

國小實習教師評量方法之探究

陳昇飛

國立台中師範學院國民教育研究所研究生

壹、前言

一九八〇年代起，美國發生了一連串的教育改革。開啓此一改革之熱潮者，首推全國教育卓越委員會（National Commission on Excellence in Education）所發表的「國家在危機中」（A Nation at Risk）報告書。此一報告書不僅振撼了美國教育界，同時也引發了後續的改革浪潮。例如，荷姆斯小組的「明日的教師」（The Holmes Group: Tomorrow's Teacher）、卡內基小組的「廿一世紀的師範教育」（The Carnegie Task Force: A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century）等（邱兆偉，民79；蔡清華，民82）。這兩篇報告書更直接將教育改革的重點指向師範教育（鍾蔚起，民79），其最終目的無非是希望能藉此提昇中小學教師素質，改善教育品質。這兩波強大的改革運動，對美國的教師體制與師範教育造成了巨大的衝擊。反觀國內，教育改革的聲浪亦不斷升高，長久以來，肩負師資培育的師範教育亦面臨了前所未有的挑戰，民國八十三年及八十四年相繼實施的師資培育法以及教師法便是最好的證明。這兩個法案確立了我國師資培育由一元化的師範教育走向多元化的師範教育。

就師資多元化而言，早在師資培育法之前，國內即有許多學者贊成師資教育多元化，以增廣師資來源（邱兆偉，民79；劉異漢，民81）。但相對地，中小學教師來源增多了，其素質必然也會受到影響（中華民國全國教育會，民83）。美國學者Beeby曾言：「教育品質是教師素質的反映；沒有好的教師，不會有好的教育」（引自白雲霞，民84）；郭玉霞（民81）也指出，教師的素質未能改善，教育的品質則無法提昇。顯然，師資培育多元化後，教師品質的控制是非常重要的。

本文乃針對師資培育開放後國小實習教師的評量方式進行分析，同時從美國師範教育改革的結果中，探討適合我國實習教師評量的方法，以供相關教育單位參考。

貳、實習教師評量的重要性

要提高教師素質的方法不一而足，教師資格檢定可說是其中一項較具體的做法。教師法雖然明文規定教師資格之檢定分為初檢與複檢兩階段，但初檢採「檢覈」方式，僅是學歷證件之複審，可謂名存而實亡（張德銳，民84）。至於複檢，教師法中亦未明文規定複檢之方式，僅以實習成績做為取舍的標準，在此情形

下，教師資格檢定並未發揮其應有的「品管」作用，同時也違背了「教育為一專業」的精神（黃炳煌，民84）。

由上述的分析結果來看，實習教師的實習表現儼然成為教師素質把關的唯一憑藉。然而八十四年頒定的「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」中，同樣未明定具體的評量方法來評估實習教師的能力與表現。其實習成績的評定雖分為平時與學年評量兩項，然實際做法實與舊制無明顯差異。睽諸過去師範校院的教育實習情況，實習成績不及格者可說寥寥無幾（方德隆，民85；黃炳煌，民84），準此而論，教師素質的維持與提昇不無疑慮。

黃炳煌（民84）指出，迄今為止，教育實習的主要問題之一是對實習教師的評鑑做的不夠嚴謹；張德銳（民84）則認為我國教師受到過度保障，可能是造成教師素質低落的原因之一。可見長久以來，我國實習教師制度即已存在評量之問題，師資培育多元化與自由化後，則更突顯出此問題之重要性與急迫性。潘慧玲（民83）也明白指出，要有優秀的教師必須先建立一套完善的甄選制度。因此，本文乃試圖探索一具體可行之評量方法，期能對上述實習教師評量的問題有所助益。

參、實習教師評量的方法

實習教師評量乃屬教師評量之一環，故其評量方法自是衍生於教師評量。就實習教師的評量而言，這些方法除了在目的和標準上不同於教師評量外，其基本功能和用途可說是不變的。以下便先探討可用來評量教師的方法，爾後再歸納出評量實習教師的適切方法。

Darling-Hammond, Wise和Pease（1983）首先整理出教師評量的八種方法，分別為：一、教師晤談；二、能力測驗；三、間接測量；四、教室觀察；五、學生評估；六、同儕評量；七、學生學習成就；八、教師自我評量。

Shulman（1988）則提出四種新的教學評量途徑：一、筆試；二、評量中心的實際演示（assessment center exercises）；三、教學資料明細表；四、教室觀察。

綜合上述二者所提之方法，分別詳述於後：

一、教師晤談

晤談的主要目的在於了解教師的教育理念，明瞭其對教學和學生行為管理的態度，同時也藉由晤談和老師溝通教學目標、評量方式、規準等，讓老師和評量者之間建立評量的共識。對於實習教師評量，晤談不僅有助於了解實習教師的專業知能，也利於後續評量工作的進行。

