

銘傳教育電子期刊

創刊號 2009年6月 頁32-50

教學導師運用認知教練提升初任教師心智能力之策略初探

丁一顧

臺北市立教育大學師資培育中心

摘要

認知教練是一種較強調認知、省思、轉化學習的視導模式，而「五大心智能力」乃是認知教練的核心，包括：效能感、彈性、自覺、技巧工夫、互賴。本文有鑑於認知教練對初任教師專業成長的重要性，乃先闡述認知教練的意義、目的、對話地圖、實施工具、以及和合等概念；並進而論述教學導師協助初任教師提升心智能力相關策略：(1) 建立雙方信任與融洽關係；(2) 以工具評估初任教師心智能力現況；(3) 善用對話地圖提升初任教師心智能力；(4) 活用引導策略啟導初任教師心智能力；(5) 運用認知教練啟迪初任教師自我引導能力。

關鍵詞：認知教練、心智能力、教學導師、初任教師

銘傳教育電子期刊

創刊號 2009 年 6 月 頁 32-50

The Strategies to Promote Beginning Teachers' States of Mind Facilitated by Cognitive Coaching through Mentor Teachers

Yi-Ku Ting

Assistant Professor of Center for Teacher Education,
Taipei Municipal University of Education

Abstract

Cognitive coaching is the model for supervision that values cognition, reflection, and transformational learning. And the States of Minds that are central to the work of a Cognitive Coach are efficacy, flexibility, consciousness, craftsmanship, and interdependence. Due to its significance for teachers' professional growth, its theoretical framework should be addressed, inclusive of purposes, conversation maps, tools, and holonomy. In addition, mentor teachers can exercise cognitive coaching effectively for developing beginning teachers' states of mind. The strategies are as follows. (1) to build a trust relationship in harmony. (2) to estimate beginning teachers' states of mind through survey instrument. (3) to facilitate the beginning teachers' states of mind by conversation maps. (4) to strengthen the beginning teachers' states of mind through meditative language. (5) to foster the beginning teachers' self-directed capacity by cognitive coaching skills.

Keywords: cognitive coaching, states of mind, mentor teacher, beginning teacher

壹、緒論

Stronge 與 Tucker (2003) 認為，高品質的教師，是一切教育活動成功與否的關鍵。而教師素質的提升，則可透過職前專業養成教育、初任教師導入輔導、以及不斷的在職進修。

以導入輔導階段而論，國內初任教師導入輔導一向較不足，以致使初任教師乍入校園因文化與環境的陌生而造成壓力重、孤立無援，歷經所謂的「現實震撼」(reality shock) (Veenman, 1984)，此外，面對班級教學與學生管理林林總總的問題，也讓初任教師感到相當的困厄，致使對教學產生負面的經驗，並影響日後教學的效能。

為解決初任教師的困境，歐美先進國家乃推展與實施「教學輔導教師制度」(簡稱教學導師制度)，研究也發現此制度有相當正向的效益：改善教師專業孤立情形、促進集體合作，教師因此得以獲得友伴關係與肯定、接觸各種教學模式、調整自我教學、及從事教學思考等 (American Federation of Teachers, 1998; Commission on Teacher Credentialing, 1993; Feiman-Nemser, 1992; Standford et al., 1994)。

臺北市政府教育局自 90 學年度起，選定臺北市立教育大學附設實驗小學進行教學導師制度第一年試辦，至 97 學年度申請獲准正式辦理教學導師制度的中小學已達 79 所。然臺北市教學導師制度為彰顯與促進教師專業發展、以及同儕輔導，因此，該制度所輔導的對象並不限於初任教師，尚包含教學有困難的教師、新進教師以及有成長意願並自願接受輔導的資深教師。

有鑑於初任教師教學經驗與成效乃是未來教學效能的基礎，因此，本文主要探究教學導師運用認知教練提升初任教師心智能力的策略。首先，介紹認知教練的意義、目的、對話地圖、實施工具、以及和合等概念；其次，則闡述教學導師協助初任教師提升心智能力相關策略；最後，則提出結論以作一總結。

