



《教師專業素養指引與師資職前教育課程基準》實施之影響、挑戰與因應：中等師資培育機構之觀點

湯家偉 王俐淳*

摘要

研究目的

本研究旨在探討《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》實施後，師培機構在師資職前課程是否做出相對應的改變及變革過程中所面臨的挑戰、問題與因應策略。

研究設計／方法／取徑

本研究採立意取樣方式，依學校所在區域、學校類型就40所中等師資培育機構抽取一半，並以其機構主管及課程承辦人員為對象，合計40位，進行半結構式訪談。

研究發現或結論

1. 師培機構的課程改革投入程度有落差，而主管的領導、教師的投入、學生的引導以及甄選的配套是課程變革落實與否的關鍵。

湯家偉，國立中山大學師資培育中心副教授

電子郵件：barrytang@mail.nsysu.edu.tw

* 王俐淳（通訊作者），國立中山大學教育研究所博士候選人

電子郵件：carylflute1221@gmail.com

投稿日期：2020年12月31日；修正日期：2021年4月9日；接受日期：2021年6月11日

2. 師培機構對《教師專業素養暨課程基準》中的「各專業課程類別最低學分數的增減」特別是實踐課程的學分數規定以及「實地服務時數取消」較有異議。
3. 師培機構在實施《教師專業素養暨課程基準》的過程中面臨「行政端」、「教師端」、「學生端」的困境與挑戰，部分機構亦發展出因應策略。
4. 師培機構面臨之困境體現於行政、教師與學生三個部分，且部分存在機構屬性之差異。

研究原創性／價值

1. 目前相關研究仍多為單一學校為個案進行個案經驗分享或學者意見評論，雖有一篇實證研究，但缺乏以師資培育機構觀點之實證文獻。
2. 本研究以 20 所中等師資培育機構之觀點，探討各師培機構的實施作法、問題以及因應策略，有助於檢討此次變革的實施現況，並彙整相關因應策略與建議供師培機構端或是主管機關政策修正之參考。

關鍵詞：中等學校師資培育、教師專業素養、課程基準、因應策略



THE INFLUENCE, CHALLENGES AND COPING STRATEGIES OF THE “STANDARD FOR PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION CURRICULUM” FROM THE PERSPECTIVE OF SECONDARY SCHOOL TEACHER EDUCATION INSTITUTIONS.

Chia-Wei Tang Li-Chun Wang*

ABSTRACT

Purpose

This study examines whether teacher education institutions have made curriculum changes conforming to Taiwan (R.O.C.)’s policy document “Guidance for R.O.C. teacher professional competence-Standard for pre-service teacher education curriculum”. This study also investigates the challenges, and coping strategies experienced by institutions in the process of implementing the policy.

Design/methodology/approach

Through a purposive sampling, we selected 20 secondary school teacher education institutions (out of the 40 institutions in Taiwan) based on the regions and the characteristics of the institutions. Accordingly, 20 directors and 20 administrative staff from these institutions were interviewed in a semi-structured manner.

Findings/results

1. There were varying levels of commitment to the curriculum reform in the teacher education institutions. The keys to the full

Chia-Wei Tang, Associate Professor, Center for Teacher Education, National Sun Yat-sen University

E-mail: barrytang@mail.nsysu.edu.tw

* Li-Chun Wang (corresponding author), Ph. D. Candidates, Institute of Education, National Sun Yat-sen University.

E-mail: caryflute1221@gmail.com

Manuscript received: December 31, 2020; Modified: April 9, 2021; Accepted: June 11, 2021

implementation of the curriculum change were the leadership of supervisors, the commitment of teachers, the guidance for students, and the supplementary measures for screening and selection.

2. The teacher education institutions generally disagreed an element of the policy, that of an "increase or decrease of the minimum number of credits for each professional course category", most notably the requirement of the number of credits for practical courses and the elimination of field service hours.

3. In the process of implementing the policy, teacher education institutions experienced challenges and difficulties at administration, teacher, and student levels. We observed that some institutions developed their own coping strategies.

4. These challenges at administration, teacher, and student levels forced challenges for each institution that varied depending on their characteristics.

Originality/value

1. Previous studies investigated single-school cases in terms of experience sharing and scholarly critique. Although there is one empirical study, there is still a lack of empirical literature from the perspective of teacher education institutions.

2. This study examines the implementation methods, problems, and coping strategies from the perspectives of 20 secondary school teacher education institutions, which gives a broader perspective of the status of the implementation of this curriculum reform, and compiles relevant strategies and suggestions as a reference for teacher education institutions and government authorities for policy revision.

Keywords: secondary school teacher education, teacher professional standards, curriculum baseline, coping strategies

壹、緒論

臺灣師資培育法規之沿革，自民國34年光復後，先後歷經了《師範學校法》與《師範學院規程》、《師範教育法》、《師資培育法》三大時期（教育部，2012）。至今「師資培育法」業已歷經了數次的修訂。黃嘉莉、陳學志、王俊斌、洪仁進（2020）指出，在修訂的面向中又可依「模式轉變」、「質量調控」與「體制調整」三大主軸劃分。「模式轉變」係指自1994年開始實施之多元化師資培育模式（教育部，2012）；「質量調控」為管控師資培育數量，其目的為緩解臺灣少子女化及多元培育模式所造成的師資供需失衡問題。包含自2004年起頒布之「我國師資培育數量規劃方案」、2012年「我國師資培育數量第二階段規劃方案」及2019年啟動之「我國師資培育數量第三階段規劃方案」（教育部，2019a）。而「體制調整」則為精進師資培育品質所需連動調整之相關措施。如：教育部2006年發布為期四年的《師資培育素質提升方案》、2011年的《精緻師資培育素質方案》及《優質教師專業發展方案》等（教育部，2012）。

2017年修訂的《師資培育法》係屬於「體制調整」的一環（黃嘉莉等人，2020）。因其不光調整教師資格考試與教學實習之先後順序，更透過發布《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》（以下簡稱《教師專業素養暨課程基準》），以促進各師資培育大學更加多元發展，及確保師資培育品質與教師素質（教育部，2018）。

目前國內多數學者對此次變革所關注的面向有二，其一為偏向探究教師專業素養的意涵及指標的建構，如林新發、張凌凌（2018）及陳殷哲、胡美雲（2019）等。其二則以個案的方式論述其師培大學實施《教師專業素養暨課程基準》之歷程與建言，如吳勁甫（2019）、楊智穎（2019）及何縉琪、張景媛（2019）等。但如同吳清山（2018）所言，雖然從前述文獻可歸納出強化素養導向教師教育的實踐作為，但這些理論性與做法的探討終究需實證研究支持，且以單一個別學校發展來討論，仍難以全面性的了解臺灣不同地區、不同類別之師培機構實施現況以及問題為何。

有鑒於《教師專業素養暨課程基準》之發佈可堪稱我國史上最大規模的師資職前教育課程改革（符碧真，2018；萬家春，2019），且吳清山

(2018)、丁一顧與王孝維(2020)已發現，師資培育機構(以下簡稱師培機構)對新制度之配套措施，如相關人力與資源支持系統之投入仍待加強。而師培機構的主管對於師資培育的信念及行政後援支持，往往又為影響其內部政策推動之關鍵(楊智穎，2013)。因此，本研究希望能從師培機構主管及承辦師資職前課程與專業發展人員的知覺，探究當前師培機構在正式、非正式師資職前課程是否做出相對應的改變？及變革過程中所面臨的挑戰、問題與因應策略。綜言之，本研究目的為

一、了解師培機構主管及承辦職前課程與專業發展人員，對《教師專業素養暨課程基準》之知覺情形。

二、分析各師培機構因應《教師專業素養暨課程基準》於發展及規劃師培課程之策略與具體作法。

三、探討各師培機構於規劃與實施課程中所遇到的挑戰、問題及因應方式。

貳、文獻探討

對應本研究之目的，以下擬先針對《教師專業素養暨課程基準》及過去《師資職前專業課程實施要點》於「教師專業課程的遵循規準」、「中等學校師資類科課程規範」二個面向進行比較。接續，聚焦於當前《教師專業素養暨課程基準》實施之相關文獻探討與評述，以作為後續探究之理論與文獻基礎。

一、師資職前教育專業課程之變革—從《師資職前專業課程實施要點》到《教師專業素養暨課程基準》的轉變

為檢視教師專業標準與課程的連結情形，自1994年《師資培育法》施行起，教育部修訂《師資職前專業課程實施要點》，以提供師培機構於各類科教育專業課程之設立原則、學分數規定、教師專業標準等(吳淑禎，2011；許家驊，2017)。2018年為持續落實多元培育師資並提高教師素質的政策方向，教育部訂定《教師專業素養暨課程基準》，並提出五大教師專業素養和17項專業素養指標、設定師資職前教育課程基準類別、及說

