

台灣地區新師資教育工作者——實習 輔導教師制度之研究

顏 慶 祥

【本文提要】

1995年台灣制定並公布《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法》，確立以一年的「教育實習」達成師資培育管道開放後，教師素質提升的要求。該項新制並且確立實習教師的地位與職責，以及有繼續接受教育與指導的學習規定。這一年的輔導單位，除原師資培育機構負有督導實習之責外，另一重要輔導與評鑑單位即是中小學校教育實習機構。而在中小學校進行教育實習的過程中，其中扮演重要輔導角色，常成為實習教師求助與學習對象的「實習輔導教師」，雖在法令上明文規定實習輔導教師的功能與職責，但是對於如何甄選出優秀的中小學教師擔任此職務，又培育或訓練的課程與教學模式如何，甚至運用何種策略輔導實習教師，是否需要對實習輔導教師進行評鑑，關切其專業發展的過程等重要議題，台灣均處於摸索嘗試階段，尚未建立一套制度，而此制度卻攸關我國教師品質的提昇。因此，本研究以文獻分析、座談會、問卷調查等方法，進行台灣新制實習輔導教師的調查研究。研究的問題主要為實習輔導教師的甄選、培育、輔導策略、鼓勵措施與評鑑；並依研究結果作成實習輔導教師制度規畫的建議。

關鍵詞：實習輔導教師、實習教師、教育實習、甄選方式、培育課程、輔導策略、專業發展、評鑑模式

壹、前言

依照台灣地區最近的師資培育辦法，教師教育制度係採取多元化的培育政策，將職前培育之責賦予師範校院、設有教育院系所及教育學程之大學，並確立實習教師有繼續接受教育與指導的學習過程。同時，依現行的教育實習辦法規定，實習教師必須在教育實習機構進行長達一年的實習。由於實習教師階段處於「轉型期震憾」，對於教學環境生疏，又難將師資培育機構所習得的觀念與技巧轉化於實際的教學，遂造成理想與實際之間的差距。實習教師面對此「現實的震憾」，產生無力感與許多困擾，急需一支援系統，適切協助實習教師的專業成長。一般而言，這段期間實習機構會指派實習輔導教師協助實習教師進行「現場」的教學、導師以及行政的學習工作。因為兩者朝夕相處，接觸最為密切，因此對於實習教師的觀念、態度以及教育專業知能的養成，影響深遠。實習教師在一年的實習過程中，往往經歷了蜜月期、挫折期、危機期和擺盪期，陪伴實習教師走過酸甜苦辣實習生活的人正是實習輔導教師。毋怪乎英美國家的教育實習制度將實習輔導教師稱為「良師」或「師父」(mentor)。直言之，實習輔導教師也是一位教師教育工作者。

台灣地區面對此一新的教師教育制度，對於另一教師教育工作者－實習輔導教師，卻缺乏制度上的設計，以致問題叢生，師資教育的素質大打折扣。本文即以文獻分析、問卷調查以及座談會探討台灣地區新世紀的實習輔導教師制度。

貳、實習輔導教師面臨的問題

實習輔導教師，英文採用 Mentor 一詞，意為良師。Mentor 一詞出自西元前八百年荷馬(Homer)的奧德賽(Odyssey)中，描述伊色嘉(Ithaca)國王奧德賽在特洛依戰爭(Trojan Wars)前，將產業與兒子交由一位忠實可信任的朋友曼托(Mentor)，希望曼托能教育並輔佐兒子繼承其產業。這位忠實伙伴的名字 Mentor 便成為「良師」的代名詞(江雪齡 1989；黃淑玲，1997a；Carruthers, 1993)。良師(Mentor)的概念早已廣泛運用於醫護界、工商業，現在良師的概念應用在教育實習上，係指「能夠針對實習教師提供有系統、有計畫的協助、支持或評量之實習學校資深優良教師而言」(張德銳，1996，43)。我國《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法》(以下一律簡稱為《教育實習辦法》)將 Mentor 解釋為「實習輔導教師」。《教育實習辦法》第二十三條：「實習教師應在教育實習機構，由實習輔導教師指導下，從事教育實習。」(教育部中等教育司編，1998a)。

準此，實習輔導教師在實習教師實習的一年中，具有實習教師專業社會化的決定性

影響；實習輔導教師可說是實習教師的師父，扮演著教練、顧問、諮商者、視導者、合作學習者和促進者等多重角色，也擔負著師資培育的責任（歐用生，民 85；Brooks & Skies, 1997）。蕭月穗(1996)指出實習輔導教師扮演著四種角色：診斷師傅、諮詢師傅、專業化師傅及友伴師傅。黃淑玲(1997a)研究英國實習輔導教師制度發現，實習輔導教師具六種角色：教學的示範者、同儕的督導者、資源的提供者、專業發展的促進者、精神的支持者、發展的評量者等。E.M. Anderson & A.L. Shannon (1995)認為實習輔導教師是實習教師的教學示範者、情感支持者、精神鼓舞、諮商輔導者以及亦師亦友。由上可知，實習輔導教師在整個教育實習過程中，扮演著相當重要的角色。雖說「師父領進門，修行在個人」，但研究者以為一年的教育實習結束之後，實習教師將會抱持怎樣的教育理想與信念，對於教師工作所應具有的專業知能、專業精神與態度習得多少，實習輔導教師對實習教師的影響很難排除。直言之，實習輔導教師也是一位師資培育工作者。

惟研究者以為現行的教育實習辦法中，僅規定實習輔導教師的資格必須具備三年以上的教學與導師經驗，且要有意願、有能力輔導實習教師（《教育實習辦法》第十九條），至於如何甄選符合上述條件的優秀實習輔導教師，如何提高其意願，以及對實習輔導教師的培訓、獎勵、評鑑措施，都付之闕如，教育實習的品質自然要大打折扣，加以多元化師資培育政策實施以降，大多數中小學校對於新制教育實習所知至為有限，如此一來，師資培育的成效難免受到質疑。為此，實有必要針對實習輔導教師制度實施後的問題與改進意見進行探討。

根據研究者為瞭解我國實習輔導教師的現況與問題，分別於臺北、臺中與臺東舉辦三場座談會，發現目前擔任中小學校的實習輔導教師的困擾與問題如下：

一、擔任實習輔導教師的意願不高

目前台灣地區對於實習輔導教師的甄選，通常是由校長或教務主任所指派，當事人或許有能力但不一定有意願。有些實習輔導教師反應，他們根本不了解新制教育實習的內涵，以及應該如何輔導、帶領實習教師，易言之，對於實習輔導教師的角色、職責，可謂模糊不清。正因為對新制教育實習所知不多，大多數的中小學教師對於擔任實習輔導教師的主動意願並不高，與會的校長、主任以及教師甚且反應有部份實習輔導教師心存抗拒。

時間不足也是實習輔導教師參與意願不高的主要因素。擔任實習輔導教師需要時間與實習教師討論課程問題、觀察教學、計畫教學，也需要時間與學校其他同事溝通、討論實習教師的教學問題及協調課程等。因此，有些教師不願從事實習輔導工作，學校只好強迫教師擔任實習輔導教師。而對於擔任實習輔導教師心存抗拒者，就有可能讓實習

教師「放牛吃草」、甚至「自生自滅」，也有可能將實習教師視為「廉價勞工」，供其減輕教學重擔的助手。這種情形對於初出校門的實習教師的專業認知，有著不當的影響，致有1998年5月中旬的一千五百多名來自台灣十餘所大學教育學程的學生、實習教師，在教育部前靜坐抗議實習教師定位不明以及要求確保有品質的教育實習過程等問題。無怪乎英國皇家督學的報告發現（黃淑玲，1997a；DES, 1991），英國中小學校在選擇由誰擔任實習輔導教師時，並非選擇最優秀、最有經驗的教師，而是以有意願參與實習輔導工作的教師為主。

