

初任教師輔導與評鑑－ 我國師資培育一個亟待改革的議題

張德銳

臺北市立大學與輔仁大學退休教授

一、前言

初任教師導入輔導（beginning teacher induction）介於師資職前培育與在職教師專業發展之間，居於師資培育承先啟後的關鍵階段，不但深深影響初任教師的生涯發展，而且決定其後數十年對無數任教學生的教學品質，其重要性不言可喻。是故，世界先進國家莫不以立法推動初任教師導入輔導與評鑑，俾一方面透過教學輔導幫助初任教師成為更好的教師，另方面輔以教師評鑑，確保每一位初任教師皆是合格、勝任教學的教師。

然而可惜的，我國在初任教師導入輔導雖已有所進展，但離先進國家的作法還是有不小的差距，另外在初任教師評鑑（beginning teacher evaluation）更是付諸闕如。有鑑及此，為我國教師品質計，本文先論述初任教師輔導與評鑑的重要性，其次說明英美兩國在此一領域的制度，再論述我國在這個領域的作法與缺失，最後提出改革之道，供教育界人士，特別是師資培育主政者參酌。

二、初任教師輔導與評鑑的重要性

（一）初任教師導入輔導的重要性

張芬芬（2001）指出，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，所以教學是一個既專業又複雜的工作，在在考驗初任教師的能力與臨場反應。張芬芬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)現實震撼（reality shock）後的過度社會化者。

可見初任教師初為人師，在面對複雜多樣且必需即時加以反應的環境中，如何從載浮載沈的困境走出，一方面能在同事與行政支持下，從做中學，行中思，順利「化見成識、化識成智、化智成慧」，建構自己的教學實踐智慧，成為一位專業的教師，是多麼的重要。如或不然，初任教師

可能遭受過度的現實震撼，成為保守封閉、失去教育理想的教師；抑或可能使一位具有卓越潛能的初任教師因挫折困頓而離開了教職，而這兩種情況都會造成教育界莫大的損失。

（二）初任教師評鑑的重要性

初任教師的導入輔導固然有其必要性，但是光有輔導並不能確保每一位初任教師皆是合格、勝任教學的教師，仍必須輔以初任教師評鑑，才能使初任教師負起績效責任。如果一位初任教師在進入教職時，其能力就先天不足，即使再好的輔導，也很難確保把他培養成一位合格的教師；另外，因為有了評鑑的壓力，初任教師為了達到既定的教學專業標準，會更有意願接受導入輔導。因此，歐美先進國家在對待初任教師時，會採取以導入輔導為主，以教師評鑑（這裡指的是總結性評鑑）為輔的雙手策略，因為這樣才能符合教育界的最大利益。

三、英美兩國的初任教師輔導與評鑑制度

（一）美國的制度

美國的初任教師導入輔導制度自1980年代起即在各州開始立法推動，主要為了提升初任教師留職率及促進初任教師在個人與專業上的發展（張德銳、李俊達，2020）。布希政府於2001年提出「沒有孩子落後法案」（No Child Left Behind），為了爭取聯邦所提供的教育經費，各州紛紛提出教育改革方案，初任教師導入輔導與評鑑受到更為全面的重視（U.S. Department of Education, 2009）。

在實施初任教師導入輔導方案的各州中，以加州為例，1998年，加州通過參議院2042法案（Senate Bill 2042），設立以「標準為基礎的教師認證路徑」（standards-based routes），要求加州初任教師完成師資培育課程之後，需再經過兩年導入輔導，由接受過專業訓練的「教學輔導教師」（mentor teacher）提供的協助與支持，促進初任教師個人以及專業上的發展（張德銳、李俊達，2020；Commission on Teacher Credentialing, 2019; Lieberman, Hanson, & Gless, 2012）。

在初任教師評鑑部分，各州多設定初任教師二至三年的試用期，在試用期間，基於評鑑的目的，每年校長至少需觀察初任教師四次，其中兩次是事先通知的，而另兩次並未事先通知（Nolan & Hoover, 2008）。惟隨著美國「同儕協助與審查」（Peer Assistance and Review, PAR）方案的興

起，在同儕協助機制，由聘用合格且傑出的輔導教師利用觀察、輔導、分享意見、技巧和建議等方式來協助初任教師提升教學效能，促進其專業發展；在同儕評審機制，由輔導教師所提出的正式的評鑑和建議報告來決定教師是否繼續聘用（張德銳，2023）。

