

國小師資生社會領域多元教學信念之探究

詹寶菁*



摘要

本文旨在探討國小師資生在社會領域進行多元教學方法的信念及其影響因素，並嘗試釐析多元教學對小學生的影響，以及梳理師資生實施多元教學所面臨的挑戰。透過訪談四位於國小師資培育最後階段的四年級師資生，本文之研究結果歸納為四點結論：（一）追求最適切教學方法的心態為師資生在社會領域進行多元教學的關鍵；（二）多重因素影響國小師資生於社會學習領域採用多元教學；（三）多元教學能提昇學習興趣及擴大參與程度；（四）撰寫歷史劇本、決定教學分量和難度、轉化知識、班級經營及態度的習得，是師資生實施多元教學面臨的挑戰。並根據結論提出三點建議：（一）職前師資培育課程中重視社會領域教學方法的傳授與實習；（二）審慎選擇實習輔導老師並與之充分的溝通；（三）宜於職前師培課程中提供多元情境，讓師資生有機會實踐所學之社會領域教學設計；（四）本研究之限制及未來研究之建議。

關鍵詞：多元教學法、有效教學、教學理念、社會學習領域

壹、研究背景與動機

十二年國民基本教育課程綱要總綱於103年正式公布，並即將於107學年度分階段實施（教育部，2014）。為實踐「自發、互動、共好」的理念，及「成就每一位孩子」的課程願景，課程綱要中建議教學實施時「選用多元且適合的教學模式與策略」，在教學準備須「規劃多元適性之教學活動」，「就不同領域/ 群科/ 學程/ 科目的特性」、「不同性質的學習內容」及「學生多元方面的差異」（教育部，2014：32-33）。顯見在臺灣即將推展的十二年國民基本教育課程中，多元教學儼然成為重要的教學實踐。

國小社會領域的課程目標多元，從社會科學基本知識的獲得、負責態度的培養，以及批判思考、價值判斷及解決問題能力的發展，並期許學生具備社會參與、理性決定及解決問題的能力（教育部，2008）。美國社會科審議會（Task Force of National Council for the Social Studies, 2010）認為社會科主要目標在協助年輕人，在文化多元及民主的社會中，能以身為公民，為公共善做出知情且合理的決定。可見社會領域目標的多元，為達致從知識的獲得、能力的養成、情意的陶冶，到行動力的涵育，社會領域的

教學亦須配合課程目標，以各種不同適切的教學方法與策略才能成就如此多元的目標。

多元教學亦為促進有效教學的關鍵行為之一。過去以教室評鑑及標準化測驗為判斷標準的研究發現，約有十種教師行為與所期望的學生學習表現有明顯相關，Borich (2000: 8-17) 指出其中五項受到過去不同研究的支持，分別為：清晰授課、多樣化教學、任務取向教學、引導學生投入學習過程、確保學生成功率，其中多樣化教學指，在教授課程內容時，教學方式的多樣化及彈性，包括引起動機、呈現方式、增強、提問類型、教學材料等。

惟國外研究顯示，社會領域教師雖然知覺到社會領域課程目標的多元，但是在教學方法上仍以講授方式為主。Lucey、Shifflet和Weilbacher (2014) 調查伊利諾州中小學社會科教師的教學型態，發現雖然多數教師認為促進批判思考能力是社會科主要的教學目標，但是教師仍然偏好全班和教師中心的教學策略，這些方法主要在傳授基本事實。此一調查結果回應了Levstik (2008) 的發現，他認為隨著社會科教學量的減少，這一世紀以來社會科教學的普遍模式幾乎沒有改變。D dar (2015) 歸納學者對土耳其小學社會科教學方法的研究，亦發現教師中心的教學法，如講授、問答，是最常使用的教學方法。國內尚未有針對社會領域教學模式的較大規模調查研究，在對師培生或實習教師的相關研究上，黃綉萍 (2015) 是少數針對社會領域教學信念的研究，其研究對象為修習中等教育公民與社會科的師培生，探討師培課程中的教育實習和教材教法對師培生教學信念的影響，研究發現，對於教學方法，在進入實習前，師培生多認為宜採用多元的教學方法，但是進入實習階段後，都採用實習輔導教師常用的講述法，和黃儒傑 (2002) 對八位國小初任教師的研究結果相似，亦呼應了Lucey等人 (2014) 的研究發現，無論美國或臺灣，社會教師仍然偏好全班和教師中心的教學策略。

根據上述研究背景與動機，本研究之目的如下：

- 一、探討國小師資生¹在社會領域進行多元教學的信念及其影響因素。
- 二、釐析國小社會領域進行多元教學對學生學習的影響。
- 三、梳理國小師資生在社會領域實施多元教學時遇到的挑戰。

貳、師資生教學信念相關研究

一、師資生多元教學信念之定義及內涵

教師信念與教學行為有密切關聯 (如陳立稱, 2015; 黃子耘, 2014)，甚至密切影響著教學效能 (張九浩, 2012)。教師信念的內涵廣泛，以教師信念為主題的研究，可歸為六個類別 (方吉正, 1998)：1、測量教師信念的內涵或類型；2、影響教師信念的因素；3、教師信念與教學行為的關係；4、教師信念與教師效能的關係；5、教師信念與課程革新；6、教師信念與師資培育 - 信念改變。本文旨在探討師資生的多元教學信念及其影響因素，所以僅聚焦於上述六個類別中，與教學行為相關信念及其影響因素之探究。

教學信念是教師內在的觀點 (林進材, 1997; 湯仁燕, 1993)、價值觀、態度與理念 (石雅玫, 2001)，對教學歷程中各面向的影響 (湯仁燕, 1993)，其涉及理性的思維判斷與情意的選擇認定，且常與學科知識交互運作而影響到教師的教學行為 (甄曉蘭、周立勳, 1999)。教學信念之內容面向的劃分，各學者之間不儘相同，多數研究對教學信念之區分可歸納為：教學內容、教學方法、教學評量、學生學習、教師角色、班級經營、師生關係等層面。國內亦有針對教學信念之相關研究進行分析，該研究將教學信念分為六面向，依影響程度高低依序為：師生關係、教學與課程、教師角色、學生差異、教學評量、班級經營 (張九浩, 2012)。而Roblyer (2012) 則認為教學信念通常主要分為「教師中心」及「學生中心」兩個取向，「教師中心」的教學信念是根據行為學派及認知學派的訊息處理理論發展而來的，將學習視為是知識的傳遞，強調教師在教學上的權威性，教學方法以「直接傳授」或「傳統式教學」稱之。「學生中心」的教學信念也稱為「建構式的教學信念」，起源於認識論的哲學觀點，強調個體主動性以及先備經驗的

