

一位大學新進教師初任國小教學實習課程的教學困境與壓力

張德勝* 黃秀雯**

摘要

本研究之主要目的在探討一位大學新進教師初任國小教學實習課程所面臨的困境與壓力。研究對象為一位未曾修習過教育相關課程，也沒有小學教學經驗，但卻因配課關係，必須教授國小教學實習課程的大學新進教師。研究資料蒐集包含訪談、教學觀察與文件分析等方法。研究發現，個案教師在帶領教學實習課程遇到的教學困境可歸納為直接與間接兩方面，直接困境部分與教學有直接關係，包含教師個人教學經驗與學生學習態度；而間接困境則包含系所支援、同儕教師，以及社會環境變遷等方面；教學壓力則可分為個人內在與外在環境的因素。根據研究發現，建議大學能建立一套傳習制度，讓新進教師在遇到教學困境與壓力時，能有一位傳習與諮詢的對象，並能與資深教師進行教學經驗交流與對話的正式管道。

關鍵詞：大學初任教師、高等教育、教學實習、教學困境、教學壓力

* 張德勝，國立東華大學多元文化教育研究所教授
電子郵件：aching@mail.ndhu.edu.tw

** 黃秀雯，國立東華大學國民教育研究所博士班研究生
電子郵件：shew.tw@gmail.com

投稿日期：2009年10月18日；修正日期：2010年3月5日；接受日期：2010年3月10日

Contemporary Educational Research Quarterly
March, 2010, Vol.18 No.1, pp. 1-42

Teaching Challenges for a Novice Faculty of an Educational Practicum Course

Te-Sheng Chang* Hsiu-Wen Huang**

Abstract

This study focused on the teaching challenges and predicaments of a novice assistant professor of an elementary educational practicum course in a university of education. The new assistant professor, who had neither training background in elementary education nor teaching experience in elementary schools, has been assigned to teach elementary educational practicum courses advising student teachers since the fall semester of 2005. Since then, the researchers have followed him as he has been navigating through the terrain of educational practicum courses in the past one and half years. Data collection included interviews with the assistant professor, inquiring his experiences and goals of teaching. We also interviewed students, his teaching partner and colleagues to better understand the context in which the novice faculty teaches. Additionally, we collected course documents, such as the course syllabus, assignments, and his teaching profile. In addition, we

* Te-Sheng Chang, Professor, Graduate Institute of Multicultural Education, National Dong Hwa University

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

** Hsiu-Wen Huang, Doctoral Student, Graduate Institute of Compulsory Education, National Dong Hwa University

E-mail: shew.tw@gmail.com

Manuscript received: Oct. 18, 2009; Modified: Mar. 5, 2010; Accepted: Mar. 10, 2010

observed some of the classroom sessions, and a mid-semester observation stimulated-recall interview was conducted. Results show the novice professor had two major predicaments: internal predicament and external predicament. The internal predicament involves queries from students about his professionalism, increasing difficulties in motivating students to learn, and dealing with student dissatisfaction. The external includes difficulties in cooperating with his teaching partner, as well as lack of supports from senior faculty members. This study addresses the importance of constructing an institutional support mechanism for novice professors to overcome the challenges and predicaments involved in teaching. In doing so, they will be in a better position to interact with students and enhance the quality of teaching.

Keywords: university novice faculty, higher education, educational practicum, teaching predicament, teaching stress

壹、緒論

大學教師主要的任務有三：教學、研究與服務（Shen, 1997），其中，又以教學最為重要。所謂沒有教學就沒有大學（Perkins, 1973），大學教學品質之良窳，近者影響學生學習的態度與成效，遠者影響國家社會整體發展及競爭力（蘇錦麗，1997）。所以如何提升教學品質，一直是國內外各大學校院努力的方向，而影響大學教學品質最重要的關鍵人物就是教師。

一般而言，無論是小學、中學或者是大學的教師，前三年都屬於新進教師階段（Olsen, 1993），而這階段的教學最為艱苦也最為關鍵（Sorcinelli, 2002）。尤其大學教師在教學、研究與服務三種任務的壓力下，如何能夠讓自己適應新的環境，是他們一進大學任教就關心的問題（Wilson, Perelra, & Valentine, 2002）。就國內而言，目前中、小學師培生在成為合格教師之前，都必須接受且通過半年的實習，在這半年的實習中，除了原來師資培育機構的指導教授負責指導外，實習的中小學同時提供資深教師或者是師傅（mentor）進行教學上的輔助（《師資培育法》，2005）。反觀大學新進教師，在成為大學教師之前，雖然已擁有專業領域的博士最高學位，但是，大學新進教師既沒有職前實習，也少有資深教師或者是師傅進行教學上的輔助。令人質疑的是，擁有博士學位的人，就可以把教學做好嗎？誠如McCabe（1994）所言，大學教學不是只有提供知識，更重要的是，如何增進學生學習以及協助學生成長，但是，大學教師在養成的過程中，卻少有這樣的訓練。這也就是為什麼Schuster（1993）強調研究所的教育幾乎沒有提供學生如何準備成為一位大學教師。

很多人認為，對大學新進教師而言，研究帶來的壓力遠比教學大，因為大學普遍來說，都是重研究輕教學（杜娟娟，2002；Dickinson & Flick, 1998; Serow, 2000）。以國內目前的大學教師升等制度來看也是如此，研究佔升等的

比例大約是70%~80%之間，而教學服務只佔了20%~30%（《教師教學服務成績考核辦法》，1998）。但就時間點來看，教學所帶來的壓力不會小於研究的壓力。畢竟研究方面，大學新進教師在未任教於大學之前，都有了經驗，而且在研究領域的規劃上較有自主性，在時間的安排上也比教學更有彈性。反觀教學，大學新進教師首先面臨的就是可能被配到不是自己專長領域課程的教學壓力。根據張德勝（2001）調查國內460位大學教師，有262位（57.0%）教師所任教的科目全部和自己的專長領域有關，164位（35.7%）教師所任教的科目超過一半和自己專長領域有關，34位（7.4%）教師所任教的科目低於一半屬於自己專長領域。換句話說，有198位（43.0%）教師所任教的科目並不是完全屬於自己的專長領域，而在262位（57.0%）任教科目全部屬於自己專長領域的教師中，竟然未見一位新進教師。由此可知，大學新進教師首先面臨的就是因被配課所帶來的教學困境與壓力。

提到配課問題，就研究者在教育大學的觀察，有些課是許多教師不願意負責的，其中，教學實習課就是一個明顯的例子，這除了和老師的學術專長未必完全符合外，上課的節數也長（上、下學期各四小時二學分），而且還要自己尋找或徵求願意被參觀實習的小學。這些因素都讓許多教育大學的教師不願意擔任教學實習課，尤其是自94學年度起，師範學院升格為教育大學之後，原屬師資培育學系紛紛轉型為非師資培育學系，例如，原來的數學教育學系轉型為數學系、社會教育學系轉為社會發展學系、教學心理與輔導學系則改為諮商心理學系等，更讓這些學系的教師對擔任教學實習課程興趣缺缺。但是在轉型的過程中，原來的教學實習課程仍然需要系上教師來擔任，這時候，新進教師就比較容易成為大家所期待出來擔任該門課的授課教師，而且新進教師也就在眾人的期待下，「自然而然」地接下了這個重擔。楊老師（化名）（本研究的個案）就是在這種情況下，承接系上的教學實習課。

教學實習課是在師範體系培育師資過程中，相當重要的一門綜合統整課，也是讓師培生進入教育現場觀摩的途徑。然而，這樣的課程對於一個非師院體系出身，且本身亦無擔任國小各科教材教法等教學經驗的楊老師而言，無疑是一種考驗。再加上，大學教學一直存在著一種孤立性（Boice, 1992），從第一天開始，新進教師就必須做與有經驗的資深教師相同的教學工作，卻往往只能單打獨鬥，不太有機會和同事進行教師團體間之教學經驗交流。另外，Price與Cotten（2006）調查22位教授以及副教授對新進大學教師的教學期待發現，大學教授以及副教授都希望新進教師能夠在期末學生評鑑教師教學時得到高分（strong teaching evaluations from students）。他們的研究同時也發現，大學新進教師被期待從進入學校開始，就必須要展現出大學教師應有的教學能力（teaching competence）（Price & Cotten, 2006）。同樣地，楊老師這位新進教師在擔任新課程，同時又處於教學孤立的環境，以及需要面對學校的教學評鑑制度，其所承受的教學困境及壓力為何？實有必要進一步了解。

過去有關大學教師教學的研究，大多將研究對象鎖定在一般教師或者教學績優教師，例如，宋孜孜與張德勝（2008）曾分析大學教師對教學工作環境的滿意度，而Chang、McKeachie與Lin（2008）以及李昱叡與何卓飛（2007）也曾分析教學績優教師的教學特色與人格特質。這些研究發現固然可以提供相關單位參考，但另一個角度探討大學新進教師因配課關係所面臨教學困境與壓力的研究，卻付之闕如。因此，研究者在徵求楊老師的同意之後，開始著手進行為期一年多的訪談與教學觀察，了解大學新進教師在缺乏教學經驗以及配課的情況下，其所面臨的教學困境與壓力。具體言之，本研究之主要目的是探討一位大學新進教師初任國小教學實習課程所經歷的困境與壓力，並針對他經歷的困境與壓力提出建議，以提供大學新進教師及大學相關單位參考。