（二）英國的制度

英國法令規定（Department of Education and Skill [DfES], 2003）自1999年5月7日以後獲得合格教師（Qualified Teacher Status, QTS）地位的初任教師，都須參與初任教師「導入輔導方案」。丁一顧（2003）、張德銳與李俊達（2020）指出，該方案之過程一般都是至少要三個學期，由教學輔導教師提供初任教師機會觀察其他經驗豐富教師的教學外，也協助初任教師對工作環境與教學目標深入瞭解、掌握與調適；不過，最重要的工作還是教學輔導教師每半學期至少一次對初任教師的教學觀察，以及初任教師與教學輔導教師共同舉行的觀察回饋與評鑑會談，以檢視教學進步與發展的情況，並作為是否通過「教師標準」（The Teachers' Standards）的參照。總括來說，英國的初任教師輔導與評鑑方案的整個流程大概包括有：設定導入目標、觀察與討論、檢視進步成效會談、實施評鑑會談。

初任教師除非完成導入教育與評鑑，否則將不得繼續受聘於公立學校擔任正式教師，而且初任教師僅有一次機會，得以完成導入階段並取得在公立學校繼續任教的資格。初任教師若未能在試用期結束時達到專業標準，將無法再次申請參加試用計畫（丁一顧，2003；張德銳、李俊達，2020）。

四、我國的初任教師輔導與評鑑作法及其實施問題

我國迄今為止，僅有初任教師導入輔導，並無初任教師評鑑的規定。國內對初任教師導入輔導進行較有制度化與系統化的方案，當屬「臺北市中小學教學輔導教師制度」，該制度從1999年開始規劃，2001學年度開始辦理，迄今已有近23年的歷史了。另外，2006年教育部所公布實施的「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」中規範「對於初任教學二年內之教師……得安排教學輔導教師予以協助」，各縣市對初任教師之輔導乃於2007年開始推動。除了培訓與運作教學輔導教師之外，教育部從2013學年度起又推動另一套初任教師導入輔導暨知能研習。以「108年中小學初任教師導入輔導暨知能研習實施計畫」為例，計畫內涵包括「初任教師志業暨教學實務導入研習」、「跨校共學輔導與社群聯結傳承導護」、「薪

傳教師輔導陪伴」、「教師回流對話與回應」、「初任教師備課實作與產出型工作坊研習」等五項工作（國立彰化師範大學師資培育中心，2019）。這些初任教師導入研習與備課實作固然很好，但「薪傳教師」的設置與既有「教學輔導教師」體制有名稱混淆、功能重疊之缺憾，加上兩種體制的承辦單位不同，往往「一人一把號，各吹各的調」，造成資源備多力分，無法發揮協調整合之效（張德銳、李俊達，2020）。

在實務上，張德銳與李俊達（2020）指出，我國初任教師導入輔導與評鑑有以下問題亟待改善：(1)無法令依據，無論臺北市政府教育局或者教育部皆是依據行政命令在推動教學輔導教師或是薪傳教師，不但投入資源有限，而且較易造成「人存政舉，人亡政息」之現象；(2)未進行對初任教師的評鑑，難以確保其教學品質；(3)不夠重視教師專業標準的引導，使得初任教師導入輔導活動及評量仍缺乏明確的依據；(4)初任教師未定位為試用教師，未強制初任教師必須接受導入輔導並通過認證標準後，才能繼續接受聘用；(5)薪傳教師缺乏嚴格的遴選與培訓，難以確保其輔導品質；(6)缺乏專任教學輔導教師的設置；(7)初任教師的教學負擔並沒有適度的減輕，俾利其學習與成長。

五、我國初任教師輔導與評鑑的改革建議

茲衡諸國際比較以及我國在實務運作上的缺乏，為利我國初任教師導入輔導與評鑑的長遠發展，茲提出下列改革建議：

（一）建立初任教師導入輔導制度的實施法源

美英兩個先進國家對於推動初任教師導入輔導制度均有清楚的法令依據，皆以全國性（或全州性）的立法方式為之，以做為制度推展的有力支持。我國不論在理論上或在實務上，皆不難發現初任教師導入方案的推動，應該以完成立法為首要工作，而不能僅由行政命令來實施，以致造成初任教師導入輔導執行上的落差。在這一點上，教育部（2024，頁20）雖有如下的觀點，可惜仍未顯示有將初任教師導入輔導立法的遠見：

