

東海大學教育研究所

碩士論文

師資生參與服務學習對其教師角色  
知覺影響之研究

A Study on the Influence of Pre-service  
Teachers' Service-Learning upon the  
Perceptions of Teacher Roles

研究生：羅逸寧

指導教授：陳鶴元 博士

中華民國一〇五年一月

# 師資生參與服務學習對其教師角色知覺影響之研究

## A Study on the Influence of Pre-service Teachers' Service-Learning upon the Perceptions of Teacher Roles

### 摘要

教育部於 2006 年所推動的「史懷哲精神教育服務」，主要目的為鼓勵師資生進入偏鄉國中小，對其校之原住民子女、外配子女、清寒子女等弱勢學生進行為期一個月左右的課業輔導及團康帶領，師資生需編寫教案，並與其餘參與者共同分攤工作、商討活動，使師資生除能發揮專業、合作及奉獻精神外，還可獲得實際教學之經驗(教育部，2012)。研究者因欲得知服務學習能於師資生教師角色知覺建立之方面形成何種影響，所以以能帶給師資生實際教學經驗的史懷哲精神教育服務作為研究場域。

本研究採用質性研究法，旨在探討師資生於參與史懷哲精神教育服務過程中，其教師角色知覺建立之脈絡。教師的過往經歷必影響其教學工作，師資生雖尚處師資培育階段，但其目前透過任何教學經驗所建立之教師角色知覺，已對未來的教學工作產生一定的影響力。

本研究之成果為以下：一、史懷哲精神教育服務有助於師資生建立「教學」、「輔導及訓育」、「溝通及交流」與「批判及反思」等教師角色知覺。二、師資生之教師角色知覺的建立，有助於其判斷自己是否適任教師工作，以對未來作出妥善規畫。

關鍵詞：師資生、服務學習、史懷哲精神教育服務、教師角色知覺

# A Study on the Influence of Pre-service Teachers' Service-Learning upon the Perceptions of Teacher Roles

## **Abstract**

The main purpose of “the Schweitzer Program” promoted by the Ministry of Education is to encourage pre-service teachers to provide tutoring and group activities for students in the rural areas for one month. These students include aboriginal students, students with foreign parents, and students from low income family etc. Pre-service teachers are required to prepare teaching plans as well as cooperate with all the other participants to develop activities. They can not only use what they have learned but also have practical teaching experiences (MOE, 2012). The researcher would like to know what influence of pre-service teachers’ service learning may have on the teachers’ perceptions of role. Therefore, the Schweitzer Program, which can bring pre-service teachers practical teaching experiences in the rural area, was chosen as the research setting.

The present study adopts a qualitative research method, aiming to explore the development of teachers’ perception of role during the process of participating the Schweitzer Program. A teacher’s past experiences always influence his/her present teaching. Although pre-service teachers are still in the training process, their teachers’ perception of role based on their teaching experiences will have a certain level of

influence upon their teaching in the future.

The results of the present study show that:

1. The Schweitzer Program assists pre-service teachers to develop the teacher's perceptions of role in the dimension of teaching, counseling, discipline, communication, and critical thinking.
2. The development of teachers' perception of role can help pre-service teachers to decide whether being a teacher is suitable for him/her and better plan their future career.

**Keywords:** pre-service teachers, service learning, Schweitzer Program, perceptions of teacher roles.

# 目次

目次	i
表次	iii
圖次	iv
附錄目次	iv
<b>第一章 緒論</b>	
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與待答問題	3
第三節 名詞釋義	4
<b>第二章 文獻探討</b>	
第一節 服務學習	5
第二節 角色知覺	11
第三節 教師角色	14
第四節 教師角色知覺相關研究	23
<b>第三章 研究設計</b>	
第一節 研究方法與流程	27
第二節 研究者角色	30
第三節 研究參與者	31
第四節 資料蒐集與分析	32
第五節 研究信實度	34
第六節 研究倫理	35
<b>第四章 研究結果</b>	
第一節 服務學習對師資生教師教學角色知覺之影響	36
第二節 服務學習對師資生教師輔導及訓育角色知覺之影響	42
第三節 服務學習對師資生教師溝通及交流角色知覺之影響	48

第四節 服務學習對師資生教師批判及反思角色知覺之影響·····	52
<b>第五章 結論與建議</b>	
第一節 研究結論·····	56
第二節 研究建議·····	59
<b>參考文獻</b> ·····	61

## 表次

表 2-1 服務學習關係類型表.....	7
表 2-2 教師角色彙整表.....	17
表 2-3 教師角色表.....	19
表 3-1 研究參與者資料表.....	31

## 圖次

圖 2-1 服務學習流程圖.....	6
圖 3-1 研究流程圖.....	29
圖 3-2 資料分析流程圖.....	33



## 附錄目次

附錄一 訪談大綱.....	65
附錄二 研究參與者同意書.....	66

# 第一章 緒論

本論文旨在探討師資生參與服務學習後，對其教師角色知覺之影響。本章共分成三節，第一節為研究背景與動機，第二節為研究目的與待答問題，第三節為名詞釋義。

## 第一節 研究背景與動機

教育部於 2006 年所推動的「史懷哲精神教育服務」，主要目的為鼓勵師資生進入偏鄉國中小，對其校之原住民子女、外配子女、清寒子女等弱勢學生進行為期一個月左右的課業輔導及團康帶領，師資生需編寫教案，並與其餘參與者共同分攤工作、商討活動，使師資生除能發揮專業、合作及奉獻精神外，還可獲得實際教學之經驗(教育部，2012)。研究者目前亦於師資培育中心修習教育學程中，因欲得知服務學習能於師資生教師角色知覺之建立方面形成何種影響，加上關注台灣偏鄉學校教育的緣故，所以決定採用能帶給師資生偏鄉教學經驗的史懷哲精神教育服務作為研究場域。

人的反應並不會單純僅因現下所發生的事件或狀況而生，人是會依據自身過去的認知及曾有的經驗，來反應愛、同情、憤怒等情緒與態度 (Heck & Williams, 1999)。教師的過往經歷必定也影響其教師角色知覺建立之脈絡，師資生雖尚處師資培育階段，但其目前透過相關教學經驗，如擔任家教、補教業教師、課輔教師、學校助教等所建立之教師角色知覺，已對未來的教學工作產生一定的影響力。

此外，研究者於教師角色知覺相關研究中發現，多數學者的研究對象為在職教師，其次是實習教師，以師資生為對象之相關研究少之又少，且研究方法大多

選用量化，因此本研究應用質性方法，旨在探討師資生參與服務學習對其教師角色知覺之影響，除使用質性深入訪談方式探究研究對象心理歷程外，也以於教師角色知覺相關研究中鮮少被提及的師資生做為研究對象。

綜而言之，研究者期望能藉由此次研究，深入探討師資生在參與史懷哲精神教育服務的過程中，其教師角色知覺建立之脈絡，並加以分析、給予具體建議，盼可作為師資生於建立教師角色知覺之路途上的參考。

## 第二節 研究目的與待答問題

基於上節之研究背景與動機，研究者整理出本研究之目的與待答問題，以下詳述之。

### 一、研究目的

1. 探討師資生於史懷哲精神教育服務中與教師角色相關之經驗。
2. 探討師資生於史懷哲精神教育服務中所建立之教師角色知覺。

### 二、待答問題

1. 師資生於史懷哲精神教育服務中與教師角色相關之經驗為何？
2. 師資生於史懷哲精神教育服務中所建立之教師角色知覺為何？

## 第三節 名詞釋義

本研究之重要名詞釋義有二，分別為服務學習及教師角色知覺，以下說明之：

## 一、服務學習

服務學習為一種融合服務及學習之教學方法，試以學校課程為基礎，進行實際社區服務，使學生之公民責任與素養得以發展(張民杰，2006)。本研究所指之服務學習，係教育部於 2008 年所推動之「史懷哲精神教育服務」，旨在鼓勵師資生進入偏鄉學校，為當地弱勢學生進行為期一個月左右的課業輔導及團康帶動。

## 二、教師角色知覺

「教師角色知覺」為教師於其角色本身及其角色夥伴，經由思索社會賦予其之期待，及觀察其他相同角色之行為表現後，透過一連串的反思、判斷、統整、選擇與組織等心理歷程，最終彙整出自身對於該角色之主觀看法(黃文三，2003)。本研究欲探討的為師資生於史懷哲精神教育服務中擔任教師，其教師之教學角色、輔導及訓育角色、溝通及交流角色、批判及反思角色。



## 第二章 文獻探討

本研究旨在探討師資生參與服務學習後，對其教師角色知覺之影響。本章共分成「服務學習」、「角色知覺」、「教師角色」及「教師角色知覺相關研究」四節文獻探討，以下說明之。

### 第一節 服務學習

本節分別探討「服務學習之意涵」、「服務學習之功能及助益」及「史懷哲精神教育服務之目的與實施」三面向，論述如下。

#### 一、服務學習之意涵

Kendall(1990)根據1990年美國「國家和社區服務法案」(National and Community Service Act)，提出服務學習之意涵包含以下四點：

- (一)學生之學習發展為主動參與有組織性且切合社區需求的服務經驗，而學校與社區負責協調這些服務經驗。
- (二)學生以學校所學結合服務，並反思、討論或記錄他們於服務過程的體驗及所見所聞。
- (三)服務學習提供真實情境，使學生可發揮新習得之知識或技能於其中。
- (四)服務學習將學生的學習由學校擴展至社區，可促進學生所學，及發展學生關懷能力。

Kendall(1990)又以三種面向討論服務學習之意涵，分別為以下：

#### (一)服務學習為一種方案

服務學習為特意設計之方案，其達成目標之方法有直接服務，如打掃環境，

亦有間接服務，如宣導環保，再經過反思、批判、評量成果，以達到滿足人類及社會需求。

## (二)服務學習為一門哲學

「互惠」為服務學習成為一門哲學的要素，服務者與被服務者之間相互學習、協助、交流，進而共同成長、推動慈善及正義。

## (三)服務學習為一種學習法

服務學習以經驗教育為根基，其學習流程如圖 2-1，有了實際經驗，再經由反思、統整概念，最後繼續實作，如此重複運行。

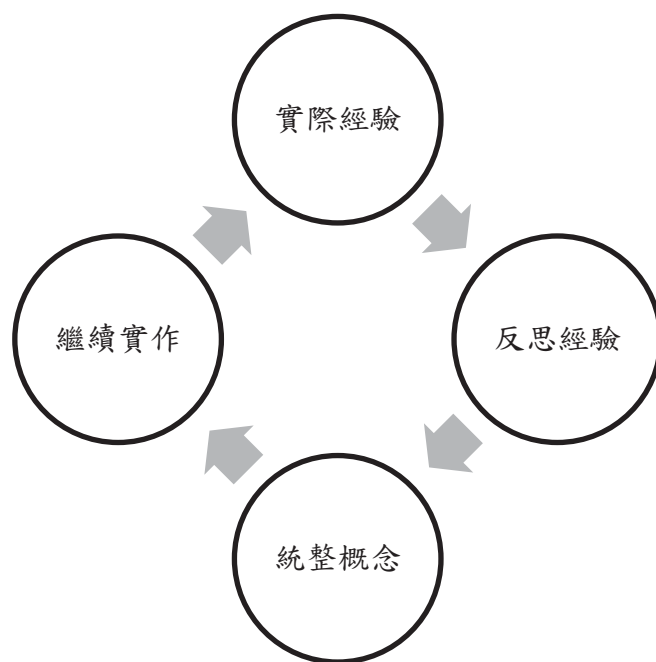


圖 2-1 服務學習流程圖

資料來源：Kendall, 1990.

Sigmon(1996)將大學中的服務學習分為四類型，如表 2-1，第一類為重視學習成果多過於被服務者感受的「service-LEARNING」，如教育實習；第二類為著重於服務，忽略學習意義之「SERVICE-learning」，如服務社區；第三類是服務與學習皆非重點之「service learning」，如校園勞作；最後一類

「SERVICE-LEARNING」為最佳狀態，服務者與被服務者互惠，達到服務及學習並重之雙贏成果。

表 2-1

**服務學習關係類型表**

service-LEARNING	學習成果為主，服務次要。
SERVICE-learning	服務成果為主，學習次要。
service learning	服務及學習間無關聯。
SERVICE-LEARNING	服務及學習同等重視，達成服務者與被服務者之期待和目標。

資料來源：Sigmon, 1996.

