

國立臺灣師範大學教育學系碩士論文

指導教授：王如哲 博士

我國與英國教學輔導教師制度之比較研究

研究生：俞涵鈺 撰

中華民國九十八年一月

謝 誌

這本論文得以付梓完成，首先要感謝指導教授王如哲老師，在論文寫作過程中，不斷給予我論文寫作的指導，每每在與教授商談之後，他總是能給予我專業而明確的修正建議。當我寫作遇到瓶頸時，他亦能適時地砥礪我，給予我信心的來源。此外，承蒙吳教授清山及張教授明輝在百忙之中抽空指導我的論文，並於期中計劃與碩士論文口試時，提出相當寶貴的意見與指正，使我獲益匪淺。適逢吳老師擔任臺北市教育局局長，其在教學輔導教師議題以及此一制度之施行現況有著專業及具實務性的經驗。因此，吳老師總能精闢地指出問題的癥結點，並提供具建設性及實務性的指導。張老師在審閱論文時的鉅細靡遺，讓我在修作論文的過程中，更加釐清問題點的所在。經由這三位教授的指導，讓此本論文更臻至完善，相信往後在教學的路上，亦會以三位教授在學術領域的研究態度與方法為榜樣，讓我的學生獲益良多。

此外，研究所修業期間，感謝教育學系教師，包括：謝文全老師、黃乃瑩老師、林逢祺老師、洪仁進老師、梁恆正老師、溫明麗老師、潘慧玲老師、吳清基老師、黃純敏老師等多位教授悉心地教誨與啟迪，奠定我學術研究的基礎。當然，更要感謝大學同學兼室友一麗純，要不是她情義相挺，兩次口試根本無法順利完成。

攻讀研究所是我跟父親的一個約定，猶記考取時您合不攏嘴的笑容，而今您雖臥病在床，相信您能感受到我完成學業的喜悅。感謝為原生家庭犧牲奉獻母親、以行動全力支持讓我心無旁騖的公公、婆婆，您們無微不至的照料與包容是我求學過程中最強大的後盾。最後，感謝愛我的先生，是你念茲在茲，這本論文才有辦法加速完成。是你們讓我同時擁有兩個既溫馨又和樂的家庭，希望你們亦能以我為榮。

謹以此文獻給我摯愛的師長及家人們。

俞涵鈺 謹誌

中華民國九十八年一月

我國與英國教學輔導教師制度之比較研究

摘要

本研究旨在進行我國以及英國教學輔導教師制度的比較研究。為達成研究目的，本研究採用文獻分析法、比較研究法為研究方法，並依據研究發現提出結論與建議。

根據文獻探討與比較分析的結果提出以下結論，包括教學輔導教師制度的相同處與相異處：

1.我國以及英國教學輔導教師制度有七項相同處：

(1)教學輔導教師的選派與配對原則一致；(2)教學輔導教師的角色相同；(3)教學輔導教師的職責相同；(4)教學輔導教師的輔導內容相同；(5)教學輔導教師的輔導方式相同；(6)教學輔導教師制度的相關問題類似；(7)教學輔導教師制度的因應策略類似。

2.我國以及英國教學輔導教師制度有十四項相異處：

(1)教學輔導教師制度的源起不同；(2)教學輔導教師制度的發展不同；(3)教學輔導教師的遴選標準不同；(4)教學輔導教師的遴選過程不同；(5)教學輔導教師的培訓不同；(6)教學輔導教師的選派與配對不同；(7)教學輔導教師的職責不同；(8)教學輔導教師的輔導對象不同；(9)教學輔導教師的輔導內容不同；(10)教學輔導教師的輔導方式不同；(11)教學輔導教師的工作條件不同；(12)教學輔導教師的獎勵不同；(13)教學輔導教師制度的相關問題不同；(14)教學輔導教師制度的因應策略不同。

根據研究結論提出以下建議：

1.對我國教學輔導教師制度未來發展之建議：

(1)我國教學輔導教師制度應更完備；(2)新進教師輔導的對象應擴及所有初到任教學學校的教師；(3)應多樣化教學輔導教師制度的輔導方式；(4)應再增加教學輔導教師制度的內容；(5)肯定教學輔導教師的服務熱忱，以共同合作的支持態度，取代嚴格的評斷心態；(6)學校應給予教學輔導教師與新進教師學習空間與時間，勿於短時間內採取過高之評斷標準；(7)研擬合適職務名稱避免與「輔導教師」混淆，並儘早規劃再任培訓事宜；(8)教師互相提攜走向專業發展。

2.對英國教學輔導教師制度未來發展之建議：

(1)英國進階教師制度宜持續有強而有力的說帖；(2)英國進階教師績效的評定宜有具公平性的流程；(3)擔任英國進階教師的績效評定的校長宜先接受訓練。

3.對後續研究之建議：

(1)針對我國及英國教學輔導教師制度之實施現況作更深入之探究；(2)針對其他國家之教學輔導教師制度進行研究與探討。

關鍵詞：「教學輔導教師制度」、「新進教師」

A Comparative Study on Mentor Teacher Programs between Taiwan and the UK

Abstract

The main purpose of the research is to compare the Mentor Teacher Program between Taiwan and UK. In order to achieve the purpose of the research, the researcher adopted document analysis and comparative methods. According to the findings of the study, the researcher proposed the conclusions and suggestions.

According to the findings of document analysis and comparative methods proposed the conclusions, including similarities and the differences on Mentor Teacher Programs between Taiwan and the UK.

1. There are seven similarities on Mentor Teacher Programs between Taiwan and the UK:

(1) The selections and match principles of Mentor Teacher Programs are identical. (2) The roles of Mentor Teachers are the same. (3) The duties of Mentor Teachers are the same. (4) The mentor matters of Mentor Teachers are the same. (5) The mentor ways of Mentor Teachers are the same. (6) The relevant questions of Mentor Teachers Programs are the same. (7) The practices of Mentor Teachers Programs are the same.

2. There are fourteen differences on Mentor Teacher Programs between Taiwan and the UK:

(1) The origins of Mentor Teacher Programs are different. (2) The developments of Mentor Teachers Programs are different. (3) The selection standards of Mentor Teachers are different. (4) The selection processes of Mentor Teachers are different. (5) The trainings of Mentor Teachers are different. (6) The selections and match principles of Mentor Teacher Programs are different. (7) The duties of Mentor Teachers are different. (8) The mentor objects of Mentor Teachers are different. (9) The mentor matters of Mentor Teachers are different. (10) The mentor ways of Mentor Teachers are different. (11) The work conditions of Mentor Teachers are different. (12) The rewards of Mentor Teachers are different. (13) The relevant questions of Mentor Teachers Programs are different. (14) The practices of Mentor Teachers Programs are different.

According to the differences of study proposed suggestions as following:

1.For development of Mentor Teacher Programs in Taiwan

(1) Mentor Teacher Programs in Taiwan should be more perfectful. (2)The subjects of Mentor Teacher Programs should expand all teachers who begin to teach in the school. (3)The ways of Beginning teachers' Mentor Programs should be various.(4)It should be increased the matters of Mentor Teacher Programs in Taiwan.(5)Affirming Mentor Teachers' enthusiasm,and having support attitudes of common cooperation replaced strict judegment.(6)Schools should give Mentor Teachers and Benginning Teachers learning space and time,not take higher standard of judgement.(7)Studying post designation to avoid confusing with coach,and planning re-training as early as possible.(8)Teachers guide and support each other to achieve perfessional development.

2.For development of Mentor Teacher Programs in the UK

(1) Mentor Teachers in the UK should be haved strong and powerful document continuously.(2)The performance assessment of Mentor Teachers in the UK should be haved equal processes.(3)The principal whe serves the performance assessment of Mentor Teachers should receive trainings in advance.

3.For future study

(1)To broaden the study to each aspect in Mentor Teacher Programs in Taiwan and the UK.
(2)To broaden the study to other countries' Mentor Teacher Programs.

Keywords: Mentor Teacher Programs, Beginning Teachers

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的.....	1
第二節 名詞釋義與待答問題.....	3
第三節 研究方法與步驟.....	5
第四節 研究範圍與限制.....	9
第二章 教學輔導教師制度的意涵與理論基礎	11
第一節 教學輔導教師制度的意涵.....	11
第二節 教學輔導教師制度的理論基礎.....	38
第三章 我國實施教學輔導教師制度現況分析	47
第一節 我國教學輔導教師制度的源起及發展.....	47
第二節 我國教學輔導教師制度的主要內容.....	55
第三節 我國實施教學輔導教師制度的相關問題與因應策略.....	63
第四章 英國實施教學輔導教師制度現況分析	79
第一節 英國教學輔導教師制度的源起及發展.....	79
第二節 英國教學輔導教師制度的主要內容.....	96
第三節 英國實施教學輔導教師制度的相關問題與因應策略.....	112

第五章 我國與英國教學輔導教師制度之比較分析	123
第一節 兩國教學輔導教師制度的源起及發展之比較.....	123
第二節 兩國教學輔導教師制度的主要內容之比較.....	125
第三節 兩國實施教學輔導教師制度的相關問題與因應策略之比較.....	137
第六章 結論與建議.....	141
第一節 結論.....	141
第二節 建議.....	146
參考文獻.....	151
中文部分.....	151
西文部分.....	155
附錄.....	163
附錄一 國內外關於教學輔導教師制度之相關研究.....	163
附錄二 臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案.....	168

表次

表 2-1	教學輔導教師的角色職責	28
表 2-2	Erikson 的心理社會發展階段表	38
表 3-1	教學輔導教師設置方案法源之條文內容與目次	49
表 3-2	各學年度教學輔導教師試辦與辦理學校一覽表	50
表 3-3	臺北市教學輔導教師儲訓班課程一覽表	57
表 4-1	英國中小學進階教師(AST)年薪等級表	110
表 5-1	兩國教學輔導教師制度的源起之比較	124
表 5-2	兩國教學輔導教師制度的發展之比較	125
表 5-3	兩國教學輔導教師制度的遴選標準與過程之比較	127
表 5-4	兩國教學輔導教師的培訓之比較	128
表 5-5	兩國教學輔導教師的選派與配對之比較	129
表 5-6	兩國教學輔導教師的角色之比較	130
表 5-7	兩國教學輔導教師的職責之比較	131
表 5-8	兩國教學輔導教師的輔導對象之比較	132
表 5-9	兩國教學輔導教師的輔導內容之比較	133
表 5-10	兩國教學輔導教師的輔導方式之比較	134

表 5-11	兩國教學輔導教師的工作條件之比較	135
表 5-12	兩國教學輔導教師的獎勵之比較	136
表 5-13	兩國實施教學輔導教師制度相關問題之比較	138
表 5-14	兩國實施教學輔導教師制度相關問題的因應策略之比較	139

