

型塑完整之師資職前教育情境 以迎接課程基準之啟動

萬家春
臺北市立大學教育系助理教授

中文摘要

在《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》（簡稱《師資職前專業素養指引暨課程基準》）施行之際，基於協助大學專業自主規劃出適切且有特色的師資職前培育課程（簡稱師培課程）之動機，本研究運用理論研究法，經深入探究《師資職前專業素養指引暨課程基準》的要義後，針對可供落實該要義以展現特色的師培課程規劃和實施策略，廣泛蒐集國內外的相關研究，加以逐篇探索並整合為發現，據以提出在掌握該要義的認知基礎上，可藉由數量和品質並重之實踐活動、內容和教法創新之實踐課程、及以身教示範和結合資源之整體情境等短、中、長期規畫和實施師培課程的結論，藉供大學參酌運用；最後，就規劃和實施課程所需的相關配套措施，對相關單位和後續研究提出建議。

關鍵詞：師資職前專業素養指引暨課程基準；師資職前教育；教師專業素養

Framing full pre-service teacher education context to promote the new curriculum benchmark

Chia-Chun Wan
Assistant Professor, Department of Education, University of Taipei

Abstract

On the occasion of the implementation of “Pre-service professional competence guidance and curriculum benchmark for teachers” (the Benchmark), in order to provide suggestions helping universities to plan the adequate pre-service teacher education curriculum (PTEC) based on the Benchmark professionally, this study adopts theoretical research method to examine the Benchmark and the related research of PTEC domestic and foreign. According to the proceeds, this study proposes conclusions about the essence of the Benchmark and planning strategies for practice actives with both quantity and quality, practical courses through content and teaching innovation and framing full context by modelling words’ models and combining resources to implement the Benchmark. At last, advising on the relevant supporting measures needed to successfully plan and implement the PTEC.

Keywords : Pre-service professional competence guidance and curriculum benchmark for teachers; pre-service teacher education; teacher professional competence

壹、前言

教育部在去（2018）年 6 月和 11 月先後發布和修正發布了《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》¹（以下簡稱《師資職前專業素養指引暨課程基準》），明定自同年 12 月 1 日施行（教育部，2018）。

相較於行之有年的《師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點》（以下簡稱《師資職前專業課程實施要點》）（教育部，2013），《師資職前專業素養指引暨課程基準》為配合《十二年國民基本教育課程綱要》和《幼兒園教保活動課程大綱》（以下合稱《K-12 課綱》）的推動、強化師資生的實務實作經驗（以下簡稱實務經驗）、提升其專業及確保師資培育品質，建構了 5 大教師專業素養（以下簡稱專業素養）和 17 項專業素養指標（以下簡稱專業素養指標），以和專業素養對應之最基本、最重要的概念為課程核心內容，藉整合普通、專門及教育專業課程（以下簡稱專業課程）並要求教育實踐課程（以下簡稱實踐課程）應達專業課程總學分數 1/3 等規範，供各開設師資職前教育的大學（以下簡稱大學）專業自主的規劃師資培育課程（以下簡稱師培課程），且為未來教師資格考試命題和辦理師資培育評鑑的參照，堪稱是我國師培課程史上的一次大幅改革（教育部電子報小組，2018）。

面對課程改革，教師需要時間，經歷和統整新的規範並斟酌來自各個管道的學生資料，以做出決定並即時針對學生的學習提供建設性回饋（Glatthorn, Boschee, Whitehead, & Boschee, 2018）。如今大學必須在急迫的時間內，自主規劃出適切且有特色的師培課程，以施行於今（2019）年 9 月新進的師資生，對於《師資職前專業素養指引暨課程基準》的要義、可供落實要義以展現特色的師培課程規劃和實施策略等課題，自有探討的必要性和迫切性。

據此，本研究運用理論研究法，透過詳細分析《師資職前專業素養指引暨課程基準》並確定其要義後，針對實現該要義的師培課程規劃和實施策略，廣泛蒐集國內外的相關研究，依循深入閱讀、去蕪存菁、分門別類、提取意義等步驟，逐篇探索並筆記重點，再透過歸類和組織，將資料概念化和理論化，從而整合為發現並據以提出結論供大學參酌運用，進而就師培課程規劃和實施所需的配套，對相關單位和未來研究提出建議。

¹ 教育部民國 107 年 6 月 29 日發布的法規名稱為《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》，在同年 11 月 16 日修正發布時，標示名稱為《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》，而教育部主管法規查詢系統中的法規名稱，仍使用原名稱，故筆者據之以行文。

貳、《師資職前專業素養指引暨課程基準》的要義

《師資職前專業素養指引暨課程基準》開宗明義宣告「教育部依法訂定教師專業素養指引與師資職前教育課程基準，以促進各師資培育之大學更加多元發展，並確保師資培育品質與教師素質。」（頁 1）並將全文分為：〈背景、目的、定義及規劃架構〉（以下簡稱〈前言〉）、〈教師專業素養指引—師資職前教育階段〉（以下簡稱〈師資職前專業素養指引〉）、〈師資職前教育課程基準〉（以下簡稱〈師資職前課程基準〉）及〈附錄：課程核心內容與參考科目〉（以下簡稱〈核心內容與參考科目〉）等四部分。究其要義，可由以下三點申述之：

一、採引導課程和檢核機制確保師資培育成果

〈前言〉具體揭櫫《師資職前專業素養指引暨課程基準》的施行目的和規劃原則（頁 1-3），茲分別說明如下：

（一）施行目的

〈前言〉所臚列的施行目的有四：

——引導大學發展師培課程，以確保師資生具有教師專業知能與態度。

——引導大學與中小學／幼兒園（以下合稱「K-12 情境」）安排師資生進行教育實踐活動（以下簡稱實踐活動），以涵養其教育熱忱與教師專業責任感。

——確保師培課程內涵兼具理論與實務經驗，以有效評量師資生的專業教學能力。

——作為大學輔導師資生參加教師資格考試與辦理師資培育評鑑之參考，以確保師資培育成果品質。

而後又申明「於師資職前教育階段，訂定課程基準確保師資培育課程品質、透過大學校院師資培育評鑑機制評核各師資類科培育品質及成效、辦理教師資格考試檢核師資生學習成效」（頁 1-2），可見《師資職前專業素養指引暨課程基準》係藉由二個施行的路徑，達到確保師資培育成果品質的目的，茲條列如下：

1. 二個施行的路徑

（1）師培課程—引導大學自主規劃兼具理論與實務經驗內涵的師培課程，其中包

括和「K-12 情境」安排的實踐活動。

(2) 檢核機制—設計師資培育評鑑和教師資格考試等機制，分別評核大學師培課程的教學和輔導成效、以及師資生的學習成效。

2.確保的成果品質

包括教師專業知能與態度、教育熱忱與教師專業責任感、以及專業教學能力。

(二) 規劃原則

在前述目的的大囿下，〈前言〉進一步提出〈師資職前專業素養指引〉的規劃原則，見諸以下二點：

1.以兼顧階段和整體的發展連貫性，追求「完備教師培育專業化」

〈前言〉強調，「為確保師資培育品質和教師素質，在教師培育專業化過程中訂定各階段之『高級中等以下學校及幼兒園教師專業素養指引』²（以下簡稱〈K-12教師專業素養指引〉），並應用於各項師資培育制度。」（頁1-2）因此，〈K-12教師專業素養指引〉為我國師資專業化完備培育的依據；雖分職前教育、教育實習及在職教師等而各有其階段性的專業素養指引³，且由「圖1—教師培育專業化」（頁2）可見各階段均須由「專業素養應用」和「檢核機制」等二個面向著力，但各階段卻因上位的〈K-12教師專業素養指引〉和最終完成的「教師培育專業化」，而具有發展性、連貫性及整體性的關係（頁3）。

