

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：：PED1090014

學門專案分類/Division：教育學門

執行期間/Funding Period：2021 年 9 月 1 日~2022 年 7 月 31 日

計畫名稱：中等學校教育階段師資生教育實踐能力
師資生多元專業素養導向培力歷程探究

計畫主持人(Principal Investigator)：王智弘

共同主持人(Co-Principal Investigator)：

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：國立彰化師範大學教育研究所

成果報告公開日期

立即公開 延後公開(統一於 2023 年 9 月 30 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：2022 年 09 月 12 日

中等學校教育階段師資生教育實踐能力- 師資生多元專業素養導向培力歷程探究

一. 報告內文

1. 研究動機與目的

(1)教學實踐研究計畫動機

自 2008 年教育部補助大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫作業要點以來，國內各大學師資培育重點學校(以下簡稱師資學校)以及師資培育中心(以下簡稱師資中心)並著手實踐該要點之教育現場運用，本校之白沙夏日學校也自 100 年度之教學卓越計畫主軸中進行全國首創之由中等師資生角色轉換為教師及學校行政團隊，上至校長下至各班導師均由本校學生擔任進行學、思、行的師資培育理論與實務實踐之操作。原本計畫以中等教育實踐與服務學習為課程名稱送計畫，並且順利通過審查，內容橫跨班級經營的理論模式及內容，加以學期後之營隊，由學生到學校親自帶領一個班級，將班級經營課堂所獲得之學理，運用於實際的情境上。然而為配合學校開課需求，師培中心臨時將此門課程改為班級經營，然而整體授課大綱與內容，皆仍依原先計畫內容進行，計畫執行的各項度皆與原來課程規劃一致，未有任何更動。因此僅是課程名稱變動。

教育因堅持與陪伴而偉大，人生更重在自我超越，自我實現。教育是一種志業，良師的培育歷程需要智慧與堅持，才能讓良師種子有所滋養與萌發。以整合性的方式落實在實際的教育場域中，其活動歷程對於師資培育的理論與實務結合有所貢獻，鼓勵學生「從做中學」，進而實踐教育愛的理想，並透過教育現場的專任師資從旁輔導，讓本校中等師資生與孩子面對面培養真實的師生關係並累積教學經驗。有鑑於此，研究者並力邀多年參與本校白沙夏日學校實務專家-張耀忠博士(現任彰化縣立溪州國中校長)進行本次課程之聯合開設，希冀經由教育的意義與目的之初探、各項教育理論的基礎之扎根、良師的典範與特質之互動學習、班級經營與有效教學策略之探究、教育組織行為和教學、班級經營與行政的三角關係模擬與執行，讓本校中等師資生可以透過課程學習與教學場域實際應用，建構師資生教師多元專業素養。本計畫之申請以中等教育實作與服務學習之科目名稱進行，並獲得通過。但是後續由於學校開課需求，將課程名稱調整為班級經營，但是授課內容與原先需執行項目都是一致的，除了課程名稱外，授課內容並無改變，整體課程進行仍

依原先計畫通過內容執行；加以本課程原本就包含傳統班級經營之內容外，再增加本計畫原先就要執行之內容，對於修課同學具有加值效果，只是學習負荷會稍高。惟重點仍在於藉由課程實施，進行師資生多元專業素養導向培力歷程探究，確認多課程實施對於師資生多元素養的培育成效。

(2)教學實踐研究計畫主題及研究目的

基於上述動機，本計畫以中等學校教育階段師資生教育實踐能力-師資生多元專業素養導向培力歷程探究研究者並力邀多年參與本校白沙夏日學校實務專家，亦是白沙夏日學校濫觴時辦理學校之校長-張耀忠博士(時任、現任彰化縣立溪州國中校長)進行本次課程之聯合開設，希冀經由教育的意義與目的之初探、各項教育理論的基礎之扎根、良師的典範與特質之互動學習、班級經營與有效教學策略之探究、教育組織行為和教學.班級經營與行政的三角關係模擬與執行，讓本校中等師資生可以透過課程學習與教學場域實際應用，對於自己是否適合擔任一位良師進行思考，並期待師資生能了解教師多元專業素養有哪些，自己內省思考要什麼。更期能培育出符合本校「創新、務本、專精、力行」的師資生。

2. 文獻探討

(1)中等師資培育

師資培育旨在培養具有專業素養的教師，包括師資職前教育、教育實習及教師在職進修。我國有法定系統式的師資培育起源於1978年《師範教育法》為分水嶺，規範了師資培育為計劃性培育；在其之前中小學教育階段體制分軌培養教師，其後師範教育一體化培育，乃至1994年《師資培育法》多元培育模式-「師資培育1.0」，最終2017年《師資培育法》修正後的大致底定-「師資培育4.0」，教育部授予師資培育大學專業自主規劃課程，連結十二年國民基本教育課綱與幼教大綱，回應教學現場需求，展現各校課程特色，並兼顧師資培育專業自主品質。「師資培育4.0」也隨著「工業4.0」的時代背景還有「教育4.0」創新意義因應而生，不同於過去的教育1.0至3.0僅是透過教師口述過往經驗記憶、網路技術知識進行學習或產生知識，教育4.0是積極創新生產、統整與連結，藉由學習者在夥伴關係中的動態輸入不斷循環而呈現，欲達成創客學校，智慧人的目標(Harkins, 2008；施淑棉、翁福元，2020)。

我國師資培育發源自師範教育，師資培育的奠基來自於教學法的知識與技能並進精煉而結合十二年國民基本教育課程綱要(以下簡稱十二年國教課綱)的素養導

向，師資培育的歷程加入科技、智慧與創新三個元素，也讓自主學習、終身學習、資訊科技、創新教學的特質也因此具體產生。本研究所稱中等師資培育聚焦於師培課程與實務實踐層面。

