

教育實習經驗的意義解析—以一名國小實習教師為例

許淑玫

本研究主要透過解析一名國小實習教師之實習經驗，揭露實習教師在實習場域中的真實經驗是正、負面並存的，並針對教育實習提供參酌建議。

本研究採質性研究方式進行，透過參與觀察、訪談、札記及文件分析等蒐集資料，並就所蒐集資料進行分析，獲致結果如下：

(一)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。

(二)實習歷程中實習經驗之意義有其正、負面之分，正面經驗多屬教材、教學、班級經營及親師互動等技術理性層次之關注；而負面經驗大體與輔導師傅及學校行政對於教育實習欠缺清晰概念及完善規劃有關。

(三)實習教師的實習行動主要聚焦於技術理性層次，導致其經驗反思也大體以此範圍為框架，無法進一步發展詮釋的及批判的反省能力。

(四)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。

針對上述結果，研究者提出建議，期供未來教育實習之參酌。

關鍵字：教育實習、實習教師、實習經驗

作者現職彰化縣溪州鄉潮洋國小校長、台灣師範大學教育學系博士候選人

壹、研究動機與目的

教育實習階段是將未來的教師導入教育職場的核心部分，近年來教育實習逐漸成為師資培育中被高度重視的課題，並立法加以規範。師資培育法第八條即規定修習師資職前教育課程者，含其本學系之修業期限以四年為原則，並另加教育實習課程半年。成績優異者，得依大學法之規定提前畢業。但半年之教育實習課程不得減少。」(教育部，2003)。由此可知，教育實習已成為師資培育課程的一部份，不再如往昔般能以「代課抵實習」的方式為之，這同時突顯教育實習無可取代的重要性。

McIntyre(1983)認為實習的重要性及優點在於：(一)讓實習教師提早發現是否喜歡孩子以及是否想要成為教師、(二)確定實習教師的潛能、(三)促使實習教師有機會練習教學技巧、(四)發展實習教師對於真實教室生活的概念、(五)改善大學與學校之間的溝通及(六)加速從學生過渡到教師的階段。故爾教育實習有其積極正面的意義，McIntyre、Byrd 和 Foxx(1996)也指出實習經驗不僅提供一對一的教學接觸，且具有引導未來的教師進入現存學校環境之功能；他們同時還提及透過實習歷程之洗鍊，實習教師對教師行動、課程及學生行為會有較佳的理解，可以發展實習教師的信心、自尊及增加對專業的覺察。

基於上述，實習似乎確實具有導入教育的積極功能，然而實習教師在實習場域中的經驗真的如此美好、正向嗎？學者歐用生(1996)呼籲：實習教師處在專業信念的理想和教育環境現實的夾縫中，面臨著專業自主和科層控制的衝突，這種現實的震撼，使實習教師對第一年的教學生涯感到恐懼、焦慮和無力感，如果不適時加以輔導或協助，他們將難逃「不是泅泳就是滅頂」的命運。此外，也有學者發現實習教師在實習經驗中感到被壓迫(Talvitie, Peltokallio & Mannisto, 2000)；經常有受傷的感覺(feeling vulnerable)，且其個人風格在模仿輔導教師及學校結構系統的控制下逐步地消解

(Furlong & Maynard,1995)。盱衡上述學者的實徵論述，我們是否還能如此樂觀地架構「實習是協助未來教師培養教學能力，增權賦能，提昇專業成長的歷程」，抑或這個理想的圖像只是一個具有「希望性」的夢想呢？

持平衡諸教育實習，實則良窳並存。實習一則具有「師徒制」中觀摩、傳承與學習之功能，可以透過見習歷程磨練準教師之教學專業能力；但另一方面值得警覺的是，在實習歷程中也可能因為輔導過程的懸缺、不善或粗糙，而促使實習教師僅僅成為學校或班級的「外加人力」，不僅無法發揮教學導入的功能，尤有甚者，在過度運用實習教師這種外加人力之際，亦無形中流入工具化，視其為「物」(it)，而漠視實習教師身為主體存有(being)之尊嚴與價值，忽略了實習課程的目的在於「學習教學」，培養未來勝任教育工作之良師。

綜觀不同學者對於實習的發現與觀點，本文關注的旨趣在於透過一名國小實習教師，了解其實習經驗中的正負面意義，並經由上述尋繹，針對教育實習提出建議。

貳、實習經驗的意義與重要性

在心理學上，「經驗」(experience)一詞係指個體在生活中一切習慣、知識、技能、思想、觀念的累積；經驗是到現在為止以前所累積下來的一切，不包括對未來所預期或想像的東西在內(張春興，1989)。在認知心理學中，則強調「先前知識」(prior knowledge)的連結可以強化有意義的學習(meaningful learning)，具體而直接地指陳出經驗對於學習的重要。論述「經驗」在教育歷程中的重要性，由來已久，最負盛名者乃美國教育學者杜威，他強調教育與經驗具有緊密的關係，認為教育乃是「屬於經驗、透過經驗與為了經驗」(education of, by, and for experience)(Dewey, 1938:29)；其「做中學」與「生活即教育」等相關教育理念，對實務界的影響甚鉅，突顯出經驗對於學習的關鍵意涵。

以往教育實習偏向形式化，僅僅被視為就

業前的通過儀式，因此，學生自師資培育機構結業後即正式邁入初任教師第一年，親自披掛上陣，這一年雖名為實習，其實是不折不扣地從事正式教師的工作，完全匱乏實習的真實經驗。後來鑑於實習確有導入職場的功能，乃逐步修正為純實習與「代課抵實習」雙軌並行，其方式雖有些許更迭，然實習背後的假設仍隱含「實習是一種形式上不可免的儀式」。執此之故，代課抵實習是被接受的，大部份學生只有在未通過代課甄試這個門檻才勉強接受純實習。

在上述假設或變相的形式下，實習教師很難從中獲得一個完整的實習經驗。直至邇近，實習制度在一片檢討聲浪中重新被檢視，師資品質提昇的訴求，導致教育改革越來越重視師資培育及教育實習的角色，進而立法規範實習是必修課程(教育部，2003)，這才讓「教育實習」從傳統中被形式化、貶抑化的歷史邊緣地位中破繭而出，賦予實質意義。

Calderhead(1988)指出：實習教師最好是經由實務經驗來了解理論，一旦他們在教室實務上獲得基本的信心時，可以進一步鼓勵他們針對自己的行動加以省思，並開始理解實務與理論的關聯。這種觀點擴展了傳統上著重於將實習視為「提供教學技藝的練習機會」之意涵，轉而將之當做實習教師與實務經驗對話的實踐行動，框定實習更具有專業能力涵育功能之蘊義。Furlong 和 Maynard(1995)歸納實習教師在實習歷程中其所經驗到的發展階段有五：理想主義(idealism)階段、個人存活(personal survival)階段、處理困難(dealing with difficulties)

階段、穩定(hitting a plateau)階段、繼續前進(moving on)階段。這些階段的發展顯示出實習教師在充滿著複雜、多元或相互價值矛盾的現實經驗脈絡中，去理解和行動，走完他(她)的實習歷程，經由實習經驗逐步發展實務知識及專業能力。

國內近年來投入實習教師或教育實習相關之研究汗牛充棟，頗為積極，這些研究從教育實習經驗的不同視角切入，以探究多樣化的問題。其中在實習教師實務知識之研究(王錦鴻，2004；何好珩，2004；陳麗穎，2001)中，分析發現輔導教師、先備經驗及個人特質等外在因素是影響或構築實習經驗中實務知識生成的共通因素，尤其是輔導教師，在實習教師的專業成長與教學學習上扮演頗為積極的角色。此外，諸多研究之探索旨趣聚焦於分析實習教師在實習歷程中所經驗到的困擾、壓力或需求，其中實習教師角色定位不明確，不啻為重要壓力來源之一(洪慧蓉，1998；陳雯宜2002；陳昭曄，2000；陳文俊，2001；葉兆棋，2000)；林桂香(2003)更進一步指出角色定位不明，責任劃分不清，亦衍生實習教師與輔導教師之互動衝突。而在面對僧多粥少的甄試壓力及未來是否能順利進入教職的疑慮氛圍下，油然而生的不確定感亦是壓力形塑來源¹。再者，在整個「學習教學」的過程中，陳惠君(2002)與黃婉萍(1998)發現「班級經營」是實習教師所經驗到的共同困擾之一；故爾實習教師對自身專業發展需求內涵的評估乃以「班級經營」與「教學策略」為主要核心(洪秋瑋，2004)。

