

中小學初任教師的教學輔導與考核

張德銳

幫助初任教師教學成功是師資培育的一個重要工作。本文先從初任教師教學生活的特徵以及初任教師學習教學的歷程來論述初任教師教學輔導的重要性。其次，在描述初任教師教學困境與需求之後，分析如何從教學輔導的規準、教學輔導人員、教學輔導形式等三個角度來協助初任教師。當然光是輔導並不能確保初任教師的教學品質，必須輔以成績考核，才能使初任教師負起績效責任。因此，本文的一小部份係在說明初任教師的成績考核。最後，本文就如何推動初任教師導入輔導工作，提供幾點建議做為總結。

關鍵字：初任教師、教學輔導、導入輔導、成績考核

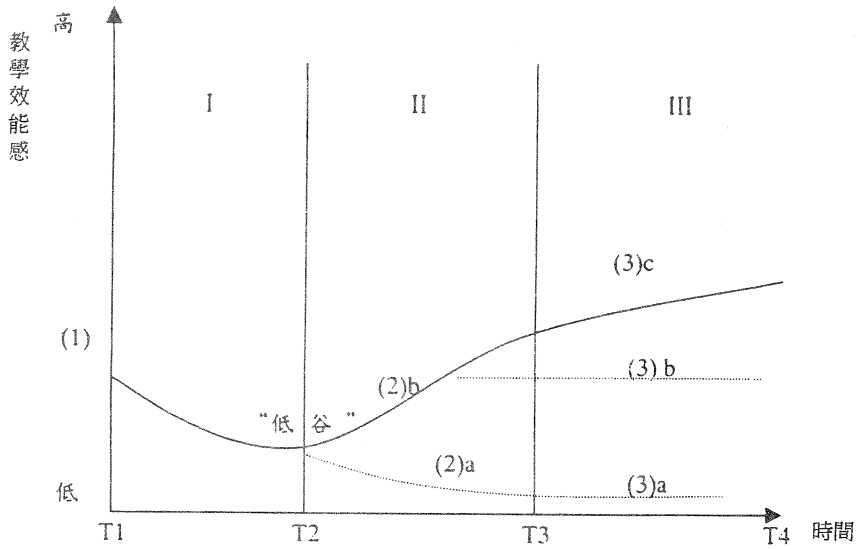
本文作者現為台北市立師範學院國民教育研究所教授

壹、前言

教學是一門科學，也是一門藝術，要養成精熟的教學知能並不是一件容易的事；特別是初任教師（beginning teachers）學習如何教學（learning to teach）更是一段佈滿荆棘的旅程，需要他人及時給予協助、支持和輔導。但是，光是軟性的輔導有時並未能竟全功，有時或因初任教師學習能力不足，有時或因初任教師沒有接受輔導的意願，這時也祇能對初任教師施予成績考核，以確保初任教師的教學績效責任，進而避免學生的受教權益受到損害。

張芬芬（民 90）認為教室教學活動的進行是複雜「多樣的」，又是「同時」發生的，教師無法停下來思索，而且必須「公開」做「即時的」反應，所以「不容易預知」教學事件進行的方向，但是師生相處日久，一些常規或處理事情的模式，都有「歷史脈絡」可循的。張芬芬（民 90）進一步指出在這樣的教室生態環境下，新手教師教學生活的特色有六：(1) 現場考驗下，採取反射式反應的保守主義者；(2) 突發事件裡，隨時備戰的救火隊員；(3) 時間壓力下，慌亂旋轉的陀螺；(4) 敬老文化中，資淺的菜鳥老師；(5) 教育改革中，邊學邊做的推手；(6) 現實震盪後的過度社會化者。

以上從橫切面論述初任教師教學生活的特徵，從縱貫面來看，初任教師前二年學習教學的過程的轉變，可分為「認識期」、「適應期」、「穩定期」等三個階段（陳培佳，2002），如圖一所示。



備註：	
I 認識期	(1) 滑坡階段
II 適應期	(2) a"下坡" 階段
III 穩定期	(3) a"低地" 階段
T1 職前教師教育課程完結時	(3) b"高原" 階段
T2 第一學期結束	(3) c"登峰" 階段
T3 第一年結束	
T4 第二年結束	

圖一 初任教師學習教學歷程模式

(資料來源：修改自陳培佳, 2002, p. 3)

圖中可知，認識期係指師資職前培育課程完成後(T1)到第一年年第一學期結束時(T2)，共約計半年的時間。陳培佳(2002)指出，現實震撼(reality shock)這個專有名詞最能形容初任教師所面臨的實況：由於他們忙於在學校和課室裏掙扎求存，對於他們自己的工作和授課會感到困擾，對於教室管理方面有時亦會有失控的焦慮。他們對工作量的感覺較有經驗的同事尤覺繁重，能抽空反省的時間亦不多。在認識期，初任教師的教學效能感會明顯的降低，但如有輔導教師的介入，這一個谷低期通常可以提早結束，同時谷低的深度也可以明顯的減低。

