

以個案研究分析：實習輔導教師與實習教師的成長關係

唐韶鈴、黃芳裕
國立台灣師範大學化學系
TEL：(02) 29331186 轉 553
E-mail：s42188@cc.ntnu.edu.tw

摘要

本研究主要在探究新制師資培育制度下實習輔導教師對實習教師成長的影響，並進而瞭解兩者間的互動情形。研究方法採用質性研究，資料收集包括錄音訪談、現場觀察、教室觀察以及實習日誌，將實習輔導教師分為三個面向：結構、支持與專業，實習教師分為四個面向：專業知識、教學特性、人際關係與個人價值觀來進行分析。研究發現：1. 實習教師在選擇實習輔導教師之前，應做好充分的準備工作。2. 實習教師對教育的熱忱將會影響到實習的結果。3. 實習輔導教師應要更加瞭解本身的職責與權限。4. 實習輔導教師與實習教師互動情形佳者，會促使實習過程的發展更加順利。5. 實習學校的實習政策導向會影響實習教師的成長。

關鍵詞：師資培育、實習輔導教師、省察能力。

一. 前言：

師資培育法第一條：「師資培育，以培養健全師資及其他教育專業人員，並研究教育學術為宗旨。」由此可知，師資培育的目的在於培養更多的優良教師。而目前師資培育計畫由單一轉向多元，除了希望能擴大師資來源的管道，讓更多有志於教育者能從事教育工作之外，也希望促使社會大眾更加重視教育的品質，因此現今的實習制度進行的是以學校為本位（school-based）的師徒制（Furlong & Maynard, 1995），即由實習單位提供實習輔導教師來帶領實習教師，企圖讓實習教師快速地融入學校文化，以發現更多適合任教者，因此本研究即以三對實習教師為研究對象，來分析實習輔導教師與實習教師的成長關係。

二. 文獻分析與理論架構

本研究主要著重在實習輔導教師對實習教師成長的影響，在文獻分析方面除了瞭解各家學說對實習輔導教師所扮演的角色的看法之外，也探究實習教師所應培養的省察能力及其所擁護的師資培育理念，另外也探討上述兩者間的互動情形：

（一）良師（mentor）的意義：已有許多文獻詳述 mentor 這個單字的由來（黃嘉雄，1997），而將其應用在師資培育上則更獲得了新的意義，陳昭儀（1997）認為良師的實施有助於實習教師多方面的成長，Furlong（1988）認為良師是在學校內工作的人，熟悉學生、熟悉課程，是能幫助實習教師從省察活動中掌握教學的人，McIntyre, Hagger, & Wilkin（1994）則賦予良師不同的面具，認為其應具備經營、顧問與教育的能力。

綜合以上，我們發現文獻中所賦予良師的意義是多面向而非單一的，因此在隨後在討論實習輔導教師的角色時，也將朝向多面向的意義來發展。

（二）實習輔導老師的角色：實習輔導老師對於實習老師的學習成長具有決定性的影響，國內也有許多的相關文獻探討實習輔導老師在實習過程中所扮演的角色（顏國樑，1998），另外國外學者如 Williams（1993）認為實習輔導教師的角色可分為三個層級：基礎性、發展性以及擴充性，而本研究因為主在探討實習輔導教師的角色配置，故採用 Sampson & Yeomans（1994）將實習輔導教師分為三個面向來探討：結構的面向、支持的面向以及專業的面向。

（三）符號互動論：芝加哥學派中 Mead 與其學生 Blumer 所提出的符號互動論將自我分為主我和客我，主我具有判斷的能力，而客我則是經由角色取代來得到他人對自己的看法，將主我與客我總和起來，就是能將他人的符號表現，經由主我的判斷，再表現出適合的行為。

而將符號互動論應用在實習輔導教師與實習教師之間，強調的就是教師與環境、他人之間的互動情形和過程均為動態、而非靜態，教師要能主動地詮釋意義並加以反應在行動中。故研究中利用訪談資料的分析，來瞭解實習輔導教師與實習教師間的互動關係。

（四）省察能力發展：在目前多元的師資培育管道中，其趨勢強調的是教師省察能力的養成（吳和堂，1999；Furlong & Maynard, 1995），因為教學強調的不只是技術上的發展，教師要不斷地對教學的過程加以省察和批判，最早 Dewey（1910）將省察活動與常規活動（routine action）劃分開來，認為對所困惑的事物尋求解答的過程是省察的活動，此過程是動態的且持續的；而 Van Manen（1977）將省察活動分為三個層次：技術理性（technical rationality）、實際行動（practical action）以及批判省察（critical reflection）；Schon（1983）依情境的不同將省察活動區分為行動中的省察（reflection-in-action）與行動後的省察

