

中等學校教師修習教育專業 科目及其學分之研究

陳伯璋·李琪明

摘要

本研究旨在針對現行（民七十九年）「中小學教師登記與檢定辦法」中有關「中等學校教師修習教育專業科目及其學分」之課題進行研究，先藉由文獻分析整理有關教育專業的理論，並藉由美、日兩國教育專業及學分的比較，輔以我國教育專業科目的歷史演進，以了解當前的問題及要求；其次，採用德懷術進行分組研討與綜合座談，以凝聚共識，並做成修訂辦法之具體建議，期能供有關教育行政主管機關參考。本研究共計有四項發現並做成四點建議。

壹、緒論

一、研究緣起

現行（七十九年）「中小學教師登記與檢定辦法」，係於民國七十年，由原「中等學校教師登記及檢定辦法」與「國民小學教師登記與檢定辦法」合併修正而成，其間並經七十六年局部修正，全文共計二十六條。該辦法中第二十三條，對於中等學校教師修習之教育專業科目及其學分，規定如后：
一、必修科目及學分：教育概論四學分，教育心理學四學分，教學原理二學分，中等教育二學分，分科教材教法及教學實習四學分。
二、選修科目及學分：教育哲學二學分，教育社會學二學分，教育與職業輔導二學分，視聽教育二學分，德育原理二學分。凡欲成爲合法合格的中等學校教師者，皆須修習通過上述規定之教育專業科目及其學分。

1995.3
3卷2期
教育研究資訊
頁27~44

唯今社會變遷急速，政治日漸民主化，經濟日益自由化。至於教育方面，乃因應此一情勢，積極規劃建立多元化的教育體制，參與國家整體建設，期能促進國家健全發展。影響所及，就師範教育體制而言，師資培育法已立法公佈施行通過，其主要方向計有：開放師資培育進路、建立師資檢定制、公自費並存、提昇教育實習績效、以及強化教師在職進修功能，其目的則為建立多元化的師範教育體制，提昇師範教育的專業地位。基於此一體認，本研究係為配合師資檢定制中的「中等學校教師修習之教育專業科目及其學分」部分加以研究，諸如：教育專業科目的課程架構是否周延？其教學內容是否合於實際需求？必、選修科目及學分數是否需調整？是否應對高中、高職、國中作不同的課程設計與教學實施？等等問題，進行深入分析與探討，俾能籌謀適切可行的「中等教師登記修習教育專業科目及其學分數」之具體辦法，擴充現行「中小學教師登記及檢定辦法」的合理性與專業性。

二、研究方法與步驟

本研究藉由文獻分析法，先整理有關教育專業的理論，並藉由美、日兩國教育專業及學分的比較，輔以我國「中等學校教師修習教育專業科目」的歷史演進，以了解當前的問題及需求；其次，本研究採取德懷術，藉此一方法的特性，設計有關問卷，然後再進行分組研討及綜合座談，以達成修訂之初步結論。最後本研究根據德懷術實施的結果，加以綜合分析與討論，再提出結論與建議。

貳、文獻探討

一、教育專業知能的內涵分析

現代社會中的教師應具有的教育專業知能是多面性的，亦即包括高水準的教育技術，熟稔的教學學理或通則，分析教學問題與從事個案輔導的能力，並且能審慎地採取教學行動，任何單面向的觀點都會有所缺漏。茲將四種觀點分述如下：

(一)技術觀

此一觀點，視專業知能一種技術(expertise as technical skill)，是以執業人員所表現的外在行為為著眼點而形成的觀點。例如，建築師要「畫圖」，教師要「管」孩子，工程師要「造」模型，並且「算」材料。事

實上，大部分的專業課程旨在傳授技術，並且趨向於以軍事訓練的進行：教師解釋，然後示範；其次，學生在教師督導下試作，並且習作；再次，教師驗收成果。

師範教育有相當長的一段歷史，以技術觀界定專業知能。一九九〇年代盛行的能力本位教育(Competency-Based Teacher Education, CBTE)運即是最近的例子。其基本的邏輯是：教育專業知能可以被割裂成分單位；每個單位皆可被界定為可觀察的行為；而且，每個單位皆可地傳授給未來的教師。

這種技術觀的專業知能說，建立在三項假定之上：這些技術可項加以分立地確認出來；這些技術可以逐項地傳授給未來的執業人員以及，這些技術可以經過練習而累積並趨於精熟。然而，這些假定一定完全確立。就師範教育而言，教育專業知能雖然可以割裂成分單位，並且逐項地加以確認，但是卻很難確定究竟有多少數目。對這些技術的名目，也很難有公認的看法。關於技術的傳授，雖然「微教學」(micro-teaching)的研究指出，教學的技術確實可以教導給實習教師，但是，單靠微觀教學不足以保證這些技術會遷移到實際的教學上。技術的純熟，學理的瞭解也十分重要。忽略理論的基礎，而只注重觀察的技術，使執業人員「只知其然，而不知其所以然」，徒然使其滅行業務從實際經驗中學習的動機。

(二)理論或通則的應用觀

此一觀點，視專業知能為理論或通則的應用(expertise as the application of theory or general principles)。持這種觀點的理由，是有鑒於執業人員常常必須在模糊不清的狀況下，解決問題並作出決定，而這不是特殊的技術訓練所能應付的。唯有把理論或通則交待清楚，才能應付自如。執業人員若能對於其專業的學理有較廣泛的瞭解，並且對於指導實際的業務的通則有深刻的認識，就能靈活運用其專業知能於不同的實際狀況中，而不受限於呆板的幾項既定的技術。

這種觀點的基本假定是，理論或通則可以應用到個別而特殊的情境之中。然而，這項假定卻引起了三個問題。第一個問題是，執業人員如何能辨識出某一個特別的情況，可以用某一項通則來處理。因為，在實際的情況中，問題的情境不會清楚地把自己歸類為某一項通則可以處理的問題。所以，專業知能不能只包括現存的學理知識與通則，還必須包括辨識情況，俟機應用所學的能力。第二項問題是，執業人員如何把

實上，大部分的專業課程旨在傳授技術，並且趨向於以軍事訓練的方式進行：教師解釋，然後示範；其次，學生在教師督導下試作，並且獨自習作；再次，教師驗收成果。

師範教育有相當長的一段歷史，以技術觀界定專業知能。一九七〇代盛行的能力本位教育(Competency-Based Teacher Education, CBTE)運動，即是最近的例子。其基本的邏輯是：教育專業知能可以被割裂成分立的單位；每個單位皆可被界定為可觀察的行為；而且，每個單位皆可分別地傳授給未來的教師。

