

臺北市中等學校教學輔導教師制度 實施成效與困難之研究

丁一顧

台北市立教育大學師培中心
助理教授

張德銳

台北市立教育大學教育
行政與評鑑研究所教授

高紅瑛

前臺北市立師範學院附設
實驗小學教務主任

摘 要

本研究旨在瞭解臺北市中等學校教學輔導教師制度 94 學年度試辦之成效與困境。研究採問卷調查及焦點團體訪談二種研究方法，以「教學輔導教師制度實施現況與成效意見調查問卷」與「教學輔導教師制度實施現況與成效焦點團體訪談大綱」為研究工具。

根據研究結果發現，臺北市中等學校教學輔導教師制度有下列實施之成效：

- 一、教學導師與夥伴教師對彼此之互動方式、互動品質、互動頻率、對於自己的教學輔導表現以及學校實施教學輔導教師制度成效皆感到滿意。
- 二、教學輔導教師制度所能發揮的功能獲得肯定，其中尤以：「協助建立學校同儕互動文化」、「協助教師解決教職生活適應問題」、「協助教師進行教學省思」與「協助教師進行班級經營」等功能更受肯定。
- 三、經過一年的教學輔導推行經驗後，大多數的行政人員願意繼續在校內推動教學輔導教師制度；大多數教學導師願意繼續擔任下一年度的校內教學導師；多數夥伴教師願意繼續接受教學導師的輔導與協助。

此外，教學輔導教師制度的推展亦發現許多困難，例如：「教學導師與夥伴教師任教年級未能配合」、「雙方缺乏共同討論的時間」、「夥伴教師教學或行政工作負擔沉重」、「夥伴教師沒有減少授課時數，缺乏與教學導師進行互動的時間」、「夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練」與「夥伴教師在職成長課程不足」等等。

關鍵詞：教學輔導、教學輔導教師、夥伴教師

壹、緒論

教育是國家的根本，而教師則是教育的尖兵（張德銳，1998），也是教育的重心與生命（王煥琛，1990），更是教育品質的關鍵（饒見維，1996），亦即，教師素質的良窳，對於國家教育成敗有其不可取代的重要性。

而教師中的初任教師則是學校中的新手，要其面對複雜多變與同時發生的教學問題時，不但會令其表現出如陀螺般的手忙腳亂，更顯現出無思考的反射性回應（張芬芬，2001a；Zeichner，1980）。陳培佳（2002）的研究亦發現，初任教師教學效能感最易受現實震撼而明顯降低，如能有適當協助介入，將有益於此逆境提早結束。否則，不但會對教學工作產生負面經驗（Huling-Austin, 1986；Romatowski, Dorminey & Voorhees, 1989），更有可能會因此經驗而轉而離職。準此而論，初任教師教學輔導的迫切性可見一般。

歐美先進國家於近一、二十年來皆相當重視初任教師的支持與輔導，其中「教學輔導教師」（簡稱教學導師，mentor teacher）制度乃是一種為了因應促進初任或新進教師專業發展，與提昇教師專業自主的訴求而產生，目標在於藉由同儕間的互相學習，以達到提昇教學效能目的的教育改革活動。惟除了輔導初任教師或新進教師之外，和歐美先進國家不同的是，臺北市的中小學教學導師的服務對象亦擴及至下列二種教師：一、自願成長，有意願接受輔導之教師；二、經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。

而為了改進教師教學，促進教師專業成長，提升學校教育品質。臺北市政府教育局自民國 88 年便著手規劃教學輔導教師制度，於 89 年委託臺北市立師範學院國民教育研究完成規劃研究報告，並擬定試辦要點草案。臺北市政府教育局依據試辦要點草案，於 90 學年度擇定臺北市立師範學院附設實驗小學，進行第一年試辦工作。91 年 6 月教育局核准通過國語實小與芳和國中等九所中小學，連同原先的北市師實小，共 10 所中小學為 91 學年度試辦學校。92 學年度核定 25 所學校為試辦學校，93 學年度核定 35 所學校為試辦學校，94 學年度復核定大直高中與老松國小等 42 所學校擴大試辦。在這 42 所中小學中，中學部份為大直高中、誠正國中、芳和國中、三民國中、中山國中、弘道國中、永吉國中、南門國中、信義國中、麗山國中、實踐國中、北投國中、景興國中、仁愛國中與瑠公國中 15 所。

準此，本研究乃以問卷調查與焦點團體訪談，針對參與試辦的 15 所中等學校進行探究，藉以瞭解臺北市 94 學年度教學輔導教師制度實施成效與困難。具體而言，本研

究之研究問題有：一、各試辦學校實施教學輔導教師制度的現況為何？二、各試辦學校實施教學輔導教師制度的成效為何？三、各試辦學校實施教學輔導教師制度的困難為何？

貳、文獻探討

「教學輔導教師」制度乃是初任教師有效教學輔導方案的基石（Gordon, 1991），它可以改善教師專業孤立情形與促進集體合作，促使教師因此得以獲得友伴關係的肯定、接觸各種教學模式、調整自我教學以及從事教學思考等（American Federation of Teachers, 1998; Commission on Teacher Credentialing, 1993; Feiman-Nemser, 1992; Stanford, Banaszak, McClelland, Rountree & Wilson, 1994）。亦即，教學導師乃是能夠針對資淺教師提供有系統、有計畫的協助、支持、引導與發展的資深優良教師（Alleman, Cochran, Doverspike & Newman, 1984; Scheehy, 1976）。

而擔任教學導師者，所應具備之特質為（Odell, 1990）：一、教學表現優異；二、能夠與成人相處融洽；三、對他人觀點有高度敏感性；四、肯做一個積極主動又開朗的學習者；五、具社交和公關能力。另外，英國亦規定進階教師（advanced skills teacher）的標準為：傑出的教學成果、豐富的學科知識、卓越的課程規劃能力、優良的教學與管理能力、優秀的評量與評鑑能力以及對其他教師展現優良的指導與支持能力（張芬芬，2001b）。至於，其選拔方式通常有三：一、由師資培育機構遴選；二、由學校行政人員指派；三、由教師團體推選（張德銳，1998）。

遴選出之教學導師，亦需進行適當培訓，訓練內容包含輔導初任教師的知能、信任關係建立的能力、人際關係、班級經營、時間的規畫與管理、問題解決技巧、成人及教師發展的知識與專門訓練（如協同教學、行動研究與教學演示等）（Gordon, 1991）、課程設計（Coppenhaver & Schaper, 1999）、有效教學技巧、成人學習特質與有效的觀察技巧（Coppenhaver & Schaper, 1999; Gordon, 1991）等。培訓後所進行的遴派方式，主要考量的因素則有：一、按任教年級和教授的學科範圍派任（Huffman & Leak, 1986; Wagner & Ownby, 1995）；二、按就近輔導（如同校與同辦公室）原則派任；三、按相同教學理念與人格特質派任；四、組成輔導小組進行夥伴教師的輔導。（Huffman & Leak, 1986; Wagner & Ownby, 1995）

此外，教學導師對於初任教師的服務方式與內容包括：一、幫助初任與新進教師

融入教育環境；二、協助解決教學困擾並培養教學能力；三、提供初任教師友伴支持與諮商輔導；四、提供各種資源與安排專業成長機制（Brooks, 1999）；五、安排有效教學示範的觀摩；六、協同教學；七、協助進行教室錄影；八、提供教學省思的經驗；九、進行協同式行動研究；十、協助進行教學評量；十一、協助進行親師溝通；十二、協助準備參與總結性評鑑；十三、協助安排研習活動；十四、協助規劃、組織與工作管理；十五、協助找尋教學資源與教材；十六、定期舉辦雙方意見分享會；十七、提供教學相關技巧的訓練；十八、進行教學觀察與視導（Cordon, 1991）。

