心之初，多訂有修習教育學程之相關規定，諸如規範包括報考者的學業成績及英文能力等等，也兼採筆試及口試多元的甄選方式，以期能對師資生的素質作嚴格的把關。

值得注意的是，在多元化師資培育的初期，各師培中心吸引了許多優秀的學生參與教育學程的甄選，所以師資生的錄取率低，各校可依其甄選機制選擇素質好的學生成為師資生（吳清山，2005；黃淑玲，2007）。然而，自從2005年流浪教師的議題成為社會注目的焦點後，師培中心所開設的教育學程，雖然尚未面臨乏人問津的窘境，但卻產生報名甄選人數驟減的情形，甚至連著名的國立大學也無法倖免。

美國的國家教育與經濟中心（National Center on Education and The Economy）在提出的「Tough choices, tough times」（2007）報告書中，曾剝切呼籲希望未來能招募較優秀的高中畢業生進入大學，以期待他們日後成為高素質的中小學教師。誠然，原料的良窳攸關成品的品質，如果無法招收優秀的學生修習教育學程，而奢望日後有高素質的教師，真可謂緣木求魚；也因此，師資素質的問題，乃是當前師培中心所面臨的另一項挑戰。

#### （五）重檢定考試輕潛在課程的問題

為了管控師資素質，我國自2005年實施「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定」，其通過率為2005年91%、2006年58%、以及2007年65%。影響所及，通過該項資格檢定的比率，乃成為各師培中心自我



評鑑與接受外在評鑑的重要指標之一。

在此情形下，各師培中心為能有效提高通過教師資格檢定的比率，導致師培中心產生重檢定考試、輕潛在課程的問題，間接使得教學與輔導的功能轉為考試服務。黃淑玲

(2007)曾以師資生返校座談的課程為例指出，在教師檢定實施前的課程，多以培養日後能勝任教學之能力為目的，只有少數課程為提供師資生考取教師而準備；但教師檢定實施後的課程，卻以提供師資生通過教師資格檢定及考取教師佔大多數，而這種現象不是個案，而是多數師資培育機構的共同作為。就此而言，各師培中心正面臨重檢定考試而輕忽潛在課程的問題與挑戰！

## 五、國內師培中心應有之前瞻作為

前已述及，「開放」、「多元」的師資培育政策變革僅是「手段」，而師資的專業化、卓越化，與優質化才是最終的「目標」，各師培中心應體認本身角色的重要性，而非僅以「加盟店」或「連鎖店」的角色自居。有鑑於此，以下謹就前述有關師培中心所面對之挑戰，研提其應有之前瞻作為：

### (一) 視評鑑為進步動力、不斷自我提升與精進

近年來，由於對績效責任的重視，因此，評鑑乃成為一股無法避免的時代潮流；就師培中心而言，當然也無法自外於這股評鑑的潮流。

評鑑的目的在於促進「進步」(improve)，而非「證明」(prove)；然不容諱言地，在評鑑的過程中，難免造成被評鑑者不少的壓力，而評鑑的結果有時也影響到被評鑑者資源分配的多寡，以及擁有聲望的高低。就師培中心而言，應運用評鑑制度來提升品質(許玉齡，2007)；換言之，應視評鑑為進步的動力、不斷自我提升與精

進，針對自我評鑑與外部評鑑的各項結果，檢視本身師培中心之優勢與劣勢，進行必要之檢討與精進。

### (二) 因應少子化之趨勢、重視師資生素質維持

受到少子化的衝擊，間接影響日後人口的結構，也造成師資需求上「僧多粥少」的情形；由於師資之需求推估十分不易，也很難精確掌握相關因素的變化，可由國家教育研究院或委請適當之專家學者進行短、中、長程的師資人力需求調查，以避免人力資源的過度浪費。

再者，由於各師培中心普遍產生報名參加教育學程甄選的人數減少的現象，導致錄取率明顯提高；在此情形下，師資生素質的維持尤顯重要。由於師資生素質的高低攸關日後教師素質的良窳，更與國家教育品質及競爭力息息相關，因此，各師培中心仍應秉持「質重於量」的基本原則，對師資生的素質作嚴格的把關。

### (三) 強化現有實習制度、提升師資生實習成效

在師資培育過程中，有關實習制度的討論幾乎未曾止息。儘管實習制度之相關法令規定多屬中央權責，然以下仍就各師培中心提出幾項呼籲：

1. 審慎選擇實習學校：基本上，在半年的實習過程中，應以教學實習為主，以導師實習為輔，而行政實習及研習活動為後。故各師培中心可嘗試推動結合教育行政主管機關、師資培育機構與現場教學學校三者之策略聯盟(蔡清田、鄭勝耀，2007)，建立師資生實習目標之共識與溝通平台，以落實教育實習功能。

2. 強化實習輔導教師功能：「意願」與「能力」乃是擔任實習輔導教師的兩大要素，缺一不可。就此而論，除了商請實習學校的校長與主任從旁協助遴選或提供適當名



單外，為能提升實習輔導教師的專業知能，也可積極辦理實習輔導教師之研習與進修，以加強其專業素養，並適時給予實習輔導教師適當的誘因與獎勵。

3.發揮實習指導教師功能：實習指導教師功能之有效發揮，也會影響師資生之教育實習成效。因此，各師培中心之實習指導教師應結合本身的中小學教學經驗與教育專業素養，以提供師資生實質的幫助。

#### (四) 兼顧潛在課程功能、培養師資生健全人格

誠如前述分析，目前各師培中心普遍面臨重檢定考試而輕忽潛在課程的問題與挑戰；值此強調「品格教育」、「全人教育」的教育潮流中，各師培中心尤應深思如何兼顧潛在課程功能、培養師資生健全人格，始能避免未來的教師在教育理念上有所偏頗。

雖然各師培中心都相當重視師資生的專業能力發展，而教師的教學方法也多能達到教學目標，然教師的專業精神與敬業樂業的態度已漸漸淡化（吳武典，2005；蔡明學，2006）。例如在教育現場的實務工作者，經常反映少數師資生或部分新進教師過度追求自我權益，欠缺服務奉獻的熱忱，尤其對於如何與家長、同事溝通，仍有許多不足之

處；基於此，各師培中心應積極培養學生喜愛教育、奉獻教育、尊重他人的精神，以及提升與他人溝通的能力。

## 六、結語

教師素質攸關國家教育品質及整體競爭力之提升，而師資培育成效之良窳更是教師素質優劣之關鍵。睽諸我國中小學之師資培育，係經歷「由封閉走向開放、由一元走向多元、由計畫制走向儲備制」的演變過程；然「開放」、「多元」的師資培育政策僅是「手段」，其最終「目標」在達成師資的專業化、卓越化、與優質化。

就此而論，各師培中心對於培育未來優秀教師，可謂責無旁貸！本文分別就「評鑑時代的來臨、市場機制的衝擊、實習制度的問題、師資生素質的問題、重檢定考試輕潛在課程的問題」等五方面，剖析當前師培中心所面對之挑戰；並進一步就有關師培中心所面對之挑戰，對師培中心提出「視評鑑為進步動力、不斷自我提升與精進；因應少子化之趨勢、重視師資生素質維持；強化現有實習制度、提升師資生實習成效；兼顧潛在課程功能、培養師資生健全人格」等呼籲，期能為國內日後之師資培育，略進棉薄之力！

## 參考文獻

- 大學校院師資培育評鑑資訊網（2008）。最新消息。2008年7月6日，擷取自<http://tece.naer.edu.tw/news.php>。
- 吳武典（2005）。我國師資培育的困境與突破。研習資訊，22（6），37-46。
- 吳清山（2005）。師資培育發展的困境與突破。研習資訊，22（6），23-29。
- 林坤燦（2008）。當前台灣國民小學師資培育情境分析。教育資料集刊，37，1-14。
- 林新發、王秀玲與鄧珮秀（2007）。我國中小學師資培育現況、政策與展望。教育研究與發展期刊，3（1），57-79。
- 周愚文、黃政傑、林鎮坤與方永泉（2003）。師資培育與甄選：追求多元專業化的師資。載於國立台灣師範大學（主編），教育發展的新方向：為教改開處方（頁163-192）。台北：心理。
- 教育部（2005）。為師資培育品質把關－建立教育學程評鑑機制。2008年7月6日 擷取自 <http://140.111.34.116/old/151/storymain.htm>。



- 教育部（2007）。中華民國師資培育統計年報九十六年版。2008年7月4日，擷取自 <http://r7.ntue.edu.tw/B/b1/96年師資培育統計年報.pdf>。
- 教育部（2008）。96年度師資培育機構評鑑結果。2008年7月6日，擷取自[http://epaper.edu.tw/news/970222/97022206\\_1.doc](http://epaper.edu.tw/news/970222/97022206_1.doc)。
- 教育部中教司（2008）。96學年度各師資培育大學之教育學程開設情形。2008年7月5日，擷取自 [http://www.edu.tw/high-school/bulletin\\_list.aspx?site\\_content\\_sn=4393](http://www.edu.tw/high-school/bulletin_list.aspx?site_content_sn=4393)。
- 教育部統計處（2008）。國中小一年級新生預測人數。2008年7月3日，擷取自[http://www.edu.tw/files/site\\_content/B0013/overview46.xls](http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview46.xls)。
- 張新仁、方德隆、丘愛鈴、李芊慧（2007）。師資培育機構評鑑：美國師資培育認可委員會的評鑑制度及其啟示。高雄師大學報，22，1-20。
- 張德銳、丁一顧（2005）。我國師資培育制度的回顧與前瞻。研習資訊，22（6），31-36。
- 許玉齡（2007）。以系統觀點看師資培育與其評鑑。研習資訊，24（4），23-26。
- 黃淑玲（2007）。當前師資培育之困境與挑戰。發表於「2007第二屆師資培育課程與教學論壇」，台中，國立台中教育大學，2007年11月1日。
- 楊振昇（2003）。從組織變革的觀點析論我國之國民中小學師資培育政策。發表於台灣教育政策評鑑學會、台東縣政府教育局主辦之第三次地方教育行政論壇，92，1，11-12。
- 蔡明學（2006）。我國師資培育機構運作滿意度調查之研究。教育研究與發展期刊，2（1），93-118。
- 蔡清田、鄭勝耀（2007）。師資培育策略聯盟之研究。師資培育專業通訊，7，6-7。
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London, Villiers House.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London, Falmer Press.
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational behavior—concepts, controversies, applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- National Center on Education and The Economy (2007). *Tough choices, tough times*. CA., Jossey-Bass.



# 師資培育評鑑之後設評鑑研究

呂佳霓／台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所  
東吳大學教學資源中心教學評鑑研究組約聘助理

## 摘要

本研究旨在以「方案評鑑標準」之「規劃與協商」、「結構與設計」、「資料蒐集與準備」、「資料分析與解釋」、「溝通與公布」、「結果的利用」六向度五十五項標準，探討師資培育評鑑的合適性，並瞭解實施概況，最後再根據評鑑結果，提出具體建議，以作為教育主管機關及師資培育評鑑之相關人員做為參考。

為達上述研究目的，本研究乃透過文獻分析與問卷調查蒐集資料，依據「評鑑研究學會標準委員會」之方案評鑑標準，編製研究工具，針對九十五年度及九十六年度受評師資培育中心及評鑑委員進行調查，共寄發233份問卷，回收有效問卷144份。統計方法採描述性統計、t考驗及單因子變異數分析與事後比較等統計方式進行資料分析。

**關鍵詞：**後設評鑑、師資培育評鑑

The purpose of the research was to explore the suitable of teacher education evaluation by ERS and realized implementation in accordance with the result of the research to make for improvements and future references.

Through literature review of teacher education evaluation and related meta-evaluation and referring to the evaluation standards from "Evaluation Research Society Committee", the criteria and questionnaire was formed. Besides, the target subjects were "the evaluators" and "the members of Teacher Education Center" in 2006 and

2007. There were 233 questionnaires sent and 144 valid samples back. Last, the data analysis used the descriptive statistics, t-test, one way ANOVA and Ducan post-hoc test to conduct data processing.

**Keywords:** meta-education, teacher education evaluation

## 一、緒論

### (一) 研究動機

我國近年來之所以能開創經濟奇蹟，其主因就在於教育蓬勃的發展，為國家培育了許多人才。人才的培養有賴於教師的指導，因此，師資的培育與素質的提升，更顯其重要性。為掌握師資培育中心的運作狀況、教師素質的要求、以及對教育品質的管控，教育部開始著手於師資培育機構的評鑑。

師資素質之優劣，牽引著國家未來的發展與競爭力（張新仁、方德隆、丘愛鈴、李芊慧，2007）。師資培育評鑑的功能在維護師資培育辦學品質；師資培育評鑑已執行數年，但卻少有一套標準或機構來檢視其執行的成效。王保進（2001）指出規劃一個評鑑模式，至少應包括五項要素：1.評鑑目的；2.評鑑內容；3.評鑑方法；4.評鑑標準及5.評鑑結果之處理與應用。因此，對於師資培育評鑑實施情形，實有必要進行「後設評鑑」研究，以了解師資培育評鑑之合適性。

綜上所言，瞭解評鑑人員與師資培育中心人員對師資培育評鑑合適性的看法，期能以後設評鑑之觀點探知評鑑工作仍須改善之處，以瞭解其評鑑設計、目的、內容、標準、



方法、結果的處理與運用等各個層面之問題，提供未來教育行政機關改善評鑑工作之要項，以建構更完善、周延之師資培育評鑑機制。

### (二) 研究目的

根據上述動機，本研究之研究目的如下：

1. 了解台灣目前師資培育評鑑之現況。
2. 以「方案評鑑標準」，探討師資培育評鑑之合適性。
3. 根據研究結果研擬具體建議，以為教育主管機關未來實施師資培育方案評鑑之策略參考。

## 二、文獻探討

### (一) 師資培育評鑑的理論分析

吳清山(2003)以專業為主軸，將師資培育理念分為專業素養、績效責任、公平正義、品質卓越及倫理道德。

楊百世(2000)對於師資培育職前教育理念，從心理學、哲學、及社會學的觀點探討。

饒見維(1997)分析主要國家師資培育

的理念，綜合成八個派典，分別為人本取向、師範取向、博通取向、學術取向、實務取向、技術取向、社會取向、及省思取向。

詹棟樑(1997)提出的師資培育理念包含專業的理念、多元化的理念、實習的理念、提高教學知識的理念、及提高教師素質理念。

但昭偉(1997)就英國師資養成教育的模式，依不同年代提出理性主義模式、社會市場模式及實踐理性模式等。

Zeichner(1983)將師資培育的理念分成行為主義取向、人格主義取向、傳統技藝取向及探究導向取向。

Shulman(1987)也以建構主義知識論的理念，提出專業的教師，應具備以下五種知識：學科知識、一般教學知識、課程知識、學科教學知識、有關學生的知識、有關情境的知識及有關教育目的的知識。

Feiman-Nemser(1990)則認為師資培育的概念可分為批判/社會取向、個人取向、技術取向、學術取向、及實務取向。

綜合上述，茲整理如表1。

表1 師資培育理念彙整

師資培育理念		
國內學者	饒見維	人本取向、師範取向、博通取向、學術取向、實務取向、技術取向、社會取向、省思取向。
	詹棟樑	專業的理念、多元化的理念、實習的理念、提高教學知識的理念、提高教師素質的理念。
	但昭偉	理性主義模式、社會市場模式、實踐理性模式。
	楊百世	心理學、哲學、及社會學的觀點。
	吳清山	專業素養、績效責任、公平正義、品質卓越及倫理道德。



國外學者	Shulman	學科知識、一般教學知識、課程知識、學科教學知識、有關學生的知識、有關情境的知識及有關教育目的的知識。
	Zeichner	行為主義取向、人格主義取向、傳統技藝取向及探究導向取向。
	Feiman	批判／社會取向、個人取向、技術取向、學術取向、及實務取向。
相同點	1.教師須具備豐富的學科知識。2.教師須具有熟稔的教學技巧。 3.教師人格的養成。4.教師自我反省能力的培養。	
新議題	1.公平正義 → 教育機會均等。 2.績效責任 → 師資培育機構為培育學生的工作負起責任。 師資生為自己的學習負起責任。	

資料來源：研究者整理。

## （二）師資培育評鑑之現況

以下從師資培育評鑑目的、評鑑方式、評鑑指標、評鑑人員、評鑑報告及結果運用等方面作分析，並探討我國師資培育評鑑制度的問題。

### 1. 評鑑目的

張金淑（2006）綜合多位學者的觀點，提出評鑑的主要目的有下列四項，（1）為瞭解學校辦學現況，協助各校自我定位；

（2）為提升學校教育品質，強化學校競爭力；（3）為改善學校的教學、服務、研究與行政，提昇效率；（4）為提供社會大眾有關學校教育品質訊息，回應各界期盼。

師資培育機構成員往往對評鑑目的與內涵不甚瞭解，高層主管也對評鑑工作缺乏有效的領導與承諾，未認知自我評鑑是專業實務中不可分割的一部份，因而容易形成師資培育機構進行評鑑的疑慮與抗拒，故在實施評鑑的目的上，仍有充實自我評鑑制度、發展專業特色的需要（張新仁等，2007）。

### 2. 評鑑方式

八十五學年度師資培育機構教育學程及學士後教育學分班訪評、八十九學年度師資培育機構訪評、九十一學年度大學校院教育學程評鑑、九十四學年度師資培育中心評鑑、九十五年度大學校院師資培育中心評鑑與九十六學年度大學校院師資培育評鑑的工作流程差異甚小。在評鑑的執行過程上雖然已經較過去完善，但在評鑑方式上仍是兼採自我評鑑與外部實地訪視兩種。外部實地訪視，時間以每年辦理一次為原則，實地訪視的時間為一天，顯示評鑑報告準備以及訪評時間不足，難以確實完成評鑑的內容以及各校以應付外部評鑑的心態來執行，仍是目前的主要問題所在（教育部，2005；孫志麟，2006）。

### 3. 評鑑指標

八十五學年度師資培育機構教育學程及學士後教育學分班訪評、八十九學年度師資培育機構訪評的評鑑內涵顧及背景、輸入、過程等評鑑，卻忽略成果評鑑（王保進、王麗芬，1998；吳明清，1997；楊玉伊，2002）。



九十四、九十五、九十六年度評鑑指標差異甚小。自九十四年起師資培育評鑑不僅納入突顯成果評鑑的「教育實習與就業輔導之成效」，亦吸取以往教育學程訪評或評鑑經驗，新增一些實務的量化資料。

#### 4. 評鑑人員

評鑑人員的專業素養，深深影響到教育評鑑的實施成效。評鑑者的專業素養包含專業知識、專業技能與專業倫理（劉春榮，2004）。因此，在選擇評鑑人員時的專長與背景考量，以及訪視評鑑的行前研習是另一項重要的課題。

#### 5. 評鑑報告及結果的運用

九十四、九十五、九十六年度師資培育中心評鑑之評鑑成績評定方法依評鑑項目之結果與計分，採三等第量法。「一等」：九十五學年度維持原核定名額，並請學校依權貴對相關業務承辦人員優予敘獎；「二等」：自九十五學年度起減量20%，並列入九十五年度評鑑對象；「三等」：自九十五學年度起停止招生，惟現行在校生，應保障其授教權益，學校需加強協助輔導，並訂定時程，具體改善，由教育部定期追蹤改善情形。

評鑑結果的運用與評鑑的目的往往有著密切的關聯存在。國內師資培育機構的目的，雖然係作為改善辦學缺失的參考，但實質上則結合外部評鑑的績效考核，涉及各師資培育機構的招生名額與補助經費，將評鑑結果與政策決定相連結為主，忽略了師資培育機構評鑑強調品質改善的目的，同時也未落實後設評鑑的機制。（王保進、王麗芬，1998；孫志麟，2006；張金淑，2006）

#### （三）後設評鑑的理論與內涵

##### 1. 意義

游家政（1994）認為後設評鑑標準意指評鑑專業人員共同認可的一套指引或準則，通常為最低表現水準。這些標準可用來指

導評鑑的規劃、設計和實施，或作為判斷評鑑的價值和品質的參照架構。

林劭仁（2001）則指出後設評鑑標準就是一套能夠讓評鑑研究者普遍認同的評鑑指導原則，其對象是評鑑工作的所有過程，而最主要的功用在於指引及改進評鑑規劃、設計，並用以判斷評鑑方案的品質與價值。為進行後設評鑑所不可缺少的重要工具。

JCSEE（1981）主張標準是專業的評鑑者普遍同意的原則，可據以判斷一項評鑑的價值或品質。

ERS（1982）主張標準是一套指引，指導方案評鑑的規劃、設計和實施。

綜上所述，後設評鑑標準是評鑑專業人員共同認可的一套原則，其對象是評鑑工具本身，這些標準可以用來了解評鑑本身之合適性，作為判斷評鑑的價值與品質的參照基準。

#### 2. 功能

聯合委員會認為良好的評鑑可以促進教育進步，而一組健全的評鑑標準至少可獲得七項助益：

- （1）提供一套共通性語言，促進評鑑的溝通與合作。
- （2）提供一組一般性規則，處理特殊的評鑑問題。
- （3）提供評鑑的概念性架構，釐清混淆的評鑑領域。
- （4）提供評鑑過程研究發展的操作性定義。
- （5）顯示教育評鑑發展的現況。
- （6）提供判斷專業評鑑人員績效的依據。
- （7）促進教育評鑑發展的公信力。

Sanders & Nafziger等人（1976）認為後設評鑑標準具有下列功能：

- （1）可協助學校評鑑人員改進評鑑的品質，排除可能發生的錯誤。
- （2）提供發展評鑑設計的架構，作為設計評鑑的基礎。



- (3) 追蹤評鑑工作的進行。
- (4) 訂定符合倫理的評鑑契約，防止評鑑結果的不當利用。

後設評鑑標準具有指引與判斷的作用，包括作為設計評鑑的基礎、判斷評鑑績效、改進評鑑品質、發展評鑑架構、追蹤評鑑過程、確保評鑑倫理、顯示評鑑現況、促進評鑑溝通與合作以及提昇評鑑公信力等。

### 3.內容

茲以「評鑑研究學會標準委員會」(ERS Standards Committee)所提出的「方案評鑑標準」(Standards for Program Evaluation)與本研究較有關聯。謹就上述方案評鑑標準內容，以作為本研究問卷設計之理論基礎。

評鑑研究學會標準委員會認為教育評鑑標準聯合委員會之評鑑標準關注於教育方案，未能涵蓋評鑑研究學會成員的需求，因此另行發展出「方案評鑑標準」，共有五十五項標準，分為規劃與協商、結構與設計、資料蒐集與準備、資料分析與解釋、溝通與公布、結果的利用等六個部分(Evaluation Research Society Standards Committee, 1982)，茲說明如下：

#### (1) 規劃與協商 (formulation and negotiation)

在訂定評鑑計畫之前，評鑑者應先與相關的當事人進行規劃與協商的工作。對於評鑑什麼、如何評鑑和為何評鑑等問題，以及可能發生的限制與障礙，評鑑者與當事人都應有清楚的瞭解。在此階段，共有十二項評鑑標準：

- ① 正確而詳細的敘述方案目標與特質。
- ② 確認委託者、決策者及其他潛在使用者，並釐清其資訊需求與期望及方案的公共利益。
- ③ 評鑑型態必須合適、評鑑對象必須釐清、評鑑範圍必須明確。

- ④ 評鑑方案與變通方案的成本估算慎重合理，且合乎健全的會計原則。
- ⑤ 對於評鑑提供資訊的價值性、適用性與判斷性成本的潛在利用性必須在評鑑開始前達成協議。
- ⑥ 對於評鑑的可行性，必須經過非正式的正式的評鑑可行性評估。
- ⑦ 對於獲取評鑑和結果的限制，評鑑者和委託者事先必須清楚的確立並達成協議。
- ⑧ 確認潛在的利益衝突，並採取步驟以免危及評鑑歷程和結果。
- ⑨ 對於涉及評鑑的所有群體的權利與福祉之尊重與保障，必須是協商過程中的主要考慮。
- ⑩ 明確界定評鑑技術及經費管理的績效責任。
- ⑪ 在協商所達成的所有協定必需以文字詳細說明，包括程序、義務和涉入評鑑的所有群體，以及獲取資料的策略和程序。當計畫或條件改變時，這些協定應該詳細說明。
- ⑫ 對於超越評鑑者的專業限制或資源條件的要求，評鑑者不應該接受。

#### (2) 結構與設計 (structure and design)

評鑑的設計常常會因所要求的條件狀況不一樣，而受到政治、經濟、方法論等各個不同層面的影響。因此不同性質的評鑑間多少會存在一些差異。不過還是會有一些共通性的標準，主要有下列六項：

- ① 詳細說明各種評鑑的途徑與設計，並判斷其評鑑結論和推論的合適性。
- ② 對於評鑑的影響，未處理部份的效果評估和完成此項評估的特定方法等主要評鑑設計，必須完整的描述和判斷。
- ③ 採用樣本時必須依評鑑的必要條件及其概括化詳細分析，描述及判斷樣本方法的細節。
- ④ 明確敘述評鑑方法和工具，並以受評的



母群或現象考驗其信度和效度。

- ⑤ 對評鑑程序和工具的合適性，必須提供有關的判斷。
- ⑥ 對於方案的人員、受影響的機構、有關群體的成員，以及直接涉入評鑑的人員之間必要性的合作，必須加以安排並確保合作無間。

### (3) 資料蒐集與準備 (data collection and preparation)

資料蒐集過程中如果發生分析方法上或者環境改變上的困難，評鑑的設計及實施就必須隨時調整以符合實際需要。

- ① 資料蒐集的準備計畫必須在資料蒐集之前發展完成。
- ② 對背離原來設計的檢查、調解和考證必須有所準備。
- ③ 評鑑人員必須加以選擇、訓練和監督，以確保其勝任性、一致性、公平性和倫理性的措施。
- ④ 所有資料蒐集的活動必須加以整理，確保個別的權利、福祉、尊嚴和價值都能獲得尊重和保障。
- ⑤ 資料蒐集工具和程序的預測信度、效度，必須在一般的實施環境加以檢證。
- ⑥ 進行錯誤來源的分析，建立品質保證和控制的適當措施。
- ⑦ 資料蒐集和準備的程序需有保護措施，避免發現和報告受到資料蒐集者的偏見所扭曲。
- ⑧ 資料蒐集活動應在無害於受評方案的完整下進行，並在資料提供者或機構最少負擔的情形下實施。
- ⑨ 嚴格檢討可能產生反效果或危險的程序，然後僅使用受影響群體所同意的程序。
- ⑩ 管理與保管資料，以免落入未經許可者的手中，對於個別認可資料的取得，應限於有必要知道者。
- ⑪ 文件必須保存資料來源、蒐集方法、蒐

集的環境以及各項資料的準備過程。

- ⑫ 採取適當的保護措施，防止意外事件造成無法挽回的資料損失。

### (4) 資料分析和解釋 (data analysis and interpretation)

在資料分析與解釋階段，評鑑者必須依據資料的性質，採取適當的分析與解釋方法，此階段需要考慮的標準共有九項：

- ① 分析的程序必須符合評鑑目的、設計和資料的蒐集。
- ② 所有的分析程序及其假定和限制必須詳細描述，選擇該程序的理由也應說明清楚。
- ③ 分析的程序必須適合所使用的評鑑特質，以及資料的質性、量性特質。
- ④ 分析的單位必須合適資料蒐集的方式和結論的型態。
- ⑤ 對於資料分析的合適性必須加以判斷。
- ⑥ 文件必須合適重複分析。
- ⑦ 若進行量的比較，必須提供有關統計和實質意義的指標。
- ⑧ 因果解釋的支持，不但要參照設計，也要確認和排除似合理的反面說明。
- ⑨ 評鑑發現的報告方式，必須能區別出客觀的發現、意見、判斷和推測。

### (5) 溝通與公布 (communication and disclosure)

良好的溝通是有效規劃與實施評鑑的基本要件，同時也是有效利用評鑑結果的前提，在評鑑報告公布前，此階段需要考慮的標準共有十項：

- ① 評鑑發現必須清晰地、完整地、公正地呈現出來。
- ② 評鑑發現必須以決策者和其他聽取者能理解語言來組織和敘述，並且任何的建議必須明顯地和這些發現關聯。
- ③ 發現和建議的呈現架構，必須能指出二者間相關的重要性。



- ④ 假定必須明確地為人所認定。
- ⑤ 有關時間、資源和資料的可用性等侷限所造成的限制，必須加以說明。
- ⑥ 對於如何發現的完整描述，必須是可接受的。
- ⑦ 對於評鑑有貢獻的個人、群體和組織，必須給予適當的回饋。
- ⑧ 評鑑報告的公布，必須遵守事先同意的合法性與專屬性的理解。
- ⑨ 授權官方公布的評鑑資料，必須明確說明。
- ⑩ 完成的資料庫和相關的文件必須與使用的策略和程序相一致的方式來組織。

#### (6) 結果的利用 (use of results)

評鑑的目的在提供當事人做決策所需的資訊，因此評鑑結果必須得到利用，評鑑才有意義。為確保評鑑結果得到有效利用，需考慮的標準有六項：

- ① 評鑑結果必須在做成相關決策之前，提供合適的使用者。
- ② 評鑑人員必須預防評鑑資訊的誤解與誤用。
- ③ 評鑑人員必須提供決策者和其他相關的聽取者，注意評鑑過程中能產生的正面或負面的副作用。
- ④ 評鑑人員必須明確地區分評鑑發現和根據評鑑發現所提出的政策建議。
- ⑤ 再提出有關修正行動路線的建議時，評鑑人員必須仔細考慮和指出建議方案的可能效果和成本。
- ⑥ 評鑑人員必須在評鑑人員的角色和所選擇的支持角色之間維持明確的界線。

### 三、研究設計與實施

#### (一) 研究樣本

根據研究目的，本研究問卷調查對象，包括參與由教育部主辦的九十五及九十六年度之「大學校院師資培育中心評鑑」的評鑑

委員及受評的單位（師資培育中心）為對象；九十五年度參與「大學校院師資培育中心評鑑」之公、私立學校共29校院、34個學程，評鑑人員31名；九十六年度參與評鑑之公、私立學校共32校院（包含95評鑑未達一等之15校院）、39個學程，評鑑人員25位，故本研究母群為公、私立學校46所校院，評鑑人員46位。

為使樣本具代表性，評鑑人員以普查（census）方式進行，師資培育中心的部份則以「隨機抽樣」方式進行。本研究共寄出233份問卷，共計回收有效問卷144份，回收率約為63%。

#### (二) 研究工具

本研究問卷之編製主要是依據「評鑑研究學會標準委員會」發展之「方案評鑑標準」，分為「規劃與協商」、「結構與設計」、「資料蒐集與準備」、「資料分析與解釋」、「溝通與公布」與「結果的利用」六向度五十五項標準，另參酌游家政（1994）之「國民小學後設評鑑標準」、林劭仁（2001）之「高級中學後設評鑑標準」與所蒐集師資培育中心評鑑實施概況資料編製而成。本研究問卷之效度皆達80%，信度皆在.90以上，顯示本問卷具有良好的信效度。

#### (三) 資料分析

本研究問卷調查所得資料，經整理後，以SPSS 12.0 for Windows版套裝軟體進行統計分析，分別以平均數、標準差、t考驗、單因子變異數分析與事後比較，以瞭解師資培育評鑑之合適性。

### 四、研究結果與討論

#### (一) 師資培育評鑑之合適性符合後設評鑑標準之結果分析

本後設評鑑標準分為就六向度五十五項標準。就整體而言，其師資培育評鑑之合適



性符合程度為「相當符合」。其中以「規劃與協商」向度的平均數為最高 ( $M=4.42$   $S=0.93$ )，「結果的利用」向度的平均數最低 ( $M=4.04$   $S=1.06$ )。

(二) 不同身份別填答者對於師資培育評鑑合適性符合後設評鑑標準之差異分析  
由表2可知，整體而言，「評鑑委員」對於師資培育評鑑之合適性看法，其平均數

高於「師資培育中心人員」。經t考驗統計分析達顯著差異 ( $p<.01$ )，表示不同身分別填答者對於師資培育評鑑合適性符合後設評鑑標準之看法有顯著差異 ( $p<.01$ )。但在「結果的利用」向度上，「評鑑委員」與「師資培育中心人員」兩類別之填答者，對於師資培育評鑑合適性符合後設評鑑標準的程度，其看法無顯著差異。

表2 不同身分類別填答者在後設評鑑六向度之檢定

類別	身份別	個數	平均數	標準差	t值
規劃與協商	師培人員	125	4.35	0.96	-2.458*
	評鑑人員	19	4.91	0.61	
結構與設計	師培人員	125	4.13	0.99	-2.694**
	評鑑人員	19	4.77	0.75	
資料蒐集與準備	師培人員	125	4.27	0.90	-2.928**
	評鑑人員	19	4.91	0.71	
資料分析與解釋	師培人員	125	4.09	1.11	-2.039*
	評鑑人員	19	4.63	0.83	
溝通與公布	師培人員	125	4.34	0.84	-2.404*
	評鑑人員	19	4.97	1.06	
結果的利用	師培人員	125	3.99	1.09	-1.606
	評鑑人員	19	4.40	0.82	
整體	師培人員	125	4.19	0.91	-2.604**
	評鑑人員	19	4.76	0.69	

(三) 不同背景變項填答者對師資培育評鑑合適性符合後設評標準之填答差異分析

探討不同背景變項的填答者對於師資培育評鑑之合適性符合後設評鑑標準之差異性。不同背景變項分為「學校類別」、「學校性質」、「受評之學程類別」、「師資培育中心成立時間」、「工作職務」、「學校