圖 次

圖 1-1 研究步驟圖	8
圖 4-1 英國教師職級圖	92

第一章 緒論

本章旨在闡述本研究之研究動機與目的、名詞釋義、方法與步驟，並論述本研究的範圍與限制。換言之，本章共分為四節，第一節論述本研究的動機與目的；第二節論述與本研究相關的名詞以及本研究之待答問題；第三節論述本研究的方法與步驟；第四節則論述本研究的範圍與限制。茲將各節分述說明如下：

第一節 研究動機與目的

盱衡世界各國教育改革現況，莫不以師範教育改革為首要目標，畢竟面對越趨龐雜的知識體系，傳遞教育工作的教師實應具備更卓越的專業知能。一般而言，師資培育概略分為職前 (pre-service) 教育、導入期 (induction) 以及在職 (in-service) 教育三個階段連續的歷程。職前教育在大學時期，是為了進入學校系統而準備；導入期與在職教育是從開始進入學校系統工作持續到整個教學生涯。如果從教師心理壓力的角度看來，導入期對於剛從接受協助的實習教師到進入教學現場的初任教師而言顯得較為複雜且具挑戰性，他們要如何克服因經驗不足隨之而來的教學壓力？而初任教師是否能夠渡過導入期，順利轉換角色，成為具備專業知能的教師？在提升教師專業知能的浪潮下，對初任教師提供系統性的協助輔導益發重要。此乃本研究動機之一。

在先進國家如英國「教學輔導制度」(Mentor Teacher Program) 已行之有年，並致力於對不同來源的教師提供各種導引的措施(DfES, 1992b)。例如：1989年實施「試用教師培育方案」(Licensed Teacher Scheme)，針對26歲以上，完成二年高等教育，且通過中等教育證書測驗(General Certificate of Secondary Education, 簡稱 GCSEs)中英文、數學的標準，申請為試用教師者，提供持續性的服務。1990年的「契約教師培育方案」(Articled Teacher Scheme)是英國政

府對一般大學畢業生提供二年實際教學的訓練技術、方法。整體而言，英國對初任教師提供不同的服務措施，包括初始訓練、在職進修及生涯發展等持續性及結構性輔導(DfES, 1992b:2)。

此外，英國自 1997 年工黨政府執政以來，積極從事許多教育改革，其中 1998 年「教育暨就業部」(Department for Education and Employment, 簡稱 DfEE) 發表的一份綠皮書(Green Paper)「教師面對變革的挑戰」(Teachers: Meeting the Challenge of Change)。英國教育暨就業部部長布朗奇(David Blunkett)在這份綠皮書中表示，這份綠皮書關注於三個焦點：校長領導、新教師專業主義、世界級的學校(DfES 網頁, n.d.)。其中「新教師專業主義」要點之一為採用市場策略，對中小學教師進行評鑑並據以調薪，也就是部長布朗奇在此份綠皮書中所提到的，應針對新的教師專業而給予教師較高的薪水，雖然綠皮書向來只是諮詢性質的文件，但綠皮書中所提到的「教學輔導教師制度」目前仍正在實施當中，成為英國中小學教師專業發展的主軸。

目前教學輔導教師的議題在我國已逐漸受到注意，臺北市政府教育局自民國 88 年便著手規劃設置「教學輔導教師制度」(張德銳等, 2000)，以達「減輕教師負擔，提昇教學水準」的目標，並召集臺北市中小學教師代表、行政人員代表、學者專家共同研商設置教學輔導教師制度事宜，從而委託前臺北市立師範學院進行規劃研究工作，擬定「臺北市高級中等以下學校教學輔導教師制度設置試辦要點草案」，並擇定前臺北市立師範學院與前臺北市立師範學院附設實驗小學共組研究小組，於九十學年度進行教學輔導教師制度試辦方案與評鑑研究，作為日後擴大試辦的參考(鄭東瀛, 2001)。歷經過去九十學年度一年的試辦，在增強初任教師的教學能力與協助解決教學問題、專業成長、繼續擔任或接受教學輔導工作的意願等方面，成效卓著(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, 2002)。以後，逐年持續擴大試辦範圍至九十六學年度正式辦理之教學輔導教師制度，主要依據九十五年十一月二十九日教育局第九五四四次局務會議修正通過的「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方

案」。然而此一制度並未普及我國臺北市以外各縣市。是故探討我國、英國教學輔導制度的方式及內容，瞭解兩國教學輔導教師制度的特色與差異，足資我國正式推動教學輔導教師制度之參考。此乃本研究動機之二。

最後，研究者查詢全國碩博士論文資訊網，以「教學輔導教師」為檢索值進行文獻檢索，進行查詢之文獻以 2001 年為時間點，結果僅有數筆，內容以教學輔導教師制度實施現況為主。此外，研究者認為英國之教學輔導教師制度施行至今已超過十年，而我國之教學輔導教師制度從試辦至今也將近八年，此期間兩國教學輔導教師制度之推行情況，研究者也想一併加以比較分析研究，以增進對其之瞭解。此乃本研究動機之三，也是促成本研究之關鍵性因素。

基於上述研究動機，本研究的研究目的如下：

- 一、探討有關教學輔導教師制度形成之意涵及理論基礎。
- 二、瞭解我國教學輔導教師制度之實施現況。
- 三、瞭解英國教學輔導教師制度之實施現況。
- 四、比較分析我國與英國教學輔導教師制度之異同。
- 五、綜合研究結果，提出結論與建議，供有關單位及人員之參考。

第二節 名詞釋義與待答問題

壹、名詞釋義

一、教學輔導教師

教學輔導教師制度的主要概念乃能夠針對資淺教師提供有系統、有計畫的協助、支持或評量的資深優良教師而言。教學輔導教師通常由學校校長指派、教師同儕推選、或由師資培育機構遴選。

實施於我國的教學輔導教師，簡稱為「教學輔師」，其定義為：學校經由一定程序遴選而出的資深優良教師；其職責在於協助初任教師一套有系統、有計畫

的服務；其主要的目的在於協助初任教師提升教學上的知識與技能，進而提升其教師專業知能。

實施於英國英格蘭與威爾斯的教學輔導教師，稱為「進階教師」(Advanced Skills Teacher, 簡稱AST)，其定義為：符合英國教育與就業部 (DfEE) 訂定標準之具有傑出的教學知能與有效傳播本身專長能力的教師教師自行決定申請與否；其職責在於協助初任教師與同事促進教師專業成長、參與教師評鑑並與他校教師跨校合作製作教學資源、材料、錄影帶等。

二、初任教師

本研究所指之初任教師，係指已取得我國合格教師資格，且在學校教學崗位上工作未滿一年的資淺教師。

三、新進教師

本研究所指之新進教師，係指在我國已有一年以上教學經驗，但剛轉任至新學校服務未滿一年之教師。

英國新進教師所包含的範圍，可包括所有經由教育學士、文學士、理學士、一年的學士後教育學士等管道，而獲得合格教師資格的教師，以及二年的學士後教育學士的契約教師，以及試用教師。

四、夥伴教師

本研究所指之夥伴教師，係指參與我國教學輔導教師制度並接受輔導工作之教師，共分為四類，分別為：

- (一) 初任教師未滿一年之教師；
- (二) 新進至學校服務之教師；
- (三) 為改進教學、追求專業成長，有意願接受他人輔導之教師；
- (四) 經學校教師評審委員會認定教學需要成長之教師。

上述四類教師經由一定的分派過程，分派特定之教學輔導教師對其從事引導與協助。

貳、待答問題

根據上述研究動機與目的，發展本研究之待答問題如下：

一、教學輔導教師制度形成之意涵及理論基礎為何？

- (一) 教學輔導教師制度之意涵為何？
- (二) 教學輔導教師制度之理論基礎為何？

二、我國實施教學輔導教師制度之現況為何？

- (一) 我國教學輔導教師制度之源起與發展為何？
- (二) 我國教學輔導教師制度之主要內容為何？
- (三) 我國教學輔導教師制度之相關問題與因應策略為何？

三、英國實施教學輔導教師制度之現況為何？

- (一) 英國教學輔導教師制度之源起與發展為何？
- (二) 英國教學輔導教師制度之主要內容為何？
- (三) 英國實施教學輔導教師制度之相關問題與因應策略為何？

四、我國與英國實施教學輔導教師制度有何異同？

- (一) 我國與英國教學輔導教師制度之源起與發展有何異同？
- (二) 我國與英國教學輔導教師制度之主要內容有何異同？
- (三) 我國與英國教學輔導教師制度之相關問題與因應策略有何異同？

第三節 研究方法與步驟

本節首先介紹本研究之研究方法；其次，則描繪研究步驟之流程圖，茲說明如後：

壹、研究方法

為達成第一節所述之研究目的，本研究首先利用「文獻探討法」，探討教學

輔導教師制度的意涵與理論基礎，以及我國與英國在教學輔導教師制度的實施現況；其次採取「比較研究法」分析我國與英國教學輔導教師制度的異同。茲分別說明上述研究方法如下：

一、文獻探討法

所謂「文獻探討法」，即依文獻資料進行研究，將一些論點或事件等等，運用演繹及歸納等邏輯方法，綜合並探索其間的關係及影響（王文科，1991）。本研究即對與教學輔導教師制度相關的文獻進行內容分析，以了解教學輔導教師制度的意涵與理論基礎，以及我國與英國在教學輔導教師制度的實施現況，包括：源起及發展、主要內容以及相關問題與因應策略。

二、比較研究法

為達成研究目的，研究者乃採取「比較研究法」作為另一項研究方法，以尋求獲得深入有效之研究。本研究採貝瑞岱的比較研究法¹，對我國與英國的教學輔導教師制度進行比較分析，期望能發現兩國教學輔導教師制度之異同，最後提出結論與建議。

社會科學研究中「比較研究法」不僅被廣泛地使用，甚至被視為是一項必要且不可或缺的方法。「比較」之為方法，應是一種思維的方法，而且是一種具有目的性的思維方法，企圖透過此種方法進行描述對象，分辨差異以及獲得通則等研究成果。因此，「比較」是一種思維方法，並無固定研究模式，但有其考慮的要點。可透過比較參考點，使得原有各自的意義逐漸凝聚，得以在若干參考點下進行比較，所以「比較」研究若要具有意義，必須找到具有比較意義的參考點（楊思偉，2007）。而就本研究而言，比較範圍主要設定在我國與英國教學輔導教師制度之源起及發展、主要內容、相關問題與因應策略三個比較參考點上。

