

實習老師的真實震撼經驗 ----第一季分析

陳斐卿、陳曉麗

本研究以實習教師於實習過程中所撰寫的實習札記(logs)為原始資料的真實震撼(reality shock)經驗分析，從真實震撼的內涵與研究方法兩方面作較大的著墨。多面向尺度測量法(multidimensional scaling, MDS)協助展現各震撼事件間的關係，並釐清研究者看待震撼事件的格局觀點。研究發現震撼事件至少包括兩個面向：實習老師被對待的方式 vs. 學生被對待的方式；以及教學事務的複雜度 vs. 校園人際相處的複雜度。這些研究發現，源自許多本土性的真實震撼（如體罰、教學業績的壓力、觀摩中輟生的處理...），也因方法學上的突破，對於此一研究議題賦予新意。

關鍵字：真實震撼、實習老師、教育實習

Key words：Reality Shock, Probationary Teacher, Teaching Practice

壹、研究背景

正如從事所有的職業都會經歷就業上的適應一般，教師這一職業的調適狀況向來深受重視。教育實習是教師專業發展中的第一個關鍵調適期----從職前師資生走向在職教師的轉型期及緩衝期。這一研究議題在研究成果的累積上有以下的可突破之處：

一、對調適概念所使用辭彙的分歧，造成不同的研究焦點

過去有關這一階段的調適研究，主要圍繞著初任教師(beginning

teachers) 的“真實震撼”(reality shock)、問題(problems)、困難(difficulties)、沮喪(disappointment)、關切(concerns)等作為探討的焦點。研究使用的工具，大部分是以問卷為主；研究發現，在教授階段別上，中學老師知覺的問題或感受到的震撼一般要比小學老師為嚴重(Marso & Pigge, 1987)；研究的結果，大致上是以 Veenman(1984,1987)的囊括近二十年來跨國共 91 份研究結果的綜合性回顧分析(comprehensive review)為圭臬，他整理出 24 個最常在這些研究中被提及的問題(problems)，並歸納為八類：(一)管理學生、(二)引發學生學習動機、(三)處理個別差異、(四)評估學生的工作、(五)與家長的聯繫、(六)組織課堂的事務、(七)得到充足的教材和設備、(八)處理個別學生的問題。值得注意的是，這分屬 10 個國家的 91 份研究成果資料並不包括亞洲國家。

在 Veenman 論點發表之後的近十年來的研究方法較為多元：有些仍是沿用雷同的研究工具，作一些零星不同樣本（如學校城鄉別、教授階段別）的調查（Marso & Pigge, 1986）；有些將真實震撼界定為一種沮喪的心理狀況，而採用數種心理測量工具施測，發現真實震撼涉及初任教師的一些非理性的信念(irrational beliefs)(Jesus & Paixao, 1996)；有些是以工作狀況 (job conditions)問卷工具要求受試者衡量與工作有關的因素對真實震撼的影響程度，透過對自己工作前的期望(prior-to-employment expectation)與工作真實經驗(on-the-job reality experience)的感受作比對，以統計顯著度 ($p < .05$)決定真實震撼的項目及程度（Marso & Pigge, 1987, 1992）。

BTAP(Beginning Teacher Assistance Program)等為協助初任教師設計的課程，將初任教師所面臨的問題，界定為六個環境上的困難(difficulties)：(一)高難度的工作使命、(二)靜默的行規、(三)教學資源短缺、(四)孤立、(五)角色衝突、(六)真實震撼(Gordon, 1991)；另一些研究則採用觀察及訪談等方式，進行先前經驗概念化(conceptualizations)的質化資料處理，其中歸納出初任教師的四個觀點：(一)成人社會化、(二) 真實震撼、(三)歸因和效能改變、(四)教師的關切。這類研究進一步分析發現初任老師的問題或是真實震撼的挫敗感會因著一些個人因素或是老師所處學校情境因素而異，甚至有些初任老師並不會感受到真實震撼(Chester, 1992)。

從最近十年採用不同研究觀點(perspectives)呈現出研究內涵的歧異性來看，目前對於初任教師的調適研究尚待進一步確認：在研究所使用的概念上，似乎問題(problems)或困難(difficulties)並不等於真實震撼(reality shock)；對真實震撼影響的因素不能等同於真實震撼的內涵；真實震撼也未必侷限於情緒沮喪的部份。因此，對於初任教師調適研究採用不同的概念辭彙，即可能在談不同的議題。

二、研究方法學的瓶頸，造成研究結果的無法彰顯

大部分的教師調適研究將適應視為一種穩定的診斷性建構(reliable clinical construct)，因此將研究的工具鎖定在問卷(questionnaire responses)及外部評分(external ratings)。事實上，以研究者定義的建構做調查(investigations of constructs as defined by researchers)和由受試者體驗的建構為核心(a focus on constructs as experienced by participants)的研究，二者之間是有很大的差別的。目前尚未發現研究者以能讓受試者充分反映他們的真實震撼經驗為研究工具的實徵研究結果。

