

國立台東大學幼兒教育學系碩士班
碩士論文

指導教授：陳嘉彌 博士

從幼稚園實習教師的視角探討與實習輔導教
師關係之個案研究



研究生：陳金婷 撰

中華民國九十六年八月

國立台東大學幼兒教育學系碩士班
碩士論文

從幼稚園實習教師的視角探討與實習輔導教
師關係之個案研究



研究生：陳金婷 撰

指導教授：陳嘉彌 博士

中華民國九十六年八月

國立台東大學
幼兒教育學系碩士班

碩士論文

從幼稚園實習教師的視角探討與實習輔導教師關係之個案研究

研究生：陳金婷
撰

96
8



國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：

本班 陳金婷 君

所提之論文 從幼稚園實習教師的視角探討與實習輔導老師關係之個案研究

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件
 博士學位論文

論文學位考試委員會：曹常仁
(學位考試委員會主席)

郭李宗文

陳嘉彌
(指導教授)

論文學位考試日期：96年8月7日

國立台東大學

附註：1. 一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。
2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立台東大學 幼兒教育學系碩士班
九十六 學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：從幼稚園實習教師的視角探討其與實習輔導教師關係之個案研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

| 同意 | 不同意 | 單位 |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 國家圖書館 |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 本人畢業學校圖書館 |

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

| 立即公開 | 一年後公開 | 二年後公開 | 三年後公開 |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鈎選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：陳嘉弘 (親筆簽名)

研究生簽名：陳金婷 (親筆正楷)

學 號：2193018 (務必填寫)

日 期：中華民國 96 年 10 月 17 日

- 1.本授權書(得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。
- 2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化,並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本 2005/06/09

謝 辭

踏進教育界二十年了，一直以來總是喜歡擔任幼稚園的教師。但是，在教學的過程中，漸漸發現自己的學識、教學方式有所侷限，深感不足，亟思進修。幸運地，考進了國立台東大學幼兒教育學系研究所，經過四年暑假的學習，受教於許多良師益友，完成了這篇論文，收穫良多、受益匪淺，對於個人的終身學習有很大幫助。

這篇論文得以順利完成，首先要感謝的是我的指導教授，也是本校教育學系所的陳嘉彌老師。老師學識淵博，對於教學媒體與科技、成人教育常有獨到的見解，是學生學習的典範。老師信任學生，有計畫性、原則性地指導論文，讓我按照自己的步調及想法進行研究，在遇到瓶頸及困難時，適時地啟發、指導，使我在學術上得到相當大的收穫。老師對於研究的態度嚴謹，對於處事具有計畫且認真執行，讓我在研究中潛移默化，有更深入的體會及成長，學生深表謝意、感念師恩。當然也感謝國立台東大學教育學院幼兒教育研究所郭李宗文老師和中華醫事大學教授曹常仁，對於論文的熱忱指導與建議。兩位老師親切和藹，在百忙中不辭辛勞，撥冗指導學生，在論文計畫與口試期間提供了許多宏觀的見解與寶貴建議，使我的研究更趨完善，論文更臻完整。

其次，要感謝本所的系主任陳淑芳老師的諄諄教誨，導師郭李宗文、簡淑真、陳淑芳、黃愷芬老師的細心關懷以及所有教過我的老師的殷切指導，讓我受益良多。在這段學習的過程中，也要感謝幼教系同班同學的勉勵與幫助，同學秀芳、英春、藝芬、惠珠、季香、孟欣、佩芬、學術上的協助，更要感謝學妹藪芬、安滋及慧娟講師、雅莉在行政事務上的種種協助，感恩在心。

同時，也要感謝長官葉坤煌、蔡寶俊校長的提攜，服務學校葉振翼校長的栽培，使我有機會踏入研究的園地。感謝李孟洙主任、謝莉雯老師、吳芸如老師以及廚工李小芬的協助，使我的研究得以順利進行。也要感謝服務學校團隊的支持，由於有這些好夥伴，讓我得以在繁忙的教學工作之餘，完成這篇論文。

最後，更要感謝我的家人及朋友，在這段時間全心全意的支持、鼓勵和體諒，使我在研究所的學業得以完成。期間外子錫鑫、女兒雯惠、明樺、宗良知心的幫忙，多次協助整理資料，謝謝你們。在順利完成論文的同時，我要獻上由衷的謝意，感謝大家。

從幼稚園實習教師的視角探討與實習輔導教師關係 之個案研究

摘要

實習教師與實習輔導教師雙方在實習的過程中有著相當頻繁的互動，此關係是密切的。如果這種關係互動良好，實習輔導教師願意熱心的指導實習教師，實習教師願意虛心的接受指導，則可以認定實習教師在她實習過程中是愉快的、成功的經驗。本文研究旨在探究幼稚園實習教師內心世界及其想法，以探討實習教師在幼稚園的實習情形，實習教師與實習輔導教師及實習指導教授的關係，和分析實習教師對教育實習現場的問題與建議。

本研究採用質性取向的個案研究，探究一位實習教師實習的情境、歷程與感受，以瞭解實習教師與實習輔導教師的師徒關係。資料蒐集與分析以深度訪談為主，教學書面文件、訪談札記與電話訪談為輔。深度訪談分兩個階段，第一階段採開放型，第二階段採半開放性的訪談；輔以實習教師教學心得、教學省思和教學計畫的文件分析；並利用訪談札記和電話訪談的分析，以探究實習教師在實習過程中的內心世界和想法。

經由實習教師的故事敘說及分析，本研究獲致以下結論：

- 一、實習教師在實習過程與輔導教師的認知落差相當大，讓她感覺掉入無止境的工作迴圈，抱怨實習是不愉快的經驗。
- 二、實習教師原是懷抱著夢想與希望來到學校實習，一年之間，使她遭遇不少挫折，因此對當一位幼稚園教師是美好的觀感也改變了。

根據結論，提出對現行實習制度的建議：

- 一、加強實習輔導機構對實習制度鐵三角關係作有效的連結與輔導。
- 二、成立實習輔導支援系統，讓實習教師有需求時，能主動向外尋求支援。

關鍵詞：幼稚園實習教師、實習輔導教師、實習輔導關係、師徒制

The case study of Mentoring Relationship from a Preschool Intern Teacher's Perspectives

Abstract

Intern teacher and mentor have constant interaction during the practicum. If the connection between intern and mentoring teachers is well interactive, the mentor will be willing to consult passionately and the intern teacher will be keen on taking these constructive feedbacks as well, we would say that the intern enjoyed the training experience during this period.

This research uses the qualitative research technique to analyze the acknowledgement of the intern teacher and receive her perspectives in order to realize her relationship with the mentor during the practicum. And the main result of This research is as follows:

1. There is a huge gap of recognition between intern teacher and mentor. The intern teacher might feel that she had a pile of things to do and did not enjoy the training work.
2. .The intern teacher did not get good training experiences while coordinating with the mentor in the nursery school. She felt frustrated and depressed in the past year and also changed the attitude of being a nursery school teacher.

According to the result of this research , suggestions about present mentoring system are propounded.

1. Improve the quality of mentoring institution to make the mentoring system work more efficiently.
2. Implement a supplying system as communication tool, for the intern teachers while they needed.

Key words: Preschool Intern Teacher, Mentor, Mentoring Relationship

目 次

| | |
|--------------------------|-----------|
| 謝 辭..... | I |
| 中文摘要..... | II |
| 英文摘要..... | III |
| 目 次..... | IV |
| 圖表目次..... | VII |
| 第一章 緒論..... | 1 |
| 第一節 研究動機..... | 1 |
| 第二節 研究目的與待答問題..... | 4 |
| 第三節 重要名詞釋義..... | 5 |
| 第四節 研究範圍與限制..... | 6 |
| 第二章 文獻探討..... | 7 |
| 第一節 師資培育中實習輔導的意義與價值..... | 7 |
| 第二節 實習輔導關係的建立與分析..... | 9 |
| 第三節 影響師徒關係的因素..... | 21 |
| 第四節 實習輔導相關研究..... | 34 |
| 第三章 研究設計與歷程..... | 40 |
| 第一節 研究程序..... | 40 |

| | | |
|------------------|-------------------------|-----------|
| 第二節 | 研究對象..... | 41 |
| 第三節 | 研究方法..... | 42 |
| 第四節 | 蒐集資料與整理分析..... | 45 |
| 第五節 | 研究者角色..... | 49 |
| 第四章 | 吳老師的幼稚園實習故事..... | 52 |
| 第一節 | 家庭環境..... | 52 |
| 第二節 | 踏入實習..... | 53 |
| 第三節 | 初來乍到..... | 53 |
| 第四節 | 實習中的無力感..... | 54 |
| 第五節 | 兩頭燃燒的蠟燭..... | 56 |
| 第六節 | 與輔導老師的相處..... | 57 |
| 第七節 | 學習與成長..... | 58 |
| 第八節 | 其他同學的實習問題..... | 58 |
| 第五章 | 故事之分析與討論..... | 60 |
| 第一節 | 實習過程之經驗與感受..... | 60 |
| 第二節 | 實習輔導關係之探究..... | 64 |
| 第六章 | 結論..... | 76 |
| 第一節 | 研究結論..... | 76 |
| 第二節 | 建議..... | 81 |
| 參考文獻..... | | 84 |
| 附錄一 | 訪談題綱..... | 91 |
| 附錄二 | 訪談文本編碼紀錄表..... | 92 |

| | | |
|-----|-------------------|----|
| 附錄三 | 資料分析檢索系統表..... | 93 |
| 附錄四 | 蒐集資料的項目與編號系統..... | 94 |
| 附錄五 | 參與論文訪談同意函..... | 95 |



圖表目次

| | | |
|-------|---------------------------|----|
| 圖 2-1 | 實習輔導的鐵三角關係..... | 11 |
| 圖 2-2 | 師徒關係發展歷程..... | 15 |
| 圖 2-3 | 師徒制中的師傅、徒弟與監護者之鐵三角關係..... | 33 |
| 圖 3-1 | 研究程序圖..... | 40 |



第一章 緒論

本研究係以一位幼稚園實習教師為研究對象，採用質化研究，以探討實習輔導教師與實習教師的關係，實習教師與實習指導教授的關係，及其他相關問題研究。本章共分為四節，第一節主要說明研究的動機；第二節是根據研究動機，提出研究目的與研究問題；第三節是對本研究之重要名詞加以解釋；第四節敘述研究範圍與限制。

第一節 研究動機

教育乃是立國之根本，百年樹人是社會進步的原動力，最近幾年，各國紛紛體認到教育的重要，並致力於改革，而師資培育制度的改革，更是許多國家教育改革的重要一環。

在師資培育的過程中，包括職前教育（pre-service education）、導入教育（induction education）及在職教育階段（in-service education），所謂的導入教育階段，就是教育實習階段，是一位準教師順利從學生角色過渡到正式教師的重要過程，然而過去師範院校對於導入教育的部份，除了課堂上的研究討論，只有大四下學期三到四週的教育實習，效果比較短暫且有限（引自李倩鈺，2002，頁1）。

1994年2月7日《師資培育法》頒布後，師資培育多元化發展，一般大學或研究所學生只需取得修習幼稚園教師教育學程資格，另行修習26個幼稚園教師的教育學分，即可登記幼稚園實習教師。其中第八條規定：取得實習教師資格者（亦即修畢師資職前教育課程、經教師資格初檢合格者），應經教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢合格者，取得合格教師資格。教育實習辦法，由教育部訂定之，2003年5月28日修正：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。

在新制的教育實習辦法中，實習教師必須跟著實習輔導教師半年的時間，觀察並學習其班級經營的策略、教學方法等，而發展出自己的一套教學技巧。這和早期工商業組織中盛行的師徒制（mentoring）其實相當類似。師徒制的概念是一種由組織中資深的師傅帶領較年輕、資淺的徒弟學習的方式（引自李倩鈺，2002，頁2）。

師徒制學習的概念源自於希臘荷馬史詩《奧迪賽》（The Odyssey），之後被援引為「有經驗之年長帶領者、指導無經驗者學習相關的知識、技能及經驗師徒制學習」或稱之為「師徒制」。最初被廣泛應用於企業新進員工之培訓，而後藝術、學術、醫護、心理行為輔導及教育界等也漸廣為採用，成為人力資源開發的教育及訓練輔助策略之一（陳嘉彌，2004）。

在教育實習制度，實習輔導教師與實習教師的師徒關係是重要的，在實習過程當中，實習教師與實習輔導教師的互動關係是密切的，因為是師徒關係，所以雙方在實習的過程有著相當頻繁的互動，如果這種關係互動相當良好，實習輔導教師（師傅）願意熱心的指導實習教師（徒弟），實習教師願意虛心的接受指導。雙方能以誠信為基礎，在專業上互相琢磨與成長，不僅對於師徒雙方都有好處，反之，如果雙方的互動不佳，彼此不能互相信任，甚至「相敬如冰」實習的結果可能就會事倍功半，所以師徒制在實習過程中扮演重要的角色。師徒制學習成效的關鍵因素之一，亦是兩者關係的存在情形。亦即師徒關係會影響徒弟的學習動機，也會影響師傅對徒弟的態度（陳嘉彌、汪履維，2000），所以師徒關係對於實習的成效有相當的影響是無庸置疑的。

黃婉萍（1999）的研究指出，這種師徒制的輔導方式，師徒雙方個性、教育理念的差異，往往使實習教師的專業學習相對設限。因此，在整個相處過程中，雙方關係發展的好壞，對整個教育實習的成果有相當的影響。研究顯示，

實習教師與輔導教師之間甚少有成功的互動，通常都呈現緊張的關係，最大的原因在於實習教師與輔導教師之間溝通與相處的困難，雙方個性或理念的不合也是彼此最感到頭痛的問題（江麗莉、丁雪茵，1998）。

因此，進而探討師徒關係在實習過程中的互動可能造成的一些困擾和現象。師徒關係問題也會在我們幼稚園裡發生嗎？研究者是現場的幼稚園教師，每年都在職場裡看見小學部及幼稚園的實習教師不乏其數，有師資班結業生，有師範學院及其他各大院校應屆畢業生等投入教職現場，對學校非常的有幫助，無論在行政單位，教學現場的每個角落，隨時都有實習教師在埋頭做教具，設計學習單，教室佈置，外出採購物品等，感覺他們都勝任十分愉快，輔導教師和主任叫他們做的事，好像不敢說不，一定都如期完成任務，他們真的很願意做這些事嗎？研究者是現場的輔導教師，對上述的現象，懷疑在幼稚園實習教師們感覺也是如此的完美嗎？

多年以來，幼稚園實習教師的真實聲音是渺小的，也可能是民族性風俗習慣的關係大都以和為貴，很少人會想去提到與輔導教師的關係。在論文方面以國小實習教師的居多，幼稚園部分很少探討這方面的研究。因此，研究者想探討幼稚園實習教師的內心世界及其想法，爲了不影響現場實習教師的壓力與身份曝光，將在保護個人隱私權，嚴守秘密原則，找到一位已實習完畢離開現場的教師，聽聽她的聲音，用心的娓娓道來，可以讓有相同經歷的幼稚園實習教師，知道她們是不寂寞的，我們給予一位勇敢的幼稚園實習教師一個肯定，並鼓勵她，爲所有的幼稚園實習教師把他想說的內心話一吐爲快，研究者想從幼稚園實習教師視角，透過淺談、深度訪談，資料分析與描述，釐清錯綜複雜的師徒關係，並做內心深入探討，期待有關單位改進目前的實習輔導制度。

第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

基於前述動機，本研究採質性研究法，以台北縣圓滿國小（化名）附設幼稚園的幼稚園實習教師為對象，本研究的目的是在瞭解實習教師在幼稚園行政、教學上的實習情形，和探討實習教師如何看待其與實習輔導教師、實習指導教授的關係；分析實習教師對教育實習現場面臨的問題與建議為何？本研究之目的如下：

- （一）瞭解實習教師在幼稚園行政、教學上的實習情形。
- （二）探討實習教師如何看待其與實習輔導教師、實習指導教授的關係。
- （三）分析實習教師對教育實習現場的問題與建議。

二、研究問題

根據研究目的，本研究欲探討的問題分為三部分，說明如下：

- （一）實習教師在幼稚園行政、教學上的實習情形為何？
 - 1.實習教師看到的行政實習為何？如何協助進行行政實習？
 - 2.實習教師看到實習輔導教師的教學為何？如何進行教學？
- （二）實習教師與實習輔導教師、實習指導教授的關係為何？
 - 1.實習教師認為與實習輔導教師關係為何？
 - 2.影響實習教師與實習輔導教師關係的因素為何？
- （三）實習教師對教育實習現場的問題與建議為何？
 - 1.實習教師對教育實習現場的感受為何？
 - 2.實習教師對教育實習制度的建議為何？

第三節 重要名詞釋義

一、幼稚園實習教師

本研究所指的實習教師是依據《師資培育法》之規定，幼稚園實習教師乃修畢職前教育學程，而且經初檢合格，至教育實習機構實習一年的幼稚園職前教師。本研究之實習教師是指九十三學年度在研究者任教幼稚園的實習教師，有時為方便本文，在本文中稱為「實習教師」，又稱為徒弟或稱為吳老師。

二、實習輔導教師

本研究所指的實習輔導教師是依據「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定實習辦法」中第十七條之規定，任教於教育實習機構，由依據教育實習教育機構遴選辦法，曾擔任幼稚園校內服務滿三年的幼稚園教師，並有意願擔任實習輔導教師者稱之，又稱之為師傅。本文中將以兩者交互使用。

三、實習指導教授

本研究所指的實習指導教授是依據「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定實習辦法」中第十八條之規定，任教於師資培育機構，並願意擔任實習輔導工作之大學院校教師。

四、實習輔導關係（師徒關係）

本研究中探討實習輔導關係以實習教師與其實習輔導教師關係為主軸又稱為師徒關係。師徒制主要是以臨床輔導為重點，透過師傅實際情境的示範與輔

導，引領實習教師獲得有效的實務經驗，師傅的靈魂角色，也是主導著這個制度的成敗的關鍵。然而，師徒制的教育實習關係，是藉由實習指導教授委託實習輔導教師協助其學生在實習中，透過師徒關係的高度支持與協助資淺者學習的過程，在實習過程中產生密切的人際關係。

第四節 研究範圍與限制

本研究訂定為「從幼稚園實習教師的視角探討與實習輔導教師關係之個案研究」，針對研究目的，訂定以下研究範圍，並說明研究之限制。

由於本研究以九十三學年度在台北縣圓滿國小（化名）附設幼稚園一位實習教師為對象，對個案進行描述性的深度訪談，深入內心探討，根據相關資料加以分析，因為個案已離開實習機構，在進行訪談時，可能會遇到時間上的困擾，或因為時間的關係要用回溯法來喚起她的記憶，所以用教學日誌或教學省思來做訪談。再者個案剛離開實習單位和教學現場不久，所以研究者會擔心在訪談實習教師中的資料蒐集與分析會有所限制和爭議。由於無法同時進行實習教師與實習輔導教師和實習指導教授進行師徒的訪談工作，將影響到實習輔導關係中師生關係的探討，皆為本研究最大受限制的地方。

再者，從幼稚園實習教師的視角探討與實習輔導教師關係之個案得之不易。相對的，也許是日常生活的個別現象，也可能是普遍存在幼稚園實習教師的隱藏事實。本研究之個案分析除文獻探討外，也希望以客觀的事實呈現真相，讓此研究達到真善美的圓滿境界。

第二章 文獻探討

本章分為四節，第一節介紹當前師資培育中實習輔導的意義與價值；第二節說明實習輔導關係的建立與分析；第三節影響師徒關係的因素；第四節相關研究之探析。

第一節 師資培育中實習輔導的意義與價值

教育實習在整個師資培育的過程中，是對一個欲成為教師者最有價值與幫助的學習活動，可說是培訓、驗證一位準教師成為未來高品質教學者的起點。尤其在師資培育法規中規定，都必須通過初檢、實習、複檢及格才能成為合格教師，才能真正檢測出實際教學能力的情形下，更突顯出教育實習的重要。以下將闡述實習輔導的意義與價值。

一、實習輔導的意義

教育實習係一廣泛性的概念，學者對教育實習的定義亦不盡相同，杜源芳（1995）認為教育實習是將師範學院的教育理論、計畫付諸於實際行動，提供師院生統整其所學並考核其教學與行政能力，因而充實其實際教學能力，而發現新的教育問題及原理，並提升自己的教育專業的綜合課程。

黃炳煌等人（1995）則認為教育實習是實習教師將其在修習教育學程中所習得的理論、知能、原則，有機會在教育實習當中加以對照、比較、驗證和應用，並從不斷的省思、在探索中修正、轉換成靈巧的教學知能的關鍵階段。

教育部（1995）訂定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，指出教育實習是對教育工作的實地練習，也是學校中重要的科目及活動。

國外學者Hanson（1984）也提出教育實習通常是提供有價值的經驗，協助學

生將教室中習得之理論性素材，嘗試應用出來。上述教育實習的定義彼此間或有若干異同之，但這些定義均未強調或突顯職前（pre-service）階段的教育實習，顯然屬於狹義觀點的教育實習。採狹義立場，雖然符合目前多數人的教育實習概念，但是容易喪失教育實習的完整性。事實上，廣義的教育實習應包括「職前教育階段的教育實習」以及「導入階段的教育實習」兩類。舉凡教學實習、分科教材教法有關之課程或活動均屬於「職前教育階段的教育實習」，至於「導入階段的教育實習」則係指一年或半年的實習而言（引自王素芸、賴光真，2004，頁48-59）。

上述教育實習的定義彼此間或有若干異同之，然而教育實習是教師專業生涯歷程之中的關鍵經驗。良好的教育實習經驗有助於準教師們認清教師生活的真相，瞭解校園生活的意義，肯定教育工作的價值，發展與教育專業有關的知能技巧和意願熱誠。更重要的是能夠協助準教師從嶄新的瞭解和嘗試之中，確認教學歷程與教學情境之中個人可能發揮的影響（高強華，1996）。

二、實習輔導的價值

「實習」在許多專業領域的人力培育過程中，被視為促進專業成長的重要學習經驗，尤其在師資教育中，「教育實習」是統整養成教育中各式學習經驗的綜合應用。

對無實務經驗之實習生而言，「實習」可以幫助他們從現場獲得第一手的真實經驗，結合所學之理論與實際情境脈絡，找到契合點或發現落差所在，以減少未來進入現場工作時之衝擊。對有經驗者而言，「實習」是在職學習的成長活動，不再是重複為人所熟悉的舊經驗，而是要他們以所學理論為依據，在實際活動中加以驗證與試用，指向未來，揣摩他們未來所應該做的以及能夠做的創新嘗試（楊深坑，1999）。

