

《教育行政與評鑑學刊》

2006年6月，創刊號，頁1-22

## 臺北市教學輔導教師制度的回顧、現況與前瞻

張德銳

### 摘 要

臺北市教學輔導教師制度係臺北市政府教育局，近年來爲了一方面促進資深教師的自我更新發展與經驗傳承，另一方面爲了有效協助、支持與輔導初任教師和教學有困難的教師，所努力推動的教育政策之一。本文先文獻探討教學輔導教師制度的意義與目的、遴選標準與程序、培訓、輔導對象與配對方式、角色職責與工作條件等重要內涵，並說明臺北市教學輔導教師制度在以往的規劃與試辦修正過程；其次，提出臺北市試辦該制度的實施現況與成效，最後再論述該制度的實施展望，以做爲未來繼續努力的參酌。

關鍵詞：教學輔導、初任教師導入輔導、教學輔導教師、初任教師

---

張德銳：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

電子郵件：derray@tmue.edu.tw

# The Past, Present, and Prospects of Mentor Teacher Program in Taipei, Taiwan, ROC

Derray Chang

## Abstract

The mentor teacher program is one of educational reform initiatives recently implemented by Taipei City Government. The purposes of the program are to facilitate the self-renewal of senior teachers in one hand, and to assist and support the beginning teachers and marginal teachers on the other. In this paper, some basic concepts of mentor teacher program are reviewed. And then the planning and modifying process of mentor teacher program in Taipei public schools is explained. While the current implementation situation and achievement of the program are presented, some ideas and suggestions for the program application in the future are provided by the author.

Key words: instructional mentoring, beginning teacher induction, mentor teacher, beginning teacher

---

Derray Chang: Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education

E-mail: derray@tmue.edu.tw

## 壹、緒論

中小學教師專業能力的成長及專業地位之建立，是教育品質提昇的關鍵。世界教師組織聯合會在 1990 年代表大會中強調「教師在其專業執行時間，應不斷精進，繼續增加其知識與經驗，不斷發展其不可或缺的素質」。足見教師專業成長已是世界潮流訴求的重點。國內近來教育改革的訴求，亦多強調塑造教師專業形象、提昇教師專業能力與促進教師專業自主權。由此可知，如何塑造一個終生學習，支持全體教育人員不斷精進的教育生態，以及如何建立激勵教師不斷追求自身專業知能成長的機制，將是當前教育改革的重要課題之一。

概觀國內師資教育的現況，新制師資培育法公佈以來，師資培育管道邁入多元化的新紀元，然而不僅實習制度產生諸多爭議，眾多異質性的師資來源，也引起對於師資素質是否因而掌控不易的疑慮。此外，長期以來，初任教師因為經驗不足以致教學壓力過大、教學成果難以展現的困境，亦仍未有完善解決的機制。在資深教師方面，其教學表現不但鮮有被正式肯定的機會，而且其教學經驗亦少有薪火相傳的管道。

在歐美先進國家「教學輔導教師」已是一個被普遍推展的實務。教學輔導教師制度的產生乃是為了因應促進教師專業發展，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的目標。多項有關教學輔導教師制度的研究（American Federation of Teachers, 1998; Commission on Teacher Credentialing, 1993; Feiman-Nemser, 1992; Standford et al., 1994）指出，該制度可以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。此外，該制度對於導入初任教師、肯定資深教師、促進資深教師的專業成長方面亦有顯著效果。

目前教學輔導教師的議題在台灣已逐漸受到注意。為了促進中小學教師彼此的合作、溝通、交流，也為了中小學教師加速行動研究的工作，身為我國首善之區的行政長官的馬市長英九先生乃在其教育政策白皮書中宣示建立教學輔導教師制度。為了執行馬市長的教育政策，臺北市政府教育局自民國八十八年便著手規劃。本文作者所服務之臺北市立教育大學受委託於民國八十九年完成規劃研究報告，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，於九十學年度擇定臺北市立教育大學附設實驗小學，進行第一年試辦工作。九十一年六月教育局核准通過國語實小、芳和國中、西松高等九所中小學，連同原先的北市師實

小，共十所中小學為九十一學年度試辦學校。九十二學年度至九十四學年度復依序核定 25、35、42 所中小學學校擴大試辦，作為日後正式推動教學輔導教師制度的參考。

本文作者有幸全程參與臺北市教學輔導教師制度的規劃、訪視輔導與評鑑工作，深覺得有必要將參與的經驗記錄下來，供後來者賡續努力的參酌。因此，本文擬先文獻探討教學輔導教師制度的重要內涵；其次說明臺北市教學輔導教師制度在以往的規劃與修正過程；再者提出臺北市試辦該制度的實施現況與成效，最後再論述該制度在未來的實施展望。

## 貳、教學輔導教師制度的內涵

### 一、教學輔導教師的意義與目的

「教學輔導教師」(mentor teacher, 簡稱為教學導師)係指能提供教師在教學上有系統、有計畫的協助、支持、輔導之教師而言。受輔導的教師係學校初任教師或教學有困難的教師，往往被稱為「被照顧教師」(proteges)或「夥伴教師」，以示受教學輔導教師照顧以及和教學輔導教師共同成長的夥伴關係。

