

臺灣國民小學教學困難教師 之成因與輔導

許籐繼^{*}

摘要

本文旨在探討國民小學「教學困難教師」的成因與輔導，為達成前述目的，本文透過文獻分析和訪談進行資料蒐集與探討。首先，藉由不適任教師與教學困難教師的區別，釐清教學困難教師的意義，並探究教學困難教師的發現途徑；其次，分析教學困難教師產生的成因，提出個人、專業與環境三個層面的影響因素；第三，探討教學困難教師的輔導流程，提出診斷、協助與評估三個時期的輔導歷程；第四，提出教學困難教師的輔導策略，期能透過落實策略提升教學困難教師的輔導成效；最後，提出結論並針對中央與地方教育行政機關、師資培育機構、學校、教學輔導教師和教師提出建議。

關鍵詞：國民小學、教學困難教師、輔導歷程

^{*} 許籐繼，國立臺灣海洋大學教育研究所副教授

電子郵件：bourdieu@mail.ntou.edu.tw

來稿日期：2010 年 11 月 21 日；修訂日期：2011 年 1 月 12 日；採用日期：2011 年 2 月 22 日

Causes and Solutions of the Problem of Elementary School Marginal Teachers in Taiwan

Terng Ji Sheu *

Abstract

The purpose of the article is to explore the causes and solutions of the problem of marginal teachers. The methods of literature review and interview were used to collect and analyze the data. Firstly, by distinguishing the differences between incompetent teachers and marginal teachers, the definitions are clarified so that marginal teachers are identified. Secondly, the causes of marginal teachers were analyzed. Factors are identified and categorized on three dimensions, namely, individual, professional, and environmental. Thirdly, the process of mentoring marginal teachers was examined in three phases: diagnosis, assistance, and appraisal. Fourthly, the mentoring strategies were addressed. Finally, the conclusions and suggestions were proposed to central and local educational administrative institutions, teacher education institutions, schools, and teachers.

Keywords: elementary school, marginal teacher, mentoring process

* Terng Ji Sheu, Associate Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University

E-mail: bourdieu@mail.ntou.edu.tw

Manuscript received: November 21, 2010; Modified: January 12, 2011; Accepted: February 22, 2011

壹、前言

國內推動教育改革至今，其改革成效仍受到社會大眾的質疑，尤其建構式數學的爭議、教師不當的體罰以及不適任教師的行為，經由傳播媒體的報導，讓社會大眾驚覺教師素質的良窳，才是決定教育品質的關鍵（柯昕儀，2003；張德銳，2003）。

根據全國家長聯盟的調查發現，學校家長會認定或疑似不適任教師的比例，部分學校高達 40%，最少的也有近 10%，另有 30% 左右為教學困難教師（中國時報，2004）。姑且不論前述調查數字的精確性如何，但確實反映了學生家長們對教師教學品質的擔憂。事實上，每位教師都可能遭遇程度不一的教學困難，如果不能及時提供其有效協助，可能使其惡化成為不適任教師（Gerlach & Giles, 1999; Henderson-Sparks, Ehrgott & Sparks, 1995）。因此，學校教育系統如何及時發現並提供其有效的支持，遠比坐視其惡化到無法挽救時，才進行不適任教師的解聘、停聘或不續聘來得更有意義（丁一顧、林瑜一、張德銳，2007）。

然而，學校想要確認教學困難教師並提供其輔導，並不是一件容易的事情。因此，本文目的即在於釐清國民小學教學困難教師的意涵與成因，並探討有效的輔導歷程與策略，以便能夠提供學校等機構和人員，在處理教學困難教師方面的建議。具體而言，主要解決下列問題：一、教學困難教師的意義為何？二、教學困難教師的發現途徑為何？三、教學困難教師的成因類型為何？四、教學困難教師的輔導歷程為何？五、教學困難教師的輔導策略為何？

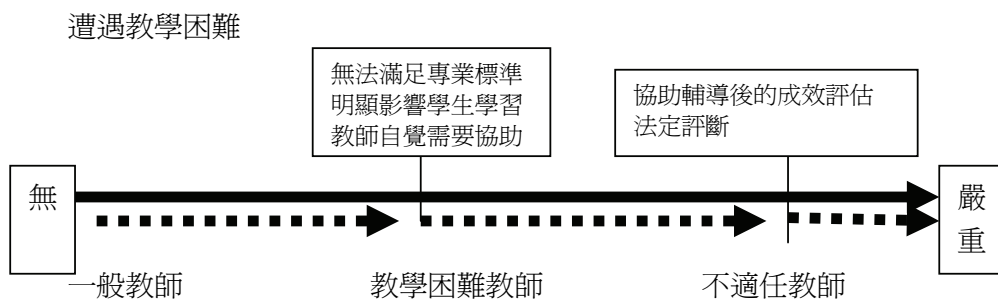
貳、文獻探討

一、教學困難教師的意義

有關教學困難教師（marginal teacher）的意義，並沒有一個肯定與貼切的描述（丁一顧等，2007；Bridges, 1986）。在文獻上出現許多相關的名詞或概念，包括壞教師（bad teacher）、弱者教師（poor teacher）、問題教師（problem teacher）、不成功教師（unsuccessful teacher）、不通過教師（unacceptable

teacher)、無效能教師 (ineffective teacher)、不令人滿意教師 (unsatisfactory teacher) 和不適任教師 (incompetent teacher) 等 (Waintroob, 1995)，其中教學困難教師常與不適任教師一詞相互混用 (李秀娟，2004；林翠香，2002；教育部，2003；Aronold, 1986; Briddges, 1985, 1986; Gerlach & Giles, 1999; Fuhr, 1990; Huge & Richard, 1983)。綜合不適任教師相關研究 (鐘文燕，2006；Aronold, 1986; Bridges, 1986; Fuhr, 1990; Huge & Richard, 1983; Sweeney & Manatt, 1984)，顯示，不適任教師係指該教師的行為、態度、道德、以及專業能力的表現，不但無法達到專業標準，亦達到無法勝任教師的角色謂之。此種描述相當於我國在法令上對於不適任教師的界定，包括教師行為不檢有損師道、精神狀況不適宜教學工作、以及教學不力或不能勝任工作三大類。Rogus 與 Nuzzi (1993) 以及 Jackson (1997) 則將教學困難教師界定為：無法建立正確班級氣氛、缺乏個人專業知識和動機、不願意承擔責任解決問題的教師。前述有關不適任教師與教學困難教師的定義，在判定標準上確實有許多重疊之處。事實上，依據教師所遭遇的教學困難程度，由輕微到嚴重的連續線，可以將一般教師、教學困難教師和不適任教師做一定位與分析。圖 1 顯示，舉凡在教學上遭遇困難者，無論其嚴重程度，都將其界定為教學困難教師，此乃屬於廣義的解釋，幾乎包括圖 1 中三類型的教師。

圖 1 一般教師、教學困難教師與不適任教師關係圖



事實上，一般教師在教學生涯之中，多少都會遭遇到教學方面的困難。只不過教師通常是透過自己的努力來加以解決，以維持教學專業標準的要求。然而，一旦教師所遭遇的教學困難，歷經一段時間努力仍無法克服，且明顯影響學生學習，或經評鑑其結果無法滿足專業標準的要求，抑或教師自覺需要協助

時，該教師將被認定為教學困難教師，直到其輔導成效評估為止。這樣的界定，屬狹義的定義，亦為本文的立場。此外，如果教學困難教師經過輔導方案的實施後，其成效評估結果顯示，教學困難的問題仍無明顯改善，則建議將個案移至法定的評斷，以決定是否進入不適任教師的處理階段。

二、發現教學困難教師的途徑

有關教學困難教師的發現途徑，可以透過教師的個人反省與判斷、教師以外的人員或團體所進行的偵測（Jackson, 1997）。前述的發現途徑，其發現的主體包括教師個人以及教師本身以外的人員，如學校教師同儕的建議、行政人員的巡視課堂、家長或學生的投訴等（Gerlach & Giles, 1999）。如果以學校為主體，可以將前述多元的發現途徑，進一步歸納為兩種類型，如表 1 所示。一類為學校主動發現，另一類則為學校被動接受。前者主要包括教師個人主動提出、學校主管觀察、學校進行教學視導、學校實施教學評鑑、檢視學生學習表現等非正式或正式主動途徑；後者主要包括學生的反映、家長的投訴、師生衝突的處理、教師同儕的建議、以及校外人士的舉發等被動途徑。

