

第二章 文獻探討

研究者主要是以在國民中學實習及實習任教科目為國文科的實習學生為對象，針對其在實習期間之管教信念的形塑歷程做探討。本章則是以本研究的理論基礎-建構論，以及教育實習、管教信念及國內近期關於實習學生教育相關信念與管教信念相關議題的研究整理後作一呈現，以茲討論。

第一節 建構論

所謂建構論是指一種學習理論，也是一種「知」的理論(theory of knowing)，源自於哲學、心理學和科學是一個認識論的概念。如同皮亞傑(Piaget)所闡述其本質是生物學，簡言之當個體經歷到新的事物或事件時，會將經驗同化(assimilate)於原有的認知結構中，或是調適(accommodate)原有的認知結構以容納新的訊息。而這些認知結構即為基模(schemas)，基於經驗、信念、價值、社會文化的歷史及先前的知覺一再地重組。皮亞傑並同時認為基模是不斷建構(under construction)的，亦即認知結構是隨著個體的解釋、理解和領會而持續地演化(Piaget, 1971, p. 140，見 Duffy & Jonassen, 1992，轉引自蘭伯特等著，葉淑儀譯，2000)。本次的研究以此為理論基礎而發展-以實習學生管教信念形塑歷程為題，探討實習學生於實習期間其管教信念如何形塑，影響因素為何，過程中因經驗到的事件、人物又如何調適而後形塑自身的管教信念。

一、代表人物

接下來略述影響目前建構論的相關代表人物，布魯納(Bruner)和維高斯基(Vygotsky)影響了目前對於知識社會性建構的瞭解。布魯納(1966)認為描述個體在嘗試解釋時，語言和先前經驗扮演了產生共有表徵的角色，而維高斯基(1962，1978)則以「知」是調解與協商產生的來描述「可能發展區」(zone of proximal development)，近年來佛爾斯坦(Reuven Feuerstein)的研究，使人們更瞭解經由調解地建構所產生的自我，抑或稱做自我修正(self-modification)，易言之

個體在社會情境裡不斷地有新的經歷，並對其產生自我的自省式詮釋，其後使個體獲得知識藉由此歷程(蘭伯特等著，葉淑儀譯，2000)。

亦如同凱根(Kegan, 1982)提出的觀念：「意義就其本源是一種身體的活動(如抓取和觀看)、社會的活動(需要他人參與)、以及生存的活動(我們依此存活)，若依此角度理解意義，可見意義的根本是人的活動，而且不可缺少。」

(pp. 18-19)。是故意義的本質是具發展性的，推動並引發人們前進，是動態的存在(蘭伯特等著，葉淑儀譯，2000)。

上述的有關個體如何獲得知識的認知，造就了部分以建構論的觀點為主的學習理論與課堂實踐，如同本研究經由探討實習學生管教信念的形塑歷程，瞭解其管教信念是如何形塑，如何於實習後獲得對於管教信念的認知以及實踐，並經由調適而形成自身的管教信念。

二、建構式學習的定義

建構式學習(constructivist learning)，起源於心理學的認識論，其描述人們如何建構他們的實體(reality)以及如何賦予世界意義。其中有兩個主張：一個是運用於教育領域時，認為學生會定出自己的意義，另一個主張則是部分基於柏拉圖的觀點，認為知識在學習者的心裡成形，技巧純熟的教師能藉由質問過程及蘇格拉底式的對話，將知識帶至表面。其實長久以來，教育與學習一直被視為外在的歷程，不論是成年或是孩童的學生皆被視為空的容器，而教師是將知識傾倒於其中。而意義被視為原本就存在於想法、事件、經驗和知識裡，而學生所習得的意義如同別人所詮釋的，教師的知識是可藉由講述、背誦傳授給學生。

通常課程的學習並沒有將學生的經驗和實務知識融入其中，但以建構式學習理論的觀點而言，有以下的原則(蘭伯特等著，葉淑儀譯，2000)：

(一)知識和信念在學習者的心裡形成：認為學習者並不是毫無背景地接受新訊息，而是運用其所知道的部分來同化該訊息，或是調適或重新建構其所知的部分，以便與新知一致。

- (二)學習者本身會將經驗納入意義中:簡言之,意義乃由學生的先前經驗所建構,但也受先前經驗所遮掩。
- (三)學習活動應該能讓學習者通往他們的經驗、知識和信念:讓學習者運用其所知道的來解釋新的訊息以及建構新的知識。例如,提供學生問題時必須能促使他與本身的知識和信念相聯結,當聯結形成時學生會提取所知,並以新的、有意意的方式重新組織。
- (四)學習是一種社會性活動,可藉由共同研究而獲得增強:其主張學習是一種需要與他人共事的社會性努力,藉此可更瞭解世界,以及建立個人與世界的關係。
- (五)反省與後設認知(metacognition)是建構知識和意義的基本條件:當學生能夠反省自己的學習,能夠分析其建構知識和意義的方式,則能闡明自己的理解。
- (六)學習者在評量個人的學習時,扮演重要的角色:主張可以讓學生評估自己學了多少,以及評量其致知的歷程。此種真實的評量(authentic assessment)亦使教師能洞悉學生如何發展及如何看待自身的成長。
- (七)學習過程的成果是變化的,並且常常無法預測:讓學生主導學習,產生理解和意義,教師多少放棄了部分對歷程和結果的控制,學生的解釋可能比教師想像中的更豐富。

三、綜論

簡言之,建構論是指人藉由自身的知識背景去學習新的事物、或是經歷新的事件、遇見不同的人們,而後經由同化、調適逐漸建構屬於自身的知識和理解,是一動態的歷程。本研究議題當中的實習學生管教信念的形塑歷程的探討,與建構論的觀點不謀而合,探討實習學生於實習歷程中其管教信念形塑的歷程,先不論實習之後是否有改變,但中間的變動歷程是本研究所要探討,易言之學習不是一成不變,亦不能預先指定,而是基於經驗與學習者的態度,以非線性的方式演變,如建構式學習的原則之一:學習過程的成果是變化的,並且常常無法預測。

第二節 教育實習

依據教育部現行之法規解釋:教育實習係為師資培育法明訂之四大師資職前教育課程之一，其目的為統整教育專業理論與實務，並具緩衝進入教師職場衝擊之功能，其重要性是不可言喻的(教育部，2005)。又參閱中共師範院校之課程規定，其教育實習的目的:(一)印證和檢驗學生所學，並透過實踐而更加鞏固。(二)培養往後獨立教學及經營班級的能力。(三)經由接觸兒童，瞭解兒童，從而鞏固其獻身教育的信念(張念宏，轉引自顏慶祥、湯維玲，2002)。從上述可知教育實習的目的及重要性，接下來則分別就相關議題做一論述。

一、實習

在「成為教師」的歷程中，實習一向被認為是師資培育過程中最有價值的學習經驗(周鳳美、宋佩芬，2005)。另外也有研究發現實習生認為實習在他們的就業準備上是最重要的因素而且也是最焦慮、恐懼與孤立和震撼的階段(Henry and Beasley, 1982、Fullan, 1985、葉明政，1997，轉引自蕭錫錡、梁麗珍，1998)。而所謂的「實習」是指學習者在有經驗的指導者的監督下，進入真實的現場環境中學習，主要目的是幫助學習者自現場獲得第一手的真實經驗，將所學理論與實際情境做結合，以瞭解兩者的差距，減少未來真正進入現場工作時的衝擊，而教育實習當然也是在師資養成教育中的一個重要學習經驗，在實習的過程中不僅有機會觀摩專家教師的教學，也會對自己的教學作檢討與反省(陳國泰，2000)，Calderhaed and Miller(1986)研究也指出在實際教學時實習教師所應用的知識基礎(knowledge base)大都來自於觀察其實習輔導老師(supervising teacher)的教學行為，即「旁觀學藝」(apprenticeship of observation)，在此歷程中不只習得教學知識，也包括教學態度(轉引自陳國泰，2000)，是故為統整養成教育中各式學習經驗的綜合應用，也是在教師生涯發展中具整合理論與實務，使所學之教育專業科目能適當的運用於實際教學中，協助實習教師克服從學生到正式

教師可能產生的困擾，以增進其教學、輔導、生活適應等能力與服務熱忱的功能，是居於培育健全師資的重要地位(陳嘉彌，1999&蕭錫錡、梁麗珍，1998)。

而在成為一位「有效教師」之前除了職前養成教育，還需經過「教育實習」，讓實習教師有機會將所學應用於真實情境中，並不斷地從實務中的回饋去反思，來修改自己的想法、教法，找到屬於自己的方式，因此實習經驗可能是檢驗教師信念的重要時刻(朱苑瑜、葉玉珠，2003)，也是本研究所要探討的原因之一。吳清山(2005)亦提到教育實習制旨在讓師資生在實習指導教授和輔導教師的合作協助下於教育現場透過見習、觀摩和試教的方式，習得各種教學知能，進而培養專業精神。

Hoy 和 Rees 的研究也發現，實習教師在初入任教學校後，應用在師範院校中習得的專業化理論，注重個別適應原則，信任學生，對學生的自治與自尊抱持樂觀的看法，即對學生的控制意識傾向人文導向(humanitarian orientation)，與科層體制中工作多年的教師所採用的管理導向(custodial orientation)不同，但實習結束時，實習教師也會趨於這種管理導向(轉引自張芬芬，1988，P. 18)。是故實習教師進入實際的教學情境後，受到現實的震撼，教學態度由人文轉變為管理，任教意願降低，其主觀意識、保守主義和實用主義色彩愈益顯著，監控取向也增加(劉唯玉，1999、Hoy & Woolfolk, 1990，轉引自朱苑瑜、葉玉珠，2003)，張芬芬(1986)研究亦同樣發現實習教師在教學後，教學態度從人本導向監督，對教育工作的本質、環境、報酬持負面態度，致使任教意願下降(轉引自周德禎，1995)。Hoy 與 Woolfolk(1990)的研究也指出，實習教師在實習後監控取向明顯增加，而尚未實習的者則無明顯改變，可見實習對實習教師信念發展有極大的影響(轉引自朱苑瑜、葉玉珠，2003)，也是本研究欲探討的因素。

本研究基於上述的研究發現中提及的：教育實習是成為教師歷程中重要的階段，亦是實習學生從中經歷到諸多教育場域實際經驗的時期，也是檢驗自身是否欲成為教師的關鍵時刻，同時在信念上也有重大的轉變，而發展本研究議題。

二、教育實習的功能

我國的師資培育及教師進修課程，經常偏重教學理論的傳授，對於真正影響教師教學的「實際知識」(practical knowledge)【Elbaz(1983)首先將教師在日常教學情境中所使用的教學知識，不僅僅是專業理論知識而已，而是超乎理論知識，被教師「自珍而實用」的知識哲理稱為「實際知識」】未重視，以致於教學理論與實際漸行漸遠(陳國泰，2000)。如何健全實習輔導制度，擬定有效的實習輔導策略，輔導實習教師熟悉學校教育生態，有效結合理論與實務，將教育專業和專門知識作適度地轉化，縮短理想和實際的差距，是健全實習輔導制度重要的一環(林進材，1999)。Valli(1992)研究也指出初任教師比經驗教師遭遇更多的問題原因之一就是初任教師無法將教育理論作有效的轉化(轉引自林進材，1999)。實習教師亦常常在教育實習期間經歷不同的，而且經常是不一致，甚至是衝突的訊息關於教育的理論與方法(Fenstermacher, 1994，轉引自:H. H. Tillema & W. E. Knol, 1997)。

另外相關的研究也指出一位教師的知識是建構於個人的實際知識、以往經驗、先前概念、生活史、價值、信念與個人生活相關的各種經驗上，是透過各種正式及非正式的管道型塑而成，因而在師資培育的課程內容設計與實施方面應重視理論與實務的結合，讓師培生在未進入實際教學情境前對教學有概括性的瞭解，使理論和實務相互驗證，以減少嚐試錯誤的機會。也要透過各種方式檢視師培生的先前概念與知識，瞭解其在進入師資培育課程前對教與學所持的先前概念，並利用課程的設計與實施，引導師培生瞭解自身的概念和知識，檢視先前概念與教師知識內容及構成，加以修正、調整以落實課程實施的成效(林進材，1997)。

從「學習如何教學」(learning to teach)的理論而言，實習是從實作中學習的學習機會以及聯繫理論與實作的橋樑(Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Perry & Power, 2004，轉引自周鳳美、宋佩芬，2005)。

