

《教育行政與評鑑學刊》

2012年6月，第十三期，頁1-26

從教育實習內涵探討國民小學各學習領域教學 輔導推動之研究

王瑞堦

摘要

目前教育實習多半採用半年制的教育實習制度，實習指導教師、實習輔導教師與實習學生，三者的合作與協調，亦扮演教學實習輔導成功與失敗之關鍵。由於國民小學屬於包班制之教學型態，實習輔導教師與實習學生的互動，更是影響實習學生在各領域教學成長之重要因素。因此，本研究以質性研究為主要的探究策略，透過文件分析與敘說研究的途徑，訪談實習指導教師、教育實習機構教務主任與實習輔導教師，以及實習學生，了解三者對教學實習的規劃與實際落實的微觀現象。本研究根據文件分析與研究參與者的敘說，藉以瞭解個案國民小學教學實習的規劃，以及在各領域教學輔導所分配的時間與比例，與實習指導教師、實習輔導教師與實習學生，在各領域教學輔導投入之現況。據此，提出各領域教學輔導之結論與建議，以提供推動教學實習之相關教育單位與教學實習相關人員參考。

關鍵詞：教育實習、實習輔導、教學輔導、領域教學、教育法規

王瑞堦：國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所副教授
電子郵件：gloriawang2004@mail.ncyu.edu.tw

Journal of Educational Administration and Evaluation

June, 2012, Vol. 13, pp. 1-26

A Study on Implementation of Curriculum Teaching and Mentoring in the Elementary Schools: From the Point of Education Practicum Implication

Juei-Hsin Wang

Abstract

The purpose of this study is to explore the implementation of curriculum teaching and mentoring in elementary schools. This research used qualitative research as the main research strategy, and interviews a teacher college professor, education internship agencies deans, mentor teacher, and student interns. By document analysis and narrative research, the author aimed to understand the microscopic phenomena of planning and actual implementation of educational practice for the participants. According to the document analysis and narrative of the study participants, this research learned about the case of elementary school education internship planning, assigned time and proportion of teaching and mentoring in various curriculums, and the current reality of teaching and mentoring with teacher college professors, mentors and internship students in various fields. Accordingly, the researcher proposes conclusions and recommendations for the related personnel and staff regarding education internship.

Keywords: education practicum, education internship, teaching and mentoring, field teaching, education law

Juei-Hsin Wang: Associate Professor / Graduate Institute of Educational Administration and Policy Development, National Chiayi University

E-mail: gloriawang2004@mail.ncyu.edu.tw

壹、前言

臺灣師資培育制度的轉變，從以往師範學校培育轉換為多元師資培育的取得。然而，中小學師資的需多於供的現象，學校師資來源供多於需的飽和狀態，對於修習師資培育的學生，亦是宣告完成師資培育階段，可預期將面對激烈競爭的就業職場。臺灣九年一貫課程推動以來，各領域之教學亦時常須有跨領域之統整，師資培育之大學、實習指導教授、教育實習機構、實習輔導教師更擔負薪傳之責任。未來即將推動十二年國民基本教育，教師學科、領域能力與跨領域整合能力等師資培育品質，師資培育機構與教育實習機構扮演教師搖籃之重要角色。

實習學生在實習場域多半以實習輔導教師作為教學實務學習的主要對象 (Meijer, Zanting, & Verloop, 2002; Zanting, Verloop, & Vermunt, 2001)。換言之，一旦實習學生邁向實習階段，學習的對象多半是來自實習學校之實習輔導教師。目前教育實習採用半年制的教育實習制度，在半年的教育實習生涯中，依目前教育部 (2012)「師資培育之大學辦理教育實習」作業原則法令的規範，實習學生須在半年內，培養教學實習、導師 (級務) 實習、行政實習、以及研習活動等，以符合教育實習所要求之基本能力。除此之外，實習指導教師、實習輔導教師與實習學生，三者的合作與協調，亦扮演實習輔導成功與失敗之關鍵。

國民小學九年一貫課程領域共包含：語文學習領域、健康與體育學習領域、數學學習領域、生活課程、社會學習領域、藝術與人文學習領域、自然與生活科技學習領域、綜合活動學習領域，以及重大議題。一般而言，國民小學對於各領域的教學輔導，因應教育實習機構的規劃，而有不同的運作方式與實施策略。現今由於國民中小學減授課鐘點機制，縱然國民小學導師上課節數較以往相對減少，然而目前國民小學教師上課方式仍屬於「包班制」。因此，多數實習學生仍以跟隨導師進行實習為最常見方式。在包班制的教育實習情境中，實習輔導教師與實習學生的互動，仍是影響實習學生在各領域教學成長之關鍵因素。

除此之外，相關文獻論述實習輔導教師專業知能部分，鮮少僅探討學科領域知識，也說明教育實習階段包羅萬象所需學習之知能，諸如：高熏芳及王慧鈴 (2000) 認為實習輔導教師專業知能發展需求可分為理論知識與技術能力等兩種性質，Hudson (2004) 認為實習輔導教師應具備的專業知能之因素：個人特質 (personal attributes)、系統需求 (system requirements)、教學知識 (pedagogical knowledge)、模範 (modeling)，以及回饋 (feedback)。據此，本研究分為兩個主軸進行：首先，從

師資培育機構出發，探討實習指導教授參與實習學生在大學修課過程中進行半年實習輔導的情形；其次，從教育實習機構著手，並以一所曾獲得教育實習典範獎項之國民小學為個案研究對象，分析個案小學實習輔導推動的現況，尤其在各學習領域教學輔導的實踐情形。

綜上所述，本研究旨在瞭解各領域教學輔導推動之現況，其研究目的包括：第一、了解一般學校對各學習領域教學活動的規劃；第二、分析個案小學各學習領域教學執行現況；第三、剖析實習指導教授、教育實習機構與實習學生在教學實習輔導的角色；第四、省思國民小學教學實習之實踐。根據上述研究目的，提出以下代答問題：第一、透過研究主軸一，探討目前一般學校在各學習領域教學活動的規劃實際情形為何？第二、透過研究主軸二，分析個案小學如何進行各領域教學實習輔導？第三、透過研究主軸一與研究主軸二，了解實習指導教授、教育實習機構與實習學生在教學實習輔導歷程中各扮演何種角色？第四、透過研究主軸一與研究主軸二，檢視國民小學教學實習於實際運作歷程中能達成的效果為何？