而相關研究（American Federation of Teacher, 1998; Ganser, 1996; Mei, 1994; Steven, 1995）也發現，教學導師常會在教學輔導過程中反省與重新檢視自己的教學行為，並與初任教師共同學習新穎的教學方法與資訊，對於初任教師而言，初任教師可以獲得心理與情緒上的支持（Jorissen, 2002; Odell & Ferraro, 1992）、教學專業能力的提升（Certo, 2002; Huling-Austin & Murphy, 1987）、反省實務（Jorissen, 2002; Storms, Wing, Jinks, Banks & Cavazos, 2000）以及藉由增強初任教師的工作滿意度，以提升初任教師的留職率（Stansbury & Zimmerman, 2002; Yosha, 1991）。

除此之外，張德銳等（2001、2002、2003、2004）研究亦發現臺北市教學輔導教師制度實施的過程中產生了諸多問題，這些問題犖犖大者有三：一、部份夥伴教師，特別是教學有困難的教師，接受輔導與協助的意願不足，以致影響教學輔導的成效；二、教學導師與夥伴教師未能在任教科目與年級上配合，以致於教學導師無法在學科專門知識或教材教法上提供給夥伴教師足夠的輔導；三、教學導師與夥伴教師工作過於忙碌，缺乏共同討論的時間，以致於雙方雖然認同專業互動的必要，缺乏互動的有利條件。

參、研究設計與實施

一、研究對象

（一）問卷調查

本研究乃是以 94 學年度臺北市中等學校參與教學輔導教師制度試辦的 15 所學校為研究母群體，而研究對象則為此 15 所學校中的教學導師、夥伴教師與行政人員，共計 208 人，其中教學導師 71 人、夥伴教師 91 人與行政人員 46 人。調查問卷發出後，

回收 192 份，其中教學導師 69 人、夥伴教師 80 人以及行政人員 43 人。整個調查問卷回收率為 92.3%；剔除回收樣本中資料填答不全者，有效樣本計 184 份，問卷可用率為 95.8%，其中教學導師 66 人、夥伴教師 75 人以及行政人員 43 人。

（二）焦點團體訪談

焦點團體訪談採取立意取樣方式抽取試辦成效尚佳的五所學校，再從這五所學校中，抽取可對教學輔導教師制度試辦情形，提供豐富資訊之教學導師 7 人、夥伴教師 5 人、行政人員 7 人，共計 19 人進行焦點團體訪談。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 15 位受訪者進行編號，其代號分別為行政人員 1、2、……、7；教學導師 1、2、……、7；夥伴教師 1、2、……、5 等。

二、研究工具

（一）教學輔導教師制度實施現況與成效意見調查問卷

依據文獻探討結果與研究目的，研究小組編製之「教學輔導教師制度實施現況與成效意見調查問卷」。旨在了解教學導師、夥伴教師與行政人員，對於教學輔導教師制度實施成效與困難的看法。

問卷調查內容包括兩大部分：第一部份為受試對象基本資料，旨在瞭解受試對象的各項基本資料（如性別、學歷與學校類別等）；第二部分則為問卷的主要內容，分為三大層面，分別是：1. 調查各校教學輔導教師制度的實施現況；2. 瞭解現行教學輔導教師制度的實施成效；3. 調查現行教學輔導教師制度的實施困難。問卷的題型包括單選題、複選題以及程度題，而問卷的填答與計分，則依受試者根據其自我感受於適合的方框中打勾，然後累計各題在各選項上的勾選情形，統計其次數或得分，並轉換成百分比或分數，藉以瞭解受試者在各選項上的不同感受程度。

（二）教學輔導教師制度實施現況與成效焦點團體訪談大綱

為獲取調查問卷所無法深入探討之意見，本研究兼採焦點團體訪談。訪談綱要係採用研究小組自編之「教學輔導教師制度實施現況與成效焦點團體訪談大綱」。訪問以此訪談綱要為主幹，再根據受訪對象的回答進一步提出探索問題，以了解教學導師、夥伴教師與行政人員對於教學導師制度實施成效與困難的意見。

三、實施程序

問卷施測之程序，首先列出參加 94 學年度教學輔導教師制度試辦之學校，並統計各校參與教學輔導教師制度之教學導師、夥伴教師與行政人員人數，其次，則於 95 年五月中將問卷寄發各校教務(或研輔處)主任，請其協助問卷分發與催收工作。

在問卷回收之後，於 95 年六月初開始進行焦點團體訪談，在焦點團體訪談的實施上，共進行三場。第一場於六月三日，有五位夥伴教師；第二場次於六月十日，有七位教學導師；第三場次於六月 13 日，有七位行政人員，訪談地點皆假臺北市立教育大學舉行，每場訪談時間約三小時。

焦點團體訪談均由研究者親自主持，每場次焦點訪談進行之際，研究者會以邀請的方式，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。而研究者主持座談之時，都會著重於成員間的自主性對談，且於必要時澄清與探究某些主題，並鼓勵較不表示意見的成員加入討論。焦點座談進行全程錄音，以方便研究資料的分析整理。

四、資料處理與分析

本研究問卷回收後，刪除填答資料不全者後，再將問卷資料進行次數分配及百分比分析，藉以瞭解受訪者對教學輔導教師制度的各項看法。

在焦點團體訪談部分，主要依據三場焦點團體訪談所蒐集的資料，進行分析與整理，其程序如下：(一)將訪談的錄音資料轉譯整理成逐字稿；(二)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；(三)將每一個斷開的句子按照訪談的場次、身份別進行編碼；(四)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；(五)從相關意義單位的群聚中，決定該群聚的核心主題；(六)撰寫出每一個核心主題的描述文，再統整成完整的研究結果。

肆、研究結果與討論

一、教學導師制度實施現況

(一) 教學導師制度目的之實際需求程度

表 1

「教學導師制度目的之實際需求程度」看法之次數分配及百分比

項 目	非常需要	需要	不太需要	非常不需要
	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=184)				
協助教師解決教職生活適應問題	51 (28%)	107 (58%)	25 (14%)	0 (0%)
協助教師進行親師溝通	62 (34%)	105 (57%)	17 (9%)	0 (0%)
協助教師進行班級經營	84 (46%)	89 (48%)	11 (6%)	0 (0%)
協助教師進行學生輔導	69 (38%)	99 (54%)	15 (8%)	0 (0%)
協助教師解決教學問題	55 (30%)	99 (54%)	27 (14%)	3 (2%)
協助教師增強教學能力	49 (27%)	105 (57%)	27 (14%)	3 (2%)
協助教師進行教學省思	54 (29%)	118 (64%)	12 (7%)	0 (0%)
協助教師持續專業成長	52 (28%)	115 (63%)	16 (8%)	1 (1%)
協助建立學校同儕互動文化	65 (36%)	107 (58%)	11 (6%)	0 (0%)

從表 1 可知，受試者對於教學導師制度之九項目的當中，認為「非常需要」與「需要」比例，合計均達八成以上。類似的結果，從受訪的教學導師的訪談資料中，也可得到印證：

那至於說這個制度能否滿足需求，我覺得在教學相長方面是很有幫助的，那最主要是讓自己在教學的過程中再找到一個新的地位。（教學導師 3）

(二) 教學導師之遴選

因教學導師的遴選業務係由行政人員負責，故僅調查行政人員的意見。從表 2 發現，各校教學導師遴選以具備「協助同儕教師專業成長的意願」、「具有教學輔導的技

巧」、「具有良好的教學能力」、「具有人際溝通的技巧」、「具備有效的教學示範能力」、「具有開放、包容的心胸與人格特質」與「具有豐富的學科知識」等較為重要。相同的看法從訪談稿中可看出端倪：