貳、文獻探討

一、教學實習課程對師培生的重要性

就教育大學師資培育學系課程而言，大四都會有一門「教學實習」必修課，上、下學期各兩學分、四小時。以研究者所服務的教育大學而言，上學期安排2~3天的外埠教育參觀、下學期安排2週的「集中實習」，以充實學生在中小學或幼稚園的經驗與實務訓練，增進其教育理論的學習效果。因此，教學實習可說是教育專業準備中重要的元素，也是師培生正式踏入教育現場的關鍵轉移期（羅綸新，2001）。其有別於一般專業課程之處在於，教學實習是讓師培生進入教學現場時，有實際演練的機會與緩衝期，避免沒有教學經驗的學生進入現場後，遇到超乎預期的困難而產生挫敗感。換句話說，此門課的教育目標與功能即在讓學生儲備教學經驗與教育知能，使學生進入職場後，能馬上進入教學狀況。

教學實習課程既是導引與訓練學生將教育學程所習得的基本能力與知識，應用於真實的教育情境中，讓學生了解教育現場的多元與多變（翁子雯，2006），因此教學實習課程內容包括了教室內的教學實習（教學相關理論與實務的講授、教學影帶、活動設計、經驗分享……等）與教室外的教學實習（參觀教學、短期實習試教……等）（王瑞堦，2006）。其意義在於將教育理論和實務能夠相互結合與印證，就內涵而言即是要注重班級教學的實務，甚至是將學校與社會脈絡做結合（羅綸新，2001）。

而影響教授實習課程好壞的因素包括，系統化組織教學實習目標及內涵、大學指導教授的教學經驗，以及是否有充分的時間準備與參與（羅綸新，2001）。尤其是指導教授的專業，以及是否有足夠時間準備與參與，是影響該

課程教學品質最重要的關鍵人物。周春美與沈建華（2003）也指出，實習過程是教師專業發展最重要的階段，在其進行師培生的「短期校外教學實習期間」教學專業化省思歷程的研究中，其以「不協調」、「綜合」、「實驗」和「統整」四個階段來探討21名學生於進行教學試教時，對於教學的省思內涵的改變。研究結果顯示，在「不協調」和「實驗」兩階段中，對於教學專業化的省思，以實習的指導教師的教學經驗為主要的省思與影響來源之一，由此突顯出指導教師在實習課程中的重要性。但是，周鳳美（2001）也指出，目前臺灣師資培育的現況與問題在於，眾多的實習教師卻由一位教師來指導，甚至是由教育學系以外學科領域或專長之教授兼任指導實習，使得實習指導的品質與專業性受到質疑。甚至周鳳美在進行教師改變教學的探究時也發現，即使是資深優秀的教師在擔任師資培育者角色時，仍會遇到困難與壓力，更何況是由一位新進且非教育學專長之教師來帶領教學實習課程！

二、新進教師的教學困境與壓力

新進教師面臨教學困境的原因很多，學者如Clarke（1993）、Cohen（1993）、Miner（1993）從不同的角度來探討，也建立不同的理論，包含教師人格特質理論、認知理論、行為理論、角色壓力理論、社會化理論等。由於本研究強調新進教師如何在面對自己擔任大學教師角色的壓力下，學習適應新的教學環境，所以文獻部分僅就角色壓力理論與社會化理論進行探討。

（一）角色壓力理論

一個人對自己角色的知覺會是他行為的參考依據，同樣地，教師對自己角色的知覺會影響教學與工作的表現（Clarke, 1993; Cohen, 1993）。不過，角色知覺與角色行為之間雖有關聯性，但並不表示理想角色（ideal role）與實際角色（actual role）之間沒有差距。郭丁熒（1996）指出，教師的理想角色是

指教師所處的社會互動情境中，居於教師地位者被期望應該表現的行為或職責，是屬於規範的與應然的層面。而教師的實際角色則為教師在所處的社會互動情境中，居於教師地位者執行其職責或角色的實際行為表現，是屬於執行的與實然的層面。理想角色與實際角色間之間的不一致或差距的情形，就是所謂的角色差距（role discrepancy）。此種差距有正、負或者零的情形存在（郭丁熒，1996）。當教師的理想角色與實際角色愈一致，差距愈小；反之，則差距愈大。當差距愈大，就會產生壓力，而如果壓力持續擴大，則緊張與衝突便因而產生（Sarbin & Allen, 1968; Thomas & Biddle, 1966）。

就教師角色壓力理論，盧富美（1992）認為，初任教師的困擾來自於角色衝突、角色不明確與角色過度負荷。就角色衝突而言，大學初任教師因理想角色的觀念與面對現實環境的衝突所引發的困擾，可能最為強烈，因為國內高等教育界長期存在只重視研究績效，不重視教學績效的情況（杜娟娟，2002），使得大多數的大學教師在教師角色中，必須被迫面對教學理想與現實生活裡的兩難，而起了衝突。就角色不明確而言，大學新進教師正式進入教育現場任教，扮演此一新角色，然而，在角色職責及該履行的義務等均尚未熟悉下，因而易產生角色不明確的困擾（Boice, 1992）。就角色過度負荷而言，大學新進教師正處於學習的階段，經驗不足，對學校之運作亦不熟悉，若是學校將過多的教學或行政工作貿然加諸於初任教師身上，便容易產生工作過度負荷之困擾（Ambrose, Huston, & Norman, 2005）。

針對角色壓力的部分，國外很多學者提出造成大學新進教師壓力的原因包括：第一個原因是很多大學新進教師對自己的角色並不清楚（Turner & Boice, 1989）；第二個原因是即使大學新進教師已經清楚自己的預期角色，但是卻準備不足（Fink, 1992）；第三個原因則是大學新進教師不斷地被要求要結合教學及研究兩方面，而且要有優秀的表現（Bowen & Schuster, 1986）。上述

三種原因讓新進教師感到非常焦慮，誠如Turner與Boice（1989: 56）所言：「研究所期間的訓練並沒有提供研究生未來成為助理教授時每天所需要面對的真實生活情境」（Graduate school training is not designed to prepare young scholars for the everyday realities of being an assistant professor）。而McCabe（1994）也呼籲大學教學不是只有提供知識，更重要的是，如何增進學生學習以及協助學生成長。但是，大學教師在養成的過程中，卻少有這樣的訓練。Fornia（1995）和Schuster（1993）也表示，研究所的教育幾乎沒有提供學生如何準備成為一位大學教師，亦即大學新進教師要能勝任教學工作，只靠過去研究所的訓練是不夠的。這也就是為什麼Dallimore（2003）強調大學新進教師必須透過社會化的學習過程，來了解自己在工作及大學中所應該扮演的角色，從中學習如何在自己的學術領域及學校中，當一位大學老師及一位學術的學者。

Abidin與Robinson（2002）的研究指出，造成教師壓力的兩大主因為：第一是對工作量和時間的需求，受調查的四分之三教師表示他們沒有足夠的時間幫助有困難的學生，原因是他們有超過一半的時間都在處理其他的工作，甚至沒有什麼時間可以準備教學。第二則是缺乏管理者的鼓勵和支持，研究顯示如果學校有完善的制度或政策支持，則教師的壓力將較為減少。除此之外，當教師工作增加的時候，相對地，與學生、同儕的互動時間便自然地減少，可能會因時間有限而使人際關係受到磨損，甚至形成的教師壓力來源（Troman, 2000）。由上可知，影響教師角色的因素來自於新進教師因為面臨新的角色及陌生的環境，以及對於自身角色的工作內涵不確定，而產生不安感，甚至教師對於自己角色的過度期待與要求，也會造成教學壓力與困擾，最終因遇到無法解決的挫折與自我質疑而形成了教學困境。

(二) 社會化理論

前文提到新進教師必須透過社會化來學習了解自己的角色。那麼何謂教師社會化 (socialization) 呢？所謂教師社會化，是指新進教師不僅要學習如何教學，還必須透過模仿與認同，依賴與依附於重要他人，並學習教學這個專業領域裡應有的知識、技能、態度以及遵守應有的規範，如此才能表現出符合學校或相關人員所期待的行為 (盧富美，1992；Bogler & Kremer-Hayon, 1999)。就此理論而言，新進教師的工作困擾是因為在社會化的過程中，未能習得相關的角色規範或自我角色概念，因為新進教師初入教學現場，教學經驗及專業能力都有很大的發展空間，再加上大學新進教師在研究生時的訓練，與正式成為大學教師的社會化，勢必產生斷層與衝突，導致新進教師無法內化學校教師團體既有的規範與行為，以及無法表現合宜的角色行為，故困擾因而產生 (Boice, 1992; Lichty & Stewart, 2000)。有關這一方面，Johnson (2001) 訪談兩所美國城市黑人學院 (urban black college) 的新進教師發現，學校透過正式與非正式的管道，讓新進教師了解學校對他們的期望及學校組織的價值，這兩點在社會化的過程中，讓新進教師覺得非常受益，但是相對地，研究中也提出資深教師沒有能夠出來帶領新進教師進一步去了解學校細微文化的組織關係，他們覺得非常可惜，這也造成他們在學校細緻文化的適應上較為辛苦。