雖然實習教師初到一個新環境時，都會存有應該像怎樣的想，這種想就是「意象」的概念，意象對於每個人來說都是獨特的，由個體獨特的先前經驗以及這些獨特經驗對個體本身的意義演化而來(陳國泰，2000)，但至實際的教學情境中可能會發生與還未到達目的時也就是腦海想像的有些許差異的地方，是無可厚非的。因準教師常期接受教育理論的薰陶，建構對教育的美好願景，但至教學現場後，或因經驗不足，或因理論知識尚未轉化成實際知識，而遭遇困頓，認為其為教學理論的空泛所致(陳國泰，2000)，也常常會面臨一些理念上的掙扎與衝突，自己的理念和同事的觀點，或是自我形象和他人期望等方面，皆可能會有衝突(單文經，1996)。

當然實習學生從師資培育中心建構了許多理論知識而後逐一形成了屬於自己本身建構的理論，等著去到實習學校進行實務的印證，想像中應該是會一樣，但實際上會有些差距的，因為學校所學理論與社會上的實際工作是會有差距的，同時也代表知識基礎準備不足的表徵，當有差距時衝突就因應而生，要做的就是進行調適彌補差距，而實習就是彌補差距，總不能一直維持衝突狀態，至少要讓理論與實際的距離稍微近一些(陳偉民，1995；周德禎，1995)。

從「理論與實踐」觀點言(方德隆，1983)，兩者互為表裡，有其前因後果，理論是理想，實踐是現實，總有距離，雖然理論提供現實原理但終非真理，必須透過實踐才能追求真理，也才能彌補鴻溝追求平衡(楊百世，2004)。而本研究談及的研究對象：實習學生所受到的社會衝突當中除了現實與理想、角色、價值之間的衝突，也包括了理論與實務之間的衝突(廖本裕，1997)。

朱文雄(1990)亦提到在師資培育的過程中偏重於教學和學習理論的研討，疏於經營管理和領導統禦的訓練(轉引自陳木金，2006)。在相關的文獻中提及當實習教師面臨因現實與理想之間的差距所帶來的「現實的震撼」(reality shock)，【最初是由 Weinstein(1988)以此來描述實習教師的經歷，(吳和堂，2001)】往往是無法將在師範院校中所培養而獲得的知能與精神靈活運用於實際的教學情

境中，而大嘆理論無用論，迫切需要的是實質效果的引導，而非流於形式的實習（陳奎熹，1996；陳國泰，1999；陳嘉彌，1999&丁志權，1997）。

劉唯玉(1997)個案中研究也指出在師院所學得的教育原理原則皆是參考用，教學方法和管教方式都需要嘗試錯誤才能知道是否適合學生，能不能達到目的，簡言之理論只能用來批判對於實務的引導毫無用處。

另外從實習試教到正式任教階段，教師對學生監督控制的態度、實用和保守主義傾向越益顯著，亦視之為因「現實的震撼」(reality shock)所致(高強華，1992)。Cherland(1989)也指出實習生必然會面對此種理論和實務的矛盾衝突，而教室內教師是將兩者結合起來幫助實習生發現兩者的平衡點(轉引自陳嘉彌，1999)。

綜論之，實習期間的現實震撼，主要是因為：(一)角色的轉變及新環境培育機構與實習機構文化的差異，由學生變為老師，關心的變不同。(二)認知的差距，不切實際的幻想，理想、期望與實際不符。(三)缺乏公認標準及依循方向。(四)教室情境多面性與不可預測性、即時性，且是隔離的，無同事可以討論，自己需承擔教室之責任。(五)工作負擔重。(六)能力、經驗不足，沒有支持者(蕭錫錡、梁麗珍，1998)。

另從我國的師資培育及教師進修課程來看，經常是偏重教學理論的傳授，對於真正影響教師教學的「實際知識」(practical knowledge)未重視，以致於教學理論與實際漸行漸遠(陳國泰，2000)。是故縮短理想和實際的差距，是健全實習輔導制度重要的一環(林進材，1999)。Valli(1992)研究也指出初任教師比經驗教師遭遇更多的問題原因之一就是——初任教師無法將教育理論作有效的轉化，結合理論與實際(轉引自林進材，1999)。

而實習一向被認為是師資培育過程中最有價值的學習經驗(周鳳美、宋佩芬，2005)。從「學習如何教學」(learning to teach)的理論而言，實習是從實作中學習的學習機會以及聯繫理論與實作的橋樑(Feiman-Nemser & Buchmann,

1987；Perry & Power, 2004，轉引自周鳳美、宋佩芬，2005)，透過教育實習讓實習教師有機會將所學應用於真實情境中，並不斷地從實務中的回饋去反思，來修改自己的想法、教法，找到屬於自己的方式（朱苑瑜、葉玉珠，2003），並彌補當中的差距，至少要让理論與實際的距離稍微近一些（陳偉民，1995 & 周德禎，1995）。所以現今最迫切的就是實質效果的引導，而非流於形式的實習（陳奎熹，1996；陳國泰，1999；陳嘉彌，1999 & 丁志權，1997）。

是故從相關文獻中得知理論與實際之間因種種因素，像是：實習角色的轉變、工作繁重、認知差距，……等等，是會有差距產生的，簡言之就是實習之後發生的「現實震撼」，亦得知影響力可能最深的實習輔導老師所提供的協助是最直接、即時的，而當今最迫切的就是減少理論與實際之間的距離。本研究欲發覺國文科實習學生如何在這當中做調適，並試著探究當其管教信念在理論與實際班級管理時發生不一致時當中的轉變。

三、影響教育實習的因素

教育的目的在改變人的行為與思想，從師資培育的角度來說，目的就是改變預備成為教師者的行為與信念（連坤德，2000）。畢竟不論是新進教師或初任教師進入複雜的教育職場的一到三年都會面臨「學，然後之不足，教，然後知困」，何況是一位實習學生呢，所以必須有額外的輔導或協助措施像經由資深教師的指導，解決教學或管教的問題，增加其在教學工作上的信心，才能繼續承諾未來的教師生涯（吳清山，2005）。

在國民中學師資的培育，根據現行師資培育法規定，包括師資及其他教育專業人員之職前教育、實習及在職進修等三部份，其中職前教育、教育實習兩個師資養成階段，在培育健全國中師資的歷程中特別的重要，因其是合格教師必經的歷程，成效的良窳對教師素質有一定程度的影響，但無論哪個階段都與教師素質息息相關（楊百世，2004；張德銳、丁一顧，2005），畢竟「有一流的師資，才有一流的教育」，正彰顯師資培育在教育發展過程的重要性，而培育一流師資必須

職前培育和在職進修雙管齊下達到相輔相成(吳清山，2005)。

可見教育實習輔導是師資培育過程重要的一環，攸關未來師資的素質，決定教育生態的更迭，因此有效結合師資培育單位與實習學校的各項資源，輔導實習學生專業養成，成為落實實習輔導制度的重要議題，而實習教師的輔導工作是由實習輔導教師、實習指導教授與學校行政人員共同擔任，三者應該建立專業輔導體系，作經常性的聯繫與溝通才能提供實習教師各種立即性的輔導和策略(林進材，1999)。

然而面對自八十三年三月七日的師資培育法公布後，多年來的「計劃培育制」轉變為「大量儲備制」外，將「有權」培育中、小學教育的機構，擴大至一般公、私立大學，使得公、私大學不斷地申辦教育學程造成雨後春筍的現象，而這種大量儲備具有教師資格的人才也是現行師資培育的特點，但並未達到確保教師專業的目標，造成師資培育投資的浪費，與當初推對多元化師資培育政策的本意有相當的落差(吳清山，2005)。也就是說教師資格的取得不再獨尊師範院校，至今已有六十二所一般大學校院開辦「師資培育中心」，也就是培育師資機構從十二所增為七十四所，總計八十四年至九十一學年度，培育的準教師有三萬五千四百九十人，同時師範院校畢業生約九萬人，但期間新增教師員額只有三萬餘人，顯示近十萬「流浪教師」無法任教，凸顯各大學爭相開設教育學程班已導致師資供需失調惡化(張新仁，2004)。

另外加上社會少子化各級學校教師總量需求減少，導致供需嚴重失衡，許多具備正式教師資格者無法擔任教職，加上現任教師退休緩慢，當初「小班小校」又未落實，造成師資培育總量遠超過市場需求(郭明郎，2002；張德銳、丁一顧，2005；吳清山，2005；張新仁，2004)，形成了今日師資過剩的問題，教職一位難求，也或許造就了彼此的良性競爭，但需要關注的是師資培育體系能否培育出一位優良、符應教育當局、社會需求的教師。更重要的是師資培育機構應慎選實習學校及加強實習輔導教師、實習指導教授在教學輔導與評鑑上的專業訓練，務

使能夠帶好每一位實習教師(張德銳、丁一顧, 2005)。

也因此實習學校與大學師培機構需要幫助實習輔導教師定位為「師資培育者」角色(Feiman-Nemser, Parker, & Zeichner, 1992, 轉引自周鳳美、宋佩芬, 2005; Stanulis, 1995)。另外楊百世(2004)的研究也指出教育實習不論在學科教學、行政工作、研習活動及生涯發展的成長上, 實習教師皆持中度肯定的傾向。原因包括教學方法、技巧的增進、師生互動、行政處理要領、專業知能、精神的提升, 是故三者彼此的協調度是需受重視的。

另外各師資培育大學實習辦法中對特約實習學校與實習輔導教師之條件、工作內容以及實習輔導活動計畫等未做積極性、周詳性、具體性的規定; 關於辦理相關活動、提供實習輔導相關資訊亦是不足, 甚至也無對三者(實習指導教授、實習學校、實習輔導教師)的實習規畫及成果進行評鑑, 是故教育行政機關與師資培育機構實有義務建立專業合理的實習制度, 以確保實習品質(林志成, 2005)。

相信如果瞭解師資培育體系的人士、有經歷過實習的教師、或未來將去實習的學生都能略知實習期間需做的種種作業、報告, 例如: 撰寫專題報告、撰寫實習心得、撰寫教學參觀報告、每月返校座談等等名義上是為了能夠讓實習順利完成有所成長、學習, 但實質上有研究指出這是最不受到實習學生重視的部分, 其所希冀的是實習學校能夠強化其「教師」的角色, 便於教學與管理學生(陳美紀, 張玉英&林宜靜, 1999)。

又如今日教育當局政策所推行的正向管教, 應從師資培育中加強正向心理學的理論與實務課程, 以培養出具正向思考能力的教師。(劉靜文, 2008), 但因理論與實際的二元對立, 大學教授與學校教師之間統整的困難, 像是: 教育當局政策所推行的正向管教的教育理想和學校現場間的差異一直以來都是師資培育的難題所在, 也是迫切需要解決的(高強華, 2004)。而在師資培育的過程中最難進行的就是班級經營的技巧, 由於大學教授真正有中、小學教學經驗的並不多, 因此在教學上以理論為主, 導致準教師無法瞭解可能會碰到的難題, 所以實際面對

教室情境時產生無所適從之感(張景媛,1997)。是故應積極建立教師對於學生輔導管教宜屏棄權威、說教、教條、取締、禁止等負面心態,積極了解學生個別差異,了解學生發展和學習,以正面的思維肯定學生的表現,從和學生建立的和諧師生關係中,關心每位學生的成長和學習(吳宗立、蔡綺芬,2008),這不只是在現職教師當中推行,在師資培育的階段也應積極導入此種理念。

教育主管機關亦應提供輔導教師與實習學校相關人員之培訓課程,使之發揮輔導功能(徐毅穎,2005)。從上述的文獻資料可推衍出師資培育機構、實習學校、教育當局政策的協調度是重要的,畢竟培育優良師資是三者的共同目標。是故如何規劃多元制度,結合師資培育機構、中小學及社會資源,讓其發揮功能,以便減少現實與理想的差距,減少國家教育資源投資浪費,是當前教育需要努力的方向(張新仁,2004)。期許每位教師都能成為孩子生命中的貴人(許嘉政,2006)。

綜合以上所論述的,當局推行的正向管教應從師資培育課程中加強正向心理學的理論與實務課程,以培養出具正向思考能力的教師(劉靜文,2008)。但又因理論與實際的對立,大學教授與學校教師之間統整的困難,是故推行的正向管教的教育理想和學校現場間的差異一直以來都是師資培育的困境所在,也是急待解決的問題(高強華,2004)。

根據上述相關研究的發現,教育實習是師資培育教育重要的一環,關係著未來師資素質、決定教育的生態,是故有效結合師資培育相關單位以及實習學校各項資源以輔導實習學生其教育專業的養成,為落實實習輔導制度的重要議題。另外也從相關的研究議題發覺當局推動的教育理想與教育實際現場是有差距的,一直是師培體系的重大困境。加上當今少子化、師資過剩的問題,雖然增加了教師職缺的良性競爭,但更需關心的議題是師培體系是否真能培育一名優秀的教師。