貳、認知教練的相關概念

一、認知教練的意義

認知教練 (cognitive coaching) 其實也是視導的一種模式，只不過，這種模式比較偏向認知取向、較注重被視導教師觀念與知能的成長。丁一顧、張德銳 (2006) 認為認知教練具有策略性意義、歷程性意義、以及目的性意義：

(一) 策略性意義：在策略性的意涵上，認知教練的實施，乃是教練者應用特殊的教練技巧與策略，以及非評鑑性的技巧，以增強教學者的理解、決定、思考、以及知能。

(二) 歷程性意義：在歷程性的意義上，實施認知教練，主要是教練者與教學者間合作與互動的歷程，而在此合作與歷程中，則是運用計畫會談、教學觀察與省思會談等三個過程，以支持與協助教學者的認知、決定之改變。

(三) 目的性意義：於目的性的意涵上，認知教練的實施，是一種有意義、有目的的作為，其近期意圖雖然在改變教師的認知過程，促成教師能自我指導，開發教師以往未曾發展的能力，但其最終目標則在於改變教師外顯教學行為、提升教師的教學表現，以及學生的學習成效。

二、認知教練的目的

綜合 Costa 與 Garmston (1994; 2002a)、Pajak (2000)、Townsend (1995) 觀點，本文認為認知教練實施的目的為：(1) 營造與維持信任關係；(2) 促進教師學習；(3) 促進教師達到「和合」境界：

(一) 營造與維持信任感

認知教練乃是一種協助與支持的過程，而要進行此過程的第一要務即是要建立促進學習與改變的安全氛圍，並對特定人(事)的特性、能力與優點產生信任感，然後以此信任感為基礎，協助與支持個人對各種教學決定加以思考，所以營造信任關係是認知教練的重要目的之一 (Awakuni, 1995; Cochran & Dechesere, 1995; Costa & Garmston, 1986, 1994)。

(二) 促進教師學習

認知教練的遂行，乃是協助與支持教師心智過程與理解的和轉化，讓教師學習更多的教學型態、技巧與行動；其次，教師也可藉此學習省思的方法，並藉由省思探究自我的學習；此外，Aldrich (2005) 亦認為，認知教練乃是教練者與被教練教師間透過教練的過程，共同發展雙方的能力，最後培養教練者的思考引導能力，以及被教練教師的自我引導能力。

(三) 達到和合的境界

一位優良的教師不但要發展自主性與自我視導，而且同時要能與團體其他成員相互合作，而此種「和合」(holonomy) 能力的培養，也是認知教練所要達成的目的 (Awakuni, 1995; Costa & Garmston, 1994)。因此，具和合狀態的教師不但能顯現其具有之個別自主性，而且又能同時與團體其他成員相互合作。

三、認知教練的對話地圖

教練者與教師間所進行較結構性會談，包括三種不同的對談：計畫會談 (planning conference)、省思會談 (reflection conference)、問題解決會談 (詳如圖 1) (problem-resolving)，茲將說明如后 (Costa & Garmston, 1999, 2002b; Ellison & Hayes, 2006; Lipton, Wellman, & Humbard, 2001; Reed, 2006; Slinger, 2004)：

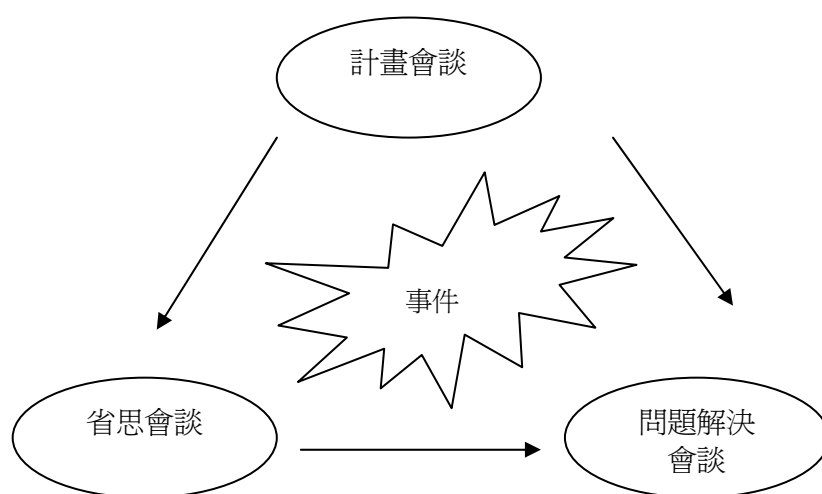


圖 1 認知教練會談地圖

資料來源：修改自 *Cognitive coaching: foundation seminar* (P.76), by A. L. Costa., & R. Garmston, 1999. Highlands Ranch, CO: Center for Cognitive Coaching

