

美、英、紐、日初任教師導入方案及其對 我國之啟示

丁一顧

初任教師導入是提昇中小學教師專業素質的重要方法之一。本文旨在深入分析先進國家初任教師導入方案及其對我國之啟示，首先說明初任教師導入方案的意義與需求，其次探討美英紐日等國在中小學教師導入教育所做的努力並整理歸納其實施特點，再者，說明我國目前在初任教師導入輔導推展的現況。最後提出建議，俾做為我國未來建構中小學初任教師導入方案的參酌。

關鍵字：初任教師、教學輔導教師、導入方案

本文作者現為台北市立師範學院國民教育研究所博士候選人

壹、前言

教師是教育的重心，也是教育的生命（王煥琛，民 79），亦即，教師素質的良窳，對於國家教育成敗有其不可取代的重要性。然而，邇來國家退休政策的不確定性，除引發新一波教師退休潮，更造成學校須大量濬用初任教師的情況。此外，當前學校也存在教學新舊世代專業品質落差的窘境，換言之，專業且具教學經驗豐富的資深教師，苦無正式管道將其教學專業傳承給初任教師，而初任教師在進入教育職場遭遇教學困境時，亦無提供諮詢與求助的對象。準此，規劃與設計一套完善的品管機制，以確保中小學教師的專業素質，並提高其教學專業能力，以應付日漸複雜的教學環境，應是當前教育的重要任務之一。

確保教師專業品質的理想方法，則可從師資培育的三大階段來進行，亦即，要先透過職前專業養成教育，再進入初任教師導入輔導階段，包括實習教師實習和初任教師輔導，之後尚需透過不斷的在職進修，以持續提昇教師的專業知能。簡言之，教師專業發展應掌握「職前教育 - 導入教育 - 在職教育」等連繫與完善的歷程。

就導入教育而言，導入方案是對初任教師所採行的一種協助與支持措施，以求其個人與專業上的發展（Anderson & Shannon, 1987）。詳言之，初任教師導入方案是由政府機構所倡導的正式性、計畫性支持與協助的活動，其過程則是透過一系列的協助與支持，以提昇教師教學能力和促進其廣續的專業發展，也就是說，高品質的初任教師導入方案是改革學校文化與提昇教學專業的催化劑。（Ellen & Janet, 2001）。

美英紐日等國一向是大家所公認的教育先進國家，其對各項教育改革活動的推展總是不遺餘力，成效也顯卓著，其對初任教師導入方案的推動更復如是。其中，尤以美國加州「初任教師支持與評鑑方案」（Beginning Teacher Support and Assessment Program，簡稱 BTSA）、喬治亞州「教學導師方案」（Georgia Mentor Teacher Program，簡稱 GMTP）、日本的「教師研修制度」，以及英紐兩國對初任教師導入的相關配套措施等，都是非常值得學習與參酌的。

「他山之石，可以攻錯。」本文擬先說明初任教師導入方案的意義與需求，其次探討先進國家在中小學初任教師導入教育所做的努力，再者，說明我國目前在初任教

師導入輔導推展的現況。然後再探討比較並研擬具體策略，俾做為我國實施中小學教師導入輔導制度的參考。

貳、初任教師導入方案的意義與需求

初任教師導入方案係指對初任教師所進行的一種正式性、計畫性支持與協助的活動，以促使其從初任教師轉變成為一位專業有能力教師的過程。

首先，初任教師導入是師資培育過程的一部份，且一般都是由學區或學校所制定的活動，並必須對導入活動和內容反覆思考，以建構有組織的協助方案，所以，初任教師導入方案是一種正式化與計畫性的活動（Clement, 2000; Huling-Austin, Odell, Ishler, kay & Edelfelt, 1989; Lawson, 1992; Wilson, 2001）。

其次，初任教師導入主要由教學經驗豐富的輔導教師協助初任教師調適其教師角色，幫助其將理論知識應用於教育現場活動中，評估、協助支持初任教師專業成長，因此，應是一種支持性與協助性的過程(Eye & Lane, 1956; Lawson, 1992; Kendyll & Joy, 2002; Reinharts, 1989)。

另外，初任教師導入的主要工作在於改進初任教師教學表現、教育理論實務化、結合職前訓練與在職專業發展、發展教師技術能力，使其轉變為專業的教育工作者，所以初任教師導入能使教師成為一位專業又有能力的人（Clement, 2000; Huling-Austin, Odell, Ishler, kay & Edelfelt, 1989; Lawson, 1992）。

