國立台東大學教育學系所

碩士論文

指導教授：鄭燿男 先生

國小實習教師成人學習原則應用知覺及其教育實習表現之研究

研究生：高志雄 撰

中華民國九十五年七月

國立台東大學教育學系所

碩士論文

國小實習教師成人學習原則應用知覺及其教育實習表現之研究

研 究 生：高志雄　撰

指導教授：鄭燿男先生

中華民國九十五年七月

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育學 系(所)
課程與教學 組 九十四 學年度第 2 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：國小實習教師成人學習原則應用知覺及其教育實習表現之研究

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
☑	□	國家圖書館
☑	□	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
	√		

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鉤選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：鄭燿男　(親筆簽名)

研究生簽名：高志雄　(親筆正楷)

學　　號：1792018　(務必填寫)

日　　期：中華民國 95 年 7 月 11 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

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育研究所（課程與教學碩士班）

本班 高志雄 君

所提之論文 國小實習教師成人學習原則應用之知覺及其教育實習表現之研究

業經本委員會通過合於 ■碩士學位論文 □博士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

張慶勳

（學位考試委員會主席）

李偉俊

鄭燿男

（指導教授）

論文學位考試日期：95年7月1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。

謝 誌

翻閱生平第一本「未出版」著作，心中感覺有種莫名的感動。回首研究歷程，還真如教研所課程名稱「獨立研究」，名符其實呢！不過筆者還真不辜負這樣的課程設計，2004 年調動至高雄縣三民鄉民權國民小學服務，發現作研究真的只能靠自己。身處特殊偏遠的山區，交通與生活環境極為不便，若遇大雨易土石坍方而交通中斷。此時，校園學術網路是筆者唯一能向外界聯繫的工具。為了克服資料與文獻蒐集的困難，必須經常利用網際網路與國家圖書館遠距服務系統取得文獻。或者，每當下山採購補給品外，書籍購買也成為生活必需品。工作上還得應付突如其來的行政業務視導與教務考評，幾乎是行程滿檔而無暇兼顧。但是，這份研究論文依然如期完成，筆者以為只要專一執著、劍及履及，鮮無不克之難題！

這些獨立研究的日子承蒙師長的關注、家人和同學的協助下，不論在心理與精神上給予鼓勵與支持，得克竟全功，心中感謝之至！尤其在指導教授鄭燿男老師的細心提點與建議下，使調查研究與整體論文寫作能順利進行。論文口試委員：國立屏東教育大學張慶勳教授與國立台東大學李偉俊教授提綱挈領的指正，意欲筆者試圖從另一觀點切入本研究，而獲致不同的研究思考理路，可謂獲益匪淺。在慈母與舍妹的關懷下，雖身在山中而無後顧之憂。親愛的朋友們：孟純、榮彬、竣傑、大智...以及親愛的同學們：文玲、吉勝、雪菁...在你們關心和陪伴下，雖身在山中也不寂寞。

最後致敬愛的父親，您生前遺願我已實踐其一，接下來我要實現您畢生未及的願望！

國小實習教師成人學習原則應用知覺及其教育實習表現之研究

作者：高志雄

國立台東大學 教育學系所

摘要

本研究旨在瞭解國小實習教師對成人學習原則應用知覺及其教育實習表現的現況，分析不同背景變項的國小實習教師在成人學習原則之應用與教育實習表現之差異，探討國小實習教師在成人學習原則之應用與教育實習表現間的關係，提供相關單位規劃教育實習課程，以及提供實習教師、實習輔導老師反思與因應的參考。

本研究係以九十四學年度參與教育實習於高雄縣、高雄市、屏東縣等三縣市的國小實習教師 402 人為研究對象，採問卷調查研究，經平均數差異考驗、單因子變異數分析、皮爾森積差相關、及逐步多元迴歸分析，進行量化資料處理。本研究結論歸納如下：

1. 國小實習教師在成人學習原則應用知覺評估上，以「支持性回饋」的程度較高。
2. 特約實習學校環境因素是影響國小實習教師成人學習原則應用之重要關鍵。
3. 國小實習教師在教育實習表現上，以「班級經營」的評估程度較高。
4. 特約實習學校環境因素是影響國小實習教師教育實習表現之重要關鍵。
5. 國小實習教師在「成人學習原則之應用」與「教育實習表現」二者間有正相關。
6. 國小實習教師在成人學習原則之應用是預測教育實習表現的重要因素，其中以「明確結果與立即應用」較具預測力。

根據上述研究結論，本研究提出對於師資培育機構、實習學校、實習輔導老師、以及實習教師的建議，並對後續研究提出參考建議。

關鍵字：成人學習原則、教育實習、實習教師

A study of the Sense of Applied in Learning Principles for Adult and Teaching Practice of Elementary School Intern Teachers.

Chih-Hsiung Kao

Abstract

The study aims to understand the situation about the sense of applied in learning principles for adults and performance of elementary school intern teachers, to analyze differences in the sense of applied in learning principles for adults and performance in different background variable of elementary school intern teachers, to explode the relationship between the sense of applied in learning principles for adults and performance of elementary school intern teachers, to provide the related organizations to plan about the performance curriculum, and to provide the information for intern teachers and instructors to reflect and deal with.

The study mainly supplied questionnaires to 402 intern teachers who were in the teaching practice during the 94th academic year in Kaohsiung city, Kaohsiung county and Pingtung county as samples. After the survey, the quantified analyses were processed through T-test, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation and multiple stepwise regression. The conclusions of the study are as the following:

1. Under the evaluation about the sense of applied in learning principles for adults of elementary school intern teachers, intern teachers sense higher level at “supportive feedback”.
2. The relative elements that affect the sense of learning principles for adults of elementary school intern teachers are graduate schools, size of intern schools, areas where intern schools located at, and intern grade.
3. On the performance of elementary school intern teachers, class management is at the higher evaluation level.
4. The relative elements that affect self-evaluation on performance of elementary school intern teachers include graduate schools, size of intern schools, and intern grade.
5. There are positive between the sense of applied in learning principles for adults and self-evaluation on performance of the elementary school intern teachers.
6. The sense of applied in learning principles for adults of elementary school intern teachers is the important element to predict their performance. The more predictable element is “the certain result and the immediate apply.”

According to the conclusions above, the study provides advices to centers for teacher education, intern schools, instructors and intern teachers and supplies suggestions to the further study.

Keywords: learning principles for adults, teaching practice, intern teacher

目　次

摘要..... Ⅰ
目次..... Ⅲ
附錄次..... Ⅴ
圖目次..... Ⅵ
表目次..... Ⅶ
第一章　緒論..... 1
　第一節　研究背景及其重要性..... 2
　第二節　研究動機、目的與問題..... 5
　第三節　名詞釋義..... 8
　第四節　研究範圍與限制..... 10
第二章　文獻探討..... 13
　第一節　成人教育學的歷史背景..... 13
　第二節　成人學習原則之內涵及其相關研究..... 21
　第三節　教育實習的意涵..... 39
　第四節　教育實習表現之相關研究..... 46
　第五節　成人學習原則與教育實習表現之關連..... 67
　第六節　綜合評析與解釋..... 74
第三章　研究設計與實施..... 77
　第一節　研究架構與研究假設..... 77
　第二節　研究對象..... 81
　第三節　研究方法..... 82
　第四節　研究工具..... 83
　第五節　研究步驟..... 101
　第六節　資料處理與分析..... 102
第四章　研究結果與討論..... 105
　第一節　國小實習教師基本資料分析..... 105
　第二節　國小實習教師在成人學習原則應用知覺之分析..... 108
　第三節　國小實習教師在教育實習表現之分析..... 129
　第四節　國小實習教師在成人學習原則之應用與教育實習表現的相關分析..... 148
　第五節　國小實習教師背景變項與成人學習原則之應用對其教育實習表現的預測分析..... 153
第五章　結論與建議..... 166

第一節　研究發現.....166
第二節　結論.....172
第三節　建議.....179
參考文獻.....190

NTTU Library

附錄次

附錄一、九十四學年度辦理國中、小學、幼教之師資培育機構簡表.....203
附錄二、新舊制教育實習對照簡表.....204
附錄三、效度評定用問卷.....205
附錄四、預試用問卷初稿.....215
附錄五、正式問卷.....219
附錄六、成人學習原則因素分析成分矩陣表.....225
附錄七、教育實習表現因素分析成分矩陣表.....226

NTTU Library

圖目次

圖 3-1 研究架構圖.....77

NTTU Library

表目次

表 2-1 Knowles(1980)四個假定與 Cross(1984)的成人學習者特性比較表.....16
表 2-2 經驗學習模式與成人學習背景綜合對照表.....18
表 2-3 成人教育學與傳統教育學之假設對照表.....20
表 2-4 成人學習原則之理論基礎表.....30
表 2-5 國內教育實習相關研究之異同比較表.....53
表 2-6 國外教育實習相關研究之異同比較表.....62
表 3-1 正式問卷抽樣情形統計表.....82
表 3-2 協助內容效度分析之專家學者名單.....91
表 3-3 預試問卷樣本抽樣情形.....91
表 3-4「成人學習原則應用知覺量表」預試問卷之項目分析與 KMO
、Bartlett 檢定摘要表.....93
表 3-5「教育實習表現量表」預試問卷之項目分析與 KMO、Bartlett
摘要表.....95
表 3-6「成人學習原則應用知覺量表」各分量表因素分析摘要表.....97
表 3-7「教育實習表現量表」各分量表因素分析摘要表.....98
表 3-8「成人學習原則應用知覺量表」內部一致性信度係數.....99
表 3-9「教育實習表現量表」內部一致性信度係數.....100
表 4-1 國小實習教師基本與實習資料分析表.....107
表 4-2 國小實習教師「成人學習原則應用知覺量表」各題項人數
百分比、平均數與標準差分析表.....113
表 4-3 不同性別國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表.....115
表 4-4 不同年齡國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表.....116
表 4-5 不同畢業學校國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異
分析表.....118
表 4-6 不同公自費國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表.....119
表 4-7 不同實習時間國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表.....120
表 4-8 不同教育程度國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表.....121
表 4-9 不同實習學校規模國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差

異分析表.....122
表 4-10 不同實習學校所在區域國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析.....123
表 4-11 不同實習年級國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表....125
表 4-12 不同背景變項國小實習教師對成人學習原則應用知覺之顯著差異與平均數綜合摘要表.....128
表 4-13 國小實習教師「教育實習表現自評量表」各題項人數百分比.、平均數與標準差分析表.....135
表 4-14 不同性別國小實習教師對教育實習表現自評的差異分析表.....136
表 4-15 不同年齡國小實習教師在教育實習表現自評的差異分析表.....137
表 4-16 不同畢業學校國小實習教師對教育實習表現自評的差異分析表.....139
表 4-17 不同公自費國小實習教師對教育實習表現自評的差異分析表.....140
表 4-18 不同實習時間國小實習教師在教育實習表現自評的差異分析表.....140
表 4-19 不同教育程度國小實習教師在教育實習表現自評的差異分析表.....141
表 4-20 不同實習學校規模國小實習教師在教育實習表現自評的差異分析表.....143
表 4-21 不同實習學校所在區域國小實習教師對教育實習表現自評的差異分析表.....144
表 4-22 不同實習年級國小實習教師對教育實習表現自評的差異分析表.....145
表 4-23 不同背景變國小項國小實習教師在教育實習表現自評之顯著差異和平均數綜合摘要表.....147
表 4-24 成人學習原則與教育實習表現之相關分析摘要表.....152
表 4-25「教育實習表現自評整體層面」迴歸模式之變異數分析摘要表.....153
表 4-26 七項成人學習原則對「教育實習表現自評整體層面」之逐步多元迴歸分析摘要表.....154
表 4-27「學習領域教學」迴歸模式之變異數分析摘要表.....155
表 4-28 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則對「學習領域教學」之逐步多元迴歸分析摘要表.....156
表 4-29「班級經營」迴歸模式之變異數分析摘要表.....157
表 4-30 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則對「班級經營」.

之逐步多元迴歸分析摘要表.....157
表 4-31「行政工作」迴歸模式之變異數分析摘要表.....159
表 4-32 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則對「行政工作」
之逐步多元迴歸分析摘要表.....159
表 4-33「研習活動」迴歸模式之變異數分析摘要表.....160
表 4-34 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則對「研習活動」
之逐步多元迴歸分析摘要表.....161
表 4-35「教育發展」迴歸模式之變異數分析摘要表.....162
表 4-36 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則對「教育發展」
之逐步多元迴歸分析摘要表.....163
表 4-37 國小實習教師成人學習原則應用對教育實習表現逐步多元迴.
歸分析之預測變項排序摘要.....165
..

NTTU Library

第一章 緒論

健全的師資培育制度是一個長期專業發展的歷程，它至少包含三個階段：一是大學院校所開設的師資職前課程；二是教育實習課程階段；三是實際任教的在職進修階段。師資培育的過程中，教育實習是非常重要的課題，在行政院教改會（1996）「教育總諮議報告書」中明白揭示，提升教育品質為教改的五大方向之一，而提升教育品質就必須提高教師的專業素質，而教師專業的發展勢必向下紮根於教育實習，教育實習制度的落實，正是彰顯教師專業素質的具體行動（引自蔡培村，2001：4）。而國外學者往往把教育實習（Teaching internship or induction program）當作是初任教師走向教師證照必經的過程，諸多學者在教育實習領域的研究文獻中皆強調教育實習的重要性與意義性（黃炳煌，1981；黃昆錦，1996；黃婉萍，1999；黃哲元，2003；楊深坑，1994; McDermott & Gormley, 1995 ; Tickle, 1993）。職是之故，國內外學者皆對教育實習的研究與相關議題論述，皆有重大啟示意義與實質推動的貢獻。

我國在一九九四年《師資培育法》與一九九五年《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》施行公佈後（國立台北教育大學文教法律所主編，2006），九所師範院校均改自費為主的師資培育制度，意即以自費為主、公費為輔的師資培育方式；各公私立大學也如雨後春筍般紛紛申請設立中等學程、國小學程及幼兒教育學程。至今已有四十三所公私立大學（含九所師範院校）成立師資培育中心，整個師資培育制度多元面向展現的淋漓盡致；但是師資培育歷程之專業面與落實面頗令人質疑（邱兆偉、陳明鎮、楊百世，1999；張芳全，2003）。本研究以「成人學習者」觀點，論述我國國小實習教師應用成人學習原則及其參與教育實習表現之研究。期以「成人教育學」學習原則的觀點探討國小實習教師對成人學習原則之應用，以及參與教育實習表現之自我評估，以對我國成人教育研究與實務領域提出貢獻。本章即分就研究背景及其重要性、研究動機、目的與問題、名詞釋義、研究範圍與限制等四節來作說明，依次分述如下。

第一節　研究背景及其重要性

受到國外師資培育的理念與社會變遷及教育專業需求的影響下，多元化與專業化的師資培育制度推動，已成為我國師資培育的精神。而我國師資培育制度歷程中，教育實習課程是教師專業發展第二階段，其重要性不亞於師資職前課程與教師在職進修。國內學者探討教育實習相關性之研究質與量蔚為可觀，綜合國內教育實習相關研究之成果，可以歸納五個教育實習實務上產生的問題，茲分述如下：1.未來就業不易使實習教師的任教意願低落，且得不到適當的實習輔導；2.班級經營與學習領域教學為實習教師深感困擾，而亟待輔導的實習事項；3.實習輔導功能不彰；4.實習學校實習輔導教師為實習輔導的關鍵；5.有關單位應落實教育實習制度（江文雄，1993；邱兆偉，1999；邱素珠，2002；游純澤，2003；黃哲元，2003）。

因此，本研究企圖從實習教師本身應用成人學習的原則，倡議實習教師應以成人學習者自居，並藉由本研究的調查，導引實習教師成為「自我導向學習者」為要務。再者，探究實習教師在教育實習表現上是否具有高度相關與預測力，以供未來師資培育之實務與成人教育相關研究之參考。基於上述教育實習相關問題，本研究之研究背景與重要性，茲分述如下：

壹、 教師專業成長與教師職級制度，為現今教育改革重點之一

行政院教育改革審議會第二期報告書中，有關「提昇教師專業素質」方面指出：應及早實施教師進階制度以滿足終生以教師為志業之教師在各階段生涯發展需要，並鼓勵地區教師中心以及學校本位之在職進修（引自蔡培村，2001：4）。因此，教師應不斷追求自我專業成長與學習，如此不僅促進其專業成長，並達到終身學習與終身教育的理想。再者，根據教育部研擬「高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法草案」，對於教師審查機制的進階方式，不再以年資為進階的考量，而是將年資納入教師專業進修及專業表現的範疇，作為審查標準進階的方式而分級。教師在從事教學工作之餘，應積極參與在職進修或

各項研習活動，作為教師教學革新與教學知識分享，若教師分級制度與專業成長一併規劃後實施，對教師分級制度的實施是一大助益（引自呂淑莉，2003：17）。而實習教師在師資培育過程中，接受第一階段師資職前課程階段，側重教育相關理論的認知和教學技巧的習得與應用。換言之，第一階段是準實習教師具備教育專業知能的階段；第二階段為教育實習課程階段，著重理論的實踐和教學經驗的獲得與累積。換言之，第二階段是實習教師在教學工作現場以理論與實際相互驗證階段；第三階段為教師在職進修階段，著重教師應本著專業成長需求參與進修活動，以解決教學上或工作上所遭遇之問題。換言之，第三階段是發展教師個人教育理論與教學漸趨成熟的階段。所以，教師從師資培育到實際任教後，是不斷學習與經驗改造的歷程。因此，教師職級制度的確立，不僅能提升國內教師之教育專業水準，更奠定我國教師的專業地位與社會認同。

貳、 師資培育機構與教育實習機構提升實習教師之教育實習成效為重要議題

近幾年來，世界先進國家在師資培育制度的改革上，十分重視教育實習制度的革新，期以更有效的教育實習課程來幫助實習教師迅速適應實際教學情境，使實習教師順利擔負未來教職與教育相關工作（楊深坑，1995）。一九九四年師資培育法公佈之前，我國採取規劃性、一元化的師資培育政策，師範院校學生畢業後即分發並佔實缺實習。但是，為了配合教育改革、教育鬆綁，及師資培育多元化政策，於一九九四年二月七日公佈實施「師資培育法」，並依前述法令於一九九五年十一月十六日訂定發佈「高級中等以下及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」（國立台北教育大學文教法律所主編，2006）。此後，我國的教育實習制度便由規劃性、一元性的師資培育進入儲備性、多元化、開放的新里程碑，不但符合先進國家的教育趨勢，適應本國社會需要，同時也提昇了國內的教師素質。各大學院校便積極設立師資培育中心，並開辦國民中、小學、幼稚教育、特殊教育等教育學程，至今已以有四十三所大學院校開設教育學程和學士後教育學分班（詳見附錄一），供有志於教職之一般大學學生和

學士後教育學分班學員修習教育學分。然而，張芳全（2003）認為當前我國師資培育最為人擔憂有三個問題：第一是師資培育與學生素質低落問題，如職前課程重疊高，使學生學習動機低落；第二是師院升格與大學整併問題 ，政府財政負擔大；第三是師資培育政策新隱憂，如師資就業僧多粥少、培育師資素質低落、師資培育機構人事經費耗費大等問題，已成為一項重要的公共議題。近年來，從我國師資培育之相關研究報告指出，實習教師個人與其他教師互動的人際因素、師資培育職前課程因素、教育實習制度與課程因素、學校組織文化與行政支持因素、社會需求及教育環境因素等，皆會影響實習教師在教育實習中教與學的表現和成效（黃哲元，2003；黃光雄，2003；陳明鎮，1998；舒緒緯，1998；楊百世，1999；游純澤，2003；康自立，1993；葉學志，1993；薛犁真，1994；賴育民，1995）。因此，本研究主要探討此一公共議題，投入更多的關注與研究，提升國小實習教師之教育實習表現與成效。

參、 成人學習理論與原則之應用情形在教育實習中應加以重視

應視師資培育過程作為成人教育的一環，因參與師資培育課程之成人大學生往往具有成人學習者的諸多學習特性，例如：豐富的學習經驗、以問題為學習導向、主動參與學習活動、學習受社會文化及心理成熟的影響...等（Cross, 1984; Jarvis , 1995）。因此，在辦理師資培育的過程中，如果對於教育對象無法深入瞭解，教學目標的規劃，課程教材的編排，學習動機的維持，教學方法的選擇，教學活動的實施，學習策略的應用，將無法有效實施。成人在身心發展、社會角色等既與兒童或青少年有所不同，則其反應於學習活動，亦自有其特色所在（黃富順，2000）。截至目前為止，已有相當多的學者因應這些學習的特性提出許多成人學習的原則及教學上的應用，例如：Knowles（1980）曾提出了成人學習的四個假設，而 Cross (1981)則由個人和情境等兩個層面提出了成人學習的諸多特質，Smith（1982）也提出了四個有利於成人學習的條件，Brookfield(1986)亦提出了六個有效的學習原則，Brundage 及 Mackeracher (1980) 甚至詳細的提出了三十六項之多的成人學習相關原則，這些學習的原則皆有助

於成人學習途徑的建立。根據 McEwan(2000)探討在職訓練中，成人學習原則的應用對於受訓者的影響，發現受訓者認為這些原則的應用給予了他們相當正面的學習經驗與感受。Elliott Leck（2000）也指出成人學習原則的應用有助於提昇學習者的動機與成就。然而，當我國的師資培育機構從事教學設計或對實習教師加以培訓的過程中，到底能夠對這些成人特有的學習特性投以多少關注，以及這些學習原則到底對於實習教師之教育實習表現有無影響，綜覽相關文獻，在國內關於此議題的研究仍相當欠缺，但在國外卻已多有相關研究，職是之故，基於當前的背景，無論就學術或實務上，此一主題有深入研究的必要性與重要性。因此，本研究以成人教育學觀點探討國小實習教師對成人學習原則應用知覺及其教育實習表現的相關及其他可能的影響因素。

第二節　研究動機、目的與問題

壹、 研究動機

一、 基於國內外對於成人教育及其相關研究啟發

成人在身心發展、社會角色等既與兒童或青少年有所不同，則其反應於學習活動，亦自有其特色所在（黃富順，2000）。截至目前為止，已有相當多的學者因應這些學習的特性，提出許多對成人教育的看法，例如：Malcolm Knowles 在一九八0年出版「The Modern Parctice of Adult of Education: From Pedagogy to Andragogy」一書中，定義成人學習或成人教育學（Andragogy）是幫助成人學習的藝術與科學。Malcolm Knowles 並提出成人學習的基本原則的四個假設：自我概念（Self-Concept）、先備經驗（Prior Experience）、有意願學習（Readiness to learn）與明確的學習方向（Orientation to Learning）。Cross(1984) 認為成人學習者必須更深一層的反省，Darkenwald 和 Merriam（1982）也指出成人教育是一個成熟個體的學習歷程，依其本身的社會角色與地位應有計畫、持續性的學習行動，使其本身知識、態度、價值觀與技能獲得改變。而 Courtney（1989）對成人教育定義是一個介入平常的工作生活與改變當前的目標，以獲

得知識或能力的過程。此外，他們也將此概念導入在商業與工業組織中，藉由教育與職業訓練促進員工學習與發展（引自 Davidson, 1997:18）。

綜觀國內許多學者提出相當多有關教育實習表現與成效的文獻，諸如：探討師資培育制度與課程、教育實習制度與實習課程的規劃、輔導實習教師的途徑與策略的探究、實習教師實習工作內涵的探討、教育實習歷程中實習指導老師、實習輔導老師與實習教師三者角色、教育實習工作任務及其人際關係，以及教育實習成效評估等。然而，綜觀研究者所知的文獻，發現國內對於成人學習原則之相關文獻寥寥可數，然而在國外已有不少相關性研究。因此，激發研究者進行本研究之動機，以彌補國內相關文獻之不足。

二、 關注教師個體內在心理與生理需求，做為師資培育的關注點

教師發展可以分成兩個方面：一是作為個體化教師發展；另一為職業化的教師發展。過去師資培育多偏重於後者；時至今日，師資培育制度開始偏重於前者。過去在輿論與社會大眾期許下，強調教師的無私奉獻、安貧樂道、甘於平淡的精神與價值觀無可非議。但是，時代的發展愈來愈重視個體的價值，愈來愈體現以人為本的生命意義。因此，在提倡教師專業成長與教師專業倫理等義務的同時，必須尊重教師個體的選擇，以及注重教師應有的權利與工作回報。易言之，在教育工作中和師資培育的過程中，要注意教師的心理、生理與學習需求是否得到滿足。

在社會經濟轉型的過程中，教育改革隨之深化，教師本身多少會存在一些社會心理發展上的質疑與矛盾，例如：課程與教學的革新、輔導與管教學生辦法、家長意識抬頭、學校組織與行政的調整、師資培育制度和教師職級制的建置等問題，使教師需要更多的支持與關懷。首先，在師資培育的推動上必須體現教師專業發展為主的特點，提供更多的人文關懷。再者，除了要解決師資培育的教學實務所需知識、技能、價值與經驗的充實與累積外，還要關注實習教師個人工作中和思想上問題的解決，作為實習教師本身學習與創造個人知識的條件。事實上，關心實習教師個人成長，也能促進教師從事教育工作時，個人內在化學習動機和社會責任感的增強，進而提高實習教師教學效能。基於上述

研究動機，觸發研究者從心理與生理層面，來探討實習教師在成人學習原則應用知覺評估與教育實習表現情形。

三、 基於實習教師教育實習表現對於我國師資培育的重要性

在師資培育過程中，教育實習是實習教師將理論運用於實際教學的初步階段。此階段將影響實習教師未來是否繼續從事教職，以及是否能培育出具備一位「良師」關鍵時期。基本上健全的師資應該符合兩個條件：第一、必須是身心健全的個體；第二、必須具有良好的專業知能與態度，這兩項條件必須藉助於師資職前教育與在職進修等方式，方能有效達成，尤其是前者更居於舉足輕重的地位（引自吳清山，1996：3）。我國在參酌英、美、法、日等先進國家之師資培育制度後，於一九九四年公佈「師資培育法」，即奠定教育實習制度的法理性與重要性。回顧我國師資培育的研究與相關文獻，其研究取向諸如：師資培育制度、教育實習成效、教育實習制度沿革、實習教師心理表徵分析、教學專業知能培養、以及教育實習輔導需求探討等，研究層面的討論與成果相當豐碩。惟從成人學習原則之應用，以及對教育實習表現的研究，在國內有關師資培育制度結合成人教育研究尚屬少見，故有發展研究的空間。因此，激發研究者探討此一議題之動機，希望能作為相關單位規劃師資培育課程、推動教育實習制度與推展成人教育之參考。

貳、 研究目的

本研究目的，有下列五點：

一、 瞭解國小實習教師對成人學習原則應用的知覺情形。

二、 瞭解國小實習教師對教育實習表現的自我評估情形。

三、 分析不同背景變項的國小實習教師在成人學習原則應用知覺與教育實習表現的差異情形。

四、 探究國小實習教師在成人學習原則應用知覺與教育實習表現自評之相關，以及不同背景變項的國小實習教師在成人學習原則應用知覺評估對教育實習表現自評的預測作用。

五、 綜合研究結果，提出具體建議，供辦理教育實習與推動成人教育之相關單位參考，以及回饋國小實習教師和實習輔導老師反思與因應的參考。

參、 研究問題

根據研究目的，本研究待答問題有下列六項：

一、國小實習教師對成人學習原則應用知覺，包括：自我導向學習、學習者動機與需求、舊經驗為學習基礎、和諧溫暖的學習環境、問題中心學習架構、支持性回饋、明確結果與立即應用等，七項成人學習原則的評估情形如何？

二、 國小實習教師對教育實習表現，包括：學習領域教學、班級經營、行政工作、研習活動、教育發展等，五項教育實習表現的自我評估情形如何？

三、 國小實習教師對成人學習原則之應用，在性別、年齡、畢業學校、公自費別、實習時間、教育程度、實習學校規模、實習學校所在區域、以及實習年級等背景變項的影響是否有顯著差異？

四、 國小實習教師對教育實習表現自我評估，在性別、年齡、畢業學校、公自費別、實習時間、教育程度、實習學校規模、實習學校所在區域、以及實習年級等背景變項的影響是否有顯著差異？

五、 國小實習教師對成人學習原則應用知覺評估，其對教育實習表現的自評間是否有顯著相關？

六、 國小實習教師的背景變項及成人學習原則應用知覺評估，能否有效預測其對教育實習表現的自評？

第三節　名詞釋義

本研究為釐清相關名詞，依概念性定義及操作性定義界定如下：

壹、 國小實習教師

本研究所指的國小實習教師，需修畢師資培育法規定的師資職前教育課程，通過初檢，取得實習教師資格者，並依規定至教育實習機構（國小）進行為期一學年或一學期[1]的教育實習工作。

貳、 成人學習原則

所謂成人學習原則係指為區隔成人教育不同於其他類型之教育，所發展出成人獨有的學習特性（Knowles, 1970 ; Davidson, 1997 ; Wang, 2002）。有關於成人學習原則的探討，不同學者所提出的觀點未盡一致，本研究綜合相關學者之論述，係將「成人學習原則」定義為：依據成人身心社會發展的特性，而發展出的成人學習原則，主要區分成七個層面，分別為：自我導向學習、舊經驗學習基礎、學習者動機及需求、和諧溫暖學習環境、問題中心學習架構、支持性回饋、明確結果與立即應用。該名詞反應在本研究問卷「國小實習教師成人學習原則應用知覺與教育實習表現調查問卷」，第一部份「成人學習原則應用知覺量表」各層面之各題項所得分數為操作性定義，得分愈高代表成人學習原則應用知覺程度愈高。

參、 教育實習的內涵

依據師資培育法施行細則修正條文第三條第四款規定：「教育實習課程：為培育教師之教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動之半年全時教育實習課程。」又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第十八條規定：「實習教師之教育實習事項如下：一、教學實習；二、導師（級務）實習；三、行政實習；四、研習活動。實習期間以教學實習及導師（級務）實習為主，行政實習及研習活動為輔。」本研究所指教育實習，依上端兩辦法之規定作為探討範圍，包括學習領域教學、班級經營、行政工作、研

[1]新修訂之師資培育法已自九十二年八月一日起全面施行，教育部亦已將相關配套子法修（新）訂完成。其中關於學生「實習」的部分，變動頗大且目前是新、舊制並行。新制適用對象：大學部：1）九十二學年度起入學新生，2）九十二學年度起始修習教育學程的學生。研究所：1）九十二學年度起入學新生，2）九十二學年度起始修習教育學程的學生。進修部：九十二學年度起始修習教育學程的學生。然而，本研究之實習教師也包括入學於八十八學年度畢業於九十二學年度，並修畢所有師資培育課程，舊制之師資培育法。

習活動等事項，次外，為探討實習教師的教育專業精神，本研究增列「教育發展」一項，以進一步瞭解實習教師繼續擔任教職意願，及其專業成長表現。

肆、 教育實習表現

係指實習教師在學習領域教學的歷程與相關專業成長方面，班級經營歷程與相關專業成長方面，行政工作歷程與行政知能方面，研習活動在專業成長方面，教育發展在社會認同與相關專業成長方面的表現。該名詞反應在本研究問卷「國小實習教師成人學習原則應用知覺與教育實習表現調查問卷」，第二部分「教育實習表現自評量表」的學習領域教學、班級經營、行政工作、研習活動、教育發展等五個層面之各題項所得分數為操作性定義，得分愈高代表自評教育實習表現愈佳。

第四節　研究範圍與限制

壹、研究範圍

本研究主題為「國小實習教師成人學習原則應用知覺及其教育實習表現之研究」，主要以國小實習教師的角度，瞭解在教育實習的過程中，對成人學習原則之應用以及與教育實習表現之間的關係。以下針對本研究的範圍加以說明：

一、就研究內容而言

本研究主要從成人學習原則與教育實習表現及其相關的影響因素兩方面蒐集有關之國內外文獻資料，以進行分析探討。關於成人學習原則應用知覺在國外學者與研究者多所探討，研究者經文獻探討後歸納七項成人學習原則，此部分由於國內較少相關性探討，故本研究主要以美國、英國等先進國家之研究為文獻蒐集與分析的來源。而教育實習表現則針對我國師資培育法中立法規定，實習教師應參與教育實習項目有四項（領域教學、班級經營、行政工作、研習活動）外，再加上「教育發展」一項共計五項教育實習表現自評向度，針

對我國教育場域以及教育實習課程內容，並參酌國內學者相關研究，最後形成本研究的理論架構，並作為本研究問卷編製的基礎。

二、就研究對象而言

在國內各大學院校辦理師資培育機構中，本研究選取設有師資培育中心之大學院校為研究母體，但限於時間、人力及客觀條件等因素限制，如要對目前國內二十八所大學院校內師資培育中心之國小實習教師，施以問卷調查方式進行完整的普查恐有困難（詳見附錄三）。且本研究係實習教師採自評方式，評估成人學習原則應用知覺與其教育實習表現，故研究對象以九十四學年度分發在高雄縣、高雄市及屏東縣等三縣市所屬國民小學之實習教師為主。本研究未將師資培育機構及教育實習機構中之實習指導老師、實習輔導老師，及其實習學校資深教師、行政人員、以及中等教育學程、幼稚教育學程之實習教師列入本研究範圍中。

貳、研究限制

本研究在實施與設計上雖力求完善與正確，但仍有以下的研究限制：

一、就研究方法而言

本研究採調查研究法，研究工具為自編的「國小實習教師成人學習原則應用知覺與教育實習表現調查問卷」，故資料的蒐集是以問卷調查所獲得的資料為主，填答者個人主觀的判斷可能影響填答的情形。

二、就研究對象而言

本研究係以國小實習教師採用自評的方式評估成人學習原則應用知覺與教育實習表現，未將師資培育機構及教育實習機構中之實習指導老師、實習輔導老師，及其相關行政人員，甚至未將修習中等教育學程與幼稚教育學程之實習教師列入研究範圍中，故研究結果有侷限性。

在取樣方面，因本研究母群體過大，受限研究者本身之人力、時間及客觀條件等限制，取樣範圍僅針對高雄縣、高雄市、屏東縣等三縣市國民小學之實習教師，故調查的結果未必能說明國內二十八所師資培育機構所培育之實習教

師在應用成人學習原則知覺情形，及其教育實習表現的整體情況，因此，在研究結果推論上宜小心。

三、就研究變項而言

本研究旨在調查分析不同背景變項的國小實習教師對成人學習原則之應用與教育實習表現的影響，調查樣本的背景變項根據文獻探討，僅從性別、年齡、畢業學校別、公自費別、實習時間、教育程度、實習學校規模、實習學校所在區域、實習年級等九項因素切入，可能還有其他重要的影響因素未納入探討的範圍。

首先，在「成人學習原則之應用」方面，提出成人學習相關原則者眾多，所提之學習原則亦不盡相同，本研究綜合整理相關學者對成人教育學緣起與發展、成人學習者特性、成人學習原則、成人學習評量等相關理論的論述，並依本研究目的歸納七項成人學習原則層面，包括：「自我導向學習」、「舊經驗為學習基礎」、「學習者動機及需求」、「和諧溫暖學習環境」、「問題中心學習架構」、「支持性回饋」、「明確結果與立即應用」等，作為本研究問卷編制基礎，未能涵蓋所有成人學習原則與相關理論。

其次，「教育實習表現」方面，配合我國現今九年一貫課程七大領域教學名稱、以及教育實習課程內容四個層面：「學習領域教學」、「班級經營」、「行政工作」、「研習活動」。另外，針對實習教師未來個別發展加上「教育發展」評估，因此「教育實習表現」共分為五項層面自評，作為本研究問卷編制之基礎，未涵蓋所有教育實習表現與實習成效評估相關理論。

四、就抽樣方法而言

本研究受限於人力、短絀經費與研究時間壓力下，無法對高雄縣、高雄市、屏東縣等三縣市實習教師作全面普查，為減少「抽樣誤差」致研究結果失真，以「隨機叢集抽樣法」選取受試學校中之實習教師，但此抽樣方法仍有缺失，例如：大多山地離島學校和偏遠學校無實習教師致使相關樣本不足、山地離島學校和偏遠學校規模相較於都會型學校規模小致使相關樣本不足等，故研究結果有侷限性。

第二章　文獻探討

成人教育成為現在世界教育思潮的主流之一，其重要性愈來愈受政府機構、學術單位與民間企業的重視，國外研究成人教育的理論建立與實務發展漸趨成熟，已有許多成人教育與成人學習理論相關研究相繼發表，成果可謂豐碩。尤其在成人學習原則探討的學者相當多，自 1960 年以來已經引起許多專家學者從事此一領域的探討（Cross, 1984; Darkenward & Merriam, 1982 ; Davidson, 1997 ; Jarvis, 1995 ; Knowles, 1970; Lindeman , 1926; Gibb, 1960 ; Wang, 2002）。但是，經研究者蒐集國內探討成人學習原則之文獻及其相關研究卻寥寥可數。有鑑於此，本研究藉由成人教育中成人學習觀點，探究國小實習教師成人學習原則應用之知覺與教育實習表現之評估，其蘊含啟示與意義在成人教育研究，以及我國教育實習成效研究，將有助理論深化並與教育實務推動兩者相互結合。本研究要瞭解「成人學習原則」應用在實習教師參與教育實習歷程的情形，並深入探究國小實習教師對教育實習表現評估。本章第一節探討成人教育學的歷史背景；第二節探討成人學習原則之內涵及其相關研究；第三節探究教育實習的意涵；第四節教育實習表現之相關因素；第五節成人學習原則與教育實習表現之關連。以下分述說明：

第一節 成人教育學的歷史背景

成人教育理論的建構，最早源自於 Eduarl Linderman 的引介，並在 Malcolm Knowles 的倡議下，使「成人教育」為基礎所發展的理論甚多，諸如：經驗學習理論（experiential learning）、成人學習者特性（The characteristics of adult learners）、自我導向理論（self-directed learning）、觀點轉化理論（perspective transformation）、意識化理論（conscientization）、認知發展論（cognitive development）、行為主義學派（behaviorists' philosophies）、經驗主義（experientialists' philosophies）、人文主義（humanism philosophies）等，為成

人教育奠定非常重要的基礎，以下針對本研究主題的歷史背景作深入探討。

壹、 成人教育學的起源與發展

「成人教育學」(Andragogy)專有名詞，源自於一八三三年德國的一位教師 Alexander Kapp 首先用來描述 Plato 的教育理論而得。至一九二七年 Anderson 和 Eduarl Linderman 將「成人教育學」引介至美國，但並未刻意發展此一概念，直至 Knowles（1970）力倡「成人教育學」，並為其著書立作下，才廣為沿用至今，並逐漸形成成人教育哲學體系（楊國賜，1987；鄧運林，1997; Jarvis, 1995）。

Eduarl Lindeman 於一九二六年出版的《成人教育的意義》(The Meaning of Adult Education）一書中指出，成人教育的主角是學生，課程、內容與教師應居次要地位。教育者應該將教育設計中最重要的角色首推「學習者」本身。再者，傳統的教育情境並不適合成人學習者，權威的、嚴格的、傳統的學習機構是無法有效吸引成人學習者廣泛參與(引自魏惠娟，2001：26)。Lindeman(1926) 主張成人教育應有別於一般傳統教育的環境，即是成人學習者為中心的教育設計，因此他提出下列對「成人學習者」的看法：當成人學習者認為學習能滿足其需求與興趣時，他們會產生學習動機；成人學習者的學習取向是生活為中心的；成人的經驗是成人學習重要的資源；成人學習者具有強烈的自我導向學習需求；成人學習者間的個別差異隨著年齡增長而愈來愈大。

Malcolm Knowles 於一九七0年提倡「成人教育學」概念，成人教育學乙詞雖非他所發明，卻是他所推廣倡議沿用至今。其論述重點，首在澄清成人學習與兒童學習的差異，強調「成人教育學」不同於傳統以兒童為對象的「教育學」(Pedagogy)。Malcolm Knowles 曾於一九八0年提出了四個假定（Knowles, 1980），Holton 與 Swanson（1998）受到 Malcolm Knowles 四項假定的影響分別在一九八四年及一九八九年加入了第五個和第六個假定（Jarvi, 1995; Knowles, Holton & Swanson, 1998），Malcolm Knowles 亦在其著作中一次又一次的修正自己的觀點，檢視自己的理論，其所提出對於成人學習者的看法，不

僅豐富「成人教育學」一詞的意義，更受到後續研究者的重視與討論。

Malcolm Knowles 曾明確表示「成人教育學」是為一種教學法，並定義其是協助成人學習的藝術與科學，在一九七０年至一九八０年間以獲得廣大的討論與迴響，其中對成人教育貢獻最大的著作有二：第一部於一九七０年所著《現代成人教育實務：成人教育學對傳統教育學》（The Modern Partice of Adult of Education: Andragogy versus Pedagogy, 1970）極力倡導「成人教育學」此一概念；第二部於一九八０年所著《現代成人教育學實務：從傳統教育學到成人教育學》（The Modern Partice of Adult of Education: From Pedagogy to Andragogy, 1980）對「成人教育學」有了新的詮釋，並將其推廣、應用在工商企業界、大學推廣教育、以及管理發展的市場上，並獲得普遍的認同與實務應用。在 Malcolm Knowles 的著作有兩項貢獻，一是將成人教育制度化的貢獻；二是對成人教育概念上的貢獻。在成人教育制度化方面，Knowles（1970）藉成人教育學與自我導向學習的構念，開拓後繼研究者在成人教育理論基礎的發展；而在成人教育概念方面，Malcolm Knowles 因受到人文主義與實用主義的哲學思辨影響下，在反對傳統教育學的文化脈絡下，謀求以「成人教育學」相對於「傳統教育學」的對立性觀點，啟蒙成人教育學的發展。Knowles（1980）指出四個成人學習重要假設，如：1.自我概念（self-concept）；2.先備經驗（prior experience）；3.學習準備度（readiness to learn）；4.學習傾向（orientation learning）（引自 Davidson, 1997:12）。

K. Patricia Cross 於一九八四年表示「成人教育學」和成人學習特性應當受到重視，並作為成人教育的理論基礎；若如 Knowles（1970）所言僅當作是一種對成人教學的方法，這樣「成人教育學」將無法成為正式的成人教育學的理論。K. Patricia Cross 受到 Malcolm Knowles 成人學教育四個假定影響下，提出「成人學習者特性」（The characteristics of adult learners, 簡稱 CAL），意即需考慮成人學習者與兒童學習者之間是有差異性，並建議教學應對象不同而有不同的教導方式，提出「個人特性」與「情境特性」來區辨成人學習者與兒童或青少年學習者之間的差異（見表 2-1）。由表 2-1 可知 K. Patricia Cross 是藉 Malcolm

Knowles 成人學教育四個假定歸納而成兩項成人學習者特性（引自 Davidson, 1997: 14）。易言之，Knowles（1970）所謂的四項成人教育學假設，分別被 Cross（1984）歸類，如：自我概念、先備經驗及學習傾向皆隸屬「個人特性」；學習準備度則分屬「個人特性」與「環境特性」。

表 2-1 Knowles(1980)四個假定與 Cross(1984)的成人學習者特性比較表

Knowles 四個假定	Cross 的成人學習者特性
1.自我概念	個人特性
2.先備經驗	個人特性
3.學習準備度	個人與情境特性
4.學習傾向	個人特性

資料來源：Davidson（1997: 14）

Darkenwald 與 Merriam（1982）指出成人教育是一種歷程，經由此一歷程成人學習者能接受有系統、持續型的學習活動，以達成改變學習者本身之知識、技能、態度、以及價值觀等，同此時期 Darkenwald 與 Merriam（1982）將成人教育機構分成四種類型，分別是：1.獨立成人教育組織；2.教育機構；3.準教育組織；4.非教育組織等，其分類主要從成人教育和教育方案及活動提供的角度，對成人教育機構加以分類，其優點是較能突顯成人教育的特色。（引自胡夢鯨，2001：59）。而 Darkenwald 與 Merriam（1982）成人教育觀也深受 Malcolm Knowles (1970）成人教育四個假設的影響，進而指出誰應負起為成人教育的責任，清楚界定了成人學習者的「自我導向」學習傾向，與青少年學習者「教師導向」學習傾向的分野。Sean Courtney（1989）也認為成人學習者若能秉持「自我導向學習」將對其本身知識、技能、態度與價值觀獲得改變而內化至成年學習者(引自 Davidson, 1997:15)。最後，Darkenwald 與 Merriam(1982）也提出成人教育學的五個假設：1.成年人不同於青少年或兒童；2.教育是強調學習而不是教的活動；3.在學習過程中理智要素與感情要素之間是有些相關作用；4.社群學習有助成人學習者學習；5.學習應聚焦於學習者個體上（引自 Davidson, 1997:17）。

Pratt（1993）在其發表的著作《成人教育學-25 歲以後》(Andragogy after Twenty-Five Years）指出要深入瞭解「成人教育學」與成人學習，必須分析以

下問題：1.學習什麼？（What is Learning？）2.成人學習的經歷為何？（What are the antecedents to adult learning？）3.如何促進成人學習？（How can wefacilitate adult learning？）4.成人學習的目的為何？（What are the aims of adult learning？）藉由上述四個問題分析，可深入瞭解成人學習的本質與意向，程度上符應了 Knowles（1970）所謂成人教育學是一種教學法。

Kolb（1984）對成人學習特性也有獨到見解，尤其是 David Kolb 將 Dewey（1970）的經驗學習論、Lewin（1951）行動反思模式、Piaget（1970）認知發展理論等三學者論述予以具體化，提出所謂六項「經驗學習特性」（Characteristics of Experiential Learning ），分別是：1.學習應被視為一過程而非結果；2. 學習是以經驗為基礎的連續過程；3.學習是決定調適與適應的平衡過程；4.學習是對整體世界的調適過程；5.學習是人與環境間互動產生；6.互動結果使學習成為創造知識的過程（王世哲，2002）。

Bassett 和 Jackson（1994）建議應用經驗學習相關概念在成人教育過程中，他們指出經驗學習模式之所以能被廣泛應用，因其擁有多樣性的成人學習背景概念，可適乎成人學習者個體間差異。尤其是 Bassett 和 Jackson（1994）綜合行為主義與經驗主義兩哲學體系，發展「成人學習的策略」，藉由五項經驗學習模式來探討成人學習背景分析，由表 2-2 可知每個經驗學習的背後皆有成人學習的背景（引自 Davidson, 1997:23）。

Bassett 和 Jackson（1994）首先指出，成人學習特性與需求受到學習者本身角色、經驗、先備知識、需求、以及生活背景所影響，造成個體之學習過程有差異，且學習過程傾向動態的活動；其二、經驗學習的基礎概念必須釐清知識的定義、認知的要素、教學採建構式、自我反省思考的訓練、並能回顧整體學習脈絡；其三、在吸引學習者經驗學習活動的技巧和方法上，建議課程設計應以學習者經驗為基礎，且兼顧課程設計的理念與模式；其四、在評鑑學習者學習成效著重檔案或文件評量，重視知識或技能習得的過程與結果；其五、評鑑過程與結果的內容分析，重視學習者本身自我評鑑與自我省思的部分，並依其文件或檔案作深入評量其學習發展成效，且學習者能自我表述影響其學習成

效的外部因素。

表 2-2 經驗學習模式與成人學習背景綜合對照表

經驗學習模式	成人學習背景
1.成人學習者特性與需求	1.角色、經驗、先備知識 2.學習過程的差異 3.活動引導學習過程 4.加入學習者需求 5.成年人的生活背景
2.經驗學習的基礎概念	1.知識的定義 2.認知的要素 3.建構式教學 4.反省練習 5.學習的脈絡
3.吸引學習者經驗學習活動的方法和技巧	1.以經驗為課程的設計 2.以經驗為基礎的設計 3.統整課程與經驗設計課程
4.評鑑過程與結果：建立學習檔案	1.人工製品 2.再製 3.認證
5.評鑑過程與結果：學習檔案分析	1.自我評鑑與自我反省 2.計畫書評鑑學習者發展 3.自我表述外部因素

資料來源：Davidson（1997:22）

Merriam 與 Caffarella (1991)指稱沒有任何單一理論可以解釋成人學習者複雜性的學習特性，他們認為以單一理論解釋成人學習的特性會失之偏頗，為了能解釋與瞭解成人學習背後的真相，Merriam 與 Caffarella (1991)將七項成人學習理論綜合歸納成三大領域，分別是：1.綜合 Knowles (1980)四個假定與 Cross (1984)的成人學習特性；2.綜合 McClusky (1963)邊際理論、Knox (1980)精熟理論和 Jarvis (1987)學習模式，指成人學習會受生活環境影響；3.綜合 Mezirow (1981)觀點轉化學習論、P. Freire (1970)意識化理論等，以聚焦成人學習並知覺其相關因素（王世哲，2002；胡夢鯨，2001 ; Davidson, 1997）。

由上述各學者對「成人教育學」的定義與論述，至少有四點值得重視：其一、是「成人教育學」的對象是成人，而非兒童或青少年。成人的生理、心理發展不同於兒童或青少年，在學習上有特殊意義；其二、成人教育的過程，教師只是學習促進者與資源提供者的角色與功能，在整個學習過程是以學習者為

教學中心；其三、「成人教育學」應強調只是成人學習方法研究的一門學問，是應用科學研究，非純理論研究（引自鄧運林，1997:5）；其四、成人教育方法不能引用單一理論來瞭解成人學習者複雜的顯性行為、隱性思維、學習動機與需求、甚至是學習者生活背景等，皆需採各家言論深入剖析。以下將深入剖析 Knowles (1980)所倡議「成人教育學」與「傳統教育學」的差異。

貳、 成人教育學與傳統教育學的假定

「傳統教育學」是教導孩子的藝術與科學一門學問，這也是傳統教育學的教育模式信念（Knowles, Holton & Swanson, 1998;Wang, 2002）。在整個教育界（包括高等教育）已被廣泛應用，傳統教育學最大的特色，是強調教師角色的重要性。易言之，教與學的任務與責任由教師負責，教師必須決定學習者如何學習？何時學習？學習什麼內容？以及學習後的行為表現；教師角色是知識與資訊的傳遞者，學習者角色只是順從教師的指示。Holton 與 Swanson (1998) 指出「傳統教育學」對學習者的假設有六點，分別是：1.知的需求：學習者只需要知道該學老師所教導；而不需要知道所學對他們的生活是否有所助益；2.學習者自我概念：學習者依賴教師而學習，即被動的學習；3.學習經驗：學習者本身學習經驗非常少，必須從教師經驗及文本知識來獲得相關經驗；4.學習意願：教師會影響學習者學習意願；5.學習傾向：學習者因教學科目與其學習經驗產生較強連結，而傾向學習該科目；6.學習動機：學習者傾向外在動機，例如：教師認同、父母壓力（Knowles, Holton & Swanson, 1998;Wang, 2002）。

「傳統教育學」關注嬰兒時期到青春期的學習者的學習發展，從未注意成人時期的學習發展。直到第一次世界大戰後才開始重視成人教育與成人學習發展，開始一系列有系統、有計畫性的建立「成人教育學」領域。最早提倡「成人教育學」就屬 Knowles（1970）的四項假設，而 Holton 與 Swanson（1998）在 Knowles（1998）的論述基礎上增加第五項及第六項假設（Knowles, Holton & Swanson, 1998;引自 Wang, 2002:20）。首先介紹 Knowles（1970）的四項假設，分別是：1.成人的自我概念：認為成人是自我導向的成熟個體，能自我決定、

計畫自己的生活，並要求他人也以相同方式對待之；這與兒童或青少年處於依賴的學習者概念，時時需要成人和教師給予協助與指引而不同。因此，成人可以對自己負責，瞭解本身的需求，並自行擬定學習計畫；2.成人在其發展過程能不斷累積經驗，而經驗是學習重要的資源；反觀兒童或青少年則很少自己的經驗；3.成人會依其社會角色發展任務的需要而學習；青少年的發展任務則依據社會角色而演進，因此成人教育活動中應配合其發展任務及其需求，且成人在同質團體中學習較有效果；4.成人學習的取向是立即的應用，從事各項學習活動應能反映生活情境之需求，故教學應以「問題為中心」的心理架構來規劃。

Holton 與 Swanson（1998）所增列第五項及第六項假設，分別是：5.成人有知的需求，意即「知其所以然」與「知其所應為」的需求，此時成人學習者必須承擔所有學習責任；6.成年學習者學習動機有些屬於外在動機，例如：為了獲得更好的工作、更高的報酬等；而大部分屬於內在動機，例如：增加工作滿意度、自尊、提升生活品質等。

「成人教育學」基於成人是自我導向學習者，擁有豐富經驗背景，依生命週期與發展任務學習，係立即應用的學習。因此，理論基礎的假設不同於「傳統教育學」假設，在於教師是學習促進者角色，這樣的觀點在成人教育領域中已經被大部分教育工作者廣泛的接受，茲扼要歸納「成人教育學」與「傳統教育學」重要概念假設對照表（表 2-3）。

表 2-3 成人教育學與傳統教育學之假設對照表

學理 / 區別	成人教育學	傳統教育學
學習者概念	自我導向成熟個體（主動的）。	依賴教師（消極、被動的）。
教師角色	學習引導、促進者。	權威人物。
學習者經驗角色	豐富的經驗是學習的資源。	欲增加其經驗甚於資源的應用。
學習準備度	從生命任務中與問題中發展。	一致性年齡層和課程。
學習取向	任務或問題中心並視生活需要。	教師中心、課程引導。
學習動機	藉內在鼓勵和好奇心。	藉外部獎勵和處罰。

資料來源：鄧運林（1997:45）

第二節　成人學習原則之內涵、評量方法及其相關研究

成人在身心發展、社會角色、內在動機與需求、經驗等，與兒童或青少年有所不同，反應在學習的行動與認知歷程別具獨特性質與特色。教育工作者最重要的工作，就是先要瞭解教育的對象。因此從事成人教育工作，最重要的任務就是要瞭解成人學習的問題（引自黃富順，1999:47）。究竟成人如何學習？學習的特性為何？成人學習是否有共通、普遍的原則可供研究參考？以下作深入瞭解與探討，以期幫助研究者對於成人學習內涵與特性的瞭解，進而提供國小實習教師學習途徑，使實習教師在教育實習期間的表現發揮最大的成效。

致力於探討成人學習原則與特性的學者相當多，自 1960 年代以來，此一領域的相關研究文獻，日益豐富。茲以國內外學者對此一議題之觀點加以分別說明，以求對於成人學習原則的內涵作更進一步的瞭解（黃富順，1988）。

壹、國外學者對成人學習原則內涵與特性之看法

成人學習者不同於兒童或青少年學習者的觀點，一直是成人教育理論與實務建構下的基礎。因此，探究成人學習者內涵、原則與特性相當重要，例如：早期影響成人教育學者也是實用主義倡議者 John Dewey(1895-1952)、有北美成人教育之父之稱的 Eduarl Lindeman（1895-1953）、以心理分析社會學著稱的 Kurt Lewin (1890-1947)、倡議「學習循環」經驗學習的 David Kolb(1939-)、提倡「雙環學習」的 Chris Argyris(1923-)與 Donald Schon(1931-1997)、符號互動論者 Jack Mezirow（1923-）、英國宗教社會學家 Peter Jarvis(1937-)、人文主義學家 Carl Rogers(1902-1987)、成人教育學提倡者 Malcolm Knowles（1970-1998）、以及倡議「自我導向學習者」Steven Brookfield 等人（王世哲，2002），對成人學習者的內涵、特性與原則提出重要的看法，以有助於建構本研究成人學習原則之理論基礎，以下分述說明國外學者對成人學習原則的看法。

Gibb（1960）提出了功能理論（functional theory），將教學程序與學習理

論加以綜合，他主張：成人學習必須以問題為中心；成人學習必須以經驗為中心；學習經驗必須對成人學習者具有意義；學習者必須能自由的接觸經驗；學習目標應由學習者建立；在達成目標的過程中，學習者必須給予適當回饋（引自鄧運林，1997:107）。

Miller（1964）提出了六個重要的學習條件，他認為在教導成人學習的過程中應重視：需引發學習者有動機去改變其行為；需使學習者瞭解目前不合宜的行為；要清楚的認識將來所欲獲得的行為；需要有機會實地練習將來所欲獲得的行為；5.對正確的行為表現必須得到正增強；相關的學習環境必須作適宜的配合（引自鄧運林，1997:107）。

Kidd（1973）提出了成人學習的重要概念，他認為：成人學習的活動應該配合成人生命現象的改變；學習活動應該配合成人社會角色的改變；在學習活動中，成人學習者與教師之間的關係應該是平等的；需瞭解成人學習者在生理和功能上相當大的異質性；成人為一自我導向的個體；時間對成人的生理、心理、情緒和文化上具有不同的意義；成人學習者對於老化的態度和對死亡的看法，對於學習具有影響。

Knowles（1970）提出四項成人教育學的假定中表示：1.成人可以成為自我導向的成熟學習者；2.成人具有豐富的經驗，是重要的學習資源；3.成人依據社會角色發展任務的需要而學習；4.成人的學習取向是立即的應用，希望能夠解決當前的問題，因此教學以問題中心為主。而 Holton 與 Swanson（1998）在 M.S. Knowles「成人教育學」的論述基礎上增加第五項及第六項假設，即 5.成人學習的動機與兒童不同，是以立即的應用為主；6.成人學習的需要與兒童不同，是以生活上實際的需要為主。

Brundage 及 Mackeracher（1980）則是從促進成人學習和方案規劃的觀點提出了三十六項成人的學習原則，相當詳細的說明如何有效的促進成人學習，以及將成人學習的原則實際應用於方案的規劃之中，Brundidge 及 Mackeracher 所提出的成人學習原則係以 Knowles（1970）對成人學習者的四個假設為基礎，而加以延伸而得的細部原則，一再強調在方案規劃中，教學者應注重成人學習

