

# 從實習教師眼中看新制輔導教師 的專業支持

洪志成

本研究著眼新制師資培育法中的實習輔導體制，旨在透過實習教師的角度來探討輔導教師在教育實習初期（第一學期）對於實習教師提供的協助與支持。資料的蒐集同時採用問卷開放式調查法與焦點訪問法。參與者為新制修畢教育學程之實習教師。研究主要發現如下：(1)於開學初期，多數輔導教師的支持方式顯現已經將獨立帶班的職責交付給實習教師進行教學實習；然而只有少數鼓勵與提供實習教師觀摩教學實務或擔任教學助教，因此，提供類似學徒角色的學習機會也相對減少。再者，部份實習教師與輔導教師在理念上並不能接納講求師傅支持學徒、強調合作帶班的實習輔導制度。(2)一般而言，在開學之初，實習教師所感受到來自輔導教師所提供之協助大多偏重於一般性之教學策略知識與特定學科知識。其中，學生感受到有所助益者更少，而且，個人間接觀察比直接接受指導的次數更多，觀察心得也更覺得有所助益。再者，明顯感受到該支持有助益者似乎又以情意層面居多，認知層次之。

關鍵字：實習教師、實習輔導教師（良師／師傅）、實習輔導、教師專業、教師支持

Keywords: Student Teachers, Mentor, Mentoring, Teaching Profession, Support

## 壹、研究動機與目的

學教書 (learning to teach) 是一個充滿挑戰與掙扎的歷程，初任教師必須在短期時間內面對個性與需求不同的學生，於有限的時間中完成教學任務，因此需要快速地發展出實用的知識基礎，調整既有的認知結構，發展人際溝通能與在他們初入教師職業之中，有許多待學習的知能。往昔依賴初任教師的自行摸索，從自身成功與失敗的直接經驗中學習，缺乏資深優秀教師的帶領，使得學教書的初期經驗百味雜陳。這一種角色急遽更換，而相應之關懷與支持系統未必周延的教學環境之中，可能會輕易地扼殺初任教師的熱情與理想。在摸索階段中也容易產生無心的疏失，使得教學決定 (decision-making) 嚴重忽視甚至於侵犯了學生的受教權益。師傅制度 (mentoring) (歐用生，1996) 或以輔導實習之制度的設立構想旨在減少初任教師任教初期的上述社會成本。

初任教師在運用專業知能於教學工作上，遭遇許多困難，承受巨大壓力。實習輔導教師——以下簡稱輔導教師或是師傅——的設立，旨在透過適當的導入階段(induction program)，類似職業訓練中師傅帶領徒弟的形式，強化實習教師的實務知能，以利於師資培育過程中的專業成長。此一思潮在英國與美國中已經有許多研究證實其效用(例如 Ladestro, 1991; Furlong, 1992)。我國教育部在民國 84.11.16 頒布新制師資培育法下「高級中等以下學校及幼稚園師資和檢定及教育實習辦法」，其中主要特色之一在於改革現行實習指導模式，確立輔導教師制度，落實實習制度，由實習學校提供輔導教師(mentor)，進行以學校為本位(school-based)的師徒制實習輔導(新舊制度之比較如表一)。順此，每位實習教師都有一位輔導教師帶領，進入輔導教師班級中進行教學實習，輔導教師可以就近指導，直接提供第一手的時務經驗。再者，依據新法，實習教師授課時數不得超過正式編制教師授課時數的二分之一，實習教師理應擁有比舊有制度更多的時間準備教學活動與反省教學效果。去年七月一日起已經有四所非師範院校大學修畢學教育學程學分之學生開始擔任實習教師。然而，徒法不足以自行，實際實施結果是否符合預期效果仍然少有相關研究探討；再者，實習教師相應的需求如果不被滿足，因應新制度滋生的問題如果不能被敏銳地發覺與診斷，良法美意可能只是徒增另一種社會成本的付出。

表一 新舊制師資培育法中的實習教師之比較

	舊制度師範教育法	新制師資培育法
實習前 學生身分	公費生	自費生
實習分發	由學生自覓，或是由教育行政機構依據學生結業成績、合格任教科目，各校缺額等因素分發至各實習學校。	由師資培育機構與自覓之實習學校簽約，由兩個機構協調分發事宜 <sup>1</sup> ，不透過教育行政機構作業
實習時 身份定位	係大五結業生而非畢業生，但在實習學校佔缺實習，為編制內人員，享有與「正式教師」等同之薪資(約三萬六千元)等相關福利與法定之教師地位。	已經取得學士或碩士畢業證書，但在實習學校不佔缺，不納入學校人事編制，不能享有教師之法定權益 <sup>2</sup> 。

1.另有規定，學生可覓教育實習學校；但因尚無明確實施辦法，且由教育部負責協調事宜，故並未列入此表中討論。

2.依據規定得享有實習津貼，經核算為 7183 元，由教育部規定。以民國 85 學年度為例，津貼之有無幾更波折，直到 86 年 6 月份才定案編列核發。

	舊制度師範教育法	新制師資培育法
實習輔導教師編制	法規中並未涉及輔導教師。	由實習學校成立「實習指導小組」，由學校行政人員與輔導教師組成，協同輔導實習教師。每位實習教師都會分配到一位輔導教師，原則上兩人的任教科目是相同的，輔導方式可以個別或團體方式進行。
實習內容	比照授課時數與編制內合格科任教，並視實際需要擔任導師與兼任行政工作。	包括教學實習，導師實習與行政實習三類。除教學實習外，各類實習的時數與期間並無規定。教學實習之授課時數不得超過編制內合格科任教師的1/2。

實習輔導可包含的範圍廣泛。在部份研究中（例如 Tickle, 1994）發現：雖然大部份的新進教師認為學校應該提供他們包括教學知能之外的支持（如與教學相關的資訊），但是作者認為教學之專業成長方面應為教育實習之主體，亦為，因為這是教師的主要職責，特別關心其在教學知能上的需求與成長。因此本研究所關注的輔導教師支持功能為與教學知能直接相關之部份，至於其他涉及之因素，也限於與教學技能有間接關係。詳細言之，本研究旨在從實習教師的角度探討：

- 一、在現行新制實習輔導體制下，輔導教師的支持性角色為何？
- 二、實習教師所面臨的專業成長需求是否以及如何獲得其輔導教師的協助與支持？

本研究假設：實習教師與輔導教師先天存在緊張關係。理由有二，其一，實習教師同時接受輔導教師的協助與評鑑——專業成長的支持與實習成績的評定——評鑑者角色使得實習教師處於相對上較低的位階，而且輔導教師在指引實習教師過程中，實習教師知覺到的指引究竟是支持或是評鑑對其自我形象 (self-image) 可能會有截然不同的效果。其二，兩位教師的教學理念、教學風格與人格特質等特性未必一致，但他們卻必須分工合作，共同經營一個班級，輔導教師必須釋出部份教學權責予以實習教師，而學生學習優劣的最終責任卻又得由輔導教師單獨承受。此一緊張的師徒關係對輔導教師的支持實習教師專業成長的程度可能會有影響；而此一影響的性質有助於反省修正現行的學徒模式的實習輔導（師傅制度）模式（Anderson & Shannon, 1995）。