重要性。本文所指「教學信念」為影響教師採用特定教學方法與教學行為的內在觀點、價值觀與理念。依此而言，「多元教學信念」則指，影響教師採用各種教學方法與教學行為的內在觀點、價值觀和理念。

本研究對象為國小師資生，並且聚焦於社會領域之教學。國內除了黃綉萍（2015）針對中等教育學程的公民與社會科師培生進行研究外，較少教學信念的研究是針對社會領域的師培生 / 師資生。以下將探討影響師培生 / 師資生 / 實習教師教學信念之相關研究。

二、影響師資生教學信念之因素

影響教學信念的因素依據教師的養成過程可歸納為三階段（方吉正，1998）：（1）個人背景因素：即教師的性別、人格特質與學生時代的學習經驗；（2）教師養成教育因素：即教師的教育課程經驗、學科知識背景、實習經驗與學歷；（3）與任職相關因素：即教師的任職地區、學校層級、教學年級、教學科目等。本文研究對象為國小師資生，尚未進入教師職場，因此以下著重於個人背景因素中的性別與早年學習經驗，以及教師養成教育因素中的師培生之背景、年級和師資培育課程等五方面進行探討。

（一）性別與教學信念

在師培生性別背景因素的相關研究發現，女性師培生的教學信念整體上明顯較男性師培生更趨多元、開放的進步取向（王凱平，2006；李麗君，2000；林清財，1990；Reighart, 1985）。就不同的教學信念層面而言，在知識與課程方面，女性師培生的教學信念明顯較男性師培生更趨多元、開放（Reighart, 1985）。正在修習中等教育學程的女性師培生，在教師角色、師生關係、課程與知識，以及學習方式等四個層面，皆較男性師培生更為傾向學生中心之教學信念（李麗君，2000）。對師範大學中等教育學程音樂師培生的研究顯示，在教學目標、課程內容、教學方法等三個教學信念層面之教學信念具有顯著差異，女性師培生較重視音樂欣賞的教學目標、視學生調整教學方法、及採用講述教學法有系統傳授教材和知識（林掌華，2009）。

中等學校健康與體育領域實習教師研究結果顯示，男女實習教師在課程內容層面的教學信念差異最大，女性實習教師較男性實習教師更具有「系統化呈現教材」之教學信念，而女性實習教師在課室管理層面的教學信念，亦顯示出會比男性實習教師花費更多的心力去了解學生的行為動機（王凱平，2006）。

亦有研究顯示，男女師培生的教學信念並無明顯差異。就不同的教學信念層面而言，Reighart（1985）在班級管理方面發現，男女師培生的教學信念並無差異。Brousseau、Book和Byers（1988）以「密西根州立大學教育信念量表」比較師培生的教學信念，結果發現，在量表共計六十個題目中，男女師培生的教學信念僅有十三題有顯著差異，Brousseau等人指出，性別並非影響師培生，或在職教師教學信念的背景因素，教學經驗的有無才是影響教師教學信念的主因。

（二）早年學校學習經驗與教學信念

湯仁燕（1993）指出，師培生在開始師資培育課程之前，對於教師工作已有很長一段的見習時間，自幼做學生起，師培生就在觀察老師的一舉一動，更會把觀察得知的教師教學模式內化，可謂是教室中「觀察的學徒」。

陳國泰和曾佳珍（2005）對一名幼教師培生進行深度訪談後發現，該師培生在早年的學習經驗，對其教育目標、師生關係、學習活動的安排、班級經營，以及教學方法等層面之教學信念皆會產生影響。黃綉萍（2015）的研究亦發現，師培生受到早年求學時期公民老師教學的影響，認為公民與社會科在培養學生的批判思考，且並非學校的主要科目。但是亦有研究發現，中等教育音樂師培生的早期普通音樂學習經驗，並未對教學信念產生顯著影響（林掌華，2009）。

（三）師資生背景與教學信念

研究顯示師資生的背景會影響其教學信念，根據相關研究發現，接受較長期、專門的師培課程，如師範校院，其教學信念愈趨向

開放、多元。李麗君(2002)對中等學程師培生進行的研究顯示,以整體教學信念觀之,師範校院與一般大學教育學程培育出的師培生,較學士後及代理代課教育學生班的師資培育生更為開放、多元。就不同的教學信念層面而言,師範校院與一般大學教育學程培育出的師培生,在教師角色、師生關係、課程與知識,以及學習方式等四個層面,則較學士後及代理代課教育學分班的師培生更為傾向學生中心之教學信念。馬惠雯(2006)對幼教師資培育生進行的研究發現,不同師資培育管道的師資生,其教學信念亦有所差異;師範校院的師培生的教學信念,較普通大學及技職校院幼教師資培育生更為多元、開放。

在對實習教師的相關研究,卻呈現異於上述研究結果。朱苑瑜(2000)對國中實習教師進行的研究亦顯示,不同師資培育管道的實習教師,其教學信念亦有所不同,修畢一般大學教育學程的國中實習教師,比師範校院畢業的國中實習教師,擁有較為開放、多元的教學信念。王凱平(2006)對中等學校健康與體育領域實習教師進行的研究則顯示,相同師資培育管道,但由不同師範大學培育出的實習教師,在教學目標與課程內容層面的教學信念具有顯著差異。

(四) 就讀年級與教學信念

師培生隨著就讀年級增加而改變,愈高年級教學信念愈趨於進步主義的教學信念。李毓清和楊志強(2000)研究發現,不同年級幼教師培生的教學信念有顯著差異,且愈高年級的幼教師培生,其教學信念愈趨進步主義的教學信念。馬惠雯(2006)亦針對幼教師培生進行研究,研究結果顯示,師範校院四年級的幼教師培生之教學信念,與三年級的幼教師培生有顯著差異,且四年級幼教師培生的教學信念較三年級幼教師培生更為開放、多元,且更趨兒童中心取向。湯宗岳(2000)對屏東師院師培生進行的研究顯示,大學四年級師培生的教育專業信念,明顯較其他大學生一、二、三年級師培生的教育專業信念更為顯著,顯示隨著年級的增長,師培生的教育專業信念亦更趨於積極、開放。

