

運用夥伴關係實習輔導模式促進實習教師的教學改變

林淑榜¹ 張惠博² 段曉林³ 黃平屯³

¹ 國立台灣師範大學 生命科學系、² 國立彰化師範大學 物理系

³ 國立彰化師範大學 科學教育研究所

e-mail:sflin@ntnu.edu.tw

摘要

本研究旨在建立一個大學與中小學共同合作的夥伴關係實習輔導模式(簡稱夥伴輔導模式),並探討此模式促使國中理化實習教師教學改變的重要因素。本研究採用課室觀察和訪談進行資料的收集與分析。研究發現社會階層較不明顯的教師學習活動如小組討論、協同行動研究和課室觀察依序為有效協助實習教師專業成長的三種活動。學生的心聲、觀點的批判與論辯,以及以實習教師為中心的輔導方式是促使他們教學觀點轉變最有效的方式。協助個案教師解決教學困難所提供情緒上的支持,增進教學技能,以及實習輔導教師的賦權是促使他們教學改變的重要因素。夥伴輔導模式所建立的支持網絡有助於實習教師依個別差異建構自己的教師學習。

關鍵詞:實習輔導,協同行動研究

一、前言

在師資培育法公佈施行後,加強落實實習教師的教育實習工作已成為新制師資培育制度重要的課題。新制實習制度乃採取美國專業發展學校(professional development school, 簡稱PDS)的精神,強調大學與中小學締結特約實習學校,建立夥伴關係,由大學輔導教授、實習輔導教師、與實習教師三者共同努力,以培育實習教師具有當代科教改革的教學觀和建構主義的學習觀(Fetters & Vellom, 2001)。

在實習輔導系統中,實習教師主要的協助來自於指導教授及實習學校的輔導教師。其中,大學指導教授因距離的限制,無法提供有效的支援,學校的輔導教師便成為協助實習教師的關鍵人物。然而,越來越多的研究發現輔導教師也可能因教學風格和管教方式的不同,成為實習教師的困擾之一(顏慶祥, 1998),而未必成為實習教師諮詢、學習的對象。陳美玉(1999)認為教育實習的功能不彰是限制教師專業發展的因素之一,諸如教師在實習期間缺乏足夠的協助,無機會習得理論與實踐結合的能力,甚至對教師專業缺乏正確認知,這些因素皆有可能影響教師專業化有效的發展。

近年來,國外在實習輔導模式上一直有些新的改革方式,透過大學與中小學合作成為夥伴關係,促使實習教師獲得更多的協助,更了解課程改革的精神,而非僅受單一實習輔導教師之影響,更是師資培育的一種趨勢(Fetters & Vellom, 2001; Braufaldi & Reihartz, 2001)。另一種趨勢是實習教師與實習輔導教師的共同教學(coteaching)(Roth, Tobin, Carambo, & Dalland, 2004),提供實習教師在與輔導教師共同教學的真實情境中,以增進對學生學習的了解。然而,國外的實習輔導文化未必能適用於國內的實習輔導文化。為了不大幅改變學校的實習文化,卻又能加強大學科教研究者、學校實習輔導教師、與實習教師共同營造專業成長的機會。因此,本研究在新式的實習輔導制度下,參酌國內外文獻,加強共同教學中重要的教師學習本質—共同產生的對話(cogenerative dialogue),提供實習輔導教師、實習教師,與大學科教研究者三者間互動對話的機會。並且透過其他理化教師和個案班級學生的協助,提供實習教師更多元的教師學習資源,瞭解多元教學與學生學習的心聲,使實習教師能更有效地解決教學困境。所以,本研究