教育實習是師資培育計畫中，最具有實際效果的活動，教育實習對準教師

的社會化，具有決定性的影響，同時也奠定其未來的教育生涯基礎。其中，實習輔導教師是幫助實習教師統整教育理論與實務的親密導師，在一年的實習期間，兩者關係最密切。

實習教師透過教育實習，除可以由實地現場脈絡連結到個人過去經驗外，也可以由其中獲得有關如何教學的初步經驗。這種新、舊經驗的對照、比較與建構，可以將一些所學的教育理論加以辯證，激發學習「新」理論的動機及增進對理論學習的理解，再者，也可以對自己舊有經驗進行深度的反省與轉換，以促成經驗的理論化。

陳淑娟在 2000 指出教育實習是師資培育的導入階段，在師資養成過程中扮演著日益重要的角色，其中，實習輔導的品質又攸關教育實習品質的良窳。

Millwater 與 Yarrow (1997) 指出，師資生透過教育實習能獲得經驗性及學術性的教學知能，更能平順將師資生之角色轉換為新任教師，在日後的教學上，也有能力將理論與實務融會貫通，進而邁向成爲一位圓熟智慧教師的途徑（引自陳嘉彌，2003，頁 13-14）。

總而言之，教育實習設計的主要目的在給予實習教師進入學校現場，熟悉特定脈絡知識、發展教學技巧、熟練班級經營能力、體認教師義務與責任、在工作中培養責任感及獲得自我實現、促進人際溝通能力、統整所學知識，即可獲得廣泛性的學習機會，俾利實習教師能將大學習得的理論與教學經驗進行整合。

第二節 實習輔導關係的建立與分析

教育是國家百年大計，師資的良窳實攸關著教育素質的優劣。自《師資培育法》於民國 1994 年公布施行後，師資培育管道多元化，肩負著引導學術研究、

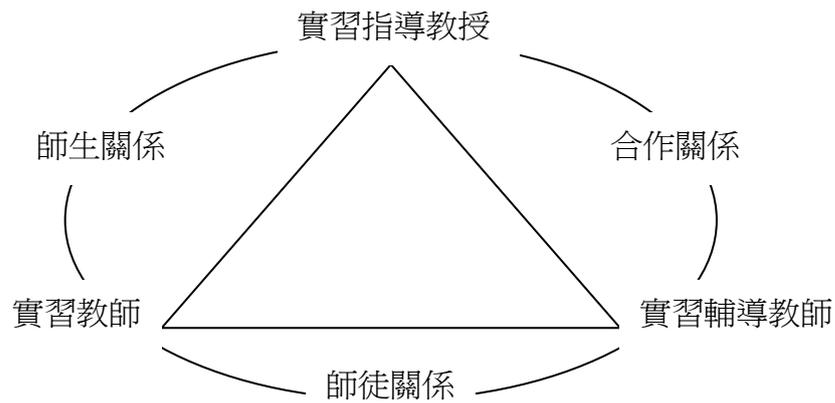
提升國民素質和改善社會風氣的責任，因此實習輔導關係的建立當然不能在教育的領域中缺席，締結實習合作契約，作為教育學程、師範學院畢業同學之實習學校，其目的方面期望透過學校與實習學校良好的伙伴關係，共同引導學校的實習教師從學生的角色過渡轉型成為稱職的優良教師，另一方面也冀望經由學校實習指導教授與實習學校實習輔導教師彼此間相互的切磋，使教學理論與教學實務能緊密的結合，而共同解決目前教育面臨的問題。

因此，實習輔導關係的良好的伙伴關係是建立在暢流不息的溝通基礎之上，在師資培育機構和實習學校之間利用經驗與意見交換的方式方能促進實習學校與師資培育機構的合作關係更密切，讓實習指導教師、實習指導教授、實習教師三方面能協調配合，成為牢不可破的「鐵三角」。以下將闡述實習輔導關係的建立、師徒制教育實習關係、師傅和徒弟的角色與責任、師徒關係發展階段、師徒關係衝突發展與挑戰。

一、實習輔導關係的建立

實習教師在實習的過程中與實習輔導教師和指導教授建立了師徒關係，就是負責監督與保護責任的輔導教師，三方面都有互相監督與合作關係。而這種關係在 Ganser (1996) 所稱師資培育「師徒制」標準型態的鐵三角，也是促成師徒制師資專業成長與成敗的關鍵人物，實習教師（徒弟）與輔導實習教師（師傅）和指導教授他們互動關係是互相牽制的，關係是密切的，也是最好的合作關係。

李翠萍（2004）指出，成功的實習輔導建立在實習教師、實習指導教授及實習輔導教師的合作關係，其中，實習教師與實習指導教授原本就存有師生關係，實習教師因為教育實習與實習輔導教師建立師徒關係，實習輔導教師也與實習指導教授發生合作關係。實習教師、實習輔導教師與實習指導教授之間形成密不可分的鐵三角關係（如圖表 2-1）。



2-1 實習輔導的鐵三角關係（引自李翠萍，2004，頁 13）

師徒制的教育實習是建立在師資培育機構與實習學校的合作關係基礎上（陳美玉，1999），以師資培育機構的實習指導教授、實習輔導的現職教師、和實習教師三者為整個實習活動的主體，Ganse（1996）稱為師徒制標準型態的「鐵三角」。

在實習過程裡，有師傅實務智慧的協助徒弟，能有效的把教學理論與實務作高層的統合，有實習指導教授的督導，並適時的發揮支持功能，實習過程才得以平順，所以「鐵三角」是促進實習輔導成效的關鍵，缺一則整個教育實習活動無法達成，必須所有參與者各盡其職，師徒制才有更大的成功機會（柯明月，2004；陳美玉，1999；陳嘉彌，1998），然則這種理想的實踐，仍有賴於鐵三角的人員與機構進行合作性的資源整合，才能有滿意的結果（陳美玉，1999）。

因此，在互動緊密的鐵三角的關係下，師徒制有利於實習教師的現場實務操作學習，促進專業成長，也突破了現職教師孤立性及個人主義特質的限制，促進了專業成長的原動力。

二、師徒制教育實習關係

早期人們為了生活到處奔波，為了學一技之長，離鄉背井，吃盡苦頭，帶著簡單的行囊寄居於師傅家裡，從打掃、照顧師傅起居、打雜等工作，希望師

傳能傳授功夫，古老式的學習方式，因此而建立了師徒關係，在現代工業化的條件下，大部分的權威師徒關係已被淘汰，取而代之的是透過雇主和政府訓練單位，禮聘專業人員加以儲訓，勞工願意把時間投入訓練，以增加自己的專業能力，在工商界應該算是師徒學習的一種方式。另一種學習方式是在大多數的職業，年輕沒有經驗的人從年紀稍長和有經驗的師父學習吸取經驗，對師徒關係而言，就是徒弟到一個組織裡適應社會化和生涯發展的主要工具（引自楊登伍，2003，頁 22）。

對「師徒制學習」而言，並不是一個「創新的」的想法或現象，它源自希臘史，荷馬史詩（The Odyssey）神話故事中的角色，在神話中尹薩卡（Ithaca）國王出發參與特洛伊城（Trojan）戰爭的十年中，Mentor 奉國王之命教育 Telemachus，且憑藉其智慧扶植王子登上王位。之後師傅「Mentor」一詞即被沿用，用以指稱擁有淵博知識，可教授與引導無經驗者之人。而師傅也經常描寫為一個必須承諾盡力提供資淺者支持的個體，藉此來移除徒弟組織裡的障礙和增強徒弟向上的動力（Hunt & Michael, 1983 ; Kram, 1985）。

陳嘉彌與吳明灝（1997）指出，師徒制教育實習模式克服師範校院師生多年來在教學實習課程中參與實際教學情境之限制與不足的現象，對於一般辦理教育學程之大學，更能提供一個合乎實際教學生態的學習情境，使教師與學生能在短時間內，熟悉適應現實的教學世界，縮短其未來教學工作中的摸索階段。

再者，由於結合實習學校教師的經驗與智能，教師可以貢獻教學技巧與經驗，幫助實習生及早進入現實的教學情境中，從心理層面言，這是一種自我的肯定與實現，另一方面，教師也可以自實習生得到相當的刺激與幫助，能對個人教學提供一些自我省思的時間與空間（Elliott & Calderhead, 1995），這種收穫不僅有助於教師成長，間接地也促使學校的發展進步。這種方式也促使實習學校融入整個師資培育的系統中，減低其與大學院校間的疏離感，提高教師自我內省與成長動力，並促進兩者間雙贏互惠的關係。

吳靜吉（1980）在其著作《青年的四個大夢》中指出，在各種領域，尤其是商業界與政壇前輩掖業後進藉以擴充勢力和培植心腹，以及晚輩謀求晉身之階，幾乎都免不了透過師徒關係，建立了一種患難與共的情誼。所以師徒制可視為高度支持與協助資淺者學習的一種過程與型式（劉筱寧，2000）。

Murray-Hicks 與 Nugent（1971）、Murray 與 Owen（1991）等人認為當代師徒制學習的學習是一種結構、一連串計畫建立有效師徒關係的過程，以促使師徒學習行為之改變及評估師傅、徒弟與組織的成果。

綜觀以上師徒制學習，實習生經由真實情境脈絡的多元刺激與學習過程，能逐漸體會出學習的內在精髓，師徒制教育實習模式就是利用真實情境脈絡，讓實習生長時間浸潤其中，以建構自我的學習經驗，透過不斷地觀察與對話，實踐行動的省思，以及個人的成長改變，實習生會逐漸地成爲一位獨立自主的學習者，幫助他們提升教學專業能力，獲得發展天賦潛能之良機、學習尊重、實踐行動反思和教學的自信心。

三、師傅和徒弟的角色與責任

如圖表 2-1 實習輔導的之鐵三角關係中，是師資培育中的鐵三角，實習教師（徒弟）扮演的角色與實習輔導教師（師傅）、實習指導教授〈監督協調者〉的責任是重要的關係，是密切存在的，無論從心理學、社會學、或人類學的觀點，一個人必須確定自己扮演的角色後，始會表現出適當的行為，進而影響其週遭的人際關係。而且在每個不同的場合，會表現不一樣的角色。

（一）師傅的角色與責任

大多數學者雖對擔任師傅一職的實習輔導因個人的觀測點不同而有所差異，以下是國內外專家學者對師傅的角色與責任有不同的詮釋：

楊銀興（1998）認為師傅應是示範者、督導者、諮詢者、資源提供者、專

業促進者、精神支持者及評量者等七個角色。

黃淑玲（1998）主張師傅應具有指導者、評量者、引導者、輔導者、楷模等五種角色。

陳嘉彌（2003）研究指出，這些多重的角色定位，雖讓人清楚知道擔任師傅該有那些角色定位，卻也可能造成不同當事人在擔任師傅時角色自我認知的差異，而導致「師傅」原有功能的喪失。儘管可能發生這種情形，廣泛臚列出師傅應有的角色定位，仍有相當的幫助與價值；亦即對於不同人士在擔任師傅的過程中，他們可以根據徒弟的需要或彼此關係的發展程度，選擇適當的角色類型及建立自我概念。Morton-Cooper 與 Palmer（1993）指出師傅應是忠告者、教練、諮詢者、角色典範及教師等五種角色。

Ganser（1996）舉出師傅的角色應是情感上的支持者，提供資訊者，及在一般教學與班級管理方面的協助者等三種角色。

從實務觀點，師傅的首要任務是帶領徒弟進入教育專業的領域，包括協助徒弟將已有的專業知能結合到實務工作中，以及協助徒弟補強其在實務工作中之專業知能不足部份等二項重要的工作。其次，師傅也可能適時協助徒弟發展人際關係和生涯規劃的能力（陳順利、陳嘉彌，2000；陳嘉彌、陳順利，2001）。

因此，師傅須要時時思考如何有效地帶領徒弟進入教育專業工作領域，而不是將師徒制視為一個單向訓練課程、交互訓練的經驗或社交性的聊天活動。

（二）徒弟的角色與責任

徒弟的角色與責任，徒弟的角色表現明顯地會影響師徒二者關係，進而影響師徒學習成效（陳嘉彌，1998a；Tellez, 1992）。早期研究並未對徒弟的角色與責任有所注意。但從實務經驗中發現徒弟的角色與定位，表現影響師徒關係發展和成效甚巨，因此，探究徒弟的角色定位和其職責漸受學者重視。

許多學者，在探討師徒關係發展時，都先從師徒的角色論述（陳嘉彌，2003；

Enz, 1992; Odell, 1990)。當個人愈清楚其角色夥伴所賦予的角色期望時，這個體對自己的角色定位更加明確，而其角色實踐也愈有可能。在實習輔導關係中，所有參與者如能釐清自己的角色，有明確的認知，在充足的心理進備下，自能有良好的工作態度，有助於個人的角色實踐，而彼此的角色期待能夠相容、或相符，輔導關係能維持下去，若角色期待不能相容，鐵三角關係可能停滯或分離，角色因素為實習輔導關係的發展奠定良好基礎（陳皎眉，1998）。

綜合上述專家學者研究，成功的徒弟角色是促進良好實習輔導關係的發展，在師傅和徒弟的角色、責任及監護者合作關係上，必須投入大量時間做彼此心靈的交流與溝通才能達到相輔相成的學習成效，所以釐清徒弟的角色是輔導關係發展的重要基礎。

四、師徒關係發展階段

許多研究發現，師徒關係發展階段是影響師徒成效的重要因素，大多數學者從實務經驗中發現每個階段時程的長短和配對師徒的投入與相處品質而有所不同。良好的師徒關係需要長時間的投入、彼此的尊重、合作、信賴等因素才能發展出師徒關係的圓滿結果。茲就學者對師徒關係發展階段的觀點作以下探討：

陳嘉彌（2003）認為，有關師徒關係發展歷程，一般而言，有五個連續階段，參見圖 2-2：

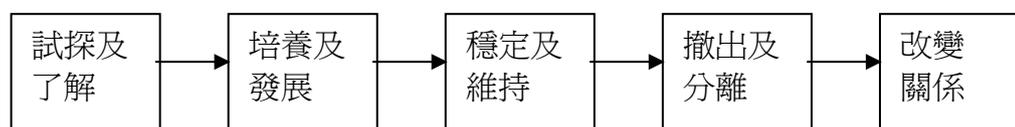


圖 2-2 師徒關係發展歷程（引自陳嘉彌，2003，頁 88）

（一）接觸階段：初始彼此接觸，試探了解對方，他們的關係程度是隨投入時間成正比，接觸時間越長，關係發展越迅速。

(二) 培養階段：根據前項階段的相處情形，建立雙方的共同目標與期望，進一步地試探性合作，逐漸培養及發展成熟的師徒關係，他們的關係程度亦與接觸時間成正比。

(三) 穩定與成熟階段：前一階段發展到某種程度時，呈現一種穩定狀態，(也是一種高原期)，彼此將維持這樣的關係並持續一段較長的時間。

(四) 撤出及分離階段：隨著徒弟的知能成熟及專業獨立，二者的專業時間逐漸減少，彼此關係也慢慢撤出及分離，而不像之前階段那般密切。

(五) 關係改變階段：最後可能衍生為友誼關係，或因恩怨情仇、時空因素而形同陌路。

李倩鈺(2002)指出職業生涯功能是師徒關係的外在功能，徒弟從師傅身上學習相關知識與指導；社會心理功能則是師徒關係的內在價值，經由雙方的互動、對話，而獲得批判性的反思與情感上的回饋，進而影響個人的自我概念。

Zey(1995)則是以師徒關係的發展階段作為分類師徒學習功能的分類依據，Zey將師徒關係分為四個階段：第一階段的指導、第二階段的心理諮詢、第三階段的在機構中進行調解，以及第四階段的直接提拔徒弟等功能，他強調四種階段的功能並不會互相排斥，而是可以依徒弟的需求，同時或先後的進行教導、諮詢、提拔等功能，師傅提供的功能不但取決於徒弟的個人情況，也取決於組織本身(引自周希敏譯，1995；林佳暖，2005，頁12)。詳細內容如下：

第一階段指導功能：教導徒弟工作技能、傳授技能與管理能力等方法，並從師傅身上得到第一手資訊，師傅主要投資的是時間。

第二階段心理諮詢功能：師傅透過心理諮詢建立自信心、給予心理支持，加強徒弟的自信並幫助徒弟解決個人生活問題，師傅主要投資的是感情和自我。

第三階段在機構中進行調解功能：師傅在機構中為保護徒弟，必要時為徒弟爭取表現機會，幫助獲得所需支援，師傅主要投資的是組織中的關係和聲譽。

第四階段直接和間接提拔徒弟功能：師傅賦予推薦徒弟擔任適當的職務，

擴大工作職責，並讓他承擔更多的責任，師傅主要投資的是地位、聲譽和事業成就。

從上述專家學者所分析的發展歷程看來，在師徒關係發展的過程中，從一開始就能循序漸進的進行，由開始的接觸、試探，到中期的穩定發展，逐漸改變師徒關係，徒弟自然能在專業職能上、心理上達成所設定的目標，師徒學習的功能也較能發揮，如果雙方的關係發展不佳，可能在關係的發展上就會有停滯不前，甚至決裂的狀態。因此，強化師徒本身的溝通能力和維持「良好」的師徒關係和外在環境組織的支持，可能可以讓師徒關係的發展較為順利而達成彼此的目標。

五、師徒關係衝突發展與挑戰

在師徒制中，師徒的衝突是很難避免的，師徒因為長時間相處，期間因個人或彼此利益，包括目標、期望與資源等，對當事者的影響，導致發生衝突機會相對的增加，因此在探討師徒之間的衝突原因時，可能要朝多元化思考衝突方式的原因和人際關係的角度去了解衝突的原因。

（一）衝突的意義

人與人之間的相處，或多或少都會產生衝突，沒有人能免疫，因為很難去避免衝突的產生。衝突會帶給人不悅、痛苦，破壞彼此間的和諧，然而換個角度去想，不啻也是個學習的機會。衝突的產生並非是對對方懷有惡意，只是雙方間的想法步驟不一致所造成的差距。在社會學上，衝突是兩個人、團體或國家因為彼此目標、觀點、立場、需求和行動等的不一致而互相干擾，包含人際間衝突、團體內衝突與團體間衝突。人際間如夫妻間管教孩子的態度不同，但是團體間則涉及層面較廣大。但無論如何，衝突的產生都會造成當事人情緒激動、焦急、不安、喪氣等，甚而恐懼、愧疚、生氣、受傷等。

有關衝突的意義界定，由於所採角度不同，情境互異，因此眾說紛歧。茲列舉多位學者的看法，略加說明：

龍冠海（1986）指出衝突是兩個或兩個以上的人或團體之直接的、公開的鬥爭，彼此表現敵對的態度或行爲（引自方怡靜，2006，頁 23）。

張金鑑（1991）指出衝突是指兩個或兩個以上的角色（包括個人的和團體的），或兩個以及兩個以上的人格（包括自然人和法人），因意識、目標、利益的不一致，所引起的思想矛盾、語文攻訐、權利爭奪及行爲鬥爭（引自帥韻儀 2003，頁 11）。

張春興（1996）指出衝突是心理困境，因爲此種困境的形成，乃是因個人同時懷有兩個動而無法兼顧獲得滿足而導致。

陳嘉皇（1996）指出衝突是在組織裡共享稀少的資源或從事較高難度的彼此依賴性的活動，因爲價值觀、目標的不同或行程態度不一致的行爲鬥爭的一種互動過程。

以利交換的觀點來看師徒關係時，Campbell 與 Comnbell（2000）指出師徒雙方一開始彼此都有各自的假設與期待，透過各種活動與互動達成彼此的目標，當中可能存有衝突，而這些衝突可能會影響到師徒關係的成功與否。

綜合上述學者的意見，可知「衝突」乃是雙方互動行爲的結果，是一種對立的狀態，衝突的發生必須牽涉到兩個或兩個以上個人或團體的互動，因此互動不一定要面對面的衝突，也不一定要能看得見，即使是抽象意識的衝突也會發生。

（二）衝突的原因

衝突，是人際互動中不可避免的現象，Hocker 與 Wilmot（1991）對「衝突」定義爲「至少在二個個體間，他們察覺到彼此的目的不能共存，缺乏資源，而且在達成目標的過程中會受到外在因素的干擾，爲維護自己利益而表現出的一

種鬥爭」。陳嘉彌（2003）亦指出「衝突」它顯示兩個重要的觀念：第一、為維護自己利益而表現出的鬥爭，意味著當事者必須面對和溝通造成彼此衝突的問題。第二、衝突必須包含當事者對彼此的目標、資源及干擾無法同時並存的察覺力。因為了解彼此無法並存，因此要為自己的利益和對方進行鬥爭。

衝突無所不在，也是人際間無可避免的現象，然而衝突的成因為何，學者說法不一。衝突的原因具有特殊性，某一原因在甲情境中將引起衝突，在乙情境卻又平靜如常。茲就學者不同的觀點，對衝突的原因提出探討：

林桂香（2003）研究指出，綜合學者對學校衝突的原因的看法及研究，對於衝突的原因加以分析歸納為以下幾個要素：1.目標的差異：個人或團體成員間有不同的目標，不能達成共識，尋求共同目標時，有如墜於五里霧中，不知何去何從，衝突便產生；2.為溝通良或不足：團體或組織之間成員若無法充分溝通意見、觀念、想法、價值觀，容易引發衝突；3.角色與責任歸屬不明確：角色定位模糊、權責不清，造成彼此互相爭權或推卸責任，衝突於是產生；4.認知差異：組織成員因為社經背景、成長歷程等的不同，彼此對事情的看法、理念、態度未必一致，衝突油然而生。

師徒關係的發展像大多數人際關係的情況一樣，是一個複雜連續變化的動態歷程（Kram, 1985）。一般而言，這種衝突如果處理不當，師徒其中一或雙方則會產生怨言；輕者心中不快，造成彼此關係惡化，形同陌路，反之，衝突關係如處理得當，增進師徒的密切關係，提昇師徒制的成效。

師徒關係基於相處融洽、衝突、或挑戰等不同發展，而會產生出許多「絕妙的」結果，這是與一般師生關係最大的不同之處（Little, 1981）。

Levinson、Darrow、Levinson 與 McKee（1978）在一項長期的成人發展研究中，甚至將師徒關係形容是一種「愛情關係與過程」間充滿二者愛恨情仇的衝突。儘管在教育領域的學術研究中，雖未見到太多有關師徒關係的負面報導，但是在長期教學的職場裡在許多非正式場合的聊天中，親耳或傳聞聽到師徒之