表 1
教學困難教師發現途徑分析表

類型	學校主動發現	學校被動接受
途徑	1. 教師個人主動提出。 2. 學校主管觀察。 3. 學校進行教學視導。 4. 學校實施教學評鑑。 5. 檢視學生學習表現。	1. 學生的反映。 2. 家長的投訴。 3. 師生衝突的處理。 4. 教師同儕的建議。 5. 校外人士的舉發。

三、教學困難教師的成因

根據教師外顯行為的表現，往往能發現教學困難教師的存在。然而對於其成因的了解，才是協助教學困難教師的關鍵。Danielson 與 McGreal（2000）指出教學困難教師的成因主要可以分為兩類：第一類係指教師經歷人生某些創傷或壓力，例如離異、生病、重要他人過世、破產、家庭失和與某種形式的沮

喪；第二類係指少數資深教師，因環境的重大改變，導致其適應不良或因缺乏健全教學評鑑與成長機制，致使其教學表現逐漸走下坡。黃坤錦（2003）指出，臺灣近來教育大環境改變劇烈，使得部分資深教師適應不良，加上在職進修制度未臻完善，使得教師無法順利承擔教學變革的重任。張德銳（2003）則指出，初任教師導入制度不夠完備，學校行政人員和教師不了解初任教師的困境和需求，也未能體認到其對初任教師該有的輔導責任，使得初任教師常需自我摸索，因而經常遭遇教學的挫折與困境。可見，無論是資深教師或初任教師，都可能因為人生的情境因素與教育工作環境的因素，而成為教學困難教師。

此外，Perry（2000）也提到教學困難教師係來自於個人因素，包括教師個人特殊的人格或極度偏激的性格。Criswell（1996）發現部分教學困難教師是教師本身對教學信念解讀的偏差，例如將教學視為簡單工作而沒有盡心盡力，乃至於造成教學方面的困難。另一項個人因素，則是與個人身體病痛或發展狀況有關。例如教師罹患疾病、本身情緒或者社會化不全，導致個人情緒和社會行為不夠成熟所致（Gerlach & Giles, 1999）。

教學困難教師的另一成因則是教師專業知能或經驗的不足所導致，此類教學困難教師可能因為所使用的教材教法不合時宜、不懂學生心理或班級經營有困難而造成（Blacklock, 2002; Lawrence, 2001; Rogus & Nuzzi, 1993）。Henderson-Sparks、Ehrgott 與 Sparks（1995）調查美國加州 135 位校長的意見，發現教學困難教師產生原因中，包括無法因應不同世代學生的改變以及教師專業能力的不足等因素。

綜合上述，教學困難教師的成因至少包括三個層面，即個人身心健康與情境壓力、專業能力與經驗、工作環境與制度等。

四、教學困難教師的輔導歷程

美國伊利諾州瑪康伯（Macomb）學區，認定教學專業標準無法達到令人滿意的結果者，即為教學困難教師，並為其提供專業發展輔導方案，稱為教師協助管道（the teacher assistance track）（Danielson & McGreal, 2000）。該州大部分學區每年約有 2% 到 5% 的現職教師，參與此輔導方案。雖然許多教師對參與此方案仍存有疑慮，但是事實上，該方案已經成功協助許多教師改善其教學困難。有關此方案的輔導歷程，包括覺知、密集協助、以及訓練行動等三個階段。我國教育部和其他學者對於不適任教師或教學困難教師所提出的輔導歷程也具有相似的精神，茲歸納整理如表 2 所示。

表 2

教學困難教師輔導歷程歸納分析表

主張者 歷程	伊利諾州瑪 康伯學區 (2000)	教育部 (2003)	Blacklock (2002)	Jackson (1997)	丁一顧等 (2007)
診斷	覺知階段				
		覺察期			覺察期
			徵兆期		
			診斷期		診斷期
				測量	
協助	密集協助				
			協助期		
		輔導期			輔導期
				訓練	
評估	訓練行動				
				評鑑	
		評議期			評斷期
			監督教導期		
			聽證審查期		

從表 2 可以發現，輔導歷程的第一個時期有覺知、覺察、徵兆、診斷、測量等不同名稱。當教師被安排進入輔導歷程時，即表示已透過發現途徑察覺教師具有教學困難。因此，輔導的第一時期應著重在建立彼此信任關係，且以此為基礎的教學困難診斷，具體的方式如分享彼此經驗、與教師進行教學討論與對話、觀察教師教學表現、探詢教師同儕或學生瞭解教師教學狀況、教師教學規準的自我教學行為表現分析、檢閱教師教學檔案或教學相關資料等（丁一顧等，2007）。第二時期則有密集協助、輔導、訓練等名稱，實質上該階段重點為正式或非正式的介入協助，包括給予心理上支持與協助、提供相關的書籍或影片、鼓勵教師參加研習或進修活動、觀摩學習優秀教師教學、教學觀察並提供教師回饋建議、協助教師教學錄影分析與檢討、協助有效教學行為技巧的練習、提供教師同儕教學專業對話與經驗分享、分析與檢討相關的教學資料、鼓勵教師自我反思、提供各種諮詢或諮商的管道等。第三時期計有評議、監督教導、聽證審查、評鑑和評斷等名稱，在該階段的主要重點在於進行教學困難教

師改善成效的評估，根據評估結果以安排後續的處理。成效評估的常用方式包括觀察教師上課教學表現、學生的學習表現、學生作業的調閱、同事的評價以及教師的自我評估等。

參、研究設計

一、研究方法

本文研究之主題為相對新穎而敏感的議題，因此作者採取探索的立場，除了文獻探討之外，也採取半結構式訪談方法蒐集實務資料，一方面可以獲得輔導教師實際輔導教學困難教師的經驗，另一方面也有助於理論與實務之間的論證。有關訪談進行的步驟，首先根據研究問題與文獻分析的結果擬定訪談題綱；其次，邀請與確定受訪人員；第三，約定受訪時間與地點；第四，訪談時依問題順序進行提問，並視受訪者回答情形，必要時進一步深入追問；第五，訪談時徵求受訪者同意錄音，並於訪談結束後轉錄為訪談稿；第六，根據文獻分析和研究問題，進行歸類和論證分析。

二、研究對象

本文之訪談對象主要為曾經擔任國民小學教學輔導教師者，邀請受訪者的考慮條件，主要包括擔任教學輔導教師的年資至少 2 年以上、曾經輔導教學困難教師的經歷等，以進行訪問對象的篩選與邀請。原計邀請國民小學教學輔導教師 5 位，經電話確認後，願意接受訪談的國民小學教學輔導教師共計 3 位，其基本資料如下：

表 3

受訪者基本資料一覽表

受訪者代碼	職 稱	服務年資	教學輔導教師年資
輔導教師 B	國小主任	29	3
輔導教師 C	國小主任	23	3
輔導教師 D	國小組長	18	4

三、研究工具

本文所使用的工具，乃是以文獻探討為基礎（教育部，2003；張德銳，2003；黃坤錦，2003；Blacklock, 2002; Lawrence, 2001; Gerlach & Giles, 1999; Jackson, 1997; Rogus & Nuzzi, 1993），根據研究問題編製訪談題綱，共計有四大題；主要內容之對照，如表 4 所示。

表 4

訪談題綱、文獻探討與研究問題對照表

文獻探討	研究問題	訪談題綱
教學困難教師的意義、發現途徑與成因。	（一）教學困難教師的意義為何？ （二）教學困難教師的發現途徑為何？ （三）教學困難教師的成因類型為何？	（一）在您的協助經驗中，有關教學有困難的教師是如何發現與界定的？教學困難教師的成因類型有哪些？
教學困難教師的輔導歷程。	（四）教學困難教師的輔導歷程為何？ （五）教學困難教師的輔導策略為何？	（二）您如何與教學有困難的教師接觸？他們對您的接觸或協助有何反應？是否在剛開始時就遇到排斥？如何克服？ （三）您在協助教學有困難教師時，整個協助的歷程包括哪些階段與步驟？曾經使用過哪些工具、方法、技術與策略？成效如何？ （四）您對於協助教學有困難的輔導者有何建議？對於學校有何建議？對主管行政機關有何建議？