¹ 許多探討實習教師工作壓力之研究中，皆提到類似的觀點，如周明菁(2002)指出，通過教師甄試為多數實習教師的短期目標，遠程目標則是追求積極進修成長，面對未來，實習教師充滿不確定感，也引發內心的衝突與掙扎。黃光雄(2003)在「實習教師效能感與工作壓力之相關研究」中，亦發現實習教師工作壓力來源之一為教師甄試及對未來不確定性。

衡諸上述，實習階段對實習教師而言，實則具有多元試鍊的意義，一則需學習均衡處理不同角色定位所賦予的角色期望，二則實習教師從學校場域之外進到場內之際，亦面臨許多需學習調適的壓力與困惑，在這整個歷程中，可以經由多觀點交織拼合，而擘畫一個統整的學習圖像，在其中透過輔導教師或實習情境中其他力量的有效引領，足以促進實習教師專業成長，故爾，解析實習教師之實習經驗，實裨益於從個別實習圖像之理解，從中釐晰其匱乏與優勢，以做為建構較整全的教育實習之基礎。

實習教師的實習經驗是在實習期間，由實習歷程中的人、事、時、地、物所共同織合模塑而成的，因此，實習學校所扮演的角色同等重要。石凱茹(2003)即指出實習情境因素與實習教師的專業社會化兩者間具有正向關係與影響。蔡怡智(2004)從其研究中發現，實習學校的優質校園文化，可彌補輔導教師輔導經驗上的不足；此外，陳鼎元(2004)也歸納實習環境唯有適時且適當地提供刺激才有助於實習教師的專業成長。上述論述皆指陳實習場域對架構實習經驗中專業發展或社會化過程的積極影響力。

一般而言，在實習階段中，較為明顯外化、引人注意的焦點，繫於教學技巧與認知方面之學習，此外，亦重視班級經營及親師互動等面向，這些關注旨在技術層面之琢磨，較少涉及實習教師個人信念或心理需求。其實實習教師在實習階段中，由於角色問題、工作壓力及對未來不確定感等交相滲織後，往往反映在其情緒與心理面向上。洪慧蓉(1998)分析發現，實習教師的情緒主要是受到：學生、家長、校長（同事）、工作負擔等因素的影響。陳惠君(2002)在其調查研究中也指出，實習教師在

實習階段有期望被尊重之心理需求。

盱衡上述國內相關研究²，實習教師在此實習歷程中，可探究的經驗面向極為豐富，包括可能影響其實習經驗的涉入因素(如實習學校、輔導教師等)，實習教師所經驗到的困擾、壓力或需求；以及超越技術與認知層面學習之情緒與心理面向之關注等。質言之，在探究實習教師之實地經驗(field experience)時，其所牽涉到的視域是複雜的、經緯交織的，不但要關注實習場域中人、事、時、地、物等既存情境之影響，更要關懷建構這整個經驗的主角—實習教師，如此，方能較完整地解析與詮釋實習經驗的意義。

綜合而言，實習經驗對未來教師而言，是導入教育的關鍵節點。它可以協助教師體驗真實，感受相對於理想主義的殘酷現實，並加以批判、反思，產生屬於自己個人的教育理解與教師知識，讓實習教師體認到已經為面對教室教學做好準備。基於教育實習具有導入正式教職之功用，對實習經驗的解析自有其必要。正向、積極的實習經驗能使實習生從中獲益，促使有意義的「學習教學」加速產生，提昇實習教師之專業知能，並為未來擔任教職做好預備；反之，負面、消極的實習經驗，反倒可能誤導或抑制實習教師之學習，導致這批準教師們從中經歷不良的社會化過程，無形中沾染偏差習性，以為常態而不自知，就此將無法培養其建立教學志業的道德與倫理。

本研究之旨趣繫於關注實習教師實習歷程中之實習經驗，以一名國民小學實習教師為探究個案，開放地從實習有其正、負面經驗之觀點出發，進而從中解析實習教師所歷處的經驗本身之意義，復針對教育實習提供可行建議。

² 有關於實習教師方面的研究非常豐富，本文限於篇幅所限，不擬將重點置於此處做詳介，因此，建議有興趣的讀者自行上國家圖書館全球資訊網「博碩士論文」檢索，網址 <http://www2.ncl.edu.tw/>

由於實習是複雜的、無規律的(erratic)過程，對每個人而言，都是獨特的經歷。因此，本研究之分析並非意圖代表整體實習場域的圖像，研究者意欲藉由這樣的分析，拋磚引玉，期使更多教育工作者共同注意實習這塊經驗版圖中所發生的事件與故事，並去關懷經驗這些故事的實習教師們其境況、發展與感受為何？研究者更希望透過對真實的理解，解析「實習可以增能」的化約迷夢，進而更持平地揭櫫「實習的確可以增能」，但前提在於「必須要有完善、有制度的、整體的規劃」。

參、研究設計與實施

本研究旨在透過質性研究方式，分析一名國民小學實習教師在實習期間所經歷之不同面向及知覺之實習經驗，從中理解與歸納研究結果，並針對教育實習提出個人建議。研究者從民國九十一年八月起至九十二年六月止，進行為期一學年之研究。在資料蒐集方面，主要透過資料來源的三角校正方式(triangulation)，運用參與觀察、訪談、實習教師札記及文件分析等方法，比較和交叉檢驗(cross-checking)在不同時間藉由不同方法所得資料的一致性(吳芝儀、李奉儒譯，1995)。在資料分析方面，採與蒐集資料同步進行、不斷回溯重疊的方式，最後再將焦點統整起來，發展出主要概念或主題，以達成研究目的。

參與本研究的實習教師張老師³，是結業於某師院特殊教育學系的公費生，民國九十一年八月至九十二年六月在大愛國小(化名)⁴實習。張老師在自傳中描述其大學時期即對教育

充滿熱情，曾擔任過美語學校及某國小的助教，也參與過各種兒童育樂營，擔任體驗活動輔導員。她對實習的態度是滿懷期待的，正如她在文中提到「如今的我即將步出校園，走入小學的教學現場，希望大愛國小能給我一個學習如何當老師的機會，我會努力的！」(91、8、3張老師札記)。

在資料蒐集方式上，研究者原本設計一週進行兩次教室教學實習之觀察，然而，在最初觀察兩次之後，鑑於張老師告訴研究者面對教室中有人觀察時，她會深感壓力，且無法自由展現自我，研究者最後乃決定尊重其需求，減少觀察次數至一個月兩次，而以實習札記、訪談及文件分析等方式做為本研究主要資料來源。而張老師對此也樂於接受，其在訪談中更指出書寫札記的好處：「寫札記很有幫助，因為記錄下來過一段時間再去看之前發生的事情，有時候想法會改變，會再去想想看這樣做好不好，就很有收穫」(92、1、14，訪談記錄)。學者 Talvitie 等人(2000)也認為札記是了解有關於實習教師思考和關注的有效來源。因此，本研究主要透過分析張老師九十五篇實習札記⁵及訪談記錄，來了解張老師的實習經驗，進一步解析其中之意義，復對教育實習提供參考建議。

再者，本研究在研究倫理方面，除了審慎注意研究資料的蒐集必須植基於對實習教師所處境遇或教學不造成損害之外，尚重視保護被研究者及研究場域的身份，因此，所有在本研究中所出現的人名、地名、校名等，皆以化名方式呈現。

³ 為審慎地顧及研究倫理，本研究所出現的學校名及人名等，一律採化名方式呈現。

⁴ 大愛國小是一所市區型學校，全校普通班計有四十餘班，並設有兩班特殊教育班。根據訪談該校教務主任發現，大愛國小每年皆有十餘個實習教師與之簽約實習，而大愛國小在實習教師的安置上，除了一年級開學之初會有實習教師幫忙外，歷年來皆遵循學年主任配有一名實習教師之傳統，其主要用意在於分擔學年主任之行政工作及教學負擔，然而，研究者認為這種類似酬傭的配置方式，可能有利於校務工作之推展，但對實習教師而言，是否有實質助益，則值得進一步研究與考量。

肆、研究結果與討論

本研究根據研究目的，將資料分析結果加以詮釋歸納，藉以分析張老師的實習經驗。鑑於經驗的向度及廣度甚鉅，就廣義層面言之，任何一個經歷、事件或感受都能形塑一個經驗。因此，本研究所指陳之經驗，主要以實習教師在札記中較常描述及較關注的事件或經歷為核心。以下臚述說明之：

張老師雖然主修特殊教育學系，未來也將成為特殊教育教師，但是實習學校並未完全依其需求與專業背景，規劃特教實習課程，反倒在實習之初，將她安置在一個一年級普通班實習一個月(名為實習，實則多一個人手，以幫忙一年級教師)，隨後再到特教班完成實習生涯。對此，張老師頗感疑惑，但鑑於學校行政規劃，只好順從依循。