（reflection-on-action），而 Killon & Todnem（1991）又加入第三種省察：行動前的省察（reflection-for-action）；Zeichner & Liston（1987）則認為應培養職前教師有意願並且有能力對發生在教室、學校和社會上的活動的起源、目的和結果加以省察。

綜合文獻，我們發現在師資培育過程中，其特別重視的是教師批判能力的養成，以及教師是否能對周遭情境產生覺醒，進一步地提高其在教學上敏感度。

（五）後現代哲學在師資培育上的應用：Lyotard 認為知識可以透過計算來加以利用，在被轉換成訊息之後便具有其經濟地位與價值，此價值反過來成了衡量知識的標準，也因此使得以前用實證來使知識合法化的觀點逐漸消失，最後知識的權威性也漸漸喪失（鄭祥福，1995）。

因此在這個資訊爆炸的時代，相對於過去，知識是充滿著不確定性的，靠的是教師判斷的能力與對自我的角色認同（尹淑萍、廖金閱、黃芳裕，1997）。故教師除了要具備如上述所提的批判省察能力之外，還要具備判斷的能力，以因應目前的潮流。

綜合以上文獻，本研究乃以實習輔導教師所應扮演的角色為主軸，再輔以符號互動論、省察能力、以及後現代師資培育理念，來探討其對實習教師成長的影響。

三. 研究對象與研究方法

本研究的研究對象為三位在不同學校實習的理化實習教師，以下以 a 教師、b 教師與 c 教師來表示，與其實習輔導老師，以下以 A 教師、B 團體（因為 b 教師有兩位實習輔導老師，故將其視為一個團體）與 C 教師來代表。

1. a 教師：非師範大學畢業後繼續就讀某師範大學化學系碩士班及博士班，期間修滿師資培育課程，並在攻讀博士班期間在台北縣某中學（以甲來代表）擔任化學實習教師，A 教師為其實習輔導教師，具有三年教學經驗，是第一次擔任實習輔導教師，與 a 教師是碩士班同學。
2. b 教師：非師範大學畢業後繼續就讀某師範大學非化學系碩士班，期間修滿師資培育課程，並於畢業後在台北市某國中（以乙來代表）擔任理化實習教師，B 團體為其教學實習輔導老師與導師實習輔導老師，具有十七年與九年的教學經驗，皆為第三次擔任實習輔導老師。
3. c 教師：非師範大學畢業後繼續就讀某師範大學非化學系碩士班，在大學時期即修滿師資培育課程，並於碩士班畢業後在台北市某國中（以丙來代表）擔任理化實習教師，C 教師為其實習輔導教師，是第一次擔任實習輔導教師。

由於 a 教師與 b、c 教師是不同科系，研究希望比較修習不同專門學科的實習過程，故選為研究對象；而 b 教師與 c 教師因具有相類似背景，但在不同的學校實習，研究希望能瞭解不同實習學校的實習政策對實習教師成長的影響，故選為研究對象。

本研究採用質性研究，資料來源主要以訪談為主，配合教室觀察、現場記錄(field notes)與實習日誌，並從這些蒐集到的資料中認出其所蘊含的型態，而聯想出一些足以令人深思的問題，以及善用比較來幫助研究有所發現。(Strauss & Corbin, 1998)

四. 資料分析方式

資料分析分為兩方面：實習教師的成長面向與實習輔導教師的角色面向。

（一）在實習教師方面：根據林懿萱（2000）將實習教師的成長表徵分為四個面向：

1. 專業知識：包括專門學科 (subject knowledge) 及專業學科 (professional knowledge) (張惠博、劉宏文, 2000)。
2. 教學特性：探討教師的教學方法是否能隨著情境而加以改變。
3. 人際關係：指的是教師與教師、學生、家長、行政人員、以及環境的互動。
4. 個人價值觀：包括教師對師資培育理念的觀點以及對教師這個職業的認同度。

