

國小實習教師專業踐行及其影響因素之研究 — 從校長評鑑及實習學校環境之角度探討

鍾 任 琴
國立嘉義師範學院

摘要

本研究旨在瞭解(一)實習教師的專業踐行結果；(二)不同學校變項的實習教師專業踐行表現有無差異；(三)探討影響專業踐行的實習學校因素。

研究工具為研究者自編之「任教環境知覺問卷」(由實習教師自評)、「實習教師教學表現調查表」(由校長評鑑)。共發出問卷 400 份，回收 332 份，可用問卷 299 份。本研究採用統計方法有因素分析、Cronbach α 、描述統計、單因子重複量數變異數分析、獨立樣本單因子變異數分析、簡單相關、典型相關。

研究結果發現：

- 一、實習教師之專業踐行普遍良好並接受肯定。
- 二、不同學校所在地、規模，實習教師專業踐行無差異。
- 三、實習學校環境因素與專業踐行有顯著相關。
- 四、實習學校的校長領導、同事關係、師生關係、親師關係、學校文化、組織特徵，能有效解釋專業踐行。

關鍵詞：實習教師、學校環境因素(校長領導、同事關係、師生關係、家長、學校文化、組織特徵)、專業踐行

壹、緒論

一、研究動機

師資培育制度的目的在培育擁有專業知識與能力，並具有教育愛的教師。亦即在透過教師專業社會化的作用，以培養出能教、會教、願教的教育專業工作者。一般而言，教師專業社會化可概分為三個階段：其一為專業培育之前；其二為專業培育階段

；其三為正式教師階段。就「專業培育階段」而言，係指個人在師資培育機構接受專業訓練的歷程，此段歷程又可分為「師資培育學習期」與「實習任教期」。在「師資培育學習期」主要目的在教育專業知能的學習及專業精神的培蘊。而「實習任教期」主要在將教育理論付諸實際教學行動，提供師範生統整其所學，考核其教學與行政能力，從而增加其實務經驗能力，並建立獻身教育專業的信念與行為。由此可知教育實習階段在教師專業社會化歷程而言，實有畫龍點睛之關鍵作用。

基於此，研究者乃試圖探討當今師範院校所培育之師範結業生，在經一年教育實習之後，其實習行為表現是否能被接受，能否達到教育專業應有的踐行標準。

再就實習任教階段的專業社會化而言，實習教師在經一年教育實習歷程之後，其踐行表現的優劣，固然與實習教師本身的先備條件與教育信念有關，但依結構功能論、衝突論或系統論的觀點分析，實習學校的環境亦應是重要的影響因素。研究者乃希望經由調查研究，以探討影響實習教師專業踐行的學校環境因素為何，期藉由研究結果得提供教育有關單位參考，以落實教育實習制度，增進實習效果。

二、研究目的

基於以上研究動機所述，本研究之目的有三：

- (一) 了解國小實習教師在實習學校一年教育實習之後，經校長評鑑之專業踐行表現結果。
- (二) 探討不同學校背景變項的國小實習教師，其專業踐行表現有否差異存在。
- (三) 探討實習學校環境因素與實習教師專業踐行之間的關係。

三、研究問題

基於以上研究動機與研究目的所述，以下有三個問題有待釐清：

問題一：國小實習教師經一年教育實習之後，經校長評鑑結果其專業踐行表現如何？

問題二：在不同地區、學校規模服務之國小實習教師，其專業踐行表現是否有差

異存在？

問題三：實習學校的環境因素能否有效解釋實習教師之專業踐行表現？

四、重要名詞詮釋：

(一) 國小實習教師 (Probationary teachers)

指八十四年六月在國內九所師範學院結業，並自同年八月起分發在各國小實習者。

(二) 實習學校環境

本研究所指實習學校環境，係指師院結業生分發各國小教育實習一年過程中，影響師院結業生專業踐行表現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。本研究之實習學校環境可分為六方面：

1. 校長領導：指實習學校校長在倡導與關懷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互動關係及學生學習成就。
4. 親師關係：指學生家長對學校及教師的支持及干涉的互動情形，及家長與學校、教師教育理念的一致性。
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。

(三) 實習學校特徵變項

1. 學校地區：分為城市（指院、省、縣轄市）、鄉鎮（鄉或鎮）、偏遠（領有偏遠地區加給）。
2. 學校規模：分為六班以下、七至十二班、十三至廿四班、廿五至四十

八班、四十九班以上。

(四) 專業踐行 (Professional performance)

專業踐行乃個人在其專業領域中，所表現出符合專業規範、標準的行為。在本研究係指國小實習教師在實習學校所從事教育工作時，能符合教育專業標準要求，表現出具有專業意義的行為表現。其實際的踐行層面包括：教學能力、行政能力、輔導能力、專業覺知能力等四方面。

1. 教學能力：指實習教師在訂定教學單元目標、教材選編、教學方法、教學評量、班級經營及基本學科知能等方面的能力表現。
2. 行政能力：指實習教師在學校行政及活動上的計劃、執行、考核能力，辦理教務、訓導、總務、輔導等業務的能力，領導、協調及溝通的能力。
3. 輔導能力：指實習教師輔導學生行為與建立和諧師生關係的能力。
4. 專業覺知能力：指實習教師能覺知教育專業自主、專業認同、專業服務、專業成長、專業倫理的能力。

專業踐行表現之操作性定義係依實習教師在「實習教師教學表現調查表」的得分結果而定，得分愈高者即表示其專業踐行表現愈理想。至於教學表現調查表的評定方法，係透過實習學校校長對實習教師行為表現加以客觀評鑑結果所得。

五、研究限制

本研究採問卷調查實證分析方式以探討環境因素與實習教師專業踐行之關係。在影響專業踐行的因素中，本研究僅以學校層面為探討範圍，未曾顧及個人因素與社會因素，如此研究結果恐有不周延之處；此外，在評鑑實習教師專業踐行表現乃以校長之評鑑結果為分析依據，由於每位實習教師接受評鑑的評鑑者均不相同，難免因評鑑者本身的態度、信念不同，而評鑑標準亦有寬嚴不一之處。因此在推論上，恐有限制之處。

貳、文獻探討

一、教師專業踐行的發展

專業踐行乃是個人在其專業領域中，所表現出符合專業規範、標準的行為。而實習教師專業踐行係指實習教師在實習學校所從事教育工作時，能符合教育實習課程規範要求，表現出專業標準的行為。

教師專業社會化應是連續不斷的終生歷程，就教師專業社會化的發展歷程而言，可概分為：(一)師資養成教育之前；(二)師資專業培育時期；(三)實習教師任教時期；(四)正式教師專業發展時期等四個階段。