(2) 素養導向師資培育

素養導向之師資培育（competency-based teacher education，簡稱 CBTE）的概念看似新穎，是因十二年國教課綱的趨勢才引起的素養導向教學風潮。然而，美國早在數十年前的 70 年代，Dodl、Schalock 在 1973 年基於素養導向的教師師資培育理念，即提出這個論點，強調師資培育學生在職前教育階段透過系列化的課程培訓，建立其在進入教學場域時應具備的課程設計和教學能力。他們更進一步提出，師資培育的專門課程目標有以下三大類：教學領域和科目的專業知識（knowledge）、學科知識組織化應用（performance/skill），以及學習者中心為導向的適性化學習目標（product）。師資培育單位的核心任務與目標是師資生有效教學的培育。就現行的十二年國教課綱來說，素養導向是結合與關聯師資生未來教學的主要軸心。然而，Dodl、Schalock（1973）更主張在評估師資生學科知識與教學表現需要評估之外，首重學生的學習表現聚焦。換句話說，用核心素養來評估學習者的學習表現，也就代表師資培育的歷程要以對應的內涵來評估師資生的學習內容。從聯合國教育科學與文化組織 UNESCO 以及經濟合作暨發展組織 OECD 的教育 2030 的觀點，具有跨域知識、實用技能以及宏觀全球的態度與價值觀涵養的素養學習可得而知，學生學習與教師教學需要結合跨域及學習遷移。

十二年國教之於素養導向師資培育的實踐，首重以課綱規範為依歸，藉此教師依循教學專業成長的脈絡進行教與學的轉化，關注學習者的內化以及學習遷移，如總綱、領綱的知能，素養導向教學與評量的知能，課程發展的知能，專業學習社群合作的知能等等，方能有效實踐十二年國教的理想與精神。因應我國中央政府組織再造，教育部整合了主管中等教育、國民教育及高級中等教育主管機關，在教育部之下，成立國民暨學前教育署（簡稱國教署），並由臺北市立大學吳清山教授出任首任署長，推動十二年國民基本教育。十二年國民基本教育要成功，需有良善的學習環境與高素養的教學師資。吳清山（2017）也針對素養導向師資培育有所定義：在正式的職前培育歷程，透過系統化的學程學習，培育職前教師具備足夠和適切的教學、輔導和研究之知識、技能、態度和價值，以期勝任未來擔任教師工作，成為一位有教學效能的優秀教師。張慶勳（2018）更提出，一位優質教師在課程設計方面除了以教師專業標準為指引外，並與十二年國民基本教育理念、素養導向教學特色、

教師核心能力、學習內容、學習活動與學習評量相融合。因此，我國於 2018 年 11 月也公布了「中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定」(教育部，2018)，其發展背景係為確保師資培育品質與教師素質。

教師專業素養指引與課程基準的施行，其中更包含 5 項教師專業素養及 17 項教師專業素養指標提供給師資培育大學，進行師資課程之參考，這 5 項師資培育生在培育歷程中所需具備的教師專業素養分別為：了解教育發展的理念與實務、了解並尊重學習者的發展與學習需求、規劃適切的課程、教學及多元評量、建立正向學習環境並適性輔導以及認同並實踐教師專業倫理，利用這 5 項素養的建立，其規畫原則也有以下 4 項：為國家教師之概念，各教育階段之師資生共同具有的知識、技能與態度；為師資生得以習得且是整體環境所能提供的學習內容；師資培育之大學可以透過各種評量方式，確認師資生知識、技能、態度及程度；與教育實習階段和在職階段相互連結，具有階段性、發展性、連貫性及整體性之教師專業化歷程。將 4 項原則跟 5 項素養作為師資大學跟師資生的參照依歸，進行課程規劃跟修習的主軸和指引，研究者在本次計畫的提出則針對第 5 項素養-認同並實踐教師專業倫理以及其第 3 項指標-透過教育實踐與省思，以發展溝通、團隊合作、問題解決及持續專業成長的意願與能力。希冀透過課堂與場域的教育實踐和省思，透過不斷增強的師資生專業成長的意願與能力內化，讓本校之中等師資生可以達成。

(3)教學實踐能力

教育部國民及學前教育署自 101 學年度起，委託國立臺北教育大學張新仁校長主持並積極推廣活化教學一分組合作學習的理念推廣與實踐方案 (Taiwan Cooperative Learning of the Ministry of Education, TCL of MOE)，利用深耕學校及伙伴學校的「教師專業學習社群」進行以教育情境為焦點的分組合作學習深化執行。研究者將延續相關實施精神並結合十二年國教課綱三面九項之核心素養中的為九大項目：「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」進行研究。十二年國教總綱中規範進行本校中等師資生之教學實踐能力培育與探究。從：學生小組成就區分法 (Student Teams Achievement Divisions, STAD)、小組遊戲競賽法 (Teams-Games-tournaments, TGT)、小組輔助個別化學習 (Team Assisted Individualization, TAI)、團體探究法(Group Investigation)、共同學習法(Learning Together, LT)與拼圖式合作學習法(Jigsaw)(以下

簡稱拼圖法)等教學法來看，合作學習教學法並非單一途徑，每個方法都百治百效，視個別學習狀況而定。本研究採用拼圖法，由 Aronson 於 1978 年發表的拼圖法 (Aronson,1978)，分別在不同年代發展出拼圖法第二代-Jigsaw-II (Slavin, 1987)；拼圖法第三代-Jigsaw-III (Stahl,1984)；拼圖法第四代- Jigsaw-IV (Holliday, 2000)；反向拼圖法-Reverse Jigsaw (Heeden, 2003)；主題式拼圖法-Subject Jigsaw (Doymus, 2007)，而這些拼圖法，萬法歸一免不了三大重要步驟：4-6 位學生進行異質性分組→每個學生分配一份學習材料→成立專家小組。透過討論、分享、再學習等循環歷程，一些研究發現，實施拼圖合作學習可以發現讓學生更主動的學習，促使學生成為教學專家，培養自主的學習能力。拼圖法自 1978 年發展以來廣泛受到高等教育端使用，並隨著領域學習的不同有所更迭，研究者以此為本，將運用主題式拼圖法，透過主題與次主題的穿插學習，結合學習單跟多元化的形成性評量來完成中等師資生的多元專業素養導向的培歷程探究，以期深化師資生在職前階段的教師專業素養，並透過探究其深化歷程，達成中等師資生培育的精緻化目標。

