

實習輔導教師制度之探討

黃淑玲 / 台灣省國民學校教師研習會輔導員

前言

近年來，國內外教育改革蔚為風潮，師資養成教育更為教育改革之重點。就如美國著名心理學家卡德納（Howard Gardner）所言：師資教育是教育改革成功重要關鍵之一（陳瓊森、汪益譯，民84:317）。我國由於社會的變遷、政治的民主化、經濟不景氣、經濟發展的自由化、多元文化的價值觀等因素，造成師資培育制度改革的壓力（嚴育玲，民84），促成民國八十三年二月七日公布師資培育法，徹底改變了我國師資培育之結構：由單一的師範院校培育走向多元化師資培育；由封閉的師資培育走向開放；由公費培育走向公自費並行；由培養和任用合一走向分途；從特殊校園文化的蘊涵方式，轉變成自由市場的競爭。這種哥白尼式革命性改革結果，使得我國師資培育的職前教育、實習輔導、檢核與任用、在職進修等體制與實施策略，面臨前所未有的挑戰與革新。

教育部於師資培育法公布後，陸續頒布了「師資培育法施行細則」、「教育部師資培育審議委員會設置要點」、「師資培育自費、公費及助學金實施辦法」、

「大學校院教育學程師資及設立標準」、「高級中學以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」、「高級中學以下學校教師評議委員會設置辦法」、「高級中學以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」等相關法令規章，然而攸關多元化師資培育成敗關鍵的「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」中明定初檢採審定制，複檢以實習成績及格為門檻，此意涵著即將師資培育法中規定的初、複檢制度僅流於形式，無法篩選良師進入教職，亦無法藉此改革的契機建立教師專業化的地位。在無任何把關的師資培育制度中，職前課程與教育實習成為捍衛教師素質的關鍵過程，因此，嚴謹的規劃職前課程與教育實習應是當前之要務。

為落實教育實習與加強實習輔導，於「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」中，規劃師資培育機構、教育實習機構、及教師研習機構應合作規劃實習教師整體輔導計畫，共同負起教育實習的責任；明訂實習教育機構應遴選實習輔導教師，協助實習教師進入教學實際情境，引導其從事教學、行政、輔導等實務工作，使實習教師於專業社會化過程減少「現實的震撼」、縮短理論與實際

的差距，以增進教學表現、提昇專業知能與專業態度。這與舊的師範教育法之不同點是辦法中突顯學校在教育實習過程所扮演的角色，認為其重要性不亞於師資培育機構；並強調實習輔導教師是實習教師社會化歷程的「重要他人」。這種賦予基層教師輔導實習教師責任的制度，是我國師資培育制度一大突破，然而，國內至今對實習輔導教師制度的了解，仍處混沌狀態。舉其犖犖大者如：實習輔導教師的職責與培訓課程、與實習教師的互動方式、實習輔導策略、評鑑方式等具體措施，均亟待師資培育機構、教育實習機構及教師研習機構審慎規劃。是以本文從實習輔導教師的角色、實習方案的規劃、實習輔導教師的甄選與訓練、與實習輔導策略等向度加以論述，以提供各校規劃實習輔導方案之參考。

壹、實習輔導教師的角色

一、良師（Mentor）概念的由來

Mentor 一詞源自希臘神話，大約於紀元前八百年，在荷馬的奧德賽（Odysseus）中出現，曼託（Mentor）是伊色佳國王奧德賽忠實的伙伴，在特洛伊戰爭爆發之前，奧德賽令曼託（Mentor）留在伊色佳以擔負教育國王之子泰拉馬修斯（Telemachus）之責，以便能在適當時機能承繼奧德賽之王位。曼託具有父親的威嚴、是一位教師、道德的楷模、可接近的忠告者、值得信任的諮詢

者、挑戰者、鼓舞者，由於曼託忠實照料、輔助泰拉馬修斯，使其由一位純真的男孩變成一位卓越的男人，mentor 從此成為有經驗、值得信賴的輔導者之代名詞。至今 mentor 概念已廣泛應用在各行業，如醫學、護理、工商業、教育，以至師資培育制度中，在英美即以 mentor 作為良師的代名詞。（江雪齡，民 78:4; Carruthers, 1993）

