

三階段輔導模式下之國小實習輔導教師的數學教學成長研究

陳品婷

新北市頂溪國民小學教師

李源順

臺北市立教育大學數學系教授

【摘要】

本研究旨在透過研究團隊所制訂的三階段輔導模式，探究實習輔導教師在輔導實習教師過程中的成長及成長原因為何。研究方法採用個案研究法，收集的資料包括觀察上課的教學錄影和教案、對談錄音檔、上課觀察記錄表以及訪談資料。研究結果顯示兩位實習輔導教師，在數學知識、學生認知、教學方法、教學評量等方面都有所成長，他們能成長的原因來自在三階段輔導過程中能進行社會性反思及自我性反思。

關鍵詞：三階段輔導模式、實習輔導教師、反思、國小數學教師專業發展標準

壹、前言與研究目的

師資培育的過程中，教育實習是非常重要的環，它是實習教師第一次有較長期的機會將培育階段所學的教育理論應用於教學實務的課程，使他們在教育實務場所中有教育實務的學習經驗，藉以了解、驗證和修正理論（張芬芬，1993）。同時在輔導實習教師過程中，實習輔導教師對實習教師的成長扮演關鍵的角色（黃炳煌，1981）。然而在國內少有對實習輔導教師所應具備的知能有明確的規範（黃淑苓，1998），也少有

對實習輔導教師在輔導實習教師的過程中是否也在專業成長進行相關研究。因此本研究在運用李源順的研究群所制定的三階段輔導模式，觀察二位實習輔導教師在輔導實習教師過程中的成長與成因。

貳、文獻探討

文獻探討發現教師專業成長的理論基礎主要有社會建構論及教學反思理論。基於社會建構理論的觀點，教師個體透過人我的互動，在互動中教師個體所接受的訊息經與

他人彼此間的磋商討論，都會造成教師在數學教學知識與教學內涵上的主動重構。在重構自己的教學知能及與他人的互動刺激的同時，強化了教師對自己在教學中與教學後的反思。在整個反思過程中，藉由社會性反思轉變成自我性反思，進而促進教師的專業成長（李源順，1999）。

本研究在李源順的研究團隊下（李源順、林福來、呂玉琴和陳美芳，2008）綜合分析相關文獻（李源順，1999；Fennema & Frank，1992；Koehler & Grouws，1992；Shulman，1987）後發現，依據學者（丁一顧等，2003；林碧珍、蔡文煥，2006；柳賢，2006；劉曼麗，2006）所認知的教師數學教學專業知能的內涵，以及國內外機構（AAMT，2006；EMB，2003；NCATE，2006；NCTM，1998；Ofsted，1998；TDA，2006）所制定的各層級的教師的教學專業標準或指標，制訂出國小教師數學教學專業知能標準，做為實習輔導教師數學教學專業成長的內涵。

國內外的研究（李源順、林福來，2003；郭淑鸞，2002；Hagger，1990）中也指出，實習輔導制度雖然是在促進實習教師的專業發展，但是受益的不僅是實習教師，實習輔導教師在輔導的同時，也在促進本身的專業發展。

由於我國對實習輔導教師的資格只有消極的認定：有能力、有意願輔導實習教師，且具有教學及擔任導師三年以上之經驗（教育部，1995），便可成為實習輔導教師。同時也未能提供一套具體有效的實習輔導

策略。但學者們從研究的觀點，紛紛提出一些可行的實習輔導策略。Maclean（1992）將教師的專業發展依身份的不同劃分為師資培育、實習導入及合格教師發展三階段。Furlong 和 Maynard（1995）將實習輔導教師的角色與輔導策略分為在開始教學、監督教學、從教學中學習及獨立教學四階段。

從文獻發現，可區分為三種輔導模式：學徒模式（O’Hea，1988）、能力本位模式（Smyth，1991）、反思實作模式（Calderhead，1989）。李源順的研究群（黃雅靖和李源順，2009）認為，每一種模式只是片面，適合在實習生發展的特定階段，若將其並置在一起應該有助於實習輔導的品質保證。因此制定了包含學徒模式、能力模式、反思模式的三階段輔導模式。

