

我的麻吉實習輔導老師： 實習輔導教師教學風格與實習教師學習風格關係之研究

*黃泓霖 **劉唯玉

摘要

本研究以 Grasha 之教學風格與 Silver 與 Hanson 之學習風格觀點，立意取樣四組教學與學習風格明顯，且為不同配對組合者為研究對象。以訪談法為主，觀察法為輔，試圖瞭解師徒式教育實習中實習輔導老師教學風格與實習教師學習風格之交互關係及其對師徒關係與實習結果的影響。研究發現，麻吉組合為授權型 vs. 自我表達型，以及促進型 vs. 注重人際型。不麻吉組合為授權型 vs. 注重人際型。研究發現麻吉組之實習教師滿意實習輔導教師之指導方式；實習教師的學習動機與學習表現佳；實習輔導教師滿意實習教師之學習行為與表現，肯定個人指導方式並持續提供指導；師徒關係良好發展順利。不麻吉組之實習教師無法獲得所需之指導方式，師徒關係發展不順利，也影響到實習教師之實習過程與實習結果。

關鍵詞：國小教育實習、實習輔導教師、實習教師、教學風格、學習風格

*黃泓霖，花蓮縣新城鄉嘉里國民小學教師

**劉唯玉，國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授（本文通訊作者）

電子信箱：weiyu@mail.ndhu.edu.tw

來稿日期：2012 年 8 月 30 日；修訂日期：2012 年 11 月 6 日；採用日期：2013 年 5 月 3 日

Mentor Match – A Study on the Relationship between the Teaching Style of Practicum Mentor and the Learning Style of Student-Teacher

* Huang, Hong-Lin **Liu, Wei-Yu

Abstract

Based on Grasha's teaching style and Silver and Hanson's learning style perspectives, this study aims to understand and explore the interactions between mentor's teaching style and student-teacher's learning styles and their influences on the relationships between mentors and student-teachers and student-teachers' internship learning results. The researchers purposefully sampled four different combinations of practicum mentor and student-teacher for interviews and observations. The result shows that the delegator/self-expressive combination, and the facilitator/interpersonal combination lead to a satisfactory practicum. However, the delegator/interpersonal combination produces poor results, even problems, in terms of all three aspects, namely practicum progress, mentorship, and practicum outcome.

Keywords: elementary practicum, practicum mentor, student-teacher, teaching style, learning style

*Huang, Hong-Lin Teacher, Jia-Li Elementary School, Hualien County Shing-Cheng Township
**Liu, Wei-Yu Professor, Department of Curriculum Design and Potential Development, National Dong Hwa University (Corresponding author)

E-mail : weiyu@mail.ndhu.edu.tw

Manuscript received: August 30, 2012; Modified: November 6, 2012; Accepted: May 3, 2013

壹、研究動機與目的

教學風格論者（Felder & Silverman, 1988; Grasha, 2002; Gregorc, 1979; Heimlich & Norland, 1994）認為不同教學風格的指導者，由於個人內在特質，如個性、教學信念、偏好與價值觀等因素，以及外在的教學態度、行為及師生互動模式，而形成不同的指導模式。學習風格論者（Felder & Henriques, 1995; Grasha, 2002; Kolb & Kolb, 2005; McDermott & Beitman, 1984）亦認為學習者於學習過程中，也會因為個人生理感官、心理偏好及過去學習經驗，接收訊息與處理訊息，而形成不同的學習模式。指導者與學習者於教學過程中，皆存有個人特質與偏好等因素，進而影響教學成效。

研究者於探索教學與學習風格相關文獻時，發現國外對此類研究之範圍，已從一般教學環境或成人教育，廣泛推展到各種職業培訓（Kraska & Harris, 2007; McCoy, 2006; Schaefer & Zygmunt, 2003），並提出職業培育應以學習者為中心作規準，以提昇學習者之學習成效。然而，研究者卻未發現任何中外師資培育相關文獻。本研究試圖以風格為角度，探討實習輔導教師與實習教師在不同教學風格與學習風格組合下，對於教育實習之過程、師徒關係以及對實習結果造成的影響。

貳、文獻探討

一、師徒式教育實習

師徒式的概念起源於荷馬（Homer）所著之神話故事《奧德賽》（The Odyssey），乃為一種託付他人進行扶養、保護以及教育之

意涵。此種由師傅引導徒弟學習，以習得知識與能力之方法，為一種效能極高的指導模式，並已廣泛用於各專業領域中。我國在1994年之「師資培育法」中亦明定，須遴選一名實習輔導教師來引導實習教師進行學習。此種一對一的密切指導，即為「師徒式教育實習」。

實習輔導教師身為教育實習之要角，其角色之內涵與價值為何，過去各學者多有闡述（周水珍，1998；陳嘉彌，2003；張德銳，1998）。研究者整理各學者之觀點後，認為輔導教師實為一種良師貴人的角色，在「適人」、「適時」、「適事」等層面上，協助實習教師進行專業能力之培育：

（一）適人層面

實習輔導教師應視實習教師之個別差異與需求，提供合適的指導方法以利其成長與發展。例如面對不同的實習教師時，輔導教師須選擇性的提供示範、明確指導、互助合作或提供相關資源，來引導實習教師之適性發展。

（二）適時層面

實習輔導教師應於不同的時機，隨機變換角色來引導實習教師，以發揮教育實習之最大效能。如實習教師遭遇問題時，輔導教師應適時扮演支持者、保護者、督導者或是回饋者等角色，以保護實習教師能順利學習。

（三）適事層面

實習輔導教師應於不同事件與事務中，扮演不同的角色以對實習教師進行引導。例如實習教師於準備試教時，擔任教導者、資源提供者、諮詢者等角色；實習教師試教結束後，擔任意見回饋者、評鑑者或支持者等，以引導其獲得教師專業能力。

實習輔導教師是饒富智慧且具挑戰性的重要角色，上述三項層面於現實場域中，並非容易之事。綜觀教育實習相關研究之發現，師徒式教育實習確可提供密切之指導，但失敗亦對師徒雙方造成傷害（李翠萍，2005；Rush, Blair, Chapman, Codner & Pearce, 2008；Siebert, Clark, Kilbridge & Peterson, 2006），如何提昇成功率且降低失敗的風險，值得重視。研究者認為我國的教育實習制度要實習教師在半年內發展教師專業知能，並有教師資格檢定考試緊接其後（陳獻旗，2008），將深深考驗師徒雙方指導與學習的密合程度。此外，師徒式教育實習尚有以下值得探討之處：

（一）實習輔導教師與實習教師之特質

從個別差異之角度審視教育實習，可瞭解輔導教師與實習教師之個人特質、指導方式與學習行為有所差異，在不同配對情況下，可能對教育實習產生不同的影響（傅聖國、張英傑，2003）。

（二）實習輔導教師與實習教師之配對方式

目前輔導教師與實習教師，其配對之方式多由實習學校進行指派媒合。在師徒互不熟識之情況下，雙方內在特質之融洽與否、合作順利與否，將無法有效預測整體教育實習之成效（陳獻旗，2008）。

二、教育實習階段

教育實習進程可分為見習與協助教學階段、試教階段及教學觀摩階段。除此之外，各學者亦對教育實習之內涵進行探究，分析發展之階段。教育實習為一連續之進程，實習教師在各階段中將有不同的學習內容與目標，且其心理層面亦有所不同（引自何玟玟，2004）；另外輔導教師與實習教師

之師徒關係，也會隨著時間而有不同發展（陳嘉彌，2003）。因此，本研究歸納相關文獻之理念，依照教育實習進程、學習內容目標及師徒關係發展等要素，認為教育實習可分為三大階段：

（一）見習與協助教學階段（初始階段）

實習教師初入實習班級，見習與協助實習輔導教師之教學活動，瞭解基本教學工作。此時期之輔導教師與實習教師之師徒關係尚在萌芽階段，雙方互相試探與瞭解彼此。

（二）試教階段（發展階段）

此時期實習教師主要之學習目標為，準備教學活動並上臺試教，發展教學知能。輔導教師與實習教師之師徒關係，與雙方之前相處順利與否有關，雙方相處融洽則師徒關係發展密切且迅速，反之則否。

（三）教學觀摩階段（成果展現階段）

教育實習進入尾聲，實習教師之主要目標為準備個人的教學觀摩，盡力將實習中所學到之知識能力，充分發揮其中。教學觀摩之優劣，與實習教師於前二階段之發展有關。師徒關係部份，雙方由於相處時間拉長，趨於穩定並逐漸撤出。