並依 Kloss (1994) 將 Perry 基模 (Perry, 1968) 的尺度定出四個刻度，分別為：

1. 絕對論 (dualism)：認為所有問題皆有標準答案，皆可分出對與錯、是與非，信仰現存的理論並服從權威。
2. 多重實體論 (multiplicity)：認為知識並無單一標準，權威的地位並非絕對，個人可以做出判斷並決定價值所在。
3. 相對論 (relativism)：認為知識是動態而非固定不變的，會根據情境的不同而做出適當反應。
4. 個人建構論 (commitment in relativism)：除了會根據情境而做出判斷之外，還會將所理解之知識自我內化而建構出新的意義。

（二）在實習輔導教師方面，依據 Sampson & Yeomans (1994) 將實習輔導教師所扮演的角色分為三個面向：

1. 結構的面向 (structural)：

(1) 計畫者 (planner)：當實習老師首次進入學校環境中，輔導老師應當計畫日後兩人所要共同進行的教學課程，但並不是說所有細部都是輔導老師來計畫，只是輔導老師扮演了主要的角色，而實習老師也能夠從中獲得設計課程的經驗。(2) 組織者 (organizer)：計畫與組織是密不可分的，若輔導老師能組織一個適當的情境，計畫的實行將會更有效率，因此輔導

老師需要對學校的實習方針的通盤的瞭解。(3) 協商者 (negotiator): 輔導老師想要為實習老師創造最佳學習環境還必須要能夠與實習輔導團 (此處指的是學校內由正式老師所組成之輔導團) 協商, 這部分在組織時即可進行, 也就是與實習輔導團一起為實習老師提供其專業。

(4) 引導者 (inductor): 輔導老師應該讓實習老師瞭解學校中某些不成文的共識, 如此一來, 實習老師才可快速地學著去”適應”、感覺自己”像個老師”, 引導的部分在實習老師進入學校的頭幾天即可開始進行, 因此以上四個角色並無明顯的階段性的劃分。

研究在分析以上四個角色時, 主要是以實習輔導教師在領導實習教師時所使用的策略為依據, 來判斷實習教師在這四個角色上所涉及的廣度及深度, 由於這四個角色並無階段性的劃分, 有可能會重疊, 因此某些策略可能會跨越不只一個角色, 在處理資料時, 我們會依據 Perry 基模加以分析探討。

2. 支持的面向 (supportive):

(1) 主人 (host): 輔導老師就像是一個主人, 代表這個學校來歡迎實習老師, 介紹學校的環境, 接著雙方才開始建立關係, 並更深入地引導實習老師瞭解學校的文化, 因此最初這一刻對實習老師的意義相當重大, 他們可以感受的學校與輔導老師對他們的重視。(2) 同事/朋友 (colleague/friend): 在實習過程中, 雙方往往會遭遇到角色的衝突, 某些輔導老師特別會處理這樣的情形, 也能夠融合評量者與朋友這兩個極端角色, 在圓滿的實習過程中, 友誼常常是最後的結局, 好的輔導老師應扮演著亦師亦友的角色。(3) 顧問 (counsellor): 輔導老師要幫助實習老師面對教學上的問題, 尤其是當課程需要發展進行長期的發展, 或者是實習老師遭遇負面的教學經驗以致信心喪失時, 對雙方而言, 顧問這個角色充滿了矛盾的感覺, 當輔導老師在判斷成功與失敗的同時, 也肩負著左右實習老師判斷的責任。

在這個面向裡, 主要探討的是兩者間的互動關係, 與結構面向一樣, 這三個角色亦有重疊的部分, 研究會根據訪談的內容, 輔以 Perry 基模, 來判斷實習教師與實習輔導教師或其他相關人員間的互動狀況。

3. 專業的面向 (professional):

(1) 訓練者 (trainer): 輔導老師的目的就是要讓實習老師能夠瞭解教學所需, 當然他們也會希望實習老師能夠將他們的建議融入教學中以修正其專業發展, 訓練強調的是輔導老師的策略能否正確實行; 但是, 這樣的模仿只能解決短期的問題, 對於長期的關係來說, 輔導老師要訓練的是實習老師批判思考的能力。(2) 教育者 (educator): 輔導老師要能夠培養實習老師能夠客觀分析自我及他人專業表現的能力, 也應給予實習老師機會將本身發展出的教學加以應用, 使其擁有重新建構教學方式的能力。(3) 評量者 (assessor): 輔導老師可以經由規律的觀察與回饋, 得知實習老師的工作情形, 是最適合評量的人選, 但要注意不能太過正面褒獎或太過責難, 以免抑制了實習老師往後的發展。