質言之，目前大部分的研究工具都是設計好的結構問卷，在研究者所認定的真實震撼建構範圍內重要的項目上，受試者以勾選感受程度輕重的方式表達其反應。然而，事實上，由最近十年來研究方法的逐漸多元化、以及研究結果呈現新意的現象，隱約透露出“真實震撼”此一建構的界定，尚處於春秋戰國時期，並未臻至由研究者訂定結構性問卷工具來施測之階段。

在 Veenman 所收納的 91 份文獻中，只收納問卷的結果，搭配使用訪談資料的研究成果並未包括，屬於日誌(logs)等一手資料做的研究更是鳳毛麟角。研究方法學的瓶頸，常常使得重要的研究議題看起來走入衰老期，其實可能只是因為方法的不當而無法充分展露其面貌。

“真實震撼”顧名思義，應是發生於工作情境(如學校)當下所產生的一種認知衝突、與意料之外所伴隨的情緒。但是什麼是令初任教師感到意外的人、事、物，就是研究者所要捕捉的了，對於這樣一種事件及情緒的捕捉，所相配應的研究工具為何，應是研究真實震撼方法學的重心。

三、從研究結果及建議得不到脈絡性的訊息

這些研究結果通常以條列式的方式呈現引起真實震撼可能的肇因，如工作負擔(Marso & pigge, 1987)、個人因素及處境因素(Veenman, 1984)、不適當的初始教師培訓及缺乏初始動機(Jesus & Paixao, 1996)、師資培訓課程太過理論及無法探究真實問題(Metzner, Nelson & Sharp, 1972)等。

但是這些肇因都是屬於間接推論的方式，並沒有直接的證據可以做有力的歸結。這種訊息上的缺乏，也是導因於前述蒐集資料的方法學本身的侷限，因為所有的訊息，都只限於問卷的各題題目，受試者針對研究者的觀點(researcher's perspective)的真實震撼項目的適應情況做回應，所得的也只是對各題目反應的強度，沒有其他更多的訊息。因此蒐集資料方式的改進，是提升研究品質的核心之一。

在研究初任老師適應的建議方向上，多半是指向對於師資培育課程的改進，包括從遴選師資生的個人特質到課程設計作建言，然而，一些研究也同意，在真實震撼所產生的衝擊，想要靠理論主導及由理論為實務建基，是一種錯誤的期待(Muller-Fohrbrodt et al., 1978)。理論不能針對特定情境為教師提供如何行動的指引；理論主要具有批判和反省的功能，但有一定的建構上的限制(Konig, 1977)。晚近出現的一種領域知識----教師實務知識(teacher practical knowledge) (Duffee & Aikenhead, 1992)即是承認在理論與實務之間，的確存在著一塊無法單以理論知識了解的行動知識。

然而，到底真實震撼衝擊到的實務，其事件的本質為何？它們之間是否具有暗含的結構關係(underlying structure)可以提供了解？資料收集的方式，必須具備一種相當不受限的描述經歷真實震撼的方式，對於真實震撼的本質做了解後，才能研究與之相關的其他變數，而奠基於其上的研究建議才能夠有脈絡而具體。

四、對於實習教師(probationary teachers)的工作心理狀況的研究不多

師資培育法公佈以前，所執行的帶薪、佔缺、無實質師徒制度的教育實習，其實與正式初任老師的各種工作狀況差別不大；然而師資培育法施行以來，處於不佔缺、薄薪、明定教學實習上限時數、並有實質師徒關係等的新實習制度下的實習老師，多了許多美意良善的見習與實習的機會，以為正式初任教師階段做調適緩衝。然而，同時在這種身分界定較不明確處境下進行實習，也形成了另一種不一樣的實習風氣，帶給實習老師另類真實震撼的經驗。

這一處境下的實習環境可能的特徵包括：緊密師徒關係的結構、各種行政實習的機會增多、觀摩各種老師教學的機會增多、師父的數量增多(含教學的、導師的、各行政處室的)、走進師傅及其學生組成的“王國”(kingdom)等等，一言以蔽之，可以說是作為老師的權利與義務都變得彈性很多。

從另一方面看，彈性的另一面也可以是無規範、無一統的標準可資依循。師資培育法建立的初複檢制度、以及將提供教育實習的機構界定為義務服務的角色，造成實習老師覺得分數操縱在實習機構手中而平添許多顧忌，實習機構認定可以指派實習老師實習學校的各種事務。實習老師們因面對這些處境而產生更多面向(multi-dimensional)的真實震撼，在教育實習的適應也就更為複雜。