明師資培育類科師資職前教育課程總學分及各類課程學分數之原則，以對於師資培育課程進行整體的改革（丁一顧、王孝維，2020）。

（一）教師專業課程的遵循規準差異

就兩個法規於「教師專業課程的遵循規準」來說，前者主要為2012年教育部《中華民國師資培育白皮書》揭櫫理想教師圖像，據以研發符合我國教師專業知能及態度之10大教師專業標準及29項教師專業表現指標（許家驊，2017）；後者乃為其公布的5項教師專業素養及17項教師專業素養指標（教育部，2018）。誠如黃嘉莉等人（2020，p.8）提出「教師專業標準與教師專業素養之間功能有所重疊」之觀點，大部分指標均有其相似性。但仍有4個指標與過往差異較大，並扣緊「十二年國民基本教育課程綱要總綱」所強調之面向，包括培養師資生具備核心素養導向的教學設計、跨領域課程、教學及評量，及教育實踐關懷弱勢學生等能力。簡言之，教師專業素養指標不僅更顯精煉，且更貼近「十二年國民基本教育課程綱要總綱」之師資能力需求。

（二）中等學校師資類科課程規範之差異

研究者比較二法規於「中等學校師資類科」課程規範後發現，其主要差異可歸納為「教育專業課程類別與最低學分數規定」、「教育專業課程名稱」、「實地學習時數」三個項目（如表1所示）。

表1 新舊制度於中等師資培育課程制度之比較表

法規名稱	師資職前專業課程實施要點（舊制）	教師專業素養暨課程基準（新制）
實行年度	102 學年度	108 學年度
教育專業課程類別與最低學分數規定	教育基礎課程：至少2科4學分	教育基礎課程：至少4學分
	教育方法課程：至少5科10學分	教育方法課程：至少8學分
	教材教法與教學實習課程：至少2科4學分	教育實踐課程：至少8學分，且應達教育專業課程總學分數1/3
教育專業課程名稱	選修課程： 教育議題專題為必選修2學分	選修課程： 無對應的規定
	必修課程：由教育部統一公告 選修課程：由學校自行規劃	必、選修皆依學校專業自主與特色，自行規劃課程之名稱及學分數。
實地服務時數	至少五十四小時	無對應的規定

資料來源：研究者自行整理

關於「教育專業課程類別」，新制保留了原有的教育基礎、方法兩類課程。而新增的教育實踐類別，其實包括了過去教材教法／教學實習課程兩門課。在「各課程類別之最低學分數」方面，儘管二法規在中等師資教育專業課程總學分皆規定至少為二十六學分。但兩者對各課程類別的最低學分數規定卻不同。以「教育方法課程」為例，舊制規定須從六門課（教學原理、課程發展與設計、學習評量、輔導原理與實務、班級經營、教學媒體與運用）中，修畢至少 5 門 10 學分；而新制僅規定至少修畢 8 學分。然，因新制新增「教育實踐課程」且規定除了至少須修畢 8 學分之外，亦應達教育專業課程總學分數的 1/3。因此，就新舊制對各課程類別所提出的最低學分觀之，新制度較舊制度多，且新制度中又以對教育實踐課程學分的規範較多。

在「教育專業課程名稱」部分，舊制由教育部臚列教育專業課程的必修科目名稱與學分（吳淑禎，2011），而新制則因提出「各師資培育之大學依專業自主與學校特色，自行規劃課程之名稱及學分數」之規定。因此，後者於課程名稱及學分數之彈性相對較大。以「教育基礎課程」為例，前者顯示其涵蓋了教育概論、教育心理學、教育哲學、教育社會學四門課，而後者則由大學自行規劃。

在「實地服務時數」方面，根據舊制第四條第七點指出「修習中等學校師資職前教育課程的師資生，需參加實地學習至少 54 小時」。而實地學習認定的範疇亦可包含正式與非正式課程（林陳涌等人，2014）。前者為採計師資生於教育專業課程實地學習的時數；後者為採計師資生參與師資培育相關活動的時數。而新制雖然在實地服務時數方面無明確的規定，但從其對「教育實踐課程」所設之定義「係提供師資生於在學期間熟悉教育實務之機制」及學分門檻，仍可看出新制度對於教育實務的重視。

二、師培機構面臨《教師專業素養暨課程基準》的挑戰與因應

《教師專業素養暨課程基準》的公布，被國內學界視為極大規模的課程改革（符碧真，2018；萬家春，2019；吳勁甫，2019）。然，對師培機構而言，卻可能正面臨到「教學方面」如教學人員態度與投入程度不一、機構人員對素養導向教育認知不夠（吳清山，2017）、「評量方面」如素養評量不易；「行政方面」如行政配套措施不足（吳清山，2018）等問題

而影響其推動之成效（楊智穎，2019）。以下分別說明

（一）挑戰層面

在教學方面，根據吳清山（2018）訪談9位學者專家發現，師培機構教師對於素養概念理解有限或不清，導致推動素養導向教師教育產生困難。且該研究亦提及，大多師培機構之課程設計，仍屬傳統的課程設計，尚未符應素養導向的需求。而丁一顧、王孝維（2020）進一步指出，由於師培機構教師對新課綱內容與推動並不完全熟悉，因此就授課內容來說，仍有待精進之必要。

在評量方面，由於教育部已明定教師專業素養為「一位教師勝任其教學工作，符應未來教育需求，在人文博雅知識基礎上應具備任教學科專門知識、教育專業知能、實踐能力與專業態度」。因此，如何評量師資生的表現，將再度考驗師培機構之應變與專業能力（Koenen, Dochy, & Berghmans, 2015）。然吳清山（2018）卻指出，部分教師因認為素養涉及高層次的情意和態度領域，與以往設立的標準化評量方式較不同，而形成困難。

於行政方面，過去研究已發現，師培機構對《教師專業素養暨課程基準》之推行缺乏有效應變，特別是在行政支持系統（吳清山，2018）。舉例來說，《師資培育之大學辦理師資職前教育注意事項》第8條之規定，未來師培機構申報課程的作業將從紙本改為線上操作模式（教育部，2019b），因而，行政人員能否提前因應並熟悉相關線上系統與流程之作業，亦為新舊制轉換的一項挑戰。

（二）因應方式

針對教學方面，儘管《教師專業素養暨課程基準》的實施，鬆綁了過去由中央控管師資職前教育課程教育專業課程科目之設定，展現了更具有創新性與專業自主性的機制（侯禎塘、魏民鈞、蔣昇翰，2018）。但，課程調整這項偌大的工程往往需仰賴校內、外重要關係人共同建構與支持（Cheung & Wong, 2012）。因而，部分學者建議，學校於課程規劃和教學實施前，宜先進行有系統的檢討及評估（Seferoglu, 2006）；針對需改進的部分，則可組成課程實務的教師專業社群共通商議（何縉琪、張景媛，

2019；Hollins, 2011），並邀集相關教師進行課程共備及辦理相關之工作坊等（楊智穎，2019）。

在評量方面，黃嘉莉等人（2020）建議，師培機構應設計表現本位評量工具，以掌握師資生是否符合教師專業素養。而吳清山（2018）亦提醒，素養領域與認知領域評量不同，其評量方式之設計需結合情意、態度或價值領域。

此外，目前國內學者如符碧真（2018），何縉琪、張景媛（2019）及吳勁甫（2019）等各自以其所服務之師培大學為例，提出該校實施《教師專業素養暨課程基準》以發展素養導向師資培育之歷程與策略。根據吳勁甫（2019），國立中興大學主要由師資培育中心召開正式會議，邀集多元利害關係人共同就該師培機構的目標和方向擬定學生所需具備之五大核心素養。而國立屏東大學，則是在學期前邀集師培機構教師進行備課，並藉由辦理素養導向教學設計工作坊，向師資生說明十二年國教課綱的理念內涵及核心素養導向教學設計的原理原則（楊智穎，2019）。

雖然自前述學者提出的案例，可了解個別學校於實施《教師專業素養暨課程基準》的模式，但由於當前多數文獻主要聚焦於單一學校的評論性文章，且僅有吳清山（2018）為訪談 9 位學者專家之實證研究。仍難以對全臺灣不同地區、不同類別之師培機構的實施現況有更深入的了解。鑒於此，本研究期望能以實證研究的方式，探討《教師專業素養暨課程基準》實施後，對我國師培機構帶來之影響、挑戰與其因應作為，以弭補當前文獻之不足。

