

幼教實習的難題 ——一個美國幼教實習個案的借鏡

林麗卿

幼教系副教授

摘 要

本研究旨在探討一位幼教準教師在集中實習中所經驗的困境、其因應之道、及經歷困境對其專業成長的意義。藉由對此個案之研究分析，希望能揭示師資培育者如何透過課程、組織、及改善人際互動來協助實習教師達到專業成長。本研究以下列三項待答問題為核心：

- 一、該準教師在集中實習中遭遇那些困境？
- 二、她如何因應這些困境？
- 三、經歷這些困境對她專業成長的意義？

本研究採用詮釋性的研究觀點和方法。以觀察、晤談、收集實習日誌和總結實習報告的方式收集資料。研究發現包括下列四點：

- 一、本研究之幼教準教師經歷了四類困境：(1)夾縫求生，(2)角色界定混淆，(3)專業知能未臻成熟，(4)幼兒關注引發兩難狀態。
- 二、實習經驗中的困境似乎無可避免；然而，經歷困境未必總是產生負面效果。端看實習生、原班老師、及指導教授如何互相協調以因應這些困境。
- 三、實習教師與原班老師教學理念之共通性，因其程度高低，對於專業成長各有不同功能，共通程度低者較易激發對其原來理念的省思；共通程度高者則較易提供琢磨教學技巧之機會。
- 四、基於對本研究中個案之研析，實習教師的經驗顯現三種本質：(1)對於自我作為學習者及教學者的認識，(2)尋求自我教學風格和自主權，(3)結合理論與實務。



幼教實習的難題

——一個美國幼教實習個案的借鏡

緒 論

師資培育關係著各級學校教學品質的良窳甚鉅，世界各國，無不致力於師資培育方面實務及理論之研究。從教師社會化的觀點來看，師資培育的過程，大抵可分為三個階段：(1)個人進入師資教育課程之前，(2)職前師資養成階段，及(3)在職階段(Zeichner & Gore, 1990)。每個階段，各有其對教師陶成之過程的貢獻。其中職前師資養成階段，又以實習制度最為準教師、師資培育者、及研究學者，視為是「試金石」的經驗(Applegate, 1986; Clift, Meng, & Eggerding, 1992, April; Goodlad, 1990; Guyton & McIntyre, 1990)。

大部分的準教師，在經歷實習經驗時，首度親身印證在大學師資課程中所學之各種教育及教學理論與實務之間的關係。有些準教師在實習中逐漸釐清自己的教學理念，建立自己的教學風貌；有些卻認識到自己對教學工作所存的幻想或誤解，而決定教學工作非其所願。因此，實習經驗對準教師的社會化，具有決定性的影響。

由於實習的重要性，許多師資培育方面的研究，均以實習制度為其重點。然而，過去的研究結果，對於實習經驗對教師社會化所產生的正、負面效果似乎尚無定論(Burden, 1990)。同時，過去大部分研究，均採大量的研究對象、統計分析以類推一般經驗的方式來探討有關實習之各種議題，因此，鮮有研究以師資課程及實習情境之品質和內涵所導致的實習經驗為焦點(Zeichner & Gore, 1990)。有鑑於實習方面的研究，在此內涵、結果及方法上的遺漏，本研究採取一非量化的研究型式來探討幼教的實習經驗，希望藉此深入了解實習教師在其由學生到教師的角色轉變中，知、情、意各方面的變化和需要，以及這些變化和需要所揭露的師資培育課程中亟待致力加強的項目。

本研究以一位美國幼教實習生的個案為焦點。中、美兩國四年制師資課程及其實習制度，固有差異。然而，他山之石可以攻錯。此個案所啟發之討論和建議，或有足供國內幼教師資培育課程參考之處。

研究目的及問題

如前所述，實習的經驗乃是準教師養成過程中的「試金石」。當準教師進入其實習教室時，他自身及師資培育者均期望他能體現在師資課程中所學到的知識、技能和態度。然而實習生要能稱職地扮演教師的角色，並非只是探囊取出所學、所知、所能的教學法寶即可奏

效。其過程實為一由學生到教師的轉化過程(Thompson, 1985)。在此轉化過程中，由於潛藏在其角色中的衝突——既是學生、又是老師，實習教師極可能遭遇多重的問題。然而遭遇問題未必絕對帶來負面的效果。許多師資培育方面的研究指出，實習教師所面對的問題往往為他們創造了認知上的失衡，而提供了促進專業成長的機會(Alvermann, 1981; Hollingsworth, 1989)。因此，深入了解實習教師遭遇的問題或困難，實有助於洞察其所具有的師資培育上的價值及可發揮的功能。

本研究的目的，即在探討一位幼教實習教師，在集中實習的經驗中所面臨的困境、其因應之道、及經歷困境對她專業成長的意義。藉由對此個案的研究分析，期能揭露師資培育者如何透過課程、組織、和改善人際互動，來協助教師克服並善用其實習經驗中的困境。本研究以下列三項問題為核心：

