

教學實習課程協同師徒制師資生專業成長之研究

方 舟* 周水珍

摘要

「教學實習課程協同師徒制」課程是將「協同教學」及「師徒制」兩概念結合於教學實習課程，由實習教學教授及實習教學教師協同教學，而實習教學教師與師資生則為師徒關係，以師徒制進行此課程。本研究以參與此課程之 41 位師資生、6 位實習教學教師及 2 位實習教學教授為研究對象，使用半結構式訪談法及文件分析法，歸納「教學實習課程協同師徒制」之運作模式，以及探究師資生在該課程中之專業成長。結果顯示：一、實習課程包含「課室內」及「課室外」課程，課室內課程包含基礎觀念建立、教學準備、省思與檢討；課室外課程包含三循環教學和集中實習。二、師資生在教學技巧之專業成長為：瞭解教學活動必須呼應教學目標及結合學生生活經驗，並能妥善運用引導討論、合作學習、溝通表達及教學媒體等教學技巧，最終以多元評量分析學生學習成果；師資生在班級經營之專業成長為：師資生能制定合宜的班級規範及獎勵制度、習得建立良善的親師生關係之技巧，並以適性輔導化解突發狀況。因此，「教學實習課程協同師徒制」確能有助於師資生在教學技巧及班級經營上之專業成長。

關鍵詞：協同師徒制、師資生、師資培育、專業成長、教學實習

* 方 舟，國立臺北教育大學 課程與教學傳播科技研究所 課程與教學博士班研究生（本文通訊作者）
周水珍，國立東華大學 教育與潛能開發學系 教授
電子信箱：fzhouark@gmail.com
來稿日期：2022 年 8 月 16 日；修稿日期：2022 年 10 月 25 日；採用日期：2022 年 11 月 21 日

A Study on The Professional Development of Pre-service Teachers through Collaborative Mentorship in Educational Practicum Courses

Zhou Fang * Sheei-Jen Chou

Abstract

The “Co-mentorship in the Educational Practicum” Course is a course which combines the concepts of team teaching and mentoring into the teaching practice. The teaching practice courses are jointly taught by the practicum course professors and the practicum course teachers. The teachers and the pre-service teachers form a mentoring relationship and, conduct this course on a mentoring basis. In this study, 41 pre-service teachers, six practicum course teachers, and two practicum course professors participated in the Co-mentorship in the Educational Practicum Course. This study summarized the operation model of the “Co-mentorship in the Educational Practicum” Course through semi-structured interviews and document analysis. It also investigated the professional growth of the pre-service teachers in this course. The results show that: 1. The internship course consists of two parts, in-classroom and out-of-classroom. The former establishes the basic concept, teaching preparation, reflection and review; while the latter offers three-cycle teaching and intensive practice. 2. The professional growth results of pre-service teachers in teaching skills are as follows. They understood that the teaching activities should map the teaching objectives and integrate students’ living experiences. In these activities, they were able to properly use various teaching skills, such as guided discussions, cooperative learning, communication, and teaching media, and then, analyze student learning outcomes through multi-evaluations. In terms of the professional growth of pre-service teachers in class management competency, they established appropriate class policies and set up reward systems. In addition, they learned the skills required to build good teacher-student relationship and to deal with emergencies through adaptive counseling. Therefore, the “Co-mentorship in the Educational Practicum” Course can indeed promote the professional development of pre-service teachers in both teaching skills and class management.

Keywords: Co-mentorship, Pre-service Teachers, Teacher Education, Professional Development, Educational Practicum

* Zhou Fang Ph.D. Student, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology, National Taipei University of Education (Corresponding author)
Sheei-Jen Chou Professor, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

E-mail: fzhouark@gmail.com

Manuscript received: August 16, 2022; Modified: October 25, 2022; Accepted: November 21, 2022

壹、緒論

本研究目的為歸納「教學實習課程協同師徒制」運作模式，以及瞭解師資生參與此課程之專業成長。此課程結合「協同教學」(team teaching)與「師徒制」(mentoring)兩概念，由大學實習教學教授與附小實習教學教師協同授課，並由實習教學教師擔任師資生的「師傅」，以師徒制方式進行課程。以下為課程規劃理論依據：

在協同教學方面，教學實習課程乃師資培育之重點課程，其提供師資生轉換理論與實務的場域，亦是師資生將所學用於現場之展現(林進材、林香河，2013；周水珍，2003；陳嘉彌，2003；周淑卿，2006)。然而，現今實習課程存在困境，如不易尋覓實習學校(林和春，2017)、大學與實習學校缺乏夥伴制度(劉世雄，2016)、師資培育過程缺乏對教學實務層面的關注(顏佩如、溫羚勻，2016)等，不完善的培育制度導致師資生專業成長受限。因應此困境，大學與中小學協同教學，使師資生得以於現場應用其所習得之教育專業，達成專業成長(古明峰，2013；林淑榜、張惠博、段曉林，2009；蔡寬信、楊智穎，2013)。

在師徒制方面，師徒屬於相互交託之關係，徒弟透過觀察及反思，從中獲得專業知識(Coll & Raghavan, 2004; Ehrich, 2013)。師資生(徒弟)經由實習教學教師(師傅)示範與解說，反思、實踐及轉化信念，最終將理論與實務連結，促進專業成長(古明峰，2013；陳嘉彌，2011；黃泓霖、劉唯玉，2013)。

「教學實習課程協同師徒制」依據上述二概念，企盼提升師資生專業成長。綜合饒見維(2003)、Evers、Kreijns 與 Van der Heijden (2016)、Smolin 與 Lawless (2011)對專業成長之定義，本研究將師資生專業成長定義為：師資生在職前教育階段中，學習教育知識、技能與價值觀，並將其用於教學現場，進而強化教學品質與成效之成果。另外，方金雅(2017)、陳國泰(2011)指出，師資生在實習課程中較鮮明的收穫包含教學及班級經營。因此本研究聚焦於探究師資生在實習課程中「教學技巧」及「班級經營」二面向之專業成長。

本研究以參與此課程之師資生、實習教學教師以及實習教學教授為研究對象，採半結構式訪談法及文件分析法進行探究。以下為研究目的及待答問題。

一、研究目的

- (一) 歸納教學實習課程協同師徒制運作模式。
- (二) 瞭解師資生參與教學實習課程協同師徒制之教學技巧專業成長。
- (三) 探析師資生參與教學實習課程協同師徒制之班級經營專業成長。

二、待答問題

- (一) 教學實習課程協同師徒制之運作模式為何？
- (二) 師資生參與教學實習課程協同師徒制之教學技巧專業成長為何？

(三) 師資生參與教學實習課程協同師徒制之班級經營專業成長為何？

貳、文獻探討

一、教學實習課程模式

周水珍(2003)、周淑卿(2006)、陳嘉彌(2003)、Hu、Torres 與 Feng(2019)認為教學實習課程主要目的為使師資生學習整合理論與實務。師資培育者應重視師資生在實務中的學習，培育過程應深化臨床經驗，使理論與實務得以連結(Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond et al., 2017)。

多數實習課程包含「課室內」與「課室外」二部分，前者進行於大學課堂中，涉及理論探討、教學規劃、教案撰寫等；後者則進行於實習學校，包含見習、試教、微試教與集中實習等活動，分述如下。

(一) 參觀見習

師資生至實習學校見習，熟悉教育現場環境、結構及特性等，以提升教學技巧及運作學校行政方面之能力(林進材、林香河，2013；謝寶梅，2015)。

(二) 微試教

微試教(microteaching)是利用模擬教學來培訓及增進教學技能的方式。師資生在模擬情境中，磨練臺風、講述技巧及熟練教學，並由教授及同儕之立即性回饋，修改、精進與反省自身教學。Parker 與 Heywood(2013)認為在微試教中，實習教師在有經

驗教師的指導下檢閱困難觀點，並透過現場反思而發展教學內容知識。

(三) 試教

師資生進入教學現場，將教學準備應用於課堂。與微試教相異之處為：師資生不再處於模擬教學情境，而是在真實情境中，與學生面對面教學。

(四) 集中實習

師資生連續二至三週全天至實習學校，學習各科教學、班級經營、生活教育等包班制教學及行政事務，以理解學校生態與脈絡(林進材、林香河，2013；黃永和、郭美麟，2012)。

