

# 行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告

---

不同師資培育管道學生之教學信念及其改變歷程之研究( I )

A Study on Students' Beliefs about Teaching and Their  
Changing Process in Different Teacher Education Programs( I )

---

計劃編號: NSC 89-2413-H-032-009-S

執行期間: 民國 88 年 8 月 1 日至民國 89 年 7 月 31 日

計劃主持人: 李麗君

處理方式:

- (✓) 可立即對外公開
- ( ) 一年後可對外提供參考
- ( ) 兩年後可對外提供參考(必要時, 本會得展延發表時限)

執行單位: 淡江大學教育學程組  
中華民國八十九年七月三十一日

## 謝 誌

本研究得以順利完成，研究者謹向下列單位及人員至上無限的謝意：

- 一、行政院國家科學委員會給予研究經費及相關資源的補助。
- 二、淡江大學給予研究空間及相關研究、行政程序的協助。
- 三、研究助理陳華琪、李率慧、顏志憲在資料蒐集、整理的用心與努力。
- 四、孫志麟教授、高熏芳教授與柯志恩教授對於問卷內容的指導與回饋。
- 五、研究期間協助及參與訪談、問卷調查的老師及同學們。

研究者  
淡江大學教育學程組  
副教授 李麗君  
89.7.31

## 摘要

我國師資培育制度於民國八十三年從單一、封閉轉變為多元化。眾人期許在多元化的新制下，教育的專業化及教師素質能得以提昇，而教學信念正是檢視教師專業素質的一個指標。許多研究都發現教師的教學信念會影響其教學行為，教學信念之重要性由此可見一斑。然而教師的教學信念在擔任教師前早已形成，且教學信念是一種經驗累積的過程，因此師資培育便成為是幫助未來教師建立及改變其教學信念的重要階段，因此，探討在師資養成階段中的學生其教學信念和其信念改變的歷程實有其必要性。

再者，師資培育管道開放後，吸引許多不同背景的人前來修讀，這些學生因背景的不同，對於教學的信念相信也會有所相同，因此如果能對不同師資培育管道學生的教學信念加以探討及比較，將有助於對多元化師資培育成效的瞭解。

本研究主要目的是為確立教學信念在師資養成階段的重要性，以及瞭解不同師資培育管道學生之教學信念，以做為各師資培育機構辦學及改進之參考依據。

本研究結果發現，我國師資生在整體的教學信念上傾向於進步取向，而在各分項的信念上有些傾向於進步取向，有些則傾向於傳統取向或教師中心取向。其次，師資生的教學信念會因性別、學歷、培育管道、修讀原因之不同而有所差異；而不同管道之師資生其教學信念會因性別之不同而有所差異。此外，不同管道師資生的教學信念均受到過去學習經驗的影響。

最後本研究並對師資培育工作及未來研究提出建議。

關鍵詞：師資培育、教學信念、師資生

## **Abstract**

The teacher education system has become diversity since 1994. It is expected that the new system can promote the profession and quality of teachers. One of the indices to examine teachers' quality is their beliefs about teaching. Research has proved that teachers' beliefs can influence their teaching behaviors. However, teachers developed their beliefs before they became teachers, therefore, the teacher education plays an important role to build or reconstruct teachers' beliefs while they were students.

Furthermore, the diversity of teacher education invited students with different background. It is assumed that their beliefs about teaching are varied as well. Therefore, to examine if differences exist in different teacher education programs is essential.

The purpose of this study is to identify the importance of students' beliefs about teaching, and to compare the differences of their beliefs in different teacher education programs.

The major findings of this study included:

First, students in different teacher education programs had different beliefs about teaching. Some of them were progressive approach, some of them were traditional approach. Second, students' beliefs about teaching were varied by their gender, educational background, programs, and reasons to study. Third, students' beliefs about teaching were affected by their learning experience in the past.

Upon these findings, several suggestions for teacher education programs and future studies were proposed.

Key words: teacher education, teaching beliefs, pre-service teacher

# 不同師資培育管道學生之教學信念及其改變歷程之研究(I)

## 目 錄

謝誌.....	I
中文摘要.....	II
英文摘要.....	III
目錄.....	IV
表次.....	VI
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景及動機.....	1
第二節 研究目的.....	4
第三節 研究問題.....	5
第二章 文獻探討.....	6
第一節 我國多元化師資培育之發展與現況.....	6
第二節 美國師資培育制度之借鏡.....	10
第三節 不同師資培育管道學生之特性.....	13
第四節 教學信念.....	16
第三章 研究設計與實施.....	22
第一節 研究方法.....	22
第二節 研究步驟.....	24

第三節	焦點訪談之實施.....	25
第四節	問卷調查之實施.....	39
第四章	調查結果與討論.....	44
第一節	全體受試者基本資料分析.....	44
第二節	全體受試者教學信念及其過去學習經驗之分析.....	47
第三節	不同背景之師資生在教學信念上之差異分析.....	52
第四節	不同培育管道師資生教學信念之差異比較.....	60
第五節	不同培育管道之男女師資生在教學信念上之差異.....	73
第六節	過去經驗對師資培育學生教學信念影響之分析.....	75
第五章	結論與建議.....	82
第一節	結論.....	82
第二節	建議.....	86
參考文獻	.....	89
附錄	.....	93
附錄一	：焦點訪談大綱.....	93
附錄二	：焦點訪談紀錄整理.....	94
附錄三	：問卷各題及其代表內涵對照表.....	112
附錄四	：正式問卷.....	113

## 表 次

表 2-1: 一般大學教育學程開設一覽表.....	8
表 2-2: 八十八學年度各類中等教育學分班一覽表.....	9
表 3-1: 教學信念層次及其內涵.....	39
表 3-2: 各研究對象樣本分配.....	41
表 3-3: 各研究樣本問卷發放及回收比率.....	42
表 4-1: 全體受試者個人基本資料統計表.....	45
表 4-2: 不同師資培育管道學生個人基本資料統計表.....	46
表 4-3: 全體受試者在教學信念各題之平均數與標準差.....	47
表 4-4: 全體受試者在整體及各分項教學信念之平均數與標準差.....	48
表 4-5: 全體受試者過去經驗之平均數與標準差.....	49
表 4-6: 過去經驗各題代表之變項名稱對照表.....	49
表 4-7: 不同性別師資生在過去經驗之分析結果.....	50
表 4-8: 不同培育管道師資生在過去經驗之分析結果.....	51
表 4-9: 不同背景之師資生在教學信念上之多變量變異數分析.....	52
表 4-10: 不同性別師資生在教學信念上之分析結果.....	53
表 4-11: 不同學歷師資生在教學信念上之分析結果.....	54
表 4-12: 不同培育管道師資生在教學信念上之分析結果.....	56
表 4-13: 不同修讀原因師資生在教學信上之分析結果.....	59
表 4-14: 不同性別師範校院師資生在教學信念上之分析結果.....	60
表 4-15: 不同學歷師範校院師資生在教學信念上之分析結果.....	61
表 4-16: 不同修讀原因師範校院師資生在教學信上之分析結果.....	62

表 4-17:不同性別之教育學程師資生在教學信念上之分析結果.....	63
表 4-18:不同學歷教育學程師資生在教學信念上之分析結果.....	64
表 4-19:不同修讀原因教育學程師資生在教學信上之分析結果.....	65
表 4-20:不同性別學士後師資生在教學信念上之分析結果.....	66
表 4-21:不同學歷之學士後師資生在教學信念上之分析結果.....	67
表 4-22:不同修讀原因學士後師資生在教學信上之分析結果.....	68
表 4-23:不同性別之代理代課師資生在教學信念上之分析結果.....	70
表 4-24:不同學歷代理代課師資生在教學信念上之分析結果.....	71
表 4-25:不同修讀原因之代理代課師資生在教學信上之分析結果.....	72
表 4-26:不同培育管道之男性師資生在教學信念上之分析結果.....	73
表 4-27:不同培育管道之女性師資生在教學信念上之分析結果.....	74
表 4-28:全體師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析結果.....	76
表 4-29:師範校院師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析結果...	77
表 4-30:教育學程師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析結果...	78
表 4-31:學士後師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析結果.....	79
表 4-32:代理代課師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析結果...	80
表 4-33:不同培育管道師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元分析結果 整理.....	81



# 第一章 緒論

本章共分三節：第一節為研究背景及動機，第二節為研究目的，第三節為研究問題。

## 第一節 研究背景及動機

民國八十三年公佈的【師資培育法】將我國中小學師資培育制度從長久以來單一式、封閉式的師範教育帶入一個多元化師資培育管道的新紀元。從此，師範校院不再是唯一的師資培育機構，一般大學校院同樣也可培育師資；據此，師範生也不再享有擔任教師的特權保障，一般大學校院的在校生或已獲得學士學位者，同樣也有機會成為未來的老師。

此法公佈以來，許多大學校院相繼開辦「教育學程」。根據教育部資料統計，從八十四學年度起至八十八學年度，共有三十七校申辦中等教育學程，六校申辦國民小學教育學程，六校申辦幼稚園教育學程，總計共有三十九所一般大學校院辦理四十九個教育學程。在班級和人數上也是逐年增加，累計從八十四學年度到八十八學年，光是在一般大學的中等教育學程中，學生人數就高達 14405 人。另外，除服務在校學生外，許多學校也紛紛開辦學士後教育學分班、代理代課教師教育學分班，以及試用及偏遠地區教師教育學分班。再者，一些大學校院如成大、中正、東華、中山、淡江等校也陸續申辦教育系所。這些事實足以反應非師範校院的學生及社會人士對於從事教職的熱烈需求，同時也顯示一般大學校院除原有之教育目標外，亦希冀能同時兼負起培育未來教師的責任。

在這種百家爭鳴、共襄盛舉的情況下，吾人可以很肯定的說，師資培育確實已打破了一元化的陳窠，而進入到多元化的時代。然而誠如林生傳教授（民 86）所言，多元化的師資培育制度不應只是資源的重新分配，吾人所期望的是藉著多元化來提高教育的專業化。因此，究竟師資培育管道的開放對

於未來的教育專業化及師資素質有何影響，便成為大家所關切的問題。

而教育的專業化及教師的素質與教師對教學的信念有直接關係，許多文獻及研究都證實，教師的教學信念不但會影響教師的教學計畫，更會決定教師的教學行為（Ajzen,1989；Goodman,1988；Romberg & Carpenter,1986；Ross,1994；湯仁燕，民 82），有學者更進一步指出，教師的教學信念很早即已形成，而「師範教育是一種信念改變之歷程」（湯仁燕，民 82，p.49），由此可知，師資培育的專業訓練對於職前教師在教學信念上扮演極為重要之角色。而過去國內相關研究多是以在職教師為研究對象（林清財，民 79；黃良惠，民 84；湯仁燕，民 82；陳婷芳，民 84；藍雪瑛，民 84），固然如此可以直接印證教師的教學信念與教學行為的關係，但是對於教師教學信念是如何形成？以及是否受職前教育的影響而有所改變？卻未見相關研究之探討。而從教育改革的層面來看，除了制度上的革新外，更重要的是必須要從教師觀點的改變著手，如果吾人能對教師信念的源起、改變歷程（亦即在教師職前教育階段的教學信念）加以瞭解，將更有助於教育改革的實現，此亦為本研究的主要動機之一。

再者，過去有關教師信念之研究大多以問卷調查方式進行，這種量化方式固然可以獲得大量資料，並可驗證相關變項之彼此關係，但是這種化約的科學實證邏輯，將相關資料轉化成分數的方式，無法深入探知其內在意義及其脈絡。對於類似教學信念這種與個人判斷及看法的議題，除了量化資料外，實需要輔以質性研究的方法做進一步的探究。因此，以質性及量化混合的研究方式來探討教學信念及其改變歷程是為本研究的動機之二。

而自從師資培育管道開放後，除原有的師範校院外，各大學之教育學程，以及各類教育學分班，吸引了許多不同背景的人前來修讀。許多研究發現，不同師資培育管道所培育的學生及老師，對於教學工作有不同的認知及承諾（Miller, McKenna, & McKenna，1988；Shen, 1997；李新鄉，民 86），這也反映出這些不同背景的學生在教學信念上的差異。究竟不同師資培育管道學生

的教學信念為何？其彼此間之差異為何？以及這些學生的教學信念是否符合師資培育多元化的期許？這些不但關係到日後我國中小學師資素質的良窳，更攸關未來師資培育制度改革之方向，是以探討及比較不同師資培育管道學生的教學信念的差異實有其必要性，亦為是本研究的研究動機之三。

此外，過去教學信念相關之研究都侷限在單一時間的探討（如：林清財，民 79；陳婷芳，民 84；湯仁燕，民 82；藍雪瑛，民 84），然相關文獻卻一再指出，教學信念的形成受家庭教育、過去學習經驗等的影響（湯仁燕，民 82；楊美容，民 83），在開始接受職前養成教育，乃至實際進行教學，以及爾後的在職進修，教學信念也會有所改變（湯仁燕，民 82；張芬芬，民 73；Brousseau, Freeman, & Book, 1984），換言之，對於教學信念之探討，除了了解其形成之原因外，更重要的是檢視其改變的歷程，尤其在新的師資培育法下，如何透過信念的再塑造，進而影響其教學的方式與行為，以培育出適合未來環境需要的教師，是為師資培育應有的體認，因此，以縱貫性的研究方式追蹤教學信念的改變歷程是為本研究的研究動機之四，亦為本研究第二年研究計畫之重點。

## 第二節 研究目的

基於上述之源由，本研究主要目的在確立教學信念在師資養成階段之重要性，並瞭解不同師資培育管道學生之教學歷程及其改變歷程，以做為各師資培育機構辦學及改進之參考依據。

本研究是以二年的時程執行之，

第一年的研究目的如下：

- 一、不同師資培育管道學生之背景、特質及其差異。
- 二、探討不同師資培育管道學生對未來教學所抱持之信念及彼此間之差異。
- 三、瞭解影響不同師資培育管道學生教學信念之因素。

第二年的研究目的如下：

- 一、追蹤第一年研究對象之教學信念，並探討不同師資培育管道學生對於教學信念之變化歷程。
- 二、探討師資培育養成階段對教師教學信念之影響。
- 三、綜合第一年及第二年研究所得，提出具體建議，以作為促進職前教師專業成長及師資培育制度改進之參考依據。

### 第三節 研究問題

為達成上述之研究目的，本研究第一年之研究問題如下：

- 一、各培育管道師資生之背景資料為何？
- 二、各培育管道師資生之教學信念為何？
- 三、影響各培育管道師資生教學信念之因素為何？
- 四、不同培育管道師資生在教學信念上是否有顯著差異？
- 五、不同培育管道師資生之教學信念是否受不同因素之影響？
- 六、不同背景變項之師資生，其在教學信念上是否有顯著的差異？
- 七、不同背景變項之師資生，在影響其教學信念之因素上是否有顯著的差異？

## 第二章 文獻探討

本研究旨在探究多元師資培育管道學生之教學信念及其信念改變歷程，因此本章將先分別對我國及美國師資培育多元化之發展及現況加以分析，以瞭解師資培育多元化之特性。再針對教學信念，探討其意義、內涵、形成，及其與師資培育之關係等加以討論。

### 第一節 我國多元化師資培育之發展與現況

#### 一、一元化到多元化的師資培育

我國過去的師範教育一直是以政府公辦為原則。根據民國六十八年【師範教育法】的立法旨意，該法有助於師範生民族精神與品德修養的涵泳、師資水準的提高、加強師範生的專業精神、教師在職進修風氣的提昇（張春興等，民 78）。

然而多年以來，事實證明【師範教育法】的制定不僅未能完全達到原先所預期之成效，反造成諸多弊端。舒緒偉（民 87）特綜合瞿立鶴（民 74）、林玉體（民 77）、顧舞（民 77）、鍾萬生（民 78）、張春興等（民 78）等學者之論著，歸納出【師範教育法】的實施有如下之弊端：

- 1.師範院校未能供應高職所需之師資；
- 2.全面公費不利於師範生的心智成長，而公費生的諸多限制亦使師範生怨懟不已；
- 3.師範生分發困難，學與教嚴重脫節，造成學習的浪費。而教非所學，亦不利教學品質的提昇；
- 4.一元化的師資培育制度無法肆應社會變遷所衍生的問題；

- 5.師範生有職業的保障，故降低學生的上進心；
- 6.師範大學的教學，不合精神國防的要求，不合國家法令規定，亦不符合中等學校的需要；
- 7.師範校院因被視為精神國防，故特重思想控制，故無法培養學生批判思考的精神與能力，造就一流的學生。
- 8.學生被動接受教師的分發，而無選擇權，有違民主自由化的原則。

而除了師範校院本身的教育功能不彰外，整個社會大環境的變遷也直接衝擊到教育界，尤其在民主與開放的浪潮高漲下，所衍生出的許多社會問題，往往都被歸咎於學校教育的失敗，而學校教育的失敗又肇因於師資素質的低落，而師資素質低落又因師資培育管道封閉所致（鄭瑞澤，民79）；再加上一些民間教育改革團體對於教育的嚴厲批評等，終使行之多年的師資培育制度受到全面性的檢討。

為回應社會各界改革師範教育的聲浪，教育部乃於民國七十七年成立專案小組，開始研議【師範教育法】的修訂工作，後歷經多次會議討論，後又經行政院專案小組的審議，以及一些壓力團體（如中華民國師範教育學會、人本教育基金會、大學教育改革促進會等）的運作，【師範教育法】從原本的「修正草案」到八十三年立法院立法通過，成為【師資培育法】，使得長久以來的一元化師資培育制度從此瓦解，我國的師資培育制度也正式進入多元化的新紀元（舒緒偉，民87）。

## 二、師資培育多元化之現況

根據【師資培育法】的訂定，對我國的師資培育政策而言，可說是進入一個新的里程碑，該法第四條規定：「師資及其他教育專業人員之培育，由師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學校院實施之。」因此，

除原有之十二所師範校院及政治大學教育系所外，一般大學紛紛申請開辦「教育學程」。表一係根據教育部資料統計而得。從表 2-1 可看出從八十四學年度起至八十八學年度，共有三十七校申辦中等教育學程，六校申辦國民小學教育學程，六校申辦幼稚園教育學程，總計共有三十九所一般大學校院分別辦理四十九個教育學程。在班級及人數上也是逐年增加。以中等學校教育學程為例，八十四學年度共有二十二校辦理四十一班，招收學生人數為 2040 人，到八十八學年度，則增為三十七校七十三班，招收學生人數達 3645 人。累計從八十四學年度到八十八學年，光是在一般大學的中等教育學程中，學生人數就高達 14405 人。如果以三種教育學程一併計算，學生人數更達 16695 人。

表 2-1 一般大學教育學程開設一覽表

	中等學校	國民小學	幼稚園	合計
84 學年度	22 校 41 班 2040 人	0 0	3 校 3 班 150 人	23 校 45 班 2190 人
85 學年度	27 校 51 班 2504 人	0 0	5 校 5 班 250 人	28 校 56 班 2790 人
86 學年度	30 校 57 班 2835 人	1 校 3 班 150 人	5 校 4 班 200 人	30 校 64 班 3185 人
87 學年度	34 校 67 班 3345 人	5 校 9 班 445 人	6 校 5 班 250 人	37 校 81 班 40401 人
88 學年度	37 校 73 班 3645 人	6 校 12 班 595 人	6 校 5 班 250 人	39 校 90 班 4490 人
合計	37 校 289 班 14405 人	6 校 24 班 1190 人	6 校 22 班 1100 人	39 校 336 班 16695 人

(資料來源:教育部)

除教育學程外，許多學校也開辦學士後教育學分班、代理代課教師教育學分班。跟據教育部統計，八十八學年度各類中等教育學分班(含師範校院)共計開辦 132 班，學生人數達 6286 人(詳見表 2-2)。



表 2-2 八十八學年度各類中等教育學分班一覽表

	開課班級數(班)	班級人數(人)
三所師範大學教育系所	6 班	165 人
一般大學教育學程	37 校 73 班	3645 人
學士後教育學分班	7 校 14 班	665 人
代理代課教育學分班	16 校 39 班	1811 人
合計	132 班	6286 人

再者，一些大學校院如中正、成大、東華、慈濟、中山、淡江等校也陸續開辦教育研究所，中原開辦特殊教育系，文化開辦教育系。

上述這些事實都足以反應非師範校院的學生及社會人士對於從事教職的熱烈需求，同時也顯示一般大學校院除原有之教育目標外，亦希冀能同時兼負起培育未來教師的責任。

### 三、師資培育多元化之檢討

以目前各大學校院辦理師資培育的盛況來看，我國的師資培育已完全符合多元化的目標；再者，【師資培育法】放寬師範生修課限制，以及將師資培育改採以自費為主的原則，實有助於避免掉過去師範教育的一些弊端。學者也期許在這個師資培育的新制下，能夠促進教育進步、提昇教師專業化的素養、充實教師人力資源，以及提昇教育學術研究水準（舒緒偉，民 87）。然因新法甫制定，許多規定未盡周詳，相關配套措施也未臻完善，使得當前師資培育制度仍有許多問題存在（高強華，民 85）。而儘管新制仍有許多爭議之處，各師資培育機構卻也無法避免的必須接受種種的檢驗，究竟各師資培育機構的實施成效如何？是否師資培育多元化後就解決了過去師範教育一元化的弊端？以及多元化的師資培育對於未來師資素質有何影響？這些都是目前我國師資培育所需面對的重要議題。

## 第二節 美國師資培育制度之借鏡

以多元化的途徑培育師資早已是世界上最先進國家的普遍作法，尤其這次我國在師資培育制度上的許多重大變革，有許多的構想皆參考美國師資培育的作法而來（蔡清華，民 86）。他山之石，可以攻錯，因此，如果能先對美國師資培育的理念、實際作法，以及所面臨之爭議、問題等加以瞭解，相信對於檢視我國多元化師資培育實施之成效，必有所助益。

### 一、美國師資培育制度之發展

美國的師資培育最早也是始於師範學校，爾後，隨著社會的發展及實際的需要，師範學校逐漸轉變成師範學院，後又因二次大戰後，大批學生湧入各高等教育機構，許多師範學院又漸改成一般學院，到了一九六〇年後，又再度轉變成一般大學，以容納更多的學生。至此，師資培育學程在這些機構中，只是眾多學程中一種。這也是目前美國師資培育學程的現況。根據一九九一年的統計，美國的師資培育機構共有 1279 所大學校院設有師資培育學程（Mastain, 1991，引自蔡清華，民 86），由此可見美國師資培育學程的規模十分龐大。

再從其所開設的各類學程來看，包括「學士學程」（undergraduate programs）、「研究所學程」（graduate programs）、「第五年學程」（the fifth-year programs）、「五年制學程」（five-year programs）、「教學文科碩士」（Master of Arts in Teaching）（蔡清華，民 86），其師資培育的多元化可見一般。

## 二、變通授證

雖然美國師資培育機構所開設的各類學程眾多，但是師資不足的問題卻一直存在。這個問題在一九八〇年以前多是採「緊急教師證書」(emergency certificate)方式來解決，亦即如果各州及地方學區在透過公開徵聘教師方式後，仍找不到理想人選時，為避免影響學生課業，學區可聘請資格不符的人員代課，並發給「緊急教師證書」，並以一年為限。然而在師資培育改革運動中，有人以為這些代課教師未接受過教育專業訓練，素質堪憂，因此另闢一途徑，希望藉以招收學業成績優良，但未曾修過教育學程的一般大學畢業生，施予短期的教育專業職前訓練，再任命其為合格教師，此即是「變通授證」(alternative certification) (蔡清華，民86)。此類授證亦如我國目前所開辦的學士後教育學分班、代理代課教師教育學分班，及試用及偏遠地區教師教育學分班。

這種新興的速成師資培育方案在美國教育界引起頗大的爭議，贊成者認為變通授證可解決教師不足之問題；提供給瞭解專門知識又有志於教學的人一個機會；並且參與變通授證方案的人比一般大學師資培育課程的學生年紀來得較大、又多具工作經驗，且有不少來自少數民族，對於少數民族的教育是一大助力，師資培育制度也因此可以更具多元化 (Stoddart & Floden, 1995)。

另一方面，也有不少人提出反對意見，其反對意見包括：第一、變通授證會降低師資素質，尤其許多處於不利地區學校的師資是來自變通授證，這使得這些學校的學生學習成就更加低落 (Darling-Hammond, 1992)；第二、是否具有學科專門知識即懂得以做中學的方式學會如何去教也實在令人質疑 (Feiman-Nemser & Buchman, 1987)；第三、變通授證的政策並未如當初所預期的吸引到具有較高學位者來參與 (Natriello, et al., 1990)；第四、不少研究發現，這些以速成方式獲得證書的教師不論在課程發展、

教學內容、班級經營，以及處理學生動機上都較有困難；更有新手教師在缺乏完整的訓練下，忽視學生的需求及其個別差異（Darling-Hammond, 1992）。這些批評使得美國變通授證這項方案受到極大的挑戰。

究竟變通授證是解決美國師資不足問題，並使師資培育制度更具多元化的良方，或是影響師資素質的劣制？有待進一步的觀察與瞭解，而我國新制的師資培育制度也以類似方式提供各種教育學分班，是否也會面臨如美國變通授證的問題？實也是吾人所應關切的問題。

### 第三節 不同師資培育管道學生之特性

如前所述，目前我國師資培育管道多元化，因此學生的特性也隨之多樣化，這些來自不同背景的學生固然使得師資培育多采多姿，但究竟這些不同背景的學生的加入是提昇或是降低未來教師的素質，卻是不容忽視的課題。

目前我國師資培育的管道大致可分為師範校院、教育學程、學士後學分班，以及代理代課學分班四種，並將四種不同管道學生之特質分析如下：

#### 一、背景分析

##### (一)師範校院

原本師範校院其設系的功能即針對學校教育的需求而來，課程設計上完全在培養一個稱職的中小學老師，師範生在高中畢業經由大學聯招分發進入師範院校，暫且不論其畢業後是否會真正從事教職，在師範校院就讀即是瞭解自己所學是為了當老師。

##### (二)教育學程

教育學程設於一般大學之下，學生來自各種主修領域與專長，他們與過去舊制下的師範生不同的是，他們可以選擇當教師，或是留在原來的領域發展。所以教育學程對他們來說是提供第二個工作的選擇，教育學程目前主要培育的是處於生涯上摸索試探期的大學生，學生的不安定和成長的改變都是不可避免，並且學生尚未真正進入教師行業，所以無法瞭解其實際的就業行為，對於未來實際從事教職後是否會改變其想法仍不確定。

##### (三)學士後教育學分班

學士後教育學分班是提供給有志於教職的大學畢業生一個管道，這些學生大致上都是大學已畢業，甚至已具有幾年的工作經驗，來報考者多是經過詳細的考慮與選擇，並嚮往老師單純的工作與環境，因此錄取的學生大都非常珍惜這個機會。

#### (四)代理代課學分班

代理代課學分班的學生都是具有代理代課經驗的教師，他和其他三者最大的不同就是，他們具有實際的教學經驗，會有自己的一套教學方法或理念，修習教育學分是為了取得正式教師的資格。

