

馬來西亞師資培育之 發展、現況與挑戰

吳璧如* 蕭開薇**

摘要

目前臺灣政府致力於推動「新南向政策」，強化與東南亞、南亞及紐、澳等國家的雙向交流與聯盟關係。其中，馬來西亞為東協會員國之一，近年為提升教育品質進行諸多教育改革措施，師資培育即是其中重要的一環。本文旨在探討馬來西亞師資培育的發展演進、現況與面臨的挑戰，期能增加臺灣教育實務社群與研究社群對於該國師資培育的認識，強化兩國教育的雙向交流與資源共享，並提供新南向教育相關政策制定的參考。本文採用文件分析法，蒐集與分析馬來西亞師資培育有關的檔案資料與研究報告。研究結果顯示馬來西亞的師資培育發展受到全球化與在地社會歷史文化的影響。該國師範大學與設有教育科系的大學主要培訓中學教師；師範學院主要培訓小學教師；而學前教育階段之保育人員或教師的培訓則相當多元。該國教師專業發展的途徑包括學歷提升的學程與增進專業知能的短期課程，實施個別化的專業發展。馬來西亞師資培育面臨的挑戰包括政策受到國家不同發展目標的牽引、課程設計之理想與實際的落差、專業發展缺乏完善的配套措施以及教師評鑑理念與實施的落差等。

關鍵詞：師資培育、馬來西亞、專業發展

* 吳璧如，國立彰化師範大學教育研究所教授

** 蕭開薇，廈門大學馬來西亞分校基礎研究學院執行員

電子郵件：gupijuwu@cc.ncue.edu.tw；hoiwee@gmail.com

來稿日期：2016年9月22日；修訂日期：2016年11月28日；採用日期：2017年4月7日

Teacher Education in Malaysia: Development, Status Quo, and Challenges

Pi Ju Wu* Hoi Wee Siau**

Abstract

A nation's competitiveness and prosperity depend on its educational quality. One of the key factors influencing the quality of education is the quality of teachers. Thus, teacher education has been one of the key elements of education reforms in most countries. Nowadays the New Southward Policy is set into action in Taiwan, which aims to strengthen the collaboration and alliances between Taiwan and countries in the regions of Southeast Asia and South Asia. The purpose of this study is to analyze the development and challenges of teacher education in Malaysia, one of the ASEAN countries, as it has made great efforts to improve its educational system since its independence in 1957. The study is carried out through document analysis. It is found that teacher education in Malaysia is developed on the historical background and also global influences from various sources. Primary and secondary school teachers are trained through separate pathways. A diversity of programs in terms of duration of training and qualification are developed for preschool teachers. There are various programs of teacher continuous development. It is also found that the challenges to teacher education in Malaysia include the diverse and contradictory national development goals, the discrepancy between the ideal and reality in terms of curriculum development, the unsolved problems of teacher professional development, and the less than perfect teacher evaluation schemes.

Keywords: teacher education, Malaysia, professional development

* Pi Ju Wu, Professor, Graduate Institute of Education, National Changua University of Education

** Hoi Wee Siau, Executive, School of Foundation Studies, Xiamen University Malaysia

E-mail: gupijuwu@cc.ncue.edu.tw ; hoiwee@gmail.com

Manuscript received: September 22, 2016; Modified: November 28, 2016; Accepted: April 7, 2017

壹、前言

教育品質的優劣關係國家競爭力與永續發展，教師素質則是影響學校教育品質的關鍵，故提升教師素質乃師資培育的目的。現教師既是教育問題，也是解決教育問題的關鍵（McMahon, Forde, & Dickson, 2015）。師資培育是世界各國重視的教育議題，例如自 2011 年起舉行的「國際教學專業高峰會議」（International Summit on the Teaching Profession），每年邀請在國際學生能力評量計畫（the programme for international student assessment, PISA）中表現優異或有顯著進步的國家教育首長和教師組織代表，研討教學的重要議題，其中師資培育及教師素質持續受到關注。但高品質教學與高素質教師的培育也深受歷史與社會文化脈絡的影響，因而也形塑出各個國家獨特的樣貌。

目前臺灣致力於推動以人為本、雙向交流、資源共享的「新南向政策」，期能深化與東南亞、南亞及紐、澳等國家在政經文化及教育上的合作及聯盟關係（李鈺美，2016）。馬來西亞為東南亞國家協會（The Association of Southeast Asian Nations, ASEAN）創始會員國之一，近年在提升教育的效能與效率、促使教育制度現代化上投入相當程度的努力與資源，特別是師資培育方面（Thomas, 1996）。根據經濟合作發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）在 2013 年進行的「教學與學習國際調查」（teaching and learning international survey, TALIS），相較於其他國家，有更高比例的馬來西亞初中教師在初任階段接受正式的導入方案及擁有學校指派的輔導教師；在過去一年內參與專業發展活動；自信能夠協助學生重視學習及進行批判性思考（OECD, n.d.a）。然而，這些師資培育政策與教師特徵似乎未能連結到學生學習結果，例如馬來西亞 15 歲學生在 PISA 2012 的表現，儘管留級的比例相當低，但無論是閱讀、數學及科學素養，均低於 OECD 國家的平均值（OECD, n.d.b）。不過，這些國際調查與評比的結果促使馬來西亞政府進行教育改革。

本文旨在探討馬來西亞師資培育的發展演進、現況與面臨的挑

戰，透過文件分析法，蒐集與馬來西亞師資培育有關的檔案資料與研究報告，進行系統性的分析。除了對於馬來西亞的人文地理背景及教育制度進行概括性的介紹外，主要研究依序是馬來西亞師資培育的發展、現況分析、面臨的挑戰以及其與我國師資培育制度的比較等，期能增加對於馬來西亞師資培育的認識，也提供臺灣教育主管機關在研擬新南向教育相關政策時的參考，更強化兩國教育的雙向交流與資源共享。

貳、馬來西亞及其教育制度概況

以下首先闡述馬來西亞的地理人文背景及其教育制度：

一、背景

馬來西亞是位於東南亞的一個開發中國家，自 16 世紀起，曾被葡萄牙、荷蘭、英國與日本等國家統治，1957 年脫離英國的統治。在地理位置方面，馬來西亞被南中國海分隔為兩個地區：西邊的馬來半島與東邊婆羅洲北部的沙巴、砂勞越，由 13 個州與三個聯邦直轄區所組成，首都為吉隆坡，面積有 33 萬平方公里，與泰國、新加坡、印尼與汶萊為鄰。

在經濟方面，馬來西亞屬於中高收入的國家，從 1970 年代主要以出口原料為主，轉變至有大量製造業的國家；2000-2013 年國內生產毛額（gross domestic product, GDP）成長率介於 5-7%，貧窮家戶比例由 1960 年代超過 50%，到目前低於 2%（Ministry of Education Malaysia [MOE], 2015）。

在人口數方面，2015 年的人口總數為 3,100 萬，15-49 歲婦女生育率在 2013 和 2014 年均為 2，低於替代水準 2.1（Department of Statistics Malaysia, n.d.）。但人口的分布不均，以 2011 年為例，73% 的人口住在都市區，集中在六個主要的大城：吉隆坡、喬治市、新山、關丹、亞庇與古晉（MOE, 2015）。