資料分析發現張老師對實習經驗的描述主要關注於教學技巧、班級經營及親師互動之習得，此外，與實習輔導教師的關係及互動、實務社群(a community of practice)的影響、以及校園中其他情境事件所引發的省思等，亦共同形塑了她的實習經驗。而且在這些經驗中，對張老師而言，有些呈現正面價值，有些則張顯負面意涵。綜合歸納，研究者將實習教師在實習場域中的實習經驗區分為三大主軸加以說明，其分別為：(一)存在於實習場域中的關係架構 (二)實習教師所經驗的實習行動及(三)實習教師針對特定行動經驗所進行之反思。上述主軸形塑了整個實習經驗之圖像，此外，主軸之間在經驗版圖中交相互動，紮合了整個實習生活。圖 1 所示乃歸納資料所得，繪製實習教師實習經驗之分析架構如下，並依序探討之：

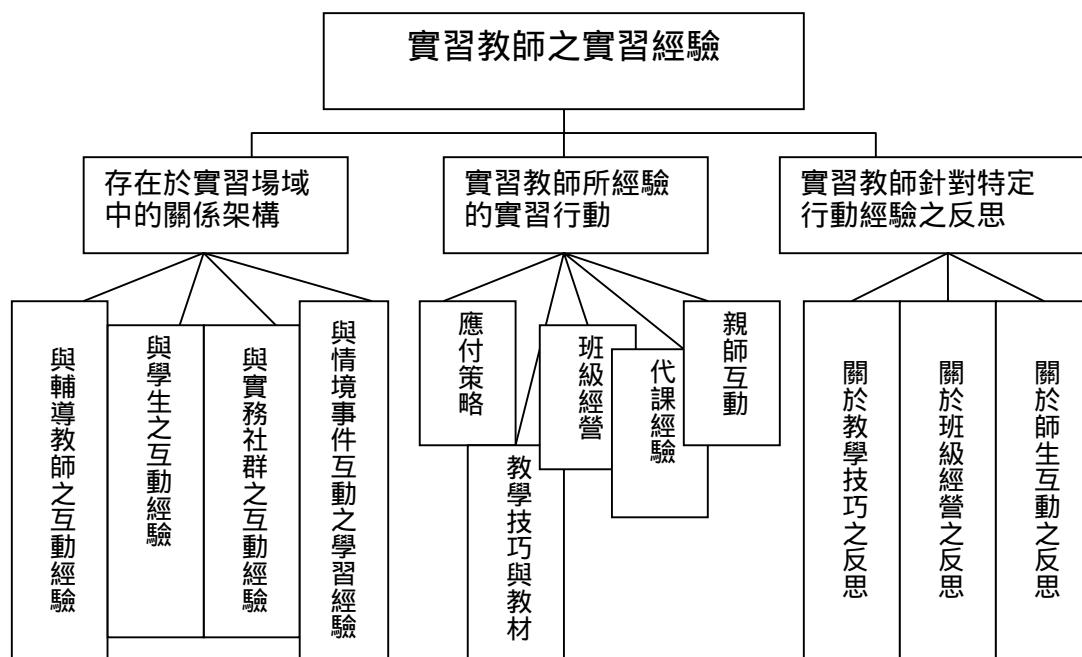


圖 1：本研究中實習教師實習經驗之分析架構

⁵ 針對札記書寫的部分，張老師表示其比較喜歡針對重要事件或有感想時再行書寫，因此，其並未每天書寫，有時接連著寫，有時則兩至三天寫一篇。原則上，研究者尊重她的看法，以其關注到特別事件或心有所感時，將其所觀、所言、所思、所感寫出。

一、存在於實習場域中的關係架構

實習是一個從學生身份轉換為教師身份的過渡階段，它具有學習、引導及發展與精鍊等本質，將實習教師從理論負載的個體導入現實教學世界，逐步形成實踐主體。因此，當實習教師被帶入一個具有階層結構的學校情境中時，在當中他(她)不再是完全功能自主的人，而是成為學校系統的一部分時，實習教師「可能」會產生什麼？而這個「？」的發生，其實與場域中的諸多人、事產生緊密的關係與互動，其中，對實習教師影響最深的莫過於被任命為「師傅」的實習輔導教師(Heung-Ling, 2003; Meijer, Zanting, & Verloop, 2002; Talvitie et al., 2000)。然而，Templeton(1994)使用「擴展式輔導」(diffuse mentoring)一詞，強調一個情境中應有兩個或多個富有經驗的人，去協助生手學習，而非只是封閉式，一對一的追隨單人學習。這顯示出在實習場域的關係架構中，除了實習教師的專屬師傅外，情境中其他人所形構的實務社群對實習的發展亦形重要。

再者由於學校現場既存著軟硬體資源，「人」本身即是軟體資源，而其他諸如環境配置、情境事件等亦與教學現場休戚相關，不可分割。因此，這些非直接來自「人」的事件或情境亦架構了實習關係，正如 A. Darling 在 1992 年主張實習輔導有各種形式，人與人直接互動的輔導關係只是其中一種，我們之中有大部份的人是被事物(events) 情境(situations)及環境(circumstances)等所輔導及影響(亦即非「人」的輔導)(non-people mentoring)(引自 Templeton, 1994 : 23)。盱衡於此，研究者認為在實習輔導場域中，存在著各種關係架構，如果只聚焦於「人」的關係，而排除了其他形式，

則難免會有侷限與失真之憾。

分析張老師實習經驗中的關係架構向度，主要有四類，分別為(一)實習教師與輔導教師之互動經驗、(二)實習教師與學生之互動經驗、(三)實習教師與實務社群之互動經驗及(四)實習教師與情境事件互動所衍生之實習經驗，依序說明如下：

(一)實習教師與輔導教師之互動經驗

Heung-Ling(2003)指出，成功的實習輔導之關鍵在於實習輔導者和實習生(mentor/ mentee)之間的關係。關係的建立對輔導歷程而言極為重要，一個有效能的輔導關係很明顯地具有高度舒適的程度、信任、開放、持續的支持、經常的溝通，此外更重要者在於輔導者具有專門知識及願意投入。本研究張老師在實習歷程中所經歷到的輔導關係與上述 Heung-Ling 對積極的輔導關係之論述有所差距。其感受到輔導教師並未能為之規劃實習課程，對於該教給實習教師什麼(what)及如何教(how)等課題，未能預做準備，以致實習教師感到無所適從。研究者分析上述感受之可能原因，主要與「行政安排」、「缺乏計劃」及「課程結構」三者有關，而其導致的結果則是「輔導關係不佳」及「心理疏離」。

1、行政安排：由於依循傳統、勞逸均等及行政考量等因素，張老師在實習之初被安排到一年級普通班擔任學年主任之教室中進行實習，該名輔導教師(高老師)亦是第一次擔任一年級導師，故爾，自己猶處於高度調適及因應階段，以致無輔導實習生的準備⁶。例 1 從訪談張老師的過程中可以看到高老師自顧不暇的情形。

⁶ 在大愛國小中，由於只要擔任學年主任的教師即可分配到一位實習教師，因此，張老師也就被分配到一年級學生主任的教室中進行實習，由於僅歷時一個月，雖名之為實習，實則到新生的班級中支援級任教師。由於高老師在教職中僅有四年的特殊班教師經驗，初次至普通班擔任一年級教師，自己仍處於高度調適與摸索階段，無暇顧及實習教師(91、9、5 訪高老師)。

專論

例 1：

在一年級的那個月，每天看著級任老師用力的帶著孩子，整個班還是鬧哄哄的，那一個月深刻的感受到：老師也有快要教不下去的時候，並不是每個老師都駕輕就熟很愉快的，老師還是有很大的壓力！（91、9、30，訪談記錄 021210-13）。

實習學校對實習制度的掌握與執行方向直接影響到實習進程之規劃。在本研究中，大愛國小是所市區型小學，學校本身承辦的教育局業務繁多，因此，整個行政系統至為忙碌。雖然大愛國小每年皆有十餘名實習教師，而教務處亦有針對這批「學生教師」規劃簡單的實習計畫（91、8、20 實習計畫文件），但整個計畫偏向形式作業，如要求實習教師每個月寫一篇實習札記交至教務處即是其一。此外，從實習計畫中亦發現在大愛國小中實習輔導教師主要為各年級的學年主任及組長兼級任者，其次則為一年級開學之初，較需人手協助之教師；再者，也有實習教師專門分配於行政部門協助繁重的業務工作。誠如教務主任所言：「這樣的配置是為了勞逸均等及校務推展」（91、8、30 訪教務主任）。執此可知，大愛國小實習輔導教師的產生，並未著力於教學經驗、能力及自主意願等考量，而是在校務運作順暢及勞逸分配之傳統思維下，將實習教師逐一填充於各個需求槽口之中，這適足以理解為何張老師在開學的第一個月即被置入一年級教室實習之原因。