## 二、對從事教職的意願及期望

基於不同的背景特性，四種不同管道的學生對於教學的看法及承諾自然有所不同，譬如：有研究顯示師範校院的自費生與公費生的任教承諾在就讀滿意度以及任教承諾上均明顯的優於一般大學教育學程的學生（李新鄉，民 86）；但也有研究發現師範校院學生的任教意願有愈高年級愈下降的現象（賴清標，民 68；林瑞欽，民 77；毛連塏、湯梅英，民 82；Gibson,1976；Whiteside et al.,1969）。Lacey(1977) 解釋這種任教意願逐年下降的原因為理想的實際化。亦即，進入師範教育愈久，看法就愈實際，理想與現實愈能契合。另外也有研究指出（黃雅容，民 87），教育學程學生的任教承諾並不低，不如外界揣測般，把教師一直當作生涯上的備胎，除了多爭取一個就業機會外，他們背後應該有一股興趣和執著驅使著，所以他們才會甘心忍受修課的辛苦，同時不因自身經濟狀況大好而動搖當老師的決心。

至於學士後教育學分班學生之學習態度及表現，卻頗受任課教師肯定，因為他們深知社會上謀職不易，開始把教書當作他們的終生職志（溫騰光，民 82）。

另外，代理代課學分班的學生都是目前不具合格教師資格，但已擔任教

師工作者，前來修讀教育學分班的主要目的是為取得正式的資格，以便繼續擔任教師，所以對於其任教意願及承諾上無需置疑。

另一方面，美國亦有研究探討一般大學師資培育學程及變通授證方案畢業的教師對教育承諾上的差異性（Shen, 1997），結果發現，透過變通授證方案而任教的教師其先前工作經驗較為豐富，也因此較可將之帶入後來的教學中，這是從一般大學師資培育學程畢業的教師所不及的；但相對而言，從一般大學師資培育學程畢業的教師較會去追求較高學位，且較變通授證方案畢業的教師將教學視為終身職。Shen 進一步解釋這是個人投資報酬率的判斷所致，如果對這些經變通授證而獲得教師證的人而言，教師工作比從事其他工作所獲得的酬勞來得低，他當然會捨棄教職。其他一些研究也發現，在美國一些學校（尤其是都市地區的學校），變通授證的教師離職率較高（Haberman, 1987）。

從國、內外對於不同師資培育管道學生及教師之研究得知，在不同體制、背景下的學生對於教學工作之態度及看法確實有所不同，因此為了瞭解新制師資培育對於未來教師素質，以及教育品質的影響，實有必要從養成教育階段中學生對於教學的信念加以深入探究。

## 第四節 教學信念

有關教學的研究，在早期多侷限在教師的人格特性，直到近二、三十年，研究者開始研究教師的思維過程，形成由教師的態度( attitude ) 信念( beliefs ) 來理解教師的教學行為( 林生傳，民 86 )。許多學者指出，教師教學信念不但會影響教師對教學理論及經驗的詮釋，也會影響教師的思考、判斷與決定，以及教學內容與個人的教學行為( Bernstein, 1975; Berlake, 1975; Clark & Peterson, 1986 ; Goodman, 1988 , 引自陳婷芳，民 84 )。這樣的思潮後來也成為研究教師教學效能( teacher efficacy ) 的另一種途徑( Clark & Peterson, 1986 )。Pintrich ( 1990 ) 更認為信念的研究是師資培育中最有價值的一部份。

### 一、教學信念的意義與內涵

雖然教學信念的概念逐漸受到重視，但是歷來相關研究所採用的角度不同，所產生的內涵就有所差異。譬如有學者認為教學信念是教師對學生、學習歷程、學校在社會中的角色、課程、教學及教師對自我角色的信念( Porter & Freeman, 1986 , 引自 Pajares , 1992 ) ；也有認為教學信念包括和教學方法、課程及行政的交互行為等有關的信念( McLinden , 1988 引自湯仁燕，民 82 ) ；另有主張教師教學信念是長期的、隱藏的，是對社會化壓力預期的產物( Spldek, 1988 , 引自陳婷芳，民 84 ) ；是一群入面對共同的問題密集互動的結果，或是學校體系結構與教師抱負之間交互作用的結果( Brousseau, Book & Byers, 1988; 引自陳婷芳，民 84 ) ；Clark ( 1988 ) 則將教師教學信念稱作「先前概念」( preconceptions ) 和「隱含理論」( implicit theories ) ，以探討教師對學生學習結果的歸因( 引自湯仁燕，民 82 ) ；更有學者認為，教師信念是形成教師表現知覺、實際表現及學生表



現等諸多變項中的中介概念 (Denham & Michael, 1981, 引自林生傳, 民 86)。我國學者湯仁燕 (民 82) 則將教學信念定義為教師在教學歷程中, 對歷程中相關因素所持有且信以為真的觀點; 林清財 (民 79) 則認為教師的教學信念是一種累積的教學經驗。

綜合各家之主張, 教學信念所探究的是教師對教學相關因素所抱持的看法、觀點及判斷, 而更重要的是, 它是長期累積而來的一種價值觀。

## 二、教學信念的研究層面與取向

由於各家對教學信念的看法不盡相同, 對於教學信念的研究也有不同的層面與取向。我國學者湯仁燕(民 82)及藍雪瑛(民 84)都對教學信念進行深入的探討, 茲將二人對教學信念層面及取向所歸納出結果臚列如下:

### (一)教學信念的層面

Wehling & Charters (1969) 將教學信念分為八個層面: 學科內容的強調、個人適應的意識型態、學生自主或教師指導、情緒的解脫、學生觀點的考慮、班級秩序、學生挑戰、統整學習; Bishop (1972) 則以教師紀律與控制, 以及學生參與二者為架構來探討; 另外, Tabachnich 等人(1982) 將教學信念劃分為六個領域二十三個層面, 包括知識和課程、師生關係、教師角色、學生差異、社區在學校事務中所扮演的角色, 以及學校與社會等 (引自藍雪瑛, 民 84)。

### (二)教學信念的取向

湯仁燕 (民 82) 則針對教學信念的取向做分析, 歸納如下:

#### 1. 「教師中心」及「學生中心」取向

Wehling & Charters (1969) 認為教師的教學信念有「教師中心」及「學生中心」二種取向, 其中教師中心取向的教師較強調教材的熟

練、情緒的放鬆、教室的秩序與教師的教導；而學生中心取向的教師則較注重學生的個人適應、接納學生的觀點、激勵學生、統整的學習及學生的自主學習。而這二個取向是一連續向度上的兩端。

## 2. 「傳統教師」及「進步教師」取向

Bennet (1976) 從傳統主義及進步主義的觀點分別來看教師，並歸納出這二種教師共有十一項基本特性的不同。簡單來說，屬於傳統型的教師比較認為教材是各自分開獨立的；教師是教育經驗的分配者；學生是被動的角色；對於學生的學習比較強調記憶、練習與反復；教師較注重學業成就；較強調競爭等。另一方面，屬於進步型的教師則較認為教材是整合的；教師是教育經驗的引導者；學生為主動的角色；對學生的學習較採發現式學習法；較不強調學業成就；較強調合作式的團體學習。

### (三)教育信念取向

根據美國密西根州立大學所做的研究，教育信念包括對學生、課程、環境、教師及教學五個領域的看法，每個領域又有不同的取向。譬如，對學生採信任或監管的取向；對課程採開放或統一的取向；對環境採主動或消極的取向；對教師本身是採高效能或低效能的取向；對教學是採個別或全體的取向。

### (四)教師的不同教學觀點取向

Tabachnick & Zeichner (1985) 提出教師在知識與課程、師生關係、教師角色、學生差異等領域上都有不同的觀點。譬如在「知識與課程」上，有的教師所著重的是將知識視為特定事實的組織，學習是對專家所確認的文化資產的累積；有的教師則認為課程應與學生的經驗相關聯，且知識是不可變的，學習則是學生對其整體新舊經驗加以建構的歷程。在「師生關係」上，有教師認為應維持一種較疏遠而正式的专业關係；有些教師則欲與學生建立親近的、非正式的、誠信的

師生關係。在「教師角色」上，有的認為教師對於教育當局所規定的教學內容、教學方式等無需質疑及改變；有的則認為教師對於教學內容、教學方式等應有自主權。在「學生差異」上，有些教師強調學生的個別差異；有些教師則認為應對學生一視同仁。

由以上對教學信念不同的層面與取向歸結來看，學者多認為教學信念的內容是多層面的，且其結構是一種連續性的兩端。

### 三、教學信念的形成與師資培育的關係

許多實證研究的結果都證實教師教學信念與其教學行為有密切關係（Romberg & Carpenter, 1986；湯仁燕，民 82；藍雪瑛，民 84）。然而，值得注意的是，教師的教學信念並非始於擔任教師之時。教師職前的養成教育，甚至更早前的家庭教養、學校教育等，都是個人教學信念的源頭。湯仁燕（民 82）即指出，教師教學信念的形成其實在接受職前教育前就已有很長一段的「見習」時間了。自小做學生起，他們就在觀察教師的一舉一動，更把觀察得知的教師教學模式內化，這種教室經驗也就成為日後教學的參考架構。再者，他們與父母、及大眾媒體的接觸過程中，也吸取了不少有關教學的各種觀點，也都可能被個人納入其信念系統中。

另外，也有一些文獻指出，學生在完成職前教育時，仍帶著其原先所持有的信念，有些人不但未修正其原有的偏差，反更增強其原先未經檢視的教學信念（Britzman, 1986；Kagan, 1992）。Britzman（1986）並進一步說明，由於在義務教育中長時期的教室經驗，學生經由觀察建立其對教學的意象，但又因是以學生的立場來看教師工作，這些片面、或是不正確的認知於是就影響了學生對於師資培育課程的期望。因此，如果在師資培育的階段中，沒有人對這些未來師資做進一步正確的督導，這些學生將會依

其原先的信念行事，使得原先的偏差觀念更加惡化（Kagan, 1992；湯仁燕, 民 82）。由此看來，師資培育是一種信念改變的過程（湯仁燕, 民 82），換言之，在師資培育的專業訓練中，應提供學生自省批判自我教學信念的機會，進而導正學生教學信念。Feiman-Nemser & Floden (1986) 即主張應在師資養成階段或在職進修階段時，考慮針對職前學生及在職老師的現有教學信念加以規劃，甚至重建其觀點。

#### 四、教學信念之研究

大致而言，國內外對於教學信念之相關研究大多以命題式的陳述句（propositional statements）量表來進行，再由研究樣本針對自己行為知覺的狀況來填寫，但此種量化的方法易受個人知覺程度及社會期望性的影響，而造成結果上的偏差（Hook & Rosenshine, 1979；Isenberg, 1990；引自陳婷芳, 民 84）。另外，由於大部份有關教學信念之研究多與教學行為一起探討，因此，後來也有研究採實地觀察的方式來探討教師教學信念與教學行為之關係，如陳婷芳（民 84），爾後也有透過晤談方式進行，如Reighart (1985)（引自藍雪瑛, 民 84），但是其晤談結果也主要是為歸納自陳量表而已。然而誠如陳伯璋（民 76）所述，信念乃一主觀意念，不是純然一種表面相關的現象，而是背後具有特殊意義及價值系統之引導。因此量化的研究方式實無法探入研究對象的內心世界。

尤其對於這種以研究者語言來研究教師教學信念的方式受到許多學者的質疑，因此許多研究者開始思考該如何避免以研究者的信念系統研究教師的教學信念？如何避免以研究者的語言表達教師的教學信念？如何讓研究者能真正將教師的教學信念呈現出來？（藍雪瑛, 民 84）。於是除了運用傳統的自陳量表外，後有不少學者開始採用凱利方格技術（Kelly, 1955，引自藍雪瑛, 民 84）。所謂凱利方格技術是種半結構式的晤談，這種方式

是使受試者能用自己的語言且組織自己的信念系統。其做法是要求受試者在特定的範圍下描述其教學行為，並將這些教學行為依其觀點分類。Kelly 發展這技術時，認為構念是兩極化的，因此受試者是自行衡量自己的構念或觀點是屬於方格兩極化的哪一端。爾後又有學者以排名（ranking）或等級（rating）方式取代兩及化的型式。不過這種方式最後還是藉由電腦進行因素分析，加上過程耗時，所以採用者並不多。

然而，更重要的是，不論是用自陳量表或是方格分析法，都無法更深一層的反應出研究對象的教學信念究竟是如何形成？以及其改變歷程為何？目前也鮮見相關研究之探討。因此以進一步的質化研究來探討教學信念的形成及其改變歷程實有其必要性。

## 第二章 文獻探討

本研究旨在探究多元師資培育管道學生之教學信念及其信念改變歷程，因此本章將先分別對我國及美國師資培育多元化之發展及現況加以分析，以瞭解師資培育多元化之特性。再針對教學信念，探討其意義、內涵、形成，及其與師資培育之關係等加以討論。

### 第一節 我國多元化師資培育之發展與現況

#### 一、一元化到多元化的師資培育

我國過去的師範教育一直是以政府公辦為原則。根據民國六十八年【師範教育法】的立法旨意，該法有助於師範生民族精神與品德修養的涵泳、師資水準的提高、加強師範生的專業精神、教師在職進修風氣的提昇（張春興等，民 78）。

然而多年以來，事實證明【師範教育法】的制定不僅未能完全達到原先所預期之成效，反造成諸多弊端。舒緒偉（民 87）特綜合瞿立鶴（民 74）、林玉體（民 77）、顧舞（民 77）、鍾萬生（民 78）、張春興等（民 78）等學者之論著，歸納出【師範教育法】的實施有如下之弊端：

- 1.師範院校未能供應高職所需之師資；
- 2.全面公費不利於師範生的心智成長，而公費生的諸多限制亦使師範生怨懟不已；
- 3.師範生分發困難，學與教嚴重脫節，造成學習的浪費。而教非所學，亦不利教學品質的提昇；
- 4.一元化的師資培育制度無法肆應社會變遷所衍生的問題；

- 5.師範生有職業的保障，故降低學生的上進心；
- 6.師範大學的教學，不合精神國防的要求，不合國家法令規定，亦不符合中等學校的需要；
- 7.師範校院因被視為精神國防，故特重思想控制，故無法培養學生批判思考的精神與能力，造就一流的學生。
- 8.學生被動接受教師的分發，而無選擇權，有違民主自由化的原則。

而除了師範校院本身的教育功能不彰外，整個社會大環境的變遷也直接衝擊到教育界，尤其在民主與開放的浪潮高漲下，所衍生出的許多社會問題，往往都被歸咎於學校教育的失敗，而學校教育的失敗又肇因於師資素質的低落，而師資素質低落又因師資培育管道封閉所致（鄭瑞澤，民79）；再加上一些民間教育改革團體對於教育的嚴厲批評等，終使行之多年的師資培育制度受到全面性的檢討。

為回應社會各界改革師範教育的聲浪，教育部乃於民國七十七年成立專案小組，開始研議【師範教育法】的修訂工作，後歷經多次會議討論，後又經行政院專案小組的審議，以及一些壓力團體（如中華民國師範教育學會、人本教育基金會、大學教育改革促進會等）的運作，【師範教育法】從原本的「修正草案」到八十三年立法院立法通過，成為【師資培育法】，使得長久以來的一元化師資培育制度從此瓦解，我國的師資培育制度也正式進入多元化的新紀元（舒緒偉，民87）。

## 二、師資培育多元化之現況

根據【師資培育法】的訂定，對我國的師資培育政策而言，可說是進入一個新的里程碑，該法第四條規定：「師資及其他教育專業人員之培育，由師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學校院實施之。」因此，

除原有之十二所師範校院及政治大學教育系所外，一般大學紛紛申請開辦「教育學程」。表一係根據教育部資料統計而得。從表 2-1 可看出從八十四學年度起至八十八學年度，共有三十七校申辦中等教育學程，六校申辦國民小學教育學程，六校申辦幼稚園教育學程，總計共有三十九所一般大學校院分別辦理四十九個教育學程。在班級及人數上也是逐年增加。以中等學校教育學程為例，八十四學年度共有二十二校辦理四十一班，招收學生人數為 2040 人，到八十八學年度，則增為三十七校七十三班，招收學生人數達 3645 人。累計從八十四學年度到八十八學年，光是在一般大學的中等教育學程中，學生人數就高達 14405 人。如果以三種教育學程一併計算，學生人數更達 16695 人。

表 2-1 一般大學教育學程開設一覽表

	中等學校	國民小學	幼稚園	合計
84 學年度	22 校 41 班 2040 人	0 0	3 校 3 班 150 人	23 校 45 班 2190 人
85 學年度	27 校 51 班 2504 人	0 0	5 校 5 班 250 人	28 校 56 班 2790 人
86 學年度	30 校 57 班 2835 人	1 校 3 班 150 人	5 校 4 班 200 人	30 校 64 班 3185 人
87 學年度	34 校 67 班 3345 人	5 校 9 班 445 人	6 校 5 班 250 人	37 校 81 班 40401 人
88 學年度	37 校 73 班 3645 人	6 校 12 班 595 人	6 校 5 班 250 人	39 校 90 班 4490 人
合計	37 校 289 班 14405 人	6 校 24 班 1190 人	6 校 22 班 1100 人	39 校 336 班 16695 人

(資料來源:教育部)

除教育學程外，許多學校也開辦學士後教育學分班、代理代課教師教育學分班。跟據教育部統計，八十八學年度各類中等教育學分班(含師範校院)共計開辦 132 班，學生人數達 6286 人(詳見表 2-2)。



表 2-2 八十八學年度各類中等教育學分班一覽表

	開課班級數(班)	班級人數(人)
三所師範大學教育系所	6 班	165 人
一般大學教育學程	37 校 73 班	3645 人
學士後教育學分班	7 校 14 班	665 人
代理代課教育學分班	16 校 39 班	1811 人
合計	132 班	6286 人

再者，一些大學校院如中正、成大、東華、慈濟、中山、淡江等校也陸續開辦教育研究所，中原開辦特殊教育系，文化開辦教育系。

上述這些事實都足以反應非師範校院的學生及社會人士對於從事教職的熱烈需求，同時也顯示一般大學校院除原有之教育目標外，亦希冀能同時兼負起培育未來教師的責任。

### 三、師資培育多元化之檢討

以目前各大學校院辦理師資培育的盛況來看，我國的師資培育已完全符合多元化的目標；再者，【師資培育法】放寬師範生修課限制，以及將師資培育改採以自費為主的原則，實有助於避免掉過去師範教育的一些弊端。學者也期許在這個師資培育的新制下，能夠促進教育進步、提昇教師專業化的素養、充實教師人力資源，以及提昇教育學術研究水準（舒緒偉，民 87）。然因新法甫制定，許多規定未盡周詳，相關配套措施也未臻完善，使得當前師資培育制度仍有許多問題存在（高強華，民 85）。而儘管新制仍有許多爭議之處，各師資培育機構卻也無法避免的必須接受種種的檢驗，究竟各師資培育機構的實施成效如何？是否師資培育多元化後就解決了過去師範教育一元化的弊端？以及多元化的師資培育對於未來師資素質有何影響？這些都是目前我國師資培育所需面對的重要議題。

## 第二節 美國師資培育制度之借鏡

以多元化的途徑培育師資早已是世界上最先進國家的普遍作法，尤其這次我國在師資培育制度上的許多重大變革，有許多的構想皆參考美國師資培育的作法而來（蔡清華，民 86）。他山之石，可以攻錯，因此，如果能先對美國師資培育的理念、實際作法，以及所面臨之爭議、問題等加以瞭解，相信對於檢視我國多元化師資培育實施之成效，必有所助益。

### 一、美國師資培育制度之發展

美國的師資培育最早也是始於師範學校，爾後，隨著社會的發展及實際的需要，師範學校逐漸轉變成師範學院，後又因二次大戰後，大批學生湧入各高等教育機構，許多師範學院又漸改成一般學院，到了一九六〇年後，又再度轉變成一般大學，以容納更多的學生。至此，師資培育學程在這些機構中，只是眾多學程中一種。這也是目前美國師資培育學程的現況。根據一九九一年的統計，美國的師資培育機構共有 1279 所大學校院設有師資培育學程（Mastain, 1991，引自蔡清華，民 86），由此可見美國師資培育學程的規模十分龐大。

再從其所開設的各類學程來看，包括「學士學程」（undergraduate programs）、「研究所學程」（graduate programs）、「第五年學程」（the fifth-year programs）、「五年制學程」（five-year programs）、「教學文科碩士」（Master of Arts in Teaching）（蔡清華，民 86），其師資培育的多元化可見一般。

## 二、變通授證

雖然美國師資培育機構所開設的各類學程眾多，但是師資不足的問題卻一直存在。這個問題在一九八〇年以前多是採「緊急教師證書」(emergency certificate)方式來解決，亦即如果各州及地方學區在透過公開徵聘教師方式後，仍找不到理想人選時，為避免影響學生課業，學區可聘請資格不符的人員代課，並發給「緊急教師證書」，並以一年為限。然而在師資培育改革運動中，有人以為這些代課教師未接受過教育專業訓練，素質堪憂，因此另闢一途徑，希望藉以招收學業成績優良，但未曾修過教育學程的一般大學畢業生，施予短期的教育專業職前訓練，再任命其為合格教師，此即是「變通授證」(alternative certification) (蔡清華，民86)。此類授證亦如我國目前所開辦的學士後教育學分班、代理代課教師教育學分班，及試用及偏遠地區教師教育學分班。

這種新興的速成師資培育方案在美國教育界引起頗大的爭議，贊成者認為變通授證可解決教師不足之問題；提供給瞭解專門知識又有志於教學的人一個機會；並且參與變通授證方案的人比一般大學師資培育課程的學生年紀來得較大、又多具工作經驗，且有不少來自少數民族，對於少數民族的教育是一大助力，師資培育制度也因此可以更具多元化 (Stoddart & Floden, 1995)。

另一方面，也有不少人提出反對意見，其反對意見包括：第一、變通授證會降低師資素質，尤其許多處於不利地區學校的師資是來自變通授證，這使得這些學校的學生學習成就更加低落 (Darling-Hammond, 1992)；第二、是否具有學科專門知識即懂得以做中學的方式學會如何去教也實在令人質疑 (Feiman-Nemser & Buchman, 1987)；第三、變通授證的政策並未如當初所預期的吸引到具有較高學位者來參與 (Natriello, et al., 1990)；第四、不少研究發現，這些以速成方式獲得證書的教師不論在課程發展、

教學內容、班級經營，以及處理學生動機上都較有困難；更有新手教師在缺乏完整的訓練下，忽視學生的需求及其個別差異（Darling-Hammond, 1992）。這些批評使得美國變通授證這項方案受到極大的挑戰。

究竟變通授證是解決美國師資不足問題，並使師資培育制度更具多元化的良方，或是影響師資素質的劣制？有待進一步的觀察與瞭解，而我國新制的師資培育制度也以類似方式提供各種教育學分班，是否也會面臨如美國變通授證的問題？實也是吾人所應關切的問題。

### 第三節 不同師資培育管道學生之特性

如前所述，目前我國師資培育管道多元化，因此學生的特性也隨之多樣化，這些來自不同背景的學生固然使得師資培育多采多姿，但究竟這些不同背景的學生的加入是提昇或是降低未來教師的素質，卻是不容忽視的課題。

目前我國師資培育的管道大致可分為師範校院、教育學程、學士後學分班，以及代理代課學分班四種，並將四種不同管道學生之特質分析如下：

#### 一、背景分析

##### (一)師範校院

原本師範校院其設系的功能即針對學校教育的需求而來，課程設計上完全在培養一個稱職的中小學老師，師範生在高中畢業經由大學聯招分發進入師範院校，暫且不論其畢業後是否會真正從事教職，在師範校院就讀即是瞭解自己所學是為了當老師。

##### (二)教育學程

教育學程設於一般大學之下，學生來自各種主修領域與專長，他們與過去舊制下的師範生不同的是，他們可以選擇當教師，或是留在原來的領域發展。所以教育學程對他們來說是提供第二個工作的選擇，教育學程目前主要培育的是處於生涯上摸索試探期的大學生，學生的不安定和成長的改變都是不可避免，並且學生尚未真正進入教師行業，所以無法瞭解其實際的就業行為，對於未來實際從事教職後是否會改變其想法仍不確定。

##### (三)學士後教育學分班

學士後教育學分班是提供給有志於教職的大學畢業生一個管道，這些學生大致上都是大學已畢業，甚至已具有幾年的工作經驗，來報考者多是經過詳細的考慮與選擇，並嚮往老師單純的工作與環境，因此錄取的學生大都非常珍惜這個機會。

#### (四)代理代課學分班

代理代課學分班的學生都是具有代理代課經驗的教師，他和其他三者最大的不同就是，他們具有實際的教學經驗，會有自己的一套教學方法或理念，修習教育學分是為了取得正式教師的資格。

## 二、對從事教職的意願及期望

基於不同的背景特性，四種不同管道的學生對於教學的看法及承諾自然有所不同，譬如：有研究顯示師範校院的自費生與公費生的任教承諾在就讀滿意度以及任教承諾上均明顯的優於一般大學教育學程的學生（李新鄉，民 86）；但也有研究發現師範校院學生的任教意願有愈高年級愈下降的現象（賴清標，民 68；林瑞欽，民 77；毛連塏、湯梅英，民 82；Gibson,1976；Whiteside et al.,1969）。Lacey(1977) 解釋這種任教意願逐年下降的原因為理想的實際化。亦即，進入師範教育愈久，看法就愈實際，理想與現實愈能契合。另外也有研究指出（黃雅容，民 87），教育學程學生的任教承諾並不低，不如外界揣測般，把教師一直當作生涯上的備胎，除了多爭取一個就業機會外，他們背後應該有一股興趣和執著驅使著，所以他們才會甘心忍受修課的辛苦，同時不因自身經濟狀況大好而動搖當老師的決心。

至於學士後教育學分班學生之學習態度及表現，卻頗受任課教師肯定，因為他們深知社會上謀職不易，開始把教書當作他們的終生職志（溫騰光，民 82）。

另外，代理代課學分班的學生都是目前不具合格教師資格，但已擔任教

師工作者，前來修讀教育學分班的主要目的是為取得正式的資格，以便繼續擔任教師，所以對於其任教意願及承諾上無需置疑。

另一方面，美國亦有研究探討一般大學師資培育學程及變通授證方案畢業的教師對教育承諾上的差異性（Shen，1997），結果發現，透過變通授證方案而任教的教師其先前工作經驗較為豐富，也因此較可將之帶入後來的教學中，這是從一般大學師資培育學程畢業的教師所不及的；但相對而言，從一般大學師資培育學程畢業的教師較會去追求較高學位，且較變通授證方案畢業的教師將教學視為終身職。Shen 進一步解釋這是個人投資報酬率的判斷所致，如果對這些經變通授證而獲得教師證的人而言，教師工作比從事其他工作所獲得的酬勞來得低，他當然會捨棄教職。其他一些研究也發現，在美國一些學校（尤其是都市地區的學校），變通授證的教師離職率較高（Haberman，1987）。

從國、內外對於不同師資培育管道學生及教師之研究得知，在不同體制、背景下的學生對於教學工作之態度及看法確實有所不同，因此為了瞭解新制師資培育對於未來教師素質，以及教育品質的影響，實有必要從養成教育階段中學生對於教學的信念加以深入探究。