在「師資養成教育之前」的社會化，主要的重點在個人種種先前經驗對師範生社會化的影響；在「師資專業培育階段」的社會化，乃是師範生進入師範院校之後，經過四年的專業培育，透過師資培育機構課程設計與活動安排，以研究教育專業知識與技能，並積極計畫性的培養專業精神的歷程，此階段專業發展的主要重點乃在師範生的教育信念確認、教育理論認知、專業知能及專業態度精神之蘊育；而在「實習教師實習任教階段」的社會化，乃是指師範生在師範院校四年培育之後，在第五年分發至國小教學實習一年，此段教育實習在教師專業社會化歷程中是相當重要的關鍵階段。本階段發展的主要內容是教育專業信念的具體化及專業行為的表現，重在理論與教學實務的相互印證。換言之，本階段係提供師範生統整其所學，思考師範生親身體驗如何將師範院校之教育理論、計畫付諸實際行動，並藉此考核其教學與行政能力，從而增加其實際經驗見識，並建立師範生獻身教育事業的信念與行為，使成為能教、會教、願教的教育專業工作者；至於「正式教師專業發展階段」的社會化，係指正式教師在教學生涯中的專業發展歷程。其發展之重點乃在探討教師在教室互動層次、學校制度層次及社會文化層次之下，個人如何持續的成長發展。

由以上專業社會化發展歷程之分析，可知：教師專業社會化是持續發展的歷程；而在實習任教階段，則是實習教師秉持四年專業培育，將專業的信念、態度實際的踐行在實習任教的行為表現上，是理論與實務的相互印證，是專業信念與行為踐行的關鍵期。

就社會系統的角色理論而言，Parsons於1937年提出「社會行動結構論」，以社會系統的觀點來看個人行為的意義(王秋絨，民80；黃意舒，民83；謝高橋，民80；鍾任琴，民83；Lacey, 1987；Zeichner & Gore, 1990)。Parsons認為「行動」是社會體系和社會歷程的分析單位，所謂「行動」並非是個人自動自發的行為，而是個人在社會規範體系中，透過他人的角色期望，加以認定所形成的「社會行動」。

個人在此互動的歷程中，是在社會規範的約束下，進行角色的選擇及扮演。換言之，個人角色的踐行是因應社會需要而產生，個人只是在執行某些被預定的任務(陳伯彰，民73)。Getzels & Guba(1957)以「社會系統理論」的觀點來解釋社會行為，二氏認為人是社會的與心理的存在體，個人的行為不但受到社會規範層面的影響，也與個人心理層面有密切關係。換言之，在社會系統中(如學校)，包括兩個層面：其一為規範層面(nomathetic dimention)；其二為個殊層面(idiographic dimention)。就規範層面而言，乃是以社會學觀點論證個人之行為，認為社會因有分工乃有不同之「機構」(institution)產生；在機構內每個人均因職位身分不同而有不同的「角色」(role)；而各個角色在機構中均受規章、制度及他人來界定其角色行為，此即「期望」(expectation)。至於個殊層面而言，乃是以心理學觀點來論證個人之行為，認為在組織機構之內，每一個人都是獨特的「個人」(individual)；每個人的行為表現都有其差異性，此乃因個人的「人格」(personality)影響其行為表現；而每個人的人格形態乃是受「需求傾向」(need-disposition)所影響。簡言之，社會系統理論認為在社會系統中，每個人的行為均是「規範」與「個殊」兩層面交互作用的結果。

由以上系統理論、角色理論之觀點可得知：實習教師乃是在社會規範體系之下透過他人的角色期望，進行其專業教師角色行為之踐行。惟就踐行歷程中，規範層面之機構內，每位實習教師均因其職務、身份、角色等之不同及其在機構所受規章、制度及他人來界定其角色行為，此等因素將作用在個人行為差異性之上。

二、教師專業踐行之內涵

就師資養成的論點而言，專業踐行是教師專業社會化的主要內涵，是專業社會

化的重要結果。教師專業社會化乃是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連續發展歷程(王秋絨，民80；高強華，民81)，其主要的目標乃在積極專業信念的蘊育與卓越專業行為的表現。

Medley(1985)探討教師教學效能與專業行為，認為教師的效能行為表現之評鑑，應兼顧四個探究角度，即教師的專業訓練、學校及社會的需求、教室層級的活動及學生結果。而教師效能及專業行為的評鑑內涵應包括(一)教師的先備專業特質：如具有的專業知識、技能與態度的信念與覺知；(二)教師的實際能力表現：指在知識、技能、情意方面的真正能力表現；(三)教師在班級內教學歷程中，所展現出來的行為；(四)學生在教學歷程中的學習經驗；(五)學生的學習成果，包括認知、技能、情意等方面的改變。

Ridley & Buehler(1991)探討特殊教育教師的專業行為，將有效能的專業行為界定在十個層面，即班級經營能力、行為管理、專業態度與成熟行為、課程準備程度、教學目標的訂定與執行、一般教學資訊之蒐集與運用、人際間互動關係、專業的知識、多元文化的信念與覺知。

美國北卡羅納州(North Carolina)對教師教學行為之表現，其評鑑標準包括八方面，即(一)教學時間管理；(二)學生行為管理；(三)教學表現；(四)對學生評量的標準；(五)對教學的回饋行為；(六)對教學的激勵；(七)教育情境中的溝通能力；(八)對教學任務的踐行能力(高強華，民84)。加州州立大學(California State University, 1988)用來評量實習教師實習成就的標準，包括以下三方面：(一)個人特質：如自我效能、教學熱忱、學科知能；(二)班級互動：如協助學生解決問題、溝通技術、管理能力、鼓勵支持學生；(三)一般的教學策略：如教學計畫、教材設備選擇、教學環境設計等。

謝文英、胡悅倫(民84)探討國內師院生教育實習形成性評量所需的教學能力，研究結果指出實習教師經教育實習之後，其教學能力的評鑑標準，應包括五方面即：(一)教學態度；(二)教學計畫；(三)教學方法；(四)教學技術；(五)教學評量。

教育部(民72)為增進中小學教師之師資素質，以驗證教育理論與實際，熟練教育專業知能，並提高專業精神為目的，務期養成身心健全、知能豐實、術德兼修之優良教師，乃訂頒「師範校院結業生教育實習準則」，以為全國各師範院校結業學生實習之準繩。在準則中，明訂實習教師在實習階段所應達成的教育目標有四，所應表現的專業踐行項目有十六項。即「目標一」：證驗教育學理，熟練專業知能。其項目有五：熟練各科教學方法與教學技術；具有編寫各科教材的知能；具有製作與運用教具的知能；實施教學效果評量；能有效的管理教室。「目標二」：培養教育行政能力、充實行政工作經驗。其項目有二：瞭解學校行政、教育行政理論及實務；具有領導，協調及溝通的能力。「目標三」：體認教師責任，培養教師風範。其項目有五：樹立獻身教育的精神；瞭解教師是學生的輔導者；瞭解教師是社區發展的中堅；瞭解教師是國家建設的基本幹部；培養嚴謹自省的習慣和負責治事的精神。「目標四」：瞭解教育對象，啟發研究志趣。其項目有四：瞭解學生身心發展的特徵及過程；明瞭社區實況與發展趨勢；養成教育實驗研究的興趣及獨立思考創造發表的能力；激發吸收新知，改進教育的熱忱。