二、實習輔導教師的角色

在文獻中對於 mentor 這個詞有各種不同的解釋及角色定義，教育上所謂的 mentor 係指能提供他人各方面協助的人，在實習教育中的 mentor 是指能幫助實習教師積極發展的教師（Caldwell & Carter, 1993），即具有實務經驗的基層教師，我國「高級中學以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」中稱之為「實習輔導教師」。

一位優良的實習輔導教師有幾項重要指標：（Wideen & Andrews, 1987）

1. 示範者（exemplar）：能示範教學方法、技巧，提供其他教師觀摩。
2. 同儕督導者（peer supervisor）：能觀察其他教師教學並提供回饋。
3. 課程計畫顧問（curriculum management adviser）：能夠協助其他教師長期的課程規畫，並提供課程的服務。
4. 班級研究督導者（supervisor of classroom research）：能鼓勵教師成為反省的實踐者（reflective practi-

tioner)。

5. 資源的提供者 (provider of a resource)：能提供各項資源服務或是其他教師尋求資源的顧問。

由上可知實習輔導教師應具有六種重要角色：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，是以，實習輔導教師應由學校中較資深的教師擔任，以有足夠的能力統籌、協調學校成員的發展，解決實習教師進入教學專業領域所面臨的困難與問題，同時也較能以長者的包容心提供實習教師精神支持，使實習教師能勇於挑戰教學問題。

貳、實習方案的規劃

實習方案是實習輔導教師與實習指導教師、實習教師、其他相關人員溝通的媒介，因而擬訂一個有效的實習方案是促使實習輔導成功的第一步，以下就有效的實習方案之特徵加以說明 (Wilkin, 1994；黃淑玲，民 86)：

一、實習方案應立訂契約以確定實習學校及師資培育機構的權責

實習方案的內容非實習學校或師資培育機構單方面的意見，應由中小學與高等教育機構透過協商、交涉的過程訂定契約，契約的內容包括實習教師每門課程的內容與負責人員，同時，實習方案必需確保實習教師能獲得充分、完整的訓練。在實習方案中，大學與中小學有同等重要的

地位與責任，他們各提供不同的知識領域，使實習教師在班級實務教學中能兼顧理論的應用與實務的探究，實習輔導教師與實習指導教師扮演不同的角色，彼此為互補、主動的關係，無上下權威的層級關係，才能使所有參與人員揮發所長、盡其所能。不論對中小學或大學而言，實習輔導工作是一項極具挑戰性的工作，也是實習輔導人員一大工作負擔，是以提供足夠的時間及資源是實習方案成功的第一步；有足夠的時間，才進行檢核、評鑑、改善實習方案；有足夠的資源才能提高參與的動機，激勵參與人員的士氣。

二、實習方案必需具有繼續性與發展性

以學校為基礎 (school-base) 的實習教育之基本要素之一是提供實習教師學習的觀念與環境，使實習教師建立正確的學習經驗，並將初期的學習經驗不斷地發展形成一有用的知識體系，因此實習方案必需促使實習教師能夠反省目前經驗及成就水準是否達成實習課程每階段的預期水準。欲達成這個目的，可使用技能階層表模式，檢核實習教師每時期所獲得的技能，檢核項目包括班級管理、教材準備、自我評鑑等，英國艾克特爾大學 (University of Exeter) 實習方案即是採此模式，這種模式的優點是實習教師與實習輔導教師有明確的努力目標，同時實習教師也可以將此檢核表提供給學校作為聘用之參考。

另一種促進實習教師發展的實習方案

是自我反省評鑑模式，此模式將實習輔導教師、實習指導教師視為促進實習教師專業發展的資源人士，僅提供獲得知識的管道，或解決問題的諮詢者，在無威脅、無壓力的環境下，促進實習教師自我反省、自我評鑑，提昇實習教師圓熟判斷的能力，英國牛津大學實習方案即是採用此模式。這種模式的優點是不受時空的限制，允許實習教師在不同的社會情境、教育脈絡下，發展各種教室實踐智慧，同時也促使實習教師養成自我反省的習慣與能力。