與上述研究略有不同,李麗君(2006)研究發現不同修讀年級的師資生在教學信念上略與不同,三年級師資生較偏向認為老師應按照課本內容順序,老師需對學習成效負大部分責任,但並不認同老師是教學的主導者。一、二年級師資生較不認同老師應按照課本順序來教學,也較認為老師是教學的主導者。

(五) 師資培育課程與教學信念

師培生在進入師資培育歷程前,就已經開始建立其教學信念,然而當師培生開始接受師資培育課程後,則正式進入建立與改變教學信念的歷程(湯仁燕,1993)。

1、師培課程整體的影響

Brousseau、Freeman和Book(1984)以「密西根州立大學教育信念量表」為研究工具,調查修習師資培育課程的師培生,與未修習師資培育課程一般大學生,在教學信念上有何差異。研究結果顯示,師培生與未修習師資培育課程的一般大學生,在關於「學生學習」方面的教學信念較為一致,在關於「教師」方面的信念較不一致;師培生認為好老師的必要條件是具備教學熱誠,並且是必須具有終身學習的觀念,而未修習師資培育課程的一般大學生則認為,教師修習之專業課程的多寡,是決定一位教師好壞的關鍵;研究結果亦顯示,師培生所持有的教學信念,與師資培育者的教學信念較為一致。

黃綉萍(2015)教學內容對課程內容決定方式,實習前以課本為主軸,輔以實例,補充他版內容,並以考試內容作為教學的方向。實習階段則能有不同的決定方法,從考試重點、到因材施教。在教學方法上,實習前師培生多認為除了講述法,還可以使用其他多元的教學方法,實習階段則都採用講述法。

2、特定師培課程的影響

Feiman-Nemser、McDiarmid、Melnick和Parker(1989)分析91名師培生在教育導論課程開始時與結束後寫下的札記,以了解師培生在修讀師資培育課程前後,教學信念的改變情形。研究結果發現,師培生在修習一個學期的教育導論課程後,教學信念確實

受到課程的影響而產生改變，師培生除了發現教學的本質遠比原先所想的更為複雜外，亦開始了解教與學之間的關聯性，並且更能察覺與理解教學的脈絡，終能逐漸開展個人對於知識本質的觀點。

Joram和Gabriele (1998) 對修習教育心理學的師培生進行研究，研究者在期初與期末各發下一次問卷，測量師培生對「教」與「學」的教學信念。結果發現，在經過一個學期的課程後，師培生的教學信念確實產生變化，尤以對「學生學習」的教學信念改變最為明顯，在期初認為「學習就是吸收知識」的師培生占最多數，及至期末則以「學習是轉換知識的歷程」的師培生為數最多。此外，在該研究中，有75%的師培生，自認修習一個學期的教育心理學課程後，確實對自己的教學信念造成影響，並且表示對於學生的學習歷程有進一步的了解。

李麗君 (2005) 對修讀教育學程教育心理學與教學原理的師培生進行問卷調查，結果發現修讀教育心理學的師培生，師生關係層面的教學信念在修課前、後達到顯著差異；而修讀教學原理的師培生，則是修課前、後，在師生關係、學習方式與中心主體等層面的教學信念，達到顯著差異。研究結果亦顯示，師培生認為兩門教育學程的課程內容，與授課教師所採用的評量方式，對師培生的教學信念最具影響力。

3、影響有限且不持久

相關研究指出，師資培育課程無法改變師培生的教學信念。Zeichner和Tabachnick (1981)，師培生在修習師資培育課程之際，其教學信念固然會受到師資培育課程的影響，而逐步傾向進步主義的教學信念，然而當師培生開始進入教學現場進行教學實習後，教學信念又會逐漸回復到傳統主義觀點的教學信念，因此師資培育課程對師培生教學信念的影響，實為有限且不持久的。

Tillema和Knoll (1997) 對參與「教學概念改變課程」的師培生所作的研究亦顯示，師培生在經過一個學期的課程後，在教學實踐上確實產生符合師資培育者期望的改變，然而師資培育生在教學信念上卻無任何變化，顯見師資培育課程對師培生的影響只是淺薄、表面的，師培生未能將之真正地內化，師資培育課程無法真正影響師培生的教學信念。

國內黃綉萍 (2015) 探討師培課程中的教育實習和教材教法對中學公民與社會科師培生教學信念的影響，對於教學內容，實習前師培生並無法清楚說明，表達將會以課本為主，輔以實例或他版本課本內容。實習階段，師培生皆能說出其決定，並有不同的考量。對於教學方法，實習前多認為宜採用多元的教學方法，進入實習階段後，都採用講述法，主要受到教學進度與原班老師授課方式影響。

上述各個影響因素的相關研究結果尚未達到一致的定論，因此可知各個影響教學信念的因素並非居於決定性的位置，教學信念的形成是長期、複雜且多變的過程，其間受到多重因素的影響。

參、研究方法與對象

本研究旨在探討師資生的國小社會學習領域多元教學信念，本文所指「教學信念」是指師資生在職前師資培育課程安排下，至國小進行社會領域教學，對於教學內容及教學方法兩方面所持的信念及觀點，而這些觀點引導師資生決定個人的對於教學內容及教學方法的看法和做法。因此，本研究所謂之「多元教學信念」則為，促使師資生進行國小社會教學時，採用一種以上教學方法的信念及觀點。

一、研究方法

訪談的目的可以有很多種，可區分為：記者式的訪談，在記錄和報導社會的重要事件；心理治療式的訪談，在改善人們生命中較虛弱的情況；研究式的訪談，通常有產生知識的目的 (Kvale & Brinkmann, 2009)。本研究訪談的目的結合了記者式和研究式，一方面描繪國小師資生於社會領域採取多元教學的信念及其影響因素，並釐析多元教學方法對學生的影響，以及師資生面臨的挑戰，另一方面則期望對國小社會多元教學和師培有所貢獻。主要採取半結構式訪談，依據研究目的形成訪談大綱，半開放式的大綱能使受訪

