

發展性教學輔導系統的實施與展望

張德銳

台北市立師範學院國民教育研究所教授

李俊達

台北市立師範學院國民教育研究所博士班研究生

投稿日期：92.07.25 接受日期：93.04.22

壹、前言

誠如狄更斯在其文學名著〔雙城記〕中所說的：這是一個信任的時代，也是一個懷疑的時代。當前我國中小學的教學專業也正面臨著懷疑與信任的關鍵時刻。未來我國教學專業是否為社會大眾所普遍信任或是為人所質疑，有賴教師能否以堅實的專業能力為基礎，建立起穩固的專業自主權威，而教師專業能力的培養，更有賴教師以團隊的、合作的專業成長活動，一步一腳印的努力完成之。

就在這麼一個時代背景下，中小學教師專業化是一件刻不容緩的工作。民國八十七年，台北市政府教育局委託一群熱愛教學的學者和基層教師，進行一項教學專業發展輔導系統的研究。經過研究小組為期年餘的努力，確定「發展性教學輔導系統」的運作理念、規準內容及實施程序，並以此為基礎進行一系列的後續研究與研習推廣工作。

在台北市政府教育局的全力支持下，該系統的研發與推廣工作已略具規模，並且列入台北市的教育政策之一。此外，透過台北市中小學教學輔導教師制度的同步實施，有望在台北市落地生根。「凡是走過的，必然要留下痕跡。」為了要記載下這一段努力的過程，特撰此文，以為後來者賡續努力的參考。

貳、發展性教學輔導系統的研發

該系統的研發可追溯至 Harris 和 Hill（呂木琳、張德銳譯，1992）所發展的「教師發展評鑑系統」（Developmental Teacher Evaluation Kit，DeTEK）。根據 DeTEK，

張德銳等人（民 85）研發出一套本土化的「發展性教師評鑑系統」，而「發展性教學輔導系統」則又經過再一次本土化的歷程，更清楚的強調本系統在強化教學過程中所扮演的發展性、協助性的角色。

發展性教學輔導系統係透過教師自我分析、同儕教室觀察、學生教學反應等方式，來搜集教師教學表現資料，然後鼓勵教師和同儕在相互信任、合作的基礎上，設定專業成長計畫並執行之，藉以不斷地促進教學專業的發展，所以它是一種典型的形成性、發展性、診斷性教學評鑑，也是一種專業性、服務性的教學輔導工作。

負責運作本系統的輔導者可以是學者專家、教學輔導人員，更可以是教師同儕。其中尤以後一種輔導模式，也就是教師輔導教師、教師協助與支持教師，更是值得鼓勵的方式。在這種「同儕輔導」模式之下，由某一教師觀察另一教師的教學，然後提供給對方觀察後的回饋，對於教師的教學改進會有所助益。

就系統的規準而言，研究小組從文獻分析開始，透過專家座談、教師座談將初始資料加以修正之後，開始進行實證調查與實地研究，最後在小組討論後確認規準，共計五個領域、十七項教學行為、五十個行為指標。五個領域分別為「教學清晰」、「活潑多樣」、「有效溝通」、「班級經營」、「掌握目標」（張德銳等，2000）。這五個領域在研究小組後續進行的「發展性教學檔案系統」中，復修改成為「精熟學科」、「活潑多樣」、「有效溝通」、「班級經營」、「掌握目標」、「專業責任」等六個領域（張德銳等，2002）。

就系統的實施歷程而言，在開始正式進行教學輔導之前，輔導人員應首先注意培養和教師的關係，建立良好的默契。由於雙方之間是否熟稔、關係是否良好，以及教師能否信任輔導人員，深深影響教學輔導的效果，其重要性不容忽視。在此一信任基礎下，教學者與輔導者可就其需求彈性運用「綜合診斷調查」、「重點診斷分析」、「成長計畫」、「改進之努力」等四個階段、十個步驟，而這些過程可以不斷的循環，使教學輔導成為教師持續成長的動力。

該系統的主要特色有四：第一，它雖然強調教學行為的科學性，但是亦鼓勵教師在良好的教學基本能力下，追求教學的藝術與創新。第二，它重視教學者的自我省思，並且鼓勵教學者尋求同儕的協助。第三，在輔導的過程中，它強調輔導者要以教學者的意願與省思為出發點，對於教學者提供有系統的協助與支持，因此它是一個相當具有人文精神的教學輔導系統。第四，它具有較完整的教學輔導規準，以及週延有彈性的實施歷程，對於有意願發展教學專業知能的教學者而言，是值得參考的系統。