這種技術觀的專業知能說，建立在三項假定之上：這些技術可以逐項加以分立地確認出來；這些技術可以逐項地傳授給未來的執業人員；以及，這些技術可以經過練習而累積並趨於精熟。然而，這些假定卻不一定完全確立。就師範教育而言，教育專業知能雖然可以割裂成分立的單位，並且逐項地加以確認，但是卻很難確定究竟有多少數目。對於這些技術的名目，也很難有公認的看法。關於技術的傳授，雖然「微觀教學」(micro-teaching)的研究指出，教學的技術確實可以教導給實習教師。但是，單靠微觀教學不足以保證這些技術會遷移到實際的教學上。除了技術的純熟，學理的瞭解也十分重要。忽略理論的基礎，而只注重可觀察的技術，使執業人員「只知其然，而不知其所以然」，徒然使其減低執行業務從實際經驗中學習的動機。

(二)理論或通則的應用觀

此一觀點，視專業知能為理論或通則的應用(expertise as the application of theory or general principles)。持這種觀點的理由，是有鑒於執業人員常常必須在模糊不清的狀況下，解決問題並作出決定，而這不是特定的技術訓練所能應付的。唯有把理論或通則交待清楚，才能應付自如。執業人員若能對於其專業的學理有較廣泛的瞭解，並且對於指導實際執業的通則有深刻的認識，就能靈活運用其專業知能於不同的實際狀況中，而不受限於呆板的幾項既定的技術。

這種觀點的基本假定是，理論或通則可以應用到個別而特殊的情況之中。然而，這項假定卻引起了三個問題。第一個問題是，執業人員如何能辨識出某一個特別的情況，可以用某一項通則來處理。因為，在實際的情況中，問題的情境不會清楚地把自己歸類為某一項通則可以處理的問題。所以，專業知能不能只包括現存的學理知識與通則，還必須包括辨識情況，俟機應用所學的能力。第二項問題是，執業人員如何把通

則所作的指示，調整轉化，用以處理個別的問題狀況。因為大部分由科學研究所獲致的通則，都是具有「或然性的」(probabilistic)，而非為必然性的。這些經過歸納而得的通則，是不是真的能轉化為用以處理個別問題的處方，也值得深究。尤其，每個個案都各有其不同的背景因素，若是迷信某些通則，而不能因應個別的差異，則可能弄巧成拙，愛之適以害之。第三項問題是，執業人員如何從眾多足以處理某個個案的多重原則，或是不同假設的通則中，選擇最適切者加以應用。譬如以教學為例，某些教學通則可能從心理學或社會學中不同派別的學說中衍申而得，也可能從某些實徵的研究中獲得。但是，由某一些學科或學說所得到的通則，可能與另一學科或學說的原理相衝突。

(三) 批判的分析觀

第三種是批判的分析(expertise as critical analysis)觀，基本上，仍是「處方性」的觀點。但是，它不規定應付情況的程序，而是規定了一套檢視與解釋情況的典範。通則仍然需要，但是，它並不逕行提供問題解決的辦法，而是提供解釋問題的途徑。

許多專業的學院強調學生批判分析技巧的培養。法學院是最明顯的例證。除了某些例外，法學院在傳統上早就排除技術觀及基本學理觀，而以變化學生的氣質，使其以「像律師的人」的方式思考。在這種觀點下的法學院教學，最常見的方法即是「個案法」(case method)。基本上，這種方法不把學生當作學生看待，而是當作一個主動思考狀況的人，在面對一些沒有「答案」的問題狀況，作批判的分析。法學院的學生長期浸淫在個案分析的訓練中，逐漸體察其中的要訣，而能以適切的法律推理，應付每個新的問題狀況。

前述兩種專業知能的觀點，被批評為缺少對情境分析與作決定的機會，這一種觀點卻被批評為對規條式的知識有所忽略。另外的批評，則有：其無法保證學生獲得通則與學理的知識；太過強調問題解決的過程，卻忽略了其內容。於是，往往培養出只會分析個案，卻無法作出合理的決定，或是進一步採取行動的能力。

(四) 審慎的行動觀

第四種觀點，認為專業教育在變化學生的氣質，使其在面對專業情境時，能作出審慎的行動(expertise as deliberate action)。並且能批判地檢視這些行動的後果。其基本假定，各種專業的主要任務在分析情境，但是，這種分析是發生在行動的脈絡中。並且，分析與行動的關係是相輔

相成，交互影響的。

此種觀點，假定專業知能係由實際經驗中逐漸孕育與發展出來。是，只有執業人員確實能從這些實際經驗中記取教訓，才會轉化為專業知能。專業教育的職責，即在提供審慎行動的機會，以增長其經驗與智慧，從而提升其專業知能的水準。此一觀點，既不否認規條性通則的存在，亦不否認這些通則有益於實際問題的解決。然而，它認為這些通則所扮演的角色，乃是解釋的，而非處方的(interpretive rather than prescriptive)。

這種觀點的重要假定是，經驗為知識的寶貴來源，目前及未來的規定皆建基於此。然而，證據顯示，若無訓練，人們不易由經驗中歸納出通則。完全依賴實際的經驗，可能失之於膚淺。另一個常受批評的地方相對於實際的經驗而言，規條式知識在專業知能發展的過程中所扮演的角色，顯得模糊不清。純靠經驗探索，而無理論或通則作後盾，發揮效用會比較薄弱。另外一個問題是，這種觀點認為審慎的行動所發揮功能並非問題的「解決」——衡量不同選擇方案的利弊得失以達成目的——而是問題的「設定」，於此，鵠的、手段、與目標皆一同以衡量。因為，其基本上假定每個專業情境都是不一樣的，都必須重新設定目的，尋求手段。審慎的行動即在問題的設定中產生。然而，這樣的情境使得獨立行動的執業人員，難以評估其所作專業決定的適切性。

二、美國師資培育專業課程探討

美國的師資養成教育機構對於未來的教師都主張提供某些必須修習的專業教育課程。但是，對於這些課程的性質與分量之看法，則不盡一致。Conroy曾調查過廿二州的七十七個師資培育機構，只有少數學科是相同的，如教育心理學、教學方法、學校的社會功能、教學實習等。在學分數方面，小學師的必修教育專業科目，總計約為二十六至五十九個學分；中學教師的必修教育專業科目，總計約為十七至三十個學分。