.....推薦的參考標準都是教學能力與班級經營獲得肯定的，但最主要我覺得他要有助人的熱忱，不只是他為了證書或為了成長，而是願意去幫助別人，我們用這出發點請現職的教學導師推薦。（行政人員 4）有三個標準，我們去邀請老師，除了他教學很有效能與他班級經營得很好，第三個是有助人的特質，他很溫暖，他願意照顧別人。（行政人員 6）

表 2

「教學導師遴選標準」看法之次數分配及百分比（複選題）

調查對象		行政人員
		(N=43)
項	目	(百分比)
具有豐富的學科知識		31(72%)
具有課程規劃的能力		22(51%)
具有良好的教學能力		37(86%)
具有優良的學習評量能力		24(56%)
具備有效的教學示範能力		33(77%)
具有人際溝通的技巧		33(77%)
具有教學輔導的技巧		38(88%)
具有協助同儕教師專業成長的意願		42(98%)
具有開放、包容的心胸與人格特質		32(74%)

（三）教學導師職前培訓課程需求程度

整體受試者認為，教學導師職前培訓五類課程中，其「非常需要」與「需要」比例合計均達九成以上（詳見表 3），顯現這些課程都是相當重要的，這樣的發現從質性訪談的資料中，也可獲得印證：

1. 人際關係與溝通

那我覺得在整個課程方面真的學到很多，尤其在人際的溝通上，我覺得最關鍵的是我會去聽聽這個老師的心聲，他的需求，...，我必須去關注這個老師，因為我的關注，他才會慢慢地打開他的心房，讓我知

道他想要哪一項、會願意說些什麼。(教學導師 7)

2. 團隊學習

我是覺得團隊學習的部分。因為在過去我在學校裡面就是一個默默教學，我就覺得我只要把我的學生教好，那就是我最大的工作目標，那我比較少去關心到其他的校務或者是周圍的老師們，可是我會感覺到這個團隊學習喔，有改變我一些想法。(教學導師 3)

3. 課程與教學創新

那課程與教學創新的部分，因為我覺得這是每個領域的特色，...，所以我們現在在設計課程的時候，都會去考慮到說它是不是有未來的實用性，那也有人比較會進入到反思，還有就是怎麼樣讓孩子能從中去考慮到說，他自己想要還有他自己解決問題的學習能力，我覺得這個課程上也有它的幫助。(教學導師 7)

4. 教學觀察與回饋

這一套課程(教學觀察與回饋)曾經在我們學校進行過，...，然後到了山上(陽明山職前培訓)就是安排很多天嘛，就是繼續操作，所以我覺得非常有用，...，以前都是靠 feeling 在講，現在很清楚的知道哪些是他該改善的，哪些是他的優勢，所以這個部分我覺得是回來後覺得蠻大的收穫。(教學導師 4)

表 3

「教學導師職前培訓課程重要程度」看法之次數分配及百分比

項 目	非常需要	需要	不太需要	非常不需要
	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)
行政人員暨教學導師 (N=109)				
人際關係與溝通	46(43%)	50(47%)	9(9%)	1(1%)
課程與教學創新	54(50%)	48(45%)	5(5%)	0(0%)
教學觀察與回饋	61(56%)	44(41%)	3(3%)	0(0%)
教學檔案與行動研究	45(42%)	57(53%)	3(3%)	2(2%)
團隊學習	49(45%)	52(48%)	7(7%)	0(0%)

(四) 教學導師與夥伴教師配對方式

教學導師與夥伴教師的配對業務主要是由學校行政人員負責的，所以，本題只針對行政人員進行調查。從表中可知（表 4），各校行政人員認為最常採用的配對方式為「先徵詢教學導師或夥伴老師意見，再配對」，其次才是「由行政人員依年級與科目逕行配對」。類似的情況，也可從教學導師與夥伴教師的焦點座談中可以瞭解：

1. 先徵詢教學導師或夥伴老師意見，再配對

因為我們今年有改變啦，那我們最大的特色就是我們有把舊夥伴納進來就當是學長、學姐，那今年我們先做的就是先問他意願啊，下學期還願不願意當我們的夥伴，那有人就勾願意，有人就勾不願意啊，然後願意之後，你可以勾選你希望哪個輔導老師，我們今年有做這樣的紀錄調查。(教學導師 6)

2. 由行政人員依年級、科目逕行配對

因為我接辦業務是未滿週年，已經配好了，主任配的。那未來我是可能要，夥伴老師有提出要再接受輔導，那這種方式可以先協調好，這牽涉到，兩個人個性合得來，這很重要。(行政人員 4)

第一個最簡單的分法就是科目，同科目的通常都會分在一起，……，所以當然最理想的是能夠分到同一個科目，……，再來就是同辦公室，然後如果科目真的沒有辦法、又不是很同辦公室的話，就可能輔導老師會請他的好朋友跟他一起輔導那位新進老師，就這樣子。(夥伴教師 1)

表 4

「教學導師與夥伴教師配對方式」看法之次數分配及百分比

調查對象		行政人員
項 目		(N=43) (百分比)
由教學導師選擇		2(5%)
由夥伴教師選擇		1(2%)
由行政人員依年級、科目進行配對		13(31%)
先徵詢教學導師或夥伴老師意見，再配對		25(64%)

(五)教學導師主要服務內容

從表 5 可知，在服務內容的九個項目上，以「觀察教學，提供回饋與建議」勾選的比例最高。其餘依序為「協助進行班級經營」、「協助瞭解與適應學校環境」、「分享教學材料與資源」、「示範教學」與「協助進行親師溝通」。如此量化的研究發現，從對教學導師、行政人員以及夥伴教師的談話內容不難發現類似的看法：

1. 觀察教學，提供回饋與建議

就是上學期的話主要就是進班觀察，瞭解一下老師在教學方面有沒有什麼困難，不過看下來好像是教學上面沒有問題，就是跟學生互動有一些地方是比較需要注意的，所以下學期的話我就跟夥伴老師說可不可以換一個班級來看。（教學導師 2）

2. 協助進行班級經營

班級經營的話就是，他給我的建議就是，因為一般來講你帶一個班級會帶三年嘛，他就說你就用三年去陪這些孩子成長，因為你介入他們的生活你就會知道他們在忙什麼，他們思想以及他們行為是什麼，等到有一天有問題發生的時候，你比較容易從他們的角度去處理事情。（夥伴教師 5）

3. 協助瞭解與適應學校環境

像瞭解跟適應學校環境，其實在還沒開學之前，……，就已經跟老師認識了，然後他就有主動邀我參加非正式的聚會，就是他跟學校老師私底下的聚會他會帶我去，然後在還沒開學前就把我介紹給學校的其他老師，所以其實在還沒有開學、還沒有正式到學校報到之前，我就已經認識一些學校的老師了。（夥伴教師 1）

4. 分享教學材料與資源

還有資料的分享。主要是學校日，我們就是共同蒐集一些資料，然後共同分享，譬如說，他們現在是屬於八年級的導師，他們現在就已經在規劃他們暑假輔課的運作，那可以提供他有關這方面的建議。（教學導師 3）

5. 示範教學

有啊（示範教學），……，因為生物只有一年級才有嘛，那再來就是國三的複習了，我的輔導老師他教的是國三，那我有去看國三的，那我覺得就是不一樣，因為上複習跟上一般的課程是完全不一樣的風

格。(夥伴教師 2)

6. 協助進行親師溝通

我記得我們學校上學期第一次就是學校日，那一天學校日在晚上舉行，那我的輔導老師其實已經沒有擔任導師了，可是他知道我是第一天上戰場，所以他那一天晚上就有留下來陪我，那我還蠻感激他這一點，因為在親師溝通方面，就是一開始的時候需要很多的提醒。(夥伴教師 3)

表 5

「教學導師主要服務內容」看法之次數分配及百分比(此題為複選題)

