

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系  
教育心理學報，民93，36卷，1期，59—83頁

## 實習教師的情緒地圖：社會建構的觀點\*

江文慈

世新大學師資培育中心

本研究採取社會建構的觀點，以實習教師在教育實習時空中所產生的情緒事件為焦點，剖析那些事件原因支持或威脅著基本情緒的連繫，並進一步透視實習制度的運作，如何形塑實習教師與重要他人互動關係的親疏距離，從而描繪實習教師的情緒地圖。在研究取向上，採取質化研究，並以實習心情札記與訪談法做為蒐集資料的主要方法；在研究程序上，採用紮根理論研究法的概念與做法來進行資料分析。研究對象則為90學年度研究者所輔導的25位實習教師。研究結果分別從實習教師與學生、實習輔導教師、學校行政人員、家長和同儕的互動來揭示實習教師的情緒脈絡，最後歸納出形構實習教師情緒地圖的五種情緒距離，分別有：角色身分的情緒距離、階層權力的情緒距離、組織文化的情緒距離、互動態度的情緒距離，以及就業競爭的情緒距離等。最後提出若干建議，供實習輔導制度、師資培育與未來研究之參考。

**關鍵詞：**社會建構、情緒地圖、情緒距離、實習教師

身為一位教師，每天得面對許多教學上的挑戰，情緒的波動時刻進行著。教師的情緒很容易感染班級的氣氛，進而影響師生之間的互動。然而，教師情緒的探討卻很少出現在研究中，原因之一是大部分的教育研究社群採認知理性模式來檢視教師的工作。他們所關心的議題大多是知識、技巧、標準、表現、計劃、管理、反省、批判……等 (Jeffrey & Woods, 1996)。直到近來情緒智力的觀點受到了關注，將情緒對社會生活的影響程度推向另一高峰，學校組織才開始注意到情緒的重要性。

關於情緒的研究，雖然哲學與心理學有許多的探討，而社會學對這個領域的投入卻是近幾年來的事 (Hargreaves, 2000)。其中，社會建構論者認為，情緒的部份本質雖是生理的，但大部份則是社會建構而成的；情緒不僅是個人內在事務，更是社會互動的產物 (Oatley, 1993)。社會建構論的情緒研究，主要在彰顯情緒形成的底層脈絡，並主張情緒經驗是鑲嵌在情境之中，我們經由社會互動和認知能力對脈絡經驗賦予意義。

進入學校實習，可說是教師踏入學校教學的第一年。在這一年裡，實習教師必須將職前教育所習得的教學理論轉化為實際的教學行動，是教師專業生涯中一個非常重要的階段。由於角色的轉變，實習教師面臨新的角色、新的情境，必須重新調適，再加上實習情境中，人地事物的複雜，使得實習教師在實習中常遭遇許多的困擾。實習教師所扮演的角色，從觀眾到演員、從學生到教師，有些是他們

---

\* 本文係國科會編號NSC-90-2413-H-128-003 成果報告之部份內容。

所熟悉的安排，但許多卻是無法掌握與預期的，導致憂慮沮喪、自我懷疑等情緒（洪慧蓉，民87；葉兆祺，民88）。加上教育實習政策的搖擺，對未來前途的不確定感，內心交織著許多複雜的情緒，也潛在影響著他們對實習工作的投入、與學校人員的互動，以及對教育工作的詮釋和熱忱。

實習教師的工作困擾已有部份的研究探討（李欣儒，民89；林生傳，民82；葉兆祺，民88），但鮮少研究深入地瞭解實習教師的底層情緒生活（洪慧蓉，民87），究竟實習教師在實習中有那些情緒感受，這些情緒是如何經由各種變動的情境所形成，情緒如何影響實習教師與周遭人員的互動，還有對教學工作的詮釋等。研究者在師資培育中心服務，擔任教育實習的實習指導教師，在實習教師返校座談、實習訪視與實習札記中，聽到與見到許多實習教師的心聲，他們底層的情緒流動、穿梭在這些對話與字句行間中，讓我對教育實習真相的理解產生強烈的衝擊。這些現象使我對實習教師的情緒圖貌想做更深入與系統性的探究。

本研究的目的是在探討實習教師的情緒地圖，以實習教師在教育實習時空中所產生的情緒事件為焦點，從實習教師與學生、實習輔導教師、學校行政人員、家長和同儕的互動來揭示實習教師的情緒脈絡，剖析那些事件原因支持或威脅著基本情緒的連結；並進一步透視實習制度的運作，如何形塑實習教師與學校師生互動關係的親疏遠近；最後，分析實習場域中的各種情緒距離，從而描繪實習教師的情緒地圖。研究結果可供了解實習教師的真情感受與處境，或許有助於師資培育者更深刻地思考目前的教育實習制度與實習輔導文化。

以下分別就與實習教師情緒相關的研究文獻做進一步的探討：

## 一、教師工作與情緒

情緒是教育的一部份，教師、學生、學校行政人員在不同的時空中，有時滿懷希望、喜悅與榮耀，有時感到憂慮、挫折與懷疑。這些情緒沒有獨立於他們的生活，更無法從行動中或理性反省中抽離（Kelchtermans, 1996）。身為一位教師，每天得面對許多教學上的挑戰，情緒的波動時刻進行著。而教師的情緒很容易感染班級的氣氛，進而影響師生之間的互動。當我們與教師談及教學工作，很快地就會發現情緒是教學的核心。

### （一）教師工作涉及大量的情緒勞動

就如同Hargreaves（1998）所言，教學需要進行大量的情緒勞動（emotional labor）。所謂的情緒勞動是指在工作中與人互動時，基於工作的需要，對情緒調整所付出的心力。的確，教師每天必須與許多的兒童和成人互動，在很多狀況下都必須控制或者掩飾自己的情緒。教師不僅得向外表現情緒，例如：假裝失望或驚訝，有時也必須真實地經驗自己的感受，例如：生氣或熱情、冷淡或關懷等。教師一般被期待要「面帶微笑，每天要顯得有朝氣和活力」，有時則需要控制自己的情緒，以冷靜地面對家長的批評，或者耐心地面對有行為問題的學生等等。當教師與學生互動獲得成就感時，他們會喜悅於這種情緒勞動；遇到不講理的學生或家長時，會使他們產生挫折。老師則必須掩飾或管理自己的情緒，以保護自己的利益，免於受到敵意的批評。

Heck 和 Williams 就曾指出，教學是一種情緒上很容易枯竭耗損的職業。教師總是不停的在做決定，這些決定會影響學生的生活。而且做這些決定不論在情緒上或智力上，總是不停的在給予和付出。不同發展階段的學生會在許多不同方面對他們的老師提出要求，要求老師付出。在學生更替中，未曾止歇的要求和教師未曾休止的付出，最終會把教師給榨乾。小學生可能需要教師生理上的親近和關懷；中學生需要的可能是回饋—關於認同或不認同，或者是學生的信仰及價值觀。有時候，學生的需要是以震驚教師的方式來引起注意和回應，故而用特異的言行、或叛逆的行為來測試教師的反應。即使當這類的付出已到了很高的界限時，教師仍然時常會為無法滿足學生的需求而產生罪惡感（桂冠叢書編譯，民88）。

從上述的論說可看出，教師的工作涉及大量的情緒勞動。然而實習教師呢？在教育實習制度中，實習教師是學校組織中的新支脈，實習教師的互動對象更是多元，包含學生、實習輔導教師、學校行政人員、學生家長、同儕等等，且互動的頻率更為頻繁。在教學實習與行政實習間，必須與不同的人員往來互動，其情緒調整必須經常切換，以保持最佳的學習狀態。實習教師的情緒勞動是相當密集且負荷頗重的。

## (二) 教師的情緒理解與誤解

情緒理解牽涉到人與人之間的關係，Denzin (1984) 指出，情緒理解是一種互為主體的歷程 (intersubjective process)，需要一個人進入另一個人的經驗場域中，經驗他人相同或類似的經驗感受。從自己的立場對別人的情緒經驗做主觀解釋是情緒理解的核心。情緒理解在於進入他人的情緒經驗中瞭解並意義化。當看到別人的情緒經驗或反應時，會回到過去儲存的情緒經驗，並瞬間地解讀與釐清當下之所見。而這種情緒理解來自與他人建立長久親近的關係。缺乏這些關係，可能會產生情緒誤解 (emotional misunderstanding)，即錯誤地感受或解釋他人的情緒。

成功的教學，需要教師和周遭的重要人們 (同事、學生) 建立親近的連結，並在工作中產生情緒理解。當學校中不存在這種親近關係時，教師就很容易誤讀別人的行動和言語。教師的情緒誤解不僅來自個人缺乏關懷、同理心或情緒智力，也可能來自學校的結構 (上課時間、與學生接觸的人數、單向評量系統和教學科目內容)，導致教師較少時間和空間去接觸學生、同事或家長。因此，情緒理解可能因學校制度、結構和教學的優先順序所形成或遇挫 (Lasky, 2000; Schmidt, 2000)。

同樣的，成功的教育實習，亦需要實習教師與周遭的重要他人建立親近的連結，並在工作中產生理解。實習教師的情緒理解與誤解的產生，除了源自實習教師個人的情緒能力外，亦可能來自實習制度的影響。而究竟有那些因素呢？是值得進一步探討的。

## (三) 教師的情緒地圖

從上述的論述可瞭解到，教學工作需要進行情緒勞動，教師每天必須和許多的兒童和成人互動，教師在所有的時間裡經常出現並運用他們的情緒。情緒的運用可能有益，也可能有害；教師的情緒運用也可能提昇或降低對學生的要求；也可能與同事、家長建立伙伴關係或者與他們保持距離。從這裡可見，情緒不僅存在於個人內心中，也隱藏和表現在人們的互動與關係中。Hargreaves (2000) 指出，人們在工作場所中能善用情緒，除了個人本身的情緒能力外，還端賴兩件事：一是他們的職業工作對情緒的要求，二是他們的組織以何種方式來結構人們的互動，以幫助或隱藏情緒的表達和理解。個人的期望和組織的運作方式會創造出一些情緒距離，讓老師和學生、家長、學校人員密切互動，相互關懷；也可能使之保持距離，敬而遠之。

也因此，Hargreaves (2001) 從情緒社會學與組織心理學的觀點，採用「情緒地理」(emotional geographies) 的概念，來透視教師的情緒脈絡，並用以瞭解情緒理解和誤解之所以產生的可能原因。情緒地理是指形塑情緒的人際互動關係之親疏經驗和空間型態。情緒地理讓我們瞭解組織的運作如何形塑人們互動關係的親疏遠近，還有那些事件支持或威脅著基本情緒的連結。Hargreaves (2001) 進一步指出五種情緒親疏的型式，可能威脅教師與學生、同事和家長之間的情緒理解：

1. 社會文化地理 (sociocultural geographies)：不同的種族、文化、階級和性別差異，可能使教師和家長、學生之間產生疏離和陌生。
2. 道德地理 (moral geographies)：有共同的願景與價值信念，大家共榮互長；也可能缺乏凝聚力，彼此防衛，相互抵制抱怨。若教師的理念與服務對象不同，但學校卻沒有機制提供這些討論或解決這些差異時，則會產生情緒疏離。
3. 專業地理 (professional geographies)：指傳統男性主義的專業模式所營造出教師與其服務對象的權威距離，特別不同於女性主義所提倡的關懷模式。