在試行夥伴輔導模式後，欲探討的問題如下：

1. 夥伴輔導模式中各種活動與輔導策略對實習教師產生教學改變的助力與限制為何？
2. 促進實習教師教學改變的因素為何？

二、 文獻探討

實習輔導的模式

在國內，許多實習教師受到實習學校文化和輔導老師等因素的影響，改變了原來在師資培育機構所建立以學生為中心的教學理念，教學態度亦趨向於權威與保守（熊召弟和譚寧君，1999；張惠博和陳錦章，2001）。許多關於實習輔導的研究也指出輔導教師對於實習教師的學習以及型塑實習教師的信念上有顯著的影響（Tomlinson, 1995）。這些實徵性的資訊也提醒了我們參與實習教師真實的實習教學應是型塑實習教師教學信念的核心。分析國外各種實習輔導計畫發現身為培育計畫促進者的大學指導教授或研究者常因參與培育計畫的角色不同，產生四類的實習輔導模式：

- （一）促進者為指導角色：大學指導教授在臨床視導模式中居指導者的角色。Goldhammer, Anderson和 Krajewski（1980）將臨床視導分成五個實施步驟：觀察前會議、教學觀察、分析與策略、視導會議以及會議後的分析。視導人員需先和教師建立互信的關係，透過系統程序蒐集教師第一手資料，然後針對教學類型加以記錄分析，以達到改進教師教學與促進教師專業成長的目的。國內目前的實習輔導模式大學指導教授的角色便屬於此類。
- （二）促進者為培育者的角色：英國的實習輔導不僅著重於培育實習教師，也提供實習輔導教師專業成長的機會，使其與師資培育機構之理念一致。師資培育者對於實習輔導教師有經過篩選，並提供實習輔導教師專業成長的機會，使學校的實習輔導老師與師資培育者有一致的作法。另外，這些學科實習輔導教師也必須在輔導會議中與大學師資培育者共同討論、研擬輔導計畫（Office for Standards in Education, 2003）。輔導教師的角色亦需隨著實習教師越趨平穩的發展階段改變其輔導角色—由示範者、訓練者的角色改變為批判的朋友和共同的探究者（Furlong & Maynard, 1995）。
- （三）促進者為夥伴的角色：美國PDS實習方案以減少師資培育者在大學授課的時數，擁有更多時間參與實習教師的視導，而非將視導的責任完全賦予學校的實習輔導教師（Teitel, 1997）。其中，大學師資培育者、中小學輔導教師與實習教師三者間的夥伴關係亦需各自擔負責任，以促進實習教師和在職教師的專業成長。雖然師資培育者的責任與先前所述視導的指導角色類似，但是，因時間參與更多，並且更著重於規劃三者之間互動討論的機會，共同檢視、評估、及反思教學與學習，增強大學與中小學合作互惠的夥伴關係。
- （四）促進者為觸媒的角色：Roth 和Tobin等人近幾年來大力鼓吹其成為一種師資培育的模式，讓實習老師與其他共同教學者（包括同儕、實習輔導教師、大學實習輔導教授、研究者、和學生）一起工作、共同經歷教學，使實習老師有機會與他們分享教學經驗與學習歷程，而變成他們專業對話的主題。共同教學卻不強調模仿實習輔導教師的教學，而是著重於實習教師親身體驗與實習輔導教師共同教學的實務經驗，以及連同產生與教學實務相關的「共同產生的對話」（Roth, et al., 2004）。另外，在師徒制中，實習輔導教師與實習教師的權力位階關係不易產生互動性的對話。但是，在共同教學中，師資培育者／研究者在共同教學者的社群中如同一位觸媒者的角色，透過理解與解釋教學行為，而激發實習輔導教師與實習教師共同產生對話，促使雙方思考有關教學、學習、和科學的本質。

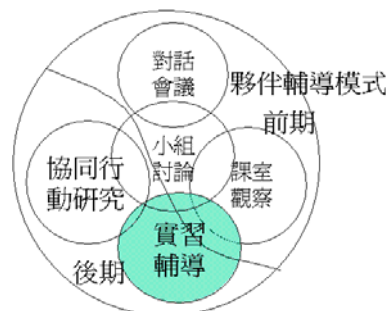
總而言之，實習輔導的模式常常因促進者角色的差異影響大學師資培育者、實習輔導教師、和實習教師三者之間的互動，間接也影響實習教師接受到不同專業成長的成效。因此，在實習輔導中促進者應覺察個人在實習輔導中的角色，將有助於瞭解實習教師教師學習的內容與方式。