參、研究方法

一、研究對象

本研究以中華民國師資培育統計年報公布 107 學年度可培育中等師資生之 40 所大學為樣本來源之母群體，採立意取樣方式抽取一半（20 所）的師培機構作為研究對象。首先，研究者依學校所在區域（北、中、南、東）抽取 50% 的機構，接續納入不同學校類型（一般大學、師範大學）以提供豐富及差異性資料（吳芝儀、李奉儒譯，1995）。

就訪談對象部分，由於本研究聚焦於各師培機構依據《教師專業素養暨課程基準》於規劃師培課程之策略作法及面臨之挑戰與因應方式。故選擇以師培機構之領導及決策者（以下簡稱師培主管），以及負責機構課程實務之承辦人員（以下簡稱承辦人）作為對象。師培機構之領導及決策者，一般為中心主任，但經聯繫後，不少中心主任反映課程改革的部分可能中心的課程組長或是其他教授兼任之主管更為熟悉，故改以這些主管做為訪談對象。此外，考量師培機構內部業務及人員流動性等問題，課程業務承辦人之選取，以現任且曾參與 107 至 108 學年度之人員為主，不符合者則會請承辦人推薦符合前述條件之替代人選。

根據抽樣結果，研究者訪談北部 9 所、中部 5 所、南部 5 所、東部 1 所合計為 20 位師培主管及 20 位承辦人（詳見表 2）。

表 2 受訪者資訊及代號對照表

學校類型	地區	校數	受訪者身分	人數	受訪者代碼
師範大學 N	北中南部各一所	3	師培主管 D	3	N1-D 至 N3-D
			承辦人 S	3	N1-S 至 N3-S
一般大學 C	北部	8	師培主管 D	8	北 C1-D 至北 C8-D
			承辦人 S	8	北 C1-S 至北 C8-S
	中部	4	師培主管 D	4	中 C1-D 至中 C4-D
			承辦人 S	4	中 C1-S 至中 C4-S
	南部	4	師培主管 D	4	南 C1-D 至南 C4-D
			承辦人 S	4	南 C1-S 至南 C4-S
	東部	1	師培主管 D	1	東 C1-D
			承辦人 S	1	東 C1-S

二、研究工具

本研究主要透過質性訪談師培機構主管及承辦人的方式，了解各師培機構依據《專業素養暨課程基準》於規劃教育專業科目與學分之策略及過程中所面臨之挑戰及因應方式。研究者於形成初步的研究問題並經邀請國內師培機構的主管、承辦人及鑽研《專業素養暨課程基準》的學者共 5 位與會討論直至達成共識後，方確立了正式訪談大綱（詳見表 3），且於正式訪談前，邀請 3 位研究對象協助確認訪談題目之可閱讀性後，才開始進行正式訪談。

表 3 訪談大綱

師資職前教育課程基準部分	
1	<p>整體而言，您對此次修訂的主要內容及規範的看法是？</p> <p>貴所是否在正式課程部分（必修課程）做出相對應的改變？</p> <p>a 教師是否有意見衝突？最後如何凝聚共識或決策？</p>
2	<p>b 就您的觀察，中心教師在授課內容與方式上，是否有因應變革而做出調整？</p> <p>c 師資生對於新課程基準的態度是？哪個部分學生比較有意見，為什麼？</p> <p>d 變革過程中，曾遇到怎樣的問題？如何克服？是否有無法克服的部分？為什麼？</p>
3	因應新的課程基準，貴所是否在正式課程以外規劃師資生專業成長？
4	新的課程基準在實施上可能會遇到哪些困難？為什麼？（如果有，經歷一年的時間，目前是否有找到解決或是比較合適的處理方式？）
5	新的課程基準是否有規劃不當或是不足的部分？是否有相關建議？
教師專業素養指引部分	
有關教師專業素養的落實，	
1	<p>a. 您覺得哪一些指標是目前貴校學生比較難達到的？</p> <p>b. 您覺得哪一些指標是目前貴校職前教育課程中較缺乏的？</p> <p>貴中心是否針對如何培養師資生教師專業素養進行過討論？</p> <p>a. 教師的態度為何？</p>
2	<p>b. 教師是否在授課過程中，將這些素養與指標納入教學調整之參考？</p> <p>c. 中心整體是否有相對應之課程或培育措施之調整與因應？是否遭遇困難？如何解決？</p>
3	教師專業素養之設定有什麼不合理或需要改進的地方？
4	其他有關本次變革的想法：優點、問題或任何建議？

三、研究程序

本研究執行政序，首先由研究者依抽樣規劃，透過各師培機構網站所公布之聯絡方式聯繫研究對象。並於電話中清楚說明來意，包含研究目的、資料蒐集方式、訪談內容、研究獲益、潛在風險、個人權益及研究者所需遵守之研究倫理等。接續，於取得研究對象的訪談意願後寄發訪談大綱、知情同意書，並進行約訪事宜。訪談時間大約為 1 小時，經受訪者同意後進行錄音。最後，研究者再依據錄音資料進行後續資料處理與分析。

四、資料處理與分析

本研究採分析歸納法 (inductive analysis) 進行資料的分析，同時輔以量化計數 (counting) 的方式 (Morse & Field, 1995)，將部分受訪者的回應作歸類與計數，以輔助訪談文字，擴展研究結果的呈現。另外，本研究亦採協同編碼的方式，以降低研究者的主觀偏見與解釋。本研究的協同編碼員為另一位研究者及一位受過良好質性研究培訓的研究助理。經三位反覆閱讀、資料對照後進行編碼 (coding)，並於確認三位編碼員之編碼者信度 (intercoder reliability) 達 .94 後，方進行後續之分析。另一方面，本研究分別透過資料來源的三角校正 (包含同機構裡不同身分的受訪者、訪談、文獻分析) 及分析者的三角校正 (兩位研究者、協同編碼員) 以減低使用單一方法及資料來源所產生的偏誤 (Patton, 2002)。

五、研究限制

受限於研究時程與人力之限制，並符合本研究立意抽樣原則，本研究僅抽取一半 (20 所) 中等師培機構進行研究。此外，儘管以師培機構之主管及課務承辦人為訪談對象能有助於理解機構端政策推動、決策及執行者的觀點，但此制度之利害關係人尚包含教師、師資生等。因此，本研究訪談部分之發現，不宜過度推論至其他未選取之 20 所中等師培機構、非培育中等師資的大學及教師、師資生之知覺觀點。亦建議未來研究可納入教師及師資生的看法，以擴展師培機構觀點之全面性。

肆、研究結果與討論

一、師培機構面對《教師專業素養暨課程基準》的態度與看法

本研究以師培主管及課務承辦者知覺之角度，了解各師培機構對本次變革的態度。依循文獻探討對新舊制度之比較結果，將本次變革於師資職前教育課程基準以及教師專業素養指引分為 5 項主要差異。表 4 即呈現受訪之 20 所師培機構對各項調整之態度情形 (同意或不同意)，並就其觀點進行討論。

表 4 師培機構面對《教師專業素養暨課程基準》的態度表

學校代碼	師資職前教育課程基準的調整				教師專業素養指引的調整
	課程名稱及學分數之授權	教育實踐課程類別的增設	各專業課程類別最低學分數的增減	實地服務時數取消	增加「十二年國民基本教育課程綱要總綱」所強調之面向
N1	同意	同意	同意	不同意	同意
N2	同意	同意	同意	同意	同意
N3	同意	同意	同意	不同意	同意
北 C1	同意	同意	不同意	不同意	同意
北 C2	同意	同意	同意	同意	同意
北 C3	同意	同意	同意	同意	同意
北 C4	同意	同意	同意	同意	同意
北 C5	同意	同意	不同意	不同意	同意
北 C6	不同意	不同意	不同意	不同意	不同意
北 C7	同意	同意	同意	同意	同意
北 C8	同意	同意	同意	不同意	不同意
中 C1	同意	同意	不同意	不同意	不同意
中 C2	同意	同意	同意	同意	同意
中 C3	同意	同意	同意	不同意	不同意
中 C4	不同意	同意	不同意	同意	不同意
南 C1	同意	同意	同意	不同意	不同意
南 C2	同意	同意	同意	不同意	不同意
南 C3	不同意	同意	同意	不同意	同意
南 C4	同意	同意	同意	同意	同意
東 C1	不同意	同意	不同意	不同意	不同意
合計					
同意比例	80%	95%	70%	40%	60%
不同意比例	20%	5%	30%	60%	40%

