

学校高绩效教学与管理丛书

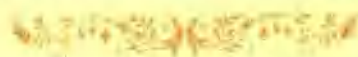
教学伦理与教师专业发展

课程发展与教师专业

(台湾)周淑卿/著



Kecheng Fazhan Yu Jiaoshi Zhuanye



甘肃文化出版社

课程发展与教师专业

(台湾)周淑卿 著

甘肃文化出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程发展与教师专业 /周淑卿著. —兰州: 甘肃文化出版社,

2005.8

(教学伦理与教师专业发展)

ISBN 7-80714-157-3

I. 课... II. 周... III. 课程设计—教学研究 IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 098189 号

书 名: 课程发展与教师专业

作 者: 周淑卿著

责任编辑: 温雅莉

出 版 者: 甘肃文化出版社

印 刷 者: 北京市德美印刷厂

发 行 者: 全国各地新华书店

开 本: 720×1000mm 1/16

字 数: 1250 千字

印 张: 96

版 次: 2005 年 9 月第 1 版

2005 年 9 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 7-80714-157-3

定 价: 495.00 元(全六册 含电子光盘)

作者序

从硕士论文研究英国的国家课程,到博士论文探讨台湾省的课程自由化趋向,之后有很长的一段时间,我的研究兴趣一直在课程政策上。随着台湾省课程改革政策的推行,我们这些研究课程的人也不可避免地要进入学校的课程现场中,或是提供意见,或是实际参与学校课程发展。在这些历程中,我才真正见识到文献上所讨论到的政策权力、能量及其带来的各种影响。最让我印象深刻的应该是学校的研习或课程讨论场合上,许多教师无奈又勉为其难的表情。政策论述上一直强调教师是课程改革成败的关键,又引用诸多理论来说明政策要让教师增能赋权,并肯定教师是有能力、有自主权的专业人员。然而,在实际的课程发展过程中,所谓的教师专业却显得模糊不清,教师也不见得认为自己是课程发展的专业人员。于是,政策的理想面与实际面其实产生极大的差距。

这几年经常有机会参与学校的课程工作,最大的体会是,政策总是用许许多多的新名词,一再让教师学一些看似全新的东西,以代换过去他们曾有的知识,并将之称为“课程革新”。于是,在新政策之前,许多教师愈来愈自承无知,也愈来愈没有自信。如今政策所要求于教师的工作,总附上一个专业的光环,好像教师如果不执行政策的要求,就不能算是专业的教师。在多元、自主、解放的课程改革修辞中,我总看到教师的处境愈来愈不利。这本书,正是我从课程政策转而关心教师的一些思考过程与心得。

教师专业发展一直是教育领域的重要研究课题,台湾省的研究也相当丰硕。然而,由于过去课程发展工作与一般教师无涉,教师的主要工作在于教室内的教学与班级经营,职前与在职教育的专业知能一直以此为重心,所以对于教师专业内涵的讨论较少涉及课程问题。当教师被要求成为课程设计者,那么,有关课程的教师专业内涵是值得再探讨的。

这本书包括九篇文章,大抵上涵盖专业知识、专业自主、专业认同、专业成长等四个主轴,我也由这几个角度来讨论教师从事课程发展的现象与问题。基本上,我对人的关心远胜于课程发展或改革的成果;当然,这并不是说我不关心课程是否改善。但是我一直认为,课程的发展就是人的发展,如果

教师和学生在这当中只是被当作某些政策目标的工具,那么也就没有所谓课程的存在了。所以在这几个主轴上,我认为教师的认同才是更根本的,因为当一位教师能追寻、建构自己的认同,才可能有负责任的自主行动和不断成长的动力;这样的教师才能找到自己和学生的主体性。

有同事问我,一本书要多少时间才能完成?我很难精确回答。以本书而言,最早的文章发表于2000年,最近写成的则是在今年(2004年)6月。因为我想得慢,写得更慢,要出版一本书就得像儿时扑满里存铜板,一点一点慢慢存。虽然不见得是杰作,但一本书出版时,心里总充满喜悦,因为那是对自己学术生涯中某一段里程的一个记录。

