

# 臺北市教學輔導教師制度 94 學年度實施成效評鑑報告(4)

## 國民小學教學有困難教師教學輔導策略之研究



委託單位：臺北市政府教育局

執行單位：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所

研究主持人：張德銳

協同主持人：丁一顧

研究人員：林瑜一

訪視輔導委員：王秀玲、王淑俐、李玉馨、李玲惠、邱錦昌、林梅琴、高翠霞、許籐繼、陳綠萍、張芬芬、張明輝、湯志民、詹志禹、萬家春、葉興華、熊 曠、鄭玉卿、蔡長艷、簡良平、謝如山、濮世緯（依姓名筆劃順序）

行政指導：黃贊瑾、官月蘭、裴錦秀

研究助理：蔡駿奕、鄒美寶、邱佳慧、羅佩如、柯如穎、許子云

中華民國九十五年九月

## 摘 要

本研究旨在瞭解國民小學教育相關人員對教學有困難教師教學輔導策略之意見。首先，探討國民小學教師教學有困難之界定規準；其次，分析教學有困難教師輔導之程序，並分析輔導之策略；最後，探究教學有困難教師處理之困境。

本研究主要採問卷調查法，並兼採焦點團體訪談法。研究工具為「國民小學教學有困難教師處理策略之調查問卷」與「教學有困難教師輔導程序與策略焦點團體訪談大綱」。問卷調查對象為臺北市 94 學年度參與教學導師制度試辦 27 所學校的校長、行政人員、教師、教師會理事長及家長會長等，共計 270 人。問卷回收 198 份，回收率為 82.5%。問卷回收後，以次數分配及百分比進行分析；此外，以立意取樣抽取校長、行政人員、教師共計 12 人，進行兩場焦點團體訪談。

根據研究動機與目的，本研究主要研究結果如下：

- 一、界定教學有困難教師的規準主要包括：「學科專門知識不足」、「教學不夠清晰」、「不能建立良好的教室常規和程序」、「不能有效運用管教方法，促使教學順利進行」、「不能與學生保持良善互動關係」、「沒有充分的教學準備，致使難以達成預期學習成效」、「沒有妥善運用教學評量，並提供學生回饋與指導」，以及「親師間無法保持和諧關係，溝通有礙」等。
- 二、教學有困難教師輔導之主要程序為：覺察、診斷、輔導、以及評斷等四大過程。
- 三、教學有困難教師輔導之策略如下所示：
  - (一)察覺策略：教學有困難教師察覺策略包括主動與被動兩種方式，主動覺察方式主要有巡堂、教學觀察、學科作業調查、學生學習結果的瞭解、聯絡簿調閱、檢閱教師教學相關資料，或透過學生或家長瞭解教師教學狀況，以及各項會議座談（記錄）等方式；被動覺察方式則包括家長投訴、學生的反映、同事的反映、或老師本身覺察到教學困難主動尋求協助。
  - (二)診斷策略：教務主任、教學導師和輔導主任是最適合擔任教學有困難教師診斷之成員。而最常採用的方式依序為：實際觀察教師教學表現、與教師本人進行教學討論與對話、探詢其他同儕瞭解教師教學狀況、檢閱教師教學相關資料、教師自我分析教學行為表現、訪談學生瞭解教師教學狀況等。
  - (三)輔導策略：教學導師、教務主任、輔導主任與同年級或同領域的教師代表是最適合擔任教學有困難教師輔導的人選。而最常採用的方式，依序為：「提供同儕教學專業對話與經驗分享」、「觀摩優秀教師教學，學習優質教學行為」、「進行教學觀察並提供回饋建議」、「給予心理上的支持與協助」、「鼓勵

教師自我檢討與反思」、「提供各種諮詢或諮商的管道」、「協助有效教學行為技巧的練習」、「協助教學錄影，分析與檢討教學」、「鼓勵教師參加研習或進修活動」、「提供相關的書籍，文章或影片」、「分析檢討相關的教學資料」、「調整職位或角色」、「調整工作伙伴或環境」。

(四)評斷策略：最常用來評斷與瞭解教學有困難教師改善成效的方法，主要為：觀察教師上課教學表現、學生的學習表現、學生作業的調閱、聯絡簿調閱、檢閱教師教學相關資料、同事的評價、以及教師的自我評估。

四、「教師本身未能意識到自己的教學困難」、「對協助與輔導容易產生抗拒」、「教學有困難教師的界定不易」三項，是處理教學有困難教師所面臨的最大困境。

最後，根據文獻探討與研究結論，提出相關建議，俾供教育行政機關、國民小學、以及未來研究之參考。

關鍵詞：教學有困難教師、教學有困難教師輔導策略、教師專業成長

# 目 次

## 第一章 緒論

- 第一節 研究動機.....1
- 第二節 研究目的與待答問題.....2
- 第三節 名詞解釋.....3

## 第二章 文獻探討

- 第一節 教學有困難教師的相關概念.....5
- 第二節 教學有困難教師的輔導策略.....10
- 第三節 教學有困難教師處理之困境.....40
- 第四節 教學有困難教師輔導的相關研究.....41

## 第三章 研究設計與實施

- 第一節 研究架構.....47
- 第二節 研究對象.....48
- 第三節 研究工具.....49
- 第四節 研究程序.....52
- 第五節 資料處理與分析.....53

## 第四章 研究結果與討論

- 第一節 問卷及訪談結果分析 .....55
- 第二節 綜合討論 .....73

## 第五章 結論與建議

- 第一節 結論.....81

第二節 建議.....	83
-------------	----

## 參考文獻

一、中文部份.....	87
二、英文部分.....	88

## 附錄

附錄一 國民小學教學有困難教師處理策略之調查問卷.....	92
附錄二 教學有困難教師輔導程序與策略焦點團體訪談大綱.....	99

# 表 次

表 2-1	教學有困難教師困難狀況與輔導策略對照表	36
表 2-2	教學有困難教師輔導相關研究彙整表	42
表 3-1	參與焦點訪談對象各場次成員表	49
表 3-2	專家學者意見調查人員名冊	50
表 3-3	「國民小學教學有困難教師處理策略之調查問卷」 專家效度分析	50
表 4-1	「界定教學有困難教師規準」看法之次數分配及百分比	55
表 4-2	「教學有困難教師處理含括程序」看法之次數分配及百分比	57
表 4-3	「行政人員最常用來主動察覺教學有困難教師的方式」 看法之次數分配及百分比	58
表 4-4	「行政人員最常用來被動察覺教學有困難教師的方式」 看法之次數分配及百分比	59
表 4-5	「教學有困難教師診斷之成員」看法之次數分配及百分比	61
表 4-6	「最常用來診斷教學有困難教師真正教學問題所在的方式」 看法之次數分配及百分比	62
表 4-7	「教學有困難教師輔導之成員」看法之次數分配及百分比	64
表 4-8	「常用來輔導與協助教學有困難教師改進教學的方式」 看法之次數分配及百分比	66
表 4-9	「常用來評斷與瞭解教學有困難教師改善成效的方式」 看法之次數分配及百分比	68
表 4-10	「教學有困難教師接受輔導與協助後，如成效不彰或仍有改善空間 ，則其後續可採取之策略」看法之次數分配及百分比	69
表 4-11	「處理教學有困難教師所面臨的困境」看法之次數分配及百分比	71

# 圖 次

圖 2-1	四階段教學有困難教師輔導策略循環模式.....	11
圖 2-2	教學有困難教師輔導流程圖.....	12
圖 3-1	本研究之架構圖.....	47

# 第一章 緒論

## 第一節 研究動機

隨著師資培育的多元管道、教育績效責任的重視與市場驅力的顧客導向等世界潮流，外界人士對於學校教育品質的要求也越來越高。美國自從 1960 年代開始，就關切起教師的教學品質，在這四十多年之間，透過教育、學術、社會、政治各界的努力，中小學教師已由早期被視為技術人員提升至專業人員的地位（簡紅珠，2004）。同時，在推動教育改革的歷程中也發現，學生學習的真正關鍵在於教師的素質（陳世佳，2004）。因此我們亟需面對的應該是如何提升國內教師品質。

然而，在台灣，原本崇高的教師地位卻日益衰微，尤其當社會新聞中教師教學不力、體罰不當、師德不尊、師道不存的事件時有所聞時，其他國家的情況亦復如是，例如在日本大阪市的一項調查就發現，全市 8400 位中小學教師當中，有 100 位嚴重不適任，其不適任情況包括無故不上班、向學生吼叫、體罰學生、以及班級失序等(林天祐，2005)，顯見教學有困難教師存在的事實，中外皆然。

所謂，預防重於治療，提昇教師能力的良方應該是採取「專業支援」、與「在職訓練」等方式(汪世德，1997)，也就是說，在教師一開始出現教學有困難時，就提供積極的協助、支持與輔導，應遠比對教學有困難教師採取消極的解聘、停聘或不續聘來得有意義，亦較符合社會程序正義。然而，要找出教師的「教學困難」，並加以釐清問題所在，或是加以輔導與協助，對於學校來說，都不是件容易的事。而且何謂「誤人子弟」、「表現不佳」、「教學有困難」？要去做一個人人都能接受的定義，更是困難之事。因此，如果能透過文獻與相關研究之整理分析，以深入瞭解教學有困難教師的界定規準與覺察方式，則是本研究的一個重要研究動機。

令人振奮的是，為提高教師教學品質與專業能力，並改善教學有困難教師的教學狀況，教育部乃於 92 年頒佈「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」，並於該事項中規定，經確認為教師教學不力或不能勝任工作的個案，學

校應提供教師為期二個月的「輔導期」。並應安排一至兩位資深教師進行輔導。然而，較為可惜的是，如何進行輔導？輔導的策略為何？並不見相關的規定。因此，發展教學有困難教師相關輔導程序與策略，亦為本研究另一重要研究動機。

Danielson 與 McGreal 在綜覽先進國家教師評鑑的發展趨勢後，認為一個完整的教師評鑑制度主要應包含三個軌道或方案。第一個方案是適合評鑑初任教師的「初任教師方案」，第二個方案係適合評鑑資深教師的「專業發展專案」，而第三個方案是「處理不適任教師方案」。其立論基礎是：初任教師、資深教師以及不適任教師，各具有不同的需求，因此，應各具不同的評鑑目的、方式及時間以及輔導方案，才能真正達到公平公正的原則（張德銳，2004）。觀之國內目前針對初任教師與資深教師的評鑑研究，已有許多學者專家投入研究，但對於教學有困難教師的輔導策略的研究卻仍付諸闕如，因此，本研究首先將探討教學有困難教師的相關理論，其次則探求輔導教學有困難教師的相關策略，以提供行政單位、學校及教師在覺察與輔導教學有困難教師時的應用。

## 第二節 研究目的與待答問題

### 壹、研究目的

依據研究動機，本研究之研究目的如下：

- 一、 瞭解「教學有困難教師」的意涵。
- 二、 建構教學有困難教師輔導程序。
- 三、 探究教學有困難教師輔導策略。
- 四、 分析教學有困難教師處理的困境。
- 五、 依據研究結結論，研擬具體建議供行政單位以及學校之參考。

### 貳、研究問題

根據上述研究目的，本研究之研究問題如下：

- 一、教學有困難教師的界定規準為何？

- 二、教學有困難教師的輔導程序為何？
- 三、教學有困難教師輔導策略為何？
- 四、教學有困難教師處理的困境為何？

### 第三節 名詞解釋

#### 一、國民小學

係指台灣地區之公立國民小學。本研究所指的是台北市公立國民小學 94 學年度參與教學導師制度試辦的學校，共計 27 所國民小學。

#### 二、教學有困難教師

教學有困難教師指的是，教師個人能力不足、教學表現滿意度低、無法滿足有效能教學的標準、以及整體表現不甚穩定，導致教育品質不佳。

#### 三、教學有困難教師之輔導策略

教學有困難教師的輔導策略可以分為覺察、診斷、輔導、評斷四個階段。覺察策略是利用各種方法找出隱藏在教學現場的教學有困難教師；診斷策略著重在釐清造成該教師教學有困難的原因；輔導是針對教師各種不同的教學有困難，擬定相應的輔導方案加以矯正；評斷則是在實施了矯正方案之後，去了解是否解決了原先所覺察到的問題。而這四個階段可以是一種循環式的歷程，也就是說當進行評斷後，可以針對評斷的結果判斷需要，重新再一次進入覺察、診斷、輔導、評斷的歷程，直到問題解決或輔導期限屆滿。



## 第二章 文獻探討

### 第一節 教學有困難教師的相關概念

#### 壹、教學有困難教師之意義

有關教學有困難教師並沒有一個貼切與肯定的概念描述，更沒有一個明確的標準讓行政管理者依循以認定教師的不適任(Bridges,1986)，且因各地區法律的不同，對教學有困難教師的定義也有相當大的差異，因此，不同學者對此概念的定義往往因人而異，茲將教學有困難教師定義的相關研究敘述如下：

- 一、教師教學表現令人不滿意，但卻尚可忍受(Rieh, 1992)。
- 二、教師欠缺班級經營的技巧，例如，Sweeney 與 Manatt (1984)即認為教學有困難教師指的是，教師有充足的學科專業與傳授能力，但缺乏班級經營的技巧，且對督導者表現出敵意與不穩定的個性。
- 三、教師的能力不足以勝任教職：例如，Aronold (1986)認為，教師不能勝任教職，缺乏合宜的能力，包括身、心健康、教育專業、情緒或其他個人的狀況，來承擔教師的職責，則稱為教學有困難教師。
- 四、教師的表現不能達到學校相關組織所訂定的標準(Huge & Manatt, 1983)。
- 五、教師整體表現不穩定，例如 Fuhr (1990)即表示，教學有困難教師乃是教師的表現游離在教學有困難的邊緣，時好時壞，但經常呈現壞的一面。

綜合以上觀點，教學有困難教師指的是，教師個人能力不足、教學表現滿意度低、無法滿足有效能教學的標準、以及整體表現不甚穩定，導致教育品質不佳。

#### 貳、造成教學有困難的因素

造成教師教學有困難的因素是相當複雜且多面向的，而且也往往因為每個教師的情況不一，所造成的原因也不一樣。

Bridges 與 Groves (1984)曾將造成教學有困難教師的因素，歸納為外在團體的壓力逐漸增多、公共批評以及師資生的素質低弱等因素。

Steinmetz (1969)的研究則指出，學校組織或督導者的缺失、教師個人的缺點、以及外在與工作無關的影響因素，是造成教學有困難教師的主要因素。

其次，Bridges(1986)的研究則發現，造成教學有困難教師的因素可歸為外在與內在兩方面。外在的因素主要歸因於不適當的管理與監督。督導者缺乏有效處理教學有困難教師的技能，導致無法早期發現教學有困難教師的問題，而錯失及早改進其教學的利機。內在因素則包括教師缺乏教學專業的能力，如欠缺有效教學技巧，不夠努力、缺乏主動性等，以及與教學無關但會影響教學表現的個人問題，如疾病、情緒、婚姻、財務、習慣與不良嗜好等。

此外，教師內在的教學信念與外在的教學技巧，是決定教師教學表現的重要關鍵。教師的教學信念有大部份是來自於長期的教室經驗所形成 (Nespor, 1987; Richardson,1996)，但是由於這些教室經驗主要是以學生的角度來看教師的工作，所建立的教學信念是片面的，或是不正確的認知 (Britzman, 1986)，如果在師資培育的階段中，沒有人對這些未來教師做進一步正確的督導，這些學生將會依其原先的信念形式，使得原先的偏差觀念更加惡化(湯仁燕，1993；Britzman, 1986；Kagan, 1992)，影響教學表現，甚而成為教學有困難教師。

更值得注意的是，這些先前所建立的信念對於師資生接受師資培育課程也有所影響，Britzman (1986)即指出，師資生不正確的認知會影響其對師資培育課程的期望，Raths (2001)亦認為，師資生先前的信念會阻礙其對教學的學習，因此有學者把師資培育當作是一種信念改變的過程(湯仁燕，1993)，而 Feiman-Nemser 與 Floden (1986)更主張在師資養成階段或在職進修階段時，應考慮針對師資生或在職教師的現有教學信念加以規劃，甚至重建其觀點。直言之，師資培育對於教師教學信念具有檢視與導正的功能(李麗君，2004)。

### **參、界定教學有困難教師規準**

界定教學有困難教師，是令校長或相關行政人員最感困擾的，因為沒有一套大家所認可的表現規準，以提供所有教師及行政之參考。

美國大部分的州雖立法規定教學有困難教師可以造成解聘的原因，但卻沒有明訂界定教學有困難教師的規準，只有阿拉斯加(Alaska)和田納西(Tennessee)兩個州曾嘗試訂定，但也很難得到普遍性的認同(Bridges,1986)。因此，校長或相關行政人員必須自行界定教師教學缺失的準則來界定教學有困難教師，而也就因認定標準不一，處理教學有困難教師的情形變得非常的個別化，除增添處理的難度外，也衍生處理的眾多困擾。

根據 Bridges (1986)的研究指出，教學有困難教師最常見的教學缺失是班級的失序，其次有不能妥善對待學生、不能有效傳授學科知識、不接受教學忠告以及不能產生預期的教學成效等。

而 Neil 與 Curtis (1978) 對各州展開調查研究，最後歸納出二十多項不適任教師任定規準，來界定教學的困難，這些規準較常被提及的包括：(1)不恰當的執行教學任務；(2)怠忽職守；(3)沒有完成分派的工作；(4)不參與規定的組織或會議；(5)工作效率低；(6)不能勝任工作；(7)不服從規定；(8)拒絕遵守工作規則；(9)不遵從學校制度；(10)不忠誠；(11)違反聘約；(12)犯罪；(13)不道德；(14)不誠實的紀錄；(15)酗酒、放縱；(16)感染毒癮和販毒；(17)殘暴；(18)品行不適合為人師；(19)未具備專業品德；(20)違背道德標準；(21)被撤銷教師證等。

值得說明的是，上述規準都是較屬消極性面向，而評斷教師教學有困難當然也可從有效能教學的觀點加以說明，例如張德銳等人(2000) 發展性教學輔導系統乃是在綜合呂木琳(1998)、張德銳(1996)、張德銳等人 1999)、Beach 與 Reinhartz(2000)、Borich(2000)、Harris(1985)、Rosenshine(1986)等國內外學者專家的研究意見後，所研發與建構而出的一系列教學輔導規準。

雖然，該系統主要是用來發展、輔導、協助與支持教師專業發展的形成性評鑑規準，但對於改善教師教學困難、提高教師教學表現卻有相當程度的功效。因此，本研究乃援引該系統的教學五大規準：教學清晰、活潑多樣、有效溝通、班級經營和掌握目標等，以作為評量有效能教師的依據，並作為評定教學有困難教師的規準：

## 一、教學清晰

掌握所授單元的核心概念，清楚地教導概念及技能，形成完整的知識架構。

(一)掌握所授單元的概念

(二)清楚地教導概念及技能，形成完整的知識架構

## 二、活潑多樣

運用多元的教學方法、教學媒體和各種發問技巧來呈現教學。

(一)引起並維持學生學習動機

(二)運用多元的教學方法及學習活動

(三)使用各種教學媒體

(四)善於各種發問技巧

## 三、有效溝通

運用良好的語文和非語文技巧，來表達教學內容。

(一)運用良好的語文技巧

(二)適當地運用身體語言

(三)用心注意學生發表，促進師生互動

## 四、班級經營

營造班級氣氛，布置教學情境，有效運用管教方法，維持教室常規，使教學順利進行。

(一)營造和諧愉快的班級氣氛

(二)妥善布置教學情境。

(三)建立良好的教室常規和程序

(四)有效運用管教方法

## 五、掌握目標

掌握目標與歷程，實施教學評量，達成預期學習成果

(一)充分地完成教學準備

(二)有效掌握教學時間

(三)評量學生表現並提供回饋與指導

(四)達成預期學習效果

除此之外，Danielson(1996)則透過理論與研究發現，要改善教學教學並提昇學生學習的有效教學，應可從下述 4 個領域、22 個行爲，加以探究：

一、計劃與準備：

(一)展現學科內容與教育方法學的知識

(二)展現對學生充份瞭解的知識

(三)選擇適當的教學目標

(四)充份理解可資運用的教學資源

(五)教學單元設計能符合教學的需要

(六)評量學生學習結果

二、班級環境的營造

(一)營造尊敬與和諧關係的班級環境

(二)建立充滿學習氣氛的班級文化

(三)經營班級的程序

(四)學生行爲的管理

(五)教學空間的安排

三、教學知能

(一)清楚與正確的溝通

(二)使用發問與討論的方法技巧

(三)鼓勵學生專注學習

(四)提供學生回饋

(五)展現彈性與適當回應

四、專業責任

(一)進行教學省思

(二)保存正確的教學記錄

(三)與學生家庭保持溝通

(四)能貢獻學校與學區

(五)專業成長與發展

(六)展現專業的教學品質

準此而論，本研究乃綜合上述各學者的看法，從有效能教學的角度為參照，這些有效能教學的觀點包括：課程、教學、班級經營、評量、親師生關係、教師同儕合作等，並據以研擬下述標準，以作為界訂教師教學有困難的規準：(1)學科專門知識不足；(2)教學不夠清晰；(3)教學不夠活潑多樣；(4)不能建立良好的教室常規和程序；(5)不能有效運用管教方法，促使教學順利進行；(6)沒有充分的教學準備，致使難以達成預期學習成效；(7)沒有妥善運用教學評量，並提供學生回饋與指導；(8)不能與學生保持良善互動關係；(9)親師間無法保持和諧關係，溝通有礙；(10)無法與同儕進行教學對話與分享。

## 第二節 教學有困難教師的輔導策略

有關教學有困難教師的輔導策略一般而言可以分為覺察、診斷、輔導、評斷四個的階段進行(詳見圖 2-1) (蔡清華，2003；Johnson、Petrie & Lindauer,1999；Pellicer & Hendrix，1980；Woodson,1994)。

首先是覺察，指的是利用各種方法去找出隱藏在教學現場的教學有困難教師，然後才能針對這些教學有困難教師施行進一步的輔導策略。其次是診斷，著重在釐清造成該教師教學有困難的原因，以便對症下藥。接著是輔導，針對教師各種不同的教學有困難，擬定相應的輔導方案加以矯正。最後是評斷，也就是在實施了矯正方案之後，去了解是否解決了原先所覺察到的問題。這四個階段可以是一種循環式的歷程(詳見圖 2-2)，也就是說當進行評估後，可以針對評估的結果判斷需要，重新再一次進入覺察、診斷、輔導、評斷的歷程，直到問題解決或輔導期限屆滿。

