

師「知」寰宇：國立臺灣師範大學 師資生國際教育實習研究

黃家凱 博士後研究
林子斌* 教授

國立臺灣師範大學教育學系
國立臺灣師範大學教育學系

摘要

在全球化時代下，國際教育已成為教育中的熱門議題。臺灣教育部於2011年發布「中小學國際教育白皮書」，以促進國內中小學的國際教育，同時，教師國際化教育議題也開始逐漸發酵，尤其自2016學年度起，教育部推動「有教無界，未來無限（Borderless Teacher）」方案，補助師資生至國外學校進行教育實習，以培育具國際視野之未來教師，此方案讓國內師資培育之國際化得到開展。作為國內師資培育的重要機構，國立臺灣師範大學自2013年起即推動師資生國外教育實習，至今每年近80位師資生可選擇赴12個國家／地區進行教育實習。本研究以國立臺灣師範大學推動師資生國際教育實習為例，透過2017年至2018年參與國外教育實習之師資生的回饋，分析師資生國際教育實習之效益，以期透過本文研究發現與結果，提供未來師資培育機構、相關政策方案推動與政府政策擬定之參考。

關鍵詞：國際教育、師資培育、國際教育實習

*本篇論文通訊作者：林子斌，通訊方式：tzubin.lin@ntnu.edu.tw。

Exploring the World: A Study of Pre-service Teachers' International Practicum in National Taiwan Normal University

Chia-Kai Huang Postdoctoral Fellow

Tzu-Bin Lin* Professor

Department of Education, National Taiwan Normal University

Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

International Education has been a hot issue in the field of education in the era of globalization. The Ministry of Education issued 'Developing 21st Century Competencies for Our Next Generation: A White Paper on International Education for Primary and Secondary Schools' to promote international education in primary and secondary schools in 2011. Meanwhile, the concern of international competencies among school teachers begins to emerge. From the academic year of 2016, the 'Borderless Teacher' project was initiated by the Ministry of Education. That the project subsidizes student teachers to have their international practicum in overseas schools. As one of the key service providers in teacher education, National Taiwan Normal University (NTNU) has been encouraging its student teachers to go abroad for international practicum. At present, there are about 80 student teachers doing their international practicum in 12 countries/regions. This study explores the outcome of

*Corresponding author: Tzu-Bin Lin, E-mail: tzubin_lin@ntnu.edu.tw

NTNU's efforts in promoting international practicum. Data are from the feedbacks of 2017-2018 cohort of student teachers. The findings can provide insights to policy-makers and other teacher training institutes that have interests in international practicum.

keywords: international education, teacher education, international practicum

壹、前言

教育是培養人才的主要方式，而教育成功的關鍵則在培育優質的師資。我國師資培育制度自1994年公布《師資培育法》後，已從一元化、計畫性、公費為主、分發制的師範教育，轉向多元化、儲備制、自費為主的甄選制師資培育（楊思偉、陳盛賢，2012）。師資培育轉型也為我國師資培育帶來許多的挑戰，如多元化師資培育制度雖充實國內師資數量，然近年來我國面臨少子女化衝擊，學生生源逐年劇減，在國內師資開缺數量有限下，流浪教師成為社會熱烈討論的議題（楊智強，2019）。另一方面，新移民子女增加所產生之新興教育需求，也進而影響我國師資培育（陳氏蘭，2018）。源自種種對教師素質的新需求，《師資培育法》也於2017年修訂，調整教師資格考試與教育實習順序，訂定教師專業素養指引及師資職前教育課程基準，師資培育之目標以落實學生學習為中心、尊重多元差異、社會關懷及國際視野之培育制度為發展方向（郭隆興、魏慧美，2019），期能培育出更優質、更具競爭力之未來教師。

此外，教育部配合「國家黃金十年計畫」，於2011年發布「中小學國際教育白皮書」。其中，以「扎根培育21世紀國際化人才」為願景，並提出「培育具備國家認同、國際素養、全球競爭力、全球責任感的國際化人才」之目標。具體以「學校本位國際教育計畫（School-based International Education Project, SIEP）」為推動策略，引領中小學從課程發展與教學、國際交流、教師專業成長與學校國際化等四個面向實施國際教育（教育部，2019）。白皮書指出，面對全球化的發展，教育必須重新思考本身定位，添加國際化的學習元素，調整人才培育的目標。其目標在讓中小學生透過教育國際化的過程，了解國際社會，發展國際態度，培育具備國家認同、國際素養、全球競爭力、全球責任感的國際化人才。然而，中小學推動國際教育成功的關鍵，除了課程國際化、學校國際化、增加學生國際交流外，如何培養具國際教育視野的教師，並將其國際化經驗融入教學且加以實踐，實為國際化教育成功關鍵的重要影響因素。白皮書指出，中小學教師所具備的外語能力與國際素養不一，國際教育專業知能及涉及的知識領域甚廣，現有教師的專業研習課程內容則較為狹隘，且欠缺完整的課程規劃與教師認證機制（教育部，2011）。

在全球化加劇的時代，是否具備充足之國際視野已經成為不可或缺之能力，尤其，教師本身需具備充分國際素養，方能培養出具有國際素養之學生，也更能將國際議題與不同文化的內涵融入於課程設計之中。師資培育機構為培育未來教師的重要場域，如何培育具國際教育視野之未來教師，是推動中小學國際教育的重要基礎。因此，教育部自2016學年度起，以「有教無界，未來無限（Borderless Teacher）」為發想，補助師資培

育大學選送師資生及實習學生赴國外高級中等以下學校、幼兒園、境外臺灣學校進行教育見習、教育實習、國際史懷哲服務，培育國內師資生成為具國際視野之未來教師，強化其國際素養，增進其人文關懷、國際體驗、關懷弱勢及培養其外語能力。在促進師資生之國際行動力的同時，強化師資生開放思維、增進其文化理解，提升未來配合十二年國教課綱實施之新住民語文教學、編輯教材及加深對新住民學生文化理解（教育部，2017）。

作為國內師資培育重要機構，國立臺灣師範大學（以下稱「臺師大」）自2014年起即推動師資生至國外進行教育實習計畫，過去幾年間臺師大透過教育部計畫補助與校內經費挹注，推動各項海外見習與實習計畫，選送出國之師資生人數亦為全國之冠。迄今師資生赴海外足跡踏遍新加坡、日本、中國、緬甸、印尼、越南、馬來西亞、泰國、香港、美國、加拿大及瑞典等地，分別進行2週至5週之教育見習與實習。藉由師資生海外教育文化體驗，增進對其它地區社會文化與教育現場之理解，並進而反思自身教育與文化且培養文化差異理解，以此增進對國際與在地之認識。

本研究以臺師大師資生赴國外教育實習之經驗，透過參與海外見習與實習之師資生的質性與量化回饋，分析師資生國際教育見習與實習之效益。本文之發現應可提供未來師資培育大學或相關計畫推動與政府政策擬定之參考。

