

國小實習教師在實習前後教育專業信念 差異變化之探討

鍾 任 琴

國立嘉義師範學院

摘 要

本研究主要目的在瞭解實習教師教育專業信念的發展，並探討實習教師經一年教育實習之後，其教育專業信念變動者(轉趨積極或消極)與未變動者所受個人教育態度及實習學校結構環境的各主要影響因素為何。

本研究以國內九所師範學院八十二年結業生為研究對象。採用前後測方法，探討師院結業生經一年教育實習之後其教育專業信念發展之情形，並分析其可能的影響因素。研究工具包括教師教育專業信念問卷、國小教師任教意願問卷、結構面教育權價值取向問卷、任教情境知覺問卷。調查對象在前測時為681人；扣除未填答者，後測時為485人；最後以前、後測均填答完整之329位有效樣本資料加以統計分析。

本研究結果主要發現如下：

- 一、實習教師在實習前、後教育專業信念之差異比較結果：實習教師在實習前、後，其教育專業信念差異結果及變動趨勢均無顯著差異。
- 二、經區別分析結果得到二組區別函數，第一組佔整個區別考驗力的78%，第二組僅佔22%。區別分析結果發現任教意願的「工作意義」、「自我興趣」、「現實因素」與校長的「倡導行為」、同事的「關心支持」、師生的「互動關係」、家長關係的「支持和諧」、「家長教育理念」、學校的「傳統文化」、組織結構的「正式化」等十個因素，可以有效區辨實習教師歷經一年實習後，其教育專業信念轉趨「消極」與「積極」之結果差異。

壹、緒論

一、研究動機

「社會化」(socialization)是指個人學習並獲得種種動機、知識、語言、技能、價值觀念、社會規範，並建立其思想、態度、行為模式及生活方式的終生發展歷程。「教師社會化」(teacher socialization)即是指教師在教育專業社會中，接受專業規範、教師文化及學校環境影響的過程，是教師學習並獲得專業知識與能力，形成專業規範、倫理和精神，建立正確的自我觀念與教師角色，表現適當的教學態度和角色行為的發展歷程(王秋絨，民80；林清江，民61；高強華，民81)。教育實習是師範教育極具意義的一部份，也是師資培育過程中最重要的一環，不但是教師專業社會化歷程中非常重要的關鍵期，且實習經驗對未來教師的專業成長及發展也有相當程度的影響。

師範生結業之後，經分發各國民小學教育實習，其原在師資培育階段所體認的教育專業信念仍將持續發展。就社會化理論而言，不論是結構功能學派(Functionalism)、功能衝突論(Functional Conflict Theory)或符號互動論(Theory of Symbolic Interaction)均認為個人在社會化過程中，會同時受到個人因素與環境因素的影響。這些可能的因素其影響力會具體表現在教師教育專業信念的改變上。許多研究指出實習教師在任教實習數月之後，其態度、觀念與任教學校的相似性，竟高於受教數年的師資培育機構環境(林清江，民70；鍾任琴，民83；Rosenholtz et al.,1986；Zeichner & Tabachnich，1981)。惟實習教師專業信念係發展為更積極正向或保持穩定不變之狀態抑或趨向消極負向，此種差異變化結果如何？影響其發展差異之可能原因又如何？實值得深入探討。

二、研究目的

基於上述之研究動機，本研究期能達成下述之目的：

(一)、了解我國九所師範學院結業之國小實習教師其教育專業信念如何？經過一年教育實習後，其教育專業信念發展情況又如何？

(二)、探討國小實習教師經一年教育實習之後，其教育專業信念變動者(轉趨積極或消極)與未變動者的各主要影響因素為何？

三、研究假設

根據前述研究目的與研究問題，本研究提出下列假設：

假設一：實習教師在經過實習一年後其教育專業信念與實習開始時，兩者比較並無顯著的差異。

假設二：實習教師在經過實習一年後，其教育專業信念變動轉趨積極、消極者與未變動者之間，其造成差異之影響因素並無不同。

四、重要名詞詮釋

(一)、國小實習教師

指八十二學年度國內九所師範學院大四結業生，分發至全國各地國民小學教育實習一年者。

(二)、教育專業信念(educational profession belief)

國小實習教師對教育工作的專業特質所抱持肯定認同的態度。在本研究中教育專業信念可分為六個層面：

- 1 專業知能：指教師的專業知識與教學能力。
- 2 專業自主：指教師在教學工作中的教育專業判斷與教育決策參與的自主權。
- 3 專業成長：指教師在教學生涯中不斷的進修與研究發展，以確保專業水準。
- 4 專業倫理：指教師應具有崇高的專業道德，遵守教育專業的倫理規範。
- 5 專業認同：指教師對教育工作的肯定與認同。
- 6 專業服務：指教師基於服務理念，對學生施以教育愛，注重學生身心發展，給予最適當的服務。

教育專業信念的操作性定義是依受試者在「教師教育專業信念問卷」的得分而言，得分愈高者則代表教育專業信念愈積極正向。

(三)、個人教育態度

就廣義論點而言，泛指個人對教育歷程及結果上所持有的一種持久且一致性的內在行為反應的準備狀態。換言之，個人對教育的本質、內容、方法及歷程上有關人、國民教育研究學報

事、物、環境等的態度反應均可稱之為教育態度。在本研究所稱個人教育態度，係指「任教意願」與「教育權價值取向」兩類的態度系統而言。

1、任教意願：師範生願意成為國小教師的原因及其所受之主要影響因素。其操作性定義是依受試者在「國小教師任教意願問卷」上的反應來表示。在本研究之任教意願包括四個因素，即工作意義、工作性質、自我興趣與現實因素。

2、教育權價值取向：教育權係指在正規教育體系運作過程中，由組織結構與功能調適上所形成的權利與權力關係。本研究所稱教育權價值取向其操作性定義，係指受試者在「教師教育權結構面價值取向量表」上平等取向、自主取向、自由取向、制衡取向等四個層面的得分。

（四）、實習學校結構環境

本研究所指實習學校結構環境，係指師院結業生分發各國小教育實習一年，在實習過程中，影響師院結業生教育專業信念發展的實習學校環境因素。其操作性定義是依受試者在「任教環境知覺問卷」上的反應來表示。本研究之實習學校結構環境可分為六方面：

1 校長領導：指實習學校校長的領導行為，包括「倡導」與「關懷」兩層面上的領導行為特徵。

2 同事互動：指實習教師與實習任教學校教師同仁間的互動關係，包括「支持關懷」、「彼此困難協助」及「互動影響情形」。

3 師生關係：指實習教師與學生在教學歷程中的關係，包括「互動關係」及「學生學習成就」。

4 家長關係：指學生家長對學校及教師的支持與干涉的互動情形，包括「家長支持和諧」及「家長教育理念一致性」。

5 學校文化規範：指實習學校教師次級團體所表現出來的共同價值體系與行為準則，包括「相處規則」、「學校傳統」及「平凡規範」。

6 學校組織結構：指實習學校在組織結構特徵上符應正式組織科層體制特徵「專門化」、「正式化」、「集中化」的程度。

貳、文獻探討

一、教育專業的內涵

有關專業一詞的定義與標準，早在1933年Carr-Saunders曾指出：「所謂專業是指一群人在從事一種需要專門技術之職業。專業是一種需要特殊智力來培養和完成的職業，其目的在於提供專門性的服務」(Huggett & Stinnett, 1958; Lewis & Maude, 1953)。

教育是否是一項「專業」，迄今尚未定論。事實上教師專業化是教育專業的前提，許多學者曾對教育專業問題一再的討論，所期望的是使教育工作能專業化，使教師能超越「能幹的教書匠」(competent instructors)，成為「專業的教育家」(professional educators)。

Benveniste(1987)、Darling-Hammand(1990)、Lieberman(1956)、Moore(1970)等人認為專業應具有的特徵為(一)有科學知識為基礎的技術；(二)持續的進修和訓練；(三)控制與選擇專業成員；(四)工作倫理規範；(五)服務的熱忱與承諾；(六)專業組織。

聯合國教育科學文化組織(UNESCO)於1966年在法國巴黎召開「教師地位之政府間特別會議」(Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers)，決議採納「關於教師地位之建議」(Recommendation Concerning the Status of Teachers)，強調教師工作的專業性質，即認為教學工作應被視為是一種專業。美國教育協會(National Education Association)對教育專業化的標準要件列為(一)屬於高度的心智活動；(二)具有特殊的知識技能；(三)受過長期專業性質的訓練；(四)要不斷的在職進修；(五)屬於永久性的終身事業；(六)以服務社會為目的；(七)要有健全的專業組織；(八)訂定有可行的專業倫理規範。