鄭博真(2012)認為服務學習為「課程學習」及「社區服務」之結合，兩者同等重要，透過組織規劃，使學生帶著於學校中習得的知識技能，進到社區進行服務，並透過結構性反思，達到深入理解課程、思考批判、社會關懷、公民責任感等功能。

綜合以上，服務學習之意涵即為學校與被服務者(單位)合作規劃方案，使學生將所學之知識與技能發揮至服務中，除滿足被服務者之需求外，亦透過結構性的反思，達到學習之效果。

## 二、服務學習之功能及助益

Shelley (2005)說明學生參與服務學習之功能，分別體現於學術表現、公民責任、社會與個人層面，其論述如下：

### (一)學術影響 (Academic Impacts)

服務學習促進學生於認知、情意及技能方面之發展，如學業成績、學習動機



及問題解決能力。

## (二)公民責任 (Civic/Citizenship Impacts)

服務學習促使學生理解公民權利及責任，並願意投注心力於關懷弱勢。

## (三)社會與個人 (Social/Personal Impacts)

服務學習促進學生自我效能、自我覺察、自我管理及人際關係，並能夠尊重差異、相互合作，此外，亦有社會覺醒、偏差行為之避免、利他行為之增加、關懷弱勢族群等功能。

張民杰(2006)提出四點服務學習對師資生之教育功能，及五點服務學習對師資生之助益，以下說明：

### (一)服務學習對師資生之助益

1. 觀點轉換：師資生透過服務學習調整舊認知，轉換看待議題之觀點。
2. 增進對教師工作之理解：對於教師工作所需之精力與專業思考有更深體認。
3. 對教學工作之釐清：實際教學之服務經驗，有助於師資生釐清自己是否適任。
4. 理論與實務之連結：服務經驗可縮短師資生對於理論到實際間的理解差距。
5. 多元文化經驗之累積：對於與自己相異之文化有更深層理解與包容。

### (二)服務學習對師資生之教育功能

1. 以服務學習作為教學法：將課程自學校延伸至社區，理論與實務結合，使學生更深入且廣泛的學習。
2. 達成師資培育標準：服務學習可培養師資生批判反思、問題解決、技巧運用之能力，且透過專業知識、課程目標、社區及學童之結合，師資生得以更理解學童之學習取向。
3. 個人專業成長：服務學習能促進師資生熱情、尊嚴、責任等情意與態度層面之發展，並培養其公民素養、社會正義感及多元文化包容力。
4. 社區資源及支持：藉由服務學習，建立學校與社區之合作互惠關係，使學校有更多爭取社區資源及支持之空間。

徐明、楊昌裕與葉祥洵(2013)將服務學習於高等教育之功能分成四層面討論，為學生、學校、社區及國際，論述如下：

#### (一)學生

學生因服務學習接觸異文化或背景之他人而培養包容心，並透過合作、領導等活動增進對個人的了解及促進人際關係，此外，將課堂之知識應用於服務中，也促使學生更深入理解課程或複雜社會議題，甚至能以新觀點檢視社會現象、察覺社會問題，進而提升公民素養。

#### (二)學校方面

服務學習可促進學生間、師生間及學校與社區間的親密感，並增加學生對學校的向心力。學生於服務學習中建立批判反思能力及公民素養，亦有助於校園民主氣氛的培養。

#### (三)社區方面

服務學習促進學生與社區關係，使之相互學習，學生可因更理解社會需求而將服務納入生涯規畫，社區則在獲得幫助外，能於日後以相互習得之知識或技能解決自身困境。

#### (四)國際方面

不局限於國內之服務學習，可培養具國際觀之學生，啟發其多元文化之敏察力、擴展海外視野、重塑人生觀及方向、增能國際志工組織、增進愛國之榮譽心等。

綜上所述，研究者將服務學習之功能歸納為以下五點：

#### (一)個人

學生得以結合理論與實務，對課程及實際情境深入理解，並促進個人認知、情意、技能之發展。

#### (二)學校

促進學生間、師生間、學生與學校間之互動外，亦可透過服務社區獲得更多

社區資源與支持。

### (三)社區

社區需求被滿足外，與服務者相互學習之成果，可於日後用來幫助自己解決問題。

### (四)社會

學生於服務過程中習得公民責任與權利，理解社會議題、社會正義，並培養關懷弱勢之能力。

### (五)國際

國際性服務學習使學生得以拓展視野、培養國際觀、促進愛國情操，並有增能國際志工組織之可能。

## 三、史懷哲精神教育服務

教育部於 2006 年推動「史懷哲精神教育服務」，目的為培育能實踐史懷哲關懷弱勢及專業服務精神之師資生，服務時數需達一百二十小時，並於每年九月三十日前完成，各大學可依據學校位置、學生意願等選擇弱勢學校服務，或參考教育優先區、離島、偏遠、高山等特殊地區及都會弱勢地區學校，而服務對象為學習表現低落且具有以下條件之一之學生為先(教育部，2012)：

1. 原住民。
2. 身心障礙。
3. 外籍、大陸及港澳配偶子女。
4. 低收入、中低收入及免納所得稅之農工漁民子女。
5. 其他經學校認定學習表現低落者。

史懷哲精神教育服務需兼顧偏鄉與都會弱勢，以高級中等以下學校進行弱勢學生課業及學習活動(品德、生活、生涯規劃)之輔導，此外，史懷哲關懷弱勢、奉獻專業知能、無私無我等精神應融入服務計畫中，且應考量地方資源、服務對

象之性質及需求(教育部，2012)。

王郁茜(2012)於師資生參與史懷哲計畫現況調查中有幾點發現，其提出史懷哲計畫在師資生教育認知的方面有正面影響、史懷哲計畫成效會因不同學程類別有所差異、師資生需要加強事前之培訓、史懷哲計畫之推廣與認知受教學與營隊經驗影響，並認為師資生參與史懷哲計畫有助於提升專業知能，但史懷哲計畫存在資源分布不均之問題，參與及服務的學校並不集中於最多偏鄉的東部，而是資源相對較足夠的中北部地區。

## 第二節 角色知覺

本節為角色知覺之探討，將分別論述「角色之意涵」及「角色知覺之意涵」，以下說明之。

### 一、角色之意涵

黃文三(2003)認為角色是個人生活於社會中的結構性模式，包含於團體中代表的身分地位，即社會大眾期待個人能夠表現出的行為模式，其意涵有三：

- (一)人與人互動的構成要素，再透過社會化歷程獲得。
- (二)為「個人的實際行為」及「他人對自己的期望」所構成，是個人於團體中的代表。
- (三)實際行為需符合角色規範，及具備義務性、合法性。

吳俊憲(2009)提出角色一詞一般表示個人職業或身分所表現出的行為、社會地位，因此教師角色即代表教師於教育工作環境中所需表現之行為，及所代表之社會地位。

李朝基(2011)彙整學者之論述，定義角色為個人因職業或身分所具備的社會地位及規範，個人為符合社會期待，於教育及社會化歷程中習得屬於自身角色應

有之行為。

周秀芬(2012)說明角色應遵守社會規範與社會期待，逐漸學習符合自身身分地位之行為，其同時具備有「被期望表現之行為」及「實際表現之行為」二種內涵。

綜合以上學者論述，研究者彙整出角色之意涵，即其可代表一種職業，亦或一種身分地位；角色為個人於教育或社會化過程中，逐漸習得的符合社會規範與社會對自身期待之表現，其兼具「他人所期待之行為」及「個人實際表現之行為」二者。

## 二、角色知覺之意涵

黃文三(2003)指出角色知覺為角色本身及角色夥伴，在思索社會賦予其之期待，及觀察其他相同角色之表現後，透過不斷的反思、判斷、統整、選擇與組織等心理歷程，彙整出自身對於該角色之主觀看法。

鍾明翰(2009)彙整國內外學者論述，說明角色知覺應涵蓋角色之應然面及實然面二者，應然面為角色之相關概念及其被賦予的期待，實然面則是個人角色之外顯行為，綜而言之，角色知覺為個人對自身角色的主觀認知，及預期之行為表現。

許文松(2010)認為角色知覺為個人對其所扮演之角色的內在認知及思維，經由觀察相同角色之他人，及了解社會對於該角色之期望後，產生反思、判斷、統整、選擇及組織等心理過程，進而建立主觀想法，並外顯於角色訓練、扮演及實踐當中。

李朝基(2011)提出知覺為個人受到環境刺激後，引發反思、判斷、統整、選擇與組織等心理歷程，進而發展出具有意義之想法；角色知覺則為個人對於某角色之察覺，此察覺是根據個人對於該角色之想法，或觀察他人及相同角色之他人對於該角色的看法，所建立之主觀想法，但若個人對於自身的角色察覺發生困難

時，可能會產生扭曲的知覺模式，因此個人的角色期望未必與理想的角色期望相互吻合。

劉明昌(2011)說明知覺為個人以感官感受周遭事物，後經過反省、過濾、統整、選擇及組織後，所形成之反應與解釋；角色知覺則為個人思考社會及個人對於自身角色所抱持之期待的心理歷程，並進而發展出符合該角色之態度及行為表現。

周秀芬(2012)認為角色知覺有三點內涵，分別為以下：

- (一)角色知覺為個人與環境不斷互動所產生。
- (二)角色知覺需經過一連串反思、判斷、統整、選擇及組織之心理歷程，為一種漸進之歷程。
- (三)角色知覺受多方因素所形成。

綜合以上論述，研究者統整出角色知覺為個人經由理解社會及同角色之他人對於個人所扮演之角色的期望，及觀察同角色他人所表現之行為，進而反思、判斷、統整、選擇及組織，以產生對於該角色的主觀想法，並以此為依據付諸於行動上，但若於角色察覺的歷程中因遭遇困難而使知覺模式扭曲，則其角色期望可能與理想之角色期望無法達成一致。

### 第三節 教師角色

本節分別以「教師角色之分類與功能」及「教師角色內涵」二面向探討教師角色，以下詳述之。

#### 一、教師角色之分類與功能

郭丁榮(2003)以社會學之各理論整理出教師角色之面向，分別為以下：

- (一)教師是受雇者

教師為受雇者，肩負起教育與照顧學生的責任，並遵守學校的程序及政策。

(二)教師似母親或養育者

教師具備愛心、耐心等照顧他人之特質，對學生負起養育之責任。

(三)教師似技術專家

教師對於本身之任教科目需專精，此為教師之必要條件。

(四)教師似勞工

教師人數的成長，導致教師的工作型態變得相似，包含科層化、標準化、政治意識形態控制等，而教學的普羅化使教師與勞工相似。

(五)教師似有機的知識份子

有機知識份子的工作為執行政府的強制職能，及使社會大眾認同政府的支配領導，因此若學校為文化霸權之執行場域，教師即等同有機知識份子般，透過教學使學生奉行統治階級欲傳播之主流文化。

(六)教師似新興的小資產階級

教師工作內容除包含自主創新的教學外，亦有傳授當權主流文化之部分，並對學生具有教導與支配權力，因此屬於中上階級。

(七)教師似意識形態國家機器代理人

教師可能成為掌權者、統治階層意識傳播的代言人。

(八)教師似獨立的技藝匠

教學為教師個人活動，教師對教材有熟悉度，能因學生學習狀況予以調整。

(九)教師似轉化型的知識份子

教師不僅關注自身的成就與學生的學習歷程，更重要的是授與學生對於不公義的批判能力，於必要時得以改變社會。

(十)教師似文化工作者

教師需帶著熱忱、希望、承諾、責任等，非將教學工作當成不得已之選擇。

劉雅詩(2009)將教師角色依教師功能及社會對其表現之期待，歸納成四種面

向，分別為需具備高度道德情操的傳統人師角色、需具備專業教學相關知能的專業角色、需對學生關懷備至的關愛角色、需能與同僚及家長進行良好互動的溝通與協商角色。

黃富揚(2010)提出教師專業發展中，教師應具備以下角色：

(一)具備合作能力的教學者

教師不該侷限於教室中，應嘗試與其他教師或專業人員進行交流與合作，以期激盪出更多專業方面之火花。

(二)擁有批判能力的省思者

教師應對教育環境的種種有敏銳的觀察力，並能深度的反省與批判，建立自身的教育觀，以洞悉事物的本質，屏除人云亦云之狀況。

(三)能夠勇敢發聲的專業自律者

教師的發聲需具備道德規範，因缺乏自律、不顧及教育環境或教育相關團體利益的發聲，是沒有意義、貢獻且自私的。

(四)超越環境限制的自我實現者

教師於進行專業認知的過程中，難免會受到專業現場、生活、社會、政治等環境的束縛，導致時常處於「因應」之被動角色，教師應嘗試突破此困境，以展現專業自主意識。

許莉娟(2011)之「基隆市國小教師教育專業、教師角色認知與教學效能」研究，則依教師功能彙整出四類角色，分別為：

(一)教學角色

教師的教學專業應包含擬定與實施教學計畫、設計與編寫教材、熟練與創新的教學方法、教學評量的運用與回饋、具備行動研究精神。

(二)輔導角色

教師需能進行個別或團體的諮商輔導，並協助完成學生的教育心理測驗。

(三)訓育角色



教師應協助學生問題的處理，並督導學生生活常規及在校安全。

#### (四)行政角色

教師應參與並執行學校事務，且具備校內外的溝通與協調能力。

綜合以上，研究者於表 2-2 彙整出四類教師角色，以運用於本研究中，分別為以下：

#### (一)教學角色

教師得具備專業的教學知能，需熟悉任教學科、教學原理、教學方法、教學評量、行動研究等層面

#### (二)輔導及訓育角色

教師應能照顧、關懷學生，給予學生生活或學習方面之協助，並引導解決學生問題，且規範其生活常規。

#### (三)溝通及交流角色

教師需具備與同僚、家長、社區溝通協商之能力，並能夠和其他教師或專業人士相互交流，以期激發出更多專業相關之火花。

#### (四)批判及反思角色

教師需對教育環境現象觀察敏銳，並能分析、批判或反思，使教學工作得以精益求精。

表 2-2

教師角色彙整表

角色 \ 學者	郭丁熒 (2003)	劉雅詩 (2009)	黃富揚 (2010)	許莉娟 (2011)
教學角色	✓	✓	✓	✓
輔導及訓育角色	✓	✓		✓
溝通及交流角色		✓	✓	
批判及反思角色	✓		✓	