「教學輔導教師」係源於希臘羅馬神話中 Mentor 和其徒弟 Telemachus 的故事，Mentor 被引申為有經驗並值得信賴的師傅，他和被輔導的徒弟之間具有親密、互相尊重、彼此成長的關係(江雪齡，1989；張德銳等人，2002；Lowney, 1986)。

許月玫(2002)指出教學輔導教師制度的設立具有多重目標，主要在藉同儕間的相互學習以改善教學效率，使教師的寶貴經驗得以傳承。除了協助初任與一般有需要協助的教師之外，亦提供資深的績優教師專業成長的機會，此外亦可促進教師專業成長與專業互動，並藉以改善教師文化，促進學校本位的管理與發展。

### 二、教學輔導教師的遴選標準與程序

Odell(1990)認為教學輔導教師為教學的示範者、教師的協助者、以及策略的解說者，因此必須是有效能的教師。但是一個精通兒童和青少年教育的卓越教師，卻未必能成為卓越的教學輔導教師，因為教學輔導教師所協助的對象為成人，是以教學輔導教師必須擅長與成人互動(Wagner & Ownby, 1995)。

因此，在遴選標準方面，張德銳等人(2000)指出教學輔導教師需有豐富的學科知識與課程規畫的能力、良好的教學能力(含班級經營)、以及有效的教學示

範與人際溝通技巧，並且必須有協助教師同儕的意願，如此才能勝任教學輔導教師的角色任務。

在遴選過程方面，張德銳（1998）指出教學輔導教師的選拔方式通常有三：第一種方式由師資培育機構遴選，第二種方式是由學校行政人員指派，第三種方式是由教師團體推選。一般做法多由有意願的教師提出申請或由學校同仁推薦，經過資格審核之後，由特定的遴選委員會經過正式合法的遴選過程產生之。

### 三、教學輔導教師的培訓

一般而言，教學輔導教師的培訓重點主要包含以下內容：有效教學、教學觀察、教室管理、課程計畫、舉行討論會議、如何與成年學習者共同工作、教學輔導以及協助技巧等（Wilder,1992）。Blair 和 Bercik（1987）亦認為為使教學輔導教師勝任工作，教學輔導教師除需接受一般教師的在職訓練外，更需要加強教學演示、教學觀察、指導教學訓練，同時需研讀教師發展、新任教師的需求、有效教學技巧、視導技巧、專業發展等方面資訊。

### 四、教學輔導教師的輔導對象與配對方式

Lowney（1986）指出：美國加州教學輔導教師的主要功能應該是提供初任教師協助和輔導，但是在自願的情況下，有經驗的教師也可以主動請求教學輔導教師的協助。至於教學表現欠佳的教師，亦可加以強制輔導，庶可重建其信心，並早日重回教學的正軌。

Huffman 和 Leak（1986）在其教學輔導教師研究中，發現二個重要研究發現：第一，教學輔導教師與受輔導教師所任教的學科與年級務必相同或相近，這樣才能方便教學輔導教師對輔導對象所任教學科內容、知識、教學方法、班級經營等實施全方位的協助。第二，教學輔導教師與受輔導教師之間應有足夠的時間從事正式與非正式的計畫、觀察與會談。

### 五、教學輔導教師的角色職責與工作條件

張德銳等人（2001）綜合學者（廖純英，1993；Lowney, 1986; Sandra, 1999）的看法，界定教學導師的角色職責如下：

1. 資訊提供者：提供教學資源與資訊。
2. 溫馨支持者：協助新進教師建立良好人際關係；以及觀摩其他教師教學的

機會。

3. 問題解決者：協助新進教師解決課程與教學上的問題。
4. 共同參與者：和教師共同發展並試驗新課程及發展班級經營技巧。
5. 指導示範者：提供新進教師教學理念，示範各種教學技巧。
6. 諮詢輔導者：對於新進教師教學，進行觀察與回饋，並於事後給予輔導。

至於教學輔導教師的工作條件可分為內在與外在兩方面：內在激勵主要在強調要給予教學輔導教師充分的進修、研究的機會以及工作本身的尊榮感與成就感。外在獎勵方式可包括調整教學輔導教師的職務、減輕其工作負擔、表彰與差假、薪津補助等等。

## 六、教學輔導教師制度的績效評鑑

歐美先進國家教學導師的實施經驗，發現教學導師制度除了可以肯定資深優良教師外，更有助於資深教師的自我更新。諸多研究（American Federation of Teachers, 1998; Ganser, 1996; Mei, 1994; Stevens, 1995）指出，教學導師常會在教學輔導過程中反思、重新檢視自己的教學行爲，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, 2000; Huling-Austin & Murphy, 1987）、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）。

## 參、臺北市教學輔導教師制度的規劃與修正

在世界各國普遍實施初任教師導入輔導之際，臺北市具有國際性的遠見，並以本土性的需求，開始研擬設立教學輔導教師制度。民國八十八年四月二日，臺北市政府教育局召集臺北市中小學教師代表、行政人員代表、學者專家舉行「研商設置教學導師制度事宜會議」，會中決議：「為期加速進行及完成設置事宜，本案原則上將委託臺北市立師範學院進行規劃研究，請臺北市教師會協助辦理。」

