

「行動—反思」教學及其在大學教育實習課程的應用

徐綺穗

本研究目的在於探討以一「行動—反思」教學模式為基礎，調整及規劃運用於教育實習課程的教學流程，並探討接受此一教學之實習學生其教學知識、策略的變化，及對學習方法的省思。本研究採用行動研究法，以某國立大學教育系四年級修習教育實習課程之學生為研究對象。研究發現共有下列幾項：1. 「行動—反思」教學應用於教育實習其實施教學流程分為實習準備、實習行動及實習後檢討三階段，每一個階段都包含（1）個人反思（2）小組對話反思（3）課堂對話（4）教師的引導統整三者的循環，促使實習學生多次反思，達成行動與理論的統整。2. 實習學生其教學知識理解的變化包括：（1）理解「了解學生」對教學的重要性，及學生特質與經驗具有特殊性（2）從個別評量方法的認知，到評量與教學目標、學童發展相互關係的理解（3）教學節奏流暢與教室秩序維持互為消長，良好教學設計可以化解兩難困境（4）從與同儕說話一般稍快的速度，轉變至速度適中的教師口語表達（5）理解時間掌控的內涵隨著教學情境的變化而不同 3. 實習學生對學習方法的省思：（1）行動學習小組的合作，有助於順利完成學習任務（2）反思有助於個人學習過程的正向情緒（3）行動帶來豐富的學習（4）反思的報告增添課業的負荷。

關鍵詞：「行動—反思」教學、反思、教育實習

作者現職：國立臺南大學教育學系副教授

通訊作者：徐綺穗，e-mail: shuc@mail.nutn.edu.tw

壹、緒論

專業的養成是大學教育的重要目標。在師資培育方面，如何確保大學教育品質，培育能因應社會及教育思潮的轉變，而具有解決問題能力，追求成長的準教師，除了專業理論的充實，教育實習課程具有關鍵性的角色。教育實習課程在於使師培生統整四年來所學，檢視理論在教學情境的意涵，反思及轉化學習經驗，建構準教師的實踐知識（陳美玉，2003），然而，教學現場千變萬化，如何達成此一目的，理論與實務之間的鴻溝如何跨越，將所學理論轉化成實際的教學技能，並非易事，不僅實習學生容易有挫敗感，任課教師也十分辛苦，雖說投入教學現場可以使實習學生獲得豐富的經驗，但是學習的結果卻是較難以掌控的，因此設計適當的教學活動來實施教育實習課程，實有其重要性。如何有效達成教育實習課程的目標，已有的研究曾提出行動反思的概念，在實習行動中藉由引導反思培養準教師問題解決的能力，促進教師專業的成長（周水珍，2003；Argyris & Schön, 1974; Houston & Warner, 2000; Kim & Choy, 2008; Lee, 2005; Schon, 1987）。

為尋找改善上述大學教學問題的對策，回顧已有研究，發現有許多提出行動反思的概念，主張在實習行動中藉由引導反思，培養準教師問題解決的能力，促進教師專業的成長（周水珍，2003；Argyris & Schön, 1974; Houston & Warner, 2000; Kim & Choy, 2008; Lee, 2005; Schon, 1987）。然而這些所提出的反思觀點，多半是屬於原則的論述或是一些個別的策略，在教學上有完整建構的較少。有鑑於此，徐綺穗（2007）曾建構「行動—反思」教學的理論模式，該模式以行動學習理論（action learning）為基礎，結合教學的要素，形成完整的教學模式論述。過去許多研究也顯示教師參與行動學習團體有利於改善教學知能及表現、輔導問題學生等等（徐綺穗，2011；黃哲彬，2005；Dinham, Aubusson, & Brady, 2008; Lee, 2011; MacNaughton, Hughes, & Smith, 2007; Pella, 2011）。所以，本研究「行動—反思」教學是藉由行動學習小組對話討論，引導學生針對行動進行有系統的反思，使學生獲得理論與實務的統整學習。此理論模式中的「行動」採取比較廣泛的定義，包括學生在學習過程所採取的任何學習行動，例如學生做作業、蒐集資料，與同儕的討論、教育真實情境的試教及訪談等等。從知識建構的觀點來看，學生在這些學習行動中或行動後或多或少會有自發的反思、知識的建構，為使這些自發的反思不會流於片段，稍縱即逝，以致未能形成有系統的學習。因此「行動—反思」教學，規劃了多次系統性的反思，來促進學生比較確實而深入地反思，這是「行動—反思」教學有別於其他反思研究主張之處。

「行動—反思」教學應用於大學教學的實證研究，發現其確實對學生學習

知識的統整、正向學習情緒及批判思考意向有正面的影響（徐綺穗，2012a）。由於「行動—反思」教學強調落實行動過程的學習，與教育實習課程希望精鍊學生的教學實務技能，統整理論與實務，有其相同的目的。所以本研究採取此一「行動—反思」教學模式來改善實施教育實習課程遭遇的瓶頸，於行動研究的過程，依據教育實習課程的屬性，規劃應用於教育實習課程的教學流程，並探討接受此一教學之實習學生教學知識理解的變化，及學習方法的省思。

本研究之研究目的包括下列三項：

- 一、探討實習課程中「行動—反思」教學的實施流程。
- 二、探討接受「行動—反思」教學之大學生其教學知識理解的變化。
- 三、探討接受「行動—反思」教學之大學生學習方法的省思。

貳、文獻探討

由於本研究在於應用「行動—反思」教學於大學教育實習課程的實施，相關文獻之探討包括：(1)「行動反思」、「行動—反思」教學的意涵。(2) 實習教師的行動反思。(3)「行動—反思」教學與反思機制。(4) 相關研究。

一、「行動反思」、「行動—反思」教學的意涵

關於行動、反思及知識三者之間的關係，Argyris 和 Schön（1974）曾提出其看法，認為學習者歷經學習的事件及其所產生的經驗，而進行反思，獲得初步的結論，之後再將此結論付諸行動，運用於實際的學習任務中，此一行動又引發下一回的反思，如此循環不息。即使是雙重迴圈的學習，改變個人內在的價值觀，並付諸行動，之後形成新的理解，同樣是針對經驗進行反思，其結論再回歸於行動，所以，行動、反思及知識三者彼此具有互動迴圈的關係。行動學習理論基於相似知識建構的觀點，認為行動學習是以解決真實性問題為基礎的一連串學習與反思的過程，藉由同僚團體的相互支持與討論，來反思自己的經驗，進而尋求問題解決對策，順利完成任務。此種行動學習有助於我們以積極的態度來因應生活的壓力，克服困難，因此行動學習的理論不僅在於促進學習者的知識建構，也在於促使其情感的理解與表達（McGill & Beaty, 1995）。

研究中的「行動—反思」教學，主要是根據行動學習理論所建構的教學模式，引導學生藉由行動學習團體成員對話反思，有系統的多次反思其學習經驗（行動），來落實知識的建構、統整理論與實務，再應用於後續的學習行動，形成教學與學習的迴圈。此教學模式除了基於行動、反思及知識三者彼此互動的

關係模式，也以教學的四大基本要素「教學目標」、「學生」（預估）、「教學歷程」及「評量」為架構，以符合教學模式的本質，而非只是一個單一的教學技巧或團體輔導活動。本研究中的「行動—反思」教學主要是修訂徐綺穗（2007）「行動—反思」教學，根據研究行動過程的反思及觀察發現，再適度的調整教學，形成適用於教育實習課程的教學流程。

二、實習教師的行動反思學習

教育實習是經由臨床實習經驗，使準教師認識教育工作，體會教師的角色，並統整教育的理論與實務。教育實習的實施方式隨著接觸及參與教學實務程度的深淺，可以分為參觀或觀察、見習、及試教三個層次的學習活動，而以試教為核心的教育集中實習，無疑的是教育科系學生踏入教職生涯的重要里程碑（周水珍，2003；謝寶梅，1997）。教學實習現場千變萬化，靜態脈絡與動態情境交錯，要兼顧教師教學目的與學生需求，順利完成實習的學習任務，實習教師除了須具備足夠的理論基礎，也要對教學實務現場的各種複雜因素逐一釐清與規劃，並歷經理論與實務的轉化，問題解決等，可說是相當具有挑戰性的學習歷程。

如何實施教育實習課程，反思性實務（reflective practice）是其中的重要主張之一（Schon, 1987）。它一種統整個人思考和行動，以促進學習和行為改變的方式，他對師資培育主要助益有：（1）幫助師資生和教師深入理解其教學風格及教學效能；（2）透過自我覺知，發展教學實務的新知識；（3）培養勇於面對教學問題和理解問題的能力（吳清山，2006）。Lee（2005）曾提出以反思實務來進行教育實習的三個階段：（1）回憶：實習教師針對所歷經教室實務的一般性描述，評估行動的成功或失敗，聚焦於教學技術的客觀觀點。（2）合理化：實習教師針對實習過程重要事件，探討其原因，做為未來行動的引導。（3）反思：分析經驗，考慮各種觀點。亦即藉由反思來建構經驗的意義，進而形成知識與技巧。

至於實施反思的方式，不論國內外都提到讓師資生利用教學日誌、寫自傳、分析教學資料、敘說故事或和別人對話等方式實施反思性課程，培養師資生反思的習慣，檢視個人教學信念，並重新建構經驗的意義（黃美瑛，1995；Altrichter, 1993；Binkley & Brandes, 1995；Corcoran & Leahy, 2003；Kim & Choy, 2008；Sergiovanni, 1995；Vanhulle, 2005）。Rodgers（2002）認為反思比較容易發生於與他人互動的社群，激發個人在團體中表達出反思的想法，使個人體驗自己的觀點與他人觀點的異同。多讓教師或師資生進行小團體討論，以協同反思的方式針對教學意象進行澄清，可以增進其反思能力（陳國泰，2006；Clandinin, 1985；Elbaz, 1991；Gipe, 1992；Johnston, 1992）。影響反思成敗的因素，LaBoskey（1993）

提到職前教師是否具備反思所必需的分析、綜合、評量等心智處理能力；或是否有願意反思的態度、信念及價值觀等都會影響反思的成敗。前者屬於認知技巧的問題，需要藉由預先規劃相關的課程，予以訓練；後者則是動機的問題，需要教師對反思的意義與功能有所認同，推動其積極參與反思的內在動機，這部分也有賴於課業或教學設計，來加以推動，由此可知，進行反思的方式，應該是有組織、有結構，經過周詳計畫的，否則反思行動所產生的結果，將是粗糙的，或是不具建設性的，甚至是流於形式的。