而就比較教育學而言，比較研究法是對不同國家的教育制度進行比較研究，剖析優劣，評述利弊，從而吸取精華，剔除糟粕的方法，作為改進參考的一種研

¹貝瑞岱(Bereday)的比較研究法分成「區域研究」(Area Studies)與「比較研究」(Comparative Studies)，其中區域研究包括描述(Description)與解釋(Interpretation)兩步驟；比較研究包括並列(Juxtaposition)與比較(Comparison)兩步驟(楊思偉，2007)。

究方法，亦即「比較異同，校正得失」的研究方法。就本研究而言，僅就我國與英國輔導教師制度之三個比較參考點上的異同作一比較，而避免對兩國輔導教師制度優劣利弊得失之比較，由於此部分涉及個人之主觀價值判斷，並不在本研究之範疇。

貳、研究步驟

在參考國內外與教學輔導教師制度相關的論文後，本研究的步驟為：

一、確定研究主題、擬定研究計畫

因研究者曾為九十四學年度臺北市教學輔導教師制度試辦學校的夥伴教師之一，經由本校教學輔導教師一年的協助，使研究者能適應並克服初到新環境的疏離感。由此研究者確定以「教學輔導教師制度」為研究主題並擬定出研究計畫。

二、蒐集、閱讀整理相關文獻

相關文獻的蒐集主要是透過國立臺灣師範大學中、西文資料庫中的「ERIC (Education Resources Information Center)」、「教育論文線上資料庫 (EdD Online)」及國家圖書館的「碩博士論文資訊網」、「期刊文獻資訊網」、GOOGLE 中英文網站搜尋有關「教學導師 (Mentor Teacher)」、「教學導師方案 (Mentor Teacher Scheme)」、「初任教師 (Beginning Teacher)」、「初任教師導入方案 (Beginning Teacher Induction Programs)」、「教師同儕協助及檢核方案 (Teacher Peer Assistant and Review Scheme)」、「初任教師支持與評估方案 (Beginning Teacher Support and Assessment Scheme)」等關鍵字後，進行資料的閱讀。此外，整理我國與英國教學輔導教師制度的資料並進行摘要，並將整理與摘要的結果分成三個部分撰寫，分別描述我國與英國教學輔導教師制度的源起及發展、主要內容、相關問題與因應策略等項目。

三、並列、比較相關文獻

研究者除閱讀相關文獻後，針對我國與英國教學輔導教師制度的源起及發展、主要內容、相關問題與因應策略此三個參考點，進行文獻資料的並列後再

進行資料的比較。

四、提出結論與建議

最後，根據我國與英國教學輔導教師制度分析與比較的結果，提出研究結論與建議，以供主管教育行政機關、教師研習中心、辦理學校、教學輔導教師制度的相關人員及未來研究之參考。

為求得較清晰之概念與便於明瞭起見，研究者特將本論文之研究步驟，設計成如下圖 1-1 的研究步驟圖：

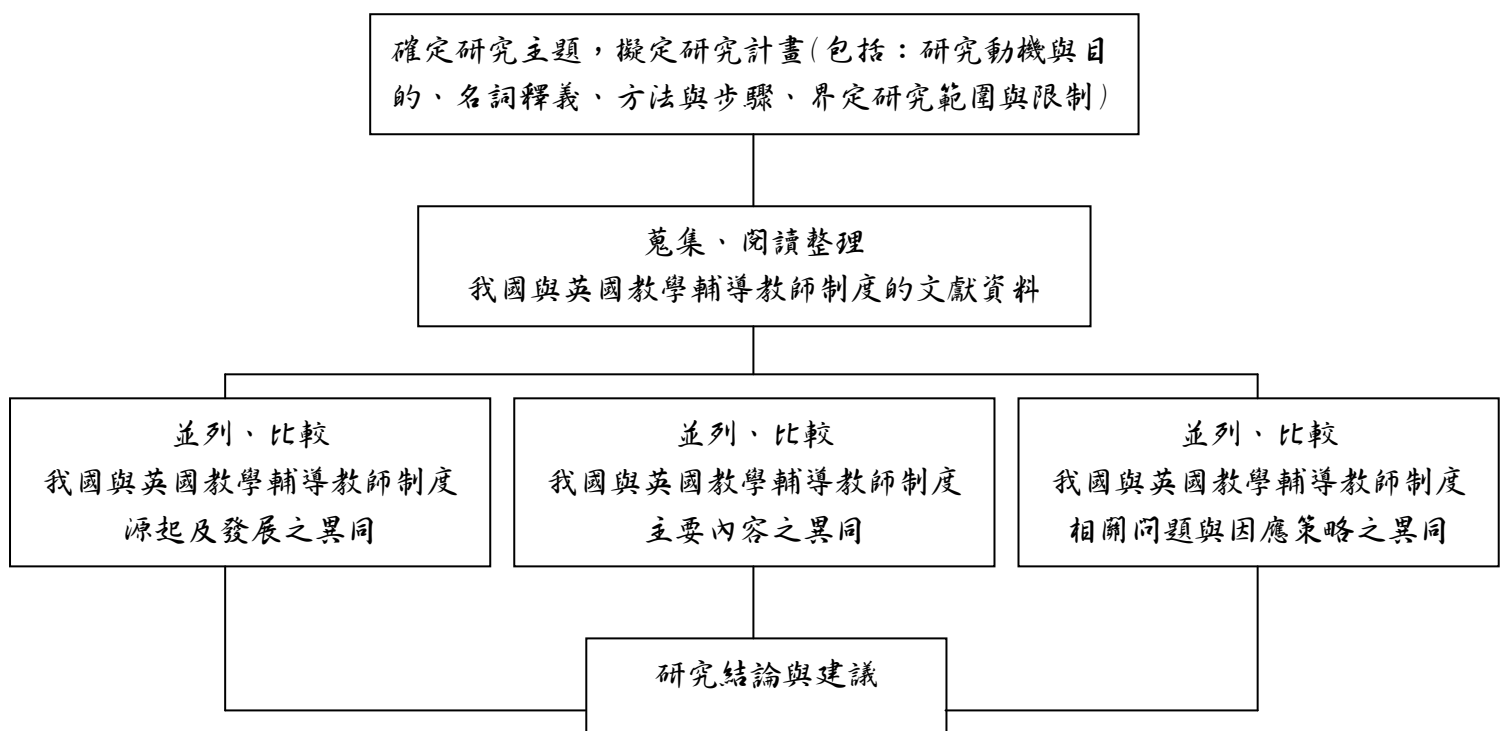


圖 1-1 研究步驟圖

第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

本研究的研究範圍包括：

一、研究對象

為契合研究者欲了解我國與英國教學輔導教師制度之研究目的，因此本研究之研究對象，以我國與英國之教學輔導教師制度為主，不包括其他國家之教學輔導教師制度。

二、研究內容

為方便我國與英國教學輔導教師制度之比較研究，本研究範圍侷限於 2001 年我國試辦教學輔導教師制度後迄今兩國之教學輔導教師制度

貳、研究限制

本研究的主要限制包括：

一、文獻資料

本研究在文獻資料的限制如下。首先，由於英國的教學輔導教師制度起源較早，無論網路所蒐集之資料或書籍之出版品，我國所取得之資料在質與量明顯較英國為少。

此外，英國與我國處於不同的語言環境、歷史文化，以及研究者語文能力之圍限，恐怕無法完全體會並對教學輔導教師制度做最適當的詮釋。

二、研究方法

本研究以內容分析法與比較研究法分析所蒐集之文獻資料，可能礙於下列因素，未能正確完全呈現與分析英國教學輔導教師制度的內涵，包括：某些英國官方的正式文件(一手資料)蒐集不全、誤解原文的意義、以及所蒐集到的中文翻譯資料(二手資料)有誤，故有研究方法限制之虞。此外，研究的結果仍有待進一步

的研究驗證。

第二章 教學輔導教師制度的意涵與理論基礎

教學輔導教師制度在國外行之已久，目的即在幫助教師能夠尋求專業發展，展現專業成就，並促進教師間專業互動與成長，以提升教育品質。本章即針對教學輔導教師制度的意涵、教學輔導教師制度的理論基礎進行文獻探討與分析。

第一節 教學輔導教師制度的意涵

教學輔導教師是整個制度中的關鍵人物，在制度推行之前需對教學輔導教師進行遴選，並培訓出優秀稱職的教學輔導教師以推行教學輔導工作。本節首先探討教學輔導教師制度的意義、發展、目的與功能，其次進一步探討教學輔導教師的遴選標準與過程、培訓、選派與配對、角色與職責、輔導對象、內容及方式、工作條件與獎勵。茲分述說明如下：

壹、教學輔導教師制度的意義

秦夢群（2000）認為教學輔導教師乃經遴選產生，並被賦予比一般教師較高的職務與責任，任務在導引教師專業成長與解決教學紛爭為主，並因其工作性質不同於教師兼任行政工作，因而可被視為教師層級中的領導階層。

張德銳等人（2002）認為，教學輔導教師係指能夠提供同事在教學上有系統、有計畫的協助、支持或輔導之資深優良教師而言，其通常由學校校長指派、教師同儕推選、或由師資培育機構遴選而得，主要在幫助教師提昇教學的知識與技能，並以制度實際層面的設計與運作來加以落實。

因此，教學輔導教師制度的主要概念乃能夠針對資淺教師提供有系統、有計畫的協助、支持或評量的資深優良教師而言。教學輔導教師通常由學校校長指派、教師同儕推選、或由師資培育機構遴選。簡言之，教學輔導教師制度的意義在於幫助教師提昇教學的知識與技能，其落實有賴於制度實際層面的設計與運

作。

貳、教學輔導教師制度的發展

Mentor 一詞最早出現於希臘荷馬史詩奧德賽篇 (Odyssey)，敘述國王尤里斯 (Ulysses) 在赴特洛依戰爭前，將兒子泰勒瑪宙斯 (Telemachus) 與產業託付給一位忠實的好友曼托 (Mentor)，希望他能教育並輔佐兒子繼承其產業，結果曼托果然不負所託，不僅在物質上給予仔細的照料更遍及生活各個層面，他嘗試讓泰勒瑪宙斯了解其所犯的錯誤，並從中做出正確的判斷；從此，曼托和泰勒瑪宙斯的關係親密而融洽。從此 Mentor 便成為有經驗並值得信賴的諮商者的代名詞，其定義為值得信賴的顧問，強調被輔導者與輔導教師之間是親密的、互相尊重的，並且是互相需求與回饋的關係 (江雪齡，1989；黃淑玲，1997b；張德銳等，2000；Lowney, 1986; Odell, 1990)。

「導師」的概念於 1970 年代間，在美國首先被運用於工商業界、醫護界、社會工作、政府機關及私人企業上，例如：通用汽車公司，由各部門的主管對於新入公司的成員，作有關公司各種目標、文化的介紹，並提供問題的諮商，幫助新成員解決各種困難，拓展社交層面，成功地適應新的工作環境，完成自己的責任與義務，成效相當不錯。因此，其目的在提供專業教學與引導，幫助新進成員快速瞭解組織之目標與文化，協助其解決各種困難、擴展社交關係、順利適應工作環境且順利完成其職責 (張德銳等，2000；Tauer, 1996)。

