

不適任教師的預防與處理的面向與策略 —借鏡同儕協助與審查方案

張 德 銳

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所退休教授

摘要

我國新制教師法中的不適任教師處理才實施滿五年，卻產生諸多亂象，實有必要加以調整修正。在政策上，我國新制教師法主要仿效美國的同儕協助與審查方案，卻忽視了該方案中的不適任教師預防面向；在實務上，我國不適任教師處理也沒有充分遵循其應有的策略。本文旨在探討如何善用同儕協助與審查以改善我國的不適任教師的預防與處理。本文蒐集相關的資料進行文獻探討，說明同儕協助與審查的內涵與特徵，分析若以同儕協助與審查為鏡，我國宜有的不適任教師預防與處理面向與策略，然後考諸國情，對於我國的制度與實施狀況，提出改革建議。在不適任教師預防上，建議早日完成初任教師導入輔導之立法，建立初任教師評鑑機制，落實教師專業發展實踐方案，鼓勵教師自主學習，善用同儕教練與專業學習社群機制等；在不適任教師處理上，建議改革校園事件處理會議，設置調解的機制，以診斷策略取代調查機制，擴增教師專業審查會的組織與職權，強化同儕協助的功能，設置及培訓專任教學輔導教師，加強教學輔導教師的遴選、培訓與補償，善用教師專業標準與教師評鑑規準等。

關鍵詞：不適任教師處理、不適任教師預防、同儕協助、同儕協助與審查、同儕審查

壹、前言

不適任教師的處理，向為家長團體及社會各界普遍關心的議題，為了加速處理解決不適任教師的問題，立法院乃於民國 108 年 6 月 5 日修正《教師法》，並已於 109 年 6 月 30 日正式施行。新制《教師法》對於不適任教師處理的規範有了大幅的變動，其中兩個較大的變動是於學校層級成立「校園事件處理會議」（簡稱校事會議），而在主管機關應成立「教師專業審查會」（簡稱專審會），以加速不適任教師的覺察及處理（陳威軒，2021）。

新制專審會之設置，主要是由教師團體所倡議的「教學專業審查委員會」演變而來，而教師團體所倡議的制度係根據美國「同儕協助與審查」（peer assistance and review [PAR]）方案（全國教師工會總聯合會，2016）。惟令人遺憾的是，我國並沒有完整掌握 PAR 的精髓，特別是忽視了 PAR 在預防不適任教師的功能。也就是說，PAR 除了處理不適任教師之外，主要係在經由初任教師導入輔導與評鑑以及資深教師的自願成長，預防不適任教師的產生（American Federation of Teachers [AFT] & National Education Association [NEA], 1998; Bloom & Goldstein, 2000; Darling-Hammond, 2013; Johnson et al., 2010）。我國把 PAR 這一個完整而嚴謹的教師視導與評鑑體系，只抽離其部份加以應用，並未能顧及其系統性與完整性，成效自然十分有限（張德銳，2023a）。孫晉英（2024）指出在不適任教師新法上路近 4 年以來，因體罰或霸凌學生被處以「終身不得再聘任為教師」只有 1 人。另 2025 年教育部統計指出：校事會議投訴案中，只有約 3.3% 的案件最終導致教師被停聘或解聘（許維寧、李芯，2025 年 10 月 16 日）。

更有甚者，校事會議的運作業已產生了諸多困境與亂象。立法院法制局的一份專題研究報告（孫晉英，2024）指出，109 年施行之《教師法》對於校園檢舉案件之處理，多數學校為求謹慎處理不適任教師，使處理程序變得繁複，無論檢舉內容如何，校園的調查程序，讓無數受訴教師覺得像在接受「類司法調查」，使得其在教學工作上頗受挫折，無法安心的從事教育工作；而學校與主管機關為處理類型繁多的校園檢舉案，要花費大

量時間及心力，卻也出現不少濫訴案，導致對不適任教師檢舉案的處理，不但沒有加快處理速度，反而使學校深陷於「辦案」重於「辦學」的泥淖，已引起基層教師與行政人員的反彈。

同樣的，陳漢侖（2022）、陳玄康與何高志（2025）皆指出其所觀察到的校事會議在教育現場運作困境有三：（1）學校行政業務量不但大增，而且更易讓校園陷入不安的氛圍；（2）學校資源不足，無法支應大量的校事會議支出；（3）處理人員對法令程序不熟，容易出現程序瑕疵而需重新審議、調查及輔導。全國教師工會總聯合會（2025）則於 2025 年 5 月 1 日至 7 日進行線上意見調查，結果發現：（1）超過八成表示曾召開過校事會議，更有學校一年超過 20 案，致使辦學變辦案；（2）校事會議充斥無理濫訴，甚成打壓異己或學生對外炫耀的工具；（3）校事會議勞民傷財，眾人疲於奔命，難以聚焦教育本質工作；（4）對教育品質與教師專業有負面影響，影響自身對教師的職業認同與長期留任意願。

鑑於新制《教師法》施行以來所衍生之諸多制度性爭議與實務困境，實有必要對相關規範加以檢視與修正。不適任教師問題若僅著眼於事後處置，往往難以根本解決，爰應將政策重心前移，強化事前預防與系統性治理。基此考量，教育部於 2026 年 1 月 12 日修正發布《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》，並於第 1 條之 1 明定，學校得透過巡堂、觀課、親師生溝通及行政晤談等多元方式，及早掌握教師教學與互動情形，以發揮預防功能，避免問題惡化後始進入檢舉與調查程序（教育部，2026）。此一修正顯示政策已開始回應前端預防的必要性，具有正向意義，亦值得肯定與支持。

國際間關於教師視導與評鑑之研究文獻中，多位知名學者（如 Danielson & McGreal, 2000; Darling-Hammond, 2013; Nolan & Hoover, 2008）皆指出，教師視導與評鑑制度應以教師專業標準為核心，並將職前培育、導入輔導、在職專業發展以及不適任教師之處理，視為一個連續且相互關聯的教師教育歷程加以整體規劃；若將上述環節割裂處理，勢將削

弱制度的整體效能。此一整合性視角，正是我國現行制度所相對不足之處，卻亦為美國 PAR 的制度優勢所在。爰此，有必要回歸 PAR 制度之本質內涵，以其作為對照與借鏡，檢視並改善我國不適任教師處理體系的結構性問題。

此外，即使不適任教師問題必須進入末端處理階段，相關作為仍應嚴守其核心策略與關鍵要素，避免偏離制度原意；否則，不僅難以發揮應有功能，甚或可能導致問題更加複雜化。在此層面，PAR 制度於策略設計與實務運作上，確實提供了若干值得我國進一步反思與調整的重要啟示。

有鑑及此，本文旨在說明 PAR 方案的主要內涵與特徵，並參考 PAR 的作法，提出我國在不適任教師預防與處理上可以推動的面向與遵行的策略，最後對於我國的不適任教師的預防與處理，提出若干改革建議，以利我國的教育革新與發展。據此，本文擬回答下列研究問題：（1）PAR 的主要內涵與特徵為何？（2）不適任教師的預防與處理的面向與策略為何？（3）我國不適任教師的預防與處理改革建議為何？

在研究方法上，本文主要採取文獻探討。在文獻探討上，本文蒐集有關教師同儕協助與審查、不適任教師處理的國內外出版的相關書籍、著作專書、研究報告、碩博士論文、期刊論文、相關文件、電子資料庫等，加以閱讀後，做歸納、整理及綜合論述。

貳、PAR 的主要內涵與特徵

PAR 於 1981 年誕生於美國俄亥俄州 Toledo 學區，迄今已有四十多年的歷史了，其制度素為國內外教師視導與評鑑學界與實務界所稱頌。本節擬就 PAR 的主要內涵與特徵等兩個方面加以論述。

