

建構國民小學職前教師專業標準及其應用之研究

鄭毓霖

嘉義大學圖書館 組長

摘要

教師對於國家教育品質具有關鍵性的影響，故培育專業素質之師資成為各國所重視的課題。臺灣自 1994 年師資培育法公布後，師資培育由一元化走向多元制，邁向新的里程碑。而國民教育階段是國家整體教育學制之基礎，本研究目的即在建構適合國民小學職前教師階段之教師專業標準內涵，再對應出其適合的教育專業課程，以利將教師專業標準內涵轉化給師資生，培育國家未來具品質保證的國民小學師資。

本研究參考世界主要國家或地區制訂的教師專業標準內涵，以焦點團體座談、德懷術方法形成符合臺灣當前社會發展之教師專業標準。進一步使用專家效度方法，分析本研究建構之教師專業標準內涵與目前師資培育教育專業課程之間的關係，進而提出國民小學師資培育教育專業課程的架構。有關研究結果，發現教師專業標準內涵為專業知能、專業實踐、專業投入等 3 大向度，各向度之下總計有 12 項專業標準及 37 項專業表現指標；其次，教師專業標準內涵與當前國民小學師資培育教育專業課程無法完全對應，需再重新調整課程架構之廣度或增加新學科。同時應採取學科及學習領域雙軌並存方式，以規劃國民小學師資培育教育專業課程。

最後，針對教育行政當局及師資培育單位提出建議，作為未來研究相關議題及制訂培育優質國民小學師資政策的參考。

關鍵詞：教師專業標準、教育專業課程、師資培育、德懷術

壹、緒論

世界各國在追求國家富強和經濟發展過程，教育逐漸成為提升國力和經濟發展的重要基礎要素，故各國均致力於教育改革與提升教師專業素質（楊國賜，1992）。而教師專業素質良窳對於國家教育品質及經濟競爭力具有重要的影響性，尤其自 1960 年代人力資本論觀點被提出，透過教育將使優質人力資源，成為國家發展的重要資產。甚至 1996 年經濟合作發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD）提出「知識經濟」（knowledge-based economy）的論點，促成後來知識經濟時代的到來，更加顯現教育對國家競爭力整體發展的重要。

國內受到西方社會教育改革氛圍的影響，自 1990 年代起進行一連串的教育改革，其中有

關師資培育制度的變革，亦於 1994 年起由一元化改為多元培育制。即授權國內各大學在基本的師資培育規範架構之下，得以進行師資培育，並由各大學依其特色規劃師資培育課程。自此師資養成期相對於一元化培育時期更加縮短，同時師資生進行專業學習的機會也整體相對減少，故社會上出現質疑多元師資培育導致某些優良師資培育傳統遺失，因此更加深切體會維持師資素質恆定及專業的重要性。因此需要有培育優質教師可遵循的專業標準，而實施教師專業標準即是維持師資素質的重要措施。綜觀世界各主要國家，均制訂教師專業標準提升教師素質，以維持國家教育品質。而近年經濟崛起的中國大陸也開始在教育上注重教師專業發展，基於「學生為本」、「師德為先」、「能力為重」、「終身學習」等四大理念，其教育部更於 2012 年 9 月公布《教師專業標準（試行）》，以開展教師教學活動的基本規範和引領其專業發展（吳清基、邱于真，2014）。反觀國內雖已有中小學的教師專業標準結案報告，卻未見正式公布實行。期待國內能盡速實施教師專業標準，規範基礎教育階段的師資品質，並改善多元培育師資制度後，師資素質受到的質疑，以確保國家整體教育品質與保障學生的受教權益。

長尾彰夫（2012）提出當前國際教育改革的動向，教師培育是各國普遍重視的課題之一，並朝建構一套明確化的師資培育課程。而在師資培育過程，課程對於未來產出的師資品質具有重要性的影響，故除建立教師專業標準作為依據外，需再進一步檢討目前師資培育課程的妥適性，並連結兩者之間的關係，才能事半功倍提升教師品質與保障學生學習權益。中國大陸學者梁文明和肖高麗（2009）亦提出師資培育過程，將共通性的教師專業標準要素融入師資培育課程，對於國家整體上培育具有品質保證的教師，乃一項重要的保障措施。又經檢視現行各師資培育大學及國立臺北教育大學等五所學校的國民小學師資培育課程規劃依據，係教育部自 2003 年公布，且近十餘年未調整的版本。然社會環境的急遽變遷與十餘年來師資培育多元化制度所產生的複雜問題，實在有必要針對師資培育課程進行重新檢討及修正。

又研究上顯示，畢業於傳統師範校院師資生的專業最受肯定（吳奇榮，2007），且社會上普遍認為專業的養成需要長期的培訓（謝文全，2004；江惠真 2009）。故整體而言，我國傳統師資養成學系的課程規劃，及其所擁有的完善教學軟硬體資源，相對在培育優質專業師資上較具優勢。因此，師範體系學校無需以弱勢自居，更應突顯師範學校存在的目的性價值（白井嘉一，2010；白井嘉一，2011），積極證明有能力為國家社會培育具有品質保證與專業能力的優質師資。因此基於消除社會質疑教師專業的負面評價，及維護整體師資素質，除對現職教師採取 Richadr 與 Jodi（2013）主張的觀點，如實施進修取得學位、參加課程工作坊、從事研究計畫、參加會議及研習、同儕觀察、改變角色及教學等方法，協助其持續進行專業發展。另應可再針對職前教師，透過制訂教師專業標準及重新檢討師資培育課程，同時應連結兩者之間適合的師資培育課程科目，作為教育行政機構及師資培育單位，規劃師資培育課題之參考。

貳、文獻探討

與本研究相關之文獻，探討以下部份：教師專業意涵與教師專業發展主義思潮；師資培育派典；世界主要國家或地區教師專業標準；臺灣教師專業標準現況與相關研究；本研究建構之教師專業標準內涵；國民小學師資培育教育專業課程現況分析。

一、教師專業意涵

1966 年聯合國教育科學文化組織 (UNESCO)，於巴黎召開之會議決議，即強調教師是一種專業性質職業。透過分析國內外諸多學者及研究者 (陳鴻銘，1995；郭玉霞，1996；饒見維，1996；王俊斌，1998；陳美玉，1999；許郁卿，2008；朱旭東和李琮，2011；Kennedy 和 Barnes，1994；Isabel 和 Antonia，2009；Birgitte Malm，2009) 之見解，研究者認為教師專業是指，教師應具備身為社會人之基本知能與素養外，在教學職場上應遵守道德或倫理信條，並發揮自主決定精神，將所習得專業知能為學生提供服務。

二、教師專業發展主義思潮

教師專業因其理論基礎而得以進行有系統性的論述，且建構教師專業標準之目的，係為協助教師個體及啟發其內在持續進行自我專業成長。教師專業應是一種動態的終身學習概念，故可採用「教師專業發展主義思潮」作為後續建立教師專業標準的相關理論基礎。有關教師專業議題的相關理論，朱旭東 (2011) 則認為「教師專業主義思潮」與「教師專業發展主義思潮」，兩者是連在一起，彼此概念相通，主要目的皆用在加強教師專業性的過程，但若對照兩者之差異則可從「群性、個體」與「外在、內在」等面向進行區別。換言之，教師專業主義思潮注重群性與外在、教師專業發展主義思潮注重個體及內在。而本研究偏重在對教師個人實質性專業能力條件的要求，強調教師應進行自我內在的持續性專業成長學習，視教師專業為一種動態發展的終身學習概念，故以教師專業發展主義思潮作為本研究承先啟後的相關理論基礎。由於教師專業涉及知情意等多面向要素，故教師專業發展之理論基礎需集各家理論而成，才較為完整。有關教師專業發展理論，朱旭東 (2011) 認為由十三項理論基礎集合而成，即所謂的教師專業發展主義思潮，包括教師信念、教師感情、教師知識、教師能力、教師教學專長、教師學習、教師反思、教師合作、教師領導、教師生涯發展、教師倦怠、教師賦權增能、教師性別等理論基礎。

