

第三章

美國的實習教師制度

壹、師資教育制度概況

美國自第二次世界大戰之後，培育中小學師資的重任逐漸由師範學院轉移至多種目標的學院或一般大學，原師範學院也紛紛改制為綜合大學，以提昇形象吸收更多學生，而在一九五〇及一九六〇年代更有一種五年學程的發展趨勢，將中小學教師的程度提高到研究所水準。目前，美國中小學師資培養採合併培育之方式，各州均要求中小學教師至少應具備學士學位，有十幾州進一步要求應具備碩士學位，或者在執教後一定時間內必須修畢碩士學位。各校所設置的師範教育學程（teacher education programs）規定不盡相同，一般而言學程的提供來自校內若干學院或學系，不限於教育學院或教育學系，且涵蓋小學及中學師資的範圍，學生在大學需修畢一定學分且成績達到某一標準方可進入師範教育學程，至「教學實習」階段則必須另行提出申請進入此一專業學期（professional semester）。❶依據1985年由國家科學基金會、美國教育部及國家人文學科基金會聯合撥款支持研究的師範教育調查顯示❷：取樣1040所辦理師範教育學程的大學院校，教育院系在第一年結束或第三年開始時招收師範教育學程的學生，十分之七的學校要求進入該學程的學生，其大學科目成績需達學業平均成

績2.4或2.5左右(滿分為四分)，且要求語言表達、聽力、寫作訓練，通常亦須經晤談與推荐等過程才能進入師範教育學程。

師範教育學程課程安排一般均不出三大類：普通教育課程、專門教育課程以及專業教育課程。在專業教育課程方面，小學師資須修43學分，中學師資須修30學分，其中均包含10學分上下的教學實習，而畢業學分下限為127學分；也有學程規定學生參與試教的時間，任教中學者平均85小時，任教小學者113小時。^③

美國中小學師資係採培育與任用分離制。修畢師範教育學程後需通過各種教師檢定考試，持有適當的證書以取得教師資格^④。美國各州對於教師證書的要求不一，若依1992-1993年57版的「中小學教師、諮商人員、圖書館人員與行政人員證書要求」美國各區、各州一般均要求教師證書取得者需完成學士學位且曾受過專業訓練(包括教學實習)，並鼓勵任教後的學分進修，但學科、學分數之要求則各州不同^⑤，也有些地方要求教師除應具有學士學位資格外，還指定擬訂某科教案、舉行教學演示等，甚至有些地方已要求高中教師必須具備碩士學位程度，以期提昇師資素質。^⑥

由上述可知，美國中小學師資係由一般大學(包括文理學院)、大學教育院系共同培育，修業四年取得學士學位或修業五年取得相當碩士之學位後，進入初任教師導引方案，實習一年以取得正式合格教師資格。

貳、初任教師導引方案

一、背景介紹

美國為初任教師規劃實習訂定「導引方案」(induction program) 以促進其專業發展的時間不算很長。在1980年以前，只有一些由學區、學校個別零星發展的導引方案，而教育學者所介紹的導引方案亦多引述自英國和澳大利亞，而在1980年，當時佛羅里達州是惟一設有初任教師導引方案的州。⑦1980年中葉，美國許多全國性報告書提出有關支持安排給予教師導引和實習階段的主張，如1985年全國師範教育證書授予諮詢會(NCATE)發表的「重新規劃」(Redesign)，侯姆斯小組1986年的「明日教師」(Tomorrow 's Teachers)以及卡納基基金會1986年發表的「一個已準備好的國家：為21世紀的教師」(A Nation Prepared:Teacher for the 21st Century)。上述三個報告書內容：「重新規劃」這一篇強調師資培育機構應維持、發展與該校畢業生的關係並且對第一年教學的初任教師給予必要的協助；而「明日教師」一文主張透過一年的導入階段，設計一套包括給薪、有完善視導的實習，以建立初任教師支援體系(beginning teacher support systems)；另外「一個已準備好的國家」則要求在研究所階段發展一套包括見習、駐校實習的專業課程，並授予教學碩士學位。⑧