參、發展性教學輔導系統的推廣

發展性教學輔導系統於民國八十八年八月開始，在台北市教育局第三科的支持下，進行初階研習，迄至九十二年七月共舉辦了初階研習 63 期（每期三天）、中階研習 13 期（每期三天）、高階研習 3 期（每期六天），研習人數逾五千位小學教師。

初階研習之主要目的在於初步介紹發展性教學輔導系統，希望參加研習的學員能接受教學專業發展以及學校本位教學輔導、同儕輔導的觀念與做法。研習的主要

內容包括發展性教學輔導系統的簡介、規準的認識與實作、工具的實作應用以及臨床視導技術的初步使用。

學員們在參加過初階研習，對於系統雖有所認識，但仍有進一步在教學現場應用的必要，因此設計中階研習相關課程時，課程內容以實際教室教學觀察為主，有別於初階研習時的教學錄影觀察，同時要求研習學員在研習過程中回校實作，一方面讓自己更加熟練系統規準及過程，另一方面也對校內同仁提供適當的協助。雖然有許多學員在一開始面臨到協助對象不好找、回饋會談時間不易安排等問題，但在做完教學觀察與回饋會談之後，往往因為對自己以及別人有所協助，而有成就感，這也成為將來繼續實施教學輔導的最佳動力。

高階課程內容包括各項臨床視導的教學觀察技術、微型教學的理論與實作、人際溝通訓練、教室教學攝影技巧練習等。研習學員回校之後也要實作一種臨床視導的技術，並攝影自己在微型教學中的實施情形。透過返校實作對他人的教學觀察，學員又更豐富了自己的教學觀察技巧與觀念，並將教學輔導的種子加以散播，而微型教學的錄影，也讓許多夥伴得以透過錄影帶觀看自己的教學，而對自己有了較新的認識。

研究小組在既有的「發展性教學輔導系統」的基礎下，於民國九十一年研發出「發展性教學檔案系統」。該系統是透過「認識自己認識環境」、「課程設計與實施」、「班級經營計畫與執行」、「教學觀察與回饋」、「學習評量計畫與執行」、「專業成長與省思」等六個檔案活動，而在每個活動中運用「計畫」、「教學」、「省思」等三個歷程，來指引職前教師及在職教師進行有目的、有組織、有系統的教學檔案建構，進而協助其改進教學，促進其不斷的專業發展（張德銳等，2002）。它最大的好處在於超越教室觀察的限制，亦即教學者得以在非教室觀察情境中，亦可以不斷精進。

發展性教學檔案系統在九十一年六月研發完成後，在台北市教育局第三科的支持下，在九十一年度下半年舉行四梯次的工作坊。每一梯次為期四天半，包括三天的研習以及一天半的實作經驗分享和成果發表，學員為四十位台北市國小教師。日後預定每年為台北市國小教師舉辦八梯次的工作坊。

發展性教學檔案系統研發出來之後，可以和「發展性教學輔導系統」產生相輔相成的作用。這二個系統雖然皆鎖定在國小教師的教學，但發展性教學輔導系統主要從教學輔導者的觀點，主張透過「觀察前會談」、「教學觀察」、「回饋會談」等手段，協助教學者改進教學。但是發展性教學檔案系統則係從教學者的觀點，提出經由「計畫」、「教學」、「省思」等歷程來改進教學者的教學。二者可以配合的是：教學者在「計畫」階段時，可輔以輔導者的「觀察前會談」；教學者在「教學」階段時，可輔以輔導者的「教學觀察」；最後，教學者在「省思」階段時，可輔以輔導者的「回饋會談」。經由二者的統合力量，可以發揮一加一大於二的力量。

發展性教學輔導系統與發展性教學檔案系統，除了在台北市小學推廣之外，從九十年起也開始在台北市國、高中推廣。此外，台北縣、宜蘭縣、桃園縣、新竹縣市、台中縣市、台南縣、以及高雄縣市也有進行類似性質的研習工作。