## 第四節 教學信念

有關教學的研究，在早期多侷限在教師的人格特性，直到近二、三十年，研究者開始研究教師的思維過程，形成由教師的態度( attitude ) 信念( beliefs ) 來理解教師的教學行為( 林生傳，民 86 )。許多學者指出，教師教學信念不但會影響教師對教學理論及經驗的詮釋，也會影響教師的思考、判斷與決定，以及教學內容與個人的教學行為( Bernstein, 1975; Berlake, 1975; Clark & Peterson, 1986 ; Goodman, 1988 , 引自陳婷芳，民 84 )。這樣的思潮後來也成為研究教師教學效能( teacher efficacy ) 的另一種途徑( Clark & Peterson, 1986 )。Pintrich ( 1990 ) 更認為信念的研究是師資培育中最有價值的一部份。

### 一、教學信念的意義與內涵

雖然教學信念的概念逐漸受到重視，但是歷來相關研究所採用的角度不同，所產生的內涵就有所差異。譬如有學者認為教學信念是教師對學生、學習歷程、學校在社會中的角色、課程、教學及教師對自我角色的信念( Porter & Freeman, 1986 , 引自 Pajares , 1992 ) ；也有認為教學信念包括和教學方法、課程及行政的交互行為等有關的信念( McLinden , 1988 引自湯仁燕，民 82 ) ；另有主張教師教學信念是長期的、隱藏的，是對社會化壓力預期的產物( Spldek, 1988 , 引自陳婷芳，民 84 ) ；是一群人面對共同的問題密集互動的結果，或是學校體系結構與教師抱負之間交互作用的結果( Brousseau, Book & Byers, 1988; 引自陳婷芳，民 84 ) ；Clark ( 1988 ) 則將教師教學信念稱作「先前概念」( preconceptions ) 和「隱含理論」( implicit theories ) ，以探討教師對學生學習結果的歸因( 引自湯仁燕，民 82 ) ；更有學者認為，教師信念是形成教師表現知覺、實際表現及學生表



現等諸多變項中的中介概念 (Denham & Michael, 1981, 引自林生傳, 民 86)。我國學者湯仁燕 (民 82) 則將教學信念定義為教師在教學歷程中, 對歷程中相關因素所持有且信以為真的觀點; 林清財 (民 79) 則認為教師的教學信念是一種累積的教學經驗。

綜合各家之主張, 教學信念所探究的是教師對教學相關因素所抱持的看法、觀點及判斷, 而更重要的是, 它是長期累積而來的一種價值觀。

## 二、教學信念的研究層面與取向

由於各家對教學信念的看法不盡相同, 對於教學信念的研究也有不同的層面與取向。我國學者湯仁燕(民 82)及藍雪瑛(民 84)都對教學信念進行深入的探討, 茲將二人對教學信念層面及取向所歸納出結果臚列如下:

### (一)教學信念的層面

Wehling & Charters (1969) 將教學信念分為八個層面: 學科內容的強調、個人適應的意識型態、學生自主或教師指導、情緒的解脫、學生觀點的考慮、班級秩序、學生挑戰、統整學習; Bishop (1972) 則以教師紀律與控制, 以及學生參與二者為架構來探討; 另外, Tabachnich 等人(1982) 將教學信念劃分為六個領域二十三個層面, 包括知識和課程、師生關係、教師角色、學生差異、社區在學校事務中所扮演的角色, 以及學校與社會等 (引自藍雪瑛, 民 84)。

### (二)教學信念的取向

湯仁燕 (民 82) 則針對教學信念的取向做分析, 歸納如下:

#### 1. 「教師中心」及「學生中心」取向

Wehling & Charters (1969) 認為教師的教學信念有「教師中心」及「學生中心」二種取向, 其中教師中心取向的教師較強調教材的熟

練、情緒的放鬆、教室的秩序與教師的教導；而學生中心取向的教師則較注重學生的個人適應、接納學生的觀點、激勵學生、統整的學習及學生的自主學習。而這二個取向是一連續向度上的兩端。

## 2. 「傳統教師」及「進步教師」取向

Bennet (1976) 從傳統主義及進步主義的觀點分別來看教師，並歸納出這二種教師共有十一項基本特性的不同。簡單來說，屬於傳統型的教師比較認為教材是各自分開獨立的；教師是教育經驗的分配者；學生是被動的角色；對於學生的學習比較強調記憶、練習與反復；教師較注重學業成就；較強調競爭等。另一方面，屬於進步型的教師則較認為教材是整合的；教師是教育經驗的引導者；學生為主動的角色；對學生的學習較採發現式學習法；較不強調學業成就；較強調合作式的團體學習。

### (三)教育信念取向

根據美國密西根州立大學所做的研究，教育信念包括對學生、課程、環境、教師及教學五個領域的看法，每個領域又有不同的取向。譬如，對學生採信任或監管的取向；對課程採開放或統一的取向；對環境採主動或消極的取向；對教師本身是採高效能或低效能的取向；對教學是採個別或全體的取向。

### (四)教師的不同教學觀點取向

Tabachnick & Zeichner (1985) 提出教師在知識與課程、師生關係、教師角色、學生差異等領域上都有不同的觀點。譬如在「知識與課程」上，有的教師所著重的是將知識視為特定事實的組織，學習是對專家所確認的文化資產的累積；有的教師則認為課程應與學生的經驗相關聯，且知識是不可變的，學習則是學生對其整體新舊經驗加以建構的歷程。在「師生關係」上，有教師認為應維持一種較疏遠而正式的专业關係；有些教師則欲與學生建立親近的、非正式的、誠信的

師生關係。在「教師角色」上，有的認為教師對於教育當局所規定的教學內容、教學方式等無需質疑及改變；有的則認為教師對於教學內容、教學方式等應有自主權。在「學生差異」上，有些教師強調學生的個別差異；有些教師則認為應對學生一視同仁。

由以上對教學信念不同的層面與取向歸結來看，學者多認為教學信念的內容是多層面的，且其結構是一種連續性的兩端。

### 三、教學信念的形成與師資培育的關係

許多實證研究的結果都證實教師教學信念與其教學行為有密切關係（Romberg & Carpenter, 1986；湯仁燕，民 82；藍雪瑛，民 84）。然而，值得注意的是，教師的教學信念並非始於擔任教師之時。教師職前的養成教育，甚至更早前的家庭教養、學校教育等，都是個人教學信念的源頭。湯仁燕（民 82）即指出，教師教學信念的形成其實在接受職前教育前就已有很長一段的「見習」時間了。自小做學生起，他們就在觀察教師的一舉一動，更把觀察得知的教師教學模式內化，這種教室經驗也就成為日後教學的參考架構。再者，他們與父母、及大眾媒體的接觸過程中，也吸取了不少有關教學的各種觀點，也都可能被個人納入其信念系統中。

另外，也有一些文獻指出，學生在完成職前教育時，仍帶著其原先所持有的信念，有些人不但未修正其原有的偏差，反更增強其原先未經檢視的教學信念（Britzman, 1986；Kagan, 1992）。Britzman（1986）並進一步說明，由於在義務教育中長時期的教室經驗，學生經由觀察建立其對教學的意象，但又因是以學生的立場來看教師工作，這些片面、或是不正確的認知於是就影響了學生對於師資培育課程的期望。因此，如果在師資培育的階段中，沒有人對這些未來師資做進一步正確的督導，這些學生將會依

其原先的信念行事，使得原先的偏差觀念更加惡化（Kagan, 1992；湯仁燕, 民 82）。由此看來，師資培育是一種信念改變的過程（湯仁燕, 民 82），換言之，在師資培育的專業訓練中，應提供學生自省批判自我教學信念的機會，進而導正學生教學信念。Feiman-Nemser & Floden (1986) 即主張應在師資養成階段或在職進修階段時，考慮針對職前學生及在職老師的現有教學信念加以規劃，甚至重建其觀點。

#### 四、教學信念之研究

大致而言，國內外對於教學信念之相關研究大多以命題式的陳述句（propositional statements）量表來進行，再由研究樣本針對自己行為知覺的狀況來填寫，但此種量化的方法易受個人知覺程度及社會期望性的影響，而造成結果上的偏差（Hook & Rosenshine, 1979；Isenberg, 1990；引自陳婷芳, 民 84）。另外，由於大部份有關教學信念之研究多與教學行為一起探討，因此，後來也有研究採實地觀察的方式來探討教師教學信念與教學行為之關係，如陳婷芳（民 84），爾後也有透過晤談方式進行，如Reighart (1985)（引自藍雪瑛, 民 84），但是其晤談結果也主要是為歸納自陳量表而已。然而誠如陳伯璋（民 76）所述，信念乃一主觀意念，不是純然一種表面相關的現象，而是背後具有特殊意義及價值系統之引導。因此量化的研究方式實無法探入研究對象的內心世界。

尤其對於這種以研究者語言來研究教師教學信念的方式受到許多學者的質疑，因此許多研究者開始思考該如何避免以研究者的信念系統研究教師的教學信念？如何避免以研究者的語言表達教師的教學信念？如何讓研究者能真正將教師的教學信念呈現出來？（藍雪瑛, 民 84）。於是除了運用傳統的自陳量表外，後有不少學者開始採用凱利方格技術（Kelly, 1955，引自藍雪瑛, 民 84）。所謂凱利方格技術是種半結構式的晤談，這種方式

是使受試者能用自己的語言且組織自己的信念系統。其做法是要求受試者在特定的範圍下描述其教學行為，並將這些教學行為依其觀點分類。Kelly 發展這技術時，認為構念是兩極化的，因此受試者是自行衡量自己的構念或觀點是屬於方格兩極化的哪一端。爾後又有學者以排名（ranking）或等級（rating）方式取代兩及化的型式。不過這種方式最後還是藉由電腦進行因素分析，加上過程耗時，所以採用者並不多。

然而，更重要的是，不論是用自陳量表或是方格分析法，都無法更深一層的反應出研究對象的教學信念究竟是如何形成？以及其改變歷程為何？目前也鮮見相關研究之探討。因此以進一步的質化研究來探討教學信念的形成及其改變歷程實有其必要性。

## 第三章 研究設計與實施

本章旨在陳述本研究所選擇之研究方法及實施內涵。茲就研究方法、研究步驟、焦點團體訪談之實施、問卷調查之實施等加以說明。

### 第一節 研究方法

本研究採用混合式研究法，即以量化與質化研究合併進行，所採之方法如下：

#### 一、文獻分析法：

藉由文獻資料分析的過程，首先瞭解國內外有關師資培育多元化之精神及其特性和利弊；再探討有關教學信念理論及其與師資培育之關係，以做為本研究之理論基礎，以及訪談和問卷發展之依據。

#### 二、焦點團體訪談法 ( focus groups interview )

焦點團體訪談主要是由一群具有同質性的「標的對象」所組成，以團體訪談型式共同對某一特定主題發表意見，團體成員的組成約在八至十人。此法主要特色是在短時間內針對研究主題，獲得大量的質化資料(胡幼慧，民 85)。本研究利用焦點團體訪談方式，除可深入瞭解學生教學信念的形成，及其信念是受何因素之影響外，並可藉以歸納出一些指標，以做為問卷發展之依據。

#### 三、問卷調查法 ( survey )

由於本研究之研究對象為目前仍在修讀師資培育課程之學生，有鑑於過去有關教學信念之研究多針對在職教師，因此文獻中的問卷題目並不完全符合本研究之實際需求，據此，本研究乃綜合文獻探討及焦點團體訪談所得之分析資料，發展出適用於本研究對象之問卷雛型。問卷先經過小規模之預測，確定信度及效度，再進一步大量進行問卷調查，以獲得不同師資培育管道學生對教學之信念。

## 第二節 研究步驟

本研究旨在探討不同師資培育管道學生之教學信念及其影響因素，其進行步驟如下：

- 一、 界定研究目的、問題及方法
- 二、 探討相關理論與研究之文獻
- 三、 進行焦點團體訪談
- 四、 整理訪談記錄
- 五、 編製研究問卷工具
- 六、 進行問卷預試及修正
- 七、 進行問卷調查
- 八、 整理與分析資料
- 九、 撰寫研究報告



### 第三節 焦點訪談之實施

#### 一、訪談對象

本研究首先確定四組焦點團體（師範生、教育學程學生、學士後教育學分班學生、代理代課教師教育學分班學生），再由各焦點團體中各選擇兩名學生，於溝通協調適當的時間與地點後，分別進行訪談。

#### 二、訪談方試及內容

訪談之主要目的在於引導學生陳述自我對教學之信念，因此在訪談方式上是以非結構式（開放式）及半結構式（半開放式）的問題來進行，使研究者得以對討論內容有一定程度的掌握，並且在訪談過程中，不限定訪談次序，以讓受訪者有機會互動、表達與詮釋意見及看法。

在訪談內容上，主要是參考國內外有關教學信念之文獻，找出教學信念之重要層面，包括教師角色、學生、師生關係、個別差異、教學、知識、課程、環境等，但由於過去相關研究的對象多是以在職教師為主，而本研究的研究對象則為接受職前教育的師資生，因此其中「環境」因素（如：學校對社會改革之角色）並不適用於本研究，予以刪除；另外，根據文獻指出，教學信念的形成會受過去學習經驗的影響（湯仁燕，民 82；楊美容，民 83），因此，在訪談中並希望探究受訪者過去學習經驗對其之影響。綜而言之，本訪談大綱共包括成教師角色（包括教師職責、教師個人特質、管理風格）、學生（包括學習態度、個別差異）、師生關係、教學（包括教材呈現、教學方式）及對知識的看法（連結性或專門性；結果或過程）、過去經驗等項目（訪談大綱如附錄一）。

### 三、訪談資料之處理與分析

胡幼慧（民 85）指出，焦點團體訪談資料的分析方法有二：

- （一）質化結語式（summary）直接分析；
- （二）按系統登錄（coding）後進行內容分析（content analysis）。

前者的方法是統合式的呈現受訪者整體之建議，包括具體化的內容建議及情感語言之表達，較適合質化研究資料之整理。後者則首先詳細檢視各團體訪談記錄資料，將其轉錄後，發展出假設和分類架構；再從冗長的轉錄資料中根據分類架構，選取具體且合適的引用句（quotations）來表達內容。

本研究係針對修讀中等教育之四類學生：師範生、教育學程學生、學士後教育學分班學生、代理代課教育學分班學生，分別進行焦點團體訪談，並以第二種方法的原則來進行，以資料研究的架構與分類將受訪者的集體意見加以歸納、分析，並綜理出可供問卷發展參考之項目。

本研究的焦點團體訪談資料分析步驟如下：

- （一）轉錄個別團體的訪談記錄（紙筆、錄音及錄影記錄）。
- （二）依個別團體轉錄的資料加以分類整理。
- （三）選取各項分類資料的代表性語句。
- （四）將個別團體分類結果的代表性語句加以整合，以獲得各團體對於教師信念以及其改變因素之意見，並進一步做為發展施測問卷之依據。

### 四、訪談結果

茲將訪談四類學生之結果整理如下，受訪者則分別以甲、乙、丙、丁、戊、己、庚、辛表示之（訪談內容詳見附錄二）：

## (一) 師範校院(甲生、乙生)

### 1. 教師角色

#### (1) 教師職責

甲生：引導學生，並使學生對課業知識更為瞭解。心理輔導的工作也很重要。

乙生：老師職責蠻廣泛的，包括學生生活與家庭。最重要的是讓學生的能力顯現出來，教導學生觀念上的想法。

#### (2) 教師個人特質

甲生：一個好老師應該要有責任心、耐心，教師要對自己做一個心理建設。

嚴格的老師對學生才真正有幫助。

乙生：教師要任勞任怨、盡量達到學生要求。

#### (3) 管理風格

甲生：應該常和學生溝通對話，如果不去瞭解學生而採用一種強壓式的方法，對學生不會有好的影響。

乙生：老師應該和學生談一談，溝通很重要。

### 2. 學生

#### (1) 學習態度

甲生：學生的學習態度要積極一點，自動自發學習，教師只是給予協助。

乙生：在學習過程中老師扮演的角色比較重，學生整天在學校的時間很長

，老師的教學技巧和態度都會影響學生學習。

#### (2) 個別差異

甲生：每個老師本身有一套自己的教學理念，不能因為一個人而影響到整體。

乙生：瞭解個別學生的問題，應有不同的處理方式。

### 3. 師生關係

甲生：老師和學生應該維持亦師亦友的關係。

乙生：老師和學生很難維持朋友的關係，會影響上課的秩序，學生不會拿捏界線。

### 4. 教學

#### (1) 教材呈現

甲生：學生是被動的，老師給他組織性的東西，他可以學到比較多，學生不會主動去探索相關的知識。

乙生：教師應該只是提出一個思考的方向，讓學生自己去探索、去找答案。

#### (2) 教學方式

甲生：團體教學會比較好，同學互相討論，會更了解課堂所講的東西，若老師針對個人的話，學生會侷限在教師的想法。

乙生：認為用很多不同的方式來進行教學會使教學更活潑化，學生會學到很多東西而不是一直背，主要是受過去求學經驗的影響。

### 5. 對知識的看法

#### (1) 連結性或專門性

甲生：贊成專門分科教學，如果將很多內容融合進來的話，一堂課能

教的也不多，學生不知道教學目標是什麼，只能教基礎或理論性的知識，若專科的話就可以教比較完整的結構，因為我們都是受專門科目的教育。認為這樣方式樣對學生比較好，比較有目標、有系統。

乙生：知識應該重視專門性比較好，如果學生還有其他求知慾的話，應該會自己去找解答，例如會自己去找另外一科目的老師問問題。

## (2) 結果或過程

甲生：過程比結果重要，因為這樣才學到東西，背結果也沒有用。

乙生：學習的過程比較重要，大部分的人都要瞭解了過程才會真正懂。

## (二) 教育學程 (丙生、丁生)

### 1. 教師角色

#### (1) 教師職責

丙生：傳授專業知識之外，輔導學生

丁生：老師主要的工作和職責還是教導學生知識

#### (2) 教師個人特質

丙生：教師應該要很有耐心

丁生：教師要關心學生並瞭解學生課堂以外的生活。

#### (3) 管理風格

丙生：採取民主、溝通的方式

丁生：班上必須維持一定的秩序，老師必須訂定規則，這是老師的權力和責任。

### 2. 學生

#### (1) 學習態度

丙生：教師對學生的學習影響很大，學生會因為老師的好壞而影響他的學習意願。學生還是屬於被動的學習，需要老師施予壓力才會用功。

丁生：教師較學生而言，在整個學習活動上必須負較多的責任，對大部分的學生來說，若老師教得好，學生就會學得好。

## (2) 個別差異

丙生：老師應該瞭解每個學生的問題，以個別輔導來補救個別差異。

丁生：每個人的問題不一樣，所以每個學生適合的學習方式也不同。

## 3. 師生關係

丙生：教師和學生應該像朋友一樣

丁生：教師和學生應該像朋友一樣，但是界線的拿捏很重要，決定權還是在教師自己。

## 4. 教學

### (1) 教材呈現

丙生：教師應該要將教材做完整的組織，學生對於整理過的教材比較能吸收，這就是學生為什麼會買參考書的原因。

丁生：老師組織好的課程較有結構性，對學習較有幫助，不過要視老師個人適用哪一種方式而定。

### (2) 教學方式

丙生：以前老師都是團體上課，幾乎沒有分組的經驗，我覺得團體上課方式不錯，老師直接將知識講解給學生瞭解。

丁生：團體教學或個別教學(分組)的實施，必須視科目而定，社會科適合團體教學，實驗課分組效果較好，可以和同學討論互動。

## 5. 對知識的看法

(1) 連結性或專門性

丙生：國中階段應重視知識的連結性，讓學生可以多方面應用知識，高中以上可以注重專門性；因為有些學生是為了深造。

丁生：國、高中階段還是強調知識的專門性，因為學科內容都是基礎課程。

(2) 結果或過程

丙生：老師應該瞭解學生用不用功的原因在哪裡；這就是重視學習過程。

丁生：學習知識的每一個階段到得到知識都應該要很嚴謹；這樣才能真正學到東西，不是考試到了才特別加強授課，成績不能代表學習成果。

### (三) 學士後教育學分班 (戊生、己生)

#### 1. 教師角色

##### (1) 教師職責

戊生：站在學生立場為學生著想。

己生：專業科目及教學方式具有專業性。

##### (2) 教師個人特質

戊生：懂得和學生溝通，真正關心學生。

己生：老師不應該給學生太大壓力。

##### (3) 管理風格

戊生：要先和學生約法三章，制訂一套處罰的規則並徹底執行。

己生：老師需要在一開始把自己原則告訴學生，不一定是規則。可以詢問同學的意見，做意見溝通，我覺得原則部分不會牽扯到懲罰。

#### 2. 學生

##### (1) 學習態度

戊生：老師的教法非常會影響學生，連穿著、上課方式都會。學生是想要從老師那邊得知識，當老師教得東西沒有符合學生的需要時，學習態度一定會改變。不過學生自己也佔了一半的責任。

己生：師生的互動會影響學生學習，學生會感受到老師是不是用心。學生也應該檢討為什麼這科念不好，是什麼因素造成，學生自己要去找方法和管道。

##### (2) 個別差異

戊生：教師應該利用課後的時間對特殊的學生進行瞭解，加以輔導。

己生：針對個別學生的狀況，我會詢問他們的問題在哪裡，願不願意



留下來課後輔導，但是不能用強迫的方式，尊重學生個人的意願。

### 3. 師生關係

戊生：最好是像朋友一樣，但是老師要自己懂得拿捏分寸，以免影響了教學工作。

己生：亦師亦友的關係最好。只要老師能夠份際拿捏好，並不會影響到教學。

### 4. 教學

#### (1) 教材呈現

戊生：老師上課前都把教材準備好，是老師在讀書不是學生，應該只給學生方向讓學生自己去探索。

己生：把整個課程做很有條理的組織，老師一定要先做示範，學生才可以融入自己的想法去找資料、發現問題，因為對中學生來說，他們的組織能力還沒有那麼強。

#### (2) 教學方式

戊生：分組的話有時會失去控制，無法預測突發狀況。學生會喜歡團體教學的方式。

己生：個別教學方式學生學到比較多，因為老師要照顧 50 個人比較難，要顧及 10 個人就簡單多了。

### 5. 對知識的看法

#### (1) 連結性或專門性

戊生：與其他的科目連結比較重要，有時候很多科都有關，不能只呈

現一種東西給學生，會使整個人的思想狹窄化。

己生：連結性比較重要，知識就是學來用的，如果沒辦法和別的領域做連結，就是知道而已而不是去運用它。

#### (2) 結果或過程

戊生：過程比結果重要，修教育學程的課程，我不會在乎學到多少東西，我比較在乎我是怎樣得到這個東西的。

己生：過程比較重要，因為你會記得過程，但知識的結果可能會忘記。老師應該從平常的上課互動當中與自己的態度方面去做，讓學生覺得過程比較重要，例如不要以成績當作一切評定標準。

### (四) 代理代課教育學分班（庚生、辛生）

#### 1. 教師角色

##### (1) 教師職責

庚生：教導學生知識。

辛生：教導學生能與實際生活相結合的知識，學生的內化比較深。

##### (2) 教師個人特質

庚生：學生會比較喜歡老師很活潑、有活力。

辛生：教師應威恩並重，因為學生喜歡及尊重教學年資較久又比較嚴格的教師。

##### (3) 管理風格

庚生：訂定班級規則很重要，不過要事先和學生溝通。懲罰方式令人不愉快，我覺得用鼓勵的方式會比好。

辛生：懲罰的方式往往是最見效的，實際去教書後，很多事是心有餘而力不足。

## 2. 學生

### (1) 學習態度

庚生：學生會因為老師的教學方式而對學習產生好惡，老師對於學生的學習影響很大。老師如果很固執不肯學習新的知識來改進教學，老師也會被淘汰，不過最重要的還是學生本身的求學態度。

辛生：現在學生學習被動，習慣依賴老師，不過學生自己要想學，否則老師教的再好也沒有用。

### (2) 個別差異

庚生：要考慮到每個學生的需求不同。

辛生：只能用處罰的方式讓全班同學的進度較一致。

## 3. 師生關係

庚生：和學生之間應該像朋友，比較沒有距離感，學生會知道你真的關心他。

辛生：為不妨礙教師尊重的形象及教學的進行，師生間還是要維持適當的距離。

## 4. 教學

### (1) 教材呈現

庚生：教材內容應該讓同學自己討論，發覺自己的問題比較好，培養獨立思考能力，不會依賴老師，不過要考慮到學生的程度，如果學生很被動的話，就不適合。

辛生：一定要將課程作組織，學生還沒有能力去發現問題。

### (2) 教學方式

庚生：分組教學的方式，班級人數太多又有進度的壓力，時間要控制

得很好，若班級程度不好，分組可能很亂。

辛生：學生當然喜歡多變化的，所以分組方式比較好。

## 5. 對知識的看法

### (1) 連結性或專門性

庚生：知識與其他科目的連結性比較重要，如果只重視單科，學生無法將知識與實際生活連結，對事物的瞭解不夠完整。

辛生：在國中打基礎的階段，整合在一起會比較好，可以培養各科結合的學習方式，不過在現實教學中其實很難做到。

### (2) 結果或過程

庚生：知識的過程很重要，培養學生思考如何去解決問題，可以用啟發式的教學法，讓學生多發表意見，主動尋求答案，學生對學習到的東西印象較深刻，不容易忘記。

辛生：知識的過程比較重要，因為結果不是成功就是失敗，建立一個好的學習過程，那自然而然得到的結果都是成功的。

## 五、訪談內容綜合分析

茲將訪談結果彙整分析如下：

### 1. 教師角色

#### (1) 教師職責

整體而言，四種師資生都一致認為教師在學校中的主要職責是為傳授知識及輔導學生，但是在所扮演的角色上，代理代課學分班的學生強調教師在知識傳授上應具主導的地位，相較之下，師範生與教育學程的師

資生認為教師應採用引導的方式來帶領學生，重視學生的心理輔導，學士後的師資生則表示教師最重要的工作是站在學生的立場為學生著想。由此看來，代理代課學分班的學生對於教師職責的看法較屬於 Bennet (1976) 所認為的傳統型教師，另外三類學生則較傾向於進步型教師。

### (2) 教師個人特質

在教師個人特質部分，師範生、教育學程及學士後的師資生都認為關心學生、有耐心、有責任感的教師較受學生歡迎，並且強調應與學生溝通，了解學生需求，這符合 Wehling & Charters (1969) 以學生為中心導向。而在代理代課學分班部分，辛生認為教師應恩威並重，因為學生較喜歡及尊重教學年資較久且較嚴格的教師，這表示該生的想法較屬於教師中心導向 (Wehling & Charters, 1969)。

### (3) 管理風格

在管理風格上，師範生強調溝通的重要性，採民主式的領導；教育學程的兩位受訪者則有不同的看法，其中丙生強調民主溝通的方式，丁生則強調班級規則的制訂是教師的權力與責任；學士後的師資生與代理代課班的學生也認為訂定班級規則很重要，然前者認為在制訂過程中可聽學生的意見，後者則表示懲罰是班級管理最有效的方式。從以上四種學生對教師管理風格的看法，大致可看出師範生及學士後的師資生較具有以學生為中心 (Wehling & Charters, 1969) 及進步型教師的特性 (Bennet, 1976)，而代理代課學分班的學生，則較是以教師為中心 (Wehling & Charters, 1969)，屬於傳統型的教師 (Bennet, 1976)。