後來，在 1980 年代教育界也開始加以嘗試，許多學院、大學和學校行政單位陸續採用這種導師制度的理念。因此，在教育應用上，關於教師或其他教育專業人員對學生實施個別輔導的運用上已具有相當的成效，近來的輔導方案則著重在初任教師的引導及教師成員的持續發展上 (Office of Educational Research and Improvement, 1986a)。

而在英國教學輔導教師制度的起源在於英國師資長期在教師數量與品質不佳的問題，政府為解決此一問題於是在 1998 年開始試辦進階教師制度，投入大

量資金希望吸引優秀人才從事教職。1999 年在英格蘭則全面試辦（張芬芬，2001）。

參、教學輔導教師制度的目的

教學輔導教師制度的設立主要在藉由同儕間相互學習以改善教學效率，除了協助初任教師之外，亦提供一般教師專業資源，促進教師專業成長。以下即對教學輔導教師制度設立的一般性目的做進一步探討：

一、提供初任教師與新進教師支持與協助

由於初任教師缺乏實際教學經驗，因而常遭遇將所學的教育理論及學科專業知識轉化應用在實際教學之中的困難，又因為初入校園，對於校園的文化與環境感到陌生以致造成壓力重重且孤立無援。因此初任教師是教學輔導教師的首要服務對象。透過指派特定的教學輔導教師，可提供初任教師必要的諮詢與協助，及情緒上與精神上的友伴支持，以幫助初任教師順利適應新的教學工作與學校環境，使其能在較短的時間內發展其專業知能，避免教學疏失。

另外，在他校服務數年但新轉進本校服務的新進教師亦可能有接受協助的必要，這些教師在教學上固然問題較少，但因剛進入一個嶄新的學校環境，比較容易產生適應上的困難，如果有教學輔導教師從旁協助，當可增進其教學效能。惟因新進教師的需求與初任教師的需求可能不盡相同，故其接受輔導的項目宜與初任教師所接受的項目有所不同。

因此，從一個社會學的觀點出發，教學輔導教師扮演一個重要的角色，可以影響初任教師未來數年的職業軌道；從一個專業發展觀點出發，擔任教學輔導教師助於與初任教師、新進教師成為學習社群，尤其當教學輔導教師與初任教師、新進教師密切合作，而使本身所擁有的知識和教學技巧被強化；從一個實務觀點出發，有效教學往往被視為提升學生學業成就的要素之一，所以透過教學輔導教師以改善教師教學品質的需求總是存在（Ganser, 2002b）。

二、提供資深的績優教師專業成長機會與晉升管道

Huling-Austin (1992) 強調，藉由參與輔導教師方案，教學輔導教師透過觀察與接受觀察的過程，而獲得專業成長。在教師的教學工作中安排專業成長的機會，將能降低教師的職業倦怠感，進而使教師充分發揮其專業知能（邱錦昌，1994）。而教學輔導教師制度透過教師的非正式組織正式化，使教師能更有結構地分享彼此的教學知識，以收專業成長之效，是一套融合專業對話、課程發展、同儕視導以及行動研究等專業成長方式的制度，提供了資深教師更多專業成長的機會。

此外，薦舉教學表現優良的教學輔導教師來擔任教學輔導教師，委託其協助教師並促進教師專業成長等重要任務，可為教學輔導教師開創職業發展的晉升管道。除了能公開表揚專業成就之外，亦能促使優秀的教師繼續留任於教職，繼續追求專業成長。

三、傳承教師間寶貴的經驗

D. Lortie 觀察學校中教師的教學文化，指出因學校建築結構、教師們普遍認為沒有共享的知識基礎以及初任教師在個別教師的教導下學習等因素影響，使得學校中瀰漫著教師個人主義的教學文化（黃嘉莉，2003）。因此，可以透過教學輔導教師制度打破教師的個人主義，建立以小組團隊的方式進行同儕輔導、教學視導、行動研究等，促進教師間的共同合作、專業互助。張芬芬（2000）認為傳統教師文化中的平等主義、個人主義不利於教師專業成長，各教師孤立於自己的教師堡壘中，初任教師自我探索，資深教師互不干涉，甚少相互學習。教學輔導教師制度如同設立教師領袖，打破了傳統保守的教師文化，提供優秀教師領導的機會，促進教師間彼此互助成長。秦夢群（2000）則指出教師之教學方法雖然可以由書本中獲取，然而有些技藝層面的經驗則必須來自實際經驗。教學輔導教師因為豐富的教學經驗與卓越的教學表現而獲選，教學輔導教師制度安排資淺教師與教學輔導教師共事，資淺教師便可以獲得教學輔導教師適時的服務與指導，珍貴的學習經驗便能得以傳承。

由此可知，教學輔導教師制度能藉由教學輔導教師的經驗分享與傳授，讓資淺教師快速的適應教職生活；同時促進教師分享彼此的教學經驗，打破教師的個人主義與孤立文化，建立起專業對話、專業互助的管道。因此，將豐富教學經驗傳遞給新一代教師亦是教學輔導教師制度的重要目標之一。

四、改善學生學習品質

Saban (2002) 指出，教育領導者可以提供教學輔導以協助教師進行專業成長，而且不只提供給初任教師，也提供給一般教師與擔任教學輔導教師的資深教師，以促進全體教師的共同成長，進而改善學生的學業成就。依此觀點，教學輔導教師對於學生學習有益，在於教師們結合對於不同學習環境的優點與技巧，並共同分享對學生的責任。換言之，輔導教師制度的關鍵特色在於教師們一起發展教學、一起教學以及一起反省。透過合作的架構，一個大範圍教學活動的實施變成可能，學生也獲得較多個別的關注、協助以及持續的學習。教師獲得的學習資源增加，發揮一加一大於二的效能，學生自然擁有較佳的學習品質。

因此，教學輔導教師制度的目的主要是資深教師傳承寶貴的經驗提供初任與新進教師支持與協助以適應新環境，除了資深教師獲得專業成長機會與晉升的管道，亦能間接改善學生的學習品質。

肆、教學輔導教師制度的功能

教學輔導教師制度的實施對於接受輔導的初任教師、教學輔導教師自身以及學校系統皆有所助益 (Office of Educational Research and Improvement, 1986a)。以下即針對其對相關個人與組織的助益做進一步探討：

一、對於初任教師的助益

(一) 增進教學技巧與適應學校環境

教學的第一年是相當有壓力的。初任教師竭盡心力計畫每一堂課，從教導不熟悉的教材到教導不熟悉的年級，初任老師的孤立無援常使其陷於不利的地位。

在此時，教學輔導教師可以擔任周全的後援者角色，並且確保初任教師的經驗是正常的或是提供同理心的和忠告，以降低不可見之壓力（Stansbury & Zimmerman, 2002）。教學輔導教師的另一項支持就是實務經驗的輔導。對於初任教師而言，實務經驗的缺乏使他們常常有力不從心的感覺，教學輔導教師提供他們在實際教學中最具體、立即的協助。換言之，一位有效能的教學輔導教師不僅提供新任教師情緒支持以渡過初期的適應階段，還提供初任教師技術的支持，以學習有效能的教學策略，甚至以創新方式教學（Wang & Paine, 2001）。

此外，經由教學輔導教師的引導，初任教師能快速熟悉學校環境、認識學校同仁及學校所屬之社區環境，有助於降低因適應困難而離開教職的機率並將教學工作視為一種持續發展的終身職業（Ganser, 1995），同時，初任教師可在教學輔導教師的引導之下參與教育相關專業組織，以促進其學術及專業發展。

（二）發展班級經營與親師生溝通能力

一旦成為正式教師，初任教師就開始承擔最基本的班級經營任務。由於實務經驗不足，最基本的班級管理往往成為他們沈重的負擔。得到資深教師的幫助，初任教師可以遵循既有的標準（如：班級常規的訂定），而毋須自己花費時間規劃（Stansbury & Zimmerman, 2002）。其次，初任教師可以藉由觀摩教學輔導教師的班級經營教學以獲取注意事項和相關策略。

至於學生輔導方面，初任教師也需要教學輔導教師協助處理一些學生特有的問題。教學輔導教師可以提供初任教師學生特定問題類型的處理方式，以降低初任教師的壓力（Stansbury & Zimmerman, 2002）。最後，親師溝通也是初任教師的壓力來源之一，教學輔導教師可以協助初任教師瞭解和學生家長溝通的技巧，亦可以協助其處理突如其來的衝突事件，以使初任教師免去獨自面對家長的壓力。

（三）提高留任意願

Odell 和 Ferraro（1992）指出，教學輔導教師所提供的情緒支持是教學輔導過程中最受珍視的部分。初任教師在教學之初會承受相當大的教學與環境適應

壓力，教學輔導教師若能適時提出協助，減低初任教師孤軍奮戰的壓力，將有助於提高其繼續擔任教職的意願。

二、對於教學輔導教師本身的助益

(一) 可獲得成就感與滿足並練習溝通與社交技巧

擔任教學輔導教師的角色職務所能獲得最大的助益在於：有機會與其他教師分享實務經驗與技巧，藉由分享的過程來肯定自己的教學想法與強化教學專業的信念（Tauer, 1996），因此，經由擔任此項新任務，教學輔導教師可以獲得相當大的成就感。

教學輔導教師表示與其他教師共事使他們獲得運用溝通技巧的經驗，他們也發現這些技巧在教書生涯中受益無窮（施冠慨譯，1993），此外亦有助於改善個人的社交技巧，使自己更易於與人相處（Tauer, 1996）。

(二) 可協助初任教師蒐集教學證據並省思增益自己的教學

教學輔導教師可以幫助初任教師蒐集教學實務的證據並且加以分析，以確認其優點及需要改善的部份。證據的來源可以是教學輔導教師對初任教師與學生互動情形的觀察、學生學習情況的共同分析，或者檢驗教室用具和陳設的安排。通常證據的檢驗可以協助初任教師擬定專業發展計畫，而計畫的焦點則鎖定特定成長領域的活動。幫助初任教師蒐集和分析與教學效能相關的證據，對於促進教師對教學進行省思有很大的潛力，並進而改善教師教學（Stansbury & Zimmerman, 2002）。透過循環的觀察、評估、練習、評估、持續溝通與回饋的協助過程，教學輔導教師協助初任教師逐漸發展其教學能力。