二、研習與培訓課程不足

擔任實習輔導教師者認為研習活動不足、匆忙也不夠深入，因此，希望有充分的時間和機會接受擔任此一角色所需知能的培訓課程或參加有關的研習活動。除了實習輔導教師的培訓課程，座談會上的教師大多表示對於實習輔導教師的進修課程也同等重要，如此，才能不斷增進輔導實習教師的能力。根據李奉儒、蘇永明和黃淑玲(1998)以及Dart & Drake (1993)、McCulloch(1994)等的研究，實習輔導教師若能擁有足夠的輔導時間和完整的培訓課程，才能確保以學校為基礎的師資培育制度俱有成效。江雪齡((1996)比較英、美兩國良師制度，即強調實習輔導教師訓練課程的重要性。實習輔導教師訓練如果不足，教育實習的成效將受到影響。

三、缺乏誘因與評鑑措施

大多數小學組織規模小，教師的工作負荷量大，若不給予持續性的支持，無法承受來自師資培育工作的額外負擔。我國對於實習輔導教師目前並沒有相關的獎勵制度，以鼓勵中小學教師擔任實習輔導教師。正因為目前沒有相關的獎勵制度，擔任實習教師大多由學校行政主管央求或指派學校的教師為之，是以，實習輔導教師是否稱職，當然少有學校會針對實習輔導教師實施評鑑的工作。

四、教學與班級經營的困擾

一般而言，教師通常喜歡單獨教學，因而在教育實習的第一學期，由於實習教師的介入，對有些實習輔導教師來說可能是一種威脅與困擾，同時也擾亂原有正常的教室情境。甚者，實習輔導教師對於實習教師與班級學生之間的互動方式，產生妒嫉和不舒服(Jacques, 1995)。再者，教師難以對自己被觀察的教學做討論，特別是解釋活動背後的意義時，顯得十分困難。此外，實習輔導教師兼負教導學生與指導實習教師的雙重角色，當學生利益與實習教師利益不一致時，即會產生角色衝突的現象。

此外，多數的教學活動是在封閉的教室情境中進行，教學活動具有高度的隱私性，在此教學情境中採行實習輔導教師制度，可能產生兩種問題；一是「宰制」的問題，實習輔導教師主導實習教師一切教學活動，同時具有評鑑實習教師的權力，若實習輔導教

師不能以同儕平等的態度對待實習教師，實習輔導過程可能發生實習輔導教師一味的要求實習教師接受其信念、價值、建議，因而無法培育實習教師成為反省的實踐者，同時，在未訂定共同的實習輔導方法及評鑑準則下，實習輔導教師也有可能以評鑑為手段，使得實習教師淪為教師的助手。另一個則是「複製」的問題，大多的實習輔導教師制度是「一對一」的關係，在此情況下，實習輔導教師錯誤的價值信念，極可能「複製」給實習教師，實習教師在無其他檢視系統的情況下，可能將錯誤的價值信念奉為主臬而深信不疑。

實習教師與實習輔導教師的教學風格與管教方式不一，也是實習輔導教師的困擾之一。加以部份家長認為有實習教師的班級，學生容易淪為被實驗的「白老鼠」，成績也會受到不好的影響，因此產生反彈的言辭，特別是有升學壓力的中學生的家長，更容易以此質問校長與教師，如此一來也造成實習輔導教師的困擾。

五、學校行政理念與支援的問題：

並非所有的中小學校都願意提供場地與資源，作為師資培育的機構。對學校及校長而言，他們認為學校的主要目的與責任是教導學生而非培育師資，實習教師進入學校之後，將破壞原有學校的秩序，也擾亂了原有正常的教室情境。此外，學校校長與教師可能不了解師資培育方案的內涵、原則及任務，對於實習教師可能無法發揮諮詢協助的功能。

叁、實習輔導教師的相關理論與研究

針對上述發現的問題，研究者分從實習輔導教師的甄選、培育、輔導以及鼓勵與評鑑措施等有關理論與研究加以探討。

一、甄選

實習輔導教師既是整體教育實習成敗的關鍵人物，如何謹慎甄選優良教師擔任實習輔導教師，則成為教育實習順利進行的第一道關卡。《教育實習辦法》第十七條規定：「在教育實習機構擔任實習輔導教師者，以合格教師為限。……實習輔導教師由教育實習機構遴選，薦送師資培育機構；其遴選原則：一、有能力輔導實習教師者。二、有意願輔導實習教師者。三、具有教學三年以上及擔任導師三年以上之經驗者。」由此規定可明顯看出，三項甄選條件都有很大的彈性與空間給予教育實習機構自行決定如何選出該校的優良教師以擔任實習輔導教師。然而各校在甄選時，由誰選、如何選、如何界定「有能力」與「有意願」？三年經驗是否適宜、科任（或專任）教學經驗的考量呢？這些不可避免的都需要列入考慮。陳奎熹(1995；1996)將實習輔導教師的甄選標準歸納成四項：

1. 基本資格：為合格教師，具備兩三年教學經驗並有優異表現；
2. 人格特質：具教育熱忱，能與人共事與合作，有自我成長的意願；
3. 知識基礎：豐富的學科知識，瞭解學校行政與教育現況和趨勢；
4. 專業能力：具觀察、示範教學能力，能適時提供支持與建議，協助實習教師專業成長。

楊思偉(1997)研究日本實習輔導教師制度發現，日本的實習輔導教師通常是由校長從教師中任命，必要時或由副校長（教頭）、專兼任講師（囑託員）中任命。值得重視的是，日文中的囑託員意指由退休之校長、教師中聘回學校，以一年聘約從事實習輔導教師工作或擔任代課教師。至於實習輔導教師的理想特質與條件，並無特別的規定或限制。根據楊思偉(1997, 55)的實地訪問，其原因在於日本教師的素質基本上頗為優異，能被任命為實習輔導教師者，都是資深優良教師，因此都有能力擔任實習輔導教師的工作。不過，該研究仍根據日本兩位學者牧昌見、天竺的研究，歸納日本實習輔導教師實習輔導教師的理想特質為「具有學科與班級經營等專業指導能力，並能充分理解初任者教師心理，能妥善推動初任者研修制度之教師。」。

V. Brooks & P. Sikes (1997)認為要界定優秀的實習輔導教師是相當棘手的事，有其主觀性和環境脈絡的考量。不過還是提出：1. 人際關係的能力非常重要；2. 要有一套教與學的信念與哲學；3. 對於教學與教育能採取批判、反省以及探究為取向的態度。B. Field(1994)指出實習輔導教師需要具有1. 瞭解不同學生學習型態和處理個別差異的能力；2. 示範高標準的專業行為；3. 參與及組織實習指導教師、實習教師和實習輔導教師此一團隊的能力；4. 俱備形成性評量與總結性評量的能力；5. 熟悉整個學校組織及其運作。

綜合以上學者的研究，可歸納出甄選實習輔導教師時，可考量其教育專業背景、教育實務經驗、人格特質與輔導能力。

二、培訓

實習輔導教師在輔導實習教師前應接受專業培訓以充分發揮輔導實習教師的功能，而培訓課程應審慎安排，才能使實習輔導教師勝任愉快。

英國的師資培育觀點重視由實務經驗以涵育良師批判反省的能力，將教育實習當作教育實踐理性開展的實務經驗（王秋絨，1994，45）。黃淑玲(1997a；1997b)指出英國實習輔導教師除了接受一般教師的在職訓練外，需要加強教學演示、教學觀察與分析、指導教學訓練，同時須研讀實習教師社會化理論、有效的教學及視導技巧，接受輔導與溝通、問題解決技巧的訓練，並培養批判反省能力。

美國各州的實習輔導教師訓練方式不盡相同，一般是由各學區實習輔導教師制度負責人召集實習輔導教師開會，參與受訓與開會的人員包括了校長、實習輔導教師、大學

實習指導教師及實習教師。訓練的內容計有瞭解實習教師的需要與特質、成人的學習理論、會議的技巧、觀察的技術、如何提供有建設性的建議等(江雪齡, 1996, 26)。阿拉巴馬大學臨床師傅教師(clinical master teacher)計畫中, 實習輔導教師的訓練為期2天, 其內容是: 各相關人員彼此認識、實習輔導方案的作法和要求、臨床師傅教師團隊建立的實務、臨床視導模式、觀察技巧、溝通原理與實務、衝突解決策略介紹等(張德銳, 1996)。