## 2. 學生

### (1) 學習態度

師範生與教育學程的師資生都認為學生是採被動的學習，教師要

對學生的學習負較大的責任，由此看來，這兩類學生對於學生學習態度的看法較屬於傳統型的教師（Bennet, 1976），以及教師中心導向（Wehling & Charters, 1969）。相較之下，代理代課班及學士後的學生雖然也指出教師對學生學習的重要性，但他們也同時強調學習的責任主要是在學生，所以較屬於以學生為中心（Wehling & Charters, 1969）及進步型的教師特性（Bennet, 1976）。

## （2）個別差異

在對學生個別差異的看法上，除了一位師範生（甲生）表示不應為了個別學生的問題而影響到全體外，其餘的受訪者均認為對每個人的需求和問題，教師應給予不同的方式對待，這符合 Tabachnick & Zeichner (1985) 所認為的學生是獨特性的觀點，以及 Wehling & Charters (1969) 所認為的注重學生的個人適應，亦即較屬於學生為中心的取向。

## 3. 師生關係

大致來說，師範生、教育學程及學士後學分班的學生都認為教師與學生應維持如朋友般的關係，這樣才能真正了解學生；但是在代理代課學分班方面，辛生則認為為了不妨礙教師專業的形象及教學的進行，教師與學生應維持適當的距離，這反應出辛生的觀點傾向師生關係是正式的專業關係，其餘的受訪者則是傾向於非正式的親近關係（Tabachnick & Zeichner, 1985）。

## 4. 教學

### （1）教材的呈現

在對教材呈現的看法上，受訪者大都認為教師將教材做完整的組織與呈現，學生較容易吸收，學到的東西較多，屬於教師中心取向

(Wehling & Charters, 1969) ;但是也有受訪者 ( 師範校院乙生及代理代課教育學分班庚生 ) 指出教師應該只是提出思考方向或是讓學生自己討論 , 讓學生自我探索及發現。乙生及庚生的看法是主張發現式學習方式 , 屬於進步型教師的特性 (Bennet , 1976 )。

## (2) 教學方式

在教學方式上 , 受訪者大多認為學生都喜歡多樣的教學方式 , 但是根據自己過去的學生經驗 ( 甲生、丙生、戊生 ) 及實際的考量 ( 丁生、己生、庚生 ) , 八位受訪者有六位認為團體教學較好 , 顯示大多數的受訪者對於教學方式的取向上仍是偏向全體性的 ( Brousseau & Freeman, 1988 ) , 或是學習是集體的活動 ( Tabachnick & Zeichner, 1985 )。

## 5. 對知識的看法

### (1) 連結性或專門性

在對知識的看法上 , 二位師範生、一位教育學程師資生 ( 丁生 ) 較贊同專門性 ; 至於學士後、代理代課學分班的受訪者一致認為知識的連結性較為重要 ; 教育學程的丙生則認為在國中階段應重視知識的連結性 , 高中以上則注重知識的專門性。根據 Bennet ( 1976 ) 的看法 , 主張整合的教材 ( 亦即重視知識的連結性 ) 是屬於進步型的教師 , 主張分化的教材 ( 亦即重視知識的專門性 ) 是屬於傳統型的教師。

### (2) 結果或過程

對於知識的結果與過程何者為重 , 全部受訪者均一致表示 , 過程比結果來得重要 , 表示四類師資生對於知識的看法均是屬於進步型的教師 ( Bennet , 1976 )。

綜合來看 , 四類不同師資培育管道的學生對於教師角色、學生、師生

關係、教學、知識與課程的看法，彼此間有所相同也有所不同。從各層面分別來看，代理代課學分班學生的看法與其他三類學生有較大的差異，也較傾向於教師中心的取向（Wehling & Charters, 1969），或是較屬於傳統型教師的特性（Bennet, 1976），這或許是因為代理代課學分班的學生都有實際擔任教師的經驗，對於教學的現實情況較為了解，也因而影響其教學信念較從現實層面考量；相較之下，其他三類學生則是從理想層面去考量。究竟這四類不同師資培育管道的學生是否真的在教學信念上有所差異，實有待加以進一步驗證。



## 第四節 問卷調查之實施

### 一、調查工具

本研究所使用之工具為研究者自編之『師資培育學生教學信念量表』。根據文獻指出，教學信念的內容是多層面的，不同學者多從不同的領域觀點，以及區分為不同的取向來加以探討。本研究根據 Bennet (1976)、Tabachnick & Zeichner(1985)、密西根州立大學研究 (Brousseau, Book, & Byers, 1988)、Wehling & Charters(1969)以及焦點團體訪談結果，歸納出六項突顯教學信念的層面，包括「教師角色」、「師生關係」、「教學方式」、「學習方式」、「課程與知識」以及「中心主體」，並以「傳統的--進步的」與「教師中心--學生中心」來加以區分。再進而對這六項教學信念層面之內涵加以描述、定義。茲將本研究所探討「教學信念」研究層面及其內涵列如表 3-1。

表 3-1: 教學信念層次及其內涵

教學信念 研究層次	內涵：
	傳統/教師中心取向 1 <span style="font-size: 2em;">→</span> 5 進步/學生中心取向
教師角色	課程由教育當局決定.....由教師自主決定
	學校規則由教育當局決定.....由教師自主決定
	教師對教育改革的效能感低...對教育改革的效能感高
師生關係	正式的專業關係.....非正式的朋友關係
	保持距離的關係.....親近的關係
	班級常規由教師制訂.....由學生參與制訂
	教師控制學生行為.....學生為自己行為負責
教學方式	強調全體的一致性.....強調個別的差異
	採平等的方式對待.....差異的方式對待
	機械式的學習.....發現式的學習
學習方式	學生為被動的學習.....學生為主動的學習
	強調競爭.....強調互助
	強調同質性的團體學習.....強調異質性的團體學習
課程 與知識	課程是分化的.....課程是整合的
	強調課程的獨特性.....強調課程的共通性
	強調獲得什麼知識.....強調如何獲得知識
	重視學習的結果.....重視學習的過程

中心主體	教師主導教學內容.....學生對教學內容有自主權
	教師引導學習.....學生自我學習
	教師確定知識內容.....學生自我建構

根據表 3-1 之教學信念層次及內涵，再參考湯仁燕（民 82）的「教學信念量表」，將本研究所欲探討之教學信念敘寫成實際教學情境，編製成本研究量表之第一部份，共計二十題（問卷各題及其代表內涵對照表見附錄三）。另外，依據文獻指出，過去學習經驗對後來的教學信念有所影響（Britzman, 1986；湯仁燕，民 82；楊美容，民 83）因此，本研究量表之第二部分即根據焦點訪談中學生對於過去所接觸老師的印象及看法，編列十題有關過去學習經驗之題目（本量表詳見附錄四）。

## 二、填答及計分方式

根據文獻指出，信念是一種連續向度上的兩端（林清財，民 70；Kelly, 1955，引自藍雪瑛，民 84），因此，本量表乃以李克特式五分量表（five-point Likert Scale）的方式進行填答，冀期從該問卷中獲得受試者的不同信念取向。

量表由受試者就每題的敘述，依各人看法，在五個選項中圈選一項與自己感受最相近的選項。在計分方式上，有關教學信念部份是依答「非常同意」、「同意」、「還算同意」、「不同意」、「非常不同意」分別給予五分、四分、三分、二分、一分，反向題則反之。並參考湯仁燕（民 82）的計分方式，若每題平均得分在三分以上者，表示其教學信念趨向進步取向或學生中心取向；反之，每題平均得分在三分以下者，表示其教學信念趨向傳統取向或教師中心取向。

有關學習經驗部份之計分方式，是依答「一向如此」、「經常如此」、「有些時候」、「很少如此」、「完全沒有」，分別給予五分、四分、三分、二分、一分。

### 三、預試

本量表編製完成後，即於八十八年一月進行預試，以師範校院學生、教育學程學生、學士後學生及代理代課四類學生共 91 名進行之。

### 四、信度與效度之考驗

#### (一) 信度分析

根據預試回收問進行信度分析，主要考驗此項研究工具的各個問項是否都測量同一變項，亦即檢驗本問卷之內在一致性(consistency)的問題，因此以 $\alpha$ (coefficient alpha)來檢測所有問項，採用 Cronbach alpha 進行信度考驗。本問卷於預試後「教師角色」部分檢測所得之 Cronbach  $\alpha$ 係數值為 0.7496；「師生關係」部分檢測所得之 Cronbach  $\alpha$ 係數值為 0.7325；「教學方式」部分檢測所得之 Cronbach  $\alpha$ 係數值為 0.7031；「學習方式」部分檢測所得之 Cronbach  $\alpha$ 係數值為 0.6613；「知識與課程」部分檢測所得之 Cronbach  $\alpha$ 係數值為 0.6517；「中心主體」部分檢測所得之 Cronbach  $\alpha$ 係數值為 0.6302，而整體問卷檢測所得之 Cronbach  $\alpha$ 係數值則達 0.8577，顯示本問卷之信度良好。

#### (二) 效度分析

為確立本研究之問卷可調查出本研究理論上所欲收集之資料特性，本研究特請國立台北師範學院初等教育系、淡江大學教育學程共三名教授進行「專家效度」，以檢驗本研究問卷之內容效度。

## 五、研究對象

本研究是以參與中等教育學校師資培育機構學生為研究母群，包括師範生、一般大學教育學程學生、學士後教育學分班學生，以及代理代課教師教育學分班學生。在樣本的取樣上，考慮各叢集的母群，採分層隨機抽樣方式，抽取樣本。各研究對象樣本分配如表 3-2。

表 3-2：各研究對象樣本分配

研究對象	師範校院	教育學程	學士後	代理代課
抽取樣本(人)	100	220	120	100

## 六、調查實施過程

本研究於民國八十九年三月開始寄發及施測。在師範校院師資生部分，寄發學校計有國立台灣師範大學教育系 100 份，在教育學程師資生部分計有國立中正大學 50 份、靜宜大學 100 份、淡江大學 70 份，共計 220 份；在學士後學分班師資生部分計有輔仁大學 100 份；在代理代課學分班部分計有國立體育學院 100 份，截至民國八十九年四月二十七日止，共計發出問卷 520 份，回收 453 份，整體回收率為 87.12%，扣除無效問卷後之回收率為 84.04%。各樣本問卷回收情形詳見表 3-3。

表 3-3：各研究樣本問卷發放及回收比率

問卷數(份) 樣本	寄發問卷	回收問卷	回收率(%)	無效問卷	有效問卷	有效 回收率(%)
師範校院	100	95	95	3	92	92
教育學程	220	190	86.36	4	186	84.55
學士後	100	83	83	7	76	76
代理代課	100	85	85	2	83	83
總計	520	453	87.12	16	437	84.04



## 七、資料處理

### (一)資料處理

本研究問卷回收後，經剔除廢卷後即進行資料的編碼與登錄，並採社會科學統計軟體（SPSS for Windows8.0）為資料處理之工具，進行統計之分析。

### (二)統計方法

依據研究目的及研究問題，本研究所使用的統計方法如下：

1. 次數分配、百分比：用以瞭解受試者之基本資料
2. 平均數、標準差：用以瞭解受試者回答量表各題及各層面之情形
3. T 檢定、多因子變異數分析（MANOVA）、單因子變異數分析（ANOVA）：用以瞭解不同背景之師資生在教學信念上是否有差異
4. 多元迴歸分析：用以瞭解受試者過去學習經驗，是否對其教學信念有所影響

## 第四章 調查結果與討論

本章旨在根據問卷調查所得的資料進行分析，以回答本研究的各項待答問題。全章共分五節，第一節主要對全體受試者之基本資料進行分析；第二節就全體受試者之教學信念及其過去學習經驗加以分析；第三節是對不同背景的師資生其在教學信念上是否有差異進行比較；第四節是分別就四類不同培育管道師資生之教學信念進行差異之比較；第五節探討在不同培育管道之男女師資生其教學信念的差異；第六節則是就師資生的教學信念是否受過去學習經驗之影響加以探討。

### 第一節 全體受試者基本資料分析

本研究共計回收 437 份有效問卷，其中師範校院學生有 92 人 (21.1%)，大學教育學程學生 186 人 (42.6%)，學士後教育學分班學生 76 人 (17.4%)，代理代課教育學分班學生 83 人 (19.0%)。從性別來看，其中男性有 192 人 (43.9%)，女性 245 人 (56.1%)。在學歷上，仍在大學就讀者共 220 人，佔 50.8%，大學畢業者 138 人，佔 31.6%，另外有 77 人 (17.7%) 在碩士班就讀或具碩士學位。在回答修讀師資培育課程的主要原因上，有 133 人 (30.4%)，是為「給自己增加就業機會」，128 人 (29.3%) 是「喜歡教師的工作性質」，118 人 (27%) 是因為「自己本身的興趣」。此外，在回答主修科目及未來任教科目上，有超過九成五的學生 (418 人)，表示其主修科系與未來所要任教之科目是一致的，但仍有 8 位學

生表示不一致，顯示這些學生必需具備第二專長以符合其任教科目之資格（詳見表 4-1）。

表 4-1:全體受試者個人基本資料統計表

資料類別	項目	次數	百分比(%)
1.性別	①男	192	43.9
	②女	245	56.1
	總人數	437	100.0
2.學歷	①大一	11	2.5
	②大二	42	9.6
	③大三	82	18.8
	④大四（含以上）	87	19.9
	⑤大學畢業	138	31.6
	⑥研究所碩士班肄業	44	10.1
	⑦研究所碩士班畢業	33	7.6
	⑧研究所博士班肄業	0	0
	⑨研究所博士班畢業	0	0
	總人數	437	100.0
3.就讀師資培育類別	①師範校院	92	21.1
	②大學教育學程	186	42.6
	③學士後教育學分班	76	17.4
	④代理代課教育學分班	83	19.0
	總人數	437	100.0
4.修讀師資培育課程最主要的原因	①自己本身的興趣	118	27.0
	②父母親友的期望	39	8.9
	③給自己增加就業機會	133	30.4
	④喜歡教師的工作性質	128	29.3
	⑤喜歡教師的社會地位	11	2.5
	⑥其他	8	1.8
	總人數	437	100.0
5.主修科系與未來任教科目之一致性	①一致	418	95.7
	②不一致	8	1.8
	③未作答	11	2.5
	總人數	437	100.0

進一步從四種不同師資培育管道來看這些受試者之基本資料，結果從表 4-2 可看出，其中師範校院及代理代課學分班的受試者是男多於女，教育學程及



學士後教育學分班的受試者則是女多於男。在學歷方面，師範校院的受試者均是大學部的學生；教育學程則有近七成大學部學生（130人），另有38人仍在碩士班就讀，有18人已自大學或碩士班畢業，表示這些人目前是專為師資培育課程而在學；至於學士後教育學分班及代理代課學分班的受試者則因其報考資格必須是大學畢業，所以受試者均為大學畢業以上，但其中有部份受試者為碩士班學生或具碩士學位。在就讀師資培育課程的主要原因上，師範學院及教育學程的受試者較多表示是為「給自己增加就業機會」，學士後教育學分班及代理代課教育學分班的受試者則多表示是「喜歡教師的工作性質」（詳見表4-2）。

表 4-2:不同師資培育管道學生個人基本資料統計表

資料類別	項目	師資培育類別							
		師範校院		教育學程		學士後		代理代課	
		次數	(百分比)	次數	(百分比)	次數	(百分比)	次數	(百分比)
性別	①男	51	(55.4%)	54	(29.0%)	34	(44.7%)	53	(63.9%)
	②女	41	(44.6%)	132	(71.0%)	42	(55.3%)	30	(36.1%)
	總人數	92	(100.0%)	186	(100.0%)	76	(100.0%)	83	(100.0%)
學歷	①大一	11	(12.0%)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
	②大二	34	(37.0%)	8	(4.3%)	0	(0)	0	(0)
	③大三	43	(46.7%)	39	(21.0%)	0	(0)	0	(0)
	④大四(含以上)	4	(4.3%)	83	(44.6%)	0	(0)	0	(0)
	⑤大學畢業	0	(0)	10	(5.4%)	55	(72.4%)	73	(88.0%)
	⑥研究所碩士班肄業	0	(0)	38	(20.4%)	4	(5.3%)	2	(2.4%)
	⑦研究所碩士班畢業	0	(0)	8	(4.3%)	17	(22.4%)	8	(9.6%)
	⑧研究所博士班肄業	0	(0)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
	⑨研究所博士班畢業	0	(0)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
	總人數	92	(100.0%)	186	(100.0%)	76	(100.0%)	83	(100.0%)
修讀原因	①自己本身的興趣	20	(21.7%)	56	(30.1%)	24	(31.6%)	18	(21.7%)
	②父母親友的期望	15	(16.3%)	18	(9.7%)	4	(5.3%)	2	(2.4%)
	③增加就業機會	35	(38.0%)	71	(38.2%)	9	(11.8%)	18	(21.7%)
	④喜歡教師工作性質	19	(20.7%)	38	(20.4%)	31	(40.8%)	40	(48.2%)
	⑤喜歡教師社會地位	1	(1.1%)	1	(0.5%)	5	(6.6%)	4	(4.8%)
	⑥其他	2	(2.2%)	2	(1.1%)	3	(3.9%)	1	(1.2%)
	總人數	92	(100.0%)	186	(100.0%)	76	(100.0%)	83	(100.0%)
主修科系與未來任教科目之	①一致	85	(92.4%)	178	(95.7%)	75	(98.7%)	80	(96.4%)
	②不一致	3	(3.3%)	4	(2.2%)	0	(0)	1	(1.2%)
	③未作答	4	(4.3%)	4	(2.2%)	1	(1.3%)	2	(2.4%)
	總人數	92	(100.0%)	186	(100.0%)	76	(100.0%)	83	(100.0%)

## 第二節 全體受試者教學信念及過去學習經驗之分析

### 一、全體受試者之教學信念

本研究有關教學信念之題目共計二十題，其中第 1、2、3、6、9、10、12、13、15、16、18、19、20 題為反向題，經將這些題目轉向計分後，統計出全體受試者對各題教學信念所回答之平均值，並呈現於表 4-3。在這二十題中，以第十一題「課程要依學生的個別能力及興趣差異來設計安排」的平均值最高 (4.27)，表示全體受試者較為認同在教學上應強調個別的差異；平均值最低的是第十題「學生要有好的學習效果，需要靠教師的引導」(1.83)，表示全體受試者較為認同學習主要是靠教師來引導。

表 4-3:全體受試者在教學信念各題之平均數與標準差

題號	題項內涵：		平均值	標準差
	傳統 / 教師中心取向 1	進步 / 學生中心取向 5		
1	課程由教育當局決定.....	由教師自主決定	2.78	0.86
2	學校規則由教育當局決定.....	由教師自主決定	3.80	0.93
3	教師對教育改革的效能感低...	對教育改革的效能感高	3.55	1.07
4	教師主導教學內容.....	學生對教學內容有自主權	3.87	0.90
5	正式的專業關係.....	非正式的朋友關係	4.07	0.82
6	保持距離的關係.....	親近的關係	3.49	0.98
7	班級常規由教師制訂.....	由學生參與制訂	4.23	0.89
8	教師控制學生行為.....	學生為自己行為負責	3.42	0.90
9	學生為被動的學習.....	學生為主動的學習	2.63	0.94
10	教師引導學習.....	學生自我學習	1.83	0.67
11	強調全體的一致性.....	強調個別的差異	4.27	0.66
12	採平等的方式對待.....	差異的方式對待	2.61	1.20
13	教師確定知識內容.....	學生自我建構	2.08	0.90
14	機械式的學習.....	發現式的學習	3.39	0.89
15	強調競爭.....	強調互助	2.44	0.94
16	強調同質性的團體學習.....	強調異質性的團體學習	3.33	1.14
17	課程是分化的.....	課程是整合的	4.00	0.82
18	強調課程的獨特性.....	強調課程的共通性	3.14	1.03
19	強調獲得什麼知識.....	強調如何獲得知識	3.04	1.21
20	重視學習的結果.....	重視學習的過程	3.91	0.96

在二十題中平均值超過 3 者有十四題，這十四題依平均值高低分別為第 11、7、5、17、20、4、2、3、6、8、14、16、18、19 題，表示全體受試者在對這十四題的看法較趨向進步取向或學生中心取向。另外，全體受試者在第 10、13、15、12、9、1 題的看法上則較趨向傳統取向或教師中心取向。

整體來說，全體受試者對教學信念之平均值為 3.30，表示全體受試者的整體教學信念是偏向進步取向的；而從各層面來看，受試者對於「中心主體」及「學習方式」上之信念較屬教師中心取向或傳統取向，其平均值分別為 2.59 及 2.80；另一方面，全體受試者對於「師生關係」的信念（3.80）則較其他各層面更趨向進步取向或學生中心取向（詳見表 4-4）。

表 4-4:全體受試者在整體及各分項教學信念之平均數與標準差

教學信念	題號	題數	平均值	標準差	
整 體	1~20	20	3.30	0.33	
分 項	教師角色	1,2,3	3.38	0.64	
	師生關係	5,6,7,8	3.80	0.55	
	教學方式	11,12,14	3.42	0.53	
	學習方式	9,15,16	2.80	0.65	
	課程與知識	17,18,19,20	4	3.52	0.64
	中心主體	4,10,13	3	2.59	0.47

## 二、全體受試者之過去學習經驗

本研究亦請受試者就其經驗中，過去所接觸過的教師們的做法進行填答。本部份共有十題，結果在這十題中，有較多受試主表示過去「教師的教學強調記憶與重覆練習」（3.81），以及「教師會按照教科書的章節，按步就班的上課」（3.78）；相較之下，較少學生表示過去「教師在教學時，會讓學生瞭解知識的過程，而不是僅交代結果」（2.42）。而從這十題內涵來進一步分析，其中第 1、9、10 題較屬於進步取向，其餘則較屬於傳統取

向。如果依此加以分析，可知這些受試者過去所接觸的教師較多偏向於傳統取向（詳見表 4-5）。

表 4-5: 全體受試者過去經驗之平均數與標準差

題號	題目	平均值	標準差
1	對於學校的規定，教師會依情況彈性處理。	3.47	0.78
2	教師會按照教科書的章節，按部就班的上課。	3.78	0.75
3	教師具有權威感，不容易親近。	3.22	0.84
4	班級常規是由教師來制訂。	3.31	0.96
5	教師對於學生的學習有很多的要求。	3.71	0.78
6	教師對於學生的表現採取相同的標準。	3.37	0.86
7	教師的教學強調記憶與重覆練習。	3.81	0.82
8	教師會鼓勵學生彼此競爭。	3.26	0.90
9	教師會將不同科目的內容融合在一起。	2.42	0.90
10	教師在教學時，會讓學生瞭解知識的過程，而不是僅交代結果。	3.16	0.89

為進一步解釋及比較四類學生的過去經驗，茲將各題問卷轉變為教師表現內涵如表 4-6。

表 4-6: 過去經驗各題代表之變項名稱對照表

題號	題目	教師表現內容
1	對於學校的規定，教師會依情況彈性處理。	彈性
2	教師會按照教科書的章節，按部就班的上課。	按部就班
3	教師具有權威感，不容易親近。	權威性
4	班級常規是由教師來制訂。	規範主導
5	教師對於學生的學習有很多的要求。	要求多
6	教師對於學生的表現採取相同的標準。	單一標準
7	教師的教學強調記憶與重覆練習。	記憶與練習
8	教師會鼓勵學生彼此競爭。	競爭
9	教師會將不同科目的內容融合在一起。	強調理解
10	教師在教學時，會讓學生瞭解知識的過程，而不是僅交代結果。	學科整合

進一步比較四類學生的過去經驗，結果發現，男性與女性受試者在回答第一題「對於學校的規定，教師會依情況彈性處理」及第九題「教師會將不同科目的內容融合在一起」上有顯著差異，且在兩題的回答上，男性學生比女性學生認為自己過去的學習經驗中，老師較有彈性及強調理解(詳見表 4-7)。

在不同培育管道方面，這些師資生的過去經驗亦有許多顯著的差異，其中，教育學程的學生表示其所接觸過的老師比師範生所接觸的老師有較多的規範主導、要求及強調競爭；比其他三類學生認為過去所接觸的老師具有權威性；比師範生和代理代課教育學分班學生所接觸的老師更強調記憶與練習。而代理代課教育學分班的師資生則表示其所接觸的老師比較有彈性、強調理解及學科整合(詳見 4-8)。

表 4-7: 不同性別師資生在過去經驗之分析結果

過去經驗		樣本類別	平均數	標準差	t 值
題號	教師表現				
1	彈性	♂男 n=191 ♀女 n=245	3.58 3.39	0.71 0.83	2.59*
2	按部就班	♂男 n=190 ♀女 n=244	3.76 3.80	0.68 0.80	-0.57
3	權威性	♂男 n=191 ♀女 n=245	3.24 3.20	0.85 0.83	0.39
4	規範主導	♂男 n=190 ♀女 n=245	3.40 3.25	0.93 0.98	1.63
5	要求多	♂男 n=191 ♀女 n=244	3.75 3.68	0.70 0.84	0.96
6	單一標準	♂男 n=190 ♀女 n=245	3.42 3.34	0.81 0.90	0.92
7	記憶與練習	♂男 n=191 ♀女 n=245	3.81 3.82	0.83 0.81	-0.13
8	競爭	♂男 n=190 ♀女 n=244	3.34 3.20	0.87 0.93	1.51
9	強調理解	♂男 n=191 ♀女 n=242	2.58 2.30	0.94 0.86	3.29*
10	學科整合	♂男 n=189 ♀女 n=244	3.22 3.11	0.90 0.88	1.29

