

承，且因為經常面對不同的教師，導致學生需要更多學習適應時間，再加上因應裁併小班小校的政策，很多學校雖有懸缺，卻仍聘任代課或代理教師，影響到偏遠地區學生學習的成效(甄曉蘭，2007；簡良平，2008)。教師因有隨時會離開的預期心理，所以大部分教師是以消極的心態只做基本的教學；而學生也抱持著「反正我明年就會換老師」的心態，而使得偏遠地區的教學與管教無法貫徹(簡良平，2008)。因此，藉由降低教師流動率來提升學生的學習成效，應該是有效而且是可以立即著手進行的方向。

然而，目前台灣有關偏遠地區師資流動率過高的研究有限，針對國小階段此問題做相關的研究更是稀少。偏遠地區一向是學習的弱勢區域，而國小階段又是國民教育的起點與學習基礎奠定的重要階段，因此更顯出本研究欲探討台灣偏遠地區國小師資流動率的問題與解決方法的重要性及必要性。

第二節 芬蘭的師資培育

芬蘭教育部 (Ministry of Education) 掌管教育、研究、文化、青少年問題、體育及高等教育機構。其所屬的國家教育委員會 (National Board of Education) 則掌管義務教育、職業教育和成人教育。

七〇年代初，芬蘭的教育委員會決定採用「綜合學校」(comprehensive school) 的模式，讓七歲到十五歲的中小學生，不分年級，都在同一所學校中學習，16歲畢業後，再根據學習性向決定接受學術教育或職業教育。在長達九年的教育中，不論是學生的課本、交通和午餐費用，全部免費。經費來源則由中央政府負擔 57%，地方政府負擔 43%，至今已實施 30 年 (蕭富元，2008)。

芬蘭的綜合學校不僅是一項制度，也是代表一項重要的教學哲學與實務。此項哲學的內在要素是公平原則 (principle of equity)，並成為芬蘭教育政策的前提。影響所及，芬蘭各項教育努力措施旨在提供芬蘭所有的區域和人口群體公平的教育機會 (equal education opportunities) (王如哲、陳欣華，2008)。

芬蘭的教育核心價值，是「一個也不能少」的平等精神。六十萬的中小學生，分佈在近 4 千所綜合學校，平均每校約 150 人，班級人數不超過 20 人。不同於其他國家將大量經費投資在高等教育的菁英教育，芬蘭投資在初級中學學生的經費最高，每人平均達八千兩百美元 (蕭富元，2008)，是台灣的 2 倍多。

除了上述的教育核心價值、教育改革與適當經費挹注外，教育要成功，師資的精良當然是極其重要的環節。在芬蘭的文化中，教師專業被視為是社會上最重要的專業之一，有不少資源持續投入於師資教育。教師獲得信賴並成為最真實的教育專業人員。芬蘭教師受到信任而擁有班級上相當大的教學獨立自主性（王如哲，陳欣華，2008）。以下即說明芬蘭如何改革其師資培育。

一、芬蘭師資培育的沿革

早期芬蘭中小學的師資培育是由師資訓練學院（teacher training college）來負責，不過由於 1960 年代開始，綜合學校不斷興起，師資缺乏。因此至 1970 年代，中小學的師資培育改由大學負責，修業年限為 4~5 年，並且必須具備碩士學位。由此可知，若要在芬蘭擔任中小學的教師，至少需要經過 15 年的教育，包括基礎教育、高中、大學及碩士班（陳照雄，2007）。

依照芬蘭的「師資培育法」規定，中小學的師資培育由 8 所大學負責，此 8 所大學為赫爾辛基大學、歐埠大學、土庫大學、鄧珮大學、亞萬士克大學、烏洛大學、約書大學、拉普蘭大學，各大學中均設有教育學院來培育師資（許智偉，2002）。

目前，芬蘭擁有幾乎是全球最嚴格的師資標準。自 1979 年開始，教育委員會就定調，中小學教師屬於「研究型」，必須具備碩士學歷。高中生畢業申請師範學校就讀時，除了要看在校成績之外，還必須通過層層面試，確認其有教學熱誠及創新思維，才能擠進 10%錄取率的師範窄門（蕭富元，2008）。

二、芬蘭師資培育的課程

依照芬蘭教育法令之規定，要成為小學合格教師必須修完 160 學分，中學教師則必須修完 160 學分。前者修 4 至 5 年，後者為 5 年。小學教師必修科目為 55 學分（各種教育研究科目）、輔修 70 學分（不同科目及特殊一門或二門科目）、碩士論文（20 學分）、其他研究 10 至 20 學分（語言與溝通及開放之課程）、教育實習 20 學分。