台灣省國民學校教師研習會(民65)奉教育部委辦，研究分析國民小學教師基本能力，研究結果指出我國國民小學教師應具備的工作能力計分為四大項488項目：

- (一) 基本學科能力：共計221項，包括語文學科能力、數學學科能力、藝能學科能力。
- (二) 教學能力：共計97項，包括教學計劃、教材選編、普通教學法的運用、教學技術、教具應用、教學評量、教學研究與創新等能力。
- (三) 輔導能力：共計61項，包括基本輔導能力、專項輔導能力。
- (四) 兼辦學校行政業務能：共計109項，包括基本辦事能力、專項業務處理能力(教務、訓導、總務、級務)。

研究者歸納比較中外專家學者對教師(實習教師)專業行為內涵之定義，並審慎分析教育實習之目的與當前國小教師工作及社會、教育思潮之主要趨向，將本研究之實習教師專業踐行之具體內涵，界定為四大層面的專業行為：

- (一) 教學能力：包括基本學科能力；及教學計劃、教材、教具、教法、評鑑、班級經營管理等的能力。
- (二) 行政能力：包括計劃、執行、考核能力；領導、溝通、協調能力；及教務、訓導、總務、輔導業務能力。
- (三) 輔導能力：包括學生輔導及和諧的師生關係。
- (四) 專業信念覺知能力：包括專業倫理、專業服務、專業成長、專業知能等信念覺知與踐行的能力。

三、教師專業踐行之相關研究

鍾任琴（民83）探討國小實習教師教育專業信念發展，研究結果發現：實習教師經過一年教育實習之後，其教育專業信念發展主要受到兩方面的影響。其一為個人教育態度，包括任教意願、教育權價值觀；其二為實習學校環境，包括校長、同事、學生、家長、學校文化與組織特徵等。其中對實習教師專業發展較具影響力的因素為教育權價值觀、任教的工作意義、校長倡導行為、同事相互支持、家長關係、組織專門化與正式化等。

高強華（民81）探討教師專業社會化，經文獻分析結果指出：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。

林生傳（民77）探討國中教師專業行為之環境影響因素，提出一個研究理論模式，並以實際資料加以分析驗證，以說明教師行為受環境的影響制約情形。其中影響因素包括（一）教師背景因素：教育專業背景、教師身世背景、教師家庭環境、任教經歷；（二）學校環境因素：學校組織結構、班級社會心理環境、學校專業文化環境；（三）社會環境因素：社區類型、經濟文化環境等。林氏就以上各種可能的影響因素加以驗證分析，發現以任教學校內組織環境結構與教育專業文化環境對初任教師的專業態度與行為表現最具影響力。

張芬芬（民73）探討師大結業生分發實習前後教學態度與任教意願之比較研究，

歸納影響實習教師社會化的因素可分為「個人」與「環境」兩層面。其中個人因素包括：幼年經驗、性別、師範教育背景、教學經驗、人際關係、人格特質、個人的主動創造性等七項；而環境因素包括：學校科層體制、校長領導方式、擁有評鑑權者、教師團體的非正式規範、實習教師同儕團體、學生、側面角色 (lateral role) 等七項。

Banks (1968)、Edgar & Blod (1970)、Ryan (1975) 指出新任教師由師資培育機構踏入實際教學情境，將面臨各種不同的環境狀況，這些影響因素將會使新任教師造成現實的震撼 (reality shock)。如(一)文化震撼：由學生身分轉變為老師身分，由學習者變成教導者，這種轉變是一種新的文化衝擊；(二)教學困境：新任教師的困難問題最主要來自教育理論與班級實際教學的聯結、印證的問題。老手教師或可輕易解決，新進教師則將處於何去何從的困境；(三)學生：新任教師將面對異質性甚大的學生，如何與學生相處，了解學生需求，處理層出不窮的學生問題等，對新任教師而言均為一種挑戰；(四)家長：家長對學生的教養方式、期望、關心等，均會影響到新任教師的信念與行為；(五)同事：新任教師在陌生且無法完全掌握的環境中，往往會受到學校內有經驗教師、同仁的影響而改變教學信念與行為；(六)行政人員：新任教師對學校行政事務並不熟悉，在科層體制與專業自主二者之間將有衝突出現。

Lortie (1975)、Rosenholtz et al. (1986) 探討組織條件對教師專業社會化的影響，研究結果發現「校長的支持行為」是影響教師專業認同與專業效能表現最重要因素。校長的支持行為包括：對新任教師的鼓勵、協助、專業知能的教導、活動的參與、強調教師之間的專業互動等。

Brookover & Ericson (1975)、Crow (1986)、Olson & Osborne (1991) 等人研究結果指出「學校同事」是影響教師專業信念與專業行為的重要他人。Waller (1967) 在其教學社會學一書中指出：對初任教師而言最重要的他人是任教學校的教師，尤其實習指導教師或合作教師 (supervising teacher or cooperating teacher) 更是實習教師專業發展的最重要人物。

Friebus (1975)、Gehrke (1981) 以晤談法探討實習教師專業社會化歷程中的重要他人，發現學生是教師社會化的重要他人。學生的學習動機、學習成就與班級內師生互動情形是實習教師專業社會化成功與失敗的重要影響因素。

Brookover & Erickson (1975)、Veenman (1984) 研究結果指出「家長」是影響教師教育信念與教學行為的重要他人之一。

Crow (1986) 探討實習教師專業社會化。發現在師資培育機構內的「組織文化、規範」是相當重要的隱藏課程，影響實習教師的教育信念與態度。這些規範促使生手能瞭解教育的價值、意義及教學的實務工作。

Hoy & Miskel (1987) 研究科層化與專業化的衝突，研究結果指出：科層化與專業化相同處為兩者均強調專門技能、客觀化、非個人化、服務導向；科層化與專業化衝突處為科層化強調階層體制、法令紀律、服從組織，而專業化則強調專業團體導向、自主性、自律要求。

研究者歸納比較中外專家學者之研究，將本研究中所要探討之實習學校環境因素，界定為六方面：

- (一) 校長領導：指實習學校校長所表現出關懷與倡導的領導行為。
- (二) 同事互動：指實習教師與實習任教學校教師同仁間的關係及互動影響情形。
- (三) 師生關係：指實習教師與學生在教學歷程中的互動關係，及學生的學習成就。
- (四) 家長關係：指學生家長在教育理念上及行為上對學校及教師的支持及干涉的互動情形。
- (五) 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、平凡規範。
- (六) 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，如：專門化、正式化、集中化的程度。