是以，縱然「本次公布之教師專業素養指引，應用於師資職前教育階段」（頁

² 〈前言〉的「三、規劃架構（一）完備教師培育專業化」項下，該指引的名稱為「高級中等以下學校及幼兒園教師專業標準指引」（頁1），但在其後圖1的最上方，卻名之為「高級中等以下學校及幼兒園教師專業素養指引」（頁2）；由於教育部於民國105年2月15日公布的《中華民國教師專業標準指引》，雖在名稱上並未標示「高級中等以下學校及幼兒園教師」，但內容係以之為對象，筆者推測《中華民國教師專業標準指引》將為《高級中等以下學校及幼兒園教師專業素養指引》訂定的重要參照，〈前言〉「三、規劃架構（一）完備教師培育專業化」項下的名稱應係誤植，行文遂以圖示為據。

³ 在民國107年6月29日發布的《師資職前專業素養指引暨課程基準》中，「完備教師培育專業化」包括師資職前教育、教育實習及在職教師等三階段，而同年11月16日修正發布的《師資職前專業素養指引暨課程基準修正規定》，則僅列師資職前教育和教育實習二階段；由於二個版本「完備教師培育專業化」的依據，均是「高級中等以下學校及幼兒園教師專業素養指引」，而目前已有的《中華民國教師專業標準指引》則包括三個階段，故本文以三階段說明之。

3），但在理解和應用〈師資職前專業素養指引〉時，仍宜基於「K-12情境」所需之「富教育愛的人師、具專業力的經師、有執行力的良師」圖像（教育部，2012，頁12），以整體的視野，考慮職前教育與教育實習階段的發展性和連貫性，尋繹適切的「培育」與「致用」循環規劃（仝前註，頁15）。

2.就應備得習及可測的知能與態度，訂定專業素養以引導師培課程

由於〈師資職前專業素養指引〉應用在引導大學規劃師培課程與安排實踐活動，使〈師資職前專業素養指引〉和〈師資職前課程基準〉間形成了體用關係：前者指引後者的規劃實施，後者實現前者的理想藍圖。為促成二者的相輔相成，〈前言〉在「完備教師培育專業化」的原則外，另提出三項規劃原則（頁3）：

- 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。
- 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。

可見《師資職前專業素養指引暨課程基準》將「K-12 教師」定位為「國家教師」，需要具備教導「全體國民」成長和發展的共同專業；而此共同專業，自須是整體環境能夠提供且大學可藉評量以確保每個師資生都能習得者。是以，應該具備、現實可行、成效可測、以及確保可習等訂定《師資職前專業素養指引暨課程基準》的原則，自亦是大學規劃和實施師培課程時所應把握者。

二、由勝任教學的內涵和行動展現出專業素養

所謂專業素養，〈前言〉定義為「一位教師勝任其教學工作，符應教育需求，在博雅知識基礎上應具備任教學科專門知識、教育專業知能、實踐能力與專業態度。」（頁1）此一定義，較長年由知識、技能及態度等層面探討教師專業的研究（吳淑禎，2011；蔡金田、趙士瑩，2019；蔡宗河，2005；蔡俊傑，2003；鍾任琴，1994），增加了「實踐能力（practical competence）」——如教育部2016年發布的《中華民國教師專業標準指引》，亦僅明定「我國教師專業標準之內涵，包括專業知能及態度。」（頁2）

究竟何謂實踐能力？為何增加實踐能力？增加實踐能力的專業素養又有哪些蘊意？是皆為大學規劃和施行師培課程前所宜清楚認知者。茲分別就實踐能力的意義、實踐能力在教師專業中的重要性、以及增加實踐能力的專業素養蘊義等三方面，剖析如下。

（一）實踐能力在強調能夠實際表現以有效解決問題

實踐能力(practical ability)一詞，首倡於R. J. Sternberg的智力三元論(triarchic theory of intelligence)，以人類解決問題時，須連續運用三種智力：一是組合性智力(componential intelligence)，表現為認知和比較問題情境中相關因素的分析能力(analytical ability)；二是經驗性智力(experiential intelligence)，表現為善用經驗重組問題情境和重析相關因素的創造能力(creativ ability)；三是肆應性智力(contextual intelligence)，表現為適應環境的實踐能力(張春興，2006，頁765)；可見實踐能力是一種能與環境互動，讓雙方達到和諧狀態的行動能力。鄭雅丰和陳新轉(2011，頁34-35)指出，Competence「『泛指』表現出來的、能夠有效解決問題的能力」，而Ability意指「個人內在所擁有的，可能去達成某項任務的實力。……能否構成有效的能力表現則有待考驗」；依據《中華民國師資培育白皮書》(以下簡稱《師培白皮書》)(教育部，2012，頁12)描繪的「有執行力的良師」，其核心內涵之一即為革新教育實務的「實踐智慧」(practical wisdom)。因此，專業素養之以實踐能力為「practical competence」，乃在強調「能夠實際表現以有效解決問題」；具體言之，即聲明專業的教師必須能「實際表現勝任教學工作和符應教育需求」！

（二）教師專業賴實踐能力整合運用專業知能態度

面對快速的社會變遷，教育系統必須培育兼具獨立生存、群體生活及公民責任等知能和態度的全人(國家教育研究院，2014；教育部，2012；National Institute of Education, Singapore [NIE], 2010)，使各國政府或專業組織紛紛強調「因應時空環境需求的卓越教學(good teaching)」，並揭示「卓越教學係以學生的學習為核心」，從而制定以「學生學習」為核心的教師專業標準(以下簡稱專業標準)或素養，作為師培課程規劃、教師資格認證、教職聘任及評鑑等單一階段或跨階段的憑藉(郭淑芳、張明文，2014；教育部，2012，2016，2018；Alcorn, 2014；Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011, 2016；Bourke, Ryan, & Ould, 2018；Call, 2018；Chung & Kim, 2010；Department for Education UK, 2011；Hollins, 2011；Ingvarson, 2002；Kleinhenz & Ingvarson, 2007；Kriewaldt, 2012；McMahan, Malone, Fredrickson, & Dunlap, 2015；Naylor, Campbell-Evans, & Maloney, 2015；Sachs, 2003；Sinnema, Meyer, & Aitken, 2017；OECD, 2013；UNESCO, 2015)；紐西蘭甚至自今(2019)年7月開始，由教學專業標準(the Standards for the Teaching Profession)取代專業標準，以確保師資生勝任教學(Education Council of New Zealand, 2017)。

事實上，無論何種專業標準或素養，均須由教師不斷自省「我如何改善我的實務？」和「我如何增進學生的學習？」，並將結果付諸實踐行動(Buzzelli &

Johnston, 2002)。是以，縱使教師具備再豐富的博雅知識、任教學科專門知識、教育專業知能及再熱切的專業態度，也必須透過勝任以學生學習為核心的教學行動，協助每個學生均能從事高品質的學習，感受到教育愛、啟迪出自發力、建立起互動感、培養成共好志，從而都有自我實現的可能，才具有回應社會關注教師實際教育成效的價值（教育部，2012）。

（三）勝任教學須由教師個人不斷辯證內涵和行動

根據前項分析，專業素養之定義，可陳述為「『教師個人』能夠『以博雅的知識基礎、任教學科的專門知識、教育的專業知能及專業態度為基礎』，具體表現出『勝任教學工作』和『符應教育需求』的『實踐行動』」，蘊含如下三個層次的寓意：