四、資料處理

整個訪談資料處理的程序包括：（一）將錄音記錄轉謄寫為原始訪談文字稿；（二）根據研究問題，進行訪談資料的分析與分類；（三）根據受訪者編號、題綱與時間進行編碼，如 B-1-1104 指 B 受訪者針對題綱一在 11 月 4 日的訪談內容；（四）根據研究問題，依次與文獻分析結果，進行描述、詮釋、比

較、辯證與分析。

肆、結果與討論

一、教學困難教師的意義之分析與討論

根據文獻分析顯示，教學困難教師與不適任教師的概念經常被混用，主要因為採取廣義的概念所致。如 Rogus 與 Nuzzi（1993）以及 Jackson（1997）將教學困難教師界定為無法建立正確班級氣氛、缺乏個人專業知識和動機、不願意承擔責任解決問題的教師。根據此一概念，仍舊難以篩選出教學有困難而需要協助的教師。如果採取狹義的教學困難教師意義描述，比較能清楚區分二者的差異。狹義的教學困難教師係指教師受各種因素的影響而導致教學困難，歷經一段時間努力仍無法克服，且明顯影響學生學習表現，或經評鑑其結果無法滿足專業標準的要求，抑或教師自覺需要協助時，該教師將被認定為教學困難教師，直到其輔導成效評估為止。

從前述有關教學困難教師的描述，可以發現教學困難教師的產生受到多層面因素的影響，隨著教師條件的差異，其原因也會有所不同，如個人健康、專業能力或環境條件等；其次，教學困難教師察覺或認定的方式，包括主觀自發性的感受，如教師本身的自覺，以及客觀資料的分析，如專業小組根據客觀的專業表現標準的符合程度所進行的評斷或學生學習成就在分數上的明顯低落等；第三，教學困難教師的認定需要一段時間資料的蒐集與分析，如比較分析其3年內任教學生學習成就的變化資料；第四，教學困難可能存在於任何教學專業表現面向，如班級經營的困難、學生輔導的無效、課程規劃的困境等；第五，教學困難教師存續的期間，乃自察覺確認後接受輔導開始，直到輔導成效評估之前，該時期為教學困難教師存在的主要期間。

根據上述分析，本文提出教學困難教師之定義如下：「係指經由各種方式察覺在教學專業層面表現上，遭受困難而尚未達到進入不適任教師處理程序之教師謂之。」前述之各種方式，係指因教師受各種因素影響的不同，在察覺或認定上可能採取教師自動性或客觀的被動性之判斷來察覺與認定，進而提供其必要之協助。此外，遭受困難而尚未達到不適任程度則指，遭遇困難之教師願意接受輔導，而在輔導成效評估完成以及進入不適任教師處理程序之前，為教學困難教師的存續期間。

二、教學困難教師的發現途徑之分析與討論

有關教學困難教師的發現途徑，從文獻分析可以發現有兩種主要的途徑，其一為學校主動發現，其二為學校被動接受。

（一）學校主動發現途徑

學校主動發現途徑是指由學校人員，包括校長、視導者、輔導教師等，透過正式或非正式管道，主動發現教學困難的教師（Sweeney & Manatt, 1984）。在實務上，部分教學困難教師的發現係由教師本身提出，也有部分是由校長、主任與學校相關人員，透過非正式觀察與討論所發現。

雖然，學校透過非正式診斷途徑可以在自然情境下，獲得比較真實的資料，據以確認教學困難教師。但是其缺乏正式的嚴謹資料蒐集與分析，容易受到教師對認定結果的質疑。目前國內並沒有強制所有學校實施全面性的教學視導或評鑑，故無法透過正式管道，主動對所有教師的教學進行檢視。

不過，如果學校能配合辦理鼓勵性質的教師專業發展評鑑，參考國內學者（張新仁，2004；張德銳等，2000；張德銳等，2004；潘慧玲等，2004；簡茂發等，1998）所研發的教學效能標準，據以建構學校本位教師專業評鑑規準，系統性蒐集與分析教師教學專業表現資料，也可以提升學校主動發現教學困難教師的成效。在美國已經有很多學區透過教學效能標準，提供學校行政人員和教師一組教學表現期望水準。當教師無法達到這些核心標準的期望時，必須接受教學困難教師的輔導（Danielson & McGreal, 2000）。

可見目前國內關於教學困難教師的發現，在學校主動發現途徑方面，仍以教師自覺或者行政人員非正式察覺的管道為主。長期而言，仍應建立正式的教師視導和評鑑制度，根據教學專業規準，針對教師進行全面性的與精確性的教學檢視，以發揮學校主動發現教學困難教師的功能。

（二）學校被動接受途徑

在學校被動接受途徑方面，係指包括學生、家長、教師同儕或校外人士等，利用正式或非正式管道對學校投訴教師的不當教學行為（Lawrence, 2001; Leake & Leake, 1995）。如輔導教師 B 所提及的：

僅僅依靠每天的巡堂，匆匆走過教室走廊，我們很難發現這位教師是否教學有困難，頂多只是發現是否使用教具或視聽媒體，是否體罰或與學生互動良好，是否按課表上課或資訊融入教學。我們常常是因為家長對教師教學的控訴，發

現教師自己寫錯別字、數學概念迷思而不自知等，或是學生因不願受教，認為教師教學語言無趣、教學活動一成不變，引發師生衝突時，才發現這位教師的教學有困難。(B-1-1104)

可見學校常常因為家長的控訴或師生衝突事件發生，在被动情形下接收到這些訊息後，才發現校內教學困難教師的存在。不過，此種被动接受的訊息，仍應透過學校正式機制，如行政會議、教學研究會或教評會等，以專業團隊的形式，根據專業標準並利用各種管道蒐集資料，包括文件的分析、教學觀察或溝通對話等，經資料深入分析與討論後，才能針對教師是否為教學困難教師進行認定(Blacklock, 2002; Danielson & McGreal, 2000; Sweeney & Manatt, 1984)。

因此，學校對於教學困難教師的發現，除了應強化正式管道的主動途徑之外，也應建立廣泛而暢通的被动訊息蒐集窗口，一方面彌補主動途徑的不足；另一方面，也能讓訊息的取得更為迅速與周全，以發揮學校及時處理與回饋的功能。

三、教學困難教師的成因

教學困難教師成因的理解，是協助教學困難教師的關鍵。然而，教學困難教師的成因相當多元。根據文獻分析的結果顯示，教學困難教師的成因至少包括下列三個層面的影響因素，分別是（一）個人身心健康與情境壓力因素；（二）專業能力與經驗因素；（三）工作環境與制度因素。

就個人身心健康與情境壓力因素而言，在實務上也發現了這一類的教學困難教師。首先，是人格因素的影響，就如同輔導教師 B 所言：

教學困難教師的人格特質，比較傾向嚴肅和保守，因此使得他的教學比較缺乏鼓勵性、開放性及分組討論的教學活動。(B-1-1104)

其次，是個人觀念的守舊剛愎，輔導教師 C 即指出：

教師墨守不合時宜的觀念：堅持不打不成器、嚴師出高徒等成規，卻不知時代不同，無法用過去的方法來教現代的學生。(C-1-1029)

第三，教師自以為是的錯誤解讀，以為自己的方法是最好的，過度的自信，導致親師衝突而不自知。輔導教師 D 也有類似的看法，其指出：「教學困難教師通常是故步自封，不願嘗試改變或自以為是，無法接受他人意見。」（D-1-1106）此種情況與 Criswell（1996）所指出，教師本身對教學信念解讀的偏差所造成的困難相似。