貳、文獻探討

本研究探討教育實習輔導制度緣起、教育實習內涵與作為，以及實習指導教師、實習輔導教師、實習學生三者關係，分別敘述如下：

一、教育實習輔導制度緣起與教學實習之重要性

民國八十三年《師資培育法》公布後，師資培育工作的權力下放至全國大學院校，作為教育多元化的機制之一。然而，當前我國的師資培訓，是依據《師資培育法》（94年12月28日修正）。《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法》業於民國92年8月27日廢止，新制實習制度學生將僅有半年的教學現場實習。師資培育機構與教育實習機構之間的法規，乃依據民國94年9月7日頒定《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》，此原則亦於民國101年4月20日修正。實習輔導教師在實習學生實習的半年，對學生的成長有極大的影響力。甚至，實習後應試過程中，實習輔導教師的推薦與支援更顯得重要。因此，教育實習機構的選擇與安排是教育實習重要的環節，對於實習學生專業成長占有舉足輕重之地位。

聯合國教科文組織、行政院教育改革審議委員會以及一些學者（Blackman, 1989;

Noddings, 1992) 認為，教師應被視為一個專業人員。對於職前教師而言，實習生涯關乎其成為正式教師之前重要的關鍵期。一些教學輔導教師制度的研究 (American Federation of Teachers, 1998; Commission on Teacher Credentialing, 1993; Feiman-Nemser, 1992; Stanford, Banaszak, McClelland, Rountree, & Wilson, 1994) 指出，該制度可以改善教師專業孤立情形、促進集體合作教師，因此得以獲得友伴關係與肯定、接觸各種教學模式、調整自我教學，及從事教學思考等。教育實習輔導制度乃是培育未來教師的尺規與模組，透過學理與實務的考量，培育優秀之未來師資。其中，教育實習中的教學實習更占重要的關鍵。諸多研究 (王秋絨, 1991; 張秀敏, 1996; 郭秋勳, 1997; 陳焯民, 1995) 指出，教學實習的功能在於驗證教育學理、熟練專業知能、體認教師責任、培養教師風範、了解教育對象與啟發研究志趣等目標。換言之，教學實習在整個教學實習輔導制度具有關鍵之影響力。

二、教育實習與教學實習的內涵與作為

教育部為提升師資培育半年教育實習課程之品質，增進實習輔導之效能，於 94 年與 101 年頒定《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》。文中皆規定實習學生實習事項：實習學生參與教育實習課程事項包括教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動；其以教學實習與導師（級務）實習為主，行政實習及研習活動為輔（教育部，2005，2012）。然而 101 年頒定「師資培育之大學辦理教育實習」比例進行大幅調整，並適用於 101 年 8 月開始進行教育實習的學生。教學實習從百分之四十改為「百分之四十五」、導師（級務）實習仍維持百分之三十、行政實習百分之二十改為占百分之十五、研習活動占百分之十為原則，調整教學實習與行政實習部分比重。

除此之外，此次修訂統一教育實習相關名詞，諸如：「師資培育之大學」定義為：指師範校院、設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學。「教育實習機構」：指經師資培育之大學遴選供教育實習之高級中等以下學校及幼稚園、特殊教育學校（班）。「辦理教育實習業務單位」：指師資培育之大學負責教育實習業務之單位。「實習指導教師」：指師資培育之大學教師受聘指導實習學生者。「實習輔導教師」：指教育實習機構教師，由教育實習機構向師資培育之大學推薦，輔導實習學生之教師。

對於教育實習機構遴選之條件，包括：第一、地理位置便於師資培育之大學輔導者。第二、行政組織健全、合格師資充足及軟硬體設施齊備，足以提供充分教育實習環境者。第三、曾獲主管機關校務評鑑評定優良或通過基礎評鑑者。第四、經師資培育之大學主動推薦者。第五、首長具合格教師證書者。第六、近三年無重大違規事件

經主管機關要求限期改善而未改善者（教育部，2012）。相較於 2005 年頒訂之法規，特別增加第四項與第五項，由此可說明遴選教育實習學校校長為教學與課程領導之重要性，以及學校成為教育實習機構品質須達到基本教育品質之規範。

其中法規亦指出：實習學生之各項教育實習活動應有正式教師在場指導。實習學生不得從事下列事項：單獨擔任交通導護、單獨帶學生參加校外活動、單獨照顧身心障礙學生、代理導師職務及行政職務、擔任專職工作或進修學位。而且實習學生於教育實習機構課後打工、兼差，應經師資培育之大學依教育實習實施規定及教育實習計畫審慎評估，並取得師資培育之大學同意（教育部，2012）。與 2005 年法規差異，更明確確立實習學生為「學生的本質」，而能在半年實習生活充分學習。

教育實習階段是教師專業發展成為一位教師重要的里程碑，除了強化教學理論基礎，印證職前教育所學之外，更重要是能在實際教學情境中發展個人的教學風格（羅綸新，2001）。教育實習內涵透過 2005 年與 2012 年的頒定與修訂，期望能建構更完善的教育實習輔導體系。

從教育部規定，指出教育實習時間比重應有區隔，宜以教學實習及導師實習為主，以行政實習及研習活動為輔。然而，在教學實習部分之領域或學科學習是否能充足學習，目前相關文獻並未充分指出具有相當成效。誠如鍾靜及楊意亭（2010）關於數學教學實習輔導研究發現，教學實習期間是實習教師累積數學教室之教學實務經驗的最佳時機，但對實習教師的數學教學知能之提升有限。因此，未來落實教學實習百分之四十五的比例與探究教學實習的學習成效可為教育政策決策者、執行者與研究者關注之焦點。

三、實習指導教師、實習輔導教師、實習學生在教學實習輔導關係

實習學生的教學知識來源與其所接受到的師資培育專業訓練息息相關（Betts & Frost, 2000; Graber, 1995; Smith, 1999），師資培育的過程中影響其教學知識體系甚遠。大學師資培育機構、實習輔導老師對實習學生的教導，以及實習課程的各項體驗，實習學生會透過他們原有的信念與知識來選擇訊息並轉化為自身的教育知識體系（Richardson, 1996; Tillema, 2000）。因此，實習指導教師、實習輔導教師、實習學生三者彼此息息相關。

在教育實習階段中，McIntyre、Byrd 和 Foxx（1996）指出，實習經驗來自實習輔導教師與實習學生的教學外，更具有引導其學習進入現存學校環境之功能。透過實習過程之歷練，實習學生對教師行動、課程及學生行為會有更適切的理解，同時提升

實習學生的信心、自尊與教育專業的敏銳度。Norman 和 Feiman-Nemser (2005) 亦認為師資培育機構須承擔培育輔導教師的責任，提供他們教師專業發展的途徑與反思的技能與知識，方能協助實習學生持續專業成長，並成為具有反思能力的教師。