由於各種全國報告書的推波助瀾，初任教師的導引階段已有州立法予以確立。根據美國「師資教育教育者協會」(the Association of Teacher Educators, ATE)伊利諾州教育廳、全美師資教育協會(AACTE)以及全國各州師資教育和證書主管協會(the National Association of State Directors of Teacher Education and Certification, NASDTEC)所贊助的各項調查結果綜合顯示：在50州和哥倫比亞特區之中，有17州正試行或實施導引方案，14州已有導引方案且正處研究、計畫階段，20州無此方案或在準備中。上述的導引方案，其中

有12州與教師證書的取得有密切相關。^⑨由此可知日漸擴及全美的初任教師導引階段亦是美國教育改革運動之一。

二、初任教師導引方案之目標及內容

初任教師導引方案的設計規劃與實施係由許多教育機構、人員共同參與完成的，包括地方學區、大學院校、地區教育服務機構以及州教育廳，近來亦有專業團體加入。在數百個教師導引方案中，較引起全美注意及接納的方案約有十一個^⑩，茲列舉如下：

1. 肯塔基州初任教師實習方案。
2. 加利福尼亞州輔導教師 (mentor) 方案。
3. 喬治亞州教師證書方案。
4. 佛羅里達州初任教師方案 (The New Florida Beginning Teacher Program)。
5. 維基尼亞州初任教師援助方案。
6. 北科羅尼那州初任證書方案。
7. 奧克拉荷馬州始業年 (Entry-Year) 評量方案。
8. 新墨西哥大學—Albuquerque 公立學校方案。
9. Regional 第四教育服務社與俄亥俄市立公立學校方案。
10. 印第安那州立大學多元支援方案。
11. 孟菲斯州立大學整合取向方案。

由於各方案的目標不盡相同，僅能就一般普遍目標加以敘述之，其五項目標為：^⑪

1. 增進教學表現。
2. 增加初任教師堅守教育理想的持續力。
3. 提昇初任教師個人與專業的成長，培養專業態度。

4. 滿足導引與證書要求。

5. 傳遞系統文化。

若分析方案構成要素不難發現有下列十四項教育活動，但每一方案不完全涵蓋此十四項要素，內容涵蓋項目之多寡，端視贊助方案的機構而定。此教育活動為：

1. 印製學校法規、聘任進用條件等資料。

2. 舉行導入會議及訪問。

3. 召開課程與教材研討會。

4. 舉辦實習輔導教師或其他支援人員的訓練活動。

5. 由督導人員、同事、評量小組觀察或錄影了解初任教師在教室中之教學。

6. 舉行觀察後會議。

7. 諮詢資深教師。

8. 支援教師（或良師、協助教師、夥伴）的設立。

9. 初任教師觀察其他教師教學。

10. 減輕初任教師與支援教師的工作負擔。

11. 舉行初任教師小組會議，給予情緒支持。

12. 分派小組教學。

13. 安排初任教師修習課程（授予大學學分或地方學分證明）。

14. 撰寫初任教師報告表。

上述十四項活動中，F.G.Marshall研究發現有百分之八十五的方案提供會議或工作小組，百分之五十七則指定有經驗的教師為初任教師的「夥伴」；約有百分之四十四者會提供一本內含該區或學校教育理念、實施狀況和教育過程的手冊給初任教師；另有百分之十八的方案安排不負有評量之責的協助者幫助初任教師。⑫

參、以「佛羅里達州初任教師方案」為例

一、背景介紹

美國佛羅里達州規定在申請教師證書之前必須完成為期一年之久的實習 (internship) 及精熟二十四種能力。為達成這項目標，佛州發展出一套基層支援小組體系 (building-level support team system)。該支援小組包括一位同儕教師 (同事) (a peer-teacher)、一位基層行政人員 (a building-level administrator) 以及至少一位教育專家 (professional educator)，共同協助初任教師專業發展，使其具備佛州所規定的基本必備能力，並且藉由小組成員提供給初任教師一種支持、協助和回饋的正式系統。^⑬以下即引述J. Shea介紹佛州實施初任教師方案的背景及狀況^⑭。