目前初任教師導入輔導已納入《教師進修研究等專業發展辦法》、《精進教學計畫要點》，以及《教師專業發展實踐方案作業要點》，教育部每年也整合師資培育之大學、各縣市政府及學校共同協助初任教師導入輔導工作之推動。惟目前各縣市各自推動作法不一，城鄉有差距。再者，初任教師導入的薪傳教師、教學輔導教師，兩者名稱、資格條件、專業培訓與認證、功能任務、誘因與獎勵等，亦有待整合，以更完善與落實初任教師之支持機制。

（二）與薪傳教師制度的整合

美英等先進國家的慣例，皆僅由教學輔導教師承擔初任教師導入輔導工作，不會有「一國兩制」的現象。然教育部既有教學輔導教師制度，又有「薪傳教師」（僅受二小時的培訓且未有認證制度）擔任初任教師的導入輔導工作（丁一顧，2016），這樣政出多門，實在不是一個好的教育政策。解決之道在：短期之內，優先採用教學輔導教師承擔「薪傳教師」的角色，長期而言，宜儘速擴大教學輔導教師的培育和認證，當教學輔導教師的人數足以涵蓋薪傳教師所需人數時，應逐漸使薪傳教師的職稱和任務退場。

（三）建置專任教學輔導教師

在教學輔導人員的編制上，兼任與專任的教學輔導教師各有優劣長短。比較理想的狀況是，依教學輔導情境的不同需求，兼採專任與兼任並用制。相較之下，目前我國教學輔導教師僅採校內兼任制，並未設有專任的教學輔導教師，以致無法對縣市內的各校，特別是偏鄉學校的初任教師實施巡迴輔導，以致城鄉的執行狀況有不小的差距。

（四）瞭解初任教師的困境與需求，實施適性化輔導

除了在課程與教學、班級經營與學生輔導、人際關係、學校文化的支持等需求外，我國初任教師亦面臨必須兼任行政工作的困境。誠如王莉淇（2021）所言，我國中小學教師兼任行政人員愈來愈不好找，處室行政人員不願久任、流動頻繁，每年都要上演一次行政大逃亡，行政荒最主要的因素在於行政權力的式微、行政責任的擴大，資深教師不願意擔任，致使擔任行政的責任往往流入初任教師的手中，可是初任教師連教學經驗都不足，更別說行政經驗了，這更造成教學與行政兩頭燒的困境，以及需要傳承與指導行政業務的需求。這一點，較諸先進國家，在我國是頗為特殊的現象。

有鑑及此，誠如教育部（2024）所指出，初任教師不宜擔任學校行政職，而應以熟稔課程、教學、評量、班級經營與學生輔導等專業素養為重點，避免忙於學校行政而忽略教師的基本功。

（五）與教師專業標準的結合

有鑑於標準本位師資培育與教師評鑑的國際潮流，教育部（2016）業已發布「中華民國教師專業標準指引」，然由於宣導不足，以及該指引缺乏強制力，以致於中小學各級學校教師對於該指引認識有限，更惶論有效執行了。為提升初任教師輔導與評鑑績效，建議強化該指引的運用，使得

初任教師導入輔導活動及評鑑有更明確的規準與工具。例如可以參考美國「加州初任教師支持與評量制度」（Beginning Teacher Support and Assessment Program, BTSA），BTSA以加州教學專業標準為藍本，發展了「加州教師形成性評估和支持系統」（California Formative Assessment and Support System for Teachers, CFASST），做為加州中小學初任教師個人專業成長以及學區執行教學輔導與評鑑的工具（Olebe, 2001）。

（六）建立初任教師適用期制度，並加強初任教師的評鑑

我國中小學初任教師在聘用之後，並無試用期，所以學校沒有特別針對初任教師的表現，施予教師評鑑。由於缺乏對初任教師的拘束力，以致於部分初任教師缺乏接受輔導的動機和意願。另少了對初任教師要求負起績效責任的機制，很難要求初任教師有一定程度的專業成長與績效表現，才能被續聘（張德銳，2003）。為今之計，宜採用先進國家的作法，將初任教師的聘期視同試用期，唯有試用期滿，通過教學輔導的歷程，以及以教學觀察與教學檔案評量等方法所實施的初任教師評鑑後（評鑑人員可為校長或校內外的同儕教師），才能成為正式教師。在這一點上，教育部（2024，頁69）在《中華民國師資培育白皮書2.0—公聽會版》的方案3-1 落實教師教學支持系統，已有如下的陳述，值得期待：