歐用生 (1996, 頁 112~119) 認為，教師可以藉由「自我發展」與「相互學習」兩個途徑促進專業成長。實習輔導教師的設置在國外已經行之多年，除了鼓勵在職教師參與師資培育的工作、將教學上的豐富經驗傳承給實習學生之外，許多研究 (高強華, 1996; 黃淑玲, 1997; 歐用生, 1995; 顏慶祥、湯維玲、王嫻惠, 1998; Hagger, 1990; Shaw, 1995) 更指出，實習輔導制度不僅使實習學生獲益，實習輔導教師亦覺得教學相長，收穫不少 (轉引自顏慶祥, 2000)。實習輔導教師和實習學生間，有時同時扮演著數種角色並存的現象，彼此間關係也因此緊密而複雜，只有良好溝通和共識，才能形成最佳的指導關係和夥伴關係 (王瑞堦, 2010)。因此，實習輔導教師是實習學生實地經驗之重要他人，影響實習學生的專業成長歷程 (覺丹英, 2001)。同時，亦讓實習輔導教師專業成長。換言之，實習輔導制度的落實，將促成實習指導教師、教育實習機構與實習輔導教師、實習學生都能達到其理想與目標。

然而，鍾靜及楊意亭 (2010) 指出，以數學教學實習輔導為例，實習輔導教師的輔導內容無明確架構，而實習學生的教學觀摩為實習輔導的成果驗收。實習輔導教師與實習學生的互動關係會影響實習輔導的進行，實習輔導教師的主動性比實習學生的主動性還重要。換言之，從領域與學科知識而言，實習輔導教師部分在教學實習部分為主要之主導者。因此，實習指導教師、實習輔導教師、實習學生三者關注於教學實習的部分顯然有限，可透過相關研究後續了解「能」與「不能」之原因。

參、研究設計與研究方法

本研究以質性研究為主要的探究策略，透過文件分析與敘說研究的途徑，訪談實習指導教授、實習輔導學校教務主任、實習輔導教師，以及實習學生，了解三者對教育實習的規劃與實際落實的微觀現象。

一、文件分析

(一) 八位實習學生的文件分析

本研究以八位半年教育實習之實習學生為研究對象 (如表 1 所示)，這八位實習

學生皆為大學部修習小學教育學程應屆畢業生，研究者為八位實習學生之實習指導教授。半年之教育實習之實習時程，從實習期末返校座談紀錄做為文件，藉以分析實習學生在實習期間各學習領域教學輔導的實際情形。

表 1

八位實習學生與教育實習機構背景資料一覽表

實習學生	女 A	女 B	女 C	女 D	女 E	女 F	男 A	男 B
畢業系所	應數	音樂	音樂	音樂	音樂	英教	中文	林產
輔導教師 職務	導師	導師 學年主任	導師	導師 學年主任	組長科 任導師	導師	導師	導師
輔導教師 性別	女	女	女	女	女	男	女	男
實習學校 規模	49 班 以上	13~24 班	49 班 以上	13~24 班	25~48 班	13~24 班	25~48 班	25~48 班

茲將八位實習學生編碼為女 A、女 B、女 C、女 D、女 E、女 F、男 A、男 B。實習座談的內容參考「實習學生半結構式訪談大綱」，依實習返校座談紀錄之段落（基本資料、內容、建議與意見）進行編碼，例如女 A 的「基本資料」編碼為女 A-1。

（二）一所個案學校教學實習規劃文件分析

本研究以一所曾經獲得典範實習獎項之實習輔導學校，從其規劃教學實習之資料進行文件分析，藉以瞭解教育實習機構中，實習學生在其學校進行教學實習之比例。

二、訪談法

本研究首先探討研究參與者的背景，並且闡述半結構訪談大綱，茲將之敘述如下：

（一）研究參與者之背景

本研究訪談一位實習指導教師、兩位教務主任、一位實習輔導教師、一位實習學生。由於研究倫理所需，本研究將匿名處理，本研究依研究參與者之暱稱，「實習指導教師」依題目次序進行編碼，例如：第一題項以「明玉 1」表示。「教務主任」與「實習輔導教師」依半結構式訪談大綱之段落（依次為基本資料、內容、建議與意見）

進行編碼，例如：小玉的「基本資料」編碼為小玉 1。並簡述研究參與者之背景：

1. 明玉實習指導教師：曾經服務過國民小學，擔任實習指導教授已有兩年時間。
2. 小玉教務主任：個案曾經獲得典範實習獎項之實習輔導學校之教務主任，此學校為某縣市的大型學校，擔任主任之年資業已五年，亦曾經擔任過輔導教師。
3. 小美教務主任：位於某縣市的小型學校，經常有實習學生選擇其學校為實習學校，擔任教師年資業已十年，亦曾經擔任過輔導教師。
4. 小明實習輔導教師：目前兼任組長，個案曾經獲得典範實習獎項之實習輔導學校之實習輔導教師，擔任教師年資業已三年，訪談期間亦擔任輔導教師一職。
5. 小華實習學生：擁有碩士學位之實習學生，已經完成教育實習，其專長為體育，實習期間正逢擴大慶祝校慶，絕大部分時間投入校慶相關工作。小華實習輔導教師為男性的學年主任，教育實習機構規模屬於 25 至 48 班之類型。

（二）半結構訪談大綱

本研究採用半結構式訪談，訪談題目共分四類：實習指導教師、實習輔導機構教務主任、實習輔導教師、實習學生，藉由訪談實習輔導機構教務主任藉以了解實習輔導機構之規劃，茲將訪談題目臚列如表 2。

肆、研究結果與討論

本研究根據文件分析與研究參與者的敘說，藉以了解國民小學教育實習的規劃，以及在各學習領域教學輔導所分配的時間與比例，與實習指導教師、實習輔導學校與實習學生在各領域教學輔導投入之現況。本研究有以下之發現：

一、國民小學教育實習規劃

以下茲從教育實習機構方面、實習輔導教師方面、實習學生方面、實習指導教師等四個角度，探討目前國民小學教育實習規劃情形：

（一）教育實習機構方面

按照教育部（2005）規範之《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》規定辦理，授權給實習輔導教師，規劃與安排正式的教學觀摩參觀，邀請同年段教師、該校實習