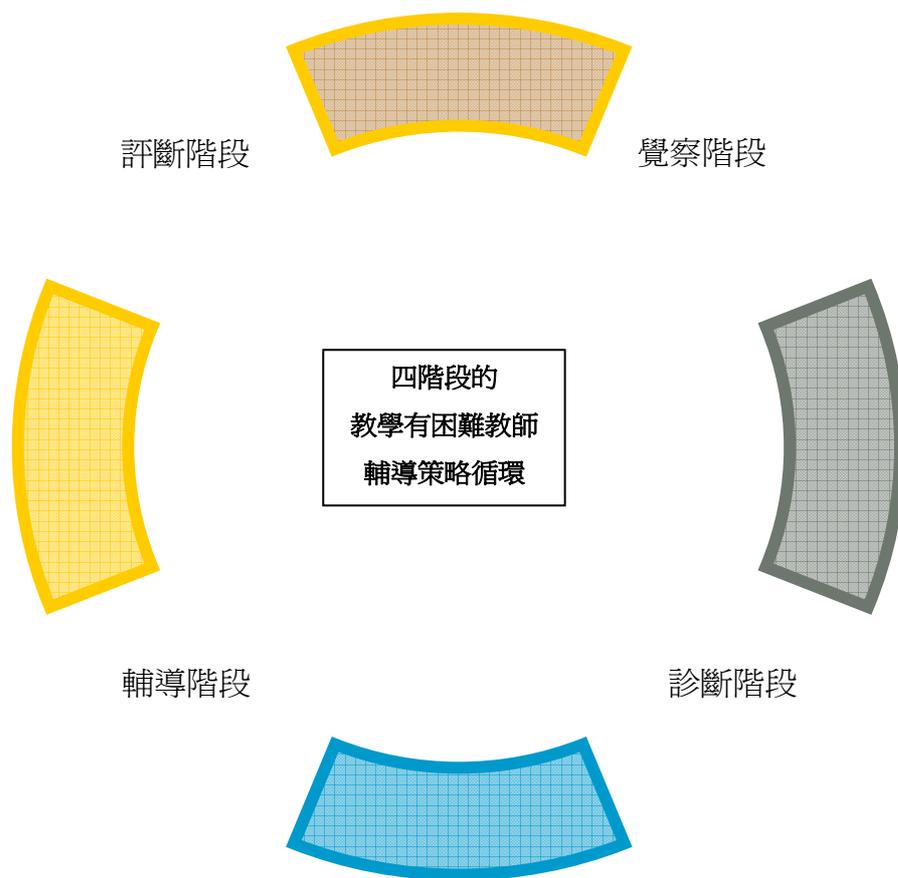


圖 2-1 四階段教學有困難教師輔導策略循環模式

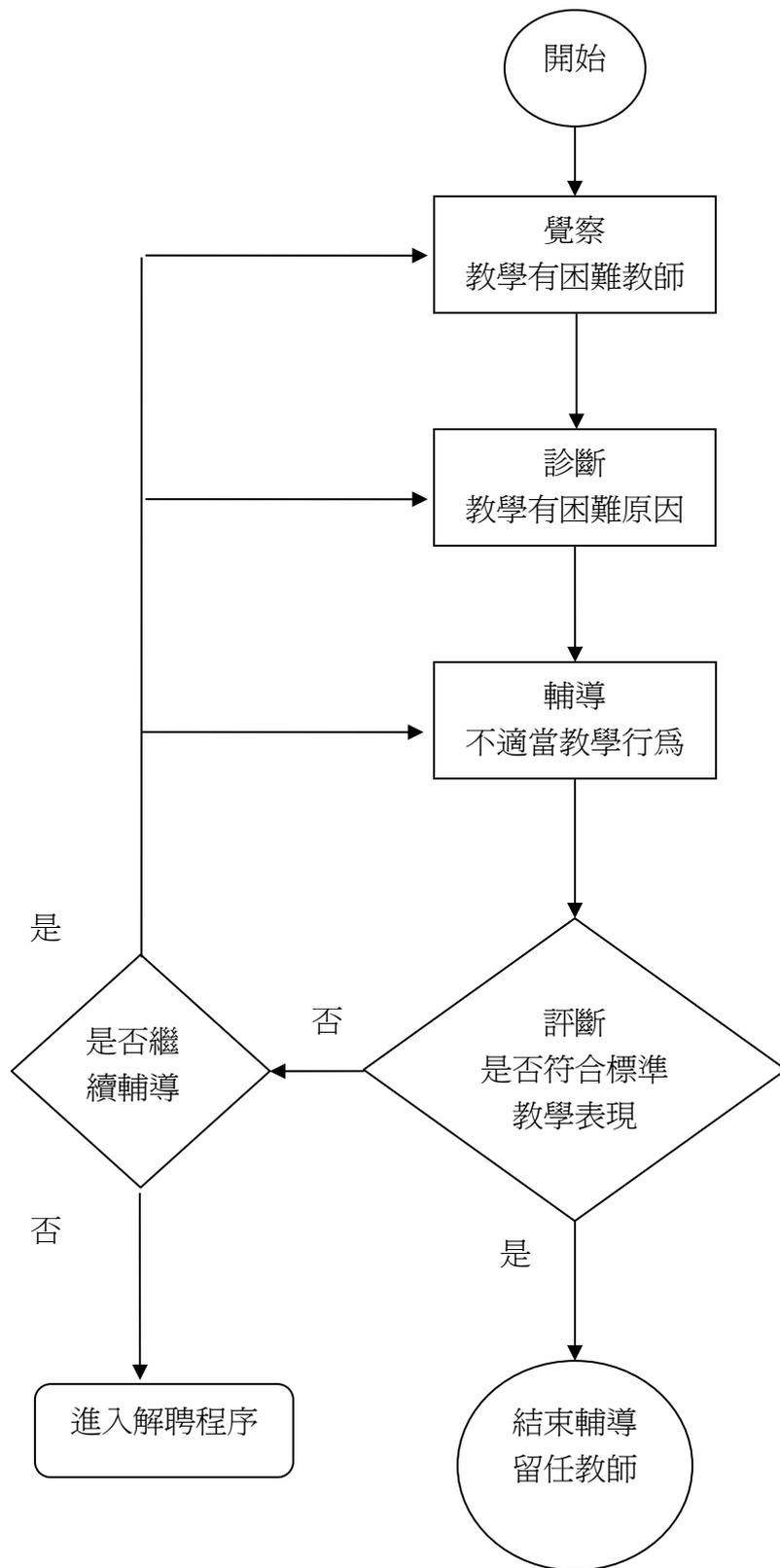


圖 2-2 教學有困難教師輔導流程圖

## 壹、教學有困難教師的覺察

根據 Neill 與 Curtis(1978)的研究報告顯示美國全國大約有 0.5%，也就是約 5000 到 10000 的教師其教學不符合標準；日本大阪市的一項研究也顯示，全市有 8400 位中小學教師中有 100 位嚴重不適任（林天祐，2005）。而在台灣教師教學不力的情形也時有所聞，而有更多是隱藏在校園角落中的教學有困難教師，如何覺察教師的教學有困難，使兒童的學習權益不致受損，就需運用各種巧思與策略。

美國加州各學區至少使用四種方法來覺察教師的不適任行為，這四種方法分別是：教學視導人員的教學觀察與評鑑、學生或家長的投訴、其他教師的抱怨和學生的考試結果(Bridges, 1986)。Edwin M. Bridges 也指出可由八種途徑來覺察教學有困難教師，分別是：校長的觀察、學生的表現、老師所做出來的各種資料、老師對於學生工作的評語、同儕觀察、學生評分與家長的觀點。

詳言之，老師的工作雖然經常被隱匿在教室的門之內，有關教學有困難教師的覺察的確相當不容易，但是也並非沒有蛛絲馬跡可循。學校對於教學有困難教師的覺察方式可以有三種：

### 一、主動的覺察

指學校主動出擊，採取各種途徑以了解校園之中是否存在有教學有困難教師需要協助，是一種積極的覺察方式。至於主動的覺察可以採取的途徑有：

#### （一）巡堂

校長或主任每天的巡堂，其實就可以用以覺察出部份教師的教學有困難情況，尤其是針對無法維持秩序、無法恰當的處理學生的各種問題。例如經過班級時某班經常處於很吵、秩序混亂的情況，就可能透露該班教師班級經營的困難。巡堂屬於非正式的觀察，每天至少早晚各一次

（Lawrence ,Vachon, Leake, & Leake, 2005），而且一開學就要做這件事以便即早發現教師的教學困難情形(Lawrence et al., 2005)。Downey, Steffy, English, Frase 與 Poston（2004）曾經提出五個巡堂的觀察要點包括：學生是否認真在上課或專注於作業？老師正在上什麼課？老師使用什麼樣的教學方法來

協助學生達成學習目標？觀察教室中張貼或陳列的作業成果或學習檔案？注意是否有哪些關乎安全與健康方面的議題？這五個要領可以協助巡堂者覺察出教師是否有教學困難的情形，以決定是否需要進一步進行診斷甚至需要輔導。

## （二）觀察學生的學習成就

透過各種評量方式觀察學生的學習成就，也可以覺察出教師的教學有困難。如果某班級學生某個領域的學習成就明顯呈現低落的狀況，而且持續一段時間沒有改善，就可覺察出該領域教師可能有無法有效地教學的困難，也許是表達溝通的技巧不佳，或者是對於各種教學法不夠不精熟，亦或是有不能掌握學科知識的困境。雖然學生的學習成就與教師的教學並不完全相關，要從學生的考試結果來界定教學的困難，也引起諸多的爭議（Rosenshine,1977），但仍可列入覺察教學有困難教師的參考。

## （三）察看老師所做出來的各種資料

主動對於老師所做出來的各種資料，像是：教學媒體、教學檔案、領域課程計畫、對學生作業的評語與回饋、給家長的各類表單、或教師的教學工作日誌等進行檢視，亦可以覺察出教師的教學有困難。像是無法掌握清楚的教學概念與架構，無法給學生適當的評語、建議與回饋，無法有效的掌握教學進度等等困難。

## （四）正式的教師教學評鑑

要覺察教師的教學困境，最完整的途徑，不外乎實施正式的教師教學評鑑。透過完整的評鑑機制來檢視教師教學的相關面向，以覺察出教師的教學有困難。然而值得注意的是，當要進行主動的覺察之前，應先告知全校教師教師教學評鑑的執行方式，並將評鑑的規準或表格提供給教師來瞭解，以去除評鑑的神秘面紗，消除教師的恐懼心理。並且盡量要讓一些邊緣教師不會認為該方案是針對他們而進行，以減少評鑑的阻力

（Lawrence ,Vachon, Leake, & Leake, 2001）。

主動的覺察可以使學校行政主管主動去瞭解隱匿於校園之中的教學有困難教師，以便及時進行輔導補救，才不致因為對於教師的教學情況疏於瞭解，而造成學生嚴重的學習問題。

## 二、 被動的覺察

指當學校行政在正式或是非正式的情況下，被告知某教師可能有教學有困難的情形時，才開始介入關心與瞭解。這一類的覺察通常來自以下三個途徑：

### （一）同儕的抱怨

同儕之間由於經常需要進行密切的教學合作與研討，因此對於同儕間彼此的狀況，有時可以有更深入的瞭解。透過同儕的抱怨經常可以覺察到教師的各種工作態度、或班級經營的問題。教師的抱怨諸如：接任的教師要收拾學生學習不良的結果，以及群組教學或協同教學時教師互動的挫敗，或是該班學生品行不佳、秩序太亂經常妨礙別的班級上課等等。因為教師的教學活動常是互相依賴的，教學有困難教師的不良表現，經常會製造潛在問題給同事，引起其他老師的抱怨 (Johnson ,1984)。

### （二）家長的投訴

家長對於老師的投訴通常可以反映出許多不同面向的教師教學有困難。像是作業的內容、作業的份量、作業的批改情況、教學進度太快或太慢的問題，對學生有言語的暴力或身體的暴力等等。甚至還可以看到各種因親師溝通不良而導致的情況。

### （三）學生的反映

學生在老師的授課之下，最能感受到老師教學工作的全貌。由學生方面的反映也可以覺察到許多教學有困難的情況，像是教師經常遲到早退、上課內容離題太遠、聽不懂老師所要傳達的內容等等。

其他教師的抱怨和學生的考試結果來覺察教學有困難的教師，是較能令人信服的一種方式。學生或家長所投訴的事實，能明確指出教室內發生的教學缺失，

以證明教師的教學有困難。雖然被動的覺察是一種比較消極的覺察方式，但若能夠留心同儕、學生、家長對於老師的意見與反映，也不難找出覺察出校園中需要幫助的教學有困難教師。最怕的就是對於這些意見與反映不能覺知其背後所隱藏的教學問題，而任由問題擴大，最後造成學生學習歷程中不可彌補的缺憾。

### 三、教師自我覺察

有些時候教師的教學有困難並非來自他人的發現或者是投訴，而是教師本身自覺不足而提出（許籐繼，2005），希望能獲得協助與輔導，這樣的情況也應予以重視和鼓勵，並給予適時的協助，使老師的教學能更具信心。

然而觀諸現今學校在發覺教學有困難教師的過程與方式，經常無法讓人信服，其主要的有三：一是校長並沒有分配足夠的時間專注在教師的教學活動與教學觀察上，而花較多的時間在與教學無關的其他行政事務上(Peterson, 1977-1978; Sproull, 1981)；二是進行評鑑或視導在觀察教師教學時，教師的刻意準備，可使教學表現超乎平常的好，這不能代表教師平時的教學狀況；三是評鑑或視導人員常將學生的學習成就與教師的教學畫上等號，但是學生的學習成就因素複雜，包含了個別差異與環境變項等，不能完全歸因於教師的教學。

總之，教學有困難教師的覺察工作大致可以分為主動式覺察、被動式覺察與教師自我覺察。無論採取哪一種途徑，重要的是要能夠因此而覺察出哪裡有需要幫助的教學有困難教師，以及早給予協助與輔導，以保障學生學習的權益。

## 壹、診斷教師教學有困難

覺察到教學有困難教師之後，其次的重要工作則是利用一些專業表現規準來檢視教學有困難老師的表現，去界定出教學有困難教師所需改進的地方，並據此訂定改進目標（Johnson、Petrie & Lindauer,1999; Pellicer & Hendrix，1980）。

關於教師教學有困難的診斷需要非常專業的判斷，以決定教學有困難教師的問題所在（許籐繼，2005）。一般而言，可以藉助學區或專家所發展出來的診斷表格、診斷程序、與診斷標準來進行嚴謹的教學有困難診斷。

美國 Macomb 伊利諾學區的地方評鑑委員會修改 Danielson(1996)教學專業架構，發展一組具有權重的教師教學標準。該標準分為四個領域，二十三個子項 (Danielson & McGreal,2000)。

(一) 領域一：計畫與準備

包括：

- 1、展現學科知識與教育學的知識。
- 2、展現對學生充分瞭解的知識。
- 3、選定適當的教學目標。
- 4、展現資源的知識。
- 5、設計銜接的教學。
- 6、評量學生學習。

(二) 領域二：班級經營

包括：

- 1、建立一種尊敬和關懷的環境。
- 2、建立一種學習文化。
- 3、管理班級程序。
- 4、管理學生行為。
- 5、組織學習環境。

(三) 領域三：教學

包括：

- 1、清楚且精確地溝通。
- 2、使用問答和討論技術。
- 3、引發學生學習。
- 4、提供學生回饋。
- 5、展現彈性和回應。

(四) 領域四：專業責任

包括：

- 1、對教學的反省。
- 2、保持精確的紀錄。
- 3、與家庭溝通。
- 4、對學校和學區的貢獻。
- 5、專業的成長與發展。
- 6、顯示專業主義。
- 7、運用教學科技。

該標準是參考學者研究所得的架構，加上學區的需求以發展而成。特別是依學區的需要標示有核心能力，以標示出最不可或缺的重要教學標準。以此標準來診斷教學有困難教師的問題，將該教師的表現與學區標準相對照後，即可瞭解該教師教學的問題所在。

Lawrence 等人(2005)曾經發展一個表格來診斷教學有困難教師的問題。該表格分為六大向度，四十一個子題：

- (一) 教學準備、計畫與教案：包括是否依照課程的範圍與順序？是否有做完善的課程準備？是否有適當的教學策略？
- (二) 教學：包括是否坐著上課？是否使用多樣的教學策略？是否能對課程進行摘要？是否能給學生回饋？教學是否有趣？是否過度使用學習單？是否能掌控學生在教室中的活動？是否能給予學生清楚且精確的指引？
- (三) 學校的程序：使否能持續的保持與家長的聯繫？是否能做好每週的成績報告書？是否能回復家長的電子信件？是否能將每日的教學事件張貼出來？是否有系統去掌握每天的出席？是否將學生留校而未知會家長？
- (四) 教室管理：是否具有教室的管理技巧？是否將教室規則張貼在教室之中？教室中是否能維持一些固定的作業流程？能否監控整個教室的情況？能否提供一個安全的學習環境？當進行學習活動時能否維持教室中的禮節？是否有不適當的規訓？是否能有效的管理學生的不良行為？是否能

- 前後一致地處理學生的問題行爲？是否能接受來自學生與家長的抱怨？
- (五) 專業職責：是否經常上班遲到？是否經常缺課？是否經常在開會時遲到？  
是否參與親師的會議？是否參與教師專業發展的活動？
- (六) 與校長有關的部份：是否用掉太多行政人員的時間？是否對教學表現出負面的態度？是否能與其他教職員合作？是否抱著負面的態度以及拒絕去做那些教師被期待應做的事？是否能接受建議以增進教學的表現？是否能改變教學方法？是否耽誤了與家長、學生的會議？

此表格乃以美國教育現場為背景發展而來，或許不盡然適合我國國情，然亦可作為學校發展教學有困難教師教學診斷檢核表之參考，發展的方式可以透過教評會委員的討論，以歸納出最適用的教學專業診斷內涵。

國內學者潘慧玲等（2004）也曾針對國民中小學教師教學專業發展能力指標。整套指標系統的架構分為「層面—向度—指標」三個層次，其中能力層面包括：規劃、教學、管理、評鑑和專業發展等五大層面。依循各層面能力研定課程規劃、教材呈現、教學方法、學習評量、班級經營、資源管理、課程評鑑、教學評鑑、自我發展、專業成長、專業態度等十二項能力向度，根據層面及向度的內涵，建構了三十五項教師專業發展能力指標。這些指標內容也可以作為教師專業能力檢核診斷的參考。

張德銳等（2000）的「發展性教學輔導系統」提出的「發展性教學輔導規準」包括 5 個教學範疇、17 個教學行爲以及 50 項教學行爲指標。其五個有效能的教學範疇大致如下：

- (一) 教學清晰：指能掌握所授教材的核心概念，清楚地教導概念及技能，形成完整的知識架構。
- (二) 活潑多樣：指能運用多元的教學方法、教學媒體和各種發問技巧來呈現教學，以引起並維持學生的學習興趣。
- (三) 有效溝通：指能運用良好的語文及非語文技巧，來表達教學內容。
- (四) 班級經營：指能營造班級氣氛佈置教學情境，有效運用管教方法，維持教

室常規，使教學順利進行。

(五) 掌握目標：指能掌握教學目標與歷程，實施教學評量，提供回饋，以達成預期的學期成果。

「發展性教學輔導系統」中「綜合診斷調查」階段，也有提供教師教學有困難的診斷策略，其步驟與內容包括有：

(一) 步驟一

首先，由教師使用「教學行為自我檢核表」自我分析五個教學領域和十七個教學行為上的表現。

(二) 步驟二

輔導者（教師同儕、校長、主任）使用「教學行為綜合觀察表」進行教室觀察，以瞭解教師之教學優缺點。

(三) 步驟三

輔導者與被輔導的教學有困難教師使用「教學行為回饋分析表」舉行研商會議，比對步驟一和步驟二中使用表格內容，藉以瞭解教師真正的教學問題所在。如果教師自我檢視與輔導者的觀察所得的資料一致，則針對未達高度表現之教學行為，進行下一階段的重點輔導。如果資料不一致，且應加強那個教學行為的意見也不相同，則應重做第一至第三個步驟，以找出教師需要接受輔導的教學行為。

確定教師需要接受輔導的教學行為後，即進入「發展性教學輔導系統」（張德銳等，2000）的第二階段「重點診斷分析」。這個階段有四個步驟，接序第一階段的前三步驟，從步驟四到步驟七：

(四) 步驟四：

教師使用「教師自我報告表」進行自我分析。

(五) 步驟五：

輔導者使用「教室觀察報告表」進行教室觀察。

(六) 步驟六：

使用「輔助性學生報告表」進行學生的反應分析。

(七) 步驟七：

使用「資料分析表」進行研商式診斷分析。

在步驟四中，教師使用「教學自我報告表」，反省需要接受輔導的每個教學行為指標上的表現程度，從「高度表現」、「中度表現」、「低度表現」三個選項中，選擇符合自我評估的一項。然後步驟五，輔導者使用「教室觀察報告表」，針對欲深入診斷分析的教學行為，進行實地的觀察、描述和輔導工作。在教室觀察結束後，觀察者必須在紀錄表中的「觀察結論」欄中，評估並圈選教師的教學表現。由於學生最能夠提供教室事件的第一手資料，所以他們的報告對協助教師改進教學極有助益。「輔助性學生報告表」即是設計來蒐集這類資料的，內容是詢問學生對某些特定的教室事件的了解和反應。完成步驟六後，輔導者與教師隨即進入步驟七的研商式診斷分析會議，使用「資料分析表」來診斷與分析。如果教師自我報告與輔導者教室觀察所得的資料一致，認為需要改進教學，即安排與進行下一階段的專業成長的輔導。如教師自我報告與輔導者教室觀察所得的資料不一致，而且其教學成就和需要改進之處意見也不相同，則應重做第四至第七個步驟，以確定下一階段教師需要接受專業成長輔導的重點。

張德銳等人的「發展性教學輔導系統」有指標、有內涵、有方法，而其階段一「綜合診斷調查」與階段二的「重點診斷分析」的最大特色在於其人性化、有機式的診斷程序，綜合運用教師自評、教學觀察、研商會議、學生報告等多種診斷工具，以達成有效而完整的診斷。

綜上可知，形成教師教學有困難的因素相當多。一般來說主要呈現在五個面向(Sweeney & Manatt, 1984; Woodson, 1994)：(1)學科專業知能準備不足；(2)教學技巧不佳；(3)班級經營不善；(4)不善處理學生行為與態度的問題；(5)專業責任的缺乏。有關教師教學有困難的成因必需要經過診斷才能瞭解，也才能對症下藥，規劃出有效的輔導策略。而診斷教師的教學缺失，必需使用具有專業性的診斷工具，如：學區的教學效能標準，Lawrence 等人的範例文件，潘慧玲等人的教師教學專業能力指標，張德銳等人的發展性教學輔導系統工具等，再經由一群接受過專業訓練的考核人員，經由系統性與結構性的診斷程序來完成。

值得注意的是，這些規準必須能特別陳述該地區對教師教室內外行為的期許，而且要書寫清楚、容易理解，並清楚地與教學責任有關。而且，此規準應符

合教師的價值期許，是可觀察的，且與教師工作的品質有強烈的聯結(Woodson, 1994)。據此規準去診斷教學有困難教師的不足之處，若該缺點是由於組織上或管理上的問題所造成，則應先去除這些障礙，然後再訂定教學有困難教師需要改進的目標（蔡清華，2003）。這一系列由診斷到訂定改進目標的過程，都應讓教學有困難教師參與（Johnson、Petrie & Lindauer,1999），該教師應該清楚的被傳達他所處的困境，以及他所必需改進的目標究竟為何(Bridges & Groves,1984; Woodson,1994)。