三、師資培育派典 (paradigm)

教師專業養成需要透過持續且系統性地培育，而不同師資培育派典，在不同時代背景有其發展的脈絡，故孕育出各時期獨特的師資特質。又因時代差異，涉及當代政治、經濟、社會文化等脈絡因素，故對於培育教師應有的專業特質，自然有不同的思維觀點。研究者依據 1993 年 Zeichner 提出之美國師資培育主要四個派典 (引自張清濱，2006)，以及國內學者 (黃源河和符碧真，2010；吳清山，2006；黃淑玲，2008；孫志麟，2011) 對師資培育派典或理念的見解，發現師資培育派典或理念，基本上與西方社會的行為主義及認知論發展時期有密切關係，同時也涉及到個體在學習角色扮演的主動性或被動性。同時，教師專業內涵應涵蓋知情意三層面，及具備教學轉化的能力，故研究者依據各派典內涵所偏重的觀點，歸納出四大類師資培育典範，即知能導向典範、實務導向典範、情意導向典範、綜合導向典範。

(一) 知能導向典範

此典範對師資培育的觀點，強調教師對教育相關知能的學習，無論是整體知識或是片段知識的學習，皆為此典範的核心。

(二) 實踐導向典範

此典範重點強調如何將知識理論進行轉化，其中可採取師徒制方式傳遞知識和經驗，或是透過與環境互動，主動建構知識以解決問題。

(三) 情意導向典範

此典範包括控制思想信念發展，及啟發個人內在信念、價值、情意展現等兩種。

前者若社會處於威權統治時期，常以教師作為控制思想的工具，達成當權者意志目標，這種受宰制及服從式的情意薰陶，將限制教師的思想能力。後者則是啟發教師對所處社會脈絡，有關各種社會議題及教育問題均能進行反思，提出個人批判觀點，藉此增權赋能、展現個體情意及信念價值，透過反省創新成為社會改革先驅。

（四）綜合導向典範

此典範以標準能力師資培育取向為代表，所關注的重點包括培育教師的知情意及實踐能力。其以標準作為基礎，舉凡師資培育的課程、教學、評量及評鑑等要素皆有標準依據。換言之，前述要素的達成與否亦間接涉及教師的實踐能力及個人價值信念的層次，故標準能力師資培育取向具有綜合全面性的論點，是一種強調多向度面向的師資培育典範，不單限於教學領域能力的注重。

總之，各師資培育派典，並無優劣之別，也無截然切割、壁壘分明的問題存在，只能顯示各派典強調師資培育特色之重點具有差異性。檢視當代世界主要國家在師資培育議題上，有朝標準能力師資培育派典為主流的趨勢，由世界各主要國家均著手擬訂教師專業標準即可看出端倪。同時研究者認為標準能力師資培育派典，相對上較能從整體綜合性的角度思考教師應具備的專業特質與能力。

四、世界主要國家或地區教師專業標準

礙於篇幅限制，僅針對世界主要國家或地區訂定之教師專業標準內涵作摘要重點敘述，並對其進行分析探討，據以作為制訂臺灣國民小學職前教師專業標準之參考。

（一）美國

「各州教育官員委員會（Council of Chief State School Officers, CCSSO）」（2011）所提出的標準分成四大範疇，提供使用者架構其思維：

- 1.學習者與學習（the learner and learning）
 - (1)學習者發展（learner development）
 - (2)學習差異（learning difference）
 - (3)學習環境（learning environments）
- 2.學科內容（content）
 - (1)學科內容知識（content knowledge）
 - (2)應用學科內容（application of content）
- 3.教學實務（instructional practice）
 - (1)評量（assessment）
 - (2)教學計畫（planning for instruction）
 - (3)教學策略（instructional strategies）
- 4.專業責任（professional responsibility）
 - (1)專業學習與道德實務（professional learning and ethical practice）
 - (2)領導者身份與合作（leadership and collaboration）

（二）澳洲

澳洲教學與學校領導協會（Australian Institute for Teaching and School Leadership）於2010年提出國訂教師專業標準，以提升教師素質。此七大標準（Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011）立基在教學

之三大向度，分別為專業知識（professional knowledge）、專業實踐（professional practice）、專業承諾（professional engagement）。

標準 1：認識學生與知道其如何學習。

標準 2：知道學科內容及如何教學。

標準 3：計畫與實施有效的教學和學習。

標準 4：創造與維持具有支持性、安全性的學習環境。

標準 5：評量及對學生學習提供回饋與報告。

標準 6：致力於專業學習。

標準 7：積極與同事、家長及社區相關人員互動合作。

（三）紐西蘭

紐西蘭教師協會提出畢業師資須具備的專業標準（New Zealand Teacher Council, 2007），說明如下：

1.專業知識（Professional Knowledge）

標準 1：知道如何去教學。

標準 2：認識學習者與知道其如何學習。

標準 3：理解情境脈絡因素如何影響教學與學習。

2.專業實務（Professional Practice）

標準 4：具有專業知識去規劃安全、高品質教學和學習的環境。

標準 5：使用證據提升學習。

3.專業價值與人際關係（Professional Value and Relationships）

標準 6：與學習者和學習社群成員發展正向的關係。

標準 7：認同身為專業成員的角色。

（四）英國

自 2012 年起英國新版的教師專業標準，分為教學（Teaching）及個人與專業行為（Personal and professional conduct）等兩部份（Department for Education, 2011），分別說明如下：

1.教學（Teaching）

指教師應關心學生，且有責任在工作及行為上達到最高的要求標準。同時要展現誠實、公正的態度；具有紮實的學科知識，並能隨時更新及進行自我批判；建立正向的專業關係；以學生最大利益觀點和家長互相合作。就身為教師在教學面應具備的要素，如後所列：

（1）設定可鼓舞、激勵及讓學生能挑戰的高期望。

（2）對學生提升進展與成果。

（3）展現良好的學科和課程知識。

（4）規劃及有結構教學。

（5）調整教學回應學生的程度及需求。

（6）使用精確及有成效性的評量。

（7）有效管理行為以確保良好及安全的學習環境。

（8）實現廣泛的專業責任。

2.個人與專業行為 (Personal and professional conduct)

指教師被期待應持續展現高水準的個人專業品行，有關教師生涯應具備的行為和態度標準，包括以下三項：

- (1) 教師認同專業與維持道德及行為的標準。
- (2) 教師對於性格氣質、政策及所任教學校之實務需有正確、專業的關注，以及維持本身參與感和遵守規範。
- (3) 教師需理解法規所規範的專業義務和責任。

(五) 法國

汪凌 (2008) 在中國大陸江蘇教育報評析法國中小學教師專業能力標準，指出一位法國小學教師基本上該具備之專業能力標準，計有「多學科的教學能力」、「設計、實施和分析教學情境的能力」、「課堂活動與了解學生差異的能力」、「教師的教育責任與職業道德」等四大類 (作者不詳，2010)。

(六) 德國

德國為確保 21 世紀學校教育品質，2004 年 12 月由德國文化教育部長會議頒布首次的全聯邦教師教育標準，包括四大領域計 11 項能力項目 (引自吉岡真佐樹，2008；徐斌艷，2007)：

1.課堂教學：教師為教學與學習的專家

- (1) 教師需正確依據實際情形規劃課程教學，客觀且專業地將其具體化。
- (2) 依據學生的學習狀況提供學習支援、強化動機與給予有效的能力去連結相關的學習。
- (3) 教師要能自主地學習並涉及可促進學生能力的活動。

2.教育課題：教師需擔負教育問題

- (1) 了解學生生活的社會、文化條件，並對在校每位學生都產生影響。
- (2) 需傳達價值與規範，幫助學生自主判斷與行動。
- (3) 對於學校與教學遭遇之困難或糾紛，可找出解決的線索。

3.評鑑：教師對於評鑑的課題能公平且負責任去實施

- (1) 教師對於學生學習的前提條件及學習過程需進行診斷，即促進學生達成目的、對學生父母親提供協助建議。
- (2) 教師可明確掌握學生成績的評鑑基準。

4.專業創新：教師持續發展本身的專業能力

- (1) 對於教職工作上的要求能自覺，並理解自身職務乃伴隨公務員的特別責任與義務。
- (2) 理解將本身職務作為終身學習的課題。
- (3) 參與學校計畫、策定計畫及實施。