Siler與Kleiner (2001) 曾以面談及電話訪談的方式，調查了6位新進及6位資深的美國大學校院的護理教授。他們的研究發現幾點非常有趣也是造成新進教師教學壓力及困擾的原因：第一，新進教師都非常在意他們在學校的表現；第二，新進教師覺得學校並沒有提供他們相關的師傅 (mentor) 來引導他們；第三，新進教師所遭遇的困難和6位資深教師當初所遭遇的困難有許多地方是相似的；第四，即便資深教師有時候也無法清楚描述教學要如何教；第五，新進教師認為他們被要求完成的教學工作，有時候就連資深或者教學經驗豐富的

教師都無法達到。上述這些原因，都可能造成新進教師在教學上的困擾。

綜合文獻探討，歸納出三點：

(1) 教學困境與壓力來自於個人因素和組織因素的交互影響：無論是從角色壓力或者是社會化的理論切入，大學新進教師都因為個人面臨新的角色及陌生的環境，而產生教學困境與壓力。誠如Steers (1988) 所言，困境與壓力的來源主要來自於個人因素和組織因素。其中，個人因素包含個人處理事情的機智、人格特質、改變過程；而組織因素則包含工作性質、角色不明確、角色衝突、工作負荷。在這兩種因素交互作用下，會對大學教師的壓力感受產生影響。

(2) 教學困境與壓力來自於認知與情感的衝突：雖然教學在大學新進教師的心目中應該佔有重要的地位，但是對於沒有接受過教學任務相關訓練且對教學尚未做好充分準備的新進教師來說，勢必有莫大的困擾與壓力。加上大學環境重研究與輕教學，使得大學新進教師在面對自己教師角色時，不免會有理想與現實衝突的矛盾情感發生。

(3) 教學困境與壓力來自於「不熟悉」：另一個讓大學新進教師產生教學困擾與壓力的癥結點就是「不熟悉」，也就是大學新進教師對自己的角色及環境「不熟悉」，新進教師在對自己角色以及環境都「不熟悉」，而又需要擔任被分配的課程，且是一門綜合統整的教學實習課程的情況下，新進教師的教學困境與壓力勢必非常大。

每位教師都無法免除初為新進的階段，那麼有關單位該應了解每位教師的教學困境並給予其適當的協助，讓新進教師能夠更快地進入熟悉環境與教學工作，以發揮最高的教學專業。因此，本研究以一位大學新進教師初次擔任教學實習課程為研究對象，深入探析其所面臨的教學困境與壓力，期盼研究結果能提供大學相關單位參考。

參、研究設計

本研究採取個案研究法之取向，除了研究對象特殊性外，研究者更想運用進入現場觀察與訪談的詮釋，完成對於個案的了解。如Yin所說，個案研究法適用於研究的現象無法與其情境分離的時候，以了解個案為目的，而不以特定方法為依歸（引自吳毓瑩，2003）。為了探析楊老師在帶領非其專業課程時，所遇到的教學困境與壓力歷程，本研究透過訪談、觀察與文件資料等方式，進行資料蒐集。以下針對研究情境、研究對象、研究者角色、資料蒐集方法、資料分析與詮釋、研究者省思、研究效度的建立與研究倫理等做簡要說明。

一、研究情境

楊老師所服務的學系原為東部一所師範學院國小師資培育學系，在他進入該系服務之後的第二年，正好面臨轉型，從師資培育學系轉為非師資培育學系，所以，原來教學實習課這門課就成為所謂的末代課，系上老師擔任教學實習課程意願不高。除此之外，大四學生修讀教學實習的動機也不是很強，原因之一是系上轉型的氣氛，其次是因為國小教師的職缺太少，造成教師就業市場的萎縮，第三個原因是因為該系大四學生同時需要修讀系上諮商實習課程，所以對教學實習的意願也就不是很高，但是學生又覺得如果不把教學實習這門課修讀完畢，就無法取得職前教師資格。在這種學系轉型、學生學習意願不是很高的情況下，使得楊老師在經營教學實習這門課的難度比以往更高。簡言之，在楊老師擔任教學實習時，無論從校外、校內、系上、甚至班級，整個氛圍對於「教學實習」這門課，都縈繞著一股「只要有上課就好」的無奈。

二、研究對象

楊老師約35歲，講話慢條斯理，行動溫文儒雅，給人一種書香氣息的文人感覺。他在美國東部某州立大學取得博士學位，主修發展心理學。他擔任教學實習這門課，剛好是他在大學任教的第三年，也就是學術界所謂的三年內的大學新進教師（Olsen, 1993）。他的妻子在花蓮縣的國小教書，由於花蓮地處狹長型，因此南北距離相當遠，平常兩人仍舊靠電話或網路聯絡情感，假日才有機會見面。

楊老師為人相當的謙遜，就如同他自傳的首段這樣寫著：「……我只不過是一個平凡人的平凡故事，及一點點平凡的想法」。雖然他把自己形容得如此渺小與平凡，但對於教育，他有自己的理想，他認為：「教育的終極目標，也就在幫助孩子們『做他們自己』。」（自傳）而他所謂的「做自己」，指的是「能為自我完全負責」。由此可見，他是一位平凡中兼具理想與抱負，甚至希望可以將理念落實於日常生活的教師。對自我要求與抱負與其成長的背景與學習經歷有關，因他是家中的長子，先祖父既是中醫師，亦是家鄉中有名望之人，因此小時候即飽讀詩書，被寄予厚望，家中希望他能考醫科當醫生，雖然他配合了家中的期許報考醫科類組（訪950904），但是他仍舊沒有放棄他喜愛的人文與歷史學科，在這人文與自然學科的交際，讓他了解到：

不同的學科當中，似乎也都隱含著一定的關聯性，甚至是彼此相通的，即使是自然科學，也並非絲毫無關於人文社會科學，至少他們都是人類思考的門徑，也是人類理解世界的方法。（自傳）

或許也是因為他的謙遜，認為學科間必有相通的關聯性，所以讓他願意教授這門從未學習過與教學過的教學實習課。

三、研究者角色

研究者自1996年8月進入本校服務，當時是一位從博士班剛畢業的大學新進教師，經常面對教學、研究與服務不能兼顧的困擾，尤其教學所帶來的壓力，讓研究者第一年幾乎放棄大學教職的工作，成為高等教育工作的逃兵。當時，研究者在校內不好意思找資深教師詢問，總覺得自己已經是大學教師，別的老師一定會認為我很有能力勝任教學，所以不好意思向資深教師開口尋求協助，就自己一路苦撐，慢慢走了過來。因為自己親身經驗，了解新進教師剛到服務學校所面臨的教學挑戰以及壓力，所以後來就投入大學教師教學的諮詢服務與研究工作，同時主動關心新進教師，例如，曾在校內自組教師教學成長團體2年（2003～2004），也曾經成立新進教師教學諮詢討論小組2年（2003～2004）。

在楊老師擔任教學實習課程的第一年，研究者剛好擔任師資培育中心主任，由於這樣的行政職務，有機會接觸到楊教師，眼看這位新老師因接下了教學實習課程的焦慮，所以研究者決定陪著楊老師走過他擔任「教學實習」課程的第一年。在研究過程中，研究者除了是扮演觀察者的角色之外，在與楊老師訪談與觀察的互動過程中，也同時扮演教學夥伴的關係，彼此分享與教學所遭遇的困難、壓力以及可能的解決方法。

四、資料蒐集方法

本研究主要以訪談法做為資料蒐集的方式，並輔以觀察法以及文件資料，以幫助研究者了解楊老師的教學困境與壓力。

（一）訪談

由於訪談的意義並非驗證研究者心中預定的假設，而是藉由與楊老師不

斷對話與交流的過程，了解他心中的真正想法，深入研究他的經驗與感受，讓楊老師回溯課堂內外與學生互動情形、內心感受與思維方向，因此本研究的訪談就像一種說故事的過程，讓楊老師說自己的故事，尊重他自己的詮釋。

由於楊老師所帶領的教學實習是94學年度一整學年的課，上、下學期各2學分、4小時，因此本研究訪談次數也依照上下學期分二階段，共有8次，上學期4次，下學期4次，各學期分別於學期初1次，學期中2次，而學期末1次。上學期訪談的重點在於了解楊老師的背景、教育理念、擔任教學實習的動機、與另一位同時帶領實習教授的互動情形等；下學期的訪談，由於學生有2週的集中實習，所以4次的訪談內容則是鎖定楊老師在閱讀學生教案，以及觀察學生試教之後的想法，同時也針對其在教學實施的情形、遭遇的困難進行經驗分享，透過楊老師的自我敘說，了解其帶領教學實習所遭遇的困境與壓力。

到了95學年度，研究者在進行資料分析整理過程中發現有不清楚的地方，需要楊老師解釋以及說明時，研究者又另外在95學年度進行了3次的訪談與教學觀察。

（二）觀察

另外，在94學年度上學期除了訪談外，也進行實地的教學觀察，以了解楊老師在教學中與學生互動的情形。由於考量到錄影機的出現，會影響學生在課堂中學習的互動情形，因此僅透過田野筆記的方式來記錄觀察到的情形。教學觀察的部分共有4次，分別是2次個別教學（討論教學教案）、1次學生實習試教，以及試教後的課堂討論。觀察的重點包括教師如何協助學生有關教學實習的內容，以及他如何理解與詮釋師生互動的情形。研究者以省思札記的方式，就觀察所得結果進行反省分析，包含概念分析、資料蒐集方法的反思、觀察者預設立場、澄清前誤等。對於待澄清的疑點或須追蹤的事件標記，等適當時機詢問相關人，進行參與者的檢核。