第四，便是與身體健康狀況有關。輔導教師 D 則指出：「教師年齡大、荷爾蒙失調，造成精神性情緒不穩定，無法承擔繁重教學工作。」（D-1-1106）Gerlach 與 Giles（1999）也提及教師情緒和社會行為管理的不夠成熟，也是教學困難教師的另一種形成原因。可見，無論是身體衰弱或者是發展不夠成熟，都可能導致教學的困難。

就專業能力與經驗因素而言，通常是指教師教學專業知能或經驗的不足。輔導教師 C 指出：

教學經驗不足通常為新手教師遭遇教學困難的主要因素，新教師欠缺教學經驗，……以致產生教學的困難。（C-1-1029）

輔導教師 B 也指出：

教學困難教師主要是因為本身的學養不足，加上專業進修又不夠，有時候是遇到教學使不上力時不好意思向他人請教，只好悶著頭自己解決，最糟的是老拿班上的優秀學生當證明，總認為自己的教學沒問題，是自己運氣不好被家長找碴。最常見的教學困難就如寫錯別字、數學迷思概念、教學語言無趣、教學活動一成不變等。（B-1-1104）

輔導教師 D 則從教育專業能力的觀點，指出教學困難教師發生在下列專業知能的不足：「班級經營與親師溝通；教學目標及教學效能的掌握。」（D-1-1106）

就工作環境與制度因素而言，通常是指環境的改變或制度的缺乏或不健全而言。輔導教師 C 即提出：「新手教師遭遇教學困難的主要因素，……無法適應新環境，以致產生教學的困難。」（C-1-1029）加上國內初任教師導入制度的不完備，使得初任教師因此而遭遇更多的困難，此種情形與張德銳（2003）所提出的看法一致，也與 Henderson-Sparks, Ehrgott 與 Sparks（1995）調查美國

加州 135 位校長所得的看法相似。

依據上述之分析，可將教學困難教師的成因進一步歸納如表 5。個人因素方面，包括身體因素、心理因素與經驗因素，如年歲體能耗盡衰弱、罹患重大疾病、人格特質的偏執性格、觀念守舊剛愎、個人情緒管理不穩定、年輕教師缺乏社會經驗、人生重大變故等；專業因素方面，包括對學生心理發展理解不足、課程教材組織不合時宜、教學信念與策略偏執、教學目標無法掌握、班級經營管理缺乏技巧、評量方式與應用不當、親師生溝通不良、學科知識或經驗不足、持續專業學習的缺乏等；環境因素方面，缺乏學習型的學校生態、初任教師導入制度、教師專業支持制度、教師專業進階機制、落實的教師視導制度、教師績效評鑑制度以及有效師資發展配套措施等。

表 5

教學困難教師成因類型及具體原因一覽表

類型	個人因素	專業因素	環境因素
具體原因	1. 身體因素：年歲體能衰弱、罹患重大疾病等。 2. 心理因素：人格特質偏執、觀念守舊剛愎、情緒控制不穩定等。 3. 經驗因素：社會經驗不成熟、人生重大變故等。	1. 學生心理發展理解不足。 2. 課程教材組織不合時宜。 3. 教學信念與策略的偏執。 4. 教學目標無法掌握。 5. 班級經營管理缺乏技巧。 6. 評量方式與應用不當。 7. 親師生溝通不良。 8. 學科知識或經驗不足。 9. 持續專業學習的缺乏等。	1. 學習型學校生態缺乏。 2. 初任教師導入制度欠缺。 3. 教師專業支持制度不足。 4. 教師專業進階機制尚未建立。 5. 教師視導制度尚未落實。 6. 教師績效評鑑制度尚未全面實施。 7. 教育改革過程中有效師資發展的配套措施不足。

四、教學困難教師的輔導歷程

根據文獻分析的結果，當確認為教學困難教師之後，後續的輔導歷程可以分為診斷期、協助期與評估期等三個時期。

（一）診斷期

診斷期（diagnostic phase）的主要輔導重點，包括建立相互信任的夥伴關係與進行教學困難焦點的診斷。

1. 輔導教師以同理心接觸，建立相互信任的夥伴關係

教學困難教師通常防衛心比較強，因此，輔導教師剛開始接觸時，會感受到來自教師的排斥感（Blacklock, 2002）。輔導教師 B 指出：

剛開始，因為教師是受到家長指控，學校才安排輔導者介入，所以教師的排斥、抗拒是免不了的。（B-2-1104）

因此，如何與教學困難教師建立彼此的信任關係，營造出一種合作夥伴關係成為輔導成敗的重要關鍵。具體的做法可視情況而有所不同，如先與教師進行懇談，輔導教師 B 指出：

可以透過輔導者懇談，告訴他們一定要有改善策略，才能讓家長放心，否則對外或向上控訴對自己傷害更大，以克服其排斥、抗拒心理。（B-2-1104）

懇談要有技巧且需足夠的時間，輔導教師根據教師的情況，以同理心的態度和公平程序，採取尊重的作法來營造彼此合作的夥伴關係（Lawrence, 2001）。例如不同年資教師可能就需要有不同的處理方式，輔導教師 C 提到：

站在朋友的立場，協助教學有困難的教師，肯定他專業的部分，態度溫和、語氣和緩。提供具體可行的建議，讓他感受你的真誠。年輕教師比較願意立刻接受你的幫助，年長的教師則須較長的溝通時間，我們一定要不厭其煩、態度謙虛，當他感受到你的真誠時，自然會解除心防。（C-2-1029）

如果要建立輔導教師與教師的信任關係，需要有足夠的時間，輔導教師 D 認為：

在開始接觸階段，足夠的時間至少需要一到一個半月。除懇談之外，也可以邀請教師觀摩自己的教學，透過輔導教師的開放以減弱教師的防衛心。(D-2-1106)

輔導教師 D 更進一步指出：

輔導者應先以友善態度與教師交談，並邀請至自己的教學現場觀察，直到他放下防衛心，進而願意與輔導者進行溝通，了解彼此的教學情況。(D-2-1106)

此外，也可以邀請教師參與相關的教學輔導方案或成長活動，逐步增進彼此的信任關係 (Jackson, 1997)。具體的作法包括輔導者邀請教師參與讀書會、工作坊等，經由團體互動來增加彼此的信賴感，也可以透過小組的示範活動，軟化其防衛心。

可見輔導教師與教學困難教師接觸時，在態度上要以同儕立場，體會教師的心情，誠懇溝通營造彼此的合作關係；其次，輔導教師可邀請教師觀察自己的教學；第三，可邀請教師參與輔導方案或團體成長活動，分享彼此的經驗，增進相互的了解，進而建立信任關係。唯有如此，輔導教師才能有效引導教師主動反省，坦誠提出自己的教學困難 (Fabian & Simpson, 2002)，教師也才更願意參與後續的輔導活動 (Bridges, 1986)。

2. 輔導教師應採多元方式，為教師進行教學困難焦點的診斷

當輔導教師與教師建立信任關係之後，在此基礎下可開始進行教師的教學困難診斷 (Danielson & McGreal, 2000)。教師的教學困難之診斷，至少可以區分下列兩種方式：

第一種是以標準為基礎的教師視導 / 評鑑 (standard-based teacher supervision/evaluation)：由學區、學校、教師與教師組織合作發展評鑑標準，據以實施視導 / 評鑑並界定教師教學困難的領域 (Jackson, 1997)。美國加州洛杉磯 ABC 聯合學區，乃應用該州的專業標準，實施教師教學專業評鑑。教師的評鑑如獲得不令人滿意 (unsatisfactory) 的結果，則被強制參與學區專業支持方案 (District Professional Support Process, PSP)，加強其較弱的專業領域 (ABC PAS council, 2004)。

第二種是自然探究的方式：透過校長、學校主管和教師等，所組成的團隊來進行判斷。團隊成員根據主動或被動管道，蒐集正式或非正式的資料，包括文件的分析、教學觀察或溝通對話等，經資料分析與討論之後，對教師的教學

困難進行團體的診斷（Blacklock, 2002; Danielson & McGreal, 2000; Sweeney & Manatt, 1984）。

如果從視導 / 評鑑或團體討論中獲得診斷結果，確認教師所遭遇的教學困難層面或焦點，將引導教師進入第二個時期—協助期。

（二）協助期

協助期（assistance phase）是教師教學困難焦點診斷出之後，所進行的協助歷程（Leake & Leake, 1995），主要重點包括輔導教師與教師合作擬定輔導計畫和實施協助活動。

