

教育研究集刊

第五十輯第二期 2004年6月 頁211-240

建構優質實習輔導情境與 認可教師職級制度相關因素之探討

蔡碧璉

摘要

本研究旨在探討中小學教師建構優質實習輔導情境與認可教師職級制度之相關因素。透過問卷，調查 675 名中小學教師的看法。問卷結果以 SPSS 套裝程式進行描述統計、因素分析、t 考驗、單因子變異數分析及多元逐步迴歸預測等進行分析。

研究結果發現教師具備研究所學歷，十年以上之任教年資，而且曾經擔任實習輔導教師四年以上經驗者，表現出較為肯定與支持建構優質的實習輔導情境與認可教師職級制度等相關因素。

此外，也發現同意評量輔導教師的成效、甄選實習輔導教師的條件、樂於接受評量及進行反省思考、認可教師職級制度等因素，對於建構優質的實習輔導情境，均具有預測效果。但其中評量輔導教師的成效，所能發揮的影響力稍嫌偏低。

綜合整體建構優質實習輔導情境之逐步分析結果，可以推論結合實習輔導，與認可教師職級制度等相關因素，確實對於建構優質實習輔導情境有影響力存在。

關鍵詞：實習輔導情境、教師職級制度

蔡碧璉，國立政治大學教育學系副教授

電子郵件為：bltsai@nccu.edu.tw

投稿日期：2004年1月28日；修訂日期：2004年5月7日；採用日期：2004年5月21日

The Relationship between the Need to Improve the Teacher Internship Program and Support for the Teaching Career-Ladder

Pi-Lien Tsai

Abstract

The purpose of this study was to explore the relationship between the need to improve the teacher internship program and support for the teaching career-ladder, which itself depends on the mentoring of interns. The questionnaire was designed to investigate teachers' opinions on these two issues; the participants were 675 elementary, junior high, and senior high school teachers. The main findings are as follows: (1) Teachers who have master degrees, have taught for more than 10 years, and have served as mentors for more than 4 years show more agreement, both about improving the teacher internship program and about supporting the teacher career-ladder; (2) Such factors as willingness to be evaluated when mentoring teacher interns, acceptance the selection criteria of mentors for teacher interns, willingness to be evaluated and to reflect on one's classroom teaching, and approval of the teaching career-ladder can significantly predict the improvement of the teacher internship program. It is concluded that these findings can serve as an ideal reference index for educational policy in the promoting of an effective teacher internship program and an acceptable teaching career-ladder system.

Keywords: teacher internship program, teaching career-ladder, mentoring system

Pi-Lien Tsai, Associate Professor, Department of Education, National Chengchi University

E-mail: bltsai@nccu.edu.tw

Manuscript received: Jan. 28, 2004; Modified: May 7, 2004; Accepted: May 21, 2004

壹、緒 論

教育實習是統整理論和實務的驗證性課程，由師資培育機構的大學教授和實習學校的輔導教師，共同輔導實習教師，達成教育實習的任務。其間互動的歷程與品質，對於引導實習教師順利進入教學生涯，具有關鍵的影響。

但是實習，不太可能以標準化的歷程進行，因為教學無法一直在順暢、容易、系統化且沒有任何困擾的情況下，進行複雜的學習。它可能充滿創新且具有改善的空間，也可能面臨一些痛苦、失望、挫折、危險與不確定等各種現象（Clark, 2002）。因此實習教師總是期待得到來自於實習教師彼此間的相互支持，從而體認到自己不是被遺忘的一群！更期望能得到輔導教師情緒上的支持；能與輔導教師共同合作，被視為共同工作的夥伴關係，而非助手而已；還期望能得到輔導教師允許其彈性設計教學內容與方法，並得到具體的回饋；當然更期待得到輔導教師示範合理教與學的方法，協助其順利地轉換所學的知識及經驗，應用到班級與教學實務中（Beck & Kosnik, 2002）。這些期待，正是對於優質實習情境的企盼。

就實習教師而言，影響建構優質實習歷程的因素，依據蔡碧璉（2004）的研究，包括擔心與輔導教師的看法一致性；對於從事教職工作的價值澄清程度；開放正向的實習環境；主動的溝通人格特質；及行動的教育信念等。這些對於行政、導師及教學都具有相關與影響力。其中擔心與輔導教師的看法一致性，對於教學滿意的相關達到.01 非常顯著水準外，預測之解釋力也達到 38.1%，可見輔導教師的影響扮演關鍵的角色。

實習教師在實習初期，比較偏好直接且具體的輔導模式。故 D. Copeland 認為在實習初期，指導教授和輔導教師宜共同討論並提供直接的回饋給實習教師，在實習後期則可以給予較多的間接輔導，讓實習教師學會自我分析教學的能力（Cooper, 1995）。所以有些師資培育機構與實習學校間形成夥伴關係（partnership），由實習教師與學校教師、行政人員和學生所組成。透過這種夥伴關係，實習教師可以瞭解其他教師的意見，分享教學經驗或新的點子。

John Goodlad 出版《我們中小學及未來的教師：Holmes Group 的報導》後，開始促成各大學和中小學的共同研究與合作即是顯著的例子，其主要目的是改善

師資培育計畫的品質，認為大學教授若要成為師資培育的專家，必須在教學與研究時，與中小學的資深教師合作，也鼓勵中小學成為實習教師及大學教授可以系統化練習及驗證理論的資源。在中小學與大學合作關係中，輔導教師將扮演許多角色，藉著觀摩、蒐集資料、試驗理論，以及反省教學所發生的經驗，而成為研究者。這種經驗帶到師資教育的課程，成為討論的個案，使準教師的學習過程，有機會將理論和實務加以連結。所以，輔導教師不只監督實習教師的學習，還要教導實習教師對教學問題及其可能性更深入分析與瞭解。因而，輔導教師是實習教師初期實際操作經驗中第一個接觸的人，也是讓師資培育機構的學生對於教學有具體概念的人。其能盡責扮演其角色時，對於師資培育有非常重要的意義(Dana, 1998)。

有鑑於實習輔導的重要性，國科會進行系列之整合型計畫「輔導教師制度的規劃」子計畫「我國實習輔導教師評鑑模式」(楊思偉, 1998)，特別探討有關輔導教師的評鑑模式，透過建立規範的指標與評鑑模式，來提昇輔導的績效，並對輔導教師的鼓勵措施加以探析。Benner 與 Judge (2000) 在〈師資準備：能力發展模式〉中，提到在師資教育準備教育課程中，實習制度應該規劃一套擢升輔導教師的設計。可見有必要思考對於表現優秀的輔導教師，給予具體的鼓勵。王嫻惠 (1997) 曾專文探討國民小學實習輔導教師之獎勵措施，指出若未來實施教師職級制度，實習輔導教師職務宜納入教師職級。李雅婷 (1997) 在我國實習輔導教師培訓方案之規劃研究中，指出結合實習輔導教師培訓制度與教師生涯進階制度，是將實習輔導制度正式制度化的方法。王家通、郭明堂 (1993) 在〈我國實習教師制度有關研究之探討與評析〉中，也提出建立「良師輔導制度」，結合教師生涯階梯，以增加教師投入教學之誘因的建議。Zeichner (2002) 在〈超越實習制度的傳統結構〉一文，也指出應重視實習學校中輔導教師與行政人員在整個師資教育課程參與中的付出，更應建立獎勵的措施。可見對於輔導教師所擔任的工作與表現，宜考量在制度上加以設計，僅給予精神層面或形式上支持或鼓勵並不夠。那麼，設計或建立教師職級制度，或將有助於建構優質的實習輔導情境，是值得思考的議題，也是本研究的主要研究動機。

