

第二章 文獻探討

師資培育計畫是針對實習教師所設置的養成計畫，因此實習教師與實習輔導教師就是計畫中的主角。然而我國國小在師資培育項目中，偏重導師實習、數學科實習與國語科實習，實習教師面對自然科教學所需具備的專業素養，仍然缺乏計畫性的培訓。是以本研究旨在探討國小自然科師資培育計畫的發展性。研究問題包括：(1)自然科共同實習輔導計畫能帶給實習教師什麼幫助？(2)自然科共同實習輔導計畫能帶給實習輔導教師什麼幫助？(3)自然科共同實習輔導計畫能帶給實習學校什麼幫助？(4)自然科共同實習輔導計畫如何在國小推動？(5)自然科共同實習輔導計畫之執行策略是否達到預期目標？

基於上述研究目的與問題，本章評析文獻時首先探討實習教師與實習輔導教師在實習輔導歷程中的角色，接著說明實習教師可能發生的問題、輔導教師可能使用的輔導策略與兩者的互動模式，探討兩者的專業成長。繼而於第二節，簡介國外實習輔導制度及模式，用以和本實習輔導計畫之培訓做比較。最後，則介紹敘說探究之方法，整理相關實徵研究，作為分析本實習輔導計畫成效之參考。

第一節 實習教師與實習輔導教師之專業成長

一、 實習教師的角色

實習教師的角色是由學生身份踏入正式教職前的過渡時期，此時的實習教師有多重身分，鍾瓊如(民 89)認為，從教師專業理論的角度來看，實習教師兼負學生和領津貼教師的尷尬身分；從教師生涯發展理論來看，實習教師屬於新手或學徒的角色；從能力本位師範教育理論來看，實習教師是在教學現場透過有效的方法勝任教師的職位；從人本主義師範教育理論來看，實習教師一方面模仿教學，一方面則要塑造自己獨特的教學風格。

在肩負多重身分的壓力下，何曉琪(民 94)的研究指出，與他人互動建構的過程和實習同事的相處都有助於實習教師對自我角色的認同感，同時，實習教師對自我角色的認同感會影響其教學表現和教師身分的轉換。

二、 實習輔導教師的角色

談到實習輔導教師，首先要探討的就是實習輔導教師的角色定位。一般英文使用 mentor 統稱實習輔導教師與實習指導教師，因為對於實習教師而言，實習輔導教師具有「師傅」(mentor)的角色意義(林懿德，民 90)。

根據 Center for General Education, National United University 學術

與英文專業學習網之解釋，mentor 這個詞彙的由來要追溯到希臘大詩人 Homer 留給世人兩部偉大史詩中的一部「奧德賽」(Odyssey)。這部史詩的主角是奧迪西阿斯(Odysseus)，他是希臘西海岸 Ithaca 島的國王。在特洛伊戰爭出征時，把家務交給一位名叫 Mentor 的好友照顧。沒想到這一趟出門，奧迪西阿斯整整二十年沒有回家，有些地方上的惡霸任意糟蹋他家的錢糧，並且逼他的妻子改嫁。同時身為戰爭女神和智慧女神的雅典娜(Athena)很同情奧迪西阿斯，於是央求天神宙斯(Zeus)幫助奧迪西阿斯。於是雅典娜時常化身為 Mentor 這位貴族，幫助奧迪西阿斯的妻子，並且指導奧迪西阿斯之子體勒馬卡斯(Telemachus)。

因此，由以上的典故衍伸出 mentor 是智慧之神的化身，指有經驗、值得信賴的的諮詢者。應用在師資培育過程上，mentor 是能傾聽、研究、作為楷模，結合理論與實務的輔導教師(引自林懿德，Smith & Alfred, 1994)。

當然，實習輔導教師的角色不僅是師傅的特性那麼簡單。蔡秉倫(1998)歸納出實習輔導教師的角色有五種：

(一)引導者：實習輔導教師引導實習教師進入實習學校，介紹學校文化與學校同事，並且安排實習計畫，協助實習教師展開實習生涯的第一步。

(二)示範者：實習輔導教師安排實習教師做課室觀察，示範教學技巧、教學流程以及輔導方法。

(三)支持者：適時給予實習教師關心及鼓勵，協助實習教師應付實務問題，提供社會心理功能。

(四)諮商者：隨時解答實習教師實習上的困擾，提供諮商管道。

(五)督導者：監督並評鑑實習教師的學習，給予教學回饋。

李惠婷(民 94)整理 Sampson 和 Yeomans (1994)的系統分析，並且新增「發展性的角色」，實習輔導教師角色歸納如下：

(一)結構性：組織者、計畫者、引導者、協商者。

(二)支持性：友誼者、守護者、諮商者、資源提供者。

(三)專業性：分析者、設計者、教育者、訓練者、評鑑者。

(四)發展性：專業發展的楷模、導引者。

Furlong 和 Maynard (1995)則認為在不同實習階段，實習輔導教師扮演不同的角色。

(一)教學起始(Beginning teaching)階段：楷模者。

(二)教學輔導(Supervised teaching)階段：楷模者、訓練者。

(三)由教中學(From teaching to learning)階段：楷模者、訓練者、諫友。

(四)自主教學(Autonomous teaching)階段：楷模者、訓練者、諫友、共

同探究者。

研究者則認為，固然在不同實習階段實習輔導教師扮演不同的角色，實習輔導教師的角色也會隨著輔導者(mentor)與被輔導者(mentee)之間相處模式的不同而有所變化。

若兩者的相處模式是上對下的師徒關係或是上對下的長官與下屬關係，則實習輔導教師的角色以楷模者、訓練者、評鑑者、教育者、引導者、督導者、組織者、計畫者、諮商者、守護者、資源提供者為主。相對的，若兩者的相處模式以平等同輩位階，如學校同事、朋友的關係，則實習輔導教師的角色以經驗分享者、合作教學者、協商者、友誼者、諫友、共同探究者、資源分享者為主。

由於東方傳統禮教上的約束，實習輔導教師與實習教師要做到亦師亦友的雙重角色較為困難，不易同時達到以上實習輔導教師的所有角色功能。然而，究竟是什麼樣的關係定位能使兩者互動功能達到顛峰，也是未來值得探究的地方。