### 參、教學有困難行為的輔導

經過覺察、診斷的歷程瞭解教師的教學困難之後，隨即進入輔導階段。一般而言輔導教學有困難行為有兩種模式，一是非正式的介入；一是正式的介入（許籐繼，2005）。非正式的介入指的是並不需要提出正式的書面報告或文件，只是進行一些非正式的聯繫，表達對於該教師教學的關注，並給予一些建議與協助。有些個案只要透過非正式的介入即可改善其教學問題，然而有時並非如此，經過幾次非正式的介入後仍舊無法改善其教學問題，就必需採用正式介入的輔導方式。當進入正式的輔導階段學校必需採取以下幾項必要的程序與作為：

#### 一、書面通知

當確定教師確實有教學困難行為之後，進入輔導階段的首要工作就是要給予正式的書面通知，以作為輔導前輔導後的分界點。以書面的方式明白的指出其教學困難的實際狀況，以及學校將予以一定期限的輔導。其目的是要告知教師教學有困難的診斷結果，以及將會對其施予一些輔導計畫、密集評量或其他措施，還有為何要採取這些措施的原因，並讓教師了解，若沒有展現足夠的進步，管理者下一步將會採取的什麼樣的行動（蔡清華，2003）。

應注意的是，從這一個階段開始，所有的聯繫與互動都要有書面的報告或紀錄，並且設置一個檔案系統以累積互動過程中的所有正式與非正式的文件（Lawrence, et al.,2001；Woodson,1994），以作為日後評估輔導成效時的參考。

## 二、組成協助團隊

給予書面通知的同時，學校應組成一個教學有困難教師的協助團隊，扮演協助與支持的角色，並且一起研究教學有困難教師的問題（Woodson,1994）。團隊成員可包括：行政代表（校長或主任）、教學導師、教學顧問、法律顧問、心理諮商顧問。一般而言，行政代表扮演的是督察的角色，也就是持續檢核該教師的日常教學表現，以瞭解教學困難行為是否有所改善，因為畢竟當輔導歷程結束時，行政代表必需針對輔導結果採取一些行政上必要的評估與抉擇（例如：續聘或解聘）（Woodson，1994）。教學導師則扮演支持與協助的角色，實際上提供各種教學專業上指導協助，或是在精神上給予鼓勵與支持，有時也要扮演受輔導教師與行政間的溝通橋樑，責任相當重大。而教學顧問、法律顧問與心理諮商顧問則扮演中立的角色，在必要時提供專業諮詢與協助。

不過，針對個案的不同，在輔導的歷程中也會遇到各種不同的狀況，因而協助團隊的成員會有所不同，角色也可能互異。但無論如何，校長應扮演協助教學有困難教師的領導角色，並提供教學有困難教師一些重要的支援，給予教學有困難老師一些機會去改進，並且應讓其瞭解校長是真的想要幫助他的，而該輔導歷程是一個重要的必經過程，並非著重在收集其教學不力的證據（Lawrence, et al., 2001; Sweeney & Manatt,1984）。

## 三、訂定輔導目標與計畫

協助團隊會同受輔導教師應透過會議針對診斷歷程所診斷出來的教學困難，來訂定改進目標,並清楚地寫下受輔導教師在這個目標下應達成哪些具體的行為（Woodson，1994）。目標的訂定有助於清楚地告訴該教師是如何被期待的。這些目標應與有效教學的學區或學校規準相符合，而且要清楚地被寫下來

（Woodson，1994）。目標訂定之後，應訂定輔導計畫，規劃出輔導的期程（Johnson、Petrie & Lindauer,1999），並給予教師合理和充裕的時間進行改善以接受評鑑。至於輔導計畫擬定的內容應包括：教學缺點、改進方向、預期目標、輔導策略，可用資源、時間進度表、評量方式與步驟等，教師如果對於該計畫有所抱怨，管

理者就必需合理地檢視計畫，以決定是否要改進或修正計畫（蔡清華，2003；Andrews,1992; Kelleher,1985; Waitroob,1995）。

#### 四、教學輔導策略的置入

此階段是整個教學有困難教師輔導在實施上的重要關鍵，必需針對不同的教學困難投入有效的輔導策略，並給予適當的支持與資源（Pellicer & Hendrix，1980）。

歸納學者（王淑俐，2004；張德銳等，2000；Bridges & Groves,1984）所提出對於提升教學技巧的各種策略，可發現對於教學有困難教師可以採取的矯正策略，大致應可分為知能充實、觀察回饋、精熟練習、分析討論、諮詢治療與改變環境幾個面向：

##### （一）知能充實

教學有困難教師之所以沒有辦法順利進行教學達成教學成效，有可能是由於教學知能的不足，也就是與教學有關的先備知識有待加強。像是學科知識的不足，可能造成教師教學時掌握學科知識內涵的困難；教育心理學知識的不足，可能造成教師無法掌握學生心理以進行有效教學；班級經營策略的缺乏，其實可以透過知能的充實來吸收他人的經驗；而教學無法活潑多樣其實也可以透過知能的充實來彌補。知能不足的原因可能是師資培育階段的訓練不足，或是有好的訓練，卻沒有被學習吸收內化（Woodson,1994），因此對於因為先備知能不足而造成教學困難的老師，首要工作就是必需花時間以各種途徑將先備知能補足。

吳清山（1992）指出教師進修的方式可包括學位學分進修、短期研習進修、校內研習進修及自我研究進修。有關知能充實的輔導策略可由這幾個方向去進行，實際可行的做法如下（Lawrence, et al., 2001；Woodson,1994）：

- 1、要求該教師去閱讀一些基本的教師工作手冊。
- 2、提供與該教師教學困難有關的書籍或文章，並請他閱讀並記錄閱讀心得。
- 3、學校邀請資深教師或學者專家辦理相關知能講座，並要求該教師必需參加。
- 4、由教師研習系統找出相關的研習或工作坊的公告，並給予必要的排課調課協

助以提供該教師參加的機會。

- 5、持續使用紙本或電子校園週報，以提供教學技術、班級經營等其他資訊。
- 6、提供教學影帶以教導適當的班級經營與管理的技巧。
- 7、提供該教師到學院進修相關課程的機會。

對於教學有困難教師的輔導，先備知能充實與否影響甚鉅，先備知能太弱的老師，必需先透過充實知能的途徑以打好基礎，以方便於學習轉化，否則就算是讓該教師有機會去觀察或學習其他優秀教師的教學，其效果也是很薄弱的（Bridges, 1986）。

## （二）觀察回饋

針對教學有困難教師課堂上教學行為的矯正，可以進行教學觀察與回饋的策略來協助改善。教學觀察的方式可以是自己觀察自己的教學—觀察自己的教學影帶；也可以是觀察別人的教學—進入別人的教學現場進行觀察；或是請別人觀察自己的教學—請教學導師針對教學困難進行臨床的觀察。值得注意的是，一般來說無論採用哪一種教學觀察，其實施方式大致都可分為—觀察前會議、觀察中紀錄、觀察後回饋三個階段。

### 1、觀察前會議

教學觀察進行之前應先舉行一個觀察前會議，教學導師與受輔導教師在會議中必需討論觀察的原因和目的、決定要觀察的重點，及確認要採用什麼方式、使用什麼工具來進行觀察，協調觀察進行的時間（張德銳，1998；陳佩正，2002）。通常觀察的重點會必然會以先前所診斷出來的教學困難有關，也就是說針對教學有困難需要改進之處，進行重點性的觀察。每次觀察的重點不可太多，以免觀察者手忙腳亂無法進行確實的觀察。

### 2、觀察中紀錄

一般而言，課堂觀察的內容可以分為以下幾種（張德銳，1998；Lawrence, et al., 2001）：

- （1）選擇性的逐字記錄：指觀察者在觀察之前，先決定好所要觀察記錄的口語

事件，然後在觀察過程中將此口語事件一字不漏的紀錄下來，包括老師說了什麼？及學生對老師說了什麼？

- (2) 教師問題：記錄教師在課堂上所問的每一個問題。
- (3) 教師回饋：記錄教師與學生間所有的口語回饋。
- (4) 移動型態：使用座位表來記錄課堂中教師與學生的移動情形。
- (5) 在工作中：使用座位表來記錄學生是否專心與工作之中，是否出現離開座位、和旁邊的人說話以及傳紙條的情況。
- (6) 語言的流動：記錄課堂中老師與學生間語言的互動。像是老師問問題學生回答，老師稱讚、學生提問題等。值得注意的是選擇性逐字記錄較強調語言內容的正確性，而語言的流動則較強調發訊者與收訊者間的語言溝通類型。
- (7) 影音記錄分析：要求老師去分析影音記錄的內容，和輔導老師一起討論指出需改進之處。
- (8) 軼事紀錄：當教師不能確定想要觀察的行為是什麼時，則可運用軼事記錄廣泛地收集教師與學生行為的資料。記錄時要客觀公正、文字要描述事實，不要具有評論性。

此外，一些教室教師行為的觀察工具也可以加以利用。像是國外有 Flander 的「互動分析系統」著重在教師教學風格的觀察，美國德州教育中心的「觀察與評量量表」則針對教學策略、教室組織與管理、學科知識的呈現與學習環境的營造幾個面向來做觀察。國內學者亦有呂木琳的「DeTEK」、李珀的「教師教學效能自我檢核表」、李永吟的「班級活動觀察表」（張新仁，2002），以及張德銳等（1996）的「發展性教學行為綜合行為觀察表」。

至於教學觀察的時間多長多短並不一定，端賴受輔導教師實地的需要而定。如果是針對教學法的改進，則可以僅是一個教學活動的觀察；如果是針對課堂行為，則可能需要完整的一節課的觀察；當然如果是屬於班級經營的提升，則一節課的觀察是絕對不夠的，可能需要一天或是多天的觀察。

### 3、觀察後回饋

在進行了教學觀察之後，很重要的就是要召開觀察後的回饋會議。在回饋會議正式開始之前，應儘量營造和諧的氣氛，先說好話，再說需要改進之處。在回饋會議之中，則應以客觀的資料以提供給老師回饋。較好的方式是以良好的發問技巧，引導出教師自己的意見、推論與感受，甚至鼓勵受輔導教師自己提出改進方法和理由（張德銳，1998；Lawrence, et al.,2001）。

值得注意的是，在整個歷程結束之後需要做的事情還有（張德銳，1998；Lawrence, et al., 2001）：（1）寫一封信摘要會議中所討論的事與建議。（2）給予一段時間的改進期限。（3）持續進行非正式的觀察，瞭解其改進的情形並做紀錄。（4）檢討整個觀察與回饋的歷程，並作為改進另一次觀察與回饋循環的參考。

#### （三）精熟練習

教學方法的知與行有時還是有一段距離，是需要透過練習以達到精熟。而所謂的精熟，即是透過不斷的練習，以達成有效教學的行為。至於怎樣才算是有效教學行為達到精熟的程度呢？以下規準或可做為參考（Lawrence, et al., 2005）：

#### 1、在教學準備上：

- （1） 教學設計是特別的而且是精確的。
- （2） 能夠配合學校或學區的課程。
- （3） 教學計畫必需容易瞭解且能夠執行。
- （4） 每節課的開始必先陳述教學目標。
- （5） 有足夠的教學媒體或教具供所有的學生利用。

#### 2、在教學的組織表現上：

- （1） 在課程開始之前可以引起學生的注意。
- （2） 不會老是站在同一個地方上課。
- （3） 不會花太多的時間去講開場白。
- （4） 課堂中和學生間緊密聯結。
- （5） 和所有的小朋友說話和互動，而非僅和一半的小朋友互動。

- (6) 指導語清晰且簡短。
- (7) 能妥善安排教學的物理環境。
- (8) 能摘要教學重點。
- (9) 能給學生一些動機去完成課程。
- (10) 教學中能保持笑容，並能有趣地教學。
- (11) 能更有自信地教學。

### 3、在學生表現的評估上：

- (1) 能提供正向的回饋給學生。
- (2) 能問一些開放性的問題。
- (3) 能發展出更好的轉化到下一個課程中。
- (4) 能尋求學生的回饋

至於如何精熟練習，可以採下列方法：

- 1、口述教學：教室中並沒有學生，該教師只是藉由口述的方式，模擬教學的方式，說出自己教學計畫。其目的在讓老師在進行微型教學或正式教學之前先對自己所要教的內容進行自我的提醒與自我模擬，有助於教師對所要教學的內容與方法更加熟稔。
- 2、微型教學：也有人將之稱為「藝坊教學」(studio teaching) (單文經，2001)。  
微型教學乃是安排一個具體而微的教學情境，使教師能在其中練習教學的技巧或接受回饋。教師在這個具體而微的教學情境中，只對一小組學生，進行一小段教學，以便專注於某一項特定的教學技巧。其目的是在把一般的教學現場簡化，使教師不必處理複雜的教室管理問題，而可專心於教學技巧的演練也就是面對少數的學生進行教學的角色扮演與練習。教師在演練時有督導在旁觀看或錄影，事後請督導和學生填評鑑表，並與受訓教師一同討論評鑑的結果商議如何改進 (單文經，1992)。
- 3、真實情境的練習：以一個真實的教室情境進行教學的練習。

這三種練習方法可以單獨使用，也可以漸進式的運用，例如先由口述教學開

始，逐漸進入真實情境的練習。在練習的同時，也可結合錄影或錄音的方式，作為教學後的檢討，或是請教學導師進入觀察給予建議。透過精熟練習除了能使教學有困難老師在實地面對教學時，更能掌握有效的課堂管理與正確教學技巧，使教學更具成效，更重要的是能建立教學有困難老師的自信，讓教學有困難老師能突破困境。

#### （四）分析討論

分析討論指的是蒐集有關該教師的各種資料以進行分析，以還原該教師在整個教學工作中的實際歷程，彌補教學觀察之不足。並在分析之後應加以詮釋，並找出議題加以討論，以進行反思與回饋，並給予改進的建議。

輔導團隊可以蒐集該教師教學的各種資料，像是課程計畫、教案、學習單、情境佈置、教具、學生成績、學生作業、學生意見、家長回饋、教學評鑑資料等，進行分析，藉由各種資料所透露的訊息，像是該教師在教學前做了哪些教學準備？該教學準備的質量是否兼備？在教學中學生的學習產出（作業、評量、作品等）是否能達到教學的目的？以及在教學後，學生的意見、家長的回饋以及老師自我反思等，甚至是教師教學評鑑的結果如何？資料的蒐集越完整越好，有助於更全面性的去瞭解該教師的教學與班級經營背後的理念、處理過程與結果。然資料的分析只是第一個階段，重要的是要透過輔導團隊針對資料所呈現的狀況加以詮釋討論，促進教師的反思，並給予改建的建議。

##### 1、資料分析：

有關資料的分析是分析討論策略的第一個步驟，可以採用的途徑如下：

##### （1）類屬分析：

類屬分析是指將相同屬性的資料歸入同一類別，並且以一定的概念命名。類屬的屬性包括組成類屬的要素、內部的形成結構、形成類屬的原因以及類屬發揮的作用。這種做法符合一般人對於事情歸類的習慣，能夠對資料進行比較系統的組織，凸顯資料所反映的主題（陳向明，2002）。例如：可以將所蒐集的資料分為：教學準備、教學評量、教學成果、班級經營、親師

溝通、教材教具等屬性，以呈現該教師在該主題的表現。

## (2) 情境分析

情境分析是指將資料放置於所處的自然情境中，然後按照故事發生的時序，對於有關的事物和人物進行描述性的分析。強調對於事物作整體和動態的呈現。這種做法能更貼近當事人的真實生活，也比較能還原當事者的日常生活（陳向明，2002）。例如：可以針對該教師在一段時間之內的各種資料進行蒐集，按照發生的先後順序加以組織，藉以找尋出資料中的敘事結構，像是緣起、時間、地點、事件過程與結果等以瞭解整個教學實際，還原真實的情境脈絡。

## (3) 兩者的結合

也可以將上述的這兩種方法加以結合使用，例如：先使用類屬的方式將資料進行分類，再將資料做整體性的情境分析。或先將資料進行整體性的情境分析，再將資料做類屬性的總結性整理。

## 2、反省與討論：

傳統有關教師專業發展的方式包括：專家提供課程、透過教師訓練以及從學生處得到回饋等。而目前則以教師之間相互學習以及教師自我的反省思考為最佳方式（陳惠邦，2003）。因此在針對教學有困難教師的各種教學資料進行分析之後，接下來就是由輔導團隊中的輔導老師、同儕教師或行政人員陪同教學有困難老師針對資料分析的結果，進行反省與討論。

Kemmis 與 McTaggart（1998）曾建議教師在蒐集資料時從下列的問題逐一自我反省：

- (1) 現在發生了什麼事？
- (2) 這件事有什麼問題或有什麼值得懷疑的？
- (3) 我可以做些什麼？（做做看！）
- (4) 這件事這樣做對身為教師的我有什麼意義？

- (5) 這件事這樣做對於我的學生有什麼樣的意義？
- (6) 什麼時間和什麼地方可以讓我獲得有關這件事的訊息？
- (7) 我有什麼困難和限制？

透過教師的反思可以激發教師的自我成長與專業發展。在聆聽受輔導教師的自我反思與說明之後，爲了能更有效的針對教學問題進行討論。Carl. D. Glickmen 提出教學領導者的三種行爲表現，可做爲討論時的參考應用。以下就這三種教學領導者的行爲表現進行簡單的介紹，並應用其架構於教學有困難教師的問題討論之上（呂木琳，1998）：

#### 1、 主導型

主導型的行爲表現，顧名思義輔導者在討論中要站在指導的角色，給予老師較多的意見，也就是經常爲老師條列出可能的選擇，而非由教師自行思考，自行發展出可行的方案。這對一些被教學上的問題所困惑，在自我反思後，又不知問題所在，不知道要做什麼的老師較爲有效。其應用方式如下：

- (1) 陳現：直接瞭解所要達成的目標所在。
- (2) 澄清：測試一下老師對於這個目標的想法。
- (3) 傾聽：瞭解教師的觀點—傾聽教師的意見，看是否接受這個目標或是還有其他補充說明。
- (4) 問題解決：輔導者心中盤算可能的行動或建議。
- (5) 指導：輔導者以個人的經驗和知識小心的告訴教師可能的行動方案供其思考。
- (6) 傾聽：要求教師對於可能的方案作反應。教師可以對輔導者所提的方案提出意見，以修改方案。
- (7) 指導：輔導者列出分析後的最後選擇，直接告訴教師哪些是可以採取的行動。
- (8) 澄清：輔導員要求教師決定要採取哪一個行動或是幾個行動的組合。

- (9) 標準化：重述計畫並隨之決定下次討論的時間。

## 2、合作型

在合作式的視導行為中，輔導者與教師共同來解決問題，鼓勵教師表達其觀念，而輔導者也誠懇的表示自己的看法，雙方充分交換意見，以達成一致的意見。這種輔導方式適合一些透過反思已能清楚的認識到教學上發生的問題，並能針對問題採取一、兩種行動的教師。其方式如下：

- (1) 澄清：確認教師所遭遇的問題—亦即認識教師自己所遭遇的問題。
- (2) 傾聽：瞭解教師的認知。爲了要思考打算採取的行動，必需要有充分的資訊，因此要鼓勵教師盡量說出認知的感受。
- (3) 反映：確認教師的認知。在教師敘述結束後，輔導者應摘要重述，看看是否可以明確瞭解教師的認知。
- (4) 陳現：提供輔導者的觀點。輔導者提供一些意見，或是教師所不明瞭的一些情況。
- (5) 澄清：讓教師了解輔導者對問題的認知，詢問教師是否瞭解輔導者的觀念，請其重述，如很清楚就可以開始解決問題。
- (6) 問題解決：交換可以採行方案的建議。輔導員和教師分別提出解決問題的方案。
- (7) 鼓勵：如果輔導員和教師的意見不一致時，應容許其存在，並且應有共識，可由其中發掘最好的方案來解決。
- (8) 問題解決：發掘一個可接受的解決方案。若意見無法一致可以暫停改天再談。
- (9) 標準化：確定方案後，可以共同討論方案細節。
- (10) 協商：同意一個最終的解決方案。

## 3、非指導型

如果教師教學知識豐富，瞭解要做哪些教學上的改變，也有能力思考並執行自己的行動，則輔導者的角色僅在旁協助，由教師自己發展、自己決定，輔導人員不去影響教師的決定。這種方式適用於思考能力與程度很高的教師，因為他們有能力由不同的角度來思考問題，並發展出不同的解決方案，則輔導者應盡量給老師寬廣的發揮空間。其做法如下：

- (1) 傾聽：專心傾聽教師的陳述，避免自己的看法涉入。
- (2) 反映：輔導員陳述自己對於教師所陳述問題的理解。
- (3) 澄清：問教師一些問題，協助教師進一步確認問題。
- (4) 鼓勵：當教師開始確認問題所在時表達極願意聆聽的態度。
- (5) 反映：不斷重述你對教師所敘述的瞭解，以精確掌握教師所傳達的訊息。
- (6) 問題解決：要求教師思考可能的解決方案。
- (7) 問題解決：要求教師思考各種行動的結果。
- (8) 陳現：要求教師選擇一個解決方案。
- (9) 標準化：要求教師確定行動方案和細節。
- (10) 反映：離開之前，重述教師的整個解決方案。

由這三種模式中可看到，其實重點就在於兩個部份：一是釐清雙方對於問題的認知，二是商議出最好的解決方案。而隨著教學有困難教師能力的不同，輔導者所涉入的引導，也可以有深淺的不同。值得注意的是在討論的歷程中，應讓受輔導教師有針對自己的資料做說明的機會，這樣輔導團隊的成員才能做出更客觀公允地的判斷與建議。

#### (五) 諮商治療

諮商指的是針對教師的心理困境提供專業的諮詢以協助教師建設心理或走出陰霾，打起精神重新面對教學工作。但倘若教師的教學困難是來自身體或精神

上的疾病，則必需藉由治療的途徑來進行協助解決。

學校的輔導室一般而言是針對學生進行輔導，然而其實因教師工作中所面對的心理困境，而導致教學困難，其實是經常被發現的。而主要是來自以下幾種因素（王以仁,1994；Bridges,1986）：

（1）壓力：（Kyriacou & Sctcliffe，1978）指出教師壓力是由教師工作而產生的負向情感的反應症狀。他們並研究指出教師工作壓力的來源主要來自四個因素，分別是學生的不良行爲、不足的工作條件、時間的壓迫感以及不好的學校風氣。壓力會造成許多反應，例如：壓抑、酗酒、冷漠、失眠、失聲、胃痛、頭痛、高血壓、焦慮、神經質（Dunham,1981），這些都會造成教學困難的情形。而嚴重的焦慮還會造成恐慌症、畏懼症、強迫症、創傷後壓力症、一般性焦慮症等疾病需要被治療。

（2）人際溝通：人是社會的動物，在內心中存在著與人親近的內部動力，需要別人關心、需要友誼、需要別人的接受、支持與合作。教師在教學工作環境中與人的互動是很密切的，像是如何和同事、學生、家長互動，好的人際溝通可以使教師的教學更加順利，相對的，不良的人際溝通也會造成各種教學工作的困難。