者的自我概念、既有之經驗、學習準備度和學習的取向等，應在學習的活動過程中多加應用以促進學習之成效，其所列出的重要原則有：成人能作終身的學習；過去的經驗是學習的助力亦為學習的阻力；成人對於學習活動的主動參與，將可以創造出較和諧的學習氣氛與較佳的學習效果；在學習的活動中，需不斷的給予學習者正向的回饋，以促進學習；學習的壓力將會降低學習的動機（引自陳榮彬，2003：21）。

Apps（1981）指出重回校園的成人學生在學習上的特性為：成人學習者的豐富生活經驗，為學習上的重要資源，但成人學生在人格特質、社會階級與文化背景的異質性，亦可能是教學上的阻力；成人學生大多具有高度的學習動機，對於學習具有明確的目標，瞭解自身的需要，這些特點對於學習將具有正面的助益；成人學習者較善於利用各種非正式的教育方式，在不同的活動中展現其學習行為；成人學習者在學習的過程中，經常會面臨下列四列問題：不切實際的目標、消極的自我概念、社會家庭的問題以及過度的實用取向等（引自Wang, 2002：22）。

Cross（1981）曾提出成人學生在「個人特性」及「情境特性」方面，不同於傳統學生的成人學習者特性，他認為：在「個人特性」方面：成人的學習會受到老化、生命現象和發展階段的影響，而兒童和青少年則受到生理成長、社會文化及心理成熟的影響。在「情境特性」方面：成人的學習是部分時間的、自動學習的，而兒童或青少年的學習則較偏向全時的、強迫的學習（引自鄧運林，1997:10）。

Smith（1982）從社會因素的角度指出了成人的四項關鍵性特徵，此四項特徵即是適合成人學習的條件:首先，當成人知覺學習有必要性，以及他們擁有自主學習的控制權時，學習的效果會較佳；再者，成人會從先備經驗與新知識之間尋求有意義的連結，並應用經驗使其成為學習上的資源；其次，成人的學習動機通常與個體的發展變化及生命階段的任務有關；最後，在支持性的環境及氣氛下，成人的學習情況較佳，也就是能夠接納學習者間的個別差異、不同背景與學習的型態（引自鄧運林，1997:10）。

Darkenward 和 Merriam（1982）提出八個學習的原則，以作為幫助成人學習的指引。此八項學習原則為：1.成人的學習準備視其過去的學習程度與數量而定；2.成人如具有內在的學習動機將可以產生較普遍而永久的學習；3.學習過程中的積極回饋是相當有效的；4.學習材料應以有組織的型態出現；5.學習的效果可以經由重複的練習而得到有效的增強；6.對於學習者有意義的材料較易於學習；7.主動的參與學習將使學習的效果得以持久；8.學習會受到環境等因素的影響。

Boud（1985）則從問題本位學習的特性指出，由於學科領域性質的差異及學習目標不同，問題本位形式也會有所不同。再者成人學習者本身異於有兒童或青少年學習上、生理與心理上、動機及需求、生活經驗等特性的差異。所以，Boud 歸納八項問題本位學習的特性：1.重視學習者的經驗基礎；2.強調學習者為自己的學習負起責任；3.學習是跨學科領域；4.學習是理論與實務交織互動的；5.重視知識獲得的過程，而不比較重視過程後所得的成果；6.教師的角色改變為促進者的角色；7.重視學習者自我評鑑或同儕互相評鑑；8.重視學習者溝通與人際技巧，使其知識能與他人溝通，並能從他人獲取其它領域的知能（引自黃明月，2000：260）。

Brookfield（1986）受到 Eduarl Lindeman 的影響提出成人教學與學習的相關原則，以求在實務上能夠使成人學習得更具效能，大致上可以區分為六點，分別是：1.參與學習應該是自願性的；2.有效的實踐有助於對彼此自我價值的尊重；3.促進學習的相關活動應是合作性的；4.實際的練習是教學活動的核心；5.教學的目標在於培養成人批判反思的精神；6.教學目的亦在培養自我導向、自發學習的成人。雖然 Steven Brookfield 的貢獻沒有超越 Malcolm Knowles，但是他將成人教育一系列原則予以具體化，並給予其明確的定義與範圍，基本上這些成人學習原則仍深受人文主義哲學觀影響（引自王世哲，2002:85）。

一、綜合討論

綜合上述十一位外國學者對於成人學習者的觀點與學習特性，提出可供本研究參考之論點。首先，視成人學習者在整個學習歷程中，扮演學習者中心的

角色。此一觀點乃相較於青少年學習者學習特性上的差異，認為青少年學習者學習上多傾向「以教師為中心」的學習，易言之，教師在青少年學習中扮演直接指導者的角色，教學中必須掌握青少年學習者的學習狀況，以及教師主導整個教與學的歷程；然而，成人學習者在學習上不同於青少年學習者，歸因於成人學習者本身已經具備相當程度的學習經驗、生活經驗與生命現象的發展階段影響，在學習上偏向「以個人興趣或需求為主」的學習態度。因此，若教師採取傳統直接教導的教學方式，是不敷成人學習者的需要，甚至會降低其學習動機與興趣。以此觀之，教師在從事成人教育工作時，首重探究成人學習者本身的的經驗及需求。

其次，當成人學習者感知整體教學活動是以其本身為教與學的中心，而非以教師為中心時，便會思考其學習的需求為何？其學習內容或成果是否能解決其生活上、工作上的問題？當成人學習者覺得有學習必要時，以及能擁有自主學習控制權時，學習效果會較佳，其內在學習動機將持續保持在最佳狀態而永久學習，此時儼然成為「自我導向的學習者」。而教學者應提供有益成人學習者的學習素材，並重視其經驗基礎，經驗包含生活經驗、工作經驗與過去學習（求學）經驗。雖然其經驗可能是學習的助力，也是學習的阻力，教學者的角色應改變為學習促進者的角色，將先前的經驗與新知識間尋求有意義的連結，並應用舊經驗作為學習上的資源。

再者，成人學習者對過度的學習壓力，會降低學習動機的情形發生。因此，教學者準備學習材料應以有組織的方式呈現，即注重學習內容和順序的邏輯性，並經由重複練習得到增強的效果，以及學習過程中積極的回饋也是有助於學習效果。在學習環境營造上，要讓學習者覺得舒適、輕鬆、自在，也就是營造和諧、溫暖的環境。在學習氣氛上，提供學習者一種建設性、激勵性，以符合學習者心理、生理與情緒的學習氣氛，亦有助於學習效果的提升。

最後，在成人學習者的學習表現評鑑上，評鑑類型偏重於歷程性評鑑，也就是偏重知識獲得的過程評鑑，而較不重視學習過程後的總結性評鑑。評鑑方式大多採取以學習者自我評鑑或同儕互評的主觀性評鑑，以便檢視其學習成果

能否符應其學習需求，以及省思是否解決其生活或工作上的問題，因此，較少採取紙筆測驗為主的客觀性評鑑。針對外國學者對成人學習者的學習特性與學習原則的探討，對於國內成人教育研究者產生重大的影響，以下將探討國內學者對成人學習之內涵、原則與特性的看法。

貳、國內學者對成人學習之內涵、原則與特性的看法

國內學者對於成人學習的論述亦不遑多讓，最早對成人學習領域研究與論述的學者，諸如：黃富順、鄧運林、魏惠娟、李素卿...等人，皆引介國外學者的觀點和理論導入國內，引發其它學者與研究者對以成人學習者為對象作更廣泛的討論與實徵性研究。由於成人學習者在整體社會結構中所扮演的角色與工作特性，乃至個體內在心理與生理結構的差異明顯，每一成人學習者極具個殊化與複雜化的特性，導致相關研究設計、研究方法的應用與研究成果呈現極為困難與特殊，以致於對成人學習的研究仍不如國外研究成果豐碩。

本研究試圖聚焦「成人學習原則」探究國小實習教師對其應用知覺程度，藉由成人學習理論的觀點為基礎，深入具成人學習背景的教育實習實務現場中，以一種概括性、普遍性的論述與探討，希望有助於從事教育實習工作者[2]對成人學習內涵有更深的瞭解，進而思考並協助實習教師的教與學，期使教育實習目的與成效能充分發揮。以下即從國內學者相關研究的觀點，探討成人學習的內涵、原則與特性：

國內學者黃富順（1988）曾經綜合有關學者的觀點及個人的看法，提出了十六項成人學習的原則，分別是：1.成人的行為並不固定，它會因所面臨的內外壓力而有所改變；2.成人的學習是可以延續終身的；3.成人帶有相當確定的自我觀念及自重感來參與學習活動；4.過去的經驗是成人學習活動的助力也是阻力；5.過去經驗隨著成人年齡的增長而愈趨重要，其對成人學習的幫助或妨

[2] 依據謝寶梅（2002:22-27）指出教育實習輔導單位與人員包含：各大學或師範院校設有教育學程之師資培育機構應設立「實習輔導處」，專責教育實習相關工作，例如：教育實習計畫、安排實習指導教師、實習學校接洽與建立合約、遴選實習輔導教師、安排指導教師講習會、安置實習教師與提供教學實習資源等。因此，「從事教育實習工作者」包含實習指導教師、實習輔導教師、實習教師、實習輔導處（室）行政人員、教育實習機構之行政人員與師資培育機構之行政人員等。

礙亦愈趨顯著；6.成人基於某種需要而參與學習活動，其學習需要與目前或過去生活經驗有直接、間接的關係；7.成人在學習活動中有被瞭解和尊重的需要，在學習活動開始時，凡有礙於活動之進行者，如：註冊手續、費用、交通和有關條件的限制等，應設法排除或減少；8.成人的學習與其發展任務、社會角色、生活危機及轉換期有密切的關係；9.學習活動要與當前個體生活情境的問題、需要、任務相連接；10.受制於外界壓力而被動參與的學習者，通常對學習活動感到焦慮與威脅；11.成人能依自己的學習速度來進行學習，效果較佳；12.成人在良好的健康狀況、充分休息和沒有壓力的情境下學習效果最好；13.成人視聽能力的衰退，會影響訊息的獲得。成人會對所接受到的學習經驗或訊息作反應，這些訊息並非由教師提供；14.成人的心理能力在五十歲以後有些微的衰退現象。但語文能力反而有持續增長的可能，非語文能力則有減退的現象。因此，對於需要速度、體力、回憶的學習活動宜減少；15.成人學習沒有一種最好的方法，每一個人都有其個別的學習型態和認知型態。每一個認知與學習型態各適用在不同學習情境上，因此，採取固定學習、認知的模式或型態在於其他學習情境上不一定適用；在認知與學習的型態上，成人學習團體的異質性相當大；成人的認知與學習型態與學習能力無關；16.成人的學習要依不同的情境妥善利用各種認知策略。

鄧運林（1997）認為成人教育課程設計有助於教育目標的達成，課程設計應考慮成人個別差異、成人生理成熟、智力發展與成就、動作成就發展、文化社會發展與成人興趣和需要等因素，並參酌國外學者成人學習原則的論述，提出以下八點成人學習原則：1.把握成人發展任務，安排適切課程教材；2.重視個別差異因材施教；3.提供成人最佳的學習環境；4.重視成人學習需求及其文化價值取向；5.引導成人走向終生學習目標；6.導向成人自我學習能力；7.均衡成人教育內涵，舉凡注重普通教育、職業教育學習；8.成人學習兼顧其內在生理、心理的轉變與外在環境壓力。

胡夢鯨（2000）依據 Gross（1991）在《高峰學習-今日與明日的技巧》一書中揭示，指出高峰學習是一種自然的學習，是在輕鬆、愉悅、自然情況下學

習，可以得到最佳的學習效果；再者，高峰學習是一種生活的學習，不是為了文憑或分數而學習，而是為了生活精進、自我實現，使學習更有意義、更為充實。由此可知，高峰學習是一種高度個別化、自主化的學習技巧，目的在幫助成人發展出適合自己的學習策略和方法，並幫助學習者運用各種社會資源來幫助自己學習，強調個體學習與生活經驗相結合。胡夢鯨藉由高峰學習系統發展出七項成人學習的原則，分別是：1.成人可以學習如何學習；2.成人有時會應用一些技巧在學習活動上，使學習變的更容易、更愉快、更有效率；3.每個成人均擁有自己的學習型態，經由個人建立的學習型態，每個人都可以加強成為一個更成熟的學習者；4.成人能夠非常積極的決定何時、何處、如何學習及學些什麼，並能夠應用各種學習策略，以獲得最佳的學習效果；5.成人可以自己設計最佳的學習環境，使學習變的更舒適、有效；6.成人如果有許多豐富的媒體、方法和經驗可供選擇，將可以使他學的更快樂；7.成人可以經由「為生活的學習」，也就是經由日常生活及工作中新技巧與知識的精熟，而促進生涯的發展。

楊國德（2000）認為在加速變遷的社會中學習者需要加速學習，加速學習乃在幫助學習者順應社會變遷，促使個體加速進步，免於社會淘汰的命運。為了清楚說明何謂加速學習，Rose 和 Nicholl（1997）歸納六個基本步驟：動員你的心智、獲取相關資訊、尋求事物意義、引發有關記憶、展現你所認知、反省你所學習等。目的在使學習與個人生活緊密結合，提高學習速度與成效，進而充分發展潛能，促進社會整體發展。楊國德從加速學習觀點提出成人學習的原則，分別從學習情境、學習個體與學習方法三個面向討論，提出以下看法：1.學習情境方面：實體情境，要讓學習者覺得舒適、輕鬆、自在，而且要對其產生吸引力；學習氣氛，在學習過程要提供學習者一種建設性、激勵性、符合心理衛生的學習氣氛，這種有意學習的良好氣氛將有助於學習效果的提升；2.在學習個體方面：學習者要學會同時應用左、右腦，以及多元智慧，進行全腦和全方位學習；學習者也要學會意識外應用潛意識學習，以及學會應用多種感官功能，克服學習障礙；3.學習方法方面：學習強調多種方法應用，注重學習

內容和順序的邏輯性；學習本身並不是單一的學習方法，而是多重方法的統整應用的一種結果；學習過程要能將記憶內容從短期記憶，保存在長期記憶中。

林麗惠（2000）從成人行動學習的原則提出成人學習的看法，指出行動學習的創始者 Reg Revans 認為其具有多元複雜性，能夠適用於多種不同的學習情境或以不同形式呈現，是植基於反省和行動間的關係。依據 McGill 與 Beaty 在《行動學習-實踐者的指南》一書中指出行動學習的本質是以團隊小組合作的方式進行學習活動，學習歷程是動態變化性，且行動者的動機是行動學習的關鍵。因此，行動學習是以行動與反省交互作用的歷程下，探討小組情境中個人的議題，以組織成員的集體智慧，協助解決個人的問題。林麗惠以行動學習觀點歸納下列成人學習的原則：行動學習著重於實際問題之解決，符合以問題為中心的成人學習特性；行動學習鼓勵個體發展其自主性，有助於自我導向學習的進行；行動學習鼓勵個體採取立即行動，符合立即應用的成人學習特性；行動學習強調成員間的經驗分享，有助於發揮成人學習者的豐富經驗。

鄒秀惠（2000）從多元智能學習法談成人學習的原則和方法，指出美國哈佛大學學者 Gardner（1983）出版《心智架構》一書，從認知科學的角度研究人的心智內涵，提出了人的七種智能，這套理論即所謂的「多元智能理論」(The Theory of Multiple Intelligences)。本理論不僅重新定義人的智能類型，更重要的是引起大眾對於學習者能力的表現，不再限於智力與學業成就的高低、多寡來區分優劣勝敗，轉以更多元、寬廣的態度看待學習者學習行為的表現和成效。鄒秀惠即以多元智能論的視角，提出五項成人學習原則與方法：以學習主題為中心，發展多元智能的能力；運用不同感官刺激來學習；盡可能以具體實務或經驗來增強學習；以舊經驗為基礎發展新經驗；尋求學習夥伴共同成長。

綜合上述國內外學者對成人學習原則、內涵及特性的論述與看法，研究者歸納出七項成人學習原則，分別是:「自我導向學習」、「舊經驗為學習基礎」、「學習者動機及需求」、「和諧溫暖學習環境」、「問題本位學習架構」、「支持性回饋」、「明確結果與立即應用」等七項，本研究七項成人學習原則之相關理論由研究者自行歸納出表 2-4，期建構本研究理論基礎。

表 2-4 成人學習原則之理論基礎表

成人學習原則理論基礎	成人學習原則之內涵（七個層面）						
	自我導向學習活動	舊經驗為學習基礎	學習者動機及需求	和諧溫暖學習環境	問題本位學習架構	支持性回饋	明確結果與立即應用
Gibb(1960)提出功能理論							
以問題為中心學習					V		
以經驗為中心學習		V					
強調經驗學習的重要		V					
學習目標由學習者建立	V						
學習者應獲適當回饋						V	
Knowles (1970) 對成人學習者的假設							
自我導向學習者	V						
學習者之經驗		V					
學習準備度			V				
學習取向							V
學習動機與需要			V				
Brundage 與 Mackeracher (1980)促進成人學習方案							
經驗學習是助力也是阻力		V					
主動參與可創造和諧學習氣氛				V			
不斷給予學習者正面的回饋						V	
學習壓力會降低學習動機			V				
Smith (1982) 適合成人學習的條件							
成人自覺有學習的必要，擁有自主學習的控制權	V						
先前的經驗與新知識之間產生有意義的連結，成為學習上的資源		V					
學習動機配合個體的發展變化及生命階段的任務			V				
支持性的環境及學習氣氛						V	
Boud (1985) 問題本位學習策略							
強調學習者經驗		V					
重視學習責任	V						
學習是跨領域					V		
重學習過程，而不重結果					V		
教師是學習促進者			V	V		V	
重視溝通與人際關係						V	

NTTU Library

表 2-4 成人學習原則之理論基礎表（續）

成人學習原則理論基礎	成人學習原則之內涵（七個層面）						
	自我導向學習活動	舊經驗為學習基礎	學習者動機及需求	和諧溫暖學習環境	問題本位學習架構	支持性回饋	明確結果與立即應用
黃富順（1988）五項學習特性							
學習活動的明確結果							V
問題中心的學習架構					V		
內在化的學習動機			V				
經驗是學習的助力也是學習的阻力		V					
主動參與學習活動	V						
鄧運林（1997）成人學習的特性							
重視個別差異因材施教				V		V	
提供最佳學習環境				V			
重視成人需求及其文化取向			V				
以終身學習為目標							V
自我導向學習能力	V						
兼顧成人內在生理與心理需要和外在環境壓力			V				

資料來源：研究者自行整理，「V」代表採納之理論依據

參、成人學習原則的評量

自 Knowles(1970)提出對於成人學習者的假設後，有不少的研究者企圖在其理論的基礎上，建構出更豐富的成人學習內涵，因此，許多測量成人學習的相關量表相繼被發展出來，以求在實務層面驗證成人學習的理論，以下即針對評量成人學習的相關研究加以說明：

Hadley（1975）是最早針對「成人教育學」的理論概念進行實證研究的學者，Hadley（1975）在 Malcolm Knowles 的指導下，發展出一份「教育取向問卷」(Educational Orientation Questionnaire , 以下簡稱 EOQ)，用以測量成人教育工作者對教育的偏好、態度和信念。此問卷共包含六層面，包括「教育目的」、「學習者的本質」、「學習活動的性質」、「學習活動的安排」、「評量」、「師生間及同儕間的關係」。Hadley（1975）這份「教育取向問卷」提出後，已引起後續者不斷採用針對不同學校、機構和組織進行研究，且在研究對象上亦由早期的只針對教師或成人教育工作者，逐漸涵蓋到同時調查教師和學生，以比較兩者教育取向的差異性（陳妍伊，1993）。

Kerwin（1980）參考 Hadley 的研究發展出了一份「教育描述問卷」（Educational Description Questionnaire，以下簡稱 EDQ），用以測量成人學習者對學習過程的看法和態度，此一問卷主要根據 Malcolm Knowles「成人教育學」理論中有關「教育學模式」及「成人教育學模式」的內容而來。Kerwin 隨機抽取了北卡羅萊納州四所二年制學院，以 961 名學生為施測對象，研究結果得到七個層面，分別是「學生參與」、「教師指導」、「教師不信任與疏離」、「教師專業能力」、「學習輔導」、「個別差異的適應」、「組織因素」。Kerwin（1980）並將此七個層面與以前相關的文獻做對照，發現除了「學生參與」之外，其餘皆可在文獻中找到相關的層面，而「學生參與」的解釋量亦為最大，此一層面主要在探討學生對積極參與課程規劃、教學活動實施、評量及投入師生同儕間互動的的看法和態度，因此，驗證了 Knowles（1970）所提的「教育學模式」與「成人教育模式」最大的差異點在於對學習者參與程度的觀點不同（引自陳榮彬，2003：15）。

Suanmali（1981）設計出成人教育之實際應用問卷（Andragogy in Practice Inventory, 以下簡稱 API），此問卷主要根據 Jack Mezirow 對成人教育學的解釋。該問卷包括十個題目用以幫助教育者加強對成人學習的協助。量表中指出成人教育者要做好協助者的角色，應該：幫助學習者瞭解如何利用學習資源、幫助學習者界定學習需要、幫助學習者建立學習目標、依據學習者自己的問題及程度，組織學習的教材、幫助學習者作決定、鼓勵採用不同的評斷標準、幫助澄清有關的問題、幫助成人具有作為一個學習者的自我觀念、強調經驗性的、參與性的教學方法、不要使學習者過份依賴教育者，否則會導致學習的退步。且 Suanmali（1981）所提出的這十項原則經美國成人教育教授委員會（The American Commission of Professors of Adult Education）中的 147 位會員評斷，將此十項原則視為良好成人教學的指標（黃富順，1989）。

Christian（1982）根據 Hadley（1975）及 Kerwin（1980）的問卷，發展出「學生取向問卷」（Student Orientation Questionnaire, 以下簡稱 SOQ）。此問卷以學習者為施測對象，用以瞭解學習者對教育的信念、態度和偏好，其內容沿

用 Hadley 之「教育取向問卷」，亦區分為六個層面，也是「教育目的」、「學習者的本質」、「學習活動的性質」、「學習活動的安排」、「評量」、「師生間及同儕間的關係」（引自陳榮彬，2003：15）。

Conti（1979）參考眾多成人學者的說法，如：Freire、Lindeman、Houle、Knox、Kidd、Knowles 等所提之成人學習原則與理論，歸納出適合成人學習的模式為「合作模式」（Collaborative model），繼而發展出「成人學習原則量表」（Principles of Adult Learning Scale，以下簡稱 PALS），用以測量教育者採用此模式的程度。早期此份量表係以教師為對象，用以瞭解教師的教學型態是屬於「教師中心型」或「學生中心型」。唯後來已應用於學習者身上，蓋不少心理學者指出學生對教師教學行為的主觀知覺或解釋，對其學習更有深遠的影響。此份量表區分為七個主要層面：1.以學習者為中心的教學活動：此一層面在瞭解教師允許學生主動參與、鼓勵學生為自己的學習負責的程度；2.個別化教學：主要在瞭解教師採多樣化教學，以滿足學生個別需求及培養學生自我學習之能力的情形；3.與學生經驗之關聯：探求教師在設計教學活動時，將學生先前經驗列入考慮，並鼓勵學生將新學習與舊經驗連結的程度，以及學習內容的設計是否依據學生日常生活問題的情形；4.評估學習者需求：此一層面主要在瞭解教師將學生當作獨立的個體、發掘學生的需求、診斷學生目前成就與目標間的差距，並幫助學生發展的程度；5.學習氣氛之建立：瞭解教師建立教學氣氛及鼓勵同學間互動和發展人際關係的情形；6.學習過程之參與：此層面在探求教師協助學生瞭解學習需求，允許學生參與教學計畫及評量的情形；7.學習活動的彈性：此層面在瞭解教師重視學生個別差異及教學活動上保持彈性，以滿足學生需求的情形。

該量表共有四十四個題目，以五評點方式作答，並利用內容效度、建構效度和效標效度三種方式建立效度，信度則採用重測係數建立。Conti（1979）的量表建立後，近來被許多的研究採用為工具，作進一步的探討，例如：Dinges(1980)就利用 PALS 對美國伊利諾州二百六十五個負責成人基本教育的教師實施；Pearson 也利用 PALS 對九十九個美國中西部地區擔任訓練課程的指

導者實施，以探討管理方式與採用合作式教學模式間的關係；Douglass(1982)也對華盛頓州的 204 位醫院的教育人員和合作推廣人員實施，以探討成人教育專業訓練和支持合作性教學模式間的關係。在 Pearson 和 Douglass(1982)的研究中均指出在管理訓練、醫院教育和合作推廣活動上，採取合作性的教學模式與過去接受的成人教育專業訓練的程度有正相關存在。由這些研究的發現可以瞭解，成人教育者接受的專業訓練愈多，愈能掌握成人學習的原則與特性，因而在其指導或助長成人學習活動時，愈能遵照這些原則實施，效果愈好（黃富順，1989；陳榮彬，2003；鄧運林，1997）。

Davidson（1997）整理 Knowles、Cross、Brookfield、Darkenwald 和 Merriam、Pratt、Kolb、Caffarella 等人對於成人學習的觀點，以此為理論架構，發展出一問卷，用以評量在美國明尼蘇達州小型製造業的員工訓練過程，250 位參訓學員對於成人學習原則應用的知覺，問卷回收後 100 份有效問卷進行分析，發現受試者在成人學習原則對訓練過程的有顯著成效的知覺因素有：相互尊重、促進合作、自我概念、重要經驗與有學習意願等，研究結論針對成人學習原則應用於小型製造業員工訓練上，在瞭解成人的學習有重大的象徵性意義外，對於成人學習促進者設計相關訓練模式於工作場域中深具啟示與引導的功能。此外，本研究問卷係以參訓者的觀點來加以設計，區分為 17 道題，主要涵蓋了 Malcolm Knowles 的四個假設、Cross（1981）的所提之成人學習者的特性，以及 Brookfield（1986）的六個有效學習原則，為一專門針對職場教育訓練的情境所編製之問卷。

Wang（2002）針對美國阿肯色州六位成人教育者應用成人學習原則於教學在其遠距教學的班級中，並在遠距教學後運用 Conti（1979）的「成人學習量表」（PALS）為調查工具，對 6 位成人教學者以及該班共 109 位參與遠距教學的成人大學生，進行 PALS 量表中四十四項題目做深入調查。研究結果發現，受試的成人大學生對七項成人學習原則指標知覺有正面的肯定與需求，顯示成人學習模式應用於遠距學習有其必要性，而研究者也建議成人教育者應以成人學習原則作為教學的依據，以獲得更佳的教學與學習成效。此實證研究進一步

印證教學者若能掌握成人學習的原則來指導成人學習者，則學習的成效越好。

Rothamer（2003）針對商學院 82 名教師為對象，針對合作教育模式與非合作教育模式對學習風格的差異進行調查，運用 Conti（1979）的「成人學習量表」（PALS）為調查工具。研究發現合作教育模式對受試者在七項成人學習原則指標之知覺呈現高度表現。再次顯示， Conti（1979）的「成人學習量表」（PALS）被廣泛應用，更彰顯成人學習原則在指導成人學習者的重要性與適用性。

經由上述探討，Conti（1979）的「成人學習原則量表」（PALS）、Suanmali的「成人教育之實際應用問卷」（API），加上Davidson（1997）、Wang（2002）、與Rothamer（2003）對於成人學習原則應用之知覺的實徵性研究，與本研究之目的較為直接相關，頗具有參考價值。因此，擬參考上述學者們的量表設計，並依據本研究之目的重新修訂之，以利進行量表的發展。

肆、影響成人學習原則的相關因素

成人學習原則是以學習者的特性或取向為基礎，據以發展出來的成人學習之準則。而成人的學習特性或學習取向則受到諸多複雜因素的影響，以下即根據相關研究之探討，說明影響成人學習原則的可能性因素：

一、性別

有關性別與成人學習關係的研究，一般的結論常指出，性別是影響成人學習的重要變項，女性學習者似乎較男性學生傾向於成人學習取向，但亦有研究指出男性學生比女性偏好自由獨立而彈性的學習方式或課程。如：Grubbs（1981）對二十個中西部神學學校教師 122 人和學生 332 人進行研究，發現女學生較男學生具有成人教育取向。Davenport（1984）針對 114 名大學及研究生進行施測，發現女性學生較男性學生具「成人學習取向」。Brainard 和 Ommen（1977）曾以美國中西部社區學院年齡在 26 歲以上的成人為研究樣本，進行調查研究，結果發現女性較偏好富結構而具組織性的學習方式，男性則比女性偏好自由獨立的學習方式。在國內的研究方面，林義男（1982）以國內 871 名

大學生為研究樣本，進行調查，發現男性較偏好獨立的學習、非正式的、有彈性的課程。王文瑛（1987）針對空中大學 686 名全修生進行研究，結果發現相較於男性，女性較傾向於「成人學習取向」。陳榮彬（2003）針對 1074 位職業訓練學員研究結果顯示，整體而言性別的不同並不會進一步對成人學習原則應用之知覺產生影響。但亦有少數研究指出在課程與教學方式的偏好上，並無性別上的差異（Morstain & Kraft, 1979 ; Dugan, 1985）。

由以上相關的研究，大體均指出性別與成人學習的特性或取向有關，但男女性別的差異性，是否會進一步影響學習者對成人學習原則應用之知覺，仍有待本研究進一步的驗證。

二、年齡

探討年齡與成人學習關係的研究，大多指出年輕的學生較年長者具有成人學習取向，亦有少數的研究持相反的看法，認為年齡愈長，愈希望在學習的過程中參與學習方案的擬定。如：J.Ommen 的研究結果顯示 25 歲以上的成人學習較 20 歲以下的學生更具理論傾向，亦較偏好傳統的學習環境，且期待教師扮演權威者的角色（Luehrig, 1984）。Clarke（1980）以美國都市中的成人學生為樣本，發現 23 歲以上的成人學生比 17 至 19 歲的傳統學生，更偏好傳統老師的角色。Grubbs（1982）和 Allen（1982）的研究均指出年輕的學生較年長者具有「成人學習取向」。但 Cross（1977）的研究卻指出，成人學生的偏好是具選擇性的，而非教師中心的學習方式，尤其是 30 歲的成人，故其希望參與教學方法與學習內容的擬定過程（Tracy & Schuttenberg, 1986）。Apps（1981）及 Kerwin（1980）則認為年齡愈大經驗愈豐富，身心愈成熟，愈會積極介入教學計畫的進行，較傾向於「成人學習取向」。陳榮彬（2003）研究結果顯示，年齡的差異，除了可能對學習的取向或偏好產生影響外，年齡愈高對學習的自主性愈高，也因為年紀的關係，較易感受到課程安排與生理發展的適切性及機構當中支持性的氣氛。然而 Davenport（1984）、Stickley-Taylor 和 Sasse（1990）以及 Christine（1990）的研究卻指出，年齡與學習偏好或學習取向並無相關。

由以上相關的研究，大體均指出年齡與成人學習的特性或取向有關，但年

齡的差異，是否會進一步影響學習者對成人學習原則應用之知覺，仍有待本研究進一步的驗證。

三、教育程度

有關教育程度與成人學習的研究，均指出教育程度愈高，愈喜好傳統正規的教學方式，學習的動機也愈強，反之，教育程度愈低，愈偏好依自己的方式來學習，其學習動機較為被動。如：Darkenwald 和 Merriam（1982）指出，年長且教育程度較低的成人較不喜歡傳統的講授法，不喜歡在正規的教育情境中學習，而教育程度較高及高社經地位者，偏好正規教育的講授法，對正規教育的情境感到舒適。Hiemstra 在一九七五年針對 256 位成人進行研究，發現教育程度愈高者，愈認為講述法是最有效的學習方式，而教育程度較低或有不愉快學習經驗者，較偏好依自己的方式來學習（Dugan, 1985）。Cross（1979）研究指出，過去正式教育的年限愈多，參與學習的動機愈強，亦即教育程度與教育興趣成正比。教育程度在高中學歷者，則多半偏好職業訓練的課程，教育程度較低者，學習的動機及自信亦較低。Boshier（1977）對加拿大 242 位參與成人教育課程的學習者進行調查，發現教育程度較低者傾向於外界的期望，其參與動機較偏向於職業進展的取向。陳榮彬（2003）研究發現，就整體層面而言，教育程度的不同並不會進一步對成人學習原則應用之知覺產生影響。

由上述的研究可得知，教育程度與成人學習方式的偏好有關，教育程度較高者學習動機較強、學習態度較積極，在教學偏好上，則或許由於對正規教育較熟悉，偏好以教師講授的方式來學習，而教育程度較低者，反而偏好按照自己的方式來學習。但教育程度的差異，是否會進一步影響學習者對成人學習原則應用之知覺，仍有待本研究進一步的驗證。影響成人學習的相關研究，在個人的背景變項中，「性別」、「年齡」、「教育程度」已被多所討論，因此本研究擬將此三類變項納入研究架構，以進一步探討對於成人學習原則應用之知覺的差異性。

四、待探究之相關因素

據「教育實習表現」相關研究所擬定背景變項，惟成人學習原則應用之知

覺探究之相關因素付之闕如，諸如：畢業學校、公自費、實習時間、實習學校規模、實習學校所在區域、以及實習年級，研究者所蒐集之國內外成人學習之研究中尚未有相關研究結果與討論。不過仍列入本研究架構中，進一步探討不同背景變項（畢業學校、公自費、實習時間、實習學校規模、實習學校所在區域、以及實習年級）實習教師對成人學習原則應用知覺的差異性。

伍、結語

我國師資培育制度自一九九四年制訂後，為配合社會要求、參酌國外經驗與國內教育需求下，師資培育法迄今已歷經十一年的增刪修訂，不論在政策制度與法律規範皆秉持師資培育多元化與專業化的共識基礎下，逐步發展成熟。國外許多學者與研究者莫不以此為研究焦點，至今已有百餘篇針對實習教師、實習輔導教師、實習指導教師角色任務與關係、教育實習制度、師資培育制度等研究題材之碩博士論文和學術期刊相繼發表（Certo, 2002; Cowan-Hathcock, 2004; Duron, 2000; Feng, 2002; Fraser, 2003; Hornung, 2002; Oldenkamp, 2003; Scruggs-Williams, 2003; Schulte, 2001; Sheehy, 2001）。反觀國內相關性研究，對於輔導實習教師策略或模式之實徵性研究尚待發展，且仍有諸多研究面向可更深入探討與實務推廣。

本研究藉由成人學習原則的探討，應用在實習教師對成人學習原則知覺，及其參與教育實習表現評估研究，其教育實習上意義為：強調實習教師應成為自我導向的學習者，瞭解自我學習需要或動機，並能自發性的規劃自我學習的計畫、目標、內容與表現評鑑等。再者，依學習者本身的經驗，分析與選擇自我學習風格與策略來加速學習。最後，使學習成效能立即應用於教學中，甚而解決工作中、生活中遭遇之困境或問題，提升其教育專業與知能，促進教師自我專業成長，其意義與影響不言可喻。

而實習輔導教師應改變傳統直接傳授教學技巧的指導者角色，而以成人教育者自居，規劃適合於實習教師學習與成長的教學專業實習課程，以學習促進者、支持者角色協助實習教師勝任未來之教職。因此，實習輔導教師應培養敏

銳的觀察力，能知覺實習教師問題與困境的能力。再者，培養與充實教師自我專業知能，例如：工作中所得到的經驗、專門化的知識（教育學、成人教育學）、一般性知識基礎（學習理論、教學理論、發展理論）、教育相關學門的知識（成人教育學基礎、課程設計、成人學習、成人教育方法、成人諮商與輔導）等，尤其是輔導知能的充實與再教育，諸如此四大類的專業知能在許多研究中皆有建議與強調（引自何青蓉，1995:121）。其次，重視以學習者為中心來規劃教育實習課程，營造和諧溫暖的學習情境，使實習教師能在舒適的學習環境中，發揮所學並補不足之處。最後，適時提供支持性的回饋與建議予實習教師，使其能不斷改進教學、充實教學經驗。而所有的回饋皆應明確、具體，使實習教師能掌握修正的方向與改進的缺失，且立即應用於教學，藉此累積個人完整的教學經驗及歷程。

第三節　教育實習的意涵

教育實習（teaching practice）是所有師資培育的重要階段，提供生手教師學習教學環境（吳雅蓉、高熏芳，1999），世界各國在師資培育教育改革下，莫不強調教育實習的重要性與迫切性。一個完整的師資培育歷程是一個終身成長的過程，教育實習在整個過程中扮演著承先啟後的重要功能。教育實習設計的目的在於讓實習教師（intern teacher）將師資培育機構開設之職前課程，以其所學的教育理論課程帶入中小學實境課程中，將理論與實務結合，而中小學提供教育實習的機會讓實習教師進行務實的教學演練，以增進實習教師的教學經驗與專業發展（張德銳、李俊達，2002）。

壹、 我國教育實習之內涵

教育實習是師資培育一個重要的階段，旨在使學理與實際相互印證，讓實習教師能學以致用，尤其注重教學相長、知行並重，以及教、學、做合一的境地。我國現行之教育實習制度目前以新、舊制共同實施，歸因於正值新制與舊

制師資培育法重疊的時期，新舊制間之異同可詳見附錄二本節將不另贅述，僅以新制「師資培育法」（二００三年八月一日實施）中所提列之法令條文對教育實習課程內涵與相關規定事項作說明，分述如下：

一、 教育實習內容

依據「師資培育法施行細則修正條文」第三條第四項規定：教育實習課程乃為培育教師之教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動之半年全時教育實習課程。根據上端規定，教育實習內容包含機學實習、導師（級務）實習、行政實習與研習活動等四個層面，惟以教學實習及導師（級務）實習為主，行政實習及研習活動為輔（國立台北教育大學文教法律所主編，2006）。各層面之內涵分述如次：

（一）教學實習內容上，指出國小實習教師應試教所有學習領域，每一學習領域由見習開始，逐漸試教整個單元。而實習教師在見習期間應協助實習輔導老師作業指導與訂正、個別教學與補救教學、準備教學資源與教具設備管理等。若實習教師有任何困惑與問題，應向實習輔導教師請教，並提供教學心得與經驗省思。

（二）班級經營（級務實習）上，實習教師分配一個班級，在原導師輔導下實習，來瞭解並習得處理班級事物，例如：整潔活動、班級秩序管理、個別輔導學生、處理班級偶發事件、與家長聯繫與溝通等。並且於平日觀察實習輔導教師之班級經營策略與技巧。

（三）行政工作上，實習教師應以實習學校各處室行政工作為主，行政工作實習應徵得實習輔導教師同意。

（四）研習活動上，實習教師應於實習期間參加各縣市或實習學校校內所舉辦之教師研習活動，每月還應返回師資培育機構，參與座談或研習至少一次。

（五）生涯發展上，所謂「生涯發展」係指實習老師的生涯發展，本研究綜合學者專家（高強華，1996；湯梅英，1993；楊深坑，1991a；薛梨真，1995；Fessler, 1985）的看法，認為生涯發展是實習教師由準備進入教

育專業，到正式踏進教育專業，以至於在教育專業上獲得生涯成熟的過程，期間包括對實習學校校務發展、社區的教育發展、教育改革趨向的認同；對自己從準備階段、導入階段、觀摩見習階段、到綜合實習階段，專業成長的肯定，對自我成長的研究或進修，甚至於爾後繼續從事教育專業的意向等，都是實習教師關切的課題。Kormanski（1989）曾指出成功的生涯發展抉擇，可鼓勵初任教師的留任，至於長期的生涯發展，則有賴社會認同、薪資、工作條件、進修機會等因素的配合（楊百世，1999）。因此，本研究基於生涯發展對實習教師的重要性，乃一併納入探討範圍，做為瞭解實習教師生涯發展的傾向。

至於教育實習的內容，除了各師資培育機構，根據實習辦法訂有實施要點加以規範外，一些專家學者亦各有論述，但並不在本研究討論的範疇中。

二、 教育實習輔導

教育實習輔導的辦理方式，包括：平時輔導、研習活動、巡迴輔導、通訊輔導、諮詢輔導等五項。擔任教育實習指導教授及輔導教師者，均應具備應有的能力意願及經驗，除指導對象限額外，其輔導方式以採個別輔導為原則，並得視需要實施團體輔導。至於教育實習的內容，除了各師資培育機構，根據實習辦法訂有實施要點加以規範外，國內學者與研究者亦各有論述，本節不另討論。此外，教育的方法，重視教學媒體的應用、教學參觀、與實務的訓練。因此，在教育實習歷程中，實習指導老師、實習輔導教師是影響實習教師實習表現與教育專業發展的重要他人(引自 Feiman-Nemser, 1992:220)。

三、 教育實習評量

依據「師資培育法施行細則修正條文」第十一條規定：教育實習成績之評量，應包括教學演示成績，由師資培育之大學及教育實習機構共同評定，其比率各佔百分之五十。再者，依據「高級中等以下及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」（適用二００三年八月一日前入學者）第二十五條規定：平時評量包括品德操守、服務態度與敬業精神、表達能力與人際溝通、教學能力與學生輔導知能、以及研習活動表現等五個項目。並且，再依據二十六條規定：實習

教師應於實習期間應撰寫實習心得與專題研究報告，由實習機構初評後，送交至師資培育機構複評（國立台北教育大學文教法律所主編，2006）。上述皆為平時評量內涵，若學年評量，則由師資培育機構邀集教育實習機構，共同就實習教師所撰寫的實習計畫、心得告與專題研究報告，以口試或試教方式予以評量。因此，我國教育實習評量的方式分成兩類：一是平時評量（即形成性評量）；二是學年評量（即總結性評量）。整體而言，評量在教育實習的功能，可分別就實習輔導教師、實習教師及教育實習課程設計等三面（引自林麗惠，2002:417），說明如下：

（一）針對實習輔導教師而言，有助於輔導實習教師的效能，並據以改進實習教師的教學方法或調整輔導實習教師策略，進而提升輔導實習教師的知能與技術。

（二）針對實習教師而言，有助於瞭解實習教師的教學行為、教學上或學習上困難和學習成就，進而分析實習教師表現的優缺點，並作為個別指導、調整教學進度之依據。

（三）針對教育實習課程而言，有助於實習教師瞭解課程目標、內容、進行方式及教學活動設計，並檢視是否適合實習教師的需求，進而瞭解能否達成教育實習的目標。

貳、 西方學者對於教育實習的看法

Kennedy 與 Wyrick（1995）提出透過教育實習使實習教師成為適任教師的三點看法：首先，教師信念及價值觀會影響教學生涯；其次，教育實習成效會影響其將來任教意願；其三，可以藉由合作學習方式提升專業知識。Smith（1980）提出師資培育領域中，教師應致力發展下述能力：觀察能力；對學生的學習能力、學習障礙、學習環境，及教育計畫診斷能力；具備短期、長期教育計畫能力；對空間、時間、教育資源及學生的管理能力；對同儕、學生、家長溝通能力；對學生成就及教育計畫的評鑑能力。而 Odell（1986）建議在成為初任教師之初需要幾項支持，才能真正將教育理論實際應用，包括下列五

項：教育實習相關資訊之取得、教師身份的定位、教學指導及情感輔導、協助教室管理、提供觀察和練習教學機會等（楊百世，1999）。Tickle (1993)指出教育實習經驗是一門「做中學」的課程，相較於教師發展階段的任何一時期，能夠嚴苛且快速的接受整體教學訓練，這些皆來自初任教師的熱情活力與學習力。

Watts（1987）視教育實習在整個師資培育的過程中，是一項欲成為教師者最有價值與幫助的學習活動。因此，Feiman-Nemser（1996）認為教育實習機構實習輔導教師為協助生手教師（novices），其功能在透過合作與諮詢方式，引導成為一位優良教師。Murdoch（1997）也認為實習輔導教師應該在教育實習中扮演角色楷模、協助者、諮詢者、亦者、教師及評鑑者的角色，以協助實習教師學習教學（楊百世，1999）。

而 Ganser（1996）稱師資培育機構內的實習指導教師、實習教師，以及教育實習機構內的實習輔導教師是整個教育實習活動中標準型態的「鐵三角」。指出實習指導教師若模糊其擔任教育實習的角色與責任，將使整個教育實習課程的目標變的不明確。故欲落實教育實習課程的制度，教育實習度中的各個角色及任務應釐清，再充分發揮其角色功能，達到教育實習真正促進實習教師專業成長與勝任未來教職的目的。Duron（2000）也表示輔導教師運用有效的輔導策略來引導初任教師，能為初任教師提供具體的協助與支持，對初任教師未來的教學與專業發展有不可磨滅的貢獻。尤其輔導教師高度與專業的教學技巧，更是初任教師仿效的對象；相反的，若得不到輔導教師有效的輔導策略與教學指導，整個教師引導計畫將得不到彰顯而失敗，對於初任教師未來教學與專業成長將造成負面的影響。

Certo（2002）指出一個有效的教師引導計畫，必須仰賴實習輔導教師對實習教師的支持與挑戰，在輔導過程中主要以支持性的指導關係，而非以傳統直接指導的關係。而支持的方式多以傾聽、安慰、回答問題、自我分享教學經驗與分享教學資源為主；而挑戰的方式以討論、誘發其他想法、提供意見以及引導實地教學，且輔導教師的回饋與評價亦能促進初任教師的洞察力。藉由輔導

教師的支持與挑戰等策略的實施，不僅使實習教師的教室管理技巧提升，並提升教師工作效率，使得其熟練教學技巧的信心提升。

Feng（2002）揭示顧問教師支持度越頻繁對新進教師的教學專業成長越有利，而顧問教師支持類型可歸納成兩大類：一是客觀因素，即適量的教學工作、顧問教師給予新手教師相同等級的教學科目；二是心理因素，即顧問教師的利他主義、給予新手教師教學自主的機會、維持新手教師的自尊等。顧問教師在指導新手教師的方法上，包括提供教學資源、輔導班級、指導班級與共同經營班級，並利用課餘共同討論的機會。因此，顧問教師實質上能幫助新手教師瞭解並處理學生事物、教學方法與教室管理等相關問題。

Fraser（2003）也指出實習輔導教師與實習教師間積極、友善的互動關係，會提高實習教師的教育實習表現與成就，且輔導教師除了提供優異教學技巧供實習教師仿效外，透過感情面持續給予實習教師支持和關心，並瞭解其心智與心理狀態，有利於實習教師的學習與教學。

參、我國學者對於教育實習的看法

陳奎熹（1986）認為教育實習的目標，包括下列四項：引證教育學理；歷練教學技能；養成優良人格；發展專業興趣。而教育實習有廣、狹二義：廣義的教育實習涵蓋參觀、見習、試教、教學實習、導師實習、以及行政實習等所有的實習活動；而狹義的教育實習就僅教學實習。而黃炳煌（1981）則指出廣義的教育實習乃是師範生在附屬學校或特約小學及地方教育行政機構，把研習的教育理論、原則、及教學法，以參觀、見習、試教等方式作實地的驗證，以為擔任正式教師的準備工作。

王家通、郭明堂（1992）指出師資培育機構、實習機構以及研習機構可以透過實習教師實習歷程，以見習、實作、研習等方式，規劃其教育專業知能的成長，對一位剛進教育場域的實習教師是相當重要的。而吳家瑩等學者（1992）對教育實習的定義是：教育實習是一個實習生蛻變成專家教師的一個過程，實習生在相關人員的指導與協助下，根據先備的知識經驗與既有的教育資源，綜

合構思出準備行動架構進入實習場所，經由師生間不斷的互動，以獲得實務經驗，並透過省思的過程，建構出實踐的專業知能與精神，始能勝任未來教學工作，並能解決學校教育活動所面臨的問題，且具備持續孕育、增進專業知能的能力。

楊深坑（1994）認為教育實習乃起源於歐洲傳統的學徒制度，其基本功能是讓學生在實際的教學情境中驗證所學的教學理論。歸因於師資培育機構中所習得的知識和理論，與實際教學現場間往往有些差距，而教育實習便能彌補理論與實務間的差距。楊惠琴（1997）認為教育實習規劃成功與否，可從下列四方面加以探討：教育實習課程的建立（含教育實習目標的設計與內涵的規劃）；實習教師個人及專業成長；實習教師引導與支援體系的建立；教育實習評鑑制度的健全。孫志麟（2000）教育實習勢將教育理論轉化為實際教學的重要過程，透過實習活動的進行與推展，才能往前邁進另一個階段，為教師的專業發展做準備。此外，教育實習也是教師建立生涯信心的試金石，也是整個教師專業發展的重要歷程。

綜上所述，教育實習與輔導的目的，主要在於協助實習教師落實教育實習目標，而輔導的功能在於協助實習教師發展教學技巧與班級管理策略，幫助實習教師教育專業的精神與態度，並提供有效的支持系統於實習教師回饋、診斷與解決問題。因此，在教育實習階段若能有效的完成實習工作與掌握教育相關工作，有助於實習教師勝任未來教職。然而，教育實習在教育改革的過程，似乎出現許多根本問題，例如不平衡的教師權力關係，使實習教師與實習輔導教師溝通與互動上出現障礙的情形，間接助長小學教育實踐的再製。

此外，現行的教育實習制度對於實習教師角色社會化投下不利影響，歸因於實習教師身份未明，即非學生亦非老師。再者，教育實習無法發揮應有的功能，雖然師資培育法令一修再修，若執行機構或人員未能重視教育實習功能，甚至落實教育實習課程於現場中，縱使再好的法令與制度無人的配合與實踐，亦是空中樓閣。至於教育實習評鑑機制的不健全，也可能影響教育實習成效與實習教師的表現，新制師資培育法及修正條文立法後，法條中雖有強調對實習

教師平時評量與學期評量，但是為有相關評鑑機制對於師資培育機構和教育實習機構相關評鑑其成效，值得進一步觀察。下節將針對國內外學者對教育實習表現之相關研究作深入探討，期作為本研究相關變項分析之依據。

第四節　教育實習表現之相關研究

壹、我國教育實習表現之相關研究

國內教育實習相關之研究相當多，能提供本研究參考之研究計有十八項，依據本研究之教育實習表現共區分成五個面向，依序為：學習領域教學、班級經營、行政工作、研習活動、教育發展等五個表現面向，以下分述說明：

一、就學習領域教學層面

康自立（1993）在其研究結論表示：實習輔導教師一致認為，在協助實習教師時最重要的內涵包括：澄清教育理念與知能、發展教學計畫、選用適當的教學資源、加強實習教師教學研究技巧等。實習教師最需要的五種能力為：班級經營、輔導學生技巧、人際溝通能力、教學評量能力與學校行政運作能力。因此，實習教師在最需要輔導的項目，在教學上企盼教師經驗交流、對為依其專業教課需要指導小組協助；王明傑（1997）研究結果發現：國中實習教師在學科教學的成效評估上，教學實習的表現成效良好。且建議實習教師應應經常利用時間向資深教師請教，以獲得學科教學的寶貴經驗；也建議實習學校應慎選與安排實習輔導教師，以促進實習教師的實習成效；陳明鎮（1998）針對國民中學新舊制實習教師教育實習成效評估研究結果發現：新舊制實習教師皆認為自己的教育實習成效大致良好，唯獨在使用教學媒體、應用各種教學方法方面表現都不理想。顯示實習教師對於本身教學知能精熟度與應用資訊科技能力尚待加強；楊百世（1999）對國民中學實習教師職前教育與教育實習成效之研究結果發現：實習教師在整體教育實習表現、以及學科教學表現皆持中度肯定。顯示實習教師對其教學實習表現有正面肯定。

鍾瓊如（2000）研究指出：實習輔導老師引導實習教師的教學實習，輔導方式差異性相當大，且實習教師在教學時，若與輔導老師不一致時，可能對學生、實習教師及輔導老師均造成困擾；陳惠君（2002）調查結果發現：國中實習教師在學科教學實務上產生諸多困擾，其知覺困擾的程度愈高，對於輔導需求度亦愈高；洪玉燕（2002）研究發現：受訪的實習教師認為現行教育實行制度均可達到教育實習目標，有助於教材設計與教學實施。顯示實習教師對於其教學實習表現持正面肯定的態度；邱素珠（2002）探討國小實習教師工作壓力感受知覺之研究發現：實習教師對教學專業感知有明顯壓力，而教學工作壓力會影響實習教師在教學上表現。換言之，教學工作壓力小者相較於壓力大者，其教學實習表現較佳。

黃哲元（2003）研究結果表示：實習教師應強化本身專業能力，以提高自我在教育實習上的成效，可透過行動研究來解決目前教育問題，並為教學需要思考解決方案；游純澤（2003）在其研究結果中表示：實習教師再參與教育實習工作過程中的滿意度是 72.7%，並表示實習教師在這一年實習中，應該為自己建立實習檔案，以作為日後從事教學參考；黃光雄（2003）研究從教師效能感探討實習教師對本身教學效能，經調查研究發現：實習教師對本身教師效能感屬中上程度，尤其在教學表現層面較班級經營、行政工作為高。顯示實習教師對於本身其學習領域教學表現有正面肯定，以及對於教學實習輔導的需求迫切與重要，達到「知行合一」的務實態度，而強化教學實習最有效的策略為「檢討與回饋」。

二、就班級經營層面

康自立（1993）在其研究結果表示：實習輔導教師一致認為，在協助實習教師於「學生輔導」上，需要輔導室與訓導處的協助，並參考資深同仁的作法和必要協助。顯示實習教師在班級經營層面，除了需要原班級導師從旁協助外，也可以從其他資深教師獲得班級經營中輔導學生技巧；葉學志（1993）在研究結果也表示：實習教師最需要的能力之一，為「輔導學生技巧」；江文雄（1993）亦在研究結論表示：實習教師在實習階段應加強教學實習、導師實習

及行政實習。顯示輔導學生技巧的對班級經營、輔導與管理學生是實習教師所應必須具備的知能。

王明傑（1997）在其研究發現：實習教師對其班級經營表現評價良好，實習教師應經常利用時間向資深教師請教，以獲得班級經營與學科教學的寶貴經驗；游自達（1997）研究表示：實習教師之工作困擾問題以「學生管理及行為輔導」和「學生課業表現」二方面最多，因此會尋求實習輔導老師、學校資深教師、以及同儕實習教師給予協助；黃婉萍（1998）研究表示實習教師的專業發展以教育專業知能為主，班級經營是共同的困擾，因此輔導老師的「角色」與「輔導策略」更形重要。角色以示範為主，中介溝通、諮詢討論、情緒支持、資源資訊提供為輔；輔導策略運用以諮詢討論為主，示範、關懷鼓勵、提供各種資訊與技巧、合作教學、提供自主空間為輔；陳明鎮（1998）其研究結果表示：在班級經營層面中以「親師溝通方面」表現不理想，因此建議實習老師主動請教實習輔導教師與其他資深教師，並積極參與班級經營的學習；楊百世（1999）其研究結果發現：實習教師對班級經營成效持中度肯定傾向，且師資職前課程的專業科目與社團活動，對實習教師班級經營層面有顯著影響。顯示實習教師在級務實習表現自評上有正面肯定，若班級經營遭遇問題時，會請益實習輔導教師或校內資深教師給予協助。而最常見的班級經營問題有：輔導學生技巧、親師溝通等，是班級經營首要重視的問題與級務實習的重點。

陳惠君（2002）表示實習教師工作困擾問題以「班級經營」、教學、與行政方面之實務問題居多。因此，建議師資培育機構應多開設教學與班級經營實務之相關課程，使實習教師獲得班級經營之相關知能；黃哲元（2003）表示實習教師應強化專業能力，以提高自我在教育實習上的成效，可藉由更換不同年級實習，以提升班級經營能力；游純澤（2003）在其研究結論中建議實習教師在這一年實習中，應該為自己建立教學、級務、行政實習檔案，以作為日後從事教學工作參考。顯示實習教師在級務實習歷程中雖會遭遇困擾或問題時，應以積極態度學習與廣泛閱讀習得班級經營相關知能，甚至建立個人實習檔案，作為日後參加教師甄試或從事教育工作時之參考。

三、就行政工作層面

康自立（1993）研究指出：在行政工作上，其「溝通協調技巧」、「工作調整配合專長」、以及「如何主持會議」等需求最高，相形之下上述三者行政工作表現便不如預期的好，待未來努力與改進；葉學志（1993）實習教師最需要的五種能力之一為「學校行政運作能力」，是教育實習歷程中不可偏廢的實習項目；江文雄（1993）研究也指出認為實習階段應加強教學實習、導師實習及「行政實習」。可見，行政實習是實習教師參與教育實習工作主要項目之一，而行政工作中「溝通協調技巧」、「工作調整配合專長」、「如何主持會議」、以及「行政運作能力」等表現，最受實習教師所關注與學習重點。楊百世（1999）指出實習教師對行政工作實習成效評估持中度肯定傾向，且發現師資職前課程中，參與社團活動能有效預測行政工作表現。顯示參與社團活動，有利於教學、班級經營、人際行為、及相關專業成長。

鍾瓊如（2000）研究指出：各實習學校行政實習未妥善安排，普遍來說對實習教師助益不大，且在行政實習及研習活動產生之困擾，與實習輔導制度規劃疏失可能有關；陳惠君（2002）表示實習教師對行政工作有明顯需求，歸因於對行政工作實務上面臨的問題多，因此建議實習學校應妥善規劃行政實習制度；游純澤（2003）研究指出：行政實習不可偏廢，但如果沒有妥為規劃並將內容明定，容易引發實習教師的不滿。因此，每週行政實習時間不宜規劃太長，以每週 1-3 小時最適合；黃哲元（2003）研究建議規劃行政實習策略，可採定期更換不同行政項目實習，以提升行政運作能力與豐富行政工作經驗；許清練（2003）研究指出：不同類型的實習老師均認同行政實習有助於專業成長，但對行政實習的重要性、必要性與成就感則看法不一。且學校行政人員對實習老師的指導，為實習老師賦權增能的關鍵。再者，透過省思、回饋及檢討會，實習老師對學校行政的措施與作為，能有較深層的體驗，例如：實習札記的撰寫，能夠促進實習老師的省思及成長，並可作為實習學校改進的參照。首先，建議行政實習的時間安排宜制度化，實施方式採彈性化。定期實施評鑑制度，提升行政實習品質。再者，定期召開校內協調會，提升實習教師與實習輔導教

