

教育研究集刊

第四十八輯第一期 2002年3月 頁231-266

高職新任教師專業實踐理論發展之研究

陳美玉

摘要

新任教師階段乃是決定一位教師日後是否能順利專業發展的關鍵期，尤其是新任教師在專業上的教與學經驗，更會強而有力的反映在教師生涯態度及專業行為上。筆者基於對高職新任教師專業發展的關懷，乃透過文獻分析、合作自傳法、晤談法與內容分析法等，藉由新任教師專業實踐理論的建構與發展作為媒介，針對七位公私立高級職業學校的新任教師，進行為期十個月的研究，期能更實質的協助高職新任教師進行更有效的專業發展。本研究結果所獲得的重要結論，包括：新任教師專業實踐理論的建構確具有提升個人專業知覺，引導新任教師專業實踐與未來發展方向的價值；新任教師專業實踐理論發展大多與個人的直接經驗有關，且具有高度生活史的特性；新任教師的專業發展過程顯得相當孤立與具個人主義色彩等六項。

關鍵詞：新任教師、教師專業實踐理論、合作自傳法、生活史分析

本文作者為國立屏東師範學院初等教育系副教授。

電子郵件為：mychen99@sinamail.com.

投稿日期：2001年9月20日；修改日期：2001年12月13日；

採用日期：2002年2月6日

Developing Vocational High School Novice Teachers' Professional Practical Theories

Mei-Yuh Chen

Abstract

In order to improve effective professional development of novice teachers, this study utilizes the literature review, collaborative autobiography, interview and content analysis to construct and develop the professional practical theories for novice teachers of a vocational high school. This study proposes six conclusions : (1) the construction of novice teachers' professional practical theories can improve professional perception and lead the direction of professional development, (2) the professional development and socialization of novice teachers exhibit the feature of life history, (3) the professional developmental processes of novice teachers are isolation and personalization, and schools seldom provide supportive systems, (4) the main influential factors of construction and development of novice teachers' professional practical theories are teaching experience, the apprenticeship of observation, life history and teaching

Mei-Yuh Chen is the associate professor at the Department of Elementary Education, National Pintung Teachers College, R.O.C.. E-mail: mychen99@sinamail.com

Manuscript received: Sep. 20, 2001; Revision received: Dec. 13, 2001;
Accepted: Feb. 6, 2002

conditions, (5) novice teachers can define the directions of their professional development, (6) the construction and development of teachers' professional practical theories effectively improve the professional development of novice teachers.

Keywords: novice teacher, teacher's professional practical theory, collaborative autobiography, life history analysis

壹、緒 論

一、研究動機與目的

1970年代後，社會科學的研究領域，受到建構主義、後現代主義思潮與其他質的研究理論興起之衝擊，乃逐漸打破大一統式的巨事敘述（great narratives），以及「大理論」的權威神話，並確認個人有建構理論與知識的能力。相同地，越來越多的教育研究者也發現，真正決定教師專業思考與行為的關鍵性因素，即是教師本身所持的價值系統、隱默性信念與認知基模，教師的確有能力建構「個人理論」。故許多研究者乃分別將它界定為各種概念加以研究，包括 Argyris & Schon的「行動理論」（1974）、Elbaz的「實踐知識」（practical knowledge）（1983）、國內研究者（簡紅珠、江麗莉，1994；藍雪瑛，1995）的「教師信念」（teacher's belief），Clandinin的「意象」（image）（1986），Yaxley的「教師的教學理論」（teachers' theories of teaching）（1991）、Cornett（1987）、Handal & Lauvas（1987）與Kettle & Sellars（1996）的「實踐理論」（practical theory）。筆者乃融合相關的研究概念，將教師專業行動背後的指導律則，統稱為「專業實踐理論」，以凸顯教師個人理論必須兼融實踐與理論的特性（陳美玉，1996）。

專業實踐理論的建構與發展，確實有助於職前師資生與實習教師的專業學習與發展，促進理論與實踐結合的效果（陳美玉，1999b，2000）。然而，截至目前為止，國內透過專業實踐理論建構了解並關照教師專業發展的相關研究卻仍少之又少，特別是針對高職教師的研究，更是付之闕如。筆者基於教師專業發展的積極關懷，以及對系統性研究的高度興趣，乃進一步對高職新任教師專業實踐理論的發展情況進行深入的研究。尤其新任

教師專業經驗會嚴重的影響日後的專業發展品質，其在專業上的教與學經驗，更會強而有力的反映在教師生涯態度及專業行為上（Gratch, 1998; Kormanski, 1989; Lortie, 1975; Rideout, 1990）。因此，透過新任教師專業實踐理論建構與發展問題的研究，了解並促進其專業發展應具有相當不可輕忽的價值。

相關的實徵研究皆證實，「合作自傳法」（collaborative autobiography）能有效促進教師的自我了解、形成同儕意識、增進教師個人對未來發展動機（Barone, 1995; Butt et al., 1990; Butt, 1991; Butt et al., 1992; Davis, 1996; Goodson, 1992; Hauserman, 1993; Raymond et al., 1992）。同時，國內的汪履維（1995）亦曾以自傳法、王麗雲（2000）以自傳／傳記／生命史的概念，作過較類似的研究。基於協助新任教師專業發展的用心，筆者乃特採用「合作自傳法」，期本研究能有助於新任教師更成功的過渡此充滿危機的專業發展階段，且能對專業實踐理論的建構與發展，形成知覺與反省意識，進而更足以掌握個人未來的專業發展方向，體現「圓融的智慧」於教育實踐過程。

基於上述研究的需要，本研究的目的共有六項：

- (一) 探討新任教師專業實踐理論發展之意義與價值。
- (二) 了解新任教師專業發展之特性及其過程所遭遇之問題。
- (三) 協助新任教師建構專業實踐理論與擬訂未來專業發展計畫。
- (四) 發現新任教師專業實踐理論發展之主要影響因素。
- (五) 評估新任教師建構專業實踐理論對於促進專業發展之影響。
- (六) 提出具體建議，作為日後新任教師專業發展之相關研究與實際作法之參考。

二、名詞釋義

本研究重要名詞釋義如下：

(一)技職教師

本研究所稱的技職教師是指任職於高級中等職業學校之教師，而不涵蓋其他技職大專校院之教師。

(二)新任教師

本研究所稱的新任教師乃包括：新制師資培育法公布後，正式任教一至三年之教師，以及在舊制師範教育法規範下，進入學校進行教育實習之實習教師，與第二年及第三年的正式教師而言。

(三)教師專業實踐理論

本研究所稱之教師專業實踐理論，係指：指導專業行動的一套知識體系、暫時性假設或內隱律則。此行動律則是個殊的，不但具有情境的個殊性，同時因個人不同的生活史（life history）、經驗性質與專業知識來源等，可建構成不同的理論內涵，作為個人理解與解釋教育現象之依據（陳美玉，1996：5-6）。

(四)合作自傳法

本研究所指的合作自傳法，係要求參與研究者深入而有系統的撰寫個人的生活史，藉由團體合作對話的方式，由參與者針對個人的生活史內容進行分析、質疑、支持及反省，並協助每位參與者都能成功的深層省思自己的過去生活歷史，並據以建構、檢證與持續發展個人的專業實踐理論（陳美玉，1999c，1999d）。最後則依據合作反省結果，提出個人未來的專業發展方向與具體作法，達到合作專業發展的目的。合作自傳法的實施大致上需要包括六個重要步驟：1.成長團體的組成；2.自傳的敘寫；3.合作的詮釋性分析；4.分析出個人理論發展的影響來源與過程；5.擬訂未來的專業發展計畫；6.實踐、反省與分享新建構的個人專業實踐理論（陳美玉，2000；Butt et al., 1988; Butt et al., 1992）。