主題文章

適應期通常係發生在初任教師在一學期的忙碌後（T2），有了寒假的稍事喘息以及重新出發後，教學漸入佳境的時期，而此一時期可能一直延續到第一年教學結束為止（T3）。陳培佳（2002）認為初任教師在此一階段雖然對於教室管理仍感到未能完全掌握，但是他們會更勇於探究和試驗不同的方法去改善教室管理技巧和提升教學成效。這時如有輔導教師的協助，初任教師教學效能感爬升的速度和高度會較理想（2b）。如缺乏適當的輔導，有些老師由於前一階段所受的創傷頗深，可能會對教學失去改革的信心和動力，而其教學工作的滿足感和成就感明顯低落。另有少部份初任老師的教學效能感會進一步降至一個不尋常的位置--低於「低谷」的位置（2a）。這是因為初任教師壓力太大，使精神受嚴重困擾，信心亦受衝擊至難以復原，甚或會考慮放棄教師工作。

穩定期通常發生在初任教師第二年的教學，這時如能在輔導教師的輔導下，初任教師會更專注於教學，用反覆試驗的方法來試驗個人的概念，不斷累積工作成效的經驗，建構個人的教學風格，邁向教學專業之路（3c）。但是誠如陳培佳（2002）所言，如果初任教師滿意他們個人的教學方式和工作表現，便會達到一個「高原」（plateau）階段，並延續其教學方式，直到他們事業的末期為止（3b）。最後，在 3a 線上的教師，其對成長的關注會進一步減低，而著重對生存關注的加強，故形成一個比「低谷」層次所感受更低的教學效能。

從以上初任教師的教學成長歷程圖可知，初任教師處於教學成長的關鍵期，其教學輔導的迫切性至為明顯。很可惜的，國內教育學界在這一方面的研究仍處於萌芽的階段，而實務人員對於初任教師應有的關注也不夠。誠如 Kilgore 和 Kozisek（1988）指出的：「一般而言，學校行政人員既不熟悉文獻，也不知道他們對初任教師有什麼影響，簡言之，校長和老師用以前他們所受的待遇去對待新手的教師，而且認為這種做法並沒有什麼不妥」（p. 11）。這正是本文作者為什麼要撰寫本文的最主要動機。

貳、初任教師的教學困境與需求

我們必需對於初任教師的教學困境和需求有所瞭解，才能提供適宜的教學協助和輔導。初任教師所遇到的第一個困境常是分配到連資深教師都深覺挑戰性的教學工

作，這些工作包括：教授非本身專長的科目；需要太多課前準備工作；任教班級多，奔波於數個教室之間；與素質差、喪失動機、頑劣的學生共處；或負責主持棘手費時的課外活動等（Huling-Austin, 1989）。除了困難的工作任務之外，Gordon（1991）亦提出初任教學的另五個困境：（1）不清楚的期望：初任教師並不瞭解學校裏眾多的正式規則和程序，對於非正式的習俗和做事方式亦難以掌握，更惶論不同的團體對於初任教師會有不同的期望；（2）不足的資源：當初任教師新接一個班級時，往往會發現教學資源和設備已被校內的資深教師掠奪一空；（3）專業的孤立：一方面初任教師不願意因為尋求協助而顯露自己的失敗和無能，另一方面資深教師也不想主動介入初任教師的教學；（4）角色衝突：初任教師除承擔教師角色外，也是一位相當年輕的成年人，也許他初次離鄉背井工作，也許他剛剛成家立業，這些都會導致教師角色和家庭角色難以兩全的困境；（5）現實震撼：初任教師滿懷教育理想，踏入學校後，卻發現理想與現實有很大的差距，結果有人屈就現實，對於現實產生過度的社會化，有人則因理想幻滅而產生嚴重的無力感，另有人則能將理論與實務做高層的統合，建構起個人的實務智慧。

由於上述的教學困境，加上初任教師在知識、技能和經驗上的不足，初任教師在教學的學習上有許多需求，必須適度予以滿足。Coate 和 Thoresen(1976)整理了 15 篇有關新手教師工作困擾的研究，發現新手教師主要需求有：(1)教室常規管理的能力；(2)獲取學生的喜愛；(3)有關科目內容的知識；(4)如何處理個人發生錯誤或教材用盡的情境；(5)如何建立個人與同事、學校及家長之間的關係等五方面。

Veenman(1984)分析了 83 篇新手教師需求之研究，結果發現最常提及的需求，其順序為：(1)教室常規管理；(2)激發學生興趣；(3)適應學生個別差異；(4)學生表現的評量；(5)與學生家長關係；(6)班級活動組織；(7)教材與設備不足；(8)處理個別學生困擾；(9)教學負擔過重；(10)與同事關係...等 24 項。