三、教學風格與學習風格

（一）教學風格

教學風格源於過去對教學效能之研究，將教師教學時的特徵進行組合，形成所謂的教學風格（Silvernail, 1986）。對於教學風格之定義，各家學者有所歧異，主要可分為廣義與狹義兩種定義方式。狹義定義之學者（林生傳，1988；Felder & Silverman, 1988；Gregorc, 1979）認為，教學風格僅指教師於指導過程中，顯露於外的教學行為或策略；

廣義定義之學者（Grasha, 2002; Heimlich & Norland, 1994）則認為，教學風格應包含教師內在之個人特質，如信念、態度、人格特質、教育哲學及師生互動等層面，以及外顯之教學行為，如教學行為與方法、教學策略等，並呈現穩定一致的特性。

研究者認為，教學風格具有豐富性與複雜性，且若承認教師內在特質是影響教學的因素之一，則狹義定義無法包含所有因素；另外，Gregorc（1979）亦曾表示：「風格的內涵，絕對會比目前發現的更為豐富。」以其概念作為規準，並顧及風格之整體面貌，故本研究採用廣義之定義，認為教學風格包含指導者內在之個人特質以及外顯之教學行為，並具有穩定一致的特性。

在教學風格分類與教學風格量表部份，本研究採用 Grasha（2002）之分類方式，將指導者分類為：專家型、權威型、個人典範型、促進型及授權型五種。專家型教師擁有豐富之知識與技術，並專注於傳遞資訊；會要求學生提昇能力來跟上自己，並要求其做學習的準備。權威型教師會提供學生正面和否定的回饋，給予明確的指導，確立教學目標、期望及規定，讓學生有架構、方向的學習；強調學生應以正確、標準的方式來學習。個人典範型教師以個人經歷來指導學生，由自己建立思考與行為的典範，以示範方式指導學生並鼓勵學生去觀察與學習。促進型教師強調師生互動，透過詢問問題、探討與建議來指導學生，希望學生能獨立、主動且有責任感的去學習，並且在旁給予建議與鼓勵。授權型教師注重發展學生個人能力，營造自主學習的風氣，會鼓勵學生自行擬定學習計畫，教師角色為資源提供者。

教師的教學風格對學生的學習影響很大，且學生對於教師的教學風格有所偏好

（Lopus & Hoff, 2009; Naimie, Siraj, Piaw, Shagholi & Abuzaid, 2010; Razak, Ahmad & Mohd, 2007; Welborn, 1985）。若教師與學生的風格相近，則學生能因此適應的更好，學習成效也有所提昇，反之則否（張景媛，1988, Naimie et al. 2010）。在一般教室中，教師面對眾多學生無法面面俱到。對此，許多研究皆紛紛提出在這樣的情況下，教師需要「因材施教」，增加個人的教學風格，使用不同的方式去指導學生，以滿足各類型學生的需求（Ahmad & Mohd, 2007; Lopus & Hoff, 2009; Razak et al., 2007）。

（二）學習風格

學習風格之發展，乃因人們發現了個體差異，並深入探討。認知心理學派認為個體的性格與外顯行為，與其對於資訊的接收與處理有關。此一說法受到教育界的重視並進行探究，故產生學習風格。對於學習風格之定義各學者多有歧見，研究者考量本研究之主題，採用 Silver、Strong 與 Perini 之定義，認為學習者由於個別差異，因而對資訊的接收、判斷與處理上有所差異，形成其獨特的學習風格（田耐青譯，2002）。

在學習風格分類與學習風格量表部份，本研究亦採用其分類方式，將學習者分為：精熟型、理解型、注重人際型及自我表達型等四型。精熟型學習者重視行動，偏好按部就班的執行工作，及有正確解答的問題；喜歡符合邏輯、實際有用的事物，著重於技巧或教材內容的精熟。理解型學習者重視理論、思考與解題，偏好處理複雜之問題，能有計劃的進行探索，且擁有極大的耐心與毅力去完成自己喜歡的工作。自我表達型學習者喜歡運用想像力，對開放問題自行尋求解答，而非旁人告訴他應該如何進行；重視個人興趣，會尋求獨特創意的方式來表

達自己。注重人際型學習者為人際取向，對於自己及他人的感覺很敏銳，偏好與人有關之事務；喜歡與他人一起工作，藉以分享想法，合作對他們來說是最好的學習方式。

黃洲（2007）發現成人學習者的學習風格對學習成效有顯著相關，以調適型之學習者整體學習成效最佳，聚斂型的學習者整體成效較低。相關研究顯示，學習者個體所擁有之學習風格，對於教學成效影響頗深（王雅伶、段曉林，2004；Orsak, 1990）；學習者對於指導者的指導方式有所偏好與排斥，若能獲得偏好之指導方式，學習者能夠展現較高的學習動機與表現（翁榮源、陳定威、呂榮順，2009）且學習成就較高（Naimie et al., 2010）。研究者認為，若是教學風格與學習風格能搭配得宜，應為指導者與學習者之幸福。然而，一般教師在其教學場域中，須面對眾多之學生，且可能每一位學生皆具備不同學習風格，在此情形下，教師如何提供符

表 1
研究對象及風格類型組合

組別	輔導教師 實習學生	性 別	年 齡	畢業學校	任教 年資	任教 年級	輔導 人數	教學風格類型 學習風格類型
一	靜靜老師	女	38	花師資訊教育所	13	二年級	4	促進型
	軒軒同學	女	23	東華教育學系				注重人際型
二	秀秀老師	女	32	花師音樂教育學系	9	六年級	1	授權型
	宏宏同學	女	22	東華教育學系				自我表達型
三	嘉嘉老師	女	37	花蓮師院師資班	11	四年級	3	授權型
	孟孟同學	女	22	東華體育學系				注重人際型
四	惠惠老師	女	45	東師初等教育系	20	一年級	5	授權型
	宜宜同學	女	22	東華音樂教育學系				注重人際型

本研究中四位實習輔導教師，其中有一位為授權型教學風格，分別為秀秀老師、嘉嘉老師及惠惠老師，另一位靜靜老師則為促進型教學風格。授權型與促進型輔導教師之

合每一位學習者偏好之指導方式，可能是一大挑戰。在師徒式教育實習中，實習輔導教師與實習學生為一對一指導模式，因此研究者認為，將教學風格與學習風格之概念導入師徒式教育實習，或許能對未來實習輔導教師與實習學生稍盡棉薄之力。

參、研究方法

本研究以訪談法、觀察法、文件分析法，蒐集與分析研究資料。說明如下：

一、研究對象

研究者於 99 學年度學期初，對八組將展開教育實習之輔導教師與實習教師，進行教學與學習風格量表之評估。再依評估結果，立意取樣四組教學與學習風格明顯，且為不同配對組合者為研究對象。研究對象以化名方式呈現，四組風格組合如表 1 所示。

指導方式說明如下：

（一）授權型輔導教師四項指導方式為
1.提供實習教師廣大發揮空間；2.重視實習教師發揮個人想法；3.給予實習教師決定的

權力；4.培養實習教師獨立思考與解決問題的能力。

(二) 促進型輔導教師四項指導方式為
1.與實習教師人際互動頻繁，建立友誼關係；2.以大量討論之方式指導實習教師；3.提供實習教師建議、支持與協助；4.彈性調整指導方式促進實習教師成長。

四位實習教師，有三位為注重人際型學習風格，分別為軒軒同學、孟孟同學及宜宜同學，另一位宏宏同學則為自我表達型學習風格。注重人際型與自我表達型學習風格之學習行為，茲分述如下：

(一) 注重人際型實習教師三項學習行為有
1.觀察實習輔導教師示範進行學習；2.藉由討論活動發展個人能力；3.偏好以合作方式進行學習。

(二) 自我表達型實習教師三項學習行為有
1.自行學習獨立發展；2.偏好對開放式問題尋找解答；3.重視個人之主觀想法與感受。

二、研究方法

(一) 訪談法

本研究使用訪談法作為資料蒐集之主要方式。為求深入主題並切合研究問題，故以半結構式訪談法，設計訪談大綱對研究對

象進行晤談。此外，考慮到教育實習三階段在內涵上有所差異（引自何好珩，2004；陳嘉彌，2003）且為分析研究對象之師徒關係，故分別於 99 學年度上學期初、中、末訪談四組實習輔導教師與實習教師，總計 24 次。訪談時間視內容而定，至少半小時以上。訪談內容為，輔導教師與實習教師各時期的指導與學習、雙方相處情形及對彼此的感想與評價，以瞭解不同教學風格與學習風格組合所產生的現象與關係。研究者與每位研究對象訪談後，即將錄音內容撰寫成逐字稿，進行初步的整理分析，如發現問題或有疑慮之處，必定詢問研究對象以求資料之正確與完整。訪談之對象、時間與地點詳見表 2。