資料來源：研究者自行整理

## 二、教師角色內涵

郭丁熒(1995)將教師角色之內涵歸納成六層面，分別為以下：

### (一)個人特質

教師的個人特質與其教師角色間的關係緊緊相扣，若能夠扮演好優秀教師角色，其必然具備良好的個人特質，例如熱忱、耐心、愛心、同理心、友善、沉穩等。

### (二)教育專業

教師的教育專業除包含學科知識、解決問題能力、進修研習、教育研究及參與教育專業團體外，亦需要能於教學上慮及學生的個別差異。

### (三)教學

教師於教學上應具備教學方法與策略，並使用評量技術，及教學環境的規劃與營造。

### (四)人際關係

教師的人際關係指與校內同僚及學生、校外家長及社區間的各式互動關係。

### (五)學生管理與輔導

教師應妥善管理各式學生生活常規，及輔導、協助學生的種種心理問題。

#### (六)權利與義務

權利與義務包含申述權、懲戒權、教學自主權、遵守教育法規及關照學生。

黃文三(1996)以 Levine(1989)之見解為基礎，提出教師角色兩大面向，分別為較為心靈層面的「人師」，及偏向專業方面的「經師」，其論述如下：

##### (一)人師

人師部分談的是教師之人際互動，教師需充分了解學生個別之性格、需求、能力等，扮演諮商輔導者，而非僅擁有教學技巧。此外，教師與同僚、家長間得保有良好之關係，相互合作支持，以助於教師處理各式問題與壓力。

##### (二)經師

經師指的是教師傳道解惑之角色，即為教育學行為，其涵蓋 1. 課程發展：教師負責編寫教案，決定教學目標、教材、流程等，並給予學生測驗；2. 教學：教師為學生學習上的領航者，其提供教學與輔導，並觀察、記錄學生的成長；3. 研究：教師為行動研究者，需於教學的過程中觀察課堂內的現象，進行統整及分析，並歸納出待改善的部分，以不斷增進教學品質；4. 領導：教師為學生學習上的領導者，負責引導學生發揮潛能，而非進行填鴨式教學，令學生有樣學樣。

表 2-3

教師角色表

種類	角色	學生成長的領域	履行角色的基礎
人師 (人際互動的角 色)	諮商輔導者	情緒的 社交的 心靈的	學生的興趣、長處、 短處及溝通方式的知 識
	學校社區的成員	合作行的、支持 性的工作	對環境有敏銳的共鳴 性覺知的發展
經師 (教育學的角 色)	課程的發展者	智能的	精通科目的領域與結 構
	教學者	智能的	教學方法的知識
	研究者	智能的	正式與非正式評量技 術的知識

資料來源：黃文三，1996。

Heck & Williams(1999)將教師角色之內涵分別以不同面向作論述，為教師也是人、教師的同僚角色、教師與家長的配合、教師是諒解學習者、教師是學習促進者、教師是研究者、教師是課程發展者、教師是行政人員、專業入門、教師是決策者及教師是專業領袖，以下說明之：

#### (一)教師也是人

此部分指的是教師的人性層面，教師需有充分的自我認知，因自我認知通常影響著個人的發展。對學生有深厚影響力的教師通常對自身的人格十分重視，他們擁有人格特質包含信任、關懷及善於分享，且本身即是學生的楷模。而教師的壓力與焦慮來自許多層面，包含無止盡的付出、達不到學校給予的期望、價值觀衝突、缺乏自信心等，教師可尋求同僚的協助，或以參與研習會、重回校園進

修等方式來達到突破困境的效果。此外，教師的職業生涯中需不斷追求專業成長，能透過閱讀專業刊物、參與研討會議、或與同僚交流等多元的方式。

## (二)教師的同僚角色

教師若處於一個具有相互合作與支持風氣的環境，較能應付各式各樣的困境與壓力，教師的個人與職業生活間是無法完全切割的，在心理方面感到不適的教師，很難於課堂上表現良好。而一名具有自信心、對教學充滿熱忱的教師，通常處於能夠相互鼓勵、彼此支持的環境中，且教師間若能互敬互愛，其校的學生亦有仿效的可能。教師與同僚間應建立同舟與共的關係，相互分享教學經驗、鼓勵對方、適時給予協助等，除能夠獲得知識的補給，及心靈上的支持之外，亦可能因教師的成長使學生受益。

## (三)教師與家長的配合

教師與家長皆可於學生的學習歷程中發揮一定的影響力，若親師間能透過一些途徑增進彼此的熟悉度，例如親師座談會、家庭訪問，教師便可因知悉學生的家庭背景而調整教學活動，甚至將專業知識分享予家長，使家長於家庭中亦能發揮教育功能，以共同協助學生獲得最佳發展潛能的機會。

## (四)教師是諒解學習者

環境中的壓力時常影響著學生，教師必須精確的掌握學生狀況，最好的方式為與家長合作，相互提供校內外資訊。教師亦可直接參與學生所加入之活動，不但有取得第一手資料的機會，更能因與學生拉近距離而獲得更多溝通空間。

學校是學生學習與他人相處、對事情負責、面對人生等重要課題的關鍵場域，教師需扮演協助、指引的角色，幫助學生於社交、情感、道德及認知上得到適切的發展。另外，教師得關照有個別差異的個體，並避免因學生過去的紀錄而對其有先入為主的印象。

## (五)教師是學習促進者

一個具創造力的教育應是教導學生如何思考，非思考什麼，教師需於課堂中

營造自由思考的風氣、提供問題解決的處境，使學生從做中學，並頻繁與學生互動，令學生勇於質疑及探索，而不是認為學校的知識皆毫無疑問。另外，學科間的整合，有助於學生分析與解決真實生活中所發生的問題，教師應向學生闡明學科間的相互關聯性，並協助他們對知識的應用有深刻的了解。

#### (六)教師是研究者

教師於教學上，需不斷觀察課堂現象及蒐集學生資訊，進而發現問題，並透過反覆的實驗，作出具效能之決策，為學生建立優良的學習環境。

教師需有實踐決策的企圖心，並能夠全程的參與，發覺決策之價值所在，教學的改革才可能成真。

#### (七)教師是課程發展者

教師參與策畫、安排課程，而課程通常受政治、文化、科技、社會等層面影響，例如科技的進步促使科學學系的熱門，因此課程規劃需符合現下生活狀態，以發展學生於瞬息萬變社會中的問題解決能力。

#### (八)教師是行政人員

教師的行政角色與教師角色是環環相扣的，例如報告學生狀況之前，教師需成為研究者之角色，研究學生資訊並與其他相關人員或教師交流。而教師於策畫、安排課程的同時，也身兼著促進學生學習環境的角色。

#### (九)專業入門

初任教師進入職場後雖通常充滿熱忱，但也時常得承受某些焦慮，例如對學校人員及環境的不適應、生活作息的改變等，此時建立支持團體往往可減輕心理負擔。

#### (十)教師是決策者

教師於教學工作上需不停的作出許多決策，這些決策通常影響著學生生活，而在教學決策外，尚需配合學校作課程決策。決策最困難的部分為即興，教師除要以自己與學生之角度審視事務外，亦須隨時掌握學生資訊，並培養快速整理資

訊的能力，以能夠立即做出專業決策。

#### (十一)教師是專業領袖

教師身為專業領袖，需透過個人特質及專業知能的整合，激發學生之潛在能力、關懷能力及信心，並成為對他人具有影響力之角色。

綜合以上，教師角色之內涵多分別自教師個人特質、教學專業、對學生的輔導訓育、與同僚及家長的溝通協調、於學校中的行政角色層面作論述，因此研究者也將以這些面向作為本研究之核心。

### 第四節 教師角色知覺相關研究

簡曉瑩(2004)於「高雄縣、市國小音樂團隊指導教師角色知覺與專業成長需求之研究」中，提出十項發現，分別是國小音樂團隊指導教師之角色內涵包含組訓、音樂比賽、指揮、經營與溝通、輔導與管理、個人特質；國小音樂團隊指導教師之理想及實際角色為正相關；於理想與實際角色間產生不一致之國小音樂團隊指導教師達九成以上，表示國小音樂團隊指導教師於角色知覺的一致性比例偏低；國小音樂團隊指導教師認同度最高之理想角色為「經營與溝通」、「輔導與管理」，最低為「音樂比賽」；國小音樂團隊指導教師專業成長需求包含帶團專業知能、帶團研究進修；國小音樂團隊指導教師於專業成長上需求程度最高的為「認識多樣練團教材」、「音樂團隊行政管理方式」、「與其他音樂團隊指導的專業人士對話交流」、「與其他學校帶團老師意見分享及經驗交流」；國小音樂團隊指導教師同意專業成長之重要性，但表示專業成長應從實務中獲得；國小音樂團隊指導教師之理想角色知覺因是否成立親師後援會、性別及學歷背景而異，但其實際角色知覺卻因學校地區、指導團隊類型、是否成立親師後援會及學歷背景而異；國小音樂團隊指導教師專業成長需求程度因是否成立親師後援會及學歷背景而異；國小音樂團隊指導教師因是否成立親師後援會及學歷背景，而在理想角色知覺、

實際角色知覺及專業成長需求方面具顯著差異，其中 8 年以下年資之教師於理想角色知覺上有較大差距，及較高的專業成長需求。

廖欽祿(2005)於「雲林縣國小學校本位課程發展之教師角色知覺與角色踐行關係之研究」中提出八點結論，為教師具備高知覺於學校本位課程發展角色中、教師具備高實踐度於學校本位課程發展角色中、背景相異之教師於學校本位課程發展角色知覺中亦具有差異、背景相異之教師於學校本位課程發展角色實踐中亦具有差異、教師對於學校本位課程發展角色有高度認同感，可幫助其行為表現、對於學校本位課程發展之教師角色實踐最具預測力的為教師對課程評鑑之角色知覺、「教師即研究者」角色之阻礙為時間因素及缺乏行動研究知能、教師課程評鑑知能及學校課程評鑑機制之缺乏。

林佩穎(2006)之「中部地區國小實習輔導教師角色知覺與專業發展需求關係之研究」共歸納出六點結論，分別為美英日等國家規劃之實習輔導教師培訓課程有我國效仿之價值、國小實習輔導教師大抵上具備高程度角色知覺、國小實習輔導教師角色知覺會因性別或擔任緣由等緣故而異、國小實習輔導教師之專業發展需求中教學專業層面為最高、國小實習輔導教師之專業發展需求因學歷或職務等緣故而異、國小實習輔導教師之角色知覺越高其專業發展需求亦越高。

林文田(2008)之「國小普通班教師對融合教育的態度及其角色知覺之研究」中，共獲致五項結論，分別為國小普通班教師具中上程度於融合教育之態度及角色知覺方面、融合教育態度與部分背景變項有顯著差異、教師之背景變項不影響其教師角色知覺、角色知覺與融合教育態度間有顯著正相關及典型相關、教師角色知覺可藉由融合教育態度有效預測。

陳惠萍(2009)於「五位國小教師在中外籍教師英語協同教學方案中之角色知覺」研究中發現，教師如何實踐自身的角色，是依據著內心的認知，但若此認知於環境中遭受衝擊，教師便會嘗試反思本身的教師知覺，並作調整。

鍾明翰(2009)在「國民小學實習教師角色知覺、工作投入與專業成長之相關



研究」中彙整出五項發現，為 1. 國小實習教師之角色知覺程度為中等以上，不同背景變項對實習教師角色知覺各層面並無顯著差異，唯不同性別於師生互動上，女性實習教師之知覺程度高於男性；2. 國小實習教師於工作方面具中等以上之投入程度，不同背景變項於工作投入程度上並無顯著差異，唯有師資培育類型於工作投入層面具顯著差異，研究顯示非師範學院之國小實習教師工作投入程度高於師範學院體系；3. 國小實習教師具中等以上整體專業成長程度，且實習學校規模小者，其實習教師之專業成長程度高於規模大者；4. 國小實習教師之角色知覺、工作投入、專業成長間有顯著正相關；5. 國小實習教師之角色知覺、工作投入能預期其整體專業成長，當中最具預測力的為工作認同感。

呂燕雯(2010)之「不同世代公立高職進修學校教師角色知覺與工作滿意關係之研究」，提出九項結論，為 1. 教師角色知覺良好且正向，得分最高者為「角色變遷知覺」，最低者為「職務知覺」；2. 高職進修學校教師尚需努力於「工作滿意」層面上；3. 高職進修學校教師背景變項影響其教師角色知覺；4. 高職進修學校教師背景變項影響其工作滿意；5. 高職進修學校教師工作滿意與其角色知覺間具顯著相關；6. 教師工作滿意依教師角色知覺不同而有顯著差異；7. 不同世代與背景之高職進修學校教師，其角色知覺亦有顯著差異；8. 不同世代與背景之高職進修學校教師，其工作滿意方面亦有顯著差異；9. 工作滿意可用教師角色知覺預測，其中「教學知覺」為最有效預測變項，而預測力最高的則為「教學滿意」。