貳、文獻探討

一、國際教育實習對職前教師的影響

教育實習是師資培育過程中的重要階段，一方面有助於教育理論與實務的對話與辯證，另一方面亦是邁向教師之路的成長機制。因此，教育實習是連結職前教育與在職教育的橋樑，其執行績效將影響師資教育的品質（孫志麟，2009）。Villegas與Lucas（2002）指出，相較於教室內的學習，實際參與的經驗將對學習內容有更深刻的理解。Willard-Holt（2001）也指出，與不同文化背景的人積極交往互動，將促進世界觀的擴大。Lee（2005）、Robertson和Webber（2000）進一步表示，與不同文化背景的人實際互動的結果，最終能使一個人變得更加靈活和富有同情心，且透過不斷的自我反思，將成為未來職涯發展的重要組成部分。故為職前教師提供國際現場實務經驗，不僅可為職前教師的成長提供國際視野、也能更深刻理解不同文化（Kissock & Richardson, 2010）。尤其，國際環境為職前教師提供一個獨特的環境，讓他們有機會發現自己，並以一種在熟悉的環境下可能無法做到的方式，不斷鼓勵其自我反省（Cross & Dunn, 2016）。

Willard-Holt (2001) 透過職前教師短期國際實地學習經驗，讓職前教師有機會與不同文化背景之教師共同合作，研究結果發現，國際現場學習經驗可幫助學生「具備更多的耐心和同理心」，並增強職前教師對跨文化的理解，使職前教師不因文化背景與語言的差異，甚至學習障礙來判斷學生。Villegas 與 Lucas (2002) 的研究也提及，實地學習經驗在師資培育中將發揮關鍵作用。透過提供職前教師走出大學教室，進入學校和社區，有助於職前教師對不同文化、價值觀、生活方式的體認。Stachowski 與 Mahan (1995) 指出，透過「國際經驗」提供的課程，將使教育工作者有機會了解學生的多元特色，並促使其成為全球社會公民的角色做好準備。因此，從外國學校學習適應新的文化，是國際現場經驗組成的重要部分。Faulconer (2003) 指出，透過國際現場經驗將有助於職前教師理解文化環境對學童學習能力的影響。透過轉換實習課程國家／地區，藉以將職前教師帶出其舒適圈，職前教師透過走出自己的舒適圈並不斷地反思，將有助於職前教師變的更具靈活性和批判性 (Gilliland, Tanaka, Schwartz, & Díez-Ortega, 2019)。Pence 與 Macgillivray (2008) 研究顯示，國際現場經驗可以提升學生專業和個人的轉變，如增強信心、學習欣賞並尊重他人和不同文化的差異，並了解回饋與反思在專業和個人成長中的重要性。

專業的現場或實踐經驗是師資培育的核心要素，其為職前教師提供一個連繫理論與實踐的機會，並實際應用其在大學課程中。專業經驗的目標在建立一種社會學習結構，使職前教師、合作輔導教師及大學教師共同參與制定共同之目標，透過此三元關係，為職前教師提供指導，確保其持續進步 (Campbell & Brummett, 2007; Major & Santoro, 2016)。Stachowski 與 Mahan (1995) 認為，職前教師在進行國際現場經驗前，應協助職前教師做好準備，幫助其理解即將面對學生的多樣性和可能的文化差異體驗。Villegas 與 Lucas (2002) 即建議實地學習經驗應在職前教育開始，使職前教師有機會多接觸不同的學校和社區。此外，必須在理論架構下有效規劃實地學習經驗，明確學習目標，才能達到文化回應教學的目的。實地學習過程中，輔導教師扮演重要之角色，輔導教師透過不斷的與職前教師討論，為其提供充分的機會進行批判思考學習經驗，以挑戰「超越自我的觀點」，並在職前教師遇到困難時適時給予支持與協助，能有效達到現場實習的效益 (Villegas & Lucas, 2002; Gilliland, Tanaka, Schwartz, & Díez-Ortega, 2019)。

二、國外師資培育實習制度介紹：以香港、新加坡、瑞典為例

師資生國際教育實習並非臺灣獨有之師資國際化培育制度，以下分別說明香港大學（The University of Hong Kong）、新加坡國立教育學院（National Institute of Education, Singapore）及瑞典烏普薩拉大學（Uppsala University, Sweden）師資生國際教育實習之作法與機制，借鑑國外經驗，截其長處，將能提升國內推動師資生國際教育實習之效益。

（一）香港大學

香港大學教育學院視大學與實習學校之間緊密的夥伴合作關係是教師培訓重要的一環，且夥伴合作計畫採雙向進行，透過與學校的夥伴合作關係推動教學實習，為職前教師作好準備。由受訓學員、啟導教師及大學導師組成的夥伴合作關係，共同協作、平等、開放討論，進一步轉化為行動、反思和學習的循環，建構互利互惠的環境。

建基在「夥伴關係」的共同理念和原則，香港大學教育學院「全校良師教學專業啟導合作計劃（Whole School Mentoring Support, WSMS）」實踐的理念在於：1.教師培訓課程由教師培訓學院舉辦；2.透過學校提供教學實習，讓受訓學員（實習學生）得到真實的教學經驗；3.學校與大學共同創造一個全面的教學環境，一起分擔職前教師培訓的準備工作；4.理論與實踐必須結合；5.專業的學習和發展在任何場合都可能發生（School-University Partnerships Office, 2016a）。

自2016年起，香港大學實施全新學位教師教育文憑課程，其主要目標在實際的環境中融合不同學科的理論與實踐，透過綜合探究、集體課堂研究及體驗式學習等元素，加上持續的反思實踐，讓受訓學員建立具前瞻性及實事求是的教學思維。課程的五大核心包括教學內容知識、綜合探究、體驗式學習、選修科、反思實踐（School-University Partnerships Office, 2016b）。其中的體驗式學習（Experience Learning, EL）即包括體驗式學習（於海外或香港境內學校進行，為期6週）及專業教學實習（8週），此亦為新課程的主要特點。透過體驗式學習，讓受訓學員有機會於香港境內或海外接觸教學及學校生活的多個層面，以開拓受訓學員更寬廣、更寶貴的跨界及跨文化視野，鼓勵學以致用，讓專業教學實習可讓受訓學員於學校環境建立教學能力。

（二）新加坡國立教育學院

新加坡國立教育學院為負責新加坡師資培育唯一機構，隸屬於南洋理工大學下之國立教育學院，負責新加坡小學到初級學院的各科師資培育工作。在大學為基礎的教師教育計劃下，國立教育學院與教育部和新加坡學校建立強大合作夥伴關係，培養以理論為基礎、實踐性強的教師（National Institute of Education, 2018a）。

實習課程是新加坡國立教育學院課程核心的重要部分，除了通過實習培養師資生獲得初始教學能力，同時也是國立教育學院初級教師準備課程的核心組成部分。實習的主要目的為讓師資生清楚地了解學校教育的背景，幫助他們為學生教學的現實做好準備。實習在聯結「理論與實踐」方面產生重要作用，且為師資生提供增進個人教學能力的背景，並發展教學知識和教師的專業內容知識。通過實習師資生有機會並積極參與學校各式活動，並藉由經驗的累積，師資生能夠將理論與實務進行聯結，並獲得在一系列課堂環境中有效教學所需的理解和技能（National Institute of Education, 2018b）。