綜觀以上文獻的理論及實證之探討與分析之後，研究者期能透過本研究以驗證出：國小實習教師在各師範校院經過四年專業培育之後，其個人在實習學校的專業踐行表現如何？而實習學校環境因素與專業踐行表現之關係又如何？

參、研究方法

一、研究樣本

以八十四年八月起分發在國小實習的九所師範學院(台北、新竹、台中、嘉義、台南、屏東、花蓮、台東、市北)結業生為樣本。八十四年結業生共計2278人，採隨機取樣方式，於八十五年五月寄出400份問卷。其中包括實習教師400位，學校校長378位。校長與實習教師均填答回收計332份，剔除填答不全者，計得可用問卷299份。

二、研究工具

(一) 任教環境知覺問卷

本問卷為研究者編訂，用來探討影響實習教師專業踐行的實習學校環境因素。包括六個層面，即校長領導方式、同事互動、師生關係、親師關係、學校文化、組織特徵。本問卷採 Likert 式七點評量作答。其實施方式係由研究者將本問卷寄給各實習教師，請其就一年來對實習學校情境之感受，予以客觀覺知填答。

本問卷六個分量表共 14 個因素之 Cronbach α 係數分別為：(一) 校長領導方式：關懷行為 .94、倡導行為 .88；(二) 同事互動：困難協助 .86、關心支持 .79；(三) 師生關係：師生互動 .85、學習成就 .73；(四) 親師關係：支持和諧 .84、教育理念一致性 .77；(五) 學校文化：相處理則 .85、學校傳統 .75、平凡規範 .70；(六) 組織特徵：專門化 .78、正式化 .88、集中化 .78。

效度檢定採建構效度，以因素分析驗證之。首先以主軸法抽取因素，再利用平衡最大值直交轉軸 (Equamax) 進行轉軸。原則上保留特徵值 (eigenvalue) 大於 1 的因素，及因素負荷量大於 .30 的題目。因素分析後，特徵值大於 1 的因素共有六個，其解釋變異量分別為：(一) 校長領導方式總變異量 57.6%，關懷行為佔 40.6%，倡導行為佔 17%；(二) 同事互動總變異量 51.8%，困難協

助佔 38.8%，關心支持佔 13%；（三）師生關係總變異量 63.6%，師生互動佔 47.1%，學習成就佔 16.5%；（四）親師關係總變異量 53.2%，友持和諧佔 32.4%，教育理念一致性佔 20.8%；（五）學校文化總變異量 54.9%，相處規則佔 37%，學校傳統佔 16.1%，平凡規範佔 8.5%；（六）組織特徵總變異量 68.7%，專門化佔 47.7%，正式化佔 14%，集中化佔 7.3%。

（二）實習教師教學表現調查表

本表亦為研究者編訂，用來調查實習教師於實習學校之專業踐行表現。包括四個層面，即教學能力、行政能力、輔導能力、專業覺知能力。本調查表採Likert式七點評量作答。其實施方式係由研究者將本調查表寄給各實習學校校長(或主任)，請其依實習教師一年來之教育實習行為表現，予以客觀評量。

本問卷四個分量表之 Cronbach α 係數分別為 .96、.93、.87、.93，總量表之 α 係數為 .98；效度檢定採建構效度，以因素分析驗證之。首先以主軸法抽取因素，再利用平衡最大值直交轉軸(Equamax)進行轉軸。原則上保留特徵值(eigenvalue)大於1的因素，及因素負荷量大於.30的題目。因素分析後，特徵值大於1的因素共有四個。此四個因素為「教學能力因素」(解釋量65.5%)、「行政能力因素」(解釋量2.8%)、「輔導能力因素」(解釋量1.1%)、「專業覺知能力因素」(解釋量2.5%)，此四個因素共可解釋教師專業踐行能力總變異量的71.9%。

三、資料處理

- (一) 單因子重複量數變異數分析：用於檢定專業踐行各層面的平均數，是否有顯著差異。
- (二) 獨立樣本單因子變異數分析：用於檢定學校地區、學校規模不同，在專業踐行變項上，是否有顯著差異。
- (三) 簡單相關：用以探討學校環境因素與專業踐行之相關性。
- (四) 典型相關分析：用於檢定學校環境因素與專業踐行之關係。

肆、研究結果分析

一、國小實習教師專業踐行之整體表現

- (一) 實習教師的「整體」及「各層面」專業踐行表現：由表1可知，實習教師的「整體專業踐行」得分平均數為 5.56；「教學能力」為 5.58；「行政能力」為 5.26；「輔導能力」為 5.96；「專業覺知能力」為 5.65。若依本研究工具採 7 點量表評分而言，各實習學校校長（主任）對實習教師的實習結果表現尚稱滿意，不論在「整體」或「各層面」的專業踐行表現上，均給予積極正向的評價。
- (二) 實習教師在「各層面」專業踐行表現比較：由表 2 可知，實習教師專業踐行表現上，最被實習學校校長（主任）肯定的是「輔導能力」；其次為「專業覺知能力」；再次之為「教學能力」；最後才是「行政能力」。其間差異達 .001 顯著水準。

表 1 實習教師專業踐行各層面之平均數及標準差

(N=299)

變 項	變 項 內 容 項 目					
專 踐	教學能力 M=5.58 SD=.92 (G1)	行政能力 M=5.26 SD=1.03 (G2)	輔導能力 M=5.96 SD=.96 (G3)			
業 行	專業覺知能力 M=5.65 SD=.98 (G4)	整體專業踐行 M=5.56 SD=.95				

表2. 實習教師專業踐行各層面之單因子重複量數變異數分析及 Duncan 事後比較摘要表

(N=299)

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
S(受試者內)	985.48	299	3.30		

A(專業踐行)	74.10	3	24.70	151.68	G3>G4>G1>G2
S*A(殘餘誤差)	146.08	897	.16		

*** P<.001

二、不同「學校地區」、「學校規模」之實習教師在專業踐行各層面差異比較

(一) 不同學校地區之實習教師在專業踐行之比較

由表3、表4 可知，經分發「城市地區」、「鄉鎮地區」、「偏遠地區」實習之實習教師，其專業踐行表現不論在「教學能力」、「行政能力」、「輔導能力」或「專業覺知能力」等，各方面表現表上均無顯著差異。

(二) 不同學校規模之實習教師在專業踐行之比較

由表3、表4 可知，經分發在「6 班以下」、「7-12 班」、「13-24 班」、「25 班-48 班」、「49 班以上」實習之實習教師，其專業踐行表現不論在「教學能力」、「行政能力」、「輔導能力」或「專業覺能知力」等，各方面表現上均無顯著差異。