然而，目前中外對於真實震撼的研究，大多是以初任老師為對象，在學生老師(student teacher)與初任老師(beginning teacher)之間的新制教育實習下，實習老師，是學校階層文化中一個新的關係支脈，所產生的角色模糊與衝突震撼可能更多、也更值得研究。

五、本土的實習教師調適理論尚待建立

在眾多有關初任教師調適的文獻累積中，以中國人的台灣社會為研究樣本的文獻十分不足。在學校教師這一職業的認知衝突與調適的過程中，牽涉到許多中國人心理與文化的考量，比方說師徒關係的平等或尊卑(equal vs. unequal)觀點、階層體制下盛行的官場與阿諛文化、在注重升學生態下，同事間為教學業績而明爭暗鬥的緊張關係(tension)、面對青少年

學生的挑戰權威與挑釁……等等。

不論師資培育法未來的修正方向如何，有關本土的實習教師真實震撼與其心理調適的理論亟待我們以本土的研究樣本來嘗試建立。

貳、研究方法

一、研究樣本

研究樣本為 87 學年度 22 位實習老師，其中包含五位以代理老師身分參加教育實習、七位為男性老師、七位具有碩士學位。前往實習的公私立學校分布在桃園、台北縣市、及新竹地區，有國中、高中、高職、及綜合、完全中學等九校。任教科目包括國文、英文、數學、理化、地科、商科、及電腦。

二、研究工具與程序

在導入實習階段，實習老師們被告知要在實習期間撰寫實習心得，這份心得的用意是培養實習老師對於實習環境產生敏銳的觀察力與反思習慣，這份心得的格式區分為兩部份：一部份是令自己感到衝擊的事件描述；另一部分是對於這一事件原先的想法。這份心得將於每日實習現場當下、或是當日晚上在家中完成，並以單張卡片的形式分事件逐卡撰寫，並不規定每日一定要寫，而是有衝擊事件時才寫，因此也未必每日一定只有一件；每月繳交一次，本研究所依據的實習心得手稿為 87 年 7 至 10 月共四個月的資料。

三、分析方法

資料首先重新整理一遍，包括打字、卡片製作等，使精確地符合單一事件單一卡片的規則。資料被製作成兩套，以提供兩位實習老師身分的研究者進行分類的工作。這兩位分類研究員分別任教於國中及高職，一位男性老師、一位女性老師。邀請實習老師進行分類的目的，是希望從實習老師的觀點、而非研究者的觀點來抓取每一事件的精粹，並為這些事件依同

質性做類別上的區辨。

分類的程序分爲四階段：(一)研究員各自獨立分類卡片，目的在爲分好類的卡片群草擬出各類別名稱；(二)研究員核對草擬的類別名稱，統整爲正式供分類的類別名稱；(三)研究員各自獨立分類卡片，目的在使每一張卡片分到所應屬的類別；(四)研究員核對分類有歧異結果的卡片，討論並決定卡片正式的屬性類別。類別的數目大約以 15-20 爲原則。

進一步的結構關係可以藉助統計分析獲得。多面向尺度測量法(MDS)是以分類研究員分類結果所轉化成的相似性矩陣(similarity matrix)爲運算依據，多面向尺度測量法以點代表沿著直角軸(orthogonal axes)分布的類別，任兩點的距離反映兩點被分類在一起的頻繁度。這種多面向尺度測量法統計分析具有空間上展現變項間暗含關係的功能，特別是當這些變項間的關係仍處於不明時。