師及行政實習單位的雙向溝通功能。

四、就研習活動層面

楊百世（1999）研究指出：實習教師對教育實習之成效評估，在「研習活動」層面持中度肯定傾向，且在「研習活動」的成效中，最有效的預測變項為師資職前教育之「教育專業科目」，表示肯定專門科目有利於實習教師的教學及相關專業成長；鍾瓊如（2000）指出研習進修活動未針對實習教師需求而辦理，且實習教師在行政實習及研習活動產生之困擾，與實習輔導制度規劃疏失可能有關；陳惠君（2002）認為應辦理教育實習機構輔導教師與相關人員之培訓課程，使教育實習辦法與理念能有效宣導與落實。再者，多提供實習教師返校進修或研習活動，使其增益教學、班級經營與行政工作認知與實踐；劉金松（2002）研究指出實習教師感到最不困擾的層面是「研習活動」，但仍須辦理相關工作，例如：定期召開協調會，提昇實習教師與實習輔導教師的雙向溝通功能，而研習活動應針對實習教師需求來辦理各類研習活動；黃哲元（2003）建議縣市政府應補助進修經費，鼓勵學校多規劃學校本位的進修活動，或在假期中多舉辦教學研習營或成長營。而實習教師應參與各類學習領域之進修或研習活動，以強化教學專業與研究能力；許清練（2003）研究指出：參與校內外研習活動對實習老師而言均有收穫，美中不足之處為缺乏系統性，因此，妥善規畫行政實習制度刻不容緩，使實習教師在行政實習中追求專業成長，對學校行政做進一步的探索與學習；游純澤（2003）研究指出實習機構辦理教育實習工作人員與師資培育機構的互動應該要繼續加強，尤其是實習指導教師到校巡迴輔導的次數要增加，並加強辦理與實習機構之間的教育問題行動研究與學術交流。就實習機構的建議，對實習輔導教師或實習教師都應該盡可能提供多元進修成長機會，或規劃實習教師每週彈性實習時間，可依實習教師需求加強需要實習的課程。綜合言之，研習活動的參與及其成效，需視教育主管機關能否提供經費支持，以及各實習學校能否辦理適合於實習教師需求的研習活動。而實習教師也應本著「增權賦能」的學習精神，充實學而不足之處，以促進教師專業成長。

五、教育發展

張芬芬（1984）研究發現：實習教師任教意願比分發實習前消極，其原因來自實習後對工作性質、工作報酬與工作環境的看法比實習前消極，且教學態度與任教意願有顯著正相關。意即任教意願愈高，則教學態度愈佳；反之，任教意願低，則教學態度較差。因此，建議充實師範院校的教育內容，以增進師範生批判思考的能力，並重視師範生的性向輔導；薛梨真（1994）研究發現：實習教師的任教狀況，其繼續任教與進修意願強，且實習教師實習輔導的實施，因執行單位的不同而有所差異，但對實習教師的生涯發展計畫與工作困擾無顯著影響；楊百世（1999）研究指出：實習教師對教育實習中「生涯發展」之成效評估持中度肯定傾向，且在「生涯發展」的成效中，最有效的預測變項為師資職前「教育專業科目」，意即肯定教育專業科目有利於實習教師。其研究建議：各師資培育機構和實習學校應提供更多的生涯諮詢，而實習教師應自我肯定做好教職的準備，並積極調適共織教育的前景，主動出擊締造良好的生涯契機。

邱素珠（2002）和陳惠君（2002）的研究皆指出實習教師對「生涯發展」壓力頗高，會影響實習教師未來任教意願與教育發展。劉金松（2002）研究指出：多元師資培育，面臨教師甄選壓力，帶給實習教師一大困擾，故建議輔導實習期間可以考量縮短為半年，讓實習教師有足夠時間準備教師甄試；石凱茹（2003）研究發現：專業社會化與任教意願兩者間具有正向關係與影響，意即實習教師專業社會化愈高，任教意願也愈高。因此，現今培養出來之實習教師在實習過程中的專業社會化情形，亦會影響實習教師擔任教職時的教學品質，以及未來任教意願；黃光雄（2003）研究指出實習教師工作壓力來源，以教師甄試及對未來不確定性、與輔導老師溝通不良、實習工作繁雜、津貼過低等居多，因此關懷實習教師心理需求與感受，值得重視；黃哲元（2003）認為實習教師應重視教育研究發展，強化教學效能與專業能力，以提高自我在教育實習上的成效。

六、綜合討論

綜合上述相關研究結果，可歸納成五個研究取向（詳見表 2-5）分別是：「學習領域教學」、「班級經營」、「行政工作」、「研習活動」、「教育發展」等。透過對教育實習表現與成效之研究可知，教育實習表現可以分成對個人的助益與整體教育及組織之助益。在個人助益方面，教育實習確實讓實習教師真實接觸整體教育實務與情境，並促進其理論與實務間的對話與反思的機會，並累積其教學知能與經驗，進而養成良好的教育理念與專業精神。在對於學生的學習情況與掌握度，能更深入的瞭解學生學習狀況與對需要補救或個別指導的學生給予實質幫助。甚而在教育實習期間遭遇的壓力或困境，能獲得有效抒解或得到他人協助等功能。在組織或整體教育上之助益，經過專業且有效能的教育實習歷程後，能減少未來初任教師從事教職時的「摸索期」，除了提高教師個人任教意願外，也提升學校組織的工作效能。

藉由對實習教師對教育實習成效評估與意見反映，使教育主管機關與相關教育機構和人員，瞭解目前教育實習之現況與問題、實習教師實習表現與成效不佳之處、或教育實習課程不周延之處，立即予以修正與微調。

反觀國外相關文獻探討教育實習相關研究，與我國研究取向多有差異，例如：研究方法與取向、政府或相關教育權責機構支持系統、資訊科技工具的應用、相關理論的引借及應用等，皆有獨到的研究取向和結論值得本研究參考，下節將作深入探究。

表 2-5 國內教育實習相關研究之異同比較表（依年代排列）

研究者（年代）	教育實習層面	研究方法	研究變項	研究結果
張芬芬（1984）	教育發展	調查研究（量化）	教學態度與任教意願	實習教師之教學態度呈現負向改變，任教意願女性優於男性。且教學態度與任教意願顯著正相關。
薛犁真（1993）	教育發展	調查研究（量化）	任教狀況與實習輔導	實習教師任教意願強。但認為實習輔導功能未落實，實習輔導因單位而有所差異。
葉學志（1993）	班級經營	調查研究（量化）	教育實習制度與發展模式	訓練實習教師五大能力：班級經營、輔導學生技巧、人際溝通能力、教學評量與學校行政運作等。而強化實習策略為檢討與回饋。
江文雄（1993）	班級經營、行政工作	調查研究（量化）	教育實習制度	訓練實習教師生活教育與情意教育之專業能力。目標宜教學能力培養、專業形象建立、專業精神培養、注重實務經驗與價值等。故加強教學實習、導師實習與行政實習三部分。
康自立（1993）	領域教學、班級經營、行政工作	調查研究（量化）	教育實習輔導工作	協助實習教師之內涵：澄清教育理念與知能、發展教學計畫、選用適當的教學資源。且學校實習輔導功能應再加強。
王明傑（1997）	領域教學與班級經營	調查研究（量化）	班級經營與學科教學	實習教師班級經營與學科教學良好。 不同背景實習教師間在班級經營與學科教學上有顯著差異。
游自達（1997）	班級經營、行政工作	調查研究（量化）	工作困擾問題	困擾層面以學生管理、課業表現與行政輔導為高。且受性別、職務、任教科目、服務地區、學校規模等影響。
陳明鎮（1998）	領域教學與班級經營	調查研究（量化）	教育實習成效評估	新舊制實習教師對教育實習現況未能落實，且各項實習成效自評普遍不理想。
楊百世（1999）	領域教學、班級經營、行政工作、研習活動、生涯發展	問卷調查、晤談、觀察與文獻分析	職前教育與教育實習成效評估	實習教師對職前教育課程以專門科目有高度肯定。而教育實習成效五層面皆持中度肯定。職前教育課程能有效預測教育實習成效，且兩者間具典型相關。
鍾瓊如（2000）	領域教學、班級經營、行政工作、研習活動	深度訪談	教育實習內容與實習困擾	實習輔導老師引導實習教師的教學與導師實習，其方式差異性相當大。各實習學校行政實習未妥善安排，普遍來說對實習教師助益不大。研習進修活動未針對實習教師需求而辦理，在教學或班級經營方面，若與輔導老師不一致時，可能對學生、實習教師及輔導老師均造成困擾，在行政實習及研習活動產生之困擾，與實習輔導制度規 劃疏失可能有關。
邱素珠（2002）	領域教學、教育發展	問卷與訪談	工作壓力	實習教師整體壓力偏低，其工作壓力依序為：專業素養、教學、生涯發展、角色認同、環境與人際關係、工作負荷、輔導與支持等。
陳惠君（2002）	領域教學、班級經營、行政工作、研習活動、生涯發展	調查研究（量化）	工作困擾與輔導需求	工作困擾以教學、行政工作、班級經營、工作負擔、個人生涯等。且強調實習機構角色與工作應明確、落實。工作困擾與輔導需求有正相關。

表 2-5 國內教育實習相關研究之異同比較表（續）

研究者（年代）	教育實習層面	研究方法	研究變項	研究結果
劉金松（2002）	研習活動與教育發展	調查研究（量化）	工作困擾與因應策略	實習教師工作困擾並不嚴重，困擾程度會因性別、年齡、婚姻狀況、戶籍地等影響。其因應策略大多採自我調適策略。
石凱茹（2003）	教育發展	調查研究（量化）	專業社會化與任教意願	實習情境與專業社會化有正相關。專業社會化與任教意願有正相關。不同實習情境使專業社會化有顯著差異。個人因素與實習情境對任教意願有部分中介效果。
黃光雄（2003）	教育發展	調查研究（量化）	教師效能感與工作壓力	實習教師效能感呈現中度，而教師效能感越高，其工作壓力越低。而工作壓力以工作負荷、生涯角色感受較高。壓力來源以對未來不確定感、人際溝通問題、實習工作繁瑣及實習津貼過低等。
許清練（2003）	行政工作、研習活動	深度訪談	行政實習歷程	不同類型的實習老師均認同行政實習有助於專業成長，但對行政實習的重要性、必要性與成就感則看法不一。學校行政人員對實習老師的指導，為實習老師賦權增能的關鍵。透過省思、回饋及檢討會，實習老師對學校行政的措施與作為，能有較深層的體驗。實習老師與行政人員之間的密切互動，促進了雙方的專業成長和人際關係。實習札記的撰寫，能夠促進實習老師的省思及成長，並可作為實習學校改進的參照。
游純澤（2003）	領域教學、班級經營、行政工作、研習活動	調查研究（量化）	教育實習問題	學校行政人員、實習輔導教師與實習教師三者對教育實習整體滿意度高。
黃哲元（2003）	領域教學、班級經營、行政工作、研習活動、生涯發展	調查研究（量化）	教育實習成效	在不同背景之實習教師中以年齡、學校規模與公自費別等對教育實習成效有顯著差異。且實習學校中實習教師愈多對其實習成效愈佳。

資料來源：研究者自行整理

貳、國外實習教師教育實習表現之相關研究

Segan(1996)採質性研究方法探討教育實習過程與情況，研究的目的在探究師資培育計畫中實習教師調解角色內容及其複雜背景的演變發展。尤其針對實習教師在教師社會化過程與專業發展行動間相互作用的情形與特徵，藉由生命史的歷史方法學的運用，檢視實習教師成為正式教師的圖像與意義。研究過程透過採集計數的結合，即以書面報告、訪談以及其他資料內容分析，研究兩位實習教師怎樣積極成為一名正式教師的過程。

Segan(1996)的研究受到其他研究者的關注，在於實習教師成為正式教師

前個人知識如何被使用。從兩位實習教師在被指導與持續性的瞭解下，對「教師」這個圖像的特徵乃受到早期教育經驗的影響而組成，當執行師資培育計畫過程中時，實習教師將過去對教師的圖像與其意義，以相互影響的動態歷程建構出新的教師圖像，這是由實習教師本身所組織出來的想像與期望。因此，本研究選擇以如此特殊的研究方法來思考、架構與組織經驗，期增進研究者對於師資培育與師資養成時，應具備積極輔導角色的能力與正當性。

Wilson(2000)表示當實習教師進入正式的教育工作環境前，教育實習的過程是累積實習教師成功的教學經驗的高峰時期。本研究即在探究實習教師認為成為一名正式教師應具備哪些特質與能力的觀點與意見，並透過其實習輔導教師與大學實習指導教授間來察覺本身教學成功與否。本研究針對一所中西部大學的 19 名實習教師為研究對象，在他們教學前後接受訪問調查。受訪對象中有 15 名是女性，4 位男性。根據受訪後的內容分析後顯示，影響實習教師自我分析成功的教學有四項主要相互依存的主題：學習、關係、自信與尊重。

Schulte(2001)之研究背景基於傳統上，參與教育實習的教師大多年輕、白人、中產階級，以及會說英語的女性居多。當他們進入學校教育中，帶著文化限制與非分析的教學觀點進入教室教學中。另外，師資培育者也如同這些實習教師一般，擁有相同的背景和教學觀點，這樣將使同一種教育優勢文化永存。因此，一定有欲理解不同特質學生而有所觀念轉化，特別是對於社經地位背景不似他們的學生。本研究即在探討一位師範教育工作者努力挑戰她自己的假定，研究者以行動研究的方式，以一個初等教育自我研究計畫，進行一個實習輔導教師的行動與實踐。這樣的教育計畫以社會重構主義哲學觀和在取得一所研究大學五年期學士學位前提下，這項研究被師資培育的改革者所支持，並且特別重視多元文化主義。研究者探究並挑戰實習教師的信念，和防止觀點轉化障礙的策略應用。研究者藉由觀察實習教師的資料中，以自我反省與行動的過程提出個人的研究歷程與成果，建議應重視初等教育（含幼稚教育）和中等教育中的學校教育結構，提出教師應具有自我實踐與反省的能力，並且能與個人完全不同成長與身份背景的學生合作，進而以成為更好的教師做好準備，並對

師資培育機構中的師範教育工作者也有相同的暗示。

Sheehy(2001)之研究結合兩個單獨領域：1.訊息科學；2.教育理論與實踐，乃為了確定一個新興概念「資訊能力」。其目的在建立一套教師專業發展的模式，並評估該模式能影響教師應用資訊科技的媒材來使用在教室中的情形，將過去行為主義技術與訓練為基礎的派典，改以建設性的資訊基礎方法學為替代。這一套模式稱為「佛蒙特標準與學習機會架構」，來支持教師接受資訊能力訓練，該模式包括訓練實習教師使用新方法學，藉著使用最新裝備的手提式電腦、實物投影機以及蒐集教育軟體，讓接受十六週教育實習工作的實習教師，能與其實習輔導教師共同合作、使用這些資訊設備。這項計畫首先從文科學院進行，把一部份資訊技術編入師資培育計畫中，並且為教育現場工作者提供專業訓練的機會。為了測試這個理論，實習教師需接受資訊技能教育訓練，包括軟體管理、線上資源擷取、網際網路搜尋、文書處理過程、電子表格使用、資料庫建置、文件影像處理與桌面出版等。他們使用這些資訊技能融入在他們的教學中，藉由這些課程訓練進而使實習輔導教師也被鼓勵應用這些資訊技能融入在他們的教學中。這項研究目標是雙重的，首先，是培養實習教師資訊科技使用的能力；其次，是現職教師在實習教師的影響下，鼓勵現職教師也將這些技能融入在課程與教學中的信心。該研究各項數據從焦點小組中蒐集，為瞭解測量模式的效力，進行前、後測的問卷來調查評估受試者對這些訓練的變化與反映情形。

Hornung(2002)指出在過去二十年以來，教育科技一直是研究與討論的主題，研究者已經將電腦科技技術編入教育領域並實踐，本研究的目的在探討實習教師使用電腦科技於教育實習歷程中的情形，以及探究實習教師準備及應用電腦科技的成果。本研究從全國各大學院校抽取出 310 名實習教師與 141 名實習輔導教師做一線上調查，透過三個研究問題檢驗實習教師知覺其準備度、進行中的態度與自我效能的程度，並藉由實際觀察實習輔導教師來印證。本研究統計考驗採簡單樣本 t-test，其信心水準達 95%。對於研究問題一（準備度）與研究問題三（自我效能），統計考驗後發現：實習教師知覺程度與實習輔導

教師觀察間並無顯著差異，因此虛無假設備接受。也就是實習教師能積極使用電腦科技於教學中，代表其準備度高，而在實習輔導教師觀察中也發現這樣相同的情況，顯示實習教師使用電腦科技作為教學工具的積極自我效能。研究者假設：科技應用模式與期望目標的欠缺會影響參與教育實習計畫的實習教師準備度；再者，集中電腦科技課程作業是支持學生積極的自我效能於使用電腦科技。對於研究問題二（態度），經統計考驗後發現：實習教師知覺程度與實習輔導教師觀察間有顯著的差異，因此虛無假設備推翻。也就是與實習輔導教師相比較，實習教師使用電腦科技的態度更為積極。研究者因此推論，實習教師的教育經驗提供其電腦科技使用的角色與態度非常積極。因此未來電腦科技與實習教師研究方面應保持重視與注意，對於挑戰師資培育計畫應確保新手教師瞭解電腦科技應用在教學中的價值，並能積極與實地教學的機會使這項技術融入在教室課程與教學中。

Feng(2002)以中國傳統一種師徒式指導、幫助年輕教師具有教導（教學）能力，促進其專業發展歷程的作為指導系統。不過，我們很少知道這個傳統指導系統的操作方式。因此本研究主要在探究什麼因素影響顧問教師的支持？顧問教師運用何種方式指導新進教師？新進教師如何取得顧問教師的教導能力而獲得教學能力？透過這些研究問題，能幫助豐富指導體制和教師專業發展的理論，以及幫助中國改進指導的系統。在研究的過程中，有八對來自廣州三所中學的顧問教師與新進教師接受訪談，因此本研究屬於質性研究。透過面對面的訪談、觀察與紀錄教學過程，和蒐集各種書面資料等方式來獲得研究資料與分析。該研究的結論揭示顧問教師支持度越頻繁對新進教師的教學專業成長越有利，而顧問教師支持類型可歸納成兩大類：一是客觀因素，即適量的教學工作、顧問教師給予新手教師相同等級的教學科目；二是心理因素，即顧問教師的利他主義、給予新手教師教學自主的機會、維持新手教師的自尊等。顧問教師在指導新手教師的方法上，包括提供教學資源、輔導班級、指導班級與共同經營班級，並利用課餘共同討論的機會。因此，顧問教師實質上能幫助新手教師瞭解並處理學生事物、教學方法與教室管理等相關問題。但是關於學生集中

教學的方法與提升學生能力的發展上，顧問教師對新手教師的指導傾向於虛弱的，甚至於是消極的。根據研究者觀察發現，研究者思考引用其他相關理論來強化研究架構與論點，本研究除了應用互惠理論、自由理論和歸因理論外，還應引介利他主義理論、社會學習理論，如此可以用來解釋顧問教師對新手教師的支持。至於對新手教師的關注上，大多聚焦於教學工作上，其次是教室控制。此外，新手教師關注複雜的階層和各式各樣的時期，會影響成功的關注發展。再者，本研究也針對如何選擇適當的顧問教師與具顧問教師的標準提出建議，並為指導系統中支持的方法與內容提出建議，希望提升教師合作的文化，並且改進師資培育的方向。

Fraser (2003)之研究旨在探討教師發展過程中情感方面的角色，在大學生和研究生學位計畫，聚焦於年輕教師對正式教學的訓練和發展過程的知覺性質，也探究教師反映其教學技巧發展中情感能力的根源。研究方法採多案例的研究方法學，運用現象學和內容分析要素的質性研究，藉由試驗卓越計畫（Project Demonstrating Excellence，以下簡稱 PDE）探究五位教師的學術背景和知覺，透過對試驗卓越計畫的選擇與承諾促使其專業發展。本計畫特別調查師生間的關係會受到教育實習發展而有正面的影響。並在個案研究觀察時期結束前，已有三位教師進入公立學校任教，但有兩位教師轉換其最初的教學工作，去尋求更多的支持工作。其明顯的差別關鍵，在於兩位年輕的教師離開教育場域，乃在實習過程中強烈體認與感受缺乏支持與協助。這個研究發現歸論教師發展課程應著重教師情感的發展，透過實習輔導教師在感情面給予持續的關懷，並瞭解並關心其心智。最後試驗卓越計畫（PDE）建議師資培育課程應更慎重的發展教師情感的技能，如此不致使教師離開教育場域。

Oldenkamp(2003)針對美國教師專業正面臨兩個危機，即教師的品質逐漸變壞，以及教師數量有驚人的速度下降等兩個趨勢。因此針對全國大專院校的傳統師資培育計畫，為其所培育的畢業生表現作診斷與評估。這項研究主要在探究美國達科他州立大學師資培育機構的應試者的成績總平均（Grade Point Average，以下簡稱 GPA）和其爾後成為教師身份，藉測量兩者間是否具有關

係。且研究對象為達科他州立大學 145 名實習教師，研究時間從二００一年秋到二００三年春，針對這些實習教師的合作教師給予其教育實習其間作等級評估，並且完成一項教師能力檢定考試，以學習與教學原則（Principle of Learning and Teaching，以下簡稱 PLT）為考試科目。透過相關係數分析與單因子變異數分析，檢證實習教師的 GPA 成績與 PLT 成績間的關係是否具有相關，以及對於合作教師所給予評定等級是否有其相關做深入探討。發現來自擁有高度 GPA 表現的實習教師相較於中等 GPA 表現的實習教師更易能達成 PLT 的高標準分數。然而，擁有高度 GPA 表現和高標準分數的 PLT 的實習教師，其合作教師未必能給予其高度的教學評等；而中等 GPA 表現的實習教師在取得合作教師高度評等者並不在少數。因此，達科他州立大學的師資培育計畫透過 PLT 得分與合作教師來評等實習教師教學與學習等工作表現並無一致性。

Scruggs-Williams(2003)之研究對於初任教師英國語言藝術與閱讀領域提供識字教學上，初任教師在教閱讀、寫作、聽講、觀賞與評論上的培養需要更廣的背景。由期在中學，教師也面臨英國語言藝術與閱讀的指導，使學生能具備精熟讀者與作家的要求，以達國家標準的挑戰。因此初任教師在教學第一年被迫挑戰此項任務，而對於初任教師而言，學校支持的系統便成為不可或缺的資源，更是他們教育發展的組成要素。該研究屬於質性研究，對於八位初任教師的經驗深入探討及其知覺概念化。這八名初任教師分別來自不同的人種或族群，且參加過不同的師資培育計畫，並在不同的校園環境中任教。透過正式與非正式的訪談與教室報告蒐集的過程，將這些方式蒐集的資料作系統性的分析與檢驗，來瞭解師資培育計畫和學校支援系統間的關係與圖像。在這項研究過程中，初任教師依其經驗表明師資培育計畫應重視文學課程的訓練（文學、語言與寫作），並為教育實習的實習教師提供一個批判性的知識基礎。在英國是一個藝術豐富背景的國家，隨著廣闊的教育學課程似乎宜提供完善的教育課程與教學實務在二十一世紀的教室中。再者，本研究所蒐集的資料建議學校支持系統在初任教師服務的第一年應先配對教學輔導教師，藉著教學輔導教師的關懷下，促進初任教師專業成長。

國外有關教育實習的成效研究，近兩年來正方興未艾，其研究方法除採用量化的問卷調查法外，也有質化的概念分析、個案研究、訪晤、實驗、及觀察等方法，其對象以實習教師為最多，並擴及師資培育機構的實習指導教師與特約實習學校實習輔導教師等。其研究旨趣，乃試圖從研究結果，探析實習教師教育實習的表現，做為本研究結果解釋的參考，茲將上述國外學者對於教育實習相關研究綜合歸納於表 2-6。

參、歸納與整理

綜合上述國外學者對於教育實習相關研究，可歸納國外研究的內涵及趨勢有下列三項重點：

一、重視教育實習輔導與學校支持系統的建立

整個教育系統中，不論是現職的資深教師、初任教師、甚至是實習教師，皆強調教師養成與專業發展制度的健全，尤其是針對初任教師和實習教師，強調學校教育系統內的支持系統建立刻不容緩。支持系統不僅能提供教師專業成長機制，例如：人際關係、教學技巧、情感發展、資訊應用能力與自我效能等的提升，也提供一個批判思考的自我反思與實踐的場域，透過與實習輔導老師的溝通與對話，使其所擁有的理論性知能與實務性經驗作結合，其重要性不亞於外顯教學行為的表現。

二、皆強調教師專業成長的重要性

國內外相關研究，皆強調教師在教育與教學知能專業的重要性，研究的目的無非在促進實習教師或新進教師教育專業發展，而教育專業知能發展的方向主要體現於學科教學與班級將營上。而作為輔導實習教師、或指導新進教師的實習輔導（指導）教師而言，從其輔導歷程中也能促進其教育相關之專業成長，甚而提升其人際溝通與對話的技能、批判思考的能力，以及資訊科技應用的能力。資訊科技的使用，大多以電腦多媒體應用、網際網路、文書處理應用等，廣泛使用於教學中，研究結果發現不僅提升學生的學習成效，也提高實習輔導老師使用資訊科技的使用率，最直接受惠實習老師對資訊融入教學的肯定與知

能表現。

三、多元性的研究方法的引借與應用

回顧國內學者對教育實習的相關研究當中，大多採量化的調查研究法；反觀國外研究，多傾向質性深入探討與分析的研究方法，例如：Fraser (2003)研究方法採多案例的研究方法學、Schulte（2001）研究方法採行動研究法、Oldenkamp (2003)與 Sheehy (2001)兩人的研究以準實驗研究法、Scruggs-Williams (2003)採質性研究之深度觀察與訪談法、Segan（1996）藉生命史的歷史研究法、Wilson 研究採質性的訪談研究法、Feng 研究方法採質性訪談與觀察法為主，輔以資料分析法等。由此觀之，國外相關研究多傾向以質性研究方法的應用，所獲得與呈現的資料亦多元與深入。

從上述國內外研究主題可窺知，國外的部分強調某課程在師資培育中所扮演的角色，以及教育實習的專業成長等課題；在國內則偏重在師資培育的制度及問題、教育學程的成效、以及教育實習制度及相關問題的探討。無論如何，藉由上述相關研究探討可供作本研究立理論參考，以及相關因素討論與分析比較。以下探究影響教育實習表現之因素，以建立本研究背景變項，並據以擬定本研究之研究假設。

表 2-6 國外教育實習相關研究之異同比較表（依年代排列）

研究者（年代）	教育實習層面	研究方法	研究變項	研究結果
Segan (1996)	教學專業	訪談（質性）	教師角色與背景	從兩位實習教師被指導、持續性的瞭解下，對「教師」這個圖像的特徵乃受到早期教育經驗的影響而組成，當執行師資培育計畫過程中時，實習教師將過去對教師的圖像與其意義，以相互影響的動態歷程建構出新的教師圖像，這是由實習教師本身所組織出來的想像與期望。
Wilson (2000)	教學專業	訪談（質性）	教師自我分析	根據受訪後的內容分析後顯示，影響實習教師自我分析成功的教學有四項主要相互依存的主題：學習、關係、自信與尊重。
Schulte (2001)	教學專業	觀察與訪談（質性）	教師信念與觀點轉化	藉由觀察實習教師的資料中，以自我反省與行動的過程提出個人的研究歷程與成果，建議應重視初等教育（含幼稚教育）和中等教育中的學校教育結構，提出教師應具有自我實踐與反省的能力，並且能與個人完全不同成長與身份背景的學生合作，進而以成為更好的教師做好準備，並對師資培育機構中的師範教育工作者也有相同的暗示。
Sheehy (2001)	教學專業	實驗研究法（量化）	訊息科學、教育理論與實踐	實習教師需接受資訊技能教育訓練，包括軟體管理、線上資源擷取、網際網路搜尋、文書處理過程、電子表格使用、資料庫建置、文件影像處理與桌面出版等。他們使用這些資訊技能融入在他們的教學中，藉由這些課程訓練進而使實習輔導教師也被鼓勵應用這些資訊技能融入在他們的教學中。
Hornung (2002)	教學專業	調查研究(量化）	自我效能、準備度與態度	實習教師的教育經驗提供其電腦科技使用的角色與態度非常積極。因此未來電腦科技與實習教師研究方面應保持重視與注意，對於挑戰師資培育計畫應確保新手教師瞭解電腦科技應用在教學中的價值，並能積極與實地教學的機會使這項技術融入在教室課程與教學中。
Feng (2002)	教學專業與班級經營	訪談（質性）	教師支持性統與專業發展	研究者思考引用互惠理論、自由理論和歸因理論外，還應引介利他主義理論、社會學習理論，如此可以用來解釋顧問教師對新手教師的支持。新手教師的關注，大多聚焦於教學工作上，其次是教室控制。新手教師關注複雜的階層和各式各樣的時期，會影響成功的關注發展。如何選擇適當的顧問教師與具顧問教師的標準提出建議，並為指導系統中支持的方法與內容提出建議，希望提升教師合作的文化，並且改進師資培育的方向。
Fraser (2003)	教育發展	多案例（質性）	教師專業選擇與承諾	研究發現歸論教師發展課程應著重教師情感的發展，透過實習輔導教師在感情面給予持續的關懷，並瞭解並關心其心智。最後 PDE（試驗卓越計畫）建議師資培育課程應更慎重的發展教師情感的技能，如此不致使教師離開教育場域。

表 2-6 國外教育實習相關研究之異同比較表（續）

研究者（年代）	教育實習層面	研究方法	研究變項	研究結果
Oldenkamp (2003)	教學專業與教育發展	實驗研究（量化）	教與學原則、成績總平均	發現來自擁有高度 GPA 表現的實習教師相較於中等 GPA 表現的實習教師更易能達成 PLT 的高標準分數。然而，擁有高度 GPA 表現和高標準分數的 PLT 的實習教師，其合作教師未必能給予其高度的教學評等；而中等 GPA 表現的實習教師在取得合作教師高度評等者並不在少數。因此，達科他州立大學的師資培育計畫透過 PLT 得分與合作教師來評等實習教師教學與學習等工作表現並無一致性。
Scruggs-Williams (2003)	教學專業	訪談與觀察（質性）	語言、藝術、閱讀指導	在這項研究過程中，初任教師依其經驗表明師資培育計畫應重視文學課程的訓練（文學、語言與寫作），並為教育實習的實習教師提供一個批判性的知識基礎。隨著廣闊的教育學課程似乎宜提供完善的教育課程與教學實務在二十一世紀的教室中。再者，本研究所蒐集的資料建議學校支持系統在初任教師服務的第一年應先配對教學輔導教師，藉著教學輔導教師的關懷下，促進初任教師專業成長。

資料來源：研究者自行整理

肆、影響教育實習表現之相關因素

一、 性別

探討性別對教育實習表現關係的研究，大多指出女性對於教育實習表現正面評價略高於男性，比男性具有較佳的成就感；但是也有其他研究提出不同看法，認為性別在教育實習成效關係上並無顯著差異。如：黃光雄（2003）的研究指出：不同性別實習教，待本研究進一步討論。，，師的教學表現有所不同，女性實習教師優於男性實習教師，且教學表現較高者，對工作壓力的感受度呈現負相關，即工作壓力低。楊百世（1999）的研究指出，職前教育成效與教育實習成效會因性別而有影響，女性實習教師優於男性實習教師。賴育民（1995）的研究也指出：男性實習教師對於實習輔導小組的成效評估高於女性實習教師；但是，黃哲元（2003）的研究結果卻指出：在不同背景變項中性別在教育實習成效評估並無差異，也就是男性實習教師與女性實習教師對教育實習成效評估並無顯著差異。

由以上有關性別與教育實習表現的研究可知，性別對於教育實習表現的影響其所得結果不盡一致，尚待進一步探討。

二、 年齡

探討年齡對教育實習表現評估之研究，大多指出實習教師之年齡對教育實習表現之評估有顯著差異，甚至具體指出 25-35 歲之實習教師之教育實習表現評估較高。如：黃哲元（2003）的研究結果指出：在不同背景變項中年齡別在教育實習表現評估有顯著差異。郭勝平（2003）的研究指出，教學表現會因年齡而有顯著差異。邱素珠（2002）的研究結果指出：20-25 歲之實習教師對實習工作壓力大於 25 歲以上之實習教師，而工作壓力愈大對教育實習表現則愈低。楊百世（1999）的研究結果指出：教育實習表現的評估會受年齡別而有所影響。陳明鎮（1998）的研究結果指出：年紀較長的實習教師對教育實習表現評估較優於年紀較輕者。

由上述有關年齡與教育實習表現之研究可知，年齡對於教育實習表現有顯著的影響，至於哪一年齡別之教育實習表現較佳，尚待本研究進一步討論。

三、 畢業學校別

有關畢業學校與教育實習表現關係之研究，大多以師範體系之大學院校實習教師為研究對象，對於一般大學之實習教師之比較性研究較少。歸因於我國師資培育制度雖然採多元、儲備性質的制度，一般大學雖廣設教育學程讓有志於教職之學生修習，但參與教育實習之實習教師人數比例上明顯少於師範大學院校所培育之實習教師。在相關研究探討文獻中僅有楊百世、邱素珠與王明傑之研究有深入探討。楊百世（1999）的研究結果發現：教育實習表現受到畢業學校及師範院校的不同而有影響，即一般大學實習教師之教育實習表現優於師範院校實習教師。邱素珠（2002）探討不同畢業學校別實習教師對實習壓力的感受，師院院校畢業之實習教師高於一般大學畢業之實習教師。王明傑（1997）的研究結果指出：不同學校畢業之實習教師在班級經營與學科教學表現上有顯著差異。

由上述有關不同畢業學校之實習教師之研究可知，不同畢業學校對於教育實習表現有顯著性影響，至於哪一個畢業學校實習教師之教育實習表現較佳，尚待本研究進一步討論。

四、 公自費別

有關公自費實習教師與教育實習表現之相關研究上，大多指出公自費實習教師在教育實習表現上有顯著影響。有研究指出公費實習教師對教育實習成效評估高於自費實習教師；但也有研究指出自費實習教師對教育實習成效高於公費實習教師。如：葉兆祺（2000）與邱素珠（2002）的研究指出：公費實習教師對教育實習之壓力高於自費實習教師，而實習壓力對教育實習表現有負相關，意即實習教師感知實習壓力愈小，在教學實習的成效則愈高。楊百世(1999)的研究結果指出，教育實習表現受公自費別而有顯著影響，意即公費實習教師教育實習成效評估優於自費實習教師；而黃哲元（2003）的研究結果指出：自費實習教師對教育實習表現評估高於公費實習教師。

由上述可知，公自費實習教師對於教育實習的表現的評估與影響所得結果不盡相同，至於是公費實習教師之教育實習表現較佳，還是自費實習教師之教育實習表現較佳，有待本研究進一步探討。

五、 教育程度

有關教育程度與教育實習表現之研究，因我國教育改革倡議師資水準提升至學士學位為最基本學歷要求，且推動現職教師參與在職進修制度下，我國師資不論在質與量皆有顯著提升，一般教師具有碩士學位將來將成為主流趨勢。在相關研究結果顯示，不同教育程度之實習教師對於教育實習表現評估並無顯著差異；但也有研究指出教學表現會因教育程度不同而有差異。如：黃哲元（2003）研究結果指出：不同教育程度之實習教師在教育實習表現評估上並無明顯差異；但是，黃勝平（2003）的研究結果指出：實習教師的教學表現會因教育程度不同而有顯著差異，意即實習教師之教育程度愈高，其教學表現則愈好。

由上述可知，不同教育程度實習教師在教育實習表現之評估不盡一致，有待本研究進一步探討。

六、 實習學校規模

探討實習學校規模與教育實習表現之研究，所有研究均指出實習學校規模

對於實習教師對教育實習表現的評估有顯著差異。如：郭勝平（2003）研究結果指出：實習學校類別與實習學校規模對於實習教師的教學表現有顯著差異，意即實習學校規模大之校內實習教師較多，其實習教師之教育實習表現則愈佳。黃哲源（2003）的研究結果指出：學校規模對實習教師之教育實習表現有顯著的差異，意即實習學校規模大者，其實習教師之教學表現較佳。郭蕙菊（2003）的研究結果指出：學校規模對初任教師之專業認知部分有差異，但是均呈現高度專業知能表現；但在，黃哲元（1999）的研究結果中指出：規模較大的實習學校中若實習教師愈多，其教育實習表現則愈好。

由以上可知，實習教師在實習學校規模對教育實習表現上，皆有顯著的差異，至於差異情況如何，則有待本研究進一步探討。

七、 實習學校所在地

探討實習學校所在地與教育實習表現之研究，所有研究皆指出不同地區之實習學校，對實習教師之教育實習表現有顯著差異。如：黃哲元（2003）研究結果指出：不同地區之實習學校對實習教師之教育實習表現不同；郭蕙菊（2003）研究結果指出：實習學校所在地對初任教師之專業認知部分有差異，但是均呈現高度專業知能表現；楊百世（1999）的研究結果指出：教育實習表現評估受實習學校所在地影響，意即都會型學校之實習教師，其教育實習表現優於其他地區之實習教師。

由上可知，實習教師在實習學校所在地對教育實習表現之評估上，皆有顯著差異，至於差異情形如何，有待本研究進一步探討。

八、 實習年級

探討實習教師在實習學校擔任之實習年級的研究，經研究者廣泛蒐集相關研究與文獻，發現目前探討實習年級的差異對教育實習表現之評估明顯不足。因此，無法由相關文獻中獲得相關研究結果供參考。職是之故，實習教師在參與的實習年級中，是否因不同年級對教育實習表現有所差異，則有待本研究進一步探討。

綜合教育實習表現的相關研究可知：性別、年齡、畢業學校別、公自費別、

教育程度、實習學校規模、實習學校所在地、實習年級等變項，是影響教育實習表現的相關因素。此外，我國當前教育實習制度以新、舊制並行之時期，應另外加上以半年為期、以及一年為期的實習時間作為背景變項之一。藉此探討參與不同實習時間之實習教師對教育實習表現之差異情形。因此，本研究將實習教師的性別、年齡、畢業學校別、公自費別、實習時間、教育程度、實習學校規模、實習學校所在地、實習年級等九個背景變項（類別變項），納入研究的架構中，以便進一步探討實習教師在教育實習的過程中，對於教育實習表現的差異性。

第五節 成人學習原則與教育實習表現之關連

Wang（2002）認為教學者若能掌握成人學習的原則來指導成人學習者，則學習的成效越好。因此，實習輔導老師若能充分應用成人學習原則來指導實習教師，將能使實習教師教育實習表現成效愈好。經過良善設計的教育實習制度除了可以提高實習教師個人的教學技能與學理知能外，對於促進教師專業成長與競爭力亦具有其重要的功能。而參與教育實習的實習教師多為成人學習者，在規劃相關的實習課程時，將成人學習的原則融入教學的活動及輔導的歷程中，有其必要性與重要性，實為刻不容緩的重要議題，以下即就成人學習原則的應用與教育實習表現之間的關係加以探討。

壹、自我導向學習

依據 Knowles（1970）提出四項成人教育學的假定中表示：成人可以成為自我導向的成熟學習者；成人具有豐富的經驗；成人依據社會角色發展任務的需要而學習；成人的學習取向是立即的應用。由此可知，成人學習者首要工作是以成為自我導向的學習者為要務。黃富順（1988）認為成人是逐漸朝向自我導向的成熟個體，自我導向學習內涵分別是：成人能夠瞭解自己的學習需要；成人的學習動機是自發性的；成人能夠參與活動的設計或自行設計學習活動；

教學活動的進行應採取協同合作的方式；Dewey（1933）也認為教師若無反省思考(reflective thinking)的行為，容易以其過去習慣，或約定成俗的方法處理教學問題，如此無法發現問題，自然也失去面對問題、解決問題的良機。

Murdoch（1997）研究建議實習輔導教師的工作與角色，只需負責輔導其學習、建議學習內容與提供學習方向和資源，扮演協助者、諮詢者、支持者的角色，不宜一味提供學習教材和學習方式的工作與責任。Schulte (2001)研究旨在探究並挑戰實習教師的信念，和防止觀點轉化障礙的策略應用，以自我反省與行動的過程提出個人的研究歷程與成果。楊百世（1999）與游純澤（2003）建議應建立實習教師製作個人實習檔案或省思札記。黃哲元（2003）則指出實習教師應針對教育實習研擬應個人專業成長計畫，而實習輔導教師也應針對個別實習教師擬定實習輔導計畫，已相輔相成。

職是之故，在實習輔導的過程中應配合自我導向的心理需要，培養成人自我學習的態度和習慣，增進自我學習的能力，由實習教師來負責所有的學習行為與活動，而實習輔導老師協助之。易言之，實習教師在自我導向知覺程度愈高，其教育實習表現之自評評估愈好。

貳、舊經驗為學習基礎

Kolb 在一九八四年出版的「經驗學習」(Experience Learning）一書中，指出經驗學習的理論基礎主要來自 Lewin、Dewey 和 Piaget 等人，此外，像人文心理學派的 Jung、Rogers、Maslow 與 Erikson，乃至於批判學派的 Illich、Freire 和 Mezirow 等都是經驗學習論的基礎，上述學者在理論中皆強調使用經驗在學習歷程中重要性。Boud（1993）關注如何促進學習者從經驗中學習，提出五項假設：經驗是促發學習的基礎；學習者會主動積極的建構其經驗；學習是整體的過程；學習是社會和文化的建構；學習受到社會-情境脈絡的影響，因為學習就在其中發生（引自張淑娟，2004：32）。黃富順（1989）認為成人所具有的經驗，不論在經驗的量相當豐富外，學習的質也相當的多樣化，成人經驗的獨特與豐富，一直是成人學習者重要的特質之一。

Segan（1996）研究認為實習教師成為正式教師前個人知識如何被使用，其經驗會受早期受教過程影響組成「教師」這個圖像。Wilson(2000)研究表示當實習教師進入正式的教育工作環境前，教育實習的過程是累積實習教師成功的教學經驗的高峰時期。陳惠君（2003）、黃哲源（2003）與邱素珠（2002）等人研究指出許多實習教師工作困擾大多以教學上專業知能、班級經營、教學方法與知覺學生學習狀況等能力不足，因此運用成人豐富與獨特的經驗特質在輔導實習教師上更形重要。洪玉燕（2002）研究指出若實習輔導老師以實習老師擁有的教育知能、以及求學經驗作為實習輔導的出發點，將有助於實習老師發現教學問題的癥結，進而促進教學經驗的累積。

綜上所述，經驗可以是學習的助力，也可能是學習的阻力。端視學習者如何判斷何種經驗可以產生真正的學習，有助學習；何種經驗不利於學習，造成學習偏誤而降低學習效果，進而思考、反省加以改進而突創新經驗、深化學習。換言之，實習教師在舊經驗為學習基礎的知覺程度愈高，其教育實習表現自評評估也愈好。

參、學習者動機與需求

在 Wlodkowski（1985）的動機模式中，指出激勵、能力感及增強是維持動機的要素。Gagne（1977）利用有關學習理論發展其教學模式，強調成人的教與學透過動機、瞭解、記憶、回憶、類化、執行及回饋等建立教學流程（引自鄧運林，1997:144）。由此可知，回饋或增強能對學習者的學習產生較持久的影響。張春興（2000）與黃富順（1996）認為動機的重要性，在於使學習者產生學習的動力，並能積極、主動、投入學習的活動，並使個體學習更有意義。其次，動機能使學習者把握於學習目標，引導學習方向，而完成預定的教學目標。再者，學習動機可以使學習者知道、選擇所欲進行的學習活動的步驟、方法及策略，擬定適乎自我的學習計畫。最後，動機會組織學習者的學習活動，使之成為某種行動方案或計畫，讓學習者更努力、有效能的學習（楊百世，1999；黃哲元，2003）。

張春興（2000）認為需求（Needs）是來自於個人內心的一種狀態，不容易由外在行為所觀察到，也不適合由他人代為決定。國外學者對於需求的定義頗多，例如：Pennington（1980）認為需求是現存的狀態與期望狀態間的差距；Scissons（1982）認為需求是一個多元化的概念，包含能力（competence）、動機（motivation）與適切（relevance）三者；Mckillip（1987）認為需求是一種價值判斷，存在於某種團體發現問題必須解決時而產生（引自林錦杏，2000:47）。楊百世（1999）與黃哲元（2003）研究均指出各教育權責機關應配合未來國小教學及相關專業成長的需求予以規劃優質教育學程，加強理論與實務的結合。劉金松（2002）認為實習輔導老師應與實習教師相互尊重，重視實習教師的需求反映，促進團隊和諧融洽，對研習活動建議應針對實習教師需求而辦理。

簡而言之，實習教師內在學習動機與學習需求之知覺度愈高，其教育實習表現自評評估則愈好。

肆、和諧溫暖的學習環境

Knowles（1980）認為氣氛營造要兼顧外在環境與學習者內在學習情境的規劃。成人學習在舒適而無威脅的情境中，才能達到最好的效果。Fraser（2003）指出實習輔導教師與實習教師彼此積極、友善的關係，會提高實習教師教育實習表現與成就，且輔導教師除了展現優異教學技巧供實習教師觀摩外，透過感情面持續給予實習教師支持和關心，瞭解其心智與心理狀態，將有助實習教師的學習與教學。

黃富順（1988）認為學習情境包括心理與物質兩方面，1.心理方面，學校各項措施應給予成人學習者支持。例如：學校課程編制多樣化、教師教學活動設計適性化、多媒體與資訊融入生活化、學校行政服務人性化、學習者情緒支持與關懷等，應隨時予以指導與協助；2.物理方面，傳統學校的校園規劃皆針對兒童或青少年為主要對象來安排，如門禁森嚴、封閉的學習環境、非開架式的圖書資料、孤立的教室座位等均宜改變。

楊百世（1999）與黃哲元（2003）研究均指出實習輔導老師、實習老師、以及實習指導老師三者應該密切聯繫，透過友善和諧氛圍對話、建立適性於實習教師專業成長方案，而實習學校也應規劃關懷實習教師彼此交流活動，使教育實習制度的推動更意義與價值。

針對上述和諧溫暖的學習環境規劃，應注意心理面與物質面的設計，尤其是心理層面的規劃尤不可輕忽。簡而言之，實習教師知覺和諧溫暖學習環境之程度愈高，其教育實習表現之自評評估愈好。

伍、問題中心的學習架構

以問題中心的學習架構，注重學習者、學習者認同、學習情境與學習關係等四個問題需要先探究與瞭解。根據 Ryan（1993）、Dolmans 和 Schmidt（1994）的研究發現，學習者本身應先瞭解自我導向學習的準備度，在教學者的協助指導下，使其瞭解自我並能與學習社群相互對話，使知識的理解提升到知識的創造（引自陳榮彬，2003：22）。學習者認同即指每個學習者皆有其獨特的學習偏好與認知風格，教學者有責任和義務幫助其認知學習情境與目標，進行有意義的學習。其次，學習情境指教學者設計一系列的教學活動或學習方案，使學習者意識到並知覺其中的差異，期使學習者能應用學習遷移原則，達到廣泛的學習、深度的學習。陳銘偉（2004）的研究指出「問題中心」的學習模式有助於提升學生批判思考的能力，且若能藉由省思札記或個人檔案紀錄學習過程，更能彰顯問題中心的學習成效。吳明烈（2000）指出教學以問題為中心，並與生活相結合，進而激發成人學習的興趣。

藉由以上說明，問題中心的學習架構，其實就是以學習者為主體的學習，非以教學者為主。從學習者本身所遭遇之問題或困境作為學習架構，來協助學習者自我探究與問題解決的歷程。在這個學習歷程中不可以忽略對學習者、學習者認同、學習情境與學習關係等的分析不可忽視。易言之，實習教師在問題中心學習架構中應用知覺愈高，其教育實習表現則愈好。

陸、支持性回饋

Certo（2002）的研究指出一個有效教師引導計畫，必須仰賴實習輔導教師對實習教師的支持與挑戰，在輔導過程中主要以支持性指導關係，而非以傳統直接指導關係。Feng（2002）也揭示顧問教師支持度越頻繁對新進教師的教學專業成長越有利，針對不同學習者，給予適性且支持性回饋。

Wilson（2000）研究指出影響實習教師自我分析成功的教學有四項主要相互依存的主題：學習、關係、自信與尊重。王明傑（1997）、陳惠君（2002）和游純澤（2003）研究均指出應妥善安排實習輔導教師，給予實習教師情感上的支持與適度的尊重。對實習輔導老師而言，建議給予實習輔導教師適當、實質的獎勵措施，以促進實習教師的實習成效。因此，立法明定一套實習輔導教師的獎勵辦法確屬必要。

因此，在輔導實習教師的策略中，回饋或增強有其必要性與重要性；但是，如何給予實習教師建設性的回饋與支持性的回饋或增強，將視輔導教師對於其實際表現、與理想間的差距或進步成長之情況而定。成人學習者有其獨特的學習特性與學習行為，不同的成人教育者會設定不同的教學目標；不同的成人學習者亦有其特定的學習目標，將視教或學的對象不同而有不同的標準，因此當實習輔導教師在給予實習教師回饋時，應時時關注實習教師之需求和表現，提供增強與回饋維持其學習動機。換言之，實習教師在支持性回饋的知覺程度愈高，其教育實習表現自我評估則愈好。

柒、明確結果與立即應用

Duron（2000）表示輔導教師運用有效輔導策略來引導初任教師，能為初任教師提供具體協助與支持，對初任教師未來教學與專業發展有不可磨滅貢獻。而Odell（1986）建議在成為初任教師之初需要幾項支持，包括下列五項：教育實習相關資訊之取得、教師身份定位、教學指導及情感輔導、協助教室管理、提供觀察和練習教學機會等。

Dewey(1933)曾指出教育的目的乃在增進解決當前問題的能力。因此，成

人學習者從事學習活動皆為對當前生活情境或工作環境產生的反應性行為，而成人學習者相較於兒童或青少年學習者，重視學習成效的類化以及實踐，給予其明確的學習結果與立即性的應用。尤其是成人學習者在學習後如果能夠應用於工作中、生活中或問題解決上，學習者將滿懷成就感，對學習更加有興趣。

黃婉萍（1998）、陳明鎮（1998）和洪玉燕（2002）之研究皆指出輔導教師在規劃與輔導實習教師實習工作時，應注意實習課程的內容與教學實際情況的相關，並能協助其學習內容的應用範圍及應用方式，例如：引導實習教師廣泛閱讀並蒐集相關教育理論，期許其應用相關教學理論於教學實務中，使教學有其理論基礎作依循，在教學後輔導便能針對教學問題作探討，並求改進教學。鄧運林（1997）指出實習教師應儘量不以過去求學經驗或本身主觀臆測來設計、實施教學活動，如此將使教學毫無品質與效度可言。換言之，實習教師在明確結果與立即應用之知覺程度愈高，其教育實習表現自評評估則愈好。

捌、綜合討論

綜合上述七項成人學習原則與教育實習表現之關連探討，發現成人學習原則的應用，有助於提高學習者的學習成就、學習動機、學習滿意度與學習的參與率等；應用在教育實習表現上意義為：促進實習教師成為自我導向學習者，瞭解自我學習需要或動機，自發性規劃學習計畫、目標、內容與成效評鑑等。再者，依個人經驗分析與選擇學習風格與策略來加速學習。最後，使學習成效能立即應用在教育實習中，進而解決工作上、生活中遭遇困境或問題，提升教育專業與知能，促進實習教師自我專業成長。而實習輔導教師應摒棄以直接告知教學的指導者角色，以成人學習觀點規劃適性於實習教師學習與成長的教學專業實習課程，以學習促進者、支持者角色協助實習教師勝任未來教職。

何青蓉（1995）認為實習輔導教師應培養敏銳觀察力，知覺實習教師在學習上問題與困境能力。再者，培養與充實教師自我專業知能，例如：工作中所得到經驗、專門化知識（教育學、成人教育學）、一般性知識基礎（學習理論、教學理論、發展理論）、教育相關學門知識（成人教育學基礎、課程設計、成

人學習、成人教育方法、成人諮商與輔導）等。尤其是輔導知能的充實與修練，這四大類教育專業知能在許多研究中皆有建議與強調，如此才能具備處方性知能。此外，也應重視「學習者為中心」規劃教育實習課程，因成人學習表現上具有獨特性與變異性，應以「問題為中心」學習架構設計教育實習活動。

其次，實習輔導教師應營造和諧溫暖學習情境，使實習教師在支持與關懷的學習環境中發揮所學，彌補教與學不足之處。適時提供支持性回饋與建議予實習教師，使其能不斷改進教學、充實教學經驗。而回饋皆應明確、具體，以便掌握修正方向與改進缺失，且能立即應用於教學工作中。且兼顧實習教師之經驗，因經驗是成人學習的資源，成人學習時會依其過去經驗對知識做出選擇與價值判斷。如此，成人學習者的學習動機因其學習需求或匱乏而增強，將使其所學著重在立即性的應用，學習本質對其本身之意義將不言可喻。

第六節 綜合評析與解釋

Knowles(1970)提出了成人教育學（Andragogy）的理論假設，認為成人的學習取向以生活為中心、任務中心，以及問題為中心取向的，而非以「學科為中心」學習。亦即個體意識到學習新的知識、能力、技術是需要、急迫並能應用到日常生活情境的時侯，就能獲致最佳的學習效果。由於Malcolm Knowles的成人教育學受到傳統教育學（Pedagogy）支持者的質疑，促使Malcolm Knowles不斷修正「成人教育學」的假設與論點，企圖使「成人教育學」的理論更周延。本研究理論基礎以Malcolm Knowles成人教育學中成人學習觀點，闡述實習教師應視為「成人學習者」在教育實習歷程輔導的可行性與意義性。再者，實習輔導老師與實習學校是影響實習教師實習表現的重要因素，以下分述說明。

壹、 實習教師即「成人學習者」

Mezirow(1981)對「成人教育學」做簡要的定義，認為成人教育學具有系統

性和持續性，是一努力支持成人學習的方法，其功能在提高成人的能力，使之成為自我導向的學習者(引自Howard, 1993：34)。而「傳統教育學」的教育模式被認為是教導孩子的藝術與科學，其關注的焦點從嬰兒時期、兒童時期與青少年青春期的學習發展，特色是強調教師角色的重要性，乃兒童或青少年囿於生活經驗不足，且認知發展介於具體運思期至形式運思期之間，認知發展尚未成熟。職是之故，教師肩負了所有教與學的責任，必須決定學習者學習的內容、過程與結果的評價。易言之，教師是知識與資訊的傳遞者，學習者只需順從教師的指示與教導；然而，實習教師不同於兒童或青少年學習者的學習特性，其具有成熟的學習個體特徵，且擁有豐富的生活經驗與接受過完整的知識體系。再者，受到社會任務角色發展的影響，實習教師會依其學習準備度、學習動機與學習取向為學習驅力。因此，實習教師適合於「成人教育學」的理念假定與教育模式，故將實習教師視為「成人學習者」更顯重要。

所以，在輔導實習教師的過程中，首先應將實習教師視為「成人學習者」，從其本身之自我概念出發來思考學習之意義。再者，依其學習的需求種類或遭遇之問題，研擬出適性的輔導策略與成長計畫，提高實習教師學習能力。最後，公開教師知識促進實習教師專業發展，建構個人教育哲學觀與教育理念。

貳、 實習輔導教師是影響實習教師實習表現的「重要他人」

朱苑瑜、葉玉珠（2003）研究指出實習教師在開始實地教學之前對於教師、學生、課程等有自己的想法與信念，而這些信念通常是樂觀的、將教師角色浪漫化、且高估自己的能力能改變世界的能力。但參與教育實習後，往往遭逢所謂「現實震撼」（erality shock），而產生不愉快、挫敗的教學經驗。此時，若實習教師無法調適理想與現實間的差距，將不利於未來從事教職，甚或任教意願低落而離職。Johnston (1994)研究指出大部分的實習教師在實習的過程中不會主動設定學習或實習目標，因此實習輔導老師的角色在決定學習目標與結果表現益顯得重要。甚至有一些實習老師表示會將「模仿」實習輔導老師教學作為學習的重要過程，但會依個人教學風格予以適當的修正。再者，實習教師與實

習輔導教師的對話愈開放，且允許愈多歧異觀點的話，那麼實習老師對於實習愈感到滿足，其教育實習表現將有顯著成長。因此，實習輔導老師是影響實習教師教育實習表現的「重要他人」，扮演著楷模的角色，且是促進實習教師建構教育實務理論的人。

參、 實習學校環境因素對實習教師教育實習表現有影響作用

孫敏芝（1999）研究指出，實習教師的工作情境有某種程度的相似性，這些環境因素會對教學活動或行為產生某種程度的箝制，顯示學校環境因素對實習教師的教學行為與實習表現有某種程度的影響。鍾任琴（1994）研究發現，學校環境中部分因素對實習教師教育專業信念改變具有預測作用，例如：校長的關懷行為、同事互動、師生關係等對於實習教師的教育專業信念有影響。其他相關研究亦指出，實習學校的環境因素可能對實習教師的教學行為與教育實習表現具有影響作用（王錦珍，1994；何雲光、吳百祿、王瑞賢，1995）。職是之故，各特約實習學校在建構「教育實習輔導支持系統」時，應兼顧「社會心理環境」與「物理環境」兩層面的建構。易言之，營造和諧友善的學習氣氛，促進實習輔導老師與實習教師間、校內同仁間的情感交流，落實學校行政支持系統，發揮教學輔導與諮詢小組的功能。再者，隨時檢視學習環境是否合宜於實習教師，使其教學工作順利無礙，增強學習效果。最後，鼓勵實習教師與實習輔導老師以相互關懷、協同合作、經驗分享的方式交流，透過專業對話進一步促進教育專業成長。