(三) 文件資料

文件資料的蒐集是爲了與訪談和觀察進行資料交叉檢驗的工作，文件種類包含楊老師個人的自傳、教學實習這門課的教學課綱、該班學生的心得報告，以及教案等資料。

五、資料分析與詮釋

資料編碼的方式，教師個別訪談的部分以（訪）再加上訪談的日期（六碼），如（訪941027），表示民國94年10月27日當天的訪談。訪談資料加底線，爲受訪者強調之語氣。教學觀察資料則用（觀）表示；文件資料則是用文件名稱表示，如（自傳）、（課綱）。

爲了了解楊老師教學困境以及壓力心路歷程，在資料分析方面，以楊老師所處的脈絡爲核心，再輔以Miles與Huberman（1994）的資料分析步驟協助：

（1）精簡資料：此步驟是選擇、簡化與轉化語意稿的過程，本研究採持續比較法，逐漸確定主題，並加以分析。

（2）呈現資料：資料分析以主題爲核心，將資料依性質分類，其中有跨主題的資料，則分別列於相關主題之下，以組織資料並逐步導引結論。

（3）闡釋資料：將事件置於文化脈絡中加以檢視，注意整體與部分的連結，並將主題發現與文獻探討的結果相連結，以對實際面做理論的印證。

（4）導引結論：將焦點至於研究主題上，以檢視相關的資料，注重主題之間的關聯性，並比較相同與相異的發現及探討差異產生的原因。

六、研究者省思

在蒐集資料過程中，爲了確保研究過程及蒐集資料是可信的，因此研究

者不斷地反省自己的角色對研究資料蒐集和解釋的影響。研究者一開始接觸楊老師，並表達研究目的之後，在第一次訪談，彼此便可感受對方的真誠對待，隨即建立起信任與互助的關係，並獲得許多寶貴且豐富的資料。也因為彼此的信任，所以每次的訪談都超過2個小時以上。楊老師也表示，透過與研究者的訪談和對話，他也進一步體驗或察覺自己教學的困境與壓力之所在，同時逐漸找到自我的定位、對教學的信念，以及教學活動設計上的創意。他的回答也啟發研究者進一步思考自身的工作與教學，自己是如何從一位新進教師逐步摸索，慢慢建立自己的信心與教學風格。

七、研究效度的建立

在研究過程中，研究者隨時反省自己的觀點和經驗，是否會因此而侷限資料蒐集的範圍？或是資料蒐集的豐富性（包含訪談、觀察以及文件）是否足夠描寫楊老師的教學困境與壓力？或是自己的教學經驗如何和楊老師產生共鳴？藉由不斷的反省和修正，希望得到最可靠、真實和完整的資料。

另外在效度處理方面，採取參與者檢驗法，以及反饋法做為效度的檢驗方式。本研究初稿完成之際，即給楊老師檢視，確認是否傳達本意，或是有涉及他個人隱私，如有則必須刪除。由於楊老師十分客氣，對研究者也非常信任，所以研究者所撰寫好的初稿，楊老師幾乎沒有做任何的修改。

八、研究倫理

整個研究過程，研究者嚴格遵守意願、安全、祕密和誠信的原則。尊重楊老師的意願，特別是在研究結果的撰寫上，與楊老師來回修改論文中涉及到他所屬的服務單位及工作職務的字眼或詞句，以做到匿名和保密原則。讓研究者感動的是，從蒐集資料到最後研究結果的撰寫過程中，我們之間由陌生關係

到交心與同理的互動。研究者在每一步驟都小心謹慎，時時反思如何在學術與友誼之間取得平衡點，以避免讓楊老師有受利用的感覺。

由於研究者和楊老師是同事身分，研究結束之後，仍和他維持一定關係，因此，研究結束並不是真正的結束，而是和楊老師另一種友誼的開始，在研究之後，仍能時時關懷，並提供必要的教學協助。

肆、研究發現與討論

經由蒐集到的資料，研究者從教師個人、學生方面、校內教學環境，以及社會環境等四方面來探析楊老師帶領一門非自己專長的教學實習課程的教學困境與壓力。

一、教師個人：教學專業的自我質疑

楊老師在確定要擔任教學實習課程的授課教師之後，就戰戰兢兢地利用第一學期開學前一個月，到師資培育中心蒐集相關的教學實習資料，自我進行摸索。他第一次在辦公室看到我時，就語帶焦慮地說：「我[教學實習]會特別弱，因為我自從小學畢業之後就沒有再進小學，尤其現在狀況跟以前差太遠了」(訪941027)。因為學習背景與專長的關係，他甚至「質疑自己一點實習的基礎都沒有，怎麼帶學生，教育的東西或現場實習，我不了解」(訪941027)。

大學教師均有其學術專長領域，但是在這重視敬老尊賢的校園文化氛圍中，大學新進教師首先面臨的就是因被配課而帶來的教學困擾。新進的楊老師也不例外，楊老師第一次接任教學實習課程，也是其他老師一致認為他可以勝任的氛圍下，勉為其難地答應接下此門課。研究者曾跟隨著楊老師到國小的教學現場，看學生試教的情形，當時已經是該學期的第八週[課綱]，因為學生試教的時間都集中在星期二早上的4節課，同一時段的教學大約三至四個不等的

同學進行試教，在一堂課中，楊老師要跑了三、四個教室（觀951107），有時還在不同的樓層，平均一個教室只觀察十幾分鐘，楊老師說：「因為學生數太多，我僅能就當時所看的部份，事後再給他們回饋」（訪960103）。

研究者在教學現場中看到楊老師一進門就在數班上人數，不斷地在學生試教前，在他的教學大綱上面，寫下他看到的東西。感覺楊老師觀察得很認真與仔細（觀951225）。事後，研究者問楊老師在這麼短的時間內，到底都看些什麼？但楊老師卻說：「其實我還覺得很心虛」（訪960103）。心虛的原因是，「因為我沒有上過什麼教材教法，小學的課程我也不了解」（訪941124）。因為他從小學畢業後，就沒再碰觸到小學的事務，因此，當學生試教的時候，楊老師也戰戰兢兢地在找學生的缺失：

看的時候會怕有沒有漏掉很多重要的東西沒看到，尤其到下個禮拜討論的時候，我都很怕我有什麼概念是不對的或是不適當的，說實在的，我對自己在這方面的能力仍舊還不足。（訪960103）

楊老師對於自己的教學表現不太有自信，「最大可能是在課程內容本身，尤其是數學內容的部分，我們系上大部分的學生對於數學的教材教法都很頭痛」（訪960103）。雖然楊老師自己沒有發現在教學上的差錯，但他卻因為第一次上教學實習課程，加上教學的內容更非自己的專業領域，促使其在此門課的教學隨時保持虛心探討的精神，但是相對地，也相當沒有自信，他只能透過學生討論教學現場試教發生的狀況，來了解教材教法[訪941027]，這種現學現賣的觀看壓力想必是非常大的。為了讓自己可以更了解教學實習與接近教學現場，楊老師更接下了大五的教育實習課：

我也想從大五實習生的時候，了解學生現場狀況及學校的實際狀況，有無地域的差別，這些經驗能夠讓我在大四實習課時的經驗教學。（訪941124）

楊老師自認在該課程的學識不足，甚至是在觀察學生試教的過程中，無法馬上抓到學生教學上課程概念或教材教法，因此更接下了大五教育實習課程，期望透過進入小學場域觀摩與視導學生實習狀況的過程中，得到更多關於小學的現場的真實情境，俾利其能得到更多的小學教學資源與案例，可於教學實習中與學生分享。從此點可見到楊老師有心充實自己在帶領教學實習的經驗，此種現象猶如Fink（1992）所說的，大學新進教師具有準備不足的教學壓力，但當楊老師爲了教學實習課，又多接了另一門課，在這種教學者亦是學習者的雙重角色下，無疑更增加了自己角色上的教學負荷與壓力。

二、學生方面：學習態度不佳與挑戰

（一）學習態度不佳

教學實習課程旨在幫助師培生在學期間所學的理论進行實際的情境脈絡、發展教學技巧、操練班級經營的能力，能透過該門課程加強學生的真實經驗與擴充學習的機會（陳美玉，2003）。此門課可算是學生在校所學的總驗收課程，即在讓學生從課程設計到教學實施有實際的練習機會，因此，教學實習課會要求學生設計教案、進行試教與教學後檢討[課綱]。在指導學生設計教案的過程中，楊老師是採用個別指導的方式，學生於試教前需先找老師討論過，才能進行試教。楊老師進行個別指導時，第一句話即是：「你有去跟老師[試教班級]討論了嗎？」（觀951129）主要是希望學生能了解該班級的狀況與文化，不希望打擾或影響班級太多，接著則是討論學生設計的教案。有一次在進行討論的過程中：

有兩位學生的表現不是很認真，在試教之前，我要他們拿著教案報告，他們提出來的問題，我會挑出毛病，寫的不清楚的地方我要他們解釋清楚。

然而，兩位學生的回應竟是：「明明寫的很清楚，是你看不懂」（訪941124）。面對學生學習態度不佳的情形，楊老師還特地請教另一位協同教學的資深教師，以確認自己的觀點是否正確（訪941124）。另外，楊老師也和系上其他老師討論有關這兩位學生上課的情形，以及如何協助他們回到學習的軌道（訪941124），足見楊老師對教學的用心。畢竟他認為：「教育的終極目標，也就在幫助孩子們做他們自己」（自傳），他希望學生們能夠為自我完全負責。