國內外許多研究也發現，新手教師的需求主要在班級常規管理、親師溝通、適應學生個別差異、激發學生動機、瞭解教材、設計教學、有效使用教學方法、教學評量、學習輔導、瞭解學校環境、獲得教學資源、與同事溝通、獲得情緒支持等方面(林生傳，民 79；謝寶梅，民 80；謝寶梅，民 82；謝美蓮，民 72；薛梨真，民 83；Boccia, 1991；Gordon, 1991；Odell, 1987)，若這些需求不能適時透過教學輔導措施加以滿足，則勢必會影響初任教師的專業成長及教學品質。

參、初任教師的教學輔導

初任教師既有其教學輔導的需求性，所以目前先進國家如：美國、英國、紐西蘭、日本及德國，在近一、二十年來皆相當重視初任教師的任用及輔導制度，而發展初任教師導入輔導方案（induction program），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，有一些研究支持引導過程對於留任優秀初任教師以及改進初任教師教學表現有很好的幫助（謝寶梅，民 84；Boreen, Johnson, Niday & Potts, 2000；Gordon & Maxey, 2000；Odell & Huling-Austin, 2000；Scherer, 1999）。因此，初任教師導入方案確實是教師專業化重要的一環。

例如，美國加州「初任教師支持與評估方案」（Beginning Teacher Support and Assessment Program，簡稱 BTSA）之目的在將教師學術性的職前準備轉換為實際的教室教學，並留住有能力的初任教師（Sacramento County Office of Education, 2001）。方案結合集中輔導與形成性評估兩部分，欲透過輔導、專業發展、訓練活動以及評估專業成長等方式來支持任教一至二年的初任教師（Bloom & Goldstein, 2001；Sacramento Consortium, 2001）。

「初任教師支持與評估方案」服務的形式以一位支持教師（support provider）對一位初任教師的方式實施，在第一個學期中每一週提供兩小時的支持活動，第二學期則為一週一小時，支持活動主要根據初任教師與支持教師商討出的個人導入計劃（Individual Induction Plan，簡稱 IIP）來進行，專業支持活動於三個週六時間進行，重點包括加州教學專業標準（California Standards for the Teaching Profession，簡稱 CSTP）、教學設計、主題式的內容與過程以及各種都會學校的教學技巧，此外支持教師與初任教師每個月需進行一次課後研討會。加州各郡教育辦公室則需負責提供相關資源，並由加州大學負責核准初任教師與支持教師通過支持方案的學分（Sacramento County Office of Education, 2001）。

我國首對初任教師做制度化、系統化協助的方案，應屬「台北市中小學教學輔導教師制度」。為了促進中小學教師彼此的協助、支持、合作，台北市馬市長英九先生乃於其教育政策白皮書中宣示建立教學輔導教師（mentor teacher，簡稱教學導師）制度。為了執行馬市長的教育政策，台北市政府教育局於民國 88 年便著手規劃，90 學年度擇定台北市立師範學院附設實驗小學，進行教學輔導教師制度的第一年試辦工作

。91 學年度復核准通過光復國小、龍安國小、石牌國小、民生國小、永安國小、國語實小、芳和國中、誠正國中、西松高中等十所中小學進行第二年試辦工作。92 學年度試辦規模為 25 所。如果試辦順利的話，有望在三、五年後在台北市中小學較全面性的推廣採行（張德銳，民 91）。

台北市教學導師係指能提供同事在教學方面有系統、有計畫及有效能的協助、支持、與輔導之教師。參加教學導師儲訓人選之教師應符合下列各項條件：（1）八年以上合格教師之教學年資。（2）具學科或學習領域教學知能，並有二年以上教學經驗。（3）有擔任教學導師之意願。（4）能示範並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題。各校所推薦之教學導師儲訓人員，應參加教育局委託臺北市教師研習中心三至四週之儲訓課程。經儲訓合格者，為候聘教學導師。經聘任後之教學導師，輔導與協助初任教學二年內之教師（不含實習教師）或者教學有困難之教師。教學導師，每位以輔導一至二名服務對象為原則。每輔導一名服務對象，得酌減教學導師原授課時數二節課，但最多以減授原授課時數四節課為上限。減授鐘點後所需增加之員額或代課鐘點經費，由教育局編列預算支應（張德銳等人，民 89）。

為了瞭解教學導師的實施成效以做為研擬改進試辦方案的依據，台北市政府教育局委託台北市立師範學院進行專案評鑑工作。90 學年度的評鑑報告指出師院實小實施教學導師制度的成效有：（1）能增強夥伴教師（即服務對象）的教學能力與協助解決教學問題，（2）能協助夥伴教師專業成長並協助建立學校專業互動文化，（3）能協助解決夥伴教師的生活適應問題，（4）教學導師也感到能夠專業成長，（5）教學導師與夥伴教師雙方對彼此的互動感到滿意，（6）雙方願意繼續擔任輔導工作或接受被輔導。惟因實小的教學導師制度是全臺首創，在實施過程中也產生了許多問題，而這些問題不但是實小試辦一年來的寶貴經驗，而且也是未來其他各校實施教學導師的前車之鑑：（1）夥伴教師未被諮詢接受輔導的意願；（2）夥伴教師缺乏職前訓練的機會；（3）教學導師與夥伴教師未能在任教科目與年級上配合；（4）教學導師與夥伴教師的互動開始較晚、暖身不足；（5）教學導師與夥伴教師缺乏共同討論的時間；（6）教學導師與夥伴教師缺乏團體輔導的機制（張德銳等人，民 91）。