綜觀文獻，我們可發現實習輔導教師在輔導實習教師的過程中，同時會觸發實習輔導教師教學知能的成長。可是文獻上發現關於實習輔導教師專業成長的研究不多，且大多利用問卷調查法，少數加入質性訪談，亦無針對數學教學之研究。我們更沒有找到在實習輔導教師專業發展的研究中，有制定良好實習輔導模式，以了解實習輔導教師專業成長的質性研究。因此，想要在三階段輔導模式中去探知實習輔導教師在輔導實習教師過程中的數學教學專業知能的成長。

參、研究方法與過程

本研究採用質性研究中之個案研究法。主要在探究兩位實習輔導教師利用三階段輔導模式輔導實習教師的過程下，如何促

進實習輔導教師的數學教學專業發展。

首先根據第一年所制訂的國小教師數學教學專業知能標準，研究團隊（參與人員為數學教育專家（以下簡稱 L）、一位具數學教育背景的研究生（以下簡稱 R1）、研究者（以下簡稱 R2）共同設計了觀察與反思記錄表及擬定了三階段輔導模式。輔導開始前，為實習輔導教師舉辦數學教學工作坊，並在一學年的輔導過程中定期至教學現場觀察、訪談，在寒假期間為實習輔導教師舉辦數學教學專業知能研習，全程加以錄影、錄音以便分析。

研究團隊對現今的文獻分析發現，不同的輔導模式各有其優點，因此考慮不要只運用一種輔導模式進行輔導教學，而可以採用多元優選的理念，融合不同輔導模式，一方面增進實習教師（Intern Teacher，以下簡稱 IT）的專業知能，另一方面提升輔導老師（Mentor，以下簡稱 MT）的專業知能與輔導知能，因此我們擬定了三階段的輔導模式：學徒模式（the apprenticeship model）、能力模式（the competency model）、反思模式（the reflective practitioner model），做為實習輔導的品質保證。我們期望 MT 能從輔導 IT 過程中進行反思。

期望一開始的**學徒模式**，「透過模仿有經驗的師傅，並在師傅的引導下監看實習」使 IT 快速累積專業知能。等到某一時間後（MT 認為 IT 已累積足夠的專業知能），再進行培養 IT 的教學知能的**能力模式**，此時的重點，MT 將有系統的訓練 IT，利用事先制訂好的進度表進行訓練並提出回饋，有

效的訓練 IT 的教學知能，此階段中 MT 不直接輔導 IT，而是由 IT 自己提出問題來請教 MT，IT 利用先前 MT 所教導之模式進行教學。一旦 IT 在 MT 有系統的支持下獲得能夠掌握教學目標的教學知能，同時也開始發展 IT 反思、評論、批判的能力時才正式進入反思模式。

為了使 MT 能有計畫的輔導 IT，本研究制訂了教學觀摩與反思記錄表、建議的多元輔導時程，並舉辦寒、暑假的 MT 輔導研習，以及 L 定期的觀察與建議，供 MT 輔導 IT 的參考。

實習輔導教師（以下簡稱 MT1、MT2）實習教師（以下簡稱 IT1、IT2）。研究者在此研究中將針對 MT1 與 MT2 作為研究的主要觀察對象。藉由三階段輔導模式觀察 MT1 輔導 IT1 與 MT2 輔導 IT2 過程中，MT1 與 MT2 的改變與成長。

MT1 為女性，師專時期念語文組，已有 11 年的低年級教學經驗，因此對於低年級教材較熟悉，這學年也是擔任低年級的導師。在數學教學上，MT1 表示他的數學教學傾向討論式教學。在輔導相關經驗中，MT1 最近四年連續帶了三位實習教師，而輔導的過程都按照學校的輔導計畫時程來進行。

IT1 為女性，畢業於某師院語教所，實習年級為低年級，因此有較充裕的時間來學習。因是語教系背景，因此大四集中實習時 IT1 負責語文教學部分，數學由另一個伙伴負責。

MT2 為女性，師專時期念美勞組，是個對教育非常有熱誠的教師，在校內常主動

幫忙新進教師。已有 20 年的國小教學經驗，最近二年都是教高年級，這學年也是擔任高年級的導師。MT2 對於數學科教學備課時，會看指引或請教其他教師。教學上他會用圖示來幫助學生理解，且注重量感，及生活實例與量感的連結。輔導相關經驗中，曾經輔導過 5 位實習教師，其中 2 位為公費生，與實習教師皆相處非常融洽。