(七) 日本

兵庫教育大學自 2009 至 2011 為期三年的調查研究，在 2011 年提出一套國民小學初任教師應具備的資質能力，提供師資培育單位參考，以符合擔任小學教師應具備的專業能力。計有五大領域 50 項 (兵庫教育大學，2011；兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム，2012)：

1.持續學習

此領域為培育優秀教師的核心領域，包括能反省察覺、從事研究提升專門性，及有長期性眼光追求自身的職能成長，計有 3 項項目。

2.教師之基本素養

身為教師應有的基本能力與特質，包括社會人層面與教師角色該有的素養，計有 15 項項目。

3.以理解孩童為基礎的班級經營和指導學生

任何學科的班級經營和學生指導，皆為教師重要之職責，教師需適切理解孩童的觀點，了解未來可能形成的結果。故以理解孩童為基礎，融入班級經營和指導學生，作為一個領域分類，並提出 14 項項目。而且本領域更是此五大領域「學科指導」的基礎。

4.學科指導

日本小學的學科指導，外加道德、外國語活動、綜合學習、特別活動等指導。在兵庫教育大學，有關教師專業標準的養成過程，將學科及前述道德等等…科目的活動指導，統稱為「學科指導」。並分為「內容理解」、「教學方法與指導技術」、「教學計畫」、「教學研究」、「學習評鑑」等五類，計有 14 項項目。

5.協同及合作

除教師之間合作有其重要性，亦須尋求和家長、社區、其他專家、其他類別學校之間的合作關係。故該領域包括「教師間的合作」及「與家長和社區間的合作」，計有 4 項項目。

(八) 香港

香港師訓與師資諮詢委員會（簡稱師訓會）發表《學習的專業·專業的學習：「教師專業能力理念架構」及教師持續專業發展》文件，以「教師專業能力理念架構」包括教與學範疇、學生發展範疇、學校發展範疇、專業群體關係及服務範疇等四類之專業能力，說明成為一位初任教師須具備的基本專業能力程度（師訓與師資諮詢委員會，2003）。有關香港之教師專業標準，分為「教與學」、「學生發展」、「學校發展」與「專業群體關係及服務」等四大範疇。各範疇之下再各分為四大領域，計 16 領域涵蓋 46 項項目。其中「教與學」、「學生發展」範疇屬於專業知能和專業實踐之內涵，但學校發展範疇有部分項目較接近專業實踐。「學校發展」與「專業群體關係及服務」範疇則屬於專業投入之內涵。

綜上就八國國家或地區之教師專準標準內涵而言，美國主要分為「學習者與學習、學科內容、教學實務、專業責任」等四個向度；澳洲主要分為「專業知識、專業實踐、專業承諾」等三個向度；紐西蘭主要分為「專業知識、專業實務、專業價值與關係」等三個向度；英國主要分為「教學、個人與專業行為」等二個向度；法國主要分為「多學科的教學能力、設計實施與分析教學情境的能力、課堂活動與了解學生能力差異、教師的教育責任與職業道德」等四個向度；德國主要分為「課堂教學、教育課題、評鑑、專業創新」等四個向度；日本主要分為「持續學習、教師的基本素養、以理解孩童為基礎的經營和學生指導、學科指導、協同與合作」等五個向度；香港主要分為「教與學範疇、學生發展範疇、學校發展範疇、專業群體關係及服務範疇」等四個向度。

以上這些國家或地區之教師專業標準，細探其內涵要素，發現均包括知識理論基礎、知識實踐及情意態度面，顯見這些國家或地區所制定的教師專業標準具有共通性，故可謂培育具有品質保證教師的特質能力，世界各國大抵有一致性的標準。伴隨各國的歷史文化傳統、經濟發展等考量因素，致使教師專業標準內涵細項的訂定會有因地制宜，但整體上差異不會過大。經由研究者歸納，有歷史文化淵源的美國、英國、澳洲及紐西蘭等英語系國家之教師專業標準，發現其一致性較高，均注重對多元文化意涵的尊重包容概念，而甚於其他國家相對有較多著墨於教師專業標準內涵之中。而歐洲體系的德國及法國自成一格，就德國而言，其教師專業標準的特色在於強調教師的公務員身份，應該進行創新、終身學習並參與學校計畫的策定與實施；法國則強調教師對國家教育體制依存的價值觀念，了解學校與社會、經濟、文化環境脈絡的關係，並能了解其他國家教育體制，以善盡稱職教師之角色。東方文化的日本及香港其教師專業標準內涵雖較為相似，仍各自有其特色。例如日本強調教師應兼具社會人素養的基本特質，包括進退應對之修養及了解國內外歷史文化、環境問題及和平的相關知識，可見日本對教師以身作則之身教的要求相當重視。至於香港雖為英國殖民地，但其教師專業標準卻沒有承襲英國的風格，其對教師在建立校園文化、行政校務參與、教育政策制定及社區志願服務工作著墨較多。因此，即便各國之教師專業標準內涵在該國產出具有品質保證的績效，橘逾淮為枳，故未來國內在建構教師專業標準勢必要參酌國情與社會文化脈絡，才能發展出有自我特色的教師專業標準，增加其推動成功的機會。

五、臺灣教師專業標準現況與相關研究

臺灣自 1990 年代起進行教育改革，對提升師資素質議題亦多關注，然實際提出教師專業標準相關研究之名詞，則是在 2007 年由教育部委託中華民國師範教育學會進行研究，而提出各師資類科之教師專業標準（吳清基等人，2007）。但此標準似乎只是提供參考性質，並未落實到師資培育課程面。另教育部於 2011 年又委託臺中教育大學進行國民小學教師專業標準及專業表現指標研究、國立臺灣師範大學進行中等學校教師類組（含特殊教育師資類組）專業標準及專業表現指標的研究，作為確保當代教師品質後續規劃之依據。上述研究，係臺灣近年教育部委託進行教師專業標準的最新相關研究，因本研究重點在國民小學，故僅針對國民小學教師專業標準研究進行相關文獻說明。

（一）教育部委託中華民國師範教育學會專案研究結案報告

教育部於 2007 年委託中華民國師範教育學會完成「各師資類科教師專業標準」，就高中、高職、國中、國小、幼稚園及特殊教育等，分別歸納出教師專業標準。有關國民小學之教師專業標準包括「教師專業基本素養」、「敬業精神與態度」、「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」等五大向度，32 個項目。

（二）教育部委託臺中教育大學專案研究草案（2012 年 10 月 22 日版本）

臺中教育大學所提出之草案版本，將國民小學教師專業標準分為專業知能、專業實踐及專業投入等三大標準。有關該教師專業標準草案（楊思偉等人，2012），適用於職前教師的專業標準及其相關項目內涵，簡要說明如下：

1. 專業知能

「專業知能」向度為培養職前教師具備專業知識基礎及專業能力，包括教育專業

及學科教學兩大部份。具備專業知能的國民小學教師，不僅具備有教育基礎理論知識、國民小學教學領域專門知識、國民小學領域教學知能等，且能了解國內外教育最新發展趨勢，和相關重要教育議題。

2. 專業實踐

「專業實踐」向度強調教師將專業知能轉化為課堂教學的實踐行動能力，包括教學設計、教學策略實施、評量診斷、班級經營以及學生輔導。教師具備課程與教學設計及教材調整能力，且能因應配合十二年國民基本教育之推動，教師能善用教學策略活化教學、適性輔導與補救教學之知能，以達適性揚才之教育理念；此外，教師需具備命題、多元檢視及回饋等課堂評量能力，並營造支持性的學習環境，重視學生學習差異與需求，進而精進教師教學品質，提升學生學習成果。