表 3 不同「學校地區」、「學校規模」之實習教師在「專業踐行」之平均數標準差

係 類 別 踐 數 行	城市	鄉鎮	偏遠	6 班以下	7-12班	13-24 班	25-48 班	49班以上
	M SD	M SD	M SD	M SD	M SD	M SD	M SD	M SD
教學能力	5.61 1.06	5.58 .89	5.55 .55	5.51 .89	5.39 1.07	5.73 .78	5.73 .95	5.66 .89
行政能力	5.24 1.17	5.31 .99	5.16 .97	5.21 .99	5.04 1.18	5.40 .93	5.40 1.02	5.36 1.01
輔導能力	5.91 1.20	5.96 .86	6.02 .96	5.98 .95	5.74 1.14	6.10 .64	6.01 1.01	5.96 .97
專業覺知 能 力	5.71 1.13	5.64 .91	5.64 .97	5.60 1.01	5.55 1.08	5.81 .80	5.69 .90	5.74 .98
人 數	68	176	55	112	51	43	54	39

表4 「不同學校地區」、「不同學校規模」之實習教師在「專業踐行」之變異數分析摘要表

		變異名稱	變異來源	SS	df	MS	F
不 同 學 校 地 區	教學能力	組 間		.097	2	.049	.057
		間 內		253.560	296	.857	
		總 和		253.657	298		
	行政能力	組 間		1.021	2	.511	.482
		間 內		313.574	296	1.059	
		總 和		314.597	298		
	輔導能力	組 間		.344	2	.172	.186
		間 內		274.674	296	.928	
		總 和		275.018	298		
	專業覺知能力	組 間		.229	2	.115	.121
		間 內		280.813	296	.949	
		總 和		281.042	298		
不 同 學 校 地 區	教學能力	組 間		4.876	4	1.212	1.441
		間 內		248.781	294	.846	
		總 和		253.656	298		
	行政能力	組 間		5.093	4	1.273	1.210
		間 內		309.502	294	1.053	
		總 和		314.595	298		
	輔導能力	組 間		3.661	4	.915	.992
		間 內		271.358	294	.923	
		總 和		275.018	298		
	專業覺知能力	組 間		2.473	4	.618	.652
		間 內		278.570	294	.948	
		總 和		281.042	298		

三、實習學校環境因素對專業踐行之相關性及解釋預測力分析

本節主要目的在探討實習學校環境的校長領導行為、同事關係、師生關係、親師關係、學校文化、組織特徵等六方面 14 個因素，對實習教師之教學能力、行政能力、輔導能力、專業覺知能力的相關及解釋預測程度。為解決這個問題，研究者採用簡單相關及典型相關來探討兩者之間的關係性。

(一) 實習學校環境因素與實習教師專業踐行的相關性：由表5 可知：

1. 與「教學能力」有顯著相關的環境因素為校長關懷行為、同事困難協助、同事關心支持、學生學習成就、家長支持和諧、家長教育理念、學校平凡規範、專門化、正式化、集中化等 11 個因素。其中家長教育理念、集中化二個因素與教學能力為負相關，而校長關懷行為等 9 個因素與教學能力為正相關。
2. 與「行政能力」有顯著相關的環境因素為校長關懷行為、同事困難協助、師生互動、家長支持和諧、學校平凡規範、專門化、正式化、集中化等 8 個因素。其中集中化因素與行政能力為負相關，而校長關懷行為等 7 個因素與行政能力為正相關。
3. 與「輔導能力」有顯著相關的環境因素為校長關懷行為、同事困難協助、同事關心支持、師生互動、學生學習成就、專門化、正式化、集中化等 8 個因素。其中集中化與輔導能力為負相關，而校長關懷行為等 7 個因素與輔導能力為正相關。
4. 與「專業覺知能力」有顯著相關的環境因素為校長關懷行為、同事困難協助、同事關心支持、師生互動、學校相處規則、學校平凡規範、專門化、正式化、集中化等 9 個因素。其中集中化與專業覺知能力為負相關，而校長關懷行為等 8 個因素與專業覺知能力為正相關。

表 5 實習學校環境因素與專業踐行之相關矩陣表 (N= 299)

係 學 校	校長領導		同事關係		師生關係		親師關係		學校文化			組織特徵		
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14
教學能力	***		**	**	***	**	***	*			***	***	***	***
	.229	.079	.186	.141	.280	.173	.261	-.083	.008	-.015	.205	.259	.208	-.183
行政能力	***		***		***		***				***	***	***	***
	.226	.072	.170	.029	.240	.069	.279	-.043	.027	-.052	.203	.280	.198	-.173
輔導能力	*		***	***	***	***	***					***	***	
	.093	.061	.202	.197	.291	.278	.271	-.044	.032	.016	.054	.266	.218	-.216
專業覺知 能力	***		***	**	***		***		*		***	***	***	***
	.207	.075	.204	.171	.259	.088	.285	-.070	.098	.016	.207	.288	.215	-.211

* P<.05

** P<.01

*** P<.001

由以上學校環境因素變項與專業踐行變項間的簡單相關的分析結果，茲歸納為以下六點：

1. 校長領導的關懷行為因素與實習教師專業踐行有相關，而倡導行為因素則否。
2. 同事關係的二個因素均與專業踐行有相關。
3. 師生關係的三個因素與專業踐行的教學能力、輔導能力、專業覺知能力，較有相關；而與行政能力較無相關。
4. 親師關係的家長支持和諧因素與專業踐行有相關；而家長教育理念因素與專業踐行則無相關。
5. 學校文化的相處規則、學校傳統等二個因素與專業踐行並無相關，而學校平凡規範因素與專業踐行則有顯著相關。
6. 組織特徵的專門化、正式化二個因素與專業踐行有正相關；而集中化則與專業踐行為負相關。

(二) 學校環境因素對專業踐行各層面的典型相關分析

在本研究中，實習學校環境因素包括校長領導、同事互動、師生關係、親師關係、學校文化、組織結構等六方面 14 個因素；而實習教師的專業踐行表現包括教學能力、行政能力、輔導能力、專業覺知能力等四方面表現，為探討實習學校環境各因素與實習教師專業踐行的關係，乃以學校環境因素當做第一組變項（自變項），專業踐行表現當做第二組變項（依變項），進行典型相關分析（Canonical Correlation Analysis），以瞭解其間關係與預測程度。

表6 為典型因素顯著性考驗結果，由表6 可知：

1. 四對典型因素中有二對達到 .001 的顯著水準。
2. 其中第一對典型因素的特徵值為 0.619，其典型的相關的 .0566，其典型因素之間的重疊變異量為 .32%。此表示第一組變項（環境變項）的第一個典型因素 (X_1) 可解釋第二組變項（踐行變項）的第一個典型因素 (Y_1) 總變異量的 32%。