同樣的相似性矩陣也可以藉助展現階層的網絡分析(cluster analysis)來協助對多面向尺度測量法的結果解釋與向度命名，使最後的暗含向度也得以辨識出來。

參、結果

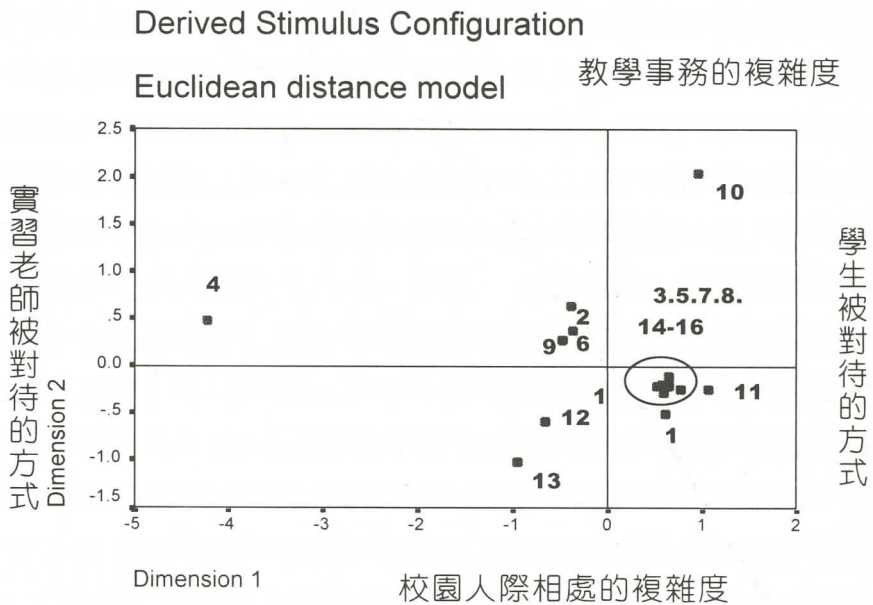
在總共 797 張卡片中，被分類研究者界定爲不屬於震撼事件而首先剔除的有 169 張，在分類的第二階段，共有 16 個類別產生出來，其名稱及說明見表一。在第三階段的獨立分類(討論前)的一致性爲 43.16%，經過第四階段的核對(討論後)的一致性增加到 96.43%，所無法達成協議的卡片，不進入下一階段的分析。

真實震撼事件落在這 16 類別的分布情形同見表一，其中最大的六類分別是：實習老師的定位、學生的態度品行及學習方式、決策者與執行者的衝突、負增強的管教方式、教師與職員的工作心態、校園人際關係，它們共佔 48%的比例。

表一 實習老師真實震撼事件之類別及分布情形

類別	說明	次數	百分比(%)	累積百分比(%)
實習老師的定位	包含自己對自己、他人對自己的定位；權利、義務；對實習制度的檢討	84	13.4	13.4
學生的態度品行及學習方式	學生態度行為不佳、學習方式不正確。	50	8.0	21.4
決策者與執行者的衝突	階層制度中的決策者(如訓導處)與執行者(如導師)的認知、考量差異	48	7.6	29.0
負增強的管教方式	老師對學生學業或行為要求的方式	44	7.0	36.0
教師與職員的工作心態	教師在專業成長上的停滯或退化、教職員工的得過且過心態。	41	6.5	42.5
校園人際關係	學校中的人際關係不比想像中單純、老師的人格道德不見得崇高、自己原先對老師形象與觀感的落差。	35	5.6	48.1
官場文化	拍馬屁、外行領導內行、多做多錯的做事哲學。	27	4.3	52.4
學生的冷漠	學生的無情、不領情、與正向回饋。	20	3.2	55.6
教師間的競爭	包含實習老師與老師間對學校資源的競爭、對排名的比較。	19	3.0	58.6
師生界限	師生關係要像朋友或保持距離的調整。	15	2.4	61.0
智育掛帥	強調智育影響所及的各種現象。	13	2.1	63.1
師徒分工與互動	師徒的不平等互動關係。	13	2.1	65.2
行政處室的協調	各種活動所顯露出的不協調現象。	12	1.9	67.1
違反社會正義的行為	違反社會正義、公平或法律的行為、特權	12	1.9	69.0
受教公平性	常態分班與能力分班制度、做法均難顧及學生受教的公平性。	11	1.8	70.8
階層的掌控心態	王國子民的界定：老師企圖掌握教學/教室的主控權、校方企圖對學生全盤掌控。	10	1.6	72.4
雜類	純感覺、欣然認同的事、教學上之成長與領略	174	27.7	100.0
合計		628	100.0	100.0

以多面向尺度分析法所得的結果，兩個向度的結果頗為理想，它能說明大約 99%的變異 (RSQ = .994)，壓力值 (stress value) 為 .05，兩個向度的圖形解見圖一，每個數字點代表一種類別，其所在的位置代表此類別與其他類別的幾何關係。第一個向度大略代表著實習老師被對待的方式 vs. 學生被對待的方式；第二個向度大略代表著教學事務的複雜度 vs. 校園人際相處的複雜度。



圖一 實習老師真實震撼事件之類別的多面向尺度分析法圖形

(1=師徒分工與互動, 2=決策者與執行者的衝突, 3=教師間的競爭, 4=實習老師的定位, 5=階層的掌控心態, 6=負增強的管教方式, 7=學生的冷漠, 8=行政處室的協調, 9=教師與職員的工作心態, 10=學生的態度品行及學習方式, 11=智育掛帥, 12=官場文化, 13=校園人際關係, 14=師生界限, 15=受教公平性, 16=違反社會正義的行為)

位於第一個向度：“實習老師被對待的方式 vs. 學生被對待的方式”的

一端的類別主要由『實習老師的定位』盤踞著，顯現實習老師對於他人（包括校方、老師、學生、家長等）對待自己的方式、或自己對於自己的看法、以及己身的處境與遭逢，有著極強烈的震撼；在這一向度的另一端的類別頗為繁多，包括有『學生的態度品行及學習方式』、『階層的掌控心態』、『師生界限』、『受教公平性』等，共同說明了實習老師對於校園中的學生被對待的方式，以及校方與老師在行事思考時看學生的觀點，也有許多震撼。