所在地區」、「評鑑委員是否亦為師資培育中心人員」、「評定之學程類別」、「參與評鑑工作之次數」等九項。以下就不同背景變項分別進行分析說明。

#### 1. 學校類別

由表3可知，就不同學校類別在後設評鑑符合度而言，可知一般大學之平均數為4.14，標準差為1.01，科技大專校院之平均



數4.28，標準差為0.67。經t考驗統計分析無顯著差異，其t值為-0.926，表示不同學校類

別填答者對於師資培育評鑑合適性符合後設評鑑標準之程度看法沒有顯著差異。

表3 不同學校類別填答者在後設評鑑六向度之t檢定

向度	學校類別	個數	平均數	標準差	t值
規劃與協商	一般大學	84	4.29	1.01	-0.942
	科技大專校(院)	41	4.46	0.81	
結構與設計	一般大學	84	4.08	1.07	-0.582
	科技大專校(院)	41	4.20	0.82	
資料蒐集與準備	一般大學	84	4.26	0.99	-0.103
	科技大專校(院)	41	4.28	0.69	
資料分析和解釋	一般大學	84	4.02	1.21	-1.020
	科技大專校(院)	41	4.21	0.86	
溝通與公布	一般大學	84	4.27	1.19	-1.229
	科技大專校(院)	41	4.49	0.82	
結果的利用	一般大學	84	3.94	1.15	-0.690
	科技大專校(院)	41	4.07	0.92	
整體	一般大學	84	4.14	1.01	-0.926
	科技大專校(院)	41	4.28	0.67	

## 2. 學校性質

由表4可知，就不同學校性質在後設評鑑符合度而言，國立學校之平均數為4.23，標準差為0.90，科技大專校院之平均數4.17，

標準差為0.92。經t考驗統計分析無顯著差異，其t值為0.356，表示不同學校性質填答者對於師資培育評鑑合適性符合後設評鑑標準之程度看法沒有顯著差異。

表4 不同學校性質填答者在後設評鑑六向度之t檢定

向度	學校性質	個數	平均數	標準差	t值
規劃與協商	國立學校	49	4.41	0.91	0.610
	私立學校	76	4.30	0.98	
結構與設計	國立學校	49	4.20	0.97	0.705
	私立學校	76	4.07	1.01	



資料蒐集與準備	國立學校	49	4.38	0.84	1.117
	私立學校	76	4.20	0.93	
資料分析和解釋	國立學校	49	4.12	1.13	0.281
	私立學校	76	4.06	1.06	
溝通與公布	國立學校	49	4.33	1.13	-0.048
	私立學校	76	4.34	1.06	
結果的利用	國立學校	49	3.92	1.10	-0.543
	私立學校	76	4.02	1.07	
整體	國立學校	49	4.23	0.90	0.356
	私立學校	76	4.17	0.92	

### 3. 評鑑委員是否亦為師資培育中心人員

由表5可知，評鑑委員是否亦為師資培育中心人員，在後設評鑑符合度而言，師資培育中心人員之平均數為4.98，標準差為0.76，非師資培育中心人員之平均數4.60，

標準差為0.62。經t考驗統計分析無顯著差異，其t值為1.175，表示評鑑委員是否亦為師資培育中心人員之填答者對於師資培育評鑑合適性符合後設評鑑標準之程度沒有顯著差異。

表5 是否亦為師資培育中心人員填答者在後設評鑑六向度之t檢定

向度	是否亦為師資培育中心人員	個數	平均數	標準差	t值
規劃與協商	是	8	5.01	0.622	0.639
	否	11	4.82	0.624	
結構與設計	是	8	5.03	0.70	1.360
	否	11	4.57	0.75	
資料蒐集與準備	是	8	5.12	0.74	1.154
	否	11	4.75	0.66	
資料分析與解釋	是	8	4.86	0.92	1.026
	否	11	4.46	0.75	



溝通與公布	是	8	5.21	1.00	1.088
	否	11	4.79	0.69	
結果的利用	是	8	4.635	0.88	1.060
	否	11	4.234	0.76	
整體	是	8	4.98	0.76	1.175
	否	11	4.60	0.62	

#### 4. 受評之學程類別

整體而言，由表6、表7可知，「中等、小學教育學程」、「中等、幼教學程」、「小學、特教學程」、「國小學程」、「中等學程」、「幼教學程」、「特殊學程」之平均數分別為3.97、4.20、4.52、4.37、4.38、3.96、3.20，其中，以受評學程為「小學、特教學程」平均得分最高，「特殊學程」之平均得分最低。其七類別之標準差分別為0.84、0.97、0.43、0.54、0.98、0.73、1.01，

而整體F值為1.957，未達顯著水準，表示不同的受評學程類別對於師資培育評鑑合適性符合後設評鑑標準之看法無顯著差異。

但在「向度」上，不同的受評學程類別對於師資培育評鑑合適性符合後設評鑑「資料蒐集與準備」、「資料分析與解釋」向度之看法有顯著差異。經事後比較發現，「中等學程」對於師資培育評鑑合適性符合後設評鑑「資料蒐集與準備」向度之程度高於「特殊學程」。

表6 不同受評學程類別在後設評鑑六向度之單因子變異數分析

向度	來源	SS	df	MS	F值	事後比較
規劃與協商	組間	10.938	6	1.823	2.096	
	組內	102.634	118	0.870		
結構與設計	組間	7.863	6	1.311	1.341	
	組內	115.315	118	0.977		
資料蒐集與準備	組間	11.364	6	1.894	2.498*	5>7
	組內	89.467	118	0.758		
資料分析與解釋	組間	15.310	6	2.55	2.188*	5>7
	組內	137.620	118	1.166		



溝通與公布	組間	13.259	6	2.210	1.963
	組內	132.867	118	1.126	
結果的利用	組間	9.172	6	1.529	1.316
	組內	137.061	118	1.162	
整體	組間	9.377	6	1.563	1.957
	組內	94.210	118	0.798	

\*P<.05

受評學程類別：1.中等、小學教育學程；2.中等、幼教學程；3.小學、特教學程；4.國小學程；5.中等學程；6.幼教學程；7.特殊教育學程。

表7 不同受評學程類別在後設評鑑六向度之平均數與標準差

向度	受評的學程類別	個數	平均數	標準差
規劃與協商	中等、小學教育學程	17	4.05	0.91
	中等、幼教學程	14	4.47	1.09
	小學、特教學程	3	4.50	0.50
	國小學程	10	4.82	0.55
	中等學程	56	4.51	0.97
	幼教學程	20	3.97	0.91
	特殊學程	5	3.62	0.80
結構與設計	中等、小學教育學程	17	3.92	0.94
	中等、幼教學程	14	4.20	1.16
	小學、特教學程	3	4.50	0.45
	國小學程	10	4.55	0.77
	中等學程	56	4.24	1.06
	幼教學程	20	3.80	0.78
	特殊學程	5	3.48	0.96
資料蒐集與準備	中等、小學教育學程	17	4.03	0.81
	中等、幼教學程	14	4.17	0.99
	小學、特教學程	3	4.38	0.67
	國小學程	10	4.53	0.95
	中等學程	56	4.49	0.87
	幼教學程	20	4.03	0.75
	特殊學程	5	3.21	1.00



資料分析與解釋	中等、小學教育學程	17	3.92	0.94
	中等、幼教學程	14	4.07	1.18
	小學、特教學程	3	4.14	0.23
	國小學程	10	4.21	0.77
	中等學程	56	4.33	1.16
	幼教學程	20	3.83	1.00
	特殊學程	5	2.66	1.15
溝通與公布	中等、小學教育學程	17	4.17	1.01
	中等、幼教學程	14	4.30	0.86
	小學、特教學程	3	4.66	0.59
	國小學程	10	4.11	0.64
	中等學程	56	4.53	1.18
	幼教學程	20	4.39	0.98
	特殊學程	5	2.94	1.29
結果的利用	中等、小學教育學程	17	3.72	1.014
	中等、幼教學程	14	4.01	1.015
	小學、特教學程	3	4.91	0.71
	國小學程	10	4.03	0.60
	中等學程	56	4.15	1.14
	幼教學程	20	3.71	1.06
	特殊學程	5	3.31	1.53
整體	中等、小學教育學程	17	3.97	0.84
	中等、幼教學程	14	4.20	0.97
	小學、特教學程	3	4.52	0.43
	國小學程	10	4.37	0.54
	中等學程	56	4.38	0.98
	幼教學程	20	3.96	0.73
	特殊學程	5	3.20	1.01

##### 5.師資培育中心成立時間之長短

由表8、表9可知，對不同師資培育中心成立時間之填答者而言，「5年以下」、「6~9年」、「10年以上」之平均數分別為、4.14、4.13、4.28，其中以「10年以上」平

均得分最高，「6~9年」之平均得分最低。其三類別之標準差分別為1.16、0.75、1.05，而整體F值為0.376，未達顯著水準，表示師資培育中心成立時間的長短對於師資培育評鑑合適性符合後設評鑑標準之看法無顯著差異。



表8 不同師資培育中心成立時間在後設評鑑六向度之平均術語標準差

向度	師資培育中心成立時間	個數	平均數	標準差
規劃與協商	5年以下	10	4.30	1.24
	6~9年	65	4.29	0.78
	10年以上	50	4.43	1.12
結構與設計	5年以下	10	4.31	1.03
	6~9年	65	4.07	0.85
	10年以上	50	4.15	1.18
資料蒐集與準備	5年以下	10	4.23	0.97
	6~9年	65	4.23	0.86
	10年以上	50	4.34	0.97
資料分析與解釋	5年以下	10	3.90	1.28
	6~9年	65	4.04	0.98
	10年以上	50	4.16	1.25
溝通與公布	5年以下	10	4.30	1.52
	6~9年	65	4.26	0.99
	10年以上	50	4.43	1.13
結果的利用	5年以下	10	3.78	1.43
	6~9年	65	3.87	1.00
	10年以上	50	3.78	1.43
整體	5年以下	10	4.14	1.16
	6~9年	65	4.13	0.76
	10年以上	50	4.28	1.05



表9 不同師資培育中心成立時間在後設評鑑六向度之單因子變異數分析

向度	來源	SS	df	MS	F值
規劃與協商	組間	4.30	2	4.30	0.061
	組內	4.29	120	4.29	
結構與設計	組間	0.524	2	0.262	0.280
	組內	112.542	120	0.938	
資料蒐集與準備	組間	0.587	2	0.293	0.751
	組內	122.530	120	1.021	
資料分析與解釋	組間	0.337	2	0.169	0.202
	組內	100.398	120	0.837	
溝通與公布	組間	0.776	2	0.388	0.322
	組內	144.476	120	1.204	
結果的利用	組間	2.682	2	1.341	1.127
	組內	142.836	120	1.190	
整體	組間	0.644	2	0.322	0.376
	組內	102.699	120	0.856	

## 6.工作職務

由表10、表11可知，對不同工作職務之填答者而言，「主任」、「專任教師」、「兼任教師」、「一般行政人員」之平均數分別為4.29、4.22、4.27、4.00，其中以「

主任」平均得分最高，「4.00」之平均得分最低。其四類別之標準差分別為0.93、0.97、0.72、0.87，而整體F值為0.487，未達顯著水準，表示工作職務的不同對於師資培育評鑑合適性符合後設評鑑標準之看法無顯著差異。



表10 不同工作職務在後設評鑑六向度之平均術語標準差

向度	工作職務	個數	平均數	標準差
規劃與協商	主任	24	4.35	0.91
	專任教師	62	4.37	1.04
	兼任教師	14	4.39	0.75
	一般行政人員	25	4.26	0.95
結構與設計	主任	24	4.26	0.92
	專任教師	62	4.19	1.08
	兼任教師	14	4.04	0.92
	一般行政人員	25	3.90	0.90
資料蒐集與準備	主任	24	4.45	0.83
	專任教師	62	4.32	0.98
	兼任教師	14	4.41	0.62
	一般行政人員	25	3.91	0.85
資料分析與解釋	主任	24	4.13	1.20
	專任教師	62	4.15	1.16
	兼任教師	14	4.25	0.86
	一般行政人員	25	3.80	1.02
溝通與公布	主任	24	4.53	1.13
	專任教師	62	4.35	1.14
	兼任教師	14	4.53	1.13
	一般行政人員	25	4.35	1.14
結果的利用	主任	24	4.00	1.19
	專任教師	62	3.93	1.11
	兼任教師	14	4.14	0.83
	一般行政人員	25	4.03	1.10
整體	主任	24	4.29	0.93
	專任教師	62	4.22	0.97
	兼任教師	14	4.27	0.72
	一般行政人員	25	4.00	0.87



表11 不同工作職務在後設評鑑六向度之單因子變異數分析

向度	來源	SS	df	MS	F值
規劃與協商	組間	0.255	3	0.085	0.091
	組內	113.317	121	0.937	
結構與設計	組間	2.088	3	0.696	0.696
	組內	121.090	121	1.001	
資料蒐集與準備	組間	4.490	3	1.497	1.880
	組內	96.341	121	0.796	
資料分析與解釋	組間	2.689	3	0.896	0.722
	組內	150.242	121	1.242	
溝通與公布	組間	2.077	3	0.692	0.582
	組內	144.049	121	1.190	
結果的利用	組間	0.587	3	0.196	0.163
	組內	145.645	121	1.204	
整體	組間	1.236	3	0.412	0.487
	組內	102.351	121	0.846	

### 7.學校所在地區

由表12、表13可知，對不同學校所在地區之填答者而言，「北部地區」、「中部地區」、「南部地區」、「東部地區」之平均數分別為4.12、4.18、4.30、3.56，其中以「南部地區」平均得分最高，「東部地區」

之平均得分最低。其四類別之標準差分別為1.03、1.01、0.67、2.01，而整體F值為0.611，未達顯著水準，表示不同的學校所在地區對於師資培育評鑑合適性符合後設評鑑標準之看法無顯著差異。



表12 不同學校所在地區在後設評鑑六向度之平均術語標準差

向度	學校所在地區	個數	平均數	標準差
規劃與協商	北部地區	43	4.23	1.05
	中部地區	33	4.33	1.02
	南部地區	47	4.50	0.76
	東部地區	2	3.50	2.12
結構與設計	北部地區	43	4.02	1.15
	中部地區	33	4.12	1.01
	南部地區	47	4.25	0.80
	東部地區	2	3.55	1.91
資料蒐集與準備	北部地區	43	4.26	0.96
	中部地區	33	4.15	1.04
	南部地區	47	4.37	0.75
	東部地區	2	4.42	0.82
資料分析與解釋	北部地區	43	3.99	1.24
	中部地區	33	4.01	1.25
	南部地區	47	3.99	1.24
	東部地區	2	4.42	0.82
溝通與公布	北部地區	43	4.38	1.13
	中部地區	33	4.24	1.17
	南部地區	47	4.44	0.90
	東部地區	2	3.07	2.73
結果的利用	北部地區	43	3.86	1.26
	中部地區	33	4.21	1.13
	南部地區	47	3.96	0.83
	東部地區	2	3.54	2.06
整體	北部地區	43	4.12	1.03
	中部地區	33	4.18	1.01
	南部地區	47	4.30	0.67
	東部地區	2	3.56	2.01



表13 不同學校所在地區在後設評鑑六向度之單因子變異數分析

向度	來源	SS	df	MS	F值
規劃與協商	組間	3.051	3	1.017	1.114
	組內	110.521	121	0.913	
結構與設計	組間	1.830	3	0.610	0.608
	組內	121.348	121	1.003	
資料蒐集與準備	組間	0.988	3	0.329	0.399
	組內	99.842	121	0.825	
資料分析與解釋	組間	3.640	3	1.213	0.983
	組內	149.291	121	1.234	
溝通與公布	組間	4.044	3	1.348	1.148
	組內	142.083	121	1.174	
結果的利用	組間	2.690	3	0.897	0.756
	組內	143.543	121	1.186	
整體	組間	1.546	3	0.515	0.611
	組內	102.041	121	0.843	

#### 8. 評定的學程類別

整體而言，由表14、15可知，「幼教學程」、「小學學程」、「中等學程」、「特教學程」之平均數分別為4.34、4.64、5.24、4.77，其中以「中等學程」平均得分

最高，「幼教學程」之平均得分最低。其四類別之標準差分別為0.76、0.32、0.47、0.81，而整體F值為2.031，未達顯著水準，表示不同評定學程類別之填答者對於師資培育評鑑合適性符合後設評鑑標準之看法無顯著差異。



表14 不同評定的學程類別在後設評鑑六向度之平均數與標準差

向度	評定的學程類別	個數	平均數	標準差
規劃與協商	幼教學程	6	4.48	0.41
	小學學程	3	4.73	0.32
	中等學程	6	4.48	0.41
	特教學程	4	4.73	0.32
結構與設計	幼教學程	6	4.27	0.82
	小學學程	3	4.63	0.38
	中等學程	6	5.28	0.50
	特教學程	4	4.85	0.83
資料蒐集與準備	幼教學程	6	4.50	0.80
	小學學程	3	4.81	0.17
	中等學程	6	5.40	0.45
	特教學程	4	4.85	0.85
資料分析與解釋	幼教學程	6	4.28	0.95
	小學學程	3	4.56	0.22
	中等學程	6	5.19	0.62
	特教學程	4	4.39	1.01
溝通與公布	幼教學程	6	4.48	1.04
	小學學程	3	4.81	0.54
	中等學程	6	5.55	0.53
	特教學程	4	4.96	0.75
結果的利用	幼教學程	6	4.06	0.77
	小學學程	3	4.31	0.59
	中等學程	6	4.86	0.74
	特教學程	4	4.31	1.09
整體	幼教學程	6	4.34	0.76
	小學學程	3	4.64	0.32
	中等學程	6	5.24	0.47
	特教學程	4	4.77	0.81



表15 不同評定的學程類別在後設評鑑六向度之單因子變異數分析

向度	來源	SS	df	MS	F值
規劃與協商	組間	2.096	3	0.699	2.243
	組內	4.673	15	0.312	
結構與設計	組間	3.183	3	1.061	2.267
	組內	7.018	15	0.468	
資料蒐集與準備	組間	2.511	3	0.837	1.943
	組內	6.460	15	0.431	
資料分析與解釋	組間	2.843	3	0.948	1.743
	組內	9.652	15	0.643	
溝通與公布	組間	3.542	3	1.181	1.939
	組內	9.134	15	0.609	
結果的利用	組間	2.045	3	0.682	1.028
	組內	9.945	15	0.663	
整體	組間	2.490	3	0.830	2.031
	組內	6.131	15	0.409	

#### 9. 評鑑委員參與師資培育評鑑之次數

由表16、表17可知，對不同參與師資培育評鑑次數之填答者而言，「第一次」、「第二次」、「第三次」、「第四次以上」之平均數分別為4.59、5.04、4.67、5.21，其中以「第四次以上」平均得分最高，「第一

次」之平均得分最低。其四類別之標準差分別為0.65、1.09、0.25、0.25，而整體F值為0.659，未達顯著水準，表示不同參與師資培育評鑑次數之填答者對於師資培育評鑑合適性符合後設評鑑標準之看法無顯著差異。



表16 不同參與師資培育評鑑次數在後設評鑑六向度之平均數與標準差

向度	參與師資培育評鑑次數	個數	平均數	標準差
規劃與協商	第一次	10	4.60	0.42
	第二次	4	5.48	0.86
	第三次	3	5.17	0.42
	第四次以上	2	4.90	0.42
結構與設計	第一次	10	4.65	0.64
	第二次	4	4.95	1.32
	第三次	3	4.63	0.38
	第四次以上	2	5.20	0.57
資料蒐集與準備	第一次	10	4.76	0.75
	第二次	4	5.15	0.94
	第三次	3	4.86	0.34
	第四次以上	2	5.25	0.59
資料分析與解釋	第一次	10	4.46	0.88
	第二次	4	4.86	1.16
	第三次	3	4.51	0.39
	第四次以上	2	5.16	0.07
溝通與公布	第一次	10	4.80	0.81
	第二次	4	5.07	1.28
	第三次	3	4.90	0.36
	第四次以上	2	5.71	0.40
結果的利用	第一次	10	4.29	0.73
	第二次	4	4.73	1.11
	第三次	3	3.94	0.82
	第四次以上	2	5.00	0.47
整體	第一次	10	4.59	0.65
	第二次	4	5.04	1.09
	第三次	3	4.67	0.25
	第四次以上	2	5.21	0.25



表17 不同參與師資培育評鑑次數在後設評鑑六向度之單因子變異數分析

向度	來源	SS	df	MS	F值
規劃與協商	組間	2.435	3	0.812	2.809
	組內	4.334	15	0.289	
結構與設計	組間	0.699	3	0.233	0.368
	組內	9.502	15	0.633	
資料蒐集與準備	組間	0.691	3	0.230	0.417
	組內	8.280	15	0.552	
資料分析與解釋	組間	1.094	3	0.365	0.480
	組內	11.401	15	0.760	
溝通與公布	組間	1.451	3	0.484	0.646
	組內	11.226	15	0.748	
結果的利用	組間	1.893	3	0.631	0.938
	組內	10.097	15	0.673	
整體	組間	1.004	3	0.335	0.659
	組內	7.616	15	0.508	

## 五、結論與建議

### (一) 結論

1. 整體而言，評鑑委員對於師資培育評鑑符合後設評鑑標準的程度持肯定、正向的看法。
2. 不同學校類別、學校性質、是否亦為師資培育中心人員、師資培育中心成立時間的長短、學校所在地區之填答者對於師資培育評鑑符合後設評鑑標準的程度持一致性的看法。
3. 受評學程為「中等學程」之填答者對於師資培育評鑑符合後設評鑑標準之「資料蒐

集與準備」、「資料分析與解釋」的程度持肯定、正向的看法。

4. 評定的學程為中等學程之填答者，對於師資培育評鑑能明確定義評鑑範圍及面向持肯定、正向的看法。
5. 評定的學程為中等學程之填答者，對於評鑑記錄表能兼顧質性與量化資料之蒐集持肯定、正向的看法。
6. 評定的學程為中等學程之填答者，對於師資培育評鑑進行教學觀察時，評鑑委員能盡量避免干擾教師上課持肯定、正向的看法。
7. 在師資培育中心擔任的職務為主任之填答



者，對於評鑑委員之派任能依受評學程的不同而進行調整持肯定、正向的看法。

- 8.非第一次參與師資培育評鑑之評鑑委員，在師資培育評鑑能引導師資培育中心決策與未來發展方向、並切合教育目標持肯定、正向的看法。

## (二) 建議

### 1.對師資培育評鑑決策機關的建議

- (1) 善用評鑑的發現，成立優質聯盟團隊，協助師資培育中心進行改善與發展。
- (2) 建立後設評鑑機制。
- (3) 落實「追蹤評鑑」。
- (4) 重視評鑑結果之行銷。

### 2.對師資培育評鑑承辦執行單位建議

- (1) 廣納不同團體參與評鑑制度的研

擬，俾評鑑工作之進行。

- (2) 宜審慎遴選評鑑委員，並訂定評鑑委員之遴選資格。
- (3) 為求評鑑結果之客觀性，宜確實遵守「利益迴避」原則。
- (4) 師資培育評鑑訪評時間宜擴增為兩日。
- (5) 評鑑報告的建議宜具體可行，以作為受評師資培育中心改進的方針。

### 3.對於受評師資培育中心之建議

- (1) 建立自發性的自我評鑑機制。
- (2) 持續改善，發揮自我評鑑的功能。
- (3) 實施自我評鑑之後設評鑑檢核。

### 4.對於未來研究的建議

- (1) 充分利用「次級資料」進行研究。
- (2) 發展本土化之後設評鑑標準。

## 參考文獻

- 王保進(2001)。國民中小學校務評鑑模式之內涵分析。教育研究月刊，91，52-62。
- 王保進、王麗芬(1998)。美國「全國師範教育認可委員會(NCATE)」認可模式對我國師資培育評鑑的啟示。國民教育研究學報，4，1-34。
- 吳清山(2003)。為下一代選擇好老師—小學師資培育理念的分析。黃炳煌(主持人)，小學師資培育的理念分析。我國小學師資培育的回顧與前瞻學術研討會，國立台中師範學院初等教育學系。
- 吳明清(1997)。大學教育學程及其評鑑。載於陳漢強主編：大學評鑑，327-368。台北：五南。
- 但昭偉(1997)。師資培育應走的方向及關心的課題—以1960年以來英國師資培育理論的發展為例。教育資料集刊，22，27-40。
- 林劭仁(2001)。我國高級中學後設評鑑指標之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。未出版。
- 孫志麟(2006)。台灣師資培育機構評鑑：問題與展望。論文發表於2006年4月27-28日台灣師範大學教育學院主辦之「華人社會的教育發展學術研討會」，台北市。
- 游家政(1994)。國民小學後設評鑑標準之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 教育部(2005)。九十四年度大學校院師資培育中心評鑑規劃與實施計畫。台北市：作者。
- 張金淑(2006)。師資培育中心評鑑之分析。當代教育研究季刊，14(1)，25-54。
- 楊百世(2000)。師資培育的理論與實際。高雄：復文。
- 楊玉伊(2002)。師資培育機構評鑑標準之研究。國立台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。



詹棟樑（1997）。師資培育的理念與目標。教育資料集刊22，41-57。

劉春榮（2004）。教育評鑑方案之建構。教育資料集刊，29（5），119-138。

Evaluation Research Society standards Committee.(1982).Evaluation Research society standards for Program Evaluation. New Directions for Program Evaluation., 15, 7-20.

Feiman-Nemser, S.(1990).Teacher Preparation: Structural and Concept Alternatives. In Houston, W. Robert (Eds.).A Project of the Association of Teacher educations. (p212-233) .New York: Macmillam.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). Standards for evaluation programs, project, and materials. NY: Mc Graw-Hall.

Shulman, L. S.(1987).Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review,57 (1),1-22.

Sanders, J. R., & Nafziger, D. H.(1976).A basis for determining the adequacy of evaluation designs. MI: Western Michigan University.



專 論





# 學齡人口減少對師資培育的影響與因應對策

蘇進棻／國家教育研究院籌備處副研究員

## 一、前言

有多種變因會影響師資培育生的任教機會，學齡人口數是其中一個變因，若學齡人口減少，其它因素變動不大，中小學校教師需求數勢必下降，準教師應徵教職的機會也就越來越少，連帶的，各大學師資養成階段的招生員額必會受到遷動，整個師資培育制度都因此受到衝擊。

目前在台灣，中小學教職是競爭者眾，錄取者少，能夠參加教師甄試獲錄取，順利進入中小學服務是很不容易的事。原因當然很多，除工作穩定，不受景氣影響外，一年約有三個月的寒暑假，放假期間照常支薪，福利考績等各種制度建構都很健全，而且依教師法第16條第6款規定「教師之教學及對學生之輔導依法令及學校章則享有專業自主」，可見中小學教師是法定的專業人員，具有專業組織，負責維護教師專業尊嚴與權益，保障教師的工作與生活。因而，教師工作雖然勞累辛苦，須時常面對來自行政機關、家長、學生、乃至社會各界的挑別與壓力，但在經濟不景氣的年代裡仍甚具誘因，頗受莘莘學子嚮往。

早期的台灣中小學師資是由九所師專與三所師範大學負責培育，隨著政治變遷，社會開放，一元化的師資培育在民國84年師資培育法公布後，被解構成為多元型態的師資培育制度，全面開放讓普通大學可以培養中

小學師資，使得目前台灣的師資培育已是多元化的取向（中華民國師範教育學會主編，2002）。近幾年，由於師資培育機構爭先設立，有資格擔任中小學教師的準教師逐年增加，少子化讓有意願擔任教職者的機會驟減，許多有教師資格卻找不到教職的流浪教師，對現行師資培育制度紛表不滿，甚至嚴加貶抑。

本文主要目的在讓讀者瞭解：（一）新舊師資培育制度的差異；（二）新舊制度影響當老師機會的變因是什麼；（三）面對不同師培制度應有的心理調適與觀念為何？；（四）如何正確衡量所修習教育學分之價值；（五）提出一些因應策略供有關人員參考。期望對當前師資培育規劃與修讀教育學分的師資培育生有所助益。

## 二、舊制師資培育的流程、特色與限制

本文所謂舊制師資培育是指民國68年公布的師範教育法到民國83年修正為師資培育法這段期間的師培制度。整體而言，此長達16年的師培方式是閉鎖、一元，而且是計畫式的。茲將其師培流程、特色與限制說明如下：

### （一）培育流程

師範教育法時期的中小學師資培育流程，可以下圖表示：

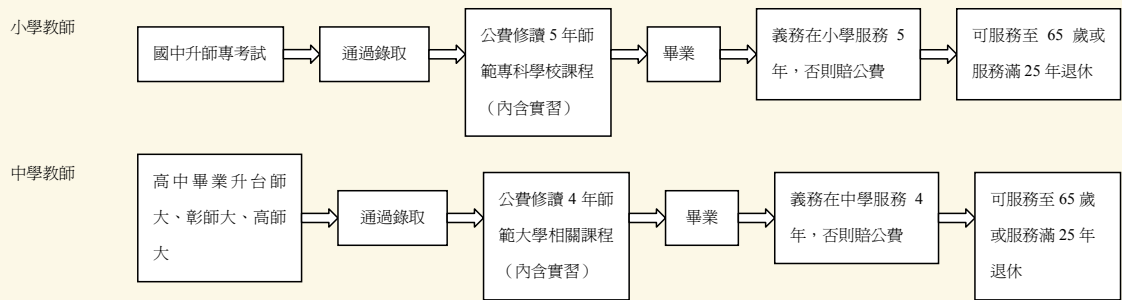


圖1 舊制師資培育流程

### (二) 特色

舊制師資培育的特色如下：

- 1.能考進師範院校就讀，除少數因特殊緣故無法畢業（如身體不好、未修完相關學分...），通常是可以當上中小學教師。
- 2.師範生享有公費待遇。
- 3.清寒優秀學生可以在國中或高中畢業即進入師範公費體系受教，減少學費的負擔。
- 4.採取一元化的師資培育制度，可避免流浪教師的發生。
- 5.為彈性因應師資需求，在各師範院校另闢學士後教育學分班，或在專案核准的特定大學開設教育學分班，提供非師範院校畢業的普通大學生，也可以修讀教育學分擔任中小學教師。
- 6.中小學教師分流培育，師範專科學校（後來改制為師範學院）負責培養幼稚園或小學教師，師範大學培育中等學校師資。

### (三) 限制

舊制師資培育的限制如下：

- 1.除因應特殊需要另闢的師資培育班別外，若考不上師專或師大等師範院校，普通大學生便與當老師無緣。

- 2.師資來源較為單一化，課程教材相同，學生同質性高。
- 3.養成教育階段因享受公費待遇，且畢業後保證有穩定的教職工作，導致部分學生較缺乏學習動機。
- 4.師專生畢業進入小學服務至少要滿5年，師範大學畢業生進入中學任教至少要服務滿4年，未服務期滿而離職者，須依法按年賠償公費。

## 三、新制師資培育制度的流程、特色與限制

民國83年師資培育法公布，我國師資培育制度有很大轉變，其後又經過幾次的微幅修訂，確立師資培育制度從原本的一元轉變為多元，閉鎖轉為開放，從計畫式轉變為由市場決定供需，全面開放普通大學可以申請設立教育學程，投入師資培育行列。新制師資培育流程、特色與限制，可說明如下：

### (一) 培育流程

師資培育法時期中小學教師培育流程，可以下圖表示：

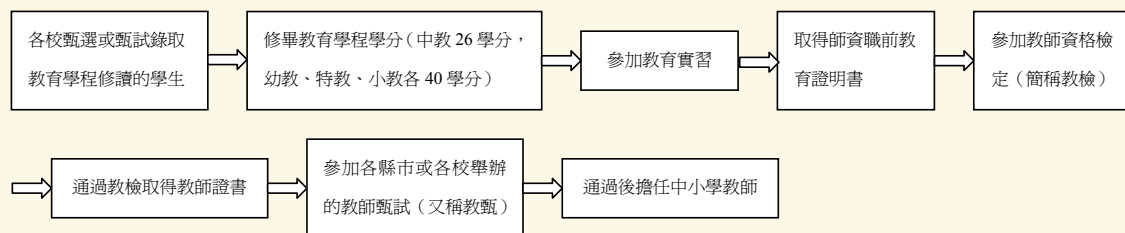


圖2 新制師資培育流程

## (二) 特色

新制師資培育的特色如下：

- 1.讓非師範校院或之前未特准培養師資的公立普通大學學生，有修習教育學程，擔任中小學教師的機會
- 2.師資培育中心的學生來自大學各院系，學生來源通常是這些院系中較優秀者，且都必須是大學二年級以上的學生才能修讀教育學分。
- 3.進入師資培育中心修習教育學分的資格條件各大學院校規定不一，有些大學較嚴，要求的資格條件較多，有些大學較鬆，只要是該校學生都可以修讀報考，完全由各校開會決定，形成甄選方式多頭馬車，各奔前程的現象。
- 4.修畢中教26學分或幼教、小教、特教40學分後，必須參加複檢通過才能取得教師證書。實施複檢可有效管控師資培育中心畢業生的素質。
- 5.教檢通過取得教師證書後，須再參加各縣市或各校辦理的教師甄試考試。經錄取才能成為正式的中小學教師。
- 6.修畢教育學程後必需由學校分派到中小學實習一年（後來改為半年），可增加師培

生教學現場的實務經驗。實習分為教學實習、行政實習、導師實習，及進修研習等四大部份，且由師資養成機構的大學教授與實習學校的老師共同擔負指導實習學生的責任。

- 7.中小學教師合流培育。配合九年一貫課程實施，中小學教育學程已准許在同一所大學的師資培育中心設立。

## (三) 限制

新制師資培育的限制如下：

- 1.採公私費並行，逐年減少公費生名額，增加自費生的名額，可能抑制國中或高中階段家境清寒但成績優秀學生當中小學老師的機會。
- 2.普通大學設置師資培育中心，養成教育階段較缺乏當教師的情境氣氛，培養出來的老師，敬業樂業精神較令人擔憂。
- 3.在師資培育中心學生甄選方面，各校師培中心甄選學生的方式各有不同，有的學校較嚴格，需經過初審、複審和決審三關卡。初審的內容更是琳瑯滿目，大致是從學業成績、獎懲記錄、操性成績、自傳、讀書計畫、社團經驗、推薦信、先修教育課程等項目中擇數項審查。複審則是從人