根據國內外的經驗，初任教師教學輔導的推動至少應考慮教學輔導的目的與規準、教學輔導人員、教學輔導形式等三個層面，茲略述如下：

主題文章

一、教學輔導的目的與規準

世界先進國家初任教師教學輔導方案包羅萬象，其目的亦各有所不同。有些方案只有一個目的：「協助第一年的初任教師」，有些則列有長篇闊論且用心獨具的主目標與副目標（施冠慨，民 82）。最典型的目的，還是以 Huling-Austin（1989）所提出的五個目標最具代表性：

1. 改進初任教師教學表現
2. 促進優秀初任教師留任
3. 增進初任教師個人及專業方面的福祉
4. 滿足有關師資培育法令方面的要求
5. 把學校體系和教學專業的文化傳承給初任教師

至於初任教師教學輔導的規準，美國「州際新任教師評估及支持聯盟」（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 簡稱 INTASC）曾提出十個標準，這十個標準的敘述如下（引自 Campbell, Cignetti, Melenyzer, Nettles, & Wyman, 1997）：

1. 學科知識：教師瞭解所教授學科的知識結構、中心觀念、探究工具，並且創造學習環境，使學生感受到學科知識的意義。
2. 人類發展和學習的知識：教師瞭解學生如何學習和發展，並且提供學習機會，來支持其心智、社會和人格的發展。
3. 為個別需要所進行的教學調整：教師瞭解個別學生在學習途徑上的不同，並且創造教學環境來調適個別的學習需要。
4. 多元的教學策略：教師瞭解和採用多樣化的教學策略來鼓勵學生在表現技巧、問題解決、批判性思考上的發展。
5. 教室動機和管理技巧：教師瞭解個別和團體動機理論，並且創造學習環境來鼓勵學生從事正向的社會互動和積極主動的投入學習活動。
6. 溝通技巧：教師使用有效的文辭、非文辭、媒體溝通技巧，來助長教室中主動的探究、協調合作、以及支持性的互動。
7. 教學計畫技巧：教師根據學科專門知識、學生學習發展、社區要求以及課程目標來撰寫教學計畫。
8. 學習評估技巧：教師瞭解和使用正式和非正式的學習評估策略，來確保學

生在智力、社會適應和體能上不斷的發展。

9. 專業的投入和責任：教師是一位具有省思能力的實務從業人員。他能不斷地評估自己的選擇和行動對他人（學生、家長、學習社群中的其他專業人員）的影響，並且主動尋求專業成長的機會。
10. 合夥關係：教師積極培養和學校同事、家長、以及社區中其他教育機構的關係，以共同促進學生的學習和福祉。

張德銳等人（民91）在所研發的「發展性教學檔案系統」中提出下述有效教學行為的六個領域、二十個行為，可以做為協助初任教師教學專業發展的參照。其中以英文大寫字母代表教學領域，以阿拉伯數字代表教學行為。

A 精熟學科

- A1 瞭解任教學科領域的內容知識
- A2 具備統整相關學科領域的能力
- A3 能將任教學科概念轉換成教學活動
- A4 能清楚教導任教學科概念及技能

B 活潑多樣

- B1 引起並維持學生學習動機
- B2 運用多元的教學方法及學習活動
- B3 使用各種教學媒體
- B4 善於各種發問技巧

C 有效溝通

- C1 運用良好的語文技巧
- C2 適當地運用身體語言
- C3 用心注意學生發表，促進師生互動

D 班級經營

- D1 塑造良好的學習氣氛
- D2 妥善布置教學情境
- D3 建立良好的教室常規和程序
- D4 有效運用管教方法

E 掌握目標

主題文章

E1 充分完成教學準備

E2 有效利用教學時間

E3 應用多元的評量

E4 提供學生回饋與指導

E5 達成預期學習效果

F 專業責任

F1 瞭解學生的學習發展和個別差異

F2 結合家長協力教學

F3 善用社區資源於學生的學習活動

F4 經常反思教學，主動尋求成長機會

F5 與同儕教師合作，形成夥伴關係

以上，不論是美國「州際新任教師評估及支持聯盟」所提出的輔導規準或者是張德銳等人所提出的教學規準，其實是和前述初任教師的需求吻合的。因為做為一位初次教學者，所關心的是他對學科知識的掌握，然後透過符合學生學習個別差異以及多樣化的教學方法和有效溝通策略，將學科知識傳達給學生。當然，為求教學的有效進行，初任教師需注意教室管理以及學習評量的問題。最後，做為一位初任者，他必需和家長、同儕教師、行政人員保持和諧互助的關係。