在族群方面，馬來西亞是一個多元文化、多元語言與多元族群的國家，土著（馬來人與原住民）占 68% 人口，華人占 24%，印度人占 7%，其他種族占 0.9%，不具公民身分者有 260 萬人或佔 8.6%，尚有許多移民工人和難民；從年齡結構來看，70.5% 的人口介於 15-64 歲，約 26% 的人口低於 14 歲，僅有 5.5% 的人口高於 65 歲（MOE, 2015）。

在政治方面，馬來西亞受到英國的影響，採君主立憲制，由九個世襲統治者中輪流選出國家最高元首，任期五年；政治實權則在內閣首相（黃淑玲，2011）。自 1957 年獨立開始，馬來西亞政府透過綜合性政策架構的系統性計畫過程進行經濟轉型，計畫的架構建立在長程（10 年）的國家發展計畫—「遠景規劃」（Outline perspective plans, OPPs），遠景規劃進一步具體化為五年的國家發展計畫「馬來西亞計畫」（Malaysia Plans, MPs）。馬來西亞計畫為因應改變的情況，透過期中計畫檢討，進行微調與修正，以提升其效能（MOE, 2015）。

二、教育制度概況

馬來西亞教育制度的依據是「國家原則」，即馬來西亞的建國理念：此原則指國家致力於達成全體人民更緊密的團結，維護民主生活方式，創造一個公平分享國家財富的公平社會，確保國內各種不同而豐富的文化傳統獲得寬大的對待，以及建立一個基於現代科學和工藝的進步社會；而人民遵守的原則包括信奉上蒼，忠於君國，維護憲法，尊崇法治與培養德行（Rukunegara, 1970）。「國家原則」體現於 1988 年的「國家教育哲學」：馬來西亞的教育依據對上蒼堅定的信念與忠誠，以整體的與統整的方式發展個體的潛能，培養心智、靈性、情緒與身體各方面均衡與和諧的個體，成為知識淵博、有能力、具有高道德標準、有責任心、能達到高層次個人幸福感以及對家庭、社會與國家的和諧及進步有所貢獻的公民（MOE, 2016a）。總之，「國家教育哲學」是國家教育制度發展的指引。

馬來西亞教育制度原隸屬於教育部的管轄，2004 年內閣改造的

結果，將原來的教育部一分為二：教育部與高等教育部（Ministry of Higher Education, MOHE）；在 2013 年兩個部門合併為教育部；到了 2015 年又恢復了高等教育部。MOE 掌管中小學教育與師範學院，而 MOHE 負責管理高等教育。

學校教育涵蓋從學前教育、小學教育、初級中等教育、高級中等教育至高等教育的整個歷程。政府在 2015 年前將普及教育由 6 年的小學教育延長至 11 年的小學、初中與高中教育，且預計在 2020 年達成從學前教育到高中教育階段的百分之百就學率。

學前教育由兩個部分組成：一是 4 歲以下幼兒的保育，另一是 3 至 5 歲幼兒的幼兒園，前者屬於婦女、家庭與社區發展部（Ministry of Women, Family and Community Development, MWFCDD）管轄，負責統合全國有關兒童成長發展的方案，並由社會福利局負責 0 至 4 歲兒童托育中心的登記；後者的管轄部門則包括教育、鄉村與區域發展部（Ministry of Rural and Regional Development, MRRD）與首相署的國家統一與融合局（Department of National Unity and Inegration）等。鄉村與區域發展部在鄉村或市郊區設置社區發展局（Community Development Department, KEMAS）幼兒園，國家統一與融合局在市區設置統一（Unity, PERPA DUAN）幼兒園，教育部則在小學設立附屬的幼兒園。此外，學前教育的提供者尚有國家宗教局（State Religious Departments）、馬來西亞伊斯蘭青年運動（the Malaysian Islamic Youth Movement）與私人機構（Siow & Chang, 2011）。

初等教育階段的小學有兩種類型：一是國民小學，以馬來語為教學媒介語，另一是國民型小學，以中文或淡米爾語（Tamil）為教學媒介語。小學六年級學生需參加小學評估考試（Ujian Pencapaian Sekolah Rendah, UPSR）；國民型小學畢業生依據其在 UPSR 的表現，成績達標準者可逕行就讀國民中學一年級，否則必須修讀 1 年的預備班（Remove class），增進其馬來語的精熟度後，才能進入以馬來語為教學媒介語的國民中學就讀（MOE, 2015; Siow & Chang, 2011）。

中等教育階段包含三年的初級中學教育（Form 1-3）、兩年的高級中學教育兩年（Form 4-5）以及一至二年的中六課程（Form 6）或

大學預科。學生修完 3 年初中課程後需參加初中評估考試（Penilaian Menengah Rendah, PMR），自 2014 年起由中三評估（Peperiksaan Tingkatan 3, PT3）取代之，考試成績決定了升上高中的學術分流。在修完 2 年高中課程後，學生需參加大馬教育文憑考試（Sijil Pelajaran Malaysia, SPM）。如果學生想要繼續升學，可修讀教育部提供的課程或者入學高等教育機構。入學依據大馬教育文憑考試的表現，教育部提供兩類課程：一是一年半的中六課程，做為參加大馬高級教育文憑考試（Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia, STPM）的準備；另一是大學預科，使學生符合公立大學的入學條件（黃淑玲，2011；MOE, 2015; Siow & Chang, 2011）。

在高等教育階段，多數的大學及大學學院提供證書、文憑及學位課程；工藝學院、學院及社區學院大多提供非學位類課程。通常證書層級的修業年限為 1 年，文憑層級的修業年限介於 2 至 3 年；學士學位課程的修業年限在 3 至 5 年之間；取得碩士學位或進階文憑需要 1 至 2 年；博士課程修業年限至少 3 年（MOE, 2015; Siow & Chang, 2011）。

參、馬來西亞師資培育的發展

師資培育是置身於歷史洪流中的社會現實（Cochran-Smith & Fries, 2008），不僅受到個別國家的社會文化的影響，也與世界的變遷趨勢有關。

一、環繞師資培育的全球趨勢

馬來西亞近 50 年的鉅觀歷史社會脈絡是從以製造為主的工業經濟，轉變為以資訊產出與分配為主的知識經濟，此轉變引發了新的勞動市場、新的生產與消費模式、以及世界性的大規模遷移，對於教育的政策與實務也造成影響，其中與師資培育攸關者有三（Cochran-Smith & Villegas, 2015）：

（一）對教師素質與績效前所未有的關注

知識經濟促使社會大眾更加關注教育的品質，尤其教師被視為是知識從業人員的主要養成者，是影響學生如何學、學到什麼以及習得程度的關鍵因素，因此，師資養成和檢定、提高教師效能的機制、結果導向的績效制度等議題受到關注。

（二）改變對人們如何學習及應該學習什麼的覺知

知識經濟改變了職業型態，連帶促使學校需要提供新型態的教育，培養學生評鑑與使用資訊、確認與解決問題、以及與他人合作發展新構想等的的能力，學習被視為是學習者運用先備知識和經驗主動建構知識的歷程，對學習觀念的轉變也意謂著對教學觀念的轉變，教師的任務不再是傳遞知識，而是採用適性教學的方式引導個別學生建構知識。這顯示教學是一項複雜且需要投入大量心智的任務，職前教師學習如何教及教學輔導需求等議題受到關注。