至於教育專業課程的內容為何？依據美國的全國師範教育認可審議(簡稱全審會)頒定的審議標準中規定教師專業知能必須包括四大類：一、任教學科領域專門知識；二是教育的人文學科及行為科學的基礎知識；三、教學原理；四是教學實習。茲分別探討如下：

(一) 學科專門知識

學科專門知識是指教師在擔任教職時，所必須教授科目的有關知識

相成，交互影響的。

此種觀點，假定專業知能係由實際經驗中逐漸孕育與發展出來，但是，只有執業人員確實能從這些實際經驗中記取教訓，才會轉化為專業知能。專業教育的職責，即在提供審慎行動的機會，以增長其經驗與智慧，從而提升其專業知能的水準。此一觀點，既不否認規條性通則的存在，亦不否認這些通則有益於實際問題的解決。然而，它認為這些通則所扮演的角色，乃是解釋的，而非處方的(interpretive rather than prescriptive)。

這種觀點的重要假定是，經驗為知識的寶貴來源，目前及未來的決定皆建基於此。然而，證據顯示，若無訓練，人們不易由經驗中歸納原則。完全依賴實際的經驗，可能失之於膚淺。另一個常受批評的地方，相對於實際的經驗而言，規條式知識在專業知能發展的過程中所扮演的角色，顯得模糊不清。純靠經驗探索，而無理論或通則作後盾，發揮的效用會比較薄弱。另外一個問題是，這種觀點認為審慎的行動所發揮的功能並非問題的「解決」——衡量不同選擇方案的利弊得失以達成既定的目的——而是問題的「設定」，於此，鵠的、手段、與目標皆一同加以衡量。因為，其基本上假定每個專業情境都是不一樣的，都必須重行設定目的，尋求手段。審慎的行動即在問題的設定中產生。然而，這樣的情境使得獨立行動的執業人員，難以評估其所作專業決定的適切性。

二、美國師資培育專業課程探討

美國的師資養成教育機構對於未來的教師都主張提供某些必須修習的專業教育課程。但是，對於這些課程的性質與分量之看法，則不盡一致。Conant曾調查過廿二州的七十七個師資培育機構，只有少數學科是相同的，如教育心理學、教學方法、學校的社會功能、教學實習等。在學分數方面，小學教師的必修教育專業科目，總計約為二十六至五十九個學分；中學教師的必修教育專業科目，總計約為十七至三十個學分。

至於教育專業課程的內容為何？依據美國的全國師範教育認可審議會（簡稱全審會）頒定的審議標準中規定教師專業知能必須包括四大類：一是任教學科領域專門知識；二是教育的人文學科及行為科學的基礎知識；三是教學原理；四是教學實習。茲分別探討如下：

(一) 學科專門知識

學科專門知識是指教師在擔任教職時，所必須教授科目的有關知識，

或稱為教師的專門領域亦稱為教學的主修學科。美國小學課程並未明顯分化為各專門學科領域，因此，就小學教師而言，其學科知識應涵蓋整個小學的課程。誠如「全國各州師範教育負責人協會」（全協會）的審議標準，即指出：「小學師資培育機構所設計的養成教育計畫，宜以整個小學的課程為著眼點。未來的小學教師宜嫻熟藝術、健康、數學、音樂、體育、科學及社會學科等知識。」

(二)教育基礎課程

教育基礎課程是指教育概論、教育哲學、教育史、教育心理學、教育社會學、教育人類學、教育政治學、教育經濟學、比較教育、藝術教育，以及道德教育等科目，「全審會」稱之為「人文及行為學科」。一般而言，教育基礎課程的設計，在於作為普通教育與實際從事教學的「橋樑」，亦可稱其為師資養成教育的「基礎」(foundations)或是「支架」(scaffolding)。

(三)教學原理

依據「全審會」的規定，專業教育的課程必須涵蓋有關教學原理的修習。所謂「教學原理」是指有系統地探討教師如何「教」，以及學生如何「學」的概念、原則、方法等的原理。此類教學原理，或得自於實際教學經驗的累積而成的「專業智慧」(Professional wisdom)，或得自於有關科學的實徵研究，或是得自於師範教育同仁研究的心得，亦有得自於有關中小學教學的研究結果，不一而足；唯皆以提高教師教學與學生學習的效果為主要的目的則無二致。

一般而言，美國師資培育機構中，有關教學原理的課程，主要下列四種型態出現：普通教學法；分科教學法；教學策略；學習理論。

(四)教學實習

教學實習的課程，可以在自然的教室情境中實施，也可在經過精心設計的假想情境中實施。教學實習課程開設的目的，在於提供師範生真實的或是近乎真實的情境，使他們能有磨練其教學經驗，以及應用其所修習的專業教育原則的機會。教學實習的課程可以大別為二大類：一為以教學現場或是學校為基地的經驗；另一項為以大學校園為基地，經過設計的經驗。

一般而言，美國師資養成教育機構中的師生，皆經過兩類的教學實習。一方面，師範生在大學校園內，在教授指導下，及同儕協助下進行假想性的試教，或是處理假想性的教學問題；另一方面，則在教授督導

之下，大學督導員(supervisors，多由師範教育學系的研究生兼任)，實習學校的輔導教師(mentor-teachers，或稱cooperative teachers)帶領之參與實地的教學活動。其目的在使師範生在正式擔任教職時，能勝任愉快，至少能減少其自行摸索與適應的時間。

三、日本師資培育專業課程探討

日本的師資培育制度，自第二次世界大戰以後，作了重大的改革。師資培育制度，由「封閉制」改革為「開放制」；學費方面由「公費」改為自費；學校形態由各級學校教師「分開養成」，改革為「同一機構培養」。戰後三十餘年來，逐漸發展成長起來。

而在推動「開放制」的過程中，植基在兩個原則之上，即「大學培養師資」及採用「教師證書制度」。前者所謂「大學培養師資」，是指任何大學不管是文藝大學（教育大學）或一般大學（包括短期大學），經文部大臣（教育部長）核准認定，都能培養師資。經過此一制度認定的教師養成課程日本稱為「認定課程」。一般大學如欲設置「認定課程」，應由設置者向文部省提出申請。而教師證書制度之開始，乃在一九四九年時，由日本政府公布「教育職員免許法」不久之後，又公布其實施細則，為確保教育的專業性並提高師資素質，規定中小學教師及特殊學校教師均需持有教師證書，第一次的修訂是於一九八九年完成。依據上述兩項基本原則，構築了日本的開放式的師資培育制度。