(一) 計畫對談地圖

計畫會談乃是協助教師對未來的事件有所準備與規劃，例如，教學演示、親師座談的策劃、以及有關班級教學的計畫等。計畫會談共包括四個階段：(1) 釐清目標；(2) 確認成功的指標以及蒐集證據的計畫；(3) 預測所運用的方式、策略、決定，以及監控成效的計畫；(4) 建立個人學習焦點以及自我評估的過程（詳如表 1）。

從表 1 可知，計畫會談前三個階段主要關注的焦點為「事件的準備」，也就是說，在這三個階段中，主要是讓教師有機會對即將發生的「事件」加以演練（mental rehearsal）、對事件預期的結果與評估結果的方法有較清晰的理解、以及預測出評估與調整事件進行和成效的有效策略。

第四階段則關注個人的學習焦點，亦即，引導教師的思考從外在事件轉移至個人內在的關注，確認教師從事件規劃與演練的經驗中，所能獲得學習與成長。

表 1 計畫會談地圖

目的	提問例句設計
釐清目標和結果	1. 可不可以請您說一說，您這一堂教學的教學目標有 哪些 ？ 2. 可不可以請您說說看，您 預期 學生於這一堂教學後，會獲得 哪些 重要的學習成效？
決定成功的指標和證據	1. 這一堂教學，您將蒐集 哪些 證據資料來證明您教學是 否 有成效？ 2. 當 您教學是成功時，您 預期 會看到（聽到） 哪些 教學的結果？
預測達成目標的策略與方法，以及如何進行這策略或方法的評量	1. 請您想一想， 當 您在上這一堂課時，會採取 哪些 具體的教學活動來確保您教學的成效？ 2. 請您想一想， 當 您在上這一堂課時，會採取 哪些 教學評量活動來瞭解學生的學習成效？
建立個人學習焦點	1. 您希望在這一節課中，我要幫您觀察的重點是 哪些 ？ 2. 您希望在這一節課中，我要幫您留意的地方是 哪些 ？

資料來源：修改自 *Cognitive coaching: foundation seminar* (P.26), by A. L. Costa., & R. Garmston, 1999. Highlands Ranch, CO: Center for Cognitive Coaching.

(二) 省思會談地圖

省思會談地圖提供教師從經驗中去分析並學習，鼓勵其經驗中建構意義，並進而轉化學習將其運用在未來的情況中，所以，如果沒有省思的過程，教師終將會以重複且固定的行為模式來處理不同的問題，其成效可想而知。

省思會談地圖提供教師會談的架構，讓教師從原本較無統整地看待事件，能轉換至從經驗中找出重要意義與概念，因為，此種重要意義與概念不但較易為個體所儲存，也較有益於未來事件的處理。亦即，在省思會談中，教練者主要目的在協助教師找尋可支持與連結印象和經驗的資訊；分析事件結果與目標間的因果關係；引導教師思考從此事件的結果、成功與失敗中，建立新的意義與學習；並進而將此學習形成新的意義與概念，以運用於未來相似的情境上（詳見表 2）。

表 2 省思對談地圖

目的	提問例句設計
摘要 重點或印象	<ol style="list-style-type: none"> 1. 當您思考這堂教學時，心中會浮現哪些印象？ 2. 針對這堂教學活動，有哪些事讓您覺得印象深刻？ 3. 針對這堂教學，您覺得自己有哪些特色？有哪些可調整與改變的地方？ 4. 可不可以請您說一說，剛才教學的重點有哪些？
回憶 事證以支持重點摘要或印象	<ol style="list-style-type: none"> 1. 從這堂課的教學過程中，您有哪些教學的表現可支持您前述的說法？ 2. 從這堂課的教學過程中，有哪些學生學習表現可支持您前述的說法？
比較 目標與教學成效間的差距；推論經驗與結果間的因果關係	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生的學習表現與先前所規劃的教學目標間，有哪些差異？ 2. 您教學的表現與先前所預期目標間，有哪些差異？ 3. 造成這樣差異的結果，可能的原因有哪些？
建立 新的學習與應用	<ol style="list-style-type: none"> 1. 從這堂教學過程中，您獲得哪些新的學習或收獲？ 2. 從這堂教學所獲得的經驗，未來可以如何應用在類似的教學情境中？