IT2 為女性，畢業於某師院英文系，是一名公費生。因為沒有一般實習教師需要參加教師甄試的壓力，可全心在實習階段中學習教學相關事務。在數學教學方面 IT2 認為不要讓小朋友感覺到數學很難，可利用簡單的方法或引導的方式，本身的看法認為教學主要是在教中、後段的學生。

本研究所收集的資料包括觀察 MT 及 IT 上課的教學錄影、IT 的實習日記和教案、IT 與 MT 課堂進行中互相觀察的隨堂筆記及研究制定的觀察記錄表、MT 與 IT 的對談錄音檔、L 於每月現場觀察後給予意見及研究者與 IT 和 MT 的訪談資料。

研究者與 MT 和 IT 的訪談是利用半結構訪談，過程中全程錄音。本研究在輔導正式開始前，L 與專家學者分別針對被研究者做研究前訪談，目的是想要了解他們並建立研究前的初始資料。研究者也於實習教師的第一次教學及每學期末分別針對 MT、IT 做訪談。每次訪談均由研究者事先研擬了訪談目標、主題大綱後，與 L 討論做適當的修改並進行訪談。研究前期主要是想了解被研究者的背景資料、數學知識及教學方法。研究中、後期，晤談的目的則針對 MT 與 IT 數

學教學的相關對談、教學特點、MT 的輔導模式及策略的轉換……等等做為訪談的重點。研究者亦會針對一些臨時發生且與研究相關的問題，採取網路或電話進行補訪談。

研究者將所得資料進行資料間的三角校正。研究者將固定且長時間定期觀察的教學錄影資料、配合訪談資料，兩人對談的錄音資料，以及觀察記錄表及其他相關書面資料進行多重資料交叉比對，針對輔導的模式、MT 與 IT 對話的品質、資料蒐集的量與研究方向的調整做反思記錄，並觀察被研究者的教學言行檢核是否一致，以期得到較高的信、效度。

在研究中兩位研究者 R1、R2 分別扮演著記錄者、觀察者、訪談者與資料分析者的角色及協助 L 制訂專業知能標準、觀察及反思記錄表、三階段輔導模式及制訂多元輔導時程。

肆、研究結果

由於篇幅所限，我們僅簡單的描述實習輔導老師的專業成長及其成長之原因，詳細的內容請參見陳品婷（2007）。

一、專業成長

兩位 MT 在研究過程中均有不少成長，其中數學知識方面會更加去思考關鍵概念及教學順序的問題。學生認知方面會關注學生認知及迷思概念。教學方法上能夠在全班溝通討論時使用多元優選的概念。教學實務上會故意製造學生的認知衝突。專業責任上會針對自己的教學反思。

(一) 關鍵概念

研究初期在二位數直式算則教學後的討論中，IT1 詢問有關課本題型的問題，為什麼課本安排為先教導拿走型問題後教導比較型問題，MT1 無法針對此問題回答，而是由 L 說明本課關鍵概念並做較深入的剖析。L 並指出教師應該深入的剖析課本題目的關鍵概念，在教學時強調出關鍵概念是很重要的。

期末訪談過程中，MT1 已能清楚描述分數的關鍵概念是要強調單位量的問題。

MT1：分數部份來說，是完全新的，然後照這個教學目標來教，…我們就發現要特地跟小朋友強調說，當他描述這個分數是幾分之幾的時候，（關鍵概念）是要對一個整體的量…（20070629 訪談 MT1）

(二) 教學順序

研究初期 MT2 表示不太清楚自己的教學順序是否合理，大都是依照課本的教學順序來教學，並詢問 L 何謂合適的教學順序，經由 L 的說明及專業知能標準及觀察記錄表中的描述，讓 MT2 更了解「何謂合適的教學順序」，並且開始調整自己的教學順序，在教學中也能更加關注學生之後所要學的概念為何。