三、 實習教師在實習階段的困擾

盧富美(民 81)的研究指出，實習教師的在實習階段的困擾主要是教學工作和研究進修。而 Simon Veeman 整理 1960~1980 年的論文 83 篇歸納出初任教師的困擾，前十五名包括：維持班級秩序、引起學生動機、適應學生個別差異、評量學生功課、與家長的關係、班級活動

的組織、教學資源不足、處理學生個別問題、教學工作繁重，教學準備不足、與同事的關係、有關上課與教學時間的計畫、各種教學法的有效應用、學校政策與相關規定的了解、確定學生的程度、教學內容知識。

因此，就實習教師的困擾，設計出能協助實習教師解決困難的實習輔導計畫，並且施行有效的策略就成為評估實習輔導計畫優劣的關鍵之一。

四、 實習輔導教師的輔導策略

Tomlinson (1995)提出教學環(teaching cycle)，認為實習輔導教師的輔導策略是「計畫－教學過程－評鑑結果－反省」的循環過程。實習教師在教學循環的不同階段，實習輔導教師應給予不同的指導，如圖 2-1-1(引自李雅婷，民 87)。

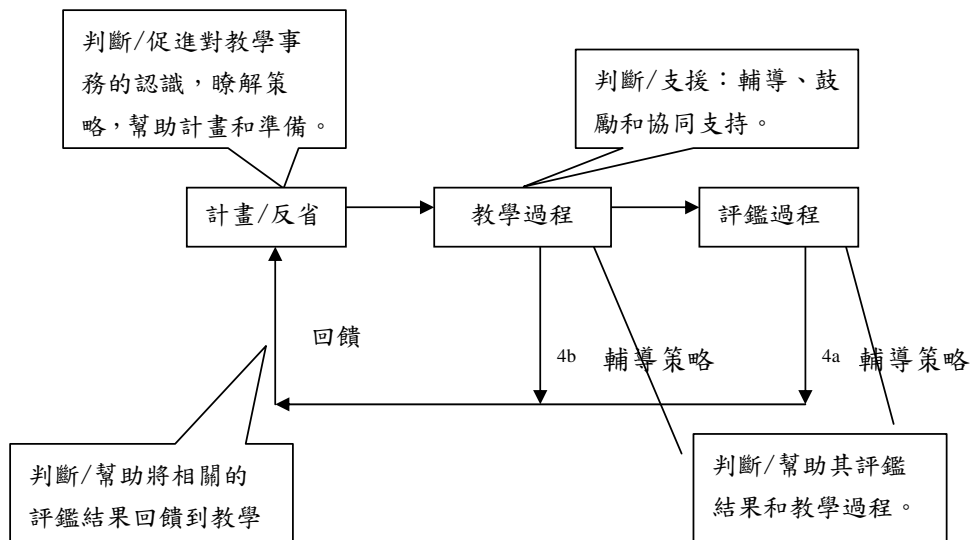


圖 2-1-1 Tomlinson(1995)提出的 teaching cycle 和其輔導措施。

國內學者針對輔導教師的輔導策略(李水源，民 86；傅聖國，民 91；黃婉萍，民 88；歐用生，民 85)，也提出許多說明，整理如下：

- (一)引導與晤談：引導實習教師進入學校現場、熟悉環境與學校文化，晤談了解實習教師的實習計畫。
- (二)示範與觀摩：輔導教師示範教學模式，並安排其他觀摩機會。
- (三)教案的討論與建議策略：審閱實習教師的教案，安排實習教師先上概念簡單的單元，並且對其教學流程提出建議。
- (四)提供各種資訊與技巧：輔導教師主動提供教具教材資源，指導實習教師教學技巧和班經技巧。
- (五)合作教學策略：實習輔導教師和實習教師共同合作教學，分擔級

務。

(六)關懷鼓勵策略：實習輔導教師提供心靈支持力量，關懷鼓勵實習教師。

(七)安排特定學習活動：實習輔導教師安排或建議特定研習活動或其他進修管道。

當然，在不同情境下實習輔導教師的輔導策略也有所不同，林懿德(民 90)認為實習輔導的歷程是動態、不斷調整的。他觀察兩位國小輔導教師所運用的輔導方式，發現平時輔導教師會以身作則，除了示範教學，平時也會示範對學生的態度、與家長的溝通、班級日常例行事務運作和學生問題解決。實習教師初期受到教學和班級經營挫折時，給予打氣和鼓勵，提供心理輔導和支持。在實習教師初期教學時，建議選擇較有把握的科目開始，由部分單元教學逐步到整個單元，由一課到多科循序漸進，並且在教學後在不足處給予指導和修正，或是建議使用合適的教學媒體或補充課外知識輔助。當實習教師教學發生困難或問題時，考慮實習教師的立場和心情，不冒然在課堂上直接介入，採用迂迴或間接的方式進行。課後輔導教師也會提供教學檔案、研習資訊或找資料的管道，拓展並強化實習教師的能力。

傅聖國(民 91)對兩位國小實習輔導教師的觀察也顯示，實習輔導教師會在課堂上直接指導實習教師，包括秩序管理和教學技巧，立即

給予正確的指導。在實習教師教學前，實習輔導教師也會預估實習教師可能的問題與困難，例如：學生程度定位和學生學習困難點，預先給予教學上的指導。有時，實習輔導教師也會安排實習教師到其他年級實習，建議實習教師參考其他教師的教學方式，避免侷限在同一種教學思維。

雖然這些輔導策略看起來非常豐富，張德銳(民 92)指出我國大多數實習輔導人員仍以相當傳統的方式帶領實習教師，導致實習輔導的成效不顯著。他主張實習輔導的三個利器是目前歐美國家廣泛使用，並且已相當本土化的輔導技術—臨床視導、教學專業發展系統、教學專業檔案系統。

(一)臨床視導：臨床視導是由培育專業醫師的作法引進至師資培育的一種輔導方式。Acheson 和 Gall (1996)將臨床視導的實施分為：

1. 計畫會議：輔導人員對實習教師表達關懷，確認實習教師關注的議題，了解實習教師的教學脈絡，最後輔導人員和實習教師共同決定教學觀察的重點和工具。
2. 教室觀察：輔導人員勤做筆記，選擇性的逐字記錄或利用 SCORE (seating chart observation records)記錄學習專注、語言流動、移動型態。同時善用錄影機、錄音機等輔助工具，蒐集完整正確資料。