國內方炎明(民67)、黃昆輝(民69)、陳奎熹(民79)等人分析專業相關文獻，認為教育專業信念應包括專業認同、專業成長、專業服務、專業訓練、專業責任、專業道德等項因素。張春興(民72)認為一個現代優良的教師，應具備三個主觀條件：(一)專國民教育研究學報

門知識：指的是「能教學」，也就是一般所謂經師的一面。(二)專業知能：指的是「會教學」的綜合知能。如熟習教學原理，了解學生身心，善用教學方法，能在教學歷程中達成預定的教育目標，此為人師的基本條件之一。(三)專業精神：指的是「願教學」的態度，此為所謂人師的主要特質精神。

本研究綜合各家對教育專業的定義並比較分析，將「教育專業」的主要內涵歸納為六：

(一)專業知能(professional knowledge and teaching skill)：包括與教育工作有關的一般知識，與教學工作有關的專業知能，及任教學科的專門知識。

(二)專業自主(professional autonomy)：教師在教學工作中擁有教育專業判斷與教育決策參與的自主權。

(三)專業成長(professional growth)：教師在師資培育機構要接受長期的專業教育訓練，在教學生涯中要不斷的進修與研究。

(四)專業倫理(professional ethics)：教師要有崇高的專業道德，對社會、教育工作、教師專業團體、學校、同事、學生等對象，應遵守教育工作的倫理規範。

(五)專業認同(professional identity)：教師要能肯定教育工作是極具價值的專業，對教育工作具有積極的認同感與歸屬感。

(六)專業服務(professional service)：教師基於服務理念，對學生施以教育愛，注重學生身心發展，並給予最適當的服務。

二、實習教師教育專業信念發展的現象分析

教育實習的主要功能依教育部(民72)頒布之師範院校結業生教育實習準則明定為四項：(一)證驗教育學理，熟練專業知能。(二)培養教育行政能力，充實行政工作經驗。(三)體認教師責任，培養教師風範。(四)瞭解教育對象，啟發研究志趣。若將以上四項功能加以綜合歸納可知：教育實習的基本目的乃是教育理論與教學實際之間的橋樑作用。藉此實習課程活動之安排以協助師範生體驗教育理論及應用理論原則於實際情境的能力。

就理論上而言，如果實習制度規劃得當，將能增進教師之效能，提高教師專業化程度(楊深坑等人，民80；Avalos，1991；Ross，1986)。教育實習課程之重要性無庸懷疑，但師範生從教育實習中究竟學到些什麼？是否實習結果都具有正向的影響

力？Zeichner(1979)研究結果指出一般人對教育實習結果存有兩種迷思：其一，教育實習必然有助於優良教師的培養，因此安排實習比沒有安排來得好，且實習時段愈長將會愈有效果；其二，教育實習的影響效果相當大，實習教師就如同容器般，透過實習即可以填入準備妥善的專業信念、價值觀、行爲，並能順從學校的科層規範，圓滿達成組織目標。事實上經過論證研究結果明顯指出，上述二種看法並非絕對成立。首先，就實習經驗必然有助於良師的培育論題而言，學者們(Bunting, 1988; corcoran, 1981; Hoy & Rees, 1977; Weinstein, 1988)研究發現，實習教師在實習過程中，受到現實的震撼(reality shock)，其教育信念由人文導向(humanitarian orientation)轉變爲管理導向(custodial orientation)。亦即實習教師在師資培育機構研修教育專業理論之後，對教育的理念傾向於注重學生個別差異、信任學生、對學生自治與自尊抱持樂觀的看法，繼之因經歷教育實習階段實際任教結果，其對學生的管理爲求效率乃趨向一視同仁、非個別化人性化的態度，強調秩序的維持，以懲罰爲管教的主要手段。再就教育實習的影響力的論題而言，由上述實習教師教育信念由人文導向轉趨管理導向的事實分析，可知教育實習確實在實習教師身上發揮了負面影響力。其次是，有學者(Avalos, 1991; Kilgore et al., 1990; Lacey, 1977)研究指出，實習教師在接受實習階段外在影響力時，並非全然被動的接受。事實上大多數的實習教師對於外來訊息是會主觀的加以詮釋之後才採取行動的。

師範教育機構所實施的專業教育階段，主要在培養教師正向、積極的教育專業信念及行爲。但是一位師範生在離開師範教育機構之後，其言行、信念及教育行爲方式將會受到任教學校、社會環境以及整個教學團體文化背景的影響。因此，師資培育機構給予師範生的影響，有時並不持久。換言之，一位師範生離開師範校院之後，正式加入教學行列，可能在六個月之間，其行爲與教育信念就會發生重大改變。而這種任教學校環境影響力，有時竟大於師範校院所實施專業培育的影響結果（林清江，民71；張芬芬，民73；王秋絨，民80；鍾任琴，民83；Chesler & Cave, 1981；Samson et al., 1984；John, 1991）。

個人態度的改變乃是社會化的結果，由前述文獻的研究結果所指出：實習教師在經歷過教育實習之後，其教育信念由人文導向而趨於管理導向。這種態度的改變依「功能論」的理論乃是實習教師爲求生存而適應環境的作法；若從「符號互動論」的國民教育研究學報

觀點而言，此乃實習教師對於任教環境的各種情境現象加以主動詮釋之後，再選擇有利的行為反應；再從「認知失調論」的觀點而言，此正可說明是實習教師為求解除認知失調而產生的壓力之結果。

三、影響實習教師教育專業信念發展相關因素分析

對大部份的教師而言，剛開始任教的那一年是一個令人相當難忘的經驗。經歷過一段探索、嘗試錯誤，甚至挫折、沮喪、喪失自信的時段，才漸漸累積經驗由生手而熟手，逐漸對教學工作能掌握，並從教學生涯中體會到教職工作的真諦。從實習任教的第一天到嫻熟教學工作為止，這段歷程可稱之為「過渡階段」(transition period)或稱「導入階段」(induction period)。導入階段對大多數教師而言具有重要的意義，會影響到個人的教育信念及教學行為，甚至對教師教學生涯的規劃與發展具有關鍵性的轉捩作用。導入階段成功會使一位初任教師因導入、適應良好而在日後成為一位能教、會教、願教的優良教師。相反的，若導入階段社會化失敗，則可能使初任教師對教育工作誤解而失望，或離開教育崗位，或繼續留任教職但卻成為不適任教師。在美國約有15%的教師在任教一年之後即離開教職(Stone, 1987)。

林生傳(民77)、高強華(民81)、Banks(1968)、Ryan(1974)等人探討教師專業社會化，均指出教師社會化是個人因素、社會因素以及個人與社會交互作用的結果。「個人因素」如教育、家庭背景、人格特質等；「社會因素」如學校組織、社會結構、角色地位、職業聲望等。此外，個人因素與社會因素彼此亦有交互作用影響。綜合以上文獻研究者認為在探討影響實習教師信念發展的相關因素時，應採「綜合統整模式」方能得到較為周延的結果。亦即專業信念影響因素的探討，應兼含「個人層面因素」與「學校環境層面因素」。其中有關「個人層面因素」包括：個人任教意願、教育權價值取向；至於「學校環境層面因素」則包括實習學校校長領導、同事互動、師生關係、家長關係、學校文化規範、學校組織結構等。以下僅就「個人層面」與「學校環境層面」的相關因素內涵予以分析探討：

探討：

(一)、任教意願與教育專業信念

「任教意願」係指個人願意擔任教職工作，乃其從事教學的動機、原因與程度。是個人基於對教職工作的認識，經由個人選擇工作的動機作用，產生對教職工作的好

惡，終而顯現出趨勢的行為。基本上，任教意願屬於一種態度，具有認知、情意及行為層面上的各種性質。李新鄉(民82)、林瑞欽(民79)、張芬芬(民73)等人研究結果發現「任教意願」與「教育信念」有顯著相關，任教意願愈積極且傾向內在動機者，其教育信念與專業行為則愈積極正向。