(五) 省思與檢討

藉由團體及小組討論、製作學習檔案及撰寫省思札記等省思與檢討方式，提升師資生覺知、批判、探究、頓悟澄清問題等能力(周水珍，2003；徐綺穗，2013；陳國泰，2011)。

綜上所述，雖各教學實習課程模式不盡相同，然主要目的皆為使師資生經由各式途徑及引導，習得更多教學實務知識，厚實專業成長，使師資職前課程豐富且紮實。

二、師資生參與教學實習課程之專業成長

教師專業成長是教師在專業知能領域的成長、發展與進步的情形(饒見維，2003)；是教師學習知識、技能和價值觀的

歷程 (Evers et al., 2016)；是教師持續精進與積極參與，將自身專業用於教學現場，以強化教學品質與效果 (Smolin & Lawless, 2011)。將此概念用於師資生時，「師資生專業成長」即指師資生在職前教育階段中，學習教育知識、技能與價值觀，並將其用於教學現場，進而強化教學品質與成效之成果。

師資生專業成長備受重視，而「教學實習課程」又為職前階段中之重點課程，本文歸納相關研究，發現師資生在實習課程中之專業成長主要為「在教學技巧方面之成長」及「在班級經營方面之成長」，整理如下。

(一) 在教學技巧方面之專業成長

綜合相關文獻，本研究將師資生在實習課程中之教學技巧成長分為「課程與教學設計能力」、「善用教學策略進行有效教學」、「運用適切方法進行學習評量」，分述如下。

1. 課程與教學設計能力

師資生初入實習課程時，傾向設計遊戲式的趣味課程，營造生動的教學氛圍，然而卻因此忽略教學目標。透過專家引導及反思，師資生體悟：生動的教學氛圍不應為設計課程時的唯一考量，而應以學習者為中心，以教學目標為依據而設計課程 (周鳳美, 2010; 徐靜嫻, 2013; 陳國泰, 2011)。徐靜嫻 (2013) 研究發現，師資生在實習課程中擺脫過去對教科書的依賴，習得教材分析、比對與評估教案之方法，最終建構出對教學方法與內涵的理解。

2. 善用教學策略進行有效教學

師資生經由教師在教學後的即時回饋，瞭解如何流暢進行教學、解決課堂中突發狀況及應對方式等 (陳美卿、周金城, 2019)。在溝通表達方面，教師必須給予明確的指令，透過動作或口訣，幫助學生內化學習內容 (張甄玲、林靜萍, 2012)。

在合作學習教學法方面，方金雅 (2017) 指出師資生習得使用角色安排、競賽活動、同儕競爭、異質分組等策略，提升學生專注程度及培養主動學習之態度。此外，亦瞭解到以「引導思考」取代「立即給予解答」，以鼓勵學生自信表達。

在教學媒體使用方面，將科技融入教學得以達成事半功倍之教學成效 (Hooker, Denker, Summers, & Parker, 2016)。陳美卿、周金城 (2019) 亦指出師資生以 Plickers 即時反饋系統進行總結性評量，以即時洞察哪些學生需要協助。

3. 運用適切方法進行學習評量

黃永和、郭美麟 (2012) 指出實習課程得以使師資生更瞭解適當評量之進行方式，亦有多位學者提出師資生以多元方式進行評量，如使用學習單 (巫淑華, 2016)、採用遊戲及隨機抽籤以提升學生課堂參與感及趣味性 (方金雅, 2017)、使用分組競賽，並根據學生在競賽中的反應進而反思自身教學 (陳國泰, 2011)。

綜上所述，師資生分析、比對與評估不同教材，建構教學研究及教材分析的能力，使用合適之教學策略，並藉由教具及教學媒

體之輔助，清楚呈現教材。此外，師資生亦習得以多元且適切的方式進行學習評量，並根據評量結果進一步反思自身教學。

（二）在班級經營方面之專業成長

本研究綜合相關文獻，將師資生在教學實習課程中之班級經營成長分為「班級規範與獎勵制度」、「親師生關係」及「掌握學生差異進行輔導」，分述如下。

1. 班級規範與獎勵制度

在班級規範方面，師資生習得在教學時應告知學生明確的課堂規範及指令，使其按部就班完成課堂任務（周鳳美，2010）。在獎勵制度方面，方金雅（2017）指出師資生除習得班級規範對課堂秩序之重要性外，亦使用鼓勵及獎勵之正增強策略，引導學生發揮同儕間之正向影響，營造良好班級氛圍。

2. 親師生關係

在師生關係方面，師資生觀察學生的特質及學習狀況，作為班級經營基礎（方金雅，2017），亦藉由師生對話，建立彼此信任（周鳳美，2010）。在師生界線方面，陳國泰（2011）指出師資生能體悟班級經營初期應遵循「先嚴後寬」做法，避免為營造亦師亦友的師生關係而使課堂秩序不佳。此外，教師可使用聯絡簿、班親會及電訪等方式作為親師溝通之媒介，教師應視聯絡內容，選擇適當溝通媒介（方金雅，2017）。

3. 掌握學生差異進行輔導

師資生知道教師應瞭解學生個別差異以作為輔導基礎（周春美、沈健華，2007）。

陳國泰（2011）指出師資生初期面臨教學困境時，常以自身視角揣測原因並試圖解決；透過教師引導，才體悟到教師應理解學習者真實需求，才得以為其提供適切之輔導。王為國（2020）、陳彥廷（2014）、Jenset、Klett 與 Hammerness（2018）發現，師資生難以掌握、預測和診斷學習者知識，因此師資培育者應使師資生深入理解學生認知思想、學習方式及困難。

統整以上，師資在實習課程中之班級經營專業成長包含：班級經營初期，教師應給予明確的指令與規則，亦可制定獎勵制度以營造良好的班級氛圍。在師生關係方面，許多師資生期待能建立良好的師生關係，然而在過程中萬不可忽略師生角色定位，必須適當拿捏分寸。此外，師資生亦習得應以學生為中心，瞭解其個別差異及特質，並根據個別差異調整輔導策略。

三、協同教學及師徒制於實習課程之應用

（一）協同教學

協同教學（team teaching）是指由多位不同專長教師合作，使學生擴增視野及增加創意（朱春林，2019）、提高學習興趣、態度與主動性（張德銳、高紅瑛，2002）、習得跨域知識及合作態度（盧秀琴、洪榮昭、陳芬芳，2019）。對於協同教師而言，Twark、Franch 與 Vaughan（2018）研究指出，教授與教師在協同過程皆有所收穫；透過交流，教授瞭解到課堂活動創造性及新的教學理念，教師的教學水準及自信亦有

所提升。Burns、Hill、Danyluk 與 Crawford (2018) 則發現，在師資職前課程中，經由協同教學，使師資生得以發展對課程與教學的理解與認識，進而實踐於未來課堂。

以往實習課程多由教授規劃及執行，然而受限於專業，教授對現場之瞭解遠不及現場教師(顏佩如、溫羚勻, 2016)。尤其實習課程兼具理論與實務，因此近年來部分師資培育大學會聘任中小學教師擔任協同授課教師，引領師資生整合教育理論與實務。蔡寬信、楊智穎(2013)提出，教授與教師彼此溝通討論，共擬實習課程進行模式、評分標準、教案撰寫格式及作業標準等，藉由大學與中小學的合作，協同規劃實習課程，提升師資生學習成效。

(二) 師徒制

師徒制(mentorship)為「資深者」(師傅, mentor)與「資淺者」(徒弟, mentee)間人際互動與交流的關係。Coll 與 Raghavan (2004)認為師傅與徒弟的關係建立於一同工作與成長之過程，屬相互交託的關係。在專業成長方面，Ehrich (2013)表示師徒制學習能使雙方在專業學習方面共同成長；徒弟透過觀察與反思，從中獲得專業知識與回饋，取得心理支持，增強自我信心。

將「師徒制」一詞用於教學實習脈絡，係指由學校中有經驗在職教師為缺乏經驗的職前教師提供輔導(Hudson, 2013)。在實習課程中，師資生透過參觀、見習、試教等途徑，將陳述性知識轉換為程序性知識(周水珍, 2003)。此外，Gillett-Swan 與 Grant-Smith (2020)研究發現，在職教師在

實習課程中致力於實踐專業經驗，並關心師資生求知渴望。Li、Sani 與 Azmin (2021)指出，教師的指導及回饋對職前教師的教學技能和教師專業精神有著重要影響。