1. 輔導教師與教師合作擬定輔導計畫

輔導教師與教師建立合作的夥伴關係，也確認教師的教學困難領域之後，輔導教師考慮個別差異的情形，分別與教師合作擬定適切的個別化輔導計畫。Conley（1987）指出，輔導計畫應包含下列項目：首先，參考包括教學效能標準等的各項資料，釐清教學困難的成因；其次，根據教學效能標準陳述，擬訂輔導活動的目標；第三，根據教學效能標準，界定教師的行為改變；第四，載明協助輔導歷程中的介入措施；第五，說明蒐集教師教學行為改變的文件紀錄內容與形式。

Blacklock（2002）和 Jackson（1997）則認為輔導計畫應清楚的列入輔導時間，包括時間應用與期程。例如讓教師設定足夠的時間，涵蓋所要學習的領域內容和新技巧，一般而言，協助教師的時間為 3 個月。教育部（2003）針對不適任教師的輔導期程以 2 個月為原則，其中可以視輔導個案情形或參酌專家建議予以延長，最長以 6 個月為限。此外，輔導計畫也需明訂輔導者的人數與組成，例如因應教師不同的學習需求，可邀請不同專長人員參與輔導團隊，包括專家教師（master teachers）、學區行政人員（district administrators）、大學教師（university faculty）和專家（specialists）等。最後，輔導計畫也應列出可茲運用的校內外資源。當教師需求極為特殊時，可以借重校內外其他可滿足的資源（Bridges, 1985; Waintroob, 1995）。

以下是輔導教師 C 分享其協助教學困難教師時所運用的資源：

輔導過程中，視需要提供外界資源，如醫療機構、諮詢電話、學術單位等，或協助召開個案會議、家長會談、專業對話。教師不僅需要技術指導，精神上的支持更是重要，要肯定他還不錯的部分，並鼓勵他有進步的地方，以同理心看待教學有困難的教師。多數教師的困難是在親師溝通部分，會請他將學生表現

及親師溝通內容紀錄下來，作為檢討改進的參考。(C-3-1029)

綜上所述，教學困難教師的輔導計畫，應由輔導教師與教學困難教師共同合作擬定，而且計畫內容至少應包含教學困難的成因、輔導改善的目標、輔導策略與活動、輔導時間、輔導人員、輔導工具、輔導資源以及輔導成效評估等八項。

2. 輔導教師實施協助活動

首先，輔導教師根據輔導計畫和教師的學習需求，可以邀請所需專長的輔導者組成輔導小組 (Mitchell, 1999L; Sweeney & Manatt, 1984)，依據計畫及困難成因，逐步進行相配合的協助活動。如果是心理因素則應擬定心理支持活動，如果是環境因素則協助其調整職位、角色或環境 (Jackson, 1997; Lawrence, 2001)。以下是輔導教師 B 分享其協助活動的經驗：

先溝通了解教師教學困難的部分與原因，再協助其參加研習課程，或觀摩學習其他教師的教學，也提供其相關書籍、影帶等觀賞學習。(B-3-1104)

其次，在協助的方法與內容上，隨著教學困難的多元成因與不同需求，也應採用彈性而多元的方式，以有所調整與適應，丁一顧等人 (2007) 研究顯示，先提供心理支持後，再協助充實教學知能，以及後續觀察回饋與精熟練習等，是改善教學困難教師的不錯方法。輔導教師 D 也針對年輕教師的協助提出以下看法：

我的夥伴教師都屬於年輕且教學創新的教師，在班級經營及親師溝通上比較容易出現問題。大部分我會以退為進的方式，提出自己初任教師時碰到的問題，詢問他們的意見，再針對他們提出的策略加以澄清，找出最適合的步驟，供其參考。另外也會藉助於其他輔導教師的經驗，以小組座談或班群模式分享看法，提供他們進行修正。直至目前為止成效不錯。(D-3-1106)

輔導教師 B 則提出針對不同類型教師，宜採用不同的教學觀察與回饋策略 (B-3-1104)。這些教學觀察與回饋的互動過程，常常可以使教師瞭解教學困難真正原因，並找到問題的解決途徑 (Danielson & McGreal, 2000; Jackson, 1997)：

曾對代課教師採取過「進班教學觀察」以及「教學錄影與回饋」，對校內年資較深的教師則只採取「教學錄影與回饋」，因顧慮其強烈自尊心，由其決定自己看自己修正，或是自己選擇找家人或朋友一起觀看並給回饋，都能獲得不錯的效果。(B-3-1104)

最後，教學困難教師的協助活動要能與教師的教學相結合。輔導教師除了要鼓勵教師，根據輔導計畫按部就班的理解、練習與熟悉。更重要的，輔導教師應協助教師將活動中所習得的技巧，轉化到實際教室的教學活動上，讓教師真正克服困難獲得實務的能力(Jackson, 1997)。在計畫實施的過程中，輔導教師也應蒐集相關意見，進行協助措施的評估與修正，盡全力幫助教師解決教學的困難。

(三) 評估期

評估期(appraisal phase)是教學困難教師在接受協助之後，所進行的成效檢視階段，主要重點為教學困難教師接受協助成效的評斷與安置。

1. 協助成效的評估

協助階段即將結束時，輔導小組需要進行成效評估，以決定接下來的行動，其中成效評估標準、方式與工具則是關鍵，如設計客觀的檢核表，檢核表內容包含教學技巧、班級經營、新課程內涵等。事實上可以根據教學專業標準或輔導計畫中的目標訂定評估標準，據以選擇合適的工具和方式，進行不同來源資料的蒐集與分析。例如根據評估標準設計輔導者教學觀察表，或教師自我評估表，也可以檢閱教師教學相關資料、作業批改情況、學生的學習表現資料，或者調查教師同儕、家長與學生的滿意度調查等(丁一顧等，2007)。最後，將資料分析的結果提供輔導小組討論，完成協助成效的評斷。

2. 評估後的安置

輔導成效的評估，其結果可能為下列三者之一(Blacklock, 2002; Danielson & McGreal, 2000; Jackson, 1997; McGrath, 1993)，其一是教師已經改善其行為並符合評估標準，輔導方案即將結束，並安排後續個別的专业發展；其二是教師改善情形並未完全符合評估標準，但是可以看出教師的努力與相當程度的進步。如果輔導者認為更多時間的輔導，對教師有需要也是有幫助時，可以和教師建立一個新的輔導計畫，讓教師持續接受輔導；其三是教師完全沒有符合輔導的期望目標，教學困難問題依然嚴重，同時教師的承諾也受到質疑以及輔導者做出對教師缺乏勝任能力(incompetence)的報告。在此種情況下，建議將

個案轉入法定處理程序，以確認是否進入不適任教師（incompetent teacher）的處理階段。

五、教學困難教師的輔導策略

輔導教學困難教師所欲達成的目標，在於幫助教師學習克服困難，以維持良好的教學品質。此目標的達成，需要有效的輔導策略。從文獻探討與訪談資料的分析可以發現下列三項重要輔導策略。

（一）優質輔導人員介入策略

不論採取個別或團隊的輔導形式，如果要讓教學困難教師的協助輔導工作成功，輔導教師的人品與專業知能扮演關鍵的角色（許籐繼，2005；Aronold, 1986）。正如輔導教師 B 所提：

輔導者本身必須具有良好的品德、操守及形象，以及高度的助人熱誠，並具有示範教學的能力，可以先由自己示範教學提供教學有困難的教師觀摩學習，否則貿然進班觀察將很難建立彼此的信任，輔導功能亦難以達成。（B-4-1104）

此外，輔導教師在態度上要能夠為教師所接受，輔導教師 C 指出：「輔導者應具體提出問題所在，提供改善策略，但態度要謙和。」（C-4-1029）輔導教師 D 則認為：「輔導者應將心比心，多聽聽他們的看法，不必急著告訴他們該如何改正或修正。」（D-4-1106）實際上，輔導教師除了人品與態度之外，輔導的專業知能與反思能力也是非常重要，如心理諮商輔導技巧，人際溝通能力、團體互動能力以及教學觀察回饋能力等（Henderson-Sparks, Ehrgott, & Sparks, 1995）。