此外，Brock 和 Grady（1997）從任教第一年的初任教師進行研究發現，初任教師常感困擾的有：(1)理想與現實的差距：職前訓練所習得理論知識，無法完全應用於教育現場的問題；(2)微弱的專業知識基礎：亦即不管是教育、教學或心理專業知識，都尚屬生澀且無法活用的階段；(3)專業孤離感：除資深教師不願主動介入初任教師教學的協助，另外，初任教師也不願意因尋求協助而顯露自己在教學上的缺失和無能；(4)班級經營困難：無法活用班級經營策略，有效管理班級；(5)缺乏足夠的教學及諮詢資源：亦即沒有適當的對象，以為教學、班級經營、親師溝通等的協助和諮詢。

而 Glickman, Gordon & Ross- Gordon（2001）則認為，初任教師在學校總要面對最困難的環境，諸如：(1)教學資源不足：亦即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所搬移使用；(2)困難的工作分派：學校總是將較難

專論

管理的班級或任務，分配給初任教師；(3)不清楚的期望：初任教師並無法完全明白掌握學校行政、其他教師、家長與學生對他的期望，尤其當這些期望產生衝突時，更是難以適應；(4)心理上「載浮載沈」(sink or swim mentality)：易言之，有經驗教師認為初任教師都應經歷教學困難的過程，而此歷程亦正足以作為遴選優秀、淘汰不良初任教師的機制，此外，校園中個人主義文化充斥，因此並不願主動提供初任教師任何協助，而任其自生自滅；(5)現實震撼(reality shock)：初任教師滿懷教育理想，踏入學校任職後，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。

準此而言，營造一個具支持性的環境與文化，以提供初任教師在各種困境的協助，強化其持續擔任教職的意願，進而建構個人與專業上的發展，應當是一種不錯的想法，而初任教師導入方案正是解決上述問題的重要方法之一。

參、先進國家初任教師導入方案作法

近年來在美國有數百個導入方案實施運作中 (Huling – Austin, 1998)，此外，英國、紐西蘭與日本也實施類似初任教師導入的制度，茲將依序說明美國（以加州與喬治亞州為例）、英國、紐西蘭與日本所實施之初任教師導入方案於后：

一、加州初任教師支持與評鑑方案

自 1988 年起，加州政府便立法支助各地方實施初任教師導入方案 (Yopp, 1999)。從 1988 年至 1992 年的加州初任教師計畫 (The California New Teacher Project, 簡稱 CNTP)，以及融合 CNTP 實施優點且於 1992 年起實施的 BTSA，都是加州在對初任教師支持與協助上所做的努力。

BTSA 是一種為期兩年的形成性評鑑，以及由支持教師 (support provider) 輔導 (mentoring) 的過程 (Lucas, 1999, Olebe, Jackson & Danielson, 1999)，乃是希望透過輔導、專業發展、訓練活動及評估專業成長等方式，以支持任教一至二年的初任教師 (Sacramento Consortium, 2003)，至於其主要目的則為：(1)提供初任教師(任教第一年與第二年)有效的導入；(2)透過改進訓練、提供資訊與協助初任教師，以提高學生學習表現；(3)使初任老師能更有效的因材施教；(4)確保初任教師教學成功與持續擔任教

職的意願；(5)協助、回饋與訓練初任教師使成爲優秀教師；(6)實施一致的教師評鑑，並將評鑑結果提供給初任教師與決策者；(7)建立初任教師必備知識、技能表現的評鑑系統；(8)檢視公立學校，確保初任教師可以各種不同方法獲得專業能力。

有關初任教師協助與支持上，目前最常採用的模式有三種，其一爲班級教師模式，亦即由同學校教師兼任支持教師的任務，以協助、支持及輔導初任教師的方式，是目前最常使用的一種型式；其二爲全時模式，易言之，給予支持教師二至三年類似公假的時間，巡迴至學區各校進行全時初任教師支持工作；其三則是前兩種模式的混合型式 (Olebe, 2001)。以第一種模式來說，目前 Sacramento Consortium 實施的乃是一位支持教師對一位初任教師的方式，而在第一個學期中每一週提供兩小時的支持活動，第二學期則是每週一小時 (Sacramento County Office of Education, 2003)。