中學教師必修科目為 50 至 60 學分（在不同中學任教之科目）、輔修 65 學分（一或二門任教科目 30 學分、教育課程 35 學分）、碩士學位（20 學分）、其他研究 10 至 20 學分（語言與溝通及開放之課程）、教育實習 20 學分。

三、芬蘭師資培育的目標與特色

芬蘭中小學教師的待遇雖然不高，和大學畢業生差不多，比先進國家和歐盟都低。不過芬蘭年輕人最嚮往的行業就是當老師，中小學教師受民眾敬重的程度甚至超過總統和大學教授（蕭富元，2008）。

芬蘭師資培育的目標有二項，一為培育教育專業知能，使其成為一教育專家；二為發展教師之生涯規劃，以確保教師生涯能持續進步（陳照雄，2007；蕭富元，2008）。

芬蘭師資培育的特色為（陳照雄，2007）：

- （一）教師的離職率低。
- （二）學生在教育學院修習時，很少中途輟學。
- （三）教育學院之學生，一生以教育工作為志業。
- （四）學生的態度積極進取。

四、芬蘭中小學的師資評鑑

芬蘭積極推展師資培育的評鑑工作，從 1989 年開始，就進行了六次的重要評鑑。其所呈現的師資培育優缺點簡述如下（Niemi, 2000;轉引自陳照雄，2007）：

（一）優點：

- 1. 師資培育辦學卓越，吸引高水準學生就讀。
- 2. 小學師資培育課程吸引學生嚮往。
- 3. 師資培育學生錄取率約在 10%左右。
- 4. 研究所畢業學生較具有教學技能與專業知能。

（二）缺點：

- 1. 中學師資較不吸引學生就讀。
- 2. 由於教師提早退休、學校不良工作條件等因素造成師資缺乏。
- 3. 學校、教師、社區或師資培育機構等伙伴間缺乏合作。
- 4. 不同文化資訊社會中，學生的學習品質及專業知能有待加強。

除此之外，芬蘭的中小學學生沒有進行全國一致性的聯合評量，官方也不進行教師評鑑與學校評鑑（蕭富元，2008）。在前述嚴格的師資品質前提下，老師和學校擁有最大的教育自主權。除了教育委員會與教育部每四年制訂核心課程綱要外，其他如徵聘師資、學校的經營管理等，由各校自治；而由老師決定要教什麼、怎麼教、以及選用什麼教科書等（蕭富元，2008）。

從 2000 年、2003 年、2006 年三次 PISA 全球性測驗評比中可以看出，芬蘭學生在科學、數學及閱讀領域中都名列前茅，表現極為突出。在最近一次 2006 年 PISA 測驗評量結果，芬蘭學生在科學領域中保持第一，在閱讀與數學領域排名第二，台灣則在科學領域排名第四，數學領域第一，閱讀領域第十六（教育部中教司，2008；Centre for Educational Assessment, 2006）。

第三節 美國的師資培育

美國最早的公立師範學院成立於 1839 年。而現今的師範院校除了師資培育本身的壓力外，還面臨如一般大學重視研究導向的壓力，迫使其轉向以從事研究工作為發展重點，進而忽略師資培育之任務（黃茂樹，1999）。另外，現今的師範院校已完全改制，改以學分制為主，只規定取得教師資格所應修習的課程名稱及學分數，並不要求如何培育。

在全球化浪潮衝擊下，美國在師資培育方面，推動實施「全球視野」(global perspectives)教育與「全球教育」(global education)。藉著透過多重觀點來看待世界與幫助學生，面對全世界議題時能使用批判性的世界觀。培育具備全球視野的教師與學生，可以促使其具備全球與地方接軌的知識、技能與態度，進而達到全球教育所欲達到的目標(Risinger, 1998)。

布希總統簽署 2001 年中小學教育法「帶好每一個兒童」(No Child Left Behind)後，美國中小學教育開始進行積極的改革。改革的主要目標在於全面提升美國公立學校的教學品質，希望能大幅提高美國學生的學業成績，要求全體學生的閱讀、數學和科學成績在 2014 年以前必須達到熟練水準(大約相當於 A, B, C, D 等級中的 B 等)。因此，擁有“高品質教師”便成為美國對中小學教師的一種普遍要求。

新聘任的小學教師標準為自 2002-2003 學年起，所有新聘到公立小學的教師，必須符合具有學士學位與州認可的教師資格證書，並且通過嚴格的州級考