Haymore 和 Kathleen(2001)曾指出，實習教師在有經驗的師傅引導下，從學期開始即可以看到班級的例行事務如何進行，教室組織、班級氣氛及環境等如何建立，並從中學習豐富的班級經營技巧。分析上述張老師之經驗，可以

覺察到學校系統本身並未為實習教師規劃一套完善的實習輔導制度，就行政層面而言，也未適切地選擇具有經驗的教師擔任輔導老師，反倒把實習生丟到一個尚在摸索階段的教師手中，帶給張老師的經驗並不正向。然而，從札記中發現張老師卻能從另一視角出發，衍生同情的理解，例 2 即是張老師的心聲：

例 2：

雖然從一年級教室中未能學習到一套完整有體系、富策略的班級經營技巧，然而卻從中體認到新手帶班的挑戰。我也很敬佩高老師的耐心，讓我發現帶孩子不但要有技巧，也要耐磨（91、9、30 實習札記）。

張老師在一年級實習一個月，雖然經歷了現實的震盪，並且粉碎了對輔導教師所架構的完美圖像，然而其進一步轉換角度來看待這個經驗，從中了解到未來自己成為一名「新手教師」時，可能面臨類似狀況。因此，張老師認為能從一開學就看到一名教師如何奮力地帶領一個班級，即使呈現的是不熟練的班級經營，也是一種難得的學習經驗（91、10、12，實習札記）。

2、缺乏規劃：張老師在一年級實習一個月後，教務處隨後安排其至特殊班⁷跟著李老師⁸實習，鑑於李老師經驗豐富，擔任特殊班教師已多年，張老師滿懷興奮之情，並對未來實習抱持高度期望（91、10、4，實習札記）。然而，李老師儘管在未來八個月將擔任張老師專屬的師傅，不過面對整個實習輔導，竟然毫無計畫與進程，繼而採取過度彈性的態度來引領實習教師，她允許張老師可以到處看別班的上課情況，並認為「多看多學才能進步」（91、11、1，實習札記）。

⁷ 張老師所實習的二年子班是一個身心障礙特殊班，班上有七名學生，其中一名自閉症兒童、一名肢體殘障兒童、四語障及智能不足兒童，還有一名癲癇併有智能不足兒童，班上學生個別差異很大，最令人頭痛的是班上這名自閉症兒童經常會情緒失控。

鑑於這種情形，導致實習教師面對教學情境，經常不知所措，在擷取觀察資訊之後，乏人可以提供檢視及討論的機會，所觀所感所思亦形侷限，對實習的茫然與缺乏隸屬感油然而生。例 3 所述是張老師面對輔導師傅的失望與無耐：

例 3：

在這裡實習的歸屬感很薄弱，輔導老師比較沒有說有一套比較明確的計劃來輔導我，只是叫我多看，常常我不知道自己要做什麼，老師也不知道，這方面真的覺得無所適從。(91、9、30，訪談記錄 021118-22)。

上述例 3 的輔導形式僅僅強調單向的觀摩，缺乏系統反饋與強力對話，可能難以協助實習教師發展實務智慧。此外，只有坐在教室後面觀察師傅如何進行教學，這種方式無法協助教師發展對教學深切的理解，且將促使實習教師缺乏對教學的洞察與創發 (Meijer et al.,2002)。就例 3 所述發現，缺乏系統規劃與綿密互動的實習輔導，容易讓實習教師感覺到自己被視為實習場域中的客人，不僅影響其認知層面之學習，也可能讓他們的社會與心理層面因缺乏歸屬感而處於無助狀態，這些皆不利於培養一個身心健全的未來教師。

3、課程結構：除了如例 3 所述，張老師對於實習輔導教師缺乏輔導規劃感到無所適從之外，在觀察輔導教師的教學過程中，由於李老師所呈現的課程結構缺乏嚴謹綿密的思維及組織，亦引發了實習教師的負面情緒及心理疏離。例 4 反映出張老師在觀察期間的深刻

感受：

例 4：

我覺得負面情緒就是因為我看李老師的教學啊，就覺得跟之前在台北看到的特殊班教學很不一樣，像台北就會落實特殊教育應該怎麼教啊，例如生活適應，時時都是在想辦法讓學生有所進步，可是這邊好像少一點。在課程的安排和教學結構上都比較鬆散，想教什麼就教什麼，沒什麼計劃，孩子學習到的東西也不多。(91、9、30，訪談記錄 021015-25)。

例 4 張老師面對輔導教師課程組織及教學結構鬆散的情況，引發其對照學生時代教學實習與實地觀摩的經驗，兩相對照之下，衝撞出理想與實際的殘酷距離，不滿及負面情緒於焉出現。張老師的經驗，正如 McIntyre 等人(1996)所述，實習提供連結理論和實務的機會，但它也經常加深了兩者之間的鴻溝。故爾，見諸張老師的經驗與學者的論見，研究者認為值得詳加審慮者在於實習應如何架構與實施，才能消弭這道理論與實務之間的鴻溝。

綜合上述，發現實習學校在行政安排上之考量，倘若缺乏從實習教師「學習教學」的核心出發，僅顧及校務運作之順暢，則可能出現類似本研究中張老師的境遇，在缺乏完善規劃的情境下，無法跟隨有經驗且願意投入實習輔導之教師學習；執此，在缺乏有系統的實習課程中，導致實習教師在無法滿足專業需求的狀態下，產生心理疏離的經驗與感受是可理解的。

⁸ 李老師乃一般大學畢業，修習某師院特殊教育學分班畢業後，至大愛國小擔任特殊班教師四年，平時教學認真，但並未主動表態願意擔任輔導教師。因此，首次接任實習輔導教師之際，除了感到驚訝之外，亦不知如何協助實習教師進行學習，在訪談中，李老師尚表示，一來任教特殊班非常辛苦且壓力繁重，二來，自己從無輔導他人之經驗，因此實在無暇再顧及實習教師，她只能按照日常教學方式進行，讓實習教師觀摩，此外，鼓勵實習教師到處看看別人的教學，是她想到的輔導方式(91、10、12 訪李老師)

專論

故爾，研究者認為教育實習既然是師資培育的重要課程，那麼實習學校在規劃實習課程之際更需兢兢業業，以培養未來良師為唯一優位目標，而選擇具有導入專業知能及熱誠之輔導教師，更成為發揮教育實習成效的不二法門。

(二)實習教師與學生之互動經驗

學生在整個實習經驗中，對實習教師具有鮮明的影響地位。學生是除了實習輔導教師之外，與實習教師關係最密切的人，在師生互動中他們直接的回應，會影響實習教師對自己的評價，因此，在整個實習關係架構中，學生佔有重要地位。

曾有學者發現實習教師經常會因為自己本身對身為教師的價值與學生的看法不同，而萌生受傷害的感覺(Furlong & Maynard, 1995)。也有實徵研究發現實習教師認為角色困擾及角色不明確是其最大的實習壓力來源(陳昭曄, 2000; 陳文俊, 2001; 葉兆棋, 2000)，而這些角色困擾有一部份即來自實習教師與學生之互動經驗。由於實習教師的實習身份，導致學生認為他們並非真正的教師，這類認知與區分會反映在師生互動之間，促使實習教師在班級經營方面感到棘手，在師生互動經驗方面容易萌生源自角色定位之挑戰與不適。

上述情形，在本研究中未曾出現，在張老師實習的特教班級中，身心障礙的學生並未敏銳的覺察與區辨實習教師的「教師」身份問題。因此，就角色方面，在師生互動此一層次上，張老師並未感到困擾，其經驗大體是正面的，學生把她當做真正的老師看待。

然而，較需要注意的是在師生互動之中，張老師感到壓力者往往在於繁重且不知如何應對的學生多樣化問題。鑑於實習班級學生屬身心障礙類型，其中涵括的個別差異甚鉅，因此，面對不同學生需有不同的處置、應對、言談、行動方式等，這些必須有豐厚經驗才能順利回應的情境，雖然對未來進入教職具有前哨訓練站的正面意義，然而，不可諱言地仍讓張

老師筋疲力竭。

例 5：

今天利明又在上課之中尖叫不停，他媽媽說這陣子他情緒不穩定；下課時間，麗雅上個廁所不知回來的路，找了老半天才找到；早上來到學校，聰文又忘了昨天才教過的脫鞋子方法；琳琳的媽媽提醒我們要記得叫她喝水；唉！今天總算也有一件高興的事，至少奕彰看到我大聲問好！每天伴著這些身心障礙的孩子們，我總是告訴自己他們個個都是試鍊我的小天使，在實習中有了他們，我才有機會提早學習到未來自己會面臨的各種挑戰，所以雖然每天回到家都全身無力，倒頭就睡，但實習中有了他們，仍讓我體會到身為教師的價值(92、5、15，實習札記)。