二、教學輔導人員

對於初任教師的輔導工作，學校裏的每一個人員，無論是校長、教務主任、教學組長、同領域或同學科的教師，都是負有責任的。但是為了提升教學輔導的成效，學校最好分配給每一位初任教師一位資深優良的教師，做為教學輔導教師，來做為共同成長的夥伴。

Odell (1989) 指出教學輔導教師所扮演的角色極其重要，因此，甄選工作應格外審慎，經驗告訴我們，一些資深輔導教師之所以能夠成功的協助初任教師，是因為他們具有某些特質，而這些特質正可做為輔導教師甄選標準的參考：(1) 教學表現優異，(2) 能夠與成人相處融洽，(3) 對他人觀點有高度敏感性，(4) 肯做一個積極、主動又開明的學習者，(5) 具社交和公關能力。

慎重挑選適當人選是初任教師教學輔導方案成功的先決條件，更重要的是有系統

的加以培育。以台北市中小學教學導師制度為例，各試辦學校所推薦之教學輔導教師儲訓人選，應參加教育局委託臺北市教師研習中心三至四週之儲訓課程。經儲訓合格者，為候聘教學導師。經聘任後之教學導師，每年應參加各校所舉辦之十二小時在職成長課程以及臺北市教師研習中心所舉辦之十二小時在職成長課程。目前職前儲訓課程的內涵係著重在人際關係與溝通、課程與教學創新、教學觀察與回饋、教學檔案與省思、領導哲學等五個領域（張德銳，民 91）。Gordon（1991）則認為教學輔導教師的培訓宜包含：有關教師導入輔導的知識、成人學習和教師發展、人際關係、有效教學和教室管理、教學示範和教練、教室觀察技巧、問題解決、計劃和時間管理等方面的知能。

在訓練完教學輔導教師之後，接著要考慮教學輔導教師與初任教師的搭檔問題。Odell（1989）指出並非所有的輔導教師在輔導不同的初任教師時，都會得到相同的效果，我們雖無法預先保證一對搭檔是否會成功，但有些方針可做為選派的參考，以下三點尤為重要：（1）按任教年級和教材內容範圍派任：輔導教師的任教年級及教材內容範圍，如與初任教師相同，則輔導教師較能得到初任教師的信任；（2）按就近輔導原則派任：輔導教師與初任教師應儘量比鄰而居，就近輔導；（3）按教學方法和教學理念派任：輔導教師與初任教師如能在教學方法與理念上有共識，則可產生建設性和生產力的關係，有些搭檔可能喜歡傳統的教學方法與理念，有些則喜歡革新的、開放的教學方法理念。為了讓輔導教師與初任教師彼此滿意搭檔關係，有時可讓雙方自行找尋自己的搭檔，如果雙方能覓妥搭檔，則其生產力的關係之實現機會可以提升。

三、教學輔導形式

教學輔導教師除了協助初任教師了解與適應班級（群）、學校、社區及教職之環境之外，尚且可以在其他教學性之事務上提供建議與協助，例如示範教學、協同教學、分享教學資源與材料、協助訂定班級經營計畫與有效進行親師溝通、協助安排整學年的工作進度等。教學輔導教師除了要讓初任教師感受到心理上的支持之外，亦要讓初任教師在實質上受益，才能說是已經發揮了教學輔導的功能。

除了上述輔導形式之外，另外三種更有系統的輔導方式係：（1）觀察初任教師之教學，提供回饋與建議；（2）協助初任教師建立教學檔案；（3）協助初任教師進行個案研究或對重要事件的省思。茲將這三種輔導方式，進一步敘述如下：

主題文章

(一)教室觀察與回饋

輔導教師在觀察時應有勤做筆記習慣，並善用錄影機、錄音機等輔助工具，蒐集完整正確資料，然後將資料回饋給初任教師。在回饋會談中除了肯定初任教師的教學之外，亦宜鼓勵初任教師深入省思教學歷程和效果。為了有系統的進行教學觀察，輔導教師可在考慮初任教師的需求後，應用下列觀察技巧與工具（張德銳等人，民 85；Acheson & Gall, 1996；Flanders, 1970）：

1. 選擇性的逐字記錄(selective verbatim)：係選擇一個教師所關注的重點，利用紙筆精確的逐字予以記錄下來。
2. 以座位表為基礎的觀察紀錄(seating chart observation records)：這些觀察記錄技巧皆是利用座位表做基礎來記錄，例如：學習專注(at task)係指紀錄學生在這一節課所表現出來的學習專注程度；語言流動(verbal flow)係記錄師生對話的種類和分佈；移動型態(movement patterns)係指記錄師生在教室裡身體移動情形。
3. 廣角鏡技巧：有些可以捕捉與記錄大量教學現象的觀察記錄方法，稱為廣角鏡(wide lens)技巧。以文字形式描述教學的外在事實，稱為軼事紀錄(anecdotal records)；以影像、聲音形式記錄教學的外在事實，稱為錄影與錄音(video and audio recordings)；由教師反省教學歷程，記錄教學的內在事實，稱為教師日誌(journal writing)。
4. Flanders 互動分析系統(interaction analysis system)：該有兩個主要特徵：一是將師生互動的口語行為分為十類，另一個就是採用時間線標記做為觀察記錄方法。觀察後可確定教師的教學風格係屬直接式或間接式。
5. 教學行為綜合觀察量表、教室觀察報告表：為了協助教師，特別是教師進教學、促進教師專業成長，張德銳等人曾提出一系列的教師自評、教室觀察、學生報告工具。