貳、研究方法與實施

一、研究方法

本研究所採用的研究方法主要包括有文獻分析、合作自傳法、晤談法與內容分析法四種。以文獻分析法探討教師專業實踐理論之意義，新任教師建構與發展專業實踐理論之價值，以及影響新任教師專業實踐理論發展之主要因素；透過合作自傳法，協助每位參與者都能成功的深層省思自己的過去生活歷史，並據以建構、檢證與持續發展個人的專業實踐理論；採用晤談法協助每一位新任教師確認其專業實踐理論之內涵、影響因素與未來專業發展方向，作為新任教師個人專業反省與終身發展之基礎；以內容分析法發現新任教師專業實踐理論發展之特性，影響新任教師專業實踐理論發展之主要因素，並協助新任教師擬訂未來之專業發展方向。

二、研究樣本之選取

本研究所選取之樣本，七位皆為女性新任教師。其基本資料如表1所示：

三、信賴度之建立

本研究信賴度之建立，目的並非在為新任教師找到一套固定不變的個人行動法則，而是新任教師所建構的專業實踐理論能夠極接近其個人的真正想法與實際作為，且能有效的作為理解其教學情境的基礎。再者，亦希望藉由建構與修正個人理論過程，引導新任教師知覺到個人的專業實踐理論發展，並願意持續精緻化與成熟化個人理論，進而有助於促進新任教師

的專業發展，形成其專業發展策略，正確的發現專業實踐理論發展的影響因素，形成高的專業生涯發展動機。

表一 高職新任教師專業成長團體成員基本資料

| 參與者代號 | 畢業學校及系別 | 任職學校及科別 | 任教年數 | 備註 |
|---------|-----------------------|----------------|------|------------|
| N. T. 1 | 國立科技大學農園生產技術系(中等教育學程) | 國立農工職校農場經營科 | 2 | 新實習制度之正式教師 |
| N. T. 2 | 國立師範院校地理系 | 高雄市市立商業職校地理科 | 1 | 舊制實習教師 |
| N. T. 3 | 國立師範院校商教系 | 高雄市市立工商職校資料處理科 | 3 | 舊實習制度之正式教師 |
| N. T. 4 | 國立師範院校商教系 | 高雄市市立家商職校國際貿易科 | 2 | 舊實習制度之正式教師 |
| N. T. 5 | 國立師範院校英語系 | 高雄市市立家商職校英文科 | 2 | 舊實習制度之正式教師 |
| N. T. 6 | 國立師範院校地理系 | 高雄市市立工業職校地理科 | 2 | 舊實習制度之正式教師 |
| N. T. 7 | 國立科技大學農業企業管理系(中等教育學程) | 高雄市私立家商職校國際貿易科 | 1 | 新制實習教師 |

四、研究實施之過程

本研究的進行，是以每個月聚會一次為原則。當自傳者進行描述後，其他成員可針對自傳內容展開激烈的討論、分析與質疑，並提供因應策略

與解決問題的方法，協助自傳者釐清、反省自己的想法與行為的適當性。筆者在合作的詮釋性分析過程，則扮演著督導員與諮商員的角色（Handal & Lauvas, 1987），引導新任教師將個人的專業實踐理論從其經驗與複雜的想法中抽繹出來，並扮演支持者與激勵者的角色，使自傳者能夠更有勇氣面對過去、現在以及未來的自己。

參、研究結果與討論

本研究依據所蒐集之描述性資料，進行內容分析，並抽繹出重要的發現與理論性概念，進而加以比較、對照與歸納。本研究資料分析乃分別從下列六個層面進行，其中新任教師係以N.T.作為資料處理之代號：

一、新任教師之工作環境脈絡特性

歸納參與者自傳與團體對話的內容發現，新任教師的工作環境脈絡有極多類似的特性說明如下：

(一) 孤立文化與個人主義

七位新任教師中，其中有六位皆描述到，不管學校氣氛是如何開放、自由，教師間內部的專業互動，卻同樣都相當孤立、極具個人主義色彩（陳美玉，1996；Lortie, 1975；Kormanski, 1989；Rideout, 1990）。以至於當新任教師發生極迫切性的班級經營、輔導與學科內容教授之問題時，由於學校未建立有支持系統提供適時的協助，因此往往覺得孤立無援，找不到適當的求助對象。

(二) 棘手的工作負擔

雖然許多研究都發現，新任教師過多或是過於棘手的課務壓力，或是

被安排在不利於與同僚互動的教學位置等，都是阻礙其專業發展的重要因素（陳美玉，1999e；Kormanski, 1989；Rideout, 1990）。從本研究新任教師所處的環境條件看來，卻有六位新任教師處於較不利的專業發展情況，包括所任教的科目過多、兼任繁重的行政業務，或是擔任較棘手班級的導師等，例如：

「實習結束的第一年，我兼任行政，任教科目雖然只有一科，但是行政業務的壓力卻大於教學，下班後常常要留下來趕工……。我覺得目前所處的環境並不是一個很好的工作環境，因為人多、雜物多、事情多，但空間卻很小，所以常令人緊張的喘不過氣來。時常想要掙脫此種束縛，掙脫學校的枷鎖，掙脫自己內心的牢籠，而痛苦不堪……。」（N.T.3）

事實上，新任教師乃正處在需要時間適應新環境，以及將理論轉換為實際作為的過渡時期，但是，本研究中的新任教師卻仍不免處在較不利的專業發展條件下，而倍感到初任教學的挫敗經驗，甚至想放棄原有的教育理念，消極的尋求存活的策略，以順應外在環境的需求，而無法發展出積極而正確的教學意象（Lortie, 1975: 72）。

（三）班級經營、輔導與教材不熟悉等問題的挑戰

新任教師最常遭遇的專業問題，大多集中在班級經營技巧的生疏，以及學生輔導能力欠缺上（Rideout, 1990；Sandefur, 1982）。這些問題的面對，常讓新任教師感到極度焦慮與無信心，且迫切需要獲得他人的積極協助與支持：

「任教的第一年，覺得自己的心情常隨著學生的反應起伏，如果這堂課學生的參與程度很高，自己就覺得很有成就感；如果學生反應不好，自己就會像鬥敗的公雞一樣，了無生氣。尤其在

電腦教室上課時，學生秩序不易控制，常有學生走動，更甚者，曾有學生上課沒有進教室，躲在廁所裡抽煙，而且還被其他老師發現，覺得自己很丟臉，也沒有盡到看管學生的責任而深以為意。」（N.T.7）

新任教師由於專業知能的不夠純熟，以及教學經驗的欠缺，以致於面臨了班級經營與教材內容講授上的急迫性挑戰，因而容易產生信心不足的現象。

二、新任教師常用之教學方法與影響因素之來源

剛完全結束大學的理論性學習，而轉入學校教學的新任教師，其最常採用的教學方法為何？以及影響其採用此等教學方法的因素為何？乃是探討新任教師專業實踐理論發展所不可遺漏的重點。本研究中的新任教師常採用的教學方法，大體上可以分為二種型態：

（一）生動活潑式的教學方法

由於本研究中的七位新任教師，其中有三位認為其教學方法是生動活潑式、多元的。仔細分析此三位教師的教學條件，其所教授的科目不是與升學較無關，就是學校較缺乏升學主義的氣氛，因而得以依照個人的理念試驗各種教學方法。