(二)、教育權價值取向與教育專業信念

教育權係指在教育體系運作過程中，由學生、教師、學校、教育行政系統及一般社會大眾所形成的權利(right)與權力(power)關係。此種權利與權力的關係通常是體系成員的價值取向與意識型態的具體結果。就教育權研究的層面內容而言，由於「功能性」的教育權主要在探討教育體系成員在教育決策過程中，對投入(input)、過程(process)和產出(output)等階段所自覺應具有的權利或權力取向，此類權利與權力取向係以個人行動意向為內容，如陳情、改革、要求、干預等。此等功能面教育權的信念內容與本研究對象一師範生之經驗與學術背景有其實然與應然之差距存在。再則功能面內容與本研究主題「教育專業信念」，其間並未有直接之關係性，在此不列入研究探討之範圍。是故，本研究探討之教育權係指「結構面」的教育權。

所謂結構面的教育權參照羅文基(民78)研究結果從四種關係來建構其基本規範與內涵：

(1)、成員與成員之間的關係—「平等」：指教育體系之內個人之間的關係，係指受教者彼此之間的權利或權力的取得問題，其基本規範是「平等」。所謂平等是指教育機會均等。

(2)、決策與執行單位之間的權利或權力來源—「自主」：指教育體系之內的決策與執行單位的權利、權力，包括學生的學習、教師的教學、學校的辦學、教育行政系統的運作等，其權利或權力來源的基本規範是指「教育專業自主」而言。

(3)、成員及團體行使權利或權力的範圍—「自由」：指教育體系內學生、教師、學校及教育行政機構其所擁有行使權利或權力的程度。此種行使權利或權力範圍的基本規範為「自由」。教育自由權的概念，基本上應包括兩方面：其一，學術自由：指教師講學的自由及學生學習的自由；其二，教育自由化：指師資培育多元化、教育行政歷程的民主化、課程與教材的多元化及各級教育的開放與自由化。

(4)、決策與執行單位之間的關係—「制衡」：指教育體系內決策與執行單位之間的關係，主要是指學生與教師、教師與學校、學校與教育行政系統、教育體系與其國民教育研究學報

他社會體系等之間的權利或權力分配問題，此種分配問題的基本規範是「制衡」。

在本研究中，教育權價值取向是為自變項，探討實習教師教育權價值取向與教育專業信念的關係，研究者仍未發現有關此方面的實證分析結果，因此本部份實證研究分析資料在此無法提出，尚待日後續予驗證。

(三)、校長領導與教育專業信念

校長在學校組織中是重要關鍵領導者，他必須同時扮演兩種角色，其一是工具性(instrumental)角色，亦即要建立組織目標，領導師生共同努力；其二是情意性(expressive)角色，亦即要設法滿足教師的個人需求。在實習的過程中，校長是督導者、評鑑者、亦是支持者。校長的領導行為方式確實會影響實習教師的教學態度、服務精神、與專業行為表現。

吳璧如(民79)、邱文忠(民72)、黃國隆(民75)、Rosenholtz et al.(1986)、Su (1990)研究結果均證實「校長領導方式」與教師的教育專業信念與專業行為有顯著的正相關。校長若具有關懷與倡導兼顧的領導風格，則教師對教育、對學校愈認同、愈投入且教學效能愈高。

(四)、同事互動與教育專業信念

師範生在進入實際的教育工作行列之後，將處於專家伙伴團體(veteran partner peer group)之中。一位初任教師在陌生的學校情境會受到有經驗資深教師的影響。學校內教師同事對教學、校務、學生管理、個人行為規範等各方面的意見表示與行為的表現都會對實習教師產生直接或間接的影響，或成為模仿、順從的主要來源。資深教師的言行、信念與教學態度這一切將促使實習教師在教育工作歷程上，產生對教育工作的知覺和感受。而這種感受知覺乃是實習教師對其所從事工作是否為專業的一種最直接的反省思考。當個人對所從事工作的專業知覺愈高，則經過內化之後，認同專業的程度也愈高(Corbett, 1980; Singh, 1984; Taylor, 1988)。

林生傳(民79)、鄭照順(民77)、Brookover & Ericson (1975)、Bunting (1988)、Crow (1986)、Karmos & Jacko (1977)等人研究結果指出「學校同事」是影響教師教育信念與專業行為的重要他人。「同事互動」與教師的「教育信念」有積極正向的相關性存在。對實習教師而言，「同事互動」是幫助實習教師專業社會化的重要因素之一。

(五)、師生關係與教育專業信念

就社會學觀點而言，師生之間的交互作用關係是影響教學效率的一項重要因素。依據 C.H.Cooley 的人鏡自我(the looking-glass self) 理論，強調社會的自我(social self)係以他人為借鏡而形成(謝高橋，民80)。團體組成份子，彼此間互為對方的鏡子，個人乃藉其反映而形成對自己的看法。依此，教師在教學上的態度、行為表現，即需以他人的反應為基礎而知覺之、表現之。在教學歷程中，學生是教師的主要工作對象，在學校生活中，師生相處的時間也最長。因此學生的反應自然成為教師信念與行為的主要參照標準。亦即師生的關係為教師教學信念與行為的重要決定因素。吳宗賢(民65)、程為山(民74)、黃鴻文(民70)、Borko & Lalik & Tomchin (1987)、Friebus(1977)、Lacey(1977)、Lortie(1975)、Zeichner(1979)等人研究結果均指出：學生的表現對實習教師而言扮演著相當重要的角色，它影響著實習教師對教育工作的專業認同及教學成敗感。

由以上的文獻探討結果可知：師生交互活動是學習最重要的過程，良好的師生關係是提高教學效率的重要環節。而在教學過程中，學生的反應情形，是教師感知工作成效高低的最直接方法。學生的反應若傾向消極，則教師的教學行為也將隨之消極；若學生反應積極熱烈，則教師的教學行為將受到加強，亦隨之愈趨積極。此外，師生相處感情、學生的學業成績與言行反應亦是教師教學重要的回饋，對教師教育信念與工作表現影響很大。

(六)、家長關係與教育專業信念

學校機構與一般正式組織不同，學校主要在教育青少年，而一般機構以處理事與物為主。因此家長往往會因為關心子弟的教育而認為干預學校的教育活動為理所當然。一般而言，家長與學校的關係是處於相對的狀態，當家長的干預程度增加時，對教師自主性的潛在壓力也會隨著提昇。就理論上而言，家長與學校、教師的目標應是一致的。事實上，家長的涉入並非只對學校產生消極的影響，有時家長的支持與配合頗具積極作用，能對教師的服務精神產生正向激勵效果(程為山，民74；Epstein，1986；Gehrke，1981；)。

鄭照順(民77)、盧富美(民81)、顏素霞(民82)研究實習教師在任教實習階段主要的影響因素，均發現家長對教師教學的干涉行為是實習教師困擾的重要原因之一。Broadbent & Cruickshank(1965)、Dropkin & Taylor(1963)、Veenman (1984)研究教師的困擾，結果均發現最嚴重的困擾問題分別是(1)學生紀律的維持；國民教育研究學報

(2)與家長的關係；(3)教學方法；(4)教學計劃與評量；(5)教學資源。

由以上國內外學者的研究結果，研究者發現當學生家長的教育理念、教育方法、管教態度等，若與實習教師的態度、信念不同時，往往家長會主動介入教學歷程，進而與學校或教師產生衝突而造成教師困擾。這種干涉歷程與結果對教師社會化而言會產生負面的影響。反之，如果家長對學校認同，對教師尊重，則家長的支持與配合將對學校的績效與教師教學效能產生正向積極作用。

(七)、學校文化規範與教育專業信念

學校文化(culture of the school)為社會次級文化之一種。係指在學校組織內，具有相同的價值體系及行為方式所表現出行為的總和。在同一學校內，教師之間的同質性高，再加上相處時間長，彼此互動機會亦多，很自然的會形成次級團體，且出現次級文化。此種團體的規範(group norms)往往成為教師間行為的共同參考體制。這種規範、體制對於每位成員均具有相當的約束力，不能附從者將會受到團體的排斥(林清江，民70；Hoy & Miskel，1987；Schein，1985)。

林生傳(民77)、吳清基(民79)、黃耀卿(民74)、Friebus(1977)、Lortie(1975)、Pataniczek & Isaacson(1981)研究均指出：實習教師在實習任教學校會因學校組織的隔離孤立而阻礙了學習成長。如果實習教師能與同儕間形成堅強的同儕文化，則可以成功的傳遞組織正式社會化過程作用，而分享技術性的知識並舒解實習教師困擾與壓力。由以上實證研究結果可知，學校的次級文化對教師信念與行為具有相當的限制作用。在校內由於教師同質性高，相處時間長，很容易形成非正式的學校文化與規範，而這種文化規範必會成為教師之間的態度，信念與行為的共同參照標準，其重要性自不待言。