綜上所述，將協同教學及師徒制應用於實習課程皆得以提升師資生學習成效，促進專業成長。然而，鮮少學者同時結合此二概念，除陳嘉彌(2011)曾提及透過師傅、徒弟與教授在實習課程之合作、參與、建構知能、反思與創新，得以使三方獲得專業成長，達成三贏的師徒關係外，其餘多數研究皆僅是分別論述協同教學及師徒制在實習課程中之應用。有鑒於此，本研究之實習課程結合此二概念，欲探究師資生經由教授及教師之協同教學，以及經由師徒制實習課程後之專業成長情形。

參、研究方法

本研究採質性研究，以訪談法及文件分析法做為資料蒐集方法，詳述如下。

一、研究對象

本研究之研究對象身分有三，分別為師資生、實習教學教師及實習教學教授，說明如下。

(一) 師資生

本研究採立意取樣，以 2017 年至 2018 年修習課程之 107 級、2018 年至 2019 年修習課程之 108 級，及 2019 年至 2020 年修習課程之 110 級，共 41 位師資生為研究對象，經由實習教學教授推薦，分

析其中 32 位師資生之文件資料。此外，本研究依照師資生之年級、組別、授課年段，以及同儕或教師推薦，選擇其中 23 位師資生為訪談對象。

（二）實習教學教師

經由 2 位實習教學教授推薦，邀請附小 6 位實習教學教師參與訪談。教師們除教學經歷豐富，也皆擁有碩士學歷，對於教育理論、教學實務經驗、學術研究及當代教育趨勢等皆有一定瞭解。

（三）實習教學教授

本研究訪談 2 位實習教學教授，其指導教學實習課程多年，亦皆曾擔任國小教師，對教學現場、師資培育脈絡、專業課程結構及教學實習課程皆相當熟悉。此外，教授們與附小有多年的協同經驗，對實習課程運作模式甚為瞭解。

二、研究方法

本研究目的為歸納教學實習課程協同師徒制之運作模式，以及分析師資生參與教學實習課程協同師徒制之專業成長。在歸納課程運作模式方面，本研究首先參考課程大綱，並經由訪談教授及教師，瞭解課程協同過程及進行方式，接著再訪談師資生及參考相關文件，瞭解整體運作模式。在分析師資生專業成長方面，本研究透過訪談及分析相關文件，瞭解其在教學技巧及班級經營方面之專業成長。詳述如下。

（一）訪談法

訪談內容依照對象身分，分為三部分。對師資生訪談主要提問為：

1. 這門實習課程的進行方式為何？
2. 在課室內課程時，您覺得教授對於你的教學技巧及班級經營有哪些幫助？
3. 在課室外課程時，您覺得師傅教師對於您的教學技巧及班級經營有哪些幫助？
4. 在課程中，您遇到那些困難？您如何解決？教授及師傅教師如何幫助您？
5. 二學期課程結束後，您認為自己將理論與實務連結的情形如何？

對實習教學教師訪談主要提問為：

1. 您如何與教授進行協同教學？過程為何？
2. 本課程目的為使師資生連結理論與實務，您覺得本課程能培養師資生獲得哪些成長？
3. 您如何指導師資生，使其得以連結理論與實務？

對實習教學教授訪談主要提問為：

1. 您如何與教師進行協同教學？過程為何？
2. 本課程目的為使師資生連結理論與實務，您覺得本課程能培養師資生獲得哪些成長？
3. 您如何指導師資生，使其得以連結理論與實務？

(二) 文件分析法

本研究採用之文件為實習課程大綱，以及師資生所撰寫之觀課紀錄、教案、同儕試教互評表、三循環實習省思及集中實習報告。觀課紀錄即師資生觀察教師及同儕教學所記錄之重點；教案即師資生與教授、教師及同儕討論後撰寫之課程計畫；同儕試教互評表即師資生針對同儕教學之紀錄與評價；三循環實習省思即師資生由三位師傅教師身上習得之實務性知識與省思；集中實習報告則指師資生集中實習時教學理念的轉變、教學能力及班級經營方面之成長，以及對未來期許等面向之省思。

三、研究工具

本研究以訪談大綱為主要研究工具，並以紙筆及錄音記錄。在編擬訪談大綱前，為使訪談提問對研究目的有足夠解釋，本研究除大量閱覽相關文獻外，更於 2017 年 1 月起進行非正式訪談，經由與師資生、教師及教授間的對話蒐集相關資訊，進而建立訪談大綱。

四、資料處理

(一) 資料代碼

訪談後，本研究首先將錄音內容轉譯為逐字稿，再將逐字稿及相關文件依研究對象身分、研究對象編號、資料獲得方法及資料獲得日期分為四碼。在身分方面，P 代表實習教學教授；T 為實習教學教師；S 為師資生。在資料獲得方法方面，I 代表訪談資料；D 代表文件資料。

舉例而言，「P01-I-2018/1/1」即實習教學教授 01 號在 2018 年 1 月 1 日訪談內容；「T02-I-2018/02/02」即實習教學教師 02 號在 2018 年 2 月 2 日訪談內容；「S03-D-2018/03/03」即師資生 03 號在 2018 年 3 月 3 日撰寫之文件。

(二) 資料分析

本研究首先將資料依照對象、來源與日期編碼。其次，依據主題進行分類（如課程運作模式、教學技巧成長、班級經營成長），並刪除與本研究目的不相關之資料，再將各類資料進行交叉比對，彙整各主題之資料，最終撰寫成研究結果。

(三) 資料檢驗

依三角檢核原則，將逐字稿及文件資料進行三角檢證。為確認研究對象表達之可靠性，本研究首先將每位師資生撰寫文件（如 S1 師資生之三循環省思與集中實習報告）相互比對，再核對其文件內容與逐字稿。其次，將多位師資生之陳述交叉比對，最後再將師資生、教授及教師所述相互檢核。當發現逐字稿與文件內容不一致，或研究對象之間表達內容相互抵觸時，便立即與其聯繫，以釐清其意，減少詮釋偏差，提高研究信實度。

五、研究倫理

本研究向研究對象說明研究目的，且資料僅用於本研究，無其他用途。在訪談時為降低紙筆記錄造成之遺漏，採用錄音記錄，並經受訪者同意後才開始錄音，且受訪

者有權拒絕回應提問。在呈現資料時，使用代碼保護研究對象隱私，並秉持客觀角度，忠誠分析研究資料。

肆、結果與討論

本研究稱指導該門課之教授為「實習教學教授」（以下簡稱教授）；稱指導該門課之附小教師為「實習教學教師」（以下簡稱教師）；稱參與此門課之大學生為「師資生」。此外，由於「實習教學教師」與「師資生」為「師徒關係」，因此師資生稱其為「師傅教師」。

本研究綜合訪談內容及相關文件，歸納教學實習課程協同師徒制運作模式，以及師資生教學技巧專業成長及班級經營專業成長，分述如下。

一、教學實習課程協同師徒制運作模式

實習課程主要目的為使師資生整合理論與實務（周水珍，2003；周淑卿，2006；陳嘉彌，2003；Hu 等人，2019），本課程採協同教學，由教授及教師共擬課程模式、內涵及評分標準等。師資生於每循環須撰寫教案，由教授給予相關理論支持；由教師審查教學設計是否合乎實務。待教學後，再由教授及教師引導師資生省思與檢討，以學習結合理論與實務。

教學實習課程包含「大學課室內課程」（即課室內課程）及「小學教學現場課程」（即課室外課程）。本研究透過訪談及參考課程大綱，將課程運作模式整理如圖 1。



圖 1 教學實習課程協同師徒制課程運作模式

(一) 大學課室內課程

大學課室內課程包含「基礎觀念建立」、「微試教與議課」及「省思與檢討」，分述如下。

1. 基礎觀念建立

在基礎觀念建立部分，教授引導師資生瞭解課程學習目標、實習學校概況、實習教學教師背景及課程進行模式。

在一開始跟我們說明，到國小實習時可能會遇到哪些問題，像是怎麼與師傅教師溝通、怎麼解決衝突、可以尋求哪些資源、之前學長姊在實習時常會有的狀況，那我們就可以事先想好怎麼避免，這樣我們對實習課程就會先比較了解。(S03-I-2018/01/17)