者依其想法回答，在訪談過程中依受訪者的回應深入詢問，較不會產生研究題項的暗示作用。訪談內容在徵得受訪者同意後全程錄音，並將錄音檔轉成逐字稿進行分析。

二、研究對象

本研究對象為北區一所大學師資培育學系四年級學生，該校師資生在四年級必修國民小學教學實習，並進行長達三週的集中式實習，是四年級特有的課程。師資生在國小實習的科目，是以承接該班導師原先任教的科目為原則，並不是所有導師都會選擇社會這一科，所以影響師資生是否能夠在集中實習期間進行社會領域教學。

本文針對集中實習期間，於社會領域實施多元教學的國小師資生，為特定的研究對象，因此採用立意取樣。研究者先查詢104學年度集中實習期間，實習科目包含社會的班級，在徵得該班師資生同意後入班觀課，確認該班進行社會教學時採用講述、問答以外教學方法，再詢問該班兩位師資生接受訪問的意願，在徵得每一位師資生同意後，始為本研究之對象。因此選定五年級一個班的A和B師資生，三年級一個班的C和D師資生，共計四位，其基本資料如表1所示。

表1
研究對象基本資料

代碼	實習年級	性別	原社會任課教師	教學主題	訪談日期
A	五年級	女	社會科任教師	經濟發展	20160411
B	五年級	女	社會科任教師	戒嚴解嚴	20160411
C	三年級	女	導師	多元文化	20160413
D	三年級	女	導師	社區活動	20160413

肆、研究結果與討論

一、國小師資生在社會領域所運用的多元教學方法及其緣由

五年級A、B師資生在討論社會的教學時，B「靈感突發」(20160411訪B)，於是採用角色扮演的的方式，B原本是想使用一般的教學方式，即講授加上問答，亦為原社會老師較常使用的教學方式，至於教師手冊「有稍微瞄了一下，可是真的覺得還好，所以我們就摒棄不用」(20160411訪B)，所以B並沒有參考教師手冊或是其他人的教學設計。

C和D則為三年級的實習夥伴，在實習前的觀課及與原班老師討論中，發現原班老師很少使用討論，覺得三年級社會課程抽象知識較少，「大多是學生的經驗」(20160413訪D)所以適合使用討論，加上以往的教學經驗「三年級上學期的時候我們有去試教過社會」(20160413訪C)，覺得討論「效果非常可怕」(20160413訪C)，對討論教學法如何實施產生興趣，所以就夥伴決定試試看討論教學法。

從訪談中發現，靈感與對討論教學法的關心促使兩班師資生在社會領域分別採用角色扮演和討論教學法，前者是一剎那的展現，後者是長時間的關注和思考，兩者似乎是截然不同的形態，但是一位師資生為何會突然產生靈感，其實代表該師資生不滿足於一般的

教學方式，並於心中縈繞著「如何才能教好」此一想法，與長久關心教導小學生討論的心態是相同的，即師資生具有「追求最適切的教學方法」的價值觀。

二、影響國小師資生社會領域多元教學信念的因素

對於採用何種教學方法進行教學，四位受訪者皆認為並沒有一種方法通用於所有的社會教學主題，而需視各種條件而有不同的考量。

(一) 歷史教學內容和學生興趣是師資生採用角色扮演法的主要因素

在五年級近代史部分，A和B皆表示，近代史的教學內容對小學生來說較為「硬」或是「死」，對小學生來說，解嚴和戒嚴這段歷史是無法讓學生親身體驗，也無法運用有趣的歷史故事。因此兩位師資生嘗試使用角色扮演法，一則讓學生能夠體驗該段歷史，再則能使教學較活潑以吸引小學生興趣。

…我們在處理那節課的時候，因為那一部分的文本是比較硬的，然後我們就在思考說…小學生在學這種東西他無法去體會…也是比較難引導他去了解以前的那種狀況，那我們在想說要怎麼樣才能讓學生可以體會，而且有興趣，那到後來就是本來是一個戲劇，後來就演變成一個大戲劇這樣子。(20160411訪A)

…我跟夥伴在研究那堂課的時候就覺得它是一個很死的…歷史過程，因為戒嚴跟解嚴時期好像都比較嚴肅一點，然後都是背那年代，所以我一開始也有想說就是比較…一般的教法…(20160411訪B)

就是可能比較偏問答性，就是問問題然後小朋友可以從課本找出答案，然後再補充一些額外的資料…，然後後來真的是…靈感發，…就是用角色扮演的方式來演戲…(20160411訪B)

(二) 擴大學生參與成為角色扮演形式的考量

進行角色扮演時，可以採小組或個人代表的方式扮演，但是A與B的設計是讓全班每人都扮演一個角色，雖然需要花費較多時間設計劇本和準備教學材料，但是可以擴大學生的參與，因此兩位師資生設計出有別於一般角色扮演的方式。

我們是想說要讓他們每個人都有角色才能有參與其中的興趣。(20160411訪A)

…為了讓全班都有參與到，所以我就設計了全班的角色分量。(20160411訪B)

(三) 採用討論教學法的多重因素

三年級的C和D在其負責的社會課採用討論教學法，影響的因素較為複雜多重，從師資生的早期學習經驗、師資生對社會課本質的定位、教材教法實習時的教學經驗，到集中實習班級原任老師的教學方式，共同影響C和D的決定。

1、小學生時期的社會課經驗：師資生D在小學階段，社會老師會指導學生準備報告，讓他留下深刻的印象。

就是做一個正式的報告，不是突然衝上去馬上報告這種，對，這是我是在小五小六的時候才接觸到這部分，對，所以我那時候是在說明的時候，就會回想到我自己以前，可能在分組報告的時候遇到什麼樣的狀況，然後就會在教學的時候也會提醒學生這

子。(20160413訪D)

2、教材教法實習時的教學經驗、實習班級原本的教學方式：師資生C由於以往在小學社會實施討論教學法並不成功，詢問許多老師也未獲得其中的訣竅，除了「長期實施、長期訓練」(20160413訪C)，這個實習班級很少討論，因此和實習夥伴想在這個實習班級試試看。