## 貳、文獻探討

Eng(1986)指出：實習輔導者(mentor)或俗稱師傅一詞，與商界中人力資源發展運動(Human Resource Development Movement)有關，1970年代工商業界職業訓練常被使用。醫學界臨床方式的學徒制(apprenticeship)，Bandura(1986)楷模學習或觀察學習理論也與此一名詞有所淵源。在英國，職前師資教育的主要改變使得師傅制度被列為學校本位(school-based)之專業發展的重心。在England與Wales(DfE, 1992; DfE 1993)，中小學的初任教師訓練法規中，強調以學校為本位，而師傅(mentor)——相當於師資培育法中所謂的輔導教師——居於關鍵地位。上述兩地取消正式的試用與代課教師階段，建立導入方案與以初任教師強化其實習階段的經驗。美國在政策面上亦有相似的措施，Howe(1991)描述「American 2000」中之師資培訓部份，特別強調「持續協助實習教師，加強更細緻的督導與長期的關注；並且致力於促使任教中小學校與師資培育機關攜手合作」。

實證資料也顯示實習指導制度(mentoring)有其成效。Niebrand(1994)歸納相關研究總結：在美國19個設有實習指導方案(program)的州，正向效果顯現於實習教師班級的學習成績上，在提高教師自信與增加教師留職比例。Ladestro(1991)描述其1989年研究Connecticut州的師傅制度方案中，88%的實習教師與62%的師傅自陳此一措施工作使其提昇教學知能；其中的73%也表示其在教學熱忱上有顯著的提昇。另外，Chiang(1989)發現實習教師在接受有師傅制度的實習前後，其期望與實際經驗之間有顯著差異；對其教學責任感與能成功地建立與師傅關係方面顯著成長。至於師傅制度透過其所能發揮的何種功能以達成上述的正向效果仍有待進一步質性資料才能加以說明。

新制的教育實習制度賦予輔導教師核心角色的地位。本節僅就師傅的概念、功能與相關運作模式加以說明。傳統的師傅—徒弟關係，師傅是位長者，在一段長時期關係中，保護與培育徒弟（即是實習者），核准實習者能否依照組織級層晉升。現代師傅制度概念已經擴展到Phillips-Jones(1982)所區分出來的另外五種類型，其中有三類與實習教師教學實習中的支持角色有關：

- 一、支持性的老闆(boss)：與實習者有直接督導關係者，可掌握實習者的學習並給予引導，但比較像教練而非像是父母般的長期保護者或是代言人。
- 二、組織中的贊助者(organizational sponsors)：頂層的經理或管理者，決定實習者的晉升與否，其與實習者並非每日接觸。
- 三、專業的實習輔導者(mentor)：包含許多的生涯諮詢員與顧問，運用其財政資源與地位去協助實習者做生涯的準備與出發。

現行新制度教學實習中的輔導教師是否會落入上述任何一種類型或是其綜合體

仍有待觀察。因為輔導教師一方面必須將所任教的班級分享與實習教師，分工合作來帶領學生，一方面又身兼兩種性質不同的職責——(一)評量者：評量實習教師在實習期間是否能夠勝任教學工作進而取得教師證書；(二)輔導者：協助實習教師的專業成長與支持其一般性之需求。加上新制實習制度與舊制度截然有別，在新舊制度交替之下，輔導教師的支持性角色與實習教師的進入教育專業需求如何良性互動實在耐人尋味，目前仍缺乏實證資料。

進一步來看與實習輔導相關的師傅制度。Anderson與Shannon(1995)沿用Anderson在1987一篇未曾出版的文章中曾經加以定義：「一個培育的過程，其中資深者提供楷模，作為教師、贊助者、鼓勵者、諮詢員與友人，幫助資淺者提昇專業與個人的成長。師傅制度的功能是在師傅與實習者之間建立一個持續的、關懷的關係。」此一定義凸顯出理想中師傅制度的本質，試說明如下：首先，師傅制度是一個培育的過程，師傅是一個培育者，能夠知道實習者在經驗與心理成熟上的能力級層，並且提供方法協助其適當的成長。其次，師傅擔任楷模的行動；顯示實習者未來角色之概況，實習者可以從師傅身上觀察到其未來成人角色自我中的一部分。再者，師傅重視實習者之專業與個人成長，師傅必須關心實習者的福利。最後，理想的師傅制度中旨在促使師傅與實習者之間發展出持續的關懷關係。

師傅制度的模式不一，至少有學徒模式 (apprenticeship)、能力模式 (competency) 與反省模式等三種。我國新式師資培育法似乎比較符合學徒模式，意即是實習教師學習以徒弟角色觀察 (learning to see) 師傅的熟練知能演示。此一模式由O'Hear(1988)與Hillgate Group(1989)所倡導，他們主張：實習此類複雜、涉及道德與文化價值層面的知識最能經由有經驗的實務工作者，以及在導引下的實務中學會。因此建議在師資培訓過程中，學徒制度優於正式理論教學。其甚至主張實習教師只需跟隨實務人員見習即可。究其優點：實習老師需要第一手經驗面對真實的學生、教學情境、教室策略與學科。學習初期階段，實際經驗有助於實習老師逐漸發展與教學有關之概念與基模。但是，為了更能深入了解教室真相，實習老師需要解說人員。他們亦需要與一個師傅或是實習輔導老師共事，為他們講解教室中的重要事件。實習教師需要理解以及適應 (fit) 已經建立起來的例行活動流程 (routine)；他們也需要以某人為師 (model)，為其細說以及演示行得通的策略。再者，學徒制度若與合作式的教學 (collaborative) 進行，優點更多。以其中的實習教師而言，略述如下 (Burn, 1992)：

- 一、學會謹慎設計課程，經由跟隨有經驗的教師見習與合作，觀察學習輔導老師在設計教學活動時考量著重點，體驗與反省事前的計畫在實施上的效果。
- 二、經由負責一課文 (單元) 的特定成份學會某些教室教學的技能，知曉全課 (教案) 內容，以及部份與全體的關係。

經由觀察實習輔導老師的行動，觸及教師的專長知識(craft)，並經由徹底的教案設計所獲知的知識全貌、細節與部份來自課後與實習輔導老師的討論，存著一份必須為該教案共同負責的心態。

依循上述分析與實證資料，並綜合若干學者(Daloz,1983; Alleman,1986; Anderson & Shannon, 1995; Tomllinson, 1995)，理想的師傅制度下，師傅或輔導教師可以提供實習教師以下功能：