調查對象	整體 (N=184) (百分比)	行政人員 (N=43) (百分比)	教學導師 (N=66) (百分比)	夥伴教師 (N=75) (百分比)
協助瞭解與適應學校環境	136(74%)	33(77%)	54(82%)	49(65%)
協助進行親師溝通	90(49%)	28(65%)	35(53%)	27(36%)
協助進行班級經營	141(77%)	41(95%)	52(79%)	48(64%)
分享教學材料與資源	118(64%)	34(79%)	43(65%)	41(55%)
協助設計課程	44(24%)	13(30%)	13(20%)	18(24%)
示範教學	93(51%)	28(65%)	91(47%)	34(45%)
觀察教學，提供回饋與建議	157(85%)	43(100%)	54(82%)	60(80%)
協助進行學習評量	44(24%)	14(33%)	16(24%)	14(19%)
協助建立教學檔案	30(16%)	14(33%)	9(14%)	7(9%)

二、教學導師制度實施成效

(一) 教學導師與夥伴教師互動滿意程度

由表 6 可知，有八成以上受試者對於「教學導師與夥伴教師的互動方式」、「教學導師與夥伴教師的互動品質」與「學校對教學導師制度的實施成效」感到滿意；七成以上受試者對於「教學導師與夥伴教師的互動頻率」以及「對於自己的教學輔導表現」感到滿意。

表 6

「教學導師與夥伴教師互動滿意程度」看法之次數分配及百分比

項 目	非常滿意	滿意	不太滿意	非常不滿意
	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)	次數 (百分比)
教學導師暨夥伴教師(N=141)				
教學導師與夥伴教師互動方式	33(23%)	91(65%)	17(12%)	0(0%)
教學導師與夥伴教師互動頻率	22(16%)	87(62%)	32(22%)	0(0%)
教學導師與夥伴教師互動品質	27(19%)	95(67%)	19(14%)	0(0%)
對於自己的教學專業成長	13(9%)	89(64%)	38(27%)	0(0%)
學校對教學導師制度的實施成效	17(12%)	100(71%)	23(17%)	0(0%)

(二) 教學導師制度所發揮的功能

從表 7 可理解，受試者對於「教學導師制度所發揮的功能」看法尚稱肯定，也就是說，九項功能中有四項是達八成以上，其餘五項也都獲得七成以上的肯定。而對於教學導師所發揮之各項功能，從對教學導師與夥伴教師的訪談對話中也可得到類似的表白：

1. 協助教師解決教職生活適應問題

其實我覺得我們今年還是比較偏向生活適應這個部分。因為我覺得其實每個學校的文化差異很大，還有就是他是做那個協助行政，其實我覺得訓導處的工作量很大，因為我自己待過我知道，而且沒辦法休息的，每天學生的狀況那麼多，所以我比較是（協助）這方面的。（教學導師 6）

2. 協助教師進行親師溝通

其實我一直不是很喜歡跟家長打交道啦，但是我覺得就是一些輔導老師的建議……，他們讓我在跟家長溝通上面能夠更融洽，也更知道怎麼去拿捏，對，我覺得是這方面，因為我本來真的很討厭打電話給家長，但是我知道是無法避免的，但是我會多打一點給家長這樣子，這就是蠻大的改變。（夥伴教師 2）

3. 協助教師進行班級經營

……班級經營的部分，因為我們有一位夥伴老師之前好像有很多老師對他在帶班的方式，尤其是班級的整潔秩序好像頗有意見，……，然

後我們也曾經旁敲側擊、跟他提到了一些，可是我最近我當值週老師，……，我發現他的教室是很 OK 的，地面很乾淨，學生的秩序也都很好，早自習午休都沒有問題（教學導師 3）

4. 協助教師增強教學能力

我們去看他觀摩教學的時候，就發現他教太多，拉裡拉雜的教太深了，因為他大概不太懂國中的程度，……，我們有告訴他說要先把重心教好後，有能力再帶到一點點課外的，不要把課外的全部都教進來。（教學導師 1）

5. 協助教師進行學生輔導

我覺得協助學生進行輔導，因為夥伴老師他蠻強勢的，比較不會用一些技巧去跟學生做溝通，那聽說他班上有一位同學，是他主動會去挑釁啦，然後又被打，然後他就會把他媽媽搬出來，……，那後來我就自然地介入去協助那個被排擠的同學，然後也跟家長有機會談一下。（教學導師 2）

6. 協助建立同儕互動文化

另外一位夥伴老師……，因為他之前也都是默默的教學，然後管自己的學生，遇到問題他也是很少去跟人家做討論，可是他參與了這個制度以後，他認為他比較開朗，然後他遇到問題能夠跟同辦公室的老師一起來做討論分享，對，我覺得在他的個性上，跟他和別的老師的互動上面，也很有改善。（教學導師 5）

7. 協助教師進行教學省思

反思自己的教學來講一定都是會的啊，即使是每天在教的話，你每天都會反省今天教的來講有沒有什麼還需要再加強的，……，所以你教一節課的時候，你就會反思下一節課的下一個班級我還需要再加強什麼東西給他們。（夥伴教師 5）

8. 協助教師持續專業成長

我一開始的時候比較不太會跟學生講話，所以就很兇，然後他就介紹我看一本書，就是那個教師效能訓練，……，他覺得他看過之後很有用，然後就再介紹給我，我覺得在提供這樣的資源也蠻有幫助的。（夥伴教師 3）

表 7

「教學導師制度所發揮的功能」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=184)				
協助教師解決教職生活適應問題	24 (22%)	70 (65%)	14 (13%)	0 (0%)
協助教師進行親師溝通	23 (21%)	61 (66%)	24 (23%)	0 (0%)
協助教師進行班級經營	31 (28%)	59 (54%)	19 (17%)	0 (0%)
協助教師進行學生輔導	24 (22%)	62 (56%)	23 (21%)	0 (0%)
協助教師解決教學問題	19 (18%)	62 (57%)	27 (25%)	0 (0%)
協助教師增強教學能力	26 (24%)	56 (51%)	27 (25%)	0 (0%)
協助教師進行教學省思	24 (22%)	68 (62%)	17 (16%)	0 (0%)
協助教師持續專業成長	22 (20%)	58 (54%)	28 (26%)	0 (0%)
協助建立學校同儕互動文化	35 (33%)	59 (55%)	13 (12%)	0 (0%)

(三) 參與教學導師制度對個體的影響

從表 8 可知，在教學導師制度實施之後，有九成以上的受試者覺得「更能反思自己的教學」；而「對於教學更有信心」、「更加積極參與專業成長活動」與「與同事間的人際關係更為融洽」三選項的贊同度也都在八成以上；至於，同意比例最低的則為「校長及同事對我的支持度增加」，也有七成七。而就個別意見來看，「更能反省自己的教學」是教學導師與夥伴教師共同認為是制度對他們最有影響的。

上述問卷調查的結果，從與教學導師以及夥伴教師的訪談對話中，也可發現他們對此問題的類似反應：

1. 更能反思自己的教學

經過這個教學導師制度之後，我會去反省，看過別人你就會去反省自己，反省自己的時候，你會看到自己不足的那一面，然後也會肯定自己比較好的那一面，……，那去看了就會覺得這是我的優點要保留，那缺點的部分要改掉，我覺得反思的部分會比較好。（教學導師 4）

2. 與同事間的人際關係更為融洽

同事間的人際關係，其實我以前是比較被動的，我在學校這麼多年，我很少到各處室去走動，可是因為自從我參加了這個制度之後，很多事情我必須主動到各處室去做聯繫，所以我覺得這方面可能是對我最

大的幫助。(教學導師 3)

3. 對於教學更有信心

會教學更有信心，因為我會比較知道要怎麼做，然後我也會在腦子裡面再提醒自己，……，我覺得會有幫助，也比較會有自信心，比較知道自己在講什麼，而且我會比較知道學生大概會問什麼問題，就比較不會說學生問了以後就出錯或答不出來。(夥伴教師 1)