MT2：現在教學前，我變成一定會謹慎再去看學生中年級學過了什麼、高年級六年級他要學什麼？（20070628 訪談 MT2）

(三) 瞭解學生認知

研究前 MT1 已經知道學生在哪些地方

較容易產生迷思概念，但並不會特別去探討發生錯誤的原因，經由暑假培訓及 L 的提醒後，MT1 開始與 IT1 討論學生產生迷思概念處及學生犯錯的原因。

MT1 於減法算式填充題教學後的討論與 IT1 共同討論學生出現迷思概念（題目：34 顆茶葉蛋，賣掉一些後，還剩下 16 顆。學生依題意列出減法算式填充題並利用數線圖來表示）之處，但當時並不了解學生為何會出現此迷思概念。經由 L 指導後 MT1 了解到學生為什麼會有這種迷思概念。

到了下學期，MT1 不僅能發現學生的迷思，還能夠主動談論學生發生迷思概念的原因。例如分數單元中課後對談發現，學生學習分數單元要將一個圓形平分成兩份時，不想使用對摺方式，想使用直尺來製作出平分，過程中學生沒辦法將圓形披薩類推到一般圓形，認為圓形的披薩對摺後黏起來了，沒辦法食用，需使用直尺測量出圓心，但利用直尺測量出圓心是非常困難的事情。

T：一個 pizza，…兩個人要分，那要不要分公平？

S：要

T：怎麼把他（pizza）分公平？

S：把一個圓形，折成一半

T：你要不要來試試看，xx 說 Pizza 怎麼把他折一半，全部都黏住了是不是？有沒有其他方法？

S：可不可以用尺來量？

…

T：現在 S1 已經分成兩塊了，他用的方法是用尺去測量，這樣分成的兩塊，

是平分成兩塊嗎？是嗎？（20070601 上課觀察 MT1）

MT1：小孩除了對摺之外的方式，他們選擇拿尺去測量，用測量的方式量出（圓形）中心點的位置，…，問題是中心點取的是有問題（用尺測量出圓心是困難）的，沒有那麼容易（用尺）操作到可以平分這樣子，…是不太方便的。（20070601 對話）

（四）教學多元優選

研究初期 MT2 在課堂中容易花費太久的時間來指導程度較低的學生，因而影響到教學進度，程度好的學生也會處於無事可做的狀態，經由 L 的提醒後，MT2 能善用多元優選的概念。

IT2：在上面教學生，下面的學生怎麼辦

MT2：一起做最好，臺上、下的學生最好都有事情做，…如果你覺得觀念很重要，每個人都要很清楚時，就要每個人都認真看。如果這觀念同學都知道了，只有幾個同學要加強，你可以讓其他同學做習題。（20070319 對話）

教師除了利用不同的時機輔導低成就學生外，L 並建議教師能在教學過程中，讓高成就學生教導低成就學生，也是多元優選的作法。MT2 在此後的教學中，漸漸呈現出此種教學方式。

（五）製造認知衝突

上學期的教學中，沒看到 MT1 在學生

出現錯誤回答時故意製造學生的認知衝突。因為在 L 入班觀察所給予的意見及研究團隊所設計的觀察記錄表中均有談到認知衝突的例子。下學期發現 MT1 在分數單元教學中，故意製造學生認知衝突。

下學期發現 MT1 在分數單元中，故意將一條長方形的紙條切成不同大小的兩塊，問學生這樣是否平分成兩份，故意製造認知衝突。除了故意製造出沒有平分的狀態，MT1 還故意將三分之一寫成三分之一，製造學生的認知衝突。

T：…，現在請你平分成兩份，你會把他平分成兩份嗎？

S：會，好了

T：現在你先看 MT1 這裡，我一刀切下去，請問這樣是不是平分成兩份？

…

S1：上面是大的下面是小的

T：上面是大的，下面是小的，這樣可不可以說平分成兩份？（20070601 觀察 MT1）

T：平分成三份的一份是多少？

S：三分之一

T： $\frac{3}{1}$ 對不對？

S：老師你寫錯了

T：我寫錯了嗎？哪裡寫錯了？

S：你寫三分之一。（20070615 觀察 MT1）

二、成長之原因

在整個輔導過程中，實習輔導教師與實

習教師都會因教學的需要，覺察到自身教學知能的不足，為了解決教學問題與提升教學知能，改變與成長的動機於是產生。這種動機有時來自外在的影響，例如師資培育者進入現場觀察討論並給予意見的刺激及寒暑假參與培訓活動接觸新知的刺激及與實習教師的對話中所帶來的評鑑性的刺激等，這一方面的改變與成長的動機，正是社會性反思。除此之外，實習輔導教師也會從與實習教師對話、教學觀察中與填寫觀察紀錄表及翻閱專業知能標準時，引發內在的反省與思考，也就是自我性反思。MT1：「（加入研究）其實對參與的實習輔導老師來說會有所成長，對於老師的數學科教學來說，能力會提升，因為你會再去重新反思自己教學的各種層次。」（20070629 訪談 MT1）。