3. 回饋會議：以客觀的資料提供回饋，運用讚美、建議、支持的技巧，發問澄清實習教師的意見和感受，必須改變時，鼓勵實習教師選擇替代方案，並持續觀察實習教師改變狀況，提供適當追蹤輔導。

共同實習輔導過程中，若使用類似臨床視導中的回饋會議，針對實習教師和實習輔導教師在課室教學中的討論，提供由師資培育大學研究團隊、其他實習輔導教師和行政教師的多方意見，給予參與教師們客觀的回饋，對於參與者會有哪些影響，是師資培育參與者關注的焦點。

(二)教學專業發展系統：教學專業發展系統是根據臨床視導模式發展出來，經由張德銳(民 85)等人改良 Harris (1982) DeTEK，發展出一套規準更明確、歷程更具體的教學輔導系統，透過教師自我分析、同儕教室觀察、學生教學反應等方式，進行形成性、發展性、診斷性的評量，並且鼓勵教師自省實踐，與同儕夥伴專業對話。系統內含五個教學領域，41 個行為指標，輔導人員和實習教師藉由四個階段、十個步驟的運作，促進教師專業發展。

(三)教學檔案系統：由張德銳(民 92)參考美國加州 Beginning Teacher Support and Assessment (BTSA)中的形成性教學評鑑模式，協同一組中學教師本土化而來。這個系統透過「認識自己認識環境」、「課程設

計與實施」、「班級經營計畫與執行」、「教學觀察與回饋」、「學習評量計畫與執行」、「專業成長與省思」六個檔案活動，運用「計畫」、「教學」、「省思」等三個歷程，指引實習教師進行有目的和系統的檔案建構，進而協助教學。

研究者認為，實習輔導計畫應有培訓輔導教師使用不同輔導策略的功能。所以，運用此部分文獻與本研究共同實習輔導的策略相比較，預期能發現共同實習輔導在策略成效上與傳統實習輔導的差異，可視為評估實習輔導計畫的重點之一

五、 實習教師與實習輔導教師的互動模式

(一)英國實習輔導互動模式

依據 Brooks 和 Sikes 的研究，英國歷代的實習輔導模式分為三種 (李奉儒, 民 87)：

1. 學徒模式：十九、二十世紀時，英國小學培訓 pupil teacher，是英國在傳統上第一次嘗試有系統的師資培育。在這個模式下，實習教師不加質疑、卑屈的模仿實習輔導教師的教學模式，以教學實用技能為優先，卻無法獲得實習輔導教師行動背後的理解判斷。此外，因為實習輔導教師不是絕對的專家，不加以挑戰批判，教師專業成長就會停滯。因此，Brooks 和 Sikes (1997)批評此種模式下的實習教師是不會思考的機械人。

McIntyre (1994)建議以「楷模」取代「學徒」。實習教師不完全模仿實習輔導教師，反而經由實習輔導教師的協助注意到教學的特定層面，去學習特別、有效的技巧和策略，進而發展出自己的教學模式。

2. 能力本位模式：與學徒模式相似，但是實習輔導教師的責任比傳統學徒模式大。不同之處在於實習教師必需經過導入方案，通過考驗與評量。所以實習輔導教師的工作是設計一個方案，讓實習教師達成評鑑的規準。例如英國當時詳細列出五類教學能力項目：學科知識、學科應用、教師管理、評量與記錄學童的課業進步情形、後續的專業發展。但是能力本位模式過於強調特定成就指標，可能導致教師刻板的應用某些知識，忽略教師批判思考的能力。因此，反思實做模式興起並提出補充。

3. 反思實做模式：Brooks 和 Sikes (1997)提出實習輔導教師應主動指導，有計畫、有系統的介入實習教師的反省中，作為實習教師的反思的教練(reflective coach)，讓實習教師的反思更有意義。進一步，實習輔導教師要鼓勵實習教師批判自己的教學過程，並且挑戰實習教師的做法，擔任實習教師的批判諫友(critical friend)，使實習教師能做出教學上的轉變。最後，實習輔導教師和實習教師的關係晉升為共同探究者(co-enquirer)，平等參與實習教師的學習歷程，而非用專家的身分去診斷、評量實習教師的行動。

本研究中共同實習輔導的意義便是希望由實習教師與實習輔導教師的共同參與，引導雙方走向反思實做模式中批判諫友和共同探究者的平等地位。當然，前述所指以實習輔導教師為楷模和能力本位的互動模式皆能提供實習教師在教學表現中的有效策略，也是共同實習輔導計畫中值得取為借鏡之處。

(二)實習輔導教師與實習教師的互動特色

影響實習輔導教師與實習教師之間的互動因素有很多。Wildman 等人(1992)提出影響輔導教師與實習教師的互動分為三類：

1. 情境因素：例如實習學校的學校文化、實習計畫的擬定原則、實習輔導教師與實習教師工作地點的安排等。
2. 實習輔導教師個人特質：包含實習輔導教師對於實習輔導工作的看法、實習輔導教師待人處世的方式、實習輔導教師的個人教學理念等。
3. 實習教師個人特質：包含實習教師的學習態度、實習教師的個性與性向、實習教師的個人教學理念等。

然而，究竟如何配對實習輔導教師和實習教師才能破除三類因素引起的障礙，文獻指出通常實習教師內心對實習輔導教師有特定的期望。

Tellez (1992)提出實習教師尋求協助的對象會經過選擇，他們偏

好友善的、關懷的、有經驗的對象。Yeomans 和 Sampson (1994)研究證實受歡迎的輔導老師特質包含：友善的、有自信的、開放的、敏銳的、有效率的、變通的。梁瑞安(民 88)調查發現實習教師心目中理想的輔導老師特質包含：熱心助人、敏銳的觀察力、親切、良好的人際關係、樂觀開朗、耐心寬容以及細心。