日本對於擔任實習輔導教師並無培育的課程設計。根據楊思偉的實地訪查(1997), 唯一實施的培訓課程是在輔導教師聯絡協議會中, 以召開會議的方式, 對輔導教師進行工作內容及相關注意事項之報告與討論, 這種會議每學期舉辦兩次左右, 每次半日, 由上一級教育委員會規畫辦理。

楊基詮(1997)指出實習輔導教師的訓練單位宜由師資培育機構負責規畫或訓練, 或專設一專門機構統籌辦理; 訓練時間以寒暑假為佳; 訓練內容則包括瞭解實習輔導教師所面臨的困難、瞭解實習輔導教師的困難、實習教師與實習教師的角色扮演、實習輔導最新資訊、未來教育觀、人際關係, 以及各項指導技巧。

綜上所述, 實習輔導教師的培訓課程宜考慮課程與教學能力、臨床視導能力、教師專業發展知能以及輔導與溝通等能力的培養。

三、輔導策略與諮商對象

(一)輔導策略

《教育實習辦法》第十六條第一項: 「平時輔導由教育實習機構在該機構給予輔導。」及第二十三條: 「實習教師應在教育實習機構, 由實習輔導教師指導下, 從事教學實習。」實習輔導教師雖具備豐富的教學經驗, 但為了引導實習教師進入實際情境, 改進實習教師的教學表現, 滿足師資培育需求, 增進實習教師專業能力, 傳承學校文化, 留任優秀實習教師等(施冠慨, 1993; 高強華, 1996), 必須運用適當的實習輔導策略, 以達教育實習輔導目的。

1. 輔導內容

教育實習的輔導內容應根據實習教師的需要來提供, 《教育實習辦法》第十八條規定教育實習事項為: 教學實習、導師(級務)實習、行政實習、研習活動, 並明訂以教學實習及導師(級務)實習為主, 行政實習及研習活動為輔。至於輔導內容並未詳加規範。然根據以上規定, 各校可以依其現有資源, 與實習教師的個別需求, 提供適當的輔導。張德銳(1996)舉出實習教師可能需要的輔導內容包含: 學校與社區概況的了解、班級經營及教室管理技巧的運用、輔導及處理學生問題的技巧、課程與教學、人際關係技巧。另外可依個別差異, 提供生涯規畫及壓力調適方面的輔導。

2. 輔導方式

根據《教育實習辦法》第十六條規定教育實習輔導方式包括：平時輔導、研習活動、巡迴輔導、通訊輔導、諮詢輔導。蕭月穗(1996)認為實習輔導的進行方式宜在實習學校內設實習輔導小組，由數位實習輔導教師組成，實習教師可輪流跟不同專長教師學習。陳奎熹(1995)指出美國的實習輔導採多樣化的輔導方式，如會議、教室觀察、討論、訪問、研修課程、撰寫報告。周水珍(1997)歸納可行的輔導活動，如新進實習教師座談會、教學演示、實習問題研討會、省思札記、書面回饋、提供優良教學資料、提供實習教師向其他有經驗的教師請益、引導實習教師參與學校活動、提供身心適應的輔導、其他諮詢服務等。

(二) 諮商對象

雖然《教育實習辦法》第十六條第五項規定諮詢輔導由師資培育機構設置專線電話，提供實習諮詢服務。惟諮詢服務若以廣義來看，也可包含實習教師與實習輔導教師在教育實習中所需要的服務。實習輔導教師於輔導過程中可能遭遇疑惑或困擾，可與師資培育機構共同商討。然實習輔導教師可諮詢的對象除師資培育機構外，其他實習輔導教師、教師研習會應是很好的諮詢對象。

教育實習歷程中，實習輔導教師在輔導策略的規畫與輔導內容的擬定、輔導方式的安排，均宜審慎處理，才能達成教育實習的輔導功效。此外，與師資培育機構和教師研習會的密切配合與交流，是完整輔導的必備條件。

四、鼓勵措施與專業發展

中小學的現職教師平日工作繁瑣忙碌，而實習輔導教師除了日常忙於學校行政、班級事務、教學前後的準備外，尚需花費心力於師資培育工作，引導實習教師的學習，實是增加其工作負荷。因此如何吸引與鼓勵優秀教師投入實習輔導工作，是實習輔導教師制度必須考慮的另一項重要課題。

從教師專業發展來看，擔任實習輔導教師即是促進專業成長最好的方式之一，因為參與實習輔導工作，可從中得到許多教學演練方面的資訊；與實習教師研討教學問時，可助其確定自己的教學理論；培訓課程則提供他們教與學的歷程，使之習得有效輔導方法與資訊；另外，由於需要與實習教師共事，自然增加人際溝通協調、語言表達、觀察、討論等能力；而藉著實習輔導會議、研討會等的籌辦，也提昇了處事能力（施冠慨，1993；黃淑玲，1997a；Hagger, Burn & McIntyre, 1993; Simco & Sixsmith, 1994）。日本的實習輔導教師制度，對於實習輔導教師的專業發展的有利因素，即在於提供實習輔導教師檢視自我教學能力的機會，並藉由輔導初任教師，得以重新提昇自我的教育專業素養，此對實習輔導教師的專業生涯發展，頗有助益（楊思偉，1997）。

實習輔導教師除了得到內在的自我提昇與滿足感外，應該給予外在的報酬與獎勵，如：減授鐘點、指導津貼、休假、會議出席費、良好的工作條件等，以提高教師擔任實習輔導教師的意願（王家通，1992；楊基詮，1997；顏慶祥，1997；Gordon, 1991）。美國加利福尼亞州的良師方案(mentor teacher program)由加州政府給予每名實習輔導教師每年四千美元的工作津貼，另外以每名二千美元的額度，作為各學區執行實習輔導教師制度的行政經費。而在加州Chula Vista City 學區允許實習輔導教師每學年最多有21天公假，以專心從事輔導相關活動。印第安那州政府則補助每位實習輔導教師一年600美元津貼（張德銳，1996，48-51）。

日本的實習輔導教師享有減少授課時數的待遇，大致為4-8小時，法令上並明白規定，對於實習輔導教師的獎勵方式留給校長決定，所以各校、各地可能有差異。其次，實習輔導教師具有較高的自我改進動機，享有較高的專業榮譽等，屬於精神上的鼓勵。至於其他鼓勵措施，實習輔導教師參與協議會開會時，得領取出差費。日本實習輔導教師整體的經費預算，統由文部省編列，每年約支出日幣800億元（楊思偉，1997，73）

楊深坑等(1992，166；1994，11)的實習教師制度規畫研究發現，實習輔導教師的獎勵方式主張以「給予指導津貼」如「酌情減少授課時數」者為多。廖純英(1993，166)的研究也發現主張「給予指導津貼」與「減少授課時數」者為多，其次依序為提供在職進修機會、敘獎、提供差旅費與提供休假機會等獎勵措施。張德銳(1996，57)認為應給予實習輔導教師良好的工作條件，包括減輕教學負荷，允許部份時間從事教學輔導與研究工作；避免太多行政負擔；合理工作津貼，如加發加班費、差旅補助；給予表現優異的實習輔導教師敘獎及休假機會；參與有關實習輔導的相關決策。

五、評鑑措施

評鑑的目的旨在評判事物的良善與否，以作為改進的依據。評鑑實習輔導教師，是為了瞭解實習輔導績效與實施困擾等，可作為是否繼續擔任實習輔導教師，改進輔導效能，強化師資培育功能的參考，以健全實習輔導教師制度。