表 2
本研究之訪談題目

訪談對象	訪談題目
實習指導教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 實習指導教師實習輔導的經驗為何？ 2. 不同背景的學生輔導策略是否有所不同及其策略分別為何？ 3. 輔導實習老師和實習學生除了面對面的溝通的方式之外是否還有例如：網頁、部落格其他策略？ 4. 在不同學科上輔導的方式是否有所不同，輔導的方式分別為何？ 5. 理想中的師資培育機構指導教師應扮演怎樣的角色、實際中指導教師的情狀是如何？ 6. 指導教師、輔導教師及實習生之間如何有效的運作，可以讓學生學習更有成效？
教育實習機構教務主任與實習輔導教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 基本資料 <ol style="list-style-type: none"> (1) 教學服務年資 (2) 行政服務年資 (3) 擔任實習輔導教師次數 (4) 上學期或下學期是否有擔任實習輔導教師 2. 內容 請問實習輔導教師每週讓實習老師實習教學各科分配的比重？ 3. 建議與意見 <ol style="list-style-type: none"> (1) 目前每週各科的教學實習時數分配您覺得恰當嗎？ (2) 這樣的時間分配每一科都可以學習到很多嗎？ (3) 對於目前各科時間分配的看法為何？是否有具體建議往後各科實習教學的時間分配為何？
實習學生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 基本資料 <ol style="list-style-type: none"> (1) 受訪者的性別 (2) 輔導教師的職務 (3) 輔導教師的性別 (4) 實習學校的規模 2. 內容 <ol style="list-style-type: none"> (1) 目前每週各科的教學實習時數分配您覺得恰當嗎？ (2) 這樣的時間分配每一科都可以學習到很多嗎？ 3. 建議與意見 <ol style="list-style-type: none"> (1) 對於目前各科時間分配的看法為何？ (2) 是否有具體建議往後各科實習教學的時間分配為何？

學生，並且與大學指導教授約定時間辦理教學觀摩。

本研究進行期間教育部尚未修訂與執行《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》(教育部, 2012)。研究過程中，這八位實習學生所處的學校皆為實習學生參考師資培育大學歷年簽約之學校而進行實習。此外，教育實習機構對實習學生並無任何條

件的限制，多半歡迎師資培育單位之實習學生至其學校實習。教育實習機構方面依據訂有實習輔導辦法，並配合師資培育大學所規劃之教育實習輔導制度。

教育部（2005）以實習指導教師每人指導實習學生人數以十八人為原則。教育部（2012）指出，師資培育之大學實習指導教師，每人指導實習學生人數以八人至十二人為原則，得酌計授課時數一小時至三小時，並得視實際需要，由教育專業實習指導教師與學科專業實習指導教師共同指導。本研究進行過程中，實習指導教師指導之實習人數乃是適用以十八人為原則。研究過程中之師資培育機構小學部分，實習指導教師多半為一人擔任。

（二）實習輔導老師方面

在實習輔導教師方面，國民小學實習輔導規劃有兩種現況：第一、依單元處理，無法各領域兼顧；第二、導師任教班級為主，科任班級為輔，重視實習學生主動性。茲將之敘述如下：

1. 依單元處理，無法各領域兼顧

國民小學課程領域包括語文、數學、社會、自然與活科技、健康與體育、藝術與人文、綜合活動。社會、藝術與人文、自然與生活科技三者，在一、二年級階段則合併為生活領域。實習輔導教師認為讓實習學生任教實習課程，須以整體教材內容之單元為主體進行教授。此外，學期間的月考與期末考為小學教育的重要時程，因此考量其進度並配合其時程安排實習。茲將小玉教務主任敘說如下：

依單元處理，符合現實教學狀況，應該是理想的。目前實習依考試時間分派實習內容和進度應該是較適當的。（小玉3）

此外，實習教學課程中讓實習學生觀摩或實習教學之課程無法兼顧到各領域，大多依實習課程比例規劃而定。例如：

目前讓實習學生擔任實習教學的課程，包括數學課與社會課。在第一次月考前的數學課，主要讓實習學生上課。（小玉2）

實習的課程分配，不一定每一科都有可以實習的機會，學習多寡須依照實習老師的接受度而定。實習節數依照該科在整體課程規劃比例而定。以數學為例，一週僅有五節也只能讓實習學生有五節的實習課程。（小玉3）

2. 導師任教班級為主，科任班級為輔，重視實習學生主動性

實習學生進入班級進行教學，藉由實習輔導教師的指導，清楚確認實習學生的角色定位，對於實習學生可明確清楚行使實習學生職權之權限（余媛宜，2004）。實習學生幾乎跟隨著級任教師進行帶班的實習，多半皆為實習學生主要之實習輔導教師。因此，實習過程中要擔任級任教師所任教課程以外領域的實習，實習學生主動學習的意願乃是重要的因素。據實習輔導教師觀察，願意在科任課程進行實習的實習學生，幾乎都有其該領域之專長。誠如饒見維（1996）指出，自然科教師對於教育目標和教育價值應有正確的認識。教師因為認清目標和價值，才可能建立自我教學信念。換言之，在實習學生不被規範與要求教學實習之學習領域或學科下，實習之課程領域選擇，關乎實習學生對學習領域課程與學科之興趣與先備知識。例如：

實習學生擔任的科目主要為級任教師所任教的科目，其他科任教師所擔任科目實習學生則少了實習機會。（小玉3）

曾經擔任過級任的實習輔導教師，也在兼組長後擔任自然科任教師輔導實習學生。但是，有興趣自然科任實習輔導之實習學生，幾乎都具有理工學院背景。（小明2）

輔導教師應幫助實習學生澄清教學目標，監控不同情境並提供學習教學鷹架，將實作理論化（張淑玲、林福來，2001）。然而，在國小教學實習過程中，各學習領域教學知識乃是須由不同學習領域教師共同協助，透過實習輔導過程將師資培育課程的理念加以實踐，實習學生方能多元學習增進其勝任教職之知能。實際運作過程中，級任與科任多半採分工合作協助實習學生實習。例如：

學校形式上雖有規定，但實際落實有差距。級任導師的課都是級任教師輔導，科任教師部分，就麻煩科任教師輔導。我曾經擔任自然、音樂、鄉土語言之實習輔導教師。（小華2）

由於輔導教師大多由級任教師擔任，因此多偏重國語和數學領域教學，以及班級經營的輔導。除非實習輔導教師特別規劃，才有機會讓實習學生教學實習其他領域之課程知識。例如：

我擔任自然科任時的處理方式是讓實習學生挑一個禮拜，做兩種課程的實習教學，以一個單元進行活動。以前擔任級任老師進行實習輔導時，較重視國語、數學與班級經營的實習輔導。以往在我們學校的實習學生都有很多實習教

學的機會。(小明3)

(三) 實習學生方面

初任教師會面臨大學師資培育理論轉化實務的困難以及初任教師壓力等挑戰，諸如：班級經營及學生輔導、維持學生學習動機、教學效能、人際關係、工作信心問題等等(張德銳，2003；張德銳、郭淑芳，2011；陳惠君，2002；黃婉萍，1998；羅綸新，2001；Brock & Grady, 1997; Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2001)，對於實習學生而言，在教育實習半年間是否能勝任教育工作與處理困難壓力，更是充滿挑戰。在實習學生方面，研究中國民小學教育實習輔導有三種現況：第一、觀摩時間多於試教時間，單元實習與國語、數學實習機會較多；第二、班級經營的學習多於課程的輔導；第三、讀書與檢定準備為教育實習重心之一。茲將之敘述如下：