- 一、教學(teaching)：以成人教育理念，多種形式——包含展示(model)、告知、肯定、否定、預定與詢問導引實習教師發展教學知能。
- 二、挑戰：師傅最可貴之處在於依據機動性原則、時效性與個別性，針對實習者實際需要指引迷津以及提出挑戰性的引導；並且邀請參與各種能獲得專業成長經驗的活動。與挑戰相關的是激發反思(reflection)的意識與習慣，對於自身的教學設計與成效，以及更加廣泛的教育性議題均能不斷地加以監控與檢討。
- 三、鼓勵：包括(一)肯定—肯定其對自我角色的認定與其能力所及之目標；(二)激發—提供實際例子與話語。
- 四、贊助者：類似於保證人角色；主要行為包括保護、支持與提昇。使免於環境的負面影響(例如將一位鬧事的學生轉移至其他班級)或是實習者本身的不利情境(例如：熬夜準備教案以致於影響身體健康)。支持方面，如一起設計教案；提昇教學上與社會地位等方面，例如引薦給其他教師認識，使有歸屬感，推薦參與學校委員會職務。
- 五、諮詢：問題解決過程；主要行為特徵包括傾聽、提示(probe)、澄清與建議等。
- 六、建立友誼(befriending)：接納與關連(relating)，讓實習者知道師傅願意了解與支持他們，願意為他們付出時間。

上述功能的達成可望促使實習制度臻於完美境地，但是，至少有兩個先決條件會影響此一功能的發揮。首先必須假定擔任輔導教師者均有能力擔負如此豐富的角色功能。事實上，責成未曾受過相關培訓機會之輔導教師似乎僅是將現行實習制度效果不彰的解決方案，由推動實習教師之成長轉移至促成輔導教師的專業成長而已。除非能夠有計畫地培訓優良實習教師並透過合適之規準(criteria)加以甄選，否則出來預期之效果必然不會顯著。其次，輔導教師應與實習者一樣，能夠從隸屬關係中彼此獲得啓示知識與滿意。唯有雙方的共事關係建立於雙方互惠的基礎上，此一制度才可能穩定發展。本研究之目的不在於探討如何改進方案，而著眼描述現況，探討在現行既有條件—缺乏培訓機會與互惠之誘因不足—之下，新制的師傅制度的運作實況與功能。

## 參、研究設計

### 一、參與對象

本研究以實習教師為主，惟因為涉及輔導教師，一併說明如下：

- (一)實習教師於85年7月起參加教育實習之C大學所有實習教師共11名。其中有3位具有學士資格，8位碩士資格；其分佈各類中學任教人數與個案編號如下表。除一所國中有了三位實習教師同時實習（個案1、個案10、個案11）與一所高級商職有兩位實習教師（個案6、個案8）外，其餘學校都只有一位實習教師。所有的實習學校均在實習教師修畢教育學程學分之C大學所在之縣市。

	學士 (N=3)	碩士 (N=8)
國中 高中 高職	3 (個案4, 10, 2)	1 (個案1) 2 (個案7、11) 5 (個案3、5、6、8、9)

本研究中的實習教師在開始實習之初期，任教節（時）數均符合師資培育法中「不得超過編制教師授課時數的二分之一」。任教總節數不高，自4節至9節不等；平均為5.6節。可見實習教師之基本教學實習負擔遠低於舊有制度下之18至24節（不兼任導師者），實習教師與正式教師每週授課節數等量齊觀之情景並不相同。至於其任教班級數，除三位實習兩個班級以外，其餘均只有教學實習一個班級。教學負擔之減輕，理應有助於學習者角色之專業發展。再者，受訪的實習教師之教學實習班級均與其輔導教師現行任教之班級相同，有助於輔導教師對實習教師之就近指導。

- (二)實習輔導教師（以下簡稱輔導教師）：所有的11位輔導教師均為實習教師進行教學實習任教科目之合格專任教師，教學經驗自3年至25年不等，平均教學年資8.3年。除一位外，其餘均不兼任行政主管。輔導教師採取一對一的方式輔導實習教師。輔導教師之擔任原則上由實習學校中教務主任等行政主管指派，再配合個人之意願。他們過去均無擔任實習輔導教師之經驗。

### 二、研究方法

筆者以中南部某大學85學年度第一屆全體實習教師為對象（共11人），探究在教育實習初期——第一學期——其眼中的輔導教師係以何種方式支持其專業成長。涉及之教育實習實際上以教學實習為主，排除導師實習以及行政實習部份。研

究分別採取問卷調查法與焦點團體訪談法 (focus group interview) 進行。

#### (一)問卷調查

施測時間為民國 85 年 9 月 27 日，為實習學校第一學期開學第一個月內。研究工具為自編之「教育實習期間實習輔導教師與實習教師互動狀況調查表」，以結構式開放式問題呈現，共計 16 題。題目設計之事前編碼與資料分析後之事後編碼如表：

事前編碼 (coding)	事後編碼
首次互動 *輔導教師之要求與約定 評量標準 *雙方關係 *獲得來自輔導教師之協助 *輔導教師對實習教師需求之敏感度 *對任教班級上之分工模式 *引介給學生之方式 *提供之始業輔導(induction) *實習教師對輔導教師之期望 實習之困擾 對實習輔導制度的評估	實習教師與輔導教師二者在教學進度上之分工帶班形式 引介實習教師給學生之方式 輔導教師對教學實習上的要求 提供之始業輔導 了解實習教師需求的程度 實際獲得來自輔導教師之協助 期望獲得來自輔導教師之協助 互動關係

#### (二)訪談法

訪談則以焦點團體訪談為主，個別談法為輔；透過開放之提問，深入探討學生所感受到的專業成長需求之類型，以及輔導教師因應提供的專業支持。焦點訪談於 85.9.20 進行，為開學後第一個月內，時間約為 2.5 小時。個別訪談則是針對焦點訪談或是後述問卷中不明白的訪談處再加以詢問細節。此一部分之題目為半結構性，因人而異，例如針對個案 4 提問：「你提到你的輔導教師對你太客氣，你能不能再多說明一些？在什麼情況下他會對你太客氣？」題目數目為 1-3 題，受訪人數為 4 人。時機為焦點訪談後或是問卷回收之後的空餘時間，有一位則延至 11 月。

焦點訪談之主要與次要問題如下（次要問題僅在受訪者未能提及相關經驗時才主動提出）：

1. 請你分享一下實習以來的經驗。
  - 你在教學上的進展如何？有什麼心得與困難？
2. 輔導教師如何與你接觸或是與你互動？
  - 是否提供你一些協助？



- (若回答是者) 如何提供相關的協助?