此面向主要涉及實習輔導教師對實習教師在教學上的訓練, 以及培養省察與判斷的能力, 研究將依據 Perry 基模來判斷實習輔導教師是僅著重於技術理性上的訓練, 亦或是有推廣到更深層的批判省察能力。

本研究藉由以上三個面向來瞭解輔導教師在實習過程中的重要性以及其對實習的理解。

五. 結果與討論

資料分析以雷達圖呈現 (Fraser & Walberg, 1995), 圖形中的軸代表資料分析的各個面向, 由圖形的呈現方式來發現實習教師或實習輔導教師在實習過程中的成長與互動, 資料分析如后:

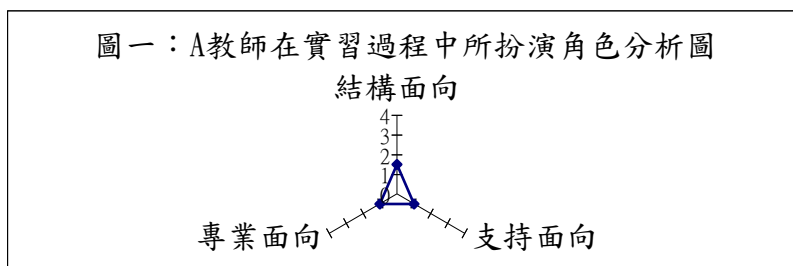
(一) 實習輔導教師方面:

1. A 教師

(1) 結構的面向: A 教師在計畫課程與工作時, 通常不會與 a 教師一起討論, 雙方對於實習的方向沒有共識; 但是 A 教師會注意家長方面的反應, 也瞭解實習是在融入學校的文化, 故判斷其在結構面向方面落在 1~2 層次之間 (在圖形上以 1.5 來表示, 以下類推)。(2) 支持的

面向：雖然 A 教師與 a 教師在研究所是同學關係，但因為對實習態度等觀念上的差異，反而歧見日深，相處情況並不融洽，且 A 教師常常在同事及學生面前批評 a 教師的做事態度，故判斷其在支持面向方面落在第一個層次。(3) 專業的面向：A 教師認為 a 教師是博士班學生，在教學上足夠，不需要再聽課，只要學習處理其他事務即可，而由於兩人間相處情況不佳，A 教師並不願意對 a 教師的實習加以評分，故最後判斷其在專業面向方面落在第一個層次。

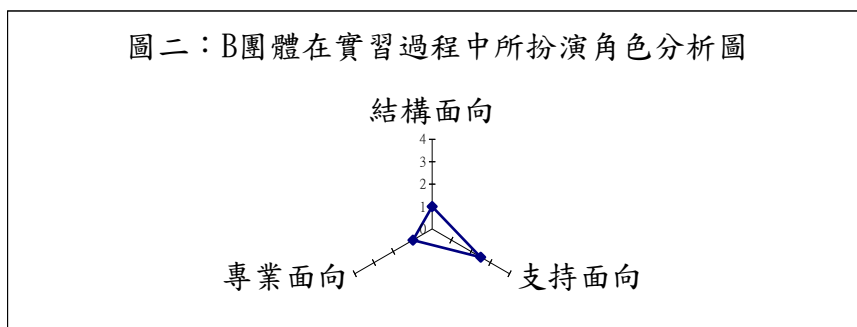
透過以上分析，將所得資料以圖形表示（如圖一）。



2. B 團體

(1) 結構的面向：B 團體曾在學期初期做過一次短暫的協商，劃分兩人的職責劃分，但 b 教師並沒有參與到，且學校的行政方面除了學期初的一次實習會議之外，之後不曾再開過類似的會議，故 B 團體可說是各自行動，因此判斷 B 團體在結構面向方面落在第一個層次。(2) 支持的面向：b 教師會就教學上所遭遇到的困難與 B 團體討論，B 團體也會安排 b 教師和學生及家長相處的機會，因此判斷其在支持面向方面落在第 2~3 層次之間。(3) 專業的面向：B 團體著重於訓練層次，以升學考試為主導，造成 b 教師不敢嘗試新的教法，而限制了 b 教師的發展，也無形中影響的 b 教師對教學的看法，故判斷其在專業面向方面落在第一個層次。