(4)服務學習

服務學習 (Service-Learning) 是經驗、情境學習的一種型式，學生在服務過程中達成符應提出服務需求的目標，透過服務學習過程中的反思與互惠，獲得學習效果與成長，並深化學習的內涵與價值。我國在學校教育階段的服務學習落實源自於 90 年代在「學校社區化」觀念的推動，2007 年教育部頒布的「大專院校服務學習方案」，鼓勵高等教育端的學校成立服務學習推動單位，規劃服務學習課程，使高等教育階段之學習能與社會結合，也藉由服務學習，促使高等教育學生結合專業所學進行服務，產生學生與社會的互惠。2010 年更進而向下延伸推動「國民中小學服務學習試辦計畫」，並於 2011 年起正式實施，讓各國民中小學能落實服務學習之理念，期使服務學習在台灣真正成為新的教育方針，有效培育能投入社區、會關懷社群、具社會正義的公民(教育部，2016)。職前教師專業服務學習課程，係指師資培育機構設計以職前教師學習為導向，藉由學校或社區服務以及反省思考等活動，從師生互動及人際關係的正面學習以協助職前教師建構自己的教學理論，進而促進教師專業知能成長與提升專業精神之課程(高薰方、吳秀媛，2004；馮莉雅，2007)。從服務學習相關文獻中可得而知，服務學習會有以下幾項重要元素：符合社區之需求、強調參與能在服務中學習與成長、具備反思要素，促進參與者自省與規劃活動依據、具備穩固之伙伴關係，支持與承諾方案之推行；而在其學習類型來說又分為：以「時間」區分的一次性及長期性的服務行為、以推動方式與課程類型區分的學校本位型、

單一課程領域型以及非正式課程型。十二年國教課綱提及整合性的認知、情意與技能的學習素養為課程建立之核心，並以統整的課程概念為主軸，透過與真實生活情境的結合，使學生能夠理解進而運用所學，成為具備能力與知識導向來解決問題、推陳出新、與時俱進的終身學習者，再者從 Lave 與 Wenger (1991) 於《情境學習：合法的邊緣性參與》一書中的觀點，學習是置於動態參與的特定情境中，取代靜態命題知識之獲得，從情境認知學習的觀點而言，學習的目的在於使個人有能力處理未來生活中面臨的複雜工作，因此應用在真實情境中進行學習，與情境脈絡密不可分，如此才具有意義與應用價值。從學習社群的角度來看，「涵化」是整個情境學習的焦點所在，學習者個人是從「合法的邊緣性參與」，逐漸朝向「完全參與」；在此過程中，新成員向社群中的所有成員學習該社群的語言、互動行為跟文化規範進而增加對於社群的認同感跟責任感，進而對社群產生歸屬感，提高學習動機。師資生的服務學習也應如此，透過情境的融入，進而從教學工作的觀點進階至教育志業的投入，藉此發展品格立、拓展社交力、增進自我概念、提高學習表現、培養問題解決力、溝通力和領導統御力，藉由服務學習可以完整在固定課室場域中學習的缺漏，本研究進行之服務學習規畫屬於從正式課程角度進行之。

3. 教學設計與研究方法

(1) 教學設計

A. 教學目標：立基於十二年國教課綱的學習者中心教學，從課綱的三面九項的核心素養著手，並結合師資職前教育階段的教師專業素養指引，於課堂學習後再應用於真實教育場域的教育實踐營隊並從教育學、心理學、社會學與哲學為理論核心基礎，結合實務現場之個案探究，使學生對教學、班級經營與學校行政之內涵與應用，有一概括性的認識，進而激發學生對投入教育事業之工作熱忱，期許成為其未來之終生志業，從教學工作的盡力參與到教育志業的全力投入的內化與深化歷程和知覺探究是本課程核心教學目標。

B. 教學方法：

a. 主題式拼圖法：將每個主題透過「焦點主題式」教學，規劃每週為一主題的方式，配合期初修課導引、期中及期末評量，完成整學期的學習。以理論自主閱讀與引導討論，進行第一階段的拼圖法，並藉由個案或實務研討，以及融入個人經驗的課堂活動，讓同組成員可以有不同的實務經驗交流與個案分析、批判思考，並透過檢核表進行思考脈絡的形成性評量。

b. 案例分析教學法搭配嵌入式教學：每個主題兼含講述課程，根據課程了理論

來源、實證研究結果、政策執行成效進行講述；實務經驗包含：案例討論、臨床教學教師實務演講等；藉由「案例分析教學法」提升學生對不同焦點主題的理解與敏銳度；配合「嵌入式教學」將國際間與本土相關的議題，十二年國民基本教育至目前為主的九大議題，依課程需求，學生學習狀況與時代需求，融入教學，增加師資生的國際觀與在地導向的認同，以期能呼應師資培育白皮書之教師教育愛、專業力與未來力之新時代良師。

C.成績考核方式

研究者將規劃「多元評量」措施，完成修課學生學習表現的「綜合評價」，將各主題分為：課前理論自主閱讀的紙本測驗；理論基礎的教師檢定素養導向測驗；課堂焦點討論的形成性評量與觀察評量、期中和期末的定期評量、實習及體驗課程的觀察評量，以期達成多元專業素養師資培育的學習表現評定。期能透過多元方式，取得總結性與歷程性的學習資料，了解師資生學習狀況作為教學者回饋，並作為未來繼續開設此課程的參考。