（3）生涯發展：Fessler 將教師的生涯發展成果分爲八個主要階段：職前教育階段、實習導引階段、能力建立階段、熱切成長階段、挫折調適階段、穩定停滯階段、生涯低盪階段以及退休落幕階段。Steffy 則以個人發展的角度將教師生涯分爲五個階段：預備階段、專家階段、退縮階段、更新階段、離開階段(王以仁，1994)。由此可見再漫長的教師工作生涯其實或多或少都會面對一些困境與起伏，需要透過調適與突破。

（4）感情婚姻與家庭生活：老師雖有傳道、授業、解惑的使命，但當面對感情、婚姻與家庭時難免也會遇到一些挫折與困境，在在都難免會影響到工作的表現，學校應有責任加以關心，使其走過人生的低潮。

針對心理因素所造成的教學困難，學校要做的無非是爲該教師提供各種諮商與治療的途徑（Bridges,1986）。諮商需要專業的心理諮商師，治療更需要專科

醫師才得以爲之，這兩項工作就絕非學校行政或教師同儕能夠勝任，但是學校在得知其教學困難是由於心理因素所造成的之後，責無旁貸的應介入協助，安排專業的的諮商師進行心理輔導，或是協助進行醫療就診。此時，行政或同儕教師可以做的就是旁給予鼓勵、支持與期許，給予溫暖與友誼，協助走出困境。

#### (六) 改變環境

如果教師的教學有困難是來自於對於環境的不適應，或是受到人際關係的影響，那麼可以協助他的輔導策略就是幫助其改變環境。以下是改變環境的一些做法：

- 1、更換職位或角色：教師的教學困難有時是因為所任教的領域非自己的專長，或是人格特質不適合該角色，此時倘若將之更換職位或角色，例如：派予任教專長領域、或是將之轉任科任亦或是由科任轉任級任。當教師能依自己的專長與特質被放在適當的位置，表現當然會變得不一樣。
- 2、更換工作伙伴：有時教師的教學困難是來自與工作伙伴的個性不合或溝通不良，此時可考慮更換工作伙伴：像是調別的學年、換別的班群、換到別的處室等，便可以解決這樣的問題。
- 3、更換工作環境：教師工作環境不佳，像是空氣、採光、軟硬體設備等也會影響教學工作的進行，倘若能依教學工作的需要安排適當的工作環境，也可以讓教學工作更加順利。
- 4、調校：每一個學校的校園文化以及條件不同，有的老師的專長特質在某學校沒有發揮的空間，或是個性不適合學校的校園文化，也會造成教學不愉快的情況。此時，其實可以代爲瞭解是否有學校的校園文化與條件更適合該教師的個性與專長，並協助其調校，如此不但可使該教師找到更容易發揮專長的學校，學校方面也可以以其職缺聘入更適合的人選入校服務。
- 5、輔導轉業：有些教學有困難教師在個性上對於學校這樣一個環境根本上

就無法適應，或是志不在此。此時，與其勉強留在校園中變成教學有困難教師或不適任教師，不如輔導其轉業，因為也許在其他職場，他可以發揮長才，有更優異的表現與成就(Bridges,1986)。

許多的教學困難原因，是來自於教師角色與功能的錯置，藉著環境的改變，而可以使教學困難教師適才適所。如此一來該教師能找到適合的工作環境，解除其可能變成不適任的困難與危機。另一方面，也是造福學校與學生，避免傷害造成。

值得一提的是，上述教學輔導策略的應用機會，總須端視教學有困難(困難)的狀況而定，而有關前述教學有困難教師的狀況大致包括：教學不夠清晰、教學技巧不足、班級經營不佳、溝通技巧不良、以及教學無法達成目標，如果以上述六種教學有困難教師輔導策略為縱座標，而以教學有困難教師的困難狀況為橫座標，將可針對這些教學有困難加以改善與輔導(詳如表 2-1)。

表 2-1 教學有困難教師困難狀況與輔導策略對照表

	教學不夠 清晰	教學不夠 活潑多樣	溝通技巧 不良	班級經營 不佳	教學無法 達成目標
知能充實	✓	✓	✓	✓	✓
觀察回饋	✓	✓	✓	✓	✓
精熟練習	✓	✓	✓	✓	✓
分析討論	✓	✓	✓	✓	✓
諮商治療			✓		
改變環境		✓		✓	✓

首先，造成教學不適教師教學不夠清晰的原因，主要是因教師無法掌握所授單元的核心概念，清楚地教導概念及技能，形成完整的知識架構。所以，要促進教師改善教學，以達教學清晰的目的，則應該可從提高教師教學知識(認識層面)、

探究與練習教學(技能層面)，具體而言，可以採取的輔導策略包括知能充實、觀察回饋、精熟練習、以及分析討論等方式。

其二，導致教學不適教師教學不夠活潑多樣的原因，主要是因教師無法運用多元的教學方法、教學媒體和各種發問技巧來呈現教學。所以，要促進教師促使教學採多樣教學方法，並達教學活潑多樣的境界，則亦可從提高教師教學知識(認識層面)、探究與練習教學(技能層面)，此外，無法使用教學媒體當然也有可能是因教室位置離教學器材借用室較遠，借用較不方便所致，如此，物理環境的改變與考量也是重要的。準此而論，可以採取的輔導策略包括知能充實、觀察回饋、精熟練習、分析討論、以及改變環境等方式。

此外，由於教學有困難教師溝通技巧不良，主要是因無法運用良好的語文和非語文技巧，來表達教學內容。而造成這種現象的可能原因除了是教學知能、技巧所造成的，也可能是個人溝通模式所導致的，而此也許是情緒或心理因素的關係，所以，在採取輔導策略上可以使用知能充實、觀察回饋、精熟練習、分析討論、以及諮詢治療等方式。

再者，所謂班級經營不佳，主要是因教師無法營造班級氣氛，布置教學情境，有效運用管教方法，維持教室常規，以使教學順利進行。而要改變這樣的現況，與前述教學不夠活潑多樣類似，大致可從改變教學認知層面、技能情面、以及物理環境加以因應。因此，以採取的輔導策略包括知能充實、觀察回饋、精熟練習、分析討論、以及改變環境等方式。

最後，教師如無法掌握目標與歷程，實施教學評量，達成預期學習成果，就可能導致其教學無法達成目標。而要改善不適任教師這方面的問題，主要因在提供教師能設定具體可達成的教學目標、適切實施教學評量、促進學生達成預期教學成效，而這些工作當然都與教師教學知識與技巧有關，因此，可以採取的輔導策略應包括知能充實、觀察回饋、精熟練習、以及分析討論等方式。

上述各種輔導策略可以分開使用，也可以一起用，端視置入的時機與個案的需求而定。然而更重要而不可忽略的是，在這一段輔導歷程中教學有困難教師

其實是非常需要正向的增強與鼓勵的。也就是說當受輔導教師有好的表現時，就應該及時的給予回饋與讚美（Bridges,1986）。

在美國輔導改進期程的長短端視各州的狀況與政策而有所不同，一般來講大約是九十天，學校執行的時間不能少於規定的時限（Bridges & Groves,1984）。而根據我國教育部 92 年 5 月公布「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」書函中的規定，「輔導期最多以二個月為原則，並得視輔導對象個案情形或參酌專家建議予以延長，最常以六個月為限」（教育部，2003）。教學有困難教師不可能永遠被輔導下去。當輔導期限屆滿，學校勢必需要做出對於該教師進行續聘或解聘的決定。此時就必需進入下一個階段—輔導成果的評估。

#### **肆、教學有困難教師輔導成果評斷**

教學有困難教師的輔導策略一旦實施，隨後就應該持續的瞭解與評估其改進的成效，以監督教師改進缺點。這樣的評估的方式可以分為形成性與總結性兩種。形成性的評估的部份乃針對輔導計畫中所擬定的時程表，進行階段性的檢核，協助團隊要定期與教學有困難教師進行會談，評估其進步情形並修正計畫。例如：進行事先通知或未事先通知的教室觀察，或藉由檢視「課程計畫」以獲得是否改善的證據。協助團隊應利用會議進行檢討，在檢討會中協助對於表現良好的教師應給予讚揚，對於沒有進步的情形，則應檢討輔導方式修正做法。

在整個協助進步的過程中，校長應保存所有的資料，包括：家長的抱怨、教室觀察的報告、缺點的陳述、輔導計畫、過程的檢討、問題與行為的討論或是對於該教師任何相關事件的回覆等，以便輔導結束之後作為決定該教師續聘或是解聘的佐證與參考（Bridges,1986; Sweeney & Manatt,1984）。

至於總結性成果評估的部份，通常是在改進期限屆滿的時候，要組成正式的評估小組，以進行最後的成效評估。此時校長要做出處理該教學有困難教師的決定。在進行評估時與教師應保持清楚、直接的口語溝通，以及伴隨有具體的書面溝通。而評量報告的內容應避免使用專業艱澀的字眼，應具體清楚而詳實（蔡清華，2003）。

一般而言，校長對於輔導後的評估結果有三種選擇：(1) 該教師的教學表現已符合標準不需要再接受輔導；(2) 該教師雖然其教學表現有進步，但仍有待加強，因此需要再多給予一些輔導機會；(3) 該教師的表現仍然無法達到標準，校長或行政此時應考慮將該教師解聘或轉任。決定教師的教學輔導是否成功，需在輔導期間與輔導結束後進行評估。但教師有可能在輔導期間表現出達到標準的教學表現，但輔導結束後又回到先前的狀況，此時將不再進行輔導，可考慮予以解聘，或做其他轉任的處理。

總之，教學有困難老師輔導策略的運用之前，應先釐清該教師之教學有困難所造成的原因。如果是因為先備知識的匱乏，就應該提供自我學習或再進修的機會，以彌補不足。如果是因為教學技巧的拙劣造成教學的困難，則可透過各種方式的教學觀察或教學練習來精進。如果是其他班級經營的因素所造成的教學有困難，那麼閱讀相關書籍或是與協助輔導人員進行分析討論都是有效的做法。然而有些問題是來自於心理因素或生活困境則應協助給予專業的諮詢治療以獲得解決。倘若發現問題是來自人為或自然環境的因素造成的教學困境，那麼協助其改變環境則問題自然解決。不同的問題情境，需要不同的解決策略，這些策略有時可單獨運用，也可相互搭配使用，以使輔導成效達到最大。無論如何，再使用任何的輔導策略的同時，都不要忘記要以坦承尊重的心情去面對受輔導的教師，顧及受輔導教師的心情，不使教學有困難老師因此自卑與羞愧，如此才是更成功的教師教學輔導策略。

對於未能掌握有效教學技巧的教學有困難老師，其輔導策略可考慮整合各種有效的方法來提升其教學技巧。像是讓老師接收與「其所缺乏之技巧有關的訊息與知識」，提供機會去觀察別人的示範教學，並與示範者分享經驗，提供教學前技巧運用的練習機會，提供教學導師指導其專業成長，或以同儕輔導、學生的感知與評價、教學錄影或錄音等方式來進行教學分析以改進缺點，也可以運用一些分析工具等來協助改進教學，而參加校外研習及工作坊也是另一種接受新知改進教學的管道(Bridges,1990;Pellicer & Hendrix,1980; Sweeney & Manatt,1984)

### 第三節 教學有困難教師處理之困境

輔導與處理教學有困難教師，雖然是一件相當重要且必要的工作，然而，學校在進行此項工作時，卻總遭遇不少的困境，這些困境有來自校內，當然也可能來自校外因素的影響。

Sweeney 與 Manatt(1984)、McDaniel(1980)的研究就發現：輔導與處理教學有困難教師時，常會受到時間的限制、不適當的輔導與處理技巧、以及懼怕教師們反彈的因素所影響，導致輔導與處理成效的不足。而 Bridges(1986)的研究則指出，進行教學有困難輔導與處理時，其最大的困境為：(1)教師的工作保障(教師的長聘)；(2)教師有困難教師界定規準不明確；(3)行政主管大多希望學校內儘量避免衝突。

Mocx 與 Melnick (1991)的研究發現，增加校長處理教學有困難教師難度的因素包括：(1)校長沒有足夠的教學技巧以擔任教學領導的角色，造成校長在處輔導與處理教學有困難教師時的困惑與焦慮；(2)校長日理萬機，每天必須處理大量例行的行政事務及偶發事件外，要輔導與處理教學有困難教師，有時已顯分身乏術。(3)沒有足夠的經費與人力的支援，其輔導與處理教學有困難教師的成效就顯得有限；(4)多數校長並未接受過輔導與處理教學有困難教師的相培訓，增加處理時的難度。

Woodson( 1994)研究也發現，教學有困難教師的輔導與處理相當耗費時間、金錢與精力，而其過程總不免要面臨不可避免的人情壓力。尤為甚者，校長在輔導與處理教學有困難教師時，所獲得到的人力、經費與制度的支持不足，更使得校長們在輔導與處理教學有困難教師時，有苦難言，寸步難行。

## 第四節 教學有困難教師輔導的相關研究

本節主要探討教學有困難教師輔導的相關研究，不過，由於國內之相關研究多以不適任教師為主題，所以，為避免改變原研究者之意涵，部份內容仍以不適任教師呈現，而過外研究則都以教學有困難之主題呈現。茲以國內、外，以及年代順序逐一說明作者、研究題目、研究方法與對象、及對本研究有所助益之結論，彙整如下表 2-2。

表 2-2 教學有困難教師輔導相關研究彙整表

作者 (年代)	研究題目	研究方法與對象	結論
柯昕儀 (2003)	建構我國中小學教師素質管理機制之研究	方法： 問卷調查法、文件分析法 對象： 教育學者、教育行政人員、教師、家長、民意代表	1.以學校內部代表為主，訂定教學有困難教師的處理標準，並建構教學有困難教師通報、認定、處理等法律程序。 2.學校組成輔導小組，協助教學有困難教師改進教學，若未在限期內改善，則應遵照教學有困難教師處理程序，加以淘汰。
李秀娟 (2004)	我國中小學不適任教師處理模式之研究	方法：問卷調查法 對象：教育學者、教育行政人員、中小學教師、家長團體代表	1.不適任教師之定義可分兩部分：明確不適任教師之定義為「觸犯刑法被判刑者」；不明確不適任教師之定義為「經合格醫生證明有精神並且無法勝任教職者」與「行為不檢，情節重大，經有關機關查證屬實者」。 2.教育行政機關應列舉「教學不利或不能勝任工作」的具體事項，做為認定教師不適任的基準。 3.不適任教師的處理流程可分為二階段四期進行：學校處理階段為察覺期、輔導期與評議期；教育行政機關處理階段為審議期。
鐘文燕 (2005)	國民小學教學不適任教師處理之研究	方法：問卷調查法 對象：國民小學教長及教務主任	1.以與教學活動有直接關係之教學不適任事實，左為界定教學不適任教師之規準， 2.教學不適任教師處理之程序包括察覺、診斷、輔導與評斷四個階段。 3.教學不適任教師處理之策略包括：察覺策略；診斷策略；輔導策略；評斷策略，並各有多元且具體的方式來實施。 4.教學不適任教師處理之困境，包括教學不適任教師的界定困難、相關法令不明確或不充足、學校處理時面臨人情的壓力、以及學校教評會的處理意願有待加強等。

表 2-2 (續)

作者 (年代)	研究題目	研究方法與對象	結論
Bridges (1986)	教學有困難教師—挑戰與回應	方法：問卷調查法、訪談法 對象：教育局行政人員	教師荒時期所聘用的大量教師，由於試用期間沒有給予適當的視導，以及教師個人教學檔案過度膨脹自我教學表現，而使得這些教師獲得長聘。但其不適任之情形，隨後經常出現，因此，行政人員必需處理這些教學有困難教師，以及因其所產生之種種問題。
Mock, & Melnick (1991)	校長對教學有困難教師看法之研究	方法：問卷調查法 對象：國中、國小校長	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.大多數校長認為其能運用適當的教學領導技巧，公正、有效處理教學有困難教師。</li> <li>2.大多數校長認為其在處理教學有困難教師時，並沒有經歷很大的心理壓力。</li> <li>3.校長認為其在處理教學有困難教師時，面臨最大的問題是時間的管理；此外，地區的支持資源也顯得不夠充足。</li> <li>4.大多數受試者認為，校長的培訓課程應加入教學有困難教師之教學視導。</li> </ol>
Woodson (1994)	教學有困難教師的有效輔導與治療策略	方法：文獻分析法	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.輔導教學有困難教師的過程包括：(1)訂定察覺教學有困難教師的規準；(2)運用各種形式的輔導與治療策略；(3)訂出有效的輔導與治療時程。(4)訂定輔導與治療的處理程序。</li> <li>2.教學有困難教常有列特質之一：(1)缺乏有效能教學的基本技巧；(2)因個人因素而長期於教室中展現出不適當的行為。</li> </ol>
Collins (2001)	教學有困難教師輔導困境之研究	方法：問卷調查法、訪談法 對象：校長	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.教學有困難教師輔導的主要困境包括：教師長聘問題、教學有困難教師處理經費問題、以及其他的阻力。</li> <li>2.輔導與處理教學有困難教師應廣泛蒐集資料，並多運用別人使用過的經驗或報告資料。</li> </ol>

表 2-2 (續)

作者 (年代)	研究題目	研究方法與對象	結論
Jerrells (2001)	校長對鑑定及處理教學有困難教師之覺知	方法：問卷調查法、訪談法 對象：公立學校校長	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 診斷教師教學有困難的方式是透過教師評鑑和參考學生的學習成就。</li> <li>2. 在教室裡，教師教學有困難的事實主要是：沒有有效的教學技巧和班級經營。</li> <li>3. 在教室外，教師教學有困難的主要不適任事實是怠忽職守與不遵從指導。</li> <li>4. 處理教學有困難教師之首要選擇是給予教學有困難教師直接的壓力(例如：解聘)。</li> <li>5. 教學有困難教師處理之困境：程序繁複、時間限制、評鑑程序與標準不夠明確、相關主管機構的支持不足，以及教學有困難教師處理所需的花費不少。</li> <li>6. 應以學生的利益作為處理教學有困難教師的優先考量。</li> </ol>
Hess (2004)	覺知與回應不教學有困難教師之教學責任	方法：問卷調查法、半結構訪談法 對象：國小校長	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師教學有困難不是很嚴重的問題。</li> <li>2. 校長們使用他們自己認為有效的正式與非正式的教學觀察方式，來界定教師的教學有困難。</li> <li>3. 界定教師教學有困難的最大爭議點是「教學有困難」的定義。</li> </ol>

為了進一步瞭解教學有困難教師輔導相關實徵研究的內涵，本研究將依據上述相關研究之研究對象、研究方法與研究結果三部份進行歸納整理。

#### 一、就研究對象而言

從表 2-2 可知，教學有困難教師輔導相關實徵研究之研究對象，包括有：校長、主任、教師、教育行政人員、教育學者、家長(團體)、以及民意代表等。其中，校長、教師又包括中小學學校兩層級。且就整體研究來看，各研究之研究對象以校長最多(五篇)，其次才是行政人員、教師、家長(團體)，最少則為教務主任及民意代表。

不過，由於前述各研究有部份是鎖定不適任教師處理為主軸，而本研究研究主題為教學有困難教師，所以，研究對象當然是以與教學較相關的人員為對象，因此，本研究乃以校長、主任、教師、以及學生家長為主要研究對象。

## 二、就研究方法而言

綜觀上述相關研究，在研究方法上，包括問卷調查法、訪談法、文件分析法、文獻分析法等。其中，又以問卷調查法之採用頻率最高(八篇)，其次是訪談法(四篇)。顯見研究人員大多以問卷調查法來進行研究，以大量且快速調查眾多受試者對教學有困難教師輔導的相關意見，準此，本研究也採取問卷調查法進行研究。

然而，為顧及問卷調查無法深入探究部份研究問題的現象，本研究也兼採焦點團體訪談法，針對問卷回收後，顯現受試者回答較特殊或無法回答研究問題的內容，進行深入的訪談，以瞭解教學有困難教師輔導規準、程序、策略、以及困境等。

## 三、就研究結果而言

就研究結果而論，從上述九篇教學有困難教師輔導相關研究中，研究者歸納大致有下述之研究成效與結果：(1)以教學有相關的教學事實，作為訂定教學有困難教師輔導與處理的規準；(2)能訂定出教學有困難教師輔導的程序，其程序大致包括：察覺、診斷、輔導、以及評斷；(3)能發展出輔導與處理教學有困難教師的初步多元策略；(4)教學有困難教師的輔導應以學生利益為主要考量因素。

然而，研究也發現，目前輔導與處理教學有困難教師時，尚待克服的困境有：教學有困難教師的定義不清、程序繁複且不夠明確、時間限制、經費問題、教師長聘問題、學校處理時面臨人情的壓力、學校教評會的處理意願、相關主管機構支持度不足等。因此，為進一步釐清教學有困難相關問題與內涵，以為教育行政機關及學校處理教學有困難教師之參考，本研究乃以教學有困難規準、程序、輔導策略、以及困境等相關問題內容，為本研究之主要焦點。



# 第三章 研究設計與實施

## 第一節 研究架構

本研究旨在瞭解國民小學校長、教務主任、教師、教師會理事長、家長會長對「教學有困難教師輔導策略」之看法，並建構國民小學教學有困難教師之輔導策略。為達此研究目的，研究者根據研究動機與目的，以及文獻探討結果，建構研究架構(詳如圖 3-1 所示)。

從圖 3-1 可知，本研究包括自變項與依變項兩種，其中，自變項部份是以受試者的身份別為背景變項，包括國民小學學校校長、教務主任、教師、教師會理事長、以及家長會長。至於，依變項則是以探究受試者對「國民小學教學有困難教師處理策略之調查問卷」、「教學有困難教師輔導程序與策略焦點團體訪談大綱」之反應，藉以瞭解受試對象對教學有困難教師輔導策略之看法，也就是說，教學有困難教師的輔導策略調查包括三個部份，分別是「教學有困難教師的界定規準」、「教學有困難教師的輔導程序」、「教學有困難教師的輔導策略」，以及「教學有困難教師處理的困境」。