- 一、幼教準教師在集中實習中遭遇何種困境？
- 二、她如何因應所遭遇的困境？
- 三、遭遇此類困境對她專業成長有何意義？

研究的思考架構

本研究以梵·曼寧(Van Manen, 1990)所提出之教育現象學(pedagogical phenomenology)的觀點為思想架構。其思想內涵延續二十世紀初肇始於德國之詮釋現象學(hermeneutic phenomenology)的基本精神，旨在「研究人類具體經歷的現象而盡量不妄加概念上的假定，而且竭力忠實地描述這些現象」(Spiegelberg, 1975, P.10)。所不同的是，教育現象學主要以涉及教育或教學的人際互動的現象為其關注的焦點。其所探索的內涵往往是在教育關係中的兩方——譬如教師與學生、父母與子女——之生活經驗的本質，以洞察其經驗深層的意義。

梵·曼寧的教育現象學為本研究提供了下列兩個向度的思考基礎：

1.在方法論上，教育現象學強調對人類經驗深層意義的了解，重視對研究對象之主觀經驗的詮釋，而非普遍性、類推性的結論。因此，在資料收集和分析的方式上，本研究採取詮釋性的質的研究方法，而捨棄統計分析的量化處理方式。

2.在研究內涵上，教育現象學關注教育互動關係，對現象的了解，往往企圖釐出其中教育或教導的意義為何？此內涵上的著重點成為本研究的方針，引導研究者對所觀察之現象的理解和詮釋，不斷回歸到教育的考量上。譬如，在探究實習教師所經歷的某一種困境時，本研究著重在此困境所揭露的(師資)教育上的現象及其意義，而非僅止於心理學或社會學的理論或解釋。



研究方法

研究對象

本研究之主要對象為凱洛琳。在研究進行之初，她21歲，就讀於美國中西部一所著名的大學幼教系三年級。她來自中西部一農業州，基督教的家庭，母親擔任小學一年級的教師。母親的教學觀念，影響她選擇了幼兒教育為未來的職業。母親的教學理念和實務，也往往是她效法的對象。此外，她中小學時代的幾位老師開明、幽默、唱作俱佳的上課方式，及對學生真切的關懷，形成了凱洛琳心目中好老師的形象。大學師資課程中幾位教授，傳輸以幼兒為本位的教育思想，鼓勵對多元文化的了解和關切及對教學不斷省思，這些訊息也深深影響凱洛琳，使她的教學理念傾向於較開放式、進步主義的思考。凱洛琳個性拘謹、內斂，不喜歡衝突對立的情境，不善與同儕談笑，往往獨來獨往。她沈穩深思，在實習當中能經常主動省思自己的教學理論及實務。

研究場景

凱洛琳所就讀的幼教系提供師資培育的課程。大部分的學生就讀四年，修業期滿並參加當州教育主管單位所主辦之「幼稚園—小學低年級師資檢定考試」及格，便可取得合格教師的證書，在公立幼稚園或小學一至三年級任教。

該師資培育課程中，實習部分包括三年級上學期七週(每周五個半天)、下學期八週(每週五整天)的幼教實習，及四年級上學期十二週(每週五整天)的集中實習。實習教師進入幼稚園或小學低年級的教室實習，由該班的原班老師(cooperative teacher)及一位大學師資課程所指派的實習指導教師(supervisor)共同督導評量。實習指導教師每週與其所負責的十位實習教師共同回大學中檢討一次；對每位實習教師至少作四次觀察，並於觀察後與實習教師及原班教師進行三邊會談。會談中兩位督導者對實習教師進行評量並提供改進建議。

本研究主要探討的是凱洛琳集中實習的經歷。集中實習的過程中，她在兩個不同的教室中實習。

第一間教室。凱洛琳集中實習之初，被安置在一間非常傳統，佈置整齊、單調、空曠的教室中，班上有廿二名幼兒。由於原班老師本身是「閱讀補救教學」(Reading Recovery)的教師，必須負責為全校閱讀有障礙的學生分組上課，因此，此班由兩位RR的教師分上、下午輪流帶班。此二位原班老師，在幼兒學習的自主性及教室常規的要求上尺度並不一致。上午的皮老師非常嚴格、權威；下午的史老師較容許幼兒主動以及互動式的學習。據觀察所見，幼兒似乎頗能自如地調整其上、下午的言行和學習表現，以適應兩位帶班老師不同的風格。然而，凱洛琳卻遭遇極大的困難。兩位老師給予她的回饋以及與她的互動關係截然不同，使她

無所適從，甚至喪失了自信心。在集中實習的第七週，該大學實習輔導室主任與凱洛琳的實習指導教師決定將之調到另一所學校實習。

第二間教室。凱洛琳的第二間實習教室對她而言，較前猶如天壤之別。此班級有廿一名幼兒，一位帶班老師。教室內以矮櫃區隔出數個學習區，幼兒隨手可取用各類型不同材質的教具、教材和資源。牆面和窗戶上佈置著彩色鮮豔的畫作及與該班正在進行的主題相關的創作，教室中呈現豐富、多元化的學習情境。帶班的勞老師鼓勵幼兒自主學習、自行解決困難或糾紛。與幼兒的互動大多顯現互相尊重的引導關係。課程及課室管理結構均傾向於開放式。因此，泰半時間教室中顯得聲音和活動量均高，而不似凱洛琳的第一個實習教室一般安靜、有秩序。