3. 專業投入

「專業投入」向度重視教師的專業責任、專業成長及協作領導，除了參考相關法源依據，明訂教師應承擔之教育專業責任及專業倫理外，並鼓勵教師透過多元管道的終身學習，持續精進成長，參加專業學習社群，分享及改善教學策略；此外，參照國際發展趨勢，鼓勵教師發展協作與影響力，在教育行政及課程與教學上，與同儕、家長及社區間建立良好合作夥伴關係，並積極參與校務行政工作，引導學校卓越發展與創新，提升整體教育品質。

(三) 國內教師專業素質相關研究

制訂教師專業標準的目的在提升教師品質，並維持教學績效，此與提升教師專業素質乃殊途同歸。就國內研究者針對提升教師專業素質相關的定義，及相關的研究成果(楊國賜，1992；鄧鈞文，2003；饒見維，2003；彭森明，1999；張玉成，2005；吳清山，2006)，不勝枚舉。

此外，國內亦有學者(張玉成，1994；簡茂發等人，1997；林翠屏，2000；呂鍾卿，2001；潘慧玲等人，2004；楊欣燕，2006)曾探討與教師專業能力及素質的實證研究。

承上在參考國內先前累積與提升教師專業素質有關文獻後，所制定的教師專業標準內涵，政府應將其落實融入實務應用層面，亦即需要與師資培育課程互相整合，才不會淪為口號式的政策。同時也能達成政府推動教育改革，期待透過提升教師素質，提升國家教育成效的目標(彭森明，1999；Riley, 1999)。

吳武典(2005)指出，教改以降，台灣在盲目遵循師資培育多元化及開放政策之下，師資量已充足，然素質卻不佳。又各大學浮濫開設教育學程，此舉既浪費資源也製造新的社會問題，已威脅到傳統優質師資的專業地位。因此研議一套可培育整齊素質的師資，是不得不面對的議題，故制定教師專業標準，以其為本位進行師資培育，不失是亡羊補牢的作法之一。本研究希望藉由建立符合臺灣社會脈絡之教師專業標準，並將其連結至國民小學師資培育教育專業課程，提供政府相關單位參考。

六、本研究建構之教師專業標準內涵

經由文獻探討，瞭解世界主要國家或地區所訂定的教師專業標準，並考量國情，故以臺中教育大學提出之教師專業標準草案版本，作為本研究建構教師專業標準內涵之主要參考基礎。

研究者進一步分析各主要國家及地區之教師專業標準主要向度，雖各國的向度數量不一，然卻皆緊扣身為一位教師應具備的專業知識面、實踐面及專業情意價值面等三大向度。其中臺中教育大學所提出之草案版本，屬於國內最新之國民小學教師專業標準版本，其內容也較符合本國國情和社會脈絡，且其三大專業標準向度也完整涵蓋專業教師該具備之要件，故本研究最後決定以「專業知能」、「專業實踐」、「專業投入」，作為建構本研究第一階層的教師專業標準用語。研究者認為「專業知能」除描述身為一位教師該有的靜態專業知識以外，尚需有能力將知識進行轉化的動態潛能，故研究者採用「專業知能」用語；其次教師應用所學專業知能來教育學生，本質上屬於將理論知識實務化的過程，著重在如何去實踐教育理想，故研究者認為「專業實踐」用語，可以清楚呈現專業教師在課程教學上該有的能力與責任，故採用「專業實踐」用語；最後，身為教師應隨時具備專業從業人員該有的價值倫理，並無怨無悔奉獻專業職責，這是一種能持續將理念付諸行動的觀點，故研究者認為「專業投入」用語，兼具將價值化為行動的意涵，故採用其用語。綜上所述，臺中教育大學草案版本的三大主要向度用語，隱含呈現出「動能」的概念，具有行動力存在，故最後採用其作為本研究建構教師專業標準的第一層向度架構。本研究教師專業標準內涵初步建構計分為專業知能、專業實踐、專業投入等3大向度，13項專業標準、36項專業表現指標、87項表現水準內涵（經焦點團體座談後，依建議將教師專業標準內涵由四階層修正為三階層）。

七、國民小學師資培育教育專業課程現況分析

針對綜合大學師資培育單位開設的國民小學教育學程，以及國立臺北教育大學、臺北市立教育大學、國立新竹教育大學、國立臺中教育大學、國立屏東教育大學等五所教育大學的國民小學教育專業課程實施現況作說明：

（一）綜合大學師資培育單位國民小學教育專業課程實施現況

目前綜合大學採行的國民小學師資培育教育專業課程架構，係依教育部2003年頒布的版本為依據（另2013年教育部有提出修正版本）。即國民小學教師師資職前教育課程，有關教育專業課程科目至少40學分（如表1，2003年版），分為必修及選修兩大類別；而必修又分為四類（各類只需選修最低學分即可，並未規範哪些科目為必修），且教育專業課程在四類中均有自由選讀的空間，例如以「教育基礎課程」而言，包括教育心理學、教育哲學、教育社會學、教育概論等四科，師資生只要選讀至少2科即可，不禁讓人質疑其專業基礎知識是否足夠。加上教育部自2003年公佈之後，課程科目並未再進行大幅度修訂，與這10多年來社會變遷產生脫節。整體而言，目前各大學師資培育單位所規劃的課程具有相當大彈性，故對於維持教師專業造成不小的影響。吳武典（2005）更認為師資培育多元化政策實施以後，各大學浮濫開設教育學程，雖師資數量已充足，然素質卻不佳，已威脅到傳統優質師資的專業地位。

表1 教育部頒布之國民小學師資培育教育專業課程科目及學分數

修別	類別	科目課程	備註
必修	教學基本學科課程	1.國音及說話 2.寫字 3.兒童文學 4.兒童英語 5.鄉土語言 6.普通數學 7.自然科學概論 8.生活科技概論 9.社會學習領域概論 10.音樂 11.鍵盤樂 12.美勞 13.表演藝術 14.藝術概論 15.健康與體育 16.民俗體育 17.童軍	必修至少十學分 （每科2學分）

教育基礎 課程	1.教育心理學 2.教育哲學 3.教育社會學 4.教育概論	必修至少四學分 (每科 2 學分)
教育方法 學課程	1.教學原理 2.班級經營 3.教育測驗與評量 4.教學媒體與操作 5.課程發展與設計 6.輔導原理與實務	必修至少六學分 (每科 2 學分)
教學實習 及教材教 法	1.國民小學教學實習(必修，2 學分)2.國民小學各領域教材教法(語文、數學、自然與生活科技、社會、藝術與人文、健康與體育、綜合活動等領域)——選 3-4 領域計 8 學分	必修至少十學分
選修	1.教育研究法 2.特殊教育導論 3.資訊教育 4.教育行政 5.德育原理 6.發展心理學 7.人際關係與溝通 8.生涯教育 9.教育法規 10.行為改變技術 11.多元文化教育 12.心理與教育測驗 13.教育統計 14.教育史 15.現代教育思潮 16.科學教育 17.教育人類學 18.環境教育 19.電腦與教學 20.生命教育 21.兩性教育 22.初等教育 23.兒童心理學 24.視聽教育 25.親職教育 26.人權教育 27.比較教育 28.學校行政	選修至少十學分 (每科學分數由 各校自訂)

資料來源：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**。2012 年 6 月 12 日，取自

<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008975&KeyWordHL=&StyleType=1>

(二) 教育大學教育學系國民小學師資培育教育專業課程實施現況

原先培育職前師資素質較受社會肯定的教育大學，課程規劃亦是依據教育部 2003 年版本。雖然各教育大學其國民小學師資培育課程之教育專業課程學分數，比綜合大學師資培育中心多，但各校依師資專長及各種因素考量，卻也產生了相當差異的課程規劃。因此有必要更嚴謹訂出一套將教師專業標準和師資培育課程完全結合的教育專業課程。暫且不論教育專業課程之必、選修性質，及總開課時數、總學分數等因素，本研究將先釐清與教師專業標準內涵相關的課程科目，作為日後有關單位培育優質師資，訂定師資培育教育專業課程架構的參考依據。