在與學生互動的經驗中，從例 5 可以看出實習教師最大的挑戰來自於學生多樣化的問題，在面對這些學生的歧異特質時，必須發展不同的互動模式，其挑戰與困難程度對一個生手而言甚鉅。然而，值得一提的是，張老師能從這些困境中，發展出積極正面的意義，認為唯其愈益富有挑戰，方能更顯教師之重要與價值，故爾，與學生的互動經驗，在張老師的價值信念中，是具有正面意義的。

(三)實習教師與實務社群之互動經驗

人與人之間的關係是多面向、多層次的。在實習關係架構中，雖然輔導教師對張老師而言，存在著期望與現實上的落差，然而並不意謂輔導教師對實習教師沒有產生影響力，張老師從觀察輔導教師的實務知識與教室教學中，其實亦獲致了許多正面的實習經驗，後文會陸續探討。

除了與輔導教師的關係之外，實務社群發揮的影響，諸如教學技巧的傳授、班級管理的分享、師生關係的建立、學習評量的策略以及親師溝通的要點、進修管道的拓展等(91、9、27 訪談記錄；92、3、13 訪談記錄；文件資料)，在透過與校內實務社群的互動中，點點滴滴的

學習都在張老師的實習經驗中形塑了一種正面經驗，尤其是學校訓導主任對張老師而言，發揮了重要他人的角色。例 6 張老師在札記中描述了她的的心情：

例 6：

很感謝主任對我們實習教師的關心及照顧，讓我們在實習之初就能夠很快地了解學校的運作狀況，使一年的實習能夠順利進行。從主任身上除了學得豐富的行政經驗之外，主任還教導我們為人處世最重要的秘訣，那即是謙卑。我發覺在每次與主任談話過後，主任都會跟我們道謝，謝謝我們與他談話，其實，真正要說謝謝的是我們，因為主任不吝於將自己所知滔滔不絕地告訴我們，真正獲得收穫的是我們。然而主任卻認為和我們談話他也獲益良多，這種謙卑的態度與不恥下問的精神很令我佩服。期盼自己在往後的教師生涯中，能像主任一般常保一顆持續學習、不斷進修且謙卑的赤子之心。(92、4、23，實習札記)

例 6 透露的訊息顯示，在學校場域中，除了直屬輔導教師外，其他教師同仁及行政人員等所形構的實務社群，其身教、言教等皆能透過互動的形式，對實習教師發生影響。因此，實務社群的組織若能對實習輔導具有共識及認同，則實習教師從場域中所學將更能擴展，突破追隨單一師傅學習的限制，將實習經驗的觸角延伸至週遭的實務社群網絡之中，俾使實習所學更為豐厚。

(四)實習教師與情境事件互動所衍生之學習經驗

正如前述，實習關係架構應能突破以「人」為範限之框架，拓展至情境或事件的啟發與學習上。資料分析發現，張老師即能對實習場域中各種事件進行反思，並從中衍生新理解，獲致新觀點。例 7 及例 8 分別描述其在經驗學生搬書事件及班級常規處理時，從中獲得的啟迪與省思：

例 7：

開學當天在搬新書時，我觀察到有的班級是實習老師將書搬到教室，有的是請學生去搬，我們班採取的方式是後者。

檢討我們班請學生搬書流程的缺點是：老師派遣搬書的學生太少，導致學生在搬書途中因負擔太重而掉書。我從思考這個事件中學習到下列幾點：1. 老師應了解所搬書目多寡，依學生生理發展可負荷重量來估算所需的搬書學生人數；2. 派遣學生搬書時，老師究竟要在搬書處指導學生搬書，或是在教室管理沒有被分配到搬書工作學生的秩序，要視學生的年級數及當時的狀況而定。大致說來，老師最好帶領學生去搬書，留在教室者，可以請他們看書，並指派幹部管理班級秩序及教室安全。(91、9、3 張老師札記)

例 7 援引張老師在開學當天，看到學生搬教科書，因不堪負荷書籍的重量而掉滿地之事件，所衍生的進一步思考。在例 7 中，影響張老師對搬書一類事件的知識建構與理解，既非來自於輔導老師的教導，也非來自於學校制度的規範；而是從開學之初每位教師必定需要處理的教科書搬運問題出發。在例 7 中，張老師所看到的是普通班一年級的搬書情況，從學生身材過小，導致屢屢掉書的事件(what)，進一步分析出身為教師者可調整採行的其他方式；如：根據教科書重量估算工作學生數、教師臨場指導 等(how)，而做此調整的原因有二：(一)工作量應與學生的生理發展配合、(二)年幼的孩子，較需要教師親自做實際的指導(why)。這一系列的思考，引導張老師從中建構出自己個人對於處理學生搬書之實務知識，並衍生出一個印象深刻的學習經驗。

從上述例 7 再連結到下述例 8，本研究發現張老師針對特定情境事件的細膩觀察與深入檢視所產生的教學理解，亦形構其實習經驗的重要部份。

例 8：

實習這段時間以來，我發現學生常規不好

專論

時，教師要訓話是一件很難的事，訓話不僅要掌握適合的訓話時機，訓話的態度及內容也很重要。訓人要有原因，訓的時候，要言之有物，語句流暢，不能結結巴巴。如果說，老師沒有足夠的原因或理由，就隨便生氣，不僅老師很累，學生也會覺得莫名其妙。「訓話」是一門藝術，而這門藝術，目前我還沒找到竅門。(92、4、25，實習札記)

從上述兩例中，呈顯出實習教師在實習場域中已能突破以「人」為學習中心的關係架構，進而從週遭情境事件中促發學習思維及學習行動，這些事件雖然與人仍脫不了關係，然而，事件本身所賦予的意義已經超越「人」所架構的意義，事件自身對實習的啟示大於事件中的人物角色之影響力。研究者認為這種關係架構的培養與啟發，有助於未來教師對週遭環境的覺察，對於培育一位富有敏覺思維的教學者極為重要。

綜上對於實習教師所經驗到的關係架構之分析，發現除了受限於實習學校之行政安排，張老師無法獲得一位具有輔導經驗與熱誠的師傅，以致在輔導教師缺乏輔導規劃及課程結構鬆散等缺漏下，促使張老師感受到負面經驗外；其他諸如與學生互動、在實務社群及情境事件互動層面上，大體顯示出正面的實習經驗。這同時指陳出實習學校在行政運作上需致力於規劃有系統的實習課程並慎選輔導教師之重要性。

二、實習教師在實習場域中經驗之實習行動

在本研究中張老師主要透過「觀察」及「代課」兩種方式來學習如何成為一名教師，資料分析其經常關注與經驗到的實習行動，大體具有正面意義，唯對「應付策略」一項感受到負面經驗。以下分別探討之：

(一)應付策略

一般而言，教育改革欲對教室內實務行動產生根本性改變是一項漫長且具試驗性之歷程，在其中教師面臨相當大的挑戰；因而有些學校和教師會採取「應付策略」或「上有政策、下有對策」之道，選擇抗拒或迴避的態度來面對教育改革，正如 Cuban(1992)在「課程的變與不變」一文中，揭櫫「任何改革都在教室之外，進不了教室之門」之論見。

本研究中張老師在實習情境中發現學校對於課程改革所持的立場與作法偏向「應付策略」。舉例言之，學校要求實習教師協助製作各項宣導的成果報告，但這些活動卻未實際執行，僅限於書面作業(paper work)。藝術與人文領域之教學活動，學校在正式課表上呈現的是領域名稱，然而實則存在分科教學之實。而總體課程計劃的設計本該由學校課程委員會擬具，卻交由書商代為製作以應付教育局的檢視(92、3、14文件資料)，類似這種為因應教育行政部門交付的政策或任務，發展而出的「應付策略」，確實帶給實習教師相當大的心理震撼，在面臨上述各種實習經驗之際，許多認知衝突於焉衍生。

例 9：

我們不是教孩子要誠實嗎？那為什麼教育者自己竟然可以假裝誠實地做著不誠實的事呢？我不知道當大人們以交差了事的心態應付上級命令時，是不是也同時在教導孩子們這樣的方式呢？(92、4、7 實習札記)

例 9：

從例 9 不難發現實習教師的理想主義正因逢現實的震盪而快速地陷入衝突與被消解的憤懣之中。在執行學校行政交付的任務時，也同時因為理想與實際的衝擊，導致實習教師感受到負面的實習經驗。