三、實習方案的內容與模式必需有充分的原理原則作為依據

實習方案的內容與模式必需清楚的解釋為何賦予中小學校某種教學任務（內容）、為何採用某種模式的實習計畫，唯有提供充分的原則、原理，才能使實習教師與實習輔導教師的行動趨於一致。

四、實習方案對所有參與人員而言均有價值

實習方案的內容應明確、清晰，讓所有參與人員皆能徹底了解其內容及實施方式，實習教師、實習輔導教師、實習指導教師、教育視導人員、政府官員等所有參與人員皆有權利了解、獲得相關的資訊，讓所有參與人員因了解實習方案的內容而肯定其價值意義。

五、與大學協商實習方案的過程中，中小學必需是方案設計的主導者

設計實習方案的過程中，大學實習指導教師擁有專業課程知識，可對課程本質作合理的判斷，但對於教室實際情境的了

解，不如中小學實習輔導教師，因此，訂定實習方案的過程中，實習輔導教師應清楚的陳述可教與不可教的部分，明白的指出本身可分擔的工作及不可能達成的工作。唯有透過實習輔導教師真誠的建議，才可能使實習方案有可行性，也才能豐富實習的內容。反之，若訂定方案的主導權在大學手中，則方案往往成為空中樓閣。

六、實習方案中必需有評鑑實習教師的設計

不論是檢核表式的評鑑或實習教師自我反省的評鑑，或是近年發展的學習契約 (learning contract) 及專業發展個人檔案評量 (Professional Developing Portfolio, PDP) 的評鑑方式，實習方案中必需有「評鑑」的設計，而評鑑的工作主要由中小學的實習輔導教師負責，而評鑑的內容需以學校的實際表現為主，評鑑的目的不在證明 (prove)，而在於改良 (improve) 實習方案。

七、實習方案應詳列實習輔導教師的責任

實習輔導教師是實習的重要靈魂人物，其責任遠重於實習指導教師，因此必需明確指實習輔導教師的責任，包括了解實習教師的需求，統整實習計畫，記錄實習教師的表現等工作。

此外，實習方案中應考慮實習輔導教師的專業經驗、實習輔導教師的工作需求、實習輔導教師的角色壓力、及參與意願，而給予實習輔導教師充分的資源（包括時間與經費）更是成功實習方案不可缺少的必要條件。

參、實習輔導教師的甄選與訓練

一、實習輔導教師的甄選

實習輔導教師是實習成敗的關鍵人物，就如 McIntyre 等人 (1994) 所言：以學校為基礎的師資培育制度品質之良窳，決定於實習輔導教師。是以，選擇實習輔導教師應考慮其教學技巧、能力、人格特質等，Hill 等人 (1992) 認為實習輔導教師必需具備有下列五項的能力：

1. 發展支持性視導的能力。
2. 有效應用輔導技巧的能力。
3. 協助發展有效的班級實務技巧的能力。
4. 評鑑督導實習教師班級教學能的能力。
5. 整合其他同事形成學習組織網的能力。

然而，Wildman 等人 (1992) 認為不應該給予實習輔導教師一個「統一」的概念，因為在不同的社會環境、不同學校的情境下，對於實習輔導教師的要求不同，任何一個統一的概念，都是錯誤的，這就如同優良教學的定義一樣，只能由學生作評定，無法下一個「統一」的定義。就以 Shulman (1986) 對教學知識的定義而言，教學專業知識除了包括學科內容知識 (subject matter knowledge)、一般教學知識 (general pedagogical knowledge)、特殊學科教學內容知識 (content specific pedagogical knowledge)，尚包括靈活運用各類知識於教室教學情境中的教育脈絡知識，才能有效的促進學生學習。因為教師專業知識是一高度脈絡化的知識，不同學科領域、

不同時空的教學環境，對專業教師有不同的定義，不能以「概化」的觀念設立優良教師的標準，若要設立標準，也只能針對某一內容領域作廣泛的定義 (Perkins & Salomon, 1989)，是以 Berliner 建議採用兩種標準，一是相關人士的評鑑判斷，如同事、督導、學生、家長，另一是學生的成就表現。