在實習時間安排方面，不同的學程有不同的時間規劃（National Institute of Education, 2018c）。整體而言，5 週的實習是讓師資生能更了解學校的生態，並觀察教師的教學及班級經營技巧；而10週的實習則是培養師資生教學實務及班級管理的經驗（林子斌，2011）

自2012年起，國立教育學院開始跟國外大學進行夥伴交流與合作，提供師資生赴國外進行為期5週的教學實習（National Institute of Education, 2017），提供師資生海外教學實習經驗累績。

（三）瑞典烏普薩拉大學

在瑞典，所有的師資培育課程組成包括三大部分（Uppsala University, 2016）：

1. 教育專業課程：重視教育科學的核心，這對未來教師而言極為重要，它涉及知識領域的核心，例如：民主與道德、多樣性、領導及衝突管理等。
2. 學科研究和教學方法課程：專業的學科研究和教學方法。
3. 實習。

針對不同的學程計畫，課程要求的學分數也不一，然無論是學前教育學程、小學教育學程、中學教育學程或學士後師資培育學程，持續20週的教學現場實習都是課程組成的重要核心。

烏普薩拉大學的師資培育課程係由教育系負責全校的師資培育計畫、教育專業核心課程，包括學前、小學、中學以及學士後師資培育課程計畫。實習在師資培育課程規劃中占有極重要的角色，師資生透過實習安置可進入教學現場，實踐在學校所學的知識，並有機會規劃和實施自己所設計的課程，透過具專業和豐富經驗的輔導教師指導下，讓未來教師培養並發展成為教育者所需的技能，進一步透過與不同背景和經歷的同事、學生共同學習與反思，提升個人教學知識與專業。而國際交流是烏普薩拉大學師資培育的重要組成部分，師資生可選擇至國外學校進行教學現場實習，在不同的環境中獲得獨特的教學體驗（Uppsala University, 2018）。

三、國立臺灣師範大學師資生國外教育實習制度及現況

作為培育我國中學師資培育的重要機構，臺師大近年致力推動師資生國際化，自2013年與新加坡國立教育學院簽訂交換師資生教學實習協議起，開始每年薦送4位師資生赴新加坡進行5週之教育實習。近年來更積極拓點，截至2019年止，已於12個國家／地區、19間學校簽訂合作協議（圖1），每年薦送師資生赴合作學校進行教育實習。



圖1 2014-2019年臺師大師資生國外教育實習合作國家、機構及人數分布圖

註：圓圈內數字為實習機構簽約年度；方型內數字為2014-2019年實習學生累計人數。

資料來源：作者自製。

臺師大近年積極擴大實習合作機構與增加赴國外實習學生人數，除了校內積極增加海外教育實習合作夥伴機構，及投入經費薦送師資生赴國外進行教育實習外，配合教育部2016年起推動「教育部補助師資培之大學辦理國外教育見習課程及教育實習課程計畫」，臺師大近年在薦送師資生赴國外教育實習之國家數及學生數皆有顯著的提升。圖2顯示臺師大自2013年薦送4名學生赴新加坡國立教育學院教育實習開始逐年增加，2018年共薦送43名師資生分別赴9個國家進行教育實習，2019年更增加到薦送79名師資生赴11個國家進行教育實習。

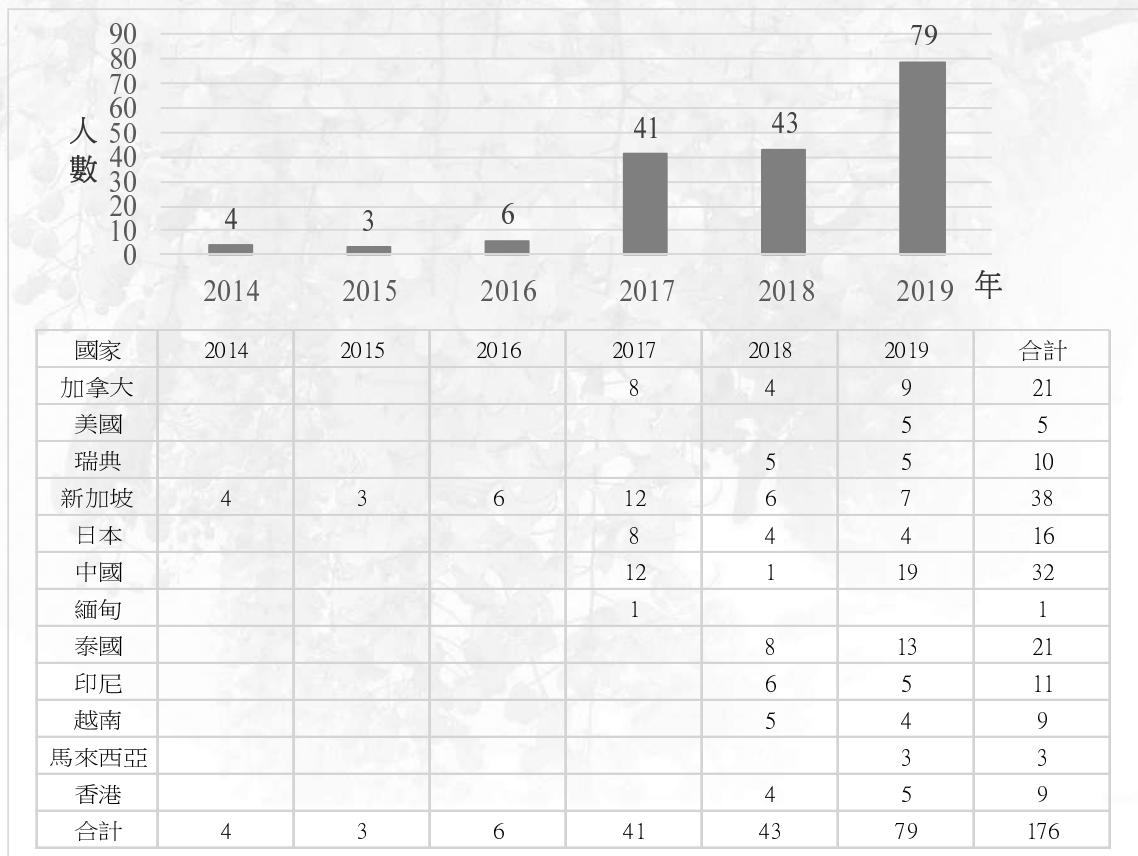


圖 2 2014-2019 年臺師大師資生赴國外教育實習人數統計

資料來源：作者自製。

臺師大在實踐師資生國外教育實習上，主要採取 3 個策略，包括：1.由學生主動申請赴國外中學機構進行實習、2.由臺師大與國外姐妹校大學簽訂交換實習合作協議，每年交換數名師資生安排至中學機構進行實習、3.由臺師大與境外臺灣學校簽訂實習合作協議，共同輔導本校師資生赴境外臺校進行實習（黃家凱、林子斌，2018）。推動師資生國外教育實習之目的，在於透過國際實踐的機會，讓師資生有機會進入國外教學現場進行實際觀摩、學習，並體驗國外生活與文化，以增進師資生的國際視野與國際移動力經驗。同時在實踐的歷程中，進一步了解各國教育制度與教學現場運作的真實情況，以及學校課程的內涵與教學實踐。藉由與當地學校教師共同備課、議課的經驗累積，培養師資生對於文化差異的理解，以融入自己的教學中，落實差異化教學之意義與價值。此外，師資生透過赴國外進行教育實習，除可增進師資生國際素養，更能提高師資生未來至國外任教之意願。