臺北市立師範學院（臺北市立教育大學之前身）依上述會議記錄，協同臺北市教師會組成規劃研究小組。小組成員包括臺北市教師會所指定之代表三名，以及臺北市立師範院所聘請的學者專家三名和校長二名，共八位成員。小組先以文獻分析教學輔導教師的歷史沿革、角色職責、遴選程序、訓練、工作條件、輔導方式、績效評鑑等，再依據文獻探討及專家審查意見，研擬問卷初稿，其次進

行問卷調查，結果發現在 2,395 位受試的校長、學校行政人員、教師、教師會代表、家長會代表、以及學者專家之中，近八成的受試者非常贊成或是贊成學校設置教學導師制度；表示反對意見的受試者，包括不贊成及非常不贊成僅有一成左右的比例（結果如表 1）。由此可知，大部分教育人員在了解教學導師制度的內涵後，贊成臺北市中小學設立此一制度。

表 1 中小學設立教學導師的贊成程度

同意度	百分比
非常贊成	17.2%
贊成	60.0%
無意見	11.9%
不贊成	8.8%
非常不贊成	2.1%

資料來源：張德銳等人，2001，頁 45。

在擔任教學導師的意願方面，表 2 顯示約有一成教師很願意擔任教學導師，有四成的教師願意擔任教學導師，近三成五的教師可能由於自覺能力不足或其他因素而不願擔任教學導師，另一成五的教師則表示沒意見。

表 2 擔任教學導師的意願程度

意願度	百分比
非常願意	9.9%
願意	41.7%
無意見	14.8%
不願意	29.6%
非常不願意	3.9%

資料來源：張德銳等人，2001，頁 45。

研究規劃小組在調查問卷受試樣本在各項教學輔導教師制度內涵的意見之後，開始進行分批座談，以廣收臺北市教育人員對於實施教學輔導教師之各項規劃細節之看法與具體意見，據以研擬出「臺北市高級中等以下學校設立教學導師制度的試辦要點草案」，其重要內涵如下（張德銳等人，2000）：

1. 制度目的：促進教師專業成長，鼓勵教師進行行動研究，提昇學校教育品質。
2. 採申請制：各校申請設置教學導師者，應提出詳細之實施計畫，經校務會議通過後，報請教育局核定後實施。必要時，教育局得委託教育專業機構對各校所提出之實施計畫進行審查。

3. 教學導師定義：係指能夠提供同事在教學方面有系統、有計劃及有效能的協助、支持、輔導，或能引導同事從事行動研究之教師而言。
4. 教學導師的甄選：教學導師儲訓人選之甄選程序，係由學校教師自我推薦或學校教師、家長、行政人員提名，經學校教師評審委員會公開審議通過後，送請校長推薦給教育局核備。甄選審議方式以邀請被提名教師實地教學演示及進行著作、發明或教學檔案審查為原則，必要時得進行口試。受提名教學導師儲訓人選應符合下列條件為原則：(1) 八年以上教學年資，(2) 二年以上導師或與教學相關之行政職務經驗，(3) 具學科或學習領域教學知能，並有二年以上相關教學經驗，(4) 能示範並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題，(5) 具教育研究基本知能與素養。而推薦參加教學導師儲訓之教師人數，每校每次以該校專任教師員額總編制百分之五為上限。如編制教師未達二十人，得推薦一人。
5. 教學導師的培訓：各校推薦之教學導師儲訓人員，應參加臺北市政府教育局委託臺北市教師研習中心四週之職前教育課程。經儲訓合格者，為候聘教學導師。經聘任後之教學導師，在任期內，應參加臺北市教師研習中心所舉辦之在職教育課程。
6. 教學導師的工作任務：各校教學導師之聘期一任為二年，連聘則連任，任職期間以執行下列任務為原則，各校教學導師如超過二人以上時，得進行任務分工：(1) 輔導新進教師，並協助其適應，(2) 協助經一定程序認定必須接受輔導成長之教師，(3) 提供學校教師諮詢服務，並協助其自我評鑑，(4) 擔任教學演示及教學視導工作，(5) 提供學校辦理教師研習進修諮詢，(6) 推動並參與學校教師行動研究。
7. 教學導師的工作條件：各校應視情況減授教學導師應授課時數之三分之一至二分之一，減授鐘點後所需增加之員額或經費，由臺北市政府教育局全額提供。此外，各校教學導師之職務加給比照中小學兼任行政職務加給辦理。前項職務加給，已兼任行政人員之教師不得兼領。
8. 訪視輔導與評鑑：臺北市政府教育局應將各校教學導師實施情形，列為重點視導工作，必要時得專案訪視。另為瞭解制度成效，本要點經發布後試行二年，試辦期間應辦理本制度之相關評鑑。
9. 成果發表與分享：各校教學導師工作績優者，得報請臺北市政府教育局辦理敘獎。實施成果有推廣價值者，得舉行公開發表會。前項發表所需經費，



由教育局全額補助。

根據「臺北市高級中等以下學校設立教學導師制度的試辦要點草案」，臺北市政府教育局第一科於民國九十學年度選定臺北市立師範學院附設實驗小學（以下簡稱實小）開始第一年的試辦工作，並委請本文作者組成一訪視評鑑小組，同步進行制度的修正和改善工作。經過一年的試辦過程，發現原試辦要點仍有下列三點需加以修正：