在第一個向度一端的『實習老師的定位』類別中，涵蓋的震撼事件包括有源自行政實習的各種工作指派，如：【趴在地上畫文化走廊的海報】、【代導師負責智力測驗施測】、【職員的公文歸檔工作】、【教師甄選的考場服務員】、【新生註冊的工作人員】、【考核中輟生復學】、【被各種行政人員指使倒垃圾、釘修課桌椅等，或人身指責如便當吃得太昂貴等】、【被行政主管要求代課或代批作業】；有源自教學實習的各種折衝考驗，如【接手某些非己身專長的課程如：鄉土藝術、童軍、不熟悉的新教材】、【被臨時通知上場/不用上場教學】、【與正式教師在教學資源上運用的衝突】、【被學生質問是否為實習老師】、【被學生吃定是不敢打人的老師】、【被家長質疑教學能力】、【被家長質疑沒帶過小孩的經驗不會帶班】；有源自導師實習的實習老師權責、侵犯師傅權威問題，如：【學生喜歡找實習老師處理班級問題】等。

實習老師對於這些事件的原先想法之描述，透露出他們在意的並不是工作性質的貴賤，而是指使者的態度，或是接下工作的“情境”（context），如：是其他正式老師/職員推卸掉的本分工作、是找不到其他老師願意做的工作、是沒有選擇/協商空間的工作氣氛、是不被尊重的互動方式、有不被肯定的先入為主觀念及眼光……等。簡言之，實習老師感受到實習機構以偏負面的方式管理及對待自己，產生強烈的反彈心態，構成了實習老師震撼事件的第一大項，也挑明了實習老師處境特有的待調適心態。

在第一個向度另一端的類別雖然看似分歧而龐雜，但是隱隱然有一脈絡可循：形成這些類別的事件，其令實習老師感到震撼的核心，共同指向著校園中的主體——學生們被對待的方式令人震撼，以及學生們自己看待自己的方式（自己的作為）亦令人震撼。

類別如『教師間的競爭』，涵蓋的代表性事件有【不逼學生的老師就成了學校的次等公民，不知是爲了自己的面子還是爲了學生而努力】、【同一時段三個 WORD97 課的班卻有一間教室沒有按裝 WIN95】、【學生用班費買的盆栽供教室佈置比賽拍照存檔用，但到寒暑假沒人照顧又都死光光了】；類別如『智育掛帥』，涵蓋的代表性事件有【一些科目現在就先將總複習參考書買齊，將來到了高三時是不是要再買一次呢】、【全班大掃除，把窗戶拔下來再裝上去的動作竟沒有一個人會】；類別如『師生界限』，涵蓋的代表性事件有【主任說對待學生的態度應拿捏得當：平時只要給學生吃白飯就好，偶而再加點肉燥，但不要超過三天】、【班上學生約我在假期中一起出去唱歌打保齡球】、【一年級的女生每節課下課都跑來我窗邊跟我講話，今天早上更誇張了，她寫了一封信給我，並且叫我趕快回】、【師傅看學生和我交談時沒大沒小的，建議我應多規範些】；類別如：『行政處室的協調』，涵蓋的代表性事件有：【每個處室對於中輟生的態度都不相同，急著把這個燙手的山芋丟出去】、【輟學生考試的成績要歸入哪一班？他們沒有註冊成績要怎麼算？說著說著開始責怪起別的處室】、【輔導室一味護著學生，教學生怎樣對抗訓導處的規定，是做到了輔導技術中最重要的第一步----獲得當事人的接納，但是這對他們重新適應學校環境，究竟是正向還是負向呢？】；類別如：『學生的態度品行及學習方式』，涵蓋的代表性事件有：【欲幫學生加強課業，學生只說老師不用太努力，反正我已經放棄了】、【學生常在犯錯被我發現時，會用一些歪理來頂我】、【考前提示重點時，有很多學生坐到教室後面去睡覺，或者一直在等下課】、【導師告訴我，他叫這班學生“人渣”，不管做什麼都做不好，連玩也玩不好】。

實習老師對於這些事件的原先想法之描述，表白了他們對於教育理念於實踐上的障礙，其中寓含對於學生被當作成人社會（老師/校長）競爭比較的工具、學校政策往往並非以教育學生爲第一考量、老師並不能以赤子之心與學生相待、學生對自己學習上的看輕、學生對老師態度的平等鬆散化等現象之反省與無奈。實習老師們從學校發生的許多大小事件與摩擦中，檢視出整個學習生態的變化，其中許多的震撼是源自實習老師們將現