許文松(2010)於「國中兼行政職教師之角色知覺、工作投入與工作壓力之研究」中，共有六點發現，為 1. 屏東縣國民中學兼任行政職教師對於行政工作認知充足，其中又以工作倫理方面最佳；2. 屏東縣國民中學兼任行政職教師能專注且認同其行政工作；3. 屏東縣國民中學兼任行政職教師於行政工作上稍感受到壓力，其中又以工作負荷最為明顯；4. 屏東縣國民中學兼任行政職教師於角色知覺、工作投入及工作壓力上，會因背景不同而有所差異；5. 屏東縣國民中學兼任行政職教師之角色知覺對其工作壓力僅稍有影響，但工作樂趣卻影響著工作

壓力之各層面；6. 屏東縣國民中學兼任行政職教師之角色知覺及工作投入影響其工作壓力知覺。

周秀芬(2012)於「台中市國民小學圖書教師角色知覺和工作之研究」中，分析出六點結論，為1. 圖書教師角色知覺中，角色衝突與角色定位相互矛盾；2. 圖書館經營及閱讀推動二者為圖書教師之主要工作；3. 為拉近師生與圖書之距離，圖書教師營造友善閱讀環境；4. 圖書教師啟發學生閱讀動機及興趣；5. 角色定位及權責劃分不明確，為圖書教師之困境；6. 工作過量及缺乏夥伴協助，為圖書教師之困境。

綜合本節可發現教師角色知覺之研究對象多為在職教師，其次為實習教師，幾乎不見以師資生為對象之相關研究，且研究方法大致上採用量化，而本研究除使用質性深入訪談方式探究研究對象心理歷程外，也以於教師角色知覺相關研究中鮮少被提及的師資生做為研究對象。



## 第三章 研究設計

本章共分成六節，分別為研究方法與流程、研究者角色、研究參與者、資料的蒐集與分析、研究信實度及研究倫理，以下詳述之。

### 第一節 研究方法與流程

#### 一、質性研究法

本研究所採用的質性研究法，不同於注重樣本統計的量化研究，其對於人詮釋自身經驗的原由及意義更感到興趣(Merriam, 2009/2011)。而質性研究約有以下五種特徵，但並非皆能夠同時展現，其為「以在環境中所觀察的行為為直接資料來源」、「描述性(descriptive)資料的蒐集」、「重視過程及成果」、「以歸納法分析資料」及「關注的焦點為其『意義』」(王文科, 1990)。

本研究旨在探討師資生參與服務學習後，對其教師角色知覺之影響，因此主要分析的為師資生心理層面的轉折，此非屬能夠量化的範圍。研究者將於師資生所處的服務學習環境中觀察其行為，進行描述性的資料蒐集，聚焦於師資生教師角色知覺轉換的歷程、結果及其賦予此歷程的意義，最後歸納分析，以獲得抽象之觀念或現象。

#### 二、研究流程

##### (一)擬訂研究主題

首先閱讀「服務學習」、「角色知覺」、「教師角色」相關文獻，並對「史懷哲精神教育服務」有初步的了解，經歸納整理後，擬出研究目的及研究問題，最後訂定研究主題。

## (二) 蒐集與閱讀文獻

蒐集與研究主題相關之文獻，閱讀並分析之。

## (三) 設計訪談大綱

以研究目的與問題為基礎，參考所蒐集及閱讀之相關文獻，設計本研究之訪談大綱。

## (四) 進行正式研究

研究者主要以實地觀察、深度訪談方法蒐集研究資料，並將觀察及訪談之內容整理成文字檔，以利分析詮釋其內容。若自分析詮釋的過程中發現問題，再針對問題蒐集相關資料。

## (五) 撰寫論文

研究者以研究過程中分析彙整出的資料撰寫論文，並提出結論、反思與建議。

## (六) 論文發表

研究者正式發表論文，並根據口試委員及指導教授之建言修正內容。

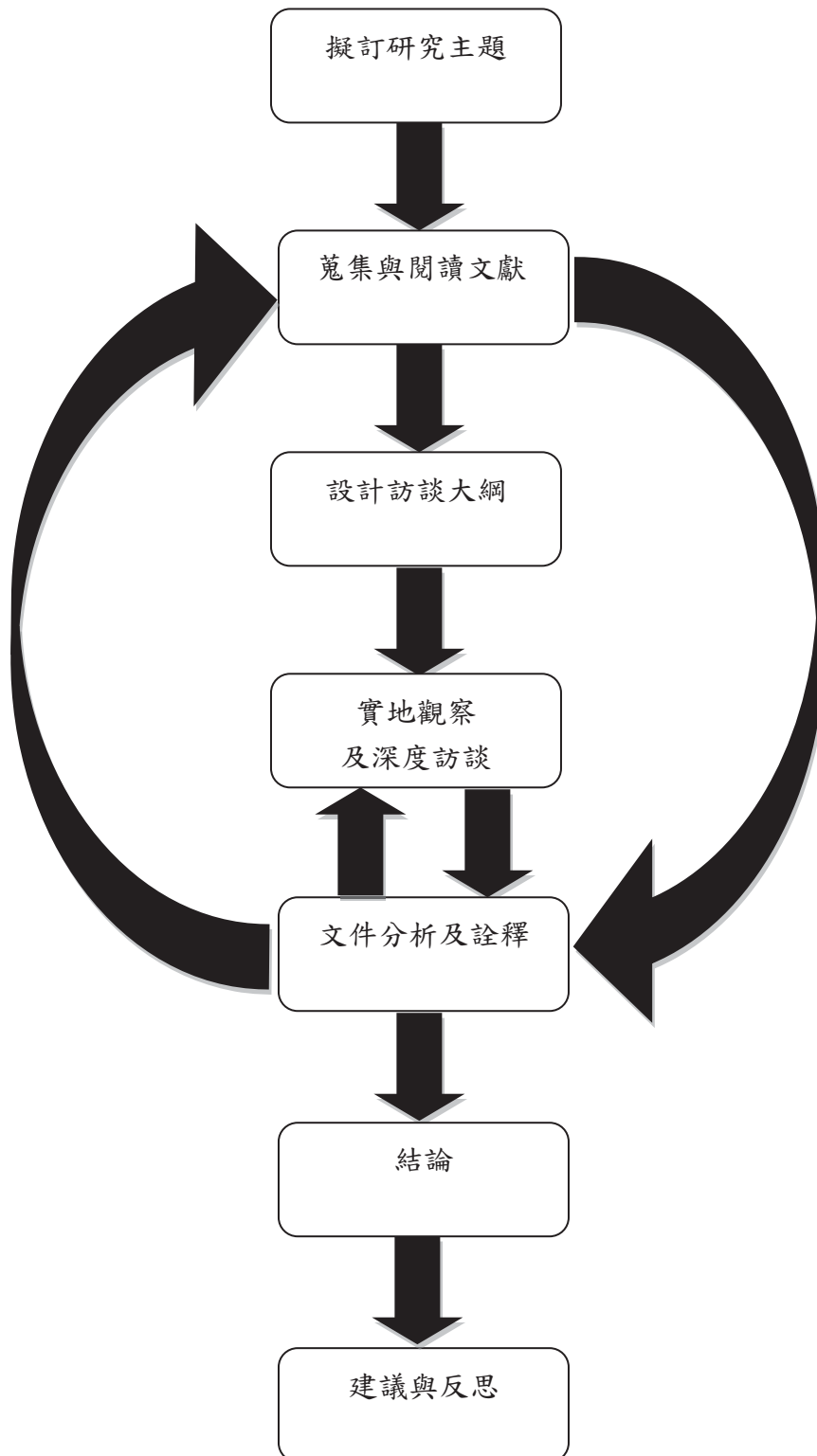


圖 3-1 研究流程圖

## 第二節 研究者角色

研究者於研究過程中扮演了三類角色，分別為客觀、敏察及尊重，以下詳述之。

### 一、客觀的角色

研究者於研究過程中，透過自身的視野去檢視環境及蒐集、獲取資訊，這些資訊皆透過研究者的篩選，且可能受到研究者個人經驗、知識等因素的影響，因此保持中立於研究中時常是困難的(Lichtman, 2006/2010)。雖屬不易，但研究者依舊會盡力扮演好客觀的角色，於實地觀察時，不介入師資生的服務學習活動，純粹以旁觀者角度記錄所見所聞，避免過度因個人情感而對事件有所偏頗。另外，與參與者進行訪談時，不刻意將參與者的回應導向自己期望方向，或加入研究者個人的主觀言論。

### 二、敏察的角色

於實地觀察時，敏銳查覺微小的狀況，例如師資生間的互動關係。訪談方面則需特別注意參與者的情緒波動，避免觸犯參與者，或使其有不好的感受。

### 三、尊重的角色

尊重參與者的任何意願，不可有強迫之行為。此外，避免過度介入參與者的私人生活，或過度占用其時間及空間，造成參與者的困擾。

### 第三節 研究參與者

#### 一、背景條件

本研究以於民國 103 年參與史懷哲精神教育服務之師資生為主要對象。

#### 二、選取範圍

本研究參與者之選取範圍，為於民國 103 年參與過史懷哲精神教育服務之師資生。

#### 三、意願配合

研究者先以電子郵件之管道向 15 位師資生說明本研究目的，並詢問其參與意願，後以電話再一次詳細說明來意，且誠摯邀請。受邀的師資生中，共有 5 位同意加入研究，並願意提供相關書面資料予研究者，使研究者十分感激。

表 3-1

研究參與者資料表

編號	研究參與者	性別	學歷/科系	任教專門科目
S1	小恆	男	學士/物理系	理化科
S2	小妤	女	學士/外文系	英文科
S3	小文	女	碩士/生科系	生物科
S4	小霖	男	學士/數學系	數學科
S5	小軒	女	學士/中文系	國文科



## 第四節 資料蒐集與分析

### 一、資料蒐集

研究者之研究資料主要來自實地觀察及深度訪談，少部分為相關文件蒐集，以下說明之。

#### (一)實地觀察

研究者於民國 103 年至史懷哲精神教育服務場域進行 1-2 次觀察，了解服務學習運作模式、地方學生結構、地方環境等。

#### (二)深度訪談

本研究之訪談模式為半結構式(semi-structured interview)，此模式兼具結構式及無結構式特點，雖有固定之訪談大綱，但卻能使受訪者有更多發表言論的彈性(吳明清，1994)。

本研究於民國 103 年進行之正式訪談時間如表 3-2：

表 3-2

訪談時間表

編號	研究參與者	日期	地點	時間
S1	小恆	103/9/13	大學圖書館	10:00-11:30
S2	小妤	103/9/14	咖啡廳	18:00-19:20
S3	小文	103/9/20	摩斯漢堡	13:00-14:00
S4	小霖	103/9/21	大學圖書館	10:00-11:15
S5	小軒	103/9/21	咖啡廳	13:00-14:20

#### (三)文件蒐集

本研究蒐集的文件主要為史懷哲精神教育服務之書面報告，內容包含師資

生教案設計、活動規劃及心得感想等。

## 二、資料的分析

研究者參考 Lichtman(2006/2010)所提出之步驟，以進行資料分析，以下說明之：

- (一)將蒐集到的資料彙整、分類，以利有條理的進行研究。
- (二)對蒐集到的資料進行初始編碼。
- (三)重新檢視及修改初始編碼，合併同類編碼，並刪除多餘編碼。
- (四)將編碼組織成範疇，並建立初始清單。
- (五)反覆檢視及修改初始清單，決定範疇的重要次序，合併同類的範疇，並刪除多餘的範疇。
- (六)對蒐集的資料賦予意義，使之概念化。

而研究者訪談資料編碼之「S」表示受訪的師資生，「S1」則為編號第一位之師資生，「訪」表示訪談逐字稿，「P」為訪談逐字稿之頁數，「L」為訪談逐字稿的行數，例如(S1 訪 P01-02 L23-03)即表示編號第一位師資生之訪談逐字稿的第一頁第二十三行到第二頁第三行。