日本實習輔導教師的評鑑方式，可歸納為下列數項（楊思偉，1997）：

- (一)對於實習輔導教師並無具體的評鑑制度，僅以呈報結果方式進行。
- (二)實習輔導教師的評鑑由校長擔任，於年度結束時提出。
- (三)評鑑內容並非只針對實習輔導教師，乃就整體初任教師研修制度之實施成果提出，其中對於實習輔導教師部分，可能會提出有關學科輔導素養、教學方法、督導計畫及實施情形、自我反省能力以及與實習教師的關係。

肆、實習輔導教師制度的調查研究

針對上述實習輔導教師的困擾以及相關研究的探討，研究者分從實習輔導教師的甄選、培育、輔導以及鼓勵與評鑑措施等，設計問卷進行調查研究，期能在目前實習輔導教師制度尚未建立、正處摸索階段的過程中，提供建言，以為規畫實習輔導教師制度的參考。

一、調查對象

問卷調查的中小學校皆為正在實施新制教育實習的各公私立師培育機構的簽約實習學校（見表1）。調查的對象分佈於台灣北、中、南、東各縣市，本研究總計共發出583份問卷，回收問卷457份，剔除無效問卷後，計有431份有效問卷；回收率是78.39%，有效回收率則為73.93%。有效樣本當中計有現任的實習教師、實習輔導教師、實習指導教師、一般教師、中小學教育行政主管、專家學者、教師研習中心人員、教育行政人員等，共計431名，其中現任實習輔導教師計有111名。表2是本研究對象基本資料分佈一覽表，資料包括了研究對象的性別、年齡、學歷、現任職務、任職單位等項。問卷調查的結果將以整體受試者與實習輔導教師的意見為主加以說明。

二、研究工具

本研究係採用問卷調查法，研究工具是研究者根據文獻探討、舉行座談會以及訪談現職實習輔導教師與中小學行政主管編製而成。編製過程與問卷內容概要如下述。

(一)問卷的編製過程

本問卷經由座談會、文獻分析、實地訪談與預試編製而成。依據上述結果自編「我國實習輔導教師之現況與問題研究」問卷，進行訪談和預試以修訂問卷。問卷編製過程如下：

1. 根據文獻探討所得，編擬問卷初稿有較多開放式的問題。
2. 以半結構式調查問卷，向現職實習輔導教師及其學校的行政主管，進行半結構式訪談，以獲得符合國內教師需要的有效指標。
3. 問卷修訂：邀請多位學者專家與教師共同討論問卷內容，並依討論結果修訂問卷，建立研究工具的專家效度。參與問卷修訂的專家計有楊深坑、王秋絨、楊思偉、林如章、蔡清華、蘇永明、汪履維、李奉儒、楊銀興等多位師資培育研究學者。
4. 問卷預試：經修訂的「我國實習輔導教師之現況與問題研究」向現職教師進行預試，凡填答者認為問卷中有欠妥的項目，或題意不明者，研究者皆適當修改而編成正式問卷。

表1 實習學校樣本分佈一覽表

師培機構	實習國中	樣本數	師培機構	實習小學	樣本數
師大	北安	10	國北師	萬福	10
	士林	4		新湖	6
	明德	6		大湖	5
交大	竹北	8	市北師	永春	8
	光華	0		中山	10
	香山	4		西園	0
中央	文昌	15	竹師	南門	4
	平興	11		民富	0
				竹東	5
淡大				大河	5
	天母	9	中師	和平	5
	復興	9		公明	0
				南屯	5
				豐原	8
輔大	福營	14	嘉師	水上	3
	江翠	4		民族	14
				鎮西	6
中原	東興	0	南師	立人	8
	自強	8		永康	9
				南師實小	7
文化	士林	7	屏師	莊敬	0
	北投	4		陽明	5
	新興	8		後紅	8
				中正	8
彰師	東勢	0	花師	育英	5
	北新	8		古亭	0
	宏仁	6		鑄強	0
	中興	5		冬山	5
				中華	5
東海	萬和	17	東師	稻香	8
				南王	12
靜宜	居仁	7		新生	
	四育	0			
	黎明	5			
中正	嘉義	5			
	玉山	0			
	新港	7			
中山	左營	0			
	新興	6			
	正興	5			
	鼓山	5			
高師	明義	0			
	大仁	0			
	新化	4			
	忠孝	5			
	崇明				
小計	國中	211	小計	國小	179
合 計：390					

表 2 研究對象基本資料分佈一覽表

樣本特性	人數	百分比	樣本特性	人數	百分比
性別			現任職務		
男	175	41.0	中小學校行政人員	150	38.5
女	252	59.0	中小學導師	93	23.8
合計	427	100.0	中小學科任老師	49	12.6
			中小學特殊教師	24	6.2
年齡			其他	74	19.0
21-30	128	29.8	合計	390	100.0
31-40	113	26.3	實習輔導教師	111	31.9
41-50	113	26.3	實習教師	108	31.0
51-60	57	13.3	一般教師	119	34.2
60-	19	4.4	實習指導教師	10	2.9
合計	430	100.0	合計	348	100.0
最高學歷			專家學者	23	56.1
高中職	0	0	教師研習中心人員	7	17.1
專科 一般	4	0.9	教育行政人員	11	26.8
師範	30	7.0	合計	41	100.0
大學	8	1.9	現任職單位（中小學人		
一般	163	37.9	員）	211	54.1
師範	159	37.0	國中	179	45.9
碩士	11	2.6	國小	390	100.0
一般	15	3.5	合計		
師範	16	3.7			
博士	22	5.1			
一般	1	0.2			
師範	1	0.2			
合計	430	100.0			

(一)問卷內容

問卷由指導語、填答者基本資料、問卷內容等三大部份構成，其中指導語部份簡單說明本研究的目的及簡介實習輔導教師制度。基本資料包括研究對象的性別、年齡、學歷、目前擔任職務、目前擔任單位以及曾經任職單位。在問卷最後，設計一欄位，願接受訪談或需要研究結果者可填寫地址電話，作為訪談對象的選取資料（本文前述引用的座談會資料，其參與者即是從此選取）。問卷內容分成下列幾個向度：

1. 甄選實習輔導教師：包括甄選單位（或人員）、甄選辦法、甄選條件等，其中甄選條件內分三領域：教育專業背景、教育實務經驗、人格特質與輔導能力。
2. 實習輔導教師的鼓勵措施：計十一個選項，有複選題；鼓勵措施包括減受時數、津貼、敘獎、休假進修、研究參與以及晉升等內容。
3. 實習輔導教師的培訓：包括培訓單位、培訓時間、培訓課程等；培訓課程包括課程與教學、臨床視導、專業發展及溝通諮商四類領域。

4.輔導策略與諮商對象：即實習輔導教師對實習教師的指導方式與實習輔導教師需要諮詢的對象。

5.實習輔導教師的評鑑：包括評鑑單位（或人員）與評鑑方法、評鑑標準的制訂、評鑑項目。

三、實施程序與資料分析

(一)實施程序

本研究於1998年3月，以郵寄方式，將問卷寄發至本研究所抽樣選取的師資培育機構、教師研習中心、教育行政單位以及實習中小學校。其中實習中小學校係商請該學校校長送予校內教務主任、實習輔導教師、實習教師和一般教師等人親自填寫，問卷採不記名方式填答，教師填答完畢後由該校統一收回，並以所附之回郵信封寄回本研究小組。

(二)資料處理與分析

本問卷回收後，即進行編碼及登錄工作，問卷編碼時，以前六碼為單位類別，其前三碼為流水號，四至六碼為該實習學校所屬之師資培育機構代號。編碼完畢的問卷資料鍵入PE2軟體，並使用社會科學統計套裝軟體SPSS/PC+(Statistical Package of Social Science /Personal Computer)加以統計處理。採用之統計方法為：

- 1.使用次數分配及百分比，分析樣本的個人特性以及調查內容各層面的分布情形。
- 2.使用卡方檢定比較不同性別、年齡、學歷、職務、任職單位等的百分比的差異情形。

四、主要結果

以下將針對整體受試者與實習輔導教師的填答資料，分別從實習輔導教師的甄選、培育、輔導以及鼓勵與評鑑措施等，作意見的統整（顏慶祥，1998）。因受限於篇幅的要求，將不陳列十五份統計結果表。

