

教育研究集刊

第五十七輯第四期 2011年12月 頁1-41

中等學校師資培育課程的發展特色與 教育專業課程的能力指標分析

吳淑禎

摘要

本研究旨在探討中等學校師資培育課程的發展特色，以及教育專業課程所能達成的能力指標分析。本研究採文件分析法、調查法以及訪談法，探討41所師資培育學校的課程發展特色、290位師資生，以及1,538位大一學生對課程特色的知覺與期待。其次，了解課程實施概況並分析10個教育專業科目所能達成的能力指標。本研究顯示，各校對中等學校師資培育課程的發展特色，包括教育專業、教學態度、實務與實習等19項特色，其中，實務與實習是師資生知覺與期待的特色。其次，訪談發現：一、現行教育專業課程從科目出發，未能要求具體能力指標，難與實務接軌；二、考試領導教學，影響實質教學；三、遴選與教師檢定方式，無法有效評量教師能力。研究也顯示，教育基礎與教育方法等10個課程科目，可達成規劃、教學、管理、評鑑，以及專業發展等五個層面、12個向度、35項能力指標。

關鍵字：師資培育課程、發展特色、能力指標

吳淑禎，國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處助理教授

電子郵件：jean@ntnu.edu.tw

投稿日期：2010年8月5日；修改日期：2011年11月10日；採用日期：2011年11月15日

Bulletin of Educational Research
December, 2011, Vol. 57 No. 4 pp. 1-41

The Curriculum Development Characteristics and Competence Indicator Analysis of the Secondary School Teacher Education Programs

Shu-Chen Wu

Abstract

This study was aimed to explore the development characteristics of the secondary school teacher education programs and to analyze the professional competence indicators that these programs achieved. The data were collected through documents, surveys, and interviews. The sample consisted of program curriculums from 41 colleges as well as the perception and expectation of 290 pre-service teachers, 1,538 freshmen, and 22 experts. The results showed that the development of these teacher education programs was characterized by educational specialty, teaching attitude, practice and internship, etc. Especially, practice and internship were not only the pre-service teachers' real perception but also their expectation. The research also found that: (1) the subject-based curriculum lacked competence indicators to meet the requirements of current practice; (2) the exam-driven teaching influenced the quality of learning;

Shu-Chen Wu, Assistant Professor, Office of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University

Email: jean@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Aug. 5, 2010; Modified: Nov. 10, 2011; Accepted: Nov. 15, 2011.

(3) the methods of certificating and selecting failed to measure new teachers' abilities. In addition, the research also indicated that 10 courses in educational foundations and teaching methods could achieve 35 competence indicators in 12 dimensions, including planning, teaching, management, evaluation, and professional development.

Keywords: competence indicators, development characteristics, teacher education programs

壹、緒論

1970年代，聯合國教育、科學及文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）在「關於教師地位之建議案」（Recommendation Concerning the Status of Teachers）中，即肯定教師是專業人員（楊深坑、黃嘉莉、姚佳雯，2011）。1990年代之後，教師素質更成為教育改革的重點，世界各國除了肯定教師的專業地位，更以教師專業標準做為教師素質提升的指引。諸如荷蘭、英國、澳洲、美國、德國、日本、新加坡、紐西蘭等國，也都訂有教師專業標準，做為理想教師的圖像以及具體的職能（competence）指標（楊深坑等，2011；Gilis, Clement, Laga, & Pauwels, 2008; Koster, Dengerink, Korthagen, & Lunenberg, 2008）。國內對於教師專業標準，亦有何福田與羅瑞玉（1992）、張俊紳（2000）、張德銳等人（2004）、潘慧玲等人（2004）以及教育部委託中華民國師範教育學會（2007）研訂各師資類科的專業標準。

相對於國外教師素質的改革，國內在師資培育的量與質方面，也有重大的轉變。就量的角度來看，自1994年《師資培育法》公布實施之後，師資教育政策便已邁向開放與多元，師資培育機構以及師資生人數皆不斷的增加。在質的方面，2004年，教育部頒布《師資培育數量規劃方案》，委託中華民國師範教育學會完成「師資培育政策建議書」，經師資培育審議委員會審議後，於2006年訂定並推動「師資培育素質提升方案」，提出標準本位師資教育政策，致力於師資素質的全面提升（教育部，2006）。在此一政策下，教育部企圖建立教師專業標準，引導師資培育的課程設計、教學實施以及學習評量，並將教師從「技術人員」更積極的定位為「專業人員」（吳清基等，2007；孫志麟，2005，2010；黃嘉莉，2003）。

為檢視教師專業標準與課程的連結情形，教育部將「師資培育課程規範」修正為「中等學校、國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分」，原則中臚列教育專業課程的科目名稱與學分，但仍以尊重各師資培育機構，依其師資及系所發展特色，開設師資培育課程必、選修科目為主要精神（教育部，2003）。惟在執行方面，可以發現國內的教師專業標準，側重在管理功能，對於

專業發展的功能相對而言較為薄弱（孫志麟，2010）。

潘慧玲等人（2004）指出，目前師資培育課程的設計，主要以科目為導向，讓學生學習各項教育基礎課程與教育方法課程，以成為一名準教師；雖然體系完整，但缺乏能力指標做為檢核。另外，張俊彥等人（2006）也指出，以分科授課為主的師資培育方式，落實到九年一貫課程所著重的領域教學，不僅將課程設計與教學方式肢解，也造成理論與實務之間出現裂縫（葉興華，2005）。而李田英等人（2008）也表示，現有的教育專業課程看不到階層性的結構安排，例如要修習「課程發展與設計」之前，應先對該課程的理念、學生的特質、教材特性、教法，以及教學評量有所認識，才能發展設計課程，但現有課程並未予以規範。

Royer與Feldman（1984）強調，成功的教師最重要的是必須真正喜愛教職，而且有耐心、對學生的需求敏銳、充分備課。簡茂發等人（1997）研究教師應具備之特質，包括普通素養、專業知能、專業信念與態度、人格特質，以及專業學科素養。其中，普通素養包含人文與科技素養；專業知能包含專業知識、專業能力。其次，林建福（2001）表示，一位理想的教師，其首要的根本條件是具有與學生建立教育關係的態度與能力，其中包括教育愛、信任、希望、接納、等待等特質，倘若沒有這些教育氣質，學生人格的陶冶或教育理想的實現將成為不可能。顯然，學者們對於理想教師圖像，都強調專業知識、技能，以及熱忱與承諾等專業精神與態度的重要性。

就師資培育而言，教師專業化是指個人將做為一個教師應有的專業知能、專業態度與專業精神，內化於其人格當中的歷程（周春美、沈健華，2004）。高熏芳（2005）從客戶關係管理導向探討師資培育品質的系統建構，強調師資培育機構應界定其理想師資之內涵與特色，以及職前教育課程規劃應涵蓋多元化、順序性、教學知能、專業精神，以及終身學習能力之培養。

《師資培育法》實施至今已有16年之久，雖然沈宗瑞（1996）曾就中央大學等六所學校進行課程發展特色探討，並歸納出強調實習、資訊素養、多元化、教育專業知識，以及本土化等課程特色。但師資培育的課程、教學、評量和機構評鑑之間的連結，是否與師資教育標準一致，亟待探討。尤其是教師專業，不論採用何種標準，或多或少都有其限制。然而，若能進入實踐層次，探討現有師資培育的課程規劃特色、實際的教育專業課程實施概況及其所能達到的師資專業標

準，對於課程與師資專業標準的連結，將可提供最實質的佐證，以縮短政策與執行之間的落差。因此，本研究試圖調查現有中等師資培育課程規劃的特色，並探討當前教育專業課程實施概況，並對教育專業課程所能達成的專業能力指標進行探索，提供課程改革之參考。綜言之，本研究之主要研究目的有三：

- 一、了解中等學校師資培育課程的發展特色。
- 二、探討中等學校教育專業課程的實施概況。
- 三、了解中等學校教育專業課程可達成之能力指標。

貳、文獻探討

一、教師專業標準的發展

師資培育理念在1960年代受行為主義影響，強調能力本位的師資培育，將教學活動轉化為可測量的認知、情意等行為目標，用以訓練未來的教師，雖然目標明確，可以及時回饋，但忽略教師人格教育以及批判和改造社會文化的角色與地位。在1980年代之後，師資培育逐漸受到知識本位概念所影響，進而注意到整體（holistic）點的重要，並發展出教師專業標準。

教師專業標準的發展，使得教師素質所凝聚的圖像有了具體的內涵。Ingvarson（1998）表示，教師專業標準意指教師需要知道以及能夠做到之職能，它通常來自多人的共識與同意。在應用上，更可做為專業成長、教師評鑑，以及課程檢核的指引，諸如Huntly（2008）以其做為初任教師職能評量的依據；Tang（2008）用來促進教師專業成長；Schmid與Kiger（2003）則用於課程目標的建構；Koster等人（2008）依據專業標準，提供師資生明確的學習目標，並依其個人認知、行為以及與他人分享等三個向度進行表現評量，以檢視其達到標準的程度；Brouwer（2007）將標準本位用於師資生遴選依據，並從總結性評量的角度，檢視師資生達到標準的程度，做為是否晉升的給證標準。由此可知，教師專業標準已成為師資培育專業化與優質化的主軸。

為此，本研究參考國內外文獻，包括中華民國師範教育學會（2007）、何福田與羅瑞玉（1992）、張俊紳（2000）、張德銳等人（2004）、楊深坑

等人（2011）、潘慧玲等人（2004）、Gilis等人（2008），以及Koster等人（2008），針對前述荷蘭、英國、澳洲、美國、德國、日本、新加坡、紐西蘭等國以及國內學者所發展之教師專業標準內涵，整理如表1及表2。歸納表1與表2所列標準可以得知，各國理想教師，必須兼顧「經師」與「人師」的條件，若以Spencer與Spencer（1993）的冰山理論來看，「經師」即教師在冰山水面上的知識（knowledge）與技能（skill），而「人師」則是沉潛於水面下的潛存部分，包括動機（motive）、特質（trait）、自我概念（self-concept）等主要特質，由