經分析，得到國立臺北教育大學、臺北市立教育大學、國立新竹教育大學、國立臺中教育大學、國立屏東教育大學等五所教育大學之教育專業課程規劃現況與差異如下：

1. 教育專業課程規劃現況

就五所教育大學教育學系，依據其 100 或 101 學年度之課程架構進行分析比較，發現各校開設之課程架構而論，雖均依據教育部頒布之版本規劃，但因社會變遷以及各校課程規劃的落差，不免讓人思考此開放制的師資培育機制，是否產生負面影響。從某方面而言，此讓各校可自由發展特色，故產生課程規劃的差異。但從另一方面而言，實施此差異化的課程規劃，將使各校師資生的教育專業素質不齊，無法建立教師

專業形象，故建構一套專業師資該有的課程架構供師資培育單位參考，才能培養全國均質的師資。當優質師資投入教育現場後，再因應各地方的學校特色，由在職教師接受相關在職專業訓練與成長研習，才能確保社會大眾對教師專業品質的認同感。

然經研究者分析教育部課程版本與教師專業標準的關係，發現兩者之連結並未緊密結合，尤其有關教師人格情意特質面向在現行課程則相當缺乏，加上各校只要符合教育部最低規定學分數，即可縮減開設教育專業課程，造成師資生的部份基礎教育專業課程可不必修讀，對於整體師資素質造成影響。故經分析五所教育大學的課程架構，除瞭解其與教師專業標準內涵有脫鉤外，更進一步掌握五所教育大學教育學系開課的差異處，進一步作為增修課程架構之參考。

2.教育專業課程規劃的差異情形

最後綜前分析，研究者就目前五所教育大學教育學系規劃教育專業課程科目的差異情形，歸納如表 2。雖各教育大學的教育專業課程規劃均符合教育部版本，惟各校對教育專業科目列為必修或選修的情況不一，導致這些課程雖有列入修讀的課程架構，但實際上學生並未修讀，故各校師資生素質面臨差異化的情形。

表 2 國內五所教育大學教育學系規劃教育專業課程科目的評析

編號	校名	課程規劃的評析
1	國立臺北教育大學	1-1 整體教育專業課程的規劃符合教育部規定，並有列入「服務學習活動設計與實施」課程科目，此觀點相對是其他教育大學所未強調，屬於重視師資生情意人格態度培養的科目。 1-2 但對於測驗、評量及輔導、行為改變技術等心理測驗及輔導領域的科目，則規畫的課程較少。
2	臺北市立教育大學	2-1 整體教育專業課程的規劃符合教育部規定，並納入「教育志工服務」課程。此課程亦屬於情意人格態度培養的科目，歸屬教師專業標準的專業投入向度。 2-2 與各教育大學比較，將最多教育專業課程科目列為必修，提供給師資生修讀。 2-3 人際關係與溝通、生涯教育和性別教育、社區教育、親職教育等課程，未被納入。
3	國立新竹教育大學	3-1 整體教育專業課程規劃符合教育部規定。 3-2 課程規劃特別重視電腦網路科技資訊類課程的修讀。 3-3 有關課程理論與實務相關之課程較為欠缺；且人際關係與溝通、生涯教育、親職教育等科目未納入。
4	國立臺中教育大學	4-1 整體教育專業課程規劃符合教育部規定。 4-2 與其他教育大學比較，有關教學媒體與操作及電腦資訊等科目均未納入修讀課程範疇。
5	國立屏東教育大學	5-1 整體課程規劃亦符合教育部規定之版本。 5-2 規劃較多與社會變遷相關的課程科目，同時有納入教師專業發展科目。

參、研究設計與實施

本研究係透過文獻分析、焦點團體座談、德懷術，建構國民小學教師專業標準。然後以專家效度問卷調查方法分析教師專業標準和國民小學師資培育教育專業課程的關係，並提出合適的國民小學師資培育教育專業課程，供相關單位參考（研究架構圖，如圖 1）。其中，焦點團體座談以立意取樣選取 6 人參與（3 人為小學教學現場實務工作人員、3 人為大學專家學者）；德懷術問卷調查則由 19 位專家學者擔任德懷術小組成員；專家效度問卷調查則由 7 位具有大學教育學系系主任或課程教學領域專長學者參與。有關德懷術問卷調查結果之分析，則針對教師專業標準內涵各題題項進行分析，若各題題項平均數（ M ） ≥ 4.0 ，且標準差（ SD ） ≤ 1 時，則維持題項原文或依成員意見作小幅修改；反之若「 $M < 4.0$ 」且「 $SD > 1$ 」時則刪題；為考驗德懷術專家學者意見之一致性，再使用無母數統計法- Wilcoxon 符號等級檢定法（Wilcoxon matched-pairs signed-ranks test），對第一回合與第二回合之德懷術調查結果進行一致性分析，進行相依樣本平均數差異顯著性考驗，如 p 未達顯著水準（ $p > 0.05$ ），則顯示全體專家學者對各題題項重要程度看法已趨於一致。

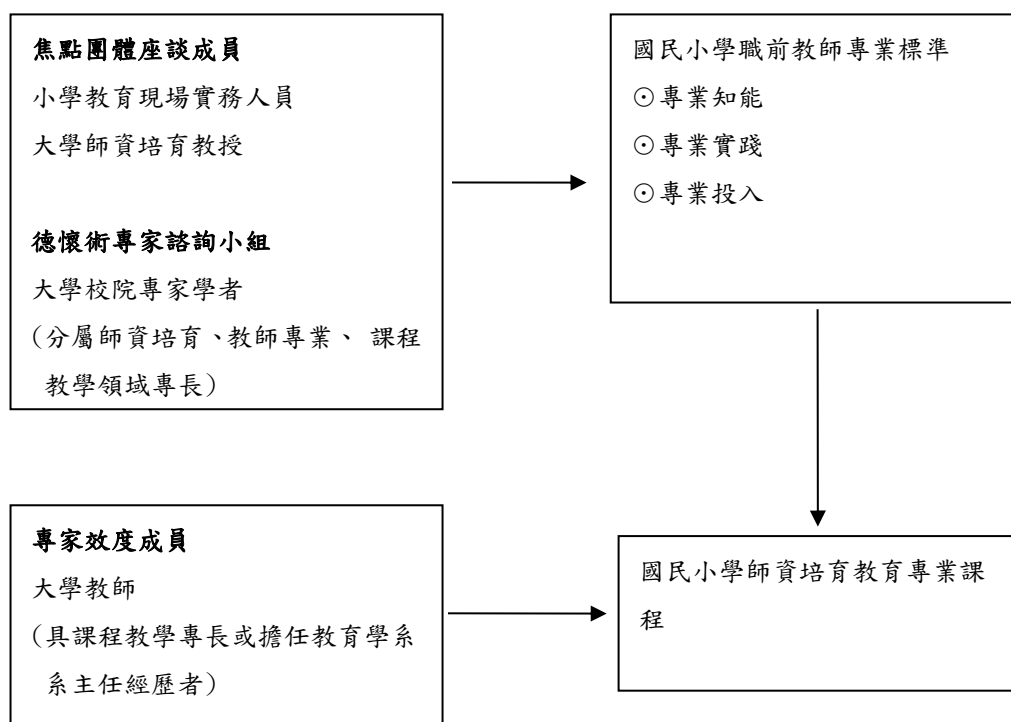


圖 1 研究架構

肆、研究發現

本研究透過兩回合德懷術問卷調查，以及專家效度問卷調查，對於建構教師專業標準及規劃國民小學師資培育教育專業課程，具有以下研究發現：

一、本研究建構之教師專業標準內涵與世界主要國家之教師專業標準具有一致性

世界主要國家或地區建構之教師專業標準用語雖有所不同，但整體上包括專業知能、知識實踐及精神態度等三大面向。

二、本研究建構之教師專業標準內涵兼具知情意等綜合性要素，可歸屬為標準能力師資培育派典

教師專業標準強調以標準作為評量的基礎，並檢視教師可否達成要求的能力條件，此乃標準能力師資培育派典的重要特徵與概念，故就審視本研究建構的教師專業標準內涵與功能用途，應可歸屬為標準能力師資培育派典。