勞老師鼓勵凱洛琳嘗試她自己的教學技能並找到自己課室管理的風格。常給予凱洛琳正向的回饋，而且與她做深入的討論。凱洛琳在此新的教室感到具有較大的發揮空間，而與勞老師教學理念上也較符合。

資料收集

本研究採用晤談法、觀察法及收集實習日誌和實習總結報告的方式收集資料。各類方法之功能與所獲得之資料整理如表一。

資料收集始於集中實習前一學期，1993年2月，持續至1994年2月為止。最初的幾次晤談及觀察，旨在建立與凱洛琳的研究關係及互信感，以使凱洛琳在未來的晤談及觀察中較能自然真實地表露其感受、思想、言行。同時，也收集有關凱洛琳之傳記及個人特質的資料。

晤談。在凱洛琳集中實習當中，研究者與她共進行了十一次晤談，每次一至二小時不等，晤談之問題雜型，見附錄一。晤談進行中，研究者往往以晤談問題雜型為藍圖，再根據凱洛琳的回答，適時提出進一步深究其經驗及意義的問題(probe)，直至所談的議題(issue)，凱洛琳不再提出新的回答為止。所有晤談均錄音，並轉寫成書面資料，以備分析之用。

觀察。集中實習期間，研究者每週至凱洛琳實習的教室觀察二次，每次至少二小時。每次觀察的時段盡量不同，以便觀察凱洛琳在不同的活動和情境中的教學表現和師生互動。觀察多以紙筆詳實記錄，其中兩次並以錄影記錄。觀察的記錄一方面供作了解凱洛琳實習情境的背景資料，另一方面，也提供了進一步晤談的素材。兩次錄影記錄由研究者與另一位研究共同觀看之後討論，以補研究者本人觀察和詮釋的盲點。

此外，研究者並至每週四晚上，為時二小時的實習檢討會觀察，會中，二十位幼教實習教師或以團體、或以分組的方式，與她們的二位實習指導教師檢討當週的經驗。觀察所得的資料，有助於了解，凱洛琳的指導教師在輔導實習教師時有何理念？針對凱洛琳的情況，她如何輔導？以及實習教師同儕之間如何互相支援？



表一 資料來源及目的

資料來源及目的	訊息提供者	目的
半結構式晤談	1.實習教師	1. 獲得凱洛琳自述之傳記及她對實習經驗的感受／找出實習中的困境／了解她如何因應這些困境。
	2.原班老師	2. 獲得原班老師對班級情境的看法，對實習教師的期望，及對凱洛琳實習經驗的看法／印證凱洛琳所指出的困境或提供不同的觀點。
	3.實習指導老師	3. 獲得指導教師對集中實習的目標／印證凱洛琳所指出的困境或提供不同的觀點。
觀察（實習教室）	實習教師／原班老師／幼兒	獲得實習教室中人際互動及實習情境的背景資料／印證實習教師對實習經驗的看法及她所指出的困境，或提供不同角度的資料／獲取引發未來晤談問題的資料。
觀察（實習檢討會）	實習教師／實習指導教師	了解指導教師如何協助實習教師檢討並解決實習中遭遇的問題／了解實習教師同儕之間的互動情形。
實習日誌及實習總結報告	實習教師	獲得實習教師對實習經驗之描述和感受／找出實習困境及實習教師因應之道。

實習日誌。凱洛琳集中實習期間，每週撰寫三篇實習日誌。內涵為檢討實習中所觀察的現象及其感受，或她自己教學上的問題及心得。研究者收集凱洛琳所有的實習日誌，閱讀並找出其中所反映出的實習困境及她如何因應困境。此項資料與晤談及觀察資料互相補充、印證。

總結實習報告。在凱洛琳完成其十四週的實習之後，研究者邀請她回顧此經驗寫成一總結性的省思報告。出乎意料之外的，凱洛琳只輕描淡寫地提及兩個不同實習教室的經驗，而不似在晤談及日誌中那樣深入地省思其經驗。然而，細究此報告的內容，更凸顯了凱洛琳集中實習中，對她意義最重大，印象最深刻的經驗。

本研究中除了針對實習教師收集各項資料之外，並晤談了兩個實習教室中的三位帶班老師，以了解她們班級經營和課程安排上的理念，及實際反應在教室中的班級文化和教學實務。此外，研究者並晤談有關三位老師對實習的功能及實習教師的表現的看法，以及她們如

何幫助實習教師。此資料提供了解二實習教室原來情境及實習情境的資料。研究中，並晤談了凱洛琳的實習指導教師，獲得有關她對於實習的功能和凱洛琳的表現的看法，以及她如何協助凱洛琳因應其所面臨的困境。