表 1 各國教師專業標準模式內涵

	荷蘭	英國	澳洲	美國	
專業標準內容	1. 內容知識	1. 專業知識與理解	1. 專業知識與理解	1. 了解教學主題並知道如何將內容教導給學生	
	2. 教學知識				
	3. 組織能力	2. 專業實務與技能	2. 專業實務與技能	2. 有管理及監督學習者的責任感	
	4. 團體動力與溝通能力	3. 專業特質	3. 專業特質	3. 有系統化的思考教學實務並從經驗中學習	
	5. 個人發展與成長			4. 教學及學習者具有責任感	
	6. 教師態度與信念			5. 是學習社群中的成員對學生承諾	
		德國	日本	新加坡	紐西蘭
	1. 學科知識與教學	1. 教學	1. 專業知識	1. 專業知識	
	2. 營造學習情境	2. 製作教材	2. 專業技能	2. 教學專業領域	
	3. 促進學生學習能力	3. 指導學生	3. 專業價值（包括以學習者為中心、教師認同、對教育專業與社區服務）	3. 專業領導	
	4. 問題解決	4. 班級經營		4. 專業實踐	
5. 診斷學生學習問題	5. 理解學生		5. 專業關係		
6. 記錄學生學習成就	6. 具有認知多元、社會常識、人際關係與溝通能力				
7. 認識學生					
8. 支持學生					
9. 了解教師特殊責任與義務	7. 能夠對學生關懷與責任心				
10. 持續學習					
11. 參與學校的改革等					

8 教育研究集刊 第 57 輯 第 4 期

表 2 國內各學者發展的教師專業標準模式內容

	何福田與 羅瑞玉	張俊紳	張德銳等人	潘慧玲等人	中華民國師範 教育學會
專 業 標 準 內 容	1. 教師專業知 能	1. 安排學習情 境	1. 掌握教學目 標	1. 規劃能力 2. 教學能力	1. 教師專業基 本素養
	2. 教師專業訓 練	2. 培養學生正 確的價值判 斷	2. 活用教學策 略	3. 管理能力 4. 評鑑能力	2. 課程設計與 教學、
	3. 教師專業組 織	3. 秉持熱誠、 認真的教學 態度等 68 項 能力。	3. 營造學習環 境	5. 專業發展	3. 班級經營與 輔導
	4. 專業服務		4. 善用評量回 饋		4. 研究發展與 進修
	5. 教師專業倫 理		5. 增進有效溝 通		5. 敬業精神與 態度
	6. 教師專業自 主				
	7. 教師專業成 長				

資料來源：出自何福田與羅瑞玉（1992）；張俊紳（2000）；張德銳等人（2004）；潘慧玲等人（2004）；中華民國師範教育學會（2007）。

此顯示，教師專業並不只侷限於單一科目，而是多元與綜合的能力，尤其是要有高度的專業承諾與認同。

檢視這些專業標準模式的發展，大都以德爾菲法（Delphi）專家訪談方法為主，其中，美國全國教師專業標準委員會（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）以及國內的專業標準發展，在德爾菲法之外，也有現場教師的參與（潘慧玲等，2004；Gillis et al., 2008）。惟單以德爾菲法專家訪談，雖然可以有效地反映教師能力剖面圖，但因缺乏教學現場的教師一起參與，因此，常常無法在實際應用時獲得了解與認同。換言之，教師專業標準的發展，需要有現場的實務經驗做為基礎，才能讓標準具有「逼真可用」（living）的價值（Ter Wee & Loog, 2005）。其次，在功能方面，有些國家將專業標準做為教師遴選或評估的使用工具，諸如美國與澳洲皆將專業標準做為教師評鑑與認證的準則，但也有些國家將其做為課程與職能達成度的檢核依據，例如荷蘭即是如此作法（Koster et al., 2008）。另外，各國對於專業標準的架構形式（form）各有

不同，其中，以英國、澳洲的專業標準較為抽象，而荷蘭最為具體明確，並同時對知識、技能與態度進行等級區分，以檢視職能達成程度。只是抽象讓人模糊難解，而具體表列卻又容易讓人誤解教師圖像就是知識、技能與態度的加總，究竟該如何選擇，端視各國的使用目的而定（Gillis et al., 2008）。

綜合上述各專業標準模式的比較，可以了解到，標準本位的建立其實遭遇許多批評與爭論（Cochran-Smith, 2001; Korthagen, Jorg, & Swennen, 2004; Valli & Rennert-Ariev, 2002; Zuzovsky & Libman, 2003），例如，專業標準的內涵，是否來自專業人士所發展、強制施行專業標準，卻未獲認同，或形成對外在規範的依賴，以及統一的專業標準，失去對多元與特殊性的尊重精神。另外，專業標準本身無法兼顧教育與學習的複雜性與不可預測性。然而，Zuzovsky與Libman（2003）強調，專業標準本位雖然受到許多學者的評論，不過，這些學者卻一致認同專業標準對教師專業發展具有重要的引導價值。

回顧國內的教師專業標準，已有多位學者進行建構，惟尚未進入實踐階段，因而未有一致的標準。孫志麟（2010）表示，要求全國統一性的標準，恐怕會失去對學校與教師差異性的考量以及多樣性的尊重。惟本研究為能檢視教育專業課程所達成的教師專業標準，必須在多種專業標準模式中擇一做為參照依據或另行歸納整理。經評析國內各標準模式與本研究目的，本研究以潘慧玲等人（2004）所發展的教師專業標準模式做為依據，主要理由在於：此一模式發展具備與現場教學連結的特性，其研究方法融合專家與現場教師的觀點；其次，在架構形式方面，該模式具有階層概念，且不同層面的概念具有明確的定義與具體的指標，有利於課程能力指標達成度的對照；另外，本研究執行單位與潘慧玲等人（2004）的模式發展，皆歸屬同一校區，具有在地化與地域便利性，有助於檢視此一校區的課程設計與實施落實專業標準的程度，同時也兼顧到研究延續性與應用成效檢視。茲就此一模式的五個層面及其內涵能力向度，概述如下：

（一）規劃能力：包括課程規劃與教學規劃，強調教師在課程發展上由過去的執行者及被動接受者的角色，轉變為研究者、詮釋者、規劃者及評鑑者等更豐富多元之角色。

（二）教學能力：包括教材呈現的方式、教學方法的展現及學習評量的實施，係指教師擁有與教學相關的知識、技能與理念，可以因應不同教學情境妥適

處理，以達成教學目標的能力。

(三) 管理能力：包含班級經營與資源管理，係指教師為營造良好的學習環境，並達成教學效能，因而將相關的人、事、物和時間等要件加以規劃、執行、處理和管制的的能力。

(四) 評鑑能力：包括課程評鑑能力和教學評鑑能力，係指教師從事課程及教學評鑑所應具備的能力，特別涉及教師對課程及教學評鑑之基本概念、實施過程及結果運用等方面的表現。

(五) 專業發展：包括自我發展、專業成長、專業態度，係指教師表現符合專業精神與專業要求的能力，偏重在個人成熟、專業投入與專業倫理的部分，而非指一般教學行為的表現，屬於對教師從事教育工作較高層次的要求，也貼近專業工作的核心要義，有別於朝九晚五、照表操課的行為表現，代表對教學工作品質的注重。

二、師資培育課程的教育專業課程設計

國內的師資職前教育課程包括普通課程、專門課程、教育專業課程，以及教育實習課程，而專門課程、教育專業課程與教育實習課程合稱師資培育課程，其中，教育專業課程著重在培育具備教育專業精神，並能勝任教學之教師。教育部規定中等學校教師必須修習師資職前教育專業課程科目達26學分，共同必修課程至少14學分，選修至少12學分；共同必修除了教育實習課程，包括分科教材教法、分科教學實習，共四學分之外，教育基礎課程主要有四科，包括教育心理學、教育哲學、教育社會學、教育概論等四科，每個科目為兩學分；教育方法學課程則包括教學原理、班級經營、教育測驗與評量、輔導原理與實務、課程發展與設計，以及教學媒體與操作等六科，每個科目為兩學分，其中，教育基礎課程必修至少四學分（即四科至少選兩科）；而教育方法學課程必修至少六學分（即六科至少選三科）（教育部，2003）。

至於國外部分，本研究參考張惠博、王國華與龔心怡（2009）以及戴嘉南、張新仁、方德隆與丘愛玲（2003）等文獻，整理美國、日本、法國、德國，以及英國的師資培育課程，發現其課程設計也具備教育基礎課程科目、教育方法課程科目，以及教材教法及實習等內涵（如表3），惟部分課程科目有所差異，諸

如美國耶魯大學特別將教育心理學獨立為一項課程類別，而且開設「學習心理學」、「兒童及青少年心理學」、「發展心理學」，以及「心理衛生」，此與國內將其視為教育方法學課程科目之一，且為綜合的「教育心理學」不同。其次，法國的訓練課程包括兒童心理學、教育制度的認識、學校功能的認識、教師專業的準備，以及班級管理、家長關係等教學專業知識的加強，此與國內的教育方法課程相似。另外，德國的學校實際的學習，係指學校實習。比較特別的是，日本的「總和演習」課程，類似國內九年一貫課程「綜合活動學習領域」（張惠博等，2009）。

表 3 各國中等學校師資職前專業課程規劃比較表

臺灣	美國馬里蘭大學	美國耶魯大學	日本亞細亞大學	法國大學 IUFM 師資課程	德國師資課程	英國學士證書	英國教育學士
教育基礎課程 (4)	教育基礎課程 (6)	教育基礎課程 (6)	教育基礎理論相關科目 (6)	教育專業第 1 年 21 小時；第 2 年 12 小時。 (合計 33 小時)	教育科學的學習 (未列學分或小時)	教育基礎課程 (未列學分或小時)	教育研究 (未列學分或小時)
教育方法學課程 (6)	教育方法學課程 (6)	課程及教學方法 (6)	教育課程及指導方法 (12)	訓練課程第 1 年 66 小時；第 2 年 104 小時。 (合計 170 小時)	學科教學法的學習 (未列學分或小時)		課程研究 (未列學分或小時)
分科／分領域教材教法 (2) 與教學實習 (2)	分科／分領域教材教法 (3) 與教學實習 (12)	其他課程 (教育實習 6 ~ 12 學分)	總和演習 (2)／教育實習 (5)	教材教法 (290 小時)	基礎學校相關的學習 (未列學分或小時)	教學實習 (未列學分或小時)	實務教學技能 (未列學分或小時)

表 3 各國中等學校師資職前專業課程規劃比較表（續）

臺灣	美國馬里蘭大學	美國耶魯大學	日本亞細亞大學	法國大學 IUFM 師資課程	德國師資課程	英國學士後教育證書	英國教育學士
其他 (12)	領域專題 (6)	教育心理學課程 (6)	教職的意義與相關科目(2)	教學實習 題(357小時,分三梯次)	學校實際的學習(未列學分或小時)		
			學生指導 教育諮商 進路指導 等相關科目(4)				
26 學分	33 學分	24 ~ 30 學分	31 學分	合計 850 小時	各邦課程 (未列明內涵並不 相同,其 小學分數 在 32 ~ 40 學 分之間)	(未列明 合計學分 或合計小 時)	(未列明 合計學分 或合計小 時)