格測驗、性向測驗、教育常識測驗、小論文寫作等項目擇數項施測。決審通常是面試；有的學校則非常寬鬆，只看其中的1-2項即可（高薰芳，2002）。由於甄選的方式寬嚴不一，學生素質也就參差不齊。

4. 在師資培育中心行政隸屬方面，有的大學隸屬於教務處之下，類似行政單位；有的學校設在學院以下，與系所平行；有的學校隸屬在校之下與院平行，隸屬不同，在整個大學組織結構下所處的地位角色就不同，受重視的程度也就有異。
5. 在師資培育中心教學設備方面，有的學校資源不足，行政與教學空間狹窄，設備簡陋；有的學校較優，校際間有很大的差異。
6. 在師資培育中心師資方面，有的學校能依教育部的規定聘足師資，有的學校為節省成本，並未依規定辦理。

#### 四、新舊師範教育制度影響任教機會的變因分析

舊制一元化的師資培育制度，由於師資的培育數可以事前規劃，想當老師可以用數理線性模式公式 $y=ax+b$ 來描述。 $x$ 代表就讀師範校院， $y$ 代表當老師， $y=f(x)=ax+b$ ， $x$ 與 $y$ 呈直線關係，因此要當老師便需就讀師範院校，能考上師範校院，即很有可能當上老師，其中不易掌握的變動因素不多（除養成教育階段不用功，成績太差被淘汰或身體健康不佳因素等），途徑簡單明確且可以預測。若學齡人口減少，師範院校招生名額也跟著裁減；若出生率高，師範院校招生名額也隨之增加，能考進師範院校就讀的學生，正常情況下都可找到教職，所以是一種

計畫式的師資培育方式。

新的多元化的師資培育制度，想當老師的變數增多，除一元化師資培育的變因會影響準教師能否成為正式教師的機會外，又增加很多不可預測的變數，可用數理公式 $y=aX_i^2+bX_i+cX_i+dX_i+eX_i+F$ 來描述。其中， $X_i^2$ 是非線性式的二次方變動，讓一些因素的變化趨勢不易掌握，而且變數相當多，例如： $X_i$ 可能是人口出生率的變化； $X_i$ 可能是社會經濟景氣良窳的變動； $X_i$ 可能是師資培育大學或師資培育中心增設數量的消長； $X_i$ 可能是教師退休制度的改變（如：提早或延後或五五專案的實施）； $X_i$ 可能是降低或提高班級學生人數的政策作為； $X_i$ 可能是師生比的調整； $F$ 則是前面所述的變因外，其它無法事先掌握的各種影響因素。因為變數太多，導致想當老師者是「人人有機會，個個無把握」。教育行政主管機關也很難事前推估教師需求數，只能依市場供需情況做適時調節。

#### 五、學齡人口的變遷趨勢

誠如前述，學齡人口變遷是師資培育的重要變因。主管教育行政機關每年須核准招收多少師培生，必需考量學齡人口數。因此瞭解掌握學齡人口的變遷趨勢，在師資培育政策規劃考量上是非常重要的。

表1是民國70-96年台灣每年人口出生數，由表中數字可以清楚看到台灣的學齡人口整體趨勢是呈現逐年遞減的現象，且減少的速度頗快。一直到民國96年全國出生人口數只剩20萬4,414人，還不及民國70年41萬4,049人的一半。



表1 我國出生人口統計表

年度	70	75	80	85	86	87	88	89
人數	414,049	308,187	321,276	325,545	326,002	271,450	280,000	305,312
年度	90	91	92	93	94	95	96	
人數	260,354	247,530	227,070	226,419	205,854	204,459	204,414	

資料來源：內政部戶政司<http://www.ris.gov.tw/ch4/static/st20-1.xls>。

若把表1學齡人口數以圖1表示，可以更清楚看出其間的變化趨勢。

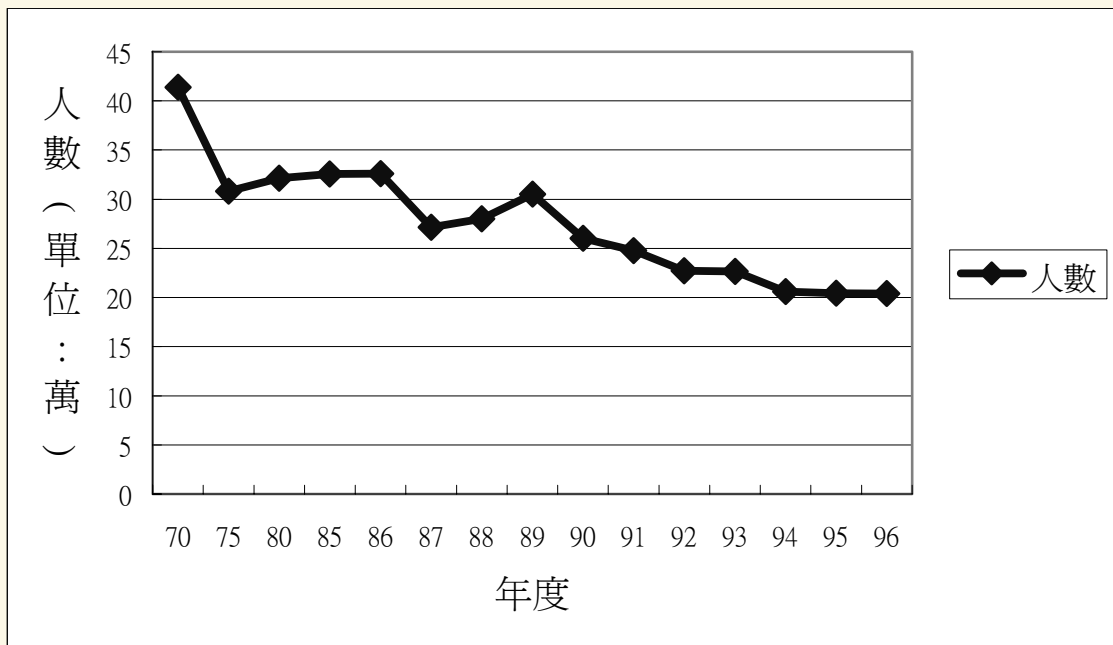


圖3 我國出生人口統計圖



若以某一特定的學區或縣市為範圍，學齡人口減少的主因不外有二：一是出生率下降：本學區或縣市出生率滑落；二是人口外流：學齡人口遷徙到其它學區或縣市就讀。

學齡人口減少造成中小學教師需求數降低，較嚴重的縣市或學區，不但沒有教師缺額，反而會出現超額教師問題，有些已在中小學服務的正式教師，必須被迫分派到別校服務或資遣；另一方面整體教師需求數減少，師資培育機構培養的準教師進入中小學服務的機會大幅降低，許多儲備教師找不到教職，類此現象都會引來對現行師培制度批評的聲浪。

## 六、師資培育的擴張趨勢

多元師資培育制度影響能否當上老師的變因增多，其中之一就是師資培育大學或師資培育中心增設數量的擴張。新制的師資培育制度，開放普通大學可以設置教育學程，讓原本考不上師範院校的大學生多了一個可以從事教職的機會，導致全國各大學依據立

法院通過的師資培育法及民國84年教育部公佈「大專校院教育學程師資及設立標準」規定，紛紛提出申請設立教育學程（目前名稱改為師資培育中心），讓學生有機會修習教育學分，將來可以擔任中小學教職。根據統計，從民國84年教育部核定第一批15校16個教育學程到民國94年已有75校96個教育學程（不含原來的師大、師院各系所），其成立之快速有如雨後春筍（何福田，2005）。師培機構的大量擴張，表示教師供給面增加，學齡人口減少，代表中小學教育系統教師需求面降低，需求面降低，供給面卻增加，若其它因素維持不變，必然出現供過於求現象，目前我國的師培市場正面臨這種現象。

### （一）教育主管機關歷年來核定各階段師資培育招生員額數分析

表2是師資培育法公布迄今13年間（民國84-96學年），教育部核定的各階段師資培育招生員額數，總數合計共20萬6350人（教育部，2008），

表2 民國84-96學年度各階段師資培育核定招生名額

84-96學年度各階段師資培育核定招生名額					
年度	小學	中學	幼教	特教	總計
84	3007	5422	1035	255	9719
85	3673	5534	1282	959	11448
86	5423	6317	1205	907	13852
87	5898	6924	1277	989	15088
88	6115	7170	1165	852	15302
89	6296	8203	1405	858	16762
90	7685	9732	1745	977	20139
91	8134	9197	1936	1007	20274



92	8173	9302	1860	876	20211
93	8159	9506	3098	1042	21805
94	5125	8155	2391	987	16658
95	4181	7120	2026	1015	14342
96	2981	5249	1672	848	10750
合計	74850	97831	22097	11572	206350

資料來源：教育部（2008）。

若將表2繪製成圖4，可以更清晰的看出幼教、特教、小教、中教師資培育核定招生名額歷年來的趨勢變化。

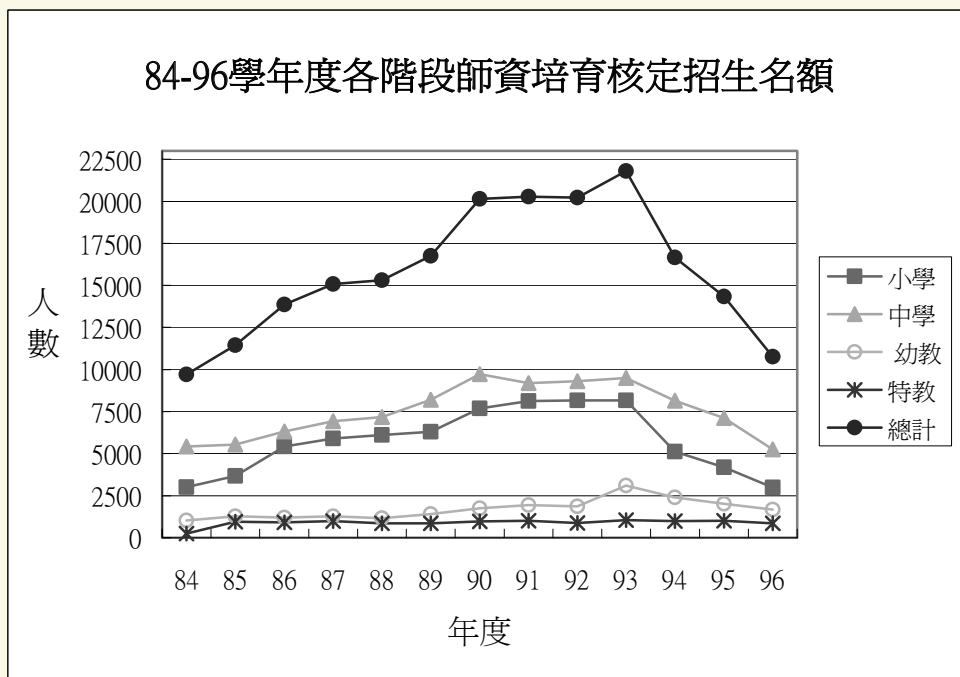


圖4 各階段師資培育核定招生員額的趨勢變化圖

由圖4可以看出，整體的招生員額在民國93年達到最高峰，以後就逐年陡降。若就四類師資個別觀察，除特教師資外，其它三

類的招生名額從民國93年以後也是逐年遞減。顯示中央教育主管機關教育部，隨時在衡酌師資培育市場的供需情況，彈性調整招



生名額的努力是值得肯定。祇是歷年來核定招生員額的累計總數始終多於中小學實際教師需求數甚多，供給遠大於需求，造成教師甄試競爭劇烈。

## (二) 歷年來取得合格教師證的準教師在中小學校任教情況分析

表3是民國86-96學年間，取得合格教師證的準教師數、正式進入中小學任教數、代理代課數及儲備教師數之統計。

表3 民國86-96學年取得合格教師證的準教師在中小學任教之統計

發證年度與就職情況					
發證年度	準教師數	正式在職教師	代理代課	儲備	在職率
86	999	797	10	192	80.78
87	2631	1896	38	697	73.51
88	7220	5341	99	1780	75.35
89	11384	9219	208	1957	82.81
90	16483	13391	359	2733	83.42
91	15929	11501	763	3665	76.99
92	17693	10525	1620	5548	68.64
93	17362	8719	1709	6934	60.06
94	18726	6438	2481	9807	47.63
95	17561	5868	2379	9314	46.96
96	13136	2379	2305	8452	35.66
總數	139124	76074	11971	51079	

資料來源：教育部（2008）。

若將表3繪製成圖5，可以清楚看出準教師、正式在職教師、代理代課教師、儲備教

師數的趨勢變化圖。

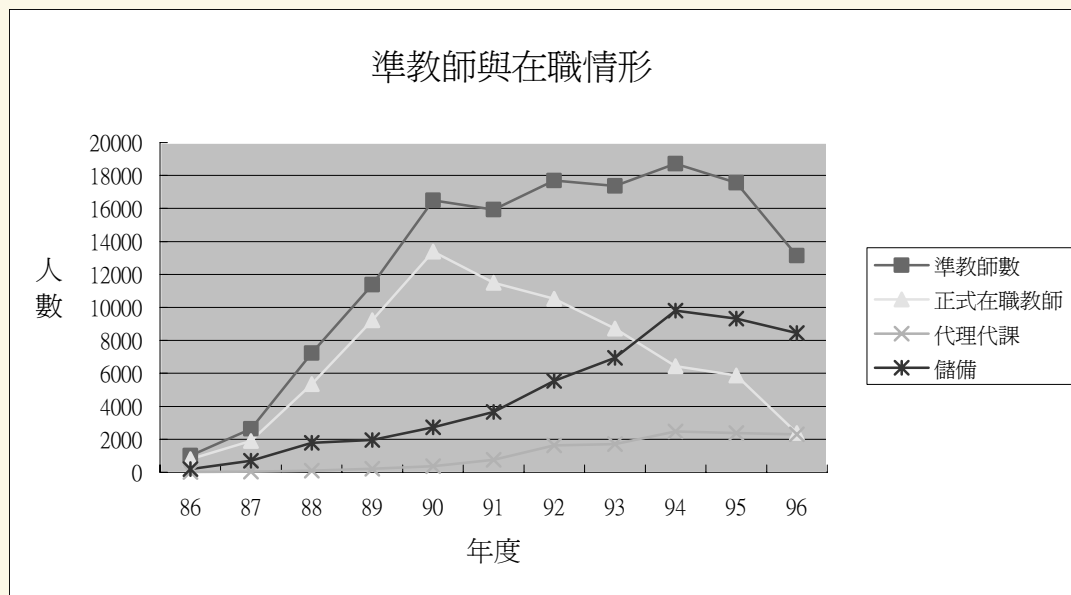


圖5 準教師、正式在職教師、代理代課教師、儲備教師數的趨勢變化圖

由圖5可以發現：

1. 準教師經由參加教師甄試錄取，成為正式中小學教師的人數在民國90年達到最高峰，民國91年以後便逐年下降，至民國96年快速陡降。
2. 代理代課教師逐年增加，至民國96年幾乎與通過教師甄試，獲聘成為正式中小學教師人數等量。可見在少子化趨勢下，各校從民國86年以後，就逐漸採取正式教師出缺不補，甄選代理代課教師暫代的策略，目的不外為不久的將來，可能面臨眾多超額教師問題未雨綢繆。
3. 整體準教師培育數從民國86至90年直線上升，民國90年以後呈現高原上下來回振盪，且微幅增加現象，而在民國94年達到最高峰，但是到了民國96年就快速陡降。
4. 民國90年以前，自師資培育機構畢業的準教師進入中小學服務的就業狀況最佳，民國91年度以後就業狀況就逐年下降，相對的儲備教師（俗稱的流浪教師）也越來越多。

此外、由圖6可以發現準教師的在職率，自民國90年以後逐年遞減的趨勢相當明顯，這當然與出生嬰兒數減少有密切關係。

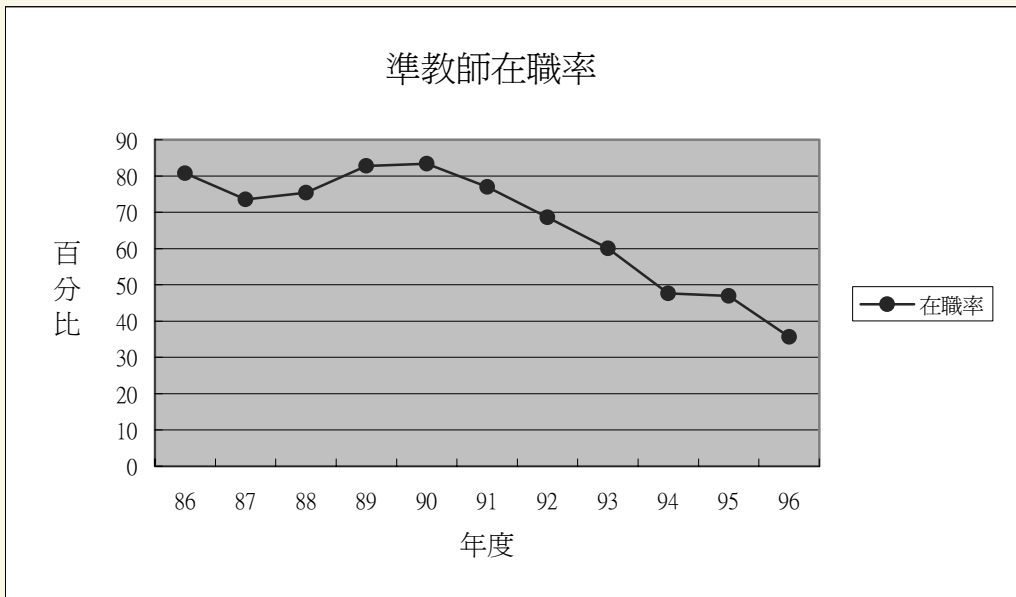


圖6 民國86-96年度準教師在職率

## 七、現行師資培育制度的評析

綜上分析可知：想成為中小學校正式教師的機會是越來越少，但是否表示所修教育學分就無用？從教育經濟學的角度衡量，學生修讀師資培育中心的課程是否具有教育收益？一般依其研究內涵及運用類型之不同，可區分為內部與外部收益，金錢與非金錢收益，或直接與間接收益等方面來衡量（蓋浙生，1982），茲分別就上開層面對修習教育學分的效益進行評析。

### （一）教育的內部和外部收益

從教育經濟學的角度而論，接受教育有其內部效益，所謂內部效益，就個人而言，是指薪資的增加，找到適才適所的工作，擁有好的待遇與工作環境，便是具有好的內部效益。就國家而言，是指稅收的增加（蓋浙生，1982），當畢業後都能充份的就業，且獲得相對的報酬，國家從每位國民所得所扣的稅也就相對增加。

教育除內部效益外，尚有外部效益，何謂外在效益？簡言之，是指受過教育者在認知能力，解決問題能力，獨立判斷能力，處理事務能力，溝通能力，正常情況下都會比未受教育或教育年限短者強，且受教育多者通常比較自信自主，自我價值感提升，語文思想層次提高，對社會國家有更深瞭解，對社會文化有較多貢獻，國家社會各方面建設也因此更為進步。

### （二）金錢收益和非金錢收益

教育的收益如以貨幣的標準來劃分，可以分為金錢收益與非金錢收益二種，前者是以金錢多寡來表示教育收益的大小，後者則不以金錢數量來表示。

金錢的收益，通常是以收入的多少來衡量，一般都以薪資來表示，非金錢收入則是指不以貨幣價值作衡量標準的其它收益，諸如：個人、家庭、社會、政治等因教育投資所得到的收益即是。金錢上的收入，一般又



稱為經濟上的價值，非金錢的收入一般是指非經濟上的價值。

### （三）教育的直接與間接收益

教育經濟學家蘇爾滋（T.W.Schultz）及貝克（G.S.Becker）主張，教育對經濟的成長，可以從教育的「直接收益」和「間接收益」兩方面加以測量，「直接收益」是指個人所得或個人收入的淨額，「間接收益」則是指社會經濟因個人接受教育而獲得的發展，可以從教育對社會整體之貢獻及經濟成長利益兩方面加以探討（蓋浙生，1982）。

事實上，所謂內部、金錢和直接收益三者可概括而論；外部、非金錢和間接收益三者亦可涵括為一體。若就現行師資培育制度而論，凡大學生修畢中等教育學程26學分，小學教育學程40學分，特殊教育學程40學分，幼稚教育學程40學分，取得教檢及格證書，通過由各校或各縣市政府教育局舉辦的教師甄試考試，順利進入中小學或幼稚園擔任教職，可視為具有內部、金錢和直接效益，一方面受教個體皆能如其所願充份就業；另一方面國家也能從每位教師的薪資中扣繳部份稅收（我國中小學教師免稅，是例外），對國家整體稅收會有一定的貢獻，因此就內部、金錢和直接收益三者而言，個人修習教育學分繳交學費，算是一種教育投資，畢業後找到理想中的教職或與教職相當的工作，則是一種報酬，有投資也獲得相對報酬，此時便有很好的效益。因此，就教育的內在、金錢和直接效益而論，學生修習師資培育中心所開設的教育學分，若供需平衡或需求多於供給時，教育是一種具有高度效益的投資。惟若供給多於需求，或供需結構不平衡時，便會形成浪費的現象。

但是，若從教育的外部、非金錢和間接效益而論，接受教育永遠有其價值，不管修習師資培育課程的學生將來能否順利找到教職這份工作，對受教者而言，增加教育知

識對其日後人生發展過程中的規劃與引導是有助益的。所以就教育的外部、非金錢和間接效益而言，修讀教育學分，不管將來能否進入中小學擔任教職，皆可視為是一種有價值的人力資源投資，對個人知情意各方面素質的提升或國家整體發展都具有一定的價值與貢獻，所以都有其正面效益（蓋浙生，1982），並無所謂浪費的問題，甚至應鼓勵終生學習。

## 八、因應對策

唯就修讀師資培育中心課程的學生而言，教育的外部、非金錢和間接效益固然重要，教育的內部、金錢和直接收益可能更為重要。對於20-30歲間的莘莘學子而言，找到一份可以安身立命的教職，是人生重要的自我實現，此為主管教育行政機關與師培機構所必須正視的問題。職此之故，在學齡人口逐年減少情況下，若教育行政機關從提升師培生擔任中小學教職方面考量，則建議可以從下列方面努力：

### （一）養成教育階段方面

若把師資培育中心當作一個系統，以系統理論的觀點來看養成教育階段的師資培育，恆涉及「輸入」、「過程」及「輸出」等三個層面，欲降低准教師的數量，可採取以質制量的策略分別從上開三方面把關，其對策如下：

- 1.輸入面—減少養成教育階段的師培生員額，降低進入師資培育機構修習學生數。由圖4可知，從民國93年以後，除特教師資外，其它三類師資的招生名額已大幅減少，這方面有關單位的努力已具成效。
- 2.輸出面—教師檢定考試從嚴，讓取得合格教師證的准教師減少，在這方面教育部自民國95年迄今，委託國家教育研究院籌備辦理教檢考試



的業務，歷年來平均通過率約七成五，大約每4個修畢師資培育課程學生就有3個可以通過教檢取得合格教師證，若教檢試題難度再提高，以目前教師檢定辦法規定60分為及格門檻，將可以逐年降低取得合格教師證人數。

- 3.過程面—實施師資培育中心評鑑退場機制，依據現行的師資培育中心設置辦法規定，設有師資培育中心之大學辦理師資培育事項，其辦理不善、違反該辦法或有關法令或設立許可條件者，經提師資培育審議委員會審議，得視情節為下列處分：（1）限期改善；（2）減少招生人數；（3）停止招生一至三年；（4）停辦。目前各大學師資培育中心須定期接受評鑑，實施至今已有多所大學師資培育中心被減招甚至停辦，類此作為皆有助於抑制數量的擴充，提升教師素質。

## （二）中小學教師需求方面

若把中小學當作一個系統，以系統理論的觀點來考量如何提升教師的需求數，建議從「過程」面的組織再造著手，這方面可採取的策略如下：

- 1.降低班級人數：透過學校組織再造，降低班級人數，讓整體學校班級數增加，班級數越多所須的教師數就越多，一方面可落實小班小校的精神；另一方面可增加教師需求數。例如：台北縣96年度已將國小班級人數降低至每班30人以下，目的在緩和少子化的衝擊。
- 2.提高師生比：目前國小的教師編制，台北市、高雄市等直轄市接近2，其餘縣市為1.5；國中教師編制，不分縣市皆為2。近來部份縣市為解決超額教師問題，將師生比提高，例如：台北縣96年度推動小學活化課程，參與的學校，其師生比已提高至1.6，將來希望將全縣國小師生比提高1.7，一方面緩和超額教師的壓力，另一方面增加教師需求。
- 3.不適任教師淘汰機制：現行教師法第14條規定教師解聘、停聘或不續聘的條件共有8款，其中有第1款至第7款情形者（包括：被判有期徒刑一年以上、公職貪污、依法停職休職、褫奪公權、受禁治產宣告、行為不檢有損師道經查證屬實、經合格醫師證明有精神病者）不得聘任為教師，其已聘任者，除有第7款情形者依規定辦理退休或資遣外，應報請教育行政機關核准後，予以解聘、停聘或不續聘。有第6款「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者」和第8款「教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者」之情形者，應經教師評會委員會委員三分之二以上出席及出席委員半數以上決議，便可解聘不適任教師（教育部，2008）。若能依法而行，應可汰劣換新，增加教師需求。
- 4.提高教師退休人數：屆齡退休或志願退休每年都有，但整體的退休制度更動必需修法配合。一般而言，優秀的教師通常是服務多年且具有豐富教學經驗者，若將來修法准許正式在職教師縮短服務年限即可退休，雖可提供較多教師缺額，唯若有經驗的優秀教師也紛紛退休，對學生是一種損失，整體國家教育亦受戕害，此方面雖可增加教師需求，惟須慎重其事。
- 5.中小學實施兼任教師制：讓有合格



教師證，又擁有特殊才能者可以擔任部份時間的授課。一方面對學生有助益，也讓有才能者可以發揮所學貢獻於學校教育，目前已有多個縣市試辦。

### （三）開關擔任教職以外的其它進路

師資培育中心畢業生或准教師除了擔任中小學教師外，亦可朝下列方向發展。

1. 擔任公務人員：鼓勵師資培育生參加公務人員高普考或特考，開關另一種就業管道，體驗另類的生涯發展，其前途展望並不亞於教職。
2. 考量大學本科系的就業途徑：師資培育中心的學生都來自公私立大學各學系，修習教育學分祇是多一種就業途徑而已。事實上，大學本科系才是真正的專長所在，當教師缺額越來越少，大可不必一窩蜂的擠教甄窄門，本科系的出路或許更為寬廣，值得多去嘗試。
3. 開關準教師除中小學教職外的就業認證：目前國內法律系畢業生可參加司法人員考試中的觀護人、書記官、法官、律師、典獄官、監所管理員等多種科別的考試。修畢教育學程的學生，除擔任幼教、小教、中教和特教老師外，亦可擔任社會工作師、補習班教師、心理師、老人看護師、幼兒保育師、社區校政師…等方面的工作（Sikula ,Buttery & Guyton,1996）。這些工作都與教育有密不可分的關係，讓師培畢業生或準教師有多元的出路，將所學運用於與教育有關的各種職業上。

### （四）觀念的宣導方面

觀念改變會導致制度的變更，同理，制度變動也代表觀念必需跟著調整。台灣每年有四、五千個法律系畢業生，能夠通過司法

人員考試取得律師資格者並不多，唯社會上並沒有流浪律師這個名詞。每年有五、六千名會計系畢業生，能通過會計師考試取得會計師資格者也僅是少數，社會上也沒有流浪會計師這個名詞。為何師範院校或師資培育中心畢業的學生，卻創造出「流浪教師」這個名詞，顯然是心理準備度不夠與觀念尚未調整過來所致。探究其原因是學生沒有深刻認知教師這個行業，隨著師範教育法修改為師資培育法後，已由原先的考用合一，改為考用分離。原本一元化的師培制度是祇要師範院校畢業即派用，新制已改為資格考試，沒有分發任用。因此，當舊制已改，新制開始落實之際，加強觀念宣導與心理調適是有必要的。

## 九、結論

綜上所述，修讀師培中心開設的教育學分，若從教育的外部、非金錢和間接收益方面考量，不管將來是否擔任教職，都是有價值的。但若考量內部、金錢和直接收益，就必需留意影響任教機會的各種變因。

誠如前述，學齡人口減少祇是多元師資培育制度下影響準教師任教機會的變因之一。學齡人口減少，並不代表中小學的教師需求數就減少。若少子化搭配社會經濟景氣大好，讓現職教師或準教師隨便到校外找個工作，薪資待遇與福利都要比擔任中小學教師要來得佳，此時，大批有教師資格者放棄中小學教職而改就他業，師資培育機構雖然培育大量的準教師，可能仍無法滿足中小學校的教師需求。又如教師退休制度大幅變革，政府提供優渥條件，讓大批中小學教師願意提前退休，此時教師缺額激增，少子化也不至於影響準教師應徵教職的機會。再則，若教育行政機關大幅降低中小學每班學生數，或大幅提高每班教師編制，都有助於提升準教師擔任教職的機會。



當前報章雜誌之所以經常批評師資培育政策培養出很多流浪教師，找不到教職的準教師亦組織成立「中華民國流浪教師協會」隨時緊盯教育部的師資培育政策，原因出在學齡人口劇降，經濟景氣不佳，教師退休制度沒變，提高每班教師編制與降低班級學生數的組織再造又極為有限，多種不利於準教師成為正式教師的狀況同時出現，中小學教職在現在各行各業中又頗具吸引力，可是，絕大部份準教師經過劇烈競爭，仍不得其門而入，好不容易考上正式教師者，卻又因任教學校之學區入學新生數減少而成為超額教師，必需被強制改派他校任教或資遣，因而引起各種的批評與不滿。

此時因應之道，可以朝減少師培生供給面，例如：輸入減額、輸出從嚴、加強過程

評鑑等方面著手；另外，逐漸增加教育系統教師的需求，例如：降低班級人數、提高師生比、增加適齡退休誘因、淘汰不適任教師、中小學可聘請兼任教師等方面努力；此外，開闢其它就業進路，鼓勵參加公務人員高普特考或朝大學本科系方面發展或參加其它就業認證，都可以解決準教師過多的問題，而最重要的是觀念的宣導與心理調適必須與時俱進，適合時宜。

由本文各種數據顯示：教育行政機關及其有關單位對學齡人口減少的現象，早就有所因應。不論在降低班級人數、逐年減少師培生人數、提高師生比、複檢把關、組織再造、教師缺額管控或師資培育中心評鑑退場機制等方面都略有成效，相信只要持續努力，必能使多元化的師資培育制度更臻完善。

## 參考文獻

- 中華民國師範教育學會主編（2002），師資培育的政策與檢討，台北：學富文化事業有限公司。
- 內政部戶政司（2008），我國出生人口統計，2008年7月10日取自<http://www.ris.gov.tw/ch4/static/st20-1.xls>。
- 何福田（2005），教育學程的崛起，國立教育研究院籌備處簡訊月刊，2月15日，台北：國立教育研究院籌備處。
- 高薰芳（2002），師資培育職前教師教學系統發展。台北：高等教育出版社。
- 教育部（2008），中華民國師資培育統計年報。台北：教育部。
- 教育部（2008），師資培育法規選輯。台北：教育部。
- 蓋浙生（1982），教育經濟學。台北：三民書局。
- Sikula, J., Buttery, T.J., & Guyton, E. (1996), Handbook of research on teacher education, edited by John Sikula, Macmillan Library Reference, USA, Simon & Schuster Macmillan, New York.