1. 教學導師的工作任務過於廣泛沈重：原試辦要點草案規定教學導師負有領導從事行動研究之規定。試辦過程中發現教學導師任務過多，並不有利於制度之推動。因此，爲了使教學導師制度在初期能推展順利，乃將教學導師職責單純化，強化其「教學輔導」功能，從而刪除「行動研究」職掌。待日後此一制度實施成熟後，再考量教師對行動研究之需求程度，決定是否回復「行動研究」職掌，或另外專設「研究輔導教師」，與「教學輔導教師」共同協助同儕成長。
2. 教學導師的工作條件不如預期：原試辦要點草案規定教學導師得領職務加給並減授應授課時數之三分之一至二分之一。惟受限於臺北市財政拮据以及人事及主計單位意見，無法依要點草案之想法發給。是故目前已更改規定爲：各校編制內專任合格教師擔任教學輔導教師，每位以輔導一至二名服務對象爲原則。每輔導一名服務對象，得酌減教學輔導教師原授課時數二節課，但最多以減授原授課時數四節課爲上限。前項減授鐘點，確因教學輔導教師教學需要而無法減授時數時，得改領超鐘點費。
3. 教學導師的儲訓人數可再增加：原試辦要點草案規定各校推薦參加教學導師儲訓之教師人數，每校每次以該校專任教師員額總編制百分之五爲上限。如編制教師未達二十人，得推薦一人。經試辦學校反應教學導師儲訓人選可增加至專任教師員額總編制百分之十爲上限，以利各年級、各學科領域皆能有教學導師候用人選。

經過半年多的非正式試辦，臺北市教育局第一科認爲教學輔導教師制度有正式試辦的必要與價值，仍於 91 年 3 月 20 日教育局第 911 次局務會議討論通過「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」。復經試辦制度的宣導之後，有西松高中等 11 所臺北市中小學經校務會議通過後自願申請試辦工作，這 11 所學校經過教育局專案會議審核通過 10 所學校，於九十一學年度參與試辦工作。再經一學年的試辦之後，發現原試辦方案仍有下列數點需要修正：

1. 教學輔導教師的培訓期程過長：91.3.20 所通過的試辦方案規定各校推薦之教學輔導教師儲訓人員，應參加教育局委託臺北市教師研習中心四週之儲訓課程。經儲訓合格者，為候聘教學輔導教師。但因教學輔導教師儲訓人數隨著試辦學校規擴的逐年擴大，教師研習中心難以充分負荷，再加上四週的暑期儲訓佔用教師假期太長，將影響優秀教師自願申請擔任教學輔導教師的意願，因此目前已將教學輔導教師的培訓期程改為暑期三週的集訓課程。培訓課程內容為：人際關係與溝通、課程與教學創新、教學觀察與回饋、教學檔案與省思、領導哲學。
2. 教學輔導教師服務對象可適度擴大：九十一學年十所試辦學校反映原試辦方案所規定的二類服務對象：初任教學二年內之教師以及教評會認定教學有困難之教師，範圍太窄，可適度擴大至新進至學校服務之教師，以及自願成長有意願接受輔導之教師。經擴大後之服務對象當可使更多的教師在制度中受益。

根據上述二點修正意見，臺北市政府教育局仍於第 9204 次局務會議修正通過「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」，並經教育局的再次宣導之後，有大直高中等 42 所臺北市中小學經校務會議通過後自願申請試辦工作。教育局則專案會議審核通過其中 25 所學校，於九十二學年度參與第三年的試辦工作。

依「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」之規定，教學輔導教師試辦期程應於九十二學年度試辦結束。此時，臺北市政府教育局應結束方案或者將方案正式制度化。因教育局主事人員考慮到試辦成效固然相當良好，但方案正式制度化的時機仍未成熟，故於民國 92 年 10 月 21 日，臺北市政府教育局召開「臺北市九十二學年度試辦教學輔導教師制度工作協調會」，會中決議：「九十三學年度廣續推動本試辦方案，另由本局第一科依行政程序簽請延長試辦一年，並於延長期間規劃將試辦方案正式制度化」。

臺北市政府教育局於九十三學年度核定通過試辦教學輔導教師制度的試辦學校為 35 所市屬中小學。在延長試辦期間，教育局主事人員復考慮到教學輔導教師制度的財政負荷，決定將教學輔導教師制度再延長試辦二年至九十五學年度為止，另將教學輔導教師制度的試辦規劃縮小至市屬國小及國中（含完全高中國中部），以及將各校教學導師每年儲訓人選縮減至專任教師員額總編制百分之五為上限。據此，臺北市政府教育局於 94 年 3 月 29 日局務會議修正通過「臺北市立國

民中小學教學輔導教師設置試辦方案」，做為推動相關工作的法令依據。對臺北市中小學教學輔導教師制度有興趣的讀者可逕洽臺北市政府教育局職教科或臺北市國語實驗小學研究發展事務處，另外亦可參考臺北市國語實驗小學網站提供教學輔導的資訊，網址：<http://mail.meps.tp.edu.tw/~unit13/mentor.htm>；以及臺北市大橋國小網站所提供的「發展性教學輔導系統」，網址：<http://163.21.34.132/main.htm>。