4. 政治地理 (political geographies)：在科層制度之下，權力和地位的差異可能扭曲了教師和周遭人員之間對於情緒和認知的溝通。
5. 物理地理 (physical geographies)：時間和空間的條件，影響教師與學生、家長或同事的接觸，進而影響了關係的建立。一些片斷、零碎、少數、形式和插曲式的偶然相遇和間斷互動，取代了教師和周遭他人密切互動的親近關係。

上述這些情緒親疏型態，幫助我們透視教學情境中的情緒由來，瞭解人際間互動關係的身心距離與空間分佈，會影響人們對自己、對他人和對生活世界的情緒感受。本研究採用這樣的分析觀念，檢視當前的實習制度，如何形塑實習教師與實習場域中重要人員互動關係的親疏遠近，又讓實習教師產生那些情緒，並進一步剖析那些事件原因支持或威脅著基本情緒的連結。在本研究中，人際互動情感的親疏遠近，將以情緒距離的用詞來表示。從實習教師與不同人員的互動中所產生的情緒距離，進而形構實習教師的情緒地圖。特別一提的是，情緒地圖中的情緒距離，不僅是物理的距離，也是心理距離；它的本質不僅是客觀的，也是主觀的。換言之，實習教師的情緒地圖是透過實習教師在實習情境中的主動建構所形成的，具有社會建構的意義。經由情緒地圖的勾勒，一方面可以瞭解實習教師產生情緒的原因，另一方面亦可以分析實習教師與實習場域中重要他人的互動品質。

## 二、實習教師情緒的相關研究

教學的第一年是教師專業生涯中一個非常重要的時期，Furlong 與 Maynard (1995) 指出，初任教師的第一年是最焦慮與恐懼的一年，不管職前是作如何妥善的準備，大多數教師仍無法非常正確地預料現實教學生活的焦慮、時間與責任的壓力。所以初任教師在第一年的教學中，須面對理想與實際、理論與實務之間的差距所帶來的衝擊，同時必須對其所遭遇的困難，設法調適與解決。

國內有關實習教師困擾的研究，發現實習教師在教學中最感困擾的項目為教學方法、教學設備、學生管理與行為輔導、學生學習動機、學生課業表現、工作負擔及學校行政措施等 (林生傳，民 82)。前述項目是舊制實習教師的主要困擾，而 83 年師資培育法公布施行後，實習教師並非屬於正式編制，而且沒有全額薪資待遇，在學校與同事、家長、學生之間關係微妙，角色衝突與實習工作產生的壓力，將對未來成為真正教師的任教意願與教學態度有所影響。87 年由政治大學教育研究所舉辦的學術研討會，對實習教師所做的一項調查，結果顯示：有 24% 的實習教師覺得實習這一年很痛苦，39% 覺得被剝削，80% 感到角色模糊、定位不明的問題，33% 遭遇不受學生尊重，61% 遭受生活壓力，75% 對於實習及任教前途有高度不確定感 (國立政治大學教育研究所學生學術研討會，民 87)。

實習教師常面臨角色尷尬、身分定位不明之問題。實習教師常被視為「助理」，擔任一般教師不願或無暇負責之工作；而在管教學生問題方面，頗感適應和處理上的為難，學生亦未必服從實習老師的管教等。陳裴卿、陳曉莉 (民 88) 研究實習教師的真實震撼經驗，發現由於實習教師角色定位不明，因此在行政實習上焦點分離；在教學實習上與實習學校或實習輔導教師因「學習性質」與「實際任務」界定不清而增加許多困擾；在導師實習上亦牽涉到學生與家長的態度立場，使實習教師感覺不受尊重等。

實習教師與實習輔導教師間溝通不良，是目前教育實習的一項重要議題。饒見維 (民 87) 指出，新制實習教師在實習過程中，實習教師與實習輔導教師互動所產生的問題，有下列幾項：1. 教師擔任實習輔導教師的意願不高；2. 實習教師與實習輔導教師間可能有理想與作風上的衝突；3. 實習輔導教師的能力或專業表現不如實習教師；4. 實習輔導教師覺得不知如何輔導實習教師；5. 學生不適應實習教師的教學方式，要求原來的輔導教師上課；6. 輔導教師或家長不放心讓實習教師試教；7. 實習教師被學校或實習輔導教師不當利用為廉價勞工；8. 學生喜歡實習教師，不喜歡原來的實習輔

導教師。

陳美玉（民92）指出，實習教師經常遭遇的問題有：1. 理想與現實之爭；2. 我是誰？的角色身份問題；3. 與師傅的關係緊張；4. 棘手的班級經營；5. 學生危機事件的處理；6. 該不該發展個人的教學風格；7. 做不完的行政業務；8. 實習教師間的較勁壓力。

從上述的實習教師研究中可發現，在舊制實習制度中，實習教師遭遇到的困擾問題大致為：教室管理、師生關係、學生的學習動機、學生的行為輔導、教學設備與教材不足、師生關係、與家長、同事、行政人員的關係。而在目前實習辦法實施後，實習教師的困擾問題與過去相較，則多了角色定位不明、經濟壓力、任教前途、與實習輔導教師溝通不良、行政工作負擔太大、不受尊重、教育政策的不確定等。

上述研究呈現出實習教師的困擾來源，但僅提供大略的情緒線索，對於產生情緒的脈絡背景，以及導致的種種情緒之心路歷程，未能詳細的呈現。因此，有必要將事件的真相還原於現場，讓關心者更清楚地進入當事人當下的心境，理解其感受。

### 三、社會建構取向的情緒研究觀

情緒不僅是個人內在事物，更是社會互動的產物。雖然情緒的部份本質是生理的，但大部份是社會建構而成的，這是社會建構論者的情緒觀（Oatley, 1993）。情緒經驗是鑲嵌在判斷的情境中，我們經由社會接觸和認知能力對我們的脈絡經驗賦予意義。我們無法在真空狀態中產生情緒，更無法偽飾的說我們的情緒單單源於內省（Armon-Jones, 1986）。激進的社會建構者更認為，情緒是社會的產物，是從社會互動中所建構而成，它建立在信念上，型塑於語言，並根源於文化（Johnson-Laird & Oatley, 2000）。

而Oatley（1993）指出，社會建構取向的情緒觀雖然包含了大多數已發展的情緒理論，但在目前，它是一種瞭解情緒的取向，而非一個理論。這個取向的重要性在於讓我們明白情緒不僅是個人內在事物，更是社會互動的產物。主要在彰顯情緒形成的底層脈絡，探討情緒是如何在社會中形成。

Saarni（2000）也指稱，我們的情緒經驗難以從與他人的關係中抽離。情緒經驗是聯同特定的情境脈絡，獨特的社會歷史和現在的認知發展功能所交織形成。獨特的社會歷史包括所沉浸的文化信念、態度和假設，還有對重要他人的觀察和特殊的增強經驗。情緒經驗充滿脈絡的意義，包括了我們的社會角色（例如：性別、年齡、職業角色等）。她亦進一步說明，社會脈絡的規範會影響互動關係，進而影響我們的情緒行為，例如：互動者彼此之間的親疏關係；還有兩者之間的相對權力地位等，皆會影響公開或私下的情緒表達行為。不同的社會結構與文化影響著情緒的經驗與表達。權力與地位關係，會影響在一個社會脈絡中的情緒反應和可接受的情緒表達方式。

此外，Kemper（1993）亦指出，情緒是建立在社會關係上，決定於權力與地位。情緒所涉及的社會關係不僅是真實的關係，也可能是預期、想像與回憶。他進一步分析，焦慮、內疚、羞恥、困窘和憂鬱的出現，是透過社會化的歷程所形成的。情緒存在人際間，是人與人之間的重要溝通媒介，也是自我瞭解的參考點。情緒幫我們辨識何時感到安全、威脅、滿意與挫折。探索人際間的情緒，提供我們了解人際互動中難以言喻的細微部份。

近年來，一些學者開始注意情緒在組織中的重要性，因為不論從事什麼工作，個人的情緒總是如影隨形地出現在組織中。其主張是，組織是情緒的活舞台，個人是情緒的行動者，透過在組織中的各個行動製造意義、形成感受。同時，組織中的各種安排，也影響個人對人、事、物的詮釋與反應（Fineman, 1993; Hargreaves, 2000）。同樣地，實習學校是實習教師情緒的舞台，實習教師在實習場域中的人際互動與做為，交織與形構成出多樣態的情緒與感受，而實習制度與實習學校的種種安排，也影響著他們對人事物的詮釋與感受。而有關當前的實習制度，究竟如何影響實習教師與實習學校人員互

動關係的親疏，釀造了那些情緒，是本研究所關心的。

## 方 法

在研究取向上，本研究採取質化研究來探討實習教師的情緒地圖，並以實習心情札記與訪談法做為蒐集資料的主要方法。在研究程序上，採用紮根理論研究法的若干概念與做法，來做為引導研究進行的策略。以下茲將研究對象、研究方法、資料分析的程序說明如下：

### 一、研究對象

本研究以90學年度研究者所輔導的實習教師為對象，人數共25名。其中，高中（職）實習教師8名（綜合高中3名，職業學校5名），國中實習教師1名，國小實習教師16名（普通類科10名、英語師資6名）。在性別部份，女性實習教師有23位，男性則有2位。

這些實習教師的組成類別多元，其構成背景是本校教育學程中心設有國小教師教育學程一班和中學教師教育學程二班（師資生來源是由本校大學部及研究所學生甄選而來），同時辦理國小英語師資的教育學分班一班（經教育部甄選的學士後英語師資班）。90學年度的實習教師包含了這三種不同學程別的師資生，其中，中學學程的實習教師又包含了國中與高中（職）的實習教師。而本校實習指導教授所要輔導的實習教師人數，90學年度是每人輔導25位，在不分學程別，依台北縣市與其他外縣市人數平均分配的公平原則下，抽籤而得。因此，本研究中的實習教師之學校階段別多，涵括了國小、國中、高中與高職。

### 二、研究方法

社會建構的情緒觀認為，一個人的情緒經驗是聯同特定的情境脈絡，獨特的社會歷史和現在的認知發展功能所交織形成的。要瞭解一個人的情緒感受，需要進入當事人的情緒經驗場域，去體會其相類似的感受，因情緒理解是互為主體的過程。所以，研究時常採取質性的研究法，以突破邏輯實證論無法呈現個人主體意義的缺點。質性研究模式考慮時空向度做脈絡相關式的解釋，將事件放回原來脈絡中，忠實反映個人經驗與其意義（Saarni,1999）。因此，本研究採取質性研究，透過實習心情札記與訪談來蒐集研究資料。