臺師大在師資生赴國外教育實習的時間上，因不同國家之限制、赴國外的時間不同而有不同的規劃，如在學期間赴加拿大、瑞典、香港、日本等地進行教育實習，其實習期間以 2 週為限，以不影響師資生上課為考量；赴新加坡教育實習時間則配合新加坡學期安排，於暑期進行為期 5 週之教育實習。然而，無論期間多長，為達到教學實習之目的，師資生赴國外教育實習期間，皆要求合作學校採二階段方式進行實習課程活動，包括：第一階段：國外教育制度認識與文化體驗；第二階段：進入中學教學現場進行教育現場實習體驗。

師資生在進入教學現場實習時，參與當地教師社群、共同討論課程或備課、進行教室觀課、實際參與課程活動（包括設計教案、結合適當之教材教法），並與實習輔導老師進行課程內容的設計與準備等，最後進行至少一次之全英語教學演示，以達到學生實習成效。為了有效引導師資生完成教學實習，活動共設計 4 個教學實習歷程，提供實習合作夥伴實習活動設計之參考，包括：1.見習：了解擔任教師工作內容為主；2.教學助理：擔任教師教學工作之助理為主；3.微教學：提供師資生在試教前的演練機會；4.試教：完整一節課之教學。透過循序漸進的方式，讓師資生在國外教育實習期間，能夠快速並有效增進師資生教學實踐的經驗與能力，以及深化其國際視野與國際移動力。

參、研究方法與設計

一、研究方法與對象

為能深入剖析臺師大師資生赴國外進行教育實習實踐之成效，本研究採混合方法之多重個案研究進行分析。在量化分析方面，係以問卷調查進行描述性統計分析，藉此初步了解師資生對國外教育實習實踐的看法。在質化分析方面，則以多重個案進行研究分析。個案研究法係以一個整體的社會單位為對象，而該單位可能是一個人、家庭、社會團體、社會機構或社區。而個案研究是為了決定導致個人、團體或機構之狀態或行為的因素，或諸因素之間的關係，而對此研究對象進行深入探究（王文科、王智弘，2006）。本研究係針對師資生赴國外教育實習團體進行分析探究，以 2018 年共 10 位分別赴加拿大、瑞典、香港與新加坡之師資生，深入分析實習成果報告（含反思報告），藉以釐清師資生國外教育實習實踐效益，故屬多重個案分析研究。

在研究對象方面，如前所述，本研究之對象在量化方面，主要針對係以臺師大 2017-2018 年赴國外教育實習之 84 位師資生為主（含 2017 年 41 位、2018 年 43 位），於學生實習返國後進行問卷調查。在質化方面，由於臺師大推動師資生赴國外教育實習已行之有年，相關機制與制度皆已建立與成行，為期所分析之資料是最新的，故在質化分析對象的篩選上，便以臺師大 2018 年赴國外進行教育實習的師資生為主。

此外，師資生赴國外之期間包括 2 週、5 週、2 個月至 6 個月，計畫包括教育見習、教育實習、國際史懷哲服務。本研究所指稱之國外教育實習係包括前述短期之見習、國際史懷哲服務及長期之教育實習。

二、資料蒐集與處理分析

在資料蒐集方面，主要以臺師大 2017-2018 年赴國外教育實習之 84 位師資生調查問卷為量化資料蒐集來源，調查問卷分為三大部分，第一部分為基本資料、第二部分係針對國外教育實習制度與規劃的看法、第三部分則是對於國外教育實習環境與課程效益的看法，第二部分及第三部分題項採李克特五點量表設計，包括「非常同意」(5 分)、「同意」(4 分)、「普通」(3 分)、「不同意」(2 分)、「非常不同意」(1 分)，其目的旨在了解師資生對國外教育實習之看法。

在質化資料方面，則以 2018 年赴不同國家、分屬不同學系之 10 位師資生之個人實習成果報告（含反思報告）為資料蒐集來源。在質化資料處理方面，則將師資生個人實習成果報告編碼與建檔，作為後續資料分析之基礎，並進一步深入分析質性資料內容所呈現的意義。在對象的選擇上，考量實習國家地區分布，以及學校以英語授課為主，除了美洲國家加拿大、歐洲國家瑞典外，在亞洲國家方面，則選擇與我國同屬華語語系且以英語授課之香港及新加坡為分析對象。為期研究對象之極大化，在對象的選擇上，考量各國教育實習之人數及師資生領域，共篩選出赴不同國家、分屬不同學系之 10 位師資生為研究對象，研究對象編碼如表 1。

表 1 研究對象背景特性分析

編號	性別	身分	年級	學院	學系	實習國家	實習時間
CA1	女	大學部	4	教育學院	人類發展與家庭學系	加拿大	2 週
CA2	女	大學部	5	文學院	國文學系	加拿大	2 週
HK1	男	大學部	5	理學院	生命科學系	香港	2 週
HK2	女	大學部	5	理學院	化學系	香港	2 週
SG1	男	大學部	4	運動與休閒學院	體育學系	新加坡	5 週
SG2	女	大學部	4	文學院	英語學系	新加坡	5 週
SG3	男	大學部	3	教育學院	教育心理與輔導學系	新加坡	5 週
SW1	男	研究所	1	教育學院	教育政策與行政研究所	瑞典	2 週
SW2	女	大學部	4	教育學院	特殊教育學系	瑞典	2 週
SW3	女	大學部	4	國際與社會科學學院	華語文教學系	瑞典	2 週

在資料處理方面，調查問卷在回收後，進行編碼、建檔，做為後續資料分析之基礎。在資料分析方面，首先針對國外教育實習師資生之背景特性（包括性別、教育層級、所屬學院、國家別、實習時間）、對國外教育實習制度與規劃的看法、對國外教育實習環境與課程效益的看法等，進行描述性統計分析，據以了解赴國外教育實習師資生之背景特性外，進一步解釋師資生對國外教育實習規劃與制度、環境與課程效益之看法。2017-2018 年實際參與國外教育實習之師資生人數共 84 人，調查問卷回收 74 份，回收率達 88.1%。針對師資生成果報告（含反思報告）因屬質性內容，故將進行資料編碼與歸類，以進一步深入分析質性資料內容呈現的成果。

肆、研究發現與討論

以下先分析赴國外教育實習之師資生背景，接著分析師資生對國外教育實習制度與規劃，以及對國外教育實習成效的心得。再由師資生對國外教育實習制度與規劃及成效之心得，進一步了解國外教育實習制度與規劃之妥適性，以及了解師資生參與國外教育實習之效益。