3. 第二對典型因素的特徵值為 0.475，其典型相關為0.425，其典型因素之間的重疊度異量為 18.1%。此表示第一組變項的第二個典型因素 (X_2)可解釋第二組變項的第二個典型因素 (η_2)總變異量 的 18.1%。

4. 由此可知，第二對典型因素在特徵值、典型相關、重疊變異量各方面都比較低，顯示其重要性不如第一對典型因素。

表6 校長領導、同事互動、師生關係、親師關係、學校文化、組織特徵與專業踐行各層面之間的典型因素顯著性考驗

典型因素	特 徵 值	F 值	DF 分子/分母	ρ 典型相關	ρ^2 解 釋 量
1	0.619	*** 9.478	56/1099	0.566	0.320
2	0.475	*** 7.272	39/839	0.425	0.181
3	0.063	1.183	24/568	0.244	0.059
4	0.037	0.960	11/285	0.189	0.036

*** $P < .001$

表7 校長領導、同事互動、師生關係、親師關係、學校文化、組織特徵與專業踐行各層面的典型相關分析摘要表

第一組變項		典型因素		第二組變項	典型因素	
		X ₁	X ₂		r ₁	r ₂
校 長	關懷行爲	0.190	0.334	教 學 能 力	0.629	0.535
	倡導行爲	0.132	0.225			
同 事	困難協助	0.388	0.121			
	關心支持	0.435	-0.120			
師 生	師生互動	0.514	0.130	行 政 能 力	0.639	0.701
	學習成就	0.638	0.329			
親 師	支持和諧	0.481	0.426	輔 導 能 力	0.953	0.177
	教育理念	-0.035	-0.212			
學 校 文 化	相處規則	0.112	0.288			
	學校傳統	0.060	0.172			
	平凡規範	0.067	0.477			
組 織 特 徵	專 門 化	0.566	0.462	專 業 覺 知 能 力	0.707	0.644
	正 式 化	0.426	0.176			
	集 中 化	-0.355	-0.087			
抽出變異數百分比		0.416	0.281	抽出變異數百分比	0.553	0.306
重疊百分比		0.133	0.051	重疊百分比	0.177	0.055

表7 為典型相關分析表，由表7 可知：

1. 二個典型因素從第一組變項方面共抽出 69.7%的變異量，而由重疊指數 (Redundancy Index)顯示，其中有 18.4%是第一組變項與第二組變項所重疊部分。亦即第二組變項（專業踐行）可以解釋第一組變項（學校環境因素）18.4%的變異量。
2. 二個典型因素從第二組變項方面共抽出85.9%的變異量，而其重疊部分共有23.2%。亦即表示第一組變項（學校環境因素）可以解釋第二組變項（專業踐行）23.2%的變異量。
3. 由以上分析得知，第一組變項（學校環境因素）對第二組變項（專業踐行）的預測力較佳，優於第二組變項對第一組變項的預測力。

其次再由典型因素負荷量的大小，可以歸納成以下幾點結果：

一、就第一個典型因素而言：

- (1) 第一組變項（學校環境因素）透過 λ_1 及 η_1 的關係，可以解釋第二組變項（專業踐行）17.7%的變異量。
- (2) 就各因素的負荷量而言，若以 .30 為標準，則第一組變項的同事困難協助、同事關心支持、師生互動關係、學生學習成就、家長支持和諧、組織專門化、組織正式化、組織集中化等八個因素的負荷量大於 .30；而在第二組變項，因素負荷量大於 .30 的因素為教學能力、行政能力、輔導能力、專業覺知能力等全部因素。亦即學校環境變項八個因素共可解釋專業踐行四個因素的 17.7%。
- (3) 再就第一組八個因素與第二組全部四個因素的負荷量的相關方向而言，只有組織集中化為負向，其餘均為正向。由此可瞭解：同事之間愈能相互支持、協助，師生關係愈良好、學生學習成就愈積極，家長與學校教師愈支持和諧，學校組織愈專門化正式化，在此種情況之下，實習教師的教學能力、行政能力、輔導力、專業覺知能力的踐行表現愈良好。反之，當校組織結構愈趨於校務決策集中化，則實習教師的教學、行政、輔導、專業覺知的踐行表現愈為不佳。

二、就第二個典型因素而言：

- (1) 第一組變項（學校環境因素）透過 χ^2 及 η^2 的關係，可以解釋第二組變項（專業踐行）5.5%的變異量。
- (2) 就各因素的負荷量而言，若以.30為標準，則第一組變項的校長關懷行為、學生學習成就、家長支持和諧、學校平凡規範文化、組織專門化等五個因素的負荷量大於.30；而在第二組變項中，因素負荷量大於.30的計有教學能力、行政能力、專業覺知能力等三個因素。亦即學校環境變項五個因素共可解釋教學、行政、專業覺知等踐行表現的5.5%。
- (3) 再就第一組五個因素與第二組三個因素的負荷量的相關方向而言，兩者之間均為正向，顯示當校長高關懷的行為、學生學習成就愈高、家長愈支持學校老師、學校文化愈趨平凡化、學校組織特徵愈專門化之情況下，實習教師的教學能力表現、行政能力表現、專業覺知能力表現則愈良好。

綜合以上分析，可證明本研究之假設獲得支持。亦即實習學校環境能有效預測實習教師之專業踐行表現。且學校環境愈積極正向之下，實習教師的踐行表現愈良好，反之，若學校環境愈消極負向，在此情境下，實習教師的踐行表現則較為不佳。

伍、研究發現、討論及建議

一、研究發現

本研究主要在了解國小實習教師之專業踐行表現，分析在不同實習學校背景變項之實習教師其專業踐行的差異情況，及探討實習學校環境因素與專業踐行之關係。綜合本研究之調查分析結果有以下主要發現：

(一) 國小實習教師之專業踐行普遍良好並接受肯定

實習教師經一年教育實習之後，其在實習學校專業踐行表現，經實習學校校長評鑑結果，不論就「整體」專業踐行，或「分層面」專業踐行表現，均獲得相當程度的

肯定。再就專業踐行之具體表現結果而言，評鑑結果以「輔導能力」踐行結果最受肯定；次之為「專業覺知能力」表現；再次之，為「教學能力」踐行表現；最後才是「行政能力」踐行表現。