原本还没下定决心在今年出版,但要感谢高等教育出版公司很果决地将这本书规划在10月前出版,因而促使我非要把当时还缺的一篇文章写出来;再加上多次关切以及技巧性催稿,于是成全了这本书。其实,催逼我写文章的背后那只手是欧用生老师。只要有研讨会、期刊邀稿,欧老师总不会忘记交代我要写一篇来“共襄盛举”,也因此适时阻止了我的懒散。此外,欧老师长期以来从不懈怠的创作精神,也一直是我的标杆。所以,这本书仍然有劳他帮忙写序。魏焜当然是另一个要特别感谢的人。有人称我们为学术夫妻,我也觉得名实相符;我常尊称他为我的指导教授,因为在很多理论和概念上,他的分析与见解常能令我豁然开朗。

接下来,什么时候再出版下一本书呢?现在想来,好像遥遥无期。不过,希望下次再谈的是一个新的论题,而且有新的论点与发现。

谨识

于台北师范学院 2004年7月

推荐序

教师是课程发展和改革的主要动力,课程学者早就说过:“课程发展是教师的专业发展,没有教师的专业发展,就没有课程发展。”但是,传统的师资培育观将教师成长视为线性的、理性的、认知的过程,“教师专业”的论述强调没有生命的律则和冰冷的叙述,将教师的公私生活分开,让他们与服务的社区保持距离;教师没有私人生活的故事,不是他们的生活无趣,故事无聊,而是教师被他人消音了。失去了声音,就失去了权力,于是教师的个人认同(identity)和存有论的意义(ontological meaning)完全被忽视了。

最近关于教师的研究发现:教师有他们的生活,有影响解释世界及决定专业知识的生活故事。教师专业发展是个人的、专业的认同交织的结果,个人认同与专业认同是密不可分的,当个人认同和专业认同对话,教师有机会在支持的、挑战的社区中,创造并反省自己的学习故事,才能反抗并修正文化的叙说,创造认同和实际的新叙说,教师才能主导自己的成长。因此师资培育和专业成长要教师能命名、定位和批判经教育和文化建构的教师的主体,并且在作者、读者和个人的认同之下,将教师的文化建构理论化。让他们觉醒并检讨:我是谁?我要往哪里走?我过着怎样的生活?我要这样的生活吗?可以改变吗?……这种觉醒提供反省、批判和修正的催化剂,激发教师重写教学和生活故事,重塑作为教师和个人的主体。

由此观之,教师的专业认同建立在个人认同之上,没有个人认同就没有专业认同。所以前述课程学者的名言,应该修正为:“课程发展是教师的专业发展,没有教师的个人发展,就没有教师的专业发展,也就没有课程发展。”所以课程发展是人的发展,课程研究要从“冰冷的纸堆”中找出“生命的温暖”。

淑卿的新著《课程发展与教师专业》基本上也在讨论这些议题,主要以教师的专业知识、专业自主、专业认同和专业成长为主轴,探讨教师的身份认同和主体建构,以及其与课程发展和改革的关系。如她在自序中说的,教师认同才是课程发展和改革的根本问题:“因为当教师能追寻、建构自己的认同,才可能有负责任的自主行动和不断成长的动力;这样的教师才能找到

自己和学生的主体性。”依据这样的理念,她开拓了教师课程知识研究无穷的空间和可能性。

淑卿这几年论著不辍,数量和品质都令人敬佩。本书和她的许多论著一样,言简意赅,字斟句酌;针砭问题十分犀利,分析论证非常有力;理论与实际兼顾,有学理的阐述,又能与现场的实务辩证,展现了她的专业和信念。这本好书对课程发展和改革一定会有相当的影响和启示。

欧用生

于吴风技术学院 2004 年 8 月

| 目 录 |

第一章 专业社会化历程对初任教师专业理论应用的影响 1

- 第一节 前言 2
- 第二节 初任教师对专业理论的态度 3
- 第三节 专业社会化历程的影响 4
- 第四节 实务理论的重要性 9
- 第五节 结论 12
- 参考文献 13

第二章 教师的课程知识内涵及其对师资教育的意义 17

- 第一节 前言:教师的课程专业知识界定之重要性 18
- 第二节 课程知识的范畴 19
- 第三节 学校教师所需的课程知识 21
- 第四节 课程知识的来源与师资教育取向 27
- 第五节 结论 29
- 参考文献 31