經由教授的課前說明，除使師資生對於本課程的進行模式更具概念，對於教學現場生態也有初步的認識，並預想往後實習中可能發生的困境，進而構思解決之道。

2. 微試教與議課

進入班級試教前，每位師資生會在大學課室內先進行約十五分鐘的「微試教」，此時師資生將同儕視為小學生來進行教學，再由教授及同儕給予教學回饋及改進方針。

上學期時的第一、二循環前都會進行課堂前的試教…，可於正式教學前，就能夠先發現自己可改進之處，讓自己在正式教學時能減少失誤。(S13-D-2017/11/16)

有一次微試教後，教授說我講話的方式太過成熟，應該是要以對小學生的講話方式來教學，所以之後我調整了我的講話方式，幸好有教授的提點，讓我在正式教學時不至於太糟。(S03-I-2018/01/17)

微試教提供了預先演練的機會，經由教授及同儕的回饋，師資生能在正式教學前便修正課程，將課程調整至符合教學現場之設計。此外，師資生在微試教後所獲得的鼓勵，亦能降低師資生在正式教學前之焦慮感。

3. 檢討與省思

三循環教學及集中實習後，教授與師資生齊聚一堂，由每位師資生輪流分享在實習課程中之收穫、成長、檢討、困境、解決方法等，師資生彼此交流，反思自身教學。

老師會非常仔細針對每個班的每一個同學，請大家先分享心得，再針對每位同學的問題與回饋再做追問…。非常紮實的在做省思與回饋，也能讓我在結束整個循環之後，能夠靜下心來好好的思考、反省自己的教學與問題。(S04-D-2017/11/16)

大學課室內進行之課程，主要由教授帶領師資生進行教學準備、微試教、議課、省思與檢討等。師資生認為，教授的課前說明能降低師資生在正式入班實習前的焦慮感，而微試教提供師資生模擬教學的機會。此外，教授及同儕在議課中的立即性

回饋，能使師資生看見自身教學盲點，進而修改及調整。在課程尾聲的團體省思中，透過聆聽同儕們的教學省思，以及教授的評論與建議，能促使師資生深入反思，達專業成長。

（二）三循環教學

三循環教學主要由六位教師授課，在每一循環中，師資生四至五人為一組，跟隨一位教師學習，雙方為師徒關係。三循環教學內容包含「觀課及議課」、「教學準備」、「教學及檢討」。在一次循環結束後，同組師資生換至跟隨另一位教師學習，此過程共執行三次，因此稱「三循環教學」，過程分述如下。

1. 觀課及議課

在觀課方面，教師會呈現較多元、精緻的教學方式，提供師資生觀摩。T02 表示自己在授課前會特別設計課程，以「討論」及「探究」等多元教學策略呈現教學。此外，由於自己為教學示範者，因此對自我的教學要求亦隨之提高，期待自己能為師資生示範更精緻的課程設計、教學策略及班級經營技巧，無形中提升了專業成長。

被觀課和沒被觀課是有差異的…，因為要被觀課，所以在課前就會針對教學做準備。…也會期待自己能減少使用「講述」的方式，而多以小組討論、探究的方式。
(T02-I-2017/11/27)

在議課時，師生以提問、解說、討論等

方式，釐清師資生方才觀課時產生之疑問。

我會在議課的時候提出我的疑問，像是老師為什麼會這樣分組？組內各個角色的任務是什麼？…只要是在觀課時有不懂的地方，我都會在議課的時候問師傅老師。
(S26-I-2018/01/17)

透過觀課，師資生能習得不同教師之教學風格、技巧及班級經營方式；而議課則具有釐清與解惑之功能。

2. 教學準備

觀課及議課結束後，師資生須於下次入班時進行教學。在教學前，師資生須依據課程內容撰寫教案，並參考師傅教師教學模式，再將教案交由教授及教師批閱，在大學課室內進行微試教後，始得入班教學。S08 表示自己在三次循環中，自己的課程設計能力逐漸增加，他提到：

甚至在第三循環時，初稿就讓師傅老師審核通過，當下真是令人不敢相信，同時也非常感謝第一、二循環師傅老師給予我們的磨練與建議…才能使得我們對於教案的掌握度更加熟悉、明確。
(S08-D-2017/11/16)

師資生表示初期對於課程較無信心，教案須經過多次的修改才能獲得教師們的肯定。然而在修改過程中，師資生也逐漸掌握課程設計技巧，亦從教師們給予的正向回饋中找回自信。

3. 教學與檢討

完成教學準備後，師資生開始入班教學，此時教師及同組師資生為觀察者，不提供教學協助，僅在教室後方觀課。在教學檢討時，教師剖析、分類師資生的教學優缺點，並依其程度提供合適之改進方向及更佳的教學策略。

不用一次到位，但至少改善部分，比如他的黑板的分配佈置是有問題的，所以我就要你先學習怎麼樣去分配黑板的版面…，我會按照每個人不同的程度跟狀況，希望他能夠優先做改善，然後慢慢的加深。

(T06-I-2017/12/07)

師資生會依照教師提供之回饋，修正缺失並調整教學，再將所學應用於下次教學。

我們在教國語時是用人、事、時、地、物來帶學生抓取課文大意，師傅老師在議課時便提出，其實在高年級應該以更高層次的方式來引導學生，老師讓我們看了她之前做的學習單，包含九宮格、心智圖等等引導方式，我們才恍然大悟原來有很多策略可以用。

(S03-I-2018/01/17)

師資生在三循環教學中學習三位師傅教師不同的教學風格、各式課程設計、教學策略、班級經營等實務性知識，並且探索自己的教學風格，初擬教師圖像，為「集中實習」奠定基礎。

(三) 集中實習

師資生二人為一組，進入同一班級進行為期二週的「集中實習」。在此期間，師資生為班級主要教學者，教師則扮演引導者、觀察者及回饋者等角色。「教學準備」、「教學及班級經營」及「教學檢討」三部分，分述如下。

1. 教學準備

相比於三循環教學，師資生在集中實習時的教學準備更重視班級經營，多位師資生皆提到自己花費更多的時間構思班級經營方式，例如 S25 提到：

觀課之後我們有事先請教師傅老師很多事，像是班級規範、獎勵制度、班級座位分配…。

(S25-I-2018/01/17)

T01 則希望師資生增加入班觀摩的次數，以瞭解班級運作模式。

我會希望他們提早到班，我會跟我的實習生說，你們有空就來，我會讓你先改作業，當你改作業的時候，你會知道這個班級經營的作業是怎麼出的。(T01-I-2017/11/28)

在備課方面，師資生會在教學前共同備課，共同備課成員不限於同班的實習夥伴，教授相同領域、相同學年的師資生亦會共同備課。

我們雖然教不同班，但是因為教的科目一樣，所以會一起備課，一

起想學生在解題時可能有哪些迷思概念、如何幫學生釐清迷思…。

(S13-I-2018/06/12)

2. 教學及班級經營

師資生完成教學準備後，便開始進行為期二週全日集中實習。集中實習教學又分為「課堂教學」及「課間教學」。在「課堂教學」方面，師資生認為集中實習時的教學比三循環教學更具彈性，能將在前一堂課教學時的缺失，修正於下一堂課中。

在這堂課中上不完的內容，我可以在下一節課中補齊；這節課沒講清楚的概念，或是講法錯誤，我可以在下節課中修正並補強。

(S04-I-2018/01/16)

在「課間教學」方面，師資生須進行課業輔導、矯正學生偏差行為、指導整潔活動等。

下課時要處理學生的糾紛，教導他們解決問題的方法，或是正確的情緒表達方式…也要指導掃落葉、倒垃圾。(S25-I-2018/01/17)

在班級經營方面，許多師資生表示自己在集中實習中習得之班級經營技巧遠多於在三循環教學中之所學。如S17透過親身體驗而更加瞭解班級運作方式，他提到：

進入教學現場實習之後發現，真正看到更多的是班級經營的方法，包括晨光時間、午休的管理，

還有放學前的班級溫馨時間…。

(S17-D-2017/12/19)

如上所示，三循環教學與集中實習之主要差異為，師資生在三循環教學著重於學習教學技巧，而在集中實習時除需教學，也需包辦班級內大小事務。針對此，教師認為集中實習提供師資生磨練班級經營技巧的機會，因此將「提升班級經營的能力」視為師資生在集中實習中應達成之主要學習目標。

3. 教學檢討

教學結束後，師資生與教師共同檢討教學，教學檢討能使師資生快速發現教學問題，並針對問題進行修改與調整，將其應用於下次教學中。如S13經由師傅教師的提醒，意識到自己的教學進度落後，經立即調整後才達成有效教學。