綜合上述，教育實習過程實習學生的反思，是落實教育實習不可或缺的要素，而其實施方式，除了讓實習學生撰寫實習反思日誌，實習學生組成的團體對話，也是有利於反思。另外，實習學生的認知能力，學習態度、信念也都會影響反思的進行，因此透過教育實習教學過程，適當的予以教導、訓練，是有其必要。

三、「行動—反思」教學與反思的機制

「行動—反思」教學（徐綺穗，2007）模式包括事前教學的準備、教學的步驟及評量等有系統性的規劃，教學的過程結合行動學習團體的互動機制，帶動多次的反思，以落實學習，以下分別針對這兩個部分加以說明。

（一）「行動—反思」教學

「行動—反思」教學是以行動學習為理論基礎來建構的，強調在行動中學習，大學的教育目標在於培育專業人才，如何使學生不是只有專業知識的填鴨，而強化知識與真實情境的互動，統整所學，有其重要性。行動學習需考慮學習團體、討論議題、學習期間及學習歷程等四個要素（徐綺穗，2012a；Brockbank & McGill, 1998），而這些要素要如何與教學的要素結合，成為「行動—反思」教學，徐綺穗（2007）提出了包括教學目標的訂定、學生先備知識的預估、行動學習團體的訓練等數個步驟的教學模式的實施流程（如圖 1）（1）訂定教學目標：同時考慮學習領域知識體系、學習者的興趣及外在情境中的議題或事件。（2）預估：主要是針對學生先備知識的了解，包括學生對即將學習教材的認知及對所謂行動學習團體或小組學習的知能。（3）參與行動學習團體的訓練：訓練學生需學會如何參與小團體（行動學習團體），進行合作學習，認識小團體中「團體成員」（set members）、「呈現者」（presenter）及「催化者」（facilitator）的角色與職責，及學習如何尊重其他成員的觀點、同理其他成員的感受。（4）學生展開學習行動：教師在教學過程規劃主題式或問題解決的學習任務，學生為了完成學習任務或解決問題，而涉入的各種活動，這些活動可以是老師教學活動設計中的事先規劃，也可由小團體成員對話後所做的行動決定。（5）反思

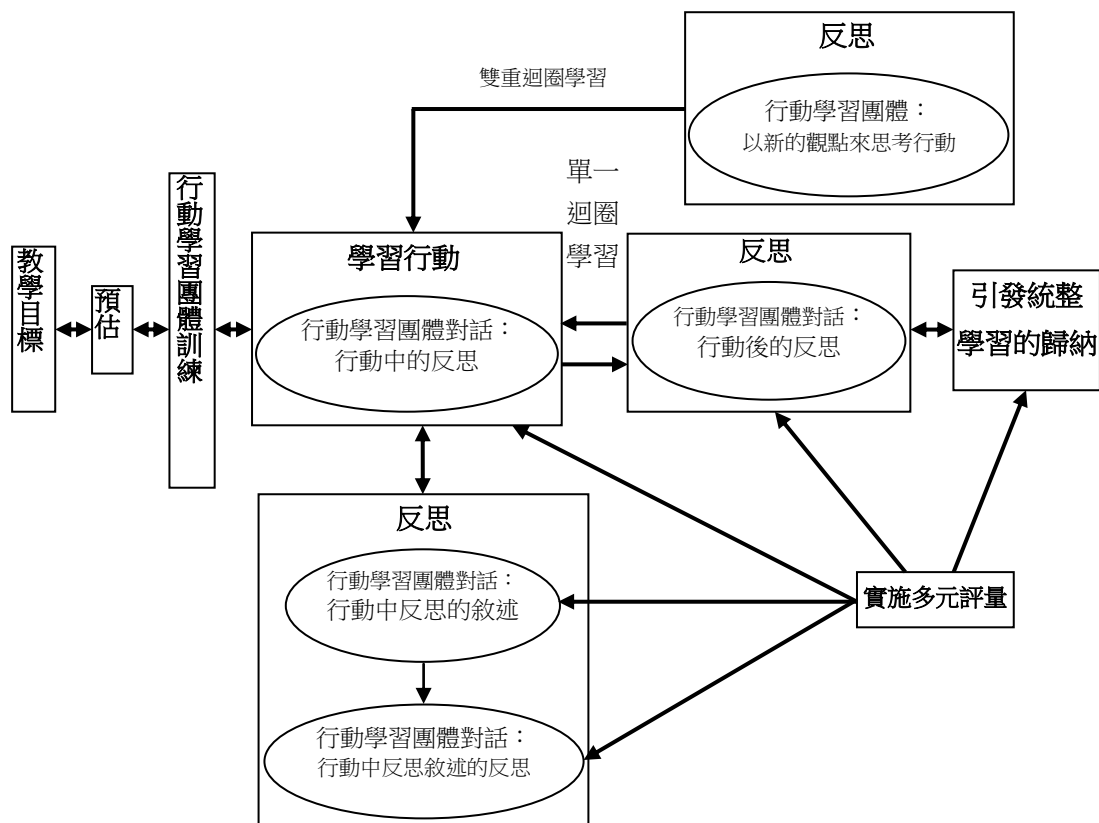


圖 1 「行動－反思」教學模式

資料來源：徐綺穗（2007，頁 49-62）

活動：此步驟藉由行動學習團體成員的對話引發反思，是學生學習主要的推進機制，反思與學習行動交錯進行。反思可能發生於行動中，也可能是行動後的反思，反思還可以是針對先前的反思結果而再一次的反思。當學生進行了學習行動後的反思而獲得有助於問題解決方法後，直接運用於修正行動，此一從「行動」啟動，經歷一連串的反思，又回到行動的歷程，為單一迴圈學習；如果在行動學習團體中引發派典的轉移，改以新的觀點來思考解決問題的方式，則形成雙重迴圈學習，此一學習可能導致目標的根本改變。(6) 老師引導學生統整所學：檢視學生的學習成果，比較與教學目標之間的差異。(7) 實施多元評量：學習結果的展現會因為學習任務的不同趨向多元，其學習過程的參與也是重

點，因此評量是採取過程的評量及多元評量的方式。評量者包含授課教師、同儕之間及自己本身的評量，使學生學習成果可以真實的被呈現出來（如圖 1）。

(二) 反思的機制

在「行動—反思」教學過程中，反思是主要促進知識建構的關鍵，除了規劃多層次的系統反思來幫助學生建構知識，為避免行動學習團體的運作會有停滯情形，團體成員向心力凝聚不夠，團體成員未能稱職扮演催化者、發表者等角色，使反思未能真正發揮功能等問題（徐綺穗，2008）。有鑑於此，實有必要針對行動學習團體反思的機制，進一步加以釐清，使「行動—反思」更能發揮功能。徐綺穗（2012b）以教師行動學習為主題，結團體動力及人本學習的理論觀點，進一步釐清教師在團體中討論教學問題時，有關的反思、回饋及同理心的互動機制，這部分對照於「行動—反思」教學，主要是的五步驟的反思活動，此機制中將反思更簡化為「行動後的反思」、「反思的敘述」及「再反思」，並清楚的呈現團體成員對話時，不同角色所該表現的行為，使學習者在行動學習團體中更容易釐清問題與知識的相互關係。如圖 2 所示，在教師的工作行動過程，歷經行動學習團體階段，討論教學問題，透過團體教師成員的對話，給予回饋、同理激發其多次的反思，使形成問題解決的對策及知能，進而促進專業發展，此一機制主要反思的內涵分為：