## 肆、臺北市教學輔導教師制度的現況與試辦成效

臺北市政府教育局於九十四學年度核準通過 42 所試辦學校，現行制度推動所依據的行政命令即為「臺北市立國民中小學教學輔導教師設置試辦方案」，該方案的主要內涵如下：

1. 臺北市立國民中小學，得提出實施計畫，經校務會議通過後，報請臺北市政府教育局核定後實施教學導師制度。臺北市政府教育局得委託教育專業機構對各申請學校所提出之實施計畫進行審查。
2. 經核定設置教學導師之學校，其教學導師之遴聘，應經甄選、儲訓等程序，合格人員由教局造冊候聘，並頒予教學導師證書後再由學校依規定聘兼之。
3. 各校教學導師儲訓人選之甄選，由學校專任教師及行政人員組甄選小組負責提名，經學校教師評審委員會公開審議通過後，送請校長推薦後，送臺北市政府教育局核備。參加教學導師儲訓人選之教師應符合下列各項條件：(1) 八年以上合格教師之教學年資。(2) 具學科或學習領域教學知能，並有二年以上教學經驗。(3) 有擔任教學輔導教師之意願。(4) 能示範並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題。
4. 各校所推薦之教學導師儲訓人選，應參加臺北市政府教育局委託臺北市教師研習中心舉辦之三週儲訓課程。經儲訓合格者，為候聘教學導師。經聘任後之教學導師，每年應參加臺北市教師研習中心所舉辦之二天在職成長課程。
5. 各校聘任教學導師時，應考量學校設置教學導師之任務需求，由校長就校內具教學導師資格者，聘請兼任之。各校教學導師之聘期一任為一年，連聘則連任，任職期間，輔導與協助下列服務對象：(1) 初任教學二年內之教師（不含實習教師）；(2) 新進至學校服務之教師；(3) 自願成長，有意願接受輔導之教師；(4) 經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。

6. 各校教學輔導教師之職責如下：(1) 協助服務對象了解與適應班級(群)、學校、社區及教職之環境；(2) 觀察服務對象之教學，提供回饋與建議；(3) 與服務對象共同反省教學，協助服務對象建立教學檔案；(4) 在其他教學性之事務上提供建議與協助，例如分享教學資源與材料、協助設計課程、示範教學、協助改善班級經營與親師溝通、協助進行學習評量等。
7. 各校編制內專任合格教師擔任教學導師，每位以輔導一至二名服務對象為原則。每輔導一名服務對象，得酌減原授課時數二節課，但最多以減授原授課時數四節課為上限。前項減授鐘點，確因教學需要而無法減授時數時，得改領鐘點費。
8. 各校每學期至少應舉辦一次工作檢討會，並於每一學年度及實施計畫結束時，提出實施報告報請臺北市政府教育局核備。為了有效協助試辦學校進行教學輔導工作，除了臺北市政府教育局將之列為重點視導工作之外，另委請臺北市立教育大學進行專案訪視輔導工作。

在臺北市政府教育局推動教學輔導教師制度的同時，教育局同步委託臺北市立教育大學組成一個訪視輔導評鑑小組，進行試辦學校的訪視輔導以及制度實施成效的評鑑工作。目前該訪視評鑑小組業已完成四個試辦學年度的評鑑研究成果報告。

依第一年試辦(90學年度)的評鑑報告，研究發現實施教學導師制度有助於試辦學校在下列方面的正向發展(張德銳等人，2002)：(1) 能協助解決夥伴教師的學校生活適應問題；(2) 能增強夥伴教師的教學能力；(3) 能協助解決夥伴教師教學問題；(4) 能協助夥伴教師專業成長；(5) 能協助建立學校專業互動文化。

從第二至四年的評鑑報告(張德銳等人，2003a, 2003b, 2004, 2005a, 2005b)亦可發現參與試辦的教學導師、夥伴教師以及行政人員亦肯定教學導師制度所發揮的功能。表3係91學年度至93學年度教學導師制度功能的問卷調查結果。問卷採四點量尺，各項教學導師所發揮的功能項目，大多平均得分接近3分或3分以上，表示受試者同意教學導師制度是有發揮各項功能。另外，在「協助教師解決教職生活適應問題」以及「協助教師進行親師溝通」二項功能，93學年度比起91學年度和92學年度有顯著的提升；在「協助教師進行班級經營」以及「協助建立學校同儕互動文化」二項功能，93學年度比起92學年度亦有顯著的進步。

表 3 91 至 93 學年度「教學導師制度所發揮的功能」看法之變異數分析

項目	學年度	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
協助教師解決教職生活適應問題	91	169	3.07	0.75	12.17***	93>91
	92	300	2.99	0.63		93>92
	93	502	3.21	0.61		
協助教師進行親師溝通	91	166	2.99	0.78	7.28***	93>91
	92	301	2.97	0.66		93>92
	93	499	3.14	0.67		
協助教師進行班級經營	91	170	3.23	0.67	5.36**	93>92
	92	312	3.11	0.66		
	93	507	3.26	0.65		
協助教師進行學生輔導	91	166	3.04	0.74	3.42*	
	92	303	3.08	0.65		
	93	506	3.17	0.67		
協助教師解決教學問題	91	168	3.27	0.67	2.92	
	92	311	3.12	0.61		
	93	508	3.19	0.64		
協助教師增強教學能力	91	168	3.17	0.67	1.82	
	92	311	3.05	0.65		
	93	508	3.09	0.67		
協助教師進行教學省思	91	170	3.19	0.68	1.28	
	92	312	3.10	0.59		
	93	513	3.13	0.62		
協助教師持續專業成長	91	169	3.09	0.62	2.36	
	92	310	3.04	0.61		
	93	504	3.14	0.66		
協助建立學校同儕互動文化	91	167	3.25	0.63	7.09***	3>2
	92	314	3.11	0.60		
	93	515	3.28	0.60		