貳、文獻探討

一、激勵優秀的輔導教師建構優質的實習輔導情境

雖然建立教師職級制度會面臨許多問題，但它的積極意義在於提供教師生涯進階及專業成長的機會，以及確保教師的品質，因此宜思考如何克服問題，找出可行有效的途徑或模式，以符合建立教師職級制度所帶來的效益。目前臺北市所推動的「教學導師」（臺北市政府教育局，2002）制度，嘗試在現行體制內，將教師階層加以區分，而形成一種夥伴的關係，協助新任教師專業上的成長，實際上已經具備教師職級制度的意涵。但對於教師素質有關鍵性影響的實習教師輔導制度，並未涵蓋在內。

Arnold（2002）便主張輔導教師應具有教學經驗，當其肯花費時間，協助實習教師腦力激盪解決教室中學生的問題時，實習教師會比較具有自信、不焦慮、比較肯定自己的價值觀、信念、原則、從事教職的意義等。所以師資教育課程應設計提供輔導教師和實習教師之間共同學習的機會，形成內建有意義的合作機制，進行有目的之焦點思考反省教學，並重視實習教師積極與正面的改變歷程。輔導教師透過這種工作經驗所產生的互動，將融入個人教學內涵中，而獲得專業上的成長，對自己與實習教師均有所助益！因此實習教師與輔導教師之間的互動品質，尤其是輔導教師的輔導成效應予以正視，並對於表現優異者建立具體的獎勵擢升制度。

因為實習之前所學的教育理論，在實習歷程中，會因特定的經驗、焦慮等因素而受干擾。加上實習教師在無法選擇與預期輔導教師會以何種態度與他互動，同時要面對不熟悉與不穩定的學習探索情境，其間面臨的理論與實務落差，所產生的「現實震撼」（reality shock），亟需系統的引導與充份的支援體系，提供其優質的實習輔導歷程，才有機會驗證教育理論。所以，研究實習教師是否有機會進行優質的實習歷程，以及其間所發生的事情，有助於檢驗實習輔導的成效。亦即分析輔導教師對於實習教師的輔導互動，及其所產生的影響，可以瞭解在大學期間所學的教育理論與方法等，是否因在理論與實務操作間所產生的鴻溝而抵消

(washed out)？1981 年 Zeichner 與 Tabachnic 便質疑教育實習除幫助準教師「社會化」的歷程外，是否只是對於課程教學及學校實務之間的一種無效運作呢（引自 Young, 1998）？

因此，成功的師資教育課程，以大學為基礎外，需要配合適時的實習及實習學校適度的支持。1995 年 Ganser 便指出師資教育課程需要輔導教師更多的直接投入，以縮短實習學校及師資教育間的落差，來改善實習教師從師資教育到任教學校之間的轉換情況，避免一些教師在實習或教學第一年，常仍在學習適應，而不是真正學好如何教學的現象（引自 Arnold, 2002）。由於在他人教室學習教學是一種挑戰，因為透過經驗的學習，需要有反思的機會，這種與他人討論所得到的反思，是重要的學習經驗，但這種討論經驗也必須是安全、得到支持、有幫助性的反思性對話。也就是說實習教師能自由地與輔導教師討論、分享看法及困擾，並透過對實務的合作對話，共同學習所得到的學習經驗，就是優質的學習情境（LaBoskey & Richert, 2002）。

所以，優質的實習輔導情境是指在實習期間，面臨所謂的現實震撼時，包括：角色的轉變；認知的差距；教室管理；工作負擔；與重要他人關係的調適；覺得疏離無助、無法蒐集到所需要的資訊；短暫的一年，互信及支援信賴基礎不足等現象時，能得到支援協助的系統，以為有效的因應（蔡碧璉，2004）。通常這些支持系統來自於實習學校的輔導教師、相關的行政人員、其他的實習教師同儕以及指導教授等。

但是如果無法有效地獲得支持協助，實習教師易有孤寂的感受。然而教師教學不應處於孤寂的狀態，學校的專業人員在資訊及觀念上應彼此溝通，促進教學上專業的成長，以形成教師生涯發展上的活力泉源。因為透過教師同儕間交流，形成所謂的「專業學習共同體」（Bradley, 1994），能彼此分享、研究或應用創新教學方法與計畫等，嘉惠學生的歷程，所形成的優質教學環境，教師之間專業成長的概念與態度便自然形成。

實習教師能在「專業學習共同體」中學習，即意謂著輔導教師有機會提供其情緒上的支持；並且輔導教師會將實習教師視為共同工作的夥伴關係；彼此共同合作，而非助手而已；能有彈性地設計教學內容與方法；還能得到輔導教師具體

的回饋等。在那種情境中，實習教師有機會學會「真實的」教學實務，去適應正、負面的各種彈性經驗等（Beck & Kosnik, 2002）。這些都是優質的實習輔導歷程中所呈現的特質，而且是經由稱職的輔導教師所形塑出來的情境，那麼，對於這些輔導教師是否應給予肯定？

一般認為獎勵實習輔導教師可行的方式包括：優先給予專業進修或國內外教育考察的機會；記功或教育行政主管甄選加點計分等獎勵；工作獎金及減少授課時數或工作負擔等（王嫻惠，1997；楊思偉，1998）。如果能夠將輔導教師所形塑的優質實習情境加以評鑑，以加點計分的方式，落實在具體的教師職級制度上，是非常具體的獎勵措施，除有機會吸引更多優秀的教師願意擔任輔導教師外，實習教師在實習期間，若能得到輔導教師情緒上的支持；被視為共同工作的夥伴，彼此共同合作；還能有彈性地設計教學內容與方法；並能得到輔導教師具體的回饋等，可以學到更有系統與具體的教學實務，在驗證教學相關的理論時，有比較明確的方向。所以，建立有效地獎勵擢升輔導教師的制度，應能促成優質的實習情境，非常值得研究探討。

二、結合實習輔導制度建構中小學的教師職級

規劃教師專業生涯的發展，已經普遍受到認同，所以建立教師生涯階梯的概念，被認為是激勵優秀教師的有效措施之一。但是建立教師生涯階梯的部分，仍有一些關鍵與實質上的議題需要進一步討論，諸如分級審核評鑑的依據或標準、獎勵或相關待遇、分級的類別或稱謂等（楊深坑，1999；張德銳，1999；潘運欽，1999；蔡培村，1999）。如果仔細分析，其中最為關鍵的部分應該是分級審核評鑑的依據或標準，因為這部分如果無法表現實質內涵，或流於形式，或造成不公平等，都將無法彰顯分級的意義，相信這也是近年來不斷地討論教師分級制度，卻仍然無法落實的因素之一。

有關分級的審核標準，依據 2000 年高級中等以下學校及幼稚園教師分級及審定辦法草案第 13 條，分為專業進修與專業表現二項：專業進修是指教師於每一級別期間從事專業進修之學分或時數。專業表現則是以教學成果、學生輔導、研究著作及服務推廣等四項為審查內容，採百分計分法，成績須達 80 分。依據這種審

核標準，進修的方式，以學分數或時數為審核的依據，實則有些簡略；至於專業表現的教學成果、學生輔導、研究著作及服務推廣等四項，立意不錯，但是過於空泛與籠統，有些流於形式。對於審核結果，獲得晉級的教師，最具體的鼓勵是減授授課時數，或增加津貼，所以教師分級制度如果無法反映教師的薪資結構，則缺乏誘因，更徒具形式，但卻也面臨經費預算的現實問題。若以財政因素，暫時無法推行教師分級制度，雖是暫時可以接受的理由。但仔細推究，其實審核的標準空泛、籠統且流於形式，可能是這項制度無法推動的重要因素。對於經費以外的因素所造成推行教師分級制度的困境，似宜積極地從專業的觀點加以探究。