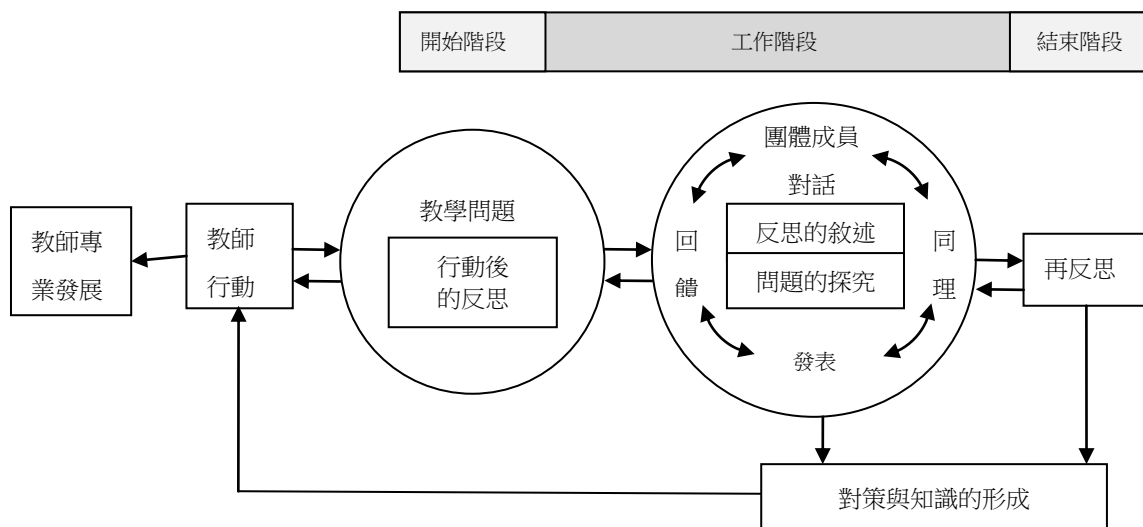


圖 2 教師行動學習團體互動機制的運作流程

資料來源：徐綺穗（2012b，頁 30-39）

如圖 2 所示，在教師的工作行動過程，歷經行動學習團體階段，討論教學問題，透過團體教師成員的對話，給予回饋、同理激發其多次的反思，使形成問題解決的對策及知能，進而促進專業發展，此一機制主要反思的內涵分為：(1) (底下同)教師行動：指教師在學校日常的工作行動，包括課程與教學、輔導學生行為、處理行政工作及親師溝通等各種在真實教學情境中的做為，對老師來說，是理論、觀點與環境的互動，也是經驗的累積。(2) 教學問題：老師在教學情境中遭遇的問題，因為行動而衍生的，例如課程與教學的設計該如何創新，如何實施多元評量來檢視學生的學習，或如何改善學生課堂的不專注行為、學生學習成就低落等，是教師反思的題材。(3) 行動後的反思：是指教學的行動告一段落，或遭遇衝突事件後的回顧，反思的時間點不在行動的當下，而是針對一個完整事件、一個活動計畫或一段期間得教學，做整體的綜合檢討。(4) 發表、同理與回饋的互動：教師透過與成員的對話，在行動學習團體中探討工作中的問題。對話主要是由教師扮演成員、發表者、催化者三種不同角色，各自發揮角色的功能，藉由語言的表達，帶動團體的討論。催化者以詢問或簡述語意等方式，促使發表者提出自己的看法或所遭遇的問題，帶動團體成員的傾聽、詢問、支持、及摘要等語言的相互對話，形成對發表者的同理與回饋，使發表者獲得問題的澄清，產生問題解決對策。(5) 反思的敘述與問題探究：「反思的敘述」是將個人內在的反思外顯化，透過語言或文字加以表徵。參與行動學習團體的教師成員擔任發表者的角色，敘述自己的反思，反思的來源為「行動後的反思」，亦即向團體成員述說自己的教學經驗，或遭遇的問題，可能是回憶教學過程的點點滴滴之後所進行的歸納性論述。反思敘述的過程同時也是問題探究的歷程，經由對話澄清問題的本質，並探討解決問題對策。(6) 再反思：是指針對反思的敘述，再次進行思考，透過團體歷程的討論主題，有機會再回顧先前的想法或所得到的結論，進行反覆的探討，有助於知識的精鍊，或洞察先前自己的思考盲點，這部分的思考可能引發新的觀點或延伸的焦點，再次成為團體互動中的討論題材。(7) 對策與知識的形成：教師行動學習團體是由經由對話、反思及回饋等機制，使教師能澄清問題，獲得解決問題的對策與知識。對策與知識的形成是漸進的，而且會回饋於教師平日的工作情境，影響後續的教學行動。(8) 開始、工作及結束團體階段：教師行動學習團體的互動機制是藉由團體歷程的發展來加以實踐，團體的歷程包括開始、工作及結束三個階段。開始階段除了在於使團體教師成員彼此建立關係，也藉由催化者的帶領使教師認識行動學習團體的意義及實踐，包括角色行為的記錄。工作階段是互動機制的主要核心，教師成員藉由對話、反思、回饋及同理心來探討問題及對策，結束階段主要在於歸納團體期間的學習，並探討這些學習對自己教學工作的影響。(9) 教師專業發展：教師行動學習團體提供教師在行動與反思之間來檢視、探討教學實務上的問題，尋求解決問題的對策，過程中建構了教師的實踐知識，

使個人可以隨著社會的變遷、組織的調適，逐步提升自己的專業知能。此一互動機制包含了九個要素，要素與要素之間具有循環迴圈的特性，反思來自於行動，也提供了行動學習團體中成員對話的題材，經過了成員在團體中對話的回饋、同理，可形成知識與對策或再次反思，再次反思後的結論則可以再次回到行動學習團體提供教師們討論，或形成知識對策，而知識與對策可以提供後續教師行動的參考，達到提昇教師專業發展的目的；也可能再啟動另一個循環的「行動－反思」。

綜合上述，「行動－反思」教學步驟及反思的機制，除了揭示其完整的教學模式體系，及多次系統性反思對促進學習者知識澄清與建構的特色，其本質也呼應了已有研究認為書寫及口語對話有利於反思 (Corcoran & Leahy, 2003; Kim & Choy, 2008)，及結合教學過程訓練學生參與行動學習團體 (陳國泰, 2006; Johnston, 1992; Lee, 2008)，可以提升對反思活動的認同態度及實習學生掌握反思技能等。

四、相關研究

在行動反思應用於大學教學的相關研究，Lizzio 和 Wilson (2004) 研究 216 位一到三年級的大學生，探討行動學習對促進修習「心理與行為科學」該課程大學生的學習成效，結果顯示這樣的學習能引發學生深入的思考，及促進後設認知技巧，Johnson 和 Spicer (2006) 將行動學習應用於 MBA 課程，發現行動學習有助於「學習活動本身」、「學生經驗」和「學生的理解」三者之間相互激盪，使學生對管理教育的內涵有較深入而統整的認識。徐綺穗 (2011) 研究大學研究生在修課期間，歷經真實情境的學習行動，其反思的內涵及教學知識的建構，研究結果發現：學生最常出現「內容本位反思」，其次序為「後設認知反思」、「自我身分反思」及「轉化反思」則較少。徐綺穗 (2012a) 在大學進行行動反思教學，探討其對大學生學習成就、批判思考意向及學業情緒的影響，研究結果發現：(1) 接受「行動－反思」教學學生之期末學習成就顯著優於接受講述教學學生，學生能建構概念與概念之間的關係，將所學與舊經驗統整。(2) 接受「行動－反思」教學學生其批判意向顯著優於接受講述教學的學生，學生傾向援引證據來論述觀點、提出質疑並持續尋求真相。(3) 接受「行動－反思」教學學生其「高興」、「希望」情緒顯著優於講述教學學生，「無聊」情緒則較低。學生的學習行動，引發其正向的學業情緒，過程先歷經焦慮、挫折，再轉變成正向情緒。

有關行動反思應用於師資培育或教師專業發展的相關研究，國內陳添球 (2001) 研究行動取向的職前師資培育模式，提出獲取知識、教學計畫、教學表現、教學省思與建構及精熟學習等五個主要要素。周水珍 (2003) 研究師院

生如何透過集中實習的過程進行教學轉化的歷程，研究發現：(1) 師院生集中實習的教學轉化歷程分為理解與詮釋教科書、編擬教學計畫、教學知識轉化為教學行動、教學反思四個階段；(2) 影響師院生教學轉化的主要因素有個人的教學信念、教學知識、經驗知識、班級經營的成效、課程進度的壓力。許淑玫（2005）解析國小實習教師之實習經驗，發現：(1) 在實習歷程中，實習教師與輔導教師、實務社群及情境或事件組成的關係架構、實習教師所經驗到的實習行動、以及實習教師個人對於行動經驗的反思等，共同形構了整個實習歷程與經驗，且三者之間具有交相互動之關係。(2) 實習教師的反省內容多集中於與教學技巧、教室管理及師生互動等實用取向之事件上，少見涉及教育信念、課程假設、教學倫理及學生知識之反省。林淑楞、張惠博、段曉林（2009）研究以實習教師為中心的小組討論，發現小組討論的學習活動有助於實習教師探究教學困難、討論實務觀念，促進實習教師專業成長。陳國泰（2011）以反省取向「二階段集中實習課程」研究國小師資生實踐知識的發展，其研究結果為發現反省取向的二階段集中實習課程會影響實習教師實務知識相關內涵的發展，而使教學意象更趨細緻化，亦使實務知識更具可行性。另外，反省取向的二階段集中實習課程促使師資生在教學目標知識、學習者知識及一般教學法知識等三項實務知識內涵上，產生較明顯的發展，可見反思在教育實習過程的重要性。至於國外研究方面，Houston 和 Warner（2000）認為教育實習課程的實施，應該藉由反思實務經驗，讓修習學程的學生更了解自己、自己的價值觀及所具有的相關教學知識及技能，以促進準教師成長及其班級經營等專業的發展，都指出了反思實務行動的重要性。Lee（2008）探討教師反思的歷程，發現職前教師反思的深度受個人背景、真實經驗的情境及溝通模式的影響，因此建議以多元的方式，例如寫教學日誌（書寫反思）或採取團體對話的方式（口語反思），來促進職前教師的反思。Grushka、McLeod 和 Reynolds（2005）提出以多次反思的概念來促進職前教師的學習，包括四個階段：針對教學實習前準備做的反思、引導學生進行多面向反思、團體對話反思及真實教學情境的反思。Nilsson（2009）研究 22 名瑞典的實習教師，藉由刺激其針對重要事件的反思，來促進其對教學重要事件及需求的確認，研究結果顯示幫助教師聚焦於學習教學過程的重要事件，可以使他們對實務有更深入思考，經過反思，有助於教師遭遇教學問題時，有新的洞察。Schmidt（2010）研究六位職前教師，發現如同 Dewey 的理論，職前教師與其教學經驗彼此互動，並持續於建構意義。個人的學習因為參加教師社群而更加豐富，不論是個人或社群針對教學真實情境中的行動與反思的互動，帶來了源自於各種經驗的有意義學習。Rodam（2010）研究 120 位職前教師的反思，探討藉由反思來促進教師在教學現場的學習，研究者設計一系列的問題來引導，職前教師進行反思，反思的內容主題主要是包括學習者的特性、教室管理及教學策略三方面。研究結果發現：(1) 反思內容

以針對教學策略居多，約是反思教室管理的兩倍；(2) 職前教師認為如何將所要教的東西依情境的需要統整來教給學生是一項考驗；(3) 職教師在實際教學情境愈長時間，愈投入反思；(4) 反思實務經驗，有助於職前教師透過行動來學習；(5) 中等教育之職前教師比較聚焦於反思教學的規劃及組織，初等教育的職前教師則聚焦於教學策略的反思；(6) 反思對教師的實務工作有正向影響，部分老師經過反思後，會促使他們重新組織教學及調整理論的運用。De John、LaBoskey、Haig、Sharp、Spiers (2011) 探討團體取向的學習 (group-based learning, GBL) 在師資教育的應用，研究對象為 307 位 K-7 的職前教師，年齡介於 17-21，了解其對團體取向學習的知覺及在團體中的學習經驗。發現：(1) 職前教師在設計、規劃、監控、評估教學的過程，對 GBL 都有共同的想法，認為團體學習有助於課程的修訂，促使學生獲得有意義的學習。(2) 實施 GBL 需注意營造創造安全及公平的學習環境，才能帶來有意義及豐富的學習。(3) GBL 有助於職前教師的專業及個人成長，例如在 GBL 中磨練各項需具備的公開場合說話、發展、研究、溝通及合作的能力，GBL 提供職前教師與他人互動的真實途徑，增加有關他們的學習、行為的知識、理解及反思。Zahra 和 Pavia (2012) 研究工作統整學習 (work-integrated learning, WIL)，在實務工作的現場結合「經驗學習」、「學術學習」及「督導」來促進大學學生在工作場域中的學習 (實習)，研究結果發現此種模式結合反思，有助於學生的經驗學習及未來受雇技能的養成，

綜合上述研究，主要有以下發現：(1) 「行動—反思」教學有利於大學生較深入的思考、促進理論與實務的統整及正向的學業情緒。在反思深度上，「內容本位反思」及「後設認知反思」多於「自我身分反思」及「轉化反思」。(2) 反思是職前師資培育模式的重要要素之一，也是教育實習中，「教學轉化」的重要歷程。一般在真實情境實習的時間愈長、愈容易投入反思 (3) 實習教師的反思內容多聚焦於教學知識、教學技巧、教學管理等實務內涵，對教育信念、假設等反思相對較少。3. 參加學習社群、進行團體對話反思或小組討論，有助於實習教師探究教學困難，促進教育專業知能的建構與成長。(4) 反思的深度受個人背景、真實經驗的情境及溝通模式的影響，提供安全公平的情境 (團體信任)，針對教學情境重要事件，適當的設計引導問題，較有利於實習教師的反思。