綜上所述，本研究旨在促進實習教師將成人學習原則，應用在教育實習歷程中真實體驗教學實務，對其教育實習表現能有所助益。此外，實習輔導老師與實習學校的角色與功能不可偏廢，近程影響實習教師教育實現表現的重要因素，遠程影響實習教師是否具備教學專業知能與教育專業成長的關鍵。因此，本研究若能促進實習教師、實習輔導老師、實習學校等廣泛應用成人學習原則在教育實習與實習輔導歷程中，促使教育實習的功能更完備，期為成人教育、師資培育與教育實習輔導工作提出一己貢獻。

第三章 研究設計與實施

本研究根據研究背景及重要性、研究目的、待答問題，蒐集相關文獻以探討國小實習教師成人學習原則之應用及其實習表現的問題。茲就研究架構與假設、研究對象、研究方法、研究工具與步驟、資料處理與分析等五節分述如次：

第一節　研究架構與研究假設

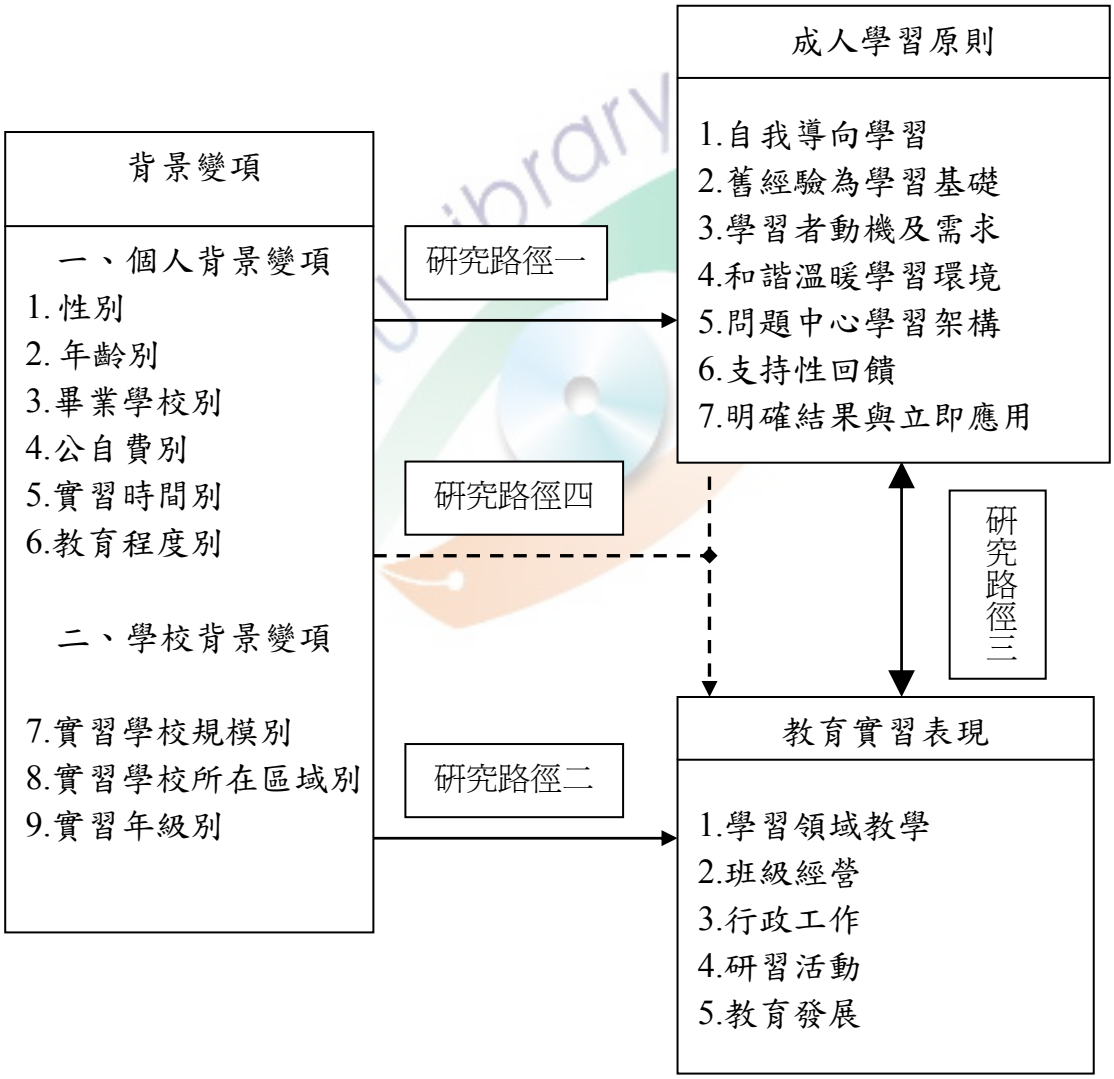

圖 3-1 本研究架構圖

壹、 主要研究變項

本研究依據成人學習原則理論的分析和相關文獻的探討，訂定相關之研究問題，並編定調查問卷，以進行國小實習教師成人學習原則應用知覺與教育實習表現評估，同時分析不同背景變項的國小實習教師，在成人學習原則之應用與教育實習表現評估的差異情形及其整體關係，以瞭解成人學習原則各層面。以下分述說明本研究之個人背景變項、成人學習原則、教育實習表現：

一、背景變項：經相關研究分析後區分成「個人背景變項」與「學校背景變項」等，以下分述說明：

（一）個人背景變項依序為：性別（分男性與女性）、年齡（25 歲以下、26-30 歲、31-35 歲、36 歲以上）、畢業學校別（教育大學、一般大學、一般學院）、公自費別、實習時間（半年與一年）、教育程度（大學畢業、碩士含研究生、博士含研究生）等六個個人背景變項。

（二）學校背景變項依序為：實習學校規模（12 班含以下、13-24 班、25-48 班、49 班含以上）、實習學校所在地（都會地區意即省縣轄市、一般地區、偏遠地區、特殊偏遠地區含山地離島）、實習年級（一年級、二年級、三年級、四年級、五年級、六年級）等三項學校背景變項。

二、「成人學習原則」與「教育實習表現」等兩變項，以下分述說明：

（一）成人學習原則，分別是：自我導向學習、舊經驗為學習基礎、學習者動機及需求、和諧溫暖學習環境、問題中心學習架構、支持性回饋、明確結果與立即應用等七項。

（二）教育實習表現，分別是：學習領域教學、班級經營、行政工作、研習活動、教育發展等五項。

貳、研究架構與研究路徑

本研究架構（圖 3-1）主要從三個部分探討：根據文獻調查與相關檔案資料分析，以及研究者本身輔導實習教師之經驗，確定相關研究問題，並參考國內外學者與本研究有相關之實徵性研究，據以編擬調查問卷，以進行國小實習教師對成人學習原則之應用及其在教育實習表現評估，同時分析不同背景變項國小實習教師，在成人學習原則之應用與教育實習表現的差異情形及其整體關係，以瞭解成人學習原則各層面在自我導向學習、舊經驗為學習基礎、學習者動機與需求、問題中心學習架構、支持性回饋、明確結果與立即應用等七項原則應用知覺程度；以及教育實習表現各層面在學習領域教學、班級經營、行政工作、研習活動、與教育發展等五項實習表現肯定程度。

本研究路徑有四，分別為：「研究路徑一」探討不同背景變項的實習教師與成人學習原則之應用的關係；「研究路徑二」探討不同背景變項的實習教師與教育實習表現的關係；「研究路徑三」瞭解成人學習原則之應用各層面與教育實習表現自評之相關關係；「研究路徑四」探討實習教師背景變項與成人學習原則之應用對教育實習表現的預測力。

綜合上述，旨在解決本研究之待答問題，同時提供教育有關單位、師資培育機構、特約教育實習學校之改進與建議，並回饋實習教師與實習輔導教師省思與因應，以下依據文獻探討及其相關研究影響之因素探究後，擬定本研究假設。

參、研究假設

經文獻探討後，擬定本研究之研究假設如下：

假設一：不同個人背景變項之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異。

1-1：不同性別之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異。

1-2：不同年齡之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異。

1-3：不同畢業學校之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異。

1-4：不同公自費之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異。

1-5：不同實習時間之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異。

1-6：不同教育程度之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異。

假設二：不同學校背景變項之國小實習教師，應用成人學習原則知覺有顯著差異。

2-1：不同實習學校規模之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異。

2-2：不同實習學校所在區域之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異。

2-3：不同實習年級之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異。

假設三：不同個人背景變項之國小實習教師，其教育實習表現自評有顯著差異。

3-1：不同性別之國小實習教師，其教育實習表現自評有顯著差異。

3-2：不同年齡之國小實習教師，其教育實習表現自評有顯著差異。

3-3：不同畢業學校之國小實習教師，其教育實習表現自評有顯著差異。

3-4：不同公自費之國小實習教師，其教育實習表現自評有顯著差異。

3-5：不同實習時間之國小實習教師，其教育實習表現自評有顯著差異。

3-6：不同教育程度之國小實習教師，其教育實習表現自評有顯著差異。

假設四：不同學校背景變項之國小實習教師，其教育實習表現自評有顯著差異。

4-1：不同實習學校規模之國小實習教師，其教育實習表現自評有顯著差異。

4-2：不同實習學校所在區域之國小實習教師，其教育實習表現自評有顯著差異。

4-3：不同參與實習年級之國小實習教師，其教育實習表現自評有顯著差異。

假設五：國小實習教師在成人學習原則之應用與教育實習表現自評有顯著相關。

假設六：國小實習教師的背景變項與成人學習原則之應用，對教育實習表現自評有顯著的預測力。

第二節　研究對象

本研究主要在評估國小實習教師在成人學習原則應用知覺與教育實習表現之情形，因此，係以國小實習教師為研究對象。為配合研究方法進行，從問卷調查之樣本選取方式與結果說明如下：

本研究係以九十四學年度修習完師資培育機構職前教育課程，在高雄縣、高雄市、屏東縣等三縣市所屬國民小學之實習教師為對象。經初步統計，上列各縣市所屬國民小學分別有：高雄縣 154 所專設學校（含 1 所特殊學校）、高雄市 88 所專設學校 4 所附設學校、屏東縣 176 所專設學校（含 1 所附設學校及 9 所分校），總計 422 所國民小學。研究者為瞭解高雄縣、高雄市及屏東縣（以下簡稱：高高屏）等三縣市，所屬各國民小學之實習教師總額人數，分別電洽三縣市教育局業務承辦人。發現各縣市教育局尚未調查確切實習教師人數。研究者再以電話訪問方式洽詢南部各大專院校之師資培育機構，無法取得精確人數。為了使本研究進行順利，遂從教育部網站[3]之各級學校底冊中，直接將「高高屏」三縣市之國民小學列表成冊並予以編碼，再依據亂數表以隨機叢集抽樣方式選取，抽取後建立「正式問卷抽樣統計表」（表 3-1）。由於各實習學校參與之實習教師人數不一致，甚至有些實習學校無實習教師，研究者再依「亂數表」隨機選取樣本，直至總樣本數累積達 450 以上則停止選取。

本研究蒐集資料的期間從 95.3.1 至 95.4.1 止，選定此期程隸屬舊制實習制度之實習教師其實習課程已過三分之二，而參與上學期新制實習制度之實習教師也已完成實習而離開實習學校；而選擇下學期實習的新制實習教師甫新進國小實習亦進入教學現場，為避免參與上學期之實習教師樣本流失，也以電話洽商邀請其接受本研究調查。

研究者於 95 年 2 月間向教育實習機構的教務（教導）主任取得聯繫後，徵得實習教師與主任同意後，願意接受調查之教育實習機構共計 72 所國民小學，總計實習教師 450 人作為本研究施測對象並發予正式問卷。正式問卷一共

[3] 教育部之各級學校底冊網址：http://www.edu.tw/service/e1.html/

寄發 450 份問卷，回收 425 份，回收率為 94%。其中扣除空白退回 11 份，回答不全者 5 份，基本資料未填 3 份，未填答完全者 4 份，有效問卷共 402 份，有效率為 89%（詳見表 3-1）。

表 3-1、正式問卷抽樣情形統計表

縣市 / 實習學校	高雄市	高雄縣 教育實習機構（人數）	屏東縣	總計 學校數
實習學校（人數）	光榮國小（3）鼓山國小（5） 內惟國小（5）勝利國小（6） 忠孝國小(9)加昌國小(19) 東光國小(10)陽明國小(9) 前金國小(15)信義國小(7) 博愛國小(11)成功國小(9) 福東國小(8)瑞祥國小(12) 民權國小(10)中洲國小(4) 光華國小（6）太平國小（3） 桂林國小（5）鳳鳴國小（5） 海汕國小(1)四維國小(13)	中正國小（16）誠正國小（15） 南成國小（8）曹公國小（3） 新甲國小（3）忠孝國小（7） 鎮北國小（2）鳳西國小（7） 文德國小（6）瑞興國小（7） 正義國小（5）過埤國小（4） 中崙國小（3）港埔國小（3） 仁武國小（5）烏林國小（1） 灣內國小（2）成功國小（6） 梓官國小（2）鼓山國小（6） 一甲國小（7）中壇國小（4） 民權國小（1）多納國小（1）	唐榮國小(12)復興國小(25) 和平國小(11)萬丹國小(6) 忠孝國小（5）新興國小（4） 彭厝國小（8）後庄國小（3） 新南國小（3）載興國小（1） 高樹國小（3）萬巒國小（4） 榮華國小（1）潮州國小（3） 餉潭國小（1）新園國小（3） 鹽州國小（4）崎峰國小（2） 僑勇國小（2）大光國小（4） 墾丁國小（1）泰武國小（3） 古樓國小（1）東興國小（2） 仁愛國小(15)中正國小(23)	72
總計人數	175	124	151	72(450)

第三節　研究方法

本研究的方法屬於量化研究，為達本研究目的，本研究主要的研究方法包括文獻調查法與問卷調查等兩種方法，茲分述如下：

壹、 問卷調查法

本研究根據文獻調查法和資料分析法所獲得的結果，編制「國小實習教師成人學習原則應用知覺與教育實習表現之調查問卷」，研究者於 95 年 2 月初先對教育實習與成人教育學有專門的學者或專家實施專家問卷，以凝聚本研究之專家效度。經過增修本初稿問卷後，隨即進行初稿問卷預試，藉此作為正式問卷定稿的準備。二月實施專家效度問卷與預試問卷編制與施測，三月底正式問卷編制完成，經隨機叢集抽樣選定受試者後立即寄送問卷，四月回收問卷並作後續統計資料分析。

第四節　研究工具

本研究問卷設計有三個部分，第一個部分為「成人學習原則應用知覺量表」，依文獻探討的結果並參考 Conti（1979）所採用的「成人學習原則量表」（PALS），以及 Suanmali（1981）的「成人教育之實際應用問卷」（API），加上 Davidson（1997）、Wang（2002）、Rothamer（2003）、以及陳榮彬（2003）對於成人學習原則應用知覺的實徵性研究使用之問卷加以改編；第二個部分為「教育實習表現自評量表」部分，依據文獻探討的結果並參考邱兆偉與楊百世（1999）編制之「國民中學實習教師職前課程與專業成長之調查問卷」加以改編；第三個部分為受試之國小實習教師之基本與實習資料。針對本研究目的、研究問題、理論依據，修訂成適合研究需要與研究對象之調查問卷，以利進行調查研究。以下說明本研究所使用之研究工具計分方式如下：

壹、 研究工具與計分方法

本研究旨在探討國小實習教師成人學習原則應用知覺與教育實習表現及相關變項間的關係。故以「實習教師背景變項」為本研究屬性變項；「成人學習原則」、「教育實習表現」為本研究之依變項，兩部分量表採 Liktert-style 四點量表填答計分。以下分別說明與界定：

一、 成人學習原則

本研究的成人學習原則之應用，所探討的層面包括「自我導向學習」、「舊經驗為學習基礎」、「學習者動機及需求」、「和諧溫暖學習環境」、「問題中心學習架構」、「支持性回饋」、「明確結果與立即應用」等七個層面，以下分別說明：

（一）「自我導向學習」，指填答者本身在教育實習過程中，先評估其學習需求或期望，以自主、自動自發的去規劃自己的學習計畫與活動，並能自我評鑑學習的成果。以受試者在問卷量表第一部份 1-6 題的反應而得，

計分方式從非常同意到非常不同意，依次為 4 分、3 分、2 分、1 分，得分愈高表示其對「自我導向學習」此一層面的應用知覺程度愈高，但第 2 題為反向題，故須反向計分，從非常同意到非常不同意，依次為 1 分、2 分、3 分、4 分。

（二）「學習者動機及需求」，指填答者本身能知覺學習動機與需求，以及知覺實習輔導老師對自我動機與需求的關注與協助，經由需求或動機的自我評估後進行與維持學習活動。以受試者在問卷量表第一部份 7-11 題的反應而得，計分方式從「非常同意到非常不同意，依次為 4 分、3 分、2 分、1 分，得分愈高表示其對「學習者動機及需求」此一層面的應用知覺程度愈高。

（三）「舊經驗學習基礎」，指填答者本身在學習時知覺到自己會以過去習得知識和經驗來學習，以及知覺他人提供的學習方案是否增益其經驗。以受試者在問卷量表第一部份 12-17 題的反應而得，計分方式從非常同意到非常不同意，依次為 4 分、3 分、2 分、1 分，得分愈高表示其對「舊經驗為學習基礎」此一層面的應用知覺程度愈高。

（四）「和諧溫暖學習環境」，指填答者本身在所知覺到實習過程中的友善關係與溫暖氣氛。以受試者在問卷量表第一部份 18-25 題的反應而得，計分方式從非常同意到非常不同意，依次為 4 分、3 分、2 分、1 分，得分愈高表示其對「和諧溫暖學習環境」此一層面的應用知覺程度愈高；但第 20、22、23 題為反向題，故須反向計分，從非常同意到非常不同意，依次為 1 分、2 分、3 分、4 分。

（五）「問題中心學習架構」，指填答者本身在實習過程中，所知覺到學習的架構是以實際問題為中心所加以設計的。以受試者在問卷量表第一部份 26-31 題的反應而得，計分方式從非常同意到非常不同意，依次為 4 分、3 分、2 分、1 分，得分愈高表示其對「問題中心學習架構」此一層面的應用知覺程度愈高；但第 29 題為反向題，故須反向計分，從非常同意到非常不同意，依次為 1 分、2 分、3 分、4 分。

（六）「支持性回饋」，指填答者本身在實習過程中，所知覺到回饋具有建設性與支持性。受試者在問卷量表第一部份 32-35 題的反應而得，計分方式從非常同意到非常不同意，依次為 4 分、3 分、2 分、1 分，得分愈高表示其對「支持性回饋」此一層面的應用知覺程度愈高；但第 34 題為反向題，故須反向計分，從非常同意到非常不同意，依次為 1 分、2 分、3 分、4 分。

（七）「明確結果與立即應用」，指填答者本身所知覺到實習的成果可明確掌握與實際進行應用。以受試者在問卷量表第一部份 36-39 題的反應而得，計分方式從非常同意到非常不同意，依次為 4 分、3 分、2 分、1 分，得分愈高表示其對「明確結果與立即應用」此一層面的應用知覺程度愈高。

二、 教育實習表現

本研究教育實習表現自評，所探討的層面包括「學習領域教學」、「班級經營」、「行政工作」、「研習活動」、「教育發展」等五個層面，以下分別就其操作型定義及各題項分佈逐一說明：

（一）「學習領域教學」，指填答者在教育實習過程中，反省本身在學習領域教學上的表現與教學整體滿意度。以受試者在問卷量表第二部份 1-11 題的反應而得，計分方式從非常同意到非常不同意，依次為 4 分、3 分、2 分、1 分，得分愈高表示其對「學習領域教學」此一層面的自評程度愈高。

（二）「班級經營」，指填答者在教育實習過程中，反省本身在班級經營上的表現與班級經營整體滿意度。以受試者在問卷量表第二部份 12-23 題的反應而得，計分方式從非常同意到非常不同意，依次為 4 分、3 分、2 分、1 分，得分愈高表示其對「班級經營」此一層面的自評程度愈高。

（三）「行政工作」，指填答者在教育實習過程中，反省本身在參與行政工作上的表現與行政工作整體滿意度。以受試者在問卷量表第二部份 24-31

題的反應而得，計分方式從非常同意到非常不同意，依次為 4 分、3 分、2 分、1 分，得分愈高表示其對「行政工作」此一層面的自評程度愈高。

（四）「研習活動」，指填答者在教育實習過程中，反省本身在參與研習活動上的表現與其整體滿意度。以受試者在問卷量表第二部份 32-35 題的反應而得，計分方式從非常同意到非常不同意，依次為 4 分、3 分、2 分、1 分，得分愈高表示其對「研習活動」此一層面的自評程度愈高。

（五）「教育發展」，指填答者在教育實習過程中，反省本身在未來教育發展上的表現與教育實習制度整體滿意度。以受試者在問卷量表第二部份 36-41 題的反應而得，計分方式從非常同意到非常不同意，依次為 4 分、3 分、2 分、1 分，得分愈高表示其對「教育發展」此一層面的自評程度愈高。

三、 個人基本與實習資料

相關因素變項包括：性別、年齡、畢業學校、公自費別、實習時間、最高學歷、實習學校規模、實習學校所在區域、實習年級等，其操作型定義分述如下：

（一）「性別」指填答者分男性與女性兩類。依問卷量表第三部分第 1 題反應而得。

（二）「年齡別」指填答者以實足年齡計算，分成四組：25 歲（含）以下、26-30 歲、31-35 歲、36（含）以上等。依問卷量表第三部分第 2 題反應而得。

（三）「畢業學校別」指填答者畢（結）業之師資培育機構別，共分為三組：教育大學（含師範院校改制後大學）、一般大學、一般學院等。依問卷量表第三部分第 3 題反應而得。

（四）「公自費別」指填答者分公費生與自費生兩類。依問卷量表第三部分第 4 題反應而得。

（五）「實習時間別」指填答者參與教育實習制度的種類，分為實習一年（舊

制）與實習半年（新制）。依問卷量表第三部分第 5 題反應而得。

（六）「教育程度別」指填答者畢業之最高學歷的種類，共分為三組：大學畢業（含學士後師資生）、碩士學位（含研究生）、博士學位（含研究生）等。依問卷量表第三部分第 6 題反應而得。

（七）「實習學校規模別」指填答者服務實習機構之規模，共分為四組：12 班（含）以下、13-24 班、25-48 班、49（含）班以上等四組。依問卷量表第三部分第 7 題反應而得。

（八）「實習學校所在區域別」指填答者服務之實習學校所在區域，依交通便利性，共分為四組：都會地區（省縣直轄市）、一般地區、偏遠地區、特殊偏遠地區（山地或離島）等四組。依問卷量表第三部分第 8 題反應而得。

（九）「實習年級別」指填答者在實習學校任教之年級或班別填答時可複選，共分為六組：一年級、二年級、三年級、四年級、五年級、六年級。依問卷量表第三部分第 9 題反應而得。

貳、 問卷編制過程

以下將就預試問卷內容、編制過程、預試處理、信度與效度分析分別說明：

一、 預試問卷編制過程

本研究問卷「國小實習教師成人學習原則應用知覺及教育實習表現調查問卷」，其發展過程說明如下：

（一）搜集相關文獻資料，並探討相關研究，針對本研究目的，參考國內外相關問卷，編製問卷。

（二）函請國內相關領域之專家學者們進行內容效度的評鑑，並依據專家的建議修改問卷初稿，進行預試。

（三）收集預試者的意見，並依預試結果進行項目分析與因素分析以瞭解量表的鑑別度及測量的主要向度，最後依此為基礎編擬正式問卷。

二、 預試問卷內容

本預試問卷的內容，包含以下三個部分：

（一） 成人學習原則應用知覺

本研究依據文獻探討結果，將成人學習原則歸納出七個層面，七個層面下均有數個子題目，分述如次：1.自我導向學習（6 題）；2.學習者動機及需求（5 題）；3.舊經驗為學習基礎（6 題）；4.問題中心學習架構（8 題）；5.和諧溫暖學習環境（6 題）；6.支持性回饋（4 題）；7.明確結果與立即應用（4 題）。

（二） 教育實習表現自評

本部分依據教育實習課程辦法中規定，教育實習內容包括教學實習、級務實習、行政實習、研習活動等四項。本研究為合乎現今教育專有名詞作共識，將上述四項名稱稍作修改，改以學習領域教學、班級經營、行政工作、研習活動等四層面來代替，另外增加第五個層面教育發展作結。五個項目下均有數個子題目，分述如次：1.學習領域教學（11 題）；2.班級經營（12 題）；3.行政工作（8 題）；4.研習活動（4 題）；5.教育發展（6 題）。

此外，有一個開放性的問題：1.請問您參與這次教育實習還有什麼收穫？亦或是具體的建議？

（三） 個人基本與實習資料

在個人基本與實習資料方面，包括以下九個變項：性別、年齡、畢業學校、公自費別、實習時間、教育程度、實習學校規模、實習學校所在區域、實習年級等。

三、預試問卷內容效度評鑑

為了瞭解問卷初稿的可行性與適切性，在問卷初稿（詳見附錄二）編製完成後，委請指導教授及八位專家學者、兩位國小校長（如表 3-2）針對問卷的內容、編排方式及適切性提供指導及建議，為問卷建立內容效度，形成預試問卷（詳見附錄三）。以下就各專家學者針對問卷的內容所提的意見作說明，歸納如下：

（一）成人學習原則應用知覺量表

就各變項名稱方面，有一位學者建議應將七項成人學習原則應以中立性陳述句表達，勿隱含導引的言詞，故將七項成人學習原則修正為：自我導向學習、舊經驗為學習基礎、學習者動機及需求、和諧溫暖學習環境、問題中心學習架構、支持性回饋、明確結果與立即應用等。

在「自我導向學習」層面內容方面，有一位校長認為第 1 題「我自願參加這一次的教育實習」修改為「我參加教育實習是為完成學習成為合格實習教師的過程」。在「學習者動機與需求」層面內容方面，學者指出第 10 題「我所習得的知識和技能有利於班級和學校」，包含班級和學校兩個概念並不適切，應區分為「我習得的知識和技能有利於班務推展」和「我習得的知識和技能有利於校務推展」。

在「舊經驗為學習基礎」層面內容方面，有三位學者認為第 16 題「我經常和實習輔導老師對話或以作中學的方式來學習」應區分為兩題，分別是「我經常和實習輔導老師以對話方式學習」以及「我經常和實習輔導老師以作中學方式學習」為佳。

在「問題中心學習架構」層面內容方面，有兩位學者指出第 26-28 題，句末「能和工作上問題相結合」陳述不夠明確，應全部修改為「有助於從事教育工作相關問題的解決」。

在「支持性回饋」層面內容方面，第 32 題「我實習的表現和需求經常被關注」，語意未能指出被誰關注，將實習輔導老師加入題目中，修正為「我實習的表現和需求經常被實習輔導老師關注。」因此，除了對各題項的增刪和用詞陳述的修飾外，學者對題項與各層面的關連性和適切性並未提出不同的看法。

（二）教育實習表現自評量表

就變項名稱界定方面，學者們並未提出修改的看法。就「學習領域教學」層面內容上，有一位學者指出第 6 題「實習後期，我以能處理教學上理想與現實的差距」，用詞過於空泛，應修正為「實習後期，我以能將教學原理應用在

實際教學上。」以及第 9 題「整體而言，重視學生成績並未動搖我的教學理念」，語意不清，故修正為「整體而言，我不僅能展現教學原理，也能兼顧學生學習表現」。第 10 題「整體而言，我已能勝任各學習領域的教學」，用詞與實際有差距，故修改為「整體而言，我已能勝任大部分學習領域教學」。

就「班級經營」層面內容方面，第 18 題「在班級經營中我學會了指導學生布置教室」與本層面無關連性，故刪除。就「行政工作」層面內容方面，有學者指出第 25 題「在行政實習中，我學會處理行政理念與現實的差距」，語意不清，應修正為「在行政實習中，我學會處理如何將行政原理應用在行政工作中」。

就「研習活動」層面內容方面，有一位學者建議可增列一題「歷經一學期（學年）的教育實習，我能認同自我研究與進修的成果」，加深研習活動的內涵。就「教育發展」層面內容方面，有學者指出第 40 題「為期一學年（學期）的教育實習，有助我再就業（轉業）」，語意不清，應修正為「歷經一學年（學期）的教育實習，有助我未來的就業」。因此，除了對各題項的增刪和用詞陳述的修飾外，學者們對其他題項與各層面的關連性和適切性並未提出不同的看法。

（三）個人基本與實習資料

就「背景變項」各題項內容方面，在「實習學校規模」題項中，有一位校長指出應依據學校行政法規中之規定，據分為「12 班（含）以下」、「13-24 班」、「25-48 班」、「49（含）班以上」等四組，而非「12 班（含）以下、13-36 班、37-60 班、61 班（含）以上」等四組，故修改之。

再者，就「實習學校所在區域」題項中，有一位校長指出若以「一般地區、偏遠地區、特殊地區、特殊偏遠地區」等四選項，題意不清，因此除修正外還應附加註明，修正後為「都會地區（省縣直轄市）、一般地區、偏遠地區、特殊偏遠地區（山地與離島）」。除了上述兩題項語意不清外，學者們對其他題項與選項的關連性和適切性並未提出不同的看法。

表 3-2 協助內容效度分析之專家學者名單（按姓氏筆畫排序）

姓名	現職與職稱	學術專長
林永豐	國立中正大學教育學系助理教授	教育實習、師資培育
吳明隆	國立高雄師範大學師資培育中心副教授	教育實習、師資培育
邱才銘	長榮大學師資培育中心助理教授	教育實習、師資培育
梁玉山	高雄縣立五甲國民小學校長	學校行政
陳明鎮	長榮大學大眾傳播學系系主任	教育實習、師資培育
陳聖謨	國立嘉義大學附設小學校長、教育系副教授	教育行政、師資培育
蔡敏光	國立台中教育大學初教系副教授	教育實習、師資培育
鄭彩鳳	國立高雄師範大學教育學系副教授	教育實習、師資培育
鄭新輝	國立台南大學教育系副教授	教育實習、師資培育
鄭燿男	國立台東大學教育學系（所）助理教授	教育行政、師資培育
謝瑞和	高雄縣立民權國民小學校長	學校行政

四、預試的實施與分析

（一）預試樣本選取

預試問卷經內容分析確定後隨即實施預試，透過預試的實施，建構本問卷的信度和效度，適當的修正後再進行正式問卷調查。為使本研究預試對象具代表性，採分層立意取樣的抽樣方法，分別針對高雄縣、高雄市、屏東縣共計發出 143 份（詳見表 3-3），回收問卷數 120 份回收率達 84%。

表 3-3 預試問卷樣本抽樣情形

縣市 / 學校名稱	高雄市	高雄縣	屏東縣
教育實習機構（人數）	桂林國小（5） 建國國小（7） 鼓岩國小（8） 新上國小（20） 新莊國小（9）	甲仙國小（5） 旗山國小（7） 文德國小（6） 岡山國小（5） 南成國小（10） 楠梓國小（12）	社皮國小（5） 光春國小（4） 塔樓國小（2） 興華國小（5） 復興國小（18） 屏東實小（15）
發送問卷數合計	49	45	49
回收問卷數	42	37	41
回收率		84%	

（二）預試的實施

本研究在確定預試樣本人數後，即按照分層立意抽取預試的樣本數，可參見表 3-3，以郵寄的方式將預試問卷寄給所選取的教育實習機構，請該教育實習機構的教務主任協助收發預試問卷，施測期間從 95 年 2 月 15 日至 95 年 3 月 1 日止，研究者再以電話進行聯繫並催收問卷。

（三）預試資料的整理與分析

在預試問卷回收後，利用統計套裝軟體 SPSS10.0 中文版，在資料的編碼後，進行資料的項目分析及因素分析。分析的結果，分別就成人學習原則應用知覺量表、教育實習表現量表等二個部分，分別說明如下：

1.項目分析

（1）成人學習原則應用知覺量表

A.從取樣適切性 KMO 值等於.870，量表適合進行因素分析。此外，從球形檢定的 $\chi 2$ 值為 2860.991（自由度為 741）達顯著，代表母群體的相關矩陣間有共同因素存在，適合進行因素分析。經主成分分析與直交轉軸法分析後得到七個因素，解說總變異量為 67.8%（詳見附錄四）。

B.以觀察值處理摘要來檢定遺漏值的數量，發現量表中各題項並無遺漏值，顯示整份量表中並沒有讓受試者抗拒或難以回答的部分。

C.題目鑑別度的檢驗，從全體受試者中，取量表總分最高與最低的各 27%作為高分組與低分組，針對每一題進行平均數差異檢定。成人學習原則應用之知覺量表中，t 檢定未達.01 顯著水準的有第 22 題，表示此題的高低分組的差異未達顯著，題目的鑑別度低。各預試題項的 t 值與顯著性，詳見表 3-4。

D.進行各題項與總分的相關分析，作為瞭解每一個題項得分與總分之相關，相關係數.4 以上為標準值，在標準以下的題項包括第 22、23 等兩題，以下將量表的項目分析摘要如表 3-4。

表 3-4「成人學習原則應用知覺量表」預試問卷之項目分析與 KMO、Bartlett 檢定摘要表

層面	預試題號	t 值	校正試題與總分之相關係數	題目取捨
自我導向學習	1	8.168	.687***	V
	2	6.484	.471***	V
	3	5.997	.574***	V
	4	6.337	.524***	V
	5	3.251	.418***	V
學習者動機與需求	6	7.232	.608***	V
	7	7.545	.655***	V
	8	7.160	.597***	V
	9	6.260	.563***	V
	10	4.513	.504***	V
	11	6.185	.591***	V
舊經驗為學習基礎	12	5.268	.524***	V
	13	5.015	.465***	V
	14	5.532	.557***	V
	15	9.305	.694***	V
	16	10.606	.699***	V
	17	8.537	.689***	V
和諧溫暖學習環境	18	7.560	.673***	V
	19	11.356	.707***	V
	20	4.604	.500***	V
	21	3.462	.404***	V
	22	2.173	.253**	刪除
	23	3.193	.326**	刪除
	24	8.215	.640***	V
	25	6.961	.631***	V
問題中心學習架構	26	10.594	.726***	V
	27	5.206	.509***	V
	28	9.772	.676***	V
	29	5.808	.552***	V
	30	7.235	.637***	V
	31	5.817	.675***	V
支持性回饋	32	5.889	.490***	V
	33	9.237	.689***	V
	34	7.831	.659***	V
	35	7.949	.668***	V
明確結果與立即應用	36	7.800	.649***	V
	37	7.600	.695***	V
	38	7.669	.652***	V
	39	6.504	.629***	V
Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適切性量數			.870	
Bartlett 球形檢定	近似卡方分配		2860.991	
	自由度		741	
	顯著性		.000	

***<.001

經由「成人學習原則應用之知覺量表」的項目分析結果發現，擬將上述所列鑑別題目的二項指標均未達理想的題目刪除，即第 22、23 題。

（2）教育實習表現量表

A.取樣適切 KMO 值等於.882，量表適合進行因素分析。此外，從球形檢定的 χ2 值為 3282.914（自由度為 780）達顯著，代表母群體的相關矩陣間有共同因素存在，適合進行因素分析。再經主成分分析與直交轉軸法分析後得到五個因素，解說總變異量為 68.4%（詳見附錄五）。

B.以觀察值處理摘要來檢定遺漏值的數量，發現量表中各題項的遺漏個數均在 3 個以下，顯示整份量表中並沒有讓受試者抗拒或難以回答的部分。

C.題目鑑別度的檢驗，從全體受試者中，取量表總分最高與最低的各 27%作為高分組與低分組，針對每一題進行平均數差異檢定。在教育實習表現量表中，各題項 t 檢定均達.01 顯著水準。各預試題項的 t 值與顯著性，詳見表 3-5。

D.進行各題項與總分的相關分析，作為瞭解每一個題項得分與總分之相關，相關係數以.4 為標準，各題項均達標準值以上，並無需要刪掉的題目。以下將量表的項目分析摘要如下表 3-5。

表 3-5「教育實習表現量表」預試問卷之項目分析與 KMO、Bartlett 摘要表（N=120）

層面	預試題號	t 值	校正試題與總分之相關係數	題目取捨
學習領域教學	1	7.395	.645***	V
	2	5.893	.563***	V
	3	5.019	.547***	V
	4	5.422	.476***	V
	5	4.150	.459***	V
	6	4.620	.449***	V
	7	5.054	.505***	V
	8	5.630	.571***	V
	9	5.151	.545***	V
	10	8.328	.636***	V
	11	5.323	.547***	V
班級經營	12	8.428	.717***	V
	13	8.214	.676***	V
	14	6.024	.596***	V
	15	7.920	.623***	V
	16	7.581	.674***	V
	17	7.649	.631***	V
	18	7.595	.618***	V
	19	7.291	.651***	V
	20	9.294	.695***	V
	21	7.472	.687***	V
	22	7.562	.643***	V
行政工作	23	7.588	.634***	V
	24	9.053	.679***	V
	25	6.880	.635***	V
	26	6.706	.640***	V
	27	7.187	.637***	V
	28	7.967	.659***	V
	29	10.102	.661***	V
	30	6.004	.640***	V
研習活動	31	8.806	.592***	V
	32	8.756	.704***	V
	33	8.341	.699***	V
	34	6.157	.643***	V
	35	6.079	.678***	V
教育發展	36	4.729	.469***	V
	37	6.434	.643***	V
	38	6.871	.675***	V
	39	9.145	.659***	V
	40	4.885	.481***	V
Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適切性量數			.882	
Bartlett 球形檢定	近似卡方分配		3282.914	
	自由度		780	
	顯著性		.000	

***<.001

2.因素分析

兩份量表經過項目分析及刪題後，從題項的相關矩陣發現項目與項目間的相關係數部分達.4 以上，亦即變數間具有一定程度的相關。兩部分問卷依據 Kaisert-Meyer-Olkin 取樣適切性量數值等於.870 與.882，符合進行因素分析的判準，因此可進一步作因素分析，因此，將刪題後的量表作因素分析，以下分就「成人學習原則應用知覺量表」及「教育實習表現自評量表」因素分析的結果作說明：

（1）成人學習原則應用知覺量表

研究者依項目分析的結果，將此一部份問卷內的 37 題進行驗證性因素分析，採主成分分析法抽取因素，在各分量表內抽取一個共同因素，以建構各分量表之效度。在此一因素分析中，以因素負荷量大於.40 為選題標準，由表 3-6 可以得知，所有問卷中的題目均符合選題標準，因此這一部份量表中的 37 題均予以保留。

表 3-6「成人學習原則應用知覺量表」各分量表因素分析摘要表（N=120）

層面	預試題號	因素負荷量	解釋總變異量%	題目取捨
自我導向學習	1	.645	52.644%	V
	2	.766		V
	3	.842		V
	4	.761		V
	5	.585		V
學習者動機與需求	6	.789	50.625%	V
	7	.750		V
	8	.715		V
	9	.689		V
	10	.686		V
	11	.628		V
舊經驗為學習基礎	12	.846	70.387%	V
	13	.835		V
	14	.770		V
	15	.645		V
	16	.576		V
	17	.592		V
和諧溫暖學習環境	18	.804	68.795%	V
	19	.816		V
	20	.540		V
	21	.574		V
	24	.796		V
	25	.746		V
問題中心學習架構	26	.841	56.854%	V
	27	.799		V
	28	.772		V
	29	.737		V
	30	.735		V
	31	.621		V
支持性回饋	32	.869	66.313%	V
	33	.864		V
	34	.815		V
	35	.697		V
明確結果與立即應用	36	.859	67.59%	V
	37	.849		V
	38	.813		V
	39	.765		V

（2）教育實習表現量表

研究者依項目分析的結果，將此一部份問卷內的 40 題進行驗證性因素分析，採主成分分析法抽取因素，在各分量表內抽取一個共同因素，以建構各分量表之效度。在此一因素分析中，以因素負荷量大於.40 為選題標準，由表 3-7 可以得知，教育實習表現量表中的題目均符合選題標準，因此這一部份量表中的 40 題均予以保留。

表 3-7「教育實習表現量表」各分量表因素分析摘要表（N=120）

層面	預試題號	因素負荷量	解釋總變異量%	題目取捨
學習領域教學	1	.749	54.291%	V
	2	.740		V
	3	.733		V
	4	.716		V
	5	.657		V
	6	.651		V
	7	.646		V
	8	.564		V
	9	.557		V
	10	.554		V
	11	.480		V
班級經營	12	.829	54.617%	V
	13	.821		V
	14	.809		V
	15	.748		V
	16	.739		V
	17	.718		V
	18	.715		V
	19	.708		V
	20	.701		V
	21	.696		V
	22	.619		V
行政工作	23	.882	73.341%	V
	24	.867		V
	25	.847		V
	26	.829		V
	27	.811		V
	28	.739		V
	29	.626		V
	30	.508		V
研習活動	31	.858	60.327%	V
	32	.816		V
	33	.785		V
	34	.747		V
	35	.664		V
教育發展	36	.773	52.806%	V
	37	.767		V
	38	.708		V
	39	.700		V
	40	.680		V

五、信度與效度分析

（一）信度分析

為進一步瞭解本研究問卷的可靠性與有效性，需進行信度考驗與分析，本問卷係以各層面與題項的內部一致性加以考驗。以統計套裝軟體 SPSS10.0 中文版，求得各層面的 Cronbach Alpha 值係數與問卷整體的 Cronbach Alpha 值。以下將就「成人學習原則應用知覺量表」與「教育實習表現自評量表」信度分

析的結果作說明：

1.「成人學習原則應用知覺量表」信度分析

本研究問卷各構面的 Cronbach Alpha 值介於.7692 與.8375 之間，若刪除某個題項後，層面的 α 係數值變的很大時，表示此題與其他題項間的內部一致性係數很低，則此題可以考慮將之刪除。本量表修正前整體的 Cronbach Alpha 值為.9503，顯示本問卷具有內部一致性，茲將七個因素層面的 Cronbach Alpha 值及預試題數相對之刪除後的 α 係數值改變，詳列如表 3-8 所示。

表 3-8「成人學習原則應用知覺量表」內部一致性信度係數

因素名稱	Cronbach Alpha 值	預試題號	刪除後的 α 係數值改變	題目取捨
自我導向學習	.7691	1	.9483	V
		2	.9498	V
		3	.9492	V
		4	.9496	V
		5	.9501	V
學習者動機與需求	.8027	6	.9489	V
		7	.9484	V
		8	.9490	V
		9	.9491	V
		10	.9497	V
		11	.9490	V
舊經驗為學習基礎	.7987	12	.9495	V
		13	.9501	V
		14	.9494	V
		15	.9482	V
		16	.9482	V
		17	.9483	V
和諧溫暖學習環境	.7998	18	.9484	V
		19	.9482	V
		20	.9502	V
		21	.9507	刪除
		24	.9488	V
		25	.9488	V
問題中心學習架構	.8375	26	.9481	V
		27	.9498	V
		28	.9483	V
		29	.9494	V
		30	.9486	V
		31	.9484	V
支持性回饋	.8264	32	.9497	V
		33	.9483	V
		34	.9486	V
		35	.9485	V
明確結果與立即應用	.8345	36	.9485	V
		37	.9482	V
		38	.9485	V
		39	.9486	V

N of Case = 120, N of Items = 37,
修正前整體量表 Cronbach Alpha 值＝.9503，修正後總量表 Cronbach Alpha 值＝.9507

經由「成人學習原則應用知覺量表」內部一致性係數分析，發現第三欄位預試題項：第 21 題刪除後的 Cronbach Alpha 係數值可提高至.9507，顯示刪除該題後有助於提高整體量表信度，故刪除預試題項 21 題。

2.「教育實習成效量表」信度分析

本研究問卷各構面的 Cronbach Alpha 值介於.7657 與.9119 之間，若刪除某個題項後，層面的 α 係數值變的很大時，表示此題與其他題項間的內部一致性係數很低，則此題可以考慮將之刪除。而本量表修正前整體的 Cronbach Alpha 值為.9564，顯示本問卷具有內部一致性，茲將五個因素層面的 Cronbach Alpha 值及預試題數相對之刪除後的 α 係數值改變，詳列如表 3-9 所示。

表 3-9「教育實習表現量表」內部一致性信度係數

因素名稱	Cronbach Alpha 值	預試題號	刪除後的 α 係數值改變	題目取捨
學習領域教學	.8547	1	.9551	V
		2	.9556	V
		3	.9557	V
		4	.9561	V
		5	.9561	V
		6	.9560	V
		7	.9560	V
		8	.9556	V
		9	.9557	V
		10	.9552	V
		11	.9557	V
班級經營	.9119	12	.9549	V
		13	.9550	V
		14	.9554	V
		15	.9553	V
		16	.9550	V
		17	.9552	V
		18	.9553	V
		19	.9551	V
		20	.9550	V
		21	.9550	V
		22	.9552	V
行政工作	.9027	23	.9552	V
		24	.9549	V
		25	.9552	V
		26	.9552	V
		27	.9552	V
		28	.9550	V
		29	.9551	V
		30	.9552	V
研習活動	.8341	31	.9556	V
		32	.9548	V
		33	.9548	V
		34	.9551	V
		35	.9550	V
教育發展	.7657	36	.9567	刪除
		37	.9552	V
		38	.9549	V
		39	.9550	V
		40	.9564	V

N of Cases = 120 , N of Items = 40 ,
修正前整體量表 Cronbach Alpha 值＝.9564，修正後總量表 Cronbach Alpha 值＝.9567

NTTU Library

經由「教育實習表現量表」內部一致性係數分析，發現第三欄位預試題項第 36 題刪除後的 Cronbach Alpha 係數值可提高至.9567，顯示刪除該題後有助於提高整體量表信度，故刪除預試題項第 36 題。

（二）效度分析

本研究的效度，係採「內容效度」（Content validity）及「建構效度」（Construct validity）予以考驗。首先在編製問卷初稿時，請對本研究相關之學者專家評定初稿中每一題目的適切性，並請其修正文句，以建立問卷之內容效度。其次採用因素分析的分法分別就 120 位接受預試問卷之實習教師在問卷上的反應進行因素分析，檢視其因素負荷量及解釋變異量，以建立本問卷之建構效度。

六、形成正式問卷

本研究以上述相關分析法及題目鑑別度的檢驗進行項目分析，並以因素分析及信度分析作為選取正式問卷題目的依據。選取的標準是：每題項與其分量表的總分相關須達.40 以上，且須達顯著水準（p＜.001）。因素分析方面，以因素負荷量大於.40 為選題標準，接著再對校正後量表各層面的內部一致性加以觀察，若預試題項刪除後的 Cronbach Alpha 係數值能提高刪除標準。按此標準，發展正式問卷「國小實習教師成人學習原則應用知覺與教育實習表現調查問卷」。「成人學習原則應用知覺量表」36 題與「教育實習表現量表」39 題，合計二部分量表共 75 題，「個人基本與實習學校資料」部分則依文獻探討而得，共計 9 題（詳見附錄六）。

第五節　研究步驟

本研究步驟共分為八個階段，茲將本研究之研究流程簡述如下：

一、界定研究方向、蒐集初步文獻，釐清及確定研究題目。

二、進一步蒐集所需文獻，擬定研究計畫。

三、經由持續文獻探討，釐清及瞭解變項之內涵。

四、編製及設計研究問卷，擬請專家進行內容效度。

五、依據改編問卷施行預試，並經由信效度分析修改問卷。

六、發展出正式問卷進行問卷調查。

七、研究結果之資料分析與整理。

八、撰寫研究論文，提出具體建議。

第六節　資料處理與分析

問卷回收後，立即進行編碼，一份問卷內超過五題未填答者則列為填答不完全，視為廢卷並剔除，透過觀察值摘要及各題項的次數分配情形來檢查資料，確定無誤後，即以 SPSS10.0 中文版進行統計分析，以下就資料的處理方式說明如下：

壹、 描述統計分析

以平均數和標準差來瞭解國小實習教師在「成人學習原則應用知覺」、「教育實習表現自評」各層面及整體層面的現況，回答研究問題一、二。

貳、 平均數差異考驗（t-test）

用以瞭解不同性別、公自費別、實習時間之國小實習教師在應用成人學習原則之知覺和教育實習表現自評之層面上是否有顯著差異存在，用以回答研究問題二、三。

參、 單因子變異數分析（one-way ANOVA）

分別以國小實習教師背景變項：年齡、畢業學校、教育程度、實習學校規模、實習學校所在區域、實習年級等為自變項，「成人學習原則應用知覺」與「教育實習表現自評」為依變項，進行單因子變異數分析，若結果達顯著水準，則進行 LSD 事後比較，用以回答研究問題三、四。

肆、 Pearson 積差相關（Pearson product-moment correlation）

以皮爾森積差相關來分析成人學習原則應用知覺和教育實習表現自評各層面的相關情形，以瞭解各變項間的關係，用以回答研究問題五。

伍、 逐步多元回歸分析（multiple stepwise regression）

以國小實習教師「背景變項」及「成人學習原則應用知覺」各層面為預測變項，「教育實習表現自評」之各層面為效標變項，分析各變項對「教育實習表現自評」預測力，用以回答研究問題六。

NTTU Library

NTTU Library

第四章 研究結果與討論

本研究根據研究目的，透過問卷調查來處理待答問題，即「國小實習教師對成人學習原則應用知覺及其教育實習表現之調查問卷」來解答下列問題：1.國小實習教師在成人學習原則應用知覺情形；2.國小實習教師在教育實習表現自我評估情形；3.國小實習教師對成人學習原則應用知覺受背景變項影響的差異情形；4.國小實習教師對教育實習表現自我評估受背景變項影響的差異情形；5.國小實習教師的背景變項與成人學習原則，對教育實習表現自評的預測分析情形。職是之故，本章節主要內容係包括：1.國小實習教師基本資料分析；2.國小實習教師對成人學習原則應用知覺及其相關因素探討；3.國小實習教師的教育實習表現及其相關因素之分析；4.國小實習教師對成人學習原則應用知覺與教育實習表現的相關分析；5.國小實習教師背景變項與成人學習原則應用知覺對教育實習表現的預測分析。茲分為五節敘述如下：

第一節 國小實習教師基本資料分析

根據本研究 402 份有效樣本所呈現的資料，對國小實習教師的個人基本與實習資料進行分析，依序為性別、年齡、畢業學校、公自費別、實習時間、教育程度、實習學校規模、實習學校所在區域、實習年級等九題項，茲將統計結果列於表 4-1，並依序詳述如下：

壹、 性別：女性約佔 66.7%，男性約佔 33.3%，顯示女性國小實習教師較男性國小實習教師為多。

貳、 年齡別：年齡以「25 歲以下」佔全部受試國小實習教師約 74.1%為最多，其次為「26-30 歲」佔全部受試國小實習教師約 18.9%，而「31-35 歲」與「36 歲以上」受試國小實習教師人數為最少，分別佔全部受試實習教師約 4.7%和 2.2%。

參、 畢業學校別：以「教育大學」畢業生為最多，佔全部受試國小實習教師

約 78.1%，其次為「一般大學」佔全體受試實習教師約 18.7%，而「一般學院」佔全體國小實習教師約 3.2%為最少。

肆、 公自費別：以「自費」身份佔全體受試實習教師約 86.6%為數最多，而「公費」身份佔全體受試實習教師約 13.4%，顯示自費國小實習教師較公費國小實習教師為多。

伍、 實習時間：以「一學年（舊、制實習制度）」佔全體受試實習教師約 84.6%，而「一學期（新至實習制度）」佔約 15.4%，顯示參與舊制實習制度（一學年）之人數明顯多於參與新制實習制度（一學期）者。

陸、 教育程度：以「大學畢業」佔全體受試實習教師 89.1%為最多，而「碩士（含研究生）」與「博士（含研究生）」為最少，分別是 10.4%和 0.5%。顯示教育程度中，大學畢業受試的國小實習教師佔八成以上。

柒、 實習學校規模：以「49 班以上」佔全體受試實習教師 38.8%為最多，其次為「25-48 班」佔全體受試實習教師約 33.1%，而「13-24 班」與「12 班以下」為最少，分別為 14.3%和 14.9%。顯示大多數國小實習教師在學校規模 25 班以上之實習學校中參與教育實習工作。

捌、 實習學校所在區域：以「都會地區」佔全體受試實習教師 60.9%，「一般地區」佔全體受試實習教師約 34.3%，而「偏遠地區」和「特殊偏遠地區」為數最少，分別佔全體受試實習教師 3.7%和 1.0%。顯示八成以上受試國小實習教師選擇實習學校大多以都會地區或一般地區為主。

玖、 實習年級：本背景變項供受試國小實習教師勾選，表示其在實習期間接受實習規劃歷經不同實習年級，實習年級人次排序上以「五年級」實習人次約 18.7%為最多，其次為「三年級」實習人次約 17.2%，再者為「一年級」實習人次約 16.9%，而「六年級」實習人次約 16.4%，最後實習年級人次最少者為「二年級」與「四年級」，實習年級人次分別為 15.7%和 15.2%。

綜合上述可知，在 402 位受試的國小實習教師當中，女性占絕大多數，年齡多集中在 25 歲以下，畢業學校多數為教育大學，自費、教育程度為大學

畢業、以及實習時間為一學年（舊制）之國小實習教師佔八成以上。在實習學校規模以 49 班以上和 25-48 班之參與實習人數最多，而實習學校所在區域以都會區為主，至於實習年級之人數呈現平均分佈狀態。

表 4-1 國小實習教師基本與實習資料分析表

個人與實習資料	受試對象	人數	百分比%
性別	男	134	33.3%
	女	268	66.7%
年齡	25 歲（含）以下	298	74.1%
	26-30 歲	76	18.9%
	31-35 歲	19	4.7%
	36（含）歲以上	9	2.2%
畢業學校	教育大學	314	78.1%
	一般大學	75	18.7%
	一般學院	13	3.2%
公自費別	公費生	54	13.4%
	自費生	348	86.6%
實習時間	一學年（實習舊制）	340	84.6%
	一學期（實習新制）	62	15.4%
教育程度	大學畢業	354	89.1%
	碩士含研究生	42	10.4%
	博士含研究生	2	0.5%
實習學校規模	12 班（含）以下	56	13.9%
	13-24 班	57	14.2%
	25-48 班	133	33.1%
	49 班（含）以上	156	38.8%
實習學校所在區域	都會地區（含省縣轄市）	245	60.9%
	一般地區	138	34.3%
	偏遠地區	15	3.7%
	特殊偏遠地區（含山地、離島）	4	1.0%
實習年級	一年級	68	16.9%
	二年級	63	15.7%
	三年級	69	17.2%
	四年級	61	15.2%
	五年級	75	18.7%
	六年級	66	16.4%

第二節　國小實習教師在成人學習原則應用知覺之分析

本節主旨是根據 402 份有效問卷之「成人學習原則應用知覺量表」與「個人基本與實習資料」的統計分析結果，以回答研究問題一、「國小實習教師對成人學習原則應用知覺，包括：自我導向學習、學習者動機與需求、舊經驗為學習基礎、和諧溫暖的學習環境、問題中心學習架構、支持性回饋、明確結果與立即應用等，七項成人學習原則的評估情形如何？」，以及研究問題三、「國小實習教師對成人學習原則應用知覺，在性別、年齡、畢業學校、公自費別、實習時間、教育程度、實習學校規模、實習學校所在區域及實習年級等背景變項的影響是否有顯著差異？」茲分述如下：

壹、國小實習教師在成人學習原則應用知覺之平均數分析

本研究問卷第一部份為「成人學習原則應用知覺量表」，旨在瞭解國小實習教師經過實習過程中，針對本身接受教育實習的歷程與經驗，根據自己感受與知覺，回答問卷題目。題目包括：自我導向學習層面五題、學習者動機與需求層面六題、舊經驗為學習基礎層面六題、和諧溫暖學習環境層面五題、問題中心學習架構層面六題、支持性回饋層面四題、明確結果與立即應用層面四題等，依實際狀況同意程度之不同採 Liktert-style 四點量表填答，由「非常不同意」至「非常同意」分別給予 1 至 4 分，所以各層面之平均得分亦介於 1 至 4 分之間，凡平均數 3.50 分以上者為「高度肯定傾向」，平均數 3.00 分以上至 3.49 分者為「中度肯定傾向」，平均數 2.50 分以上至 2.99 分者為「低度肯定傾向」。「成人學習原則應用知覺量表」之各題項人數百分比、分量表與總量表的平均數與標準差列於表 4-2。

首先，就「成人學習原則整體之應用」而言，國小實習教師對「成人學習原則整體之應用」之評估平均數為 3.14，持中度肯定傾向，介於「同意」和「非常同意」之間；其次就「成人學習原則各層面之應用」而言，對「自我導向學習層面」知覺之平均數為 3.10，對「學習者動機與需求層面」知覺的平均數為

3.16，對「舊經驗為學習基礎層面」知覺之平均數為 3.13，對「和諧溫暖的學習環境層面」知覺平均數為 3.23，對「問題中心學習架構層面」知覺之平均數為 3.06，對「支持性回饋層面」知覺之平均數為 3.24，對「明確結果與立即應用層面」知覺平均數為 3.04，均持中度肯定傾向，介於「同意」和「非常同意」之間；其中支持性回饋層面最受肯定。