(2)研究方法

A.各週課程進度：本研究預計於 110 學年度第一學期進行教學實踐計畫，各週課程進度請參見附件一課程大綱暨教學計劃表。上述教學進度將於寒假期間依據上學期實施成果，進行下學期課程進度之滾動式修正。

B.實施步驟：本計畫於 109 學年度二月間進行課程準備，於該下學年度上學期（110 年 9 月至 111 年 2 月）進行第一次教學；寒假期間依據上學期的執行狀況進行教學調整，並邀請修課完成之學生參與教育實踐營隊。研究流程如圖示：

修課學生 招募

- 上傳教學大綱暨課程計畫於教務系統
- 鼓勵各系所中等師資生參與修課

課堂學習 活動參與

- 依據教學大綱暨課程計畫書進行18週的課程與教學活動
- 配合成績考核方式進行學習成效資料蒐集
- 配合期中檢討與期末教學評量進行教學成效及滿意度調查

實踐成效 分析

- 藉由各項成績考核資料分析學生在知識、態度、教學實踐力習得情形
- 藉由期末教學評量了解修課學生對整體課程與教學的滿意度
- 藉由焦點團體訪談了解修課學生未來接續修習後，修課程準備度之自我覺察，即針對課程之後續調整建議

營隊成效 分析

- 藉由教育實踐營隊於國中實際轉化所學為行動，營隊後藉由問卷回饋分析學生在知識、態度、教學實踐力習得情形
- 藉由訪談了解學生於營隊過後，是否能認同、實踐教師專業倫理，並建立自身教育工作價值觀

C. 研究範圍

本計畫所欲精進之「師資生多元專業教師素養」以教育實踐課程類別中，中等教育實作與服務學習為研究標的課程，本課程為單一學期的課程，由研究者及協同研究者共同進行授課，以多元專業教師素養導向所提供的教學原則-多元的課堂任務、實作與多元的評估方式，以及結合時事、十二年國教重點議題採取設計思考進行師資生多元教師專業素養的學習評估。

D. 研究對象與場域

本課程為中等學校教師師資職前教育課程中必修課程類別-教育實踐課程 10 學分，必選課程之一。本研究採取個案研究取向並同時收集量化與質化資料。本研究主要分析並評估師資生在接受此模課程之後的教師專業多元素養歷程與成效。本研究採方便取樣，以修課學生約 50 位，每位師資生的教學經驗不一，有完全沒教學經驗者、亦有課輔或代理代課經驗者。這些多元的學生經驗也更有助於提供不同的回饋給研究者。本研究為教學實踐類課程的重點課程，希望成為師資生可以汲取教師多元專業多元素養並將教學工作轉化且深化為教育志業，以良師熱誠投入教育職場為目標進行課程學習。

E. 研究工具

- a.學習歷程檔案評量表(附件二)：修課的師資生配合本課程教學目標進行「學習歷程檔案」的撰寫，內容包含：上課內容摘要、反省、思考、批判等向度，學習歷程評量強調有價值的學習結果，持續性資料呈現有系統的應用結果。「學習歷程檔案」評量表分為自我學習組織層次、自我專業發展能力、教師專業素養內化知覺價值等3個向度設計評分表，分為非常認同、大部分認同、普通、不認同、非常不認同五個等級給予5、4、3、2、1分。
- b.學生學習指標訪談大綱(附件三)：根據本研究目標自編的「學生學習指標」訪談大綱，應用於本課程的期末評量，分別有教師省思和學生自評。
- c.案例分析學習單：各主題都有提供案例討論或是現場教學實務教師分享經驗，供學生進行批判思考與探討，聆聽不同面向的解決方式累積更全面的問題解決能力。
- d.素養導向課堂觀察與分析教學日誌(附件四)：研究者每次的課堂觀察，主要為學生策略的學習、討論和實作以及研究者對與素養導向教學的教學反思日誌。
- e.多元教師專業素養問卷(附件五)：學生對於各單元主題、各項教學活動以及研究者整體教學安排的學習成效評估與教學滿意度調查。
- f.焦點團體訪談題綱：以學生對與多元教師專業素養的內化知覺價值進行訪談題綱設計。

4. 研究問題

- (1)修課學生在教學後，對於進行多元教師專業素養導向教學的知識、態度、教學實踐力是否有所提升？
- (2)修課學生藉由案例分析教學及教育基礎與教學策略理論與實務學習後，對於不同教學工作與教育志業的轉化與深化是否具有正確理解及足夠的敏銳度？
- (3)修課學生在嵌入式學習後，對於以教師專業為奠基的國際觀與在地認同是否有所提升？
- (4)修課學生對於本課程之教學目標、教學方法、成績考核方式、各週課程進度與主題，以及學習成效評量等之接受度如何？

5. 研究設計與方法

(1)教學過程與評量

將依據成績考核方式設計包括紙本測驗、線上評量、焦點討論自我檢核與同儕評量、案例分析、期末自我學習表現評量表等工具，作為學生學習成效之評估依

據。此外，亦設計「修課滿意度調查」表並配合學校線上教師教學評量回饋系統，驗證本教學計畫的社會效度。

(2) 資料處理與分析

A 學習歷程檔案評量、學生學習成效及滿意度調查表，進行描述性統計分析

B 學生學習成效及滿意度調查表採用成對樣本 T 檢定比較課程與營隊前後平均數差異。

C 蒐集素養導向課堂觀察與分析教學日誌、訪談等方式進行質性分析。

6. 教學暨研究成果

(1) 教師教學反思

在課堂教學中，若學生對於成為教師這件事情已經有堅定的態度，並且達到「The Golden Cycle」階段中的「Why」為什麼我要當老師?如此在課程進行中才更容易建立出態度。因為修課學生大多沒有實務經驗，因此轉化與連結能力較為薄弱，需要透過很多的案例分析與角色扮演，在設定好的情境中引發學生情意，產生「假如是我...我會...」並協助引導學生將知識提取並轉化為行動策略以提升其實踐力。