### 三、研究限制

本研究具有下列四點限制。第一，本研究之研究對象之實習教師均來自同一個綜合大學，其結果無法推論至脈絡不同之其他綜合大學或是師範院校。再者，因為資料蒐集在85年9月至11月(部份問卷遲至11月回收)，焦點團體訪談與互動問卷結果僅代表實習教師實習階段初期的意見與反應。第三，焦點訪談與問卷施測後之後續個別訪談僅就其中4名實習教師進行，其餘個案語焉不詳的部份則未能進一步探討與獲得其更完整的觀點。

最後，本研究雖然針對研究對象不同時間與不同方式(問卷與訪談來蒐集資料)，但未能同時呈現相關人員(輔導教師、行政人員與實習班級之學生)的相應資訊，對於實習教師所提供之訊息仍未能算是完整周延。

## 肆、研究結果與討論

本節針對輔導教師對實習教師的支持，說明本研究之發現，以及對該發現之解析與歸納。各小節中先呈現次主題，並以問題為引導，發現與討論在後。問題係以問卷題目為主軸，訪談題目為輔。研究發現之呈現則不分主從。

### 一、實習教師與輔導教師的分工帶班方式

問題9<sup>3</sup>：「a) 目前你與輔導教師在教學實習班級上如何分工？

- 是否擔任每堂課課程準備、擔任主講、擔任教學助理、教室後排觀看、課後作業批改等分工、所佔時間比例等？
- b) 本學期是否都採取類似的分工模式？
- c) 你是否滿意此種分工方式，有何改進建議？」

本研究之「分工帶班方式」係指在實習教師的教學實習班級中，實習教師與輔導教師的角色分工為何？實習教師擔任主講，教師助理與觀摩教學之時間比例分配為何？採取漸進式的、學校本位的教學實習模式(即是逐漸涉入或是逐漸加重專業職責)應該是新制師資培育法的一個特點。但是在實際實施上，輔導教師似乎仍然受限於舊制實習教師與正式教師工作份量相同的影響，在開學之初期，多數以直接獨立帶班為主要實習模式。研究發現，除兩位實習教師直到實習之中學開學三週後

3. 此問題編號係原問卷之編號，並非研究問題之順序，因此未能依照題號順序呈現，以求真實。部份問題之結果因回答內容與主題無關或語焉不詳，並未呈現。

，仍然以擔任教學助理與觀摩教學者的角色為主，其餘9位均已經有固定班級供其獨立實習任教帶領者。茲說明兩種分工帶班方式與支持功能如下：

(一)擔任教學助理角色為主者

輔導教師提供實習教師以漸進方式進入教學專業，實習教師先以觀摩輔導教師授課入門，同時或是稍後擔任邊際性之教師角色著手，由輔導教師負責主要的教學實務。在觀摩部份例如：「我在教室後排觀看，每週7節」（P960927Q09<sup>4</sup>，中文課）。至於實習教師擔任教學助理角色主要形式有二：

1. 協助課後作業批改：「跟課〔實習輔導〕<sup>5</sup>教師所有的班級，批改英文作文，一週約80份」（P960927Q11）。但是進一步訪談該個案11，表示其實習輔導教師也曾讓她獨立帶課約6-7小時，「中間不介入，只在教室後〔觀看〕」（P960920I11）。我還協助老師聽〔與批改〕一班學生的暑假作業〔中的〕錄音帶。」（P960920I04）
2. 課堂上帶領小組討論：「未正式帶〔班〕。只有在自習課上協助進行小組討論的活動。小組討論時，〔與輔導教師〕兩人共同帶。」（P960920I04）

以擔任教學助理或是觀摩教學為主的學徒式實習的確有助於初任教師者。然而，輔導教師的下列兩種信念 (beliefs) 似乎遷就現況甚於支持教師專業成長。

- 實習與正式工作的權責應當等同，未能享受權利者（不支薪者）不宜負擔過多職責

個案4表示她的輔導教師「捨不得請我作雜事，因為同仁知道我不支薪水，怕同事說話，不好意思給重任。」（P96101I04）因此忽略了新法師徒制度從做中學的美意。

- 視教學為私人領域，不樂意公開分享他人

個案4要求觀摩輔導教師教學活動，經過多次溝通，其實習輔導教師竟然說：「但我不習慣別人在〔教室〕後看〔我上課〕。」而且表示說：「我的班你不認識，〔你〕不必全部參與。」（P96101I04）但是實習教師的主動積極有時也會改變輔導教師的支持性角色。以上述個案4為例，她在觀摩教學未果之下，退而求其次，「要求協助批改作業；實習輔導教師才答應」（P960920I04）。至於獨立帶班，「我建議到第一次月考後，每次到告一段落讓我帶班；輔導教師答應〔我〕帶一班〔輔導教師的〕導師班男生班〔學生〕。」（P961028I04）

4. 括號內之符號首碼 P 指實習教師 (prospective teacher)，次六碼表示西元日期，第八碼表示研究法—Q 指問卷，I 指訪談—最後兩碼則表示個案編號。

5. 引述句子中中括號內的文字是研究者所補充說明者，旨在協助了解受訪者原來語義。

有趣的是，開學初期僅擔任助理工作的實習教師似乎也有類似的輔導教師的憂慮，唯所憂心者為實習所學貧乏。例如在問及對當時之教學實習分工模式是否滿意時，答稱「還算滿意，不過我似乎太輕鬆了」(P960927Q04)。前述個案11，在言談之際，顯得焦慮於不知道何時才能夠獨立帶班任教，感覺好像「武功被廢」(P960927Q11)或是像是「目前我的角色比較像代課老師」(P960927Q04)。在此一階段與情境下，他們顯然對於輔導教師所提供與支持之實習機會，在品質與份量上均不滿足。

(二)已經有固定班級供實習教師獨立實習任教帶領者

此一類型可以依據獨立帶班的程度與時程分別說明如下；首先，依據獨立帶班的程度又分為兩種：

- 1.獨立帶領所有的實習班級：在開學後一個月內已經有2人獨立帶領所有的實習班級，輔導教師完全退居幕後，擔任程度不同的支持角色。支持角色包括擔任備詢者供問題解答。其中最具有特色的是實習教師與輔導教師分別教導不同班級的同一門課，「〔輔導〕老師的進度會超前我〔所帶的班級〕一週，〔我去觀摩他的教學〕讓我瞭解整個教學課程之後再實習〔獨立帶班〕兩堂。若有困難再一同討論。這種方式很好。」(P960920I03)於此，輔導教師扮演著示範者與諮詢者的角色。
- 2.獨立帶領部份的實習班級：例如「擔任二班的理化課、其中一班全權負責、另一班的輔導課由輔導老師上課（共三節課）〔我則擔任教學助理或觀摩〕。」(P960927Q01)；「一班獨立帶班（三節課），從講課到考試、打成績都自行負責，另一班則和輔導教師分三節課，教輔導老師指派的課程。」(P960927Q08)例如，教學實習中帶6堂課，其中3堂獨自帶班，另外3堂與實習輔導教師各帶一班（實習輔導教師告訴她下次上課的範圍）(P960920I08)。

實習之初的獨立帶班並非理想的實習型態，所以相對而言，除了前述個案3以外，第二類型的方式比第一類型更為恰當。但是卻有至少2位實習教師期望「若能二班全由我負責更好，因同一班有兩個老師不是很好的安排……〔因為與輔導教師〕溝通協調比較難。」(P960920I01)