(一)甄選

- 1.甄選單位：依據統計結果，整體而言，在甄選人員或單位方面，贊成「實習學校組成甄選委員會甄選實習輔導教師」者達53.8%，認為可由「實習學校教評會甄選」者為48.8%，已近半數。而認為可由「實習學校校長」或「實習學校教務主任」擔任甄選人員者，分別為30.7%和36.0%。

若以性別、年齡、學歷、職務等不同的變項來看，對甄選實習輔導教師的人員或單位的看法，可以發現大多勾選「由實習學校組成甄選委員會」此一選項。其中，具有碩士學歷者的75.0%以及現任職於教師研習會人員的85.7%，選擇此一選項。以現任實習輔導教師的意見來看，有51.9%的實習輔導教師認為可由「實習學校教評會甄選」，其次為47.2%選答由「實習學校組成甄選委員會甄選實習輔導教師」；就這兩者的選項而言，實習教師選擇的高低次序與實習輔導教師一樣，分別為62.1%與54.4%；實習指導

教師則各有 50% 選答這兩個選項。

若以不同的自變項來看，認為由「實習學校校長」作為甄選者的男性顯著多於女性，年齡愈大愈趨贊成，現任學校行政人員也明顯較導師和科任教師贊同。「實習學校教評會」則是男性的 37.6% 顯著少於女性的 57.2%，年齡愈大和學歷愈高者愈不贊同教評會擔任甄選者。而「師資培育機構」也是年齡愈大愈不贊同。

2. 甄選方式：從研究結果得知，整體受試者認為可先「做意願調查徵求志願者」有 60.8%，「由甄選人員或單位選出，徵求當事人意見」的有 59.6%，「由甄選者決定」的相當少，只有 5.9%；這反映出雙向溝通與尊重的重要性，不宜由甄選單位或人員自作決定。而實習輔導教師的意見則傾向由各校甄選單位先選出符合條件的優良教師，然後徵求當事人意見(68.2%)，或對教師做意願調查以徵求志願者(66.4%)。

3. 甄選條件：就現行實習辦法中規定，甄選「具教學及擔任導師三年以上經驗者」為實習輔導教師，有 42.0% 的受試者同意此一條件，其次有 36.6% 認為甄選的條件是「具教學及擔任導師五年以上經驗」者。惟特殊班級教師認為甄選「具教學及擔任導師三年以上經驗者」達 75.0%，而甄選「具教學及擔任導師五年以上經驗者」只有 8.3%。根據研究者的瞭解，乃因合格的特殊班級或特殊學科的教師通常較為缺乏（尤其是特殊學科的教師），甄選實習輔導教師的條件不可能太嚴，因此只有 8.3% 的特殊班級教師認為應「具教學及擔任導師五年以上經驗者」。而現任實習輔導教師則以選答具五年以上經驗者較三年以上經驗者為高，或許與其體認到教育實習輔導工作的重要性與挑戰性有關。

4. 甄選指標：填答者認為研究者所列的十六項實習輔導教師遴選的能力指標均屬重要，這些能力包括：教學法與技巧、教學熱忱、班級經營、導師經驗、人際關係、教學輔導、專門學科教學、反省教學、溝通協調、主動追求專業發展、能和師資培育機構配合、教材編製、能和教師研習機構配合、教學績效、能和中小學行政單位配合、行政經驗等。上述除了「行政經驗」受試者選答非常重要與重要比率為 66.8% 之外，其餘的十五項能力指標重要性合計均佔 85% 以上，尤其是教學方法與技巧、教學熱誠、班級經營能力、導師經驗、人際關係更高達 98.3% 以上。因此，這些能力較目前法令規定之要求更為具體重要。

(二) 鼓勵措施

由於中小學教師本身平日教學、輔導和行政工作即已繁瑣，加上成為實習輔導教師後須擔負指導實習教師之責，若無激勵因素，教育實習輔導成效恐受影響。因此，本研究針對實習輔導教師的鼓勵措施進行意見調查，找出適宜的獎勵措施，以提高優良教師擔任實習輔導教師的意願，給予實習輔導教師鼓勵，增進輔導績效。由調查結果發現，整體受試者的意見認為，如果實施教師評鑑、分級制時給予加分鼓勵(59.1%)，或減少

授課時數(54.0%)均有過半數選答；其次是給予津貼(46.7%)和優先薦送進修的機會(46.7%)。至於擔任實習輔導教師之受試者則以教師評鑑、分級制時給予加分鼓勵(57.3%)，減少授課時數(49.1%)、優先薦送進修(45.5%)、優先使用大學校院資源(40.9%)、發給實習津貼(37.3%)為選答的前五位序。

不同性別對於獎勵的需求在「短期休假進修」項目，女性選答該項者佔47.0%，顯著高於男性的29.5%；「優先利用大學校院資源」（女性48.6%男性37.6%）和「優先參與研究」（女性43.4%，男性31.8%）也是女性需求顯著高於男性；而「甄試校長主任給予加分」的項目，則是男性的54.9%顯著高於女性的30.7%。從年齡分析之，結果發現對於「短期休假進修」與「優先利用大學校院資源」此兩項，年齡愈大者，需求愈低；不過「甄試校長主任給予加分」則是年齡愈大，需求愈大。

國中和國小的人員，在獎勵實習輔導教師措施上的差異，是在於記功嘉獎、短期休假進修和優先薦送進修三方面，且國小需求皆高於國中。可見任職於國小的人員對於實習輔導教師的在職進修和敘獎方面的獎勵需求較任職於國中的人員需求為高。

(三)培訓

實習輔導教師的培訓問題，包括了負責培訓的單位、培訓課程內容以及培訓時間。而培訓時間則涉及到時段安排與時間長度：較適宜的安排是利用平時學校上課時間、晚間、週末、或者寒暑假時間進行實習輔導教師的培訓工作，而培訓時間長度是一週、二週、或是一個月等問題，均是培訓關切的焦點。以下將調查結果分項分析討論之。

1. 負責培訓的機構

研究結果從整體來看，受試者認為由「教師研習會（中心）」辦理實習輔導教師培訓較為適當的比例最高，達74.0%，其次是「師範院校」（55.1%），設有教育院、系、所、學程一般大學校院的「其他師資培育機構」（49.3%），「教育行政機構」（24.7%）。由「中小學」辦理者最低，僅16.5%。而實習輔導教師的意見與整體受試者的意見是一致的，大多填答由教師研習會（中心）或由師資培育機構負責實習輔導教師的培訓工作。

再從性別、年齡、學歷、職務等層面分析。男性與女性只在「師範校院」辦理培訓的意見上有所差異：男性較女性贊成由師範院校培訓實習輔導教師。至於對其他培訓單位的態度則不因性別而有不同。本研究發現年齡層愈大，同意由「其師資培育機構」辦理培訓的比率愈低；又學歷越高越趨向抱持由「其他師資培育機構」辦理培訓的看法，此一現象可能與受試者的學經歷背景有關，本研究將另文繼續深入分析。此外，任職於國中的教育人員與國小的教育人員意見顯現差異：受試者認為「教師研習會（中心）」為培訓單位較為適當者，國中部份(80.1%)贊成比率高於國小部份(67.4%)；而贊成以「師範院校」為培訓單位者，國小教育人員有74.2%表示同意，較國中教育人員35.5%

高出許多；又同意「其他師資培育機構」為培訓單位者，國小教育人員部份為 34.8%，顯著少於國中教育人員的 60.2%。

綜上所述，發現負責安排實習輔導教師的培訓工作以「教師研習會（中心）」與「師資培育機構」為宜。不同年齡、學歷與職務身份會影響到受試者對「其他師資培育機構」辦理實習輔導教師培訓的看法：年齡越輕（50 歲以下），或者學歷越高（大學以上），或者實習教師本身，均認為除由「教師研習會（中心）」與「師範校院」辦理培訓之外，較同意由「其他師資培育機構」培訓實習輔導教師。