師培課程中最重要的是授課教師如何將課本內知識轉化並與現場經驗連結，運用各種技巧提升修課學生的注意力，使其能夠了解其中的重要性，透過題目其實也能夠檢視學生知識，並提醒學生回頭檢視自身經驗，並作驗證。

在班級經營的課堂中雖然讓學生以「導師」的身分做練習，但作為一位教師，除了能發揮專業進行教學、與學生家長溝通，還需要有尊重行政以利行政支援教學，遇到困境時懂得如何求救尋求資源。教學不僅限於學校，更應擴大社區對學生的影響力，納入社區資源，並對社區展現一個文化人的涵養，帶領社區與班級甚至學校一同成長。

(2) 學生課後回饋

A 教師專業素養相關的知識、態度、教學實踐力皆有提升

訪談三位學生皆表示修課後對於教師專業素養有更多的認識與了解，但在態度的層面認為有較大的改變。學生們也能藉由教師的經驗分享，建構出屬於自己的教學理念與價值，並且將他人的經驗融合自身想法理念，應用於課輔或者營隊之中，使自身教學以及與學生互動能力有所提升。

受訪者編號	回答
-------	----

ST1	皆有提升，特別是在態度還有教學實踐力的部分。
-----	------------------------

ST2	透過校長的分享，更清楚教師的專業價值，幫助我建立自己的教育理念，而且讓我更清楚未來可能遇到的情況，並懂得如何處理更完善。
ST3	三個都有，影響我最大的可能是態度的部分。

B 案例分析的教學方式能提升學生教學身分轉換與敏銳度

因為授課者職涯中經歷過教師中的各種身分，從最基層與學生、家長切身相關的導師，到支援教學的行政組長、主任，最後是校內最高管理角色校長。豐富的教學與行政經歷，能提供多元案例供學生參考，也能提供學生在面對挑戰時以更加全面完善的角度顧及學生、家長、教師等多贏的解決方式。

受訪者編號	回答
ST1	從校長的角度去分享，所以可以看到從行政、學校較高層次的角度如何去理解面對家長，而不只是教師個人的層面，可更完善的處理問題。
ST2	不同身分不同角度去看同一件事情的會有不同觀點與解讀，讓我更多面項考慮同一件事情。
ST3	我們案例討論完之後校長會提供他的解決方式，然後歸納解決此案例的時候一定要注意的關鍵點有哪些。

C 嵌入式的學習對在地認同有所提升，但國際觀並無明顯差異

授課教師在分析案例或教學知識傳遞時都會特別強調，在教學或溝通時要注意當地方風土民情，學生家長文化特性去調整改變。

受訪者編號	回答
ST1	在地認同常常會提到，例如會強調需要因為當地學生特性，調整授課方式。但沒有特別提及國際觀的部分。
ST3	校長常會提醒遇到不同身分，例如：原住民、新住民、經濟弱勢生...會有不同的應對進退技巧，溝通與說話技巧很重要。

D 修課學生對該課程規劃、教學內容等滿意度高

因為講課方式多元，又有很多經驗與案例分享，上課討論氣氛都很輕鬆，因此學生普遍認為該堂課是輕鬆有收穫的課程，但也有少部分學生認為考試題庫較多，準備起來稍有壓力。但是因為本科目為教師檢定考試相關科目，增加題庫練習會有助於學生熟悉考題內容以及課堂知識如何轉化成教師檢定考題供學生運用。

受訪者編號	回答
-------	----

ST1	只有期中、期末考，而且會給大量題庫，所以算蠻輕鬆的。但有些同學會因為題目太多稍微抱怨。
ST2	因為是用嵌入式教學所以其實不會有很明顯的主題，但是內容豐富若有特殊案例都會即時分享如何處理。
ST3	可能因為校長身分的關係，所以其實課程內容不會僅針對「班級」經營，針對班級的其實僅占少部分，課程更多的是上位概念，但還是可以多元應用。

(3) 學習歷程檔案評量

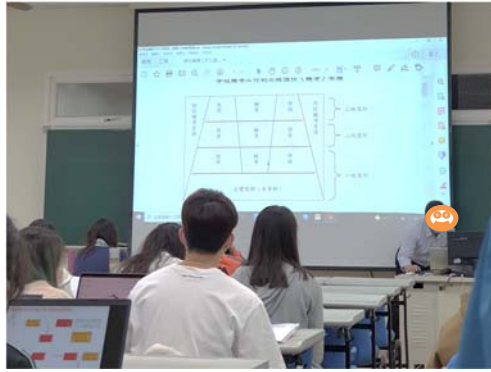
本學期扣除期中、期末考共進行 14 次的課程教學，依據三個面項：自我學習組織層次、自我專業發展能力、教師專業素養內化知覺價值進行分析。

A.自我學習組織層次：平均數於 3.1~4 之間，唯 11/30 課程中「教學情境有運用跨領域與協同合作的教學方式」低於平均數。根據研究者觀察，可能與該投課重點在討論，因此並無使用到其餘教學媒體，但討論的面向其實涵蓋多元，因此仍具有跨域的成分。再者本課程為一般性師資培育課程，較無直接與特定領域內容結合實作。修習本課程學生來自校內各師培科系，同時兼顧各領域特性跨域實作並非本課程之主要目標。本校師資培育中心另有開設跨域實作相關課程供師資生選修。

B.自我專業發展能力：課程內容大概有幾大重點，教師價值與信念，例如：第一堂課「須隨時在工作中創造，尋求意義，以避免倦怠感」、教育現場案例分析、角色扮演與模擬，例如：家長反應霸凌、處理班級問題、口試技巧、班級經營等相關知識理論。訪談學生皆多所肯定課程內容能提升學生的自我專業發展能力，也具備能應用於未來教學現場價值。