（一）社會性反思的成長

在 MT1 輔導 IT1 過程中，IT1 採取較主動的方式，遇到困難會馬上去請教 MT1，IT1 課前也會自己寫好教案，MT1 也尊重 IT1 的教學能力及才華，因此當 IT1 上課時，MT1 除了觀察 IT1 的上課，也能夠在 IT1 的上課過程中，看到更多以往自己上課所沒注意到的學生表現及反應，更能夠與 IT1 討論課程編排上及學生認知方面的缺點，也能更深入的去探討數學知識上的問題。

R2：有沒有在妳輔導 IT1 上面得到的成長？

MT1：…有些孩子在底下做什麼動作，如果我是在臺上的人，我可能看不到那一些反應，所以輔導 IT1

的過程當中，我在看他的教學同時，我也可以花時間看小孩子的上課表現跟反應。

R2：那跟 IT1 的對話當中，他帶給妳的一些不同想法（思考一些從未思考過的問題）？

MT1：…教材的編輯上面，我們會有一些共同討論的那個部份，…，學生的學習為什麼會錯在那裡？為什麼學生的學習反應是這樣？。（20070629 訪談 MT1）

MT1 因為要與 IT1 更深入的討論數學知識的問題，對於 IT1 的教學 MT1 要更清楚該單元的教學，因此會再回溯以前的教學並且翻閱相關資料，會花比較多心思在備課上。

R2：你覺得在輔導 IT1 的過程中，有哪些地方是你覺得自己進步了？

MT1：有時候我們探討（數學教學知識）比較深入的時候，…，有時候從討論當中，我就必須要再去回溯或者再去翻相關資料。

R2：可不可以舉個例子？

MT1：像日期跟時間那個單元，即使他（IT1）去教，我也要回頭去看他（日期跟時間）教的是什麼，…我要再去熟悉那個單元，才能夠跟他（IT1）做解釋，…，對我來說我備課會比較仔細一點。（20070122 訪談 MT1）

（二）自我性反思的成長

在 MT2 輔導 IT2 過程中，MT2 會主動

教導 IT2，偶爾也會詢問 IT2 的意見，但是 IT2 往往不敢提出自己的看法，因此輔導較偏向於 MT2 採用主動性提供教學建議。

MT2 認為加入此研究，每次要與 IT2 對話前，他必須先自己思考一次，在每次的談話過程中讓自己的思維更清晰，教學結束的討論提升了自己教學後的反思能力。

R2：你覺得在輔導 IT2 的過程中，對你自己有沒有什麼任何收穫？

MT2：就是你要說得更清楚，你就要想得更清楚，所以會更清晰自己的教學，…，我覺得教學上的理念還有想法上會更清晰，因為你要跟別人說，你一定要自己想清楚。

…

MT2：從談話過程中讓自己的思維更清晰，教學結束的討論會讓自己的反思增加。(20070628 訪談 MT2)

伍、結論與啟示

雖然兩位實習輔導教師的教學經驗很豐富，但是在參與研究的過程中，藉由三階段輔導模式的介入，讓二位老師看到自己教學上的一些問題，進而提升自己的數學教學專業知能。在訪談中實習輔導教師認為在數學知識方面要掌握教學目標。在學生認知方面要注意學生的認知、了解學生的迷思概念。在教學實務上要更加注意自己的教學效率。