一、PAR 的主要內涵

茲就 PAR 的意義與目的、參與者等兩個角度來說明 PAR。

（一）PAR 的意義與目的

PAR 係一項輔導和評鑑並行的方案，它同時包含「同儕協助」（peer assistance）與「同儕審查」（peer review）兩個機制，一方面透過同儕協助對參與教師提供支持、協助與輔導，另一方面則透過同儕審查來對教師實施評鑑，以提升教學，並確保教師品質，所以它同時具有教師專業主義（professionalism）與績效責任（accountability）兩個意涵（郭惠芳，2011；張德銳，2023a; Goldstein, 2007, 2010; Niescier, 2020）。

同儕協助主要是幫助初任教師和在職教師提升教學知識與技巧，其作法是由有經驗、有熱忱的輔導教師（consulting teachers [CT]，即教學輔導教師 mentor teachers），受過專業培訓後，承擔同儕輔導的角色，來協助初任教師、自願成長的教師或教學有困難的教師，以提供觀察、經驗和技巧的分享以及教學資源等方式來達到改善教師教學的目的（郭惠芳，2011；張德銳，2023a; Goldstein, 2007, 2010; Niescier, 2020）。是故同儕協助基本上是一種教學輔導、教學視導或者說是形成性的教師評鑑，用以提升教師的教學品質，促進教師專業發展。

同儕審查則是由輔導教師來評審教師的教學表現在經過輔導後，是否有所改善，是否達到預定的教學專業標準，以作為獎懲與聘用等人事決定的依據，是故同儕審查基本上是一種教師績效評鑑，或者說是總結性的教師評鑑（郭惠芳，2011；張德銳，2023a; Goldstein, 2007, 2010; Niescier, 2020）。

PAR 固然兼具形成性評鑑與總結性評鑑，但係一種以形成性評鑑為主，總結性評鑑為輔的教師評鑑體系。其目的有二：其一，促進教師專業成長，提升教學效能；其二，評估教師是否達到教師表現的標準，以確保教師品質。其最終目的在藉由改善教師教學、促進教師專業發展、確保教師教學品質，來提升學生的學習成效（郭惠芳，2011；張德銳，2023a; Goldstein, 2007, 2010; Niescier, 2020）。

（二）同儕協助與審查方案的參與者

同儕協助與審查方案的參與者主要有三：其一，接受輔導與評鑑的對象；其二，實施輔導與評鑑的輔導教師；其三，負責整個方案管理任務的「管理小組」（governing panel）。

1. 輔導與評鑑對象

PAR 的評鑑與輔導對象主要有三：其一係處於試用期的初任教師；其二係教學接近不適任邊緣的教學困難教師；其三是教學有效能但自願參與的資深教師。PAR 主要是為初任教師而設計的，PAR 要求每一位初任教師皆必須參與「導入輔導計畫」（induction program）；另為在教學上遇到困難的有經驗的教師提供支持和評審之「介入計畫」（intervention program）；對於有效能的經驗教師，如有需要額外的幫助則可申請「自願支持計畫」（voluntary support program），計畫中教師只實施同儕協助部份即可，不必參與同儕審查。同時包含這三類教師可以使學區能夠採用全面和綜合的方法來提供同儕支持和評估，從而發出一個明確的信息，即學區致力於為所有教師提供相同的專業實踐標準與服務（Johnson et al., 2010; Koppich, 2000）。

2. 輔導教師

在 PAR 中，輔導教師居於核心地位，扮演最關鍵的支持與引導角色。輔導教師與參與教師之間以信任與合作為基礎，形塑夥伴關係，透過協同工作與專業對話，致力協助參與教師達成學區所設定之專業標準。在一年的輔導歷程中，輔導教師通常需投入相當可觀的時間，平均每位參與教師約 75 至 100 小時，以確保支持措施的深度與成效（Johnson et al., 2010; Koppich, 2000）。

輔導教師對參與教師之專業支持，主要透過下列具體活動加以實踐：

- （1）依據參與教師的專業需求與發展階段，擬定個別化之專業成長計畫；
- （2）進行課堂觀察，並於觀察後會談中提供具體且建設性的回饋；
- （3）與參與教師共同進行課程設計與教學規劃；
- （4）提供示範教學，以協助參

與教師觀摩與學習有效的教學實務；（5）提供相關教學資源與教材；（6）安排校內外之教學觀摩活動，以促進新教學策略與實務的展示與學習（Johnson et al., 2010; Koppich, 2000）。

3. 管理小組

PAR 體現「領導權分享」（shared leadership）的治理理念，其管理小組通常由 5 至 10 名成員組成，成員結構兼具行政與專業代表性，約由學區行政主管與教師工會代表各占半數。管理小組主席多採輪值方式，由學區行政代表與教師工會代表依年度交替擔任，以維持權力配置的平衡與制度運作的正當性（郭惠芳，2011；Johnson et al., 2010; Koppich, 2000）。

在運作機制上，管理小組成員彼此地位平等，重要決策係透過充分討論後，以多數決方式形成共識。其主要職權包括：（1）負責輔導教師之遴選、培訓及其工作表現之審查；（2）審議輔導教師所提出之評估報告與專業建議，並據以決定是否採納，進而向學區總監及學校董事會提出參與教師是否續聘之建議，惟最終人事決定權仍由學區總監與學校董事會依法行使；（3）持續監督與評鑑整體教師同儕協助與審查方案之運作情形，以提升制度效能，並確保所有參與教師在相關程序中之程序正義（郭惠芳，2011；Johnson et al., 2010; Koppich, 2000）。

二、PAR 的特徵

PAR 是一個具有嚴謹性與系統性的教師評鑑體系，其主要特徵有七（張德銳，2023a，2023b，2026；AFT, 2023a, 2023b; Koppich, 2000）：

（一）是一個具全面性與區別化的教師評鑑體系

PAR 的參與對象含蓋初任教師、自願成長的教師，以及不適任教師，並且為這三類教師分別做出不同的協助計畫，以滿足不同類別教師的需求。誠如 Danielson 與 McGreal（2000）所言，一個完整的教師評鑑制度應包含三個「軌道」（tracks）或計畫。第一個計畫係適合評鑑初任教師的「初任教師計畫」（Track I—The Beginning Teacher Program），第二個計畫係

適合評鑑資深教師的「專業發展計畫」(Track II—The Professional Development Track)，而第三個計畫係處理疑似不適任教師「教師協助計畫」(Track III—The Teacher Assistance Track)。PAR 能同時兼具這三個面向，反之我國《教師法》只針對不適任教師加以處理，顯現其侷促性與單一性。

(二) 以明確的教師專業標準做為視導與評鑑的規準

有了明確、合理、可行的標準，才能有效地對參與教師實施形成性與總結性評鑑。換言之，教師評鑑必須依據由有效教學或卓越教學所發展出來的教師專業標準來做為評鑑的內涵。然而，教育部於 2020 年 11 月 11 日以臺教授國部字第 1090126278B 號函所發布的「教學不力或不能勝任工作有具體事實」之規準，並未能參照教育部於 2016 年 2 月 15 日以臺教師(三)字第 1050018281 號函所發布的《中華民國教師專業標準指引》加以制訂，顯示了教育部政策缺乏整合性。

(三) 以同儕協助為主，同儕審查為輔的體系

如上所述，PAR 有兩個任務和目的：其一係同儕協助，主要是幫助初任教師和在職教師改善教學，透過輔導教師的觀察、輔導、分享意見和建議來協助和改善初任教師與教學上有困難的在職教師；其二係同儕審查，目的是用來評鑑教師，透過輔導教師所提出的正式的評鑑和建議報告來衡量教師是否繼續聘用。PAR 本質上係以形成性評鑑目的為主，以總結性評鑑目的為輔；我國的專審會和校事會議則以同儕審查為主，以同儕協助為輔，甚至有流於「類司法調查」之虞。