參、研究方法

本研究採行動研究方法，研究者本身即為教育實習課程之授課教師，在自己的實務工作場域，針對提升學生學習成效，進行教學規劃，研究者在工作場域 (教育系) 任教已有 20 年，對教育相關理論、教學現場有相當的理解及經驗，

也帶領過多屆大四學生教育實習課程，熟悉教育實習課程的性質、目標及可能遭遇的問題，為確保研究者自身的客觀性，不定期和同為教授教育實習課程的同僚、學生實習學校教師討論，釐清問題並聽取建議。

有關研究對象、研究的模式、資料蒐集與分析及研究效度的規劃如下：(1) 研究對象：主要是以某國立大學教育學系四年級修習教育實習課程之學生為對象，人數為 40 人，筆者從大一開始即陸續擔任過該班之「兒童發展」、「教學原理」、「教學模式」等課程任課教師，對該班學生頗為熟悉，該班班級氣氛屬於活潑、同學學習動機強，課堂參與也很積極，學生在教育專業課程的表現良好。來到大四的教育實習課，學生需要進一步把理論與實務加以統整，強化其教學實踐的能力。(2) 研究的模式：本研究的實施參考 Mills (2011) 的模式，主要步驟包括確定焦點領域，蒐集資料，分析及解釋資料，發展行動對策，及付諸行動等。(3) 焦點領域的決定：主要是來自於筆者自身從事教育實習課程的教學經驗及觀察，覺察到改善教學的需要。大多數教育系學生在大學四年修習課程期間，對於教科書的內涵的理解，可能不會覺得太困難，但是在將所學應用於真實情境的課堂教學，則多半會明顯感到困惑及挫折，覺得理論與實務之間存在不小的距離，理論無法順利轉化成分寸得宜的教學技巧，研究對象在這方面也有明顯的問題，如何改善此一問題，使學生統整理論與實務實，研究者有感其迫切性。而教育實習此課程本身的目的也就在於使學生統整理論與實務，因此教育實習課程的教學方法有必要加以設計，以達成上述的目的。雖然已有研究已經揭示了使實習教師在實習的教學行動中進行反思的重要性 (Argyris & Schön, 1974; Lee, 2005; Mills, 2011)，卻較缺乏將此概念融入教學中做系統的規劃。有鑑於此，本研究遂進行行動反思的教學規劃，並探討其在教育實習課程的應用。(4) 資料蒐集與分析：資料的蒐集主要是來自於課堂及實習現場對學生的觀察記錄，學生繳交的作業（試教錄影光碟、教案、教具等）、心得報告、實習日誌、實習總檢討報告，及國小實習現場輔導教師的回饋記錄等，資料蒐集的期間為一個學期。這些資料的分析，主要先以所要回答研究問題有關的概念或事件，做為編碼的基本單位，例如「行動」、「反思」、「回饋」、「學生」、「教學策略」、「秩序管理」等，之後在進行歸納分析，從中發現現象，並予以解釋。(5) 研究的效度：採取多方資料的三角校正，例如老師課堂的觀察記錄、學生反思心得報告及實習輔導教師回饋等多方資料的檢視、比較，以獲得研究的真實性。

肆、研究結果與討論

以下針對本研究的目的，分別從實習課程中「行動—反思」教學的實施流

程、接受「行動—反思」教學之大學生其教學知識與策略的變化，及學生學習方法的省思等三個方面來加以說明：

一、實習課程中「行動—反思」教學的實施流程

(一)初始的教學流程

本研究的目的是在於以「行動—反思」教學來實施教育實習課程。從前述相關研究的回顧得知，「行動—反思」教學有利於大學生之理論與實務的統整，「反思」被認為是促進教育實習學生教學轉化的要素之一，而實習教師參與學習團體的對話討論，有助其知識的建構（周水珍，2003；徐綺穗，2012a；Lee, 2008）。所以在研究的初期，研究者式採取徐綺穗（2007）的「行動—反思」教學模式之步驟進行教學，因為該「行動—反思」教學模式主要是考慮教學的要素，在於使學生在學習的行動過程結合多次的反思，以促進知識的建構及理論與實務的統整，此教學模式與先前其他研究所提出單一策略的原則性做法有所不同，而是包括了事前教學目標的擬訂、對學生先備知識資料的蒐集、課程的規劃、教學流程的決定及教學步驟的實施等，有一個系統性的規劃。完成了教學前的準備工作，課堂的教學為期 18 週，其步驟如下：

1.說明課程的目標與進度

在課程開始的第一週，主要是根據事前規劃的教學目標、課程教材及進度，向修習教育實習的學生說明本課程的目標、教學方式及課業要求。並強調主要的教學目標在於使學生達成理論與實務之整合、強化教學實務技巧等。

2.介紹行動學習的概念

雖然大多數的大學生對教師在課堂上實施「小組討論」都有基本認識，但是對於行動學習理論強調在團體中分享實務經驗、成員相互對話反思並不熟悉，因此研究者於課程的第二週，先於課堂上介紹其功能、原則及要素等，使學生對行動學習的概念有所認識。

3.行動學習團體的組成

行動學習的落實主要是學習者組成行動學習團體（以下亦簡稱小組），透過團體成員的對話反思，討論要解決的問題，相互支持合作。教學的過程，研究者徵詢學生的想法，以實習班級為單位，自行組成的小組，做為行動學習小組，在課程的第三週起全班共分成 11 個小組，進行後續課堂及集中實習時課業的討論與合作，以落實行動反思的運作。

4.行動學習團體運作的訓練

當學生認識了行動學習的概念，需要更進一步演練其在行動學習小組，進行討論中，所扮演各種不同的角色，所需要的討論技巧，例如使用簡述語意（paraphrase）及詢問（questioning）等語言技巧來表達同理心，使小組得以具有互信及凝聚力，也更能確實反思，努力尋求問題解決對策。這部分的實施主要利用第三及第四週的時間，約8小時的演練，老師先規劃示範組的腳本，透過角色扮演，讓學生了解自己在行動學習小組中有哪些時機，要扮演哪些角色，有哪些語言的表達，可以帶動小組成員的討論、澄清對話，及表達同理心等，之後再於各組輪流演練示範腳本，最後的評量是各組自行設計腳本，演出對話小短劇，過程中開放旁觀同學的提問、回饋，最後老師再給予回饋。然而，後續各週的課堂上，老師仍然一直持續觀察學生的討論是否帶動反思，遇到小組互動的瓶頸，適時介入提醒學生積極的對話，所以嚴格說來學生在角色扮演的學習是持續一學期的。

5.實習前各項知識技能的複習與演練

以小組為單位的行動學習，透過「實作」（行動）與「成員討論」兩者之間的互動，來推動學生的反思與學習，這部分的學習行動主要是依照課程目標所規劃，使學生進行教育集中實習之前，充分的回顧所需的學理知識與技能，例如各科教學方法、課堂秩序維持要領、教學媒體製作及教學評量設計等等。例如學生在小組中需討論如何規劃試教活動、蒐集資料、分工，遭遇問題及因應等。老師再予以指導、回饋。

6.老師課堂統整所學

教師課堂的統整可分為實習前、實習期間及實習後三個部分。實習前，依照每次的課堂進度的學習行動，小組成員彼此合作與討論，完成實作，老師再於課堂上驗收學生實作及小組內反思的成果，再予以回饋及統整。實習期間，老師的統整要是在集中實習學校每日召開的夕會中進行，針對每一班（行動學習小組）當天遭遇的問題及反思心得（實習日誌），於全班開會時分享討論，過程仍把握回饋及同理的原則，促進學生理論與實務的統整。至於實習後的檢討，先由個人反思，撰寫反思報告，再進行組內的對話反思，最後教師做歸納統整。

7.多元的評量

由於教育實習課程涉及相當多種的理論與實務，在學生學習的過程，教師以同時採用多種評量方式，包括：(1) 寫心得報告：例如見習、小組討論、教育集中實習等反思心得；(2) 實作：例如學生教具製作、試教、科學小遊戲演

練；(3) 學習檔案建置：例如完成教育集中實習檔案等，兼顧過程及總結的評量，來理解學生的學習成果，並作為教師修訂教學的依據。

(二)教學的修正

隨著「行動—反思」教學的過程，研究者藉由觀察與自我反思，了解學生的學習情形及可能遭遇的問題，適當的調整教學，其中發現兩個較棘手的問題：首先，小組缺乏凝聚力。偶有聽聞學生抱怨同一小組成員參與度低，影響團體成員彼此的信任感及向心力。下面的記錄顯示佳佳（化名）表現得有點疏離，不參與小組討論，有時課堂也會缺席，使同組同學顯得有點無奈，組內氣氛低迷，缺少動力，也影響了整組完成課業的進度。探究其原因，應該是行動學習小組成員未扮演好該扮演的角色，負責催化的領導者未能帶動小組，一起思考如何解決成員缺席的問題，或小組成員在小組討論中聽了他人發表的感想，沒有給予積極的回饋或鼓勵等，以致行動學習小組缺乏凝聚力及動力。

「s1：...上次佳佳沒有來討論，有一個單元的教案，佳佳和大宏（化名）重複寫了，弄錯了，一開始沒有人發現，所以這禮拜我們還沒辦法統整好...」

t：你們有人連絡她了嗎？（佳佳今天又沒來了）（大家都沉默不語）

t：...有問題（困難）嗎？...真正的原因是什麼呢？

s2：我們再找她...

t：小組長要積極一點，帶大家一起想辦法...」（cd1029g2）

「t：你們怎麼這麼安靜啊？都沒問題？（學生面面相覷，有點兒苦笑）」

s1：不曉得還有什麼問題...

t：這個小遊戲是誰提出的？

s2：...是我，主要是要讓小朋友了解「水的壓力」...

t：哦，有趣嗎？（老師看了一下其他小組組員）

s3：我覺得他蠻厲害的，找到這個遊戲，小朋友都喜歡玩水；...（其他小組成員開始有活力起來）

t：對啊，給他一點鼓勵！

s1：不過，可能要注意控制小朋友的秩序不然打水打翻了就麻煩了...」
(cd1004g8)

由於行動學習團體的互動機制的核心在於團體成員能稱職的扮演各種角色及對話（徐綺穗，2012b），因此研究者（教師）加強提醒學生在行動學習小組該扮演的角色，並於課堂小組討論時，來回巡視，督導學生確實進行討論。例如提醒小組長要推動小組成員付諸行動與反思，教導學生該如何以口語的表達，適時的給予發表的同學回饋及同理的支持，使小組成員在遭遇學習困難時，得以獲情緒上的支持，加強團體的凝聚力。