1. 專業素養和核心素養具有連貫關係

將專業素養的定義和《十二年國民基本教育領域課程綱要核心素養發展手冊》（國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈，2015，頁1）的核心素養定義加以對照，可見二者均關注個人為適應當前生活和迎向未來挑戰，須終身學習必備的知識、能力與態度，藉供實踐力行的持續與情境互動，因而均強調「『素養具有者』的個人主體性」；誠然具有以個人為主體的銜接發展和統整一貫性。

換言之，專業素養所謂的「教師個人」，乃是延續自《K-12課綱》受教經驗下的「核心素養具有者」；透過師培課程，未來將成為勝任「K-12情境」素養導向教學的「專業素養教師」。

2. 專業素養係勝任教學的內涵和行動

「教師個人」為了實踐「勝任教學工作」和「符應教育需求」，須以博雅的知識基礎、任教學科的專門知識、教育的專業知能及專業態度等為先備內涵，並將歷次實踐的經驗，不斷重組與改造為日後實踐的先備內涵。於是，內涵為個人終身學習和歷練的積累，具有持續發展、維持與更新的特色；而實踐則為個人面對實際教學或因應特定情境需求時，主動整合和運用內涵的系統行動。正因此內涵和行動不斷辯證的歷程，成就了每個教師獨具特色且生機盎然的專業生涯！

3. 專業素養即是師資培育的成果品質

若進一步將專業素養的定義和前述師資培育成果品質的含意相對照，可見亦吻合相應。因此，師資培育的成果即指具備專業素養，而《師資職前專業素養指

引暨課程基準》的施行目的，遂可直言為藉由大學自主規劃的師培課程、教師資格考試及師資培育評鑑等檢核的機制，確保每個師資生均具備專業素養。

於是，《師資職前專業素養指引暨課程基準》規範下的師培課程，必須把握以下三個重點：

(1) 以「師資生」為素養的載體，肯定其個人主體性；(2) 展「專業」在勝任教學行動，協助整合知能態度；(3) 蘊「素養」於學習經驗積累，鼓勵藉由實踐內化。

三、藉實踐課程整合各類課程以培育國家教師

基於前述的體用互動關係，〈師資職前專業素養指引〉在宣告「大學應依據師資培育法所揭櫫……之共同課程上，規劃專業與專門課程，以培養……各項教師專業素養」（頁3）後，臚列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，認同並實踐教師專業倫理等 5項專業素養和因之發展的17項專業素養指標（頁3-4）。

而隨之呈現的〈師資職前課程基準〉，即針對培養專業素養的師培課程，提供「最基本、必要及共同的規範」（頁1）。茲彙整其內容要點並舉國小師資類科的師培課程（以下簡稱小教課程）為例，以見其設計。

(一) 確立各師資類科的師培課程目標內容及相關課程最低學分

如小教課程強調培育（跨）領域教學知識和能力，俾利進行包班制教學；擔任導師角色所需的知識、技能及態度；以及素養導向課程教學與評量等（頁4、12）；因而應至少修畢總學分46學分，包括專業課程 36 學分、專門課程 10 學分及各校自訂的普通課程學分；而在專業課程中，基礎、方法及實踐等課程之最低學分數應分別為4、8及12（頁4、7）。

(二) 規範三類課程的內涵和開設原則必須符合各類科師資需要

1.普通課程：培育人文博雅知識和教育志業精神，應緊密結合通識課程並得整合專業和專門課程（頁11）。

2.專門課程：培育任教學科、領域、群科知識及專業素養，以符合《K-12課綱》所需師資；如小教課程應將國語文和數學領域之教學基本學科課程中，至少各一

門課列為必修（頁10-11）。

3.專業課程：涵養專業素養，應包含必修和選修科目，可採跨課程整合規劃科目；其中基礎課程強調教師應備之理論、任教對象身心特質、教育行政、政策與法規等知識；方法課程在了解《K-12課綱》和從事課程、教學、評量、輔導及班級經營等知能；而實踐課程則須俾利熟悉教育實務，學分應達專業課程總學分數1/3，課程規劃須符合邏輯安排和重視跨領域教學，應依領域、群科性質設置相關教材教法，且教材教法和教學實習應列為必修（頁9-10）。

(三) 要求各類課程以核心內容和參考科目及專業素養緊密對應

課程核心內容意指「師資生擔任教師最基本應習得的課程內容，為最基本、最重要的概念，以為各師資培育大學規劃師資職前教育課程及教學之用」（頁12）；基於「各教育階段專業素養在共同基礎上，有其獨特性」（頁11），分別標示各師資類科專業素養和指標的課程核心內容對應表，明訂各師培課程「應涵蓋課程核心內容」（頁10）；再以〈核心內容與和參考科目〉表列各師資類科課程核心內容與對應的參考科目，敘明「所列參考科目，僅供各校規劃課程時參考」（頁24）。

以小教課程為例，主要以基礎課程對應素養一、二（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），參考科目如教育哲學、教育史、教育社會學、教育心理學等；專門、方法及實踐課程對應素養三、四（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），參考科目如課程發展與設計、教學原理、教育評量與測驗、學科／領域專門知識、分科／分領域教材教法、輔導原理與實務、班級經營等；普通和實踐課程對應素養五（認同並實踐教師專業倫理），參考科目如教師專業倫理、教育研究法、教學實習等（頁27-29）。

但事實上，不僅各素養間具有相輔相成的關係，各類課程和據以規劃的各學科間亦難以完全獨立，且同一學科的內涵亦可對應多個素養，如〈核心內容與和參考科目〉表中，「教育概論」即為對應五個素養的參考學科（全前註）；而這正是〈師資職前課程基準〉一再標舉「跨課程整合規劃科目」的原因（頁10、11）。

(四) 特別規定實踐課程開設原則裨益師資生熟悉教育實務目標

由前述三類課程的開設原則中，可見〈師資職前課程基準〉特別重視實踐課程，針對其最低學分比、規劃、設科及教學原則等，均提出具體要求；目的即在以實踐課程為整合其他各類課程的媒介，為培育勝任「K-12情境」教學的專業

教師所最不可或缺者。

蓋唯有當師資生具備教育發展、學習者、課程和教學及評量、學習環境和適性輔導、以及教師專業倫理等知能的內涵，而能整合運用於關懷弱勢學生、維護學生福祉、發展溝通能力和習慣、團隊合作、解決問題等勝任「K-12情境」教學的實踐行動，並不斷運用「我如何改善我的實務？」和「我如何增進學生的學習？」的省思，追求專業成長，方可為理論認知和實務經驗建立不斷檢證與補充的關係，從而體認和思辨教師的角色，由「被告知（be told）」的教師專業，轉化為具主體性的自我認定（self-identity），進而發展符應情境需求的終身學習意願、能力及行動，成為具備專業素養的「國家教師」。

換言之，真正展現職前師資培育成果的關鍵，非僅是教師資格考試測得的專業知能分數，而須透過「K-12情境」每個學生的學習表現－核心素養，方才見證了師資的專業態度、教育熱忱與專業責任感。毋怪Sinnema、Meyer及Aitken（2017）呼籲師培課程應透過結合理論的實踐，整合離散呈現的專業標準，誠然和《師資職前專業素養指引暨課程基準》的用心不謀而合！

（五）鼓勵大學在前述規範下專業自主規劃具有特色的師培課程

為引導大學規劃具有特色的師培課程，以促進大學更加多元發展（頁1），在上述規範外，大學可「依專業自主與學校特色，自行規劃課程之名稱及學分數，並鼓勵提高學分數，開設跨指標、跨類別、跨領域／學門課程，惟所開設之課程應能對應所有的教師專業素養指標。」（頁7）對於課程核心內容，各校亦「得視其發展特色及師資調整」（頁12），至於對應課程核心內容的參考科目，更可「考量本身師資、特色及發展方向，根據專業素養、專業素養指標及課程核心內容自訂合適之相應科目。」（頁24）