透過以上分析，將所得資料以圖形表示（如圖二）。



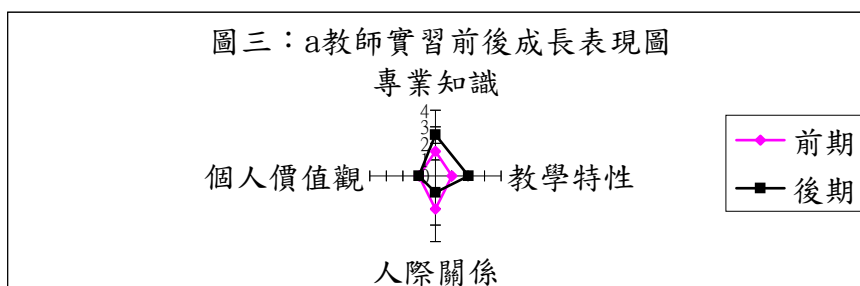
3. C 教師：C 教師基於某些原因無法取得資料，在此僅作為效標之用。

(二) 實習教師方面：

1. a 教師

(1) 專業知識方面：a 教師在實習過程中因為分心於準備博士班畢業事宜，並無好好充實教學上所需的教材，可是在處理學生兩難問題上時，已懂得給自己多種選擇，不會只下單一判斷，因此其在專業知識方面有獲得成長。(2) 教學特性方面：a 教師原本信仰科學所代表的權威，深信任何問題皆只有一個唯一的答案，認為像改考卷這樣的事情只要給了標準答案誰都會做，但在實習過程中因為參加了一些研討會，已經瞭解教學並不是一個人單打獨鬥，故其在教學特性方面亦有所成長。(3) 人際關係方面：a 教師與 A 教師為碩士班同學，因此 a 教師選擇乙學校作為實習場所，但後來關係惡化，連帶也影響到 a 教師與學校內其他人的相處，故其在人際關係方面反而呈現退化的狀態。(4) 個人價值觀方面：a 教師認為實習是一件簡單的事，僅是一種形式，『時間過了就好了』，也無法體會實習並非個人單向的運作，故其在個人價值觀方面並無明顯的成長。

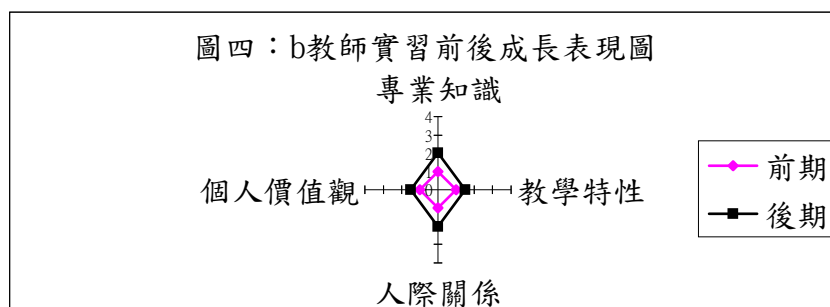
綜合以上分析，將 a 教師在實習過程中成長情形以圖形表示（如圖三）



2. b 教師

(1) 專業知識方面：因 b 教師並非化學系畢業，故在專門學科知識表現上略有不足，B 團體也曾就這一點要求 b 教師加強，b 教師也在實習過程中不斷地加強這方面，因此在後期能獲得不錯的成長。(2) 教學特性方面：b 教師在教學方面由於受到 B 團體的限制，而無法將特長應用於課堂之上，也常為此而感到遺憾，故其在教學特性方面僅能呈現小幅的成長。(3) 人際關係方面：b 教師一開始和其他實習老師和正式老師並不熟稔，但由於辦公桌的關係，常有與其他老師互動的機會，只是由於丙學校的實習政策，在行政方面接觸機會較少，但已能融入實習的情境中，故其在人際關係方面亦有所成長。(4) 個人價值觀方面：b 教師常會與 B 團體交換心得，到實習後期已懂得深究表象背後所蘊含的意義，並做出適當的反應，但礙於實習老師的定位問題，且本身並不屬於個性積極的教師，鮮少主動爭取機會，故其在個人價值觀方面呈現小幅的成長。