至於日本師資培育之教育專業課程內涵，首先須參考教育職員免許法施行規則的規定，其內容如表一：

之下，大學督導員(supervisors，多由師範教育學系的研究生兼任)，以及實習學校的輔導教師(mentor-teachers，或稱cooperative teachers)帶領之下，參與實地的教學活動。其目的在使師範生在正式擔任教職時，能勝任愉快，至少能減少其自行摸索與適應的時間。

三、日本師資培育專業課程探討

日本的師資培育制度，自第二次世界大戰以後，作了重大的改革。亦即師資培育制度，由「封閉制」改革為「開放制」；學費方面由「公費」改為自費；學校形態由各級學校教師「分開養成」，改革為「同一機構培養」。戰後三十餘年來，逐漸發展成長起來。

而在推動「開放制」的過程中，植基在兩個原則之上，即「大學培育師資」及採用「教師證書制度」。前者所謂「大學培養師資」，是指任何大學，不管是文藝大學（教育大學）或一般大學（包括短期大學），經文部大臣（教育部長）核准認定，都能培養師資。經過此一制度認定的教師養成課程日本稱為「認定課程」。一般大學如欲設置「認定課程」，應由設置者向文部省提出申請。而教師證書制度之開始，乃在一九四九年時，由日本政府頒布「教育職員免許法」不久之後，又公布其實施細則，為確保教育的專業性，並提高師資素質，規定中小學教師及特殊學校教師均需持有教師證書，最近一次的修訂是於一九八九年完成。依據上述兩項基本原則，構築了日本之開放式的師資培育制度。

至於日本師資培育之教育專業課程內涵，首先須參考教育職員免許法施行規則的規定，其內容如表一：

表一 各類教師資格所需教育專業科目最低必須單位數

第一欄	第二欄				第三欄			第四欄			第五欄		第六欄
	有關教育本質與目標之科目	有關幼兒、兒童或學生身心發展及學習過渡之科目	與教育有關的社會、制度或經營事項之科目	有關教育方法與技術(含資訊機器及教材之活用)之科目	有關教育之科目	有關道德教育之科目	有關特別活動之科目	有關一般性教育課程之科目	有關保育內容之科目	有關指導方法之科目	有關學生指導及諮商之科目	有關學生指導、諮商及進路指導之科目	
有關教職之專門教育科目 免許狀種類	專修免許狀	12			22						2	5	
	一種免許狀	12			22						2	5	
	二種免許狀	6			14						2	5	
小學教諭	專修免許狀	8(5)			6(3)						2	3(1)	
	一種免許狀	8(5)			6(3)						2	3(1)	
	二種免許狀	6(5)			4(2)						2	3	
中學校教諭	專修免許狀	8(5)			4(3)						2	3(1)	
	一種免許狀	8(5)			4(3)						2	3(1)	
	二種免許狀	6(5)			4(2)						2	3	
高等學校教諭	專修免許狀	8(5)			4(3)						2	3(1)	
	一種免許狀	8(5)			4(3)						2	3(1)	
	二種免許狀	6(5)			4(2)						2	3	
幼稚園教諭	專修免許狀	12						18				5	
	一種免許狀	12						18				5	
	二種免許狀	6						12				5	

資料來源：教育職員免許法(平成元年, 1989最後修訂), 第六條附表。

由表一可歸納以下之重點：

- (一)有關教育專業課程內容，以「領域別」來區分，而不直接訂出科目名稱，其用意應是讓各校有彈性空間，可自由決定選讀科目，此為科目一大特色。
- (二)在表格上，以「第×欄」為領域別之區分種類，其內涵包括第二欄有關教育基礎科目，第三欄有關教學方法及道德等內容之科目，第四欄為保育相關科目(以幼稚園師資為主)，第五欄有關諮商及輔導科目，第六欄的教育實習。若就小學以上之師資培育課程，則可看出應修科目分佈

在第二欄、第三欄、第五欄及第六欄，亦即強調教育基礎科目、教育及道德教育、特別活動、諮商輔導及實習等科目之履修。

(二)教育專業科目(即表中「有關教職者」)必修單位數，在小學校教諭及一種免許狀均為41單位，二種免許狀則為27單位；在中等學校教諭則為專修及一種免許狀19單位，二種免許狀(中學校教諭)15單位。以上項規定，皆為最低學分限制，也就是讓各大學彈性訂定所應履修科目與學分，因此一般其學分總數都高於最低學分限制，這乃因各開辦職學程之大學，所認定之教師應具條件觀點各異所致。

以上為教育專業科目之特色，其次就上述「領域別」之內容再加以分析：

- (一)有關教育本質及目標之科目
 - 包括教育原理、教育原論、教育史、教育哲學、教育學概論。
 - (二)有關身心發展和學習過程的科目
 - 包括教育心理學、青年心理學、發展心理學、兒童心理學、發展和學習心理學。
 - (三)有關社會的、制度的、經營的科目
 - 包括教育社會學、教育行政學、教育法規、教育制度論、教育財政學校經營。
 - (四)教育的方法技術之科目
 - 包括教育方法論、教育方法、教育工具、視聽教育。
 - (五)學科教育法之科目
 - 包括X X科教育法、教科教育的研究、教學方法論。
 - (六)道德教育之科目(本項中學教師必修科目)
 - 包括道德教育的研究、道德教育論、道德教育。
 - (七)特別活動之科目
 - 包括特別活動之研究、特別活動、特別活動論、學科外教育的研究
 - (八)學生指導之科目
 - 包括學生指導論、學生指導、生活指導論、教育諮商-輔導論。
 - (九)教育實習之科目
 - 包括教育實習、教育實踐研究、中等教育實習、教育實習論。
- 至於上述科目學分數之配置，依據1989年年底對各大學開設情形之調查結果，有關教育之本質和目標二學分或四學分，有關身心發展和學習過程科目二學分，有關社會的、制度的、經營的科目二學分，教育的方法及技術科目二學分，教科教育法二學分或四學分皆有，道德教育二學分，特別活動二學分