我照著老師的意思來調整，後來發現如果我當初沒改的話，真的會來不急，好險當時老師有提醒我。

(S13-I-2018/06/12)

S06師資生則感受到理想與現實之間的差距，他表示：

實習的期間，教案的修改卻沒有停過…，每次上完一節課，與師傅老師議課時，就會有新的收穫…，像是沒注意到的迷思概念、概念的講解與學生做題目時的步驟化，這些都是我在實習前完全沒有思考到的。(S06-D-2017/12/19)

蔡寬信、楊智穎(2013)指出,透過「教學」、「觀課」、「省思與討論」及「再教學」等循環歷程,得以使理論知識和教學技巧在短時間內提升;此外,教師及同儕給予之即時回饋,使師資生瞭解修改教學之方向。在本研究中亦是如此,師資生認為在觀課、教學,以及教學檢討等過程中,經由師傅教師及教授的引導、同儕間的分享與切磋,以及每日省思等方式,師資生能在教學後,立即發現應改進之處,構思解決之道,進而實踐於下次教學。

二、師資生教學技巧之專業成長

師資生在實習課程中習得之教學技巧主要包含「課程與教學設計」、「教學策略」及「以多元評量分析學生學習」,分述如下。

(一) 課程與教學設計

師資生在課程設計初期傾向設計趣味性課程,卻因此忽略教學活動與教學目標之間的關聯性。透過師傅教師的引導,才瞭解兩者須緊扣相聯,進而體悟到循序漸進的課程編排方式有助於將教學活動聚焦於教學目標。

師傅教師的數學教學都有一套流程:佈題、釐清題意、討論、發表、歸納…。(S10-D-2017/03/09)

究竟該如何才能運用有趣的課程帶出完整的學習目標,而非只是玩玩遊戲就過去了。為此,在設計活動的過程中,要不斷的重複檢

視究竟活動有沒有符合學習目標。

(S23-D-2017/11/16)

此外,教學時應先把握學習主軸,再依學生特質、反應、理解程度,隨時調整課程份量,過多的學習活動反而會降低教學成效。

學生們並不會完全在老師的掌控之下,因此應該設計成「主軸鬆」加上「補充多」的教學活動,當時間較多時就可以多補充一點,而時間不夠就可以少補充一些…時間掌控得更好。

(S02-D-2017/12/19)

其實我應該視情形刪減課程內容,但卻因為我自己認為最後的部分是我的教學重點而硬著頭皮教完…,在課程設計上的安排就必須要更優先注重於教學目標的部分,明確知道自己的教學重點為教學設計的優先考量。

(S40-D-2020/05/21)

在課程內容方面,將生活素材融入原有課程,並以情境式佈題,不僅能使學生對學習內容產生共鳴,引發學習興趣,亦能培養學生解決問題之能力。

搭配課文旅行的主題,老師會連結至畢業旅行,讓學生更深入去思考旅行可能會遇見的問題以及揣摩作者的情緒。

(S07-D-2017/03/09)

遵照老師的方式去做調整，學生上課的反應也不錯，就算在課堂上有孩子不懂，我也能舉貼近他們生活的例子、經驗，讓孩子們能與生活連結，得以更加快速的了解內容。(S04-D-2017/12/19)

師資生過度重視課程的趣味性及教學時的生動性，反而忽略教材內容的深究，以及與教學目標之關聯性，此現象與周鳳美(2010)、徐靜嫻(2013)、陳國泰(2011)等學者之研究發現相符。然而透過師傅教師引導及一次次的修正與調整，師資生設計課程時會考量教學目標與學習活動之關聯性，習得扣緊二者之技巧，在設計過程中亦會反覆檢驗，進而規劃出有意義的學習活動。

(二) 教學策略

討論教學包含「引導」、「討論」及「理答」等主要過程，教師應使用明確的引導語，並透過師生雙向互動以理解學生的思維。在理答時，教師可使用「多與學生對話」及「尊重學生想法」的方式，化解學生的答案不如教師預期之困境。

師傅教師請我們把引導語簡短化、文字化，刪除多餘的冗詞贅字，也把學習重點寫在黑板上…，使用不同感官學習能增強他們的記憶。(S09-D-2017/12/19)

我試著多與孩子對話…，當知道學生的想法後，也較能站在他的角度去解釋，從他的角度，也能發現其

他同儕也許會有一樣的迷思，這樣才能從孩子的立場去幫孩子解答。(S10-D-2017/12/01)

在合作學習教學技巧方面，合作學習能使學生跳脫既有框架與視角，討論結果亦具有檢核與比對自我之功能。分組時，教師宜綜合學生的多項特質，並透過分配任務或角色，激發學生的責任感與使命感。

師傅教師並不是用成績來分組，而是用孩子的品性，以及他們帶領分組討論的能力、擅長之處所區分，這對我之於「分組合作教學的座位安排」有很大的省思與改變。(S04-D-2017/12/19)

任務分組的形式讓學生在學習上會有責任與成就感，每個人都是團體中重要的角色，讓分組形式不再只是組長與組員，每個人都強烈的存在感。(S07-D-2017/03/09)

在溝通與表達技巧方面，師資生使用與學生相似的溝通模式，以瞭解學生的認知發展，並使用合適之音量、語調、語速、表情及肢體語言，協助學生融入課程情境。

我採用了「激動上課法」，展現出老師上課的活力，想要感染學生，加上我使用了他們的語言，學習他們會講出來的話、語氣，盡量地融入他們，果不其然，真的奏效了。(S17-D-2017/12/19)

在教具使用技巧方面，師資生瞭解教具具有清楚地展示、提升學生專注力、破除迷思概念、掌握時間等功能。

我不喜歡寫板書，所以我在教數學「重量」那個單元的時候，我本來已經做好整節課的 PPT，但老師在上課時就直接拿兩個秤給我，要我直接用秤教，因為畢竟秤是實際的東西，學生擁有實際的經驗很重要。(S10-I-2018/06/07)

礙於心智圖的配置，可能會讓版面很混亂，但是如果善用顏色作為區分方式，就可以減緩混亂的程度，也能看得更加清楚、一目瞭然。(S41-D-2020/05/28)

此外，師資生亦習得製作教具之技巧，例如可以使用不同顏色來區分教學重點、種類，以及排版位置等。S34 在進行數學領域中「長方形」教學時，發現自製長方形教具的長邊與寬邊比例錯誤，使學生產生困惑，因此意識到製作教具時，須注意圖形比例的精確性。

我做的長方形長寬比是 3:1，因此應該將題目設定為長 12 公分、寬 4 公分，這樣才不會造成爭議，也可以避免學生困惑。(S34-D-2018/03/18)

在教學媒體使用方面，師資生習得善用教學媒體能即時瞭解學生學習狀況，提升學生理解力。

我自己做了 PPT 動畫，讓平行四邊形移動變成長方形，這讓學生更清楚公式的由來，老師也說我做的 PPT 比廠商做得還好，這是讓我比較有成就感的事。(S05-I-2018/01/16)

綜上所述，師資生習得討論教學、合作學習教學、溝通及表達、教具使用技巧及教學媒體運用等。然而本研究亦發現，許多師資生因缺乏學習者知識而不知如何回應學生，如陳彥廷(2014)所述，師資生轉化課程時不易預測學生之先備經驗。針對此，師資生嘗試以各種策略改善此困境，例如以溝通及對話瞭解學生思想、以生動的表達引起學生注意力、以合作學習激發學生的責任感等。

(三) 以多元評量分析學生學習

師資生瞭解實施多元評量之益處，例如自我評量具有檢視自我學習之功能，同儕互評能促進彼此之切磋。

互評讓學生的自主性提高，也能培養學生自行解決問題或求助的精神。(S07-D-2017/03/09)

請同學寫出組內表現最好的兩位同學，此題有兩個用意，其一為同儕互評，其二為若發現自己對課堂內的教學內容還尚未完全理解，可以找自己填寫的兩位表現好的組員詢問，藉由合作學習、同儕互相幫忙，提升教學成效。

(S27-D-2017/03/09)

在差異化評量方面，師資生瞭解到，此方法提供學生選擇與自己相符程度評量之權利，進而培養檢視自我與精益求精之學習態度。

老師讓學生自行挑選難易度不同的作業卷進行評量，我思考著或許藉由這樣的方式，能讓能力較差的學生比較不會有挫敗感；能力較好的學生也可以選擇較有挑戰性的題目。(S27-D-2017/03/09)