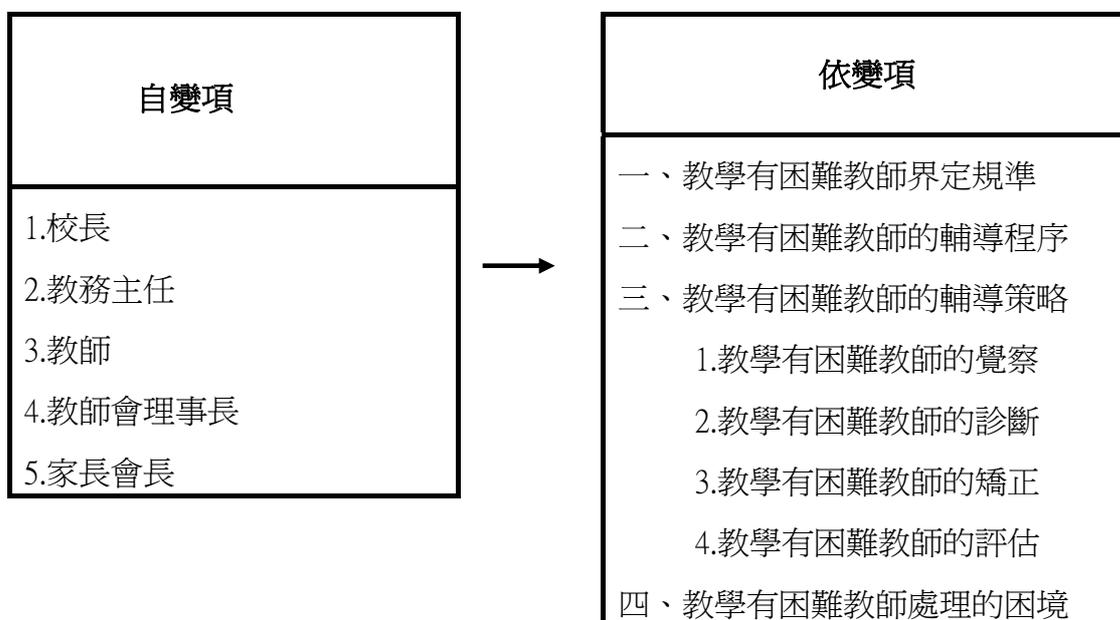


圖 3-1 本研究之架構圖

## 第二節 研究對象

### 一、問卷調查

本研究主要是以「國民小學教學有困難教師處理策略之調查問卷」為調查工具，並以臺北市公立國民小學94學年度試辦教學輔導教師制度的學校(共計27所)校長、教務主任(含主任及組長)、教師、教師會理事長、以及家長會長為研究母群體。在這些學校中，除校長、教師會理事長、及家長會長各一人為立意取樣外，行政人員及教師部份則以隨機方式抽取，每校各抽取三名受試者，亦即，各校受試對象包括校長、行政人員、教師、教師會理事長、以及家長會長等，共計九名，所以，27所學校的問卷受試樣本共計243人。

調查問卷發出後，回收198份，其中校長20人(回收率74%)，行政人員72人(回收率88.9%)、教師74人(回收率91.4%)、教師會理事長16人(回收率59%)、家長會長16人(回收率59%)、整體問卷之回收率為82.5%。有效樣本為192份，問卷可用率是97%，其中校長20人、行政人員71人、教師73人、教師會理事長13人、家長會長15人。

### 二、焦點團體訪談

為瞭解國民小學校長、教務主任、以及教師對「教學有困難教師處理策略」之看法，並建構國民小學教學有困難教師之輔導策略，本研究亦採焦點團體訪談法，依據研究者所擬定之「教學有困難教師輔導程序與策略焦點團體訪談大綱」進行訪談，以便蒐集與研究問題有關的質性資料。

本研究焦點訪談的實施對象是以立意取樣的方式，分別邀請問卷受試學校中，對教學有困難教師處理具有理論或實務經驗的校長、教務主任與教師。焦點團體訪談共進行二場，每一場次均包括校長、教務主任、教師各兩人。因此，總共抽取校長四人；教務主任四人，教師亦是四人，合計二場次參與對象有12人。

此外，為分析與資料記錄方便，並顧及受研究者的隱私，本研究也分別針對此12位受訪者進行編號，其代號從A11、A12、B11、B12、……、C21、C22等(詳見表3-1)。其中，編號中的第一個數字：A代表校長、B代表主任、C代表教師；

編號中的第二個數字：1 表示焦點團體訪談的第一場，2 表示第二場；編號中的第三個數字：1 表示是該場焦點團體訪談的第一位受訪者，2 則表示是第二位受訪者；例如，A21 表示是第二場焦點團體訪談，受訪對象是該場受訪兩位校長的第一位。

表 3-1 參與焦點訪談對象各場次成員表

第一場次			
	校長	主任	教師
編號	A11	B11	C11
編號	A12	B12	C12
合計	2 人	2 人	2 人
第二場次			
	校長	主任	教師
編號	A21	B21	C21
編號	A22	B22	C22
合計	2 人	2 人	2 人

### 第三節 研究工具

#### 一、國民小學教學有困難教師處理策略之調查問卷

##### (一)擬定問卷初稿

研究小組依據文獻探討結果，考量本研究之目的，編擬「國民小學教學有困難教師處理策略之調查問卷」，並與現職國小校長、主任以及教師多人討論，再敦請國小校長、主任、教師預填問卷，針對問卷內容提出修改之建議，最後再依這些建議編成問卷初稿。

##### (二)問卷修正與專家效度

問卷初稿完成後，邀請相關領域專家學者五位、國小校長二位、國小主任二位，共九位（詳如表 3-2），協助檢視與鑑定問卷的內容，進行問卷內容適當性之評斷。

表 3-2 專家學者意見調查人員名冊

姓名	服務單位及職稱
邱錦昌	育達商業技術學院幼兒保育系教授兼系主任
李安民	國立新竹教育大學教育系教授
張芬芬	臺北市立教育大學課程與教學研究所教授
鄭玉卿	台北市立教育大學課程與教學研究所副教授
萬家春	臺北市立教育大學教育學系助理教授兼附小校長
許瑛珍	臺北市西松國民小學校長
彭新維	臺北市民生國民小學校長
鄧美珠	臺北市民生國民小學主任
紀雪盡	臺北市立教育大學附設國民小學主任

建立專家效度之卷適當性主要包括三個選項：「適合」、「修正後適合」、以及「不適合」。問卷回收後，依專家意見統計結果，將「適合」與「修正後適合」選項百分比相加在 80%以上之題目，予以保留，並歸納專家所提供之意見，將題目的內容或語句加以修正，以建立專家效度。表 3-3 乃是「國民小學教學有困難教師處理策略之調查問卷」專家效度統計之結果，從其中可知，本研究問卷初稿之 11 題經專家檢視後，11 題皆保留使用。

表 3-3 「國民小學教學有困難教師處理策略之調查問卷」專家效度分析

題號	適合		修正後適合		不適合		結果	
	人數	%	人數	%	人數	%	保留	刪除
1	2	22 %	7	78 %			✓	
2	6	67 %	3	33 %			✓	
3	6	67 %	3	33 %			✓	
4	6	67 %	3	33 %			✓	
5	6	67 %	3	33 %			✓	
6	5	56 %	4	44 %			✓	
7	7	78 %	2	22 %			✓	
8	4	44 %	5	56 %			✓	
9	6	67 %	3	33 %			✓	
10	6	67 %	3	33 %			✓	
11	5	56 %	5	44 %			✓	

### (三)編製正式問卷

研究小組成員參考九位學者專家所提供之意見，並進行小組討論後，對題目進行適度的文字修飾後，編製「國民小學教學有困難教師處理策略之調查問卷」之正式問卷（詳如附錄一）。

### (四)問卷架構

本調查問卷採類別選項，內容包含兩大部分：第一部份為受試對象基本資料，其中包含「性別」、「身份別」、「教學年資」以及「最高學歷」。「性別」包括男、女兩部份；「身份別」細分為校長、教師兼主任、教師兼組長、教師、教師會理事長、以及家長會長等；「教學年資」則分為 1-5 年、6-10 年、11-20 年、21 年以上等四個部份；有關「最高學歷」則包括：(1)師專、(2)師院、師大(含師大、師院所開設的教育學程)、(3)一般大學校院教育學程、(4)研究所以上(含 40 學分班)、以及其他等。

而問卷第二部分為問卷的主要內容，分為「教學有困難教師的界定規準」、「教學有困難教師的輔導程序」、「教學有困難教師的覺察」、「教學有困難教師的診斷」、「教學有困難教師的輔導」、「教學有困難教師的評斷估」、「教學有困難教師處理的困境」等七大部份，再由這七大部份設計出 11 道相關題目。

### (五)問卷填答與計分方式

本問卷題目選項分為複選題以及程度題，各題均依受試者根據其意見，於適合的方框中打勾。被勾選的選項則計以次數一次，然後結合所有受試者於該題項的總計次數，並轉換成百分比，藉以瞭解受試者在各選項上的不同感受程度。

此外，每道題目的最後一個選項為開放性的“其他”，受試者可依據題意，表達問卷選項內未涵蓋的自己的經驗或看法，提供寶貴的意見，供本研究參考使用。

### 二、教學有困難教師輔導程序與策略焦點團體訪談大綱

研究者依據本研究之主題方向，參考相關文獻，擬定焦點團體訪談大綱初稿，並和協同研究者討論進行焦點團體訪談大綱之修訂工作。最後再邀請該領域專家學者共兩人，進行專家效度之考驗，以作為本研究焦點團體訪談之依據，訪談大綱：「教學有困難教師輔導程序與策略焦點團體訪談大綱」，詳如附件二所

示。

## 第四節 研究程序

### 一、準備階段

為逐步實施本研究，相關研究者於九十四年十月即成立研究小組，研究小組在閱讀相關資料與文獻之後，確定研究架構與方法，繼之，將研究對象鎖定在臺北市國民小學 94 學年度試辦教學導師的學校，並由這些學校中所抽取的受試者，進行國民小學教學有困難教師處理策略之調查，最後著手撰寫文獻探討。

### 二、實施階段

#### (一)問卷調查之施測

研究小組為使問卷內容能適應本研究之目的，除廣泛搜集相關資料，並參考相關資料編製成「國民小學教學有困難教師處理策略之調查問卷」初稿，然後於九十五年一月經過多次研究小組會議，共同修改問卷內容、架構，並進行專家效度，最後完成正式問卷。繼之，以電話聯繫受訪學校之校長或教務主任(研輔處主任)，於九十五年四月將問卷寄至各個受測學校。嗣後，以電話聯繫問卷回收情形，並於問卷回收後，針對未於時限內寄回之學校，進行再一次電話拜訪與問卷催收。

#### (二)焦點團體訪談之進行

本研究以對教學有困難教師處理具有理論或實務經驗的校長、教務主任與教師為訪談對象，於進行焦點團體訪談之前，先以書面聯絡，邀約參與本研究焦點訪談會議，並於焦點座談會召開前兩天，再次以電話確認。

第一場焦點訪談座談於 95 年 1 月 13 日(週五)下午 2:00 假臺北市立教育大學附設國民小學多功能教室舉行，第二場則於 95 年 1 月 23 日上午 10:00 開始，其地點則為臺北市民生國小一樓會議室。

每一場次焦點團體座談的時間約 2 小時左右，座談會均由研究者親自主持，並就研究所事先擬定的焦點團體訪談大綱來掌握座談會的方向。每場次座談會開始之前，研究者均會事先介紹本研究研究的目的，其次略述教學有困難的理論，

說明之後，再請全體成員發表對於本研究問題的概略想法。此外，訪談進行之前，研究者(主持人)也會先熟記訪談大綱，以避免因需對照研究訪談大綱而中斷訪談成員的討論。

此外，每場次焦點訪談進行之際，研究者(主持人)會以邀請的方式，請針對某一主題有意表達的成員發言，然後再請成員依次表示意見。當然，研究者主持座談之時，都會著重於成員間的自主性對談，且於必要時澄清、探究某些主題，並鼓勵較不表示意見的成員加入討論。

為掌握所有成員討論的內容，在徵得全體成員的同意後，整個焦點座談進行全程錄音，並方便研究資料的分析整理，而研究者也同時與協同研究者筆記摘錄訪談重點，作為未來資料分析過程和討論時之參考。

### 三、完成階段

本階段重點工作即為將問卷調查施測結果，與焦點團體訪談所搜集資料，於九十五年七月進行資料分析、整理與撰寫研究報告。

## 第四節 資料處理與分析

### 一、問卷調查資料處理分析

#### (一)資料檢查

調查問卷回收後，研究者先利用人工隨機目視檢查無效資料，然後將問卷編碼，隨後進行資料輸入及建檔。為提高輸入資料的正確性，進一步採用 Frequency、Case summaries 等統計方法，剔除無效問卷並建立摘要資料。

#### (二)資料分析

本研究以 SPSS for Windows 10.0 版套裝軟體處理所蒐集的資料，所使用的統計分析方法主要是以受試者在「國民小學教學有困難教師處理策略之調查問卷」的填答結果，求其次數分配及百分比，以瞭解與分析受試者對國民小學教學有困難教師處理策略的各項看法，詳細說明如下。

##### 1.複選題

本問卷複選題部分，採用次數分配和百分比統計方法，分析受試者對於診斷

與輔導教學有困難教師組成成員的看法。問卷第 5、7 題屬之。

## 2.程度題

本問卷程度題部分，採用次數分配和百分比統計方法，分析受試者對於界定教學有困難教師之規準、處理程序、察覺策略、診斷策略、輔導策略、評斷策略、以及教學有困難教師處理之困境等各項意見與看法。問卷第 1、2、3、4、6、8、9、10、11 題屬之。

## 二、焦點團體訪談資料處理分析

本研究資料分析工作的進行，主要是依據兩場焦點團體座談所蒐集的資料，進行分析與整理。而此乃是參考現象學(江佩貞，1996)方法與原則進行資料分析工作，其程序如下所述：

- 1.將焦點團體座談的錄音資料轉譯整理成逐字稿。
- 2.由研究者將逐字稿內容中，意義完整的訪談資料予以斷句，成為表達一個獨立概念的句子。此外，在不違背受訪者表答原意下，也將句中多餘的贅字加以刪除，但仍儘量保留受訪者原有的字彙，以答摘要及具體化的目的，稱之為概括性的意義單位。
- 3.將每一個斷開的句子按照焦點團體訪談的場次、身份別進行編碼，以區別出每一個概括性意義單位的出處，並便於後續的分析工作。
- 4.判斷出與研究問題相關的意義單位，將相關的意義單位加以群聚，並給予命名。另外，將各意義單位重複部份予以刪除，不過，為瞭解每一個意義單位被重複提及的次數，在刪除其意義單位同時，仍將其編號保留，並於最後統計各意義單位的次數，藉以瞭解受訪者對該意義單位關心的強度。
- 5.從相關意義單位的群聚中，決定該群聚的主題。
- 6.重複前述一至五的各流程，逐一完成兩分焦點團體訪談逐字稿的分析工作，並於分析後，統整兩份逐字稿分析結果的主題，以決定核心主題。
- 7.寫出每一個核心主題的描述文，再統整成完整的研究結果。

## 第四章 研究結果與討論

### 第一節 問卷及訪談結果分析

#### 壹、教學有困難教師界定之規準

表 4-1 為整體受測人員對於界定教學有困難教師規準之看法。其中「不能建立良好的教室常規和程序」、「不能有效運用管教方法，促使教學順利進行」這兩項勾選「非常同意」與「同意」者高達九成五以上。「教學不夠清晰」、「不能與學生保持良善互動關係」兩項在「非常同意」與「同意」的勾選也高達九成。此外，「學科專門知識不足」、「沒有充分的教學準備，致使難以達成預期學習成效」、「沒有妥善運用教學評量，並提供學生回饋與指導」，以及「親師間無法保持和諧關係，溝通有礙」幾項在「非常同意」與「同意」的勾選也高達八成以上。只有「教學不夠活潑多樣」與「無法與同儕進行教學對話與分享」兩項，受試者同意程度未達八成。

表 4-1 「界定教學有困難教師規準」看法之次數分配及百分比

項 目	非常同意	同意	不同意	非常不同意
	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)
整體受試者(N=192)				
學科專門知識不足	45(23%)	111(58%)	35(18%)	1(1%)
教學不夠清晰	59(31%)	115(60%)	16(8%)	2(1%)
教學不夠活潑多樣	15(8%)	100(52%)	73(38%)	3(2%)
不能建立良好的教室常規和程序	91(47%)	92(48%)	7(4%)	2(1%)
不能有效運用管教方法，促使教學順利進行	103(54%)	80(42%)	7(4%)	1(1%)
沒有充分的教學準備，致使難以達成預期學習成效	65(34%)	105(55%)	21(11%)	1(1%)
沒有妥善運用教學評量，並提供學生回饋與指導	42(22%)	120(63%)	29(15%)	1(1%)
不能與學生保持良善互動關係	74(39%)	104(54%)	13(7%)	1(1%)
親師間無法保持和諧關係，溝通有礙	69(36%)	102(53%)	19(10%)	1(1%)
無法與同儕進行教學對話與分享	34(18%)	117(61%)	36(19%)	4(2%)

可見一般對於界定教學有困難教師規準在「不能建立良好的教室常規和程序」、「不能有效運用管教方法，促使教學順利進行」、「教學不夠清晰」、「不能與學生保持良善互動關係」、「學科專門知識不足」、「沒有充分的教學準備，致使難以達成預期學習成效」、「沒有妥善運用教學評量，並提供學生回饋與指導」，以

及「親師間無法保持和諧關係，溝通有礙」這幾項是頗為一致的。這樣的看法從焦點團體訪談中，也可以看到對於教學有困難老師的界定有類似的呈現：

對於課程不瞭解、對於領域教材不熟悉、教學方法無效、讓學生的學習困難都是屬於教學有困難的情形。…，班級經營的問題，沒有做好身心的輔導或合理有效的行為協助，就會造成學生身心的異常，另，親師生的溝通不當造成家長的不信任學生不滿意，而教師自己又難以改變。(A12)

教師的專門知識，教學技巧、班級經營、服務熱誠、教學果成與結果都可以作為教學困難的評估依據。(B22)

以學生的角度來看，能否有效、快樂的學習，以及瞭解能否進行有效的教學。(B23)

而在焦點團體座談中還談到「教師個人的人格特質或行為習慣引起家長的不放心或是變成學生的不良模範。(A12)」顯示教師人格的缺陷也會造成教學有困難，或甚至有反教育的情形出現。

此外，在焦點團體訪談中，對於所謂教學有困難教師是否有接受輔導的權力或是就應直接以不適任教師視之，有不同見解。有人持較寬鬆的看法，認為「教學有困難老師就是教學不力老師，但應該是仍有成長改進的空間。(B11)」因此可以加以輔導。但也有人持較嚴厲的看法：

醫師是不是專業能力要夠才能下刀準確，不可能有觀察期輔導期。(A11) …醫師如果醫療失當就要受到處罰(B11)。…所以醫師、律師、老師都是專業那是否要有相同的對待？(A11)」

## 貳、教學有困難教師處理程序

表 4-2 為整體受測人員對於教學有困難教師處理程序之看法。其中「透過診斷，確認教師教學困難的問題所在」、「確定教學有困難教師之輔導與協助人員」、「實施教學輔導策略，協助教學有困難教師改進教學」、「檢視教學困難輔導狀況，瞭解教師教學改善之成效」、「依據輔導改善成效，決定教學有困難教師的後續處理方式」這五項勾選「非常同意」與「同意」者高達九成五以上。「行政人

員主動察覺教學有困難教師」、「確認教學有困難教師之診斷人員」這二項在「非常同意」與「同意」的勾選也高達九成。顯示最為大多受試者認同的教學有困難教師處理程序包括：行政人員主動覺察教學有困難教師、確認診斷人員、診斷問題所在、確定輔導與協助人員、實施教學輔導策略、檢視輔導成效以及依據輔導成效決定後續處理方式。

相對於行政人員應主動覺察教學有困難教師的部份有的九成一，「行政人員被動察覺教學有困難教師」一項在「非常同意」與「同意」的勾選上的比例較低僅有六成五。顯示多數老師似乎較贊成行政人員應要主動實施覺察教學有困難老師的工作。

在焦點團體訪談中也有提及上述幾項的重要的處理程序：

教學有困難常是經由同事、家長、學生所提出來。尤其是家長，經常是家長引爆，當家長引爆時我們還不能很直接的跟她們講，只能先緩和的找家長和老師一起談加以釐清，若需要輔導，則請很有經驗的老師進入教室觀察錄影，先請他自己看看看不出端倪時會找資深老師演練，再看再做成記錄與建議，如果還是不能的話則輔導轉業。(B12)

我們應先提醒教學不力老師引起知覺，讓他能瞭解自己需要成長，如果自己可以改進就 OK，不行就需要協助輔導，若是輔導有成效就 OK，若未見成效就會走向教評會評鑑續聘與否的問題。(B11)

表 4-2 「教學有困難教師處理含括程序」看法之次數分配及百分比

項 目	非常同意	同意	不同意	非常不同意
	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)
整體受試者(N=192)				
行政人員主動察覺教學有困難教師	73(38%)	102(53%)	17(9%)	0(0%)
行政人員被動察覺教學有困難教師	33(17%)	92(48%)	60(31%)	7(4%)
確認教學有困難教師之診斷人員	47(25%)	128(67%)	15(8%)	2(1%)
透過診斷，確認教師教學困難的問題所在	82(43%)	104(54%)	5(3%)	0(0%)
確定教學有困難教師之輔導與協助人員	71(37%)	117(61%)	3(2%)	0(0%)
實施教學輔導策略，協助教學有困難教師改進教學	95(50%)	94(49%)	2(1%)	0(0%)
檢視教學困難輔導狀況，瞭解教師教學改善之成效	88(46%)	98(51%)	5(3%)	0(0%)
依據輔導改善成效，決定教學有困難教師的後續處理方式	83(43%)	104(54%)	4(2%)	0(0%)

## 參、教學有困難教師的輔導策略

### 一、教學有困難教師之覺察

#### (一)行政人員主動覺察教學有困難教師的方式

表 4-3 為整體受測人員對於行政人員主動覺察教學有困難教師方式之看法。其中「教學觀察」、「透過學生或家長瞭解教師教學狀況」這兩項勾選「非常同意」與「同意」者高達九成以上。「巡堂」、「學科作業調查」、「學生學習結果的瞭解」三項在「非常同意」與「同意」的勾選也高達八成。此外，「聯絡簿調閱」、「檢閱教師教學相關資料」、「各項會議座談（記錄）」幾項在「非常同意」與「同意」的勾選也有七成以上。可見一般對於行政人員主動覺察教學有困難教師方式之看法是可以採多途徑來進行覺察，並不限於某種特別的方式。

表 4-3 對「行政人員最常用來主動察覺教學有困難教師的方式」看法之次數分配及百分比

項 目	非常同意	同意	不同意	非常不同意
	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)
整體受試者(N=192)				
巡堂	48(25%)	107(56%)	34(18%)	3(2%)
教學觀察	69(36%)	106(55%)	15(8%)	2(1%)
學科作業調查	38(20%)	123(64%)	29(15%)	2(1%)
學生學習結果的瞭解	33(17%)	123(64%)	34(18%)	2(1%)
聯絡簿調閱	31(16%)	116(60%)	36(19%)	8(4%)
透過學生或家長瞭解教師教學狀況	62(32%)	112(58%)	18(9%)	0(0%)
檢閱教師教學相關資料	34(18%)	114(59%)	41(21%)	3(2%)
各項會議座談（記錄）	25(13%)	116(60%)	44(23%)	5(3%)

#### (二)行政人員被動覺察教學有困難教師的方式

表 4-4 為整體受測人員對於行政人員常用來被動覺察教學有困難教師方式之看法。其中以「家長的投訴」、「同事的反映」兩項勾選「非常同意」與「同意」最高，達九成以上。其次才是「學生的反映」，其在「非常同意」與「同意」的勾選達到八成。此外，「老師主動尋求協助」在「非常同意」與「同意」的勾選