其中的二位新任教師皆擔任地理教學，由於此科目在高職係屬於非升學科目，因此，二位教師都認為較能實現他們的教育理念，可以發揮的空間也較大。但是，同樣是地理科，若放在高中課程裡，則就有極大的升學、趕課壓力，想要生動活潑教學實在很難。

（二）講述、問答、記誦為主的教學方法

另外四位新任教師，並非未試圖採生動活潑式的教學方法，但是由於

基於升學、趕進度的壓力，以及學校設備不足等因素，而使自己屈服於環境的限制，而改採講述、記誦，或頂多以問答的方式，稍作教學方法上的改變。

升學與否的考量，在本研究中確實成為影響新任教師考慮採用何種教學方法的重要因素。另外，學校資源與設備的配置情況，亦是使新任教師因應採用不同教學方法的因素來源。

三、新任教師專業實踐理論發展之要影響因素來源與過程

分析七位新任教師生活史對其專業思考與行為的影響情況發現，生活史內容當中，以過去的受教經驗、任教經驗，以及外在的環境因素，對於新任教師的思考與行為造成的影響層面最大。其次是生活體驗與生活型態的潛移默化，以及其他等因素。本資料經過內容分析過程，所獲得的類目及各項影響因素強弱的情況，可以從表二中更具體窺得：

茲將表二的內容分析結果，進一步分別說明、討論如下：

(一)受教經驗方面

有關受教經驗部分，有五位新任教師皆重複提到過去教師的身教及言教，對於教職的選擇與目前教學型態與個人理念的深刻影響。例如：

「高中的許老師及大學的陳老師對我的影響甚深。許老師是一位虔誠的天主教徒，她終身未婚，卻將每一個學生當作自己兒女。她熱愛生命、關愛學生，由她的身上我感到生命的真與美。陳老師是我大四的導師，他是我見過最勇於擁抱人群、為理想而犧牲奉獻者，雖然他的要求非常嚴格，甚至有時令人難以接受，然而事後大家都懾服於他，因為沒有人能抗拒得了一個真正熱愛學術、鄉土與生命者所散發的光與熱。……」

表二 新任教師專業實踐理論發展之主要影響因素分析表

| 影響因素參與者代號 | 因素一 家庭教養與生活型態 | 因素二 受教經驗 | 因素三 環境因素 | 因素四 任教經驗 | 因素五 生活體驗與個人反省 | 因素六 其他 |
|-----------|-------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|-------------------------|------------------|
| N. T. 1 | • 軍人家庭教育的反動 | • 嚴格的求學經驗 • 大學過程的解放 | • 無升學壓力的校風 | • 師生互動經驗：學生問題多 | • 另一半 | |
| N. T. 2 | • 父母親的身教 | • 對老師教學方式的失望 | • 升學主義的校風 • 資源分配不足 • 證照制度 | • 師生互動 | | • 社團經驗：登山、幫助弱勢族群 |
| N. T. 3 | • 父母親的身教與生活型態 | • 得不到老師的關懷 • 高職教師的角色楷模 | • 兼任行政職務 • 設備無法配合 • 傳統的壓力 | • 師生互動經驗 | • 受到外界新知的衝擊 • 男友 | • 研習 • 興趣 |
| N. T. 4 | • 父母親的身教與小時候的生活型態 | • 高中、國小老師的角色楷模 | • 校風自由、開放 • 升學主義的氣氛 | • 學姐及資深同事的意見 • 師生互動經驗 | • 課後自我反省 • 出國自助旅遊的體驗 | |
| N. T. 5 | • 自由、隨性 | • 受高中、大學老師的影響 | • 升學的因素 • 自由、放任的校風 | • 學姐的建議 • 師生互動經驗 • 反省同事的經驗 | • 課後反省 • 生活經驗的反芻 | |
| N. T. 6 | • 自由、尊重 | • 教育學程老師的身教、教學方法與理念 • 教育理論 | • 校風自由、無升學壓力 • 學生性情純樸 | • 師生互動經驗 • 檢驗教育理論的發現與心得 | • 生活經驗 | • 個人興趣與人生觀 |
| N. T. 7 | • 不和諧的家庭互動經驗 | • 高職時的教官與大學老師的身教與言教 • 教育理論的影響 | • 無升學壓力、教學不受干涉 • 兼科主任 | • 師生互動感受與心得 • 檢證教育理論的發現 | • 男友的觀念 • 人際互動經驗 | • 興趣 • 研習 |

• 表影響程度強，自傳者不斷重複提起，或是較強烈表達此因素的影響；。表示影響程度較弱，自傳者雖提及，但程度較不強烈。

註：本表資料摘要自新任教師自傳及團體對話內容。

「目前我上地理課，也將終極目標定在培養關懷鄉土、欣賞並尊重其他文化的情懷，以及體驗生活之美，所以我常要學生蒐集一些日常生活資訊，並能勇於嘗試，不要有先入為主的觀念。」

(N.T.5)

然而，除了過去教師的楷模作用外，另外，新任教師對負面受教經驗的反省，也是影響新任教師採取不同的教學方法，形塑不同樣貌的專業實踐理論的來源。

(一)任教經驗方面

有關任教經驗的影響方面，七位新任教師都同感到此乃是影響其改變想法與作為的極重要因素，其中與學生的互動經驗最顯著。例如在上述N.T.2方任教時所秉持的「凡事只要努力一定能成功」理念，現在第三年的他，則認為教學並不能如此樂觀的看待，因為學生的問題多而複雜，並不如過去的想法認為只要自己肯做，大多的問題即可解決。

另外，新任教師也常在與學生互動過程中，極自然的發展出教學策略，用以提升教學成效。再者，任教經驗中來自同事的建議，或是自我反省相關的經驗所獲得的想法，都足以促成新任教師在專業行為與想法上的改變。

(二)環境因素

有關於外在的環境因素方面，在七位新任教師中皆同樣感受到，包括校內升學主義壓力的大小，學校資源分配情況、校風是否自由、同僚關係是否和諧，以及個人是否身兼行政職務等因素，都是形塑其專業思考與行為的原因。其中升學主義與兼任行政的因素，則是新任教師感到最足以輕重的來源：

「我帶的班級是三年級，學生幾乎都要升學，因而我每日重點工作即是盯著學生是否用心於升學科目。」

「剛進這樣一個充滿升學歷力的學校，覺得很不適應，因此，我曾經掙扎過，但是，在校方及學生來源的考量下，不得不調整自己的教學方法，著重學生學業成績，鼓勵孩子們升學至上。」
(N.T.2)

其他資源是否能有效的整合與配合教學的因素，在新任教師的合作自傳分析過程，也表達皆足以影響其專業行為與思考。

(四)生活體驗及生活型態的潛移默化

七位新任教師當中，有一位係出身自軍人家庭，接受較嚴格的家庭教養，同時也受到國中時代學校修女們嚴謹的教導，因此，在處理問題的態度，則不時會表現出高度嚴謹、堅忍卓絕的本色，例如：

曾經陪著一位偏差行為的學生，走了1個鐘頭的時間，回到學生的家；輔導許多問題學生，始終不肯放棄。」(N.T.1)

除了N.T.1的家庭教養方式較嚴厲外，其他六位新任教師則都表示父母親的教育方式都較傾向放任自由，對於學業表現並無較特定的要求。基於此，新任教師許多教育理念的來源，亦某種程度的受到早年生活型態的潛移默化影響。

其他如個人興趣、參加社團以及研習的經驗等，都會促使新任教師想法與教學行為產生一些改變。新任教師確實會因其所獲得的各項生活經驗，而刺激其形成不同的想法與行為，但是，基本上，這些經驗的來源，都較零散與無系統，導致每一位新任教師在專業發展上，形成不同的發展重點與需求。