對於尚未能對自己教學具反思習慣的教師，教學輔導教師可以示範自身的反思歷程：首先，確認一個問題；繼之，為初任教師提出以及分析各種解決之道。如此教學輔導教師可以幫助初任教師從客觀證據的角度思考。經過一段時間，教學輔導教師逐漸降低指引的數量，並且變成一個與初任教師一起合作的催化者角色（Stansbury & Zimmerman, 2002）。其實，許多教學輔導教師表示，經由協助初任教師解決問題使他們有機會檢視自己的教學，幫助他們更確定自己的教學

理論，並從中檢視自己由訓練課程中所習得的教學技巧在實際教學過程中的運作功效，同時，與初任教師共同集思廣益，也使他們得到更多有關教學演練方面的資訊，促使自己反省思考、重新檢視其教學與課程，使得教學更富變化（Office of Educational Research and Improvement, 1986a）。

（三）提高留任意願

許多教師在久任教職之後，漸漸對例行的教育工作失去熱忱，由於無法由教學工作獲得更多的成就感，而興起提早退休的念頭。教學輔導教師制度的設置，可提供資深優良的教師，在缺乏晉升機會的教學系統中，獲得可進一步發揮其專業、接受新工作挑戰的機會，提高其繼續留任於教職，使其豐富教學經驗得以傳承，避免寶貴教學資源的流失。

三、對於學校的助益

教學輔導教師除了在教學方面有豐富的經驗外，對於學校中的意見與發展也有深遠的影響。教學輔導教師也可協助學校進行在職進修及成員發展等事宜，創造一個不斷進步、長期專業發展的環境（Office of Educational Research and Improvement, 1986a）。教學輔導教師制度是由具有特定共同特質的教師所組成的小組，其合作小組的成員共享完成任務的過程、共同的期待、工作的規定等。無論從合作教學或是合作決策，均顯示出教師需成為更廣聞多識的專業角色，而且為學校執行發展計畫，校長與教師之間也有更多合作機會。管理學校模式也就從科層體制轉變成為學校自主管理，並發展學校內的合作文化。教學輔導教師的設立便是要以教學輔導教師做為學校本位教師專業教育的促進者，促進學校內教師的專業成長，針對學校特色、需求與發展方向來規劃學校的發展模式（張芬芬，2000）。

除此之外，學校若委派教學輔導教師輔導初任教師或新進教師，積極引導他們適應學校生活、參與學校活動，便能減少校內教師的離職率，有助於學校教育專業活動的持續發展。並且藉由教學輔導教師對夥伴教師的臨床視導過程中，提早發現影響教學或班級的問題，有助於提升教學的效率，確保學生的學習品質（許

月玫，2002)

若是教學輔導教師的職責尚包含負責學校革新、課程與教學改進等方案的設計，則有助於發展學校本位的校務規劃及教育特色。總之，推行教學輔導教師制度對學校而言，不但能給予新進教師或初任教師適時的輔導，以適應學校的生活和提高留任教職的意願，更能藉由同儕的合作學習、臨床視導等，形成學校正向的合作學習氣氛。此外，教學輔導教師制度所帶來的助益相當多元，對於整體教育環境的提昇有正面的影響效果。因此，教學輔導教師制度不失為提昇教育專業水準的重要途徑之一。

根據上述對輔導教師制度功能的探討可知，教學輔導教師對於初任教師的支持應該是一個連續的過程，以提供教學技巧、協助適應環境為起點，輔以實際經驗的分享以協助初任教師順利度過適應期；接著擴充至發展班級經營與親師生溝通的能力。透過一系列被協助的歷程將可提高初任教師留任意願並促進其專業成長。因此，教學輔導教師不僅是個助人者，同時也是受益者。協助初任的教師的歷程不僅可以使教學輔導教師獲得成就感與滿足感，並可以練習溝通與社交技巧。他們在協助初任教師蒐集教學證據的同時並可以省思增益自己的教學，因為初任教師與他們分享一些新穎的想法或學校中所學習到的新興理論也能帶給他們新的衝擊，讓他們不會侷限於自身已有的教學資源，更能將觸角伸及以前未碰觸的領域。

伍、教學輔導教師的遴選標準與過程

教學輔導教師的遴選標準與過程，茲分述如下：

一、遴選標準

教學輔導教師制度的目的為「協助夥伴教師進行專業成長」、「提供資深優秀教師成長機會」、「促進教師間經驗分享與專業互助」。因此教學輔導教師不僅在專業的知識與能力要優於其他教師，更需要具備一些人格特質，例如：具有高度敏感、善於與人溝通、幽默開朗、積極樂觀等。以下分述國內外學者對教學

輔導教師遴選的標準：

張德銳等人（2002）指出，教學輔導教師需有足夠的服務年資、卓越的教學能力、課程規劃的能力、豐富的學科知識、有效的教學示範能力、優良的評鑑能力以及溝通與輔導技巧，並且必須有協助教師同儕的意願，如此才能勝任教學顧問者及引導者的角色。Parkay 則認為教學輔導教師應包括專業上的持續貢獻、和受輔導者相近的思維風格、能示範專業的生活方式、允許受輔導者自行決定學習的方向與模式等特質。Hardcastle 提出教學輔導教師應具備關懷、專業、正直、聰明等特質，能對受輔導者表現出高度期望、有效激勵、幽默風趣，並且能夠指出受輔導者的優點、促進受輔導者專業成長，以及示範革新的方法等（張德銳等，2000）。Scott（1999）提出，許多人認為在遴選支持提供者（Support Provider，也就是教學輔導教師）時，首先必須考慮其是否擁有下列特質：（1）同儕肯定其教學的專業能力；（2）在教學方面，經證實具有反省及分析能力；（3）熱切希望擔任教學輔導教師一職以及願與初任教師一起工作；（4）對於擔任教學領導者這個角色有罕見的承諾感。

綜合上述學者的意見，教學輔導教師遴選標準可分為人格特質方面與客觀標準方面，茲分述如下：

（一）人格特質

Odell 指出，初任教師的輔導者須具備以下特質（施冠慨譯，1993）：（1）教學表現優異；（2）能夠與成人相處融洽；（3）對他人觀點有高度敏感性；（4）肯做一個積極主動又開朗的學習者；（5）具社交和公關能力。

Parkay 認為教學輔導教師應包括專業上的持續貢獻、和受協助者相近的思維風格、示範專業的生活方式、允許受協助者自行決定學習的方向與模式等特質。Harde 認為教學輔導教師應具備正直、聰明、關懷、專業等特質，表現出高度期望、有效激勵幽默風趣，並且能夠指出受協助者的優點、促進受協助者專業成長，以及示範革新的方法等（張德銳等，2000）。

Clawson 的研究發現良師在人格特性方面的條件是：喜歡與人接近，能容忍

懸疑，喜歡抽象概念，重視同儕和他們的工作，以及尊重喜歡下屬。同時，Alleman 的研究報告也指出，成功的良師具自信、有安全感、有韌性、樂觀、溫暖、會關懷、對學徒的需要具敏感性；Odell 發現成功協助初任教師者的特質為教學優良、擅長與成人工作、敏於察覺他人的觀點、願意成為主動、開放的學習者，善於社交關係與公共關係（張德銳，1998a）。

因此，為博得初任教師之充分信賴，教學輔導教師須為課堂上表現優異之教師，而且與他人相處融洽，亦需能擅用發問策略，不以命令的方式去指導初任教師，並且也需要是一位好的聽眾。又因教學輔導教師須與不同的人產生互動關係，因此積極溝通的互動關係尤為重要，因而教學輔導教師必須是風度佳、執著、合群、關心別人，且適應力強的人。因而教學輔導教師需以溫暖、關懷、敏感、隨和、樂於學習、樂於與人合作、適應力強，並具溝通、傾聽、社交及公關等能力者，及具有強烈的教學承諾，並對於專業討論有持久興趣者為佳。

（二）客觀標準

Odell 指出教學輔導教師必備的智慧包括有關課程及教學內容的相關知識，例如解決問題和批判思考的教學策略等，進而要能藉指引、建議、支持等方式，將之清楚而明確的傳達給其協助者（張德銳等，2000）。

一般而言教學輔導教師需有足夠的服務年資、卓越的教學能力、豐富的學科知識與課程規畫的能力、優良的評量與評鑑的能力、有效的教學示範能力以及溝通與輔導技巧，並且必須有協助教師同儕的意願，如此才能對教學顧問者及引導者的角色勝任愉快。

綜上所述，在遴選教學輔導教師時應從三方面的標準著手。第一，教師是否具輔導他人的人格特質與能力；第二，教師在教學方面是否具備專業能力；最後，教師的年資經驗常與教師所瞭解、擁有的學校或社區資源相關連，因此，將年資經驗列入考量是必要的，不過在遴選時則不必以年資多寡作為評審標準，僅需設定最低年資經驗。理想上，先篩選人格特質是否適任，再考量教學專業能力以及年資經驗是比較好的方式。然而，實務上常見的卻是以年資經驗為第一步篩選機

制，而後才對教師的專業能力進行審查。這主要因為實務上講求具體、客觀的評量標準，教學專業能力可以經由筆試、口試、書面資料、示範教學得到證實，人格特質卻因個人主觀意見容易出現紛爭。補救的方法是，請求教師同儕或學校行政主管推薦人選，如此在人格特質部分才有所保障。

二、遴選過程

張德銳（1998a）指出教學輔導教師的遴選過程可透過三種方式：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。隨著教學專業自主的時代潮流，最後一種方式有日亦被採用的趨勢。Futrel 亦主張，教師同儕推選的方式具有三個長處：第一，教師們朝夕相處，最能瞭解同事們的能力和熱忱，是故其所做的判斷應具有信度與效度；第二，行政人員如能尊重教師的判斷，則可避免行政人員和教師的對立；第三，鼓勵教師參與有關教學工作的決定，將有助於教師對學校事務的參與感與向心力（張德銳，1998a）。在實際運作方面，秦夢群（2000）指出國外教學輔導教師的產生方式係經由教師同儕選任，且由各校自行負責。

一般而言，若由教育行政機關負責教學輔導教師的遴選，學校則可省去遴選工作的負擔，然而這樣的選擇方式可能有失學校本位的理念或無法選出教師認為合適的人選，造成日後進行教學輔導工作時的阻礙。因此，一般作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，由學校成員或特定的遴選委員會經過正式合法的過程遴選產生教學輔導教師（張德銳等，2003a）。

綜上所述，教學輔導教師的遴選標準分為人格特質與客觀標準兩方面，人格特質牽涉個人主觀意見故須輔以客觀標準，如：年資與教學能力，方能選出優秀的教學輔導教師。教學輔導教師的遴選過程可透過師培機構遴選、行政人員指派或是由教師團體推選。受教師專業自主潮流所及，教師團體推選將是較佳的方式。