一方（或雙方）的讚賞或抱怨，也曾親自目睹一些衝突或溫馨的行為。事實上，每個師傅或徒弟看別人的關係的情形大部分是表面的，表面的關係好與壞，很難判定，唯有為親身體會及感受才是最真實的。

師傅、徒弟對個人的角色定位與表現會影響二者的關係發展，甚至是造成彼此衝突的原因之一。師徒關係如何？在互動的過程中是平順的或有衝突的？會面臨哪些挑戰？這是師徒制參與者必須面對的現實問題。

從上述多位學者所分析師徒衝突關係發展歷程看來，影響的關鍵是師傅和徒弟對個人的角色定位與表現、發展的歷程、人際關係的溝通、認知差異、社經背景、成長歷程等因素都會影響二者的關係發展，衝突關係如處理得當，可以增進師徒的密切關係，師徒關係發展順利，師徒雙方合作融洽，提昇師徒制的成效。

（三）師徒關係之挑戰

因時代快速的進步，人類知識與思維不斷創新，現代「師徒制」之概念與作法與以往的「學徒制」也截然不同。並且運用在不同年齡層、性別及族群中。在各專業領域應用範圍上不斷地擴大。雖然歐美國家肯定它的效果，但仍有一些人質疑它存的問題。

陳嘉彌（2003）研究指出，過去師徒制之前身學徒制在師傅無上權威與師徒倫理的觀念下，受到的挑戰並不明顯。然而，當源源不斷的創新教學思維與人本主義思想成為社會主流價值時，現代師徒制比以往的學徒制面臨更多的挑戰。它主要從個人與組織二個層面觀察：

第一就個人層面：首先面臨的挑戰是個人的「接受創新程度（innovativeness）」一對新觀念、新事物，及願意嘗試不同的經驗與做法的接受程度，它與「風險性」有關。接受創新程度越高者，越容易接受高風險性的創新，可能得到的利益與報酬也越大。反之，接受創新程度越低者，越抗拒接受風險性高的創新，

其可能受到的傷害也越低。

第二就組織層面：組織的「接受創新程度」也決定了「師徒制」能否被組織接受，以及能夠持續存在的時間有多長。如何提升組織的「接受創新程度」是它最大的挑戰。當組織決定實施師徒制時，它除了要承受所有與個人有關的挑戰外還要面對其他更多的挑戰，包括：師傅的遴選、師傅職前訓練與在職進修活動規劃、師徒配對的依據、督導與考評師徒成效的方式、師傅的獎勵誘因設計、合作機構(或監護者)的參與程度、資源提供的範圍、師徒衝突危機處理、發展組織本位的師徒制方案、及進行師徒制行動研究與傳播等等。組織層面所面臨的這些挑戰，不僅會影響到師傅與徒弟對組織支持師徒制的感受與學習成效，而且也影響師徒致能否在組織中落實生根而成爲組織發展的最大助力。

綜觀各種直接或間接的文獻資料，可以確定許多師徒制實務工作者視師徒制爲教師生涯歷程中一個重要的學習策略，師徒制就個人層面和組織層面所面臨的挑戰，不僅影響師傅與徒弟的感受和學習成效，也影響師徒制是否能落實組織與發展。

第三節 影響師徒關係的因素

實習輔導關係中以師徒關係最爲關鍵，「師徒制」的輔導，並不單純是師傅與徒弟兩者間的事物，一些來自外力的因素，例如：校內其他教師和行政人員及家長，也會影響雙方的關係，甚至影響實習教師對於師傅的信賴度與合作關係（熊同鑫、左榕，1997）。師徒關係的發展決定了教育實習的成效，其影響因素如同人際關係般複雜，並且因人而異。

從宏觀的角度來看，師徒關係屬於人際關係的一環。因此，本節將概括性地探討人際關係相關理論，作爲研究師徒關係對實習者影響的基礎，以及探討影響師徒關係發展的因素。

一、人際關係相關理論

在人類行為中有一種需要和別人親近的傾向，而這種與人親近的傾向正是形成社會行為中的人際關係和人際吸引的重要因素；其中所謂人際關係則是指人和人之間的關係。人際關係不論是在學術領域或在學校、工商界等實務領域，都是非常重要顯著的課題。人際關係能切入的層面十分廣泛，凡是由一對一的關係到社會群體的關係，人生發展階段中各種形式的人際關係（親子關係、同儕關係、師生關係、友誼愛情關係、工作關係、助人關係等）；人際關係的進展過程，由建立、維繫到分離，人際互動的狀態，社會脈絡中的人際互動情境等等，在探討人際關係中都有其廣泛的理論研究的空間，以下以人際關係的意涵、人際關係三向度理論、社會交換理論加以闡述：

（一）人際關係的意涵

中文人際關係的意涵可大可小，包括一對一的關係、一對多的關係、一群人的關係等。在英文的用詞則較細緻地不同，有 one to one relationships、personal relationships、interpersonal relationships、human relationships、social relationships。基本上，任何一種人際關係，都有「我」與「你」這兩個元素存在，甚至加上「他」。人際關係是個人與個人間的互動關係，詳細的指出兩個人之間想法、知覺、期望、評價、感受…等交互進行的動態關係（張宏文、邱文芳，1996）或是指人與人交感互動時存在於人與人之間的關係，是對兩人（或多人）都發生影響的一種心理性連結（張春興，1992）。

廣義的人際關係就是社會關係，何謂社會關係？雖然許多社會關係中都存有依附（attachment），或連帶（bonding），如：親子或配偶關係。但有些關係未必有依附感，如同事關係、朋友關係。因此，依附感並非社會關係的本質。

從社會心理學者張春興（1992）在「張氏心理學辭典」中解釋，人際關係是指人與人之間的交互關係，人際關係的和諧與否繫於個人處世待人的態度與

行爲能力；楊國樞（1984）指出，人際關係是指人與人相互交往中的一些比較持久的行爲模式，在交往的過程中，人與人彼此構成對方的刺激，從而影響對方的情緒感受、想法和行爲，而對方的行爲又轉而成爲自己的社會刺激，此種連續而互動的關係就是人際關係。總而言之，人際關係是指人與人交流互動時存在於彼此之間的關係，對兩人或兩人以上都產生影響的心理歷程（引自李倩玉，2002，頁 15）。

在實習輔導關係中，以師徒關係最爲關鍵，而師徒關係的影響因素如同人際的複雜，有關人際關係之研究，在社會學、心理學上均受到重視。乃始於大戰期間，由美國社會學家庫里發展及米德對自我的形成，建構了豐富的理論，之大力推動有關人際關係之研究。此後，有人際關係的理論研究，更因學者見解的不同，由心理需求、社會行爲、溝通互動及相關理論多層面深入探究之散發出各種不同理論（引自張長芳，1982，頁 2）。

從宏觀的角度來看，在人類行爲中有一種需要和別人親近的傾向，而這種與人親近的傾向正是形成社會行爲中的人際關係和人際吸引的重要因素；其中所謂人際關係則是指人和人之間的關係。人際關係有兩個方面，人際吸引則是人際關係好的一面，也就是人際間友誼和親密的基礎。個人與個人之間或個人與團體之間相互影響的行爲就叫做人際關係。例如：我們和家人、和親戚、和朋友、和師長、和同學、或者和我們所屬的社團，因爲有交往、有溝通、有互動，所以就形成了人際關係。

師徒關係也屬於人際關係的一環，以人際關係理論作爲探討師徒關係對實習者的影響，不同的社會學科對於人際關係的研究焦點不盡相同，以下將就相關理論作一探究。

（二）人際關係三向度理論（Three-dimensional theory）

心理學家 Schutz（1958）是最早提出人際關係三向度理論的學者，他認爲

每個人都有人際關係的需求，而人際關係的滿足與否是影響自我概念 (self-concept) 的重要因素。Schutz 進一步指出同需求類型的人，會發展出不同的人際反應特質。有以下三種需求：情感 (affection)、歸屬 (inclusion)、控制 (control) (引自楊錦登，1999，頁 45-46)，分述如下：

(一) 情感 (affection)

「情感」的需求反映出一個人表達和接受愛的慾望，是以語言或非語言 (verbal or nonverbal) 方式表達個人的情感。換言之，即是個體與他人親密關係的建立，或彼此情感上聯繫的需要。再者，情感太少或極端需要他人喜歡的人，對被愛與不被愛存有強烈的焦慮，也就是說，當個體受到他人拒絕或接納時，在情感上所表現出來的愛與恨可說皆很強烈。事實上，這兩種類型的人在潛意識裡，都有很強烈的情感需求，因此，唯有情感需求合宜的人，才能一方面接受他人的情感，而另一方面也能接受他人的拒絕，並且對己身的人際關係感到滿意，亦即能坦承地表達情感，促進人與人之間有效的溝通及增進彼此的利益。

(二) 歸屬 (inclusion)

「歸屬」的需求即是欲求被團體接受與關懷而所存在的感覺和期望，惟在滿足這種需求的人際互動上，則仍有其差異性。Schutz 認為個人如能受到團體的接納，就不會孤寂，而接納需求的強度，過與不及都無法發展出良好的人際關係。因此，對於「接納需求」過與不及的人，大多無法使其進退自如的處於群體間，而唯有接納需求適宜的人，方能與他人維持良好的人際關係。

(三) 控制 (control)

「控制」的需求是希望成功的支配周遭的人與事，或者各在權力上影響他人，建立並維持滿意的需求關係。因此，控制的需求範圍是從主動地控制他人到被動的受他人控制之間的一種連續性需求。控制需求的高低，主導著個人在人際互動的過程中所扮演的角色。一般而言，控制需求低的人，較服從權威，

較不擔負作決定的責任。控制需求高的人，雖然競爭性強但亦無法擔負責任。因此唯有「控制慾」適度的人，方能成功的扮演角色，也才有信心適度地調整己身的角色。

此理論強調人際關係是人們的基本需求，說明了人際關係中的互動行為只是程度上的差異，並非全有或全無，但並未申論人們在人際關係中如何做動態的彼此適應。在團體中，人們經常希望能夠在控制與被控制中尋求平衡。因此有些人則是藉由權力來與他人互動關係，而有些人則是藉由被安排來與人建立關係。

(三) 社會交換理論(social exchange theory)

社會交換論是西方社會學理論的流派之一，是社會學家 Homans (1950, 1974) 針對結構功能主義研究提出的，其理論衍生自行為主義心理學和基礎經濟學這兩個領域，強調對人和人的心理動機的研究。

交換理論認為人際間的關係與互動，即是個人與個人之間在交換過程中，對利益及成本「給與取」的計算與運用。因此，酬賞概念是很重要的(丁興祥、李美枝、陳皎眉，1995)。

黃光國(1988)提出根據關係性質而有不同的交易原則。屬於「情感關係」的交易原則是需求法則「需求法則」；每個人應竭盡所能滿足對方需求。屬於「工具關係」主要是想透過關係獲得個人所希望的某些事物，故關係之存在只是一種手段而已，而「公平法則」成為彼此繼續關係的基礎。至混合關係則是以「人情法則」為基礎；不只重視物質之間的交換，亦有某種程度的感情存在，因此講求「人情」、「面子」等等的社會規範(曾華源、鄭佩芬，2002)。

Homans 認為在人際互動過程中，所展現出來的社會行為是一種商品交換；其前提是假設個人所付出的行為是為了獲得報酬(reward)逃避懲罰(punishment)，個人採取儘量降低付出的代價(cost)和提高回收利益的方式

去行動，並強調互動過程中的公平原則，良好的人際關係就是在這種機制下建立的。

Homans 在 1961 年以 Skinner 的操作制約理論為基礎，首創社會交換理論。根據 Skinner 的操作制約理論，認為人類行為主要受到我們經驗及學習的影響，如果行為會帶來需要的滿足，個人會加以持續，反之，如果行為會帶來一個自己不喜歡的結果，個體必然會終止這樣的行為。Homans 就引用這樣的觀念來看待我們的人際行為，如果人際關係會帶來滿足，我們才會持續這樣的互動行為，如果人際關係會引起我們的痛苦，我們就不會繼續維持這樣的關係（引自曾華源、鄭佩芬，2002，頁 157）。

Thibaut (1959) 和 Kelley (1978) 發展出代價與報酬的關係理論(cost-reward relation theory)，認為交換的觀點在於分析雙方付出代價與獲得報酬的情形，認為在人際互動模式中，人際關係的付出代價與獲得報酬，是比個人的人格特質更為重要。人們期待低代價高報酬的互動，因此，人們會被自己認為最能提供報酬的人所吸引，並且會在人際互動過程中權衡得失，以維持人際關係的平衡（引自徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩，2005，頁 37）。

Thibaut 和 Kelley 認為人際關係可藉由互動所獲得的報酬(reward)和代價(cost)的互換來加以瞭解。報酬是接收訊息者所重視的結果，常見的報酬有好的感覺、聲譽、經濟收益和感情需求的滿足。

代價是接收訊息者不想蒙受的損失，包括時間、精力和焦慮。根據 Thibaut 和 Kelley 的說法，人們期待高報酬低代價的互動。他們也認為最令人滿意的代價與報酬率因人而異，同一個人也因時而異。人們對代價與報酬的評估不一的原因是他們對滿意度有不同的定義。假如人們有許多高報酬率的關係時，他們將設定較高的滿意度水平，因此可能對低報酬的關係不滿意。相反的，有較少正面互動關係的人較能滿足於那些重視高報酬關係的人所不感興趣的人際互動。投資報酬率決定了關係或互動的吸引力，但並未指出關係或互動關係會維

持多久，雖然人們在代價報酬時會終止關係或互動，但是環境有時候會令人繼續處於非常不滿意的關係中。

Thibaut 和 Kelley 說明此情況時提到他們所謂的「替代性選擇之水準 (comparison level of alternatives)」。他們認為繼續維持關係與否取決於一個人覺得是否有其它的選擇。假如有一個替代性的選擇可保證讓人達到高水平的滿意度的話，對關係感到不滿意的人將會結束其關係或互動。但是假如沒有可以替代的選擇，那個人可能保持現況，雖然不滿意，但這個關係是目前最好的。

Thibaut 和 Kelley 的交換理論闡明了關係發展的重要部分。不過批評此理論者指出一個重要的缺點。交換理論提出人們有意識地、故意地衡量任何關係的代價與報酬。換句話說，人們理性地選擇繼續或終止關係。所以這個理論假定人從經濟觀點進行理性行爲，他們尋求有利的關係，避免付出太多。事實上，雖然人們可能在大部分的情況下是理性的，但是 Thibaut 和 Kelley 的理性模式並不能解釋複雜的人類行爲。不過從投資報酬的觀點來檢視關係，仍然是有幫助的。特別是在關係停滯時，你可檢視雙方的代價和報酬，以便你可以在關係完全惡化前調整某些層面關係 (曾端真、曾玲珉譯，1996)。

總而言之，人際互動的過程中，因彼此的需求程度不同，所希望在人際相處的過程中所獲得的也有差異。從以上觀點來看，在成人的師徒學習中，師徒雙方希望從中獲得的代價與酬賞的需求也不盡相同，正符合上述理論的說法。師徒關係可藉由互動獲得酬賞與代價的交換而得到解釋，因此，以下將再深入探討在新制實習輔導制度下對實習教師的影響。

二、師徒關係對實習教師的影響

多數人對師徒關係的直覺只限於與職業有關的技藝訓練。事實上，對技能的傳授外，對學理的認知、對話及探討、對思想的澄清與啓蒙、對人際關係的調適與處理等等，均有顯著的影響。

陳嘉彌（1998）指出「師徒制教育實習模式裡主要的關鍵在於師傅與徒弟之間關係的互動，他們必須有交集、互動、連結，真正建立起師徒關係，這樣的師徒模式才有實質上的意義。

師徒關係是師徒學習成敗的基本條件（Brooks & Sikes, 1997）。無論對師傅或徒弟而言，彼此都要認清師徒的關係不是一蹴可及的，它需要雙方長時間的經營，雙方要彼此有信任感、有耐心及開放的胸襟接納彼此才可能建立起來。

（一）人際關係與實習輔導制度

在新制的實習輔導制度中，實習教師一方面接受的實習機構中實習輔導教師輔導，另一方面又必須接受師資培機構中的實習指導教授的指導，這三方面形成一種必要卻又微妙的三角關係。因此，在新制實習輔導制度下對實習教師中的師徒關係有必然的重要性。

陳仕宗（1997）在擔任實習指導教授，實地訪問曾經試教、實習中或集中實習學校的校長、主任及教師等有關實習制度及實習同學狀況後發現，除了制度面的問題之外，與人際關係相關的題題也相當多，包括（一）表現太差的實習教師根本無法予以指導，然而沒人願意做「壞人」加以淘汰；（二）國小教師在輔導時會察顏觀色，而且是缺點部分能省就省，以免惹人厭煩；（三）除非實習教師課後趨前請教，否則實習輔導教師很少主動加以指導；（四）有些實習教師能力雖然不高、技巧有待磨練，自視高、自我意識強，不能接受他人的誠心勸誡；（五）人際關係在指導功能的發揮上，佔有相當的比例，也就是說有的實習輔導教師不適合輔導，有的實習教師則是無法輔導（引自李倩鈺，2002，頁17-18）。

林福本和李源順（1999）的研究發現實習教師在培育機構習得的教學法若得不到實習輔導教師的支持，而改採輔導教師的建議，阻礙了教師學習教學的機會。可見實習輔導教師在實習教師的實習過程中扮演了重要的角色。

由此可見，人際關係對實習輔導制度而言，的確扮演重要的角色。好的輔導教師可以促進實習教師成長，實習教師的成長有時是實習輔導教師與實習教師成長的成敗關鍵。

（二）實習輔導教師和實習教師的互動關係

若從實習輔導的師徒互動的關係而言，有可能發生以下的情況：在同班教師之間的搭配來看實習教師與輔導教師之間的互動，同樣也可以發現，幼教實習教師常會陷入不知如何應對兩位教師不同要求及標準的兩難困境（江麗莉、丁雪茵，1999；林麗卿，1996；陳淑琦，1999）。

饒見維（1997）指出，良好互動關係將可以協助實習教師順利渡過難關的一年，而且有助於未來更長遠的教師專業發展，反之，不良的互動關係不僅將嚴重影響實習教師投入教育工作的志趣，更將阻礙實習教師的專業發展。

顏慶祥（1998）亦指出實習教師與輔導教師的對學生風格與管教方式不一，是實習輔導教師的困擾，對實習教師的介入可能也是威脅與困擾。

孫敏芝（1999）針對八十七學年度某師院，二十位國小師資班結業的實習教師進行訪談，有四位認為與輔導教師的關係有待改善，而這而這種互動關係成為負面的社會化情境因素，影響了實習教師的情緒和學習情況。可見這種師徒關係對於教育實習的效果而言扮演了重要角色。

綜合上述，可見實習教師與實習輔導教師可能存在互動不良，到底有哪些原因造成雙方關係緊張？衝突對雙方造成怎麼樣的影響？他們是如何因應這些衝突？而衝突對師徒雙方發展造成怎麼樣的影響？是相當值得探究的議題。

三、影響師徒關係發展的因素

實習輔導關係中以師徒關係最為關鍵，而以師徒關係的發展決定了教育實

習的成效，其影響因素如同人際關係般複雜，並且因人而異，包括個人的角色與職責、師徒年齡差距、溝通表達能力、教育理念與價值、指導教授的扮演角色、師資培育機構等影響師徒關係發展的因素，說明如下：

（一）個人的角色與職責

在實習輔導關係中，對於個人的角色與職責所有參與者如能釐清自己的角色，明確的認知，在充分的心理準備下和有良好的工作態度，有助於個人的角色實踐，而彼此的角色期待能夠相容、或相符，實習輔導關係就能維持下去，若角色期待不能相容，鐵三角的兩兩關係可能停滯、撤出或分離（陳皎眉，1998），角色因素為實習輔導關係的發展奠定良好的基礎。

（二）師徒年齡差距

師徒關係的發展是否會受年齡、性別等因素的影響？不同研究者各有不同結論，例如 Levinson 等人（1978）為師傅最好比徒弟的年齡大約 8 至 15 歲，較能扮演好師傅的角色，師徒年齡差距過大或過小均不宜，如果差距過大，彼此容易衍生成兩代的危險關係，可能師傅會對徒弟過分溺愛或專制古板，徒弟也可能對師傅的態度過於拘束、嚴謹，減低學習動機。若師徒年齡差距過小易變成朋友關係，徒弟因而有輕忽態度，不利於師徒關係發展。

（三）溝通表達的能力

溝通可能是語言性也可能是非語言性，如面部表情能夠表現出你的非語言溝通，或者用文字溝通，如書信，或文章文摘等，能夠傳達出其表徵的涵意，均有一種象徵性的作用。溝通是學習而來的，溝通表達的能力是需要長時間在社會環境中與人互動中學習而來的，而與他人溝通與表達的方式，卻會影響每

一個人的人際關係。

高強華（1994）對教師專業成長的期望指出，藉由同儕練習、試驗、分享與反省教學經驗，充份對話與溝通，開展認知的自我調適，並激發教師敏銳的深思，主動進取與積極創造的潛能，進而促使教師的專業成長。師徒制學習的理論與策略逐漸成為當代師資培育的主流概念之一。

陳嘉彌（2002）在研究師徒制教育實習的專業成長中發現，在師徒學習中，「溝通表達」知能或許不會直接影響其他專業知能的學習，但卻會影響雙方的態度及互動關係，進而影響其他知能指標的學習。換言之，師徒雙方溝通與表達的能力，將會影響整體的實習成果正面或負面的成效。

（四）教育理念與價值

實習教師和實習輔導教師，由於生長背景和教育環境的不同，實習教師和實習輔導教師教育的觀念和價值觀不一，在實習的現場中屢見不鮮，只是彼此之間的互動如何用以最圓熟的方式來達到彼此的共識，有待考驗。

陳仕宗（1997）在研究指出，實習教師因和實習輔導教師教育的觀念不一致或對實習輔導教師言論法並不完全信服，師徒兩人在教育理念和價值觀的差異，會影響師徒彼此的關和徒弟學習的效果。

孫志麟（2000）的分析指出實習教師在實習學校中只有順從學校文化與實習輔導教師建議的義務，而無實踐「未來教師」參與教育系統革新的權力。

林桂香（2003）研究發現實習教師基於學習者的角色，只能在實習輔導教師的指導之下進行有限度的教學，較少自我現的空間，而且地位不明，角色有些尷尬，加上對原來班級教師的的一份尊重，及實習輔導教師具有輔導與評量實習教師的雙重身分，實習教師即使有工作過重或任何意見恐怕不敢直接表達。