(二)協助建立教學檔案

教學檔案(teaching portfolio)是一套有組織的記錄和文件，用以顯示教師在經過輔導之後所達成的成就，而這些成就應有學生的作品做為佐證，並且惟有經由省思筆記、深入思考以及嚴肅對話才能充分實現的(Shulman, 1992)。

張德銳等人(民 91)曾引進美國加州「初任教師支持和評量方案」(BTSA)中

所使用的教學檔案評量，建構適合台灣地區教師使用的教學檔案系統。該系統是透過「認識自己認識環境」、「課程設計與實施」、「班級經營計畫與執行」、「教學觀察與回饋」、「學習評量計畫與執行」、「專業成長與省思」等六個檔案活動，而在每個活動中運用「計畫」、「教學」、「省思」、「應用」等四個歷程，來指引職前教師及在職教師進行有目的、有組織、有系統的教學檔案建構，進而協助其改進教學，促進其不斷的專業發展。

(三)協助進行個案研究

爲了協助教師進行教學省思，除了運用教學觀察回饋、教學檔案之外，輔導教師可以協助初任教師針對班級內的一位危機中學生，進行個案研究。在研究歷程中，初任教師必須運用多元的管道瞭解個案學生的問題行爲及其成因，然後設定行動計畫，來支持個案學生在生活上及學業上的成長。

此外，當初任教師遇到一件對其教學生涯影響重大的事件時，輔導教師亦可協助初任教師分析事件的來龍去脈、前因後果等，然後鼓勵初任教師省思在事件中學到什麼東西以及在未來類以情境中的因應之道。

肆、初任教師的成績考核

施冠慨（民 82）指出美國各州要求初任教師在試用期間（通常爲三年）要有優良的教學能力，才能取得長聘教師的資格，此一要求帶給初任教師導入輔導制度帶來具爭議性的評量或考核問題，因爲輔導教師如果一方面要擔任輔導工作；另一方面又要進行考核工作，所以輔導的成效就常生了問題。

例如北卡羅萊那州那希郡的初任教師導入輔導計畫把輔導和考核合併爲一，凡有意擔任輔導教師者，其職責除了促進初任教師教學實務和技巧的發展與改進之外，亦需考核初任教師的教學表現。爲了協助輔導教師做好考核工作，輔導教師必須接受該州的「有效的教師和工作表現考核」(effective teacher and performance appraisal)之訓練。另外，佛羅里達州布羅瓦郡的初任教師導入輔導計畫中，輔導與考核則分開實施，輔導與考核小組成員包括：一位同儕教師、一位專業教育家、一位策劃級的行政人員，前兩位負責輔導，後一位則負責考核（施冠慨，民 82）。

我國中小學初任教師在聘用之後，並無試用期，所以學校亦沒有特別針對初任教

主題文章

師的表現，施予成績考核。這樣的作法雖然不會有考核是否與輔導衝突的問題（實際而言，我國中小學教師亦少有接受正式化的輔導措施），但是由於缺乏對初任教師的拘束力，以致於很難要求初任教師有一定程度的優良表現。少了對初任教師要求負起績效責任的機制，以致於部份初任教師有肆無恐，缺乏接受輔導的動機和意願。

本文作者認為初任教師的教學輔導和考核都是必需的。但是應以輔導為主，考核為輔。在教學評鑑此一研究領域裏，「形成性評鑑重於總結性評鑑」的觀念是大多數學者所接受的。例如 Beach 和 Reinhartz（2000）認為教學評鑑的最主要目的在於幫助教師改進教學和鼓勵教師專業發展。教師評鑑的次要目的或副產品，才是在於聘僱新教師、解聘不適任教師、和區別教師表現效能。Iwanicki（1996）亦主張，一個有效的教師評鑑歷程是強烈具有形成性或視導性本質的，但是如果在教學回饋的過程當中，發現某位教師無法表現最起碼的水準，則整個歷程的導向可以做大幅的改變。同樣的，McGreal（1983）也堅持：一個成功的教師評鑑系統必須建立在以改進教學與學的品質的正確態度上；但是行政人員在協助教師改進教學、促進專業發展的過程中，可能不免會要求教師負起「績效責任」。