2. 培訓課程

實習輔導教師身負師資培育之責，其角色和工作有別於一般行政人員或其他教師，需要有系統的設計一套課程培訓之，以協助實習輔導教師從事實習輔導工作。經本問卷調查結果，受試者均認為四大類課程都相當重要，意見相當一致，尤以「課程與教學」為最，整體同意度達 84.8%，其次是「教師專業發展」方面 76.9%，再次「臨床視導」方面為 72.4%，而「人際溝通與諮商輔導」方面則為 65.7%，四方面的課程均有 65.0% 以上的受試者認為重要。實習輔導教師的選答次序與整體受試者是一致的，實習輔導教師認為培訓課程依序應包括(1)課程與教學能力：課程設計、教學觀察與分析、教學演示、班級經營等；(2)臨床視導能力：臨床視導模式、輔導實習教師的技巧、教學評鑑、提供回饋等；(3)教師專業發展：反省批判能力、問題解決技巧、教育信念等；(4)人際關係與諮商輔導能力：成人學習、輔導與溝通能力、諮商、衝突解決策略等。

對於「課程與教學」的培訓課程，不論從全體受試者填答結果或分別從性別、年齡、學歷、職務觀之，其態度上或有差異，但是對於安排四類課程的看法均有很高的同意度。特別指出的是受試者對於「課程與教學」納入培訓課程的態度，年齡愈大同意度也愈高，在 50 歲以上的兩個年齡階段，有高達 90% 以上的受試者表示同意；而受試者職務為「實習指導教授」者，全部贊成重視「課程與教學」方面的培訓。

3. 培訓時間

培訓時段方面，整體受試者支持在「暑假」(44.2%)與「平時」(32.2%)進行實習輔導教師培訓者居多，但兩者均未超過半數；而選填「寒假」、「晚間」和「週末」時段者，只有少數受試者表示同意。推敲其因，從該題問卷的說明部份得知，可能是利用平時上課時間較會影響課務進行，且必須考慮代理代課問題、人員調配與其額外經費支出等的問題，因此較不宜在平時以長時間（如兩週以上）進行培訓課程。至於實習輔導教師接受培訓課程「是否應給予公假」的意見，整體而言有 93.1% 之受試者認為要以「公假」處理；但以職務分析之，教育行政人員的意見呈現贊成公假與不同意公假分據一半的態勢，頗值玩味。

其次分析培訓時間長度。受試者整體態度支持進行「一週」培訓者為最多(46.6%)，但未達半數；而同意「二週」者有 29.8%；贊成進行「一個月」培訓的只佔 14.4%。

實習輔導教師填答的培訓時間與整體受試者的選擇略有出入，以「平時」為最多(40.0%)，其次為「暑假」(34.5%)期間，惟兩者同樣均未超過半數。這樣的選擇或許與實習輔導教師認為平時正是其進行師資培育的時間，而接受培訓課程也算是師資培育的工作，再者可以「現學現賣」，有助於解決當前輔導實習教師的問題。此外，多數實習輔導教師認為課程以進行為期一週為宜。至於參加培訓課程實是否應給予公假，實習輔導教師與整體受試者的意見是一致的，有 92.7%的實習輔導教師認為應給予公假。

綜上所述，有關培訓的時段，以平時或暑假為宜；培訓時間長度以一週或兩週較適當；參加培訓應給予公假處理。

四、輔導策略

實習教師在實習學校的教學實習，是透過實習輔導教師的協助指導來進行的，因而實習輔導教師「如何」輔導實習教師，宜採那種指導方式，以及實習輔導教師在輔導實習教師的過程中，需要諮詢服務時，應向哪些單位請求協助等之相關問題，都需要仔細考量。以下是輔導與諮詢方面的問卷調查結果。

1. 輔導方式：

整體受試者較贊成「一位實習輔導教師輔導一位實習教師」(32.6%)與「設實習輔導團，輔導團之下一位實習輔導教師輔導一位實習教師」(31.2%)；而支持「多位實習輔導教師輔導多位實習教師」者為 22.1%，至於「多位實習輔導教師輔導一位實習教師」僅有 12.4%受試者表示同意。現任實習輔導教師的意見統計發現，亦無一種輔導方式受到過半數受試者的支持，但同樣贊成「一位實習輔導教師輔導一位實習教師」(32.1%)，或由「實習學校設實習輔導團，在輔導團下指定一位實習輔導教師輔導一位實習教師」(33.9%)的比例最高。本題的研究結果不同性別、年齡、學歷對輔導方式的各項答案都顯示出差異，但是，受試者對於指導方式並無過半數的一致意見，因此僅能獲知受試者同意有一位專責實習輔導教師來負責指導實習教師，至於在一對一的關係之上是否設置輔導團，則意見不一。

2. 諮詢對象：

本問卷調查「實習輔導教師可諮詢的對象」時係採可複選方式填答。從整體結果顯示：受試者支持「中小學行政主管」作為諮詢對象的比率有 64.8%為最高，其次是諮詢「師範院校」者為 54.8%，以「同校其他實習輔導教師」為諮詢對象的也超過半數，佔 53.6%；至於選填教師研習會（中心）」者為 45.2%，「教育行政機構則是 32.9%，兩者均未達半數。

不同性別之受試者對於諮詢「師範院校」此一選項的意見有明顯差異：68.6%的男性認為可諮詢師範校院，但只有45.2%的女性支持之。再從學歷分析之，學歷越高，越同意以非師範院的「其他師資培育機構」和「同校其他實習輔導教師」為諮詢對象。碩、博士學歷之受試者亦認為可諮詢「其他師資培育機構」，其選填該項比率均超過半數，分別為51.2%、83.3%。至於以「同校其他實習輔導教師」為諮詢對象乙項，研究結果顯示：大學以上學歷之受試者，均有過半數人支持之，反而專科學歷受試者只有2.9%支持諮詢同校其他實習輔導教師，其原因有待進一步探討。值得注意的是，實習輔導教師、實習教師、一般教師參類人員意見與實習指導教師的意見不甚一致，實習指導教師選答諮詢「其他師資培育機構」的比率60.0%，其他身份之受試者選答該項者均未過半數。此外，比較任職於國中和國小的受試者，在選填「師範院校」與「其他師資培育機構」為諮詢對象此兩項上，也有明顯的差異。國小教育人員有79.1%認為可諮詢「師範學院」，而國中教育人員卻只有30.8%的比率支持之。至於以「其他師資培育機構」作為實習輔導教師諮詢對象者，國小教育人員為24.3%，國中教育員則是46.0%，國中小教育人員雖有差異，但其支持的比率仍未超過半數。

綜合上述，「中小學行政主管」、「師範院校」、「同校其他實習輔導教師」為實習輔導教師可能諮詢的對象，向這些人員或機構尋求協助。

(五)評鑑方式

實施實習輔導評鑑的目的在於瞭解如果建立實習輔導教師的評鑑制度時，應由何單位或人員負責，評鑑標準須一致否？而且有哪些項目應列為評鑑實習輔導教師的重要指標？以作為未來實施實習輔導教師獎勵的參考。以下將評鑑人員或單位、評鑑標準和評鑑項目的調查結果逐一分析。

1. 評鑑單位與標準

由調查結果得知，整體受試者認為由「資優實習輔導教師」評鑑(57.9%)與「實習輔導教師自評」(54.9%)是較恰當的方式，填答兩者的比率都超過了半數；而「實習學校教務主任」則有49.8%將近半數受試者同意其為評鑑人員之一；選答「實習學校校長」該項為40.2%，「實習教師」則為43.3%。現任實習輔導教師的選答則傾向由資深實習輔導教師(55.0%)或中小學教務主任(49.5%)，或由實習輔導教師自評(45.9%)。在性別方面，「中小學校校長」、「師範院校」為評鑑者，男性同意度顯著高於女性；以「資優實習輔導教師」和「實習教師」為實習輔導教師的評鑑者，則是女性同意度顯著高於男性。年齡部份在「實習教師」和「師範院校」顯出差異，年齡愈大，愈不同意由實習教師評鑑，但是愈贊成由師範院校擔任評鑑者。學歷愈高對「其他師資培育機構」和「專家學者」的同意度也愈高。而在國中和國小部份，對於「師範院校」和「其