…聽原班老師說他們不用分組，也很少討論…，那我跟我夥伴想說好吧那我們就試試看。…因為三年級上學期的時候我們有去教過社會，那也有帶討論，那效果非常的可怕，我們就有跟老師討論說怎麼樣在這個班上，鮮少使用討論法的班級上使用討論又可以討論又可以顧慮到秩序然後還可以…有討論的成果…(20160413訪C)

3、對三年級學生學習社會領域的定位：兩位實習生皆認為社會領域的學習任務不在於記憶事實，因此並採用非教師中心的教學方法。

…而且我們也覺得社會科跟國語、數學不太一樣，如果是用講述式的方式這樣一直教的話，其實學生可能形式上他會寫題目但一些…太多的培養那些可能就流於形式，所以我們就想說就試試看在社會教材教法所學過的討論。…(20160413訪C)

因為我覺得就是…因為還小學三年級嘛，對，然後他們也還沒有學到很深的一些歷史知識，所以大多都是學生自己的經驗，所以我們就是想說就是儘量讓學生去發表自己有什麼樣的想法，對，然後那我們覺得說是經過討論之後讓學生之間…想法互相關之後會有一些更新的一些創意或者是更深入的一些思考，所以我們就會儘量放在討論跟發表上面。(20160413訪D)

4、進行討論教學法學生需要先具備一些基本能力，並且需要花較多的時間，對此師資生表示年級不是問題，只要討論的主題貼近學生的生活，就可以進行討論教學。在實習期間，實習輔導老師也給予最大的支持，即使該班實習輔導老師平常並不使用討論教學法。

如果很貼近生活就很ok啊，就是他們可以就是可以很高興的討論，然後記錄，那些只要前面注意事項講得清楚，他們就可以接觸。(20160413訪C)

…我們一直很擔心說會不會拖到老師的進度…老師一直說時間很多沒有關係，你們就是照你們的時間設計，所以我們才用了六課來上社會，我們才上1.5個單元就花了六節課。(20160413訪C)

(四) 討論教學法的設計受到教科書和師培課程的影響

在設計討論教學時，C和D主要是受到三年級社會教科書和過去師培課程修課內容所影響。三年級社會課本中剛好有教導學生如何進行口頭報告，在徵得實習輔導老師同意後，C和D納入教學的範圍中，讓學生了解討論的步驟，至於討論時需要注意的事項則來自於兩位師資生曾經上過的師培課程。

怎麼產生的…有分兩個，第一個是步驟的話是課本上的，因為有一個學習橋段就是在教口頭報告。(20160413訪C)

…那注意事項比如說怎麼寫、分組那些東西是…一直以來在系上很多課我們在帶到討論法，因為有教到討論法嘛，或是像什麼

課…像社會教材教法有，然後教學設計，或是國語教材教法、數學教材教法這些，這種教材教法課中，只要帶到討論，老師就提醒我們，小學生不如大學生，所以一定要講得不只非常具體，而且詳細，學生才會遵守我們要的，才會呈現我們要的成品，以注意事項就是上這麼多課時候，老師也不斷提醒，然後在設計活動的時候我也想到了一些注意事項再加進去。(20160413訪

嗯…沒有討論很久耶，大概…就可能是用零碎的時間去討論，大概十到二十分鐘左右，因為之前老師有上過課，所以我們也都知道需要做哪一些注意事項…。(20160413訪D)

(五) 討論

在影響國小師資生在社會領域採用多元教學的影響因素上，與過去研究相同的有早期學習經驗及師培課程(陳國泰、曾佳珍, 2005; 黃綉萍, 2015)，但是並不是每一位師培生的多元教學皆受到這兩個因素的影響。

這兩個實習班級的原任老師，在平時的教學皆未使用角色扮演或是討論教學法，但是在集中實習期間都讓師資生施展其構想，不會以需配合教學進度，或是實施多元教學容易使班級學生吵雜等原因，建議師資生改用其他方式。相反地，原任教師會鼓勵師資生不用擔心，或是給予較多教學時間，讓師資生完成其教學。此現象和黃綉萍(2015)的研究發現不同，其探討師培課程中的教育實習和教材教法對中學公民與社會科師培生教學信念的影響，對於教學方法，實習前師培生多認為宜採用多元的教學方法，進入實習階段後，則都採用講述法，研究者發現，師培生信念的改變，主要受到與實習輔導老師信念不一致，或是需配合學校原訂的教學進度之關係，師培生的教學方法會回到與實習輔導教師一致的講述法。

三、多元教學對學生的影響

國小師資生於集中實習期間，在社會領域採用多元教學，其覺知到對學生的影響可歸納為以下三點：

(一) 能夠提昇學生的學習效果，惟需要再追蹤確認

就歷史教學採用角色扮演，師資生在教學後複習時，如果詢問的內容和學生擔任的角色有關，該學生就能立即的回答，但是其他同學就不一定能夠回答，所以師資生認為，角色扮演的確可以提昇部分學生的學習效果。至於對於全班學生學習產生的普遍效果，則由於集中實習未進行定期評量，所以受訪師資生並不能夠確定。

…我覺得有扮演到重要角色的人物對他們來說影響滿大的，因為他們非常能夠記住那個時間點跟人物做了什麼事情。(20160411訪A)

因為我下一節上課的時候，我有就是做一個小小的複習，那他們…我在詢問說是誰實施了解嚴…「戒嚴」這件事情，那就是有任陳誠的那位學生才能夠回答出來，那其他學生其實就不太能…可以很深刻的知道是哪一位…。(20160411訪A)

…下一堂課在作複習的時候，就是老師會問到說，就是誰實施了戒嚴，然後我們就有發現說全班就是演…演…實施戒嚴的陳誠那位同學他就回答出來，它就有說是陳誠實施戒嚴，…如果他們角色是那種很重要的關鍵時，他們會比較有注意到。(20160411訪B)

對三年級學生而言，討論教學能讓學生對小組成員和全班分享其經驗，有令人意想不到的表現。此外，小組討論的成果也比個人獨力完成的更具深度。因此可以顯示對學生學習有一定程度的幫助。