相較於《師資職前專業課程實施要點》，〈師資職前課程基準〉不僅對師培課程有較整體的考量，且大幅減少對科目和學分數的規定，更免除大學須將所擬訂之科目和學分一覽表陳報教育部核定之規定；尤其鼓勵大學在考量本身師資、特色及發展方向，根據專業素養和指標及課程核心內容，自主規劃總學分數、各類課程學分數、各學科名稱和學分數、調整課程核心內容，亦得開設跨指標、跨類別、跨領域／學門課程；確為我國職前師資培育邁出了肯定和尊重專業的一步。

參、可供落實要義並展現特色的師培課程規劃策略

藉增加實踐課程的時數，以提升師資生的實務經驗，已見諸歷次師培課程的改革，如《師培白皮書》（頁 58）即明定「教學實習科目更應有一半以上時數

在中小學或幼兒園教學現場學習。」《師資職前專業課程實施要點》於要點（七）亦規範「各大學規劃各類科教育專業課程應包括至擬任教類科實地學習，提供師資生……見習、試教、實習、補救教學、課業輔導或服務學習；……國民小學：至少七十二小時」，又在〈附表：國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表〉中，將教學實習、國語和數學教材教法等科目列為必修。

但實踐課程的實施成效，似乎始終是檢討師培課程時的重點，如《師培白皮書》（頁 21）即提出如下反思：

教育專業課程的實務教學內容不足，學科專門知能與中小學教材內容結合度不足，學科教學知能的課程設計不足，且教育專業知能、學科專門知能與學科教學知能之間未能充分整合，……其次，師資培育課程有關教師志業與品德倫理教育亦有所欠缺，……再者，師資培育歷程中有關體驗與省思活動較為不足，較少提供機會讓師資生……批判、質疑與反思個人的教育信念及價值。

因此，《師資職前專業素養指引暨課程基準》在增加實踐課程的時數同時，亦要求課程規劃符合邏輯安排、重視跨領域教學、依領域或群科性質設置相關教材教法、及教材教法和教學實習列為必修等；可見確保師資生的實踐經驗，確有助於勝任卓越的教學，乃是大學規劃和實施實踐課程時應特別留意者。

在深入探究國內外的相關文獻後，得有如下發現：

一、連結「K-12 情境」，擴展實踐活動

許多研究（何縉琪、許智香、沈麗芬、饒瑞鳳，2010；Adoniou, 2013; Allen, 2009; Hastings, 2010; Hollins & Crockett, 2012; McMahan et al., 2015）指出，在師資生和「K-12 教師」的評價中，實務經驗是師培課程裡最有助於認知真實存在的學生、發現他們如何學習、以及實際感受學校運作和教學情境的複雜動態性，使個人迅速建構教學專業體系的部分。

因此，藉由改變總時間、期程、方式，以增加師資生到「K-12 情境」見習、試教、課業輔導、服務學習……等機會，成為以實踐活動「量」的變革，增進師資生卓越教學能力的起點（Darling-Hammond, 2006; McMahan et al., 2015）；隨著活動的進行，逐漸發展出對活動過程、輔導（mentoring/supervising）類型和強度、以及和「K-12 情境」的關係等「質」的要求（王金國，2015；何縉琪等人，2010；Adoniou, 2013; Cochran-Smith, 1991; Darling-Hammond, 2006; Hollins&

Crockett, 2012; Jones et al., 2016; Leijena et al., 2014; McMahan et al., 2015)；茲將規劃和實施實踐活動的具體有效策略彙整如下：

(一) 尋求和多樣背景的「K-12 情境」合作

為有助於師資生深入理解學習、社會和文化背景，具備在複雜的教室情境中，從事個別化教學，及參與專業社群改進學校課程和文化等知能與態度，大學應尋求和不同社經文化背景的「K-12 情境」發展合作關係，避免因允許師資生自行選擇學校從事實踐活動，使實務經驗受限於個人的社經背景，而不利適性教學能力的發展 (Adoniou, 2013; Darling-Hammond, 2006; McMahan et al., 2015)。

在選擇合作的「K-12 情境」時，則須考慮信任和責任感、時間和承諾、組織氣氛、績效表現、共生和互惠關係、分享願景和信念、彈性和適應力、尊重、溝通和敏感度、挑戰和樂於成長、所有權和參與意義感等條件 (高薰芳, 2002; Hollins & Crockett, 2012; Ronfeldt, 2015)。

(二) 建立和「K-12 情境」的協調合作關係

具有協調合作關係的「大學—K-12 情境」，較能促進雙方的課程連繫、提供師資生豐富的學習教學機會、提升對師資生實踐活動的輔導品質、以及有效協助師資生從事系統的省思 (陳嘉彌, 2000; Adoniou, 2013; Cochran-Smith, 1991; Yu & Hunt, 2016)。

預期和「K-12 情境」發展合作關係，大學可採凝聚共同願景、設定理論基礎、制定實踐過程、確定實踐取向、釐清實踐定位、以及形成協作團隊等步驟；當雙方確定要建立合作關係時，則應簽署合作備忘錄 (楊智穎, 2011; Hollins & Crockett, 2012)。

(三) 確保相關的人事物等均聚焦於達成目標

對於師資生理解教學複雜性和教師專業所需的相關人事物，大學須承擔協調和組織的責任；必要時，應提供促使「K-12 情境」完成合作任務的協助：如協助「K-12 教師」針對課程、教材及教法進行檢視、省思、設計與發展，或基於「K-12 教師」的經驗和建議，合作開發適合差異化教學的課程和教材等 (陳嘉彌, 2000; 謝寶梅, 2003; Darling-Hammond, 2006; Davies et al., 2013; McMahan et al., 2015; O'Connor, 2016)。

在任何活動進行前，均應和「K-12 情境」的相關人員及師資生充分溝通，進而提供完整的準備協助或教育，以確保所有的參與者，均對活動的目標、內容、

方法及評量等達成共識（王金國，2015；陳嘉彌，2000；Jones et al., 2016）。

(四) 平等互惠共同解決問題和發展教學專業

規劃相關活動時，除考量師資生的學習外，大學亦應兼顧「K-12 情境」師生和相關人員的福祉，創造雙方平等、互助、互惠、互利的關係，以共同面對和解決因合作產生的所有問題（王金國，2015；高薰芳，2002；陳嘉彌，2000；Adoniou, 2013; Jones et al., 2016）。

在合作的過程中，師培教師必須肯定「K-12 教師」具有決定教學品質和評估師資生學習教學的專業技巧，從而以師資生的實踐活動為中心，和「K-12 教師」共組專業社群，以相互觀察、協同教學及對話討論等機制，強化理論和實踐的連結，進而提升大學和「K-12 情境」的教學專業（黃玉幸，2017；Davies et al., 2013; Yu & Hunt, 2016）。

(五) 蒐集回饋資料適時修正或調整實踐計畫

師培教師除因帶領師資生在「K-12 情境」活動，而有實際觀察或體驗的發現外，還可利用集會、訪談、問卷、檔案及網路平台等方式，蒐集「K-12 情境」相關人員和師資生的檢討回饋資訊，以利適時修正本次活動或調整未來實踐計畫（王金國，2015；何縉琪等人，2010；蔡天助，2017；McMahan et al., 2015）。

如以師資生在「K-12 情境」的實踐經驗為例，可見確有助於改善理論和實踐的分立，增進師資生的溝通表達、危機處理、自我覺察、與人合作及專業省思等能力，也較能由學生的角度思考問題，強化備課和教學經驗，激發責任感及更加確定未來擔任教師的意願；唯所感覺最大困擾者，乃是學生的常規管理，師培教師自宜於此多加著力（王金國，2015；何縉琪等人，2010；蔡天助，2017；Yu & Hunt, 2016）。