(二) 觀察法

本研究輔以觀察法增加研究資料之豐富性，藉此進入現場觀察以考證資料之正確性，對研究中所蒐集之資料進行三角檢核。此外，由於教育實習各階段之內容、功能與師徒關係等層面上有所差異（引自何好珩，2004；陳嘉彌，2003），故研究者以非參與觀察者的身分對每個研究對象進行三次觀察，觀察時間分別為學期初之見習與協助教學階段、學期中之試教階段及學期末之教學觀摩階段。觀察之對象、時間與地點詳見表 2。

表 2

訪談觀察之對象、時間與地點

組別	研究對象	訪談日期	訪談地點	觀察日期	觀察地點
一	靜靜老師	訪-1-0991004	國小輔導室	觀-1-0991001	班級教室
		訪-2-0991103	班級教室	觀-2-0991102	班級教室
		訪-3-1000103	班級教室	觀-3-0991221	班級教室
	軒軒同學	訪-1-0991001	簡餐店	觀-1-0991001	班級教室
		訪-2-0991102	咖啡店	觀-2-0991102	班級教室
		訪-3-0991226	餐廳	觀-3-0991221	班級教室
二	秀秀老師	訪-1-0990925	班級教室	觀-1-0991004	班級教室
		訪-2-0991027	班級教室	觀-2-0991026	班級教室
		訪-3-0991216	班級教室	觀-3-0991207	班級教室
	宏宏同學	訪-1-0991002	蛋糕店	觀-1-0991004	班級教室
		訪-2-0991101	簡餐店	觀-2-0991026	班級教室
		訪-3-1001212	餐廳	觀-3-0991207	班級教室
三	嘉嘉老師	訪-1-0990930	國小課程研究室	觀-1-0990927	班級教室
		訪-2-0991028	班級教室	觀-2-0991108	班級教室
		訪-3-0991215	班級教室	觀-3-0991210	班級教室
	孟孟同學	訪-1-0990927	簡餐店	觀-1-0990927	班級教室
		訪-2-0991030	咖啡店	觀-2-0991108	班級教室
		訪-3-0991218	餐廳	觀-3-0991210	班級教室
四	惠惠老師	訪-1-0990928	班級教室	觀-1-0990924	班級教室
		訪-2-0991026	班級教室	觀-2-0991103	班級教室
		訪-3-0991222	班級教室	觀-3-0991214	班級教室
	宜宜同學	訪-1-0990926	簡餐店	觀-1-0990924	班級教室
		訪-2-0991029	咖啡店	觀-2-0991103	班級教室
		訪-3-0991219	餐廳	觀-3-0991214	班級教室

(三) 文件分析法

除訪談法、觀察法外，研究者亦蒐集研究過程中所產生的相關文件，以求資料來源之多樣性，並作為三角檢證之方法。文件資料包括實習計畫、省思札記、試教教案、教學回饋表等。

三、研究工具

(一) 實習輔導教師教學風格量表

本研究使用 Grasha (2002) 教學風格量表作為研究工具，由於此量表之對象為大學教師及其教學環境，因此研究者修改後製成「實習輔導教師教學風格量表」。本量表信

度各層面之 α 值介於.61和.71之間，總量表的 α 信度係數為.88。效度方面經因素分析，各題因素負荷量在.46至.77之間。本研究選擇此風格量表理由如下：1.本研究探討內容包含教育實習過程、師徒關係及實習成果，範圍廣泛，故選擇構成元素豐富之分類方式以利分析與闡述；2.教學風格類型敘述清楚，有助於研究者理解研究對象之想法與行為；3.輔導教師所指導對象為大學甫畢業之師資生，與原量表針對之群體相似度高。

(二) 學習風格量表

本研究選擇使用 Silver 與 Hanson 所設計之成人學習風格量表作為研究工具，該量表於 1980 年建立，1994 年有第二版修正，量表總共有 100 個項目，由受訪者依照對各項行為敘述的喜歡程度給予分數，已有良好的信效度(田耐青譯，2002; Silver & Hanson, 2001)。研究者認同其學習風格之定義、分類方式與量表工具，乃與下列原因有關：1.學習風格類型闡述詳細，有利研究者進行陳述與解讀，且量表設計易於研究對象填答；2.學習風格定義與本研究探討之主題相吻合，對於實習輔導教師之指導方式，實習教師其資訊接收與處理方式為何，乃本研究之核心所在；3.本研究對象為大學畢業之師資生，與此風格量表針對之對象相符，因此選擇其作為研究工具。

四、資料分析

(一) 文件分析

研究者與研究對象接觸後，便開始蒐集相關文件，文件來源為訪談逐字稿、實習計畫、實習札記、教學觀摩教案、教學回饋表及實習成績等，以檢視訪談資料內容並補充訪談不足之部份。此外，藉由文件分析方式，也可對其中有疑慮或是有意義的部份做

深入的探討。資料整理與分析過程不斷循環，進行研究時會隨著獲得資料的廣度與深度不同，以及研究者本身的思考與反省而對資料有所增減或修改，故研究者反覆閱讀檢視資料，進行綜合思考以提昇資料的準確度。

(二) 三角檢證

本研究以實習輔導教師與實習教師之訪談內容進行比對，並輔以觀察法進入現場瞭解，及文件資料的分析與討論，以避免研究偏差。另一方面，每次訪談結束後研究者皆會將內容轉成逐字稿，並與研究對象確認是否正確，以減少研究者詮釋之偏差並對研究對象表達尊重之意。

肆、研究發現

一、研究結果

(一) 麻吉組合—促進型教學風格 vs. 注重人際型學習風格／授權型教學風格 vs. 自我表達型學習風格

本研究發現實習輔導教師由於教學風格之差異，對實習教師提供不同的指導方式，而實習教師也因學習風格之差異，偏好不同的學習行為。促進型教學風格搭配注重人際型學習風格，及授權型教學風格搭配自我表達型學習風格，其組合較為麻吉(Match)，在實習過程中形成一正向教學循環系統，營造出成功之結果。在雙方風格搭配得宜之下，實習輔導教師之指導方式，恰能滿足實習教師之偏好，提昇實習教師之學習動機與表現。另外，實習教師所展現之學習行為與表現，亦符合實習輔導教師之教學目標與期望，而肯定個人之指導方式，對指導工作產生成就感。師徒關係部份，本研究