(二)教學技巧與教材準備

(二)教學技巧與教材準備

實習教師特別關注透過教學策略和教室組織的學習，嘗試使自己成為一個優良的教師(Furlong & Maynard,1995)。分析張老師的札記發現，她對於有關教學技巧的學習和課程安排等方面的記錄最多，例 10 援引實例說明在整個實習經驗中，張老師較為關注且認為最有收

穫的部分，是在教學技巧的觀摩及教材準備的學習上。

例 10：

我覺得在實習中收穫最多的是教學技巧和教學方式的學習，此外，也知道老師大概會準備哪些教材來上課。像教學技巧以前我會使用紙筆連連看的方式，但是李老師就會根據學生的認知能力調整為實物配對的形式，很值得學習。(92、3、28，實習札記)

從例 10 可以看出張老師在實習歷程中頗為關注「教學技巧的磨練」，重視程序知識的學習。這跟大部份生手教師的情形類似，要在教室中存活下來，首先必須學習一套處理與經營教學的技巧，方能立穩腳步，繼續前進。

(三)班級經營

成功的班級經營是有效教學的基礎，班級經營的良窳也影響師生互動的品質。但對於缺乏教學實戰經驗的實習教師而言，獨力領導一群學生，經常是一場場孤軍奮鬥的苦戰。Haymore 和 Kathleen(2001)曾舉出教室常規和班級經營是實習教師面臨的最大問題。從資料分析發現，這方面的學習也經常受到張老師的關注。

本研究發現張老師在班級經營層次上，除了從一年級高老師那裡體認到耐心的重要外(如上文例 1)，也在特殊班學習到運用多元素材與策略來輔助班級管理。

例 11：

在特殊班中除了口語指令要明確及反複重複外，肢體語言要誇大才能引發學生的好奇，此外，用音樂來引導孩子，可以很快地凝聚他們的注意力，這些班級經營訣竅很受用。(92、6、30，實習札記)

類似例 10 與例 11 之記錄，在張老師的札記中頗常出現，一來顯示出實習教師在真實班級中欲順利存活的兩種重要機制，來自於有效

的教學與成功的班級經營。二來則張顯出本研究實習教師的主要關注在於教學技巧的習得、課程教材的認識以及班級管理的技術。

(四)代課經驗

實習教師進入學校場域時，多數學校會借重這些曾受過教育專業訓練的「外加人力」，協助臨時性代課工作。就張老師的實習經驗，其認為代課對其意義重大，具有正向價值，例 12 爰引其體驗：

例 12：

到別班代課時，深切地感受到不同的教師風格淋漓盡致地展現在其班級氣氛之中，代課給我的經驗一直是正面的，因為我可以從代課的過程中學習到許多教學技巧，培養身為老師帶領一個特教班所須具備的能力，這些學習，單憑觀察者的角色是建立不來的。(91、11、22 實習札記)

不同的教師展現歧異的教學風格，當實習教師進到不同教室時，也接收到不同教室生態的刺激，這些訊息的輸入，突破了直屬師傅班級的框架，也豐富了實習教師的視野，適如張老師所言，是一種正向積極的寶貴經驗。

(五)親師互動

良好的親師互動能促使兒童在學校的認知學習及價值思維，得以在原生家庭中產生延續，提昇學生的學習成效，降低親校之間因為文化與認知差異而生之衝突。然而，由於大學課程中缺乏親師互動的實地臨摹，對實習教師而言，與家長互動是全新的、富挑戰性的任務，執此之故，實習歷程中這部份的經驗尤為重要。

張老師從觀察見習中發現輔導教師與家長互動良好，並從中理解到有效的互動需要教師綿密細緻的觀察與高度適切的表達技巧。

例 13：

專論

當家長來接孩子時，李老師總是能和他們討論孩子的學習情況及情緒反應，並且提醒家長們要帶什麼東西到校來等等。老師輕柔肯定而有耐心的聲調，表現出關懷與尊重，總是能和家長溝通良好，這些態度與技巧值得學習。(92、2、19，實習札記)

在張老師的札記中，呈現出她個人對輔導教師親師互動技巧的肯定，並從中發現李老師在與家長溝通時所掌握的內容、技巧與態度等對自身而言，具有值得學習的正面意涵。

綜上對於張老師所經驗的實習行動之分析，可以發現除了「應付策略」帶來較為負面的經驗與意義之外，其他諸如教學技巧與教材準備、班級經營、親師互動以及代課經驗等，大體而言，對實習皆具有正面的意義與學習價值。不過在解析上述經驗時，研究者也發現，張老師的關注與學習偏向於技術理性的層次，侷限在「how」與「what」的學習，較缺乏對教育實際的背後意義進行「why」的質疑與探討，也忽略了教師信念、教學假設及教育哲學等方面的深入思維。進而究之，這可能與輔導師傅本身缺乏一套引導實習教師學習的專門知識、沒有提供明確輔導方案，且未能針對教學與實習教師開展對話，形成批判夥伴(critical friends)等因素有關。以此觀之，在本研究中，張老師的實習經驗仍未脫傳統上注重「提供教學技術的練習機會」之實習形式，在專業學習的成長上亦形受限；正如她在訪談中表示「實習中覺得自己好像並沒有什麼特別的改變，不過，在教學技巧和教學方式上倒有些收穫」(92、10、13，訪談札記)。

上述發現，值得未來教育實習進一步深思，實習之目的並非在複製實習教師成為輔導教師的另一個技術模板。因此，有關於教師價值、教育哲學、教師信念乃至教學倫理方面的課題，應被充份地納入實習歷程中加以理解、批判與澄清，促使未來教師能超越教學技術，負起教育專業的倫理責任。

三、實習教師針對特定行動經驗之反思

實習教師在實習歷程中，對於觀察所得及親身經歷之反省，形塑成為實習經驗的重要部分。Walter(1999)指出，準教師必須培養的五項特質為：反省實務以求改善、團隊合作、探究教學知識、以學生為中心、強調多元與公平。這同時說明實習教師對實習所學進行經驗的反芻與省思，是實習階段中重要的學習歷程之一，透過反省，促使教學中的對、錯、正當與否等得以湧現，破除識而不見、覺而不察的教學慣性與迷思，這種省思功夫的琢磨對實習教師專業成長而言，至為重要。

分析發現張老師的反省面向大體集中於輔導教師的教學技術、自己個人實地教學的技巧(諸如：教材呈現、時間控制、用語明晰度)，此外，尚涵括班級經營、師生互動的觀察所得等。

(一)關於教學技巧之反思

在師資培育課程中，有關於「教學理論與實際」的學習列為必修，準教師們應對教學理論、教學策略及教學科技等深入了解，並培養運用多元策略的能力，因應各種學習風格歧異之學生需求，以提昇其學習成效。研究發現，張老師個人對於教學技巧除了不斷透過見習過程加以學習之外，尚能針對自己個人在教學之中的表現，進行反思，以求改善。例 14 與例 15 分別引張老師在兩篇札記中對於自己實際進行教學的反思：

例 14：

這堂課覺得自己教得不好的原因，是指導語不夠明確。本次教學由於慌張與教學步驟不清楚，帶給我許多挫折感。(92、5、23，實習札記)

例 15：

此次教學仍有待改進的部分，如下：

1. 仍然無法有效制止上課自行離開座位的奕華。
2. 沒有發現上課不專心、愛說話的學生缺乏學習動機，並提供有變化的教學活動。
3. 對於程度較好的學生，應提供較深入的教材滿足其學習。(92、3、13，實習札記)

上述兩例張老師主要的反思焦點均置於特定教學技巧之檢視，這類反思可以提供實習教師反芻個人的教學方式，避免教而不覺，覺而不察，察而不思。因此，在這類反思經驗的累積下，實習教師有許多前車之鑑可以提醒自己不再重蹈覆轍。

(二)關於班級經營之反思

班級經營成功與否不僅關係著教學效能的良莠，而且對實習教師或生手教師而言，更關係到他們是否能在充斥著各種挑戰的教室生活中，順利度過「求生期」(Furlong & Maynard, 1995)。因此，有關班級經營的學習及學生管理的策略等，通常成為生手教師最為關注的焦點。而這類關注也成為張老師反思的來源之一。

資料分析發現張老師除了會透過見習學習輔導教師的班級經營策略外，尚能進一步針對輔導教師的班級經營進行反思，這類情況在特殊班級中尤以教師對兒童生活能力的指導為多。舉例言之，張老師發現輔導教師為了求速度及效率，經常自行動手完成原本是學生分配到的打掃工作，對於這類情況，張老師認為反倒剝奪了學生的學習機會。

例 16：

許多簡單的打掃工作，雖然老師做起來比指派學生做來得迅速簡單，然而，老師倘若事必躬親，平時沒有要求學生做這些打掃工作，不但老師會很辛苦，學生的生活技能也無法慢慢進步，對學生來說毫無幫助。(92、5、1，實習札記)