他師資培育機構」稍有差別，但比率都不高，在 35% 以下。

綜合來看，由中小學資深優良的實習輔導教師評鑑與「實習輔導教師本身自評」是為半數以上受試者較為接受的人員與方式，有幾近半數者也願意加入「中小學教務主任」作為評鑑人員。因此，本題研究結果較傾向從中小學內部評鑑著眼。

2. 評鑑標準

至於評鑑標準的訂定，根據問卷調查結果，整體意見顯示：27.1% 的受試者認為「同等級的學校標準應一致」，25.5% 認為「各校可以個別制訂評鑑標準，校內評定標準一致即可」，24.8% 的受試者認為由「教育部制訂全國一致性的最低標準，而各校視情況加以增添改善」為較佳方式，但是均未能過半數，無法下論斷採行何種標準較適宜。而多數實習輔導教師則主張交由各校自行制訂。

3. 評鑑項目

本調查問卷列舉六項評鑑項目，請受試者填答此六項內容對於評鑑實習輔導教師時的重要性。從表 15 整體受試者的填答結果看來，第一個評鑑項目：「實習輔導教師願意參加培訓」受試者選答「非常重要」者 47.0%，「重要」者 49.1%。第二個評鑑項目：「實習輔導教師能容許實習教師在教學上有新的嘗試」，受試者認為「非常重要」者佔 46.7%，「重要」者 49.3%。第三個評鑑項目：「指導『實習教師』改進教學、分享技巧、願討論理念及問題」，受試者認為「非常重要」者達 67.6%，「重要者」為 31.9%。第四個評鑑項目：「對實習教師關懷、傾聽、付出友誼」，選答「非常重要」亦達 69.6%，「重要」則為 29.2%。第五個評鑑項目：「實習輔導教師做為學校與實習教師的衝突調節者」，各有 38.3% 的受試者認為「非常重要」或「重要」。第六個評鑑項目：「每週固定觀察實習教師的教學並提出回饋」，則有 49.2% 的受試者認為「非常重要」，46.1% 認為「重要」。由此可知，實習輔導教師所應該做到的輔導相關工作，均可考慮列入評鑑項目當中。

伍、結論與建議

研究者以為現行多元化師資培育政策下的新制教育實習，是中小學師資養成職前教育的重要階段。而在中小學校進行一年教育實習的過程中，扮演重要輔導角色，常成為實習教師求助與學習對象的實習輔導教師（按：台灣目前正在修正《師資培育法》，在第五條條文雖將教育實習時間改為「至少一學期之全時實習」，但仍需要中小學教育現場的實習輔導教師），雖在法令上明文規定實習輔導教師的條件與職責，但是對於如何甄選出優秀的中小學教師擔任此職務，又培育或訓練的課程如何，甚至運用何種策略輔導實習教師，是否需要對實習輔導教師進行獎勵與評鑑，關切其專業發展的過程等重要

議題，究其實，台灣尚處於摸索嘗試狀況，至今並未建立一套制度，而此制度卻攸關台灣新世紀師資教育品質的提昇。為此，本研究以座談會和問卷調查的方式，針對實習輔導教師面臨的問題與興革的意見，做一整理，以提供台灣規畫實習輔導教師制度時之參考。以下根據研究結果以條列方式將實習輔導教師制度的改進意見與建議陳列如下：

- 一、實習輔導教師的甄選工作：建議由實習學校組成「實習輔導教師甄選委員會」或「實習學校教評會」負責甄選。進行甄選時可考慮對教師做意願調查以徵求自願者，或由甄選單位選出符合條件的優良教師，然後徵求當事人的意見，至於實習輔導教師的條件，宜考量其教學方法與技巧、教學熱誠、班級經營能力、導師經驗、人際關係等能力。張德銳(1996)指出，目前的實習輔導教師甄選辦法規定不夠具體，認為在「有能力」部份，可將現定條件修訂為：1. 具高度教學熱忱和卓越的教學表現；2. 有諮商輔導的技巧；3. 有良好的人際關係；4. 有樂觀、溫暖、自信的人格特質。而「有意願」則可補充為：1. 有服務熱忱及擔任實習輔導教師的意願；2. 有接受實習輔導知能訓練的意願。至於遴選人員方面，則認為最好不要由校長指派，而委由實習學校教師評審委員會甄選，可作書面審查、晤談推薦人選的理念以及實地觀察教師教學表現等方式來進行，與本研究的結果相契合。
- 二、開設培訓課程或研習活動，並編制實習輔導教師手冊：目前宜由師資培育機構負責實習輔導教師的培訓工作。各師資培育機構在實習教師分發實習之前，應舉辦研習活動，邀請實習輔導教師、實習指導教師、實習教師以及實習機構的校長、主任，參與新制教育實習的研習活動。藉由研習活動，可以讓實習機構的行政人員、實習輔導教師，瞭解自身扮演的角色及職責；同時，可由師資培育機構或教育部委託編印實習輔導教師手冊。除此之外，可考慮以公假的方式，利用暑假或平時期間提供一至二週的實習輔導教師進修課程，課程內容應包括課程與教學能力；臨床視導能力；教師專業發展知能；人際關係與諮商能力，以提昇實習輔導教師的能力。培訓課程結束之後，應頒發實習輔導教師進修證書。
- 三、提供實習輔導教師適當的獎勵措施：根據座談會的意見與問卷調查結果，實習輔導教師對於獎勵措施其實是相當多元，且中小學情況又有所不同，以減少授課時數為例，小學校長與實習輔導教師反應目前小學並無超鐘點的費用，減少授課時數缺乏實質意義。也有實習輔導教師表示，從指導實習教師的過程中得到專業上的成長，既統整了過去的理念與經驗又接受許多新的刺激與教學知能，這也是一種獎賞。研究者從實習輔導教師的座談會與問卷調查中也發現，實習輔導教師大多有進修的意願，因此，如何提供實習輔導教師進修的機會與途徑，也是可考慮的激勵措施。再者，如何增加實習輔導教師的待遇、減輕其教學負擔，以提高教師參與師資培育的

動機，同時輔以發展實習輔導教師認證課程，並於高等教育機構及教師進修機構開設實習輔導教師培訓課程，通過課程者授予正式的實習輔導教師證書，以提昇實習輔導教師專業地位，必能提高教師參與師資培育工作意願。綜合而言，台灣在進行制度規畫時給予實習輔導教師多元管道的鼓勵措施與選擇，較能符合實習輔導教師不同的需求。

四、以一位實習輔導教師輔導一位實習教師為基準。而實習輔導教師又以擔任導師為佳，如此，不僅可輔導實習教師進行導師實習，也可指導其學科教學的實習。再者，根據前文的討論，為避免一對一的教室情境可能造成的不當「宰制」與「複製」，以及發揮實習輔導的功能，可從四方面進行。其一，實習學校的校長、教師宜居於師資培育的立場與使命感，開放各科與各年級教師提供實習教師觀摩和學習；其二，中小學校成為教育實習機構後，宜由學校校長、主任及實習輔導教師組成實習輔導小組，除提供實習教師各學科教學輔導、行政事務輔導以及導師事務輔導外，亦應定期舉行座談會並邀請師資培育機構的實習指導教師參與，由實習輔導教師提出輔導過程中的問題、所需的支援，以及交換彼此的心得；其三，師資培育機構的實習指導教師確實扮演好指導與溝通的角色，與實習輔導教師、實習教師保持連繫，並利用巡迴輔導與返校座談的機會，瞭解實習教師的問題，必要時可作為實習教師與實習輔導教師間的橋樑；其四，中小學實習機構可舉行實習教師的座談會，讓來自不同師資培育機構畢結業的實習教師相互交流，擴大實習效果。此外，研究者以為實習輔導教師需要諮詢時，可向同校的行政主管和其他實習輔導教師、師資培育機構、教師研習中心等單位尋求諮詢協助。