四、新任教師專業實踐理論發展與影響因素之再確認

新任教師在針對影響專業思考與行為的因素，進行深層而系統的描述

後，緊接著透過與團體成員的合作反省，或是相互的支持、剖析與擬情了解的過程，新任教師能從這些龐雜的經驗內容中，逐漸抽繹出個人所持的專業實踐理論，並且一一加以概念化。而在每次聚會時，重複的質疑與釐清，自傳者則得以再次確認個人教育理論的影響因素來源。各新任教師的專業實踐理論內容與影響因素之再確認情況，可由表三得到簡要的說明：

表三 新任教師專業實踐理論發展與影響因素之再確認表

| 新任教師代號 | 專業實踐理論內容與影響因素分析 | 修正後之專業實踐理論與影響因素分析 |
|---------|--|---|
| N. T. 1 | <ul style="list-style-type: none"> • 教學力求生活化與創新（升學主義下受教經驗之反動） • 教師、學生、家長三方面環環相扣（教學經驗） • 了解學生背景（教學經驗；資深教師的意見） • 加強特殊學生的輔導（教學經驗；實習輔導經驗） • 細心觀察學生的行為（教學經驗） • 加強追蹤輔導（教學經驗） | <ul style="list-style-type: none"> • 教學力求生活化、創新（升學主義的受教經驗與軍人家庭教育的省思） • 對學生充滿信心（從小信奉天主教） • 凡事積極、主動（中學時代的就學經驗） • 發展廣泛思考、多元的衡量（大學受教經驗） • 生動活潑的教學方法（大學教授給予的教育理念，自己全盤接受，進而實踐） |
| N. T. 2 | <ul style="list-style-type: none"> • 幫助學生自我了解與開發潛力（學校輔導室的要求） • 培養學生自我表達及溝通能力（生活經驗的反省） • 重視專業技能的養成（生活體驗） • 職業道德的養成（生活體驗） • 獨立思考及解決問題的能力是重要的（大學的受教經驗；大學所學得的教育理念） • 做好生涯規劃與終身學習的準備（反省別人的經驗） | <ul style="list-style-type: none"> • 養成積極、樂觀的生活態度（成長經驗） • 重視專業基本技能的訓練（個人發展經驗） • 加強職業倫理道德的教授（個人的道德觀） • 幫助學生了解自己、確立未來的人生發展方向（導師經驗；張老師義工訓練經驗） • 加強學生行為輔導（教學經驗） |

| | | |
|----------------|---|---|
| <p>N. T. 3</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 營造快樂的學習環境（不愉快的受教經驗；反省目前的學習環境） • 培養學生吸收新知的能力（生活體驗） • 重視表達及思考能力（個人成長經驗） • 培養學生多方面的興趣（生活體驗） | <ul style="list-style-type: none"> • 營造一個開放的學習環境（過去的受教經驗；教育理論） • 培養學生挫折容忍力與適應未來環境的能力（個人深刻的生活體驗） • 給學生適度的壓力（教學經驗） • 加強表達自我的能力（個人成長經驗） |
| <p>N. T. 4</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 兒孫自有兒孫福（生活體驗） • 成熟地的管理情緒（教學經驗） • 快樂地做自己（生活體驗） • 多聽學生說話、多了解他們的心聲（教學體驗） • 教書是件危險的工作（自我反省） | <ul style="list-style-type: none"> • 尊重學生、引導而不強制（家教方式） • 協助學生自我判斷，勇敢選擇自己的路（受教經驗的反省） • 坦誠關懷學生（自我反省） • 師生合作（陳教授理念的影響） |
| <p>N. T. 5</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 以讚美代替懲罰（家庭教育；自我反省） • 不存先入為主、勇於嘗試（家庭教育；教學經驗） • 多關心學生的生活，與學生分享經驗（受教經驗） • 控制情緒，在愉快氣氛中教學（受教經驗的反省） • 擇善固執（生活經驗） • 老師也會犯錯，應勇於認錯（受教經驗的反省） | <ul style="list-style-type: none"> • 適度的讚美（家庭教育的反省；成長團體的建議） • 擇善固執（生活經驗；經驗教師）不先入為主（教學經驗） • 勇於嘗試（受教經驗：大學教授的影響） • 良好的情緒控制（受教經驗的反省） • 與學生分享生活經驗（受教經驗） |
| <p>N. T. 6</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 沒有理所當然，重視探究（教育理論） • 學生是建構知識的主人（教育理論） • 多元文化觀的落實（教育理論） • 生動活潑的教學法（教育學程的受教經驗） • 情境教育的重要（教育學程的受教經驗） | <ul style="list-style-type: none"> • 培養追根究底的態度（教育理論） • 多元文化觀（教育理論） • 鼓勵學生建構個人的知識（教育理論；受教經驗） • 幫助學生開發潛能（教學經驗） • 善用潛在課程（受教經驗；教學經驗） |

| | | |
|---------|---|--|
| N. T. 7 | <ul style="list-style-type: none">• 溫暖的關懷（家庭教育；受教經驗）• 理性中立（教學經驗；行政經驗）• 追求卓越（個人性格；受教經驗）• 掌握時代的脈動（讀書會心得）• 溝通協調的催化劑（行政經驗；社團經驗） | <ul style="list-style-type: none">• 溫暖的陽光使者（母親的身教；受教經驗）• 理性的聆聽者（與學生互動經驗；經驗者的警告）• 專業成長（教育學程的受教經驗）• 溝通協調的催化劑（行政經驗；社團經驗） |
|---------|---|--|

註：本表資料摘要及概念化自新任教師之自傳、團體對話與晤談內容。

由表三新任教師專業實踐理論發展與影響因素的再確認分析結果，可以歸納為以下幾項重點：

（一）教學經驗、受教經驗與成長經驗（或生活體驗）是新任教師專業實踐理論發展的最重要影響因素

新任教師透過專業實踐理論的具體化過程，再次確認影響個人理論的重要來源，結果與表一所分析出來的因素具有極高的重疊性，新任教師的專業發展主要來自教學經驗、受教經驗與成長經驗三股力量。其中值得特別注意的是，幾乎所有個人理論內容的建構，都是來自個人深思、反省後的結果，而絕少來自一時的興起。再者，從表三看來，能夠成為新任教師專業實踐理論內容，大多皆與個人直接的經驗有關，其中由於教學經驗乃是不斷發生的過程，明顯地，「教學經驗」即是新任教師建構其個人理論的主要來源。

無庸置疑地，新任教師乃是一整全性的個體，因此，其所有生活層面的體驗與感受，也都足以促成新任教師個人理論的修正，此種體驗中以成長經驗、父母教養方式的影響，或是來自另一半的因素較顯著。事實上，不管是生活經驗或成長體驗等所產生的影響，大多同時包括正向經驗的認同效果，但是亦不乏來自負面經驗的反動力量，所形成一種思圖超越自我、

改寫歷史的決心與勇氣。

(二)受教經驗是僅次於教學經驗的主要影響因素

由表二亦可以極清楚發現，新任教師專業實踐理論的發展，受到個人直接而且現實的教學經驗因素影響程度較大，幾乎每一位新任教師皆表現出同樣的情況。基於教學經驗乃是新任教師每日所必須面對，而且可能都顯得既迫切又頻繁，因此對新任教師個人理論的發展，造成較大的影響乃是無可厚非。