二、筆試（能力測驗）

筆試可說是歷史最悠久、使用最頻繁的評量方法。它通常用來測量教師的教學基本技能、學科內容知識以及對專業實務的了解。其形式包括多重選擇題、申論題以及新近發展的電腦操作測驗（Shulman,1988）。筆試最大的優點就是客觀、標準化與具有信度（Goodison,1985），因此大多數的測驗專家都贊成以多重選擇來測量知識（Madaus & Mehrens,1991）。但筆試的使用也具有很大的爭議，因為它測量出來的只是教師的能力，並不能推論到教師的表現和效能上，基此，測驗必需和其他方法合用（Madaus & Mehrens,1991；Goodison,1985）。Darling-

Hammond (1986) 也指出，低推論的評量工具雖然較為客觀，但只能評量出直接 (direct) 教學的技能 (指低層次的認知活動)，至於非直接的教學取向 (指高層次的思考) 則必須另訂開放式的觀察效標。

整體而言，紙筆測驗在評量上具有客觀性、普遍性與經濟性等優點，其雖有未逮之處，但若能了解測驗的功用和限制，妥善運用，則測驗將是改善教育的第一步 (Goodison, 1985)。

三、間接測量

指收集教室以外教師活動的評論，特別是有關教師人格和特質方面，以做為其它評量方法的輔助資訊。

四、教室觀察

指直接觀察教師在教室內的教學表現。由於它能直接反映出教室裡教學的真實情形和複雜性，是近來評量教師表現的主要方法。一般而言，觀察法適合對行為或行動的檢視，但在思考或情感層面則有很大的限制。因此，使用觀察法時必須認定所要評量的目標是可以在教室內被「看」到的，同時也必須假定這些看得到的行為能提供教學能力的適當評量 (Stodolsky, 1991)。這種觀察方式稱為封閉式 (Closed) 觀察，其觀察時需借助明確的輔助工具，例如，行為檢核表 (behavior checklists)、類別系統 (category systems)、敘事記錄 (narrative records)、摘要各評估系統 (rating systems) 等 (Stodolsky, 1991)。而 Shulman (1987) 則認為過度重視教師教學行為的觀察，忽略了教學內容的重要性，特別是學科教學知識，這樣的結果使教學變成是瑣碎的，非整體的。於是，教室觀察也逐漸注意到教師的教學型態、教學內容與教學知識。這類的觀察目標通常較有彈性，而其觀察者也需具備較高的專業判斷能力和經驗，這樣的觀察型式稱為開放性觀察。不論開放性觀察或封閉性觀察，其觀察程序大致都可分為三個階段：(一) 觀察前會議：與教師溝通觀察之內容、標準等；(二) 教室觀察；(三) 觀察後會議：將觀察的結果回饋教師 (Cuccia, 1984)。

歸納而言，教室觀察能反映出教學的真實面與複雜性，是評量實習教師表現的重要依據。然而，在實際運用時，觀察法必須面對取樣、觀察次數以及教學本身情境依賴 (dependent context) 的不穩定特性等問題。這些因素都會影響到觀察的信度和效度。

五、學生評估

學生評估是所有評量方法中最受爭議的一種。支持者認為學生對教師教學的反應資料可做為改進教學的參考，因為只有學生自己最清楚是否能理解或收老師的教學內容 (張德銳、呂木琳，民82)；反對者則認為學生 (特別是國小學童) 沒有能力評估教師的教學好壞，Payne (1984) 即指出，國小學生對試教老師的評量是沒有效度的。張德銳 (民81) 折衷兩者之看法認為，學生評估教師的適切與否，應視評量本身為總結性目的或形成性目的而定。而任曼蓀 (民70) 在早期的研究中也有類似的看法，他認為學生評量教師時應遵循下列原則：

一、非考核性：學生所提供的意見主要在於改進教師教學，並不適合用於人事決策之用。

二、合作性、繼續性與敘述性原則：師生之間應處於合作互動的模式，教學才能產生良好效果。

三、統整性、分析性與判斷性原則：學生所提供的資料必經過分析篩選，不可全盤接收。

綜合上述，學生評估的可行性雖是見仁見智，但對國小實習教師而言，似乎應更慎重考慮其利弊得失。

六、同儕評量

同儕評量是由學校教師組成評鑑小組，對受評者進行教學評量。同儕評量因評量者較多且本身為該領域之專家，故較能提供客觀、有效的訊息，並促進教師間的教學交流。而一般的研究結果也顯示同儕評量能改善教師的教學和態度（McCarthy & Peterson, 1987; Cederblom & Lounsbury, 1980）。Darling-Hammond（1986）從教師專業的角度分析，認為同儕評量是教師專業發展的重要方法，缺乏同儕評量會降低觀察的正確性和效度，且妨礙未來實習標準的發展。