（三）學生背景多樣性與機會不均等的現象日漸增加

全球化的時代導致國與國之間的疆界愈來愈不明顯，而科技的進步則縮短了地理的距離，促進了世界性的大規模遷移，改變了許多國家的人口組成，這在學校的學生組成方面尤其明顯，因此學生背景的多樣性與教育機會的不均等成為馬來西亞教育政策的焦點之一，師資培育增加了對多元文化、社會正義等議題的關注。

馬來西亞為因應快速變化的環境及全球化帶來的國際競爭所制訂的「2013-2025年馬來西亞教育大藍圖」（Malaysia education blueprint 2013-2025），以進路（access）、品質、均等、統一與效率等做為教育制度的抱負，並以「使教學成為優先選擇的專業」做為促使教育制度轉型的策略之一（MOE, 2012），呼應上述師資培育的三項世界趨勢。

二、師資培育身處的歷史社會脈絡

師資培育與國家整體教育的發展有密切的關係。馬來西亞的教育實施最早可追溯至蘇門答臘的室裏弗遜（Srivijaya）與滿者伯夷（Majapahit）王朝時代，其間受到印度教、佛教、回教、基督教及英

國的影響，宗教、文化、世俗及政治的影響，豐富了馬來西亞的教育制度（Tong, 2014）。現代教育制度的發展大致從成爲一個獨立國家之前的時期開始，可從下列七個時期說明之（Goh, 2012; Lee, 2004; MOE, 2012, 2015; Siow & Chang, 2011）：

（一）獨立前：英國占領時期的教育（1824-1957年）

在1957年脫離英國獨立前，馬來西亞缺乏一個統整的教育制度，每一個族群建立自己的學校，用各自的母語教學；不同族群背景的學生可共同接受教育的場域是在由英國政府建立的英語學校。此時期的教育強調對各族群原生國家的忠誠度。在師資培育方面，最早於1878年在新加坡成立新加坡馬來亞師範學院（Singapore Malay Teachers College）；1922年在霹靂州成立蘇丹伊德里斯師範學院（Sultan Idris Training College）；1951年因爲當時的馬來亞處於對抗共產黨暴動的緊急狀態，遂在英國柯克比（Kirkby）成立馬來亞師範學院（Malay Teachers' College）。

（二）獨立後：後獨立時期的教育（1957-1970年）

馬來西亞獨立後所面臨的最重要挑戰是教育的統一與民主化，1956年提出的「拉薩報告書」（Razak report）建立了一個納入國民特性與確保不同族群與宗教背景兒童就學的教育制度，成爲強調國家統一的教育制度之基礎；而1960年的「拉曼達立報告書」（Rahman Talib Report）確認了拉薩報告書的教育政策與大眾接受度；前述兩個報告書的建議被1961年教育法（Education Act 1961）所採納。1957年，所有的小學進行改造，以馬來文爲教學媒介語的學校改名爲國民小學；而英文小學、華文小學與淡米爾（Tamil）小學成爲國民型小學，以英語與各族群語言爲教學媒介語，但國語（馬來語）爲必修科目。英文小學自1968年逐步改造爲國民小學；英文與華文中學改造爲國民型中學，接受政府全額或部分經費的補助，這類華文中學稱爲「改制中學」（conforming schools）。自1958年起，中學開始以馬來語作爲教學媒介語，一開始是附屬於英文中學的班級，這些班級最後發展爲國民中學。在1956年設立的國家語文出版局（Dewan Bahasa dan Pustaka）與1958年設立的語言機構（language institute）負責馬來語

的發展，前者的功能在倡導馬來語做為國語，出版國語的教科書和參考書；後者負責訓練馬來語專長的教師。馬來半島在 1964 年廢除中學入學考試，砂勞越在 1974 年，而沙巴在 1977 年廢除中學入學考試，國民教育從六年延長至九年。此時期對於小學教師的需求孔急，許多僅有初中學歷的未受訓教師就在週末或學校假期到師範學院或地區訓練中心接受在職訓練，而初中教師則是從英國與印度來的大學畢業生（Lee, 2004）。在 1963 年，馬來亞大學（University of Malaya）設立了第一所教育學院，培育具有學士學位的中學教師；1970 年馬來西亞理科大學（University Science Malaysia）和 1972 年馬來西亞國民大學（National University of Malaysia）陸續設立師資培育學程。

（三）新經濟政策時期的教育發展（1971-1990 年）

新經濟政策是一個為達成統一與發展的社會經濟政策，目標在根除貧窮與重建馬來西亞社會，消滅種族身分連帶的經濟影響與地理位置；改善鄉村窮人的收入，以縮短銜接種族與地理位置間的差距；在商業、產業與專業界創造更多的機會。新經濟政策對於國民教育制度產生重要改變，包括所有學生接受相同課程與考試；公民成為一個獨立科目，教導學生自立更生的觀念；中學階段提供科學與技術科目，以產生該領域的勞動人力。在 1970 年代，分階段實施馬來語做為中小學教學媒介語，以達成統一的目標。目前馬來語是國民學校的教學媒介語，也是華文學校與淡米爾學校的必修科目，英語則是所有學校的第二語言。在 1970 年，小學師資培育即停止使用英語做為教學媒介。在 1983 年，檢討國民教育制度的「內閣報告書」（Cabinet Committee Report）出爐，提出統整的小學課程；1989 年則是統整的中學課程。另外，1988 年提出的「國家教育哲學」（National Education Philosophy），旨在強化與指引國家教育制度的發展。在師資培育方面，1980 年代師範學院數量增加；同時有更多公立大學設置，其中包含教育領域教師／學院，負責培育中學教師。

（四）國家發展政策時期的教育發展（1991-2000 年）

在 1991 年發展第六個 MP 期間，馬來西亞計畫任首相的馬哈迪（Tun Mahathir bin Mohamad）提出「2020 年宏願」（Vision 2020），

目標訂在 2020 年馬來西亞成為現代化國家，經濟強壯、彈性、競爭性與科學創新，強調國家統一，具有命運共同感以及奠基在民主原理上的道德心靈成熟度，並能容忍與尊重文化、習俗與宗教信念的多樣性。1996 年教育法（Education Act 1996）取代了 1961 年教育法，將學前教育納入國民教育制度；至於 1996 年的私立高等教育法（Private Higher Education Act 1996），允許更多私立高等教育機構的設立。藉由增加公立大學、大學學院、社區學院、私立學院與大學、國外大學分校等方式，提高入學機會。在師資培育方面，1996 年將馬來西亞教學證書（Malaysian Certificate of Teaching）提升到文憑層級；1997 年蘇丹伊德理斯師範學院升格為蘇丹伊德理斯師範大學（Universiti Pendidikan Sultan Idris, UPSI）。

（五）國家宏願政策時期的教育發展（2001-2010 年）

全球化、民主化、資訊與通訊科技持續影響國民教育制度的發展，提升各級學校的質量以因應學生數量的增加，增進教師、領導人與教育官員的效率與能力均是此時期的重點。在 2001-2010 年教育發展計畫（Education development plan）中，納入 2020 年宏願的目標，包括機會、公平與品質等三個面向，以及增加教育機會、增加教育公平性、增進教育品質與增進教育管理能力與效率等四個推進力。