1. 觀摩時間多於試教時間，單元實習與國語、數學實習機會較多

從實習學生的敘說，研究者發現實習學生認為在整個實習時程中，實習觀摩多於教學，以課程單元進行實際試教。在國語和數學領域實習機會較多，自然與生活科技、藝術與人文領域等、非級任教師之課或自己畢業系所專長以外之課，教學機會較少。例如：

教學以「單元」進行實習，不是以「週」進行分配。實習半年時間，國語上過一單元(6節)、數學一單元(5節)、音樂(8節)。(女B-1)

不是每一科的實習都有見過，但對整體實習的經驗還算可以，例如：未進行過自然與生活科技的實習。(女B-2)

每週有三節自然課，都在科任教室上課，也沒有機會觀摩。(女D-3)

體育表演藝術的課較無實際上課的機會。(女F-2)

2. 班級經營的學習多於課程的輔導

在本研究中實習學生反思自己的實習課程，認為「班級經營」的學習多於「課程與教學」。從輔導教師的身教以及言教，學習很多擔任教師技巧與能力，也獲得一些上課之資源。例如：

與輔導老師的互動，教學技巧與班級經營多從觀摩而來，常與老師談論的問題，大多是個別同學的問題，例如：家庭背景、學習狀況等。(女B-3)

輔導老師認為和家長互動比較重要，我們這班程度優於其他班級。(男 B-2)
有時會問輔導老師有關教學的問題，從輔導老師身上，發現她口才真的很不錯，跟家長互動也很好。(女 E-2)

輔導教師很積極提供很多教學資源／教學媒體，也能針對實際上台教學優點提出建議。(女 F-2)

3. 讀書與檢定準備為教育實習重心之一

實習學生對於未來的檢定與教師甄試準備，須花費相當多的心力於讀書，誠如小華所言：「我希望檢定在教育實習之前，這樣我才能專心的進行教育實習，考試的內容和是否進行過教育實習並無大關係。」

(四) 實習指導教師方面

實習指導教師負有指導實習學生擬訂教育實習計畫之職責，並溝通協調實習學生與師資培育之大學及教育實習機構間之意見。對每位實習學生進行到校輔導至少一次觀察實習學生教學實習，並給予回饋意見。此外，亦須主持或參與實習學生返校座談、評閱實習學生之作業及報告、教育實習檔案、教育實習成績與實習學生之輔導事項(教育部，2012)。在實習指導教師方面，研究過程中之國民小學實習輔導規劃有三種現況：第一、普遍性實習問題輔導；第二、廣泛性教學實習輔導；第三、扮演實習學生與實習輔導教師、學校的溝通橋樑。茲將之敘述如下：

1. 普遍性實習問題輔導

實習指導教師認為實習學生實習問題多半是普遍性或與教學專門知識較無直接相關之問題，與實習學生畢業主修科系並無太大的關係，一些問題多半是實習學生共同的問題，包括實習輔導學校的生活適應、實習輔導學校人際關係與實習學生權利與義務之問題。例如：

他們在國小實習，或是返校座談時他們所面臨的狀況，其實跟科系沒有太大的差別，大概都是跟實習老師溝通的問題或是他們工作很多或是有關於在學校實習時有關於他們權利的問題。(明玉 2)

2. 廣泛性教學實習輔導

實習指導教師本身並非多項領域專長，因此領域課程教學輔導中僅能從指導教授

專長領域回應。非指導教授專長之其他領域，則採用與實習學生討論及建議進行。雖然可以搭配學科專長教師，但在小學教育實習部分鮮少採用。例如：

參觀試教時會給他們一些建議，如果他是國文或是社會領域時，我比較針對他們的問題去回應。我平常沒有針對他們每一領域教學去輔導，但是就是在試教之後跟他們討論或是給他們建議。(明玉4)

3. 扮演實習學生與實習輔導教師、學校的溝通橋樑

實習指導教師在實習輔導過程中，擔任實習輔導過程中的溝通橋樑與問題解決者，讓實習輔導能夠順利推動與進行，例如：

我覺得當大學的指導教師是有點尷尬，在現場跟他們互動最多的是帶班的指導老師。實習指導教師應該扮演實習學生跟實習輔導教師的溝通橋樑，如果兩個人的溝通不良或是誤解的話，那就是由我出面協調；可是實際情境中，除非是發生很嚴重的不良的問題才會來找我。如果學校真的有什麼狀況，我們又不是學校的上級指導單位，發生什麼事情，我只能嘗試去了解狀況，我很難直接立即地解決。(明玉5)

實習指導教師會每月定期舉辦實習學生的返校聚會或是就近於多數學生所在之實習輔導區域聚會。此外，師資培育機構在實習半年內舉辦兩次的實習學生返校座談會，實習指導教師亦會利用此時間召集實習學生，了解實習學生實習情形。實習半年期間，實習指導教師至少一次至實習學生所在之實習輔導學校進行實習輔導。由於研究中師資培育機構之實習指導教師多半為一人擔任，面對國民小學各學習領域的課程與教學專門知識問題，並非其通才能力所及，因此，多半以普遍性之實習問題、廣泛性教學實習輔導與扮演師資培育機構與實習輔導機構相關人員溝通橋樑之角色。

二、實習輔導教師、實習指導教師、實習學生在教學實習投入現況

教育實習為師資培育的重要一環，協助師資生成為教師之準備工作（Fuller & Bown, 1975; Lotie, 1975; Zahorik, 1988）。教育實習機構與實習輔導教師、實習指導教師、實習學生三者在各學習領域學輔導所扮演之角色，茲將之敘說如下：

(一) 教育實習機構統籌劃與實習輔導教師彈性指導

實習輔導機構與實習輔導教師亦扮演認知教練之角色，透過輔導將有助於學習者在省思上的正向功能，能幫助其強化本身之省思能力（丁一顧，2008；Brooks, 2000; Eger, 2006; Evans, 2005）。Bullough、Young、Hall、Drapper 和 Smith（2008）認為實習輔導教師輔導實習學生應是整體學校參與關係，建立學校合作與支持氛圍，讓實習學生能感受學校對其支持。