…學生的發表就是非常…出乎意料，他是討論社區的參…參與的過程與社區的活動，那學生上臺的時候他可以對於自己的參與
驗侃侃而談，然後會討論…。(20160413訪C)

…比起第一次他們更專注於主題了，就是各組會，去巡各組的從事該專注的主題，第一次就是真的在聊天。(20160413訪C)

…然後就是從他們最後面的成果，就討論出來的結果，我們自己的想法是覺得說，比他們之前自己寫，來得更有深度一點，因
就是比如說有些小朋友可能他的程度是比較低的，就是比較差一點，對，那經過分組就是跟不同能力的學生同一組之後，他們
能會有更多的想法或是答案出來，就是會可能超出我們預期他們可能會有的答案這樣子。(20160413訪D)

(二) 能引起學生的學習興趣

無論是歷史劇的角色扮演，或是討論教學，都能引起學生的興趣和參與。

…我在當下觀察的時候他們其實興趣是滿高的，…因為在事後呢我們有給學生填問卷，那大家對於這件事，這個演戲部分也是
致滿高的，我是沒有看到學生有…比較反感的反應，所以我認為他們對於這件演戲的事情，其實是滿…熱衷的參與。(201604
訪A)

我們有請學生寫類似回饋單或想說的話之類的，學生滿多都寫到謝謝老師教我們討論…(20160413訪C)

就是他們會…情緒變得比較亢奮一點，就是他們上課發表會比之前更活潑這樣子…(20160413訪D)

(三) 能擴大學生的參與程度

歷史角色扮演在設計時即確保全班每一位學生都參與，在討論教學時，學生會表現出想與同組同學討論的傾向，所以可以擴大學
生的參與程度。

參與度滿高的，因為…我是第一次上嘛，然後先…一開始先建立說什麼要…討論要做些什麼事情這樣子，然後最後有一個就是
小的第一次練習討論，對，然後他們就是一整個非常的亢奮，對，就是小朋友非常的興奮，然後會很迫不及待的想要跟自己的
同學一起討論這樣子。(20160413訪D)

(四) 討論

實習階段是師資生實踐、反思與修正所學的階段，上述分析顯示，師資生面對學生的真實反應與挑戰時，必須從學生的學習來思
考和設計教學方法，有助於師資生進入學生關注階段 (Fuller, 1969)，對國小社會領域教學信念的發展，會比在班上進行同儕試教
(黃綉萍，2015) 的影響力更大。

四、社會領域採用多元教學方法的挑戰

在社會領域進行多元教學，四位師資生表示有些挑戰是需要克服，茲分別說明如下。

(一) 角色扮演中歷史劇本的編寫

歷史角色扮演需要師資生事先撰寫劇本，劇中角色數量要足夠，才能讓全班都參與，每個角色的臺詞，需要符合歷史情境，又需要切合課本的內容。對集中式教學實習的師資生來說是具有難度。

第一個難點就是課本轉化為劇本，還滿難的，因為要推敲一下那個…角色，然後後來第二個難點是因為就是希望每個小朋友能參與到，所以我就…要設計很多角色就要想一些不一樣的詞，第三個難點是因為它…就是…戒嚴時期有很多比如說言論、集跟結社自由都被限制，所以就要額外想說那…言論自由被限制它會是因為講什麼話被限制。(20160411訪B)

(二) 教學分量和難度的取決

師資生教學對象為小學生，加上社會的教學時間有限，並無法仔細且完整的將相關內容教給小學生，所以如何選擇最適合的教學內容是需要審慎考量。

對我們來說當然是我們想要給得很多，那學生不能吸收那麼多，因為我們必須在有限的時間內給他們比較菁華的，我們過濾過東西，那對我的挑戰是，要怎麼樣去給他們…他們真正需要的，而且是他們可以有興趣去吸收。(20160411訪A)

我覺得對我們的挑戰是…就是課本東西可能不多，然後自己就要非常清楚補充一些額外的知識，可是額外的知識你又要…就是刪減，你可能找到很多資料，可是…比如說戒嚴時期跟解嚴時期有很多的背景，可是…就是好像要篩選一些比較重要的給小朋友，就是在篩選的部分要再斟酌一下或者是就會問說，問社會老師說…就是這個部分有沒有需要。(20160411訪B)

(三) 知識轉化成學生可以理解的形式

小學生對世界的了解尚淺薄，所以對師資生來說簡單的教學內容，在設計時是需要思考細膩，並與小學生的舊經驗連結，這是師資生覺得需要留意之處。

我覺得這部分比較有挑戰的是讓…嗯…可能是要把一件可能你覺得很簡單的事情把它拆解成更簡單的方式，去告訴他們，對，覺得這部分是會比較困難，就比如說我們在說明報告的方式的時候，我…可能你就要把這些步驟拆得更簡單，然後再跟他們自可能有的經驗再做一點連結，這樣子他們會比較清楚。(20160413訪D)

因為我自己會覺得很簡單，就是我自己學習的過程當中是沒有困難的，所以我就會覺得說為什…就會…可能會比較不了解有難的學生的困難點在什麼地方，所以在拆解上會…就對我來說會有一點挑戰。(20160413訪D)

(四) 討論時的班級經營

討論教學進行時，鼓勵學生與其他人分享個人的經驗和想法，有時不免流於喧鬧，師資生認為這會影響學習效果。

我那時候自己上課覺得最大的挑戰就是…也就是班級經營的部分，就是秩序管理，因為他們真的會非常的興奮這樣，然後如果先沒有先把你的要求，就是說明好的話，他們就會一直來問你要怎麼做，要做什麼事情，所以我自己覺得說，就是一開始如果你的班級有先秩序管理好然後事情說明清楚的話，就會比較順一點，所以我覺得最大的挑戰是這一個部分。(20160413訪D)

(五) 如何使學生習得態度

如上述本文的分析，多元教學方法可以促進學生的學習效果和興趣，但是在情意或態度的習得，如何透過討論教學讓學生習得，是令師資生困擾的部分。

…我們教學目標分…那個時候分為兩個，一個是讓學生學習口頭報告跟討論，另一個是對於多元文化方面的了解，口頭報告的還…就是那兩個就算有達到，因為他們有練習的機會然後也清楚知道它的步驟，那多元文化他們也理解了生活中有哪些，但是是一個我覺得比較欠缺的是，我一直覺得很難的是，要怎麼樣讓學生培養接納、包容跟平等對待不同的文化的這個態度，我覺得個…我沒有辦法，而且很難教。(20160413訪C)