況與自己當初學生身分（通常是乖學生）時的印象，作一比較後產生的驚訝；或是過去在學生角色的格局所不能看到的面向，在老師角色的格局下，赫然展現，所形成的待調適的心理狀況。

位於第二個向度：“教學事務的複雜度 vs. 校園人際相處的複雜度”的一端的類別有『官場文化』、『校園人際關係』，它們共同說明實習老師對於校園內工作的人際活動，與原先想法上有著較大的落差；在這一向度的另一端的類別有『決策者與執行者的衝突』、『負增強的管教方式』、『教師與職員的工作心態』，它們共同說明實習老師對於校園內工作性質與處理方式，與原先想法上也有較大的落差。

在第二個向度一端的『官場文化』、『校園人際關係』兩類別，明顯的展現出實習老師對於校園工作上，涉及人的層面的事件的許多震撼，涵蓋的代表性震撼事件包括有：【督學來校視察義工服務制度時，所準備的集結成冊的照片其實很假，照片中的義工媽媽及導護爸爸根本是訓導處內的阿姨和組長】、【送信給校長，剛巧在半路上碰到，便將信直接拿給他，卻被主任大罵一頓，說要放在校長桌上才對】、【對人說話嘴巴要甜】、【新校長上任第一天，幹事阿姨說，一些人都好小氣，好幾個聯名送一小盆盆栽】、【好不容易辦公室閒下來，終於要打開書念，旁邊的老師職員卻開始聊起來了，想起去年實習老師的諄諄教誨——千萬要打好人際關係，當人們在閒話家常時，不正是建立感情的最佳時機嗎？於是心裡輕嘆一聲，還是放下課本加入了他們】、【一直思索著，到底M老師是怎樣的一個人？是如同兩位主任所言，還是想我們所接觸到的樣子？抑或是我們所看到的只是M老師熱情的表面，還未深及負面印象的部份？】

在這一向度的震撼事件方面，實習老師普遍呈現的原先想法，可以說是對於社會化的不適應；但也可以說是對於教師此一職業居然也是一個需要“社會化的行爲”的職場所產生的震撼。在實習老師進入教學現場前，或許以為把書教好、學生帶好是老師工作的全部，在發現與同事相處的事情竟然比帶學生的事情還要複雜，需要對自己行爲做很違反本意的修正時，質疑與調適就隨之產生。而這種社會化的修正方向，伴隨著的常是違

反教育理念或是為人師表的社會化行為時，所帶來的震撼，甚至可能動搖到對教職的理念與熱忱。

在第二個向度另一端的類別有『決策者與執行者的衝突』，涵蓋的代表性震撼事件包括有：【聯課活動分組，校長意見是全年級同學皆可以興趣自由選組，但三年級部份導師卻希望全班參加自己所開的社團，好轉型成班級考試及上課活動】、【訓導主任忙幹部訓練，學生家長感到疑惑，老師也有些反彈】；類別『負增強的管教方式』，涵蓋的代表性震撼事件包括有：【一個老師借我一隻愛的小手教我拍桌子嚇學生，然後再罵學生，他們就會安靜了】、【A老師上完課回來一直爲了該不該爲了學生考不好而打學生，該班導師認爲他班上的學生不打就不會唸書，因而要求A老師打學生】、【副班長對我說：班上同學都習慣國中時被打罵的方式，根本不適合用民主的方式對待，給他們太多的自主權，只會讓股長爲難，老師以後最好是採規定的方式並嚴格處罰】；類別『教師與職員的工作心態』，涵蓋的代表性震撼事件包括有：【老師教我們開啓一個C A I軟體，就叫我們自己看，然後自己練習，接著就走了啊】、【等我把手上這一班帶畢業後，我也要開始像那些老師一樣混一混就好了】、【校運會，我很希望全程參與，便在操場陪學生，中午回到辦公室時，其他老師說，你好辛苦，怎麼一直陪著呢？讓學生自己去搞就好了，何必那麼累】

這一向度所組成的震撼事件，其共同特徵在於，實習老師一方面處於局外人的立場，一方面卻又因長期旁觀見習而能了解事件發生的脈絡，而看到各人/單位以本位主義面對同一件事情，造成的衝突對立，以及看似和解其實未解的真相；亦體驗到造成自己行事上無法執著的那股巨大的同儕從衆壓力，有時要實現自己的教育理念，並不是那麼單純；而要力排衆議，相對的亦十分不易！

肆、討論與建議

這些結果所烘托出有關實習老師真實震撼的經驗內涵，將真實震撼指

向一種多面向 (multifaceted) 的豐富體驗，可能是沮喪、驚訝、生氣、不屑、欣喜、同情、乃至麻木。而這些情緒除了源自切身相關難題的困頓，也包括了冷眼旁觀周遭人、事、甚至大環境的錯愕，這些結果俱值得進一步的討論。