(四) 管理小組的組織與角色明確

PAR 管理小組屬於專責運作之制度性組織，具備相對穩定的人事配置與充足的經費支持，其成員組成明確且單純。小組成員對自身角色與任務具有清楚認知，並就其所承擔之職責與績效責任標準形成高度共識，因而有助於提升決策品質與制度運作的效能。

相較之下，孫晉英（2024）指出，我國專審會係隸屬地方教育主管機關之任務編組，並非法定編制之常設單位，缺乏專屬人力配置，其文書與行政支援多由主管機關派員兼辦，致使在人力、物力及預算資源上均顯不足。再者，專審會成員來源涵蓋教育行政機關代表、教育學者、法律專家、兒童及少年福利相關學者專家，以及全國或地方層級之校長、家長與教師組織代表，成員背景高度多元且複雜，增加了意見整合與共識形成的難度。在此情況下，專審會欲發揮集思廣益、協同決策之功能，於實務運作上面臨相當挑戰。

（五）輔導教師的遴選以及審查過程嚴謹

PAR 高度重視輔導教師之專業背景與遴選品質，強調唯有具備豐富教學經驗、卓越教學表現，且兼具輔導所需人格特質之教師，並經由公開、透明且公正之推薦與面談程序加以遴選，方能成為優質的輔導教師；此一嚴謹的人才遴選機制，亦被視為 PAR 制度成功運作的首要關鍵。

然而，就我國現行作法而言，依據《112 年度教育部教師專業審查會調查及輔導人才庫招募計畫》（桃園市立內壢國民中學，2023），雖然對輔導員之資格條件訂有相對嚴格之規範，但遴選標準主要著重於學經歷與形式要件，對於輔導工作所需之人格特質與專業態度，並未納入明確評估指標；同時，整體遴選過程亦缺乏周延且具鑑別效度之審查機制，致使輔導員遴選在品質把關上仍有進一步精進之空間。

（六）輔導教師的培訓工作扎實

有效能的教師並不必然等同於有效能的輔導教師。輔導教師除須能全面掌握有效教學之理論基礎與實務運作外，尚需具備「教練」（coaching）與「輔導」（mentoring）相關之專業知能，並能熟練運用形成性與總結性評鑑之技術，以支持教師專業成長與進行專業判斷。因此，輔導教師之培訓期程、培訓內容設計，以及後續之回流教育與專業精進機制，均為制度成效不可或缺之關鍵環節。

然而，依據《112 年度教育部教師專業審查會調查及輔導人才庫招募計畫》（桃園市立內壢國民中學，2023），我國輔導員之培訓期程僅為三天兩夜，其課程內容主要集中於相關法令介紹、輔導計畫與輔導策略說明、輔導報告撰寫與實務解說、案例討論與成果演練、教師專業審查會模擬調查或報告審議，以及綜合座談等。此類培訓在時間長度與專業深度上，與輔導教師所需之複合專業能力仍存在明顯落差，難以有效培養具高度專業判斷與實務引導能力之優質輔導人才。

（七）設置專兼職輔導教師並注重工作的合理補償

在 PAR 的實施架構中，專任與兼任輔導教師並行設置，以因應不同學區情境與實務需求，展現高度彈性與因地制宜的制度設計。此外，PAR 制度亦重視為輔導教師提供充足的物質與心理誘因，以提升其投入意願、工作動機與輔導成效。以美國紐約州 Rochester 學區為例，輔導教師每承擔一名輔導對象，即可獲得相當於基本薪資 5% 的津貼；若同時負責兩名以上輔導對象，則津貼提高至基本薪資的 10%（Johnson et al., 2010），顯示制度對輔導專業價值之實質肯認。

相較之下，我國現行制度中之輔導員多屬兼任性質，尚未設置專任輔導人員；此外，《高級中等以下學校教師專業審查會組成及運作辦法》及《教師專業審查會輔導及調查人才庫辦法》對於「輔導小組輔導員」之酬金或報酬標準，亦未作出明確規範。此一制度設計在專業誘因與人力穩定性上顯然不足，恐影響輔導人才之招募品質與制度整體運作成效。

參、不適任教師的預防與處理的面向與策略

PAR 自創建以來，即獲國際間研究教師評鑑之權威學者 Darling-Hammond（2013）高度肯定，認為其為美國少數經實證研究驗證具有效能的教師評鑑制度。逾三十年的實施經驗顯示，PAR 能同時兼顧嚴

謹的評鑑機制、密集且具針對性的專業支持，以及具改革意義的人事決策，為突破傳統教師評鑑制度侷限的重要途徑。此外，在政治層面，PAR 亦獲高度評價；美國前總統歐巴馬（Barack Obama）即曾於 2007 年 11 月 20 日公開表示肯定（Johnson et al., 2010, p. 1）：

現在，如果我們做了以上所有措施後，發現仍有教師在掙扎、表現不佳，我們就應該為他們提供個別的協助與支持。而如果在接受這些協助後，他們仍然表現不佳，我們就應該以一種迅速且公平的方式，讓另一位教師接手那個班級。許多城市的教師協會與學校董事會已率先推動『同儕協助與評審（Peer Assistance and Review）』方案，正是為了做到這一點——制定以學生為優先的專業標準。我們欠教師這一份責任，也欠孩子們這一份責任。

在 PAR 制度的實施成效方面，研究結果顯示，儘管 PAR 屬高成本方案，卻能有效吸引、支持並留任優秀教師（Johnson et al., 2010; Papay & Johnson, 2012; Wiens et al., 2019）。其成本效益主要體現在兩方面：一是透過強化初任教師入職支持，降低教師早期離職所產生的人員流動成本；二是降低處理終身聘任教師不適任問題時所需承擔的解聘與訴訟成本。

相關研究亦指出，PAR 有助於提升教師教學品質與專業水準，促進教學文化轉型，並改善勞資關係（Curry, 2018; Goldstein, 2007; Johnson et al., 2010; Koppich, 2000; Niescier, 2020）。透過教學品質的改善與不適任教學風險的降低，PAR 的最終受益者為學生。

此外，PAR 為輔導教師提供專業挑戰與學習機會，有助於提升其自我效能與教師領導潛能（郭惠芳，2011；Goldstein, 2007）。同時，PAR 亦能減輕校長在教師評鑑與不適任教師處理上的負擔，使其得以專注於教學領導與教師專業支持（Goldstein & Noguera, 2006; Qazilbash et al., 2009）。

整體而言，運作良好的 PAR 不僅具備成本效益，亦能提升教師留任、改善教學品質、促進專業成長、強化人事決策效能，並增進學校組織運作

與勞資關係（張德銳，2023a）。

PAR 方案雖已展現其對提升教師專業與處理不適任教師的正向成效，但在實施過程中仍面臨諸多結構性困境，包括方案成本高昂、勞資協力不易、既有學校評鑑權力結構受到衝擊、教師對同儕協助與審查機制的信任不足，以及形成性與總結性評鑑難以兼顧等問題，致使其在美國各學區的推動與普及受到明顯限制（張德銳，2023a）。

準此，我國若欲引進並落實 PAR 方案，勢須承擔相對較高的行政與制度成本，並同步強化教育行政機關與教師專業團體之間的互信與合作；同時，應逐步鬆動學校對教師評鑑的權力集中，建立完善的教學輔導教師遴選與培訓機制，確保其專業品質與公信力，並加強對同儕協助與審查制度的溝通與宣導，使教學輔導教師得以在「支持」與「評鑑」兩種角色間取得平衡，方能提升制度的可行性與實施成效。

有鑑於 PAR 對於我國的教師評鑑領域，特別在不適任教師預防與處理上，確實有參考應用的價值，本文乃參考 PAR 的內涵與特徵，提出不適任教師預防與處理應有的三個面向，即初任教師的輔導與評鑑、資深教師的專業成長，以及不適任教師處理，並就這三個面向分別提出其實施策略。