# 班級經營的問題與策略

高博銓／實踐大學師資培育中心專任助理教授

班級經營是教師教學過程中，相當重要的教育活動，其實施的良窳直接影響到學生學習的成效。因而無論是在教師職前的教育課程中，抑或是學校教師的在職進修活動中，班級經營一直是備受關注的核心能力。Woolfolk（2006）明確地指出，在學校教育中，新手教師所面臨的最嚴重挑戰是維持課堂的紀律、激勵學生、兼顧學生的個別差異、評量學生的努力程度、以及與學生家長的溝通聯繫等。事實上，國內金車教育基金會也曾於2006年，對教師進行調查，結果顯示，受訪的教師中，半數有憂鬱的現象，而教師的憂鬱心理，除來自教育政策缺乏一貫性、社會環境變動快速、以及家長輿論的監督和期望所帶來的壓力外，源自於學生行為的班級經營問題，可謂是造成憂鬱現象的主因（中央社，2006）。是以，班級經營不但攸關學生的學習成效，更可能影響到教師的心理健康，其重要性自不待言。

## 一、班級經營問題

隨著人類與社會生活的不斷演進，教育也需要適應人的需要而革新發展。就學校教育來說，其教育的對象主要是那些尚未達到理想中的人，他們只是具有可以成為人的潛能，趨向於理想的人，也就是那些正在生長和發展中的兒童和青年（賈馥茗，2002）。準此而論，學校班級中的學生乃是身心尚未成熟的個體，他們具有明顯的獨特性和差異性，因此其學習與發展過程中不免要面臨許多的挑戰和困境，亟需教師的協助與引導，以成為理想中的人。

平心而論，學生的行為問題五花八門，

各式各樣的行為問題皆有，而其數量之多，也恐非一般教師所能詳細列舉。美國有一個教育網站就提出了高達117種學生在學校和家庭中不當行為的問題，同時也提出可能的處理方法和策略，足見班級學生的行為問題極具複雜性和多元性（The Master Teacher, 2007）。是以，課堂生活具有高度的複雜性，因而其所產生的班級經營問題也極具挑戰性。

## 二、班級經營策略

誠如上述，班級是一個複雜的社會體系，而其所衍生的班級經營問題亦具挑戰性。由於其直接影響學生的學習成效，所以成為學校教育人員關注的焦點。事實上，從學校教育的歷史發展來看，教師和社會大眾深信，學校教育的工作者，尤其是學校的領導者和教師，有責任為學生創造一個饒富意義且有秩序的學習環境（Rose & Gallup, 1999）。準此而論，教師能在班級中營造一個親切溫馨的學習環境，讓學生有效地進行學習，是其責無旁貸的職責。而在複雜多元的班級環境中，如何運用有效的班級經營策略，自然為教育工作者所關心。基於此，以下將從前述班級經營問題所涵蓋的「班級常規經營」、「教學經營」、「行為問題處理」、「物理環境經營」、以及「人際關係經營」等五個層面，來分析有效的班級經營策略。

### （一）班級常規經營

班級常規（classroom rules）旨在建立可接受的學生行為標準，藉以塑造良好的學習環境。有效的班級經營者通常會制定明確扼要的班級常規，同時將其公告於教室中讓



所有的學生瞭解，從而引導學生的行為。Kauchak和Eggen（2006）的研究發現，在建立班級常規的過程中，隱含了潛在的教育效果，讓教師協助學生思考他們本身的權利和責任。值得關注的是，教師藉由班規的建立，師生確立了行為的標準，不但可以有效地增進班級經營的預測性，也能夠大幅地排除其中的不確定性。由此看來，班級常規不但有助於學生良好行為的形塑，同時也能夠有效地提升其學習的成效。此外，Emmer，Evertson和Worsham（2005）的研究也指出，班級常規的價值必須加以重視，其成效可以得到印證。尤其當班級常規的制定，清楚明確，具體可行且能夠一致地貫徹落實，則學生的行為將獲得明顯的改善。

然而，如何有效地做好班級常規呢？教育學者認為實施班級常規的有效策略包括（Manning & Bucher, 2006; Sternberg & Williams, 2004）：

1. 教師在制定班級常規的過程中，應該仔細考量學生的年齡、成熟度與背景；
2. 班級常規的訂定要注意程序原理，並且確保班級所有學生熟知相關的規定；
3. 訂定班級常規的過程中，要考量學校的文化環境並分析環境所產生的影響；
4. 班級常規要符合具體、明確、扼要、可行的原則，避免模糊繁雜、不切實際；
5. 教師應該多方地參酌其他教師所規範的班級常規，並廣徵教師同仁的意見；
6. 班級常規在促進學習，教師應激勵學生因受罰而需改正行為的意願和動機；
7. 運用信函、班刊或網頁讓家長瞭解班規、執行方式、以及可能的輔導作法；
8. 列舉學生應有的權利和學習的規定，使學生享有班級的歸屬感並引以為傲。
9. 設計有計畫、有結構的課程來教導學生有關班規、例行事務、以及期望標準。
10. 班級常規的精神與作法必須與學校的校

規一致，不能有衝突或違背的情形。

至於具體的班級常規條目，Evertson, Emmer和Worsham（2005）提出了適用於小學班級的一般規條，其內容包括：

1. 有禮貌，並且能幫助他人；
2. 能尊重別人的財物擁有權；
3. 能安靜地聆聽他人的發言；
4. 不可打、撞、或傷害他人；
5. 能遵守學校所訂定的校規。

此外，教育學者Emmer, Evertson和Worsham（2005）也提出適用於一般中學班級中的一般規條，其要點包括：

1. 攜帶上課所需的必備用品；
2. 上課鈴響能就位做好準備；
3. 尊重他人並表現有禮態度；
4. 能尊重別人的財物擁有權；
5. 能安靜地聆聽他人的發言；
6. 能遵守學校所訂定的校規。

### （二）教學經營

教學是學校教育的核心活動，也是影響學生學習的重要因素，因而在學校教育中，教學一向受到極度的關注。有鑑於此，無論是專家教師，抑或是初任教師，其在實施班級經營的過程中，大抵都不敢輕忽教學經營的重要性。尤其在我國升學競爭激烈的教育環境下，對於影響學生學習頗深的教學經營，教師多數採取戒慎恐懼，如履薄冰的態度，以提升其教學的成效為目標，確保學生習得所需的知識和技能。然而，如何才能做好教學經營的工作呢？

Slavin（2005）研究發現，一位好老師必須能夠完成有效教學所涉及的各項任務，而不僅是具有學科內容知識或擁有熱忱、熱情以及關懷就可以達成目標。易言之，教師除了能夠精熟必要的教學技巧外，還需要擁有目的性（intentionality）的意向，他們經常思考要將學生培養成什麼樣子，以及如何能達成此目標。綜言之，一位好的教師，其



念茲在茲的，是如何做好教學經營，讓學生的潛能得以開展，確保學生能在溫馨的班級生活中學習，快樂活動中成長。

當然，欲達成此目標，教師理應把握重要的教學原則並落實於實際的教學活動中。至於重要的教學原則，教育心理學者Brophy（2007）歸結諸多有關教學的研究，提出教師在班級教學中所應該遵循的原則：

1. 支持的班級氣氛：學生在積極關懷的班級學習團體中有最佳的學習。
2. 充裕的學習機會：教師善用教學的時間並建構有效的班級管理系統。
3. 縝密的課程設計：有效統整各項課程要素以實現教學的目的和目標。
4. 明確的學習方向：提供學習目標和學習策略讓學生做好學習的準備。
5. 紮實的學習內容：內容解講清楚並強調其結構和聯繫性以產生意義。
6. 深思的教學對話：問題精心策畫以引導學生能於智慧的對話中馳騁。
7. 適當的練習應用：學生需要充足的練習和應用以獲致建設性的回饋。
8. 積極的鷹架支持：教師提供多方的協助以增進學生參與產出性活動。
9. 有效的學習策略：教師親自示範並教導有效的學習和自我導向策略。
10. 自主的合作學習：學習從群組合作中增進理解並協力合作精熟技巧。
11. 目標導向的評量：運用正式和非正式的評量來監控學生的學習進程。
12. 可行的成就期望：教師依據學生的學習表現來設定可及的成就期望。

### （三）行為問題處理

班級經營除了上述所討論的常規和教學方面的經營外，另外有關學生行為問題的處理也是教師相當關切的課題。Marzno, Pickering 和 Pollock（2004）研究發現，有效的班級經營主要包括四個要素：（1）

規則與常規；（2）介入管教（disciplinary interventions）；（3）師生關係；（4）心向（mental set）。該研究明確地指出，教師欲做好班級經營的工作，就必須有效地掌握這些核心要素。而進一步檢視這些影響班級經營的主要因素，可以發現，無論是班級的常規、管教方式、師生關係、抑或是教師班級經營的心智準備度，其中任一因素都與學生行為問題的處理有密切的相關。是以，教師是否能做好學生行為問題的處理，直接影響到其班級經營的成效。

事實上，教師處理班級學生的行為問題乃是責無旁貸的工作，而學生的行為問題多數是源自於違反班級的常規，如前述所提到的班規：上課鈴響能就位做好準備、尊重別人的財物擁有權、安靜地聆聽他人的發言等。尤有甚者，有些學生的行為問題是較為嚴重的，如攜帶武器、打架、傷人、藥物濫用、粗俗語言、偷竊、破壞公物、嚴重損害校譽等違規行為。然而，無論是何種類型的行為問題，教師對於上述行為問題的處理，通常採取口頭警告、隔離、家長到校會談、到校長室協商、以及書面或口頭的致歉說明等方式來解決（Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid, & Marzano, 2005）。值得關注的是，學生的不當行為主要源自四個目標：獲得注意（attention getting）、尋求權力（power seeking）、心存報復（revenge）、表現無能（feelings of inadequacy）（Manning & Bucher, 2006）。因而教師在處理學生行為問題時，應該先釐清其目標的類型，才能採取有效的管理策略，杜絕其違規行為再度出現。

### （四）物理環境經營

學生於學校中的學習主要是在班級環境中進行，因而班級物理環境的經營也會影響到學生的學習。事實上，近幾年來有關大腦科學的研究已明確地指出，環境對於大腦所產生的影響，是會在整個生命歷程中持續



發生，而良好的環境則有助於增加突觸的連結，使其在社會互動、情緒智慧、以及認知發展上，有更佳的表現和進展（Blakemore & Frith, 2005）。基於此，一個規劃得宜，具有高度吸引力，同時富含文化氣息的班級物理環境，可以提供正向多元的活動經驗，強化其神經元的連結，對於學生的學習動機、創造潛能、以及自我成長有相當大的助益。

整體說來，班級物理環境的內容主要包括：照明、通風、音響設備和教學品的提供；學習中心的設計；教室的環境佈置；清潔用具的放置等要項（林素卿，2000）。而教師若能妥善安排班級的物理設備以及各項教學供應品，那麼對於學生而言，不但可以節省時間，提高其學習的專注度，亦能確保各項教學活動的順利進行，實質發揮潛在課程的功效。而此種功效的發揮主要是奠基在環境設備的改善、時間運用的管理、教學資源的提供、以及參與結構的定型等條件上。至於如何有效率地經營班級的物理環境，教師可以考量採取以下的策略（Good & Brophy, 1994; Woolfolk, 2006）：

1. 座位安排應該易於教師監督和掌控，儘量減少干擾，避免學生注意力分散。
2. 確保班級所有學生都能清楚地看到教師教學所呈現的一切作為和教材器具。
3. 班級動線不應存有障礙，應該夠寬闊讓學生可以自由順暢地在教室內移動。
4. 教學供應品及班級的器材設備應放置於教室周邊，使用時應分批排隊取用。
5. 提高對學生需求的預測，讓教室及學生做好自行完成班級例行任務的準備。
6. 利用巧思節省時間，如以顏色、標籤註明儲物櫃，並強調物歸原處的重要性。
7. 擬定應變計畫來因應可能的突發狀況，如活動臨時停辦、天候不佳等因素。
8. 提供乾淨便利的桌面空間並確保特定課程中工作區域的隱私性和安靜環境。

9. 彈性靈活的教室規劃且能夠配合各類課程的需求，隨時變化教室空間安排。

10. 給予學生自主選擇機會，同時讓他們嚐試各種新安排，再進行評估和改進。

### （五）人際關係經營

班級是一個小型的社會，其核心成員是教師和學生。此外，學校校長、行政人員、教師同仁、學生家長、以及社區人士等，也會與班級接觸和互動，因而教師在班級經營的過程中，無可避免地，亦必須要進行人際關係的經營。雖然一般論及班級經營時，常常是以班級的常規、學生的行為問題、班級教學的規劃等議題為探討的焦點，但事實上，教師本身人際互動的技巧也會影響到其班級經營的成效，尤其教師不成熟、偏執的人際技巧可能會傷害到班級的師生關係，甚至破壞了親師之間的溝通平台，影響甚鉅，因而教師理應正視其人際關係的經營。

事實上，根據Hoy和Miskel（2004）的研究發現，激勵學校教師努力工作的重要動機主要包括：追求成就、自主、社會關係、自尊和自我實現等因素。而這些因素同時會影響教師對於他們自己在組織中所應該扮演角色的認知和瞭解。準此而論，教師社會關係的良窳會影響其對自我角色的知覺，進而左右其在學校班級中的教育決定和行為表現。根據上述，雖然教師人際關係的經營涉及了班級的學生和家長、學校教育人員、行政人員、以及社區人士等，但其中仍以師生之間的人際互動最具關鍵，影響也最為深遠。就此而言，Manning and Bucher（2006）研究指出，班級經營中人際關係技巧的優劣與學生的學習密切相關，而有效的人際關係技巧可以臚列如下：

1. 對學生傳達其溫暖而友善的感覺。
2. 親自或請人示範理想的應對之道。
3. 誠摯地接納其班級學生的優缺點。
4. 能夠理解且欣賞學生的個別差異。
5. 給予班級中的學生建設性的批評。



- 6.鼓勵學生表現出來的成功行為。
- 7.應該儘量避免對學生挑剔和責罵。
- 8.散發熱情並帶給學生希望和樂觀。
- 9.心平氣和地處理班級紛爭或衝突。
- 10.視人如己且尊嚴地對待所有學生。

### 三、結語

過去幾年來，班級經營一直是學校政策制定者、教師、家長、以及社會大眾關注的焦點 (Elam & Rose, 1995)。而就教育現況來看，班級經營的問題來自多個方面，主要包括家庭、學校、教師、學生、以及社區文化等因素。基於此，在解決班級經營問題時，應該兼及各個面向，多管齊下，綜合研判，從師資培育、學校制度、社區資源、師生關係、同儕文化、親職教育、在職進修等層面來努力。然而，在諸多影響班級經營的因素中，毫無諱言地，教師因素乃是其中最重要的。尤其教師是否能夠運用有效的班級經營策略，明顯影響其班級經營的成效，所

以格外受到重視。

有鑑於此，本文從教師的角度來探討班級經營的問題，指出班級經營問題的類型主要包括「班級常規經營」、「教學經營」、「行為問題處理」、「物理環境經營」、以及「人際關係經營」等五個層面，每個層面都涵蓋各式各樣的班級經營問題，也需要教師發揮其智慧來處理，因而帶給教師極大的挑戰。而為了協助教師解決其班級經營的問題，本文也依前述所歸納的六類班級經營問題，歸結重要之文獻資料，同時按照各類問題的性質，提出有效的班級經營策略，以作為教師之參酌，同時思索其在實務現況應用的可能性。整體說來，由於班級的學生、家長、社區、文化等因素，都有其獨特性和差異性，因而每個班級所面臨的問題及其本質，可能也有不同，但其中仍不乏共通性的問題和困境，透過有效班級經營策略的探討，有助於教師廣納各項經營策略，提升其班級經營的成效，有利於學生的學習。

### 參考文獻

- 中央社 (2006)。教師調查：54%憂鬱 89%指校園需改善尊師。2006年9月26日，取自<http://tw.epochtimes.com/bt/6/9/26/n1467264.htm>。
- 林素卿 (2000)。國民中學班級經營問題及解決策略之研究。教育學刊，16，211-254。
- 賈馥茗 (2002)。教育的本質。台北：五南。
- Blakemore, S. J. & Frith, U. (2005). *The learning brain*. Oxford, England: Blackwell Publishing Limited.
- Brophy, J. (2007). *Teaching*. Retrieved June 1, 2007, from <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf>
- Emmer, E., Evertson, C., & Worsham, M. (2005). *Classroom management for middle and high school teachers* (7<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Elam, S., & Rose, L. (1995). The 27<sup>th</sup> annual Phi Delta Kappa / Gallup poll. *Phi Delta Kappa*, 77(1), 41~49.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2005). *Classroom management for elementary teachers* (7<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1994). *Contemporary educational psychology* (5<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2004). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7<sup>th</sup> ed.).



- New York, NY : McGraw-Hill Humanities.
- Kauchak, D. P., & Eggen, P. D.(2006). Learning and teaching: Research-based methods(5<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T.(2006). Classroom management: Models, applications, and cases(2<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C. Foseid, M. P., & Marzano, J. S.(2005). A handbook for classroom management that works. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E.(2004). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, L., & Gallup, A.(1999). The 31<sup>st</sup> annual Phi Delta Kappa / Gallup poll of the public schools. Phi Delta Kappa, 81, 41~56.
- Slavin, R. E.(2005). Educational psychology : Theory and practice (8<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M.(2004). Educational psychology. Boston: Allyn and Bacon.
- The Master Teacher(2007). You can handle them all. Retrieved May 30, 2007, from <http://www.disciplinehelp.com/>
- Woolfolk, A.(2006). Educational psychology (10<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.



# 從新式評量論合宜的幼兒道德發展評量

游振鵬／耕莘健康管理專科學校幼兒保育科專任助理教授

蕭立成／國立台灣師範大學化學系碩士生

## 一、前言

教育自Aristotle提倡智、德、體三分說，並主張以德育培養意志，發展德性便成為教育的主要目的之一（伍振鷺等，1998：285）。既然道德及道德教育是教育的重點，則道德教學與評量即為緊接而來的重要課題，因為道德教學可養成學生的品德，而評量旨在瞭解學生的道德發展。然而，德可教嗎？早在古希臘時期的Socrates就問過這樣的問題，本文亦試著問：德可評嗎？若依伍振鷺等（1998：297-298）的分法，道德教學可分成道德認知、道德行為、道德情操等層面，則幼兒道德發展評量即可評量上述層面。

至於幼兒是否可以被評量？這是一個見仁見智的議題。有學者認為幼兒不應接受評量，因為幼兒年紀小，語言表達能力有限，集中注意力的時間短暫，容易產生疲勞；且施測時常在教室跑來跑去，並問施測員一些無關緊要的問題，加上幼兒情緒不穩定，不適合被評量。此外，評量所採用的紙筆測驗，未必能評出孩童真正的能力，因而評量的結果未必能解釋孩童的發展。然而，亦有論者認為人類發展有一定模式可循，且幼兒早期發展是後期發展的基礎，「預防重於治療」，若能及早發現幼兒的問題，予以輔導治療，可避免日後產生困擾（王珮玲，2006：16）。

儘管學者對幼兒是否適合接受評量的論見不一，然並不影響幼兒道德發展評量的本質，亦即，或許傳統較偏向紙筆測驗的評量未必能解釋幼兒的道德發展；惟當代新式評

量的內涵、理論基礎均有別於傳統的量化評量，故較能瞭解幼兒道德發展的道德認知、道德行為、道德情操等面向。以下先闡述評量的理論基礎及角色定位，再探究當代新式評量之內涵，進而從新式評量討論合宜的幼兒道德發展評量。

## 二、評量的理論基礎與角色定位

近來對於評量的定位、內涵、功能之研究日多，因而出現多元化、多樣態的評量類型。儘管評量的種類繁多，大抵可歸為傳統評量與新式／變通性評量二大類。依王逸慧（2001：74-76）的研究，傳統評量多指在學校所實施的紙筆式評量中具有標準答案之各類測驗方式，該測驗之試題類型包含選擇題、是非題、配合題、填充題、簡答題等，其施測情境是在同一時間對班級所有學生進行評量。惟傳統評量有其限制，有學者認為傳統評量常集中於容易測得的部分，較少評量學生高層次的認知能力，而偏重記憶與背誦等較低層次，造成教學僵化、學習窄化且未能真正反映學生的能力。新式評量即為試圖解決傳統評量的缺失而出現，主張以另類方式替代標準化紙筆測驗，相信這些評量方式更能真實反映學生的學習成果，並激發其高階思考能力。

綜上所述，評量可分成傳統評量及新式評量二大類，在探討新式評量與幼兒道德發展評量前，宜先敘明評量的理論基礎及角色定位如下。

### （一）評量的理論基礎

針對評量方法的論戰，Hickey與Zuiker



(2002)認為是植基於過去對認識與學習的三種觀點：

### 1.實證主義觀點：以Skinner行為主義為理論基礎

知曉某事物 (know something) 意指與外在客觀事物的聯結 (association)，知識被假定為以階層安排，實證主義承繼化約主義 (reductionist) (以較小的要素構成複雜行為或概念) 及加成性 (additivity) (較小要素能組合到複雜實體的精確表徵中)。

其基本假定是以常規評量取向所採用的效度為主，只要假定低層次聯結能建立到高層次知識，則在標準測驗表現良好的學生，對測驗所涵蓋的領域是有見識的 (knowledgeable)。透過競爭之後，比較學生能認可的聯結數目與性質來評價教學成效，其所使用的項目回應理論 (IRT) (考生在某一測驗試題上的表現情形，可由一組因素來加以預測或解釋，這組因素叫作潛在特質或能力，且考生的表現情形與這組潛在特質間的關係，可透過一條連續性遞增的函數來加以詮釋)，具有高信度、試題互換度、量表標準化。

### 2.理性主義觀點：以Piaget認知與建構主義模型為理論基礎

知識是人類對環境賦予意義 (理性化) 而生，依賴人類處理與轉換資訊的能力。其基本假定是有見識的人需獲得概括的推理基模群、領域特定概念以及特定過程，因為知識係個體建構的，個體的領域知識是獨特且特異的 (idiosyncratic)。學習是透過內在賦予意義的過程來獲得高層次認知結構，所以評量係確認學習環境所建構的基模群能在不同脈絡下解決新的疑難問題。開放式的構念一回應的項目能評估較高層知識，且可用高信度來評分與管理，包含一些探究活動的表現評量也是其方式。

### 3.情境觀點：以Vygotsky社會文化模型為理論基礎

Vygotsky運用Hegel的假設 (勞動工具定義人類)，論證文化發明的工具將定義人類心靈，儘管他聚焦於語言，實已擴大認識與學習的範疇，包含獨特知識領域的事實、概念、數值、語言學與方法論工具，此可統稱為知識實踐 (knowledge practice)。其基本假定是有見識的個體能成功參與知識實踐，限制度 (constraint) 與賦給性 (affordance) 涉及參加活動的自然與社會面向。

社會文化觀點對學習的看法不同於協同教學，對於施教的原理則依循其觀點賦予領域知識若干特色。此觀點主張科學知識係處在科學社群的實踐中 (而非認識者或環境中)，進而導出見習制 (apprenticeship) 或社群取向 (community-oriented)，這些取向假定學校特定的領域知識居於工具的使用 (語言、測量單位和實驗室工具) 以及日常實務 (帶領及比較探查和實驗) 中。科學進展也發生於探查者在協同者間首度協商其結論，而後在學術會議及公開場合討論。所以設計問題解決活動較能實現真正科學探究的社會面向。

針對評量時情境的影響，Hickey與Zuiker (2002) 認為，實證主義的分析係假定一種機械式的世界觀，當摒除環境的關聯度時，能對學習環境有高度的控制。理性主義透過對人類處理資訊的構念而將社會群體活動加以概念化，例如Bandura (2000) 過去二十年研究自我效能，現進展到以集體效能的意念作為社會群體活動的特徵，這取向論證沒有任何實體能獨立於個體的信念與行動之外而運作，對集體活動的分析是來自個體表現評量的累積分數。Hickey與Zuiker (2002) 繼而表示，目前結合理性主義與社會文化看法的動態評量，主要聚焦於給予進入近側發展區所需的輔助。

### (二) 評量的角色定位

R. Thomas (2003) 聲稱後現代學習不



僅關心教師與學生的關係，也包含行動與省察式判斷的相互遊戲（interplay）。所謂省察式判斷有別於決斷式判斷（determining judgment），它是想像的、流動的、啟蒙的（enlightened），常在欠缺規則中運作。後現代評量因其產生知識的多元性以及欲評量的對象（object）是新的事物，而不建立在決斷式判斷（多數實作與科學典範的基礎）的觀念中。不同範圍的兩個評量概念有時可進行劃分，一種注重教學與學習的成就／成果，此類評量係屬追溯式取向（retrospective approach），另一種則強調學習與教學的過程，此類評量係屬判斷而非評價。

以往藉著觀看學生與教師投入的程度、收集資訊的方法、評量的目的來區分評量架構，其中以檢視師生在評量過程所扮演的角色尤為重要。一般而言，角色所扮演的功能至少需符合下列四個定義之一（林建福，2001）：

1. 廣義類別概念，概稱一群具有某些共同屬性的個人。
2. 扮演的身份，自己自視為該身份，也期望他人據此待他。
3. 角色占有者具有履行的功能與所做的貢獻。這訴諸於生物學類推，為了維持社會系統在永續狀態下，從社會功能的角度來使用角色。
4. 作為法律制度的一群權利與義務。

Serafini（2001）參考Short與Burke在1994年所描述的課程的三個典範：課程為事實、課程為活動、課程為探究，進而提出評量的三個典範：

#### 1. 評量為測量

此典範緊密連結實證與現代主義對實體與知識的看法，採大規模、常模參照的測驗，課堂教師主要關心是否這些評量提供每日教學與課程決策，所要求的必備資訊。相信知識是分離學習者而存在的，學生的工作

是習得而非建構，視學習為從教師到學生的知識傳遞，相信意義處在文本（text）中，在標準測驗中只接受一種詮釋或判斷。在此典範下客觀性、標準化、與信度優先於教師與學生的投入，學生在測驗方策（program）中主要角色是接受者，少有機會進行自我評鑑與省察。設計標準測驗為比較大規模教育方策與提供公眾利益關係人（stakeholders）績效責任，而非支持教室教學，所收集的資訊以及評鑑資訊的手段通常是由教室外的權威所決斷，甚少使用檔案夾評量。

#### 2. 評量為程序

此典範注重評量程序，認識論上，此典範和評量為測量典範有緊密關連，仍相信知識是可客觀測量的。教師與學生仍未直接包含在決策評量程序與目的之間，縱使藉著新方法收集資訊，但主要是關心資訊的報告。通常是由學區管理者初始設計許多檔案夾方案，教師僅僅收集學生作品、評定分數，提交給上級部門。檔案夾變成教室活動，而非促進師生省察及引導課堂決定的媒介。評量本身以程序為終結，教師未包含在新方法的設計中，未能提供孩童學習新的洞見。

#### 3. 評量為探究

此典範植基於建構主義理論、學生中心學習、以及探究過程，教師為探究學習者及其學習過程而使用質性與量化評量技巧，此乃探討與詮釋的過程，用於促進學生理解、態度與素養能力。上述評量為程序的典範關心的是收集資訊的程序，僅改變教學層次；此典範旨在深理解特定脈絡下個別的學習者，從外部權威到教師、家長、學生。

評量視為社會脈絡下的詮釋活動，相信知識是藉由個體建構，而非透過傳遞或教學技巧而獨自習得。鼓勵多重詮釋，每個學習者與不同脈絡和創造意義的世界交會，教師與學生被視為知識的積極創造者而非被動接收者。教師使用教室本位評量程序來助長學



習、引導課程決定、與家長和學生進行更有效的溝通。其中，檔案夾可作為促進學生與教師省察、自我評價的媒介，旨在理解學生興趣、能力、需要與價值。評量被視為學習過程的一部份。檔案夾試圖聚焦於學生強項（strength）而非不足，旨在提供學生概念架構與觀看世界的方式。

### 三、新式評量之內涵與詮釋

經由前文有關評量的理論基礎與角色定位之剖析後，可知欲完成有意義的學習不僅需形成學習意向，亦需透過評量顯現學習情形、結果和成就，傳統的評量常是由教師測量學生的學習結果，導致與所期待的教學和學習取向相抵觸，這是鼓勵教師為評量準備，而非讓評量傳達教學成效（Avalos, 2001）。

傳統的量化評量，僅能概述幼兒的學習情形，不易衡量幼兒解決疑難問題、推論及建構知識的能力，因此，發展新的評量形式與規準（criterion）是當前幼兒教育的重大課題。目前引人注目的是另類評量，以質性的形式呈現，翔實記載與幼兒學習有關的重要資訊，其所構成的文化包含四個特點（Wolf et al, 1991；Birenbaum, 1996；引自Brian, 2001）：

- （一）教學與評量實務應是整合的。
- （二）在發展評量程序的過程中，學生是積極參與者，包含判斷其表現的規準。
- （三）評量事務的成品及過程應該被評估。
- （四）評量結果的報告應是質性輪廓的形式，而非單一分數或數量化。

Hargreaves與Earl（2002）研究29位加拿大安大略省經校長認定的教師，這些教師曾實施新課程政策、定義學習成果、另類評量報告，而提出技術、文化、政治、後現代四種觀點來審視新式評量：

- （一）技術觀點  
聚焦於組織、結構、策略以及相關技

能的議題，強調量度技術、發展教師評量素養與管理組織才能。技術觀點使我們注意到擬定與精鍊量度的有效形式之困難，所面臨的困難包含各種評量技能與策略的習得，此將挑戰教師的以往面相；需要使學校與家長對評量的期望能和諧一致；時間與資源的議題能輔助（或阻止）新評量實務引入校園例行公事中。惟這些實施所引發的技術議題，往往是不當使用、政治與科層干預（bureaucratic interference）或制度等因素所造成。

#### （二）文化觀點

文化是群體的規範、價值、信念、期望與相沿成習的活動，文化觀點檢視在學校的社會文化脈絡下，詮釋與整合另類評量的方式，將評量視為學習的一部分，關注在學習階段中，讓師生藉由評量過程的對話，發展共同的瞭解與評量規準，而能注重學生重要觀念和解決問題能力的心智表徵。真實性評量（authentic assessment）是多方向、直接、深入且依賴教師的判斷。教師控制學習綱領並正向使用回饋，鼓勵教師兼重評量與教學。Hargreaves與Earl（2002）追溯1995年安大略省的教育與訓練（Ontario Ministry of Education and Training）報告中之建議，認為此與真實性評量的某些原理若合符節：

1. 評量必須包括各種方法的使用，使學生成就的評價盡可能精確。
2. 評量、評鑑及報告是教師的責任，其須考慮個別學生的需要並與他們及家人密切配合。教師擬定有關學生學習方策與進步的決策時，應包括學生與家長等層面。
3. 評量、評鑑與報告是課程及教室實務連續且不可或缺的一環。綜言之，在真實性評量的文化觀點中，教育者不在迎合有關評量的大眾成見或假定，而是加深每個人對學習與評量議題的理解（understanding）。

#### （三）政治觀點



教育革新的政治觀點包括群體間的權力、權威與競爭利益之交互作用和協商，認為所有的評量包含權力的運作，實施新式評量除了技術一致性與人際溝通外，亦包含學校與社會的意識型態及利益團體的權力爭鬥。評量有兩個取向：聚斂性評量（convergent assessment），明瞭幼兒是否能認識、理解或做預定的事；而擴散性評量則重視學習者的理解而非評量者的認知架構，學生需接受某些學習的責任，教師則承擔創造產生此過程的條件。教室評量另類取向的哲學為評量是學習過程的一部份，評量的判斷是協商的運作，其過程是多方向（學生—學生、學生—教師、家長與教師）。此外，政治觀點不僅呈顯傳統與另類評量的差異，也凸顯另類評量的政治風險與超量（excessess），尤其評估情意似乎等同於無時無刻監測學生行為，許多教師評估學生情意領域都使用考核表（checklists）評估學生肢體語言、作品的總量、學生對伙伴的評述、教室的專注程度、對學科的正向態度等。

#### （四）後現代觀點

後現代情境重塑公共教育及教育變革，而涉及下列三項評量變革的議題：

1. 複雜性（電子化衍生知識與資訊過多和混亂，挑戰教學精粹內容的假定）、分歧性（學生的文化差異增大，挑戰既有課程中的西方知識與信念）、不確定性（學校教育是多元智能的提升者與傳統內容標準的防衛者，而受到多元文化者、殖民主義等之間不確定的抨擊，在一些地方政府有時打轉於不確定與複雜性中，重視多元智能、分歧學習風格、以過程為主的課程，然在不確定性的浪潮下，有些政府則有力地肯定，迎合家長的學校圖像，躲到有效性的程序假象中回到標準考試）。
2. 電子模擬與擬像改變學生應該學的技能、重新組織教與學。市場—選擇原理侵入公

共教育，家長變成個人消費者，不再重視讓所有社會孩童共享公益。

3. 家庭結構更複雜，孩童的真正家庭與雙親常常不是那麼清楚，家庭的結構不再是單一型態，智能不再是單一、固定與可預測的，在文化分歧的教學場域中，教師難以掌握或預知學生行為。

這樣的後現代觀點建基於今日複雜且不確定的世界觀，認為後現代典範下的新式評量有多重來源，是立體派畫作，以多角度重新產生實體。有時以檔案夾反應學生成就，或進行雙親與學生的三方式訪談，在初始點上未必會比傳統評量的回應更真誠。其中檔案評量可能是模擬（simulate）而非引發（stimulate）學習成就，誤使教師與學生重視形式而非實質，重視光鮮封面、優雅字形、多彩圖形的影像。當檔案夾定義學生的成就時，學生可能會為了良好的檔案夾，而非為道德價值而執行社區服務與課外活動，此將影響學習的本質。

由上可知，當評量變得複雜且較接近真實世界時，公正性的問題便日益重要，是故教師對新式評量的信心與看法是評量變革能否成功的關鍵因素。教師對評量的熟悉度也會影響教學模式的使用，Veenman等學者（2002）指出，許多有經驗的教師並不樂意採用合作學習，其原因在於：1. 擔心教室失控；2. 對部分教師缺乏信心；3. 害怕教學內容不完整；4. 害怕學生勞逸不均；5. 不熟悉新式評量的技巧。

## 四、從新式評量析論合宜的幼兒道德發展評量

經由以上對評量的理論基礎及角色定位、新式評量之內涵的闡釋後，合宜的幼兒道德發展評量可從下列層面來探討：

- （一）評量係發現幼兒道德發展序階的程序  
傳統的評量傾向鼓勵教師為評量作準



備，而非讓評量顯現教學成效；反之，新式評量是以各種不同的方法蒐集幼兒道德發展的資料。就Kohlberg的道德認知發展理論而言，幼兒身處於不同的道德判斷發展階段，反映其理解社會事實（social facts）與選擇道德價值的社會觀點（social perspective），Kohlberg以對社會習俗尊重、瞭解的程度，或個人與社會成規發生關聯時可能採取的三個觀點，將個體的以檔案評量道德判斷發展歷程分為前習俗道德期、習俗道德期、後習俗道德期等三個發展層次及六個發展階段（引自郭靜晃，2005：542-545）。以幼兒檔案評量及道德問題評量而言，教師宜透過若干道德兩難問題引發幼兒思考、發問、討論，從而瞭解其道德發展序階，藉此蒐集幼兒個別的道德發展檔案。申言之，教師可採團體評量的方式，讓幼兒分組進行簡單的討論，各自說明自身的看法，教師從中進行個別評量。

