

# 國小師資生教學實習課程問題解決的反思與對策— SPE 教學實習課程行動方案

許籐繼

國立臺灣海洋大學教育研究所/師資培育中心副教授

## 一、前言

國小師資職前培育制度的發展，已從過去政府導向的計畫制，轉變為市場導向的儲備制。在師資培育的制度上已採取開放政策，不過在師資培育課程方面，教育部仍有相當程度的規範與影響。依據教育部 110 年 5 月 4 日發布的《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》（教育部，2021），自 110 學年度開始實施的國民小學師資類科師資職前教育課程，包括教育專業課程、專門課程及各校自訂之普通課程，其中教育專業課程涵蓋教育基礎、教育方法及教育實踐三類課程。「國民小學教學實習」課程係屬於教育實踐類課程之一，其主要核心精神在於整合理論與實務，此亦是師資生修讀教育學程期間所必須學習的重要課程（王瑞堦，2006；教育部，2021）。因此，國小師資生修習該課程時，各校通常會訂定擋修之相關規定。以筆者服務的國立臺灣海洋大學（以下簡稱本校）師資培育中心為例，其規定師資生修習「國民小學教學實習」課程之前，應先修畢「教材教法」課程至少 4 學分，而修習任一學習領域「教材教法」課程之前，又須先修畢教育基礎及教育方法課程至少各 4 學分。其目的在確保師資生於修習教學實習課程之前，就能具備教育理論、教育方法與教材教法等基礎專業知能。當師資生具備前述的教育專業知能，才能於修習教學實習課程時發揮不同學習領域課程設計、實踐、練習、驗證、評鑑、統整、改進與發展的功能（黃政傑、張芬芬，2001）。筆者教授「國民小學教學實習」課程長達十多年，授課期間發現許多該課程實施的問題，並嘗試提出不同的解決方法。反思過去對於該課程問題解決經驗的發展歷程，將之區分為三個時期的因應與改變，透過不同時期課程問題的解決經驗，並整合三明治課程（sandwich course）、專業發展學校（professional school）及體驗學習（experience learning）概念，提出持續性解決課程問題的對策，即「SPE 教學實習課程行動方案」。

## 二、教學實習課程問題解決經驗的反思

有關筆者擔任國小師資生教學實習課程多年來的問題解決經驗，以下分為大學課堂指導為主而分散式實地教學為輔、國小駐點集中實習、以及校內計畫支持與國小正式化合作三個時期的反思，分別論述如下。

### （一）「大學課堂指導為主而分散式實地教學為輔」時期

此時期教學實習課程的規劃與實施，以大學課堂教學實習理論、教案設計及教學演示的指導與演練為主，部分時間則提供師資生各自選擇不同國小的班級，上台進行一節課的實地教學。這樣的課程設計，雖然有利於筆者掌控課程實施進度，也較能協助學生精熟教學實習理論與技術，但是課程實施後卻也發現一些問題。首先，課程活動多侷限在大學課室之中，學生缺乏在國小真實情境的沉浸經驗，無法獲得實地教學和班級經營角色的深度體驗。其次，過多時間的理論講授，容易使學生感到枯燥而喪失興趣，還不如讓學生花更多時間參與感興趣的現場教學實務（王瑞堦，2006）。第三，學生實地教學的次數明顯不足，通常學生僅進行一節課的教學活動便告結束，並沒有再次上台教學與修正的機會。事實上，在理論構思與實務運作之間常存在落差，需要透過多次臨床實踐與回饋的互動過程，才能彌合其間的鴻溝，而有利於學生將理論轉化為實踐（Fennell, 1993; Risner, 2015）。第四，缺乏與國小教師在師資生教學指導上的合作，以致於在教室現場的國小教師並不會主動提供師資生在教學上的回饋。另外，由於學生分散在不同學校進行實地教學，使得筆者為提供所有修課學生在臨床教學上的指導而疲於奔命。若能邀請國小教師成為師資生教學指導的合作夥伴，不但有助於前述問題的改善，也可以增加學生獲得國小教師教學實務經驗分享與傳承的機會。