第三章 课程决定的赋权迷思——集中化与高中化的探讨 34

- 第一节 前言 35
- 第二节 自由市场与课程权力集中化 36
- 第三节 集中化与教师课程权限 38
- 第四节 课程高中化的困境 40

第五节 课程决定赋权的迷思 41

第六节 结论 45

参考文献 47

第四章 教师与学生在课程发展历程中的处境

——系统论与概念重建论的观点 49

第一节 前言 50

第二节 课程作为师生的目的 51

第三节 课程作为师生互动的主体经验 54

第四节 教师的课程意识与师生的处境 56

第五节 结论——一个真正的课程改革 59

参考文献 60

第五章 课程专家与教师在学校课程发展中的关系 62

第一节 前言 63

第二节 我的“课程专家”经验 64

第三节 课程专家的定位 70

第四节 教师与课程专家应有的关系——代结论 72

参考文献 75

第六章 专业身份认同在教师专业发展之重要意义 77

第一节 前言 78

第二节 身份认同的意涵 80

第三节 由教师的专业角色到身份认同 83

第四节 在论述中追寻身份认同 87

第五节 结论 89

参考文献 90

第七章 我是课程发展的专业人员？——教师专业身份认同的分析 94

第一节 专业身份认同的重要性 95

第二节 教师专业角色的论述 97

第三节 教师的认同倾向分析 99

第四节 结论——认同的追寻 101

参考文献 102

第八章 教师叙事与当代教师专业的开展 104

第一节 前言 105

第二节 专业发展概念的转向 105

第三节 “教师叙事”的兴起 108

第四节 叙事对教师专业发展的意义 110

第五节 结论 114

参考文献 116

第九章 朝向素朴的课程——回归教师与学生主体性的课程改革 119

第一节 前言 120

第二节 技术纷繁的课程革新现象 121

第三节 系统对学校生活世界的殖民 123

第四节 增能赋权的吊诡 125

第五节 结论——学校课程公共论域的重建 127

参考文献 129

第一章 专业社会化历程对初任教师 专业理论应用的影响

摘 要

制度面的改革只提供了教师专业水准提升的必要条件；充分条件尚在于教师之专业文化的建立。长久以来，教学建立在传统智慧与松散的个人经验基础，尤胜于依赖坚实的专业理论。尽管教育学经过多年努力而建立一席之地，但存在于理论与实际之间的鸿沟，却始终让教育的实务工作者视理论于实际问题之解决无所助益。

甫离大学校园的初任教师，虽经诸多专业理论之洗礼，往往一入教育现场即将初任时期的重心置于技巧的临摹。即使未对专业理论的作用予以否定，亦多认为资深同事的经验较专业理论有效，而认为理论难以因应实际情境。此种理论与实际分离的态度，可于职前与初任的专业社会化阶段寻绎其影响来源。在职前阶段，师资培育课程的设计未能有效结合理论与实际、大学重理论轻实务的潜在课程是重要的影响因素。在初任阶段，教育情境的高度复杂性、初任教师本身的不熟练及教学的惯性方法等，都易于使初任教师将过去所学的专业理论束诸高阁。

若欲使初任教师不致离弃专业理论，并有效应用理论，则应鼓励初任教师在实际情境的行动中与专业理论有所互动，透过理论验证个人的实务知识，而建立其实务理论。为此，职前教育与初任阶段的辅导措施皆应重视对实务情境的反省，并鼓励以探究行动来解决实务问题。

第一节 前言

近十余年来,台湾省为提升教师的专业水准而进行一连串的改革措施。由师专升格师院,将中小学教师程度一律提高至大学学历以上;由师范学校的师资一元培育而变更为多元培育,让一般大学院校的学生亦能经由修习教育课程取得教师资格;透过教师检核、甄试制度,筛选优秀教师任教。另外,教师法对于教师专业组织、教师权利与义务,以及教师专业自主权的规范,皆为教师专业地位的提升带来契机。然而制度面的改革只提供了教师专业水准提升的必要条件,充分条件尚在于教师之间专业文化的建立。专业文化一词系指称构成专业行事与决定之基础的集体知识、技能、行为、态度与价值(Lortie, 1975)。亦即,教育若是一项专业,则教师在教育工作上的决定应具有知识、价值体系基础。