### （二）評量宜深度理解幼兒建構道德知識的歷程

幼兒道德發展評量的重點之一在探究與詮釋幼兒的道德判斷及道德認知情形，幼兒的道德知識係在社會文化脈絡下，與他人互動而逐步建構。以社會建構論而言，道德知識係幼兒在成人的引導下主動建構而成。因此，評量可視為對幼兒道德發展的詮釋活動，而質性取向的另類評量可深度理解幼兒推論及建構道德知識的能力，進而形塑幼兒的觀念架構與視野。

至於教師應如何引導、協助幼兒建構道德知識呢？依林建福（2006：216-217）之見，在進行道德教育時，教師應確定學習者是否已具備正確的道德相關概念，且須兼重道德概念的學習與道德經驗的體悟。因此，教師可以配合學習者的理解能力教導道德概念，並透過角色扮演、故事、文學、藝術等方式，讓學習者體悟道德經驗，從而豐富其

道德知識。

（三）評量規準是藉由師生對話而共同建立  
道德是社會的產物，社會的狀況不同，道德強調的重點就有別（林逢祺，2004：103）。基此，道德與文化、規範、價值、信念、期望、習俗等有關，幼兒園亦可視為社會的縮影，而幼兒道德發展更是其人生全程動態發展的連續性歷程。因此，評量是幼兒道德發展的一部份，教師和幼兒藉由評量過程的討論，開展共同的評量規準，例如運用真實性評量，深化教師及幼兒對道德議題的理解。

### （四）以多維面向構築幼兒道德發展評量

在目前的後現代社會中，幼兒道德發展評量可能會受到多元文化、多元智能、多樣態的學習風格、資訊媒體的發達等因素，導致評量的內涵較不明確。是以，教師宜體認到新式評量有多重類型，具變通、另類、可供選擇的意涵，教師需以多維角度再建構幼兒道德發展的實際情形，例如使用各種自我評量讓幼兒自我探索、自我省察。此外，適時運用幽默策略也是評量的相關配套措施，Mallard（引自王逸慧、游振鵬，2006：72-73）發現幽默是降低緊張情緒的有利策略，幽默的範例、測驗內容、指導語可減輕智性作業所導致的焦慮。同時，依McMorris、Boothroyd、Pietrangelo的建議，評量時可使用一些幽默技巧，然需注意這樣的考試不要有時間限制，或是有時間限制但對學生而言有充裕的填答時間時，幽默才有正向功能與助益。

## 五、結語

Dewey認為，兒童有高度的模仿力且容易受到暗示，惟一切活動不宜由模仿而產生，活動須由兒童本身而起，然後再提供模仿的對象以幫助兒童產生較明確的想像，使其知道何者是真正需要的。因此，模範（model）的價值在使概念更清晰而充分，不



在於使行動有所遵循（林寶山、康春枝譯，1990：82）。準此，評量並非教師對幼兒的獨斷式評價，而是二者在相互遊戲中，透過新式評量等多元方式、多重角度，瞭解幼兒的道德發展序階，並深度理解幼兒推論及建構道德知識的能力，進而深化教師及幼兒對道德議題的理解。

綜上，本文經由敘明評量的理論基礎和角色定位、剖析新式評量之內涵，從而歸結合宜的幼兒道德發展評量有四項要點：1.評量係發現幼兒道德發展序階的程序；2.評量宜深度理解幼兒建構道德知識的歷程；3.評量規準是藉由師生對話而共同建立；4.以多維面向構築幼兒道德發展評量。

## 參考文獻

- 王逸慧（2001）。九年一貫課程基本能力評量政策之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王逸慧、游振鵬（2006）。「幽默」概念及其在課程教學實務應用之探究。當代教育研究，14卷2期，頁53-80。
- 王珮玲（2006）。幼兒發展評量與輔導。台北：心理。
- 伍振鸞、林逢祺、黃坤錦、蘇永明（1998）。教育哲學。台北：五南。
- 林寶山、康春枝譯，Dewey原著（1990）。學校與社會、兒童與課程。台北：五南。
- 林建福（2001）。教育哲學：情緒層面的特殊觀照。台北：五南。
- 林建福（2006）。德行、情緒、與道德教育。台北：學富。
- 林逢祺（2004）。教育規準論。台北：五南。
- 張銀富（2001）。學校行政：理論與應用。台北：五南。
- 郭靜晃（2005）。兒童發展與保育。台北：威仕曼。
- Avalos B. (2001). Global demands for quality : realities and myths in the improvement of initial teacher preparation. *Education and Society*, 19, 33-53.
- Brian, K. L. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18(4), 351-372.
- Gallagher, C. J. (2003). Reconciling a tradition of testing with a new learning paradigm. *Educational Psychology Review*, 15, 83-99.
- Hargreaves, A. & Earl, L. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39, 69-95.
- Hickey, D.T. & Zuiker, S.J. (2002). A new perspective for evaluating innovative science programs. *Science Education*, 87, 539-563.
- Moni, K.B, Christina E., van Kraayenoord, C.E. & Baker, C.D. (2002). Students' perceptions of literacy assessment. *Assessment in Education*, 9(3), 319-342.
- Serafini, F. (2001). Three paradigms of assessment ; measurement, procedure, and inquiry. *The Reading Teacher*, 54(4), 384-393.
- Thomas, R. A. (2003). Learning and assessment in postmodern education. *Educational Theory*, 53, 313-327.
- Veenman, S., van Benthum, N., Bootsma, D. ,van Dieren, J.&van der Kemp, N.(2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education* ,18, 87-103.





# 性別平等教育如何在教育現場實施

陳芝筠／高雄市瑞豐國小教師

## 一、前言

二十世紀末起，各國對於教育均掀起一波波的改革風潮。從探討長久以來被漠視的教育議題與現象，到尊重不同個體與思想，多元文化教育（Diversity Education）儼然已成為教育領域的新興議題。多元文化社會的教育立場是允許多民族、多文化、多價值觀的並立與尊重（王雅玄，1999）。由此可知，多元文化教育應重視每位學生的受教權及其個別差異，並培養學生具備尊重多元文化雅量與能力。

多元文化教育的探討，其內涵包含廣泛。本文主要聚焦於性別平等教育的議題。謝小苓（1995）指出，學校如無法避免性別角色偏見的教育方式，而又不能提供完整的兩性教育，那我們的教育就不再是「全人教育」。早年國內有關性別課程的研究資料，不乏將重點偏重在教材及教科書層面的分析（方朝郁，2000；林惠枝，2000）。只研究靜態資料分析並不能改變既有的性別文化結構，必須進一步真正落實在教學現場及課程設計中。

本文首先探究性別平等教育意義及需要性，其次是對我國性別平等教育實施過程與困境做一說明，最後說明如何在學校經營與班級教學中，建立一個性別平等的學習環境，並教導學生自尊與尊重的觀念。

## 二、性別平等教育意義及重要性

李元貞（1988）指出國民教育是教育體制中，最基本也是最重要的一環，旨在培育國家社會發展所需的人才。小學是最基礎的義務教育，幾乎人人都必須接受小學教育，

所以性別平等教育的觀念應於小學扎根，以免父權思想不斷地被再製。以下將探討性別平等教育意義及其需要性：

### （一）性別平等教育意義

性別平等教育是希望透過教育的歷程，使學生能獲得均等的受教機會，進而促進不同性別在社會上地位的均等。這是一個連續不斷的歷程，其教育目的在於消除社會既有「男尊女卑」傳統觀念，達成真正的性別平等的社會。

Banks認為透過教育，能使不同性別學生在學校中可以獲得均等的受教機會，期望藉由教育上的性別平等，促進不同性別在社會上的機會均等（李莘綺譯，1998）。而蘇芊玲（2002）指出性別平等教育應尊重每一個個體的個別差異，不分性別地給予平等發展潛能的機會，在分配資源或維護尊嚴上也不應有性別的差別待遇或雙重標準。

由上可知，性別平等教育的實施過程即在鼓勵深度反省與覺察，並破除父權思想的教育窠臼，是一種教育改革運動。本文將性別平等教育定義為：去除性別偏見與刻板印象的過程中，兩性都能獲致教育均等的機會，不受任何歧視。並能讓學生能先自尊而後尊重他人，塑造和諧平權的教育現場，進而建構兩性能真正平權的社會。

### （二）性別平等教育的需要性

Klein（1985）曾從社會、政治、經濟及哲理等觀點，倡導兩性平等教育，其需要性為：

1. 激發個人潛能開創未來，避免受限於當今社會傳統性別角色刻板印象。
2. 了解人的基本權益，進而互相尊重，減低並消除性別間的偏見、歧視與衝



突。

- 3.促使經濟、社會、文化和教育資源合理的分配，以便建構兩性平等共存共榮的社會。
- 4.兩性平等應基於倫理道德以及人性尊嚴的闡揚。

### 三、我國實施性別平等教育的沿革過程

以往談及性別教育，主要是指「性教育」為主。張珣（1997）檢視早期的性教育課程的發展，發現在教材方面內容偏重疾病預防及治療，以性生理的解說為主，欠缺社會及心理問題的探討並且在階層的銜接上出現中斷及準備度不夠的情形，師資方面的訓練更顯薄弱，因此實施成效並不彰顯。

再者，教育部於民國八十六年頒布「中小學性侵害防治教育實施原則及課程參考綱要」作為各級學校推行性侵害防治教育的教學依據。但重點在於教導學童性侵害的相關概念、防範技巧及危機處理，尚未涉及到兩性的關係及互動或兩性相關權益等社會、心理層面上的議題（曾台芸，2001）。

隨著男女平權的思潮逐漸受到正視，教育部對於兩性平等議題亦提出回應，於民國八十六年成立「兩性平等教育委員會」，頒布「兩性平等教育實施方案」作為兩性平等教育政策依據，以落實兩性平等教育的課程設計，與教師專業知能的培育。

在現行的國民教育階段九年一貫課程綱要中，將兩性教育列為六大重大議題，並融入七大學習領域中。至此，兩性教育脫離宣示意義，轉而進入課程改革的實踐，藉以真正落實其內涵。從教育部規劃之性別平等教育的核心內涵及課程內容中，以六大課程目標為主軸，分別是瞭解性別角色發展、瞭解自己的成長與生涯規劃、表現積極自我觀念，主動尋求社會資源及支援系統以建

立兩性平權之社會，建構兩性和諧、尊重、平等的互動模式。

由六大課程目標中，可清楚知曉其目的在於培育學童能具有多元觀點，察覺學習環境中不當的性別偏見及歧視，能提出解決的方法。更進一步能瞭解接納自我、尊重他人，建構兩性分工與合作的相處模式。

以高雄市國小每學期課程規劃為例，清楚明列依據「性別平等教育法」第十七條之規定：「國民中小學除應將性別平等教育融入課程外，每學期應實施性別平等教育相關課程或活動至少四小時」，藉由學校教育推行，而能真正落實性別平等教育。

### 四、我國實施性別平等教育遭遇的問題

教師與學生的成長背景中，常因生活背景、家庭教育等因素，對不同的文化抱持不同觀點，尤其在性別平等的觀念上，常是相去甚遠。分析國內進幾年來實施性別平等教育的情形，常遭遇四項問題，亟需解決。

#### （一）課程與教材內容方面

教科書中性別偏見議題最早獲得注意。歐用生（1994）認為在影響兒童性別角色態度的眾多因素裡，其中一個重要原因即是學校的教科書，其對兒童的思考方式、態度形成和人格發展的影響至深且巨。檢視早期教科書，發現男性的角色，無論是出現的次數、正面形象、從事職業，其頻率與職業好壞都比女性來得高。至於女性則多為刻板印象的角色中，如護士、秘書等（婦女新知，1999）。

近年來，雖開放教科書由民間編纂，但從性別平等教育的研究觀點，檢驗小學新版各科教科書，卻發現仍存有性別偏見，不論是男女兩性關係、男女特質與角色、家庭權力分配結構、職業介紹及選擇等方面，都仍存有傳統兩性刻板化印象（林惠枝，2000；



莊明貞、林碧雲，1997)。

## (二) 教師知識與態度方面

教師是推動教育搖籃的推手，任何教育課程的實施，基層教師是處於高度影響地位。蔡培村與余嬪（1999）指出小學教師性別平等教育素養知能普遍極待提昇，因此，在接受教育學程培育時，準教師需接受多元文化的教育議題薰陶，知覺性別刻板與意識型態的偏誤，能反省與建構自己「平權」的教學能力與觀念。

當然，大多數在職教師勇於接受新知，願意推動性別平等教育，但部分教師可能因為受傳統觀念，對於性別平等教育缺乏正確的認知，導致其教學配合意願低，視性別平等教育課程為負擔，其教學恐流於形式上的述說或教導，因此教師是否了解與接受性別平等教育的相關知識是相當重要的。

## (三) 學校行政與職位方面

根據教育部在2006至2007的統計顯示，雖然國小學校女性教師的人數約為男性教師的二倍，但在國小學校校長人數及一級主管人數統計中，分別發現全國由女性擔任校長比例是26%左右，而擔任一級主管的女性比例為40%左右。

由歷年來的統計可知，在學校行政中教育人員性別角色分工呈現失衡的現象，行政主管常由男性擔任，基層教師與決策人員的性別比率呈現不平衡的狀態。近年來，雖已大有改善，但真正決策權常由男性一級主管決定。

## (四) 社會與家庭觀念的不平等對待

莊明貞指出（1999）大眾傳播媒體的負面影響，媒體多以商業為導向，所做的報導或製作的廣告、戲劇內容，往往涉及性別歧視或刻板印象，成為「性別平等教育」的反教材。

另外，傳統家庭與文化的影響下，根深蒂固的價值觀一時不易扭轉。再者，男尊女

卑觀念常藉由老一輩的家人在潛移默化下，不自覺的灌輸給下一代。因此，學生在校所習得的性別平等的價值觀念，易受家人的觀念而造成學生學習混淆，導致學校教育無法真正落實。

## 五、建構性別平等的教育環境

性別平等教育無法順利推行，其限制並非全是學校，家庭與社會因素影響更大。然而，學校與教師扮演的教育角色更顯重要。在推動性別平等教育現場，教師應審慎的進行教學，並避免身教言教再複製給下一代。身處第一線的教育工作者是否具備正確的性別平等意識，確實是重要的。以下以三個面向探討如何建構性別平等的教育環境：

### (一) 職前與在職的師資培育

在教師的職前教育課程學習中，應融入適當的性別平等課程，增加多元文化的學習，讓準教師對能有正向的認知與態度。師資培育的課程亦需強調對於教材規劃、教師身教、教學境教的學習，讓準教師培養對多元文化尊重、批判思考與反省實踐的能力。

在性別教育理念與政策推行時，可利用學校教師共同進修時間，探討性別平等的理念，並確實將正確尊重的理念落實於校園當中，形成性別平等的友善校園。學校的校本課程的訂定時，也需增列性別平等教育的實作練習，讓教師們能腦力激盪出不同的教學點子。

### (二) 教師教學與教材選用

教師應破除性別偏見，男生理科優秀，女生文科較行。教師尊重不同性別的學生，讓學生能學習教師的言教、身教、境教，彼此尊重並瞭解差異。在教學情境中，應妥善的利用教學方法，分組討論與一同學習，讓不同性別的學生能有機會學習尊重。

教師更應審慎選用教材，破除性別刻板印象，尤其是職業偏見。教科書的教材仍顯



不足，如果能透過研習進修與工作坊的方式讓第一線教師設計規劃，累積性別平等教學的內容與教材，並透過實地教學演練進行修正，是一個解決教材教法問題的方法。

### （三）班級經營與教學環境

教師在班級經營上應有機會均等的理念。以往，教師常只獎勵學業好、品行佳的「乖巧」學生。然而，多元尊重的班級經營中，教師要主張性別平等的正義原則，讓男生與女生能融合，互相幫助與尊重，建立兩性各自的自信，鼓勵不同性別的學生一同參與活動。

適時與有技巧的安排教學環境，讓學生自然身處於兩性平權的班級，讓性別平等的觀念落實於平日教學，自然而然形成正確的價值判斷，以取代宣講式的教學模式。

## 六、培養女性主義教師的價值觀

相較於父權主義給人們印象是集權，女性主義的發聲是對傳統知識論的批判。藉由打破各種傳統教育的規範與束縛，教師應有深刻的自省與判斷，取代教育對性別的再製，關懷弱勢者的心聲。身為教師，應培養女性主義的關懷面向，憑藉自我新知的吸收，幫助自身與學生的成長。

### （一）發展教學中批判的語言

語言是權力的象徵。教師角色應扮演開放、安全的學習環境，並對自己與學生的日常用語進行反思，並在班級教學提出問題讓學生與教師進行對話，辨別是否是性別平等

的用語，或是偏頗不平等的言詞，引發學生自我覺察。

### （二）認識差異與關懷他人

能尊重他人之前，應讓學生彼此試著瞭解對方，教師更應深刻瞭解每位學生的家庭背景，能有效的進行教學。當教室中性別角色的衝突產生，教師應讓學生說出其感受，進行機會教育，更應該聆聽微弱的聲音。讓學生瞭解彼此看法的差異所在，適當的進行教學，不應誇大相異或相似處，讓學生學會尊重自己與關懷他人。

### （三）中性立場的價值觀

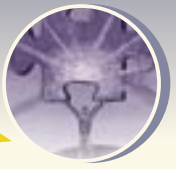
人剛出生時，並無性別意識，經由社會化的過程，從家庭教育到學校教育，讓人逐漸成為男人與女人。教師可以在男女平權的班級氛圍裡，設計各種情境，使學生扮演各種角色，修正其原先對角色的刻板印象，塑造中性立場的性別價值觀念。

## 七、結語

本文首先探討性別平等教育意義，並介紹我國性別平等教育實施過程與困境，進而探究在學校經營與班級教學中，如何建立一個性別平等的學習環境，並培養學生自尊與尊重的觀念，更闡述身為教師應具有的觀念。學校應提供性別平等的學習環境，而身為教師更須要營造和諧融洽的兩性平權的班級氣氛，讓學生能沈浸在和樂的教室中。進而推展性別平等的觀念至家庭以及社會，落實正確的性別平權觀念。

## 參考文獻

- 方朝郁（2000）。教科書性別偏見檢核規準之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 王雅玄（1999）。多元文化課程評鑑的量化途徑。人文及社會科學教學通訊，10，1，146-159。
- 李辛綺譯（1998）。多元文化教育概述。台北：心理。
- 林惠枝（2000）。國小教科書性別角色教材分析及國小高年級兒童性別角色刻板印象之研究。國



- 立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 婦女新知（1999）。兩性平等教育手冊。台北：婦女新知基金會。
- 張珣（1997）。情慾自主與兩性平等的性教育。學生輔導，48，38-49。
- 張建成主編（2000）。多元文化教育：我們的課題與別人的經驗。台北：師大書苑。
- 教育部（2007）。國民中小學九年一貫課程綱要。  
[http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.htm](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.htm)（2007/12/10）教育部（2007）。性別統計指標。  
[http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/STATISTICS/EDU7220001/gender/index1.htm](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/gender/index1.htm)（2007/12/10）。
- 莊明貞（1999）。性別議題與九年一貫國民教育課程改革。發表於邁向二十一世紀兩性平等教育國內學術研討會論文集。
- 莊明貞、林碧雲（1997）。檢視國小社會科新版教科書角色之偏見。載於新興課程領域兩性教育研討會集。台北：台灣師大教育研究中心。
- 曾台芸（2001）國小教師對實施兩性平等教育之意見調查研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 黃囁莉主編（1999）。跳脫性別框框：兩性平等教育教師/家長解惑手冊。台北：女書。
- 歐用生（1994）。兩性平等的道德設計。載於兩性教育與教科書研討會論文集。國立中正大學成人教育中心。
- 蔡培村、余嬪（1999）。中小學教師兩性平等教育素養之研究。發表於高學醫學大學所主辦之「邁向二十一世紀兩性平等教育」國內學術研討會。
- 謝小琴（1995）。台灣婦女處境白皮書：1995年。台北：時報。
- 蘇芊玲（2002）。兩性平等教育的本土發展與實踐。台北：女書。
- Klein, S.S. (1985). Handbook for Achieving Sex Equity through Education.  
[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED290810&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED290810](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED290810&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED290810)（2007/12/10）。





# 少子化趨勢下台灣幼兒教育的因應之道

施宜煌／經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授

## 摘要

我國當前與幼教有關的人口結構變化，主要包括：出生率銳減、新台灣之子、獨生子女、單親與低收入家庭子女的增加。而近20年來，我國新生兒遞減近半，但立案幼托機構數不降反增，以致幼托機構明顯供過於求，對園所經營產生衝擊。換言之，出生率銳減造成少子化的現象，而少子化的現象正衝擊著台灣當前的幼兒教育。面對幼兒人數的減少，幼教機構該有什麼樣的因應之道？此是幼兒教育機構必須思索的議題。基此認識，本文旨在探討少子化趨勢下台灣幼兒教育的因應之道，冀圖以上述探討為基礎，能夠梳理出日後台灣幼兒教育的因應之道，以迎接少子化對幼兒教育的衝擊。為達上述目的，本文首先釐析台灣少子化概念的形成原因；其次，闡述少子化現象對台灣社會的衝擊；終而，釐析少子化趨勢下台灣幼兒教育的因應之道。

**關鍵詞：**少子化、幼兒教育

## 一、前言

邇近，世界經濟合作與發展組織（OECD）的報告顯示，台灣的生育率是世界倒數第二名。依據內政部統計，1976年適逢龍年，全年新生兒有42.5萬個。2000年的龍年，全年出生數降到30.5萬人。而2003年，出生數再降至22.7萬。四年來，我國平均每年減少2.6萬個新生兒，2003年全年的新生兒，幾乎只有1976年時的一半。台灣出生率正不斷下滑中，人口下滑的速度比經建會2002年大規模人口推估來的快。據內政部統計，自

2000年至2005年總生育率大幅下降33%。少子化的結果，將使台灣高齡化社會，107年達到人口高峰，108年開始負成長。這些數字的變化顯示，台灣的社會正面臨少子化的轉變（中華民國幼兒教育改革研究會，2006：i）。

進一步言之，我國當前與幼教有關的人口結構變化，主要包括：出生率銳減、新台灣之子、獨生子女、單親與低收入家庭子女的增加。而近20年來，我國新生兒遞減近半，但立案幼托機構數不降反增，以致幼托機構明顯供過於求，對園所經營產生衝擊（徐聯恩、彭志琦，2006：123）。換言之，出生率銳減造成少子化的現象，而少子化的現象正衝擊著台灣當前的幼兒教育。

其實，有關「少子化」，近年來已成為國內外重要的焦點議題，根據去年中央社的一項報導，總統府曾召開會議，將少子化、高齡化及外籍配偶增加等人口結構改變列為國家安全隱憂議題，列入「國家安全報告」，引導政府部門立即採取因應對策。教育部長杜正勝在接受中央社專訪時特別提出少子化趨勢對教育影響大，令人憂心，他說台灣社會少子化的趨勢，加劇入學新生減少，教師過勝等問題，這些問題就像是海嘯一波波接連而來（王浩博，2006：119）。持平而論，少子化的現象，並非台灣獨有。許多國家例如日本、歐洲在多年前便對此問題有所關注。但是，少子化的現象將對國家的人口素質、人力結構、經濟、財政及學校教育等各方面帶來什麼樣的衝擊？少子化對教育的衝擊，首當其衝的便是幼稚園、托兒所與小學面臨學生數大幅減少的問題。面對幼兒人數的減少，幼教機構該有什麼樣的因應之道（中華民國幼兒教育改革研究會，2006：i）？



此是幼兒教育機構必須思索的議題。基此認識，本文旨在探討少子化趨勢下台灣幼兒教育的因應之道，冀圖以上述探討為基礎，能夠梳理出日後台灣幼兒教育的因應之道，以迎接少子化對幼兒教育的衝擊。為達上述目的，本文首先釐析台灣少子化概念的形成原因；其次，闡述少子化現象對台灣社會的衝擊；終而，釐析少子化趨勢下台灣幼兒教育的因應之道。

## 二、台灣少子化概念的形成原因

台灣人口在二十世紀前半呈現幼年化的情形（上窄下寬的金字塔型人口結構），1980年代以後，金字塔形的底部逐漸縮小，頂部卻相對的擴大。換言之，台灣地區經濟活動人口（15-64歲）、老人依賴人口（65歲以上）和幼年依賴人口（15歲以下）的比例已有了明顯的變化。例如，1963年時，老年人口只占總人口之2.55%，幼年人口卻占了45.83%；到1993年底時，台灣的老年人口比率已突破百分之七，正式進入「人口高齡化」社會。以2003年來說，台灣地區幼年（15歲以下）人口佔19.8%，經濟勞動力人口佔71.0%，老人人口則佔9.3%，共210萬人。這樣的變遷趨勢，在其他條件不變之下，台灣人口在未來的一世紀將產生更大的變化，人口年齡結構圖不再是金字塔，而是像個保齡球桿，甚至是花瓶了（薛承泰，2006：12）。其實，在上述的情形下，正代表著少子化現象的來臨。換言之，少子化的現象，正衝擊著台灣的幼兒教育生態。然而，台灣少子化概念的形成原因為何？本文綜合國內學者（林貞雄，2000；張孝筠，2006；薛承泰，2006）的看法，歸結出我國少子化的概念源於以下之原因：

### （一）「養兒防老」觀念式微

因為社會價值觀的更移，導致長久以來存在於國人心中之觀念「養兒防老」，已

不再根深蒂固，並已逐漸式微。也因此，在「養兒防老」觀念式微之下，形成台灣社會少子化的現象。

### （二）女性高學歷、職場就業率的提昇

盱衡台灣當前社會的實際情形，女性高學歷、職場就業率的提昇，導致生育率下降及撫育子女的時間縮短。女性的家庭觀念已不同於傳統在家相夫教子的家庭觀念，她們企求在自己的事業上能夠擁有一片天地。也因此，逐漸導致形成台灣社會少子化的現象。

### （三）量多不如質優的優生觀念

過去的一世紀裡，全球人口快速成長，總人口數由1900年的15億增至2000年的60億。依目前趨勢推估，2003年全球總人口數將達高點，總數應在70至75億之間；但是，屆時全球總人口數將有二成五是老人，此與20世紀中期的嬰兒潮現象完全不同。人類現在正享有赫胥黎（Aldous Huxley）所說的「美麗新世界」；但因人口迅速老化，下一代人負擔沉重，他們將大嘆：「世界不美麗」，更不敢生養小孩，亦即老化很可能是少子化的主因（鍾俊文，2004：12）。就台灣少子化的現象而論，量多不如質優的優生觀念，已成為廣為接受的優生觀念。基此之故，生育率續降，生育胎次逐年下降，形成台灣社會少子化現象的原因之一。

### （四）我國鼓勵生育政策誘因不足

宣導養育下一代的責任，除個別家庭外，全體國民亦需負擔相當的義務，視嬰幼兒為未來國家之資產，養育責任應儘可能社會化。「兩性工作平等法」在產假外，增列陪產假、育嬰留職停薪及育嬰津貼；公私機構設置托兒設施或提供托兒設施，政府應給予部份經費補助等，這些措施都是將養育費用社會化，實施後應有激勵婦女提高生育率之效果。目前應繼續加強宣導適當年齡結婚、生育，協助減輕家庭育幼費用負擔措施，以及倡導溫馨家庭及鼓勵兩性共同分擔家務之



有利於家庭發展的措施（鍾俊文，2004：29）。說實在地，我國在鼓勵生育政策上誘因不足，無法有效提高國人生育率。也因此，形成台灣社會少子化的現象。

#### （五）養育子女的經費高昂

美國前勞工部長羅伯·萊奇（Robert B. Reich），最近出版「賣命工作的誘惑」一書，對新經濟影響婚姻與生育，有精闢的分析。他指出：「由於新經濟的風險越來越高（所有企業都忙著把固定成本轉為變動成本），工作和收入變得極不確定，許多女性（或男性）都不想負擔小孩這個最大的固定成本。之所以冷酷地把小孩說成「固定成本」，是因為小孩的需求是持續性的。小孩需要穩定而可靠的生活，然而新經濟既沒有持續性，也沒有穩定性和可靠性。」因此，只要新經濟持續發展，出生率就會不斷下降。此外，新經濟中，女性延後結婚與生育年齡亦為普遍現象。貧窮的婦女要有足夠的經濟能力才會養小孩，職業婦女則想找到伴侶或功名成就之後再談生育大事（鍾俊文，2004：20）。而環視台灣當前社會環境，年輕家長無力撫養子女，因而傾向採取不生育的策略為降低生活成本之主要方法之一。因此，形成台灣社會少子化的現象。

#### （六）國人社會價值觀及家庭觀念的改變

種種跡象顯示，少子化是21世紀人類最重大的挑戰，台灣尤其明顯，其變化之速，甚或出乎政府部門意料之外。根據行政院經建會公布「新世紀人力發展方案（民國90至93年）」，93年嬰兒出生數為33.1萬人，100年降為32.2萬人。但根據內政部統計，90年實際出生數僅為26萬人，91年降為24.7萬人，92年再降至22.7萬人。此與經建會稍早所預測的數字，差距達10.3萬人（鍾俊文，2004：12）。說實在地，我國女性主義及高學歷影響夫妻「多子多孫」的觀念，及「養兒防老」的社會價值觀面臨鬆動。於是，夫

妻寧願養寵物也不願意養育下一代的觀念逐漸形成。也因此，形成台灣社會少子化的現象。

### 三、少子化現象對台灣社會的衝擊

「少子化」一詞是日本在1990年代，對於社會14歲以下低年齡人口比例不斷減少的人口現象，而所產生的新詞彙。日本在2000年14歲以下人口佔總人口14.7%。近年來台灣地區幼年扶養人口隨著出生率減少而降低，台灣地區民國八十五年14歲以下人口比例佔23.1%，至民國九十二年減為19.8%。台灣地區自1983年完成人口轉型之後，總出生率一直下降。日本人口統計推估在2005年進入「人口負成長」，而台灣社會也將在20年後步入「人口負成長」的壓力。「少子化」與「人口負成長」所帶來的影響是不可輕忽的，這些問題勢必影響一個國家的國勢，所以日本在1990年代擬定許多政策以因應「少子化」問題，這些政策包含教育政策、老人福利政策、兒童福利政策、保險政策等相關福利政策，以為未來迎接人口負成長做預備（王湘瀚，2004：267-268）。

近年來，台灣教育「少子化」問題也一一浮現，如逐年出生人口的減少，直接影響到近年來就學人口的減少，進而對於教育體制有所衝擊（王湘瀚，2004：268）。關於少子化現象對台灣社會的衝擊，本文綜合國內學者專家（徐聯恩、彭志琦，2006；張孝筠，2006）的見解，再加上筆者自身的看法，歸納出少子化現象將對台灣社會造成以下的衝擊：

#### （一）教師供需失調的現象

新生兒人數減半，便表示社會對各級學校的需求也將減少一半，其對教育需求、教育政策與教育資源分配的影響甚為深遠。並



且，出生人口的減少，使得幼稚園、托兒所及中小學招生不足，未來大專院校也會發生同樣的問題。在招生不足的情形下，學生人數必然遞減，於是便會產生教師供需失調的現象。換言之，就幼兒園而言，將會產生過多的幼教教師。於是，有些合格的幼教教師將無法找到幼兒教育的工作。

### （二）對台灣經濟發展形成衝擊

人口成長明顯減緩，必然會降低經濟成長率。因經濟成長率係指實質國內生產毛額（GDP）之變動，而GDP是總人口數乘以平均每人GDP。故經濟成長率大致上等於人口成長率加每人GDP成長率。如台灣人口成長率降為零，則經濟成長率至少將較過去十年水準降低三分之一（鍾俊文，2004：14）。平實而論，一個國家經濟的發展需要有足夠的人口。所以，少子化之後必然對台灣經濟發展形成衝擊。少子化對經濟的影響主要在勞動市場及消費市場，在質與量上都會受到衝擊，相對的國家競爭力也就會下降。

### （三）對國家財政與政治發展形成衝擊

就實際的情形而論，少子化的相對結果就是高齡化。人口縮減，納稅人相對的減少，就會影響國家財政稅收，對國家的財政發展形成衝擊。而政治角力的競爭，也將隨人口結構變動而有所改變，對國家的政治發展形成衝擊。

### （四）幼兒的需求可能被政府忽視

在價值結構變遷及醫療技術進步下，我國人口縮減，老化問題日益嚴重，且有加速惡化的趨勢，當社會焦點轉移至老人時，幼兒的需求將有可能更形成弱勢，導致政府漠視之。換言之，幼兒的需求可能被政府忽視。

## 四、少子化趨勢下台灣幼兒教育的因應之道

回顧我國教育發展的往昔今日，社會人口變遷的因素深深影響教育政策的發展。再

者，經由教育發展的提昇，我國人口素質亦得以提昇。而且，因為人口的成長，政府在不同時期對於不同階段的教育，大量擴充教育機會，如九年國民教育的推行、廣設高中職與大專院校都屬之。政府也隨著就學人口的增長，因時制宜的制定師資培育政策，讓教育得以維持水平，因此在我國人口變遷的同時，我國人口也進而提昇素質。如今的台灣已邁入高等教育普及的社會，反觀過去教育的發展，與社會人口變遷有著不可分互為因果的關係，相信未來亦是如此。

未來人口變遷的發展是我們可以預期的，少子化、高齡化、高扶養比等社會問題是在未來必然面對的；教育的發展是需要永續經營的，而當前人口變遷所帶來的課題更是刻不容緩需要面對的。未來就學人數減少，可能釋出的教育資源與經費必須重整；而在進入老年化社會的壓力，全民終身學習，發展社會教育與成人教育也是刻不容緩的。台灣的教育必須能順應世界的趨勢，防微杜漸的縝密周延思考規劃教育體制（王湘瀚，2004：272-273）。