二、提升實踐課程的品質，強化實踐能力

增加師資生到「K-12 情境」之實踐活動，雖最具真實感，但考慮「K-12 情境」和大學的距離與往返時間、以及難以形成對卓越教學的整體和全面經驗等限制（謝寶梅，2003；Allen, 2009; Darling-Hammond, 2006），改進教學實習和教材教法等實踐課程的品質，成為務實的取向。

由於見習和試教等活動，本多見於實踐課程的安排，因此，前述五項策略亦可供實踐課程規劃和實施的參照，但尚有如下的可行策略：

（一）設計多樣的活動以充實課程內涵

為增進師資生學習教學的動機和提供整合體驗的機會，實踐課程應以師資生為學習的主體，訂定明確的目標，在見習和試教之外，安排模擬試教、微型教學、省思、討論、觀摩和評析教學錄影帶、創意教學專題演講、訪談師鐸獎教師、案例教學、融入問題引導學習於自我學習和試教、製作形成性檔案、運用協作平台、以及行動研究等多樣化的內容和活動（王瑞璦，2006；邱憶惠，2016；李麗君，2006；徐綺穗，2009；徐靜嫻，2013；陳美玉，2014；曾靜瑜，2017；劉唯玉，2015；謝念慈，2016；謝寶梅，2002；蘇意雯，2016；Darling-Hammond, 2006; Korthagen, 2002）。

而善用師資生的學習成果，亦可以發揮其他效益：如所撰寫的案例和省思資料，除可供相關課程分享，亦可作為日後案例教學的教材，更可因瞭解師資生遭遇的關鍵事件和迷思概念，革新師培課程和精進教學（劉唯玉，2015）；又如在教學實習課堂中協助師資生學習「問題引導學習」後，引導其轉化為試教的內容，不僅有助於維持師資生的學習動機和深化學習成果，增進其和同儕的專業互動，更有助於完成知行合一的實務經驗（徐靜嫻，2013）。

（二）運用省思和對話以引導概念建構

在師資生參與多樣的課堂活動，尤其見習和試教後，宜藉由批判性的省思和社會建構的對話，引導其充分掌握實踐的情境和解決立即的問題、深度理解和詮釋大學課堂上所學的理论、發展後設認知的學習能力和習慣、及以口語和文字敘述省思的結果，從而逐步建構其概念體系；更可鼓勵其透過行動研究，嘗試解決實際問題和提升教學品質，進而發現理論和實踐的互動連結（邱憶惠，2016；何縉琪，2019；周鳳美，2010；符碧真、黃源河，2016；徐靜嫻，2013；陳美玉，2014；謝寶梅，2003；Darling-Hammond, 2006; Cavangh & Garvey, 2012; Korthagen, 2002; Leijena, et al., 2014; Loughran, 2002; Naylor et al., 2015; O'Connor, 2016; Roland, 2017）。

至於有效的引導的方式，則可分由步驟和內涵加以設計：如在步驟上採取ALACT模式—行動(Action)、回顧(Looking back on the action)、覺知(Awareness on essential aspect)、創造(Creating alternative methods of action)、嘗試(Trial of alternative action)；亦可透過回顧個人的試教紀錄，以四個問題自省：看到了什麼事件？為什麼會發生？和哪些理論有關？以及從事件中學到了什麼？而在內涵上，則包括行動、行動中的省思、行動中省思的敘述、行動中省思敘述的省思、及行動後的省思等層次（符碧真、黃源河，2016；徐綺穗，2009；Korthagen, 2002; Leijena, et al., 2014）。

（三）透過形成性檔案以發展專業認定

由於學習檔案有助於師資生累積個人的專業素養，亦為參與教師甄選的輔助工具，更是發展教師專業的基礎（曾素秋，2014），因此，師資生應學習製作形成性的學習檔案，並以之為繼續修習師培課程、取得教師證書及就任正式教職的重要憑據。究其內容，則應包含個人傳記或生活史、師培課程修習和省思的歷程與結果等，而非僅呈現成績單、證照、榮譽或複製知識的資料集（Naylor et al., 2015）。

同時，實踐課程宜協助師資生透過個人傳記或生活史的分析，有系統地反省重要的學習經驗，以針對既有的價值認知或直覺反應，進行理性的質疑與梳理，從而產生再概念化與再體驗的效果；再藉由師培課程修習和省思的持續記錄，反覆激盪個人對教育和教師角色的認識、辨識和檢核個人的核心能力、證成教學知能和實踐的轉化整合，從而發現價值觀和信念系統的建構與變化，確定想要成為教師的原因並形成其專業承諾（陳美玉，2014；教育部，2012；謝寶梅，2003）。

（四）藉各種連結關係以激勵學習教學

就見習和試教的經驗來說，師資生在見習中可以觀摩到較多的教學面向，其省思亦多關注於教師班級經營的表現；但因看到理論與實務的落差，使其由對「K-12 情境」的期待，轉變成對所學「不實用」或「不知如何用」的焦慮，甚至產生專業認同的危機。而面對必須綜合教學和班級經營知能的試教，師資生不僅在準備階段感覺緊張，且因教學過程中突發事件的衝擊，省思時多聚焦於教學策略和學生特質、承認自己的不足、且堅定理論和實務間存有距離的信念，更產生挫折或無力感。因此，見習和試教活動宜交錯進行，以利師資生強化專業知能，逐步建構專業認同與自信（徐綺穗，2009）。

面對師資生在修習課程中的情緒變化，師培教師可運用學習團隊（cohort model），和全體師資生共創合作和支持的連結；並以周密的計畫和激勵的協助，引導課程進行；進而藉協助師資生學習教學為起點，和師資生及「K-12 教師」發展出專業社群（謝寶梅，2003；Cavangh & Garvey, 2012；Dinsmore & Wenger, 2006；Jay & Miller, 2016；Naylor et al., 2015）。

三、創造整體的教育情境，涵養專業素養

在藉增加實踐活動的時數、頻率、協調和組織相關的人事物，至充實實踐課程的內涵、加強省思和對話方式等努力後，相關研究（陳沛雯、王俊斌，2017；謝念慈，2016；Association of Teacher Educators [ATE], 1992；Darling-Hammond,

2006; Goodwin et al., 2014; Ping, Schellings, & Beijaard, 2018; Yu & Hunt, 2016) 發現多數師培課程仍由學術性教學知識構成的認識論主導，運用吸引力不足的講述法教學，並視實踐範疇為大學課堂之外的學習，甚至以指導師資生學習教學乃是實踐課程任課教師的任務；而部分擔任實踐課程的師培教師，並未準備好承擔自己的角色，如不盡知「K-12 情境」的良好教學要素、不熟悉如何引導師資生學習教學等；因而倡議應自大學內部創造整體的學習情境，以提供師資生完整的適切體驗，亦即由師培教師群精進教學開始，具體策略可如下述：

(一) 組織協助師資生學習教學的專業社群，形成教學研究及服務的團隊

師培教師群可藉由協助每一名師資生學習教學為核心，組成專業社群，藉共同備課、相互觀課及觀後議課的歷程，充實任教學科知識和教學知識，運用參與式教學激勵師資生投入學習，檢視並修正個人的教學信念和精進自己的教學，從而建立共同或類似的教學風格，發展對師培教師專業素養的共識，以及透過行動或學術研究不斷學習等。而此過程中的成果和體驗，不僅可為師培課程的教材，亦能在留意學術倫理下從事各級學校課程和教學的研究，更可供「K-12 教師」的在職進修提供典範。換言之，為勝任教學而必須成為專業社群的一員，應由師培教師群率先實踐（何縉琪，2019；楊智穎，2019；蔡進雄，2017；謝念慈，2016；ATE, 1992; Barnes, Boyle, Zuilkowski, & Bello, 2019; Hadar & Brody, 2012; Koster & Dengerink, 2008; Naylor et al., 2015; Patton & Parker, 2017; Ping, et al., 2018; Zeichner, 2006, 2010）。