發現促進型教學風格搭配注重人際型學習風格，及授權型教學風格搭配自我表達型學習風格，由於雙方風格特質相近或互補關係，因此在相處上較為融洽，且在指導與學

習的循環中，產生互信關係，對雙方師徒關係發展產生正面影響。實習教師由於教育實習發展順利，因此實習成果豐碩。麻吉組合如下圖 1 所示，研究發現詳述如下：

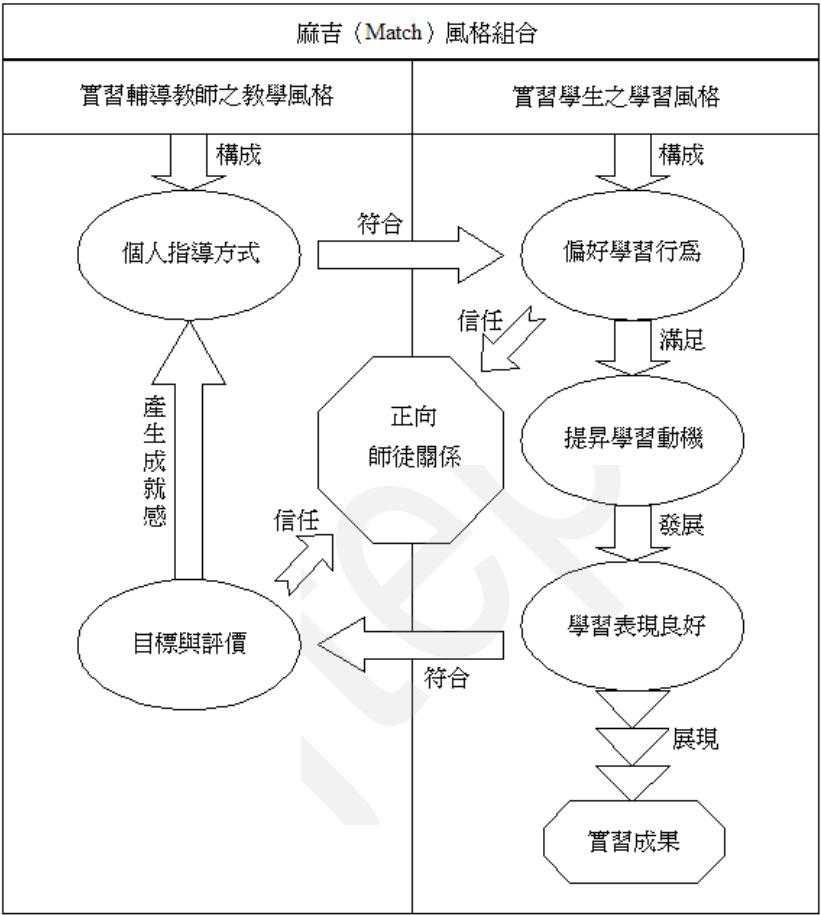


圖 1 麻吉 (Match) 風格組合關係圖

1.實習教師滿意實習輔導教師之指導方式
(1) 注重人際型實習教師滿意促進型輔導教師提供之討論、建議與協助
注重人際型實習教師偏好人際互動並透過討論方式進行學習，而促進型實習輔導教師提供大量的討論機會，並樂於協助實習教師的成長。研究結果顯示，注重人際型實

習教師由於獲得個人偏好之學習方式，因而滿意促進型實習輔導教師之指導方式。
注重人際型軒軒同學，偏好以討論方式進行學習，藉由與他人交流想法來「改進或修正我自己的想法」(軒-訪-1-0991001)。另外，軒軒同學也表示「如果沒有人跟我討論的話，我會不知道怎麼樣做會比較好」(軒-

訪-1-1001001) 並認為自己若缺乏討論「會有一個很大的問題，就是我會很慌張」(軒-訪-3-0991226) 因此，討論活動不但是軒軒同學的學習偏好，更是重要需求。

對促進型靜靜老師的指導方式，軒軒同學表示兩人「幾乎有時間就會進行討論」、「幾乎有時間我們就會討論一下或是閒聊一下」(軒-訪-2-0991102)，軒軒同學獲得大量的討論機會與人際互動，且如遇任何疑問，即會尋求靜靜老師進行討論以獲得解答，因此十分滿意靜靜老師的指導。他說：

我跟靜靜老師幾乎有時間就會進行討論，如果我有什麼問題，我會去找老師討論一下，例如我覺得試教內容不夠豐富，就會去問老師。……有靜靜老師跟我討論給我建議，讓我知道怎麼做比較好，才不會手足無措。……討論能讓我想的更多，我覺得這樣的指導方式我很喜歡。(軒-訪-2-0991102)

(2) 自我表達型實習教師滿意授權型輔導教師提供之發揮空間與決定權

自我表達型實習教師重視個人想法與感受，偏好自行思考問題並嘗試解決；授權型輔導教師重視實習教師發揮個人想法，提供發揮空間與決定權，以培養其獨立思考與解決問題的能力。研究結果顯示，由於雙方在指導學習之特徵吻合，因此自我表達型實習教師滿意授權型實習輔導教師之指導方式。

自我表達型宏宏同學表示自己在學習時「如果有想法的話，會想要拿出來試試看」(宏-訪-2-0991101)、「對感興趣的東西會積極的去學習，努力作到我心中理想的目的」

標」、「如果真的想學，可以自己去尋找解答，而不是等人來告訴你」(宏-訪-1-0991002) 可知其學習上重視個人主觀想法，並對感興趣之事物會提昇熱忱與動力。

宏宏同學認為「教育實習就是讓我練習當一個老師的環境，去學習怎麼當一個老師」(宏-訪-2-0991101) 可知教育實習對他而言，是一個嘗試個人想法並進行練習的環境。對於授權型秀秀老師的指導，他認為很適合自己。他說：

秀秀老師在指導我的時候，給了我很大的空間讓我去決定自己要怎麼發揮，我覺得這種方式十分適合我。……我自己也有我在教學上的想法，想要拿出來試試看，那如果今天這個老師會限制我，告訴我應該怎麼做怎麼教，我會很困擾。……秀秀老師不會限制我的想法，都是由我自己做決定，我覺得這樣的指導方式滿適合我的。(宏-訪-3-1001212)

2. 實習教師的學習動機與學習表現佳

(1) 注重人際型實習教師與促進型輔導教師之共同合作模式，有助於實習教師之學習動機與表現。

注重人際型實習教師，偏好與人合作且樂在其中，會以他人感受為優先考量並積極完成共同目標。研究顯示，注重人際型實習教師在促進型輔導教師指導下，因雙方產生合作關係而展現高度學習動機，與輔導教師共同完成難度較高之教師工作，實習表現可圈可點。

研究者觀察發現，軒軒同學與靜靜老師常對班級經營或教學方式進行討論，得到結

論後便設定目標一同完成（軒-觀-2-0991102）。其中印象最深刻的，便是兩人以國小二年級國語課中「黃媽媽的笑臉」作為主軸，合力設計了為期一週的班級經營活動：

記得有一次我們聊到學生自私的情形，老師告訴我說，他想要換一套班級經營模式。……我們就決定要做一個愛心的活動，那在設計活動的時候我們會一起提出看法，去想怎樣做會比較好……我很喜歡這樣的方式，也滿開心的，因為**我自己在討論過程中也出了主意**，也會比較清楚裡面有什麼東西……畢竟這是我們共同討論出來的結果，**我會想要把它做到最好**。（軒-訪-2-0991102）

- (2) 自我表達型實習教師獲得授權型輔導教師提供之開放式學習環境，有助於學習動機且表現良好。

自我表達型實習教師重視個人想法與感受，對感興趣之事物會激發學習動機。面對開放式問題時，能自行探索問題從中學習。研究發現，自我表達型實習教師在授權型實習輔導教師的指導下，得到了開放式學習環境，因而展現高度學習動機，實習表現傑出。

對於授權型秀秀老師的指導方式，自我表達型宏宏同學表示：

秀秀老師他不會告訴我應該怎麼做，而是給我一個很大的空間，讓我去思考去嘗試。……那我在思考和嘗試時，可能會發現一些

問題，那我會想辦法解決它，……我覺得這個過程對我而言很重要，因為我能在過程中得到一些啟發。……秀秀老師讓我可以自己決定我想要學什麼，還有怎麼學，這樣的指導方式的確帶給我滿大的動力的。（宏-訪-2-0991101）

研究者觀察宏宏同學試教國小六年級數學課「比與比值」時，教學流暢且概念清晰，試教結束後研究者翻閱該班學生之數學習作，發現學生對學習的內容相當清楚，表現亮眼（宏-觀-2-0991026）。對於自己的表現，宏宏同學認為應該是自己對數學很感興趣，且在準備時若發現有些內容學生會難以理解，會搜尋相關書籍以尋找合適的教學方式。他說：

我會選數學課來試教，很大的原因是我本身對數學滿有興趣的，也比較有想法知道要作些什麼。……我在準備教學之前，都會自己先熟練教材內容。那準備時候，如果我覺得學生可能在某些概念上會有問題，會聽不太懂，我就會尋找一些教學相關的書籍，或是看有沒有數學教學的論文，找到我想要的解答。（宏-訪-2-0991101）

在秀秀老師此種開放的指導方式，宏宏同學沒有失去學習的方向，反而得心應手、表現活躍。而他對於準備教學的過程，也有自己獨到見解。他說：

我覺得準備教學的過程，就像面對一個巨大的問號，要我自己去

解開它。……怎麼去進行是我自己決定的，就像是地圖上的一個點，要怎麼到達那個點，每個人的走法都不同。……如果有兩種方式，一種是有人直接教我怎麼學，另一種是要我自己去找答案，我會比較想選自己去找答案。……我覺得用自己的方式解決問題，我能夠從中學到更多的東西，而且是我自己挖出來的，我會更有印象。(宏-訪-3-0991212)

3.實習輔導教師滿意實習教師之學習行為與表現，肯定個人指導方式並持續提供指導。

(1) 促進型輔導教師滿意注重人際型實習教師之積極態度與成長

促進型輔導教師花費大量時間與心力，與實習教師討論並提供建議與協助，相對地希望其能積極學習且有所成長。研究顯示，促進型實習輔導教師滿意注重人際型實習教師之積極態度與表現，因而對指導工作產生成就感，穩定持續的進行指導。