1997 年啟動的 2006-2010 年教育發展主計畫（education development master plan）包括基礎建設、內容與人力資源等三個面向及建立國家、發展人力資本、強化國民學校、銜接教育的差距、評量教學專業與加速教育機構的卓越等六個推進力。此時期政府的教育經費增加，提供競爭型經費，並鼓勵民間機構與個人資助國際學生；鼓勵高等教育的私人興學。在師資培育方面，從 2001 年起，大學將較多資源用於提供學位學程，包括教育碩士、教育專業博士與哲學博士，以及進行教育研究。教育部在 2009 年提出「馬來西亞教師標準」（the Malaysian teacher standards, MTS），成為東南亞第一個採取能力本位教師標準的國家。

（六）國家關鍵成效領域（National key result areas, NKRA）的教育發展（2010-2012 年）

2011-2020 年的遠景規劃 (OPP) 為「新經濟模式」 (New Economic Model, NEM)，透過第 10 和 11 個馬來西亞計畫 (MPs) 來操作。政府在 2010 年先後啟動了兩項轉型計畫，以加速在 2020 年達成成為已開發國家的目標：一是「政府轉型方案」 (Government Transformation Programme, GTP)，針對人民需求擬定了 7 項 NKRA，其中之一即是「確保高素質的教育」，主要措施包括增加幼兒學校的入學率、確保基本的識字和算數技能、評鑑和獎勵表現優良的學校、獎勵校長和主任的「新協議」 (New Deals) 措施以及減少學校素質的差距等；另一是「經濟轉型方案」 (Economic Transformation Programme, ETP)，ETP 的目標在 12 個國家關鍵經濟領域 (National Key Economic Areas, NKEAs) 中達成，教育亦是其中之一。每一個 NKEAs 透過「入口點計畫」 (Entry Point Projects, EPPs) 提供私部門參與及投資國家經濟發展的機會，教育的 NKEA 包含了 14 個 EPPs，其中第 4 個 EPP 為「擴大私部門的教師訓練」，鼓勵私立的教師訓練機構提供公立學校教師的職前訓練和在職訓練，特別是英文、馬來文、數學與科學等關鍵學科。

(七) 教育轉型時期的教育發展 (2013 年 ~ 迄今)

教育部提出「2013-2025 年馬來西亞教育大藍圖」的目標有三：了解學校制度的現況與挑戰；為教育制度與個別學生建立清楚的宏願與抱負；為教育制度擘劃一個綜合的轉型計畫。教育轉型持續 13 年的時間，分為三波：第一波為 2013-2015 年，聚焦在支持教師與核心技能以轉變教育制度；第二波在 2016-2020 年，聚焦在加速教育制度的改善；第三波是 2021-2025 年，聚焦在增加操作的彈性以邁向卓越。教育制度轉型需要 11 個轉變的發生，其中第四個轉變為「使教學成為優先選擇的專業」：第一波為改進標準與支持系統，包括提高師資生的錄取標準、強化表現與能力的連結、強調持續的專業發展、改善教師的工作環境等；第二波為促進生涯路徑與進程，包括進一步發展職前訓練與招生制度、促進生涯路徑、修改生涯進程等；第三波為創造同儕主導的專業卓越的文化。

由上述得知，馬來西亞經濟的快速成長改變了產業結構，農業人

口比例降低，而製造業與金融服務業人口增加，為達成 2020 年宏願，必須發展以知識為基礎的新經濟，肩負著提供人力資本的教育制度需要轉型，師資培育扮演了重要的角色。

肆、馬來西亞師資培育的現況分析

以下依序從師資培育的目標及行政管理、師資職前教育、教師任用、持續的專業發展以及教師生涯進階與教師評鑑等六個面向，探討馬來西亞師資培育的現況。

一、師資培育的目標

馬來西亞的師資培育是以 1982 年的「師資培育哲學」(philosophy of teacher education) 為依據，以培養高尚與關懷、有知能、創意與革新、有復原力與能力、科學見解、承諾支持國家抱負、以個人傳統為傲、致力於個體發展以及維護統一、進步與有紀律社會的教師為目標 (International Bureau of Education, 2012; Siow & Chang, 2011)。此一培育哲學便轉化為師資培育課程設計的原理。

該國教育部在 2009 年提出了「馬來西亞教師標準」(MTS)，旨在確認教師的專業水準、訓練需求的準備度與執行度、以及師資培育政策與發展策略。馬來西亞教師標準包括三個標準：第一，教學專業的價值觀，包括在個人領域的信仰上蒼、誠實、誠心等；在專業領域的熱愛專業、精明正直、楷模等；在社會領域的融洽、發展社交技巧、具備社群精神等；第二個標準是教育、學科、課程及聯課活動等的知識與理解；第三個標準是教與學的技巧，聚焦在教師之計畫、執行與評量教學、學習及聯課活動的技巧 (Goh, 2012)。MTS 有助於確認教師專業能力的層級；教師準備度、進修需求的滿足情形；師資培育的政策和發展策略，因此，MTS 除了是教育部用以衡量教學卓越的工具外，也是教師對教學改進的自我評量，師資培育者衡量師資培育課程的依據，以及行政人員、管理者、師資培育機構等判斷其確

保教師教學成效的指引與參照 (Abdullah, 2014)。

二、師資培育的管理

教育部為師資培育的主管機關，其所屬的師資培育組 (Teacher Education Division, TED) 負責師資培育的相關行政事務，師資培育組的職責包括 (Educational Planning and Research Division, 2008)：

1. 規劃師資培育及其課程
2. 評估教師需求數量與招生數量
3. 管理師資生的招生與安置
4. 評鑑師資培育學程
5. 督導師資生的聯課活動事宜
6. 管理在職訓練方案
7. 管理師範學院資訊通訊科技發展
8. 提升師資培育的研究與發展
9. 提供經費分配與服務，以提升教育專業發展

TED 有以下四個單位，協助行政業務的運作 (Jamil, Razak, Ahmad, & Issa, 2010)：

1. 計畫與政策單位 (planning and policy unit)：負責規劃與決定師資培育的趨勢。
2. 課程單位 (curriculum unit)：負責驗證師範學院 (Institute of Teacher Education, ITE) 提供的課程。
3. 評量單位 (assessment unit)：負責處理試題命題、閱卷及師資生的成績事宜。
4. 學生甄選單位 (student-selection unit)：負責執行師範學院招生的考試與面試。

三、師資職前教育

師資培育組與大學提供職前教師培育的學程，設有教育科系的大學以及蘇丹伊德理斯師範大學 (UPSI) 提供學前教育、小學與中學教師的培訓課程，而師範學院僅提供學前教育與小學教師的培訓課程

(Ratnavadivel, Ayob, & Lebar, 2014)；但學前教育階段保育員與教師的培訓與資格則有多樣性。

(一) 學前教育

在教育部設立的幼兒園任教的教師至少須具備教學文憑，部分教師具有幼兒教育的學士甚至碩士學位；鄉村與區域發展部設立的社區發展局幼兒園教師須接受 6 個月的訓練，而國家統一與融合局設立的統一幼兒園教師僅接受 3 個星期的訓練；至於婦女、家庭與社區發展部 (MWFCD) 僅規定托育中心負責人與保育員須參與 10 天的保育課程。另外，公私立高等教育機構提供各種幼兒教育師資的課程，從證書至研究所學位層級的課程均有；馬來西亞幼稚園協會 (Malaysian Association of Kindergartens) 提供私立幼兒園教師模組課程。自 2007 年起，國家職業技能標準 (National Occupational Skill Standard) 與人力資源部的技術發展局合作，提供托育證書的學程 (Siow & Chang, 2011)。