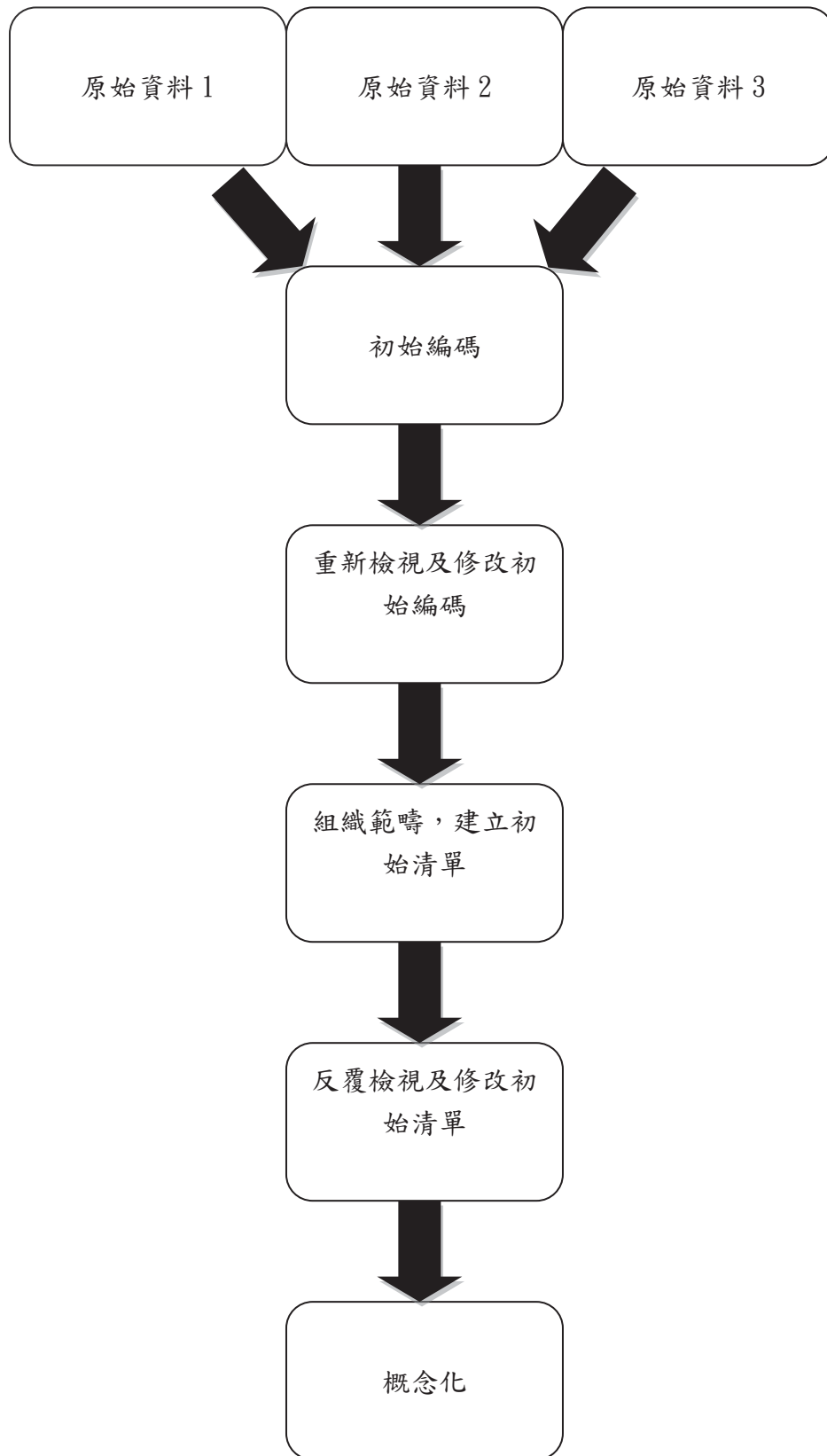


圖 3-2 資料分析流程圖

## 第五節 研究信實度

本研究將參考 Merriam(2009/2011)之策略，以增進研究信實度，分別為三角檢驗、參與者檢驗、蒐集豐富資料、研究者之反思、同儕檢視、詳實的描述及多樣性，以下說明之：

### 一、三角檢驗

研究應使用多方資料來源，以用多元的角度檢驗，因此研究者除實地觀察外，亦蒐集了訪談逐字稿、史懷哲精神教育服務之書面報告。

### 二、參與者檢驗

研究者邀請研究參與者檢驗研究資料詮釋後的成果，並參考參與者所提出之建議。

### 三、蒐集豐富資料

研究者蒐集豐富的資料，且內容涵蓋正反面案例。

### 四、研究者之反思

研究者藉由參閱其他觀點、建議、假設等，以進行自我檢討。

### 五、同儕檢視

研究者邀請同儕共同檢視研究架構、內文及詮釋，並參考其建議。

### 六、詳實的描述

研究者對研究結果做詳實的描述，使讀者便於檢視研究脈絡，及決定是否要應用。

### 七、多樣性

研究者為使本研究具有多樣性的樣本，選用不同性別、科系、年級的師資生以擴大研究發現的範圍。

## 第六節 研究倫理

研究者參考 Lichtman(2006/2010)所歸納之倫理原則，作為研究期間的自我規範，分別為不損害參與者、隱私與匿名、機密、知情後的同意、密切關係、不過度打擾、避免不適宜的行為、資訊詮釋及回饋，以下說明之：

### 一、不損害參與者

避免將研究參與者牽扯入任何會使其受到損害的情境中。

### 二、隱私與匿名

不洩漏任何與研究參與者相關的個人及通訊資料。

### 三、機密

研究者將研究參與者提供的資訊加以保密，並於研究過後歸還研究參與者或銷毀之。

### 四、知情後的同意

以信件方式提供研究參與者詳細的研究資訊，使參與者自行決定是否加入研究。

### 五、密切關係

與研究參與者建立密切且互信的關係，以利獲取更豐富的資訊。

### 六、不過度打擾

不過度打擾研究參與者的時間、空間及私人生活。

### 七、避免不適宜的行為

不因與研究參與者建立密切關係而有逾矩的行為，依然需要保持相互尊重。

### 八、資訊詮釋

避免錯誤的詮釋，或有謊報、詐欺等行為。

### 九、回饋

將研究成果分享予研究參與者，並感謝其付出。

## 第四章 研究結果

本研究旨在探討師資生參與服務學習後，對其教師角色知覺之影響。本章統整並分析所蒐集的訪談資料，於第一到第四節分別討論服務學習對師資生教師教學角色知覺之影響、服務學習對師資生教師輔導及訓育角色知覺之影響、服務學習對師資生教師溝通及交流角色知覺之影響、服務學習對師資生教師批判及反思角色知覺之影響。

### 第一節 服務學習對師資生教師教學角色知覺之影響

教師的教學角色指教師得具備專業的教學知能，需熟悉任教學科、教學原理、教學方法、教學評量、行動研究等層面。本節首先描述師資生的教學準備經驗及實際教學經驗，再進而討論以上經驗對其教師角色知覺之影響。

#### 一、行前教學準備經驗

師資生於行前依據自身專門及服務學習對象需求，分配每人負責的教學科目，由於無規定之授課教材及進度，師資生可自主發揮，因此行前之教學準備方式各不相同，以下為四位師資生的經驗敘述，首先為小恆：

我是教理化。行前準備如果是團體的話，就是各個老師先分配任教的年級，我剛開始是教國一，再教國二，之後就準備一些教案，因為我們是教一個月，大概四個禮拜，每個人至少教四次，所以我們要規劃四次的課程。準備教案時會看網路上一些媒材，看有沒有比較好玩的東西，看怎麼教才能讓理化這個東西比較好玩。那邊主要是原住民小孩，賽德克族，我去教的時候應該是他們第一次接觸理化課，所以他們先備知識是完全沒有，要想辦法教得比較簡單，比較生動活潑。我有去他們網站看一下校園環境，還有教課前要去找一下他們的老師，我去問的是生物老師，因為他們好像沒有理化老師，大概問一下他平常上課是怎麼上的、那邊學生的特質怎麼

樣。(S1 訪 L03-11)

小恆考量到服務學校之原住民學生對於理化科目的先備知識不足，期望能設計出內容較基礎且生動活潑的教案，以幫助學生吸收課程，因此小恆除搜尋多媒體材料外，亦親自拜訪該校相關科目教師，請教其授課方法，並事先掌握學生特質。而小文與小恆的準備方式有相似之處，如下述：

我教生物。行前有包含要行前會議，跟國中的老師們開行前會議，還有參加史懷哲的同學，主要是要了解這一個月我們能夠參與孩子的什麼事情。第二點是關於我自己的部分，也就是我要去蒐集國中生物的相關課程內容，行前準備工作大致有這些。備課我會先看一下課本的基本內容，然後上網找一些相關材料，希望能夠跟時事做結合，活動方面就是讓他們做葉脈書籤。(S3 訪 L04-08)

小文透過服務學校之教師了解自己於服務學習期間的工作範圍後，便著手蒐集教材，除了基本的課程內容外，亦搜尋網絡資訊，期望其設計的生物課程能融合時事，不同於小恆，小文另外還規劃相關活動，使學生有動手做的機會。小霖則和小恆同樣的留意到教法的部分，他表示：

我有到補習班找以前的老師，因為我們是到偏鄉教那些學生嘛！所以我有去問比較跟不上進度的老師會怎麼教，我有去準備一些教材。在學校方面我是負責器材，所以我有準備一些攝影機，到史懷哲的時候是要記錄每一位史懷哲參與人教學的狀況，每一個人可以看自己的教學狀況去反思。(S4 訪 L06-09)

小霖除課程教材的準備外，因了解授課對象之特質，其亦善用身旁資源，詢問熟識的補習班教師如何教導程度落後之學生。而小軒負責的是國文科，其於課本及講義等紙本教材方面做足準備外，會與同樣教授國文的師資生相互討論教學活動並購買相關教具，如下述：

其實我沒有太大的準備，可能會看一些國中生的教材，去找一些講義，之前我有上過國文科教材法，有把他們的課本、講義、資料都有帶去。活動像是我們國文科為

例的話，我們會想大概要教什麼，我們都會討論，我們一週會回來一次，回來學校的時候會買一些道具，再帶到學校。(S5 訪 P01 L06-09)

透過以上訪談資料，可統整出師資生於行前會預先透過服務學校教師了解該校學生特質，再依據個人專業及服務對象需求分配教學科目，進而著手準備教材及教具、蒐集多媒體材料、請教教學方法等。

## 二、教學經驗

師資生的教學相關經驗大多僅限於師資培育課程上的試教、家教、補習班之課後輔導等，史懷哲精神教育服務給予他們第一次的正式教學經驗，首先為小恆的敘述：

我以前沒有真的上台教過，以前在教程都是微型試教而已，就可能才教個十五分鐘吧!可是去那邊是真的教，一整堂或是連續兩堂，要寫教案，還有上台教的感覺很不一樣，因為底下的同學在看你，你還要跟他們互動。(S1 訪 P01 L18-20)

小恆於服務學習前僅經歷過師資培育課程的微型試教，時間非常短暫，但服務學習中有完整堂數的教學經驗，在教學前需撰寫教案，教學過程中亦要留意與教學對象間的互動。而小好的經驗與小恆相似，她表示：

史懷哲的運用方式就是很像一個學校，早上也要升旗，除了中午課堂以外，也要按照課表上課，每個禮拜都會排課表，中午也是要午休，到下午四點放學。在教學方面的話，因為一樣也是要自己編教材，也是要寫教案。我們平常在大學上課的話通常就是比較不會接觸到學生，到史懷哲是實際上可以接觸到學生，去依照你設計的教案下去教學，所以才會知道說學生可能會有什麼樣的反應，或是你這個課程設計有沒有問題。(S2 訪 P01-02 L21-01)

小好於服務學習中經歷了學校的實際運作，並有實際教學，在教學前需要編寫教案，她在教學的過程中檢視自己設計的教案是否存在缺陷。小霖則認為



自己是第一次上台教學，服務學習學校的教師給他許多回饋，如下述：

在教學後那間學校的老師都有給我們回饋，讓我們知道我們那時候的教學還有哪裡不像真正的老師，讓我知道要怎樣改進才會像真正的老師，在史懷哲之前沒有相關經驗，史懷哲是我第一次上台教學。特別影響到我是第二堂課，第二堂課是那裡的數學老師來觀課，他來看我編排的數學講義，然後指點我數學講義要如何編排比較好，才會讓學生學習比較有自信，不會說第一題就覺得很難，或後面越寫越簡單，或大家都不會寫。老師指點完，我馬上改進，再給老師看過，第三次上台的講義就有經過老師看過，再發給學生，所以那次教學比較順暢，一樣有數學老師來觀課，學生的反應也有像老師想的一樣，不會有同學都不會寫數學，或覺得我編得太難。(S4 訪 P01 L22-30)

小霖於服務學習中經歷了他初次的教學，服務學校的教師給予他許多幫助，除了觀察小霖教學外，亦協助他編排教案及講義，使小霖的教學過程得以更加流暢。小軒的部分與小霖相似，皆認為服務學習學校的教師帶給她不少啟發，她表示：

我之前沒有任何教學經驗。因為我之前沒有直接接觸過國中生，只有帶過課輔，可是那個課輔就是只是在旁邊看他們寫作業，然後完全沒有任何互動，這次史懷哲我覺得是有很大的機會跟學生互動、了解學生，所以我覺得對我來說幫助很大。我覺得是第一次教學，所以每一次都是在學習，我覺得幫助是一定有，每次教學時老師都會給你回饋，會說哪些是你的優點、哪些是你需要改進的，對我來說幫助非常大，而且學生給你的回饋都很正面。(S5 訪 P01 L17-22)

小軒於服務學習前僅接觸過課後輔導，工作內容限於陪伴完成作業，並無實際教學經驗，此次服務學習除了該校教師會提供建議外，學生亦給予小軒正面之評價。綜合以上，可發現師資生於參與服務學習前大多無正式教學經驗，史懷哲精神教育服務除了使師資生得到上台教學之機會外，亦有教師於師資生教學前後提供指導及建議，協助師資生在教學方面得以越來越熟練。

### 三、教師教學角色知覺

教師的教學角色指教師得具備專業的教學知能，需熟悉任教學科、教學原理、教學方法、教學評量、行動研究等層面。師資生所參與的史懷哲精神教育服務僅歷時一個月左右，因此雖有所獲，但仍無法於教師教學角色知覺方面有全面的建立，如小恆表示：