(八)、學校組織結構與教育專業信念

學校與其他的正式組織一樣，為了組織的有效運作與發展，學校組織也會有嚴密明確的組織結構及固定、繁瑣的行政程序。為了達成學校組織的目標，無論在教學上、行政事務上均趨於運用有效率的科學方法，一切措施力求客觀、公正、及嚴格的標準化。換言之，科層化的特徵在學校組織亦屬必然存在。

就系統理論觀點而言，學校本身即是一個系統，它會受外在客觀環境如社會、經濟、文化、政治…等超系統因素影響。但是學校系統本身也會影響到學校外在環境，與學校內部各次級系統。國民小學本身即是一個社會體系，每所學校都有其獨特的組

織與教學環境，而這些環境因素將會直接、間接的影響其個人成員的價值觀、態度、信念與行爲。這種交互影響的環境作用是教師專業社會化的根源之一，其影響力具體表現在教師專業信念改變的力量不容忽視。

研究者歸納中外學者對組織結構科層體制層面分析的結果，並斟酌我國當前教育系統下，國民小學組織結構具有一致性的特質，此即「專門化」、「集中化」、「正式化」。林生傳(民77)、劉春榮(民82)、Hoy & Miskel(1987)等人研究結果指出，組織結構特徵與教師教育專業信念有相關存在。一般而言「專門化」、「正式化」、「標準化」等特徵對教師的信念與效能有正向用；而「集中化」、「傳統化」則有負向作用存在。

參、研究方法

一、研究樣本

本研究以九所師範學院八十二學年度大四結業生爲樣本。由於本研究採前、後測(差距一年)方式，限於研究者人力、物力之不足，同時爲了便於追蹤，較能掌握問卷回收率，故取樣方式採集體取樣。即依學系班別爲取樣單位，並進行取樣調查。

總計第一次(82.6)寄出問卷爲681份，回收485份，回收率71%；第二次(83.5)寄出之間卷爲485份，回收329份，回收率68%。

由於本研究採前、後測方式實施比較分析研究，因此必須前後二次問卷均回收者且填答完整方屬有效問卷，如此始能加以前、後比較分析。本研究即以前、後二次均回收之有效問卷329份爲分析樣本進行實證分析。

二 研究工具

(一)、教師教育專業信念問卷

研究者依據理論及相關研究探討結果，歸納爲教育專業信念的六個層面，即「專業知能」、「專業成長」、「專業自主」、「專業倫理」、「專業認同」與「專業服務」。並依此訂出教師教育專業信念問卷的範圍，做爲本研究探討教師教育專業信念

國民教育研究學報

的指標(鍾任琴, 民83)。本問卷採Likert式七點評量作答計分, 由受試者依據自己對教育專業信念的看法選擇一項作答, 從「非常同意」(7分)到「非常不同意」(1分)。

(二)、結構面教育權價值取向問卷

本問卷為羅文基(民78)所編製。原量表共分為「結構面教育權價值取向」分量表與「功能面教育權價值取向」分量表二部份, 在本研究中僅使用結構面量表。採七點式作答, 依「非常同意」(7分)、到「非常不同意」(1分)。

(三)、國小教師任教意願問卷

本問卷係研究者(民83)編製而成。其內容係用來瞭解受試者願意成為國小教師的原因。採Likert式七點評量作答計分, 由「非常重要」(7分)到「非常不重要」(1分)。

(四)、任教環境知覺問卷

本問卷係研究者(民83)編製用來探討影響實習教師教育專業信念發展的任教學校環境因素。包括有「校長領導」、「同事互動」、「師生關係」、「家長關係」、「學校組結構特徵」及「學校文化規範」等六項。採Likert式七點評量作答計分, 從「非常同意」(7分)到「非常不同意」(1分)。

三、資料處理

本研究經二次施測所得之各項問卷資料, 於去除填答不全者之後, 即進行編碼、輸入電腦並逐一核對。然後以SPSS套裝程式為工具進行統計分析。基於研究需要, 本研究所採用之統計分析方法如下:

(一)檢定假設一:

為了解實習教師在實習前、後時間之教育專業信念是否有顯著差異, 乃以單因子重複量數多變量分析進行檢定。並為檢定國小實習教師在結業時(82.6)與實習一年後(83.5), 其教育專業信念間是否有變動情形(指轉趨積極、消極或穩定不變), 乃將結業時及實習一年後之教育專業信念分數化為高中低三組, 採Bowker對稱性卡方考驗, 以檢定其信念是否有顯著改變。

(二)檢定假設二:

為了解國小實習教師之個人教育態度及實習學校結構環境等因素能否有效區辨與預測其教育專業信念之變動情形, 採區別分析進行檢定。

肆、研究結果分析

一、國小實習教師在實習前、後教育專業信念之比較

(一)、全體實習教師實習前、後其教育專業信念差異比較

由表4-1可知：全體實習教師在「實習前」其「整體教育專業信念」平均為338.88分，在七點量表上為5.7分，應屬積極正向的專業信念；「專業知能」信念平均為83.34分，在七點量表上為6.0分；「專業自主」信念平均為67.42分，在七點量表上為5.6分；「專業成長」信念平均為44.81分，在七點量表上為5.6分；「專業倫理」信念平均為54.46分，在七點量表上為6.1分；「專業認同」信念平均為42.27分，在七點量表上為5.3分；「專業服務」信念平均為46.59分，在七點量表上為5.8分，由此可知，各層面專業信念亦均屬積極正向。

由表4-1可知：全體實習教師在「實習後」其「整體教育專業信念」平均為341.33分、「專業知能」信念平均為84.41分、「專業自主」信念平均為69.24分、「專業成長」信念平均為45.45分、「專業倫理」信念平均為54.55分、「專業認同」信念平均為41.74分、「專業服務」信念平均為45.93分，不論整體或各層面專業信念亦均屬積極正向。

由表4-1可知：全體實習教師之「專業自主」信念其平均數為67.42，經一年實習後提高為69.24，前後差異達.001顯著水準。在「專業知能」、「專業成長」、「專業倫理」「專業認同」、「專業服務」等層面及「整體教育專業信念」上，實習前、後差異比較均未達顯著水準。

由以上結果可知：全體實習教師在實習一年後其教育專業信念除「專業自主」信念有顯著提昇之外，其他各層面及整體教育專業信念雖亦有提高或降低的現象，惟並未達顯著差異。

表 4-1 全體實習教師實習前、後教育專業信念之平均數、標準差及差異考驗結果摘要表

時 段	實習前(N=329)		實習後(N=329)		t值
	M	S D	M	S D	
專業知能	83.34	10.46	84.41	9.03	1.96
專業自主	67.42	6.70	69.24	6.77	4.51***
專業成長	44.81	6.66	45.45	6.68	1.59
專業倫理	54.46	7.34	54.55	6.61	0.21
專業認同	42.27	8.24	41.74	8.39	1.17
專業服務	46.59	6.53	45.93	6.14	1.77
整體教育專業信念	338.88	35.06	341.33	32.52	1.38

*** P < .001

(二)、實習教師實習前、後其教育專業信念變動差異情形

為瞭解實習教師在實習前、後其教育專業信念變動差異情形，研究者乃將受試者實習前及實習後的整體及各層面的教育專業信念分數，以百分位數27及73為標準，各區分為高、中、低三組(如表4-2)，再以Bowker對稱性卡方考驗檢定其變動趨勢的顯著性。

表 4-2 實習前、後教育專業信念第27及73百分位數摘要表 (N=329)

時 段	實 習 前 階 段							實 習 後 階 段						
	專業知能	專業自主	專業成長	專業倫理	專業認同	專業服務	整體信念	專業知能	專業自主	專業成長	專業倫理	專業認同	專業服務	整體信念
P 27	78	64	41	51	36	44	324	80	65	42	51	37	43	324
P 73	90	72	49	60	48	51	362	90	74	50	59	48	50	363

表4-3係根據前、後測教育專業信念高、中、低三組變異檢定整理之結果。其中「對角線」係表示在實習前與實習後其教育專業信念均未改變的實習教師；而「非對角線」的數字則為教育專業信念改變的實習教師人數。如表4-3：在實習前「專業知能」信念低分組共有95人，於實習後仍有46人其信念仍屬低分組，有47人其信念改變為中分組，而有2人改變為高分組。