惟本文所提出的策略，著重在教學不適任教師之類型，因為誠如張旭政（2013）所言，家長、社會大眾最關心的不適任教師類型係以「教學不力或不能勝任工作有具體事實」為主，這也是學校最難處理的一類，故本文以此為主要論述標的。

一、初任教師輔導與評鑑的策略

初任教師導人輔導介於師資職前培育與在職教師專業發展之間，居於師資培育承先啟後的關鍵階段，不但深深影響初任教師的生涯發展，而且影響其後數十年對無數學生的教學品質，實在宜以重視。惟光有輔導並不能確保每一位初任教師皆是合格、勝任的教師，仍必須輔以教師評鑑，才能使初任教師負起績效責任。因此，PAR 乃以初任教師為最主要的輔導與

評鑑對象。

在初任教師導入輔導上，歐美先進國家普遍採行「教學輔導教師制度」（mentor teachers program），由資深優良教師擔任輔導者。而在初任教師評鑑部分則多由校長或校長所指定的行政人員主導，形成輔導與評鑑分工明確、雙軌並進的策略。此舉不僅有助於提升教學品質，更可作為預防不適任教師的第一道防線（張德銳，2025）。惟如果根據 PAR，初任教師的評鑑工作則須委由教學輔導教師進行同儕評鑑工作，並由教學輔導教師就評鑑結果對於初任教師續聘與否提出建議，供教評會作人事決定的參考。

在初任教師輔導與評鑑的策略上，主要有五：行政支持、心理情感支持、個別輔導、團體輔導、同儕評鑑。

（一）行政支持策略

初任教師初來乍到一個新的環境，對於社區環境、家長期待、學校政策、工作程序、以及正式與非正式規範不瞭解，使得其對教師角色行為難有清晰正確的掌握，這時非常需要行政上的支持。其具體作法有四（丁一顧，2003；Boreen et al., 2009）：

1. 初任教師職前說明會

由學校人事單位主辦，協助初任教師認識社區環境與家長期待；介紹學校願景、校規、教學流程、班級經營制度；介紹校內各單位主管及業務範疇；提供初任教師教學資源與行政流程指南。

2. 行政輔導

由經驗豐富的教學輔導教師帶領初任教師進行校園導覽，介紹學校環境，如行政辦公室、教具室、教職員休息室、交誼廳、媒體中心及其他地方；引介初任教師給同事認識，如行政人員、教職員、警衛以及支援人員；認識教學設備的所在位置以及使用方法，包括影印機、電腦、視聽設備等；協助初任教師熟悉學校文化、行政程序與溝通管道。

3. 工作負擔調整

減少初任教師的授課節數或行政工作量，使其有時間投入教學準備與專業學習，例如比照英國的作法，將初任教師的工作負擔降至一般教師的90%，讓初任教師有額外的心力從事成長與準備通過標準認證，至於所遺留之教學任務，則由政府提供每學期至少 1,000 英鎊的經費，以支付代課教師或其他相關活動的費用。

（二）心理與情感支持策略

初任教師教學能力不足、教學經驗不夠，本應賦予責任較輕、工作內容較單純的工作，可是往往事與願違，他們反而要承擔需要能力強、經驗豐富者才能承擔的繁重工作，包括資深教師所不願擔任的行政工作。再加上家長的不信任以及同事和行政人員的壓力，也再再使得初任教師在初次教學時必須面臨種種調適上的壓力與困境，這時非常需要教學輔導教師以及校內同仁提供心理與情感支持。其具體作法有四（張德銳，2021；Boreen et al., 2009）：

1. 情感支持與諮商

教學輔導教師隨時關懷、傾聽初任教師的困難與壓力，協助其排解困難，並建立正向自我效能感。

2. 建立支持性社群文化

鼓勵初任教師與同領域或同學年的教師進行團隊合作與開放溝通，減少「孤軍奮戰」的情況。

3. 同儕支持系統

安排「初任教師聯誼會」或經驗分享座談，促進初任教師彼此之間的交流與互助。組織教學輔導教師與初任教師的聯誼會，定期與不定期分享教學經驗與教學資源或者團體旅遊與餐敘。

4. 肯定與回饋

教學輔導教師不時肯定初任教師的專業表現；校長與同事亦應適時給

予正向肯定，強化初任教師的組織認同與專業認同。

（三）個別輔導策略

在 PAR 中，輔導教師對初任教的輔導方式以個別輔導為主，輔導方式為：分享對教學、班級經營與評量方式的哲學；分享教學材料和資源；提供示範教學；安排校內外教學觀摩；入班觀察並提供回饋；與初任教師共同規劃與實施單元課程；與初任教師合作進行行動研究等（張德銳，2021；Boreen et al., 2009）。

為增進輔導成效，教學輔導教師有必要瞭解初任教師的需求，然後針對初任教師的需求提供服務，並且隨著初任教師需求的改變，調整輔導內容。國內外研究發現，初任教師的需求主要在班級常規管理、親師溝通、適應學生個別差異、激發學生動機、瞭解教材、設計教學、有效使用教學方法、教學評量、學習輔導等方面（范熾文、金冠廷，2024；羅寶鳳、陳麒，2020；Gordon, 1991；Veenman, 1984），若這些需求不能適時透過教學輔導措施加以滿足，則勢必會影響初任教師的專業成長及教學品質。

除了在課程與教學、班級經營與親師溝通、學生輔導等需求外，我國初任教師亦面臨必須兼任行政工作的困境。王莉淇（2021）、陳經綸與陳建志（2023）指出，我國中小學有行政大逃亡的現象，由於資深教師不願意擔任行政工作，致使行政責任流入初任教師的手中，造成初任教師教學與行政兩頭燒的困境，以及需要傳承與指導行政業務的需求。這一點，較諸先進國家，是頗為特殊的現象。

（四）團體輔導策略

教學輔導教師除對夥伴教師實施一對一的個別輔導之外，亦可結合其他教學輔導配對，實施「一對多、多對一、多對多」的團隊式教學輔導，例如臺北市文昌國小三位教學輔導教師在培訓完回校服務後，便結合四位接受服務的初任教師，成立「香蕉（相交之諧音）俱樂部」，共同實施社群式的學習，便是一例（張德銳，2021）。團體輔導策略中最常見的是，

教學輔導教師與初任教師組成專業學習社群（professional learning community [PLC]），來進行研習活動、交流教學經驗、共同製作團隊式檔案、進行協同行動研究（collaborative action research）、實施課室研究（lesson study）、進行案例分析等。

（五）同儕評鑑策略

同儕評鑑是指由具備相同專業背景、相似工作性質或職級的同行成員，依據一定標準，對彼此的工作表現、專業能力或成果進行觀察、回饋與評估的過程。在 PAR 中，教學輔導教師除實施多元化、系統化的輔導方式之外，亦必須多次進行教學觀察與教學檔案評量，以評估初任教師的專業能力與態度，然後根據評估結果，對於學校是否續聘初任教師或者給予初任教師長聘，提供建議（Goldstein, 2010; Nolan & Hoover, 2008）。

初任教師同儕評鑑之目的，除在促進其專業成長外，核心功能在於作為判定初任教師是否具備續聘資格之依據。在評鑑規準方面，評鑑內容涵蓋課程設計與教學實施、班級經營與學生輔導，以及專業精進與專業責任等面向，採取整體且多元的評量取向，並不要求初任教師於各項評鑑指標上皆達至卓越水準，而是保留其專業發展與成長的彈性空間。在評鑑方法上，主要以教室觀察與教學檔案蒐集為核心，並輔以標準化測驗結果、學生學習表現及學生回饋等多元證據，以提升評鑑之完整性與公正性（張德銳，2026）。

二、資深教師專業成長的策略

現今教學知識快速更新，教學環境變遷迅速，資深教師若無法持續進修與專業成長，將無法適應現代教學的需求，而淪為「教學困難教師」，甚至於「不適任教師」的境地。有鑑及此，PAR 亦允許有效能的資深教師，如有需要額外的幫助可以申請「自願支持計畫」，亦即「資深教師專業成長計畫」，計畫中教師只進行同儕協助，不必接受同儕審查。