（一）師培機構對師資職前教育課程基準之態度與看法

新舊制度的規範有四項主要的差異（如表 4）。依據訪談結果，超過半數的師培機構均同意前三項的改變。舉例來說，有 80% 的師培機構指出，本次由教育部授權讓各校依學校專業自主與特色，自行規劃課程之名稱及學分數的做法，更能因材施教。如一位承辦人所言：「畢竟各校師資的專長差異及師資生屬性並不一致，能讓師培機構依據師資生的弱點加強學分比重，更有利師資生的學習（南 C2-S）」。另外，亦有 95% 的師培機構認為，教育實踐課程類別的增設，不僅能提前拉近師資生與未來教學現場的距離，更能助其縮短長期以來學用落差的現象。根據一位課程承辦

人表示：「教育實踐類別的課程似乎更能與未來職場銜接，對師資生來說，是有幫助的（北 C2-S）」。另一名課務承辦人也指出：「如果沒有提前接觸教學現場的話，師資生在實習的時候，很容易出現適應不良的情況（北 C4-S）」。而有 70% 的師培機構則提及，對各專業課程類別最低學分數做增減，更能讓機構就其重視的類別調整其比重。

相對地，亦有少部分師培機構對此抱持不同的觀點。以自行規劃課程之名稱及學分數為例，有 20% 的受訪機構表示，以往全國一致的作法，可避免師資生於跨校或轉學的過程中所產生學分爭議及採認等問題。一位師培主管表示：「如果維持舊制也滿好的，這樣跨校、轉學生就不會有那麼多的阻礙（中 C4-D）」。而在調整各專業課程類別最低學分數方面，則有 30% 的受訪機構認為教育部對於教育實踐課程類別所設立之學分門檻（應達教育專業課程總學分數 1/3）過高。誠如一位師培主管所言：「這樣的學分規定我覺得實在太多了，因為學生在實習時就有很多時間在實踐。倒不如他們在師培的時候，先好好充實教育專業知識（中 C1-D）」。由上述可知，儘管多數師培機構同意教育實踐課程的設立，但卻希望能減低當前的 8 學分規定。

此外，大部分（60%）的機構，對「實地服務時數取消」之規定感到不同意。根據多數受訪者，由於此機制不僅能增進師資生在教學方面的能力，更能培養師資生於服務偏鄉、弱勢時所需之態度。如承辦人所言：「主管及老師都表示，過去有完成服務時數的學生，他們的教學表現更好，所以我們決議繼續沿用（北 C8-S）」。相對地，有的機構則以「教育實踐課程」為出口，將原本的實地服務時數併入教學實踐類的一門或多門課中，並表示相較於舊制，此為更正式、公平且有效率的作法。誠一名承辦人所言：「開設一門正式課程的作法，不僅可以歸類在教學實踐類課程中，更可以減少行政端因採認時數而耗費的時間（北 C2-S）」。另一名承辦人亦提及：「學生修課能量有限，取消實地服務時數亦能減輕負擔（中 C4-S）」。

綜言之，就本次變革於中等學校師資教育專業課程的調整來說，大部分師培機構對於「課程名稱及學分數之授權」、「教育實踐課程類別的增設」均表示同意；對於「各專業課程類別最低學分數的增減」特別是實踐課程的學分數規定、「實地服務時數取消」則較有異議。

（二）師培機構對教師專業素養指引之態度與看法

略高於半數（60%）的機構同意指標之調整，尤其是針對素養導向的課程方面，一名承辦人表示：「我們開了很多跟素養、探究與實作相關的專題與課程，因為未來的教師需要會這些（南 C3-S）」。但，另外 40% 的機構卻對於新制能否落實保持保留的態度，並認為新的指標有過於理想化的現象。特別是針對指標《3-1》及《3-2》的內容，40% 的機構皆表示在師培階段中要求師資生具備規劃素養導向課程、協同發展跨領域／群科／科目課程的能力是有困難的。誠如承辦人所言：「新課綱改革的項目，過去師資生本就接觸不多，現在突然要求師資生要發展跨領域教學能力、規劃素養導向的課程能力，真的有難度（南 C1-S）」。另一位師培主管也有同感，其言道：「師資生對於新課綱素養導向比較不熟，我們擔心，在培育時程內會來不及達到（中 C3-D）」。

整體來說，儘管多數師培機構均認同，新的指標為呼應 108 課綱政策對師資的需求所產生，但是對部分機構而言，因知覺到特定指標達成難度較高，而有過於理想化的評價。

二、師培機構因應《教師專業素養暨課程基準》之整體課程教學變革

（一）師培機構因應整體課程教學變革之態度不一

研究者發現 20 所師培機構因應變革的態度可概略分為兩大類。第一類為認同教育部本次變革，但在中心的課程與教學因應上，僅針對基本、必要之規範項目進行調整；另一類不僅認同教育部本次變革，更同時針對機構整體課程教學進行比較多自發性的調整。兩者的比例約為 45：55，顯示就本研究抽樣的 20 所學校中，仍有半數採偏向消極因應的態度。而歸納受訪的意見發現，造成兩者差異的關鍵原因往往與師培主管本身的態度及其對變革的認知與理解有關。誠如一名師培主管所言：「雖然大學自主，所有教師都有話語權，但如果連主管對政策都不熟悉了，將很難將教育部政策落實到課程委員會中討論，也很難引導機構教師進行變革（N2-D）。」

對此，承辦人也有同感，因為機構事項的重大決策，往往需仰賴師培主管與教師進行溝通。倘若主管未重視此事，將其列為會議討論的重點，

將難以產生實際的變革作為。一位承辦人即表示：「老師們在會議上也沒有太多討論，所以，後續沒有作過多的調整（北 C6-S）。」這些發現也呼應了楊智穎（2013）的發現，即主管對於師資培育的信念及行政後援支持，往往為影響師培機構內部政策推動之關鍵。

（二）師培機構因應《教師專業素養暨課程基準》於課程教學之策略與作法

師培機構自政策發布後之策略與作法可歸納為「正式課程」、「非正式課程」、「學生輔導」三大面向（詳見表5），並分述如下。

表5 各師培機構於正式課程、非正式課程及學生輔導的作法

類別	項目	內容
正式課程	課程與教學	1. 依各課程類別定義進行歸類 (20 / 20) 2. 更改課程名稱 (11 / 20) 3. 課程整併 (5 / 20) 4. 增開教育實踐類課程 (14 / 20) 5. 課程合授 (3 / 20) 6. 強調跨領域教學能力 (1 / 20)
	學分數	1. 調整各課程類別於最低學分數規範 (20 / 20) 2. 提高教育專業課程總學分數 (4 / 20)
	評量方式	1. 發展素養指標能力問卷並實施 (4 / 20) 2. 學生自我學習歷程 e 檔案 (1 / 20)
非正式課程	講座	講座含教育專業素養、108 新課綱等議題 (20 / 20)
學生輔導	行政支持	1. 編立新舊制度課程學分對照表 (20 / 20) 2. 加開舊制課程 (11 / 20) 3. 辦理課程說明會 (20 / 20) 4. 輔導舊生選課，並提供課程抵免、採認諮詢服務 (20 / 20)
	學習支持	1. 安排導師輔導舊制轉新制的師資生 (6 / 20) 2. 透過正式課程安排導師輔導學生修課規劃 (1 / 20) 3. 學生自我學習歷程 e 檔案作為導師輔導學生學習之討論與檢核依據 (1 / 20) 4. 安排師資針對素養導向的命題進行說明 (14 / 20)

註：括號中的前項數字為回答此項的機構數，而後項數字則為受訪的 20 所機構

1. 正式課程的改變

根據訪談結果發現，師培機構在正式課程的部分，主要變革包含「課程與教學」、「學分數」、「評量方式」三方面的調整。以下分別說明

1.1 課程與教學

針對「課程與教學」的調整，在正式實施前，受訪之 20 所師培機構

皆依據新的課程類別定義進行歸類，及填報課程所對應的指標。並於首年實施後，跟據教學意見調查、教師意見，評估是否有調整課程之必要。在課程名稱調整的部分，隨著變革的授權，半數的（55%）機構選擇變更過去由教育部統一規範的課名，並於新課名中導入素養的及實踐的用字。其理由大致分為兩種，前者係基於對師資評鑑的考量，如一位師培主管的回應：「不跟著調整不行啦，不然師資評鑑時可能會被問（中 C4-D）」。後者主要為政策的認同者，如一位承辦人表示：「課程基準的彈性，能讓我們依據學生的弱點加強學分比例（N3-S）」。