一般來說，各地區的 BTSA 都是與大學及學區共同合作辦理。其主要的內容包括需求評估與支持協助兩部份。在需求評估上，則是透過個人導入計畫 (Individual Induction Plan, 簡稱 IIP) 的實施，以評鑑和瞭解初任教師的需求，而 IIP 的實施則包含表現本位的調查與測量，如自我評量量表、教師關注量表、教師檔案以及班級實務觀察等四種技術。在支持協助的內容上，首先是由支持教師對初任教師的教學觀察、共同合作教學或採取各種不同的協助方式；接下來則舉辦同儕支持與協助的研習會，以提供不同地區初任教師共同分享與討論初任教學的經驗與困難；其次，則於學期開始前，辦理初任教師對學區教育政策和初任教師導入方案的說明會議，以促使他們快速瞭解學區人事、資源與各種工作程序。

此外，BTSA 方案在支持教師的培訓上，加州政府則規定支持教師必須接受全州性的正式訓練，而其內容則包括任職前接受一週的訓練，以及擔任支持教師時一年內的持續訓練 (Schultz, 1999)。

在本方案的實施成效方面，研究(Burch, 1993)也發現，其對初任教師持續擔任教職意願有正向的影響。不過，大都數教師還是認爲「不足的輔導協助時間」是班級觀察與協助的困境(Leissa, 1998)。

二、喬治亞州教學導師方案

喬治亞州教學導師方案起源自 1988-1989 年 DeKalb 郡的喬治亞州師資培育與教學導師方案 (Georgia Teacher Education and Mentoring Program, 簡稱 TEAM)，該方案

專論

主要是提供具臨時中學教師證書者的輔導支持，其後在經過喬治亞州教育部、地方教育系統、後中學機構及地區教育服務部等發展與修訂後，喬治亞州學校董事會便於1990年開始採用 GMTP。

GMTP (Georgia Department of Education, 1997,2003) 的主要目的，乃是對初任教師或需協助教師（以初任教師為優先）提供同儕教練式的支持與指導，以確保初任教師教學成功。詳言之，其目的在於：(1)協助初任教師達有效教學表現；(2)提高初任教師繼續任教的意願；(3)幫助初任教師改進教學與班級經營的實務和技巧。

關於教學輔導教師與初任教師所進行的輔導、支持與協助，則規定每位教學輔導教師每一學年至少要與初任教師進行一個輔導單位(mentoring unit)15小時的支持與輔導，最多則不能超過三個輔導單位(45小時)的導入輔導活動。至於其服務型式可以是一對一（一個輔導教師對一個初任教師）或是一對多(最多以三位為限)，而其內容當然可以透過討論會議、教室觀察及提供回饋資訊。

此外，本方案所謂的教學輔導教師 (mentor)，其基本資格必須具備三年以上教學經驗且是同儕教師（非行政人員），其次，尚須參加兩個階段而為期約五十小時的訓練，第一階段是在開學前的暑假期間，其培訓重點在於增進觀察、教學及回饋等技巧；而第二階段則是實習階段，其中包括二十小時的研討會以及對初任教師三十小時的協助，易言之，本階段主要強調在於應用前一階段實習內容。至於，完成此兩階段訓練後，便獲得專業標準委員會 (Professional Standards Commission, 簡稱 PSC) 所認證的教師支持專家 (Teacher Support Specialist, 簡稱 TSS) 教學證書，並為各校遴選為教學導師，且於支持協助初任教師時，可得約二百五十美元的額外津貼。

三、英國初任合格教師導入方案 (An Induction for Newly Qualified Teacher)

英國目前法令規定 (DfES, 2003)，自 1999 年 5 月 7 日以後獲得合格教師 (Qualified Teacher Status, 簡稱 QTS) 者，都須參與初任合格教師導入方案。

初任合格教師導入方案的目的除維持並保有教師在公私立學校合格聘用教師資格外，並藉此活動促進其教學表現與能力，使其可通過導入標準 (induction standards)。不過，最主要的目的應該還是在於協助初任合格教師發展自信與教學專業能力；也就是說，導入指導教師 (induction tutor) 應該以支持、督導及評鑑初任教師能力表現為主要職責。

此方案的導入過程一般都是至少要三個學期。而有關導入方案的內容，除必須指派一名每天擔任支持、視導與評鑑的指導教師，另外，在推動此個別化導入方案的過程中，每位初任教師皆須依照自己的情況製作生涯導入檔案（Career Entry Profile，簡稱 CEP），以為輔導教師協助初任教師導入發展的參照；在觀察教學方面，除提供初任教師機會觀察其他經驗豐富教師教學外，也協助初任教師對工作環境進行訪視與瞭解；不過，最重要的工作還是，指導教師每半學期至少一次對初任教師的教學觀察，以及初任教師與指導教師共同舉行的觀察回饋與評鑑會議，以檢視教學進步與發展的情況，並作為是否通過導入標準的參照。因此，總括來說，英國的初任教師導入方案的整個流程大概包括有：設定導入目標、觀察與討論、檢視進步成效會議、實施評鑑會議。