一、參與國外教育實習師資生背景特性分析

參與 2017-2018 年臺師大國外教育實習之師資生背景顯示（表 2），參與之師資生以女性為主，占 86.49%；在師資生教育層級方面，近九成為大學部學生；師資生所屬學院方面，以文學院（41.90%）及教育學院（36.49%）為主要來源。進一步分析結果顯示，由於赴國外教育實習係以英文為主要教學與溝通語言，故英語學系師資生（含雙主修、輔系）參與度較高。另一方面，師資生赴國外教育實習以主要科目專長領域為主，工科學生能赴國外教育實習之機會相對較低，此也反應在科技與工程學院師資生參與度較低的結果。此外，由於管理學院無師資生，故沒有師資生參與國外教育實習。

在國家別方面，受限於與國外合作機構簽署合作之年度，及其同意輔導師資生之人數影響，反應出師資生參與國外教育實習國家之學生人數分布。在實習期間方面，以實習 2 週之人數最多，占 44.60%，其次實習 2 個月人數為 31.08%、實習 5 週人數則是 24.32%。

表2 參與國外教育實習師資生背景成性分析

背景項目	類別	百分比
性別	女性	86.49
	男性	13.51
教育層級	研究所	10.81
	大學部	89.19
所屬學院	教育學院	36.49
	文學院	41.90
國家別	理學院	12.16
	科技與工程學院	0.00
實習時間	藝術學院	1.35
	國際與社會科學學院	2.70
實習時間	運動與休閒學院	2.70
	音樂學院	2.70
實習時間	管理學院	0.00
	加拿大	16.22
實習時間	瑞典	6.76
	新加坡	24.32
實習時間	日本	5.40
	中國	16.22
實習時間	印尼	8.11
	泰國	10.81
實習時間	越南	6.76
	香港	5.40
實習時間	緬甸	0.00
	6個月	0.00
實習時間	2個月	31.08
	5週	24.32
實習時間	2週	44.60

整體而言，參與國外教育實習師資生背景分析反映臺師大師資生性別比及教育層級之分布。參與師資生所屬學院分布結果亦呈現學生英語能力程度、學院師資生人數比例及師資生教育實習領域之專長科目（參與人數以主要科目為主、特殊、稀少性、職業類科等較少）等結果。最後，國家別及實習時間人數分布則符合每年不同國家所開放甄選之名額，以及不同國家接受之教育實習時間長短。

二、參與師資生對國外教育實習制度與規劃之看法分析

從 2017-2018 年師資生赴國外教育實習問卷調查結果顯示（表 3），在對國外教育實習制度與規劃方面，整體上，師資生對國外教育實習制度與規劃方面，皆持正向之支持態度，儘管對「帶隊老師或其他學校老師能針對作業適時批閱及提供回饋」之同意程度最低，惟平均數仍達 4.26。

表3 2017-2018 年臺師大師資生對國外教育實習制度與規劃看法調查結果分析

題 號	題目	人 平 標			同意程度 (%)				
		均 數	準 差	非 常 同 意	同 意	普 通	不 同	非 常 不 同	
					意	通	意		
1	國外教育實習課程內容與我在校所學有密切關聯。	74	4.47	0.58	51.36	44.59	4.05	0.00	0.00
2	國外教育實習課程時數足夠。	74	4.34	0.90	55.41	29.73	8.11	6.75	0.00
3	國外教育實習機構提供我專業且安全的實習環境。	74	4.57	0.62	62.17	33.78	2.70	1.35	0.00
4	國外教育實習機構能配合學生之需求提供適當的課程安排。	74	4.30	0.77	44.59	43.25	10.81	0	1.35
5	國外教育實習機構能提供與該校師生交流的良好機會。	74	4.53	0.67	60.81	32.43	5.41	1.35	0.00
6	國外教育實習機構指導教師或輔導人員具良好實務知能。	74	4.50	0.71	59.47	33.78	4.05	2.70	0.00
7	國外教育實習機構指導教師或輔導人員能提供良好專業指導和協助。	74	4.49	0.69	58.12	33.78	6.75	1.35	0.00
8	帶隊老師或其他學校老師具良好實務知能。	74	4.73	0.48	74.33	24.32	1.35	0.00	0.00
9	帶隊老師或其他學校老師能提供良好專業指導和協助。	74	4.58	0.66	66.22	27.03	5.41	1.34	0.00

表3 2017-2018年臺師大師資生對國外教育實習制度與規劃看法調查結果分析（續）

題 號	題目	人 平 標			同意程度 (%)				
		均 數	準 差	非 常 同 意	同 意	普 通	不 同 意	非 常 不 同 意	
				意	通	意	意	意	
10	帶隊老師或其他學校老師能針對我在實習期間面臨之問題，適時提供必要指導和協助，如每晚進行指導討論等。	74	4.38	0.86	55.41	32.43	8.11	2.70	1.35
11	帶隊老師或其他學校老師能針對實習設計適當且有助於提升成效的作業，如每週交反思報告等。	74	4.36	0.75	51.35	35.14	12.16	1.35	0.00
12	帶隊老師或其他學校老師能針對作業適時批閱及提供回饋。	74	4.26	0.89	48.66	33.78	13.51	2.70	1.35
13	帶隊老師或其他學校老師能即時掌握學生於實習期間的出缺勤狀況，並進行督導與約束。	74	4.49	0.67	58.11	32.43	9.46	0.00	0.00
14	我對整體國外教育實習課程之規劃與安排感到滿意。	74	4.41	0.62	45.95	50.00	2.70	1.35	0.00

綜合各層面可看出，學生對於赴國外教育實習制度與規劃各題項皆持同意的態度，從表3進一步發現，在實習期間，針對學生面臨的問題，實習學校輔導教師皆能適時提供必要的協助，讓學生能順利完成國外教育實習。

從參與師資生實習的成果指出，實習學校輔導教師是國外教育實習成功的重要關鍵。此也與 Villegas 和 Lucas (2002)、Gilliland 等人 (2019) 相呼應，即在實地學習過程中，輔導教師扮演重要之角色，輔導教師透過不斷討論、提供批判反思學習經驗，並適時給予支持與協助，將能有效達到實習的效益。由於師資生在國外教育實習期間，與輔導教師的接觸最為頻繁，師資生必須從觀摩學習到實際上臺教學演示，輔導教師扮演著身教與言教的角色，是師資生在國外教育實習期間的重要指引。且輔導教師也是扮演著協助師資生進入學校生活環境、融入課堂教學的重要角色。

即使我待的時間並不長，老師還是嘗試著讓我融入在班級中，每天都會提醒孩子跟我打招呼，也讓我有很多機會與孩子互動。每當我有疑問，老師便會跟我討論且會一直詢問我是否有問題，對於我提的問題也都很有耐心的回覆。（CA1）