從專業的觀點來看，教師職級制度宜從建構具體、明確、有實質內涵，而又可行的審核標準考量。如果將這些審核標準與評鑑教師的制度結合，當屬相當可行的方式之一。但是有關教師評鑑所牽涉的問題更為複雜，或許應另外思考！因為教師職級制度更積極的涵義，是要能夠真正提昇教師的教學專業能力，與整體的教育素質。現行教育制度下，是否可能避開教師評鑑的爭議，而在實質運作系統中，既能達到提昇教師專業能力，又能考量教師職級制度的理想呢？所以建構教師職級制度，似乎可以配合目前的教育實習體制，並從草擬中之教師分級及審定辦法，在專業進修與專業表現二項標準中，考量以擔任實習輔導教師的成效，作為教師分級標準之參考指標，或許這樣的審核標準，將更為具體、明確，且有實質之內涵。

目前有關實習制度之現況及輔導教師相關研究之重要結論包括：師資培育機構不易尋得適當的實習學校；實習輔導教師之功能並未發揮，實習輔導教師職責缺乏具體之規範；缺乏適當獎勵誘因，教師缺乏擔任實習輔導教師的意願；實習學校應慎選資深優秀教師指導實習教師；未具體規劃實習學校相關程序的運作，未成立實習輔導小組的比例偏高；輔導教師評鑑模式，獎勵與評鑑措施宜並重不可偏廢；「專業進修措施」、「職務調整」、「減輕工作負擔」，以及「薪津補助」可作為實習輔導教師的獎勵措施；建構實習教師進行優質實習歷程之影響因素等(王嫻惠，1997；陳利玲，2001；楊思偉，1998；蔡秉倫，1997；蔡碧璉，2004；顏慶祥，1998)。

由於教育實習中輔導教師的重要性不容忽視，因此，如何選擇適當的輔導教

師，並評量其輔導成效，對表現稱職與優秀的輔導教師予以嘉勉，進而建立有效擢升制度的意涵下，表現優異或稱職者，同時能增進輔導教師個人及實習教師教學專業上的成長與互動（Arnold, 2002）。當建立擢升優秀輔導教師的制度時，教師職級制度自然形成。因為在實習輔導制度的架構下，首先形成實習教師與輔導教師二個職級。如果評鑑輔導教師的輔導成效，將可能至少再形成二個職級。若這種想法可以成立，與師資培育機構合作的學校，便有機會構成實習教師、輔導教師（例如評鑑優、評鑑可）、一般教師等不同層級。所以，透過實習輔導所形成的教師職級制度，或將有機會激勵優秀的教師擔任實習輔導教師，在此情況下，優質的實習情境將因優秀教師積極參與而建構形成。所以結合實習輔導建立教師職級制度，是非常值得思考進行的一項政策。

可見，實習制度應該積極規劃並建立系統化獎勵及擢升輔導教師的制度，應予以重視。基於認為和較年輕的實習教師合作，能讓自己瞭解現在的孩子們在想些什麼；或是基於使命感或榮譽感，而願意擔任輔導教師（Benner & Judge, 2000）的情形，似乎不能理所當然地期盼所有輔導教師都應有這些認知或使命。所以只討論輔導教師的人格特質、如何選擇與評鑑輔導教師、建構優質實習情境等（王惠嫻，1997；黃靜芳，1998；楊思偉，1998；蔡秉倫，1997；蔡碧璉，2004；顏慶祥，1998；蘇永明，1998），可能仍無法觸及問題的核心，也不太符合實輔導教師在實習制度中所扮演之關鍵角色的地位。王家通、郭明堂（1993）、王嫻惠（1997）、李雅婷（1997）、Zeichner（2002）等在相關的研究中，均提及將實習輔導教師職務納入教師職級，作為教師生涯進階之誘因，以鼓勵實習學校中輔導教師與行政人員在整個師資教育課程參與中的貢獻。所以，積極地規劃將實習輔導制度，與建構教師職級制度加以結合，有研究的必要性。

參、研究設計與結果

一、問卷設計與分析

本研究的主要目的，在探討建構優質實習情境與認可教師職級制度等相關因素。透過文獻分析及實務輔導經驗心得，編製「結合師資教育體系與中小學教師

實習輔導制度，建構積極性的教師職級架構調查問卷」，探討中小學教師對於建構優質教育實習情境及結合師資教育與實習輔導制度，建構教師職級架構之間的意見。

調查研究於 2003 年暑假期間，參加政大暑期進修九年一貫課程及第二專長班（主修公民、家政、輔導、綜合領域、歷史、地理、資訊、英語等）研習的教師為調查對象，另有部分與政大簽約的中小學實習學校教師，以及師大教學碩士班、北市永春高中、北縣清水高中等共 675 名教師接受意見調查。詳如表 1。問卷結果以 SPSS（windows 10.0 版）套裝軟體，進行基本描述統計分計、因素分析、t 考驗、單因子變異數分析，及逐步迴歸預測分析等。

本問卷共編製 25 題，其中有 2 題關於主動溝通人格的特質；12 題有關開放的實習環境；11 題關於結合師資教育與實習輔導制度，建構教師職級架構。效度部分，採用因素分析法，以主軸因素抽取法（Principal Axis Factoring），用斜交轉軸法（Oblimin）進行因素轉軸，總共抽取六項因素，所累積的解釋變異量為 49.51%。經刪除五題與研究理論架構關聯性較少，且因素分析結果結構矩陣相關值偏低者（ $< .35$ ）。再以同樣方法進行因素分析抽取因素及因素轉軸後，得到五項因素，所累積的解釋變異量為 57.24%，符合本研究的建構效度，問卷內部一致性的信度 Cronbach's α 值為.8802，刪除五個題目後之內部一致性為.9028。詳如表 2。從該表分析，得到五項因素，分別是：

因素一：樂於提供優質實習情境；

因素二：評量輔導教師的成效；

因素三：甄選輔導教師的條件；

因素四：樂於接受評量及進行反省思考；

因素五：認可教師職級制度。

表 1 調查樣本基本資料分析表

類別		人數	百分比 (%)	總計
學歷	大學	531	78.7	675
	研究所	139	20.6	
	資料不全	5	0.7	
服務學校	國小	113	16.7	675
	國中	350	51.9	
	高中職	206	30.5	
	資料不全	6	0.9	
任教科目	語文	175	25.9	675
	數學自然	71	10.5	
	社會輔導	186	27.6	
	藝能家政	103	15.3	
	其他	34	5.0	
	國小	101	15.0	
	資料不全	5	0.7	
任教年資	3 年以下	143	21.2	675
	4-6	138	20.4	
	7-10 年	139	20.6	
	11-15 年	138	20.4	
	16 年以上	115	17.0	
	資料不全	2	0.3	
擔任輔導教師年資	不曾擔任	396	58.7	675
	未滿 1 年	100	14.8	
	1-3 年	137	20.3	
	4 年以上	30	4.4	
	資料不全	12	1.8	