2000 年，馬來西亞政府簽署聯合國教科文組 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 的「全民教育宣言」 (World declaration on education for all)，幼兒教育越來越受到重視。在教育大藍圖中，第一波規劃提高幼兒園的入學率，並增進幼兒園的教師品質；教育部與高等教育部、馬來西亞學術資格鑑定機構 (Malaysian Qualification Agency, MQA) 等合作，提供幼兒教師合適的教育與訓練機會，並補助不具幼兒教育文憑的教師成為合格教師，使 30% 幼兒園教師具備合格的幼兒教育文憑；第二波預計達到全體幼兒園教師至少均具備文憑資格 (MOE, 2012)。

(二) 小學教育

小學教育師資主要由師範學院 (ITE) 負責培育。2005 年，馬來西亞全國 27 所教師訓練學院 (Teacher Training College) 升格為師範學院，從僅頒授證書與文憑層級提升至可以授與教學學士學位。師範學院以師資培育的領導卓越為其願景，透過動態的教師發展學程，培養有能力和熱情的教師，創造世界級的教師 (MOE, 2016b)。

師範學院招生的三個主要規準為中學畢業考試成績表現、馬來西

亞教師選擇測驗 (Malaysian teachers selection test, M-TeST) 或教師人格測量 (Teachers personality inventory, InSaK) 表現以及晤談表現, (Mokshein, Ahmad, & Vongalis-Macrow, 2009) 即可入學。師範學院提供以下兩類小學師資培育課程 (MOE, 2016b) :

1. 大學畢業生師範課程 (Post-degree teacher training course, KPLI) : 報名資格包括馬來西亞公民、身心健康、未超過 35 歲、學士學位或同等學歷且為馬來西亞政府承認, 並有 2 年服務的義務。大學畢業生師範課程有兩種模式: 一是全時制的教學培訓模式 (KPLI-SR), 修業時間為 1 年; 另一是學校本位的教師培訓模式 (KPLI-QAF), 對象為未具資格的現職教師, 修業時間為 1.5 年。

2. 大馬教育文憑畢業生師範課程 (Post-SPM teacher training course, KPLSPM) : 報名資格包括馬來西亞公民、身心健康、未超過 20 歲、積極參與聯課活動、具有 SPM 且在任何 3 個科目 (馬來語、歷史、一個其他科目、英語及格) 優等、符合申請領域的特別規定, 並有 5 年服務的義務。KPLSPM 開辦的課程種類包括: 教育學士課程、英語為第二語言教學課程、優秀生保送計畫課程、法文雙聯課程與德文雙聯課程等。修業時間為 5 年, 包括 1 年的基礎課程 (Pengajian Persediaan) 與 4 年的學士課程 (Pengajian Ijazah), 以成為具有大學學歷的小學教師。

師資培育課程依循結果本位的學習 (outcome-based learning), 達成馬來西亞資格架構 (Malaysian Oualifications Framework) 所要求的特定學習結果: 科目內容與實務 / 臨床經驗緊密連結; 提供師資生在科目內與科目間不同難度與脈絡的多樣化經驗; 兼顧知識、技能與價值 / 氣質的培養; 根據真實生活經驗的實作活動 (Ratnavadivel, Ayob, & Lebar, 2014)。以教育學士課程為例, 由以下四個主要成分組成 (Chin & Chin, 2012) :

1. 學術科目: 包括教育研究、主修科目、副修科目 (例如英語、體育) 與必修科目 (例如教育的藝術、伊斯蘭文明與亞洲文明、數理素養、文學素養與族群關係)。

2. 教學實習: 除第一、二年每個學期有 1 週的學校本位經驗外,

自第三年起，即第五學期有 1 個月的教學實習，第六學期有 2 個月的教學實習，第七學期有 3 個月的教學實習，最後一學期有 1 個月的學校實習，學生必須完成至少 3 個與主修科目有關的方案。

3. 教師品格建立的科目：第一學期學生必須參加 4 天的露營活動包括平常的露營、叢林跋涉、海上泛舟、遊戲與團體烹飪；第二學期學生必須參與社區服務，如拜訪老人之家、協助孤兒院等；學生於第三學期必須參與學校的一個方案；第四學期學生必須認養鄉村地區一個家庭，以便能夠適應社區各種不同的文化；第五、六學期學生必須參與研討會，建構卓越教師與學校的指標。此一成分包含在必修科目中。

4. 聯課活動：此屬於必修課程，其內涵包括參加運動或制服社團。第一學期學生修習聯課活動管理科目；第二學期參加競賽；第三、四學期參加制服社團；第五學期是體育社團；第六學期學生參與學會與俱樂部。

此外，實習在師資培育課程中占有重要的地位，是搭起理論與實務連結的橋樑，具有情境學習的作用。1989 年，師資培育組引進夥伴關係的實習方案，強化參與中小學的教育實習。此一夥伴關係的實習方案使用了「合作教師」（*cooperating teachers*），是由實習學校指派有經驗的教師，按照臨床視導的程序，指導師資生，評估師資生 30% 的實習表現，並與師培機構的指導教授討論，以促進實習指導與輔導歷程的聯貫性與連續性，使用反思格網（*reflective grid*）與日誌寫作（*journal writing*）策略，期培養具有反思能力的教師；合作教師並依據其學歷可支領不同的酬金。目前師範學院教育學士的課程共規劃 34 週的學校實地經驗，文憑層級的課程則有 25 週的學校實地經驗（*Ratnavadivel et al., 2014*）。

（三）中學教育

中學師資培育由大學負責，以確保中學教師具備良好的教育理論，及具備一般大學生的專門學科教育（*Mokshein, Ahmad, & Vongalis-Macrow, 2009*）。公立大學提供教育的文憑、學士學位及研究所課程，以培養在公立學校任教的專業教師。隨著越來越多的公立

大學，學士與研究所層級的師資培育學程數量也隨之增多（Siow & Chang, 2011）。公立大學師資培育學程的入學原本僅依據高中畢業考試成績，但自 2007 年起，小學師資生的入學規準也被高等教育部採用，使中小學的師資生選擇程序標準化（Mokshein et al., 2009）

公立大學提供以下兩類師資培育課程（Lee, 2004; Mokshein et al., 2009）：

1. 學士後文憑（Post-graduate Diploma, DPLI）：屬於連續性質的課程，學生在獲得第一個學位後，修習 1 年的課程，即可取得學士後教育文憑。此種添加式的課程允許學生等到獲得學士學位後才決定是否擔任教職，可快速反應勞動市場對教師的需求改變，但難以吸引高素質的學生，特別在經濟景氣好轉而待遇優於教職的其他行業人才需求增加時。

2. 教育學士學位 / 整合的教育學士學位（Bachelor degree in education/Integrated Bachelor Degree with Education, ISMP）：屬於同時性質的課程，學生就讀大學即開始接受師資訓練，同時學習學術，畢業後可獲得文理學士及教育的學位，這對只要能進入大學就讀的學生產生吸引力。