第三節 管教信念

本節分別依序以管教的意義及現行政策、信念、管教信念三個方面來做敘述。

一、管教的意義及現行政策

(一)意義

管教(discipline)是基於教育的正當目的，為維持紀律與秩序，對於違反義務者所為之管教措施(邢泰釗，2004)，包含權力性之懲罰、制裁等強制手段和非權力性之建議、勸導、糾正、指示等手段來管理學生外在行為，以事先避免或事後矯正偏差行為而產生(周志宏，2003)。

如就字面的解釋，管教是教師為教育學生而做的管理、約束或控制，「管」是為了學生有「教」的可能、教師有「教」的打算，可見「教」的意義在「管」之上(吳其鴻，2001，轉引自吳宗立、蔡綺芬，2008)。綜上述管教學生的意涵可歸納為：在教育情境中，教師為維持教學情境，以利教學活動順利進行，所採取的上對下的控制、約束、管理、教育的活動(吳其鴻，2001，轉引自吳宗立、蔡綺芬，2008)。

(二)現行政策

就近期「零體罰的政策」及「正向管教」相關議題做一論述。

關於零體罰方面，首先論述何謂體罰?體罰是刻意造成肉體的疼痛，而心理的懲罰(包括公開的嘲笑、諷刺、威脅謾罵、吼叫和命令)是藉著羞辱的方式刺痛孩子的內心。有些類似負面語言的管教法可程度上嚴重許多。體罰顯而易見但心理的懲罰卻不易確認，綜言之體罰的定義包含身體和心理的懲罰(UNESCO，李美華譯，2007)。但仍有部分教師及家長對於體罰存有錯誤的迷思，例如：1、「我也曾被體罰，仍是好好的。」，這類想法主要是為減輕自己體罰孩子的罪惡感，但同時也證實了體罰曾對他們造成傷害。所以不應該讓此種暴力行為繼續惡性循環。2、「試過許多方法都無用。」或「小孩就是討打。」對照正向管教，利用體罰帶給孩子疼痛以抑制孩子的行為是為節省時間的作法，說明了教師或家長沒有

花時間了解孩子。3、「體罰比任何方式有效。」利用此種方式造成恐懼來迫使學生遵守規範並不是管教，其功效只是暫時的、表面的(UNESCO, 李美華譯, 2007)。

上述的迷思也證明了以下的調查發現，在周祝瑛和陳威任(1995)的研究發現我國教師有八成至九成的人贊成體罰，認為其為有效的管教措施及建立教師權威的簡便方式，並不知道體罰是一種不當的管教措施，不僅會造成學生身心不正常的發展，還有可能遭受行政上、民法上及刑法的處分，是故教師管教學生應不能只靠外在的懲罰措施來管教學生的行為，那可能只是暫時的抑制學生的不當行為，教師管教學生的目的是為了讓學生養成良好的生活習慣、及自尊、自律的處事態度，並不是懲罰學生(顏國樑, 2001; 轉引自林月盛, 1999; 黃士嘉, 1997)。而教師體罰學生亦常歸因於學生的不良行為一再出現，班級人數太多沒有時間進行勸導，甚至是學生的惡劣行為引起難以控制的憤怒，雖然根據大多數的心理學家的研究發現肉體的懲罰對動物的行為改變有相當的影響作用，但效果是短暫的(楊淑蘭, 1989)。

人本思想興起，人權為各國所重視，民主開放的時代下重視平等、人權、生命的尊嚴，父母雖對兒童有懲戒權，但也不得任意施以不當的懲罰，何況是教師對於兒童(楊淑蘭, 1989)。另外關於二〇〇三年十二月「友善校園」的倡導，其實就是起源於校園中仍存在著體罰的情形，簡言之終止體罰乃為民間團體建構友善校園的起點(楊巧玲, 2007)。終於二〇〇六年底，立法院三讀通過《教育基本法》第八條及第十五條的《禁止體罰條款》修正案，明定政府公權力應保障學生不受體罰，一旦學生的「身體自主權」及「人格發展權」受到侵害，政府應提供必要的救濟管道，也可依據《國家賠償法》及《民法》獲得賠償(教育部, 2007)。臺灣因此成為全世界繼蒙古之後的第一〇九個立法零體罰的國家。

但台灣在推動校園「零體罰」之後，教師在輔導與管教上出現了很大的衝擊與挫折(吳芝儀, 2007; 林美珠, 2007; 連廷嘉, 2007)。因此，教育部於2007年通過國民教育法20之1條「教師輔導與管教學生辦法注意事項草案」，在草案

中擬訂「推動校園正向管教工作計畫」，來協助教師提升正向管教知能，並於草案的「教師之一般管教措施」中列舉出數項「正向管教措施」作為教師積極維護學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權的參考方針(教育部，2007)。

也因此筆者於教育政策的推行現況：「零體罰」之後，教師在輔導與管教上出現了很大的衝擊與挫折(吳芝儀，2007；林美珠，2007；連廷嘉，2007)。以及教師管教學生的目的是為了讓學生養成良好的生活習慣、及自尊、自律的處事態度，並不是懲罰學生(顏國樑，2001；轉引自林月盛，1999；黃士嘉，1997)的信念和人本思想興起，人權為各國所重視，父母雖對兒童有懲戒權，但也不得任意施以不當的懲罰，何況是教師對於兒童(楊淑蘭，1989)，發展本次的研究，欲了解國文科實習學生能否真能在教育實習期間藉由實習輔導教師及種種實際經驗的積累，發展出符應教育當局政策的正向管教信念。另在下個段落會詳述關於「正向管教」。

在說明「正向管教」之前，首先再次說明管教的意義，管教常被誤用和懲罰相同，事實上：管教是教導或訓練一個人，無論現在或未來，都懂得遵守規則和行為規範。(UNESCO，李美華譯，2007)詳言之，管教的基本目的是要孩子學習與他人和平共處，終極目標是讓孩子了解自己的行為為自己的選擇負責，尊重自己也尊重別人。簡單來說，懲罰的目的是要控制孩子的行為，管教則是要發展孩子好的行為。而管教的重要性，展現於管教問題處理是否得當及管教問題與學生發展間的密切性兩方面。任何學校管教權之行使，必須有助於教化、啟迪學生健全人格，且顧及學生權益的條件下為原則，藉以培養學生發展自我價值及行為準則，以達成自我實現的最終教育目的，並展現教育的實質意義(李彥慧，2005)。

相信沒有人一出生就會遵守應有的社會規範，必須在一定的年齡時，進到學校受教育、接受管教才能理解並遵守社會規範，但動用嚴重傷害的打罵或其他虐待方式是不必要的。有證據顯示，相較於懲罰(包括語言、身體或心理的虐待)正向管教策略(包括協商和獎勵制度)可以讓學生皆能達到較佳的學習效果。以

下是七項正面兒童管教法的七項原則：1、重視孩子的尊嚴。2、發展正面的社會行為、自律能力和人格。3、鼓勵孩子盡量、主動參與。4、重視孩子的發展需求和生活品質。5、重視孩子的動機和生活觀。6、確保公平（平等和零歧視）和正義。7、促進團體（UNESCO，李美華譯，2007）。

學生偏差行為的產生通常是家庭、學校與社會交互作用的結果，教師面對學生的偏差行為，應該給予學生更多的關懷和支持，不可以在學生出現偏差行為時就施予懲罰或責罵，教師應以專業的耐心和愛心引導學生調整自己的言行，以符合班級生活的需要，不應立即以反教育的策略強加在學生身上，產生對班級生活的負面心理作用（林進材，2007）。

而正向管教措施是指強調以正向的態度來管教學生，而相對於懲罰此種單一的動作，所謂的正向管教方法包含下列四個步驟：1、描述適當的行為：「請大家回座」。2、清楚說明原因：「我們要開始上課，大家必須專心聽課」。3、必須進行確認：「你明瞭為什麼要回座位嗎？」。4、強化適當行為：眼神的接觸、點點頭、微笑、加分、公開表揚優良的行為、適度的獎勵（UNESCO，李美華譯，2007）。關於獎勵部分要特別說明就是教師應該要了解獎勵本身的作用，透過此讓學生了解正向行為帶來的報酬，同時也要注意不可讓學生對教師的獎勵產生心理方面的依賴，形成有所為而為的不正確心理（林進材，2007）。Oakes、Lipton(2003)也指出教師應該建立關懷教室(the caring classroom)，強調學習「無體罰」的概念讓學生自行決定學習要達成的目標，在關懷的教室中是自在的且零體罰，因此學生可以在教室中無憂無慮地過學習生活（轉引自林進材，2007）。目前教育部已發文請各國民小學以教育部擬定之「教師輔導與管教學生辦法注意事項」為基礎，擬定各校之「教師輔導與管教學生辦法」，此注意事項即強調「正向管教措施」的實施，亦是本研究在探究管教信念形塑歷程中另外一關注的要點。

基於任何學校管教權之行使，必須有助於教化、啟迪學生健全人格，且顧及學生權益的條件下為原則，藉以培養學生發展自我價值及行為準則（李彥慧，

2005)。是故筆者主要探討的是國民中學國文科實習學生管教信念形塑歷程，期待藉由此歷程的研究，在現今提倡正向管教措施的政策下，於師資培育體系中提供可參考的建議，作為培育一位正向管教信念教師的可行方向。

(三) 教師的管教義務

在教師輔導管教義務方面，自古以來教師就扮演經師及人師的角色，輔導管教學生是理所當然的，只是由於近年體罰問題與多起教師管教學生不當事件的發生，而引起大眾的討論，要釐清的是「輔導管教」是義務而不是權利，也不是體罰學生的合理藉口，現今體罰已明令禁止，但教師在實際教學時仍普遍使用(林新發、李宜玫，1997；林月盛，1999)。簡言之，「教師管教權」應是指學生行為表現時，教師施予管理措施或策略，以達教育目的的權利，亦即「管而教之」，不只有管理的意味還有教育的意義，也要出於善意的管教，並且不要為了學業成績而體罰學生(吳清山，1996)如同樑瓏常(1996)說的管教就是管理學生壞的行為，教導學生好的行為(轉引自林月盛，1999)。

(四) 管教現況及實踐方式

另由調查研究發現，許多教師對於學生管教仍存有不正確的態度，相當多的老師仍讚成使用體罰，如同周祝瑛和陳威任(1995)的研究發現我國教師有八成至九成的人贊成體罰，並認為其為有效的管教措施及建立教師權威的簡便方式，在美國Mason(2005)調查二十二個州的學校教師發現，讚成體罰者仍是因認為學生難以管教，所以教師必須如同父母一樣執行懲罰權，以改善學生行為，並不知道體罰是一種不當的管教措施，不僅會造成學生身心不正常的發展，還有可能遭受行政上、民法上及刑法的處分，是故教師管教學生應不能只靠外在的懲罰措施來管教學生的行為，那可能只是暫時的抑制學生的不當行為，教師管教學生的目的是為了讓學生養成良好的生活習慣、及自尊、自律的處事態度，並不是懲罰學生，況且體罰也可能造成學生有焦慮、恐懼等不安的情緒，也有喪失自信心或增強反抗性的可能，甚至養成說謊的習慣，影響學生身心健康的發展甚鉅(顏國樑，

2001；轉引自林月盛，1999；黃士嘉，1997；梁丁財，1991；Spitalli, 2005)。

值得一提的是教師應該要以何種方式管教學生才不至有法律責任，教育部在《教師輔導與管教學生辦法》中對於教師管教學生有詳盡的說明，縱使教師獲得家長的同意或家長要求體罰學生，仍是違法的，最重要的是任何的管教措施均不得侵犯學生人權，造成學生身心的傷害（吳宗立、蔡綺芬，2008）。另外要注意的是教師管教學生，應事先瞭解學生行為動機，並明示必要管教的理由，其實對學生的管教，學者的看法是希望透過羞恥心的激發來改正學生的行為（林月盛，1999）。

從教育的立場而言，懲戒時特別重視學生不良行為的動機，所以處罰時不重視既遂與未遂的區別（邢泰釗，2004），因此教師更應在施予任何形式的管教前，瞭解行為背後的原因（吳其鴻，2001，轉引自吳宗立、蔡綺芬，2008）。同時也要清楚認知管教的目的是要讓學生改正偏差行為，有效的管教是要讓學生心服口服，教師應當站在學生的立場來思考該有的管教態度（吳宗立、蔡綺芬，2008）。如同顏國樑（2004）所述，教師應秉持「尊重關懷、冷靜傾聽、愛心耐心」等原則處理學生行為，多鼓勵少責罰，以凸顯管教在教育上的意義。另外 Charles 主張的協同紀律（synergetic discipline）中除了強調幫助學生成功的完成他們的作業或是和其他人共同完成一件事，還說明了培養學生自律的重要性（Charles, 2002）。