第二個遭遇的問題是實習學生的反思未能充分落實。包括個人反思及小組成員對話反思的部分，缺少更具體的檢視機制，因此，研究者嘗試調整部分的教學流程，根據多層次反思的觀點（Grushka et al., 2005; McGill & Beaty, 1995）針對教學過程有關個人及團體反思的順序再加以規劃，使更具系統性及結構性（圖 3）。隨著課堂課程的進行，規劃作業（例如課堂見習），個人必須對此活動進行個人反思及心得撰寫，教師能確實掌握學生初始的想法，之後於小組討論反思，使學生個人的疑惑問題，有機會於與同儕對話的過程獲得澄清，最後回到全班上課時與全體同學討論反思，獲得再次檢視及統整。藉由此多次的反思，強化每一課程單元的反思縱深。

至於橫向反思的加強，則是藉由從課程開始的實習準備階段到實習期間，再到實習後的檢討，持續反思，使學生對同一主題或理論概念，得以持續做理論與實務的連結與辯證。例如：實習準備階段，研究者要求每一組學生創新設計維持班級秩序的各種「默契口訣」，之後並於課堂上分享，其中有一組學生提到他們組內同學經過一番討論及思考，認為這種做法可能流於教條，感覺是制式的做法，他們認為對學生口頭曉以大義，讓他們理解老師的意思即可，當下對於實習學生的意見，筆者予以尊重。然而，到了實習階段，由於教學現場的親身經歷，發現課堂上小朋友過於吵鬧時，運用默契，有助於小朋友快速的聚焦於老師的教學，實習學生針對一些問題再反思的結果，重新改變了對「默契口訣」所能發揮的功能的看法，反思到自己過去的觀點，似乎有必要加以改變或調整，於是，學生會慢慢地著手創新，設計一些符合兒童發展階段及興趣的「默契口訣」應用於課堂上。

因此，經過修訂後，應用於教育實習的「行動—反思」教學，依序分為實習準備、實習行動及實習後檢討等三個階段，其實施流程大致如下：

圖 3 除了呈現具有反思特性的教學流程，每一個階段其反思的縱深也隨著不同，實習準備階段主要是針對各種教學規劃反思及自我學習的檢討，到了實習行動階段，有了真實經驗，深刻了解教師的工作，而增加了自我身份的反思，最後實習後的檢討，學生有較多的時間再一次檢視先前的反思，較易於產生根本價值觀改變的轉化反思。

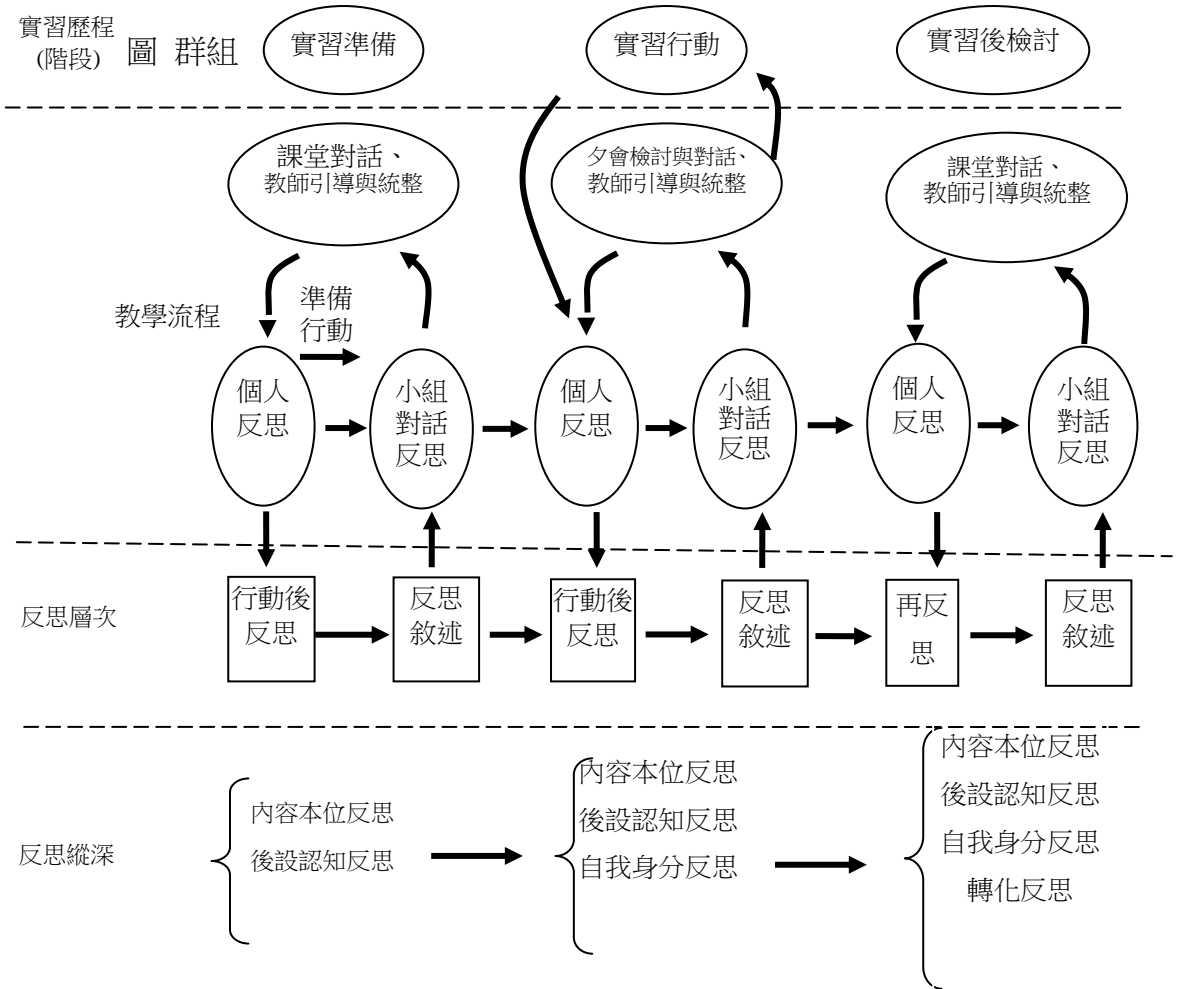


圖 3 修訂後的教育實習「行動—反思」教學

(一)實習準備階段

在實習準備階段，教師引導學生進行各項實習準備工作，亦即實習前的「準備行動」，包括教學活動設計、維持秩序的方法、教具製作、板書練習、見習及試教等，進行的過程除了使學生學習各項工作要領，學生需在完成作業的報告中同時呈現個人反思心得，實踐個人反思，以了解其感受及曾經遭遇的難題，所謂「個人反思」，其本質上屬於學習行動後的「行動後的反思」，行動後的反思經由心得報告的撰寫會加以組織建構成為「反思的敘述」。完成個人的反思之後，進入團體對話反思，課堂上以分組的方式，先與組內同學進行「小組對話反思」，藉由對話反覆檢視自己的學習行動，澄清教學概念、教學要領及自己的行為表現，團體對話反思除了藉由分組活動來落實，過程中老師也藉由全班的對話，每組輪流上台報告，教師引導其他組同學給予提問、澄清及回饋，「形成課堂對話」，最後再統整學習。在實習階段，反思的縱深多半會集中於內容本位及後設認知兩項反思，前者例如在完成教師的課業要求時，會檢視相關的理論知識或技巧，後者則是當學生發現在完成實習準備工作時，反思自己的學習，有哪些需要再做調整。

(二)實習行動階段

「實習行動」主要是指修習教育實習課程學生在國小教學現場為期兩週的集中實習，兩週的教學行動，讓學生有機會實踐理論的知識，並藉由教學現場中學生的反應及課後輔導老師的回饋，檢視自己的專業知能，進行「個人反思」（行動反思），撰寫實習日誌（反思的敘述），之後每日在實習辦公室召開夕會，進行組內及全班的檢討及反思，這個階段的「小組對話反思」可以是個人在實習班級同組同學自發討論產生，也可以在夕會分組討論進行。全班的檢討對話及老師引導與統整，這個階段學生的反思除了會包含前一階段的內容，本位反思及後設認知反思，會因為教學現場的真實經驗，使學生深刻體會教師的角色及工作，因此容易引發「自我身分」的反思，反思所謂「好老師」該有何種作為，或是自己是否適合為老師等。

(三)實習後檢討階段

這部分主要是在集中實習結束後，老師要求實習學生回顧整個集中實習過程，撰寫實習總結心得報告。學生以之前實習期間撰寫的實習日誌的反思為基礎，藉由「再反思」，再次檢視自己的想法，當離開節奏緊湊工作繁忙的教學現場後，個人有充分的時間，更周延思考問題，有時會因此修正先前的反思，或做統整，之後再於課堂上進行分組討論澄清反思，之後再於全班討論，藉由大團體對話反思來與他人分享自己的觀點，也了解他人的看法，對於實習過程的

辛苦或挫折藉由團體對話得到情緒的支持，並澄清更多理論的觀點，此時老師的歸納會從教育的信念、價值觀等較深入的面相帶領同學思考問題及所學知識技能。

二、接受「行動—反思」教學之大學生其教學知識理解的變化

本研究對教學知識範圍的界定，採取較廣義的觀點，包括對學生學習、教學要素、原則及教學策略等知識。至於變化的判斷標準，是比較學生學期初原本擁有的理論概念，在經過行動反思的引導後，有明顯的想法或行為上的改變，以下歸納出的五項結果：

(一)理解「了解學生」對教學的重要性及學生特質與經驗具有特殊性

「教學目標」、「學生」（預估）、「教學程序」及「評量」此四個教學基本要素是教師進行教學前需先充分掌握及規劃的（Mager, 1962）。實習學生經過實習深刻的體會到此四個要素，缺一不可，尤其是有關學生知識的掌握，是實習學生感到較容易忽略的，雖然在撰寫教學活動設計的過程，總是會有一些評估，但是可能因為缺乏實務經驗，只是粗略的依循教師手冊的大原則，來規劃教學活動，缺乏對特定教學對象的資料蒐集，到了現場卻發現自己對學生狀況的掌握不夠，因而使教學未能達成預定的目標。下面實習學生實習前的試教反思，認為自己在教學之前似乎沒有正確的掌握所要教導學童的先備知識，以至於教室現場陷於混亂。

「...最後一節課是要教發音和要同學練習課本上的題目，聽所播的CD，可就是就在播CD時，學生的反應是一直問問題，因為他們不知道該怎麼寫，也因為這樣班上好亂，老師就幫我處理，是老師自己直接帶，我的天啊！挫折感好大，想說怎麼會這樣，...」（TC1019S8）