三、培養教師專業能力需有多元理論作為基礎

本研究獲得教師專業標準內涵包括專業知能、專業實踐及專業投入等知情意要素，故可謂培育具有全面性能力的優質師資。而教師專業標準內涵與本研究文獻探討部份，提出之教師專業發展主義思潮等 13 項理論均有直接或間接關係，彼此相符相成。

四、各校規劃國民小學師資培育教育專業課程具有歧異性及課程修讀有彈性

國內大學培育國民小學師資之單位，可概分為師資培育中心修讀教育學程及教育大學教育學系兩類。其規劃師資培育教育專業課程，皆以教育部 2003 年公告的版本作為規劃依據。然兩者所規劃的國民小學師資培育課程科目，均有相當差異性。再者，師資生皆能選讀某領域課程的部份科目，無強制規範須將該領域課程所有科目全修讀完畢。

五、應強化師資培育教育專業課程科目與教師專業標準內涵之間的連結

本研究建構之教師專業標準內涵與現行國民小學師資培育教育專業課程科目有出入。亦即教師專業標準內涵對應教育部 2003 年公布的國民小學師資培育教育專業課程版本，無法完全對應。即便再將其與 2013 年教育部公布微調的國民小學師資培育課程版本進行分析，兩者之間仍然還是有脫鉤。

六、各教師專業標準內涵對應出多學科，未來規劃師資培育教育專業課程採學科及學習領域雙軌並存的模式

未來對教育專業課程學科，可輔以採取學習領域模式來修讀相關教育專業學科，統合相關學科，讓學生學習整合性的專業知識，並減少在不同學科內重複學習相同的專業知識。

七、教育部 2013 年版本師資培育教育專業課程，將國語及數學相關學科列為必修，並列入情意特質的科目

雖教育部在 2013 公布自 2014 年適用之新版國民小學師資培育教育專業課程，但調整幅度有限。其中特別將國音及說話、數學列為必修，而國語科教材教法及國民小學數學領域教材教法也列為必修，此與社會質疑實施多元師資培育制度後，師資生在國語及數學科無法勝任教學有關。此外，教學專業發展或教師專業倫理也首次被列入教育部版本的選修課程科目，顯見情意特質的課程逐漸受到重視。

伍、結論與建議

本研究之主要目的在於建構符合世界潮流及國情之教師專業標準，並將應用此標準培育未來國民小學師資。而透過將教師專業標準內涵融入師資培育專業課程，是強化教師專業能力的務實作法。因此需要檢討當前師資培育教育專業課程的妥適性，確保其能與教師專業標準連結，最終達成確保教師專業品質的目標。

一、結論

針對本研究獲得之結論，分項說明如下：

（一）國民小學教師專業標準內涵主要包括專業知能、專業實踐、專業投入等三大向度

根據焦點團體座談及德懷術調查結果，建構完成本研究之教師專業標準內涵。第一階層有 3 大向度、第二階層有 12 項專業標準、第三階層有 37 項專業表現指標，故由此三大階層構成本研究之國民小學教師專業標準內涵。而本研究建構獲得之教師專業標準包括專業知能、專業實踐及專業投入，其所涵蓋要素的概念與教師專業發展主義思潮的 13 項理論相輔相成。換言之，專業知能向度的所有內涵要素乃融入「教師知識理論」、「教師能力理論」、「教師學習理論」、「教師反思理論」、「教師賦權增能理論」、「教師性別理論」等 6 項理論基礎的觀點；專業實踐向度的所有內涵要素乃融入「教師教學專長理論」；專業投入向度的所有內涵要素乃融入「教師信念理論」、「教師感情理論」、「教師合作理論」、「教師領導理論」、「教師生涯發展理論」、「教師倦怠理論」等 6 項理論基礎。因現代教師絕非僅具備單一教學能力的理論即可，應搭配人格情意特質及存於社會系統應具備的其他能力，故此 13 項理論所涉及的能力意涵與本研究建構的教師專業標準內涵乃相輔相成。

承上，本研究建構之教師專業標準內涵，含知情意各層面之元素，在培育師資過程的評量也注重專業知識、教學能力及專業態度是否可達到標準門檻要求。同時強調在師資培育過程建立標準，透過評量了解師資生學習成效，以判斷其能力習得與否。故本研究建構之教師專業標準內涵屬於綜合性能力的培養，並依據標準進行績效評量，故可歸屬於標準能力師資培育派典，與當代世界主要先進國家之師資培育派典有相同的發展趨勢。茲將本研究最終建構之教師專業標準內涵各要素，摘述如後：

1. 專業知能向度

係指教師從事教學須具備的基本教育概念、任教學科的知識，以及現場教學的知識能力。包括「具備教育基本專業知能」、「具備任教學科或學習領域專門知識」、「具備學科或學習領域教學知能」等 3 項專業標準，並有 9 項專業表現指標。

2. 專業實踐向度

係指教師能夠將學理上的專業知識，轉化為具體行動實踐的方法、技巧與策略，並能有效經營班級與兼顧學生之差異化。包括「具備課程規劃的能力」、「擁有教學設計的能力」、「熟悉教學方法及實施策略」、「具備評量及診斷學生學習的能力」、「實施有效的班級經營」、「因應學生個別差異進行輔導」等 6 項專業標準，並有 19 項專業表現指標。

3. 專業投入向度

係指教師該展現的專業角色與責任，且能不斷追求專業成長，並有與校內外人員合作意願，同時參與各項活動或工作，而在適當時機發揮個人的專業影響力。本向度偏重在人格情意特質面，包括「展現教育專業角色與責任」、「從事教師專業成長及研究」、「願意協作及發揮個人專業影響力」等 3 項專業標準，並有 9 項專業表現指標。

（二）各校規劃之國民小學師資培育教育專業課程具有差異及修讀彈性

從文獻分析，發現國民小學師資培育教育專業課程的實施情形如下：

1. 依教育部頒布之「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」，各教育大學教育學系及師資培育大學規劃之國民小學教育專業課程科目具有差

異性。

各校均依教育部 2003 年公布之版本進行課程規劃，排除教學基本學科領域課程後，教育專業課程計有教育基礎、教育方法學、教學實習及教材教法、選修等四大領域課程的科目。各校在前述四大領域開設之課程亦有所差異，且各領域課程教育部僅限制至少需修讀的學分，導致各校在實務開課上依據其師資和特色開設課程科目，造成學生未修讀重要的教育專業科目，例如：

- (1) 教育基礎課程領域：有教育心理學、教育哲學、教育社會學、教育概論等 4 科為 8 學分，只需選讀 2 科 4 學分即可，而各教育大學均有規劃此 4 科，但師資培育大學則未必。
- (2) 教育方法學課程領域：有教學原理、班級經營、教育測驗與評量、教學媒體與操作、課程發展與設計、輔導原理與實務等 6 科為 12 學分，只需選讀 3 科 6 學分即可，而各教育大學並未 6 科均有規劃，師資培育大學亦如此。
- (3) 教學實習及教材教法課程領域：由國民小學教學實習（必修）及國民小學各領域教材教法（七大學習領域）等 8 科計 16 學分，至少選讀 10 學分即可，而各教育大學均有規劃此 8 科，但師資培育大學則未必。
- (4) 選修課程領域：從 28 科的教育科目中選讀至少 10 學分即可，而各科學分數由各校自訂。而各教育大學規劃的教育專業選修課程較多，師資培育大學則相對較少。

2. 教育專業課程領域的選讀具有彈性

有關前述各課程領域之科目，師資生可自由選擇或是配合學校開課狀況修讀科目，亦即在某一課程領域，只要修讀部份科目即可。又各教育大學教育系開課之教育專業科目，相對於一般師資培育大學較多且學生修讀的選擇性也較大。而師資專長、整體教學資源、學生修讀年限及學分費負擔等因素，皆是造成各校教育專業課程由學生自由彈性選讀的可能原因。

（三）教師專業標準內涵與國民小學師資培育教育專業課程未完全對應

研究者透過文獻分析及專家效度問卷調查，針對本研究 49 項國民小學教師專業標準內涵，提出對應之教育專業科目，其中因 12 項內涵屬於上位階，理論上應包括其所屬各下位階內涵之科目，故不須再對應特定科目。根據本研究國民小學教師專業標準 37 項內涵所對應之科目，獲得結果如下：