Bowker對稱性卡方考驗係用來檢定非對角線各相對應細格的機率是否對稱。因此若計算所得之卡方值達到顯著，即表示相對應細格之機率並非相等，亦即改變的情形達到顯著差異；否則就表示相對應細格發生的機率是相等的，改變的情形並未達到顯著差異(王保進，民82；林清山，民82)。由表4-3可看出：

表 4-3 實習教師完成實習後各層面及整體教育專業信念變動走向卡方檢定

實習後	專 業 知 能				專 業 自 主				專 業 成 長				專 業 倫 理			
	低分組	中分組	高分組	總 計	低分組	中分組	高分組	總 計	低分組	中分組	高分組	總 計	低分組	中分組	高分組	總 計
實習前	46	47	2	95	50	33	8	91	45	35	10	90	48	44	4	96
低分組	46	47	2	95	50	33	8	91	45	35	10	90	48	44	4	96
中分組	34	68	32	134	36	69	38	143	37	57	36	130	33	65	36	134
高分組	10	27	63	100	8	33	54	95	16	40	53	109	9	33	57	99
總 計	90	142	97	329	94	135	100	329	98	132	99	329	90	142	97	329
$2 \chi^2 (df=3)$	計算值 7.42				計算值 0.48				計算值 1.59				計算值 3.62			
實習後	專 業 認 同				專 業 服 務				整 體 教 育 專 業 信 念							
	低分組	中分組	高分組	總 計	低分組	中分組	高分組	總 計	低分組	中分組	高分組	總 計				
實習前	51	33	5	89	26	14	5	45	51	36	3	90				
低分組	51	33	5	89	26	14	5	45	51	36	3	90				
中分組	27	73	42	142	59	91	41	191	33	76	40	149				
高分組	13	41	44	98	9	34	50	93	6	33	51	90				
總 計	91	147	91	329	94	139	96	329	90	145	94	329				
$2 \chi^2 (df=3)$	計算值 4.17				計算值 29.53				計算值 1.80							

1、「專業知能」信念計算所得之Bowker對稱卡方值為7.42，而自由度為3時之.05顯著水準臨界值為7.815。因此計算值小於.05顯著水準臨界值，表示相對應細格之機率是相等的。換言之，實習前與實習後的實習教師其「專業知能」信念之變動情形並未達顯著水準。

2、「專業自主」、「專業成長」、「專業倫理」、「專業認同」、「整體教育

專業」等信念，實習前與實習後變動情形並未達顯著水準。

3、「專業服務」信念計算所得之Bowker對稱卡方值為值為29.53，已達顯著水準，表示實習前與實習後的實習教師其「專業服務」信念之變動情形有顯著的差異。換言之，實習教師經一年教育實習之後，其「專業服務」信念已明顯的產生變化。

(1)在實習前「低分組」共有45人，經一年實習後只有26人仍屬低分組，有14人在實習後改變為中分組，有5人改變為高分組。

(2)在實習前「中分組」有191人，經一年實習後只有91人仍屬中分組，有59人改變為低分組，有41人改變為高分組。

(3)在實習前「高分組」共有93人，經一年實習後只有50人仍屬高分組，有9人改變為低分組，有34人改變為中分組。

由以上Bowker對稱性卡方考驗對實習前與實習後的實習教師教育專業信念改變情形的檢定，除「專業服務」信念改變的人數有顯著差異之外，其他如整體教育專業信念及專業知能、專業自主、專業成長、專業倫理、專業認同等信念之變動結果均未達顯著水準。此應可解釋為：實習教師在「實習前」與「實習後」其教育專業信念變動趨勢，除專業服務層面之外，在其他層面及整體專業信念的變動趨勢上並未有顯著改變情形，仍傾向維持不變的狀態。

綜合本節結果分析，可知：

(一)就全體實習教師在實習前、後其教育專業信念之差異比較而言：全體實習教師在完成教育實習後，其「專業自主」信念有顯著提升；其它層面及整體教育專業信念則無差異。

(二)就實習教師在實習前、後其教育專業信念變動情形而言：實習教師在完成教育實習後，其教育專業信念變動情形，僅在「專業服務」信念改變的人數顯現明顯的變化之外，其他各層面及「整體教育專業信念」在實習前、後之變動趨勢並未顯著。

二、國小實習教師教育態度、實習學校結構環境因素區辨及預測實習後教育專業信念改變情形之區別分析結果

為探討實習教師個人之教育態度(任教意願、教育權價值取向)及實習學校結構環

境(校長領導、同事互動、師生關係、家長關係、學校文化規範、學校組織結構)等因素，對實習前、後教育專業信念改變之影響區辨力。本研究以實習教師個人教育態度及其知覺學校結構環境兩層面共22個因素為預測變項，以實習教師於實習前、後在教育專業信念問卷六個分量表及總量表上反映分數之差距(實習後減實習前)為效標變項，進行區別分析以考驗假設二。

本研究以全體實習教師教育專業信念前後改變結果(後測減前測)平均數之正、負一個標準差為分組標準，分為三組進行區別分析。

第1組：專業信念轉趨消極組，即改變結果其得分低於平均數一個標準差以下者。

第2組：專業信念變動穩定組，即改變結果其得分介於平均數上下一個標準差之間者。

第3組：專業信念轉趨積極組，即改變結果得分高於平均數一個標準差以上者。

表4-4 整體教育專業信念區別分析結果

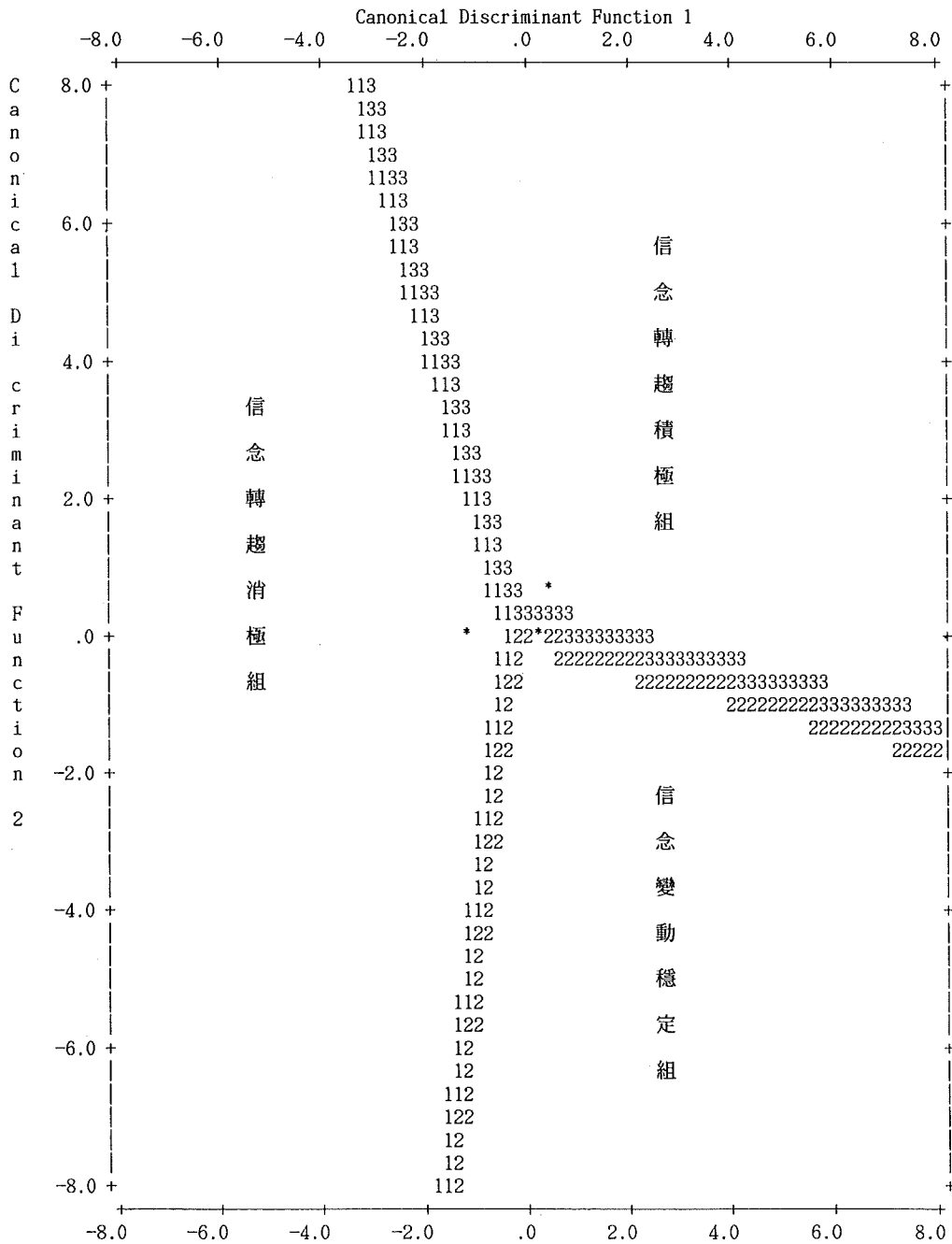
自變項	第一個區別函數			第二個區別函數		
	未標準化β值	標準化B值	結構係數	未標準化β值	標準化B值	結構係數
工作意義	.5854E-1	.3588	.5334	.7742E-1	.4745	.3252
工作性質	.2101E-1	.1316	.3021	-.5706E-1	-.3575	-.0514
自我興趣	-.6454E-2	-.0393	.4498	.2009E-3	.0012	.2376
現實因素	.1980E-2	.0118	.2181	.1088	.6501	.3698
平等取向	-.5538E-1	-.2079	.0266	-.1001	-.3760	-.2417
自主取向	.3277E-1	.1423	.0406	.7545E-1	.3277	.0077
自由取向	.3929E-1	.1706	.1720	.2550E-2	.0111	-.1025
制衡取向	-.5208E-1	-.2631	-.2567	.8584E-2	.0434	-.1371
校長關懷行為	.6489E-3	.0125	.2217	.1489E-2	.0287	-.0669
校長倡導行為	-.2587E-1	-.3506	.0948	-.1386E-1	-.1879	-.1671
同事困難協助	.6675E-1	.3287	.1528	-.7253E-1	-.3571	-.2051
同事關心支持	-.9256E-1	-.5298	-.0728	.4467	.2557	.0614
師生互動關係	.1645E-1	.1009	.4145	.1011E-1	.0620	.0783
學生學習成就	.3968E-1	.2075	.3118	-.3431E-1	-.1794	-.0868
家長支持和諧	.3367E-1	.2581	.4680	.3038E-1	.2329	.0803
家長教育理念	.1098	.5726	.4019	-.4827E-1	-.2517	-.1460
學校相處規則	-.3838E-1	-.2562	.0939	-.5133E-1	-.3426	-.1651
學校傳統	-.5351E-1	-.2493	.0074	.9917E-1	.4620	.1020
學校平凡規範	.7251E-1	.2443	.1654	.8404E-1	.2831	.0624
專門化	.1614E-1	.0799	.3197	-.1054E-4	-.0001	-.1290
正式化	.6796E-1	.4018	.3219	-.1014	-.5993	-.3610
集中化	-.6345E-2	-.0255	-.0669	-.1094E-2	-.0044	.0597
常數	-5.1908			.5798		