在集中實習密集教學的行動經驗之後，實習生仍常常覺得無法掌握學生的情形，預先的規劃無法完全適用於教學現場，學生的反應出乎自己的意料。體會到掌握學生要素與否，會影響到教學設計的恰當與否，進而影響教學的成敗。之後藉由持續的個別反思及夕會團體的對話，持續檢視這個問題，實習學生持續在行動中揣摩。

「...我原本已經規劃好了學習單，讓學生簡單的回答（地方特產），...沒想到竟然有學生用畫畫的，因此我又要花時間問小朋友，他畫的是什麼，...，原

專論

來他們過去有做過類似的活動，老師鼓勵他們畫畫，小朋友也很喜歡，...這讓我想到我沒有事先和老師討論小朋友的經驗或興趣...」(DC1130S7)

「碰到很多不是我們一開始所能設想到的問題或是突發狀況，這些都會促使我們從學生的角度去思考，並且去做一些應對的措施。我覺得這樣的學習是很好的。對學生的事先了解實在很重要，除了過去教科書上提到兒童的發展，還要更多實際的了解才行，最好到教室和老師談一談，觀察多幾次小朋友，...」(FC1216S3)

在集中實習結束後的檢討階段，實習學生歸納出對「學生」的掌握，有哪些途徑，使原本概括的原則與實務產生連結，除了在大學修習專業課程時對兒童及青少年發展知識的研讀及理解，以了解其身心發展；在教學實務現場，增加課堂對學生的實際觀察次數，請教班級導師或有經驗的老師，都是教學前必要的準備工作。對學生知識的掌握，除了一般學理通則，每個接觸的班級和學生都有其特殊性，因此對於特殊性的理解也必須兼顧，否則再好的教學也不一定適用於真實情境。

「t：感覺你們常常覺得你們的想法和學生的真實狀況不一致？從報告看到許多同學有這樣的問題！

s17：參考教師手冊上的教學設計，實際上並不一定可行。

t：為什麼呢？

s3：因為每一個班級都不一樣啊，學生能力、學生的經驗...

t：嗯，你和老師談過？

t：s8 你提到你一開始很挫折，後來也和老師談過後，你有什麼發現？

s8：方老師說他們班的學生雖然是一年級，很多人的語言能力不錯，很愛發表，最好一開始就把要怎麼做，說清楚，不然他們會很吵，課會沒辦法上...

t：老師告訴你他們班的特性？

s8：嗯

s3：除了課本上理論上講的，學生的特殊性也要掌握」(FC1223)

(二)從認知個別評量方法，到評量與教學目標、學童發展相互關係的理解

在教學實習的過程，實習學生容易聚焦於教學的流程或如何呈現教學、教具的使用，對於教學評量較易忽略，或是只是具有對個別不同評量方法的初淺認識，對於實施過程的設計、操作等實務，較缺少經驗。實習的過程，學生有機會嘗試各種評量方法的實做，下面的記錄顯示實習學生設計教學評量時，有一些嘗試錯誤的歷程，例如實習學生想要強調學童社會性發展的重要性，但是輔導的班級老師提醒評量的項目要優先考慮與教學目標緊密結合，特別是輔導教師認為認知的部分是該堂課的主要教學目標，所以讓實習學生調整評量方法，以連連看評量學生對所學語詞是否了解，來確認學童的學習是否達成教學目標，而對於課堂中小朋友團隊合作搶答老師出的問題的部分，改採以觀察的方式，來評量學童的學習態度，過程中輔導老師也提醒實習學生，國小學童在文字表達能力未完全成熟，設計學習單時需考慮到此限制不要採用讓學生回答開放性問題的方式，否則即使是符合教學目標的評量方式，學生也可能會因為受寫作能力及認知發展的限制，而使評量的效度不佳。

今天下午和陳老師（導師）討論了一下，老師對我的學習單一直有意見，覺得題目太籠統了（你覺得小組合作帶給你的收穫是什麼？），小朋友太小了，可能回答不出來，...至少應該先問（評量）知識（認知）方面的，這是課堂教的主要東西，後來我另外設計連連看，檢視小朋友課堂教的語詞是否學會，至於小組討論是否帶給小朋友合作的概念或態度，我就採取觀察的方式，...評量實在是很專業的東西，要考慮的問題很多...（DE1206S11）

可以看出上述實習學生在教學的過程，經過與實習輔導老師的對話後，反思到課堂上的問題，釐清評量的實施須考慮到與教學目標、兒童發展三者之間的相互配合，在行動中逐步調整。

(三)教學節奏流暢與教室秩序維持互為消長，良好教學設計可以化解兩難困境

從理論來看，教師需要充分的備課，使教學節奏流暢，而另一方面，課堂上學生的秩序問題，也要適時的處理，否則會影響學生的專注行為，也會導致學習成效不彰，然而兩者有時會互為消長，過份的重視秩序問題，會使教學停滯，影響學生學習的系統脈絡。實習學生對於這部分，覺得相當困難，從集中實習前準備階段的試教，就反思到無法兼顧教學與秩序，雖然研究者在課堂引導統整，提醒實習學生從改善教學著手，使教學活動更具吸引力，聚焦學生的注意

力，仍然無法大幅度的改善。從下面實習學生的反思記錄可以發現，他們在教學的過程，過多的中斷處理學生的秩序問題，使教學偏離了主軸，後來實習學生根據輔導老師林老師的建議，規劃了使學生專注的學習活動（唸課文），適時的加入教學過程，發現有助於改善學生的秩序。

...第一天實在太混亂了，事先設計的教案，都沒辦法照做，因為小朋友實在很少，為了叫他們安靜，或是回答他們的問題，一節課的時間花去大半，進度因此就嚴重落後了，做好的教具都沒用到，...大家（小組成員）都蠻洩氣的，...，夕會檢討時，班上其他同學也有類似的問題，...經過大家討論，我們可能太過重視秩序了，應該把焦點移回到教學本身...（DM1128S19）

林老師給我們一個很好的建議，上課時秉持著讓小朋友一直有事情作（的原則），整堂課的節奏是緊湊的，但節奏也不能太快，學生一有事做之下，秩序方面也不太需要去掌控...，只要他們一吵，我們就讓小朋友唸課文，...我們終於理解到理論是靜態的，唯有在情中實踐了、嘗試了才能真正的擁有它...」（1129S15）

實習學生普遍在實習日誌中反映這方面班級經營的問題，所以在傍晚系會的檢討中，老師再次引導實習學生再次思考這個問題。「念課文」是與語文學習領域的結合，那如果上的是自然學習領域又該如何結合教學和秩序的管理，實習學生陸續提出一些自己的經驗與同學分享，教師則適時歸納，提醒良好的教學活動設計或結合使學童專注的學習活動，可以化解這個兩難的困境。

(四)從與同儕說話稍快的速度，轉變至速度適中的教師口語表達

課堂上老師的教學多藉由口語來傳達訊息，因此口語技巧就成了重要關鍵。在實習準備階段，從不同實習學生分享的試教錄影，都可以看到說話速度過快的共同問題，他們常以平常與人交談的說話速度來進行教學，因此顯得說話速度較快，國小學童可能因此無法清楚掌握老師發出的訊息，以致影響教學成效。然而教學者大都不會發現自己這個問題，除非有旁觀者的提醒，所以，經過行動反思教學之後，學生先是在實習準備階段完成作業（拍攝 DVD）的過程，觀看過自己的錄影帶，自我反省到口語表達的缺失，之後在大學課堂的報告中，又得到台下同學的回饋，個人因此認知到自我調整的必要性，再於實習現場教學行動中調整及演練，針對此輔導老師再次予以回饋，使口語表達能維持在適當的速度。由此可以看出針對行動的持續反思，使實習學生能及時於下次行動加以調整，此種行動至行動的學習，沒有理論轉化到實務的距離，而且口語技巧較依賴反覆的演練，所以藉由個人的反思再到團體的反思再回到行

動，使個人的學習有持續性及反覆性，有利於技巧的精進。

(五)理解時間掌控的內涵隨著教學情境的變化而不同

在實習前的準備階段，老師曾經在複習教學策略的課堂上，提醒學生注意控制教學時間這項原則，之後學生進行試教，從實際的教學揣摩要領，初次體會到上課要完全精準的控制時間，是一項很難的挑戰，不是時間太多用不完；就是教材內容太多教不完。學生即使了解到教學活動的安排、上課的引導，甚至說話的速度，都可能影響教學的進度，在實習初期仍遭遇挫折。從下面實習學生的反思（實習日誌），實習學生發現自己的教學設計太簡略、說話速度可能也不是拿捏得很好，導致時間控制不佳。

...時間的掌握真的很不容易，今天的社會（學習領域）我照著教案教，卻一下就上完了，有點尷尬，應該說是緊張，多出來的時間怎麼辦...，後來老師（導師）就接手了，...，可能是我教案寫得太簡單了，沒有把可能的情形都事先想好，以為小朋友會有很多發表，結果大家都沒意見，所以就草草結束了，到底5分鐘可以講多少話呢？是不是可以預先估計得出來...(DT1129S4)

後來夕會的檢討又觸及了同樣問題，有實習學生分享了自己的經驗，提出用具體的做為，例如看教室時鐘，來自我提醒教學的速度；另外，也有認為是因為規劃的教學內容分量太少，又缺乏教學引導，導致時間控制不好，經過調整，下一次上課的情形就有進步了。

t：我看過今天的日誌，有一個問題大家可以討論一下，時間的控制問題，是不是有同學要分享自己的心得？

S2：我覺得可以看教室後面的時鐘，注意還剩下多少時間

t：這的確是一個簡單又重要的方法。

S17：不過我覺得應該是教學設計的問題，上次我太快上完，後來老師（導師）給我回饋，覺得是我缺少引導，要預先多想幾個引導方向和引導語，這樣小朋友才會說的比較多，這樣小朋友也比較會被帶動起來，激發他們想像...，今天我有另外再加一些問題，就有比較好了...。

t：所以你的問題比較是教學設計的內容分於簡略，以至於時間太多，用不完...