4. 更加積極參與專業成長活動

那如果要具體的說的話，那我會更注意我的專業成長，因為我會覺得既然我是輔導教師，我總要讓對方能夠信任我，那我能夠讓別人信任不是說就好了，我希望能夠拿出讓他可以信任的理論或者是指導，那這個就我會更特別的去做。(教學導師 7)

5. 校長及同事為我的支持度增加

那因為這樣，校長跟同事也會比較願意把事情交給你做，而且本來我們會參加這個工作，平常就是會比較雞婆一點、熱心一點的，那你又能夠兼顧到他們的感覺的時候，他對你的支持就會增加。(教學導師 7)

表 8

「參與教學導師制度對個體之影響」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)
教學導師暨夥伴教師(N=141)				
對於教學更有信心	18(13%)	96(69%)	26(18%)	0(0%)
更能反思自己的教學	45(32%)	89(63%)	7(5%)	0(0%)
更加積極參與專業成長活動	23(16%)	91(65%)	26(19%)	0(0%)
與同事間的人際關係更為融洽	24(17%)	96(68%)	21(15%)	0(0%)
校長及同事對我的支持度增加	15(11%)	92(66%)	31(22%)	1(1%)
教學導師(N=66)				
對於教學更有信心	10(15%)	43(45%)	12(19%)	0(0%)
更能反思自己的教學	21(32%)	44(67%)	1(2%)	0(0%)
更加積極參與專業成長活動	17(26%)	41(63%)	7(11%)	0(0%)
與同事間的人際關係更為融洽	10(15%)	44(67%)	12(18%)	0(0%)
校長及同事對我的支持度增加	8(12%)	38(59%)	19(29%)	0(0%)

夥伴教師 (N=75)				
對於教學更有信心	8(11%)	53(71%)	14(19%)	0(0%)
更能反思自己的教學	24(32%)	45(60%)	6(8%)	0(0%)
更加積極參與專業成長活動	6(8%)	50(67%)	19(25%)	0(0%)
與同事間的人際關係更為融洽	14(19%)	52(69%)	21(15%)	0(0%)
校長及同事對我的支持度增加	7(10%)	54(73%)	12(16%)	1(1%)

(四) 教學導師制度能否留任優秀教師

由表 9 的資料可知，八成受試者認為教學導師制度能留任優秀教師，只有兩成認為沒有幫助。此外，有八成以上的行政人員與夥伴教師認為制度能留任優秀教師，而教學導師卻只有 6 成左右認同上述看法，其間差異值得探究。

表 9

「教學導師制度能否留任優秀教師」看法之次數分配及百分比

調查對象	整體 (N=184) (百分比)	行政人員 (N=43) (百分比)	教學導師 (N=66) (百分比)	夥伴教師 (N=75) (百分比)
非常有幫助	40(22%)	13(30%)	10(15%)	17(23%)
有幫助	105(57%)	25(58%)	35(53%)	45(60%)
很少有幫助	31(17%)	4(9%)	15(23%)	12(16%)
沒有幫助	8(4%)	1(2%)	6(9%)	1(1%)

(五) 繼續擔任 (或實施) 教學導師 (制度) 意願

從表 10 可發現，有八成以上受試者表示願意「繼續擔任 (或實施) 教學導師 (制度)」，就個別意見來看，認同度依次為行政人員、教學導師、夥伴教師，不過都有七成以上的認同度。類似的反應，從行政人員與夥伴教師的訪談可理解，例如「試辦第一年還是有缺點要改進，所以要看第二年是不是可以做的更好。」(行政人員 2)、「這是我們生活中的一部份，哈哈，即使換校長也是要做。」(行政人員 3) 其他則如：

我覺得一定要辦，理由是校長覺得這是教育制度所趨，不可避免……。
第二就是學校有需求，學校已經是老化的學校了，……，透過這樣的制度……，提升教師的班級能力跟教學能力是有必要的，另外對新進教師的協助，我覺得也是有必要。所以在這兩個前提之下，當然我們就義無反顧一定要申請。(行政人員 5)

表 10

「繼續擔任（或實施）教學導師（制度）意願」看法之次數分配及百分比

調查對象	整體 (N=184) (百分比)	行政人員 (N=43) (百分比)	教學導師 (N=66) (百分比)	夥伴教師 (N=75) (百分比)
非常願意	61(33%)	28(65%)	16(24%)	17(23%)
願意	92(50%)	14(33%)	38(58%)	40(53%)
不太願意	25(14%)	1(2%)	9(14%)	15(20%)
非常不願意	7(3%)	0(0%)	3(5%)	3(4%)

三、教學導師制度的實施困難

由表 11 中瞭解，「教學導師與夥伴教師任教年級未能配合」、「雙方缺乏共同討論的時間」、「夥伴教師教學或行政工作負擔沉重」與「夥伴教師沒有減少授課時數，缺乏與教學導師進行互動的時間」、「夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練」與「夥伴教師在職成長課程不足」等，乃是受試者認為是教學導師制度實施時，尚待克服的困難問題。類似的研究發現，也可從訪談資料中獲得驗證：

因為我們另外一對老師就是歷史科老師輔導國文科老師，其實話說都是文科，可是那種感覺是完全搭不上的，教學導師無法給他的專業知識，或是說上課的時候有什麼建議，就是說只能流於很浮面地告訴他說這樣那樣。（夥伴教師 4）

像今年光訓導室就有三個夥伴老師但沒有半個教學導師，就卡在時間上，因為訓導室是很忙的，根本沒有時間跟他們互動，所以就是那一塊，幫不上忙比較可惜。（行政人員 4）

夥伴教師未接受足夠的教學輔導教師制度職前培訓，那主要是因為我發現我們的兩個夥伴老師都沒有去參加，那他們那時候不參加的原因好像是利用假日，還是開學後忙於備課。（教學導師 3）

行政的協助我是比較沒有感受到啦，那我希望的是，就是我剛說的時間很難配合，那我不知道學校可不可以幫忙（夥伴教師）減課，就是來個一個禮拜固定一堂課，就是輔導教師的課這樣，就是把它納入課表。（夥伴教師 2）

表 11

「教學導師制度的實施困難」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=184)				
教學導師與夥伴教師任教科目未能配合	32(18%)	62(34%)	56(31%)	33(18%)
教學導師與夥伴教師任教年級未能配合	24(13%)	81(44%)	57(31%)	21(12%)
雙方配對的時間較晚，缺乏暖身的時間與機會	9(5%)	55(30%)	98(53%)	22(12%)
雙方缺乏共同討論的時間	14(8%)	67(44%)	81(44%)	22(12%)
雙方缺乏合適的互動地點	7(4%)	37(20%)	112(60%)	28(15%)
雙方的瞭解及互信任程度不足	9(5%)	44(24%)	101(55%)	30(16%)
教學導師的工作職責不明確	7(4%)	34(19%)	111(61%)	31(17%)
夥伴教師沒有接受輔導與成長的意願	14(8%)	37(20%)	102(56%)	30(16%)
夥伴教師教學或行政工作負擔沉重	33(18%)	79(43%)	53(29%)	18(10%)
夥伴教師沒有減少授課時數，缺乏與教學導師進行互動的時間	26(14%)	69(38%)	75(41%)	14(8%)
教學導師及夥伴教師缺乏團體互動的機會	7(4%)	60(33%)	97(53%)	18(10%)
教學導師在職成長課程不足	4(2%)	48(26%)	111(61%)	20(11%)
夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練	11(6%)	85(46%)	76(41%)	12(7%)
夥伴教師在職成長課程不足	7(4%)	85(46%)	82(45%)	9(5%)
限於人力，校方無法對教學導師與夥伴教師提供提供足夠的行政協助	9(5%)	61(33%)	102(55%)	12(7%)
校內其他教師對教學導師制度的推動不認同或反對	5(3%)	43(24%)	110(60%)	25(14%)
教學導師年資門檻過高，不易覓得合適的教學導師儲備人選	8(4%)	40(22%)	100(55%)	35(19%)