表 2 優質實習情境與結合實習輔導建構職級制度之因素分析統計表

題目代號與內容	因素一	因素二	因素三	因素四	因素五
F11 我樂於將教室中的實務情況提供為教育研究之用	.538				
F12 我樂於提供實習教師情緒上的支持	.795				
F13 我樂於提供實習教師教學時具體的回饋	.802				
F14 我樂於將實習教師視為共同工作的夥伴	.804				
F15 我樂於與實習教師共同合作，並非僅將其視為助手	.782				
F16 我允許實習教師有彈性地設計教學內容與方法	.764				
F17 我樂於為實習教師示範合理的教學方法	.627				
F21 我同意輔導實習教師的成效，可經由輔導教授公開地評量		.923			
F22 我同意輔導實習教師的成效，可經由實習教師公開地評量		.902			
F23 我同意輔導實習教師的成效，可納入建立教師職級制度的參考		.623			
F31 我同意提出輔導實習教師之計畫並經審核後才能擔任輔導教師			-.498		
F32 我同意甄選輔導教師的條件，是要有意願瞭解實習教師，並對其建立適度的期許			-.609		
F33 我同意甄選輔導教師的條件，是要具備有效的人際關係與溝通技巧			-.810		
F34 我同意甄選輔導教師的條件，是要有意願與他人合作			-.886		
F35 我同意輔導實習教師的成效，可經由寫作或行動研究的方式進行自我評量			-.542		
F41 我樂於將教學的情形接受正式的評量				.752	
F42 我樂於將教學實務以寫作或行動研究的方式進行反省性思考				.806	
F51 我肯定職前實習教師接受資深教師輔導的制度					.622
F52 我同意建構教師職級制度					.707
F53 我同意擔任實習教師的輔導教師是資深教師的責任					.629
特徵值	7.339	2.514	1.505	1.045	1.002
變異解釋量	34.61%	10.77%	5.59%	3.57%	2.70%
累積解釋量	34.61%	45.38%	50.96%	54.54%	57.24%

問卷中，2 題主動溝通人格特質：「常和同事溝通教學理念及做法等心得」與「同意擔任教師的人應該具備愛心、耐心、創意、合作與開放的人格特質」在因素分析時，結構矩陣相關值偏低，未達.35。2 題關於開放的實習環境：「對於教學理論與實務的看法與實習教師的主張不一時，會影響我輔導實習教師的成效」、「同意實習教師可以選擇他的實習輔導教師」因素分析時，結構矩陣相關值偏低，未達.35；另 1 題「同意輔導教師可以選擇所輔導的實習教師」結構矩陣相關值雖高於.35，但該題與所刪之 2 題原可歸為同一因素，受到刪題影響，僅剩 1 題，致使因素分析歸類解釋效果不佳，所以一併共刪除 5 題。

另「同意輔導實習教師的成效，可納入建立教師職級制度的參考」（F23）與「同意建構教師職級制度」（F52），都屬於教師職級制度，在進行因素分析時，分別被歸入「因素二：評量輔導教師之成效」及「因素五：認可教師職級制度」，雖與原構思之理論建構有出入，但仍在本研究可接受之建構理論範圍。

問卷經因素分析後，所得到的五項因素，符合本研究所關切輔導教師角色及地位之重要性，而將其與教師職級制度加以結合，以建構優質的實習輔導情境，提昇實習輔導的功能。其中，輔導教師的輔導成效與甄選條件，甚至其是否認同接受評量或進行反省思考，都關係著輔導教師功能的發揮，尤其對實習教師及師資培育歷程影響深遠，而這些因素也都關係著評量教師職級制度的指標，所以與認可教師職級制度相關因素併同探究。

由於教育當局對於教師職級制度的相關研究與規劃，尚未形成具體結果，對於專業表現與專業進修二項指標的看法，仍有討論的空間。因此，本研究希望就現行實習輔導制度，提出對於輔導教師之定位能予重視或評量其成效等觀點，進行與建構職級制度結合之探討。

二、研究結果

本研究調查結果，分別加以敘述如下：

（一）不同教師背景變項，對建構優質實習情境及認可教師職級制度相關因素差異性之分析

以教師之學歷、服務學校、任教科目、任教年資及擔任輔導教師年資之經驗

為背景變項，分析其對於建構優質實習情境及認可教師職級制度等看法的差異性，發現結果：

1. 教師的服務學校及任教科目不同者，對於建構優質實習情境與認可教師職級制度等看法，沒有顯著的差異性存在。即無論在國小、國中或高中職任教之教師，及其所任教學科之差異，對於建構優質實習情境與認可教師職級制度等看法，並無不同。

2. 從表 3 可知，學歷不同，即研究所學歷者（含研究所四十學分結業）比大學學歷者更樂於提供優質實習情境（因素一：F13, F16, F17 達.01 非常顯著水準；F14, F15 達.05 顯著水準）；樂於接受評量及進行反省思考（因素四：F41 達.05 顯著水準；F42 達.01 非常顯著水準）；肯定教師職級制度（因素五：F51, F52, F53 達.05 顯著水準）；同意有甄選輔導教師的條件（因素三：F33 達.05 顯著水準；F32, F34, F35 達.01 非常顯著水準）；同意評量輔導教師的成效（因素二：F23 達.05 顯著水準；F21, F22 達.01 非常顯著水準）。

也就是說，除了「樂於將教室中的實務情況提供為教育研究之用」（F11）、「樂於提供實習教師情緒上的支持」（F12）、「同意提出輔導實習教師之計畫並經審核後才能擔任輔導教師」（F31）外，具有研究所學歷之教師，在所有因素之各項目上的平均分數，均顯著地高於大學學歷的教師。亦即研究所畢業的教師，明顯地較大學畢業的教師更為肯定與支持建構優質實習情境與認可教師職級制度等。

3. 從表 4 可知，任教年資不同的教師，對樂於建構優質實習情境（因素一）；肯定教師職級制度（因素五）；同意有甄選輔導教師的條件（因素三）；同意評量輔導教師的成效（因素二）等看法，沒有達到顯著差異水準。但是對樂於接受評量及進行反省思考（因素四）：「將教學實務以寫作或行動研究的方式進行反省性思考」（F42）達.05 顯著水準，則有顯著的差異。

表 3 教師學歷差異對於提供優質實習情境及建構教師職級制度等看法差異性分析表

變項	學歷	人數	平均數	標準差	t 值	
因素一	F11	大學 研究所	531 139	3.849 3.986	.85 .82	-1.694
	F12	大學 研究所	531 139	4.320 4.424	.61 .63	-1.777
	F13	大學 研究所	531 139	4.273 4.482	.69 .54	-3.305***
	F14	大學 研究所	531 139	4.341 4.496	.63 .65	-2.568**
	F15	大學 研究所	531 139	4.286 4.453	.70 .62	-2.553**
	F16	大學 研究所	531 139	4.369 4.540	.68 .58	-2.724**
	F17	大學 研究所	531 139	4.143 4.367	.83 .76	-2.876**
因素二	F21	大學 研究所	531 139	3.508 3.799	.94 .93	-3.253***
	F22	大學 研究所	531 139	3.478 3.727	.95 .99	-2.709**
	F23	大學 研究所	531 139	3.444 3.640	.98 1.05	-2.063**
因素三	F31	大學 研究所	531 139	3.783 3.835	.86 .98	-.628
	F32	大學 研究所	530 139	4.075 4.273	.79 .56	-2.771**
	F33	大學 研究所	531 139	4.260 4.381	.61 .59	-2.070**
	F34	大學 研究所	531 139	4.275 4.482	.64 .56	-3.432***
	F35	大學 研究所	531 139	3.760 3.986	.86 .83	-2.737**
因素四	F41	大學 研究所	531 139	3.640 3.835	.89 .88	-2.290**
	F42	大學 研究所	531 139	3.629 3.842	.87 .89	-2.554**

因素五	F51	大學	531	4.045	.85	-2.134**
		研究所	139	4.216	.79	
	F52	大學	531	3.439	1.07	-2.419**
		研究所	139	3.683	1.02	
	F53	大學	531	3.446	1.05	-2.983**
		研究所	139	3.741	1.00	