可見，優質輔導人員應具備良好的品格與態度，也應具備輔導歷程中所需要的各種專業知能，例如溝通能力、教學視導能力、學科專門知識、教學觀察與回饋技巧、示範教學、教練指導與革新能力等，同時也能在輔導實踐過程對關懷（caring）和正義（justice）有良好的反思（許籐繼，2005；Phillips & Young, 1997）。然而，這些專業知能對輔導者而言並非天生，而需要一套完整的培育制度。因此，學校應結合中央與地方教育主管機關、立法者、教育專業組織和大學，共同合作建立優質輔導人員的培育、甄選、訓練與聘用制度（Doll, 1983; Johnson, Petrie, & Lindauer, 1999）。唯有優質的輔導人力素質，才能提供教學困難教師最大的協助。

（二）學習環境支持策略

輔導教學困難教師的另一個重要策略，乃是學習環境支持策略。環境是否支持教師學習，深深影響輔導的成效（Jones, 2000）。支持性的環境必須提供教師學習的時間、空間與資源，這些條件應透過法定程序來加以確保（Johnson et al., 1999），如提供輔導教師法定減課、提供行政支援、以及列入會計年度的預算經費。輔導教師 B 提到：

教育行政機關必須提高教師編制，讓輔導教師的授課時數下降，才有較多的時間來協助教學有困難教師。（B-4-1104）

輔導教師 D 也提到：「如能替夥伴教師減課，使其有更充裕的時間與輔導教師互動，效果將會更佳。」（D-4-1106）針對此點，有些學者（Bridges & Groves, 1984; Bridges, 1990）認為透過法律保障才能提供輔導者與教師在時間、體力與經費資源上的穩定支持。此外，在輔導過程中，學校內外環境的支持氣氛與制度也是非常重要。輔導教師 C 提到：「協助教學困難教師，對熱心輔導者的支持也是很重要。」（C-4-1029）尤其學校組織是否能營造一種對教學輔導教師專業的肯定與尊崇，影響優質教師擔任教學輔導教師的意願和品質。

可見，教學輔導所在的學校組織環境深切地影響輔導工作與品質的發展。然而，目前教學輔導教師所面對的環境挑戰，包括工作負荷過重、時間有限、缺乏法定保障、不確定的氛圍和制度等。如果環境條件能夠大幅度改善，相信將能夠提供教學困難教師輔導最堅實的支持，亦將有利於輔導方案的順利推動與實施。

（三）輔導資源整合策略

有關教學困難教師的輔導，往往在過程中必須投入許多的努力，因此，有賴各種資源的整合運用與支持（Bridges, 1985; Jackson, 1997; Waintroob, 1995）。然而，學校在整合不同資源經常會遭遇困難。在人力資源整合方面，由於不同組織有其不同的立場，如教師組織可能會過度的保護教師，使得介入教學困難教師的協助，產生某種程度上的困境。如果學校能夠藉由溝通協調，以取得不同組織間的信任與共識，及時而有效地發現問題，有利於教學困難教師的輔導，以及讓不同立場者對輔導活動產生認同（Bridges, 1993; Waintroob, 1995）。輔導教師 B 即提到：

學校在輔導教師過程中，若能增加和教師會之溝通，將可凸顯校園的民主化，

也可獲得學校教師認同輔導活動，並爭取家長會對學校維護師資素質的信心。

(B-4-1104)

其次，在專業資源的整合方面，包括校內外各種專家與實務技術資源的整合。在輔導過程中，輔導人員的培養、教學效能的評量工具與技術、教學觀察的技術與工具、會談溝通的能力等，都需要理論與實務專業人員的整合開發（Johnson et al., 1999）。因此，除了善用學校專業人才進行各種評量工具的設計之外，也需引進學術機構的專業人才與研究成果。

第三，在制度整合方面，教學輔導可以和巡堂制度、排課制度、教師進修制度等整合，讓學校制度在時間運作上更有效率的應用。Henderson-Sparks 等人（1995）指出，教學困難教師的處理困境之一，即是時間的限制，透過制度的整合應用，可以提供教學困難教師更多的時間資源。

可見，資源整合在適應多樣態的教學困難教師需求扮演重要角色。然而目前各種資源仍然分散各處。因此，學校如何透過溝通協調的管道，結合各種人事物資源，以經濟有效的方式來支持教學困難教師的輔導工作，仍有待努力。

伍、結論與建議

一、結論

（一）教學困難教師應採狹義定義，有利教學困難教師的界定與輔導

根據文獻分析結果顯示，廣義的教學困難教師涵蓋不適任教師等相關概念，為有效確認與協助遭遇教學困難之教師，本研究從狹義觀點提出教學困難教師的定義，期望藉由該定義的提出，有利於教學困難教師的界定與輔導。

（二）加強主動與被動發現途徑，及早發現與協助教學困難教師

根據文獻分析與訪談結果顯示，教學困難教師的發現的途徑包括學校主動發現與被動接受二種類型，前者除教師本身個人主動提出之外，學校應強化正式的教學視導或評鑑。後者除利害關係人包括學生、家長、教師同儕的等的反應之外，仍應努力建立廣泛而暢通的訊息蒐集窗口，並周全訊息接收的管道，以發揮及時處理的功能。

（三）掌握教學困難三層面的成因，以利教學困難教師的預防與輔導

根據文獻分析與訪談結果顯示，教學困難教師的產生源自三個層面不同的

原因，包括個人層面、專業層面以及環境層面等因素，對於這些層面具體原因的理解與掌握，一方面可以提供學校等相關單位的預防與察覺，另一方面也有助於輔導者採取有效輔導措施，增進教學困難教師的輔導成效。

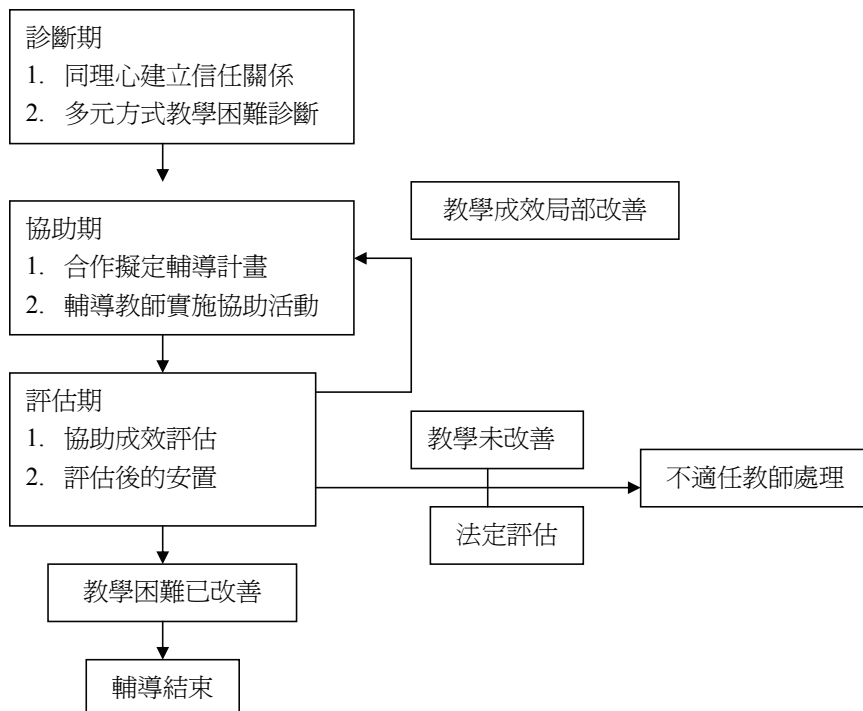
（四）善用三階段六步驟輔導歷程有利於協助教學困難教師

根據文獻分析與訪談結果顯示，教學困難教師輔導歷程如圖 2 所示，整個歷程包括診斷期、協助期及評估期，每一時期包括兩個步驟，合計為三個時期六個步驟的系統流程，流程中前一期為後一期的重要基礎。如能善用研究所提出之輔導歷程，可以有利於協助教學困難教師。