\*P<.05

表 4-8:不同培育管道師資生在過去經驗之分析結果

過去經驗		樣本分類	平均數	標準差	變異數分析	Scheffe	Tukey
題號	教師表現				F 值		
1	彈性	①師範校院 n=91 ②大學教育學程 n=186 ③學士後教育學分班 n=76 ④代理代課教育學分班 n=83 總人數 n=436	3.45 3.34 3.58 3.70 3.47	0.85 0.84 0.68 0.58 0.78	4.77 <sup>*</sup>	④>②	④>②
2	按部就班	①師範校院 n=90 ②大學教育學程 n=186 ③學士後教育學分班 n=75 ④代理代課教育學分班 n=83 總人數 n=434	3.80 4.01 3.60 3.41 3.78	0.62 0.67 0.79 0.83 0.75	15.45 <sup>*</sup>	①>④ ②>③ ②>④	①>④ ②>③ ②>④
3	權威性	①師範校院 n=91 ②大學教育學程 n=186 ③學士後教育學分班 n=76 ④代理代課教育學分班 n=83 總人數 n=436	3.10 3.49 3.07 2.88 3.22	0.68 0.79 0.85 0.93 0.84	13.40 <sup>*</sup>	②>① ②>③ ②>④	②>① ②>③ ②>④
4	規範主導	①師範校院 n=91 ②大學教育學程 n=185 ③學士後教育學分班 n=76 ④代理代課教育學分班 n=83 總人數 n=435	3.07 3.48 3.32 3.23 3.31	0.96 0.98 0.88 0.94 0.96	4.06 <sup>*</sup>	②>①	②>①
5	要求多	①師範校院 n=91 ②大學教育學程 n=186 ③學士後教育學分班 n=75 ④代理代課教育學分班 n=83 總人數 n=435	3.46 3.85 3.72 3.65 3.71	0.81 0.75 0.71 0.83 0.78	5.34 <sup>*</sup>	②>①	②>①
6	單一標準	①師範校院 n=91 ②大學教育學程 n=186 ③學士後教育學分班 n=76 ④代理代課教育學分班 n=82 總人數 n=435	3.21 3.39 3.43 3.45 3.37	0.80 0.92 0.87 0.79 0.86	1.49		
7	記憶與練習	①師範校院 n=91 ②大學教育學程 n=186 ③學士後教育學分班 n=76 ④代理代課教育學分班 n=83 總人數 n=436	3.45 4.08 3.80 3.63 3.81	0.83 0.75 0.65 0.89 0.82	15.14 <sup>*</sup>	②>① ②>④ ③>①	②>① ②>④ ③>①
8	競爭	①師範校院 n=90 ②大學教育學程 n=186 ③學士後教育學分班 n=75 ④代理代課教育學分班 n=83 總人數 n=434	3.03 3.34 3.24 3.36 3.26	0.88 0.91 0.94 0.85 0.90	2.75 <sup>*</sup>		②>①
9	強調理解	①師範校院 n=91 ②大學教育學程 n=184 ③學士後教育學分班 n=75 ④代理代課教育學分班 n=83 總人數 n=433	2.31 2.18 2.59 2.94 2.42	0.76 0.84 0.87 0.98 0.90	16.46 <sup>*</sup>	③>② ④>① ④>②	③>② ④>① ④>③
10	學科整合	①師範校院 n=91 ②大學教育學程 n=185 ③學士後教育學分班 n=75 ④代理代課教育學分班 n=82 總人數 n=433	3.10 2.95 3.29 3.59 3.16	0.79 0.90 0.82 0.89 0.89	11.20 <sup>*</sup>	③>② ④>① ④>②	③>② ④>① ④>②

<sup>\*</sup>P<.05

### 第三節 不同背景之師資生在教學信念上之差異分析

為檢視不同背景之師資生對於其教學信念是有有所差異，因此本研究分別以性別、學歷、師資培育類別，以及主要修讀原因為自變項，以教學信念為依變項，進行多變項變異數分析 (MANOVA)，其結果如表 4-8 所示。

表 4-9: 不同背景之師資生在教學信念上之多變量變異數分析

自變項/依變項	Wilks' $\Lambda$	自由度
性別 教學信念	0.94***	6,1,419
學歷 教學信念	0.76***	6,6,419
培育管道 教學信念	0.78***	6,3,419
修讀原因 教學信念	0.83***	6,5,419

\*\*\*P<.001

由表 4-9 可得知，這些師資生在不同背景的變項下，對於教學信念均有顯著的差異，因此以下分別從不同性別、學歷、師資培育類別，以及主要修讀原因進行探討。

#### 一、不同性別師資生在教學信念上之差異

表 4-10 是不同性別之師資生在教學信念上之差異比較，由表 4-10 可看出，不論是在教學信念的整體概念或是各分項層面上，女性師資生的平均值均高於男性師資生；其中在「學習方式」及「中心主體」上，男性及女性師資生的平均值均未達 3 分，表示其在這二分項的教學信念上是較趨向傳統取向或教師中心取向。

進一步經過 t 考驗結果顯示，整體教學信念以及「教師角色」、「師生關係」、「學習方式」、「課程與知識」等分項信念上均達到顯著差異，表示

女性較男性在整體教學信念以及「教師角色」、「師生關係」、「課程與知識」這些信念上更偏向進步取向，而在「學習方式」上，男性較女性更偏向傳統取向。

表 4-10: 不同性別師資生在教學信念上之分析結果

教學信念		樣本類別	平均數	標準差	t 值
整 體		①男 n=186	3.21	0.34	-4.883*
		②女 n=234	3.36	0.30	
分 項	教師角色	①男 n=192	3.26	0.69	-3.45 <sup>†</sup>
		②女 n=242	3.47	0.59	
	師生關係	①男 n=191	3.72	0.59	-2.86 <sup>†</sup>
		②女 n=244	3.87	0.51	
	教學方式	①男 n=191	3.39	0.55	-1.10
		②女 n=242	3.45	0.52	
學習方式	①男 n=191	2.68	0.69	-3.47 <sup>†</sup>	
	②女 n=243	2.89	0.60		
課程 與知識	①男 n=190	3.38	0.70	-4.23 <sup>†</sup>	
	②女 n=244	3.64	0.58		
中心主體	①男 n=191	2.58	0.47	-0.37	
	②女 n=243	2.60	0.47		

\*P<.05

## 二、不同學歷師資生在教學信念上之差異

本研究將受試者之學歷區分為大一、大二、大三、大四（含以上）、大學畢業、研究所碩士班肄業、研究所碩士班畢業、研究所博士班肄業、研究所博士班畢業等九種，由於全體受試者中並無研究所博士班肄業或畢業的學生，因此本部份僅就前七項進行分析。

由表 4-11 可看出，不同學歷的師資生在「學習方式」及「中心主體」之分項信念上平均值幾乎都低於 3 分，表示不同學歷的師資生對於這二項的教學信念較趨向於傳統取向或教師中心取向。相較之下，不同學歷的師資生對於整體教學信念以及「教師角色」、「師生關係」、「教學方式」、「課程與知識」等分項信念上則較趨向進步取向。



表 4-11: 不同學歷師資生在教學信念上之結果分析

教學信念	樣本分類	平均數	標準差	變異數分析	Scheffe	Tukey	
				F 值			
整體	①大一 n=11	3.30	0.19	13.11*	②>⑤ ③>⑤ ③>⑦ ④>⑤ ⑦>⑤	②>⑤ ③>⑤ ③>⑦ ④>⑤ ⑦>⑤	
	②大二 n=40	3.39	0.32				
	③大三 n=78	3.46	0.25				
	④大四(含以上)n=86	3.34	0.29				
	⑤大學畢業 n=130	3.12	0.32				
	⑥研究所碩士班肄業 n=42	3.37	0.30				
	⑦研究所碩士班畢業 n=33	3.23	0.35				
	總人數 n=420	3.30	0.32				
分項	教師角色	①大一 n=11	3.48	0.58	6.51*	③>⑤ ③>⑦	③>⑤ ③>⑦
		②大二 n=41	3.47	0.57			
		③大三 n=81	3.67	0.56			
		④大四(含以上)n=87	3.39	0.56			
		⑤大學畢業 n=137	3.20	0.66			
		⑥研究所碩士班肄業 n=44	3.49	0.68			
		⑦研究所碩士班畢業 n=33	3.09	0.71			
		總人數 n=434	3.38	0.64			
	師生關係	①大一 n=11	3.82	0.50	1.85		
		②大二 n=42	3.77	0.63			
		③大三 n=81	3.94	0.52			
		④大四(含以上)n=87	3.86	0.45			
		⑤大學畢業 n=137	3.75	0.58			
		⑥研究所碩士班肄業 n=44	3.74	0.55			
		⑦研究所碩士班畢業 n=33	3.65	0.58			
		總人數 n=435	3.80	0.55			
	教學方式	①大一 n=11	3.42	0.56	0.51		
		②大二 n=42	3.45	0.37			
		③大三 n=81	3.49	0.53			
		④大四(含以上)n=87	3.45	0.51			
		⑤大學畢業 n=136	3.38	0.55			
		⑥研究所碩士班肄業 n=43	3.38	0.52			
		⑦研究所碩士班畢業 n=33	3.41	0.68			
		總人數 n=433	3.42	0.53			
學習方式	①大一 n=11	2.79	0.64	7.22*	②>⑤ ③>⑤ ④>⑤ ⑦>⑤	②>⑤ ③>⑤ ④>⑤ ⑦>⑤	
	②大二 n=41	3.03	0.60				
	③大三 n=82	2.94	0.57				
	④大四(含以上)n=86	2.87	0.57				
	⑤大學畢業 n=136	2.52	0.69				
	⑥研究所碩士班肄業 n=44	2.99	0.61				
	⑦研究所碩士班畢業 n=33	2.85	0.66				
	總人數 n=434	2.80	0.65				
課程與知識	①大一 n=11	3.57	0.36	8.20*	②>⑤ ③>⑤ ④>⑤ ⑦>⑤	②>⑤ ③>⑤ ④>⑤ ⑦>⑤	
	②大二 n=42	3.65	0.59				
	③大三 n=81	3.79	0.51				
	④大四(含以上)n=87	3.58	0.62				
	⑤大學畢業 n=137	3.24	0.67				
	⑥研究所碩士班肄業 n=43	3.69	0.61				
	⑦研究所碩士班畢業 n=33	3.50	0.71				
	總人數 n=434	3.52	0.64				
中心主體	①大一 n=11	2.48	0.46	3.01*		③>⑤ ④>⑤	
	②大二 n=41	2.66	0.42				
	③大三 n=82	2.66	0.47				
	④大四(含以上)n=87	2.66	0.49				
	⑤大學畢業 n=136	2.46	0.45				
	⑥研究所碩士班肄業 n=44	2.68	0.49				
	⑦研究所碩士班畢業 n=33	2.63	0.42				
	總人數 n=434	2.59	0.47				

\*P<.05

由單因子變異數分析的結果顯示，不同學歷的師資生在整體教學信念以及「教師角色」、「學習方式」、「課程與知識」、「中心主體」等分項信念上均達到顯著差異。進一步經由薛費法 (Scheffe) 及涂凱法 (Tukey) 多重比較，發現在整體信念上，大學在學的師資生及研究所碩士班畢業的師資生比大學畢業的師資生較偏向進步取向，另外，大三的師資生也比碩士班的師資生趨向進步取向。

在「教師角色」層面上，大三的師資生比大四或大學畢業及研究所的師資生更偏向進步取向。

在「學習方式」層面上，大學畢業的師資生比大三、大四及研究所的師資生趨向傳統取向。在「課程與知識」層面上，大學畢業的師資生雖然平均值達 3.25，屬進步取向，但仍比大二、大三、大四及研究所師資生的平均值來得低，顯示其進步取向不及其他學歷之師資生。至於在「中心主體」層面上，大學畢業的師資生則較大三、大四的師資生趨向教師中心取向。

### 三、不同培育管道師資生在教學信念上之差異

本研究將師資培育管道分成師範校院、大學教育學程、學士後教育學分班，以及代理代課教育學分班四類。這四類師資生在教學信念的整體概念及各分項層面上之平均數及其比較分析結果如表 4-12。

表 4-12: 不同培育管道師資生在教學信念上之分析結果

教學信念	樣本分類	平均數	標準差	變異數分析	Scheffe	Tukey
				F 值		
整體	①師範校院 n=89	3.39	0.29	29.97*	①>③ ①>④ ②>③ ②>④ ③>④	①>③ ①>④ ②>③ ②>④ ③>④
	②大學教育學程 n=181	3.39	0.28			
	③學士後教育學分班 n=73	3.20	0.32			
	④代理代課教育學分班 n=77	3.05	0.30			
	總人數 n=420	3.30	0.32			
分項	教師角色	①師範校院 n=91	3.57	0.63	13.75*	①>③ ①>④ ②>③ ②>④
		②大學教育學程 n=185	3.48	0.54		
		③學士後教育學分班 n=76	3.25	0.72		
		④代理代課教育學分班 n=82	3.04	0.66		
		總人數 n=434	3.38	0.64		
	師生關係	①師範校院 n=92	3.81	0.55	4.15*	②>④
②大學教育學程 n=185		3.89	0.49			
教學方式	③學士後教育學分班 n=76	3.37	0.59	0.87		
	④代理代課教育學分班 n=82	3.66	0.60			
	總人數 n=435	3.80	0.55			
	①師範校院 n=92	3.47	0.50			
	②大學教育學程 n=184	3.43	0.53			
學習方式	③學士後教育學分班 n=75	3.42	0.58	17.31*	①>④ ②>④ ③>④	
	④代理代課教育學分班 n=82	3.35	0.51			
	總人數 n=433	3.42	0.53			
	①師範校院 n=92	2.95	0.60			
	②大學教育學程 n=185	2.93	0.56			
課程與知識	③學士後教育學分班 n=76	2.73	0.75	18.78*	①>④ ②>④ ②>③ ③>④	
	④代理代課教育學分班 n=81	2.38	0.63			
	總人數 n=434	2.80	0.65			
	①師範校院 n=91	3.66	0.57			
	②大學教育學程 n=186	3.68	0.57			
中心主體	③學士後教育學分班 n=75	3.40	0.66	4.87*	②>④ ③>④	
	④代理代課教育學分班 n=82	3.13	0.68			
	總人數 n=434	3.52	0.64			
	①師範校院 n=91	2.62	0.46			
	②大學教育學程 n=186	2.67	0.46			

\*P<.05

從表 4-12 可看出，四類師資生在「學習方式」及「中心主體」上的平均值均不及 3，顯示這四類師資生在這二項的教學信念上均較趨向傳統取向或教師中心取向；另一方面，在「教師角色」、「師生關係」、「教學方式」、「課程與知識」上則較趨向進步取向。

由單因子變異數分析的結果來看，在整體教學信念的概念上，師範校院及大學教育學程的師資生比學士後及代理代課教育學分班的師資生較偏向進步取向。另外，在「教師角色」、「師生關係」、「學習方式」、「課程與知識」及「中心主體」的分項信念上，也都達到顯著差異，經由薛費法 (Scheffe) 及涂凱法 (Tukey) 多重比較，其中師範校院及大學教育學程的師資生在對「教師角色」的分項信念上較學士後教育學分班及代理代課教育學分班的師資生來得趨向進步取向。

在「師生關係」上，大學教育學程的師資生則較代理代課教育學分班的師資生更趨向進步取向。

在「學習方式」上，雖然四類師資生的看法區趨向傳統取向（平均數均不及 3），但相較之下，代理代課教育學分班的師資生比其他三類師資生更趨向傳統取向。

在「課程與知識」上，師範校院及大學教育學程的師資生較學士後教育學分班及代理代課教育學分班的師資生更驅向進步取向；另外，學士後教育學分班的師資生對於「課程與知識」的信念上亦較代理代課教育學分班的師資生更具進步取向。

在「中心主體」上，代理代課教育學分班的師資生比大學教育學程及學士後教育學分班的師資生較傾向於以教師為中心的取向。

#### 四、不同修讀原因師資生在教學信念上之差異

本研究將師資生修讀師資培育課程的原因分為自己本身的興趣、父母親友的期望、給自己增加就業機會、喜歡教師的工作性質、喜歡教師的社會地位及其他等六類，並以單因子變異數分析結果發現，不同修讀原因在「師生關係」及「課程與知識」的分項信念的看法上有顯著的差異。

經由薛費法 (Scheffe) 及涂凱法 (Tukey) 多重比較，在「師生關係」上，為了「自己本身的興趣」、「給自己增加就業機會」、「喜歡教師的工作性質」以及「喜歡教師的社會地位」者會比因「父母親友的期望」及其他原因者更趨向進步取向。

在「課程與知識」上，因為「自己本身的興趣」及「給自己增加就業機會」者會比「喜歡教師的工作性質」者較為偏向進步取向 (詳見表 4-13)。

表 4-13: 不同修讀原因師資生在教學信上之分析結果

教學信念	樣本分類	平均數	標準差	變異數 分析	Scheffe	Tukey	
				F 值			
整體	①自己本身的興趣 n=113	3.34	0.32	2.53*		①>⑤	
	②父母親友的期望 n=39	3.28	0.30				
	③給自己增加就業機會 n=126	3.33	0.33				
	④喜歡教師的工作性質 n=124	3.25	0.30				
	⑤喜歡教師的社會地位 n=10	3.10	0.47				
	⑥其他 n=8	3.14	0.29				
	總人數 n=420	3.30	0.32				
分 項	教師 角色	①自己本身的興趣 n=117	3.37	0.66	1.63		
		②父母親友的期望 n=39	3.36	0.70			
		③給自己增加就業機會 n=132	3.44	0.66			
		④喜歡教師的工作性質 n=127	3.37	0.56			
		⑤喜歡教師的社會地位 n=11	2.88	0.81			
		⑥其他 n=8	3.38	0.68			
	總人數 n=434	3.38	0.64				
	師生 關係	①自己本身的興趣 n=118	3.88	0.51	5.51*	①>② ①>⑥ ③>⑥ ④>⑥ ⑤>⑥	①>② ①>⑥ ③>⑥ ④>② ④>⑥ ⑤>⑥
		②父母親友的期望 n=39	3.53	0.58			
		③給自己增加就業機會 n=131	3.82	0.53			
		④喜歡教師的工作性質 n=128	3.82	0.50			
		⑤喜歡教師的社會地位 n=11	4.05	0.81			
	⑥其他 n=8	3.13	0.81				
	總人數 n=435	3.80	0.55				
教學 方式	①自己本身的興趣 n=115	3.45	0.49	0.48			
	②父母親友的期望 n=39	3.48	0.62				
	③給自己增加就業機會 n=132	3.38	0.53				
	④喜歡教師的工作性質 n=127	3.41	0.54				
	⑤喜歡教師的社會地位 n=11	3.55	0.56				
⑥其他 n=8	3.50	0.50					
總人數 n=433	3.42	0.53					
學習 方式	①自己本身的興趣 n=118	2.84	0.67	0.96			
	②父母親友的期望 n=39	2.85	0.60				
	③給自己增加就業機會 n=132	2.80	0.61				
	④喜歡教師的工作性質 n=126	2.77	0.66				
	⑤喜歡教師的社會地位 n=11	2.42	0.97				
	⑥其他 n=8	2.71	0.63				
總人數 n=434	2.80	0.65					
課程 與 知識	①自己本身的興趣 n=116	3.62	0.64	4.98*	①>④ ③>④	①>④ ③>④	
	②父母親友的期望 n=39	3.65	0.52				
	③給自己增加就業機會 n=132	3.62	0.63				
	④喜歡教師的工作性質 n=128	3.33	0.65				
	⑤喜歡教師的社會地位 n=11	3.07	0.65				
	⑥其他 n=8	3.63	0.46				
總人數 n=434	3.52	0.64					
中心 主體	①自己本身的興趣 n=118	2.62	0.50	0.91			
	②父母親友的期望 n=39	2.59	0.54				
	③給自己增加就業機會 n=132	2.63	0.45				
	④喜歡教師的工作性質 n=127	2.54	0.45				
	⑤喜歡教師的社會地位 n=10	2.63	0.40				
	⑥其他 n=8	2.38	0.33				
	總人數 n=434	2.59	0.47				

\*P<.05

## 第四節 不同培育管道師資生教學信念之差異比較

本研究旨在瞭解不同師資培育管道學生之教學信念是否有差異，因此本節主要分別來看四種師資生的教學信念。

### 一、師範校院

#### (一) 不同性別師範校院師資生在教學信念上之差異

整體來看，師範校院的女性學生在對教學信念整體概念及各分項信念之平均數均高於男性，經過 t 考驗進一步的檢定，在整體信念及對「教師角色」的信念上，男性與女性的看法有顯著差異，表示女性師範校院生比男性師範校院生在這二項的信念上較偏向於進步取向（詳見表 4-14）。

表 4-14: 不同性別師範校院師資生在教學信念上之分析結果

教學信念		樣本類別	平均數	標準差	t 值
整 體		①男 n=49	3.33	0.30	-2.23*
		②女 n=40	3.47	0.25	
分 項	教師角色	①男 n=51	3.44	0.65	-2.23*
		②女 n=40	3.73	0.56	
	師生關係	①男 n=51	3.73	0.60	-1.50
		②女 n=41	3.90	0.47	
	教學方式	①男 n=51	3.45	0.48	-0.43
		②女 n=41	3.50	0.53	
學習方式	①男 n=51	2.86	0.65	-1.61	
	②女 n=41	3.07	0.53		
課程 與知識	①男 n=50	3.59	0.60	-1.44	
	②女 n=41	3.76	0.51		
中心主體	①男 n=50	2.61	0.39	-0.13	
	②女 n=41	2.63	0.53		

\*P<.05

(二) 不同學歷師範校院師資生在教學信念上之差異

受試的師範生均為大學生，因此在學歷的項目上僅有大一、大二、大三、大四（含以上）四類。從表 4-15 的平均值來看，不同年級的師範生在「學習方式」及「中心主體」上的信念上，較整體及其他分項信念來得低，而從單因子變異數分析來看，不同年級的師範生在各信念間之看法並無顯著差異。

表 4-15: 不同學歷師範校院師資生在教學信念上之結果分析

教學信念	樣本分類	平均數	標準差	變異數分析	
				F 值	
整體	①大一 n=11 ②大二 n=32 ③大三 n=42 ④大四(含以上)n=4 總人數 n=89	3.30 3.40 3.42 3.25 3.40	0.19 0.34 0.25 0.47 0.29	0.81	
分 項	教師角色	①大一 n=11 ②大二 n=33 ③大三 n=43 ④大四(含以上)n=4 總人數 n=91	3.48 3.47 3.68 3.42 3.57	0.58 0.60 0.67 0.57 0.63	0.86
	師生關係	①大一 n=11 ②大二 n=34 ③大三 n=43 ④大四(含以上)n=4 總人數 n=92	3.82 3.80 3.81 3.75 3.81	0.50 0.58 0.56 0.54 0.55	0.02
	教學方式	①大一 n=11 ②大二 n=34 ③大三 n=43 ④大四(含以上)n=4 總人數 n=92	3.42 3.51 3.44 3.58 3.47	0.56 0.38 0.56 0.69 0.50	0.21
	學習方式	①大一 n=11 ②大二 n=34 ③大三 n=43 ④大四(含以上)n=4 總人數 n=92	2.79 3.02 2.95 2.83 2.95	0.64 0.63 0.61 0.19 0.60	0.46
	課程與知識	①大一 n=11 ②大二 n=34 ③大三 n=42 ④大四(含以上)n=4 總人數 n=91	3.57 3.64 3.74 3.31 3.66	0.36 0.59 0.55 0.99 0.57	0.87
	中心主體	①大一 n=11 ②大二 n=33 ③大三 n=43 ④大四(含以上)n=4 總人數 n=91	2.48 2.65 2.65 2.42 2.62	0.46 0.45 0.46 0.57 0.46	0.68



(三) 不同修讀原因師範校院師資生在教學信念上之差異

從表 4-16 的平均值來看，不同修讀原因的師範生對於其在「學習方式」及「中心主體」上的信念上，較整體及其他分項信念來得低，而從單因子變異數分析來看，這些不同修讀原因的師範生在各信念間之看法並無顯著差異。

表 4-16: 不同修讀原因師範校院師資生在教學信上之分析結果

教學信念		樣本分類	平均數	標準差	變異數分析	
					F 值	
整體		①自己本身的興趣 n=19 ②父母親友的期望 n=15 ③給自己增加就業機會 n=34 ④喜歡教師的工作性質 n=18 ⑤喜歡教師的社會地位 n=1 ⑥其他 n=2 總人數 n=89	3.42	0.31	0.67	
分項	教師角色	①自己本身的興趣 n=20 ②父母親友的期望 n=15 ③給自己增加就業機會 n=35 ④喜歡教師的工作性質 n=18 ⑤喜歡教師的社會地位 n=1 ⑥其他 n=2 總人數 n=91	3.45	0.68		
	師生關係	①自己本身的興趣 n=20 ②父母親友的期望 n=15 ③給自己增加就業機會 n=35 ④喜歡教師的工作性質 n=19 ⑤喜歡教師的社會地位 n=1 ⑥其他 n=2 總人數 n=92	3.99	0.51		1.63
	教學方式	①自己本身的興趣 n=20 ②父母親友的期望 n=15 ③給自己增加就業機會 n=35 ④喜歡教師的工作性質 n=19 ⑤喜歡教師的社會地位 n=1 ⑥其他 n=2 總人數 n=92	3.57	0.53		
	學習方式	①自己本身的興趣 n=20 ②父母親友的期望 n=15 ③給自己增加就業機會 n=35 ④喜歡教師的工作性質 n=19 ⑤喜歡教師的社會地位 n=1 ⑥其他 n=2 總人數 n=92	3.07	0.56		
	課程與知識	①自己本身的興趣 n=19 ②父母親友的期望 n=15 ③給自己增加就業機會 n=35 ④喜歡教師的工作性質 n=19 ⑤喜歡教師的社會地位 n=1 ⑥其他 n=2 總人數 n=91	3.98	0.66		
	中心主體	①自己本身的興趣 n=20 ②父母親友的期望 n=15 ③給自己增加就業機會 n=34 ④喜歡教師的工作性質 n=19 ⑤喜歡教師的社會地位 n=1 ⑥其他 n=2 總人數 n=91	2.43	0.48	1.55	
		2.73	0.54			
		2.64	0.46			
		2.74	0.31			
		2.67	0.24			
		2.17	0.24			
		2.62	0.46			

## 二、一般大學教育學程

### (一) 不同性別教育學程師資生在教學信念上之差異

從表 4-17 可看出，教育學程的男生在各項信念中，除「課程與知識」及「中心主體」二項之平均值較女性來得高外，其餘各項平均值均低於女性，而經過 t 考驗進一步的檢定，教育學程的男女生在教學信念上並無顯著差異。

表 4-17: 不同性別之教育學程師資生在教學信念上之分析結果

教學信念		樣本類別	平均數	標準差	t 值
整體		♂男 n=53	3.33	0.31	-1.85
		♀女 n=128	3.42	0.27	
分 項	教師角色	♂男 n=54 ♀女 n=131	3.46 3.49	0.56 0.54	-0.42
	師生關係	♂男 n=54 ♀女 n=131	3.84 3.92	0.52 0.48	-0.93
	教學方式	♂男 n=53 ♀女 n=131	3.37 3.46	0.50 0.54	-1.06
	學習方式	♂男 n=54 ♀女 n=131	2.83 2.97	0.62 0.53	-1.55
	課程 與知識	♂男 n=54 ♀女 n=132	3.59 3.72	0.63 0.55	1.40
	中心主體	♂男 n=54 ♀女 n=132	2.69 2.66	0.50 0.45	0.40