資料來源：修改自 *Cognitive coaching: foundation seminar* (P.29), by A. L. Costa., & R. Garmston, 1999. Highlands Ranch, CO: Center for Cognitive Coaching.

(三) 問題解決地圖

問題解決地圖乃是當教師感到沒有足夠的資源、或是不知道未來的方向時，教練者與教師共同使用的一種問題解決歷程，而其中有關五大心智能力更是本對話地圖重要的提問內容。

問題解決地圖不像計畫對談地圖、省思對談地圖有特殊固定的實施步驟。不過，其包括下述五種主要成份：(1) 理解個體目前心智能力狀況；(2) 建構理想的心智能力狀況；(3) 發掘並強化提升個體心智能力狀況的資源；(4) 檢核個體心智能力狀況與理想狀況間的符合程度；(5) 省思教練的過程（詳如圖 2 所示）。

具體而言，問題解決地圖的實施首要為「適配」(pacing)，亦即透過融洽、同理等技巧，「重述」教師現在的心智能力狀態，並進而建構出其所欲達到的心智能力狀態，而重述教師現在的心智能力狀態則應包括其心智能力狀態現況的「情感」(empathy) 與「內容」(content)，其次則對其所欲達成的「目標」(理想的心智能力狀態) 加以闡述，並說明達成此目標的「路徑」，以為實際運用個體各種內在「資源」(resource)，進行提問以「啟導」(lead) 的參考歷程。



圖 2 問題解決地圖

資料來源：修改自 *Cognitive coaching: foundation seminar* (P.89), by A. L. Costa., & R. Garmston, 1999. Highlands Ranch, CO: Center for Cognitive Coaching.

值得說明的是，一位技巧純熟的教練者會彈性地使用這三種會談地圖，例如，他可以僅使用某一會談地圖的其中幾個階段，當然也可因應教師的需求而調整會談地圖實施的順序。另外，當教師想規劃一件活動，教練者會使用計畫對話地圖中的第一階段，釐清教師對此活動欲達成的目標與結果。若在此過程中，教師表現出焦慮或是挫折感，教練者則會立即改變使用問題解決地圖，幫助教師從目前較負面的狀況提升至較理想的狀況，也就是透過教練者的提問與引導，以及

彼此的溝通對話，從對話當中瞭解教師的需要，以及對話背後隱含的意義，這些資訊都將成為教練者做決定的來源，以及使用何種對話地圖的依據 (Ellison & Hayes, 2006)。

四、認知教練的實施工具

綜合相關研究 (Coast & Garmston, 1988、1994; Dunne & Villani, 2007; Sparks, 1990) 後，本文認為認知教練用來促進教師認知與思考的工具主要包括：融洽 (rapporting)、引導式提問 (meditative questions)、不做價值判斷 (non-judgemental responds behaviors)、提供資源和善用資源 (providing data and access resources)：

(一) 融洽

教練者與教學者每一次的互動都要營造融洽關係，而建立融洽關係的五項基本要素包括：姿態、手勢、聲調、措詞、呼吸等，所以，當教學者有壓力或焦慮狀況出現、無法了解教學者時、教學者無法專注時，則教練者更應透過融洽基本要素的最佳組合，進行互動與溝通，藉以建立融洽關係 (Costa & Garmston, 1994)，此外，當然也希望透過此過程建立安全的環境，藉以鼓勵教學者自由思考，降低對方的焦慮或是緊張的感覺，以確保彼此間互動的過程。(Alseike, 1997; Costa & Garmston, 1989, 1994)。

(二) 引導式提問

引導式提問也是認知教練的技巧，一位有技巧的教者練可藉由聲音 (voice)、複數形式 (plural)、探究式措辭 (exploratory language)、正面假設 (positive presuppositions) 等四項技巧，提問引導式問題，以激發受教練教師的思考 (Aldrich, 2005; Costa & Garmston, 2002a)。