促進型靜靜老師的認知中，協助實習教師成長是理所當然的事，但相對的也希望他們能積極學習，在未來成為具備能力與熱忱的教師。他說：

實習教師如果有疑問或需要幫忙的地方，我都會盡量協助……那我也希望實習教師要對自己負責，要夠積極，在實習過程中你能夠多學一點是一點。……教師工作最重要的就是熱忱，所以實習教師就應該要夠積極，……如果你只為了教師證，這種學生你就別來了

吧。(靜-訪-2-0991103)

對於注重人際型軒軒同學的積極態度與成長，靜靜老師給予高度的評價。他說：

軒軒是一個主動積極的學生，我很喜歡他這點。……剛開學的時候都是我找他討論比較多，那後來他也會自己找我問問題，分享他的看法……我覺得軒軒的確很用心在學習，那我也看到他的成長。……我們合作的很愉快，也很有默契，整體而言我很滿意他的表現，他真的成長很多。(靜-訪-3-1000103)

靜靜老師在訪談過程中，對軒軒同學的表現侃侃而談、滿口稱讚(靜-觀-2-0991102)。研究者認為，靜靜老師除協助軒軒同學的成長外，也獲得了身為輔導教師的成就感，肯定自己的指導方式(靜-觀-3-0991221)。

(2) 授權型輔導教師滿意自我表達型實習教師獨立思考與解決問題的表現

授權型輔導教師，希望實習教師能培養獨立思考與解決問題的能力，以面對未來教師工作。研究顯示，自我表達型實習教師之學習行為與表現，恰能滿足授權型輔導教師之指導目標與期望。

授權型秀秀老師認為，教育實習是實習教師累積經驗的場所，因此希望實習教師能充分發揮想法、嘗試與練習。秀秀老師以譬喻的方式，說明他對教育實習的見解：

我會把教育實習譬喻是一張白紙，並且把這張白紙交給實習教師，讓他自己決定要畫上什麼顏色和圖案……在畫圖的過程中，他要思考自己喜歡的是什麼，要怎麼完成……這個過程遠比我教他怎麼畫還來的有意義。而這張圖畫就是我送給他，讓他帶到未來的禮物。
(秀-訪-2-0991027)

秀秀老師表示自我表達型宏宏同學十分樂於發揮個人想法，並積極進行思考與演練，符合自己的教學目標，給予相當高的評價。他說：

宏宏很有自己教學的想法，也很有進取心，會要求自己的表現和成果，讓我覺得很放心，因為他知道自己要的是什麼。……像他在準備試教和教學觀摩的時候，他對於學生可能不容易理解某些概念，他會很主動的去找解決的方式……我覺得他很有自己的想法，也很努力的完成它，這點我就覺得他很棒，一個字，讚！（秀-訪-3-0991216）

另外研究者也發現，秀秀老師持續提供宏宏同學發揮的空間與決定權，並表示「只要宏宏能夠多發揮，我就敢讓他有多一點的表現機會」（秀-訪-2-0991027）。秀秀老師滿意宏宏同學的表現，自己也在指導過程中得到成就感，肯定個人的指導方式，因此持續提供相同的指導方式（秀-觀-3-0991207）。

4.師徒關係良好發展順利

（1）促進型教學風格與注重人際型風格特質相近，相處和諧融洽

促進型靜靜老師表示與注重人際型軒軒同學相處的日子裡，兩人十分融洽，不同於一般實習輔導教師與實習教師需要磨合適應的時間。靜靜老師說：

我跟軒軒一開始就很熟，就一般而言，實習輔導老師跟實習教師不太可能那麼快就熟起來，應該會有一個適應彼此的時間。但我們好像沒有經過這段磨合期，就是很快就熟起來了。（靜-訪-2-0991103）

另一方面，注重人際型軒軒同學也表示與靜靜老師的想法和特質十分接近，表示「我跟靜靜老師的關係就像朋友一樣，讓我覺得很輕鬆」（軒-訪-1-0991001）。另外，軒軒同學也對自己能跟隨靜靜老師進行教育實習，表示「能遇到靜靜老師真的很幸運」（軒-訪-2-0991102）。

促進型靜靜老師與注重人際型軒軒同學相處融洽、互動關係良好。對此研究者認為，促進型輔導教師偏好與實習教師交流想法並建立友誼關係，與注重人際型實習教師偏好人際交流之特質不謀而合，因而形成密合的師徒關係。

（2）授權型輔導教師尊重自我表達型實習教師之主觀想法，弭平誤解

實習初期，授權型秀秀老師與自我表達型宏宏同學曾發生不小的摩擦。秀秀老師說：

剛開學的時候，我請宏宏同學

自己去設計佈告欄，那他也很認真的在做。可是後來我看到他做出的成果後，真的嚇了一跳……委婉的告訴他說，這個佈告欄不適合學生使用。……那其實我當下就有看出來，他心裡是不不太舒服，有點受傷。(秀-訪-1-0990925)

此事件造成宏宏同學對秀秀老師的不信任感，他表示「雖然秀秀老師告訴我可以自己去尋找學習的方向，可是我會懷疑他的說法，是不是有一個想法在背後要我去做到。」(宏-訪-1-0991002) 研究者認為此事件影響不小，可能對師徒關係造成傷害，故持續追蹤後續發展。隨著時間前進，兩人關係也漸趨良好，對此宏宏同學表示後來自己充分感受到秀秀老師的尊重，因此不信任感一掃而空，弭平之前的裂痕。他說：

我覺得秀秀老師其實很尊重我的想法。像是我上臺教學的時候，他會把整個班級的掌控權交給我，而且不曾打斷過我。……另外有一次，某個學生跟我說話的態度不好，我對那個學生訓話，結束後秀秀老師對我說，他很認同我的作法，學生有不對的地方就要教他們。……我才真的覺得，**秀秀老師是希望我去發揮的，我才能放手去做，也感覺自在很多。**(宏-訪-2-0991101)

(3) 師徒滿意彼此之指導與學習，產生互信關係

研究發現，實習教師若獲得偏好的指導方式，除能提昇學習動機與表現外，亦會對

實習輔導教師產生一種信任感。注重人際型軒軒同學表示自己在遭遇教育現場的衝擊時，所幸有靜靜老師幫助而度過難關。他說：

我覺得自己雖然修過教育學分，也有一點教學經驗，但是真的到教育現場我才發現自己能力不足，……像是我看到學生發生問題，或是在準備試教的時候，我會不知道要怎麼進行。……**那靜靜老師會跟我討論給我建議，讓我知道應該怎麼做比較好，才不會手足無措。……我覺得在靜靜老師的指導下，我還滿安心的，不會很慌張。**(軒-訪-2-0991102)

而自我表達型的宏宏同學，除了對授權型秀秀老師的指導方式感到十分滿意外，也認為這種指導方式是種對自己的肯定。他說：

秀秀老師讓我選擇自己走的路，那我會很積極的去把它做到最好。……**我覺得老師肯給我這樣的空間去發揮，去決定我想做的事情，這是對我的肯定。**……如果我教得不好，他大可把這個空間收回。……我相信秀秀老師是希望我去開展自己的想法的，那我會把自己的東西拿出來試試看。(宏-訪-3-0991212)

另一方面，麻吉組合之兩位輔導教師分別對其實習教師之學習行為與表現，表示肯定態度，且因為實習教師符合其指導理念與

目標，因此產生信任感。促進型靜靜老師認為注重人際型軒軒同學的整體表現，態度積極且成長明顯，也符合自己對實習教師的期許。他說：

軒軒是一個主動積極的學生，我很喜歡他這點。……我覺得他的確有在用心觀察和思考，那我也看到了他的成長。……**我覺得如果實習教師夠積極，學習態度好，我會覺得他是一個不錯的實習教師，我也會比較樂意去指導他去教他。**那軒軒在積極度上一直都很好，也真的成長了許多，我覺得他真的很棒。(靜-訪-3-1000103)

授權型秀秀老師則對自我表達型宏宏同學，能獨自思考、嘗試與演練，表示滿意態度。他說：

教學經驗只有靠實際嘗試與練習才能累積，……那加上每一個人都有他自己適合的特色和風格，所以我會鼓勵宏宏去找到自己的那條路。……**宏宏他在教學上的確有自己的一套想法，而且也真的很肯去試，所以只要宏宏能夠多發揮，我就敢讓他有多一點的表現機會。**(秀-訪-2-0991027)