再者，就「成人學習原則之應用」各層面，分別討論如下：

一、自我導向學習：包括問卷第一題至第五題。從資料顯示，國小實習教師在「我參加教育實習是為完成學習成為合格教師的過程」之知覺平均數為 3.05，持中度肯定傾向；國小實習教師在「我能夠自行規劃學習活動上」之知覺平均數為 3.06，持中度肯定傾向；在「我能夠自行決定學習進度」之知覺平均數為 2.92，持低度肯定傾向；在「我知道自己學習方向和內容」知覺平均數為 3.09，持中度肯定傾向；在「我能夠評鑑自己學習成效」知覺平均數為 2.94，持低度肯定傾向；其中較受肯定的為「我知道自己學習方向和內容」及「我能夠自行規劃學習活動上」，排名在最後的分別是「我能夠評鑑自己學習成效」和「我能夠自行決定學習進度」。

二、學習者動機與需求：包括問卷第六題至第十一題。從資料顯示，國小實習教師在「對我而言，參與教育實習是必要的」知覺平均數為 3.29，持中度肯定傾向；在「我認為教育實習能滿足我未來從事教學工作的需求」知覺平均數為 3.13，持中度肯定傾向；在「實習輔導老師會針對我的實習需求給予協助」知覺平均數為 3.38，持中度肯定傾向；在「我習得知識和技能有利於實習班務推展」知覺平均數為 3.25，持中度肯定傾向；在「我習得知識和技能有利於實習學校校務推展」知覺平均數為 2.90，持低度肯定傾向；在「我習得的知識和技能和目前教學工作需求符合」知覺平均數為 3.02，持中度肯定傾向。其中較受肯定者為「實習輔導老師會針對我的實習需求給予協助」和「對我而言，參與教育實習是必要的」，而「我習得知識和技能有利於實習學校校務推展」排名居後。

三、舊經驗為學習基礎：包括問卷第十二題至十七題。從資料顯示，國小實習

教師在「我以過去所學知識和經驗作為教育實習的起點」知覺平均數為3.17，持中度肯定傾向；在「我認為自己的學習經驗對教育實習非常有用」知覺平均數為2.93，持低度肯定傾向；在「實習輔導老師會以我過去學習經驗，來進行指導」知覺平均數為2.87，持低度肯定傾向；在「我經常和實習輔導教師對話方式學習」知覺平均數為3.27，持中度肯定傾向；在「我經常和實習輔導老師以作中學的方式學習」知覺平均數為3.32，持中度肯定傾向；在「實習輔導老師會針對我錯誤經驗修正成適當作法」知覺平均數為3.24，持中度肯定傾向。其中較受肯定者為「我經常和實習輔導老師以作中學的方式學習」，其次依序為「我經常和實習輔導教師對話方式學習」、「實習輔導老師會針對我錯誤經驗修正成適當作法」和「我以過去所學知識和經驗作為教育實習的起點」，肯定度較低者依序為「我認為自己的學習經驗對教育實習非常有用」和「實習輔導老師會以我過去學習經驗，來進行指導」。

四、和諧溫暖學習環境：包括問第十八題至二十二題。資料顯示，國小實習教師在「我經常受到實習輔導老師的鼓勵」知覺平均數為3.34，持中度肯定傾向；在「我充分受到實習輔導老師尊重」知覺平均數為3.47，持中度肯定傾向；在「我覺得實習學校老師間常有衝突」知覺平均數為2.90，持低度肯定；在「我覺得在學習過程中，充滿友善和諧氣氛」知覺平均數為3.27，持中度肯定傾向；在「我對教育實習場所的安排感到舒適」知覺平均數為3.15，持中度肯定傾向。其中最受肯定者為「我充分受到實習輔導老師尊重」，其他依序為「我經常受到實習輔導老師的鼓勵」、「我覺得在學習過程中，充滿友善和諧氣氛」、「我對教育實習場所的安排感到舒適」，肯定度較低者為「我覺得實習學校老師間常有衝突」。

五、問題中心學習架構：包括問卷第二十三題至二十八題。從資料顯示，國小實習教師在「我覺得教育實習規劃，有助我未來從事教育工作問題的解決」知覺平均數為3.20，持中度肯定傾向；在「我覺得行政實習規劃，有助我未來從事教育工作問題的解決」知覺平均數為2.82，持低度肯定傾向；在

「我覺得級務實習規劃，有助我未來從事教育工作問題的解決」知覺平均數為 3.26，持中度肯定傾向；在「我覺得教育實習內容，能符合自己將來工作的需要」知覺平均數為 2.93，持低度肯定傾向；在「我覺得教育實習內容，能符合實習教師的專業成長」知覺平均數為 3.06，持中度肯定傾向；在「我能針對我遭遇的實習問題或困境，來修正學習方案」知覺平均數為 3.08，持中度肯定傾向。其中最受肯定者為「我覺得級務實習規劃，有助我未來從事教育工作問題的解決」，其餘依序為「我覺得教育實習規劃，有助我未來從事教育工作問題的解決」、「我能針對我遭遇的實習問題或困境，來修正學習方案」、「我覺得教育實習內容，能符合實習教師的專業成長」，而肯定度較低者依序為「我覺得教育實習內容，能符合自己將來工作的需要」，而「我覺得行政實習規劃，有助我未來從事教育工作問題的解決」肯定程度最低。

六、支持性回饋：包括問卷第二十九題至三十二題。資料顯示，國小實習教師在「我實習的表現和需求經常被實習輔導老師關注」知覺平均數為 3.10，持中度肯定傾向；在「實習輔導老師經常給我正面、肯定回饋」知覺平均數為 3.32，持中度肯定傾向；在「我覺得實習輔導老師的回饋對我有幫助」知覺平均數為 3.40，持中度肯定傾向；在「我會對實習輔導老師的教學提出問題，並能得到回饋」知覺平均數為 3.15。其中最受到肯定者「我覺得實習輔導老師的回饋對我有幫助」，其他依序「實習輔導老師經常給我正面、肯定回饋」、「我會對實習輔導老師的教學提出問題，並能得到回饋」，而「我實習的表現和需求經常被實習輔導老的師關注」肯定度排名最低。

七、明確結果與立即應用：包括問卷第三十三題至三十六題。從資料顯示，國小實習教師在「教育實習內容對我非常有用」知覺平均數為 3.05，持中度肯定傾向；在「我能充分掌握實習結果應用在工作中」知覺平均數為 2.97，持低度肯定傾向；在「我能實際去應用或練習所學機會」知覺平均數為 3.11，持中度肯定傾向；在「教育實習過程，有助我將所學應用於生活中」知覺平均數為 3.04，持中度肯定傾向。其中最受肯定者為「我能實際去應

用或練習所學機會」，其餘依序為「教育實習內容對我非常有用」、「教育實習過程，有助我將所學應用於生活中」，而肯定度較低者為「我能充分掌握實習結果應用在工作中」。

八、綜合討論

根據上述研究結果，針對本研究待答問題一、「國小實習教師對成人學習原則應用知覺，包括：自我導向學習、學習者動機與需求、舊經驗為學習基礎、和諧溫暖的學習環境、問題中心學習架構、支持性回饋、明確結果與立即應用等，七項成人學習原則的評估情形如何？」以下分述說明：

依知覺程度排序分別是：①支持性回饋、②和諧溫暖的學習環境、③學習者動機與需求、④舊經驗為學習基礎、⑤自我導向學習、⑥問題中心學習架構、⑦明確結果與立即應用。排序第一為「支持性回饋」，顯示實習輔導教師在輔導過程中，經常給予正面、肯定的回饋，且經常對其實習需求投以關注，故最受實習教師之肯定；排序第二為「和諧溫暖學習環境」，歸因於實習輔導老師能尊重實習教師，並時時給予鼓勵，使其在學習中不僅感受到和諧與關懷，且對整體實習場所的安排感到舒適；排序第三位「學習者動機與需求」，顯示實習輔導老師會依實習教師的需求給予協助，如此能內化學習者學習動機，進而強化教育實習的功能；排序第四位「舊經驗為學習基礎」，顯示實習教師依其過去學習經驗和先備知識為基礎，以作中學和對話方式向實習輔導教師學習，不僅能累積實習教師的教學經驗，也能修正錯誤經驗產生「試誤學習」的效果；排序第五位「自我導向學習」，實習教師本身自主學習表現與各項實習工作的自我規劃仍有不足，學習上常顯被動與被支配的情況，應轉化態度與行動趨向主動、積極的學習；排序第六位「問題中心學習架構」，最讓實習教師感興趣者為班級經營，因此對於解決班級事務上的問題肯定度最高，其次為「學習領域教學」上的問題，然而對於行政上的問題肯定度卻相對的低許多，顯示實習教師對行政工作不感到興趣，以及行政工作規劃未能契合實習教師的學習需求。排序第七位「明確結果與立即應用」，顯示實習教師雖能將教育實習所學立即應用在教學工作中，但是所習得之教育知能對其本身和應用在日常生活中

的成效並不高，可見實習教師對「學習遷移」的表現不甚理想，致「明確結果與立即應用」層面肯定度最低。

表 4-2 國小實習教師「成人學習原則應用知覺量表」各題項人數百分比、平均數與標準差分析表

成人學習原則七層面	知覺程度				平均數	標準差
	1.(N/%)	2.(N/%)	3.(N/%)	4.(N/%)		
一、自我導向學習						
1.我參加教育實習是為完成學習成為合格教師的過程。	1/0.2%	14/3.5%	169/42%	218/54.2%		
2.在教育實習過程中，我能夠自行規劃學習活動。	2/0.5%	41/10.2%	291/72.4%	68/16.9%	3.10	.41
3.在教育實習過程中，我能夠自己決定學習的進度。	8/2%	77/19.2%	255/63.4%	62/15.4%		
4.在教育實習過程中，我知道自己學習的方向和內容。	6/1.5%	37/9.2%	275/68.4%	84/20.9%		
5.在教育實習過程中，我能夠評鑑自己學習的成效。	4/1.0%	68/16.9%	279/69.4%	51/12.7%		
二、學習者動機與需求						
6.對我而言，參與教育實習是必要的。	9/2.2%	44/10.9%	168/41.8%	180/44.8%		
7.我認為教育實習能滿足我未來從事教學工作的需求。	13/3.2%	54/13.4%	201/50.6%	132/32.8%		
8.實習輔導老師會針對我的實習需求給予協助。	1/0.2%	19/4.7%	208/51.7%	174/43.3%	3.16	.47
9.我習得的知識和技能有利於實習班級班務推展。	1/0.2%	27/6.7%	246/61.2%	128/31.8%		
10.我習得的知識和技能有利於實習學校校務推展。	11/2.7%	80/19.9%	248/61.7%	63/15.7%		
11.我習得的知識與技能和目前的教學工作需要符合。	1/0.2%	63/15.7%	262/65.2%	75/18.7%		
三、舊經驗為學習基礎						
12.我以過去所學的知識和經驗作為教育實習的起點。	4/1.0%	38/9.5%	246/61.2%	113/28.1%		
13.我認為自己過去的學習經驗對教育實習非常有用。	11/2.7%	91/22.6%	216/53.7%	84/20.9%		
14.實習輔導老師會以我過去的學習經驗，來進行指導。	11/2.7%	93/23.1%	234/58.2%	63/15.7%	3.13	.44
15.我經常和實習輔導老師以對話的方式學習。	5/1.2%	23/5.7%	230/57.2%	143/35.6%		
16.我經常和實習輔導老師以做中學的方式學習。	0	20/5.0%	233/58%	149/37.1%		
17.實習輔導老師會將我錯誤經驗修正成適當的作法。	6/1.5%	23/5.7%	242/60.2%	131/32.6%		
四、和諧溫暖的學習環境						
18.我經常受到實習輔導老師的鼓勵。	4/1.0%	23/5.7%	206/51.2%	169/42%		
19.在實習期間，我受到實習輔導老師充分的尊重。	1/0.2%	24/6%	162/40.3%	215/53.5%	3.23	.47
20.我覺得實習學校教師之間常有衝突和競爭。	100/24.9%	185/46%	91/22.65	24/6%		
21.我覺得在學習過程中，充滿友善和諧的氣氛。	1/0.2%	31/7.7%	227/56.5%	143/35.6%		
22.我對實習場所的安排感到舒適。	3/0.7%	41/10.2%	247/61.4%	110/27.4%		
五、問題中心學習架構						
23.我覺得教學實習規劃，有助我未來從事教育工作問題的解決。	3/0.7%	29/7.2%	256/63.7%	114/28.4%		
24.我覺得行政實習規劃，有助我未來從事教育工作問題的解決。	17/4.2%	94/23.4%	237/59%	54/13.4%		
25.我覺得級務實習規劃，有助我未來從事教育工作問題的解決。	1/0.2%	26/6.5%	241/60%	133/33.1%	3.06	.46
26.我覺得教育實習的內容，能符合自己將來就業的需要。	14/3.5%	74/18.4%	238/59.2%	75/18.7%		
27.我覺得教育實習的內容，能符合實習教師的專業成長。	7/1.7%	51/12.7%	253/62.9%	91/22.6%		
28.我能針對我遭遇的實習問題或困境，來修正學習方案。	2/0.5%	34/8.5%	295/73.4%	70/17.4%		
六、支持性回饋						
29.我實習的表現和需求經常被實習輔導老師關注。	2/0.5%	41/10.2%	272/67.7%	86/21.4%	3.24	.48
30.實習輔導老師經常給我正面、肯定的回饋。	3/0.7%	22/5.5%	220/54.7%	156/38.8%		
31.我覺得實習輔導老師的回饋，對我有幫助。	2/0.5%	8/2%	220/54.7%	171/42.5%		
32.我會對實習輔導老師的教學提出問題，並能得到回饋。	4/1%	38/9.5%	252/62.7%	108/26.9%		
七、明確結果與立即應用						
33.教育實習的內容對我非常有用。	5/1.2%	61/15.2%	243/60.4%	93/23.1%		
34.我能充分的掌握實習結果來應用在工作中。	5/1.2%	66/16.4%	267/66.4%	63/15.7%	3.04	.50
35.我能實際去應用或練習所學的機會。	1/0.2%	34/8.5%	286/71.1%	81/20.1%		
36.教育實習的過程，有助於我將所學應用於生活當中。	3/0.7%	56/13.9%	263/65.4%	80/19.9%		
「整體成人學習原則之應用」平均數=3.14，標準差=.35						

貳、不同背景變項國小實習教師在成人學習原則應用知覺的差異分析

為瞭解不同背景變項國小實習教師對於成人學習原則應用知覺是否有差異，研究者以平均數差異考驗（t-test）及單因子變異數分析（one-way ANOVA）進行統計分析。以下分別探討性別、年齡、畢業學校、公自費別、實習時間、教育程度、實習學校規模、實習學校所在區域、實習年級與成人學習原則應用知覺作差異檢定。

一、性別

為瞭解不同性別的國小實習教師在成人學習原則應用知覺上的平均數是否有顯著差異，以統計量 t 檢定之，其平均數、標準差和 t 值如表 4-3 所示。從資料結果顯示：不同性別（男、女）的實習教師對成人學習原則應用知覺評估，在整體知覺層面上並無顯著差異（t=-.282，p>.05），且在七項知覺層面內各組均無顯著差異。換言之，不同性別的實習教師對七項成人學習原則之知覺，其結果均未達顯著，表示不同性別的國小實習教師對七項成人學習原則應用知覺並沒有顯著差異存在。假設 1-1：「性別不同之國小實習教師，對成人學習原則之應用有顯著差異」，未獲支持。

有關性別與成人學習相關研究中，一般研究的結論常指出，性別是影響成人學習的重要變項，例如：Grubbs（1981）、Davenport（1984）、王文瑛（1987）的研究即發現女性學習者似乎較男性學生傾向於成人學習取向，而林義男（1982）的研究認為男性較偏好獨立的學習、非正式的、有彈性的課程。惟 Morstain 與 Kraft（1979）、Dugan（1985）和陳榮彬（2003）之研究結果指出：性別在課程與教學方式、學習取向的偏好上，並無性別上的差異，與本研究結果相符。

表 4-3 不同性別國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表

成人學習原則	性別	樣本數	平均數	標準差	t 值
自我導向學習	男	134	3.07	.43	-1.089
	女	268	3.11	.39	
學習動機與需求	男	134	3.15	.51	-.236
	女	268	3.17	.45	
舊經驗為學習基礎	男	134	3.11	.47	-.787
	女	268	3.14	.43	
和諧溫暖的學習環境	男	134	3.20	.43	-.773
	女	268	3.24	.49	
問題中心學習架構	男	134	3.07	.50	.268
	女	268	3.05	.44	
支持性回饋	男	134	3.24	.48	-.037
	女	268	3.24	.48	
明確結果與立即應用	男	134	3.09	.50	1.261
	女	268	3.02	.49	
整體層面	男	134	3.13	.37	-.282
	女	268	3.14	.34	

二、年齡別

由表 4-1 國小實習教師基本資料分析表，發現國小實習教師於第四組 36 歲以上僅 9 人佔全部實習教師 2.2%，擬將第四組併入至第三組，並將第三組改以「31 歲以上」。因此，本部分以實習教師的年齡為自變項，成人學習原則各層面與總層面為依變項，進行單因子變異數分析，三組自變項分別為：25 歲（含）以下；26-30 歲；31 歲（含）以上共三組，各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-4 所示。

從資料顯示：不同年齡國小實習教師（25 歲以下、26-30 歲、31 歲以上）對成人學習原則應用之知覺評估，在整體知覺層面上並無顯著差異（t=.985，p>.05），且在七項知覺層面內各組均無顯著差異。換言之，不同年齡別的實習教師對七項成人學習原則之知覺，其結果均為達顯著，表示不同年齡的國小實習教師對七項成人學習原則應用之知覺並沒有顯著的差異。假設 1-2：「年齡不同之國小實習教師，對成人學習原則應用之知覺有顯著差異」，未獲支持。

有關年齡與成人學習相關研究中，一般研究的結論經常指出，年齡是影響成人學習的重要變項，例如：Clarke（1980）、Grubbs（1982）、VanAllen（1982）、Tracy 與 Schuttenberg（1986）、Apps（1981）、Kerwin（1980）、陳榮彬（2003）

等研究皆指出：年齡的差異會對學習的偏好或取向產生影響，即年齡愈大者，較傾向於成人學習取向；而 Davenport（1984）、Stickley-Taylor 與 Sasse（1990）、以及 Christine（1990）的研究卻指出，年齡與學習偏好或學習取向並無相關，與本研究結果相符。研究者認為可能原因為本研究設定之年齡層間距過小，不易顯出不同年齡國小實習教師對成人學習原則應用知覺上差異，可列入後續研究再深入探討其是否產生差異。

表 4-4 不同年齡國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表

成人學習原則	年齡	次數	平均	標準差	變異數分析					
					來源	平方	自由度	均方和	F 值	事後比較
自我導向學習	25 歲以下	298	3.09	.42	組間	.197	2	.099	.592	
	26-30 歲	76	3.15	.33	組內	66.542	399	.267		
	31 歲以上	28	3.09	.46	總和	66.739	401			
學習者動機與需求	25 歲以下	298	3.19	.48	組間	.646	2	.323	1.450	
	26-30 歲	76	3.11	.47	組內	88.929	399	.223		
	31 歲以上	28	3.07	.41	總和	89.575	401			
舊經驗為學習基礎	25 歲以下	298	3.14	.46	組間	.585	2	.292	1.513	
	26-30 歲	76	3.15	.35	組內	77.117	399	.193		
	31 歲以上	28	2.99	.40	總和	77.702	401			
和諧溫暖的學習環境	25 歲以下	298	3.24	.46	組間	.302	2	.151	.685	
	26-30 歲	76	3.24	.49	組內	88.059	399	.221		
	31 歲以上	28	3.13	.48	總和	88.361	401			
問題中心學習架構	25 歲以下	298	3.05	.46	組間	.557	2	.278	1.319	
	26-30 歲	76	3.12	.43	組內	84.209	399	.211		
	31 歲以上	28	2.96	.52	總和	84.765	401			
支持性回饋	25 歲以下	298	3.25	.48	組間	.492	2	.246	1.088	
	26-30 歲	76	3.27	.46	組內	90.253	399	.226		
	31 歲以上	28	3.12	.49	總和	90.745	401			
明確結果與立即應用	25 歲以下	298	3.04	.52	組間	.103	2	.051	.207	
	26-30 歲	76	3.07	.41	組內	98.931	399	.248		
	31 歲以上	28	3.00	.46	總和	99.033	401			
整體層面	25 歲以下	298	3.14	.36	組間	.249	2	.124	.985	
	26-30 歲	76	3.16	.33	組內	50.427	399	.126		
	31 歲以上	28	3.05	.33	總和	50.676	401			

三、畢業學校別

本部分以國小實習教師在不同畢業學校為自變項，以成人學習原則各層面與總層面為依變項，進行單因子變異數分析，各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-5 所示。從資料顯示：不同畢業學校的國小實習教師（教育大學、一般大學、一般學院）對成人學習原則應用知覺評估，在整體知覺層面上有顯著差

異（F=3.999，p<.05），在各層面內各組也有顯著差異，其中以「自我導向學習」層面（F=3.419，p<.05）、「舊經驗為學習基礎」（F=2.415，p<.05）、「和諧溫暖學習環境」（F=2.198，p<.05）、「問題中心學習架構」（F=5.593，p<.05）、「明確結果與立即應用」（F=2.226，p<.05）等的知覺評估，均達顯著差異。假設1-3：「畢業學校不同之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異」，獲得支持。為了解各組間差異情形，因此再進行 LSD 事後比較。

經 LSD 事後比較後發現，在「成人學習原則整體層面」的知覺評估上，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估分別高於畢業於教育大學、一般大學之國小實習教師；在「自我導向學習」層面知覺評估上，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估分別高於畢業於教育大學和一般大學之國小實習教師；在「舊經驗為學習基礎」層面知覺評估上，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估高於一般大學和教育大學之國小實習教師；在「和諧溫暖學習環境」層面知覺上，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估高於畢業於教育大學之國小實習教師；在「問題中心學習架構」層面知覺評估上，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估分別高於畢業於教育大學、一般大學的國小實習教師；在「明確結果與立即應用」層面知覺評估上，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估高於一般大學和教育大學之國小實習教師。

表 4-5 不同畢業學校國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表

成人學習原則	畢業學校別	次數	平均	標準差	變異數分析					
					來源	平方	自由度	均方和	F 值	事後比較
自我導向學習	教育大學	314	3.09	.41	組間	1.124	2	.562	3.419*	(3)>(1)
	一般大學	75	3.11	.39	組內	65.615	339	.164		(3)>(2)
	一般學院	13	3.38	.35	總和	66.739	401			
學習者動機與需求	教育大學	314	3.16	.47	組間	.747	2	.373	1.677	
	一般大學	75	3.15	.47	組內	88.828	339	.223		
	一般學院	13	3.40	.43	總和	89.575	401			
舊經驗為學習基礎	教育大學	314	3.12	.46	組間	.943	2	.472	2.451*	(3)>(2)
	一般大學	75	3.12	.37	組內	76.759	339	.192		(3)>(1)
	一般學院	13	3.40	.38	總和	77.702	401			
和諧溫暖的學習環境	教育大學	314	3.22	.47	組間	.963	2	.481	2.198*	(3)>(1)
	一般大學	75	3.24	.47	組內	87.398	339	.219		
	一般學院	13	3.49	.40	總和	88.361	401			
問題中心學習架構	教育大學	314	3.04	.45	組間	2.312	2	1.156	5.593*	(3)>(1)
	一般大學	75	3.08	.48	組內	82.454	339	.207		(3)>(2)
	一般學院	13	3.46	.40	總和	84.765	401			
支持性回饋	教育大學	314	3.23	.48	組間	.466	2	.233	1.030	
	一般大學	75	3.30	.46	組內	90.279	339	.226		
	一般學院	13	3.35	.46	總和	90.745	401			
明確結果與立即應用	教育大學	314	3.04	.50	組間	1.093	2	.546	2.226*	(3)>(2)
	一般大學	75	3.02	.50	組內	97.940	339	.245		(3)>(1)
	一般學院	13	3.33	.39	總和	99.033	401			
整體層面	教育大學	314	3.12	.36	組間	.996	2	.498	3.999*	(3)>(1)
	一般大學	75	3.14	.34	組內	49.680	339	.125		(3)>(2)
	一般學院	13	3.41	.31	總和	50.676	401			

*p＜.05

四、公自費別

本部分以國小實習教師的公自費別為自變項，以成人學習原則各層面與總層面為依變項，進行平均數差異考驗（t-test），各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-6 所示。

從資料顯示：不同公自費的國小實習教師（公費、自費）對成人學習原則應用之知覺評估，在整體知覺層面上並無顯著差異（t=.084，p>.05），且在七項知覺層面內各組皆無顯著差異。易言之，不同公自費別的實習教師對七項成人學習原則之知覺，其結果皆未達顯著，表示不同公自費的國小實習教師對七項成人學習原則應用之知覺並沒有顯著的差異。假設 1-4：「公自費不同之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異」，未獲支持。

表 4-6 不同公自費身份國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表

成人學習原則應用知覺	公自費別	樣本數	平均數	標準差	t 值
自我導向學習	公費	54	3.09	.37	-.172
	自費	348	3.10	.41	
學習者動機與需求	公費	54	3.19	.43	.488
	自費	348	3.16	.47	
舊經驗為學習基礎	公費	54	3.12	.47	-.276
	自費	348	3.14	.44	
和諧溫暖的學習環境	公費	54	3.27	.41	.640
	自費	348	3.22	.48	
問題中心學習架構	公費	54	3.05	.38	-.156
	自費	348	3.06	.47	
支持性回饋	公費	54	3.21	.54	-.496
	自費	348	3.25	.47	
明確結果與立即應用	公費	54	3.06	.47	.323
	自費	348	3.04	.50	
整體層面	公費	54	3.14	.33	.084
	自費	348	3.14	.36	

五、實習時間別

本部分以國小實習教師參與教育實習時間為自變項，以成人學習原則各層面與總層面為依變項，進行平均數差異考驗（t-test），各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-7 所示。從資料顯示：不同實習時間的實習教師（一學年、一學期）對成人學習原則應用之知覺評估，在整體知覺層面上並無顯著差異（t=-1.101，p>.05），且在七項知覺層面內各組均無顯著差異。換言之，不同實習時間別的實習教師對七項成人學習原則之知覺，其結果均未達顯著，表示不同實習時間（一學年、一學期）的國小實習教師對七項成人學習原則應用之知覺並沒有顯著的差異。假設 1-5：「實習時間不同之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異」，未獲支持。

表 4-7 不同實習時間國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表

成人學習原則應用知覺	實習時間	樣本數	平均數	標準差	t 值
自我導向學習	一學年(舊制)	340	3.10	.41	-.036
	一學期(新制)	62	3.10	.41	
學習者動機與需求	一學年(舊制)	340	3.16	.48	0.36
	一學期(新制)	62	3.16	.44	
舊經驗為學習基礎	一學年(舊制)	340	3.12	.45	-1.185
	一學期(新制)	62	3.19	.39	
和諧溫暖的學習環境	一學年(舊制)	340	3.22	.48	-1.303
	一學期(新制)	62	3.30	.40	
問題中心學習架構	一學年(舊制)	340	3.04	.46	-1.618
	一學期(新制)	62	3.15	.46	
支持性回饋	一學年(舊制)	340	3.23	.48	-1.291
	一學期(新制)	62	3.31	.44	
明確結果與立即應用	一學年(舊制)	340	3.04	.50	-.553
	一學期(新制)	62	3.08	.47	
整體層面	一學年(舊制)	340	3.13	.36	-1.101
	一學期(新制)	62	3.18	.33	

六、教育程度別

由表 4-1 國小實習教師基本資料分析表，發現僅有 2 位博士（含研究生）教育程度之實習教師，故將第三組博士（研究生）併入至第二組，並變更第二組變項名稱為「碩士（含研究生）以上」，因此教育程度僅以兩組為自變項，分別是：大學畢業、碩士（含研究生）以上等兩類，以成人學習原則各層面與總層面為依變項，進行平均數差異考驗（t-test），各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-8 所示。從資料顯示：不同教育程度的實習教師（大學畢業、碩士含研究生）對成人學習原則應用之知覺評估，在整體知覺層面上並無顯著差異（t=.180，p>.05），且在七項知覺層面內各組均無顯著差異。換言之，不同教育程度別的實習教師對七項成人學習原則知覺，其結果均未達顯著，表示不同教育程度的國小實習教師對七項成人學習原則應用之知覺並沒有顯著的差異。假設 1-6：「教育程度不同之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異」，未獲支持。

有關教育程度與成人學習相關研究中，一般研究的結論經常指出，教育程度是影響成人學習的重要變項，例如：Darkenwald 與 Merriam（1982）、Hiemstra（1975）、Cross（1979）、Boshier（1977）、陳榮彬（2003）等研究結果表示：教育程度與成人學習方式的偏好有關，教育程度較高者學習動機較強、學習態度較積極，在教學偏好上，則或許由於對正規教育較熟悉，偏好以

教師講授的方式來學習；而教育程度較低者，反而偏好按照自己的方式來學習。但本研究結果顯示：不同教育程度的國小實習教師對成人學習原則應用之知覺並沒有顯著的差異，與上述相關之研究結果並不一致。

表 4-8 不同教育程度國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表

成人學習原則應用知覺	教育程度	樣本數	平均數	標準差	t 值
自我導向學習	大學畢業	385	3.09	.40	-1.071
	碩士(研究生)	44	3.16	.42	
學習者動機與需求	大學畢業	385	3.17	.48	1.003
	碩士(研究生)	44	3.09	.45	
舊經驗為學習基礎	大學畢業	385	3.14	.45	1.151
	碩士(研究生)	44	3.06	.35	
和諧溫暖的學習環境	大學畢業	385	3.22	.48	-.796
	碩士(研究生)	44	3.28	.42	
問題中心學習架構	大學畢業	385	3.06	.46	-.033
	碩士(研究生)	44	3.06	.43	
支持性回饋	大學畢業	385	3.25	.48	.649
	碩士(研究生)	44	3.20	.45	
明確結果與立即應用	大學畢業	385	3.04	.51	-.335
	碩士(研究生)	44	3.07	.42	
整體層面	大學畢業	385	3.14	.36	.180
	碩士(研究生)	44	3.13	.31	

七、實習學校規模別

本部分以國小實習教師在不同規模之教育實習機構為自變項，以成人學習原則各層面與總層面為依變項，進行單因子變異數分析，各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-9 所示。從資料結果顯示，不同實習學校規模（12 班以下、13-24 班、25-48 班、49 班以上）實習教師對成人學習原則應用知覺評估，在整體層面上有顯著差異（F=4.178，p<.05），且在各層面內有顯著差異，其中在「學習者動機與需求」層面（F=3.138，p<.05）、「舊經驗為學習基礎」層面（F=4.587，p<.05）、「和諧溫暖學習環境」層面（F=1.958，p<.05）、「問題中心學習架構」層面（F=4.033，p<.05），以及「明確結果與立即應用」層面（F=2.960，p<.05）等的知覺評估，均達顯著差異。假設 2-1：「實習學校規模不同之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異」，獲得支持。為了解各組間差異情形，因此再進行 LSD 事後比較。

經 LSD 事後比較後發現，在「成人學習原則整體層面」的知覺評估上，實習學校規模 49 班以上的實習教師高於 12 班以下、13-24 班、25-48 班的實習教師；在層面內各組的知覺評估，「學習者動機與需求」的層面內各組，規模

49 班以上的實習教師高於 25-48 班的實習教師；「舊經驗為學習基礎」層面內各組，規模 49 班以上的實習教師高於在 25-48 班、13-24 班、12 班以下的實習教師；在「和諧溫暖的學習環境」各層面組內，規模 49 班以上的實習教師高於 13-24 班的實習教師；在「問題中心學習架構」層面內各組，規模 49 班以上的實習教師高於 12 班以下以及 25-48 班的實習教師；「明確的結果與立即的應用」層面內各組，規模 49 班以上的實習教師高於 13-24 班以及 25-48 班的實習教師。

表 4-9 不同實習學校規模國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表

成人學習原則	實習學校規模	次數	平均	標準差	變異數分析					
					來源	平方	自由度	均方和	F 值	事後比較
自我導向學習	12 班以下	56	3.06	.41	組間	.704	3	.235	1.414	
	13-24 班	57	3.07	.47	組內	66.035	398	.166		
	25-48 班	133	3.07	.34	總和	66.739	401			
	49 班以上	156	3.15	.43						
學習者動機與需求	12 班以下	56	3.12	.47	組間	2.070	3	.690	3.138*	(4)>(3)
	13-24 班	57	3.15	.48	組內	87.505	398	.220		
	25-48 班	133	3.09	.47	總和	89.575	401			
	49 班以上	156	3.25	.46						
舊經驗為學習基礎	12 班以下	56	3.04	.44	組間	2.957	3	.866	4.587*	(4)>(3)
	13-24 班	57	3.04	.46	組內	75.105	398	.189		(4)>(2)
	25-48 班	133	3.09	.41	總和	77.702	401			(4)>(1)
	49 班以上	156	3.25	.44						
和諧溫暖的學習環境	12 班以下	56	3.19	.45	組間	1.285	3	.428	1.958*	(4)>(2)
	13-24 班	57	3.14	.49	組內	87.076	398	.219		
	25-48 班	133	3.20	.47	總和	88.361	401			
	49 班以上	156	3.23	.46						
問題中心學習架構	12 班以下	56	2.95	.43	組間	2.501	3	.834	4.033*	(4)>(1)
	13-24 班	57	3.02	.45	組內	82.265	398	.207		(4)>(3)
	25-48 班	133	3.01	.44	總和	84.765	401			
	49 班以上	156	3.15	.48						
支持性回饋	12 班以下	56	3.17	.43	組間	.713	3	.238	1.051	
	13-24 班	57	3.19	.50	組內	90.032	398	.226		
	25-48 班	133	3.25	.51	總和	90.745	401			
	49 班以上	156	3.28	.45						
明確結果與立即應用	12 班以下	56	3.00	.39	組間	2.161	3	.720	2.960*	(4)>(2)
	13-24 班	57	2.93	.44	組內	96.872	398	.243		(4)>(3)
	25-48 班	133	3.01	.49	總和	99.033	401			
	49 班以上	156	3.13	.54						
整體層面	12 班以下	56	3.07	.33	組間	1.547	3	.516	4.178*	(4)>(1)
	13-24 班	57	3.08	.36	組內	49.129	398	.123		(4)>(2)
	25-48 班	133	3.10	.34	總和	50.676	401			(4)>(3)
	49 班以上	156	3.21	.37						

*P＜.05

八、實習學校所在區域別

本部分以國小實習教師在不同實習學校所在地為自變項，以成人學習原則各層面與總層面為依變項，進行單因子變異數分析，各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-10 所示。從資料顯示：不同實習學校所在地（都會地區、一般地區、偏遠地區、特殊偏遠地區）的實習教師對成人學習原則應用知覺之評估，在整體層面上並無顯著差異（F=1.401，p>.05）；在成人學習原則各層面內各組有顯著差異，其中以「支持性回饋」層面內各組（F=1.395，p<.05），達顯著差異。假設 2-2：「實習學校所在區域不同之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異」，少部分獲得支持。為了解各組間差異情形，因此再進行 LSD 事後比較。經 LSD 事後比較後發現，在成人學習原則整體層面知覺評估上，各組間並無差異；然而在「支持性回饋」層面組內的知覺評估上，都會地區國小實習教師高於偏遠地區之國小實習教師。

表 4-10 不同實習學校所在區域國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表

成人學習原則	實習學校所在區域	次數	平均	標準差	變異數分析					
					來源	平方	自由度	均方和	F 值	事後比較
自我導向學習	都會地區	245	3.13	.44	組間	.388	3	.129	.776	
	一般地區	138	3.06	.36	組內	66.351	398	.167		
	偏遠地區	15	3.08	.34	總和	66.739	401			
	特殊偏遠地區	4	3.00	.16						
學習者動機與需求	都會地區	245	3.19	.46	組間	.562	3	.187	.838	
	一般地區	138	3.12	.50	組內	89.013	398	.224		
	偏遠地區	15	3.08	.44	總和	89.575	401			
	特殊偏遠地區	4	3.21	.32						
舊經驗為學習基礎	都會地區	245	3.17	.43	組間	1.010	3	.337	1.747	
	一般地區	138	3.09	.44	組內	76.692	398	.193		
	偏遠地區	15	2.96	.51	總和	77.702	401			
	特殊偏遠地區	4	3.13	.50						
和諧溫暖的學習環境	都會地區	245	3.23	.45	組間	.560	3	.187	.846	
	一般地區	138	3.24	.48	組內	87.801	398	.221		
	偏遠地區	15	3.06	.72	總和	88.361	401			
	特殊偏遠地區	4	3.40	.43						
問題中心學習架構	都會地區	245	3.08	.45	組間	.464	3	.155	.731	
	一般地區	138	3.02	.47	組內	84.301	398	.212		
	偏遠地區	15	3.01	.52	總和	84.765	401			
	特殊偏遠地區	4	2.91	.17						
支持性回饋	都會地區	245	3.27	.46	組間	.944	3	.315	1.395*	(1)>(3)
	一般地區	138	3.23	.48	組內	89.801	398	.226		
	偏遠地區	15	3.02	.58	總和	90.745	401			
	特殊偏遠地區	4	3.25	.13						
明確結果與立即應用	都會地區	245	3.08	.50	組間	1.321	3	.440	1.794	
	一般地區	138	2.99	.48	組內	97.712	398	.246		
	偏遠地區	15	2.85	.58	總和	99.033	401			
	特殊偏遠地區	4	3.06	.13						
整體層面	都會地區	245	3.16	.35	組間	.530	3	.177	1.401	
	一般地區	138	3.11	.35	組內	50.146	398	.126		
	偏遠地區	15	3.01	.46	總和	50.676	401			
	特殊偏遠地區	4	3.13	.20						

*p<.05

九、實習年級別

本部分以不同實習年級之國小實習教師為自變項，以成人學習原則各層面與總層面為依變項，進行單因子變異數分析，各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-11 所示。由表得知：不同實習年級（一年級、二年級、三年級、四年級、五年級、六年級）實習教師對成人學習原則應用之知覺評估，在整體層面上有顯著的差異（F=1.440，p<.05），且在各層面組內亦有顯著差異，其中在「和諧溫暖的學習環境」層面內各組的知覺評估達到顯著差異（F=1.975，p<.05）、及「問題中心學習架構」層面內各組的知覺評估達到顯著差異（F=1.271，p<.05）、與「支持性回饋」層面內各組達到顯著差異（F=2.248，p<.05）。假設 2-3：「參與實習年級不同之國小實習教師，對成人學習原則應用知覺有顯著差異」，部分獲得支持。為瞭解以上三層面各組的差異情形，遂進行 LSD 事後比較。

由表 4-11 結果發現：成人學習原則整體層面的知覺評估，在六年級實習之國小實習教師知覺程度高於二年級和四年級實習之國小實習教師；在各層面組內的知覺評估上，在「和諧溫暖的學習環境」層面內各組，在五年級、六年級、三年級與一年級實習的國小實習教師高於二年級實習之國小實習教師；在「問題中心學習架構」層面內各組，六年級實習之國小實習教師高於二年級實習之國小實習教師；在「支持性回饋」層面內各組，六年級實習的國小實習教師高於二年級和四年級實習之實習教師，以及在三年級實習之國小實習教師高於二年級實習之國小實習教師。

表 4-11 不同實習年級國小實習教師對成人學習原則應用知覺的差異分析表

成人學習原則	實習年級	次數	平均	標準差	變異數分析					
					來源	平方和	自由度	均方和	F 值	事後比較
自我導向學習	一年級	68	3.14	.42	組間	.723	5	.145	.867	
	二年級	63	3.06	.34	組內	66.016	396	.167		
	三年級	69	3.10	.37	總和	66.739	401			
	四年級	61	3.04	.44						
	五年級	75	3.10	.42						
	六年級	66	3.16	.45						
學習者動機與需求	一年級	68	3.18	.48	組間	.613	5	.123	.546	
	二年級	63	3.16	.43	組內	88.962	396	.225		
	三年級	69	3.15	.45	總和	89.575	401			
	四年級	61	3.08	.50						
	五年級	75	3.18	.45						
	六年級	66	3.20	.54						
舊經驗為學習基礎	一年級	68	3.15	.42	組間	1.064	5	.213	1.099	
	二年級	63	3.08	.44	組內	76.638	396	.194		
	三年級	69	3.22	.47	總和	77.702	401			
	四年級	61	3.08	.41						
	五年級	75	3.08	.44						
	六年級	66	3.17	.45						
和諧溫暖的學習環境	一年級	68	3.26	.49	組間	2.150	5	.430	1.975*	(5)>(2)
	二年級	63	3.08	.52	組內	86.211	396	.218		(6)>(2)
	三年級	69	3.27	.46	總和	88.361	401			(3)>(2)
	四年級	61	3.18	.43						(1)>(2)
	五年級	75	3.29	.42						
	六年級	66	3.27	.47						
問題中心學習架構	一年級	68	3.08	.46	組間	1.338	5	.268	1.271*	(6)>(2)
	二年級	63	3.08	.43	組內	83.427	396	.211		
	三年級	69	3.06	.51	總和	84.765	401			
	四年級	61	3.01	.49						
	五年級	75	3.05	.38						
	六年級	66	3.17	.47						
支持性回饋	一年級	68	3.28	.50	組間	2.504	5	.501	2.248*	(6)>(2)
	二年級	63	3.12	.51	組內	88.241	396	.223		(6)>(4)
	三年級	69	3.30	.47	總和	90.745	401			(3)>(2)
	四年級	61	3.17	.44						
	五年級	75	3.23	.36						
	六年級	66	3.36	.55						
明確結果與立即應用	一年級	68	3.07	.49	組間	1.080	5	.216	.873	
	二年級	63	3.06	.44	組內	97.953	396	.247		
	三年級	69	3.05	.51	總和	99.033	401			
	四年級	61	2.98	.54						
	五年級	75	3.08	.43						
	六年級	66	3.11	.58						
整體層面	一年級	68	3.16	.36	組間	.905	5	.181	1.440*	(6)>(2)
	二年級	63	3.07	.34	組內	49.771	396	.126		(6)>(4)
	三年級	69	3.16	.36	總和	50.676	401			
	四年級	61	3.08	.34						
	五年級	75	3.14	.31						
	六年級	66	3.20	.40						

*p<.05

十、結果整合

從表 4-12 的綜合摘要表顯示：

（一）在「整體層面」差異上，國小實習教師的九個背景變項中，有三個變項（畢業學校、實習學校規模、實習年級）在整體成人學習原則應用之知覺上有顯著的差異。就畢業學校而言，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估分別高於畢業於教育大學、一般大學之國小實習教師；就實習學校規模而言，學校規模在 49 班以上分別高於學校規模在 12 班以下、13-24 班以及 25-48 班；就實習年級而言，六年級分別高於二年級和四年級；就整體層面之知覺平均數為 3.14，成人學習原則應用知覺評估屬中度肯定傾向。

（二）在「自我導向學習」差異上，國小實習教師的九個背景變項中，僅畢業學校在自我導向學習上有顯著差異，即一般學院高於教育大學和一般大學；至於其他背景變項均無顯著性差異。就該層面之知覺平均數為 3.10，自我導向學習知覺評估屬中度肯定傾向。

（三）在「學習者動機與需求」差異上，國小實習教師的九個背景變項中，僅學校規模在學習者對機與需求之知覺上有顯著差異，即學校規模在 49 班以上高於學校規模 25-48 班；就該層面之知覺平均數為 3.16，成人學習原則應用知覺評估屬中度肯定傾向。

（四）在「舊經驗為學習基礎」差異上，國小實習教師的九個背景變項中，僅畢業學校和學校規模兩者在舊經驗為學習基礎之知覺上有顯著差異，就畢業學校而言，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估分別高於畢業於一般大學、教育大學之國小實習教師；就學校規模而言，學校規模在 49 班以上分別高於學校規模 25-48 班、13-24 班、12 班以下；就該層面之知覺平均數為 3.13，成人學習原則應用知覺評估屬中度肯定傾向。

（五）在「和諧溫暖學習環境」差異上，國小實習教師的九個背景變項中，有四個變項（畢業學校、實習學校規模、實習學校所在區域、實習年

級）在和諧溫暖學習環境之知覺上有顯著差異。就畢業學校而言，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估分別高於畢業於教育大學、一般大學之國小實習教師；就實習學校而言，49 班以上高於 13-24 班；就實習學校所在區域而言，都會地區高於偏遠地區；就實習年級而言，五年級、六年級、三年級、一年級分別高於二年級；就該層面之知覺平均數為 3.23，成人學習原則應用知覺評估屬中度肯定傾向。

（六）在「問題中心學習架構」差異上，國小實習教師的九個背景變項中，有兩個變項（實習學校規模、實習年級）在問題中心學習架構之知覺上有顯著的差異。就實習學校規模而言，49 班以上分別高於 12 班以下、以及 25-48 班；就實習年級而言，六年級高於二年級；就該層面之知覺平均數為 3.06，成人學習原則應用知覺評估屬中度肯定傾向。

（七）在「支持性回饋」差異上，國小實習教師的九個背景變項中，僅實習年級在支持性回饋之知覺上有顯著的差異，即六年級高於二年級和四年級、三年級亦高於二年級；就該層面之知覺平均數為 3.24，成人學習原則應用知覺評估屬中度肯定傾向。

（八）在「明確結果與立即應用」差異上，國小實習教師的九個背景變項中，僅畢業學校和學校規模在明確結果與立即應用之知覺上有顯著差異，就畢業學校而言，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估分別高於畢業於一般大學、教育大學之國小實習教師；就學校規模而言，學校規模在 49 班以上分別高於學校規模 25-48 班、13-24 班；就該層面之知覺平均數為 3.04，成人學習原則應用知覺評估屬中度肯定傾向。

（九）針對本研究之待答問題三「國小實習教師對成人學習原則應用知覺，在性別、年齡、畢業學校、公自費別、實習時間、教育程度、實習學校規模、實習學校所在區域及實習年級等背景變項的影響是否有顯著差異？」結果顯示：國小實習教師九個背景變項中，有「畢業學校」、「實習學校規模」、「實習學校所在區域」和「實習年級」四個背景變

項對成人學習原則應用知覺有顯著差異外，其餘五個背景變項對成人學習原則應用知覺並無顯著差異，因此本研究待答問題三，部分獲得肯定。

表 4-12 不同背景變項國小實習教師對成人學習原則應用知覺之顯著差異與平均數綜合摘要表

背景變項 \ 成人學習原則		自我導向學習	學習者動機與需求	舊經驗為學習基礎	和諧溫暖學習環境	問題中心學習架構	支持性回饋	明確結果與立即應用	整體層面
性別	1.男								
	2.女								
年齡	1.25 歲以下								
	2.26-30 歲								
	3.31 歲以上								
畢業學校	1.教育大學	3>1		3>2	3>1	3>1		3>2	3>1
	2.一般大學	3>2		3>1		3>2		3>1	3>2
	3.一般學院								
公自費	1.公費								
	2.自費								
實習時間	1.一學年								
	2.一學期								
教育程度	1.大學								
	2.碩士								
實習學校規模	1.12 班以下		4>3	4>3	4>2	4>1		4>2	4>1
	2.13-24 班			4>2		4>3		4>3	4>2
	3.25-48 班			4>1					4>3
	4.49 班以上								
實習學校所在區域	1.都會地區				1>3				
	2.一般地區								
	3.偏遠地區								
	4.特偏地區								
實習年級	1.一年級				5>2	6>2	6>2		6>2
	2.二年級				6>2		6>4		6>4
	3.三年級				3>2		3>2		
	4.四年級				1>2				
	5.五年級								
	6.六年級								
各層面知覺平均數		3.10	3.16	3.13	3.23	3.06	3.24	3.04	3.14

NTTU Library

第三節 國小實習教師在教育實習表現之分析

本節旨在根據402份有效問卷之「教育實習表現自評量表」與「個人基本與實習資料」的統計分析結果，以回答研究問題二：「國小實習教師對教育實習表現，包括：學習領域教學、班級經營、行政工作、研習活動、教育發展等，等五項教育實習表現的自我評估情形如何？」，以及回答研究問題四：「國小實習教師對教育實習表現自我評估，在性別、年齡、畢業學校、公自費別、實習時間、教育程度、實習學校規模、實習學校所在區域及實習年級等背景變項的影響是否有顯著差異？」，茲分述如下：

壹、 國小實習教師在教育實習表現之平均數分析

本研究問卷第二部份為「教育實習表現自評量表」，旨在瞭解國小實習教師經過實習過程中，針對本身接受教育實習的歷程與經驗，根據自己的感受與知覺，回答問卷題目。題目包括：學習領域教學十一題、班級經營十一題、行政工作八題、研習活動五題、教育發展四題等，依實際狀況同意程度之不同採李克特氏之四點量表填答，由「非常不同意」至「非常同意」分別給予1至4分，所以各層面之平均得分亦介於1至4分之間，凡平均數3.50分以上者為「高度肯定傾向」，平均數3.00分以上至3.49分者為「中度肯定傾向」，平均數2.50分以上至2.99分者為「低度肯定傾向」。「教育實習表現自評量表」之各題項人數百分比、分量表與總量表的平均數與標準差列於表4-13。

從表4-13的資料顯示，首先就「教育實習整體表現自評」而言，國小實習教師對「整體教育實習表現自評」之評估平均數為3.03，持中度肯定傾向；其次，國小實習教師對「教育實習表現各層面之自評」而言，對「學習領域教學層面」評估之平均數為3.07，持中度肯定傾向；對「班級經營層面」評估之平均數為3.18，持中度肯定傾向；對「行政工作層面」評估之平均數為2.88，持低度肯定傾向；對「研習活動層面」評估之平均數為2.98，持低度肯定傾向；對「教育發展層面」評估之平均數為2.93，持低度肯定傾向。其中以「班級經

營層面」最為肯定，其次為「學習領域教學層面」，而肯定度最低依序為「研習活動層面」和「教育發展層面」，肯定度最低者「行政工作層面」。

再來針對「教育實習各層面表現之自評」而言，分別討論如下：

一、學習領域教學：包括問卷第一題至第十一題。從資料顯示，國小實習教師在「教育實習教學計畫對我的教學專業成長有正面影響」評估之平均數為3.03，持中度肯定傾向；在「觀摩實習輔導老師上課，使我吸收資深教師的教學經驗」評估之平均數為3.37，持中度肯定傾向；在「瞭解學生起點行為，已成為我教學準備的重點」評估之平均數為3.18，持中度肯定傾向；在「實習初期，實習輔導老師在場指導有益我的教學成效」評估之平均數為3.25，持中度肯定傾向；在「實習中期，我能單獨上課表現適當的教學能力」評估之平均數為3.11，持中度肯定傾向；在「實習後期，我已能將教學原理應用在實際教學上」評估之平均數為2.89，持低度肯定傾向；在「整體而言，我能跟其他正式教師一樣有效使用教學資源」評估之平均數為2.97，持低度肯定傾向；在「整體而言，實習學校對我的教學表現有正面肯定」評估之平均數為3.08，持中度肯定傾向；在「整體而言，我不僅能展現教學原理，也能兼顧學生學習表現」評估之平均數為2.91，持低度肯定傾向；在「整體而言，一學年（學期）的教學實習使我獲益良多」評估之平均數為3.19，持中度肯定傾向；在「整體而言，我已能勝任大部分學習領域教學」評估之平均數為2.74，持低度肯定傾向。其中最受肯定者為「觀摩實習輔導老師上課，使我吸收資深教師的教學經驗」，其次依序為「實習初期，實習輔導老師在場指導有益我的教學成效」、「整體而言，一學年（學期）的教學實習使我獲益良多」、「瞭解學生起點行為，已成為我教學準備的重點」、「實習中期，我能單獨上課表現適當的教學能力」、「整體而言，實習學校對我的教學表現有正面肯定」、「教育實習教學計畫對我的教學專業成長有正面影響」；而肯定度低者依序為「整體而言，我能跟其他正式教師一樣有效使用教學資源」、「整體而言，我不僅能展現教學原理，也能兼顧學生學習表現」、「實習後期，我已能將教學原理應用在實際

教學上」，肯定度最低者為「整體而言，我已能勝任大部分學習領域教學」。

二、班級經營：包括問卷第十二題至第二十二題。從資料顯示，國小實習教師對「班級經營中，有助我學習與學生維持良好的師生關係」評估之平均數為 3.29，持中度肯定傾向；在「處理學生問題經驗中，有助我學習處理學生違規問題」評估之平均數為 3.24，持中度肯定傾向；在「班級經營中，有助我與家長溝通的技巧與能力」評估之平均數為 2.83，持低度肯定傾向；在「觀摩實習輔導老師帶班，使我班級經營能力成長許多」評估之平均數為 3.27，持中度肯定傾向；在「我所實習班級的生活常規受到實習學校正面肯定」評估之平均數為 3.16，持中度肯定傾向；在「實習中，有助我瞭解學生的內心世界」評估之平均數為 3.17，持中度肯定傾向；在「其他資深教師指導下，對我的班級經營有正面的影響」評估之平均數為 3.23，持中度肯定傾向；在「整體而言，班級經營的過程中使我獲得成就感」評估之平均數為 2.99，持低度肯定傾向；在「整體而言，班級經營的過程中使我瞭解導師工作的問題」評估之平均數為 3.35，持中度肯定傾向；在「整體而言，班級經營過程使我掌握導師工作的要領」評估之平均數為 3.17，持中度肯定傾向；在「整體而言，我能完成實習輔導老師交付我班級經營的工作」評估之平均數為 3.23，持中度肯定傾向。其中最受肯定者為「整體而言，班級經營的過程中使我瞭解導師工作的問題」；其餘持中度肯定者依序為「班級經營中，有助我學習與學生維持良好的師生關係」、「觀摩實習輔導老師帶班，使我班級經營能力成長許多」、「處理學生問題經驗中，有助我學習處理學生違規問題」、「其他資深教師指導下，對我的班級經營有正面的影響」、「整體而言，我能完成實習輔導老師交付我班級經營的工作」、「整體而言，班級經營過程使我掌握導師工作的要領」、「實習中，有助我瞭解學生的內心世界」、「我所實習班級的生活常規受到實習學校正面肯定」；最後持低度肯定者依序為「整體而言，班級經營的過程中使我獲得成就感」、「班級經營中，有助我與家長溝通的技巧與能力」。

三、行政工作：包括問卷第二十三題至三十題。從資料顯示，國小實習教師在「行政實習中，有助我對教育體制和法令的認識」評估之平均數為 2.65，持低度肯定傾向；在「行政實習中，有助我將行政原理應用在行政工作中」評估之平均數為 2.58，持低度肯定傾向；在「行政實習中，我體會到行政工作的重要性」評估之平均數為 3.01，持中度肯定傾向；在「行政實習中，有助我學習人際溝通的技巧和能力」評估之平均數為 3.16，持中度肯定傾向；在「行政實習中，我能瞭解行政工作的問題所在」評估之平均數為 2.86，持低度肯定傾向；在「行政實習中，有助我習得行政工作的要領」評估之平均數為 2.75，持低度肯定傾向；在「實習學校行政人員的指導，有助我行政工作專業成長」評估之平均數為 2.86，持低度肯定傾向；在「整體而言，我能完成實習學校交付我各項行政的工作」評估之平均數為 3.16，持中度肯定傾向。根據上述分析，可以發現最受肯定者為「行政實習中，有助我學習人際溝通的技巧和能力」和「整體而言，我能完成實習學校交付我各項行政的工作」，其次為「行政實習中，我體會到行政工作的重要性」；持低肯定傾向者依序為「實習學校行政人員的指導，有助我行政工作專業成長」、「行政實習中，我能瞭解行政工作的問題所在」、「行政實習中，有助我習得行政工作的要領」、「行政實習中，有助我對教育體制和法令的認識」；肯定傾向者最低為「行政實習中，有助我將行政原理應用在行政工作中」。

四、研習活動：包括問卷第三十一題至三十五題。從資料顯示，國小實習教師在「返校座談的研習活動，有助我的教師專業成長」評估之平均數為 2.84，持低度肯定傾向；在「返校座談分組指導活動，有助我的教師專業成長」評估之平均數為 2.87，持低度肯定傾向；在「實習學校校內研習活動，有助我的教師專業成長」評估之平均數為 2.94，持低度肯定傾向；在「校外研習及參觀活動，有助我教師專業成長」評估之平均數為 3.09，持中度肯定傾向；在「歷經一學年（學期）的教育實習，我能認同自我研究與進修」評估之平均數為 3.13，持中度肯定傾向；根據上述分析，最受肯定者為「歷

經一學年（學期）的教育實習，我能認同自我研究與進修」，其次為「校外研習及參觀活動，有助我教師專業成長」；屬低度肯定者依序為「實習學校校內研習活動，有助我的教師專業成長」、「返校座談分組指導活動，有助我的教師專業成長」；肯定傾向最低者為「返校座談的研習活動，有助我的教師專業成長」。

五、教育發展：包括問卷第三十六題至三十九題。從資料顯示，國小實習教師在「我能認同實習學校的校務推展」評估之平均數為 2.99，持低度肯定傾向；在「歷經一學年（學期）的教育實習，有助我的教師專業成長」評估之平均數為 3.14，持中度肯定傾向；在「歷經一學年（學期）的教育實習，有助我未來的就業」評估之平均數為 2.83，持低度肯定傾向；在「今後我仍將教育工作視為終身的職業」評估之平均數為 2.75，持低度肯定傾向。其中最受肯定者為「歷經一學年（學期）的教育實習，有助我的教師專業成長」；其餘皆為低度肯定傾向，依序為「我能認同實習學校的校務推展」、「歷經一學年（學期）的教育實習，有助我未來的就業」；而肯定傾向最低者為「今後我仍將教育工作視為終身的職業」。