因此，實習輔導教師除了要有深厚的教學實力、優秀的輔導能力，也必須具有以上特質，才能無障礙的和實習教師溝通，幫助實習教師的專業成長。

黃淑玲(民 86)研究英國實習輔導制度，發現實習輔導教師和實習教師的互動分成三個階段，發展情形和國內的實習輔導相似。如下圖 2-1-2。

階段 1：建立彼此形象，交換資訊、經驗，產生信賴。

階段 2：關係穩定、敞開心胸後，探究釐清教學問題。

階段 3：實習輔導教師介入更少，實習教師輸出更多，逐漸獨當一面。

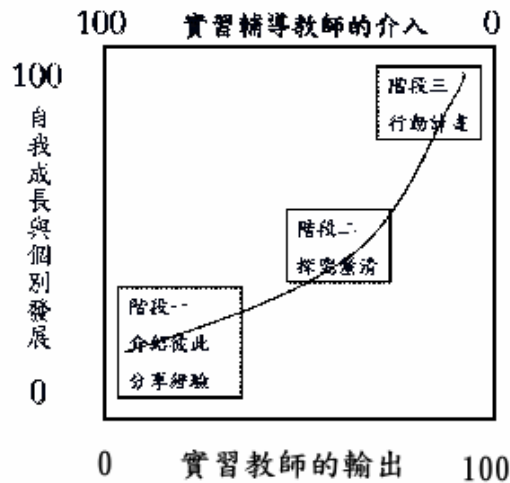


圖 2-1-2 英國實習輔導制度實習輔導教師和實習教師關係發展曲線

(轉引自黃淑玲，民 86，108 頁)

共同實習輔導中的會議和因計畫所帶來的連結，應能增添實習教師與實習輔導教師互動的情境因素，增加彼此的熟悉程度，產生信賴穩定的關係。實習教師與實習輔導教師個人特質上的差異，是否在本共同實習輔導計畫中，對整體計畫的成效產生效益，是本研究的關注點之一。

(三)夥伴關係的實習輔導互動模式

夥伴關係的實習輔導互動模式相當於本研究中的共同實習輔導模式，由師資培育大學、實習學校和實習教師組成相互合作的夥伴關係，進行三角互動的實習輔導培訓。而在此夥伴關係的實習輔導互動模式中，Fetters 和 Vellom(2001)認為實習學校、師資培育大學、實習

教師都要肩負不同的責任來促進彼此的專業成長。其中，師資培育大學須提供簡要的課程期望報告、大學和實習學校間的互動計畫書，規劃輔導教師會議、實習教師會議和共同討論會議，並且整合實習輔導研究者和實習學校的建議。而實習學校則需要確認有意願的輔導教師，提供實習教師和輔導教師的需求，協助實習教師得到班級經營、課程規劃、了解學生知識的能力，也協助輔導教師加強學科內容知識與學科和日常生活經驗整合的能力。至於實習教師則需要傳達需要得知的事物和問題給輔導教師、實習學校和師培大學，促進夥伴間的溝通，在輔導教師的支持下嘗試各種教學策略，並且更主動積極的參與課室活動。

香港在 2001~2002 年進行大規模夥伴關係實習輔導模式評鑑中發現，有 70%的實習輔導教師認為自己受惠於此種實習輔導模式。Lopez-Real 和 Kwan (2005)分析此群實習輔導教師的回應，提出導致實習輔導教師專業發展的四項組成因素包含：透過自省的學習、來自實習教師的學習、透過彼此共同研究的學習與來自大學實習指導教師的學習，其中透過自省的學習最為顯著。而實習輔導教師在夥伴關係實習輔導模式中所扮演的角色，壓倒性的被賦予為回饋的提供者，也就是對實習教師的個人優勢和弱點提供實務上的指點。另外，在此模式中，實習輔導教師的角色展現出隨著時間轉換，傾向顧問、平等的

夥伴和諫友，強調和實習教師一同工作下專業成長的關係。

國內目前也有些以夥伴關係實習輔導模式進行的實徵研究。林淑榜(民 95)發現，小組討論、協同行動研究和課室觀察依序為有效協助實習教師專業成長的三種活動，而學生的心聲、觀點的批判與辯論，以及以實習教師為中心的輔導方式是促使實習教師觀點轉變的最有效方式。

延伸夥伴關係之研究主題，Roth 和 Tobin (2005)提出以共同教學(Coteaching)和產生共同對話(Cogenerative Dialogues)作為新手教師們連結教學理論和教學實務之間空白，學習教學的一種方式。

Tobin (2006)指出，共同教學是發生在兩位或三位教學者合作來教導一群學生，學生得以擴展更多的學習機會，所有的共同教師獲得比單獨在一間教室教學時有更多的教師及學生間的互動經驗。而共同對話是共同教學連帶發展出來的，關注的議題聚焦在達成矛盾解決以及角色、目標不斷重新定義的共識，進而催化改進運作課程。共同對話的應用範圍卻超過了共同教學，因此教師、學生、行政人員代表定期的會議具有重要的教育價值。

由上述可知，夥伴關係的實習輔導互動模式強調新手教師與其他資深教師、大學實習指導教師、研究者和行政人員透過共同工作的平等夥伴關係，形成學習型組織，建立起多方的專業成長新視野。

研究者以為，實習教師與實習輔導教師互動的方式影響兩者的專業成長。良好有效率的互動會促進彼此在教學上、人際上的正增強，而實習輔導計畫的進行若能採用合適的互動模式，營造出和善、值得信任又開闊視野的學習環境，必能提升實習輔導計畫的效能。

六、實習輔導教師的專業成長

實習輔導教師在指導實習教師的過程中，不但參與實習教師的專業成長，也會經歷自省、改變的衝擊。

統整我國學者的研究，將實習輔導教師的困擾歸納成以下數點(洪志成, 民 87; 陳利玲, 民 90; 黃婉萍, 民 88; 歐用生, 民 85; 傅聖國, 民 91)：

(一)輔導教師輔導知能不足：實習輔導體系中缺乏一個支持實習輔導教師，提升輔導知能的機制。當實習輔導教師的指導過程遇到挫折，不免對自己的做法產生質疑。

(二)實習輔導教師與實習教師相處問題：實習輔導教師與實習教師來自不同背景，各自有不同教育理念，尤其兩者年齡和輩份上的差距，可能會造成溝通不良的情況。

(三)實習教師學習意願問題：實習教師學習意願低下，實習輔導教師又無法提升實習教師的實習動力時，容易造成彼此的偏見與誤解，實習輔導教師輔導意願也會隨之低落。

(四)實習教師基本素養問題：實習教師的基本知能不足，對於教材內容與分科教材教法不了解，會添加實習輔導教師的工作量和輔導困擾。

(五)班級學生適應問題：班級內分別有實習輔導教師與實習教師的兩套教學策略，可能導致學生學習上適應不良的問題。實習輔導教師承受教學責任壓力，究竟要放手讓實習教師嘗試教學設計，或是統一嚴格規定教學流程，實為兩難問題。