在實施評量後，師資生分析評量結果，瞭解學生學習情形、吸收程度及迷思概念等。此外，評量結果亦可做為調整、改進與省思自身教學之依據。

批改作業，不僅是「批改」，而是要從中了解學生的吸收狀況，可以從作業當中知道學生的迷思。(S19-D-2017/12/19)

在改學生的作業時，發現還是有很多的學生在課程中並沒有理解到我所教學的內容，我除了馬上修正我的教學方式與引導流程外…也與老師討論如何加強、改正我在教學時的不正確之處。(S09-D-2017/12/19)

綜上所述，師資生習得以多元的方式進行評量，如同方金雅(2017)、巫淑華(2016)及黃永和、郭美麟(2012)之研究發現。此外，亦如同陳國泰(2011)所提，師

資生體悟到評量的目的不僅為「評量學生的學習」，教師也應分析與診斷評量結果，探究學生的錯誤原因，並依此作為調整、改進與省思自身教學的依據。而透過師傅教師的引導，師資生能更快速且精準洞悉調整方向。

三、師資生班級經營之專業成長

師資生在實習課程中之班級經營專業知識主要包含「合宜的班級規範與獎勵制度」、「營造良善的親師生關係」以及「適性輔導策略」，分述如下。

(一) 合宜的班級規範與獎勵制度

師資生瞭解建立班級規範能維持良好的課堂秩序，進而提升教學成效。建立規範初期，教師應引導學生確實執行，避免過度寬容導致違背原則。

在師傅教師的教學中，即使她面對的是小學生，也很明確地告訴學生不可以有錯誤的行為及態度…，我想，或許我們常常低估了小學生的學習能力…，我們卻普遍認為他們做不到，因此給予過多的寬容與機會。(S27-D-2017/10/19)

規範在經過確切的執行後，教師便能在課堂中利用已內化的規範和默契，有效地引導學生進行各式學習活動。

我發覺班級經營並不是一套制度或原則，而是無形的融入在日常生活…，從日常作業、班級佈置和

習慣培養等，一點一滴的養成孩子的品格。(S08-D-2017/11/26)

各班間皆有不同的師生默契，也有許多不同的口號，在一開始我相當不熟練，也不曉得怎麼讓學生將注意力放回我身上，直到習慣各班的小默契，我才能抓住學生注意…。(S12-D-2017/12/19)

在獎勵制度方面，合宜的獎勵制度能營造良好的課堂秩序，並維持合適的教學步調。制定獎勵標準時應重視「明確性」與「公平性」；在選擇獎勵方面，也應注意「物質性獎勵」與「社會性獎勵」之平衡。

老師建議我可以在一開始的時候就講清楚規則，不要在討論的過程中臨時改規則，會造成學生慌亂，也容易使學生認為老師不公平，而接下來的也因為加分的問題而無法專心上課。(S11-D-2018/3/18)

獎勵沒了他們可能就失去了發言的動力，改以社會性鼓勵學生多發表自己的想法，當他的想法被肯定後，所獲得的成就才能讓他不斷地去動腦。(S12-D-2017/11/16)

周鳳美(2010)提出師資生習得應告知學生明確的課堂規範及指令，使教學得以順利進行。在本研究中師資生體悟到建立班級規範之重要性，以及教師應避免過度寬容，才能將班級規範內化於學生。在獎勵制度方面，方金雅(2017)指出師資生會使

用正增強策略，營造正向班級氛圍；在本研究中，師資生透過觀課及實際教學，體認到適時給予社會性鼓勵能增強學生的正向行為。而教師在規劃制度時，須考量物質性獎勵與社會性獎勵間的平衡，進而抉擇最適合學生之獎勵制度。

(二) 營造良善的親師生關係

師資生嚮往建立亦師亦友的師生關係，藉由聊天、分享及閱讀學生日記等交流方式，瞭解學生的想法及心理狀態。

這樣看似簡單的小作業，讓老師和孩子能慢慢的建立關係，並且老師也能適時掌握各個學生的心理狀況，更加靠近他們的心。(S21-D-2017/04/27)

我平時也會透過早自習、打掃時間、下課之餘與學生聊天…，開始建立彼此的信任感。而也因為有這樣的信任與默契，在班級經營上有很大的幫助。(S04-D-2017/12/19)

在建立師生關係之際，亦須注意師生角色平衡，在師生相識初期，教師便應明確告知學生教師的原則與底線，並適時保有彈性，以維持師生角色平衡。

我給學生的印象通常都是一個親切的大哥哥而不是師長。我覺得身為教師的角色應要與學生親近，但在距離上的拿捏可能要再多下點功夫。(S09-D-2017/12/19)

我們更要與學生建立好規則並且不輕易被打破原則，當個內心激動但外在穩定的老師，溫柔從容優雅但有原則、亦保有彈性。

(S05-D-2017/11/16)

在親師關係方面，師資生瞭解到親師應為互助合作之關係，親師溝通時應視事件的種類、輕重緩急，選擇合適之溝通媒介；闡述事件時，則應以提醒、告知、陳述事實為主，避免加入過多私人情緒，以營造良好親師關係。

在我們集中實習期間，除了看到處理上課的事情以外，老師也要適時與家長聯繫，利用電話或是聯絡簿的溝通，更有效的處理學生的事情。(S11-D-2017/12/19)

在溝通時盡量以提醒、告知為重點，切勿與家長爭辯理念或教育方式，但一定要告知學生的行為狀況以及其可能對未來的影響。

(S07-D-2017/12/19)

本研究發現，如何界定師生關係的界線、角色平衡，以及分寸拿捏，是許多師資生面臨的困境，過於親密的關係容易導致師生關係越界；過於嚴肅則造成關係疏離。如同陳國泰(2011)指出，師資生瞭解應遵循「先嚴後寬」做法，避免為營造亦師亦友的師生關係而導致學習成效不佳。同樣地，本研究之師資生亦能瞭解教師應明確告知自己的原則，同時保有彈性，以達成師生界線中之平衡。

(三) 適性輔導

師資生瞭解教師應具備敏銳的觀察力、臨機應變能力，以及調解突發狀況之能力。在進行適性輔導前必須覺察學生的個別差異。

不同的孩子在能力上有差異，所以在平日也要花很多心思去了解每一位學生的特質以及程度。

(S24-D-2017/03/09)

S27 則透過觀課，瞭解到教師應根據學生能力間的差異，給予不同的學習標準。

我了解到，雖然班級內有既有的規定，但是教師還是可以依照不同個性的學生，給予不同的標準及要求。(S27-D-2017/03/09)

當不同特質學生起衝突時，教師也須臨機應變，依其特質調整輔導策略，以適性輔導化解突發狀況，如 S11 描述了自己根據學生特質來處理衝突事件。

因為她個性比較倔強，在溝通時不願正視我，我也盡量用鼓勵的方式告訴她應該怎麼改進...，讓她們了解老師是在乎她，才會希望她改變。(S11-D-2017/12/19)

當情緒障礙學生與同學發生衝突時，S06 以冷靜的態度及俐落的行動，維護學生的安全。

打人的同學就撿起地上被丟的削鉛筆機往她身上丟，當下我的反應

就是趕快把削鉛筆機擋掉，慶幸的是我有擋到，而整起事件也沒有人受傷。(S06-D-2017/12/19)

如王為國(2020)、陳彥廷(2014)、Jenset 等人(2018)所敘述，師資生應理解學生認知思想、學習方式及困境等學習者知識。本研究之師資生領悟到，教師須有敏銳的觀察力及臨機應變能力，洞察學生特質，進而調整輔導策略。此外，學生在課堂中之表現並無法完全符合教師之預期，因此教師除須擁有教學能力外，也應有具備調解學生突發狀況之能力。

伍、結論與建議

一、結論

根據結果與討論提出以下結論。

- (一) 教學實習課程協同師徒制之運作模式是由教授及教師共同擬定，師資生在由教授主導之「課室內課程」學習教育基礎並進行省思；在由教師主導之「課室外課程」學習教學技巧及班級經營方法。

在教學實習課程協同師徒制中，實習教學教授與實習教學教師為協同關係；實習教學教師與師資生為師徒關係。在課程實施前，教授及教師會共擬課程目標及模式。實習課程包含「課室內」及「課室外」課程，課室內課程包含基礎觀念建立、教學準備、省思與檢討；課室外課程包含三循環教學和集中實習。其中，師資生在三循環教學時著重於學

