

第五章 研究結論與建議

本研究的目的為期待從實習學生的管教信念形塑歷程做探討，以半結構式的訪談為主，探究實習學生於教育實習階段前中後期信念的影響因素為何？並以此為基礎，提供相關建言予以師資培育體系。本章根據研究歷程中蒐集的資料分析得知五點主要的管教信念形塑因素，以下兩節則為研究的結論與建議。

第一節 研究結論

經由研究的分析與結果得知，四位實習學生於實習前期因尚未接觸班級實務，與實習輔導老師及實習班級的學生處於磨合的階段，其管教信念形塑的因素，主要是來自於家庭背景、求學歷程的自身經歷、職前教育，以及當局政策的影響。

至實習中期則因與班上的學生和實習輔導老師的相處，其管教信念逐漸因而被影響，但其信念原本的形塑因素仍有影響，只是相較之下不明顯，是故此時的管教信念主要的形塑因素，分別為實習輔導老師、求學歷程、政策觀點及實務經驗……等，到了實習後期歷經了長時間的實務體驗，實習學生在理論與實務之間出現了越來越明顯不一致的狀況，也體會到理論與實務的差距，自身亦有與既有信念做調整的作為出現，相較之下受到家庭背景、求學歷程的影響逐漸淡去，而在實習輔導老師、政策觀點、實務經驗上面的影響於後期的訪談當中多有論述。

據此本研究提出下列六點做結，以供日後研究之參考，分別為：一、實習學生於職前教育的班級經營實務技巧訓練不足。二、在零體罰方面，實習學生從實習輔導老師的學習成效有限。三、實習學生無法從實習輔導老師身上學習到正向管教方面的實務經驗及技巧。四、尷尬的實習學生身分使其無法在學生管教上有自主性。五、實習結束後實習學生對於零體罰的概念仍模糊。六、實習學生在調適理論與實務的差距上屬於消極的作法。

一、實習學生於職前教育的班級經營實務技巧訓練不足

班級經營是實習學生最感困擾的部分，除了是因為礙於實習身分不能多做處置外，亦因於師培機構修課期間沒有實際班級實務的接觸經驗，同時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)，只有相關理論方面的研讀，如朱文雄(1990)提到的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)，是故短時間內無法將所學理論做恰當地運用。

二、在零體罰方面，實習學生從實習輔導老師的學習成效有限

有一位則是從實習輔導老師身上看到不適當的管教方式，這一點讓她在管教信念的形塑及作法和政策對照下產生衝突而不自知，導致對於零體罰政策定義產生模糊化的問題。學者陳嘉彌(1999)、歐用生(1995)都認為實習輔導教師應以價值澄清法幫助實習老師反省、批判及詮釋以建構正確的教學觀念、知能，然而事實上如 Feiman-Nemser & Buchmann(1987)的個案研究指出，該個案中的實習輔導教師並不自覺自身為師資培育的角色，簡言之實習輔導教師可能不知如何或是不願意以師資培育的角色輔導實習教師，我國學者-洪志成(1997)研究的情況則是：甚至於實習輔導教師並不全然瞭解教學實習的需求(轉引自周鳳美，2001)。

三、實習學生無法從實習輔導老師身上學習到正向管教方面的實務經驗及技巧

其中一位實習學生提及她認為她從實習輔導老師身上並沒有學到較有效的班級經營技巧或是教學方法，也對於實習學校指派實習輔導老師的制度產生質疑。部分實習學生亦深覺實習輔導老師在正向管教方面的示範不足，甚至缺乏該方面的技巧。

四、尷尬的實習學生身分使其無法在學生管教上有自主性

由本研究發現，實習學生於教學實習方面，在班級學生面前是老師，而在實習輔導教師面前又是學生，界於學生與老師兩者之間的尷尬角色，如紀淑和(1999)

所言實習教師因一方面是已畢業學生，一方面又是非正式教師角色，事故經常面臨角色扮演的尷尬，也讓實習學生在管教班級學生時，大多只能以規勸的方式，如果學生真的無法聽從管教也不能再做其他進一步的處置，只能交由實習輔導教師處理或是以實習輔導教師在班上既定的班規做處置。另外在行政實習方面，又礙於實習學生的身分，組長或主任交辦的事項，縱使不是屬於責任範圍內的，有時也不好任意拒絕。陳順興(1998)調查結果發現若實習教師本身沒有釐清自身的角色及定位，而造成感覺不被實習學校尊重，連帶也易造成減弱教學專業(轉引自邱珍琬，2002)。歐用生(1996)列舉的教育實習盲點中，亦提及關於實習教師身分未明的問題，而黃炳煌(1996)更認定實習教師為「非生非師、亦生亦師、半生半師」的角色(轉引自高強華，1998)。