教育實習機構多依教育部的規定，訂有該校的實習輔導辦法。教育實習機構統籌規劃後，實習輔導教師則依學校規定進行輔導。然而，實習輔導教師會依其教學現場與實習學生本身的特質、專長與需求進行彈性指導，例如，在教學實習課程裡，實習輔導老師扮演相當重要的角色，藉由教學情境中的要素，形成教學的「實踐知識」（Calderhead & Robson, 1991）。實習輔導學校統籌規劃原則，真正在進行教學實習班級則各有不同。但大多採用主題與單元式教學實習。實習輔導教師認為採單元實習對實習學生較有幫助。例如：

不同時段，實習不同領域，該時段該領域的課皆由實習學生上課，若某學習領域一週課程時，由輔導教師與實習學生輪著上課，恐將銜接不良，影響學生學習效果。因此，以主題或單元讓實習學生上課較有系統性，對實習學生較好。（小美2）

（二）實習指導教師扮演關懷與諮詢的角色

實習指導教師在實習輔導過程中，主要為關懷與諮詢的角色，一方面傾聽實習學生的聲音，一方面了解實習學校與輔導教師的現況。師資培育大學與實習輔導學校並非階層關係，而是共同建構培育優良教師的環境。例如：

實習指導教師跟學校之間並不是一個明顯上下級的關係，中小學現場也是獨立的單位，但是我們實習指導教師去現場了解我們實習，或多或少會對我們會有所幫助，因為，學校會想是大學派來的，他們自己心裡面會注意一下，會注意一下不要太剝削我們；因為，有些學校他們擺明要實習生作廉價的勞工，把學校裡面老師不要做的丟給實習學生。我希望我們實習學生可以在不同的狀況之下，做不同經驗的體驗，而不是被學校過度地剝削。（女 A-3）

（三）實習學生扮演學習與配合教育實習機構的角色

大多實習學生按照學校的規定進行教學實習，鮮少有學校如個案學校讓實習學生

先行規劃實習內容。實習學生反映，學校雖有規定，但實際運作時仍有調整與不同。以女 5 這位實習學生一學期的教學實習過程為例，除了參與教學觀摩，並參與社團指導。國語、數學的教學實習，有時占據了教學實習大量時間。例如：

由於正逢學校重要節日活動，實習期間大多在協助活動的舉辦，在班級的實習時間相對減少。(小華 2)

我覺得在國語與數學以外的科目，我們很難得有機會去參觀，導致對教學認知有點生疏。(男 A-2)

培養師資生的省思能力不可能完全依賴由單一科目(例如教學實習課程)達成，而是須要師培課程整體規劃，確立一貫性的師培目標與教育哲學，聯繫各科課程——包括提供專門學科知識、學科教學知識、課程知識，並且挑戰師培學生根深柢固錯誤的教學信念，以及發展個人價值觀與後設思考能力(周鳳美，2010)。於實際執行面中，因應實習指導教師介入教育實習成度、教育實習機構條件、實習輔導教師與實習學生本身投入，而有不同的教育實習成效。

三、各學習領域教學輔導分配時間與比例——所個案小學現況為例

本研究個案實習輔導學校，曾獲得師資培育典範獎項之學校。除了依照教育部規定外，訂定該校之實習輔導規則外，要求實習學生和實習輔導教師商量，規劃出半年或一年的教學實習內容(如表 3 所示)。

表 3
個案小學實習學生各領域教學的比例(%)

年級	本國語文	英文	健康與體育	數學	社會	藝術與人文	自然與生活科技	綜合活動	彈性
高年級	28.72	0.59	6.84	24.75	7.77	8.02	12.16	5.74	5.41
中年級	30.61	—	4.08	12.24	—	24.49	12.24	8.16	8.16
低年級	34.13	—	2.91	23.26	24.15 (生活領域)			6.83	8.72

實習歷程中實習經驗之意義有其正、負面之分，正面經驗多屬教材、教學、班級經營及親師互動等技術理性層次之關注；而負面經驗大體與輔導師傅及學校行政對於

教育實習欠缺清晰概念及完善規劃有關。教育實習機構若能在此時提供實習學生完整的實習計畫及完善的輔導環境，相信實習學生在適應及學習上，能獲得較大的實質助益（余媛宜，2004；許淑玫，2005）。個案教育實習機構要求所有實習學生須提出實習期間之實習計畫。依照研究者蒐集到的相關資料，將各年段與各領域的教學分配內涵說明如（表 3）。從教學領域而言，試教的科別以本國語文領域的教學時數最多，其次為數學領域。以高年級而言，這段期間共有 17 位實習學生，國語為主要教學實習科目，其次為數學，再則為自然。中年級，這段時間僅有一位，與高年級情況相同。低年級共有 13 位，仍以本國語文為最多，但生活領域次之，再則數學領域。對低年級課程而言，生活課程已經包含社會、藝術與人文、自然與生活科技領域，因此所占比例甚多。實習學生能進行教學實習的時數，與現行國民小學課規劃的時數有很大的關係。

四、國民小學教學實習推動省思

當前教育實習的制度設計是由兩組輔導系統建構而成：第一、師資培育大學之實習指導教師；第二、教育實習機構之實習輔導教師。依據《師資培育法》要義，師資培育分為師資養成、教育實習、資格檢定、教師甄選及教師專業成長等五個層面。師資培育制度變革以來，師資的養成以及教師的專業呈現嶄新的面貌與嚴峻的挑戰，亟待透過評估與變革，適時提出師資培育改良與再造政策，才能確保優質而專業的師資素質（教育部，2005，2012）。教育實習是全面性的，主要活動以教學實習為主，也就是準備教材教法及試教為主要學習目標（羅綸新，2001）；但在教育實習輔導推動時，從上述的教學實習部分可發現有以下幾點現象：

- （一）實習輔導教師與實習學生的關係為整個實習輔導的主軸；
- （二）實習輔導教師擔任學校實習輔導角色與大學實習指導教師，是規劃與聯繫的橋樑；
- （三）教學實習各領域教學內涵以國語與數學為主；
- （四）學校成立教育實習輔導小組有其必要性；
- （五）教育實習過程檢定的準備與讀書亦是重要的部分。

根據上述的現象，研究者提出以下省思：

第一、實習輔導的焦點應在「實習輔導教師」與「實習學生」的關係：半年的實習輔導，應在學期初就有所規劃，而能納入不同領域輔導教師指導實習學生，並非只有導師責任。以往太重視導師班級的國語、數學實習，相對忽略科任課的實習機會。

第二、教學實習過程，亦偏向實習學生專業能力進行輔導：由於學生音樂、美術、體育的專長，而委託其帶領相關社團或樂隊、球隊等，對其教學實習的薰陶僅限於其固有專業，甚為可惜。