特徵值	.2425	特徵值	.0685
區別考驗力	.7798	區別考驗力	.2202
典型相關	.4418	典型相關	.2532
第1組形心	-1.1407	第1組形心	.0641
第2組形心	.1820	第2組形心	-.1393
第3組形心	.3304	第3組形心	.6068

由表4-4得知：

- (一)、第一區別函數佔整個區別考驗力的78%，第二個區別函數僅佔22%，故第一個區別函數的區別力較大。
- (二)、根據標準化B 值，第一個區別函數影響較大的變項為校長倡導行為、同事關心支持、家長教育理念等因素；根據結構係數值，第一個區別函數影響較大的變項為工作意義、自我興趣、師生互動關係、家長支持和諧、家長教育理念等因素。
- (三)、根據標準化B 值，第二個區別函數影響較大的變項為工作意義、現實因素、學校傳統、學校組織正式化等因素；根據結構係數值，第二個區別函數影響較大的變項為現實因素、學校組織正式化等因素。
- (四)、將實習教師在工作意義等22個變項上的得分，以原始分數或標準Z分數代入未標準化或標準化典型區別方程式中，即可算出區別分數。

鍾任琴



圖一 各組在平面座標上之領域圖

表4-5 區別分析分類結果

Actual Group	No. of Cases	Predicted Group Membership		
		1	2	3
Group 1	34	21 61.8%	6 17.6%	7 20.6%
Group 2	155	31 20.0%	77 49.7%	47 30.3%
Group 3	32	4 12.5%	11 34.4%	17 53.1%
Ungrouped Cases	26	5 19.2%	11 42.3%	10 38.5%

Percent of "grouped" cases correctly classified: 52.04%

由表 4-5及圖一可知：

- (一)、座標圖橫軸代表第一個區別函數，縱軸為第二個別函數。圖中*符號為各組形心所在。
- (二)、第一個區別函數主要在區別第1組(消極組)與第3組(積極組)；第二個區別函數主要在區別第2組(穩定組)與第3組(積極組)。
- (三)、根據區別函數預測各組正確率，依序分別為61.8%、49.7%、53.1%，平均正確預測力為52.04%。

伍 討論與建議

一、結果討論

(一)、實習前、後教育專業信念之差異比較分析

1、實習教師在實習前、後其教育專業信念差異比較之說明：

全體實習教師在實習前、後其教育專業信念差異比較僅在「專業自主」層面上有顯著差異，其他層面及整體教育專業信念上則無差異存在。

(1)、在「專業自主」層面而言：

實習後的得分高於實習前階段，且兩者差異達顯著水準。其可能的原因，研究者認為此仍實習教師現場實際教學，親身體驗感受所得結果。蓋在師範學院求學階段，理論上及教授教導上，師範生認知到教育專業的本質信念。認為教師是專業者，在教學歷程中應擁有專業判斷與教育決策的自主權。是故在結業之時，師範生即表現出積極的專業自主信念。惟此僅為個人概念上的認知程度而已，方當實習階段，實習教師即親身體驗到教師在教學歷程中真正所擁有的充分專業自主權。從教學計畫、教學方法、教學評鑑的歷程上來分析，即可證明教師在教學活動中擁有充分的自主性，此更強化實習教師的專業自主信念；此外，在教學生涯中實習教師亦體認到教學自主是教育專業的最主要特徵，因此更堅信教育專業自主的必要信念。

(2)、在「專業知能」、「專業成長」及「專業倫理」層面而言：實習後得分略高於實習前，惟並未達顯著水準。究其可能原因，研究者認為在師資培育時期，師範生接受普通課程、專業課程及專門課程，雖然在結業時已有充分的教學準備，並擁有正向積極的教育專業信念，然畢竟僅以理論、概念與應然信念為主。結業後，親身投入教學工作方感教而後知不足，因此在教學實習時，感受到專業知能及專業成長的重要及必要性。此外，實習教師在實習學校工作負擔不輕，時間及資源的限制亦將促使個人對知能、成長的迫切期盼性。至於在專業倫理上，分析其信念改變之原因，乃實習教師在實際教學情境中，更深切體認到教師個人對學生、同事、學校、社會及教育專業等五方面的責任與專業規範所致。

(3)、在「專業認同」、「專業服務」層面而言：

實習後得分略低於實習前，惟並未達顯著水準。究其可能原因，似可從實習任教環境作用的觀點提出可能的解釋。實習教師在實習任教階段，受到重要他人及學校、社區環境與文化規範影響，產生某種程度的現實震撼，個人對教育專業的認同感與教育專業服務的理念會因現實環境的作用，影響而轉趨消極。本項結果與林清江(民71)、Stone (1987)、Zeichner & Tabachnich(1981)等人的研究結果相符。實習任教學校的影響作用，有時確會洗刷掉(wash out)師資培育階段的教育成果，因而改變了實習教師的信念與行爲。

(4)、就「整體教育專業信念」之改變而言：

實習後的整體教育專業信念與實習前比較，未達顯著水準。就理論上而言，如果國民教育研究學報

教育實習制度規劃得當，將能增進教師之效能，提高教師專業化程度。惟從本研究結果顯示歷經一年教育實習之後，實習教師的教育專業信念僅略為提升，並未達到教育實習應有的預期結果。國外學者Bunting(1988)、Corcoran(1981)、Hoy & Rens (1977)、Lacey(1977)、Weinstein(1988)等人研究結果均認為實習教師在一年的教育實習過程中，將會受到現實的震撼，其教育信念會由人文導向轉而管理導向，對教育的認同承諾會由積極而趨於消極。此與本研究確有相較佐證之處。此項結果不禁令人提出疑義：教育實習必然有助於優良教師的培養嗎？目前實習制度是否能達成教育實習應有的積極正向功能？