而以上教師或學者專家所呈現的具體行為或希冀教育者實踐的行為背後就是其信念的展現，教師的信念會影響教師行為的表現，因此需建立正確的班級經營信念（蔡進雄，1999），是故「信念」（beliefs）可說是影響個體行為的關鍵因素。

二、信念

（一）意義

信念對於人們的行為具有非常重大的影響力，雖內隱心中，卻是行為的根

基，指引著人們不斷地作決定主導人們的思維，隨著教師思考教學研究的被重視，深入認識人們心中的信念，對於瞭解人們的行為有很大的助益。

Pajares(1992)進一步指出，信念是引導個體思想與行為的準則(轉引自林進材，1999)。而信念是一具影響力的認知過濾器(cognitive filters)，透過它意義才能被發展，也是個人做決定的指標(Smith, 1997)。而教師在教學時所持的信念為何、對學生的管教態度，以及其信念是如何獲得、維持與轉變，均是師資培育者應看重的(朱苑瑜、葉玉珠，2003)。

其意義根據美國韋柏新國際英語辭典(Neilson, 1985, P-248)對其定義所作的解釋分為:1、信念是對人或事的信賴、信心或相信之意志的陳述或習慣。2、信念是對信仰、真理所真正信服的程度。3、信念是對一些主張真實事物或現象的確信或感覺。4、信念是對主義、觀點、學理、信條、意見、確信之事物或目標相信的程度(轉引自王恭志，2000)。

根據英國牛津英國辭典(轉引自高強華，1992, P-87)對於信念定義的解釋可分為:1、信念是一種心理作用、條件或習慣，是對於人或動物的一種信任、依賴、確信、信仰與誠信。2、信念是指在心理上對於某一命題、陳述或事實，確定其為真的，無論是基於權威或證據。信念是指對某項敘述之真實或者是完全肯定或接納，不必再作觀察或驗證。3、信念就是指我們所相信的事物，是我們視其為真的命題或一系列的命題。早先信念一詞多半指的是宗教上的種種教條或信條，晚近信念卻僅是指一種意見、主張或信仰。4、信念對我們所相信之教條或規約的一種正式的陳述，簡言之，信念就是信條。5、信念是一種完全相信或接納的預想、希望或期望。歸納言之信念是一種人們內心的思想，此種思想一部分為人們所覺知，而另一部分則不一定為人們所覺察。可以確信的是信念是人們行為幕後的指引者，引導人們的行為(王恭志，2000)。

根據Fishbein與Ajzen(轉引自林進材，1990)所對信念的描述，信念會影響人的態度，態度的產生會影響人的意向，意向的產生會影響人的決定，決定之

後會有行為產生，行為的結果會提供可用的訊息，可用的訊息則會重新修改人們的信念系統。新的信念系統產生之後，又會開始新的循環。可推知信念與實務的關係密切，而且是相互的影響(王恭志，2000)。

(二)來源

從 Sigel 的模式中可得知信念的來源是來自於個人的因素以及所處的社會之文化的影響而產生。信念可經由教育、媒體與重要他人的互動過程而加以改變，因而產生持有信念的類別與差異，這些持有信念的強度與情感，將會對於行為與結果有所影響。此外關於手段與目的的信念方面，這是教師信念與行為之間，經由策略以達成目標，所持的一種執行性的信念。而影響信念與行為的因素，包含教師個人的知識、學生的發展程度、以及情境的因素，這些因素都會影響著教師實際的教學行為。因此教師在經由許多先前因素的影響下，使得教師基於信念而自我所形成的一種教導的作法與行動的模式。這使得教師依信念的模式而執行教學行動，在教學行動完成後，根據學生學習結果的表現，提供教師作為教學上的回饋，並修改教師所持的信念，以作為下次教學活動的策略(王恭志，2000)。

(三)相關實證性研究

從1992年高強華的研究即以教師信念在學校教育革新上的關係，凸顯教師信念的重要性及意義(高強華，1992)。文中不僅論述信念的意義、結構亦探討了教師信念的特性及重要性和相關概念，並列舉了學校教育革新與教師信念之間關係的密切。另外高強華亦在1993年的論信念的意義、結構與特性一文中再次深入以教師的觀點、知覺、態度、價值觀與教育信念等做探討，發現此將有助於教師的教學效率和專業行為表現(高強華，1993)。至王淑俐「好」「導師」的教育信念中，從教育目標、教學知能、問題處理三方面，說明教師應秉持的十個教育信念。強調有了正確的觀念，行為才不會偏差；有了樂觀的念頭，作法才不會消極的論點(王淑俐，1993)。

葉連祺、李承華於1997年以國小教師為對象，以教師的教育專業信念或教

師信念對其教學行為和教學品質等影響甚大為由，進行問卷調查。探討教師類別、教學職務、最高學歷、教學年資、任教年級等，和六種教師教育專業信念的關係，發現：小學教師的教育專業信念頗佳、不同類別者的「專業服務」、不同學歷者的「專業成長」和「專業倫理」、不同任教年級者的「專業自主」等信念有顯著差異，提出四項建議供主管學校行政當局參考(葉連祺、李承華，1997)。

另外葉連祺亦於1998年針對中等學校試用教師為對象，以教育專業信念為研究主題，瞭解教學科目、教學年資等背景因素，對其教育專業信念的影響情形，採用問卷的方式，結果發現：多數受試者教育專業信念頗高，有不同年資者會因年齡、任教科目和性別不同，在「教育專業自主」有明顯差異；而「專業成長」和「專業認同」是值得學校主管行政單位加以重視和改進之處，並同時建議：(一)建立多元和暢通的教師進修及專業成長管道；(二)改善工作條件和環境，增進教育專業認同感受(葉連祺，1998)。與上述的研究雷同，亦是著重在師資培育教育體系的改善。

而方吉正針對教師信念相關研究進行回顧，提出六種研究取向分別為：1、測量教師信念的內涵或類型；2、影響教師信念的因素；3、教師信念與教學行為的關係；4、教師信念與教師效能的關係；5、教師信念與課程革新；6、教師信念與師資培育信念改變，並以此探討教師信念研究的整合模式(方吉正，1998)。

至1999年張瓊月以美國在1986年成立的「全國專業教學標準委員會」中，訂出下列五項核心教師信念做論述，分別是：1、老師必須關注學生，帶領學生學習；2、老師必須熟悉自己的專業，以及教學的方法；3、老師要負責管理與督導學生的學習；4、老師能夠有系統的思考自己的教學，並從經驗中學習；5、老師要結合家長、專業人士及社區的力量，認為身為一位教師不但要瞭解各學科的發展、組織和其它學科的關聯，並瞭解學生在學科目上常有的迷思概念、學習最大的困難點等，另在專業上不斷與學校組織共同成長，逐漸與周遭形成學習型團隊型態，共同建構美好願景(張瓊月，1999)。

另外李岱恩則以教師的信念對學生學習的影響為題做討論，發現：教師的信念對學生學習有其影響力，包含：1、信念是一種存在性假設；2、信念是可選擇性；3、信念具有情意與評價的成分；4、信念具有隨機及插取式的貯存特質；5、信念具有不一致性；6、漫無涯際的特性。教師個人的專業知識、生活經驗以及個人人格特質將影響教學信念，而教學信念指引著教師教學行為，教學行為則對學生的學習成效有著密切的關係，是故教師需瞭解自我教學信念，用心處理自我教學信念，方可提升教學成效(李岱恩，2005)。

三、管教信念

(一)形塑的重要性

教師內在的理念與信仰會影響著教師實際的教學行為(王恭志，2000)。在教育改革中最重要也是教師信念的改造，如果全體教師的信念都正確了，即使在上者給的環境不那麼理想，教師仍能創造「教育的奇蹟」(劉唯玉，1997)。Pajares (1992)曾引述 Arthur Combs 的話，「也許一個人在教育上成功或失敗的最重要原因就是對於自己本身相信了什麼」(轉引自朱苑瑜、葉玉珠，2003)。從這句話可以知道教師的信念對其教學的影響力。林進材(1997)研究發現，教師在教室裡的所作所為都需經過縝密的計劃，當教師將計畫付諸實現時，即使是一瞬間(moment to moment)的反應，都會顯現出潛隱著的心智生活，對教學所持的理念與執著。所以，要改變教師行為或增進教師專業知能，必須先改變教師信念(吳清山，1997)!在實習階段的準教師們也就是實習學生，透過親身的體驗和觀察見習，其態度信念都不是固定不變的，都在發展的歷程中主動參考過去的經驗，形成作為教師適合的觀點(高強華，1992)。

另從 Hargreaves 在其著作《人際關係與教育》(Interpersonal Relations and Education)中提到教師具備兩種次級角色(sub-role)，分別是「知識傳授者」(instructor)與「紀律維持者」(disciplinarian)(轉引自：吳其鴻，2001，轉引自吳宗立、蔡綺芬，2008)。許多研究指出，教師的人格特質、領導方式、師生

互動、同儕團體、學習風氣均會影響班級的氣氛，而班級要帶得好，導師先要自我整飾，以身作則，對自己的人格特質的缺點有所覺知並設法改善，對學生也要有正面的期望和態度(吳耀明，2004)。

而學校的功能之一「社會化」是為了讓學生在受教育的過程中習得符合社會規範期待的行為，因此教師對學生偏差行為的管教有無可避免的責任存在，畢竟學生原本就有犯錯的權力，否則就不稱為學生了，但教師在施教的過程中應積極引導、鼓勵學生在各方面適性發展，而教育的功能即在此(吳宗立、蔡綺芬，2008；張德勝，1995)。又如單文經(1994)指出：社會大眾對於日益嚴重的學生管教問題，越愈憂心，也認為此問題與教師之班級經營有密切關聯(轉引自陳木金，2006)。

所以管教信念的形塑是重要的，在這當中像實習學校、實習輔導老師、班級學生、……等等皆是造成其信念形塑的最終形式的可能因素，也影響到之後該位實習學生是否能成為一位適任教師的關鍵，當然實習學生若能經由實習輔導，獲得專業覺知、認同、願諾、投入，而逐步建構專業自我是最理想的狀態。但如果經由實習輔導發現自己的人格特質不適宜任教，亦可做轉換，不過皆是應培養優質專業、積極向上、達觀樂觀、耐煩力、意志力、毅力、肯學習、服務熱忱、愛心、光明思考、正向思考、轉向思考、系統思考等成功者的核心能力、信念、特質與思想(林志成，2005)。就像前面所說的信念是影響個體行為的關鍵因素。

(二)管教信念的形塑及影響因素

1、既有的信念

Calderhead、Roboson(1991)指出職前教師對教學的鮮明影像來自於他們做學生的經驗，影像會影響對課程、班級實務的解讀，並在決定如何解釋與運用所擁有的知識，與如何決定在成為教師後採何種教學，扮演重要的角色。可見實習學生在開始實地教學前對於教師、學生、教學、課程等就有自己的想法與信念，通常是樂觀，將教師角色浪漫化且高估自己改變世界的能力(朱苑瑜、葉玉珠，

2003)。

同理言之以管教方面來談，實習階段之初，實習學生應該都帶著個人既定的管教信念，像是：絕不懲罰學生、要有教育愛、做到關懷學生、傾聽學生的需要、……等等，前往其所欲實習的學校，也就是實習教師往往帶著特定的意象到實習學校(Calderhead & Robson, 1991)這是不容置疑的。但實習一段時間後是否仍是持著與當初同樣的信念，到了實習結束之後，所形塑的信念又是什麼樣子，在這當中或許有變化，因實習學生的信念需要與實習輔導老師、學校文化、以及周圍對教師的期待有所妥協(Coldron & Smith, 1999; Samuel & Stephens, 2000; Smagorinsky, Cook, & Moore, 2004; Volkman & Anderson, 1998)。

2、影響因素

如同劉唯玉(1997)的研究中提及實習學生在現實的脈絡下很快就趨向平凡、通俗的社會化，為達成所謂的教育目標，卻以趕課和體罰等違反教育目標的方式達成。但不論如何總希望能夠培育一位真能熱心獻身於教育的良師。想當然爾影響其管教信念的因素為何?就是應該要被關切的。有研究指出，實習學生一開始對學校與社會的關係是持自由主義觀點，較具理想主義色彩，重視進步主義的哲學，偏好積極性的師生關係。在實習試教階段之後，在歷經實際的班級教學經驗以後，則傾向從監管的角度處理學生問題，像主觀意識、保守主義和實用主義色彩越來越明顯(高強華，1992)。畢竟實習試教階段是非常複雜的，充滿壓力的，在實習試教的經驗中，準教師對於教育的理想和實際，對於種種的價值、態度、信念，以及對學生、對整體的社會和世界觀等等，都可能產生劇烈的改變(高強華，1992)。