(二) 依據「K-12 情境」卓越教學的要素，建構連結理論和實踐的課程

師培教師群應基於學術研究和實際接觸的發現，建立「K-12 情境」卓越教學的共同願景和明確要素、掌握師資生應備的教學知能和轉化教學實踐的要領，以發展理論和實踐緊密連結、甚至消融界線的課程架構，從而規劃具有特色的師培課程；同時，在招攬師培課程的新進教師時，亦宜以具有「K-12 情境」的任教背景為重要考量；期協助師資生在修課期間，不僅學習「如教師般思考」，亦能「如教師般行動」，具備自我省思的教育專業力和解決問題的教育實踐力（陳沛雯、王俊斌，2017；黃源河，2010；楊智穎，2019；謝念慈，2016；謝寶梅，2003；ATE, 1992; Barnes, et al., 2019; Darling-Hammond, 2006; Hollins & Crockett, 2012; Zeichner, 2006）。

(三) 透過臨床教學熟稔「K-12 情境」教學，精進並提供卓越教學示範

師培教師群宜透過協同或臨床教學，熟稔和內化「K-12 情境」的卓越教學要素，並將大學授課的焦點，從教材內容轉移至學習者，進而發揮影響師資生學習教學的積極因素並提供卓越教學的示範，協助師資生因實際觀摩、體會、認同、

模仿及驗證卓越的教學或教學的理論，修正或重建其教學信念，從而勝任教學（陳沛雯、王俊斌，2017；謝念慈，2016；謝寶梅，2003；ATE, 1992；Barnes, et al., 2019；Darling-Hammond, 2006；Kahne & Westheimer, 2000）。簡言之，即師培教師群必須以身教示範其言教（Teachers of teachers must model their models）（Kahne & Westheimer, 2000, p. 381）！

（四）不斷以批判省思的態度，留意非正式體驗對實務經驗的重大影響力

所謂非正式體驗，包括隱含在師培課程中的知識、教學、權力、語言等潛在課程，以及因社會環境變遷、師培政策調整或師培課程取向等所造成的懸缺課程：前者如師培教師群所表現的教師承諾深度和活力、引導師資生學習專業素養的態度、與「K-12 教師」的合作方式、對「K-12 教師」專業素養的關注程度等；後者如師資生的人格陶冶、品德教育、情意教育、乃至專業素養和指標準等，是皆可能在不知不覺中，對師資生的實務經驗造成影響。因此，師培教師群必須經常抱持批判省思的敏覺，並就所得開展改進的行動（高強華，1998；張芬芬，1997；張美華、簡瑞良，2013；教育部，2012；楊智穎，2016；ATE, 1992；Bourke, et al., 2018；Sachs, 2003）。

（五）由點連線而面逐漸擴大影響力，至結合社會資源共創整體學習情境

在前項的運作經驗上，師培教師群可持續以師資生的學習為核心，邀請非師培教師參與或共組專業社群，藉討論師資生的學習狀況而打破各不相屬的現狀，進而影響大學中的其他教師或從事跨校連結和分享，如將全人教育的價值取向推展至普通課程、普遍精進大學課堂的教學、研發跨領域或學門的課程設計、乃至促進各級學校的教育改革或影響教育政策等（陳沛雯、王俊斌，2017；劉世雄，2011；謝念慈，2016；謝寶梅，2003；ATE, 1992；Hadar & Brody, 2012）。同時，亦應強化校園環境和設施、和其他社會資源發展夥伴關係，如基金會、企業、博物館、青少年中心、教科書廠商等，以為師資生學習教學創建有利的整體情境（教育部，2012；ATE, 1992；Darling-Hammond, 2006；Dinsmore & Wenger, 2006；Naylor et al., 2015；Zeichner, 2006, 2010）。

肆、結論與建議

在運用理論研究法，深入探究《師資職前專業素養指引暨課程基準》，並經廣泛蒐集和反覆閱讀國內外的相關研究後，本研究彙整出《師資職前專業素養指引暨課程基準》的要義、以及可供落實該要義以展現特色的師培課程規劃和實施策略等發現。茲依據前述發現，整合為結論供大學參酌運用，再針對規劃和實施

師培課程所需的配套，研擬出對大學行政單位、教育行政主管機關及後續研究的建議。

一、結論

（一）以《師資職前專業素養指引暨課程基準》要義為基礎開展課程新猷

《師資職前專業素養指引暨課程基準》係以〈師資職前專業素養指引〉為引導〈師資職前課程基準〉的目標，〈師資職前課程基準〉為實現〈師資職前專業素養指引〉的推手，二者相依相存，緊密連結。因此，在規劃和實施師培課程時，大學宜有如下的認知：

1. 師培課程規劃和實施的核心

協助每個師資生藉高品質的學習，對勝任「K-12 情境」的卓越教學，有良好的學習成效，成為「完備教師培育專業化」的國家教師。

2. 師培課程規劃和實施的原則

全體師資生均應具備專業素養、所有活動和課程的規劃均現實可行、可藉多元評量檢測師資生的學習成效、以及運用各種方式確保每個師資生均可習得課程目標。

3. 師培課程規劃和實施的重點

以「師資生」為素養的載體，肯定其個人主體性；展「專業」在勝任教學行動，協助整合知能態度；蘊「素養」於學習經驗積累，鼓勵藉由實踐內化。

4. 師培課程規劃和實施的要領

以專業素養和指標為依歸、具體表現勝任教學為判準、課程核心內容為範疇、紮實實務經驗為歷程、通過外在檢核為品管機制、本校現實條件和發展方向為考量。

（二）循提升活動質量創新課程內涵至創造整體情境三階段培育國家教師

為充實師資生的實務經驗，以利融貫理論和整合素養，大學可依短期、中期及長期規劃和實施具有特色的師培課程，茲分述如下：

1.以數量和品質並重的實踐活動，豐富師資生的實務經驗

在增加實踐活動的機會外，宜和不同背景之「K-12 情境」發展緊密的協調合作關係，平等互惠的共同解決問題和發展教學專業，以達成預期的目標。

2.以內容和教法創新的實踐課程，強化師資生的實踐能力

充實實踐課程內涵和改進教學方式，務實地激發師資生的學習教學動機、建立其省思回饋和社會建構的習慣、及透過形成性檔案發展其專業認定。

3.以身教示範和結合資源的整體情境，涵養師資生的素養

由師培教師群以師資生的學習教學為核心，組成精進教學的專業社群，充分掌握「K-12 情境」卓越教學的要素，以規劃可供理論和實務互動補充的課程，並藉批判省思的態度，不斷提升課程和教學的品質，進而擴及全校教師乃至結合社會資源，以身教示範「理想的學校」和「卓越的教學」，開創最有利於師資生學習教學的完整教育情境。

二、建議

(一) 大學行政單位

- 1.提供師培教師從事「K-12 情境」和「以師資生為學習主體」之卓越教學研究的必要資源。
- 2.鼓勵師培教師分享「以師資生為學習主體」的卓越教學研究和實踐發現，協助組織以發展教學為目標的跨學系／學院／大學／教育階段之師培課程。
- 3.給予實踐課程較大的彈性和支持，如降低師資生的修課人數、配合「K-12 情境」和其他社會資源的作息排課等。
- 4.將師培教師應具備的卓越教學能力和所研發的相關成果，具體反應在教師聘用和評鑑辦法中。