#### （一）實習心情札記

在本研究案確定後，於90年8月底的返校座談中，向實習教師說明此研究的目的與研究需要，請學生撰寫實習心情札記，針對實習生活中產生情緒的事件、過程與感受做紀錄，就正向情緒與負向情緒事件分別撰寫，於每個月底的返校座談時間，繳交該月份所紀錄的情緒事件。90年7、8月份則為回溯札記，90年9月至91年6月則紀錄當時的情緒事件。90學年度的教育實習時程為90年7月至91年6月，共12個月份，每位實習教師則繳交12篇的實習心情札記。

#### （二）訪談

為捕捉更深刻的敘述，以訪談法來補足實習心情札記中未深入描述者。在91年5、6月教育實習將屆滿之際，對每位實習教師實施訪談，時間為1~2小時左右。訪談的內容主要有兩大部份，第一部份是請實習教師回顧這一年來在教育實習這段期間中，感到高興的事情有那些？感到挫折、不愉快的事情有那些？自己是如何調適與面對？對這些事件有何看法？第二部份則針對實習心情札記中所紀錄的內容，若研究者在閱讀時有些不明之處，則藉由訪談加以澄清與深入理解。

在訪談進行前，研究者事先告知實習教師訪談內容，請受訪實習教師在訪談之前先行思考若干事例。在詢問過程中，研究者儘量要求具體化，並請實習教師儘可能的舉例說明。對於事例的描述，主

要以下列的問句引導之：（1）請受訪者具體描述當時的情境，包括事情是怎麼開始的？整個事件發生的過程為何？當時的內心感受為何？（2）請受訪者接著描述他做了什麼（或說了什麼），來因應這種情境。（3）請受訪者表達他對這件事例的想法，例如：對自己有何看法，對對方有何看法，對整個事件有何評論，這件事對自己的影響為何？

另外，研究者對實習教師說明訪談的用意，並徵求同意對訪談內容做錄音，訪談過程中研究者亦做訪談筆記摘要，錄音內容則請研究助理謄寫為錄音逐字稿，以利訪談內容的分析。

### （三）研究倫理

由於研究者本身是這些實習教師的實習指導教師，研究者的評量權會不會讓實習教師在揭露實習感受時有所顧慮呢？關於這部份，研究者在研究資料的蒐集前即對實習教師說明此研究進行的目的與方式，讓參與者充分瞭解此研究的性質與需要。對於所揭露的內容會匿名保護，不洩露個人基本資料，且不用擔心會影響成績評量。對於研究資料的提供，也給予每位實習教師一千元的研究經費，希望能減低其顧慮，獲得合作。

## 三、資料處理

### （一）資料整理

資料分析的內容項目包括實習教師的實習心情札記與訪談等。首先，將所有研究資料進行編號，每份資料分別給予資料類別（例如：實習心情札記、訪談）和7個碼的編號，第1～2碼是實習教師的編號，第3碼是實習教師的實習學校階段別（其中1為國小，2為國中，3為高中或高職），4～7碼是資料產出時間（例如：9012即90年12月的資料）。

### （二）資料分析

為求客觀分析，研究者主要參考Strauss與Corbin（1998）的資料分析程序來進行（吳芝儀、廖梅花譯，民91），並參酌林本炫（民92）對質性資料分析步驟的說明。

1. 資料切割與分類：資料編號後，研究者與研究助理從原始資料內容中，把與研究有關部份資料加以選出、畫線註記。主要以有出現情緒、感受字眼的事件為焦點，進行資料的提取與化約工作。之後，由研究者閱讀、整理、分析與撰寫研究報告。至於資料的分析，在情緒這個概念的引領下，分別就實習教師與不同互動對象（包括學生、實習輔導教師、學校行政人員、家長、同儕和其他）的資料做分類。
2. 形成自然類別：此部份參考Strauss與Corbin（1998）（吳芝儀、廖梅花譯，民91）的開放性譯碼，將性質與內容相近的小單位聚集在一起，形成一個自然的類別，舉凡與研究議題無關的類別，先予以刪除。倘若有不明顯或無法形成自然類別的單位，而這個單位對研究議題是很重要的，則研究者會採取下列兩種策略來處理這些單位，一是重新檢討歸類系統的合理性，必要時做適度的調整，讓這些殘存的類別有地方可以容身；二是進行補問，以檢視以前沒有提及此一觀點的受訪者，是否會做補充。
3. 將不同類別置於相應的議題中：研究者根據研究議題，將不同的類別歸類在相對應的議題之下，然後參酌主軸譯碼方式（吳芝儀、廖梅花譯，民91），找出每個議題下各類別之間的關聯，再發展出最後的觀點。
4. 研究結果的撰寫：根據最後分析的結果，分別將研究發現撰寫成研究報告。
5. 效度驗證：為了確保研究結果切合實際狀況，擬採取兩種方式來進行效度驗證，一是將研究結果交由兩位修讀過質化研究的碩士班研究生，同時也是教育學程的學生進行閱讀，讓他們先瀏覽實習心情札記與訪談稿，再閱讀研究者所撰寫出的結果，以檢視研究結果是否言之成理，並做資料的交叉檢核工作，以確保研究資料摘述與詮釋的正確性。二是將研究結果交由部分實習教師閱讀，

實習教師除了檢查研究中所引用的訪談資料有無刪修之外，也視研究結果是否切合他本人的實際狀況。最後，研究者再根據他們所給的回饋，對研究結果進行修改。

## 結 果

研究結果將從實習教師與學生、實習輔導教師、學校行政人員、家長和同儕的互動來揭示實習教師的情緒，以勾勒實習教師的情緒距離，進而描繪情緒地圖。

### 一、實習教師與學生的互動

實習教師和學生之間的關係，影響著實習教師對從事教育工作的成敗感與認同感。實習教師的角色，夾雜著既是教師又是學生的身分，與學生之間的關係可謂亦師亦友，但這樣的角色，也為實習教師帶來兩難的師生互動距離。

#### (一) 學生回饋的情緒距離：親近關懷vs. 疏離沮喪

學生給實習教師的回饋，是他們的情緒能源。許多實習教師從與學生建立親近的情緒連繫或情緒瞭解，來獲得精神鼓勵。當獲得的是正向回饋，則滿足欣慰、樂於奉獻，與學生關係更為親近；若得到的是負面回饋，則挫敗無力，會與學生保持距離，甚至想離開教學現場。以下是兩則典型的例子：

「我覺得在實習期間最愉快的事是與學生進行良好的互動，有時候雖然一整天工作下來很累，但只要學生能夠體恤你，很高興的喊你，甚至願意掏心掏肺地與你分享他們的感覺，我覺得這就是一個為人師表最愉快的事」(實習札記0239106)。

「與學生的互動滿順利。許多學生給我的回饋是，『跟老師說話後，心情會變得愉快許多』。這句話給予我很大的鼓舞，感到非常開心」(實習札記0929006)。

又，學生在學習成就上的表現與成長，是實習教師成就感和工作滿意度的重要指標。他們期待學生個個認真向學、乖巧聽話，當有優異表現時，則眉開眼笑，喜上心頭。實習教師寫道：

「這一個月來，班上的孩子都跟我建立了一定的默契與感情，孩子常有好表現或貼心懂事，都會給我很大的快樂」(實習札記1319101)。

然而，學生的學習沒有進展，輔導沒有成效，或者學生不服從指導，當期待破滅時，則失望挫敗、心灰意冷。一位實習教師談及：

「班上必然會有幾個特殊情況的學生，每每要花很多的時間處理，但不見得會有良好的成效，這種情形經常會讓我沮喪，並且懷疑自己的能力，往往孩子多頂一兩句話，自己的心情就會起伏很大，這是實習中最需要調整的地方」(實習札記1319105)。

學生的回饋，是實習教師判斷自己是否是一位有效教師的來源之一。因為，實習教師對當教師的價值，通常會從學生對他們的喜歡程度和讚許的多寡來判斷。當學生的反應是負向時，通常會讓實習老師感到難過與沮喪。

#### (二) 角色的情緒距離：親近而不狎的兩難困惑

有些學生將實習教師視為老師，有的把他們看成是大哥哥大姊姊，關係上可謂亦師亦友，但也可能非師非友。「大哥哥大姊姊」的角色，使實習教師和學生縮短了距離，學生能與之談心，是他們感到最窩心的地方，這也是實習教師認為他們能勝過實習輔導教師之處。實習教師在實習札記中寫道：

「很高興學生還蠻喜歡我的，很喜歡跟我談談他們的心事，有時候覺得自己比實習輔導老師還能獲得他們的信任」(實習札記0139012)。

然而，實習教師與學生之間的距離拉近了，有時也造成教學和班級經營的困擾。班級秩序管理不良，經常讓實習教師產生挫敗感。有時候，學生甚至不將實習教師「放在眼裡」，對之「軟土深掘」，



出現不聽實習教師的勸阻教導，甚至吃定實習教師的不敢處罰，讓實習教師難堪與無力。許多實習教師都提到這種狀況，其中的兩個例子為：

「我覺得最不愉快的就是『秩序』的掌控與管理。可能我與學生較為接近，所以有時候上課往往都須要花很多得時間管理秩序，雖然私底下和學生們相處愉快，但上課時他們常會忘了規範，令我十分困擾」（實習札記0239106）。

「太皮的學生，不把我這實習老師看在眼裡，輔導老師在時很乖，老師一走開完全無視於我的存在，著實令人氣憤」（實習札記1919012）。

不同的場合，實習教師對其角色也有不同的期待。在課堂上，實習教師希望學生能將之視為教師，給予尊重，則實習教師會感到欣慰。在課堂外，實習教師希望學生把他們視為是一位溫暖、友善、關懷、熱情、和受歡迎的朋友，不要有距離，但是情況經常是與願相違。例如：

「我希望上課能保有一點威嚴，下課時再和他們打成一片。但是他們好像分不清……，你上課太兇，他們下課就不找你了；你下課對他們好，他們上課又爬到你頭上來？真是又氣又好笑」（實習札記0839012）。

實習教師的角色，位處中間地帶，與學生距離較近，對於學生的情緒理解較為貼近，他們樂於這種關係。但是，這種角色，卻讓他們在課堂教學、班級管理時，嘗到挫折。他們希望在課堂上能和學生保持一些距離，以利教學進行；在課餘則希望無距離，能與學生如同朋友一般，談心，但結果卻無法如願，甚至相左。和學生之間的關係，如何拿捏適當的距離，親近而不狎，能夠「亦師亦友」，仍然是實習教師很大的困惑。

## 二、實習教師與實習輔導教師的互動

目前的實習輔導制度造就了實習輔導教師與實習教師間的師徒關係。一年的教育實習，師徒相處的時間最多也最頻繁，兩人之間的關係，是左右實習教師情緒的主要關鍵。在師徒式的學習中，大多數人看他人的師徒間多是和諧平順關係，而看自己的師徒關係則是五味雜陳、百感交集。由於個人對許多事情的態度和看法不同，實習教師與輔導教師之間的關係也有所不同。