理論上，大學實習輔導教授在實習學生的實習過程中，應扮演重要的角色。然而，在現實處境裡大學實習輔導教授僅形式上的每個月實習教師返校座談、或是批閱每週/月省思札記、以及偶爾訪視實習學生的教學。反之實習輔導教師與

實習學生朝夕相處、共同處理學生問題，對實習學生影響最大(周鳳美、宋佩芬，2005)。是故在實習學生身處的環境脈絡中，實習輔導教師對於影響實習學生的意象與對教學的瞭解是不容低估的(Borko & Mayfield, 1995; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson, & Fry, 2004)。

實習輔導教師處於指導實習學生的第一線，對於實習學生的動態相當瞭解，應隨時協助實習學生專業方面的成長，確立實習課程階段的預期水準，確保實習品質的維持(林進材，1999)。另外一提的是我國的師資生的教育實習時程由一年改為半年且是實習學生的角色，而最重要的實習輔導教師迄今卻無適當的輔導職能訓練及工作誘因，以致輔導成效還有待改善(張德銳、丁一顧，2005)。

Cochran Smith & Paris(1995)研究輔導模式，也指出部份實習輔導老師認為輔導者的角色就是傳輸專家知識給實習學生，而實習輔導教師如何界定自己的角色與實習學生如何看待實習輔導教師也有關聯。而實習學生通常對實習輔導教師的教學背後的理念不感興趣，而是將實習輔導教師定位於提供情緒支持或教學訊息，忽略學習與探究實習輔導教師的教學實務知識(Zanting, Verloop, & Vermunt, 2001)，而師培學者認為實習輔導教師作為師資培育者的角色，應不僅於此，更重要的是需要瞭解實習學生在實習之前已具有哪些錯誤的教學信念，並幫助其發現與分析他們對教學與學習如何教學的概念(Feiman-Nemser & Parker, 1992; Wang & Odell, 2002, 轉引自周鳳美、宋佩芬，2005, Feiman-Nemser & Buchmann, 1987)。可見得實習輔導教師指導實習學生是實習學生在實習期間最長接觸的人，因此實習輔導教師要在各方面提供協助，例如：教學、教室管理、學校行政、心理調適……等(蕭錫錡、梁麗珍，1998)，對其影響力比師資培育機構的指導教授還大，是最有影響力的人(Funk and Long, 1982; Karmos and Jacko, 1977; Zimpher, deVoss, and Nott, 1980, 轉引自蕭錫錡、梁麗珍，1998)。

另外 Feiman-Nemser & Parker (1992)依據輔導策略將實習輔導教師分為

三種類型:1、地方導覽者---使實習學生能夠熟悉學校政策、教學方法、幫助面對即時需要解決的問題。2、同伴---與實習教師密切地一起工作，幫助其發現學生的想法。3、改革的媒介者---打破教師孤立的文化，培養實習教師合作與分享、探討與省思的態度與能力(轉引自周鳳美、宋佩芬，2005)。

在許多的相關文獻資料中亦提到，實習輔導教師對實習學生的專業成長，在所有重要他人中是最重要、最親密者(吳和堂，1999)，Gratch(1998)也提到與有經驗的教師一起工作會幫忙形塑實習教師的信念與實務，可知實習輔導教師的信念可能影響實習學生信念的來源之一(轉引自谷瑞勉，1999)，Nettle(1998)的研究也證實指導教師所持信念與實習學生在實習期間信念變動的方向有關聯，也對其教學實習專業影響較多，反之大學指導教授即師資培育機構的實習指導教師影響不大，值得師資培育機構做省思(楊百世，2004)，另外Willian & Waller亦認為實習指導教師(即實習輔導教師)或合作教師(supervising teacher or cooperating teacher)是教師專業發展的最重要人物(林生傳，1990)，同時當面對理論與實務對照印證產生認知衝突、迷惑的時候，實習輔導教師比其師資培育機構的實習指導教師能提供更為直接且有效的問題解決(陳嘉彌，1999)。

Shantz 與 Brown 也認定在實習階段中，實習學生與督導老師即實習輔導老師間的正向關係是決定實習經驗成功的重要因素(Shantz & Brown, 1999, 轉引自: 邱珍琬，2002)而當實習學生在教授某學科時，其所應用的實務知識(practical knowledge)，往往不是來自於在校期間所學，大都是從觀察他們的督導教師也就是實習輔導教師的教學行為中所得(陳國泰，1999)，可見得其為影響實習學生不論是信念或教學行為皆為重要的因素之一。

而關於實習輔導老師的遴選方面而言，依照規定擔任實習輔導教師者必須任教三年(含)以上，且無任何指導費用，所以是必須靠校內協調出人選，不過大部分被央求擔任者皆是在教學及班級經營上較受肯定與信賴的教師，不過其遴選標準仍是相當模糊的，相對而說，實習學生並無任何選擇權利，只能聽由校方安排

(宋慶璋, 2003& 蕭錫錡、梁麗珍, 1998), 關於這點亦值得作關注, 因為既然實習輔導老師為實習學生之重要他人, 卻無法在遴選上做一明確的規定, 值得師資培育體系做一積極的改善。從另一個角度來看在我們的學校中, 許多資深又教學經驗豐富的教師如果沒有機會發揮功能, 幫助有熱誠但是需要協助的實習學生, 其不是教育上的一大浪費(張景媛, 1997)。

(三)和管教議題相關的實證性研究

管教的議題已被討論許久, 相關文獻繁多, 研究者擷取近期1998年起的相關研究做一整理。

依據相關文獻研究指出, 班級經營和教室管理是「有經驗教師」(experience teacher)或「初任教師」最感到無力與困惑的一環(林進材, 2003; Veenman, 1987; Wood, 1983, 轉引自吳耀明, 2004; Yinger, 1980)。的確, 班級的組織與經營, 或具體來說就是學生的管教一直都是教師的「最痛」, 特別是對於新任教師而言, 更是如此, 同時也是教師生涯發展中所面臨最重要的挑戰, 而又以班級的教學活動而言, 教師至少要掌握「教學」, 和「常規」兩方面的管理(單文經, 1996; 林進材, 2007), 而導師管教型態(指導師管教班上學生時顯露的心態, 分為「監護型」及「人文型」, 前者是嚴厲高壓, 後者是溝通民主)及班級氣氛是班級經營的重要內容(蔡進雄, 1998)。

首先從顏國樑2001年針對教師輔導與管教學生辦法的內容所做的分析及其特色的論述和部分建議講起, 摘述如下: 現今教師雖有法可循來管教學生, 但不當的管教事件還是無法杜絕, 顏國樑透過「教師輔導與管教學生辦法」的內涵、特色的分析, 分別提出建議; 在學校方面: 1、訂定妥適的「教師輔導與管教學生要點」; 2、建立學生申訴制度, 保障學生權益; 3、建立校務、訓導及輔導的學生輔導新體制; 4、建立學校民主化的行政運作。在教師方面: 1、教師應提昇自己在學生管教的專業素養; 2、教師應熟悉學生管教的相關法令知識; 3、教師宜多與家長溝通管教學生的方式; 4、教師應重視管教學生之後的輔導(顏國樑, 2001)。另外

同年邢泰釗就教育權、學生的學習權及教師專業自主權三者做一介紹，其論述如下：教育權是指對教育決定一定方針，並付諸實施的一種權能，行使的主體有父母、教師及國家。而學生學習權是指學生學習的權利，在學習權受到干擾時，學校可採取有效的教育性措施及維持秩序性措施。教師專業自主權是指教師依其專業知能，在執行其專業任務或做出專業決定時，不受外來的干預，包含有講授、內容編輯、教科書與參考書使用、設備選用及評量的自主權。至於教師的輔導、管教是屬於非權利性作用，但應以不侵害學生人權為前提(邢泰釗，2001)。該文特別指出教師的輔導、管教的特性及注意事項，值得參閱。

吳其鴻也以民主校園中教師管教的兩難為題，從教室中的組織變革談起，論述從教師管教權的法理依據、教師管教的實際必要、管教與體罰的疑慮等方面去看教師管教權的爭議，以及教室中民主的困境與管教的迷思，並提出以下建議以突破管教困境：管教前先瞭解學生行為之成因、管教後應使學生明白教師苦心、管教行為不宜因成績因素而為之、管教方式應考量學生的個別差異、教師管教應去除刻板印象的標籤、課堂管理可經民主程序訂定規約，以及打造有趣的教學內容與學習活動，等等(吳其鴻，2001)。

至2002年陳俊欽提出關於體罰神話的議題，認為體罰一直是許多家長、老師心中的「必要之惡」，雖然人們並不樂於動用體罰，卻又不得不使用。這樣的觀點，顯示出兩個彼此矛盾的信念，亦透露一些訊息：體罰的真正意義不在於教育下一代，而在抒發教育工作者內心的挫敗感。而為了合理化體罰神話的信仰，得付出許多的成本，即體罰破壞與小孩的關係，也正當化暴力，強化小孩原有的偏差行為(陳俊欽，2002)。同年人本教育基金會提出戒除體罰的八週計畫，認為想戒除體罰，可試試為期兩個月的計畫，其步驟如下：1、第一週：逐日記錄孩子的優良表現；2、第二週：每次想打孩子時，先問他願不願意被打，若願意，則打之，並詢問被打後的感覺；若不願意，則討論彼此可接受的方案；3、第三週：持續前兩週的工作，但加長談話的時間；4、第四週：持續前三週的做法，但給自己限定本

週打人的次數;5、第五週:持續前面工作,但降低限額;6、第六週:完全停止體罰,全力表揚優點,對於任何犯錯行為,採用談話方式;7、第七、八週:無論如何,請再堅持兩週,並同時思考研究教育的真諦(人本教育基金會,2002)。

其後也陸陸續續出現關於校園法律問題的研究,如張志清就發表兩篇關於此議題的研究,其中一文中指出鑑於目前的校園法律問題,教育人員除了致力於專業外,還應該熟讀法律,保護自己,張志清特從幾類校園法律案件中,提供可行的策略供老師參考:1、校園突發事件之法律責任探討:老師應秉持愛心和關心,隨時提醒學生,預防意外事件發生;2、教師行使「管教權」之法律依據:體罰學生必須經「適當程序」,且不傷害學生身心健康;3、「老師告學生」的案例探討。並認為教育改革必須先改革教師觀念和想法,其中建立教師法治觀念更是基準(張志清,2002)。另一篇也是雷同的議題,說明現今教育環境變化非常大,教育人員除了致力於教育專業工作外,更應熟讀法律,避免誤觸法網。首先探討校園突發事件之法律責任,在校園事件中如果意外事件的發生導因於老師應維持秩序或應管制處理而未能防範者,則相關之教育人員難逃法律責任。其次說明行使管教權之法律依據及「老師告學生」的案例探討。指出教師行使管教權最終目的是要導正學生的人格,絕不可為管教而管教,或懷有報復、對付學生的心態。並期許每位教育夥伴都能以教育家自許,負起輔導與管教學生的責任,讓教師專業地位向上提升(張志清,2002)。

較特別的是徐永誠探討洛克管教觀及其在教育上的啟示,內文從洛克的觀點中,可得知大人對孩童管教的態度、時機和方法的拿捏是非常重要的,洛克的理念依據是建立在人類的「理性」上,其管教原則的體罰議題上,洛克基本上反對大人對孩童使用體罰,認為那是不適當的教育方法。而對教育的啟示上,積極面在於開展兒童理性及其德行的養成,消極面則不以懲罰或體罰來逼迫孩童讀書,並且提出減少體罰或懲罰的方式,如傾聽、說理、榜樣、掌握自由與紀律的尺度,以及敬畏與榮譽心的相互運用等(徐永誠,2002)。徐永誠總結其管教觀,認為其

有可提供現代父母或老師若干參考之處。

林萬來則從教室紀律管教問題做研究並提出可行策略。其認為目前國小教室紀律管理存在的問題如下：學校與家長間存在著溝通不良、參與不足、聯繫不夠等問題；老師兼辦行政或學校行政干預教師教學；教師趕課犧牲師生互動；教師主導常規公約內容而忽略學童紀律適應的問題；班級經營不佳；班級學習環境佈置不良；教師管教技巧不當；班級幹部弄權等。因此對上述問題因應與策略如下：1、學校與社區家長共同參與；2、學校行政少干預；3、課程教學調整；4、師生共定常規公約；5、重視班級經營；6、重視校園班級境教；7、充實教師管教知能技巧；8、訓練優秀幹部(林萬來，2002)。