此外，本文作者認為初任教師的輔導人員與考核人員宜分離。誠如 *Sergiovanni* 和 *Starratt*（1983）所主張的，形成性評鑑和總結性評鑑是具有互相矛盾的本質，因為在一方面，形成性評鑑要求評鑑者扮演同僚、互信的角色，而另一方面，總結性評鑑卻要求評鑑者扮演上司、考核者的角色。至於就受評鑑教師而言，如果他們知道日常教學表現的缺點將被列為年終考核的依據，則他們勢必在形成性評鑑階段，刻意掩飾自己的缺點。如此，形成性評鑑勢必無法達成自我改進和永續發展的目的。因此，為使初任教師教學輔導方案更具效能，輔導教師的工作應僅止於協助、支持，而任用或成績考核等有關的評量工作，則由其他人負責。初任教師和輔導教師間互信關係發展的阻力應先去除，因為如此一來，初任教師才有自信去確定自己的需要、優缺點、發揮自己的長才。

由於初任教師成績考核還是必需的，而現行國內亦沒有為初任教師設計特定的考核機制，祇能寄望各學校教師成績考核委員會確實根據「公立學校教職員成績考核辦法」加以處理。該辦法第四條規定：各校教師之成績考核，應按其教學、訓導、服務、品德及處理行政之紀錄，依下列規定辦理：

一、在同一學年度內合於下列條件者，除晉本薪或年功薪一級外，並給與一個月薪給

總額之一次獎金：

- (一) 按課表上課，教法優良、進度適宜、成績卓著，且未採用或推銷坊間出版專為應付升學或考試之各種參考書或測驗紙者。
- (二) 訓輔工作得法，效果良好者。
- (三) 服務熱誠，對校務能切實配合者。
- (四) 事病假併計在十四日以下，並依照規定補課或請人代課者。
- (五) 品德良好能為學生表率者。
- (六) 專心服務，未違反主管教育行政機關有關兼課兼職規定者。
- (七) 按時上下課，無遲到、早退、曠課、曠職紀錄者。
- (八) 未受任何刑事、懲戒處分及行政懲處者。

二、在同一學年度內合於下列條件者，除晉本薪或年功薪一級外，並給與半個月薪給總額之一次獎金：

- (一) 教學認真，進度適宜。
- (二) 對訓輔工作能負責盡職者。
- (三) 對校務之配合尚能符合要求者。
- (四) 事病假併計超過十四日，未逾二十八日，或因病住院致病假超過二十八日而未達延長病假，並依照規定補課或請人代課者。
- (五) 無曠課、曠職紀錄者。
- (六) 品德、生活考核無不良紀錄者。

三、在同一學年度內有下列情形之一者，留支原薪：

- (一) 教學成績平常，勉能符合要求者。
- (二) 有曠課、曠職紀錄者。
- (三) 事、病假期間，未依照規定補課或請人代課者。
- (四) 未經校長同意，擅自在外兼課兼職者。
- (五) 品德生活較差，情節尚非重大者。

另教師有教師法第十四條第一項各款規定情事之一或教育人員任用條例第三十一條各款規定情事之一者，應依法定程序予以解聘、停聘或不續聘。

伍、結語

教師的工作乃教師終身發展的歷程：從準教師的職前訓練開始，歷經初任教師輔導培育階段，一直到在職和資深教師的再教育。其中，尤以初任教師的導入輔導階段位於承先啓後的關鍵階段，且是一位教師在踏出校門後真正開始學習當老師的階段，實在值得國人無論在教育理論界或者教學實務界對初任教師的輔導工作，投入更多的心力。

近年來由於中小學教師大量的提早退休，使得各學校初任教師人數遽增。由於缺乏導入輔導機制，使得一方面資深教師的教學經驗無法傳承，另一方面初任教師面臨艱困的教學環境，也只能自生自滅，實在令人擔憂。中小學初任教師教學輔導工作確是一件刻不容緩的工作，因為今日我們不努力，明日我們恐將後悔。

惟要國人重視並投入初任教師導入輔導工作是一件長期的工程。當務之急的第一項工作便是要加強宣導喚醒學校的行政人員、教師和家長對校內初任同事的心理關懷和實質協助。惟有喚起廣大的教師們對同事的「同事愛」而願意擔負起「同儕輔導」的神聖天職，初任教師的輔導才會踏出成功的第一步。

其次，教育行政機構和立法部門應有設定初任教師輔導和考核機制的遠見。惟有政策和法令的強制推行，全國性的初任教師培育輔導方案方得以全面推動。衡諸歐美先進國家的初任教師輔導在一、二十年前已經在全力推動，而我國仍聞風不到，實在是一件令人惋惜的事。

但是「徒法不足以自行」。除了制訂健全法令之外，政府應體認投資在初任教師前二年的專業成長上，是可以獲得三十年任教期的長期回收的。因此，投資在初任教師輔導上是非常值得的。如果能夠給予學校足夠的經費來減授輔導教師的授課鐘點以及購買教學輔導設備等，那麼學校在執行初任教師輔導工作將可順利多了。