陸、教學輔導教師的培訓

教學輔導教師是整個制度的靈魂人物，在遴選出教學輔導教師之後，其必須

參與培訓以提昇其專業素養、輔導能力、視導能力等必備的知能。

Kyle、Moore 和 Sanders 指出：教學輔導教師應該參與專業發展的訓練，以瞭解指導的方法以及他們的職責。他們的研究也表明教學輔導教師需要支持，以及有機會和其他教學輔導教師一起討論觀念、問題和解決方法。因此，適當訓練教學輔導教師以延伸他們的教學角色有助於提昇教學輔導教師計畫的品質。在美國田納西州的 Vanderbilt 大學的教學輔導教師計畫中 Evertson 和 Smithey 發現：初任教師與受過訓練的教學輔導教師工作比和沒有受過訓練的教學輔導教師工作更具有高水準的教學技能。這個研究證明：僅僅只有教學輔導教師的存在是不夠的，教學輔導教師如何支持和指導初任教師的技巧是相當重要的(Holloway, 2001)。

Martin 的研究發現，有些展現高教學品質的優良教師，對於如何有效且成功地支援實習教師，竟覺既無自信也無能力（李雅婷，1999），因此，教學輔導教師在任前需要接受特殊訓練才能更勝任其教學輔導工作，並且除了任前的訓練課程之外，在任期間也應提供教學輔導教師成長機制，鼓勵其繼續追求專業成長。

美國德州規定所有教學輔導教師均需參與工作坊的訓練，訓練內容包含課程設計、教學技巧、學習有效的觀察工具、了解教學輔導教師的工作性質以及成人學習特質和初任教師的需求等（Coppenhaver & Schaper, 1999）。

綜合以上研究得知，教學輔導教師的培訓在整個教學輔導教師制度中相當重要，培訓的內容因時因地制宜，配合計畫的實施重點、目的功能、輔導項目與教學的特殊需求等，經由專業的、精緻的訓練、產生高效能的教學輔導教師才能提升整個計畫的成效。茲歸納出下述之訓練項目：

一、培養教學輔導教師須具備之技能

（一）了解初任教師的需要與特質

為求有效的輔導效果，訓練課程需促進教學輔導教師對於初任教師的特質與需求之了解。一般而言，初任教師的主要問題為：班級常規、引起學生的動機、處理學生的個別差異、評估學生的表現、親師關係、組織班級工作、教材與資源

不足、處理個別學生的問題、沉重的教學負擔及準備時間不足、處理學習遲緩的學生等 (Indiana Professional Standards Board, 2002d)。

(二)與成人一起工作的能力

教學輔導教師所輔助的對象不是學生而是與其一同共事的成人，因而，學者建議教學輔導教師的遴選與培訓應兼顧與成人一起工作的能力 (張芬芬，2000；Wagner & Ownby, 1995)，並需了解成人的思考模式、學習理論與風格，以增益輔導效果。

(三)人際溝通技巧

教學輔導教師需要有開放的心胸，具備反省式的傾聽和有效的發問技巧，敏銳的察覺受協助者的意見；在溝通過程中要能化解衝突，減少障礙，尤其要能保護、鼓勵和協助受協助者與其他教師、學校行政人員以及家長的溝通 (張德銳等，2000)。

(四)同儕教練

同儕間互相觀課是促進教師持續培訓的有效元素，因其有助於教師把短期培訓課程、工作坊或研討會裡的理論和技能應用到日常的課堂中 (林永康、林瑞芳、顏佩姍，1999；林瑞芳，1999)。因此，有必要透過訓練傳遞教學輔導教師同儕教練的觀念進而促進其實踐於教學專業領域之中。

(五)臨床視導

根據 Cogan 的定義，臨床視導是一種設計來改進教師教室表現的原理與實務，其從教室中所發生的事件來獲取主要資料，資料的分析結果以及視導人員和教師間的關係，是直接改進教師教室行為，間接提昇學生學習成效的基礎 (張德銳，1998b)。Acheson 和 Gall 認為其目的在：(1) 提供教師日常教學客觀的回饋；(2) 診斷並解決教學問題；(3) 協助教師發展使用教學策略的技巧；(4) 協助教師發展對持續專業發展的積極態度；(5) 評鑑教師是否升遷、續聘等 (張德銳，1998b)。關於上述，評鑑教師是否升遷、續聘等並不在教學輔導教師之職責範圍內，但藉由觀察、分析教學以協助教師教學能力提昇的任務，則是教學

輔導教師的工作任務之一，因而，教學輔導教師有需要接受臨床視導的相關訓練，以用來協助教師改進其教學。

(六)觀察技巧

在臨床視導的技巧中，教學觀察是最主要的技巧。因此，教學輔導教師需要接受教學觀察的訓練，以了解如何採系統化的觀察方式，蒐集有關教師教學與學生學習狀況的資料，提供教師作為教學回饋。此外，值得注意的是進行教室觀察之前，需讓教學輔導教師與教師了解觀察的目的在於提供教師一些上課情形的資訊，以供其作為決定未來教學方式的參考依據，而不在於監督視察或評鑑其教學。觀察技巧的訓練可採取角色扮演的的方式進行，由教學輔導教師們分別扮演受觀察教師與觀察者的角色，進行觀察前會議、教學觀察、觀察後會議等的操作方式（Coppenhaver & Schaper, 1999），如此有助於教學輔導教師更能掌握觀察進行的程序與重點。

二、建立教學輔導教師繼續成長的機制

根據研究顯示，美國加州教學輔導教師內在滿足的來源之一是教學輔導教師間的相互分享，所以，教學輔導教師除了有不不斷在職進修的成長機制之外，每年亦應辦理教學輔導教師學術研討會，定期發行通訊月刊，加強教學輔導教師間的互動，促使其相互學習、避免本位主義（張芬芬，2000；Wagner & Ownby, 1995）。

因此除了提供不斷的專業課程與訓練之外，亦應開闢教學輔導教師間的溝通管道，如開辦經常性的交流座談會及發行通訊刊物等方法，使教學輔導教師間能不斷交換心得、彼此砥礪切磋。

綜上所述，合適的培訓將會使輔導教師制度、教學輔導教師以及初任教師三方都受益。其次，教學輔導教師所接受的培訓內容應與方案目的、功能相結合。因此，培訓內容的規劃應包括輔導教師制度內涵的瞭解、同儕輔導技能的學習、教學證據的蒐集與解釋，以及有效能的教學等課程。

柒、教學輔導教師的選派與配對

教學輔導教師接受過培訓之後，已具備相當的專業知能。教學輔導教師雖具輔導他人的能力，但若是共同工作或成長的夥伴教師能跟教學輔導教師具有某些相似的特質，則可提高教學輔導的成效。因此，教學輔導教師的選派則是另一個挑戰。Huffman 和 Leak 發現最能協助初任教師者為：教同一年級或科目，能就近接觸，雙方的教學風格與意識型態相合者 (Wagner & Ownby, 1995)。因此欲達到較佳的輔助效果，教學輔導教師指派時可參考以下原則：

一、按任教年級和教授的學科範圍派任

Stansbury 和 Zimmerman (2002) 指出，當配對以相同年級或內容領域為依據，初任教師和教學輔導教師的會談是比較有效能的。誠如張德銳等人 (2002) 所言，若教學輔導教師與其所輔助的教師任教年級及教材內容範圍相同，將更有益於教學問題的經驗分享及知識與技巧的指導，教學輔導教師亦較能得到初任教師的信賴。

二、按就近輔導原則派任

指派教學輔導教師時，就近輔導原則非常重要，一般而言，在同一所學校任教，輔導教師與接受協助的教師會談所進行的頻率較頻繁 (Stansbury & Zimmerman, 2002)。此外，輔導教師與接受協助的教師上課地點越接近，則其越有機會完成協助工作，輔助效果也較良好 (許月玫, 2002; 張德銳等, 2002)。

三、按相同教學理念與人格特質派任

如果輔導教師與初任教師在教學理念與人格特質上搭配得宜，便可增加建設性與生產力 (Ganser, 1995)。因此，指派之時，理想的狀況是讓雙方自行找尋自己的搭檔，以提昇教學輔導的功效。

四、組成輔導小組

指派的形式除了採取教學輔導教師與受協助教師一對一的夥伴關係之外，亦可輔以輔導小組的方式進行。Shulman (1986) 便建議，服務支持的模式最好能先以一對一的義務夥伴方式進行，之後再加入學校其他的教學輔導教師共同進行

輔導。Turk (1999) 亦建議採輔導小組的方式，由多個教學輔導教師一同從事輔導工作，如此教學輔導教師不需一人擔任多個角色，更可擴大初任教師的學習效果，減輕教學輔導教師的工作壓力與增加專業對話的機會，促進教學輔導教師專業成長。

綜上所述，在教學輔導教師的選派上應盡量依照教學輔導教師與夥伴教師的任教年級與專業領域配對；瞭解教師的人格特質與教學理念以便相互配對；也應注意雙方的工作地點，以利就近輔導，增加互動機會；最後，實施教學輔導時若能夠採取教學輔導教師與受協助教師一對一的夥伴關係，並輔以輔導小組的方式進行應可導致較佳的輔導效果。

捌、教學輔導教師的角色與職責

Sllulman (1986) 指出教學輔導教師的角色職責是在幫助初任教師或有經驗的教師成長，而非在評鑑。而教學輔導教師制度主要從輔導成長的觀點而非從評鑑考察的觀點，希望教學輔導教師能扮演良師益友的角色，善盡同儕輔導的職責，達到教學輔導教師制度的目標。

Ganser 的研究指出，教學輔導教師的角色包括：每週與初任教師會談、教導學校氣氛與文化、提供學校政策與程序的資訊，以及協助初任教師發展教室紀律與進行班級經營。協助教學、溝通、課程計畫以及作一個連結者和緩衝者 (Leissa, 1998)。

Sandra 及 Rita 主張教學輔導教師的角色為：(1) 是忠實的朋友及顧問；(2) 是教師、嚮導、教練及角色典範；(3) 是關懷與教育他人的信託者；(4) 擁有學識及進階或專家地位；(5) 培養他人才幹和能力的人；(6) 願意將他(她)所知以無競爭的方式提供出來；(7) 奉獻後援、耐心和熱忱；(8) 表現技巧、智識、德性及成就 (張德銳等, 2000)。

美國愛荷華州初任教師的教學輔導教師之職責在於(1) 需接受規定的訓練；(2) 提供專業的知識及持續的支持；(3) 參觀初任教師的教室教學並提供回饋。

(4) 協助處理課程、教學、與人際關係等特殊問題；(5) 擴展初任教師的教學策略；(6) 協助處理班級經營問題；(7) 意見諮詢與提供者；(8) 是值得信賴與理解他人的輔導者；(9) 傾聽初任教師的關注與問題；(10) 示範專業的能力；(11) 幫助了解學校管理機構等 (Scherer, 1999)。