** $p < .01$; *** $p < .001$

表 4 教師任教年資差異對於樂於接受評量及進行反省思考看法差異性分析表

依變項	任教年資	人數	平均數	標準誤	F 值	
F41	A.3 年以下	143	3.713	.075	.739	
	B.4-6 年	138	3.696	.076		
	C.7-10 年	139	3.741	.076		
	D.11-15 年	138	3.572	.076		
	E.16 年以上	115	3.704	.083		
F42	A.3 年以下	143	3.867	.073	2.793*	
	B.4-6 年	138	3.667	.074		A > D; A > E
	C.7-10 年	139	3.698	.074		B > D; B > E
	D.11-15 年	138	3.601	.074		C > D; C > E
	E.16 年以上	115	3.530	.081		

* $p < .05$

其中，教師任教年資三年以下者；四至六年者；七至十年者，均在 F42 的平均數得分顯著地高於任教年資十一至十五年與十六年以上者。也就是說：任教年資在十年以下的教師，明顯地較任教十一年以上的教師，更為肯定與支持將教學實務以寫作或行動研究的方式進行反省性思考。

4.從表 5 可知，是否曾經擔任輔導教師經驗的教師，對樂於建構優質實習情境（因素一）；樂於接受評量及進行反省思考（因素四）；同意有甄選輔導教師的

條件（因素三）；同意評量輔導教師的成效（因素二）等看法，沒有達到顯著差異水準。但是對肯定教師職級制度（因素五）的看法，則「肯定職前實習教師接受資深教師輔導的制度」（F51）達.05 顯著水準；「同意建構教師職級制度」（F52）、「同意擔任實習教師的輔導教師是資深教師的責任」（F53）達.01 非常顯著水準。

其中曾經擔任輔導教師一至三年，及四年以上者，在 F51 的平均數，均顯著地高於未曾擔任輔導教師經驗，或擔任輔導教師未滿一年者。另曾經擔任四年以上輔導教師者，在 F52 及 F52 的平均數，均顯著地高於未曾擔任輔導教師經驗，或擔任輔導教師未滿一年者，或擔任輔導教師一至三年者。也就是說，具備擔任實習輔導教師經驗四年以上的教師，更為肯定與支持職前實習教師接受資深教師輔導的制度；建構教師職級制度與擔任實習教師的輔導教師是資深教師的責任等。

表 5 教師擔任輔導教師年資差異對於肯定教師職級制度看法差異性分析表

依變項	擔任輔導教師年資	人數	平均數	標準誤	F 值	
F51	A.不曾擔任	396	4.053	.042	2.669*	
	B.未滿 1 年	100	3.970	.084		
	C.1-3 年	137	4.168	.072		C > A; C > B
	D.4 年以上	30	4.400	.153		D > A; D > B
F52	A.不曾擔任	396	3.432	.053	5.372***	
	B.未滿 1 年	100	3.450	.105		
	C.1-3 年	137	3.584	.090		D > A; D > B
	D.4 年以上	30	4.200	.192		D > C
F53	A.不曾擔任	396	3.447	.052	6.018***	
	B.未滿 1 年	100	3.370	.103		
	C.1-3 年	137	3.679	.088		D > A; D > B
	D.4 年以上	30	4.133	.188		D > C

* $p < .05$; *** $p < .001$

從上述研究結果可知，教師的學歷、擔任教師的年資，以及是否具備擔任輔

導教師的經驗等，對於肯定與支持建構優質的實習輔導情境與建構教師職級制度等，確有差異性存在。其中教師具備研究所學歷，並且任教年資在十年以下者，而又具備曾經擔任實習輔導教師四年以上經驗之教師，表現出較為肯定與支持建構優質的實習輔導情境與認可教師職級制度等。因此，若欲建構優質的教育實習輔導情境，與教師職級制度，或許可以考量參考這些指標。

(二) 預測建構優質實習情境之逐步迴歸分析

以因素二、三、四、五所有變項為自變項，分別及全體投入作為預測變項。預測因素一（F11；F12；F13；F14；F15；F16；F17）之各個變項及整體優質實習情境（F1T，指 F11-F17 之總和），所得逐步迴歸分析結果列於表 6 至表 13。各表中 VIF 均保留所有數值中最大者，發現並沒有出現大於 10 的現象，表示所有自變項間不存在共線性的問題。以下之分析，將以進入預測變項為第一順位並達顯著水準，且解釋力超過 10% 以上者，逐項說明：

1. 「同意甄選輔導教師的條件，是要具備有效的人際關係與溝通技巧」（F33）能有效預測「樂於提供實習教師情緒上的支持」（F12）14.8%、「樂於將實習教師視為共同工作的夥伴」（F14）11.4%。

2. 「同意甄選輔導教師的條件，是要有意願與他人合作」（F34）能有效預測「樂於提供實習教師教學時具體的回饋」（F13）17.3%、「樂於與實習教師共同合作，並非僅將其視為助手」（F15）16.1%、「我允許實習教師有彈性地設計教學內容與方法」（F16）17.6%、「樂於為實習教師示範合理的教學方法」（F17）13.0%，及整體優質實習情境（F1T）22.2%。

3. 「樂於將教學的情形接受正式的評量」（F41）能有效預測「樂於將教室中的實務情況提供為教育研究之用」（F11）21.2%、「樂於為實習教師示範合理的教學方法」（F17）10.7%，及整體優質實習情境（F1T）16.8%。

4. 「肯定職前實習教師接受資深教師輔導的制度」（F51）能有效預測「樂於將教室中的實務情況提供為教育研究之用」（F11）13.8%、「樂於提供實習教師教學時具體的回饋」（F13）14.8%、「樂於與實習教師共同合作，並非僅將其視為助手」（F15）11.7%、「我允許實習教師有彈性地設計教學內容與方法」（F16）13.6%、「樂於為實習教師示範合理的教學方法」（F17）15.2%，及整體優質實習

情境 (F1T) 20.5%。

5. 「樂於將教學的情形接受正式的評量」(F41) 及「肯定職前實習教師接受資深教師輔導的制度」(F51) 二個自變項分別及全體投入預測變項時，都能同時達到顯著水準並有效預測提供優質實習情境的所有項目(因素一，F11-17)，及整體優質實習情境(F1T)。

6. 「同意甄選輔導教師的條件，是要有意願與他人合作」(F34)、「樂於將教學的情形接受正式的評量」(F41) 及「肯定職前實習教師接受資深教師輔導的制度」(F51) 三個自變項全體投入預測變項時，幾乎都能同時達到顯著水準並有效預測提供優質實習情境的所有項目(因素一，F12 除外)，及整體優質實習情境(F1T)，其解釋力介於 18.1 至 39.1%。

7. 「同意建構教師職級制度」(F52) 因其是否具備擔任輔導教師年資經驗之差異，而有不同的看法，而且達到顯著差異的水準。其中擔任輔導教師四年以上經驗，較不曾擔任者；或一年以下；或一至三年者，都更為支持該項看法(表 5)。而且「同意建構教師職級制度」(F52) 能有效預測「樂於將教室中的實務情況提供為教育研究之用」(F11)、「樂於提供實習教師教學時具體的回饋」(F13)、「樂於為實習教師示範合理的教學方法」(F17)，及整體優質實習情境(F1T)。

綜合表 6 至表 13，及上述分析，發現因素二、三、四、五均能有效地預測優質的實習輔導情境(因素一)。以各因素個別投入作為自變項，預測建構優質實習情境，並且達到顯著水準者，以因素三預測「整體優質實習情境」(F1T) 的解釋力 27% 最高；其次，因素四預測「樂於將教室中的實務情況提供為教育研究之用」(F11) 的解釋力 24.1% 居次；再者，因素五預測「整體優質實習情境」(F1T) 的解釋力 21.4% 最高居第三位。但是以因素二的解釋力最低，其預測優質實習情境的各項目雖都達到顯著水準，但解釋力未達 10%。