在此比較弔詭的部份在於，從教室觀察中發現即使張老師在例 16 中提出了她個人對輔導教師班級經營方式的修正，然而在輔導教師的要求下，張老師於實際進行班級管理時，卻仍隱藏住自己的想法，遵循原班既有的運作方式，於是，由老師代替學生從事打掃工作的情形依然持續在實習班級之中(92、5、15；92、6、10 觀察記錄)。在研究者對此情形不解而訪談張老師時，她表示原因之一在於，雖然自己並不認同輔導教師直接幫學生完成工作之作法，但基於輔導教師乃是班級中的主人，因此，即使在思考及作法上有所衝突，仍願意尊重輔導教師的方式。原因之二則是輔導教師負有評鑑實習教師之權責，因此，張老師期望自己能與輔導教師維持和諧的師徒關係。盱衡上述情形，一則顯示出實習輔導中既存著權力階層的不平等關係，二則也呼應了 Furlong 和 Maynard(1995)所述：當實習教師從理想主義進入個人求生(personal survival)階段，在面臨真實的教室情境時，他們的理想主義會快速的消褪，「求生」意謂他們必須去察覺(detect)和適應輔導教師的一貫風格與期望，特別是在「教室控制」的形式方面。

因此，從本研究約略知悉實習教師對班級經營的反思乃基於其自身之教學信念與理想色彩，即使這類反思無法在實習情境中落實與實踐，但卻透過札記的書寫與記錄，成為重要的實習經驗，也從中超越輔導教師的形式，建構出實習教師個人的班級經營概念。

(三)關於師生互動之反思

師生互動包括教師與學生之互動，以及學生同儕之間的互動。師生互動提供了學生一個經由社會建構從事學習的空間，良好的師生互動不僅有利於提昇學習成效，更能創發一個相互尊重及富安全感的民主教室。

在師生互動方面，發現張老師能從見習與觀察過程中，敏銳地發現班上的弱勢學生，或具有特殊習性不受歡迎的兒童等，易遭其他同儕排斥，久而久之形同團體中的邊緣人，班級

專論

中的客人。下例從張老師個人深刻的反思中，可以發現她對這些學生的注意與關懷：

例 17：

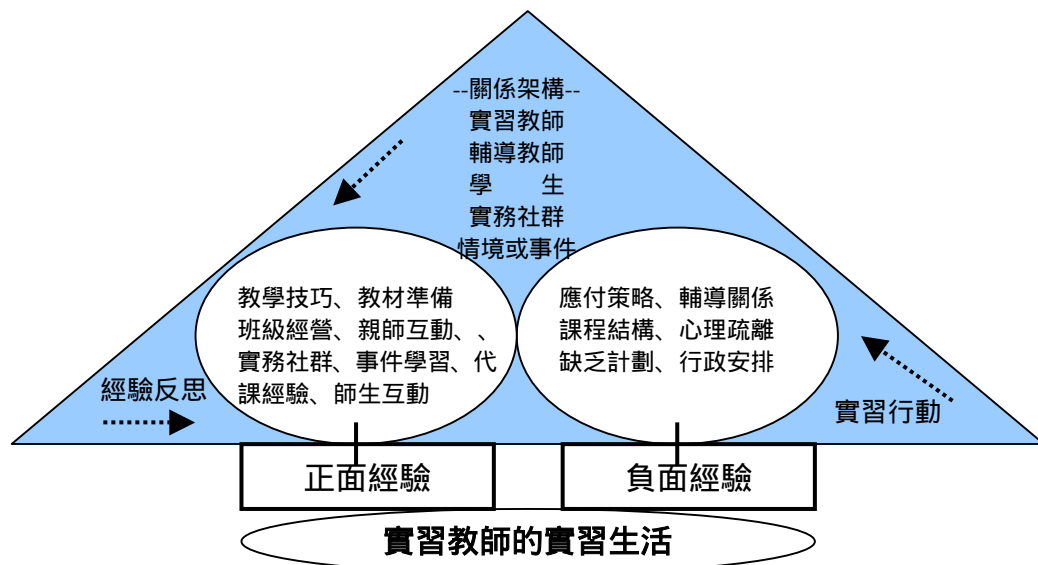
班級裡的特殊人物，如：遲到大王、小髒鬼、做起事來慢吞吞的人，總會惹來同學的討厭與排擠。這時候，如果老師接納這些孩子，對這些孩子持關愛與尊重的態度，學生也會跟著老師做；倘若老師表現出輕視嫌物這些孩子的態度，則整班學生也會跟著排擠這些孩子，那麼，這些孩子的行為不但無法改進，甚至會影響孩子一輩子的人格發展，老師扮演的角色相當重要啊！（92、3、26，實習札記）

例 17 的反思經驗，透露出張老師對學生主體的關懷與尊重，尤其面對同儕之間相互排擠之際，主張教師應以身作則，體行對學生的公平對待與關懷輔導之信念。

類似例 17 這類有關於學生人格發展及社會關係的知識與反思，根據資料分析結果，在整個實習經驗中較少出現，主要可能係因張老師的實習歷程大體聚焦於技術理性層次；而欲

需要實習場域中具有反思能力的師傅加以引導與對話，而且這些對話是將焦點放在實習教師的教學意象(image)上，進而透過反思與批判重構這些意象，使教學中不一致和矛盾的問題本質浮現出來(Talvitie et al., 2000)。如此，才能引導實習教師超越工具思維，真正去探究和質疑教室中既存的結構或教學中既定的假設。歸納本研究，研究者發現輔導師傅在這方面顯得較為不足與匱乏。

歸納上述，發現實習教師透過觀察或針對自己個人的行動經驗進行反思時，主要聚焦於教學技術或班級經營、實體教材等框架。但是需注意的是這類對於技術理性的過度關注與需求容易遭遇學習高原。正如 Calderhead(1988)發現實習教師的反省普遍是趨於表面化、粗略的、偏向實用主義的，因此，實習教師也很快地會在專業學習中達到高原期(plateau)。從資料分析中，覺察到張老師針對自己實習行動的反省亦反映出類似現象，其大部分的反省多集中於與教學技巧、教室管理及教材準備等實用取向有關之事件上，較少涉及教育信念、教學假設與學生知識等方面之反省。



突破技術理性，發展實際理解及批判省思，則

圖 2、實習經驗架構圖

【註：圖中 代表主軸之間相互影響，具有交互作用；而|代表隸屬，如教學技巧為正面經驗。】

綜觀本研究對實習教師的實習經驗所進行之解析，根據歸納所得，繪製張老師實習經驗架構圖如圖 2。從圖示中呈顯出張老師的實習生活中正、負面經驗並存，而架構整個實習經驗的三大主軸則分屬關係架構、實習行動及經驗反思三者；且三者之間並非個自獨立，不相隸屬，而是具有交相互動之關係。舉例言之，經驗反思乃針對關係架構及實習行動等所做之反省，而實習行動也交織於實習場域中各種關係架構所綑合之情境中。

對照圖 2，並綜合本研究的討論，研究者發現張老師雖然在整個實習歷程中，有許多正面的學習經驗，促其在技巧及認知等層面上建立了成為教師之基礎。但另一方面，其卻也在一個缺乏嚴謹規劃的實習課程中，遭遇理想與實際的落差，誠如張老師所言：「實習後不覺得自己有什麼改變」(92、6、20，訪談記錄)，繼此可見，實習經驗對她個人專業成長的引導亦顯侷限。McIntyre 等人(1996)曾提出阻撓實習成效的原因有五：(一)教育實習缺乏對輔導教師及實習場地進行品質控制，(二)輔導教師及實習教師之間經常對實習缺乏共同目標，(三)實習教師僅透過其有限的認知基模去理解教室實務，故經常不知道要看什麼？如何詮釋所見？最後導致所學有限，(四)實習教師所觀察到的教室實務與大學理論所學有所出入，因而質疑大學理論及教室觀察的價值，(五)缺乏多元文化的教室實習場域。對照上述學者的分析及本研究實習教師之實習經驗，可以發現到張老師至少經歷到原因(一)、(二)及(三)的限制，而且在實習中，即使是正面經驗，亦多屬技術理性層次之學習，除了缺乏對技術蘊義的理解與批判外，也未見從實習歷程中，發展出對於道德或倫理等進行批判反省之能力，故爾，其專業成長部份自然受限。

綜合而言，本研究主要透過對實習教師實習經驗之解析，揭露實習教師在實習場域中的真實經驗是正、負面並存的。在研究中，諸如實習學校在行政安排上未以實習教師的受教權益為優位、輔導教師對實習缺乏規劃以及課程結