專論

s2：不過，有些人是教不完。

t：嗯，如果怕時間不夠用，看教室後面的時鐘可以提醒自己，注意控制時間。

s20：但是如果相反時間太多，用不完，就要用宣宣（s17）說的（方法）

t：嗯，像宣宣說的，事前的教學設計和備課盡量要仔細周延一點，各種影響要素都要考慮一遍，到底要規劃多少教學活動才恰當？需要實際演練，增加經驗，多和輔導老師對話也可以更具體掌握一些要領。...」AT1202）

從師生對話的過程，老師再次帶領實習學生澄清各種導致時間掌控不良的因素，原因不同，其解決問題的方式也不同，除了事前充分的備課、仔細規劃教學活動、反覆的思考課堂上學生可能會有的各種反應，另外提醒實習學生要透過一次又一次的教學行動的反覆演練，來改善教學時間的控制。

最後在實習學生的實習後總檢討報告中，有學生歸納出時間掌控策略的內涵是隨著教學情境，而有其不同的內涵，顯示實習學生經過再次的沉澱、反省，歸納出最終的原則，這也印證了本研究認為透過多次反思的教學設計，有助於學生的知識建構。

實習結束了，那真是一個充實又令人流淚的過程...，我的挫折很多來自台上，其實小朋友是很可愛的，可是為了把他們教好真的不容易，要同時注意很多方面，...像時間的分配和控制，就要注意隨著上課那時的狀況用不同的方法處理」FT1216S38）

綜合上述，實習學生歷經「行動－反思」教學後，在教學知識及策略方面多有成長，從原來比較概括性的原理原則，例如了解學生的重要性、各個評量方法的原理、追求教學的流暢性等等，後來變得有比較深入的認知，此種認知來自於在行動及反思之後獲得的一些比較具體的內涵，特別是原理原則與其他要素之間關係的理解，例如，「教學的流暢」與「教室秩序維持」兩者原本分別都是教學時的重要原則，而在真實情境中的行動，實習學生有機會了解到兩者可能存在著衝突的關係，在化解此種衝突，揣摩兩者技巧拿捏時，深化了理論內涵學習。歷經行動反思的教學，學生的學習反映了理論知識是反思的依據，而行動及行動中知識的使用又是源自於反思的結果，因此實踐之後建構了豐富且深化了專業知識，知識與行動兩者互為循環（Zeichner, 1994），也如 Argyris 和 Schön（1974）所言反思是催化此種學習的關鍵能力。

綜合上述實習學生對教學知識的理解，其本質屬於內容本位的反思，如同

已有研究的發現，是實習學生較常出現的反思類型（徐綺穗，2011；Grossman, 2008），其理解雖然也大致涵蓋了教學目標、學習者知識及一般教學法知識等幾個面向（陳國泰，2011；Rodam, 2010）。但是更值得注意的是，學生原有的個別的知識片段，在歷經真實經驗後，對知識概念或原則的理解，更擴展至概念、原則彼此之間關係，或概念、原則與情境之間的關係的建構，也就是一種統整學習的表現，是「學習活動本身」、「學生經驗」和「學生的理解」三者之間相互激盪的結果，如同 Johnson 和 Spicer（2006）的研究發現，學生歷經行動學習後，對管理教育的內涵有較深入而統整的認識。最後，從實習學生這些有關教學知識的紀錄，也可以發現其形成是漸進的，是由多次的反思澄清、累積而成。有些是從個人到行動學習小組再到課堂團體互動反思；有些則是個人回顧先前日誌，進行再反思，而獲得更清楚的知識概念或原則。

三、實習學生學習方法的省思

教育實習是師培生邁向教職實務工作的起始點，但是也是一次艱難的挑戰。在接受「行動—反思」教學後，實習學生在其口語的反思或書面報告反思中，發現不少有關對自己學習歷程的檢討，亦即後設認知反思的呈現，歸納這些反思內容大致有以下各項：

(一)行動學習小組成員的合作，有助於順利完成學習任務

教育實習課程從實習前的準備階段到集中實習的教學現場，過程中要持續進行聯繫實習學校、教學活動設計、教具製作等各種準備，學習內容相當繁複。之後到了實習學校，面對的又是包括班級的經營、學生的輔導、人際溝通等各種不同的任務，需要做一連串的教學決定及問題解決，大部分的實習學生認為行動學習小組的合作、對話，提供了一個包括認知與情意的學習輔助機制。藉由小組的合作，共同解決問題，在小組成員對話的過程，有人提出不同的、批判的觀點，激發了大家的思考、澄清了概念，而大家互相分享心得時，情緒及壓力同時獲得宣洩，無形中化解了學習的阻力而成為動能，使學習更有效率。

實習終於結束了，說不累是騙人的，不過還好有大家一起努力，過程雖然有一些爭執，事後想起來，我們還是度過了，至少大家一起分工合作，使原本很多的工作大家一起分擔，會比較有效率，結束後大家的感情更好了，...（FT1216S16）

(二)反思有助於個人學習過程的正向情緒

實習學生認為在學習的過程，個人反思有助於他們檢視自己的想法及情緒。對於實習現場遭遇挫折時，經過事後的反思，可以沉澱情緒，使原本看起來嚴重的問題，可以回歸理性，有條理的釐清問題癥結，減少情緒的困擾。另外，同儕的對話的團體對話反思，雖然會有成員意見不一致的時候，但也常常會鼓勵發表感想的個人朝向正向思考，使個人不要太鑽牛角尖，克服課業焦慮及情緒低潮，對學業情緒有正向的幫助。整體說來，反思有助於個人學習過程的正向情緒，這與徐綺穗（2012a）在大學進行「行動－反思」教學所獲得的結果相似，接受「行動－反思」教學學生其「高興」、「希望」等正向情緒顯著優於接受講述教學學生。

...今天的試教手忙腳亂，深刻的體會到當老師的不容易，...，我也是事先演練過啊，一直提醒自己要記得拿出教具，上課的時候就忘了...，我愈看自己的（教學）錄影，就愈發現自己好多問題，好沮喪，我開始懷疑自己到底適不適合當老師，...，同組的同學一直安慰我，檢討的過程，他們指出一些我的優點，...，後來自己再想想，也許是第一次上台，都會有這些問題吧，下次再努力，...（PP1021S6）

另外，從下面學生的反思心得可以發現，多次的反思有利於自我澄清，實習學生藉由寫實習日誌進行「反思的敘述」，之後回顧這些日誌的「再反思」而有不同的思考結果，也使自己避免過於衝動的情緒。所以綜合來說，不論個人或團體對話反思都有助於正向的學習情緒；另外，多次的反思也是改善情緒的機制之一。

...實習剛結束的時候覺得自己糟透了，覺得自己應該不適合當老師吧，...教學太難了，...經過週末（實習結束後的那一個週末），再再看那兩個星期的日誌，感覺不一樣，那時太注意自己的失敗了，問題好像沒那麼嚴重，而且到後期也有進步，有抓到學生的習慣（秩序問題），以後再教，應該可以說一些學生有興趣的話（默契），先讓學生停止混亂，...。（FT1222S35）

(三)行動帶來豐富的學習

實習學生認為行動是教育實習過程的核心。一份又一份的教案，一次又一次的修改後，才了解到教學活動設計的要領；實際上台教學以後，一方面要忙於把單元內容教給學生，另一方面又要使學生集中注意力，才了解到班級經營的困難及要領。從反思記錄看來，學生一直指出「行動」的意義，認為行動帶來

豐富的學習，行動勝過於理論，學習許多學理如果沒有付諸實踐，也無法使自己具備教師的專業知能。但是筆者認為，實習學生在行動過程覺知到的學習，也是以先前所學的理论做為先備知識，在實際行動中建構知能，進行行動與理論的辯證，並非完全脫離理論，而帶動行動與理論的統整的機制正是反思，反思使理論與行動可以縮短距離。

上星期上完體育課，老師給我許多建議，告訴我上室外課的要領，老師說要使學生的視線背對其他也在操場上上課的班級，這樣小朋友比較不會分心，今天我就依照老師說的，果然情況就大有改善，...，這讓我覺得實習實在很重要，如果沒有付諸行動，不會知道有這麼多小技巧...」
(DT1205S11)

「第三堂課是體育，體育老師給的回饋是讚揚的、良好的，他說整體架構都很好，剩下小細節再多注意，會是完好的一堂課。聽到這個可是大大打了強心劑，對於實習也更加自信。」(DT1207S11)

(四)反思的報告增添課業的負荷

來自於情境的行動經驗常常會帶給我們錯綜複雜的感受及想法，這樣的經驗如果想導向有系統的學習目標，還是要經過反覆的檢視，及老師的引導統整，為了落實反思對學習的幫助，教學過程安排了實習學生進行多次的反思，使他們能夠對同一個問題或概念，持續探究，所以學生需要撰寫反思報告，一次又一次的澄清自己的想法，如同前面的分析，這樣多次的反思也的確有利於知識的建構與學習時的正向情緒，然而這也同時帶給學生課業的負擔，覺得相對於其他一般的課程，此課業的分量較重。

實習學生的後設認知對本研究的重要性，來自於本研究是一個行動研究，教育實習課程中實習學生是主角，實習學生的學習是教學關注的核心，可以提供檢視教學的設計運用或修訂的依據。研究中實習學生的後設認知反思認為行動學習小組的合作的確有助於解決問題、完成學習任務。雖然不少學生對反思作業抱持又愛又恨的態度，認為它是一種負擔，教育實習準備階段，需要完成各種作業，如果再加上反思作業，負荷實在不輕，但是也認為結合個人及小組對話反思的多次反思，對知識概念的釐清及學習時的正向情緒的確有其助益，如同 Rodam (2010) 研究中的職前教師也多肯定反思會促使他們重新組織教學及調整理論的運用，只是本研究明確的規劃多次反思的性質與流程，應有利於

確實落實實習學生的反思。最後，許多學生反省到，認為學習過程的行動更勝於理論，覺得如果沒有行動，理論會流於形式，反映出實習學生有感於教學理論與實務統整的必要性。

伍、研究結論與建議

經過實驗教學後，本研究獲得以下的結論，並據以提出建議如下：

一、研究結論

本研究在於應用「行動-反思」教學於大學教育實習課程，其目的包括兩項：一為在實施「行動-反思」教學的過程，針對行動中遭遇的問題及學生的反應，調整「行動-反思」教學流程，使其適用於教育實習課程。另一目的則是探究學生接受了「行動-反思」教學後，其教學知識與策略的變化情形，及學生學習方法的自我省思。歸納本研究的結論如下：1.「行動-反思」教學應用於教育實習其實施教學流程分為實習準備、實習行動及實習後檢討三階段，每一個階段都包含（1）個人反思；（2）小組對話反思；（3）課堂對話及教師的引導統整三者的循環，促使實習學生多次反思，達成行動與理論的統整。2.接受「行動-反思」教學實習學生在教學知識理解的變化包括：（1）理解「了解學生」對教學的重要性，及學生特質與經驗具有特殊性；實習學生對「學生」此一教學要素的抽象原則的理解，藉由行動反思，增添了實踐的具體意涵；（2）從個別評量方法的認知，到評量與教學目標、學童發展相互關係的理解；原本趨向對各種教學評量概念的理解，經過實際的設計、實作等行動經驗，實習學生更進一步理解到評量方法設計時的具體要領，需同時考慮目標、教學對象等因素；（3）教學節奏流暢與教室秩序維持互為消長，良好教學設計可以化解兩難困境；真實情境的教學問題，引發實習學生覺察不同教學原則之間可能產生的衝突及解決之；（4）從與同儕說話一般稍快的速度，轉變至速度適中的教師口語表達；實際教學行動使實習學生有更多機會檢視自己的教學技巧，並又再次回到行動中更仔細的揣摩說話技巧，漸漸減緩說話速度；（5）理解時間掌控的內涵隨著教學情境的變化而不同；課堂的經驗讓學生再次認識此一教學技巧，除表面的要領，看時鐘控制時間，還牽涉教學內容、教學方法等其他教學要素的安排，實習學生從行動中逐漸找到癥結所在，理解到教學情境內容要素的變化與時間掌控之間的相互關係。3. 實習學生學習方法的省思：貫穿整個學習歷程的省思，有不少是針對實習學生自己的學習心得，主要的發現有以下三項：（1）行動學習小組的合作，有助於順利完成學習任務；伴隨著行動的行動學習小組是分工、解決問題、情情緒支持的運作中心，實習學生認為對學習有