四年制的師資培育課程內容涵蓋：80% 為特定學科內容，20% 的教育相關科目；另加上實習。以蘇丹伊德里斯師範大學為例，教學實習採用夥伴關係的實習模式，即從第七學期開始，進行為期 16 週的實習（Ratnavadivel et al., 2014）。

英語是師資培育課程的核心科目之一，設為必修；基本與一般技能科目（例如，族群關係、伊斯蘭與亞洲文明、語言與算術素養）是跨主修學科的必修科目；而創新與批判思考技能受到重視，並融入科目中進行教學。由於中學課程有 100 個以上的科目，因此需要培育各種不同科目的教師，但是卻也導致部分科目的師資過剩（例如會計、商業、資訊科技），而部分科目的師資又不足（例如歷史、特殊教育、生活技能），故師資培育課程允許學生雙主修、主副修或主副選修，以確保其可教授一種以上的科目（Mokshein et al., 2009）。

四、教師任用

師培生在完成師資培育課程後，必須在政府用人的官方網站完成線上申請程序，並經教育服務委員會（education service commission）審查合格後，且接受晤談，被錄取者方能成為正式教師，再依學校的缺額與需求分派至學校服務（Osman & Che Kassim, n.d.）。2007 年以前幾乎所有畢業生都可被錄用，但自 2007 年起，只有教育部資助的公費生，且學業平均分數（grade point average, GPA）達 2.75 以上者才算及格；至於學業平均分數低於 2.75 者，則需接受另一次教師人格測量（InSaK），並須再接受晤談，及格者才會分派至學校（Mokshein et al., 2009）。

五、持續專業發展（continuous professional development, CPD）

體認到專業發展對於提升師素質至關重要，1995 年的「阿都拉曼阿薩報告」（Abdul Rahman Arshad Report），即鼓勵教師參與在職進修和繼續教育、提供機會讓教師到海外參訪、提供初任教師導入輔導、提供升任校長者管理方面的科目、辦公室安排以學科為依據、教師中心應促進教師專業發展等（Jamil, Razak, Raju, & Mohamed, 2011）。

在教育大藍圖中，教育部提出一套「教師生涯計畫」（Teacher career package），涵蓋教師生涯每個重要階段可能面臨的議題，持續專業發展即是其中之一。持續專業發展的型態包括資格提升的學程與專業知能增進的短期課程（Mokshein et al., 2009）。教育部鼓勵中小學教師透過遠距教育或赴國內外大學在職進修，提升其教學資格。例如自 1997 年開始，師範學院與當地大學合辦的三年聯合課程，提供未具學士學歷的教師第一年在師範學院學習，第二、三年學習與中學科目有關的專長，通過者即可獲得教育學士學位（Lee, 2004）；而一年制的特殊教學文憑（special diploma in teaching programme）也是提供未具學士學歷的教師提升其專長領域的學術資格，修畢後可加薪；

未具學士學歷的教師也可申請就讀大學的一般學士學程（Jamil et al., 2011）。而碩、博士學位課程則提供給已取得學士學位者持續進修；同等，教育部也提供教師於國內外進修碩、博士學位的獎學金（Jamil, 2014; Mokshein et al., 2009; UNESCO, 2013）。此外，為提升師資素質，教育部的「成員發展計畫」（Staff development scheme）除提供短期在職進修課程與碩博士課程外，也提供進修國內外碩博士學位的獎學金（Jamil et al., 2011）。

教育部規定教師每年必須參加至少 7 天的在職訓練。師範學院的在職訓練課程聚焦在教學、一般與特定的知能；阿米努丁峇基學院（Institut Aminuddin Baki, IAB）提供學校領導人與行政人員領導與管理的訓練課程、工作坊及研討會等，以及應國際組織請求，辦理國際訓練計畫；教育科技組（Educational Technology Division, ETD）聚焦在資訊與通訊科技（information and communications technology, ICT）發展與訓練；州教育局（State Education Department, SED）與地方教育署（District Education Office, DEO）辦理學校層級的政策與執行方案的科目；課程發展中心（Curriculum Development Centre, CDC）辦理與課程改變有關的在職進修科目；教育部也鼓勵學校辦理校內的成員發展計畫（Mokshein et al., 2009）。

自 2013 年起，所有教師必須與其輔導教師發展一項個別化的持續專業發展計畫，內容包含必修與選修課程，必修課程是所有教師必須具備的基本能力，例如支持學生發展高層次思考的教學，而選修課程則可根據教師個人的優勢、興趣或需求選修。持續專業發展計畫強調學校本位的學習，大部分課程在校內實施，使用由卓越教師提供的視頻教學圖書館（e-Guru video library），並實施學校改進專家教練（school improvement specialist coaches, SISC+）教師輔導計畫，最終期望能促成由教師啟動的持續專業發展計畫，並營造專業卓越的同儕領導文化（MOE, 2012）。

校長素質的提升也影響學校教育品質。自 2013 年起，教育部不再根據服務年資而改以領導能力作為遴選校長的標準，校長候選人來源包括副校長、上下午班主任及科系主任等，且必須修畢阿米努丁峇

基學院開辦的「全國校長專業資格證書課程」(National Professional Qualification for Educational Leaders, NPQEL)，並取得證書者才具有校長資格。取得校長資格者必須參加為期 1 個月的課程，同時接受即將調任的校長和退休校長的指導；在成為新任校長後，也必須接受有經驗的校長或當地「學校改善合夥人」(school improvement partner, SiPartner+) 的輔導。為強化校長的教學領導力，阿米努丁峇基學院為不同績效表現層級的校長發展個別化的持續專業發展計畫，例如，提供高績效表現者有機會向政府其他部門或私人企業的資深管理者學習，而績效不佳的校長則可從 SiPartner+ 獲得一對一密集式的輔導 (MOE, 2012)。

六、教師生涯進階與教師評鑑

自 1994 年起，教育部實施「卓越教師計畫」(Guru Cemerlang scheme)，允許在任教科目與教學上有卓越表現的教師加快升遷速度。在教育大藍圖中，則再縮短高績效表現教師升級所需的時間。另言之，教師升遷速度乃依據其展現的能力而定；在偏遠地區或績效不佳學校任教 3 至 5 年者，可額外加分。此外，教師的生涯發展進路有三：一是繼續聚焦在教導學生的教學知能；二是轉換到學校、地方、州或中央層級之領導職位的領導與管理工作；三是有意成為教師教練、師資培育機構講師、或課程與評量發展者的學科專家；每條進路所需的能力不同，且不同進路間存在相互轉換的可能性。

在 1994 年實施的卓越校長計畫 (Pengetua and Guru Besar Cemerlang Scheme)，旨在獎勵有穩定高表現績效與快速精熟高一層級能力的校長；至於績效不佳的校長在獲得支持與輔導後若仍不見改善，則可能轉換學校或轉換身分為資深教師 (MOE, 2012)。

為強化教師表現與能力之間的連結，自 2014 年起教育部採用新的能力本位教師評鑑工具，具體陳述教師需具備的能力，包含教學與學習、專業價值、非課堂活動、專業貢獻等四個面向，此項評鑑工具取代了舊的「年度表現報告」(annual performance report)，並作為決定升級能力之依據，使校長有客觀的依據來評鑑教師，確認教師的