黃婉萍（1999）指出新的輔導制度下，實習教師退居為助理教師，顯現出地位、角色不明確，基於學習者的角色，難以發展自我的教學空間。

洪慧蓉（1998）研究指出實習教師會面臨自我生存焦慮，實習教師兼具師、生雙重角色，感受到角色不明確的壓力。其理由一為實習教師同時接受輔導教師的協助與評鑑，理由二為兩位教師的教學理念、教學風格與人格特質等特性不同。甚至有些實習教師被輔導教師視為廉價勞工，被要求過多的工作及負擔（引自谷瑞勉，1998）。這種雙方工作分配不均及相處上的兩難處境，顯示出進一步瞭解與釐清雙方互動的重要性。

綜合上述，師徒兩人在個人的角色與職責、師徒年齡差距、教育理念和溝通表達能力價值觀的差異，不僅影響彼此的關係，甚至影響徒弟學習的成效。

（五）指導教授的扮演角色

現代師徒制中的監護者是大學校院內的指導教師（實習指導教授），他們主要的職責就是將徒弟（實習教師）委託以適當的師傅指導與照顧，保護徒弟在實務現場中的學習權益，並協助師徒制學習方案能夠順利地推展。

「師徒制」學習活動的成敗與成效固然是由師傅與徒弟二人的表現來決定，但監護（實習指導教授）者也是其中重要的關係人，特別是監護者為緩和師徒初期建關係可能產生的接觸壓力，或日後二者相處過程中可能發生關係失調或衝突的問題時，他(她)是扮演一個調解者或溝通者的重要角色。

在師資養成教育中，「師徒制學習」活動包括實習教師（徒弟）實習學校的實習輔導教師（師傅）、及師資培育機構中的實習指導教師（監護者或協調者），這三者是 Ganser（1996）所稱師資培育「師徒制」標準型態的鐵三角，也是促使師徒制師資專業成長成敗的關鍵人物。此外，在實務中，實習學校的行政單位也同時扮如實習指導教師一樣的監護者（協調者）角色。一般而言，師徒二者互動的關係越好，越密切（如圖 2-3 交集部份面積越大），實習的成效也越高。反之亦然（引自陳嘉彌 2003，頁 78）。

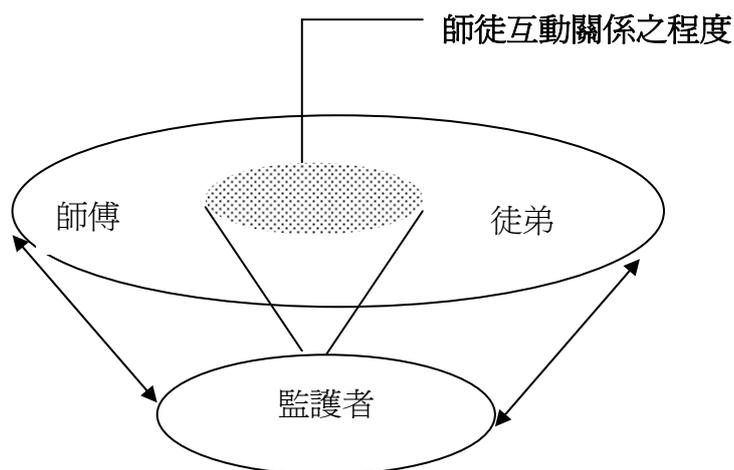


圖 2-3 師徒制中師傅、徒弟與監護者之鐵三角關係（引自陳嘉彌，2003，頁 79）

在整個實習過程中，如果實習指導教授能扮演一個較積極的角色，對實習輔導教師和實習教師提供必要的協助，對整個師徒關係的發展將有正面的意義。但是，實習指導教授角色界定的不確定性可能會在實習過程中引起人際關係的問題或實習關係的緊張，除非對角色與責任，各有清楚的界定與溝通，否則很難建立實習輔導三方面之間的共識與信賴合作（谷瑞勉，1999），說明了實習指導教授在師徒關係發展中的重要性。

四、師資培育機構與實習學校的合作關係

實習輔導的合作實習機構，係指師資培育機構依據「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」，簽訂教育實習合作契約之國民小學（附設幼稚園），提供師資、教育實習場所之機構。

從師資培育的發展歷程觀之，由早期學徒式訓練，而後發展為師範學校、師範學院到近期師資培育多元化，鼓勵高等教育機構與各級學校共同合作，以培養出適任的專業化教師。師資培育的「師徒制」重視大專院校及實習學校合作的雙贏結果。

對大學院校而言，「師徒制」克服多年在教學實習課程中，實習教師參與實

際教學情境之限制與不足，更能提供實習教師一個更合乎實際教學生態的學習環境，使實習教師能在短時間內熟悉適應現實的教學環境，縮短其在未來教學生涯中的摸索階段。

師資培育機構與實習學校的合作關係，會影響實習輔導關係的重要關鍵，合作關係中的師資培育機構通常是主動者，實習指導教授對師徒制的認知與行動實踐通常決定雙方合作層次的發展，深刻影響到師徒制的成效與雙方對合作關係的態度。

理論上，實習指導教授可以作為輔導教師的夥伴視導，共同發展教師情境中發掘問題的洞察力（歐用生，1996；張德銳，2003）。而在實習指導教授與實習指導教師，因為時間和社會文化環境、及專業能力上或不可抗力等因素也會影響彼此的合作關係，尤其在實習機構有師徒衝突時會影響到實習輔導關係。

顏慶祥（2000）則建議，實習指導教授宜主動與實習輔導教師聯繫，定期拜訪，表達感謝之意，提供資訊，給予協助，可增進合作關係。以目前的情況而言，合作關係中的師資培育機構通常是主動者，實習指導教授對師徒制的認知與行動實踐常決定雙方合作層次的發展，影響到師徒制的成效（李翠萍，2004）。

第四節 實習輔導相關研究

茲就國內、國外有關於師徒關係的實習輔導關係的相關文獻，分述如下：

一、國內相關研究

（一）國內實習輔導相關研究

在國內與師傅的實習輔導、師徒關係相關的實證研究也不多，與師傅有關的研究結果研究者有：

李雅婷（1999）以「我國實習輔導教師培訓方案之規劃研究」，用卷調查及

個案分析國小師傅實習輔導遭遇之問題，其研究證實未明確規範師傅的職責與角色，主要困難為自我調適和學校行政措施及輔導事項。

李倩鈺(2002)以「教育實習中實習輔導教師與實習教師師徒關係之探討」，以文件分析、實地觀察與訪談方式探討師徒關係，其研究證實影響師徒關係因素為個性、人格特質、性別組合、教育理念。師徒意見不同時，以師傅意見為主，減少雙方緊張關係。

林桂香(2003)以「國小實習教師與實習輔導教師互動衝突之研究」，用問卷調查和訪談方式分析，其研究顯示師徒互動的因素包括人格特質、性別組合、教育理念。師徒互動正面影響有，促進溝通、增進了解。負面影響有，阻礙溝通管道。

李翠萍(2004)以「不成功的實習輔導關係之個案研究」，用動態特性的質性研究方法進行研究，根據結論，提出相關建議(一)對於實習指導教授而言，宜建立師徒制教育實習的支持系統；(二)實習教師宜積極、主動地跟隨實習輔導教師學習，尊重師徒關係的實質發展；(三)實習學校行政人員宜與實習指導教授共同合作，成立實習輔導的支持系統，給予實習輔導教師充分的協助；(四)實習輔導教師宜主動尋求協助，充實有關師徒制學習、人際關係等相關知識。

由以上資料整理研究說明國內師傅的實習輔導、師徒關係相關的實證研究，仍屬於待開發的階段。

二、幼稚園的實習輔導相關研究

有關教育實習新制之教學實習研究仍稀，國內幼稚園師傅的實習輔導相關研究微乎其微，茲將相關幼稚園實習研究彙整如下：

江麗莉、丁雪茵(1998)幼稚園實習教師教育實習課程發展之探討，此外，鄭立俐(1998)的「幼稚園實習教師集中實習困擾問題及調適方法之研究」是以一位大四實習教師為對象，探討三個星期的集中實習時，所遭遇的困擾問題及調

適有較深入的描述，但內容偏向實習中所面臨的各種困攤，探討的面向較為廣泛。而對於實習教師在一年的實習經驗中，有較深入描素的有陳雅美（2000）對「幼稚園實習教師人際情境之個案研究」及「幼稚園實習教師與實習輔導教師對於教育實習一年之評估研究」。

陳淑娟（2000）以「幼教實習教師與輔導教師互動之研究～以兩個個案為例之議題進行研究，在瞭解幼教實習教師與輔導教師之互動情形，研究參與者為兩對實習教師與其輔導教師一共六人，採質性研究之觀點，以觀察、訪談、及文件蒐集為方法進行研究。根據研究結果顯示，個人因素與外在因素接影響實習教師與輔導教師之互動。其中，雙方個性與溝通習慣在過程中一直影響彼此的互動，但隨著雙方相處漸久，個人省思特質及思考習慣的影響性漸漸明顯。另一方面，具有尊重他人、自我省思特質之輔導教師及實習教師，較容易建立雙方良性的互動。對彼此角色的認知與定位亦影響雙方的互動內容。

陳寧容（2000）以「幼稚園實習輔導教師對其實習輔導生態環境滿意度之研究」，在瞭解新制師資培育法推行後，幼稚園實習輔導教師對其實習輔導生態環境的滿意情形，以南北地區 306 位幼稚園實習輔導教師為對象，進行「幼稚園實習輔導生態環境滿意度」調查研究，根據研究結果顯示：（一）幼稚園實習輔導教師對實習輔導生態環境微系統普遍感到滿意。（二）幼稚園實習輔導教師對實習輔導生態環境中系統大致感到滿意，對教育實習指導教師，他們雖然持肯定態度，但是滿意度不高，尤其對「彼此的互動」、與其「提供輔導實習的支持」。（三）幼稚園實習輔導教師對實習輔導生態環境外系統則持中立態度，但對園方「安排實習輔導教師的職前座談會」、及「提供鼓勵或獎勵措施」的滿意度偏低；對地方教育行政機構的「行政支援」、「輔導實習業務的執行」、與「輔導實習的研習安排」感到不滿意。（四）幼稚園實習輔導教師對實習輔導生態環境大系統大致感到滿意。但對法令的「落實程度」不滿意；文化與社會價值觀方面，幼稚園實習輔導教師較認同「一年的教育實習制度」，並認為「師資培育

多元化」有其必要，但是對「四年內完成教育實習」、與「幼稚園教師的社會地位低落」感到非常不滿意。

陳錫慧（2000）以「教師角色隱喻之探討～以幼稚園實習教師與實習輔導教師為例」，在探討幼稚園教師角色隱喻，以問卷調查、書寫隱喻、生活史及半結構式訪談資料蒐集的方式進行研究。參與問卷調查的包括 61 位位幼教實習教師及其實習輔導教師 71 位。參與個案研究對象則是四位幼教實習教師及六位實習輔導教師。由研究結果顯示在教學層面之「師生互動」及「進行教學活動」是教學現場上最明顯的教師角色。而對於行政層面與人際關係層面的關注度，實習輔導教師比實習教師高。量性資料顯示人物類的隱喻最常被實習教師與實習輔導教師使用來描述教師角色，但質性資料則未有相同發現，實習教師和實習輔導教師均認為教學經驗是影響教師角色隱喻改變的重要因素。

翁素雅（2003）以「幼稚園實習輔導教師專業成長之研究」，在探討幼稚園實習輔導教師在實輔過程中之輔導策略的運用及其專業成長情形，運用問卷調查法及訪談法以自編「幼稚園實習輔導教師之專業成長問卷」為研究工具，針對台南縣市、高雄縣市及屏東縣等五縣市之 105 所公立幼稚園及 22 所私立幼稚園的實習輔導教師進行問卷調查，得有效問卷 349 份，並依據量化資料呈現結果，從中擇取不同背景變項六人做進一步訪談。其研究結果顯示，在幼稚園實習輔導教師之輔導策略方面，幼稚園實習輔導教師的角色與職責具多樣性，但她們對「評量者」角色產生質疑；對實習教師的輔導態度多為「潛移默化」，而實習教師的人格特質會影響幼稚園實習輔導教師的輔導態度。幼稚園實習輔導教師認為自己最欠缺之輔導能力為「臨床視導能力」。

李書虹（2003）以「敘說實習教師之實地經驗」，研究目的是希望藉由敘說的研究方式瞭解影響實習教師的實地經驗究竟為何，研究者認為如果真正要瞭解實習教師的實地經驗，最好的方式就是讓實習教師自己說出來，本研究是採取敘說的研究方式加以進行。其研究結果顯示實習教師是帶著以往的學習經驗

進入實習學校進行實習，但是在進入實習學校之前的想像，往往產生了一些落差，實習輔導教師對於實習教師往往有舉足輕重的影響力，實習教師雖然美其名為教師，但是因為身份的不正式，往往會因為自身身份的不正式而感到自卑。

綜合以上所述，實習輔導的相關論文中可以發現，多數的論文研討論的對象是以實習教師為主，或針對實習教師和實習輔導教師雙方來做討論，或單就實習輔導教師的角度來看實習輔導制度。由以上結果可以發現，就幼稚園實習教師的角色來探討的文獻仍是有限。

三、國外相關研究

國外在各領域談師徒關係的文獻相當豐富，如 Levinson 早存 1978 年就曾提出師徒關係對於心理及職能發展上的幫助，師徒制被企業界定義為組織中資深者協助資淺者關於職能與心理功能的發展。

李翠萍（2004）研究指出國外相關研究的案例如下：Ganser（1993）針對師傅與實習教師研究師徒制的利益與困難議題。它的利益包括實習教師得到支持、鼓勵與新學校的適應良好；師傅獲得新理念及助人的快樂等；其困難依序為缺乏時間面談與觀察，人格衝突，缺乏行政當局的支持，師傅的新角色沒有得到訓練，師徒的不當配對等。

Sudzina 和 Knowles（1993）曾研究了 25 個實習教師失敗的案例。大多數失敗的原因與薄弱的師資養成歷程、教室經營技巧、及實習教師的安置有關；其他的因素則為配對問題，如人格特質的衝突、人生觀的差異、文化的誤解、與師徒間無法發展出成功的關係。他們指出，失敗案例中有些人只能得到極少的確議，繼續留在不當的安置情境中，痛苦的實習，有些人實習失敗；有些人要求撤銷最初的安置重新實習，而這些失敗通常可以事前防範，當事情發生時即可被察覺，並提出來作適當的處理。

從這些研究成果也可以發現，以探討影響師徒制成效的因素居多，需要許

多研究者長期研究才能發現問題的癥結所在，也顯現出師徒關係的研究有高度複雜性與困難度。再者，國外教育界的研究皆以徒弟的失敗為核心，其研究成果可作為本研究的參考依據，然而從幼稚園實習教師的視角探討的師徒實習輔導關係的相關文獻，目前為止則尚未看到。



第三章 研究設計與歷程

本章介紹研究設計與歷程，共分為五節，依序為：研究程序；研究對象；研究方法；蒐集資料與整理分析；及研究者角色。

第一節 研究程序

在整個研究程序過程中，先決定研究主題，在找到適當研究對象以後，開始尋找相關研究主題文獻的探討和大量蒐集資料，以及對研究議題與研究個案的思考作大膽的假設，因此在每次訪談後謄錄的文字稿，可以幫助研究者進一步獲得下次訪談的焦點，在資料的蒐集與分析進行中，也進入撰寫研究報告的預備狀態，研究者會反覆檢討所提出研究問題的可行性？或蒐集的資料是否符合研究問題？

如果發現訪問資料內容缺乏，未能釐清某些觀點，研究者會繼續訪談個案，又回到資料蒐集與分析的階段。所以在整個研究過程中，根據研究的具體事實情況作出適當的調整與修改，如此反覆進行，直到完成研究報告的寫作。研究程序繪製如下圖 3-1。

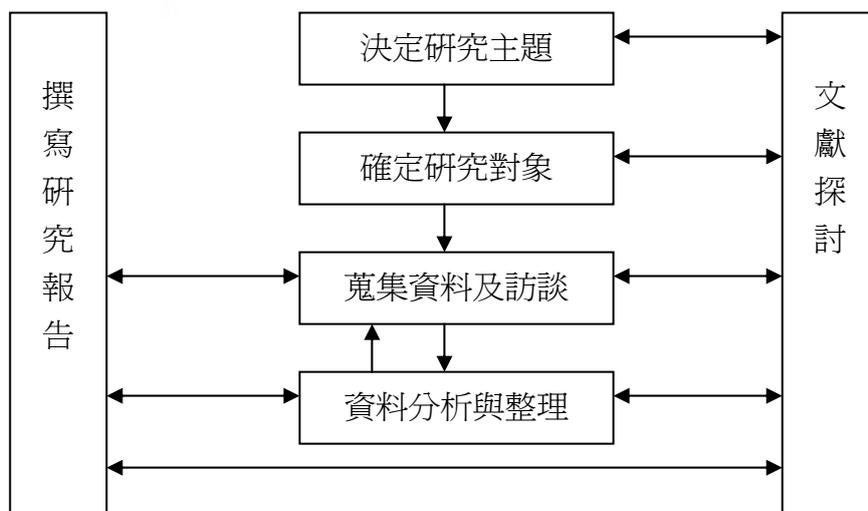


圖 3-1 研究程序圖

第二節 研究對象

一、對象的條件

本研究的焦點以一位幼稚園實習教師的視角來探討與實習輔導教師的實習經驗，而這位實習教師必須能針對研究主題，提供具體事實的訊息。在探討本研究主題之前，指導教授事先和個案以電話作簡單的交談並與研究者見過面，了解個案是一個非常有勇氣和有意願接受研究，對於一位實習教師必須能將自己實習輔導經驗的感受，坦誠的說出來，必須要有極大的勇氣與挑戰參與研究歷程，而且個案已經離開原來實習機構，不會影響研究者與實習教師在研究上的任何困擾，會全力配合研究者，並且能夠提供充足的研究資料。

實習教師的真心告白無論是圓滿或衝突，相信她只是冰山的一角，而她真情的流露與友情的參與研究，以一個實習教師個案的視角探討實習輔導的現象，是一個可遇不可求的特別案例。

二、對象的背景

這位女實習吳老師（化名）就讀師範學院幼教學系日間部，剛從學校修完教師專業預備課程，從九十二年的七月一日到圓滿國小附設幼稚園，報到後，開始簽下一年的實習契約，實習時間是九十二年的七月一日至九十三年六月三十日。

吳老師家庭背景單純，生活簡單，父母的教養方式相當民主而開放，心中有任何疑問時，他們願意與吳老師協商與溝通。因此，在這樣受到尊重的成長環境之下，也逐漸培養吳老師在待人處世、求學做學問的態度等各方面都全力以赴。

吳老師的實習經驗，從幼教系畢業實際進入教學現場並不長，除了經過師

院的正統教育體制下所安排的實習機會外，實際接觸其他的園所並不多，絕大部分是從書籍中、相關的期刊雜誌當中去認識，並了解其他園所的運作型態。

吳老師在大學三年、四年級時各有為期兩週的集中實習經驗，首次接觸在大學三年級的集中實習，教學經驗以單元教學方式，在班級經營和教學活動生疏情況下，草草結束為期兩週的集中實習。

大學四年級的集中實習，教學經驗以方案教學課程的模式，吳老師認為方案教學課程是一項非常具挑戰性的教學模式。也正因為如此，求好心切的她，在教學過程中，曾經懷疑自己的能力。由於教學過程中與孩子的互動，獲得了孩子的回饋，才強烈的感受到現場實習才是最真實而直接的。以上是吳老師在實習時的經驗分享與感受，有助於本研究對實習對象背景的參考。

研究者和吳老師是在九十四年七月的暑假通過電話後，徵求她同意參與研究的計畫，並約好時間和研究者的指導教授，透過電話訪談個案參與研究的意願及初步研究計畫進行概要的告知，並請她盡力的配合完成研究計畫。

研究者和吳老師見面是在九十四年九月份的一個週末下午，約在吳老師家附近的餐廳，記得當時吳老師和研究者互相寒暄後，我們分別點了一杯果汁，在幽靜的空間裡，伴隨著輕音樂我們相談甚歡。

研究者當面提出個人研究計畫的大綱，誠懇的邀請她接受個案研究計畫，並配合研究者訪談和原始資料的提供，研究者非常感謝吳老師的真誠支持與配合，給我莫大的鼓勵和勇氣。

第三節 研究方法

本研究採用質性取向的個案研究，以關係實習教師的視角為主體，希望經由其實習情境、歷程、與感受的探究，瞭解實習教師與實習輔導教師的師徒關係。而在國內量化研究中是以檢驗既定的假設，比較無法充分掌握雙方關係的

發展性與實際實習關係的相關問題。因此，本研究採用質性研究方法，以深度訪談為主，以文件分析、訪談札記與電話訪問為輔。

對研究者而言，本研究以研究者有過輔導經驗為基楚，研究對象是以離開幼稚園實習的實習教師用客觀理性為表徵（representation）的身份，希望藉由雙方互動進行解釋性的理解，以表徵研究對象的輔導歷程及感受。質性研究的研究者本身即是研究工具（陳向明，2002）。研究者在本研究歷程中，亦可從中得到自身的專業成長，誠如歐用生（1996）所言，教師透過質性研究的行動過程最能得到專業成長的助益。

綜合上述，研究者要探討實習教師的實習輔導關係歷程與感受，研究者從質性取向的個案研究，不但能驗證文獻資料，也能觸及實習教師的內心世界，針對實習輔導內容不再乏善可陳，還包括人的內在情感與思考模式，至於蒐集資料的方法則採深度訪談與文件分析等。

一、深度訪談

研究性訪談有一定的目的和形式，是研究者藉由口頭談話的方式，從研究對象那裡蒐集第一手資料的一種研究方法（陳向明，2002）。而本研究問題涉及徒弟如何看待自己的輔導教師的經驗與感受，在研究進行中，個案的理念、意義建構與語言表達經由訪談方法可以得到比較真實與豐富的資料，故以訪談法作為蒐集資料的主要方式。

換言之，個案的輔導經歷隱藏於記憶之中，必須藉由研究者提問、攪動對方的思緒、讓對方的記憶浮現，此外，個案因為自己的聲音被別人聽到，自己的故事被公開，而感受到自己被重視而產生信心與力量，因此有可能影響到個案對自身文化的解釋和建構，所以個案能夠深入、清楚的描述與敘說其實習輔導經歷。而研究者想瞭解個案的思緒與想法，必須與個案建立友誼與信任的人際關係，再進入個案的情境脈絡，雙方相互建構以前那一段有意義的實習輔導