很大幫助；(2) 反思有助於個人學習過程的正向情緒：面對教育實習課程的繁重課業，難免感到壓力，實習學生覺得個人的反思可以宣洩情緒，加上團體的對話反思提供了支持，使個人能維持比較正向的學業情緒；(3) 行動帶來豐富的學習：在教育實習課程中，行動往往帶來挫折，但是實習學生也會因為經過反思、解決問題及調適，再次於行動中獲得具體的改善，讓實習學生覺得行動的學習，使自己有明顯的成長；(4) 反思的報告增添課業的負荷：實習學生雖然感到反思對自己的學習有所助益。卻同時也覺得持續撰寫反思心得報告，在已經為數不少的實習準備工作中，更增加負擔。

二、研究建議

基於前述的研究結論，本研究提出下列建議：

(一)應用「行動－反思」教學於實施教育實習課程

本研究將「行動－反思」教學實施於教育實習課程，以反思機制來帶動學生學習，結合個人反思、小組對話反思、課堂對話及教師的引導統整三者的循環，促使實習學生多次反思，從研究結果可以得知「行動－反思」教學的確有助於實習學生教學知識理解的學習，同時也能協助化解實習學生在實習過程常有的挫折感，使學生學習時保持比較正向的情緒。因此建議運用此「行動－反思」教學流程於教育實習課程。

(二)變化反思的形式，以減少學生學習的負荷

從研究結果發現從個人到行動學習小組，再到全班的對話反思，此一連串的反思活動能反覆檢視同一問題，更確實的澄清問題，使行動的經驗比較有效的轉化成知識及技能，帶給個人統整理論與實務，深化學習，除此，反思也有助於學習者情緒的紓解，有其相當的意義。然而，實習學生也反應有關反思作業的壓力，因此建議未來在教育實習的課程中，實施多次反思的學習活動時，採口頭及書面交替的方式，例如讓學生在試教影片後附上口述檢討心得的錄影片段，改善過多以書面呈現反思，或設計反思學習單，適當的簡化反思的撰寫方式，減少學生的壓力。

參考文獻

- 吳清山 (2006)。師資培育的理念與實踐。**教育研究與發展期刊**，2(1)，1-32。
- 周水珍 (2003)。師院生集中實習的教學轉化歷程之研究。**花蓮師院學報**，17，31-54。
- 林淑楞、張惠博、段曉林 (2009)。促進實習教師教學學習的夥伴式實習輔導。**教育科學研究期刊**，54(1)，23-53。
- 徐綺穗 (2007)。行動學習理論及其在大學教學的應用—建構「行動—反思」教學模式。**課程與教學季刊**，10(4)，49-62。
- 徐綺穗 (2008)。大學教學創新—大學生對以行動學習理論為基礎的「行動—反思」教學的看法及其對教學的啟示。載於國立東華大學主編，**教育行政與政策學術研討會論文集** (頁 357-375)。花蓮：國立東華大學。
- 徐綺穗 (2011)。從 Grossman 的反思層次來分析學生的行動反思內涵。**教育學誌**，25，29-53。
- 徐綺穗 (2012a)。大學教學的創新模式—「行動—反思」教學對大學生學習成就、批判思考意向及學業情緒影響之研究。**課程與教學季刊**，15(1)，119-150。
- 徐綺穗 (2012b)。教師參與行動學習團體促進教師專業發展之探討。**教育研究月刊**，215，30-39。
- 許淑玫 (2005)。教育實習經驗的意義解析—以一名國小實習教師為例。**課程與教學季刊**，8(3)，105-125。
- 陳美玉 (2003)。實習教師經常遭遇的問題與對策。載於李咏吟、陳美玉、甄曉蘭主編，**新教學實習手冊** (頁 343-379)。臺北：心理。
- 陳國泰 (2006)。國小自然與生活科技資深專家教師實務知識的發展之個案研究。**國立臺北教育大學學報**，19(2)，31-64。
- 陳國泰 (2011)。反省取向的「二階段集中實習課程」對國小師資聲實務知識發展的影響。**教育實踐與研究**，24(1)，25-66。
- 陳添球 (2001)。行動取向的職前師資培育模式之研究—以國小國語科識字與寫字教學為例 (未出版之博士論文)。國立政治大學教育學系，臺北。

- 黃美瑛 (1995)。意象：幼兒教師實際知識的運作之研究。屏東：睿煜。
- 黃哲彬 (2005)。論行動學習之理念及其在教師進修上的啟示。《學校行政》，36，52-59。
- 謝寶梅 (1997)。教師效能。載於黃政傑主編，**教學原理** (頁 363-402)。臺北：師大書苑。
- Argyris, M., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. London, UK: Jossey-Bass.
- Altrichter, N. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. New York, NY: Routledge.
- Binkley, N., & Brandes, G. M. (1995). Reflection: Meanings and interpretations. *Curriculum Inquiry*, 25(2), 207-212.
- Brockbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham, UK: Open University Press/Society for Research in Higher Education.
- Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- Corcoran, C. A., & Leahy, R. (2003). Growing professionally through reflective practice. *Kappa Delta Pi Record*, 40(1), 30-33.
- De John, T. A., LaBoskey, M., Haig, Y., Sharp, S., & Spiers, S. (2011). Enabling group-based learning in teacher education: A case study of student experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 92-105.
- Dinham, S., Aubusson, P., & Brady, L. (2008). Distributed leadership as a factor in the outcome of teacher action learning. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(4), 1-19.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum studies*, 23(1), 1-19.
- Gipe, J., P. (1992). Reflective thinking and growth in novices' teaching abilities. *Journal of Educational Research*, 86(1), 52-57.

- Grossman, R. (2008). Structures for facilitating student reflection. *College Teaching*, 57(1), 15-22.
- Grushka, K., McLeod, J. H., & Reynolds, R. (2005). Reflecting upon reflection: Theory and practice in one Australian University teacher education program. *Reflective Practice*, 6(2), 239-246.
- Houston, W. R., & Warner, A. R. (2000). Inquiry and reflection: Twin needs for improved teacher education. In J. D. McIntyre & D. M. Byrd (Eds.), *Research on effective models for teacher education* (pp. 72-77). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, 123-136.
- Johnson, C., & Spicer, D. P. (2006). A case study of action learning in an MBA program. *Education and Training*, 48(1), 39-54.
- Kim, J., & Choy, D. (2008). Learning to toot your own horn: Preservice teachers integrating music into a childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 405-423.
- LaBoskey, V. K. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 23-38). London, UK: The Falmer Press.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.
- Lee, I. (2008). Fostering preservice reflection through response. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 117-139.
- Lee, I. (2011). Teachers as presenters at continuing professional development seminars in the English-as-a-foreign-language context: I find it more convincing. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (2), 30-42.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2004). Action learning in higher education: An investigation of its potential to develop professional capability. *Studies in Higher Education*, 29(4), 470-488
- MacNaughton, G., Hughes, P., & Smith, K. (2007). Rethinking approaches to

working with children who challenge: Action learning for emancipatory practice. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 39-57.

- Mager, R. F. (1962). *Preparing instruction objectives*. San Francisco, CA: Fearon.
- McGill, I., & Beaty, L. (1995). *Action learning: A guide for professional, managerial and educational development* (2nd ed.). London, UK: Kogan Page.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for teacher researcher*. London, UK: Pearson.
- Nilsson, P. (2009). From lesson plan to new comprehension: Exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 239-258.
- Pella, S. (2011). A situative perspective on developing writing pedagogy in a teacher professional learning community. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 107-125.
- Rodam, G., J. (2010). Facilitating the teaching-learning process through the reflective engagement of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 20-34.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Schmidt, M. (2010). Learning from teaching experience: Dewey's theory and preservice teachers' learning. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 131-146.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Vanhulle, S. (2005). How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 287-314.
- Zahra, A., & Pavia, C. (2012). A unique approach to work-integrated learning:

專論

Meeting industry, student and educator needs through academic and experiential elements. *The ACPET Journal for Private Higher Education*, 1(2), 41-49.

Zeichner, K. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 9-27). Bricol, PA: Falmer Press.

The “Action-Reflection” Teaching and Its Applications in a Teaching Practicum Course

Chi-Sui Hsu

The purposes of this study were to explore the adaptation of “action- reflection” teaching model for the implementation of teaching practicum course. It also tried to understand the students’ comprehension on their teaching knowledge after they received an “action-reflection” teaching. During the course, students’ reflections of learning method were also discussed. This study applied an action research with a group of forty college students enrolling in a course of teaching practicum.

The main findings included: (1) The cycle of “action-reflection” teaching consisted of personal reflection, group reflection and teacher guided reflection, and integration within the whole class. (2) What students gained more about certain specific concepts of teaching were actually from their reflections on teaching in real contexts. (3) Students became more aware that many factors should be considered simultaneously when evaluating children’s performances. (4) The balance between teaching and discipline should be achieved by a well-designed lesson plan. (5) Students became more confident and efficient in using several teaching strategies, such as oral presentation and timing control. (6) Students believe that it was helpful to conduct a team-work to complete learning tasks within their own group. Finally, they all agreed that knowledge was constructed and integrated by involving themselves doing reflections after teaching.

Keywords: “action - reflection” teaching, reflection, teaching practicum

Corresponding Author: Chi-Sui Hsu, Associate Professor, Department of Education,
National University of Tainan