但是，再仔細分析本表，則可以發現新任教師過去的受教經驗與體驗，也是一極重要的影響力量來源。新任教師受教經驗的範圍，甚至含及大學師範教育及教育學程的受教經驗，亦即大學教授的身教、教學示範，以及所表現的教學態度等（鄭照順，1988：23），皆足以形塑新任教師的個人理論，此項發現確實值得師資培育教學者多加關注。

(三)個人經驗較教育理論的影響顯著

從表三可以發現，新任教師專業實踐理論發展的影響因素，大多來自成長經驗、生活體驗、受教經驗與教學經驗等直接經驗的範圍，反而極少提及師範教育過程所獲得的教育理論。較明顯受到教育理論影響者只有N.T.6與N.T.7二位，此二位新任教師皆經過筆者建構主義式教學過程的訓練，其中之一是歷經新制教育實習的考驗，另一位則是以代理代課年資折抵教育實習者。值得注意的是，建構主義式的師資培育教學，以及新制的教育實習辦法，是否確實有助於新任教師理論與實踐的結合，並強化新任教師轉化理論之能力，增進實踐智慧，實極值得進一步的探討與觀察。

相反地，舊制的師資培育辦法與實習制度，似乎對於新任教師之理論與實踐結合貢獻不大，新任教師絕大部分的個人理論建構的來源，充斥著個人經驗，極少有以理論反省經驗的情況（Lortie, 1978: 71）。新任教師的個人理論內容，涵蓋的絕大部分都是來自於過去經驗，此種現象確實是

令人感到憂慮，同時也說明了教育理論在新任教師專業發展過程被遺忘與被快速放棄的事實，與過去的各相關研究發現皆頗為一致。新任教師無力使用理論，只仰賴過去的經驗進行教學及專業發展的現象亦值得作進一步的探討。

(四) 新任教師對於個人的專業實踐理論內容顯得模糊、不確定

從表二新任教師專業實踐理論修正前後之變化，以及透過合作自傳之對話內容分析可以發現，新任教師在第一次具體化個人理論時，並不甚確知自己平日賴以實踐的個人理論內容為何。因此，所建構出來的專業實踐理論，尚有一些是來自學校要求達成的目標，或是資深教師的建議等，並非完全是自己所認定或實踐。

然而，若從N.T.6與N.T.7的專業實踐理論內容看來，由於此二者皆在師資生階段已受過建構專業實踐理論訓練，因此，在概念化個人理論上，並無多大的困難，而且一開始即能較明確的指出個人理論之內容，即使是在修正後，也未出現較大的差異性。足以見得，建構個人理論能力，確實可以因他人的協助與訓練過程獲得，而且訓練過後，新任教師乃能較容易深層察覺個人理論所在，並將大學所學得的教育理論自然的融入教學過程，成為個人理論的重要內容。

(五) 合作自傳法提供新任教師反省個人理論實踐與適當性的過程

仔細觀察新任教師專業實踐理論修正的情況，便可以發現修正後的個人理論，皆變得較精簡，而且經過成長團體的相互質問過程，新任教師亦發現某些理論內容，自己確實未曾實踐，而只是得自他人的意見或觀點，並非屬於個人的真正理論內容。

再者，新任教師也察覺，有些個人理論內容並不適當，例如N.T.3先前提出的「營造快樂的學習環境」，經過成員們的共同討論後，自傳者則能察覺到學習光是強調是否「快樂」是不夠的，甚至有時會變一種淺性的學

習結果，故認為應修改為「營造開放的學習環境」，較能適當的引導其教學行為，以及學生較寬廣的學習；另外，N.T.5原先提出「以讚美代替懲罰」，後來經過合作的反省與分析後，亦察覺出讚美仍有其限制，必須要「適當的讚美」才能發揮正面效果，否則可能變成「糖衣教育」。

(六) 新任教欠缺專業發展的協助系統

在表二的內容當中，雖然可以看到許多新任教師受到教學經驗影響而建構的個人理論，但是，卻看不到新任教師獲自校內外協助專業發展的支持系統所發揮的影響力。無庸置疑地，本研究中所有的新任教師，幾乎皆未獲得任何學校較系統性的導入教育與協助，新任教師的適應過程，確是被置於一「孤軍奮鬥」(isolation)的情況下(Lortie, 1978: 73)。

但是，明顯地，經過本次為專業發展而參與的成長團體，已對其個人理論的釐清、界定、具體化，以及內容的適當性，皆發揮促進個人深層反省與思考的功能。

五、新任教師之未來專業發展計畫

有關新任教師的未來發展計畫，由於筆者一再向新任教師強調必須以個人的需求為出發點加以規劃，才能適當的指出確切的未來發展方向。歸納自七位新任教師的未來發展計畫內容，以及歷經此次合作自傳過程，或其他事件的介入情況，可從表四的內容獲得更具體的說明：

252 教育研究集刊 第48輯 第1期

表四 新任教師未來專業發展計畫及重要介入事件分析表

| 新任教師代號 | 新任教師未來的專業發展計畫 | 介入事件的影響及反省後的修正 |
|---------|---|---|
| N. T. 1 | <ul style="list-style-type: none"> • 每週一次柴山考察活動 • 參加研習與專業成長團體 • 二年後修習地理系40學分班 • 每年出國一次 • 每月購買書籍 | <p>※結婚後，另一半的介入、懷孕，局部改變原有的計畫</p> <ul style="list-style-type: none"> • 求得更高學歷 • 深入探索並了解高雄市各名勝、景觀 • 參加研討會及讀書會 |
| N. T. 2 | <ul style="list-style-type: none"> • 到現場充實實務性的專業技能 • 定期由雜誌、旅行、研習及進修吸收新知 • 以暑期進修為主，再考慮是否參加研究所考試 • 重視自我人際擴展，秉持積極、熱心、誠心及樂觀的心，給予學生正面引導，帶領學生一同前進 • 實踐個人理論 | <p>※合作自傳過程的衝擊</p> <ul style="list-style-type: none"> • 充實自我專業技能 • 定期吸收新知： <ol style="list-style-type: none"> (1)定期參加研習：以輔導及電腦專業為主 (2)參加暑期技職學校教師在職進修班 (3)參加電腦軟體乙級檢定 • 重視自我人際擴展，秉持積極樂觀態度，帶給學生正面之引導 |
| N. T. 3 | <ul style="list-style-type: none"> • 營造一個快樂的學習環境 • 增強自己表達的能力 • 修習第二專長 • 加強實務經驗，至業界參觀 | <p>※即將結婚；合作自傳過程的影響</p> <ul style="list-style-type: none"> • 修習第二專長 • 至研究所進修 • 作好班級經營，營造一個開放的學習環境 • 加強實務經驗，至業界參觀 • 拉近與學生距離，了解學生、幫助學生 • 努力實踐個人理論，並不斷反省與修正 |
| N. T. 4 | <ul style="list-style-type: none"> • 進入研究所就讀 • 有機會想出國讀書 • 廣泛閱讀報章雜誌 • 參加研習活動 • 寒暑假固定出國自助旅行一次 | <p>※此次成長團體經驗的影響</p> <ul style="list-style-type: none"> • 進入國內或申請國外研究所就讀 • 充實各領域的知識 • 有機會想到大學任教 |

| | | |
|----------------|--|---|
| <p>N. T. 5</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 熟悉課程內容，並作更週全的準備 • 參加研究所考試，充實專業知識 • 每年至少出國一次，以增廣見聞、開闊視野 | <p>※合作自傳經驗的影響</p> <ul style="list-style-type: none"> • 充實地理相關知識 • 取得碩士學位 • 加入學生認輔行列 • 定期出國旅遊 |
| <p>N. T. 6</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 參加博士班考試 • 複習並充實教育專業理論 • 啓迪學生更高的學習興趣 | <p>※教育理論的持續影響與成長團體經驗</p> <ul style="list-style-type: none"> • 取得博士學位 • 繼續增進對教育理論的詮釋理解與轉換能力 • 提升學生更高的學習興趣 • 精緻化個人理論並加以落實 |
| <p>N. T. 7</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 實現個人的專業實踐理論 • 定期參加研習活動 • 參加研究所考試 • 考慮修習第二專長 • 增強輔導知能 | <p>※私立學校教學條件惡劣；成長團體經驗的影響</p> <ul style="list-style-type: none"> • 轉換到教學環境較好的學校任職 • 實現個人的專業實踐理論 • 定期參加研習活動 • 參加研究所考試 • 增強輔導知能 • 修習第二專長 |