資料分析

本研究資料分析過程與資料收集同時並進。然而，研究者並非事先預設資料內容的類別(category)，再進行收集和分析，而是遵循「實地理論」(“grounded theory”, Glaser & Strauss, 1967)之資料分析的精神和策略，由研究初期所收集的資料中，先找出與研究題目相關的初步的概念代碼或主題(codings or themes)。當新的資料不斷累積時，研究者不斷檢視並比對新舊資料，以判斷初步的代碼或主題是否需要修正、合併、或刪除。此不斷重覆辨識的過程幫助研究者找出了實習教師凱洛琳在其實習經驗中所面臨的各種難題。在資料分析的最後階段，研究者依各種難題的本質，將之歸納為四大類。此四類實習的困境將在研究發現中詳述。

研究發現

實習的難題

在兩個截然不同的實習世界中，凱洛琳遭遇了各式各樣的困境。這些難題，正如多位研究學者指出的，是各種個人、人際、及實習情境所交織而成(Bunting, 1988; Cole & Knowles, 1993; Crow, 1986; Tabachnick & Zeichner, 1984)。凱洛琳之實習經驗實為整體而不可分割；然而，為了討論方便，本文將其面臨之難題，大分為下列四類：(1)夾縫求生，(2)角色界定混淆，(3)專業知能未臻成熟，(4)幼兒關注引發兩難狀態。每一大類困境各包涵數種現象，以下分述之。

夾縫求生

當實習生被安插到幼稚園教室中時，往往被原班老師視為是大學師資課程理念的代言人。她們在實習中的經驗往往體現了大學所教的理論及幼稚園實務的對立(Mackinnon, 1989)。凱洛琳在第一間實習教室中深切感受到此項困境。而此困境，又因為兩位原班老師之差異，格外顯得複雜。

在凱洛琳集中實習的初期，她不斷在晤談和實習日誌中提及在大學所學習，與在幼稚園中所見、所行者格格不入。對她而言，大學師資課程傳達較開放、進步主義以幼兒為中心的教學理念；而她實習的第一個班級，卻處處顯露制式的、傳統的以老師為主體的教學實務。身

為實習生，她一方面受實習指導教師的督導，必須符合師資課程對她的期望；另一方面卻又必須考慮原班老師的要求，配合原來的班級文化和經營方式。這兩種相對立的要求，使她進退維谷，感受到莫名的壓力。畢竟指導教師和原班老師對她都有評量的大權。在此情境下，凱洛琳感到兩方都難以取悅。

凱洛琳第一間實習教室的兩位老師——皮老師和史老師在課室管理方面風格迥異。皮老師要求幼兒課堂中表現要整齊、劃一、保持安靜。甚至連書寫練習時的姿勢和使用的筆的粗細都嚴格規定。史老師卻較容許幼兒個別的表現、活動中的交談、及自由活動。由於她們本身教學理念和方式的不同，對於凱洛琳的表現往往也呈現不同的評量標準。皮老師常糾正凱洛琳的教學，建議她要掌控秩序，甚至要求她步步遵守原來班上課程進行的程序；史老師卻表示凱洛琳教學很適切、安慰她不要擔心幼兒活動中因為交談而產生的音量。由於兩位老師的回饋不同，使得凱洛琳往往不知該如何評量自己的教學表現。學生是否太吵了？還是活動中自然的現象？她該控制秩序到何種程度？這些問題不斷困擾著凱洛琳，使她在兩位老師面前均顯得愈來愈不知所措。

夾處於大學傳授的理念和幼稚園實務之間，困陷於兩位原班老師相異的課室行為要求之中，凱洛琳感到愈來愈無法「客觀」地看待兩組相衝突的標準。此經驗導致她對於自己原有的理念和標準產生了懷疑，甚至對她自己是否能成為稱職的老師失去了信心。

角色界定混淆

Guyton和McIntyre(1990)在其文獻探討中指出，實習經驗中，實習教師、大學指導教授、及原班老師三者之間的關係，常是師資培育方面的研究所探討的主題。在本研究中，凱洛琳也指出了她與實習指導教師和原班老師之間的微妙關係及她自己所扮演的角色，實為其所經歷的困境之重要成分。此外，在教室中的幼兒也扮演了重要的角色。幼兒如何看待和對待她這位實習老師，以及原班老師對她教學能力的看法如何受幼兒左右，這些也都是凱洛琳在晤談和日誌中頻頻討論的。

凱洛琳在兩間實習教室中所經歷的人際關係結構有所差異，其所扮演的角色也不同。在第一個班級，她與原班老師的關係(尤其是與皮老師)，彷彿學生與老師一般。凱洛琳常覺得她與所教的幼兒無異，一切都需聽命於原班老師的規矩和決定。如果違反了規定，便要受批評或處罰。她不能有自己的教學自主權，甚至不能有任何異於皮老師的教學作法，否則，皮老師便會一一條列她「所犯的錯誤」。因此，她覺得自己一直扮演學生的角色，而未能真正戴上教師的帽子。