另外，依據獨立帶班時間流程又可分成兩種型態：

- (1)實習教師與輔導教師區分上課時段，輪流交替出現：此一類型中又分作兩種次類型：
  - ①輔導教師與實習教師一個人輪流帶一週（例如個案8, P960920I08）。此種方式講求的是均衡分配，而且有利於輔導教師全程監控整體教學品質，可以做必要的調整。
  - ②由輔導教師機動指派單元由實習教師任教：例如獨立帶班者由實習輔導教師

告訴她下次上課的範圍：「和輔導教師〔平〕分三節課，教〔輔導〕老師指派的課程……考試與打成績則由輔導教師負責。」(P961028I08)

- (2)以某一時間點區隔為前後時期，輔導教師與實習教師分別出現：輔導教師帶領一學期的前半段或前 1/3 學期或更少至前一兩週，實習教師接著下去獨自帶班級直到學期末。此種方式給予實習教師比較多的時間觀摩與調適，但除非如少數個案，其輔導教師在實習教師獨立帶班期間，退居幕後，擔任教學顧問，否則師徒制度的功能未必能夠充分發揮。

## 二、輔導教師提供之始業輔導

問題 8：「你的輔導教師是否提供任何形式的始業輔導活動，帶領你進入教師這份行業與瞭解實習學校的相關事宜？」

分析結果，輔導教師的支持實習教師早在教學活動之前的始業輔導時業已展開，其中與教學直接有關者，可分為兩類：

(-)提供始業輔導：其中與教學直接或間接有關者如下：

- 1.教學技巧簡介：「教學〔實習〕前曾做溝通及心理指導。」(P960927Q03)
- 2.實習班級學生之知能簡介：「告知職校學生特質、學習能力及適當的教學方法」(P960927Q09)；「幫我介紹學校環境、其他主任、老師，簡介學生程度」(P960927Q08)。
- 3.教學資源之所在：「告知如要運用媒體（錄影帶、幻燈片）應如何借用。」(P960927Q09)

(-)輔導教師未能明確提供始業輔導：但實習教師自行求取解決之道，部份來自於輔導教師的間接支持：「利用課堂旁聽的方式及學校會議的參與來瞭解教師活動和學校的相關事宜。」(P960927Q06)

## 三、實習教師被引介給學生時的角色定位

問題 10:

- 「a) 你的輔導教師是如何將你介紹給教學實習班級的（指第一堂課）？  
b) 當時，學生對你的角色（實習教師）是如何認知的？  
c) 這種方式對於你的教學工作有何利弊？  
d) 這種引介方式你是否滿意？  
e) 是否有改進建議？」

實習教師對於實習教師的支持也顯現於第一次與班上同學見面的引介，協助實

習教師以合宜的角色正式進入班級。實習教師的角色認知與其在實習學校被引介時的引介之方式有關；實習教師的角色是否被學生尊重與接納可能因而影響對自身教學信心與任教班級學生之信賴。

對教學實務具有潛在影響力的引介包含引介的情境與實習教師角色的認定，研究顯現其中約略可分為下列兩種層次：

(一)與正式教師地位等同之老師：

由輔導教師引介。例如「各位同學，這位是本學期新來的實習教師，來自XX大學外文系的高材生，今後我們班有兩個老師，同學的表現要更好。」(P960927Q04)

(二)具有實習身分之準教師：

例如在第一次課堂上，實習輔導教師站在講台上，實習教師先開始在教室後排旁聽，輔導教師告訴學生「以後她每堂課會坐在後面……之後由她來為各位上課。」(P960927Q10)。當以觀摩者角色出現，實習教師覺得學生對他們的身分的認知可能是「好奇、好玩與接受。」(P960927Q09)在上課過程中會「回頭看看我〔因為座位在班級後面〕。」(P960927Q10)。實習教師的頭銜固然提供了向資深之輔導教師學習的機會，但是對實習教師而言，並不是一開始就令人喜歡的稱呼。只有一位個案不覺得有任何困擾：「學生很快接受，當我是正常老師。」(P960927Q09)。其他實習教師例似乎寧可不要這個頭銜，反而希望輔導教師的支持性引介化為烏有，例如個案8表示：「如果輔導老師未介入太多、學生較會把我當是一般的老師。」個案10擔心「唯恐造成他們〔學生〕覺得自己被實習了。」這可能和一般大眾（包括輔導教師與實習教師，甚至於中學生）的信念有關，習慣上「實習」此一字眼可能也象徵著不完整的權威(authority)。至於其對於實習教師專業成長的正負面影響有待觀察。

(三)具有學生身分之實習教師：

例如有一位輔導教師「上課介紹時把我們寫做中正大學在學的學生」(P960927Q07)。個案7並不喜歡這種角色，唯恐「被學生看低了。」另一位輔導教師在第一堂課，雖然有引介，說明個案是實習教師，但在當天上課時並未妥善安排個案之角色與分工，該實習教師在心態上也「不知所措」，只好自行挪位子到後排觀摩教學，又因為事先未能準備多餘之椅子，「後來才自動去其他教室搬椅子坐在後面」(P960927Q05)。接受這一類型的引介方式者表示希望至少被正式介紹成爲一位實習中的準老師，以「增加學生對老師的信服、有利於〔日後的〕帶班」(P960927Q06)。

有些實習輔導教師也發覺到實習教師的角色可能不利其於在學生心目中樹立權威，因而給予後續的支持性建議：「再三告誡我：要對學生嚴格要求，以免被

〔學生〕欺負。」(P960927Q11) 正式引介的功用雖然務實，但是否最為適合實習教師的專業發展仍有待考驗。因為有趣的是，未能經過輔導教師引介而直接自我介紹者似乎反而沒有角色認定上的困擾，他們直接被學生認定為等同正式教師。例如個案2，自從開學起就獨立帶班者，「第一次上課時以〔正式〕教師的姿態進入教室」，所以學生將他們視為正式教師。

#### 四、實習教師自覺需要輔導教師協助之處

問題6：「到目前為止，你覺得最需要輔導教師協助的方面是什麼？」

當實習教師被問到需要輔導教師協助之處，只有5位提出具體答案，反應不如前述從輔導教師實際獲得協助者多。再者，僅有3位提及教學方面之需求，其中又可細分為三類：

(一)教學技巧方面，包括「舉例，笑話與〔教材〕組織」(P960927Q03)

(二)一般性的：「教學上的指導」(P960927Q04)

(三)「〔教學〕進度的安排」(P960927Q06)

實習教師有限的反應可能與所期許於輔導教師所能提供之協助有關。根據相關研究(Anderson & Shannon, 1995)，實習教師在實習期間面臨之衝擊甚大，理應需要多方面協助，理想中之輔導教師可以分享其豐富之知能，但他們對於輔導教師之期許與依賴似乎不高，實際情形與可能原因有待進一步之探索。