研究者認為就理論上及理想上而言，教育實習的積極正向功能是應予肯定的。惟在實習制度的規劃上、實習課程的設計上、實習學校的安排上是否合理妥當，實值得再深入探討。理想的教育目標只是努力的方向與鵠的而已，目標能否實現，有賴執行計畫周詳性與執行過程合理性的配合。換言之，教育實習制度規劃、實習課程設計安排、實習師資與輔導、實習環境的選擇與規劃等因素，均是影響教育實習功能實現的主要影響作用力。教育實習的功能要落實，上述的影響因素實不能不慎重全盤檢討，畢竟教育實習是重要且必要的，更何況教育實習的規劃與功能是「質」的問題，而非「量」的多寡問題。

2、實習教師個人教育專業信念變異之說明：

從表 4-3 的變動情形檢定結果來詳加探討，可發現就統計上而言，實習前、後個人信念變異情形雖不顯著，然並不代表實習教師經一年實習後其教育業信念並未發生變化。由表 4-3 考驗結果的詳細說明，可知實習教師個人教育專業信念經一年教育實習之後，有轉趨更積極者，有轉趨更消極者，亦有維持不變狀態者，只是在統計上未達顯著水準而已，並不代表個人教育專業信念未發生變化。本研究結果與王秋絨（民 80）、張芬芬(民73)、Bliss(1991)、Samson et al. (1984) 等人的研究結果相符。

實習教師個人教育專業信念經實習後，有維持不變狀態者，有轉趨積極者，亦有改變為消極負向者。此種變動現象的解釋，研究者認為無法從結構功能論社會化觀點來做合理的說明。因功能論以鉅觀、被動的角度來解釋社會規範的作用與個人社會化的結果，此種隱含目的論傾向的鉅觀社會化理論在探討教師專業社會化時，很明顯的忽略了微觀的、歷程的及個人心理的複雜作用。研究者認為符號互動論強調個人從互動過程中透過主觀詮釋環境或他人所表達出的符號意義，然後再決定行動。此種主

動、互動、詮釋再採取行動反應的論點，正可合理的解釋實習教師個人教育專業信念變動差異之現象。換言之，實習教師在實習學校中是主動且選擇性的與重要他人、環境互動，藉互動過程以習得專業角色的自我概念，並表現出專業的態度與行爲。

(二)、實習前後教育專業信念變動之區別分析結果說明：

爲探討實習教師教育態度(任教意願、教育權價值觀)與實習學校結構環境(校長領導、同事互動、師生關係、家長關係、學校文化、學校組織特徵)對教育專業信念發展變異之區辨與解釋力，本研究乃以個人教育態度、學校結構環境等22個因素爲預測變項，對實習前後教育信念變動結果(消極組、穩定組、積極組)分組變項進行區別分析。

1.在解釋方面：區別分析結果發現任教意願的「工作意義」、「自我興趣」、「現實因素」與校長的「倡導行爲」、同事的「關心支持」、師生的「互動關係」、家長關係的「支持和諧」、「家長教育理念」、學校的「傳統文化」、組織結構的「正式化」等十個因素，可以有效區辨實習教師歷經一年實習後，其教育專業信念轉趨「消極」與「積極」之結果差異。由本項結果可知實習教師本身的任教意願及實習學校的校長領導行爲、同事關心支持、師生互動關係、家長的教育理念與支持行爲、學校組織特徵與傳統等因素是解釋實習教師教育專業信念發展的重要影響因素。此項結果與前述文獻探討結果大致相符，證實實習教師在專業社會化歷程中，深受個人層面因素(尤其是任教意願)及環境層面因素(如校長領導，同事關係、師生互動、家長關係、學校文化及學校組織特徵)之影響。

2.在預測方面：本研究共獲得二式區別方程式，將來研究者即可針對未來的實習教師個人教育態度及即將安排實習學校之結構環境特質，蒐集有關資料數值，加以進行預測並驗證分類之正確性。

二、建議

(一)、確認教育實習的地位落實實習輔導制度：教育實習的基本目的乃是教育理論與教學實際之間的橋樑作用。由教育實習的目標功能與學分、節數的安排，可知教育實習的必要性與重要性。惟在本研究中，研究結果發現師院結業生經一年教育實習後，其教育專業信念僅略爲提升，並未達到顯著差異。此項結果似乎令人懷疑「教育實習」是否必然有助良師培育，目前實習制度是否能達成應有的積極功能。國小教育
國民教育研究學報

為諸般教育之基石，培育優良國小教師的必要性實毋庸置疑且為當務之急。教育部於民國 80 年訂定之師範結業生教育實習輔導計畫實應早日於九所師院全面推展，期能透過計畫性、周詳性的制度規劃，並能落實貫徹，以達成教育實習應有的積極正向功能。

(二)、校長採「關懷」與「倡導」並重的領導行為是較佳的領導模式：本研究文獻探討及實證結果均發現，在實習過程中校長的領導行為方式確會影響實習教師的教學態度、服務精神與專業行為表現。研究者建議實習學校校長在考慮學校組織目標達成與教師心理需求及自我實現兩項要素兼顧之下，以兼採關懷與倡導的領導行為較能提昇學校效能，並對實習教師教育專業信念之發展較有積極正向助長作用。

(三)、加強教師互動關係，增長教育專業信念發展：師範結業生在進入實際教育工作行列之後，將處於專家同儕團體之中。學校內教師同仁對教學、校務、學生管理、個人行為規範等各方面的意見表示與行為表現，都會對實習教師產生直接或間接的影響。基於此，研究者建議實習學校應計劃性的主動安排教學知能卓越且熱心誠懇的合格教師，來擔任實習教師的輔導教師(或稱合作教師)。透過輔導教師的關心支持與協助，將有助於實習教師專業社會化。

(四)、建立和諧支持的家長關係，以強化教師的教育專業信念：家長由於關心子女教育，往往會干預學校的教育活動，諸如學校的行政措施、教師的教學型態及學生的學習方式等。尤其是家長的教育價值觀更是影響學校辦學方針與教師教學行為的主要因素。當家長教育理念與教師、學校不一致時，家長往往會以外行者及當地者的角色來干涉教師的信念與行為，如此將對教師的專業精神構成相當的威脅。學校應積極與家長建立和諧關係，爭取社區支持。如此家長的支持與和諧關係對教師而言是一項重要教學資源，可增加教師自信心，並促進專業成長，亦可圓滿合作解決學生學習與紀律方面的問題。此外，教師亦應善用專業的權威與自主裁決，採納家長合理的要求，輔導家長正確教育觀念。如此家長的涉入不但不會影響到教師的專業本質，反而會因得到家長的支持，而增進教育的功效且助長專業信念的發展。

(五)、創造教育專業環境，加強教育專業課程，培育師院生積極正向教育專業信念：一個優良的教師最基本且重要的條件是擁有教育愛。有了教育愛才能化為教育專業精神，有了教育專業精神才是一位能教、會教、願教的優良教師。換言之，優良教師應是一位具有積極正向教育專業信念的經師人師。在本研究中發現師範生結業時的

教育專業信念頗為積極正向，由此可證實師資培育階段的專業教育對培養具有教育愛、教育專業精神、教育專業信念的優良教師而言是何等重要的關鍵期。研究者認為在師範學院專業培育階段，應落實教育專業課程與教育性的活動安排，以創造出師範院校獨特的教育環境，藉以培育師範生的專業精神。

(六)、重視個人任教意願，重新檢討聯招制度：任教意願的形成乃是基於對教職工作的認識。教師工作除了應具備有專門知識與能力之外，其特質尤須秉持專業的精神，以自發性樂於長期服務的專業、敬業、樂業的態度來投入教育行列。教育專業精神之培育為師範院校所獨具，而任教意願又為專業精神的核心。欲發揮高度之教育專業精神，必出於高昂、積極、正向的任教意願。由本研究文獻探討及實證結果，研究者建議師範學院重新檢討招生制度。以目前而言，參加大專聯考所招收的高中生，究竟是因聯招分數關係而來就讀師範學院，或是個人意願因素主動選讀。此種任教意願的差異，對個人未來教育專業信念發展與專業行為表現有其重要預測作用，在任教意願因素考量之下，招生方式恐需慎重再予重新檢討。