共同產生對話

共同產生對話的主要目的是為了改變教學與學習的環境，這不僅需對教學者透過觀察教學實務產生基本的瞭解，亦有必要瞭解教學者的理論。Roth 等人 (2004) 認為辯證的過程 (dialectic process) 一經歷理解與解釋，這種互動式的討論有助於共同教學者和研究者學習到教學者的教學實務。哈伯瑪斯的批判理論中也強調個體需透過「因果說明」與「溝通理解」的辯證方式，達到自我反省 (陳伯璋, 1990)。自我反省所代表的「批判」和「重建」意義，為哈伯瑪斯批判理論的核心概念。然而，自我反省與實踐之間存在著間接的關係，其中，外在文化因素對個體自我解放也有相當的影響作用 (陳伯璋, 1990)。共同產生對話即是集結這些外在文化因素對個體的思想意識提供內在批判和重建的機會。然而，在辯證的過程中，批判理論更提出「知識」有被「權力」污染的可能。換言之，「權力即知識」的現象也可能在辯證過程中使知識遭受扭曲 (陳伯璋, 1990)。由於夥伴輔導模式的對話會議中的組成成員有學校有經驗的教師、行政主管、實習教師與科教研究者，在此社會結構中的權力關係，均可能使處於權力弱勢的實習教師無法為其所持的知識進行有效的辯證。因此，建立一個安全、平等的專業對話環境有其必要性。

三、 研究設計

夥伴輔導模式是將個案學校師徒制的實習輔導擴展為對話會議、課室觀察、小組討論和協同行動研究四個成分 (圖一)。對話會議對話會議為在職教師 (含非實習輔導教師 5 人，實習輔導教師 2 人) 與實習教師針對實習教師的需求與困難的議題，進行實務知識與教學觀點分享的討論。實習教師不僅課室觀察實習輔導教師的教學，也可觀察其他在職教師的教學。實習教師針對上學期的試教結果，擬定行動研究的目標，在研究者的協助下進行協同行動研究。另外，兩位個案實習教師與研究者三人形成協同行動研究的研究小組，針對這些活動與教學所衍生的議題、以及實習教師所面臨的教學困難進行小組討論。因此，小組討論猶如夥伴輔導模式的引擎。夥伴關係建立於大學與個案學校所能提供的教師學習資源，建立教師間和師生間互動的教師學習網絡。其中學生透過問卷量表的填寫、研究者訪談提供實習教師教學回饋。因此，研究者運用豐富的教師學習資源，採取協助教師建立新的隱喻角色、觀點批判與辯論、以實習教師為中心、聽到學生的心聲四種策略協助實習教師進行教學改變。



圖一：夥伴輔導模式概念圖

兩位個案教師為自然與生活科技領域的實習教師。任詳老師 (男) 大學主修化學，丸紫老師 (女)，大學主修物理。研究者具有高中物理和化學教學，以及實習輔導的經驗，因此在研究小組中以夥伴角色與實習教師共同探究他們的教學困難。在對話會議，則以觸媒的角色鼓勵教師說明、解釋他們的教學觀展現教學實務。在實習輔導教師與實習教師的互動中，則以協調者的角色緩和雙方教學觀點的衝突。

本研究主要採用質性研究的方法進行資料的收集，所收集的資料包括錄影課室觀察、錄音小組討論和訪談個案教師、實習輔導教師、和學生的結果。由這些多重來源的資料進行持續比對，再由個案教師與指導教授檢核分析所得的初步結果。