#### 五、實習教師自覺從輔導老師處獲得助益

問題5：「到目前為止，你從輔導教師上獲得助益最多的是什麼？」

直到開學第一個月份以內為止，實習教師已經能夠感受到輔導教師的支持與支持的成效。其中，就其自述從輔導老師獲得支持與助益最多的有二，可分別從直接的指導與間接的觀察學習兩方面來看：

(一)直接的指導

雖然實習教師在訪談與問卷中均提及得到輔導教師教學知能方面的指導，但是被歸在於有所助益者似乎只顯現於情意層面。情意部份主要指：輔導教師對於實習教師精神層面的支持與鼓勵。「這段期間輔導老師給予我的不論是指導及鼓勵都是十分珍貴的。當我低潮時他總是鼓勵我，並回憶他畢業時，剛開始教書也遇過與我相同的問題，他是如何克服的，這段描述對我教學有很大的幫助。」(P960920I03)「對我很關懷。」(P960927Q04)

在一般性教學方面僅有的反應得自於學期末的訪談結果，教師擔任危機處理

的諮詢者與終結者。而實習教師的非法定身分則可以作為一個保護傘。

訪問者：那就具體一點的吧！就是說你覺得那個輔導老師對你有什麼作用？在你教學的幫助上。

個案：是這樣子，我會覺得自己在學校的地位有點像……會比人家低一點，那我是覺得無所謂，因為我有什麼問題我都會很「厚臉皮」的，我都可以去問老師，我會去問老師像「學生作弊怎麼辦」、「學生不教作業該怎麼處理」，老師就會教我說：你就叫他第八節留下來，由導師去處理。」

(P960912I02)

(二)間接的觀察學習：實習教師藉由觀摩輔導教師的教學實務中獲得啓示。

1. 學科上的：學到的是輔導教師呈現與說明教學重點的知能，包括講解抽象理念時，著眼於學生的先備知識與理解能力。例如，「〔觀摩實習教師〕講解〔物理科〕新觀念時，如何能夠運用比喻來讓學生了解。」(P960927Q01)
2. 一般性的教學技巧：包括運用實例與幽默協助學生理解，以及考慮教材呈現時的組織架構：例如，「回想第一節課，輔導教師〔原定〕兩小時的課程內，我僅花費不到三十分鐘即解決了。原因是：第一、緊張；二、話說太快；三、沒結構。等到下課後對自己的表現十分失望，後來繼續旁聽輔導老師的課，從中將他所引用的例子及笑話全部做成筆記。並且試著讓自己不要緊張，降低說話的速度，才漸漸改善……楊老師〔個案的輔導教師〕的教學經驗豐富，他總是十分有架構的一次將課上完，不拖泥帶水，課程中引用的例子十分好，我均將它做成筆記，做為自己參考。」(P961028I03)
3. 教學計畫中課外補充教材的蒐集與呈現：例如「觀摩時，〔發現〕輔導教師有十分豐富的補充教材。」(P960927Q05)
4. 班級經營：從觀摩輔導教師處理班級級務獲得有利於教學活動設計之啓示，包括「帶班的態度、班級經營的方法。」(P960927Q06)
5. 情意部份：輔導教師對教學工作的投入可供作為實習教師楷模，例如「對學生很用心。」(P960927Q04)

輔導教師專業知能的身教本身也提供了支持實習教師專業成長的要素，尤其在充滿挑戰與未知的實習階段，此一結果正符合 Albert Bandura(1986)修正後所提出的觀察學習論點，觀察後能有所學習有賴三個要素的交互作用才能奏效：學習者行爲（簡稱B）、環境中的楷模的相應行爲（簡稱E，此指輔導教師）、與個人內在因素（簡稱P，此指實習教師的學習心向等）。

## 六、輔導教師對於教學實習之要求

問題 2：「你的輔導教師對你有哪些要求或是約定？是否合理？」

身為實習教師的評量者，輔導教師對於教學實習之品質要求間接顯示其對此一實習制度的支持；本研究結果發現共有 8 位感受到來自於輔導教師的要求。至於輔導教師的要求，則可細分為四大類：(1)教學上：4 人；(2)班級管理：1 人；(3)行政上：2 人；(4)其餘者無特別要求——至少是實習教師並未察覺到。

教學上的要求比例並非最高，居於其次，只有四人感受到。其中一項涉及教學策略者：「要求我在放牛班抄黑板，讓學生很忙碌……上前段班則必須逐題講解。」(P960927Q10)；「教學上的改進較多，例如技巧與上課注意事項。」(P960927Q03)；「認真教學」(P960927Q10)。其餘多為原則性之要求，例如輔導教師要求實習教師在學業成績與秩序上對學生「嚴格的要求」(P960927Q01)。而且，這三位實習教師都認為其輔導教師在教學方面的要求均在合理的範圍之內。唯一令實習教師感到非屬於必要者，是個案 5 之實習輔導教師在開學初期，「要求旁聽所有的上課，很無趣，很想睡覺。」(P960927Q05)可見師傅制度中，身為徒弟者對或因個人主觀因素，或因師傅之要求未能經過與徒弟之充分溝通，徒弟對於師傅的要求未必均能心悅誠服，不利於實習教師及積極向楷模學習。再者，綜觀上述輔導教師要求，不全以強制性要求之型態呈現，其中亦含有建議與提醒之性質。但究其內容，似乎僅限於 Maynard 與 Furlong(1995) 所提出之「教學策略知識」。

再者，並非所有實習教師都感受到來自於輔導教師的要求，換言之，部份輔導教師不認為有必要給予指導與要求。究其原因，可能與輔導教師的下列三項信念有關：(1)顧及實習教師未接受舊制實習教師的薪資待遇：「同事都知道我不支薪……她實在太客氣。」實習教師數次詢問都沒有得到明確回應(P960920I04)；(2)尊重實習教師的教學決策裁量權，一旦放手給實習教師獨立帶班後則不再過問：「給我很高的自主性，當我是可以獨當一面的老師」(P960920I09)；(3)高估實習教師的學歷或是知能：「我的老師說：〔你是〕中正大學 xx 研究所畢業，教高職沒問題啦，只要講解簡單的概念就好，太難的學生會聽不懂」(P960920I09)；「你們〔是〕剛出爐的，學的都是最新的知識，我們離開學校都已經十幾年了。」(P960920I09)

從新法實習輔導制度的設計而言，除非能夠喚起輔導教師對此制度的認同，並且形成明確的督導實習教師目標，經過與實習教師有效溝通促其接納再加上確實執行，否則實習教師還得自行摸索專業成長的路程。

## 七、輔導教師能否了解實習教師需求



問題7：「到目前為止，你的輔導老師是否能夠瞭解你的需求？」

- a) 若回答『是』者，請說明困境是如何改進的。
- b) 若回答『否』者，請說明你認為何種方式能夠增進彼此的溝通。」

輔導教師對實習教師的支持角色應當顯現於其對於實習教師專業成長的需求之了解上。研究結果顯示，只有4位實習教師答稱是，其餘為否（4位直接回答否，另外3位並未填寫，但可由問卷答案與訪談中推斷出來）。茲分別述說如下：