自1980年7月1日佛州立法院立法要求修畢師範教育學程取得學位，欲申請教學證書者須完成一年實習或者必須證明在其它州有三年的教學經驗。於是1982年7月1日正式實施一年的實習。同時州教育廳負有發展全州性方案之責，而師範教育評議會 (the Council on Teacher Education) 則負責決定教師必備的基本能力，經該會調查研究，共確立24種教學能力，該能力的提出有助於引導教師證書和師資教育條件的重新建構。

當長達一年的實習成為取得正式證書的條件之一時，師範教育評議會曾諮詢各方提供意見，包括師資教育中心、各學區以及高等教育機構。就在州教育廳的領導下，實地測驗成為發展認可的模式，同時也出現一典型的教學、實習方案，該方案係以學校為基礎的實習方

案，包括當地學區和大學專業人員，他們要負責設計、規劃和實施地區性的在職活動，以滿足初任教師的需要。

二、基層支援小組成員及任務

佛羅里達州初任教師方案的核心是基層支援小組。該方案成功與否的樞紐取決於教學、行政與大學等專業人員之間的合作聯結情形。基層支援小組的用意係就近不斷提供初任教師指引與回饋，因此小組成員的人選，就同儕教師而言，其扮演輔導教師的身分，與初任教師同年級、同科，且能讓初任教師信任，提供協助的正式教師（有證書者），另一方面同儕教師必須參與專業發展計畫（the professional development plan）的設計，觀察初任教師工作情形並給予回饋。其次，小組的成員之一——學校行政人員（school-based administrator）也是持有證書者，通常由學校校長或副校長擔任，其負責小組會議的進度表、協助設計專業發展計畫，觀察初任教師工作狀況，保管有關對初任教師的記錄檔案，做形成性及總結性評量並統合最後之評估。最後，小組的成員也包括教育專家，乃是受過專業訓練有豐富經驗的人，並不限定是大學院校的教授，可包括郡縣層級的督學或行政人員，以及課程專家等，其任務為觀察初任教師的工作情況、參加會議，協助專業發展計畫的發展，安排必要之資源與支援服務，以及規劃在職活動和大學的協助。

上述支援小組係在初任教師到任後二十天內組成的，由基層行政人員加以指派並以書面說明小組組織、角色，開始進行導入會議的時間與地點。

三、專業發展計畫

佛州初任教師方案的一項主要特徵即是由支援小組和初任教師共同發展而成的「專業發展計畫」，可做為教師精熟基本必備能力的證明。該計畫必須在初任教師到校四十天內完成，內容詳載待達成的能力，支援小組如何以及何時記錄上項目標的達成，小組提議的各項活動，諸如：專門領域研究、教室觀察、訪問、會議及其他工作等。在計畫中，每一項能力之起始與完成日期，均需每位小組成員予以確認，以了解各活動的進度。當然，計畫亦有彈性，只要全體小組成員同意變更計畫或提前進度，專業發展計畫可在任何一次會議中修正。

四、滿意成就的證明

初任教師的專業發展計畫係透過支援小組，運用觀察及會議的歷程，獲取初任教師在教學技巧和精熟基本必要能力的進展情況。因此支援小組每位成員至少須進行兩種形成性評量和會商，而基層行政人員另外還須完成兩項總結性評量。形成性評量是為給予初任教師有關在教學表現上優缺的回饋；而總結性評量則提供基層行政人員有關基本能力的訊息。這些文件包括專業發展計畫、形成性評量（能力、技巧）、總結性評量（督學的建議、申訴程序、初任教師證件的規定）等，由基層行政人員做成檔案並負責保管，待方案結束時，由其撰寫證書報告，陳述該初任教師是否應取得正式證書的理由，再交由督學，由督學綜合該報告和初任教師的檔案做最後決定，然後委由教育委員會（the Commissioner of Education）確認該教師是否順利完成初任教師方案。倘若該教師未獲允取得證書，可以再次提出申請，但必須證明已具備基本必備能力，也已成功完成該方案。