\* $p < .05$     \* $p < .01$     \*\*\* $p < .001$

任何教育制度的推動會有成效，也會遭遇到一些困難。在教學導師已實施四個學年的過程中也發現了諸多實施上的困難，這些問題比較顯著者有六：(1) 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；(2) 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，卻乏互動的有利條件；(3) 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。(4) 夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練。(5) 夥伴教師在職成長課程不足。(6) 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。表 4 係 91 學年度至 93 學年度教學導師制度實施困難的問卷調查結果。

表 4 91 至 93 學年度「教學導師制度的實施困難」看法之變異數分析

項目	學年度	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學導師與夥伴教師任教科目未能配合	91	168	2.67	0.99	5.81**	92>93
	92	317	2.73	0.97		
	93	517	2.50	1.01		
教學導師與夥伴教師任教年級未能配合	91	167	2.48	0.99	2.94	
	92	316	2.66	0.97		
	93	515	2.50	0.97		
雙方配對的時間較晚，缺乏暖身的時間與機會	91	168	2.37	0.85	3.36*	91>93
	92	315	2.29	0.80		
	93	514	2.20	0.75		
雙方缺乏共同討論的時間	91	167	2.45	0.88	1.05	
	92	320	2.54	0.79		
	93	518	2.46	0.84		
雙方缺乏合適的互動地點	91	167	2.25	0.83	1.65	
	92	315	2.24	0.73		
	93	516	2.16	0.73		
雙方的瞭解及互相信任程度不足	91	166	2.09	0.80	0.68	
	92	315	2.09	0.71		
	93	516	2.03	0.74		
教學導師的工作職責不明確	91	168	2.16	0.74	4.14*	91>93
	92	316	2.10	0.67		
	93	516	2.00	0.71		
夥伴教師沒有接受輔導與成長的意願	91	168	2.21	0.72	4.36*	92>93
	92	316	2.24	0.78		
	93	513	2.08	0.79		
教學導師及夥伴教師缺乏團體互動的機會	91	167	2.28	0.80	4.68**	92>93
	92	316	2.36	0.68		
	93	515	2.21	0.73		
教學導師在職成長課程不足	91	167	2.13	0.79	3.96*	92>93
	92	313	2.26	0.68		
	93	512	2.12	0.67		
夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練	91	166	2.47	0.77	6.22**	92>93
	92	314	2.55	0.72		
	93	516	2.37	0.73		
夥伴教師在職成長課程不足	91	167	2.49	0.72	3.42*	92>93
	92	308	2.53	0.67		
	93	514	2.40	0.70		
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	91	163	2.47	0.85	5.18**	91>93
	92	311	2.38	0.75		
	93	514	2.27	0.75		

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

從表 4 可知，由於制度推動的努力，部份困境有在舒緩或減少中。其中「雙方配對的時間較晚，缺乏暖身的時間與機會」、「教學導師的工作職責不明確」、「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」等三項，93 學年度比起 91 學年度的困難程度有顯著減少。另外，在「教學導師與夥伴教師任教科目未能配合」、「夥伴教師沒有接受輔導與成長的意願」、「教學導師及夥伴教師缺乏團體互動的機會」、「教學導師在職成長課程不足」、「夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練」、「夥伴教師在職成長課程不足」等六項，93 學年度比起 92 學年度的困難程度亦有明顯降低。

## 伍、臺北市教學輔導教師制度的未來實施展望

臺北市教學輔導教師制度的推動係一漫長而艱辛的歷程。根據制度的評鑑研究結果報告，未來臺北市各校在推展教學輔導工作時宜特別加強下列事項：第一，在安排教學導師時，宜考量與夥伴教師在任教科目與年級上相近，如有可能最好在配對時宜同時徵求教學導師與夥伴教師的意願。第二，校方宜減輕教學導師及夥伴教師的工作負擔（例如落實教學導師的時數減授工作以及避免安排初任教師擔任沈重的行政工作或最難教導的班級），並在排課時宜注意讓教學導師與夥伴教師雙方有彼此可以互動與討論的時間。第三，學校行政人員宜加強對教學導師與夥伴教師的行政支援，例如聘請專業成長活動所需的師資以及提供教學觀察與回饋活動的設備等。

在教師研習中心部份，本文作者建議宜加強夥伴教師的職前訓練以及在職成長課程。以往教師研習中心在教學導師制度有關課程的安排上較著重教學導師的需求，相對的就較忽略了夥伴教師的需求，今後宜在研習方向上加以調整，務使接受輔導的夥伴教師在課程與教學創新、班級經營、親師溝通、教學觀察與回饋、教學檔案的製作、教學行動研究的實施等專業成長領域有足夠的專業知能。