第三、理想上三者（實習輔導教師、實習學生、實習指導教師）三角關係：實習輔導制度的落實，將促成實習指導教授、實習輔導學校與實習輔導教師、實習學生都能達到其理想與目標。實際上實習指導教師的輔導如同家庭父母，透過部落格與 e-mails 隨時了解實習學生在實習輔導機構的現況。換言之，實習指導教師在實務上多半從事解惑與溝通之橋樑，經驗與教學的傳承與啟發仍然是以實習輔導學校為重。三者實務歷程中，實習輔導教師則扮演認知教練之角色，讓實習學生漸進式了解學校實務運作，培養其成為教師所須具備之知能。

第四、配合課程領域教學以國語與數學為主：目前多以國語與數學為主，其他領域教學須靠實習學生的自發性與學校實習輔導制度的規定。

第五、理論上每一實習輔導教師以輔導一位實習學生為原則，並得視需要實施團體輔導。為順利推展實習輔導工作，教育實習機構應成立實習輔導小組，擬定教育實習機構教育實習輔導計畫，推動相關實習輔導工作。但是，實際上擁有實習輔導小組存在的學校相當有限，多半是實習輔導教師主導。

第六、實習學生為了準備檢定與未來的甄試，影響其對教學實習過程的重視。目前檢定考放置於教育實習之後，造成一些實習學生認為「檢定考通過」之重要性遠高於「半年教育實習」的實質收穫。然而，亦非所有實習學生皆能通過檢定考試，對實習學生而言不得不省思投注教育實習的成本效益。

伍、結論與建議

從上述研究結果與討論，研究者提出以下四項結論與五項建議：

一、結論

（一）一般學校並未特別規劃各學習領域教學實習

目前許多學校皆會依據《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》為依歸，制定所屬學校之辦法，推動實習輔導。本研究中各個學校亦依據此原則訂定相關之辦法，只是在未規範之內容部分較為彈性，而在輔導方式與實施策略有所不同，研究中國民

小學並未特別規劃各學習領域教學實習相關活動，而是讓實習輔導教師或是實習學生依其需求而規劃。

(二) 個案小學各領域教學實習輔導雖有比例規劃仍以國語與數學教學實習為主軸

在實習輔導推動過程中，實習輔導教師和實習學生皆認為實際執行過程，乃是班級經營的學習多於教學實習。整個教學實習過程中，國語與數學領域的教學占的比例為多，一方面由於實習輔導教師多為級任教師所致；一方面則因此兩領域的教學時數占國民小學課程有較大之比例。

(三) 實習指導教師為橋樑，實習輔導教師為認知教練，實習學生為學習者

實習指導教師扮演關懷與諮詢的角色，進行普遍性與廣泛性之指導。實習學生與實習輔導教師的關係相當重要，除了實習輔導教師扮演實習輔導的評分者之外，更重要的是實習輔導過程中從實習輔導教師學得的身教與言教。因此，實習學生在半年的實習過程中，除實習外亦須準備檢定考試，其扮演學習者與實習輔導機構制度之追隨者，其與實習輔導教師的關係最為重要。

(四) 國民小學教學實習成效非關乎多元學習領域

本研究顯示，教學實習過程中班級經營的學習遠大於學習領域或學科課程與教學。個案學校乃依現行課表各領域教學比例，進行分配式學習。實習學生教學實習必須配合該校的進度進行實習工作，因此須依各領域在正式課程的比例，為實習學生安排符合其所需之實習課程。師資培育機構與教育實習機構在國民小學教學實習各科或領域部分並未強調，目前實習輔導作業原則亦未具體規範，端視實習輔導機構的安排與規劃。因此，研究過程中，教學實習依學習領域或學科單元處理，無法兼顧各學習領域。由於多半由導師兼任實習輔導教師，因此以導師任教班級為主，科任班級為輔，實習學生主動性亦關乎教學實習獲得之多寡。

二、建議

(一) 國小應善用實習輔導小組規劃教學實習各學習領域之時間

縱使 2005 與 2012 年《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》皆說明須成立實習輔導小組或是教育實習輔導小組。本研究中國民小學多數並無實習輔導工作小組，

多由教務處統籌規劃。教育相關單位應確實檢視教育實習機構成立與運作實習輔導小組，將能有完整與配套的實習輔導推動方式，不致於學校訂定的規劃僅供參考，而無法確實執行。此輔導小組亦可規劃教學實習各學習領域時間與比例，協助實習學生進行多元學習領域學習。

(二) 政策制定與決策者須檢視教學實習各學習領域的落實

目前教學實習雖然占教育實習的百分之四十五，但對於各學習領域卻未提及，由師資培育機構、實習輔導機構或是實習輔導教師彈性調整並不妥當。建議宜回歸教學實習的核心價值，釐清小學教師在學校的使命與任務，安排與規劃合宜的教學實習內涵與比例。

(三) 實習指導教師與實習輔導機構密切聯繫可能性評估

目前一些實習輔導區非鄰近師資培育大學，實習指導教授、實習學校、實習輔導教師與實習學生無法面對面聯繫。換言之，多半僅能提供一人教授之人力。因此，可多鼓勵實習學生選擇鄰近師資培育大學之國民小學進行實習，並與鄰近小學簽約，在人力與實習輔導機構互動頻率上應可提升，對於各學習領域專門知識的支持與協助亦更有可能性。

(四) 建立師徒制與均衡發展各學習領域教學能力

實習學生和實習輔導教師乃是師徒的關係，絕非代課教師或是教學助理，實習學校應建構完整的師徒制。由於目前師資培育學生來自各師資培育學系或是由師資培育中心培育，國民小學教學實習內容應涵蓋七大學習領域，國民小學為通才教育，實習輔導的推動應均衡實習學生各領域發展，而非僅鎖定國語及數學領域，或是僅依實習學生畢業系所之專長安排實習。

(五) 鼓勵學生讀書之外，專心與用心進行半年教育實習

以現行的制度，縱然過教育實習仍須通過教師檢定才能獲致教師證書，以致一些實習學生在實習過程中，認為可提供讀書環境之實習學校，才是好的實習學校。實習過程中的投入才是成為優秀教師必備的訓練，因此仍應使學生專心與用心進行半年教育實習。