C.教師專業素養內化知覺價值：案例討論與角色扮演時學生普遍參與度較高，透過訪談可發現學生對於授課教師的教師專業素養十分認同，也能接受授課教師所給予的建議，而在優秀教師模仿榜樣的浸潤下，學生也能認同教師的專業價值，並建立起自身教學信念，對自身價值與專業也漸提升。

(4) 學生課堂中參與過程記錄



一開始的課堂為了讓學生對班級經營有基礎認知，先用講述法的方式建立基本概念，接著案例分享讓學生討論與思考。只有講述並無法讓知識深入記憶，更需身體力行，但任何的實戰以前都必須先進行模擬，讓學生在課堂中採用角色扮演的的方式先模擬適當的應對與說話技巧。





知識需要透過轉化與實踐才能真的成為自身的技能與態度，課程中除了聆聽授課教師的專業知識，也吸收來自於不同專家的建議與經驗，最後由修課學生自己設計課程實際進入課堂與孩子們互動，在互動中才能激發更多的可能性，並懂得隨時調整修正。課程後更需反思自己的教學，建立屬於自身的教育核心理念與價值。

(5)多元教師專業素養問卷

本研究以成對樣本 t 檢定來分析學生修習班級經營課程前後之差異情形，課程前後分析結果如表 1、營隊前後分析結果如表 2。

A. 修習班級經營前後之差異分析

由表 1 可知學生對自己與教育相關的知識(4.19>4.04)、教學實踐能力(3.95>3.94)、態度(4.10>4.07)的滿意度於課程後皆有增加，而在知識層面增加最多，且其平均數達顯著差異($t=2.1, p<.05$)。

表 1 修習課程前後差異分析摘要表

		人數	平均數	標準差	t 值
知識	前測	51	4.04	.68	2.1*
	後測		4.19	.60	
教學實踐能力	前測	51	3.94	.66	.061
	後測		3.95	.66	
態度	前測	51	4.07	.67	.234
	後測		4.10	.67	

* $p<.05$

B. 參與教育實踐營隊前後之差異分析

班級經營課程結束後，學生籌備教育實踐營隊，將身分由師資生轉變為教師，於國中實際轉化所學為行動。原先修習課程的同學，仍有 33 位參加課後實踐營隊。由表 2 可知學生對自己與教育相關的知識(4.2>3.97)、教學實踐能力(4.17>4.04)、態度(4.22>4.2)的滿意度在營隊後皆有增加，而在知識層面增加最多，且其平均數達顯著差異($t=1.94, p<.10$)。

表 2 參與教育實踐營隊前後差異分析摘要表

		人數	平均數	標準差	t 值
知識	前測	33	3.97	.76	1.94*
	後測		4.2	.75	
教學實踐能力	前測	33	4.04	.6	1.47
	後測		4.17	.65	
態度	前測	33	4.2	.56	.173
	後測		4.22	.69	

* $p<.10$

根據研究結果，課程與營隊後平均數雖皆有提升，但僅知識層面達顯著差異。課程面向，可能與吳淑禎(2011)進行文獻分析、訪談與問卷調查後發現中等師資培育課程從科目出發，因此課程中知識專業內容的充實無庸置疑，但因未能要求具體能力，難與實務接軌，也因為如此，本研究才設計於課程結束後安排學生進行教育實踐營隊，嘗試引導學生整合知識、能力(包含技能)與態度。而課程修習後願意參與教育實踐營隊的學生，相較未參與的學生對自身教育相關的實踐能力、態度滿意度本身就較高，因此營隊短短一周的時間較難看出其有顯著差異。但學生在帶營隊過程中，及身處於情境與脈絡中解決問題，須主動地與週遭人、事、物及環境的互動觀察，並關注在如何將所學內容轉化為實踐性的知識，因此帶營隊前後其知識層面會有顯著提升。

7. 建議與省思

學生對於了解教育發展的理念與實務，也就是教育知識層面有顯著提升，顯示課程是有效果的。依據中華民國教師專業素養指標中其包含教育目的、價值、敏覺社會環境對學生學習的影響、教育政策法規等，用以建構自身的教育理念與信念(教育部，2018)。而在實踐力與態度部分尚須再提升，雖在量化資料中未能發現學生於課程、

營隊後實踐力與態度的顯著變化，但透過訪談可以發現學生於課程結束後多認為課程對他們態度以及實踐力影響很大。結合學校場域累積經驗與透過觀察學習，觀摩專家的實踐示範，有助於提升師資生的實踐力，因其浸潤在其中，透過實踐材料有助於反思與運用所學概念（潘慧玲、洪秋瑋，2020），依照現行師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法，申請教育實習者應完成半年的教育實習，因此理論課程搭配實務營隊是可行的方式，但時數需要拉長才能看見顯著的效果。在態度方面，包含思辨與認同教師專業倫理以及持續專業成長，根據相關研究顯示教師工作價值觀、任教承諾對教師工作態度、動機的形成以及對教學工作產生認同、願意進行持續性的專業投入有重要的影響（Bernner & Blazini，1988；張瑞村、劉乙儀，2013）。因此課程設計上必須提升師資生的工作價值觀，以及其任教承諾，而知識層面的增加以及提升成就感與社會貢獻有助於建立師資生的工作價值觀（張瑞村、劉乙儀，2013），以及在教學安排上更多自主性，並提供有效的激勵措施，能使參與者感到快樂與滿足，即能提升其動機與承諾（王智弘，2009）。