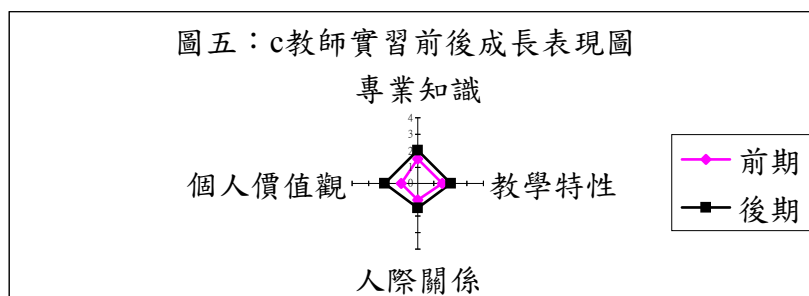
綜合以上分析，將 b 教師在實習過程中成長情形以圖形表示（如圖四）



3. c 教師

(1) 專業知識方面：c 教師在專門科目上遭遇挫折時，總是能即時修正，願意面對問題，也常常蒐集補充教材以及自行製作講義和投影片，故在專業知識方面呈現小幅的成長。(2) 教學特性方面：相當喜愛與學生相處，以學生為導向，並不贊成權威式的教學法，也會主動要求觀摩其他正式老師，教學態度相當積極，但由於實習輔導老師的緣故，並沒有充足機會發揮，故其在教學特性方面亦呈現小幅的成長。(3) 人際關係方面：c 教師因為辦公室位在教具室，與其他正式老師和實習老師接觸的機會較少，但由於其個性活潑，會主動與他人發展關係，常利用電腦方面的專長幫助其他老師處理學生事務，故到實習後期亦呈現小幅的成長。(4) 個人價值觀方面：對實習教師的角色定位問題相當清楚，對教學亦具有相當的熱忱，故在實習後雖然離開教職前往業界工作，一年後仍又回來參加教師甄選。

綜合以上分析，將 c 教師在實習過程中成長情形以圖形表示（如圖五）



(三) 比較

1. a 教師與 c 教師之比較：a 教師在專門學科的涉獵方面較 c 教師豐富，但 c 教師在實習過程中有獲得成長，a 教師卻呈現停滯狀態，甚至有退化傾向，因此我們發現：

(1) 實習教師的個人價值觀：a 教師認為最後的教師證才是重點，實習只是過程；反觀 c 教師雖然非化學系畢業，但因瞭解本身的不足之處，故在上課前總是會多做準備，而且懂得要多多與外界互動，故同樣進行為期一年的實習，卻呈現不同的成長。(2) 實習學校的政策導向：甲學校因為是新興學校，故在實習制度上的運作較欠經驗，雖然會定期與實習老師開會，但似乎成效不彰，仍有頗多抱怨；而丙學校在實習方面較有經驗，實習制度較完善，故兩位教師在不同的實習場所獲得相異的成長。(3) 實習輔導教師的影響：A 教師與 a 教師之間價值觀的相左，導致了兩人在溝通上陷入困境，以致實習後期關係惡化；而 C 教師由於不瞭解實習教師在定位上的窘境，也不清楚實習輔導教師的職責與權限，因此到實習後期，c 教師雖呈現自我發展的局面，但是由於個人的特質，c 教師並不會劃地自限，以致在總的方面仍能獲得小幅的成長。

由上述的比較可以發現實習教師的成長會被實習學校的文化所影響，因此實習教師在選擇實習學校之前，即應考慮到自己是否能融入與實習學校的文化，以免在實習中途出現適應不良的情形；另外實習教師個人對教育的熱忱與實習輔導教師的引導方式也相當重要，若實習教師個人的教育理念不夠成熟，實習對他而言就形成了一種負擔，而非快樂的學習了。

2. b 教師與 c 教師之比較：b 教師與 c 教師具有類似背景，成長的幅度亦相去不遠，巨觀之，似乎有類似的發展，但深入探討其中因由，會發現：

(1) 實習政策的施放與個人特質：乙學校與丙學校校區文化相似，但在實習政策上卻相去甚遠，前者由於實習老師眾多，對實習老師的權責要求較不鮮明；而後者的實習制度則較有規劃，能幫助實習教師成長，因此在個人價值觀方面，c 教師能較 b 教師獲得較多的成長。(2) 實習輔導老師的影響與個人特質：在專業知識以及人際關係方面，b 教師所獲得的成長皆多於 c 教師，乃是因為 b 教師與實習輔導教師間互動良好，常會分享心得；而 c 教師與 C 教師間溝通情況較不良，故 c 教師多半是處在自我摸索的情形。

由以上的比較可以發現實習輔導教師對實習教師的確影響深遠，在上述個案中，b 教師的個性並不算主動積極者，但由於有良好的實習輔導教師，導致成長與個性主動積極的 c 教師相似，而 c 教師則因為受到實習輔導老師的限制，雖有教育理念及熱忱，卻沒有發揮的機會，反而到實習後期有放棄為人師的想法。