還有一次在試教時：

其中一位學生，上社會課，講到霧社事件，他講的資料是自己編的，提到有位抗日英雄，娶三個老婆，為了抗日過門不入，他的老婆就這樣跑掉。（訪950516）

楊老師對於學生上課內容不屬實且有點開玩笑的部分，也只能下課後跟該學生說：「你不要開玩笑，這是上課，資料要正確，否則就告訴學生這是在開玩笑。」除了學生沒有認真看待試教外，甚至還有學生在教學觀摩時缺席，也有實習學校的老師曾向楊老師反應學生實習態度不佳，以後該怎麼教書？而楊老師也感嘆地說：「看他們的學習，發現他們只是個大孩子而已」（訪941124）。從他的言詞中可以感受到他對學生原先的期望與理想狀態與實際的教學有相當的落差；當這種落差愈大，就會產生壓力，而如果壓力持續擴大，則緊張與衝突就可能產生（Sarbin & Allen, 1968; Thomas & Biddle, 1966）。

衝突的產生來自於認知的差異，而師生間的衝突一直存在於校園內。過去對於衝突的探究，致力於如何去避免與消弭緊張，然而，現今強調的是衝突轉化（*conflict transformation*），將衝突視為是轉機的轉捩點（劉惠琴，2001）。因此，楊老師在無奈之餘，也可從教育正向的角度去看待學生的學習態度不佳的原因，靜心地去了解事件或行為背後的真正原因。

(二) 教師專業權威受到挑戰

教學專業除了專業知識外，仍需要教學經驗的累積，而新進教師在教學經驗上則是較為缺乏，因此在面對學生的反應與處理學生問題時，因缺少經驗而顯得較為生疏。楊老師在偶然的機會下，從BBS上看到學生在討論區留言版上寫著：「上課不懂還裝懂，真悲哀」(訪941124)。面對學生的挑釁，楊老師說明當下的情緒：「其實我的焦點不是在生氣，而是要了解學生基於什麼狀況會寫這樣」(訪941124)。對於自己的教學，他認為：

我沒有在任何場合有不懂的狀況，甚至如果學生跟我討論，我有不懂的會與他們討論，後來抽絲剝繭，我覺得可能是那兩位比較混的學生寫的。(訪941124)

學生會認為楊老師教學經驗不足，可能的原因是，他在第一堂課時，曾告訴學生之前沒有帶過實習課，加上楊老師謙遜的態度與害怕學生發問的心理，多多少少也會間接地表現在他的行為中(觀951225)。另外，當學生問問題、他無法回答時，則透過分組討論的方式讓學生集思廣益(觀951225)，這樣的教學方式，對於習慣標準答案的學生來說，會因老師無法馬上給予答案，而直接聯想教師可能不懂，進而開始質疑老師的教學專業。Abidin與Robinson(2002)曾指出，教師壓力的主因之一就是沒有足夠的時間幫助有困難的學生，甚至沒有什麼時間可以準備教學。由於楊老師第一次擔任教學實習課程，其所需要準備課程的時間勢必更多，因此面對學生所提的問題，如果他覺得沒有足夠的時間來準備，那麼壓力就更大了。

三、校內教學環境方面

(一) 系所支援不足

面對學生學習態度不佳，以及在BBS上的言詞與反應，無疑是在質疑與挑

戰楊老師的教學專業，關於此事，他認為應該讓系上主管——陳主任（化名）知道，他想「從客觀的角度去了解學生，或許這並不只是一位學生的想法，畢竟學生有受教權」（訪950105），希望系上能給予協助，「了解整個事件中，學生的起源在哪，如果是我不好，主任可以協助我，真的不行的話換掉我也無所謂」（訪941124）。但當他反應給陳主任（化名）時，「系上沒有直接對學生積極處理，反而問我說能不能撐得下去，要不要更換老師？」面對著系上主管的回應，令他相當失望。由於他顧全到「這門課一定要有人來上，既然上了這門課，就好好地把它上完」（訪950105）。於是，他仍舊繼續地帶完整學年的課程。

第一學期結束後，他回想與檢討此事件，他遺憾的是「經驗不夠」（訪941124），且體認到教育真的是專業問題（訪950516）。從此事件中可以看到楊老師的無助與無奈，此現象與Abidin與Robinson（2002）、Ambrose等人（2005）的研究發現不謀而合。他們的研究指出，教師對缺乏行政及系所支援不足會產生很大的無力感。教師教學壓力的來源之一是缺乏系所主管的鼓勵與支持。或許教學是教師個人必須要自我充實的部分，然而，一些經驗的分享與鼓勵言語，將有助於新進教師在遇到挫折時能有一個精神的支柱。

（二）同儕教師互動時間有限

大學教師強調教學專業自主權，每位教師均有其專長領域，加上每位老師均有自己獨立的研究室，以及來學校上課的時間不同，在這空間阻隔與時間不同的限制下，同儕間的互動機會也較少（Boice, 1992）。所幸，楊老師能與帶過教學實習課程多年資深的吳老師（化名）進行協同教學，在這合作的過程中，初期，楊老師覺得：「最近從吳老師那邊學到滿多的，一碰到就聊起來，我有問題就問他，他會將他的經驗告訴我」（訪941124）。由於楊老師對於課程設計與實習沒有經驗：

第二學期，我們課程設計是集中實習，所以不到學校見習，在校內準備這部分，我完全不懂，每個星期上課就交給吳老師，這裡面可以看出有沒有經驗，什麼細節要講什麼話，要去盯學生，吳老師馬上可以提出看法，我完全幫不上忙。(訪950316)

因此在協同角色上，「以我的態度來講，就是盡量配合他」(訪950914)，尊重吳老師的決定。

雖然吳老師是在教學上很好的諮詢對象，但是在進行教學前的課程準備時：

有時候沒辦法溝通的很好，可能他忙，他常常在師培中心，碰面時間較少，而且常常他講完之後，他覺得我懂了，可是我接收到的東西好像是不一樣的……。(訪950105)

他接著說：

例如，嘉嘉國小(化名)這學期的課程在暑假就已經規劃好，所以下學期的課，我們是否應該在寒假就設計出來，他認為沒有必要，我比他還急著下學期的實習課怎麼安排，他卻不急。(訪950105)

或許在吳老師的眼裡，並不把楊老師當作是個新進教師，可能認為已經是大學教授了，很多事情應該明白，不需要多解釋什麼，但是他講述的卻與楊老師接收到的訊息有所落差。

從課程準備所需的時間來看，楊老師因為是新進教師，希望能多些時間來準備課程，然而資深的吳老師因為已經帶過實習課多年，在這方面的經驗相當豐富，不需花太多時間備課，足以掌握與應付學生與實習學校的情形，因此，兩者對於課程準備的觀念與方式極為不同，加上有空間與時間的限制，促使互動時間有限，使得兩個人在互動上因觀念與個性不同，有些許的磨擦，長期下來，可能會損傷了彼此間的情誼，使得與同儕相處形成間接性的壓力，此

現象如同Troman（2000）所指，當教師工作增加的時候，可能因為時間有限，無法有足夠的時間好好溝通，而使得人際關係受到磨損，間接地變成了另一種壓力來源。

四、社會環境變遷

（一）缺乏當地教學資源，造成實習學校難尋

因為教育環境的轉變，試教與見習學校的接洽重任落在任課教師身上，此也是帶領教學實習課教師相當頭痛的問題之一，因為需要親自與小學機關接洽詢問是否能進入班級觀摩與試教之意願，也要考量學生交通的安全性。但又有多少老師願意讓學生在教室後進行教學觀摩，且事後還會針對自己教學得失進行討論呢？加上楊老師剛來到這裡，對於這裡的國小學校也不熟悉，要找到願意讓他們進去試教的學校確實是一個難事。第一學期時，楊老師找到火車站附近的星星國小（化名），但是由於「去年某系學生實習時發生不愉快的事情，教務主任對於學生要到學校實習有點為難」。但因楊老師「向教務主任保證學生不會犯同樣的錯誤，避免造成學校負擔」（訪941027），才順利找到實習的學校，儘管有學校可以實習了，但是，狀況卻非楊老師可以掌握，「學生實習三個星期下來，還是有些狀況，學校並沒有按照之前的協調方式安排」（訪941027）。

第二學期時，楊老師因為忙著準備系所評鑑的事務，太晚著手進行，造成找不到見習的學校而被迫改變課程計畫，由實地的觀摩改成了錄影帶的教學觀摩（觀960103），來彌補見習這塊的缺失。除了見習學校難尋外，連試教的學校也令楊老師頭疼，更讓他體驗到「這樣的可能性[找到願意見習學校與教師]是愈來愈低了，人家願意給你看的機會不太多」（訪960103）。最後，在學期開始前，好不容易透過研究所學生的關係找到試教的學校，「願意讓我們過

去試教兩次」(訪960103)。因為沒有教學觀摩與現場試教的經驗，因此，楊老師做了另一項補救方式：「剛好佳佳國小(化名)那邊有需要個別輔導的人，……不無小補，把這部分的經驗補回來一點」(訪960103)。儘管如此，楊老師仍舊感覺到：「我們自己的學生在學校的訓練，尤其是教案的書寫跟設計，還有實際上的現場教學經驗太少」(訪960103)。