此外，在導入方案實施的三個學期過程中，教育董事會將提供這些初任教師享有減少其學校應擔負教學工作的 10%，至於所遺留之教學任務，則由政府提供每學期至少 1000 英鎊的經費，以支付代課教師或其他相關活動的費用。

四、紐西蘭初任教師導入方案

紐西蘭全國性的導入方案(Clement, 2000; Moskowitz & Kennedy, 2003; Renwick & Vize, 1993) 始於 1990 年代，此方案主要的目的在於協助與支持初任教師，維持高品質教學能力，以及培養良好同儕合作關係、熟悉學校文化，並促進教師專業發展。

而其輔導的時程，則是提供初任小學教師(K-8)每週 20%的時間，也就是每週利用大約是一天的時間參與導入方案（有許多學校實際上只有半天）。

此外，有關導入方案所實施的內容，則幾乎都是利用這一天的固定空餘時間，訓練活動內容有：初任教師與輔導教師的會面或會議、觀察輔導教師的班級、觀察或參與初任教師的教學、與校長或輔導教師共同討論及撰寫課程計劃、進行相關文書活動、規劃課程、訪視其他老師的班級、或到大學探究特殊的教育問題等。

然而，紐西蘭對中學初任教師的協助並沒有類似小學所規劃的固定輔導時程；亦即，雖然也有實施輔導教師的分派，但並沒有 20%的固定空餘時間來實施導入輔導活動。而較常採取的因應方式，則是由輔導教師與初任教師事先規劃相同的課餘時段或請其他教師代課，以為各項導入活動的施行。

至於，參與導入方案的初任教師或輔導教師之課務，則由學校遴聘固定式的代課

專論

教師代理（每週相同的時間），以維持學業成就及減低學生適應上的困難，並利於導入方案的推動。

五、日本初任教師研修制度

日本於二次大戰之後，實施「開放制」師資培育制度，以擴展師資培育管道，其結果雖儲備許多「文憑教師」（只拿文憑未從事教學工作），不過，卻也引來日本各界對教師素質的憂心。有鑑於此，文部省自昭和六十四年四月一日起（1989），規定國公立高中之高等學校以下各級學校，應逐年實施一年的「初任教師研修制度」，並應於昭和六十七年（1993）全部實施。

底下將日本初任教師研修制度之法令依據、組織與計畫、實施目標、方式與內容、以及相關配套措施分述如下：（丁志權，民 88；王家通，民 80；楊思偉，民 87）：

就法令依據而言，日本初任教師研修制度主要是依據教育公務員特例法第二十條之二之規定，由都道府縣層級的教育委員會，對初任教師實施義務性質之研修，藉以培養出具實踐指導力的教師。

其次，日本實施初任教師研修制度的目標，主要在於：(1)培養實踐的指導能力；(2)涵養教師應具有的使命感；(3)學得廣泛的知識與見解。也就是說，希望透過初任教師任職期間，提高教師工作的自覺與理解，並促使其建立教學生涯的基礎。

而在研修制度的組織與計畫方面，初任研修制度是由文部省以法令規範並負督導之責，都道府縣之教育委員會則為決策單位，縣教育廳則是負責執行，而縣教育廳並設初任教師研修協議會，以為諮詢機構。至於，實際負責研修的中小學及特殊學校，小學及初中就由市町村教育委員會負責規劃執行，高中及特殊學校則由縣層級直接負責。此外，各都、道、府、縣教育次長為會長，負責研擬初任教師年度研修計畫與解決實施上的各種問題，各校校長則依據該研修計畫與指導教師共同擬定年度輔導計畫。

有關初任教師研修方式與內容，主要包括研修日數、方式及內容三方面。初任教師研修日數一年約 90 天，其中包含 60 天校內研修(每週約 2 天)，30 天校外研修(每週約 1 天)，至於住宿研修，則通常約四夜五天，此外，尚有由文部省為部份初任教師所計畫實施的海上研修，期限約 14 天。

其次，對初任教師的輔導方式，校內研修則採取以「指導教師為中心」的輔導制

美、英、紐、日初任教師導入方案及其對我國之啟示

度，而指導教師則由校長從學校副校長（教務主任）、教師或兼任教師中遴選聘任，並請教育主管機關任命之。至於指導教師對初任教師的指導，則是依照學校所擬定的年度輔導計畫，提供初任教師各種指導與建議；校外研修主要是由教育事務所、市町村教育委員會或各實施學校為辦理主體；海上研修則如前所述，是由文部省所規劃辦理。