(六)實習輔導教師自我調適問題：實習教師進入學校後，實習輔導教師要兼顧學生與實習教師的學習，生活步調也會比先前緊湊忙碌，實習輔導教師心態尚需要更多時間、空間去調整。

實習輔導教師經歷過以上困境後，教師的專業成長會往哪裡發展，我們可以由實習階段帶給實習輔導教師的影響來分析。根據國內學者的研究，實習輔導教師的專業成長動力如下(李惠婷, 民 94)：

(一)自我的再次檢驗與反省：實習輔導教師具有示範教學的功能，因此當教室中多了觀摩者，實習輔導教師會重新思考什麼是優異教學，以提供有效的建議。

(二)外來者的刺激，使獲取新知的管道增加：實習輔導教師蒐集相關資料或接受他人視導與協助，用以指導實習教師。實習輔導教師本就能因此得到許多新觀念，刺激自己的專業成長。同時，實習輔導教師

與實習教師間的合作教學與對話內容，也能增加實習輔導教師的自我了解，引發對教學的哲學思考。

(三)來自實習教師的尊重與肯定：實習教師對實習輔導教師的專業崇拜，能使實習輔導教師自我肯定，建立自我尊嚴並感覺被重視。

(四)教學示範與敞開教室封閉系統的挑戰：有機會再注意到課程問題。

(五)獲取新知的途徑增加：來自實習教師的最新教學資訊。

(六)與同事和實習教師間合作研究的形成：實習輔導教師、實習教師與同事間對於課程設計、教學評量、輔導原理的討論與合作，能夠激盪彼此在實務作法上的改良，讓教學不再是孤立無援的問題，而是團體發展的目標。

(七)輔導技能的發展與運用：實習輔導教師輔導實習教師，有時策略成功，有時策略失敗，這些輔導經驗在心中形成優良的輔導模式，將來也能應用在其他領域。

(八)社交、溝通的練習：實習輔導教師與實習教師、同事間的對話互動，使其不斷進行社交與溝通的練習，對於日後維持人際關係，拓展生活空間都有意想不到的幫助。

除此之外，本研究添加其他可能的專業成長如下：

(一)學生對實習輔導教師與實習教師的比較：學生同時接受實習輔導

教師與實習教師兩種不同的教學模式，對於兩者教學的品質和人格特質會有不同的評價。實習教師雖然缺乏教學經驗，對於教學的流暢性與穩定度不足，但是實習教師剛離開大學不久，對於教學活動的設計新穎，也更貼近學生次文化，時常能搏取學生對課程的興趣與認同。同時，多數學生對於新老師的期待與憧憬，可能造成對實習輔導教師的冷落。於是實習輔導教師也會開始思考教學活動的改變與更貼近學生思想的管道。

(二)提高行動研究的可能性：學校通常很支持教師針對班級問題展開行動研究，但是由於級務處理的繁忙，教師對於行動研究造成的壓力較難負荷。而有實習教師協助級務的實習輔導教師，尚能藉助與實習教師的合作研究，提高行動研究的深度、廣度，並且降低行動研究對教學帶來的負荷。

共同實習輔導可以透過自省的學習、來自實習教師的學習、透過彼此共同研究的學習與來自大學實習指導教師的學習，其中透過自省的學習最為顯著(Lopez-Real 和 Kwan, 2005)。這也成為評估此類計劃之成效的重要指標之一。

七、實習教師的專業成長

Guillaume 和 Rudney (1993)認為職前教師經歷實習教學後，對於教學的缺失有改進的意願和做法。而 Huling-Austin (1992)也指出，實

習教師經過教育實習的歷練，能夠改善實習教師的教學表現，也能提升實習教師個人及專業的良好特質。

但是實習教師在專業成長的階段卻因時間而有所不同，林懿德(民 90)指出其三個階段為：教育理想國的期望、現實衝突期、自我調適與成長。從預設的理想狀態、直到遇上教學現實衝突，實習教師的專業成長比一般教師更曲折難行，Kagan (1992)則認為初任教師的專業成長著重於行為和概念的學習，包括：

(一)增強對學生認知與教學的後設認知，查覺改變學生質樸概念的方式。

(二)重新建構與修正學生的先備知識。

(三)將注意力從自我教學轉移至學生學習上。

(四)整合班級經營和教學，促進學生學習的主動性。

(五)提升解決課室問題的能力。

研究者認為可使用文獻中實習輔導教師、實習教師專業成長的資料，比對本計畫對兩者的影響，以便分析計畫的成效。

八、專業發展學校 (Professional Development School, PDS)

根據美國 NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education)的解釋，專業發展學校(PDS)是專業教育計畫和中小學形成夥伴關係的創新機構。最主要的概念是建立中小學和大學的合作關

係，建立教學實務與教學理論之間的交流管道，藉以解決教育專業問題。而專業發展學校的四個重要使命包含：新教師的準備、教職員的發展、實踐改進導向的詢問和促進學生成就。

也因為這重要的使命，專業發展學校有三大重要的目標便是職前師資培育、在職專業發展、探究教學與學習。在職前師資培育方面建立實習輔導關係，支持職前教師在教學實務和教學方法上的學習。於在職專業發展方面，連結研究理論、好的教學實務，協助在職教師合作進修，產生達到新目標的教學動力。而在探究教學與學習方面，則利用共同探究與開發新模式的方式，促進教師教育專業與學生學習成效的進步(Fetters & Vellom, 2001，引自林淑楞, 民 95)。

Castle, Fox 和 Souder (2006)從學生教學的評量和檔案呈現比較過在 PDS 和非 PDS 系統下職前教師的差異。結果發現，PDS 系統下職前教師的計劃、指示、管理和評估方面計分顯著優於非 PDS 系統下的職前教師。由檔案呈現的質性分析也顯示，PDS 系統下的職前教師展現出對於學校與教室有更強的歸屬感，並在 New Teacher Assessment and Support Consortium Standards 中更老練。在此案例中也顯示 PDS 系統下畢業之學生學習較非 PDS 系統更迅速。