從上述的研究結果來看，同儕評量對於改善教學具有強大的影響力，特別是和觀察法合用時。不過，同儕評量也可能基於互惠的利益原則而產生「鄉愿」的情形，導致評量無法發揮功效。對實習教師評量來說，由於正式教師和實習教師間較少利益關係，因此較能避免此現象之發生。

七、學生學習成就

以學生學習成就做為評量的標準是早期教師效能與績效責任的產物，它能真實地反映出教師的教學效能（Darling-Hammond, Wise, Pease, 1983）。但因其易於誤導教師教學取向，已較少用來做為評量教師的依據。

八、教師自我評量

教師自我評量是由受評者對自己的教學表現做一評估。其最大的價值在於自評者因其對本身教學優缺點的洞察，而得以改善教學（Barber, 1991）。自我評量有許多種方式，截至目前為止，利用錄音帶或錄影帶將教學實況紀錄下來，仍是自我評量中最普遍及最有效的方法。在這種方式下，受評者可以清楚的檢視自己的教學（Barber, 1991），了解教學不易發現的盲點。

由此看來，自我評量乃是屬於反省性的評量方式。其缺點是教師可能高估自己的教學表現，喪失了反省的作用。這點對於實習教師而言，似乎更容易發生，一來由於實習教師想通過實習的試驗；二來實習教師通常急於建立其專業素養。因此，自我評量需配合其他方法的運用。

九、評量中心的實際演示

評量中心的表現評量方式來自於醫學界、建築界以及加州的律師考試，Shulman（1988）將其引用做教師教學表現的評量方法。透過模擬實際的教學情境，觀察教師的教學能力。其內容包括依模擬情境設計教學計畫、示範教學、分析教科書與設計教案等。評量中心實際演示的優點是可以排除實際教學情境中不可預測的變數，達到評量的公評性，同時又能反映出真實教學的複雜性。而其最大的缺點在於經費太昂貴，實施不易，且模擬情境畢竟無法真正取代真實的教學情境。以

我國的現況來看，此法的可行性並不高。

十、教學資料明細表

教學資料明細表亦可稱為「教師個人檔案」，其概念來自於畫家、建築師、設計師及作家等專門行業（Bird, 1991）。這些專業人士會將其從業以來具代表性或傑出的作品收集成冊，代表其專業能力和成就。教學資料明細表的設計也是基於此用意，希望能藉此展現教師個人的專長和教學成就，做為雇用或進階等人事決策之用。其收集的內容包括自傳式的資料、教案樣本、記錄學生如何學習的筆記本、學生作業樣本、教學錄影帶等（郭玉霞，民83）。

教學資料明細表最大的缺點在於評量的標準不易制定，且其收集的內容也不像前述專門行業來得明顯、具代表性。準此而論，教學資料明細表對於實習教師評量似乎較不適切。因為，在短短一年的實習期間，要展示出具代表性的作品，顯然是不易達成的。

肆、結論

綜上所述可知，這些方法各有其不同的評量取向和用途，有些是針對教師本身，有些則是針對教師的教學或由學生的學習成果來推論。因此，在使用這些方法前，首先應確認它能測量出教師的哪一部分？是能力？表現？還是效能？Medley曾對此做一明確的區分：教師能力所指的教師的知識、技能和專業特質；教師表現則是指教師在工作崗位上所做的，而不是教師能做的；而教師效能是指教師表現對學生的影響（引自郭玉霞，民83）。此三者無論是教師能力、教師表現或教師效能都不能彼此推論，亦即，教師能力的測驗並不能用來推估教師的表現，而教師表現也同樣無法預測教師效能。

基此，實習教師評量若要同時兼具此三者，就必須採用多種評量方法。至於該使用哪些方法評量實習教師，則需根據評量的目的而定。綜觀上述各種評量方法，其中不乏針對教師表現或能力而設計者，如何挑選，似乎得視方法本身的評量效度和可行性來做決定。Darling-Hammond Gendler，和Wise（1990）便認為，實習教師的表現評量是主觀的，非標準化的。因此，光是針對實習教師表現的評量並不能直接做為授照（licensure）的依據，它必須再輔以標準化的能力測驗才能平衡信度和效度的要求。基此，筆者認為實習教師評量應以教室觀察為主，評量其教學的實際表現，再施以適當能力測驗，檢核其專業知能。