習教學技巧，在集中實習時則同時學習各種教學策略及班級經營方法。

- (二) 師資生教學技巧之專業成長包含「課程與教學設計」、「教學策略」及「以多元評量分析學生學習成果」。

在「課程與教學設計」方面，師資生瞭解到，教學活動必須呼應教學目標並結合學生生活經驗。在「教學策略」方面，師資生習得妥善運用引導討論、合作學習、溝通表達及教具與教學媒體等策略。在「以多元評量分析學生學習成果」方面，師資生能根據多元評量結果，省思、改進與調整自身教學。

- (三) 師資生班級經營之專業成長包含「班級規範與獎勵制度」、「親師生關係」及「適性輔導」。

在「班級規範與獎勵制度」方面，師資生瞭解應確切執行班級規範，才能將規範內化於學生；在規劃獎勵制度時，也應考量物質性獎勵與社會性獎勵之平衡。在「親師生關係」方面，師生關係應在原則與彈性之間取得平衡，而親師關係則應為合作之關係。在「適性輔導」方面，教師應有敏銳的觀察力與及臨機應變能力，視學生特質而調整輔導策略。

綜上所述，師資生認為藉由實習教學教授與實習教學教師之協同教學、與師傅教師間的意見交流及專業對話，以及在教學前、中、後的自我省思等專業成長途徑，使自己得以聯結理論與實務，進而獲得教學技巧及班級經營等教學實務性知識，提升專業成長。

二、建議

根據結論，本研究有以下兩點建議：

(一) 建議師資培育大學增加師資生入班觀課次數，及增設「三循環教學」

本研究提供兩點建議於師資培育大學：第一，增加師資生入班觀課之次數。本研究之師資生及實習教學教師皆表示企盼增加師資生觀課次數，避免到集中實習才瞭解班級運作及常規。其次，師資培育大學可嘗試於實習課程中增設「三循環教學」，其優點在於：使師資生得以學習不同教師教學風格，進而探索自身風格。此外，單堂教學模式使師資生專注於精進教學技巧，在之後集中實習階段中，由於已有先前教學技巧奠基，師資生此時便更能聚焦於學習班級經營方針。關於設置「三循環教學」，建議可依序於每循環中安排低、中及高年級教師作為實習教學教師，使師資生體察各年級學生認知發展，習得並運用合適之教學策略。此外，亦可邀請不同教學風格之教師擔任師傅教師，提供師資生探索自身教學風格之參考。

(二) 進一步探討協同歷程，及實習教學教師任教意願、需求與壓力

在歸納教學實習課程協同師徒制方面，本研究主要聚焦於歸納課程流程及內容，而未觸及探討協同歷程、角色與互動機制等。然而協同歷程亦是影響實習課程之重要因素，期盼後續學者加以探究。此外，本研究訪談實習教學教師時，許多教

師表示：教師工作繁瑣，在有限時間內兼顧教學與指導師資生乃一大難題，亦是導致部分教師不願主動擔任指導者之因素。然而「實習教學教師素質」關乎「師資生專業成長」，若愈強化師資生專業成長，勢必須選擇優良實習教學教師，而如何提升實習教學教師擔任意願？實習教學教師需求為何？實習教學教師有何心理壓力？此乃現今研究主題中較少探究之議題。本研究認為此議題具有研究價值，建議後續研究可朝教師心理壓力、需求、困境等面向來探究，瞭解其真實需求，再提供於大學及相關政策制定者參考，企盼能於師資培育大學、實習學校及師資生三方達成三贏局面。

參考文獻

- 方金雅(2017)。師資生實地學習之分析。*國民教育學報*，14，1-28。
- [Fang, C. Y. (2017). The analysis of pre-service teachers' field-based experience. *Journal of Research on Elementary Education*, 14, 1-28.]
- 王為國(2020)。師資生在教學實習課參與共同備課觀課與議課的實踐成效與困難。*台灣教育研究期刊*，1(6)，61-91。
- [Wang, W. K. (2020). Effectiveness of and difficulties in preservice teachers' practice of collaborative lesson preparation, lesson observation, and lesson discussion in a teaching internship course. *Journal of Taiwan Education Studies*, 1(6), 61-91.]

- 古明峰 (2013)。一位實習指導教授與學校攜手協助實習生專業成長之個案研究。《**新竹教育大學教育學報**》，**30** (2)，65-100。
<https://doi.org/10.3966/199679772013123002003>
- [Guu, M. F. (2013). Collaboration between a student teaching supervisor and an elementary school to promote the specialized development of student teachers. *Educational Journal of NHCUE*, 30(2), 65-100. <https://doi.org/10.3966/199679772013123002003>]
- 朱春林 (2019)。跨域協同教學與設計思考之行動研究：以高等教育課程為例。《**雙溪教育論壇**》，**8**，23-48。
- [Ju, C. L. (2019). An action research on interdisciplinary collaborative teaching and design thinking in a higher education course. *The Educational Forum of Soochow University*, 8, 23-48.]
- 巫淑華 (2016)。學習課程：從「教學實習」與「教育實習」實作中探討師資生的學習。《**雙溪教育論壇**》，**5**，1-21。
- [Wu, S. H. (2016). Learning courses: Discuss the learning of pre-service teachers from the implementation of "teaching practicum" and "educational practicum". *The Educational Forum of Soochow University*, 5, 1-21.]
- 周水珍 (2003)。師院生集中實習的教學轉化歷程之研究。《**花蓮師院學報**》，**17**，31-54。
- [Chou, S. J. (2003). A Study of the process of the teaching transformation by student teachers during their teaching practice. *Journal of National Hualien Teachers College*, 17, 31-54.]
- 周春美、沈健華 (2007)。認知學徒制對實習生專業社會化之研究。《**高雄師大學報：教育與社會科學類**》，**22**，93-110。
- [Chou, C. M., & Shen, C. H. (2007). The cognitive apprentice action program and professional socialization cognition of student-teachers. *Kaohsiung Normal University Journal: Education and Social Sciences*, 22, 93-110.]
- 周淑卿 (2006)。反思實踐者應有的學習經驗－兼論教學實習課程的問題。載於中華民國師範教育學會 (主編)，《**新世紀師資培育圖像**》(頁 175-191)。臺北市：心理。
- [Chou, S. C. (2006). Reflection on the learning experiences practitioners in education should have: With discussion on the issues of educational practicum courses. In Chinese Society for Normal Education (Ed.), *Image of teacher education in the new century* (pp. 175-191). Taipei, Taiwan: Psychological Publishing.]
- 周鳳美 (2010)。師資生集中實習教學省思札記之內容分析。《**師資培育與教師專業發展期刊**》，**3** (1)，41-69。
<https://doi.org/10.6764/JTEPD.201006.0041>
- [Chou, P. M. (2010). A content analysis of reflective journal writing: Exploring prospective teachers' reflections on field experience during intensive practicum.