(三) 不做價值判斷

停頓 (pausing)、重述 (paraphrasing)、釐清 (probing/clarifying)、口語及肢體語言 (acknowledging verbal-nonverbal) 等技巧，乃是認知教練中不做價值判斷的技巧 (Aldrich, 2005; Costa & Garmston, 2002a)。

(四) 提供資源和善用資源

提供資源和善用資源意即教練者可提供客觀的資料資訊傳達，除了避免情緒化以及主觀性地評斷，也提供被教練教師從中具體選擇，在受引導的情況下，持續進行下一步的思考。亦即，資源的提供主要建基於被教練教師的請求，而且被教練教師也是唯一有資格評斷這些資源與資料的人 (Aldrich, 2005; Costa & Garmston, 2002a)。

五、和合狀態

「和合」一詞乃是 Arthur Koestler 首創，和合是同時含有雙重定義，也就是說，不但具有自主性，亦具有互賴性 (Ushijima, 1996)，而此就如同 Costa 和 Garmston (1994, p. 129) 所言：「在學校情境中，和合對老師而言，是一種成為獨立與自我滿足個體的能力，同時又是與學校情境互賴的個體。」。

教師要達到和合的目標，則可透過認知教練對下述五種因素(五大心智能力)的催化：效能感 (efficacy)、彈性 (flexibility)、自覺 (consciousness)、技巧工夫 (craftsmanship)、互賴 (interdependence)：

(一) 效能感

效能感乃是實施變革中的重要因素 (Fullan, 1991)，具有「自我效能」乃是認為個體對於行動所欲達成結果的過程是有能力加以組織與執行的 (Bandura, 1997, p. 3)，換句話說，自我效能是一種足以讓事件達成的心智能力狀態。

效能感高的老師，相信自己能影響學生，自己具有技術、知識，也知道如何去應用，而且非常有自信，而教練者的目標就是要引導教師提高其教學效能感。至於，要促進教師產生效能感所使用的技巧則包括：規範自我

(self-prescribing)、提供選擇機會 (choice-making)、命運否定論 (correcting fate control)、內控取向 (shift toward an internal locus of control)、過去經驗使用等策略 (Costa & Garmston, 1999)。

(二) 彈性

彈性係指以多元觀點來理解，並且致力於對個體反應類型進行改變、調適與擴展 (Cost, & Garmston, 2002a, p. 403)，所以，彈性包括：幽默、創造力、以及適應力等特質 (Cost, & Garmston, 2002a, p. 403)。而此能力就如同管理學理論所主張的多元架構、多元觀點、多元思考等，能於不同的情境，採行不同的策略 (Bolman, & Deal, 1997)。

「有彈性」的教師，很少用同樣的方式，教同樣的內容；而且能夠跳出自己的思維，從別人的立場來思考，以同理的角度、開放的心靈作彈性的選擇。至於要讓教師表現出有彈性的狀況，則可採取四種策略：他人觀點使用（entering other perspectives）、擴大參照架構（enlarging frames of reference）、預測結果（predicting consequences）、目的檢視（considering intention）等策略（Costa & Garmston, 1999）。

（三）自覺

自覺是個體能達到自我控制（self-control）與自我引導（self-directed）的前提條件。透過自覺，個體能清楚周遭事件發生的情形，檢視自己的價值觀、思考、行為、感覺，並對這事件做出回應，並能瞭解他人的想法、感覺、觀點（Costa & Garmston, 1994、2002b）。

Cogan（1973）認為，師資生對於要成為一位有效能教師的方法都是不清楚的，並且於進入大學前都有根深蒂固的觀點，所以，唯有透過視導才足以改變其觀點（Senge et al., 2000）。也就是說，自覺的教師清楚自己以及周遭的情形，同時清楚自己的想法、感受及意向。而要促使教師提升自覺狀況所運用的策略包括：後設思考（metacogitating）、心理複述（mental rehearsing）、心理編輯（mental editing）等策略（Costa & Garmston, 1999）。