此外，Ridley, Hurwitz, Hackett 和 Miller (2005)比較職前教師在 PDS 和傳統學校受訓下課程計畫、教學效率、教學後反省、專業教學

知識內容保留，也發現在第一年教學期間內，受 PDS 訓練之職前教師得分顯著高於傳統受訓的職前教師。

對實習學校而言，PDS 系統的形成也能從大學獲得經濟上和學術上的支援，Latham 和 Vogt (2007)的研究指出，PDS 的教育顯著的促使實習教師參與並且更堅持於教學這件事，因此專業發展學校能吸引更多執意進入教學系統的實習教師加入。

因此研究者以為專業發展學校能開拓出實習輔導的新歷程，使在職教師、實習教師與師資培育大學建立合作的夥伴關係，促進學術理論的實踐、教學實務的改進與共同探究合作的新模式。

第二節 各國實習輔導制度及評鑑

各國的實習輔導制度因國情不同而有所差異，因日本與我國同屬亞洲先進發展國家，而英國的實習輔導制度無論以輔導教師或實習教師的角度切入都十分完善，所以分別介紹日本的實習輔導制度及評鑑與英國的實習輔導教師培訓及評鑑方式。

一、日本的初任者研修制度

根據楊思偉(民 86)的研究，日本無明確的實習輔導制度，只有對初任教師的研修制度規定。因此，日本的初任教師角色就約略相當於台灣的實習教師，在此介紹日本對初任教師的培訓方式。

首先，初任教師必須先通過教師資格檢定成爲正式教師，再分發到各校開始初任者研修。初任者研修包括校內研修和校外研修爲期約90日，其中60日在校內進行，稱爲校內研修，另外的30日在校外進行，稱爲校外研修。校內研修過程由指導教員指導，日本的指導教員相當於國內的實習輔導教師，負責指導的研修領域包含：基礎素養、班級經營、學科指導、道德、特別活動、學生指導。校外研修的過程分爲爲期約15日的教育中心研修、5日的住宿研修和10日的海外研修。簡單的流程可參考圖2-2-1。

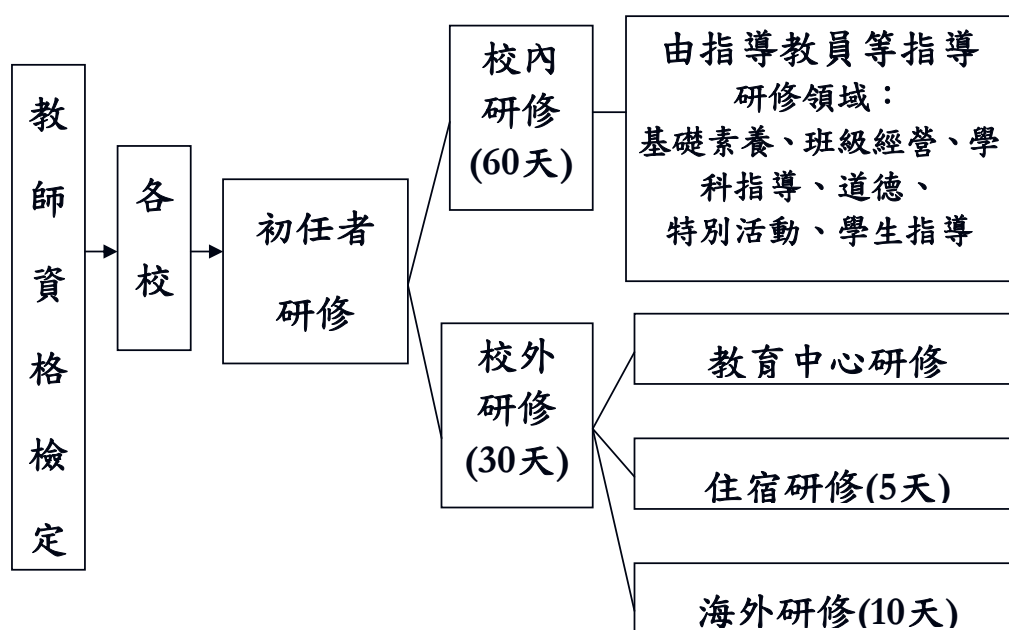


圖 2-2-1 日本初任者研修制度流程图

註解 [MSOffice1]: 圖的大小不可超出邊界

而詳細的初任者輔導制度又可以分爲東京都所使用的校長中心

制和輔導教師中心制。校長中心制是由校長為首，副校長為指導責任者，以下並由輔導教師、學科輔導教師、全體教職員協助指導，見圖 2-2-2。輔導教師中心制則由輔導教師為主要指導責任者，並由學科主任、學年主任與不同研修內容的輔導教師共同協助指導，而校長負責召開運作委員會和教職員會議，了解並監督其中的過程，見圖 2-2-3。