### （二）「國小駐點集中實習」時期

此時期教學實習課程的調整，是為了改善前期以大學課堂指導為主而分散式實地教學為輔的課程問題。在此期間主要的教學實習課程調整作法，乃是選擇一所國小作為駐點學校，以集中實習方式進行教學實習課程的規劃與實施。這樣的課程安排，提供學生有較完整且長時間沉浸於學校真實情境的機會，以獲得更多觀摩學習、實地教學及班級經營的經驗與回饋，藉此不斷體驗實際課堂教學的運作實務，並進行自我修正，以縮小理論構思與實務運作的鴻溝，而有助於培養學生理論轉化為實踐的能力（Risner, 2015）。此外，筆者亦邀請駐點學校教師協助進行師資生的教學觀察與回饋，使學生能獲得更豐富的教學實務經驗。這樣的課程改變，雖然解決了許多前期的課程問題，但也出現其他的挑戰。首先，駐點學校的選擇與合作缺乏制度性支持，使得駐點學校教師的角色權利與義務不明。駐點學校是由筆者以個人名義尋求有意願協助的校長予以安排，雖然校長同意該校成為駐點學校，並協助提供師資生教學實習課程的實踐場域，但是由於缺乏制度性的角色機制與規範，加上校內部分教師考慮現場工作負荷等因素，曾對此持有不同意見。所幸經校長的溝通，教師終能同意。其次，缺乏與駐點學校制度性合作的相關支持資源，使得駐點學校教師多是基於大學與中小學合作培育師資的使命感而義務付出。第三，缺乏教學實習課程相關資源的支持，以致於未能提供駐點學校教師臨床教學視導相關知能的培訓，因此許多教師僅能透過自身的經驗進行

教學的分享、回饋與指導。第四，受限於大學開學上課日到實際駐校實習之間的時間較為短促，而影響師資生駐校教學前的實習準備。事實上，師資生進入駐點學校實習的時間點，有時需考慮駐點學校的行事活動等因素而進行動態調整。當大學開學日與進入駐點學校時間點相距太近時，提供給師資生在大學課堂上所應進行的實習前準備時間就會受到壓縮，因而常會影響其在教案設計、教學演示和教具運用的演練與精熟程度。

### （三）「校內計畫支持與國小正式化合作」時期

此時期教學實習課程的再次調整，是為了改善前期以國小駐點集中實習的課程問題。在此期間的教學實習課程仍維持駐校集中實習的方式，主要的調整作法在於透過筆者的推動，促成本校師資培育中心與駐點學校簽訂「教育夥伴關係備忘錄」，作為彼此正式合作的契約，使大學與國小因「教學實習課程」所建立的夥伴關係，成為一種制度化的合作機制。此種正式化的合作機制，實有助於明確化筆者與國小教師彼此的角色權利與義務（Tindowen, Bangi, & Jr, 2019），國小教師也能以輔導者的正式角色，提供師資生實地教學的回饋與指導。此外，筆者亦積極申請本校「師資培育探究與實作導向課程」計畫，藉此爭取並挹注更多資源於該課程之中。這樣的資源對實習課程活動的推動與落實，提供進一步的幫助，例如：對於實習課程活動中師資生向國小教師所進行的拜師禮、師資生與國小學生相見的認識活動、教學實習成果展與增能實務講座等支持。此時期雖然藉由建立國小正式化合作機制與透過計畫爭取相關資源，以處理前期許多課程實施的問題，但仍有部分問題尚未完全解決。首先，受限於資源，仍無法提供駐點學校教師臨床教學視導相關知能的培訓，而影響其對於師資生的輔導成效。其次，師資生進入駐點學校現場之前的準備度仍有所不足，包括教材、教法和教具的設計、演練和精熟度。第三，部分教學實習課程活動的支持資源仍有所不足，例如：教學實習課程成果的數位化與互動展示等。

## 三、持續性解決課程問題的對策—SPE 教學實習課程行動方案

從上述筆者經歷三個時期所遭遇課程問題與解決經驗的反思，將課程問題主要分為四大項：其一為協助師資生結合理論與實務的問題，其二為大學與國小真實現場合作的問題，其三為深化師資生體驗學習的問題，最後則是資源挹注的問題。為了解決前述四項課程問題，筆者除了透過計畫形式持續爭取校內外更多資源的挹注之外，也針對前三項問題參考過去相關研究所提出的解決策略，進而整合並設計為有效方案。針對理論與實務結合的問題，相關研究（吳清山、林天祐，2000；溫嘉榮、陳曉平與馬福洋，2019；楊熾能，2011）顯示，三明治課程（sandwich course）是一種結合理論與實務的課程規劃。通常採取「理論學習－業界實習－理論學習」或「業界實習－理論學習－業界實習」的方式，因其結構形式與三明