構鬆散等，皆導致實習過程未能精緻，且實習教師心理疏離，張顯出實習中的負面經驗。此外，學校行政系統慣常使用的應付策略，也交織滲入負面經驗的一隅。這些經驗帶給實習教師的影響可能是專業知能的受限及心理滿足的匱乏，對於未來教師專業能力之培養與心理情緒之涵融所生之消極作用，值得慎加注意。

此外，舉凡師生互動、教學技巧、教材準備、班級經營、親師互動、實務社群、事件學習及代課經驗等，皆形塑實習歷程中的正面經驗，發展實習教師的基礎教學知能。然而，值得注意的是這些經驗多數未能超越技術及工具理性的層次，進入更具批判的、道德的及倫理的教學思維層面，進而反芻個人的教育哲學與教學實踐。研究者深切認為對於尚未進入教育職場，仍處於學習教學階段的實習教師而言，即使能熟練教學技術的學習，但無法從實習歷程中透過批判性省思，檢視或澄清足以引導教師教學行動的教師信念或教育假設，進而加以協調或修正，為成為未來良師做好預備，仍屬可惜。

伍、結論與建議

一、結論

根據上述分析結果，研究者歸納結論如下：

(一)在實習歷程中，實習教師與輔導教師、學生、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。

(二)實習歷程中實習經驗之意義有其正、負面之分，正面經驗多屬教材、教學、班級經營及親師互動等技術理性層次之關注；而負面經驗大體與輔導師傅及學校行政對於教育實習欠缺清晰概念及完善規劃有關。

(三)實習教師的實習行動主要聚焦於技術

專論

理性層次，導致其經驗反思也大體以此範圍為框架，無法進一步發展詮釋的及批判的反省能力。

(四)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。

二、建議

研究者根據整體分析，針對教育實習提出個人建議如下：

(一)在制度方面

實習制度的哲學與假設宜超越儀式化之思維，以真正落實實習教師增權賦能為宜，復從制度層面著手，擬具一套選擇良好實習學校及實習輔導教師之規準，以尊重實習教師之主體需求，保障實習教師之學習權益。

(二)在實習學校方面

1 學校行政及實習輔導教師宜審慎規劃輔導進程，與實習教師透過討論、對話進行修正或調整。

2 考量酌減實習輔導教師之課務及行政工作等，以確保其有餘力兼顧實習輔導及原班級務與教學。

3 組織教育實習輔導社群，發展輔導教師遴聘辦法，超越酬傭或校務運作思維，選擇具有優質教學經驗、能力及自主意願者，引導實習教師專業成長。

(三)在實習輔導教師方面

實習輔導教師需要專業成長，以提昇自己導入實習教師的專門知識，於輔導進程的實踐之中，適時提供挑戰、實作及信念澄清的機會。

(四)在師資培育機構方面

實習輔導教授須透過主動、積極、敏覺的方式，察覺實習學校所提供的輔導方案，以植基於實習教師的專業成長為基礎，和實習學校建立共識，營造有利於實習輔導之積極認同。

(五)在實習教師本身方面

1、實習教師應培養主動發聲的勇氣與能力，面對不合宜的輔導情境，主動提出協商、要求修正或共同解構再建構新的輔導機制。

2、實習教師需要更多覺知(awareness)去解析自己個人的實習經驗，札記的書寫是可行的方式之一。

參考文獻

- 王錦鴻(2004)。一位國民小學特殊班實習教師實務知識之研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 石凱茹(2003)。個人因素與實習情境因素對國小實習教師專業社會化及任教意願之影響—以大學教育學程實習教師為例。國立中正大學勞工研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 何妤珩(2004)。國小實習教師實務知識發展之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 吳芝儀、李奉儒譯 (1995)。M. Q. Patton 著，質的評鑑與研究(Qualitative evaluation and research methods)。台北：桂冠。
- 李書虹(2003)。敘說實習教師之實地經驗。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 周明菁(2002)。在分化與統整中擺盪--國民中學實習教師生涯探索研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林桂香(2003)。國小實習教師與實習輔導教師互動衝突之研究。國立新竹師範學院輔導教學碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 洪秋璋(2004)。國小實習教師專業發展需求與實習輔導制度之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 洪慧蓉(1998)。國小實習教師的情緒心理與調適策略之研究--兩位實習教師的個案研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張春興(1989)。張氏心理學辭典。台北：東華書局。
- 教育部(2003)。師資培育法。2003年11月18日，取自 <http://www.edu.tw/>
- 陳文俊(2001)。國民小學實習教師工作壓力與因應策略之研究。高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳昭曄(2000)。國民中學實習教師教師思考之研究—師範大學與教育學程畢業生之比較。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳惠君(2002)。高雄縣市國民中學實習教師工作困擾與輔導需求之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳雯宜(2002)。國民中學實習教師教學實習輔導之個案研究--以公民與道德科為例。國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文，未出版，台北市。
- 陳鼎元(2004)。以後現代教育哲學的觀點探討科學實習教師在資優環境下之專業成長表現：個案研究。國立台灣大學化學研究所碩士論文，未出版，台北市。

專論

- 陳麗穎(2001)。特殊教育實習教師實務知識之研究。國立台北師範學院特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 黃光雄(2003)。實習教師效能感與工作壓力之相關研究。國立政治大學學校行政碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 黃婉萍(1998)。新實習輔導制度下國小實習輔導教師角色與實習教師專業發展之探討。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 葉兆棋(2000)。國民小學實習教師工作壓力與因應方式之研究。台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 歐用生(1996)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 蔡怡智(2004)。輔導國小實習教師數學教學之個案研究。國立台北師範學院數理教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- Calderhead, J. (1988). **Teachers' professional learning**. NY: The Falmer Press.
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. In P. W. Jacson (Ed.), **Handbook of research on curriculum** (pp.216-247). NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). **Experience and education**. NY: Collier Books.
- Estoal, E. (2003). Hope as work: Student teachers constructing their narrative identities. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 47(2), 181-203.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). **Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge**. NY: Routledge.
- Haymore, S. J., & Kathleen, W. (2001). Student and Cooperating Teacher: Contrasting Experiences in Teacher Preparation Programs. **Action in Teacher Education**, 23(3), 54-65.
- Heung-Ling, Y. (2003). Mentoring student-teacher case studies. **Early Child Development and Care**, 173(1), 33-41.
- McIntyre, D. J. (1983). **Field experiences in teacher education: From student to teacher**. Washington, DC: Foundation for Excellence in Teacher Education and ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- McIntyre, D. J., Byrd, D. M., & Foxx, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula, T. J. Buttery., & E. Guyton. (Eds.), **Handbook of research on Teacher Education** (pp.171-193). NY: Macmillan.
- Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' knowledge? **Journal of Teacher Education**, 53(5), 406-419.
- Talvitie, U., Peltokallio, L., & Mannisto, P. (2000). Student teachers' views about their relationships with

university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 44(1), 79-88.

Templeton, M. F. (1994). **A case study of mentoring process in the student teaching component of one elementary preservice teacher education program**. Unpublished doctoral dissertation, University of Microfilms International.

Walter, K. H. (1999). Changing roles of teacher education students. **Peabody Journal of Education**, 75(3), 95-108.

Analyzing the experiences of practicum of a student teacher from an elementary school

Shu-Mei Hsu

The purposes of this study were to expose the positive and negative experiences of practicum that the student teacher experienced in the practicum field and to provide some recommendations for practicum. Qualitative approaches with participant observation, interviews, journals, and document analyses were employed to collect data. The main findings of this study were as follows:

1. The experiences of practicum were composed of three interactive domains in the practicum process. These domains included: (1) the relationship frame shaped by the student teacher, the mentor, the communities of practice and the events embedded in the situation, (2) the actions of practicum that the student teacher experienced, (3) the reflections on the experiences of practicum.

2. There were positive and negative experiences in the practicum process. The positive experiences were mostly related to the concern of technique-reason that embraced teaching, teaching materials, classroom management and teacher-parent interaction. The negative experiences were mainly derived from when the mentor and the administrators didn't comprehend the concepts of practicum and lacked a perfect plan for the student teacher.

3. The actions of practicum generally focused on the technique-reason dimension, which meant the student teacher's reflections about these actions were confined to that dimension and lacked interpretative and critical reflections.

4. The reflective contents about practicum mostly centralized some pragmatic events such as teaching strategies, classroom management, and teacher-student interaction. The student teacher didn't reflect on teaching belief, the hypotheses of curriculum, the ethics of teaching and the knowledge of students in this study.

According to the conclusions, some recommendations were offered to practicum in the future.

Keywords: practicum, student teacher, the experiences of practicum

Principal, Chao-Yang Elementary School