至於研修內容上，校內研修主要是和日常教學活動實踐性內容有關，諸如教學參觀輔導、教學演示輔導、學生輔導之輔導、活用教具教材輔導、學校整體事務輔導等；校外研修內容則以地區特性、市町村教育課題等實驗性與體驗性內容為要；而海上研修，則在於國內航路上進行船上研修，除可研習參觀港口附近的產業文化設施，以增廣見聞及增進交流機會外，更可藉此跨越都道府縣及學校框架的交流，以培養教師共同的榮譽感。

值得一提的是此制度在人事和經費上的配套措施。在人事配合上，學校可獲得額外的兼任教師配置，以擔任初任教師參與校外研修、及輔導教師進行輔導工作時，所遺留下的教學時間；而在經費的配合上，則是由文部省以國庫補助事業項目，對研修制度所需相關經費進行編列支付，諸如，研修講師費、初任教師研修交通費、住宿研修交通費、海上研修經費、兼任教師薪資等。當然，本制度尚有其待改進之處，諸如：缺乏輔導教師遴選及評鑑制度、輔導教師對初任教師輔導時間不足等。

綜觀上述美英紐日等先進國家所規劃實施的初任教師導入方案可以發現，雖然各國制度並不完全一致，不過整體來看，還是具有下述之特點：

1. 在依據上：各國在規劃與設計初任教師導入方案上，都是以全國性(或全州性)的立法方式為之，以為方案推展的有力支持。例如加州、喬治亞州、英國，以及日本修訂教育公務員特例法等。
2. 在目的上：大多以支持及協助初任教師為主要目的，以確保初任教師持續擔任教師工作的意願，並進而提高教師的專業表現與學生的學習成效。
3. 在程序上：實施程序則包括時間與流程兩方面，有關時間方面，美國加州以提供初任二年的教師導入協助，喬治亞州每學年 15 至 45 小時的支持輔導；英國則是針對取得合格教師者進行為期三個學期的導入方案；紐西蘭，則利用每週一天的時間實施初任教師的導入協助，至於日本，則是設計一年的初任教師研修制度；在實施流程上，則以美國加州（評鑑需求-實施導入協助）與英國（設定導入目標

專論

-觀察與討論-檢視進步成效會議-實施評鑑會議)所採取的模式較為具體。其次，加州全時制之輔導教師巡迴至各校擔任輔導支持工作，則又是另一特色。

4. 在內容規劃上：在實施的內容方面，不同的國家有不同的實施方式，但總括來看，主要還是包括有：初任教師與輔導教師的會談與輔導、互相觀察教學或班級經營對其他有經驗教師的訪視學習、參與各種支持協助的研討會或工作坊等。其次，有關輔導教師的遴選與職前訓練方面，則又以加州為期一週的訓練，以及喬治亞州規定具三年教學經驗與參與五十小時的訓練，最為具體。
5. 其他相關配套上：在相關配套方面，則以英國每學期至少 1000 英鎊的經費補助，並減低初任教師 10%的教學工作負擔；紐西蘭所提供初任教師每週 20%空餘時間以實施導入輔導；以及日本的研修中心等，最具特色。

雖然，各國初任教師導入方案有上述之特色，不過，整體來看，尚有部份有待改善及努力之處，諸如，不足的輔導協助時間、以及缺乏對輔導教師的正式遴選與評鑑制度，則是提供未來建構完善導入方案思索的一個重要方向。

肆、我國初任教師導入方案現況與比較

初任教師導入方案一向是國內教育學者與實務工作者相當期待的，然，令人惋惜的是，九十一年七月公布的「師資培育法」修正條文，並未將初任教師導入輔導相關內容列入法條中。

而台北市教育局為促進教師(初任教師或亟需協助教師)專業成長，提昇教師教學專業，便於八十八年規劃設置「教學導師制度」，並於八十八年四月召集台北市中小學教師代表、行政人員代表、以及學者專家，共同舉行「研商設置教學導師制度事宜會議」，且委託台北市立師範學院進行規劃研究，也於八十九年擬訂出「台北市高級中等以下學校教學導師設置試辦要點」。其後，九十年台北市立師範學院附設實驗小學參與試辦，由於成效良好，因此九十一年又陸續有十所學校參與試辦(張德銳等，民91)。

台北市「教學導師」指得是輔導教師對夥伴教師(初任教師或需協助教師)一年的協助、支持與輔導方案。乃是希望透過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，提昇夥伴教師的教學水準，並充分落實教學經驗傳承。具體而言，