最後，制度的推動還是要靠人，而輔導初任教師的關鍵人物係輔導教師。因此如何大量的培訓教學輔導人員，然後給予後續的專業成長機會，也是必需同時要加以考慮的。當然，「工欲事其事，必先利其器」，所以如何研發出教學輔導的利器，例如教學觀察與回饋技術、教學檔案製作技術、教學省思程序與步驟等，也是一件教育學界可以努力的事。

參考書目

中文部分

- 林生傳(民 79)。實習困擾的分析與化解之道。載於中華民國師範教育學會(主編),師範教育政策與問題(169-184 頁)。台北:師大書苑。
- 施冠慨(譯)(民 82)。初任教師的輔導。台北市:五南。
- 陳培佳(2002)。新教師的學教成長與調協模式。載於陳培佳(主編),小學教師學教成長計劃報告書及教師專業成長專集(1-8 頁)。香港:香港教育學院。
- 張芬芬(民 90)。教學生活:新手老師的成長之路。載於黃政傑、張芬芬(主編),學為良師—在教育實習中成長(425-457 頁)。台北市:師大書苑。
- 張德銳(民 91)。台北市教學輔導教師制度的試辦與實施展望。教師天地, 118, 49-53。
- 張德銳、簡紅珠、裘友善、高淑芳、張美玉、成虹飛(民 85)。發展性教師評鑑系統。台北:五南。
- 張德銳等(民 89)。台北市中小學教學導師制度規劃研究。台北市政府教育局委託專案研究,未出版。
- 張德銳等(民 91)。發展性教學檔案系統。台北市政府教育局委託專案研究,未出版。
- 張德銳等(民 91)。台北市中小學教學輔導教師制度九十學年度實施成效評鑑報告。台北市政府教育局委託專案研究,未出版。
- 薛梨真(民 83)。國民中小學實習教師任教狀況與實習輔導之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文,未出版,高雄。
- 謝美蓮(民72)。論教學實習。公民訓育學報, 1, 315-356。
- 謝寶梅(民80)。初任老師的特質與困難。國教輔導, 30(5), 50-60。
- 謝寶梅(民 82)。國民小學初任教師工作問題體驗教學能力具備情形及工作滿意看法調查研究。國立台中師範學院專案研究,台中。
- 謝寶梅(民 84)。國小初任教師引導計劃運用之效果研究。教育研究資訊, 3(2), 45-55。

英文部分

- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1996). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (4th ed.). New York: Longman.

主題文章

- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bloom, G., & Goldstein, J. (2001). *PAR reader-overview*. 【On-line】. Available: <http://www.newteachercenter.org/PARReaderOverview.html>. (March 29, 2001).
- Boccia, J. A. (1991). *Beginning teachers speak out: A study of professional concerns in the first three years of teaching: Part II, elementary teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D. & Potts, J. (2000). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Campbell, D. M., Cignetti, P. B., Melenyzer, B. J., Nettles, D. H., & Wyman, R. M. (1997). *How to develop a professional portfolio: A Manual for teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Coates, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendation. *Review of Education Research*, 46(2), 159-184.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Massachusetts: Addison-Wesley Co.
- Gordon, S. P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gordon, S. P., & Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed*(2nd ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Huling-Austin, L. (1989). Beginning teacher assistance Programs: An overview. In L. Huling-Austin, S. J. Odell, P. Ishler, R. S. Kay, R. A. Edelfelt (Eds.), *Assisting the beginning teacher* (pp.3-18). Reston, VA.: Association of Teacher Educators.
- Iwanicki, E. F. (1996). *The role of evaluation in supervision as a process of inquiry*. Draft of a manuscript prepared for The handbook of research on school supervision, unpublished.
- Kilgore, M., & Kozisek, J. A. (1988). *The effects of a planned induction program on first-year teachers: A research report*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, San Diego.

- McGreal, T. L. (1983). *Successful teacher evaluation*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Odell, J. S. (1987). *Stages of concern of beginning teachers in a collaborative internship induction program*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Houston, TX.
- Odell, S. T. (1989). Developing support program for beginning teachers. In L. Huling-Austin, S. J. Odell, P. Ishler, R. S. Kay, R. A. Edelfelt (Eds.), *Assisting the beginning teacher* (pp.19-38). Reston, VA.: Association of Teacher Educators.
- Odell, S. J. & Huling-Austin, L.(2000). *Quality mentoring for novice teachers*. Washington, D.C.: Association of Teacher Educators.
- Sacramento Consortium. (2001). *Beginning teacher support and assessment*.
【On-line】.Available: <http://www.sac-co.k12.ca.us/btsa/btsa.htm>. (April 5, 2001).
- Sacramento County Office of Education. (2001). *Beginning teacher support and assessment program- Program description1996-97*. 【 On-line 】 .Available: <http://www.sac-co.k12.ca.us/btsa/descrip.htm>. (April 5, 2001).
- Scherer, M.(1999). *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1983). *Supervision: Human perspectives*. (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Shulman, L. S. (1992). *Portfolios for teacher education: A component of reflective teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Veenman, S. (1984). Perceived problem of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

主題文章