是故，佛羅里達州初任教師方案是為期一年，導引教師精熟州訂定之二十四項基本能力的專業發展方案，方案的核心是由學校內的資

深優良教師、學校行政人員以及教育專業人員組成一支援小組，協助初任教師並訂定專業發展計畫，以觀察和會商的程序記載教師進展情形和是否已具備所要求之能力。最後所有成員須交出至少兩項形成性評量及觀察紀錄，給予初任教師優缺點之回饋，以及提出是否推薦該教師取得證書的小組報告。除了佛羅里達州發展初任教師導引方案之外，再列舉二州以資參酌。印地安那州在1987學年度通過「初任教師實習方案」(Beginning Teacher Internship Program)，另奧克拉荷馬州亦於1983-4學年度開始實施「導入年協助委員會方案」(the Entry-year Assistance Committee Program)¹⁵，這兩方案之內容與上述佛州之方案大致類似，茲概述如下：

(一)印地安那州「初任教師實習方案」

1. 由資深優良教師(亦即輔導教師mentor)提供平時之諮詢、協助與支援大學教授擔任顧問性質。評量工作則由該校校長負責。良師、校長以及初任教師在參與該方案之前均需受訓。
2. 1988年3月31日後才取得教師證書或曾於其他州服務，但不足三年者，均需實習一年。實習這一年之薪資、福利均與其他任職第一年的正式教師相同。
3. 印地安那州政府給予擔任良師之教師一年600美元，但校長無額外補助。
4. 評鑑結果若未達標準，可以有第二年實習的機會。

(二)奧克拉荷馬州「導入年協助委員會方案」

1. 由高等教育代表、校長或學校行政人員、具有豐富教學經驗教師三類成員組成「導入年協助委員會」，該委員會負有協助、引導、觀察和評鑑初任教師之責，其中高等教育代表係來自教師執照(license)授予機構或學校附近之高等教育機構，而教

師諮詢者 (teacher consultant) 的產生，係由校長選出擁有正式證書且至少有二年合格教師教學經驗者，該類教師是導入年方案成功的關鍵。

2. 具有經驗的教師諮詢者在導入年期間，至少指導初任教師一百二十天，觀察以及商討七十二小時，其報酬為外加年薪500美元。
3. 學校行政人員之任務乃和高等教育代表聯繫並籌劃第一次委員會會議。
4. 該協助委員會協助初任教師的過程包括：諮詢教師的指派協助，三次委員會會議的舉行以及三次的觀察。委員需個別以及共同觀察、記錄，而且需要和初任教師討論其教學表現。
5. 第二及第三次委員會會議應用評鑑表記錄初任教師專業發展情況，評鑑的內容包括人際關係、教學及評量、班級經營、專業性等四類。
6. 第一年結束後，該委員會可推荐該初任教師是否取得教師證書。

由以上所述可以了解到：美國初任教師的引導方案其共同特色是由大學院校教師或相關專業人員、學校行政人員、再加上有教學經驗的良師共同協助初任教師。協助的活動有會議、觀察、討論、諮詢，不出本文前面所提之十四項教育活動，最後於方案結束後均有評鑑，以決定是否給予初任教師教師證書。