至2003年黃中一的研究強調人權教育在國小教學中的落實。文中提及人權雖是西方的產物，但我國卻由於種種因素，一直未能真正落實人權於各層面生活中，有鑑於此，九年一貫課程把人權教育列入六大議題，並設立相關機構積極推動人權教育。黃中一首先說明人權教育的重要性，發現我國傳統文化中無人權的概念，是故應保障、照顧弱者，建立一個人道與人性化的社會，如此一來必能提昇民主政治品質。接續著說明兒童人權教育的原則，學校設施以安全健康為優先，管教必須人性化，給予兒童尊重的環境。最後期許第一線的教育人員，實應徹底認識人權，接納人權，才能真正落實人權，使人權獲得保障(黃中一，2003)。另外張秀敏也提出關於學生行為管教的方法與策略之研究，認為國小兒童行為的管教是良好行為培養的重要課題，也是當前國小教師焦慮的主要來源。文中探討學生行為管教的方法與策略，包括：1、教導學生良好行為的作法；2、提出維持良好行為應做的六方面管理，包括：監視學生的行為、徹底實施班規、快速處理不當行為、使用獎懲辦法、建立教學績效責任制、教學活動流暢而緊湊；3、預防不當行為的發生，除教導學生班規與例行活動常規外，教師須具備教學專業素養；4、運用有效而專業的方法，處理學生的不當行為，介紹Jones和Jones方法、Evertson方法，並提出國小學生常見的不當行為及其處理策略(張秀敏，2003)。

另亦有學者-得心，提出堅持不體罰的論點，認為體罰讓「教」者憂煩，「學」者怨痛，兩敗俱傷，教師必須讓「祛除體罰」成為一種無可取代的專業能力之一，否則人人皆可為師。其認為最好的管教策略是教者喜、學者悅，師生互動愉快，唯有教育孩子調理心念，才是根本之道，並說明幾種管教方式，包括：1、管教不動氣；2、教學思創意；3、語錄煉智慧；4、用語展藝術。畢竟孩子是人的萌芽，身為老師最重要的是由這萌芽看出「人」的雛形，並讓它成長為一個人，而非只是「器」（得心，2003）。而吳和堂則以學生為調查對象，瞭解學生最喜愛的教師之行為特質為何。從學生的觀點，探討教師之所以被喜歡的行為，作為教師改進師生關係的參考，分為五個方面進行分析與歸納：1、專業精神方面；2、人格方面；3、教育哲學觀方面；4、管教方面；5、師生互動；6、教學方面（吳和堂，2003）。

隔年2004年沈浪提出教、訓、輔三合一理念落實的重要性。自85學年度教育部推行教訓輔三合一以來，學校不但需要把每個孩子帶上來，更需讓每個老師動起來。所謂的「帶上來」應指將輔導理念落實在孩子身上，讓其探索出自我需求與性向，以求適性發展。若每位老師都具備教訓輔三合一的能耐，除了更能確立人師的角色；將輔導潛移默化在教學中，更是自然而然就能達到此教育政策的目標。而，更是凝聚共識及教師之間協同合作與交流溝通的好途徑（沈浪，2004）。而林志成更從系統化的教育理論剖析體罰的問題，文中認為體罰問題至今尚未根絕，造成學童身體有形的傷害，更在其生命成長記憶中，造成無可彌補的長久無形傷害，因此從系統化教育理論剖析體罰問題，提出防杜體罰問題之具體建議。首先闡述管教、懲戒與體罰的意涵及三者的關係，並從教育心理學、社會學習論、文化與歷史觀點、管教哲學、國內外管教辦法及教育行政法令、民法、刑法等多元角度來探討體罰，皆可發現教師實施體罰對學生所產生之傷害與影響，甚而造成教師觸法之問題。因此認為為根絕體罰，可從下列幾項作法持續努力：1、釐清「價值多元而非價值混淆」、「管教、懲戒與體罰」等概念的異同；2、學校應塑造積極正向、強調多元智慧學習、尊重學生人格、民主包容、愛心耐心的文化氛

圍;3、教師應站在輔導之立場，培養學童「自行立法、執法、反省檢討與改進」的知能;4、善用教訓輔三合一的輔導策略，透過人性化與適性化的管教方式，促進師生良好互動;5、提升教師班級經營及輔導管教之知能與技巧;6、加強樂趣化與創意化的教學，使學生樂於學習，化學生的不當行為於無形，以收「預防勝於治療」之效(林志成，2004)。

張巧琳也於此時談懲罰策略在班級管理的應用，內文談及在教學活動中，為了達到教育的目的，往往必須有管教的行為，而懲罰就是使教學能順利地進行下去的有效方式。教師若能適時、適地、妥當地運用懲罰策略，作為有效教學的方法，必能激勵學生產生良好的行為表現，養成學生正確的觀念與行為，進而使教學活動能順利地進行。教師運用懲罰策略時，最忌不當的懲罰，而適當的懲罰策略，應包括幾個要素:1、懲罰要有依據;2、懲罰要有目的;3、懲罰方法要合理;4、懲罰應告知原因;5、懲罰要及時;6、懲罰方法要適當;7、教師心態要健全;8、懲罰儘量在私下進行;9、懲罰後應予以輔導;10、懲罰結果要有效(張巧琳，2004)。該文強調適當的懲罰是必要的，並不是堅決反對懲罰，此一管教方式。陳秋雯與其類似，同樣也是談關於管教學生的方式，說明教師無論採取任何行為問題解決策略，即使是以體罰做為管教手段仍必須顧及保障學生的受教權，不使其身心受到嚴重傷害。並強調絕對反對暴力對於學生身心的傷害，但對於「嚴禁體罰」(包括勞動服務、罰抄等廣義的體罰均禁止)的立場仍有所保留，只贊成教師有限度採取負向結果遏止學生問題的惡化。而教師在實施體罰時必須謹慎避免相關問題的產生，審慎評估問題行為與懲罰形式之間的連結關係是否合理，是否可使學生明白該懲罰是由於犯下問題行為所付出的行為代價。且教師懲罰的動機仍必須明確傳遞給學生，包括受罰者以及其他從觀察受罰而產生潛在學習的學生。另外實施體罰的原則包括:即時給予行為回饋的訊息、因材施教、評估在公眾前懲罰的利弊、由具有公信力的人監督懲罰之實施等。最後並提供兩個個案以供評估實施體罰之合理性與必要性(陳秋雯，2004)。

接下來徐美鈴以個案方式來論述教師的難為及應為：談國中學生的輔導與管教問題，全文共分成三部分。首先從現實個案故事說起：1、個案一：家庭衝突及江湖義氣；2、個案二：師生衝突及復學難題；3、個案三：家庭失依及外界誘惑。其次，列舉國中教師教學與輔導困境的難為：1、學生生活習慣散漫，難約束；2、垮褲、洞洞文化充斥校園，導正不易；3、男女兩性接觸尺度過度開放，有危機；4、網路沈迷、曠課翫家，難喚回；5、小團體、小組織的排他行為，難和解；6、盲目集體暴力、聚眾衝突，難禁絕；7、態度懶散、沒有未來目標，難教導。最後，提出國中教師在輔導與管教上應有所當為：1、釐清國民中學教師的角色任務，建立貼近現實環境的教育信念；2、持續進修增能，以專業態度實施教學與輔導；3、瞭解人性及社會脈動，多接觸學生，不敵視受教對象；4、把握輔導機制，堅守輔導倫理與品質；5、瞭解校內外教育與輔導資源，善意與人合作，勇敢求助；6、客觀公平獎懲學生，避免刻薄語言相對；7、強化溝通說服能力，兼重理性與感性；8、有遠見，具創意，多給學生教育感受；9、建立親師良好互動關係，提供適當的親職教育；10、主動尋求督導資源，增進實務技巧(徐美鈴，2004)。

徐月娥則以高中生為對象，以一份針對高中學生所做的調查結果，輔以學生自陳量表內容與相關學校的學務處及輔導室紀錄，進行現況的分析與說明，並探討現行管教輔導流程與策略，據以提出防範之道。在問題行為方面，學生的自陳和教師所認知及教官實際遇到並處理的情形相當吻合，顯示高中生的某些問題極需受到關注，但在同份問卷中，在積極性行為方面學生的自陳又顯示令人欣慰的現象。目前學校最常見的處理機制與輔導管教策略：1、重大個案會議；2、個案輔導會議；3、認輔制度；4、個別談話與諮商；5、團體輔導；6、假日輔導。學生偏差行為的防範之道如下：1、強化家長親職教育的知能；2、加強法治教育與道德教育；3、實施價值教育；4、訂定明確合理的校規，講究校規執行的技巧與原則；5、建立良好的師生關係；6、培養良好的休閒習慣與技能；7、加強性別教育與感情教育；8、實施情緒與壓力管理教育(徐月娥，2004)。

學者-黃振豐偏向理論，以康德《論教育》一書英譯本為主，分析歸納康德對學生管教的部分看法，作為討論輔導與管教學生以及實際作為的參考。康德認為，人需要養育與教化，教化包含管教與教導，人經由那些有良好教育者來加以教育成人。康德強調教育的進行要注意下列四項，服從紀律的管教、知識的傳授與教導在使我們具有適應各種情境之帶著走的能力、培養人具有判斷力、道德訓練必須是形成教育的一部分。教育的最大問題即是如何調和與統整「對必要限制的服從」與「兒童自由意志的行使」，康德的做法是使學生習慣於去忍受一種自由的限制，同時又引導他們去正確的使用自由。認為道德訓練必須從小開始，道德教育基於法則而不是基於紀律管教，如果我們想要建立道德，必須放棄懲罰。由責任著手才能使兒童終身受用，痛苦的懲罰僅是補充道德懲罰的不足，但終究我們會發現這種方式對兒童良好品格並沒有幫助(黃振豐，2004)。由此可知，康德的理論說明了懲罰的缺失，認為唯有放棄此種管教方式才能讓孩子真正擁有良好的德性。

而王鍾和則綜合討論國中小教師管教現況、問題與因應，藉由了解目前學校教育生態中，教師對於學生管教的現況、教師在學生管教上遇到的難題及可能產生的危機，並結合實務上與理論上的觀點給予教師相關建議，內容包括：1、國內教師管教的現況：(1)管教的成效不彰，學生無法認同教師管教的方式；(2)體罰現象仍普遍存在；2、原因探究：(1)教師缺乏足夠的輔導管教策略；(2)教師個人的情緒管理問題；(3)學校行政體系支援不足；(4)教師專業自主權難以落實；3、目前教師管教方式帶來的問題與危機：(1)體罰帶來的反教育與副作用；(2)教師對學生的管教難以落實；(3)師生關係破裂；4、建議：(1)三級違規基本設計；(2)結合教訓輔三合一，落實三級預防；(3)合宜的輔導與管教(王鍾和，2004)。傅木龍進一步從輔導與管教談教師作為的迷思與突破，全文分成五部分：1、「迷思」不解「問題」依舊：體罰作為一種管教方式，已不見容於教育專業的規範，但從相關調查卻顯示，仍有為數不少的家長、老師、學生贊成：(1)觀念方面的迷思；(2)

期望方面的迷思;(3)學習主體性方面的迷思;(4)教育專業方面的迷思;2、輔導與管教相關觀念之澄清:(1)體罰;(2)懲罰;(3)管教;(4)輔導;3、教師對「輔導與管教學生」應有之信念與涵養:必須建立正確的信念,才能闡明輔導管教之新義並發揮其功能:(1)人的意涵與價值;(2)教育工作者應有之信念;(3)教育工作者應有之涵養;4、善用「三明治對話」創新輔導與管教的價值:正向且引導性的語言較能安撫與激發孩子自我反省與自我改進;5、輔導與管教的新風貌:以新思維改變傳統的迷思,用豐厚的人文素養開創管教的新風貌(傅木龍,2004)。該文已觸及關於教師正確管教信念養成的必要性。