結合導入輔導制度與考核辦法，研議初任教師試用期機制：(1)所有初任教師，包含分發之公費生任教在內，均應訂有明確的試用期機制。(2)經由導入輔導功能與嚴謹的考核辦法，決定初任教師能否成為正式老師。

（七）減輕初任教師的工作負擔

我國初任教師在知識、技能和經驗還是明顯的不足，然教學及行政工作的負擔卻十分沈重。由於工作忙碌，初任教師即使有很高的意願接受輔導與評鑑，但由於時間不足，將影響輔導與評鑑的成效。是故宜適度降低初任教師工作負擔，例如比照英國的作法，將初任教師的工作負擔降至一般教師的90%（例如初任教師的前二年得減授授課時數兩節課），讓初任教師有額外的心力從事成長與準備通過標準認證。

六、結語

初任教師導入輔導不但事關初任教師的生涯發展，更與無數莘莘學子的學習成效息息相關，實在有必要獲得國人與教育界更多的重視。作者自從1999年開始協助臺北市政府教育局規劃與推動教學輔導教師制度，二十多年來親眼見證到我國初任教師導入輔導確實有所進步，只是進展

的速度還是遠遠落後歐美先進國家，實在令人憂心，而要全面性、普及性地將該制度落實在每一所中小學，其關鍵還是在將初任教師導入輔導制度早日寫入師資培育法之中。吾人希望教育部師資培育及藝術教育司有這樣的遠見，早日完成立法工作。

至於建立初任教師試用制度以及加強初任教師評鑑，也是歐美先進國家行之有年的制度，對於我國初任教師品質的保證，亦有其必要性。然初任教師試用與評鑑制度事關教師的重大權益，未來教育部師資培育及藝術教育司在推動此一制度，勢必要在教師法中加以立法，才能推動，作者期待教育部師資培育及藝術教育司也有同樣的決心加以完備，吾人拭目以待。

參考文獻

- 丁一顧（2003）。美、英、紐、日初任教師導入方案及其對我國之啟示。**課程與教學季刊**，6(3)，87-104。
- 丁一顧（2016）。教學輔導教師制度實施展望。載於張德銳、丁一顧（主編），**攜手向專業走—教學輔導教師的故事**（頁 1-24）。臺北市：教育部。
- 王莉淇（2021）。初任教師擔任行政之困境與建議—以訓育組為例。**臺灣教育評論月刊**，10(3)，165-170。
- 國立彰化師範大學師資培育中心（2019）。**108 年中小學初任教師導入輔導暨知能研習實施計畫**。彰化市：國立彰化師範大學師資培育中心。
- 張芬芬（2001）。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**（頁 425-457）。臺北市：師大書苑。
- 張德銳（2003）。中小學初任教師的教學輔導與考核。**課程與教學**，6(3)，67-85。
- 張德銳（2023）。美國教師同儕協助與審查方案及其對我國教師評鑑與輔導之啟示。**教育行政與評鑑學刊**，34，1-38。
- 張德銳、李俊達（2020）。從國際比較觀點論我國初任教師導入輔導的啟示。**臺灣教育研究期刊**，1(4)，11-20。

- 教育部（2016）。中華民國教師專業標準指引。臺北市：作者。
- 教育部（2024）。中華民國師資培育白皮書 2.0—面向未來的優質師資（公聽會版）。臺北市：作者。
- Commission on Teacher Credentialing (2019). *California teacher induction*. Retrieved from <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/ca-teacher-induction>.
- Department of Education and Skill (2003). *Induction of newly qualified teachers*. Retrieved from http://www.dfes.gov/a-z/induction_of_newly_qualified_teachers_ba.html.
- Lieberman, A., Hanson, S., & Gless, J. (2012). *Mentoring teachers: Navigating the real-world tensions*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- 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.
- U.S. Department of Education (2009). *Race to the Top program executive summary*. Retrieved from <https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>.