少子化現象正衝擊著很多國家，如鄰近台灣的日本、韓國，以及歐美的加拿大與德國。面對少子化現象的衝擊，上述這些國家紛紛提出一些因應之道。例如日本就設立保育所（或幼稚園、幼兒園、兒童園），提高園所功能，除托兒外，兼顧幼兒教育訪問指導諮詢，病童照顧等。此外，日本亦研擬提供良好的育兒設施、工作環境，減輕家長育兒經濟負擔，鼓勵年輕家庭多生育子女。在韓國，預定自2007年起實施幼稚園免費。在加拿大，鼓勵生育，研議由政府補助，增設托兒所，降低家長托兒費用。在德國，配合鼓勵生育政策，設立全日制托兒所（吳財順，2006：27）。由上述國家對於少子化現象的因應之道，及綜合國內學者（吳財順，2006；徐聯恩、彭志琦，2006；張孝筠，2006）等



人的見解，再加上筆者自身的看法，少子化趨勢下台灣幼兒教育的因應之道可以如下：

#### （一）順應新生兒人數減少降低法定生師比

台灣教育受到「少子化」問題的影響，就學人口數逐年遞減之外，連帶影響師資培育制度。首先，對於師資供需市場產生失衡，每年培育的師資卻僅有少部分得以獲得教職（王湘瀚，2004：269）。其實，順應新生兒人數減少，教師供需失衡，可以降低法定生師比。以此種方法，來提高幼兒教育之品質，並藉由增加公立幼稚園師資需求，舒緩師資過剩的潛在問題。

#### （二）讓辦學品質差之幼兒園自然淘汰

精緻化的教育也是未來發展的趨勢，唯有提高教育的品質，方能彌補量的短缺，繼續維持我國教育之水準（王湘瀚，2004：273）。因此，透過幼兒園所之自然淘汰，避免因為少子化所帶來的幼兒園所之惡性競爭。換言之，因應少子化的衝擊，將來台灣的幼兒教育機構必須朝向品質的提昇，而非量的發展，以此繼續維持我國幼兒教育之水準。

#### （三）鼓勵辦學品質佳之幼兒園所擴大經營規模

人口變遷所產生的問題，不僅是影響到教育層面，而是對於國家整體發展都有重大的衝擊，所以面對「少子化」的社會問題，是需要國家全體共同承擔面對，並且做好全面防範規劃（王湘瀚，2004：275-276）。就台灣的幼兒教育生態而言，幼兒園可謂品質不一。然而，有一些幼兒園秉持正確的教育理念，經營幼兒園達到一定的教育品質，並深受家長的好評。因而，政府實可以鼓勵辦學品質佳之幼兒園所擴大經營規模，藉此改善幼教教師之工作環境，進而解決不合格幼教師資與幼教師資過度流動的問題。

#### （四）鼓勵年輕家長生育以提昇台灣的出生率

已經進行多年的幼托整合政策，在釐定

的過程中除了須顧及以幼兒為中心，及家長、產、官、學之間的利害關係外，也須考量這項政策的附加價值「是否提供了一個符合公平及近便的優質的幼保生態」，進而讓台灣的年輕家長感受「這是一個我願意養育下一代的環境」。

## 五、結語

就實而言，少子化社會問題已成為全球社會發展的趨勢，國內教育面對各種供需失衡的事實，必須盡速制定控管之機制，無論是在班級數、教師培育方面、教育體制的改革等方面，都是需要政府一貫性的統整制定因應策略，將教育人口量的缺乏困境，轉為對於教育「質」上的提昇，以力求精進，方能使我國教育得以永續發展經營。並且，學校教育年限延伸，落實全民教育的理念，將少子化的危機轉為全民教育素質升級的契機（王湘瀚，2004：270）。平實而論，環視台灣當前社會，少子化的現象已然成形，並深刻地衝擊著當前的幼兒教育生態，而本文即是針對此種現象的一些回應。在本文中，首先本文分析台灣少子化概念的形成原因，其原因分別為「養兒防老」觀念式微、女性高學歷、職場就業率的提昇、量多不如質優的優生觀念、我國鼓勵生育政策誘因不足、養育子女的經費昂高、國人社會價值觀及家庭觀念的改變。其次，本文耙疏出少子化現象對台灣社會的衝擊，這些衝擊分別為教師供需失調的現象、對台灣經濟發展形成衝擊、對國家財政與政治發展形成衝擊、幼兒的需求可能被政府忽視。最後，本文釐析少子化趨勢下台灣幼兒教育的因應之道，這些因應之道如順應新生兒人數減少降低法定生師比、讓辦學品質差之幼兒園自然淘汰、鼓勵辦學品質佳之幼兒園所擴大經營規模、鼓勵年輕家長生育以提昇台灣的出生率。筆者相信經由本文的探討，應能對台灣當前的幼兒教育發展提供一些啟示性的作用。



## 參考文獻

- 王浩博（2006）。教育研究論壇：少子化對我國教育的影響及因應之道。研習資訊，23（2），119。
- 王湘瀚（2004）。台灣社會人口變遷對教育政策發展的影響。社會科教育研究，9，255-280。
- 中華民國幼兒教育改革研究會（2006）。少子化趨勢下幼兒教育的危機與轉機研討會論文集。台北市：中華民國幼兒教育改革研究會。
- 吳財順（2006）。少子化趨勢下幼兒教育政策發展取向。載於中華民國幼兒教育改革研究會（主編），少子化趨勢下幼兒教育的危機與轉機研討會論文集（頁27-32）。台北市：中華民國幼兒教育改革研究會。
- 林貞雄（2000）。都市計劃因應人口結構變遷對策之研究。國立台北大學都市計劃研究所碩士論文。未出版，台北市。
- 徐聯恩、彭志琦（2006）。我國人口結構變化對幼教環境的影響及其因應之道。兒童及少年福利期刊，10，123-142。
- 張孝筠（2006）。「數據會說話」～我國少子化效應對幼保生態的影響以及對幼托整合後研擬《幼兒園設施及設備標準》（草案）的啟示。兒童及少年福利期刊，10，285-296。
- 薛承泰（2006）。變遷社會中的「台灣之子」：兼論貧窮兒少化。載於中華民國幼兒教育改革研究會（主編），少子化趨勢下幼兒教育的危機與轉機研討會論文集（頁12-23）。台北市：中華民國幼兒教育改革研究會。
- 鍾俊文（2004）。少子化、人口老化及人口減少的成因、衝擊與對策。台灣經濟論衡，2（6），11-46。



# 老師您不可不知！教師的「情緒管理」

藍乙琳／屏東市崇蘭國小教師

「情緒」如同抓癢一般，癢時能狠狠地抓它一下，一定很過癮、很痛快，

但事後所留下一條一條的傷痕，卻是要忍受它所帶來的刺痛！

## 一、前言

在教改的推行和多元社會的衝擊下，現代教師所扮演的角色比起以前來的多，面臨的壓力和挑戰也較多，在情緒上難免會感到焦慮及緊張，有時因為一時的情緒失控，而造成師生關係的緊張，造成學生身心受創及學習成效低落等負面的影響。因此，教師在變動的環境中如何抒發自己的情緒、善用自己的情绪，便顯得格外重要了，擁有良好的情緒管理才能在教職生涯中既充實又快樂的日子中度過。

## 二、認識「情緒管理」

相信大家都有抓癢的經驗，身上某個部位癢的時候，如果能狠狠地抓它一下，一定很過癮、很痛快，但事後所留下一條一條的傷痕，卻是要忍受它所帶來的刺痛！情緒的發洩亦是如此，當情緒失控時，大發脾氣、短暫發瘋，事後可能帶來困擾是無法彌補、評估的傷害。因此，藉由了解情緒，才能知己知彼，掌握自我的情緒。

### （一）情緒的定義

說到情緒，一般人常用「七情」（喜怒哀懼愛惡欲）來形容。「禮運」中說：「何謂七情？喜怒哀懼愛惡欲，七者弗學而能。」所以，情緒可說是人自然的反應。Plutchick（1984）則認為情緒是對刺激的一種複雜而連續的反應，包括認知的評估、主

觀的感受、自律神經的喚起及激發行動，而此行為是由引發複雜且連續過程之刺激所造成的結果（引自顏淑惠，2000）。因此由上述可知，「情緒」是由內在及外在的刺激所引發的一種激動狀態，此種狀態由生理、心理、認知及行為等反應交互作用而成。

### （二）情緒管理的意涵

Dryden & Gordon（1996）認為情緒管理即辨別不切實際的想法和要求，找出心緒紛擾的根源，進而抗拒與駁斥它們，並以更積極的感受和行為取而代之（引自何灣嵐譯，1996）。顏淑惠（2000）將「情緒管理」定義為個人能正確地覺察自己與他人的情緒狀態、能適度地運用理性表達情緒及能在認知及行為上調適負面情緒，使自己與他人身心臻於和諧狀態的能力。

教育是百年樹人的工作，所以社會上對教師有較高的期望和要求，認為教師的行為舉止必須符合社會的規範和要求。教師忽略了正視自己的感受和情緒，便無法以同理心來感受學生們的反應，也降低了教學的成效，這對國家、社會及學生是個惡性循環的現象。

《中庸》云：「喜怒哀樂之未發，謂之中；發而中節，謂之和。」所以，面對各種特別狀況所產生的喜樂哀怒各種情緒，我們都要學習讓自己的情緒抒發得宜，如果能對自己的情緒多一份認識，進而對自己的情緒操控得宜、妥善運用，自然能超越情緒的陷阱。

## 三、教師需要為何需要「情緒管理」？

老師也是人，與一般的人相同，每天都要面對許多繁雜瑣碎的事情，學生不守秩



序、不寫功課、繁雜的行政工作及各式各樣的家庭問題等，自我的情緒反應便如同天氣變化般的容易產生波動，隨著情緒的轉變而引發一些負面行為的產生，甚至造成無法彌補的憾事。因此，情緒管理對教師來說是一件相當重要的自我修練。以下便針對教師為何需要情緒管理加以論述之。

### （一）謹言慎行重「身教」，做為學生的好榜樣

對學生而言，教師一舉一動常為學生學習的對象，教師如果缺乏良好的情緒管理，會引起不當的言行舉止，在學習榜樣的驅使下，學生自然無法養成良好的情緒管理，無法控制失控的情緒反應。因此，在「標竿學習」的理念下，教師需要注意自我的情緒控制與管理，以良好的「身教」作為學生的好榜樣。

### （二）失控的情緒，易造成師生關係緊張

在領導理論中有一種模式為「魅力領導」，教師具備一些被學生欣賞與認同的特質或處事方法時，在教學的過程一定較為順利，學生學習意願會較高，學習成果也能事半功倍。相反的，教師常表現出失控的情緒，學生自然無法認同老師的情緒表現，在惡性循環的關係下，教師在工作職場中一定過得不快樂，學生學習的效果也「事倍功半」，甚至造成師生間的關係緊張，或許再好的教育理念及教育方法都於事無補。

### （三）無法培養理性溝通、分辨是非的能力

教育的目的是要培養學生理性分辨是非的能力。教師不當的情緒管理常導因於缺乏與學生的理性溝通，此對學生而言是單向的溝通模式，無法傾聽學生真正的需求與聲音，以最直接的情緒反應加注在學生的身上，學生們自然無法學習到理性溝通、分辨是非的能力。當學生面對到生活中種種不順遂的事情時，情緒便像火山爆發般的直接反應，此與教育的目的相違背。

### （四）避免陷入人際關係的危機

人際關係的良窳通常反應在一個人的情緒表達是否恰當。如果時常出現不受控制的負面情緒反應，亂發脾氣，久而久之身旁的朋友、同儕與學生皆會離我們遠去，陷入人際關係的危機中。相對地，教師如能擁有良好的情緒管理，在自我的人際關係中便能如魚得水，得到朋友與同儕間的支持與協助，亦能成為身受學生愛戴的老師。

### （五）教育是用「心」經營的事業

傳統倫理中，教師列為「天、地、君、親、師」五恩之列，教師肩膀上擔負著重責大任，不僅是知識的傳遞，也肩負著學生行為習慣的養成，教師的情緒管理牽動著學生學習的成效，與其用打罵的情緒反應，還不如用「心」經營教育工作，真心的喜歡孩子、關心孩子，在與學生相處的日子裡都能感到快樂，因為孩子們需要的是一位尊重他、關心他、接納他及鼓勵他的老師，而不是為脾氣暴躁反覆無常的老師。

### （六）順應時代潮流，配合教育新政策

民國95年12月立法通過教育基本法第八、十五條修正案，明定應保障學生的學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，教師的不當情緒管理經常伴隨著不當管教方式，在學生身心上的發展會造成不可磨滅的傷痕。因此，新時代的教師應配合時代潮流，運用新的輔導管教機制，建立一個「友善的校園」，讓學生能在不受恐懼威脅的環境下，快樂且有效的學習。

## 四、做好「情緒管理」，做情緒的主人

情緒所引起的反應是種複雜的身心反應（柯永河，1997），而且情緒也屬於一種自發性的反應，所以情緒是不斷地變換，要用理智去控制它，當面臨層出不窮的學生問題、煩人擾人的行政工作、家長的批評指



教…等，負面的情緒難免會影響到正常的思緒，此時教師們應覺察此時是處在什麼情緒，分化、了解造成情緒的原因，最後再做出適當的反應。以下提出五點教師在情緒管理的策略：

#### （一）覺察自我的情緒、認識自我

在情緒管理上，「知己知彼」是相當重要的。能覺察自我的情緒便是對自己瞭解較多的人，相反的，不瞭解自我的情緒的人便淪為柏拉圖所說「感覺的奴隸」。因此，能辨別自己與他人情緒的特色及負面情緒對身心的影響，面對自己或他人的情緒問題時，能以理性、樂觀的方向進行認知的分析，及適時、適度的調整轉換，以改變負面情緒的產生。

#### （二）建立積極、正向的人生觀

人生的快樂，不是因為擁有得多，而是因為計較得少！許多老師老是看不見學生可愛美好的一面，如同放在冷凍庫中，幾乎忘了它的存在，反之，老是看到學生調皮搗蛋的一面。在這種情境之下，難怪老師情緒老是處於低潮、陷入谷底，心情總是悶悶不樂！

所以教師需建立一種積極、正向的人生觀，不管痛苦或快樂、情緒的高峰或低潮，那只是單一事件，並非生命的全部。因此，對事對人常做正面的思考，看到各項事情的光明面，釐清不必要的憂慮。如此，您的情緒便會處於正向的反應，較不會有情緒失控的現象產生。

#### （三）轉移焦點

避免負面情緒繼續惡化，適時的轉移注意力非常有助於改變情緒（引自張美惠，1996）。教師面臨各種擾人的事情，有時學學駝鳥心態，適度地睜一隻眼閉一隻眼，放鬆自己出去走一走、做家事、拼圖、看電視電影、聽音樂或從事打球、跑步等運動等，可以避免情緒和思緒在惡性循環下發展。從事放鬆活動，不僅可以讓憤怒的情緒獲得冷

卻，劇烈的運動也和深呼吸、肌肉放鬆等方式有類似的效果，可以使身體從憤怒的高度警戒狀態，回復到低度警戒狀態。

#### （四）找人傾訴

情緒不穩定的時候，找家人、朋友或諮商專業人談一談，利用同儕與專業的力量來緩和、撫慰、穩定情緒。適時地把煩人的學生問題或學校困擾說出來，也是紓解情緒最好的方式，如果有人在旁傾聽，其效果會更好（曹中璋，1997），說不定三個臭皮匠勝過一個諸葛亮，共同想出解決的好方法。

#### （五）身心鬆弛法

「身心鬆弛法」是利用生理和心理彼此交互影響，使生理和心理兩方面同時達到鬆弛的效果。此方法可分為三類：

##### 1.由身體至心理的放鬆方法

當我們在生理上能夠處於一個完全放鬆的狀態，亦即肌肉鬆弛、呼吸均勻而緩慢等狀態，心理或精神就會自然達到放鬆。此類方法是先以身體或生理各部位的鬆弛，作為練習的目標，在達到這個目標的同時，我們的注意力便會集中，而達到心理鬆弛的效果，具體的方法包括「基本調節呼吸法」與「肌肉放鬆訓練法」等。

##### 2.由心理至身體的放鬆方法

當我們的精神處於緊張的狀態，便會引發一組相對應的生理反應，反之，如果我們的精神處於鬆弛的狀態，身體也會產生鬆弛的現象。所以這個鬆弛法，就是把達到心理鬆弛作為目標，透過練習的過程，讓身體產生放鬆的效果。這類方法包括「自律鬆弛法」及「意象鬆弛法」等。

##### 3.身心連鎖的放鬆方法

這種方法是利用人的意念力，來指示身體做出鬆弛的反應，如「意念調節體溫法」，練習時是以生理的狀態作為目標，不過卻是透過心理的意念來達成此目標。透過上述這些身心鬆弛法，可以幫助我們緩和、穩定情



緒，也可以進一步幫助我們將注意力集中於情緒的覺察和分化。

### 五、結語

人因為有了七情六慾，生命才顯得多采多姿，有著情緒的起起伏伏，感覺才會有了喜、怒、哀、樂。所以情緒有時豐富我們的人生，讓我們生活添上亮麗的光明面，但有

時也會塗上灰色、陰鬱的黑暗面。看到電視新聞中一則則教師不當管教、體罰學生的新聞，因老師一時情緒失控，造成學生心中永遠無法抹滅的傷痕，相信教師有千百個為學生好的理由、上萬個懺悔都無法撫平學生及家長心中的創傷。因此，位在教學現場第一線的老師，在專心教學之餘，必定還要做好另一個教學的準備－做好教師的情緒管理。

### 參考文獻

- 何灣嵐譯（1996），Dryden,W., & Gordon, J. 原著。情緒的管理：如何增進你的EQ。台北市：聯經。
- 柯永河（1997）。教師的情緒管理。學生輔導雙月刊，51，40-51。
- 張美惠譯（1996）。高曼（Daniel Goleman）著。EQ。台北市：時報。
- 曹中璋（1997）。情緒的認識與掌控。學生輔導雙月刊，51，26-39。
- 顏淑惠（2000）。國民小學教師情緒管理與教師效能之研究。台北市立師範學院國民教育研究所。
- Plutchik, R. (1984). A general psychoevolutionary theory. In K. Scherer, & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp.197-219). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



# 中小學資訊教育中性別差異之探討

江佩璇／國立嘉義大學國民教育研究所碩士生

## 一、前言

國內外資訊科技融入教學已行之多年，台灣自從九年一貫課程綱要將資訊教育納為六大議題後，國民中小學紛紛將資訊教育列為師生教與學的重點之一；而同樣探究國外文獻中也可看見各國使用不同的資訊教育方式，希冀提升學生的學習成效。然而其中值得深入探討的是，在實施資訊教育的過程中，不同學齡層的男女學生是否會因為性別差異而產生不同的學習結果？而不同性別對於資訊教育的態度又是為何？因此，本文主要探討在國內外運用不同的資訊科技融入教學脈絡下，學生的學習態度和成效是否會因其性別差異而有所不同，以做為日後台灣實施資訊教育之借鑑。

## 二、各國之研究與發現

Reinen 與 Plomp在1997年的研究中從各國家在中小學制實施資訊教育後，對於資訊教育與性別平等的關連性進行探究。其調查的國家分別有：澳洲、保加利亞、德國、希臘、印度、日本、拉脫維亞、荷蘭、斯洛維尼亞和美國，並根據不同的中小學學制進行分類，對於男女學童在學校使用電腦的程度、經驗到的問題狀況、對於資訊教育的態度等面向，以FITT (Functional Information Technology Test) 測驗分數做一國際性的比較。研究結果顯示，大部分的國家中無論中小學的男女學生使用電腦的情況已達到相當比例之平衡，但是在相關的資訊知識與電腦技巧以及使用態度上，男生的分數遠遠高於女生，並且女生在使用的過程中也較容易產生問題，因此其研究承認學生性別差異會是影

響學習成效的基本要素。

楊叔卿(1998)亦提出想同的概念，其在研究中指陳科技性別鴻溝的確存在，而其產生來源有下列幾點：電腦課程及數學焦慮、科技迷思、軟體的性別偏見、家庭的支持、學校及教師的態度，以及女性在電腦媒介或教科書中被忽略的角色。而上述種種原因皆加劇了性別鴻溝持續性的擴大，也連帶影響了女性在電腦資訊教育上的表現成效，因而作者認為承認性別鴻溝的存在是重要的第一步。

Colley (2003) 則調查英國不同性別學童在學校使用電腦所感知的好與壞層面，其提出男女生在部分行為表現上確實有所差異，像是男生使用電腦的頻率高於女生，但多半是用來玩遊戲 (Game)，而這個與電腦互動的經驗也影響了男生視「電腦」為一種「玩具」或是一種成為專家的「科技」；女生則將其視為能支持她們完成工作的「工具」，因此男生在與電腦互動歷程中能展現較高的控制性，更能接受高層次的挑戰；而女生卻也因此較為缺乏自信。

Volman、van Eck、Heemskerk 與 Kuiper (2005) 研究荷蘭七所中小學 (四間小學、三間中學) 的學童在使用ICT (Information and Communication Technology) 教學後的具體成效，例如：在家與在校使用ICT的情況、對ICT的認知與態度以及使用ICT的工作表現等。根據此研究發現在小學階段無論是在家或在校使用ICT，不同性別的學童其電腦技巧、學習成果與態度等面向皆無顯著差異；但是在中學階段，女生在家使用電腦的頻率低於男生，另外在使用 ICT的技巧上男女學童沒有太大差異，然而女生對於電腦本



身的興趣以及使用電腦後的自信心都呈現較薄弱的態度，這也導致了男生在電腦工作上的表現優於女生。

Papastergiou 與 Solomonidou (2005) 對希臘高中學生進行在近用網路與其喜好上的調查研究，研究顯示男生除了在學校使用電腦外，在校外有較多的機會與時間使用網路，父母鼓勵男生接近電腦的比例高於女生，而且男生較女生更常運用網路在創造性活動或是網頁設計上，因而使得男生能夠藉由資訊教育增加其電腦技巧與自信心。雖然如此，但是作者認為在性別鴻溝的差距上已逐漸縮小，因為女生在近用網路的過程中，會將其視為資訊蒐集和溝通的媒介，大大增加了女生對於電腦的興趣程度，也因此改變了原本固化的性別刻板印象。

完全與上述文獻持相反論點的，是 Mayer-Smith、Pedretti 與 Woodrow 在 2000 年所做的研究，其認為運用資訊在科學教育中可有效縮短性別差異的鴻溝，因此作者提出在科學教育中使用 TESSI (Technology Enhanced Secondary Science Instruction) 方案，並歷經七年的教室觀察、訪談、問卷及各項教室紀錄，擷取其中 1995-96 兩年最為顯著的資料，整合男女學生的意見與問卷，發現在此研究中對於男女生使用電腦的頻率並無顯著不同。無論男女學生對於實施 TESSI 課程皆認同其在學習上的助益，可協助增加學生學習科學教育知識的建構，另外也同時大幅度的開拓學生在學習過程中的自主性與彈性。故學生的學習表現並沒有因為不同性別而產生落差，男生女生都可以有良好的學習成效，但重要的是教師必須展現出性別中立的態度，才能消弭隨之而來的性別鴻溝。

綜上所述，研究者發現在資訊教育中的性別差異的確是存在的，雖然有部分學者提出不同的觀點，認為適當的課程結構可以縮

短性別鴻溝之差距，在資訊知識的取得與使用資訊科技的頻率上看似逐漸弭平性別鴻溝，但是實際上女生在資訊教育中仍然屬於弱勢族群，尤其是在其學習動機、興趣與工作表現等面向都低於男生，而這部分即是在日後資訊教育中有待突破的侷限。

### 三、在教學上之建議

根據財團法人台灣網路資訊中心 2007 年 1 月調查報告指出，台灣地區 12 歲以上民眾上網的比例依性別來看，男性約佔 68.64% (676 萬人)，女性約佔 66.89% (650 萬人)，因此在使用網路人數上男女生比例相當，同時也說明了男女生在近用網路的層級上已達到性別平等的可能。雖然就表面而言，網路帶來了性別平等的新契機，然而更深層的探究卻發現網路上仍有部分資源依然複製了傳統性別觀念，女性論述不但有物化女性形象的情形，也無法完全根除對於性別刻板印象的迷思，因此在女性使用網路的過程中，應該加以質疑、檢視其中存有的知識概念，如此才能將科技轉化為女性所能靈活運用的「利器」(林宇玲，2000)。

在使用電腦的過程中男女性別因在先天與後天上皆有不一樣的特質，因此在使用電腦等資訊科技會呈現出不同的表現結果(劉珠利，2005)。綜觀而論，不同的性別特質並沒有絕對的高低優劣之別，同樣地，在資訊教育的學習上也不應產生性別鴻溝，為減少女生的數位落差，研究者提出以下幾點建議：

#### (一) 教學環境層面應採單一性別的課程設計

由於男女兩性的先天與後天差異，致使男女學生在學習過程中也表現出不同的學習方式，例如男生採取競爭的學習態度、女生則多半會尋求共同合作；男生會以電腦相關專有名詞表現出自己的專業，女生則是被動的瞭解電腦知識 (Volman, van Eck, Heemskerk



& Kuiper, 2005)。為因應兩性在學習上的差別，故應將男女學生分開進行學習，使得無論男生或女生都能在適宜的學習環境下發展，也才能讓課程對於學生產生最大的益處。

### (二) 軟、硬體等設備應配合女性特質

林宇玲(2004)提到資訊計畫必須具有性別敏感度與彈性，不論是在課程設計、內容規劃、時空安排(如：上課的時間與地點)、電腦軟硬體的選擇，或是在教學方式，都應符合婦女友善(women-friendly)的原則。亦即目前的電腦資訊設備並沒有考慮到女性特質，形成一股以男性為主的文化，這對在同樣學習環境中的女性而言是非常不利的情況，因此除了塑造一個沒有威脅感的學習環境外，在其軟硬體的準備上，亦應考量女性特質與男性的差異，滿足女生在學習過程中的不同需求。

### (三) 增強女性正面角色

有些教師和父母可能不自覺的強化了對男生使用資訊的鼓勵，但對於女生正向的鼓勵卻較為缺乏，此一危機可能會加大性別鴻溝的差距，使得女性在學習過程中更容易感到挫敗與壓迫。因此教師和父母必須留心自身的性別偏見，同時也應給予女性多一點的楷模學習，降低女生對於電腦的恐懼與排斥感，並增強其自信心與學習興趣，以激勵女性獲得更豐富的學習。

根據檢視各國實施資訊教育的結果，發現資訊教育融入教學為所有人擴展了新的學習機會，也增加了學習的廣度和深度，可是在其背後隱藏著性別不平等的隱憂，如果一味地視而不見，恐怕只會讓性別鴻溝持續性的影響著兩性的學習，因此研究者認為應正視兩性的差異，並協助女性在資訊教育中的發展，以此建構一個更為整全的資訊教育學習歷程。

## 參考文獻

- 林宇玲(2000)。解讀全球資訊網上之台灣女性網站：由網站論述表現來看性別與科技之關係。婦女與兩性學刊，11，1-33。
- 林宇玲(2004)。數位機會？數位落差？從性別觀點反省資訊推廣與訓練計畫。婦研縱橫，69，82-87。
- 財團法人台灣網路資訊中心(2007)。TWNIC 2007年01月台灣地區寬頻網路使用調查報告。線上檢索日期：2007年6月10日。網址：<http://www.twNIC.net.tw/download/200307/200307index.shtml>。
- 楊叔卿(1998)。電腦資訊教育與性別差異之研究。視聽教育雙月刊，40，22-31。
- 劉珠利(2005)。性別(女性)與資訊化——對社會工作資訊化的啟示。社區發展季刊，111，148-157。
- Colley, A. (2003). Gender differences in adolescents' perceptions of the best and worst aspects of computing at school. *Computers in Human Behavior*, 19, 673-682.
- Mayer-Smith, J., Pedretti, E. & Woodrow, J. (2000). Closing of the Gender Gap in Technology Enriched Science Education: A Case Study. *Computers & Education*. 35(1), 51-63.
- Papastergiou, M. & Solomonidou, C. (2005). Gender issues in Internet access and favourite Internet activities among Greek high school pupils inside and outside school. *Elsevier Science*, 44, 377-393.
- Reinen, I. J. & Plomp, T. (1997). Information technology and gender equality: a contradiction in terminis? *Computers & Education*, 28(2), 65-78.
- Volman, M., van Eck, E., Heemskerk, I. & Kuiper, E. (2005). New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education. *Computers & Education*, 45(1), 35-55.





# 創意校園的營造—談學校行政創新的途徑

張仁家／國立台北科技大學技術及職業教育研究所副教授

陳雅惠／國立台北科技大學技術及職業教育研究所研究生  
致理技術學院教務處綜合組辦事員

## 一、前言

知識經濟與創新時代的來臨，智慧資本取代勞力資本成為企業最重要的資產，傳統的經營理念及策略，已經無法因應全球經濟詭變及高度競爭的經營環境（張明輝，2001）。學校經營更是如此，應更具多元與創意，以因應少子化及環境所帶來的劇烈衝擊。

一般衡量學校經營的重要指標，是「效率」與「效能」的探討，然而這是不盡周全的，尚須考慮行政「正當性」與「創意」此兩項行政所必須的重要觀念。「創意」是領導者能以新的想像、新的角度來診斷老問題，以便能夠用新的技巧與策略來避免問題的重覆出現（黃乃燊，1995）。有創意的行政系統可增加行政效率，也唯有在行政過程中簡化不必要且繁複的程序，才可提升學校經營的效率。

## 二、創意校園營造的原因及必要性

創新是繫乎企業能否成功的關鍵，更是企業存亡的活命丹；創新經營，已經成為企業持續經營及獲利不可或缺的元素之一。學校對企業界致力於創新經營應有所警惕，以因應目前少子化所衍生生源不足導致各校面臨招生窘境的情況，做出妥善的應對措施（吳清山，2004）。

創意校園營造的原因及必要性有哪些呢？林明地（2004）認為，學校必需創意經營的主要原因為：1.教育研究與實際之間的

落差，空有寶貴的研究成果，但並未落實—目前探討相關議題的研究報告眾多，然而研究的落實需要相關法規、學校成員、家長、經費等各方面的配合才能有效進行；2.來自學校外部環境的壓力—創意的學校經營緣自於外部環境的挑戰、變遷、壓力，以及績效責任的要求，尤其是當國民所得提高及教育的普及，使得家長對學校教育品質的重視與對教育公共事務的參與皆造成學校莫大的壓力，此時學校領導者確實必須尋求革新、創意的經營，以求生存與突破；3.學校必需提供成員成長與發展的任務—學校除提供學生成長外，對於學校成員成長有責無旁貸的責任，Senge（1990）強調組織長遠致勝的關鍵是透過成員與組織持續的學習，唯有學校成員可以不斷的成長，學校才有變革及創新的能力。

另外，黃乃燊（1995）也提出學校行政人員必須面對兩個問題，才能使學校的發展具有建設與未來性，一是，學校行政不能靈敏地感應社會多元的改變—學校行政具科層體制色彩，行事過於僵化，組織行為缺乏彈性，加上依年資進行升遷的方式，使得成員缺乏改變、思考的動力，進而對現況採取漠視態度，造成行政行為不斷的複製，導致學校缺乏創意；第二是，學校失去主動學習管理想法的能力—學校成員多數擁有不同的專業背景且皆有強烈的自我觀念，使得成員間很難產生主動學習管理想法的能力。

有關學校創新經營的必要性，我們可從



以下層面加以探討：1.追求創新型的學校－創新型學校在組織型態、組織文化、人員思維、師生地位、專業發展、變革態度、績效表現等方面，與傳統學校有著相當大的差異。創新型學校的校園景象是開放、彈性、革新、積極、充滿活力與創意；傳統學校則呈現封閉、保守、僵化、消極與無法感受外在的挑戰；2.發展精緻化的學校－家長對於學校的要求和期望提高，使得學校成員比以往承受更大的壓力，不論在行政、課程或教學上皆需加以創新，使學校經營更有績效，教學品質更為卓越，促使學校精緻化發展；3.建立有特色的學校－學校的特色，除展現學校獨特良好的特質外，更是吸引家長及學生前來就讀的利器。有些學校特色是基於悠久的歷史、或獨有的建築與優良的校風，如：建國中學、淡江中學等；有些是基於特殊科系，如：文藻外語學院、鶯歌高職等；有些則是採行不同的教學方式，如：全人中學、森林小學等。社會進步相當快速，學校唯有善用成員創意和智慧集思廣益，共同思考學校創新的方法，才能確保原有的特色不墜與創造新的價值文化，形成學校新的特色

(吳清山，2004)。

### 三、學校行政創新的途徑

學校行政創新的途徑是為學校創新經營的重要措施，王如哲(2004)提出學校在管理上可採行以下五項創意策略，以培植出符合知識經濟時代所需學習者的特徵與能力：1.建構學習型組織的共同願景策略；2.應用增進學校對未來的應變能力之模擬計畫(scenario planning)策略；3.擴展學校無形資產的知識管理策略；4.運用雙環學習的組織學習策略；5.建立電子化學習環境的策略。林明地(2004)認為，創意學校經營可努力的方向有下列八點：1.從學校結構的調整著手；2.精鍊成員的人際互動；3.改善學校的微觀政治學；4.由文化意義的展現加以努力；5.校長以身作則，創意思考；6.適時扮演追隨者的角色；7.領導一群創意的同仁；8.避免創意、革新迷思。