六. 結論

經由以上的分析，我們發現：

1. 實習教師在選擇實習輔導教師之前，應好充分的準備工作：目前雖然可以由實習教師自己選擇實習輔導老師，但仍有許多的實習教師在尚未與輔導老師進行溝通前即貿然進入實習場所，也因此無法在實習階段內獲得成長。
2. 實習教師對教育的熱忱將會影響到實習的結果：我們發現當實習教師並不熱衷於教育時，所獲得的成長會較不顯著，因為教師是終生的奉獻，缺乏熱忱的教師並不會從中獲得成長。
3. 實習輔導教師要更加瞭解本身的職責與權限：在訪談的過程中，常常會發現實習輔導教師對實習的內容並不是十分清楚，只是單純地依照行政命令行事，若實習輔導教師能對實習內容更加地瞭解，相信實習教師會獲得更大的成長。
4. 實習輔導教師與實習教師互動情形佳者，會促使實習過程的發展更加順利：經由分析結果，可以發現，當實習輔導教師與實習教師相處的越融洽，也就是達到文獻中所說的亦師亦友的程度時，實習的過程將更加的順利圓滿。
5. 實習學校的實習政策導向會影響實習教師的成長：實習學校對實習理念的觀點將會引導整個實習政策的施行方面，而實習教師身在其中，當學校有周詳的實習計劃時，實習教師也將會獲得更多的成長；反之，若實習學校窄化實習理念，實習教師的成長就會受到侷限。

七. 參考文獻

- 王誕生 (1997) 談實習教師不可缺的「人際關係」素養。 教育實習輔導季刊, 2(4), 5-9。
- 尹淑萍、廖金閔、黃芳裕 (1997) 國中理化實習教師對科學教學的認識省察表徵。 中華民國第十三屆科學教育學術研討會, 498-506。
- 吳和堂 (1999) 國中實習教師教學反省的內容與層次之分析。 教育學刊, 15, 143-170。
- 林懿萱、黃芳裕 (2000) 新制實習制度下的理化實習教師之專業成長研究。 中華民國第十六屆科學教育學術研討會, 679-686。
- 張惠博、劉宏文 (2000) 師資培育與實習教師教學能力研究與問題的評述。 台灣教育, 591, 28-40。
- 黃嘉雄 (1997) 從「mentor」論實習輔導教師之角色。 國民教育, 37(4), 23-27。
- 陳昭儀 (1997) 良師引導模式之實施與應用。 資優教育季刊, 64, 11-19。
- 鄭祥福 (1995) 李歐塔。台北：生智。
- 顏國樑 (1998) 實習指導教師的職責、角色及輔導的策略。 國教世紀, 182, 10-15。
- Dewey (1910) How we think. London: D. C. Heath.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995) Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge. London and New York: Routledge.
- Killon, J. P. & Todnem, G. R. (1991) A process for person theory building. Educational Leadership, 48(6), 14-16.
- Kloss, R. J. (1994) A nudge is best. College Teaching, 42(4), 151-159.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987) Teaching student teachers to reflect. Harvard Educational Review, 57(1), 23-48.
- McIntyre, D.; Hagger, H. & Wilkin, M. (1994) Mentoring: Perspectives on school-based teacher education. London: Kogan Page.
- Perry, W. G. Jr. (1968) Forms of intellectual and ethical developments in the college years. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Sampson, J. & Yeomans, R. (1994) Mentorship in the primary school. London: The Falmer Press.
- Schon, D. A. (1983) The reflective practitioner, how professional think in action. New York: Basic Books.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998) Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. London: Sage Publications, Inc.
- Van Manen, M. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry, 6(2), 205-228.
- Williams, A. (1993) Teacher perceptions of their needs as mentors in the context of developing school-based initial teacher education. British Educational Research Journal, 19(4), 407-420.
- Zachary, L. J. (2000) The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships. San Francisco: Jossey-Bass.