伍、結論與建議

本文旨在描繪國小師資生在社會領域進行多元教學方法的信念及其影響因素，並嘗試釐析對小學生的影響，以及梳理遇到的挑戰。選擇的研究對象是位於國小師資培育最後階段的四年級學生，此階段的師資生已修習基本的教育科目，如李麗君(2006)研究發現有助於師資生教學信念發展的教育心理學和教學原理，以及各科教材教法，所以在集中式教學實習時，應該具備基本教學知能及了解各種教學方法和策略。以下將依據本文之研究結果歸納為四點結論。

一、結論

(一) 追求最適切教學方法的心態為師資生在社會領域進行多元教學的關鍵

兩班的師資生採取有別於講述和問答的方式，於實習的社會課中運用角色扮演讓學生了解解嚴和戒嚴，採用討論教學法讓三年級學生了解社區活動和多元文化，前者是剏然出現的靈感，後者是來自較多重的因素，但是兩者共同之處在於這些師資生在思考教學時，能抱持追求最適切教學方法的心態，不會拘泥於教師手冊、教學進度、實習輔導老師，或以往師培課程中教導的模式。

(二) 多重因素影響國小師資生於社會學習領域採用多元教學

各種教學模式、教學方法和策略都有其適用的情況，在教學設計時亦須考量各種影響教學的因素。因此本研究發現，國小師資生在設計多元教學時，已能考量多方面因素，如教學內容的特性、學生的興趣，依據Fuller(1969)教師關注階段的發展，這些師資生已經進入後期階段，關注學生學習影響，而非停留在對本身或外部評分者的關注。

依據師資生的養成階段，在個人背景方面，其中一位師資生的確受到小學階段社會老師的影響，因為該位老師指導他們上臺報告時，需要他們將報告內容以投影片或海報的方式呈現，「教學算是滿新穎的」(20160413訪D)，所以讓師資生印象深刻，對社會領域多元教學信念來說，這是較正向的影響，有助於多元教學的展現，並不是習得社會不是學校主要科目(黃綉萍,2015)等較消極的經驗。

在教師養成教育方面，師培課程的確會對師資生多元教學產生影響，有兩位師資生意識到受到師培課程的影響。在大四教學實習階段仍然意識到先前師培課程的教育內容，並且影響其教學決定和教學行為，並不是受到實習指導教授或是實習輔導老師的指導，如同Tillema和Knoll(1997)研究發現師培生產生符合師資培育者的期望改變，但是教學信念並未改變的現象。

在師培課程的教學實習階段，本研究師資生多元教學信念並沒有受到教學進度或是原任教師限制，甚至會鼓勵師資生不用擔心，或是給予較多教學時間讓師資生完成其教學。此現象異於黃綉萍(2015)的研究發現，其研究的師培生進入實習階段後，都採用講述法，主要受到教學進度與原班老師授課方式的影響。

(三) 多元教學能夠提昇學習興趣及擴大參與程度

多元教學能夠提昇學生的學習興趣及擴大參與程度。在本研究發現，透過角色扮演歷史人物，能讓學生對其扮演的歷史人物留下較深刻的印象，透過分組討論與同儕成員互動的過程，學生能更深入了解討論的主題。在三週實習結束時，師資生調查實習班級學生對集中實習的想法，在國小學生的回饋中，表達對此段教學的興趣和印象。在實施時，師資生能覺察到學生的學習興趣。但是本研究結果發現，學習效果的普遍性，是實施多元教學應留意和加強的部分。

(四) 撰寫歷史劇本、決定教學分量和難度、轉化知識、班級經營及態度的習得是師資生實施多元教學面臨的挑戰

本研究國小師資生於社會學習領域實施多元教學時，所面臨的挑戰可分為三大類，第一類是情意目標，特別是態度的養成，是較難教導的，這是社會領域重視但不易達成的目標，因此九年一貫課程綱要社會領域於附錄特別揭示情意目標的重要性、內容、實施方式和評量（教育部，2008）。第二大類是屬於班級經營中的秩序管理，不過師資生在後續節課，對學生強調討論應遵守的規則，討論時的吵鬧就有改善。第三大類是屬於教學的內容和素材，亦為師資生認為較具挑戰性，一是歷史劇本的撰寫，要讓全班參與、又要符合課本和史實，二則是內容的決定，實施多元教學並不會完全依據教科書的內容，因此如何斟酌拿捏教學的分量、難度，讓師資生考量再三。

二、建議

根據本文之結論，茲提出以下三點建議。

(一) 重視師資培育課程中社會領域教學方法的傳授與實習

本研究發現，促使國小師資生於社會領域教學採取多元教學法的影響因素為多重的，其中一個重要影響來源是師資培育課程，因此在培養社會領域多元教學信念上，若能於課程中讓師資生了解社會領域的各種教學方法，並安排機會讓師資生實踐各種教學方法，以增加師資生對社會領域教學法的體驗，留下深刻的印象，將來任教時，面對社會領域不同的教學內容和各種年齡的學生，有各種教學方法與策略供其選擇。

此外，實習階段是師資生實踐、反思與修正所學的階段，若能讓師資生面對真實的學生，透過學生的真實反應與挑戰，更強有力地促使師資生必須從學生的學習來思考和設計教學方法，對國小社會領域教學信念的發展影響更為深遠。

(二) 審慎選擇實習輔導老師並與之充分的溝通

本研究的師資生在實習期間，其班上的國小實習輔導老師並不建議師資生一定得使用與其相同的教學方法，甚至會彈性調整課程內容，安排較多節課讓師資生得以完成其教學設計，對於師資生多元教學信念具有正面的影響。因此師培教育機構與人員，在安排實習輔導老師，應與學校實習輔導老師充分溝通，讓師資生/師培生有機會發展和實踐其教學設計信念，有助於多元教學的實踐。