Howsam、Corrigan 与 Denemark(1985)综合相关研究指出,专业的重要特征之一是:成员在决定有关顾客服务的事宜时,乃是在可能对其他相关条件或决定造成冲击的脉络下,以原则或理论为基础,依据可取得的最有效知识而做决定。而一项行业若其专门化的程度及知识技能体系的发展程度较低,且较不重视实践上的理论与概念基础,则只能被视为一种“半专业”。若无法发展出原则、概念与理论,并使其实践有效,就会使这行业限于技艺的层次,无法提升至专业层次。然而,在学校中发展专业文化的根本问题就在于长久以来的观念认为,只要比受教者懂得多就能教学。教学建立在传统智慧、惯性方法(folkways)及个人经验的基础,尤胜于依赖坚实有效的专业知能(Howsam, Corrigan, & Denemark, 1985: 11)。教学工作之难以晋身专业行列,一方面因教育领域的专门知识体系尚待进一步建构,以取得学术上的一席之地;另一方面在教学实际工作上则不重视专业理论的基础。尽管“教育学”经过多年的耕耘逐渐建立其学术地位,但教育理论与实践之间却仍存在着分立的状况。理论探讨似乎专属于学术研究者,而对于实际从事教育工作者而言,“经验”才是重要的凭借。教师重视经验的累积与技术的模仿,视专业理论为不切实际的论调,面使得理论与实际的鸿沟加大,愈不利于教师专业知能的建立。

初任教师甫离大学校园,方受专业理论之洗礼,然而,据诸多岛内外研究显示,许多第一年从事教学的新教师即认为教育理论无用(张芬芬,1991;

刘唯玉,1997;Armeline & Hoover, 1989; Bullough, 1989)。在研究者的工作经验中也发现,初任教师在职前教育中接受诸多教育理论的熏陶,但往往一进入教育工作现场即感到理论无用武之地,而资深同事的经验传授与技术指导却较能解决问题。究竟在专业社会化的过程中受到哪些因素的影响,致使初任教师远离专业理论?而专业理论是否果真被拒于门外,无用武之地?本文旨在探讨前述问题,并讨论初任教师运用基础理论建立实务理论的重要性。

□第二节 初任教师对专业理论的态度

研究者在一项实证研究中(周淑卿,1999),对20位初任教师的深入访谈发现,初任教师认为教育专业理论有两个主要功能:第一是奠定教育的理念,以成为一位有别于一般人的“专业”教师;第二则是帮助教师认识教育的基本原则与方法,让教师在使用某些方法时都能了解方法背后的原理,并灵活运用之。然而,初任教师对教育专业理论的看法可分消极与积极两种:

消极者认为——

* 专业理论对教育工作助益不大。即使在职前教育阶段,理论课程的成绩尚佳,但是对于理论的内涵多已遗忘。至于在实地教学中遇到问题,直觉就是向同事请教。同事的经验传授往往最能解决问题(p. 38)。

* 其实四年来学的东西能派得上用场的并不多。只要用心,不论是否受过长时间的专业训练,还是可以成为优秀称职的教师(p. 38)。

积极者则认为——

* 虽然过去所学的专业知识多半模糊不清,但是却仍在无形中影响他们的行事与决定(p. 40, 41)。

* 在实务工作中遇到问题时,再回到过去所学的专业理论中,往往可以寻找到一些指引成线索;温故知新即可发现有用之处(p. 41)。

* 刚开始学习理论,感觉似乎没有用处。但实际教学后,却发现可以印证理论,或者发现理论与实际不符之处(p. 41)。

* 理论一定是经过多次实验研究得来的。虽然教学时比较需要实际的方法,但是理论可用以思考自己教学上的问题(p. 47)。

在消极者的观念中,而临实际情境的问题时,理论的应用性不高;职前

教育所学的教育理论均是“参考用”，教学方法和班级经营方式皆须依赖尝试错误或同事的经验传承。此种状况一如 Veenman(1984)所指出的，初任教师在进入教育情境时，经常面临理论与实际失衡的问题；而现实环境往往将职前教育中所习得的专业理论洗涤殆尽(washed out)。积极者则肯定专业理论的重要性，认为理论可以协助反省，指引教育的原则与方法；但理论的作用对观念的启迪多于对方法的引导。研究中也发现，无论对专业理论是否持肯定态度，初任教师皆十分仰赖资深同事在某些技巧上的传授，也多认为资深同事的经验较专业理论更适于解决实际问题。许多初任教师逐渐强化“理论与实际之间有差距”、“教育工作惟经验是赖”的观念，而将初任时期的重心放在一些教学技巧的模仿。

事实上，教学不只是有技巧的传递知识，更是有原则的行动(Devaney & Sykes, 1988: 6)。若不重视专业理论，初任教师易将教学视为一种技术，认为只要多尝试错误、累积经验，教学即可得心应手。然而，若缺乏以理论为基础的思考与反省，初任教师在大班级的教学中，由于时间有限，在多数学生都能理解的情况下，很容易将自己的教学视为“没有问题的”，而且不容易反省及察觉教学过程中可能的问题(叶郁菁，1996)。这对初任教师的专业成长将是一种阻碍。