然而，實習輔導老師工作負荷量極大，除了需輔導實習教師外，仍然要負責班級教學，無高度的誘因即難以吸引教師參與師資培育工作，更遑論甄選優良教師擔任實習輔導教師，實施實習輔導教師制度多年英國已發生此現象：只要教師「有意願」即可成為實習輔導教師 (M. Griffiths, 私人通訊, 1996, 11月30日)。前車之鑑下，我國應訂定相關配合措施，以吸引優秀教師參與師資培育工作，始能確保實習輔導教師之素質。

二、實習輔導教師的訓練

Wubbels, Creton 及 Hooymager (1987) 在其研究中指出：實習教師因實習輔導教師的協助而減低了焦慮與壓力，但實習輔導教師的焦慮與壓力卻因此提高，除非實習輔導教師接受了完整的課程訓練。是以，開設實習輔導教師訓練課程，有其必要性，就如 Quinn (1994:10) 所言：提供實習輔導教師一個有系統、有結構的訓練方案，勝於選擇實習輔導教師時訂定嚴苛的條件。

為了使實習輔導教師能成功、順利進

行督導，除了接受一般教師的在職訓練外，更需要加強教學演示、教學觀察、指導教學訓練，同時需研讀教師發展、新任教師的需求、有效教學技巧、視導技巧、專業發展等方面資訊，訓練的課程應包括教學觀察、教學分析、問題解決技巧、成人輔導、人際溝通、實習教師社會化理論、課程設計、及反省批判能力的培養。

此外，可融合教師在職進修與師資培育的觀念，統合「訓練」與「培育」，以師資培育作為學校成員發展的機制，將學校視為師資培育的中心、教師在職進修的起點。在這種概念下，由學校本身先培育出一批具有優良的教學技巧及輔導他人的種子教師，種子教師不僅擔任初任教師實習輔導的工作，同時也負起學校成員發展 (school staff development) 的責任。

肆、實習輔導策略

學習教學是一複雜的過程，包含假定、運用、嚐試等活動，在這活動過程中需不斷地質疑、澄清、發展、試驗各種觀念。各種新觀念不斷地進入教學系統後，取代舊觀念與否，需靠實習教師一次一次的證驗及判斷。而實習輔導教師所累積豐富的經驗、智慧，能夠協助實習教師知覺環境、澄清成見、提供新觀念，進而引導實習教師運用各種不同的資源，發展教學新點子。

為了協助實習教師發展各種教學策略，促進其專業成長，必需運用有效的輔

導策略，以下就有效的實習輔導策略加以說明。(McIntyre, et al. 1993; Whitty, 1994)

一、形成伙伴式的師資培育

我國師資培育的責任一直落在師資培育機構身上，社會將培育師資的任務及成功與否之因素，直接歸咎於師資培育機構，中小學僅扮演著「接受者」、「消費者」的角色，無參與師資培育工作的義務，也無選擇教師的權利。然而，隨著「教師法」的頒定，學校有了選擇教師的權利，相對的，學校對培育師資工作應責無旁貸，從「接受者」、「消費者」的角色轉變為「參與者」、「生產者」的角色，以能真正獲得掌握教師素質、選擇教師的權利（黃淑玲，民 86）。

採行伙伴式的師資培育關係，可讓高等教育機構與中小學共同參與師資培育工作，不但使得實習教師獲得充分的協助，也鼓舞了中小學教師士氣，同時也提供了實習教師、實習輔導教師與實習指導教師三者教學情境中對話的機會，使渠等共同探究實踐性理論、萃取根地理論，促成教學理論與實踐趨於一致。

中小學參與師資培育工作，並非取代師資培育機構的功能，而是透過伙伴的關係，使高等教育機構與中小學間以平等的關係進行對話，以互補的概念形成一師資培育網，使得更多的人物資源投入師資培育工作，協助實習教師專業發展。換言之，伙伴式的師資培育制度中，由中小學

教師提供實習教師實踐性、技術性的學習，使實習教師了解實際的專業活動；由師資培育機構提供理論知識的學習，檢視、批判實踐性活動，以及促進實踐性活動的發展。

是以，中小學與高等教育機構的伙伴關係、實習輔導教師與實習指導教師間的伙伴關係，是促進實習教師專業發展的良策之一，實務的經驗與理論的研討同時並進、相輔相成，實習輔導教師與實習指導教師等其他資源同時投入師資培育工作，將促使學校基礎的師資培育制度更加成功。