另一方面，輔導教師在實習期間，扮演指導學習的重要角色，透過與師資生不斷討論、給予師資生建議、提供回饋與反思的機會，讓師資生能夠在錯誤中學習、在成功中獲得支持。

觀課結束後，我把寫完的 Reflection 交給指導老師，老師逐字逐句跟我討論 Reflection 的內容、很菜的英文及延伸的學習議題。對於自己的英文沒有很好，感到很羞愧，不停地跟老師說抱歉。而老師卻能承接我的焦慮與緊張，心平氣和地釐清我所想表達的意思及給我中肯的改進建議。離開教員室後，忽然一種勇氣襲來，那是一種相信自己能更好的勇氣。（SG1）

合作學校在安排輔導教師時，為期師資生在實習期間能夠成功累積經驗，往往安排資深、具豐富教學與輔導經驗之教師擔任。由於具有豐富的經驗，輔導教師的教學理念即是師資生在課堂學習之外，重要的學習資源，有助於提升師資生教學熱忱與對自我教師角色的認同。

此次見習不僅獲得許多瑞典教學現場的資訊，見識了不同國家的課程架構與學校文化，更重要的是，透過與輔導老師們對談，讓我有機會重新定義心目中理想教師的形象，同時也對「教師」的角色有更明確的認識，除了學科知識的專業，專業態度的展現也十分重要。（SW3）

整體而論，量化資料與質化資料分析結果皆顯示，國外教育實習的成功，輔導教師扮演關鍵重要的角色，除了協助師資生進入學校生活環境、融入課堂教學，並能提供師資生觀課、議題與討論、教學的支持，讓師資生在教學實習中獲得有效的支持，進一步提升其教學熱忱與對自我教師角色的認同。

三、參與師資生對國外教育實習環境與課程效益之看法分析

從 2017-2018 年師資生赴國外教育實習問卷調查結果指出（表 4），以對國外教育實習環境與課程效益方面分析，師資生對國外教育實習課程效益方面，皆持正向之支持態度，儘管對於「參與國外教育實習課程後有效提升我的外語語言能力」之同意程度稍低，惟平均數仍達 4.19。

表4 2017-2018年臺師大師資生對國外教育實習環境與課程效益調查結果分析

題號	題目	人 平 標			同意程度 (%)				
		均 數	準 差	非 常 同 意	同 意		普 通		非 常 不 同 意
					意	通	意	通	
1	我對當地交通能夠適應。	74	4.57	0.64	64.86	27.03	8.11	0.00	0.00
2	我對當地食物能夠適應。	74	4.43	0.80	59.46	27.03	10.81	2.70	0.00
3	我對人際關係的拓展良好。	74	4.62	0.57	66.22	29.73	4.05	0.00	0.00
4	我與其他實習生互動情形良好。	74	4.64	0.63	70.28	24.32	4.05	1.35	0.00
5	我對跨文化的衝擊能夠適應。	74	4.62	0.52	63.51	35.14	1.35	0.00	0.00
6	參與國外教育實習課程後有效提升我的外語語言能力。	74	4.19	0.95	48.65	27.03	20.27	2.70	1.35
7	國外教育實習課程有效提升我的專業知識。	74	4.43	0.66	51.35	41.89	5.41	1.35	0.00
8	國外教育實習課程有效提升我的專業技能。	74	4.32	0.74	47.30	39.19	12.16	1.35	0.00
9	經過國外教育實習課程後，能熟練實務技能。	73	4.32	0.76	46.58	41.10	9.59	2.73	0.00
10	國外教育實習課程對我了解海外學校之教學環境與該國教育制度，很有幫助。	74	4.77	0.42	77.03	22.97	0.00	0.00	0.00
11	國外教育實習課程對我未來學習或職涯規劃，很有幫助。	74	4.49	0.69	59.46	29.73	10.81	0.00	0.00
12	我對國外教育實習課程的整體收穫感到滿意。	73	4.53	0.63	58.90	36.99	2.74	1.37	0.00

由資料統計可以看出，學生對於赴國外教育實習環境與課程效益各題項，皆持同意的態度，顯示學生對於赴國外教育實習環境與課程效益持正向支持。從表4也可進一步發現，學生對於跨文化的衝擊適應、外語能力、專業能力與實務技能之提升皆有助益，且對於未來有機會赴國外任教，學生也持正面肯定的態度，顯見辦理師資生赴國外教育實習，確實有助於增進師資生的國際視野與國際移動力經驗。同時在實踐的歷程中，能更加了解各國教育制度與教學現場運作的真實情況，以及學校課程的內涵與教學實踐，以培養師資生對於文化差異的理解，實踐差異化教學之意義與價值。

參與師資生實習成果報告也顯示，透過實地參與的經驗，讓師資生能夠從觀察與實踐中，提升其教學知能與專業知識，有助於師資生自我反思教學之價值，比較我國與他國教育意義與核心價值之差異。

我有幸能參與一次老師們的討論，才知道他們經常是在前幾天才開始發想教學內容，根據校際活動或是新聞抑或是一時突發奇想去包裝課程。老師們強調他們會有希望孩子習得的能力，並以此為目標去設計課程，不管課程的內容、進行地點或是方式為何，只要能讓孩子達到所設定的目標就算是成功的課程。（CA2）

在這兩個星期的見習當中，我們不斷被問及瑞典與臺灣教育的異同，也讓我看見了許多我所期待在臺灣中學教育現場看見的樣子，不論是亦師亦友的師生互動、師生之間的尊重與信任、充滿樂趣與多元性的課程內容、重視課堂參與與實作、幾乎不見紙筆測驗蹤影、落實融合教育與差異化教學精神或是跨領域合作以及與生活經驗環環相扣的學習目標等等，在這裡，我看見了我所期待臺灣課堂可以成為的樣子。（SW2）

除此之外，透過課堂的觀察與學習，師資生也有機會藉由自身成長學習的背景，檢視他國的教學現場的各種現象，進一步比較與省思其中的差異。

港臺雖同為考試導向，教法大不同。香港偏總複習課程教法，也就是課本內容統整、組織後，常以表格、重點整理和習題練習方式教予學生，此教法好處是學生可系統化且有效率學習，卻使學生失去自我統整和思考能力。（HK2）

除了對課堂觀察的比較外，對不同國家教育制度的比較，也是國外教育實習的重要內容。師資生透過觀察與比較不同國家教育制度，理解他國教育制度的背景脈絡，並釐清對我國教育制度可供改進之處。

在校期間我也有機會試著寫寫看香港公開考試（相當於臺灣的指考）的試題。發現香港公開考試題目中，選擇題需要仔細思考才能看出其中的端倪；問答題則重視學生推理以及解決問題的能力。從試題中我得到了許多啟發，也希望回臺後能試著學習香港公開考試的出題技巧，編寫出許多優良的題目。（HK1）

這些小組活動都是讓學生成為主動的學習者，不僅能培養獨立思考和口語表達的能力，學生也能很專注地上課。我回想在臺灣的國中學英文的時候，老師好像比較少利用這種方式授課，通常都是單純站在臺上講解，學生只能被動地聽，對英文比較沒興趣的學生很可能因此在課堂上分心或甚至睡著；以前我學英文時也很少上臺發表，幾乎沒有開口練英文和練習表達想法的機會，這是臺灣需要加強的部分。（SG2）