肆、本章綜要

一、結 論

美國在1990年至少有三十一州以上實施或正在籌備初任教師的導引方案，藉由各型導引方案，協助、支持或評量初任教師第一年的教學。初任教師係指修畢師範教育學程取得學位，第一年全時在中、小學任教的教師。如「佛羅里達州初任教師方案」，該初任教師必須完成為期一年的實習，熟精州法令所規定的能力，再經評量通過，完成初任教師方案後才能取得教師證書。再如印地安那州的「初任教師實習方案」，奧克拉荷馬州「導入年協助委員會方案」亦要求初任教師需實習一年，方能取得教師證書。目前美國已有12州的導引方案和教師證書的取得有關。

(一)目標與參與人員：美國各州的初任教師導引方案目標不完全相同，但主要的目的不外增進初任教師的教學表現能力、提高任教意願、培養專業態度、開展初任教師的個人與專業成長、傳遞教育文化，或是滿足證書的要求。至採取的協助方式多為成立委員會或支援小組。由一組專業人員，包括教育專家，教育或學校行政人員，以及資深優良教師共同組成，分別擔任指導、諮詢計畫、聯絡、協調回饋、評量等工作。印地安那州的學校行政人員、資深優良教師以及初任教師在參與該導引方案之前均需受訓，以了解方案的目的及內容。而該委員會或支援小組有責任在方案完成後，決定是否發給初任教師合格的教師證書。

(二)輔導方式：本章所述及之三個初任教師方案，訂定計畫時均是以會議、教室觀察、討論、訪問等方式進行輔導工作，及時給予回饋並記錄初任教師的專業發展狀況，建立檔案作為評量的依據，必要時亦可加入各種研習、訓練活動。美國這種以學校為基礎的實習，透過大學院校、教育行政機構的參與或支持，規劃導引方案，密切合作，亦使實習學校的資深優良教師扮演著重要的協助角色。

(三)初任教師的權利與義務關係：初任教師進入導引方案實習的一年期間，其薪資、福利與取得教師證書的第一年教師相同（如印地安那州）。初任教師若未通過第一年的實習，可以有第二年的實習，亦可依規定程序提出申訴。至於初任教師參加會議提出答辯請求委員會協助、參與研習活動是權利亦是義務，進行教學、接受教室觀察、訪問以及評量更是方案不可或缺的活動。

二、啟示

美國的初任教師導引方案有下列五點，值得規劃我國實習制度之參考。

(一)獨立的實習教師培育階段：一般修畢師範教育學程（內含教學實習的課程），取得學位之後，仍需進入獨立的實習教師培育階段——導入階段；經過各種輔導措施及評量，方能滿足州立法的要求，或取得教師證書或繼續任用。這種獨立的實習教師培育制度，配合檢核，不僅有品質的管制，而且有一套導引方案協助初任教師達到所要求的標準，兼顧過程與結果，是一種進步的作法。

(二)有計畫實施導引方案：從方案的制定、實施與完成有一定的基本模式與進度，但也給予各實習學校訂定計畫的彈性空間。計畫的擬訂由相關的人員，甚至是初任教師共同商討抵定，在進行的過程中，可因初任教師的狀況做彈性調整以符合個別之專業發展需要。

(三)大學校院、教育行政機關與實習學校的密切合作關係：以學校為基礎的實習方案，所涉及的協助人員不僅是實習學校的行政人員、教師，尚包括當地學區與大學院校之專業人員。這種學校教學人員、行政人員以及大學專業人員的合作關係良好與否影響整個初任教師方案的實施成效。同時實習學校扮演著重要的聯繫、規劃的角色，而實

習學校內的良師（實習輔導教師）更是給予初任教師支持、指引、即時回饋的重要成員。因此，參與該方案之機構成員，若能如佛羅里達州的作法，在參與方案之前先行受訓，使參予者了解方案的精神，立意的實施過程。當彼此達成共識，甚至給予必要的督導訓練，整個方案的運作將會更順利、更有成效。