四、綜合討論

(一) 教學導師制度實施現況

1. 教學導師制度目的之實際需求程度

本研究發現，受試者對「協助教師解決教職生活適應問題」、「協助教師進行親師溝通」、「協助教師進行班級經營」、「協助教師進行學生輔導」、「協助教師解決教學問題」、「協助教師增強教學能力」、「協助教師進行教學省思」、「協助教師持續專業成長」與「協助建立學校同儕互動文化」等九項目的，均認為實際上能符合學校推展教學導師制度的需求。

這樣的研究結果與 Feiman-Nemser (1992)、Commission on Teacher Credentialing (1993)、Stanford 等人 (1994)、American Federation of Teachers (1998) 研究發現是類似的，因為，這兩個研究都認為教學導師制度的目的，主要在協助與輔導夥伴教師的教學改善（含親師溝通、班級經營、學生輔導等）、專業成長（含教學省思）、教職與生活適應（含同儕互動文化）等。

2. 教學導師和夥伴教師之遴選

研究發現，各校行政人員在遴選教學導師時，主要的考量是教學導師是否「具有協同同儕教師專業成長的意願」、「具有教學輔導的技巧」、「具有良好的教學能力」、「具有人際溝通的技巧」、「具備有效的教學示範能力」、「具有開放、包容的心胸與人格特質」與「具有豐富的學科知識」等七項標準。

如此研究結果與 Ode11 (1990)、張芬芬 (2001b) 二者的看法大致是相同的。唯二者不同的乃是前者較注重助人的「意願」（協助同儕教師專業成長的意願），而後者則較強調助人的「能力」。擔任教學導師的意願性又與萬家春 (2000) 所言：「跨出教室，讓自己和同事共同成長的意願」觀點類似，亦即，教學導師的遴選，意願還是比較重要的因素。

3. 教學導師之培訓

本研究發現，受試者對於教學導師的培訓課程內容：人際關係與溝通、課程與教學創新、教學觀察與回饋、教學檔案與行動研究、團隊學習等，都有相當需求度。前三項課程的研究發現，與 Coppenhaver 與 Schaper (1999)、Gordon (1991) 大致是一致的，第四種課程，則與 Gordon (1991) 的專門訓練課程有點類似，至於團隊學習的課程則是臺北市所獨有的，也是本研究與其他研究結果較不同之處。其可能的原因，或許是因臺北市教學導師輔導型態已漸轉為團隊（或小組）方式，所以，對此種課程

的需求性就可能較高。

4. 教學導師與夥伴教師配對方式

各校行政人員認為，教學導師與夥伴教師配對方式，主要是「先徵詢教學導師或夥伴老師意見，再配對」，其次則是「由行政人員依年級與科目逕行配對」。前者研究結果是與其他研究較不同之處，也是較屬本土式的配對方式。而後者的研究結果，恰與 Huffman 與 Leak (1986)、Wagner 與 Ownby (1995) 的發現相類似，因為渠等認為，要達到較佳的輔助效果，教學導師與夥伴教師的配對應可「按任教年級與教授的學科範圍派任」。

5. 教學輔導教師的主要服務內容

教學輔導教師所提供之主要服務內容中，最常進行的服務內容依序為「觀察教學與回饋」、「協助進行班級經營」與「協助瞭解與適應學校環境」，其次為「分享教學材料與資源」、「示範教學」與「協助進行親師溝通」，較少進行的是「協助設計課程」、「協助進行學習評量」以及「協助建立教學檔案」。這樣的研究結果與 Brooks (1999)、Gordon (1991) 研究結果大致是一致的，都認為教學輔導教師提供夥伴教師的主要服務大致包括這九項內容。

(二) 教學導師制度實施成效

1. 教學導師與夥伴教師互動滿意程度

教學導師與夥伴教師在一整年的互動期間，對於「互動方式」、「互動品質」、「互動頻率」、「學校對教學導師制度的實施成效」與「對於自己的教學輔導表現」都有不錯的滿意度。這樣的結果，與張德銳等 (2004、2005) 的研究結果是類似的顯示，教學導師經由這幾年的試辦過程，已漸能體會如何與夥伴教師進行有效的互動，所以，對其間的互動滿意度就有不錯的認同。

2. 教學導師制度所發揮的功能

教學導師制度所能發揮的功能皆獲得高度的肯定，各項功能所獲得的同意度依序如下：「協助建立學校同儕互動文化」、「協助教師解決教職生活適應問題」、「協助教師進行教學省思」、「協助教師進行班級經營」、「協助教師解決教學問題」、「協助教師持續專業成長」、「協助教師進行學生輔導」、「協助教師增強教學能力」與「協助教師進行親師溝通」。這樣的研究結果與其他相關研究發現：「協助教師適應環境並提供支持、協助教師處理新任務或焦點問題、協助教師收集並檢視教學證據、協助對教學實務進行省思」(許雅惠, 2004)、「教學專業能力的提升」(Certo, 2002; Huling-Austin & Murphy, 1987; Wagner & Ownby, 1995)、「反省實務」(Jorissen, 2002; Storms, Wing,

Jinks, Banks & Cavazos, 2000) 等效益是相類似的, 至於, 「協助建立學校同儕互動文化」並未在其他相關研究發現類似的成效, 這或許是因為如前所述, 臺北市教學輔導漸轉型為團隊(小組)式, 同儕互動是一種必然的趨勢, 成效也就較受認同。

3. 參與教學導師制度對個體之影響

在教學導師制度實施之後發現, 教學導師制度可促使教學導師及夥伴教師「更能省思自己的教學方法」、「與同事間的人際關係更為融洽」、「更加積極參與專業成長活動」以及「對於教學更有信心」, 這樣的研究發現與 Wollman-Bonilla (1997) 大致相同。而且, 相較於張德銳等(2003、2004)研究結果發現, 「在更能省思自己的教學方法」、「與同事間的人際關係更為融洽」與「更加積極參與專業成長活動」三項上, 兩年來一直深獲多數人的認同, 顯見教學導師制度對個人之影響, 已有穩定且不錯的效益。

4. 是否願意繼續擔任(或實施)教學導師(制度)

研究發現, 多數受試者繼續擔任(或實施)教學導師(制度), 這樣的研究結果, 與 Scott (1998) 研究發現有九成三的教學導師, 願意再次擔任教學導師的結果並不完全相同。可能的原因或許是因為部份夥伴教師的意願較低, 進而影響教學導師的參與意願。至於, 部份夥伴教師意願較低的可能原因有三: 其一, 接受輔導產生壓力, 因此, 繼續參加的意願就會降低; 其二, 夥伴教師對此問題的反應抱持較保守的態度, 所以, 如果不一一定要參加, 其意願當然就可能降低; 其三, 初任教師參與此制度係半強制性的, 並非是志願性的, 所以一年過後, 表達主動參與的意願會較低。

(三) 教學導師制度的實施困難

「教學導師與夥伴教師任教年級未能配合」、「雙方缺乏共同討論的時間」、「夥伴教師教學或行政工作負擔沉重」、「夥伴教師沒有減少授課時數, 缺乏與教學導師進行互動的時間」、「夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練」與「夥伴教師在職成長課程不足」等問題, 係本研究發現仍需克服的困難。