但是，亦有近一半（45%）的機構選擇保持舊有的課程名稱，因其認為尚需顧及舊生的權益及教師的專長等因素。如承辦人所言：「我們在108課程幾乎是沒有改變的，不然舊生會抗議，而且我們也沒有那麼充足的師資（北 C5-S）」。此外，有5所（25%）機構嘗試將部分學科做合併，其出發點則以「考試導向」為考量，為避免學生漏選重點考科課程，而將性質相近的科目做合併，例如教育心理學以及青少年心理學。

另因應實踐課程學分數的要求，約半數以上（70%）的機構會將部分傳統方法或基礎課程改歸類為教育實踐類課程，並要求授課教師在課程安排上，增加教學現場的實踐操作，例如觀課、議課、教學合作及服務學習等。然亦有（30%）的機構僅進行課程名稱的歸類，並未要求課程內容之調整。

此外，有4所（20%）機構則較積極地嘗試不同方法以提升其課程與新素養的契合度。有的機構會透過課程委員會共同討論的方式，逐一確認各項素養該納入哪些課程的教學目標、並要求授課教師連結到其課程綱要以及教學的設計中。有的機構則針對實踐類別開設新的課程，例如師培機構（中 C2）所設立的教育行動研究課程，即透過每位教師輪流合授的方式，讓其共備與規劃，將實踐元素融入到理論課程中。

跨領域教學能力養成部分，則較少機構提出具體的課程調整。僅有一所機構表示，他們在教材教法與教學實習的課程設計，會採用「先分科後合班」的方式進行，其理由為，各學科仍有其疆界，故學期前半部會先讓各學科教師帶領學生做專精學習；後半部課程則將相近領域的學科合班以進行跨學科／領域之授課，例如化學、物理，進行較多的跨學科／領域交流與合作學習。但受訪主管亦表示：「並非所有領域都有這樣的機制設定，

目前僅有自然科這樣做，係由該領域教師自主規劃的（N3-D）」。

簡言之，目前師培機構對於「課程與教學」的作法，較多數的機構呈現以滿足行政基本規定為導向。針對課程內涵的部分，由於涉及授課教師的教學差異，故機構端較難了解教師的授課內容是否確實依據指標進行調整。

1.2 學分調整

在「學分調整」的方面，在正式實施前，各機構皆依《教師專業素養暨課程基準》所公告的各課程類別最低學分數進行調整。當中有 10 所機構（50%）增加教育基礎的最低學分（從 4 學分增為 6 學分）；有 6 所機構（30%）選擇減少教育方法最低學分數（從 10 學分減為 8 學分）。誠如一位承辦人所言：「因為在對應課程基準跟指標之後，老師們認為需要多開實踐類的課程，所以我們把學分挪過去（N1-S）」。然，另有 4 所機構（20%）對前述作法感到不認同，如其中一位師培主管表示：「總不能因為一味強調實踐課程而忽略應有的教育基礎及教育方法課程（中 C4-D）」。因此，其採用的作法為提高教育專業課程的總學分數。共有二機構從原本的 26 學分增加至 28 學分、一機構設為 31 學分、最高者則提到至 32 學分。根據最高 32 學分的機構主管表示：「我們還是希望師資生能多學些教育專業知能，因而我們選擇不減少教育基礎與方法的必修學分（中 C1-D）」。

上述顯示，在學分數的設定方面，各師培機構已逐漸依其專業自主、特色、需求自行調整，因此，學分數的設定在各校間形成差異性。

1.3 評量方式

有 4 所（20%）機構發展出新的評量問卷，以評估學生參與課堂、講座及活動後的專業素養能力情形，幫助開課教師了解學生的學習成效。如一承辦人所言：「有的課問卷做出來才發現，跟老師預設的指標有很大的出入，因此，我們也將這樣的結果呈現給老師參考做後續課程調整（南 C4-S）」。

相對地，大部分（80%）的師培機構並無額外設計評量方式。根據一位師培主管所言：「其實指標跟素養都只是文字，我不會知道，教師是否

有用這些指標去衡量（N1-D）」。而大多數的主管也坦承，他們無法直接觀察或了解各個授課教師是否真的在教學中融入素養內涵，或在教學方式、課程安排與評量等部分，因應新課綱做了哪些改變。因而，其大多只能利用課程委員會的時間加以宣導，或是透過教學意見調查的結果提醒教師正視此次之變革。

由此可知，儘管黃嘉莉等人（2020）建議，師培機構應設計表現本位評量工具與規劃實施時機，以確認師資生符合教師專業素養。但就訪談結果觀之，似乎會受到機構端對教師專業素養能力指標的認同感、評價等因素，而影響其對評量作法的調整。

2. 非正式課程的調整

根據受訪者指出，針對《教師專業素養暨課程基準》發佈後所調整的非正式課程，主要為「講座主題」的改變。對此，受訪的機構均強調，因應新課綱的推動及教師專業素養能力指標的發布，會加強辦理與此議題相關的演講，並於師培機構舉辦的活動中宣導相關的知識。

3. 學生輔導

在學生輔導方面，主要分為「行政支持」及「學習支持」兩部分。在「行政支持」方面，受訪的機構均提及，在正式實施前，會透過召開課程委員會的方式，決議 108 學年度將異動的課程，接續由承辦人員編列新舊制度課程學分對照表，以供學生及教師參照。在首年實施期間，多數（55%）的機構也會提前公告未來不會再開的舊科目，並提出配套措施。其說明：「我們的老師也盡量滿足舊生的需求，所以我們會在這一年度把未來可能不會開的課程都開齊，並且在選課之際一再叮嚀學生說，這是最後一次開課了，請務必來修（N2-S）」。另外，所有師培機構皆表示會增加課程說明會的辦理，提供線上簡報，讓無法到場的學生自由下載，並提供諮詢的服務，以理解舊制學生的需求。

在「學習支持」方面，部分（30%）的機構，亦針對希望能夠轉到新制的舊制師培生，安排導師積極輔導。一所機構（中 C4）有特別開設 1 學分的正式課程，供新制師資生與教師討論其選課及學習之規劃。而個案 N2 則要求學生建立自我學習歷程 e 檔案作為導師輔導學生學習之討論與檢核依據，以確保學生選課能盡量涵蓋不同素養面向的學習。此外，因應未來素養導向命題的趨勢，大部分的（60%）機構均提及，會安排教師於

課程或是演講中針對素養導向的命題進行說明。原因如承辦人所述：「這是未來的趨勢，我們不能讓學生輸在起跑點（南 C4-S）」。

綜言之，針對正式課程的部分，目前師培機構明顯於行政端的作法多於課程內涵的調整；對於非正式課程，則以調整講座主題為主；在學生輔導的方面，則提供了行政支持及學習支持，且主要輔導對象為舊制師資生，新制生則主要聚焦於他們的選課輔導。

三、師培機構面臨之困境與其因應策略

本研究訪談結果顯示，師培機構在實施《教師專業素養暨課程基準》的過程中面臨許多困境與挑戰。當中又可以「行政端」、「學生端」、「教師端」三種進行區分（詳見表6）。以下，分就三個部分做進一步之分析與討論。

表 6 師培機構在落實《教師專業素養暨課程基準》時所面臨的挑戰

困境與問題		因應策略	
來源	項目	內容	
行政端	1. 新課程開設的困難	教育實踐、跨領域專長之教師不足	1. 增聘相關專長教師或兼任教師 (3 / 20) 2. 與現場教師協同教學 (15 / 20) 3. 學科教材教法採前半部分科上課，後半部領域合班授課 (1 / 20)
		修課學生人數不足，新課程難以成班	1. 跨校合開 (1 / 20) 2. 加大開課間隔時間 (3 / 20)
		課程規劃部分受制於教檢與教甄考試	無 / 靜觀其變
	2. 課程改革成效需學生與教師端的配合	無法掌握或強制要求個別教師授課相關變革要求的落實程度	1. 透過要求個別課綱增列所欲培養素養能力 (8 / 20) 2. 透過教學意見調查，請學生自評該課程對培養該課程之助益程度 (5 / 20)
		學生選課未必能完整符應中心整體素養培育的思考	1. 設立專業成長課程讓導師輔導學生選課與學習 (1 / 20) 2. 學生自我學習歷程 e 檔案 (1 / 20)
3. 對未來評鑑的不確定感與焦慮		無 / 靜觀其變	
教師端	1. 新課綱強調之能力與經驗之不足	跨領域 / 群科 / 科目課程能力發展之教學不易實踐	1. 學科教材教法採前半部分科上課，後半部領域合班授課 (1 / 20) 2. 組成教師社群 (2 / 20)
		教育實踐之授課經驗或能力不足	1. 教師自主進修 (20 / 20) 2. 合授 (4 / 20) 3. 與現場教師協同教學 (15 / 20) 4. 組成教師社群 (2 / 20)
		配課與專長不符	無 / 待磨合
	2. 課程合授的配合問題		組成教師社群 (2 / 20)
3. 教檢考試引導教學與學生學習		無 / 靜觀其變	
學生端	1. 新舊制度轉銜的問題	舊制轉換新制的問題	設舊制轉新制生輔導老師
		跨校選課難以採認及抵免	無 / 靜觀其變
	2. 影響選課因素多	選課受限於衝堂、擋修規定以及其他主觀動機	設立專業成長課程讓導師輔導學生選課與學習 (1 / 20)
3. 對新制教師檢定考試的不確定感		無 / 靜觀其變	