在瑞典教學的最大感觸，還是學生主動積極的程度遠多過於臺灣的學生。瑞典學生對於課程學習的歷程中，主要的態度都是主動積極的，教師看重學生參與及表達的目標多過於要求學生作業及考試的目標，這一點我覺得是很值得臺灣參考之處。
(SW1)

然而，師資生經過國外教育實習經驗的洗禮，對於國內教育問題能夠有更廣的視野加以比較審視，理解不同社會文化脈絡下所產生的制度差異。國外的教育制度不盡然是最完美的，符合在地文化脈絡的制度才是最適宜的。

深度了解瑞典教育體制之後，我反而對臺灣教育體制多了一些信心了，因為看似完美無缺的北歐教育其實也正面臨許多挑戰。瑞典見習後，我可以從一個更中立的角度去看待臺灣教育，而不是單純批判與不滿。 (SW2)

這趟教育見習的確有看到加拿大實行的以學生為中心的教學，也深入了解當地的教學方式，並且從中觀察能應用於臺灣教育之處，但因為跟臺灣的教育體制有太大的落差，若應用於臺灣教育可能學生和家長短時間內無法接受，而這樣的教學方式需要較長的時間才能看得出成效，我想只有部分的收穫能應用於未來，還有很多部分還是需要慢慢思考如何融入於未來的教學現場。 (CA1)

除了前述對不同國家教育體制的理解外，國外教育實習同時能提升學生教學知能與專業知識，如對多元文化的理解、對語言能力的提升、促進溝通能力、教學能力的強化、增進國際交流經驗等。

(一) 理解多元文化意義

國外教育實習最重要的目的，即在於理解多元文化，對不同國家與文化能夠有更多的理解與同理心，進一步理解差異化教學的重要性。

見習學校較為特殊，有半數以上學生家長為瑞典外國籍之新住民。為了使學生更融入瑞典，新校長延續創校宗旨，意圖打造以學校為中心的社區文化中心。這些革新皆表現瑞典教育現場的活力，是讓我感觸最多的地方。 (SW3)

在歷史課中，輔導老師的單元評量出了三個問答題，學生可以自己選擇考試方式，分別有三種，第一種是傳統的紙筆測驗，第二種是和同學互相問答、錄影的方式，第三種則是可以選擇找老師錄影，直接由老師口試，而後者的好處是老師會給提示。輔導老師也說，由於班上有些學生是國際生，英文程度並不好，反應較慢，但

是其實是非常聰慧、積極也願意學習的，所以只有紙筆測驗對他們來說不公平，老師會額外給予這些學生一個信封袋的提示，「答案對錯或是考卷來不來的及寫完，真的不重要，重要的是我想知道他是怎麼思考的這個問題的，他到底有沒有理解這些東西。」，並與學生個別訂正與討論，不同程度的學生皆能在課堂中有所學習與收穫。面對來自不同文化背景、不同語言能力、不同學科程度的學生，差異化教學絕對是課堂中老師最大的挑戰。（CA1）

Villegas 和 Lucas (2002)、Kissock 和 Richardson (2010) 皆認為，為職前教師提供國際現場實務經驗，將可以使職前教師的成長具備國際視野、對不同文化、價值觀、生活方式的理解機會。從前述可見，師資生參與國外教育實習活動，確實有助於師資生對不同文化的認識與理解，並深入反思多元文化之意義，並將其理解應用於未來進行差異化教學的重要關鍵。

（二）提升外語應用能力

參與國外教育實習的師資生，由於國外係以英語為主要溝通語言，師資生在甄選時以英語能力為基本門檻，然而參與之師資生於國外教育實習期間，必須至少公開上臺全英語教學演示一次，這讓師資生有機會將英語作為溝通工具，轉化為教學語言工具，有助於提升師資生應用英語作為教學的媒介，進一步提升其語言能力。

起初我對於要用英語教學感到十分恐懼，幸好孫老師的教學給了我許多啟發，他也教了我許多技巧。試教期間，學生也會提出不少問題，而對我來說比較困難的是要聽懂他們所問的問題。這次在香港的教學經驗讓我了解到如何用英語備課，並學習了一些用英語教學時的常用句子與詞彙，這讓我的外語能力提升了不少。（HK1）

本次最大的挑戰與收穫在於提升使用英語及協同教學之經驗，透過協同教學的共同備課、授課與議課，以及對於指導老師課堂的參與觀察，有效提升教學成效。（SW1）

綜上所述，藉由國外教育實習，師資生能夠使用英語作為教學語言工具進行教學演示，有效提升師資生外語應用能力。

（三）促進溝通能力

國外教育實習計畫的規劃，雖然係以團體方式進行，每團體至少 4 人以上成行。然而，每位師資生可能被分配到不同的中學進行實習，師資生必須有能力與人進行溝通，以進入當地教學現場與生活環境。

在臺灣我們鮮少有機會能和老師討論教學方式，在這次的旅途中我們遇見了非常多的人，我們都需要拿出不同的溝通技巧讓對話更加的圓融且讓雙方的溝通更舒適且能繼續下去。因此在這趟旅途中我們試著去和不同的人磨合並且達到共識，提升我們的溝通技巧與社交能力。（CA1）

旅館是一個可以遇到來自各地的旅客，有的來自中國、有的來自東非，總之來自世界各地，大家齊聚一堂，碰面的時候無論認識與否都會友善的打個招呼，有的時候一起聚餐，互相邀請彼此到自己的國家。（SW1）

Willard-Holt (2001)、Lee (2005)、Robertson 和 Webber (2000) 皆指出，與不同文化背景的人實際互動，能使一個人變得更加靈活和富有同情心、擴大其世界觀。透過不斷的自我反思，對未來職涯發展具重要影響。因此，憑藉著國外教育實習制度的建立，參與之師資生能夠有機會與不同國家的人進行對話與交流，有助於促進其與人溝通及增進社交的能力，以及對不同文化的深入理解。

（四）強化教學能力

國外教育實習計畫推動，要求合作學校提供師資生教學實踐的機會，讓師資生除了參與觀課、議課外，能夠至少公開上臺教學演示一次，讓師資生能以全英語上臺教學，有效強化師資生實務教學的能力與經驗。

由於在臺灣即已熟悉教學演示之教材內容，原本對於自編教材充滿自信，但在老師許多真切建議和評論下，我發現我的思慮仍須更加周全，過程中我學到該如何有效率設計教材，相當受用。（HK2）

本次新加坡教育見習之旅，慶幸有機會在教育現場進行觀課及試教，增強實務教學知能。（SG1）

經過試教我才真正體會到「結合理論與實務」的意義，這次實習經驗，讓我真正能夠發揮所學，與實務結合，增加教學經驗。（SW3）

師資生透過國外教育實習期間，公開全英語教學演示的經驗，有效促進師資生理解理論與實務的連結，並透過教學實踐，將有效強化師資生實務教學的能力。

（五）增進國際交流經驗

透過國外教育實習制度的建立，讓師資生有機會進入國外教育現場，透過深入實習與交流，有助於拓展師資生國際視野與國際交流經驗，同時也進一步增進師資生國際行動力。

通過國際交流，我的視野得以提升，了解到臺灣以外的世界，不再只以臺灣的思維看待事物。而能以自身國際交流的經驗，從不同的角度看待事物。並習得如何與國外的教師合作，建立起溝通的管道。（HK1）