不同教學風格的輔導教師，對實習教師的評價標準亦有所不同。本研究發現，輔導教師之指導目標與理念得到正向的回應，會對實習教師產生信任感，對師徒關係有加分的作用。

綜觀二組麻吉風格組合，實習輔導教師

與實習教師在教育實習之指導與學習、師徒關係發展上皆為十分良好，而在教學觀摩時，軒軒同學與宏宏同學表現亦是優秀，獲得在場參加教學觀摩之師長、實習同事的讚賞。研究者歸納此二組成功之因素，認為主要原因有三：(一)教學風格與學習風格搭配得宜，因此輔導教師之指導方式符合實習教師需求，發揮強大的角色功能；(二)風格特質吻合有助提昇師徒關係，且產生有利師徒關係發展之互信關係；(三)實習輔導教師與實習教師在指導與學習過程中，產生正面之教學循環系統，提昇整體之教學成效，因此師徒雙方形成雙贏局面。本研究發現與張景媛(1988)、翁榮源等人(2009)、Naimie 等人(2010)相同。

(二) 不麻吉組合：授權型教學風格 vs. 注重人際型學習風格

本研究發現，由於授權型教學風格實習輔導教師與注重人際型學習風格實習教師在教學風格與學習風格組合上較不合適，因此實習輔導教師之指導方式，無法滿足實習教師之學習需求，因此實習教師呈現兩種不同的現象。現象一為，實習教師放棄偏好之學習行為，依照實習輔導教師之指導方式進行學習，而此情形下之實習教師無法提昇學習動機，學習表現較差；另一方面，實習輔導教師則不滿意實習教師之學習表現，懷疑個人指導方式，對指導工作產生無力感；最終實習教師之實習成果表現低落。現象二為，實習教師選擇個人偏好之學習方式，尋求外在協助進行實習，實習表現較佳；然而實習教師之學習行為不符合實習輔導教師之指導理念與目標，認為實習教師之表現與自己的指導方式無關；實習教師選擇個人偏好之方式進行教育實習，成果表現較佳。在師徒關係部份，由於實習輔導教師與實習教

師雙方風格特質頗大，因而有溝通不良之情形發生，師徒關係發展緩慢且出現停滯之情形。另與麻吉（Match）組合比較後，發現

不麻吉風格組合師徒間缺乏互信關係，師徒關係較為不佳。不麻吉組合如圖 2 所示，研究發現詳述如下：

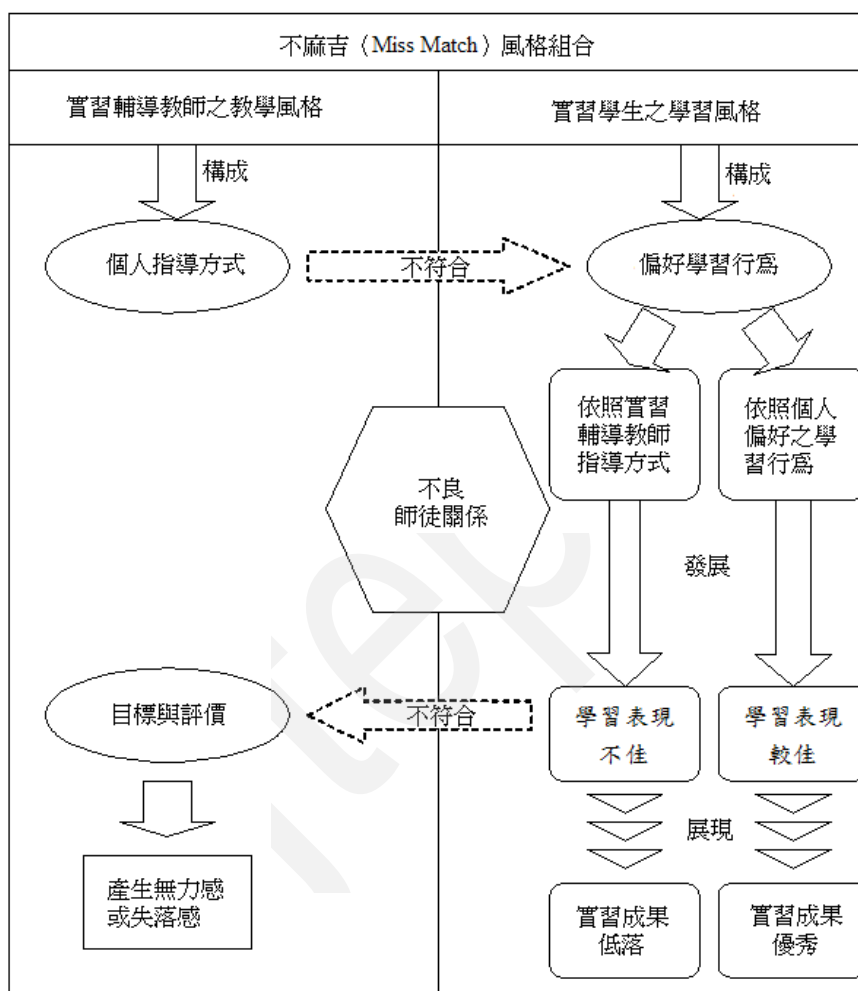


圖 2 不麻吉（Miss Match）風格組合關係圖

1. 實習教師無法獲得所需之指導方式

注重人際型實習教師重視人際互動，偏好討論與合作之學習方式；授權型輔導教師重視實習教師發揮個人想法，不介入實習教師之構想與練習，雙方指導與學習特徵差距頗大。研究顯示，兩位注重人際型實習教師在授權型輔導教師指導下，皆呈現適應不良

之現象。

注重人際型孟孟同學與宜宜同學表示，在學習過程中偏好與他人討論進行學習。對其而言，討論並不只是一種學習方式，更是一種重要的需求。孟孟同學與宜宜同學表示：

我覺得討論對我來說滿重要的，我需要人家給我意見，如果沒有的話我會不知道如何進行。……透過討論我能想的更多，也能夠得到我想要的東西，我才比較能夠知道我要怎麼進行。（孟-訪-2-0991030）

我很喜歡跟別人討論，我覺得討論有一個很大的好處，就是我可以得到不同於我的想法，讓我去思考怎樣的東西比較好，是適合我用的。……讓我瞭解別人的想法和作法，拿來參考一下。（宜-訪-1-0990926）

對於授權型嘉嘉老師的指導方式，孟孟同學希望能夠再多一點討論的機會，並表示若無法得到充足的討論，自己可能有焦慮的情況發生：

我覺得討論這方面不太夠，可以多一點。……我比較喜歡剛開學的時候，老師比較常跟我聊一些學生狀況和班級的情形……我希望老師能給我多一點意見，像我要怎麼教比較好。……我覺得我在準備試教的時候，有些焦躁困擾，不知道如何去進行。（孟-訪-2-0991030）

宜宜同學也表示進入試教階段後，惠惠老師讓自己去設計教學內容，並提供發揮空間讓自己決定如何進行。對此，宜宜同學表示「我會比較希望老師跟我討論一下我的教學」（宜-訪-2-0991029）並認為惠惠老師若能與他討論，「我會比較清楚，比較不會傍

徨」（宜-訪-2-0991029）。

研究者認為，注重人際型實習教師重視且需要他人協助來建構個人想法，與授權型輔導教師之指導方式大相逕庭。此情形下二位注重人際型實習教師，選擇了不同方式進行教育實習，因此呈現兩種不同的現象。

2.現象一：實習教師依照輔導教師之方式進行學習，表現不佳；實習教師表現不符合輔導教師之期望。

注重人際型孟孟同學表示進入試教階段後，與授權型嘉嘉老師討論的次數大幅減少，並且獨自準備教學活動。對於這樣的轉變，孟孟同學「有些焦躁困擾，不知道如何去進行。」（孟-訪-2-0991030）。研究者詢問是否與嘉嘉老師反應此情形，他表示「我沒有跟老師談過」（孟-訪-2-0991030）深入瞭解後，發現孟孟同學很在意嘉嘉老師說的一句話：「嘉嘉老師有跟我說過，希望我能多思考自己的特色和想法，去試試看」（孟-訪-2-0991030）因此認為「如果老師認為這是很重要的，我會盡力去做到老師的要求。」（孟-訪-2-0991030）