（四）實習輔導措施多樣化：美國教育權責係屬地方，由州統籌規劃教育事宜，因而各州的初任教師方案所使用的輔導措施各有不同之處，且輔導活動可由參與者共同決議作彈性調整，所以初任教師方案所採取的輔導策略因州因地因人而有差異。但就整體而言，會議、工作小組的輔導措施最常採用，指派資深優良教師，提供必要資訊給初任教師亦佔不少比例。運用導入會議、訪問、觀摹、觀察、錄影、研修課程、撰寫報告表、減輕工作負擔等方式促進初任教師的專業成長亦是可茲運用的輔導措施，都值得我國規劃實習制度時參考。

（五）評量多元化且兼顧形成性與總結性評量：參與初任教師導引方案之成員對於初任教師均有形成性評量之責，在每次會議或觀察後討論過程中，提出該初任教師教學上的優缺，並且也讓初任教師有反省或辯解的機會，這種情感的支持或教學的回饋是初任教師得以不斷自我反省的原動力之一，而這些評量過程均需記錄做成檔案，最後進行總結性評量，委員會或小組提出推荐是否獲允取得證書之報告書，交由行政單位裁定或授予教師證書之單位確認核發。一般總結性評量，如佛羅里達州，由學校行政人員負責將專業發展計畫形成性評量文件及有關督學建議、初任教師證件、申訴程序規定等總結性評量文件列成檔案，並撰寫報告，交由督學綜合決定，然後由教育委員會確認核發教師證書；奧克拉荷馬州，則在第三次委員會時推荐是否任用該初任教師授予證書。不過如果委員會或工作小組兼負協助及評量之責，

初任教師在有困難之時不願求助小組成員，尤其是具評量色彩濃厚的行政人員，因為初任教師不確定行政人員當時是扮演協助或監督的角色。同樣的，實習輔導教師的評量權也會帶給初任教師困惑，因此目前美國有百分之十八的初任教師方案其輔導教師不具備評量之責，而是處於協助立場。因此我國實習制度中的有關人員其協助與評量的衝突性，是值得注意權衡的。

上述從美國獨立的初任教師導入階段、有計畫實施導引方案，以及大學院校、教育行政機關與實習學校的密切合作關係，採取多樣化的輔導措施且兼顧形成性、總結性評量的過程，可供我國規劃實習教師制度之參考。

附 註

- ① 陳舜芬，「美國的師範教育」，載於教育部中等教育司編，*世界各主要國家師資培育制度比較研究*，台北：正中，民國八十年，頁三～二四。
- ② 邱兆偉，「美國師範教育之改革」，*高市文教*，第36期，民國七七年，頁三三～三九。
- ③ 同前註。
- ④ 刑敏娟譯（Dr. John E. Morlan主講），「美國初等教育師資培養新趨勢」，*視聽教育雙月刊*，第30卷第1期，民國七七年，頁五〇七二～五〇七四。
- ⑤ J. Trymeski, *Requirements for Certification of Teachers, Counselors, Librarians, Administrators for Elementary and Secondary Schools*, Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992.
- ⑥ 蔡碧璉，「實施教師證照制度提昇教師的專業權威」，*國教研究雙*

月刊，第11期，民國七七年，頁五二～五七。

- ⑦ L.Huling-Austin, "Teacher Induction Programs and Internships," in *Handbook of Research on Teacher Education*, eds. W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula, N.Y.: Macmillan Publishing Company, 1990, pp. 535-548.
- ⑧ *Ibid*, p. 535.
- ⑨ *Ibid*, p. 536-537.
- ⑩ *Ibid*, p. 538.
- ⑪ *Ibid*, p. 539.
- ⑫ *Ibid*.
- ⑬ 江雪齡，「由美國良師制度探討實習教師的問題與輔導途徑」，*國教研究雙月刊*，第7期，民國七八年，頁四九～五二。
- ⑭ J. Shea, *The New Florida Beginning Teacher Education Program*. ERIC, ED230 552, 1982.
- ⑮ S. Hopkins, K. Elsner & G. Shreck, *Entry-Year Assistance Committee: A Support System for Beginning Teachers*, ERIC, 230 511, 1983.