註：本表資料摘要及概念化自新任教師之自傳、團體對話與晤談內容。

歸納自表四的分析結果可以發現，新任教師在未來的發展計畫與需求上，大致上表現出下列特性：

(一)取得更高學位及在職進修的積極企圖心

七位新任教師中，有六位皆表達參加研究所考試，取得更高學歷的想法，其中有四位則表示其意志是堅定的，絕不可能只停留在目前的狀況，如此一來可能實現更多個人發展的機會，而不僅是在高職任教而已。足以見得，新任教師對於個人未來的發展，確實仍充滿著理想與自我期望，故在本研究中不論是處在城市或是鄉下學校的新任教師，都期許自己能有機

會取得更高學位，以及持續的進修，一來可以更充實個人的專業知能，二來則可以增加個人發展的機會。

(二)每位新任教師皆有能力為自己界定未來的專業發展計畫

本研究證明，新任教師皆有能力針對個人的需求，為自己界定極明確的未來發展方向，儘管是第一次做此項工作，也都能表現極高的個人意念。尤其在合作自傳法實施之後，新任教師則能更深層的自我了解，並且以對外界環境的認識為基礎，為自己界定更具體、符合需要的未來發展計畫。

本研究的此項發現，亦證明新任教師專業發展計畫，由個人加以界定，不但是可行，而且是極正確的作法，尤其每一位教師所遭遇的問題不同，個人的人格特質、能力及興趣等各種條件亦具個性。因此，確有必要經過他人的系統性協助，使新任教師增進對自我的了解，進而擬訂滿足需要且較可行的專業發展方向。而且，在此專業合作和諧而溫暖的氣氛中，新任教師皆更有勇氣說出自己的想法與困難，並更有決心追求自己的理想。

(三)新任第一、二年的教師在教學上的信心顯得較不足

雖然本研究係將新任教師的範圍界定為新任教前三年的教師，但是，從本研究新任教師的合作自傳過程，以及其所擬訂的專業發展方向與重點來看，第一、二年的新任教師在專業上感受到較強烈的焦慮感（anxiety）（Lortie, 1978: 72），例如N.T.5乃極真誠的表達其在教材與教法上確實強烈感受到不夠熟悉的焦慮感，而且班級經營與輔導知能都較欠缺，也較迫切得到能力上的提升。而且，N.T.5亦深感到「我是在當了老師之後，才學會當老師的。這近一年來，我是百般滋味在心頭」；N.T.3則表示在班級經營上的能力信心仍較不足，同時自己也認為語言能力較差，故常無法與學生作更流暢的溝通；N.T.7在私立學校任教，遭遇到極多的學生問題，因此，在輔導學生與學生互動上，較覺得力不從心。

N.T.2則因已進入第三年，因此，曾感慨的認為：

「第一、二年時好像無頭蒼蠅一樣，非常忙亂，都在嘗試錯誤。但是，到了第三年就自然會弄清楚怎麼樣才能在環境中存活得很好，擺脫挫敗的陰影。」

另外，值得注意的是，N.T.7在適應焦慮上，除了表達輔導知能應再加強外，同時也提出想要轉換教學環境的強烈渴望。基於N.T.7所任教的學校係為私立高職，而且平日過多的雜務纏身，加上不合理的計薪方式，都影響N.T.7在專業上的投入情緒，故將轉換教學環境列為目前最想實現的專業努力方向。

（四）合作自傳過程對新任教師未來專業發展方向的釐清具積極價值

從表三的重要介入事件分析可以發現，新任教師當中除了N.T.1強調受到其另一半及懷孕的影響，極可能局部改變、打散其原來的專業發展計畫外，其他的成員則都同意，此次專業成長的經驗，都有助於釐清他們的想法，而且個人的發展計畫也能修正得更加具體、實際，更符合自己的需求。因此，整體看來，合作自傳法的應用，在促進新任教師了解自己、確認個人專業發展的問題，以及未來的專業發展方向上，都產生極正向的效果。

而且，在N.T.2、N.T.3、N.T.6及N.T.7的專業發展計畫中，也都提到實現個人理論的想法，證明個人理論或是專業實踐理論的概念，確實能得到新任教師的認同，並且認為不論在何種教學環境下，努力實踐個人理論都是重要的。同時，新任教師也能體驗到個人理論乃代表著個人的教育理想，以及融合自教育理論與個人的實踐經驗，故應極具可行性，亦是個人預懸的教育目標，因此，當應努力加以實現。

六、研究成效評估與反省

本研究爲了了解此次採用合作自傳法，協助新任教師建構與發展專業實踐理論成長過程，對新任教師的專業發展產生了何種影響。在每次聚會時，皆由各成員輪流說明參與本成長團體對個人專業實踐的影響，且在最後一次聚會時，同樣請各成員就其總的感受與發現提出綜合性的分享與建議，作爲本次研究成效評估之依據。分析成員們的談話內容，可以歸納爲以下幾個重點：

(一)充實對教師專業意義的理解

本研究中的新任教師在參與此次成長團體之前，大抵上對教師專業並無較特殊或深入的想法，甚至有人認爲教學只是一件有時覺得無聊、有時覺得很煩，有時又感到有些成就感的工作。但是，在參與合作自傳後，有四位新任教師認爲其觀點改變了：

「參加這個成長團體之後，我不再覺得教書是件無聊的工作，而是值得付出一生去追求實現的理想。因為成長團體一直加深我對『專業』的認同，這時候『專業』指的不單是學科知識上的專業，還有廣泛教育知能的專業。這些想法都有助於我不斷對自己的教學方法、技巧與對學生的態度，有更進一步的反省與全新的行動。」(N.T.1)

「這十個月以來，我很明顯的感受到自己的成長，並且重新確認學習的意義與老師的定位。使我懂得多去關心學生，而不是把書教好而已，並且要從學生身上找到問題，關照他們日常生活的一切，再把重點轉移到課本上的專業來。」(N.T.5)

新任教師經由此次合作反省的過程，產生對教師專業更深刻的體認與

正向的豐富理解，亦是本研究試圖激發新任教師專業發展動機的目的之一。新任教師的此項反應證明，合作自傳法的設計與實施，確實能形成新任教師更高的專業認同與成長動力。

(二)強化反省意識

合作自傳法的實施，由於強調集體的合作分析與反省，因此，在許多相關研究證明，確實能有效的促進教師的後設認知（陳美玉，1999a，1999b；Butt et al., 1992；Goodson, 1992；Hauserman, 1993；Knowles, 1992；Raymond et al., 1992）。其中反省意識則是屬後設認知的範圍，本研究亦有同樣的發現。反省意識的覺醒，乃是每一位新任教師的共同感受：