孟孟同學很在意輔導教師的期望，也希望能夠達到要求。然而在不利的學習環境中，孟孟同學漸漸喪失自信心而感到迷惘無助：

有的時候我真的想破頭也找不到一個比較好的東西，也很難決定怎樣做會是最好的。……嘉嘉老師讓我自行發揮，而且不想要干擾到我的想法……但是我好像沒有辦法達到老師的期盼……我覺得可能是我自己能力不夠吧，所以才會做不到老師要求的方式。（孟-訪

-3-0991218)

另一方面，授權型嘉嘉老師認知「教育實習就是練習的空間，去模擬如果今天你是老師，你要怎麼去指導學生」（嘉-訪-1-0990930）。他說：

如果我不讓實習教師自己去思考自己去解決問題，而是由我告訴他應該怎麼做的話，那我可以確定他教育實習可以表現的很好。……但以後當了老師呢？隨時都有人可以問嗎？所以我覺得**教育實習就是練習的空間，去模擬如果今天你是老師，你要怎麼去指導學生。**（嘉-訪-1-0990930）

對於注重人際型孟孟同學的表現，嘉嘉老師認為其態度良好且認真學習，但「不知道為什麼，我覺得他在上臺教學這個部份很不自在」（嘉-訪-2-0991028）對此，嘉嘉老師歸因於孟孟同學尚未適應教學工作，認為此情形會漸漸改善。他說：

孟孟在教學上好像就不是這麼的在行，不知道為什麼，**我感覺他在上臺教學這個部份會很不自在。……可能是因為緊張吧！我覺得這個問題還好，只要他多教多練就會比較好一點。**（嘉-訪-2-0991028）

隨著時間的流逝，這個問題卻並未改善。嘉嘉老師對於這樣的情形感到十分疑惑，顯得一籌莫展，對指導工作產生無力感。他說：

我覺得孟孟他在教學上還是沒有很行，也沒有什麼比較突出的表現，**這讓我滿擔心的。**……我有看到孟孟的努力和付出的心血，可是他在教學上就是沒辦法掌握的很好。**我也不知道該怎麼辦才好。**（嘉-訪-3-0991215）

3.現象二：實習教師選擇個人偏好之學習行為，實習表現良好；實習教師學習行為不符合實習輔導教師之期望。

對於授權型惠惠老師的指導方式，注重人際型宜宜同學表示「我會有點不適應，我覺得我還是很需要有人跟我討論，讓我知道我應該怎麼去做。」（宜-訪-2-0991029）不過宜宜同學也表示，自己會尋求他人進行討論得到建議，來設計試教內容與活動。詢問對象包含實習同事、大學同學或具教學經驗的朋友與師長。

在與他人進行討論，獲得建議與協助的情形下，宜宜同學試教階段表現良好（宜-觀-2-0991103）。然而，對宜宜同學來說，仍然希望能得到惠惠老師的建議，以符合輔導教師的目標與期望。他說：

雖然惠惠老師告訴我不要怕做錯，可是我還是不太習慣。……像前天上課的時候我就有一點失落，因為我在教的時候學生反應不太好，跟我預期的有點落差。……**如果我能直接跟老師討論的話，我覺得還是比較好，因為我會想知道怎麼做比較不會有問題。**（宜-訪-2-0991029）

反觀授權型惠惠老師的指導理念，他認為教學最重要的就是累積教學經驗，因此強調實習教師要多加思考與嘗試。他說：

我覺得教學工作最重要的是經驗，我剛教書的時候也是什麼都不會阿！但是就是自己要不斷地去想去練習，才能夠得到收穫。.....我覺得思考和嘗試本來就很重要，人家告訴你怎麼做你可以馬上做的很好，但是遇到另一個問題呢？沒有人問怎麼辦？所以最好的方式就是自己來親手做，做多了你就會知道要怎麼做嘛！（惠-訪-1-0990928）

對注重人際型宜宜同學的實習表現，惠惠老師表示「整體來說表現都很不錯」甚至「有時還會超過我的預期」（惠-訪-3-0991222）。然而，惠惠老師卻也認為「宜宜的表現跟我的指導方式沒有太大的關聯」（惠-訪-3-0991222）對此，惠惠老師表示宜宜同學在實習過程中，會尋求他人進行大量討論，而這種學習行為其實跟惠惠老師的指導信念有所出入：

嚴格說起來，宜宜的表現跟我的指導方式沒有太大的關聯。怎麼說呢，因為我知道他會去跟別人討論，然後設計自己的教學，那表現也真的很不錯，不過跟自己的想法有點落差，.....我會比較希望他自己想自己練，不過我也尊重他的作法。（惠-訪-3-0991222）

另外惠惠老師也提到一名指導過的實

習教師，並對他讚譽有加。他說：

之前有一個實習教師叫小菜（化名），我覺得他是最滿意的實習教師。.....他在教學上很有自己的想法，也很敢去嘗試，如果想到什麼東西都想試試看，而且很積極的去做。.....在跟他相處的一學期裡，我覺得我跟他很合得來，各方面都很合。（惠-訪-3-0991222）

惠惠老師期望實習教師善用自己提供的發揮空間與決定權，培養獨立思考與解決問題的能力。對於宜宜同學此種尋求他人討論與協助的學習方式，惠惠老師認為跟自己的指導理念不太相符，而出現失落感。

4.師徒關係發展不順利

研究發現，不麻吉風格組合由於師徒雙方特質有所差異，均出現溝通不良之問題，呈現師徒關係發展緩慢、停滯之情形。授權型嘉嘉老師與惠惠老師之指導方式，在人際互動上較為貧乏。對於注重人際型孟孟同學與宜宜同學來說，正好是最重要的需求。而由於雙方互動互信基礎不夠穩固的情形下，孟孟同學與宜宜同學皆無法對輔導教師表述自己的想法與需求，出現溝通不良之情形（孟-訪-2-0991030；宜-訪-3-0991219）

另外，研究者發現宜宜同學和孟孟同學十分害怕與實習輔導教師發生衝突，表示「我不希望跟老師有摩擦，因為這樣我覺得我的實習會變得很糟糕」（孟-訪-2-0991030）、「我不太清楚老師的個性，所以我會怕做出一些可能激怒老師的行為」（宜-訪-2-0991029）。而授權型惠惠老師與嘉嘉老師也表示，自己與實習教師間花費了

許多時間在適應彼此，一直到教育實習末期才相處的較為自然（惠-訪-3-0991222；嘉-訪-3-0991215）。對此，研究者認為在教育實習短暫的一學期中，若無法發展良好之師徒關係，會影響整體教育實習之進程，對教育實習造成不良影響。

5.不麻吉風格組合之實習教師實習成果

（1）實習教師放棄個人偏好之學習行為，依照輔導教師之指導方式，表現低落

注重人際型孟孟同學，選擇四年級數學的「立方公分」為教學觀摩課程。研究者觀察發現，孟孟同學在教學觀摩過程中眼神飄忽神色緊繃，看起來十分沒自信（孟-觀-3-0991210）。教學過程中，大半學生誤解了體積的運算方式，但孟孟同學卻無立即澄清概念（孟-觀-3-0991210）。部份參與教學觀摩的師長，在回饋單寫下「可以再自信一點」、「體積運算方式不夠清楚，宜對學生加以說明」、「有些學生在討論時不專心，要多多巡堂盯緊學生」（孟-文-3-0991210）可知參與師長對於孟孟同學的教學觀摩不甚滿意。

對於自己教學觀摩的表現，孟孟同學表示「我覺得我表現的不是很好，不過我盡力了」（孟-訪-3-0991218）研究者詢問孟孟同學教學觀摩的準備過程，表示在與嘉嘉老師決定以數學課進行教學觀摩後，便自行閱讀教學指引選擇課程內容，獨自設計教學內容與演練（孟-訪-3-0991218）。準備過程中，孟孟同學表示「我很努力的去準備，也希望能夠有很好的表現」（孟-訪-3-0991218）孟孟同學細心的將學生使用的積木方塊，用袋子一袋袋的分裝起來，也用心的製作了投影片（孟-觀-3-0991210）。但在教學上，孟孟同學表示自己「就是沒辦法教得像嘉嘉老師

一樣，讓他們（學生）能夠很認真聽講，很有興趣學」（孟-觀-3-0991210）可知孟孟同學對於嘉嘉老師在班級經營及教學方式上，仍然十分的敬佩，希望能學習嘉嘉老師的教學技巧，而不是自行發揮想法發展個人教學能力。