在第二個班級，凱洛琳感到她與原班老師——勞老師——較像同事。勞老師尊重她的意見，並鼓勵她嘗試自己的教學點子。在討論實務或幼兒的問題時，她們站在平等的地位而非

下屬對上司的服從關係。這樣的關係使得她感到自己真正像一位教師。

凱洛琳與幼兒的關係卻較為微妙。在第一間教室中，由於幼兒已習於皮老師嚴格的管理方式，對於成人的要求非常容易順服。因此，凱洛琳在與幼兒互動中，並未遭遇太多挑戰權威、不遵守其口令及要求的情況。相反地，在第二個班級，由於幼兒慣於自我決定，而原來勞老師亦較沒有結構式、制式的管理方式，幼兒彼此間及與教師間有較大的磋商(negotiating)空間。凱洛琳初到此新的班級，其教師角色尚未建立，而與幼兒間的關係較不容易拿捏恰如其分的尺度，因此常可見幼兒挑戰其權威，不接受她的建議或指令的情形。此情形持續至集中實習最後兩週，凱洛琳已逐漸樹立自己的教學和管理風格之後，才漸漸消除。幼兒慢慢也習慣視她為與勞老師一樣的角色。

整體而言，凱洛琳在集中實習期間常為在原班教師和幼兒心目中所扮演的角色而感到困擾。角色的混淆使她感到尷尬和不知所措，甚至忿忿不平。而她內心因為既是學生，又是老師所引起的衝突，也使她有時在教學中會顯得有些僵硬和膽怯，對於自己所想嘗試的作法顯得有些裹足不前。

專業知能未臻成熟

大部分有關實習教師的研究均指出實習生在教學的知識、技能和經驗上顯得非常缺乏(Feiman-Nemser & Buchmann, 1989)。凱洛琳在省思自己的實習經驗時，多次指出她自身在教學實務上知、能的不足。然而兩個不同的實習情境所引發她的檢討，卻略有不同。

在第一間教室中，凱洛琳由於常感到皮老師與她自己理念上的衝突，以及被過度要求一切要照著原班老師的程序而行，所以當她忘了某個教學步驟或偶而學生秩序失控時，她常歸因於「這不是我真正相信的教學方式」或「皮老師要求百分之百的依樣畫葫蘆，我怎麼做得到？」儘管如此，她仍然注意到自己似乎常無法眼觀四面、耳聽八方地兼顧教室中各種不同的事件和需要，而顯得手忙腳亂。

在第二間教室中，由於勞老師採取接納而開放的態度，讓凱洛琳放手嘗試自己想做的活動，凱洛琳有充分的機會去實現理想中幼兒教育的實務。在此經驗中，她發現自己首先面對的是不知如何管理一間開放式的教室。凱洛琳的困擾與許多研究所指出的不謀而合(Driscoll & Nagel, 1993; Ellwein, et al., 1990; Guillaume & Rudney, 1993; Housego, 1987; Kagan, 1992)。此教室中課程多樣化而且具有彈性，幼兒的表現和反應往往無固定的模式；幼兒同儕互動頻繁因此衝突頻生；教室規則往往不是依據現有的教條而是幼兒與教師互相協商形成的。這種種現象均使得凱洛琳這樣的新手整天疲於應付。

此外，由於第二間教室所採用的課程開放而容許個別差異，幼兒往往自由選擇在不同的學習區從事不同的學習活動。凱洛琳感到要記錄及評量這些幼兒的學習和進步情形，較諸第

一個班級顯得極為困難。在第一間教室中因為使用統一的作業和評量的格式，每位幼兒在同一份作業中的表現很容易辨識。在第二間教室中，凱洛琳起初連追蹤那位幼兒去過那個學習區都覺棘手，更遑論觀察其學習表現。這項困難，也使得凱洛琳體認到，自己在幼兒觀察和評量上知識及技巧的匱乏。

勞老師所展現的豐富知識和帶班的技巧，以及她所擁有的教學資源——三千多本幼兒圖書及堆滿儲藏室的教材、教具，也是凱洛琳非常艷羨的。凱洛琳在最後幾次晤談中，指出她認識到自己在經驗及物資累積上的不足。這使得她反省，若要實現她理想中的教學，恐怕需要一、兩年時間努力充實自己精神上及物質上的教學資源。

幼兒關注引發兩難狀態

僅管Fuller及其共同研究者(Fuller & Bown, 1975)指出教師及準教師所關切的會因其資歷深淺而有三個階段：由關心自己、關心教學活動的實行，到關心教學對學生的影響。凱洛琳的經驗卻是個反例。由於她自身過去求學的背景及她對多元文化的敏感和重視，凱洛琳自始至終非常關切幼兒在學校或幼稚園中的經歷。她觀察原班老師的教學實務，經常省思那些不同的教學措施對幼兒產生的衝擊為何？在她自己教學當中，她也持續地反省自己所安排的活動，所可能導致的學習後果。然而，對幼兒的關注，也往往使她陷入兩難狀態。