註：括號中的前項數字為回答此項的機構數，而後項數字則為受訪的 20 所機構

(一) 行政端的挑戰與因應

1. 新課程開設的困難

造成此項問題的原因，往往與師培機構中教育實踐、跨領域專長之教師不足、及修課學生人數不足有關。其中，師培機構認為最缺乏者為「跨科、跨領域」知能與技術的教師。另，也由於教材教法授課教師日益流失，以及教育實踐類課程學分數增加，而導致「教育實踐類」專長教師不足的問題。而一名師範大學的承辦人則提及：「我們的老師有各自的教學領域，

但較沒有多餘的時間與經驗去鑽研跨科、跨領域的部份，故這類的課比較少（N3-S）」。對此，若機構尚有缺額者，則可用增聘相關專長教師之方式解決。而有的機構（如中 C2、N2）則透過合授的方式進行。此亦為吳清山（2018）所提及有關此變革難以落實的原因之一，為師培機構於未能有效投入，缺乏教學人力與資源等問題。

針對學生數不足的部分，則更常發生於一般大學的師培機構中。一位承辦人表示：「我們常面臨修課人數不足問題，特別是選修的課程。所以課程一向不會開太多，盡量讓學生集中修課（北 C7-S）」。另一位承辦人也指出：「對一般大學來說，要新開實踐課程或跨領域課程，真的有困難（東 C1-D）」。依據訪談結果，跨校合開的作法或許為可行之因應策略，如一名承辦人所言：「特別是教材教法、教學實踐的修課人數，真的太少了。所以我們就跟鄰近的師培中心合開，因為他們也有同樣問題，所以很快就答應了（北 C6-S）」。

2. 課程改革成效需學生與教師端的配合

課程內容與品質絕大程度繫於教師的教學落實，但在首年實施期間，僅有3所（15%）機構表示，該校會依據填報的素養指標內涵調整授課內容。其他17所機構皆表示無從得知。一名師培主管坦承：「雖然每門課都有加入對應的素養，可是其他老師有沒有真的調整，這個我們不會知道（南 C1-D）」。一名承辦人也表示：「我無法直接觀察，但我聽到有學生反應老師教學方式還是維持舊有偏向記憶式、講述的教學（南 C3-S）」。此結果呼應丁一顧、王孝維（2020）及吳清山（2017）的發現，即教師對所謂的素養導向、跨領域等新概念，仍存在很多的疑問。

此外，即便課程規劃完善，但仍受到必選修的制度、學生選課的動機（如避免衝堂、能更快畢業）等因素，而難以完整地涵蓋到17項指標之學習。對此，有機構採用導師制度、建立學生學習歷程等方式因應，以輔導學生選課能儘量涵蓋不同素養面向之課程。

最後，教檢考試也是限制課程規劃的原因。如師培主管提及：「我們中心的課程，還是要依據考科來規劃，不然通過率太低怕影響招生（南 C4-D）」。而承辦人也提到：「如果考科沒有調整，這些改革都是表面的。大家不會跟教檢通過率過不去（南 C3-S）」。甚至還有承辦人坦言：「由於這次的變革沒有改到教檢的考科，所以我們整體的課程規劃還是跟舊制

差不多（北 C7-S）」。對此，其因應做法較傾向以滿足行政規定為導向，而未有太多實質的改變。

3. 對未來評鑑的不確定感與焦慮

綜合前述因素，多數機構仍對當前課程改革的有效性沒有太大的信心。教育部目前做法是畫好目標（教師專業素養指引），然後給予各機構彈性自主去規劃課程。從好的方面說，是給予各機構針對各自的學生提供客製化的課程，也為鼓勵其朝向多元特色發展。但就負面的角度論，如果教育部對教師圖像是有一個輪廓的（教師專業素養指標），那是否應該針對基本核心課程做直接的明定，然後才開放部分的彈性自主空間給各機構？如此，既可合乎國家需求之教師培育，亦能讓各機構有空間發展自身的特色。一名主管更表示：「因為各機構做法都不一，彷彿是在辦理實驗教育，因此師資生將可能成為實驗下的白老鼠（中 C2-D）」。而由於這些彈性，有師培主管也提到面對未來評鑑的焦慮，舉例來說，南 C1-D 指出：「我們其實不確定現在我們對政策所做的這些調整，相對於其他中心來說，是算還好？還是不足」。再者，一位師培主管也指出：「由於這一波素養的變革沒有具體的學生素養能力評估工具可以使用，教育部未來要如何評鑑師培機構的成效，也是我擔心的部分（北 C3-D）」。對此，在師培機構對於未來師培機構評鑑作法的了解尚未周全前，師培機構較以靜觀其變的消極方式面對這種不確定感。如符碧真（2018）、丁一顧、王孝維（2020）及吳清山（2017）的發現，在許多不確定因素的情況下，本次的變革令師資培育機構惶恐不安，並顯示未來主管機關對此部分規劃與說明之必要性。

（二）教師端的挑戰與因應

1. 新課綱強調之能力與經驗之不足

根據大多數師培主管之觀察，機構教師感受最大的挑戰是跨領域／群科／科目課程能力發展之教學。這問題部分也受限於他們既有的專業，因其過往較無跨領域的相關訓練或經驗，加上研究與學校服務的壓力，重新備課無疑為教師較大的挑戰。如一名師培主管所言：

比起師範大學，一般大學的師培機構教師有更大的機率會被配課而主授非其專長之科目。這對他們來說挑戰很大，因為這些學校專任教材教法

的教師本來就少，有的甚至本來就是配課來教。現在又多了跨領域議題的教學需求，無疑是雪上加霜（C3-D）。

在因應策略做法上，若機構有教師員額者，則新聘具備相關專長與經驗之教師，其他機構則有透過遴聘兼任教師、或是由授課教師主動邀請教學現場端的國高中教師協同教學或致課堂進行專題演講或工作坊，來補充教師相關知識。楊智穎（2019）亦建議師培機構可以透過辦理核心素養導向教學設計工作坊及媒合專家與實務工作者的指導與諮詢課程，以利師資培育者了解更多十二年國教新課綱的內涵。

2. 課程合授的配合問題

這波改革後，有的師培機構透過合授的方式整合課程，讓教師進行教學合作，以中C2為例，其為藉由合授的模式，讓教師可以互相學習，共同備課，促進課程活化與創新。但其主管亦提及，往往合授教師互相配合不盡理想，甚至有各上各的狀況，以致跨領域或跨科整合的理想較難落實。對此，有兩所機構（N2以及中C1）分別指出，其具體的因應策略為教師由下而上地組成教師社群，並透過學習團體的建立，讓教師針對合科教學之規畫能有更深、頻繁的交流機會。如何縝琪、張景媛（2019）與吳勁甫（2019）所言，透過課程實務的教師專業社群，創造討論對話的機制，將可望精進教師教學效能。然而，受訪的一位主管也補充：「並非所有領域都有做到，因為這有賴教師自身主動、自發地投入，才能真正落實（北C1-D）」。

3. 教檢考試引導教學與學生學習

如同前述，學生的學習一直受到教甄與教檢的影響，故也間接導致教師在授課時，極大可能會受到牽引。然考試引導下的教學，勢必會與素養導向的理念有所衝突，除非考試制度亦有比較明顯的變革。如一承辦人所言：「畢竟考科的規定，來自於中央，不是我們機構可以決定的（北C2-S）」，故部分中心對此也比較偏向抱持消極、靜觀其變的心態。

（三）學生端的挑戰與因應

1. 新舊制度轉銜的問題

課程的改革對舊制學生權益也產生不少衝擊。誠如一位承辦人所述：「師培大學裡不是只有新師資生，我們這裡還有107甚至104年度的師資

生，他們的權益呢？（北 C1-S）」。具言之，最直接的影響莫過於新舊制課程轉換及學分採認的問題。一名承辦人表示：「新制所產生的課程及學分數調整，會讓舊生在課表上找不到對應的課程名稱（南 C1-S）」。此外，同前述亦有師培主管表示造成跨校選課、轉學生不便等問題。