事實上，目前並無一套明確的規定來說明實習學生於實習期間應該做哪些事情、或應該學習什麼，甚至也無特定的法律來保護實習學生的權益，這些都值得再做商議、制訂再周全些。

五、實習結束後實習學生對於零體罰的概念仍模糊

四位實習學生當中有兩位承認對於零體罰的概念一開始於師培修課期間其教授所傳達的概念是清楚的，但是於實務當中或是實習輔導老師身上看到的作為讓她們有零體罰是否為完全杜絕所有的體罰有疑慮，例如：罰站、罰寫……或是適當地體罰，是否符合法律規範內的體罰仍可實施，究其得知因實習輔導老師無法示範零體罰正向管教的作法在實際的班級管理上，由此實習學生於實習後期反而對於零體罰的概念產生模糊。在王淑俐(1999)的研究當中亦提到此類議題，因一般學校教師對學生的管教習慣以體罰方式處理，常使初任教師對此產生認知上的衝突，因初任教師通常充滿教育熱忱，對學生較為寬容、關愛，過去的師資培育課程亦教導「不已過度簡化的體罰方式來以暴制暴」，所以初任教師較排斥體罰學生的觀念和作法，但若該學校的文化或教師間的次級文化傾向如此，常使初任教師深感矛盾及痛苦。另在實習過程當中也相當缺乏關於零體罰議題專業對話

的機會，如研討會、研習會抑或講座。

六、實習學生在調適理論與實務的差距上屬於消極的作法

部分實習學生認為理論與實務必定是有差距的，實習過後更確信這一點，並且認為選取適用的理論來作實際上運用即可，在調適上是屬於較消極的作法。雖然這是無法避免的，如同 Valli(1992)研究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)。Feiman-Nemeser & Remillard(1996)訪談在職教師的結果亦指出之所以學會如何教學主要來自於教學經驗的累積，至於修習的職前師資培育相關課程幫助其實有限(轉引自周鳳美，2001)。亦如 Lortie(1975)的研究指出，培養教學法與教學知能的課程太過理論的問題(轉引自周鳳美，2001)。相關文獻亦指出我國師資培育課程亦有相同的問題存在(周鳳美，2001)。

第二節 研究建議

如建構論當中所敘述的，知識是由個體主動建構而非複製外在的事實或被動的接受訊息(簡淑真，1998)。皮亞傑也指出人類知識形成的歷史中，一方面受自外在的經驗、社會生活或語言等因素影響，另一方面也受來自於人心智內在結構的影響，而此內在結構即是在人類社會中逐漸建立的(劉玉燕譯，1996)。是故建構論者與行為學派及認知學派中的訊息處理模式對於人類的學習與知識獲取的歷程、結果持不同的看法，認為學習是學習者根據與環境互動後的體驗，以及主動對尋求學習材料與建立意義的過程(詹志禹，2002)。

在實習學生的教育實習歷程中亦是如此，起初管教信念是由自身經歷及職前教育的影響所建構的，而至實習中期接觸實務、從實習輔導老師身上的學習以及法規政策的影響逐漸有所轉變，到實習後期逐漸建構出自己的管教信念，可見得當中所造成其建構信念的因素，凸顯出實習過程中所有相關的人、事、物皆是具有一定的影響力在其管教信念形塑、建構的歷程中。

根據上一節之六點所做的結論，有以下的建議供日後的研究者做參考，期待讓教育實習發揮最大的功效，讓師資培育體系更臻完備。

一、職前教育增加在班級經營技巧的訓練與實務課程

如 Furlong、Maynard(1995)研究指出實習學生需要的知能分成四個層面：直接實務知能、間接實務知能、實用原則知能、學科知能當中以直接實務知能最重要(轉引自林碧珍、蔡文煥，2007)。在師培課程的安排上關於實務見習的課程，本研究所選取的中部某大學教育學程課程上的安排僅有十個小時的見習，關於班級經營的相關課程只有一門並列為選修科目，期待師培能夠將實務的見習課程延長使師培生有更多機會接觸班級實務，而關於班級經營課程的開設能在因應需求下增設更多的相關課程，以達課程的豐富性，並適時舉辦經驗分享、專業對話的演講、研習，讓師培生能夠藉由吸取多方面的實務經驗，減少初次面對時的困擾。

二、師資培育機構應慎選能夠在零體罰正向管教方面輔導實習學生的實習輔導老師

先略述關於實習輔導老師的遴選方式，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，但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)。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，而且也無因擔任此重擔而減少授課時數或行政工作，以致輔導成效還有待改善(張德銳、丁一顧，2005&陳國泰，1996)。又根據Mountford(1993)的分析，以學校為基礎(school-based)的實習應該慎選能提供良好師資訓練的學校及實習輔導教師(谷瑞勉，1999)。