第六欄
教育實習
5
5
5
3(1)
3(1)
3
3(1)
3(1)
5
5
5

在第二欄、第三欄、第五欄及第六欄，亦即強調教育基礎科目、教學法及道德教育、特別活動、諮商輔導及實習等科目之履修。

(三)教育專業科目(即表中「有關教職者」)必修單位數，在小學校教諭專修及一種免許狀均為41單位，二種免許狀則為27單位；在中等學校教諭則為專修及一種免許狀19單位，二種免許狀(中學校教諭)15單位。

(四)上項規定，皆為最低學分限制，也就是讓各大學彈性訂定所應履修之科目與學分，因此一般其學分總數都高於最低學分限制，這乃因各開設教職學程之大學，所認定之教師應具條件觀點各異所致。

以上為教育專業科目之特色，其次就上述「領域別」之內容再加以分析：

(一)有關教育本質及目標之科目

包括教育原理、教育原論、教育史、教育哲學、教育學概論。

(二)有關身心發展和學習過程的科目

包括教育心理學、青年心理學、發展心理學、兒童心理學、發展和學習心理學。

(三)有關社會的、制度的、經營的科目

包括教育社會學、教育行政學、教育法規、教育制度論、教育財政學、學校經營。

(四)教育的方法技術之科目

包括教育方法論、教育方法、教育工具、視聽教育。

(五)學科教育法之科目

包括X X科教育法、教科教育的研究、教學方法論。

(六)道德教育之科目(本項中學教師必修科目)

包括道德教育的研究、道德教育論、道德教育。

(七)特別活動之科目

包括特別活動之研究、特別活動、特別活動論、學科外教育的研究。

(八)學生指導之科目

包括學生指導論、學生指導、生活指導論、教育諮商—輔導論。

(九)教育實習之科目

包括教育實習、教育實踐研究、中等教育實習、教育實習論。

至於上述科目學分數之配置，依據1989年年底對各大學開設情形之調查結果，有關教育之本質和目標二學分或四學分，有關身心發展和學習過程科目二學分，有關社會的、制度的、經營的科目二學分，教育的方法及技術二學分，教科教育法二學分或四學分皆有，道德教育二學分，特別活動二學分，

生徒指導二學分，教育實習三學分或二學分。

四、我國師資培育專業課程的歷史檢視

從歷史研究的探討角度，以教育政策制度化(institutionalization)為主軸概念，將《中小學教師登記與檢定辦法》的發展軌跡，分為「民國五十七年之前」、「民國五十七年至七十六年」、以及「民國七十六年後」三個時期予以論述，期能透過鳥瞰其制度化的來龍去脈，把握其歷史脈絡，顧後瞻前的分析與反思，理解其深層涵義，俾供作為改進規畫中小學教師修習教育專業科目及其學之參考。茲將三時期特色分述如下：

(一)民國五十七年之前的時期

- 1.民國三十六年二月十五日頒發《臺灣省中學及師範學校教員試驗檢定辦法》是為現行《中小學教師登記及檢定辦法》之濫觴，其中第七條規定試驗檢定共同應試科目為國語國文、教育概論、教學法、總理遺教與總裁言論。
- 2.民國三十八年五月十四日訂頒《臺灣省中等學校教員檢定辦法》及《臺灣省國民學校教員檢定辦法》，同時並成立中學及國民學校教員檢定委員會，負責辦理全省中小學教員檢定事宜。在《臺灣省中等學校教員檢定辦法》第八條裡，規定中等學校教員試驗檢定共同應試科目，除將「總理遺教與總裁言論」改為「國父遺教及總統言論」外，其他皆同於《臺灣省中學及師範學校教員試驗檢定辦法》第七條之規定，率由舊章，鮮少新意可言。
- 3.民國四十七年訂頒《中等學校教師登記與檢定辦法》和《國民學校教師登記與檢定辦法》，關於中學、師範學校教師或職業學校普通學科教師筆試共同科目，依據《中等學校教師登記與檢定辦法》第十七條規定包括三民主義、國語國文、教育概論、教育心理學。

(二)民國五十七年至七十六年時期

- 1.民國五十七年四月三日公布《國民中學教師儲備及職前訓練辦法》在此一辦法第四條規定，凡師範校院畢業者、大學教育院系畢業者、碩士學位以上者、以及現職合格教師者，皆得免參加職前訓練，可由學校逕行聘用。至於一般大專院校畢業生，則需修畢教育專業科目十六學分以上者，方可成為合格的國民中學教師。其教育專業科目及其學分，在辦法中第九條規定如下：
教育概論四學分

心理學三學分

教育心理學三學分

普通教學法二學分

哲學概論、教育哲學、或近代教育思想（各為兩學分，三科中可開一科）

分科教材教法四學分

教育與職業指導二學分

- 2.民國五十八年二月一日以臺參字第一七四六號令修正公布《中等學校教師登記與檢定辦法》，其中第三十三條對教育專業科目及其學分五十七年規定大同小異，唯增加「教學實習」一科。

- 3.民國六十二年六月七日，教育部修訂《中等學校教師登記與檢定辦法》，教育廳於同年六月二十八日，以教一字第四三〇六八號函予以轉頒規定各中等學校凡現仍在職經准有案之教師依教育部五十八年公布《中等學校教師登記與檢定辦法》規定資格辦理，各中等學校預聘新任教師一律依六十二年修訂之辦法辦理。關於教育專業科目及其學分，在辦法中第二十九條規定為：

教育概論四學分

中等教育二學分

心理學（包括教育心理學）或教育心理學四學分

分科教材教法或教材教法研究（包括普通教學法及分科教材教法）四學分

教育與職業指導二學分

普通教學法或教學原理二學分

教育哲學或近代教育思想二學分

哲學概論、人生哲學、倫理學或理則學二學分

教學實習四學分

- 4.民國七十年九月二十五日，教育部參酌政經情勢、社會環境、以及育實際的變遷發展，乃將中等學校及國民小學教師登記與檢定辦法合併修正為《中小學教師登記與檢定辦法》，在該辦法第二十二條中對教育專業科目及其學分規定為：

(1)必修科目及學分：

教育概論四學分

教育心理學四學分

心理學三學分

教育心理學三學分

普通教學法二學分

哲學概論、教育哲學、或近代教育思想（各為兩學分，三科中可任開一科）

分科教材教法四學分

教育與職業指導二學分

2.民國五十八年二月一日以臺參字第一七四六號令修正公布《中等學校教師登記與檢定辦法》，其中第三十三條對教育專業科目及其學分與五十七年規定大同小異，唯增加「教學實習」一科。