參考文獻

- 王保進(民82)。 高等教育表現指標之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 王秋絨(民80)。 教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊義。台北：師大書苑。
- 方炎明(民67)。 教師專業修養問題。台灣教育，329，10-19。
- 李新鄉(民82)。 國小教師教育專業承諾及其相關因素之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 邱文忠(民72)。 高級中等學校校長領導方式與教師服務精神之關係。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 林生傳(民77)。 國中教師專業行為的環境因素之分析與推測。教育研究年刊，2，1-40。
- 林生傳(民79)。 實習教師困擾與輔導之研究。國科會計畫編號：NSC79-0301-H17-02。
- 林清山(民82)。 心理與教育統計學。台北：東華書局。
- 林清江(民61)。 教育社會學。台北：國立編譯館。
- 林清江(民70)。 教育社會學新論。台北：五南公司。
- 林清江(民71)。我國師範教育的現況與未來。載於林清江主編“文化發展與教育革新 (217-230頁)”。台北：五南書局。
- 林瑞欽(民79)。 師範生任教職志之理論與實徵研究。高雄：復文出版社。
- 吳宗賢(民65)。 學生個人品質與教師期待及喜愛的關係。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 吳清基(民68)。 國民中學組織結構與教師工作滿意之關係。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 吳璧如(民79)。 國民小學組織文化與組織效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 高強華(民81)。 教師社會化研究及其在師資培育上的意義。載於中華民國師範教育學會主編“教育專業(53-88頁)”。台北：師大書苑。

- 陳奎熹(民79)。教育社會學。台北：三民書局。
- 張芬芬(民73)。師大結業生分發實習前後任教意願與教學態度之比較研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 張春興(民72)。從師大學生的求學心態檢討教法加強師範生專業精神構想的成效。師大教育心理學報，16，1-20。
- 程為山(民74)。國中教師專業領導的現況及其影響因素。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 黃昆輝(民69)。台北市高職教師態度與教學問題之調查分析。國立台灣師範大學教育研究所集刊，22，189-318。
- 黃國隆(民75)。中學教師的組織承諾與專業承諾。國立政治大學學報，53，55-84。
- 黃鴻文(民70)。學校經驗對國中教師教室領導行為的影響。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 黃耀卿(民74)。國民中學組織結構與組織氣氛關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所論文。
- 楊深坑、歐用生、王秋絨。(民80)。我國實習教師制度之規畫研究。國科會專題研究計畫成果報告。
- 劉春榮(民82)。國民小學組織結構、組織承諾與學校效能關係研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 鄭照順(民77)。國中教師專業社會化之研究。高雄：復文書局。
- 盧富美(民81)。師院結業生實習困擾及其相關因素之研究。嘉義師範學院學報，6，219-274。
- 謝高橋(民80)。社會學。台北：巨流公司。
- 鍾任琴(民83)。國小實習教師教育專業信念發展之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 顏素霞(民82)。屏東師範學院結業實習生實習困擾及實習現況之調查分析。八十一學年度師範學院教育學術論文發表會論文。
- Avalos, B. (1991). Contexts, training theory, and teaching practice. Teaching & Teacher Education, 7, 169-184.
- 國民教育研究學報

- Benveniste, G. (1987). Professionalizing the organization. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bliss, L. B. (1991). Profile:An instrument for gathering data in teacher socialization studies. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association. Boston,MA.
- Borko, H., Lalik, R., & Tomchin, E. (1987). Student teachers' understandings of successful and unsuccessful teaching. Teaching & Teacher Education, 3, 77-90.
- Broadbent, F. W., & Cruickshank, D. R. (1965). The identification and analysis of problems of first year teacher. New York:New York State University College.(ERIC ED 013786).
- Broorover, W. B., & Erickson, E. L. (1975). Sociology of education. Illinois: The Dorsey Press.
- Bunting, C. (1988). Cooperating teachers and the changing views of teacher candidates. Journal of Teacher Education, 39, 42-46.
- Corbett, H. D. (1980). Using occupational socialization reseach to explain patterns of influence during student teaching. Journal of Teacher Education, 31, 11-13.
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. Journal of Teacher Education, 32, 19-23.
- Crow, N. A. (1986). The role of teacher education in teacher socialization: A case study. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Darling-Hammond L. (1990). Teachers and teaching: Signs of a changing profession. In W.R.Houston (Ed.), Handbook of Research on Teacher Education (pp. 267-290). New York: Macmillan. Education, 3, 249-265.
- Dropkin, S., & Taylor, M. (1963). Perceived problems of beginning teachers and related factors. Jouranal of Teacher Education, 14,

384-389.

- Friebus, R. (1977). Agents of socialization in student teaching. Journal of Educational Research, 70, 263-268.
- Gehrke, N. J. (1981). A grounded theory study of beginning teachers' role personalization through reference group relations. Journal of Teacher Education, 32, 34-38.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). Educational administration. New York: Random House.
- Hoy, W. K., & Rens, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. Journal of Teacher Education, 28, 23-26.
- Huggett, A. J., & Stinnett, T. M. (1958). Professional problems of teachers. New York: The Macmillan Company.
- Karmos, A. H., & Jacko, C. M. (1977). Research in teacher education. Journal of Teacher Education, 28, 51-55.
- Kilgore, K., Ross, D., & Zbikowski, J. (1990). Understanding the teaching perspectives of first - year teacher. Journal of Teacher Education, 41, 28-38.
- Lacey, C. (1977). The socialization of teachers. London: Methuen.
- Lewis, R., & Maude, A. (1953). Professional people in England. Harvard University Press.
- Lieberman, M. (1956). Education as a profession. University of Oklahoma: Prentice-Hall, Inc.
- Lortie, D. C. (1975). School teacher: A sociological study. Chicago : University of Chicago Press.
- Moore, W. E. (1970). The professions: Roles and rules. New York: Russell Sage Foundation.
- Pataniczek, D., & Isaacson, N. S. (1981). The relationship of socialization and concerns of beginning secondary teachers. Journal of Teacher Education, 32, 14-27.

- Rosenholtz, S. J., Bassler, O., & Hoover-Dempsey, K. (1986). Organizational conditions of teacher learning. Teaching & Teacher Education, 2, 91-104.
- Ross, E. W. (1986). Becoming a social studies teacher: Teacher Education and the development of preservice teacher perspectives. Paper presented at the College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies Annual Meeting.
- Ryan, K. (1970). Don't smile until Christmas: Accounts of the first of teaching. Chicago: University of Chicago Press.
- Sansom, G. E., Borger, J. B., Weinstein, T., & Walberg, H. J. (1984). Pre-teaching experiences and attitudes: A quantitative synthesis. Journal of Research and Development in Education, 17, 52-56.
- Schein, E. H. (1985). Coming to a new awareness of organization culture. Sloan Management Review, 22, 3-16.
- Singh, R. (1984). Peer-evaluation: A process that could enhance the self-esteem and professional growth of teachers. Education, 105, 73-75.
- Stone, B. (1987). Why beginning teachers fail, and what you can do about it. Principal, 67, 33-35.
- Su, Z. (1990b). Exploring the moral socialization of teacher candidates. Oxford Review of Education, 16, 367-391.
- Taylor, L. E. (1988). Professional commitment: The influence of the process socialization and selected socio-demographic factors in Canadian social work (Unpublished dissertation). University of Toronto.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54, 143-178.
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers: Expectations about the first year of teaching. Teaching and Teacher Education, 1, 31-40.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university

teacher education 'washed out' by school experience? Journal of Teacher Education, 32, 7-11.

Zeichner, K. M. (1979). Myths and realities: Field-based experiences in pre-service teacher education. Paper presentde at the annual meeting of the Midwestern and Wisconsin Educational Research Associations. Milwaukee.

A study on the Elementary School Student Teachers' Educational Profession Beliefs Difference between Pre-intership and Post-intership

Chin ChungThen

National Chiayi Teachers College

ABSTRACT

The main purpose of this study was to inquire the development of student teachers' educational profession beliefs. Besides, the paper would find whether student teachers' educational profession beliefs was different or not after one intership year.

The subjects in this research were 9 Taiwan national teachers colleges' graduates in 1993. In order to accomplish these research purposes, pre-post tests were used in this study.

The major findings of the paper were as follows:

(1) It was found that student teachers' educational profession beliefs were not significant difference between pre-internship and post-internship.

(2) There were two group discriminative functions were found. The first group was able to test 78%, the other one could test 22%.