再就課程的學分與時數來看，多數國家以學分計算，惟法國以每週上課時數計算，而英國的課程則未列明是以學分數計算或小時計算。從文獻所得資料可以概略得知，每一學分係指每週上課一小時，但無法確切得知各國一學分的合計時數是否與國內以18小時相一致，或不同課程科目對於一學分所要求的修習時數會有不同。但若以學分為單位，從表3可以得知，美國耶魯大學所要求的24學分最少，德國的40學分最多，至於臺灣要求的學分數則為26學分，居於中間位置（張惠博等，2009；戴嘉南等，2003）。

綜合各國表列課程內涵與學分數可以發現，各國對於師資人才的培育，著重教育基礎課程教育方法有了學習基礎之後，再循序進行實習，反映教師專業養成是一個歷程，且有階段性，同時重視教育現場的實務經驗，即強調親身體驗與實踐。其次，各國的課程規劃分別有其強調重點，因此，對課程科目與學分數的規劃有所差異，諸如日本特別重視教師對學生的輔導諮商，因而特別加列該項課程。另外，課程規劃也反映各國對教師定位的看法，例如，法國重視專業理論與

實務的結合，因此，將第一階段的教師資格檢定安排於學程中間階段，再透過學程結束之後的第二階段資格檢定考，授予教師「文官資格」。由此反思，各國對於理想的教師圖像，可以更具體的反映在課程規劃之中，同時也從養成的時間，包括學分數與時數，體現教師專業的重要，並且提醒各師資培育機構需要規劃具有在地特色、符合國情的課程，以及要有實際的檢驗行動，以便了解課程達成理想教師圖像所需具備能力的程度。

三、教育專業課程的實施成效分析

由於國內專業標準尚未真正落實，因而現有教育專業課程的實施成效，多數仍從滿意度或課程助益程度進行評估。例如，戴嘉南等人（2003）調查國內69所師資培育中心教師對中小學師資職前教育課程科目及學分數的看法，有高達八成以上的受試者對教育基礎課程與教育方法課程表達認同，但建議部分科目要做整合，並調整比重。紀金山與黃毅志（2005）調查1,618位學生，探討其修讀師資培育課程經歷感受上的評價，其中，有77%認為值得，16%不確定，僅有7%認為不值得；他們進一步比較從事教職與否的差異時，從事教職者認為值得的比例達80%，認為不值得者為6%；而沒有從事教職者，認為值得的比例達67%，認為不值得者也僅占9%。換言之，無論有無取得教職，大多數的參與者仍肯定修讀師資培育課程的價值，至於各科目實際讓師資生學到哪些能力，則仍有待探討。

其次，紀惠英（2006）訪問28位已畢業師資生有關師資培育課程的幫助，其中，「教材教法」被認為助益最大，其他則依序是「班級經營」、「教育心理學」、「特殊教育導論」，以及「輔導原理與實務」。再次，張俊彥等人（2006）以實習教師為對象，調查他們對師資培育課程的強化需求，結果顯示，實習教師最想要加強的是課程規劃、評量、班級經營，以及輔導的能力。

另外，李田英等人（2008）以任職國內各中等學校的3,757位教師為對象，調查其師資培育課程的選修人數與成效，結果發現，教育基礎科目的選修人數，以「教育心理學」為最高，占98.3%、其他依序是「教育概論」，占95.3%、「教育哲學」，占64.8%，以及「教育社會學」，占50.7%。在教育方法課程方面，則以「教學原理」的選修人數最多，占92.5%，其他則依序為「輔導原理與實務」，占73.5%、「教育測驗與評量」，占71.9%、「班級經營」，占71.4%、

「教學媒體與操作」，占66.6%，以及「課程發展與設計」，占52.4%；至於課程的效益，在教育基礎科目方面，也以「教育心理學」為最高，有41.6%表示同意，但「教育概論」、「教育哲學」，以及「教育社會學」的同意程度則在20%左右；另外，在教育方法課程的助益方面，以「班級經營」為最高，占49%，其次為「教學媒體與操作」，占45%、「輔導原理與實務」，占38%。此一研究並指出，「班級經營」以及「輔導原理與實務」是現任教師最希望再進修的科目。對照選修人數以及幫助效益的同意人數，皆存在明顯差距，例如，有高達92.5%的學生修習過「教學原理」，但只有34%的人覺得對教學有幫助，此一差距，也反映出各科目可達成的能力有待探討。

參、研究方法

一、研究設計

本研究主要以文件分析法、問卷調查法、焦點座談法、德爾菲法專家訪談，進行資料蒐集。其中，文件分析主要是蒐集設有中等師資培育課程的學校，其登錄在網頁的課程重點特色，並以問卷調查法，針對文件分析所歸納的特色，了解師資生與大一學生對師培課程特色的知覺與期望。另以焦點團體訪談，探討國內中等學校教育專業課程的實施概況，再以德爾菲法專家訪談，探討教育專業課程可達成之能力指標。

二、研究對象

本研究對象有四部分，在文件分析的部分，以41所設有中等師資培育課程的學校網頁為對象，進行師資培育課程特色調查；另以國立臺灣師範大學1,538位大一學生以及290位目前正在修習師培課程二至四年級的師資生為對象，以問卷調查其知覺與期待師資培育建立的特色。其次，在焦點座談的部分，計有12位學者專家參與；至於德爾菲法專家訪談，則延續焦點團體12位受訪者，另增加《師資培育法》施行後才成立師資培育中心的10位師資培育教授，合計22位學者參與專家問卷訪談，研究進行皆經研究說明及同意書簽訂後，才開始進行資料蒐集。

上述德爾菲法專家訪談以及問卷調查範圍，基於研究經費與人力限制，未能訪問及調查所有師資培育之授課教授與學生，因而在訪問對象之選擇上，納入區域與公、私立學校差異的考量，受訪對象包括北、中、南地區，以及公、私立大學等學者專家，每位受訪教師對教育基礎課程或教育方法課程，皆有實務教授經驗。其次，在問卷調查方面，則以國立臺灣師範大學為主要調查範圍。

三、研究工具

本研究主要使用工具如下述：

（一）文件分析與問卷調查

為達成研究目的一，本研究應用文件分析與問卷調查進行資料蒐集，在文件分析方面，以41所設有中等師資培育課程學校為範圍，蒐集其登錄在網頁上的師資培育課程特色。在問卷調查的部分，參考師資培育課程等相關文獻與國立臺灣師範大學97年第二專長調查（周愚文、方永泉，2008），編定「臺師大98學年度大一學生修習中等師資培育課程意願調查」問卷，做為本研究的工具，此一工具經師資培育領域專家，針對各題問項所要測量的內容、語意、選項、題數及其適用性進行審核與修正，來回五次修改，具有良好專家效度，Guttman折半信度也達.675，已經符合Robinson、Shaver與Wrightsmann（1991）所建議的0.6標準值。

（二）焦點團體座談

為達成研究目的二，本研究探討國內中等學校教育專業課程的實施概況，在焦點座談的部分，邀集北、中、南四所傳統師資培育學校（包括國立政治大學、國立臺灣師範大學、國立彰化師範大學、國立高雄師範大學）的教授、主任以及中教司教育決策人員，進行座談。主要的訪談綱要如下：「現有師資培育課程分為教育基礎課程、教育方法學課程，以及教育實習課程三類必需課程，是否足夠？需要增加什麼？減少什麼嗎？」以及「您對目前師資培育走向有何看法？」，藉以了解各師資培育機構教師及行政主管對目前師資培育教育實施的觀點。

（三）專家問卷訪談

為達研究目的三，本研究以德懷術法進行兩輪專家問卷訪談，茲分述如下：

1. 第一輪德爾菲法專家訪談

由於大學強調教師專業自主，同一課程科目常因教授不同，展現不同能力指標的達成，即使是任教同一所學校或同一門課程科目，也是如此。然而，標準本位的師資培育，在重視多元化能力的發展之外，也同時強調來自不同學校的師資培育，其具備之教育專業知能，皆具有基本以上的水準以及一致可信任的品質。

為此，本研究在進行各科目可達成的能力分析之前，先行蒐集國立臺灣大學、國立臺灣師範大學等多所學校在教育基礎與教育方法等10個課程科目的授課大綱，進行分析與歸納不同學校在前述10個課程科目的課程目標，並請三位相關領域教授檢視各課程科目共通的課程目標（如表4），做為第一輪問卷填答的科目教學目標說明。

表 4 教育基礎課程與教育方法課程目標簡述示例：第一輪問卷填答示例

科目	課程目標簡述	科目	課程目標簡述	科目	課程目標簡述
教育概論	1. 了解教育觀對人的影響 2. 認識教育理論 3. 培養對教育工作的熱忱及專業精神 4. 認識當前各級教育現況與發展 5. 找尋和運用教育相關文獻資源的能力 6. 對教育時事議題的敏感度與分析能力 7. 修改意見：	教育心理學	1. 認識各種學習理論的基礎與應用 2. 了解未來教學對象之身心發展 3. 了解未來教學對象的個別差異現象 4. 建立學生結合教育心理學理論與實務的能力 5. 培養學生關心教育心理學議題的興趣 6. 修改意見：	教育哲學	1. 了解現代教育思潮與哲學的關係 2. 了解教育哲學與教育目的的關係 3. 認識知識的性質與形式 4. 了解學習、教學與教學的哲學模式 5. 認識教育倫理學 6. 修改意見：

接著，再進行各科目所能達成的能力指標分析，以潘慧玲等人（2004）的教師教學專業標準模式，依其層面、向度及各向度能力指標與教育基礎課程及教育方法課程建立對照表，形成第一輪問卷（如表5），以面對面或電話配合信函說明研究目的、評選方式，邀請專家學者就各項能力指標，可由哪些課程科目達成，進行勾選。