六、綜合討論

根據上述研究結果，針對待答問題二，即「國小實習教師對教育實習表現，包括：學習領域教學、班級經營、行政工作、研習活動、教育發展等，五項教育實習表現的自我評估情形如何？」以下分述說明：

依表現肯定程度排序，分別是①班級經營、②學習領域教學、③研習活動、④教育發展、⑤行政工作。首先，就「班級經營」而言，國小實習教師最感到肯定者是擔任導師工作上的問題，尤其是對於班級學生管理與輔導的技能、與學生溝通與友善互動、學生違規行為處理上均有肯定表現，然而在與班級家長溝通上的能力較弱，以及對班級經營獲得成就感是偏低的，顯示實習教師非常重視班級經營知能的習得；就「學習領域教學」而言，實習輔導老師在教學知能上、教學經驗上或教學表現上之豐富，對實習教師是學習的楷模，然而短暫的教學實習也促使其對整體教學之表現評價偏低，尤其是理論與實務結合並未

有顯著成效，是有待繼續努力；就「研習活動」而言，實習教師雖能認同自我進修與研究的重要，但是對於所參與的研習活動評價卻是偏低，尤其對返校座談的成效是呈現低度肯定傾向，是有待繼續努力與改進；就「教育發展」而言，實習教師對於其參與教育實習能有助教師專業成長持肯定傾向，但是對於未來能否繼續從事教職卻是持低度肯定，歸因於現今教師員額過少，使其擔任教職的意願相對降低；就「行政工作」而言，實習教師除了能完成學校給予的行政工作，並從中習得人際溝通的技巧和能力外，對於行政工作的知能表現卻是呈現低度肯定傾向，尤其是行政理論與實務的結合未能成效，以及行政實習被賦予一般瑣碎之行政雜事，致未能一窺行政工作之堂奧，而瞭解行政工作真正的內涵與價值，相關單位應特別注意並待未來繼續努力與改進。

NTTU Library

表 4-13 國小實習教師「教育實習表現自評量表」各題項人數百分比、平均數與標準差分析表

教育實習表現五層面	肯定程度				平均數	標準差
	1.(N/%)	2.(N/%)	3.(N/%)	4.(N/%)		
一、學習領域教學						
1. 教育實習教學計畫對我的教學專業成長有正面影響。	7/1.7%	53/13.2%	264/65.7%	78/19.4%		
2. 觀摩實習輔導老師上課，使我吸收資深教師的教學經驗。	4/1%	9/2.2%	224/55.7%	165/41%		
3. 瞭解學生的起點行為，已成為我教學準備的重點。	2/0.5%	33/8.2%	257/63.9%	110/27.4%		
4. 實習初期，實習輔導老師在場指導有益於我的教學成效。	5/1.2%	24/6%	238/59.2%	135/33.6%		
5. 實習中期，我能單獨上課表現適當的教學能力。	1/0.2%	39/9.7%	278/69.2%	84/20.9%	3.07	.37
6. 實習後期，我已能將教學原理應用在實際教學上。	9/2.2%	86/21.4%	249/61.9%	58/14.4%		
7. 整體而言，我能跟其它正式教師一樣有效的使用教學資源。	3/0.7%	68/16.9%	268/66.7%	63/15.7%		
8. 整體而言，實習學校對我的教學表現有正面的肯定。	1/0.2%	28/7%	309/76.9%	64/15.9%		
9. 整體而言，我不僅能展現教學原理，也能兼顧學生學習表現。	6/1.5%	68/16.9%	284/70.6%	44/10.9%		
10. 整體而言，一學年（學期）的教學實習使我獲益良多。	4/1%	36/9%	240/59.7%	121/30.1%		
11. 整體而言，我已能勝任大部分學習領域的教學。	8/2%	139/34.6%	204/50.7%	51/12.7%		
二、班級經營						
12. 在班級經營中，有助我學習與學生維持良好的師生關係。	3/0.7%	7/1.7%	261/64.9%	131/32.6%		
13. 在處理學生問題的經驗中，有助我學習處理學生違規問題。	2/0.5%	18/4.5%	263/65.4%	119/29.6%		
14. 在班級經營中，有助我學習與家長溝通的技巧與能力。	11/2.7%	105/26.1%	227/56.5%	59/14.7%		
15. 觀摩實習輔導老師帶班，使我班級經營的能力成長許多。	2/0.5%	23/5.7%	242/60.2%	135/33.6%		
16. 我所實習班級的生活常規受到實習學校正面的肯定。	4/1%	29/7.2%	266/66.2%	103/25.6%	3.18	.41
17. 在實習中，有助我學習瞭解學生的內心世界。	3/0.7%	38/9.5%	249/61.9%	112/27.9%		
18. 在其他資深教師的指導下，對我的班級經營有正面影響。	3/0.7%	27/6.7%	247/61.4%	125/31.1%		
19. 整體而言，在班級經營的過程中使我獲得成就感。	9/2.2%	65/16.2%	248/61.7%	79/19.7%		
20. 整體而言，在班級經營的過程中使我瞭解導師工作的問題。	2/0.5%	4/1%	247/61.4%	149/37.1%		
21. 整體而言，在班級經營的過程中使我掌握導師工作的要領。	2/0.5%	24/6%	279/69.4%	97/24.1%		
22. 整體而言，我能完成實習輔導老師交付我班級經營的工作。	1/0.2%	13/3.2%	282/70.1%	106/26.4%		
三、行政工作						
23. 在行政實習中，有助我對教育體制和法令的認識。	16/4%	141/35.1%	213/53%	32/8%		
24. 在行政實習中，有助我學習將行政原理應用在行政工作中。	20/5%	158/39.3%	192/47.8%	31/7.7%		
25. 在行政實習中，我體會到行政工作的重要性。	9/2.2%	50/12.4%	269/66.9%	74/18.4%		
26. 從行政實習中，有助我學習人際溝通的技巧和能力。	3/0.7%	36/9%	258/64.2%	105/26.1%	2.88	.49
27. 從行政實習中，我能瞭解行政工作的問題所在。	12/3%	82/20.4%	258/64.2%	50/12.4%		
28. 從行政實習中，有助我習得行政工作的要領。	15/3.7%	119/29.6%	221/55%	47/11.7%		
29. 實習學校行政人員的指導，有助於我行政工作的專業成長。	14/3.5%	89/22.1%	237/59%	62/15.4%		
30. 整體而言，我能完成實習學校交付我各項行政的工作。	5/1.2%	29/7.2%	266/66.2%	102/25.4%		
四、研習活動						
31. 返校座談的研習活動，有助於我的教師專業成長。	27/6.7%	81/20.1%	222/55.2%	72/17.9%		
32. 返校座談的分組指導活動，有助於我的教師專業成長。	23/5.7%	77/19.2%	232/57.7%	70/17.4%	2.98	.53
33. 實習學校的校內研習活動，有助於我的教師專業成長。	12/3%	70/17.4%	249/61.9%	71/17.7%		
34. 校外的研習活動及參觀活動，有助於我的教師專業成長。	8/2%	41/10.2%	258/64.2%	95/23.6%		
35. 歷經一學年（學期）的教育實習，我能認同自我研究與進修。	6/1.5%	27/6.7%	278/69.2%	91/22.6%		
五、教育發展						
36. 我能認同實習學校的校務推展。	8/2%	43/10.7%	295/73.4%	56/13.9%		
37. 歷經一學年（學期）的教育實習，有助於我的教師專業成長。	5/1.2%	32/8%	266/66.2%	99/24.6%	2.93	.54
38. 歷經一學年（學期）的教育實習，有助於我未來的就業。	30/7.5%	83/20.6%	215/53.5%	74/18.4%		
39. 今後我仍將教育工作視為終身的職業。	39/9.7%	108/26.9%	167/41.5%	87/21.6%		
「整體教育實習表現自評量表」平均數=3.03，標準差=.36						

貳、 不同背景變項國小實習教師在教育實習表現的差異分析

為瞭解不同背景變項國小實習教師對於教育實習表現是否有差異，研究者以平均數差異考驗（t-test）及單因子變異數分析（one-way ANOVA）分別進行統計分析。以下將探討性別、年齡、畢業學校、公自費別、實習時間、教育程度、實習學校規模、實習學校所在區域、實習年級對教育實習表現之自評作差異檢定。

一、 性別

為瞭解不同性別國小實習教師在教育實習表現自評上的平均數是否有顯著差異，以統計量 t 檢定之，其平均數、標準差和 t 值如表 4-14 所示。從資料結果顯示：不同性別（男、女）的國小實習教師對教育實習表現之評估，在整體層面未達顯著（t=.106，p>.05），在各層面組內亦未達顯著。換言之，國小實習教師對其教育實習表現之自評，不因性別不同而有所差異。假設 3-1：「性別不同之國小實習教師，其教育實習表現有顯著差異」，未獲支持。

有關性別在教育實習表現之相關研究中，，大多研究的結論經常指出，性別是影響成人學習的重要變項，例如：賴育民（1995）、楊百世（1999）、劉金松（2002）、黃光雄（2003）等研究指出，女性對於教育實習表現正面評價略高於男性，比男性具有較佳的成就感；但是也有其他研究提出不同看法，認為性別在教育實習成效關係上並無顯著差異，例如：葉兆祺（2000）、黃哲元（2003）、郭勝平（2003）等，與本研究結果一致。

表 4-14 不同性別國小實習教師對教育實習表現自評的差異分析表

教育實習表現五層面	性別	樣本數	平均數	標準差	t 值
學習領域教學	男	134	3.09	.39	.966
	女	268	3.05	.37	
班級經營	男	134	3.18	.43	.148
	女	268	3.17	.41	
行政工作	男	134	2.88	.58	.026
	女	268	2.88	.51	
研習活動	男	134	2.92	.55	-1.313
	女	268	3.00	.54	
教育發展	男	134	2.91	.38	-.351
	女	268	2.94	.54	
整體層面	男	134	3.04	.38	.106
	女	268	3.03	.34	

二、 年齡別

本部分以國小實習教師的年齡為自變項，教育實習表現各層面與總層面為依變項，進行單因子變異數分析，各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-15 所示。

由表 4-15 結果顯示：不同年齡（25 歲以下、26-30 歲、31 歲以上）實習教師對教育實習表現之自評，在整體層面表現及層面內各組均無顯著性（F=1.79, p>.05）。換言之，不同年齡之國小實習教師對教育實習表現之自評並無差異。假設 3-2：「年齡不同之國小實習教師，其教育實習表現有顯著差異」，未獲支持。

有關年齡在教育實習表現之相關研究中，一般研究的結論經常指出，年齡是影響成人學習的重要變項，例如：陳明鎮（1998）、楊百世（1999）、邱素珠（2002）、劉金松（2002）、郭勝平（2003）、黃哲元（2003）等研究指出，指出實習教師之年齡對教育實習表現之評估有顯著差異，甚至具體指出 25-35 歲之實習教師之教育實習表現評估較高；然而本研究結果卻顯示，不同年齡之國小實習教師對教育實習表現之自評並無差異，與上述研究結果不盡一致。

表 4-15 不同年齡國小實習教師在教育實習表現自評的差異分析表

教育實習表現	年齡	次數	平均	標準差	變異數分析					
					來源	平方	自由度	均方和	F 值	事後比較
學習領域教學	25 歲以下	298	3.06	.38	組間	1.66E-02	2	.0083	.060	
	26-30 歲	76	3.07	.34	組內	55.618	399	.139		
	31 歲以上	28	3.09	.32	總和	55.634	401			
班級經營	25 歲以下	298	3.17	.42	組間	5.966E-02	2	.003	.176	
	26-30 歲	76	3.20	.39	組內	67.728	399	.170		
	31 歲以上	28	3.16	.38	總和	67.788	401			
行政工作	25 歲以下	298	2.85	.50	組間	.875	2	.438	1.834	
	26-30 歲	76	2.96	.44	組內	95.165	399	.239		
	31 歲以上	28	2.95	.52	總和	96.040	401			
研習活動	25 歲以下	298	2.99	.55	組間	2.17	2	.108	.380	
	26-30 歲	76	2.94	.50	組內	113.744	399	.285		
	31 歲以上	28	2.93	.61	總和	113.961	401			
教育發展	25 歲以下	298	2.93	.55	組間	1.419E-02	2	.0071	0.24	
	26-30 歲	76	2.94	.52	組內	117.965	399	.296		
	31 歲以上	28	2.92	.50	總和	117.979	401			
整體層面	25 歲以下	298	3.03	.36	組間	4.571E-02	2	.023	1.79	
	26-30 歲	76	3.05	.33	組內	50.974	399	.128		
	31 歲以上	28	3.04	.36	總和	51.020	401			

三、 畢業學校別

本部分以國小實習教師在不同畢業學校為自變項，以教育實習表現之自評各層面與總層面為依變項，進行單因子變異數分析，各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-16 所示。從資料顯示：不同畢業學校的實習教師（教育大學、一般大學、一般學院）對教育實習表現之自評，在整體知覺層面上有顯著差異（F=3.952，p<.05），在各知覺層面內各組有顯著性，其中以「學習領域教學」層面（F=3.165，p<.05）、「班級經營」（F=2.996，p<.05）、「行政工作」（F=2.594，p<.05）、「研習活動」（F=3.066，p<.05）等的知覺評估，均達顯著差異。假設 3-3：「畢業學校不同之國小實習教師，其教育實習表現有顯著差異」，獲得支持。為了解各組間差異情形，因此再進行 LSD 事後比較。

經 LSD 事後比較後發現，在「教育實習整體表現之自評」的知覺評估上，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估分別高於教育大學、一般大學之國小實習教師；在「學習領域教學」層面知覺評估上，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估分別高於教育大學和一般大學之國小實習教師；在「班級經營」層面知覺評估上，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估高於教育大學和一般大學之國小實習教師；在「行政工作」層面知覺上，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估高於教育大學之國小實習教師；在「研習活動」層面知覺評估上，畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估分別高於教育大學、一般大學之國小實習教師。

有關不同畢業學校在教育實習表現之相關研究中，一般研究的結論經常指出，畢業學校是影響成人學習的重要變項，例如：王明傑（1997）、邱素珠（2002）等研究結果皆指出，教育實習表現受到畢業學校及師範院校的不同而有影響，且師範院校畢業生優於一般大學畢業生；但是，本研究結果卻發現與楊百世（1999）之研究結果一致，即畢業於一般學院之實習教師教育實習表現之自評高於畢業於教育大學和一般大學之實習教師，楊百世（1999）認為可能原因是一般大學實習教師較珍惜教育實習機會。就本研究而言，實習教師在成人學習原則應用知覺差異分析顯示：畢業於一般學院之實習教師知覺評估高於畢業於

教育大學和一般大學之實習教師，顯示兩變項結果的一致性，研究者認為一般學院畢業生透過校內篩選得修習教育學程，並經過教育實習後，使其將來有機會從事教職，以致於對成人學習原則肯定程度高，並對教育實習表現較佳。

表 4-16 不同畢業學校國小實習教師對教育實習表現自評的差異分析表

教育實習表現	畢業學校別	次數	平均	標準差	變異數分析					
					來源	平方	自由度	均方和	F 值	事後比較
學習領域教學	教育大學	314	3.05	.38	組間	.869	2	.434	3.165*	(3)>(1)
	一般大學	75	3.08	.32	組內	54.766	399	.137		(3)>(2)
	一般學院	13	3.31	.41	總和	55.634	401			
班級經營	教育大學	314	3.16	.42	組間	1.003	2	.502	2.996*	(3)>(1)
	一般大學	75	3.18	.36	組內	66.785	399	.167		(3)>(2)
	一般學院	13	3.45	.45	總和	67.788	401			
行政工作	教育大學	314	2.86	.49	組間	1.233	2	.616	2.594*	(3)>(1)
	一般大學	75	2.92	.47	組內	94.807	399	.238		
	一般學院	13	3.15	.49	總和	96.040	401			
研習活動	教育大學	314	2.96	.53	組間	1.725	2	.863	3.066*	(3)>(1)
	一般大學	75	3.00	.53	組內	112.236	399	.281		(3)>(2)
	一般學院	13	3.32	.40	總和	113.961	401			
教育發展	教育大學	314	2.93	.55	組間	.588	2	.294	.999	
	一般大學	75	2.89	.53	組內	117.391	399	.294		
	一般學院	13	3.12	.54	總和	117.979	401			
整體層面	教育大學	314	3.02	.36	組間	.911	2	.496	3.952*	(3)>(1)
	一般大學	75	3.04	.34	組內	50.029	399	.125		(3)>(2)
	一般學院	13	3.30	.38	總和	51.020	401			

*p＜.05

四、 公自費別

本部分以國小實習教師的公自費別為自變項，以教育實習表現之自評各層面與總層面為依變項，進行平均數差異考驗（t-test），各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-17 所示。

從資料顯示：不同公自費別（公費、自費）實習教師對教育實習表現之自評在整體層面及各層面內各組均無顯著性（t=-.638，p>.05）。換言之，國小實習教師對教育實習表現之自評，不因公自費別之不同而有所差異。假設 3-4:「公自費不同之國小實習教師，其教育實習表現有顯著差異」，未獲支持。

有關公自費生與教育實習表現之相關研究上，大多指出公自費實習教師在教育實習表現上有顯著影響，有研究指出公費實習教師對教育實習成效評估高於自費實習教師如：楊百世（1999）、葉兆祺（2000）、邱素珠（2002）等；但

也有研究指出自費實習教師對教育實習成效高於公費實習教師，如：黃哲元（2003）。惟本研究結果顯示，國小實習教師對教育實習表現之自評，不因公自費別之不同而有所差異，與上述相關研究結果不盡一致。

表 4-17 不同公自費別國小實習教師對教育實習表現自評的差異分析表

教育實習表現五層面	公自費別	樣本數	平均數	標準差	t 值
學習領域教學	公費	54	3.04	.42	-.585
	自費	348	3.07	.36	
班級經營	公費	54	3.12	.47	-1.149
	自費	348	3.19	.40	
行政工作	公費	54	2.83	.46	-.737
	自費	348	2.89	.49	
研習活動	公費	54	2.96	.52	-.297
	自費	348	2.98	.54	
教育發展	公費	54	3.00	.48	1.100
	自費	348	2.92	.55	
整體層面	公費	54	3.00	.34	-.638
	自費	348	3.04	.36	

五、 實習時間別

本部分以國小實習教師的實習時間為自變項，以教育實習表現之自評各層面與總層面為依變項，進行平均數差異考驗（t-test），各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-18 所示。從資料得知：不同實習時間別（一學年、一學期）受試者對教育實習表現之自評在整體層面及各層面內各組均無顯著性（t=-1.386，p>.05）。換言之，國小實習教師對教育實習表現之自評，不因實習時間別之不同而有所差異。假設 3-5：「實習時間不同之國小實習教師，其教育實習表現有顯著差異」，未獲支持。

表 4-18 不同實習時間國小實習教師在教育實習表現自評的差異分析表

教育實習表現五層面	實習時間	樣本數	平均數	標準差	t 值
學習領域教學	一學年(舊制)	340	3.07	.38	.89
	一學期(新制)	62	3.06	.34	
班級經營	一學年(舊制)	340	3.17	.41	-.947
	一學期(新制)	62	3.22	.39	
行政工作	一學年(舊制)	340	2.85	.50	-2.665
	一學期(新制)	62	3.03	.43	
研習活動	一學年(舊制)	340	2.96	.55	-1.430
	一學期(新制)	62	3.06	.45	
教育發展	一學年(舊制)	340	2.92	.55	-.546
	一學期(新制)	62	2.96	.50	
整體層面	一學年(舊制)	340	3.02	.36	-1.386
	一學期(新制)	62	3.09	.33	

六、 教育程度別

由表 4-1 國小實習教師基本資料分析表，發現僅有 2 名博士（研究生）教育程度之實習教師，故將第三組博士（研究生）納入第二組碩士（含研究生）以上中，因此教育程度將由三組調整為兩組自變項：分別是大學畢業與碩士(含研究生）以上等兩類，以成人學習原則各層面與總層面為依變項，進行平均數差異考驗（t-test），各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-19 所示。

從資料顯示：不同教育程度（大學畢業、碩士或研究生）實習教師對教育實習表現之自評在整體層面及各層面內各組均無顯著性（t=.246，p>.05）。換言之，國小實習教師對教育實習表現之自評，不因教育程度之不同而有所差異。假設 3-6：「教育程度不同之國小實習教師，其教育實習表現有顯著差異」，未獲支持。

有關教育程度與教育實習表現之相關研究上，黃哲元（2003）研究結果指出不同學歷背景之實習教師對於教育實習表現評估並無顯著差異，與本研究結果一致；但也有研究指出教學效能會因教育背景而有差異，如：黃勝平（2003）研究指出教育背景愈高，其教學效能也愈高。就本研究結果不同教育程度對教育實習表現無顯著差異，可能原因是教育實習制度廣為實習學校所認同，而實習老師及其相關人員對教育實習的功能也獲共識下，在教育實習認知與行動表現上並未有太大差異，故不同教育程度國小實習教師教育實習表現無顯著差異。

表 4-19 不同教育程度國小實習教師在教育實習表現自評的差異分析表

教育實習表現五層面	教育程度	樣本數	平均數	標準差	t 值
學習領域教學	大學畢業	358	3.07	.38	.689
	碩士以上	44	3.03	.32	
班級經營	大學畢業	358	3.18	.42	.358
	碩士以上	44	3.16	.38	
行政工作	大學畢業	358	2.87	.49	-1.413
	碩士以上	44	2.98	.47	
研習活動	大學畢業	358	2.98	.54	.997
	碩士以上	44	2.90	.49	
教育發展	大學畢業	358	2.94	.55	.848
	碩士以上	44	2.86	.49	
整體層面	大學畢業	358	3.03	.36	.246
	碩士以上	44	3.02	.31	

七、 實習學校規模別

本部分以國小實習教師在不同規模之教育實習機構為自變項，以教育實習表現各層面與總層面為依變項，進行單因子變異數分析，各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-20 所示。

從資料顯示：不同實習學校規模（12 班以下、13-24 班、25-48 班、49 班以上）實習教師對教育實習表現之自評，在整體層面自評上有顯著差異（F=4.998，p<.05），且在層面內各組有顯著的差異，其中「學習領域教學」層面內各組（F=4.084，p<.05），在「班級經營」層面內各組（F=3.151，p<.05），在「行政工作」層面內各組（F=2.498，p<.05），在「研習資料」層面內各組（F=3.051，p<.05），在「教育發展」層面內各組（F=6.932，P<.05）皆達顯著差異。假設 4-1：「實習學校規模不同之國小實習教師，其教育實習表現有顯著差異」，獲得支持。為瞭解以上三層面各組的差異情形，遂進行 LSD 事後比較。

經 LSD 事後比較後發現，在整體層面的自評上，49 班以上之國小實習教師對教育實習表現之自評高於 13-24 班、12 班以下和 25-48 班之國小實習教師；在各層面內各組之教育實習表現自評，在「學習領域教學」層面內各組中，實習學校規模在 49 班以上之國小實習教師實習表現自評高於 13-24 班之國小實習教師；在「班級經營」層面內各組，實習學校規模在 49 班以上之國小實習教師其教育實習表現自評高於 12 班以下、13-24 班和 25-48 班之國小實習教師；在「行政工作」和「研習活動」層面內各組，學校規模在 49 班以上之國小實習教師其教育實習表現自評高於 25-48 班之國小實習教師；在「教育發展」層面內各組，實習學校規模在 49 班以上之國小實習教師其教育實習表現自評分別高於 12 班以下、13-24 班和 25-48 班之國小實習教師。

有關實習學校規模與教育實習表現之相關研究上，所有研究均指出實習學校規模對於實習教師對教育實習表現的評估有顯著差異，例如：黃哲元（1999）、覺丹英（2002）、郭蕙菊（2003）、黃哲元（2003）、郭勝平（2003）等，與本研究結果一致。研究者認為可能的原因是：實習學校中實習老師愈多，除了能彼此分享實習經驗、實習成效外，也能抒解實習壓力，致教育實習表現

愈好，也符應 Knowles(1970)成人學習者在同質性團體中，有助提升學習成效。

表 4-20 不同實習學校規模國小實習教師在教育實習表現自評的差異分析表

教育實習表現	實習學校規模	次數	平均	標準差	變異數分析					
					來源	平方	自由度	均方和	F 值	事後比較
學習領域教學	12 班以下	56	3.03	.28	組間	1.661	3	.554	4.084*	(4)>(2)
	13-24 班	57	2.95	.33	組內	53.973	398	.136		
	25-48 班	133	3.05	.37	總和	55.634	401			
	49 班以上	156	3.13	.41						
班級經營	12 班以下	56	3.11	.37	組間	1.573	3	.524	3.151*	(4)>(1)
	13-24 班	57	3.11	.34	組內	66.215	398	.166		(4)>(2)
	25-48 班	133	3.14	.42	總和	67.788	401			(4)>(3)
	49 班以上	156	3.25	.43						
行政工作	12 班以下	56	2.86	.45	組間	1.775	3	.592	2.498*	(4)>(3)
	13-24 班	57	2.83	.45	組內	94.265	398	.237		
	25-48 班	133	2.81	.49	總和	96.040	401			
	49 班以上	156	2.96	.51						
研習活動	12 班以下	56	2.92	.50	組間	2.562	3	.854	3.051*	(4)>(3)
	13-24 班	57	2.99	.42	組內	111.399	398	280		
	25-48 班	133	2.89	.60	總和	113.961	401			
	49 班以上	156	3.07	.51						
教育發展	12 班以下	56	2.80	.51	組間	5.859	3	.1953	6.932*	(4)>(1)
	13-24 班	57	2.89	.51	組內	112.121	398	.282		(4)>(3)
	25-48 班	133	2.83	.57	總和	117.979	401			(4)>(2)
	49 班以上	156	3.08	.51						
整體層面	12 班以下	56	2.98	.30	組間	1.852	3	.617	4.998*	(4)>(2)
	13-24 班	57	2.97	.31	組內	49.168	398	.124		(4)>(1)
	25-48 班	133	2.98	.35	總和	51.020	401			(4)>(3)
	49 班以上	156	3.12	.39						

*p＜.05

八、 實習學校所在區域別

本部分以國小實習教師在不同實習學校所在地為自變項，以教育實習表現各層面與總層面為依變項，進行單因子變異數分析，各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-21 所示。

從資料結果顯示：不同實習學校所在區域（都會地區、一般地區、偏遠地區、特殊偏遠地區）實習教師對教育實習表現之自評，在整體層面（F=.661，P>.05）和各層面組間並無顯著差異。換言之，國小實習教師對教育實習表現之自評，不因實習學校所在區域之不同而有所差異。假設 4-2：「實習學校所在區域不同之國小實習教師，其教育實習表現有顯著差異」，未獲支持。

有關實習學校所在區域與教育實習表現之相關研究上，所有研究皆指出不同地區之實習學校，對實習教師之教育實習表現有顯著差異，如：楊百世

（1999）、黃哲元（2003）、郭蕙菊（2003）等；然而，就本研究結果顯示：國小實習教師對教育實習表現之自評，不因實習學校所在區域之不同而有所差異。

表 4-21 不同實習學校所在區域國小實習教師對教育實習表現自評的差異分析表

教育實習表現	實習學校所在區域	次數	平均	標準差	變異數分析					
					來源	平方	自由度	均方和	F 值	事後比較
領域教學活動	都會地區	245	3.07	.39	組間	.252	3	.084	.603	
	一般地區	138	3.07	.35	組內	55.838	398	.139		
	偏遠地區	15	2.94	.28	總和	55.634	401			
	特殊偏遠地區	4	3.05	5.249E-02						
班級經營	都會地區	245	3.19	.42	組間	.465	3	.155	.916	
	一般地區	138	3.17	.41	組內	67.323	398	.169		
	偏遠地區	15	3.01	.24	總和	67.788	401			
	特殊偏遠地區	4	3.07	.16						
行政工作	都會地區	245	2.91	.52	組間	.660	3	.220	.928	
	一般地區	138	2.83	.45	組內	95.381	398	.240		
	偏遠地區	15	2.85	.44	總和	96.040	401			
	特殊偏遠地區	4	3.03	.26						
研習活動	都會地區	245	2.99	.55	組間	.223	3	.075	.260	
	一般地區	138	2.94	.52	組內	113.738	398	.286		
	偏遠地區	15	2.97	.39	總和	113.961	401			
	特殊偏遠地區	4	3.00	.33						
教育發展	都會地區	245	2.96	.53	組間	.824	3	.275	.933	
	一般地區	138	2.89	.56	組內	117.156	398	.294		
	偏遠地區	15	2.82	.58	總和	117.979	401			
	特殊偏遠地區	4	2.75	.29						
整體層面	都會地區	245	3.05	.37	組間	.253	3	.084	.661	
	一般地區	138	3.02	.34	組內	50.767	398	.128		
	偏遠地區	15	2.94	.37	總和	51.020	401			
	特殊偏遠地區	4	3.01	.15						

九、 實習年級別

本部分以國小實習教師在不同實習年級為自變項，以成人學習原則各層面與總層面為依變項，進行單因子變異數分析，各組的描述統計量及檢定的結果如表 4-22 所示。

從資料結果顯示：不同實習年級（一年級、二年級、三年級、四年級、五年級、六年級）實習教師對教育實習表現之自評，在整體層面上並無顯著差異（F=.665，P>.05），但在各層面僅「教育發展」層面有顯著差異（F=1.365，P<.05）。換言之，在整體層面自評上雖無顯著差異，然而在「教育發展」層面內各組中，六年級實習之國小實習教師其教育實習表現之自評高於二年級實習

之國小實習教師。假設 4-3：「參與實習年級不同之國小實習教師，其教育實習表現有顯著差異」，少部分獲得支持。

有關實習學校所在區域與教育實習表現之相關研究上，經研究者廣泛蒐集相關研究與文獻，發現目前探討實習年級的差異影響教育實習表現之評估明顯不足。因此，無法由相關文獻中獲得相關研究結果供比較與分析。

表 4-22 不同實習年級國小實習教師對教育實習表現自評的差異分析表

教育實習表現	實習年級	次數	平均	標準差	變異數分析					
					來源	平方和	自由度	均方和	F 值	事後比較
領域教學活動	一年級	68	3.06	.37	組間	.305	5	.061	.436	
	二年級	63	3.07	.36	組內	55.330	396	.140		
	三年級	69	3.10	.39	總和	55.634	401			
	四年級	61	3.04	.39						
	五年級	75	3.03	.33						
	六年級	66	3.10	.40						
班級經營	一年級	68	3.22	.40	組間	.478	5	.085	.562	
	二年級	63	3.14	.37	組內	67.310	396	.170		
	三年級	69	3.19	.43	總和	67.788	401			
	四年級	61	3.13	.39						
	五年級	75	3.15	.41						
	六年級	66	3.21	.47						
行政工作	一年級	68	2.89	.48	組間	1.095	5	.219	.914	
	二年級	63	2.81	.46	組內	94.945	396	.240		
	三年級	69	2.86	.48	總和	96.040	401			
	四年級	61	2.89	.69						
	五年級	75	2.85	.39						
	六年級	66	2.98	.53						
研習活動	一年級	68	2.97	.55	組間	.872	5	.174	.611	
	二年級	63	2.95	.53	組內	113.089	396	.286		
	三年級	69	2.93	.58	總和	113.961	401			
	四年級	61	3.00	.58						
	五年級	75	2.95	.45						
	六年級	66	3.07	.52						
教育發展	一年級	68	2.97	.61	組間	1.999	5	.400	1.365*	(6)>(2)
	二年級	63	2.83	.50	組內	115.981	396	.293		
	三年級	69	2.90	.58	總和	117.979	401			
	四年級	61	2.85	.55						
	五年級	75	2.99	.47						
	六年級	66	3.02	.53						
整體層面	一年級	68	3.05	.36	組間	.425	5	.085	.665	
	二年級	63	3.00	.33	組內	50.595	396	.128		
	三年級	69	3.03	.39	總和	51.020	401			
	四年級	61	3.01	.37						
	五年級	75	3.01	.32						
	六年級	66	3.10	.38						

*p＜.05

十、結果整合

從表 4-23 的綜合摘要表顯示：

（一）在「整體層面」差異上，國小實習教師的九個背景變項中，「畢業學校」在整體教育實習表現之自評上有顯著差異，即一般學院分別高於教育大學、一般大學；「實習教學校規模」在整體教育實習表現自評上有顯著差異，即 49 班以上分別高於 13-24 班、12 班以下和 25-48 班；就教育實習表現自評之平均數為 3.03，屬中度肯定傾向。

（二）在「學習領域教學」差異上，國小實習教師的九個背景變項中，在「畢業學校」在學習領域教學表現自評上有顯著差異，即一般學院分別高於教育大學和一般大學；而「實習教學校規模」在學習領域教學自評上有顯著差異，即 49 班以上高於 13-24 班；就該層面自評之平均數為 3.07，屬中度肯定傾向。

（三）在「班級經營」差異上，國小實習教師的九個背景變項中，「畢業學校」在整體教育實習表現自評上有顯著差異，即一般學院分別高於教育大學、一般大學；在「實習教學校規模」在班級經營自評上有顯著差異，即 49 班以上分別高於 12 班以下、13-24 班、25-48 班；就該層面自評之平均數為 3.18，屬中度肯定傾向。

（四）在「行政工作」差異上，國小實習教師的九個背景變項中，「畢業學校」在整體教育實習表現自評上有顯著差異，即一般學院高於教育大學；「實習教學校規模」在行政工作自評上有顯著差異，即 49 班以上高於 25-48 班；然就該層面自評之平均數為 2.88，屬低度肯定傾向。

（五）在「研習活動」差異上，國小實習教師的九個背景變項中，「畢業學校」在整體教育實習表現自評上有顯著差異，即一般學院分別高於教育大學、一般大學；「實習教學校規模」在研習活動自評上有顯著差異，即 49 班以上高於 25-48 班；就該層面自評之平均數為 2.98，屬低度肯定傾向。

（六）在「教育發展」差異上，國小實習教師的九個背景變項中，有兩個變

項（實習學校規模、實習年級）在教育發展自評上有顯著差異。就實習學校規模而言，49 班以上分別高於 12 班以下、13-24 班、25-48 班；就實習年級而言，六年級高於二年級；就該層面自評之平均數為 2.93，屬低度肯定傾向。

（七）針對本研究待答問題四「國小實習教師對教育實習表現自我評估，其受性別、年齡、畢業學校、公自費別、實習時間、教育程度、實習學校規模、實習學校所在區域及實習年級等背景變項的影響是否有顯著差異？」結果顯示：僅「畢業學校」和「實習學校規模」兩層面對教育實習表現各層面之自評分別具有顯著差異，以及「實習年級」在教育發展層面上有顯著差異外，其餘背景變項對教育實習表現自評並無顯著差異。

表 4-23 不同背景變項國小實習教師在教育實習表現自評之顯著差異和平均數綜合摘要表

背景變項 \ 教育實習表現		學習領域教學	班級經營	行政工作	研習活動	教育發展	整體層面
性別	1.男 2.女						
年齡別	1.25 歲以下 2.26-30 歲 3.31 歲以上						
畢業學校別	1.教育大學 2.一般大學 3.一般學院	3>1 3>2	3>1 3>2	3>1	3>1 3>2		3>1 3>2
公自費別	1.公費 2.自費						
實習時間	1.一學年 2.一學期						
教育程度	1.大學 2.碩士						
實習學校規模別	1.12 班以下 2.13-24 班 3.25-48 班 4.49 班以上	4>2	4>1 4>2 4>3	4>3	4>3	4>1 4>3 4>2	4>2 4>1 4>3
實習學校所在區域	1.都會地區 2.一般地區 3.偏遠地區 4.特偏地區						
實習年級別	1.一年級 2.二年級 3.三年級 4.四年級 5.五年級 6.六年級					6>2	
各層面知覺平均數		3.07	3.18	2.88	2.98	2.93	3.03

第四節　國小實習教師在成人學習原則之應用與教育實習表現的相關分析

本節旨在解答研究問題五、「國小實習教師對成人學習原則應用知覺評估，對其教育實習表現自評間是否有顯著相關？」研究者根據受試的國小實習教師在「成人學習原則應用知覺量表」與「教育實習表現自評量表」所填具之資料，以 Pearson 積差相關進行成人學習原則應用知覺及其教育實習表現自評的相關檢定，經統計分析摘要表如 4-24，茲分述如下：

壹、 就整體層面而言

一、「成人學習原則應用知覺整體層面」與「教育實習表現自評整體層面」達顯著水準，其相關係數 r 值達.795，為高度正相關。顯示「成人學習原則」與「教育實習表現」之間有密切關係。

二、就「教育實習表現自評整體層面」而言，與成人學習原則中的各個層面均達顯著水準，相關係數 r 值介於.485 至.750 之間，皆為中度或高度正相關。其中以「明確結果與立即應用」和「問題中心學習架構」相關程度最高，分別是.750 和.745，顯示二者與教育實習表現自評之整體層面具有相當密切關係。將成人學習原則七項層面依相關係數值大小排序，依序為：①明確結果與立即應用、②問題中心學習架構、③舊經驗為學習基礎、④學習者動機與需求、⑤支持性回饋、⑥和諧溫暖學習環境、⑦自我導向學習。

三、就「成人學習原則應用知覺整體層面」而言，與教育實習表現中各層面皆達顯著水準，其相關係數 r 值介於.494 至.749 之間，皆為中度或高度正相關。其中以「學習領域教學」與成人學習整體層面相關程度最高，其 r 值達.749 為高度正相關，顯示學習領域教學與成人學習原則整體層面兩者間具有密切關係。將教育實習表現五層面依相關係數值大小排序，依序為：①學習領域教學、②班級經營、③教育發展、④研習活動、⑤行政工作。

貳、 就個別層面而言

「教育實習表現自評」各層面與「成人學習原則應用知覺」各層面之相關係數 r 值均達顯著水準，相關係數 r 值介於.280 至.681 之間，均為正相關 (p<.001)。

一、 就「學習領域教學」層面而言，與七項成人學習原則之相關性皆達顯著水準，相關係數 r 值介於.479 至.681 之間，均為正相關。且「學習領域教學」與其他七項成人學習則之變項關連程度屬中度正相關，其中以「明確結果與立即應用」與學習領域教學相關程度最高，相關係數 r 值達.681，顯示教育實習過程中以「學習領域教學」和「明確結果與立即應用」之關係最為密切，具有中度正向關係。依相關係數值予以排序，分別為：①明確結果與立即應用、②問題中心學習架構、③舊經驗為學習基礎、④支持性回饋、⑤學習者動機與需求、⑥自我導向學習、⑦和諧溫暖學習環境。

二、 就「班級經營」層面而言，與七項成人學習原則之相關性均達顯著水準，相關係數 r 值介於.460 至.668 之間，皆為正相關。且「班級經營」與其他七項成人學習原則之變項關聯程度屬中度正相關，其中以「明確結果與立即應用」與班級經營相關程度最高，相關係數 r 值達.668，顯示「班級經營」和「明確結果與立即應用」之關係最為密切，具有中度正向關係。依相關係數值予以排序，分別為：①明確結果與立即應用、②問題中心學習架構、③支持性回饋、④舊經驗為學習基礎、⑤學習者動機與需求、⑥和諧溫暖學習環境、⑦自我導向學習。

三、 就「行政工作」層面而言，與七項成人學習原則之相關性達顯著水準，相關係數 r 值介於.287 至.515 之間，皆為正相關。除「問題中心學習架構」與「明確結果與立即應用」兩者變項關連程度屬中度相關，餘他成人學習原則之變項關連程度屬低度相關。其中以「問題中心學習架構」與行政工作相關程度最高，其相關係數 r 值達.515，顯示「行政工作」和「問題中心學習架構」之關係最為密切，具有中度正向關係。依相關係數值

予以排序，分別為：①問題中心學習架構、②明確結果與立即應用、③學習者動機與需求、④舊經驗為學習基礎、⑤和諧溫暖學習環境與自我導向學習、⑥支持性回饋。

四、 就「研習活動」層面而言，與七項成人學習原則之相關性達顯著水準，相關係數 r 值介於.280 至.566 之間，皆為中度或低度正相關。國小實習教師對於「問題中心學習架構」之知覺程度與研習活動之關係最為密切，其相關係數 r 值達.566，顯示二者變項關連程度具中度正向關係。依相關係數值予以排序，分別為：①問題中心學習架構、②明確結果與立即應用、③舊經驗為學習基礎、④學習者動機與需求、⑤支持性回饋、⑥和諧溫暖學習環境、⑦自我導向學習。

五、 就「教育發展」層面而言，與七項成人學習原則之相關性水準達顯著，相關係數 r 值達.297 至.635 之間，皆為正相關。除「自我導向學習」屬低度相關外（r＝.297），教育發展與其他成人學習原則皆達中度正相關，尤其以「問題中心學習架構」與教育發展之關係最為密切，其相關係數 r 值達.635，顯示二者變項關連程度具中度正向關係。依相關係數值予以排序，分別為：①問題中心學習架構、②明確結果與立即應用、③學習者動機與需求、④舊經驗為學習基礎、⑤支持性回饋、⑥和諧溫暖學習環境、⑦自我導向學習。

本節旨在探究國小實習教師對成人學習原則應用知覺與其對教育實習表現間的關連程度如何，綜合上述對成人學習原則與教育實習表現之各層面相關係數 r 值分析後，顯示兩者關連程度達顯著水準，即國小實習教師對成人學習應用之知覺與其教育實習表現之自評兩變項關連程度達到高度相關。假設五：「國小實習教師成人學習原則應用知覺與教育實習表現自評有顯著相關」，獲得支持。此一研究結果與 Davidson (1997)、McEwan (2000)、ElliottLeck (2000)、Wang (2002)、Rothamer (2003)與陳榮彬(2003)的研究結果相符，研究結果皆指出成人學習原則與學習表現、教學成效或訓練成效間有顯著相關，以下說明本研究之成人學習原則理論上與教育實習表現實務上各層面之關

係。

就「成人學習原則」整體層面觀之，以「明確結果與立即應用」此項成人學習原則在「學習領域教學」、「班級經營」上的相關最高，可見實習教師在教育實習所習得的知識、技能若能廣泛應用在教學實務、班級經營上，其教學與級務表現亦將提高。此一結果正好符應了 Knowles（1970）成人學習第三項和第四項假設，意即「成人依據社會角色發展任務的需要而學習」、以及「成人學習的取向是立即的應用」。然而，在「自我導向學習」項目對於教育實習表現之相關度最低，可見實習教師應用自我導向學習的實習表現呈現被動、不夠積極。若進一步分析自我導向學習在教育實習表現五層面之關係，以「研習活動」之相關性較低，可見目前所規劃的「研習活動」無助於實習教師自我導向的學習，而實習教師參與各項「研習活動」主動性與積極性不足。在「學習者動機與需求」層面上，與行政工作相關性偏低，顯示實習教師參與行政實習工作，對其學習需求度低，教育實習相關單位未來在規劃行政工作首要考量學習者的學習需求，以彰顯行政工作的重要性。在「問題中心學習架構」層面上，反而對「行政工作」、「研習活動」、「教育發展」被認為應用表現較普遍，顯示實習教師依其遭遇之問題或困境作為學習的架構，藉由自我探究與問題解決策略來學習。Knowles (1970)表示成人學習的的取向是立即的應用，從事各項學習活動時應能反映生活情境之需求，故教學應以「問題為中心」，若將「問題中心學習架構」與「明確結果與立即應用」兩項層面相關係數相對照，可以發現其關連性正好應驗 Knowles（1970）所述，其成人學習第四項假設成立。

就「教育實習表現」各層面觀之，「學習領域教學」此項之相關係數值最高，而「班級經營」居次，可見實習教師對於本身教學表現以及班級經營表現非常重視，也顯示領域教學和班級經營兩項，是實習教師參與教育實習課程主要學習的核心課程。然而，「行政工作」之相關係數值最低，顯示實習教師對於「行政工作」實習表現評價不佳，可見實習教師對於行政工作的學習內容感到興趣缺缺。若進一步與七項成人學習原則相對照，發現在「支持性回饋」此項中相關性最低，顯示實習教師在參與行政工作實習時，感知實習學校行政相

關人員支持性回饋的知覺度偏低，有待未來進一步努力與改進。

簡而言之，當國小實習教師在教育實習過程中知覺到自我導向學習、學習者動機與需求、舊經驗為學習基礎、和諧溫暖學習環境、問題中心學習架構、支持性回饋與明確結果與立即應用等七項成人學習原則應用知覺程度愈高時，對其在學習領域教學、班級經營、行政工作、研習活動與教育發展等五項教育實習表現之自評也會隨之提高。本研究之待答問題五「國小實習教師對成人學習原則應用知覺評估，其對教育實習表現的自評間是否有顯著相關？」獲得正面肯定的結果。

表 4-24 成人學習原則與教育實習表現之相關分析摘要表（N=402）

成人學習原則 / 教育實習表現	自我導向學習	學習者動機與需求	舊經驗為學習基礎	和諧溫暖學習環境	問題中心學習架構	支持性回饋	明確結果與立即應用	整體層面
學習領域教學	.505***	.550***	.616***	.479***	.642***	.590***	.681***	.749***
班級經營	.460***	.534***	.583***	.480***	.626***	.589***	.668***	.726***
行政工作	.309***	.384***	.359***	.309***	.515***	.289***	.479***	.494***
研習活動	.280***	.418***	.429***	.295***	.566***	.347***	.523***	.535***
教育發展	.297***	.533***	.442***	.390***	.635***	.402***	.621***	.621***
整體層面	.485***	.607***	.623***	.501***	.745***	.576***	.750***	.795***
排序	7th	4th	3th	6th	2th	5th	1th	

***P<.001

第五節　國小實習教師背景變項與成人學習原則之應用對其教育實習表現的預測分析

本節以國小實習教師之背景變項與成人學習原則應用知覺為預測變項，教育實習表現之自評為效標變項，來進行多元逐步回歸分析，旨在探討各變項間對於國小實習教師之教育實習表現之自評的預測力，目的在解答研究問題六「國小實習教師的背景變項及成人學習原則應用知覺評估，能否有效預測其對教育實習表現的自評？」茲分述如下：

壹、 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則之應用對「教育實習表現自評之整體層面」之預測力

國小實習教師背景變項與七項成人學習原則應用知覺對教育實習表現自評之整體層面的預測，如表 4-25、表 4-26 所示如下：

表 4-25「教育實習表現自評整體層面」迴歸模式之變異數分析摘要表（N=402）

選入變項	變異來源	SS	df	MS	F
明確結果與立即應用、問題中心學習架構、舊經驗為學習基礎、支持性回饋、自我導向學習	迴歸變異	35.613	5	7.123	183.071***(e)
	殘差變異	15.407	396	.0039	
	總變異	51.020	401		

***P<.001（e）預測變數：（常數）明確結果與立即應用、問題中心學習架構、舊經驗為學習基礎、支持性回饋與自我導向學習

表 4-25 為國小實習教師九個背景變項和七項成人學習原則依序投入迴歸模式的整體顯著性考驗後，分別有：「明確結果與立即應用」、「問題中心學習架構」、「舊經驗為學習基礎」、「支持性回饋」與「自我導向學習」等，五項顯著性考驗的 F 值達到顯著水準（F=183.071，p<.001），表示此五項成人學習原則之迴歸分析模式中，進入迴歸方程式的預測變項對「整體教育實習表現自評」效標變項的解釋力達到顯著，即進入逐步多元迴歸方程式分析。

表 4-26 七項成人學習原則對「教育實習表現自評之整體層面」之逐步多元迴歸分析摘要表

選入變項順序	多元相關係數	決定係數 R^2	增加量△R^2	F 值	淨 F 值	B	Beta(β)
截距						.635	
明確結果與立即應用	.750	.562	.562	514.062	514.062***	.241	.336
問題中心學習架構	.808	.652	.090	374.405	103.290***	.259	.334
舊經驗為學習基礎	.828	.686	.034	289.749	42.518***	.124	.153
支持性回饋	.833	.694	.008	224.816	10.114**	.0084	.112
自我導向學習	.835	.698	.004	183.071	5.622*	.0068	.078

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

由表 4-26 逐步多元迴歸分析摘要表中可以發現：國小實習教師九個背景變項和七項成人學習原則等預測變項中，對「教育實習表現自評之整體層面」有顯著的預測力的變項共有五項，依序為明確結果與立即應用、問題中心學習架構、舊經驗為學習基礎、支持性回饋與自我導向學習等，五個預測變項與「整體教育實習表現自評」依變項的多元相關係數為.835、決定係數為.698，最後迴歸模式整體性考驗的 F 值為 183.071（p=.000<.05），表示五個預測變項可以有效解釋「整體教育實習表現自評」變異量 R^2=69.8%。

從個別的預測力高低來看，對整體教育實習表現自評預測力最高者為「明確結果與立即應用」自變項，其個別解釋變異量 R^2=56.2%，其次為「問題中心學習架構」，其個別解釋變異量 R^2=9.0%，餘下三個自變項：舊經驗為學習基礎、支持性回饋與自我導向學習等，預測力分別為 R^2=3.4%、0.8%、0.4%。從標準化的迴歸係數來看，迴歸模式中的五個預測變項之 β 係數值分別為.336、.334、.153、.112、.078，β 係數值為正數表示其對「整體教育實習表現自評」的影響均為正向，意即「明確結果與立即應用」、「問題中心學習架構」、「舊經驗為學習基礎」、「支持性回饋」與「自我導向學習」五項成人學習原則應用知覺的測量值愈高，其「整體」教育實習表現自評的分數也愈高，國小實習教師在五項成人學習原則應用知覺程度愈高，對其整體教育實習表現也愈好。顯示國小實習教師在整體教育實習歷程中，在參與各項實習工作後能得到明確結果，並立即將習得的知能應用在實習工作中。

Knowles (1970)表示成人學習的的取向是「立即的應用」，從事各項學習活動時應能反映生活情境之需求，故教學應以「問題為中心」。Brookfield(1986)

在成人教與學原則中提及：實際的練習是教學活動的核心。有鑑於此，實習教師在進行整體教育實習課程時，學習傾向將所習得的結果立即應用與實踐在教學、班級經營、行政工作、研習活動等工作上，而所學習的內容是教育實習課程上所衍生的問題或困境，實習教師依其本身學習經驗與先備之視作為學習基礎，逐一克服、解決遭遇的問題，如此，已然具備自我導向學習的特徵。而在學習過程中實習輔導老師的角色也非常重要，應隨時關注實習教師學習情況，給予明確而正向、支持性的回饋，增強學習動機。

貳、 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則之應用對「學習領域教學」之預測力

國小實習教師背景變項與七項成人學習原則應用知覺對學習領域教學之預測，如表 4-27、表 4-28 所示如下：

表 4-27「學習領域教學」迴歸模式之變異數分析摘要表（N=402）

選入變項	變異來源	SS	df	MS	F
明確結果與立即應用、舊經驗為	迴歸變異	33.796	5	6.759	122.562***(e)
學習基礎、支持性回饋、問題中	殘差變異	21.839	396	.0055	
心學習架構、自我導向學習	總變異	55.634	401		

***P<.001（e）預測變數：（常數）明確結果與立即應用、問題中心學習架構、舊經驗為學習基礎、支持性回饋與自我導向學習

表 4-27 為國小實習教師九個背景變項與七項成人學習原則依序投入迴歸模式的整體顯著性考驗，有明確結果與立即應用、舊經驗為學習基礎、支持性回饋、問題中心學習架構與自我導向學習等，五項顯著性考驗的 F 值達到顯著水準（F=122.562，p<.001），表示此五項成人學習原則之迴歸分析模式中，進入迴歸方程式的預測變項對「學習領域教學」效標變項的解釋力達到顯著，可進入逐步多元迴歸方程式分析。

表 4-28 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則對「學習領域教學」之逐步多元迴歸分析摘要表

選入變項順序	多元相關係數	決定係數 R^2	增加量△R^2	F 值	淨 F 值	B	Beta(β)
截距						.605	
明確結果與立即應用	.681	.464	.464	346.731	346.731***	.223	.297
舊經驗為學習基礎	.741	.549	.085	242.868	74.924***	.146	.172
支持性回饋	.759	.576	.027	180.130	25.197***	.146	.186
問題中心學習架構	.771	.594	.018	145.117	17.574***	.150	.185
自我導向學習	.779	.607	.014	122.562	13.729***	.127	.139

***p<.001

由表 4-28 逐步多元迴歸分析摘要表中可以發現：國小實習教師背景變項與七項成人學習原則預測變項中，對「學習領域教學」有顯著的預測力的變項共有五項，依序為：「明確結果與立即應用」、「舊經驗為學習基礎」、「支持性回饋」、「問題中心學習架構」與「自我導向學習」等，五個預測變項與「學習領域教學」依變項的多元相關係數為.779、決定係數為.607 最後迴歸模式整體性考驗的 F 值為 122.562（p<.001），因而五個預測變項可以有效解釋「學習領域教學」的變異量 R^2=60.7%。

從個別的預測力高低來看，對學習領域教學預測力較高者為「明確結果與立即應用」自變項，其個別解釋變異量 R^2=46.4%，其次為「舊經驗為學習基礎」，其個別解釋變異量為 8.5%，餘下三個自變項的預測力分別為 R^2=2.7%、1.8%、1.4%。從標準化的迴歸係數來看，迴歸模式中的五個預測變項之 β 係數值分別為.297、.172、.186、.185、.139，均為正數表示 β 係數值對「學習領域教學」的影響均為正向。換言之，高「明確結果與立即應用」、「舊經驗為學習基礎」、「支持性回饋」、「問題中心學習架構」與「自我導向學習」應用知覺的國小實習教師，對其在「學習領域教學」表現之自評也愈高。

Knowles (1970)四項成人學習假設；Brundage 與 Mackeracher（1980）亦指出過去經驗是學習助力亦是阻力；Smith（1982）認為成人會從先備經驗與新知識之間尋求有意義的連結；Boud（1985）從問題本位觀點，提出首要學習特性為重視學習者的經驗基礎。可見實習教師在從事領域教學活動時，注重以問題為中心的學習架構，這些學習架構乃因應當前工作環境產生的反應性行為，也會依其過去學習經驗或先備知識來學習，如此儼然具備「自我導向學習

者」的特徵。若能掌握成人學習原則並加以應用學習，除了可以促進學習成效，亦能增益其教學經驗與知能。

參、 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則之應用對「班級經營」之預測力

國小實習教師背景變項與七項成人學習原則應用知覺對班級經營之預測，如表 4-29、表 4-30 所示如下：

表 4-29「班級經營」迴歸模式之變異數分析摘要表（N=402）

選入變項	變異來源	SS	df	MS	F
明確結果與立即應用、支持性回饋、問題中心學習架構、舊經驗學習基礎、自我導向學習	迴歸變異	38.796	5	7.759	105.986***
	殘差變異	28.991	396	.00732	
	總變異	67.788	401		

***P<.001（e）預測變數：（常數）明確結果與立即應用、支持性回饋、問題中心學習架構、舊經驗為學習基礎與自我導向學習

表 4-29 為國小實習教師九個背景變項與七項成人學習原則依序投入迴歸模式的整體顯著性考驗後，有明確結果與立即應用、支持性回饋、問題中心學習架構、舊經驗為學習基礎與自我導向學習等，五項顯著性考驗的 F 值達到顯著水準（F=105.986，p<.001），表示此五項成人學習原則之迴歸分析模式中，進入迴歸方程式的預測變項對「班級經營」效標變項的解釋力達到顯著，可進入逐步多元迴歸方程式分析。

表 4-30 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則對「班級經營」之逐步多元迴歸分析摘要表

選入變項順序	多元相關係數	決定係數 R2	增加量△R2	F 值	淨 F 值	B	Beta(β)
截距						.588	
明確結果與立即應用	.668	.447	.447	322.753	322.753***	.254	.306
支持性回饋	.725	.525	.079	220.838	66.263***	.189	.218
問題中心學習架構	.741	.550	.024	161.992	21.511***	.163	.182
舊經驗為學習基礎	.752	.566	.016	129.372	14.738**	.130	.139
自我導向學習	.757	.572	.006	105.986	5.967*	.00967	.096

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

由表 4-30 逐步多元迴歸分析摘要表中可以發現：國小實習教師背景變項與七項成人學習原則預測變項中，對「班級經營」有顯著的預測力的變項共有五項，依序為：「明確結果與立即應用」、「舊經驗為學習基礎」、「支持性回饋」、「問題中心學習架構」與「自我導向學習」等。五個預測變項與「班級經營」依變項的多元相關係數為.757、決定係數為.572，最後迴歸模式整體性考驗的 F 值為 105.986(p<.001)，表示五個預測變項可以有效解釋「班級經營」R^2=57.2% 的變異量。

從個別的預測力高低來看，對「班級經營」預測力最高者為「明確結果與立即應用」自變項，其個別解釋變異量 R^2=44.7%，其次為「舊經驗為學習基礎」，其個別解釋變異量為 7.9%，餘下三個自變項的預測力分別為 R^2=2.4%、1.6%、0.6%。從標準化的迴歸係數來看，迴歸模式中的五個預測變項之 β 係數值分別為.306、.218、.182、.139、.096，均為正數表示 β 係數值對「班級經營」的影響均為正向。換言之，高「明確結果與立即應用」、「舊經驗為學習基礎」、「支持性回饋」、「問題中心學習架構」與「自我導向學習」應用知覺的國小實習教師，對其在「班級經營」之自評也愈高。

在 Knowles (1970) 四項成人學習假設論述中：立即的應用、豐富的經驗、問題中心學習、社會角色發展任務學習、以及自我導向學習等，實習教師首要注重「班級經營」上產生的問題為中心的學習架構，這些學習架構乃因應當前工作環境產生的反應性行為，為解決班級經營的問題，實習教師也會依其過去學習經驗或先備知識來學習，如此儼然具備「自我導向學習者」的特徵。顯示本研究之實習教師在「班級經營」實習表現與 Knowles (1970)成人教育學習觀之論述相契合，可見成人學習原則理論應用在教育實習表現評估上之貢獻具啟示性，而對實習教師參與教育實習之實務工作上亦有顯著的價值性與重要性。