治類似，故稱之為「三明治課程」，此種課程設計有助於落實理論轉化為實務的成效。再者，針對大學與國小真實現場合作的問題，相關研究（孫志麟，2002；潘海燕，2010；蔡寬信、楊智穎，2013；羅華玲、李天鳳，2007；Darling-Hammond, 2005）顯示，師資生能力培育需要真實環境的沉浸與學習，專業發展學校（professional development school, PDS）是提供大學與中小學之間彼此獲得多贏的合作模式，其可使在職教師為師資生提供更頻繁與持續的教學觀察與即時回饋，亦協助師資生獲得更多樣性的真實體驗機會。最後，針對深化師資生體驗學習的問題，相關研究（王為國，2016；楊思偉，2019；Kolb, 1984）顯示，體驗學習（experience learning）係指透過經驗的獲取與轉化歷程所產生的學習，其過程被區分為經驗獲取和轉變經驗。其獲取經驗的方式包括具體經驗與抽象概念化，後者轉變經驗方法包括反思觀察和主動試驗。這四個體驗學習的行動交錯，形成一種循環學習歷程（Kolb, 1984），如圖 1 所示。

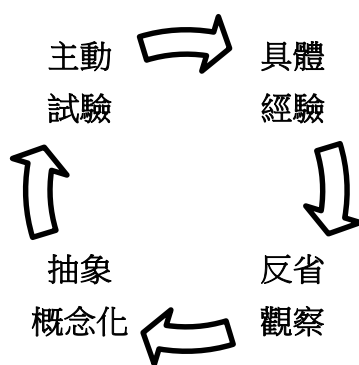


圖 1 體驗學習的循環圖

資料來源：修改自Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

基於上述，為綜合解決這些課程問題並有效達成培育師資生具有理論轉化實踐的智慧與素養，教學實習課程不能僅以靜態與固定的作為來因應，而是需考慮一種整合、夥伴、動態、彈性與持續調整的原則來設計對策（McMullen, Hans van der Mars & Jahn, 2014; Risner, 2015）。筆者嘗試以三明治課程結合專業發展學校與體驗學習（sandwich course, professional school, experience learning, 以下簡稱SPE）設計教學實習課程行動方案，期能在課程行動方案的循環過程中，持續進行問題解決與方案修正，以有效達成預期的課程目標，整體方案如圖 2 所示。