Y. Gold 指出，教學輔導教師的概念有逐漸從「培訓初任教師的專家」轉變成「提供初任同事支持者」的趨勢。教學輔導教師經常被認為應該扮演教師、教練、培訓師、正向角色模範、指引者、諮商師、照顧者、知己、協助發展才能者、保護者、開明溝通者、後援者以及成功領導者的角色 (Scott, 1999)。

Lopper (1999) 則認為教學輔導教師應該提供鼓勵、分享洞察力、與夥伴教師溝通討論的組織，以及扮演一個良好的角色典範。

綜合以上學者的看法，研究者歸納出教學輔導教師的角色與職責包含兩種層面：一是工作專業上的角色（資源與資訊提供者、角色模範、合作學習者、忠實顧問者、問題諮詢者），也就是指教學輔導教師在實務與專業工作上能提供夥伴教師的協助；二是心理社會上的角色（諮商輔導者、溝通協調者、鼓勵支持者、溫馨關懷者、領航楷模者），是指教學輔導教師對於夥伴教師在精神與人際層面上所發揮的功能，如表 2-1 所示：

表 2-1 教學輔導教師的角色職責

工作專業上的角色	心理社會上的角色
<p>資源與資訊提供者：初任教師剛到新的學校環境，對社區亦不熟悉，因此，教學輔導教師必需主動提供夥伴教師教學的建議，或是進修研習、教育觀念的相關資訊；或者有關學校、社區的設備與資源給初任教師，使其能瞭解學校、社區的概況。</p>	<p>諮商輔導者：夥伴教師在學校生活中面臨難題時，教學輔導教師能傾聽夥伴教師的心聲，給予心理上的輔導與建設。</p>

表 2-1 教學輔導教師的角色職責(續)

<p>角色模範:教學輔導教師優秀的教學表現能成為夥伴教師教學的楷模,除此之外,在親師溝通、班級經營、同儕相處等其他方面皆能成為學習的對象。</p>	<p>溝通協調者:教學輔導教師通常具有良好的溝通協調能力,因此常成為夥伴教師與行政人員或其他教師間的溝通橋樑,減少同仁的摩擦,增加同仁的向心力。</p>
<p>合作學習者:教學輔導教師制度強調的是藉由同儕輔導的力量促進過教師的專業成長,教學輔導教師在團體中需放下身段與夥伴教師共同學習、共同成長,促進教師專業發展的風氣。</p>	<p>鼓勵支持者:教學輔導教師對於初任教師職業生涯提供支持,協助初任教師克服壓力,順利渡過適應期。教學輔導教師應該常常鼓勵初任教師,無論在其遇到工作挫折或瓶頸時,都應給予適時的鼓勵與打氣並適時給予正向回饋。教學輔導教師在輔導的過程中應不斷鼓勵夥伴教師進行專業成長並從心理層面的支持與鼓勵能讓夥伴教師繼續參與成長計畫。</p>
<p>忠實顧問者:經由教學視導,教師彼此回饋分享,教學輔導教師除了要給予夥伴教師正向的激勵之外,也要給予夥伴教師中肯的建議。</p>	<p>溫馨關懷者:教學輔導教師在與夥伴教師的互動過中,建立起親密、信賴的友誼,這種超越工作任務的要求,共同分享、關懷工作中和工作之外的經驗。</p>
<p>問題諮詢者:教學輔導教師是初任教師初入學校情境中最為接近的人,因而,若初任教師有任何問題,教學輔導教師應自動擔任其問題詢問的對象,以儘快解決初任教師的問題。</p>	<p>領航楷模者:在教學輔導關係中,教學輔導教師是初任教師的學習伙伴,同時也是嚮導。他們帶領初任教師探索專業領域、參與專業組織,進而追求專業成長。教學輔導教師除了提供示範教學,</p>

表 2-1 教學輔導教師的角色職責(續)

	在人際關係上也扮演一個典範的楷模角色。
--	---------------------

資料來源：研究者自行整理。

玖、教學輔導教師的輔導對象、輔導內容及方式

教學輔導教師的輔導對象主要是夥伴教師，夥伴教師不限於初任教師尚包括一般教師。為了達成教學輔導教師制度的目的與發揮應有的功能，茲分別說明教學輔導教師制度的輔導內容以及輔導方式如下：

一、教學輔導教師制度的輔導內容

(一) 針對初任教師而言

Odell 指出，初任教師培育計畫的主要三個目標為（引自施冠慨譯，1993）：

(1) 不斷給予輔助，以減少初任教師共同存在的問題；(2) 輔導初任教師獲得教學成效所需的教學知識或教學技巧；(3) 使初任教師得以完全融入整個學校、學區和社區的體系之中。

Huling-Austin 指出美國協助初任教師的一般經辦業務為（施冠慨譯，1993）：(1) 印製員工任用情形和學校規章等資料；(2) 舉辦職前講習與參觀；(3) 舉辦課程與有效教學研討會；(4) 邀請督學、同事和評量小組參觀初任教師教學，或觀看錄影帶以瞭解在課堂的表現，並做分析；(5) 舉辦參觀教學人員的後續座談會；(6) 與經驗豐富的教師諮商；(7) 延攬輔導（協助、夥伴、顧問）教師；(8) 提供機會參觀其他教師教學；(9) 為初任或輔導教師減輕工作份量，並安排休閒時間；(10) 辦理初任教師聚會；(11) 分配教學工作與教職員工作；(12) 為初任教師開設學分課程（大學或學區）；(13) 編撰初任教師通訊或其他刊物，為初任教師提供有利資訊。

美國愛荷華州初任教師的教學輔導教師之職責在於(1)須接受規定的訓練；(2)提供專業的知識及持續的支持；(3)參觀初任教師的教室教學並提供回饋；

(4) 協助處理課程、教學、與人際關係等特殊問題；(5) 幫助了解學校管理機構；(6) 傾聽初任教師的關注與問題；(7) 擔任意見諮詢與提供者；(7) 作為可接近、值得信賴與理解他人的輔導者；(8) 協助處理班級經營問題；(9) 示範專業的能力；(10) 擴展初任教師的教學策略等 (Scherer, 1999) 。

綜合歸納以上看法以及實際做法，教學輔導教師對於初任教師的服務方式與內容可呈現如下：

(1) 幫助初任與新進教師融入教育環境

教學輔導教師首先須認識初任教師，並與其建立良好的關係。進而辦理並參與職前講習及研討座談等活動，提供有關學校、學區設備資源、人事、學校管理機構等資訊概況，並協助其與家長、行政人員及其他教師建立良好人際關係，且引導其參與學校同仁的各項活動。如此能幫助初任與新進教師快速了解工作環境，減少適應不良的情況產生。

(2) 協助解決教學困擾並培養教學能力

在協助初任教師解決教學困擾方面，教學輔導教師須觀察並蒐集教師的教學資料並給予分析與回饋，並協助解決教室管理、輔導問題、以及人際關係等各種問題。

教學輔導教師亦須提供各種教學理念，示範各種教學技巧，並提供初任教師觀摩其他教師教學的機會，增加其學習與自我反省的機會，更可採用個案方式，實施教室本位、行動導向的研究，使教師對自己的教學，採取批判反省的自我覺察觀點，也可邀集初任教師一起發展並試驗新課程實施教學研究，使其對課程與教學有更深一層的研究，逐漸培養其專業能力。

(3) 提供初任教師友伴支持與諮商輔導

教學輔導教師的重要任務之一在於傾聽初任教師的關注與問題，擔任其意見諮詢以及心理情緒的分享者、撫慰者，與其建立親密、彼此信賴的友伴關係，作為可接近、與理解他人的輔導者。

(4) 提供各種資源與安排專業成長機制

教學輔導教師可提供各種教學資源，並配合舉辦初任教師座談和小組研討會，傳遞其所需的專業知能，亦可編撰初任教師通訊並引導其參與專業成長團體等，使初任教師有廣泛多元的專業成長管道。

(二) 針對一般教師而言

一般教師因已有相當的教學經驗，因此對於一般教師的協助應以繼續追求新知與專業成長為原則，輔助的內容也應以介紹新教學方法、技巧、協助進行教學研究、在職進修為重點。以下為研究者認為可提供一般教師的協助重點：

(1) 新教學理念與課程的介紹

隨著科技的日新月異，現代社會的知識半衰期愈來愈短，教育方面新的教學方法與技術以及新的課程內容不斷更新、新的教育理念也持續引導教育型態的改變，一般教師可能因教學繁忙而無法深入了解其內涵，此時教學輔導教師便有針對這些新教學方法與教育理念進一步介紹與宣傳的必要，促使教師跟隨時代進步的脈動，提供時代所需的教學模式。

(2) 鼓勵並協助教師進行教學研究

劉德新(1999)均強調教學輔導教師必須協助教師從事教學研究工作，若是教師有興趣針對自己的教學進行行動研究，教學輔導教師應提供適當的協助，或擔任其顧問或合作者，以協助研究進行。

(3) 提供在職進修與專業成長機會

教學輔導教師適可作為學校本位在職進修的顧問、規劃者與推動者，提供學校同仁更多元、更彈性的進修方式與內容。因為教學輔導教師制度可使進修時間有彈性；研習方式，除演講外，尚利用討論、表演與實作；可建立並參與教育社群，如在校內主持批判性的學習社群，校際組成自主性的學習團體；以及加強行動研究來探討教學實際問題，建構適合自己教室的教學理論；並發揮學校的教學視導功能，實施合作式視導或自導式視導，以落實課程與教學革新。

二、教學輔導教師制度的輔導方式

為了發揮教學輔導教師制度的功能，真正提升教師的專業素養，教學輔導教

師的輔導方式相當多元化，多數的輔導方式是放在「臨床視導」、「同儕輔導」上。以下分別就這兩個概念加以說明：

(一) 臨床視導

根據 Cogan 的定義，臨床視導是一種為了改進教師教室表現的原理與實務，從教室中所發生的事件來獲取主要資料，資料的分析結果以及視導人員和教師間的關係與互動，是直接改進教師教室行為以及間接提昇學生學習成效的基礎（張德銳，1998b）。Acheson 和 Gall 認為臨床視導目的在：（1）提供教師客觀的教學回饋；（2）診斷並解決教學問題；（3）協助教師發展使用教學策略；（4）協助教師發展追求專業成長的積極態度；（5）評鑑教師是否升遷、續聘等（張德銳，1998b）。但是評鑑教師是否升遷、續聘等並不在教學輔導教師之職責範圍內。藉由觀察、分析教學以協助教師發展教學能力，則是教學輔導教師的工作任務之一。因而，教學輔導教師需要接受臨床視導的相關訓練，以用來協助夥伴教師改進其教學。