林俊傑談論的為體罰存與廢的議題,畢竟體罰問題是身為教師者長久以來所深感困擾、疑惑的難題。教育主管機關及社會對其都有不同看法。體罰必須付出的代價有:(一)親師關係產生嫌隙;(二)法律上的責任;(三)理性觀點的責難;(四)專業能力的考驗;(五)易造成學生反社會性格;(六)人本教育論者的批評。而教育工作者應有的認知則是:(一)人本思想與人權意識抬頭;(二)教師不具備體罰權;(三)避免情緒性之管教;(四)避免體罰,永保安康;(五)善用團隊力量;(六)關懷領導;(七)展現民主風範;(八)打罵並非必要;(九)建立專業風範。該文也強調現今明確禁止體罰已是世界潮流的新趨勢(林俊傑,2004)。郭明德是指出關於教師因體罰學生挨告的議題,因近年來,民主、自由、保障人權的主流價值高漲,社會對教師管教學生問題愈趨重視,管教不當所衍生的法律與行政責任問題亦愈趨複雜,成為教師心中的最痛。該文介紹一則教師被控不當體罰的案例,分析其刑事、民事及行政等法律責任,並提出一些值得教師省思的問題:(一)如何管教桀驁難馴的學生;(二)少數家長過度寵溺孩子,動輒控告教師之風不可長;(三)正當管教的拿捏;(四)教師應如何正確的使用懲罰。並強調在講求人權的時代,教師應多與家長溝通,共同解決問題,以智慧、真誠、愛心、關懷與信心教導學生,以期產生最大的教育功效(郭明德,2004)。此篇已論及教師不當體罰學生所產生的法律上相關責任,值得教師們做深思。

之後，人本基金會更教導家長當孩子被體罰時，因應的策略，提醒家長不應漠視此問題，也強調親師溝通的必要和釐清事實的重要。認為所謂的「適度體罰」是在美化校園的體罰，並誘導家長忽略體罰本身在教育上不具意義的事實。更令家長們更憂心的，還包括一種「不能體罰就無法管教」的言論。家長們不但不需要默許學校老師體罰，還應該勇敢站出來反對學校老師體罰。孩子在學校被體罰，家長可以採取下列可行的基本步驟：(一)釐清自己的想法：1、孩子是在什麼情況下遭到體罰？2、孩子如果沒犯錯怎會被體罰？3、現在最想做的是什麼？做了可能遇到什麼狀況？；(二)傾聽孩子：1、鼓勵孩子說出他的感覺；2、陪孩子一起釐清事理；3、與孩子討論即將要採取的行動；(三)與老師溝通：1、準備與老師溝通的內容；2、與老師溝通；(四)與校方溝通或向教育主管機關申訴：1、準備一份具體載明事件經過的大事記；2、瞭解學校與教育主管當局的看法，並提出具體的訴求；3、詢問處理程序及所需時間；4、若向教育局申訴，可不定時的與承辦督學聯絡(人本教育札記編輯部，2005)。

林佳範、陳惠馨、包崇敏三位整理「到底有多痛：只有小孩知道」體罰記者會之發言整理。內容為：從同學當中描述各種導致他們受到體罰的情況中發現，問題癥結之一可能在於那些規定本身是否合理，目前校園體罰的存在、以及學校許多校規合理性的欠缺，都突顯第一線老師們對學生權利的不重視。學生應該是受教主體的理念，有必要在學校裡被進一步反思與檢討。體罰是一種對於學生身體與精神的虐待與傷害，它跟管教不同。老師在教育的目的下對於學生進行的管教是有法律授權的。如果明明知道法律上老師沒有權力體罰學生，卻還贊成體罰，那表示他們對於學生的管教方式的想像，還是停留在威權時代的方式。台北市家長協會共同聲明與意見包括以下幾項：1、強烈地完全支持零體罰政策；2、對於人本教育基金會問卷設計的誘導性提出質疑；3、刑法、兒童及青少年福利法，對於體罰造成孩子傷害的侵權行為，都是非常嚴格的規定；4、老師應該用耐心和愛心，取代衙門式的管教、威武鎮壓、打罵與教訓(林佳範、陳惠馨、包崇敏，

2005)。

而李彥慧則以美國和台灣在學校管教與正當法律程序之間做比較，全文分成三部分。首先，探討學校管教的意涵：1、法源根據：《教師法》第17條第1項第4款、《教師輔導與管教學生辦法》；2、教師管教責任；3、管教之原則：(1)專業性；(2)適當性；(3)價值性；4、管教、懲戒與體罰之關係：(1)定義；(2)管教、懲戒、與體罰之關係。其次，探討正當法律程序：1、正當法律程序之起源；2、正當法律程序於校園中之適用；3、正當法律程序在我國憲法之根據。最後，以美國校園中處理學生懲戒問題的「The Rights of Students」(ACLU)手冊所提出的「正當法律程序」概念進行解析，並與我國行政機關或學校相關懲戒程序加以綜合、歸納、比較後提出個人觀點：1、學生有被告知權；2、學生有要求聽證公開或祕密之權；3、學生可以擁有公正之聽證委員權；4、學生在學校紀律聽證會中，有聘請律師權；5、學生在學校紀律聽證會中，有保持緘默權；6、學生在紀律聽證會中，有請證人做證之權；7、學生有在學校紀律聽證會中與原告對質之權；8、學校紀律聽證會之舉證責任；9、學生有調閱學校紀律聽證會紀錄之權；10、學生有得到學校紀律聽證會書面決定之權；11、學生對於不利於自己的決定有申訴之權(李彥慧，2005)。

林育毅則以教育部於2004年提出的「友善校園」為主題，探討教師在這當中的體認與實踐，自教育部提出「友善校園」計畫之後，屏東縣內便如火如荼展開友善校園相關研習。分述友善校園的緣起、意涵及其精神，並提出實踐友善校園的具體做法：1、建立多元開放的平等校園；2、營造尊重人權法治的校園；3、強化品德教育；4、體現生命價值的安全校園；5、推動認輔制度；6、落實教師輔導與管教機制；7、提升教師的專業。並指出友善校園的提倡是一種人文的關懷，也是環境變遷下的新時代趨勢，學校教育活動如能建立於其基礎上，則教育改革應會有更好的成效(林育毅，2005)。而黃慧英則以教師的管教權做省思，雖然父母親或老師常因孩子所犯的過錯而生氣不已，甚至以打罵的錯誤責備方式，但如此反而

容易導致親師及孩子的對立關係。孩子的人格應是從小做起的，應避免因錯誤的一句話而傷了其自尊。打罵既不能解決教育問題，面對不同氣質的孩子也應採用不同的教育方式，作者以自身經驗提出幾點原則：1、尊重孩子的差異；2、主動以身作則；3、管教的態度和語言要明確；4、以溝通代替命令。自從教師法三讀通過後，「管教權」成為教師的一種職責，它代表的不只是一種權力，更是一種責任和義務。唯有在行為主義、認知學派與人本主義之間取得平衡，才能成為一位幫助一棵棵幼苗成長與茁壯的園丁(黃慧英，2006)。

林斌另從教育法學的觀點比較臺灣、英國學生管教的制度，透過系統化之分析架構，探討學生管教之法理基礎，並從教育法學之觀點，在立法模式、管教措施、教育人員權責、家長管教義務等事項，比較中、英兩國學生管教制度之異同，再針對我國學生管教法制之修正，提出具體之政策原則。基於文獻檢視結果、學生管教工作特性、家長(監護人)之權利義務及學校與主管教育行政機關之角色等考量，以「學生管教制度階段模式」為比較分析之架構，一方面將管教學生之過程分為「教師權責」、「校長及行政人員權責」及「地方主管教育行政機關權責」等三個階段，呈現學生管教措施的層級結構與內涵；另一方面，亦強調「法制化規範」對整體管教過程之影響，並將重心置於學校層級管教措施之內涵。提出以下結論：1、英國學生管教法制之借鏡；2、我國學生管教法制極待補強；3、缺乏積極性之管教措施及學生行為管教政策；4、釐清體罰意涵，明定可用之懲戒行為；5、改善學生受懲戒處分之申訴程序；6、應增加家長法定管教義務。提出以下建議：1、儘速推動修改《國民教育法》及《教師法》；2、法律宜授權地方政府制定自治條例，因地制宜整合制度與資源；3、編訂家長及教師手冊，提供管教法令及司法判決之指導；4、充實教師有關學生管教相關法制之知能；5、學校應訂定詳細之學生行為管教章則(林斌，2006)。

至近期，范熾文則從教師情緒智商談班級管教，認為要成為一個優良的教師，必須具有心胸開放、敏銳、客觀、真誠、非支配性、積極關注、溝通技巧、

自我知識、尊重等人格特質。教師更要透過情緒知覺、情緒表達、情緒調整與情緒運用，適切地察覺與關照自己與他人的情緒，進而培養、學習與享受自身的情緒智能及與他人交融的情緒感受。因此在教育學生之前，要先做好自己的情緒管理。而班級管教最重要的條件是展現熱忱與教育愛心；其次，要保持樂觀進取的態度；第三，要具備包容心與培養幽默感；第四，要建立多元智慧與創意教學的認知，耐心與愛心可以經由學習而來；最後是制定班級公約，有效地進行班級管理。教學的本質是要發覺學生的優點，而不是拿著放大鏡找學生的缺點，對學生要有適度且正確的期望及目標(范熾文，2007)。梁正宏更從教師的角度看零體罰的入法，提出教師落實零體罰的方法，亦包含如范熾文所提情緒方面的掌控，如下列所示：1、打破迷思，帶好每位學生：(1)調整自己的心態；(2)堅守自己的專業倫理；(3)不要有尊卑的思想；2、積極成長提升專業能力：(1)正確看待學生學習；(2)積極進修充實自己；(3)掌握情緒培養好心情；(4)提升教師輔導能力；3、尋求外界支援與資源：(1)尋求夥伴協助；(2)重建溫馨祥和的校園文化。從學生本位角度出發：1、建構學生正確的價值觀；2、培養學生自律的精神；3、重視特殊學生的特質。真正成功的教育，不在於教師用許多方法去規範學生，避免產生不當的行為，而是積極引導學生，主動建構自律的能力(梁正宏，2007)。

而李禮錦也針對零體罰做一番省思，自立法院三讀通過教育基本法修正案，明文禁止體罰。過去教育多半以教師為中心，認為「不打不成器」，卻忽略學生主動建構及自律的能力。若從今日積極人權的觀點來看，不論人身安全的侵權行為，或烙印心裡難以撫平的痛楚，都讓體罰面臨強烈的挑戰。畢竟不同學生有不同的行為特質，必須落實適性化教學，藉以啟發各種不同特質的學生。而教育應從學生本位角度出發，以感化代替體罰，將他們從教育邊緣拉回，成為教育用心及輔導的對象，並再次能獲得社會的尊重，達成「零拒絕」、「零傷害」的理想目標(李禮錦，2007)。

最後，陳秀敏進一步從「零體罰」談孩子的管教，不只針對教師亦針對家長

做探討，也對「友善校園」的政策作一呼應。因近日來頗受爭議的不外乎是即將實施的「零體罰」教育政策，責罵學生亦視為體罰的規條，這對教育界而言，無疑投下一顆震撼彈，如此的明令規定，勢必成為教育第一線老師們心中最大的問號：打不行、罵不得，到底要怎麼管、如何教呢？更是考驗老師們的專業素養。近年來親師生間的衝突層出不窮，因不滿親師管教態度所導致的毆師弑親的暴力事件頻傳。宜就管教的解讀、家庭教育、學校教育及管教藝術四部分，來探討親師之間的管教問題。教育是良心的工作，應本著不計較、不比較的心態進入這個令人期待又怕受傷害的職場，投入、深入進而融入這個場域，更應與家長們攜手營造和諧家庭、建構友善校園，共同打造祥和社會(陳秀敏，2007)。

從上述 1998 年至 2007 年管教相關文獻整理中得知，首先是從教師輔導與管教學生辦法中做一番檢討，其後再就管教的兩難、體罰的議題做探討，接下來以不當管教之法律責任、個案做討論，也從理論的角度探討體罰的缺失，並比較臺灣學校與國外學校在管教方式上的差異。最重要的是也提出在師資養成教育中，實習學生正確管教態度養成的必要，實習學校之教師應給予良好的示範。漸漸地討論到教師情緒的控制、「友善校園」的推行、「零體罰」的入法做思考，期待教師皆有適切的管教信念，讓臺灣教育真能確實落實此一理念。

四、綜論

最後以管教信念的重要性方面綜合論述，如同 Pajares(1992)指出信念對於人們有重大的影響力，雖內隱於心卻是行為的根基，導引著個體的思想與行為的準則(轉引自林進材，1999)。再從管教的意義來說，管教(discipline)是基於教育的正當目的，為維持紀律與秩序，對於違反義務者所為之管教措施(邢泰釗，2004)。

而管教信念的重要性從劉唯玉(1997)在教育改革中最重要也是教師信念的改造，如果全體教師的信念都正確了，即使在上者給的環境不那麼理想，教師仍能創造「教育的奇蹟」。另外，王恭志(2000)也同樣重申教師內在的理念與信仰