相較於近五年來的研究結果發現: 第一年的研究發現(張德銳等人, 2002)「教學輔導教師輔導人數過多, 負擔過重」、「學校行政人員對夥伴教師宣傳不夠詳細, 以致影響其接受輔導的意願」等問題今年已不再出現, 但「夥伴教師未接受足夠的教學導師制度的職前訓練」卻仍是一項重大困難。而第二年(張德銳等人, 2002)出現的「雙方配對的時間較晚, 缺乏暖身的時間與機會」在第三年(張德銳等人, 2004)與第四年也都有大幅的改善, 而第四年(張德銳等人, 2005)「限於人力, 校方無法對教學導師與夥伴教師提供足夠的行政協助」之困境, 在本年也獲得不錯的改善。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 教學導師制度的實施現況

1. 大多數受試者認為，「協助教師解決教職生活適應問題」、「協助教師進行親師溝通」、「協助教師進行班級經營」、「協助教師進行學生輔導」、「協助教師解決教學問題」、「協助教師增強教學能力」、「協助教師進行教學省思」、「協助教師持續專業成長」與「協助建立學校同儕互動文化」等九項目的，實際上均能符合學校推展教學導師制度的需求。
2. 大多數受試者認為，各校教學導師的遴選標準，主要應考量教師是否「具有協助同儕教師專業成長的意願」、「具有教學輔導的技巧」、「具有良好的教學能力」、「具有人際溝通的技巧」、「具備有效的教學示範能力」、「具有開放、包容的心胸與人格特質」與「具有豐富的學科知識」等七項標準。
3. 大多數受試者認為「人際關係與溝通」、「課程與教學創新」、「教學觀察與回饋」、「教學檔案與行動研究」與「團隊學習」五項課程，都是相當需要的。
4. 大多數受試者認為，教學導師與夥伴教師的配對主要是由各校行政人員「先徵詢教學導師或夥伴老師意見，再配對」，其次才是「由行政人員依年級與科目逕行配對」。
5. 大多數受試者認為，教學導師所提供的「服務內容」，最常進行服務的項目是「觀察教學與回饋」，其次為「協助進行班級經營」、「協助瞭解與適應學校環境」、「分享教學材料與資源」、「示範教學」與「協助進行親師溝通」，較少進行的則是「協助設計課程」、「協助進行學習評量」以及「協助建立教學檔案」。

(二) 教學導師制度的實施成效

1. 大多數受試者認為，教學導師與夥伴教師在「互動方式」、「互動品質」、「互動頻率」、「學校對教學導師制度的實施成效」與「對於自己的教學輔導表現」上，皆相當滿意。
2. 大多數受試者認為，教學導師制度所能發揮的功能皆獲得不錯的肯定，各項功能依次序如下：「協助建立學校同儕互動文化」、「協助教師解決教職生活適應問題」、「協助教師進行教學省思」、「協助教師進行班級經營」、「協助教師進行學生輔導」、「協助教師進行親師溝通」、「協助教師解決教學問題」、「協助教師增強教學能力」與「協

助教師持續專業成長」。

3. 大多數受試者認為，教學導師制度可促使教學導師及夥伴教師「更能省思自己的教學方法」、「與同事間的人際關係更為融洽」、「更加積極參與專業成長活動」以及「對於教學更有信心」。
4. 多數受試者認同「教學導師制度能協助留任優秀教師在學校中繼續服務」之功能。
5. 大多數的行政人員願意繼續在校內推動教學導師制度；大多數教學導師願意繼續擔任下一年度的校內教學導師；多數夥伴教師願意繼續接受教學導師的輔導與協助。

(三) 教學導師制度實施困難

多數受試者認為推動教學導師制度曾遭遇的困難主要有「教學導師與夥伴教師任教年級未能配合」、「夥伴教師教學或行政工作負擔沉重」、「雙方缺乏共同討論的時間」、「夥伴教師沒有減少授課時數，缺乏與教學導師進行互動的時間」、「夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練」與「夥伴教師在職成長課程不足」等問題。

二、建議

(一) 對教育局的建議

1. 正式實施教學導師制度，提高整體教學品質

本研究發現教學導師制度不但能協助留任優秀教師在學校中繼續服務；也能促使教學導師及夥伴教師更省思教學方法、對教學更有信心、更積極參與專業成長以及與同事間的人際關係更為融洽；更能發揮「協助建立學校同儕互動文化」等多項的功能，所以，實在是一個相當值得推動的制度。因此，為嘉惠更多的新進、初任、教學有困難或有意改善自我教學品質的教師，本研究建議教育局可正式推展此制度，而在正式推動初期，因經費及輔導人才培育等限制，維持各校自由申請，逐年擴增辦理學校的規模，等正式推動數年後再全面實施教學導師制度，係一個較為循序漸進與合理可行的作法。

2. 提供夥伴教師公假排代，促使有機會進行專業成長

「夥伴教師沒有減少授課時數，缺乏與教學導師進行互動的時間」亦是受試者認為教學導師制度所遭遇較大的困難之一。因此，為促使夥伴教師能有時間與教學導師進行互動，或是參與進一步的專業成長活動，本研究建議教育局實應寬編教學導師制度專款，支應夥伴教師公假代課經費，而如果於經費上有困難，比較可行的途徑也可將之納入校本課程減課範圍，由校內整體減課支應每個月一節左右的排代，以利夥伴

教師能有時間觀摩教學導師的教學，或者在請教學導師觀察課室教學後能有時間對話討論，這樣對夥伴教師的專業成長定有相當的效益。

（二）對教師研習中心的建議

1. 強化夥伴教師職前培訓，提升其對制度內涵理解

本研究發現，「夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練」為本制度的困難之一。因此，教師中心應可加強夥伴教師的職前培訓，至於，職前培訓的時間可於暑假期間，以增加夥伴教師參與的程度，而培訓的內容則除教學導師制度的說明外，諸如，教學觀察與回饋、教學檔案的建立、與同儕人際互動、教學行動研究以及團對學習等，應該都是不錯的培訓課程內容。

2. 掌握夥伴教師需求，強化在職成長課程培訓

本研究發現，「夥伴教師在職成長課程不足」乃是教學導師制度推動所遭遇的困難之一。深究其原因，或許是因為各校行政人力或經費不足，所以學校辦理的在職研習活動大都是屬於全校性質的。有鑑於此，建議教師中心能於夥伴教師職前培課程結束時，或於上學期期中時，全面調查夥伴教師最需要的成長課程，然後委託參與本制度試辦的數間學校，統一辦理夥伴教師在職成長課程，或由教師中心於寒假期間擇期辦理較大型的在職成長課程，如此，對於夥伴教師的助益定然會較大。

（三）對試辦學校的建議

1. 配對應以意願、同年級與同教學科目為主要考量

各校最常採用的配對是「先徵詢教學導師或夥伴老師意見，再配對」，其次才是「由行政人員依年級與科目逕行配對」此外，「教學導師與夥伴教師任教年級未能配合」仍是當前的困境，顯見各校並未完全依年級與科目進行配對。因此，本研究建議，為提高輔導效益，學校應盡量排除各種困難，先徵詢雙方的意願，並且考量年級與科目等因素，進行雙方的配對工作。

2. 妥適安排空堂時間，俾利雙方互動分享

「雙方缺乏共同討論的時間」與「夥伴教師沒有減少授課時數，缺乏與教學導師進行互動的時間」也是本研究所發現的困難。然在目前政府財政窘困之際，要教育局編訂經費支付夥伴教師減課鐘點，似乎較為困難。因此，比較權宜的作法，除可統籌運用「校本減課總節數」來進行夥伴教師減課外，另外，最簡便的方式，學校行政似應可於學期排課之時，即妥善安排雙方空堂時間，以利雙方互動分享以及教學觀察與回饋。

3. 協調校內教學與行政工作分配，減輕夥伴教師負擔

本研究發現，「夥伴教師教學或行政工作負擔沉重」亦是教學導師制度所遭遇的困難之一。所以，本研究建議，學校行政應透過校內的溝通與協調，邀請資深有經驗的校內教師擔任較具挑戰性的教學或行政工作，儘量讓夥伴教師從事較一般性的教學或行政業務，並有更多的時間與機會從旁學習，藉以增進本制度推展之成效。