故事，這個研究歷程與目標的達成可以藉助深度訪談得到。

訪談的類型依結構區分為封閉型、開放型、半開放型。若依正式程度，訪談可以分為正規型和非正規型。本研究以正規型的直接訪談主要方式，在第一次訪談時採開放型，讓個案自由聯想，研究者可以瞭解個案自己認為重要的問題、看待問題的角度，做有意義的解釋，及其表達的方式。在第二次訪談時採半開放型方式，讓研究者可以積極參與，就前面訪談中出現的重要問題以及留存的疑問在進行深入訪問。研究者事先可以根據研究問題列出概要的訪談題綱（附錄一），以作為訪談時的提示之用。

訪談的次數必須視訪談資料的蒐集是否達於飽和而定，訪談中研究者與個案的對話全程錄音，訪談完畢後迅速將錄音內容轉譯成逐字稿。

二、文件分析

對參與研究的對象而言，在實習輔導歷程時已保留的各種資料包括教學心得、教學省思、教學計畫和記憶深刻的真情回憶，以及對教育的理想與熱愛原汁原味、未加修飾的自然流露，有助於研究者瞭解個案是如何看待她的實習輔導教師，這些個人文件的呈現是很重要的資料來源。除此之外，這些文件也可以與訪談所獲得的資料進行相關檢驗，以充實資料的完整性，以求資料的正確性。

三、電話訪談

藉由電話訪談的原因，因個案與研究者的時空距離的限制，無法隨時提供研究者和個案每次訪談後，在做分析資料時，對問題的一些疑惑時所做的解釋與確認，電話訪問以解決問題疑惑的正確性。

第四節 蒐集資料與整理分析

本節將說明研究資料的整理與分析的過程，以及資料檢核的工作，研究的信度和效度等，然後陸續完成報告的撰寫，茲分述如下：

一、資料整理

本研究所蒐集的資料，包括訪談錄音的文本、書面文件、訪談札記其處理過程說明如下：

(一) 訪談札記

訪談進行中與訪談結束時，或在電話訪談後，研究者會紀錄當時自己心中的觀感、心得與疑惑，這有助於釐清個案的實習輔導歷程與補充資料的完整性。

(二) 訪談錄音的文本

每次訪談結束後，將訪談中的錄音內容轉譯為逐字稿，以利於反覆閱讀，達到資料的蒐集與分析能同時維持繼續進行訪談目的，並可進一步檢視資料是否充實，或發現出更深入的問題。

第一次閱讀逐字稿時，去除頻頻出現的「嗯」、「然後」、「對」……等字，不對其用字或詞進行修改以及訪談過程中的談話內容則完全保持；每份訪談錄音的逐字稿是分析的主要文本。文本依序編上頁碼，每頁各段落再以阿拉伯數字標號「1、2、3、4……」標示清楚，俾利於資料的分析與呈現。每份訪談文本在右空欄為分析編碼，中欄為訪談逐字稿，左空欄可用來寫省思、評論、或是想進一步對概念或問題的釐清。

(三) 書面文件

個案實習輔導結束時所留的自傳資料、教學計畫、教學省思，心得分享，並分別編序和標示頁碼，每頁和段落再以「1、2、3…」依序清楚標號做為文本進行分析。

二、資料分析的具體步驟

(一) 聽訪談錄音帶與閱讀原始資料

反覆聽訪談時的錄音帶，回到訪談的歷程情境中，不斷地與個案對話，書面文件則多次閱讀。在多聽錄音帶與多讀書面文件時，把自己有關的前設、價值判斷暫時擱置，徹底做開自己思緒與胸襟，讓資料清楚的呈現，有利於研究者完全與文件資料作密切的互動；將想到的任何概念記載於訪談札記及文件的左空欄。

(二) 尋找個案的「本土概念」進行第一輪開放型登錄

爲了保留資料的「原汁原味」，登錄時我們應該盡量使用個案的語言作為碼號，個案的語言往往代表的是對他們自己來說有意義的「本土概念」，作為碼號可以更加真實的表達個案的思想、情感和感受（陳向明，2002、李翠萍，2004）。

登錄是一個十分重要的具體的工作是找到對本研究問題有意義的登錄碼號，「碼號」表示的是資料分析最基本意義單位，尋找文本中最能表達個案「本土概念」的爲基礎，從資料的語言單位著手，例如詞、短語、一個句子、一段話、一段描述。首次對資料進行開放登錄時，應從最基礎的層面開始，接著爲了登錄方便，可以直接將原始資料影印的空白處，進行重要的語詞與短語的基本意義單位的文字應該用紅筆畫起來，碼號可以寫在靠近所登錄的資料旁。用來分析原始資料時，隨時可以看到是「使用過的」記號。

首次登碼時，盡量以個案的「文化主位」語言為主，可能是一個詞、或是一個句子，登錄在「文本編碼紀錄表」（附錄二）中的「基本意義單位編碼」欄位，且在「資料來源編號」欄內，清楚標示這個本土概念的出處是在那份文本的第幾頁第幾段落。

對於文本的閱讀或理解，研究者應還原於個案的觀點，拋棄研究者意識並且能放下既有的偏見問題與價值的判斷。

（三）建立資料分析檢索系統

研究者重新閱讀研究計畫，依據研究問題與文獻回顧設定編碼系統，登錄在「資料分析檢索系統表」（附錄三），因為這系統有助於撰寫研究報告時，資料的歸檔與整理。

（四）用類屬分析方式進行第二輪的歸類與登錄

完成第一輪的登錄後，下一步考慮碼號與碼號之間的關係，注意它們所代表的不同現象之間的關聯性，接著採類屬分析方式進行第二輪的歸類與登錄，再給予一個新的碼號。遇到無法分類的資料仍然保留，在以後幾輪分析過程中重新思考、編碼與歸類，務必針對回答研究問題保持重要資料的完整性。

（五）分析歸類碼號到各研究問題

第三輪分析則抽取部分資料能足夠有力回答研究問題的碼號，再分別歸類及登錄到「資料分析檢索系統表」中各研究問題的類別與核心類屬。

在撰寫研究報告過程中，發現部分碼號需要修正或拋棄或發現歸類後的資料尚有無法回答研究問題時，於是研究者再重新回到資料分析的第一輪，反覆地閱讀資料提出疑義，並再一次進行訪談，蒐集更多資料，處理與分析及書寫，

如此不斷的提出資料循環分析，直到研究報告撰寫完畢為止。

三、說明資料引用的格式

研究報告中引用了一些文件與訪談文本，有助於研究順利進行與方便於讀者的閱讀，以下說明資料引用的格式。

在引用文本時，若是引用一大段談話，以空一行、縮排的區塊文字呈現。若是直接於內文中引用，則所引文字加雙引號（「」）。文本資料的出處標記在引用段落之後，例如（訪 1p1-5）表示該段落文字係摘自於第一次訪談文本的第 1 頁第 5 段落。

四、資料的檢核

本研究對於研究資料真實程度的掌握採用以下策略：

（一）三角校正法

三角校正法是在研究同一現象時，結合多方面的探就方法，其觀點源自於航海和軍事的策略，其方式是使用多元的參照點測出一個物體的正確位置（黃瑞琴，1999）。

三角測量法可以避免單一方法獲得證據所造成的偏差。研究以深度訪談結果為主要資料來源，在分析討論上輔以文件資料，以保持一種以上資料之證據論述。

在對個案進行訪談時，對於關鍵的問題在訪談的過程中即以不同的視角與當時歷程情境，反覆向個案提問，並且融合多次深度訪談與多項文件的蒐集、分析交互佐證以增加資料一致性和確實性。

但本研究同時加入指導教授和輔導教師與實習教師為研究對象有其實行的

困難，所以無法對不同的研究對象進行相關檢驗。

(二) 多元化的成員諮詢

在做本研究的歷程中，經常與曾有實習經驗的教師們進行同儕討論；或經常與相關主題的其他研究者聽取他們的意見或交換彼此的看法；並且請教授們評論研究報告，期許經由研究者與學術界和外界有多元化的交流，開拓分析文件和資料的廣度與思路，發現新的分析視角，使得本研究歷程與研究結果得以清晰、合邏輯、合乎專業研究的要求。

五、報告的撰寫

本研究報告的撰寫以「傳統的單一個案研究敘述」來進行書寫。而書面報告的結構方式，則採用「線性分析結構」方式，將相關研究依序列出：研究的目的與問題、相關文獻探討、研究設計與歷程、個案實習輔導經驗的敘說探討、研究結論與建議。這種敘說報告的呈現簡易明瞭，讓讀者對本研究架構能有充分的瞭解。

本研究將以第四章「吳老師的幼稚園實習故事」及；第五章「故事之分析與討論」回答研究問題。

第五節 研究者角色

一、研究者的背景

研究者的先備知識，影響到研究進行的品質，至少包括兩個層面：一是研究方法的訓練與資料蒐集的技巧，二是研究者的經驗知識（引自李翠萍，2004，頁 39）。

研究者是一位資深的幼稚園教師，曾經是國小代課教師，因為熱愛教育，服務教育，由基層助理保育員到取得合格保育員，歷經十餘年的社會服務與實務經驗後，深知自己的學淺才疏，經過多年不斷的進修與再精進，由合格保育員再進修取得幼稚園教師資格，在職期間曾經擔任實習輔導教師，多次輔導實習教師教學與諮詢的經驗，並且獲得服務績優教師和幼鐸獎的肯定，旋即在從事幼稚園教師服務滿二十年後，再次突破自己的求知障礙，考上研究所。研究者在求學過程中，曾修習相關科目有教育社會學、教育心理學、人際溝通、社會科學質的研究、教育研究法等學科，所有的相關歷程與專題探討都有助於本研究的進行。

二、研究倫理的規範與關注

教育研究經常牽涉到觀察或測量人的行為或特質，藉以瞭解教育的現象，因此教育研究學者特別注重以人作為研究對象時應遵守的規範。

對於一個曾經在實習現場以實習教師的視角，用最真實的角度來看輔導教師、指導教授在實習現場的行政、教學與人際溝通方面的看法，在被訪談過程中，有可能重新喚起她不愉快的記憶，觸動它的情緒，窺視她最深層、最私密的內心世界，所以對研究倫理的關注是一個特別重要的課題。研究者除了對個案有十二萬分的感激外，更謹記恪守「尊重個人得意願」、「確保個人隱私」、「不危害研究對象身心」、「誠信」等倫理原則。

研究者有以下的做法：

- (一) 為確保受訪者的隱私，關於研究報告中所出現的校名、人名，一律以化名呈現。
- (二) 資料的整理與分析完全由研究者親自處理。
- (三) 本研究中的訪談錄音逐字稿是由研究者手稿，並請一位工讀生代為繕打，未告訴對方本研究計畫與研究對象。

- (四)邀請個案參與研究時，事先呈現一份研究計畫與研究同意函(如附件五)，以確保個案是在「充分告知」情形下同意參與研究。
- (五)研究者將竭盡所能的以同理心，進入個案的情境脈絡去理解與共同建構實習輔導的故事。而後再找尋相關的文獻以詮釋個案的感受，務必在個案在研究過程結束時，對於自己的實習經驗能有如釋負重和情緒獲得解放。



第四章 吳老師的幼稚園實習故事

實習，是讓每一位未來將要為人師表的準老師有個學習與磨練的機會，使他們都能有與學生相處的經驗，同時也能改進自己的教學方式，這是每個師資培育體系的學生必經的過程，也是讓自己成長的絕佳機會。然而每隻美麗的蝴蝶在破繭而出之前總需經過痛苦的蛻變，實習老師在這趟旅程中也必須接受考驗與試煉。

本研究的主角吳老師於大學畢業之後，依規定必須在幼稚園實習一年，經過評估她決定在家附近的甲國小附設幼稚園實習，本章將敘述吳老師在甲國小的實習經驗，希望藉此能一窺其心路歷程。

爲了更清楚地了解吳老師的實習過程，並體驗她的內心感受，本章的故事敘述將以吳老師爲第一人稱來鋪陳開展，資料則是取自於訪談原稿，期能帶領讀者身歷其境，聆聽吳老師娓娓道來的實習故事。

第一節 家庭環境

家境小康的家庭環境，使得身爲孩子的我與哥哥、姊姊都很能體認父母賺錢的辛苦，也由於爸媽成長的環境不算富裕，他們深深的體會到有能力卻沒有辦法繼續唸書的痛楚，因此，從小到大，父母親時常提醒我與兄姐，要珍惜可以唸書的機會與時間。(文 1p2-1)

父母教養我們的方式相當民主而開放，他們願意溝通、聆聽我們心中的話。而我們也學習自我約束，不論在課業還是日常生活上總是盡自己最大的努力，一家人生活相當融洽。我在這樣受到尊重的成長環境之下，也逐漸培養了一股感恩、尊重、關懷他人的心。(文 1p3-1)

第二節 踏入實習

選擇甲國小實習是因為很接近我家，那時候我在乙師院就讀，我四年都在台南唸書，畢業後才回來家裡附近找學校實習。(訪 1p1-3)之前還有看過丙國小附幼和丁國小附幼再來就是甲國小。(訪 1p1-5)每一家都有跟我談話(訪 1p1-11)，看一下環境還有教學，丙國小和丁國小都是單元講主題。(訪 1p2-1)

最後一間就選擇甲國小。我可能沒有仔細考慮吧，因為我只做了一點評估，從班級數目，以及這三間國小給我的初步印象。我並沒有實際看到老師教課的方式。(訪 1p2-2)因為我回來找學校的時候正好是暑假，還沒有開學，所以沒有辦法深入了解到園所的教學型態。(訪 1p2-3)經過評估之後，覺得三間國小附幼差異性不大，加上甲國小主任給我的感覺較為親切，所以就選擇甲國小。(訪 1p2-4)當初教授建議我們可以留在學校附近實習，他可以幫我們介紹他比較熟悉的園所，(訪 1p2-5)可是幾乎所有的實習生都選擇在自己的家鄉實習。(訪 1p2-7)

當時的對談比較深入的是丙跟甲國小，因為丁國小負責接洽的教師比較沒有空，所以請我自行參觀園所。感覺起來，和甲國小主任比較談的來，所以才選擇甲國小。(訪 1p3-1)我當初先跟主任談，但是其它兩個老師我完全沒有接觸過，他們是到了暑假才知道原來有實習老師。我覺得園所裡面的老師應先開會，決定是誰來帶這個實習生，應該要比較正式一點，而不是變成我跟主任之間的約定，我就去主任班實習，(訪 1p11-5) 如此會有點不被尊重的感覺。(訪 1p11-6)

第三節 初來乍到

我記得剛來的那天沒有去校長室，直接來幼稚園報到，還沒有7月1號之前就來了，因為接近開學我想先跟大家打招呼，進到教室，老師先請我幫忙，當時還有一些小朋友還沒有放暑假，大約6月20幾號，老師請我幫忙照顧小朋友

友陪他們吃點心。(訪 1P3-3)

七月份剛開始一個禮拜左右，園主任很清楚的跟我說，雖然實習主要是讓我實習教學的部份，但是因為我在主任班，所以他希望我在行政的部分能夠幫忙。他還提到一些其它部份，像是之前的實習生都會幫忙做一些教學佈置、還有環境規劃，他需要我這方面的協助，我可以和他討論我的想法，他會給我一點意見。(訪 1P3-4)在行政上實習指導教授曾說過，教學為主行政為輔，可是如果今天園所內的老師請你幫忙的話，我們實習生就是盡量幫忙。(訪 1P3-6)印象中，暑假就是幫小朋友貼名牌貼紙、姓名貼紙。(訪 1P4-2)明白地說，就是覺得很制式化，做起來很無聊，雖然只是小事可是做起來很沒有效率。(訪 1P4-3)

剛開始試著上課的時候，心情很緊張，因為沒辦法維持班上的秩序，我知道自己算新手老師，我會預料到場面的混亂，也對這二位實習輔導老師感到很抱歉。因為他們本來班級經營的很好，我一接手整班就亂七八糟吵吵鬧鬧。(訪 1p11-1)

當時心情很忐忑不安，很怕這兩位實習輔導老師覺得這個師院畢業的實習生能力不足，但是隨著實習時間的增加，加上自己有比較勇敢跟實習輔導老師溝通，他們會教我帶班的方式，比如說：彈彈風琴或先跟小朋友玩遊戲再開始上課。這樣子對我來說還是有收穫，因為比較有經驗的老師知道怎麼掌管一個新班級的幼兒。現場實習的經驗我覺得是很重要的。(訪 1p11-2)

第四節 實習中的無力感

老師希望做出來的東西能夠盡善盡美，所以一些小細節他就會很在意(訪 1p4-4)，我覺得這樣子的呈現方式已經足夠了，可是老師要求的程度更高。(訪 1p4-5)做的過程是按照他的指令去做，可是老師覺得我做得不夠好！(訪 1p4-7)我覺得老師的指令不夠清楚，在下指令的時候講的是一套，可是當我做好的時

候，他的滿意的標準又是另一套。(訪 1p4-8)心裡會有一點不舒服，不曉得我剛剛到底在做什麼？會懷疑究竟是自己的能力不足還是指令不夠清楚?(訪 1p4-9)可是又不敢跟老師說。(訪 1p4-10)而且加上覺得自己是實習老師，那就照著老師的話做好了。(訪 1p5-1)

指導教授認為應該將這件事當做一個學習過程(訪 1p5-2)，重做的心情當然很不好，不過也只能硬著頭皮做完，畢竟自己的身分是實習老師。(訪 1p5-3)當時的心情不好，回家之後心情也不是很好，會覺得一件事明明沒那麼複雜，為什麼要做二、三遍，我知道老師要求完美，可是我不清楚這樣子做的用意何在？雖然外人看來很完美，但我認為重點是要給小朋友看，小朋友看得懂最重要。老師的做法會讓我產生一些質疑，難道做這些是要給家長看嗎？或是給其他學校的老師看？只為了讓他們知道幼稚園做的東西很精美。我一直覺得主要的對象是小朋友，讓他們看得懂並且知道如何使用才是最重要的。(訪 1p5-5)

整天下來會影響我的心情，(訪 1p5-6)回家會告訴家人學校的事。(訪 1p5-7)姐姐說因為我現在是實習老師的身分，雖然多少有點抱怨，也只能多做多學。(訪 1p5-8)媽媽說輔導老師有豐富的教學經驗，跟著他學就對了。我想一想也莫可奈何。(訪 1p6-1)

回到學校後像這種心靈層面的想法大都跟要好的同學談，而不會跟指導教授談到這部分。其實我發現幾乎全台灣的園所都存在這方面的問題，(訪 1p6-2)就是實習生跟老師之間溝通會有差距，(訪 1p6-3)也許是因為老師要求完美，總是覺得我們做得不夠好。很多同學都有和我一樣的情形，我們只能默默承受一切，說難聽一點，實習生就像是奴隸。(訪 1p6-4)

在實習時最大的困難是自己的想法老師不見得接受，老師可能會覺得這樣做太麻煩了，或是認為這麼做對小朋友來說不容易理解，他們希望一切簡單即可，或者就是按照他們的建議去做，以省去不必要的麻煩。我覺得我很有衝勁很想要表現在大學四年學到的東西，可是卻被老師否決了，記得當時我剛進學

校很開心，因為我的實習生涯要開始了，一年之後我就會有實地的教學經驗並得到老師證，可是在這實習過程中的挫折慢慢地讓我感到有點沮喪，覺得自己的社交能力不足，也許在溝通上我比較不會拿捏，沒有辦法和老師達到共識。(訪 5p1-3)

雖然這種情形和老師的年齡有點關係，可是我覺得更重要的是老師是否願意接受新的觀念，因為有些老師年紀輕但不見得願意學習這個時代的新知，另一方面，有些老師雖然年紀較大，但他會廣泛地閱讀，像是新的幼教資訊或是幼教的網站及相關的資料，重要的是老師的心態。(訪 5p2-1)

第五節 兩頭燃燒的蠟燭

其實這一年以來，只要有放假時間就覺得很開心。(訪 1p7-5) 在暑假的時候開始實習，要做的是美工方面的東西，但發現做得不太理想，就會懷疑自己的能力，因為自己唸了四年大學，表現居然只有這種水準，那時候很沮喪。不過真正的壓力是十月自己開始做教案，問題真的很多，可能是實習經驗不足，加上以前是和同學一起設計教案，現在變成自己獨當一面來做，自己要去找資料，思考下次教學的內容。再加上我希望在實習這一年的時間準備考研究所，每天下班都去補習，補習完就在回家路上拼命想明天的教案，回到家之後想到凌晨二、三點還是想不出來，也沒有睡覺，一直坐在電腦前發呆，真的不知道要怎麼辦。其實那時候感覺很無力又很無助，明天又要上班輪到我教學，我根本不知道自己教什麼？(訪 1p7-9)

我那時候完全沒有想到向實習輔導老師或教授求助，(訪 1p8-3) 一開始想試試看自己的能力是不是能做到，(訪 1p8-4) 不過有時可能會問同學的想法作為參考，隔天才和老師討論。(訪 1p8-5) 因為我要兼顧實習以及研究所考試，每天都要熬夜，像是蠟燭兩頭燒，身體狀況也不是很好，常睡不飽，容易生病。(訪 1p8-7)

第六節 與輔導老師的相處

我的實習輔導老師有兩位，這兩位老師在年紀、個性上都有很大的差異。年輕的老師(稱 A 老師)給我發揮的空間比較大，但有時老師也會堅持自己的想法，所以我對他會有一種敬畏之心，在他面前我的行為會比較拘謹。A 老師在幼稚園做事很有衝勁，很能掌握幼稚園的狀況，感覺具有這種人格特質的老師會為幼稚園注入一股朝氣，會讓人想向他看齊。他有創新的精神而不會墨守成規，我覺得 A 老師是願意接受改變、願意嘗試新的方式的老師。有時老師做事較求盡善盡美，再加上我的態度有點懶散，所以當老師一次次地要求我做些修改時，我會覺得好像有永遠做不完的工作，心裡會有壓力或是感到恐慌。A 老師是有主見的人，也會接納不同的意見，不過如果覺得這建議不好他就不會採納，有時候很直接地否決而不是以較婉轉的方式拒絕，造成我後來不太願意將內心的想法說出來。(訪 5p4-5)

另一位 B 老師是年紀較長的老師，他給我的感覺比較嚴謹，也不容易親近，但和老師關係熟絡之後，發現他是一位願意不斷學習且對於新觀念接受度較大的老師，也常常和我交流資訊或是聊天談心，我覺得我們就像好朋友，和 B 老師相處會比較容易釋放自己的感情，也許因為老師會和我談到他私人的事情吧，我覺得我比較願意和他聊天和溝通。當我忙不過來的時候，老師還會幫我做一些工作，跟我一起加班。(訪 5p5-1)試教過程中的問題我傾向求助於 B 老師，一方面因為和 B 老師的關係較好，另一方面 A 老師平常也比較忙，常有行政上的事情需要處理。(訪 5p7-3)