也有七成以上。而「學校網路留言」、「地方民代的反映」這兩項是相對比較低的  
比例，只佔五成左右。可見行政人員被動覺察教學有困難教師的途徑，最常碰到  
的是家長投訴、同事的反映，其次是學生的反映，而學校網路留言、或民代的反  
映是較少採取的方式。

表 4-4 對「行政人員最常用來被動察覺教學有困難教師的方式」看法之次數分配  
及百分比

項 目	非常同意	同意	不同意	非常不同意
	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)
整體受試者(N=192)				
學生的反映	38(20%)	125(65%)	25(13%)	3(2%)
教師主動尋求協助	45(23%)	104(54%)	35(18%)	7(4%)
同事的反映	37(20%)	135(70%)	16(8%)	3(2%)
學校網路留言	17(9%)	94(49%)	67(35%)	12(6%)
家長的投訴	78(41%)	96(50%)	13(7%)	4(2%)
地方民代的反映	19(10%)	79(41%)	74(39%)	19(10%)

在焦點團體訪談中也提到許多行政人員主動或被動的覺察方法，並且顯示出  
覺察的方法並非單一的，可以採多途徑主動或被動地進行覺察。

像是由平常聊天、升旗排隊、班級衛生、家長反映；教育局投書、觀察等都可以  
知道老師是否有教學不力，另外學生也會寫 mail 聊天，有時我們可扮演學生角色  
進入去瞭解。在其中就會發現小朋友對教學有困難老師也會有知覺。…級任科任  
老師也會相互反應，透過會議記錄反應出來。(A11)

我們要對於老師要很交心，老師對你充分信任才會提出來尋求協助，才不會有被  
評鑑的危機感，才會主動的凸顯自己某部份的缺失。另外，最多的是家長的檢舉，  
還有，調閱作業時也可以覺察出老師的教學情形。…由教學導師的互動也可瞭解  
老師的教學情況。(B11)

由孩子的行為中其實也可以觀察到老師給了哪些元素。…後來巡堂記錄、班級氣  
氛也都有異。孩子還會說老師不准我們跟你說話。(B12)

發現教學困難經常都是家長控訴或是班級混亂才去發現教學困難。…透過定期的  
評鑑與教學觀察、與檢視學生的學習成效或透過問卷瞭解家長學生的想法。若是  
只有透過學生的表現來瞭解是不足的。(B21)

調閱作業時可以發現有些老師批改作業潦草，便可發現老師的教學困難。另外由學生的教學檔案也可以瞭解教學困難。(B22)

由老師對於學生的輔導記錄也可以看出。像有些老師對學生都抱持著樂觀光明的，有些老師則多抱持著消極的態度，由此也可以延伸看到教師教學信念。(B23)

由會議的紀錄上也可以瞭解蛛絲馬跡，像是不發言、發言就是偏激、或是態度消極，也都可以發現。或是擅長以詆毀性的語言來對小朋友說話。我也曾經帶老師去向家長道歉，這是一個很好的學習。(A21)

我經常在與老師的會議中(教學觀摩會)，會去看同學年老師的觀察，由同學年老師的互動中，我會瞭解哪些老師對於這個領域的專門領域的瞭解如何?像是哪幾位老師談得很好，哪些老師不太敢談，或不在乎。另外，像班級經營、互動語言等我反而會去和一些資深優良老師來談，由一些老師的觀點，也可以瞭解哪些老師有問題。行政再去瞭解去談。這是一個非正式的管道，比較花時間，但值得。(A22)

## 二、教學有困難教師之診斷

### (一)參與教學有困難教師診斷之成員

表 4-5 為整體受測人員對於教學有困難教師之診斷成員的看法。其中「教務主任」被認為最適合擔任教學有困難教師診斷之成員，勾選「非常同意」與「同意」的比例達九成六。其次是「教學導師」與「輔導主任」，分別為八成七與八成。接著是「校長」、「教學組長」、「級任老師代表」、「教師會代表」這四者勾選「非常同意」與「同意」都在七成五左右。勾選「科任教師代表」與「學者專家」的約佔五成上下。至於退休教師則僅有一成七的受測人員贊同其擔任教學有困難教師之診斷人員。

表 4-5 「教學有困難教師診斷之成員」看法之次數分配及百分比（複選題）

整體受試者		N=192
項 目		次數 (百分比)
校長		145(76%)
教務主任		185(96%)
輔導主任		153(80%)
教學組長		143(75%)
教學導師		167(87%)
級任教師代表		142(74%)
科任教師代表		97(51%)
教師會代表		148(77%)
家長會代表		91(47%)
退休教師		33(17%)
學者專家		89(46%)
其他		6(3%)

在焦點團體訪談中也發現診斷人員除了資深教師、優良退休教師是良好選擇外，也有學校採取讓老師自己挑人來進行診斷，這樣的做法應是期待在互信的基礎上，老師可以更放心的接受診斷，對於診斷結果也更能接受：

我們會請資深老師進入教學現場去觀察，幾次以後就會發現一些狀況，再給予建議。(A21)

我們會讓老師自己挑人來進行觀察，或是我自己進入教學現場去做紀錄。(B21)

## (二)最常用來診斷教學有困難教師教學問題之方式

表 4-6 為整體受測人員對於最常用來診斷教學有困難教師真正教學問題方式的看法之次數分配與百分比。其中「實際觀察教師教學表現」一項勾選「非常同意」與「同意」的比例高達九成八，而「與教師本人進行教學討論與對話」一項則也有高達九成六的比例。接著是「探詢其他同儕瞭解教師教學狀況」、「檢閱教師教學相關資料」、「教師自我分析教學行為表現」這三者勾選「非常同意」

與「同意」也都達到九成以上。顯示由實際觀察教學有困難教師的表現及和其本人進行教學討論與對話是最常用來診斷教學有困難教師的問題，其次才是由較外圍的相關資訊來診斷其狀況。至於「訪談學生瞭解教師教學狀況」也有八成七的比例。

表 4-6 對「最常用來診斷教學有困難教師真正教學問題所在的方式」看法之次數分配及百分比

項 目	非常同意	同意	不同意	非常不同意
	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)
整體受試者(N=192)				
與教師本人進行教學討論與對話	98(51%)	86(45%)	8(4%)	0(0%)
教師自我分析教學行為表現	54(28%)	118(62%)	19(9%)	1(1%)
實際觀察教師教學表現	95(50%)	93(48%)	4(2%)	0(0%)
探詢其他同儕瞭解教師教學狀況	57(30%)	123(64%)	12(6%)	0(0%)
訪談學生瞭解教師教學狀況	34(18%)	132(69%)	25(13%)	1(1%)
檢閱教師教學相關資料	41(21%)	137(71%)	13(7%)	1(1%)

診斷方式除了觀察、溝通、討論外，在焦點團體訪談中也提到可以先就具體的教學知能的部份做診斷，然後是親師溝通，至於班級經營由於是需要較長時間的觀察，順序就放在比較後面：

我們會先個別談，瞭解他想要改進的部份是哪些？(A22)

可以透過多次的觀察來瞭解老師的教學困難所在；透過老師和你的談話也可以瞭解其困難所在…(B23)

我們是請優良退休老師進入教學現場去瞭解：教學知能、班級經營、或是親師溝通的部份，退休老師比較沒有負擔，也不是同事也不是行政，這樣老師比較能接受。做法通常是先就教學知能的部份先做診斷，因為這個部份比較具體，然後可以就親師溝通來根據案例和該老師做討論，至於班級經營要比較長時間的觀察，會比較慢一點再談。(A22)

此外，學者專家所發展的「教學導師系統」也被認為是可以做為客觀診斷的工具：

用教學導師系統可以作客觀的判斷。(C11)

有時會紀錄該教師每分鐘做了什麼事然後瞭解他哪部份有問題。(B12)

我很感謝德銳老師讓我參加一系列研習的活動尤其是教學效能指標，以及那些工具，很好用。老師是高知識份子，有具體的工具讓他看得到，他比較能心服，這樣才會接受輔導。(B11)

### 三、教學有困難教師之輔導

#### (一)教學有困難教師輔導之成員

表 4-7 為整體受測人員對於教學有困難教師之輔導成員的看法。其中「教學導師」被認為最適合擔任教學有困難教師輔導之成員，贊同的比例達九成二。其次是「教務主任」與「同年級級任教師代表」皆為八成六。接著才是「同領域科任教師代表」七成四與「輔導主任」六成四的贊同比例。而贊同「校長」與「教學組長」擔任教學有困難教師輔導之成員，則僅有五成左右的比例。顯示教學導師是扮演教學有困難教師輔導成員中最重要的角色，其次才是教務主任和教師代表。而「輔導團團員」、「學者專家」、「退休教師」、「家長代表」則是學校較少採用來擔任教學有困難教師之輔導成員。

表 4-7 「教學有困難教師輔導之成員」看法之次數分配及百分比（複選題）

整體受試者		N=192
項	目	次數 (百分比)
校長		99(52%)
教務主任		165(86%)
輔導主任		122(64%)
教學組長		96(50%)
教學導師		176(92%)
同年級級任教師代表		165(86%)
同領域科任教師代表		142(74%)
輔導團團員		72(38%)
退休教師		44(23%)
家長代表		15(8%)
學者專家		79(41%)

由焦點團體訪談中也提及校長、行政人員、教學導師、退休教師、學者專家，都可以是教學有困難教師之輔導成員。而爲了讓教學有困難教師的接受輔導的意願提高，也會引入家人的力量協助輔導。此外，與診斷人員相同，也有學校讓教學有困難教師自己選擇輔導老師，應該也是希望能建立在互信的基礎上，讓輔導更具成效。

我們校長都會持續到班級去瞭解，並邀請教學有困難老師談話。(C21)

目前我們的做法是找退休老師來當教學導師。但有退休老師也來跟我說他不聽。此時我們就請師院教授進來。…有時我們會以一個 team 一起下去輔導，各處室都要下去。像是研究處也要下去，我就是教給你看，像是教具要怎麼拿等等。另外，下班後我們才會開會討論。(B12)

行政是黑臉、教學導師是白臉，教學導師受過整套的輔導系統訓練，而且要贏得該老師的信任，…，我也會把家人帶進來，讓家人也來協助，… 另外，也可透過同儕在閒聊中給予協助。…。學校後來也找教授來幫忙，每個星期來看教學，有時被輔導的老師因為進步也會獲得成就感。(B11)

我們是讓老師自己去挑選輔導老師所以不一定是老師或是行政被挑選中。

(B21)

焦點團體訪談中，對於家長是否適合擔任輔導成員，則有不同的看法。有人認為如有適當的家長人選，是可以協助老師成為伙伴，處理某些班級經營的困難。但有也有人覺得效果有限，而且認為讓家長來擔任輔導成員，在處理上要很小心。

如果教師和家長不是對立的，而是伙伴關係，也可以協助教師成為伙伴。我們有一個案例，該家長是協助者。她是班親媽媽和老師很要好，學校請班親媽媽介入協助處理某些班級困難。(B22)

我們的案例中也有家長進入班級協助處理，最後效果有限。(A21)

家長參與班務的部份可以載舟可以覆舟，要很小心。我們是請優良退休老師進入教學現場去瞭解…(A22)

## (二)常用來輔導與協助教學有困難教師改進教學的方式

表 4-8 為整體受測人員對於常用來輔導與協助教學有困難教師改進教學方式之看法。其中「提供同儕教學專業對話與經驗分享」這一項勾選「非常同意」與「同意」者高達 100%。而「給予心理上的支持和協助」、「觀摩優秀教師教學、學習優質教學行為」、「進行教學觀察並提供回饋建議」三項在「非常同意」與「同意」的勾選也高達九成九。而在「非常同意」與「同意」的勾選達到九成五以上的比例的還有「協助教學錄影，分析與檢討教學」、「協助有效教學行為技巧的練習」、「鼓勵教師自我檢討與反思」、「提供各種諮詢或諮詢的管道」。此外，在「非常同意」與「同意」的勾選達到九成以上的還有「提供相關的書籍、文章或影片」、「鼓勵教師參加研習或進修活動」兩項。僅有「調整職位或角色」、「調整工作伙伴或環境」這兩項的比例稍低，但也都有八成二的人表示贊同。可見上述各種用來輔導與協助教學有困難教師改進教學的方式，幾乎都是學校認為是較常用來輔導與協助教學有困難教師改進教學的方法。

表 4-8 「常用來輔導與協助教學有困難教師改進教學的方式」看法之次數分配及百分比

項 目	非常同意	同意	不同意	非常不同意
	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)
整體受試者(N=192)				
給予心理上的支持和協助	116(60%)	75(39%)	1(1%)	0(0%)
提供相關的書籍、文章或影片	67(35%)	112(58%)	12(6%)	0(0%)
鼓勵教師參加研習或進修活動	81(42%)	98(51%)	12(6%)	0(0%)
觀摩優秀教師教學、學習優質教學行為	117(61%)	73(38%)	2(1%)	0(0%)
進行教學觀察並提供回饋建議	113(59%)	77(40%)	1(1%)	0(0%)
協助教學錄影，分析與檢討教學	85(44%)	98(51%)	9(5%)	0(0%)
協助有效教學行為技巧的練習	101(52%)	83(43%)	7(4%)	0(0%)
提供同儕教學專業對話與經驗分享	117(61%)	75(39%)	0(0%)	0(0%)
分析檢討相關的教學資料	69(36%)	110(57%)	12(6%)	0(0%)
鼓勵教師自我檢討與反思	98(51%)	89(46%)	5(2%)	0(0%)
提供各種諮詢或諮商的管道	94(49%)	92(48%)	6(3%)	0(0%)
調整職位或角色	58(30%)	99(52%)	28(14%)	7(4%)
調整工作伙伴或環境	55(29%)	102(53%)	31(16%)	4(2%)

在焦點團體訪談中顯示，觀摩優秀教師的教學、提供同儕教學或輔導的專業對話與經驗分享、召開領域教學的研究會、提供研習機會、提供相關的文章等，都是常用來輔導與協助教學有困難教師改進教學的方式：

有時是讓教學導師做一遍給她看，再請他演練一次，再進入教學。(A11)

我們在輔導的部份，可以請該教師去看優秀老師的教學，另外，我們在期末可以做教學經驗分享，一方面肯定老師，另一方面也讓其他老師來學習。見賢思齊，這是很好的激勵和輔導的方式。另外，我們輔導室有辦理輔導方法分享，看到別人的做法可以作為自己在班級經營上的參考。(B23)

我們學校是每個月的領域研究會中，老師會把教學新方法或教學困難提出來，我們覺得很值得分享的會在學期末的時候讓老師做發表。教師專業評鑑的時代已經快要到來，我會剪報給大家在教學研究會或學年會議中去看，可以激勵他們。或是剪報一些觀念上的文章來送給老師們，使學校老師間有比較契合的教學理念。(B21)

我們學校有書法教學困難老師。我們會請老師開班來教書法，再私下來邀請該教師參加，以顧全面子。(B22)

此外，與會者也談到輔導者可以有「黑臉、白臉」的分別。例如：行政、督學、視導通常扮演黑臉的角色，在輔導歷程中扮演要求改進的角色，給予教學有困難老師外部壓力。教學導師通常扮演白臉的角色，協助輔導教學有困難教師進行改進。而教授則黑白臉兼扮，有時可以扮演告知缺點的黑臉，有時則扮演鼓勵進步的白臉。不過，訪談中也提及，誰扮黑臉？誰扮白臉？其實並沒有一定，有時必需以當事人的特質而定。

如果需要黑臉，可以請督學或視導來協助，給予外部的壓力。(A21)

被輔導老師的心靈安撫也是很重要的，讓老師覺得我們是要關心你，要讓你未來的職場生涯走得更遠更穩。(A22)

其實很難講誰是黑臉誰白臉。不一定。因為要以當事人的特質來決定什麼人在什麼時間當黑臉或白臉。(A11)

黑白臉真的很需要。教學老師的知覺是很重要的。教學老師自我覺察能接納自己有教學困難這一點是最大的困難。大多老師會先抗拒排斥行政，教學導師可以在此時介入協助。所以行政是黑臉、教學導師是白臉，教學導師受過整套的輔導系統訓練，而且要贏得該老師的信任，而且因為我很熟悉這個環境，可以讓他面對現實…(B11)

教授也是黑白臉兼半，有時扮演黑臉告訴老師哪裡做得不好，有時扮白臉，當老師有進步時給老師加油打氣。(A11)

#### 四、教學有困難教師之評估

##### (一)評斷與瞭解教學有困難教師改善成效

表 4-9 為整體受測人員對於常用來評斷與瞭解教學有困難教師改善成效的方式的看法。其中「觀察教師上課教學表現」這一項勾選「非常同意」與「同意」的比例最高，達九成九。其次「教師自我評估」、「學生的學習表現」、「學生作業的調閱」、「同事的評價」這四項也高達九成的比例。此外，「聯絡簿調閱」、「檢閱教師教學相關資料」兩項在「非常同意」與「同意」的勾選也有八成以上。而「家長的滿意度調查」、「學生的滿意度調查」以及「觀察教師參與各項會議或座談的表現」的方式則較少利用。

表 4-9 「常用來評斷與瞭解教學有困難教師改善成效的方式」看法之次數分配及百分比

項 目	非常同意	同意	不同意	非常不同意
	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)
整體受試者(N=192)				
家長的滿意度調查	26(14%)	116(60%)	44(23%)	6(3%)
學生的滿意度調查	29(15%)	115(60%)	45(23%)	3(2%)
教師自我評估	62(32%)	117(61%)	13(7%)	0(0%)
同事的評價	41(21%)	133(69%)	18(9%)	0(0%)
學生作業的調閱	39(20%)	136(71%)	16(8%)	1(1%)
聯絡簿的調閱	33(17%)	123(64%)	35(18%)	1(1%)
學生的學習表現	52(27%)	126(66%)	14(7%)	0(0%)
檢閱教師教學相關資料	42(22%)	124(65%)	23(12%)	2(1%)
觀察教師上課教學表現	96(50%)	94(49%)	2(1%)	0(0%)
觀察教師參與各項會議或座談的表現	26(14%)	116(60%)	46(24%)	4(2%)

在焦點團體訪談中發現：由觀察教師上課表現、瞭解班級經營的改善、作業本的呈現、同儕的反映、學生的想法等，都可以用來評斷與瞭解教學有困難老師的改善成效。而最有效的方法，則是以當初覺察出其教學有困難的方式，再進行一次檢視，以瞭解是否已經改善。

看到教學正常、班級的改變、作業本的呈現、同儕的反映、特殊的表現和過去完全不同。(A12)

問孩子最能瞭解老師好不好。孩子的臉、孩子的日記也都可以讓我們瞭解其情況如何。現場觀察可以假，但孩子的氣氛最真實。(B12)

我們在巡堂時會在他的教室轉角多停留，去注意他的習慣是否有改變，其實老師是否能改變心很重要，很難是短期能做到。…我們也會讓老師知道評鑑你並非完全是我們的事。所以我們在會議中會請他先報告，並提出說明證明他自己的進步。(B21)

由同儕的談論中可以瞭解該老師是否有改善。由科任教師也可以瞭解該班教師的班級經營是否有改善。(B22)

最有效的方式是—以當初覺察的方式來檢視是否已經改善 (C11)

## (二)教學有困難教師輔導後成效不彰之後續策略

表 4-10 為整體受測人員對於教學有困難教師接受輔導與協助後，如成效不彰或仍有改善空間，則其後續可採取之策略的看法。其中「重新確認教學困難事實，提供繼續協助與輔導」這一項在「非常同意」與「同意」的勾選比例最高，有九成四以上。將近八成的人認為可以「提請教評會討論是否續聘或解聘」。七成五的人認為可將之「調整職務」(如改調行政職、科任或其他班級教學)。此外，也有六成多的受測者認為可以「勸導提早提出退休」和「輔導轉業」。而「要求請長假(如病假)休息」、「予以資遣」、「商請改調他校服務」這三項，則是較不被認為是可以採取的策略。

表 4-10「教學有困難教師接受輔導與協助後，如成效不彰或仍有改善空間，則其後續可採取之策略」看法之次數分配及百分比

項 目	非常同意	同意	不同意	非常不同意
	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)
整體受試者(N=192)				
重新確認教學困難事實，提供繼續協助與輔導	93(48%)	89(46%)	8(4%)	2(1%)
調整職務(如改調行政職、科任或其他班級教學)	43(22%)	101(53%)	39(20%)	8(4%)
商請改調他校服務	17(9%)	60(31%)	91(47%)	23(12%)
要求請長假(如病假)休息	20(10%)	74(39%)	79(41%)	18(9%)
予以資遣	23(12%)	69(36%)	74(39%)	21(11%)
勸導提早提出退休	31(16%)	91(47%)	50(26%)	17(9%)
輔導轉業	28(15%)	94(49%)	54(28%)	15(8%)
提請教評會討論是否續聘或解聘	44(23%)	107(56%)	31(16%)	9(5%)

在焦點團體訪談中對於教學有困難教師在接受輔導之後，如果成效不彰，其後續做法也有類似的發現，但多數人仍認為提到教評會是最不得已的做法。

輔導轉業或輔導調校。因為那位老師的教學沒辦法符合本校的要求。此時只好輔導他調校。(B12)

有時成效不彰我們也會很無奈。如果對於學生的影響是立即性的則趕快做職務調整。像是級任變科任、或是變行政。如果進步不如預期，要請他加速改善。…有時可以請他請長假，然後請一位很好的代課老師來上課。(A21)

若是轉變環境還是不好，可能就要讓他資遣。像是身體不好的，就要帶人事、他的好朋友、家人等讓他瞭解如何決則是比較好的，整個系統要啟動才行。(A12)

送教評會是最不得以的措施。可以協助他去分析自己的風格，並協助他找到可以適合他的學校文化。(B11)

提到教評會就是一年的紀錄很完整，已經沒有救了才會提教評會，我們不太會直接提到教育局去。(B12)

行為的改善包括兩部份：一是不能，二是不為。我們會在期末會議中讓老師知道還有哪些部份需要繼續做。若是該情況是不為的話，可能就要送教評會。有時也會調整職務。(B21)

如果輔導成效不彰。我會以學生的角度來看，我會看停損點在哪裡。也許做課務調整。另一個就是由學校的角度來看，我會看整個組織的公平性如何？如果在社會公義的點上大家都可以接受時，送教評會有何不可？(A22)

#### 肆、處理教學有困難教師之困境

表 4-11 為整體受測人員對於處理教學有困難教師所面臨的困境的看法。其中「教師本身未能意識到自己的教學困難」這一項在「非常同意」與「同意」的勾選比例最高，有九成六以上，而「教學有困難教師本身對協助與輔導的抗拒」、「教學有困難教師的界定不易」也有九成以上的高比例。顯示教學有困難教師本身缺乏自覺與自省，而且對於何謂教學有困難教師難以界定，都是在處理教學有困難教師時的重要困境。其次，「教學有困難行為蒐證不易」、「教評會的處理意願有待加強」、「學校處理時面臨人情壓力」、「教育主管機關未能提供學校處理教學有困難教師的模式」、「教育局未能大力支持學校處理教學有困難教師問題」這幾項在「非常同意」與「同意」的勾選比例則有八成以上。顯示外在的壓力與大環境的難以配合是處理教學有困難教師的另一困境。此外，七成七的受測人員認為「學校人員沒有受過教學有困難教師處理的訓練」，六成八左右的受測者認為「學校缺乏處理教學有困難教師的經費」、「行政人員工作忙碌沒有時間處理教學有困難教師的問題」都是學校在處理教學有困難教師時所面臨的困境。至於「學