二. 參考文獻

- 王智弘(2009)。國民中學教師教學動機，專業承諾與專業成長之相關研究。《東海教育評論》3，71-97。
- 吳淑禎(2011)。中等學校師資培育課程的發展特色與教育專業課程的能力指標分析。《教育研究集刊》，57(4)，1-41。
- 張瑞村、劉乙儀(2014)。師資生工作價值觀之調查研究。《朝陽人文社會學刊》，12(1)，95-143。
- 教育部(2018)。中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定。臺北市：教育部。
- 黃嘉雄(2000)。《轉化社會結構的課程理論》。台北市：師大書苑。
- 潘慧玲、洪秋瑋(2020)。標準本位政策脈絡下師資培育改革成效之評估：應用「行動模式/改變模式圖式」分析師資培育學程。《教育科學研究期刊》，65(2)，73-104。
- 賴素純、莊雅茹、顏春煌(2014)。Facebook的使用對成人混成式學習之影響。《教育科學研究期刊》，59(4)，65-98。
- Akbarov, A., Gönen, K., & Aydogan, H. (2018). Students' attitudes toward blended learning in EFL context. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 61–68.
- Amry, A. (2018). The effect of Twitter activities in a blended learning classroom guided by activity theory on students' achievement and attitudes. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 17(2), 143–157.
- Bernner, O. C., & Blazini, A. P. (1988). An examination of race and sex differences in managerial work values. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 336-344.
- Beyer, B. K. (1995). *Critical thinking*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Bidarra, J., & Rusman, E. (2017). Towards a pedagogical model for science education: bridging educational contexts through a blended learning approach. *Open Learning*, 32(1), 6–20.
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Burkhalter, N. (2016). *Critical thinking now: Practical teaching methods for classrooms around the world*. London: Rowman & Littlefield.
- Charbonneau-Gowdy, P. (2018). Beyond Stalemate: Seeking Solutions to Challenges in Online and Blended Learning Programs. *Electronic Journal of E-Learning*, 16(1), 56–66.
- Chiang, A. C.-C., & Fung, I. P.-W. (2004). Redesigning chat forum for critical thinking in a problem-based learning environment. *The Internet and Higher Education*, 7(4), 311–328.
- Costley, J., & Lange, C. (2016). The relationship between social presence and critical thinking: results from learner discourse in an asynchronous learning environment. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 89–108.
- Demiral, U. (2018). Examination of critical thinking skills of preservice science teachers: A perspective of social constructivist theory. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 179-190.
- Dewi, K. C., Ciptayani, P. I., Surjono, H. D., & Priyanto. (2018). Modeling vocational blended learning based on digital learning now framework. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 17(2), 89-96.
- Dwiyoogo, W. D. (2018). Developing a blended learning-based method for problem-solving in capability learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 17(1), 51–61.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century*. New York: Taylor & Francis.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). *Using blended learning: Evidence-based practices*. Singapore: Springer.
- Ismail, N. S., Harun, J., Zakaria, M. A. Z. M., & Salleh, S. M. (2018). The effect of Mobile problem-based learning application DicScience PBL on students' critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 177–195.
- Kurt, S. Ç., & Yıldırım, İ. (2018). The students' perceptions on blended learning: A Q method analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(2), 427–446.
- Michaels, S., O'Connor, M. C., Hall, M. W., & Resnick L. B. (2010). *Accountable talk sourcebook*:

For classroom that works. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Institute for Learning.

- Nami, F., Marandi, S. S., & Sotoudehnama, E. (2018). Interaction in a discussion list: An exploration of cognitive, social and teaching presence in teachers' online collaborations. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 30(3), 375-398.
- Paul, R. W., & Elder, L. (2012). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life (3rd)*. Boston: Pearson.
- Picciano, A. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6, 21-40.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), 211-227.
- Rice, R. E. (1993). Media appropriateness: Using social presence theory to compare traditional and new organizational media. *Human Communication Research*, 19, 458-484.
- Rogers, P., & Lea, M. (2005). Social presence in distributed group environments: The role of social identity. *Behaviour & Information Technology*, 24, 151-158.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14, 51-70.
- Scriven, M., & Paul, R. (n.d.). *Defining critical thinking*. Retrieved September 30, 2018, from <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Shively, K., Stith, K. M., & Rubenstein, L. D. (2018). Measuring what matters: Assessing creativity, critical thinking, and the design process. *Gifted Child Today*, 41(3), 149-158.
- Zhou, Z. (2018). An empirical study on the influence of PBL teaching model on college students' critical thinking ability. *English Language Teaching*, 11(4), 15-20.

附件一 課程大綱暨教學計劃表

授課計畫書 (*必填)

*開課時段	<input checked="" type="checkbox"/> 上學期 <input type="checkbox"/> 下學期 <input type="checkbox"/> 寒假 <input type="checkbox"/> 暑假 <input type="checkbox"/> 其他(請說明_____)
*授課教師	王智弘 教育研究所 張耀忠 師資培育中心
*開課系(所)	師資培育中心
*中文課程名稱	中等教育實作與服務學習 (原) /班級經營
*英文課程名稱	Practice and Service Learning in Secondary Education / Classroom Management
*課程屬性	<input type="checkbox"/> 系所/學程/學院必修(請填寫系所/學程/學院名稱_____) <input checked="" type="checkbox"/> 系所/學程/學院選修(請填寫系所/學程/學院名稱_(師資培育中心)) <input type="checkbox"/> 共同科目 <input type="checkbox"/> 通識課程 <input type="checkbox"/> 其他(需學校正式學制採計之畢業學分)_____
*學分數	__2__學分(如無學分數,請填「0」)
*上課時數	總計__36__小時(__2__小時/週)(實習時數不計入)
實習時數	總計_____小時(_____小時/週)
*授課對象	<input type="checkbox"/> 專科生(_____年級) <input checked="" type="checkbox"/> 大學部學生(__二年級__年級) <input type="checkbox"/> 碩士生 <input type="checkbox"/> 博士生
*過去開課經驗	<input checked="" type="checkbox"/> 曾開授本門課程 <input type="checkbox"/> 曾開授類似課程 <input type="checkbox"/> 第一次開授本門課程
*預估修課人數	50
*授課語言	<input checked="" type="checkbox"/> 中文 <input type="checkbox"/> 英文 <input type="checkbox"/> 其他(_____文)
*教學目標	從教育學、心理學、社會學與哲學為核心,結合實務現場之個案探究,使學生對教學、班級經營與學校行政之內涵與應用,有一概括性的認識,進而激發學生對投入教育事業之工作熱忱,期許成為其未來之終生志業。
*教學方法	課堂教學與討論

