

# 從職前培育到志業融入 國際與本土對話的觀點

|| 王智弘 國立彰化師範大學教育研究所教授

## 一 前言：政策理想與現場實踐的距離

為呼應全球化發展與國內社會變遷的需求，我國師資培育政策在「師資培育法」及「師資培育白皮書」為核心框架下，賡續實施。在教師職前教育階段，透過師資培育大學強化師培生專長領域課程（如 STEM 教育及特殊教育）知識、態度與技能，確保師資生具備專長授課能力；同時亦將「核心素養導向教學」與「數位教學」融入職前培育課程，並要求所有師培生具備至少 54 小時特殊教育相關知能研習。政策並提出「師資職前培育、實習、導入輔導與在職進修」的連續性發展架構。然而，政策的良善立意，常會有「轉化斷裂」（implementation gap）的挑戰需要克服。根據教育部（2025）統計數據顯示，儘管師資培育在總量上維持穩定，但結構性缺口與教師適應性問題仍顯突出，諸如學

科專長授課的精準度、融合教育的品質確保，以及初任教師（beginning teachers）的職場適應與專業發展等，均仍有待努力。本文嘗試透過國際實證研究的視角，找出是否可以作為國內政策轉化參考之處。

## 二 當前師資培育政策面臨之挑戰

師資培育政策在執行上須兼顧課綱規範、社會脈絡以及在地實踐的需求性，以下提出幾項常見的問題。

### （一）專長授課與專業科目師資的培育方向

目前國內師資培育大學多為綜合型大學，師資培育並非專業科系培育學生專業發展的唯一方向，加以師資培育方向必須呼應教育政策與課程綱要，在各科系呼應產業型態發展與

培育專業師資的兩個方向下，使得建立「大學科系專長一師資培育領域一縣市（中央）教師甄試需求」之間的需求動態連結不易形成。其次，Sancassani（2023）以參加 TIMMS 2015 的學生科學學業成就與其授課教師專業的關聯性進行研究發現，當教師具備特定學科或領域之專業素養（subject-specific qualifications）與學生在該領域學業表現息息相關，強調專長授課對學生學習表現的重要性。雖然教育部會呼應政策與師資質量需求，透過國內師資培育大學開辦師資不足領域的專長課程與各縣市政府之精進師資素質計畫中辦理非專長授課師資研習，然而這些行政作為仍不易滿足教學現場師資質量需求。

## （二）融合教育的準備度不足： 從學分修習到實踐焦慮

因應新的特殊教育法公布與實施，融合教育素養與通用設計學習（Universal Design for Learning, UDL）等概念成為每位教師必須具備的教育素養。Herrera-Seda, & Walton（2025）認為，透過增加職前教育課程或是研習時數並無法充分解決教

師的「實踐焦慮」；有效的融合教育素養必須具備再加上教師須具備「概念深度」與「脈絡相關性」的經驗與理解。在現行師資培育制度架構下，職前師資培育中之特殊教育相關知能，多以附加課程或研習時數方式進行補充，而非深度融入一般學科教學法之中，導致教師進入現場後，雖已知曉融合教育的相關法規與理念，但在面對具體情境時，仍可能陷入知易行難的困局。

## （三）大學師資培育與教學現場需求的銜接有所不易

師資培育大學一向致力培育能符合當代教學現場需求的優秀師資。Kutsyuruba、Godden 與 Walker（2024）針對加拿大安大略省新進教師所進行的個案研究，亦呈現相似觀點。然而，我國師資培育大學師資培育領域與數量主要配合教育部員額配置，而無法主動動態調整以滿足地方或中央政府未來數年間對師資質量的需求，自主決定應該培育之師資領域及數量，以致不易及時回應教學現場的實際需求。此外，當今師資培育大學所培育的初任教師，尚須應對教學

現場與政策需求，透過各種方式以補足其面對教學現場的相關素養，包括參加各類研習、提升非專業領域授課的能力、增強第二專長或發展更全面的專業力。

### OECD 教學羅盤框架中的 Being、Belonging 與 Becoming 三 B 專業發展

OECD (2025) 提出的教學羅盤 (Teaching Compass)，強調以教師能動性 (Teacher Agency) 為基礎的教師專業發展取向，即 Being (認同)、Belonging (歸屬) 與 Becoming (成長) 三個「3B」核心理念。Chung (2023) 更進一步認為教師自主性 (autonomy) 與能動性 (agency) 是在上述三階層中，教師透過自主知覺、教學反思與專業協作，扮演與建立教師個人的角色與發揮力量的因素。以下針對 Being、Belonging、Becoming 進一步說明：

#### (一) Being 在於建立教師專業認同與身分認同

職前教師的專業認同是形成教

師身分認同重要來源 (Li & Wang, 2024)。教師初入教學現場時，若能擁有部分教學自主權，而非僅能執行預定教案進行，較能感受到個人專業受到尊重並能逐漸形成身分認同。Ketonen, & Nieminen (2025) 進一步認為教師知覺到學校對教師自主的支持後，能動性亦能同時出現。

#### (二) Belonging 是深化專業社群的歸屬感與共同能動性

初任教師能透過參與專業學習社群決策的角色、共同精進課程教學，逐漸提升其社群歸屬感與能動性 (Ketonen & Nieminen, 2025)。Curtis, Nguyen, Larsen, & Loughland (2024) 亦呼應學校的初任教師之教學輔導教師以「夥伴式」協作關係與初任教師合作精進教學作為時，有助於促進提升初任教師與其他教師師師共同能動性 (teacher to teacher co-agency)。