表 5 教育基礎課程與教育方法課程可達成何種能力指標：第一輪問卷填答示例

專業能力層面	能力向度	能力指標	檢核重點	適合開授的師資培育課程名稱 請在□中勾選（可複選）	
規畫能力	課程規畫	了解學校課程計畫的理念與架構	1. 了解學校課程計畫的理念與架構	<input type="checkbox"/> (1) 教育概論	<input type="checkbox"/> (2) 教育心理學
			2. 了解學校課程計畫與內容	<input type="checkbox"/> (3) 教育哲學	<input type="checkbox"/> (4) 教育社會學
			3. 了解領域之課程目標與分段能力指標	<input type="checkbox"/> (5) 教學原理	<input type="checkbox"/> (6) 班級經營
			4. 了解學校課程的縱向銜接與橫向連結	<input type="checkbox"/> (7) 教育測驗與評量	<input type="checkbox"/> (8) 輔導原理與實務
				<input type="checkbox"/> (9) 課程設計	
				<input type="checkbox"/> (10) 教學媒體	
				<input type="checkbox"/> (11) 其他	

2. 第二輪專家問卷訪談

研究者根據專家學者第一輪問卷訪談所得之結果，加以彙整、歸納與分析，列出每一門課程所需達成的能力指標做為題目，各題目並依重要程度，分為重要程度100%、重要程度80%、重要程度60%、重要程度40%、重要程度20%，以及重要性0%的六個等級，並增列建議欄，進行第二輪專家問卷訪談（請見表6）。

表 6 教育基礎課程與教育方法課程可達成能力指標及其權重：第二輪專家問卷訪談填答示例

教育基礎課程	(1) 教育概論能力指標	重要程度	重要程度	重要程度	重要程度	重要程度	重要程度
		100%	80%	60%	40%	20%	0%
規畫能力	1. 了解學校課程計畫的理念與架構	6	5	4	3	2	1
	2. 參與學校課程的發展	6	5	4	3	2	1
教學規畫	1. 研擬適切的教學計畫	6	5	4	3	2	1
	2. 規畫適切的教學計畫	6	5	4	3	2	1

四、資料整理與分析

（一）網路資料部分

根據本研究在網頁所蒐集各校中等師資培育課程發展特色與重點，進行閱讀並找出資料內容所蘊含之意義與主題，予以編碼命名，接著再將屬性相同的碼歸為同一類，然後反覆閱讀各類別的資料，並進行統整、刪修，最後統整出課程的主要特色。

（二）各師資培育課程發展特色調查

主要以描述統計中的次數分配、百分比與排序，就上項（一）所列課程特色進行計算，另針對所調查之大學生（即國立臺灣師範大學的師資生與大一學生）對課程規劃特色的知覺與期待進行統計。

（三）焦點座談

將焦點座談結果，轉騰為逐字稿，並將參與者進行編碼，共有三個碼，第一碼是參與者的代號，從01到21；第二碼則是每位受訪者逐字稿的頁碼，從01到15；第三碼則是行數，即該頁的第幾行，從01到35。本研究逐行進行開放性編碼，並將相同概念整理為類別，接著反覆閱讀各類別的資料，以期找出其間的脈絡與關係。

（四）德爾菲法專家訪談

將第一輪訪談所得資料，以描述統計中的次數分配，計算所有受訪專家勾選各教育科目分別可以達成的能力指標及其次數，並整理成為依重要程度進行勾選的第二輪問卷，並將文字建議進行歸納整理。至於第二輪問卷，由於各科目被勾選的能力指標甚多，本研究以獲得專家共識最多的能力指標，做為該課程科目應達到的能力指標，而指標選取之依據係參考Lindeman（1975）、Murry與Hammons（1995），以及Salmond（1994）的權重計算方式，必須達到下列兩項標準，包括：1.重要性的平均數 ≥ 4 且眾數在4（含）以上，表示重要性程度高；2.標準差 ≤ 1.5 且每一題被勾選具有重要性的同意程度，需達所有參與專家75%以上成員之同意，表示專家們已達成一定的共識。

肆、研究結果與討論

一、中等學校師資培育課程的發展特色

本研究目的之一為欲了解的中等學校師資培育課程的發展特色，且經文件分析結果顯示，各校師資培育機構規劃的發展特色計有19項（如表7）。其中，教育專業、教學態度、實務與實習為各師資培育機構最重視的前三項特色，至於第四項則是資訊科技，第五項則同時有多元化、創新、人文與生命關懷，以及和學校建立合作關係等並列。

表 7 各師資培育機構在中等學校師資培育課程的發展特色暨學生對師資培育課程的知覺與期待

師資培育 發展特色	41 所師資培育機構在中等學校師資培育課程的發展特色		國立臺灣師範大學師資生對課程的實際知覺		國立臺灣師範大學大一新生與師資生對課程規劃特色的期待			
	校數 (百分比)	排序	師資生人數 (百分比)	排序	大一學生 人數 (百分比)	排序	師資生 人數 (百分比)	排序
1. 教育專業	36 (88%)	1	195 (80.6%)	1	812 (53%)	1	134 (55%)	4
2. 國際化	10 (88%)	9	21 (8.9%)	15	794 (52%)	2	128 (52.9%)	6
3. 多元化	12 (88%)	5	58 (24%)	8	790 (51%)	3	144 (59.5%)	1
4. 創新	12 (88%)	5	11 (4.5%)	17	773 (50%)	4	117 (48.3%)	9
5. 實務與實習	19 (46%)	3	135 (55.8%)	2	699 (45%)	5	141 (58.3%)	2
6. 未來性	1 (2%)	16	18 (7.4%)	15	677 (44%)	6	136 (56.2%)	3

表 7 各師資培育機構在中等學校師資培育課程的發展特色暨學生對師資培育課程的知覺與期待 (續)

師資培育 發展特色	41 所師資培育機構在中等學校師資培育課程的發展特色		國立臺灣師範大學師資生對課程的實際知覺		國立臺灣師範大學大一新生與師資生對課程規劃特色的期待			
	校數 (百分比)	排序	師資生人數 (百分比)	排序	大一學生 人數 (百分比)	排序	師資生 人數 (百分比)	排序
7. 教學態度	21 (51%)	2	125 (51.7%)	3	633 (41%)	7	127 (52.5%)	7
8. 資源整合	2 (5%)	14	44 (18.2%)	10	498 (32%)	8	94 (38.8%)	12
9. 情緒管理	1 (2%)	16	75 (10.3%)	6	454 (30%)	9	103 (42.6%)	11
10. 品性	3 (7%)	13	41 (16.9%)	12	437 (28%)	10	79 (32.6%)	14
11. 與學校建立合作關係	12 (29%)	5	88 (36.4%)	5	436 (28%)	11	130 (53.7%)	5
12. 人文與生命關懷	12 (29%)	5	51 (21.2%)	9	383 (25%)	12	104 (43%)	10
13. 反思與批判	9 (22%)	10	43 (17.8%)	11	375 (24%)	13	123 (42.6%)	8
14. 終身學習	4 (9%)	12	25 (10.3%)	14	371 (24%)	14	88 (36.4%)	13
15. 資訊科技	18 (44%)	4	67 (27.7%)	7	327 (21%)	15	67 (27.7%)	15
16. 與學程校友聯繫	1 (2%)	16	28 (11.6%)	13	245 (16%)	16	61 (25.2%)	16
17. 服務學習	7 (17%)	11	96 (39.7%)	4	222 (14%)	17	42 (17.4%)	17
18. 行動研究	2 (5%)	14	13 (5.4%)	16	180 (12%)	18	29 (12%)	18
19. 其他	2 (5%)	16	1 (4%)	18	6 (3%)	19	2 (9%)	19

前述由機構角度所呈現的課程特色，本研究續以其中一所學校（即國立臺灣師範大學學生）為對象，以了解學習者所知覺到的特色是否與規劃單位相近，結果發現，本研究受試師資生所知覺的前三項特色，與各師培機構一致，皆指向教育專業、教學態度、實務與實習。由此顯見，這些受試對象能夠明確知覺到各師資培育機構對這三項課程規劃的特色，惟前述對照比較，因只以國立臺灣師範大學學生為學習者觀點，故所得結果僅能供該所大學參考，並不適合推論至未參與調查的其他大學。

基於研究對象的對應關係，本研究續以該所大學所得之調查資料，進行下列兩種分析：其一是，針對該所大學同一對象（即師資生），進行其對師資培育課程的實際知覺與期待的比較，亦即檢視同一對象真實所感與心中所期待的一致性，結果發現，實務與實習既是師資生所期待的特色，也是其實際知覺到的特色，兩者完全相符；然而，師資生期待的多元化、未來性，卻出現期待與知覺的落差，而且期待排序在前，但實際知覺的排序在後，亦即師資生想要的課程特色，在真實生活中並沒有明確的被察覺到。有鑑於此，提醒師資培育機構對於學生的需求要多做了解與傾聽，並應有效的傳達其課程規劃之重點。

其二是，比較此所大學大一學生與師資生對師資培育課程的期待差異，亦即檢視尚未取得師資生資格與已開始修習師資培育課程兩種對象，其對師資培育課程特色的期待，是否有所不同。結果發現，大一學生對教育專業與國際化的期待較高，而師資生則對實務與實習與多元化的期待較高。

綜合本研究調查所得之各校師資培育課程的19項特色，包括教育專業、實務與實習、教學態度等項目，顯示國內多數中等學校的師資培育課程已具備各教師專業標準所共同強調的專業知識、技能與態度之內涵。其次，各校所發展的課程特色與中華民國師範教育學會所主張的師資培育重點，皆提及科技化、人本化、國際化，以及本土化的重要性，同時也顯示後現代主義所重視的創新概念已受到各師資培育機構的重視（溫明麗，2006）。惟這些特色如何轉化為課程所建立的標準內涵，並無法和戴嘉南等人（2003）、紀金山與黃毅志（2005），以及紀惠英（2006）發現之教育專業課程獲得師資培育教授與已畢業師資生肯定的實證研究結果，建立具體的連結與對應，亟待後續研究深入探討。

二、中等學校教育專業課程的實施概況

關於研究目的二——探討中等學校教育專業課程的實施概況，本研究歸納焦點座談結果，分別從師資培育機構的功能、課程實施、遴選與教檢，以及培育方式等角度，進行下列結果描述：

（一）師資培育機構要能發揮功能

自《師資培育法》開放後，帶動各校成立師資培育課程的熱潮，展現師資培育百家齊放的多元特性。然而，受訪者強調，師資培育機構能否發揮功能要比其所屬層級更為重要。

依我的看法，師培中心也不一定要是一級單位，它只要是專責單位就可以了，像是教育系，所以專職的機構一定要，但是不是一級單位，我覺得可以看學校，看各學校的組織怎樣去調整，只要能發揮功能就好。