### (二) 不同學歷教育學程師資生在教學信念上之差異

在學歷上，教育學程的受試者中並無大一生，而以大四學生最多。經單因子變異數分析得知，這些師資生對於各項信念的看法並無顯著的差異（詳見表 4-18）。

表 4-18:不同學歷教育學程師資生在教學信念上之結果分析

教學信念		樣本分類	平均數	標準差	變異數分析
					F 值
整體		①大一 n=0 ②大二 n=8 ③大三 n=36 ④大四(含以上)n=82 ⑤大學畢業 n=10 ⑥研究所碩士班肄業 n=37 ⑦研究所碩士班畢業 n=8 總人數 n=181	0 3.34 3.51 3.35 3.31 3.39 3.43 3.39	0 0.22 0.24 0.28 0.26 0.30 0.37 0.28	2.03
分 項	教師 角色	①大一 n=0 ②大二 n=8 ③大三 n=38 ④大四(含以上)n=83 ⑤大學畢業 n=10 ⑥研究所碩士班肄業 n=38 ⑦研究所碩士班畢業 n=8 總人數 n=185	0 3.46 3.65 3.39 3.53 3.56 3.25 3.48	0 0.50 0.42 0.56 0.36 0.59 0.79 0.54	1.70
	師生 關係	①大一 n=0 ②大二 n=8 ③大三 n=38 ④大四(含以上)n=83 ⑤大學畢業 n=10 ⑥研究所碩士班肄業 n=38 ⑦研究所碩士班畢業 n=8 總人數 n=185	0 3.66 4.09 3.87 3.95 3.80 3.84 3.89	0 0.86 0.44 0.44 0.35 0.54 0.46 0.49	1.94
	教學 方式	①大一 n=0 ②大二 n=8 ③大三 n=38 ④大四(含以上)n=83 ⑤大學畢業 n=10 ⑥研究所碩士班肄業 n=37 ⑦研究所碩士班畢業 n=8 總人數 n=184	0 3.21 3.54 3.45 3.20 3.36 3.71 3.44	0 0.25 0.50 0.50 0.63 0.55 0.86 0.53	1.60
	學習 方式	①大一 n=0 ②大二 n=8 ③大三 n=39 ④大四(含以上)n=82 ⑤大學畢業 n=10 ⑥研究所碩士班肄業 n=38 ⑦研究所碩士班畢業 n=8 總人數 n=185	0 3.08 2.93 2.87 2.80 3.00 3.17 2.93	0 0.46 0.53 0.58 0.48 0.59 0.36 0.56	0.84
	課程 與知識	①大一 n=0 ②大二 n=8 ③大三 n=39 ④大四(含以上)n=83 ⑤大學畢業 n=10 ⑥研究所碩士班肄業 n=38 ⑦研究所碩士班畢業 n=8 總人數 n=186	0 3.72 3.85 3.60 3.58 3.71 3.75 3.68	0 0.62 0.46 0.60 0.47 0.59 0.72 0.57	1.18
	中心 主體	①大一 n=0 ②大二 n=8 ③大三 n=39 ④大四(含以上)n=83 ⑤大學畢業 n=10 ⑥研究所碩士班肄業 n=38 ⑦研究所碩士班畢業 n=8 總人數 n=186	0 2.71 2.68 2.67 2.47 2.72 2.63 2.67	0 0.28 0.49 0.48 0.39 0.47 0.33 0.46	0.49



(續上表)

分 項	課程 與 知識	①自己本身的興趣 n=56 ②父母親友的期望 n=18 ③給自己增加就業機會 n=71 ④喜歡教師的工作性質 n=38 ⑤喜歡教師的社會地位 n=1 ⑥其他 n=2 總人數=186	3.74 3.54 3.74 3.58 3.75 3.38 3.68	0.6 0.46 0.59 0.55 0.18 0.57	0.84
	中心 主體	①自己本身的興趣 n=56 ②父母親友的期望 n=18 ③給自己增加就業機會 n=71 ④喜歡教師的工作性質 n=38 ⑤喜歡教師的社會地位 n=1 ⑥其他 n=2 總人數 n=186	2.69 2.69 2.68 2.62 3.33 2.33 2.69	0.47 0.42 0.45 0.51 0.00 0.47	0.72

\*P<.05

### 三、學士後教育學分班

#### (一) 不同性別學士後師資生在教學信念上之差異

從表 4-20 可看出，在各項教學信念的平均值中，男性學士後師資生僅在「師生關係」及「教學方式」上略高於女性，但在進一步的 t 檢定中發現，學士後的男女生在各項教學信念上並無顯著差異。

表 4-20：不同性別學士後師資生在教學信念上之分析結果

教學信念		樣本類別	平均數	標準差	t 值
整 體		①男 n=34	3.15	0.31	-1.27
		②女 n=39	3.24	0.33	
分 項	教師角色	①男 n=34	3.14	0.79	-1.28
		②女 n=42	3.35	0.65	
	師生關係	①男 n=34	3.76	0.62	0.36
		②女 n=42	3.71	0.57	
	教學方式	①男 n=34	3.43	0.69	0.12
		②女 n=41	3.42	0.48	
學習方式	①男 n=34	2.30	0.76	-1.37	
	②女 n=42	2.83	0.74		
課程 與知識	①男 n=34	3.24	0.67	-1.99	
	②女 n=41	3.53	0.62		
中心主體	①男 n=34	2.49	0.51	-0.27	
	②女 n=41	2.52	0.45		

(二) 不同學歷學士後師資生在教學信念上之差異

學士後師資班僅收大學畢業以上之學生，因此在此類受試者僅有大學畢業、研究所碩士班肄業及畢業學生。從單因子變異數分析來看，這三類不同學歷的學士後師資生在各項教學信念上並無顯著差異（詳見表 4-21）。

表 4-21: 不同學歷之學士後師資生在教學信念上之分析結果

教學信念	樣本分類	平均數	標準差	變異數分析		
				F 值		
整體	①大學畢業 n=52	3.18	0.33	0.153		
	②研究所碩士班肄業 n=4	3.23	0.33			
	③研究所碩士班畢業 n=17	3.23	0.31			
	總人數 n=73	3.20	0.32			
教師角色	①大學畢業 n=55	3.27	0.72	0.27		
	②研究所碩士班肄業 n=4	3.42	0.88			
	③研究所碩士班畢業 n=17	3.16	0.73			
	總人數 n=76	3.25	0.72			
	師生關係	①大學畢業 n=55	3.78		0.59	1.33
		②研究所碩士班肄業 n=4	3.31		0.24	
		③研究所碩士班畢業 n=17	3.66		0.64	
總人數 n=76		3.73	0.59			
教學方式	①大學畢業 n=54	3.43	0.59	0.06		
	②研究所碩士班肄業 n=4	3.50	0.33			
	③研究所碩士班畢業 n=17	3.39	0.62			
	總人數 n=75	3.42	0.58			
學習方式	①大學畢業 n=55	2.68	0.76	0.84		
	②研究所碩士班肄業 n=4	3.17	0.69			
	③研究所碩士班畢業 n=17	2.78	0.75			
	總人數 n=76	2.73	0.75			
課程與知識	①大學畢業 n=54	3.37	0.66	0.59		
	②研究所碩士班肄業 n=4	3.19	0.66			
	③研究所碩士班畢業 n=17	3.52	0.65			
	總人數 n=75	3.70	0.66			
中心主體	①大學畢業 n=54	2.45	0.49	1.44		
	②研究所碩士班肄業 n=4	2.75	0.42			
	③研究所碩士班畢業 n=17	2.63	0.45			
	總人數 n=75	2.51	0.48			

(三) 不同修讀原因學士後師資生在教學信念上之差異

從表 4-22 看出，不同修讀原因之學士後師資生在「師生關係」及「學習方式」上有顯著差異；其中在「師生關係」的層面上，因為「喜歡教師的社會地位」者比因為其他原因者更趨向進步取向；在「學習方式」的層面上，各類原因填答者的平均值均低於 3，其中因為「喜歡教師的工作性質」者比因為「父母親友的期望」以及「喜歡教師的社會地位」者的平均值較高，表示因為「父母親友的期望」以及「喜歡教師的社會地位」而修讀師資培育課程者比因為「喜歡教師的社會地位」者在「學習方式」的信念看法上更趨向傳統取向。

表 4-22: 不同修讀原因學士後師資生在教學信上之分析結果

教學信念		樣本分類	平均數	標準差	變異數分析	Scheffe	Tukey
					F 值		
整體		①自己本身的興趣 n=23 ②父母親友的期望 n=4 ③給自己增加就業機會 n=8 ④喜歡教師的工作性質 n=31 ⑤喜歡教師的社會地位 n=4 ⑥其他 n=3 總人數 n=73	3.26	0.31	0.85		
			3.16	0.55			
分項	教師角色	①自己本身的興趣 n=24 ②父母親友的期望 n=4 ③給自己增加就業機會 n=9 ④喜歡教師的工作性質 n=31 ⑤喜歡教師的社會地位 n=5 ⑥其他 n=3 總人數 n=76	3.32	0.62	0.48		
			3.25	1.42			
	師生關係	①自己本身的興趣 n=24 ②父母親友的期望 n=4 ③給自己增加就業機會 n=9 ④喜歡教師的工作性質 n=31 ⑤喜歡教師的社會地位 n=5 ⑥其他 n=3 總人數 n=76	3.77	0.48	2.34*	⑤>⑥	⑤>⑥
			3.69	0.63			
			3.53	0.44			
			3.76	0.58			
			4.25	0.77			
			2.92	1.01			
			3.73	0.59			

(續上表)

分 項	教學 方式	❶自己本身的興趣 n=23 ❷父母親友的期望 n=4 ❸給自己增加就業機會 n=9 ❹喜歡教師的工作性質 n=31 ❺喜歡教師的社會地位 n=5 ❻其他 n=3 總人數 n=75	3.42	0.49	1.48		
	學習 方式	❶自己本身的興趣 n=24 ❷父母親友的期望 n=4 ❸給自己增加就業機會 n=9 ❹喜歡教師的工作性質 n=31 ❺喜歡教師的社會地位 n=5 ❻其他 n=3 總人數 n=76	2.82	0.78	3.29*	❹>❷ ❹>❺	❹>❷ ❹>❺
	課程 與 知識	❶自己本身的興趣 n=24 ❷父母親友的期望 n=4 ❸給自己增加就業機會 n=8 ❹喜歡教師的工作性質 n=31 ❺喜歡教師的社會地位 n=5 ❻其他 n=3 總人數 n=75	3.52	0.62	1.66		
	中心 主體	❶自己本身的興趣 n=24 ❷父母親友的期望 n=4 ❸給自己增加就業機會 n=9 ❹喜歡教師的工作性質 n=31 ❺喜歡教師的社會地位 n=4 ❻其他 n=3 總人數 n=75	2.57	0.53	1.90		

\*P&lt;.05



#### 四、代理代課教育學分班

##### (一) 不同性別代理代課師資生在教學信念上之差異

在代理代課教育學分班的師資生中，女性在各項的教學信念中，除「中心主體」及「學習方式」外，其餘各項之平均值均高於男性，而在經過 t 檢定後得知，女性代理代課學分班師資生在「師生關係」上較男性趨向於進步取向（詳見表 4-23）。

表 4-23：不同性別之代理代課師資生在教學信念上之分析結果

教學信念		樣本類別	平均數	標準差	t 值
整 體		♂男 n=50 ♀女 n=27	3.01 3.13	0.31 0.28	-1.64
分 項	教師角色	♂男 n=53 ♀女 n=29	2.96 3.20	0.65 0.65	-1.55
	師生關係	♂男 n=52 ♀女 n=30	3.55 3.84	0.59 0.57	-2.16*
	教學方式	♂男 n=53 ♀女 n=29	3.33 3.37	0.55 0.44	-2.90
	學習方式	♂男 n=52 ♀女 n=29	2.38 2.38	0.67 0.57	0.04
	課程 與知識	♂男 n=52 ♀女 n=30	3.05 3.25	0.73 0.56	-1.28
	中心主體	♂男 n=53 ♀女 n=29	2.50 2.39	0.45 0.44	1.10

\*P<.05

##### (二) 不同學歷代理代課師資生在教學信念上之差異

代理代課學分班的師資生亦須具備大學畢業資格，因此表 4-24 所列之學歷僅大學畢業、研究所碩士班肄業及研究所碩士班畢業三類。經單因子變異數分析發現，不同學歷之代理代課師資生在各項教學信念上並無顯著之差異。

表 4-24:不同學歷代理代課師資生在教學信念上之結果分析

教學信念		樣本分類	平均數	標準差	變異數分析
					F 值
整體		①大學畢業 n=68 ②研究所碩士班肄業 n=1 ③研究所碩士班畢業 n=8 總人數 n=77	3.05 3.35 3.01 3.05	0.31 0.30 0.30	2.01
分 項	教師 角色	①大學畢業 n=72 ②研究所碩士班肄業 n=2 ③研究所碩士班畢業 n=8 總人數 n=82	3.09 2.33 2.79 3.04	0.64 1.41 0.59 0.66	2.35
	師生關係	①大學畢業 n=72 ②研究所碩士班肄業 n=2 ③研究所碩士班畢業 n=8 總人數 n=82	3.69 3.38 3.44 3.66	0.60 0.88 0.53 0.60	1.04
	教學方式	①大學畢業 n=72 ②研究所碩士班肄業 n=2 ③研究所碩士班畢業 n=8 總人數 n=82	3.36 3.50 3.17 3.35	0.51 0.24 0.56 0.51	1.03
	學習方式	①大學畢業 n=71 ②研究所碩士班肄業 n=2 ③研究所碩士班畢業 n=8 總人數 n=81	2.35 2.33 2.67 2.38	0.63 0.94 0.62 0.63	0.59
	課程 與 知識	①大學畢業 n=73 ②研究所碩士班肄業 n=1 ③研究所碩士班畢業 n=8 總人數 n=82	3.11 4.00 3.19 3.13	0.67 0.79 0.68	1.53
	中心主體	①大學畢業 n=72 ②研究所碩士班肄業 n=2 ③研究所碩士班畢業 n=8 總人數 n=82	2.46 1.83 2.63 2.46	0.43 0.24 0.49 0.44	1.78

(三) 不同修讀原因代理代課師資生在教學信念上之差異

表 4-25 列出不同修讀原因代理代課師資生在教學信念上之分析，從表 4-25 可看出同修讀原因代理代課師資生在教學信念上並無顯著之差異。

表 4-25: 不同修讀原因之代理代課師資生在教學信上之分析結果

教學信念		樣本分類	平均數	標準差	變異數分析
					F 值
整體		①自己本身的興趣 n=16 ②父母親友的期望 n=2 ③給自己增加就業機會 n=17 ④喜歡教師的工作性質 n=37 ⑤喜歡教師的社會地位 n=4 ⑥其他 n=1 總人數 n=77	3.09	0.20	0.30
			3.03	3.536E-02	
分 項	教師 角色	①自己本身的興趣 n=17 ②父母親友的期望 n=2 ③給自己增加就業機會 n=18 ④喜歡教師的工作性質 n=40 ⑤喜歡教師的社會地位 n=4 ⑥其他 n=1 總人數 n=82	2.92	0.83	1.83
			3.67	0.94	
			2.85	0.72	
			3.21	0.52	
			2.58	0.32	
			2.67	0.66	
			3.04	0.66	
	師生 關係	①自己本身的興趣 n=18 ②父母親友的期望 n=2 ③給自己增加就業機會 n=17 ④喜歡教師的工作性質 n=40 ⑤喜歡教師的社會地位 n=4 ⑥其他 n=1 總人數 n=82	3.64	0.60	0.67
			3.13	0.53	
			3.62	0.66	
			3.72	0.56	
			3.75	0.84	
			3.00	0.60	
			3.66	0.60	
	教學 方式	①自己本身的興趣 n=18 ②父母親友的期望 n=2 ③給自己增加就業機會 n=18 ④喜歡教師的工作性質 n=39 ⑤喜歡教師的社會地位 n=4 ⑥其他 n=1 總人數 n=82	3.19	0.46	0.58
			3.17	0.24	
			3.37	0.66	
			3.40	0.48	
			3.42	0.42	
			3.67	0.51	
			3.35	0.51	
	學習 方式	①自己本身的興趣 n=18 ②父母親友的期望 n=2 ③給自己增加就業機會 n=18 ④喜歡教師的工作性質 n=38 ⑤喜歡教師的社會地位 n=4 ⑥其他 n=1 總人數 n=81	2.41	0.55	0.83
			3.00	0.47	
			2.46	0.79	
			2.28	0.60	
			2.42	0.57	
			3.00	0.63	
			2.38	0.63	
	課程 與知識	①自己本身的興趣 n=17 ②父母親友的期望 n=2 ③給自己增加就業機會 n=18 ④喜歡教師的工作性質 n=40 ⑤喜歡教師的社會地位 n=4 ⑥其他 n=1 總人數 n=82	3.28	0.65	0.80
			3.00	0.71	
			3.13	0.70	
			3.11	0.69	
			2.56	0.52	
			3.50	0.68	
			3.13	0.68	
	中心 主體	①自己本身的興趣 n=18 ②父母親友的期望 n=2 ③給自己增加就業機會 n=18 ④喜歡教師的工作性質 n=39 ⑤喜歡教師的社會地位 n=4 ⑥其他 n=1 總人數 n=82	2.65	0.52	1.30
			2.17	0.24	
			2.52	0.45	
			2.37	0.42	
			2.42	0.17	
			2.67	0.44	
			2.46	0.44	

## 第五節 不同培育管道之男女師資生在教學信念上之差異

為進一步瞭解男女性別在不同培育管道師資生的教學信念上是否會造成差異，因此本節分別以男性及女性為對象，檢視不同培育管道的男、女師資生在教學信念上之差異情形。

結果從多變量變異數分析發現，不同培育管道之男性及女性師資生在教學信念上的差異均達到顯著差異 (Wilks'  $\lambda$  分別為 0.77, 0.79,  $p < .001$ )。

表 4-26 呈現不同培育管道之男性師資生在教學信念上之單因子變異數分析，從表中可看出，不同培育管道之男性師資生在「教師」、「學習方式」及「課程與知識」之信念上有顯著差異。其中，師範校院及教育學程的男性師資生比代理代課教育學班的男性師資生在「教師」及「課程與知識」之信念上更偏向進步取向；相對而言，代理代課教育學班的男性師資生比師範校院及教育學程的男性師資生在「學習方式」的信念上更偏向傳統取向。

表 4-26:不同培育管道之男性師資生在教學信念上之分析結果

教學信念	平均數				單變項變異數分析 F 值	Sheffe	Tukey
	①師範校院	②教育學程	③學士後	④代理代課			
教師角色	3.47	3.44	3.14	2.99	7.03 <sup>***</sup>	①>④ ②>④	①>④ ②>④
師生關係	3.75	3.84	3.76	3.58	2.30		
教學方式	3.46	3.37	3.43	3.32	0.48		
學習方式	2.87	2.81	2.60	2.38	5.82 <sup>**</sup>	①>④ ②>④	①>④ ②>④
知識與課程	3.60	3.58	3.24	3.06	8.29 <sup>***</sup>	①>④ ②>④	①>④ ②>④
中心主體	2.61	2.69	2.49	2.53	2.05		

\*\*\*  $P < .001$     \*\*  $P < .01$     \*  $P < .05$

表 4-27 呈現不同培育管道之女性師資生在教學信念上之單因子變異數分析，從表中可看出，不同培育管道之女性師資生在「教師角色」、「學習方式」、「課程與知識」及「中心主體」之信念上有顯著差異。其中，在「教師角色」的信念上，師範校院的女生比學士後及代理代課教育學班的女性師資生偏向進步取向；在「課程與知識」的信念上，師範校院及學程的女性師資生比代理代課教育學班的女性師資生偏向進步取向；另一方面，代理代課教育學班的女性師資生在「學習方式」的信念上其他三類女性師資生來得偏向傳統取向；在「中心主體」之信念上，比教育學程的女生偏向於教師中心取向。

表 4-27：不同培育管道之女性師資生在教學信念上之分析結果

教學信念	平均數				單變項變異數分析 F 值	Sheffe	Tukey
	①師範校院	②教育學程	③學士後	④代理代課			
教師角色	3.73	3.49	3.32	3.23	5.65**	①>③ ①>④	①>③ ①>④
師生關係	3.90	3.93	3.69	3.85	1.87		
教學方式	3.51	3.46	3.41	3.35	0.44		
學習方式	3.03	2.96	2.79	2.38	9.95***	①>④ ②>④ ③>④	①>④ ②>④ ③>④
知識與課程	3.75	3.72	3.51	3.25	7.01***	①>④ ②>④	①>④ ②>④
中心主體	2.63	2.68	2.50	2.41	3.19*	②>④	②>④

\*\*\* P<.001    \*\* P<.01    \* P<.05

## 第六節 過去經驗對師資培育學生教學信念之影響分析

根據文獻指出，教師教學信念的形成是在接受職前教育前就已形成，其過去的家庭教養及學校教育等都是個人教學信念的源頭（湯仁燕，民 82）。為瞭解這些目前仍在接受師資培育課程的學生其教學信念是否受到過去學習經驗的影響，因此將問卷第二部份所描述之教師表現內容變為預測變項，以多元迴歸分析之方法來進行瞭解。

### 一、全體師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析

表 4-28 則顯示全體受試者過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析結果，所列出的預測變項，其 F 值均達到顯著水準，表示這些過去經驗的變項對於目前教學信有預測力。

分別來看，在學生的過去經驗中，教師強調理解、學科整合、彈性及規範主導，會對其現在的整體教學信念有影響。

過去經驗中，教師強調理解、彈性及規範主導，會對其在「教師角色」的教學信念有影響。

過去經驗中，教師強調理解、規範主導及彈性，會對其在「師生關係」的教學信念有影響。

過去經驗中，教師強調學科整合及要求多，會對其在「教學方式」的教學信念有影響。

過去經驗中，教師強調理解、競爭及彈性，會對其在「學習方式」的教學信念有影響。

過去經驗中，教師強調理解、學科整合及競爭，會對其在「課程與知識」的教學信念有影響。

過去經驗中，教師強調彈性、權威性及記憶與練習，會對其在「中心主體」的教學信念有影響。

表 4-28:全體師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析結果

教學信念	選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋量 ΔR	Beta 值	自由度(df)	F 值	
全體	1. 強調理解	0.31	0.10	0.10	-0.22	1,410	44.28 <sup>***</sup>	
	2. 學科整合	0.34	0.12	0.02	-0.15	2,409	26.98 <sup>***</sup>	
	3. 彈性	0.36	0.13	0.01	-0.13	3,408	19.90 <sup>***</sup>	
	4. 規範主導	0.38	0.14	0.01	-0.12	4,407	16.86 <sup>***</sup>	
分項	教師角色	1. 強調理解	0.18	0.03	0.03	-0.17	1,420	14.57 <sup>***</sup>
		2. 彈性	0.22	0.05	0.01	-0.14	2,419	10.29 <sup>***</sup>
		3. 規範主導	0.24	0.06	0.01	-0.11	3,418	8.79 <sup>***</sup>
	師生關係	1. 強調理解	0.11	0.01	0.01	-0.11	1,419	5.14 <sup>*</sup>
		2. 規範主導	0.15	0.02	0.01	-0.13	2,418	5.10 <sup>**</sup>
		3. 彈性	0.19	0.04	0.01	0.12	3,417	5.38 <sup>**</sup>
	教學方式	1. 學科整合	0.15	0.02	0.02	-0.14	1,418	9.70 <sup>***</sup>
		2. 要求多	0.19	0.04	0.01	0.12	2,417	7.88 <sup>***</sup>
	學習方式	1. 強調理解	0.29	0.09	0.09	-0.24	1,419	38.73 <sup>***</sup>
		2. 競爭	0.34	0.12	0.03	-0.17	2,418	27.48 <sup>***</sup>
		3. 彈性	0.37	0.13	0.02	-0.14	3,417	21.43 <sup>***</sup>
	課程與知識	1. 強調理解	0.26	0.07	0.07	-0.16	1,419	31.23 <sup>***</sup>
		2. 學科整合	0.30	0.09	0.02	-0.18	2,418	21.02 <sup>***</sup>
		3. 競爭	0.32	0.10	0.01	-0.11	3,417	16.04 <sup>***</sup>
	中心主體	1. 彈性	0.16	0.03	0.03	-0.14	1,419	11.07 <sup>***</sup>
		2. 權威性	0.20	0.04	0.02	0.17	2,418	9.10 <sup>***</sup>
		3. 記憶與練習	0.23	0.05	0.01	-0.12	3,417	7.98 <sup>***</sup>

\*\*\*P<.001 \*\*P<.01 \*P<.05

## 二、師範校院師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析

表 4-29 顯示師範校院師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析，結果可看出，在這些師範校院師資生過去經驗中，教師強調競爭，會對其在整體教學信念及「學習方面」的教學信念上產生影響；而教師強調彈性，則對其在「課程與知識」的教學信念有影響。

表 4-29:師範校院師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析結果

教學信念		選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋量 $\Delta R$	Beta 值	自由度 (df)	F 值
整體		1.競爭	0.33	0.11	0.11	-0.33	1,85	10.39**
分項	學習方式	1.競爭	0.35	0.13	0.13	-0.35	1,87	12.42***
	課程與知識	1.彈性	0.27	0.07	0.07	-0.27	1,86	6.58*

\*\*\* P<.001 \*\* P<.01 \* P<.05

### 三、教育學程師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析

表 4-30 顯示教育學程師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析，結果可看出，在這些教育學程師資生過去經驗中，教師強調理解，會對其在整體教學信念及「教師角色」的教學信念上產生影響。

而在過去經驗中，教師強調競爭，則對其在「師生關係」的教學信念有影響。

在過去經驗中，教師要求多，對其在「教學方式」的教學信念有影響。

在過去經驗中，教師強調彈性及理解，會對其在「學習方式」的教學信念有影響。

在過去經驗中，教師規範主導及有彈性，會對其在「中心主體」的教學信念有影響。



表 4-30: 教育學程師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析結果

教學信念	選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋量 $\Delta R$	Beta 值	自由度(df)	F 值	
整體	1. 強調理解	0.34	0.12	0.12	-0.34	1,68	9.15 <sup>**</sup>	
分項	教師角色	1. 強調理解	0.28	0.08	0.08	-0.28	1,69	6.06 <sup>*</sup>
	師生關係	1. 競爭	0.25	0.06	0.06	0.25	1,69	4.66 <sup>*</sup>
	教學方式	1. 要求多	0.29	0.08	0.08	0.29	1,69	6.26 <sup>*</sup>
	學習方式	1. 彈性	0.41	0.17	0.17	-0.31	1,69	14.18 <sup>***</sup>
		2. 強調理解	0.49	0.24	0.07	-0.29	2,68	10.77 <sup>***</sup>
	中心主體	1. 規範主導	0.40	0.16	0.16	3.24	1,69	12.75 <sup>***</sup>
2. 彈性		0.46	0.21	0.06	-2.22	2,68	9.21 <sup>***</sup>	

\*\*\*P<.001    \*\*P<.01    \*P<.05

#### 四、學士後教育學分班師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析

表 4-31 顯示學士後教育學分班師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析，結果可看出，在這些學士後教育學分班的師資生過去經驗中，教師強調理解，會對其在整體的教學信念上產生影響。

在過去經驗中，教師強調理解，則對其在「師生關係」的教學信念有影響。

在過去經驗中，教師要求多及會做學科整合，對其在「教學方式」的教學信念有影響。

在過去經驗中，教師強調競爭及理解，會對其在「學習方式」的教學信念有影響。

在過去經驗中，教師強調理解，會對其在「課程與知識」的教學信念有影響。

表 4-31:學士後師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析結果

教學信念	選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋量 $\Delta R$	Beta 值	自由度 (df)	F 值	
整體	1.強調理解	0.21	0.04	0.04	-0.21	1,176	7.88**	
分項	師生關係	1.強調理解	0.17	0.03	0.03	-0.17	1,179	5.11*
	教學方式	1.要求多	0.22	0.05	0.05	0.20	1,178	8.92**
		2.學科整合	0.08	0.08	0.03	-0.17	2,177	7.25**
	學習方式	1.競爭	0.22	0.05	0.05	-0.23	1,179	9.45**
		2.強調理解	0.29	0.08	0.03	-0.18	2,178	7.93**
課程與知識	1.強調理解	0.20	0.04	0.04	-0.20	1,180	7.70**	