二、運用合作教學

學習教學的初始階段，讓實習教師負起整個班級教學全責，是一件殘忍的酷刑，因為對實習教師而言，教室是一極度複雜的情境，每件班級事件都是一項挑戰，一堂課下來，可能面對幾十個挑戰，實習教師常常因挑戰失敗而產生挫折，降低教學信心。在實習輔導教師方案中，讓實習教師與資深優良教師同時進行教學，讓實習教師全力集中注意於資深教師教學活動，從資深優良教師所上過的課程中學習教學策略，再應用所學的各科教學策略於實際教學情境中，並驗證之，且在較單純及低威脅的情境下嚐試新的策略，以逐漸發展出自己的教學理念。

1960、1970年廣為應用的微型教學(micro-teaching)，採用少數學生的教學實習方式，讓實習學生在單純化的情境中進行某一小主題教學。一般而言，學

生皆肯定此微型教學的功效，但卻認為很難將微型教學情境應用的方式，完整的轉移至真實的教室情境。實習輔導教師制度所採用的理念是在真實的教室情境中，簡化教學時間與內容，讓實習教師由簡單主題教學，進入整個單元教學，由模仿、驗證、嚐試到創新；由合作到獨當一面。這種合作教學模式，由實習輔導師與實習教師「同時」負責同一門課程教學，在教學過程中，二者擔任不同性質的教學工作，其中實習教師所負擔的工作，具有「學習經驗」的價值，這種合作教學方式可學習特殊教學技巧與教學策略，具有微型教學的意義，又可避免與實際情境脫節的虞慮。實習教師在教學過程中，不用擔心所負責工作以外的事件，能將焦點放在學習的主題上，又能將學習的主題融入教學脈絡中，以統整主題及其他教學內容，使主題不致成為孤立的元素，如此，可增加學習遷移的可能性。

此外，實習輔導教師應能掌握整個教學過程，包括實習教師所負責的工作，實習輔導教師也因熟悉環境脈絡而了解其教學脈絡意義，進而對整個教學過程作結構性的回饋。實習輔導教師與實習教師合作的方式是多樣化的，無論是引起動機、說故事、問題答覆、教室管理、教學講解、學習評鑑、個別教學、分組教學、整個教學等活動，皆可靈活運用於教學輔導過程中。實習輔導教師亦能配合實習教師的發展階段安排相關教學活動配合，以契合實

習教師當時學習的需求。

在合作教學的過程中，實習輔導教師與實習教師共同設計教學，實習輔導教師必需對合作的實習教師詳細說明為何選擇該教學目標、達成該目標的多種方式、採用該方式的情境的限制，使得實習輔導教師展露出內在、深層的教學理念，而反省證驗自我教育觀，實習教師亦因此得知許多微妙、複雜的教學策略形成的過程。一般而言，有經驗教師極少從事教學計劃，若藉此促進教師教學反省，可謂一石二鳥之法。此外，若經歷一段實習時間後，實習教師有了較佳的教學表現，在第三者效應下，會促進實習輔導教師使用較具挑戰性的教學策略。這種合作教學氣氛不但能增進實習教師的學習，亦能促成學校合作教學文化。

三、揭露實習輔導教師的教學智慧 (craft knowledge)

實習輔導教師制度中，除了強調透過合作教學參與資深教師課程計劃，了解課程計劃過程外，更重要的是能使實習教師理解資深教師教室實務智慧形成的深層意義。一般而言，教師通常會長篇大論學校資源、課程、學生，顯少論及自我的教學，若有也只談皮毛之事，未加檢測自我教學中那微妙的教學智慧。通常教師是行而不知，在教學過程中教師可將其發揮得淋漓盡致，卻難以用文字、語言，將其闡述清楚。這種可意會、不可言傳的教學知識，很難透過教學觀察獲得，資深教師可

以流暢的進行教學，達成教學目標，但生澀的實習教師透過觀察只能看到「流暢」的現象，無法得知深藏在教學背後的教學智慧之運用。資深教師亦認為本身的教學普普通通，沒有什麼特殊之處，觀察他們的教學收穫不大。