（四）技巧工夫

Costa 與 Garmston（1994）認為技巧工夫能促使個體持續性地學習並加深所需的技能與知識，使工作上的表現更精準、精確，臻於完美的境界，並對於自己的工作表現能引以為傲。Foster（1989）與 Alseike（1997）的研究一致發現，教師經由七次以上的認知教練後，則其與教學能力相關的高層次思考能力將有顯著成長。

而教師欲達到和合的境界，則教學技能是一項不可或缺的關鍵，教師將教學技巧運用到完美純熟的境界，並不斷追求進步，絕不以現狀為滿足，希望做得更好、更精準一點。而要提高教師技巧工夫所可運用的策略包括：具體溝通

（communicating with specificity）、時間管理（managing time）、說明判斷標準（defining criteria for judgment）、追求精緻（Striving for refinement）等策略（Costa & Garmston, 1999）。

（五）互賴

Costa 與 Garmston (1994) 認為互賴是指個體能向團體中的成員相互學習，表現團隊精神，達成團體中設定的目標，以及認同團體中的價值觀，並能在個人利益與團體利益的追求中找尋平衡點，換句話說，互賴是指自己有貢獻，別人對我也有助，看到我自己跟大我的關聯。而 Garmston 與 Wellman (1999) 也認為，互賴是對個體、學校、社群、文化等間相互連結的認同，互賴包括一種親密感、共享所處環境的情感、並且相互聯結至共同目標、共享價值、以及共享觀念等。

Alseike (1997) 研究發現，透過正式教練者視導的實施、或者經由經驗豐富的認知教練者的視導，教師將會產生較高層次的互賴。至於要促使教師達互賴的境界，教練者所使用的策略包括：價值探尋 (values search)、能力探尋 (talent search)、資源庫 (resource banking)、團體支持 (group support) 等策略 (Costa & Garmston, 1999)。

參、善用認知教練提升初任教師心智能力之策略

認知教練是促進初任教師認知、觀點、與省思能力的重要利器，同時更透過各種對話地圖的實施，引導初任教師達自我學習與自我引導的境界，進而提升初任教師五大心智能力，促使初任教師臻於和合的狀況，實是一項相當值得推展與實施的教師協助系統。

準此，本文認為未來在推展教學導師制度之過程，教學導師除應秉持持續協助與支持初任教師，亦應可善用認知教練各項實施工具與對話地圖，賡續激發初任教師「效能感、彈性、自覺、技巧工夫、互賴」五大心智能力，藉以提高初任教師教學效能。茲提出下述初步策略就教與各教育先進：

一、建立雙方信任與融洽關係

信任關係的建立乃是認知教練與相關支持協助系統實施成功與否的重素，因此，教學導師要協助初任教師改善心智能力之際，首先應思考如何與初任教師間建立良好的信任關係，例如，教學導師與初任教師互動之時，應展現出各種令其信任的特質，諸如專業、保密、傾聽、同理、無私奉獻、態度一致、真心關懷、具體回饋等等，讓初任教師感受到教學導師是一個真正令人信任的貴人。

其次，教學導師除展現上述特質之外，教學導師當然也可透過與初任教師互

動之時，運用姿態、手勢、措辭、聲調、呼吸等因素，營造雙方互動與對談的融洽，以建立安全互動的氛圍，並藉以提升雙方信任感。

二、以工具評估初任教師心智能力現況

初任教師教學效能受其認知、觀念、想法的影響，而這些認知、觀念與想法則主要與其心智能力狀況間有高度的關係，也就是說，心智能力狀況有愈高，則其教學效能相對地就較高。

因此，教學導師在協助與支持初任教師之際，應對初任教師的心智能力狀況加以瞭解，以為後續協助與支持的參考，至於，要理解初任教師的心智能力狀況，則可透過雙方的對話過程，以對初任教師心智能力狀況加以評估。更重要的，當然可運用心智能力狀況調查表，諸如「五大心智能力狀況調查問卷」(詳如表3)，詳加評估初任教師心智能力狀況，深入瞭解其五大心智各向度的優缺點，然後肯定其優勢心智能力，並針對其較不佳之心智能力提供必要之後續協助與引導。