\*\*P<.01 \*P<.05

## 五、代理代課教育學分班師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析

表 4-32 顯示代理代課教育學分班師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析，結果可看出，在這些代理代課教育學分班師資生過去經驗中，教師強調學科整合及規範主導，會對其在整體教學信念上產生影響。

而在過去經驗中，教師若規範主導，會對其在「師生關係」的教學信念有影響。

在過去經驗中，教師有彈性、強調記憶與練習，以及要求多，會對其在「學習方式」的教學信念有影響。

在過去經驗中，教師強調理解及規範主導，會對其在「課程與知識」的教學信念有影響。

在過去經驗中，教師強調記憶與練習，會對其在「中心主體」的教學信念有影響。

表 4-32: 代理代課師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元迴歸分析結果

教學信念		選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋量 $\Delta R$	Beta 值	自由度 (df)	F 值
整體		1. 學科整合	0.33	0.11	0.11	-0.38	1,75	9.33**
		2. 規範主導	0.46	0.21	0.10	-0.32	2,74	9.82***
分項	師生關係	1. 規範主導	0.25	0.06	0.06	-0.25	1,78	5.27*
	學習方式	1. 彈性	0.33	0.11	0.11	-0.36	1,78	9.35**
		2. 記憶與練習	0.39	0.16	0.05	-0.33	2,77	7.07**
		3. 要求多	0.47	0.22	0.06	0.28	3,76	7.12***
	課程與知識	1. 強調理解	0.30	0.09	0.09	-0.34	1,79	7.53**
		2. 規範主導	0.42	0.18	0.10	-0.30	2,78	8.40***
中心主體	1. 記憶與練習	0.32	0.10	0.10	-0.32	1,78	8.93**	

\*\*\*P<.001    \*\*P<.01    \*P<.05

## 六、小結

綜合四類師資培管道學生過去經驗對其目前教學信念之預測分析可看出，不同管道之師資生在整體及各項的教學信念上會受到不同過去經驗的影響，為進一步清楚的看出其差異，茲將四類學生預測各項教學信念之過去經驗變數整理如表 4-33。綜合來看，師範生的教學信念較受過去老師強調競爭的影響，教育學程及學士後教育學分班師資生的教學信念較受過去教師強調理解的影響，代理代課教育學分班師資生的教學信念則較受過去教師規範主導及記憶與練習的影響。由代理代課教育學分班學生對過去學習經驗的回答可印證本研究在訪談及教學信念上所發現的，代理代課教育學分班學生的教學信念之所以較其他三類學生來得傳統取向或教師中心取向，是因為他們過去所接觸的老師也較為傳統取向。

表 4-33:不同培育管道師資生過去經驗預測教學信念之逐步多元分析結果整理

教學信念		師資培育類別	全體 師資生	師範校院	教育學程	學士後	代理代課
		選出的 變項順序					
整體			強調理解 學科整合 彈性 規範主導	競爭	強調理解	強調理解	學科整合 規範主導
分 項	教師		強調理解 彈性 規範主導		強調理解		
	師生關係		強調理解 規範主導 彈性		競爭	強調理解	規範主導
	教學方式		學科整合 要求多		要求多	要求多 學科整合	
	學習方式		強調理解 競爭 彈性	競爭	彈性 強調理解	競爭 強調理解	彈性 記憶與練習 要求多
	知識與課程		強調理解 學科整合 競爭	競爭		強調理解	強調理解 規範主導
	中心主體		彈性 權威性 記憶與練習		規範主導 彈性		記憶與練習

註：變項由上至下依序排列

## 第五章 結論與建議

本章旨在將本研究之調查結果做一總結，並對研究結果發現提出相關之建議事項。全章共分二節：第一節為結論，第二節為建議。

### 第一節 結論

茲將本研究之主要發現歸納成以下各項結論：

- 一、我國師資生在整體的教學信念傾向於進步取向，而在各分項之教學信念上則有些傾向於進步取向，有些傾向於傳統取向或教師中心取向

本研究分別以「整體」以及「教師角色」、「師生關係」、「教學方式」、「學習方式」、「課程與知識」、「中心主體」等六分項層面為指標，探討我國師資生之教學信念。經調查結果發現，我國師資生在整體的教學信念傾向於進步取向；而在各分項上，我國師資生在「教師角色」、「師生關係」、「教學方式」、「學習方式」、「課程與知識」上亦傾向於進步取向；至於在「學習方式」上則傾向於傳統取向；「中心主體」則傾向於教師中心取向。

- 二、我國師資生的教學信念上會因性別之不同而有所差異

本研究發現：女性師資生較男性師資生在整體教學信念以及「教師角色」、「師生關係」、「課程與知識」上更傾向於進步取向；在「學習方式」上則是男性師資生較女性師資生傾向於傳統取向。

### 三、我國師資生的教學信念上會因學歷之不同而有所差異

本研究發現：不同學歷背景對於師資生在整體教學信念以及「教師角色」、「學習方式」、「課程與知識」、「中心主體」教學信念上之差異有顯著的影響。其中，在整體教學信念以及「教師角色」、「課程與知識」層面上，仍在大學就學的師資生比大學畢業的師資生偏向進步取向；在「學習方式」、「中心主體」上則是大學畢業者較大學在學者偏向傳統取向。這顯示大學畢業之師資生在教學信念上較大學在學之師資生趨向傳統取向。

### 四、我國師資生的教學信念會因培育管道之不同而有所差異

本研究發現：不同培育管道之師資生在教學信念上有顯著差異，其差異包括在整體信念以及「教師角色」、「師生關係」、「學習方式」、「課程與知識」、「中心主體」五分項層面上。大致來說，從平均數及單因子變異數分析結果得知，師範校院及大學教育學程的師資生在整體及上述這些層面的教學信念上較學士後及代理代課教育學分班的師資生來得趨向進步取向。

### 五、我國師資生的教學信念上會因修讀原因之不同而有所差異

本研究發現：因不同原因修讀師資培育課程的學生在教學信念上有顯著差異，其差異呈現在整體教學信念以及對「師生關係」、「課程與知識」之信念上。其中，在「師生關係」上，因為「自己本身的興趣」、「給自己增加就業機會」、「喜歡教師的工作性質」原因來修讀教育學程的學生比因為「父母親友的期望」以及「其他」原因來修讀的學生來得趨向進步取向。

在「課程與知識」上，因為「自己本身的興趣」、「給自己增加就業機會」原因來修讀教育學程的學生比因為「喜歡教師的工作性質」來修讀的學生來得趨向進步取向。

## 六、同一培育管道之師資生其教學信念僅有部份受不同背景因素之影響而有所差異

本研究進一步分別探討四類培育管道之師資生是否會因不同的背景而產生對教學信念之不同看法。結果發現：在師範校院部份，女性在整體及對「教師角色」的教學信念上比男性趨向進步取向。在教育學程以及學士後教育學分班部份，因為不同的修讀原因而使得這二類的學生在整體及對「師生關係」的教學信念上有所不同。在代理代課教育學分班方面，女性對於「師生關係」的教學信念比男性來得趨向進步取向。

## 七、不同培育管道之師資生其教學信念會因性別之不同而有所差異

本研究進一步發現：不同培育管道之男性及女性師資生在教學信念上也有差異。其中在男性部份，師範校院及教育學程的男性較代理代課學分班的男性在「教師角色」及「課程與知識」的教學信念趨向於進步取向；相對而言，代理代課學分班的男性比師範校院及教育學程的男性在「學習方式」上更偏向傳統取向。

在女性部分，師範校院的女性比學士後及代理代課學分班的女性在「教師」的信念上；比代理代課學分班的女性在「課程與知識」的信念上偏向進步取向。代理代課學分班的女性則比其他三類女性在「學習方式」上更偏向傳統取向；比教育學程的女性在「中心主體」上更偏向教師中心。

## 八、不同培育管道之師資生其過去學習經驗有顯著的差異

本研究發現：不同師資培育管道下的學生，他們的過去學習經驗有顯著的差異。其中教育學程的師資生表示其所接觸過的老師比師範生所接觸過的老師有較多的規範主導、要求及強調競爭；而代理代課學分班的師資生表示其所接觸過的老師比較有彈性、會強調理解及學科整合。

## 九、我國師資生的教學信念受過去學習經驗的影響

本研究發現：我國師資生的教學信念受過去學習經驗的影響，而不同培育管道的師資生其教學信念會受過去不同經驗的影響。綜合來看，師範生的教學信念較受過去老師強調競爭的影響，教育學程及學士後教育學分班師資生的教學信念較受過去教師強調理解的影響，代理代課教育學分班師資生的教學信念則較受過去教師規範主導及記憶與練習的影響。



## 第二節 建議

據文獻探討以及本研究所進行的焦點團體訪談和問卷調查結果，謹提出以下各項建議，以供師資培育工作及未來進一步研究之參考。

### 一、對於師資培育工作之建議

#### (一) 提供適當的課程內涵，培養學生專業信念

從過去一元化的師範教育到目前的多元化師資培育，我國的師資培育政策已十分強調教師專業化的培養。然而一般師資培育機構在規劃課程時仍多著重在教師所需的專業知識或技能上，亦即需要修讀哪些課程，然而這些課程的實質內涵為何？以及這些課程是否足以培養出學生所應具備之專業信念？實難自師資培育機構所提供的課程名稱中一窺其究。因此建議在規劃課程時，應跳脫長久以來一直以課程名稱來進行規劃的刻板模式，而應由所欲建立之課程內涵及精神來進行規劃。在其內涵上除應提供學生應有的專業知能外，課程中更應注重觀念的啟迪與經驗的分享，以充實學生對於教育專業所應具備之信念。

#### (二) 培養學生自我省思的能力

從文獻得知，教學信念並非是接受師資培育課程才形成，從早期與父母、教師及他人的互動經驗中，就已經開始建立許多對於教學的認知與觀點。這些從過去經驗而來的教學信念不論是好是壞，是對是錯，都應該在接受師資培育課程的階段重新接受檢視。有研究發現，一些學校的教學強調權威式的教學，學生多是應老師的要求而做事，學生幾乎不去思考，也不去討

論不同的解釋，所以在這種缺乏批判思考的教學下，學生的先前信念不但不會改變，反而更強化其傳統的教學觀點 (Goodlad, 1983; O'Laughlin, 1989)。為了避免不當的教學信念獲得再製，各師資培育機構應多提供學生自我檢視教學信念之機會，除了讓學生瞭解自我先前對教學的看法外，並能在接受專業知能的同時，不斷的反省、檢討自我的教學信念；更重要的是，要培養出學生具備批判思考的能力，以便在未來實際從事教學工作時，仍能不斷的自我反省、自我提昇。

### (三) 提供學生多元化的教學觀點

本研究發現，從整體來看，受試的四類師資生其教學信念大致偏向進步取向，但在各分項信念上有不同的看法。雖然文獻對於不同取向的教學對學生的影響尚無明確的定論，但是隨著時代的轉變，一些傳統的教學觀點已不敷時下的教學情境，據此，提供這些未來的教師一些較進步、自由的教學觀點實有其必要性。同時也希望藉由不同觀點的刺激，幫助學生反省自我教學信念，進而建構出對未來教學的自我期許。

### (四) 將信念的改變納入師資培育的成效評估中

過去許多相關文獻都指出，師資培育是一種信念改變的歷程 (湯仁燕，民 82)，因此師資培育的訓練，不僅是在建立新的知識與技能，更是在提供觀念的轉變；換言之，對於師資培育的成效評估，不應只侷限在一般的課程評鑑上，對於影響及改變學生教學信念的潛在課程亦應納入其中。

## 二、對於未來研究之建議

### (一) 深入探究不同背景對於教學信念的影響及其原因

本研究發現不同背景因素對於教學信念有不同的影響，譬如女性師資生的教學信念比男性來得偏向進步取向，這與過去國內相關研究結果吻合（林清財，民 79；張芬芬，民 73），但是究竟為何如此，這些研究並未做進一步的探究。本研究以不同背景的學生做調查亦得到相同的結果，顯示男女性別在教學信念上確實有其差異性。另外，本研究也發現不同培育管道的師資生在教學信念上亦有其差異性。針對這些差異性，宜做更深入的探討其原因。

### (二) 探討其他因素對教學信念的影響

本研究主要以不同性別、學歷、管道、修讀原因等因素來探討教學信念的差異，雖然獲得顯著的差異，但是對於如情境因素，或是機構本身的文化背景等是否對教學信念也會有所影響亦值得進一步探討。

### (三) 進一步作縱貫性的研究

本研究發現過去經驗對目前師資生的教學信念有相當的影響，可見教學信念確實有其改變的歷程。本研究係針對目前修讀師資培育課程的學生進行研究，這些專業課程對於學生的教學信念應該會產生影響的作用，因此如果能瞭解這些學生在修讀完師資培育課程後的教學信念，以及進一步的探討其教學信念是否因師資培育的養成教育而有所改變應有助於對教師專業素質的瞭解，亦可促使教師的專業發展。

## 參考文獻：

- Ajzen, I.(1989) . Attitude structure and behavior. In A. R. Pratkanis, S. J.Breckler, & A.G. Greewald (Eds.). Attitude structure and function Hillsdall, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoicates.
- Bennet, N.(1976). Teaching styles and pupil progress. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in making of a teacher: Biography and social Structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-456.
- Brousseau, B.A. , Freeman, D. ,& Book, C. (1984). Comparing educational beliefs of teacher candidates and their non-teaching counterparts. ( ERIC Document Reproduction Service No. ED 257 799 ) .
- Brousseau, B.A. , Book, C., & Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the culture of teaching. *Journal of Teacher Education*, Novemember-December, 33-39.
- Clark, C. M. & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd). New York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L. (1992). Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternate certification for teachers. In W. D. Hawley (Ed.) . *The alternative certification of teachers*, 123-154, Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Feiman-Nemser, S. & Buchman, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255-273.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1986). The culture of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd). New York: Macmillan.
- Gibson, R.(1976). The effect of school pratice:The development of student perspectives. *British Journal of Teacher Education*,2(3), 241-250.

- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, 121-137.
- Goodlad, J. I.(1983). A study of schooling: Some finding and hypotheyses. *Phi Delta Kappan*, 64, 465-470.
- Haberman, M.(1987). Recruiting and selecting teachers for urban schools. (ERIC Document Reproduction service No. ED 292 942 ) .
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teacher*. London:Methuen.
- Miller, J.M., McKenna, M.C., & McKenna, B.A. (1988). A comparison of alternatively and traditionally prepared teachers. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 165-176.
- Natriello,G., Hansen, A., Frisch, A., & Zumwalt, K.(1990). Characteristics of entering teachers in New Jersey. Unpublished mamuscript, Teachers College, Columbia University, New York.
- O' Loughlin,M.(1989). The influence of teachers' beliefs about knowledge, teaching and learning on their pedagogy: A constructivist reconceptualization and research agenda for tacher education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED339679).
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Romberg, T. A. & Carpenter, T. P. (1986). Research on teaching and learning mathematics. In M. Wittrock (Ed).*Handbook of research on teaching* , NY: Macmillan, 850-873.

- Ross, J.A. (1994). Beliefs that make a difference: The original impacts of teacher efficacy. (ERIC Document Reporrduction Service No. ED 379 216).
- Shen, J. (1997). Has the alternative certification policy materialized its promise? Acomparision between traditionally and alternatively certified teachers in publicschoools. Educational Evaluation and Policy Analysis, 19(3), 276-283.
- Stoddart, T. & Floden, R. E. (1995). Traditional and alternative routes to Teacher certification: Issues, assumptions, and misconceptions. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. (1985). The development of teacher perspectives: Final report (ERIC Document Reproduction Service No. ED266099).
- Wehling , L. J., & Charters, W. W. (1969).Dimensions of teacher beliefs about the teaching process. American Educational Research Journal, 6, 7-29.
- Whiteside, M.T., Bernbaum,G. and Noble.G., (1969).Aspirations,reality shock and entry into teaching. Sociological Review, 17(3), 399-414.
- 毛連塏、湯梅英(民 82)。師範學院學生學習滿意及結業生任教意願之調查研究。教育研究資訊 , 1(2) , 34-42。
- 李新鄉 ( 民 86 ) 師範校院公自費生與一般大學教育學程學生就讀滿意度、工作價值觀、教師角色知覺與任教承諾之研究。國科會專題研究報告：NSC86-2413-H-023-003。
- 林生傳 ( 民 86 ) 。多元化師資培育制度下的教學研究。國科會專題研究報告：NSC85-2745-H-017-003R F6。
- 林清財 ( 民 79 ) 。我國國民小學教師教學信念之相關研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 林瑞欽(民 77)。師範生任教職志與相關因素研究。國立師範大學教育研究所碩士論文。
- 胡幼慧 ( 民 85 ) 。質性研究：理論、方法及本土女性研究實例。台北：巨流。
- 高強華 ( 民 85 ) 。師資培育問題研究。台北：師大書苑。

- 張芬芬 (民 73)。師大結業生分發實習前後任教意願與教學態度之比較研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 張春興、張芬芬、張景媛、湯維玲 (民 78)。中小學師資培育制度改革意見之調查研究。教育心理學報，22，23-48。
- 黃良惠 (民 84)。參與開放教育國小教師的教學信念與教學行為之研究。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 黃雅容 (民 87)。教育學程學生的任教承諾—以三所大學為例。教育資料與研究，6(4)，122-138。
- 陳伯璋 (民 76)。質的研究方法的發展與背景及其哲學基礎。現代教育，2(4)，23-31。
- 陳婷芳 (民 84)。幼稚園教師教育信念與教師行為之研究。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 湯仁燕 (民 82)。國民小學教師教學信念與教學行為關係之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 舒緒偉 (民 87)。師資培育法制定過程及其內涵之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文。
- 楊美容 (民 83)。教師的信念與教學實務：一位高級工業職業學校化學教師的個案研究。國立高雄師範大學碩士論文。
- 溫騰光 (民 82)。國小代課教師面面觀。人本教育札記，51 期，6-17。
- 蔡清華 (民 86)。美國師資培育改革研究。高雄復文。
- 鄭瑞澤 (民 75)。當前我國師範教育一元化與多元化問題的商榷。東方雜誌，20(3)，50-56。
- 賴清標 (民 68)。師專生任教意願及教學態度之調查研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 藍雪瑛 (民 84)。我國國民中學國文教師教學信念及形成因素之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。

## 訪談大綱

同學你好：

此次的訪談是為了進行淡江大學教育學程組李麗君教授的國科會研究案，本研究案主要探討在不同師資培育管道下的師資生，其教學信念會不會有所不同，並對其改變歷程做進一步的分析，訪談的目的是希望瞭解各位同學對教育的看法，訪談內容無謂對錯，請就你自己的想法來闡述。謝謝您的協助！！

### 教師

1. 可不可以從以前教過你的老師當中，各舉一個你比較欣賞和你比較討厭的老師，為什麼？
2. 你覺得教師最主要的工作是什麼？
3. 你覺得學生比較喜歡怎麼樣的老師？
4. 如果你是一位教師，當你正在上課時，卻有學生一直說話；或是學生常有一些突發狀況例如打架、抽煙等，你會採取怎樣的態度來處理？

### 師生關係

1. 你認為老師和學生之間應該維持什麼樣的關係？

### 學生

1. 在你過去的學習經驗裡，你可不可以談一談一個你覺得比較好的學習經驗和一個學習上比較挫折(不想學或學不好)的經驗。
  - 1.1 在這兩個學習經驗當中，你自己的學習態度和方法是不是都一樣呢？
2. 你認為學生應該抱著什麼樣的學習態度？
3. 如果你以後當教師，在你班上有幾個學生總是無法跟上全班同學的學習狀況，你會怎麼做？

### 教學

1. 如果老師將課程教材讓你們討論，你覺得怎麼樣？  
你比較喜歡老師用哪一種方式來呈現教材？
2. 從你過去的求學經驗，可不可以請你各舉一個你認為不錯的上課方式和一個你不喜歡的上課方式？

### 對知識的看法

1. 你個人認為知識的專門性與知識與其他科目的關連性哪一個比較重要
2. 你認為知識的過程與知識的結果哪一個比較重要
3. 從你過去老師的作法當中，你認為你們的老師比較重視過程還是結果，你為什麼這樣覺得？
4. 你認為老師要怎麼做才能表現出過程(結果)比較重要？

### 過去經驗

1. 你覺得你過去的學習經驗，包括老師的教學或任何方面給你的感覺以及你個人的學習過程，對你大的影響是什麼？
2. 你當初選擇進入教育學程，有沒有受到這些因素的影響，還是有其他更重要的因素讓你決定進教育學程



附錄二：

師範校院師資生訪談記錄(以甲、乙生表示)

訪談紀錄	類目摘要
<p>教師角色任務：</p> <p>甲生： 1.老師的工作和職責一方面是<u>引導學生</u>，另一方面就是能使學生對教育方面的<u>知識更為瞭解</u>。</p> <p>乙生： 1.老師重要的工作是<u>教導學生必備知識</u>，現在老師是要教導學生觀念上的想法，不像以前我一直教你，就一直學，老師職責蠻廣泛的，包括生活家庭。</p> <p>2.如果今天他是國小老師，應重視小朋友的創造力，<u>使學生的能力顯現出來</u>，在大學，要教導生活上的知識如平等的概念，培養學生獨立思考的能力，慢慢灌輸他們比較屬於人格特質的東西。</p> <p>甲生： 1.一個好老師應該要有<u>責任心、耐心</u>，但有可能有一天他的耐心會被磨光，所以我覺得老師本身要對自己做一個心理建設</p> <p>2.我國中是就讀私立，老師一定有好有壞，<u>那好老師對你比較嚴格一點</u>，對自己以後比較會有幫助，有一班學生認為老師對學生比較鬆比較好，可是我們事後想想好老師是會對我們比較嚴厲的。</p> <p>3.以前我的老師在心理輔導方面都是蠻少的，國中老師較少會主動去管理學生。</p> <p>乙生： 1.一個好老師應該要<u>任勞任怨、盡量達到學生的要求</u></p> <p>2.我國中的老師在學業方面也蠻盡責的，可是在溝通方面都是比較沒有的，但其實我覺得他們蠻好的，會去逼你唸書呀，就是說學科會逼的緊</p>	<p>* 教師工作與職責</p> <p>* 教師個人特質</p> <p>* 對學生的看法</p>

甲生：

1. 可是學生是採取一種被動的學習，所以一定要有一股推力去推動他，學習才會有所得到，我認為說好老師應該要有嚴格的教導，也有可能這是學生的興趣不在課業上，他可以著其他方向發展，不能強調學生一定要在課業上很出色。
2. 每個老師本身有一套他自己的教學理念，不能因為一個人而影響到整體，若有問題可以自己去找老師作一些課後輔導。(較忽視個別差異)

乙生：

1. 一個好學生應該瞭解自己在作些什麼，會有一定的分寸，不一定某一方面要特別出色，他對自己的行為負責。在課業上盡他自己的能力去作。
2. 現在國中生，他們的行為、品行都蠻好的，感覺很開朗，然後很容易適應新的環境和情況，可是不太能夠決定自己要做什麼就做什麼，學習比較被動，不積極。
3. 如果我是老師的話，學生功課一直不好，我會先跟學生談一談，從他們談話中知道他們問題在哪？可能這些人有的需要幫他們作個別輔導、有些人跟自己的朋友溫習就可以。(重視個別差異)

\* 師生關係

甲生：

1. 如果學生常有突發狀況，應該去溝通，溝通在人與人之間是很重要的，你不去瞭解學生而採用一種強壓式的方法話，可能對學生也不會有很好的影響。
2. 老師和學生應是亦師亦友，嚴肅時應該嚴肅，該時候就輕鬆一點。如果你跟學生產生良好的關係的話，他們會認為老師罵我是應該的，學生會自己檢討自己的錯。

乙生：

1. 如果學生常有突發狀況，老師應該和那學生談一談，溝通很重要。
2. 老師和學生應是亦師亦友，就是上課要很嚴肅、下

課後扮演聆聽者的角色，幫他們解決困難的角色。但在那時期和學生做朋友不太能做到，如果學生因此上課沒秩序，我絕對會先處罰但是我在事後再開導，不能說我今天和你很好，就可以為所欲為，我覺得學生應該蠻懂事的。

\* 學習責任

#### 學生學習：

甲生：

- 1.就學生學習的責任而言，如果一個孩子他的父母親關心他的學業，相對的這孩子感受到家庭的溫暖，家庭、老師各盡自己的責任，沒有誰比較重。
- 2.學生的學習態度應該要積極一點，如果功課學不好，可能是分心，或是心不在這邊，譬如剛才迷漫畫、打電動，所以變成一回家就打電動玩具，這樣花在功課上時間就不多，學習效果就不好。
- 3.同儕間如果有互動的話，學習效果會更好，老師可以在課後做個別輔導或教學上作一些調整。學生自己本身要自動自發學習，老師給予協助。  
(學生要為學習的成敗負較多的責任)

乙生：

- 1.如果學生沒有達到學習目標，可能是老師的教學及態度的問題；也可能是學生志不在此，有些老師教學可能沒什麼問題，可是對學生態度專橫跋扈，導致學生學習興至減低。
- 2.家庭因素佔很大的成面，青少年還是要用管教的方式比較好，青少年長大以後回頭看，他們還是比較喜歡這種方式，如果一個國中生在家庭得到溫暖的話，得到安全感，會讓他們花較多的心思在課業上，我覺得家庭蠻重要的。
- 3.在學習過程中老師扮演的角色比較重，學生整天在學校的時間很長，所以學生會受老師的影響。

\* 教材內容呈現

#### 課程與教學：

甲生：

- 1.學生是被動的，老師給他組織性的東西，他可以學到比較多，假設只是蜻蜓點水式的話，學生也不會

<p>自己去找有關這方面的知識。</p> <p>乙生：</p> <p>1. 老師可以學生一個問題讓他們自己去找答案，譬如說上歷史，上到漢朝就叫他們自己去找相關的資料。(讓學生自己去探索)</p> <p>甲生：</p> <p>1. <u>團體教學</u>會比較好，同儕間的力量是很大的，在學習過程中若遇到問題，同學會互相討論，如此一來就會更了解課堂所講的東西，若老師針對個人的話，學生就只是被老師牽著走</p> <p>2. 以前我在私立中學，老師都採取<u>填鴨式</u>的教法，就是一直灌東西給你，教條式的感覺，學生一直被老師牽著走，學生的思考都侷限在老師教的東西裡，教很多很認真的教，這樣的確可以學的很多，但是<u>會很痛苦</u>。</p> <p>乙生：</p> <p>1. 我覺得國中蠻快樂的，老師雖然教的很多可是他們的教法還蠻活潑的，不會說很死板，譬如說地理，他們也會用說故事的方法，作業很多、考試也多，但這種方法蠻好的，因為覺得學到很多東西而不是一直背。</p>	<p>* 教學方式</p>
<p><b>對知識的看法：</b></p> <p>甲生：</p> <p>1. 我比較會贊成<u>專門分科</u>教學，假設如果將很多內容融和進來的話，一堂課能教的也不多，假設你教太深的話，學生根本不知道教學目標是什麼，只能教一些些基礎或理論性的，若專科的話就可以教比較完整的結構，學生瞭解比較多。有可能是因為我們都是受專門科目的原因。</p> <p>2. 專門分科的方式樣對學生比較好，比較有目標，比較有系統。</p> <p>乙生：</p> <p>1. 學科應該<u>重視專門性</u>比較好，如果學生還有其他求</p>	<p>* 知識的專門性與統整性</p> <p>* 知識的過程與結果</p>