會影響著教師實際的教學行為。

依據相關文獻研究指出，班級經營和教室管理是「有經驗教師」(experience teacher)或「初任教師」最感到沮喪的一環(林進材，2003；張秀敏，1999；Veenman, 1987；Wood, 1983；轉引自林進材，2007；Yinger, 1980)。是故以在教師輔導管教義務方面來談，簡言之「教師管教權」應是指學生行為表現時，教師施予管理措施或策略，以達教育目的的權利，亦即「管而教之」，不只有管理的意味還有教育的意義，也要出於善意的管教，並且不要為了學業成績而體罰學生(吳清山，1996)。根據調查研究發現，許多教師對於學生管教仍存有不正確的態度，相當多的老師仍讚成使用體罰，如同周祝瑛和陳威任(1995)的研究發現我國教師有八成至九成的人贊成體罰(轉引自林月盛，1999)。

而另從張芬芬(1986)研究亦同樣發現實習學生在教學後，教學態度從人本導向監督，對教育工作的本質、環境、報酬持負面態度，致使任教意願下降(轉引自周德禎，1995)。以及 Hoy 與 Woolfolk(1990)的研究也指出，實習學生在實習後監控取向明顯增加，而尚未實習的者則無明顯改變，可見實習對實習學生信念發展有極大的影響(轉引自朱苑瑜、葉玉珠，2003)。是故本研究以國文科實習學生在教育實習階段管教信念的形塑來作探討，以期從根本處著手培育擁有良好信念的教師，讓師資培育體系更臻完善。

最終再從管教信念形塑的影響因素來談，實習學生在開始實地教學前對於教師、學生、教學、課程等就有自己的想法與信念，通常是樂觀，將教師角色浪漫化且高估自己改變世界的能力(朱苑瑜、葉玉珠，2003)。但經過一段時間的實習之後，如劉唯玉(1997)的研究中提及實習學生在現實的脈絡下很快就趨向平凡、通俗的社會化，為達成所謂的教育目標，卻以趕課和體罰等違反教育目標的方式達成。其主觀意識、保守主義和實用主義色彩越來越明顯，畢竟實習試教階段是非常複雜的，充滿壓力的，在實習試教的經驗中，準教師對於教育的理想和實際，對於種種的價值、態度、信念，以及對學生、對整體的社會和世界觀等等，

都可能產生劇烈的改變（高強華，1992）。

而在這當中實習輔導教師與實習學生朝夕相處、共同處理學生問題，對實習學生影響最大(周鳳美、宋佩芬，2005)。是故在實習學生身處的環境脈絡中，實習輔導教師對於影響實習學生的意象與對教學的瞭解是不容低估的(Borko & Mayfield, 1995; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson, & Fry, 2004)。是實習學生在實習期間最長接觸的人，因此實習輔導教師要在各方面提供協助，例如：教學、教室管理、學校行政、心理調適……等(蕭錫錡、梁麗珍，1998)，對其影響力比師資培育機構的指導教授還大，是最有影響力的人(Funk and Long, 1982; Karmos and Jacko, 1977; Zimpher, deVoss, and Nott, 1980，轉引自蕭錫錡、梁麗珍，1998)

另外 Gratch(1998)也提到與有經驗的教師一起工作會幫忙形塑實習教師的信念與實務，可知實習輔導教師的信念可能影響實習學生信念的來源之一(轉引自楊百世，2004)而 Nettle(1998)的研究也證實指導教師所持信念與實習學生在實習期間信念變動的方向有關聯。同時在面對理論與實務對照印證產生認知衝突、迷惑的時候，實習輔導教師能提供更為直接且有效的問題解決(陳嘉彌，1999)。

因此本研究議題針對可能影響國文科實習學生最大的因素之一——實習輔導教師方面做初步的探討，另外也期待發現關於實習期間管教信念的形塑歷程其他可能的影響因素。

第四節 相關研究

本節主要是以國內近期實習學生教育信念及管教信念相關議題之研究作整理，以供參閱。為本研究議題提供更多可供參照的資訊，讓研究更臻完善，並為往後的研究者提供淺見。

一、實習學生的教育信念

1995年鍾任琴的研究把國小實習教師的教育信念與實習學校作一研究，以影響實習教師的實習學校環境因素做一實習前後的比較，發現(一)實習前後教育專業信念無顯著差異；(二)實習學校之校長領導行為、同事互動關係、師生關係等，在教育專業信念比較結果有顯著差異；(三)學校結構環境因素對教育專業信念較具預測作用之因素為「校長倡導行為」等七個為影響實習教師教育專業的因素(鍾任琴，1995)。另外簡紅珠、江麗莉亦從國小成功、不成功經驗教師與初任教師的班級管理認知與內隱信念之研究來供師資培育做參考，以期加強教師專業方面的培訓(簡紅珠、江麗莉，1995)。和鍾任琴同樣皆把師資培育體系的改善放入研究當中做討論。

終於至2003年朱苑瑜、葉玉珠針對實習教師以問卷方式進行大規模的調查，探討國中實習教師的教師信念改變之影響因素，以南臺灣公立國中163名實習教師與163名實習輔導教師為對象，結果發現：(一)國中實習教師各層面的教師信念皆趨向開放取向，只是開放取向程度上的不同；(二)國中實習教師信念穩定中有變化；(三)實習輔導教師信念為影響國中實習教師信念改變的重要因素；(四)實習教師專業成長動機為預測國中實習教師信念的重要因素(朱苑瑜、葉玉珠，2003)。該研究點出實習輔導教師為影響實習教師教育信念形塑的重要他人。

另外李麗君以提升師資的品質為目的，強調從檢視與導正師資生教學信念做起。認為信念在個人思考過程中的地位十分重要，教師的教學信念不但影響其對教學理論及經驗的詮釋、教學計劃，更決定其教學行為而其教學信念是成長過程中的經驗總括成果，包含了職前的養成教育、家庭教養、學校教育及個人經驗等。

而李麗君藉由歸納國內外學者相關研究指出影響教學信念的因素，來說明師資培育在檢視與導正師資生教學信念上的意義，並提出有助於改變師資生教學信念的具體建議：(一)將學生的信念視為進入師資培育的基本篩選標準；(二)避免引發師資生的認知失衡；(三)提供見習經驗；(四)促進專業發展；(五)價值澄清；(六)提供案例教學，同時以美國密西根州立大學及南佛羅里達大學的師資培育課程為例，說明如何在師資培育課程中培養或改變師資生的教學信念(李麗君，2004)。

隔年2005年李麗君又提出關於師資培育在改變師資生教學信念上之意義及其困難與挑戰，因教師的教學信念早在成為教師，甚至在接受師資培育階段之前即已形成，然而這些信念往往是片斷的、甚至是不正確的，如果這些信念未被加以檢視或導正將會影響教師未來的教學，因此師資培育便成為建立及改變教師教學信念的重要階段。在其文中先從教學信念的特性、意義、內涵與形成談起，接著討論師資培育對於師資生教學信念影響之相關研究，進而探討師資培育在改變師資生教學信念上的重要性、方案，及其困難與挑戰。最後李麗君提出對於教學信念除了改變之外還能做些什麼的一些建議，包括：(一)增進師資生的教學技巧；(二)提供師資生反省思考的機會；(三)重新思考師資培育的課程架構與教學目標；(四)提供師資生多元化的教學觀點(李麗君，2005)。

同年2005年盧姿里以師資培育多元化下教師教育專業表現研究之回顧為議題，就師資培育制度的改革、師資培育多元化的影響加以說明，再探討教育專業的規準及教育專業表現的內涵，經由整理過去相關研究文獻發現，不同師資培育體系背景的教師在教育專業表現上有許多差異，然而由於每個研究所取樣及關切的面向不盡相同，因此研究結果莫衷一是。盧姿里以回顧過去相關的研究歸納出下列結論：(一)在任教意願、工作價值觀、教育專業認知、教育專業信念、自我期許等方面顯示：一般大學教育學程及學士後師資班的學生較優於師範校院的學生；在就讀滿意及教師角色知覺方面，師範校院的學生優於一般大學教育學程的學生；(二)在「學科教學認知」、「學科教學信念」與「學科教學表現」之思考

模式,及教學信念、教學準備、師生關係、教學評量與策略等方面,各有優劣;(三)在任教意願、留職意願、工作努力,組織認同、組織承諾等方面顯示:一般大學教育學程及學士後師資班的教師較優於師範校院畢業的老師;但是在教育專業信念、教育專業知能、專業服務及專業進修、專業承諾、效能信念及教學效果、自我效能感及一般教學效能、音樂科的教學效能及工作困擾等方面顯示:師範校院畢業的老師較優於一般大學教育學程及學士後師資班的教師。歸結一般大學師資培育的學生及養成的教師,包括修讀教育學程或是學士後師資班,在任教意願上有較高的意願;然而師範校院畢業的教師則在效能上有較優的表現。結果建議不同體系之師資培育單位可以互相觀摩學習、截長補短,來改善及精進教師的教育專業表現(盧姿里,2005)。該研究亦是以師資培育體系的精進為由,以現今多元的師資培育之回顧,而做一番建言。

一年後2006年李麗君亦以九位國小師資生為對象,檢視師資生教學信念與其實踐之方案實施與成效,研究結果顯示,經過活動參與後,師資生更加瞭解教學信念與教學行為之間的關係,並且在經過省思後,調節自我教學信念或教學行為。根據研究活動方案所獲得的資料,歸納成以下幾點結論:(一)不同修讀年級的師資生在教學信念上略有不同;(二)透過實際教學體驗、案例、討論等活動可有助於師資生對自我教學信念的省思與瞭解;(三)經過實際教學體驗及他人回饋之後,師資生發現自己的教學行為並未反應自我教學信念;(四)經過實際教學體驗及省思之後,師資生會對教學信念或教學行為進行調整。提出以下的建議:(一)師資培育應重視師資生教學信念的檢視;(二)師培課程宜多提供師資生反省思考自我教學信念的機會;(三)師培課程宜多提供師資生實際經驗,以幫助師資生瞭解教學信念與教學行為之連結;(四)未來研究可進一步將活動方案時間延長,增加活動主題,並於實際教育現場進行(李麗君,2006)。

從上述的相關實證研究發現,初期是以實習學校環境因素對師資生教育專業的影響,從而逐漸重視師資養成的部分,也就是教師職前教育過程中可能的影響

因素，像是：實習輔導教師、自身的專業成長動機……等。另外則是期待藉由師資培育教育導正師資生的教育相關信念，並培養其反思的能力。接下來大多的研究則是趨於對師資培育教育做建言，期待從教師的職前教育做一改革，讓教師信念從最初就有良好的根基。

二、實習學生的管教信念

在實習教師最欠缺的五個基本能力當中：(一)班級管理，(二)輔導學生技巧，(三)人際溝通能力，(四)教學評量技巧，(五)學校行政之運作，管教學生也包括在內，想必對於實習教師而言當然也是一大難題(蕭錫錡、梁麗珍，1998)。

游福生亦以準教師為對象，提供許多建言。文中以現代教育特別強調愛與人性化的教育，以及每位學生都來自不同的父母與家庭，所以不能用成人的標準來衡量其能力，並向未來的教師提出幾項建議，分別是：(一)要包容孩子的言行；(二)面對學生要保持平穩的情緒；(三)多加鼓勵少用責罵；(四)要耐心去等待孩子的改變；(五)用親切態度接近學生；(六)用愛心來教導學生(游福生，2002)。

至2005年謝美萱提出關於實習教師及師資培育的議題，其整理實習教師的訪談內容，以了解實習教師面臨的各種校園問題。指出學校的主任或老師公然展現不適當的方式管教學生，或漠視學生的問題，是好幾位實習教師共同提出的現象。實習教師的第二個困擾，是學校老師在教學上施予負面干涉，或者本身有不良的示範。而不只是課堂上的事情令人煩心，實習教師紛紛表示，行政工作或課程安排也有很多問題。除此之外，學校裡的各種緊張或衝突氣氛，也常讓實習教師感到無所適從。在師資培育機構中實習教師所學習的進步觀念和教學方法，到了真實的教育現場受到各種箝制，舊思維和保守勢力一波波來襲，甚至讓他們感到理想岌岌可危(謝美萱，2005)。

關於實習學生管教信念議題的研究近幾年仍屬少數，只單方面的談及管教是實習學生於實習期間最感困擾的部份，像是與實習輔導教師管教的方式不一致、或是面臨校園中真實情境的舊式思考模式與師資培育教育的方式不一致……

等，尚無深入地去探討實習學生其管教信念形塑這方面的議題。