在教育行政機關部份，為增進初任教師與教學導師的互動時間本文作者建議臺北市政府教育局在財政情況許可下，在試辦方案增列下列修文：「各試辦學校為方便初任教師進行教學觀察與回饋工作，得為其安排公假代課機會，但最多以每個月二節課為上限。」這種為加速初任教師在教學上的專業成長而便利其與教學導師的互動之配套措施，比起英日等先進國家對初任教師所做的教育投資，仍屬較小而廉者。以英國為例，英國的初任教師在導入方案實施的三個學期過程中，地方教育董事會將提供這些初任教師減少其學校教學工作 10%的負擔，至於所遺

留之教學工作，則由政府提供每學期至少 1000 英鎊的經費，以支付代課教師或其他相關活動的費用 (DfES, 2003)。以日本為例，日本學校和教育當局為初任教師規劃一系列的校內外研修和輔導成長措施，而學校可獲得額外的兼任教師配置，以擔任初任教師參與校內外研修、及輔導教師進行輔導工作時，所遺留下的教學工作 (楊思偉, 1998)

其次，臺北市政府教育局在九十五學年度試辦教學導師完後，將已屆六年。試辦期間長達六年應已足夠。展望未來，教育局應決定是否停辦教學導師制度，不然就應該將制度正式化。教育局如欲正式推動教學輔導教師制度，除了需善用既有的經驗外，需要更多的教育局內部、市政府內部以及與議會的行政協調，以及為教師、行政人員、家長、民意代表，舉行多場次的公聽會，以再次凝聚實施新制的意見與共識。

由於教學導師制度有益於教師的專業化，吾人樂見教學導師制度在不久的未來能落實在在臺北市的每一所中小學。但為保持制度推動的逐步漸進性以及財政預算的可行性，吾人建議在制度正式化的初期，還是維持申請制，由自願辦理的學校提出申請，再由教育局依財政狀況核准辦理學校，待再經數年的持續推廣後，讓辦理教學導師的學校數，達到臺北市中小學總數二分之一以上時，才開始分三年要求未辦理教學導師制度的學校，必須參與教學導師制度的工作。

除了教學導師制度在初任教師輔導功能的持續發揮外，隨著國內初任教師人數的銳減，本文作者認為教學輔導教師的工作對象，應逐漸轉向教學困難教師的輔導以及實習教師的輔導。先就教學有困難教師的輔導而言，國內中小學家長對於中小學教師教學品質的要求日益殷切，而中小學教學環境卻未有明顯的改善，因此在教學上遭遇困境的教師現象，將日益受到關注，所以教學輔導教師未來將無可迴避的被要求協助學校輔導教學遭遇困境的教師。而如何增進教學輔導教師在這方面的知識和技能，以及提供系統性的協助工具和程序，亦是教學導師制度研發推動者，必須要加以注意的。

就教學導師制度與實習輔導制度的結合而言，國外的教學導師除了肩負初任教師的輔導外，有些教學導師則擔任實習輔導教師的工作，因此二者的結合是很自然和必要的。就國內實習輔導教師制度而言，教學輔導機制長期未能落實，主要的問題在實習輔導教師遴選不夠嚴謹以及缺乏長期的職前訓練及在職教育，因此學校如能鼓勵部份教學導師擔任實習輔導工作，將可一方面發揮教學導師的專長，另一方面協助改善國內的實習輔導工作。惟教學輔導教師擔任實習輔導工作，



是否比照輔導初任教師或教學困難教師，而能減授授課節數，必須從長加以計議。

教學輔導教師制度與教師評鑑制度的結合亦是國內教育發展的一個趨勢。如果吾人同意「評鑑不在證明而在改進」(evaluation is to improve, not to prove)，那麼教師評鑑的最主要目的應是在協助教師改進教學，而不是在證明教師的教學績效。是故學校在瞭解教師的教學情況後，除了肯定表現良好的教師之外，重要的是，是否能對需要改善的教師提供實質上的協助、支持與輔導。有鑑於此，本文作者在參與教育部教師評鑑制度的規劃中，力言教學評鑑後輔導的重要性，因此在「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」中，第五條規定：「學校應根據評鑑結果對教師專業表現給予肯定和回饋；對於個別教師成長需求，提供適當協助；對於整體性教師成長需求，提供校內外職進修機會。...學校對於初任教學二年內之教師或教學有困難之教師，得安排教學輔導教師予以協助。教學輔導教師之資格、遴選、權利義務、輔導方式等規定，由主管教育行政機關定之。」隨著「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」在九十五學年度開始在各縣市中小學試辦教師評鑑制度，教學輔導教師有可能成為教師評鑑制度當中的一個重要配套措施。

除了教學輔導教師制度與教師評鑑制度的結合外，本文作者亦主張教學導師制度可以做為教師分級制度的替代構想。依照教育部「高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法(草案)」，為促進教師專業成長並提升教學品質，擬將中小學教師分成初階教師、中階教師、高階教師、研究教師四級。本文作者雖然支持教育部教師生涯晉升制度的立意與精神，但深覺教師分級制度目前仍有五個難以克服的問題：教師反對問題、教師評鑑問題、家長選擇高階教師的問題、經費預算配合問題、教師進修制度的問題(張德銳，2005)。