肆、 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則之應用對「行政工作」之預測力

國小實習教師背景變項與七項成人學習原則應用知覺對行政工作之預測，如表 4-31、表 4-32 所示如下：

表 4-31「行政工作」迴歸模式之變異數分析摘要表（N=402）

選入變項	變異來源	SS	df	MS	F
問題中心學習架構、明確結果與立即應用、實習時間	迴歸變異	28.837	3	9.612	56.926***
	殘差變異	67.204	398	.169	
	總變異	96.040	401		

***P<.001（e）預測變數：（常數）問題中心學習架構、明確結果與立即應用、實習時間

表 4-31 為國小實習教師九個背景變項與七項成人學習原則依序投入迴歸模式的整體顯著性考驗後，分別有：「問題中心學習架構」、「明確結果與立即應用」、「實習時間」等，三項顯著性考驗的 F 值達到顯著水準（F=56.926，p<.001），表示此三項成人學習原則之迴歸分析模式中，進入迴歸方程式的預測變項對「行政工作」效標變項的解釋力達到顯著，可進入逐步多元迴歸方程式分析。

表 4-32 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則對「行政工作」之逐步多元迴歸分析摘要表

選入變項順序	多元相關係數	決定係數 R2	增加量△R2	F 值	淨 F 值	B	Beta(β)
截距						.917	
問題中心學習架構	.515	.265	.265	144.390	144.390***	.362	.341
明確結果與立即應用	.539	.291	.025	81.762	14.324***	.230	.234
實習時間	.548	.300	.010	56.926	5.437*	.133	.098

*p<.05 ***p<.001

由表 4-32 逐步多元迴歸分析摘要表中可以發現：國小實習教師背景變項與七項成人學習原則預測變項中，對「行政工作」有顯著的預測力的變項共有三個，分別為：問題中心學習架構、明確結果與立即應用、實習時間等。三個預測變項與「行政工作」依變項的多元相關係數為.515、決定係數為.300，最後迴歸模式整體性考驗的 F 值為 56.926（p<.001），表示三個預測變項可以有效解釋「行政工作」R^2=30%的變異量。

從個別的預測力高低來看，對行政工作預測力最高者為「問題中心學習架構」自變項，其個別解釋變異量 R^2=26.5%，其次為「明確結果與立即應用」，其個別解釋變異量 R^2=2.5%，最後「實習時間」個別解釋變異量 R^2=1%。從標準化的迴歸係數來看，迴歸模式中三個預測變項 β 係數值分別為.341、.234、.098，皆為正數表示 β 係數值對「行政工作」的影響均為正向。換言之，高「問題中心學習架構」、「明確結果與立即應用」之應用知覺，以及「實習時間」為一學期的國小實習教師，對其在「行政工作」之自評也愈高。

此一結果顯示實習教師在「行政工作」上的實習表現，能以「問題中心學習架構」即依本身為學習主體，從所遭遇之行政工作上的問題或困境作為學習基礎，也就是實習教師從事「行政實習」活動皆為當前工作環境產生的反應性行為，重視習得知能或學習成效能的遷移與實踐。此項結果正好與 Knowles (1970)成人學習的的取向是「立即的應用」，從事各項學習活動時應能反映生活情境之需求，故教學應以「問題為中心」的論述相互印證。在實習時間上，本研究顯示參與一學期實習工作之實習教師較有預測力，換言之，參與一學年的實習教師在為其規劃「行政實習」課程時，更需要縝密、有連續性、對其具意義及價值的實習課程，使實習教師在參與「行政工作」時能有更好的表現與收穫。

伍、 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則之應用對「研習活動」之預測力

國小實習教師背景變項與七項成人學習原則應用知覺對研習活動之預測，如表 4-33、表 4-34 所示如下：

表 4-33「研習活動」迴歸模式之變異數分析摘要表（N=402）

選入變項	變異來源	SS	df	MS	F
問題中心學習架構、明確結果與立即應用、舊經驗學習基礎、性別	迴歸變異	41.816	4	10.454	57.525***
	殘差變異	72.146	397	.182	
	總變異	113.961	401		

***P<.001（e）預測變數：（常數）問題中心學習架構、明確結果與立即應用、舊經驗學習基礎、性別

表 4-33 為國小實習教師九個背景變項與七項成人學習原則，依序投入迴歸模式的整體顯著性考驗後，分別有：「問題中心學習架構」、「明確結果與立即應用」、「舊經驗為學習基礎」與「性別」等。四項顯著性考驗的 F 值達到顯著水準（F=57.525，p<.001），表示此四項成人學習原則之迴歸分析模式中，進入迴歸方程式的預測變項對「研習活動」效標變項的解釋力達到顯著，可進入逐步多元迴歸方程式分析。

表 4-34 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則對「研習活動」之逐步多元迴歸分析摘要表

選入變項順序	多元相關係數	決定係數 R2	增加量△R2	F 值	淨 F 值	B	Beta(β)
截距						.429	
問題中心學習架構	.566	.321	.321	188.979	188.979***	.407	.351
明確結果與立即應用	.591	.350	.029	107.288	17.705***	.228	.213
舊經驗學習基礎	.600	.360	.011	74.712	6.565*	.144	.119
性別	.606	.367	.007	57.525	4.177*	.0093	.082

*p<.05 ***p<.001

由表 4-34 逐步多元迴歸分析摘要表中可以發現：國小實習教師背景變項與七項成人學習原則預測變項中，對「研習活動」有顯著的預測力的變項共有四項，為問題中心學習架構、明確結果與立即應用、舊經驗為學習基礎與性別等，四個預測變項與「研習活動」效標變項的多元相關係數為.606、決定係數為.367，最後迴歸模式整體性考驗的 F 值為 57.525（p<.001），而四個預測變項可以有效解釋「研習活動」R^2=36.7%的變異量。

從個別的預測力高低來看，對研習活動預測力最高者為「問題中心學習架構」自變項，其個別解釋變異量 R^2=32.1%，其次為「明確結果與立即應用」，其個別解釋變異量 R^2=2.9%，而「舊經驗為學習基礎」個別解釋變異量 R^2=1.1%，最後「性別」個別解釋變異量 R^2=0.7%。從標準化的迴歸係數來看，迴歸模式中的四個預測變項之 β 係數值分別為.351、.213、.119、.082，均為正數表示 β 係數值對「研習活動」的影響均為正向。換言之，高「問題中心學習架構」、「明確結果與立即應用」、「舊經驗為學習基礎」應用知覺，與「性別」為女性的國小實習教師，對其「研習活動」之自評也愈高。

此一結果顯示實習教師在「研習活動」上的實習表現，能以「問題中心學

習架構」即依本身為學習主體，從所遭遇之教學實務上的問題或困境作為學習基礎，促使實習教師參與各項「研習活動」之動機皆為當前工作環境產生的反應性行為，重視研習活動後所習得知能與成效能產生學習遷移與實踐。此項結果正好與 Knowles (1970)成人學習的的取向是「立即的應用」，從事各項學習活動時應能反映生活情境之需求，故教學應以「問題為中心」的論述相互印證。再者，實習輔導老師應依實習教師之「舊經驗作為學習基礎」，以個別差異、適才適性觀點為本，來設計規劃一系列有意義於實習教師本身的教育實習課程。在性別上，本研究顯示女性較具預測力，顯示男性實習教師更需要此一觀念作好「研習活動」課程規劃，簡而言之，瞭解實習教師之學習需求或工作上產生的問題，提供一系列有助於專業成長或問題解決的研習課程，協助其習得教育相關知能以提升其實習表現。

陸、 國小實習教師景變項與成人學習原則之應用對「教育發展」之預測力

國小實習教師背景變項與七項成人學習原則應用知覺對研習活動之預測，如表 4-35、表 4-36 所示如下：

表 4-35「教育發展」迴歸模式之變異數分析摘要表（N=402）

選入變項	變異來源	SS	df	MS	F
問題中心學習架構、明確	迴歸變異	55.832	4	13.958	89.164***
結果與立即應用、學習者	殘差變異	62.147	397	.157	
動機與需求、學校規模	總變異	117.979	401		

***P<.001（e）預測變數：（常數）問題中心學習架構、明確結果與立即應用、學習者動機與需求、學校規模

表 4-35 為國小實習教師九個背景變項與七項成人學習原則，依序投入迴歸模式的整體顯著性考驗後，分別有：「問題中心學習架構」、「明確結果與立即應用」、「學習者動機與需求」、「學校規模」等，四項顯著性考驗的 F 值達到顯著水準（F=89.164，p<.001），表示此四項成人學習原則之迴歸分析模式中，進入迴歸方程式的預測變項對「教育發展」效標變項的解釋力達到顯著，可進入逐步多元迴歸方程式分析。

表 4-36 國小實習教師背景變項與七項成人學習原則對「教育發展」之逐步多元迴歸分析摘要表

選入變項順序	多元相關係數	決定係數 R2	增加量△R2	F 值	淨 F 值	B	Beta(β)
截距						.193	
問題中心學習架構	.635	.403	.403	270.236	270.236***	.386	.327
明確結果與立即應用	.679	.461	.058	170.684	42.855***	.337	.308
學習者動機與需求	.684	.468	.007	116.511	4.862*	.131	.114
學校規模	.688	.473	.006	89.164	4.260*	.0039	.076

*p<.05 ***p<.001

由表 4-36 逐步多元迴歸分析摘要表中可以發現：國小實習教師背景變項與七項成人學習原則預測變項中對「教育發展」有顯著的預測力的變項共有四項，為問題中心學習架構、明確結果與立即應用、學習者動機與需求、學校規模等。四個預測變項與「教育發展」依變項的多元相關係數為.688、決定係數為.473，最後迴歸模式整體性考驗的 F 值為 89.164（p<.001），而四個預測變項可以有效解釋「教育發展」R^2=47.3%的變異量。

從個別的預測力高低來看，對教育發展預測力最高者為「問題中心學習架構」自變項，其個別解釋變異量 R^2=40.3%，其次為「明確結果與立即應用」，其個別解釋變異量 R^2=5.8%，而「學習者動機與需求」個別解釋變異量 R^2=0.7%，最後「學校規模」個別解釋變異量 R^2=0.6%。從標準化的迴歸係數來看，迴歸模式中的四個預測變項之 β 值分別為.327、.308、.114、.076，均為正數表示其對「教育發展」的影響均為正向。換言之，高「問題中心學習架構」、「明確結果與立即應用」、「學習者動機與需求」應用知覺，與「學校規模」為 49 班以上的國小實習教師，對其在「教育發展」之自評也愈高。

「教育發展」即實習教師對未來從事教職或教育相關工作作探討，與其生涯規劃息息相關。此項結果顯示，實習教師對於未來從事各項教育工作時，以「問題中心學習架構」即依本身為學習主體，從所遭遇之教學實務上的問題或困境作為學習基礎，一切學習動機皆為當前工作環境產生的反應性行為，重視參與各種學習活動後，將習得知能與成效能產生學習遷移與實踐。相對的，職場上領導者應重視組織成員之動機與需求，提供各種滿足學習者之學習需求，以維持組織或成員永續不斷的學習動機，進而提升組織運作效能與競爭力。

柒、結果整合

不同背景變項的國小實習教師在成人學習原則之應用對其教育實習表現的預測結果，已分別探討如上，茲將分析所得綜合列於表 4-37。從資料顯示：

一、國小實習教師在成人學習原則之應用對其教育實習表現的聯合解釋變異量（R^2），所佔變異量的百分比分別是：教育實習表現「整體層面」R^2=69.8%;「學習領域教學」之自評 R^2=60.7%;「班級經營」之自評 R^2=57.2%;「行政工作」之自評 R^2=30%;「研習活動」之自評 R^2=36.7%;「教育發展」之自評 R^2=47.3%，其預測解釋力均達顯著水準。假設六：「國小實習教師的背景變項與應用成人學習原則之知覺，對教育實習表現之自評有顯著的預測力」，獲得支持。

二、就國小實習教師在「整體教育實習表現」之自評而言，最有效的解釋變項為「明確結果與立即應用」，其他依序為：問題中心學習架構、舊經驗為學習基礎、支持性回饋、以及自我導向學習。就「學習領域教學」而言，最有效的解釋變項為「明確結果與立即應用」，其他依序為：舊經驗為學習基礎、支持性回饋、問題中心學習架構、自我導向學習等。就「班級經營」而言，最有效的解釋變項為「明確結果與立即應用」，其他依序為：支持性回饋、問題中心學習架構、舊經驗為學習基礎、自我導向學習等。就「行政工作」而言，最有效的解釋變項為「問題中心的學習架構」，其他依序為：明確結果與立即應用、實習時間（一學期）等。就「研習活動」而言，最有效的解釋變項為「問題中心的學習架構」，其他依序為：明確結果與立即應用、舊經驗為學習基礎、性別（女性）。就「教育發展」而言，最有效的解釋變項為「問題中心的學習架構」，其他依序為：明確結果與立即應用、學習者動機與需求、學校規模（49 班以上）等。在七項成人學習原則中，除了「和諧溫暖的學習環境」層面之預測解釋力未達顯著水準外，國小實習教師在餘下六項成人學習原則各層面中，都具有一定的功能。而國小實習教師背景變項中的「實習時間」、「性別」和「實習學校規模」，雖在行政工作、研習活動、教育發展的層面上有些微解釋量，但

其解釋力均達顯著水準（p<.05）。因此本研究之待答問題六、「國小實習教師的背景變項及成人學習原則應用之知覺評估，能否有效預測其對教育實習表現的自評？」獲得正面肯定的結果。

三、就本研究結果與 McEwan（2000）、Elliott Leck（2000）、Mitchell（2001）、陳榮彬（2003）的研究結果一致，均表示成人學習原則的應用，有助於提高學習者學習表現、工作滿意度與學習成就。易言之，在教學活動或學習課程的規劃上，只要是以成人學習者為對象，若能以成人學習者的學習特性與原則為本，並以成人學習相關理論作為教與學的策略，將提高學習者學習成效。

四、綜合逐步多元迴歸分析結果發現七項成人學習原則中，以「明確結果與立即應用」、「問題中心學習架構」最受到廣泛的應用，可見國小實習教師對於整體教育實習歷程，學習傾向將習得的結果立即應用在工作中。換言之，提供學習的內容與材料應具有實質性，將有益於實習教師學習遷移使所學應用在其他工作中。因此，實習輔導老師在實習輔導上應以實習教師所遭遇的問題為學習架構，來協助實習教師自我探究與問題解決。

表 4-37 國小實習教師成人學習原則應用對教育實習表現逐步多元迴歸分析之預測變項排序摘要表

效標變項 / 預測變項	學習領域教學	班級經營	行政工作	研習活動	教育發展	整體層面
明確結果與立即應用	1th***	1th***	2th***	2th***	2th***	1th***
問題中心學習架構	4th***	3th***	1th***	1th***	1th***	2th***
舊經驗為學習基礎	2th***	4th**		3th*		3th***
支持性回饋	3th***	2th***				4th**
自我導向學習	5th***	5th*				5th**
學習者動機與需求					3th*	
實習時間			3th*			
性別				4th*		
學校規模					4th*	
總變異量（R^2）%	60.7%	57.2%	30%	36.7%	47.3%	69.8%

*<.05**p<.01***p<.001(1th 排序第一位；2th 排序第二位；3th 排序第三位；4th 排序第四位；5th 排序第五位)

第五章 結論與建議

本研究透過國小實習教師學習與教學表現之實徵研究，探討國小實習教師在教育實習中對成人學習原則應用知覺及其教育實習表現之研究。為達成研究目的，首先就成人學習原則及教育實習的相關文獻進行蒐集與分析，藉此釐清成人學習原則及教育實習表現的定義、內涵及相關研究，以瞭解影響成人學習原則及其教育實習表現的可能因素，並援以成人學習原則與教育實習表現的探討作為理論基礎。

其次，在文獻探討的過程中，同時針對成人學習原則與教育實習表現的相關量表作分析，並依據國內實際情況及研究目的，發展「成人學習原則應用知覺量表」和「教育實習表現自評量表」，作為本研究調查工具。問卷初稿經學者專家們建議與修正，且經預試的結果進行信度、效度分析，再次刪題與修正後，正式編成「國小實習教師成人學習原則應用知覺與教育實習表現之調查問卷」，針對九十四學年度畢業取得初檢合格，刻在高雄縣、高雄市、屏東縣等三縣市之公立國民小學實習教師為研究對象，總計發出問卷 450 份，回收 402 份有效樣本，並將調查所得資料進行編碼、分析與討論後，形成本章研究發現、結論與建議。最後就研究結果於本章歸納結論，並根據結論對教育實習相關機構、實習輔導教師、實習教師、以及後續研究提出建議。

第一節 研究發現

本研究經統計分析後，獲得下列幾項研究發現，茲就國小實習教師成人學習原則應用知覺之現況、國小實習教師教育實習表現之現況、成人學習原則應用知覺與教育實習表現的關係、國小實習教師背景變項及成人學習原則應用知覺對教育實習表現的預測情形，分別作說明如下：

壹、 國小實習教師在成人學習原則之應用現況

一、 國小實習教師在教育實習過程中，七項成人學習原則層面與整體層面之知覺平均數在 3.04 以上，顯示成人學習原則應用知覺各層面評估持中度肯定傾向。

二、 國小實習教師在成人學習原則應用程度排序，分別是：①支持性回饋、②和諧溫暖的學習環境、③學習者動機與需求、④舊經驗為學習基礎、⑤自我導向學習、⑥問題中心學習架構、⑦明確結果與立即應用。

三、 在「整體層面」層面上，知覺平均數為 3.14，成人學習原則應用知覺評估屬中度肯定傾向。國小實習教師九個背景變項中，有三個變項（畢業學校、實習學校規模、實習年級）在整體成人學習原則應用知覺上有顯著的差異。就畢業學校而言，一般學院知覺評估分別高於教育大學、一般大學；就實習學校規模而言，49 班以上分別高於 12 班以下、13-24 班以及 25-48 班；就實習年級而言，六年級分別高於二年級和四年級。

四、 不同性別之國小實習教師，其成人學習原則應用知覺無顯著差異。

五、 不同年齡別之國小實習教師，其成人學習原則應用知覺無顯著差異。

六、 不同畢業學校別之國小實習教師，在「自我導向學習」、「舊經驗為學習基礎」、「和諧溫暖學習環境」、「問題中心學習架構」、「明確結果與立即應用」等成人學習原則應用知覺五層面的差異達顯著水準，即畢業於一般學院之國小實習教師知覺評估分別高於畢業於一般大學、教育大學之國小實習教師。

七、 不同公自費別之國小實習教師，其成人學習原則應用知覺無顯著差異。

八、 不同實習時間別之國小實習教師，其成人學習原則應用知覺無顯著差異。

九、 不同教育程度別之國小實習教師，其成人學習原則應用知覺無顯著差異。

十、 不同實習學校規模別之國小實習教師，在「學習者動機與需求」、「舊經驗為學習基礎」、「和諧溫暖學習環境」、「問題中心學習架構」、「明確結果與立即應用」等成人學習原則應用知覺五層面的差異達顯著水準，即

學校規模在 49 班以上分別高於學校規模 25-48 班、13-24 班、12 班以下。

十一、 不同實習學校所在區域別之國小實習教師，僅「和諧溫暖學習環境」的差異達顯著水準，即都會地區高於偏遠地區。

十二、 不同實習年級別之國小實習教師，在「和諧溫暖學習環境」、「問題中心學習架構」、「支持性回饋」等成人學習原則應用知覺三層面的差異達顯著水準，其中以二年級在這三層面知覺程度最低；在「支持性回饋」中四年級知覺程度低於六年級。

貳、 國小實習教師在教育實習表現現況

一、 國小實習教師在教育實習過程中，對其教育實習表現各層面與整體層面之自評平均數在 2.88 以上，顯示教育實習表現各層面評估持介於低度和中度肯定之間。

二、 國小實習教師教育實習表現肯定程度排序，分別是：①班級經營、②學習領域教學、③研習活動、④教育發展、⑤行政工作。

三、 在「整體層面」上，國小實習教師教育實習表現自評之平均數為 3.03，持中度肯定傾向。在國小實習教師的九個背景變項中，「畢業學校」在整體教育實習表現之自評上有顯著差異，即一般學院分別高於教育大學、一般大學；「實習教學校規模」在整體教育實習表現自評上有顯著差異，即 49 班以上分別高於 13-24 班、12 班以下和 25-48 班。

四、 不同性別之國小實習教師，其教育實習表現無顯著差異。

五、 不同年齡別之國小實習教師，其教育實習表現無顯著差異。

六、 不同畢業學校別之國小實習教師，其教育實習表現在「學習領域教學」、「班級經營」、「行政工作」、「研習活動」等四層面有顯著差異，即一般學院分別高於教育大學和一般大學。

七、 不同公自費別之國小實習教師，其教育實習表現無顯著差異。

八、 不同實習時間別之國小實習教師，其教育實習表現無顯著差異。

九、 不同教育程度別之國小實習教師，其教育實習表現無顯著差異。

十、 不同實習學校規模別之國小實習教師，其教育實習表現在「學習領域教學」、「班級經營」、「行政工作」、「研習活動」、「教育發展」等五個層面上有顯著差異，即 49 班以上在此五個層面表現評估皆最高；而 25-48 班在「班級經營」、「行政工作」、「研習活動」三層面表現評估最低；而 13-24 班在「學習領域教學」、「教育發展」二層面表現評估最低；而 12 班以下在「班級經營」與「教育發展」層面表現評估僅次於 49 班以上。

十一、 不同實習學校所在區域別之國小實習教師，其教育實習表現無顯著差異。

十二、 不同實習年級別之國小實習教師，其教育實習表現僅在「教育發展」層面有顯著差異，即六年級表現評估高於二年級。

參、 成人學習原則應用知覺與教育實習表現的關係

一、 就「成人學習原則之應用整體層面」與「教育實習表現整體層面」達顯著水準，其相關係數 r 值達.795，為高度正相關。

二、 就「成人學習原則之應用整體層面」而言，與教育實習表現中的各層面皆達顯著水準，其相關係數 r 值介於.494 至.749 之間，介於中度或高度正相關之間。將教育實習表現五個層面相關係數 r 值大小排序，依序為：①學習領域教學、②班級經營、③教育發展、④研習活動、⑤行政工作。

三、 就「教育實習表現整體層面」而言，與成人學習原則中的各個層面均達顯著水準，相關係數 r 值介於.485 至.750 之間，介於中度或高度正相關之間。將成人學習原則七項層面相關係數值大小排序，依序為：①明確結果與立即應用、②問題中心學習架構、③舊經驗為學習基礎、④學習者動機與需求、⑤支持性回饋、⑥和諧溫暖學習環境、⑦自我導向學習。

四、 就「學習領域教學」層面而言，與七項成人學習原則之相關性均達顯著水準，相關係數 r 值介於.479 至.681 之間，為中度正相關，其中以「明確結果與立即應用」相關程度最高。依相關係數 r 值大小排序，分別為：①明確結果與立即應用、②問題中心學習架構、③舊經驗為學習基礎、

④支持性回饋、⑤學習者動機與需求、⑥自我導向學習、⑦和諧溫暖學習環境。

五、 就「班級經營」層面而言，與七項成人學習原則之相關性均達顯著水準，相關係數 r 值介於.460 至.668 之間，為中度正相關，其中以「明確結果與立即應用」相關程度最高。依相關係數 r 值大小排序，分別為：①明確結果與立即應用、②問題中心學習架構、③支持性回饋、④舊經驗為學習基礎、⑤學習者動機與需求、⑥和諧溫暖學習環境、⑦自我導向學習。

六、 就「行政工作」層面而言，與七項成人學習原則之相關性達顯著水準，相關係數 r 值介於.287 至.515 之間，介於中度與低度正相關之間，其中以「問題中心學習架構」相關程度最高。依相關係數 r 值大小排序，分別為：①問題中心學習架構、②明確結果與立即應用、③學習者動機與需求、④舊經驗為學習基礎、⑤和諧溫暖學習環境與自我導向學習、⑥支持性回饋。

七、 就「研習活動」層面而言，與七項成人學習原則之相關性達顯著水準，相關係數 r 值介於.280 至.566 之間，介於中度與低度正相關之間，其中以「問題中心學習架構」相關程度最高。依相關係數 r 值大小排序，分別為：①問題中心學習架構、②明確結果與立即應用、③舊經驗為學習基礎、④學習者動機與需求、⑤支持性回饋、⑥和諧溫暖學習環境、⑦自我導向學習。

八、 就「教育發展」層面而言，與七項成人學習原則之相關性水準達顯著，相關係數 r 值達.297 至.635 之間，介於中度與低度正相關間，其中以「問題中心學習架構」相關程度最高。相關係數 r 值大小排序，分別為：①問題中心學習架構、②明確結果與立即應用、③學習者動機與需求、④舊經驗為學習基礎、⑤支持性回饋、⑥和諧溫暖學習環境、⑦自我導向學習。

肆、 國小實習教師背景變項及成人學習原則應用知覺對教育實習表現的預測情形

一、 國小實習教師九個背景變項和七項成人學習原則預測變項中，對「教育實習表現自評之整體層面」有顯著的預測力的變項共有五項，依序為：明確結果與立即應用、問題中心學習架構、舊經驗為學習基礎、支持性回饋與自我導向學習等，整體解釋變異量 R^2=69.8%，且五個預測變項對「整體教育實習表現自評」的影響均為正向。

二、 國小實習教師九個背景變項和七項成人學習原則預測變項中，對「學習領域教學」有顯著預測力的變項共有五項，依序為：明確結果與立即應用、問題中心學習架構、舊經驗為學習基礎、支持性回饋與自我導向學習等，整體解釋變異量 R^2=60.7%，且五個預測變項對「學習領域教學」的影響均為正向。

三、 國小實習教師九個背景變項和七項成人學習原則預測變項中，對「班級經營」有顯著預測力的變項共有五項，依序為：明確結果與立即應用、支持性回饋、問題中心學習架構、舊經驗為學習基礎與自我導向學習等，整體解釋變異量 R^2=57.2%，且五個預測變項對「班級經營」的影響均為正向。

四、 國小實習教師九個背景變項和七項成人學習原則預測變項中，對「行政工作」有顯著預測力的變項共有三項，依序為：問題中心學習架構、明確結果與立即應用、實習時間（一學期）等，整體解釋變異量 R^2=30%，三個預測變項對「行政工作」的影響均為正向。

五、 國小實習教師九個背景變項和七項成人學習原則預測變項中，對「研習活動」有顯著預測力的變項共有四項，依序為：問題中心學習架構、明確結果與立即應用、舊經驗為學習基礎與性別（女性）等，整體解釋變異量 R^2=36.7%，且四個預測變項對「研習活動」的影響均為正向。

六、 國小實習教師九個背景變項和七項成人學習原則預測變項中，對「教育發展」有顯著預測力的變項共有四項，依序為：問題中心學習架構、明

確結果與立即應用、學習者動機與需求、學校規模（49 班以上）等，整體解釋變異量 R^2=47.3%，且四個預測變項對「研習活動」的影響均為正向。

第二節 結論

綜合上述研究發現，本研究獲致以下結論：

壹、 各特約實習學校與實習輔導老師建構相當完善的教育實習支持系統

本研究發現國小實習教師在參與教育實習過程中，感受到成人學習原則七項層面，以「支持性回饋」的知覺程度最高，其他依序為：和諧溫暖的學習環境、學習者動機與需求、舊經驗為學習基礎、自我導向學習、問題中心學習架構、明確結果與立即應用。易言之，實習教師參與教育實習過程中，在支持性的環境及和諧氣氛下，其學習情況與表現較佳；反之，過度的學習壓力會影響其教育實習表現。就實習輔導老師而言，在實習輔導的過程中能以學習者間具有個別差異、不同學習背景與學習風格的觀點視之。再者，積極、正向的回饋能增強學習者內在化學習動機，而產生較普遍而永久的學習。最後，在學習氣氛上，提供學習者建設性、激勵性，營造適宜學習者心理、生理與情緒的社會心理環境，也有助於學習表現與學習成效提升。其餘五項成人學習原則雖能被國小實習教師所察覺，但仍有進一步努力的空間，尤其是「明確結果與立即應用」的知覺程度最低，顯示實習教師在教育實習過程中，並未能清楚認知所欲獲得的知識與技能，以致未能有效地把握機會去實地練習、應用獲得的知能，有待努力與改進重點。

從上述可知，各實習學校與實習輔導教師，已建構相當完善的教育實習支持系統，並受到實習教師正面肯定，顯示各實習學校致力於教育實習制度的推動與用心值得鼓勵。然而，就「問題中心學習架構」、「明確結果與立即應用」對實習教師學習亦非常重要，是各實習學校未來應重視的教育實習課題。

貳、 特約實習學校環境因素是影響國小實習教師成人學習原則應用之重要關鍵

根據本研究發現，國小實習教師之背景變項對成人學習原則應用知覺，有顯著差異者為畢業學校、實習學校規模、實習學校所在區域、以及實習年級等。就「畢業學校」而言，畢業於一般學院之國小實習教師在「自我導向學習」、「問題中心學習架構」兩層面的知覺程度明顯高於教育大學和一般大學的實習教師；且一般學院之國小實習教師在「舊經驗為學習基礎」與「明確結果與立即應用」兩層面的知覺程度也高於一般大學和教育大學。就「實習學校規模」而言，學校規模在 49 班以上在「學習者動機與需求」、「舊經驗為學習基礎」、「和諧溫暖學習環境」、「問題中心學習架構」、以即「明確結果與立即應用」等五個層面的知覺程度高於其他學校規模。就「實習學校所在區域」而言，在「和諧溫暖的學習環境」層面都會地區知覺程度高於偏遠地區。就「實習年級」而言，六年級在整體層面之知覺程度明顯高於二年級和四年級。因此，教育實習機構主管或各行政人員在設計教育實習課程時，可將上述四項因素加以研議與規劃。

綜合言之，實習教師個人背景變項對成人學習原則知覺並無顯著差異，然而，實習學校背景變項（即環境因素）卻對實習教師成人學習應用知覺評估部分有顯著差異，可見實習教師間同質性相當高，應用成人學習原則具一致性；但是，實習學校間異質性相當高，是影響實習教師對成人學習應用知覺的關鍵因素。因此，如何營造、規劃適宜實習教師印證成人教育學理論與實務的場域，是各實習學校與實習輔導教師刻不容緩的工作。

參、 國小實習教師在教育實習表現上，以「班級經營」的評估程度最高

根據本研究發現，國小實習教師在教育實習過程中，首推「班級經營」的評估程度最高，其他依序為學習領域教學、研習活動、教育發展、行政工作。首先，就「班級經營」而言，實習教師最感到肯定者是擔任導師工作上的問題，

尤其是對於班級學生管理與輔導的技能、與學生溝通與友善互動、學生違規行為處理上均有肯定表現，雖然在與家長溝通的能力較弱，以及對班級經營獲得成就感之評估偏低，顯示國小實習教師非常重視班級經營相關知能的習得。

就「學習領域教學」而言，實習輔導老師在教學知能上、教學經驗上或教學表現上之豐富，對實習教師是學習的楷模，然而短暫的教學實習也促使其對整體教學之表現評價偏低，尤其是理論與實務結合並未有顯著成效，是有待繼續努力。

就「研習活動」而言，實習教師雖能認同自我進修與研究的重要，但是對於所參與的研習活動評價卻是偏低，尤其對返校座談的成效是呈現低度肯定，有待繼續努力與改進；就「教育發展」而言，實習教師對於其參與教育實習能有助教師專業成長持中度肯定傾向，但是對於未來能否繼續從事教職卻是持低度肯定，歸因於現今教師員額過少，使其擔任教職的意願相對降低；就「行政工作」而言，實習教師除了能完成學校給予的行政工作，並從中習得人際溝通的技巧和能力外，對於行政工作的知能表現卻是持低度肯定，尤其是行政理論與實務的結合未能成效，以及行政實習多予其瑣碎雜事，致使其未能瞭解行政工作真正的內涵與價值，有待未來繼續努力與關注。

肆、 特約實習學校環境因素是影響國小實習教師教育實習表現之重要關鍵

根據本研究發現，國小實習教師之背景變項對教育實習表現中，有顯著差異者為畢業學校、實習學校規模、以及實習年級等。就「畢業學校」而言，畢業於一般學院之實習教師教育實習表現之自評高於畢業於教育大學和一般大學之實習教師，顯示與成人學習原則應用之知覺結果的一致性，其原因與師資培育制度多元化有關，一般學院畢業生修習教育學程，經過教育實習後，也能夠有機會從事教職，不僅對成人學習原則肯定外，對其教育實習表現亦肯定。

就「實習學校規模」而言，整體上實習學校規模在 49 班以上之國小實習教師其教育實習表現自評分別高於 12 班以下、13-24 班和 25-48 班之國小實習教師。其結果與成人學習原則應用之知覺結果一致，可能的原因是：實習學校

中實習老師愈多，除了能彼此分享實習經驗、實習成效外，也能抒解教育實習壓力，致教育實習表現愈好。就「實習年級」而言，整體上雖無顯著差異，但在「教育發展」層面上於六年級之實習教師自評程度高於二年級，其造成差異之原因為何？需進一步加以關注。

綜合言之，實習教師個人背景變項在教育實習表現上並無顯著差異，然而，實習學校背景變項（即環境因素）卻對實習教師教育實習表現自評部分有顯著差異，可見實習教師同質性相當高，教育實習表現之自評具一致性；但是，各實習學校間異質性差異大，是影響實習教師在教育實習表現的關鍵因素。因此，如何營造適宜實習教師印證教育理論與實務的教育實習場域，是各實習學校與實習輔導教師未來規劃教育實習工作的重點。

伍、 國小實習教師在「成人學習原則之應用」與「教育實習表現」兩者間有正相關

根據本研究發現，「成人學習原則之應用」與「教育實習表現」各層面間關連程度達顯著水準，即國小實習教師對成人學習應用之知覺與其教育實習表現之自評兩變項關連程度分別達到中度或高度正相關。易言之，當國小實習教師在教育實習過程中知覺到自我導向學習、學習者動機與需求、舊經驗為學習基礎、和諧溫暖學習環境、問題中心學習架構、支持性回饋與明確結果與立即應用等七項成人學習原則知覺程度愈高時，對其在學習領域教學、班級經營、行政工作、研習活動與教育發展等五項教育實習表現之自評也會隨之提高。以下分別就「成人學習原則」與「教育實習表現」各層面之相關性作說明。

就「成人學習原則」整體層面觀之，以「明確結果與立即應用」此項成人學習原則在「學習領域教學」、「班級經營」上的相關最高，可見實習教師在教育實習所習得的知識、技能若能廣泛應用在教學實務、班級經營上，其教學與級務表現亦將提高。此結果正好符合「成人依據社會角色發展任務的需要而學習」、以及「成人學習的取向是立即的應用」的觀點。然而，在「自我導向學習」項目對於教育實習表現之相關度最低，可見實習教師應用自我導向學習

的實習表現呈現被動、不夠積極。若進一步分析自我導向學習在教育實習表現五層面之關係，以「研習活動」之相關性較低，可見目前所規劃的「研習活動」無助於實習教師自我導向的學習，而實習教師參與各項「研習活動」主動性與積極性不足。在「學習者動機與需求」層面上，與行政工作相關性偏低，顯示實習教師參與行政實習工作，對其學習需求度低，教育實習相關單位未來在規劃行政工作首要考量學習者的學習需求，以彰顯行政工作的重要性。在「問題中心學習架構」層面上，反而對「行政工作」、「研習活動」、「教育發展」被認為應用表現較普遍，顯示實習教師依其遭遇之問題或困境作為學習的架構，藉由自我探究與問題解決策略來學習。

就「教育實習表現」各層面觀之，「學習領域教學」此項之相關係數值最高，而「班級經營」居次，可見實習教師對於本身教學表現以及班級經營表現非常重視，也顯示領域教學和班級經營兩項，是實習教師參與教育實習課程主要學習的核心課程。然而，「行政工作」之相關係數值最低，顯示實習教師對於「行政工作」實習表現評價不佳，可見實習教師對於行政工作的學習內容感到興趣缺缺。若進一步與七項成人學習原則相對照，發現在「支持性回饋」此項中相關性最低，顯示實習教師在參與行政工作實習時，感知實習學校相關人員支持性回饋的知覺度偏低，有待未來進一步努力與改進的重點。

綜上所述，本研究之七項成人學習原則：自我導向學習、學習者動機與需求、舊經驗為學習基礎、和諧溫暖學習環境、問題中心學習架構、支持性回饋、以及明確結果與立即應用等，對國小實習教師在學習領域教學、班級經營、行政工作、研習活動與教育發展等五項教育實習表現之自評相關係分析後，「明確結果與立即應用」、「問題中心學習架構」等兩項原則應用較為廣泛，而「自我導向學習」原則應用度偏低，對於整體實習表現不如預期好，有待實習教師未來進一步努力與改進的方向。

陸、 國小實習教師在成人學習原則之應用是預測教育實習表現的重要因素

首先就國小實習教師在「整體教育實習表現」之自評而言，最有效的解釋

變項為「明確結果與立即應用」，其他依序為：問題中心學習架構、舊經驗為學習基礎、支持性回饋、以及自我導向學習等。上述五項成人學習原則應用知覺的測量值愈高，其「整體」教育實習表現自評的分數也愈高，國小實習教師在五項成人學習原則應用知覺程度愈高，對其整體教育實習表現也愈好。顯示國小實習教師在整體教育實習歷程中，參與各項實習工作後能得到明確結果，並立即將習得的知能應用在實習工作中。有鑑於此，實習教師在進行整體教育實習課程時，學習傾向將所習得的結果立即應用與實踐在教學、班級經營、行政工作、研習活動等工作上，而所學習的內容是教育實習課程上所衍生的問題或困境，實習教師依其本身學習經驗與先備之視作為學習基礎，逐一克服、解決遭遇的問題，如此，已具備自我導向學習的特徵。而在學習過程中實習輔導老師的角色也非常重要，應隨時關注實習教師學習情況，給予明確而正向、支持性的回饋，增強學習動機。

就「學習領域教學」而言，最有效的解釋變項為「明確結果與立即應用」，其他依序為：舊經驗為學習基礎、支持性回饋、問題中心學習架構、自我導向學習等。意即高「明確結果與立即應用」、「舊經驗為學習基礎」、「支持性回饋」、「問題中心學習架構」與「自我導向學習」應用知覺的國小實習教師，對其在「學習領域教學」表現之自評也愈高。然而，過去經驗是學習助力亦是阻力，且成人會從先備經驗與新知識之間尋求有意義的連結。因此，從問題本位觀點首先重視學習者學習需求，依其舊經驗為學習基礎，再以問題中心為學習架構，自主的學習。換言之，實習教師在從事領域教學活動時，注重以問題為中心的學習架構，這些學習架構乃因應當前工作環境產生的反應性行為，也會依其過去學習經驗或先備知識來學習，如此儼然具備「自我導向學習者」的特徵。若能掌握成人學習原則並加以應用學習，除了可以促進學習成效，亦能增益其教學經驗與知能。

就「班級經營」而言，最有效的解釋變項為「明確結果與立即應用」，其他依序為：支持性回饋、問題中心學習架構、舊經驗為學習基礎、自我導向學習等。意即高「明確結果與立即應用」、「舊經驗為學習基礎」、「支持性回饋」、

「問題中心學習架構」與「自我導向學習」應用知覺的國小實習教師，對其在「班級經營」之自評也愈高。本研究倡議立即的應用、豐富的經驗、問題中心學習、社會角色發展任務學習、以及自我導向學習等，引導實習教師發現「班級經營」問題，並為解決班級經營的問題來尋求解決策略或途徑，實習教師透過以往學習經驗或先備知識來學習，此時儼然具備「自我導向學習者」的特徵。顯示本研究之實習教師在「班級經營」實習表現與成人教育學習論相契合，可見成人學習原則理論應用在教育實習表現評估上之貢獻具啟示性，而對實習教師參與教育實習之實務工作上亦有顯著的價值性與重要性。

就「行政工作」而言，最有效的解釋變項為「問題中心的學習架構」，其他依序為：明確結果與立即應用、實習時間（一學期）等。就「研習活動」而言，最有效的解釋變項為「問題中心的學習架構」，其他依序為：明確結果與立即應用、舊經驗為學習基礎、性別（女性）。意即高「問題中心學習架構」、「明確結果與立即應用」之應用知覺，以及「實習時間」為一學期的國小實習教師，對其在「行政工作」之自評也愈高。因此，實習教師在「行政工作」上的實習表現，能以「問題中心學習架構」即依本身為學習主體，從所遭遇之行政工作上的問題或困境作為學習基礎，也就是實習教師從事「行政實習」活動皆為當前工作環境產生的反應性行為，重視習得知能或學習成效能的遷移與實踐。實習老師從事各項學習活動時應能反映生活情境之需求，實習輔導教師在教學時應以「問題為中心」引導實習教師作有效能學習。在實習時間上，本研究顯示參與一學期實習工作之實習教師較有預測力，換言之，參與一學年的實習教師在為其規劃「行政實習」課程時，更需要縝密、有連續性、對其具意義及價值的實習課程，使實習教師在參與「行政工作」時能有更好的表現與收穫。

就「教育發展」而言，最有效的解釋變項為「問題中心的學習架構」，其他依序為：明確結果與立即應用、學習者動機與需求、學校規模（49 班以上）等。高「問題中心學習架構」、「明確結果與立即應用」、「學習者動機與需求」應用知覺，與「學校規模」為 49 班以上的國小實習教師，對其在「教育發展」之自評也愈高。實習教師對未來從事教職或教育相關工作作探討，與其生涯規

劃息息相關。此項結果顯示，實習教師對於未來從事各項教育工作時，以「問題中心學習架構」即依本身為學習主體，從所遭遇之教學實務上的問題或困境作為學習基礎，一切學習動機皆為當前工作環境產生的反應性行為，重視參與各種學習活動後，將習得知能與成效能產生學習遷移與實踐。相對的，職場上領導者應重視組織成員之動機與需求，提供各種滿足學習者之學習需求，以維持組織或成員永續不斷的學習動機，進而提升組織運作效能與競爭力。

在七項成人學習原則中，除了「和諧溫暖的學習環境」層面之預測解釋力未達顯著水準外，國小實習教師在餘下六項成人學習原則各層面中，都具有一定的功能。而國小實習教師背景變項中的「實習時間」、「性別」和「實習學校規模」，雖在行政工作、研習活動、教育發展的層面上有些微解釋量，但其解釋力均達顯著水準。

第三節 建議

根據本研究發現與結論，分別對國內辦理教育實習相關機構、以及從事教育實習活動之實習輔導教師、實習教師提出具體建議，並以本研究為基礎對未來後續研究提出參考意見。

壹、 對辦理教育實習相關機構的建議

近幾年來，世界先進國家在師資培育制度的改革上，十分重視教育實習制度的革新，期以更有效的教育實習課程來幫助實習教師迅速適應實際教學情境，目的在使實習教師順利擔負未來教職與教育相關工作。而教育實習制度可視為準職業範疇的職前教育活動，實習教師當然為該教育活動之成人學習者，因此在教育實習過程中，輔導者或教導者對成人學習理論或原則之認知更顯重要，以下及針對辦理教育實習相關機構提出幾點建議：

根據本研究結論五、研究結論六和研究結論一可知，「成人學習原則應用知覺」與「教育實習表現」之間有正相關，且成人學習原則應用之知覺是預測

教育實習表現的重要因素；反觀國小實習教師知覺成人學習原則的應用上仍稍嫌不足，有進一步努力與學習空間。其可行途徑與策略：

一、 教育實習相關單位（如：教育部、各縣市教育局、師資培育機構、特約實習學校等）可建立全國性實習教師教學輔導資訊網絡的服務，透過教學與輔導網絡的學習與服務，提供全國各實習教師在學習與教學上資源分享、應用，促進實習教師專業對話與教學經驗交流匯談機制建立，並在教師專業與知識共享、交流的資訊平台上融入成人教育理念，使成人教育與教育實習的內涵與影響力加深、加廣。同時提供未來的進修或訓練機會，以協助實習教師做好生涯規劃。

二、 建議師資培育機構在規劃師資培訓職前課程、教育實習課程甚或在職教育課程時，能依成人學習之特性、原則與理論作為設科與教學依據，因實習教師為成人，而實習輔導老師尤需對成人學習有深入瞭解者擔任之，故招聘各大學對成人教育學有專精之專家學者，規劃與設計適性於實習教師的師資職前課程與實習課程有其必要性。

三、 建議各縣市教育局、各師資培育機構、以及各特約實習機構在為實習教師規劃「研習活動」時，透過成人學習特性與原則的觀點設計研習活動內容，以學習者學習需求與動機來規劃研習活動課程，是故應瞭解實習教師學習需求為何？何種研習內容較能符應實習教師需求？如何促進實習教師習得相關知能，如何應用在實際工作中解決問題？更實質的作法為縣市教育局提供經費，支持各特約實習學校辦理提升實習教師知能與專業發展之研習活動。

四、 建議各縣市教育局、各師資培育機構應針對「實習輔導教師」定期辦理輔導實習教師之專業培訓課程、研習或專業認證等，以定期辦理成人學習輔導課程之座談會或教學討論會，讓實習輔導教師一方面進行成人輔導知能課程學習，一方面進行輔導實習教師歷程的經驗分享。藉由成人教育理念與理論基礎來釐清輔導對象（實習教師）的個別差異外，也深入瞭解如何協助並抒解實習教師在實習上所遭遇的問題、困境與壓力。

再者，經由經驗分享的過程不僅將實習輔導教師的知識產出，也藉由深度匯談的模式達到經驗共享而互利，除了彰顯實習輔導教師之功能與專業成長外，也提升輔導實習教師之成效，並於活動結束後授予成就認證或資格證照等實質獎勵。

五、 建議各縣市教育局應對辦理教育實習成效卓著之特約實習學校與個人，給予實質、崇高的獎勵，例如：頒發實習表現卓越獎狀予實習教師、對實習輔導工作認真負責之實習輔導老師記功或嘉獎、對推動教育教育實習成效卓著的學校給予經費支持。當然，評鑑教育實習表現優異的學校或個人又是一項可供研究題材，例如：評鑑指標與內涵為何、誰來評鑑、評鑑方法及時程為何、以及如何評鑑等，可作為未來後續研究。

貳、 執行教育實習活動之機構與人員的建議

根據本研究結論三、研究結論二和研究結論四可知，教育實習表現與相關因素影響間有莫大的關係，鑑於本研究國小實習教師對教育實習表現評估上，顯示對教育實習表現各層面，除班級經營與學習領域教學兩層面持中度肯定外，研習活動、教育發展與行政工作持低度肯定，有必要進一步努力與改進，以下針對特約實習機構、實習教師、實習輔導教師提出幾點建議：

一、 對特約實習學校的建議

（一）從研究結論顯示，實習教師最感肯定之實習項目為「班級經營」，其次為「學習領域教學」，顯示實習教師認為兩者是教育實習中最重要的一環，故十分重視兩者的學習表現；然而，在「行政工作」表現各題項上，呈現低度肯定傾向，其中以「對教育體制與法令的認識」、「行政原理的應用」、「對行政工作要領、內容和問題」等，值得實習學校與相關單位注意與檢討。各實習學校在行政工作實習的設計上，應提供更多學習的機會，結合「學校行政知能研習活動」的辦理，促進學校行政各處室功能的認知與瞭解，並加強學校行政工作實務參與，將行政原理與學習原則應用在實際行政工作，以增進其整體實習成效與表現。

（二）從研究結論顯示，實習教師對「研習活動」的規劃亦持低度肯定傾向，其中以「返校座談的研習活動，有助我的教師專業成長」、「返校座談分組指導活動，有助我的教師專業成長」、以及「實習學校校內研習活動，有助我的教師專業成長」等，顯示實習教師對所參與之「研習活動」感知成效偏低，據反映乃不符實習需求與實用價值，值得實習機構和各師資培育機構注意。因此，在規劃各項研習活動時能兼顧研習對象（實習教師）與研習內容取材適切性與實用性，若能透過成人學習特性與原則的觀點設計研習活動內容，即以實習教師之需求與動機來規劃研習活動課程，是故應瞭解其學習與實習需求為何？何種研習內容較能符應實習教師需求？如何促進實習教師習得相關知能，應用在實際工作中以解決問題？必要時，邀集實習輔導老師共同參與研修，以達教學相長的目的。

（三）從研究結論顯示，實習教師對「教育發展」的評估呈現低度肯定傾向，其中以「今後我仍將教育工作視為終身的職業」、「歷經一學年（學期）的教育實習，有助我未來的就業」等，顯示實習教師受到整體教育環境對師資需求量減少，使其生涯發展不確定感加劇，甚至產生消極而不利教育實習表現的態度或想法。因此，在教育實習期間各教育實習機構（各師資培育機構、各特約實習機構）可提供教育資訊與輔導（如就業訊息、教育導向）的服務，以最新、最正確、最快速的方式傳達予每位實習教師，意即建立實習教師教育專業、輔導與就業的網絡平台，以獲得最新教育資訊與就業動態，對於即將參加教師甄試或教師資格檢定考試的實習教師，各教育實習機構可開闢每週進修日，利用每週三及週五下午時段開辦讀書會，一來當作實習教師的研習活動，二來可作為日後參加教師甄試或教師資格檢定考試的準備。

二、 對實習輔導教師的建議

（一）從研究結論一和研究結論五顯示，國小實習教師在成人學習原則應用上，以「支持性回饋」和「和諧溫暖的學習環境」兩者的知覺程度最高，顯示實習輔導老師經常給予實習教師正面、肯定的回饋，且對其實習需

求投以關注，故最受實習教師之肯定，可見實習輔導老師在教學與輔導時的積極與用心。然而，就「明確結果與立即應用」的知覺程度卻顯出偏低肯定傾向，其中以「我能充分掌握實習結果應用在工作中」知覺度最低，顯示實習教師雖能將教育實習所學立即應用在教學工作中的成效並不高。實習輔導教師在規劃實習教師實習工作時，應注意相關課程的內容與教學實際情況，並能協助其學習內容的應用範圍及應用方式，例如：引導實習教師廣泛閱讀並蒐集相關教育理論，期許其應用相關教學理論於教學實務中，使教學活動與行為有理論基礎。再者，實習輔導教師對實習教師教學輔導過程中，應適時給予其回饋,且回饋應明確具體、有意義；反之，過於抽象或空洞的回饋結果將無法使實習教師據以改進與修正教學之憑藉。最後，實習輔導老師可揭示應用成人學習原則在教育實習的表現與成果上，除了有助未來參加教師甄試或教師資格檢定考試外，甚而視成人學習原則成為生活上和工作上的行為準則，將更能彰顯教育實習之功能與價值。

（二）從本研究結論一顯示：實習輔導教師在教學輔導方法上，應以啟發法為主，如以團體討論、角色扮演、對象模擬；少使用注入式的策略，例如直接告知、單一模式複製。而實習教師在學習活動上，輔導教師應儘量與其對話與深度匯談，採協同合作的團隊學習（Team Learning）方式進行，共創雙贏。再者，鑑於舊經驗可能成為學習的阻力，輔導教師應協助實習教師檢視其已有得習慣與觀點，尋求打破偏見，以開放的心胸、改善心智模式（Mental Models）之反思與探詢、系統性思考（System Thinking）、自我超越（Personal Mastery）為目標，簡而言之，即應用 Peter Senge（1996）「第五項修練」促進組織與組織成員間的學習。成人經驗有其獨特性與異質性，意味輔導實習教師時以同一套教材、同一種教法，不能適合於不同實習教師學習需要。因此，在輔導過程中個別化學習途徑與輔導策略應受到重視，在輔導基調上更應注意到彈性與適性。

（三）從本研究結論一顯示：實習輔導老師在成人學習動機上，首先，瞭解實習教師之學習需求，協助其建立學習目標，並給予成功機會。其次，根據學習者表達本身學習需要、評估需求類別、蒐集並擬定滿足實習教師需求之學習活動，所以，教育實習應強調實習過程與內容的應用性與實用性，使教育實習內容與實習教師本身舊經驗相結合，以維持實習教師的動機。再者，以個別差異原則訂定彈性的目標，而每個實習教師學習目標不必要求一致，因每個人的能力與起點行為不盡相同，如此才能有成功的機會。目標的訂定宜有順序性、層次性，循序漸進朝向大目標完成。最後，評鑑應由實習教師自我評量為主，檢視自己進步的情形。實習輔導教師對於實習教師學習成就的衡量，應著眼於滿足實習教師高層次的需求，意即 Maslow 需求層次論（Hierarchy Theory of Needs）中知的需求、美的需求、自我實現的需求。實習輔導老師能認知實際表現的能力階層和要求能力階層間的差距，經由學習縮短此差距，進而促使實習教師學習、增益學校效能。所以，在衡鑑實習教師學習成效時，勿以傳統量化分數作為評鑑手段，而曲解成人學習動機。

（四）從本研究結論一顯示：實習輔導老師對實習教師物理環境與社會心理環境等兩層面建構上，營造和諧友善學習氛圍，促進輔導教師間情感交流、增進校內工作同仁友誼、建立學校行政支持系統、提供教學輔導與諮詢小組。在物理環境建構上，應隨時檢視學習環境，安排事宜的學習空間和設備是否合宜於實習教師，提供資訊設備以促進實習教師資訊融入教學與提升應用科技能力。並提供一切教學所需之教材、教具與資源，使教學工作順利無礙，以加強學習效果；在社會心理環境建構上，引導實習教師進入學習情境（意即實習班級），並使其能知覺學習情境的重要性。在學習過程中協助實習教師輕鬆看待學習歷程，鼓勵實習教師學習與專業成長，以相互關懷、協同合作、分享經驗方式，彼此專業對話與情感交流，進一步促進專業成長。

（五）從本研究結論一顯示：實習輔導教師本身應具備問題中心學習的經驗、

理解問題中心的學習原則、不同學科領域的經驗與知能、相關教材與資源的使用與對問題中心的教學模式的實務經驗等，如此才能發展問題為中心的學習架構。簡而言之，輔導教師需接受相關訓練。再者，實習輔導教師對實習教師之學習情況有敏銳感受與知覺，以及針對問題對症下藥的處方性認知。而輔導教師應深悉問題解決的策略與教學輔導知能，如此才能協助實習教師改進教學，並促進學習與專業成長。其次，實習輔導教師能以開放、合作與包容的態度建立對話與溝通機制，以作為學習社群的領導者自居，引導並培養實習教師成為自我導向學習者為目標，使其在未來教育工作中以自我導向學習方式，成為自我專業成長的促進者。最後，引導實習教師藉由問題中心學習，透過解構學習者本身、學習者自我認同、學習情境與學習關係，自我瞭解並習得本身尚未具備的教學知能，並藉學習遷移策略解決本身所遭遇的困境與問題。最後，輔導教師強調學習內容實用性，一旦發現學習內容不符實習教師時，應彈性調整學習內容，並使學習多元化、適性化。

（六）從研究結論三和研究結論六顯示，國小實習教師對其教育實習表現以「班級經營」和「學習領域教學」兩者的評估程度最高。就「班級經營」而言，各方面學習皆有中度肯定傾向，然而在「整體而言，在班級經營的過程中使我獲得成就感」、「班級經營中，有助我與家長溝通的技巧與能力」等持低度肯定傾向，顯示實習教師應建立適切與適性的班級經營理念與整體策略觀，非頭痛醫頭、腳痛醫腳的班級經營方式；與家長溝通技巧與協調能力上的指導與訓練上也顯不足，未來可針對如何與家長溝通作為指導重點之一。就「學習領域教學」而言，「實習後期，我已能將教學原理應用在實際教學上」、「整體而言，我已能勝任大部分學習領域教學」等持低度肯定傾向，顯示實習教師對於教學理論與實際教學間產生實踐差距，也由於如此在整體教學表現上無法勝任大部分學習領域教學。因此，實習輔導老師應注重教學原理與原則的指導與廣泛應用，不宜將教育相關理論與教學實際切割，更不宜採照本宣科教學方式執

教。易言之，教育理論與教育實務間必須結合，以相輔相成。

三、 對實習教師的建議

（一）從研究結論一、研究結論五和研究結論六顯示，實習教師對七項成人學習原則整體表現持中度肯定傾向，尤其在「問題中心學習架構」與「明確結果與立即應用」等應用程度較廣泛，顯示實習教師從本身所遭遇之問題或困境作為學習架構，作自我探究與問題解決的歷程，在自我解構和重構的的歷程，解構學習者本身之自我概念、學習情境與學習行為的關係，習得尚未具備的教學知能，並藉學習遷移的策略解決所遭遇困境與問題。再者，實習教師應主動將學習架構和教材組織以問題為中心，並提供其修正教學或再次教學機會，獲致成功教學經驗。最後，實習教師應培養閱讀技巧，廣泛閱讀並蒐集相關教育理論，期許其應用相關教學理論或行政原理於教學實務工作中，教學行為有理論基礎作依循，而教學後能針對本身教學問題作省思與探討，並求改進教學以及彈性調整學習內容，培養自我學習的態度和習慣，增進自我學習能力，簡而言之，成為「自我導向學習者」為務。

（二）從研究結論五和研究結論六顯示，國小實習教師在七項成人學習原則中，以「自我導向學習」鮮少被應用，因此實習教師應致力成為「自我導向學習者」為務，因此具備自我導向學習能力刻不容緩。首先，應培養迅速獲得資訊，並能立即彙整、批判資訊能力。再者，熟悉與應用多元學習管道的能力，例如：應用網際網路搜尋資訊、參與各項研習活動、參與座談會或研討會、培養行動研究能力等。培養發現問題、探索問題、解決問題能力，並能將問題形塑學習架構，來發展學習計畫與行動策略的能力。學習歷程中應以批判思考與自我反省反求諸己，建立學習日誌或省思札記，可據以成為行動研究素材，促進教師專業思維擴展與教師個人知識分享。