### （一）師傅圖像的情緒距離：尊師禮讓，敬畏焦慮

對教師的畏懼，影響著師徒間的互動。這種敬畏三分，來自實習教師自己當學生時對學校教師的記憶，因為，老師通常看起來令人害怕。這種害怕也影響著實習教師和班級教師的關係（Furlong & Maynard, 1995）。的確，實習教師相當在意輔導教師會怎麼看待他們。最敏感的時刻是在輔導老師批評或改變他們所設計的活動時，對於輔導教師的批評，他們會感到笨拙和沮喪，他們很希望自己沒有錯。即使老師沒有做評論，他通常也會難過的覺察到自己的活動並不成功。一位實習教師在訪視晤談中提及：

「輔導老師很客氣，但我希望老師能告訴我改進的地方，給我回饋；但是，心裡也很矛盾，如果他太直接的講，我也會覺得受傷害」（訪談0339012）。

實習教師在接受輔導教師回饋時，是相當敏感的，既期待又怕受傷害的最佳的情緒寫照。

### （二）風格和理念不同的情緒距離：咫尺天涯，怨懟難平

實習教師若與輔導教師的個性、風格、教育理念有所差異時，會使實習教師在專業發展和適應上，產生不少的負向情緒。若因此造成師徒關係不佳，則實習教師經常會有「身在教室內，心在教室外」，甚至片刻皆想逃離教室的痛苦。或許可用「咫尺天涯」來形容師徒間衝突的情緒距離，雖然兩人同在一個屋簷下，物理距離如此之近，但心理距離卻相當的遙遠。特別是當實習教師與實習輔導老師的理念不符，看到了一些與教育理念相違背的現形記時，卻又不敢提出，只能在心中見不賢而內自省。以下舉一則例子：

「我的輔導老師是一個非常聰明細心的老師，同時也是學校的紅牌老師（因為招生人數高居前幾名），因此也忽略了教學上的品質，不是將課本念過就是要同學抄筆記，甚至乾脆出去招生由我代課，因此我不但要上會計、經濟還有數學，而且大部份都是臨危受命，也因此使我的教學實習非常的糟，也令我感到非常挫敗，也對教育失望許多。雖然同在一間教室、一個辦公室，但我和她卻非常地遙遠，有時相見好像不相識般，相敬如『冰』」（實習札記0639106）。

### （三）評量權的情緒距離：擔憂顧忌，委屈求全

實習輔導教師同時擔任「協助」和「評量」的工作，使得實習輔導教師很難和實習教師維持合作、互信及尊重的關係，由於實習輔導教師的評量權帶給實習教師的顧忌和困惑，導致實習教師在有困難時，不願意尋求實習輔導教師的協助或溝通。下面是兩個例子：

「雖然我覺得不好，但我也不敢跟輔導老師明說，萬一得罪了他，實習成績操在他手中，後果將難以預料」（訪談2519106）。

「我覺得蠻痛苦的，但又能怎樣？大家也瞭解我的處境，都勸我忍下來，因為成績在他手中，若因此鬧翻了，實習成績可能不過，也會給學校帶來一些麻煩」（訪談0639105）。

### （四）班級角色的情緒距離：躊躇猶豫，若即若離

「是主？是客？我不是歸人，我只是個過客」，這是部份實習教師在班級中的感受。實習教師提及：

「學生還是比較聽老師的，做事情總是要考量到輔導教師的作法和看法，以免一個班級出現一國兩制的現象，畢竟，班級是輔導老師的，搞壞了，老師也會生氣！做起事來要謹慎，也有許多顧慮」（實習札記2419101）。

由於輔導教師是班級的主人，是教室權力的核心，實習教師在教學情境中很難拿捏自己的權責，不太敢變更實習輔導教師的規定，只能跟進。在做決定時有其難處和考量，怕造成學生對其認同的困擾，這也使得實習教師在班級中的行動有所躊躇、猶豫，產生許多的困頓與疑惑。有幾位實習教師都曾表示過這樣的困惑，以下是一位實習教師在訪談中所說的話：

「你不知道自己是否有權力管，當老師走出教室，吵鬧聲愈來愈大時，你是否要起來管，還是要讓他繼續？實在很猶豫，又焦慮」（訪談0639105）。

實習教師的內心憂慮是：「到底要不要介入？還有，要如何介入比較好？」，更深層的憂慮情緒是，如果他們管了，學生可能不理睬他，此時「他的自尊」和「他是老師」的地位會被腐蝕動搖，自討沒趣的尷尬與羞怯感會隨之湧入。因此，多管閒事的權威可能有危險，這也使得許多實習教師不敢也不太願意介入。再者，有些實習教師表示，若搶了輔導教師的風采，也會讓輔導教師不悅，形成兩造之間的緊張關係。以下是兩則例子：

「如果學生比較喜歡我，輔導老師會不高興，我還是識相些，畢竟班級的主人不是我」（實習札記2219011）。

「輔導老師和實習老師之間，會暗中較勁，甚至互相打擊，讓人不快」（實習札記2419104）。

### （五）互動態度的情緒距離：平等溫暖 vs. 上下疏離

實習教師進入到一個已建立師生關係的班級，他可說是是班級的闖入者或稱第三者，對班級的輔導教師而言是多了一位好伙伴，還是破壞關係的第三者，就在於實習輔導教師與實習教師之間的互動關係，與彼此的態度。

實習教師在班級中的地位與輔導教師的態度有關，有些實習輔導教師會要求學生要尊重實習教師，在班級地位中將之等同教師。而且，師徒間會事先協調，儘量同調，避免造成不同調的尷尬。即使不同，有些輔導教師會幫忙解圍，讓實習教師感到自在，這是頗佳的搭擋，師徒之間的情感無間距。以下是個例子：

「輔導老師會跟小朋友說明，我和她都是這個班級的老師，兩人的話同樣重要，要學生不可忽略之。如果有學生不聽我的話，她會幫忙處理，不會讓我感到孤單、有不尊重的感受」（訪談2119006）。

輔導教師若能予以尊重，並予照顧，將之視為平等地位，則師徒關係通常良好。若是師徒關係不佳，則形同陌路，實習教師在班級中會有邊緣人的感受，甚至是位不受歡迎的多餘閒雜人之感受。以下是兩則相對立的真實感受：

「輔導老師與我分享教學經驗，感覺像家人般的關心，解決我在實習時所遭遇的困難，給我適當且積極的意見，讓我覺得很窩心。亦師亦友、無話不談是我們倆相處的寫照，老師認真，與我主動分享，使我教學技巧增進不少，也讓我對每一天的實習生活充滿活力與快樂」（實習札記1519101）。

「與輔導老師的鴻溝更是一大傷痛，彼此雖然表面上禮尚往來，但是除了會要求我幫忙之外，毫不提及關心我在學校應注意什麼，可以做些什麼，適應狀況或帶班心情等，私底下沒有任何互動，有些無奈感」（實習札記0839104）。

### 三、實習教師與學校行政人員的互動

在目前的教育實習制度下，實習教師是學校階層體制中的新支脈，在邊陲的地位中，加上角色定位不清，權責不明，內心交織著些許的無奈與衝突。與行政人員的互動過程中，若行政人員的態度友善、給予關心與肯定，則帶給實習教師溫暖、感激。而行政人員的態度，也左右著實習教師對自己付出代價的感受。

#### （一）階層地位的情緒距離：弱勢卑微，渴望尊重

實習教師在學校的階層結構中，地位處在最低層，權力也最弱勢。二位實習教師敘述著這樣的感受：

「在學校裡，實習老師的地位總顯得比正式老師，甚至比代課老師、工友都矮一截」（實習札記1219012）。

「當實習老師很可憐，地位卑微，學校人員與老師對我們有一堆要求，經常把你使喚來使喚去」（實習札記1019010）。

在學校階層的地位中，他們感到頗卑微。在行政實習的過程中，實習教師常被行政人員視為助理。一位實習教師寫著：

「許多行政工作及大小雜務交由我們來處理，例如：畫海報、發通知、key in 資料、整理公文、發書……等，但部分行政人員未視為是種協助，而是理所當然，把我們視為助理，常常指使我們，令人不平。甚至有些人脾氣古怪，臉色難看，令人望之怯步」（實習札記0929101）。

#### （二）評量權的情緒距離：表面服從，內在洶湧

實習學校的行政人員，其中校長與主任對實習教師具有評量權，實習成績部份掌握在他們手裡。所以實習教師在關心自己的表現之餘，也注意自己與校長和其他行政人員的關係。實習教師因被評量，所以不敢推拒工作，有時心裡有覺得被剝削的感覺，仍然不敢吭聲。以下是個例子：

「學校行政人員將很多繁瑣的雜事都交代給我們，甚至有些處室還要求在教學實習的時間做行政事務，很忽視我們的權益。學校有大型活動時，我們是支援的一員，在校園很穩定、老師自主意識很高的學校裡，我們常是那少數「叫得動」的一群，大家有命令於我們，卻忘了我們只是月領教育部津貼八千元的實習老師而已，人情和找工作的壓力常讓我們不得不「認命」接受各方給我們的「拜託」。更甬提有主任級的老師要求替她整理論文等，這種荒謬至極的請求，要拒絕也不是，要受也不是，真是委屈自己」（實習札記1219104）。

不過，實習教師對工作合理性的質疑，大多只能在內心低迴，因為若有疑問，很容易就被貼上愛

計較，不認真，不肯多學習的標籤。一位實習教師寫道：

「遇到不甚合理的事，不只是敢怒不敢言，而且還只能在內心怒，外表還得裝的若無其事。雖然筋疲力竭，內在在淌血，還是得收起滿臉的疲憊與不悅，笑臉迎人」（訪談0239105）。

在權力與地位下，實習教師的情緒感受與表達，必需適當的分離，做出合乎學校文化中的情緒表達行爲。表面和諧，內心卻澎湃洶湧。

### （三）角色身分的情緒距離：不平不鳴，委屈無奈

有些學校的行政人員，認為實習教師並非正式人員編制，在資源的使用上會給予限制，造成不便與不平。一位實習教師表示：

「學校給予工作負擔，但並未給予器材及資源使用，有些行政人員相當官僚，認為實習老師並非在體制內，所以會限制我們使用學校資源，要我們做事，卻不給資源，真令人無奈又生氣」（實習札記0929105）。

另外，實習教師也常被找去擔任一般正式教師不願或無暇負責之工作，例如：社團活動指導，各種學生競賽的訓練，辦理學校各種大小型活動或會議等，工作負擔多且重，一旦有好的成績，又因不是正式教師的身分，不能敘獎，而感到委屈無奈。下面是例證之一：

「這次我負責指導台北縣英語社團觀摩賽，得到優等的成績。結果在敘獎名單上卻沒有我，人事主任說我只是實習教師，不是正式人員編制，所以無法敘獎。我很失望又生氣，辛勞的結果卻落得一場空，別人卻不勞而獲」（實習札記2019103）。

### （四）互動態度的情緒距離：平等溫暖 vs. 上下疏離

在行政實習的過程中，實習教師表示，他們在意的並不是工作性質的貴賤，而是行政人員的態度。若是上下指使，不予尊重，則令他們感到不悅，進而心生不滿。例如：

「學校行政人員交予一堆雜事，且態度不佳，實在令人氣結。我們並不是在意工作的性質，而是他們那種差遣人的不屑態度，實習教師好像是任意傳喚的僕人，若晚一點到，就使臉色，並嘀嘀咕咕的評論我們，真是傷腦筋」（實習札記0739101）。