1. 本研究之教師專業標準內涵在「教育基礎課程領域」，對應科目有教育心理學、教育哲學、教育社會學、教育概論，即 4 科皆為專業教師應修讀的科目。
2. 本研究之教師專業標準內涵在「教育方法學課程領域」，對應科目有教學原理、班級經營、教育測驗與評量、教學媒體與操作、課程發展與設計、輔導原理與實務，即 6 科皆為專業教師應修讀的科目。
3. 本研究之教師專業標準內涵在「教學實習及教材教法課程領域」，因本研究未針對學科進行研究，故僅對應出國民小學教學實習及各領域教材教法，即此兩類課程皆為專業教師應修讀的科目。
4. 本研究之教師專業標準內涵在「選修課程領域」，對應科目有教育研究法、特殊教育導論、教育行政、發展心理學、人際關係與溝通、生涯教育、教育法規、行為改變技術、多元文化教育、心理與教育測驗、教育統計、教育史、現代教育思潮、生命教育、兩

性教育、兒童心理學、親職教育、比較教育、學校行政，即 19 科皆為專業教師應修讀的科目。(教育部版本之選修領域課程，則有資訊教育、德育原理、科學教育、教育人類學、環境教育、電腦與教學、初等教育、視聽教育、人權教育等 9 科未被對應到。)

承上，除對應出上述科目外，專家學者並增加 63 項的學科(或要素)，故師資培育教育專業課程需要重新修訂，以符時代潮流趨勢。

(四) 採取學科及學習領域雙軌並存方式，規劃國民小學師資培育教育專業課程

本研究結果，專家學者建議增加國民小學師資培育教育專業科目計有 63 項，分析後發現某些項目是一種概念或元素，無法單獨成為學科，並將 63 項分為九大類的領域課程，及第十類可單獨列科計有 7 科課程。故未來國民小學師資培育教育專業課程可特別針對九大類課程規劃以領域的方式學習，而第十類的綜合領域課程則規劃以單科方式學習。又此九大領域課程在教育部 2003 年版本雖已有訂出相關單獨學科，但學科名稱所涵蓋的學習內容範疇似乎不夠廣泛，故課程可兼採領域方式進行規劃，以統整各領域內涉及的相關專業知能，讓學生學習更全面性與完整的專業知能。承前，此九大類領域課程分別為：1. 測驗統計與評量領域、2. 心理與學習輔導領域、3. 課程理論與實務領域、4. 教學理論與實作領域、5. 教學實習領域、6. 特殊個案專題領域、7. 專業角色與情意領域、8. 專業成長領域、9. 班級經營實務領域。而第十類綜合領域的科目則有「全球化教育」、「知識管理」、「知識社會學」、「文化美學」、「心理衛生」、「情緒管理」、「教育議題研究(或教育問題研究、教育問題專題研究)」等 7 科。

承上，透過專家效度問卷調查，專家學者所建議之科目，除主張教育部 2003 年版本的 30 個學科及各領域教材教法，師資生必需修讀外，另由本研究教師專業標準內涵對應獲得的科目有 63 項，可規劃成單科或領域性質的課程，亦即課程規劃採用單科及領域雙軌並存的運作模式，配合課程特質分類為單科或領域形式，以減少學生重複學習相同的專業知能，並增進其習得整合性專業知識的可能性。

二、建議

從文獻分析及研究結論，分別對教育行政機關、師資培育單位提出建議，作為未來改進師資培育政策的參考。

(一) 對教育行政機關之建議

1. 教師專業標準內涵應連結師資培育課程，及教師評鑑制度

教育部委託制訂國民小學教師專業標準研究，若建構之教師專業標準只限是參考性質的理想標準規範，而無法在實質上推動及落實，對於提升師資素質效果有限。教育行政單位應擬訂後續實施配套，進一步將教師專業標準內涵與職前師資培育教育專業課程連結，藉此將專業標準內涵內化給師資生；另外教師專業標準內涵與教師評鑑機制掛勾，將教師評鑑的部份評鑑項目與教師專業標準內涵整合，作為考核之標準，亦有助於維持教師素質水平。

2. 大幅度增修國民小學師資培育教育專業課程

即便 2013 年教育部頒布修正的國民小學師資培育教育專業課程規劃，亦是小幅度調整課程。因此，配合社會發展及世界趨勢變遷，應有明確的師資培育核心願景，大幅度規劃新的師資培育教育課程，培育國家社會需要的當代優秀師資。

3.調整教育專業課程科目的選必修規定

為維持教師專業品質，重要科目不宜讓學生有彈性選讀空間。舉例，如教育理論課程領域，不應讓學生可從教育心理學、教育哲學、教育社會學、教育概論至少選讀兩科即可，應要求皆列為必修課程科目。

4.教育專業課程採用領域方式授課，並明確規範各學習領域之核心能力

受限於學生修讀年限，以及學分數所延伸的學分費問題，建議可打破原本規劃以科目授課的方式，兼採領域方式授課，並調整每領域學分數為3~4學分，可減少科目及學分過多的問題。又大學強調教學自主，各學科授課內容往往因授課教師而異，為確保教學品質及維持師資素質，建議應訂定基本的學習領域核心能力，行有餘力再由教師自行增加其它學習指標的內容。

5.增加修業年限及學分數

由於師資培育為長期過程，從專業觀點而論，應該檢討師資養成的年限及學分數。若未來仍維持多元師資培育的開放政策，建議教育大學教育學系畢業學分應維持至少148學分以上；師資培育大學修讀教育學程的師資生，應延長大學畢業年限2至3年，並增加修課學分數，以符合專業師資培育的養成要件。

6.教育行政機關落實對師資培育單位的監督與考評機制

教育行政機關除制訂相關法令規章及頒布師資培育課程，提供師資培育學校遵循外，尚須負起管控師資培育學校培育師資的狀況。在研訂課程過程需要廣納各教育領域專家學者意見，避免權威者過大的影響力，致使角力分配導致各領域教育專業課程規劃不均。又教育部公布的師資培育課程，乃採取最低門檻標準的修讀模式，讓人難以信服是以追求優質師資素質為考量，亦造成現今師資生素質良莠不齊。故教育部身為師資培育主管機關，應承擔某種程度的責任，非以尊重各校發展師資培育特色之說詞，任由師資培育亂象萬千。故要實施嚴謹的定期考核機制，就各校師資培育績效作為培育師資的進退場依據。同時在監督與考評過程，應回歸教育專業，擺脫政治外力涉入，才能確保培育優質師資的願景得以實現。

(二) 對師資培育單位之建議

就師資培育課程之授課師資改善與提升師資生的學科教學能力，提出以下建議供參：

1.各校授課師資之聘任應力求專長均衡

由於教育部規定師資培育課程採用修讀最低門檻學分，讓各校聘任師資之際有空間，得以不聘任某特定專長領域的師資。然從培育優質師資觀點而論，師資生若涉及更多專業領域課程的薰陶，未來更能扮演全方位與具有專業角色的教師。故各校應均衡聘任各專長領域的師資進行開課，讓學生有廣泛學習知識的機會，充實教學專業能力。

2.配合增修之師資培育教育專業課程規劃，教師需發展第二專長

各校師資聘任有員額限制，若無法補充相關專長領域師資，至少應要求現任專任教師配合發展第二專長，以確保師資生受教品質。

3.大學師資培育授課教師應接受教學課程的訓練，為師資培育注入活水

大學教師在教育部的教師評鑑機制及升等辦法規範之下，普遍以研究掛帥，投注在教學上的力道相對被分散。有些教師擅長研究，無法在教學過程將知識轉化給學生，故建議大學教師應接受有關教學方面的課程訓練，學習如何更有效將所學理論知識精華，