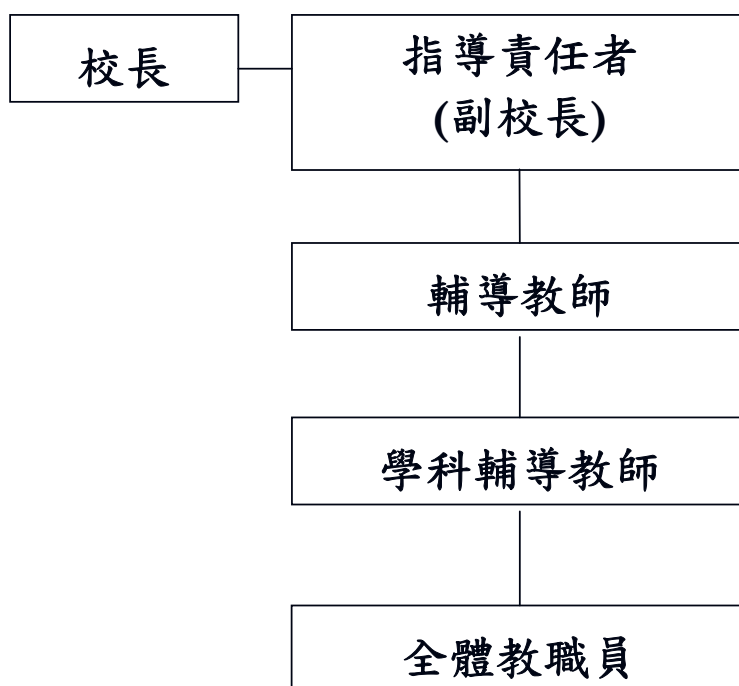


圖 2-2-2 日本初任者研修制度之校長中心制

註解 [MSOffice2]: 所有的圖
位置應置中

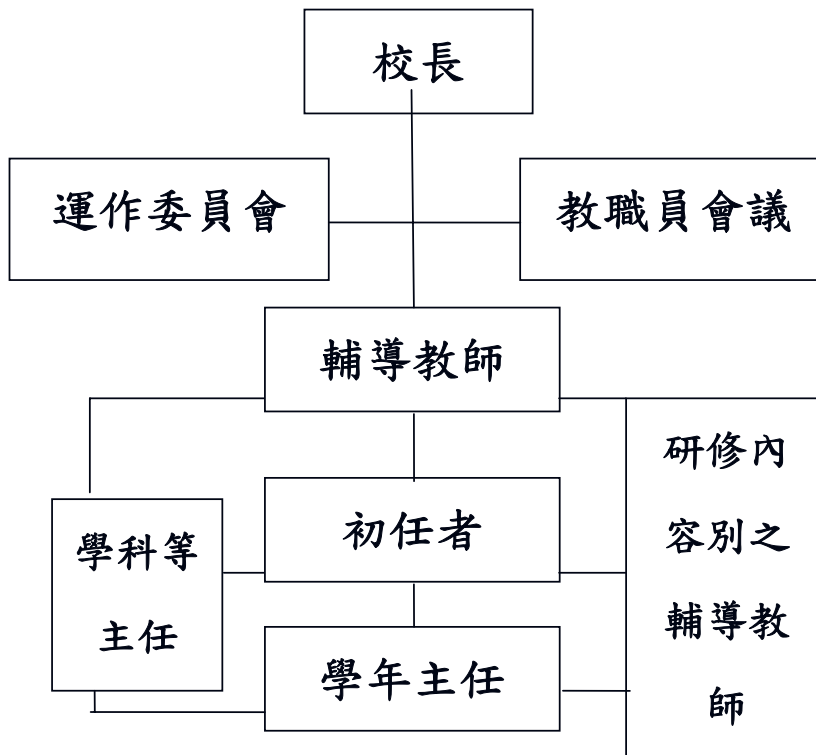


圖 2-2-3 日本初任者研修制度之輔導教師中心制

至於日本研修制度評鑑以填寫成果報告為主，內容多為填空式和敘述式，評鑑內容是針對研修制度成果而非輔導教師或實習教師的表現。內容其中之輔導教師報告是提報輔導教師人選；初任者研修實施報告書是說明進行的措施、參與人員和內容；校內研修感想則由初任教師填寫，用敘述性的方式表達想法；初任者研修綜合所見則由校長填寫。

由此可知，日本的初任者研修制度無具體的實習輔導評鑑模式，可能因為制度下並未特別突顯輔導教師的角色，而輔導教師任期只有

一年，也無專業發展階段可言。另外，也可能和沒有外部團體評鑑文化有關。

二、英國的實習輔導教師訓練模式

英國的實習輔導模式建立在師資培育大學和實習學校的成員之間，和國內現有的輔導模式比較類似。由師資培育大學指派 subject lecturer 和 link lecturer，實習學校指派 mentor 和 professional tutor 共同輔導實習教師(Faculty of Education, the university of Cambridge)。

而英國輔導教師的訓練過程分成四個階段：(一)Faculty-based training；(二)Level one：進行兩段一天的課程，並且獲得參與認證；(三)Level two：展現輔導證據的成果，進行口頭發表；(四)Level three：與一些實習輔導教師共同工作，參與實習輔導的相關研究。

此外，英國也提出 QTS (Qualified Teacher Status)，認為實習教師應達成專業價值觀與實習、教學知識與理解、教學此三方面專才。而始業教師訓練 (Initial teacher training, ITT)便是促成實習教師達成 QTS 的訓練計畫，內容包含規劃實習教師的需求、實習教師的訓練與評鑑、ITT 夥伴關計的安排和實習教師的品質保證。

當然，英國也有一套評鑑各校 ITT 的方式(OFSTED)，分為 full subject inspection 和 short inspection。

(一)全面學科視察(Full subject inspection)：評鑑員審查課程文件、實

習教師工作和觀察一些師資培育中心和大學的訓練。課程的最後，也會觀察一些參與的實習教師。

(二)簡要視察(Short inspection)：評鑑員審查計畫提供者的自我評鑑、改進的計畫、選擇的過程、訓練計畫的安排，看看是不是有維持先前審查的品質。

評鑑的重點則著重 ITT 訓練的品質、QTS 背景下實習教師評鑑的正確性與一致性、實習教師學科知識理解，以及實習教師的計畫、教學、班級經營，和學校對實習教師的監控、評鑑、記錄、報告和責任。

以上日本和英國的實習輔導模式與評鑑方式可以協助研究者作為評鑑實習教師與實習輔導教師訓練過程的對照，也可以作為研究者給予計畫建議的參考。

第三節 敘說探究

一、敘說探究的意義

敘說是一種經驗的再呈現 (Riessman, 2003)。如同 Connelly 和 Cladinin (1990)對敘說下的定義：「蒐集並說出生命故事，並且寫下經驗。」研究者是藉由聽故事，進而利用說故事、寫故事的方式，去探究研究對象的想法和可能真實呈現的作為。

使用敘說作為本研究之研究方法的原因有三。第一，敘說是呈現

經驗及了解經驗的最佳方式 (Clandinin & Connelly, 2000)。由於故事的型態提供了人物的興趣、價值、能力、動機和性格這些資訊 (Cochran, 1997)，並且使事件形成較完整的脈絡與前因後果。因此，在這些較完整的線索下，研究者可以清楚的提供研究對象一些過往經驗，或是藉由研究對象自己敘說的方式去了解研究對象的過往經驗。

第二，敘說給予教師有機會去組成與反省屬於自己的教學故事，更促進了教師的專業發展與認同 (Ritchie & Wilson, 2000)。第三，敘說是多重聲音的 (Riessman, 2003)，敘說的過程中會包含說故事人的聲音、寫故事人的看法與聽故事人的批判，這些聲音可以使這些人在故事中進行經驗的分享與交流，讓彼此重新審視自己生命的意義和價值。