若能平行對待，給予尊重，則可減少怨懟憤恨。例如：

「在各行政處室得到應有的『尊重』。其次，在行政處室裡面有溫暖的感覺，尤其對每樣事務都有概括性的解說其目的與流程，讓人明瞭自己所做的事是『有意義』的『雜事』。這時候會比較釋懷，心裡也比較不會有埋怨」（訪談1519105）。

### （五）學校的組織文化：融洽 vs. 疏離

實習學校的組織結構與文化氛圍，也影響著實習教師的情緒。有些實習學校建立良好的實習輔導制度，整個校園氣氛融洽，教師間凝聚力強，專業發展氣息濃厚，實習教師在此學校文化中，有良好的專業成長環境；有的學校派系林立，權力爭鬥不斷，加上未有健全的實習輔導制度，實習教師則自求多福，在此環境中，實習教師對人境的詮釋，則有所疑惑，在猜忌、不信任的氛圍中，與人的互動也自然而然地產生了一些心理與物理的距離。以下是兩則正好對立的例子：

「學校校風積極，校長辦學認真，也有良好的實習輔導制度，校長主任都很關心我們，教師之間的凝聚力強，在這裡很愉快，學到很多！」（實習札記1519010）。

「學校有許多的政策真的無法接受，而且許多主任間表面互相奉承，私底下卻勾心鬥角，自己真的不想做那種兩面人，也不想說些違心之論，可是往往那種積極配合的人才能生存下去，真是無力」（晤談0839006）。

處在有派系之爭的校園裡，一不小心很容易捲入人事紛爭中，實習教師會感到動輒得咎，不知如何是好。

「學校有招生壓力，教師之間彼此會競爭，加上科主任行事做風引起老師間很大的非議與批評，

教師與主任對立，不太和諧；大家彼此互相放話，處在他們中間，有時候不知道相信誰才好，也有老師要我小心被利用！你跟主任比較好，老師會提防你；你跟老師比較近，又會得罪主任；真是難為！我儘量保持中立立場，但他們又認為我不懂人情事故！真是傷腦筋！」（實習札記0739104）。

#### 四、實習教師與家長的互動

與家長互動，主要是以國小實習教師為最多。對於甫踏出校門的實習老師而言，如何面對與處理家長對教師的要求，他們有些擔心。而家長對實習教師身分的信任與否，會影響著實習教師的情緒和與之互動的遠近。

##### （一）角色身分的情緒距離：信任關懷 vs. 質疑疏離

家長若能尊重實習教師的角色身分，信任其專業，實習教師則感到愉快與滿足。家長的肯定與鼓勵，會帶給實習教師心中無比的溫暖與自信。以下是一則例子：

「家長對我，像輔導老師一樣有相同的尊重，不因我的身份『只是』實習老師，而質疑我對教育的專業與能力，也願意與自己討論學生的問題，令我覺得很開心」（實習札記1519101）。

有些家長不放心讓實習教師教，認為實習教師缺乏教學經驗，擔心自己的孩子被當成實驗品。家長對實習教師角色的不信任與專業質疑，會讓實習教師感到挫折、沮喪，不是滋味等。下面這段札記，呈現出這樣的感受：

「家長在聯絡簿中寫著，要老師不要把國語、數學這類主科給實習老師教，因為實習老師沒經驗，會教壞了！看到這種情形，心裡有些不是滋味」（實習札記2019011）。

##### （二）互動態度的情緒距離：溫暖接近 vs. 戒慎恐懼

家長和善的態度，讓實習教師得以敞開胸懷與之互動，家長的鼓勵，也帶給實習教師更多的溫暖與更有信心。

「家長待我如朋友，不會多做要求，送禮物給指導老師時也不會忘了我真好。而且，大部份的家長對於實習老師都有一份好奇心，也願意與我聊聊孩子的狀況，感到很愉快」（訪談2219006）。

「有一天一位家長來謝謝我，說我教學認真，使得孩子英文進步許多，孩子都很喜歡上英語課，她還希望能擔任她小孩的英文家教，讓我覺得很愉快，也很有信心…」（實習札記1919104）。

但是，少數家長的強勢干預與批評的行為，也會讓實習老師對之產生排斥、害怕的情緒，進而與之保持距離。

「這個學區的家長參與校務活絡，同樣地也帶給老師很大的壓力，家長會說班級太吵，有時候你很用心出家庭作業，但他們會反應出太多，小孩寫不完，而功課少一點，又有家長說你不用心，作業少，孩子不複習沒進步，真是兩難。有的家長很刁難，常常不找你溝通，一股腦兒就一狀告到校長那兒，或者議員那裡，真是令人害怕，有一天在教室批改作業，突然家長來找，當我看到時，心裡就一陣很煩、也很害怕，是不是又有什麼事了」（實習札記2119101）。

#### 五、實習教師與同儕之間的互動

有些學校同時有多個實習教師在一起進行實習，實習教師與一同進入學校實習的他校實習教師多有互動，由於身份相同、處境一樣，彼此惺惺相惜。在正向處可看見，他們同甘共苦，相互支持；但也可能暗中較勁，相互競爭。

##### （一）角色身份的情緒距離：同袍戰友，同甘共苦

實習教師們，因身份相同，會彼此相互協助，相互支持。一起討論教學、交換意見，分享心得。在校園中他們處境相同，遭遇到任何事件，會互通訊息，面對挫折困難，會相互鼓勵，同甘共苦，是親密的戰友。以下是兩則典型例子：

「同是天涯淪落人，大家彼此互相加油打氣，互通有無，不覺得孤單；也是同袍戰友，像做教學觀摩會捧場，提出意見，協助拍照等」(訪談1919006)。

「最愉快的莫過於和其他實習老師間的良好互動，大家處境相同，互相吐苦水，並且資訊(八卦消息)流通，在大家彼此相互鼓勵打氣之下，才能以較愉快的心情面對學校的一些問題」(訪談0839105)。

### (二) 就業競爭的情緒距離：相互較勁，明和暗鬥

實習教師之間，雖然相互協助，但在資源有限的情況下，也會相互比較與競爭。他們頗在意自己是否被學校賞識，因為牽涉到未來的學校如果有教師缺額，在教師甄選中，比較容易脫穎而出。一位實習教師寫道：

「大家都會打聽學校是否有缺，一旦有缺，每個實習老師都很在意，於是開始就會有些競爭、較勁，私下談論誰是紅人，可能留下來」(訪談0839105)。

此外，實習教師與學校層峰(校長、主任)的關係，也會引發一些議論，羨慕、嫉妒、不滿等情緒雜陳其中。特別是看到某些實習教師，擅長虛偽逢迎，表面浮誇，實際上懶散推拖，卻獲得校方的肯定，讓一些單純初出社會的實習教師，看到這種矯詐的社交手腕在單純的校園中現形，心裡難免有些感慨、不屑與不平。以下是一位實習教師的感慨：

「某些不做事的實習教師卻倍受寵愛，為所欲為，有時不免感到無力，覺得世界不是獎勵努力、認真工作的人，而是會拍馬屁、做表面功夫的人。如果上位者都無法知人善任，總以個人喜好而有所偏袒的話，在下位者何以信服，雖說現實的社會百態中此現象總為不可避免之現況，但校園中如此，不免讓人有些寒心」(實習札記1819105)。

### (三) 學歷背景的情緒距離：榮耀自卑，冷暖自知

實習教師的同伴，來自不同的師資培育機構，他們也會因著自己所來自的學校背景，而有不同的感受，冷暖自知。不同師資培育機構的實習教師，其情緒感受有何差異，頗值得進一步探究。在本研究中，實習教師來自私立大學的教育學程，有部份實習教師會因為他們是非師範院校，也非公立大學的教育學程學生，而覺得有矮人一截的感受。部份實習教師談到這樣的心情，以下是個例子：

「學校裡總是比較看重師大的學生，因為他們是正統的師範生；再來就是公立大學的教育學程學生。當初來實習前，學校就說不太想接受私立大學的實習教師，讓我們覺得好像遭到歧視，頗為難過」(實習札記0839012)。

而來自各師院的實習教師在介紹時，都有各自的符碼語言，而且與國小教學現場中大多數的教師背景相當，而感到親切像一家人，而私立大學教育學程的實習教師，在國小教師社群中，是新的一員，有時會感到孤單。一位實習教師提到這樣的感受：

「實習老師在介紹時或者寒暄時，總會問，你是那個『師』，當時我覺得有什麼師，不都是『老師』嗎？之後才知道，他們會說來自『北師』(台北師院)或者『中師』(台中師院)等，當我介紹來自××大學時，他們會很疑惑的問，××大學也有教育學程嗎？當下有些不知如此是好。而且學校老師多是他們的學長姊，彼此較親近，而我們就孤單許多」(實習札記1119010)。

受到大學校院排行的競爭下，學校背景，有時會在實習教師的心中產生些許的不自在。不過也有實習教師以此為努力的動力，反而加倍認真，力爭上游，以獲得肯定。下面是一位實習教師的不同看法：

「我們是私立大學教育學程的學生，雖然有時會覺得自己不是正統師範院校的學生，有點自覺不足，但是只要努力，還是會讓人另眼看待的，我的實習學校校長和主任，就頗稱讚我們的，我覺得蠻榮耀的，自許要更加努力，為學弟妹打下好口碑，不要讓人看扁了」(訪談1619105)。

## 六、其它：就業競爭與前途未卜

師資市場愈加飽合，教師缺額日漸縮減，看著未來的任教之路，並不那麼順利，實習教師心中也有著許多的焦慮，甚至影響教學情緒。這種的徬徨，可以下面這二則札記當註腳：

「師資培育多元化的結果，產生僧多粥少的情況，工作沒有保障權，流浪的準教師愈來愈多，而且師資培育機構也愈來愈多，真是令人茫然與恐慌。雖然實習日子快結束了，有解脫的感覺，但是看著未來工作的不確定，心中真是徬徨」（實習札記1819005）。

「教師缺額日漸縮減，看著自己未來仍存在著很大的變數，心中的無奈真得難以形容，加上教師甄試的方式，主觀成份重，造成在實習階段常常會莫名擔憂未來，讓實習老師容易在不確定感中影響教學情緒」（實習札記2119105）。

加上對教師甄試的政策經常變動，變來變去，到了實習的下半年，經常因為聽到一些政策變動的風聲，而心中有許多的起伏！

「一下子說要聯合甄試，一下子說可能採兼任教師的聘任方式，又聽說缺額減少！有些縣市要先通過第一關的筆試，才能繼續參加各校遴選，每天聽到這些變來變去的消息，心裡實在很焦慮！」（實習札記2319106）。

到了實習後期，實習教師希望學校人員能給予彈性時間，準備教師甄試。若學校行政人員與輔導教師能關照他們的需求，他們會心存感激，若是沒有關照到，有些實習教師也會產生一些埋怨，但校方也會產生抱怨，甚至引起一些互動上的緊張。