五、實習輔導教師的評鑑可考慮以建立實習輔導檔案的方式為之，評鑑方式與標準由各校制訂。由座談會與問卷調查瞭解，實習輔導教師對於評鑑持保留態度，若要實施，應以尊重教師專業自主性為考量，由實習輔導教師自評。研究者以為新制教育實習實施伊始，一則缺乏資深實習輔導教師，一則為尊重實習輔導教師的專業自主性，可建議由實習輔導教師採取建立實習輔導檔案的方式，既能達成自我評鑑的效能也能留下經驗的傳承。

由於研究者在進行本研究及其後續研究的過程中，也同時擔任實習指導教師並兼任師資培育機構教育實習的行政主管工作，因此常到教育實習機構訪視實習教師，與校長、主任和實習輔導教師交換意見，並簽訂特約實習學校的合作契約。在理論研究與實務工作的推展過程中，感受最為深刻者在於，台灣因應師資培育多元化之後，為確保不同來源的師資品質，雖籌劃多時始制定了《教育實習辦法》，但自1995年公布至今，其間又因實施需要已做了不少修改。但不管如何修定，始終疏漏兩件事，其一是相關的

同來源的師資品質，雖籌劃多時始制定了《教育實習辦法》，但自1995年公布至今，其間又因實施需要已做了不少修改。但不管如何修定，始終疏漏兩件事，其一是相關的配套措施沒有規畫，例如本研究的實習輔導教師制度即是其中一例，大多數中小學校不知道實習輔導教師要做什麼以及如何做；其二是宣導的工作相當薄弱，中小學校校長、教師並不瞭解新的教育實習內涵為何，教育實習機構的角色、重要性如何。特別是後者，至今大多數的中小學校校長、教師仍無體認本身也是師資培育工作者，學校也是師資培育機構，其功能與角色和大學校院一樣重要。

自1994年台灣頒布《師資培育法》以來，有關教師教育的改革即迅速的推展開來。面對此一新的變革，理念的導引與確立以及相關配套措施的建立，始能降低教育改革的成效。新近正在著手修訂的《師資培育法草案》第十二條條文高級中等以下學校及幼稚園應配合師資培育機構辦理教育實習；主管教育行政機關應督導辦理教育實習相關事宜並給予必要之設備與經費」（教育部，1998b），即是確立中小學及幼稚園的師資培育的地位與職責，並給予設備與經費的補助以鼓勵中小學及幼稚園培養未來的教師，即是一項好的開始。

（本文為國家科學委員會專題研究計畫「我國實習輔導教師的現況與問題研究」：

NSC86-2413-H-003-F9的部份成果報告。）

（本文作者為國立屏東師範學院副教授）

參考資料

一、中文部份：

- 王秋絨(1994)：〈英國的實習教師制度〉。載於楊深坑、歐用生、王秋絨、湯維玲著：《各國實習教師制度比較》，頁 43-82。台北：師大書苑。
- 王家通(1992)：〈中日師資培育制度比較研究〉。載於中華民國師範教育學會、比較教育學會主編：《國際師範教育學術研討會論文集》。台北：師大書苑。
- 江雪齡(1996)：〈英、美兩國良制度的比較〉。《師友月刊》，頁 384, 25-29。
- 李奉儒，蘇永明&黃淑玲(民 87)：《英國實習輔導教師制度研究》。國家科學研究委員會專題研究計畫：NSC 86-2413-H-260-003。
- 周水珍(1997)：〈國小實習輔導教師對實習教師的輔導規畫之探討〉。發表於國立台東師範學院初等教育系主辦：八十五學年度偏遠地區教育實習的困境與展望學術研討會，86 年 6 月 5 日至 6 日。
- 施冠慨譯(1993)：《初任教師的輔導》。台北：五南圖書公司。
- 高強華(1996)：《師資培育問題研究》。台北：師大書苑。
- 張德銳(1996)：〈美國良師制度對我國實習輔導制度之啟示〉。《初等教育學刊》，5 期，頁 41-64。
- 教育部中等教育司編(1998a)：《師資培育法及相關法規選輯》。教育部中等教育司印。
- 教育部中等教育司編(1998b)：《師資培育法草案》。教育部中等教育司印。
- 陳奎熹(1995)：《實習輔導教師制度檢討與落實》。《教育實習輔導季刊》，1 卷 5 期頁 68-72。
- 陳奎熹(1996)：〈落實實習教師輔導制度及其因應之道〉。輯於黃炳煌、陳奎熹著：《高中以下各級學校重大師資問題初探》，頁 19-28 (《教改叢刊 BB27》)。行政院教育改革審議委員會出版。
- 黃淑玲(1997a)：《英國實習輔導教師制度之研究》。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 黃淑玲(1997b)：〈實習輔導教師制度之探討〉。《研習資訊》，14 卷 2 期，頁 86-96。
- 楊思偉(1997)：《日本實習輔導教師制度之研究》。國家科學委員會專題研究計畫成果報告：NSC 86-2413-H-003-017-F9。
- 楊深坑、歐用生、王秋絨、湯維玲、劉文惠(1992)：〈我國實習教師制度之規畫研究〉。《教育研究所集刊》，34 期，頁 143-174。
- 楊深坑、歐用生、王秋絨、湯維玲(1994)：《各國實習教師制度比較》。台北：師大小書苑。
- 楊基詮(1997)：〈學指導教師訓練方案之研究〉。載於《海峽兩岸小學教育學術研討會

論文集》，頁 199-216，國立嘉義師範學院。

廖純英(1993)：《國民中學新進教師輔導制度之研究》。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。

歐用生(1996)：〈教師及師資培育者〉。《研習資訊》，13 卷 6 期，頁 10-16。

蕭月穗(1996)：〈談增進實習輔導教師成長的課程〉。輯於國立台東師範學院編：《新制教育實習面面觀》，頁 17-20，國立台東師範學院編印。

顏慶祥(1997)：〈新制教育實習經驗分享〉。載於教育部主辦：《八十五學年度新制教育實習輔導工作研討會會議報告》，彰化師大實習輔導處編印。

顏慶祥(1997)：《我國實習輔導教師的現況與問題研究》。國家科學委員會專題研究計畫成果報告：NSC 86-2413-H-003-017-F9。

二、外文部份：

Anderson, E.M. & Shannon, A.L. (1995). Toward a conceptualization of mentoring. In T. Kerry & A.S. Mayes (Eds.), *Issues in Mentoring*. London: Routledge.

Brooks, V. & Sikes, P. (1997). *The good mentor guide: Initial teacher education in Secondary schools*. Buckingham: Open University Press.

Carruthers, J. (1993). The principles and practice of mentoring. In B.J. Caldwell & E.M.A. Carter (Eds.), *The return of the mentor: Strategies for workplace learning*. London: The Falmer Press.

DES (1991). *School-based Initial Teacher Training in English and Wales*. London: HMSO.

Dart, L. & Drake, P. (1993). School-based teacher training: A conservative practice, *Journal of Education Teaching*, 19(2), 175-189.

Field, B. (1994). The new role of the teacher: mentoring. In B. Field & T. Field (Eds.), *Teachers as mentors: A practical guide* (pp. 63-77). London: The Falmer Press.

Gordon, S.P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED341 166)

Hagger, H., Burn, K. & McIntyre, D. (1995). *The school mentor handbook: Essential skills and strategies for working with students teachers*. London: Kogan Page.

Jacques, K. (1995). Mentoring in initial teacher education. In Kerry, T. & Mayes, A.S. (Eds.), *Issues in Mentoring*. London: Routledge.

McCulloch, M. (1994). Democratisation of teacher education: New forms of partnership for school based initial teacher education. *International Analyses of Teacher Education*, 19(4,5), 272-300.

McIntyre, D., Hagger, H. & Wilkin, M. (1993). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, London: Kogan Page

Simco, N.P. & Sixsmith, S.C. (1994). Developing a mentoring scheme in primary initial teacher education. *Mentoring and Tutoring*, 2(1), 27-31.