3.民國六十二年六月七日，教育部修訂《中等學校教師登記與檢定辦法》，教育廳於同年六月二十八日，以教一字第四三〇六八號函予以轉頒，規定各中等學校凡現仍在職經准有案之教師依教育部五十八年公布之《中等學校教師登記與檢定辦法》規定資格辦理，各中等學校預聘之新任教師一律依六十二年修訂之辦法辦理。關於教育專業科目及其學分，在辦法中第二十九條規定為：

教育概論四學分

中等教育二學分

心理學（包括教育心理學）或教育心理學四學分

分科教材教法或教材教法研究（包括普通教學法及分科教材教法）四學分

教育與職業指導二學分

普通教學法或教學原理二學分

教育哲學或近代教育思想二學分

哲學概論、人生哲學、倫理學或理則學二學分

教學實習四學分

4.民國七十年九月二十五日，教育部參酌政經情勢、社會環境、以及教育實際的變遷發展，乃將中等學校及國民小學教師登記與檢定辦法，合併修正為《中小學教師登記與檢定辦法》，在該辦法第二十二條中，對教育專業科目及其學分規定為：

(1)必修科目及學分：

教育概論四學分

教育心理學四學分

教學原理二學分

中等教育二學分

(2) 選修科目及學分：

分科教材教法及教學實習四學分

教育哲學二學分

教育社會學二學分

教育與職業輔導二學分

視聽教育二學分

德育原理二學分

(三) 民國七十六年後的時期

1. 民國七十六年九月三十日，教育部以臺參字第四六〇三二號令，對前述《中小學教師登記與檢定辦法》加以修正，七十六年版與七十年版的《中小學教師登記與檢定辦法》，在教育專科目及其學分上，可謂一脈相承，大同小異。唯一的差別則在於將「分科教材教法」從選修改為必修，俾便落實師資養成一貫化的師範精神，協助學生認識教育實境，強化學生未來從事教育工作的實踐能力。
2. 至於現行七十九年版的《中小學教師登記與檢定辦法》，由七十六年版修定而成。有關教育專業科目及其學分的條文規定，完全相同，並無任何修正。

參、研究設計

一、設計理念—德懷術之運用

有關教育問題的研究，可供採用的方法很多。以本研究所欲探討的主題，較適合採行的為問卷調查法與座談方式。因受限於研究時程及經費，本研究小組幾經磋商，決定採用綜合上述兩種方法之優點的德懷術(Delphi technique) (黃政傑，民76)。

德懷術的優點，在於能周密且有組織地引出專家們的意見，其主要特徵如下：

- (一) 排除委員會或會議方式集體討論的缺點，避免在會議中有少數人支配整個會議的情形而影響其他參與者的意見，故重覆地採取匿名問卷方式取代集體討論的方式。

(二) 德懷術有別於純粹的問卷施測方式的最大特徵，乃是將問卷的統計結果反覆回饋於專家們。其目的在於促進意見的調整與更新。進行時請專家對最初的意見未加注意的部份再加考慮，並予修正。如此再三的重覆，以達到意見的聚合效果。

(三) 對於抱持著意見離開中數很遠的人，請其申述理由。這樣的意見申述，引導出不一致意見其背後所堅持之理由，能夠避免問卷結果變成「眾人的共識」。

二、實施步驟

依據德懷術之精神，本研究所採取之實施步驟順序為設計研究問卷、進行德懷術式的分組座談、及綜合座談。茲分述如下：

(一) 設計研究問卷

德懷術之設計，是藉著多次意見的回饋，反應者能充分且深入地思考設計過的主題。在這樣的過程中，主題的選擇攸關主其事者是否蒐集到所要的意見。研究小組經數次研討，草擬出「中等學校教師修習教育專業科目及其學分」專案研究問卷，其中包括以下幾個大的層面：

1. 教育專業學分數：

就培養一位合格的中學教師言，在中等教師專業的養成過程中，基本上至少應修習多少個教育專業學分？問卷中除了附有現行中小學教師登記及檢定辦法外，以開放式空格供專家學者填答。教育專業學分數置於問卷之首，其用意在於使填答者自我設限，當其設定一個本學分數後，可以在接下來的教育專業領域及課程、個別學分部份酌加權，不至於天馬行空。

2. 教育專業領域：

一般所謂的教育專業科目範圍甚廣，為便於作答，研究小組將教育專業科目歸併為五大類，分別為：(a) 教育基礎及史哲相關課程；(b) 教育行政與政策相關課程；(c) 課程與教學相關課程；(d) 心理與輔導相關課程；(e) 教育研究方法相關課程；外加(f) 其他。填答者除了必須列出每個教育專業領域的「重要性」外，尚須評定其學分數。

3. 教育專業領域內涵蓋之課程名稱：

第三部份係本問卷之主體，上述五大課程領域內所涵攝之科目別逐一列出。同樣的，填答者除必須列出每個科目的「重要性」外，也必須評定其學分數。

- (二) 德懷術有別於純粹的問卷施測方式的最大特徵，乃是將問卷的統計結果反覆回饋於專家們。其目的在於促進意見的調整與更新。進行時請參加者對最初的意見未加注意的部份再加考慮，並予修正。如此再三的重覆，以達到意見的聚合效果。
- (三) 對於抱持著意見離開中數很遠的人，請其申述理由。這樣的意見申述能引導出不一致意見其背後所堅持之理由，能夠避免問卷結果變成「眾愚」的共識。

二、實施步驟

依據德懷術之精神，本研究所採取之實施步驟依序為設計研究問卷、進行德懷術式的分組座談、及綜合座談。茲分述如下：

(一) 設計研究問卷

德懷術之設計，是藉著多次意見的回饋，反應者能充分且深入的思考設計過的主題。在這樣的過程中，主題的選擇攸關主其事者是否能蒐集到所要的意見。研究小組經數次研討，草擬出「中等學校教師修習之教育專業科目及其學分」專案研究問卷，其中包括以下幾個大的層面：

1. 教育專業學分數：

就培養一位合格的中學教師言，在中等教師專業的養成過程中，基本上至少應修習多少個教育專業學分？問卷中除了附有現行中小學教師登記及檢定辦法外，以開放式空格供專家學者填答。教育專業學分數置於問卷之首，其用意在於使填答者自我設限，當其設定一個基本學分數後，可以在接下來的教育專業領域及課程、個別學分部份斟酌加權，不至於天馬行空。