四、 研究發現

(一)社會階層較不明顯的教師學習活動如小組討論、協同行動研究和課室觀察依序為有效協助實習教師專業成長的三種活動。

在研究末期，兩位個案教師針對夥伴輔導模式中各項活動對其專業成長的評量有不同的結果（表一）。

表一：個案教師評量夥伴輔導模式中各項活動的可幫助性

活動	任老師	丸老師
對話會議	*	*
課室觀察	**	***
小組討論	****	***
實習輔導	**	**
協同行動研究	***	***

從表一的統計可發現兩位老師認為對話會議和實習輔導的活動對他們教師學習的幫助較小，

T 任：在對話會議，我覺得表達自己的想法是有壓力的。因為有時後我不是指那個意思，卻被別的老師以為我在批評他。

T 丸：因為在對話會議中不易清楚表達自己的想法，有時間的壓力和位階的壓力，對我的幫助最小。（小組—102704-2）

T 任：上課的主導不在我的身上。不是我想怎樣就能怎樣。我們只是配合實習輔導老師的教學。……我很早就希望（加強語氣）能同時用板書和單槍來上課，……。但是，實習輔導教師希望我利用板書就能掌控所有的教學，不要依賴單槍或投影機。（小組—122204-1）

同樣地，丸紫老師在王鳳老師敬責又嚴格的指導方式下試教，也覺得自己有著無法展現教學理想的壓抑。

T 丸：我在試教的時候我不太能表現出我想要做什麼。（小組—011205）

對話會議和實習輔導這類有在職教師與實習教師社會階層較明顯的活動對他們的教師學習有限，原因是實習教師在社會階層的權威下，為了表現出對在職教師專業的尊重，需仿效實習輔導教師的教學。但是，他們未必認同實習輔導教師的教學。反而，在小組討論和協同行動研究的活動中因研究小組無明顯的社會階層，實習教師較能自在表達他們的教學觀與展現他們的教學實務，主動獲取更多有關教學與學習的資源。而課室觀察數位優秀在職教師的教學也無明顯的社會階層互動，卻能提供多種教學案例，對實習教師能提供觀察非單一實習輔導教師的教師學習。

T 丸：其他的實習老師只能學習到她輔導老師的教學。但是，我卻可以了解到同樣一個教材，其實不同教師的教法可以很不一樣。我也不會只侷限輔導教師的教法上學習而已。因為，就算實習輔導教師教得很好，但是，那不一定適合我，真的沒辦法學！（丸談—060105）

由此可知，教師學習活動應以減低社會階層的權威感為目標，更有效協助實習教師的學習。

(二) 小組討論對觀點的批判與論辯最有助於實習教師覺察到個人教學觀點與課室教學的關連性，激發其產生反思與改變。但是，對於無法落實個人教學觀的實習教師，較難運用小組討論重建其教學觀，而以分享教學技能與探究教學問題促進其教學改進。

為了了解夥伴輔導模式對實習教師專業成長的成效，從研究初期便以訪談方式了解個案教師對夥伴輔導模式中三個活動（課室觀察、小組討論、對話會議），兩位個案教師在研究初期一致認為課室觀察的協助最大，其次才是小組討論和對話會議。但是，到了研究末期，兩位均肯定小組討論的效果，尤其對個人教學觀點改變較大的任老師而言，感受更深。

T 任：小組討論的幫助最大。因為在小組討論中有概念在討論，比較能清楚自己的想法。不像在課室觀察中不知道老師用了什麼方法教，為何這樣做。而實習輔導教師告訴我們的也是

他直覺的看法，他不會告訴我們為何這樣教，這樣教的好處為何。但是，在小組討論中我們就可以了解。(任談—060105)

T 任：像你的觀點和我很不一樣，透過小組討論就可以讓我的想法不會越來越偏激。……我覺得如果沒有人和我討論，我就會朝自己的想法去做，這樣就頗浪費時間的。因為在實習的時候，我覺得學習技巧是其次，但是，在概念上的突破蠻重要的。如果概念錯了，那麼做什麼可能都是不良的結果。(任談—060105)