凱洛琳一方面關切幼兒因其家庭及文化背景之差異，所產生的不同學習能力和需要。因此在其活動中，往往希望能滿足這些個別的需求。然而，她又同時注意到個別需求與團體需求的衝突；以及她對待某一幼兒的方式，所可能在團體中引發的漣漪效應。因此，常在這種個體與群體需求的對立中感到兩難，不知如何取舍。

此外，她也憂慮各種學習活動對幼兒智識、情意和態度的長遠影響。她感到學校中，許多活動，譬如排隊，往往浪費幼兒的時間，使幼兒每日有為數不少的光陰花費在無所事事的等候之中。然而，這又是原來教室中的規則，似乎並非她這位暫時的訪客所能隨意改變的。起初她只是憂心此現象而不知如何因應。但是，幾週之後，她便採取行動，在幼兒排隊等候時與他們進行不同的活動，包括教手語、複習已學過的概念、或想像遊戲等。這些簡短又有趣的活動，使幼兒避免無謂地枯等，也解除了凱洛琳心頭的困境。

因應之道

在面對上述四類困境時，凱洛琳大多尋求其實習指導教師的協助。藉由實習日誌與實習檢討會議中的討論。凱洛琳得以將其難題反映出來。實習指導教師在此經驗中扮演著情緒支持及策略提供者的角色。同時，在凱洛琳對自己的理念或實務產生疑慮時，指導教師藉著拋出問題或討論的方式，協助她澄清思考，而得到解答。



凱洛琳與原班老師的互動呈現極大的差異性。她與第一個實習教室中的皮老師極少有雙向的溝通，實習之初她曾向皮老師詢問教學實務，但未得到皮老師正面的回答。之後由於與皮老師之間的理念衝突及關係緊張，使得她對於與皮老師討論其困擾或疑惑更加卻步。因此，在過程中極少與皮老師坦誠而談。

凱洛琳與史老師關係親切，因此也較願意向她尋求實務上的協助。然而，由研究者與凱洛琳及史老師的晤談內容判斷，她們之間的討論較少涉及深層的教學理念的溝通。其所溝通的內涵，多為具體實務中的問題解決。

凱洛琳與勞老師的討論最屬深入而且多樣化。勞老師往往主動詢問凱洛琳是否有任何疑問或需要協助之處。此熱忱開放的態度使得凱洛琳也逐漸打破其拘謹，不善表露情緒的態度，而與勞老師暢所欲言。在集中實習的最後數週，凱洛琳與勞老師及實習指導教師的討論，以及她自己本身專業知能的累積，大大改變了她先前僵硬、內省卻猶豫不決的教學方式，而逐漸展露出自然、輕鬆的教學風格。根據研究者最後兩週的觀察，凱洛琳已能談笑風生地與幼兒互動，且在班級中樹立了教師的權威和角色。

凱洛琳的同儕在集中實習過程中扮演了情緒上的支持者的角色。在實習檢討會議中，實習教師們大吐苦水，各自述說各式各樣的實習難題。這些經驗分享，雖未能提供積極的建設性教學策略，卻使得每一位實習教師認識到她們並非唯一的受難者。另一方面，由於許多實習生提及與原班教師理念上的衝突，為檢討會議中，開闢了一個供準老師們省思甚至鞏固她們原來的教學理念的空間。這使得凱洛琳更加認清其原來所學的理论，同時，也了解到在幼稚園中現實的限制。

除了這些來自其他師長同儕的協助和支援之外，凱洛琳本身不斷地省思其教學理念及實務，實為其進步的最重要因素。雖然在兩個實習教室中，她分別經歷了多項困境，但卻沒有屈服於所謂的「現實」。反而能由理念衝突中釐清自己的信念。再加上實習指導教師及勞老師的提攜，終於能逐漸找到了自己的教學風貌。

結論與建議

針對凱洛琳這一位美國幼教實習教師集中實習經驗深入探討的結果，研究者獲得下列四項結論：

- 一、本研究中之幼教實習教師經歷了四類困境：(1)夾縫求生，(2)角色界定混淆，(3)專業知能未臻成熟，(4)幼兒關注引發兩難狀態。此四大類困境，乃是實習教師個人傳記，其大學師資課程所學，及實習教室物理及人文情境等多重因素交互作用所產生的。
- 二、實習經驗中的困境似乎無可避免；然而，經歷困境未必總是產生負面效果。端看實習

生、原班老師、及指導教授如何互相協調以因應這些困境。在本研究中，實習指導教師及原班老師所提供的情緒支持，教學策略及認知上的挑戰，使得實習教師能夠從困境中省思而得到專業成長。

三、實習教師與原班老師教學理念之共通性，因其程度高低，對於專業成長各有不同功能。共通程度低者，使實習教師面對認知上和理念上衝突，較易激發對其原來理念的省思、修正或鞏固；共通程度高者提供實習教師直接觀察其所持有的理念，如何應用於教學實務中的機會，因此，往往較易提供琢磨教學技巧之機會。

四、從現象學的觀點研析本研究中的個案，實習教師的經驗顯現三種本質：(1)實習教師須經歷對於自我作為學習者以及教學者的認識，(2)實習教師往往須尋求自我教學風格和自主權，(3)實習的經歷實為一結合教學理論與實務的過程。