「我的實習輔導老師蠻能體諒我的，她知道甄試的困難，因此常關心我，給我多些時間準備；另外一位同學就沒那麼好，教學時數仍然很多，有時候就會抱怨，但他的實習輔導老師也會說他不認真，而有些衝突」（訪談0239106）。

的確，在實習的後段期間，雖然有著即將結束實習日子的喜悅，但面對即將投入教師甄試的激烈競爭與前途未卜的茫然，心中的焦慮與恐慌也日益加遽，有關實習教師的生涯規劃，亦是師資培育值得關注的議題。

## 七、小結

上述研究結果烘托出實習教師在實習時空中的情緒經驗與脈絡背景，將情緒經驗指向一種多面向的豐富感受，可能是滿足、興奮、愉悅，也可能是沮喪、挫折、生氣、驚訝與錯愕，正負向情緒交織，五味雜陳。從這些結果中梳理出影響實習教師人際互動的情緒親疏距離，在社會因素部分，除了實習制度的影響，包括：實習教師的角色身分、學校階層的權力地位之外，還有實習學校的組織文化，就業競爭與前途未卜等。另外，人際互動的態度與回饋則穿梭其中。實習教師在實習中可能因為輔導教師的鼓勵、學生的正向回應、學校行政人員或家長的肯定、同儕的支持，而顯得愉悅、有自信。也可能因為輔導老師的批評、學生的拒絕、校方與家長的否定、同儕的競爭排擠，而產生挫折感，進而焦慮、疲憊。

最後，將實習教師情緒地圖的脈絡系統描繪如圖1所示。

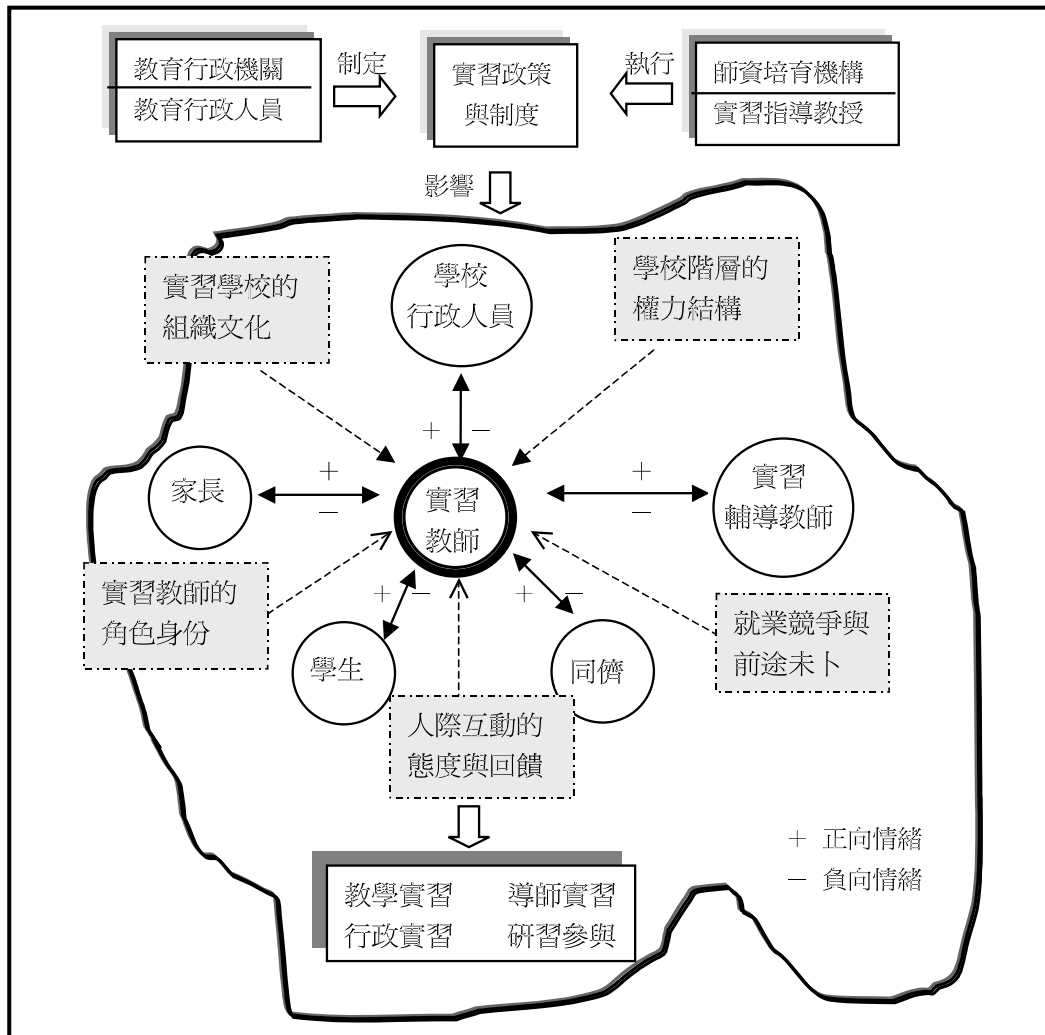


圖1 實習教師情緒地圖的脈絡系統

### 討 論

情緒的產生，總有許多「人」與「環境」因素交互影響著。從實習教師的真實敘述中，浮現出影響實習教師情緒與人際互動距離的社會因素，包括：實習教師的角色身分、學校階層的權力關係、實習學校的組織文化、人際互動的態度與回饋，還有就業競爭與前途未卜等，這些議題值得進一步的思索。

#### 一、實習教師的角色身分，釀造了尷尬兩難的情緒

從研究結果中可發現，實習教師因角色身分的特殊，處於「亦生亦師、半生半師」的中間人，也是「非生非師」兩面都不是的尷尬角色，讓他們在與實習學校的師生互動時產生特別的距離，也釀造了一些尷尬兩難的複雜情緒。

與學生互動部份，實習教師的角色，被學生視為是大哥哥或大姊姊，位處中間地帶，與學生距離



較近，對於學生的情緒理解較為貼近，他們樂於這種關係。但是，這樣的角色卻讓他們在課堂教學與班級管理時，嚐到挫折。有些學生不將實習教師「放在眼裡」，出現不聽實習教師的教導，甚至吃定實習教師的不敢處罰，讓實習教師難堪無力。

與實習輔導教師互動部份，在師徒關係中，實習教師是位學習者，對師傅得禮讓敬重。然而在班級經營過程中，無可避免地以一個第三者的身分，介入一個具有默契的師生互動班級之中。此一介入，對已經運作上軌道的班級，實習教師不免變成局外入侵者的角色，也處於一種非主人亦非客人的尷尬情境，在班級互動中就顯得有些躊躇，進退為難。

與行政人員互動部份，部份行政人員有時將之視為助理或學生。在行政實習上，因學習性質與實際任務的界定不清而有疑惑，少數實習學校常藉實習教師要多學習、多磨練之道理，而賦予過多的雜務負荷，甚至在行政實習與教學實習兩方面，時而產生衝突。處在行政人員與輔導教師之間，到底要以誰的工作為優先，有時也會不知如何是好。而在資源的運用上，實習教師也因非正式教師身分，有些學校予以限制，讓他們有種「只要馬兒跑，卻要馬兒不吃草」的壓榨感受；若有實際的付出與傑出表現，也因非正式教師身分，而無法記功嘉獎，導致實習教師產生被剝削的不平情緒。

在家長互動方面，少數家長認為實習教師是生手教師，不放心讓實習教師教，認為實習教師缺乏教學經驗，擔心自己的孩子被當成實驗品。家長對實習教師專業的質疑與不信任，偶而也讓實習教師感到不是滋味而沮喪。

的確，目前實習教師的角色身分經常游離在教師與學生、教學者與學習者、教師與教學助理、老師與大哥哥大姊姊等相互矛盾的角色當中，陳美玉（民92）也指出，實習教師易被定位為「介入他人教學領域的局外入侵者」或是「過客」的尷尬角色。Minnis（1997）曾以「邊陲角色」（marginal role）的名稱來凸顯實習教師的尷尬身份，說明實習教師在角色扮演上的左右為難。實習教師在這些角色轉換間感到困擾，對自己的角色與身份認同也有些衝突與疑惑。而實習教師的角色讓實習教師與實習學校師生的互動產生一些限制，在角色定位不清，加上權責不明的情況下，容易造成人際衝突和誤解，因而釀造了糾葛難平的情緒。

## 二、學校階層的權力結構，壓抑了實習教師的情緒表達

在目前的實習制度下，實習教師是學校階層結構中的一個新支脈，實習教師的地位處在最低層，權力也最弱勢。研究中的部份實習教師提及，他們感受到實習老師的地位總顯得比正式老師，甚至比代課老師、工友都矮一截。加上學校行政人員與實習輔導教師對實習教師擁有評量權，因此實習教師處於這種上下階層與被評量的地位中，情緒表達的方式就頗為謹慎且卑微了！

Kemper（1993）研究權力地位和情緒之間的關係指出，不同的社會結構與文化有著各自的情緒經驗與表達，而權力與地位的關係，影響著個體的情緒反應和情緒表達方式，也左右著人際互動的情緒距離。他進一步發現，社會互動中權力弱者因缺乏安全感而易恐懼害怕；而地位低者則感到羞愧困窘。其中，權力弱又地位低者，如果缺乏自信又在乎別人的眼光，在互動中則易感到緊張焦慮。實習教師似乎就位在這樣的處境中，他們相當在意實習學校師生的看法，對於行政人員與輔導教師的建議是既期待又怕受傷害，有時過於敏感，錯誤解讀，而造成了情緒誤解。

而吳麗君（民89）的研究也指出，在目前實習制度的權力結構下，實習教師位居邊緣位置，此情勢強化了實習老師的「學習者」角色，但是對於其專業學習與成長也投下了不利的因素。因為，他們有「人在屋簷下，不得不低頭」的心聲，還有「敢怒不敢言」的退縮，這種態式削弱了實習教師與實習輔導教師的專業對話與學習機制，也造成了學校教育實踐面的再製。

在學校階層的權力結構中，實習教師有著矮人一截位的感受，由於自我生存的關注，加上有評量的壓力，使得實習教師心理上免不了戰戰兢兢，深怕得罪某人或不小心觸犯一些禁忌。即使遇到不合

理的狀況，內心不滿，他們亦不敢發聲，因為不同意見的聲音會威脅學校科層體制的傳統權力核心，並挑戰學校社群的和諧共鳴，而少點聲音至少可以回到比較安全的場域。漸漸地，實習教師之間存在許多「心照不宣」的事。實習老師們彼此存在這種「不太能多說」的現況，一方面不只礙於自己實習角色的地位、權力地位與人情尊卑的問題，另一方面卻是謹慎地迴避了看待自己和其他教師的專業，久而久之就成為教師文化中的失語症。「少說多做」、「有耳無嘴」，似乎是實習教師心中的生存律條。基於生存法則與未來就業風評，勤勞與默默做事為要，導致許多實習教師產生噤若寒蟬，表面和諧，內心卻澎湃洶湧。而這種情緒反應方式究竟是懂事有禮，還是無奈呢？這種表面和諧的情緒表現方式，是促成或者阻斷他們的專業成長與熱忱呢？是值得關注的。