知慾的話，他應該會自己去找解答，會自己去找另外一科目的老師問問題。

甲生：

1. 知識的過程與結果都重要。但比較起來過程比結果重要，因為這樣才學到東西，背結果也沒有用

乙生：

1. 覺得學習的過程比較重要，大部分的人都要瞭解了過程才會真正懂。

## 一般大學中等教育學程師資生訪談記錄（以丙、丁生表示）

訪談記錄	類目摘記
<p>教師角色任務：</p> <p>丙生：</p> <p>1. 老師除了<u>傳授專業知識</u>之外，<u>輔導學生</u>也是很重要的。現在的學生會有比較多的想法，需要老師去瞭解，才可減少犯罪率。</p> <p>丁生：</p> <p>1. 老師主要的工作和職責還是<u>教導學生知識</u></p> <p>丙生：</p> <p>1. <u>老師應該要很有耐心</u>，我們大部分都喜歡有耐心的老師，老師對學生好，學生能感受的到，也會想要對老師好、給老師回報；但是這樣也會讓學生太過依賴。</p> <p>丁生：</p> <p>2. 老師最重要的是<u>關心學生</u>，瞭解課堂以外的生活。</p> <p>丙生：</p> <p>1. 大部分的學生還是要老師給壓力才會學習（<u>被動學習</u>）。</p> <p>2. 對於一部份趕不上進度的同學，<u>應該要留下來輔導</u>，並且和家長談一談，是不是他回家沒有預習。</p> <p>丁生</p> <p>1. 學生要有心去學，否則老師再怎麼逼也沒有用。</p> <p>2. 如果有一部份學生跟不上，會個別的留下來輔導，瞭解他們為什麼不懂，<u>每個人的問題不一樣</u>。</p> <p>丙生：</p> <p>1. 若有同學上課講話，我會走下去和他談談，先安撫一下他的情緒，<u>下課再找他談</u>；不過我不會叫他出去，青少年學生都以自我為中心，他可能會受不了。（採取溝通的方式）</p> <p>2. 其實有時候每個學生都會有一點分心，<u>一定有他的原因</u>，我以前就曾經被一位老師用粉筆丟過，當場</p>	<p>* 教師角色任務</p> <p>* 教師個人特質</p> <p>* 對學生的看法</p> <p>* 班級經營</p>

<p>罵我，我覺得這樣很不好，我就很討厭他，不想上他的課。</p> <p>丁生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.認為班上必須維持一定的秩序，老師必須<u>訂定規則</u>，這是老師的權力和責任。</li> <li>2.如果有同學上課講話，<u>我會先制止他</u>，如果他不聽，我會先叫他出去，這樣反而能給學生一點時間去思考為什麼這樣。</li> </ol> <p>丙生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.以前一位老師，她和學生之間就<u>像朋友一樣</u>，那時我們都很喜歡她，她的科目，同學都會盡心盡力去做，她是我印象最深的老師。</li> <li>2.可以亦師亦友，但是當朋友要有一定的限度，還是要老師自己去設限和拿捏。我不是要當一個權威的老師，我只希望能導向他們走向好的路</li> </ol> <p>丁生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.認為老師和學生應該<u>像朋友一樣</u>，老師的與學生的關係會影響學生學習，但是界線的拿捏很重要，老師必須很明白的告訴學生可以接受的程度，決定權還是在老師。</li> </ol>	<p>* 師生關係</p>
<p><b>學生學習：</b></p> <p>丙生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.在我國三的時候因為換了數學老師，我的數學就變差了。如果比較喜歡一個老師，就會比較想念他的科目，遇到討厭的老師，就不想念了，<u>老師對學生的學習影響很大</u>。</li> <li>2.學生應該有的學習態度應該是要先預習、認真聽講、多做練習等，但是我覺得好像沒用，我高中很努力算數學，也有去補習，可是就是不會，我也沒辦法。</li> </ol> <p>丁生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.學生還是需要<u>老師給壓力</u>，才會努力學習。不過不是老師隨時盯著學生而是去關心學生到底有沒有心去唸書，找出學生的興趣。</li> </ol> <p>.認為<u>老師的教法會影響學生學習</u>，國中上一</p>	<p>* 學生學習</p>

位英文老師的課，覺得很有壓力，因為他都是用打人的方式，這樣反而讓我念不好，看到英文就害怕。

老師較學生而言，在整個學習活動上必須負較多的責任，對大部分的學生來說，若老師教的好，學生就會學得好。

#### 課程與教學：

丙生：

1. 有些老師上課照課本念，我覺得很糟糕，我討厭數學就是因為國中數學老師就是這樣上課。
2. 在教材呈現上，老師準備大綱講義對學生比較有幫助。
3. 以前老師都是團體上課，幾乎沒有分組的經驗，我覺得團體上課方式不錯，老師講解給學生瞭解。

丁生：

1. 在教材呈現上，大體上來說老師組織好的課程較有結構性，對學習較有幫助，不過也是要看老師個人適用哪一種教法。
2. 在教學方式上，團體教學或個別教學(分組)的實施，必須視科目而定，社會科適合團體教學，實驗課分組效果較好，可以和同學討論互動。

#### 對知識的看法：

丙生：

1. 國中比較注重知識的連結性，我是中文系，在教國文時可以和歷史或其他科目連結；高中以上可以注重專門性；因為有些學生是為了深造。
2. 知識的過程和結果都很重要；老師應該瞭解學生用不用功，原因在哪裡；這就是重視學習過程，了解學生特質進而用另一種方式去對待。

\* 教材內容與教學方式

\* 對知識的看法



丁生：

- 1.知識的專門性 v.s 與其他科目的連結性  
受訪者認為國、高中階段還是強調知識的專門性，  
因為學科內容都是基礎課程。
- 2.知識的過程與知識的結果哪一個重要？  
其實兩者都很重要，學習知識的每一個階段到得到  
知識都應該要很嚴謹；這樣才能真正學到東西，不  
是考試到了才特別加強授課。

#### 進入教育學程的原因

丙生：

- 1.我家人都是當老師的，所以我從小就想當老師。

丁生：

- 1.想把自己對數學獨特的思考邏輯與學習心得，傳授  
給學生，讓更多人可以更容易學習數學。

\* 進入教育學程的原因



<p>戊生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.若上課時，有學生不守秩序，第一次我會用警告的，我會用眼神警告他們，有時候我會靜下來 2 秒鐘，最後還是很吵的話，我會採用「連坐法」，用整組扣分的方式，且小組長要加倍處罰、扣分，現在的小孩子都很重視分數。</li> <li>2.在管理學生秩序上，還是要先和學生約法三章，尤其是男生，可是你要不斷去提醒這就是男生和女生之間的差別，但是男生班有男生班的問題，女生有女生班的問題。</li> </ol> <p>己生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.對於班上行為偏差的學生，應該去看他背後的原因，先去瞭解以後再做判斷。</li> <li>2.老師需要在一開始把自己原則告訴學生，不一定是規則。</li> <li>3.老師宣布原則之後，可以詢問同學的意見，有沒有認為不妥的地方，我覺得<u>原則部分不會牽扯到懲罰</u>。(溝通、民主式)</li> </ol>	<p>* 班級經營</p>
<p><b>師生關係</b></p> <p>戊生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.其實學生比較喜歡老師和他們像朋友的關係，可是你要告訴他們你現在在上課，下課我可以跟你是朋友，你可以來找我，應該有的原則要把握住。有的時候他們會很沒有分寸，但我會私底下找他們談。</li> </ol> <p>己生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.老師和學生應該是亦師亦友的關係。</li> <li>2.只要老師能夠分清楚上課是上課，份際拿捏好，並不會影響到教學。</li> </ol>	<p>* 師生關係</p>
<p><b>學生學習：</b></p> <p>戊生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.我覺得老師的教法非常會影響學生，不只是教法，連穿著、上課方式都會。</li> <li>3.導致學生不會主動學習的原因有兩種：一是老師教得很無聊、很差，所以學生都不想聽；另一個就是非教學因素，向目前多是情感問題。</li> <li>4.</li> <li>3.老師和學生都應該為學習的成敗負責任，比例來講，老師佔百分之四十，今天如果學生拒絕上這課，</li> </ol>	<p>* 學習責任的歸屬</p>

那你不能去怪老師爛，如果只有少數人無法適應，那就要自己檢討了。

4. 因為學生是想要從老師那邊得到一些東西，那如果老師教得東西沒有符合學生的需要時，學習態度一定會改變。
5. 如果學生很喜歡這個老師，他們就會很認真的去上這老師的課，喜歡老師有兩種，一種是打從內心去喜歡，一種是喜歡他的教學方法，所以第一堂課真的很重要，不論你的權威、親切...，這些都是第一堂課你給他們第一印象的教學風格。

己生：

1. 站在老師的角度，要先檢討自己，自己都沒有問題的話；再來看學生有什麼問題。
2. 我覺得師生的互動會影響學生學習，學生是很敏感的，會感受到老師是不是用心、真的在關心他們，所以如果老師沒有把心放在學生身上，也許有些學生會認真，但是他們可能會只求過關就好了。
3. 學生也應該檢討為什麼這科念不好，是什麼因素造成，學生自己要去找方法和管道。
4. 學生學不好可能是老師講解他們不能接收，也可能是學生程度的問題、學習態度方面，學生自己有沒有興趣學習。

課程與教學：

戊生：

1. 我覺得老師上課有互動，會重視學生到底聽的懂不懂，感覺上大家會期待去上他的課，可是如果遇到老師只抄自修的東西，一句一句解釋，那大家就會想睡覺，也不問我們問題，講一些很冷門的笑話，那就沒有人會去理他。
2. 我覺得分組的話有時會失去控制，你沒辦法去想到有哪些突發狀況，你要想辦法把狀況降到最低，他們要作活動時，最好還是作個示範給他們看。
3. 團體上課會怕學生睡著了、帶耳機聽 CD，那要防止這種狀況，你要準備很充分，並且隨時抽點學生回答。
4. 那學生是比較喜歡團體的，但我認為能表現出學生的能力的是分組教學，因為這樣能有責任感，可能他們從國中就是團體上課了，我比較喜歡分組教學的，讓學生去準備，只要確定他們方向正確就好了。
5. 若老師上課前都把教材準備好是老師在讀書，不是學生，我比較贊成讓學生自己去探索，可是我會給

\* 教學方式

學生方向，譬如說我今天要上某一個作家的文章，那我就會給他們一些網址，叫他們回家去上這些網站找資料，因為我上課是採分組方式，那每組準備的東西不一樣，可以做為老師的輔助教材。

己生：

1. 我個人是比較喜歡能夠把整個課程做很有條理的組織，因為老師如果一直上課，若我抓不到老師的重點，就很容易失神。
2. 我覺得老師一定要先做示範，然後學生才可以融入自己的想法去找資料、發現問題，因為對中學生來說，他們的組織能力還沒有那麼強。
3. 當然個別教學方式學生學到比較多，因為老師要照顧 50 個人比較難，要顧及 10 個人就簡單多了。
4. 老師針對個別學生的教學，學生的吸收會比較好。若有一部份的學生跟不上進度，我會詢問他們有沒有想弄懂，願不願意留下來課後輔導，但是不能用強迫的方式，還是要看學生自己的意願。

對知識的看法：

戊生：

1. 與其他的科目連結比較重要，英文可以連結到科技的方面呀，或是文學的方面就跟國文有關，有時候很多科都有關，你不能只呈現一種東西給學生，那會把自己的思想弄得很僵，會使整個人的思想狹窄化，所以我覺得多多少少要涉略一些東西。
2. 過程比結果重要，像我上教育學程，我不會在乎今天我學到多少，我比較在乎我是怎樣得到這個東西的，我比較重過程，我喜歡把理論的東西變的比較實務的東西。
3. 我不會重視學生的成績嗎，我是要讓學生知道他今天是學到什麼，今天不管你以後結果如何，你只要記得今天有一個老師陪你走過這一段就夠了，現在學生其實蠻缺乏安全感。

己生：

1. 我覺得最重要的是應用性，所以應該是連結性比較重要，知識就是學來用的，如果沒辦法和別的領域做連結，就是知道而已而不是去運用它。
2. 過程比較重要，因為你會記得過程，但知識的結果你現在記得，以後可能就忘了。

\* 對知識的看法

3.當老師應該從平常的上課互動當中與自己的態度方面去做，讓學生覺得過程比較重要，例如不要以成績當作一切評定標準。

選擇教育學分班的動機：

戊生：

1.我高中時那位老師影響我很深，我那時就想當老師了，當老師是我的興趣，我不管再怎麼累，只要站在那講台上我整個人的活力就來了。

己生：

1.因為我大學畢業之後就在學校當助教，我覺得自己，還是喜歡這樣子的環境和職業，喜歡和學生接觸。

\* 修讀教育學分班之原因

## 代理代課教育學分班師資生訪談紀錄(以庚、辛生表示)

訪談內容記錄	類目摘要
<p><b>教師角色任務：</b></p> <p>庚生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學生會比較喜歡老師很<u>活潑、有活力</u>，喜歡<u>年輕的老</u>師。</li> <li>2. 老師<u>關心學生</u>，學生會比較用功，不過要持續。</li> </ol> <p>辛生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 老師能講一些比較生活化的東西，和學生所學的東西相結合，所以使得我現在教書，我也會比較傾向如此，我覺得這種東西會比較長久，而且會內化比較深。</li> <li>2. 恩威並重、比較嚴格又教的比較久的老師，學生會比較喜歡，還有一種就是比較年輕的老師，但是他們會認為你<u>不夠威嚴</u>，如果不看成績，就<u>互動關係</u>上來看，學生還是比較喜歡年輕的老師。</li> </ol>	<p>* 教師個人特質</p>
<p><b>對學生的看法：</b></p> <p>庚生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>學生的學習態度因學生的程度不同有所分別</u>，程度高的學生是會主動學習；那些程度中低的學生，學習能力或學習意願差，比較被動，真的很難教。</li> <li>2. 對於部分跟不上的學生，我會用<u>個別輔導</u>的方式，不過要學生自己有意願，要<u>考慮到學生需求</u>。</li> <li>3. 在程度較好的班上我會多補充一點，在成績部好的班上，盡量鼓勵他們，教的東西不會太深，畢竟他們能力有限。(重視個別差異)</li> </ol> <p>辛生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 現在的學生，事情發生一定推給別人，自己不去負責任，做什麼事都可以偷工減料。</li> <li>2. 大部分的學生還是比較<u>依賴老師</u>，但是這應該是習慣問題，從小到大老師丟什麼他們就接什麼，我一直要改變一個觀念，希望他們改變學習態度，他們一年級的時候，我會讓他們較依賴我，二年級後就要他們靠</li> </ol>	<p>* 對學生的看法</p>

自己。

3. 針對跟不上的同學，我通常都是用考試如背書，如果只剩下幾個人沒考好，就找小組長背；再不行就用處罰的方式。(忽視個別差異)

#### 班級經營：

庚生：

1. 對於班上少數調皮的學生，我會採取規勸制止的方式，不過我還是會以整個班級為主，不影響其他同學上課，私底下再處理。

\* 班級經營

2. 訂定班級規則很重要，不過要事先和學生溝通。

3. 打學生的方式效果不能持久，畢竟懲罰方式令人不愉快，我覺得用鼓勵的方式會比好。

辛生：

1. 如果學生課堂講話，如果只有一、兩個，我會去糾正他們，如果超過一半以上，我就會停下來。若是太過份，我的懲罰方式是罰抄或青蛙跳。

2. 一開始去教書時，要先把規矩講清楚，不能對他們太好，先把他們制住，在慢慢教、改。

#### 師生關係：

庚生：

1. 我和學生之間比較像朋友，學生和我比較沒有距離感，其實學生很喜歡和老師聊天，不過有時候學生也會因此而忘了您是老師，例如和你勾肩搭背，不過這時我會提醒他們一下，我覺得無所謂，學生還是會知道你真的關心他。

\* 師生關係

辛生：

1. 其實恩威並重的老師是最合理的，但是真正去教書以後，很多事並非如此，有的學生根本不理你，也許這是整個社會改變的問題，錯不在學生，但老師也是心有餘而力不足。

#### 學生學習：



<p>庚生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學生可能會因為老師的教學方式或不喜歡某科目而不想學，<u>老師對於學生的學習影響很大。</u></li> <li>2. <u>老師和學生都應該負責</u>，有的老師認為自己教得很好，很固執不肯學習新的知識來改進教學，老師也會被淘汰，不過學生的責任應該把書念好，來學校就是要學東西的，如果學生不去唸，老師教的再好也沒用。</li> </ol> <p>辛生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 現在的<u>學生學習態度</u>，應該算很被動，需要想一些方法來逼他，他才會想學，很少找到會主動學習，通常學業成績比較好的才會主動學習，可能也是為了成績吧！</li> <li>2. <u>老師的教法或上課態度會影響學生的學習</u>，他們容易被制約，當你方式定下，他們已習慣你的方式了，他就會照著你的方式。</li> <li>3. 我覺得現在學生會對自己學習負責的太少了，也許不能怪他們，要探討現代家庭問題，學生變得很懶散。</li> <li>4. 學習過程中，<u>學生是學習的當事者</u>，應該負較多的責任，如果學生用心學，就一定會有收穫，老師把他會的東西都教給你，為什麼有的人成績好的有的較差，所以就是學生自己的關係了。</li> </ol>	<p>* 學生學習</p>
<p>課程與教學：</p> <p>庚生：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 我認為教材內容還是應該讓同學自己討論，發覺自己的問題比較好，培養他的獨立思考能力，比較不會依賴老師，不過也是要考慮到學生的程度，如果學生很被動的話，就不適合</li> <li>2. 團體上課的方式，老師如果教生活化的內容，還是可以很活潑，例如用輔助教具、教唱歌曲。</li> <li>3. 分組教學是一個很好的方式，但是班級人數太多，又有進度的壓力，如果要分組，時間要控制得很好，要考慮學生的程度，若班級程度不好，分組可能很亂。 (還是偏向團體教學)</li> </ol> <p>辛生：</p>	<p>* 教材內容與教學方式</p>

1. 平常上課一定要準備，像教材是基本的，要背課文內容要熟，講義比較少，我希望他們自己動筆寫，他們現在都很懶，那我會去檢查他們的課本是否都有寫重點。(組織性的教材)
2. 要學生自己去找資料，我有試過一次，我覺得這是看班級，我有兩個班，一個班程度不錯，那他們就把找到的資料作成海報，仿照我的方法去做，另一個班級比較懶，就比較敷衍，找幾個同學念念就結束了。
3. 學生當然喜歡多變化的，國中生的耐性有限，可能十分鐘就坐不住了，所以分組比較好，當然有人會無法參與到，有一些人都坐在旁邊也不討論，所以你要開始利誘，如：我的分組比例很重，所以要一起討論。

#### 對知識的看法

庚生：

1. 我覺得知識與其他科目的連結性比較重要，如果只重視單科，學生比較會死讀書，不會與實際生活連結，對事物的瞭解不夠完整。

辛生：

1. 高中階段，專業性比較重要，在國中打基礎的階段，整合在一起會比較好，可以各科結合培養學習方式之後，上了高中學習內容是一樣的，如：歷史，國中念的比較淺，高中念的比較深，那國中把觀念建立起來後，上高中後自然而然就可以上軌道。

庚生：

1. 知識的過程和結果都重要，如果只強調結果，學生只會死記，也許考試的時候他都會寫，但不能活用，這對學生來說並沒有真正學到。
2. 學得知識的過程很重要，培養學生思考如何去解決問題，老師可以用啟發式的教學法，讓學生多發表意見，主動尋求答案，我認為過程重要的原因，學生對學習到的東西印象較深刻，不容易忘記。

辛生：

1. 知識的過程比較重要，因為結果不是成功就是失敗，如果失敗就代表全盤皆輸嗎？我想未必，只要你去做去學，在過程裡頭一定會有所獲得，不要在乎考幾分，要在乎考完後會不會再犯同樣的錯誤，這才是重點。如果建立一個好的學習過程，那自然而然得到的結果都是成功的。

\* 知識專門性與統整性

\* 知識的過程和結果

### 附錄三：

#### 問卷各題及其代表內涵對照表

題號	問卷題目內容	題項內涵：
		傳統/教師中心取向.....進步/學生中心取向 5                      ▶                    1
1	教師應按照教育部所制訂的課程來進行教學。	課程由教育當局決定.....由教師自主決定
2	當學校或教育當局所制訂的規則有礙學生權益時，教師仍應遵守。	學校規則由教育當局決定.....由教師自主決定
3	教師沒有力量可以改善整個教育的大環境。	教師對教育改革的效能感低...對教育改革的效能感高
4	教學內容應由教師主導。	教師主導教學內容.....學生對教學內容有自主權
5	為真正了解學生，教師應與學生建立如朋友般的關係。	正式的專業關係.....非正式的朋友關係
6	和學生維持親近關係的教師，較易帶來教學上的困擾。	保持距離的關係.....親近的關係
7	班級常規應由學生參與制定。	班級常規由教師制訂.....由學生參與制訂
8	學生對自己的行為有自我約束的能力。	教師控制學生行為.....學生為自己行為負責
9	學生在學習過程中多為被動的角色。	學生為被動的學習.....學生為主動的學習
10	學生要有好的學習效果，需要靠教師的引導。	教師引導學習.....學生自我學習
11	課程要依學生的個別能力及興趣差異來設計安排。	強調全體的一致性.....強調個別的差異
12	在一個班級中，教師應採相同方式對待學生以示公平。	採平等的方式對待.....差異的方式對待
13	將教材做完整的組織，並逐一呈現給學生，才是對學生學習最好的方式。	機械式的學習.....發現式的學習
14	教材內容應由學生自己討論，才能發現自己的問題。	教師確定知識內容.....學生自我建構
15	競爭的方式有助於激發學生的學習。	強調競爭.....強調互助
16	分組時應將相同程度的學生編排在一起。	強調同質性的團體學習.....強調異質性的團體學習
17	將不同領域的課程加以整合，會對知識較有完整性的瞭解。	課程是分化的.....課程是整合的
18	各個學科的知識有其特定內容，很難統整在一起；因此，各科知識應分開教導。	強調課程的獨特性.....強調課程的共通性
19	知識的精熟是學習的最終目的。	強調獲得什麼知識.....強調如何獲得知識
20	學生的學習是以結果來作為評斷。	重視學習的結果.....重視學習的過程

## 附錄四：

親愛的同學：您好！

非常感謝您撥冗填寫這份問卷。這份問卷是為了進行國科會專題研究案所進行的調查，主要是希望瞭解各位對教學相關議題的看法，研究結果將作為提昇師資培育品質之參考，您的意見甚為寶貴，對本研究將有很大的貢獻。謝謝您的協助！！

淡江大學 教育學程組  
李麗君 敬啟  
民國 89 年 2 月

---

### 基本資料

- 一、性別：1.男 2.女
- 二、學歷：
  - 1.大一 2.大二 3.大三 4.大四(含以上) 5.大學畢業
  - 6.研究所碩士班肄業 7.研究所碩士班畢業
  - 8.研究所博士班肄業 9.研究所博士班畢業
- 三、就讀師資培育類別
  - 1.師範校院 2.大學教育學程
  - 3.學士後教育學分班 4.代理代課教育學分班
- 四、就讀師資培育課程最主要的原因(單選)
  - 1.自己本身的興趣
  - 2.父母親友的期望
  - 3.給自己增加就業機會
  - 4.喜歡教師的工作性質
  - 5.喜歡教師的社會地位
  - 6.其他：\_\_\_\_\_
- 五、主修科系：\_\_\_\_\_
- 六、未來任教科目：\_\_\_\_\_

填答說明：

請就下列各題，圈選一個適當的數字。

例如：

非常 同意	同 意	還 算 同 意	不 同 意	非 常 不 同 意
----------	--------	------------------	-------------	-----------------------

教師應與學生保持適當的距離。

4    3    2    1

請翻頁作答

## 問卷內容：

### 第一部份：

請就以下各題圈選出最能代表您看法的選項：

非常 同意	同意	還算 同意	不同 意	非常 不同 意
----------	----	----------	---------	---------------

1. 教師應按照教育部所制訂的課程來進行教學。 .....5 4 3 2 1
2. 當學校或教育當局所制訂的規則有礙學生權益時，教師仍應遵守。 .....5 4 3 2 1
3. 教師沒有力量可以改善整個教育的大環境。 .....5 4 3 2 1
4. 教學內容應由教師主導。 .....5 4 3 2 1
  
5. 為真正了解學生，教師應與學生建立如朋友般的關係。 .....5 4 3 2 1
6. 和學生維持親近關係的教師，較易帶來教學上的困擾。 .....5 4 3 2 1
7. 班級常規應由學生參與制定。 .....5 4 3 2 1
8. 學生對自己的行為有自我約束的能力。 .....5 4 3 2 1
  
9. 學生在學習過程中多為被動的角色。 .....5 4 3 2 1
10. 學生要有好的學習效果，需要靠教師的引導。 ..... 5 4 3 2 1
11. 課程要依學生的個別能力及興趣差異來設計安排。 ..... 5 4 3 2 1
12. 在一個班級中，教師應採相同方式對待學生以示公平。 ..... 5 4 3 2 1
  
13. 將教材做完整的組織，並逐一呈現給學生，才是對學生學習最好的方式。 ..... 5 4 3 2 1
14. 教材內容應由學生自己討論，才能發現自己的問題。 ..... 5 4 3 2 1
15. 競爭的方式有助於激發學生的學習。 ..... 5 4 3 2 1
16. 分組時應將相同程度的學生編排在一起。 ..... 5 4 3 2 1
  
17. 將不同領域的課程加以整合，會對知識較有完整性的瞭解。 ..... 5 4 3 2 1
18. 各個學科的知識有其特定內容，很難統整在一起；因此，各科知識應分開教導。 ..... 5 4 3 2 1
19. 知識的精熟是學習的最終目的。 ..... 5 4 3 2 1
20. 學生的學習是以結果來作為評斷。 ..... 5 4 3 2 1

第二部分：

請根據過去您所接觸的老師們的作法，就以下各題圈選出最適合的選項：

全部如此	大多數如此	部分如此	少數如此	完全沒有
------	-------	------	------	------

1. 對於學校的規定，教師會依實際情況彈性處理。 ..... 5 4 3 2 1
2. 教師會按照教科書的章節，按步就班的上課。 ..... 5 4 3 2 1
3. 教師具有權威感，不容易親近。 ..... 5 4 3 2 1
4. 班級常規是由教師來制定。 ..... 5 4 3 2 1
5. 教師對學生的學習有很多的要求。 ..... 5 4 3 2 1
6. 教師對於學生的表現採取相同的標準。 ..... 5 4 3 2 1
7. 教師的教學強調記憶與重覆練習。 ..... 5 4 3 2 1
8. 教師會鼓勵學生彼此競爭。 ..... 5 4 3 2 1
9. 教師會將不同科目的內容融合在一起。 ..... 5 4 3 2 1
10. 教師在教學時，會讓學生瞭解知識的過程，而不是僅  
交代結果。 ..... 5 4 3 2 1

問卷到此結束，謝謝您的協助！！