美、英、紐、日初任教師導入方案及其對我國之啟示

其目的在於：(1)協助教師解決教職生活適應問題；(2)協助教師進行親師溝通；(3)協助教師進行班級經營；(4)協助教師進行學生輔導；(5)協助教師解決教學問題；(6)協助教師增強教學能力；(7)協助教師進行教學省思；(8)協助教師持續專業成長；(9)協助建立學校同儕互動文化等。

教學輔導教師聘期一年一聘，連聘得連任，而其輔導與協助對象為初任教學兩年內教師(不含實習教師)，以及經學校教評會認定教學有困難之教師。至於，其輔導與協助之模式，則是每位輔導教師輔導一至二名服務對象為原則，且每輔導一名，得酌減教學輔導教師原授課時數二節課，但最多以減授四節課為上限。

此外，本方案所稱之教學輔導教師，其基本資格須具有八年以上合格教師之教學年資、且具學科或學習領域教學知能，並有二年以上教學經驗者，得透過自薦或他薦方式，參加該校(試辦學校)教評會辦理之教學輔導教師審議，通過後，並必須參加教育局舉辦為期四週之訓練課程，以及每年尚須參與各校及教師研習中心各舉辦之 12 小時在職成長課程，而研習中心之課程內容則包括：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、領導哲學等五種。至於，夥伴教師的成長課程則為教學檔案的研習活動。

輔導教師對夥伴教師的輔導、協助與互動方式，除每月學校安排一次之訪視小組集體訪視及研習活動外，其他目前各校所進行的方式尚有：學校安排的校外參觀活動、學校安排的教師成長研習活動、教學輔導教師入班觀察與觀察後的回饋會談、小組聚餐聯誼、小組讀書會、教學輔導教師示範教學、教學輔導教師與夥伴教師自行約定討論時間等。

值得一提的是，從 90 學年度實施成效報告中可見，整體受試者(行政人員、教學輔導教師、夥伴教師)的 68%對教學輔導教師制度實施成效感到「滿意」、而夥伴教師甚且達 69%的「滿意」；不過，「輔導教師與夥伴教師任教科目與年級之差距」、「缺乏共同討論時間」、「夥伴教師缺乏職前訓練的機會」等，則是認為尚須改進之處。

綜上而論，台北市教學輔導教師目前的推展現況，不管是試辦的歷程、實施要點的訂定、實施目的、程序、內容規劃，都已有不錯的規模和成效，應可提供國內未來規劃、設計與推動之重要參考。然，基於「百尺竿頭，更進一步」、「好還要更好」的理念，分析比較前述美英紐日各國實施狀況發現，其實尚有眾多值得我國學習之處，諸如以法令來定位導入輔導制度的位階、足夠且適當的導入輔導期程、多元的輔導教

師服務方式、具體明確的導入輔導時間、完善的研修制度等。

伍、對我國初任教師導入方案的啟示 — 代結語

「他山之石，可以攻錯」，從上述對美英紐日等國初任教師導入方案實務的分析，以及對台北市教學輔導教師制度的說明來看，發現這些教育先進國家不管是在法令依據上、導入輔導期程、輔導教師服務方式、導入輔導時間、研修制度等，均頗具參考之價值，尤以目前亟需大力推動初任教師支持與輔導的我國來說，更將有莫大助益與啟示，茲將其分述如后：

一、重新審訂師資培育法部份條文，提供導入教育推動依據

法律條文往往是政策推動的最大後盾，尤以現今民主化、多元化的社會來看，在曉之以理、動之以情的情況下，如尚不足以憾動成員的執行力，此時，法令規定就成爲教育活動的最重要推手了。均不見美英紐日在導入方案推動的成效，即是此種狀況的實例。

反觀先前我國在師資培育法修正條文草案中，將初任教師導入教育列爲修正條文重點之一，真讓人雀躍不已。然令人惋惜的是，從剛出爐之師資培育修正條文中卻發現，此次的修正完全將草案中的導入教育要點刪除。此外，台北市教學輔導教師亦只定位在試辦階段。因而，在此還是要大聲急呼，期盼教育行政單位能在瞭解初任教師導入教育重要性與迫切性的同時，慎思將此要點再重納法律條文修訂行列中，以爲日後推動初任教師導入方案的重要依據，更可因導入教育的法制化，而據以研擬出合適可行的初任教師導入方案，以貫徹導入方案的推動。