生家長普遍存在息事寧人的心態」則較少被認為是處理教學有困難教師時所面臨的困境。

表 4-11 「處理教學有困難教師所面臨的困境」看法之次數分配及百分比

項 目	非常同意	同意	不同意	非常不同意
	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)
整體受試者(N=192)				
學生家長普遍存在息事寧人的心態	17(9%)	69(36%)	94(49%)	11(6%)
教師本身未能意識到自己的教學困難	94(49%)	91(47%)	7(4%)	0(0%)
教學有困難教師本身對協助與輔導的抗拒	81(42%)	99(52%)	12(6%)	0(0%)
教學有困難教師的界定不易	79(41%)	94(49%)	19(10%)	0(0%)
教學有困難行為蒐證不易	53(28%)	109(57%)	30(16%)	0(0%)
學校人員沒有受過教學有困難教師處理的訓練	52(27%)	96(50%)	41(21%)	1(1%)
學校缺乏處理教學有困難教師的經費	45(23%)	89(46%)	51(27%)	5(3%)
行政人員工作忙碌沒有時間處理教學有困難教師的問題	51(27%)	79(41%)	57(30%)	5(3%)
教評會的處理意願有待加強	57(30%)	104(54%)	31(16%)	0(0%)
學校處理時面臨人情壓力	54(28%)	110(57%)	28(15%)	0(0%)
教育主管機關未能提供學校處理教學有困難教師的模式	66(34%)	100(52%)	26(14%)	0(0%)
教育局未能大力支持學校處理教學有困難教師問題	58(30%)	101(53%)	30(16%)	2(1%)
教師長聘制度或教師會對教學有困難教師過度保護	51(27%)	78(41%)	56(29%)	5(3%)

在焦點團體訪談中亦可瞭解到，教學有困難教師的界定不易、教師本身未能意識到自己的教學困難、教學有困難行為蒐證不易以及學校處理時面臨人情壓力等，的確是教學有困難教師在處理上所面臨的最大困境。

有困難是認知上的問題。不容易有規準，亦造成人云亦云。…老師經常會保護老師。所以真的要讓老師以不適任處理很困難。(A21)

教學老師的知覺是很重要的。教學老師自我覺察能接納自己有教學困難這一點是最大的困難。(B11)

誰去跟教學有困難老師說？是很關鍵的部份。見面三分情，很難很明確的告訴老師他的問題。(B23)

有些人會發動同僚來對抗行政。(B12)

像是透過家人跟議員、教授說等等。(A12)

很關鍵的是當事者。他要有知覺才会有成效。沒有知覺很難有成效。因為都是成年人，已經有相當程度的行為習慣，要去瞭解過去的習慣與疏失要去重整其自我概念是很難的事，很難看到成效。…中小學文化是忠於同僚的文化，是非和同僚間你會選誰？（A11）

## 第二節 綜合討論

依據問卷調查及訪談分析結果，本節旨在依據研究目的及研究待答問題進行分析討論，以下分別就教學有困難教師的輔導策略，包括教學有困難教師界規準與處理程序，對於教學有困難教師的覺察方式、診斷人員與方法、輔導人員與方式、成效評斷以及後續策略及可能面對的困境進行討論。

### 壹、教學有困難教師規準之界定

根據文獻探討發現，教學有困難教師指的是：教師個人能力不足、教學表現滿意度低、無法滿足有效能教學的標準，以及整體表現不穩定，導致教育品質不佳的情況。造成教師教學困難的因素相當複雜且多面向。而且往往也因為每個教師的情況不一，所造成的原因也不一樣。由文獻瞭解，界定教學有困難教師的標準，可以從教學的清晰度、教學技巧、班級經營的能力、溝通技巧、工作能力等面向來著手。

而問卷調查結果顯示，不能建立良好的教室常規和程序、不能有效運用管教方法，促使教學順利進行、教學不夠清晰、不能與學生保持良善互動關係、學科專門知識不足、沒有充分的教學準備，致使難以達成預期學習成效、沒有妥善運用教學評量，並提供學生回饋與指導、親師間無法保持和諧關係，溝通有礙都是界定教學有困難教師的規準。在訪談中，除了對於教學有困難老師有類似界定外，也提及教師人格的缺陷也會造成教學有困難，甚至會有反教育的情形出現。

這樣的研究結果與張德銳等(2000)的看法相類似，且與鐘文燕(2005)的研究結果大致一致。也就是說，張德銳等(2000)從有效能教學的角度，論述教師應有的教學行為；而鐘文燕(2005)則從與教學有直接關係的觀點，進行教師教學有困難行為的界定。唯一與前兩者研究發現不同的是，本研究從受試者的意見中，發現「無法與同儕進行教學對話與分享」亦是教師教學有困難的重要規準。

### 貳、教學有困難教師的輔導程序

由文獻分析發現，有關教學有困難教師的輔導程序一般而言可以分為覺察、診斷、輔導、評斷四個的階段進行。覺察指的是利用各種方法去找出隱藏在教學現場的教學有困難教師；診斷著重在釐清造成該教師教學有困難的原因，以便對症下藥；輔導是針對教師不同的教學困難，擬定相應的輔導方案加以矯正；評斷是在實施矯正方案之後，評估是否解決了原先所覺察到的問題。這四個階段可以是一種循環式的歷程，也就是說當進行評估後，可以針對評估的結果判斷需要，重新再一次進入覺察、診斷、輔導、評斷的歷程，直到問題解決或輔導期限屆滿。

問卷調查亦顯示教學有困難教師的處理程序包括：行政人員主動覺察教學有困難教師、確認診斷人員、診斷問題所在、確定輔導與協助人員、實施教學輔導策略、檢視輔導成效以及依據輔導成效決定後續處理方式，此結果與文獻分析的結果十分一致。此外由問卷中發現，主張行政人員應主動覺察教學有困難老師的比例比被動覺察高很多，顯示在覺察教學有困難教師的工作上，行政人員有主動覺察的職責。

如此的研究結果，與蔡清華(2003)、鐘文燕(2005)、Johnson、Petrie 與 Lindauer(1999)、Pellicer 與 Hendrix(1980)、Woodson(1994)等的研究相類似，都認為教學有困難教師的輔導程序應可包括：覺察、診斷、輔導、評斷四個的階段。

## 參、教學有困難教師之覺察

### 一、行政人員主動覺察教學有困難教師的方式

主動的覺察是指學校主動出擊，採取各種途徑以了解校園之中是否存在有教學有困難教師需要協助，是一種積極的覺察方式。文獻發現主動覺察的途徑主要有：巡堂、觀察學生的學習成就、察看老師所做出來的各種資料、正式進行教師教學評鑑幾種方式(Bridges, 1986)。主動的覺察可以使學校行政主管主動去瞭解隱匿於校園之中的教學有困難教師，以便及時進行輔導補救，才不致因為對於教師的教學情況疏於瞭解，而造成學生嚴重的學習問題。

由問卷中發現也印證行政人員主動覺察教學有困難教師的方式，則發現最常用來主動覺察教學有困難教師的方式是「進行教學觀察」以及「透過學生或家長瞭解教師教學狀況」。其次才是文獻中所提及的「巡堂」、「學科作業調查」、「學生學習結果的瞭解」、以及「檢閱教師教學相關資料」。而「聯絡簿調閱」與「瞭解觀察各項會議座談（記錄）」也是重要途徑。此外，在訪談中還提及像是平時聊天、觀察班級常規、上網和小朋友寫 mail 聊天也是主動覺察的方式。可見一般對於行政人員主動覺察教學有困難教師方式之看法，是可以採多途徑來進行覺察，並不限於某種特別的方式。

## 二、行政人員被動覺察教學有困難教師的方式

被動的覺察是指當學校行政在正式或是非正式的情況下，被告知某教師可能有教學有困難的情形時，才開始介入關心與瞭解。這一類的覺察通常來自以下三個途徑：同儕的抱怨、家長的投訴、學生的反映(Bridges, 1986; Johnson, 1984)。

問卷調查也顯示類似的結果，「家長的投訴」、「學生的反映」、「同事的反映」都是被動覺察的方式。而較值得注意的是「老師主動尋求協助」的比例相當高，顯示還是有部份的老師其實對自我教學會進行省思與覺查。而「學校網路留言」、「地方民代的反映」較少進行被動覺察的途徑。

## 肆、教學有困難教師之診斷

### 一、參與教學有困難教師診斷之成員

由問卷調查發現「教務主任」被認為是最適合擔任教學有困難教師診斷之成員，其次是「教學導師」與「輔導主任」，再其次才是「校長」、「教學組長」、「級任老師代表」、「教師會代表」。顯示教務主任因其工作職責所在，因此被認為是教學有困難教師的最適當診斷人員，而教學導師與輔導主任因其專長也被認為是理想的診斷人員，如此的研究結果與與鐘文燕(2005)研究並不完全同，因為，後者的研究發現較重要的前三個人員，依次是教務主任、校長、教師會代表。這或

許是因爲兩個研究問卷選項設計不同、以及研究爲象不一，所產生的差異。

此外，校長、教學組長、級任老師代表、教師會代表因其工作性質的關係，顯示不如教務主任、輔導主任、教學導師那麼直接被認爲是適當人選。主張由「學者專家」來協助診斷的意見僅佔五成，應與實際執行面困難度較高有關。至於退休教師則僅有極少數人贊同其擔任教學有困難教師之診斷人員，其原因應不是質疑退休教師的專業，或許是一般人會覺得不應再叨擾已退休的老師來協助工作的進行。然而在焦點團體訪談中也發現有學校採取讓老師自己挑人來進行診斷，這樣的作法應是期待在互信的基礎上，老師可以更放心的接受診斷，對於診斷結果也更能接受。

## 二、診斷教學有困難教師教學問題之方式

關於教師教學有困難的診斷需要非常專業的判斷，一般而言，可以藉助學區或專家所發展出來的診斷表格、診斷程序、與診斷標準來進行嚴謹的教學有困難診斷。由本研究之問卷調查顯示，由實際觀察教學有困難教師的表現，及和其本人進行教學討論與對話，是最常用來診斷教學有困難教師問題的方法，其次才是由外圍相關資訊的諮詢與探查來診斷其狀況。而除了「實際觀察教學有困難教師的表現」外，其餘研究結果則與鐘文燕(2005)的發現相類似，然而，如果從張德銳等(2000)的發展性發展系統來看，其主要是用來實際觀察教師教學表現，則與本研究結果又有不謀而合之效益。

而診斷方式除了觀察、溝通、討論外，在焦點團體訪談中也提到可以先就具體的教學知能的部份做診斷，然後是親師溝通，至於班級經營由於是需要較長時間的觀察，順序可以放在比較後面再進行。

## 伍、教學有困難教師之輔導

### 一、教學有困難教師輔導成員

由焦點團體訪談中發現校長、行政人員、教學導師、退休教師、學者專家，

都可以是教學有困難教師之輔導成員。而由問卷調查中更進一步顯示，「教學導師」因其具有專業肯定與教學輔導知能，因此被認為是扮演教學有困難教師輔導成員中最重要角色。其次才是「教務主任」、「教師代表」和「輔導主任」。而「輔導團團員」、「學者專家」、「退休教師」、「家長代表」則較少擔任教學有困難教師之輔導成員。此乃顯示因工作職責與實際執行面的考量教學導師、教務主任、教師代表、輔導主任被認為是最適合擔任教學有困難教師輔導的成員，而較外圍的人選、像是輔導團員、學者專家、退休教師、家長代表則較少被推薦。

此外，訪談中也發現，為了讓教學有困難教師接受輔導的意願提高，也會引入家人的力量協助輔導。另外，與診斷人員相同，也有學校讓教學有困難教師自己選擇輔導老師，應該也是希望能建立在互信的基礎上，讓輔導更具成效。而對於家長是否適合擔任輔導成員，則有分歧的看法。有人認為如有適當的家長人選，是可以協助老師成為伙伴，處理某些班級經營的困難。但有也有人覺得效果有限，並且在處理上要很小心。

## 二、常用來輔導與協助教學有困難教師改進教學的方式

研究者由文獻探討中歸納常用來輔導與協助教學有困難教師改進教學的方式有知能充實、觀察回饋、精熟練習、分析討論、諮商治療、改變環境幾種面向。而問卷中針對這幾個面向所呈現的輔導策略，也顯示每一種策略都有很高的可行性。其中「提供同儕教學專業對話與經驗分享」、「給予心理上的支持和協助」、「觀摩優秀教師教學、學習優質教學行為」、「進行教學觀察並提供回饋建議」這幾項幾乎是百分之百的受訪者肯定此種輔導策略。而「協助教學錄影，分析與檢討教學」、「協助有效教學行為技巧的練習」、「鼓勵教師自我檢討與反思」、「提供各種諮詢或諮商的管道」、「提供相關的書籍、文章或影片」、「鼓勵教師參加研習或進修活動」等策略也受到極高的肯定。僅有「調整職位或角色」、「調整工作伙伴或環境」這兩項的比例稍低，但也都有八成二的人表示贊同。可見問卷中的選項，幾乎都是常用來輔導與協助教學有困難教師改進教學的策略，至於如何使用應視

教師的困難狀況之不同，而給予不同的策略。

在焦點團體訪談中顯示，觀摩優秀教師的教學、提供同儕教學或輔導的專業對話與經驗分享、召開領域教學的研究會、提供研習機會、提供相關的文章等，都是常用來輔導與協助教學有困難教師改進教學的方式。除此以外，與會者也談到可以有「黑臉、白臉」的策略。例如：行政、督學、視導通常扮演黑臉的角色，在輔導歷程中扮演要求改進的角色，給予教學有困難老師外部壓力。教學導師通常扮演白臉的角色，協助輔導教學有困難教師進行改進。而教授則黑白臉兼扮，有時可以扮演告知缺點的黑臉，有時則扮演鼓勵進步的白臉。然而誰扮黑臉？誰扮白臉？或何時扮黑臉？何時扮白臉？則應視個案情況需要而定。

## 陸、教學有困難教師輔導成果評斷與後續策略

### 一、評斷與瞭解教學有困難教師改善成效

教學有困難教師的輔導策略一旦實施，隨後就應該持續的瞭解與評估其改進的成效，以監督教師改進缺點。這樣的評估的方式可以分為形成性與總結性兩種。形成性的評估的部份乃針對輔導計畫中所擬定的時程表，進行階段性的檢核，協助團隊要定期與教學有困難教師進行會談，評估其進步情形並修正計畫。

對於常用來評斷與瞭解教學有困難教師改善成效的方式的看法，「觀察教師上課教學表現」、「教師自我評估」、「學生的學習表現」、「學生作業的調閱」、「同事的評價」、「聯絡簿調閱」、「檢閱教師教學相關資料」這幾項都被認為極可做為評斷與瞭解教學有困難教師改善成效的途徑。而「家長的滿意度調查」、「學生的滿意度調查」以及「觀察教師參與各項會議或座談的表現」幾種方式較少利用，其原因應在於家長、與學生的滿意度多屬於比較主觀、比較難以有規準來進行評估判斷，而觀察教師參與各項會議或座談的表現，並不一定可以瞭解該教師在課堂上或班級經營上的表現，所以也不成為評估改善成效的重要途徑。

在焦點團體訪談中也有類似的發現：由觀察教師上課表現、瞭解班級經營的改善、作業本的呈現、同儕的反映、學生的想法等，都可以用來瞭解教學有困難老師的改善成效。此外，還可以當初覺察出其教學有困難的方式，再進行一次檢

視，以瞭解與評估是否已經有所改善。

## 二、教學有困難教師輔導後成效不彰之後續策略

由文獻發現，一般而言校長對於輔導後的評斷結果有三種選擇：(1) 該教師的教學表現已符合標準不需要再接受輔導；(2) 該教師雖然其教學表現有進步，但仍有待加強，因此需要再多給予一些輔導機會；(3) 該教師的表現仍然無法達到標準，校長或行政此時應考慮將該教師解聘或轉任。決定教師的教學輔導是否成功，需在輔導期間與輔導結束後進行評估。但教師有可能在輔導期間表現出達到標準的教學表現，但輔導結束後又回到先前的狀況，此時將不再進行輔導，可考慮予以解聘，或做其他轉任的處理。

問卷調查顯示，對於教學有困難教師接受輔導與協助後，如成效不彰或仍有改善空間，則其後續可採取之策略中，以「重新確認教學困難事實，提供繼續協助與輔導」的認同度最高，顯示多數人還是認為要多給老師輔導與協助的機會。然而，也有極高比例的人認為可以「提請教評會討論是否續聘或解聘」，顯示當評估輔導無效時，提請教評會討論是否續聘或解聘是必要的途徑。而此兩項研究結果恰與鐘文燕(2005)之研究發現相同。

此外，「調整職務」(如改調行政職、科任或其他班級教學)、「勸導提早提出退休」和「輔導轉業」也被認為是可行方案。但「要求請長假(如病假)休息」、「予以資遣」這兩項，則是較不被認為是可以採取的策略，原因可能是因為此種做法的正當性較不足。而在焦點團體訪談中對於教學有困難教師在接受輔導之後，如果成效不彰，其後續做法也有類似的發現，但多數人仍認為提到教評會是最不得已的做法。

## 柒、處理教學有困難教師之困境

在訪談中瞭解到，教學有困難教師的界定不易、教師本身未能意識到自己的教學困難、教學有困難行為蒐證不易以及學校處理時面臨人情壓力等，是教學有

困難教師在處理上所面臨的最大困境。而在問卷中也有類似的結果：「教師本身未能意識到自己的教學困難」、「教學有困難教師本身對協助與輔導的抗拒」、「教學有困難教師的界定不易」是處理教學有困難教師之困境的前三名，顯示教學有困難教師本身缺乏自覺與自省，而此研究結果除第三項與鐘文燕(2005)是相同外，前兩項都是不同的，顯現未來在處理教學有困難教師時，還是應儘量克服此兩項困境。

其次還有「教學有困難行為蒐證不易」、「教評會的處理意願有待加強」、「學校處理時面臨人情壓力」、「教育主管機關未能提供學校處理教學有困難教師的模式」、「教育局未能大力支持學校處理教學有困難教師問題」顯示外在的壓力與大環境的難以配合，而「學校人員沒有受過教學有困難教師處理的訓練」、「學校缺乏處理教學有困難教師的經費」、「行政人員工作忙碌沒有時間處理教學有困難教師的問題」則顯示出學校內在處理教學有困難教師時所面臨的種種窒礙，而此研究結果除「教育主管機關未能提供學校處理教學有困難教師的模式」外，其餘發現則與鐘文燕(2005)、Bridges(1986)、Jerrells (2001)、McDaniel(1980)、Melnick (1991)、Mocx 與 Melnick (1991)、Sweeney 與 Manatt(1984)、Woodson( 1994)等人的研究相雷同。

至於「學生家長普遍存在息事寧人的心態」則較少被認為是處理教學有困難教師的困境，顯示現在的家長和學生已較不具息事寧人的心態，對於教師的教學品質與學生的受教權力要求嚴謹，而這也顯現教學有困難教師的輔導與處理工作在學校現場日益重要，需要獲得多方的重視與支持。

## 第五章 結論與建議

本研究在探討教學有困難教師之教學輔導策略。主要藉由文獻分析、問卷調查、焦點團體訪談等方式，瞭解國民小學教學有困難教師的界定、處理程序、輔導策略、以及處理困境。

### 第一節 結論

茲將本研究經由問卷調查及焦點團體訪談等方式，所蒐集之研究結論，歸納分述如下：

#### 壹、教學有困難教師界定的規準

大多數受試者認為，界定教學有困難教師的規準主要可包括：「學科專門知識不足」、「教學不夠清晰」、「不能建立良好的教室常規和程序」、「不能有效運用管教方法，促使教學順利進行」、「不能與學生保持良善互動關係」、「沒有充分的教學準備，致使難以達成預期學習成效」、「沒有妥善運用教學評量，並提供學生回饋與指導」，以及「親師間無法保持和諧關係，溝通有礙」等。

#### 貳、教學有困難教師處理程序

大多受試者比較認同的教學有困難教師處理程序包括：行政人員主動覺察教學有困難教師、確認診斷人員、診斷問題所在、確定輔導與協助人員、實施教學輔導策略、檢視輔導成效以及依據輔導成效決定後續處理方式。也就是說，處理教學有困難教師處理之主要程序為：覺察、診斷、輔導、以及評斷等四大過程。

#### 參、教學有困難教師的輔導策略

##### 一、教學有困難教師之覺察

大多數的受試者認為，主動覺察教學有困難教師的方式主要有巡堂、教學觀察、學科作業調查、學生學習結果的瞭解、聯絡簿調閱、檢閱教師教學相關資料，或透過學生或家長瞭解教師教學狀況，以及各項會議座談（記錄）等方式。

至於，被動覺察教學有困難教師的方式主要則有家長投訴、學生的反映、同

事的反映、或老師本身覺察到教學困難主動尋求協助。

## 二、教學有困難教師之診斷

大多數受試者認為，教務主任是最適合擔任教學有困難教師診斷之成員，其次是教學導師和輔導主任。而多數受試者則認為，校長、教學組長、級任老師代表、教師會代表等，也是診斷教學有困難教師的重要人員。

至於，最常用來診斷教學有困難教師真正教學問題之方式，則依序為：實際觀察教師教學表現、與教師本人進行教學討論與對話、探詢其他同儕瞭解教師教學狀況、檢閱教師教學相關資料、教師自我分析教學行為表現、訪談學生瞭解教師教學狀況等。

## 三、教學有困難教師之輔導

大多數受試者認為，教學導師是最適合擔任輔導教學有困難教師的人選，其次是教務主任、輔導主任與同年級或同領域的教師代表。

其次，最常用來輔導與協助教學有困難教師的改進教學方式，依序為：「提供同儕教學專業對話與經驗分享」、「觀摩優秀教師教學，學習優質教學行為」、「進行教學觀察並提供回饋建議」、「給予心理上的支持與協助」、「鼓勵教師自我檢討與反思」、「提供各種諮詢或諮商的管道」、「協助有效教學行為技巧的練習」、「協助教學錄影，分析與檢討教學」、「鼓勵教師參加研習或進修活動」、「提供相關的書籍，文章或影片」、「分析檢討相關的教學資料」、「調整職位或角色」、「調整工作伙伴或環境」。

## 四、教學有困難教師成效改善之評斷

大多數受試者認為，最常用來評斷與瞭解教學有困難教師改善成效的方法，主要為：觀察教師上課教學表現、學生的學習表現、學生作業的調閱、聯絡簿調閱、檢閱教師教學相關資料、同事的評價、以及教師的自我評估。