（2）實習教師以個人偏好之學習行為，尋求外在協助，實習成果表現較佳

注重人際型宜宜同學在與惠惠老師討論後，選擇以一年級生活課的音樂課作為教學觀摩課程（宜-訪-2-0991029）。研究者觀察發現，宜宜同學教學觀摩時口條清晰聲音宏亮，自信十足（宜-觀-3-0991214）。宜宜同學設計活潑的投影片引起學生注意，並設計了唱遊活動，讓學生複習上課內容。全體學生完全投入其中，愉快的上完一節音樂課（宜-觀-3-0991214）。參與教學觀摩的師長，無不對宜宜同學的表現給予高度評價（宜-文-3-0991214）。

對於自己在教學觀摩時的優秀表現，宜宜同學表示「我蠻滿意自己的表現的」且「都有做到我想要的東西，跟我預想的差不多」（宜-訪-3-0991219）宜宜同學表示自己是音樂教育學系畢業，因此面對自己專長的領域而輕鬆不少。他說：

我跟惠惠老師討論後，知道自己的教學觀摩科目是音樂課時，其實我鬆了一口氣。……因為音樂是我自己的專長，在大學的時候也當過音樂家教，也指導過國小的合唱團，所以我在這個部份的經驗還滿豐富的。（宜-訪-3-0991219）

在準備觀摩時，宜宜同學一如往常的尋找他人討論以參考不同想法。然而，宜宜同

學也表示自己在實習過程中，自己的能力有所提昇，所以討論的次數減少許多，成爲一種輔助的工具。他說：

我在準備教學觀摩的時候，也會找朋友討論一下參考他們的點子，.....不過跟之前比較起來少了很多。.....除了因為選擇音樂課來教學觀摩以外，我在教學上也比較有自己的想法了，會想去試試看這樣做可不可行。.....討論對我來說還是滿重要的，不過它變成幫助我，去完成我想做的東西這樣。(宜-訪-3-0991219)

綜觀二組不麻吉風格之組合，實習輔導教師與實習教師在教育實習之指導與學習、師徒關係發展上出現不穩定之現象，且呈現許多問題。研究者歸納後，認爲主要有三個問題：1. 輔導教師與實習教師因爲風格搭配不適合，因此輔導教師無法對實習教師提供適人、適時、適事之指導，呈現角色功能低落之情形；2. 實習教師無法獲得所需之指導方式，而出現不穩定的兩種學習模式，且輔導教師在指導工作中產生無力感或失落感，不利教育實習之進行；3. 風格特質不合影響師徒關係發展，出現緩慢停滯之情形，且相較麻吉組合並無產生互信關係。本研究發現與翁榮源等人（2009）以及 Naimie 等人（2010）相同。

伍、建議

根據上述發現，研究者對教育實習相關單位、實習輔導教師與實習教師以及後續研究者提出相關建議如下：

一、教育實習相關單位

本研究結果發現，實習輔導教師教學風格與實習教師學習風格，在不同搭配組合下，將對教育實習產生影響。因此，建議教育實習相關單位，如師資培育學校、實習學校等機構，於實習教師遴選實習輔導教師時，應考量教學風格與學習風格之層面，爲實習輔導教師與實習教師進行風格測量，以協助進行媒合，提昇教育實習之意義與功能。

二、實習輔導教師與實習教師

本研究發現風格組合得宜之實習輔導教師與實習教師，在教育實習過程中能滿意彼此的指導與學習，並營造良好的師徒關係。因此，建議未來進行教育實習之實習教師，應瞭解個人之學習風格類型，尋找合適教學風格之教師擔任實習輔導教師；實習輔導教師亦須瞭解個人之教學風格，並選擇合適之實習教師進行指導。在雙方風格特質吻合、指導方式與學習行爲上相符的情況下，應較能營造成功的教育實習，降低失敗的風險。

三、後續研究者

本研究不管從實習輔導老師或實習老師來看，均未能找到窮盡 Grasha 之量表的 5 種典型及 Silver 和 Hanson 量表中的 4 種類型。因此，本研究對實務面只有「啓發」的價值，但仍須進一步的研究才能對現場實務工作者有具體的運用價值。因此建議未來研究者可對此領域進行質化研究，繼續以不同風格角度對教育實習進行剖析；或是以量化研究之方式，對教育實習之風格組合、滿意程度、師徒感受.....等相關項目，進行大量調查，統計並驗證本研究之發現是否爲普遍

現象。

參考文獻

- 王雅伶、段曉林（2004）。學習風格理論融入國二理化教學之個案研究。**科學教育**，**14**，105—124。
- 田耐青（譯）（2002）。**統整多元智慧與學習風格**（原作者：H. F. Siver, R.W.Strong & M. J. Perini）。臺北市：遠流（原著出版年：1996）。
- 何好玗（2004）。**國小實習教師實務知識發展之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院，臺中市。
- 李翠萍（2005）。**不成功的實習輔導關係之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東市。
- 周水珍（1998）。**國民小學實習輔導之研究——以花蓮縣宜蘭縣為例**。臺北市：師大書苑。
- 林生傳（1988）。**新教學理論與策略**。臺北市：五南。
- 翁榮源、陳定威、呂榮順（2009）。Herrmann學習風格理論對大學生有機化學學習成就之研究。**科學教育月刊**，**318**，31—47。
- 張景媛（1988）。教學類型與學習類型適配性研究暨學生學習適應理論模式的驗證。**教育心理學報**，**21**，113—172。
- 張德銳（1998）。**師資培育與教育革新研究**。臺北市：五南。
- 陳嘉彌（2003）。**師徒式教育實習之理論與實踐**。臺北市：心理。
- 陳獻旗（2008）。**國民小學教育實習師徒關係之研究——以彰化縣為例**（未出版之碩士論文）。逢甲大學，臺中市。
- 黃洲（2007）。**雲林縣社區大學成人學習者學習風格與學習成效關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 傅聖國、張英傑（2003年12月）。師徒制輔導數學教學之個案研究。載於國立臺灣師範大學（主編），**中華民國第十九屆科學教育學術研討會論文集**（1078—1084頁）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- Felder, R. M., & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engr. Education*, 78(7), 674-681.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with styles: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh, PA: Alliance.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: Their nature and effects. In J. Keefe (Ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 19-26). Reston, VA: National
- Heimlich, J. E., & Norland, E. (1994). *Developing teaching style in adult education. The Jossey-Bass higher and adult education series*. Retrieved from ERIC database. (ED375322)
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). *The Kolb learning style inventory - version 3.1 - 2005 technical specifications*. Boston, MA: Experience Based Learning Systems.

- Kraska, M., & Harris, S. (2007). Cognitive and teaching style preferences of officers attending the force reserve officer training instructor course. *Journal of Industrial Teacher Education*, 44(1), 5-24.
- Lopus, J. & Hoff, J. (2009). Is there a disconnect between teaching styles and learning styles in high school economics classes? *The Journal of Private Enterprise*, 24(2), 157-164.
- McCoy M. R. (2006). Teaching style and the application of adult learning principles by police instructors. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*, 29(1), 77-91. doi: 10.1108/13639510610648494
- McDermott, P. A., & Beitman, B. S. (1984). Standardization of a scale for the study of children's learning styles: Structure, stability, and criterion validity. *Psychology in Schools*, 21, 5-14.
- Naimie, Z., Siraj, S., Piaw, C. Y., Shaghali, R., & Abuzaid, R. A. (2010). Do you think your match is made in heaven? Teaching styles/learning style match and mismatch revisited. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 349-353.
- Orsak, L. (1990). Learning style versus the Rip Van Winkle Syndrome. *Educational Leadership*, 48(2), 19-21.
- Razak, N. A., Ahmad, F., & Mohd S. P. (2007). Perceived and preferred teaching styles (methods) of English for specific purposes (esp) students. *Journal e-Bangi*, 2(2), 1-20.
- Rush, L. S., Blair, S. H., Chapman, D., Codner, A., & Pearce, B. (2008). A new look at mentoring proud moments and pitfalls. *The Clearing House*, 81(3), 128-132.
- Schaefer, K. M., & Zygmunt, D. (2003). Analyzing the teaching style of nursing faculty: Does it promote a student-centered or a teacher-centered learning environment? *Nursing Education Perspectives*, 24(5), 238-245.
- Siebert, C. J., Clark, A., Kilbridge, A., & Peterson, H. (2006). When preservice teachers struggle or fail: Mentor teachers' perspectives. *Education*, 126(3), 409-422.
- Silvernail, D. L. (1986). *Teaching styles as related to student achievement*. Washington, DC: National Education Association.
- Welborn, R. B. (1985). *The relationship of learning and teaching style to achievement among nontraditional health professional students* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A & M University.