優勢與發展需求。校長能力的評鑑也包含領導、專業價值、貢獻與外部關係四個面向，其中領導為核心，占 70%（MOE, 2012）。

伍、馬來西亞師資培育面臨的挑戰

依據上述對於馬來西亞師資培育發展與現況的分析，提出下列四項師資培育面臨的挑戰：

一、政策受到國家不同發展目標的牽引

馬來西亞教育制度，屬於中央集權師資培育以落實國家教育政策為重點。自 1957 年脫離英國獨立起，國家統一即成為教育制度的基石；同時，教育需因應國際競爭力及培養知識經濟時代的人力資本，即馬來西亞的教育發展受到種族政治與現代化、全球化兩大因素的影響（徐雲彪，2005）。師資培育政策的發展與實施同樣受到受前述兩項國家發展重要目標的影響，例如 2003 年實施「數理教學英語化」（English for Teaching Mathematics and Science, ETeMS）政策，規定科學與數學科目以英語授課，師資培育學程也跟著調整；然而華社認為政府透過此項政策縮短學校教育使用母語的時間（黃淑玲，2011）。數理教學英語化政策在 2012 年被廢止，數理學科又調整為原來使用的語言教學，導致已接受及正接受該政策師資培育的教師與師資培育學程無所適從（Loke & Hoon, 2011）。

二、課程設計之理想與實際存在落差

馬來西亞師資培育採取分流政策，主要由 27 所師範學院負責培育小學師資，公立大學則負責中學師資的培育，兩者分屬教育部與高等教育部所管轄。師範學院的課程由 TED 統一規劃，而大學師資培育學程在課程設計上具有自主性，即使如此，中小學師資培育課程常被批評為過時及太過理論化（Goh & Blake, 2015）。如何在取法外國教育學理的同時，兼顧本土多元族群的文化與特質，仍有待努力。其

次，目前的教育實習制度雖及早讓師資生有接觸中小學的經驗，也引進夥伴關係的師培方案，但關鍵在於學校指派的實習輔導教師的適任程度及輔導方式需要師資培育機構與實習學校間建立更密切的聯繫與合作關係。

三、持續專業發展缺乏完善的配套措施

教育大藍圖中，教師持續專業成長備受重視，不僅投入大量經費，更強調個別化與學校本位的特色，此有助於提升教師學習動機及其教學實務的連結。然而，教學及非教學工作占據了教師多數的時間，教師缺乏時間參與持續專業發展活動（Jamil, 2014），因此，落實教師持續專業發展的配套措施之一是改善教師的工作條件，尤其是工作時間。

四、教師專業標準引發的議論

制定與執行師資培育政策的主要機關是教育部的 TED，TED 在 2009 年提出「馬來西亞教師標準」（MTS），成為最先採用能力本位教師標準的東南亞國家（Goh, 2011）。MTS 具有引導的作用，描繪了教師應該達到的專業能力，以及師資培育機構和教育主管機關在協助教師達到理想的能力層級所應提供的支持條件（Abdullah, 2014）。另一方面，MTS 也是 TED 用以評鑑教師素質和教學品質的工具，而這引發了對於實施 MTS 的關注和批評，包括類似檢核表式的教師標準是否考量到教學情境脈絡的複雜性與個殊性、教學對象的多樣性，是否限制了師資培育機構的創意、動態與獨特性等（Abdullah, 2014; Goh, 2012）。

由上述可知，師資培育政策與改革措施在「傳統」與「現代」、「理論」與「實際」、「理想」與「現實」之間來回擺盪與調整，卻尚未反映出學生學習成效的提升，近期的國際調查與評比結果（OECD, n.d.b）可資佐證。

陸、代結語—馬來西亞與臺灣的師資培育制度比較

馬來西亞的師資培育傾向計畫式、公費與自費並行、分發與審核並行的制度，此反映其中央集權式的教育制度，亦顯示該國師培政策之變革乃在追求經濟發展、邁向現代化的國家目標下所做的調適。反觀我國的師資培育，自 1994 年《師資培育法》公布實施後，已經轉型為儲備式、自費制、檢定甄試制的多元師資培育制度（教育部，2013）。臺灣與馬來西亞的師資培育政策均呈現了不同程度的「鬆綁」與「彈性」，但因國情不同，兩國的師資培育制度展現各自特有的面貌。

就師資培育的規模而言，馬來西亞仍面臨教師短缺的問題，特別在偏遠地區及某些特定領域科目更為明顯，因此 2010 年起實施的經濟轉型方案，鼓勵私部門參與與投資國家重大建設，師資培育亦藉此擴大師資培育的來源與人數。臺灣教育則因受到少子化現象的衝擊，中小學學生人數持續縮減，導致教師需求量減少，導致儲備教師人數過多的「流浪教師」現象。

就師資培育的理想而言，馬來西亞在 1982 年制定「師資培育哲學」，指出理想的教師需具備因應時代快速變遷的能力，並需致力於維護國家統一的目標，即師資培育課程涵蓋教育專業與專業以外的國家政治目的。反觀臺灣的《師資培育—政策白皮書》所描繪的願景旨在培育具備教育愛、專業力、執行力的新時代良師，追求師道、責任、精緻、永續的核心價值（教育部，2012），師資培育的目標乃以教育專業為主要的考量。

就不同學校層級的師資培育而言，馬來西亞的小學師資培育機構為師範學院，中學師資培育機構為師範大學與一般大學教育相關科系，兩者的主管機關分別為教育部與高等教育部。臺灣自師資培育多元化後，不同學校層級的師資培育機構之區隔已不甚明顯，師資培育

機構包括師範校院、設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學，主管機關為教育部。

就師資培育的課程類型而言，馬來西亞的師資培育課程主要有兩類：一是取得學士學位的課程，另一是學士後文憑課程；此外，還提供不具教師資格的現職教師學校本位課程。臺灣則由師資培育大學提供師資職前課程，一般大學亦可視實際需要申辦學士後課程。在課程內涵方面，馬來西亞中小學師資培育課程雖有不同，但均將伊斯蘭與亞洲文明、族群關係等科目列為必修課程，與其師資培育的目標一致。臺灣的中小學師資培育課程則包括普通課程、學科專門課程、教育專業課程及教育實習課程。兩國均強調實習在師資培育課程中的重要性，但作法有所不同，馬來西亞的教學實習時間比重逐年提高，並強化與實習學校的夥伴關係；而臺灣教學實習科目為教育專業課程之一，並規定實地學習的最低時數，並外加半年教育實習課程。

就持續專業發展而言，兩國均重視教育人員的持續專業發展，鼓勵教師進修取得較高教育階段的學位外，也透過中央、地方及學校等不同層級提供教師研習課程。自 2013 年起，馬來西亞更規定所有教師實施個別化的持續專業發展計畫。「2013-2025 年馬來西亞教育大藍圖」建置一套新的教師生涯計畫，教師的生涯進路可經由持續的專業發展而有不同的選擇；而臺灣中小學教師專業的持續發展與其生涯晉升則尚未建立完整的聯結機制，馬國的做法或可參考。

參考文獻

- 李鈺美 (2016, 8 月)。教育部新南向政策——以人為本·用心交流。
教育部即時新聞。取自 http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=FD390654B72966F3 [Li, Y. M. (2016, Aug.). *The new southward policy of the ministry of education* Retrieved from http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=FD390654B72966F3]