Ginsburg 与 Clift(1990: 454)综合相关研究发现，教育现况确实经常传达出理论不重要、理论与实际对立的讯息。理论被认为是用来研究的，而不是用在教室的实际教育情境中。初任教师对“理论与实际有差距”的看法，可由其专业社会化历程中寻找影响来源。

□第三节 专业社会化历程的影响

教师的专业社会化是指，教师在专业的生涯中，习得一切教育专门知识技能，内化专业伦理信条，表现专业责任、专业自主性、专业服务态度等，或为教师专业行列中一份子的过程。也即是一个人由“普通人”变或“教育者”的专业成长过程(王秋绒，1987:9)。虽然有学者认为教师的社会化始自幼年时期在家庭中对教师形成的粗略印象，以及入学之后对教师言行的观摩，然而正式的专业社会化应始自师资职前教育，乃至实习、正式任教阶段的学习。就初任教师对“理论与实际分离”的态度，以下由职前教育阶段与初任阶

段分析其影响因素。

一、职前教育阶段

(一) 职前专业课程设计的问题

Wubbels(1992)认为师资培育机构中的教育理论课程出了问题。其一是有关哲学、心理学、社会学等基础学门中的一些重要概念,如教育哲学、儿童心理与学习理论、社会发展、社会对学校的冲击等,皆以抽象的方式处理,以致无法统合理论与实际。其二是有关教学方法及学科的课程,在师资生的修课经验中很少能让他们应用到深层的理论基础。以致师资生将这些课程视为技术运用的范围,无法与基础理论产生连结。台湾省的教育学课程安排也有类似的问题,师资生虽然修习了许多教育专业课程,但由于修课时并未进入学校的实际情境,不知其适用性如何。有时候,师资生的专业学分是混过去的;在学校任教后,就凭着自己的想法尝试错误。至于自己的教学方法是否正确,就看是否达成学校的教学目标——例如学生的学业成绩(刘唯玉,1997)。针对这种理论与实际分离的课程状况,近年来,着重真实或模拟真实工作情境的“案例教学法”(case-based teaching)在台湾省逐渐受到重视。

职前的实习课程被视为由理论跨入实际的重要媒介。但职前教育将理论课程与实习课程分割;师资生在前三年主要学习教育理论,后一年才有较多实习的机会。而在一般的课堂上,学生接触真实教育情境的机会不足,无法检测理论(周淑卿,1999)。一般实习课程多以参观、见习、试教与检讨为主;师资生的教案设计、心得报告与检讨经常不够深入,也多与之前的理论课程无关。Fullan(1985)甚至认为:职前教育所安排的实习课程,只让学生多了一些机会去适应教学的例行公事化,却对深层知识基础无所增长,还可能有所测失。

师资生在学习理论时,经常与教学实际无直接相关,或者只是在实验室情境中学习,自然造成理论与实际的区隔。因为知识只有在需要时,才能被善加组织与结构化(Wubbels, 1992)。师资培育机构应将理论知识转化,以利于学生思考实际情境,促使师资生统合理论与实际。若是一味讲述理论,却未能协助师资生以理论思考实际问题,无疑将教育实务建立于空中楼阁。由于未能将实验室所得的理论知识有效转化于实务情境,也可能使教师深感“理论无用”,而排斥专业理论。

(二) 职前教育机构的潜在课程

Schon(1983)认为理论与实际分离的状况,出理在许多专业从业人员身

上。其根本问题在于学院的专业训练重视科技理性,过度强调系统的、科学的知识,然而当学生成为专业从业人员后,进入复杂而冲突的现实情境时,即而面临了专业知识的“严谨性”(rigor)与“相关性”(relevance)的两难——要遵守学院式的原则,建构一些系统的、却难以应用于实际情境的知识?或是跳脱科技理性思维,由实务问题与个人经验中研究切身相关的问题?学院式的理论多建立在实验室情境,当理论不植基于现存的实际上,理论与实际之间就有很大的裂缝,而理论所产生的结果并不能影响实务。当初任教师发现这个现象,因而放弃了寻求理论,而采用来自传统的指导、资深教师的建议、好友的金科玉律和校长的戒律(Waller, 1932)。