（070405-08）

如果跳脫現有師資培育中心的培育形式，有無可能仿倣學院形式，建構專責的師資培育學院，或是統整現有的師資培育中心與教育學院，成為一個師資培育單位，這是目前師資培育定位的替代思考。

，如果我們能夠配合少子化的走向，師資培育能夠變成比較優質培育的方式，，所以我理想中的想法是以一個院，把師資培育學院架構架起來，然後好好應用教育部核定的名額選擇良好的師資生。

（180612-0717）

把教育學院、師資培育中心統整起來成為一個師資培育的單位，除了負責師資培育，教育文化和人員培育當然也可以做為其功能之一，。

（181124-26）

成立專責培育師資機構或統整現有的師資培育中心與教育學院為單一師資培育單位，雖有助於功能發揮，但仍需借鏡國外經驗，以周詳各項配套規劃。

美國現在還是有專門師資培育的中心，也有教育學院，基本上來說，這兩

個是分開還是並行，美國現在面臨的問題像是數理科老師，他們要培養出好的數理科老師不太容易，因為這些都是在教育學院裡面，他們的學科能力其實是比較弱的，所以要很多配套措施去思考，他們有時候反而是羨慕我們這邊培養出來數理科老師的學科能力。（041105-09）

（二）課程從科目出發，未能要求具體的能力，難與實務接軌

能力標準對於課程科目可以提供明確的學習目標，並有助於教師檢視教學成效。然而，目前以課程修畢、通過考試即取得學分的評量，較難具體說明課程科目讓師資生學會哪些教學能力。尤其九年一貫課程所建構的領域學習，與目前師資培育課程依科目進行教學，出現落差，因為領域包含的範圍要比科目的範圍來得大。

我們現在的師資培育，包括職前課程跟教檢，甚至教甄，基本上來講，他出現一個最大的問題就是理論和實務沒辦法接軌，我們學校裡面教了那麼多學生一些教學知識，可是實際到現場去教，現在中小學的大學校都是分科教學，小學校就是領域教學，而現在大學師資培育培養出來都是分科教學的。（041010-14）

（三）課程以學群（領域）區分，並能建立階層結構

各課程科目所能達成的能力或有重疊，而同一能力也可以由不同科目學習而得，如果從領域的觀點出發，可以將類似課程歸類為同一領域，有利於時數與學習權重規劃。

在課程結構部分，我們也看到各學校會依學校師資的狀況去開設一大串選修，** 大學的狀況也是這樣子，整個學院的老師會來支援選修課程，對於選修課程的版本，我問了幾個老師，他們認為說選修當中是不是應該要有學群的觀念，例如心理的部分，像有兒童心理、發展心理，都是同質性很高的課程，所以是不是在選修的部分可以透過學群的方式，而且同樣的科目是不是能訂進階，像是資訊融入教學課程是不是能夠訂進階課程，這樣老師在授課和學生在選課會比較能夠區隔出來。（020228-34）

再者，教師專業能力的養成需有先後順序，基本功是基礎，之後能夠循序而上，教師的專業品質才能穩固。

課程和教學設計的能力，是很重要的能力。接著就是老師如何教學的能力，包括表達能力、反思能力，各校其實都還是有一些差異性，所以這就涉及到怎樣去教學或是課程結構的調整，我覺得基礎理論還是重要，只是比較沒有辦法顯現出來，所以有一些小小建議，就像是這張課表能不能有一些規範，劃分為幾個領域，能讓各個師資培育機構有一個自由度可以去自行規劃他自己的特色課程，這樣就可以根據學校師生或實習學校的意見來規劃課程，像是哲學課可能更重要的是個人的哲學、教學信念，可能一般教育哲學比較少提到這個，但是這些我覺得對於教師而言，還是很重要的。（070321-0402）

另外，對於不易量化或客觀評量的基礎課程，同樣要顧及它的重要性。

在課程本身，我個人認為可以有四種課程導向可以去注意到，第一個是技術，也就是能力，第二個是專業生涯規劃，第三個是省思部分，第四個是通識部分。以前林清江老師做了一個研究，他發現老師有兩種能力是比較缺乏的，一個是研究能力，一個是常識。我認為通識部分、倫理方面的課程應該要加以重視，即使是用非正式課程或是活動的方式呈現都可以。（060222-27）

（四）現行的遴選，無法選到適合的師資生

教師是一項專業，必須具備專業知識、專業態度與專業技能，才能確保教育品質，亦即在師資培育的輸入、過程與輸出，都注意質的提升。惟目前各校師資生的選擇，多數仍以學習成績或紙筆測驗做為師資生資格取得的選擇參照，但成績表現良好，並無法確認其個性、特質、興趣或性向是否適合成為教師，因此，這部分便成為職前教育輸入端把關的限制。

包括初檢和甄試部分，比如在職前部分，像 ** 大分為兩塊：一塊是讓各系自己去決定誰是師培生，誰是非師培生，另外，師培中心有些名額

是用考試的，但是我們面臨到一個困難就是，這樣的考試有時候沒辦法選到好的學生，我有一個疑惑就是，我們能不能拒絕某些學生來考，因為在學生考完以後，我們也做過性向測驗，但是來評鑑的委員有些認為這個不妥，可是在考進來之後，我們發現有些學生有**症，這些有時候在學是看不出來。這樣考試有時候選不到適宜的學生，進入課程後，會讓我們覺得非常累，像是以前簡章規定不能考**，但現在只能很保守地講，請你審慎考慮，可是，我覺得在選擇師資時，這部分還是要注意。(060202-09)

(五) 考試領導教學，同時教師檢定與甄選方式無法測出教師的能力

教師專業包含教育專業知識、技能與態度，但現有的教師檢定以及教師甄選考試機制，基於人力限制以及出題方式，無法檢測出教師真正的能力。

教師檢定考試涉及能力的問題，這部分的考試好像太僵化了一點，可能受限於人數眾多，成千上萬人要來應考，所以我們會用大量的選擇題，因此這些甄試好像沒辦法了解教師的核心能力，我是很擔心我們的出題方式會培育出僵化思考的教師，考試的出題教師為了使答案具有不可爭議性，就要出那種記憶性的題目，這種很事實性的題目，所以很難測高層次的能力，僅能測出記憶能力。所以我覺得教師檢定考試的部分，我認為還有可以再思考和改進的地方。(010121-29)

再者，考試機制牽動現實的通過率問題，而且影響課程正常教學，教師專業能力的養成與通過考試孰重孰輕，成為教學面臨的兩難，當學生能夠通過考試，最直接的影響就是修課信心以及學習動機之增強，但課程也因此不再是課程，反而成了領導教學的犧牲品，使得教育補習化。

教檢這部分，因為牽涉到學生的出路，所以可能會變成考試領導教學，因為題目都是選擇題，我們會覺得師資培育過程中，更重要的能力都被這些客觀的測驗給取代，到後來變成是我們教學生不得不重視記憶和背誦。(060212-15)

針對選修教育專業科目架構的部分，我們常發現，跟考科相關的科目特別

容易爆滿，學生特別喜歡來修，可是我們其實面臨一個問題就是我們的選修科目會跟著教檢導向走，，像我自己本身上的課，好像在上補習班喔！（061421-28）

（六）培育方式要有誘因

教師需求減少是不爭的事實，少子化現象更是當前面臨的情況，這些變化也反映在市場調控機制對師資培育方式的衝擊以及好人才對師資培育的選擇信心受到動搖，因此，應增加師資需求量，提供實質的誘因，以提升學生選擇師資培育的信心及學習動機，才能讓適合的人才願意對教育做出承諾。

現在老師的需求是很少的，這會影響到學生在接受師培課程時的信心和向心力，學生會時常搖擺不定到底要不要好好念這些東西，所以這恐怕會變成未來要面對的一個問題，因為如果按照教育部的統計資料，師資的需求還有一段時間是會逐年遞減的，是不是能夠適當地去幫助師培學生建立信心，因為有些師培生會認為自己上的課是沒有意義的，因此會降低其學習意願。（060226-33）

原有先實習後檢定的機制，若能考量師資生所面對的經濟壓力與生涯焦慮，變更為先檢定後實習並提供適度的津貼，對師資生的需求以及教師生涯的認同，將能提供正面的支持與回應。

我們是希望可以先檢定後實習，我認為這樣比較可能落實實習，因為目前實習生到學校實習還要準備教檢，可能會對他的心理產生一點影響。，考不過的人等於明年還要再來。如果先檢定後實習，津貼的發放也會變得比較可行，這也是一個誘因，就是考過了會有一點點的津貼，這樣也可以收到比較多優秀的實習生來就讀。（070410-17）

綜合上述訪談結果可以發現，受訪者對師資培育機構的功能發揮相當重視，進而有成立專責機構的想法。其次，對於課程的實施，根據前述調查資料顯示，各師資培育機構以教育專業為課程發展特色，其中，受訪者也知覺教育專業為課程發展特色，然而，落實到課程教學上，卻遇到現實的考驗。目前單以筆試做為

檢定機制，忽略了實務經驗，依考試結果所篩選出來的教師可能僅是會讀書的教師，而非具有專業教學知能的教師；師資生在務實考量下，不得不偏重筆試的準備（林育璋、林妙真，2006；楊慧玲，2006）。

教師資格檢定考試的用意在於，落實師資檢定政策、管制教師素質、維護學生受教權（洪志成，2002）。溫明麗（2006）強調，師資培育機構若只重視如何讓學生都能順利的考取「教職的證照」或取得教職，而不培養其價值觀與習慣，也未在過程中強化人文和品格，將無以深化師資生的人文素養。如此一來，考試領導教學的大環境現況，將虛化了教師專業標準本位的理想，考試成為一切的依歸，師資生必須在理想與現實中掙扎，只有考上才有出路，而教育所重視的「專業精神」、「民主素養」，以及「品格陶冶」的培養，恐怕淪為口號，無法落實。

三、中等學校教育專業課程可達成之能力指標

本研究依據前述資料分析所設定之選取標準，逐一計算每一專業課程科目在潘慧玲等人（2004）對專業標準模式中各層面所列能力指標的平均數、標準差、眾數，以及22位受訪者對科目能否達到對應之能力指標的同意程度。例如，教育概論有七項能力指標被受訪者評定為非常重要，其平均數介於4.0~5.0之間（ ≥ 4 ）、眾數介於4~6之間（ ≥ 4 ），標準差介於1.20~1.42之間（ ≤ 1.5 ），而且前述能力指標至少有93%~100%的成員同意可由教育概論科目達成（高於75%以上的成員同意），因而判定教育概論可達成七項能力指標；至於其他九個科目，也依此程序進行標準的選取，總計研究目的三所欲了解10個教育專業課程科目可達成的能力指標，共取得五個層面、12個向度、35項能力（重複出現的指標，只列計一次），茲分述結果如下：