帶領教學實習，不只是時數長，而且校外實習的學校也必須由教師四處去尋找與接洽，這對於剛來陌生環境、缺乏當地教學資源的老師來說，確實是一大挑戰與壓力。該如何說服實習學校答應與接受呢？假若找不到試教的學校，將會使得教學實習課程失去意義，且將學生帶到校外參觀與試教，外校師長對於學生的觀感，又將會影響往後與實習學校合作的關係，因此，他又身負著代表學校或系所的負擔，此現象與Abidin與Robinson(2002)研究中顯示超過半數之小學教師，有一半以上的時間在處理其他工作，根本沒有什麼時間可以準備教學。但大學教師的職責除了教學外，還有研究與服務等事務要進行，其角色的負荷也愈形沉重，此點也能體會到楊老師在帶領這門課的憂心與壓力。

(二) 制度衝擊與社會環境變遷

自從1994年行政院公布施行《師資培育法》後，師資培育政策自一元轉為多元，計畫式培育變成儲備式培育(楊朝祥，2002)，師資培育機構因而大量地開班授課培育中小學師資，但又遇上少子化的現象，儲備教師過剩，導致僧多粥少的情形，讓修習教育學程的學生面臨了抉擇，從小學實習現場試教回來後，感慨地說：

我們認清自己其實很淺，還有很多需要改進的地方。……再加上他們在走這條也是蠻徬徨的，所以他們[學生]大概也是抱持著已經修了課，就把他修一修，已經實習完就教檢考一下的心態。

上述是堅持走完學程的學生，但仍舊有一些學生「已經大五了，實習過一、兩個月就自動辦中止，理由是要考研究所，他[學生]只好做一個抉擇」（訪960103）。因未來就業工作的不確定，可能會間接地影響到學生對於教育學程課程的認真程度。

除了社會大環境的變遷，楊老師還要面臨學校轉型與吳教師轉系所帶來的變動，學校的轉型使得96學年度開始，教學實習課將歸由師資培育中心統一負責，讓楊老師原本想進一步花時間去深入了解教材教法或小學課程的想法開始躊躇了，「我接下來會想，我只剩下兩年、三年，雖然有必要去理解，也要花很多時間浸在上面」（訪960103）。但是，帶完這兩年的實習課，他又必須要準備系上新開的課程。楊老師對於這樣變動的環境，無奈地說：

回顧起來，其實蠻累的，我從一進來就慢慢去接一些新課，每年都得重新準備，然後又遇到轉型，有些課我已經接了，且準備一年兩年了，然後又沒有了。（訪960103）

但他也坦承：「校外實習課讓我收穫很多，看到很多以前沒有想過的東西」（訪941124）。

教育部（2005）以提升競爭力與配合師資培育數量規劃及國家社會為目標，分階段進行師範院校的轉型與整合發展計畫，因此從改名為教育大學開始，學校內的各系所也重新定位，而楊老師進來學校的時間點，剛好歷經轉型前後，好不容易適應了這個學校，準備了一學年的課程，但因課程架構的重新規劃與調動，他又得重新準備新的課程。換著角度來想，雖然課程內容不同，得多花點心力重新規劃與設計，但教學經驗是一種累積的過程，每一種經驗都將化為成長的因子，不會因課程不同而消逝。

五、綜合討論

(一) 直接和間接教學困境相互影響

根據上述的資料分析，楊老師初任教學實習課程所面臨的教學困境可分為直接與間接兩方面，這一點和不少研究相呼應，例如，Turner與Boice（1989）、Fink（1992）以及Abidin與Robinson（2002）。本研究將直接困境的部分視為是與教學有直接性的影響，如教師個人與學生因素，前者如教學經驗、教師的理想與現實上的衝擊，後者如學生學習態度不佳或者學習動機低。而間接困境又可細分為校內與校外，校內則有系所支援、同儕教師，校外的部分則有實習學校難尋、社會與教學環境的變遷等方面（如圖1）。但儘管是直接或間接的困境，兩者均會有相互的影響性，例如，楊老師在教室中遇到學生學習態度不佳的情形，當他與系所主管反應此事時，系所主管卻只問他：「能不能繼續教下去」，並沒有給予實質協助或積極地處理此事件，這樣的經驗也可能間接地影響他教學的情緒。更甚至是社會環境的變遷與學校的轉型，促使教師必須要自行找尋試教與見習的學校，無疑地也增添了教師的教學業務，減少了他對新課程準備的時間，此也會影響到教學的品質。因此，每個教學困境都可能牽一髮而動全身，相互影響。

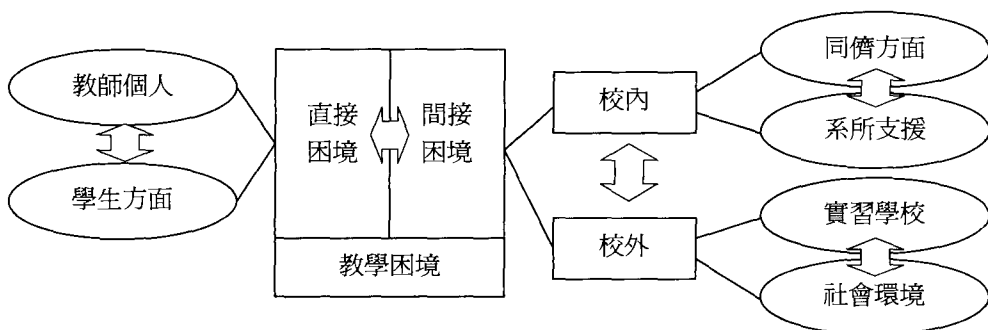


圖 1 大學新進教師帶教學實習課程所面臨之教學困境

（二）個人因素和外在因素交互影響教學壓力

統合研究資料可歸納出，楊老師初任教學實習課主要的教學壓力，若以人為主體來區分的話，可以分為個人內在（個人專長與教學經驗等）與外在環境（教學與社會環境等）。這一點呼應了Steers（1988）的研究發現，教師的教學壓力來自於個人與外在環境。本研究發現，個人內在的部分包含了：（1）對於教師角色、教學工作與教學技巧等，均處在摸索階段；（2）教學的科目非其專業或擅長的學科，所以將需花較多的時間在該學科的準備上，在這教與學雙方並行之際，還有研究與服務之任務，其工作量之負荷量將更加沉重。外在環境的部分則有：（1）教學實習該門課屬於應用的學科，重視實作的部分，因此許多臨時狀況是無法掌握；（2）找尋見習與試教的學校是一大考驗，且帶學生到校外實習，又身負營造學校與系所形象的重責；（3）與資深教師一起協同上課，雖有觀摩與學習的機會，但是，溝通與協調是教學相當重要的影響因素，若沒有良好或足夠的溝通時間與管道，將會造成教師間的磨擦與誤解。甚至有兩個老師間的互動與教學情形，受教十幾年的學生也都會看在眼裡，心中自然就產生比較的心理，此也將會是新進教師無形的壓力來源。

除了上述的研究結果外，仍有幾點值得進一步討論：（1）系所用配課的方式把教學實習課程給沒有經驗且非此專長的教師來教授，這樣妥當嗎？（2）教師們都害怕學生挑戰與挑釁，尤其是在新進教師因缺乏教學經驗，較無法掌握臨時狀況下，但是，學生的提問與挑戰都是不好的嗎？（3）大學教師因為學歷高，在教學上就不會遇到困難或需要協助嗎？

（三）配課對所帶來的影響

大學教師被認為是高知識份子，具有專業的學科知識，然而，教學本身其實也是一門專業的學科。饒見維（2003）指出，教師的專業不僅是擁有學科知識，更要具備教育專業知識。由此可知，大學教師儘管擁有學科知能，其實

還是不夠的，仍需要班級經營與管理、教學理論等教學方法與技能，才能將專業知能與學理轉化成學生能夠吸收與了解的語言。但是，這對於沒有上教育專業知能課程的大學教師而言，確實也是一大挑戰。由於系所教師各有所長，且師資人數有限，因此配課的情形也常會發生，但是將此著重統整與運用性的教學實習課程，讓非此專業又沒有相關經驗的教師來教授，無非只是讓該教師課上得很心虛，甚至讓學生對老師的專業產生質疑，此現象與周鳳美（2001）的研究相似。讓教育學系以外專長的教師兼任與指導實習，將會讓實習指導的品質與專業受到質疑；換個角度來說，讓教師教授非所長的學科，不也是損害了學生學習的權益呢？另外，教學實習課程為一門綜合課程，有其固定的傳統運作模式與例行性的活動必須去遵循與實行，且教學內容的範圍與場域除了教室內，還包含教室外一些不是楊老師個人可以掌控的因素，因此充滿了許多未定數與挑戰，甚至過去的傳統對於楊老師來說，都是一種困擾與壓力的來源，甚至都超越了他個人先前的預期，也超出了他原有專長與能力所及之處。

研究者雖為師資培育中心的主任，但系上的教學實習課程的帶領教師人選，仍是由各系決定，因此，研究者無立場可以干預，此也是無奈之處。僅能建議當系所在進行課程安排時，應先以授課科目是否與教師專長符合之主要考量，以維護教師的專業以及學生的受教權。但當不得已需透過配課方式來安排授課教師時，也應要有其他配套的措施，例如，分配一位資深教師來帶領，提供相關的諮詢，以漸進方式提供新手教師做中學，告知教學實習的程序與注意事項，並帶領授課教師到中小學的教學場域熟悉環境……等，使授課教師能更快地掌握現場的狀況。