2. 教育專業領域：

一般所謂的教育專業科目範圍甚廣，為便於作答，研究小組將教育專業科目歸併為五大類，分別為：(a) 教育基礎及史哲相關課程；(b) 教育行政與政策相關課程；(c) 課程與教學相關課程；(d) 心理與輔導相關課程；(e) 教育研究方法相關課程；外加(f) 其他。填答者除了必須列出每個教育專業領域的「重要性」外，尚須評定其學分數。

3. 教育專業領域內涵蓋之課程名稱：

第三部份係本問卷之主體，上述五大課程領域內所涵攝之科目分別逐一列出。同樣的，填答者除必須列出每個科目的「重要性」外，也必須評定其學分數。

4. 碩士以上學位者之教育專業學分數：

有鑑於現行中小學教師登記及檢定辦法之規定，欲申請登記為中等學校教師者，獲碩士以上學位者僅須修習教師專業科目十學分以上，殊欠公允。研究小組覺得有必要單獨列出博采眾議，故而另列一項，以供討論。

(一) 德懷術式的分組座談

分組座談於八十二年八月分三梯次六組進行，各組由本研究小組成員中一人主持，兩人列席，均參與討論。受邀參加對象共計教育及輔導專家九人，國中校長六人，國中主任六人，國中老師六人、高中（職）校長六人、高中（職）主任六人、教師六人。

分組座談之進行流程為：首先，由主持人說明研究之動機、目的、與方法。其次，開始第一次填答；填答者隨即獲得第一次填答之全體統計結果，包括各題每一選項之百分比，及各題學分之平均數、中數及眾數。之後，再作第二次填答。此二次填答時參與之人員並無機會交談，待第二次填答結果統計出來，即開始討論，廣泛交換意見。討論過後，再作第三次填答。第三次填答所整理出來之結果，彙整後供綜合座談參考。

(二) 綜合座談

綜合座談之目的，在於提出「中等學校教師修習之教育專業科目及其學分」之草案。參與人員除研究小組全體出席外，受邀出席者十二名皆為曾經參加過分組座談者。其進行程序分為兩階段：第一階段係分成三個小組，選擇小組召集人一名，研究小組兩名列席，各小組針對分組座談中第三次填答之統計結果，提出應修目及其學分之草案。第二階段，係針對各小組討論出來之草案（共三份），加上研究小組於數日前以同樣方式討論出來之草案，共計四案，再回到會場綜合討論。經充分交換意見後，本研究之最後草案於焉形成。

三、資料處理

本研究資料處理之方式分為兩種：其一為座談會記錄，以摘要方式呈現；其二為德懷術的問卷統計。統計部份所採用者為描述統計，以百分比呈現各題項之選項的百分比；並以平均數、中數、與眾數之次數呈現各題項之學分數。

肆、結論與建議

本研究係參考美、日等國師資培育課程，輔以我國師資培育的歷史之探討，並依據德懷術方式所取得的各個科目「重要性」的問卷統計，及綜合座談的結果，做成四項結論與四點建議。

一、結論

(一) 各國有增加學分數趨勢，且學士與碩士學分數不應差距過大：

根據研究文獻的分析可知，世界先進國家對於教育專業科目及其學分之規定，皆有逐步增加的趨勢，其中尤以日本為然。而且在各次的座談會中，與會的中等學校校長、行政人員、教師，大多亦認為須提高教育專業科目及其學分，方能因應未來教育環境的需要。同時，教育即一種專業，任何有志成為教師者，不論其為具有學士學位者，或為碩士學位以上者，在教育專業科目及其學分的修習規定上，不應差距太大。

(二) 教育專業課程應有完善周延的理論基礎：

就教育學的理論基礎而言，完善周延的教育專業課程應包括哲學、歷史、心理、以及社會等學術領域。因此，本研究設計的教育專業科目共分五大領域：

1. 教育基礎與史哲相關課程；
2. 教育行政與政策相關課程；
3. 課程與教學相關課程；
4. 心理與輔導相關課程；
5. 教育研究方法相關課程。

(三) 教育專業課程中九科為共同必修，其餘選修科目視師資與學校特色選定（每一專業科目皆為二學分）

1. 教育基礎與史哲相關課程：

必修科目：

教育導論

班級經營（或班級實務）

選修科目：

教育哲學

德育原理

現代教育思潮

肆、結論與建議

本研究係參考美、日等國師資培育課程，輔以我國師資培育的歷史沿革之探討，並依據德懷術方式所取得的各個科目「重要性」的問卷統計，加以綜合座談的結果，做成四項結論與四點建議。

一、結論

(一)各國有增加學分數趨勢，且學士與碩士學分數不應差距過大：

根據研究文獻的分析可知，世界先進國家對於教育專業科目及其學分之規定，皆有逐步增加的趨勢，其中尤以日本為然。而且在各次的座談會中，與會的中等學校校長、行政人員、教師，大多亦認為須提高教育專業科目及其學分，方能因應未來教育環境的需要。同時，教育既為一種專業，任何有志成為教師者，不論其為具有學士學位者，或為碩士學位以上者，在教育專業科目及其學分的修習規定上，不應差距太大。

(二)教育專業課程應有完善周延的理論基礎：

就教育學的理論基礎而言，完善周延的教育專業課程應包括哲學、歷史、心理、以及社會等學術領域。因此，本研究所設計的教育專業科目共分為五大領域：

- 1.教育基礎與史哲相關課程；
- 2.教育行政與政策相關課程；
- 3.課程與教學相關課程；
- 4.心理與輔導相關課程；
- 5.教育研究方法相關課程。

(三)教育專業課程中九科為共同必修，其餘選修科目視師資與學校特色選定：

(每一專業科目皆為二學分)

1.教育基礎與史哲相關課程：

必修科目：

教育導論

班級經營（或班級實務）

選修科目：

教育哲學

德育原理

現代教育思潮

- 中等教育
教育社會學
特殊教育
2. 教育行政與政策相關課程：
必修科目：學校行政
選修科目：教育行政
教育政策與法規
3. 課程與教學相關課程：
必修科目：教學原理
分科教材教法
教學實習
選修科目：電腦與教學
教學媒體
課程設計
4. 心理與輔導相關課程：
必修科目：教育心理學
輔導原理與實務
選修科目：青少年心理學
諮商理論與技術
5. 教育研究方法相關課程：
必修科目：教育測驗與評量
選修科目：教育研究法