（一）教育基礎科目

就教育基礎科目而言，包括教育概論、教育心理學、教育哲學，以及教育社會學四門課程，共計選取20項能力指標（重複出現的指標，只列計一次），集中在專業發展能力層（包括自我發展、專業成長，以及專業態度向度）、教學能力層（包括教學方法、學習評量，以及教材呈現向度）、管理能力層（以班級經營向度為主），以及評鑑能力層中的教學評鑑向度（參見表8）。其中，有六項能

表 8 中等學校教育專業課程各科目與可達成能力指標對照表

層面	向度	能力指標	教育基礎課程 可達到能力指標	教育方法課程 可達到能力指標
規畫能力	課程 規畫	1. 了解學校課程計畫的理念與架構		教學原理
		2. 參與學校課程的發展		課程設計
規畫能力	教學 規畫	1. 研擬適切的教學計畫		教學原理
		2. 規畫適切的教學計畫		教育測驗與評量 課程設計
教材 呈現		1. 適切呈現教材內容		教學原理
		2. 善用教科書	教育心理學	課程設計
		3. 清楚講解教學內容		教學媒體
教學能力	教學 方法	1. 運用有效的教學方法		教學原理
		2. 掌握學習原則進行教學	教育心理學	教學媒體
		3. 善用教學資源輔助教學	教育概論	班級經營 課程設計
學習 評量		1. 適當說明學習評量的實施		
		2. 適切實施學習評量	教育心理學	教育測驗與評量
		3. 善用學習評量結果		
管理 能力	班級 經營	1. 營造良好互動的班級氣氛	教育心理學	教學原理
		2. 營造安全且有助於學習的情境	教育社會學	班級經營
		3. 建立有助於學生學習的班級常規		輔導原理與實務
資源 管理		1. 有效管理個人時間		班級經營
		2. 有效運用教學資源		教學原理
		3. 有效管理教學檔案		教學媒體
評鑑 能力	課程 評鑑	1. 具備課程評鑑的基本概念		
		2. 參與教科書的選用與評鑑		
		3. 參與學校課程評鑑的規畫與實施		課程設計
		4. 運用學校課程評鑑結果改進課程品質		
教學 評鑑		1. 具備教學評鑑的基本概念		
		2. 參與學校教學評鑑的規畫與實施		教學原理
		3. 進行教學自我評鑑	教育概論	教育測驗與評量
		4. 運用教學評鑑結果改進教學品質		課程設計

表 8 中等學校教育專業課程各科目與可達成能力指標對照表（續）

專業發展 自我發展	1. 維持成熟穩定的情緒	教育心理學	班級經營
	2. 反省與悅納自我		
	3. 善於與他人溝通合作	教育社會學	輔導原理與實務
專業發展 成長	1. 追求專業成長	教育概論	班級經營
	2. 與同儕分享專業工作心得		
	3. 因應教育變革	教育社會學	
專業 態度	1. 願意投入時間與精力	教育哲學	輔導原理與實務
	2. 信守教育專業倫理	教育概論	

力指標，在不同課程中重複出現兩次，出現的向度集中在專業發展能力層的专业成長與專業態度向度、教學能力層的教學方法向度，以及管理能力層的班級經營向度。各科目課程，所達成之能力指標，分述如下：

1.教育概論：計有7項能力指標符合選取標準，分布在專業發展層面中的專業成長向度（追求專業成長、與同儕分享專業工作心得、因應教育變革）、專業態度向度（願意投入時間與精力、信守教育專業倫理）以及教學方法向度中的掌握學習原則進行教學與教學評鑑向度中的具備教學評鑑的基本概念；能力指標偏重在專業發展層最多。

2.教育心理學：計有13項能力指標符合選取標準，包括教學方法（運用有效的教學方法、掌握學習原則進行教學、善用教學資源輔助教學）、學習評量（適當說明學習評量的實施、適切實施學習評量、善用學習評量結果）以及班級經營（營造良好互動的班級氣氛、營造安全且有助於學習的情境、建立有助於學生學習的班級常規）三個向度所涵蓋的9個能力指標、教材呈現向度中的適切呈教材內容、清楚講解教學內容以及自我發展向度中的維持成熟穩定的情緒和反省與悅納自我；能力指標最為注重教學能力層，其次是管理層。

3.教育哲學：計有2項能力指標符合選取標準，為專業態度向度中的願意投入時間與精力以及信守教育專業倫理，能力指標以專業發展層為主。

4.教育社會學：計有4項能力指標符合選取標準，包括專業成長向度的與同儕分享專業工作心得、因應教育變革，自我發展向度的善於與他人溝通合作，以及班級經營向度中的營造安全且有助於學習的情境；能力指標以專業發展層最

多。

（二）教育方法課程

合計六門教育方法課程，包括教學原理、班級經營、教育測驗與評量、輔導原理與實務、課程設計、教學媒體，計達成34項能力指標（重複出現的指標，只列計一次），涉及的專業層包含規劃、教學、管理、評鑑以及專業發展能力（參見表8）。其中，有23項能力指標，在不同課程中重複出現2至4次，出現的向度集中在規劃能力層中的課程規劃向度、教學規劃向度；教學能力層中的教材呈現、教學方法向度；管理能力層中的班級經營與資源管理向度；評鑑能力層中的教學評鑑向度；以及專業發展能力層中的自我發展向度。各科目課程所達成之能力指標，分述如下：

1.教學原理：計有19項能力指標，包括課程規劃向度（了解學校課程計畫的理念與架構、參與學校課程的發展）、教學規劃向度（研擬適切的教學計畫、規劃適切的教學計畫）、教材呈現向度（適切呈現教材內容、善用教科書、清楚講解教學內容）、教學方法向度（運用有效的教學方法、掌握學習原則進行教學、善用教學資源輔助教學）、班級經營向度（營造良好互動的班級氣氛、營造安全且有助於學習的情境、建立有助於學生學習的班級常規）、教學評鑑向度（具備教學評鑑的基本概念、參與學校教學評鑑的規劃與實施、進行教學自我評鑑、運用教學評鑑結果改進教學品質）內所有能力指標以及資源管理向度中的有效運用教學資源以及有效管理教學檔案兩項能力指標。能力指標以規劃層面為主，其次是教學能力層，然後是評鑑層，本課程同時也是能力指標項目評選最多的課程。

2.班級經營：計有12項能力指標，包括班級經營（營造良好互動的班級氣氛、營造安全且有助於學習的情境、建立有助於學生學習的班級常規）、資源管理（有效管理個人時間、有效運用教學資源，以及有效管理教學檔案）、自我發展（維持成熟穩定的情緒、反省與悅納自我、善於與他人溝通合作）等三個向度的所有能力指標，以及專業態度中的願意投入時間與精力和教學方法向度中的運用有效的教學方法以及掌握學習原則進行教學。能力指標著重管理能力層面，其次是教學能力與專業發展層面。

3.教育測驗與評量：計有9項能力指標，包括學習評量向度（適當說明學習評量的實施、適切實施學習評量、善用學習評量結果）、教學評鑑向度（具備教

學評鑑的基本概念、參與學校教學評鑑的規劃與實施、進行教學自我評鑑、運用教學評鑑結果改進教學品質），以及教學規劃（研擬適切的教學計畫、規劃適切的教學計畫）等三個向度所涵蓋的能力指標。能力指標偏重評鑑層、教學層和規劃層。

4.輔導原理與實務：計有10項能力指標，包括班級經營向度（營造良好互動的班級氣氛、營造安全且有助於學習的情境、建立有助於學生學習的班級常規）、自我發展向度（維持成熟穩定的情緒、反省與悅納自我、善於與他人溝通合作）、專業態度向度（願意投入時間與精力、信守教育專業倫理）的所有能力指標以及專業成長向度中的追求專業成長、與同儕分享專業工作心得等能力指標，著重專業發展層與管理層。

5.課程設計：計有15項能力指標，包括課程規劃向度（了解學校課程計畫的理念與架構、參與學校課程的發展）、教學規劃向度（研擬適切的教學計畫、規劃適切的教學計畫）、教材呈現（適切呈現教材內容、善用教科書、清楚講解教學內容）、課程評鑑向度（具備課程評鑑的基本概念、參與教科書的選用與評鑑、參與學校課程評鑑的規劃與實施、運用學校課程評鑑結果改進課程品質）的所有能力指標、教學評鑑向度中的參與學校教學評鑑的規劃與實施、進行教學自我評鑑、運用教學評鑑結果改進教學品質，以及教學方法向度中的善用教學資源輔助教學。能力指標以規劃層、評鑑層為主，其次是教學層。

6.教學媒體：計有8項能力指標，包括教材呈現向度（適切呈現教材內容、善用教科書、清楚講解教學內容）、教學方法向度（運用有效的教學方法、掌握學習原則進行教學、善用教學資源輔助教學）中的所有能力指標，以及資源管理向度中的有效運用教學資源以及有效管理教學檔案。能力指標著重以教學能力層為主，其次是管理能力層。

一如前述所言，國內師資培育機構尚無共同認定的教師專業標準，因而在檢視各課程科目所能達成的能力指標時，受訪專家也針對本研究所參照的潘慧玲等人（2004）發展的教師專業標準模式，提出建議如下：

1.潘慧玲等人（2004）所發展出的教師專業能力指標，共有五個層面，包括規劃、教學、管理、評鑑，以及專業發展，要規範教育專業課程，架構有狹窄的疑慮，對於教育基礎課程，諸如教育哲學，或許以「專業理念與視野」指標更為

恰當，教育社會學可參照「社會關懷」指標等。

2.要看整體的學程脈絡，每一科目的範圍可寬可窄，以教育方法學課程而言，若未開設「班級經營」，則該課程的能力指標在「教育心理學」就要加重；如果該學程已經有開「班級經營」，則「教育心理學課程」就不需要涵蓋「班級經營」的能力指標，以免重複。

3.師資培育學程的內容結構與分工合作的重要性，較之某些指標能力必然適合或不適合某些課程科目更為重要。

綜合上述，本研究發現，教育專業課程計有10門課程科目可達成潘慧玲等人（2004）對於教師專業標準中的12個向度、35項能力。其中，教育基礎課程，包括教育概論、教育心理學、教育哲學，以及教育社會學，總計選取20項能力指標，大都集中在專業發展能力層，其次是教學能力層，然後是管理能力層。至於教育方法課程，總計選取34項能力指標，涉及的專業層包含規劃、教學、管理、評鑑，以及專業發展能力。