參考書目

- 中華民國全國教育會（民83）：師資培育法對師範教育體系的衝擊。教育資料文摘，194，78-88。
- 方德隆（民85）：師資培育多元化之挑戰：教師資格檢定、教育實習與教師聘任問題之探討。教育資料文摘，37(2)，75-83。
- 白雲霞（民84）：美國中小學教師專業階梯制度之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 任晟蓀（民70）：學生評鑑教師可行性之探討。教與學，1(2)，31-33。
- 邱兆偉（民79）：師範教育改革之省思：美國經驗與我國途徑。教育文粹，20，

8-19。

- 張德銳（民81）：國民小學教師評鑑之研究。新竹市：國立新竹師範學院。
- 張德銳（民84）：對「教師專業素質之提昇」一文之評論。《教改通訊》，14, 35-18。
- 張德銳、呂木琳（民82）：教師評鑑的新方向—教師發展評系統。《國立編譯館館刊》，22(1), 269-303。
- 教育部（民83）：師資培育法。教育部。
- 教育部（民84）：高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法。教育部。
- 教育部（民84）：教師法。教育部。
- 郭玉霞（民81）：簡介美國師範教育發展的主要取向。《台灣教育》，496, 22-26。
- 郭玉霞（民83）：美國近年來教師評量的發展與革新。載於中國教育學會主編，《教育改革》（239-254）。台北：師大書苑。
- 黃炳煌（民84）：教師專業素質之提昇。《教改通訊》，12，8-12。
- 劉興漢（民81）：我國國中師資培養問題之研究。載於中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會主編，《國際比較師範教育學術研討會論文集》（197-253）。台北：師大書苑。
- 潘慧玲（民83）：美國初中教師證照制度之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 蔡清華（民82）：美國一九八〇年代以來師範教育改革之研究—兼論其對台灣地區師範教育改革之啓示。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 鍾蔚起（民79）：從一九八〇年代美國教育改革報告看師範教育發展趨勢。《教育文粹》，19，146-158。
- Barber, L.W.(1991). Self-assessment. In J.Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation*(pp.216-228). CA: A Sage.
- Bird, T.(1991). The schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities. In J.Millman & L. Darling-Hammond(Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation* (pp.241-256). CA: A sage.
- Cederblom, D., & Lounsbury, J.W.(1980). An investigation of user acceptance of peer evaluations. *Personnel Psychology*. 33 567-579.
- Cuccia, N.J.(1984). Systematic observation formats: Key to improving communication in evaluation. *NASSP Bulletin*, 68(469), 31-37.
- Darling-Hammond, L.(1986). A proposal for evaluation in the teaching profession. *The Elementary School Journal*, 86(4), 531-551.
- Darling-Hammond, L., Gendler, T., & Wise, A.E.(1990). *The teaching internship: practical preparation for a licensed profession*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 326 512.)
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E., & Pease, S.R.(1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of Education Research*, 53(3), 285-325.
- Goodison, M.(1985). *Pros and cons of paper and pencil for teacher assessment*.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 276 747)
- Madaus, G., & Mehrens, W.A.(1991). Conventional tests for licensuer. In J. Millman &

- L. Darling-Hammond(Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation* (pp.257-277). CA: A Sage.
- McCarthy, S., & Peterson, K.D.(1987). Peer review of materials for school teacher performance. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1,259-267.
- Payne, B.D.(1984). Interrelationships among college supervisor, supervising teacher, and elementary pupil rating of student teacher performance. *Educational and Psychological Measurement*, 44,1037-1043.
- Shulman, L.S.(1987). Knowledge and teacher: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1),1-22.
- Shulman, L.S.(1988). A union of insufficiencies: Strategies for teacher assessment in a period of educational reform. *Educational Leadership*, 46(3),36-41.
- Stodolsky, S.S.(1991). Classroom observation. In J.Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation* (pp.175-190). CA: A Sage.

建立終身學習社會

現代社會中終身學習理念的興起，乃為因應社會變遷過程中人類所遭遇的問題。其主要者為個人生理壽命延長，知識壽命卻大為縮短；知識與資訊迅速膨脹，須加以批判和統整；民主開放潮流之下個人學習權普受尊重，個人參加公共決策機會增加，需要具備廣博知能；社會日益富裕，為追求卓越，充實工作、文化和生活品質，進而重新學習或持續學習，變得更為可能。

終身學習社會的教育改革重點，是透過終身學習的理念和原則，重新檢視現有教育體制，整合一切具有教育功能的機構和體系，包括正規、非正規和非正式的教育，建立不同型態的學習機制。目標在於增進個人參與學習的動機，建立適當的社會價值觀念，培養國民之審美、道德、樂群及科學素養。終身學習的精神必然帶來教育的民主化，促進教育和地方社區的關係。終身學習是由幼齡到老年連成一體的教育過程，同時也將家庭教育、學校教育和社會教育連成整體的教育體系。