在三階段輔導模式的影響下，所有的輔導策略皆是要促進二位實習輔導教師的反思，進而反映於實際教學上，提昇教師的數

學教學知能發展。實習輔導教師覺得透過培訓的過程，藉以激發自己更多的想法，可以從觀看其他教師的錄影檔中，反思自己的教學、檢視自己的教學要素。實習輔導教師也經由每次與師資培育者觀察教學後的對談中，透過與師資培育者的對談，促進自己的教學反思。除此之外，實習輔導教師還因為實習教師會主動提出教學上的問題及為了要與實習教師更深入的談論數學教學問題，因此花更多時間在備課上，這些討論均能促進實習輔導教師有更深入的反思。

誌謝：本文是國科會 NSC94, 95, 96-2522-S-133-001-專題研究計劃的部份結果。感謝參與研究的老師。有了他們的參與使本研究得以順利完成。文中論點為作者所有，不代表國科會。

參考文獻

- 丁一顧、簡賢昌、張德銳(2003)。國民中小學教師教學專業發展標準及其資源檔之研究。**教育資料集刊第二十八輯**，213-239。
- 李源順(1999)。**數學教師在校內互動促進自我專業發展的個案研究**。國立臺灣師範大學數學研究所博士論文。
- 李源順、林福來、呂玉琴、陳美芳(2008)。小學教師數學教學發展標準之探究：學者的觀點。**科學教育學刊**，16(6)，627-650。
- 李源順和林福來(2003)。**實習教師的學習：**

- 動機、身份與反思互動下的成長。《科學教育學刊》，11(1)，1-25。
- 林碧珍、蔡文煥(2006)。《國小實習輔導教師數學輔導知能與實習教師數學教學知能專業發展之研究(2/3)》。國科會九十四年度科教處補助專題研究計畫期中報告。
- 柳賢(1996)。《國民中學數學與科學教師教學能力評鑑模式發展研究》。發表於1996 International Conference on Science Teachers' Qualification & Certification。
- 張芬芬(1993)。師範生實習的潛在課程分析。《教育研究資訊》，1(2)，14-33。
- 教育部(1995)。《中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景》。臺北市。
- 郭淑鸞(2002)。實習輔導教師與實習教師專業成長可行模式之探究。《新竹縣教育研究集刊》，2，211-232。
- 陳品婷(2007)。《國小實習輔導教師數學教學成長之個案研究：以三階段輔導模式為其輔導策略》。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學，臺北市。
- 黃炳煌(1981)。師範院校教育實習之探討。《臺灣教育》，372，7。
- 黃淑苓(1998)。新時代的角色—實習輔導教師。《教育實習輔導季刊》，3(3)，25-30。
- 黃雅靖、李源順(2009)。三階段輔導模式下國小資深優良實習輔導教師數學教學能力成長之個案研究。《科學教育研究與發展季刊》，55，49-82。
- 劉曼麗(2006)。《國小職前教師數學專業基準與發展之研究(含實習)(2/3)》。國科會九十四年度科教處補助專題研究計畫期中報告。
- Australian Association of Mathematics Teachers [AAMT] 2006. *Standards of excellence in teaching mathematics in Australian schools*. Australian Association of Mathematics Teachers, Adelaide.
- Calderhead, J., & Gates, P. (Eds.) (1989). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London, The Falmer Press.
- Education and Manpower Bureau (EMB) (2003). *ACTEQ's document on continuing professional development of teachers*. Hong Kong.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. London, Routledge.
- Hagger, H. (1990). The impact on the schools. In P. benton (Ed.), *The Oxford internship scheme: Integration partnership in initial teacher education* (pp. 101-112). London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Koehler, M. S., & Grouws, D. A. (1992). *Mathematics teaching practices and their effects*. In D. A.
- Maclean, R (1992). *Teachers' career and promotion pattern*. London: The Falmer Press.

National Council for Accreditation of Teacher Education (2006). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education.*

National Council of Teachers of Mathematics (1998). *NCATE PROGRAM STANDARDS: Program for initial preparation of K-4 teachers with an emphasis in mathematics, 5-8 mathematics teachers, 7-12 mathematics teachers.* National Council of Teachers of Mathematics.

O'HEAE, A. (1988) *Who teaches the teachers?* Social Affairs Unit, London

Office for Standards in Education (Ofsted) (1998). *Teaching: High status, high standards. Standards for the award of qualified teacher status.* London, DfEE.

Shulman, L. S (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

Training and Development Agency for Schools (2006). *Draft revised standards for teachers.* 24 May 2006.