（二）不同學校背景變項之國小實習教師其專業踐行比較結果並無差異存在

在不同學校所在地服務的實習教師其專業踐行表現結果，並無顯著差異存在；而實習學校規模大小不同，實習教師的專業踐行表現亦均無顯著差異存在。

（三）實習學校環境因素與實習教師專業踐行之間有顯著相關

實習學校環境包括校長領導、同事關係、師生關係、親師關係、學校文化、組織特徵等六方面，其中除了校長倡導行為、家長教育理念及學校文化與專業踐行較無相關性之外，其他如校長關懷行為、同事關係、家長支持和諧、學校組織特徵均與專業踐行有顯著相關。

（四）實習學校環境因素能有效解釋預測實習教師專業踐行表現

1. 實習學校環境的同事困難協助、同事關心支持、師生互動關係、學生學習成就、家長支持和諧、組織專門化、正式化、集中化等八個因素，可有效解釋實習教師的教學能力、行政能力、輔導能力、專業覺知能力，其解釋量為 17.7%。

2. 實習學校環境的校長關懷行為、學生學習成就、家長支持和諧、學校平凡規範文化、組織專門化等五個因素，可有效解釋實習教師的教學能力、行政能力、專業覺知能力，其解釋量為 5.5%。

3. 綜合言之，實習學校環境愈積極正向，則實習教師的踐行表現愈為良好；反之，如果實習學校環境愈為不利，則實習教師的踐行表現愈趨消極。

二、討論

（一）專業踐行表現分析方面

實習教師專業踐行表現普遍良好，經校長評鑑結果，其平均值為 5.26 至 5.96（以 7 點量表計分）。研究者認為：實習教師經四年教育專業培育之後，滿懷信心，

秉持教育專業知能與信念，樂觀的投入教學工作，其角色扮演由學生而變成實習教師，所面臨的教學情境正是在驗證其教學信念、教育理論認知及人生理想之實踐。而此項實際教學工作實具有挑戰性意義性、自主性及自我實現性，再經實習學校的校長、主任及同事之妥善安排與指導之下，實習教師與學生、家長之間建立良好關係，表現出良好之專業踐行，符合社會之角色期望，成為一位正式之能教、會教、願教的教育專業工作者，此實為師範教育之成功及實習制度落實之具體表現。

(二) 不同「學校地區」、「學校規模」的實習教師其專業踐行表現之比較分析方面

實習教師經分發安排在各地不同的學校進行教育實習。經一年之後，實習教師的專業踐行表現並未因學校地點或學校規模之不同而有差異。研究者認為：師範生在師範院校接受四年的專業培育，結業後，又經一年專業驗證的教育實習，此種一致性的專業社會化結果促使師範生接受教育專業規範、教師文化，並獲得專業知識與能力，形成專業規範倫理與精神，建立正確的自我觀念與教師專業角色認同，此種積極正向且齊一標準與相同內涵的社會化作用發揮在實習學校的教學、行政、輔導及專業覺知表現上，再經實習學校校長、主任評定結果為良好，均受到相當程度的肯定，並未因學校地點或學校規模不同而差異存在。

(三) 實習學校環境因素與實習教師專業踐行表現之關係分析方面

本研究結果證實實習學校的環境因素與實習教師專業踐行有其相關性，且實習學校環境因素能有效解釋預測專業踐行。究其原因，誠如前節文獻分析結果所述：

1. 就校長領導而言，實習學校校長在實習教師心目中是相當重要的重要他人，是督導者、評鑑者、支持者。校長如能以尊重、信賴、支持、體恤與關懷的態度來對待教師，則實習教師在期待之下，當有良好的表現。
2. 至於同事關係而言，實習教師在陌生的環境中，當其遭遇教學上、生活上、價值觀等方面的困擾與調適時，若其他資深教師能給予困難協助，幫助他解決問題，此時資深有經驗的教師，將會成為學習的楷模與教學資源供應者，其對實習教師的重要性，或不亞於校長。

3. 就師生關係而言，教學工作所以成為教師的肯定、認同與承諾，其中主要的原因之一係來自師生關係的滿足與教學積效的實踐。實習過程如文獻所述，充滿波折與挫折，但是實習卻也帶給實習教師的成就感與理想實踐，藉由師生親密關係及教學績效當可充分的支持、激勵實習教師實踐教育愛，表現出合理的角色行為來。
4. 就親師關係而言，家長與教師之間的關係猶如一刀之兩刃。親師關係和諧，彼此教育理念一致，則家長的支持、鼓勵將會增進實習教師自我效能與教育功效；反之，若親師關係對立衝突，則當家長干預增加時，實習教師將感受到不當的壓力，而影響其教育自主。本研究結果證實，當親師關係和諧之時，實習教師的專業踐行表現確實較為優良。
5. 就學校文化而言，個人在團體中其行為表現會受到規律、傳統、文化之影響。此種文化、規範、傳統具有相當的影響力與約束力。在本研究中，學校文化因素對實習教師踐行表現的影響力並不明顯，其可能原因，是否因實習教師投入教學實習工作中，其全部精神、時間均注意到明顯的學校制度、法令及重要他人身上，至於學校次團體的文化、規範、傳統，似乎其影響力尚未發生作用；也有可能實習教師本身角色並非正式員工，次團體對實習教師而言，並非重要的參照團體，故感受不出次文化的影響力。
6. 就學校組織特徵而言，專門分工乃專化條件之一，教學工作所以稱之為專業，乃因其蘊涵專門化特質。當實習教師感受到學校專門分工、專業自主之時，則其踐行意願將隨之提昇。反之，若階層化與專業化相衝突時，實習教師知覺到學校權力集中化，個人自主權有限之時，則個人之信念、態度、行為將因此而受到挫折、阻礙，而顯現出倦怠、自棄。再如當各項校務計畫、執行、考核歷程明確之時，實習教師將感受到學校是以規章、制度來明確執行校務，並非因人而異，如此個人將享受公平、公正、公開且自主的氣氛，此對其角色踐行表現當有積極作用。

三、建議

(一) 實習學校校長應多關心實習教師

校長在學校組織中是重要關鍵領導者，必須同時扮演兩種角色。其一為工具性角色，即建立組織目標，領導師生共同努力；其二為情意性角色，即要滿足教師、學生的需求與自我實現。本研究結果發現，校長行為愈為關懷、支持取向，則實習教師的踐行表現愈為良好。因此，建議實習學校校長在重視學校目標之時，亦應兼顧實踐其情意性角色，多關懷、多支持實習教師。

(二) 實習學校輔導教師應發揮其輔導及示範功能

實習教師由大學畢業進入實際教學領域，其身分由學生而轉變為實習教師，此時實習教師心中所受之震憾程度不容忽視。在實習過程中，實習教師需要熱心、有經驗有能力的資深教師來協助他。輔導教師除了要協助實習教師面對困難解決問題之外，更要輔導實習教師走入教育專業領域。在此，輔導教師的身分是重要且是多重的，他既是同事又是支持者，是朋友又是老師，是指導者又是楷模榜樣。因此，建議實習學校應慎選熱心、有意願、且有經驗的資深教師，來擔任實習教師的輔導老師。