我覺得我學比較多的是班級經營，反而不是純粹教知識的那方面，不是教學技巧，是班級經營這塊。我以前是去朴子國中教英文，有點像夏令營，那個比較像是做一些闖關活動，或是玩一些英文小遊戲，就不是真的在教，所以可能同學覺得比較有趣吧！而且我們在教時旁邊還有一些人會幫你，可是去史懷哲就真的只有你，你要控制住全場，不太一樣。(S1 訪 P01-02 L23-03)

小恆認為其於服務學習的教學經驗中，學習到最多的並非教學技巧，而是班級經營的部分，因其提到於史懷哲精神教育服務中，要以個人去面對整個班級，沒有他人從旁協助，與從前帶領營隊的經驗相當不同，需要憑藉自己的本事掌控整個班級。而小文則認為自身學習到的是教學技巧的層面，其原因包括她於史懷哲精神教育服務中所面對的班級學生程度互有差異，及課堂討論的問題等，以下為其說法：

在這一整個班級裡面，有很多不同起跑點的學生，每個學生都有不同的面向，你要了解他對上課有哪些困難點，所以我覺得在班級上課是比較有挑戰，也是需要顧及很多層面的。我覺得我建立的是教學技巧，我覺得在第一堂課時，學生可能會反應熱烈，但是這中間我會制止他們說話，但其實你限制國一學生不要說話的話，會限制住他整堂課的反應，會造成上課氣氛低落，我覺得學生要針對課堂回應，所以可以從學生的回應或討論中切入，切回到我上課的內容，這是非常重要的，讓他們有討論的空間，而不是說一味的制止他們講話。我覺得在教師教學角色知覺有強化的部分，就像我會反省未來的教學可以怎樣改進。(S3 訪 P01-02 L21-04)

小文認為面對不同程度的學生，應針對他們的學習困難點作教學，且與其禁止學生於課堂上談話，不如使學生能對課程內容進行討論，以上兩點為其提出自

已建立的是教學技巧之因素。小軒則同小恆一般，於班級經營的層面有所增強，其論述如下：

我覺得特別增強的是班級經營，我覺得我跟比較不熟的人比較不敢親近，所以我藉由這次的機會，學習怎樣去了解同學，我也很高興比較熟了以後，同學會主動跟我說家裡的一些事情，或是他們看了什麼書覺得很有趣，所以我覺得很棒。史懷哲後我會特別注意學生的反應，之前我沒有接觸過現場教學，我就是會一直講一直講一直講，覺得大家應該聽得懂，所以我覺得史懷哲之後，每當我要上台教學的時候、面對學生的時候，我都會停下來，看一下學生的反應，然後再做一些教學上的調整。  
(S5 訪 P01-02 L35-03)

小軒性格較為內向，不太有膽量與他人互動，藉由此此次教學機會，其學習著如何去接觸及理解學生，並能夠於教學時留意學生反應，因此小軒認為自己於班級經營方面有較多的增強。史懷哲精神教育服務面對的普遍為學業成就低落的學生，其於學習上較缺乏專注力及理解力，因此對於經驗貧乏的師資生而言是一大挑戰，綜合以上資師生之敘述，可得知班級經營及教學技巧為他們於此次教學經驗中獲得最多心得的部分。

## 第二節 服務學習對師資生教師輔導及訓育角色知覺之影響

教師的輔導及訓育角色指教師應能照顧、關懷學生，給予學生生活或學習方面之協助，並引導解決學生問題，且規範其生活常規。本節首先彙整師資生於史懷哲精神教育服務中的輔導及訓育經驗，再進而探討其教師輔導及訓育角色知覺。

### 一、輔導經驗

師資生於史懷哲精神教育服務期間時常需要面對有情緒或學習障礙的學生，

師資生於服務學習前較無類似的輔導經驗，以下為小好的描述：

我覺得有輔導角色，因為像我們那些服務的學生都是比較弱勢的，通常他們都會有一些情緒上的障礙，或學習上的障礙，他們就是比較缺乏安全感的小孩，所以他們都會很喜歡找你聊天，這時候你就是要陪伴他們、聽他們的心事，平常他們上課的話，老師是比較難兼顧到他們的情緒，所以可以從中聽他們的情緒，聽他們的心事，藉由一些反應來開導他們。(S2 訪 P02 L06-10)

小好認為班級教師於平日教學時較難以兼顧學生情緒，而史懷哲精神教育服務之學生為弱勢，多有情緒及學習障礙，且缺乏安全感，因此她主動陪伴，傾聽學生心事，並依據其反應做出適當的開導。小文的輔導經驗則屬於學生學習及生涯規劃方面，如下述：

史懷哲之前在輔導方面是比較沒有經驗的，因為以前都是當學生，以前都是屬於被輔導的角色，所以這是第一次建立起教師輔導角色的部分。我印象深刻的是，有一位同學他覺得他會幫助別人，他以後想去從事護士的行業，護士其實跟我的科目有一點點相關性，所以我跟他說他以後可以多看一看醫學方面的書籍，一些課外讀物啦！鼓勵他去唸一些這樣的課外讀物，因為這位同學是有比較明確要從事護士這個行業。(S3 訪 P02 L10-15)

服務學習開啟了小文的教師輔導角色知覺，她描述自己印象最深刻的為輔導學生生涯規劃之經驗，除了與該位學生討論如何邁向自己的志向外，也建議學生閱讀相關之課外書籍。而小軒的經驗與小文類似，亦是輔導學生學習之層面，如下述：

我是帶國二的班級，他們要升國三了嘛！所以他們就會想未來要去考什麼樣的學校，有一個學生就是對國文科很有興趣，他私下來問說：「老師，妳覺得台中還是南投地方，有哪一些公立比較好的學校可以推薦給我？」還有同學問我課要怎麼準備，我會告訴他們一些方法，譬如說：「你們要多閱讀，或是多寫作。」還有例如修辭的部分要多注意，之類的一些技巧跟他們講，如果是學習的部分，我是有幫他們做一個輔導。(S5 訪 P02 L06-11)

小軒於服務學習中帶領的為國二升國三之班級，學生已即將面臨升學之壓力，因此她大部分的輔導經驗是與學生討論未來學校之選擇，以及建議學生如何學習。綜合以上訪談，師資生於史懷哲精神教育服務中得以有輔導學生情緒、生活、學習等經驗，提供學生引導與建議，並協助解決學生問題。

## 二、訓育經驗

師資生於史懷哲精神教育服務前較無訓育經驗，但因工作分配與性格不同之緣故，並非每位師資生都能夠於此次服務學習中獲得相關經驗，首先為小好的說法：

之前我有訓育的經驗是在營隊，可是營隊通常都是只有兩天，或是一天半，就是接觸的時間不會那麼長，通常那種訓育的可能就是當下的行為糾正而已，可是在史懷哲的話，因為時間有一個月，所以你就是可以知道那個學生平常是有什麼原因造成他現在有這個行為，你可以針對他的這個問題下去做矯正。他們最常發生的就是互相吵架、推擠那種，就要常常調解這種東西，還有上課上的秩序，團體活動時候也要規範他們的秩序。(S2 訪 P03 L04-09)

小好先前的訓育經驗僅限於營隊上，但因與學生相處時間短，對於學生的訓育只有當下行為之糾正，而史懷哲精神教育服務為期一個月，使她能夠觀察到學生的日常表現，以推測學生的行為來源為何，再進行較為根本的修正。小文於先前則完全無訓育相關經驗，她亦認為史懷哲精神教育服務使她獲得了訓育學生的機會，如下述：

我覺得影響我是在得勝者新生營的其中一個活動，它叫作「北港村的一天」，是帶學生實際探索附近店家的生活方式，去了解各行各業的辛苦，在那一天的活動，附近有很多大卡車會經過，我們又必須探索附近的店家，所以我會勸導學生走裡面一點，走到店家的屋簷裡面，不要走到馬路上，車子來來往往是非常危險，我會去規範一些他們這種生活常規。我們也需要訪問，我會在訪問之前請學生注意禮貌，請他們說「叔叔阿姨不好意思，我們想要訪問你們，不曉得你們現在有沒有空？」這樣子，諸如此類的，逐漸規範他們的生活。平常上課時候我會請他們不要講話，

或是寫自己的東西。史懷哲之前沒有相關的經驗，所以是在史懷哲建立訓育角色的。(S3 訪 P02-03 L22-05)

小文因得勝者新生營中活動規劃之緣故，需要規範學生生活常規，平日課堂中亦需要有秩序方面的管理，所以獲得了訓育學生之經驗。而史懷哲精神教育服務希望師資生設計有趣的課程內容，活潑的教學方式雖能成功抓住學生注意力，但也時常伴隨秩序失控的場面，以下為負責管理秩序的小霖之說法：

六位同學中我負責管制班級秩序，所以那裡的學生都會覺得我是最兇的，我都會大聲的叫他們安靜或敲敲桌子，他們就覺得我很兇，我會想要怎麼樣可以讓他們乖乖寫作業，不要這麼浮躁。有學生會不理我，我們都還沒有說下課，學生就自己跑出去，我們會把他抓回來，跟他好好聊天，跟那裡的導師三個人一起聊天，談論一下要怎麼辦，那裡的老師跟學生說這樣是不對的，叫他要跟我們道歉，問他為什麼下課就跑出去、上課都趴著、作業都不寫？他是說因為作業不會寫，我跟老師討論就讓他做比較簡單的那幾題，基礎的打好，難的不要寫，和其他同學的內容不一樣，成效很好，那個同學最後就有跟其他同學一起上下課，不會大吵大鬧，我在史懷哲之前沒有相關經驗。(S4 訪 P02 L06-15)

小霖先前無訓育學生之經驗，但他此次於史懷哲精神教育服務中負責了管理秩序的工作，需要面對許多學生學習及常規上的問題，他會與該校教師討論解決之方法，且得到了良好的成果。但依據負責工作及個人性格的不同，亦有覺得無法勝任訓育角色的師資生，如小軒即於管理班級秩序方面遭受挫折，她表示自己找不到合適的方法，教師應有之魄力亦不足，如下述：

我覺得我的角色在史懷哲裡面是不會去罵學生，我會覺得不知道怎麼去督促他們，我覺得我在這方面是比較薄弱的，同學起鬨或是鬧的時候，只會叫他們不要玩，沒有拿出老師應該有的魄力，這個地方是我需要加強的。(S5 訪 P02 L33-36)

綜合上述，師資生於參與史懷哲精神教育服務前幾乎沒有訓育經驗，此服務學習雖有提供相關機會，也並非每位師資生皆能學習到約束學生秩序與常規的技

巧，但卻能因此發現自己身為教師不足的地方。

### 三、教師輔導及訓育角色知覺

師資生可透過史懷哲精神教育服務獲得輔導及訓育學生的經驗，並建立或加強其輔導及訓育角色知覺，例如小恆的敘述：

我覺得我的教師輔導角色知覺不能完全算在史懷哲建立的，其實我以前就有參加過一些活動慢慢建立，可是我覺得在史懷哲是第一次真的跟第一線學校學生接觸，畢竟也是在那邊一個月跟小朋友相處，是不是在史懷哲開啟我輔導角色知覺，我覺得有加強，但不是全部。(S1 訪 P03 L04-07)

小恆表示自己於先前便有透過某些活動建立輔導角色知覺，但此次服務學習使他首次面對學校學生，因此他認為在輔導角色知覺的建立方面還是有加強的效果。另外，雖然他不會特別約束學生行為，但應有的秩序還是會掌控，因此他覺得訓育角色知覺是有被建立的，如下述：

我去那邊沒有特別管他們，可是我也不會特別放任，我覺得有該有的尊重就好，不會要求他們太多，我也沒有訂什麼班規，其實他們的教務主任就管蠻多了，我主要就是不要抵抗主任的命令吧！主任說什麼，我就跟他們說要聽他的，不會特別再規範他們什麼。我覺得訓育角色知覺的建立還是有的，因為國中的小朋友還是需要一些規範，不然他們會很吵，會無法無天，我想說我的訓育知覺主要就是發現不能太放任，還是需要一些口頭警告，但我還沒有到會處罰之類的。(S1 訪 P03 L10-15)

小軒表示她曾於修習過的輔導原理課程中學習到一些輔導技巧，大略明白從哪些方面著手學生較能接受，而此次史懷哲精神教育服務使她獲得更深入的輔導經驗，加強了她的輔導角色知覺，以下為她的說法：

我覺得史懷哲是訓練我的應變能力，因為不管是學生或老師給我的功課、任務，我覺得都是非常需要應變的，非常需要當下做出判斷的。之前有上過一堂輔導原理，就是有去同學家訪問她妹妹，進行一個簡單，大概三十分鐘的輔導而已，我覺得是

那堂課之後，我有學到從哪一個技巧，或是哪一個方面著手，學生會比較喜歡，例如從他們喜歡的偶像之類著手，然後到史懷哲才是真正應用在上面，它加強我如何去輔導同學的一個組織的概念，因為之前修那堂課比較籠統、比較大方向，這次史懷哲老師有特別說學生的狀況，或是哪一些同學需要比較多的鼓勵，你就會知道方向，對某些同學的輔導會比較加強，這些都是在史懷哲這邊完成的。(S5 訪 P02 L12-24)