參考文獻

中文部份

- 王煥琛（1990）。我國小學師資教育之發展與趨向。載於*教育學術論文*，上冊，（頁750-769）。臺北市：三民。
- 陳培佳（2002）。新教師的教學成長與協調模式。載於陳培佳主編，*小學教師教學成長計畫報告書及教師專業成長專集*（頁1-8）。香港：香港教育學院。
- 許雅惠（2004）。*臺北市國民小學教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之研究*。未出版之碩士論文，臺北市立師範學院國民教育研究所，臺北市。
- 張芬芬（2001a）。教學生活：新手老師的成長之路。載於黃政傑、張芬芬主編，*學為良師-在教育實習中成長*（頁1-31）。臺北市：師大書苑。
- 張芬芬（2001b）。英國進階教師制度及其啟示。*初等教育學刊*，9，55-74。
- 張德銳（1998）。*師資培育與教育革新研究*。臺北市：五南。
- 張德銳、張芬芬、邱錦昌、張明輝、熊曠、萬家春、鄭玉卿、葉興華、張嘉育、高紅瑛、李俊達（2002）。*臺北市中小學教學輔導教師九十學年度實施成效評鑑報告*。未出版，臺北市立師範學院初等教育學系，臺北市。
- 張德銳、張芬芬、邱錦昌、張明輝、熊曠、萬家春、鄭玉卿、葉興華、張嘉育、王淑俐、丁一顧、陳信夫、高紅瑛、李俊達（2003）。*臺北市中等學校教學輔導教師九十一學年度實施成效評鑑報告*。未出版，臺北市立師範學院初等教育學系，臺北市。
- 張德銳、張芬芬、邱錦昌、張明輝、熊曠、萬家春、鄭玉卿、葉興華、張嘉育、王淑俐、丁一顧、陳信夫、高紅瑛、李俊達（2004）。*臺北市中等學校教學輔導教師九十二學年度實施成效評鑑報告*。未出版，臺北市立師範學院教育學系，臺北市。

張德銳、張芬芬、邱錦昌、張明輝、熊曠、萬家春、鄭玉卿、葉興華、張嘉育、王淑俐、丁一顧、陳信夫、高紅瑛、李俊達（2005）。*臺北市中等學校教學輔導教師九十三學年度實施成效評鑑報告*。未出版，臺北市立教育大學教育學系，臺北市。

萬家春（2000年4月）。率先跨出教室的教學導師。載於臺北市立師範學院主編，*現代教育論壇*。臺北市：臺北市立師範學院。

饒見維（1996）。*教師專業發展-理論與實務*。臺北市：五南。

外文部份

- Acker, S. (1999). *The realities of teachers, work*. London: CASSELL.
- Alleman, E., Cochran, J., Doverspike, J., & Newman, I.(1984). Enriching mentoring relationships. *The Personnel and Guidance Journal*, 62(6), 329-332.
- American Federation of Teachers (1998). Mentor teacher programs in the states. *Educational Issues Policy Brief*, 5, 1-13. Retrieved October 31, 2002 from the World Web: <http://www.aft.org/edissues/downloads/Policy5.pdf>.
- Brooks, M. (1999). Mentors matter. In M. Scherer (Ed.). *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 53-59). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED435603)
- Certo, J. L. (2002). *The support and challenge offered in mentoring to influence beginning teachers' thinking and professional development: A case study of beginning elementary teachers and their mentors*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University, Virginia. (UMI Dissertation Services Number: AAT 3042804)
- Commission on Teacher Credentialing. (1993). *Beginning teacher support and assessment program descriptions: Year one*. Sacramento: California Department of Education.
- Copenhaver, A., & Schaper, L. (1999). Mentoring the mentors. In M. Scherer (Ed.) , *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. (pp.60-68). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 435603)
- 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.
- Ganser, T. (1996). What do mentors say about mentoring? *Journal of Staff Development*.

17(3), 36-39.

- Gordon, S.P.(1991). *How to help beginning teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Huffman,G,& Leak, S.(1986). Beginning teachers' perceptions of mentors. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 22-25.
- Huling-Austin, L. (1986). What can and cannot reasonably be expected from teacher induction programs. *Journal of Teacher Education*, 37,1,2-5.
- Huling-Austin, L., & Murphy, S. C. (1987). *Assessing the impact of teacher induction programs: Implications for program development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 283779)
- Jorissen, K. T. (2002). Retaining alternate route teachers: The power of professional integration in teacher preparation and induction. *The High School Journal*, 86(1), 45-56.
- Mei, L. (1994). *Mentor teacher internship program, 1993-94. OERA report*. Brooklyn, NY: New York City Board of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387481)
- Odell, S. J. (1990). A collaborative approach to teacher induction that works. *The journal of Staff Development*, 11, 4, 12-16.
- Odell, S. J., & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 200-204.
- Romatowski,J.A., Dorminey, J.J., & Voorhees, B.V. (1989). *Teacher induction programs: A report*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 316525)
- Scheehy,G.(1976). *Passages: Predictable crises of adult life*. New York: Dutton.
- Scott, N. (1998). *Careful Planning or serendipity well-being through teacher induction*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Ottawa, Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420627)
- Stanford, R. L., Banaszak, R.A., McClelland, S. M., Rountree, B.S, & Wilson, E. K. (1994). *Empowering cooperating teachers: The University of Alabama clinical master teacher (CMT) program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378157)
- Stansbury, K., & Zimmerman, J. (2002). Smart induction programs become lifelines for the beginning teacher. *Journal of Staff Development*, 23(4), 10-17.

- Stevens, N. H. (1995). R and r for mentors: Renewal and reaffirmation for mentors as benefits from the mentoring experience. *Educational Horizons*, 73, 130-137.
- Storms, B., Wing, J., Jinks, T., Banks, K., & Cavazos, P. (2000). *CFASST(field review) implementation 1999-2000: A formative evaluation report*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wagner, L. A., & Ownby, L. (1995). The California mentor teacher program in 1980s and 1990s. *Education & Urban Society*, 28 (1), 20-35.
- Wollman-Bonilla, J. (1997). Mentoring as a two-way street. *Journal of Staff Development*, 18(3), 50-52.
- Yosha, P. (1991). *The benefits of an induction program: What do mentors and novices say?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 332994)
- Zeichner, K. M. (1980). *The student teaching seminar: A vehicle for the development of reflective teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators. Washington DC, Feb, 1980.

文稿收件：2006年10月11日
文稿修改：2006年10月30日
接受刊登：2007年01月17日

Research of effect and difficulty of Mentor Teacher Program for Junior and Senior High Schools in Taipei

Yi-Ku Ting	Derray Chang	Hong-Ying Kao
Assistant Professor, Center for Teacher Education, Taipei Municipal University of Education	Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education	Elementary School Teacher Director of Academic Affairs, Experimental Elementary School with Taipei Municipal Teachers College

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect and difficulty of mentor teacher program for junior and senior high schools in Taipei. The research methods were questionnaire survey and focus group interview.

According to the survey and interview findings, the positive impacts of the program were: (1) mentor teachers and partner teachers (protégés) were satisfied with their interaction, (2) the functions of the program were recognized by mentor teachers and partner teachers, (3) mentor teachers and partner teachers were willing to continue their relationships.

The implementation problems of the program were found to be the following: (1) some mentor teachers were not matched with the partner teachers who taught the same grade level; (2) the instructional loading of the partner teachers were quite high; (3) the mentor teachers and partner teachers did not have adequate time for informal and formal conferencing, planning, and conversation, (4) the preservice and inservice training of partner teachers were not enough.

Based on the research findings, some recommendations are proposed to improve the implementation of the program.

Key words: instructional mentoring, mentor teacher, partner teacher.