「參加這個團體，讓我深深了解到，老師應具備反省的能力，不僅學生要反省，老師更要懂得反省，才不會使教學陷入僵化及無創意，教學品質才能不斷提升。」（N.T.3）

「參加這次成長團體，幾個月下來，使我不斷思考自己可以帶給學生什麼？學生的接受程度如何？除了專業知識的教授外，在生活上如何指導學生？經由這次的團體互動，這些答案似乎越來越成形了，雖然尚未十分確定。」（N.T.2）

反省乃是進步的原動力，因此，新任教師能經由合作自傳過程，分析個人的生活史後，激起其對於個人過去歷史與目前處境進行深層反省的動機，皆能有助於新任教師規劃出更寬廣而有前瞻性的未來專業發展方向。

(三)發現影響個人專業發展的主要來源與過程

新任教師參與合作性的生活史分析後發現，確實能更理性的感受到過去的生活史會極深遠的作用在一個人的身上，進而影響他的未來發展。

「現在我才了解，其實形塑人的力量有多重的來源，故要真

正改變一個人教學上的迷思，就非得一一回溯、尋根，才能找出原因，對症下藥。」(N.T.6)

「以前從沒想到自己某些行為的原因所在，參與了這個團體後，我才發現所有的行為與過去的經驗都是息息相關的。」(N.T.1)

「對於個人成長背景的反省，自己在回溯的過程中，內心感受到很強烈的震撼。沒想到自己的成長，對日後竟然有如此大的影響力！或許學生日後也可能深受自己的影響，真是難以想像這種因果循環，只是不斷提醒自己更要謹言慎行。」(N.T.7)

合作自傳法的應用，使新任教師對個人的過去經驗史產生知覺。新任教師對於歷史產生知覺的結果，也使其了解到在學生學習的過程中，教師應更謹言慎行，否則對學生日後造成的影響，可能極為長遠且根深蒂固，教師的角色之於學生影響史的形成，其重要性確實不可輕忽。

(四)更加確定未來的發展方向

經過十個月漫長的討論與修正後，新任教師所擬訂的個人未來專業發展計畫，七位參與者都認為確實是其應該積極投入的努力方向，而此次的成長團體經驗，使得他們更有勇氣、更踏實的追求自己的理想：

「這樣的經歷將不是我人生過程中的一個片段，而是能夠持續影響我堅持選擇教育這條路的力量。」(N.T.1)

「過了暑假之後，我自己非常知道何去何從，包括選擇怎樣的進修管道。目前我也更積極蒐集資料，且不會放棄出國的念頭。」(N.T.5)

(五)獲得真誠的友誼

極自然地，成長團體在合作自傳的實施過程，由於每位新任教師皆懷有極高的成長熱誠，以及對教育的一份熱愛。因此，很快地即建立起相互支持與關懷，以及彼此信賴的情誼。此種友誼的產生，更有助於新任教師將內在的感受與過去的經驗，更加無保留的拋出，且每一個人都提供自傳者專業上的及生活層面上的各種建議與關心。同儕意識在合作反省與分析生活史的過程，確實已逐漸產生。

「在和大家一同學習的過程中，我充分感受到彼此的關懷，因為大家都處在相同的教育崗位上，能夠感同身受的分享彼此間所遭遇的問題與解決之道。在這樣的氣氛下，大家都能盡情的分享與共同解決一些共同面臨的困難。這樣的經歷將不是我人生過程中的一個片段，而是能夠持續影響我堅持選擇教育這條路的力量。」(N.T.1)

(六)其他相關的省思

反省此次針對新任教師所實施的合作自傳法，綜歸上述的分析內容，其成果確實是可以肯定的。然而，由於本研究雖歷時長達十個月之久，但是乃僅是針對七位高職新任教師作較深入且系統性的個案研究，因此，在研究成果的推論上仍宜持較保守且審慎的態度，才能使本研究成果發揮較大的參考價值。

另外，如此漫長的成長團體聚會，對於新任教師與筆者而言，都是一項極具難度的考驗。其中成員間時間的配合問題，乃是最無法突破的障礙。基於此，在實施過程中，幾乎每一次聚會，皆有一至二位的成員遇到偶發事件，而不克前來，或是不能準時出席，此種現象多少影響成員的互動情緒與效果，也使筆者在引導活動進行時感到頗為難為。

再者，正如有成員提出如下的建議：

「希望這樣的團體能夠有較資深的教師加入，因為他們教學經驗較豐富，一定能提供給我們更多的寶貴的經驗。」(N.T.3)

原本認為此乃是新任教師的專業成長，不必邀請經驗教師參與，但是，或許加入二、三位經驗教師，可以使此次的合作自傳的實施有更好的成效。

肆、結論與建議

一、結論

本研究所獲得之六項重要結論簡要歸納如下：

(一)新任教師專業實踐理論發展之意義與價值

本研究透過文獻分析結果發現，由於專業實踐理論乃是決定教師專業行動品質與有效性，以及促進不斷專業發展的基礎。因此，處於剛進入正式教學行列的新任教師，更應積極建構與發展，並努力探尋出影響個人理論發展之主要因素，以能更有效的修正與發展個人理論。

(二)新任教師專業發展之特性

從新任教師專業實踐知識建構與發展的觀點而言，教師平日賴以專業實踐的個人知識，具有高度個人的、經驗的、歷史的、建構的以及再詮釋的特性。這些特性乃說明了教師在其生活世界中，會主動基於情境脈絡的需求，融合個人的經驗史與主觀的詮釋認定，以自己熟識的語言，建構實踐性知識與個人理論，故生活史是形塑與重構教師個人知識與理論的重要動力來源。同時，生活史也會透過新任教師早年受教經驗、教師次文化、學校環境因素、班級生態學，甚至是文化迷思等內外結構性因素相互糾

結在一起，而成爲新任教師教師專業社會化不可輕忽的力量來源。

(三)新任教師專業發展過程所遭遇之問題

本研究發現，不管新任教師所處的學校環境是屬於較開放、自由，或是封閉、傳統，同僚間的專業互動，皆同樣相當孤立、具個人主義色彩，故當新任教師發生較迫切的班級經營、輔導與學科內容教授之問題時，往往倍覺孤立無援的痛苦，學校也未能建立有效的協助系統。

(四)新任教師專業實踐理論發展之主要影響因素與過程

本研究發現，新任教師的個人理論建構，大多與個人的直接經驗有關，其中教學經驗由於持續在發生，因此，成爲新任教師建構個人理論的主要來源。其次，由於過去的受教經驗，最能直接模仿或是借用。其他例如個人的成長經驗、生活體驗等，皆是屬於個人極熟悉的經驗內容，故亦具有形塑新任教師專業實踐理論的較大影響力。相對的，新任教師在師資培育機構學習的教育理論，則顯得較爲遜色。另外，環境因素也足以形塑或改變新任教師專業實踐理論的內涵，其中最明顯的例如新任教師決定採用何種教學方法，主要影響因素來源，乃是學校升學壓力的大小。其他如設備不足，以及資源分配不良的情況，同樣也會影響新任教師所採用的教學方法，但是，其影響的程度皆不及升學因素來得具壓迫性。

(五)新任教師未來專業發展計畫與需求之特性

本研究經過實徵資料的分析結果發現，新任教師的未來發展計畫，大致上具有下列特性：

- 1.取得更高學位及在職進修的積極企圖心：本研究的新任教師對於個人未來的發展，大多充滿著理想與自我期望，都期許能有機會持續進修，增加個人發展機會。
- 2.新任教師在他人的適當協助下，皆有能力為自己界定未來的專業發