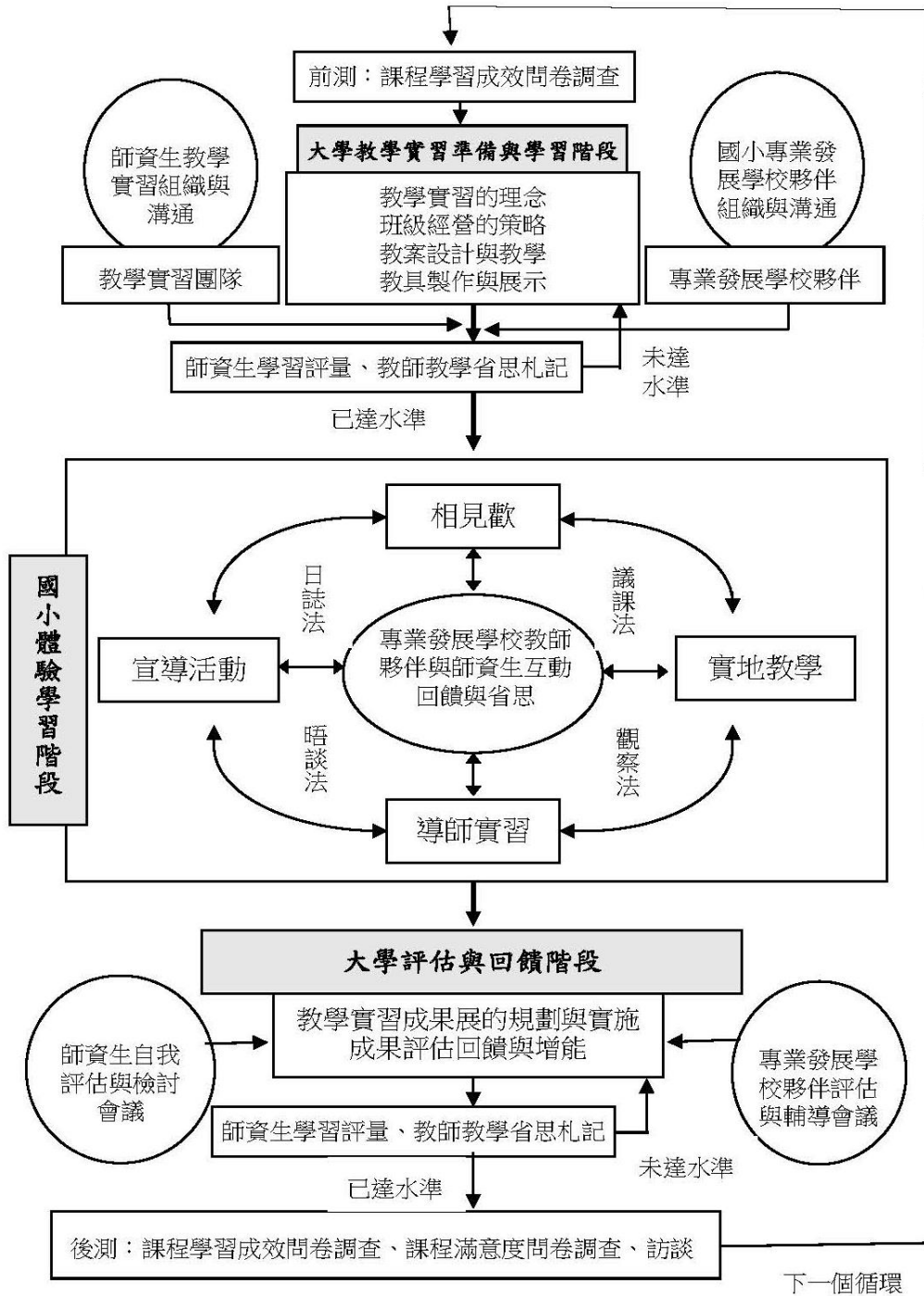


圖 2 SPE 教學實習課程行動方案

由圖 2 顯示，SPE 教學實習課程行動方案具有系統性、合作性、深化性、動態性與循環性等五大特性，方案內容涵蓋三明治課程、專業發展學校、體驗學習三個概念的整合性規劃，包括大學教學實習準備與學習階段、國小體驗學習階段、大學評估與回饋階段的動態循環設計。在大學教學實習準備與學習階段之前，先進行師資生課程學習成效問卷調查，以作為前測，主要目的在了解學生的起點行為，並作為該階段教學實習理論、班級經營策略、教案設計、教材教具製作與展

示等課程內容規劃的參考。此外，該階段需要成立二個組織團隊（McMullen, Hans van der Mars & Jahn, 2014），一為師資生教學實習團隊，由筆者與其定期召開實習會議並進行相互溝通；一為國小專業發展學校夥伴團隊，除由筆者主持召開實習課程規劃與指導溝通會議之外，也需舉辦教師臨床教學視導相關專業知能的培訓活動，以增進國小教師的臨床教學輔導能力。該階段課程活動的過程與結果，將利用師資生學習評量、筆者教學省思札記進行資料蒐集，以評估該階段的實施成效，再決定是否進入下一階段或者再次強化師資生不足的知能。

在國小體驗學習階段，即師資生進入駐點國小進行集中實習。該階段主要課程活動包括師資生與國小師生的相見歡活動（包括師資生對國小教師的拜師禮、師資生與國小學生的認識活動等）、實地教學活動、導師實習活動及教育主題宣傳活動等。這些活動的實施歷程與結果，由專業發展學校教師夥伴透過各種方法進行資料蒐集後，與師資生進行回饋互動與省思。主要蒐集資料的方法，包括晤談法、日誌法、觀察法及議課法，運用前述多元方法所蒐集的資料，提供國小教師與師資生進行對話、省思及自我修正的依據（Tsang, 2003）。師資生於真實情境的體驗中，獲取有別於大學課堂學習的實踐經驗，並在與國小教師的回饋互動中，進行學習經驗的轉化，以產生更具深度的學習。