參考文獻

- 丁一顧 (2008)。認知教練視導之實施對實習教師教學省思影響之研究。臺北市：高等教育。
- 王秋絨 (1991)。批判教育論在我國教育實習制度規劃上的意義。臺北市：師大書苑。
- 王瑞堦 (2010)。國民小學實習輔導教師能力理論與實際之分析——以實習輔導教師與實習學生的評價檢視。教育研究月刊，189，74-85。
- 余媛宜 (2004)。教學檔案對國小實習教師在藝術與人文領域教學專業成長之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 周鳳美 (2010)。師資生集中實習教學省思札記之內容分析。師資培育與教師專業發展期刊，3 (1)，41-69。
- 高強華 (1996)。教育實習輔導的有效策略。教育實習輔導季刊，2，29-32。
- 高熏芳、王慧鈴 (2000)。中等學校實習輔導教師輔導專業知能需求評估之研究。彰化師大教育學報，1，27-60。
- 張秀敏 (1996)。屏東師院「教育實習」課程教學設計與實施。國教天地，116，31-38。
- 張淑玲、林福來 (2001)。一位實習教師的專業社會化歷程。師大學報：科學教育類，46 (1)，65-88。
- 張德銳 (2003)。中小學初任教師的教學輔導與考核。課程與教學季刊，6 (3)，67-86。
- 張德銳、郭淑芳 (2011)。我國中小學教師專業發展實務與研究的問題與展望。師資培育與教師專業發展期刊，4 (2)，21-43。
- 教育部 (2005)。師資培育之大學辦理教育實習作業原則。臺北市：作者。
- 教育部 (2012)。師資培育之大學辦理教育實習作業原則。臺北市：作者。
- 許淑玫 (2005)。教育實習經驗的意義解析——以一名國小實習教師為例。課程與教學季刊，8 (3)，105-126。
- 郭秋勳 (1997)。教育實習目標、功能的探索與啟示。教育研究資訊，5 (3)，29-46。
- 陳倬民 (1995)。教育實習的理念。教育實習輔導季刊，1 (1)，4-6。
- 陳惠君 (2002)。高雄縣市國民中學實習教師工作困擾與輔導需求之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 黃婉萍 (1998)。新實習輔導制度下國小實習輔導教師角色與實習教師專業發展之探討 (未出版之碩士論文)。國立花蓮師範學院，花蓮縣。
- 黃淑玲 (1997)。英國實習輔導教師制度之研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範

- 大學，臺北市。
- 歐用生（1995）。加強實習教師的輔導。教育實習輔導季刊，1，74-77。
- 歐用生（1996）。新教育實習制度的盲點與突破，載於中國教育學會（主編），師資培育制度的新課程。臺北市：師大書苑。
- 鍾靜、楊意亭（2010）。國小實習輔導在數學課室之教學現況及其相關因素探討。師資培育與教師專業發展期刊，3（2）。77-99。
- 顏慶祥（2000）。臺灣地區新師資教育工作者——實習輔導教師制度之研究。國立編譯館館刊，29（2），269-292。
- 顏慶祥、湯維玲、王嫻惠（1998）。台灣地區新制實習輔導現況與問題。載於國立花蓮師範學院（主編），特約實習學校的實習輔導理論與實務學術研討會論文集（頁62-93）。花蓮縣：國立花蓮師範學院。
- 羅綸新（2001）。教育實習理論與實務之探討。教育科學期刊，1（2），43-59。
- 覺丹英（2001）。國民中學理化科實習輔導教師專業成長之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 饒見維（1996）。教師專業發展——理論與實務。臺北市：五南。
- American Federation of Teachers (1998, September). Mentor teacher programs in the states. *Educational Issues Policy Brief*, 5, 1-13. Retrieved from <http://www.aft.org/edissues/downloads/teacher/Policy5.pdf>.
- Betts, P., & Frost, L. (2000). Subject knowledge and teacher preparation. *Education Canada*, 40(1), 38-39.
- Blackman, C. A. (1989). Issue in professional development: The continuing agenda. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on the teacher professional development* (pp. 132-141). New York, NY: Falmer.
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (1997). Beginning teacher induction program: The role of the principal. *Clearing House*, 71(3), 179-183.
- Brooks, G. R. (2000). *Cognitive coaching training for master teachers and its effects on student teachers' ability to reflect on practice* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, Los Angeles, California.
- Bullough, R. V., Jr., Young, J. R., Hall, K. M., Drapper, R. J., & Smith, L. K. (2008). Cognitive complexity, the first year of teaching, and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1846-1858. doi:10.1016/j.tate.2008.02.001
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early

- conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education*, 7(1), 1-8.
doi: 10.1016/0742-051X(91)90053-R
- Commission on Teacher Credentialing (1993). *Beginning teacher support and assessment program descriptions: Year one*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- Eger, K. A. (2006). *Teachers' perception of the impact of cognitive coaching on their teacher thinking and behaviors* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois at Champaign-Urbana, Champaign, Illinois.
- Evans, R. E. J. (2005). *Utilizing cognitive coaching to enhance the implementation of recommended middle school instructional strategies* (Unpublished doctoral dissertation). University of Virginia, Charlottesville, Virginia.
- Feiman-Nemser, S. (1992). *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher* (Report No. 91-6). East Lansing, MI: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Fuller, F., & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan, (Ed.), *Teacher education, seventy-fourth yearbook of national society for the study of education, part 2*. Chicago, MI: University of Chicago Press.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Graber, K. C. (1995). The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers: General pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and teacher education course work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 157-178.
- Hager, H. (1990). The impact on the schools. In P. Benton (Ed.), *The Oxford internship scheme: Integration partnership in initial teacher education* (pp. 101-112). London, UK: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Hudson, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing primary science teaching practices. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 139-146. doi: 10.1080/0261976042000223015
- Lotie, D. (1975). *School teacher: A sociological analysis*. Chicago, MI: University of Chicago Press.

- McIntyre, D. J., Byrd, D. M., & Foxx, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula., T. J. Buttery., & E. Guyton. (Eds.), *Handbook of research on Teacher Education* (pp. 171-193). New York, NY: Macmillan.
- Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419. doi: 10.1177/002248702237395
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Norman, P. J., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 679-697. doi: 10.1016/j.tate.2005.05.006
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. P. Sikula, T. J. Butteru, & E. Guton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 102-119). New York, NY: Macmillan.
- Shaw, R. (1995). Mentoring. In T. Kerry & A. S. Mayes (Eds.), *Issues in mentoring* (pp. 259-267). New York, NY: Routledge.
- Smith, R. G. (1999). Piecing it together: Student teachers building their repertoires in primary science. *Teaching and Teacher Education*, 15(3), 301-314.
- Stanford, R. L., Banaszak, R. A., McClelland, S. M., Rountree, B. S., & Wilson, E. K. (1994). *Empowering cooperating teachers: The University of Alabama Clinical Master Teacher (CMT) program*. Retrieved from ERIC database. (ED378157)
- Tillema, H. H. (2000). Belief Change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 575-591. doi:10.1016/S0742-051X(00)00016-0
- Zahorik, J. A. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 9-16. doi:10.1177/002248718803900203
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 57-80. doi: 10.1348/000709901158398