Stachowski 和 Mahan (1995) 指出，透過「國際經驗」提供的課程，將使教育工作者有機會了解學生的多元化，並為他們成為全球社會公民的角色做好準備。

Gilliland、Tanaka、Schwartz 和 Díez-Ortega (2019) 認為，透過將實習課程將職前教師帶出其舒適圈，有助於職前教師變的更具靈活性和批判性。從前述可見，師資生以國外教育實習計畫為媒介，實地進入國外教育現場，透過與當地輔導教師學習合作、與當地學生互動交流，皆有助於師資生拓展國際視野，增進與國際的連結。

整體而言，參與之師資生正向支持國外教育實習環境與課程效益。師資生透過實地參與經驗，進而觀察與實踐，不僅能夠效提升其教學知能與專業知識，也能反思與比較我國與他國在教育意義、核心價值、教育制度的異同，並從實踐歷程中，以更開闊的視野反思國內教育的問題，理解不同社會文化脈絡下所產生的制度差異。此外，國外教育實習實踐歷中，將能促進師資生對多元文化的理解、提升外語應用能力、促進溝通能力、強化教學實踐能力，以及增進其國際交流經驗等。

五、結論

培育能夠隨時因地制宜的未來教師，是職前師資培育的重要任務。當學生的學習模式不斷的轉變，教師也勢必要因應學生學習模式以轉化，調整教學心態與策略。尤其，在全球化環境脈絡下，國際教育已成為師資培育重要的核心目標，如何透過多元豐富的學習經驗，提升師資生國際化之深度與廣度，進一步理解不同文化視野的觀點差異，強化師資生國際視野，奠定國際移動力之基礎，並將國際視野納入課堂中、實踐國際教育目的，是師資培育職前教師最重要的工作之一。

本研究透過師資生國外教育實習實踐研究，並以國立臺灣師範大學為例，分析師資生國外教育實習制度與規劃及實踐之效益。結果顯示，國外教育實習經驗，確實能提升師資生國際化能力，尤其師資生在國外教學現場實踐全英語教學演示，除了提升學生外語教學使用實務經驗外，經由與輔導教師的共同備課與討論交流，不但能夠深化學生教學專業知識與知能，同時更可了解各國學校課程的內涵與教學實踐，透過與當地學校輔導教師的學習歷程，有助於培養其對文化差異的理解，進而融入教學歷程，體驗差異化教學之意義與價值。

研究也顯示，國外教育實習的成功，輔導教師極為重要，協助師資生學習並藉由支持與輔導，協助師資生解決在教育實習歷程中所面對的困境，促使順利學校生活環境、融入課堂教學，並能提供師資生觀課、議題與討論、教學的支持，讓師資生在教學實習中獲得有效的支持，將能有效提升師資生其教學熱忱與對自我教師角色的認同。

參考文獻

- 林子斌（2011）。新加坡師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉主編，各國師資培育制度與教師素質現況（頁 277-296）。臺北：教育部。
- 孫志麟（2009）。師資教育的未來：政策與實踐。臺北：五南。
- 教育部（2011）。中小學國際教育白皮書。臺北：作者。
- 教育部（2017）。「有教無界 未來無限」——教育部首度補助師資培育之大學辦理國外教育見習、教育實習課程計畫補助名單揭曉。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=8EAFD4D7B352EE10
- 教育部（2019）。「中小學國際教育白皮書 2.0」草案出爐 將辦理南、北區公聽會帶領中小學教育接軌國際。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=D3D6B782AEC2F26B
- 郭隆興、魏慧美（2017）。中華民國師資培育統計年報（107 年版）。臺北：教育部。
- 陳氏蘭（2018）。臺灣越南語教學師資培訓現況與問題。高大人文學報，3，117-155。
- 黃家凱、林子斌（2018）。教師無界・培育具國際行動力之未來教師。師資培育專業通訊，49，6-7。
- 楊思偉、陳盛賢（2012）。我國師資培育制度之變革與未來動向。載於中華民國師範教育學會（主編），我國師資培育百年回顧與展望（頁 1-20）。臺北：五南。
- 楊智強（2019）。觀點投書：流浪教師無處去，教育何去何從？取自 <https://www.storm.mg/article/1788951>
- Campbell, M. R. & Brummett, V. M. (2007). Mentoring preservice teachers for development and growth of professional knowledge. *Music Educators Journal*, 93, 50-55.
- Cross, S. B. & Dunn, A. H. (2016). "I didn't know of a better way to prepare to teach": A case study of paired student teaching abroad. *Teacher Education Quarterly*, 41(1), 71-90.
- Faulconer, T. (2003). *These kids are so bright! Pre-service teacher's insights and discoveries during a three-week student teaching practicum in Mexico*. Retrieved from ERIC database. (ED482507)

- Gilliland, B., Tanaka, J., Schwartz, B. F., & Díez-Ortega, M. (2019). Multiple Dimensions of Teacher Development on an International Practicum. *TESL-EJ*, 23(4), 1-16.
- Kissock, C. & Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: It is time to internationalize teacher education. *Teaching Education*, 21, 89-101.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Major, J. & Santoro, N. (2016). Supervising an international teaching practicum: building partnerships in postcolonial contexts. *Oxford Review of Education*, 42(4), 460-474.
- National Institute of Education (2017). *Degree supplement*. Singapore: National Institute of Education.
- National Institute of Education (2018a). *Corporate Information*. Retrieved from <https://www.nie.edu.sg/about-us/corporate-information/>
- National Institute of Education (2018a). *Postgraduate Diploma in Education Programmes (PGDE)*. Retrieved from <https://www.nie.edu.sg/teacher-education/postgraduate-diploma-in-education-programmes-pgde>
- National Institute of Education (2018b). *Practicum*. Retrieved from <https://www.nie.edu.sg/teacher-education/practicum/>
- National Institute of Education (2018c). *Practicum structure*. Retrieved from <https://www.nie.edu.sg/teacher-education/practicum/>
- Pence, H. M. & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 14-25.
- Robertson, J. M. & Webber, C. F. (2000). Cross-cultural leadership development. *International Journal of Leadership in Education*, 3(4), 315-330.
- School-University Partnerships Office (2016a). *Teaching practice handbook 2016-2017*. Hong Kong: The University of Honk Kong Faculty of Education.
- School-University Partnerships Office (2016b). *School experience handbook*. Hong Kong: The University of Honk Kong Faculty of Education
- Stachowski, L. L. & Mahan, J. M. (1995). Learning from international field experiences. In G. A. Slick (Ed.), *Emerging trends in teacher preparation: The future of field experiences* (pp. 99-107). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Uppsala University (2016). *Becoming a teacher: Teacher education programs at Uppsala University*. Sweden: Uppsala University.

- Uppsala University (2018). *Engelska - Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan 2018/2019*. Retrieved from <http://uu.se/utbildning/utbildningar/selma/program/?pKod=UGY2Y&pInr=ENGE>
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 505-517.