基於以上所述，研究者訪談實習教師獲得實習現場中實際可能發生的事件，希望能藉由這些事件所營造出的情境，提供實習輔導教師自述輔導技巧和教學內容改進的方式。這樣的方式若能邀請校長、實習教師和師資培育大學之教授一同進行討論，讓多重聲音進行批判與交流，也是未來可以努力執行的方向。

二、敘說探究的使用方式

Riessman (1993)認為敘說探究中經驗的再呈現分成五個層次。

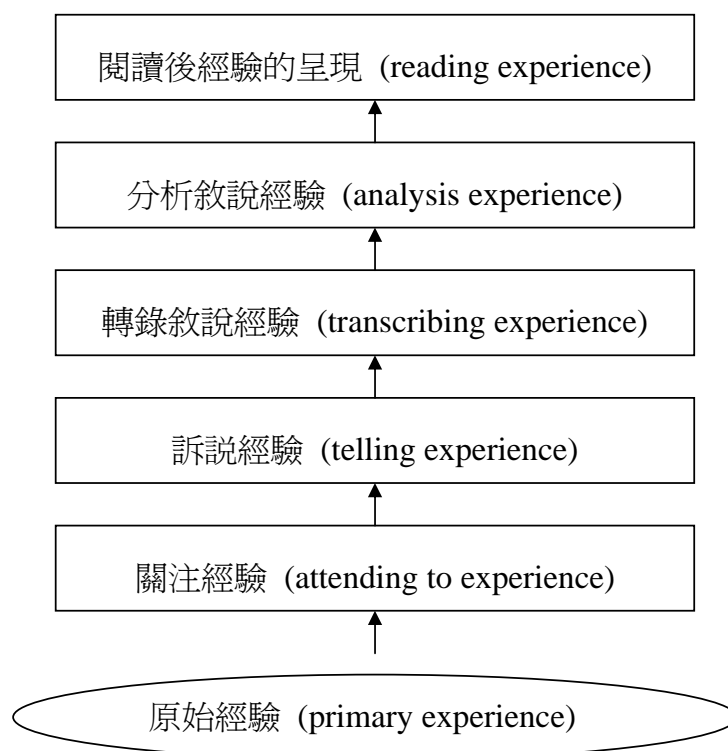


圖 3-3-1 敘說研究中經驗再呈現層次圖

(資料來源：Narrative analysis (p. 10), by C.K. Riessman, 1993,

Newsbury Park, CA: Sage)

研究者據此，欲使用實際訪談近三年內在實習階段接觸過國民小學自然科教學的原始經驗，撰寫成實習小故事，並藉此實習小故事訪談本實習輔導計畫中的三位自然科實習輔導教師，探究其在此虛擬情境下的觀感和可能的指導策略，進而與課室觀察、會議記錄進行比對校正，分析此階段自然科實習輔導教師的專業成長。

第四節 敘說探究之實徵研究

研究者整理國內敘說探究的實徵研究，以表格整理以下兩則關於教師的研究：

表 2-4-1 國內敘說探究應用在教師身上的實徵研究

研究者	時間	研究主題	對象	研究目的
林素芬	1999	教師專業實踐知識的發展歷程：一位研究生/國小老師的自述	自己	用自我敘說故事方式探討教師專業實踐知識的歷程
阮凱莉	2002	理論與實踐的辯證-國小教師實踐之敘說性研究	國小老師	用敘說故事分享教學經驗並澄清教師實踐知識

此外，國外也有許多使用敘說探究的實徵研究，其中詳細介紹 Shank (2006)的研究，目的是探討合作學習團體中的教師如何利用說故事形塑概念、建立關係並且理解自己或他人的教學實踐。她使用質性 case study，研究 Trudeau High School 的合作問題討論團體(CIG; Collaborative Inquiry Group)。Trudeau High School 是一所擁有 950 位學生，60 位教職員的鄉村學校。CIG 團體教師都是原本在 CES 相關

學校學習的教師。由於這個計畫，CES 邀請每六到八位老師參加 CIG 小組，這些教師在暑期機構互相探問並且討論一些教學實踐的爭議。本文的研究對象在一開始有七位，第二年後便成 13 位，其中三位有 20 年以上的教學經驗，六位的教學經驗在 5 年以內，四位在 6 到 10 年間。

研究結果發現，一開始的時候，成員中的對話都以抱怨學校和領導者的爭議為主，故事的內容只是使團體挫敗，維持想法的現狀。後來有一位年輕的英文老師主動站出來分享他如何批改學生的 paper，這引發成員間對教學實務的重視，由此可以真實的觸碰到他人想法和實務。研究中的教師們開始更開放的分享他們對實務的質疑，並且信任對方，創造一個合作的學習空間。

其次，故事也能讓團體成員去反映他們的實務和看到新的可能的行動。資深團員分享他在教牛頓力學時候的評量方式，這使一位老師開始思考他們自己本身的評量方式，並且在隔年開始試用開放式的評量。另一位老師想到的是如何讓學生願意去做困難的作業。聽了團員的故事，反映出其他老師對自己本身評量方式的看法，透過故事，也讓整個團體激發出未來可以如何進行的方式。

另外，因為討論到教學實務，大家分享自己的想法和經驗，大家時常從個人實務經驗連結到教師想法的團體觀念。輔導老師和實習教

師分享他們在學生交報告之前先給評分標準，可是後來成效不彰。因為先前已經建立信任和開放的對話，所以不會淪於抱怨，而成爲結構是討論實物處理方法的會議。最後，他們已經可以形成如何是好的教學實務的共識。

共同實習輔導計畫如何採用類似團體討論的方式進行會議，是影響成效的重要因素之一。以上文獻可知，在會議中，敘說實務的方式或進行實習輔導內容的討論方式，與教師團體觀念的達成與否，息息相關。

綜合本章，研究者認爲可以藉由文獻中所提及之實習輔導互動、專業成長和策略作爲評估本研究計畫的依據，同時藉由各國實習輔導制度的評鑑，對照比較與本國現行的制度，提出評鑑此實習輔導計畫的建議。此外，敘說探究和國內外的實徵研究，更支持本研究使用敘說的方式進行訪談，也提供研究者在晤談分析上的參考。