*成績考核方式	「學習歷程檔案」評量 「學生學習指標」檢核表 「學生學習成效及滿意度」			
*課程進度	請簡述每週(或每次)課程主題與內容，自行依照所需增減表格			
	週次(堂次)	課程主題	內容【說明】	備註
	1	教育的意義與內涵	教育的 各項理論與方向說明	
	2	現代良師的特質與思維	依據師資培育白皮書內容編制	
	3	班級經營的重要性暨個案探究	班級經營理論與原理的教學	
	4	班級經營 師生關係建立 (互動)	互動關聯的班級經營	
	5	班級經營 師生關係建立及班規建立 (自發及互動)	透過班級經營營造親師生更通原則	
	6	班級經營 合作活動及問題解決 (自動)	透過班級成員活動以解決問題	
	7	校園行政及班級經營問題解決及信任活動	學校行政與班級經營的關係、活動進行	
	8	班級經營人際關係及課程反思	如何在班級經營中建立人際關係。	
	9	期中考		
	10	教學方法與教學效能	理論介紹與應用	
	11	面對 108 新課綱教學新思維	108 課綱素養導向內容與九年一貫能力指標差異	
	12	學習動機低落與有效教學之探究	如何提升學習動機	
	13	教育行政與組織文化.組織氣氛	教育文化事業組織互動與其中之關聯性	
	14	教育行政領導.溝通暨衝突管理	溝通與衝突管理	
15	教育視導	教育視導的內容與作為		

	16	教育組織發展與興革	教育組織的與時俱進	
	17	學校本位管理暨教育行政趨勢與展望	教育本位的新目標	
	18	期末考		
*學生學習成效	認知: 學生習得良師典範、班級經營知識、教育行政知識 情意: 學生探索與反思個人是否適合未來教師工作 技能: 學生學會班級經營、教育行政管理、班級經營互動技巧。			
*預期個人教學成果	修課的師資生配合本課程教學目標進行「學習歷程檔案」的撰寫，內容包含：上課內容摘要、反省、思考、批判等向度，學習歷程評量強調有價值的學習結果，持續性資料呈現有系統的應用結果。「學習歷程檔案」評量表分為自我學習組織層次、自我專業發展能力、教師專業素養內化知覺價值等 3 個向度設計評分表，分為非常認同、大部分認同、普通、不認同、非常不認同五個等級給予 5, 4, 3, 2, 1 分。			
*學習成效評量工具(如前後測、學生訪談、問卷調查等)	(a) 學習歷程檔案評量 (b) 案例分析學習單同儕質性回饋表：修課學生見賢思齊之用 (c) 素養導向課堂觀察與分析教學日誌 (d) 焦點團體訪談題綱；			
*其他補充說明(如課程參考網址)	如果順利媒合學生的實徵教學，會與學生，助理，一起收集資料，發表論文			

備註：本計畫如擬搭配其他課程，請依課程分別羅列

附件二 學習歷程檔案評量表

日期：	課程名稱：	教學者：	本節上課人數：		
向度內容 (評分加質性描述)	5	4	3	2	1
課程概念、內容或主題能激發學生的學習興趣					
課前準備能理解學生的先備知識、技能、態度與價值					
課程內容能夠促進學生的深度思考與反省能力					
整體授課具備專業知識、技能與專門學識、專業態度					
師資生的學習經驗能與真實情境進行連結					
教學情境有運用跨領域與協同合作的教學方式					
師資生對於不同主題或概念之間關聯性的能相互連結與遷移					

附件三 學生學習指標訪談大綱

1. 修習班級經營後，對於教師專業素養相關的知識、態度、教學實踐力是否有所提升？
2. 藉由案例分析教學及教育基礎與教學策略理論與實務學習後，對於不同教學工作身分的轉換與是否具有正確理解及足夠的敏銳度？
3. 在嵌入式學習後，對於以教師專業為奠基的國際觀與在地認同是否有所提升？
4. 對於本課程之教學目標、教學方法、成績考核方式、各週課程進度與主題，以及學習成效評量等之接受度如何？
5. 修習這門課程你最大的收穫是？

附件四 素養導向課堂觀察與分析教學日誌

本堂課授課重點					
學生對於本節之 教師素養的知覺 價值感受 (評分加質性描 述)	非常認同	大部分認同	普通	不認同	非常 不認同
其餘紀錄					

附件五 多元教師專業素養問卷

親愛的同學，您好：

感謝您參加由國立彰化師範大學教育研究所王智弘教授所主持的教育部教學實踐研究計畫「中等學校教育階段師資升教育實踐能力－師資生多元專業素養導向培力歷程探究」教育部教學實踐研究計畫。麻煩您協助填寫下列問卷。題目總共 10 題。請您在覺得最合適的部分打勾，並將問卷交由今日協助的研究人員。

敬祝學安

計畫主持人

王智弘敬上

評分內容	非常滿意	大部分滿意	普通	不滿意	非常不滿意
自己對於教育專業理論的自我實踐能力					
自己對於教學實務案例的自反思能力					
自己對於教學實習（驗）課程的自我省思能力					
自己對於教育專業理論的教學脈絡發展的自我理解能力					
自己對於教學案例問題的自我解析能力					
自己對於教學實習（驗）課程的自我建構能力					
自己對於教育目的和價值的主要理論的自我信念建構能力					
自己對於學習者中心導向的個別學習需求的了解與自我探究能力					
自己對於素養導向的課程與教學評量的自我規劃能力					
自己透過教育實踐與省思的自我體認能力					