- 徐雲彪（2005）。馬來西亞的經濟發展與社會文化現況。載於國立教育研究院籌備處（主編），**外籍配偶師資培育講義（上冊）**（頁 201-223）。新北市：國立教育研究院籌備處。〔See, H. P. (2005). The economic development and the social and cultural status quo in Malaysia. In National Academy for Educational Research (Ed.), *Handouts of teacher training for education of foreign spouses* (Vol. 1) (pp. 201-223). New Taipei City, Taiwan: National Academy for Educational Research.〕
- 教育部（2012）。**中華民國師資培育白皮書**。臺北市：作者。〔Ministry of Education. *White paper on teacher education of Republic of China*. Taipei, Taiwan: Author.〕
- 黃淑玲（2011）。馬來西亞教育發展、現況與省思。載於林開忠、鍾宜興（合著），**東南亞教育：發展、現況與省思**（頁 103-140）。臺北市：巨流。〔Huang, S. L. (2011). Education in Malaysia: Development, status quo, and reflection. In K. T. Lim & Y. S. Chung (Eds.), *Education in Southeast Asia: Development, status quo, and reflection* (pp. 103-140). Taipei, Taiwan: Chu Liu Book Company.〕
- Abdullah, N. S. M. (2014, October). *Malaysian teaching standards: An overview*. Paper presented at the 2014 Conference on Instructional Profession and Research, Taichung, Taiwan.
- Chin, P. C., & Chin, P. Y. (2012). Primary teacher education in Malaysia. *Journal of International Education Research*, 8, 373-379. doi:10.19030/jier.v8i4.7285
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: Changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed.) (pp. 1051-1093). New York, NY: Routledge.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing teacher preparation research: An overview of the field, part 1. *Journal of Teacher*

- Education*, 66(1), 7-20. doi:10.1177/0022487114549072
- Department of Statistics Malaysia. (n.d.). *Population*. Retrieved from https://www.statistics.gov.my/index.php?r=column2/cnsdp2&menu_id=WHd4SFZHZD11QlhEMGZTeVhhRkprdz09&nspd_bul_id=VHJQZWJ4TDk3Q3VjRG1LaVk4TCtYUT09
- Educational Planning and Research Division (2008). *Education in Malaysia: A journey to excellence*. Kuala Lumpur, Malaysia: Ampang.
- Goh, P. S. C. (2012). The Malaysian teacher standards: A look at the challenges and implications for teacher educators. *Educational Research for Policy and Practice*, 11, 73-87. doi:10.1007/s10671-011-9107-8
- Goh, P. S. C., & Blake, D. (2015). Teacher preparation in Malaysia: Needed changes. *Teaching in Higher Education*, 20, 469-480. doi:10.1080/13562517.2015.1020780
- International Bureau of Education. (2012). *World data on education VII Ed. 2010/11*. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Malaysia.pdf
- Jamil, H. (2014). Teacher is matter for education quality: A transformation of policy for enhancing the teaching profession in Malaysia. *Journal of International Cooperation in Education*, 16, 181-196. Retrieved from <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/2014/10/16-2-11.pdf>
- Jamil, H., Razak, N. A., Raju, R., & Mohamed, A. R. (2011). Teacher professional development in Malaysia: Issues and challenges. In Center for the Study of International Cooperation in Education, Hiroshima University (Ed.), *Africa-Asia University dialogue for educational development report of the international experience sharing seminar(2)* – Actual status and issues of teacher professional

- development (pp. 85-102). Hiroshima, Japan: Editor. Retrieved from http://aadvice.hiroshima-u.ac.jp/e/publications/sosho4_2-08.pdf
- Jamil, H., Razak, N. A., Ahmad, M., Z., & Issa, J. H. (2010, December.). *A study of the policies and practices of teacher education in Malaysia: Towards producing quality pre-service teachers*. Paper presented at the symposium session of the Second East Asian International Conference on Teacher Education Research, Hong Kong, China.
- Lee, M. N. N. (2004). Malaysian teacher education into the new century. In Y. C. Cheng, K. W. Chow, & M. M. C. Mok (Eds.), *Reform of teacher education in the Asia-Pacific in the new millennium* (pp. 81-91). Dordrecht, Netherland: Kluwer Academic.
- McMahon, M., Forde, C., & Dickson, B. (2015). Reshaping teacher education through the professional continuum. *Educational Review*, 67, 158-178. doi:10.1080 /00131911.2013. 846298
- Ministry of Education Malaysia. (2012). *Malaysia education blueprint 2013-2025: Preliminary report*. Kuala Lumpur, Malaysia: The Author.
- Ministry of Education Malaysia. (2015). *Malaysia education for all end decade review report 2000-2015*. Retrieved from [http://www.moe.gov.my/cms /upload_files/files/KPM%20-%20Malaysia%20 Education%20For%20All%20\(End%20Decade%20Review%20 Report\).pdf](http://www.moe.gov.my/cms /upload_files/files/KPM%20-%20Malaysia%20 Education%20For%20All%20(End%20Decade%20Review%20 Report).pdf)
- Ministry of Education Malaysia. (2016a). *National education philosophy*. Retrieved from <http://www.moe.gov.my/en/falsafah-pendidikan-kebangsaan>
- Ministry of Education Malaysia. (2016b). *Institute of teacher education*. Retrieved from <http://www.moe.gov.my/en/profil-jabatan?div=59>
- Mokshein, S. E., Ahmad, H. H., & Vongalis-Macrow, A. (2009). *Towards providing quality secondary education: Training and retaining quality teachers in Malaysia*. Bangkok, Thailand: UNESCO Bangkok.

- OECD. (n.d.a). *Country profile Malaysia*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-Country-profile-Malaysia.pdf>
- OECD. (n.d.b). *Malaysia student performance (PISA 2012)*. Retrieved from <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=MYS&treshold=10&topic=PI>
- Osman, A. M., & Che Kassim, A. R. (nd.). *Transforming the teaching profession in Malaysia*. Retrieved from <http://docslide.us/documents/teaching-profession-in-malaysia.html>
- Ratnavadivel, N., Ayob, A., & Lebar, O. (2014). Teacher internship: A critical reflection on the interface between policy and practice in Malaysian teacher education. In J. Calvo de Mora & K. Wood (Eds.), *Practical knowledge in teacher education: Approaches to teacher internships programmes* (pp. 19-30). London, UK: Routledge.
- Rukunegara. (1970). Retrieved from http://www.epu.gov.my/c/document_library/get_file?uuid=2072ca30-26af-4105-af0a-97a0f1e26adf&groupId=283545
- Siow, H. L., & Chang, L. H. (2011). Education in Malaysia: Development and transformation. In C. Brock & L. P. Symaco (Eds.), *Education in South-East Asia* (pp. 95-119). Oxford, UK: Symposium Books.
- Thomas. E. (1996). Teacher education in South East Asia: Prospects for a north-south dialogue with a difference. In C. Brock (Ed.), *Global perspectives on teacher education* (pp. 123-151). Wallingford, UK: Triangle Journals.
- Tong, J. (2014). *Education dilemma in Malaysia*. One Fullerton, Singapore: Partridge.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2013). *Malaysia education policy review: Abridged report*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221132e.pdf>