另外，教學有困難教師接受輔導與協助後，如成效不彰或仍有改善空間，則

其後續可採取之策略，受試者認為主要的方式為：「重新確認教學困難事實，提供繼續協助與輔導」、「提請教評會討論是否續聘或解聘」、「進行職務的調整」、「勸導提早提出退休」、「輔導轉業」等。

#### 肆、教學有困難教師處理之困境

大多數受試者認為，「教師本身未能意識到自己的教學困難」、「對協助與輔導容易產生抗拒」、「教學有困難教師的界定不易」三項，是處理教學有困難教師所面臨的最大困境。其他有待解決的困難尚包括：「教學有困難行為蒐證不易」、「教評會的處理意願有待加強」、「學校處理時面臨人情壓力」、「教育主管機關未能提供學校處理教學有困難教師的模式」、「教育局未能大力支持學校處理教學有困難教師問題」、「學校人員沒有受過教學有困難教師處理的訓練」、「缺乏處理教學有困難教師的經費」、「行政人員工作忙碌沒有時間處理教學有困難教師的問題」。

## 第二節 建議

### 壹、對於教育主管機關的建議

#### 一、應對教學有困難的行為做更明確的界定

由於對教師的教學困難缺乏具體的行為描述，因此，使得學校在覺察與診斷教學有困難教師時的界定不易、如此也造成教學有困難行為難以蒐證，使得學校在處理教學有困難教師時面臨困難。倘若教育主管機關能夠廣邀教育理論與實務專家，訂定具體可行的教學有困難教師規準，並進一步針對各規準作更具體明確的行為描述，或可以協助學校在處理教學有困難教師時，更有遵循的依據。

#### 二、應提供學校處理教學有困難教師的參考模式

由於目前各個學校普遍缺乏處理與輔導教學有困難教師的經驗，因此在面臨處理教學有困難教師時，會有不知如何著手的困境。倘若教育主管機構能主動提供學校處理教學有困難教師的參考模式，告訴學校如何覺察、診斷、輔導、評斷

以及後續的處置如何進行，相信學校在處理教學有困難教師時將更得心應手。

### 三、應提供學校處理教學有困難教師必要的經費

由於學校行政、教師平時都頗為忙碌，還要花時間來處理教學有困難教師的問題。有時在過多的工作負擔之下，難免產生心有餘而力不足的現象。所以，建議教育主管機關應提供足夠的經費，以增加人力的方式協助行政、或教師，讓他們有多出來的時間可以來覺察、診斷、輔導教學有困難教師。此外，目前學校人員幾乎多沒有受過教學有困難教師處理的訓練，因此，教育主管機構也有必要補助經費，以辦理相關知能研習，幫助學校行政和老師提升處理教學有困難教師的能力。

### 四、應提供學校處理教學有困難教師必要的支援

學校在處理教學有困難教師時，難免會遇到人情壓力，或是外在的大環境無法配合的情況，導致處理與輔導成效的不足。因此，本研究建議，教育主管機構應可透過立法或行政規定的方式，制訂處理與輔導教學有困難教師的明文規定，藉以提供學校處理與輔導的支援與後盾，讓學校在處理教學有困難教師時不致孤軍奮鬥。

## 貳、對於學校的建議

### 一、應建構教學有困難教師的多元覺察機制

由於教師的教學困難經常是隱而不見，所以，學校應主動與被動覺察教師的教學困難，以便及時進行輔導與協助。因此，成立教學有困難教師的多元覺察機制，便是一項重要的工作。亦即，行政人員應定期實施各種覺察方式，諸如：巡堂、教學觀察、調閱學生資料、建置家長與學生意見回應管道等，主動與被動的發現教師教學困難，期使在第一時間內，即可發現教師的教學困難，並給予適時的協助，而不要等到問題嚴重了，對師、生、學校造成更大的傷害。

### 二、應建立學校內部的教學有困難教師的處理模式

研究發現對於教學有困難教師的處理，其實是環環相扣，而且需要許多人共

同來協助完成。因此建立學校內部的教學有困難教師處理模式，是必要的做法。例如，透過共識建立處理與輔導流程、產生診斷與輔導的人員、輔導不成的處理模式等，如此，學校所有的人員將有依循的程序，在處理上也較能進退有據。

### 三、應提升學校人對教學有困難教師診斷、輔導與評斷的能力

本研究發現，目前大多學校中的人員都缺乏對於教學有困難教師的診斷、輔導與評斷的知能。如此會造成學校中在處理教學有困難教師時的認知落差與缺乏能力的困難。由於學校中教師都有機會參與教學有困難教師的診斷、輔導與評斷工作。因此辦理相關研習或提供必要資訊，培養學校教師具有對教學有困難教師的診斷、輔導、與評斷能力是相當重要的。

### 四、建立教師自我檢視機制，提升教師自我改善意願

「教師本身未能意識到自己的教學困難」與「教學有困難教師對協助與輔導容易產生抗拒」等，亦是本研究所發現處理教學有困難教師時，所可能遭遇的主要困難。由此可知，教師本身的觀念與想法乃是非常重要的，也就是說，如果能建立起教師願意省思自我的教學活動，針對自我的優缺點加以檢視，則對教育改善將有意想不到的效益。準此，本研究建議，學校應可建立教師自我檢核與省思機制(如撰寫自我省思表或與同儕進行省思對話等)，讓教師定期檢視並省思自我教學，進而培養自我省思、願意成長的態度與作法，相信，教師接受成長與改善的意願一定會有大幅度的正向改變。

### 五、參與教學導師制度試辦，提供診斷與輔導的人力資源

本研究發現，教學導師是大多數受試者認為是較適合的教學有困難教師診斷與輔導人員，顯見受試者認同此種人力資源對學校處理與輔導教學有困難教師的重要性。準此，本研究建議各校，為提供教學有困難教師的輔導與處理人力資源，實可參與教學導師制度的試辦，也就是說，透過試辦過程，遴選優秀校內教師參與教學導師的培訓，以作為未來學校處理與輔導教學有困難教師的重要人員。

### 參、對於後續研究的建議

#### 一、可對教學有困難教師的心理因素或行為表現加以研究

教學有困難教師經常未能意識到自己的教學困難，或是對協助與輔導容易產生抗拒，是處理教學有困難教師所面臨的最大困境。其實，教學有困難教師在心理上的確很難面對別人對自己質疑的眼光，那種挫折與失衡的情感需要被關心與瞭解。所以，未來可對於教學有困難教師的心理因素或行為表現，進行深入研究，將有助於對教學有困難教師的輔導與協助。

## 二、可針對不同教學困難的輔導方式進行更深入的研究

不同教學困難需要不同的輔導方式來進行輔導，也就是說，所有教學有困難教師的輔導，並無法以單一的方式來進行處理，所以，建議未來進行研究之際，可針對於教學有困難教師所面臨的不同困難的輔導方式加以探討，也將有利於教學有困難教師的輔導與協助。

## 參考文獻

### 一、中文部份

- 王以仁、陳芳玲、林本喬(1994)。教師心理衛生。台北：心理。
- 王淑俐(2004)。做個「教學溝通」的智者。台北：師大書苑。
- 李麗君 (2004)。師資培育在改變師資生教學信念上之意義及其困難與挑戰。**教育資料與研究**，62，134。
- 林天佑 (2005)。日本公立中小學不適任教師的處理構想。2005年10月17日，  
取自：<http://www.tmtc.edu.tw/~primary>
- 呂木琳 (1998)。教學視導。台北：五南。
- 李秀娟 (2004)。我國中小學不適任教師處理模式之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 吳清山 (1992)。學校效能研究。台北：五南。
- 柯昕儀 (2003)。建構我國中小學教師素質管理機制之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 許籐繼 (2005)。教學困難教師的成因與輔導。台北市九十四年度市立高集中等以下學校教學輔導教師試辦方案實施經驗暨學術論文發表會論文集。台北：台北市政府教育局。
- 教師法 (1985.08.09 訂定，2003.01.15 修正)
- 處理高級中等以下不適任教師應注意事項(2003.05.30)
- 陳世佳 (2004)。Carl D.Glickman 原著。以教師專業成長為目標的教師評鑑。**教育研究月刊**，127，33-44。
- 陳向明 (2002)。社會科學質的研究。台北：五南。
- 陳佩正譯 (2002)。教學視導：做老師的最佳學習拍檔。台北：遠流。
- 張新仁 (2002)。發展中小學教師評鑑工具之研究。**教育資料集刊**，29,247-269。
- 張德銳 (1996)。發展性教師評鑑系統。台北：五南。
- 張德銳 (1998)。師資培育與教育革新研究。台北：五南。

張德銳、蔡秀媛、李伯佳、陳順和、江啓昱、李俊達、許藤繼、蔡美錦 (1999)。

台北市國小教師發展性教學輔導系統之研究—執行成果報告。台北市政府教育局之研究報告，未出版，台北。

張德銳、蔡秀媛、李伯佳、陳順和、江啓昱、李俊達、許藤繼、蔡美錦、馮清皇、賴志峰 (2000)。發展性教學輔導系統—理論與實務。台北：五南。

張德銳 (2004)。專業發展導向教師評鑑與教學導師制度芻議。師友月刊，2004 (9), 6-11。

湯仁燕 (1993)。國民小學教師教學信念與教學行為關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。

單文經 (1992)。課程與教學研究。台北：師大書苑。

單文經 (2001)。教學引論。台北：學富。

潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志鵬、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如 (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。

蔡清華 (2003)。我國對中小學不適任教師處理模式之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。(NSC92-2413-H-110-003-FC)。

簡紅珠 (2004)。從教學的道德性與藝術性論教學評鑑的盲點與限制。教育研究月刊，127, 55-62。

鐘文燕(2005)。國民小學教學不適任教師處理之研究。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

## 二、英文部份

Andrews, H. A. (1992). How to dismiss a tenured faculty member. *Administrative Action*, 4(6), 1-5.

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

- Beach, B., & Reinharts, J. (2000). *Supervision: Focus on instruction*. New York: Harper & Row.
- Borich, G. D. (2000). *Effective teaching methods*. New York: Prentice-Hall.
- Bridges, E. M. (1986). *The incompetent teacher-The challenge and the response*. Philadelphia: Falmer Press.
- Bridges, E. M., & Groves, B. (1984). Managing the incompetent teacher. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 245 296).
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Education Review*, 56 (4), 442-456.
- Collins, G. S. (2001) *What principals do to minimize the negative effects of the incompetent teacher*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia Southern University, Georgia.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dunham, J. (1981). Disruptive pupils and teacher stress. *Educational Research*, 23(3), 205-213.
- Fuhr, D. (1990). *Supervising the marginal teacher*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 324 825).
- Harris, B. M. (1985). *Supervisory behavior in education (3<sup>rd</sup> ed.)*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Hess, J. C. (2004) *Perceptions of and responses to the incompetent teacher in the age of accountability*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

- Huge, J., & Richard M. (1983). *Supervising the marginal teacher* (Excerpts from video) Alexandria, VA.: ASCD
- Jerrells, S. L. (2001). *Principals' perceptions regarding the identification and management of incompetent teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Southern Illinois University at Carbondale, Illinois.
- Johnson, S. (1984). *Teacher Unions in school*. Philadelphia, Pennsylvania: Temple University Press.
- Johnson, T., Petrie, G., & Lindauer, P.(1999). Dismissing the incompetent teacher. *Streamlined Seminar*, 17(3), 1-4.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 26, 65-90.
- Kelleher, P. (1985). Inducing incompetent teachers to resign. *Phi Delta Kappan*, 66(5), 362-364.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lawrence, C. E., Vachon, M. K.,Leake, D. O., & Leake, B. H. (2001). *The marginal teacher: A step-by-step Guide to fair procedures for identification and dismissal*. Second Edition. University of Wisconsin, Milwaukee.
- Lawrence, C. E., Vachon, M. K.,Leake, D. O., & Leake, B. H. (2005). *The marginal teacher: A step-by-step Guide to fair procedures for identification and dismissal*. Third Edition. California: Thousand Oaks.
- Mock, S. G., & Melnick, S. A. (1991). *The marginal teacher: A survey of principals' attitudes*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 342739)
- Neill, S. B., & Custis, J. (1978). *Staff dismissal: Problem and solution*. Arlington, Virginia: America Association of School Administrators.
- Nespor, J, (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of*

- Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Pellicer, L. O., & Hendrix, O. B. (1980, March). A blueprint for principals: A practical approach to remediation and dismissal. *NASSP Bulletin*, 64, 57-62.
- Peterson, K. (1977-78). The principal's tasks. *Administrator's Notebook*, 26, 1-4.
- Raths, J. (2001). *Teachers' beliefs and teaching beliefs*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED452 999).
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. P. Sikula, T. J. Butteru, & E. Guton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2<sup>nd</sup> ed.) (102-119). New York: Macmillan.
- Riehl, J. (1992). *Principals' Strategies for Manage The Remediation of Types of unsatisfactory Teachers*. Unpublished doctoral dissertation. University of the Pacific, Stockon, Ca.
- Rosenshine, B. (1977). The stability of teacher effects upon, in *The Appraisal of Teaching*, p341-350. edited by G. BOROCH. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1997.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of Research on Explicit Teaching, *Educational Leadership*, 60-66.
- Sproull, L. (1981). Managing educational programs. *Human Organization* 40, 113-22.
- Steinmetz, L. (1969) *Managing the Marginal and Unsatisfactory Performer*, Reading, massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Sweeney, J., & Manatt, D. (1984). A team approach to supervising the marginal teacher. *Educational Leadership*, 41, 25-27.
- Waintroob, A. R. (1995). Remediating and dismissing the incompetent teacher. *The School Administrator*, 52(5), 20-24.
- Woodson, E. I. J. (1994). *Effective strateagies in the supervisional remediation of marginal teachers*. Saint Louis University

## 附錄一

### 國民小學教學有困難教師處理策略之調查問卷

敬愛的教育先進您好！

本問卷旨在瞭解國民小學教師教學有困難處理策略之意見，希望藉由研究結果，提供教學有困難教師協助與輔導之參考。

本問卷共分為「基本資料」與「問卷內容」兩部份，請您詳閱作答說明，然後逐題填寫。您所提供的意見非常寶貴，對協助教師改進教學有很大的助益，懇請依照自己實際的狀況作答。本問卷僅作綜合分析，不作個別探究，懇請惠予協助。再一次謝謝您的幫忙與協助。 順祝

教 祺 ！

研究主持人 臺北市立教育大學行政與評鑑研究所 張德銳博士

協同主持人 臺北市立教育大學師資培育中心 丁一顧博士

敬上

中華民國九十五年四月

#### 壹、【基本資料】請依您個人狀況，在□內打✓

一、性 別： (1)男  (2)女

二、身 份 別： (1)校長  (2)教師兼主任  (3)教師兼組長

(4)教師  (5)教師會理事長

(6)家長會長(如勾選「家長會長」此項者，則「教學年資」與「最高學歷」兩項免勾選)

三、教學年資： (1)1-5 年  (2)6-10 年

(3)11~20 年  (4)21 年以上

四、最高學歷： (1)師專

(2)師院、師大(含師大、師院所開設的教育學程)

(3)一般大學校院教育學程

(4)研究所以上(含 40 學分班)

(5)其他(請說明：\_\_\_\_\_)

### 【填答說明】

- 一、本研究之教學有困難教師指的是：教師個人能力不足、教學表現滿意度低、無法滿足有效能教學的標準、以及整體表現不甚穩定，導致教學品質不佳而需要輔導的教師。
- 二、本研究所稱之教學有困難教師之處理，主要包括四個部份：
- (一)察覺：係指學校接獲投訴或主動發現教學有困難教師。
- (二)診斷：係指學校確認教學有困難教師真正教學問題所在。
- (三)輔導：係指學校提供教學有困難教師協助與輔導，以改善其教學。
- (四)評斷：係指學校檢視教師各種表現或資料，評估與瞭解其教學改善成效，俾決定後續處理的措施。
- 三、本問卷包含複選以及程度性的題目，請依照說明填答，並在□中打“√”。

### 貳、【問卷內容】

- | 一、您認為最常用來界定教學有困難教師之規準為何？   | 非常同意                     | 同意                       | 不同意                      | 非常不同意                    |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1)學科專門知識不足。               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (2)教學不夠清晰。                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (3)教學不夠活潑多樣。               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (4)不能建立良好的教室常規和程序。         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (5)不能有效運用管教方法，促使教學順利進行。    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (6)沒有充分的教學準備，致使難以達成預期學習成效。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (7)沒有妥善運用教學評量，並提供學生回饋與指導。  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (8)不能與學生保持良善互動關係。          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (9)親師間無法保持和諧關係，溝通有礙。       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (10)無法與同儕進行教學對話與分享。        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (11)其他_____ (請說明)。         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

二、您認為教學有困難教師處理之程序可包括哪些？

	非常同意	同意	不同意	非常不同意
(1) 行政人員主動察覺教學有困難教師。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) 行政人員被動察覺教學有困難教師。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) 確認教學有困難教師之診斷人員。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) 透過診斷，確認教師教學困難的問題所在。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) 確定教學有困難教師之輔導與協助人員。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6) 實施教學輔導策略，協助教學有困難教師改進教學。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7) 檢視教學困難輔導狀況，瞭解教師教學改善之成效。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8) 依據輔導改善成效，決定教學有困難教師的後續處理方式。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9) 其他_____ (請說明)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

三、您認為行政人員最常用來主動察覺教學有困難教師的方式為何？

	非常同意	同意	不同意	非常不同意
(1) 巡堂。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) 教學觀察。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) 學科作業調閱。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) 學生學習結果的瞭解。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) 聯絡簿調閱。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6) 透過學生或家長瞭解教師教學狀況。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7) 檢閱教師教學相關資料。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8) 各項會議座談(紀錄)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9) 其他_____ (請說明)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

四、您認為行政人員最常用來被動察覺教學有困難教師的方式為何？	非常同意	同意	不同意	非常不同意
(1)學生的反映。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)教師主動尋求協助。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)同事的反映。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)學校網路留言。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5)家長的投訴。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6)地方民代的反映。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7)其他_____ (請說明)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

五、您認為教學有困難教師的診斷，應該包括哪些人員？(可複選)

- |                                    |                                   |                                       |
|------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> (1)校長     | <input type="checkbox"/> (2)教務主任  | <input type="checkbox"/> (3)輔導主任      |
| <input type="checkbox"/> (4)教學組長   | <input type="checkbox"/> (5)教學導師  | <input type="checkbox"/> (6)級任教師代表    |
| <input type="checkbox"/> (7)科任教師代表 | <input type="checkbox"/> (8)教師會代表 | <input type="checkbox"/> (9)家長會代表     |
| <input type="checkbox"/> (10)退休教師  | <input type="checkbox"/> (11)學者專家 | <input type="checkbox"/> (12)其他_____。 |

六、您認為最常用來診斷教學有困難教師真正教學問題所在的方式為何？	非常同意	同意	不同意	非常不同意
(1)與教師本人進行教學討論與對話。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)教師自我分析教學行為表現。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)實際觀察教師教學表現。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)探詢其他同儕瞭解教師教學問題所在。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5)訪談家長瞭解教師教學狀況。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6)訪談學生瞭解教師教學狀況。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7)檢閱教師教學相關資料。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8)其他_____ (請說明)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

七、您認為教學有困難教師的輔導，應該包括哪些人員？(可複選)

- |                                     |                                   |                                       |
|-------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> (1)校長      | <input type="checkbox"/> (2)教務主任  | <input type="checkbox"/> (3)輔導主任      |
| <input type="checkbox"/> (4)教學組長    | <input type="checkbox"/> (5)教學導師  | <input type="checkbox"/> (6)同年級級任教師   |
| <input type="checkbox"/> (7)同領域科任教師 | <input type="checkbox"/> (8)輔導團團員 | <input type="checkbox"/> (9)退休教師      |
| <input type="checkbox"/> (10)家長代表   | <input type="checkbox"/> (11)學者專家 | <input type="checkbox"/> (12)其他_____。 |

八、您認為最常用來輔導與協助教學有困難教師，改進教學的方式為何？

	非常 同意	同 意	不 同 意	非常 不同 意
(1)給予心理上的支持和協助。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)提供相關的書籍、文章、或影片。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)鼓勵教師參加研習或進修活動。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)觀摩優秀教師教學，學習優質教學行爲。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5)進行教學觀察並提供回饋建議。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6)協助教學錄影，分析與檢討教學。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7)協助有效教學行爲技巧的練習。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8)提供同儕教學專業對話與經驗分享。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9)分析檢討相關的教學資料。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(10)鼓勵教師自我檢討與反思。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(11)提供各種諮詢或諮商的管道。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(12)調整職位或角色。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(13)調整工作伙伴或環境。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(14)其他_____ (請說明)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

九、您認為最常用來評斷與瞭解教學有困難教師改善成效的方式為何？	非常同意	同意	不同意	非常不同意
(1)家長的滿意度調查。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)學生的滿意度調查。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)教師自我評估。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)同事的評價。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5)學生作業的調閱。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6)聯絡簿的調閱。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7)學生的學習表現。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8)檢閱教師教學相關資料。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9)觀察教師上課教學表現。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(10)觀察教師參與各項會議或座談的表現。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(11)其他_____ (請說明)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

十、您認為教學有困難教師接受輔導與協助後，如成效不彰或成效仍有改善空間，則其後續可採取之策略為何？	非常同意	同意	不同意	非常不同意
(1)重新確認教學困難事實，提供繼續協助與輔導。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)調整職務(如改調行政職、科任或其他班級教學)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)商請改調他校服務。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)要求請長假(如病假)休息。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5)予以資遣。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6)勸導提早提出退休。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7)輔導轉業。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8)提請教評會討論是否續聘或解聘。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9) 其他_____ (請說明)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

十一、您認為處理教學有困難教師所面臨的困境為何？	非 常 同 意	同 意	不 同 意	非 常 不 同 意
(1)學生家長普遍存在息事寧人的心態。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)教師本身未能意識到自己的教學困難。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)教學有困難教師本身對協助與輔導的抗拒。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)教學有困難教師的界定不易。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5)教學有困難行為蒐證不易。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6)學校人員沒有受過教學有困難教師處理的訓練。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7)學校缺乏處理教學有困難教師的經費。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8)行政工作忙碌沒有時間處理教學有困難教師的問題。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9)教評會的處理意願有待加強。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(10)學校處理時面臨人情壓力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(11)教育主管機關未能提供學校處理教學有困難教師的 相關模式。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(12)教育局未能大力支持學校處理教學有困難教師問題。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(13)教師長聘制度或教師會對教學有困難教師過度保護。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(14)其他_____ (請說明)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

題目到此結束，謝謝您的熱心與耐心填答！

敬請再次確認無漏答題目，謝謝您！

## 附錄二

### 教學有困難教師輔導程序與策略焦點團體訪談大綱

1. 依照目前學校教育的狀況，您對教學有困難教師意義的看法為何？
2. 您對於教學有困難教師輔導程序的看法如何？您覺得有哪些程序是重要且必要的？
3. 您對於教學有困難教師輔導策略的看法為何？
  - (1) 覺察階段可採取哪些策略？
  - (2) 診斷階段可採取哪些策略？
  - (3) 矯正（治療）階段可採取哪些策略？
  - (4) 評估階段可採取哪些策略？