前述各課程科目所達成的能力指標，若從教師專業標準來看，可以得知標準本身即存在階層結構，亦即，能力指標可萃取出共同的向度特質，此即為一階概念。而不同向度，即一階概念，可以再萃取出二階因子。此一階層概念，若應用於師資培育課程檢核，可以發現目前以科目為導向的師資培育課程設計，會出現不同課程科目所能達到的能力是一致的，亦即，凸顯科目之間缺乏統整，導致不同科目所能達成的能力互有重疊性，諸如教學原理、課程設計、教育測驗與評量等三種不同課程科目皆可達成規劃能力；而教學能力也可由教學原理、課程設計、教學媒體、教育心理學、教育測驗與評量、教育概論、班級經營等不同課程科目達成。

由此可知，當前師資培育課程最迫切需要改善的是，將可以達成相同能力指標的課程科目，整併為新組成的科目或領域，以解決前述葉興華（2005）所反應的問題：師資培育課程的分科授課，無法落實九年一貫所著重的領域教學需要。惟新組成的科目或領域與現有科目若有差異，可以再往低階概念，即向度和向度之下的能力指標，進行溝通討論，並據此建立課程階梯，進而能改善李田英（2008）對當前教育專業缺乏階層結構安排，影響師資生系統化有效學習的擔心。當然，各校仍需考量其獨特的課程脈絡，針對每一個科目的範圍寬窄，

進行自主判斷與調整。例如，以教育方法學課程而言，若未開設「班級經營」，則該課程的能力指標在「教育心理學」就要加重；如果該學程已經有開設「班級經營」，則「教育心理學課程」就不需要涵蓋「班級經營」的能力指標，以免重複。換言之，各校師資培育機構在課程結構與分工合作上具有相當的重要性，尤其大學教授對各科目所應具備的能力指標，因其受訓背景與經驗不同，對科目所需達成的能力指標難免會有觀點差異，因此，要以單一的指標模式規範教育專業課程，架構各科目所應具備的關鍵能力，亦有孫志麟（2010）在前述文獻所提及的擔心，亦即，統一化的標準本位可能會抹煞了創意、自主、多元、專業等標準本位的核心價值，也可能會否定多樣化帶給教師持續發展的動力，所以，要落實教師專業標準於課程和教學，尚需凝聚共識，以兼顧學科特性及教師專業自主。

四、中等學校師資培育課程發展特色與課程實施概況舉隅

本研究接續前述整體結果分析之後，續以國立臺灣師範大學為例，就其網頁資料、特色調查、焦點座談以及德爾菲法專家訪談等不同類別資料來源，進行交互檢證與探討。首先，從課程規劃單位所提供的網頁資料來看，國立臺灣師範大學在表7所列19項師資培育課程發展特色中，提到品性、教學態度、創新、教育專業、實務與實習、與學校建立合作關係，以及終身學習等7項特色。其中，教學態度、教育專業以及實務實習與師資生實際知覺的前三項特色，完全吻合；此外，也與師資生所期待的實務與實習充分連結，惟師資生期待的多元化、未來性並不在網頁所列的特色。

另外，表8所列各教育專業課程科目所能達成的專業能力，經個別化分析，顯示受訪的國立臺灣師範大學教授反應教育基礎課程科目所能達到的能力指標，以專業發展的向度為首，包括自我發展、專業成長與專業態度；至於教育方法課程科目，則以規劃、教學、管理等向度為主；前者著重專業認同，後者強調專業知能，與教學態度、教育專業皆有連結。

綜觀上述來自課程規劃單位、師資生以及師培教授等三種對象，對師資培育課程發展特色與課程實施的研究結果可以發現，國立臺灣師範大學對於師資培育課程發展特色已經涵蓋「經師」與「人師」的專業標準，即Spencer與Spencer（1993）冰山理論所陳述的外顯專業知能以及內隱態度與動機。惟該校在焦點訪

談結果，也反映當前師資培育課程從科目出發，缺乏領域（學群）與階層結構，以及考試領導教學等挑戰（例如訪談摘錄020228-34與060212-15），以致無法得知該校如何將課程特色轉化為課程標準，而此一情況也在本研究其他受訪學校的研究結果中看到相似的情況，值得後續研究深入探討。

伍、結論與建議

一、結論

本研究旨在了解中等學校師資培育課程的規劃特色以及教育專業課程所能達成的專業能力指標。其中，研究目的的一所得結果顯示：現有41所學校師資培育課程規劃，著重教育專業、教學態度、實務與實習等19項特色，這些特色顯示各師資培育機構所規劃的課程已具教師專業標準所強調的內涵。其次，師資生實際知覺的特色與師資培育機構所強調的前三項特色相當一致，皆是教育專業、實務與實習以及教學態度，反映特色理念之傳達相當落實。惟由於特色過於多元，反而不易讓師資生掌握師資機構所要傳達的各種特色，因而出現許多排序上的差異。推測師資生與大一學生對師資培育機構的期待，可能因為所處階段不同，需求也因而不同，惟師資培育機構對學生所期待的項目，諸如未來性與國際化，其排序存在明顯差異，顯示規劃單位與學習者兩種角度，需要再多加溝通。至於研究目的二，則由專家訪談結果顯示，現行課程從科目出發，未能要求具體能力指標，難與實務接軌，且考試領導教學，影響課程的實質教學；再次，現行制度未能有效遴選適合的師資生，且以筆試為主的檢定，未能有效了解教師的能力。最後，研究目的三所探討的教育基礎課程與教育方法課程，合計10門科目的能力指標分析，總計可達到規劃、教學、管理、評鑑以及專業發展等五個層面、12個向度、35項能力指標。其中的教育基礎課程，包括教育概論、教育心理學、教育哲學以及教育社會學，總計選取20項能力指標，大都集中在專業發展能力層，其次是教學能力層，然後是管理能力層。至於教育方法課程，總計選取34項能力指標，涉及的專業層包括規劃、教學、管理、評鑑以及專業發展能力。

二、建議

（一）探討各校落實中等師資培育課程規劃特色的具體方法與成效

國內中等師資培育課程規劃，具備專業、實務、創新、科技等19項特色，顯示其已具備教師專業標準的內涵，惟各校如何落實所規劃之特色，在具體作法與成效方面尚無相關的實證結果或研究，建議後續研究可就各校的實際作法與效益進行評估，並就課程規劃、教師以及學生層面等不同觀點，進行深度了解，以做為師資培育政策的參考。

（二）規範教育專業課程的核心能力標準

本研究發現，不同課程科目皆有其所能達成的能力，但同時也發現所達成的部分能力是相同的，建議可將達成相同能力指標的課程科目，整併為新組成的科目或領域，惟新組成的科目或領域與現有科目有差異時，可以再往低階概念，即在向度和向度之下的能力指標，溝通討論，以確立各科目主要達成核心能力的標準。

（三）建立教育專業課程的階層結構

各教育專業課程所能達成的能力指標數量不同，顯示各科目的重要性及比重存在差異，宜全面考量科目選修的先後順序，建立學習的邏輯結構。

（四）重視課程與能力檢核的關聯性，改善考試領導教學現象

本研究結果顯示，各師資培育機構的課程發展特色已具備專業知識、技能與態度等內涵，且研究也羅列各科目所能達成的能力指標，惟與課程及評量的銜接，會受到考試領導教學以及檢定、甄選方式的影響，無法有效檢視教師的能力並選出合適的人選，因而本研究建議，可以此模式的能力指標做為檢核工具，在課程學習過程中，納入形成性評量與總結性評量，同時教師檢定的內涵需以前述能力指標為依據，另增加適性測驗，做為遴選與檢定之參酌資料。

致謝：本研究經費來源為97學年度教育部補助發展卓越師資培育計畫（計畫編號：I-4 強化教育專業課程，增能準教師基本能力）。

參考文獻

- 中華民國師範教育學會（主編）（2007）。*教師評鑑與專業成長*。臺北市：心理。
- 【Institute of Teacher Education of Republic of China (Ed.). (2007). *Teacher evaluation and professional growth*. Taipei, Taiwan: Psychological.】
- 何福田、羅瑞玉（1992）。教育改革與教師專業化。載於中華民國師範教育學會（主編），*教育專業*（頁 1-30）。臺北市：師大書苑。
- 【He, F.-T., & Luo, R.-Y. (1992). Education reformation and teachers' professionalism. In the Institute of Teacher Education of Republic of China (Ed.), *The profession of education* (pp. 1-30). Taipei, Taiwan: Shita Bookstore.】
- 吳清基、黃乃熒、吳武典、李大偉、周淑卿、林育瑋等（2007）。*各師資類科教師專業標準結案報告*。臺北市：教育部。
- 【Wu, C.-J., Wong, N.-Y., Wu, W.-D, Lee, D.-W, Zhou, S.-Q., Lin, Y.-W. et al. (2007). *Final report: Professional standards for teachers of various categories*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.】
- 李田英、曹博盛、左臺益、謝豐瑞、黃福坤、陸健榮等（2008）。中學科學教師之教育學程修習狀況與成效，*科學教育月刊*，**311**，2-16。
- 【Li, T.-Y., Cao, B.-S., Tsuo, T.-Y., Xie, F.-G., Huang, F.-K., Lu, J.-R. et al. (2008). Status and effects of secondary school science teachers in extended education programs. *Science Education Monthly*, *311*, 2-16.】
- 沈宗瑞（1996）。八十四學年度國內各大學規劃及實施教育學程概況報導。*通識教育學刊*，**2**（4），111-123。
- 【Shen, Z.-R. (1996). Report on the planning and implementation of education programs in universities in Taiwan, 1995. *General Education Journal*, *2*(4), 111-123.】
- 周春美、沈健華（2004）。教育學程學生發展教學專業化概念之行動研究：以微試教為例。*教育科學期刊*，**4**（1），52-77。
- 【Chou, C.-M., & Shen, J.-H. (2004). Action study on the professional concepts in development of teaching skills for students in education programs: An example of micro-trial teaching. *Journal of Educational Science*, *4*(1), 52-77.】
- 周愚文、方永泉（2008）。*國立臺灣師範大學九十七學年度大一學生修習第二專長調查研究*。臺北市：國立臺灣師範大學教學發展中心。