#### (三) Becoming 在於建構自主導向的永續成長路徑

教師若能建立自主導向的，將

成為促進其永續成長的重要因素。Mohammad Nezhad 與 Stolz (2025) 認為，初任教師除回應教育政策所要求的專業成長外，若可依個人專業發展需求及方向，自主選擇進修研習主題，其工作投入與滿意度皆會有所提升。Fu, Hu, Wang, Lui, & Lee. (2025) 亦發現，當教學現場提供教師主動發展教師社會情緒能力 (social and emotional learning ability) 的機會時，其工作抗壓力與心理韌性亦會同步增強。

因此，教師能動性有助於推動教學羅盤中 Being (認同)、Belonging (歸屬) 與 Becoming (成長) 的三個核心理念，並協助教師逐步形成教學志業融入個人價值觀。

#### 四 融入教師能動性的初任教師志業融入政策建議

綜合上述各方向，為維持教師來源的穩定性與精準度，可結合中央與地方政府建立全國師資需求預測模型，並建立智慧媒合系統，以回饋師資培育大學，動態培育合質合量的教師，並藉此建立儲備教師安全存量機

制，而非目前以依賴各校分配師資生員額的方式培育師資。

其次，基於充分達成教師能動性，將 OECD 教學羅盤的 Being-Belonging-Becoming 三階段教師發展納入師資培育課程及初任教師融入志業研習課程。在符合課綱規範並確保學生學習權益前提下，應在專業學習社群中，促進教學輔導教師共同協作並支持教師進行教學實驗與創新，以建立自主學習導向的專業發展路徑。在此情境下，教師不僅能提升個人專業能動性，更能激發內在工作動機。

#### 五 結語

我國師資培育正面臨「知行轉化」的關鍵時刻。未來師資培育白皮書 2.0 的願景與縮小職前教師教育與教學現場的落差，需要透過精緻的政策執行來加以落實。呼應上述論述與我國的相關研究，在短期內可先將初任教師導入輔導法源 (張德銳, 2024)。中期則可以建立全國師資質量需求預測模型與智慧媒合系統，提供師資培育資源給師培大學，並動態

調整師資培育方向，持續推動教師專業支持系統制度（吳清基、黃嘉莉、張明文，2011）。長期而言，應以達成 OECD 以教師能動性為基礎的教學羅盤，將「Being」、「Belonging」、「Becoming」三個維度作為師資培育的階層目標。初任教師的志業融入應是主動的「創造未來」導向的教學，而非被動的「適應教學現場」。師資培育系統應整合國際實證經驗與國內創新實踐，協助教師在專業自主性中尋獲認同（Being），在平等的專業社群中建立歸屬（Belonging），並在持續的自主學習中實現成長（Becoming）。✎

### 參考文獻

- 吳清基，黃嘉莉，張明文（2011）。我國師資培育政策回顧與展望。我國百年教育回顧與展望（頁 1-20）。國家教育研究院。
- 教育部（2023）。師資培育白皮書 2.0- 公聽會版本。教育部。
- 教育部（2025）。113 學年度師資培育統計年報。教育部。
- 張德銳（2024）。初任教師輔導與評鑑——我國師資培育一個亟待改革的議題。臺灣教育評論月刊，13(10)，60-67。
- Chung, J. (2023). Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: the example of Finland. *London Review of Education*, 21(1), 1-11. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13>.
- Curtis, E., Nguyen, H. T. M., Larsen, E., & Loughland, T. (2024). The positioning tensions between early career teachers' and mentors' perceptions of the mentor role. *British Educational Research Journal*, 50(3), 1327-1349. <https://doi.org/10.1002/berj.3974>
- Fu, L., Hu, H., Wang, C., Lui, I. D., & Lee, J. (2025). Social emotional competence as the promotive and protective factor for Chinese school teachers' well-being. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, Article 100091. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100091>
- Herrera-Seda, C., & Walton, E. (2025). Teacher education for inclusive education: a scoping review of Global South scholarship. *Journal of Education for Teaching*, 51(4), 651-665. <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2520792>
- Ketonen, L., & Nieminen, J. H. (2025). Professional autonomy vs. assessment criteria: teacher agency in the midst of assessment reform. *Journal of Curriculum Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2460476>
- Kutsyuruba, B., Godden, L., & Walker, K. (2024). Teacher induction policy development and implementation: A case of Ontario's new teacher induction program (NTIP). *International Journal of Education Policy and Leadership*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2024v20n2a1337>
- Li, S., & Wang, Y. (2024). Assessing factors influencing the formation of preservice teacher professional identity: Can commitment be related to self-image and task perception as a mediator? *Teaching and Teacher Education*, 160, 105021. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105021>
- Mohammad Nezhad, P., & Stolz, S. A. (2025). Unveiling teachers' professional agency and decision-making in professional learning: the illusion of choice. *Professional Development in Education*, 51, 1067-1087. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2349058>
- OECD. (2025). *Teaching compass: A framework for teacher learning and well-being*. OECD Publishing.
- Sancassani, P. (2023). The effect of teacher subject-specific qualifications on student science achievement. *Labour Economics*, 80, 102309. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2022.102309>