規範學生常規是小軒較有障礙的部分，她雖無法於史懷哲精神教育服務中建立訓育角色知覺，但也因此發覺自己需要再補強的地方，她認為身為一個教師，應兼有溫和及具威嚴的性格，這之間如何拿捏是她未來需要學習的，以下為其述敘：

我覺得未來如果我真的到教育職場，我覺得我要告訴自己我的角色扮演，我要當一個很和藹的老師，也要當一個適時督促學生的老師，這部分我還在學習，因為有時候我真的不知道怎麼跟他們說這樣做不好、這樣做不對，然後我又怕我太大聲他們會不會嚇到。(S5 訪 P3 L05-08)

綜合以上訪談，大部分的師資生是於史懷哲精神教育服務中建立其教師輔導及訓育角色知覺，在這之前他們並無相關經驗，而少數的師資生則是已有知覺在先，但此次服務學習加強了它，亦有師資生僅是從服務學習中發覺自己這方面的不足，進而思考日後應如何改善。

### **第三節 服務學習對師資生教師溝通及交流角色知覺之影響**

教師的溝通及交流角色知覺指教師需具備與同僚、家長、社區溝通協商之能力，並能夠和其他教師或專業人士相互交流，以期激發出更多專業相關之火花。本節將先分析師資生於史懷哲精神教育服務中的溝通及交流經驗，再進而探討其教師溝通及交流角色知覺之建立。



## 一、溝通及交流經驗

師資生參與史懷哲精神教育服務的過程中，不僅得與其他師資生同住，並且有許多開會討論的機會，也常因教學或工作上的問題需要該校教師協助，以上狀況皆脫離不了人與人之間的溝通及交流，首先為小恆的述敘：

我覺得史懷哲比較特別的是，我們有十二個人，都是不同科系、不同性別，我們要住在同一個地方，我們是住在會長的家一個月，不同科系的想法就會跟我們很不一樣，有時候會覺得他們怎麼邏輯那麼怪，有時候可能也是因為性別吧！想法會跟我們差很多，這時候就要試著開會，開會的組長是中文系的女生，我覺得組長的思考是比較發散的，當然她也會寫一些開會的流程，有時候我會試著跟她說流程到哪邊的時候我們可以討論什麼，會提醒一下。還有一個是跟他們學校的長官吧！校長或是教務主任、教學組長溝通，我覺得平常比較不會遇到啦！我覺得至少要有禮貌，老師講的就把它寫下來，有問題再去請教她，我覺得那也算蠻好的學習。(S1 訪 P04 L03-11)

小恆表示十二個師資生共同生活一個月，彼此間因專業或性別上的差異而會有想法上的落差，這時就需要溝通，此外，亦有與學校師長溝通的部分。而小文述敘的是與同科目師資生及教師間的交流，如下述：

在於其他夥伴共同備課的時候，理科除了我以外還有另外一個同學，我在教學方面可能先建立一個程序，再問他覺得我的教學流程可不可以？這時候他就會適時給我一些意見，跟我說可以加入什麼東西，或是把他先前經驗的東西加入進去。還有跟老師，就是我們在進行上課之前，會先給老師看我們教學的教案，這部分是簡案的部分，老師會告訴我們哪裡需要修改，但教案只是參考，等到課堂結束他還會告訴我們哪裡需要改進，所以我覺得有建立教師溝通與交流的部分，史懷哲之前是沒有，因為之前大部分是靠自己的方式，或上網找相關的資料。(S3 訪 P03 L08-14)

小文於備課及教學方面會與同科目的師資生及教師相互交流，共同修正出最合適的教學方法與內容，在參與此次服務學習之前，她多是獨立尋找答案以解決問題。小霖的經驗與小文相似，如下述：

我有跟那裡的三位數學老師溝通、聊天，他們有用電子白板教學，老師也有分享給我教學資料、講義，最年輕的數學老師有分享他當老師的感想，互相交流老師這個角色要怎麼當。同儕整天都會在一起，也會有交流，像自然、理化、數學科我們就有合作一起上課，自然的化學記號和化學就有一起上課，就可以連結課程，我和另外一個數學同學有一起討論怎麼教一年級、二年級，也有一起去教三年級。(S4 訪 P02 L18-23)

小霖與該校同科目教師相互交流教學心得，也與其他師資生交流教學方法，甚至相互合作，設計出跨領域的課程。小軒的經驗則較不同，除了亦提到師資生間的溝通及交流外，因她負責總務，相對較常接觸師長，有較多的工作需要被提出來溝通協調，以下為她的說法：

我就是負責總務的部分，所以對老師的接觸會比較多，譬如午餐的供應我們要怎麼處理，還有我們倒數第二天有到東海一日遊，像是訂車子、分配學生隊伍那些，我都會跟我們團隊的組長互相溝通。如果是整個團隊的話，我覺得大家都有互相交流，我覺得都很棒，也維持很好的溝通，因為我們每禮拜固定都會開兩次會，二到三次會，然後每個同學都會適時告訴我們哪裡需要改進，或是哪個地方是我們可以做得更好的，所以我覺得團隊的溝通我們做得很好。(S5 訪 P03 L17-23)

綜合以上，師資生於服務學習的過程中，會時常需要開會以溝通及交流工作或教學方面的問題，該校教師亦會同師資生交流其教學經驗，屬於與同僚及教師之間的互動，在家長和社區方面的溝通及交流經驗則無。

## 二、教師溝通及交流角色知覺

溝通及交流角色知覺是師資生在參與史懷哲精神教育服務前就普遍具備的，但於服務學習過程中，他們得以獲得不同面向的相關經驗，如小恆的描述：

溝通及交流角色我覺得應該是史懷哲之前就有，如果之前沒有的話，其實應該也不會來參加吧！可是我覺得史懷哲會提供一個環境，因為你一個月都在那，所以你會

不斷的去訓練溝通及交流，應該說是會強化溝通或交流的技巧，有些是經驗，例如有些事覺得可能不會怎樣，可是是沒有禮貌的，在這裡可能就會學會。(S1 訪 P04 L17-21)

小恆認為史懷哲精神教育服務提供了一個能夠不斷練習溝通及交流技巧的環境，並且使他獲得了先前所沒有的經驗，例如禮貌方面。而小霖與小恆的說法相似，參與此次服務學習使他學習到溝通及交流時所需具備的禮貌，以下為他的敘述：

在史懷哲之前溝通交流就沒有什麼障礙，史懷哲有強化我去跟長輩、老師討論我上課到底要怎麼上課，在之前沒有刻意去問長輩這些問題，一開始會想去他們討論要討論什麼問題?可是老師不會很嚴肅，他就和同學一樣的聊天，很輕鬆的聊天，所以最後我沒有覺得困難。史懷哲後，我覺得去跟長輩聊天的禮貌那些，我是有學到很多，我覺得這是我最大的進步。(S4 訪 P02 L23-27)

小軒雖然亦是於先前就有溝通及交流角色知覺的建立，但她認為之前的團隊經驗是屬於討論戶外活動的部分，史懷哲精神教育服務則是在教學與課程設計方面進行溝通及交流，使師資生得以透過此方式找出最好的答案，以將工作圓滿達成，以下為小軒的說法：

我是那種有什麼事就會把它做好的，可是我也非常希望可以跟團隊一起做，因為我覺得我喜歡聽到別人不同的意見，而且當你處理一些事情時你可能會很陷入其中，可是你卻不能看到它的一些缺點，或是不妥的地方，所以我覺得藉由團隊的討論方式，大家可以找到一個很好的答案，然後把事情完成，我覺得也很棒。我史懷哲之前就有團隊的經驗，史懷哲之後更加強，可是我覺得是不同的，因為我之前帶的活動算是比較戶外，可是這次是完全針對在教學上面，還有課程設計的方面。(S5 訪 P03 L24-30)

綜合以上訪談，可發現大部分的師資生於參與史懷哲精神教育服務前就已建立溝通及交流角色知覺，但服務學習使他們得以在這方面獲得更多成長，除了得

不斷與其他師資生有工作上的討論外，許多教學上的問題是需要請教師長的，因此史懷哲精神教育服務能夠幫助師資生加強與同僚、教師間的溝通及交流角色知覺，但家長與社區的方面則較無機會。

#### 第四節 服務學習對師資生教師批判及反思角色知覺之影響

教師的批判及反思角色知覺指教師需對教育環境現象觀察敏銳，並能分析、批判或反思，使教學工作得以精益求精。本節將先敘述師資生於史懷哲精神教育服務中的批判及反思經驗，再進一步分析師資生於服務學習中所建立的批判及反思角色知覺

##### 一、批判及反思經驗

在批判及反思經驗的部分，每位師資生所著重的面向不太相同，以下為小恆的說法：

史懷哲至少算是教育部定義的偏鄉，看到那邊的教學現場，他們缺理化老師，有一天校長來就跟我們說缺理化老師，問我有沒有興趣去他們學校教書，我那時候就會思考為什麼都沒有人願意來這？會想這個社會流浪老師應該很多，怎麼會沒有人願意來這邊教？會想這一塊。如果是批判的話，我覺得批判主要不事在學校，是可能一些金錢的運用吧！因為教育部有給我們一些補助，可是我們要從學校坐車過去，一台車五千塊，我們十二個人要包兩台車，這樣來回就花好多錢，花了將近一萬，我覺得這個金錢耗費太大，想說能不能有老師載，我們再給老師油錢，這樣可能會省很多，把那些錢用在教學上面，這個算是批判吧！因為個人是覺得非常浪費，如果那些錢可以用來買教具，對那邊學生是比較好的。(S1 訪 P05-06 L22-06)

小恆於史懷哲精神教育服務中發現偏鄉學校問題，思考為何流浪教師不願到偏鄉服務，並批判服務學習團隊內金錢運用之問題，他認為若將車錢轉用於購買教具上，是對該校學生較有利的。小好則是提到檢討會的批判及反思，以下為其

敘述：

批判我覺得就是藉由那個檢討會吧!檢討會去檢視自己或其他人在這一天的活動裡面有哪裡做得好，或是不好的地方。史懷哲之前也是有參加營隊，但可能就是營隊天數少，大家就不會像史懷哲這樣每天都檢討，每天都有不一樣的問題，那個營隊只有兩天，沒有遇過那麼多會被人家批評的地方。(S2 訪 P04 L18-22)

小妤認為史懷哲精神教育服務的檢討會與一般營隊不同，因為期一個月，每天都有問題需要討論，她先前並無這麼常被他人批判的經驗。小文的批判及反思經驗則是著重於教學時，以下為其敘述：

這部分主要是我們在上課的時候，台下的老師會幫我們看我們上課的方式怎麼樣，結束後也會給我們一些建議，去修正一些我們上課的方式，這部分會建立我的反思，可能觀課老師說話非常直接，會單刀直入說哪些部份需要改進跟修正，但我覺得這方面是非常好的，因為你必須知道自己的教學哪裡需要改變，這樣教學才不會顯得太乏味，這讓我思考我必須更正我教學上的流程，或是添加一些課程上的東西。批判的部分，我們會去看別的同学上課，他們上完課後我們也會給意見，希望彼此在課堂上能夠順利進行。(S3 訪 P03-04 L21-02)

小文提出她在教學後，會針對該校教師及其他師資生給予的建議進行反思，以逐漸修正出最合適的教學方法。小軒的反思部分則是關於其所負責的總務工作，她認為自己於開會時過於嚴肅，應該學習當個能適時放鬆的領導者，以下為她的說法：

我覺得我自己因為是當總務，所以每次開會的時候都會很嚴肅，就是會想趕快把錢這部分的事情解決，所以我覺得我每次開會的時候往往都會太正經，有可能會讓同學覺得好嚴肅，他們是沒有跟我講，可是我覺得每次只要我一講話，整組就會變得很寧靜，我會覺得是不是我真的太兇了，在這部分會覺得自己當一個領導者的時候，是不是要適時的放鬆。(S5 訪 P04 L02-06)

綜合以上訪談，可發現師資生於史懷哲精神教育服務中所獲得的批判及反思

經驗各不相同，雖然每日的起居、教學及活動皆是團體行動，但每人都有自己較為著重的部分，例如小恆關注的是偏鄉教育，但小軒在意的卻是自身做為領導者的表現。

## 二、教師批判及反思角色知覺

大部分的師資生於先前便已建立起批判及反思角色知覺，但認為參與史懷哲精神教育服務能夠加強他們此方面的角色知覺，以下為小恆的說法：

史懷哲這個計畫有沒有加強我批判或反思的能力？我覺得當然是有，畢竟你在教學的過程就會反思，史懷哲結束我們也會做一本最後的反思，我覺得多用，這個能力就會越強。(S1 訪 P05 L20-22)

小恆認為在史懷哲精神教育服務的教學過程中即會不斷進行反思，於服務學習的最終亦會製作一本反思記錄，他表示自己的批判及反思角色知覺透過此次服務學習得到加強。小好則是提到學生的部分，如下述：

反思的話就會想到以前我們看到一個學生行為不好，其實都不會想到他可能是因為家庭因素，或是某種原因造成，可能只是一直去糾正他，但自從參加史懷哲之後，可能就會知道他背後其實都有他自己的原因，才會造成學生現在這個樣子，所以就會更加思考要怎麼去帶這個學生。(S2 訪 P04 L07-10)