肆、發展性教學輔導系統的實施成效

發展性教學輔導系統在民國八十九年後，陸續有許多校長和資深教師將之運用在實習教師、初任教師的輔導上，並將輔導成果撰成碩士學位論文。例如賴廷生（2002）曾對兩位實習老師進行「發展性教學輔導」，透過教學觀察、訪問、座談、心得分享及教學札記，發展性教學輔導系統之實施對實習教師有下列成效：(1)強化教師教學能力，發展教學專業；(2)透過教師同儕專業對話，增進同事情誼；(3)提昇教學品質及教學成就感，以激勵工作士氣；(4)可作為教師一種持續進修的工具；(5)對教學者與觀察者為互利雙贏的局面。

另外陳麗莉（2003）採取個案研究的方式，針對一名國小實習教師進行教學輔導工作。研究結果發現：(1)應用發展性教學輔導系統進行教學輔導，無論是在教育實習初期、中期、或後期，對於實習教師教學行為的改進與成長，具有明顯的成效。(2)實習教師教學行為的改變與成長歷程較具有「結構性、可預測性及可感覺性」的進步。(3)實習輔導老師充分了解自我的角色接受「實習輔導教師」這項任務之後，除了協助實習老師，也同時追求自我成長。(4)輔導教師的策略：「回饋—修正—教學」的循環，完整且有實效，讓實習教師很快的能做好「獨力教學」。(5)應用發展性教學輔導系統的實施規準與歷程，具有彈性與自主的空間，確實能使實習老師達到改進教學的目的。(6)輔導人員需熟練該系統及敏銳的教學觀察能力、秉持系統的內涵與精神，簡化工具表格，可使教學成長更為可行。

伍、發展性教學輔導系統的實施困境

從以上研究結果可以總結：無論是教學輔導者或是受輔導者大多能接受發展性教學輔導系統，也肯定該系統確實具有改進教學、協助專業發展的功能，但是該系統的普遍實施，距離理想仍有一大段距離。除了該系統本身的限制（例如該系統對教學行為的改善較有效，但對於教學信念的提升較未著力；初任教師和實習教師比起資深教師較能接受該系統的輔導）之外，該系統的實施困境主要來自下列三個。首先，有相當多的中小學教師和行政人員抱怨師資培育機構的品管不佳、售後服務又不足，一方面對於師資生並未授予有效教學的知能，另方面對於實習輔導教師又欠缺提供教學輔導的專業訓練與工作誘因，以致於實習輔導在實習學校功能的發揮仍有很多改進的空間。

其次，就教師的工作負荷而言，我國中學教師負擔並不輕，而小學教師的工作負擔更是沈重。「忙碌」使教師在整體時間及精力的分配上，受到極大的限制，很難結合校內同事，找出共同方便的時間，進行同儕研習、教學觀摩、以及教室觀察與回饋。

再者，就教師文化而言，目前我國中小學教師文化仍屬相當孤立，並不利於同儕輔導模式的運作。教師心理上的孤立，往往造成教師總認為校長、主任、視導人員、家長都是來找麻煩的，最好不要到教室來；知性上的孤立，則造成教師少有與其他同事共同討論教育問題，而平時最常閒談的主題就是子女教育情形如何如何、

寒暑假如何計劃旅遊等等家常，很少有教學專業上的對話。心理上與知性上的孤立，使得學校瀰漫者「個人主義」以及「互不干涉」的教學文化。這種孤立、封閉的教學文化，即不利於教育社區的建立，又有害於教師同儕的彼此合作、彼此協助、彼此支持，因為孤立祇會促使教師日益保守，而封閉祇會迫使教師失去互相學習與成長的動力。

陸、結語

有鑑於發展性教學輔導的實施困境，我們深覺光是教學輔導專業職能的訓練是不夠的。教學輔導工作的推動，有賴師資培育機構、教師與行政人員的通力合作。我們期盼師資培育機關要以更積極的態度做好品質管制的工作，並且有效落實實習輔導的機制。我們期望在行政人員的協助與激勵下，讓教學輔導教師與受輔導者能適度減輕教學的負荷，進行民主、合作的專業對話。我們更期盼能隨著民主、合作、專業的時代潮流，教師能打破孤立封閉的文化，以更開拓的心胸，歡迎教師同儕、校外專業人士，進入自己的教室，來進行有系統的教學觀察與回饋，共同追求教學的專業與成長。

當然，教學輔導理想的達成，有賴其他相關體系的配合，其中較重要的是教學輔導的五大支柱：「教學輔導理念的宣導」、「教學輔導技術的持續研發與推廣」、「教學輔導制度的建立」、「強而有力的推動機關」、「周密的視導體制」。