（五）三項重要的教學困難教師輔導策略仍有待落實

根據文獻分析與訪談結果顯示，教學困難教師的有效輔導策略包括優質輔導人員介入策略、支持性學習環境策略以及輔導資源整合策略。唯策略在實際層面的落實程度仍有待努力，如輔導人員選拔、培育、與聘用制度尚待建立；輔導人員的經費編制及工作條件的法律保障不足；教師教學專業評量技術缺乏等，皆有進一步發展的空間。

圖 2 國小教學困難教師輔導歷程圖



二、建議

（一）中央教育行政機關應建立教師專業支持與發展制度

根據結論顯示，本文所提出狹義的教學困難教師定義，有助於教學困難教師的認定與輔導；此外，應加強學校主動發現途徑中，如正式的教師視導與評鑑機制；第三，學校缺乏專業導入支持與進階制度，也是教學困難教師產生的環境因素之一。因此，建議教育部參酌前述結論之發現，能建立教師專業檢核、支持與發展制度。具體作法之建議如下：第一，建立初任教師導入規範，讓初任教師進入國小之後能獲得正向的專業社會化與學習，降低往後遭遇教學困難的機會；第二，全面實施學校教師教學視導與評鑑制度，授權學校建立校本正式檢核的機制，及早覺察與輔導教學困難教師；第三，規劃並實施教學輔導教師制度，將教學困難教師納入輔導的對象之一；第四，建立教師專業發展進階機制，讓教師有專業生涯發展目標，勇於接受評鑑和挑戰，同時也獲得發展的成就感，減低教學困難教師發生的環境成因。

（二）地方教育行政機關應訂教學困難教師認定標準並支持輔導方案

根據結論顯示，教學困難教師的意義宜採狹義的定義；其次，教學困難教師的成因包括個人、專業和環境層面；第三，有效的輔導策略之二包括優質輔導人員介入策略和輔導資源整合策略等。因此，建議地方教育行政機關應參酌前述結論之發現，訂定教學困難教師的認定標準，並協助學校實施教學困難教師輔導。具體作法之建議如下：第一，參考教學困難教師的定義，發展地方層級認定標準並協助學校輔導教學困難教師；第二，提供資源鼓勵學校辦理教師專業發展評鑑，支持學校進行教師專業診斷與發展；第三，協助學校甄選、培育與聘用優質輔導人員；第四，整合縣市相關計畫資源支持學校輔導方案。

（三）師資培育機構應嚴謹篩選與培育師資並協助培育優質輔導人員

根據結論顯示，教學困難教師成因包括個人和專業層面因素；其次，有效的輔導策略之一為優質輔導人員介入策略。因此，為了避免人格特質不適合者進入教職，以及培育優質輔導人員，建議師資培育機構應嚴謹篩選與培育師資，並協助學校培育優質輔導人員。具體作法之建議如下：第一，應將人格的測驗與觀察列入師資生的篩選項目並提高其計分比重；第二，師資培育應加強師資生的反省能力，避免因缺乏反省而日漸造成教師的教學偏執；第三，師資培育課程應加強師資生對教學現場的認識與實作能力，提升其專業能力；第四，師資培育機構應協助中央、地方教育行政機構或學校，培育優質輔導人員。

（四）學校應將教學困難教師納入學校本位良師保證機制

根據結論顯示，教學困難教師採取狹義定義；其次，應加強教學困難教師的主動與被動發現途徑；第三，掌握個人、專業和環境三層面教學困難教師成因，以利教學困難教師的預防與輔導；第四，善用所提出之三階段六步驟輔導歷程，以利於教學困難教師之協助；第五，優質輔導人員介入、學習環境支持和輔導資源整合三項為重要輔導策略，唯這些策略的落實尚有待努力。因此，建議學校應配合中央與地方制度，將教學困難教師納入學校本位良師保證機制。具體作法之建議如下：第一，參考教學困難教師的成因，訂定各項具體指標，審慎聘任與輔導新進教師；第二，積極申請辦理教師專業發展評鑑計畫，主動建立學校本位的教師專業評鑑與發展機制；第三，提供教師教學的利害關係人，如家長、學生、志工和社區人士等，各種訊息溝通與蒐集平台，如網頁或信箱等，及時發現教師的教學困難；第四，鼓勵學校教師形成工作與學習團隊，營造學習型組織的校園與人盡其才的學校環境，改善誘發教學困難教師的產生的環境因素；第五，配合辦理教師專業發展評鑑計畫，推薦與培育優質的學校輔導人員；第六，整合相關資源，參考本研究所提出之輔導歷程，規劃教學困難教師輔導制度，納入學校本位良師保證機制。

（五）教學輔導教師應發揮輔導專業，以提升輔導成效

根據結論顯示，掌握教學困難教師的不同成因，包括個人、專業與環境層面等因素，有助於教學困難教師的輔導；其次，善用三個階段六步驟輔導歷程，有利於協助教學困難教師；第三，優質輔導人員介入策略、學習環境支持策略和輔導資源整合策略都是重要的教學困難教師輔導策略，唯這些策略的落實尚待努力。因此，建議教學輔導教師應掌握教學困難教師的成因，善用輔導歷程與輔導策略，發揮輔導專業，以提升教學困難教師的輔導成效。具體作法之建議如下：第一，運用多元方法精確診斷教學困難教師的成因與焦點，以擬定適切的個別化輔導計畫；第二，以同理心和尊重的態度與教學困難教師互動，營造合作的夥伴信任關係；第三，根據教學困難教師的成因和需求，採用相應的協助內容與方式；第四，組織教學輔導教師團隊，營造團隊輔導環境與分享氣氛；第五，整合校內外輔導專業人才，參與教學困難教師的輔導；第六，善用各種專業成長資源，持續提升教學輔導知能。

（六）教師應精進專業表現，勇於承擔更多專業責任

根據結論顯示，教學困難教師採取狹義定義；其次，掌握教學困難教師的成因，以預防成為教學困難教師。個人層面因素，如人格特質偏執、觀念守舊

剛愎、情緒控制不穩定等。專業層面因素，如對學生心理發展理解不足、教學信念與策略的偏執、與時俱進持續專業學習的缺乏、評量方式與應用不當、親師溝通不良等；第三，優質輔導人員介入策略仍待落實。因此，建議教師應不斷進行個人與專業的省思，促進個人觀念的修正發展，勇於承擔更多的專業責任。具體作法之建議如下：第一，參考教學困難教師的定義，敏覺自己的教學困難，勇於面對教學困難，及時尋求協助與改善；第二，主動參與學校辦理之教師專業發展評鑑或視導，透過他人的協助以瞭解自己的教學優勢與不足；第三，尋求各種專業成長方式，持續個人專業學習，如參與學校同儕之學習團隊，分享彼此的教學經驗；第四，努力精進專業表現成為優質的輔導人員，勇於承擔更多的專業責任。

參考文獻

- 丁一顧、林瑜一、張德銳（2007）。國民小學教學有困難教師教學輔導策略之研究。**教育行政與評鑑學刊**，3，19-44。〔Ting, Y. K., Lin, Y. Y., & Chang, D. (2007). A study of managing strategies for instructionally incompetent teachers in elementary schools. *Journal of Educational Administration and Evaluation*, 3, 19-44.〕
- 中國時報（2004）。不適任教師逾八千人。**中國時報**，A3。〔China Times (2004). Incompetent teachers over eighty hundred. *China Times*, pp. A3.〕
- 李秀娟（2004）。我國中小學不適任教師處理模式之研究。（未出版之碩士論文）。國立中山大學教育研究所，高雄市。〔Lee, H. C. (2004). *A study of model of treatment for incompetent school teachers in Taiwan*. Unpublished master thesis, Institute of Education, National Sun Yat-Sen University, Kaohsiung.〕
- 林翠香（2002）。不適任教師的個案輔導與行政處理。（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。〔Lin, L. (2002). *The individual guidance and the administrative management of an unqualified teacher*. Unpublished master thesis, Institute of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.〕
- 柯昕儀（2003）。建構我國中小學教師素質管理機制之研究。（未出版之碩士論文）。國立中山大學教育研究所，高雄市。〔Ko, H. Y. (2003). *A Study of the construction of quality management system for elementary and secondary school*