### 三、實習學校的組織文化，影響人際互動的情緒理解

實習學校的組織文化，影響人際互動的情緒理解。各個實習學校間的組織文化、校園氣氛，校長的治校理念與行事風格都有極大的不同。有的學校朝氣蓬勃、凝聚力高，教師專業發展氣氛濃厚，加上學校建立良好的實習輔導制度，實習教師在此種環境中獲得最佳的學習機會，則抱怨減少，人際互動順暢；有的學校派系林立，權力鬥爭不斷，凝聚力低落，彼此猜忌放話，加上未有健全的實習輔導制度，實習教師在此惡質環境中，不但未能有良好的專業成長，一不小心就易捲入學校的派系紛爭中，最常見的狀況是處於實習輔導教師與行政人員之間的緊張關係之中，而不知如何是好！學校人員彼此相互猜忌，各說各話，影響了人際互動之間的理解，易形成情緒誤解！實習教師夾在兩造之間，左右為難。

有些私立學校牽涉到招生問題，教師之間有招生壓力，有些會彼此較勁，因此較為防衛與疏離！少數教師以招生為主要任務，將教學置之度外，讓實習教師無法有良好實習情境，導致對實習失望！加上學校的一些行政措施或實習輔導教師的做為，若與實習教師的信念相違，則會讓實習教師在心中產生許多的衝突震盪，失望氣憤的情緒由然而來，甚或挫敗逃離，導致疏離！實習學校的組織文化，影響著實習教師人際互動的情緒理解。

### 四、人際互動的態度與回饋，左右情緒親疏的距離

實習教師的角色與學校階層的權力關係，讓實習教師產生許多複雜的情緒，但進一步細究，發現人際互動的態度與實習教師對尊重的需求是造成情緒親疏的關鍵。研究資料中呈現，是「不受尊重的感受」使實習教師產生了許多的負向情緒，例如：學生不將實習教師看在眼底，不予尊重；家長鄙視實習教師的能力；行政人員臉色不佳地指使倒垃圾、打雜等。在人際互動的過程中，他們透露其在意的並不是工作性質，而是互動者的態度，以上對下，鄙視不尊重的態度，是他們感到委屈疏離的原點。這種不被肯定的先入為主觀念及眼光，和不受尊重的互動方式，讓他們產生委屈、挫折、氣憤等負向情緒，在內心燃起強烈的反彈，並與之保持距離，劃清界限。若能平行對待，予以尊重，則可拉近彼此的距離。陳裴卿、陳曉莉（民88）的研究也發現，實習教師們對於自己被對待方式的關切，超過對於教學專業發揮的關切，一種求尊重的需求遠超過求生存的需求。的確，人際間的互動，若能多一分尊重，則可少一分疏離；若能彼此尊重，則可縮短彼此的距離。

### 五、就業競爭與前途未卜，加劇實習教師的情緒波動

未來就業的競爭與不確定，讓實習教師有著「沒有著落的不安」，處在政策不確定與未來競爭激烈的氛圍中，加劇了實習教師的情緒波動。由於師資市場的飽合，愈到實習後期，實習教師有著前途茫茫的焦慮。對於教師遴選的消息，則相當敏感在意。由於各縣市的遴選方式不一，有著難以掌握的焦慮。對於各校教師遴選自主，方式也不盡相同，加上外來的流言謠傳，例如：某學校有內定，需要

送紅包等等傳言，皆導致他們惶惶不安。

如果所實習的學校有缺額，實習教師會很關注，希望能獲得校方的賞識，而留在原校。若同校有多位實習教師，只要有人意圖爭取留在實習學校任職的機會，就會帶來實習教師間的相互較勁與競爭壓力，此刻的實習氣氛會頗為敏感與詭譎，容易造成實習教師間的競爭態式與不快心結，影響了原先彼此合作、相知相惜的感受！另外，愈到後期，實習教師爲了準備教師甄試，對於實習學校的工作希望能提早告一段落，但實習期限是到六月底，因此也導致雙方有些衝突！未來師途的不確定與競爭壓力，加劇了實習教師的情緒起伏，也影響了他們與學校人員的互動！

## 結 論 與 建 議

以下將針對本研究的發現做成結論，並提出實務與研究上的建議，供師資培育政策與未來研究之參考。

### 一、結論

綜合研究結果與討論，本研究歸納出五種社會情緒距離牽動著實習教師與人互動的親疏遠近，也影響著他們的情緒理解與情緒表達。這五種情緒距離分別爲：實習教師的角色身分、學校階層的權力結構、實習學校的組織文化、人際互動的態度與回饋、就業競爭與前途未卜等。透過這些情緒距離的交互作用，形構實習教師的情緒地圖。

- (一) 角色身分的情緒距離：實習教師的角色身份處於「亦生亦師、半生半師」的中間人，讓他們與實習學校師生的互動有著特別的距離。與學生互動中，實習教師的角色與學生距離較接近，能獲得學生的親近，但在班級管理上卻出現不服其專業權威的困境。在師徒制的實習輔導制度中，實習教師的徒弟身分對輔導教師得恭敬遵循。在班級經營中，處在「過客」與「第三者」的角色，有著尷尬兩難的進退距離。
- (二) 階層權力的情緒距離：學校階層的權力制度，自校長至主任、正式教師到代課教師，有著從上而下的地位關係。實習教師的地位在最低層，其權力也最弱勢。加上實習教師處於被評量的態勢下，情緒表達的方式就較爲謹慎且卑微。階層地位與評量權，左右著實習教師與學校人員互動的情緒距離。
- (三) 組織文化的情緒距離：實習學校的組織文化，影響著人際互動的情緒理解。若學校的專業發展氣氛濃厚，有良好的實習輔導制度，學校人員互動和諧、凝聚力強，則縮短距離；若學校派系林立，爭鬥不斷，凝聚力低落，學校人員彼此相互猜忌，則加大互動鴻溝，影響實習教師與人互動時的理解。
- (四) 互動態度的情緒距離：人際往來的回饋與互動態度，也影響著實習教師與之往來的親疏遠近。若對方持以平等尊重的態度，給予正向的回饋，則實習教師則與之保持較親近的心理與物理距離；若對方以上對下，讓之感受不受尊重，則實習教師會與之保持距離。
- (五) 就業競爭的情緒距離：未來的就業競爭也影響著實習教師與他人的互動親疏。實習教師在實習學校中會盡量表現良好，以獲得學校人員的佳評與青睞。和其他實習教師之間的同儕關係，雖然相互協助，也相互較勁。愈到實習後期，就業競爭的壓力也影響著實習教師的情緒。

要說明的是，每一位實習教師的處事態度與表現不同，每一位實習輔導老師的理念與人格特質也不一樣，而且每一所學校的組織文化也迥然有異，這些複雜的變因都參與了每一個實習教師情緒地圖的建構。不同的經驗背景、價值觀、個性風格的實習老師，對於其實習生涯也有著截然不同的感受。

因此，我無法宣稱在此研究中實習教師的情緒反應是所有實習教師的典型反應。如同Hargreaves (2001) 所言，情緒地圖是脈絡依賴的，隨著不同的時空，有不一樣的經驗組型，就像個人空間感一般。不過，雖然個殊性很大，無法普遍類推，但我相信這個研究發現，可以提供洞察實習教師產生情緒的脈絡場景，理解實習場域中，左右著實習教師情緒的某些社會因素和互動關係。

## 二、建議

### (一) 在實習輔導制度方面

#### 1. 釐清實習教師的角色與權責

從研究結果可知，實習教師的角色不清，導致權責不明，讓實習教師與實習學校行政人員與實習輔導教師之間的互動產生一些衝突和誤解，釀造了糾葛難平的情緒。在實習工作上，因學習性質與實際任務未有明確的規範，使得在實習過程中，部份實習學校行政人員交付實習教師過於繁重的工作，使他們疲於奔命在各處室所交辦的行政工作之中，反而荒廢教學實習的任務；特別是行政實習的內涵因各校界定不是很清楚，有時會大到無事不包，甚至某些是屬於私人之事，也都概括為實習教師應學習之事。指派任務者認為，實習教師多學一事，可累積一分實力，這樣的思考，好似頗為天經地義。但接受任務者，在心力負荷下，也會思索工作的範圍與合理性。工作內涵與權責若界定不清，「合理」與「不合理」的判斷，就有賴彼此主觀的認定與詮釋，結果很容易產生紛爭與抱怨。

還有實習教師上課時數過多或是不足，實習輔導教師將大部分班級課務委由實習教師代為完成等等。有時候實習教師同時處於學校行政人員與實習輔導教師的指示之間，有所為難而不知如何是好。另外，當實習教師在實習學校發生較具爭議性或權益未得到保障時，卻沒有協調機制來處理，通常只好讓實習教師在學習忍功下收場。因此建議未來宜更明確化實習教師的工作內容與權責，並建立協調機制，在遇爭議時得以有平台對話，化解衝突與困擾。雖然師資培育法又修正，實習課程已正式納入職前師資培育的正式課程，且實習教師的身分是為學生。然而在學生成為教師的實習過程中，實習教師的身份依舊存在，這些問題仍然保有，因此明訂權責，是需要的。

#### 2. 建立教育實習專業發展學校

怎樣的學校才是理想的教育實習學校，才能提供實習教師比較好的專業發展環境，目前的法令規章並未提出明確的標準，供實習教師做為尋找實習學校之參考。加上，實習學校的產生，大部份的師資培育機構多開放給實習教師自覓而得，實習教師常常因為離家近，或者是實習工作負擔較寬鬆等理由，選擇實習學校。實習教師要判斷那些學校有利於專業學習，或者那些學校不適合，常常沒有足夠且正確的資訊，導致靠運氣。若遇到的學校組織文化與實習制度良好，則得以慶幸之；若進入一個文化散漫，未有良好實習制度的學校，則邊看邊學；若是組織氣氛爭鬥不斷，常有紛爭，則只能大嘆倒楣了！因此訂定教育實習專業發展學校的標準是需要的！此外，師資培育機構與中小學校宜建立合作夥伴關係，唯有雙方進行更積極的專業互動，才能促使教育實習專業發展學校的形成，並確保教育實習的品質！

#### 3. 進行實習輔導教師的培訓

目前的實習輔導制度造就了實習輔導教師與實習教師間的師徒關係。一年的教育實習，師徒相處的時間最多也最頻繁，兩人之間的關係，是牽動實習教師情緒波動的核心環節。師徒相處過程中，兩者關係發展程度與好壞，受個別差異的影響很大。師徒間若能和諧相處，則相互成長，創造雙贏局面；若未能妥善經營彼此的關係，則往往會產生一些負面的心態，阻礙實習輔導工作的進行。研究中發現，理念與個性不同會造成許多的衝突，一旦不合，就形了咫尺天涯的現象，雖然師徒兩人物理距離如此之近，但心理距離卻相當遙遠，可謂相敬如「冰」，彼此怨聲載道，憤恨難平。如同Sudzina與Coolican (1994) 所言，實習輔導教師本應是實習教師的「mentor」(良師)，若功能不彰，實習輔導