就教學輔導理念的宣揚而言，今後教學輔導工作宜強調「學校本位教學輔導」，亦即學校為了促進教師教學專業發展，有必要以教學輔導團隊的型式和力量，來善盡自己的教學輔導權責。另外，「同儕輔導」是當前推展教學輔導工作，教師最能接受的手段，透過教師協助教師，學校可以建構一個「為教師所有」(of teachers)、「為教師所治」(by teachers)、「為教師所享」(for teachers)的教學專業成長工作。

就教學輔導技術的持續研發與推廣而言，教學輔導的主要技術除了「發展性教學輔導系統」之外，尚可運用「發展性教學檔案系統」、「發展性教學行動研究系統」等技術。其中「發展性教學輔導系統」主要處理教室教學相關資訊；「發展性教學檔案系統」則從更廣泛的角度，將觸鬚擴及教師在非教室教學層面上的發展與省思；而業已研發完成之「發展性教學行動研究系統」(張德銳等，2003)則可提供教師解決教學現場問題的基本研究架構與模式，可說是教學輔導三個不可或缺的工具。

在教學輔導制度的建立方面，台北市目前已在推動「教學輔導教師制度」(mentor teacher，簡稱教學導師)。該制度可以提升初任教師的專業表現、協助教學有成長需求教師改進教學、肯定資深優良教師的貢獻並提供其有協助他人的機會，因此馬市長英九先生的教育政策白皮書特別明訂教學輔導教師制度的建立與推動係台北市的重要教育政策之一。此外，教學輔導教師制度如能結合「實習輔導教師制度」當能發揮一加一大於二的功能。因此，如何和師資培育機關合作，使得每一位在中小學實習的實習教師及其實習輔導教師皆能接受發展性教學輔導的研習，並能在教育實習互動過程中充分運用教學輔導的利器，是一個值得推動的工作。

其次，教學專業輔導的推動與落實，強而有力的推動機關是不可或缺的，其中最重要的非教育行政機關與各學校莫屬。例如，由於台北市政府教育局的大力支持，讓台北市教學輔導工作的研發與推廣得以順利開展。然而教學輔導的落實，主要仍靠中小學積極有效的作為，而每一所中小學如能深切體會教師的教學輔導與教學成長可以是行政人員、教師和家長三方共贏的現象，而能有效的落實學校本位教學輔導理念，才是教學輔導工作順利推動的最佳保證。

最後，在完善的教學輔導體制方面，除了以學校本位教學輔導做為主流之外，跨校教學輔導工作的推動，可以由國民教育輔導團以及督學室發揮更多的功效。透過輔導團的跨校示範教學與協助，各校可以找到教學改進的重點，發現未來成長的方向，對於個別或全校教師的教學專業之建立，將可發揮應有的效益。而各區督學除了既有的行政督察之外，宜重視教學輔導的工作，透過其對各校教學情形的了解，倡導與支持各校進行教學輔導工作。

西諺有云：「羅馬不是一天造成的。」上述五大支柱的建立，也是需要長時間的持續努力才能建構完成的。我們記載了我們曾經努力的足跡，也夢想了未來可以進行的藍圖與理想國。我們期待在熱愛教學、關心教師專業發展的教育界有心人士的共同努力下，能早日打造完成教學輔導的金字塔。

參考文獻

- 呂木琳、張德銳（譯）（1992）。B. M. Harris, & J. Hill 著。教師發展評鑑系統。新竹市：國立新竹師範學院。
- 陳麗莉（2002）。發展性教學輔導系統應用研究——一位國小實習教師教學成長歷程。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張德銳、簡紅珠、裘友善、高淑芳、張美玉、成虹飛（1996）。發展性教師評鑑系統。臺北市：五南。
- 張德銳、蔡秀媛、許籐繼、江啓昱、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：五南。
- 張德銳、李俊達、蔡美錦、陳輝誠、林秀娟、楊士賢、康心怡、黃柏翔、卓美月、鄧玉芬、高婉妃、管淑華、高紅瑛、邱馨儀、黃旭鈞、江啓昱（2002）。發展性教學檔案系統。台北市政府教育局委託專案研究，未出版。
- 張德銳、李俊達、簡賢昌、林芳如、李建民、張淑娟、鄒小蘭、高敏麗、蔡美錦、李惠芬（2003）。發展性教學行動研究系統。台北市政府教育局委託專案研究，未出版。
- 賴廷生（2002）。國小實施發展性教學輔導之研究——以二位實習教師為例。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。