為使學校能夠增加行政效率，使其服務品質滿足所有成員的需求，爰綜合上述各項策略，進一步提出學校在行政上可採行的創新途徑如圖1所示，並分述如下：

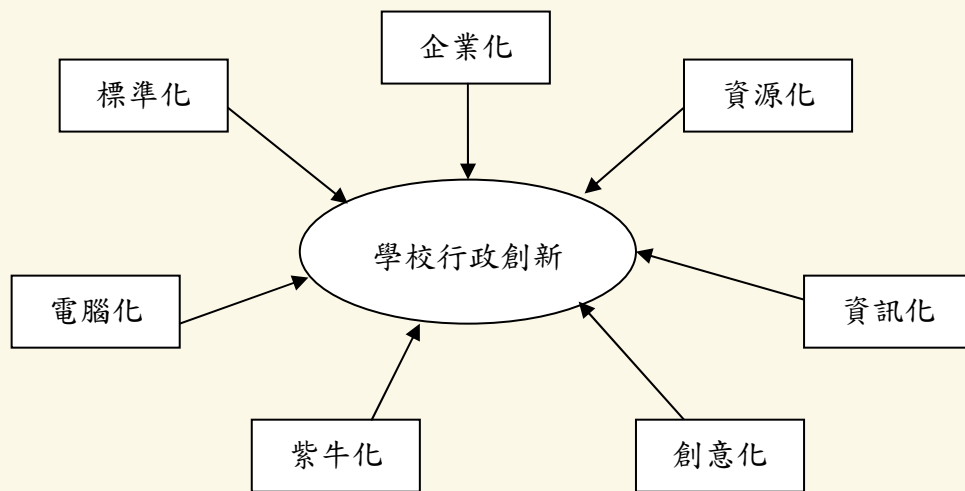


圖1 學校行政創新的途徑



### （一）學校行政創新標準化

雖然學校行政人員的工作穩定性較一般企業高，然而學校擴編或變革導致人員調動或工作輪替時，將使得學校行政工作無法持續維持正常運作。因此，學校行政的經驗傳承問題須獲得完善的解決。如果能將學校行政工作的內容及實際運作的流程標準化，則可望有效降低人事異動所帶來的不便，充分發揮知識管理的功能（張明輝，2001）。

### （二）學校行政創新電腦化

學校行政組織中，網路科技在行政事務的運用上，已有日趨普遍的現象。諸如：校務系統、課表查詢系統、師生資訊系統、學生選課系統、教學評量等，使得學校整體行政效能得以大幅提升（張明輝，2001）。此外，學校組織常用的電子公文交換系統，更是運用網路科技，與教育主管機關及其他學校進行行政溝通最有效且省時的方式。

### （三）學校行政創新紫牛化

「紫牛」（Purple Cow）是創新的概念、思惟與行動，可以使產品「卓越非凡」（remarkable），顯著而引人注意（Godin, 2003）。學校應結合行政人員的專才，配合學校既有特色與資源進一步結合當地社區及產業特色，以創造出各校獨有的行政紫牛。

### （四）學校行政創新創意化

創造型塑一個有效誘發與激勵創意的「創新機制」，是學校行政組織應致力的目標（吳思華，2003）。創意點子是創新的活水源頭，也是創新的動力，沒有創意點子，創新將流於空談，不切實際（陳今珍，2004）。因此學校應積極鼓勵成員勇於接受創意思考課程，提昇創意的接受度，發展創意想法，並將創意落實，以改變學校舊有的行政文化。

### （五）學校行政創新資訊化

資訊時代的來臨，使得新知識或資訊隨手可得，然而單一資訊無法因應瞬息萬變的社會，唯有透過轉換才能有效運用。也就是

如何將靜態的知識汲取，有效地表現在解決問題及適應環境的實際層面上，使其成為一種動態的行為（黃季仁，1991）。學校應培養行政人員「資訊再資訊化」的觀念與技能，建立正確的資訊運用態度，也就是應著重於如何蒐集資訊、運用資訊、轉化資訊，及如何創造資訊（徐大偉，2001）。

### （六）學校行政創新資源化

學校組織在結構上龐大而複雜，且行政及教學設備繁多，加上專業教師的學術研究，對於各項資源的使用頻繁，難免造成資源的浪費。如何有效利用及控制資源的浪費，為學校行政創新不可或缺的一環。

### （七）學校行政創新企業化

為提昇教育品質，並促進教育之發展與進步，世界先進國家無不致力於教育改革工作。進年來，學校在行政管理哲學方面，引進企業界諸多的理念與技術，如學習型組織（learning organization）、目標管理（Management by Objectives, MBO）、全面品質管理（Total Quality Management, TQM）等，以增加學校行政管理效率並提高學生的服務滿意度。此等企業經營管理方式，已成為學校行政革新時的重要管理原則（劉仲成，2001）。

目前學校的行政創新途徑，多從行政電腦化、資訊化著手，這是因為量化指標的成長及實際效益的評估，比較容易進行。相形之下，行政創新思維的部分，較受到忽略，導致學校行政創新特色無法更為明確，而影響整體創新校園的營造。

## 四、結語

有創意的行政系統可增加行政效率，本文提出七點學校行政創新的途徑，包括：學校行政創新標準化、電腦化、紫牛化、創意化、資訊化、資源化、企業化，以因應學校行政僵固，所造成的行政效率停滯不前。

學校行政支援是否完善、有效率，攸關



教學成效之優劣，行政創新有利學校整體行政效率的提昇，隨著外部環境的衝擊及教育政策與法令規章的修正，學校面臨生源不足

的窘境，因此如何創造學校特色，創新學校行政，使其永續經營，為學校領導者及成員所應思考的課題。

### 參考文獻

- 王如哲（2004年5月）。知識經濟時代學校管理的創意策略。面對新世紀學校創意經營國際學術論壇，嘉義。
- 吳思華（2003）。知識台灣與創造力教育。文教基金會會訊：回饋，67，2-10。
- 吳清山（2004）。學校創新經營理念與策略。教師天地，128，30-44。
- 林明地（2003年5月）。創意的學校經營。面對新世紀學校創意經營國際學術論壇，嘉義。
- 徐大偉（2001）。知識經濟概念在學校經營與管理之應用。研習資訊，18（4），70-78。
- 張明輝（2001）。知識經濟與學校經營。教育資料與研究，41，10-12。
- 陳今珍（2003）。學校本位創新經營之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 黃乃熒（1995）。脈絡領導與學校行政理論、創意的探討。中等教育學報，2，1-10。
- 黃季仁（1991）。科技發展與教育革新。資訊與教育，21，30-36。
- 劉仲成（2001）。從全面品質管理觀點探索學校行政。研習資訊，18（4），60-69。
- Senge, P. M.(1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Godin S. (2003). *Purple cow: Transform your business by being remarkable*. New York: Penguin.



# 教師情緒勞務的概念分析與理論應用

賴英娟／國立成功大學教育研究所博士生

巫博瀚／國立成功大學教育研究所博士生  
崑山科技大學兼任講師  
正修科技大學兼任講師

張盈霏／台北市立萬芳高中教師

## 一、前言

教師乃是站在第一線的教育人員，其除了教學與進修外，還要處理學生生涯輔導、課業輔導以及擔任行政工作等業務，面對如此沉重的工作壓力，不僅要控制自我的情緒，更需要調整情緒以產生符合多重面向需求的情緒。由此可見，教師的工作負荷可謂勞心又勞力。且一般社會文化賦予教師形象即為不能任意表達負面的情緒，特別是憤怒，久而久之，教師的情緒往往被壓抑與忽視（魏麗敏、洪福源，2006），進而導致教師將會有更多的情緒勞務負荷產生。此外，蔡進雄（2005）、吳嘉澤（2006）和李新民、陳蜜桃（2006）均指出，教師的工作性質與國外學者Hochschild（1983）所歸類之情緒勞務工作者的條件大抵相符，然有關教師情緒勞務之相關研究卻甚少探究。由此可見，探討教師情緒勞務之課題有其必要性。

綜觀國內外文獻得知，員工的情緒勞務對於工作倦怠皆有顯著的影響（Brotheridge & Grandey, 2002; Grandey, 2003; Morris & Feldman, 1996）。例如：Brotheridge與Grandey（2002）研究發現，不論是工作導向情緒勞務或者員工導向情緒勞務對個體的工作倦怠皆有顯著的影響力。而張乃文（2005）探討台北縣國小教育人員情緒勞務負荷與工作倦怠兩者的關係，研究結果顯示情緒勞務

負荷與工作倦怠呈現顯著低度負相關。另外，李新民、陳蜜桃（2006）亦針對377位幼兒教師進行研究，結果發現幼兒教師情緒勞務知覺與心力付出程度越大，則工作倦怠感則越強烈。由此可見，教師的情緒勞務對工作倦怠有其相當之影響力。儘管情緒勞務於工商管理的服務工作者（例如：護士、服務人員、銷售員等）引起廣大重視，使得情緒勞務的意義與內涵不斷地修正與豐富。但是教師情緒勞務卻一直未受到太多的關注。因此，作者認為教師情緒勞務是值得深入剖析的議題。此外，本文為避免以某一學者或學派的主張或理論觀點為基礎而產生以偏概全之憾，是故先以各學者的情緒勞務理論觀點與內涵討論之；其次，探討教師情緒勞務的特徵；再者，論述教師情緒勞務對工作倦怠之影響；最後，筆者藉由提供一些情緒調節思考與情緒管理上的策略，以協助教師有效地管理自我情緒及降低其情緒勞務負荷。

## 二、教師情緒勞務之意涵

### （一）教師情緒勞務的意義

Hochschild（1983）認為情緒勞務（emotional labor）係指個體管理自我的情緒以符合大眾要求而表達出適當的面部表情與肢體語言。Morris與Feldman（1996）將情緒勞務定義為與人際互動過程中，個體努力、計畫與控制以表達出組織所要求之情緒。而



Glomb 與Tews (2004) 則認為情緒勞務包含管理情緒與情緒的展現，以符合組織或工作上展現規則的要求。吳清山、林天祐 (2005) 則指出，情緒勞務係指個體控制自身的情緒並使用語言與肢體動作，以創造出足以讓顧客感到關懷、安全以及心情愉悅的一種工作表現。而吳宗祐 (2003) 則指出，情緒勞動是一種心力的付出，係指個體在自身狀況與工作環境的交互作用下，基於工作上所需的情緒調節而付出的心力。其次，江文慈 (2001, 2003) 認為，教師於工作情境中，即使負面的情緒被引發，教師仍必需費心地控制自我的情緒，以免影響教學工作。換言之，教師情緒勞務係指於工作環境中控制自己情緒的勞動。再者，張乃文 (2005) 認為情緒勞務係指教師於工作中為展現符合期待之印象工作，隱藏或控制個人情緒所造成的情緒工作負荷。而Mann則將真實展現情緒排除在外，其認為只有當個人偽裝或壓抑某一情緒時才算是出現情緒勞務的現象 (引自Glomb & Tews, 2004)。基於此，筆者認為教師情緒勞務係指教師於教學環境中，因工作需求而調節自我情緒所付出的心力。

### (二) 情緒勞務的內涵

情緒勞務一詞最早係由Hochschild於《情緒管理探索》(The Managed Heart) 一書中所提出的觀點，其指出個體為了薪資而致力於情感的管理，以創造出一種大眾可見的臉龐與肢體上的展現。旋後，其它學者亦紛紛提出不同的觀點與見解。因此，筆者首先從Hochschild的觀點探討，其次再針對其它學者的理論觀點討論之，詳述說明如下：

#### 1. Hochschild的觀點

Hochschild (1983) 提出，員工展現情緒勞務的兩種方式為：(1) 表層行為 (surface acting) 係指工作者僅以偽裝的方式展現其外在的情緒，實際上並沒有改變其內在的真實感受；(2) 深層行為 (deep acting)

則是指工作者嘗試改變內在的感受，使其內在感受與組織要求的外在情緒表達一致。

#### 2. Morris與Feldman的情緒勞務負荷模式

Morris與Feldman (1996) 提出「情緒勞務負荷模式」，認為情緒勞務負荷包含四個的構面：(1) 情緒表達的頻率 (Frequency of emotional display) 係指服務提供者與顧客之間互動的頻率；(2) 對展現規則的留意程度 (Attentiveness to required display rules)，其可分為情緒展現的持續性及情緒展現的強度兩種。而情緒展現的持續性係指當7-11店員與顧客互動時間較短時，則店員會以簡單的謝謝或淺淺的微笑表現情緒，反之，若情緒展現的持續時間越長，則需要較多的情緒勞務與努力；(3) 情緒展現的多樣性 (Variety of emotions required to be expressed) 是指服務提供者必須隨時注意情況來改變情緒，例如：銷售員在生意清淡時通常會給予顧客個人般的服務與關注，當人山人海的顧客在櫃台等待或接近結束營業時間時，此時銷售員會加快交易速度，給予較冷淡的表情。此外，當工作需要表現的情緒種類越多，則工作者需要花費調整情緒的心力越大，情緒勞務負荷也就越大；(4) 情緒失調 (Emotional dissonance) 是指當工作者依據組織規定的展現規則所表現出來的情緒與個人內在或「真實」感受到的情緒發生衝突時，亦即情緒失調。

#### 3. 林尚平的情緒勞務負荷觀點

林尚平 (2000) 所建構的情緒勞務負擔量表，包含以下五個構面：(1) 基本的情緒表達：係指面對工作者在顧客面前展現組織所期望的情緒狀態；(2) 表層的情緒控制：是指員工必須對自己的情緒做較低的層次控制，並且比較不會對其內在真實情感產生衝擊；(3) 深層的情緒偽裝：代表工作者必須依組織的要求執行與內心真實情感產生衝擊的情緒任務，其需投入較多的努力來



控制內在真實的情緒；(4) 情緒多樣性程度：工作者必須根據不同的場合、不同的顧客群、不同階層的人做出不同的情緒反應，或者在工作中必須表現超過一種以上的情緒狀態；(5) 互動程度：工作者於工作上必須與顧客進行面對面的接觸或在電話中以聲音接觸的互動的頻率、互動的存續期間。

#### 4. Brotheride與Grandey的觀點

Brotheride與Grandey (2002) 認為情緒勞務可從以下兩個面向切入解析：(1) 工作導向情緒勞務 (job-focused emotional labor) 係指，工作中對情緒要求的規範，在服務顧客的人際互動要求、頻率，以及表達某些情緒的角色期待等都是工作導向情緒勞務的範疇；(2) 員工導向情緒勞務 (employee-focused emotional labor) 是指員工感受或處理情緒管理以表達出符合工作要求的情緒。

#### 5. 吳清山與林天祐的情緒勞務觀點

吳清山與林天祐 (2005) 指出，情緒勞務包含以下三大內涵：情緒的內容亦即情緒表達的內容，如運用身體動作、語言表達或臉部表情所表露出來的情緒；而情緒的強度則是指表現出來令人愉快或不愉快的強弱程度，譬如，銷售員需用帶微笑及關注的眼神向顧客解說服務產品，而立法委員則需使用強烈的批評語言來監督政府；情緒的種類，是指工作時所需情緒勞務的多樣性，例如，教授常需以正面情緒以營造熱忱、以負面情緒以維持紀律、以中性情緒傳達公正與專業。當個體所需要的情緒種類愈多，則其情緒勞務負荷亦會愈重。

#### 6. 李新民、陳蜜桃的幼兒教師情緒勞務構面

李新民、陳蜜桃 (2006) 針對377名高屏地區的幼兒教師為對象，並採用結構方程模式 (SEM) 分析幼兒教師情緒勞務的因素結構。研究結果顯示，幼兒教師情緒勞務係屬於一個二因素直交的概念，亦即幼兒教

師情緒勞務可分為工作焦點與員工焦點兩種情緒勞務，工作焦點則包含「情緒表達」、「情緒多樣化程度」及「互動程度」三種；而員工焦點情緒勞務的基本因素則為「表層情緒控制」與「深層情緒偽裝」兩種。

### 三、教師情緒勞務的特徵

Hochschild (1983) 與Wharton (1993) 認為情緒勞務的工作者必須符合以下三種特徵：1. 工作者必須與顧客有高度的面對面或聲音對聲音的接觸；2. 工作者必須在顧客面前展現出特定的情緒狀態；3. 組織可以採用監督或訓練的方式，對工作者的情緒活動作某種程度的控制。因此筆者將以上述之原則予以檢視教師是否為情緒勞務者，詳述說明如下所示：

教師主要的工作是教學與輔導學生、與家長溝通協調等任務，而上述之任務都需要與顧客（學生、家長）面對面或聲音的接觸，因此符合第一特徵；其次，教師對於表現優良的學生則需給予口頭讚賞、鼓勵；反之，行為偏差的學生，則要採用嚴厲的表情與語氣給予指正，因此符合第二項特徵，教師在顧客（學生）面前展現出特定的情緒狀態；最後，雖然學校不會將教師的情緒列為考評之一，或採取監控來控制老師的情緒，但學校領導者乃希望老師們能符合大家所賦予的角色期望，因此當老師在生氣時，仍應控制好自己的情緒，此一點大致上亦符合第三項特徵。綜上所述可知，教師亦屬於情緒勞務工作者。

### 四、教師情緒勞務的原由

評閱相關文獻發現，影響教師情緒勞務可歸納為以下數端：

#### (一) 教師缺乏情緒管理

相關研究指出，教師之情緒勞務與情緒管理具有其關連性（吳淑蓉、王秀紅，



2005；蔡進雄，2005；戴秀卿，2003）。例如：蔡進雄（2005）認為，教師若能表現出合宜的情緒並做好情緒管理，將能減低因負面情緒所產生的情緒勞務。換言之，教師若缺乏情緒管理，往往較易產生情緒勞務。另林志成、童鳳嬌（2006）亦指出，學校應對情緒困擾及缺乏情緒管理的教師給予鼓勵與支持，使教師減少情緒的耗竭。易言之，當教師缺乏情緒管理，往往會有較多的情緒勞務負荷。由此可見，教師缺乏情緒管理則較易產生情緒勞務。

### （二）教師情緒失調

相關研究認為，情緒失調為情緒勞務的因素之一（Glomb & Tews, 2004; Morris & Feldman, 1996）。譬如，顏若映（2006）認為，教師情緒勞務來自於教師不合理的外在歸因、成見及失調，例如：當學生因課業或表現不佳時，教師可能誤認為這表示自己不夠好，沒有能力，亦或認為自己認真教學，為何學生如此不用功，進而產生忿怒等負面情緒。另Morris與Feldman（1996）更指出，當個體內在真實的情緒與展現出的情緒發生衝突或失調時，將會增加個體情緒勞務負荷。綜上可知，教師情緒失調因素可能為情緒勞務的導源因素之一。

### （三）人際間互動及教學過程

教師於教學過程中及師生互動中，最容易產生情緒問題及情緒勞務增加。譬如，魏麗敏、洪福源（2006）指出，師生衝突往往是導致教師產生負面情緒的因素，更礙於，往往不能隨意表達不悅的神情。因而導致教師產情緒勞務的產生。此外，林蔚芳（2006）亦認為，教師除了面對學生外，亦需配合學校各行政單位及家長們種種的要求，進而增加其情緒負荷。另Hargreaves（1998）指出，教師的情緒勞務來自於教學過程中。其更進一步指出，教師樂於享受師生互動過程中所產生的情緒勞務，究其原

因係因上揭勞務工作能滿足教師對於課室的掌控感受。相較於師生間互動的情緒勞務，教師則較不喜歡與家長互動所產生的情緒勞務（Hargreaves, 2000）。由此可知人際互動係教師情緒勞務負荷的影響因素之一。

## 五、教師情緒勞務對工作倦怠之影響

綜觀國內外文獻得知，員工的情緒勞務對於工作倦怠具有顯著之影響（Brotheridge & Grandey, 2002; Grandey, 2003; Morris & Feldman, 1996）。此外，綜多研究均認為員工情緒勞務及工作倦怠均可細分為數種，因此，筆者歸納文獻將情緒勞務分為情緒深層行為及情緒表層行為；而工作倦怠則分為情緒耗竭、去人性化及低成就感，進而探究其彼此間的關連性，如下所示：

### （一）就情緒勞務（情緒深層及表層行為）

對情緒耗竭之影響：Brotheridge與Grandey（2002）研究指出，表層行為與情緒耗竭有顯著的相關存在，亦即，工作者採用表層行為較容易感到情緒上的枯竭。而Grandey（2003）以表層行為與深層行為兩種方式來預測情緒耗竭的程度，研究結果顯示表層偽裝與情緒耗竭有正相關；而深層偽裝與情緒耗竭則無顯著的相關存在。鄔佩君（2003）針對銀行人員進行探討發現，表層行為與情緒耗竭無顯著相關；但深層行為與情緒耗竭則具有負相關存在，換言之，當個體採用深層情緒時，愈不容易產生情緒耗竭的現象。此外，鄔佩君、陳彰儀、吳宗祐（2005）針對華人企業服務人員進行研究發現，表層行為與情緒耗竭無關；而深層行為與情緒耗竭則呈現負相關。綜上所述得知，表層行為將容易使個體感到情緒耗竭；



而深層行為則較不易產生情緒耗竭。因此教師應盡量以深層行為來展現其情緒，進而減少情緒勞務負荷及工作倦怠。

- (二) 情緒勞務（情緒深層及表層行為）對去人性化之影響：Brotheridge與Grandey（2002）研究發現，表層行為與去人性化（無人情味）有顯著相關存在，亦即當員工從事工作時，偽裝情緒的展現程度越高，則其對待顧客會如同對待物體一樣缺乏人情味。而吳宗祐（2003）研究指出，就深層行為與去人性化的關係而言，當第一線人員愈傾向採用深層行為的情緒勞務，則愈會展現出表裡一致的情緒，並願意貼近客戶的需求，較不易產生去人性化的現象。由此可見，深層行為者往往較不易產生去人性化的情形；而表層行為愈高時，則愈會去人性化，亦即缺乏人情味。
- (三) 情緒勞務（情緒深層及表層行為）對低成就感之影響：Brotheridge與Grandey（2002）研究發現，表層行為會影響個人成就感的低落；而深層行為則有助於提升個人工作效能。Grandey（2003）指出，以深層行為所展現的情緒方式，會提高個人的成就感，其原因是工作者經由改變內在感受以表現出內外一致的適當情緒，將使得顧客感到真誠並給予正面回饋，進而使工作有較佳的成就感。此外，Hochschild（1983）亦認為深層行為者對自己所展現的品質感到滿意時，其對於個人的成就感將有所助益。基於上述可知，深層行為將有助於提升個體的成就感；而表層情緒勞務者則將會導致個體產生低成就感。綜合上述研究可知，教師情緒勞務對於

工作倦怠之影響，目前仍未有一致性的結論。但若將教師情緒勞務區分為情緒深層行為與表層行為對工作倦怠之影響時，則可發現，若教師使用情緒深層行為則會降低其工作倦怠感；若教師使用表層行為則會增加其情緒勞務負荷，進而增加其工作倦怠感。因此，唯有教導教師有效的情緒調節與情緒管理，方能促使教師降低其情緒勞務負荷及工作倦怠感。

## 六、降低教師情緒勞務負荷之相關策略

綜觀國內外相關研究指出，教師情緒勞務對工作倦怠有其影響力。基於此，筆者期盼藉由提供一些情緒調節思考與情緒管理上的策略，以協助教師有效地降低其情緒勞務負荷，進而達成自我情緒管理之目的。

### （一）教師情緒管理

相關研究指出，教師情緒勞務與情緒管理有其重要關聯存在（吳淑蓉、王秀紅，2005；蔡進雄，2005；戴秀卿，2003）。譬如，蔡進雄（2005）指出，教師若能做好情緒管理，表現出合宜的情緒，將能有效減低因情緒勞務所產生的負面影響，並有助於建立良好的人際關係。而戴秀卿（2003）針對醫院員工的情緒勞務負荷相關研究指出，管理者可利用人力資源管理方案，加強員工的情緒管理技巧，將能有效減低員工之情緒勞務負荷。吳淑蓉、王秀紅（2005）研究建議，護理行政主管應重視護理人員之「情緒管理」，並建立良好的紓解管道或明訂組織情緒規範，以降低護理人員之情緒勞務。職是之故，若教師能做好情緒管理，將能有效降低其情緒勞務負荷，進而維持親師生之間的良好關係。

### （二）自我情緒的監控與調節

魏麗敏、洪福源（2006）指出，當師生發生衝突時，教師應清楚自己目前的情緒狀



態，方不致讓不好的情緒影響事情處理。換言之，教師們應該要時時監控其情緒反應，以確保其能夠適當的處理師生衝突事件。此外，周世娟（2004）認為，教師若能夠隨時正確地覺察自我及學生的情緒狀態並適當地表達情緒，將能在認知和行為上調整負面的情緒，進而使自己和學生能均享有平緩的情緒生活，並使身心處於和諧的狀態。因此，筆者茲提供以下幾種方式供教師調節、緩和自我的情緒：1.當師生衝突導致教師情緒憤怒時，教師應深呼吸以調節生理狀況、選擇回憶以往正向的師生互動情況或者換個角度思考；2.可利用情緒日誌的撰寫予以反省、覺察及改進自己的情緒反應（黃進南，2000）；3.可透過與他人的互動或傾訴方式以調節自我的情緒。

### （三）開設情緒管理課程教學

相關文獻指出，學校及相關機構應開設情緒管理課程教學，以提升教師情緒管理能力（林志成、童鳳嬌，2006；吳清山、林天祐，2005）。此外，鄭玉疊（2004）亦指出，學校行政與學校往往忽略教師心理與情緒管理的進修成長課程，使得每當教師遇到情緒或心理困擾，無法找尋解決的途徑。由此可見，開設情緒管理教學課程，教導教師情緒管理的技巧並增進其情緒管理的能力有其必要性。

### （四）維持正面情緒，學習樂觀的精神

相關研究指出維持正面情緒，將有助於情緒問題及師生衝突問題的解決（陳清溪，2004；魏麗敏、洪福源，2006）。譬如，Snyder指出，當個體在困難的時候，具有希望感的孩童時常提取有關於他們自己正向經驗的記憶以維持心情愉快。如同，他們告訴自己令人開心的故事，或者創造出他們自己正面自己的故事（引自Snyder, Lopez, Shorey, Rand, & Feldman, 2003）。而陳清溪（2004）研究則指出，當教師於教學情境中

遭遇問題或困難時，若能採取樂觀的想法，將能產生正面的力量，以及產生解決的辦法，並有助於情緒的穩定。由此可知，當教師遇到親師生衝突問題或教學情境中遭遇問題時，教師若能保持樂觀的情緒與正向思考將能有效降低其情緒勞務負荷，提升教學品質。

### （五）避免情緒失調

Middleton認為情緒失調係指當個人感受到與組織所要求展現的情緒產生衝突感（引自Morris & Feldman, 1996）。且眾多相關研究認為，情緒失調為情緒勞務的要素之一（Glomb & Tews, 2004; Morris & Feldman, 1996）。譬如，當個體情緒失調時，個體將會處於不穩定的狀態，進而可能造成負面的結果，增加其情緒勞務負荷（引自Glomb & Tews, 2004）。而Morris與Feldman（1996）其認為當個人內在或「真實」的情緒發生衝突時，將會增加個體情緒勞務負荷。由此可知，教師應避免自我的情緒失調，以防個體的情緒勞務負荷的增加。

### （六）教師應多採用深層行為

吳宗祐（2003）指出，當第一線人員愈傾向採用深層行為的情緒勞務，則愈會表現出內外一致的情緒感受，進而願意切近客戶的需求。換言之，教師身為教育第一線工作者，應採用深層行為以展現出外表與內在的情感一致，進而增加師生親近互動的機會。此外，Grandey（2003）指出，以深層行為所展現的情緒方式，將會提高個人的成就感，其係因工作者表現出表裏一致的情緒並讓顧客感到誠摯，此時顧客將會給予工作者正向回饋，進而提升自我成就感。由此可見，教師們應多採用深層行為的情緒勞務提升自我情緒管理及自我成就感。

## 七、結論

隨著教育制度與觀念的改變，老師與



家長、同事及學生彼此的互動溝通頻率逐漸增加，對於人際互動中情緒管理的能力與技巧亦需加強，特別在於事件發生當下的應變能力（林蔚芳，2006）。此外，Firestone於1996年認為教學與學習乃涉及情感的實踐行為，唯有良好的教師情緒管理方能帶動教學

的效果（引自魏麗敏、洪福源，2006）。由此可知，教師再也不能以「愛之深、責之切」為由，任意的體罰學生。因此，教師有必要釐清教師情緒勞務的種類，並做好教師情緒管理，保持樂觀、愉悅的心情，方能提升教學品質。

## 參考文獻

- 江文慈（2001）。透視教學中的關鍵張力—教師情緒。師友月刊，6月號，43-47。
- 江文慈（2003）。教育改革中的教師情緒。師友月刊，10月號，1-5。
- 吳宗祐（2003）。工作中的情緒勞動：概念發展、相關變項分析、心理歷程議題探討。國立台灣大學心理研究所博士論文，未出版，台北市。
- 吳清山、林天祐（2005）。情緒勞務。教育資料與研究雙月刊，65，136。
- 吳淑蓉、王秀紅（2005）。護理人員情緒勞務及其相關因素探討。實證護理，1（4），243-252。
- 李新民、陳蜜桃（2006）。幼兒教師的情緒勞務因素結構及其對工作倦怠之影響。高雄師大學報，20，67-90。
- 周世娟（2004）。屏東縣國小級任教師情緒管理與班級氣氛關係之研究。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 林志成、童鳳嬌（2006）。教師情緒智慧的涵養。教育研究月刊，150，38-51。
- 林尚平（2000）。組織情緒勞務負擔量表之發展。中山管理評論，8（3），422-447。
- 林蔚芳（2006）。從情緒勞務的觀點談教師的人際情緒管理。教育研究月刊，150，25-37。
- 張乃文（2005）。臺北縣國小教育人員情緒勞務負荷與工作倦怠關係之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所在職專班碩士論文，台北縣。
- 陳清溪（2004）。從教育改革談教師的情緒管理。研習資訊，21（2），30-36。
- 黃進南（2000）。情緒管理課程教學與成長團體對學生情緒穩定性之輔導效果研究。彰化師大教育學報，1，119-162。
- 鄔佩君（2003）。第一線服務人員之情緒勞動的影響因素與其結果之關係：以銀行行員為例。國立政治大學碩士論文，未出版，台北。
- 鄔佩君、陳彰儀、吳宗祐（2005）。華人企業服務人員情緒勞動方式的前置因素與其結果之關係：以銀行行員為例。教育與心理研究，28（4），693-719。
- 蔡進雄（2005）。勞心、勞力、勞情？論中小學教師的情緒勞務。師友，455，42-44。
- 鄭玉疊（2004）。國小教師教學情緒的問題與輔導之探討。研習資訊，21（2），16-29。
- 戴秀卿（2003）。醫院員工的情緒勞務與顧客導向行為之關係研究。國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 顏若映（2006）。藍天白雲好時光—談有效的情緒管理。教育研究月刊，150，52-58。
- 魏麗敏、洪福源（2006）。師生衝突與教師情緒管理。教育研究月刊，150，14-24。
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of "People Work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.



- Glomb, T. M. & Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 1-23.
- Grandey, A. A. (2003). When 'the show must go on': Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86-96.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The Dimensions, Antecedents, and Consequences of Emotional Labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Synder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. K., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122-139.
- Wharton, A. S. (1993). The affective consequences of service work: managing emotions on the job. *Work and Occupations*, 20(2), 205-232.