由此可知，夥伴輔導模式對實習教師專業成長的成效應與當前的實習輔導有所不同。最大的差異是夥伴輔導模式以促進實習教師對個人教學觀的覺察，並與其他在職教師們做比較，實習教師能透過覺察與反思，產生教學的改變。因此，對於有機會落實個人教學觀於教學上的任詳老師而言，研究者較能從小組討論針對他的教學觀進行論辯，激勵他反思個人實務理論的適切性，而使他獲得教學改變的收穫感。反觀丸紫老師因其教學觀與實習輔導教師和實習情境衝突較大，較難落實她的教學觀。所以，小組討論對她的幫助性主要在分享教學技能上。

(三)協同行動研究中「聽到學生的心聲」和「以實習教師為中心」的輔導策略最能促進實習教師產生教學改變。

為了協助實習教師產生教學觀點的改變，研究者採取四種輔導策略。在研究末期兩位個案教師評量這些策略對他們教學改變的協助程度。

表二：個案教師評量四種改變教師個人教學觀點的策略之協助程度

策略	任老師	丸老師
協助教師建立新的隱喻角色	*	*
觀點的批判與辯論	***	*
以實習教師為中心的方法	**	***
聽到學生的心聲	***	**

兩人對各種策略所感受的協助程度不同，主要仍是他們個人教學觀點所面臨的衝突與實習情境不同所致。然而，他們一致認為「聽到學生的心聲」和「以實習教師為中心」最有助於他們產生教學觀點的改變。而這兩種策略的目的為協助個案教師由教學中辨識他們所教與學生所學之間的落差，透過分析學生課堂上話語的意涵與評量學生對實習教師的教學感受，實習教師更能理解個人教學無法協助學生學習的原因。因此，協同行動研究便是以探究教學問題(以實習教師為中心)，了解學生的學習(聽到學生的心聲)作為教學改進的基礎。以丸紫老師為例，她的教學障礙來自於她不甚明瞭學生上課所題的問題，以及她的解釋無法使提問的學生理解。研究小組除了經由共同課室觀察，於課後討論乙班學生課堂的問題，增強丸紫老師的互動技能以及對學生話語的理解外，研究者亦透過學生訪談與問卷統計的結果，使丸老師了解學生對她的教學感受和學習的興趣，一方面增強丸紫老師面對個案班級的信心，另一方面獲得教學改進的方向。

T 丸：如果沒有做行動研究的話，我對學生的了解可能會比較偏狹，無法廣泛的了解所有學生的想法。(丸談—060105)

T 任：學生的心聲應該是我想法改變的轉捩點，但是，前三個都是了解我想法的基礎。尤其是我們在小組討論中觀點的討論，對我想法的改變影響很大。(任談—060105)

對於研究中堅持個人教學觀點的任詳老師而言，學生學習的心聲是促使他教學改變的主要動力。

(四) 夥伴輔導模式協助個案教師解決教學困難所提供情緒上的支持，增進教學技能，以及實習輔導教師的賦權是促使他們教學改變的重要因素。

本研究增進實習教師課室教學改變的策略有三項：(1)協助解決教師的困難，(2)增進課室教學的技能，(3)分享科教研究的結果。兩位個案教師評量的結果如下。

T 任：實質上（2）對我教學實務的改變比較大。但是，在情緒上，（1）協助我們解決困難對我的改變比較大。因為在實習初期，在教學的想法和感覺都很模糊，但是，透過這個研究協助解決我們的困擾，在情感上的支持、幫助是很大的。

R：在情感上的支持？

T 任：對啊！因為遇到困難時，我們都不知道要找誰討論，包括自己的輔導教師都是三言兩語的講過。

T 丸：我就不同。我到覺得在小組討論中，我才能得到認同感。（小組—060105）

由此可知，現今的實習輔導模式中實習教師時常無法有足夠的時間和實習輔導教師討論他們所面臨的困難。實習輔導教師也未獲得減課提供雙方的溝通與輔導，這種時間的壓力也是限制實習輔導教師將教學理念與經驗的傳達簡化為訓示與建議，常常是造成雙方的教學觀點與互動上的衝突的原因。