- teachers in Taiwan*. Unpublished master thesis, Institute of Education, National Sun Yat-Sen University, Kaohsiung.]
- 張新仁 (2004)。中小學教師教學評鑑工具之發展編製。載於國立臺灣師範大學教育研究中心 (主編), **2004 教育評鑑回顧與展望學術研討會論文集** (頁 41-45)。臺北市: 國立臺灣師範大學。[Chang, S. J. (2004). Developing the tools of instructional evaluation for elementary and middle schools' teachers. In Educational Research Center of National Taiwan Normal University (Ed.), *2004 review and prospect of educational evaluation* (pp. 41-45). Taipei: National Taiwan Normal University.]
- 張德銳 (2003)。中小學初任教師的教學困境與專業發展策略。**教育資料集刊**, 28, 129-144。[Chang, D. (2003). Instruction difficulties and professional development strategies for beginning teachers in elementary and middle schools. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 28, 129-144.]
- 張德銳、吳武雄、許籐繼、李俊達、洪寶蓮、王美霞、陳偉泓、曾美蕙、常月如、曾政清、黃春木、白師舜、曾燦金 (2004)。**中學教師教學專業發展系統**。臺北市: 五南。[Chang, D., Wu, W. K., Sheu, T. J., Lee, G. D., Hon, B. L., Wong, M. S. Chen, W. H., Zing, M. H., Cung, Y. L., Zing, Z. C., Huang, C. M., Bi, S. S., & Zing, C. C. (2004). *System of instructional profession development for middle school teachers*. Taipei: Wunanbooks]
- 張德銳、蔡秀媛、許籐繼、江啟昱、李俊達、蔡美錦、李柏佳、陳順和、馮清皇、賴志峰 (2000)。**發展性教學輔導系統——理論與實務**。臺北市: 五南。[Chang, D., Tsai, S. Y., Sheu, T. J., Gung, C.Y., Lee, G. D., Tsai, M. J. Lee, B. J., Chen, S. H., Fong, C. H., & Lai, Z. F. (2000). *Theory and practice—System of instructional guidance developmentally*. Taipei: Wunanbooks.]
- 教育部 (2003)。**處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項**。教育部九十二年五月三十日台人 (二) 字第 0920072456 號書函訂頒。臺北市: 作者。[Ministry of Education (2003). *The notes of treating incompetent teachers in elementary and middle schools*. MOEyear92/month5/day30T(2) No.0920072456 letter enactment. Taipei: Author.]
- 許籐繼 (2005)。**教學視導人員能力指標建構之研究** (第二版)。臺北市: 師大書苑。[Sheu, T. J. (2005). *Construction of competence indicators for instructional supervisors* (2nd ed.). Taipei: Shtabook.]

黃坤錦（2003）。教師在職進修與教師專業發展。**教育資料集刊**，**28**，241-258。

[Huang, K. G.. (2003). In-service training and professional development for teachers. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 28, 241-258.]

潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和（2004）。國民中小學教師教學專業能力指標之發展。**教育研究資訊**，**12**（4），129-168。[Pan, H. L., Wang, L. Y., Chien, M. F., Sun, Z. L., Chang, S. J., Chang S. S., Chen, S. H., Chen, S. M., & Tsai, B. Z. (2004). Developing a profession competence indicator system for teachers of elementary schools and junior high schools. *Educational Research & Information*, 12(4), 129-168.]

簡茂發、彭森明、李虎雄、毛連塏、吳清山、吳明清、林來發、黃長司、黃瑞榮、張敏雪、唐書志（1998）。**中小學教師基本素質之分析與評量**。教育部委託專案研究。臺北市：國立臺灣師範大學。[Chien, M. F., Peng, S. M., Lee, H. S., Mou, L. W., Wu, C. S., Wu, M. C., Lin, L. F., Huang, C. S., Huang, R. L., Chang, M. S., & Tang, S. Z. (1998). *Analysis and assessment of elementary and junior high school teachers' basic qualities*. The Project entrusted by Ministry of Education. Taipei: National Taiwan Normal University.]

鐘文燕（2006）。**國民小學教學不適任教師處理之研究**。（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學課程與教學研究所，臺北市。[Chung, W. Y. (2006). *A study of managing instructional incompetent teachers in elementary schools*. Unpublished master thesis, Institute of Curriculum and Instruction, Taipei Municipal University of Education, Taipei.]

ABC PAS council (2004). *PASS teachers' handbook—A guide and resource for the new and veteran teacher*. Los Angels: Author.

Aronold, P. S. (1986). *Characteristics and management of superior and incompetent secondary teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho, Moscow.

Blacklock, K. (2002). Dealing with an incompetent teacher. *Principal*, 81(4), 26-28.

Bridges, E. M., & Groves, B. (1984). *Managing the incompetent teacher*. Eugene, Oregon: ERIC/CEM School Management Digest Series.

Bridges, E. M. (1985). Managing the incompetent teacher: What can principals do? *NASSP Bulletin*, 69(478), 57-65.

- Bridges, E. M. (1986). Collaborative research: The case of the incompetent teacher. *Teacher Education Quarterly*, 13(2), 59-66.
- Bridges, E. M. (1990). *Managing the incompetent teacher*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E. M. (1993). Reviews—The incompetent teacher: Managerial response. *Educational Leadership*, 50(7), 93.
- Conley, D. (1987). *Eight steps to improved teacher remediation*. Eugene, Oregon: University of Oregon.
- Criswell, J. R. (1996). Becoming a teacher: Reflections of a teacher educator at mid-career. *Journal of Instructional Psychology*, 23(1), 9-14.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria: ASCD.
- Doll, R. C. (1983). *Supervision for staff development: Ideas and application*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fabian, H., & Simpson, A. (2002). Mentoring the experienced teacher. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(2), 117-125.
- Fuhr, D. (1990). *Supervising the marginal teacher*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 324825)
- Gerlach, G. J., & Giles, S. E. (1999). Intervention for marginal preservice teachers. *Contemporary Education*, 70(2), 38-41.
- Henderson-Sparks, J. C., Ehrgott, R. H., & Sparks, R. K. (1995). Managing your marginal teachers. *Principal*, 74, 32-35.
- Huge, J., & Richard M. (1983). *Supervising the marginal teacher*. Alexandria: ASCD.
- Jackson, C. M. (1997). Assisting marginal teachers: A training model. *Principal*, 77, 28-29.
- Johnson, T., Petrie, G., & Lindauer, P. (1999). Dismissing the incompetent teacher. *Streamlined Seminar*, 17(3), 1-4.
- Jones, M. (2000). Trainee teachers' perceptions of school-based training in England and Germany with regard to their preparation for teaching, mentor support and assessment. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8(1), 63-80.
- Lawrence, C. E. (2001). *The marginal teacher: A step-by-step guide to fair procedures for identification and dismissal*. CA: Corwin Press.
- Leake, B., & Leake, D. O. (1995). Mentoring the marginal urban school teacher.

Education and Urban Society, 28, 90-102.

McGrath, M. J. (1993). When it's time to dismiss an incompetent teacher. *School Administrator*, 50(4), 30-33.

Mitchell, H. J. (1999). Group mentoring: Does it work? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 7(2), 113-121.

Perry, C. (2000). Mentoring as partnership in collaboration: One school's story of professional development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8(3), 241-250.

Phillips, W., & Young, B. (1997). Just caring? supervisors talk about working with incompetent teachers. *Journal of Educational Thought*, 31, 105-121.

Rogus, J. F., & Nuzzi, R. J. (1993). Helping the marginal teacher. *NASSP Practitioner*, 20, 1.

Sweeney, J., & Manatt, R. P. (1984). A team approach to supervising the marginal teacher. *Educational Leadership*, 41, 25-27.

Waintroob, A. R. (1995). Don't fool with incompetent teachers. *The Educational Digest*, 61(2), 36-39.