基於本研究的發現和結論，筆者願提出下列針對師資培育的建議：

- 一、師資培育的課程，應重視引導準教師逐漸成為一位「省思的從業者」(reflective practitioner)(Shon, 1983)。只有培養準教師省思的素養和習慣，才能幫助她們在遇到教學困境時能尋求專業的解決之道。
- 二、師資培育課程，除應加強教學知能的準備外，尤應注重培養準教師對幼兒的了解和關注。幼教教學所面對的是靈活多變的幼兒，絕非一成不變的管理技巧或教學方法可以應付。準教師應以對幼兒的了解出發，才能選擇並運用最合宜的教學技巧。
- 三、師資培育課程，應慎選實習教室的原班老師。所選擇的班級，無論其原班老師理念與師資課程所傳授者是否一致，都可能對準教師有益。然而，原班老師必須具有開放的心胸及輔導實習教師的熱忱，能夠讓實習教師一方面學習其技能及經驗，同時又有機會嘗試自己教學理念和實務；並應多與實習教師討論，以幫助她釐清理念上的衝突和疑惑。
- 四、實習指導教師(授)的人選也宜加以過濾。在實習過程中，實習指導教師(授)往往須擔任督導者、支持者、協調者、及挑戰者的角色來協助實習教師面對各項困境。因此實習指導教師(授)本身的人際互動能力與專業知能同等重要。
- 五、實習的過程，既為一由學生到教師的轉化過程，在師資培育的課程中，應重視如何協助準教師認識自我，引導她們找到適宜自己的學習型態和教學風格。因此，在課程中，宜加入提供準教師探索自我及未來生涯規劃的課程。

參考書目

- Alvermann, D. (1981). The possible values of dissonance in student teaching experiences. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 24-25.



- Applegate, J. (1986). Undergraduate students' perceptions of field experiences: Toward a framework for study. In J. D. Rath & L. Katz (Ed.), *Advances in Teacher Education* (Vol. 2, pp. 21-37).
- Bunting, C. (1988). Cooperating teachers and the changing views of teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 42-46.
- Burden, P. (1990). Teacher development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.
- Clift, R., Meng, L., & Eggerding, S. (1992, April). *Mixed Messages in learning to teach English*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Cole, A., & Knowles, G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 457-471.
- Crow, N. A. (1986, April). *The role of teacher education in teacher socialization: A case study*. Paper presented at the conference of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Driscoll, A., & Nagel, N. (1993, April). *Discrepancies between what they learn and what they observe: Responses of preservice teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Ellwein, M., Graue, M., & Comfort, R. (1990). Talking about instruction: Student teachers' reflections on success and failure in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 41(4), 3-14.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1989). Describing teacher education: A framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students. *The Elementary School Journal*, 89(3), 365-77.
- Fuller, F., & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (74th Yearbook of the National Society of the Study of Education, Part 2, pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Guillaume, A., & Rudney, G. (1993). Student teachers' growth toward independence: An analysis of their changing concerns. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65-80.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American*

Educational Research Journal, 2, 160-189.

- Housego, B. (1987). Critical incidents in the supervision of student teaching in an extended practicum. *The Alberta Journal of Educational Research*, 33(4), 247-259.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- MacKinnon, J. (1989). Living with conformity in student teaching. *The Alberta Journal of Educational Research*, 35(1), 2-19.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The Impact of the student perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- Thompson, C. (1985). *Origination and communion: Experience and reflection in the education of art teachers*. Unpublished doctoral dissertation, The university of Iowa, Iowa City.
- University of Illinois. (1993). Early childhood education curriculum leading to early childhood certificate: Recommended course sequence.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1982). Phenomenological pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283-299.
- Zeichner, K. (1994), April). *Action research and issues of equity and social justice in preservice teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Zeichner, K. (1987). The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experiences in teacher development. In M. Haberman & J. Backus (Eds.), *Advances in teacher education* (Vol 3, pp. 94-117). Norwood, NJ: Ablex.
- Zeichner, K. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.



附 錄

晤談雛型

INTERVIEW PROTOCOL (STUDENT TEACHER)

Biography: Influences on teaching perspective/experience with children/perspective of teaching

1. If you are asked to describe yourself in a two-paged article, what would you say about yourself?
2. As you look back, could you think of anybody or anything that made you decide to become a teacher for young children?
3. How did this person/event influence your decision? Please give examples.
4. Have you had experience working with young children?
5. What part of the work did you like best?
6. What part did you like least? Could you tell me more about this?
7. What do you think are the three most important things early childhood education can provide young children?
8. Please describe your picture of a good early childhood teacher.

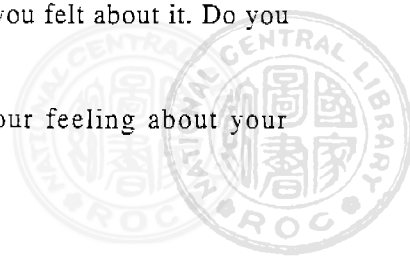
Expectations of student teaching

9. Can you picture a student teaching experience that you would like to have?
10. What are the most important things that you want to learn from your student teaching?