為了探求資深教師的教學智慧，首先應讓實習教師了解資深教師在教室中所運用的方法、發展的態度、表現的興趣、堅持的原則，不是個人教學型態、人格魅力、職務權威所產生的必然結果，而是資深教師斟酌當時情境所採取的特殊行動。

為說服實習教師相信此觀點，實習方案必需安排實習輔導教師與實習教師進行課後討論，讓實習輔導教師指述採取行動時的動機、意圖及考慮的情境因素。在實習教師認同每一行動皆有其特殊意義後，進而培養實習教師敏銳的洞察力，透過靈敏的觀察提出問題詢問資深教師，在問答的過程中，資深教師潛藏的教學智慧即逐漸浮現。為了促進討論的成效，應增加反省的對話時間，對話的主題應鎖定在所觀察的教室事件上，關注的焦點是資深教師優良事件。透過討論、問答、諮詢的實習輔導方案的設計，使實習教師能夠得知實習輔導教師的教學智慧。

四、釐清實習教師教育觀念

實習教師踏入學校情境後，無論是對話、觀察、閱讀、研討會或本身的教學皆極迫的想從中獲得新觀念、新點子，少反省所獲得的新觀念之適用性及價值性，但

是反省、批判這些觀念的重要性不亞於獲得新觀念，因為這些新概念中有許多是狹隘的、偏頗的、不連貫的、不切實際的；雖然有些是經得起批判考驗，對實習教師的班級實務工作非常有用；然而，有些雖可在班級「實施」，卻不符合教育規準；有些則需要實習教師具備足夠的班級實務經驗後，才能作適當的應用；有些因學校的特殊情境，不被接受或因環境限制而不能實行。由於以上種種因素及限制，實習方案中應特別強調實習教師對新觀念進行評析、反省的工作。無論是大學召開的研討會、同儕的討論，或與實習教師的座談，實習輔導教師扮演關鍵性的角色，因實習輔導教師是班級教學的權威人物，是最熟悉班級情境，最了解實習教師的學習狀況，唯其能解釋新觀念的使用關鍵及情境的限制，因此，透過實習教師與實習輔導教師間的問答，探討真實的應用情境及澄清辨別各種新觀念運用結果，使實習教師的新觀念趨向真實、合理化，與實務教學更為接近。諸如：如何在大班級中使用？有無時間的限制？有無符合課程標準？何處可獲得資源？教材需花費多少？學生、家長、同事間的反應如何？

五、增進實習教師多元的學習機會

實習輔導教師工作場所就在學校，是以輔導實習教師之際可針對實習教師不同階段的需求給予不同的支援、即時的回饋督導。為了營造實習教師學習機會，提高實習效率，首先應藉由學校的實習輔導教

師的力量，結合學校不同專長、不同類型的教師，在不同的實習階段，提供不同的需求服務，這種結合教師同儕力量的實習輔導教師制度，對實習教師而言，可學到不同的教學策略，聽到不同的教學觀，拓展了實習教師教學視野，豐富實習經驗。對實習輔導教師而言，因為同儕在課程計劃、教學、評鑑上，提供不同觀點，使實習輔導教師得以截長補短，進行自我反省，具有自我成長與自我評鑑的實質意義。

其次需擴大學習科目的範圍。實習輔導教師應規劃不同學科的觀察教學活動，以擴大學習領域，並增加實習教師對不同的特殊問題之了解。

再者，方案中運用同儕合作教學，提供實習教師多元學習機會。教師同儕合作教學的品質有賴於同事的動機與能力；同儕參與的動機及協助實習教師的能力，端視於其對方案理解的程度，因此，實習輔導教師與同儕的對話、溝通極為重要，不應將同儕合作教學視為減輕工作負荷的手段。

六、建立伙伴督導關係

實習初始階段，實習輔導教師除負責實習教師的專業能力培育外，尚握有評鑑權，以判斷實習教師需加強何種訓練；一旦基本能力具備後，實習輔導教師的角色即需轉變—由師傅轉變成終生伙伴關係，以培養實習教師自我成長。亦即在實習後期實習教師已具備基本的專業能力，是以應強調實習教師學習如何有效的自我成

長，也應強調實習輔導教師與實習教師相互尊重、平等的地位，形成「伙伴督導關係」(partnership supervision)，以漸漸培養實習教師成為學校的中堅分子。