（四）學生的挑戰總是不好嗎？

師生互動是教學成效中相當重要的一環，新進教師與資深教師的差異在於教學經驗，在遇到學生質疑或反彈時，新進教師對於事件與問題處理，因教

學經驗較為缺乏，因此常害怕學生提問、反彈等臨時的狀況。楊老師第一次帶教學實習課程，就遇到學生在BBS上的言詞挑釁。此時，楊老師並未針對此事找學生來詢問，也缺少進一步思考到底有沒有什麼途徑可以改變學生？這些學生有沒有什麼優點，從他們的優點去發掘或肯定他們。甚至將此事件當成是機會教育，融入到課程中去討論，讓師生有一個角色互換或是觀念交流的平臺，因為事件的處理也是一種潛在課程，更是教學實習課程中的一部分。

從另一個角度來看，研究者認為學生敢提出質疑或宣洩情緒，其實此種教育是成功的，這表示學生勇於說出自己的想法。不要單向地去看學生對教師的挑戰，有時候，學生都沒有意見，才會令人擔心，所以未必一定要從傳統觀念來看，認為學生挑戰老師就是有損老師尊嚴或故意找麻煩。試問，學生挑戰第一次帶教學實習的楊老師，如果是第二年，學生是否一樣會挑戰？有經驗的老師，是否學生也會去挑戰他？不去挑戰是因為他有經驗嗎？或是還有其他的原因呢？這也是值得再持續觀察與探究的部分。

（五）新進教師只能自求多福嗎？

一般教師在遇到教學困境的時候，其所尋求的資源往往是從個人身邊的親朋好友方面著手，鮮少會去尋求團體、組織或系所等外在資源之協助，儘管楊老師在遇到教學事件時，有請教系所主管，懇請協助處理學生的事件，但是主管的回應態度令他相當失望。可能系所主任認為已經是大學教師了，怎麼連學生的問題都來找我呢？因此認為大學老師自己應該能夠去處理師生之間的問題，因此讓楊老師顯得相當的無助。

在教學過程中，雖還有另一位協同教學的資深教師，可以從資深教師中學習到整個教學實習課程的運作模式，然而，由於楊老師無教學實習的教學經驗，因此常處於妥協的情境，甚至當在進行教學時，心裡也必須要背負著極大的壓力，因為有個資深教師就在課堂中，擔心自己是不是傳輸了錯誤的觀念，

加上學生們可能也會很自然地比較與評估兩位教師的教學情形。楊老師除了要克服教學內容不熟悉的挑戰外，還得克服妥協的無奈與被比較的無形壓力。

在教學內容的增進上，所幸楊老師的太太是小學教師，讓楊老師有一個可以諮詢的對象。從教學觀察中發現，楊老師會不斷地提起「我太太他們學校……」(觀951114)的案例，楊老師也補充說明他與太太間討論的情形：

有時候他假日來，我剛好在看學生教案的時候，我看到蠻好玩或是不太懂的，我們就會一起討論與分享，現在的話，我們現在每天都會用網路來通話，通話的過程裡面，其實很多都是他在分享他今天跟學生怎麼相處、上什麼課、學生發生了什麼事情、他怎麼去上課。(訪960103)

楊老師因為有一位在小學任教的太太，讓他在於小學現場的狀況有個諮詢與解惑的對象。但試問，當其他新進教師沒有這方面資訊與討論的支援時，是不是大學教師也僅能自立自強，自己想辦法去摸索與理解呢？

伍、結論與建議

本研究之主要目的在探討一位大學新進教師初任國小教學實習課程所面臨的困境與壓力。研究對象為一位未曾修習過教育相關課程，也沒有小學教學經驗，但卻因配課關係必須教授國小教學實習課程的大學新進教師。綜合研究發現與討論，提出有關大學新進教師教學困境與壓力的結論以及相關建議如下。

一、結論

一位大學新進教師所面臨的教學困境，大致可分為直接和間接二部分，而直接和間接又會互為影響。直接困境是與教學有直接性的影響，如教師個人

與學生因素；而間接困境則包含校內和校外因素。

就教師個人因素而言，包含個人學術專長背景與任教科目是否相符、教學經驗是否足以勝任或應付不同教學挑戰，以及教師個人對於大學教師角色的理想與現實上的衝擊等，這些都是造成教師教學困境與壓力的原因，尤其是對大學新進教師，對於教學環境、學校資源、學生背景都不甚熟悉，而此時如果又面臨非自己領域的任教科目，其所面臨的困境與壓力就更大了。

就學生因素而言，學生的學習意願、動機與態度一直都是影響教師教學熱忱的直接因素。本研究發現，當學生學習意願低落或者態度不佳時，老師會進一步思考學生學習意願低落的原因，同時思考如何能夠提高學生學習動機。但是在教師經過努力嘗試而仍然不見起色，或甚至得到相反的效果時，教師對於教學的挫敗感更大。

校內的教學支援系統，也是影響教師教學困境和壓力的原因之一。本研究發現，當新進教師面臨教學困境或者壓力時，如果學校的支援系統能夠提供協助，或者同儕教師能夠相互支持，相信教師的教學壓力可以獲得緩和，尤其是資深教師或者師傅教師的輔助以及陪伴，對於新進教師而言是迫切的。不過，一般新進教師不是不熟悉這樣的支援系統，就是羞於開口詢問，會覺得自己應該有足夠的教學能力勝任教學，甚至在詢問之後，如果資深教師的回應不如預期，那麼都會阻礙他日後尋求教學支援的意願。

最後因素是校外部分，由於本研究對象剛好擔任教學實習課程，是一門教育學程的統整課程，需要由任課教師自己尋覓實習學校或社會資源。一位大學教師有責任因為教學需要，尋找社會資源，以提升教學品質，或者讓教學理論能夠與實務結合，但是對於新進教師而言，由於對學校外圍的環境尚未熟悉，所以要尋找社會資源有其難度與限制，加上時間的迫切以及上課進度的壓力，自然會讓新進教師產生很大的教學無力感。

二、建議

根據本研究結果與參與研究心得，提出對大學新進教師與大學相關單位建議如下：

（一）對大學新進教師的建議

本研究對大學新進教師的建議有三。首先是大學教師務必了解自己在某一門課的教學角色。教學是直接面對學生，如何引導學生學習再學習，就考驗教學者的能力。本研究的對象當初會接下非自己專長的課程，而且又是一門統整的課程，或許並沒有預期會有如此大的衝擊與挑戰。所以，本研究給新進教師的第一個建議，就是要確實了解以及掌握任教的每一門課對教師教學上的需求，因為唯有先進行了解之後，才能對課程有所規劃以及對教學有所準備。

其次是了解學校與系所的教學文化，以及對教學品質的要求。每一個學校、學系都有其不同的教學文化與脈絡，有些學系重視學生的實務經驗，有些學系則是強調學生的理論基礎等。所以，新進教師需要先了解學校與學系對於學生以及課程的要求，以便在安排課程內容時，能夠進行較好的規劃。如果遇到有本研究情境所發生的現象，例如，配課或必須要擔任非自己專長領域的課程時，可以向學校或學系提出協同教學的請求，甚至提出降低學期上課的總時數，以讓自己有更多時間準備教學。

最後給新進教師的建議，就是找出調整或解決教學壓力的策略管道。大學教師的工作壓力大，在所難免，如何能夠在面對教學困境與壓力時，找到適合自己的調適管道，是相當重要的。畢竟，新進階段是教師生涯中最關鍵也是最難的階段，在這期間，如果無法找出自己調適壓力的管道，那麼將會影響日後的工作及發展。所以，找到自己面對教學壓力的調適方式，加以調整紓解自己的壓力，也是給新進教師當務之急的建議之一。

（二）對大學相關單位的建議

教育部每年耗資數千萬補助教學卓越之大學，致力於提升大學教學品質，多數學校採獎勵制度，卻忽略了教師的教學壓力與困境是影響教學品質的因素之一。尤其是這些新進教師或初任教師剛來到新的環境，一邊在適應新環境，一邊也面臨的新的考驗，例如，楊老師因配課關係，初任非自己專長的教學實習課，他除了需要克服自己本身的經驗、專長與理想的困境與壓力外，還需要克服來自學生挑戰、協同教師的溝通、實習學校的找尋、學校轉型、國小師資太多的社會環境問題等。在這內外壓力與困境的擠壓，著實會令新進教師難以有時間再準備其他的教學、研究或服務，甚至也會磨損了教師個人對教學的理想與品質。因此，本研究對於大學相關單位的建議也有三點：

首先是尊重教師開課專長，避免配課。畢竟各學術領域有其專門之處，所以在開課規定上，盡量能依照教師的專長開課，甚至在聘任教師之前，就需要將授課科目、所需要的專長做為聘用的主要條件，以免新進教師進入之後，面臨不是自己教學專長的科目，對學系、教師以及學生產生負面的衝擊。如果遇到本研究的情形，也建議學系可以讓無教學經驗教師至中小學臨床教學，才是解決之道，等大學教師有了相關領域的實務經驗，再擔任教學實習課程會比較妥適。

其次是催化並發展教師教學社群。由於大學教學一直都存在著孤立性，或許和專業領域不同有關，所以學校相關單位應該積極建立並發展教師教學專業社群，以加強教師同儕之間的互動，尤其是資深教師可以透過社群分享傳遞他們的教學經驗與信念，而新進教師也同時可以透過教師社群，提出自己的教學困境，以尋求最直接的解決之道。將新手與資深教師間經驗分享的請益管道制度化，分享的內容除了教學外，還包含了社會支援脈絡（如實習與見習學校），因為有了這層名正言順的關係，更能推動新進教師與資深教師間的互