Zeichner 与 Tabachnick(1981)也认为,大学虽然高举自由的口号,但实际上的社会互动却与中小学类似:强调传递公认的观点与讯息,并且要求学生专精理论知识。大学学习经验中的理论与实际分离才是师资生在经验到实际教学情境时,即转向传统经验的关键因素。职前教育机构与任教学校其实共同造就了教师在教学专业上的态度。

二、初任阶段

(一)初任时期的不熟练

Lacey(1977)认为初任教师的社会化过程主要经历四个阶段:

1. 蜜月期(the honeymoon period):满怀初为人师的信心与乐趣,充满新鲜感,对平淡无奇的事也能特别留意。专注投入教学工作,希望满足所有学生的需要。此时的表现主要是基于职前教育的专业知能与信念,学校文化尚未发生太大的影响力。这是专业理想的憧憬期。

2. 寻找适当教材教法时期:教室秩序控制失当、临场应变能力不足,教学不顺利,所以投注甚多心力与努力,准备好的教材与教法,希望弥补能力之不足,提高教学成效。

3. 危机期(crisis period):对于教学情境中的许多问题渐感力不从心,发现所学与实际的差距颇大,而感到无力与焦虑。此时最需要外来的援助。

4. 摆荡期(learning to get by or failure):初任教师经历危机期的困惑之后,逐渐知觉到理论与实际的差距,在认同理论或实际的困境中,重新评估理想与现实的期望,重新衡量现实状况,调整对自己与学生的期望,以找寻生存之道。有人将问题与同伴分享,有人则拒绝承认问题。

由蜜月期到危机期,初任教师因而面临大量工作的压力,又因本身对工作的陌生与不熟练,对所学的理论知识尚未能融会贯通,不知如何在现实情况中灵活运用,或做必要的调整。因此当他们试图将所学的专业知识套用到实

际状况上,往往发现这些专业理论不适用。面对一些冲突情境,初任教师认为理论只能用来批判,却无法引导实务;因为那是一个没有游戏规则的情境,一个原始的社会化历程,让“文明”的理论毫无用武之地(刘唯玉,1997)。这些状况令初任教师感受到理想与现实的冲突,或是对以往所学的理论知识产生全面怀疑(饶见维,1994)。第一年所经历的焦虑、恐慌,使他们忙于求生存,而快速遗忘过去所接受的理论,遑论统合理论与实际(Fullan, 1985)。因此,实习教师常有理论无用之感触。

(二)教育情境的高度复杂性

由科学方法所建立的专业理论,其研究乃建立在严格的方法论与假设问题上,具有单纯、概略与普遍化的特性,然而在面临真实世界的特殊、不确定、冲突问题时,理论知识往往出现脱离现实的无力感。因此教师在复杂多变的教学情境中很难应用既有的教育理论,而多半凭借自己的经验和直觉做即时的判断(廖本裕,1997; Schon, 1986)。教师对专业理论应用的最大困难在于教室情境的高度复杂性。若教师想直接将所学之专业理论套用到教室情境中,或者以单一的教学方法、学科知识来因应教室中所发生的事件,都不足以理解或解决其中含藏的复杂意义与冲突,面易于产生挫败感(Good, 1990)。

(三)教学的“惯性方法”(folkways)限制

Buchmann(1987)认为教师的知识被教学的“惯性方法”限制了。教师学习教学技巧主要借着模仿、习惯、传统,结果把教师都带入一个集体传统当中。于是教师经常是无意识地将某种方法对应到既定的目标。因为这种惯性暗示着一种令人感到安全、有能力、可以成功的机会。教学的工作环境也只是加强了教师以简化的、例行公事化的解决方法面对复杂问题的观念。初任教师进入任教学校后,也接收了此种惯性。杨深坑、欧用生、王秋绒、汤维玲、刘文惠(1992)的研究发现,以往实习教师进入现场后,即扮演正式教师角色,前三个月确实有适应上的困难,在寻求协助、自我省思的过程后,逐渐接受学校规范,以同侪团体的经验作为解决问题的参考依据。在他们遭遇问题时,通常最常求助于同事;而借资深教师的做法,往往可以立即解决问题。因此,也更加加强了他们“经验重于专业理论”的观念,使得初任教师更少藉由专业理论去思考问题(周淑卿,1999)。由于此种“惯性方法”被误以为是最有效率的方式,初任教师往往在资深教师的带领下努力学习一套既定的模式,奉之为教育的准则。研究发现,初任教师在任教的前六个月即将教学型態定型,往后可能未再改变(杨深坑等,1992)。结果却减少了初任教师重新思考