在實習這個階段我是抱著謙卑學習的態度來擔任實習老師的角色，老師們給我的建議和指導我都願意接受，並且思考老師的動機為何，不像有些人覺得老師只是賣弄經驗，要求實習老師盲目地遵從。當然我沒有完全按照老師的指示去做，只是我覺得實習老師應具有虛心求教的態度，同時我也會有我自己的想法，並且會和老師溝通，如此雙方都能表達出自己的意見。(訪 5p7-4)

第七節 學習與成長

實習剛開始的時候會很緊張，和小朋友或是和老師的對話會非常呆板，也無法掌控局面。但是到了後期，可能是因為已經有多次的試教經驗，加上和小朋友的關係較為熟稔，對於他們以及輔導老師我已經可以卸下心防，並且可以更清楚地審視自己的教學方式，一切都比較得心應手了。大體上來說，我覺得試教過程是愉快的，不論有沒有達到預定的教學進度，和小朋友之間的對話令我感到十分有趣，在試教過程中，老師沒有主導教學或是直接地監督，他會坐到後面觀察我的教學方式，如此我比較能夠放開自己，並且享受教學的感覺，我覺得在這個過程中受到了肯定，不再否定自己。(訪 5p10-2)

在實習的過程中我從輔導老師身上學到了不少，像在保育這方面我覺得輔導老師的做法很值得學習，讓我有很大收穫。我覺得作為一位實習老師我還有許多需要學習，很感謝輔導老師在這段期間給我的指導和建議，這對我有莫大幫助。(訪 3p8-2)

在一個教學的現場，老師本身，以及環境所帶給孩子的感受是相當顯而易見的，一間園所的風氣也影響著園內老師的教學方式及孩子散發出來的氣質，老師必須學習適時且彈性調整自己的心境及教學的步調，而且培養自己不斷在職進修、獲取新知的心態，以了解目前變動中的幼兒教育生態。(文 1p6-1)

第八節 其他同學的實習問題

很多人認為師範體系的學生畢業後就是實習，之後就擔任教職或是其它相關工作，可是在實習這個階段不是所有的畢業生都能如期完成，這可能是個人的因素或是學校的因素。九十二年我們班上二十八位同學中，就有二位選擇終止實習，都是在不滿三個月就離開學校，不過他們後來的選擇不同，一位是完

全放棄當老師，另一位同學則是轉到別的學校繼續完成實習。(訪 4p1-1)

對於實習生的工作內容，或是老師應該指導的事項，學校沒有明文規定，造成我的同學覺得都是他幫老師上課或是處理一些瑣碎的事情，他們覺得這不是在實習這個階段想要學習的內容。他們花了很多時間做環境的佈置，一個禮拜有三天的下午要到各個處室幫忙，大都是處理資訊相關的工作，例如做網頁以及 Flash 動畫設計，或是參加研習。他們非常願意在幼稚園實習，可是他們認為這段期間應該要以實習為主，而不是做不相關的工作。其實他們也覺得實習生多少應幫忙這些事情，但是以目前的情況來看這頻率實在太高了，幼稚園實習反而不是主要工作。

在這種情況之下，他們想也許自己選錯學校，並詢問其他的同學是不是也有相同的情形，比較之後發現在他們的學校，這一類的瑣事的確較多，因此這兩位同學後來對於教育感到很失望，他們覺得實習很痛苦，和當初想像的不同。他們認為實習就是陪小朋友玩，類似帶班的性質就像在大三大四時的實習，可是沒想到在這裡實習才二個月就感到很辛苦，其中一位同學就和學校簽訂終止實習證書，決定不再實習了，學校也有後續處理動作並詢問這位同學放棄實習的原因，不過他以私人因素搪塞。另一位同學後來也跟進，但這位同學不像第一位同學一樣完全放棄，他轉到另一間學校繼續完成實習。(訪 4p1-1)那位完全放棄實習的同學後來往補習班的工作發展，他現在是一間美語補習班的導師，也許他對於當幼稚園老師真的已經興趣缺缺，不抱希望了。(訪 4p1-2)

除了我們系上有同學終止實習，其它的系也會有這種情形，甚至有完全不實習的同學，前幾屆學長姐班上都會有一位到二位同學放棄實習。(訪 4p4-3)

第五章 故事之分析與討論

本章針對吳老師的親身經驗做進一步分析，以求深入了解實習教師在實習過程中可能遭遇教學專業或人際關係上的問題。第一節敘述吳老師的實習經驗以及她的感覺，第二節將探討影響吳老師實習輔導關係的因素，並剖析實習指導教授、實習輔導教師與實習教師之鐵三角關係。

第一節 實習過程之經驗與感受

一、教學自主權受限

實習教師在實習之初，易因環境人事不熟悉以及「實習」的頭銜而造成地位較低的心理感覺，認為自己「地位卑微」。「我覺得卑微是因為剛進入一個不熟悉的環境而自己也不是正式人員，所以會有這樣子的心態出現」(訪 7p7-5)不論何種場合，人們對於陌生的環境總會抱持戒慎恐懼的心情，若冀望有良好的溝通，必先拋棄此種想法，不受其左右，唯有雙方地位平等才有較佳互動性，假使一開始即認為地位卑下，對教師僅能言聽計從而莫敢質疑，又如何保證由此實習過程能獲得成長與自我肯定呢？但這不意味著實習教師應完全推翻輔導教師之做法，或頻起衝突，徒弟仍應保持對師傅之尊重，並需理性協調合作，輔導教師也不應將實習教師視為自己的部屬，甚至家裡的僕人般指使，雙方需在對等管道之基礎上互動，各自扮演好自己的角色，結果才能皆大歡喜。

輔導教師本身也應改正上述對於實習教師的心態，按吳老師的例子，看來輔導教師認為她是「客串」的角色，因為吳老師並無太多自主能力，而輔導教師居於主導地位。

在教學上我照著老師安排的課程內容試教，沒有辦法完全表達出他原本想要傳達給學

生的內容及精神。我覺得老師設計的課程內容過於「成人化」而且因為不是我設計的東西我不知道如何很清楚地表現出來，這是我遇到的問題。(訪 2p5-7)

吳老師在現場教學所用教學內容，是以輔導教師已設計完成之課程，僅僅是依輔導教師之想法教學，吳老師無法獨立思考判斷或參與課程設計，問題因而衍生。吳老師錯失自我學習成長的機會，實習教學應是給予實習教師發揮所長、訓練獨當一面之能力，若一味地依賴他人，將喪失鍛鍊自主能力的機會。例如學校的台語課程不是吳老師的專長，「由於我並不是很會說台語，所以在教的時候有點心虛」(文 2p5-2)吳老師不能清楚地表達出課程內容之精神，或因尚不真正了解其內容，瞎子摸象的結果，又豈能冀望學生明瞭並達到學習成效？

在實習過程中，實習教師的意見不一定受到尊重或採納。「最大的困難是自己的想法老師不見得接受」(訪 5p1-3)吳老師一語道破最大挫折來源。實習教師畢竟屬於「實習」性質，經驗稍嫌不足，教學方式固然不若輔導教師成熟，其建議也許多不具可行性，輔導教師可與之協商，闡明其意見之優缺點為何以及最後採行的做法，如此方可使實習教師充分理解此種做法之優劣得失，即使最後其建議不被採納，實習教師也能有所成長。但若輔導教師只仗著資歷，對於實習教師意見完全不加以衡量思考，或即使明知改變會更好，但只因單純不願意改變現況，如此便不足取了。

我當時想要把教室做一點改變，希望對小朋友的學習有一些幫助，我記得跟老師談到這裡時，老師說：「可以啊！」可是當我說完希望怎麼變動時，老師卻說：「可是你這樣子變動，這裡的空間就會變很小啊！」或者是說：「這樣子不好吧！我來幫你！」最後根本不是我想要做的方式，而是老師想要的方式。(訪 1p-5)

實習教師有新的想法，輔導教師應予以適當地尊重及考量，以上述例子而言，若輔導教師不認同其做法但贊同實習教師原意，可說明不認同原因為何，並與其討論新的做法，藉此提高實習教師參與感及成就感，不應毫無理由地全

盤否定而完全依照自己做法，如此喪失了輔導教師應具有引導功能的角色定位，也模糊了師徒關係裡應具有的溝通協調功能的本質。

二、左右為難的處境

「我聽到實習生被兩位的老師夾在中間變成夾心餅乾的這種例子，兩邊互相講對方壞話」(訪 2 p12-1)在教室的殿堂，除了需要專業的教學能力之外，人際關係也是相當重要的一環，人與人相處，齟齬自然在所難免，但總應致力追求和諧的關係，而不該反將戰火延燒至無辜的實習教師，雙方各據一詞的相互攻訐，使實習教師陷入了兩難而無所適從，雙頭馬車並行只會造成行政效率的低落，若進一步淪為意氣用事，實習教師將是最大的受害者，不僅無法在教學領域裡有所發揮與進步，更會被閒言閒語影響了教學情緒。

教師之間的爭執與摩擦有賴雙方的誠意與智慧化解，也不能以主觀的想法灌輸給予實習教師，吳老師面臨此種情形的做法以不介入為主，儘管乍看之下為求中立而稍嫌冷漠，但在解鈴還需繫鈴人的思維下，這似乎是不得不然的選擇。

三、溝通不良

實習教師欲施行新的教學方式，輔導教師不僅可能如上述般地反客為主，更可能冷眼旁觀，採取不插手的態度，使得新計劃難以推行。

當時我跟老師提過我想要做學習區日誌，希望老師在活動結束後幫我發放，讓小朋友描繪出學習活動的內容，不過也許在執行上老師不認為這個很有意義吧，或打從心底不贊同這項行動，所以造成我在學習區的執行上困難重重，只實施一個月結束了。(訪 6p6-3)

吳老師在實習過程中，推行的計劃有時並不被輔導教師接受，使她充滿了無力

感，任何計劃的施行皆需每個人的支持，才能長久，也才能顯現其效果，吳老師的例子，充分突顯了教師們不願意改變現狀的安逸，以及吳老師內心的無奈。教師認為吳老師做法類似目前已行之有年的方法，故意義不大，配合意願不高，或許是此做法本身重覆性即太高，也可能多年的教學冷卻了教師們勇於改變的熱情，究其原因，仍在於雙方溝通不足所致，無充分的溝通，使原來可能立意極佳之教學方式化為泡影，轉變的契機消失無蹤。

以此例觀之，吳老師於事前應與輔導教師協調，說明新教學方式的意義和存在價值，以及它為教師和學生帶來的助益為何，先一步求得輔導教師的支持，才能使計劃推行順利。以輔導教師而言，若此做法本身即不認同，應明白解釋原因，不論是說明它的缺點，或是認為其不具意義，先行與實習教師溝通，不該隱藏內心看法而袖手旁觀，只做表面應付功夫，徒增實習教師失落感，對於教學進程而言，更是費時無效率的表現。

四、理念的改變

經過整個實習歷程之後，我對於幼稚園有了一點改觀，公立幼稚園似乎沒有心裡想像的那麼好，(訪 5p1-1)可能是公幼給人的印象就是安於現狀吧，老師的工作也是鐵飯碗，導致不願意改變及創新。(訪 5p1-2)

吳老師實習過後，改變了原先對於幼稚園的想法，她看見公立幼稚園為人所詬病之處，也有了親身體驗，不論是實習工作內容，或是教學中的無力感，都帶給吳老師不少困擾與挫折，甚至些許的疑惑。為改善此現象可著眼於當前幼稚園制度的變革，由外而內、由上而下的體質轉變，「我覺得如果在制度上做一些改變，例如建立一套教師評鑑的制度，或許可以留住更好的幼稚園老師」(訪 7p3-4)誠如吳老師所言，教師評鑑制度也許是一項利器。固然良好的制度在不受非客觀因素干擾之下可達到某種程度的篩選及制約效果，但不應僅僅著墨

於此，追本溯源，仍需源自內在的轉變，例如徹底的溝通、積極主動地邁向目標等等，如此由內而外的自發性改變才能持久，也是根本解決之道。

由吳老師的例子推而論之，是否每位初進幼稚園這個大熔爐的新手教師都因傳統的桎梏而澆熄了原先那份熱情呢？熱情要能持續、自我抱負要能實現，溝通協調乃是不二法門。儘管一年的實習也許打破了美好的憧憬，也認知現實情形，但吳老師不必懷憂喪志，仍應敞開心胸，以誠懇建立互信基礎，並持之以恆，相信這條路會走得更順遂。

第二節 實習輔導關係之探究

一、不同體系下的實習問題

在目前的實習制度下，學生可以選擇公立國小附設幼稚園(簡稱公幼)、私立國小附設幼稚園(簡稱私幼)以及直接在國小實習(針對修了國小學程的實習教師)等等，此次訪談的對象吳老師提到了同學在不同體系下的實習經驗，不論在哪種體系下實習，「實習的經驗對大家的感覺都是不好的，幾乎大家印象比較深刻的都是一些被壓榨或是廉價勞工的感覺或者是做一些他不認為這應該是實習生要做的事情」(訪 4p2-2)一語道破了大部分實習教師心中的感覺。「他很坦然跟我們說他幾乎沒有什麼教學經驗，覺得自己像祕書一樣要負責資料的輸入或是處理電子公文，還有做一些網頁設計，真正到現場去教小孩子的機會幾乎都沒有」(訪 4p2-2)這是在公幼的實習教師心情的寫照。原本實習制度的設立是爲了讓每位實習教師都有實地教學的經驗，學習如何與小孩子相處，但是如果實習教師在學校只是處理一些行政的瑣事，例如處理資料或發送公文，而教學的經驗很少，這樣不免本末倒置了。此外，教師與教師之間的關係也非常重要，他們彼

此需要協調與合作，共同提高學校運作的效率，這包括互相幫助，接納不同的意見，「某一位老師可能想去推動一些創新的理念，但是因為其它老師認為不必要或是不認同他的行為，就會使人有被扯後腿的感覺」(訪 5p4-2) 有不同的聲音出現，想要改變現狀不一定就是不好，大家應該互相討論，找出最好的作法，才是學校之福。

在私幼實習的教師還面臨另外一個問題，「其實私幼老師可能有他的考量，因為家長可能不願意讓實習老師教自己的孩子，所以老師不會放手讓實習老師來教」(訪 4p3-2)家長將小孩子送進私幼來，大部分的原因是為了讓小孩子有更好的幼稚園教育，因此私幼的教師還必須考量到家長的意見與反應，但是這也間接減少了實習教師學習的機會，教學的過程也無法取得較高的主導權，這些都會大大減低實習的效果，教師應與家長做好協調，使得實習教師都能有固定的時間上場教學，雖然實習教師經驗不足，但是其教學或思考方式可能異於原來的教師，換個角度想，這也是給小孩子一種新的刺激。

「雖然國小實習很輕鬆，可是他覺得國小的學生跟幼稚園的感覺是不太一樣的」(訪 4p3-2)在國小實習，面對的是國小學生，而他們和幼稚園階段的小孩子比起來，不論是行為能力或是對於特定事情的反應都不太一樣，語言表達能力也比較好，因此所需要的教學方式並不相同，幼教體系的實習教師在國小實習可能沒有辦法完全體驗到如何和幼稚園的小孩子相處。「國小的老師其實和實習老師並沒有太多的互動，實習老師空閒的時間很多，反倒讓他覺得有點摸不著頭緒不知道自己該做什麼」(訪 4p3-2)國小的學生不僅心智發展已較幼稚園階段成熟，他們的教學內容也和幼稚園不同，造成國小教師可能不願意讓實習教師實地教學，因此實習教師沒有太多的教學機會。

二、實習教師工作內容的規範

由吳老師的例子看來，實習教師的工作內容並沒有明確的規範，導致同樣

是實習教師，但是做的事情卻不太相同。「隔壁班有個實習老師來，我發現他做完他的事就可以下班，而我必須留在那裡幫主任做一些行政上的東西，心裡會有一點不平衡」(訪 1p12-2)兩位實習教師做的事情不同，上班時間長短也不同，彼此比較的心理會產生工作或教學上的不愉快，工作時間長的實習教師固然忿恨不平，但另一位實習教師也有可能因此無法學習到某些重要的東西。學校方面也應注意這個問題，應盡量給予實習教師相同的學習機會，也才不會產生「爲什麼我就要在主任班」(訪 1p11-7)的這種想法。吳老師的處境很有可能由行政工作的不滿意而投射到教學工作上，進而影響其專業的學習與發展。

然而，除了工作內容較多以及工作時間長之外，還有一個問題也讓吳老師感到很困擾。「我覺得做事很沒有效率，他其實可以花多點時間跟我講清楚，我就會照他想要的方式去做，而不用做完之後一改再改，比如一個小時做好的東西我卻要花一個下午的時間」(訪 1p12-4)如果一開始輔導教師即能清楚地說明需要吳老師如何幫忙或如何處理，就不會發生同樣的事情一做再做，或是多次的修改，這除了沒有效率，影響這件事完成的進度之外，也會延誤了接下來該進行的工作。在執行工作初期，雙方即應針對工作內容做一充分的溝通，使實習教師能夠了解要如何完成這個工作以及應該注意的地方，也可以詳細地列出處理程序，務求明確及有效率地完成工作。

溝通及討論在實習過程中是非常重要的環，其重要性不下於單純地在課堂上教學，換句話說，圓融的人際關係是值得實習教師學習的重要課題，而爲了有良好的人際關係，溝通是不二法門。

老師或主任叫我做什麼我大都會去做，因爲以實習生的立場我比較沒有辦法以我的想法去做事情。譬如有一次出公差，我去文具店幫忙拿東西，不過這涉及到一些老師私人的事情，我感覺好像只是幫忙跑腿而已。(訪 1p12-6)

吳老師除了在教學以及行政方面的工作需同時兼顧之外，有時候還需要幫教師跑腿，而且是與公務無關的私事，心理學家 Lillian Eby 點出「不當地利用

徒弟」的確是師徒制中存在的問題。儘管吳老師心中對此有質疑，卻仍然按照教師或主任的話去做，這顯示了實習教師並沒有完全地說出自己的想法，也沒有與輔導教師做充分的溝通，不合理的事情還是選擇默默承受，輔導教師對於實習教師角色的定位固然產生了模糊，但實習教師對此卻也不願意去嘗試打開溝通的大門，試著說出對於這件事情的想法，或許對方會接受也可能不接受，但不應該一開始就畫地自限而裹足不前，踏出這一步，不僅僅是讓自己多了一個學習的機會，甚至是輔導教師也能受益，並從中釐清雙方的關係與定位，輔導教師與實習教師都應該努力地去經營出良好的師徒關係。

實習生的角色有一點像管家什麼事都要管。(訪 1p13-2)我會覺得我來幼稚園實習是要做這些事嗎？我想要學的是教學而不是整理書單，排書目、做一些教學佈置之類的事情，我覺這些很瑣碎的事就不是我想做的。(訪 1p13-3)有時候還有幫兩班的老師做事情的情形發生，兩班老師都請實習老師幫忙。有一點覺得自己像廉價勞工。我覺得如果沒有實習老師，這兩位老師也是得自己做，可是想想自己是實習生，也就不去計較了。(訪 1p13-4)

由於實習教師的工作內容沒有明確的規範，或是學校及輔導教師沒有清楚地給予實習教師角色的定位，導致實習教師像個教室的管家，所有教室的大小事都必須參與包辦，於是在整個過程中產生了疑問甚至有些許的不滿，實習的重心應該是現場教學而不是訓練實習教師成爲一個稱職的管家。更有甚者，連其他教師也請求幫忙，完全混淆了實習教師的角色，一件原本是份內的事卻像踢皮球一般推卸責任，而加諸於新進的實習教師，如苛刻的老闆剝削著可憐的員工，使得實習教師覺得自己像廉價勞工，但是這位廉價勞工卻也只是承受這一切，像大多數被剝削的員工一樣，敢怒而不敢言，這也就是前面提到的，而不挺身和雇主溝通，爭取權益，總是覺得自己是弱勢的一方。如果願意打開心胸，說出自己的想法和感受，相信雙方可以達成共識，得到兩邊都能接受的做

法。不過從另一個角度來看，這不也是提供實習教師一個絕佳的機會去了解幼稚園的生態嗎？雖然和心中的美麗憧憬稍稍不同，但是卻讓自己重新認識了這個環境，等到一切就緒，就可以拎起背包再次出發。

「說實在的，我覺得在該園所實習，我的行政實習方面沒有得到很確切的幫助」(訪 2p2-1) 除了實習教師在幼稚園實習不完全是負責教學這部分之外，在行政方面所得到的輔導也不多，想必學校沒有仔細規劃行政工作方面的內容以及相關的學習輔導，也缺乏系統性的全盤考量，對於一個初出茅廬的實習生，行政方面的經驗少之又少，如果學校沒有施以輔導，例如行政工作內容的介紹與說明，甚至特別安排一位教師提供經驗與諮詢，就會導致整個過程實習教師像被趕鴨子上架一般，既不了解本身在學校的定位，對於行政這方面也頗有怨言。「我覺得一個實習老師應該專注在教學上，這也是我比較想要學的。這一年我接觸行政工作的時候覺得有一點苦悶」(訪 2p2-2)教師的生涯發展非單一受「職業面向」的影響，「個人面向」與「學校組織面向」的因素也會對教師生涯產生錯綜的交互影響。可見學校組織管理及其政策也深深影響教師的發展。學校賦予實習教師的工作和自己的期望有所落差，無法在教學和行政的時間分配取得平衡，雙方在實習過程之前又欠缺溝通，使得實習教師對於工作產生失落感同時也缺乏認同感，就像一艘沒有舵的船，不知航向何方，於是苦悶也就油然而生了。

實習工作的範圍因為沒有明確的界定，或者因為學校沒有確實執行實習教師原本的工作內容，使多數實習教師在剛踏上這一年的旅程時常感到茫然且無助。這不是單一方面的問題，而是雙方都需要加強對於實習範圍的認知及其規範，「很多教師都是初次跟實習生建立關係，因為他們沒有接觸過實習生，所以除了實習老師不了解自己的工作內容之外，學校老師對此也不清楚」(訪 4p4-1) 在雙方僅有模糊概念的情況下，又如何能期望這段實習過程的成功圓滿呢？雖然實習手冊中列出了實習內容，但也僅止於概括性的描述，缺乏明確具體的指

示，再加上學校教師與實習教師沒有詳細了解其中內容，實習手冊猶如被束之高閣，形式上的意義大於實質上的意義，使得原本應該是一趟美滿豐收的旅程變了調，落得白忙一場的結果，甚至留下了不愉快的經驗。