另外，兩位實習輔導教師對於賦與實習教師教學權有不同的看法。任詳老師的實習輔導教師主張「多給實習教師試教的機會，對他的實務改進會比較有效。而不是讓他來熟悉我的教學模式，學習如何教學。（沈談—011505）」也就是賦予較大的教學權，得以使任詳老師由實作中改變個人教學觀。反觀認真、盡責輔導丸紫老師的實習輔導教師十分要求實習教師進行課前規劃，在課室觀察時詳細記錄丸老師的教學內容與教學技巧優缺點，於課後要求實習教師進行教學改進。然而，師徒兩人的教學觀迥異，使得丸老師認為輔導教師以自身的教學模式對她進行要求。因此，丸紫老師感受到所獲得的教學自主權較低，也減低她繼續試教進行教學改進的動力。所以，實習輔導教師賦予實習教師教學自主權也是提供實習教師教學改進的重要因素。

五、 結論與討論

師資培育者主張實習教師從實作中學習如何教學(Learning in action)，從實作中討論教學也應受到重視。討論者應以能了解實習教師的教學情境與學生學習的問題，並平等地、非權威的方式與實習教師探討教學的困難。然而，對實習輔導教師而言，豐富的教學經驗代表著教學知識的權威與教學的準則，他們堅持的教學理念，反而常使實習教師體會到社會階層的隔閡，造成雙方互動的阻礙。而且，這些也常引發實習教師是否應獲得教學自主權的兩難局面。有鑑於此，師資培育者亦應提供實習輔導教師輔導成人的技能，以縮減實習輔導教師與實習教師之間社會階層的隔閡，使實習教師獲得更多的教師學習資源。

夥伴輔導模式中小組討論主要功能為夥伴間論辯、理解個人實務理論和分享教學知能，最能提供實習教師進行反思和吸取教學知能的教師學習活動。這是當前實習輔導模式中較欠缺的部分，值得師資培育者重視。

其次，實習教師透過協同行動研究實現教學想法和課後小組討論，比當前實習輔導模式中的試教更能提供實習教師由個人本位的教學基礎下，獲得教學改進的依據。再者，課室觀察需要觀察各種在職教師的教學，較有助於實習教師建立教師的專業認同，也能提供研究小組進行討論教學與學習的議題，提昇實習教師的教學知能。當前的實習輔導大多著重於專家的評鑑與同儕的建議，鮮少注重學生的心聲。然而，學生的心聲卻能更直接地反映出實習教師在個案班級中的教學問題，提供實習教師教學改變的方向。未來的研究值得探討如何增進實習輔導教師參與小組討論的對話方式，以提供實習教師與實習輔導教師間更直接的互動。

過去師資培育者十分重視實習教師教學技能的培養，但是，研究中發現實習教師十分需要協助解決教學困境的情緒上的支持，在協助過程中也將伴隨著獲得教學知能。因此，未來的師資培育也應重視實習輔導教師情緒的支持，以促使他們進行教學改變。這些研究發現值得師資培育者作為規劃未來的實習輔導模式之參考。

參考文獻

張惠博和陳錦章 (2001): **國中物理實習教師教學知能成長之研究**。發表於中華名國第十七屆科學教育學術研討會, 高雄師大。

Fetters, M. K., & Vellom, P. (2001). Linking schools and universities in partnership for science teacher preparation. In D.R. Lavoie and W-M. Roth(Eds), *Models of Science Teacher Preperation*, 67-88. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Furlong, J., & Maynard, T.(1995). *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. London: Routledge.

Roth, W-M., Tobin, K., Carambo, C. & Dalland, C. (2004). Coteaching: Creating resources for Learning and learning to teach chemistry in urban high schools. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(9), 882-904.

Tomlinson, P. (1995). *Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham: Open University.