「資深教師專業成長計畫」強調教師可依據學校目標與個人需求，以自主學習（self-directed learning）或合作性發展（cooperative development）的方式，制定個別化或合作式的專業成長計畫。在教學輔導教師的協助下，持續精進教學專業（張德銳，2025）。是故，在資深教師專業成長的策略上，主要有二：自主學習、合作性發展。

（一）自主學習策略

Tough（1966）指出，自主學習係成人在決定獲取若干既定的知識或技能之後所採取的一系列活動，在這些活動中，成人對自己的學習負起責任，自行制訂和執行學習計畫、採取有效的學習策略和維持學習動機，以達成學習目標。Knowles（1975）則將自主學習視為一個過程，在這個過程當中，個人依靠自己或者在他人的協助下，主動診斷自身的學習需求，形成學習目標，尋找學習資源，選擇及實施學習策略，以及評量學習結果。教師自主學習具體做法有二：

1. 教師自我評鑑

為增進教師自主學習，教學輔導教師可以鼓勵教師進行自我評鑑，透過「自評表」、「自評報告」、「省思札記」、「錄影錄音與分析」、「第三者協助」、「學生回饋與表現資料」、「教學檔案」、「教學行動研究」、「同儕分享與對話」等 9 種策略（吳和堂，2007；張賴妙理，1998；Airasian & Gullickson, 1997a, 1997b），主動診斷自身的學習需求。

2. 專業成長計畫

教師自我評鑑係一種發現問題、蒐集資訊、自我省思、成長改變的歷程。然教師自我評鑑要發揮功效，必須著力於規劃與執行「專業成長計畫」，才能竟全功。在專業成長計畫中，教師可自行設定，或者和教學輔導教師共同協商後，以具體的文字記載：（1）教師可以採行的專業成長活動，（2）完成每個活動的預定時間表，（3）教學輔導教師必須提供給教師的協助之種類（張德銳，2026）。

（二）合作性發展策略

Glatthorn (1984, 1997) 指出，合作性發展是一種強調教師專業成長中「協作」與「共學」的模式，它主張教師不是在單打獨鬥的情境中發展，而是透過同儕互動、合作反思與共同規劃來促進專業成長。其具體作法主要有二：

1. 同儕教練

「同儕教練」(peer coaching) 係由教學輔導教師與參與教師以及其他同事，形成夥伴協作關係，透過閱讀、分享、討論、協同規劃課程、示範教學、檢視學生評量數據等方式，進行合作式、工作嵌入式的專業成長活動，然後透過共同教學或者教學觀察與回饋，來彼此學習新的教學模式、改進既有教學策略或提升解決問題的能力，進而提升學生學習成效、形塑信任合作的教師文化的歷程(吳清山, 2014; Robbins, 2015; Shower, 1985)。而在同儕教練歷程中教學輔導教師常扮演教練(coach)的角色。

2. 研究小組／學習社群

教學輔導教師可建構研究小組(study groups)或學習社群，鼓勵參與教師定期專業閱讀與對話、研討教育議題或教材、共同設計與實施課程、共同檢視學生作業／評量、進行課室觀察與回饋、實施協同行動研究等成長活動。

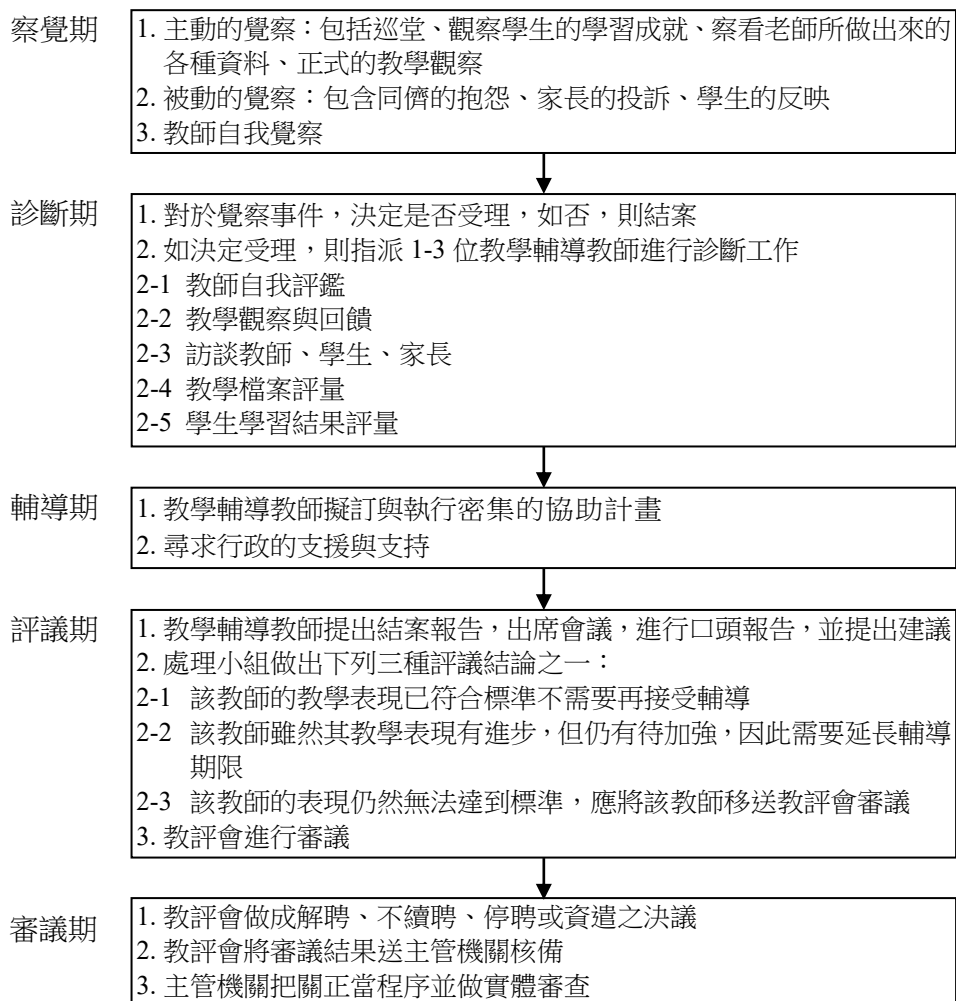
三、不適任教師處理的策略

我國中小學教師絕大多是有能力、認真、勤奮的適任教師，但是他們的努力常常被少數不稱職教師的糟糕表現所掩蓋，所謂「一顆老鼠屎壞了一鍋粥」，便是這個道理。是故，必須先識別和幫助這些不適任教師，如果他們真的還是無法改善，就只好啟動解聘的程序。

學校在處理教學不適任教師時，大致可分為「察覺期」、「診斷期」、「輔導期」、「評議期」、「審議期」等五個階段。察覺期主要是要「發覺」有不適任情事之教師；診斷期主要是對不適任的問題進行調查與診斷；

輔導期則是實際「協助」教師改善表現；輔導期結束後，學校管理者必須根據教學輔導教師所提出的報告，決議要對該教師採取何種行政措施，此為評議期；當學校管理者做出決議後，必須報請主管教育行政機關核准，此為審議期。各期的處理策略如圖 1 所示：

圖 1
不適任教師教學處理流程圖



上述處理策略具有兩項明顯優勢：其一，將傳統的「調查」程序轉化為「診斷」性評估，避免受投訴教師感受到我國現行不適任教師處理制度中常見的「類司法調查」壓力，減少其在教學工作上的心理挫折，讓教師能夠安心專注於教育實務。其二，「診斷」與「輔導」由同一位教學輔導教師負責執行，而非分別由調查員與輔導員分工進行，此安排在學理上更為合理。可比擬於病人就醫時，由同一位醫生進行診斷與治療，不僅可避免訊息斷層，也能提升後續輔導與改進的連貫性與有效性。