三、善用對話地圖提升初任教師心智能力

診斷與理解初任教師的心智能力狀況之後，其後，教學導師則可運用認知教練的計畫對話地圖、省思對話地圖、以及問題解決對話地圖來引導初任教師提升其五大心智能力。

具體而言，教學導師可靈活運用此三大對話地圖，協助初任教師成長與學習。例如，以計畫會談對圖促使初任教師省思自我教學的規劃狀況；其次，以省思會談地圖引導初任教師省思教學活動或教育事件的成效、落差、學習、與應用；最後，則可採取問題解決會談地圖，同理與啟導初任教師教學效能或心智能力狀況，然後藉由對話過程誘發初任教師找出自我內在資源，以引導其改善目前心智狀況轉而達到理想心智能力狀況。

表 3 初任教師五大心智能力狀況調查表

初任教師五大心智能力狀況調查表（示例）							
（一）效能感							
面對問題時，我的表現是……							
1. 有能力掌握的	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	無法掌握的
2. 有效能的	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	無力感的
.....							
（二）彈性							
面對問題時，我的解決方式是……							
1. 彈性面對	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	拘泥固執
2. 尋求調整	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	固定不變
.....							
（三）自覺							
面對自己（或別人）的想法，以及周遭環境的變化，我是……							
1. 敏感的	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	無法察覺的
2. 能夠感受	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	無法理解
.....							
（四）技巧工夫							
對於自己的工作或表現，我要求……							
1. 精確	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	粗略
2. 完善	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	普通
.....							
（五）互賴							
在學校團隊中，我是……							
1. 容易相處的	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	不易相處的
2. 團隊的成員	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	獨立的成員
.....							

資料來源：修改自 *Five states of mind scale for cognitive coaching: A measurement study* (pp. 81-82), by T. M. Ushijima, 1996.
 Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles, California.

四、活用引導策略啟導初任教師心智能力

認知教練實施的目的，不僅希望引導個體能自我學習，以及相互學習，更重要的是在於促進個體達成和合的境界，也就是希望初任教師是一為具有專業自主

的個體，更是組織中有貢獻的一份子。

因此，教學導師實應善用與初任教師對話與互動的機會，靈活運用認知教練中促進和合狀況的各種提問技巧與策略，逐步漸進地引導初任教師感受其心智能力的現況，然後引發初任教師解決現況與困境的內在資源，以促使初任教師更有「效能感、彈性、自覺、技巧工夫、互賴」。

五、運用認知教練啟迪初任教師自我引導能力

任何的支持與協助都是有其限制性與終止的時候，因此，如何引導與啟迪初任教師自我協助與支持才是中道，而此恰與認知教練的精神是一致的，亦即，未來教學導師可善用認知教練的支持或協助系統，發展初任教師的自我管理、自我監控、以及自我修正的能力，並進而臻於自我引導與學習的境界。

準此而論，初任教師應自我理解，任何支持與協助系統的使用者都是自己，受益者也是自己，所以，應於與教學導師互動過程，充份瞭解認知教練的協助內容與過程，然後於平時實施教學或辦理教育相關活動之前後，自我運用計畫會談地圖與省思會談地圖，自我規畫與省思教學或事件的計畫與成效，以提高自我省思能力，並進而提升自我引導與自我學習的能力。

肆、結論

初任教師的導入輔導是提升初任教師教學素質的機制，有幸國內已漸推展與實施教學導師制度來提供其教學必要的支持與協助，相信對於國內中小學未來整體教育成效的提升定有明顯的助益。

教學導師對初任教師的支持與協助系統相當的多元，不過認知教練應是一項不錯的視導模式，因其不但能促使教學導師與初任教師間營造與維持信任關係，也能促進教學導師與初任教師的學習，更能促使初任教師達到「和合」的境界，以提升其五大心智能力狀況。

當然，教學導師要提升初任教師心智能力狀況，除可運用認知教練的各項實施工具之外，尚可從五項初步策略加以推展：(1) 建立雙方信任與融洽關係；(2) 以工具評估初任教師心智能力現況；(3) 善用對話地圖提升初任教師心智能力；(4) 活用引導策略啟導初任教師心智能力；(5) 運用認知教練啟迪初任教師自我引導能力。