展計畫：本研究證實，新任教師在他人系統性的協助下，的確能更深層的了解自己，並針對個人的需求，為自己界定極為明確且可行性極高的未來發展方向與專業發展重點。

3. 新任第一、二年的教師在教學上的信心顯得較不足：從本研究發現，新任教師的第一、二年在專業上感到的焦慮感較為強烈，其中包括對教材教法的不熟悉、班級經營與輔導知能不足，對自己價值判斷的成熟度與解惑能力缺乏信心等，都是新任教師焦慮感的主要來源。
4. 合作自傳過程對新任教師未來專業發展方向的釐清具積極價值：本研究的新任教師皆同意，此次專業成長的經驗，確實有助於釐清他們的想法，協助他們將個人的未來發展計畫修正得更具體、實際，更切合自己的需求。

(六) 新任教師建構及發展專業實踐理論對促進其專業發展之影響成效

本研究實施結果對於新任教師專業發展所展現之初步成效包括下列幾項：

1. 新任教師專業實踐理論由模糊、不確定而逐漸明確化：新任教師在成長團體的成員及研究者的共同協助下，乃能透過合作自傳的過程，將其原先感到模糊、不具體的個人理論，逐漸建構出來。
2. 提供新任教師界定未來專業發展計畫的機會：本研究發現，新任教師皆能藉助合作自傳法的實施，從分析個人生活史過程，對自我產生更深層的了解，並以其對外界環境認識為基礎，為自己界定具體而符合需要的未來發展計畫。
3. 新任教師對專業意義形成更豐富的理解：合作自傳法應用在新任教師的專業發展上，不但對新任教師的專業意識產生極大的衝擊，且增強其反省意識，使新任教師對專業意義形成更豐富的理解。
4. 新任教師能知覺到影響個人專業發展的主要來源與過程：新任教師重新理性的分析與面對個人過去的歷史與現在處境後，乃能更踏實

的接納自己，以更健康而積極的態度規劃未來的發展。

5. 獲得真誠的友誼：新任教師在合作自傳的過程，皆能極順利的建立同儕意識，並從中獲得相互支持與關懷的真誠情誼。

二、建 議

本研究依據重要發現與結論，提出下列建議：

(一) 新任教師專業實踐理論建構與發展方面

本研究從文獻探討及實徵資料的分析中都證明了，激勵並協助新任教師及早建構專業實踐理論，並持續自我省察個人理論的發展過程，以及分析影響因素的來源，進而有勇氣尋求超越限制自我發展的因素，乃是協助新任教師更成功的適應新環境、更有效的專業發展所不能遺漏的重要努力。

(二) 新任教師專業發展方面

基於對新任教師專業發展的關懷，學校應更積極的爭取與研究者興趣相互結合的各項方案，合力規劃同時符合新任教師個人與學校發展需求的專業成長活動，協助新任教師及早著手生涯規劃，建構與發展個人理論，作為專業反省與實踐的指導原則，為新任教師提供及時性的關懷與協助。

(三) 合作自傳法的應用方面

由於生活史內容常會牽涉到個人隱密性的經驗，因此，在採用合作自傳法協助教師進行專業成長的過程，研究者應多提醒參與成員善盡保守他人隱私的責任。

另外，研究者在引導自傳分析過程，則應儘可能同時扮演諮商者的角色，使參與的教師有充分的機會得到研究者在教育理論、專業實踐方向與教學策略的指導，才有助於教師能更順利的專業發展。

(四)未來的研究方面

未來相關之研究，可以進一步將合作自傳法應用在不同階段或是不同性質教師之專業發展上，皆是極值得嘗試的研究主題。同時，亦可進一步進行各研究間的綜合歸納及比較分析，藉以發現不同類型教師專業發展特性與需求的異同等，皆是促進教師專業發展之相關研究極有價值的努力方向。

參考書目

- 王麗雲（2000）。自傳／傳記／生命史研究在教育上的應用。發表於國立中正大學主辦，教育學門研究生「質的研究方法」研討會。
- 汪履維（1995）。在師資養成教育中應用「案例法」與「自傳法」的經驗。發表於「師資培育理論與實際」學術研討會，國立臺灣師範大學教育研究中心承辦。
- 陳美玉（1996）。教師專業實踐理論與應用。臺北：師大書苑。
- 陳美玉（1999a）。教師專業學習與發展。臺北：師大書苑。
- 陳美玉（1999b）。技職教師專業實踐理論發展之研究——以科技大學之師資生為例。行政院國科會專題研究計畫成果報告，NSC 88-2413-H-020-003。
- 陳美玉（1999c）。生活史分析在師資培育上運用之研究。發表於中華民國師範教育學會主辦，「教育改革、師資培育與教學科技」國際學術研討會。
- 陳美玉（1999d）。教師專業學習與發展的再延續——教師生活史的分析與應用。發表於高雄市人力資源發展中心主辦：「人力及服務再造—個人學習再延續」學術研討會。
- 陳美玉（1999e）。新任教師專業發展之探討。中等教育雙月刊，50(3)，頁42-59。
- 陳美玉（2000）。技職教師專業實踐理論發展之研究——以高職之實習教師為例。行政院國科會專題研究計畫成果報告，NSC 89-2413-H-020-006。
- 簡紅珠、江麗莉（1994）。國小成功、不成功經驗教學與初任教學的班級管理認知與內隱信念之研究。載於國立臺灣師範大學教育研究中心主編：八十一、八十二學年度國科會教育學門研究計畫成果發表會論文集，頁345-382。
- 藍雪瑛（1995）。我國國民中學國文教師教學信念及形成因素之研究。臺灣師範大學教

育研究所碩士論文，未出版。

鄭照順（1988）。國中教師專業社會化之研究。高雄：復文。

Argyris, C. & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Barone, T. (1995). Persuasive writing, vigilant readings and reconstructed characters: The paradox of trust in educational storysharing. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 63-74.

Butt, R., Raymond, D. & Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(4), 87-164.

Butt, R., Raymond, D. & Townsend, D. (1990). *Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers' stories*. A paper presented at the American Educational Research Association Conference.

Butt, R. L. (1991). Autobiographic praxis and self education: From alienation to authenticity-Version one. *An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies*, 11 (1), 7-48.

Butt, R., Raymond, D., McCue, G. & Yamagishi, L. (1992). *Collaborative autobiography and the teacher's voice*. In Goodson, I. F., *Studying teachers' lives*. London: Routledge.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: The Falmer Press.

Davis, N. T. (1996). Looking in the mirror: Teachers' use of autobiography and action research to improve practice. *Research in Science Education*, 26 (1), 23-32.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing Company.

Goodson, I. (1992). Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. New York: Cassell, Teachers College Press.

Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 49 (3), 220-227.

- Handal, G. & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*. London: Open University Press.
- Hauserman, C. (1993). Peer support and professional development through collaborative autobiography: A case study with vice-principals. *Education Canada*, 33 (2), 17-23.
- Kettle, B. & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 12 (1), 1-24.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Kormanski, L. M. (1989). *A qualitative study examining the effect that an approved induction year program has on the professional behavior and commitment of a novice teacher*. Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University. U. M. I. Publishing.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Raymond, D., Butt, R. & Townsend, D. (1992). Contexts for teacher Development: Insights from teachers' stories. In A. Hargreaves & Fullan, M. G. (Eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Rideout, C. L. (1990). *The implementation and evaluation of a beginning teacher induction program*. Doctoral dissertation, East Texas State University. U.M.I. publishing.
- Sandefur, J. T. (1982). *What happens to the teacher during induction?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 251 444)
- Yaxley, B. G. (1991). *Development teachers' theories of teaching: A touchstone approach*. London: The Falmer Press.