七、形成全校的教學情境

實習輔導教師除協助實習教師學習班級教學外，亦需將協助的範圍擴大到教室外，包括與學校同事的相處、與家長關係的建立、社區資源的利用，以建立一個全校情境的教學(whole-school context of teaching)。

換言之，實習輔導教師的角色不僅是實習教師實習階段的良師，亦是終生專業發展的導師；實習輔導教師的功能是促進實習教師教學專業知能的成長，更是協助實習教師進行專業社會化。

八、發展高品質的視導技巧

教學實習視導是複雜、困難的活動，有效的視導可依循下列原則：

1. 確認所規劃的技巧應符合教師實務技巧。
2. 使實習教師不僅關心教學滿意度，也關心教學過程所得的成敗經驗。
3. 引導實習教師發展教學專業能力，同時提供實習教師思考空間，表露個人的觀點及解決問題的能力。
4. 不僅使實習教師從教學中找出優點並認同之，同時讓他們面對問題時，能尋求解決之道。
5. 不僅關注實習教師於特定的狀況運用已學得的教學技巧，也關注實習教師在多變的教室環境中能隨機應變。

6. 不僅應讓實習教師認識先前學過的有效教學策略，同時應告知實習教師發展其他不同的策略，以應付不同情境、不同目的、不同事物。
7. 幫助實習教師檢測本身運用的技巧，並告知檢測標準，同時讓其實施不同的技巧。
8. 不僅協助實習教師成為優良教師，同時應協助其自我發展專業技能、態度，以及自我成長的責任心。
9. 不僅是輔導實習教師學習，同時能評鑑其教學的優缺點，最終能判定實習教師進入專業領域所欠缺的部分。

上述視導技巧不僅可供實習輔導教師參考，對促進大學實習指導教師的訪視品質亦有其價值。

伍、結語

教育實習是師資培育過程中最繁重、最棘手的課程，也是大多數師資培育者避之唯恐不及的課程，然而，教育實習卻是教師專業實踐過程中最重要的一環，為了確保教育實習過程的品質，除了研擬週延的實習方案、加強實習輔導教師之訓練、落實實習督導工作之外，更需政府訂定相關激勵策略，諸如：設立教學講師制度、發展實習輔導教師認證課程、實施實習輔導教師認證課程、配合教師進階制度規畫實習輔導教師階級、給予實習輔導教師及實習指導教師充分的時間與適當的報酬、給予實習學校充分的資源，才能提高中小

學教師參與師資培育工作的願意，實習輔導教師制度始能真正落實！

參考文獻

江雪齡（民 78）。始業教師及實習計劃的探討。國教研究，27，30-34。

陳瓊森、汪益譯（民 84）。超越教化的心靈。台北：遠流。

黃淑玲（民 86）。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。

嚴育玲（民 84）。我國師資培育制度變革的社會背景分析。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。

Caldwell, B. J. & Carter, E. M. A. (1993). The return of the mentor: Strategies for workplace learning. London: The Falmer 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 (pp9-24). London: The Falmer Press.

Hill, A., Jennings, M. & Madgewick, B. (1992). Initiating a mentorship training program. In M. Wilkin (Ed.) Mentoring in Schools (pp.116-132). London: Kogan Page.

McIntyre, D., Hagger, H. & Wilkin,

M. (1994). Mentoring: Perspectives on school-based teacher education. London: Kogan Page.

Perkins, D. N. & Salomon, G. (1989). Are cognitive skill content bound? Education Researcher, 18(1), 16-25.

Quinn, L. F. (1994). The importance of structure in providing uniform quality in mentoring/induction programs. Mentoring and Tutoring, 2(1), 5-11.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth. Teaching Education Researcher, 18(1), 4-14.

Whitty G. (1994). Education reform and teacher education in England in the 1990s. International Analyses of Teacher Education, 19(4,5), 263-275.

Wideen, M. & Andrews, I. H. (1987). Staff development for staff improvement. Lewes: Falmer Press.

Wildman, T. M., Magliaro, S. G., Niles, R. A. & Nales, J. A. (1992). Teacher mentoring: An analysis of roles, activities and conditions. Journal of Teacher Education, 43(3), 205-213.