(一)輔導教師並未了解實習教師需求：其中的類型又分為兩類：

1. 部份實習教師不認為輔導教師了解其需求，彼此也尚未建立順暢之溝通管道；例如：「她〔輔導教師〕實在太客氣、真不知如何開口。」(P960920I04)
2. 部份實習教師不認為輔導教師了解其需求，但是可能由於某些因素（例如角色分工清晰，彼此獨立帶領班級，輔導教師給予實習教師高自主性；能從輔導教師以外的教師處得到協助），並不特別需要其輔導教師之協助。例如：「在教學上尚未有什麼大困擾。因為全校老師都滿照顧我的；〔若〕輔導老師忽略，請教其他教師，他們都會樂意協助。」(P960927Q09)

(二)輔導教師能了解實習教師需求，並且提供下列協助以促進教師成長：

1. 直接示範教學技巧：例如：「〔輔導〕老師的〔教學〕進度會超前一週，先讓我〔觀摩〕瞭解整個教學課程，之後再〔由我單獨〕實習兩堂〔課〕；下課再討論……這種方式很好。」(P960927Q03) 同一個案，到了後期輔導教師的支持則改成「若有困難再一同討論。」(P961122I03)
2. 在觀摩實習教師獨立帶班後，隨即於「課後提供經驗」(P960927Q01)。

## 八、實習教師自覺與輔導教師之關係

問題4：「請用一句話或是一個比喻來說明你和你的輔導教師之間的關係或是相處情形。」

輔導教師提供給實習教師的支持似乎可以從二者的相處關係上間接理解。實習教師自覺與輔導教師之關係約分為三類：

(一)亦師亦友或是學姊—學妹關係：

傾向於教學相長。在教學上與生活上都會給予實習教師支持與鼓勵。

(二)正式的職務或契約關係：

彼此相敬如賓，接觸時通常只談論與實習有關之分工，對實習教師之要求等職務上的事宜，比較少非正式的溝通與互動，例如「融洽但接觸非頻繁，〔輔導教師〕當我是可獨當一面的老師。」(P960927Q09)「實習輔導教師公事公辦，沒

有特殊照顧。」(P960927Q05)個案5在心態上似乎希望輔導教師給予更多具體的指引，對待他們像是老師帶學生的方式。在成功經驗的分享上，此一類型的輔導教師似乎也可能比較多所保留。例如個案5曾詢問輔導教師：「課文內容太少如何撐〔上〕完一堂課」，並且請益是否必須增加補充教材；輔導教師回答說不必增加補充教材；但是「在實際觀摩教學中，發現〔我的〕輔導教師的補充教材料豐富且有深度。」(P960927Q05)當然也有可能這位輔導教師意在保護實習教師，唯恐本身豐富的教學經驗給予實習教師太大壓力而不告知。但是，其結果卻是：形式上約定的輔導關係並不能保證實質上的經驗交流。其關鍵在於輔導教師，可能相關之因素例如對自身角色的認知、進行實習輔導時著眼點、個人特質（例如開放心胸與樂於分享）有關，以及信念（例如其擔心不願增加實習教師教學上的負擔），均有待進一步澄清與探索。

㊦教師帶學生，或是「母雞帶小雞」(P960927Q06)的關係

輔導教師以前輩與權威者的身分提供實務上的指導；例如：雙方「和樂融融、相敬如賓，總之，輔導教師費心教導，我則盡力學習。」(P960927Q10)但是這種指導關係也可能直接而強烈，例如個案5描述一次經驗：有一次她的講述重點與方式與其輔導教師不同，「實習輔導教師跑上講台，當場糾正說『你講錯了』。我當場愣住，急急忙忙說：『我待會會上〔教〕到』」而且我會在〔上課結束前〕最後五分鐘讓學生發問〔以確定學生是否理解〕，並且做總整理。〔之後〕我的實習輔導教師避開我〔利用自習課〕重教，教同樣內容，用不同的方式。」(P960920I05)個案5擔心：「怕學生此後不信任我這個實習教師。」此一類型的互動角色中，如果輔導教師不考慮實習教師角色上的困窘一既是實習老師又是學生一而且在回饋中未能指出實習教師可行之改進方向，似乎只會給實習教師極大的心理壓力，促使教學上的負面成長。

## 伍、結論與建議

總結本研究獲致之結論如下：

- 一、於開學初期，多數輔導教師的支持方式顯現已經將獨立帶班的職責交付給實習教師進行教學實習；然而只有少數鼓勵與提供實習教師觀摩教學實務或擔任教學助教，因此，提供類似學徒角色的學習機會也相對減少。再者，部份實習教師與輔導教師在理念上並不能接納以學校為本位的、講求師傅支持學徒、強調合作帶班的實習輔導制度。
- 二、只有少數輔導教師提供實習教師始業輔導，此舉有利於實習教師進入教學專業；但其內涵偏重於一般性的教學技巧與教學資源之所在。

- 三、實習教師被引介給實習班級學生時形成之角色認定似乎不利於實習教師專業角色之自我認定，部份實習教師期望能享有等同正式教師之地位與權威。
- 四、一般而言，在開學之初，實習教師所感受到來自輔導教師所提供之協助大多偏重於一般性之教學策略知識，與特定學科知識。其中，學生感受到有所助益者更少，而且，個人間接觀察比直接接受指導的次數更多與更受歡迎。明顯感受到該支持有助益者者似乎以情意層面多於認知層面的支持。
- 五、輔導教師雖然負責評量實習教師實習成績，但是實習教師所感受到來自輔導教師之專業要求並不明顯，而且集中在一般性之教學或是班級管理策略。
- 六、只有大約 1/3 的實習教師表示其輔導教師能夠了解其教學實習上之需求，但持否定態度者也未未能發展出良性溝通方式。
- 七、部份實習教師與輔導教師之間的互動關係（例如正式與理性的職務關係與當眾糾正之師—生威權關係不利於輔導教師之支持性角色），較難發揮協助實習教師之專業成長。

總之，研究結果顯示輔導教師提供了實習教師在教育專業成長需求上之許多支持協助。整體而言，這些支持符合 Anderson 與 Shannon(1995) 所提五項功能中的三項：教學，諮詢與建立友誼；至於挑戰與激發，以及贊助等支持比較不明顯。至於以 Burn(1992) 所提出的配合合作學習模式的師徒制度來看，輔導教師提供之教案或課程設計之支持更顯微弱。再者—有些遺憾的是一從實習教師的感受而言，他們對於實習輔導教師所能提供的、相對應的專業支持並無急迫地期望與需求。實際上，實習輔導教師所提供的專業輔導似乎顯得狹隘偏頗。部份原因可能源於輔導教師與實習教師存在不明確與不平衡的互動關係，這種關係似乎不利於輔導教師支持性功能的發揮，也不利於實習教師專業成長。