(二) 教育行政主管機關

- 1.鼓勵師培教師和「K-12 教師」合作，從事「以學生為學習主體」和「精進師資生勝任教學」的研究，兼收提升「K-12 情境」和師培課程教學品質之效。
- 2.透過對「K-12 情境」的輔導和評鑑結果，薦予大學選聘為實踐活動和課程的

合作對象，支持大學和「K-12 情境」發展多樣的關係。

3. 鼓勵大學分享與觀摩課程規劃和評鑑歷程，進而輔以研究尋繹師培課程規劃和評鑑的要素與模式，協助發展滾動式師培課程的規劃機制。

4. 藉持續且多元的資料蒐集和檢核工具研發，掌握師資生的學習成效和國外專業素養的發展趨勢，長保《師資職前專業素養指引暨課程基準》的適切性。

(三) 未來研究

1. 針對「K-12 情境」卓越教學、統合理論課程和實務經驗的學術要素、及師資生教學知能和實際教學的轉化歷程等進行研究。

2. 以任教五年內的新手教師為對象，搜集其在大學修習理論課程和從事實踐活動與課程的學習經驗、及對相關課程與活動規劃的建議。

3. 掌握「K-12 情境」對協助大學進行實踐活動和課程的意見，廣泛蒐集國外相關的具體資訊並提整為建議，供大學建立合作關係參照。

參考文獻

- 王金國（2015）。師資培育機構推動服務學習之行動與省思—以靜宜大學師資培育中心為例。臺灣教育評論月刊，4（1），41-47。取自 <https://reurl.cc/QpXzj0>
- 王瑞堦（2006）。教學實習課程中教學實際突破與省思之行動研究。國民教育研究學報，16，1-26。
- 全國法規資料庫（2017）。師資培育法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>
- 邱憶惠（2016）。學習去教：在師資培育課堂裡的自我研究。師資培育與教師專業發展研究期刊，9（3），81-104。DOI: 10.3966/207136492016120903004
- 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。
- 何縉琪（2019）。素養導向師資培育教學：以慈濟大學為例。臺灣教育評論月刊，2019，8（8），51-56。取自 <http://www.ater.org.tw/journal/article/8-8/topic/10.pdf>
- 何縉琪、許智香、沈麗芬、饒瑞鳳（2010）。培育師資生教學實踐素養之研

- 究。慈濟大學教育研究學刊，6，51-93。取自
http://tao.wordpedia.com/show_pdf.ashx?sess=cixmw5yo3v12zxnvmlngsp55&file_name=JO00000906_6_51-93&file_type=q
- 李雅婷（2011）。師資職前教育師培生進行問題引導學習之課程設計與實施研究。屏東教育大學學報－教育類，37，57-96。
 - 李麗君（2006）。檢視師資生教學信念與其實踐之方案實施與成效。國立臺北教育大學學報：教育類，19（1），39-62。
 - 周鳳美（2010）。師資生集中實習教學省思札記之內容分析。師資培育與教師專業發展期刊，3（1），41-69。
 - 郭淑芳、張明文（2014）。師資培育制度改革回顧與展望。教育研究月刊，245，41-60。DOI：10.3966/168063602014090245003
 - 高強華（1998）。師資培育課程中的情意學習。中等教育，49（1），59-68。
 - 高薰芳（2002）。師資培育：職前教師教學系統發展。臺北市：五南。
 - 徐綺穗（2009）。學生反思內涵的分析及其對教學實習課程的啟示。教育研究與發展期刊，5（1），35-58。
 - 徐靜嫻（2013）。PBL 融入師資培育教學實習課程之個案研究。教育科學研究期刊，58（2），91-121。DOI：10.3966/2073753X2013065802004
 - 張芬芬（1997）。多元化師資培育中的潛在課程。教育資料集刊，22，235-254。
 - 張美華、簡瑞良（2013）。情意課程在師資培育過程的實施困境。雲嘉特教，17，14-21。
 - 張春興（2006）。張氏心理學辭典。臺北市：東華。
 - 陳沛雯、王俊斌（2017）。變革中的師資培育制度與學校現場專業期待。T&D 飛訊，231，1-18。
 - 陳美玉（2014）。從實踐知識論觀點看師資生的專業學習與發展。教育資料集刊，28，77-107。取自

https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/6/pta_8719_6037967_85574.pdf

- 陳嘉彌（2000）。促進師資培育機構與實習學校合作成功的先備條件。《教育實習輔導季刊》，6（2），53-61。
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈（2015）。十二年國民基本教育領域課程綱要核心素養發展手冊。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/51358/9df0910c-56e0-433a-8f80-05a50efeca72.pdf>
- 符碧真、黃源河（2016）。實地學習：銜接師資培育理論與實務的藥方？。《教育科學研究》，61（2），57-84。
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED2600/cp.aspx?n=37734BA79B67A89A&s=AF04D533FC93AA8D>
- 教育部（2013）。師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001133>
- 教育部（2016）。中華民國教師專業標準指引。取自 <https://reurl.cc/alV2GX>
- 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。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001829#lawmenu>
- 教育部電子報小組（2018年7月5日）。師資專業素養指引公布 課程自主空間加大。《教育部電子報》，826期。取自 https://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=1042
- 曾素秋（2014）。師資生學習歷程檔案評量之實作與省思—以某科技大學為例。《教師教育期刊》，3，81-118。
- 曾靜瑜（2017）。運用協作平台加強師資生教學省思之可行性討論。《T&D 飛訊》，243，1-21。

- 黃玉幸(2017)。師資培育機構實施協同教學之可行性。臺灣教育評論月刊，2017，6（7），30-35。取自 <http://www.ater.org.tw/journal/article/6-7/topic/08.pdf>
- 黃源河（2010）。融合斷裂：搭起師資培育理論與實務鴻溝的橋樑。當代教育研究季刊，（4），1-40。
- 楊智穎（2011）。「教育實習」的生命敘說兼論專業發展學校的實踐與省思。載於屏東教育大學師資培育中心暨教育學系（主編），尋找新的教育實習之路－專業發展學校的實踐與反省（頁 3-11）。屏東市：屏東教育大學。
- 楊智穎（2016）。從懸缺課程的觀點探討師資培育課程的革新。課程研究，11（2），1-17。
- 楊智穎（2019）。回應新課程政策變革的師資培育課程發展。臺灣教育評論月刊，2019，8（4），51-57。取自 <http://www.ater.org.tw/journal/article/8-4/free/01.pdf>
- 鄭雅丰、陳新轉（2011）。能力概念及其教育意義之探討。教育研究與發展期刊，7（2），27-56。
- 劉世雄（2011）。多元師資培育制度後的師培通識課程。通識在線，33。取自 http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/page4/publish_pub.php?Pub_Sn=36&Sn=1110
- 劉唯玉(2015)。融入教育實踐智慧的師資培育方法－案例撰寫。T&D 飛訊，208，1-19。
- 蔡天助（2017）。邁向理想的第一步：史懷哲教育服務隊的初步觀察。通識學刊：理念與實務，6（1），1-38。取自 <http://www.nwgest.org.tw/wSite/public/Attachment/fl523502622335.pdf>
- 蔡金田、趙士瑩（2019）。學校兼任行政教師行政專業能力指標建構與分析。臺北市：元華文創。
- 蔡宗河（2005）。英國《學科領導人標準》對我國教師專業發展的啟示。教育研究集刊，51（3），101-133。
- 蔡俊傑（2003）。提升教師專業知能因應九年一貫教育改革。臺灣教育，623，20-27。