小好表示參與史懷哲精神教育服務後，才開始反思自己於面對學生問題時，應先理解學生行為背後的成因，才能進行有效的糾正。而小文提出的為自己於教學層面的批判及反思角色知覺，以下為其說法：

在參加史懷哲之前沒有這方面的經驗，因為史懷哲的服務會讓我更加了解關於教學的反思，還有學生和老師給的意見，還有同學在備課時候的交流，讓我覺得這是一個很完整的過程，因為之前的經驗都是比較片斷跟瑣碎的。那在批判方面以前也是比較少，我們很少在課堂上去看別的同學的教學，也就是因為這次的史懷哲活動，

讓我能夠建立批判的角色知覺，讓我知道別人的教學方式也是這樣精采，或哪些需要改進的地方。(S3 訪 P04 L02-07)

小文於參與史懷哲精神教育服務前並無教學方面的批判及反思角色知覺，透過此次服務學習，她獲得該校學生、教師及其他師資生於教學上的建議，並依據這些建議進行反思，也與師資生相互觀摩批判。小軒的部分與小文類似，皆提到與其他師資生間的相互批判，但她並非首次建立批判及反思角色知覺，而是透過服務學習加強了此角色知覺。

我覺得史懷哲是加強批判，因為之前修教程是因為有其他同學在，重點是還有老師在，所以在批判的過程不會講得太嚴厲，或是舉出太多需要改進的地方，可是在史懷哲都沒有老師，我們就是同儕，同一個年齡層，所以會以團隊最大的利益、優勢去講，會比較不會有所保留，想講什麼就講什麼。(S5 訪 P04 L30-33)

綜合以上敘述，師資生於史懷哲精神教育服務前多少有建立起批判及反思角色知覺，但服務學習所提供的環境得以加強他們此方面的角色知覺，尤其是身為教師的批判及反思，因師資生需進行為期一個月的教學，在這期間會面臨許多實務操作上的問題。

## 第五章 結論與建議

本研究旨在探討師資生參與服務學習後，對其教師角色知覺之影響。以下將根據第四章之研究結果，作進一步的歸納整理，第一節為本研究之結論，第二節為本研究所提出之建議。

### 第一節 研究結論

本研究旨在探討師資生參與服務學習後，對其教師角色知覺之影響，而根據本研究之研究目的與問題，研究者分別整理出「師資生於史懷哲精神教育服務中之教師角色相關經驗」及「師資生於史懷哲精神教育服務中建立之教師角色知覺」，以下詳述之。

#### 一、師資生於史懷哲精神教育服務中之教師角色相關經驗

##### (一) 教學經驗

參與史懷哲精神教育服務的師資生，皆於行前即了解該校學生特質，再依據個人之專業分配教授科目，進而著手準備教材及教具、蒐集多媒體材料、請教或相互討論教學方法等，期望能設計出最適合該校學生的教學內容。透過訪談，可發現師資生於參與服務學習前大多無正式教學經驗，史懷哲精神教育服務提供了師資生上台教學之機會，並獲得該校教師的指導及建議，使師資生的教學得以越來越趨向專業。

##### (二) 輔導及訓育經驗

師資生於史懷哲精神教育服務中獲得了輔導學生情緒、生活、學習等經驗，他們不但提供學生引導及建議，亦協助解決學生問題。在訓育方面，師資生於參



與史懷哲精神教育服務前幾乎不曾有過相關經驗，此服務學習雖提供了機會，卻也並非每位師資生皆能學習到約束學生秩序與常規的技巧。

### (三) 溝通及交流經驗

師資生於史懷哲精神教育服務的過程中，時常需要開會以溝通及交流工作或教學方面之問題，該校教師亦會同師資生交流其教學經驗，屬於與同僚及教師之間的互動，在家長和社區方面的溝通及交流經驗則無。

### (四) 批判及反思經驗

每位師資生於史懷哲精神教育服務中所獲得的批判及反思經驗各不相同，雖每日的生活起居、教學活動及會議皆為團體行動，但各師資生都有自己較為重視的部分，例如偏鄉教育之議題、自身的表現等。

## 二、師資生於史懷哲精神教育服務中建立之教師角色知覺

### (一) 教師教學角色知覺

師資生在史懷哲精神教育服務中面對普遍學業成就低落的學生，不但需要於課堂上不斷拉回學生專注力，亦要根據其理解力做出許多教學方面之調整，對於缺乏教學經驗的師資生而言是一大挑戰，而根據資師生之敘述，可綜合出班級經營及教學技巧二者為他們於此次教學經驗中獲得最多心得的部分。

### (二) 教師輔導及訓育角色知覺

綜合訪談資料，可發現師資生多是於史懷哲精神教育服務中建立其教師輔導及訓育角色知覺，在這之前他們並無相關經驗，而少數表示自己已有經驗在前的師資生也透過此次服務學習加強其知覺。此外，亦有師資生僅是從服務學習中發覺自己這方面的不足，進而思考日後應如何改善。

### (三) 教師溝通及交流角色知覺

大部分的師資生表示其於參與史懷哲精神教育服務前就已建立溝通及交流角色知覺，但服務學習依然使他們於此方面獲得更多成長，因過程中除了不斷與

其他師資生有工作及教學上的討論外，亦有不少問題需要請教師長，一來一往間加強了師資生與同僚、教師間的溝通及交流角色知覺。

#### (四) 教師批判及反思角色知覺

大部分的師資生於服務學習前多少已建立起批判及反思角色知覺，但史懷哲精神教育服務所提供的環境得以加強他們此方面的角色知覺，尤其是身為教師的批判及反思，因師資生在為期一個月的期間內面臨許多教學現場實務操作方面之問題。

## 第二節 研究建議

本節依據本研究之結論分別給予師資生、師資培育中心及未來的研究者建議，如下述。

### 一、對師資生之建議

師資生可多爭取參與史懷哲精神教育服務的機會，以透過史懷哲精神教育服務加強對於教師工作的認知，並發覺於從事教師工作過程中自身專業不足。

### 二、對師資培育中心之建議

因史懷哲精神教育服務對於師資生而言是絕佳的學習機會，建議可增加每年參與的名額，或增加服務之學校，使更多師資生受惠。

### 三、對未來研究者之建議

建議未來研究者可增加研究對象之人數，蒐集多元的資訊以完成更詳實的研究成果，亦可直接參與史懷哲精神教育服務，透過親身經歷發覺更多待研究之議題。



## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王文科(1990)。質的教育研究法。台北：師大書苑。
- 王郁茜(2012)。師資生參與史懷哲計畫現況調查研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣藝術大學，台北。
- 全國法規資料庫(2014)。師資培育法。2014年12月1日，取自：  
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=H0050001>
- 江吟梓、蘇文賢(譯)(2010)。教育質性研究實用指南(原作者:Marilyn Lichtman)。台北：學富文化。(原著出版年：2006)
- 吳明清(1994)。教育研究：基本觀念與方法之分析。台北：五南。
- 吳俊憲(2009)。教師專業發展評鑑的推動與省思。靜宜大學，未出版演講稿。
- 呂燕雯(2010)。不同世代公立高職進修學校教師角色知覺與工作滿意關係之研究(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮。
- 李朝基(2011)。彰化縣國小主任角色知覺之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中。
- 周秀芬(2012)。台中市國民小學圖書教師角色知覺和工作之研究(未出版之碩士論文)。東海大學，台中。
- 東海師資培育中心(2014)。103年度史懷哲精神教育服務計畫成果彙編。台中：東海大學師資培育中心。
- 林文田(2008)。國小普通班教師對融合教育的態度及其角色知覺之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 林佩穎(2006)。中部地區國小實習輔導教師角色知覺與專業發展需求關係之研究

- (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投。
- 徐明、楊昌裕與葉祥洵(2013)。服務—學習的歷史發展與教育功能。載於鄭美珠(主編)，**從服務中學習：跨領域服務—學習理論與實務**(57-77 頁)。台北：洪葉文化。
- 張民杰(2006)。服務學習在師資培育應用之研究。台北：高等教育。
- 教育部(2012)。教育部補助大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫作業要點。2014 年 12 月 1 日，取自  
<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL047496>
- 許文松(2010)。國中兼行政職教師之角色知覺、工作投入與工作壓力之研究—以屏東縣為例(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 許莉娟(2011)。基隆市國小教師教育專業、教師角色認知與教學效能之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣海洋大學，基隆。
- 郭丁熒(1995)。我國國民小學教師角色知覺發展之研究(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 郭丁熒(2003)。教師的多維影像：教師角色之社會學論述。**國立臺北師範學院學報**，16，161-186。
- 陳惠萍(2009)。五位國小教師在中外籍教師英語協同教學方案中之角色知覺(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 黃文三(1996)。教師的角色、責任與教學行為。**高師文教**，58，50-56。
- 黃文三(2003)。學校本位管理理念建構下：我國中等學校教師角色知覺、工作價值觀與疏離感關係之研究。高雄：復文圖書。
- 黃富揚(2010)。教師專業發展之學校與教師角色。**教育科學期刊**，9，87-104。
- 廖欽祿(2005)。雲林縣國小學校本位課程發展之教師角色知覺與角色踐行關係之研究(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 劉明昌(2011)。新北市國中體育教師專業角色知覺與教學效能之相關研究(未出版之碩士論文)。輔仁大學，臺北。
- 劉雅詩(2009)。生命的交會：兩名國中教師之教師角色認同形構脈絡(未出版之

- 碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 鄭博真(2012)。服務學習課程實施歷程與成效之研究：以某科技大學為例。國立虎尾科技大學學報，30，79-97。
- 鍾明翰(2009)。國民小學實習教師角色知覺、工作投入與專業成長之相關研究(未出版之碩士論文)。高雄師範大學，高雄。
- 簡曉瑩(2004)。高雄縣、市國小音樂團隊指導教師角色知覺與專業成長需求之研究(未出版之碩士論文)。國立台南師範學院，台南。
- 顏寧(譯)(2011)。質性研究設計與實施指南(原作者：SharanB. Merriam)。台北：五南。(原著出版年：2009 )

## 二、英文部分

Kendall, J.C. (1990). Combining service and learning: An introduction. In J.C. Kendall & Associates (Eds.), *Combining service and learning: A resource book for community and public service* (vol. 1, pp. 1-33). Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.

Levine, J.M. (1989). *Secondary instruction*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Shirley, F., Heck, C., & Ray Williams (1984). *The Complex Roles of the Teacher: An Ecological Perspective*. New York, NY: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University,

Sigmon, R. (1996). The problem of definition in service-learning. In R. Sigmon & others (Eds.), *The Journey to Service-Learning*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.

Shelley H. B. (2005). *Impacts of service-learning on participating students*, Retrieved (Dec., 23<sup>rd</sup> 2014), from [http://www.service-learningpartnership.org/site/DocServer/S-L\\_Impacts\\_Fact\\_Sheet\\_-\\_Mar\\_05.doc?docID=801](http://www.service-learningpartnership.org/site/DocServer/S-L_Impacts_Fact_Sheet_-_Mar_05.doc?docID=801)

## 附錄

### 附錄一

#### 訪談大綱

1. 你/妳於史懷哲精神教育服務之工作內容有哪些？
2. 你/妳於史懷哲精神教育服務中的教學經驗？
3. 你/妳於史懷哲精神教育服務中是否建立教師教學角色知覺？請說明之。
4. 你/妳於史懷哲精神教育服務中的輔導及訓育經驗？
5. 你/妳於史懷哲精神教育服務中是否建立教師輔導及訓育角色知覺？請說明之。
6. 你/妳於史懷哲精神教育服務中的溝通及交流經驗？
7. 你/妳於史懷哲精神教育服務中是否建立教師溝通及交流角色知覺？請說明之。
8. 你/妳於史懷哲精神教育服務中的批判及反思經驗？
9. 你/妳於史懷哲精神教育服務中是否建立教師批判及反思角色知覺？請說明之。



## 附錄二

### 「師資生參與服務學習對其教師角色知覺影響之研究」

#### 研究參與者同意書

您好：

十分感謝您抽空參與「師資生參與服務學習對其教師角色知覺影響之研究」研究，此份同意書之目的是向您說明本研究的相關資訊。

本研究之研究者為羅逸寧，目前就讀於東海大學教育研究所，指導教授為陳鶴元博士。本研究採用質性研究法，旨在探討師資生參與服務學習後對其教師角色知覺之影響，並擬邀請曾參與過史懷哲精神教育服務之師資生加入研究。研究者會將您的個人資料及隱私視為機密，而若於研究過程中所討論之問題使您產生不適感受，您可隨時提出並拒絕回答，亦可隨時退出討論或研究，您的退出不會引發任何負面影響。

如果您決定參與本研究，請於此份同意書上簽名以示同意，簽名後若您想法有所改變，仍然可以隨時退出本研究。若您對於此研究尚有疑問，歡迎隨時向研究者提出，研究者的聯絡信箱為 \_\_\_\_\_。

您的參與對本研究有極大的貢獻，於此再一次對您致謝！

東海大學教育研究所

陳鶴元博士、研究生羅逸寧 敬邀

研究人員正楷姓名：羅逸寧      簽名：

簽署日期：西元年月日

研究參與者正楷姓名：      簽名：

簽署日期：西元年月日