附錄：資料分析方式範例

以下資料來源以編碼呈現，如 A121500I 即表示是在 2000 年 12 月 15 日對 A 教師的訪談紀錄，最前面的英文字用來代表教師，最後面英文字用來表示訪談資料。(C 表教室觀察、F 表示現場紀錄、I 表訪談紀錄、J 表實習日誌)

Perry 基模的第一層次

研究者：那你有沒有跟老師討論過除了安全上的考量之外，為什麼實驗會做的比較少？
b 教師：我沒有針對這個問題跟老師討論過，只是有時候我會問老師說同學在問說這個實驗他們什麼時候可以做，那老師就會告訴我說，可能是有的實驗做出來效果很差，或者是老師會說這個實驗很無聊也沒什麼好做的，所以我就沒有再繼續問下去。(b120600I)

分析結果：b 教師在對教學進度有疑問時，只是有時候才會詢問輔導老師，且在獲得回答後，也沒有更進一步跟輔導老師共同磋商解決的方法，僅是單向的接受，故在 Perry 基模上落在第一個層次。

二. Perry 基模的第 1.5 層次 (介於第一、二層次之間)

~科研社社長來問這個星期六作實驗的事情，在上星期 a 教師已經擬定了實驗的內容，可是 A 教師要做另一個實驗，所以科研社社長問說要做哪一個時，A 教師說：要聽他的還是聽我的？接著又說；你不要再提他的名字了 (指 a 教師)，聽到我就一肚子火。(A110300F)

~他應該是要學著跟大環境去融合，他要瞭解他實習學校的文化，因為其實每一個學校都有自己的文化，但是這些文化其實都是大同小異，那你如果能掌握住大原則，其他的小地方應該就沒什麼問題了。

分析結果：A 教師能了解實習是整個大環境文化的融合，是要根據實習情境加以改變的，但是在輔導策略方面，因為缺乏經驗，並沒有注意到要與實習教師先做好溝通再進行教學，故在實習理念方面雖有意識到多重實體的存在，在策略的應用上卻又落於教師權力的絕對論層次內，故介於 Perry 基模的一、二層次之間，在圖形上以 1.5 表示之。

二. Perry 基模的第二層次

~那時候的考量是，你們老師有沒有去問過原來的生物老師，因為如果有，那可能是因為那個生物老師他有事不能上，那我們去幫忙上就沒有問題；但是如果沒有，就變成會引起老師跟老師之間不必要的紛爭，就會覺得說你是來挑戰權威，你覺得我上的不好，你這個實習老師就跑去上，那我覺得這牽扯進來的人事問題非常的麻煩，所以我那時候是覺得這樣不好，而且我覺得名不正言不順，所謂名不正言不順就是第一：我不是生物老師，這個問題性倒還比較小一點，第二：我跟你們班沒有任何瓜葛，那是你的實習班級，我是二年級的，你是一年級的，然後再來第三：你們的生物老師你們有沒有去問他要不要上，那你就直接找一個其他老師上，我覺得這樣不好。那到後來因為那個老師他很堅持他不要去找他的生物老師，所以我就說，我是很樂意幫忙，但是我覺得不要去製造出其他不必要的麻煩，所以我就想了一個折衷的方式，我說不然我教那個實習老師，然後他再去教他們班，這樣子第一：名正言順，你是他們班實習老師，你幫他們複習我覺得沒有什麼多大的問題，所以這件事情就算是這樣解決了。(c100599J)

分析結果：c 教師會考慮當時情境而選擇適當策略來應付當時情況，也會留意到情境的複雜

度，而做醒到多重實體的存在，並藉著策略的運用而化解紛爭，使人際關係更趨圓融，故以 Perry 基模的評量尺度來看應是落在第二層次。

四.Perry 基模的第 2.5 層次（介於第二、三層次之間）

研究者：如果在課堂上有同學要求關窗，又有同學要求開窗，那你會怎麼處理？

a 教師：可不可以選擇開一半，就是說不是很大也不是關起來這種情況，或是說如果這個課一定要進行下去的話，我覺得要看當時的氣候，如果當時的氣候是夏天的話，像夏天要開窗戶，那如果那個同學可能他感冒他不能開，就請他跟中間的人或是靠窗戶的同學換一下位置，不然的話那扇窗戶始終沒辦法對不對？會卡在那邊，就是說換位置嘛！如果是夏天的話我是建議要打開啦！（a1019001）

分析結果：a 教師有做醒到要依據當時的情境來研擬對策，也會考慮到學生不能開窗的原因，因此 a 教師在策略的應用方面有做醒到多重實體的存在，會依據當時的情況做出適當反應，但 a 教師卻沒有進一步探究事件發生的背後因素，因此在層次上落於 Perry 基模第二、三層次之間，以 2.5 表示之。