三、終止實習處理

吳老師的同學中也有終止實習的例子，但學校的處理方式卻不盡完善。

就我所知，終止實習的程序都是由這位同學自行辦理，並且向實習指導教授做口頭說明，大致地敘述終止實習的原因，後來學校也沒有做後續的追蹤。(訪 4p4-2)

實習教師終止了在學校的實習，絕大部分的原因是對於環境的不適應，或是學校提供的學習機會不符合自己的期望，於是選擇離開。學校應重視此問題，適當地給予關切，以求真正了解實習生離開的動機。但由吳老師同學的例子來看，學校教師對此似乎不聞不問，既沒有充分了解這位實習教師的問題癥結，也沒有和指導教授做橫向溝通，立場顯得冷漠而被動，尤有甚者，某些教師在私底下討論認為這位實習教師工作的負荷力和挫折的忍受力均不足，而忽略了本身應主動關切的責任，不免令人有落井下石之感，也無法健全鐵三角關係的發展。

四、教學理念的差距

教學上實習輔導教師與實習教師觀念即存在些許差異，使兩方對同一事件有不同做法。

有一個新生剛入學時有一點分離焦慮的傾向，當下我的輔導老師處理方式是比較偏向童話性質的，記得她當時說：「你再哭的話，樹上的妖怪會來抓你」，目的是讓他產生驚嚇的意象。我的做法是先把小朋友帶離那個現場，先請他停止哭泣之後再慢慢引導他。(訪 7p2-3)

大多數輔導教師與實習教師由於在年齡上，或所受教育方式的差距，呈現出在教學方式的差異，世代不同造成想法的出入。以此事件而言，輔導教師採取的做法以效率為優先考量，取最快捷途徑以達到眼前目標，乍看之下似乎並無不妥，卻使其對學校生活產生錯誤印象，表面的結果完全建立於被誤導之心理基礎。而實習教師認為應以引導方式，使學童接受學校生活，類似安撫方式以穩定其情緒，即便效率不佳，但能正確地建立其觀念，了解在學校學習的意義。

然而，由另一角度觀之，或許不難理解輔導教師之做法。若採取溫和勸導方式，達成效果所需時間長，犧牲了其他學童時間成本，倘若此學童不停哭鬧，安撫規勸皆無效果，除原問題未獲解決，連帶影響教學進度，損害其餘人之受教權益，因此選擇教學方式前宜多加斟酌考量，權衡利弊得失。吳老師雖已與教授談論此問題，但若能當下於課後即與輔導教師討論請益，相信將更有收穫。

吳老師認為輔導教師之教學內容似乎脫離現代社會生活，即是課程設計不夠生活化，流於抽象概念的陳述，籠統不易理解，幕後最大原因乃是雙方成長背景及所受教育方式差別所致，為人師表者習於將自上一代接受之教育方式施於下一代，若不經檢視與改進，易使教學效果大打折扣，學生僅有模糊觀念，提不起其興趣。「有一句話講得很好：「老師都用過去的知識教未來的學生」，我覺得這是老師必須隨時充實自己才不會傳授不符時代的知識」(訪 2p8-6)「設計活動的主幹應以孩子的興趣為中心，因此在內容編寫上應多與孩子的生活經驗相結合，或者是以一些孩子可以實地感受的方式做為內容呈現」(文 2p18-2)吳老師觀察輔導教師需改進之處，並以此勉勵自己，實屬可喜的現象。

在吳老師實習的園所裡，有著蒐集學生作品的傳統。「我覺得其實老師不了解這做法的含義，他們應想想蒐集作品的目的為何，不需一味地模仿其他園所」(訪 6p9-2)汲取他人經驗固然有益，但需仔細理解其精髓，才能轉化為自身所用，否則像盲目拜師學藝的徒弟，學畢卻仍然一知半解，如此無法登上成就巔峰。

誠如吳老師所言，若能在作品集裡加入教師的回饋與家長意見交流，當能使此做法更具實質意義。

我覺得老師干預學生的部分有點太多了，因為大家做出來的東西大同小異，缺乏個別特色，是稍微可惜一點，應該讓孩子發揮創意，老師不應剝奪他們的學習機會。(訪 6p11-4)

在學生獨立完成一件作品的過程，教師所扮演的是協調啟發者的角色，而非主導者，居主導地位易有主觀想法介入，排擠了原本學生所希望表達之意象，作品已失去真實，它只是學生與教師(甚至絕大部分是教師)思想的混合體，吳老師認為輔導教師應放手給予學生自由揮灑空間，例如學校的學習區活動，教師應該「擔任孩子的協助者，示範者，不介入孩子的活動太多，順其自由活動」(文 2p11-3)無過多雕飾的作品愈趨近學生目前學習情形，教師愈能掌握教學節奏及預期成效。

五、人格特質觀察

教育事業本身即需要廣泛地與人接觸，圓融的人際關係便成重要的一環，而人格特質更是其中的核心，具備成功的人格特質，才能在教育領域裡左右逢源、無往不利，也能與教學專業相輔相承。長期受儒家思想薰陶的中國人，儘管具備了許多值得引以為傲的傳統美德，但過份強調謙虛卻間接鑄成內斂甚至自我否定的性格。「中國人的民族性比較謙虛，所以沒有辦法把自己真正的個性顯現出來，我覺得這會造成一些溝通和認知上的差異」(訪 6p14-6)吳老師說出了中國人的通病，也在自己的實習過程得到驗證。或許因為謙虛，或為了保護自己，中國人習於隱藏自我，喜怒不形於色，只為維持表面和諧的關係，於是經常有檯面上風平浪靜、檯面下卻波濤洶湧的戲碼上演。過於壓抑自我的結果，

只是讓無處發洩的情緒越積越高，表面看來親暱和諧的關係，內心的隔閡已如千里之遙。積極的人格特質有助於增進雙方對彼此的了解。

人格特質是很重要的因素，在實習之前應先與老師溝通，了解老師需要哪些方面的協助，或者向老師說明我在這段實習過程想學習的內容，以及期望的收穫。(訪 4p4-4)

以吳老師為例，若事先於實習前即能主動認知將來工作內容，必能稍加舒解其不滿與質疑，也可盡早與學校溝通，說明自己對於實習的期望，學校方面也能有較多緩衝時間預作安排，相信結果必是皆大歡喜。若拘泥於表面和諧而閉口不提真實自我的想法，一年實習將白忙一場，學習成長也僅是空談。

六、實習指導教授與實習教師

實習指導教授和實習教師的聯繫並未如理想中緊密，導致實習教師面臨困難與瓶頸時，指導教授無法積極地發揮其功能，雙方的溝通產生了阻礙。

「教授好像沒有替我解決困難，只讓我獨自面對問題，我只有按期繳交作業即返校參加座談。一個月才回學校一次，一年也才十二次」(訪 1p7-2)指導教授和實習教師的互動範圍僅侷限於學校課業或座談會，已流於形式化的例行性事務無法發掘探討問題所在，反倒像久未謀面的朋友之間的客套寒暄，溝通橋樑的強化有其必要性及迫切性。

有些實習指導教授我們對他並不熟悉，也沒有上過他的課，所以在討論到實習相關問題時，感覺不能很深入地交談。教授所要負責同學實習的分布區域太大了，以致於沒有辦法兼顧每位同學的問題。(訪 4p2-2)

教授和實習教師的陌生疏離是雙方關係無法健全發展的主要因素，部分肇因於聯繫次數過少，另外在實習過程之初，雙方的分配契合性即有待商榷，面對一位不熟悉的指導教授，如何期望學生能坦然說出內心的想法及困擾呢？在此之

前所需要跨越的陌生人藩籬，無疑是讓急待教授伸出援手的實習教師多了一道難題。即使雙方已有互相熟悉的師生關係作為基礎，一對多的指導方式仍是阻礙關係發展的絆腳石，指導教授分身乏術，使得仔細傾聽每位實習教師的問題變成不可能的任務，蜻蜓點水般的關懷切入不了問題核心，種種缺失於兩造之間豎立了層層障礙。

教授對我本身的背景也不是很了解，我覺得要和一個不熟悉的人談論輔導老師有點困難，或許在某些層面，例如跟輔導老師的想法或教學專業有一點出入的時候，這些部分我可能會請教指導教授。(訪 7p2-2)

對於實習教師來說，在與指導教授不甚熟悉的情形下，主動談及實習過程的瓶頸確有難度，尤其絕大部分教授均比學生年長，導致溝通時學生多半夾雜著敬畏之心，鮮能做開心胸而暢所欲言。因此指導教授在與實習教師的關係理應扮演較為積極的角色，設法拉近與學生的距離以化解陌生帶來的隔閡，主動關懷自然是不二法門，使學生不僅在專業上尋求協助，在生活與心靈層面皆能透過與指導教授的互動而得到正面發展，圓滿的關係也就水到渠成。

由另一角度觀察，吳老師指導教授的做法可看出增進雙方關係的努力，卻仍不脫基本禮貌的範疇。「教授在我們實習之前，先逐一調查過了我們實習的學校，並且做電話訪問，但僅止於如此而已」(訪 1p9-6)指導教授禮貌性的電訪雖出自一番美意，卻帶給實習教師不夠深入的感覺，缺乏持續性的關切注意不能成就一段良好的關係，唯有踏實地耕耘，才能收割成熟的果實。

七、實習輔導教師與實習教師

實習輔導教師應是具有示範者、督導者、諮詢者、資源提供者、專業促進者、精神支持者及評量者等等的角色定位(楊銀興，1998)，以期提供實習教師較佳的教學專業及經驗的傳承，但某些原因卻削弱了此種師徒關係之功能性。部

分輔導教師過去無指導實習教師的經驗，初次帶領不免茫然失去頭緒，未事先準備彷彿未帶槍上戰場的士兵，難以冀望一段成功的實習歷程。如雙方能針對日後的相處方式及教學型態做概略討論，輔導教師藉此了解實習教師之背景及期望，實習教師也能認知未來工作內容，相信未來實習過程的運作將更臻順利。

相較於與指導教授的相處，實習教師面對輔導教師時，同樣也有著「有苦難言」的現象。「幼稚園有很多瑣事，這些問題我們同學之間都討論過。但是會覺得這都是我們應該做的，因為學校提供我們一年的實習機會。我們會有自己的想法，可是不敢向輔導老師說」(訪 1p13-5) 在實習過程中，吳老師常被大小瑣事羈絆，因為這排擠了實地教學的時間，造成她無法在教學領域上更求精進。儘管不平，卻不敢向輔導教師坦言內心的想法。觀察教育的發展歷程，學生成長的學習過程中，教師總是以一種威權的面貌出現，傳統上對下的管教方式仍然深植心中，師生關係傾向於單向的輔導而不是雙向的交流，長久以來使學生不敢也不願表達真正的自我，視表現自己為畏途，更害怕與眾不同的特殊性，冰凍三尺非一日之寒，這終究造成了雙方交流難以跨越的鴻溝。再者，吳老師於目前學校實習，認為這是學校給予她的機會，內心產生了「寄人籬下」的思維，間接使其採取了低姿態，摒除了所有可能她認為會挑起衝突的溝通方式，只為維持表面和諧的人際關係而默默地承受一切，殊不知真正成功的關係繫於平等的角色地位，唯有如此雙方才有尊重互信的基礎，實習教師應試著打破原本的迷思，並衡量審視其與輔導教師的關係，以期建立對等之溝通管道。輔導教師的教學方式不必然是完全正確或被實習教師所認同。

如果遇到輔導老師某些狀況的處理不是很恰當，我只能當個旁觀者，也許自己不認同這樣的處理方式，但因為自己只是屬於實習性質，實習老師比較沒有辦法向老師提出建議。(訪 4p6-1)

吳老師不僅在行政瑣事上不敢吐露心聲，在教學方式與輔導教師意見不同時亦無法分享自己的看法，顯示吳老師已被自己誤認的角色制約，錯將「無權

力、少意見」當作是實習教師的宿命，選擇沉默不語讓自己像個冷眼旁觀者，也降低了教學的參與感。宿命感的產生說服自己應學習調適心態，叮嚀自己虛心學習，此種心境轉化固然正面，也符合「以和為貴」的哲學，但在教學的領域卻遺漏了某些東西，一種下對上的創新反思，正所謂教學相長，新的思想像源源活水，使教學方式跳脫舊的窠臼，實習教師勇於發聲，也正是輔導教師新的學習契機。

八、實習指導教授與實習輔導教師

實習指導教授與實習輔導教師有一共同的目標 --- 使實習教師在專業及自我人格均能獲得成長，二者需要建立密切的溝通管道，但以目前多數的實習情況觀之，此二者之間的聯繫在鐵三角關係裡是最為脆弱的一環。

其實，就我的經驗來說鐵三角的關係是無法真正成型的，大部分是實習老師與指導教授溝通，以及實習老師與輔導老師溝通，可是輔導老師與指導教授之間沒有辦法達成共識。(訪 4p5-2)

正因雙方接觸層面少，且沒有定期的協調溝通機制，當各自對於實習教師的期望產生出入時，實習教師便會產生困惑而不知所措，正確的價值觀無從建立，實習過程將缺乏一致性，成效自然大打折扣。

實習指導教授是師徒之間的橋樑，特別是師徒制學習的初期階段，協助徒弟與師傅認識對方、適應彼此、建立初步關係。因此指導教授與輔導教師之間的關係實與實習教師之間的關係同等重要，實習指導教授若事先與輔導教師討論教學目標，確立實習教師的學習方向，在整體實習過程中，輔導教師也能針對實習教師的教學表現做一回饋評量，指導教授即能由此掌握狀況，轉而再指導其實習生，充分扮演橋樑的角色，而不應以實習教師擔任雙方的溝通媒介，如此有共識的行動將大大增進實習教師的實習效果，進而創造三贏的局面。

第六章 結論

本研究主旨為經由實習教師的觀點，探討輔導教師與實習教師之間的關係，並分析其影響因素及衍生問題。本章將針對此段師徒關係的研究提出結論及建議。

第一節 研究結論

一、吳老師的實習過程

吳老師於師院畢業之後在自家附近的國小附幼實習，卻在無法選擇的情況下被分配到了主任班，「教學為主，行政為輔」的準則似乎不太適用，也埋下了日後吳老師對實習不滿的導火線。從暑假剛進學校幫小朋友貼姓名貼紙，到幫忙輔導教師處理一些行政事務甚至是教師的私事，使吳老師感覺自己像個管家的角色。

與輔導教師的認知落差常常讓吳老師頭痛。輔導教師要求盡善盡美，一而再、再而三的修改使吳老師感覺掉入了無止境的工作迴圈，抱怨也因此而生，棘手的教案撰寫更讓正在準備研究所考試的吳老師變成了兩頭燃燒的蠟燭。另外在某些事件雙方的觀點或做法也不盡相同，例如制止小朋友的哭鬧，吳老師對於輔導教師的做法並不贊同，他在返校座談中與指導教授及同學討論了此問題。相對地，輔導教師對於吳老師提出的建議也不一定接受，質疑的語氣更增添了吳老師的無力感，冷卻了他的熱情，溝通不足是雙方關係最大的絆腳石。

然而吳老師在此次實習仍有相當的收穫，在實習後期他在教學現場面對小朋友時已不再緊張，更能夠表現自我並享受教學的樂趣，也在過程中感覺受到了肯定。

二、內心感受

吳老師原是懷抱著夢想與希望來到學校實習，但在這一年中經歷了許多事情，不論是在學校制度面或是與輔導教師相處上，使他遭遇不少挫折，對幼稚園的觀感也改變了。

(一) 學校過多的瑣事讓吳老師無法將重心放在教學專業上，進而產生不滿的情緒。

(二) 吳老師常常花費許多時間重複做同一件事情，只因為輔導教師要求他一次次地修改，無形中增加時間成本而顯得無效率，吳老師卻只能默默承受一切，覺得自己像是個奴隸。

(三) 吳老師的建議不一定被輔導教師接受，甚至遭到否定，使他感到沮喪，大學所學的東西似乎無法應用於實習現場，這是最大的挫折來源。

(四) 教學內容是以輔導教師的設計為主，吳老師無法自行決定教學方式，也因此他不知道應如何呈現這些過於「成人化」的課程內容。

(五) 推行新計畫卻因為缺乏有效的溝通，而無法獲得輔導教師的支持，甚至冷眼旁觀，使吳老師有孤軍奮戰的感覺。

(六) 這趟實習旅程讓吳老師改變了原本對幼稚園的看法，他親身體驗學校教師安於現狀的惰性，缺乏創新的理念，也澆熄了他的熱情。

三、影響因素

綜觀吳老師這次不甚圓滿的實習過程，可歸納出六項主要的影響因素：

(一) 實習制度面的缺失，例如實習教師工作的內容及範圍沒有明確的界定或規範。

(二) 與輔導教師的教學理念產生差距，對於同一件事情的處理方式可能完全不同。

(三) 實習教師的教學自主權受限，不論是在教材內容的取捨或是教學方式的呈現等等。

(四) 實習教師的建議不被採納或支持，陷入溝通不良的困境。

(五) 缺乏主動積極的人格特質，與輔導教師的溝通不足並且不夠深入。

(六) 實習指導教授、輔導教師及實習教師的鐵三角關係各環節無法緊密地連結，也無法即時反應和解決問題。

四、實習過程的問題之分析

由吳老師的例子觀之，實習工作內容的定義模糊乃是普遍且最重要的問題。身在主任班的吳老師常常有許多行政上的瑣事需要處理，因此排擠了現場實習教學的時間，教學專業反而不是實習重心所在，甚至和新進的實習教師產生比較心理，感嘆自身處境。對一位初出茅廬的實習教師，短短一年的實習尚不足以使他們成為能夠獨當一面的教師，充其量只能稍稍體驗學校教學生活，更何況是讓無謂的瑣事佔去大部分的時間？這不僅對學生毫無助益，更嚴重剝奪實習教師的學習權。

與輔導教師的溝通也是實習教師的重要課題，這包含清楚的指令下達、雙方意見的交流協調以及情感傳遞等等，良好的溝通可以讓實習過程更加順利，達到雙贏的局面。吳老師曾因不夠了解輔導教師的做法與期望而對於不停重複的動作頗有怨言，認為這是無效率的表現，追根究底，原因是吳老師事先沒有與輔導教師做完整的溝通，針對指令也沒有提出疑問來釐清重點，導致事倍功半的結果，而對於結果的呈現雙方之接受度自然產生落差。

在此段實習過程中可以明顯地看出吳老師的教學自主權受限。實習之初吳老師認為自己「地位卑微」，因為剛進到陌生環境的關係再加上「實習」的頭銜讓他自覺矮人一截。另外，吳老師對於上課的內容並無太多自主權，她使用的教材大多是輔導教師設計的課程，這大大壓縮了吳老師揮灑的空間，除了因為

不熟悉教材內容而不能有效呈現其精神影響了學生理解程度之外，也讓吳老師無法在教學中實現自我而獲得成就與滿足感，只是像個傀儡般聽命行事。吳老師的意見有時也不被尊重，部分原因是輔導教師安逸於現狀而不願改變，或是自挾其豐富的教學經驗，常常忽略實習教師提出的建議，或是對其做法採取袖手旁觀的態度，甚至以主導性的地位來介入，嚴重地削減實習教師的自主能力。

指導教授、輔導教師以及實習教師所建構的鐵三角關係是整個實習過程最重要的支柱，三者缺一不可，也唯有三方無礙的溝通交流才能成就一段完美的實習關係。以吳老師的例子，指導教授與輔導教師的關係最為鬆散缺乏有效的連結，雙方幾乎沒有互動聯絡，當吳老師實習發生適應性及溝通問題時，指導教授沒有主動積極地與輔導教師聯繫，了解實習教師的困境，導致無法與輔導教師同步掌握其實習情形與成效，又如何能發揮督導及監護者的角色呢？指導教授與實習教師之間的連結也不緊密，只在每月一次的返校座談中才有較多的互動，且吳老師求助於教授的層面仍侷限在教學專業的範圍，心靈層面的問題甚少與教授討論，反而轉向同儕管道抒發，顯示其與指導教授在內心情感交流方面有待加強和提升。吳老師和輔導教師的關係是在鐵三角關係中最緊密的，因為輔導教師是直接帶領實習教師並負責其適應學校生活的重要角色，接觸次數頻繁，對於實習教師的實習成效及其內心情感狀態有重大影響，在吳老師的實習旅程中，常可看出雙方有溝通不良的情形，齟齬摩擦時而發生，因此這段關係仍有改善空間。

五、教學活動經驗省思

儘管吳老師此段實習有許多待改進之處，但這是成長學習中不可避免的，我們反而應珍惜這些用錯誤換來的失敗教訓並從中學習，它讓我們在往後的道路走得更順遂，也更有自信心，就像每位初出社會的新鮮人離開了學校的保護傘，必須接受現實的磨練與考驗，一開始常常充滿挫折與打擊，但隨著經驗的

累積以及對於挫折忍受力的增加，逐漸會走上成長循環的軌道並在職場上獨當一面。

因此，吳老師實不需懷憂喪志，經過這次實習他已取得許多寶貴的經驗，例如教學現場的掌握、課程內容的設計呈現以及人際關係的發展與維持，這些經驗是親身體驗所得也不容被抹煞，相較於剛從師院畢業的學生，深信吳老師已然成熟許多，只要針對缺點加以改進，有朝一日吳老師再度站上教學的舞台執起教鞭，必然可以盡情揮灑自我，重拾自信與熱忱。

六、研究方法的客觀性

由於時間的流逝，研究者做訪談時吳老師已離開實習學校一段時間，因此吳老師回答訪談問題時只能憑藉記憶及感覺，或是對他而言記憶較深刻的事件來做回應，本研究盡量以這些談話記錄拼湊其全貌，使讀者大略掌握吳老師之實習過程及其內心感受。但這僅能針對吳老師回答或記憶的部分做描述，尚有吳老師不願回答及不復記憶之處無法經由本研究呈現，因此受訪談者本身即為限制因素之一。在一段實習關係的組成與發展中，鐵三角是其基本核心所在，也唯有三方的合作協調才能提升成就完美的實習過程，但本研究僅對吳老師做訪談，而沒有同時訪問其輔導教師或指導教授，研究的重心只有實習教師對輔導教師以及實習教師對指導教授等等單向的關係，不免因為完全以吳老師的觀點出發而流於偏頗，同時也只能透過吳老師的角度來檢視此段實習關係，如此難以全盤了解實習原貌及進一步分析論斷。此外，本研究受限於取樣過少，在只對一位實習教師做訪談的情況下，僅能針對吳老師單一個案窺探部分實習教師的心聲，因此本研究無法完全表現所有實習教師的想法與觀點，即使在相同的實習環境下，主觀的感覺仍會因實習教師的人格特質而異，遑論在不同實習環境的實習教師觀點必會有差異存在，儘管吳老師於訪談中曾透露其同學於其他學校實習的想法，但這僅是「吳老師的同學」，無法廣泛地代表所有實習教師，