本研究提出三項建議：首先，既然實習輔導教師的專業角色並非天生得來的，而且與其資深與優良的教學能力也未必直接相關，因而需要提供專門的研習課程以協助之，以便於在實習階段與實習教師間有更多的良性互動，師傅制度的功能更能徹底發揮。相關課程至少應當包括：輔導教師角色之定位、合作教學法帶班之知能、實習教師專業成長需求、各種實習輔導模式、人際溝通知能。

其次，輔導教師的信念對於此一制度的成敗具有關鍵影響力，進一步探討相關信念，以及該信念可能造成對此一制度的助力與阻力有其必要。最後，現行我國的新制師資培育法下的實習實況有別於 Anderson & Shannon(1995) 所指出的學徒模式，合乎我國實際需求之實習模式仍有待建立。其中至少必須考慮舊有師範教育培育制度、社會文化尊重教師地位的傳統、楷模學習理論的結合以及合作教學中的分工模式。

## 參考書目

- 楊深坑等(1994)，**各國實習教師制度比較**。台北：師大書苑。
- 歐用生(1996)，**新教育實習制度的盲點與突破**，收於中國教育學會等主編，**師資培育制度的新課題**(103-116頁)。台北：師大書苑。
- Anderson, E. M. & Shannon, A. L.(1995). Toward a conceptualization of mentoring. In Kerry, T. & Mayes, A. S.(Eds.), *Issues in mentoring*(25-34). London: Routledge in association with the Open University.
- Alleman, E.(1986). Measuring mentoring-frequency quality impact, in W. A. Gray & M. M. Gray (Eds.), *Mentoring: Aid to excellence in career development, business and the professions*. British Columbia: The Xerox Reproduction Centre.
- Burn, C.(1992). Collaborative teaching. In Wilkin, M.(ed.) *Mentoring in schools*. London: Kogan Page.
- Chiang, L. H.(1989). *The impact of mentoring on first year teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association. (October)Chicago, IL.
- Daloz, L.(1983). Mentors: Teachers who make a difference. *Change*, 15(6).
- Eng, S. P.(1986). Mentoring in principalship education. In W.A. Gray & M.J. Gray (Eds.) *Mentoring: Aid to excellence in education, the family and the community*. British Columbia: Xerox Reproduction Centre.
- DfE(1992). *Initial teacher training of secondary school teachers*. Circular 9/92. London: HMSO.
- DfE(1993). *Initial teacher training of primary school teachers*. New criteria for courses. Circular 14/93. London: HMSO.
- Furlong, F. J.(1992). Reconstructing professionalism: Ideological struggle in initial teacher education. In M. Arnot & L. Barton(Eds.) *Voicing concerns: Sociological perspectives on contemporary educational reforms*. London: Triangle.
- Hillgate Group(1989). *Learning to teach*, London: Claridge Press.
- Howe II,(1991). America 2000: A bumpy ride on four trains. *Phi Delta Kappan*, 73(3), 192-203.
- Ladestro, D.(1991). Learning from the experienced. *Teacher magazine*, 3(2), 20-21.
- Niebrand, C. A.(1994). *A naturalistic study of variables in the mentoring of first-year secondary teachers in a southwest Idaho school district*. Ph. D dissertation, University of Idaho.
- O'Hear, A.(1988). *Who teaches the teachers?* London: Social Affairs Unit.
- Phillips-Jones, L.(1982). *Mentors and portages*. New York: Arbor House.
- Richardson, V.(1990). Significant and worthwhile change in teaching practice, *Educational researcher*, 19(7), 10-18.
- Tickle, L.(1994). *The induction of new teachers: Reflective professional practice*. London: Cassell.
- Tomlinson, P.(1995). *Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham: Open University Press.

## 附錄一：教育實習期間實習輔導教師與實習教師互動狀況調查

姓名： \_\_\_\_\_ 任教學校： \_\_\_\_\_

- A) 你的教學實習班級數目： \_\_\_\_\_ 任教總時數： \_\_\_\_\_  
是否屬於輔導教師任教之班級？是 / 否（請圈選）
- B) 是否擔任實習導師？是 / 否 若是，導師班級否即是輔導教師任教班級：是 否
- 1. 你第一次與輔導教師見面是在什麼時機（時間，場合，方式，溝通內容主題等）？
- 2. 你的輔導教師對你有哪些要求或是約定？是否合理？
- 3. 你的輔導教師是否提及評量方式與標準？是否合理？
- 4. 請用一句話或是一個比喻來說明你和你的輔導教師之間的關係（或是相處情形）。
- 5. 到目前為止，你從輔導教師上獲得助益最多的是什麼？
- 6. 到目前為止，你覺得最需要輔導教師協助的方面是什麼？
- 7. 到目前為止，你的輔導老師是否能夠瞭解你的需求？
  - a) 若回答是者，請說明困境是如何改進的。
  - b) 若回答否者，請說明你認為以何種方式能夠增進彼此的溝通。
- 8. 你的輔導教師是否提供任何形式的始業輔導活動，帶領你進入教師這份行業與瞭解實習學校的相關事宜？
- 9. 教學實習上：
  - a) 目前（包括開學一個月內的計畫）你與輔導教師在教學實習班級上的分工模式如何（每堂課課程準備、擔任主講、擔任教學助理、教室後排觀看、課後作業批改等分工區分、所佔時間比例等）？
  - b) 本學期是否都採取類似的分工模式？
  - c) 你是否滿意此種分工方式，有何改進建議？
- 10. a) 你的輔導教師是如何將你介紹給教學實習班級的（指第一堂課）？
  - b) 當時，學生對你的角色（實習教師）是如何認知的？
  - c) 這種方式對於你的教學工作有何利弊？
  - d) 這種引介方式擬是否滿意？
  - e) 是否有改進建議？
- 11. a) 目前（包括開學一個月內的計畫）你與輔導教師在導師實習班及上的分工模式如何（每堂課課程準備、擔任哪些級務活動、擔任導師助理、教室後排觀看、早自習、課後生活輔導等分工區分、所佔時間比例等）？

- b) 本學期是否都採取類似的分工模式？
- c) 你是否滿意此種分工方式，有何改進建議？

12. (若擔任實習導師)

- a) 你是如何被介紹給你的導師實習班級的(指第一堂課)？
- b) 當時，學生對你的角色(實習教師)是如何認知的？
- c) 這種方式對於你的教學工作有何利弊？
- d) 這種引介方式你是否滿意？
- e) 是否有改進建議？

13. 還有哪些非教學層面的因素對你在教學實習上造成困擾(請稍加說明)？

14. 還有哪些因素對你在導師實習上造成困擾(請稍加說明)？

15. a) 如果沒有輔導教師，你的現況會更好嗎？

- b) 整體而言，你對於目前設置輔導教師的師徒制度實習方式有何感想與建議？

16. 你認為教育學程中心可以提供何種服務，以促使為實習教師與輔導教師雙方的互動更為順暢？