- 【Zhou, Y.-W., & Fang, Y.-Q. (2008). *Study on the development of second professional specialty for the first-year students*. Taipei, Taiwan: Educational Development Center, National Taiwan Normal University.】
- 林育璋、林妙真（2006）。幼兒教育實習制度之回顧與省思。載於中華民國師範教育學會（主編），*新世紀師資培育的圖像*（頁 256-282）。臺北市：心理。
- 【Lin, Y.-W., & Lin, M.-Z. (2006). Review and reflection on the practical training system for early childhood education. In the Institute of Teacher Education of Republic of China (Ed.), *New century image of teachers' education* (pp. 256-282). Taipei, Taiwan: Psychological.】
- 林建福（2001）。*教育哲學：情緒層面的特殊觀照*。臺北市：五南。
- 【Lin, J.-F. (2001). *Philosophy of education: Special contemplation of emotional dimensions*. Taipei, Taiwan: Wunan.】
- 洪志成（2002）。教師檢定確保教師素質的前提——教學指標的建構。*教育研究月刊*，**103**，51-61。
- 【Hong, Z.-C. (2002). Prerequisites for teachers' certification to ensure the quality of a teacher: Starting from the building of teaching indicators. *Journal of Educational Research*, *103*, 51-61.】
- 紀金山、黃毅志（2005）。師資培育改革的論述與實踐分析（II）：師資培育改革的實踐分析。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC93-2413-H-I26-001-FG）。臺東市：國立臺東教育大學教育學系。
- 【Ji, J.-S., & Huang, Y.-C. (2005). *Discussion and practice analysis on the reformation of teachers' education (II): The practice analysis on the reformation of teachers' education*. Executive Yuan National Science Council Grants Special Research Project Results Report. (NSC93-2413-H-I26-001-FG)】
- 紀惠英（2006）。老師的老師：師資培育者的故事。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC93-2413-H-026-008）。花蓮市：東華大學。
- 【Ji, H.-Y (2006). *The teachers' teacher: Story of teachers' educators*. Executive Yuan National Science Council Grants Special Research Project Results Report. (NSC93-2413-H-026-008)】
- 孫志麟（2005）。轉換中的教師專業：邁向新專業主義。*家長聯報*，**28**，40-45。
- 【Sun, Z.-L. (2005). A teaching profession in conversion: Towards a new professionalism. *Parents Reported*, *28*, 40-45.】
- 孫志麟（2010）。師資教育的未來政策與實踐。臺北市：學富。

- 【Sun, Z.-L. (2010). *Future policies for teachers' education and their practices*. Taipei, Taiwan: Pro-Ed.】
- 高熏芳（2005）。師資培育品質系統建構之研究：客戶關係管理導向研究成果報告。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC94-2413-H-032-005）。臺北縣：淡江大學。
- 【Kao, H.-F. (2005). *Study on the construction of quality system for teachers' education: Customer relationship management-oriented*. Executive Yuan National Science Council Grants Special Research Project Results Report. (NSC94-2413-H-032-005)】
- 張俊彥、林陳涌、邱鴻麟、張靜馨、許瑛珺、羅珮華等（2006）。學校中的科學教育師資培育成果報告。臺北市：國立臺灣師範大學科學教育中心。
- 【Chen, C.-Y., Lin, C.-Y., Qiu, H.-L., Zhang, J.-B., Hsu, Y.-S., Luo, P.-H. et al. (2006). *Achievement report on the science teacher's education in schools*. Taipei, Taiwan: National Taiwan Normal University, Center for Science Education.】
- 張俊紳（2000）。國民中小學教師教學能力基準及培育模式。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC88-2418-H-143-001-F19）。臺東市：臺東師院。
- 【Chang, J.-S. (2000). *Teaching capability criteria and education models for secondary school and primary school teachers*. Executive Yuan National Science Council Grants Special Research Project Results Report. (NSC88-2418-H-143-001-F19)】
- 張惠博、王國華、龔心怡（2009）。中等學校教師師資職前教育專業課程研究計畫。2010年3月13日，取自 http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8449
- 【Zhang, H.-B., Wang, G.-H., & Gong, X.-Y. (2009). *Research program for pre-job professional education curriculum for secondary school teachers*. Retrieved March 13, 2010, from http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8449】
- 張德銳、吳武雄、曾燦金、許籐繼、洪寶蓮、王美霞等（2004）。中學教師教學專業發展系統。臺北市：五南。
- 【Zhang, D.-R., Wu, W.-X., Tseng, T.-C., Hsu, T.-C, Hong, B.-L., Wang, M.-X. et al. (2004). *Teaching profession development system for secondary school teachers*. Taipei, Taiwan: Wunan.】
- 教育部（2003）。中等學校、國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分。2009年12月13日，取自 http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8449
- 【Ministry of Education (2003). *Professional courses and credits for pre-job professional education curriculum for secondary school and primary school teachers*. Retrieved

December 13, 2010, from http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8449】

教育部（2006）。師資培育素質提升方案。臺北市：作者。

【Ministry of Education (2006). *Solution for quality improvement of teachers' education*. Taipei, Taiwan: Author.】

黃嘉莉（2003）。教師專業及其制度化之歷史發展。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。

【Huang, C.-L. (2003). *Historic development of teaching as a profession and its institutionalization*. Unpublished doctoral dissertation, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.】

楊深坑、黃嘉莉、姚佳雯（2011，5月）。教師素質及其改革措施之國際比較。論文發表於臺灣教育社會學學會、國立臺東大學師範學院聯合舉辦之「社會變遷與教師地位之轉變」國際學術研討會，臺東市。

【Yang, S.-K., Huang, C.-L., & Yao, J.-W. (2011, May). *Quality of teachers and the international comparison of its reformation measures*. Paper presented at the meeting of the proceedings of 2011 Taiwan International Conference on Sociology of Education: Social Changes and Changes in the Status of Teachers Taitung, Taitung, Taiwan.】

楊慧玲（2006）。國內國民小學教育實習制度之研究。臺北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

【Yang, H.-L. (2006). *Study on the practical education training system for primary schools*. Unpublished master's thesis, Taipei Municipal University of Education, Taipei, Taiwan.】

溫明麗（2006）。現代與後現代轉折的師資培育——恩中的批判教育學觀點。載於中華民國師範教育學會（主編），*新世紀師資培育的圖像*（頁4-17）。臺北市：心理。

【Wen, M.-L. (2006). Modern and postmodern turning point in teachers' education: Criticism on pedagogic concepts in gratitude. In the Institute of Teacher Education of Republic of China (Ed.), *New century image of teachers' education* (pp. 4-17). Taipei, Taiwan: Psychological.】

葉興華（2005）。一位師資培育機構教師統整課程發展與實施之研究——以「課程發展與設計」、「國語教材教法」課程為例。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC93-413-H-133-08）臺北市：臺北市教育大學。

【Ye, X.-H. (2005). *Study on the development and implementation of integrated teachers curriculum provided by a teachers' education institute: With the examples of 'curriculum*

development and design’ and ‘*Materials and Methods for Mandarin Teaching*’ courses. Executive Yuan National Science Council Grants Special Research Project Results Report. (NSC93-413-H-133-08)】

潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳等（2004）。國民中小學教師專業能力指標之發展。《教育研究資訊》，12（4），129-168。

【Pan, H.-L., Wang, L.-Y., Chien, M.-F., Sun, Z.-L., Chang, S.-J., Chang, S.-S. et al. (2004). Developing a professional competence indicator system for teachers of primary schools and secondary schools. *Educational Research & Information*, 12(4), 129-168.】

戴嘉南、張新仁、方德隆、丘愛玲（2003）。國內「中小學校師資類科」職前教育專業課程及學分數之研究。《高雄師大學報》，15，1-27。

【Tai, C.-N., Zhang, X.-R., Fang, D.-L., & Qiu, A.-L. (2003). Study on pre-job professional education programs and credits in the “Category of secondary school and primary school teachers” in Taiwan. *Kaohsiung Normal University Journal*, 15, 1-27.】

簡茂發、李虎雄、黃長司、彭森明、吳清山、吳明清等（1997）。中小學教師應具備的基本素質。《教育研究資訊》，5（3），1-13。

【Chien, M.-F., Li, H.-X., Huang, C.-S., Peng, S.-M., Wu, C.-S., Wu, M.-Q. et al. (1997). Basic qualities a secondary school or primary school teacher should have. *Education Research and Information*, 5(3), 1-13.】

Brouwer, N. (2007). Alternative teacher education in the Netherlands 2000-2005: A standards-based synthesis. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 21-40.

Cochran-Smith, M. (2001). Higher standards for prospective teachers: What’s missing from the discourse? *Journal of Teacher Education*, 52(3), 179-181.

Gilis, A., Clement, M., Laga, L., & Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in higher education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49(6), 531-554.

Huntly, H. (2008). Teachers’ work: Beginning teachers’ conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.

Ingvanson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standard based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.

Korthagen, F., Jorg, T., & Swennen, A. (2004). Studying student teachers’ concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher*

Education, 27(3), 265-283.

- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 567-587.
- Lindeman, C. A. (1975). Delphi survey of priorities in clinical nursing research. *Nursing Research*, 24, 434-441.
- Murry, J. W., & Hammons, J. O. (1995). Delphi: A versatile methodology for conducting qualitative research. *The Review of Higher Education*, 18(4), 423-436.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego, CA: Academic.
- Royer, J., & Feldman, R. (1984). *Educational psychology: Application and theory*. New York: Knopf.
- Salmond, S. W. (1994). Orthopaedic nursing research priorities: A Delphi study. *Orthopaedic Nursing*, 13, 31-45.
- Schmid, K., & Kiger, S. J. (2003). Competence-based curricula and assessment: The case of teacher education in Indiana. *Assessment Update*, 15(1), 6-595.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Tang, S. Y. T. (2008). Issues in field experience assessment in teacher education in a standards-based context. *Journal of Education for Teaching*, 34(1), 17-32.
- Ter Wee, E., & Loog, B. (2005). Dynamic base for the competence profile. *Thema*, 1(5), 50-55.
- Valli, L., & Rennert-Ariev, P. (2002). New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 201-225.
- Zuzovsky, R., & Libman, Z. (2003). *Standards of teaching and teaching tests: Is this the right way to go?* Retrieved March 21, 2010, from <http://scholar.google.com.tw/scholar?q=Zuzovsky+%26+Libman%2C+2003&hl=zh-TW&btnG=%E6%90%9C%E5%B0%8B&lr=t>

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>