可見在建構優質實習輔導情境時，除了評量輔導教師的成效(因素二)，所能發揮的影響力稍嫌偏低外，甄選輔導教師的條件(因素三)、樂於接受評量及進行反省思考(因素四)、認可教師職級制度(因素五)均具備相當重要的預測效果。

至於將所有因素(二、三、四、五)同時投入作為自變項，預測優質的實習輔導情境時，以預測「整體優質實習情境」(F1T) 的解釋力 40.3% 最高，其間涵

蓋因素三、四、五中各項目（依序為 F34；F41；F51；F32；F33）。再度驗證在預測建構優質實習輔導情境時，因素三、四、五的影響力，比因素二重要。

因此，綜合整體建構優質實習輔導情境之逐步分析結果，可以推論結合實習輔導，與認可教師職級制度等因素，確實對於建構優質實習輔導情境有影響力存在。

表 6 各變項對將教室中的實務情況提供為教育研究之逐步迴歸分析表 (F11)

投入變項	原始分數 迴歸係數	標準化 迴歸係數	調整後 R ² 值	VIF	t 值
以各因素為自變項，進入預測變項者					
F21	.191	.213	.083	1.488	.213 ^{***}
F23	.114	.135	.094		.135 ^{**}
F35	.173	.177	.089	1.367	4.211 ^{***}
F32	.008	.077	.112	1.652	1.673
F31	.106	.112	.121	1.462	2.564 ^{**}
F34	.148	.111	.127	1.528	2.493 ^{**}
F41	.309	.040	.212	1.590	7.713 ^{***}
F42	.213	.041	.241	1.590	5.238 ^{***}
F51	.302	.300	.138	1.192	7.817 ^{***}
F52	.145	.182	.165	1.192	4.744 ^{***}
以全體因素為自變項，進入預測變項者					
F41	.270	.287	.214	1.627	6.998 ^{***}
F51	.198	.197	.274	1.239	5.515 ^{***}
F35	.007	.073	.290	1.423	1.905
F42	.123	.128	.299	1.779	2.991 ^{**}
F34	.127	.095	.305	1.345	2.561 ^{**}

** $p < .01$; *** $p < .001$

表 7 各變項對樂於提供實習教師情緒上的支持之逐步迴歸分析表 (F12)

投入變項	原始分數 迴歸係數	標準化 迴歸係數	調整後 R ² 值	VIF	t 值
以各因素為自變項，進入預測變項者					
F22	.109	.171	.028	1.000	4.506***
F33	.285	.281	.148	1.376	6.840***
F32	.110	.135	.167	1.332	3.330***
F35	.007	.107	.175	1.270	2.716**
F41	.134	.193	.069	1.590	4.143***
F42	.008	.117	.076	1.590	2.497**
F51	.188	.257	.087	1.239	6.281***
F53	.005	.092	.092	1.239	2.259**
以全體因素為自變項，進入預測變項者					
F33	.265	.261	.148	1.403	6.484***
F51	.120	.163	.187	1.248	4.310***
F41	.106	.154	.206	1.216	4.113***
F32	.007	.096	.214	1.381	2.401**
F23	-.007	-.116	.219	1.319	-2.979**
F35	.006	.092	.224	1.443	2.252**

** $p < .01$; *** $p < .001$

表 8 各變項對樂於提供實習教師教學時具體的回饋之逐步迴歸分析表 (F13)

投入變項	原始分數 迴歸係數	標準化 迴歸係數	調整後 R ² 值	VIF	t 值
以各因素為自變項，進入預測變項者					
F22	.154	.223	.048	1.000	5.922***
F34	.334	.316	.173	1.379	7.804***
F32	.115	.129	.194	1.639	2.927**
F31	.007	.097	.200	1.400	2.385**
F41	.159	.213	.082	1.590	4.593***
F42	.009	.124	.090	1.590	2.670**
F51	.271	.342	.148	1.192	8.849***
F52	.007	.112	.157	1.192	2.893**
以全體因素為自變項，進入預測變項者					
F34	.281	.266	.173	1.411	6.810***
F51	.177	.223	.244	1.230	6.114***
F41	.114	.152	.266	1.124	4.364***
F32	.009	.107	.273	1.408	2.737***

** $p < .01$; *** $p < .001$

表 9 各變項對樂於將實習教師視為共同工作的夥伴之逐步迴歸分析表 (F14)

投入變項	原始分數 迴歸係數	標準化 迴歸係數	調整後 R ² 值	VIF	t 值
以各因素為自變項，進入預測變項者					
F22	.125	.190	.035	1.000	5.032 ^{***}
F33	.184	.175	.114	2.430	3.140 ^{**}
F32	.109	.128	.132	1.372	3.064 ^{**}
F34	.141	.139	.139	2.608	2.410 ^{**}
F41	.156	.218	.076	1.590	4.679 ^{***}
F42	.007	.098	.080	1.590	2.100 ^{**}
F51	.168	.221	.067	1.239	5.358 ^{***}
F53	.005	.089	.072	1.239	2.165 ^{**}
以全體因素為自變項，進入預測變項者					
F33	.158	.150	.114	2.451	2.766 ^{**}
F41	.141	.198	.159	1.197	5.217 ^{***}
F51	.008	.115	.173	1.264	2.944 ^{**}
F34	.133	.132	.181	2.681	2.322 ^{**}
F32	.007	.087	.185	1.425	2.093 ^{**}
F23	-.005	-.079	.188	1.235	-2.053 ^{**}

** $p < .01$; *** $p < .001$

表 10 各變項對樂於與實習教師共同合作，並非僅將其視為助手之逐步迴歸分析表 (F15)

投入變項	原始分數 迴歸係數	標準化 迴歸係數	調整後 R ² 值	VIF	t 值
以各因素為自變項，進入預測變項者					
F22	.103	.145	.044	1.489	3.174 ^{**}
F23	.008	.119	.052	1.489	2.603 ^{**}
F34	.227	.209	.161	2.615	3.717 ^{***}
F32	.008	.095	.176	1.649	2.127 ^{**}
F33	.172	.151	.185	2.442	2.792 ^{**}
F31	.006	.082	.188	1.406	2.001 ^{**}
F41	.137	.178	.075	1.590	3.846 ^{***}
F42	.126	.161	.090	1.590	3.474 ^{**}
F51	.248	.303	.117	1.239	7.537 ^{***}
F53	.006	.093	.123	1.239	2.326 ^{**}
以全體因素為自變項，進入預測變項者					
F34	.225	.207	.161	2.477	3.914 ^{***}
F51	.157	.192	.212	1.205	5.213 ^{***}
F41	.118	.154	.235	1.124	4.319 ^{***}
F33	.161	.142	.242	2.423	2.721 ^{**}

** $p < .01$; *** $p < .001$

表 11 各變項對允許實習教師有彈性地設計教學內容與方法之
逐步迴歸分析表 (F16)

投入變項	原始分數 迴歸係數	標準化 迴歸係數	調整後 R ² 值	VIF	t 值
以各因素為自變項，進入預測變項者					
F23	.007	.120	.031	1.489	2.603**
F22	.007	.104	.037	1.489	2.255**
F34	.334	.319	.176	1.353	7.972***
F32	.177	.201	.205	1.353	5.031***
F41	.149	.202	.076	1.590	4.339***
F42	.009	.126	.085	1.590	2.720**
F51	.291	.370	.136	1.000	10.335***
以全體因素為自變項，進入預測變項者					
F34	.296	.282	.176	1.455	7.160***
F51	.173	.220	.238	1.266	5.972***
F41	.127	.172	.258	1.203	4.794***
F32	.139	.158	.271	1.438	4.024***
F21	-.008	-.117	.280	1.346	-3.097***

** $p < .01$; *** $p < .001$

表 12 各變項對樂於為實習教師示範合理的教學方法之逐步迴歸
分析表 (F17)