# 彰師良師：人文關懷與創新教學

## ~國立彰化師範大學的師資培育~

王國華／國立彰化師範大學師資培育中心主任

### 一、前言

國立彰化師範大學原屬師資培育大學，秉持校訓「創新、務本、專精、力行」精神，三十多年來已為國家培育無數的優良中等學校師資。彰化師大在師資培育方面有輝煌歷史，本校前身「臺灣省立教育學院」創立於民國60年，原隸屬於當時的省政府。民國69年改隸教育部，更名為「國立台灣教育學院」，復於民國78年改制為「國立彰化師範大學」，設立教育、科學教育（民國82年更名為理學院）、及職業教育（民國91年更名為技術及職業教育學院）等3個學院，9個學系。近年來，由於大環境的改變，本校積極轉型為綜合大學，但仍然以保持傳統師資培育的任務為榮。由於本校之教育目標已逐漸轉型及提昇，兼顧「培育優質師資」與「育成社會專業基礎人才」。所以，最近十幾年來，另外增設文學、工學、管理、社會科學暨體育學院及進修學院等，總計8個學院。

本校所以如此積極轉變，主要來自於師資培育多元化政策及少子化趨勢的影響。民國八十三年二月「師資培育法」公布施行，我國師資培育政策從一元化趨向多元化，從計畫性轉為儲備性，從分發制蛻變為甄選制。另外，自從師資培育開放以來，國內急速增加師資培育單位，養成師資數目也相對增加。又逢出生率遽降，國內少子女化現象，已然有凌越世界各國之趨勢，根據統計，人口出生數從十年前的三十萬多，已急降至約二十萬人以內。因此，除了小學首當

其衝外，目前的國中、高級中學及高級職業學校也已感受到壓力，進用教師之數目也就減少很多。在這雙重改變之下（培育養成之師資增加了；但學校需求減少了），造成儲備教師過剩的現象。逢此轉變，本校身為師資培育機構，所面臨的劇烈衝擊，自不待言。為了迎接嚴峻的挑戰，我們除了靈活的轉型外，對於傳統優質而專業的師資培育，仍堅守不棄。事實上，師資培育的多元化，只是彰化師大轉型主因之一。時代在改變，肩負高教與師培的彰化師大必須有宏觀的企圖，從師培作為唯一的教育功能轉向為綜合型大學，然而，在綜合型大學的框架下，仍保持卓越師資培育的搖籃。本質上，此兩方面之功能不相衝突，甚至在彰化師大的原有優良傳統下，更能發揮相得益彰之效。所以，師範大學必然要朝綜合型大學的方向修正，提升各項研究發展能量，進而正面回饋至師資培育的養成教育裡，使新一代之養成師資具備現代科技、未來夢想、及人文社會素養之全才。

本校今後的師資培育，可謂任重而道遠，既要在驚濤駭浪中穩舵，又要朝著師資培育精緻化的燈塔疾航。卓越師資培育計畫正展現出我們向前邁進的決心。在求新與固本兼顧的情況下，本校仍在師資培育方面積極努力，不斷精緻化師資培育的各項措施，包括行政組織的統合、改善優良學習環境、及精緻化和多元化課程，以追求卓越的師資培育，為國家培養出優秀中等教育的人才。以下將簡單介紹我們的努力，以供讀者了解。



## 二、本校師資培育的轉型與現況

包括師資培育制度的轉變和少子化的趨勢，師範院校師資培育的經營，受到很大的挑戰，優勢不再。因應大環境的改變，本校師資培育有幾項轉變：

### （一）配合政府政策，減少師資培育數量

當然有鑑於師資需求之減少，我們也已減少培育師資數量。首先，本校在多年前就已停掉學士後教育學分班及小學教育學程之開設，同時逐年減少師資培育數量，從94學年度減少師資培育總量10%，95學年度減少總量30%，96學年度減少總量50%。目前師資培育總量為680名，已減至原有一半以下。

### （二）師資培育系所的轉變

彰化師大已然轉型多年，目前已發展有八個學院，而管理學院及工學院目前已不是師資培育單位，其它五個學院也已有若干學系為非師資培育單位，修讀教育學程人數在有效下降及掌控之中。目前本校師資培育學系，包含輔諮系、特教系、數學系、物理系、生物系、化學系、國文系、英文系、地理系、美術系、工教系、商教系、體育系等13學系，97學年度將新增公共事務與公民教育學系。

### （三）成立師資培育中心

過去本校師資培育的業務，都是由教務處、教育研究所、實習輔導處、各師資培育系所和相關的單位來共同負擔。然而，近年來因為社會環境的改變，加以師資培育制度的變革，師資培育面臨的挑戰加重。有鑒於此，本校師資培育中心在教育部積極推動以及張惠博校長彙整同仁意見，並經校務會議同意後，於民國95年8月1日成立，坐落於本校新教學大樓（如圖1）的4樓和5樓。藉以整合校內外教學資源，優質精緻化師資培育，使師資生具有教育專業知能及良善品性人格，培養學生未來職場之優勢競爭力。而事實上師資培育中心的成立，不是在消滅其他單位，另成立一新的單位。師資培育中心的成立，是整合本校師資培育資源，並作為師資培育系所與非師資培育系所的橋樑，與其他單位保持分工合作的關係，因此，包括工、管兩學院之轉型，固然將以工商專業領域為主，透過全校性之整合與融合，仍能將該二領域的部份重要教育價值正面回饋到師資養成的培育機制裡。而師資培育中心與師資培育各系也彼此分工，本中心負責開設教育專業科目，系所除負責開設教育實習及教材教法課程外，另開設自訂教育專業課程選修科目。彼此相輔相成，事半功倍。



圖1 本校新教學大樓



### 三、中心的組織概況、目標、與發展特色

#### (一) 中心組織概況

本中心於民國95年4月奉教育部核准後，本校將原「中等教育及實習就業輔導處」改制為「師資培育中心」。中心組織設置主任1人，秘書1人，並成立課程與認證組、實習與就業輔導組、行政與地方教育輔導組等三組。各組置組長1人，由中心主任推薦本校專任教師或由職員擔任之；並置職員若干名，由本校總員額內調整運用。各組任務與職掌如後，課程與認證組負責教育學程招生、開課、學分抵免和認證、加科和轉類科等各項業務；教學實習與就業輔導組負責畢（結）業學生之教育實習及就業輔導。地方教育輔導組負責辦理中區在職教師短期進修研習活動，及地方教育輔導，提升師資培育及地方教育品質。另外，本中心現有專任、教育研究所支援、及相關師資培育系所支援合聘師資共約55人，分別開授教育專業科目、及教材教法、教學實習等課程。中心目前也設立各種委員會，例如：教師評審評委員會、課程委員會、教育學程甄選委員會、及教育實習委員會等等，協助處理中心教學和行政事務。

#### (二) 中心目標

「高素質的教育來自高素質之教師」，師資培育機制之良窳、素質之優劣正是決定教育品質的核心。近幾年，教育部積極落實「教師專業標準本位」之核心理念與「優質適量、保優汰劣」之政策目標，依「師資培育法」規範出師資養成、教育實習、資格檢定、教師甄選及教師專業成長等五大專業層面。本校師資培育目標一直依此核心理念，積極規劃和努力推展。本中心全體同仁本著求新、求變、求善的精神，用心執行，期望使本校的師資培育，更趨完善，更能引領在

時代的尖端。

有鑑於當前師資培育受到整體社會環境的影響，精緻化的師資培育理念與卓越師資理想的建構，儼然而生。本校憑藉著既有的輝煌師培傳統與豐富經驗，整合全校的資源，期許以薪傳、再超越的動力，完成新世代卓越師資培育的任務。基於這樣的使命，本中心經課程會議和中心會議的數次討論後，擬定以下目標：

1. 精緻化師資培育，培養學生具備優質化專業知能及良善品性人格，展現「彰師良師」之特質。
2. 重視人文關懷和教育服務，培養師培生人文關懷實踐能力。
3. 重視優質教育情境及資訊科技之運用，培養學生創新教學能力，增強職場之競爭優勢。
4. 重視正式課程及潛在課程之潛移默化，品德操守與專業成長兼備，培養五育兼具之教師專業人才。

#### (三) 本中心發展特色

本中心成立之後，除積極整合相關業務外，另外，也認真思考未來發展方向。基於以上擬訂的以培養「彰師良師」的目標，初步擬定三個方向，作為本中心發展的特色。

##### 1. 人文關懷和創新教學

近年來由於人權、性別平權、本土教育等等人文關懷觀念受到重視，以及全球化的衝擊，培養能尊重別人、理解民主價值、以及有創新能力的未來公民，已是世界各國的共識。聯合國教科文組織（UNESCO）也將以上這些列為21世紀公民所應具備的知能。本校最近也將語文能力、資訊能力、人文關懷能力、以及創新能力作為學生的核心基本能力。尤其，在人文關懷的實踐方面，本校過去幾年都持續推動「教育史懷哲計畫」，讓學生有機會試探自己在教育服務方面的興趣和熱忱，落實關懷弱勢，輔導偏遠學生



學習，已經有很好的基礎。培養好的公民是老師的責任，惟有擔任教職的老師們也有這方面的素養，才能教導好未來的公民。因此，本中心將培養良師作為彰化師大師資培育的目標，期待培養的師資兼具人文關懷與創新教學的能力。具體策略為將此種特色規劃入「自訂教育專業課程選修科目」，而且已經本中心課程委員會、校課程委員會、及本校教務會議都通過，自97學年度開始，修習教育學程之學生，必須選修一門人文關懷課程及20小時的志工服務，作為參加教育實習的門檻。另外，本校也鼓勵各師資培育相關學系自行發展創新教學課程，藉以培養學生創新教學能力。目前，已有部分系所提出這方面的規劃。本中心也將此兩種特色課程，整合申請教育部97學年度卓越師資培育計畫，並獲得補助1200萬。

### 2.發展資訊科技支援師資培育

資訊時代來臨，精緻化師資培育如果能善用資訊科技，必將事半功倍。本中心發展資訊科技來支援師資培育有兩方面意義：其一，充實本中心師資培育設備，提供師資生更真實的經驗、更注重教學實務、更有效率的學習。其二，現代化教師應該在其職前階段，即能熟知資訊科技，以便未來能掌握資訊與利用資訊科技於教學。

基於以上理念，本中心近年來逐步建置以下資訊設施和系統：

#### (1) 遠距視訊教室及遠距教學觀摩合作系統

為了推展遠距教學觀摩和遠距實習輔

導，本中心提出計畫，以中心所屬兩間教室規劃（如圖2），並獲得教育部補助，建立建置「遠距視訊教學觀摩合作系統」，邀請中部偏遠地區5校（嘉義縣溪口國中、雲林縣二崙國中、苗栗縣苑裡高中、南投縣大成國中、彰化縣線西國中），共同簽訂合作計畫，透過這個系統，進行遠距教學觀摩、遠距實習輔導、並漸次推廣遠距在職進修教育。

#### (2) 線上「實習輔導系統」

為了輔導實習生、傳播實習即時訊息，及加強實習教授與實習生間的指導關係，本中心獲得本校支持，建立線上「實習輔導系統」（如圖3）。實習生得以線上申請及登錄方式，進行線上實習輔導，建立實習部落格，隨時由本中心和所屬系所指導教授，提供實習資訊和線上交流，輔導實習生教師檢定考試及教師甄試等等。本校實習網站位址 <http://intern.ncue.edu.tw/moodle/>。

#### (3) 「隨選視訊系統（VOD）」

為提供教師專業成長訊息，讓師資生及實習生接觸最新師資培育知識，本中心獲得本校支持，建置本中心專屬隨選視訊系統（如圖4），將本心舉辦之專題演講、研討會、說明會、和在職訓練等等，經過錄影、轉錄，後製作後，放於本中心的VOD系統，以供師資生和實習生隨選隨看。

#### (4) 電腦教室

培養本校師資生具有使用資訊科技於各科教學的能力，本中心成立的有50部電腦的教室，並安裝有常用資訊軟體，提供教師上課及學生學習的機會，近期並規劃作為偏遠或鄰近中學弱勢學生遠距學習輔導的場所。



圖2 利用遠距視訊進行研習

圖3 彰化師大實習輔導系統

圖4 本校師培中心隨選視訊系統

### 3. 建立教育學程群中區聯盟

由於目前設有師資培育機構之大專校院，普遍有師資專業人力不足、部分專長領域人才缺乏、各科領域教材教法與教育實習課程相關專業支援系統未建立等問題，因此本校邀請中部地區相關大學校院成立教育學程中區網，協助各校提升教育學程教師專業能力、建立設備、器材等資源共享制度、推動教育學程、特殊教育學程等課程之調整與改革，協助進行相關自我檢核工作、進行教育專業研究發展，以利同步提升培訓師資專

業品質。目前共有中部師資培育之大學12所學校參與，包括大葉大學、中山醫學大學、台中教育大學、台灣體育大學、弘光科技大學、東海大學、逢甲大學、朝陽科技大學、雲林科技大學、彰化師範大學、暨南國際大學、靜宜大學等。共同建置教育學程中區網，成立4個工作小組，推動聯盟的活動，包括彙整中區各校教育學程教材教法開課資料，並建置教材資料庫；推動區域教材教法與教學實習自我檢核工作；辦理教育學程學術研討會、工作坊、專題演講、典範教學觀摩等等（如圖5、6、7）。



圖5 教師專業成長工作坊



圖6 聯盟學校訪談



圖7 典範教學觀摩會



### 四、課程規劃

目前本校獲得教育部核准，規劃的教育學程類別有「中等學校教師」及「特殊教育教師」二類，甄選修習對象有師資培育生（經由本校師資培育學系辦理師資培育生之甄選而獲錄取者）和教育學程生（經由本校師資培育中心辦理教育學程生之甄選而獲錄取者）。師資培育生原則上由大二開始修習教育學程，教育學程生除研究生外，亦同。目前本校對以上師資生的課程規劃，由師資培育學系和師資培育中心依權責分工合作。目前本校總計有14個師資培育學系，包含輔諮系、特教系、數學系、物理系、生物系、化學系、國文系、英文系、地理系、美術系、工教系、商教系、體育系、及本（97）年度獲准成立的公共事務與公民教育學系等等。師資培育學系除負責開設教育專門課程外，另須負責教育實習及教材教法課程。另外，為讓各系師資培育發展有特色，各系也可以開設自訂教育專業課程選修科目。而教育部頒之教育專業課程必、選修科目則由本校師資培育中心的課程與認證組負責開設。師培中心課程規劃朝多元化設計，規劃過程廣納校外國、高中代表與在校生之意見，中心每學期均召開課程委員會以建立定期評估機制，所有課程視層級必須經由中心、院、或校三級審議通過後實施。對於師資培育之系所，針對師資培育生與非師資培育生則分別設計不同課程，因此，本校師資培育各系，除了基本教育學程之修習外，另依人文、科學、工程、管理、體育等多項學門領域設計課程。目前本校的工學院和管理學院各系，已完全退出師資培育行列，這些非師資培育系所之課程則依產業之脈動，即時且有效的調整課程結構，俾能培養出符合業界需求之人才。

為了因應目前師資培育制度的改變，少

子化的趨勢，及呼應教育部「教師專業標準本位」之核心理念與「優質適量、保優汰劣」之朝向卓越的師資培育目標，本中心由課程委員會討論，明訂出本校師資培育的特色目標與師資生該具備的核心基本能力與檢核機制，並調整精緻化本校師資培育課程。師資培育學生基本能力指標的訂定，分為共同基本能力及領域基本能力。「共同基本能力」著重於人文關懷實踐知能及創新教學能力；「領域基本能力」又以中等教育學程生應具備中等教育基本教學專業知能；特殊教育學程生則必須擁有特殊教育基本教學專業知能及個案評量與報告撰寫能力。本校也訂定師資生的檢核機制，在「共同基本能力」檢核方面，藉由教育服務，例如教育史懷哲計畫等，以檢測學程生人文關懷實踐知能。

「領域基本能力」的檢核，未來會透過教材教具製作、教學設計競賽及試教或研習報告活動，來檢測學生是否達到一定能力。

本中心的課程設計和開課方面，依部頒課程及各系特色兼顧的原則。教育專業科目必修科目依據部頒科目名稱，邀請相關領域教授開課。在選修科目方面，本校鼓勵各系就自己系所特色，自訂選修科目，讓師資生修習。另為配合教師資格檢定考之考科科目，也增開相關課程，奠定學生未來參加教師資格檢定考之學理基礎。同時，為配合教育部九年一貫六大議題之推動，開設一些選修科目，例如人權教育、性別平等教育、生涯教育、環境教育、資訊教育、家政教育等等。最後，本中心也積極規劃開設人文關懷及創新教學課程，人文關懷課程如「德育原理」、「人際關係與溝通」、「多元文化教育」、「生命教育」、「兩性教育（性別教育）」、「人權教育」、「鄉土教育」、「生命教育與應用」等課程皆屬之。而創新教學課程如「視覺傳達創新教學」、「利用GSP融入歷史教學和地理教學」、及「理解



式體育教學」等等。這些課程學生可以由本校通識課程、系所自行開課課程、以及教育選修課程，自由選修，保持彈性，其目標在加強學生人文關懷實踐能力及創新教學知能。本校師培生也可以選修「特殊教育專業課程」，由特殊教育學系規劃開課。另外，教育專門科目課程由各規劃系所依教育部核定之科目開設。本中心也很重視實見習課程（包括實習與見習課程），師培生除依法必須接受教育實習一年（舊制）或半年（新制）外，多數系所也提供「教學實習課程」。如地理系安排學生進行「地理實察」課程，每學期均由各任課老師分別或聯合舉行實地考察。數學系則配合教材教法 and 實習課，利用週末，進行鄰近中學弱勢學生的學習輔導。這種實習的操作，對師培生教學能力的培養，幫助很大。

對本校實習生的表現與整體評價，本中心也會隨時掌握狀況，隨時提供幫助。藉由每學期訪視實習老師之機會，瞭解該校對實習生滿意度並進行加強或修正課程內容，包含教學能力、學習能力、溝通領導能力與情緒管理能力等等。通常實習合作學校對本校實習生之職前教育訓練準備度充足都很滿意，但也同時發現需要加強實習生對學習挫折及壓力的問題解決，本中心都會與相關系所合作，持續透過正式或潛在課程，加強學生這方面的知能。

## 五、師資、教學資源與設備

本校長久以來都一直負責培養中等教師，相關系所在師資和設備都已具規模。近年來，本校雖然轉型，師資培育系所也已做分流，規劃有師培和非師培兩套課程，也就是，各系除各自發展不同領域特色，但仍保持師資培育的任務，所以無論師資、教學資源和設備仍然保有並持續充實。另外，本中心也進行統合人力、課程、與資源設備，以

使本校師資培育更有效率。

有關本中心的師資方面，現有專任、教育研究所支援及本校合聘師資共55人，開授教育學程、教材教法、及教學實習等課程，教育各領域專長都有，相當完備。另外，本校共有14系所為師資培育學系，各系也有教育專門科目教師，協助支援學生完成師資培育課程。另外，本中心每年也特聘校外兼任教授十幾位，來支援本中心開課，以讓學生有機會接觸校外教育專長教授，也能促進本校同仁與校外交流。

在圖書期刊、網路資源及教學設備方面，本中心每年獲得學校支持，編列固定經費，購置各類圖書、期刊、和教學設備，充實學生學習資源。在網路方面，本校已採用智慧型無線網路，並配合資訊工業策進會無線區域網路漫遊中心的建立，進行校園無線區域網路漫遊環境的建置與整合，推動無線區域網路的漫遊環境建置，並加入跨校區的無線網路漫遊機制。而目前本中心共有7間一般教室，1間網路電腦教室，及2間遠距視訊教學教室，提供教育學程教學之所需。另有行政辦公室4間，及5間教授研究室。另有1間學習輔導室，可以進行學生學習輔導，1間教材準備室，用來做為學生教材教法課，準備教材和教具的場所。

## 六、結語

本校成立已經36年，而本中心成立才2年，待努力的地方，還有很多。本中心以培育優質教育人才及幫助在職教師進修為主要目標。以此目標，本中心將隨時掌握教育脈動，提供教師進修學習機會，樹立真正教學典範，期許成為「學校教育成功的推手」。本中心成立2年來，經過同仁不斷討論思考，擬定以「彰師良師」為目標，採取培養師培生之人文關懷與創新教學知能為策略。為提供學生更好的學習環境，本中心亦透過申請相關計畫與尋求各種管道，向教育部及



## 校園巡禮



國科會等政府單位、產業或校友，爭取儀器設備與書籍之購置經費，並進行有效運用，加強本中心重點特色發展。過去這2年，已經分別申請到教學卓越計畫與師資培育卓越計畫的經費，來提昇師資培育的成效。本中心也跨出校園，結合中部地區有師資培育中心的12所大學，共同組成教育學程中區網，積極尋求與其他大學建立合作關係。同時，也善盡師範大學責任，與中部地區偏遠5所

中學，透過遠距視訊系統的設置，建立教育實習夥伴關係，未來更可以強化教育部所強調的實習三聯關係（指導教授與實習生的指導關係、輔導教師與實習生的輔導關係、師培機構與實習機構的夥伴關係）。本中心也積極製作中心刊物及電子報，提供本校師培生與實習生了解最新教育資訊，並與各師資培育大學交換訊息。透過這些方式，期待朝向更精緻卓越的師資培育方向邁進。



## 研習訊息（97年8月至97年9月）

編號	期別	開課地點	班別	起迄日期	承辦人	訓期
1	7124	院外	焦點三百國民小學閱讀種子教師暨教育服務役男座談會－澎湖	8/01~8/01	林詠淳	3小時
2	7091	三峽院區	97學年度中央團期初培訓	8/04~8/08	姚靜怡	
3	7092	三峽院區	國小數學教師運用網路資源研習班	8/04~8/08	簡欣怡	30小時
4	7098	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－國小組數學初階第一期第1次	8/04~8/06	李慧雯	21小時
5	7099	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－國中組數學初階第一期第1次	8/04~8/06	李慧雯	21小時
6	7100	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－高中及高職組數學初階第一期第1次	8/04~8/06	李慧雯	21小時
7	7543	豐原院區	性別平等教育初階研習班	8/04~8/06	戴麗珍	23小時
8	7093	三峽院區	督學課長增能研習	8/06~8/08	袁正珠	18小時
9	7101	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－國小組英語文初階第一期第1次	8/07~8/09	李慧雯	21小時
10	7102	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－國中組英語文初階第一期第1次	8/07~8/09	李慧雯	21小時
11	7103	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－高中及高職組英語文初階第一期第1次	8/07~8/09	李慧雯	21小時
12	7125	院外	焦點三百國民小學閱讀種子教師暨教育服務役男座談會－南區	8/07~8/07	林詠淳	3小時
13	7104	三峽院區	國教輔導團輔導員進階研習－國語文	8/11~8/15	姚靜怡	30小時
14	7105	三峽院區	國教輔導團輔導員進階研習－英語	8/11~8/15	簡欣怡	30小時
15	7106	三峽院區	國教輔導團輔導員進階研習－數學	8/11~8/15	袁正珠	33小時
16	7107	三峽院區	國教輔導團輔導員進階研習－社會	8/11~8/15	林月鳳	30小時
17	7109	三峽院區	海外華語文教學研習班	8/11~8/15	袁正珠	34小時
18	7545	豐原院區	國中教師英語教學研習班	8/11~8/15	陳素峰	24小時



19	7546	豐原院區	人權教育初階研習班	8/11~8/13	羅彩紅	19小時
20	7110	三峽院區	國小英語講師口語溝通培訓工作坊	8/16~8/17	簡欣怡	14小時
21	7112	三峽院區	國教輔導團輔導員進階研習—綜合	8/18~8/22	吳翊菁	30小時
22	7113	三峽院區	國教輔導團輔導員進階研習—生活	8/18~8/22	林月鳳	30小時
23	7547	豐原院區	高中職教師英語教學研習班	8/18~8/22	戴麗珍	24小時
24	7548	豐原院區	國教輔導團輔導員進階研習—藝文	8/18~8/22	黃國彥	32小時
25	7549	豐原院區	國教輔導團輔導員進階研習—健康與體	8/18~8/22	郭益豪	32小時
26	7550	豐原院區	國教輔導團輔導員進階研習—鄉土語言	8/18~8/22	陳素峰	32小時
27	7115	三峽院區	兵役業務研習—大專	8/19~8/19	袁正珠	5小時
28	7117	三峽院區	國教輔導團團務行政人員研習	8/25~8/29	吳翊菁	30小時
29	7118	三峽院區	課程督學專業成長研習	8/25~8/29	吳翊菁	30小時
30	7544	豐原院區	97年第二梯次主任教官候選人員職前講習	8/25~8/26	羅彩紅	15小時
31	7551	豐原院區	教師專業發展評鑑—初階研習班（一）	8/25~8/27	戴麗珍	18小時
32	7121	三峽院區	督學課長增能研習	9/03~9/05	袁正珠	18小時
33	7556	豐原院區	行政院組織改造研習班	9/04~9/04	戴麗珍	6小時
34	7561	豐原院區	永續發展（生物多樣性）研習班	9/10~9/10	戴麗珍	6小時
35	7565	豐原院區	國教輔導團—輔導員初階培育班—國語文	9/15~9/19	羅彩紅	34小時
36	7566	豐原院區	國教輔導團—輔導員初階培育班—英語	9/15~9/19	戴麗珍	33小時
37	7134	三峽院區	國教輔導團輔導員初階培育班—藝文	9/22~9/26	吳翊菁	30小時
38	7567	豐原院區	國教輔導團—輔導員初階培育班—數學	9/22~9/26	黃國彥	32小時
39	7137	三峽院區	國教輔導團輔導員初階培育班—社會	9/29~10/03	林月鳳	30小時
40	7569	豐原院區	國教輔導團—輔導員初階培育班—自然	9/29~10/03	陳素峰	32小時
41	7570	豐原院區	國教輔導團—輔導員初階培育班—綜合	9/29~10/03	羅彩紅	33小時



## 第112期國小主任儲訓班

茹金崑／國家教育研究院籌備處編審

本處接受基隆市、花蓮縣、台南市、南投縣、嘉義縣、雲林縣等六縣市委託辦理97年度第112期國小主任儲訓班，期間計六週，儲訓學員171人，自97年6月9日—7月18日止，本次國小主任儲訓班具有以下特點：

- 一、儲訓學員來源多元—本次儲訓除六縣市公立國民小學外，尚有國立台南大學、私立慈濟大學等附小及東莞台商子弟學校均派員參加儲訓。
- 二、課程實務與理論並重—本次課程增加生活輔導員主題、實務對話課程，包涵學校經營理念、策略方法及SOP實做討論，儲訓學員反映受益良多。
- 三、人性化課程規劃—教育參觀置於專業課程及期末測驗之後，行政實習置於第六週，結業聯誼活動置於結業會餐前等作為不同過去制式作為，學員反映實為人性化學習。

綜言之本處儲訓模式漸臻成熟，課程務實及人性化課程規劃，學員受益實用，致縣市多回返委託本處培育專業人才。本處從過去、現在到未來，從心出發、用愛鋪路始終如一，透過團隊合作、努力為教育培育更多專業人才。



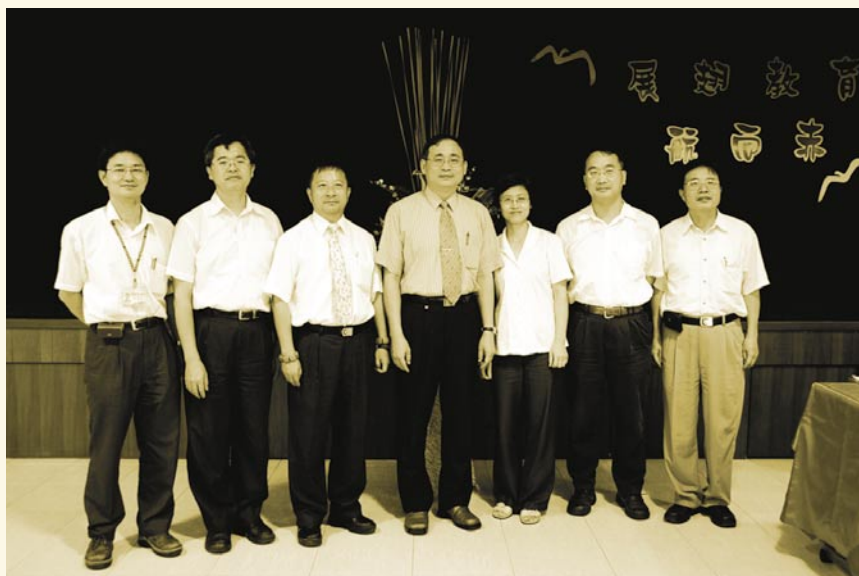
97.06.25 第112期國小主任班儲訓學員教育參觀—  
新泰國小永續校園。(茹金崑攝影)



## 本處8月份歡送會—人事室

郭美玲／國家教育研究院籌備處人事室主任

本處借調之大家長李主任坤崇，因個人生涯規劃，於97年8月1日返回國立成功大學任教，為感謝其半年來對籌備處的犧牲與奉獻，特舉辦溫馨茶會歡送。李主任自97年2月1日上任後，即以處為家，自言「從寒冬到盛暑，從早上七點半到晚上十一點，兢兢業業與大家一起打拼。」，並在短期內以「傳承化、效率化、整合化、大師化、聚焦化」積極推展各項業務，因為研究院定位不清，外界不瞭解，就沒有未來，因此，勉勵同仁要擴張機關能見度，廣結善緣，致力於專業，凡出手的東西有品質，才能贏得尊重。「好」是永無止盡的，在二十一世紀，停滯便是死，一定要不停地改進。主任的臨別贈言，可作為同仁日後努力的目標，真心感謝您的辛勞與付出，正如97年8月1日在教育部所舉行的新、卸任校（首）長聯合交接典禮上，鄭部長介紹主任時所言，「李主任在職雖只有短短六個月，但所做的績效相當於六年的成果，真是令人佩服。」祝福主任，也期許本處「明天會更好」。



97.07.31 本處李主任坤崇卸任，  
與各組、室、中心主管合影。（郭志昌攝影）



## 院務紀要

編號	日期	活動名稱及內容	承辦單位	備註
1	97.06.09-07.18	國小主任儲訓班	教育人力發展中心	
2	97.06.30-07.11	教師專業發展評鑑計畫—教學輔導教師研習高國中組	教育人力發展中心	
3	97.07.02	焦點三百國民小學閱讀種子教師暨教育服務役男座談會	教育人力發展中心	
4	97.07.03	97年第二次國中學生基測全國試務委員會，於7月3日在豐原院區入闈。	行政室	
5	97.07.03	風險管理理論與實務研習班	教育人力發展中心	
6	97.07.03	辦理保障業務研習班	教育人力發展中心	
7	97.07.03	推動員工心理健康研習班	教育人力發展中心	
8	97.07.04	新聞稿寫作研習班	教育人力發展中心	
9	97.07.07-07.10	軍訓人員暑期工作研習班（第一梯次）	制度及政策組	
10	97.07.07-07.11	本土語言羅馬拼音種子教師培訓研習班	教育人力發展中心	
11	97.07.08	焦點三百國民小學閱讀種子教師暨教育服務役男座談會	教育人力發展中心	
12	97.07.09	知識管理與運用研習班	教育人力發展中心	
13	97.07.11	新聞稿寫作研習班	教育人力發展中心	



14	97.07.14-07.17	軍訓人員暑期工作研習班（第二梯次）	制度及政策組	
15	97.07.17	焦點三百國民小學閱讀種子教師暨教育服務役男座談會	教育人力發展中心	
16	97.07.17	召開「研商97年度大學校院師資培育評鑑辦理事宜會議」	教學資源中心	
17	97.07.21-08.15	75期新進教官職前講習（第一週～第二週）	制度及政策組	
18	97.07.21-07.25	教師專業發展評鑑－教學輔導教師研習班（國小組）	制度及政策組	
19	97.07.21	行政院組織改造研習班〈半天〉	教育人力發展中心	
20	97.07.21-07.23	辦理「國家評量人才養成工作坊」自然科紙筆測驗初階第一期（一）研習班	測驗評量組	
21	97.07.21-07.25	教師專業發展評鑑計畫－教學輔導教師研習國小組	教育人力發展中心	
22	97.07.22-07.24	國家評量人才養成工作坊－國小組自然科初階第一期第1次	教育人力發展中心	
23	97.07.22-07.24	國家評量人才養成工作坊－國中、高中及高職組生物初階第一期第1次	教育人力發展中心	
24	97.07.22-07.24	國家評量人才養成工作坊－國中、高中及高職組物理初階第一期第1次	教育人力發展中心	
25	97.07.22-07.24	國家評量人才養成工作坊－國中、高中及高職組化學初階第一期第1次	教育人力發展中心	
26	97.07.28	溝通與談判研習班	教育人力發展中心	
27	97.07.28-08.01	97學年度鄉土語言指導員培訓	教育人力發展中心	



28	97.07.28-08.01	特教專業知能研習	教育人力發展中心	
29	97.07.29	會計、總務法規研習班	教育人力發展中心	
30	97.07.30	知識管理與運用研習班	教育人力發展中心	
31	97.07.30-08.01	教師專業發展評鑑－評鑑人員初階研習班	制度及政策組	
32	97.07.31	辦理本處李主任坤崇歡送茶	人事室	
33	97.07.31-08.01	人事人員專業研習班	教育人力發展中心	
34	97.07.21-08.15	75期新進教官職前講習（第一週～第二週）	制度及政策組	
35	97.08.01	辦理新舊首長交接	主任室	
36	97.08.01	焦點三百國民小學閱讀種子教師暨教育服務役男座談會	教育人力發展中心	
37	97.08.04-08.06	性別平等教育初階研習班	制度及政策組	
38	97.08.04	召開「97年大專校院師資培育評鑑資訊網網站說明暨教育訊會議」	教學資源中心	
39	97.08.04-08.08	97學年度中央團期初培訓課	教育人力發展中心	
40	97.08.04-08.08	國小數學教師運用網路資源研習班	教育人力發展中心	
41	97.08.06-08.08	督學課長增能研習	教育人力發展中心	
42	97.08.11-08.15	海外華語文教學研習班	教育人力發展中心	
43	97.08.16-08.17	國小英語講師口語溝通培訓工作坊	教育人力發展中心	



44	97.08.18-08.22	高中職教師英語教學研習班	制度及政策組	
45	97.08.18-08.22	國教輔導團輔導員進階研習—藝文	制度及政策組	
46	97.08.18-08.22	國教輔導團輔導員進階研習—健康與體	制度及政策組	
47	97.08.18-08.22	國教輔導團輔導員進階研習—鄉土語言	制度及政策組	
48	97.08.18-08.22	引進外籍英語教師職前研習	教育人力發展中心	
49	97.08.18-08.22	國教輔導團輔導員進階培育班—綜合	教育人力發展中心	
50	97.08.18-08.22	國教輔導團輔導員進階培育班—生活	教育人力發展中心	
51	97.08.18-08.22	兵役業務研習—大專	教育人力發展中心	
52	97.08.25	「四年級學生在社會領域縣市鄉土教材內容的學習與其身心發展關係之研究」屏東縣第13次試教會議	課程及教學組	
53	97.08.25-08.26	97年第二梯次主任教官候選人員職前講習	制度及政策組	
54	97.08.25-08.27	教師專業發展評鑑—初階研習班（一）	制度及政策組	
55	97.08.26-08.27	引進外籍英語教師行政人員研習	教育人力發展中心	
56	97.08.27-08.29	人權教育示範學校期初研討會	教育人力發展中心	
57	97.08.27-08.29	國教輔導團團務行政人員研習	教育人力發展中心	
58	97.08.27-08.29	課程督學專業成長研習	教育人力發展中心	
59	97.08.27-08.29	教師專業發展評鑑—初階研習班（二）	制度及政策組	



## 院務花絮



97.07.21 本處舉辦年度研究成果發表會，邀請學者專家一同研討。（郭志昌攝影）



97.08.04 本處新任主任陳伯璋教授與同仁座談未來發展願景。（劉君毅攝影）



97.08.08 第7091期97學年度中央團期初培訓，  
教育部吳次長財順與全體學員合影。（林月鳳攝影）