教育不但是一種「生命影響生命的工作」、更是展現「薪火相傳」的活動，因此，教學導師應發揮自助助人的天職，並於提供初任教師協助與支持之際，妥善運用各種教學協助系統，以獲取更大的效益，而或許認知教練應該會是一項不錯的選擇。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳 (2006)。認知教練相關概念、研究及啟示。《**教育行政與評鑑學刊**》，1，23-50。
- Aldrich, R. S. (2005) . *Cognitive coaching practice in online environments*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pepperdine.
- Alseike, B. U. (1997) . *Cognitive coaching: its influences on teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver.
- American Federation of Teachers (1998). Mentor teacher programs in the states. *Educational Issues Policy Brief*, 5, 1-13. Retrieved October 31, 2002, from <http://www.aft.org/edissues/downloads/Policy5.pdf>
- Awakuni, G. H. (1995) . The impact of cognitive coaching as perceived by the Kalani High School core team. *The Union Institute*, 165.
- Bandura, A. (1997) . *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Cochran, B., & Dechesere, J. (1995) . Teacher empowerment through cognitive coaching. *Thrust for Educational Leadership*, 24, 24-27.
- Commission on Teacher Credentialing. (1993) . *Beginning teacher support and assessment program descriptions: Year one*. Sacramento: California Department of Education.
- Costa, A. L., & Garmston, R. (1986, March) . *Reviewing the difference between supervision and evaluation. Better teaching through instructional supervisionL Policy and practice*. Compiled by K. Tye & A. Costa, Sacramento, CA: California School Boards Association, 9-12.
- Costa, A. L., & Garmston, R. (1988) . *Another Set of Eyes*. [Motion picture]. (Available from Association for Supervision, Curriculum and Development)
- Costa, A. L., & Garmston, R. (1989). *The art of cognitive coaching: Supervision for intelligent teaching*. Training Syllabus, Institute for Intelligent Behavior, 950 Fulton Avenue, Suite 245, Sacramento, CA95825.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994) . *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Costa, A. L., & Garmston, R. (1999) . *Cognitive coaching: foundation seminar*

(4th ed.) . Highlands Ranch, CO: Center for Cognitive Coaching.

Costa, A. L., & Garmston, R. J. (2002a) . *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools* (2nd ed.) . Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Costa, A. L., & Garmston, R. J. (2002b) . *Cognitive coaching foundation seminar*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Dune, K., & Villani, S. (2007) . *Mentoring new teachers through collaborative coaching: Linking teacher and student learning*. San Francisco, CA.:WestED.

Ellison, J., & Hayes, C. (2006) . *Effective school leadership: Developing principals through cognitive coaching*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Feiman-Nemser, S. (1992) . *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher* (Report No. 91-6) . East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.

Foster, N. J. (1989) . *The impact of cognitive coaching on teachers' thought processes as perceived by cognitively coached teachers in the Plymouth-Canton Community School District*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.

Fullan, M. G. (1991) . *The new meaning of educational change* (2nd ed) . New York: Teacher College Press.

Garmston, R., & Wellman, B. (1999) . *The adaptive school: A sourcebook for developing collaborative groups*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Lipton, L., Wellman, B., & Humbar, C. (2001) . *Mentoring Matters: A practical learning-focused relationships*. LLC Sherman, CT: Mira Via.

Pajak, E. (2000) . *Approaches to clinical supervision: alternatives for improving instruction*. Norwood, MA: Christopher- Gordon.

Reed, L, A. (2006) . *Case study of the implementation of cognitive coaching by an instructional coach in a title I elementary school*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University.

Slinger, J. L. (2004) . *Cognitive coaching: impact on students and influence on teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver.

Sparks, D. (1990) . Cognitive coaching: an interview with Robert Garmston. *The Journal of Staff Development*, 11 (2) , 12-15.

Standford, R. L. et al. (1994). *Empowering cooperating teachers: The University of Alabama clinical master teacher (CMT) program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378157)

Stronge, J.H., & Tucker, P.D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.

Townsend, S. (1995). *Understanding the effects of cognitive coaching on student teachers and cooperating teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver.

Ushijima, T. M. (1996). *Five states of mind scale for cognitive coaching: A measurement study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles, California.

Veenman, S. (1984). Perceived problem of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.