一、察覺期

丁一顧等人（2007）指出，學校對於不適任教師的察覺方式可以有三種：（1）主動的察覺：包括巡堂、觀察學生的學習成就、察看老師所做出來的各種資料、正式的教師評鑑；（2）被動的察覺：包含同儕的抱怨、家長的投訴、學生的反映；（3）教師自我察覺。其中，以被動的察覺，特別是家長的投訴為最大宗；教師的自我察覺則在實務中十分罕見。

二、診斷期

在不適任教師處理小組（組成主體為教育行政人員和教師會代表，可加入部份家長代表）決定受理不適任教師案件後，必須指派 1-3 位教學輔導教師對於疑似不適任教師的問題進行詳細的調查和診斷。教學輔導教師在選擇用於改善教師績效的補救類型之前，他們必須努力了解教師表現不佳的癥結所在；否則，他們選擇的補救或介入類型可能會針對錯誤的標的（Bridges, 1990）。

不適任教師之教學困難診斷，涉及高度專業判斷，非憑主觀印象即可完成，通常須借助專家所建構之評鑑標準、診斷流程與工具，方能進行周延而嚴謹的分析。以 Danielson（2007）所提出之教學專業標準為例，其衍生之評鑑架構、實施程序與操作表單，已於歐美多數先進國家廣泛採行，並具高度信效度。在實務運作上，教學困難之診斷方法主要包括：教師自我評鑑、課堂教學觀察與專業回饋、對教師、學生與家長之訪談、教學檔

案評量，以及學生學習成果之分析與評估。

三、輔導期

Nolan 與 Hoover (2008) 指出，在診斷出不適任教師教學困難所在後，需擬訂與執行密集的協助計畫，計畫中包括明確的目標、達成目標的策略、一些專業發展介入措施，以幫助不適任教師取得所需的知識與技能，以及進行這些活動的時間架構。

Bridges (1990) 指出，基本上有十種類型的介入措施可用於提高教師的課堂教學表現。這十種類型如下：目標設定 (goal setting)、教學指導 (instructional input)、提供示範 (modeling)、課堂實踐 (practice)、回饋 (feedback)、教練 (coaching)、增強 (reinforcement)、治療 (therapy)、諮商 (counseling) 和環境改變 (environmental change)。

在教學輔導教師擬訂與執行密集的協助計畫過程中，非常需要行政人員的支持與支援。因為輔導不適任教師誠是一件吃力不討好的事，沒有行政的心理支持與人物力支援，是很難達成任務的。

四、評議期

不適任教師教學輔導成效的評估可以分為形成性與總結性兩種。形成性的評估乃針對輔導計畫中所擬定的時程表，進行階段性的檢核，協助團隊要定期與不適任教師進行會談，評估其進步情形並修正協助計畫。至於總結性成果評估，通常是在改進期限屆滿的時候，組成正式的評估小組，以進行最後的成效評估 (蔡清華，2003)。在 PAR 的設計中，主要的評估人員係為承擔診斷與輔導的教學輔導教師，由教學輔導教師提供建議供處理小組作決定的參考。

丁一顧等人 (2007) 指出，對於輔導後的結果評估可包括三種選擇：(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，移送教師評審委員會審議（簡稱教評會）。此時，教評會應經正當程序，做成是否將該教師予以解聘、停聘、不繼聘或資遣的決議。

五、審議期

主管教育行政機關接獲學校報送的行政措施通知後，應持公正的審視原則檢視資料，並給予當事人說明的機會，再決定是否予以核准，最後的決議若涉及解聘，主管教育行政機關務必要遵守法律規定的正當程序，才能順利地解聘不適任教師（李秀娟，2004）。當然主管機關除了把關程序正義外，亦可對解聘案件做實體審查。

「程序不備，實體不論。」亦即法定程序不完備，實體就不必深究審查，即使進行實體審查，亦欠缺法律實質效力，程序正義和實體正義同樣重要。有鑑於以往學校在處理不適任教師時，特別是對不適任的長聘教師，在教師申訴或法律訴訟時，常因未遵守正當程序而遭到敗訴，是故學校在處理不適任教師時，務必注意程序正義，例如必須敘明需協助改善的關切事項與缺失的陳述，以及需改善的期限；必須實質幫助教師改進教學並備妥協助之證明；必須提供教師表現不滿意的判斷以及導致解聘程序的證據；對教師對評鑑結果及理由的回應，必須以一種有意義的方式，知會已被聽到和受理；公聽會中教師可由律師代表共同出席，並有權利交互審查證詞，以及有機會提供有利於其的證據（Holan & Hoover, 2008）

肆、我國不適任教師的預防與處理改革建議

衡諸我國新制教師法在不適任教師處理上的現狀與困境，以及不適任教師預防與處理應有的面向與策略，茲提出下述改善建議，供教育行政機關、立法機關及學校參酌。

一、在不適任教師預防面向

（一）早日完成初任教師導入輔導之立法

我國專審會的輔導與評鑑對象僅限於不適任教師，而 PAR 的參與對象係以初任教師為主，不適任教師其次，應屬比較合理的作法。蓋初任教師輔導與評鑑係不適任教師預防的第一道防線，其重要性不言可喻，然我國在這一方面努力遠遠落後先進國家。張德銳與李俊達（2020）指出，美英澳等三個世界先進國家對於推動初任教師導入輔導制度均有清楚的法令依據，皆以全國性（或全州性）的立法方式為之，以做為制度推展的有力支持。是故，為利初任教師導入輔導的順利推動，教育部師資培育及藝術教育司應早日擬訂將初任教師導入輔導列入《師資培育法》之中。

（二）建立初任教師評鑑機制

歐美先進國家的做法，將初任教師的聘期視同試用期，唯有試用期滿，通過教學輔導與評鑑後，才能成為正式教師，而我國中小學初任教師在聘用之後，並無試用期，也沒有實施初任教師的評鑑，將難以確保初任教師的品質。為今之計，教育部宜研議初任教師試用期機制，並經由導入輔導功能與嚴謹的考核辦法後，決定初任教師能否成為正式老師。

（三）落實教師專業發展實踐方案

我國在以教師專業發展為導向的教師評鑑制度中，以「教師專業發展評鑑」（簡稱教專評鑑）最為知名。教育部自 1996 年起推動教專評鑑，初期曾廣泛落實，推動熱度甚高。然而，自 2017 學年度起，教專評鑑轉型為「教師專業發展實踐方案」後，由於政策轉型過程不甚順暢，且推動力度大幅減弱，參與學校及教師人數明顯下降。自此，原本「以教師評鑑促進專業發展」（teacher evaluation for professional development）的政策理想，實際上已難以再現（張德銳，2022）。鑑於資深教師持續專業發展的重要性，建議師資培育及藝術教育司應加強政策推動力道，使該方案能真正成為資深教師專業成長的有力工具，進而建構不適任教師預防的第二道防線。

（四）鼓勵教師自主學習

Glatthorn (1984, 1997) 指出，區別化視導是一個根據教師的聘任地位、能力與需求，提供教師可以有所選擇的視導模式。模式中，對於已獲得長聘且勝任教學的教師，則應依其意願與需求，讓其自行選擇合宜的專業發展途徑。其中，自我導向 (self-directed) 途徑，較適合喜好獨立工作的教師，為自己的專業成長目標，負起自我設定、自我執行、和自我評估的責任。對於這類型教師，可以鼓勵其進行自我評鑑、自我省思，並且在教學輔導教師協助下，發展與執行個人化專業成長計畫。