投入變項	原始分數 迴歸係數	標準化 迴歸係數	調整後 R ² 值	VIF	t 值
以各因素為自變項，進入預測變項者					
F21	.186	.209	.073	1.488	4.648***
F23	.009	.112	.080	1.488	2.485**
F34	.353	.267	.130	1.522	6.065***
F32	.121	.109	.141	1.401	2.584**
F35	.008	.088	.145	1.309	2.166**
F41	.197	.211	.107	1.590	4.650***
F42	.184	.193	.129	1.590	4.262***
F51	.354	.356	.152	1.192	9.226***
F52	.006	.087	.157	1.192	2.262**
以全體因素為自變項，進入預測變項者					
F51	.249	.251	.154	1.205	6.856***
F34	.326	.247	.216	1.121	6.996***
F41	.196	.210	.254	1.114	5.966***

** $p < .01$; *** $p < .001$

表 13 各變項對整體優質實習情境之逐步迴歸分析表 (F1T)

投入變項	原始分數 迴歸係數	標準化 迴歸係數	調整後 R ² 值	VIF	t 值
以各因素為自變項，進入預測變項者					
F21	.863	.213	.078	1.488	4.744 ^{***}
F23	.458	.120	.086	1.488	2.665 ^{**}
F34	1.437	.238	.222	2.708	4.390 ^{***}
F32	.707	.139	.252	1.660	3.287 ^{**}
F35	.407	.092	.261	1.375	2.381 ^{**}
F33	.747	.119	.267	2.455	2.304 ^{**}
F31	.360	.084	.270	1.466	2.095 ^{**}
F41	1.241	.290	.168	1.590	6.648 ^{***}
F42	.866	.199	.192	1.590	4.559 ^{***}
F51	1.856	.409	.205	1.192	10.961 ^{***}
F52	.401	.112	.214	1.192	2.992 ^{**}
以全體因素為自變項，進入預測變項者					
F34	1.344	.223	.222	2.654	4.585 ^{***}
F41	1.100	.258	.335	1.132	8.126 ^{***}
F51	1.118	.246	.391	1.230	7.457 ^{***}
F32	.555	.109	.400	1.423	3.081 ^{**}
F33	.585	.093	.403	2.448	1.996 ^{**}

** $p < .01$; *** $p < .001$

肆、結論與建議

一、結論

(一) 提昇實習輔導教師的素質

本研究發現，中小學教師對於建構優質實習情境及認可教師職級制度間的看法，不因服務學校及任教科目而有差異。但會因其學歷、任教年資及是否曾擔任輔導教師年資之經驗，而有不同的看法。其中具有研究所學歷之教師，比較樂於提供優質的實習情境 (F13-F17)、接受評量及進行反省思考 (F41, F42)、肯定教師職級制度 (F51-F53)、同意評量輔導教師的成效 (F21-F23)。所以選擇或推薦輔導教師時，可優先考量具有研究所學歷者。因此，提昇輔導教師的素質是師資

教育中一直需要努力的方向。

(二) 選擇有教學及輔導經驗的教師擔任實習輔導教師

本研究結果發現，任教年資十一年以上的教師比十年以下者，更「樂於將教學實務以寫作或行動研究的方式進行反省性思考」(F42)。此外，擔任輔導教師四年以上經驗的教師，較三年以下或不曾擔任輔導教師者，更為「同意建構教師職級制度」及同意「擔任實習教師的輔導教師是資深教師的責任」(F52, F53)；而擔任輔導教師四年以上經驗的教師，較未滿一年或不曾擔任輔導教師者，更為「肯定職前實習教師接受資深教師輔導的制度」(F51)。蔡秉倫(1997)、顏慶祥(1998)及Arnold(2002)的研究也指出應慎選資深教師指導實習教師，可見具有教學經驗，較能對教學進行反省思考；曾經擔任實習輔導教師者，不但認可實習輔導制度，也認為資深的教師具有輔導實習教師的責任。透過這項認知，由有經驗或資深的教師輔導實習或新進教師，正可以形成教師生涯階梯的職級制度。

(三) 實習輔導教師應具備有效的人際關係與溝通技巧

本研究發現「輔導教師應具備有效的人際關係與溝通技巧」(F33)，有效預測「樂於提供實習教師情緒上的支持」(F12)，並「樂於將實習教師視為共同工作的夥伴」(F14)這二項都屬於與實習教師相當重要的人際互動，而且其解釋力，各都超過10%以上。蔡碧璉(2004)指出主動溝通的人格特質，是影響建構優質實習的因素之一。本研究得到相同的結果，可見輔導教師具備有效的人際關係與溝通技巧者，較樂於提供優質的實習情境，給予實習教師情緒上之支持，且視其為共同工作的夥伴。

(四) 實習輔導教師應具備願意與他人合作的特質

本研究發現「同意甄選輔導教師的條件，是要有意願與他人合作」(F34)在預測優質實習情境中，雖然在預測「提供實習教師情緒上的支持」(F12)這項沒有進入達到顯著水準的變項，但在全體投入時，有四項是第一個進入預測變項，而且解釋力介於16.1至22.2%，都算相當高。分別是(F13)17.3%、(F15)16.1%、(F16)17.6%、(F1T)22.2%。可見輔導教師具備願意與他人合作的特質非常重要。Bradely(1994)指出教師之間應形成所謂的「專業學習共同體」，使學校專業人員間在觀念與資訊上彼此溝通，促成教學專業上的成長，以形成教師生涯發

展上的活力泉源，彼此分享、研究與創新等。再者，與師資培育機構共同合作，將教學實務提供教育研究，扮演師資培育者及研究者角色。所以當輔導教師具備這些與他人合作的特質時，對於形塑優質的實習情境是莫大的助力。

(五) 重視將教學的情形接受正式的評量機制

本研究發現以「樂於將教學的情形接受正式的評量」(F41)，在分別及全體投入預測變項時，同時都能達到顯著水準有效預測提供優質實習情境的所有項目(因素一，F11-17)，以及整體優質實習情境(F1T)。另「樂於將教學的情形接受正式的評量」(F41)及「將教學實務以寫作或行動研究的方式進行反省性思考」(F42)，在分別投入預測變項時，同時都能達到顯著水準，有效預測提供優質實習情境的所有項目，以及整體優質實習情境。此外，也發現「同意輔導實習教師的成效，經由寫作或行動研究的方式進行自我評量」(F35)分別投入預測變項時，能有效預測樂於將教室中的實務情況提供為教育研究之用(F11)、提供實習教師情緒上的支持(F12)及樂於為實習教師示範合理的教學方法(F17)。

LaBoskey 與 Richert (2002) 指出能自由且安全地與輔導教師討論教學實務、分享看法，及困擾所得到有幫助性的反思性對話，是優質的學習情境。楊思偉 (1998) 的研究顯示，他評加上自評的方式，是多數教師認可評鑑輔導教師的方式，所以經由寫作或行動研究的方式，是自我評量可參考的內涵。可見樂於將教學情形接受正式評量及反省思考，或同意輔導實習教師的成效，或經由寫作或行動研究的方式進行自我評量，對於建構優質的實習情境，具有明顯的指標意義。

(六) 肯定職前實習教師接受資深教師輔導的制度

本研究發現「肯定職前實習教師接受資深教師輔導的制度」(F51)，在分別及全體投入預測變項時，都能達到顯著水準有效預測提供優質實習情境的所有項目(因素一，F11-F17)，以及整體優質實習情境(F1T)。此外，「同意擔任實習教師的輔導教師是資深教師的責任」(F53)，在分別投入預測變項時，可以有效預測「樂於提供實習教師情緒上的支持」(F12)及與「實習教師共同合作，並非僅將其視為助手」(F15)。Benner 與 Judge (2000) 指出雖然有些是基於認為與較年輕的實習教師合作，能讓自己瞭解現在的孩子們在想些什麼；或基於使命感或榮譽感，而願意擔任輔導教師的情形。總之，教師越能肯定職前實習教師接受資