四 學士學位者須修習 24-26 學分，碩士學位以上者須修習 20-22 學分

具有學士學位者，須修習的教育專業科目為必修 18 學分，選修 6-8 學分，共計 24-26 學分，俟修畢後才可參加各縣市教師甄試，及格後即可分發至各國民中學任教，成為合格教師。至於碩士學位以上者，除與學士學位者相同，均須修習必修科目 18 學分外，另須修習選修科目 2-4 學分，共計 20-22 學分，俟修畢後才可參加各縣市教師甄試，及格後即可分發至各國民中學任教，成為合格教師。

二、建議

(一) 修定《中小學教師登記與檢定辦法》第二十三條：

第二十三條 本辦法所規定中等學校教師修習之教育專業科目及其學分如下：

1. 必修科目及學分：
教育導論二學分。

- 班級經營（或班級實務）二學分。
學校行政二學分。
教學原理二學分。
分科教材教法二學分。
教學實習二學分。
教育心理學二學分。
輔導原理與實務二學分。
教育測驗與評量二學分。
2. 選修科目及學分：
教育哲學二學分。
德育原理二學分。
現代教育思潮二學分。
中等教育二學分。
教育社會學二學分。
特殊教育二學分。
教育行政二學分。
教育政策與法規二學分。
電腦與教學二學分。
教學媒體二學分。
課程設計二學分。
青少年心理學二學分。
諮商理論與技術二學分。
教育研究法二學分。

本辦法所規定應修習教育專業科目，具有學士學位者，須修習必修科目 18 學分與選修科目 6-8 學分，共計 24-26 學分；具有碩士學位以上者須修習必修科目 18 學分與選修科目 2-4 學分，共計 20-22 學分。

(二) 成立教育專案小組規畫專業科目之教學綱要以避免重疊：

為建立教學共識並避免學科間內容重疊的現象，建議設立教育專案小組，根據本研究結論與建議研擬規畫教育專業科目之教學綱要。

(三) 中小學教師修習之專業科目應一併予以規畫：

本研究的主題雖為「中等學校教師修習之教育專業科目及其學分」但基於國民教育一貫性與教育專業課程一致性的考量，本研究的結論建議，或可供作「國民小學教師修習之教育專業科目及其學分」專案

班級經營（或班級實務）二學分。

學校行政二學分。

教學原理二學分。

分科教材教法二學分。

教學實習二學分。

教育心理學二學分。

輔導原理與實務二學分。

教育測驗與評量二學分。

2. 選修科目及學分：

教育哲學二學分。

德育原理二學分。

現代教育思潮二學分。

中等教育二學分。

教育社會學二學分。

特殊教育二學分。

教育行政二學分。

教育政策與法規二學分。

電腦與教學二學分。

教學媒體二學分。

課程設計二學分。

青少年心理學二學分。

諮商理論與技術二學分。

教育研究法二學分。

本辦法所規定應修習教育專業科目，具有學士學位者，須修習必修科目18學分與選修科目6-8學分，共計24-26學分；具有碩士學位以上者，須修習必修科目18學分與選修科目2-4學分，共計20-22學分。

(二) 成立教育專案小組規畫專業科目之教學綱要以避免重疊：

為建立教學共識並避免學科間內容重疊的現象，建議設立教育專案小組，根據本研究結論與建議研擬規畫教育專業科目之教學綱要。

(三) 中小學教師修習之專業科目應一併予以規畫：

本研究的主題雖為「中等學校教師修習之教育專業科目及其學分」，但基於國民教育一貫性與教育專業課程一致性的考量，本研究的結論與建議，或可供作「國民小學教師修習之教育專業科目及其學分」專案研

究參考之用。

四師資培育應予多元配合與規畫：

成立教育學程專案研究小組，根據本研究的結論與建議，配合《師資培育法》的研定，規畫適切可行的教育學程，提供各大學研擬與教育部核定之參考。

伍、參考文獻

- 日本文部省(1990)，**教育小六法—教育職員免許法**。日本：文部省。
- 日本教育學會編(1991)，**教師教育改革的總合研究**。日本：教育學會。
- 日本教職月刊社論(1989)，**教職研修月刊200號**。
- 王家通(1992)。中日師資培育制度比較研究，載於**國際比較師範教育學術研討會論文集**，台北：師大書苑。
- 朱麗娟(民82)，**美國大學專業教育研究--以管理教育為例**。台灣師大教育研究所碩士論文。
- 黃政傑(民76)，**課程改革**。台北：五南。
- 單文經(民81)，**課程與專業研究**。台北：師大書苑。

(原研究成員為陳伯璋、謝文全、金樹人、梁恆正、楊思偉、單文經、洪仁進、王淑敏、李琪明)

陳伯璋：台灣師大教育研究所博士，現任花蓮師院院長

李琪明：台灣師大教育研究所博士研究生，現任師大公訓系所講師

國小初任教師引導計畫運用之效果研究

謝寶梅

壹、前言

在過去二十年來，已有許多的研究(如Howey & Bents, 1979; Johnson Ryan, 1983; McDonald, 1980; Veenman, 1984; Vonk, 1979等)發現初任教師在第一年任教階段，很普遍的會遭遇到一些問題，而有適應上的困難。學者們(Lort 1975; McDonald, 1980)相信初任教階段對教師有深遠的影響，因此有必要加強這一年的指導工作，以協助他們能平穩的在這個過渡階段學習與成長，成為優秀的老師。為了減少初任教師在第一年任教時的困擾與壓力，協助他們專業成長，及減少挫折與失敗，先進國家，如美國、日本、德國及英國，在近年來逐漸重視教師的任用及指導制度，而發展初任教師引導方案(induction program)或進修制度，以指導初任教師適應教學工作，培養教學能力。這些引導方案也確實發生了正面的影響功能，有一些研究(如Elsner, 1984; Huling Austin & Marphy, 1987)證實引導過程對初任教師有很好的幫助。

筆者乃基於上述理由，設計初任教師之引導計畫，並選擇臺中師院輔導區四縣市，即臺中市、臺中縣、南投縣、彰化縣的十二所國民小學之二十三位實習教師為實驗對象，接受本人設計之引導計畫的一部分事項之指導--指定專人密切指導。經過四個月之後，以了解引導計畫實施之效果。本研究之目的為：

- (一)探討實驗組與對照組之初任教師在剛任教及任教四個月之後，教學態度是否有改變。
- (二)探討實驗組與對照組之初任教師對教學效能自我認定，以及對教學工作滿意看法，是否有差異。