（三）從研究結論一和研究結論六顯示，實習教師在學習新事物與教材時，應以過去經驗做為起點，並以既有經驗作連結。也就是回顧自己過去的求

學歷程，並連結師資職前教育課程所受之教育經驗，透過反思與批判使經驗成為重要學習資源。而實習老師透過實習札記的撰寫正是自我反省與批判的表現，除了能夠促進實習老師教育專業成長，更可以創造新經驗與個人知識。再者，實習教師應主動將學習架構和教材組織以問題為中心，便於即學即用，針對本身教學需要，以解決目前教學現場所發生問題而作行動研究。再者，應經常利用時間向實習輔導老師和資深教師請教，積極參與班級經營的學習、多嘗試不同教學方法與教具，以獲得班級經營與學科教學寶貴經驗。實習教師在為期一學年(學期)實習中，應該為自己建立實習檔案，盡可能把握各項多元進修、專業成長的機會，藉由參與各項研習與進修強化專業能力，以提高自我在教育實習上的成效。最後，實習教師在心理層面上，應自我肯定做好教職準備，積極調適創利己之教育願景，主動展現教育專業特質締造良好生涯契機。

（四）從研究結論三、研究結論五和研究結論六顯示，實習教師對整體教育實習表現持中度肯定傾向，惟「教育發展」與「行政工作」等表現評估不如預期，呈現低度肯定傾向，顯示實習教師應對兩層面表現有待進一步努力空間。於此，建議實習教師心境上應積極調適當前教育環境多元變異，透過進修或研修第二專長，以提升教師專業成長為務。再者，教育實習歷程非僅止於取得合格教師證書，而是將師資培育時所學的理論與實習學校的實務相互結合的機制。易言之，實習教師應自覺在工作職場上的知識、技能與專精程度、專業成長與當前狀態有所欠缺與不足，而欲充實教師專業知能，期望達到解決現場實務中問題，進而達到教師自我專業成長滿意成就水準之歷程。然而，教師專業成長除了擴展並增進教師自我之知識、技能外，在過程中對於實習教師外顯專業行為將有所增益，其內在之信念與態度亦有幫助。透過一系列有系統、有計畫的學習活動，來彰顯教師應有之職能與職權，終極目標在使學生的學習效果提高；反之，倘若無主動學習之意願、動機或需求，縱使規劃再多的學習活動，其實習成效將大打折扣。易言之，建議實習教師應自我導向學

習意願超越被動學習模式，重視教學實務問題解決、行動能力養成，同時更重視批判、反省、思考能力培養，以增進個人實踐智慧，促進教育實務與理論實踐，縮短理論與實務之間差距，藉此增加教育知識，改進教學實務工作，也能改善舊有、不佳的學習心態和習慣，發展出自我批判、反省與獨立思考的能力。

（五）最後建議實習教師可運用「學習遷移」策略，使學習能系統化思考，將繁雜的學習材料與內容予以歸納、整理，進而帶入工作現場、個人生活，以及其他學習事項當中。如此不僅能促進組織（即學校或工作團隊）保持學習力與競爭力，亦使組織內成員能持續且保持高度的教學專業技巧。

參、 未來後續研究之建議

一、 研究對象方面

（一）以不同教育實習機構成員作為研究對象

本研究受限於經費、時間與人力限制，僅以高雄縣、高雄市、屏東縣等三縣市所屬「國小實習教師」作為研究對象，此外，全國尚有北部、中部、東部等地之國小實習教師未能納入研究中作深度比較與分析。再者，本研究僅針對國小實習教師，尚未包括幼稚園實習教師、國高中實習教師、特殊教育實習教師等為對象。因此，建議未來的研究可以針對全國各地之實習教師為對象，研究其對於成人學習原則之應用情形，及其在教育實習表現的評估現況，以利作比較、分析與對照。

（二）將實習指導教師、實習輔導老師、行政人員、資深教師納入研究對象

本研究係以國小實習教師的角度評估其教育實習表現，結果可能有所偏頗。為更清楚釐清教育實習整體成效，建議未來研究可將教育實習機構中之實習指導教師、實習輔導老師、各行政人員或其他資深教師的觀點，檢定實習教師教育實習表現，以及評估成人學習原則結果的可靠性，使研究結果更加客觀務實。

二、 研究方法方面

本研究係以自陳式問卷調查法，填答時可能受到受試者自我防衛、社會期望與是否據實或認真作答等因素影響，而不易掌握受試者真實反應。因此，未來進行相關研究，輔以個案分析、觀察法或深度訪談法，以獲得更深入的瞭解。此外，採實驗研究法，針對不同的對象、實習課程或教學設計予以操弄，來進行學習表現或實習成效研究，其研究價值亦不斐。

三、 研究變項方面

本研究僅將國小實習教師之性別、年齡、畢業學校、公自費、實習時間、教育程度、實習學校規模、實習學校所在區域、以及實習年級等，作為本研究影響成人學習原則應用之知覺及教育實習表現的可能背景變項。基於本研究發現，仍有其他影響變項，如：成人學習原則之社會文化背景、自我效能、社會角色、角色任務發展、教育實習評鑑、師資培育職前課程、實習內容之規劃等，供未來進行相關研究作更深入探討。

四、 抽樣方法方面

本研究以隨機叢集抽樣方法針對高雄縣、高雄市、屏東縣等台灣南部三縣市之國小實習教師作為研究對象，綜觀全國辦理師資培育之機構共計有九區二十八所（詳見附錄一），各縣市之國小實習教師仍有待深入探討，故未來進行相關研究，可採分層比例隨機抽樣自其他縣市國小實習教師為研究對象，以增加研究結果的推論性與代表性。

參 考 文 獻

中文部分：

丁一顧（2003）。**臨床視導對國小實習教師教學效能影響之研究**。國立台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，台北市。

中華民國成人教育學會主編（2000）。**成人學習革命**。台北：師大書苑。

尹淑萍（1999）。**師資培育制度下科學實習教師實習個案研究**。國立台灣師範大學化學研究所碩士論文，台北市。

王文科（1996）。**教育研究法**。台北：五南圖書出版公司。

王文瑛（1987）。**我國空中大學學生學習取向及其相關因素之研究**。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文，台北市。

王明傑（1997）。**國民中學實習教師的班級經營與學科教學之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，高雄市。

王秋絨（1997）。**我國國中師資培育學程之建構**。台北：師大書苑出版社。

王家通（1996）。我國師資培育制度的比較教育學分析。載於中國教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會主編—**師資培育制度的新課題**，25-52。臺北：師大書苑。

王惠芝、林震岩、陳玉臺、楊嘉麗（2005）。**二十一世紀的終身學習**。台北：心理出版社。

王錦珍（1994）。**國中實習教師社會化之俗民誌研究**。國立台灣師範大學研究所碩士論文，台北市。

石凱茹（2002）。**個人因素與實習情境因素對國小實習教師專業社會化及任教意願之影響**。國立中正大學勞工研究所碩士論文，嘉義縣。

伍振鷟（1976）。**聯合國文教組織關於教師地位建議案**。臺北：中國教育學會。

伍振鷟（1989）。我國師範教育所面臨的問題與興革。載於台灣師大學術研究委員會主編：**當前師範教育問題研究**。台北：五南圖書出版公司。

伍振鷟、黃坤錦、林逢祺、蘇永明（1998）。**教育哲學**。台北：五南圖書出版公司。

朱苑瑜、葉玉珠（2003）。實習教師信念改變的影響因素之探討。**師大學報：教育類，48**（1），41-66。

何青蓉（1996）。成人學習研究的發展趨勢與幾個待發展的論點。**成人教育，34**，9-11。

何雲光、吳百祿、王瑞賢（1995）。國中實習教師專業社會化過程之問題調查研究。**教育研究資訊，3**(4)，16-34。

但昭偉（1997）。師資培育研究應走的方向及關心的課題－以1960年以來英國師資培育理論的發展為例。載於國立教育資料館主編：**教育資料集刊，22**，27-40。

吳明烈（2000）。德國終身學習的發展現況與趨勢。**成人教育，58**，8-16。

吳明清（1992）。**教育研究－基本觀念與方法之分析**。台北：五南圖書出版公司：295。

吳明清（1995）。**教育研究**。台北：五南圖書出版公司。

吳家瑩（1992）。**師範學院教育實習的理論模式**。載於八十學年度師範學院教育學術論文發表會，221-254。台北：教育部編印。

吳清山（1996）。師範學院專業教育的挑戰與因應－兼論國小師資教育學分班的發展。載於中國教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會主編－**師範教育的挑戰與展望**，3-26。臺北：師大書苑。

呂淑莉（2003）。教師分級制度與教師專業成長。**師說，180**，17-19。

李春芳（1996）。教師實習與檢定問題之探討。載於中國教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會主編：**師範教育的挑戰與展望**，91-123。台北：師大書苑。

林月琴、張鐸嚴、黃恆、鍾紅柱（2003）。**成人教育**。台北：國立空中大學編印。

林義男（1982）。大學學生教育態度之研究：一年級、性別與就讀科系之比較。**國立台灣教育學院輔導學報，5**，1-15。

林麗惠（1996）。**成人參與在職進修訓練的自評成效及其相關因素之研究**，國

立中正大學成人教育研究所碩士論文，嘉義縣。

林麗惠（2000）。成人行動學習。輯於中華民國成人教育學會主編：**成人學習革命**。台北：師大書苑。

林懿德（2000）。**國小實習輔導教師輔導策略實習教師專業發展之研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，台北市。

邱兆偉、陳明鎮、楊百世（1999）。國民中學實習教師班及經營及學科教學之成效評估。載於國立高雄師大主編－**中小學教師素質與評量研討會手冊**，351。

邱素珠（2001）。**台北市國小實習教師工作壓力之調查研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，台北市。

洪秋瑋（2003）。**國小實習教師專業發展需求與實習輔導制度之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，高雄市。

胡夢鯨（1995）。成人教育專業化與師資培育的展望。**成人教育雙月刊，24**，9-17。

胡夢鯨（1998）。**成人教育學理論與模型：國中補校文科教學一項質性研究**。台北：師大書苑。

胡夢鯨（2001）。**成人教育現代化與專業化**。台北：師大書苑。

唐韶鈴（2001）。**實習教師在不同學校社群文化與不同實習輔導理念下之專業成長研究**。國立台灣師範大學化學研究所碩士論文，台北市。

孫志麟（2000）。師資培育教育改革下的思考。**師友，399**，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。

高強華（1989）。教師生涯發展及其影響因素之研究。**台灣師範大學專案研究**。台北：師大書苑。

高強華（1996）。教師社會化研究及其在師資培育上的意義。輯於中華民國師範教育學會主編－**教育專業**。台北：師大書苑。

國立台北教育大學文教法律所主編（2006）。**分類小六法－教育文化法規**。台

北：元照出版公司。

張芳全（2003）。**教育法規**。台北：師大書苑出版社。

張芬芬（1984）。**師大結業生分發實習前後教學態度與任教意願之比較研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，台北市。

張春興（1989）。**張氏心理學辭典**。台北：東華書局。

張春興（2000）。**張氏心理學辭典**。台北：東華書局。

張春興、張芬芬、張景媛、湯維玲（1989）。中小學師資培育制度改革意見之調查研究。**教育心理學報，22**，23-48。

張淑娟（2004）。反思成人學習理論中的「經驗」。**社教雙月刊，10**，30-40。

郭蕙菊（2002）。**國民小學實習教師與初任教師教育專業認知之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士學位，未出版。

陳文俊（2000）。**國民小學實習教師工作壓力與因應策略之研究**。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，高雄市。

陳立軒（2003）。**高雄市國民小學實習教師工作壓力、制握信念與專業成長需求之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，高雄市。

陳妍伊（1993）。**成人學生與非成人學生學習取向之比較研究**。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文，台北市。

陳明鎮（1997）**國民中學新舊制實習教師教育實習成效評估之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，高雄市。

陳昇飛（1996）。**國小實習教師評量之研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，台中市。

陳奎熹（1989）。**教育社會學研究**。台北：師大書苑。

陳奎熹（1995）。實習教師輔導制度檢討與落實。**教育實習輔導季刊，5**（1），68-72。

陳惠君（2002）。**高雄縣市國民中學實習教師工作困擾與輔導需求之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，高雄市。

陳榮彬（2003）。**參與職業訓練學員對成人學習原則應用之知覺及其訓練成效**

之研究。國立中正大學成人教育研究所碩士論文，嘉義縣。

陳銘偉（2004）。**問題中心學習教學模式對高職學生之合作學習與批判思考歷程與成效影響**。中原大學教育研究所碩士論文，中壢市。

游自達（1986）。**國中實習教師工作困擾問題之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，台北市。

游純澤（2002）。**台北縣國民小學實習教師教育實習問題之研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，台北市。

舒緒緯（1997）。**師資培育法制訂過程**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，高雄市。

黃光雄（2003）。**實習教師效能感與工作壓力之相關研究**。國立政治大學學校行政班碩士論文，台北縣。

黃光雄（2003）。**實習教師效能感與工作壓力之相關研究**。國立政治大學學校行政碩士論文，台北縣。

黃昆錦（1996）。現行教育學程的檢討與展望。載於中華民國教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會主編：**師範教育的挑戰與展望**，61-77。台北：師大書苑。

黃炳煌（1981）。師範教育實習之探討。**台灣教育，372**，7-18。

黃哲元（2002）。**高雄地區國民小學實習教師教育實習成效之調查研究**。致遠管理學院教育研究所碩士論文，台南縣。

黃婉萍（1999）。**新實習輔導制度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，花蓮縣。

黃富順（1966）。增強成人學習者的學習動機。**成人教育，34**，2-8。

黃富順（1988）。成人學習原則與特性。**隔空教育叢論，1**，47-65。

黃富順（1989a）。**成人心理與學習**。台北：師大書苑出版社。

黃富順（1989b）。成人學習的特色及其在教育上的意義。**社教雙月刊，31**，23-27。

黃富順（1989c）。成人學習理論。載於國立台灣師範大學社會教育系－**社會**

教育學刊，18，43-57。

黃富順（2000）。**成人教育導論**。台北：五南圖書出版公司。

黃富順主編（2002）。**成人學習**。台北：五南圖書出版公司。

楊百世（1998）。中小學教育專業發展的省思。**高市文教，62**，46-52。

楊百世（1999）。**國民中學實習教師職前教育與教育實習成效之評估研究**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，高雄市。

楊孝榮（1995）。**社會研究實務**。台北：正中書局。

楊國德（1996）。**成人教育發展策略**。台北：師大書苑。

楊國德（1999）。**學習型組織的理論與應用－成人教育領域的實踐經驗**。台北：師大書苑。

楊國德（2000）。社會變遷中加速學習。輯於中華民國成人教育學會主編：**成人學習革命**。台北：師大書苑。

楊深坑（1985）。教育理論與實踐的關係。**臺灣師範大學教育研究所集刊，27，**305。

楊深坑（1994）。德國的實習教師制度。載於楊深坑等主編：**各國實習教師制度之比較**，93-116。台北：師大書苑出版社。

葉兆祺（1999）。**國民小學實習教師工作壓力與因應方式之研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，台中市。

詹美娟（1994）。**大學成人學生及傳統學生學習特性之比較研究**。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文，台北市。

詹棟樑（1995）。從人類學的觀點談成人教育的意義與成人學習的理念。**成人教育，25**，44-48。

詹棟樑（2003）。**後現代的成人教育**。台北：師大書苑。

鄒秀惠（2000）。多元智慧法談成人學習。載於中華民國成人教育學會主編：**成人學習革命**。台北：師大書苑。

趙一葦（1998）。**當代教育哲學大綱**。台北：正中書局。

劉金松（2001）。**高雄市國民中學實習教師工作困擾及其因應策略之研究**。國

立高雄師範大學教育學系碩士論文，高雄市。

蔡文正（1999）。新教育實習制度之亂象與因應之道。載於屏東師院主編：**健全實習輔導制度學術研討會論文集**，257-267，國立屏東師範學院編印。

蔡培村（2001）。教師分級制度規劃的內容與思維。**師友**，**405**，4-11。

鄧運林（1988）。成人學習原則及其在課程設計上之應用。**隔空教育叢論，1**，47-74。

鄧運林（1995）。**成人教學與自我導向學習**。台北：五南圖書出版公司。

鄧運林（1996）。**成人教育專題研究**。高雄：復文圖書出版社。

賴育民（1994）。**中等學校實習教師評估（實習指導小組）成效之調查研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，高雄市。

賴麗珍（1998）。自我導向學習在教育實習的應用。**教育實習輔導季刊，5**（3），38-42。

薛梨真（1993）。**國民小學實習教師任教狀況與實習輔導之研究**。國立高雄師範大學教育學習博士論文，高雄市。

鍾任琴（1994）。**國小實習教師教育專業信念發展之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文，台北縣。

鍾瓊如（2000）。**國民小學實習教師教育實習內容與實習困擾之探究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，台北市。

魏惠娟（2001）。**成人教育方案發展－理論與實際**。台北：五南圖書出版公司。

覺丹英（2001）。**國中理化科實習教師教學專業成長與其影響因素之研究**。國立高雄師範大學物理學系碩士論文，高雄市。

饒見維（1997）。師資培育的理念取向與典範之評析。載於國立教育資料館主編：**教育資料集刊**，**22**，59-84。

Caffarella, R.S.(1998)。**成人學習規劃**（洪婉敏譯）。台北：五南圖書出版公司。

Finger, M., Jose, M., & Asun, M.(2002)。**面臨十字路口的成人教育：學尋出路**（王世哲等譯）。台北：巨流。

Jarvis, P.（2002）。**成人及繼續教育－理論與實務**（許雅惠譯）。台北：五南圖書出版公司。

Senge, P.(1996)。**第五項修練－學習型組織的藝術與實務**（郭進隆譯）。台北：天下文化。

西文部分

Boshier, R. (1977). Motivational Orientations Revisited: Life-space Motives and the Education Participation Scale. *Adult Education, 27*(2),89-115.

Brainard, S.R., & Ommen, J.L. (1977). Men, Women, and learning Styles. *Community College Frontiers, 5*(3), 32-36.

Brookfild, S. (1990). Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfild, S. (1992). Developing Criteria for Formal Theory Building in Adult Education. *Adult Education Quarterly, 42*, 79-93.

Certo, J. L. (2002). *The Support and Challenge Offered in Mentoring to Influence Beginning Teachers' Thinking and Professional Development: A Case of Beginning Elementary Teachers and Their Mentors.* Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia Commonwealth.

Christian, A.C. (1982). *A Comparative Study of the Andragogical-Pedagogical Orientation of Military and Civilian Personnels.* Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University.

Christine, K.G. (1990). *Learning Preference and Motivation among Adult Returning Students to High Education: A Comparison to Traditionally-Aged Students.* Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee University.

Conti, G.J. (1979). *Principles of Adult Learning Scale.* (Eric Document Reproduction Service No. ED 179713)

Cowan-Hathcock, M. L.(2004). *Beginning Teachers' Perception of Activities, Assistance, and Support Provided in North Carolina Induction Programs.*

Unpublished doctoral dissertation, The University Of North Carolina At Charlotte.

Cross, K.P. (1984). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Darkenwald, G., & Merriam, S. (1982). *Adult Education: Foundations of Practice.* New York: Harper & Row Publishers.

Davenport, J. (1984). *Andragogical-Pedagogical Orientation and Its Relationship to Age, Sex, and Academic Achievement among Selected University of Wyoming Students.* Unpublished doctoral dissertation, University of Wyoming.

Davidson, B. A. (1997). *Application of Adult Learning Principles For Employee Training in Small Manufacturing Organizations (Workplace).* Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the relation of reflective thinfing to the educative process.* New York: D.C. Health and Co.

Dewey, J. (1970). *Experience and Education*. New York: Collier Books.

Dugan, P.A. (1985). *Non-traditional and Traditional Student Learning Characteristics Relating to Class Size at the University Lever*. Unpublished doctoral dissertation, Cornell University.

Duron, J. I. (2000). *An Evaluation Study of The Effectiveness of a Teacher Induction Program.* Unpublished doctoral dissertation, Baylor University.

Elliott Leck, B.R. (2000). *Teaching and evaluating effectively : Adult education strategies that motivate learners and promote achievement*. Unpublished master's thesis, Saint Francis Xavier University.

Feiman-Nemser, S.(1990). *Teacher preparation: Structural and concept alternatives*. Handbook of Research On Teacher Education: A Project of The Association of Teacher Education's, 212-233. New York:Macmillam.

Feng, S. (2002). *Support of Mentoring Teachers and The Professional Development*

of New Teachers: Experiences of Secondary Schools In GuangZhou (Chinese Text). Unpublished doctoral dissertation, Chinese University of Houng-Kong.

Fessler, R. (1985) A model for teacher professional growth and development. In: Burke, Peter, J. & Headman, Robert, G.(ed.) *Career-Long Teacher Education,* 181-193. Illinois: Charles C Thomas publisher.

Ford, J. T. (2002). *The Effect of New Teacher Induction of Self-Perceived Effectiveness and Satisfaction in Beginning Teachers.* Unpublished Educational Dissertation, Auburn University.

Fraser, C. N.(2003). *The heart of the classroom: Affective development in teacher education*. Unpublished doctoral dissertation, Union Institute and University.

Gagne, R.M. (1977). *The Condition of Learning.* N. Y: Holt Rinehart and Winston.

Goldstein, I.L. (1993). *Training in Organizations: Needs Assessment, Development, and Evaluation*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Co.

Grubbs, J.C. (1981). *A study of Faculty Members and Students in Selected Midwestern Schools of Theology to Determine whether Their Education Orientation Is Andragogical or Pedragogical*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.

Hadley, H.N. (1975). *Develop of An Instrument to Determine Adult Educators Orientations: Andragogy or Pedagogical*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University.

Hornung, C. S.(2002). *Integrating Technology into Preservice Teacher Education Program: A Study of Preparedness, Attitudes, and Self-Efficacy.* Unpublished Educational Dissertation, Lehigh University.

Howard, S.(1993) Accreditation of Prior Learning: Andragogy in Action or a 'cut price' Approach to Education ? *Journal of Advanced Nursing, 18*.1817-1824.

Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London : Routledge.

Johnston, S. (1994). Experience is the best teacher; or is it? An analysis of the role of experience in l earning to teach. *Journal of Teacher Education, 45*(3), 199-208.

Kennewell, S., & Morgan, A. (2003).Student Teachers' Experience and Attitudes Toward Using Interactive Whiteboard in the Teaching and Learning of Young Children. *Young Children and Learning Technologies,* held at UWS Parramatta in July 2003.

Kerwin, M.A. (1980). *Development of an Instrument to Measure the Teaching Behavior of Adult Education*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 183743).

Kidd, J.R. (1973). *How Adults Learn.* New York: Association Press.

Knowles, M.S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy.* New York: Association Press.

Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs: Cambridge Books.

Knowles, M.S. (1984). Introduction: The Art and Sciences of Helping Adults Learn. In M.S. Knowles and Associates, *Anderagogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning.* San Framcisco: Jossey-Bass.

Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. (1998). *The adult learns: The definitive classic in adult education and human resource development* (5th). Houston, Tx: Gulf.

Linderman, E.C.(1928). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic Inc.

McDermott, P., & Gormly, K. (1995). The Influence of Classroom Practice Experience on Student Teachers' Thoughts about Teaching. *Journal of Teacher Education,46*(3), 184-191.

Morstain, B., & Kraft, R. (1979). Educational Orientations of College Students: A

Typological Analysis. *Research in Higher Education*,*10*(3),237-251.

Ndoye, A. (2003). Experiential learning, Self-beliefs and adult performance in Senegal. *International Journal of Lifelong Education* .*22*(4),353-366.

Oldenkamp,L.K.(2003).*The Relationship Between Grade Point Average at Admission to Teacher Education and Subsequent Pedagogical Measures*. Unpublished Educational Dissertation .University of South Dakota.

Renick, P. R. (1996). *Influences on The Development of Three Preservice Special Educators: A Case Study.* Unpublished doctoral dissertation, Miami University.

Rothamer, F. R. (2003). *Business Faculty Knowledge of Adult Learning Styles: Cooperative Education vs. Non-Cooperative Education Institutions.* Unpublished doctoral dissertation, University of Florida.

Schulte, A.K.(2001). *Student Teacher in Transformation: A Self-Study of a Supervisor's Practice.* Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin-Madison.

Scruggs-Williams, S.D. (2003). *Cultural Influence and Learning to Teach: Beginning Teachers' Perceptions of Teacher Preparation Programs and School Support System.* Unpublished Educational Dissertation, Florida International University.

Segan, H. (1996). *On Becoming a Teacher: A Life History Approach (Preparation Programs, Professional Development).* Unpublished Educational Dissertation, Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick.

Sheehy, E.J. (2001). *Student Teacher Mentoring Program: Teacher Training for Information Literacy In The Classroom*. Unpublished Educational Dissertation, State University of New York at Albany.

Stickley-Taylor, L.L., & Sasse, E.B. (1990). An Analysis of Educational Orientation and Perceived Teaching Style. *Continuing Higher Education*

Review,54(2),69-78.

Tickle, L. (1993). The First Year of Teaching as a Learning Experience. *In David, B. & Trevor K (Ed.) Doveloping Teacher Professionally-Reflections for Initial and In-Serivce Trainers*, 79-80. London and New York: Routledge.

Tracy, S.J., & Schuttenberg, E.M. (1986). Exploring Adult Learners' Retionales Course Interaction Preference. *Adult Education Quarterly,36*(3),142-156.

Van Allen, G.H. (1982). Educational Attitudes in a State System of Community Colleges. *Community College Review, 10*(2),44-47.

Wang, C. (2002). *Instructional Preferences of Adult Educators and Perceptions of Their Adult Students in Distance Learning Settings.* Unpublished Educational Dissertation, University of Arkansas.

Wilson, C. L. (2000). *English Student Teachers' Perception of Successful Student Teaching.* Unpublished Educational Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

附錄一

九十四學年度辦理國中、小學、幼兒教育之師資培育機構簡表

區別	項次	學校名稱	中等教育學程	國小教育學程	幼兒教育學程
一區	1	台北市立教育大學		V	V
	2	台北市立體育學院		V	
	3	實踐大學	V		V
	4	中國文化大學	V		V
	5	世新大學	V	V	
	6	國立台北護理學院			V
二區	7	國立台灣師範大學	V	V	
	8	東吳大學	V	V	
	9	國立台北教育大學	V	V	
	10	淡江大學	V	V	
	11	國立台灣藝術大學	V	V	
	12	國立台灣海洋大學	V	V	
三區	13	輔仁大學	V		V
	14	國立新竹		V	V
	15	國立清華大學	V	V	
	16	元智大學			V
	17	中原大學	V	V	
四區	18	明新科技大學			V
	19	國立台中教育大學		V	V
	20	靜宜大學	V	V	V
	21	朝陽科技大學	V		V
	22	中山醫學大學		V	
	23	弘光科技大學	V		V
	24	國立彰化師範大學	V		
五區	25	國立嘉義大學	V	V	
	26	國立中正大學	V	V	
	27	南華大學		V	
	28	國立台南大學		V	V
	29	長榮大學		V	
	30	國立中山大學	V	V	
	31	致遠管理學院		V	
六區	32	國立高雄師範大學	V	V	
	33	文藻外語學院		V	
	34	南台科技大學	V	V	
	35	台南女子技術學院	V		V
	36	崑山科技大學	V		V
	37	國立屏東教育大學		V	V
	38	屏東科技大學	V		V
七區	39	義守大學	V	V	
	40	樹德科技大學			V
	41	輔英科技大學			V
區八	42	國立花蓮教育大學		V	V
區九	43	國立台東大學		V	V

資料來源：研究者自行整理

附錄二

新舊制教育實習對照簡表

項目	舊制	新制
身份	實習教師	學生
津貼	8000/月	無
學分費	無	需繳交四學分費
實習期間	一年（當年七月至隔年六月）	半年（當年八月至隔年一月或二月至七月）
檢定	實習及格後，免再檢定，即可取得合格教師證。	實習及格後，需再參加檢定，檢定及格，才能取得合格教師證。
加階段登記	合格教師任職滿一年，修畢另階段教育學程，即可加階段登記，不需再實習。	原階段實習、檢定及格後，無需任職滿一年，但仍需在另階段實習半年後，即可取得另階段教師證，免再參加檢定。
加科登記（適用於修習中等學程）	在任教期間修畢他科、領域專長專門科目，即可辦理加科登記。	無任教期間的限制，只要修完第二專長，就可以辦理加科登記。
師資培育課程	普通科目、專門科目、教育專業科目	普通科目、專業科目、教育專業科目、教育實習（即把實習課程視為職前教育課程之一部分）

資料來源：研究者自行整理

NTTU Library

附錄三

國小實習教師應用成人學習原則之知覺與教育實習表現調查問卷
（專家效度評定用表）
指導教授：鄭燿男博士
編製者：高志雄

敬愛的教育先進您好：

感謝您在百忙之中能撥冗協助本研究的進行，令後學不勝感激！本研究將因您的協助順利進行。後學正在進行「我國國小實習教師應用成人學習原則之知覺及其教育實習表現之研究」，本問卷的目的是想建立研究工具的專家效度，懇請您不吝惠賜卓見。

本問卷內容第一部份「應用成人學習原則之知覺調查量表」、第二部份「教育實習表現自評量表」及第三部份「個人基本與實習資料」。問卷採四點量表計分，選項分別是「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」等四個選項。茲將編製之題目臚列如下，請您就每一小題是否適用於該向度，在題目之後適當位置的□中打∨。若有修正意見亦請您不吝指教，書寫於該題底下「修正意見」空白處，以作為本研究問卷修改之依據。

您的意見非常的寶貴，將進一步作為編製正式調查問卷之參考，懇請您 惠賜高見。謝謝您的協助與指導！

敬頌

教安

國立台東大學教育研究所

研 究 生：高志雄 敬啟

中華民國九十五年二月

1. 第一部份之「應用成人學習原則之知覺調查量表」共39題，係分成七個類別編製而成，以「自我導向學習」、「舊經驗為學習基礎」、「學習者動機與需求」、「和諧溫暖學習環境」、「問題中心學習架構」、「支持性回饋」、「明確結果與立即應用」等七項成人學習原則來瞭解實習教師應用的知覺程度與差異。

2. **每個問題均有四個選項，包括「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」。數列4321是代表從「非常同意」至「非常不同意」的程度差異。**

3. **敬請每題均需作答。**

【第一部份】：成人學習原則應用知覺量表

【填答說明】

【填答的例題】

	非常同意	同意	不同意	非常不同意
1.我自願來參加這一次的教育實習。	**□4**	**□3**	**□2**	**□1**

◆ 自我導向學習

1.我自願來參加這一次的教育實習。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

2.我來參加教育實習是因為他人或外界的壓力。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

3.我能夠自行規劃學習活動。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

4.我可以自己決定學習的進度。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

5.我知道自己學習的方向和內容。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

6.我可以評鑑自己學習的成效。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

◆ 學習者動機與需求

7.我覺得參與教育實習是必要的。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

8.我覺得教育實習能滿足我的教育需求。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

9.實習輔導老師會針對我的需求給予協助。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

10.我所習得的知識和技能有利於班級和學校。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

11.我覺得過去所學和自己的需要不能符合。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

◆ 舊經驗為學習基礎

12.我會以過去所學的知識和經驗作為學習的起點。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

13.我認為自己舊經驗和知識非常有用。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

14.實習輔導老師曾詢問我的求學經歷和學習經驗。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

15.實習輔導老師會以我的舊經驗和知識，來進行指導。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

16.我經常和實習輔導老師對話或以做中學的方式來學習。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

17.實習輔導老師曾協助我修正錯誤的經驗。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

◆ 和諧溫暖學習環境

18.我常感覺受到鼓勵。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

19.我覺得受到充分的尊重。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

20.我覺得教師彼此之間常有競爭。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

21.我可以和實習輔導老師分享彼此的想法。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

22.學習的壓力，令我感到不舒服。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

23.實習輔導老師對我所犯的錯誤，常加以指責。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

24.我覺得在學習過程中，有友善和諧的氣氛。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

25.我對實習場所的安排感到舒適。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

◆ 問題中心學習架構

26.我覺得教學實習的規劃，能和工作上的問題相結合。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

27.我覺得行政實習的規劃，能和工作上的問題相結合。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

28.我覺得級務實習的規劃，能和工作上的問題相結合。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

29.我覺得教育實習的內容能符合將來就業的需要。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

30.我覺得教育實習的內容能符合教師專業成長。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

31.我能針對我遭遇的問題或困境，來設計學習方案。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

◆ 支持性回饋

32.我實習的表現和需求經常被關注。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

33.實習輔導老師經常給我正面、肯定的回饋。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

34.我覺得實習輔導老師的回饋，對我有幫助。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

35.我會對實習輔導老師的教學主動提出回饋。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

◆ 明確結果與立即應用

36.教育實習的內容對我非常有用。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

37.我能充分的掌握實習結果並應用在工作中。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

38.我有實際練習所學的機會。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

39.實習過程鼓勵我去思考如何將所學應用於生活當中。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

NTTU Library

第二部分　教育實習表現自評量表

【填答說明】

1.第二部分「教育實習表現自評量表」共計41題，所探討的層面包括「學習領域教學」、「班級經營」、「行政工作」、「研習活動」、「教育發展」等五個層面，旨在瞭解實習教師經過為期一學年（一學期）的實習歷程，對其自我表現之自評量表採四點量表型式施測。

2. 每個問題均有四個選項，包括「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」。數列4321是代表從「非常同意」至「非常不同意」的程度差異。

3.敬請每題均需作答。

【填答的例題】

	非常同意	同意	不同意	非常不同意
1. 教育實習教學計畫對我的教學成長有正面影響。	□ **4**	□ **3**	□ **2**	□ **1**

◆　學習領域教學

1.教育實習教學計畫對我的教學成長有正面影響。

□ **適當**　□ **修正後適當**　□ **不適當**

修正意見：_____

2.觀摩實習輔導老師教學使我吸收資深教師的教學經驗。

□ **適當**　□ **修正後適當**　□ **不適當**

修正意見：_____

3.瞭解學生的起點行為已成為我教學準備的重點。

□ **適當**　□ **修正後適當**　□ **不適當**

修正意見：_____

4.實習初期，有輔導老師在場指導有益於我的教學的成效。

□ **適當**　□ **修正後適當**　□ **不適當**

修正意見：_____

5.實習中期，我能單獨上課表現我適當的教學能力。

□ **適當**　□ **修正後適當**　□ **不適當**

修正意見：_____

6.實習後期，我已能處理教學上理想與現實的差距。

□ **適當**　□ **修正後適當**　□ **不適當**

修正意見：_____

7.整體而言，我能跟其它正式教師一樣使用教學資源。

□ **適當**　□ **修正後適當**　□ **不適當**

修正意見：_____

8.整體而言，學校對我的教學有正面的肯定。

□ **適當**　□ **修正後適當**　□ **不適當**

修正意見：_____

9.整體而言，重視學生成績並未動搖我的教學理念。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

10.整體而言，一學年（學期）的教學實習使我獲益良多。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

11.整體而言，我已能勝任各學習領域的教學。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

◆ 班級經營

12.在班級經營中我學會與學生維持良好的師生關係。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

13.在處理學生問題的經驗中使我學會處理學生違規問題。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

14.班級經營中我學會與家長溝通。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

15.觀摩實習輔導老師使我班級經營的能力成長。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

16.我所帶班級的生活常規受到學校正面的肯定。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

17.在班級經營中我學會瞭解學生的內心世界。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

18.在班級經營中我學會了指導學生教室布置。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

19.實習輔導老師或資深教師的指導對我的班級經營工作有正面影響。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

20.整體而言，班級經營的過程中使我獲得成就感。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

21.整體而言，班級經營的過程中使我瞭解導師工作的問題。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

22.整體而言，班級經營的過程中使我學會導師工作的要領。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

23.整體而言，我已能勝任導師的工作。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

◆ 行政工作

24.行政實習有助於我對教育法令的認識。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

25.在行政實習中，我學會處理行政理念與現實的差距。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

26.在行政實習中，我體會行政工作的重要性。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

27.從行政實習中，我學會了人際溝通的技巧。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

28.從行政實習中，我瞭解行政工作的問題所在。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

29.從行政實習中，我學會行政工作的要領。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

30.實習學校行政人員的指導有助於我行政工作的成長。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

31.整體而言，我已能勝任學校行政的工作。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

◆ 研習活動

32.返校座談的共同研習活動有助於我的專業成長。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

33.返校座談的分組指導活動有助於我的專業成長。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

34.實習學校校內的研習活動有助於我的專業成長。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

35.校外的研習活動及參觀活動有助於我的專業成長。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

◆ 教育發展

36.我能認同我國教育發展的趨向。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

37.我能認同實習學校的校務發展。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

38.為期一學年（學期）的教育實習，我能認同自我研究與進修。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

39.為期一學年（學期）的教育實習，有助於我的專業成長。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

40.為期一學年（學期）的教育實習，有助我再就業（轉業）。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

41.今後我仍將以教育工作視為終身的職業。

□ **適當** □ **修正後適當** □ **不適當**

修正意見：_____

第三部分 個人基本與實習資料

1.性　　別：□（1）男　　□（2）女

2.年　　齡：□（1）25 歲（含）以下 □（2）26-30 歲　□（3）31-35 歲
□（4）36 歲（含）以上

3.畢業學校別：□（1）教育大學　　□（2）一般大學　□（3）一般學院

4.公自費別：□（1）公費生　　□（2）自費生

5.實習時間：□（1）一年（舊制）　　□（2）半年（新制）

6.教育程度：□（1）大學畢業 □（2）碩士（含研究生）□（3）博士（含研究生）

7.實習學校規模：□（1）12 班（含）以下
□（2）13-36 班
□（3）37-60 班
□（4）61 班（含）以上

8.實習學校所在區域：□（1）一般地區
□（2）偏遠地區
□（3）特殊地區
□（4）特殊偏遠地區

9.實習年級：□（1）一年級　　□（2）二年級
□（3）三年級　　□（4）四年級
□（5）五年級　　□（6）六年級

◆ 請問您參與這次教育實習還有什麼收穫？亦或是具體的建議？

□ **適當**　□ **修正後適當**　□ **不適當**

修正意見：_____

問卷到此結束，誠摯感謝您的指導與協助！＊如您對本問卷有任何的建議事項，敬請書寫於下面的空格內：

審題專家請簽名：_____

附錄四

國小實習教師應用成人學習原則之知覺與教育實習表現調查問卷
（預試問卷）

各位實習教師勛鑑：

您好！為評估實習教師對成人學習原則應用的知覺及參與國小教育實習表現的相關經驗。本問卷希望您對相關經驗的省思提供回饋，俾作為相關機構或單位辦理、規劃教育實習之參考。

您的答案沒有所謂的「對」或「錯」，且不作個別探討，只作綜合分析。請先閱讀填答說明，再逐一作答，不要遺漏。謝謝您的協助與合作，以及對我國教育的貢獻。

敬頌

教安

國立台東大學教育研究所 課程與教學碩士班研究生 高志雄 敬啟

中華民國九十五年二月

第一部分　成人學習原則應用知覺量表

填答方式：以下每一小題都有 4 個數字選項，4 代表「非常同意」、3 代表「同意」、2 代表「不同意」、1 代表「非常不同意」，請將適當的數字圈起來。

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
1.我參加教育實習是為完成學習成為合格教師的過程.....	1	2	3	4
2.在教育實習過程中，我能夠自行規劃學習活動.....	4	3	2	1
3.在教育實習過程中，我能夠自己決定學習的進度.... ..	1	2	3	4
4.在教育實習過程中，我知道自己學習的方向和內容....	1	2	3	4
5.在教育實習過程中，我能夠評鑑自己學習的成效.....	1	2	3	4
6.對我而言，參與教育實習是必要的....	1	2	3	4
7.我認為教育實習能滿足我未來從事教學工作的需求....	1	2	3	4
8.實習輔導老師會針對我的實習需求給予協助....	1	2	3	4
9.我習得的知識和技能有利於實習班級班務推展....	1	2	3	4
10.我習得的知識和技能有利於實習學校校務推展...	.1	2	3	4
11.我習得的知識與技能和目前的教學工作需要符合....	1	2	3	4
12.我以過去所學的知識和經驗作為教育實習的起點.... ..	..1	2	3	4
13.我認為自己過去的學習經驗對教育實習非常有用.... .	1	2	3	4
14.實習輔導老師會以我過去的學習經驗，來進行指導.....	1	2	3	4
15.我經常和實習輔導老師以對話的方式學習.... ..	. . .1	2	3	4
16.我經常和實習輔導老師以做中學的方式學習.... ..	1	2	3	4
17.實習輔導老師會將我錯誤經驗修正成適當的作法.... ..	1	2	3	4
18.我經常受到實習輔導老師的鼓勵.... . ..	1	2	3	4
19.在實習期間，我受到實習輔導老師充分的尊重.... ..	1	2	3	4
20.我覺得實習學校教師之間常有衝突和競爭.... ..	1	2	3	4
21.我可以和實習輔導老師分享彼此的想法....	1	2	3	4
22.教育實習的壓力過大，令我感到不舒服....	1	2	3	4
23.實習輔導老師對我所犯的錯誤，常是指責多過鼓勵....	1	2	3	4
24.我覺得在學習過程中，充滿友善和諧的氣氛....	1	2	3	4
25.我對實習場所的安排感到舒適....	1	2	3	4
26.我覺得教學實習規劃，有助我未來從事教育工作相關問題的解決	1	2	3	4

27.我覺得行政實習規劃，有助我未來從事教育工作相關問題的解決 1 2 3 4
28.我覺得級務實習規劃，有助我未來從事教育工作相關問題的解決 1 2 3 4
29.我覺得教育實習的內容，能符合自己將來就業的需要.... 1 2 3 4
30.我覺得教育實習的內容，能符合實習教師的專業成長.... 1 2 3 4
31.我能針對我遭遇的實習問題或困境，來修正學習方案.... 1 2 3 4

32.我實習的表現和需求經常被實習輔導老師關注.... 1 2 3 4
33.實習輔導老師經常給我正面、肯定的回饋.... 1 2 3 4
34.我覺得實習輔導老師的回饋，對我有幫助.... 1 2 3 4
35.我會對實習輔導老師的教學提出問題，並能得到回饋.... 1 2 3 4

36.教育實習的內容對我非常有用.... ..... . 1 2 3 4
37.我能充分的掌握實習結果來應用在工作中.... .... 1 2 3 4
38.我能實際去應用或練習所學的機會.... .... 1 2 3 4
39.教育實習的過程，有助於我將所學應用於生活當中.... 1 2 3 4

第二部分　教育實習表現自評量表

填答方式：以下每一小題都有 4 個數字選項，4 代表「非常同意」、3 代表「同意」、2 代表「不同意」、1 代表「非常不同意」，請將適當的數字圈起來。

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
1.教育實習教學計畫對我的教學專業成長有正面影響....	.1	2	3	4
2.觀摩實習輔導老師上課，使我吸收資深教師的教學經驗....	1	2	3	4
3.瞭解學生的起點行為，已成為我教學準備的重點....	1	2	3	4
4.實習初期，實習輔導老師在場指導有益於我的教學成效....	1	2	3	4
5.實習中期，我能單獨上課表現適當的教學能力....	.1	2	3	4
6.實習後期，我已能將教學原理應用在實際教學上....	.1	2	3	4
7.整體而言，我能跟其它正式教師一樣有效的使用教學資源.	.1	2	3	4
8.整體而言，實習學校對我的教學表現有正面的肯定.... .	.1	2	3	4
9.整體而言，我不僅能展現教學原理，也能兼顧學生學習表現..	1	2	3	4
10.整體而言，一學年（學期）的教學實習使我獲益良多...	1	2	3	4
11.整體而言，我已能勝任大部分學習領域的教學... ...	..1	2	3	4
12.在班級經營中我學會與學生維持良好的師生關係	.1	2	3	4
13.在處理學生問題的經驗中使我學會處理學生違規問題	.1	2	3	4
14.班級經營中我學會與家長溝通	.1	2	3	4

15.觀摩實習輔導老師使我班級經營的能力成長 .1 2 3 4
16.我所帶班級的生活常規受到學校正面的肯定 .1 2 3 4
17.在班級經營中我學會瞭解學生的內心世界 .1 2 3 4
18.在班級經營中我學會了指導學生教室布置 1 2 3 4
19.實習輔導老師的指導對我的班級經營工作有正面影響 . .1 2 3 4
20.整體而言，班級經營的過程中使我獲得成就感 .. .1 2 3 4
21.整體而言，班級經營的過程中使我瞭解導師工作的問題.. .1 2 3 4
22.整體而言，班級經營的過程中使我學會導師工作的要領.. .1 2 3 4
23.整體而言，我能完成實習輔導老師交付我班級經營的工作 1 2 3 4

24.在行政實習中，有助於我對教育法令的認識 1 2 3 4
25.在行政實習中，我學會處理行政理念與現實的差距 ... 1 2 3 4
26.在行政實習中，我體會行政工作的重要性 ... 1 2 3 4
27.從行政實習中，我學會了人際溝通的技巧 ... 1 2 3 4
28.從行政實習中，我瞭解行政工作的問題所在 ... 1 2 3 4
29.從行政實習中，我學會行政工作的要領 1 2 3 4
30.實習學校行政人員的指導有助於我行政工作的成長 . 1 2 3 4
31.整體而言，我已能勝任學校行政的工作 ... 1 2 3 4

32.返校座談的共同研習活動有助於我的專業成長 1 2 3 4
33.返校座談的分組指導活動有助於我的專業成長 1 2 3 4
34.實習學校校內的研習活動有助於我的專業成長 .. 1 2 3 4
35 校外的研習活動及參觀活動有助於我的專業成長 . . 1 2 3 4

36.我能認同我國教育發展的趨向 . .1 2 3 4
37.我能認同實習學校的校務發展 . .1 2 3 4
38 為期一學年（學期）的教育實習，有助於我的專業成長 . ..1 2 3 4
39.為期一學年（學期）教育實習，我能認同自我研究與進修 1 2 3 4
40.為期一學年（學期）的教育實習，有助我再就業（轉業） .1 2 3 4
41.今後我仍將以教育工作視為終身的職業 . 1 2 3 4

附錄五

國小實習教師對成人學習原則應用知覺

與教育實習表現之調查問卷

親愛的實習教師您好：

感謝您在百忙之中能撥冗協助本研究的進行。為評估國小實習教師對成人學習原則應用的知覺，以及參與國小教育實習表現的相關經驗，本問卷希望您在教育相關之經驗提供寶貴看法或建議，俾作為相關教育機構或單位辦理、規劃教育實習之參考。

您的答案沒有所謂的「對」或「錯」，並且不作個別探討，只作綜合性分析。請先閱讀填答說明，再逐一作答，不要遺漏。

謝謝您的協助與合作，以及對國小教育的貢獻。

敬頌

教安

國立台東大學教育研究所

指導教授：鄭燿男 博士

研究生：高志雄 敬啟

中華民國九十五年三月

【第一部份】：成人學習原則應用知覺量表

【填答說明】

4. 第一部份之「應用成人學習原則之知覺調查量表」共39題，每個大項下的問題均有四個選項，包括「非常不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」，請在□中勾選您的看法。

5. 每題均需作答。

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
◆自我導向學習				
1.我參加教育實習是為完成學習成為合格教師的過程。	□1	□2	□3	□4
2.在教育實習過程中，我能夠自行規劃學習活動。	□1	□2	□3	□4
3.在教育實習過程中，我能夠自己決定學習的進度。	□1	□2	□3	□4
4.在教育實習過程中，我知道自己學習的方向和內容。	□1	□2	□3	□4
5.在教育實習過程中，我能夠評鑑自己學習的成效。	□1	□2	□3	□4
◆學習者動機與需求				
6.對我而言，參與教育實習是必要的。	□1	□2	□3	□4
7.我認為教育實習能滿足我未來從事教學工作的需求。	□1	□2	□3	□4
8.實習輔導老師會針對我的實習需求給予協助。	□1	□2	□3	□4
9.我習得的知識和技能有利於實習班級班務推展。	□1	□2	□3	□4
10.我習得的知識和技能有利於實習學校校務推展。	□1	□2	□3	□4
11.我習得的知識與技能和目前的教學工作需要符合。	□1	□2	□3	□4
◆舊經驗為學習基礎				
12.我以過去所學的知識和經驗作為教育實習的起點。	□1	□2	□3	□4
13.我認為自己過去的學習經驗對教育實習非常有用。	□1	□2	□3	□4
14.實習輔導老師會以我過去的學習經驗，來進行指導。	□1	□2	□3	□4
15.我經常和實習輔導老師以對話的方式學習。	□1	□2	□3	□4
16.我經常和實習輔導老師以做中學的方式學習。	□1	□2	□3	□4
17.實習輔導老師會將我錯誤經驗修正成適當的作法。	□1	□2	□3	□4

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
◆和諧溫暖的學習環境				
18.我經常受到實習輔導老師的鼓勵。	□1	□2	□3	□4
19.在實習期間，我受到實習輔導老師充分的尊重。	□1	□2	□3	□4
20.我覺得實習學校教師之間常有衝突和競爭。	□4	□3	□2	□1
21.我覺得在學習過程中，充滿友善和諧的氣氛。	□1	□2	□3	□4
22.我對實習場所的安排感到舒適。	□1	□2	□3	□4
◆問題中心學習架構				
23.我覺得教學實習規劃，有助我未來從事教育工作相關問題的解決。	□1	□2	□3	□4
24.我覺得行政實習規劃，有助我未來從事教育工作相關問題的解決。	□1	□2	□3	□4
25.我覺得級務實習規劃，有助我未來從事教育工作相關問題的解決。	□1	□2	□3	□4
26.我覺得教育實習的內容，能符合自己將來就業的需要。	□1	□2	□3	□4
27.我覺得教育實習的內容，能符合實習教師的專業成長。	□1	□2	□3	□4
28.我能針對我遭遇的實習問題或困境，來修正學習方案。	□1	□2	□3	□4
◆支持性回饋				
29.我實習的表現和需求經常被實習輔導老師關注。	□1	□2	□3	□4
30.實習輔導老師經常給我正面、肯定的回饋。	□1	□2	□3	□4
31.我覺得實習輔導老師的回饋，對我有幫助。	□1	□2	□3	□4
32.我會對實習輔導老師的教學提出問題，並能得到回饋。	□1	□2	□3	□4
◆明確結果與立即應用				
33.教育實習的內容對我非常有用。	□1	□2	□3	□4
34.我能充分的掌握實習結果來應用在工作中。	□1	□2	□3	□4
35.我能實際去應用或練習所學的機會。	□1	□2	□3	□4
36.教育實習的過程，有助於我將所學應用於生活當中。	□1	□2	□3	□4

請續下頁作答，謝謝您

【第二部分】：教育實習表現自評量表

【填答說明】

1.第二部分「教育實習表現之自評量表」共計40題，每個大項下的問題均有四個選項，包括「非常不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」，請在□中勾選您的看法。

2.每題均需作答。

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
◆學習領域教學				
1.教育實習教學計畫對我的教學專業成長有正面影響。....	□1	□2	□3	□4
2.觀摩實習輔導老師上課，使我吸收資深教師的教學經驗。....	□1	□2	□3	□4
3.瞭解學生的起點行為，已成為我教學準備的重點。..	□1	□2	□3	□4
4.實習初期，實習輔導老師在場指導有益於我的教學成效。..	□1	□2	□3	□4
5.實習中期，我能單獨上課表現適當的教學能力。..	□1	□2	□3	□4
6.實習後期，我已能將教學原理應用在實際教學上。..	□1	□2	□3	□4
7.整體而言，我能跟其它正式教師一樣有效的使用教學資源。.. .	□1	□2	□3	□4
8.整體而言，實習學校對我的教學表現有正面的肯定。..	□1	□2	□3	□4
9.整體而言，我不僅能展現教學原理，也能兼顧學生學習表現。..	□1	□2	□3	□4
10.整體而言，一學年（學期）的教學實習使我獲益良多。.. .	□1	□2	□3	□4
11.整體而言，我已能勝任大部分學習領域的教學。...	□1	□2	□3	□4
◆ 班級經營				
12.在班級經營中，有助我學習與學生維持良好的師生關係。.	□1	□2	□3	□4
13.在處理學生問題的經驗中，有助我學習處理學生違規問題。.	□1	□2	□3	□4
14.在班級經營中，有助我學習與家長溝通的技巧與能力。.	□1	□2	□3	□4
15.觀摩實習輔導老師帶班，使我班級經營的能力成長許多。.	□1	□2	□3	□4
16.我所實習班級的生活常規受到實習學校正面的肯定。.	□1	□2	□3	□4
17.在實習中，有助我學習瞭解學生的內心世界。....	□1	□2	□3	□4
18.在其他資深教師的指導下，對我的班級經營有正面影響。...	□1	□2	□3	□4
19.整體而言，在班級經營的過程中使我獲得成就感。.	□1	□2	□3	□4
20.整體而言，在班級經營的過程中使我瞭解導師工作的問題。.	□1	□2	□3	□4

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
21.整體而言，在班級經營的過程中使我掌握導師工作的要領。	□1	□2	□3	□4
22.整體而言，我能完成實習輔導老師交付我班級經營的工作。	□1	□2	□3	□4
◆ 行政工作				
23. 在行政實習中，有助我對教育體制和法令的認識。	□1	□2	□3	□4
24. 在行政實習中，有助我學習將行政原理應用在行政工作中。	□1	□2	□3	□4
25. 在行政實習中，我體會到行政工作的重要性。	□1	□2	□3	□4
26. 從行政實習中，有助我學習人際溝通的技巧和能力。	□1	□2	□3	□4
27. 從行政實習中，我能瞭解行政工作的問題所在。	□1	□2	□3	□4
28. 從行政實習中，有助我習得行政工作的要領。	□1	□2	□3	□4
29. 實習學校行政人員的指導，有助於我行政工作的專業成長。	□1	□2	□3	□4
30. 整體而言，我能完成實習學校交付我各項行政的工作。	□1	□2	□3	□4
◆ 研習活動				
31. 返校座談的研習活動，有助於我的教師專業成長。	□1	□2	□3	□4
32. 返校座談的分組指導活動，有助於我的教師專業成長。	□1	□2	□3	□4
33. 實習學校的校內研習活動，有助於我的教師專業成長。	□1	□2	□3	□4
34. 校外的研習活動及參觀活動，有助於我的教師專業成長。	□1	□2	□3	□4
35. 歷經一學年（學期）的教育實習，我能認同自我研究與進修。	□1	□2	□3	□4
◆ 教育發展				
36. 我能認同實習學校的校務推展。	□1	□2	□3	□4
37. 歷經一學年（學期）的教育實習，有助於我的教師專業成長。	□1	□2	□3	□4
38. 歷經一學年（學期）的教育實習，有助於我未來的就業。	□1	□2	□3	□4
39. 今後我仍將教育工作視為終身的職業。	□1	□2	□3	□4

請續下頁作答，謝謝您

【第三部份】：個人基本與實習資料

1.性　　別：　□（1）男　　□（2）女

2.年　　齡：　□（1）25 歲（含）以下　□（2）26-30 歲　□（3）31-35 歲
□（4）36 歲（含）以上

3.畢業學校：□（1）教育大學（學院）　□（2）一般大學　□（3）一般學院

4.公自費別：□（1）公費生　　□（2）自費生

5.實習時間：□（1）一學年（實習舊制）□（2）一學期（實習新制）

6.教育程度：□（1）大學畢業 □（2）碩士（含研究生）　□（3）博士（含研究生）

7.實習學校規模：□（1）12 班（含）以下
□（2）13-24 班
□（3）25-48 班
□（4）49 班（含）以上

8.實習學校所在區域：□（1）都會地區（含直、縣轄市）
□（2）一般地區
□（3）偏遠地區
□（4）特殊偏遠地區（含山地、離島）

9.實習年級：□（1）一年級　　□（2）二年級
.....　□（3）三年級　　□（4）四年級
□（5）五年級　　□（6）六年級

◆ 請問您參與這次教育實習還有什麼收穫？亦或是具體的建議？

_____

_____

_____

_____

問卷到此結束，非常感謝您的填答！

若您想要瞭解研究的結果，請填上您的電子郵件信箱：

_____

將於完成後，為您寄上研究的結果摘要，以感謝您的填答。

附錄六

成人學習原則之因素分析成分矩陣

題項	成分						
自導1	1	2	3	4	5	6	7
2	.519						
3	.586						
4	.639						
5	.473						
動機1		.371					
2		.463					
3		.264					
4		.310					
5		.343					
6		.375					
舊經驗1			.202				
2			.361				
3			.432				
4			.255				
5			.152				
6			.131				
和諧1				.148			
2				.182			
3				.158			
5				.359			
6				.141			
問題1					.150		
2					.302		
3					.286		
4					.652		
5					.125		
6					.208		
支持1						.615	
2						.581	
3						.677	
4						.657	
結果1							.331
2							.240
3							.308
4							.241
5							.206

主成分分析法，萃取七個成分；直交轉軸

NTTU Library

附錄七

教育實習表現因素分析成分矩陣

題項	成分				
領域教學1	1	2	3	4	5
2	.157				
3	.296				
4	.216				
5	.360				
6	.124				
7	.117				
8	.351				
9	.186				
10	.257				
11	.112				
班級經營1		.531			
2		.705			
3		.668			
4		.542			
5		.662			
6		.698			
7		.621			
8		.617			
9		.662			
10		.619			
11		.620			
行政工作1			.126		
2			.261		
3			.332		
4			.204		
5			.163		
6			.158		
7			.272		
8			.229		
研習活動1				.154	
2				.335	
3				.347	
4				.306	
5				.125	
教育發展1					.132
2					.293
3					.125
4					.217
5					.247

主成分分析法，萃取五個成分；直交轉軸

NTTU Library