二、增加初任教師導入輔導期程，提高初任教師完善支持協助

初任教師導入方案應該是整個師資培育相當重要的一環，亦即，導入方案應是連繫教師職前訓練與教師在職進修的關鍵，其不但具有延申教師職前訓練的功效，更可強化教師在職專業進修活動，可見其重要性。而適當的初任教師導入輔導期程，則是導入輔導成功的關鍵因素之一，因此，如何參照教育先進國家的作法，以爲未來規劃之參酌，其實是相當重要的。

而以台北市目前試辦教學導師狀況來看，其對初任教師的協助輔導期程設定為一年，一年雖然不算短，但一項制度從計畫、執行至考核，並要掌握與評估其成效，似乎以一至二年較為合適，此外，目前台北市實施情形，只進行導入輔導成效調查，但並未實施進一步追綜輔導，是較為可惜之處。準此而言，加州 BTSA 的兩年導入輔導，以及英國至少三學期的導入過程，都是相當不錯的作法。也就是說，未來國內規劃初任教師導入輔導之際，可以設計為期約二年的導入輔導期程，如此，不但可提供初任教師充分的協助與支持，並可具體評估實施成效，以及追蹤輔導。當然，為避免因兩年輔導而累積出眾多受輔導者，且為減低輔導教師的負擔，則可在第一年輔導期間採一對一輔導方式，而第二年則以一對二或一對三的輔導方式進行。

三、兼採各種輔導教師服務方式，提高人力資源運用效益

輔導教師可說是整個初任教師導入輔導工作的靈魂人物，其素質良窳總左右著初任教師導入制度的成敗，因此，如何遴選出具教學專業又有正確教育理念的輔導教師，並充份運用於初任教師的支持與協助上，則是當前重要任務之一。

就教學輔導教師的遴選方面，目前台北市教學導師已有不錯的遴選過程與辦法，相對於輔導教師服務方式上，則是可再仔細思索評估的。因為，以目前台北市參與試辦的學校來看，幾乎都是市區學校，而且合格教師比例高，在此種條件下，要遴選出具教學專業又有正確教育理念的輔導教師，並不是一件困難的事。然而，未來國內如果要全面實施，則相對於偏遠或小學校教師流動率高的狀況，以及各校所具專業人才不同的情況，則將產生人才不足的窘境。準此而論，除可採取校內教師輔導協助初任教師的服務方式之外，也可結合目前加州所實施的全時模式-由各學區遴選出一批具各種教學專業能力的輔導教師，並給予二至三年公假時間，巡迴至學區內各學校擔任輔導協助工作，如此服務方式相信對於整體初任教師輔導人力的運用，將有相當的效益。

四、詳細訂定導入輔導時間，增加初任教師學習與觀摩機會

從上述各國實施成效說明來看，不管是初任教師、輔導教師，或是學校行政人員，都認為由於輔導協助時間不足，而導致無法充份提供初任教師的教學觀察或相關的協助，因此，規劃適切的導入輔導時間，將是未來國內設計初任教師導入輔導重要的方向之一。

專論

而從目前台北市教學導師實施要點來看，其並未就輔導教師與初任教師每週或每月輔導協助時間具體規定，而此，不但將使輔導教師毫無參照標準，並因而疏乎對初任教師的輔導與協助。準此而言，比較可行的辦法，似乎可參照加州對初任教師每週二小時的支持活動，或是紐西蘭每週進行一天的導入輔導，也就是說，希望透過具體規定每週的導入輔導時間，提供輔導教師進行導入輔導的參照，並因而可詳細安排每週的輔導工作，提高課程規劃、教學觀察、班級經營、親師溝通、個人與專業成長等充份的協助與回饋。

五、設置初任教師專責研修單位，提供驗證理論與實務的機會

當前各國在推動初任教師導入方案的內容中，都會辦理相關研習活動、研討會或工作坊，以提供初任教師討論、分享與解決初任教學所面臨的問題和困惑。然以目前國內現況來看，台北市教師研習中心與三峽國立教育研究院，卻正如火如荼的辦理九年一貫課程相關研習活動、與在職教師教學研習活動，對於初任教師所辦理的專門研修也就力不從心。

反觀國外如日本專門為初任教師所規劃的研修制度與研修中心來看，成立縣市或跨區性的初任教師研修專責機構應是我國努力的方向，不過，以目前國家經費與人力不足的情況下，設立全國性初任教師研修專責機構似乎不可行，也緩不濟急，而較合適且可行的方式，應於教師研習中心與教育研究院兩機構中，設置初任教師專責研修單位，以為統整規劃整體教師研習業務，也就是說，能在推展九年一貫研習業務之下，兼顧初任教師研修工作，以提供初任教師驗證教學理論與實務問題之場所，更促進初任教師持續專業成長與進修。