(三) 宜於職前師培課程中提供多元情境，讓師資生有機會實踐所學之社會領域教學設計

本研究發現師資生在設計多元教學，並無法遵照固定的教學模式進行，需要結合、轉化或產生新的設計，因此在撰寫歷史角色扮演劇本、決定教學分量和難度、轉化成適合小學生知識時面臨許多需要克服的挑戰。因此在師培階段，除了讓師資生嫻熟各種成套的社會領域教學法之外，尚需要提供多元複雜的情境，讓師資生有機會結合不同的教學方法/策略，評估適合小學生的教學分量和難度，甚至發展具特色的社會領域教學設計。

(四) 本研究之限制及未來研究之建議

本研究發現是來自於師資培育學系中的四年級女性師資生，將研究結果推論至其他對象或不同的師培階段時，宜留意適用性及可

能的影響因素。建議未來在進行師培生 / 師資生多元教學信念研究時，在研究對象上可以探討不同年級、系別、性別師培生 / 師資生的多元教學信念。此外，可以進行縱貫研究，探對師培生 / 師資生在學實習及畢業後實習期間多元教學信念的情況。

參考文獻

- 方吉正 (1998)。教師信念研究之回顧與整合 - 六種研究取向。《教育資料與研究》，20，36-42。
- 王凱平 (2006)。中等學校健康與體育領域實習教師教學信念之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學體育學系，臺北市。
- 石雅玫 (2001)。花蓮地區國小教師議題中心教學信念及多元文化議題調查之研究。《課程與教學》，4 (1)，129-154、170。
- 朱苑瑜 (2000)。國中實習教師之教師信念改變與其影響因素之關係 (未出版之碩士論文)。國立中山大學教育研究所，高雄市。
- 李毓清、楊志強 (2000)。教師信念之研究：以普通大學幼教學程為例。《幼兒教育年刊》，12，113-140。
- 李麗君 (2000)。不同師資培育管道學生之教學信念及其改變歷程之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (計畫編號：NSC89-2413-H-032-009-S)。
- 李麗君 (2002)。職前教師教學信念及其改變之研究。《中學教育學報》，9，1-26。
- 李麗君 (2005)。師資培育課程暨授課教師因素與師資生教學信念關係之研究。《彰化師大教育學報》，8，1-26。
- 李麗君 (2006)。檢視師資生教學信念與其實踐之方案實施與成效。《國立臺北教育大學學報》，19(1)，39-62。
- 林清財 (1990)。我國國民小學教師教育信念之相關研究 (未出版之博士論文)。國立臺灣政治大學教育研究所，臺北市。
- 林掌華 (2009)。師範大學中等學程音樂師培生教學信念之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學音樂學系，臺北市。
- 林進材 (1997)。教師教學思考—理論、研究與應用。高雄市：復文。
- 馬惠雯 (2006)。不同學校體系的幼教職前教師任教意願及教學信念的探討 (未出版之碩士論文)。臺南女子技術學院生活應用科學研究所，臺南市。

- 張九浩 (2012)。教師教學信念與教學效能關係之研究：統合分析 (未出版之碩士論文)。中臺科技大學文教學事業經營研究所，臺中市。
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域。取自 http://teach.eje.edu.tw/data/files/class_rules/society.pdf
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 陳立橋 (2015)。跨國線上課輔教師教學信念與教學行為之探究 --以「韓國僑鄉線上課輔服務計畫」為例 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系，南投縣。
- 陳國泰、曾佳珍 (2005)。準幼兒教師教學信念的發展之個案研究。《幼兒保育學刊》，3，1-30。
- 湯仁燕 (1993)。國民小學教師教學信念與教學行為關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 湯宗岳 (2000)。國立屏東師範學院師資培育生教育專業信念與任教意願相關研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東市。
- 黃子耘 (2014)。探討實習課對職前華語文教師教學信念與教學行為之影響 (未出版之碩士論文)。國立政治大學華語文教學碩士學位學程，臺北市。
- 黃綉萍 (2015)。公民與社會科師培生教學信念發展過程之探討 (未出版之碩士論文)。國立中正大學政治學研究所，嘉義縣。
- 黃儒傑 (2002)。國小初任教師教學信念、教學成敗歸因及其有效教學表現之研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 甄曉蘭、周立勳 (1999)。國小數學教師教學信念及其相關因素之探討。《課程與教學》，2(1)，49-68。
- Borich, G. D. (2000). *Effective teaching methods* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Brousseau, B. A., Book, C., & Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6), 33-39.
- Brousseau, B. A., Freeman, D. J., & Book, C. (1984). *Comparing educational beliefs of teacher candidates and their non-teaching counterparts* (Program Evaluation Series No. 3). East Lansing, MI: Michigan State University,

College of Education, Office of Program Evaluation. (ERIC Document
Reproduction Service No. ED 257799)

Dar, S. (2015). Are prospective elementary school teachers' social studies teaching efficacy beliefs related to their learning approaches in a social studies teaching methods course? *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 70-85.

Feiman-Nemser, S., McDiarmid, G., Melnick, S., & Parker, M. (1989). *Changing beginning teachers' conceptions: A description of an introductory teacher education course* (Research Report 89-1). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teacher: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.

Joram, E., & Gabriele, A. J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175-191.

Levstik, L. S. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 55-62). New York, NY: Routledge.

Lucey, T. A., Shifflet, R. A., & Weilbacher, G. A. (2014). Patterns of early childhood, elementary, and middle-level social studies teaching: An interpretation of Illinois social studies teachers' practices and beliefs. *The Social Studies*, 105, 283-290.

Reighart, P. R. (1985). *A question to assess preservice teacher beliefs about teaching*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Ohio.

Roblyer, M. D. (2012). *Integrating educational technology into teaching* (6th ed.). England, UK: Pearson Education.

Task Force of National Council for the Social Studies (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning,*

and assessment. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.

Tillema, H., & Knoll, W. (1997). Promoting student teacher learning through conceptual change or direct instruction. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 579-595.

Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.

1 本文「師資生」指入學即具備修習教育學程資格的大學生，「師培生」則指入學後通過各校修習教育學程條件後，得以修習教育學程的大學生。

* 詹寶菁，臺北市立大學教育學系副教授

電子郵件：chan@utapei.edu.tw