動，也能針對個人的所遭遇的問題來進行討論，使得新進教師能與資深教師有教學經驗交流與傳承的對話的機會。

第三點建議是彈性調整教學評鑑機制與標準。既然以配課的方式來進行授課的安排是無可避免的，或者學校爲了鼓勵教師開設新的領域課程，那麼給予教學評鑑的彈性調整，勢必可以減輕教師的教學壓力。誠如Hostetler、Prichard與Sawyer（2001）指出，發展一門新課程需要3年的時間，課程才能具備完整性。開發新的課程所需要的時間與投入，往往會超乎教師的預期，其範疇不僅只是教學內容，還包含了師生互動、支援等。因此就行政領導人性化角度，應建立新課程前3年不列入評鑑的制度或降低門檻分數，讓教師能夠專心地發展一門課，如此，對教師教學與學生的學習都會受益。

本研究的限制有二：（1）研究焦點方面：本研究專注於一位大學新進教師因爲配課的關係所面臨的教學困境與壓力，主要在突顯新進教師個人與學校工作之間的相互關係，因此未針對教師個人、家庭與學校三者之間如何求取平衡的議題加以探討。（2）研究對象方面：本研究只以一位大學男性新進教師爲研究對象，加上受訪個案授課之科目爲教學實習，因此無法納進女性教師的觀點，以致此研究所獲致之經驗的理解，僅限於此類型的課程及男性教師。基於上述研究限制，提出未來研究的建議：

（1）在研究焦點方面，可加入非僅是教學工作方面的探討，特別是考慮個人、家庭與工作三者平衡的議題，使有關大學教師的教學研究更爲豐富。

（2）在研究對象方面，建議針對不同領域或不同性別之新進教師，在教學上的困境與壓力進行探究，以便分析領域間或性別間的差異，進而建議相關單位能依不同領域或性別教師之需求，建立一套制度化的師徒方案，給予適當的支援與協助，讓新進教師能縮短適應時間，達到教學與學習成效雙贏的局面，以提升教學品質。

致謝

本文為行政院國家科學委員會專案補助計畫（NSC 94-2413-H-026-004），特此致謝。感謝楊老師（化名）與我們分享他的教學經驗與看法，並協助我們進行教室觀察，也謝謝參與本研究的大學部同學們。

參考文獻

- 王瑞璦 (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。
- 宋孜孜、張德勝 (2008)。大學校院教師對學校工作環境滿意度之研究。花蓮教育大學學報，26，155-178。
- 杜娟娟 (2002)。教學與研究——大學教師的工作投入時間。屏東師範學院學報，17，135-174。
- 李昱叡、何卓飛 (2007)。從教育部獎勵大學教學卓越政策談體育校院提升教學品質之策略與思維。大專體育，90，11-18。
- 吳毓瑩 (2003)。教學評量之信念探究——松竹梅三個個案詮釋暨啓示。國立臺北師範學院學報，16 (1)，137-162。
- 周春美、沈建華 (2003)。教育學程學生在「短期校外教學實習期間」教學專業化省思歷程之研究。教育科學期刊，3 (1)，79-97。
- 周鳳美 (2001)。教師改變教學之困難——從教師學習的角度探討。課程與教學，4 (4)，129-141。
- 師資培育法 (2005)。
- 翁子雯 (2006)。師資培育法變革對提升優質教師素質之教育實習核心策略探討。學校行政雙月刊，41，176-187。
- 教師教學服務成績考核辦法 (1998)。
- 教育部 (2005)。教育部審查通過同意6所師範學院改名教育大學。2007年7月23日，取自<http://epaper.edu.tw/news/940720/940720a.htm>
- 郭丁熒 (1996)。教師理想角色與實際角色差距模式之建構。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，6 (1)，114-126。
- 陳美玉 (2003)。從實踐知識論觀點看師資生的專業學習與發展。教育資料集刊——教師專業發展專輯，28，77-107。
- 張德勝 (2001)。大學校院實施「學生評鑑教師教學」現況之研究 (II)。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (NSC 89-2413-H-026-021-SSS)。花蓮：國立花蓮師範學院。
- 楊朝祥 (2002)。師資培育是教育成功的基石。國家政策論壇，2 (1)，155-159。
- 盧富美 (1992)。師院結業生實習困擾及其相關因素之研究。嘉師學報，6，219-

274。

- 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。
- 蘇錦麗 (1997)。高等教育評鑑理論與實際。臺北：五南。
- 饒見維 (2003)。教師專業發展——理論與實務。臺北：五南。
- 劉惠琴 (2001)。中小學教師在師生衝突情境中的角色建構與行動。《應用心理研究》，12，175-217。
- Abidin, R. R., & Robinson, L. L. (2002). Stress, biases, or professionalism: What drives teachers' referral judgments of students with challenging behaviors?. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(4), 204-212.
- Ambrose, S., Huston, T., & Norman, M. (2005). A qualitative method for assessing faculty satisfaction. *Research in Higher Education, 46*(7), 803-830.
- Biddle, B. J., & Thomas, E. J. (1966). *Role theory: Concepts and research*. New York, NY: Wiley.
- Boice, R. (1992). *The new faculty member*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bogler, R., & Kremer-Hayon, L. (1999). The socialization of faculty members to university culture and norms. *Journal of Further and Higher Education, 23*(1), 31-40.
- Bowen, H. R., & Schuster, J. H. (1986). *American professors: A national resource imperiled*. New York, NY: Oxford University Press.
- Chang, T., McKeachie, W., & Lin, Y. (2008). *Excellent teaching in the research-intensive university: The characteristics of Golden Apple teachers*. Paper presented at the annual meeting of American Psychological Association, Boston.
- Clarke, D. M. (1993). Influences on the changing role of the mathematics teacher (teacher roles). *DAI, 54*(06A), 2081.
- Cohen, M. D. (1993). Variables affecting the teacher implementation of cooperative learning methods in ESL and bilingual classroom. *DAI, 54*(03A), 843.
- Dallimore, E. (2003). Memorable messages as discursive formations: The gendered socialization of new university faculty. *Women's Studies in Communication, 26*(2), 214-265.
- Dickinson, V. L., & Flick, L. B. (1998). Beating the system: Course structure and student strategies in a traditional introductory undergraduate physics course for nonmajors. *School Science and Mathematics, 98*, 238-246.

- Fink, L. D. (1992). Orientation programs for new faculty. *New Direction for Teaching and Learning*, 50, 9-50.
- Forngia, T. (1995). Active mentorship in scholarly publishing: Why, what, who, how. In J. M. Moxley & L. T. Lenker (Eds.), *The politics and processes of scholarship* (pp. 217-230). Westport, CT: Greenwood Press.
- Hostetler, K. D, Prichard, K. W., & Sawyer, R. M. (2001). Creating the new course: Putting the show on the road. In K. D. Hostetler, R. M. Sawyer, & K. W. Prichard (Eds.), *The art and politics of college teaching: A practical guide for the beginning professor* (2nd ed., pp. 179-190). New York, NY: Peter Lang.
- Johnson, B. (2001). Faculty socialization: Lessons learned from urban black colleges. *Urban Education*, 36(5), 630.
- Lichty, M., & Stewart, D. L. (2000). The socialization process of new college faculty in family and consumer sciences teacher education. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 18(1), 19-37.
- McCabe, R. H. (1994). Leadership for teaching and learning. In T. O'Banion & Associates (Eds.), *Teaching and learning in the community college* (pp. 41-54). Washington, DC: Community College Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Beverly Hill, CA: Sage.
- Miner, J. B. (1993). *Role motivation theories*. London: Routledge.
- Olsen, D. (1993). Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment. *Journal of Higher Education*, 64(4), 453-471.
- Perkins, J. A. (1973). *The university as an organization*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Price J., & Cotten, S. R. (2006). Teaching, research, and service: Expectations of assistant professors. *The American Sociologist*, 37(1), 5-21.
- Sarbin, T. R., & Allen, V. L. (1968). Role theory. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (2nd ed., Vol. 1, pp. 488-567). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schuster, J. (1993). Preparing faculty for the new conceptions of scholarship. *New Directions for Teaching and Learning*, 54, 30.
- Serow, R. C. (2000). Research and teaching at a research university. *Higher Education*, 40(4), 449-463.

- Shen, J. (1997). Mission involvement and promotion criteria in schools, colleges, and departments of education. *American Journal of Education, 104*, 186-211.
- Siler, B., & Kleiner, C. (2001). Novice faculty: Encountering expectations in academia. *Journal of Nursing Education, 40*(9), 397-403.
- Sorcinelli, M. D. (2002). New conceptions of scholarship for a new generation of faculty members. *New Directions for Teaching and Learning, 90*, 41-48.
- Steers, R. M. (1988). Work and stress introduction to organizational behavior. *Human Performance, 32*, 160-177.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low trust society. *British Journal of Sociology of Education, 21*(3), 331-353.
- Turner, J. M., & Boice, R. (1989). Experiences of new faculty. *The Journal of Staff, Program and Organization Development, 7*(2), 51-57.
- Wilson, P., Perelra, A., & Valentine, D. (2002). Perceptions of new social work faculty about mentoring experiences. *Journal of Social Work Education, 38*(2), 317-333.