由本研究得知，實習輔導老師對於實習學生管教信念的建構有一定的影響力，如朱苑瑜、葉玉珠(2003)探討國中實習教師的教師信念改變之影響因素其結果指出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，但現行的實習輔導教師的選擇上仍無一個完善的機制，導致部分實習學生在半年的實習階段無特殊的成長與學習，無法習得資深、熟手教師優異的授課方式、班級經營技巧，實屬遺憾，希冀能遴選對於現行法規有確切認知並能在實際的班級管理上做運用的實習輔導老師，並期待與現今擬推行之教師分級制做一結合，讓符合層級的資深優秀教師能為往後的師資培育承此重責，另外相關教育單位機構應重新擬訂遴選標準，慎選擔任實習輔導老師一職之老師，並於職前給予專業的訓練，輔導期間也不斷地提供專業對話的機會，同時讓實習輔導老師適當減少擔任教學及行政的時數……等工作誘因，讓更多的優秀老師願意擔任此一重責，致使實習輔導成效進一步提升，讓師資培育的品質更臻完善。如陳木金(2006)所言，如能建構由師傅教師帶領新手教師一套策略，例如在知識技能給予指導、情感態度上給予

支持，並能適當傳承珍貴的經驗智慧、內隱技巧，使得新手教師(徒弟)能成為一名稱職的優良教師，對於當前的學校勢必有一定的貢獻存在。

三、教育相關法令應確認實習學生身分角色及權利義務

教育實習旨在讓師資生在實習指導教授與實習輔導老師合作與協助下於教育現場進行見習、觀摩和試教，習得教學、輔導及班級經營等知能，進而培養專業精神，鑒於國內教育實習制度實施已有一段時間，但實習教師的角色及權利義務仍定義不清，部分實習學校將其視之為廉價勞工，協助學校處理各項事務(吳清山，2005)。藉由本研究亦可知上述的事實，由賓玉玫、單文經(2000)的實習教師角色認知研究調查亦指出實習情境中重要他人對實習教師的角色認定，包括：實習指導教師、實習學校行政人員、實習輔導教師、實習班級學生等，但是目前實習教師的角色定位仍舊尷尬、不明確，唯有妥善規劃實習輔導制度，明確規範實習教師之權利義務，並建立支持系統，才是實習輔導制度改革的重心所在。是故實習學生的身分角色及權利義務是需要有一明確的法規去釐清，讓實習學生於實習期間能真正提升教育的專業、有效的教學方式、班級經營的技巧……等，不致成為所謂學校的勞工、老師的助理等不符其身分所從事的工作。

四、釐清實習學生零體罰的概念

教育實習的目的原意是為提升實習學生教育專業的素養及認知，但反之造成對其政策(零體罰)的模糊化，是故應增加實習學生專業對話的機會，如舉辦相關議題的研討會或研習講座鼓勵其參與，毛連塏、朱惠美(1998)亦在實習教師的進修一文中提及教育當局應針對實習教師的需求定期舉辦專題研討會，例如班級經營及學生輔導常是實習老師深感困擾之處，經由研討會可藉由有經驗教師現身說法，與其共同討論，或是邀請教育學者演講，有系統地輔導實習老師使其配合教育理念，改善教學。而不是只仰賴師培中心每個月的返校座談。另外則是在關於這零體罰概念這一點是需要加強在各級中小學之公開會議對所有教師同仁、學生做一釐清與說明的，除了是免教師誤觸法律而不自知和保障受教者-學生的相關

權益，並期待學校在輔導實習學生之時作一釐清的動作，加強對此概念的認知。

五、加強實習學生管教方面的理論與實際的積極調適

畢竟真實情境中會發生許多不可預測的突發狀況，唯一能做的就是藉由實習輔導老師的指導，使實習學生盡快適應真實的教學課室情境，讓理論與實務之間的差距能夠減少一點，讓理論配合真實情境做最佳的運用，發揮最大的教學成效及班級秩序的掌控，並於差距過大之時適時地和實習指導老師共同輔導實習學生做一積極的調適。或是於修課期間多增加見習的課程，讓實習學生在長時間的見習之後比較清楚問題所在，以及多接觸實際教室管理，說實話時間過於短促的話，是沒有實際的效用存在的。如黃政傑等(1991)、饒見維(1997)等學者的研究指出，師資培育機構的教學者往往具有豐富的理論知識，但缺乏實際教學現場的實務經驗，中小學教師則是相反的情況(轉引自陳嘉彌，2000)。