(三) 實習學校應培養智性的文化規範發揮境教功能

學校文化是一種團體次文化，在學校之內教師同質性高，易於發展出次團體文化，此種次團體次文化對教師的約束、影響作用不亞於學校主流文化。實習教師雖非學校正式教師，學校文化規範作用對其影響力未必明顯強大，但在平凡、反智的文化薰陶之下，終究對實習教師的專業發展有不良作用。因此，建議實習學校主管應了解校內文化規範的性質與形成原因，並掌握或導正其發展趨勢，以培蘊出和諧、理性、智性、創新、互助的特質內涵文化，斯得成功傳遞組織社會化作用，有助實習教師成長。

(四) 實習學校組織結構應調和專業化與科層化衝突

組織行為學者提出學校組織雙系統理論，主要是因為學校任務、結構及成員組成均與一般科層組織不同。就教學領域而言，學校是專業化組織。就行政領域而言，

校是科層組織。而專業化與科層化的特質，基本上是對立衝突的。因此，建議學校主管應確認學校雙系統特質，在行政要求上可強調正式、效率與理性，但在教學領域上，應充分尊重教師專業權。

(五) 實習教師應積極自我充實，具備專業知能以獲得專業地位

家長關心子女，進而干涉教師教學或行政措施乃人情之常。實習教師若能在師資培育階段，積極學習以獲得充分專業知能，則在實習階段中面臨家長干預時，實習教師即能以其專業能力來說服、解決家長不當的涉入，並與家長建立起和諧關係。如此，家長的涉入將不是教師專業自主的威脅，反而會成為教師自我省思、自我成長的原動力，並為教師的支持與資源。因此，建議實習教師在師資培育階段應認真努力以獲得專業知能。

此外，在教學歷程中，學生對教師的影響作用亦是教師專業社會化過程中的主要因素。師生關係要和諧，除了教師本身的人格特質要熱忱、開朗、積極之外，教師本身是否學習到有效的教學方法、班級經營與溝通的能力技巧，此亦是師生關係和諧的助長要素。因此，建議實習教師在師資培育階段，除了精研教育理論之外，有關教學方法與技能、班級經營、溝通、輔導等實務性的知能亦不容忽視。

參考文獻

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。

毛連塏等人(民80)。師院生與師專生教學態度、意願與能力之比較。教育部委託專案研究報告(未出版)。

台灣省國民學校教師研習會(民65)。國民小學教師基本能力研究報告。台北：教師研習會。

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

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師育學會主編：教育專業(53-88頁)。台北：師大書苑。

高強華(民84)。提升教師專業成長的教師評鑑。載於中國教育學會主編，教育評鑑，247-272。台北：師大書苑

陳伯彰(民73)。潛在課程研究之評析—結構功能論取向。國立台灣師範大學教育研究所集刊，26,125-165。

湯仁燕(民82)。國民小學教師教學信念與教學行為關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。

教育部(民77)。師範校院結業生教育實習準則。七十二年五月十八日臺。(72)中字第 1834 號函。

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。

黃意舒(民83)。幼稚園教師教學角色認同及踐行研究。國立政治大學教育研究所博士論文(未出版)。

謝高橋(民80)。社會學。台北：巨流公司。

謝文英、胡悅倫(民84)。師範學院教育實習教學能力形成性評量之研究。新竹師院學報，8，235-290。

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(未出版)。

Banks, O. (1968). The sociology of education. London: Batsford.

Bauch, p.(1982). Prediction elementary classroom teaching practices from teachers' educational beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. ERIC ED226437.

Broorover, W. B., & Erickson, E. L. (1975). Sociology of education. Illinois: The Dorsey Press.

Crow, N. A. (1986). The role of teacher education in teacher socialization: Acasé study. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.

Edgar, D. E., & Blod, R. L. (1970). Professional socialization and teacher autonomy. Stanford University: Stanford Center for Research and Development in Teaching.

- Gehrke, N. J. (1981). A grounded theory study of beginning teachers' role personalization through reference group relations. Journal of Teacher Education, 32, 34-38.
- Getzel, J.W., & Guba, E. G.(1957). Social behavior and the administrative process. School Review, 65, 420-445.
- Friebus, R. (1975). Agent of socialization involved in student teaching. Journal of Educational Research, 69, 263-268.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). Educational administration. New York: Random House.
- Lacey, C.(1987). Professional socialization of teachers. In M. J. Dunkin(Ed.), The international encyclopedia of teaching and teacher education(pp.634-645). N.Y.:Pergaman Press.
- Olson, M. R. & Osborne, J. W. (1991). Learning to teach: The first year. Teaching & Teacher Education, 7, 331-343.
- Ridley, L.L., & Buehler, R.M.(1991). Effective teacher behaviors:A survey of in-service special educators. ERIC ED 338598.
- Rosenholtz, S. J., Bassler, O., & Hoover-Dempsey, K. (1986). Organizational conditions of teacher learning. Teaching & Teacher Education, 2, 91-104.
- Ryan, K. (1970). Don't smile until Christmas: Accounts of the first of teaching. Chicago: University of Chicago Press.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54, 143-178.
- Waller, W. (1967). The Sociology of teaching. New York: John Wiley (first published in 1932).
- Zeichner, K. M., & Gore, J.M.(1990). Teacher socialization. In Houston, W.R. et al. (Ed.). Handbooks of research on teacher education (pp.329-348). N.Y.:Macmillan.

The Professional Performance of Elementary Intern Teachers: An Investigation of Its Embedded Factors from Principal Evaluation and School Environment

Chin Chung-Then

National Chiayi Teachers College

ABSTRACT

The purpose of this study to understand (1) the outcomes of intern teachers' professional performance, (2) the differences of professional performance of intern teachers at different schools, and (3) school factors that may influence intern teachers' professional performance.

Instruments used for this study are self-developed "Awareness of Teaching Environment Questionnaire" (self-evaluated by intern teachers) and "Evaluation Form of Intern Teachers' Professional Performance" (evaluated by school principals). Altogether 400 questionnaires were sent out. Among 332 returned questionnaires, there were 299 valid ones. Statistical analysis methods used in this study include factor analysis, Cronbach α , descriptive analysis, one-way ANOVA, Pearson's correlation, and canonical correlation.

Major findings include:

- (1) The professional performance of most intern teachers are generally well recognized.
- (2) There is no significant difference of intern teachers' professional performance due to the location and the size of the schools.
- (3) There is significant correlation between school environment and intern teachers' professional performance.
- (4) The leadership of school principal, the relationships with colleagues, students, and parents, the socio-cultural elements of the school, and the characteristics of the school organization, may help explain the professional performance of intern teachers effectively.