一、實習階段不單有求生存的需求，更有求尊重的需求

從教師專業成長的角度看，實習階段通常被分類並命名為求生存階段 (Burden, 1990；蔡碧璉，民 82)、形成階段、過渡階段、焦慮期、蜜月期 (王秋絨，民 80)、導入階段 (Maclean, 1992)、學習嘗試期、適應期 (蔡培村，民 83；饒見維，民 85) ...等。然而本研究以新制師資培育法施行下的實習老師為研究樣本，並採取開放的資料蒐集法，發現實習老師們對於自己被對待的方式的關切，超過對於教學專業的發揮的關切，也可以說是一種求尊重的需求遠超過求生存的需求。

由於現制將實習老師定位為非正式教師，使實習老師不僅在行政實習上焦點紛雜；在教學實習上與實習機構主事者或實習師傅因“學習性質”與“實際任務”界定不清而增生許多疑惑；在導師實習上，更牽涉到學生與家長的態度立場，使得實習老師不被尊重的感覺一再凸顯，遑論教育專業是否得以發揮。與實習老師相較，初任老師在校園中有明確而平等的角色，擔心的是專業表現是否堪任的層面，呈顯出實習老師與初任老師在心理需求上的一大分野。

二、真實震撼的內涵，包括無知的震撼，也包括知卻無法處理的震撼

實習老師在實習現場遭逢的衝擊，除了有許多面向 (multifaceted) 之外，也有許多的層次 (level)。類別如『行政處室的不協調』或『階層的掌控心態』所屬的事件，比較是實習老師原本不知的；類別如『負增強的管教方式』或『智育掛帥』所屬的事件，則是實習老師知道，但卻難以面對，也形成另一種震撼。舉例來說，當實習老師在訓導處經歷「震撼教育」後

寫著【看到這一幕，我不禁瞪大了雙眼，一種似乎被遺忘許久的情緒又流竄全身，不知道已經多久沒被人大小聲，甚至處罰過了，可是，那種對暴力的排斥與恐懼，是永遠不會“學會適應”的天性】。在學生的時代經歷過體罰，但是原本以為是習以為常的事情，成年後再面對，卻成了生命中需要全新調適的衝撞。

三、部份真實震撼源自對教師職業的刻板印象

教師生命史被視為是影響教師專業發展的重要因素（陳美玉，民 88）。透過成長生命史的累積，許多實習老師的擇業動機源自學生時代受到良師引發，也一心嚮往著教書職業的單純、輕鬆、穩定、有寒暑假、福利多....。但是當實習老師實習時發現到的竟是：不單純、不輕鬆、沒有寒暑假、權利與福利很容易被剝奪.....。

從類別『學生的態度品行及學習方式』，看出實習老師是以自己的學生經驗做比照，而呈現相當單一化的學生應有的樣態，而後發現應然與實然之間的落差；從類別『官場文化』，看出實習老師以為單純的校園應沒有這些官僚體制存在；從類別『校園人際關係』，看出實習老師以為教師的生活場域是所教班級的學生；從類別『違反社會正義的行為』，看出實習老師以為在學校工作的人應該都比較聖潔自律.....，種種對教師職業的刻板印象，成為真正任教後最難克服的心結。

四、部份真實震撼源自中國文化的陶冶

中國文化與社會相當注重人際的表面和諧，因此對於在公領域發生衝突的場面頗為衝擊，類別『決策者與執行者的衝突』、『行政處室的協調』呈現這一方面的調適；中國人亦相當注重階級尊卑，因此類別如『師徒分工與互動』中對師傅不滿但無法據理表達的怨懟感受，類別如『學生的冷漠』及『學生的態度品行及學習方式』中，實習老師對學生應對老師進退得宜、以禮相向期許的落空的描述，呈現他們對這些傳統包袱的難以掙脫。

五、實習老師如何從真實震撼中重新出發

實習老師以弱勢者的身分介入一個個特有文化已經成形的實習學校情境，而且從專業發展資歷來看，被視為是“有耳無嘴”的後進角色；然而實習老師的心態，則是從一個大學的校園（學生最大）進入一個中學的校園（校長最大）生活，所以對於在科層組織下工作的不適應，強烈呈現在自我意識的伸張，以及人我互重的強調。因此實習老師在實習學校產生至少兩重的調適：一是對於就業的身心調適，另一是對於校園生態逆轉的調適，能夠區辨真實震撼事件中屬於社會新鮮人的成份，以及屬於對教師專業職場有認知差異的成份，可以使實習老師從真實震撼中重新出發。