在大學評估與回饋階段，其主要活動為教學實習成果展覽的規劃與實施、成果評估回饋與增能。藉由師資生學習評量、教學省思札記所蒐集的資料，提供專業發展學校夥伴進行評估，並在輔導會議中提供師資生指導。此外，師資生亦進行自我評估，同時召開師資生檢討會議進行反思（Tindowen, Bangi, & Jr, 2019）。經過二種會議的討論後，提出教學實習課程實施後師資生的學習收穫，並針對不足之處，提供師資生相關增能活動的機會，以補強其缺失的專業知能。最後，進行師資生的課程學習成效問卷調查、課程滿意度問卷調查及訪談作為後測，以了解此課程方案的實施成效與問題，作為下一個循環課程規劃的調整依據，以持續提升教學實習課程的成效。

#### 四、結語

本文藉由筆者在師資培育中心擔任國民小學師資類科教學實習課程的經驗，透過三個時期課程實施問題解決的反思，綜合提出具有系統性、合作性、深化性、動態性與循環性的 SPE 教學實習課程行動方案，以作為持續解決教學實習課程問題的一種可能對策。惟此一行動方案對課程問題的解決程度，仍有賴後續的實際應用與動態調整，期能持續改善問題以提升課程成效，最終能發展出穩定而有效的行動方案，以確保師資生修習教學實習課程的品質，裨益於培育具備將理論轉化為實踐行動之專業素養的未來師資。

## 參考文獻

- 王為國（2016）。體驗學習在綜合活動學習領域之運用。臺灣教育評論月刊，5(2)，58-63。
- 王瑞堦（2006）。教學實習課程中教學實際突破與省思之行動研究。國民教育研究學報，16，1-26。
- 吳清山、林天祐（1999）。三明治課程。教育資料與研究，28，74-75。
- 孫志麟（2002）。專業發展學校：理念、實務與啟示。國立臺北師範學院學報，15，557-584。
- 教育部（2021）。中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。臺北市：教育部。
- 黃政傑、張芬芬主編（2001）。學為良師-在教育實習中成長。臺北市：師大書苑。
- 楊思偉（2019）。臺灣教師教育之今昔與前瞻。臺北市：五南。
- 楊熾能（2011）。三明治實習體驗對未來職涯發展影響—以大華技術學院學生為例。2011 第十二屆兩岸經貿暨管理國際學術研討會，大華技術學院，新竹縣。
- 溫嘉榮、陳曉平與馬福洋（2019）。建教合作—淺談三明治教學。取自 <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/39/39-16.htm>
- 潘海燕（2010）。借助”教師專業發展學校”改革師範生培養模式—以湖北第二師範學院小學教育本科專業的改革為例。湖北第二師範學院學報，27(10)，126-128。
- 蔡寬信、楊智穎（2013）。透過專業發展學校落實職前「教學實習」課程。臺灣教育評論月刊，2(4)，56-62。
- 羅華玲、李天鳳（2007）。美國教師專業發展學校（PDS）成效與問題評析。現代教育科學，6，19-22。

- Darling-Hammond, L. (2005). Developing professional development schools: Early lessons, challenge, and promise. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession* (pp. 1-27). New York: Teachers college press.
- Fennell, H. A. (1993). *Student teachers' evaluation of their preparation for internship course: A case study*. Retried from <https://eric.ed.gov/?id=ED361335>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McMullen, J. M., Hans van der Mars & Jahn, J. A. (2014). Promoting student ownership in a non-traditional physical education teacher education internship course. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 337-348
- Risner, D. (2015). Research, design, and implementation of an internship course in dance: Turning student knowledge into professional know-how. *Journal of Dance Education*, 15(2), 60-71.
- Tindowen, D. J., Bangi, J., & Jr, C. P. (2019). Pre-service teachers' evaluation on their student internship program. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(10), 279-291.
- Tsang, W. K. (2003). Journaling from Internship to practice teaching. *Reflective Practice*, 4(2), 221-240.