（五）善用同儕教練與專業學習社群機制

Glatthorn (1984, 1997) 復指出，合作性發展途徑則較適合願與同儕互動的教師，其鼓勵教師同仁以互助合作的方式，來促進群體的專業成長。根據情境學習理論，學習並不能只靠教導來傳遞知識，學習的歷程更宜透過成員在社群中的相互交流及分享參與來獲得的 (Brown et al., 1989)。是故，當代教育界所倡導的「同儕教練」和「教師專業學習社群」，在教師專業成長實務上，有很高的運用價值，值得教育行政機關和學校廣為倡導與推導。

二、在不適任教師處理面向

（一）改革校事會議

校事會議的設置雖有其制度初衷，然而實務上已導致濫訴現象，不僅大幅增加學校行政負擔，也易造成校園不安的氛圍，對教師專業發展構成潛在威脅，因此亟需進行改革。改革的關鍵在於深入檢視校事會議的利弊：若檢討結果顯示弊大於利，則應考慮是否予以廢止；若仍認為設置有其必要，則需思考如何有效遏止濫訴。例如，對於匿名檢舉、缺乏具體證據，或陳述事實明顯未達解聘、停聘或不續聘標準的案件，可規定不予受理。針對此問題，教育部於 2026 年 1 月 12 日修正發布《高級中等以下學校教師解聘、不續聘、停聘或資遣辦法》，健全檢舉案件的受理與分流制度，

並刪除匿名檢舉規定，以提升案件處理的嚴謹性與公正性(教育部,2026)。此一修正措施值得肯定與支持。

(二) 設置調解的機制

另一個減少校事會議案件數量的有效作法，係於不適任教師處理程序中加入「調解」機制。孫晉英(2024)建議，對於校園檢舉案件可以從最簡便的「調解」程序啟動，讓家長與教師有當面溝通瞭解與互動的機制，雙方溝通順暢，對教師的誤解自然會減少。這樣的機制能使家長對於教師的教學、班級經營與學生的學習，有清楚的瞭解與合作，會有益於校園和諧氛圍。由於現行不適任教師處理沒有調解的程序，往往導致學校遇到檢舉就一定要調查的現象。

(三) 以診斷策略取代調查機制

在 PAR 中並沒有調查機制的設計，而是以診斷策略取代調查機制，所以不會造成「類司法調查」的現象。這種設計不但對教師尊嚴有一定的尊重，而且也是一種比較符合人性的作法，實有其可取之處。Fidler 與 Atton (1999) 指出，診斷在不適任教師處理過程中極為關鍵；診斷具有兩項功能：其一是調查低效表現的指控，確認其是否屬實或證明其缺乏根據；其二是在低效表現獲得證實時，便同時開始對其成因提出初步的推測。誠如前述，把診斷與輔導聯繫在一起，實有其長處，就好像醫生在看病時，必須先對病人詳細診斷，診斷之後，瞭解了病因，便能對症下藥。

(四) 擴增專審會的組織與職權

我國專審會目前為任務編組，並非法定編制單位，其人力、物力及預算均有限，難以承擔更多責任。若能賦予正式編制，將可適度擴充其職權，使其能承擔更多不適任教師處理案件。若專審會的組織功能得以強化，未來可考慮將原由各校自行處理的不適任教師案件統一劃歸專審會負責，如此不僅能大幅減輕學校行政負擔，亦可提升不適任教師處理的事權整合性與客觀性。

（五）強化同儕協助的功能

如前所述，專審會過度強調同儕評審的功能，相對忽視了同儕協助的重要性，有違教師評鑑理論與發展趨勢。反之，PAR 以形成性評鑑為主，以總結性評鑑為輔，應是促進教師專業成長、提升教師教學，以及保障教師品質的較佳作法。是故專審會的任務重點實有改弦更張，加強輔導員作為與功能的必要性。

（六）設置及培訓專任教學輔導教師

現行專審會與校事會議的所選派的輔導員係兼任與臨時選派，其品質難以保證。改善之道在設置與培訓專任教學輔導教師。專任教學輔導教師不但有固定的任務，而且有較充裕時間並能以較客觀的立場，對參與教師提供跨校的診斷、輔導與評議，對不適任教師處理的實行有其必要性。

（七）加強教學輔導教師的遴選、培訓與補償

相較於 PAR 方案，我國在輔導教師的遴選、培訓與補償上仍相對薄弱，而這一環恰是不適任教師處理制度中最關鍵的環節。因此，如何鼓勵資深且優良的教師參與教學輔導工作，並嚴格篩選出具備服務意願及適切人格特質（如支持性、同理心、正向態度等）的合格教學輔導教師，對制度成效至關重要。其次，對這些教師進行嚴謹的專業培訓，包括成人學習理論、同儕輔導技巧、認知教練方法，以及形成性與總結性教師評鑑等相關領域的能力養成與回流教育，也是當務之急。當然，若能提供足夠的減課安排與工作津貼，不僅可合理補償其付出，也能吸引優秀教師投入輔導工作，確保制度得以有效運作。

（八）善用教師專業標準與教師評鑑規準

如前所述，現行以「教學不力或不能勝任工作有具體事實」作為認定標準，卻未與《中華民國教師專業標準指引》對應，實屬不妥。為使教學不力或不能勝任工作的判斷依據更加具體明確，並在中小學實務中具有可操作性，應充分運用已建立的國家級教師專業標準與教師評鑑規準，作為認定與處理教師教學不適任的依據。

伍、結語

為有效預防與處理不適任教師，我國在政策層面確有必要借鏡 PAR 方案，盡早建立一套涵蓋初任教師、資深教師與不適任教師的連續性、整合性教師視導與評鑑體系；在實務層面，學校及教育行政機關在執行不適任教師的預防與處理工作時，應依循既有策略，以確保問題能夠有效解決。

不適任教師的存在，如同教育界的病痛，我們固然需要勇於面對與處理，但同時必須肯定，絕大多數中小學教師都是適任且優秀的。教育政策應為教師營造良好且安全的工作環境，提供專業成長機制，並對其優秀表現給予鼓勵與獎勵；不可因校事會議等設計不當的機制，使教師長期生活在戒慎恐懼中，進而對教育工作感到挫折、減少對學生的教學與輔導投入。若政策導致此種情況，無疑是得不償失，非智者之選。

雖然新制教師法關於不適任教師處理迄今僅施行五年，但已顯現出諸多困境與副作用，顯然亟需深入檢討與修正。對具有遠見與統觀能力的教育行政與立法者而言，只要掌握系統思維、注重每一環節的問題解決，即能制定出更明智、合理的決策。同樣地，負責不適任教師預防與處理的第一線工作者，若能善用應有策略，亦可事半功倍，提升整體成效。

參考文獻

- 丁一顧（2003）。美、英、紐、日初任教師導入方案及其對我國之啟示。**課程與教學季刊**，6（3），87-104。
- 丁一顧、林瑜一、張德銳（2007）。國民小學教學有困難教師教學輔導策略之研究。**教育行政與評鑑學刊**，3，19-44。
- 王莉淇（2021）。初任教師擔任行政之困境與建議—以訓育組為例。**臺灣教育評論月刊**，10（3），165-170。
- 全國教師工會總聯合會（2016）。信任與專業才是解決不適任教師的關鍵，宣示教師組織提昇教師素質的決心，全教總主動提出教師法修法版本。
<http://www.hcceu.org.tw/modules/news/article.php?storyid=750>