本研究在執行上也有以下的幾個限制：

(一)強迫分類會掩蓋原始資料的多元性

原始資料的分析單位是一篇篇具有“事件描述”及“原先想法”兩部份的文句，長度從數十字到數百字不等，其中包含有事件本身的脈絡，以及實習老師個人的思考邏輯，以分類在『負增強的管教方式』中的體罰事件為例，它可能跟『教師間的競爭』、『智育掛帥』、『師生界限』、『教師與職員的工作心態』、『階層的掌控心態』等類別都有相關性；但是在分類程序中，每篇文章都有必須被歸為一類的強迫性。因此在兩位分類研究員獨立分類之初，因為所抓的重點的差異，造成偏低的分類一致性，在當面進行逐一事件的討論後，分類一致率便得以回升。

(二)原始資料的豐富性造成雜類偏多

分到雜類中的這些事件，可以歸為以下數種：教學經驗（如：沒有第一時刻制止學生的錯誤行為，就會引發其他同學的連鎖效應）；認同（如：覺得師傅上課上得好好，好羨慕、好崇拜）；個人情感、感想抒發（如：完成總務處的年度校務工作計畫，覺得學到很多）；現象同質性太少，難成為一類（如：老師將一大疊學生過節送的卡片丟掉）。

(三)原始資料數量上的龐大造成分類工作協調上的困難

由於有近八百篇長短不一的事件，使得閱讀資料的時間拖長。以實習老師為分類研究員，雖然具有當事人觀點（participant's perspective）的好處，但也同時使得具有高配合度的分類員難覓，使得參與分類成員的數量不夠理想。

(四)一季的資料尚未能刻畫出實習老師真實震撼的完整面貌

本研究所使用的資料，為實習老師實習前四個月的記錄，由於各實習學校對於實習老師初期工作的分派不一，以致有的體驗教學實習為主、有的體驗行政實習為主，前期的資料無法充分反映出實習老師震撼事件的完整面貌，待資料的陸續蒐集完成，跨月事件的類別消長狀況將能看出較有意義的變化。

參考書目

- 王秋絨（民 80）。教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊義（再版）。台北：師大書苑。
- 陳美玉（民 88）。教師專業學習與發展。台北：師大書苑。
- 蔡培村等（民 83）。中小學教師生涯進階與等級劃分可行性之研究。國立高雄師範大學教育研究所。教育部中等教育司委託。
- 蔡碧璉（民 82）。國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 饒見維（民 85）。教師專業發展—理論與實務。台北：五南。
- Burden, P.R. (1990). **Teacher Development**. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research in Teacher on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan.
- Chester, M.D. (1992). **Alterable factors that mediate the induction-year experience of teachers in Urban schools**. Paper presented at the Annual Meetings of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 20-24, 1992).
- Duffee, L. & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education*, 76(5), 493-506.
- Gordon, S.P. (1991). **How to help beginning teachers succeed**. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.

- Jesus, S.N.de & Paixao, M.P. (1996). **The “reality shock” of the beginning teachers.** Paper presented at the International Conference of FEDORA (Coimbra, Portugal, September 26-27, 1996).
- Konig, W. (1977). Kritik an dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung. **Westermanns Padagogische Beitrage, 29,200-203.**
- Macleay, R. (1992). *Teachers' Career and Promotion Pattern.* London: The Falmer Press.
- Marso, R. N. & Pigge, F.L. (1987). Differences between self-perceived job expectations and job realities of beginning teachers. **Journal of Teacher Education, November-December.**
- Marso, R. N. & Pigge, F.L. (1986). **Beginning teachers : Expectations vs. realities.** Paper presented at the Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development (San Francisco, CA, March 1-4, 1986).
- Marso, R. N. & Pigge, F.L. (1992). **Teachers' ratings of job entry expectations prior to and following first year of teaching : evidence of idealistic expectations and transition shock.** Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association (Chicago, IL, October 14-17, 1992).
- Metzger, S., Nelson, W.A., & Sharp, R.M. (1972). On-site teaching: antidote for reality shock. **The Journal of Teacher Education, 23(2), 194-198.**
- Muller-Fohrbrodt, G., Bloetta, B., & Dann, H.D. (1978). **Der Praxischock bei junger Lehrern.** Stuttgart: klett.
- Pigge, F.L. & Marso, R. N.(1992). **The nature of the differences between 1985 and 1990 first-year teachers' reports of job entry reality shock.** Paper presented at the Annual Meetings of the Association of Teacher Educators (Orlando, FL, February 15-19, 1992).
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research. 54(2), 143-178.**
- Veenman, S. (1987). **On becoming a teacher : An analysis of initial training.** Paper presented at the Conference on Education of the World Basque Congress (2nd, Bilbao, Spain, October 13-17, 1987).

陳斐卿，現任中央大學教育學程中心副教授

陳曉麗，現任桃園縣平鎮國中教師