Experiences/Perceptions of student teaching

11. Please describe a typical day of your student teaching.
12. How would you describe your first week of student teaching in general? Could you tell me more about it?
13. Two weeks ago we talked about your classroom experience and how you felt about it. Do you feel any differently about it now?

—Could you describe some events or situations that changed your feeling about your



placement experience?

Experiences/perceptions of problematics

14. Up to now, what do you find is most difficult for you as a student teacher? Could you tell me more about it?

—How did this happen?

—Have you talked to anybody about it?

—How do you feel about it?

—Did you deal with it?

—What solutions have you tried?

—Did you feel any constraints in dealing with it?

15. Is there any other thing that troubles you in your student teaching? Please tell me more about your feeling and experience in this situation.

—How did this happen?

—Have you talked to anybody about it?

—How do you feel about it? Why such a feeling?

—Did you deal with it?

—Please tell me more about your solutions?

—Did you feel any constraints in dealing with it?

16. I saw this (an event) happen the other day when I came in to observe, could you tell me more about it?

—Were you troubled by the situation at that moment? (If the answer is positive)

—Tell me more about your feeling and experience then.

—How you talked to anybody about it?

—Did you deal with it?

—Please tell me more about what you did?

—Was there any constraint in dealing with it?

17. I have read this in your journal. You seemed to be troubled by the situation. Am I right? Could you talk more about your feeling and experience in that situation?

—How did this happen?

—Have you talked to your cooperating teacher?

—How do you feel about it?



—Did you deal with it?

—Please tell me more about how you dealt with it?

—Please tell me about the constraint in dealing with it, if any.

18. In our last interview, you told me about the problem you had that you did not deal with at that time. How about now? Is the situation resolved?

—Please tell me more about it.

—Do you think there's any way that it could be dealt with?

—What have you learned from it?

—How do you feel about it now?

—Do you think there's any way to avoid it next time?

Final reflections on student teaching

19. Now that the student teaching has come to an end, if your friend asks you how you feel about it, what would you say? Can you explain more why you feel this way?

20. If you are asked to give advice to students who are, going to student teach next year, what would you tell them?

—Could you tell me more about these suggestions?

—Are they related to your own experience?

—In what ways? Can you give me examples?

21. We have talked about the problems you faced during student teaching before. Now in retrospect, how do you feel about them?

—Anything you feel most strongly about?

—Which situation(s) do you think is most significant in your teaching experience? Could you tell me more about this?

—Do you think any of those problems can be dealt with in a different way? Please give examples.

22. What do you think you have learned most from your student teaching? Please give examples.



PROBLEMATIC SITUATIONS IN EARLY CHILDHOOD STUDENT TEACHING : AN AMERICAN EXAMPLE

Li-Ching Lin

Abstract

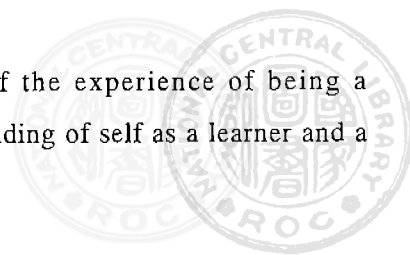
The purpose of this interpretive study is to examine the problematic situations a prospective early childhood teacher, Carolyn, perceives during student teaching and how she experiences those problematic situations. Three questions are raised: (a) What are the problematic situations that the preservice teacher encounters during student teaching? (b) How are these situations experienced and dealt with? (c) What does going through these situations mean to the prospective teacher?

The following findings emerged from this inquiry. First, four groups of problematic situations seemed to be most salient in Carolyn's student teaching experience. They include (a) walking the middle line, (b) relational and role definition issues, (c) lack of experience, knowledge, skills and resources, and (d) pupil concerns. The perception of these problematic situations manifests the interplay of Carolyn's personal characteristics and the classroom contextual elements.

Second, the experience of problematic situations during student teaching seemed to be inevitable, though the consequences of such negativity are not necessarily negative. Carolyn's case witnessed growth in both consolidation of teaching perspectives and establishment of more tactful teaching practices after undergoing these problematic situations with appropriate supervision and guidance.

Third, Carolyn's perception of the problematic situations reveals different functions and impact of the extent of compatibility between Carolyn's original perspectives and the cooperating teachers' perspectives. The incompatibility between her first teacher's perspective and her own belief of good teaching led Carolyn to reflect on a more theoretical aspect of teaching, while the similarity of her second teacher's perspective and her own exposed Carolyn to her own limitations in enacting the good teaching she would like to emulate.

Fourth, based on Carolyn's experience, some essence of the experience of being a prospective teacher were identified. They include (a) the understanding of self as a learner and a



teacher, (b) the search for ownership and the teaching style that fits best, and (c) linking one's own espoused perspective and practice. Some pedagogical implications are drawn based on these findings.