最後，則是關乎舊制生的就業競爭力。一名承辦人指出：「舊生會覺得不公平並擔心學校只想聘任新制度的師資生，所以很多舊生都會來詢問，能不能換成新制度（東 C1-S）」。然而，由於此次變革的幅度較大，也不是每位舊制的學生，都可以順利移轉到新制度。一位承辦人也坦言：「很多學生因為生涯規劃的考量，想想也就作罷。但教育部對於舊師資生這個方面，真的沒有做好妥善的照顧（N2-S）」。

因此，儘管機構端已盡可能地在人力、行政方面給予舊制師資生協助。但透過訪談結果發現，本次變革對於舊制師培生的配套措施及其權益考量尚嫌不足，因而造成師培機構端的為難。

2. 影響選課因素多

此外，即便師培機構用心規畫相關課程，但受限於必選修的制度、學生選課的主客觀因素，當前仍無法確保每位學生都能夠完整地修習涵蓋 17 項指標之課程。舉例來說，一主管認為：「即便我們依據素養規劃了整套課程，但畢竟學生修課很大的比例是選修課，所以學生選課常常會有衝堂的問題（N3-D）」。符碧真（2018）也指出，由於學生衝堂的問題，故機構端也難以要求學生依照機構系統性的課程規劃修課。此外，所有的受訪主管也提及，中心教師排課也有其考量，中心只能請大家儘量配合開課，但開課的頻率以及排課的時間，仍以教師自主。綜合前述系所、師生因素，如一位主管所言：「實務上，很難確保每個師資生的修課都能如我們中心規劃的那樣營養均衡（中 C2-D）」。

3. 對新制教師檢定考試的不確定感

幾乎所有的受訪機構皆反映，師資生對於未來面對的教師檢定考試感到惶恐。如承辦人所言：「這種變革的焦慮感不只發生於行政與教師端，師資生也感到無所適從（東 C1-S）」。更有承辦人坦言：「以前都不會這樣，但現在外界一直在謠傳說之後的教檢考題會變得非常難考，害我們學生很擔心（南 C4-S）」。而在新的教師檢定或教甄筆試形式與內容公告前，這樣的不確定焦慮感會持續影響各方。同樣地，考試領導教學，也將引導

學生的學習，如果未來的考試未能配合這波改革的訴求做出因應的調整，主管機關所企盼的學生學習成效將可能無法真正落實。然如同前述，由於考試制度往往仰賴中央的調整，因此機構端尚處於觀望的狀態。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 師培機構主管的領導、教師的投入、學生的引導以及甄選的配套是課程變革落實與否的關鍵

師培機構主管的態度及其對變革的認知與理解往往影響機構課程與教學朝向全然不同的發展。而課程改革落實方面，相當程度亦需教師端、學生端由下而上地配合。教師層面比較大的問題是教師新課綱與實踐課程專長不足、配課與專長不符以及教學未能具體落實改革訴求等。在學生方面則可能受限於選課的主客觀因素，而無法選取涵蓋 17 項指標能力之相關課程。最後，所有受訪的機構皆對即將上路的師資檢定內容與考試方式表示憂心，因為臺灣考試領導教學的風氣太盛，若考試內容未做好同步調整，恐形成政策推行之阻礙。

(二) 師培機構對《教師專業素養暨課程基準》仍有部分疑慮

各類課程最低學分數的規定是本次修正較受反彈的部分。3 成的受訪機構認為教育部對教育實踐類別課程所設立之學分門檻（應達教育專業課程總學分數 1/3）過高。且認為這樣的規定將大大限制機構的開課以及學生選課的彈性，甚至造成學生延畢的壓力。此外，教師實習也是師資職前教育的一部分，故部分素養項目是否在實習階段中培育為更適切？亦未必得強制師培機構在校內培育師資生時即完成所有的素養內涵。

(三) 師培機構面臨之困境體現於行政、教師與學生三個部分

總體觀之，雖然困境體現在行政、教師與學生端，但其實彼此休戚相關，其本質皆與現職教師對新課綱相關素養及教育實踐能力與經驗不足、新舊制度轉換導致的銜接問題、選課彈性提高導致學生選課結果未必能涵

蓋所有素養面向之學習，以及教師檢定內容與形式尚未明確等有關，這些也是未來師培機構需要持續檢討與因應之處。

（四）師培機構面臨之困境存在機構屬性之差異

一般大學的師培機構受限於教師與學生人數較少的問題，更容易感受到課程規劃的困擾。如教師端將有更大的機率被配課到非專長之科目任教，及因修課學生數量過少，而產生新課程難以開設的問題。長期下來，即容易導致師範大學與一般大學機構兩者畢業生的競爭力存有落差的可能。

二、建議

（一）對教育主管機關之建議

1. 評估教育實踐類別課程的學分門檻其適切與可行性

當前實踐類別課程的學分數門檻造成機構端開課以及學生選課、畢業期程安排之壓力。考量部分實踐訓練可以在後續教育實習階段接續完成，以及目前師培機構的推動狀況，建議未來其門檻可予適度放寬。

2. 專業素養指標之養成規劃可就師培課程與教育實習階段做更具體的規劃

職前教育不僅有師培課程階段，更包含教育實習階段。專業素養指標是否在不同階段有達成程度之劃分？又或者部分指標可能在實習階段可以更好地去完成培育？甚至在師培教育課程階段很難完全達成？若能對此提出更具體的期程規劃建議，可幫助減緩師培機構在構思師培課程階段目標以及對應指標時之困惑與焦慮感。

3. 提供師培機構教師新課綱相關知能與技術之專業精進機會

相較於 108 新課綱研習的如火如荼，師資培育的相關專業成長似乎更被視為大學教師獨立自主的事項。然本研究發現，部分受訪的師培機構對所謂的素養導向、跨領域等新概念，其實還存在很多的疑問。而辦理新課綱相關研習或是相關教材教法的原理原則、技巧與範例工作坊等，將對師培機構教師提升知能有所助益。

4. 提供各校優良作法與跨校交流機會

依據訪談發現，目前各校師培中心依據教育部給予的空間各自規劃課

程，但產生作法歧異、莫衷一是的狀況。跨校交流不僅能讓落後的學校見賢思齊，另一方面，也能夠促進校際之間的互助關係、學習社群的成立，並減少部分師培主管與承辦的「孤獨」、「不確定感」。

5. 加強教材教法師資之養成

研究結果指出，各機構對於具素養導向、跨領域教學以及實踐課程類的專長師資有很大的需求，特別是一般大學師培機構。這可能與大學於聘用教師時的考量（多以學術專長、研究發表為主）有關。因此，主管機關可提供資源以促進教材教法師資之專業發展。而教育部刻正推展《教育部補助師資培育之大學領域教材教法人才培育計畫》即是一例。建議未來可思考如何擴大此計畫，或引導跨校、跨領域教材教法師資之社群設立與教學資源共享。

6. 落實教師培育、檢定與甄試的連貫設計

所有受訪機構均表示，教師檢定與甄試是最能有效引導機構及其師生重視與實踐此次課程改革的關鍵。因而，考試出題的方向、形式與內容如能與教師專業素養指標做連結，將更能呼應本次之變革。

7. 將相關變革與未來師培機構評鑑制度做連結

本研究發現，仍有近半數受訪的師培機構對課程與教學抱持消極的態度，且落差亦不小。這樣的問題不僅會影響到師資生的受教權，也可能間接導致師資培育的效果不彰，進而影響未來臺灣中等教育學生的受教權。在釐清與改善前述幾點問題後，亦應透過師培機構評鑑的整合，以引導機構更確實地落實相關變革。

（二）對師培機構之建議

1. 師培機構主管需勇於承擔並帶領教師進行課程改革

此次變革所涉及的面向較為廣泛，因而更需師培機構於相關人力、課程、評量及支持系統方面投入更多的關注與心力。而身為師培機構的領導者，應有更強的責任與義務，帶領其教職員共同就整體變革進行規劃與溝通，以落實國家政策在師培機構端的推行。

2. 透過教師社群建立來幫助教師專業成長

目前已有師培機構教師透過教師社群的建立，進行共備及經驗交流以精進彼此的知能。但就受訪的20所機構觀之，僅有兩所學校教師建立學

習社群，且多為單一或少數兩個領域教師投入這樣的專業成長。建議未來機構主管可多鼓勵教師進行合作或建立社群，其不僅能提升機構教師的向心力，更有利於未來機構整體課程與教學變革的推展。