教師則成爲「tormentor」(折磨人的人)，是讓實習教師痛苦難受的人了。

爲了讓實習教師的專業成長得以良好發展，實習輔導教師的慎選就得頗爲謹慎了，除了考量教學經驗、能力外，輔導意願、良好的人際處理技巧、情緒管理能力均甚重要(林懿德，民90)。目前的實習輔導教師大部份都具有良好的教學能力，也有熱忱，但對於如何輔導實習教師的知能缺乏。師徒制的實習輔導就在邊走邊進行的狀況下，任由個自發展。未來宜更明確地建立實習輔導教師的能力指標，並且予以培訓，使之具備有教育實習輔導的知能。

另外，對於師徒的配對組合，建議採取謹慎態度與部份彈性原則。使實習教師有機會瞭解輔導教師的風格、理念與教育態度，讓雙方有認識機會，在實習之前做初步對話，尋找較佳的組合。若是出現極不適配的組合，且改善無望，也希望能在一個時間段落(例如：以上下學期做區分)，下學期能變換實習輔導教師，更換一個空間，再造一個組合，讓一年的教育實習，師徒雙方都能有所成長、有所收穫，而不致於讓雙方都抱怨連連、身心俱疲、心力交瘁！

## (二) 在師資培育方面

### 1. 增進實習教師的人際溝通與情緒調整能力

教師工作涉及大量的情緒勞動，而實習教師在實習場域中需與不同的人員接觸，且互動頻繁，在學校的階層中位處弱勢，因此情緒的產生有更多的起伏，需要培養人際溝通與情緒調整能力。實習教師在實習過程中所形成的問題，有些困擾皆起於缺乏積極而主動的溝通，以致造成誤解的發生，甚或人際關係的緊張，而有委曲求全的錯覺，或總覺得被要求做不喜歡做的事。事實上，大部份的實習學習人員大抵皆有用心引導實習教師的專業發展，而師傅更是關心實習教師的未來出路問題。因此實習教師若能體會之，並與實習學校人員建立良好的雙向溝通關係，則能減少許多人際衝突所帶來的負向情緒。如同陳美玉(民92)所提，實習教師若能持著開放、謙虛與誠懇的學習態度，必能摒棄逆來順受的心理感受，反而能以歡喜承受的心境面對各項實習工作的挑戰。如此一來，便能樂在學習，不再怨天尤人，或是總汲汲於權益是否被剝削的問題上了。

### 2. 培養實習教師的批判反思能力

教學是一種複雜充滿不確定，且處處充斥著兩難抉擇的工作。教師面對此種情境，常需要根據其認知、經驗和價值做各種決定。實習教師在面對來自不同對象(實習輔導老師、學校行政人員、學生與家長)多元紛雜、甚至是相反矛盾的要求時，必須持續地做有關道德的決定。Hargreaves(2000)指出，教學的道德向度通常涉及是區辦較佳與較差的行動課題，並沒有絕對是對或錯的標準。因此，在做決定時並沒有明確的經驗法則，也沒有明確有效的原則可供依循，特別是在後現代的社會中，當傳統道德或科學的標準式微時，人們需靠自己的反省思維來做爲道德判斷的依據時，教師內心的掙扎、矛盾情緒的波動加遽，常使教師陷入兩難的抉擇與罪惡感之中。因此在職前的師資培育課程中，也須提供師生認識後現代社會的多元紛雜，培養省思批判與自我調適的能力，以面對複雜的多元價值環境。

### 3. 輔導實習教師進行生涯規劃

面對師資培育多元化後師資市場的競爭劇烈，未來師途之路也愈加不確定。研究中發現，愈到實習後期，實習教師因面對未來的競爭與前途未卜，心中充滿徬徨和焦慮。因此，建議師資培育課程或者在辦理教育實習輔導活動時，可多討論教師的生涯，且協助實習教師進行生涯規劃。讓實習教師們能更瞭解自己的生涯路，審視現在，揣視未來，使得在成爲教師的生涯旅程中能更自在行。另外，愈到實習後期，也宜儘量提供教師甄試的訊息與訓練，讓實習教師能有面對未來競爭的預備與能力。

## (三) 在後續研究方面

本研究蒐集原始資料相當龐雜，其內容亦頗爲豐富，由於分類架構不斷的修正精簡，還有篇幅的限制，有時無法完全呈現原始資料的多元性。這是本研究的限制之一。再者，研究者與實習教師

的對話，總是多希望能幫助他們解決困擾，因此在談論時難免會凸顯較多的負面情緒。此外，為了勾勒情緒距離，在研究結果的呈現上，負向情緒的脈絡就稍多些。不過，研究者也儘可能忠實且平衡的報導。要說明的是，實習教師的實習生活，亦有許多的正向情緒。本研究所呈現實習教師生活似乎苦多於甘，並不在否定目前實習制度的價值，而是基於關照的情懷，希望讓關心者更瞭解實習教師在實習中出現的真實感受，期盼實習制度能更為完善。以下提出幾個值得探討的方向，以作為後續研究之參考：

#### 1. 比較不同教育階段之實習教師情緒地圖的差異

本研究的實習教師涵括了國小、國中、高中與高職的教師，實習學校階段別多，由於各階段的人數分佈並不均勻，國小16位，國中只有1位，高中職8位，研究中並未對各級學校的差異進行比較分析。未來研究可進一步比較不同教育階段別之實習教師的差異，或者僅針對一個階段別進行深入分析。另外，本研究同時分析實習教師與學生、實習輔導教師、學校行政人員、家長、同儕之間的互動，雖然廣度照顧到了，但深度上就有些難以周全，未來也可就實習教師與某一類人員互動（例如：與輔導教師），進行更細緻的探索。

#### 2. 分析實習教師情緒地圖形成的個人因素

情緒的產生總有許多「人」與「環境」的因素，本研究結果最後歸納出五種社會情緒距離，除了這些社會因素外，亦有許多人的因素交織其中，未來的研究亦可多著墨在個人層面上，包括實習教師的個人信念、處事態度、性格、對權威的知覺等方面，進行探討。

#### 3. 探討實習教師與實習指導教授之間的互動

實習教師在實習階段期間的互動場域，除了實習學校外還有師資培育機構。與實習教師密切互動的人員，還有實習指導教授與師資培育的行政人員。由於研究者是這些實習教師的實習指導教授，具有評量權，關係頗為敏感，為避免實習教師的顧慮，在本研究中並未探討實習教師與實習指導教授和師資培育機構人員之間的互動，這個環節值得未來研究進一步的著墨。

## 參 考 文 獻

- 李欣儒（民89）：國中生活科技初任教師教學困擾與解決途徑調查研究。國立台灣師範大學工業科技教育碩士論文。
- 吳芝儀、廖梅花譯（民90）：質性研究入門—紮根理論研究方法。嘉義：濤石。Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques* (2<sup>nd</sup> ed.).
- 吳麗君（民89）：新制實習拼圖——一座橋還是一堵牆。載於國立台北師範學院（主編）：八十八學年度師範學院教育學術論文集（一），初等教育類，99-120頁。
- 林本炫（民92）：紮根理論研究法評介。載於齊力、林本炫（主編）：質性研究方法與資料分析（171-200頁）。嘉義：南華教育社會研究所。
- 林生傳（民82）：實習教師的困擾問題與輔導之研究。國立高雄師範大學教育學刊，10期，33-103頁。
- 林懿德（民90）：國小實習輔導教師輔導策略與實習教師專業發展之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 洪慧蓉（民87）：國小實習教師的情緒心理與調適策略之研究——兩位實習教師的個案研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 桂冠前瞻教育叢書編譯組譯（民88）：教師角色。台北：桂冠。Heck, S. F. & Williams, C. R. (1984). *The complex roles of the teacher: An ecological perspective*.

- 陳美玉（民92）：實習教師經常遭遇的問題與對策。載於李咏吟、陳美玉、甄曉蘭（合著）：新教學實習手冊（343-380頁）。台北：心理。
- 陳裴卿、陳曉莉（民88）：實習老師的真實震撼經驗：第一季分析。國立台灣師範大學主辦「教育實習的典範與實踐學術研討會」宣讀之論文（台北）。
- 葉兆祺（民88）：國民小學實習教師工作壓力與因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 國立政治大學教育研究所學生學術研討會（民87）：我國新制教育實習制度成效之評估：從實習教師、師資培育機構、實習學校看我國新制教育實習制度。教育研究雙月刊，61期，4-24頁。
- 饒見維（民87）：綜論新制教育實習中的「實習輔導教師」。國立台中師範學院主辦「師資培育多元化與新制教育實習制度學術研討會」宣讀之論文（台中）。
- Armon-Jones, C. (1986). The thesis of constructionism. In R. Harre (Ed.), *The social construction of emotions* (pp.32-56). Oxford, UK : Basil Blackwell.
- Denzin, N. K. (1984). *On understanding human emotion*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Fineman, S. (1993). *Emotion in organization*. London : Sage Publications.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers : The growth of professional knowledge*. London : Routledge.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions : Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1056-1080.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalized : The social construction of emotions during and OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education, 26*(3), 325-343.
- Johnson-Laird, P. N., & Oatley, K. (2000). Cognitive and social construction in emotions. In M. Lewis, & H. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*(2<sup>nd</sup> ed.) (pp.458-475). London : The Guilford Press.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability : Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education, 26*(3), 307-323.
- Kemper, T. D. (1993). Sociological models in the explanation of emotions. In M. Lewis, & H. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.41-52). New York and London : The Guilford Press.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 843-860.
- Minnis, J. R. (1997). Restructuring practice teaching : From role-playing to role-making. *Educational Practice and Theory, 19*(1), 37-46.
- Oatley, K. (1993). Social construction in emotion. In M. Lewis, & H. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.341-352). New York and London : The Guilford Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York : The Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. In M. Lewis, & H. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*(2<sup>nd</sup> ed.) (pp.306-322). London : The Guilford Press.
- Schmidt, M. (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 827-842.
- Sudzina, M. R. & Coolican, M. J. (1994). *Mentor or tormentor : The role of the cooperating teacher in student teacher success*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher

Educators.

收 稿 日 期：2003年08月19日

一稿修訂日期：2004年04月21日

二稿修訂日期：2004年05月06日

接受刊登日期：2004年05月06日



Bulletin of Educational Psychology, 2004, 36(1), 59-83  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## **The Emotional Map of Intern Teachers: A Social-Constructivist Perspective**

WEN-TZU CHIANG

Center for Teacher Education  
Shih Hsin University

This study aimed to explore the emotional map of intern teachers from a social-constructivist perspective. A systematic understanding of how intern teachers' emotions were shaped by the variable and changing conditions of their work, and how these emotions were manifested in their interactions with significant others. The concept of emotional distance helped us identify the supports for and threats to the basic emotional bonds and understandings of mentoring that arise from forms of distance or closeness in interactions or relationships. Qualitative approach and grounded theory strategy were used to explore the research issues. The results described five emotional distances of intern teachers : role identity, hierarchical power, organizational culture, working competition, and interpersonal attitude. Based on these results, some reflections on practicum policy, teacher education and future research were discussed.

**KEY WORDS** : social-constructivist, emotional map, emotional distance, intern teachers