全國教師工會總聯合會（2025）。【新聞稿】解聘辦法惡修滿一年，校事會議亂象，全教總要求教育部、立法院修法杜絕濫訴。

<https://www.civilmedia.tw/archives/132805>

吳和堂（2007）。教師評鑑：理論與實務。高等教育。

吳清山（2014）。教育名詞—同儕教練。教育資料與研究，112，177-178。

李秀娟（2004）。我國中小學不適任教師處理模式之研究（未出版碩士論文）。國立中山大學。

范熾文、金冠廷（2024）。給初任教師一扇窗口——國小初任教師工作困擾與學校支持措施。學校行政雙月刊，150，92-113。

孫晉英（2024）。校園檢舉案件處理機制之探討——以和諧校園教學氛圍為主。立法院法制局專題研究報告（編號 1695）。

<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6586&pid=240461>

桃園市立內壢國民中學（2023）。112 年度教育部教師專業審查會調查及輔導人才庫招募計畫。

<https://web.nljh.tyc.edu.tw/modules/tadnews/index.php?nsn=8937>

張旭政（2013）。從實務觀點看「教學不力或不能勝任工作者」之不適任教師之處理。臺灣教育評論月刊，2（12），60-62。

張德銳（2021）。教學輔導教師與教師領導之研究。高等教育。

張德銳（2022）。發展性教學視導之研究。高等教育。

張德銳（2023a）。美國教師同儕協助與審查方案及其對我國教師評鑑與輔導之啟示。教育行政與評鑑學刊，34，1-37。

張德銳（2023b）。教師法在教學不適任教師處理之問題與改革策略。教育行政與評鑑學刊，33，1-28。

張德銳（2025）。預防不適任教師：由「校事會議」困境轉向前端治理。臺灣教育評論月刊，14（10），105-109。

張德銳（2026）。區別化教師評鑑之研究。高等教育。

張德銳、李俊達（2020）。從國際比較觀點論我國初任教師導入輔導的啟示。臺灣教育研究期刊，1（4），11-20。

張賴妙理（1998）。科學教師自我評鑑的概念與方法。科學教育，213，2-13。

教育部（2026）。教育部修正發布「高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法」。教育部。

https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=42372FE2FC9EA209

許維寧、李芯（2025 年 10 月 16 日）。教部統計校事會議投訴案僅 3.3%案件教師被停解聘。聯合報。

- https://udn.com/news/story/6885/9072984?utm_source=chatgpt.com
- 郭惠芳（2011）。美國教師同儕協助和審查方案及其對我國之啟示（未出版之博士論文）。國立臺中教育大學。
- 陳玄康、何高志（2025）。談校事會議的挑戰與處置。《學校行政雙月刊》，157，217-228。
- 陳威軒（2021）。公立中小學不適任教師之法制研究—以新教師法為中心（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學。
<https://doi.org/10.6837/ncnu202100128>
- 陳美侖（2022）。校事會議機制探討與建議。《臺灣教育評論月刊》，11（2），91-97。
- 陳經綸、陳建志（2023）。初任教師兼任行政職務工作壓力與其因應策略之研究：以新北市公立小型國民小學為例。《師資培育與教師專業發展期刊》，16（1），85-111。
- 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。（編號：NSC92-2413-H-110-003-FC）
- Airasian, B., & Gullickson, A. R. (1997a). *Teacher self-evaluation tool kit*. Corwin.
- Airasian, B., & Gullickson, A. R. (1997b). Teacher self-evaluation. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 215-241). Corwin.
- American Federation of Teachers, & National Education Association. (1998). *Peer assistance and review: An AFT/NEA handbook*. American Federation of Teachers and National Education Association.
- American Federation of Teachers. (2023a). *Peer assistance and review*.
<https://www.aft.org/position/peer-assistance-and-review>
- American Federation of Teachers. (2023b). *Peer assistance and review: Pathways to growth lessons from five districts*.
<https://www.aft.org/sites/default/files/parreport0316.pdf>
- Bloom, G., & Goldstein, J. (2000). Overview. In G. Bloom & J. Goldstein (Eds.), *The peer assistance and review reader* (pp. 5-18). New Teacher Center.
- Boreen J., Johnson, M. K., Niday D. & Potts, J. (2009). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching* (2nd ed.). Routledge.
- Bridges, E. M. (1990). *Managing the incompetent teacher* (2nd ed.). Clearinghouse on Educational Management, College of Education, University of Oregon.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Curry, D. (2018). *Examining the impact of peer assistance and review on teachers' practice* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Maryland, College Park.

- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
- Fidler, B., Atton, T. (1999). *Poorly performing staff in schools and how to manage them: Capability, competence and motivation*. Taylor & Francis. Kindle 版本.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision* (ED245401). ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED245401.pdf>
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision*. (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Goldstein, J. (2007). Easy to dance to: Solving the problems of teacher Evaluation with peer assistance and review. *American Journal of Education*, 113, 479-508.
- Goldstein, J. (2010). *Peer review and teacher leadership*. Teachers College, Columbia University.
- Goldstein, J., & Noguera, P. A. (2006). A thoughtful approach to teacher evaluation. *Educational Leadership*, 63(6), 31-37.
- Gordon, S. P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, S. M., Fiarman, S. E., Munger, M. S., Papay, J. P., Qazilbash, E. K., & Wheeler, L. (2010). *A user's guide to peer assistance and review*.
<https://www.gse.harvard.edu/~ngt/par/parinfo/>
- Koppich, J. E. (2000). Peer assistance and review: Enhancing what teacher know and con do. In G. Bloom & J. Goldsten (Eds.), *The peer assistance and review reader* (pp. 19-31). New Teacher Center.
- Niescier, S. P. (2020). *Peer assistance and review: An analysis of the school district of Philadelphia's PAR Program* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Papay, J. P., & Johnson, S. M. (2012). Is PAR a good investment? Understanding the costs and benefits of teacher peer assistance and review programs. *Educational Policy*, 26(5), 696-729
- Qazilbash, E. K., Johnson, S. M., Fiarman, S. E., Munger, M. S., & Papay, J. P. (2009). *Peer assistance and review: A cross-site study of labor-management collaboration required for program success*.
http://www.gse.harvard.edu/~ngt/new_papers/EKQ_AERA_2009.pdf

- Robbins, P. (2015). *Peer coaching to enrich professional practice, school culture, and student learning*. Association for Supervision and Curriculum Development. Kindle 版本.
- Wiens, P. D., Chou, A., Vallett, D. & Beck, J. S. (2019). New teacher mentoring and teacher retention: Examining the peer assistance and review program. *Educational Research: Theory and Practice*, 30(2), 103-110.

Dimensions and Strategies for Preventing and Managing Incompetent Teachers: Insights from Peer Assistance and Review Programs

Derray Chang

Retired Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

Abstract

Although Taiwan's revised Teacher Act has been in effect for only five years, its implementation has generated numerous problems and controversies, indicating the need for further policy refinement. The revised Act was largely modeled on the Peer Assistance and Review (PAR) system developed in the United States; however, insufficient attention has been given to the preventive functions embedded in the PAR framework. Moreover, current practices for managing incompetent teachers have not fully reflected the strategies advocated by PAR. This study explores how PAR can be more effectively utilized to strengthen the prevention and management of incompetent teachers in Taiwan. Drawing on a review of relevant literature, the study examines the concepts and key characteristics of PAR, analyzes strategies for preventing and managing incompetent teachers that may be adapted to the Taiwanese context, and proposes reforms to existing policies and implementation mechanisms. To enhance the prevention of teacher incompetence, the study recommends expediting legislation for beginning teacher induction and mentoring programs, establishing evaluation mechanisms for novice teachers, fully

implementing teacher professional development initiatives, promoting self-directed professional learning, and strengthening peer coaching and professional learning communities. To improve the management of incompetent teachers, the study recommends reforming School-based Incident Review Committees, establishing mediation mechanisms, replacing investigative procedures with diagnostic approaches, expanding the structure and authority of Teacher Professional Review Committees, strengthening peer assistance functions, appointing and training full-time mentor teachers, improving their selection, preparation, and compensation, and making systematic use of teacher professional standards and evaluation rubrics. The study concludes that a comprehensive PAR-oriented framework integrating prevention, professional support, and review mechanisms may provide a more balanced and effective approach to addressing teacher incompetence while promoting teacher professional growth and educational quality.

Keywords: managing incompetent teachers, preventing incompetent teachers, peer assistance, peer assistance and review, peer review