參考書目

- 丁志權（民 88）。中日德三國五種教育實習制度之分析死與展望。載於師資培育發展促進會主編：師資培育法之檢討與修訂（頁 147-180）。台北：五南。
- 王家通（民 80）。日本師資培育制度研究，載於教育部中等教育司主編：世界各主要國家師資培育制度比較研究（頁 70）。台北：正中。

- 王煥琛 (民 79)。我國小學師資教育之發展與趨向。載於教育學術論文(上)(頁 750-769)。台北：三民。
- 張德銳等 (民 91)。台北市中小學教學輔導教師制度 90 學年度實施成效評鑑報告。台北市政府教育局。
- 楊思偉 (民 87)。日本實習輔導教師制度之研究。教育研究集刊, 41, 頁 119-153。
- Anderson, E.M., & Shannon, A.L. (1987). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education, 39*, 38-42.
- Clement, M. C. (2000). Making time for teacher induction: a lesson from the New Zealand model. *The Clearing House, 73*, (6), 329-330.
- Department of Education and Skill.(2003). *Induction of newly qualified teachers*. Retrieved January 16, 2003, from http://www.dfes.gov/a-z/induction_of_newly_qualified_teachers_ba.html.
- Ellen, M., & Janet, G. (2001). Quality induction: An investment in teachers. *Teacher Education Quarterly, 28*, (1), 109-114.
- Eye, G.G., & Lane, W. R. (1956). *The new teacher comes to school*. New York: Harper & Brother.
- Georgia Department of Education. (1997). *Mentor teacher program*.
- Georgia Department of Education. (2003). *Georgia Mentor Teacher Program*. Retrieved January 16, 2003, from http://www.doe.k12.ga.us/budget/arp/mentor_hint.html.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P., & Ross- Gordon, J.M.(2001). *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*. (5nd ed) Boston: Allyn and Bacon.
- Huling – Austin, L. (1998). Teacher induction programs and internships. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula(Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Huling-Austin, L., Odell, S., Ishler, P., kay, R., & Edelfelt, R. (1989). *Assisting the beginning teacher*. Reston, VA: Association of Teacher Education.
- Kendyll, S., & Joy, Z. (2002). Smart induction programs become lifelines for the beginning teacher. *Journal of Staff Development, 23*,(4), 10-17.

專論

- Lawson, H. A.(1992). Beyond the new conception of teacher induction. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 163-172.
- Leissa, A. C. (1998). A multi-case analysis of utilization and efficacy of a formal mentor teacher program. *Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University.*
- Lucas, C. A. (1999). Developing competent practitioners. *Educational Leadership*, 56,(8), 41-44.
- Moskowitz, J., & Kennedy, S. (2003). *Teacher induction in an era of educational reform: The case of New Zealand.* Retrieved January 16, 2003, from <http://www.ed.gov/pubs/APEC/ch5.html>.
- Olebe, M. (2001). A decade of policy support for California's new teachers: The Beginning Teacher Support and Assessment Program. *Teacher Education Quarterly*, 28,(1), 71-84.
- Olebe, M., Jackson, A., & Danielson, C. (1999). Investing in beginning teachers- The California model. *Educational Leadership*, 56(8), 41-44.
- Reinhartz, J. (1989). The teacher induction process: Preserving the old and welcoming the new – An introduction. In J, Reinhartz(Ed.), *Teacher Induction*. Washington, DC: National Education Association.
- Renwick, M., & Vize, J. (1993). *Windows on teacher education: Student progress through colleges of education and the first year in the classroom.* Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Sacramento Consortium(2003). *Beginning teacher support and assessment.* Retrieved January 16, 2003, from <http://www.sac-co.k12.ca.us/btsa/btsa.htm>.
- Sacramento County Office of Education. (2003). *Beginning Teacher Support and Assessment Program- Program Description 1996-97.* Retrieved January 16, 2003, from <http://www.sac-co.k12.ca.us/btsa/descrip.htm>.
- Schultz, B.(1999). Combining mentoring and assessment in California. In M, Scherer.(Ed.) *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers.*
- Wilson, J. H.(2001). A description of Teacher Induction Program in the state of Georgia.

美、英、紐、日初任教師導入方案及其對我國之啟示

Unpublished doctoral dissertation, Georgia Southern University.

Yopp, R.H.(1999). A model for beginning teacher support and assessment. *Action in Teacher Education*, 21(1), 24-36.

專論