- 蔡進雄（2017）。大學教師專業學習社群的實踐與省思。評鑑雙月刊，70。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2017/11/01/6862.aspx>
- 謝念慈（2016）。十二年國民基本教育中學師資培育的有效教學：差異化的觀點。課程研究，11（2），19-45。
- 謝寶梅（2003）。師資培育的主要問題：師資生專業知識的建構。載於國立臺中師範學院初等教育學系（編印），我國小學師資培育的回顧與前瞻學術研討會論文集（頁 64-81）。臺中市：編印者。
- 鍾任琴（1994）。教師專業之探討。教師之友，35（3），29-35。
- 蘇意雯（2016）。「數學教學實習」課程規畫與實踐之研究。臺灣數學教師，37（1），1-12。DOI: 10.6610/TJMT.20151127.01
- Adoniou, M. (2013). Preparing teachers - The importance of connecting contexts in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 47-60. DOI: 10.14221/ajte.2013v38n8.7
- Alcorn, N. (2014). Teacher education in New Zealand 1974-2014. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40(5), 447-460. DOI: 10.1080/02607476.2014.956547
- Allen, J. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from university to workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647-654. DOI: 10.1016/j.tate.2008.11.011
- Association of Teacher Educators [ATE] (1992). Standards for teacher educators. Retrieved from <https://ate1.org/resources/Documents/Standards/Teacher%20Educator%20Standards%20-%20Jan%202018.pdf>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). *Australian professional standards for teachers*. Retrieved from https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf?sfvrsn=5800f33c_64
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2016). *Final report -*

Evaluation of the Australian professional standards for teachers. Retrieved from https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/final-report-of-the-evaluation-of-the-evaluation-of-the-apst.pdf?sfvrsn=428aec3c_0

- Barnes, A. E., Boyle, H., Zuilkowski, S. S., & Bello, Z. N. (2019). Reforming teacher education in Nigeria: Laying a foundation for the future. *Teaching and Teacher Education*, 79, 153-163. DOI: 10.1016/j.tate.2018.12.017
- Bourke, T., Ryan, M., & Ould, P. (2018). How do teacher educators use professional standards in their practice? *Teaching and Teacher Education*, 75, 83-92. DOI: 10.1016/j.tate.2018.06.005
- Buzzelli, C. A. & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching*. N.Y.: Routledge.
- Call, K. (2018). Professional teaching standards: A comparative analysis of their history, implementation and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93-108. Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss3/6>
- Cavanagh, M., & Garvey, T. (2012). A professional experience learning community for preservice secondary mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 57-74. DOI: 10.14221/ajte.2012v37n12.4
- Chung, H. & Kim H. (2010). Implementing professional standards in teacher preparation programs in the United States: Preservice teachers' understanding of teaching standards. *KEDI Journal of Education Policy*, 7(2), 355-377. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/289281995_Implementing_professional_standards_in_teacher_preparation_programs_in_the_United_States_Pre
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 104-118. DOI: 10.1177/002248719104200204
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(5), 1-15. DOI: 10.1177/0022487105285962
- Davies, L., McLean, A. M., Deans, J., Dinham, S., Griffin, P., Kameniar, B., & Tyler, D. (2013). Masterly preparation: embedding clinical practice in a graduate pre-service teacher education program. *Journal of Education for*

Teaching, 39(1), 93-106. DOI: 10.1080/02607476.2012.733193

- Department for Education, UK. (2011). *Teachers' standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers__Standards.pdf
- Dinsmore, J., & Wenger, K. (2006). Relationships in pre-service teacher preparation: From cohorts to communities. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 57-74. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795199.pdf>
- Glatthorn, A. A., Boschee, F. A., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: strategies for development and implementation (3rd.)*. Cal.: SAGE Publications, Inc.
- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R., Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302. DOI: 10.1177/0022487114535266
- Hadar, L. L., Brody, D. L. (2012). The interaction between group processes and personal professional trajectories in a professional development community for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 145-161. DOI:10.1177/0022487112466898
- Hastings, P. (2010). Expectation of a pre-service teacher: implications of encountering the unexpected. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(3), 207-219. DOI:10.1080/1359866X.2010.493299
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407.
- Hollins E. R., & Crockett, M. (2012). Clinical experiences in the preparation of candidates for teaching underserved students. *Briefing Paper for the CAEP Commission on Clinical Standards*. Retrieved from <http://www.ncate.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/clinical-experiences-preparation.pdf>

- Ingvarson, L. (2002). *Development of a national standards framework for the teaching profession*. ACER Policy Briefs. Retrieved from https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=teaching_standards
- Jay, J. & Miller, H. (2016). Immersing teacher candidates in experiential learning: Cohorts, learning communities, and mentoring. *Global Education Review*, 3 (4), 169-175. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120608.pdf>
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S., & Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108-120. DOI: 10.1016/j.tate.2016.08.006
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2000). A pedagogy of collective action and collective reflection preparing: teachers for collective school leadership. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 372-383. DOI: 10.1177/0022487100051005005
- Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (2007). *Standards for teaching - Theoretical underpinnings and applications*. New Zealand Teachers Council. Retrieved from https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1000&context=teaching_standards
- Korthagen, F. (2002). *Reframing teacher education: the realistic model*. Paper presented at the European Conference on Educational Research (September 2002), 11-14. Portugal: University of Lisbon. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002139.htm>
- Koster, B. & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149. DOI: 10.1080/02619760802000115
- Kriewaldt, J. (2012). Reorienting teaching standards: learning from lesson study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(1), 31-41. DOI:10.1080/1359866X.2011.643761
- Leijena, Ä., Allasa, R., Toomb, A., Husuc, J., Marcosd, M. J., Meijere, P.,&

- Krulla, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 314-322. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1170
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43. DOI: 10.1177/0022487102053001004
- McMahan, S., Malone, P., Fredrickson, R., & Dunlap, K. (2015). Enhancing teacher candidate success through experiential learning experiences. *Journal of Education & Social Policy*, 2(5), 1-8. Retrieved from http://jespnet.com/journals/Vol_2_No_5_December_2015/1.pdf
- National Institute of Education, Singapore [NIE] (2010). *A teacher education model for the 21st century: A report by the National Institute of Education, Singapore*. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21_executive-summary_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2
- Naylor, D. A., Campbell-Evans, G., & Maloney, C. (2015). Learning to teach: What do pre-service teachers report. *The Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 120-136. DOI:10.14221/ajte.2015v40n11.7
- O'Connor, K. (2016). A pedagogy of place: Promoting relational knowledge in science teacher education. *Teacher Learning and Professional Development*, 1(1), 44-60. Retrieved from <http://journals.sfu.ca/tlpd/index.php/tlpd/article/viewFile/7/8>
- OECD (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A comparative study*. Retrieved from [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2013\)14&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013)14&docLanguage=En)
- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360. DOI: 10.1016/j.tate.2017.06.013
- Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93-104. DOI: 10.1016/j.tate.2018.06.003

- Roland, K. (2017). Experiential learning: Learning through reflective practice. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 8(1), 2982-2989. Retrieved from <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijcdse/published-papers/volume-8-2017/Experiential-Learning-Learning-through-Reflective-Practice.pdf>
- Ronfeldt, M. (2015). Field placement schools and instructional effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 304-320. DOI: 10.1177/0022487115592463
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(2), 175-186. DOI: 10.1080/13540600309373
- Sinnema, C., Meyer, F., & Aitken, G. (2017). Capturing the complex, situated, and active nature of teaching through inquiry-oriented standards for teaching. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 9-27. DOI: 10.1177/0022487116668017
- UNESCO (2015). *Teacher policy development guide: For teachers education 2030*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from <https://ttfmx16.files.wordpress.com/2016/03/teacher-policy-developpment-guide.pdf>
- Yu, Y. & Hunt, J. A. (2016). A connected space for early experiential learning in teacher education. *Global Education Review*, 3(4), 33-53.
- Zeichner, K. M. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340. DOI: 10.1177/0022487105285893
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. DOI: 10.1177/0022487109347671