及豐富的實務經驗傳授給學生。

4.強化師資生國語及數學學科的教學能力

雖本研究未探討教育學科部分，但學科教學仍是國民小學的重點。在師資培育採多元制培育後，師範校院的數教系、語教系相繼轉型，致使在師資培育過程，大學產生數學及國語教學的師資人才荒。而 2013 年教育部公布最新的師資培育課程版本，亦將「國音及說話」、「普通數學」、「國語科教材教法」、「國民小學數學教材教法」訂為必修課程，由此可見國語及數學學科在國民小學教學現場的重要性。又近年於小學任教的資深教師、師資培育大學教師、大五實習輔導教師，在教育現場屢發現部份師資生、初任教師無法勝任國語及數學等基礎課程的教學，故未來師資培育重點需再加強師資生此兩科的教學能力，保障國小學童的學習權益。

註：本論文改寫及摘錄自鄭毓霖（2014）。建構國民小學教師專業標準及其應用之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。

參考文獻

- 王俊斌（1998）。教師專業角色分析與專業組織之發展。**教育資料文摘**，42（1），79-96。
- 朱旭東（2011）。**教師專業發展理論研究**。北京：北京師範大學出版社。
- 朱旭東、李琮主編（2011）。**教師教育標準體系研究**。北京：北京師範大學出版社。
- 江惠貞（2009）。教師專業發展評鑑促進學校革新之個案研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 作者不詳（2010）。法國的中小學教師專業能力標準。2011年6月7日，取自
<http://epaper.jsenews.cn/shtml/jsjyb/20100315/1512.shtml>
- 汪凌（2008）。法國中小學教師專業能力標準述評。2011年6月7日，取自
<http://www.studa.net/Education/080511/17235531.html>
- 吳奇榮（2007）。不同師資培育制度對國小教師專業能力影響之研究。世新大學行政管理學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳武典（2005）。專業標準本位的師資培育制度之建構。載於中華民國師範教育學會（主編），**教師的教育專業與專業標準**（頁 231-248）。臺北市：心理。
- 吳清山（2006）。師資培育的理念與實踐。**教育研究與發展期刊**，2（1），1-31。
- 吳清基、邱于真（2014）。中國大陸教師專業標準及其應用分析。**教育研究月刊**，243，35-51。
- 吳清基、黃乃熒、吳武典、李大偉、周淑卿、林育瑋、高新建、黃譯瑩（2007）。**各師資類科教師專業標準結案報告**。臺北市：教育部。
- 呂錘卿（2001）。國民小學教師專業成長指標及現況之研究。**教育學刊**，17，45-64。
- 林翠屏（2000）。國小教師專業倫理信條之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

- 師訊與師資諮詢委員會(2003)。**學習的專業·專業的學習：「教師專業能力理念架構」及教師持續專業發展**。2011年6月18日，取自
<http://www.acteq.hk/media/ACTEQ%20-%20chi.pdf>
- 孫志麟(2011)。未完成的任務:標準本位師資教育政策分析。**教育研究與發展期刊**，7(1)，1-34。
- 徐斌艷(2007)。德國教師教育標準的理論依據及內涵分析。**外國中小學教育**，2，13-17。
- 梁文明、肖高麗(2009)。我國師範生質量標準制定初探。**哈爾濱學院學報**，30(5)，131-134。
- 郭玉霞(1996)。美國教學專業化運動的發展現況。載於中華民國師範教育學會(主編)，**美國教育運動**(頁123-141)。臺北市：師大書苑。
- 張玉成等著(1994)。迎向二十一世紀國小教師應具備之基本能力和素養。臺北市：教育部人文及社會學科教育指導委員會。
- 張玉成(2005)。優質教師應備能力新指標:迎接變遷的挑戰。**國民教育**，45(3)，2-8。
- 張清賓(2006)。**教學視導與評鑑**。臺北市：五南。
- 許郁卿(2008)。**國民小學教師生涯發展與專業角色知覺之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 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**。2012年6月12日，取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008975&KeywordHL=&StyleType=1>
- 陳美玉(1999)。**實現成為教師的夢想—專業學習與發展**。臺北市：師大書苑。
- 陳鴻銘(1995)。**國民小學教師之角色衝突及其因應策略研究**。國立臺北師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃源河、符碧真(2010)。芬蘭師資培育:研究為基礎的派典與課程實踐。**教育研究集刊**，56(3)，105-137。
- 黃淑玲(2008)。世界主要國家教師素質管理制度之比較分析。載於楊深坑、王秋絨與李奉儒(主編)，**中小學教師素質管理制度比較研究**(頁273-307)。臺北市：高等教育文化事業。
- 彭森明(1999)。中小學教師基本素質規範與師資培育。中小學教師素質與評量研討會手冊(頁21-38)。高雄市：國立高雄師範大學教育學系。
- 楊欣燕(2006)。**我國國民小學教師專業發展標準發展之研究**。淡江大學教育科技學系碩士論文，未出版，新北市。
- 楊思偉等人(2012)。**國民小學教師專業標準及專業表現指標草案**(教育部委託專案草案)。臺中市：國立臺中教育大學。
- 楊國賜(1992)。提昇教師的專業知能與地位。**現代教育**，7(2)，15-21。
- 鄧鈞文(2003)。教師專業素養與師資培育制度變革。**臺灣教育**，623，13-19。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳與陳順和(2004)。**發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究**。臺北市：國立臺灣師範大學教育研究中心。
- 謝文全(2004)。**教育行政學**。臺北市：高等教育。
- 簡茂發、李虎雄、黃長司、彭森明、吳清山、吳明清、毛連塹、林來發、黃瑞榮、張敏雪(1997)。**中小學教師應具備的基本素質**。**教育研究資訊**5(3)，1-13。
- 饒見維(1996)。**教師專業發展：理論與實務**。臺北市：五南。

饒見維（2003）。**教師專業發展：理論與實務**。臺北市：五南。

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). *National professional standard for teacher*. Retrieved Apr. 10, 2011, from

<http://teacherportfolio.net/nationalprofessionalstandardsforteachers.html>

Birgitte Malm (2009). Towards a new professionalism : enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77-91.

Council of Chief State School Officers. (2011). *Interstate teacher assessment and support consortium (InTASC) model core teaching standards: A resource for state dialogue*.

Washington, DC: Author.

Department for Education. (2011). *Teachers' Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Retrieved Apr. 29, 2011, from

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers__Standards.pdf

Isabel, R., & Antonia, A. (2009). Teacher education graduates' entrance into the teaching profession : Development and test of a model. *European Journal of Psychology of Education*, 24(64), 453-471.

Kennedy, M., & Barnes, H. (1994). Implications of cognitive science for teacher education. In J. N. Mangieri & C.C. Block (Eds), *Creating powerful thinking in teachers and students diverse perspectives* (pp.196-212). Harcourt Brane College.

New Zealand Teacher Council (2007). *Graduating teacher standards:Aotearoa New Zealand*.

Retrieved Mar. 30, 2011, from <http://www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/gts-poster.rtf>

Richadr, M. & Jodi, R. (2013). *Reflective Practice in Education and Training*. London: Learning Matters Ltd.

Riley, P. (1999). *Quality of Teacher Education*. Paper presented at the annual meeting of the American association of colleges for teacher education.

日本兵庫教育大学（2011）。**兵庫教育大学教員養成スタンダードハンドブック**。2011年12月20日，取自 <http://www.hyogo-u.ac.jp/standard/files/standard.pdf>

白井嘉一（2010）。**開放制目的教員養成論的探究**。東京：學文社。

白井嘉一（2011）。**シンポジウム報告**。2011年教師教育發展趨勢國際學術研討會。臺中市：臺中教育大學教師教育研究中心。

吉岡真佐樹（2008）。**日本の教師論. 教師像の特徴と教師教育の課題**。シンポジウム「教師の専門性・専門職性を考える」（頁37-42）。東京：東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センタ

兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム（2012）。**教員養成スタンダードに基づく教員の質保証**。別惣淳二、渡邊隆信（編）。東京：ジアース教育新社。

長尾彰夫（2012）。**日本における教員養成の動向と課題**。2012 培育新時代良師國際學術研討會（頁1-15）。臺中市：臺中教育大學教師教育研究中心。