也可能因為吳老師不自覺的主觀性想法導入而扭曲他人原本的觀點。

為保持本研究之客觀性，採取了以下做法：

（一）研究者力求以旁觀者的角度而不介入主觀性意念影響受訪者，使受訪者保持談話自主權，如此較能接近其真實經驗感受。

（二）安排多次訪談試圖由不同面向來觀察吳老師實習過程之全貌，避免因訪談次數過少而得到偏頗的結論。

（三）廣泛閱讀文獻資料以佐證研究者的分析，使本研究具備相關理論基礎，維持研究之普遍性與一致性。

研究者於訪談過程中鼓勵他說出當時的感受並詳實記載，針對其問題加以討論，期盼以中介者的角色帶領讀者進入實習教師的內心世界。

第二節 建議

本研究以吳老師的例子剖析一位實習教師在實習過程中所遭遇之問題，並加以深入探討，從而發現了現行實習制度之缺失，其中最重要的問題核心乃是鐵三角的關係未能緊密連結。本節將對於鐵三角關係的強化提出建議，並說明未來研究可加強之處。

一、加強鐵三角關係連結

（一）實習指導教授與實習教師

除了大學必修科目的上課時間短暫接觸，負有實習輔導責任的教授應加強與學生在課堂以外的交流，特別是在心靈層面，以充分掌握學生在該實習機構的情況，增加與學生溝通座談的次數，鼓勵他們分享經驗與心得。吳老師的學校一個月只有一次返校座談，指導教授無法即時明瞭學生狀況，又如何能有效

率地提升實習成效？實習教師也應勇敢地說出內心想法及感覺，包括專業和心靈方面，使指導教授了解問題癥結並協助解決。

(二) 實習輔導教師與實習教師

雙方在實習關係裡相處的時間最長，也最容易有衝突或摩擦產生。輔導教師肩負著重責大任，直接影響實習教師的學習成果，在雙方的互動中，誠心及不間斷地溝通是增進彼此關係的不二法門，輔導教師除了盡量傳授所知，更需聆聽實習教師的心聲，不論是發表意見或單純地抒發情感，都應表達適度的尊重，並給予後續指導或評論。實習教師則應抱持虛心學習的態度，加強與輔導教師的雙向交流，豐富這趟實習旅程。

(三) 實習指導教授與實習輔導教師

由吳老師的例子來看，這是鐵三角關係中最脆弱的一環，而加強此環節首重的是互動頻率的增加，例如指導教授可定期至實習學校探訪，向輔導教師說明對於學生的期望並做意見交流，輔導教師平常也應將實習教師的教學現況即時告知其指導教授，並提出建議或希望獲得的協助。讓實習過程更趨完整與完美有賴於雙方暢通的溝通管道。

二、未來研究可改善之處

(一) 爭取訪談的時間

本研究的訪談對象離開實習學校已有一段時間，必然無法完全回想起當時的心境及感覺，因此為了確實還原實習現場，研究的對象應設定在剛結束實習的教師，此時其記憶仍然深刻，有助於研究者全盤了解實習情況，後續的分析和推論才能更加客觀與週全。

(二) 加強研究之深度

只以吳老師的觀點來觀察此段實習過程是本研究不足之處，要探討一段實習關係的成敗，不應僅僅由實習教師的角度出發，更需要實習基本鐵三角成員的觀點加以綜合分析，甚至需要對實習機構各關係負責人或是曾經和實習教師合作之對象做一簡單必要的訪談，以確實了解影響實習過程的各項因素。

(三) 增加訪談的對象

本研究僅對吳老師的例子做探討，對於大多數實習教師的想法不具絕對的代表性，也無法真正地論斷現行實習關係的優劣得失，將來的研究可增加訪談的對象，並觀察更多的實習輔導關係，由多方面實習關係可以交叉驗證對單一實習關係所得到之論點，據此發展之分析推論將更為成熟完整，也將更為接近大部分實習參與者的心聲。

參考文獻

中文部分

- 丁興祥、李美枝、陳皎眉（1995）。*社會心理學*。台北：空中大學。
- 方怡靜（2006）。*國小教師人格特質與師生衝突、學生人際衝突因應策略之相關研究*。國立台南大學教育學系輔導教學碩士研究所論文。
- 王松溪（1997）。如何成爲一位成功而受歡迎之實習教師。*教育實習輔導季刊*, 2(4), 28-30。
- 王素芸, 賴光真（2004）。教育實習的概念分析論我國教育實習制度及其改革。*國立編譯館館刊*, 32(1), 48-59。
- 江麗莉、丁雪茵（1998）。*幼稚園實習教師教育實習課程發展之探討*。教育部人文科學教育改進計劃研究成果報告。教育部。
- 吳靜吉（1980）。*青年的四個大夢*。台北：遠流。
- 李倩鈺（2002）。*教育實習中實習輔導教師與實習教師師徒關係之探討*。國立台東師範學院教育研究所碩士論文。
- 李書虹（2003）。*敘說實習教師之實地經驗*。國立中正大學教育研究所碩士論文。
- 李雅婷（1999）。國小實習輔導教師遭遇問題之研究。*教育實習輔導季刊*, 5(2), 31-35。
- 李翠萍（2004）。*不成功的學習輔導關係之個案研究*。國立臺東大學教育研究所碩士論文。
- 杜源芳（1995）。我國師範教育的實習。載於師範教育中等教育司主編, *世界各主要國家師資培育制度比較研究*, 頁134-136。
- 谷瑞勉（1998）。新制實習中幼稚園實習輔導教師的角色探討。*幼兒教育年刊*, (10), 131-143。
- 谷瑞勉（1999）。輔導師傅、實習學校、指導教師－三方合作促進幼稚園實習輔導之成效。載於國立屏東師範學院主編, *健全實習輔導制度學術研討會論文集*(頁147-162)。屏東：國立屏東師範學院。

- 周希敏（譯）（1995）。Zey, M. C.著。《職場導師》。台北：方智。
- 林佳暖（2005）。《師徒關係與組織承諾》。國立中央大學人力資源管理研究所碩士論文。
- 林桂香（2003）。《國小實習教師與實習輔導教師互動衝突之研究》。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林福本、李源順（1999）。數學教師專業成長。《師大學報：科學教育類》，45（1），1-25。
- 帥韻儀（2003）。《以問題解決為導向之衝突問題解決模式建立之研究》。私立中原大學企業管理學系碩士論文。
- 柯明月（2004）。《國小實習教師對實習班級的影響—以台中市一所國小為例》。國立台東教育研究所學校行政班碩士論文。
- 洪慧蓉（1998）。《國小實習教師的情緒心理與調適策略之研究》。國立台北師範學院國民研究所碩士論文。
- 孫志麟（2000）。師資培育改革的思考（下）。《國立台北師院學報》，16（2），41-45。
- 孫敏芝（1999）。實習教師社會化歷程中學校情境因素探討，《國教天地》，133，20-30。
- 徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩（2005）。《人際關係的理論與實務》。台北：心理。
- 翁素雅（2003）。《幼稚園實習輔導教師專業成長之研究》。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 高強華（1994）。教育實習的模式與教學設計。載於國立台灣師範大學學生實習指導委員會主編，《系統化教育實習指導模式理論與應用》（頁33-44）。台北：國立台灣師範大學。
- 高強華（1996）。《師資培育問題研究》。台北：師大。
- 張宏文、邱文芳（1996）。《實用人際關係學》。台北：商鼎。
- 張金鑑（1991）《行政典範》。台北：三民。
- 張長芳（1982）。大一學生的人際關係與其自我觀念及歸因特質的關係。《國立政治大學教育與心理研究》，（5），1-46。
- 張春興（1992）。《張氏心理學辭典》。台北：東華。

- 張春興（1996）。*教育心理學—三化取項的倫理與實踐*。台北：東華。
- 張德銳（1995）。*教育行政研究*。台北：五南。
- 張德銳（2003）。工欲善其事—提升中小學實習輔導效能之三項利器。*中等教育*，54（1），110-122。
- 教育部（1995）。*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*。台北：教育部。
- 陳仕宗（1997）。新制實習辦法可能缺失的探討。載於國立台東師範學院主編，*偏遠地區教育實習的困境與展望研討會論文集*（頁99-115）。台東：國立台東師範學院。
- 陳向明（2002）。*社會科學質的研究*。台北：五南。
- 陳美玉（1997）。實踐智慧導向的師資培育之研究。*教育研究資訊*，5（5），1-14。
- 陳美玉（1999）。*教師專業學習與發展*。台北：師大書苑。
- 陳淑娟（2000）。*幼教實習教師與輔導教師互動之研究—以兩個案例為例*。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文。
- 陳淑琦（1999）。新制幼稚園實習教師經驗之初探。載於國立台灣師範大學主編，*教育實習的典範與實踐學術研討會論文集*（頁61-100）。台北：國立台灣師範大學。
- 陳淑琦（1999）。新制實習輔導歷程的省思—一位幼教實習指導教師的觀點。載於國立台東師範學院主編，*1999 行動研究國際學術研討會論文集*（頁1-28）。台東：國立台東師範學院。
- 陳皎眉（1998）。*人際關係*。台北：空中大學。
- 陳雅美（2000）。*國立台北師範學院學報*，（13），487-518。
- 陳嘉皇（1996）。*國民小學學校組織衝突管理之研究*。國立屏東師範學院國民教育研究所論文。
- 陳嘉彌（1998）。師徒式教育實習—一位實習教師省思之剖析與詮釋。*教育實習輔導季刊*，3（4），41-48。
- 陳嘉彌（2002）。師徒式專業成長研究，師徒式教育實習可以促使教師專業成長嗎？

- 教育學刊, 18, 135-161。
- 陳嘉彌 (2003)。師徒式教育實習之理論與實務。台北：心理。
- 陳嘉彌 (2004)。青少年學習應用同儕師徒制可行性之探析。教育研究資訊, 12(3), 3-22。
- 陳嘉彌、吳明灝 (1997)。師徒式教育實習模式之構想。國教之聲, 30(3), 19-27。
- 陳嘉彌、汪履維 (2000)。學士後師資班應用「師徒制實習模式」之初始經驗及省思。國立台東師院學報, 11(下), 21-52。
- 陳嘉彌、陳順利 (2001)。合作性師資培育方案中 mentor 表現之分析研究。湛江師範學院學報, 22(5), 22-3。
- 陳寧容 (2000)。幼教實習輔導教師對其實習輔導生態環境滿意度之研究。國立師範大學家政研究所碩士論文。
- 陳錫慧 (2000)。教師角色隱喻之探討-以幼稚園實習教師與實習輔導教師為例。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文。
- 曾華源、鄭佩芬 (2002)。人際關係與溝通技巧。台北：揚智。
- 曾端真、曾玲珉 (譯) (1996)。R, F. Verderber與K, S. Verderber 合著。人際關係與溝通。台北：揚智。
- 黃光國 (1988)。中國人的權利遊戲。台北：巨流。
- 黃炳煌、張鈿富、詹志禹、馮朝霖、蔡碧璉、葉連祺 (1995)。師資培育多元化後師資專業化可行方案之研究。教育部專題研究報告。
- 黃婉萍 (1999)。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。
- 黃淑玲 (1998)。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論文。
- 黃瑞琴 (1999)。質的教育研究法。台北：心理。
- 楊國樞 (1984)。工業化過程中國人性格與行為的矛盾現象。載於楊國樞、葉啟政 合著, 台灣的社會問題 (頁 357-384)。台北：巨流。
- 楊深坑 (1999)。從知識形式的分析論教育實習典範之論爭與選擇。論文發表於國

- 立台灣師範大學教育學系主辦「對育實習的典範與責踐」學術研討會。
- 楊登伍(2004)。師徒關係對組織承諾與組織公民行為影響之研究－國稅局稅務人員之分析。私立銘傳大學公共管理與社區發展研究所碩士論文。
- 楊銀興(1998)。國民小學實習輔導教師(mentor)角色功能、特質及其與實習教師專業發展關係之探討。論文發表於國立台中師範師院出等教育系主辦「師資培育多元化與新制教育實習制度研討會」。
- 楊錦登(1999)。人際關係相關理論之探討。《國教輔導》，38(5)，45-46。
- 熊同鑫、左榕(1997)。偏遠地區教育實習的荆棘之路－師徒制教育實習探究。載於國立台東師範學院主編，*偏遠地區教育實習的困境與展望研討會論文集*(頁39-53)。台東：國立台東師範學院。
- 劉筱寧(2000)。徒弟個人特質、性別角色與師徒關係類型、性別組合對師徒功能的影響之研究。私立中原大學企業管理研究所碩士論文。
- 歐用生(1996)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 鄭立俐(1998)。幼稚園實習教師集中實習困擾問題及調適方法之研究——一位大四實習教師的經驗。國立師範大學家政研究所碩士論文。
- 龍冠海(1986)。社會學。台北：三民。
- 顏慶祥(1998)。當前實習輔導教師的角色、困境與展望。《教育實習輔導季刊》，4(3)，34-42。
- 顏慶祥(2000)。我國中學實習輔導教師專業成長之個案研究。《教育研究資訊》，8(1)，98-119。
- 饒見維(1997)。實習輔導歷程中之互動與溝通。載於國立台東師範學院主編，*偏遠地區教育實習的困境與展望研討會論文集*(頁1-22)。台東：國立台東師範學院。

英文部份

- Brooks, V., & Sikes, P. (1997). *The good mentor guide: Initial teacher education in secondary schools*. Bristol, PA: Open University Press.
- Campbell, D. E., & Campbell, T. A. (2000). The mentoring relationship: Differing perceptions of benefits. *College Student Journal*, 34(4), 516.
- Elliott, B., & Calderhead, J. (1995). Mentoring for teacher development possibilities and caveats. In T. Kerry & A. S. Mayes (Eds.), *Issues in Mentoring*. (PP.35-58). London: Routledge.
- Enz, B. (1992). Guidelines for selecting mentors and creating an environment for mentoring. In T. Bey & C. T. Holmes (Eds.), *Mentoring: Contemporary principles and issues*. Reston, VA: Association of Teach Educators.
- Ganser, T. (1996). The cooperating teacher role. *The Teacher Educator*, 31(4), 283-291.
- Hanson, J. (1984). Internships and the individual: *suggestions for implementing (or improving) an internship program, communication education*, 33(1), 53.
- Hocker, J. L., & Wilmot. W. W. (1991). *Interpersonal conflict*. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Homans, G. C. (1950). *The human group*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Homans, G. C. (1974). *Social behavior: Its elementary forms*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Hunt, D. M., & Micheal, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8, 475-485.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Levinson, D. J., Darrow, D., Levinson, M., Klein, E. B., & McKee, B. (1978). *The seasons of a mans life*. New York: Academic Press.
- Little, J. W. (1981). *School success and staff development: The role of staff development in urban desegregated schools*. Boulder, Co: Center for Action Research.
- Millwater, J., & Yarrow, A. (1997). Practernship: A theoretical construct for developing professionalism in pre-service teachers. *Teacher Education Quartely*, 24(1), 23-36.

- Murray, M., & Owen, M. A. (1991). *Beyond the myths and magic of mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murray-Hicks, M., & Nugent, J. (1971). *Positive motivation process for changing, Human behavior*. Paper presented at the National Society for Performance and Institution Conference. Rochester, N. Y.
- Odell, S. J. (1990). *Mentor teacher programs*. Washington, DC: National Education Association.
- Schutz, W. C. (1958). *A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*, New York: Rinehart & Company, Inc.
- Sudzina, M., & Knowles, J. G. (1993). Personal, professional and contextual circumstances of student teachers who "fail": Setting a course for understanding failure in teacher education, *Journal of Teacher Education*, 44(4), 254-262.
- Tellez, K. (1992). Mentors by choice, not design: Help-seeking by beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 214-221.
- Thibaut, J. W., & Kelly, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Thibaut, J. W., & Kelly, H. H. (1978). *Interpersonal relations: A theory of in-terpaenence*. New York: Wiley.

附錄一 訪談實習教師題綱

一、學校方面：

- 1、如何選擇○○國小實習，為什麼？
- 2、輔導教授對你的幫助是什麼？
- 3、當你遇到困難時你用什麼方式解決問題？或與教授溝通？返校座談？談些什麼？
- 4、你對輔導教授的輔導有什麼看法？或想法？例如時數或次數？方式？
- 5、在實習中有沒有讓你難過或印象深刻的事？你用什麼方式解決問題？如何尋求解決？

二、行政方面：

- 1、如何參與幼稚園實習，園主任何帶領？幼稚園實習行政是否按計畫實施？
- 2、對幼稚園實習行政是否有必要性？幼稚園實習行政是否對將來有收穫？
- 3、對幼稚園實習行政是否有很多的感受？困擾或衝突(心理)，壓力為何？
- 4、對幼稚園實習行政是和教學有什麼不同？

三、教學方面：

- 1、幼稚園教學實習，對課程有收穫嗎？有遇到困難嗎？如何解決？
- 2、面對實習輔導老師在教學中有衝突時，你如何解決？
- 3、你對實習輔導老師在教學中，若有建議或方法？讓他能接受？用什麼方法來看這件事？
- 4、實習輔導老師在教學中，你尋求協助時被拒絕時，你的想法如何？你是會尋求教授替你解決的想法？或其他管道？
- 5、在實習中若有不愉快時或覺得委屈時你是否想逃現場？爲了成績而留下來嗎？爲什麼？心理的想法是什麼？
- 6、你對實習輔導老師的專業知識與個人素養有何建議？

四、實習老師方面：

- 1、在你在幼稚園實習的日子裡，你看到或聽到的實習老師的現象是什麼？
- 2、在兩位實習輔導老師的互動情形，你看到或聽到的又是什麼？
- 3、你的申訴管道是什麼？園長(校長)又扮演什麼角色？
- 4、在國小實習部份看到的現象是什麼？

附錄二 訪談文本編碼紀錄表

訪談時間：94 年 10 月 27 日 至 95 年 5 月 27 日

訪談地點：媽咪屋

字體顏色：黑色

編號說明：例如「訪 1p4-5」是第一次訪談文本的第 4 頁第 5 段落

| 資料來源 編號 | 基本意義 單元編碼 實習教師 | 基本意義 單元編碼 實習教師看輔導 教師 | 代號 | 上階類別編碼 | 代號 | 上階核心編碼 | 代號 |
|------------|----------------------|-------------------------------|----|--------|-------|---------|-----|
| 訪 1p4-5 | 呈現已經足夠 | | | 要求高標準 | 二 1.1 | 教學自主權受限 | 二 1 |
| 訪 1p4-7 | 已照指令去做 | | | 要求高標準 | 二 1.1 | 教學自主權受限 | 二 1 |
| 訪 1p4-8 | 懷疑能力不足 | | | 要求高標準 | 二 1.1 | 教學自主權受限 | 二 1 |
| | (以下略) | | | | | | |

附錄三 資料分析檢索系統表

| 研究問題 核心類屬 | 代 號 | 研究問題 類 別 | 代 號 | 基本意義 單元碼號 | 代 號 | 基本意義 單元碼號 | 代 號 | 基本意義 單元碼號 | 代 號 | 基本意義 單元碼號 | 代 號 |
|-----------------|--------|-----------------|--------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|
| 實習教師與輔 導教師關係 | 二 | 實習教師自認 的師徒關係 | 二1 | 教學自主權 不足 | 二 1.1 | 左右為難 | 二 1.2 | 溝通不良 | 二 1.3 | 理念改變 | 二 1.4 |
| | | 影響實習 輔導關係 | 二2 | 實習工作 規範 | 二 2.1 | 終止實習 處理 | 二 2.2 | 教學理念 差距 | 二 2.3 | 人格特質 觀察 | 二 2.4 |
| | | (以下略) | | | | | | | | | |



附錄四 蒐集資料的項目與編號系統

| 資料項目 | 日期 | 引用資料之標號 |
|---------------|------------|---------|
| 文件 1－個案個人基本資料 | 2004. | 文 1px-y |
| 文件 2－個案教學省思報告 | 2004.10 | 文 2px-y |
| 文件 3－個案研習心得 | 2004. | 文 3px-y |
| 訪談 1 | 2005.10.27 | 訪 1px-y |
| 訪談 2 | 2005.11.25 | 訪 2px-y |
| 訪談 3 | 2005.12.09 | 訪 3px-y |
| 訪談 4 | 2006.03.03 | 訪 4px-y |
| 訪談 5 | 2006.05.12 | 訪 5px-y |
| 訪談 6 | 2006.05.27 | 訪 6px-y |
| 訪談 7 | 2006.05.27 | 訪 7px-y |



附錄五 參與論文訪談同意函

親愛的教師：

教育實習是師資訓練教育中最重要課程和活動，其具有印證所學，教育理論，練習教學技巧，磨練辦事能力，圓熟為人處世，以及陶冶專業精神等功能，更關係著師資養成的成功與否。實習老師步入學校社會，面臨角色轉換、心理調適、職業適應與知識傳授等多項挑戰，內心明顯不安與徬徨。這其中調適轉換成功與否，影響日後工作志趣與工作態度（王松溪，1997）。

近幾年來的教育實習輔導，或教育實習是新手上路的必備的歷程，對幼稚園實習教師而言是磨練的開始，在教學現場實習教師實習為特色之一。然而研究者從自身輔導經歷、文獻的閱讀，了解幼稚園實習教師無奈、無助的感受中，深刻體會到幼稚園實習教師是實習輔導制度下的弱勢者，而激發出以幼稚園實習教師視角研究實習輔導教師與個案的動機。

在一次偶然的談話中，您曾提及在實習的經歷與深刻感受，並自認為自己是一個想逃離現場而又委屈的留下來的實習個案。因此懇請您參與這個「從幼稚園實習教師的視角探討其與實習輔導教師關係之個案研究」。本研究係以深度訪談作為資料蒐集的主要方法，訪談的內容將予以錄音，俾利於資料的分析、整理，與資料真實的呈現。在整個研究歷程中，絕對加以保密和尊重個人隱私為最大考量。茲附上研究計畫書一份，懇請您同意參與本研究，若承蒙同意，為了保障您權益，請於本研究同意函中研究參與者一欄的空白處簽名，表示您同意參與並清楚以上所陳述有關本研究之事項。本函一式兩份，分別由您與研究者持有。非常敬佩您對教育的關心，並十二萬分感激您對本研究的支持。

參與研究者：_____

國立台東大學幼兒教育研究所

指導教授：陳嘉彌 博士

研究生：陳金婷 敬上

年 月 日