深教師輔導的制度，並視其為責任者，應愈能配合建構提供優質實習情境。

(七) 結合實習輔導制度建構中小學教師的職級制度

本研究發現曾經擔任輔導教師四年以上者，支持「同意建構教師職級制度」(F52)的看法，顯著地較三年以下，或未擔任者高之外，在以認可以教師職級制度(因素五)，預測提供優質實習情境進入變項，且達到顯著水準之解釋力在 7.2 至 21.4%之間。

分別投入預測變項時，「認可教師職級制度」(F52)能有效預測優質實習情境中的「樂於將教室中的實務情況提供為教育研究之用」(F11)、「樂於提供實習教師教學時具體的回饋」(F13)、「樂於為實習教師示範合理的教學方法」(F17)、及整體優實習情境(F1T)。

另「認可教師職級制度」(F52)以及「同意輔導實習教師的成效，可納入建立教師職級制度的參考」(F23)，二者能同時有效預測「樂於將教室中的實務情況提供為教育研究之用」(F11)、「為實習教師示範合理的教學方法」(F17)，及「建構整體優質實習情境」(F1T)。

王嫻惠(1997)指出，若未來實施教師職級制度，實習輔導教師職務宜納入教師職級。李雅婷(1997)提出結合實習輔導教師培訓制度與教師生涯進階制度，是將實習輔導制度正式制度化的方法。王家通、郭明堂(1993)主張建立「良師輔導制度」，結合教師生涯階梯，以增加教師投入教學之誘因等研究，印證本研究所得結論之具有擔任輔導教師年資經驗者，比較會認可教師職級制度外；也發現同意建構教師職級制度，與同意輔導實習教師的成效，納入建立教師職級制度的參考，二者均能有效預測優質的實習情境。該二變項均能顯著地預測教師樂於將教室中的實務提供教育研究，且為實習教師示範合理的教學方法。所以，實習輔導制度與教師職級制度加以結合，對於建構優質的實習情境，應是相當值得思考探究的方向。

二、建議

綜合本研究結果，分別就實習輔導教師、實習學校、師資培育機構及教育行政單位，提出相關的建議及說明：

(一) 實習輔導教師

教師在專業上持續的成長進修已是普遍發展的趨勢，所以擔任輔導教師者，除了積極參與進修外，還要樂於將教學接受正式的評量，並以行動研究及反省思考的方式提昇個人的教學專業。對於實習輔導的成效也可以透過自我評量及其他方式公開評量。再者透過實習輔導制度，與師資培育機構共同合作，將教學實務作為師資培育及研究的資源，而有機會成為研究者與師資培工作者，以共同營造優質的實習情境。

(二) 實習學校

實習學校推荐或選擇輔導教師時，除應考慮其與他人合作的特質、有效的人際溝通技巧，及具備教學或輔導的經驗外，也應考慮其對於實習輔導制度的使命感或責任感。例如優先考量推荐或選擇研究所畢業者，或具有十一年以上教學年資，或擔任過四年以上實習輔導教師經驗者。當學校支持實習輔導制度，並慎重推荐合宜的輔導教師人選時，優質的實習情境便能透過輔導教師加以建構。當學校支持輔導教師示範教學實務，將反省思考或行動研究結果，提供實習教師及所有教師共同分享討論時，除促成輔導教師個人專業上的成長外，也引導實習學校整體都邁向專業上的發展。

(三) 師資培育機構

師資培育機構在設計職前教育、實習輔導及專業成長進修教育課程時，應加強有關教學實務之反省思考及行動研究的能力外，宜加強並重視與實習學校間的合作，邀請中小學教師參與教學實務的示範工作，使師資培育之理論教學與實務相互驗證，形成大學與中小學間的聯合領導合作的學習團隊，以縮短實習學校及師資教育間的落差，改善實習教師從師資教育到任教學校之間的轉換情況。

(四) 教育行政單位

除了定期評鑑師資培育機構外，對於在第一線支持實習輔導工作的中小學是否配合提供優質的實習情境，宜同等重視，並定期評鑑。另還應鼓勵資深教師參與實習輔導工作，進而評量其輔導成效，設計具體的獎勵機制，擢升優秀的輔導教師，結合並建立實習輔導教師培訓制度與教師生涯進階之職級制度。

參考文獻

- 王家通、郭明堂(1993)。我國實習教師制度有關研究之探討與評析。*教育研究資訊*，1(5)，84-99。
- 王嫻惠(1997)。國民小學實習輔導教師獎勵措施之研究。國立臺東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺東。
- 李雅婷(1997)。我國實習輔導教師培訓方案之規劃研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 陳利玲(2001)。國民小學實習輔導教師制度之研究。國立臺東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺東。
- 黃靜芳(1998)。實習教師工作滿意度與工作特性、實習輔導教師支持度之關係。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，臺南。
- 楊思偉(1998)。我國實習輔導教師評鑑之模式。(國科會專案報告，計畫編號：NSC86-2413-H003-017-F9)
- 楊深坑(1999)。教師職級制度之國際比較。載於國立教育資料館(編)，*現代教育論壇*(五)，27-49。臺北：編者。
- 張德銳(1999)。教師分級制的優點、潛在問題與配套措施。*教育研究月刊*，77，11-14。
- 臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案(2002)。
- 潘運欽(1999)。基層教師對分級制度的看法及反應。載於國立教育資料館(編)，*現代教育論壇*(五)，49-65。臺北：編者。
- 蔡秉倫(1997)。國民中學實習輔導教師專業成長之研究。國立臺東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺東。
- 蔡培村(1999)。我國實施教師職級制度可行性研究。載於國立教育資料館(編)，*現代教育論壇*(五)，87-104。臺北：編者。
- 蔡碧璉(2004)。建構實習教師進行優質實習歷程影響因素之探究。*教育與心理研究*，27(2)，283-306。
- 顏慶祥(1998)。我國實習輔導教師專業發展之研究。(國科會專案報告，計畫編號：NSC86-2413-H019-001-F9)
- 蘇永明(1998)。我國實習輔導教師理想特質與甄選方式之研究。(國科會專案報告，計畫編號：NSC88-2413-H260-001-F17)
- Arnold, P. (2002). Cooperating teachers' professional growth through supervision of student

- teachers and participation in a collegial study group. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 124-132.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.
- Benner, S. M., & Judge, S. (2000). Teacher preparation for inclusive settings: A talent development model. *Teacher Education Quarterly*, 27(3), 23-38.
- Bradley, A. (1994). The price of isolation. In V. Lanigan. (Ed.), *Thoughtful teachers, thoughtful schools: Issues and insights in education today* (pp.122-149). Boston: Allyn & Bally.
- Clark, C. M. (2002). New questions about student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 77-80.
- Cooper, J. M. (1995). Supervision in teacher education. In L. W. Anderson. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 593-597). London: Cambridge University Press.
- Dana, N. F. (1998). Reconceptualization of roles in the school-university collaborative: Reflections. In D. J. McIntyre & D. M. Byrd (Eds.), *Strategies for career-long teacher education* (pp. 111-118). Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- LaBoskey, V. K., & Richert, A. E. (2002). Identifying good student teaching placements: A programmatic perspective. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 7-34.
- Young, B. N. (1998). Theoretical orientation to reading and student teaching placement: Three case studies in match and mismatch contexts. In D. J. McIntyre & D. M. Byrd (Eds.), *Strategies for career-long teacher education* (pp. 199-216). CA: Corwin press.
- Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 35-58.