3. 營造標準本位的師資教育風氣與做法

此次課程改革的落實需要機構領導、教師教學、學生修課三者的配合。為使教師與學生具有目標意識，部分受訪機構要求教師認列對應之教師專業素養為課程目標，並設計相關的問卷，以了解學生在各課程的學習成效。此外，亦有機構透過正式課程或導生制度，結合學生學習歷程檔案的建立，讓導師輔導學生選課時能儘量涵蓋各項素養指標為目標。這些應是其他師培機構可以借鑑之作法。但學生的選課與學習狀況在實務上受到許多內外因素影響，故這些亦為未來師培機構必須和學生持續對話，共謀因應的問題。

4. 建立適切的學生素養表現評量工具以檢視課程教學成效

承上一點，標準本位師資教育的落實，除了規劃與執行外，也需要透過適切的評量回饋機制來協助提供反饋。受訪機構中僅有 2 成表示，會依據教師專業素養指標發展課程評量問卷，並透過分析學生自我評估的結果了解課程對專業素養的幫助程度。此外，更重要的可能是各課程教師能否透過課堂觀察、學生作業與實作等，配合課程對應之素養指標來評估課程對學生的幫助程度，並不斷地檢討、修正。

參考文獻

- 丁一顧、王孝維（2020）。師資培育及藝術教育。中華民國教育年報，**107**，271-298。
- [Ting, Y. K. & Wang, X. W. (2020). Teacher education and art education. *Education Yearbook of the Republic of China*, 107, 271-298.]
- 吳芝儀、李奉儒（譯）（1995）。質的評鑑與研究。（原作者：Michael Quinn Patton）。臺北市：桂冠。
- [Wu, C. Y. & Lee, F. I. (Trans.) (1995). *Qualitative evaluation and research methods*. (Patton, 1990). Taipei, Taiwan: Laureate.]
- 吳清山（2017）。素養導向教師教育：理念、挑戰與實踐。學校行政，**112**，14-27。
- [Wu, C. S. (2017). Competency-based teacher education: Ideas, challenges and practices. *School Administration*, 112, 14-27.]
- 吳清山（2018）。素養導向教師教育內涵建構及實踐之研究。教育科學研究期刊，**63**（4），261-293。
- [Wu, C. S. (2018). Construction and practice of competency-based teacher education. *Journal of Research in Education Sciences*, 63(4), 261-293.]
- 吳淑禎（2011）。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。教育研究集刊，**57**（4），1-41.]
- [Wu, S. C. (2011). The curriculum development characteristics and competence indicator analysis of the secondary school teacher education programs. *Bulletin of Educational Research*, 57 (4), 1-41.]
- 吳勁甫（2019）。師培生之核心素養—以國立中興大學師資培育中心為例。臺灣教育評論月刊，**8**（12），24-31。
- [Wu, J. F. (2019). Prospective teachers' key competencies: An example of the center of teacher education of National Chung Hsing University. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(12), 24-31.]
- 何緝琪、張景媛（2019）。素養導向師資培育教學：以慈濟大學為例。臺灣教育評論月刊，**8**（8），51-56。
- [Ho, Y. C. & Chang, C. Y. (2019). Competency-oriented teacher training curriculum: An example of Tzu Chi University. *Educational Review Monthly*, 8(8), 51-56.]
- 林新發、張凌凌（2018）。教師專業素養指引之研訂。臺灣教育，**711**，67-77。
- [Lin, X. F. & Zhang, L. L. (2018). Construction of teacher professional standards. *Taiwan Education Review*, 711, 67-77.]

- 林陳涌、黃嘉莉、張民杰、張玉山、張素貞、吳淑禎（2014）。未來在等待的教師：前瞻師資培育計畫。《中等教育》，65（1），165-182。
- [Lin, C. U., Huang, J. L., Chang, M. J., Chang, Y. S., Chang, S. C., & Wu, S. C. (2014). A new teacher in the future: Excellent teacher education project. *Secondary Education*, 65(1), 165-182.]
- 侯禎塘、魏民鈞、蔣昇翰（2018）。臺灣特殊教育師資培育的發展趨勢（二）。《特殊教育與輔助科技半年刊》，19，22-27。
- [Hou, C. T., Wei, M. C., & Chiang, S. H. (2018). The Development of teacher education for special education teachers in Taiwan (2). *Journal of Research in Special Education and Assistive Technology Semiannual*, 19, 22-27.]
- 陳殷哲、胡美雲（2019）。生活課程教師專業素養指標之研究—以教學能力成熟度模型與模糊層級分析法為途徑。《教育科學研究期刊》，64（1），1-24。
- [Chen, Y. C. & Hu, M. Y. (2019). Application of a teaching capability maturity model and fuzzy analytic hierarchy process in constructing professionalism indicators for life curriculum teachers. *Journal of Research in Education Sciences*, 64(1), 1-24.]
- 符碧真（2018）。素養導向國教新課綱的師資培育：國立臺灣大學「探究式—素養導向的師資培育」理想芻議。《教育科學研究期刊》，63（4），59-87。
- [Fwu, B. J. (2018). Teacher preparation in response to competence-based curriculum reform for K-12 education: National Taiwan University's proposal of inquiry-based and competence-based teacher education. *Journal of Research in Education Sciences*, 63(4), 59-87.]
- 許家驊（2017）。中等學校 / 國民小學師資職前教育專業課程內容與中華民國教師專業標準之關係初探：教師樣貌及對師資培育之涵意省思。《臺灣教育評論月刊》，6（7），7-13。
- [Hsu, C. H. (2017). Relationship of the pre-service teacher education program and teachers' professional standards in Taiwan: Reflections on teacher's appearance and meanings of teacher education. *Educational Review Monthly*, 6(7), 7-13.]
- 教育部（2006）。師資培育素質提升方案。取自 <http://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040080061003000-0950223>
- [Ministry of Education (2006). *Policy execution for promoting teacher cultivation*. Retrieved from <http://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040080061003000-0950223>]
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書。臺北市：作者。
- [Ministry of Education (2012). *White book of teacher education in R.O.C. Taipei*, Taiwan: Author.]
- 教育部（2017）。師資培育法修正草案總說明。臺北市：作者。
- [Ministry of Education (2017). *General description of the revised draft of the Teacher Education Act*. Taipei, Taiwan: Author.]

- 教育部（2018）。中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。臺北市：作者。
- [Ministry of Education (2018). *Guidance of ROC's teacher professional competence standard for pre-service teacher education curriculum*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部（2019a）。我國師資培育數量第三階段規劃方案。取自 <http://practice2.ncue.edu.tw/front/bin/download.php?Part=19040015&Nbr=694&Category=0>
- [Ministry of Education (2019a). *The third stage plan for the number of teacher education in Taiwan*. Retrieved from <http://practice2.ncue.edu.tw/front/bin/download.php?Part=19040015&Nbr=694&Category=0>]
- 教育部（2019b）。師資培育之大學辦理師資職前教育注意事項。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001905>
- [Ministry of Education (2019b). *The cautions of pre-service teacher education by universities for teacher training*. Retrieved from <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001905>]
- 萬嘉莉、陳學志、王俊斌、洪仁進（2020）。師資職前教師專業素養與課程基準之建構及其運用。*教育科學研究期刊*，65（2），1-35。
- [Huang, J. L., Chen, H. C., Wang, C. P., & Hung, J. C. (2020). Construction and application of teacher professional standards and curriculum baseline for preservice teacher education. *Journal of Research in Education Sciences*, 65(2), 1-35.]
- 萬家春（2019）。型塑完整之師資職前教育情境以迎接課程基準之啟動。*臺灣教育評論月刊*，8（11），195-224。
- [Wan, C. C. (2019). Framing full pre-service teacher education context to promote the new curriculum benchmark. *Educational Review Monthly*, 8(11), 195-224.]
- 楊智穎（2013）。前瞻學校本位的師資培育課程發展。*臺灣教育評論月刊*，2（1），100-103。
- [Yang, J. Y. (2013). Development of school-centered educator training. *Educational Review Monthly*, 2(1), 100-103.]
- 楊智穎（2019）。回應新課程政策變革的師資培育課程發展。*臺灣教育評論月刊*，8（4），51-57。
- [Yang, J. Y. (2019). Response from the curriculum policy revision of development for educator training. *Educational Review Monthly*, 8(4), 51-57.]
- Cheung, A. C. & Wong, P. M. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong: Key findings from a large-scale survey study. *The International Journal of Educational Management*, 26(1), 39-54.
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407.
- Koenen, A., Dochy, F., & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.

Morse, J. M. & Field, P. A. (1995). *Qualitative research methods for health professionals*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 369-378.