因此，本文作者覺得目前實施全面性、強制性教師分級制度的時機仍未成熟，如果貿然推動教師分級制度將難以避免教師彼此競爭而造成校園環境的不安，此非教育界之幸。比較可行之道係循序漸進的先行推動教學輔導教師制度。教學輔導教師制度雖然係強調教師的分工，並不強調教師的分級，所以會有比較高的可行性，但是制度實施下來，自然具有「教師、教學輔導教師」二級制的功能。本文作者建議我國在穩健推動教學輔導教師制度之後，再行規劃鼓勵教學輔導教師任滿五年可申請晉級為「領導教師」。晉級為領導教師之審查，由各校依規定審查通過後，報請主管教育行政機關複審。領導教師除擔任教學輔導教師所任工作外，另需從事以教育革新相關議題的研究工作，並參與學校改革、教育實驗、社

區資源整合等校務發展事項。領導教師為配合學校規劃，擔任教育研究、輔導教師、學生輔導或提供校務與社區諮詢之服務等工作者，得減授三至四節課。

新增設的「領導教師」其主要職責並不是在輔導初任教師或是實習教師，而是領導教學輔導教師，從事更多校內的課程與教學的研究與創新工作。這種「教師領導者」(teacher leaders)觀念的實踐，一方面可以減輕學校行政人員在課程與教學領導方面的負擔，另方面亦可為資深優良教師開創了一個自我實現領導潛能的舞台。這樣的機制，對於教師本身、學校行政以及學生的學習，都是有利的，可以產生三者皆蒙其利的三贏現象。

## 參考文獻

- 江雪齡（1989）。由美國良師制度探討實習教師的問題與輔導途徑。**國教研究雙月刊**，7，49-52。
- 許月玫（2002）。**國民小學教學輔導教師制度之研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 張德銳（1998）。美國良師制度對我國實習輔導教師制度之啓示。**師資培育與教育革新研究**。臺北市：五南。
- 張德銳（2004）。臺北市中小學教學輔導教師制度九十二學年度試辦成效問卷調查研究。**初等教育學刊**，19，1-34。
- 張德銳（2005）。中小學教師分級制度的實施問題與策略。**師友**，455，1-5。
- 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、楊益風、高永遠、張清楚、彭天建（2000）。**臺北市中小學教學導師制度規劃研究**。臺北市：臺北市立師範學院國民教育研究所，未出版。
- 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天建（2001）。臺北市中小學教學導師制度規劃研究。**初等教育學刊**，9，23-54。
- 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**。臺北市：臺北市立師範學院初等教育學系，未出版。
- 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、許雅惠、高紅瑛、李俊達（2003a）。**臺北市國民小學教學輔導教師九十一學年度實施成效評鑑報告**。臺北市：臺北市立師範學院初等教育學系，未出版。
- 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（2003b）。**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**。臺北市：臺北市立師範學院初等教育學系，未出版。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌（2005a）。**臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之一 — 國民小學問卷及訪談調查**。臺北市：臺北市立教育大學教育學系，未出版。

張德銳、丁一顧、高紅瑛、李俊達、簡賢昌 (2005b)。臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之二—中等學校問卷及訪談調查。臺北市：臺北市立教育大學教育學系，未出版。

楊思偉 (1998)。日本實習輔導教師制度之研究。教育研究集刊，41，119-153。

廖純英 (1993)。國民中學新進教師輔導制度之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。

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>

Blair, S. & Bercik, J. (1987). *Teacher induction : A survey of experienced teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED303405).

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.

Department of Education and Skill. (2003). *Induction of newly qualified teachers*. Retrieved February 16, 2003, from [http://www.dfes.gov/a-z/induction\\_of\\_newly\\_qualified\\_teachers\\_ba.html](http://www.dfes.gov/a-z/induction_of_newly_qualified_teachers_ba.html).

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.

Huffman, G., & Leak, S. (1986). Beginning teachers' perceptions of mentors. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 22-25.

- Huling – Austin, L. (1998). Teacher induction programs and internships. In W. R. Houston , M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Education*. (pp. ) New York: Macmillan.
- 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.
- Lowney, R. G. (1986). *Mentor teacher: The California model*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 275646).
- 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). *Mentor teacher programs*. Eugene, Oregon: University of Oregon Library.
- Odell, S. J., & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 200-204.
- Sandra N. L. (1999). *Characteristics of a mentor : Science technology base programs*. Retrieved from <http://education.lanl.gov/resources/mentors/character.html>
- Stansbury, K., & Zimmerman, J. (2002). Smart induction programs become lifelines for the beginning teacher. *Journal of Staff Development*, 23(4), 10-17.
- Stanford, R. L. et al. (1994). *Empowering cooperating teachers: The University of Alabama clinical master teacher (CMT) program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378157).
- 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.
- Wagner, L. A., & Ownby, L. (1995). The California mentor teacher program in 1980s and 1990s. *Education & Urban Society*, 28 (1), 20-35.

- Wilder ( 1992 ) .*The role of the mentor teacher : A two-phase study of teacher mentoring programs*. Teacher Programs Council Research Report Series. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 384680).
- 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)