- Journal of Teacher Education and Professional Development*, 3(1), 41-69. <https://doi.org/10.6764/JTEPD.201006.0041>
- 林和春 (2017)。台灣中小學師資的職前教育與教育實習：變革年代的挑戰與因應。《**台灣教育**》，707，8-16。
- [Lin, H. C. (2017). Pre-service teacher education and educational internship in Taiwan: Challenges of change and strategies of adaptation. *Taiwan Education Review*, 707, 8-16.]
- 林淑楞、張惠博、段曉林 (2009)。促進實習教師教學學習的夥伴式實習輔導。《**教育科學研究期刊**》，54(1)，23-53。
- [Lin, S. F., Chang, H. P., & Tuan, H. L. (2009). Partnership mentoring for improving mentees' teacher learning. *Journal of Research in Education Sciences*, 54(1), 23-53.]
- 林進材、林香河 (2013)。《**教育實習的理論與實務—成為合格教師**》。臺北市：五南。
- [Lin, C. T., & Lin, H. H. (2013). *Theory and practice of educational practicum: Being a qualified teacher*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 徐綺穗 (2013)。「行動—反思」教學及其在大學教育實習課程的應用。《**課程與教學**》，16(3)，219-253。 [https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16\(3\).0009](https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0009)
- [Hsu, C. S. (2013). The "action-reflection" teaching and its applications in a teaching practicum course. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(3), 219-253. [https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16\(3\).0009](https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0009)]
- 徐靜嫻 (2013)。PBL 融入師資培育教學實習課程之個案研究。《**教育科學研究期刊**》，58(2)，91-121。
- [Hsu, C. H. (2013). Case study on applying problem-based learning to the student teaching curriculum. *Journal of Research in Education Sciences*, 58(2), 91-121.]
- 張甄玲、林靜萍 (2012)。體育師資生試教經驗之探討。《**臺灣運動教育學報**》，7(1)，45-56。 [https://doi.org/10.6580/JTSP.2012.7\(1\).04](https://doi.org/10.6580/JTSP.2012.7(1).04)
- [Chang, C. L., & Lin, C. P. (2012). A study of student teaching experience of physical education student teachers. *Journal of Taiwan Sport Pedagogy*, 7(1), 45-56. [https://doi.org/10.6580/JTSP.2012.7\(1\).04](https://doi.org/10.6580/JTSP.2012.7(1).04)]
- 張德銳、高紅瑛 (2002)。協同教學的基本理念。載於張德銳、邱惜玄、高紅瑛、陳淑茗、管淑華、蕭福生 (編著)，《**協同教學 - 理論與實務**》(頁 4-7)。臺北市：五南。
- [Chang, D. R., & Kao, H. Y. (2002). The basic idea of team teaching. In D. R. Chang, H. H. Chiu, H. Y. Kao, S. M. Chen, S. H. Kuan, & F. S. Hsiao (Eds.), *Team teaching - Theory and Practice* (pp. 4-7). Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 陳彥廷 (2014)。課程轉化實作促進國小師培生對數學課程理解之研究。《**當代教育研究季刊**》，22(4)，1-54。 <https://doi.org/10.6151/CERQ.2014.2204.01>
- [Chen, Y. T. (2014). The implementation of curriculum transformation and the facilitation of elementary school pre-

- service teachers' understanding of mathematics course. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 22(4), 1-54. <https://doi.org/10.6151/CERQ.2014.2204.01>]
- 陳美卿、周金城 (2019)。國小自然領域師資生實習日誌的教學省思內容及層次分析, *科學教育學刊*, 27(4), 347-368。 [https://doi.org/10.6173/CJSE.201912_27\(4\).0007](https://doi.org/10.6173/CJSE.201912_27(4).0007)
- [Chen, M. C., & Chou, C. C. (2019). Analysis the level and content of teaching reflection on the pre-service elementary school science teachers' teaching journal. *Chinese Journal of Science Education*, 27(4), 347-368. [https://doi.org/10.6173/CJSE.201912_27\(4\).0007](https://doi.org/10.6173/CJSE.201912_27(4).0007)]
- 陳國泰 (2011)。反省取向的「二階段集中實習課程」對國小師資生實務知識發展的影響。 *教育實踐與研究*, 24(1), 25-66。
- [Chen, K. T. (2011). Exploring the influence of a two stage reflective teaching practicum on the development of student teachers' practical knowledge. *Journal of Educational Practice and Research*, 24(1), 25-66.]
- 陳嘉彌 (2003)。師徒式教育實習之理論與實踐。臺北市:心理。
- [Chen, J. M. (2003). *Theory and practice of mentoring educational practicum*. Taipei, Taiwan: Psychological Publishing.]
- 陳嘉彌 (2011)。青少年師徒制豐富學生學習及表現之新思維。 *中等教育*, 62(3), 132-144。 <https://doi.org/10.6249/SE.2011.62.3.07>
- [Chen, J. M. (2011). New thinking for youth mentoring enriching student learning and performance. *Secondary Education*, 62(3), 132-144. <https://doi.org/10.6249/SE.2011.62.3.07>]
- 黃永和、郭美麟 (2012)。國小師資生集中實習參與態度與教學專業成長之研究。 *師資培育與教師專業發展期刊*, 5(1), 23-48。
- [Huang, Y. H., & Kuo, M. L. (2012). Preservice teachers' learning attitude and professional growth in intensive student teaching. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 5(1), 23-48.]
- 黃泓霖、劉唯玉 (2013)。我的麻吉實習輔導老師: 實習輔導教師教學風格與實習教師學習風格關係之研究。 *師資培育與教師專業發展期刊*, 6(1), 1-24。
- [Huang, H. L., & Liu, W. Y. (2013). Mentor match-a study on the relationship between the teaching style of practicum mentor and the learning style of student-teacher. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 6(1), 1-24.]
- 劉世雄 (2016)。教育實習與教師之路: 成為教師的十四堂課。臺北市:五南。
- [Liu, S. H. (2016). *Educational practicum and the road to becoming a teacher: Fourteen lessons to be a teacher*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 蔡寬信、楊智穎 (2013)。透過專業發展學校落實職前「教學實習」課程。 *臺灣教育評論月刊*, 2(4), 56-62。

- [Tsai, K. H., & Yang, J. Y. (2013). Implementation of pre-service "educational practicum" courses through the professional development school. *Taiwan Educational Review Monthly*, 2(4), 56-62.]
- 盧秀琴、洪榮昭、陳芬芳(2019)。設計STEAM課程的協同教學 - 以「感控式綠建築」為例。《教育學報》，47(1)，113-133。
- [Lu, C. C., Hong, J. C., & Chen, F. F. (2019). Designing a collaborative teaching of the steam course: The case of "green building with sensor-controls". *Education Journal*, 47(1), 113-133.]
- 謝寶梅(2015)。教育實習的基本認識。載於賴清標(主編)，《教育實習新論》(頁1-42)。臺北市：五南。
- [Shieh, B. M. (2015). Basic understanding of educational practicum. In C. P. Lai (Ed.), *A new view on educational practicum* (pp. 1-42). Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 顏佩如、溫鈴勻(2016)。業師協同教學之教學策略與學習成效之研究。《教育脈動》，8，4-41。
- [Yan, P. R., & Wen, L. Y. (2016). Research on the teaching strategies and learning effectiveness of the collaborative teaching. *Pulse Electronic Journal*, 8, 4-41.]
- 饒見維(2003)。《教師專業發展 - 理論與實際》。臺北市：五南。
- [Rau, J. W. (2003). *Teacher Professional Development - Theory and Practice*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- Burns, A., Hill, L., Danyluk, P., & Crawford, K. (2018). What's in it for me? Partner teachers and their role in pre-service teacher education in Alberta. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative*, 51(1), 35-56.
- Coll, J. H., & Raghavan, P. (2004). Mentoring: Who and how. *Journal of College Teaching & Learning*, 1(8), 65-78. <https://doi.org/10.19030/tlc.v1i8.1978>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ehrich, L. C. (2013). *Developing Performance Mentoring Handbook*. Brisbane, QLD: Department of Education, Training and Employment.
- Evers, A. T., Kreijns, K., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 162-178. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1055465>

- Gillett-Swan, J., & Grant-Smith, D. (2020). Addressing mentor wellbeing in practicum placement mentoring relationships in initial teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 9*(4), 393-409.
- Hooker, J. F., Denker, K. J., Summers, M. E., & Parker, M. (2016). The development and validation of the student response system benefit scale. *Journal of Computer Assisted Learning, 32*(2), 120-127. <https://doi.org/10.1111/jcal.12121>
- Hu, Q. L., Torres, M. N., & Feng, S. J. (2019). Collaborative action research for preparing teachers as reflective practitioners. *Systemic Practice and Action Research, 32*(4), 411-427.
- Hudson, P. (2013). Developing and sustaining successful mentoring relationships. *Journal of Relationships Research, 4*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1017/jrr.2013.1>
- Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education, 69*(2), 184-197.
- Li, P. B., Sani, B. B., & Azmin, N. A. B. M. (2021). Identifying mentor teachers' roles and perceptions in pre-service teachers' teaching practicum: The use of a mentoring model. *International Journal of Education and Practice, 9*(2), 365-378.
- Parker, J., & Heywood, D. (2013). Exploring how engaging with reflection on learning generates pedagogical insight in science teacher education. *Science Education, 97*(3), 410-441. <https://doi.org/10.1002/sce.21049>
- Smolin, L., & Lawless, K. A. (2011). Evaluation across contexts: Evaluating the impact of technology integration professional development partnership. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 27*(3), 92-98. <https://doi.org/10.1080/21532974.2011.10784663>
- Twark, J. E., Franch, D. J., & Vaughan, P. (2018). The Benefits of apprentice teaching with undergraduates in german language classes. *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German, 51*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/tger.12051>