除此之外，教學輔導教師也需要接受教學觀察的訓練，這樣才能對夥伴教師進行教學觀察，蒐集相關訊息讓夥伴教師瞭解自己教學時的情況。教學觀察是臨床視導中相當重要的技巧。教學觀察的技巧主要是在觀察前，先與教師進行觀察前會談，視導者與教師在充分溝通後，達成共識，瞭解教學觀察的目的與重點為何；再開始進入教室觀察，須注意的是視導者應盡量保持客觀的態度，蒐集相關的訊息；在觀察結束之後，盡快進行回饋會談，呈獻給教師所蒐集到的資料，並作分析討論，提出具體建議，以做為未來改進教學的依據，提升其教學成效。

顏國樑（2003）指出，教學觀察須藉由教學者與觀察者不斷進行教學反省，才能達到教學觀察的最大效果。對教學者而言，在教學後，針對從觀察者所提出的意見與建議，反思個人的教學狀況，獲得回饋與反芻。對觀察者而言，從他人的教學作為自己教學的一面鏡子，內省自己的教學。教室觀察對於教師本身與觀察者皆可透過教學後，進行教學專業知識的分享與對話，促進彼此的專業發展。

(二) 同儕輔導

同儕輔導 (peer coaching) 係指教師同儕一起工作，形成夥伴關係，透過共同閱讀、討論、示範教學以及有系統的教室觀摩與開放性回饋等方式，來改進既有的教學策略，學習新的教學模式，以增進教學的成效，提升教育的素質 (張德銳，1998c)。香港教育評議會主張同儕輔導並非為了要讓教師相互監督或考核，而是同一層級的教師互相協助，不涉及上下屬的關係，更不涉及評鑑考核 (林永康等，1999)。

Pajak 則指出同儕輔導是一種以教師同儕為主體，強調教師居於同等的地位，彼此互動，相互扶持，是一種「為教師所有」(of teacher)「為教師所治」(by teacher)、「為教師所享」(for teacher)的歷程。這種方式容易為一般教師所接受，有助於促進學校和諧氣氛與提升教師工作士氣，也可減輕督學、校長、教務主任等教學視導人員的負擔，更可減少視導人員與教師間因視導工作所產生的摩擦與衝突，有助於促進教師專業互動、專業轉移以及發展學校共同目標 (張德銳，1998c)。

在彼此協助成長上，教師扮演著如同專業教育人員般強而有力的資源。當教師進行正式或非正式的溝通行動時，其實他們已經持續的給予彼此在專業上或心理上的支持，這種支持可以協助他們達成並維持個人價值與專業價值的感覺。透過同儕的互動，教師可以吸收他人的知識、瞭解他人的喜好及價值觀。一位教師可以令另一位教師意識到更多不同的觀念和現實面。在這種分享與交流的環境中，教師有足夠的能力可以一方面塑造他們的職業生涯，同時一方面敞開心胸，隨時準備接受改革的影響 (桂冠前瞻教育叢書譯，1999)。

拾、教學輔導教師的工作條件與獎勵

工作者從事任何工作任務都應該能從中獲得工作酬賞與獎勵，以保持工作動機，同時也需要在工作條件上得到相當程度的配合，才能順利完成任務。因此，除了得到內在利益的滿足感外，也應給予外在的報酬與獎勵。張德銳等人 (2000)

提出教學輔導教師的工作條件分為下列四項：(1) 職務調整；(2) 減輕工作負擔；(3) 表彰與差假；(4) 薪津補助：美國許多州如加州、印第安那州、奧克拉荷馬州均提供實習輔導津貼補助，使其專心從事教學及教學輔導工作。茲進一步說明如下：

一、職務調整

以教師生涯發展角度來看，藉職務調整作為不同生涯階段教師的激勵因素。

二、減輕工作負擔

教學輔導教師除了必須進行例行教學工作之外，仍須負責提昇教育專業的相關工作，工作內容繁複且責任重大，因此，宜藉由減少授課時數來減輕教學輔導教師的工作負擔，讓其擁有更多時間進行教學輔導工作。

三、表彰與差假

對於經相關單位核定確實有輔導成效者應予以適當的表揚，並且基於教學輔導教師業務的需要需給予差假方面的權利，可使之安心於實習輔導工作。

在表彰部分王嫻惠(1998)建議：經由評鑑確能善盡輔導職責之教學輔導教師，由主管教育行政單位給予記功或嘉獎以茲鼓勵，經相關單位核定確有輔導成效者，應予以適當表揚。換言之，對於教學輔導教師除了給予實質的報酬，在精神層面讓其擁有榮譽感也是相當重要的，如此一來，將使其對於教學輔導工作有更深的承諾感。

此外，欲使輔導教師方案具有效能，必須提供教學輔導教師離開他們的班級以及觀察夥伴教師教學的機會。同樣地，夥伴教師必須有機會觀察教學輔導教師的教學(Ganser, 2002a)。研究指出沒有規律、不具結構性的時間安排容易使互動減少(Stansbury & Zimmerman, 2002)。因此，假若所擬定的教學輔導方案目的在於改善教學品質，則焦點放在教室是必要的。換言之，方案的規劃應該包含教學輔導教師的差假部分，以使他們可以到初任教師的教師中實施課程或實際觀察初任教師的教學。而初任教師也應該擁有差假，以用於參加研討會、與教學輔導教師一起工作(分析學生的學習狀況、進行教學省思)，或者為觀察其他

教師的教學 (Loschert & O' Neil, 2002; Stansbury & Zimmerman, 2002)。

其次，研究顯示，假如在正規工作時間提供差假或者教師參加活動有報酬時，支持活動比較有可能發生 (Stansbury & Zimmerman, 2002)。因此，輔導教師方案的財政規劃應該包含教學輔導培訓和專業發展工作坊的預算、提供初任教師必要的代課教師所需的支出，並且提供教學輔導教師薪資 (Loschert & O' Neil, 2002)。

四、薪津補助

薪資不僅幫助吸引有品質的教學輔導教師，也代表教學輔導教師工作的價值。這有助於使教學輔導教師認真地看待他們的工作。此外，薪資代表良好的教學是被酬賞的。美國蒙大拿州試辦研究指出，雖然在要給多少酬賞的看法上不一致，然而確定的是，吸引好老師是需要報酬的 (American Federation of Teachers, 1998; Ganser, 2002b)。張德銳等人 (2000) 所實施的研究指出：受訪者認為教學輔導教師的職務加給應該比主任層級，每月給予四千元到六千元。許月玫 (2002) 的研究顯示：約五成五的受訪者認為教學輔導教師應享之職務加給為兩千元到四千元。

因此，為了增加其教學輔導及提昇教育專業工作的成效，給予教學輔導教師工作所需的補助如津貼、代課鐘點費、車馬費等、減低授課時數、避免行政工作負擔、提供研究相關經費與資源等適當的工作條件有相當的重要性。

在獎勵方面，需兼顧精神與物質獎賞，精神方面如表揚優良表現、給予出國考察或訪問機會、專有的進修成長機會等，物質方面則如給予獎金獎勵或調整職務薪資等等。

小結

綜上所述，教學輔導教師制度的意涵可就若干層面說明之：

就教學輔導教師制度的意義而言，此制度的意義在於幫助教師提昇教學的知識與技能，其落實有賴於制度實際層面的設計與運作。

就教學輔導教師制度的發展而言，此制度源於歐美各國，再推展至其他地區。

就教學輔導教師制度的目的而言，此制度的目的在於提供初任教師與新進教師支持與協助、提供資深的績優教師專業成長機會與晉升管道、讓教師間的寶貴經驗得以傳承並改善學生的學習品質。

就教學輔導教師制度的功能而言，此制度的功能對於初任教師具有增進教學技巧與適應學校環境、發展班級經營與親師生溝通能力與提高留任意願等助益；對於教學輔導教師自身具有獲得成就感與滿足並練習溝通與社交技巧、協助初任教師蒐集教學證據並省思增益自己的教學與提高留任意願等助益；對於學校系統具有發展學校內的合作文化、規劃學校的發展模式與減少校內教師的離職率等助益。

就教學輔導教師制度的遴選標準與過程而言，前者以年資經驗為第一步遴選標準，而後才對教師的專業能力與人格特質進行審查；後者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，由學校的遴選委員會經過正式合法的過程遴選產生教學輔導教師。

就教學輔導教師的培訓而言，針對教學輔導教師培訓的項目包括：了解初任教師的需要與特質、與成人一起工作的能力、人際溝通技巧、同儕教練、臨床視導與觀察技巧，並應建立教學輔導教師繼續成長的機制。

就教學輔導教師的選派與配對而言，應盡量依照教學輔導教師與夥伴教師的任教年級與專業領域配對，以瞭解雙方的人格特質與教學理念，並就近輔導，增加互動機會；最後，採取教學輔導教師與夥伴教師一對一配對，並輔以輔導小組的方式應可達到較佳的輔導效果。

就教學輔導教師的角色與職責而言，其角色與職責包含兩種層面：一是工作專業上的角色，也就是指教學輔導教師在實務與專業工作上能提供夥伴教師的協助；二是心理社會上的角色，是指教學輔導教師對於夥伴教師在精神與人際層面上所發揮的功能。

就教學輔導教師的輔導對象、輔導內容及方式而言，針對初任教師的輔導內

容包括：協助其融入新的學校環境、解決教學困擾並培養教學能力、提供初任教師友伴支持與諮商輔導並提供各種資源與安排專業成長機制；至於教學輔導教師的輔導方式包括：進入教室觀察的臨床視導和以教學輔導教師與夥伴教師同為主體的同儕輔導。

就教學輔導教師的工作條件與獎勵而言，其工作條件與獎勵包括：職務調整、減輕工作負擔、表彰與差假與薪資補助。

第二節 教學輔導教師制度的理論基礎

教育制度的背後總有其立論的學理基礎，教學輔導教師制度亦不例外，其理論基礎包括：教育心理學理論、教師發展理論，茲分述如下：

壹、教育心理學理論

與教學輔導教師制度相關的教育心理學理論包括：鷹架理論、心理社會發展理論、有意義的學習理論與自我效能理論，茲分述說明如後：

一、鷹架理論

鷹架理論 (scaffolding) 是由蘇俄心理學家 Vygotsky 所提出，其主要概念有二：一為鷹架作用，二為可能發展區 (Zone of Proximal Development)，可能發展是指介於個體自己實力能達到的水平與經由別人協助後所可能達到的水平，兩種水平間的一段差距，即為個體的可能發展區。而在這種情形下，別人所給予個體的協助，稱為鷹架作用 (張春興，1997)。

教學輔導教師制度便是以鷹架理論立基，在教學輔導的過程中，教學輔導教師與夥伴教師一同工作，藉由有效且適當的示範、討論及回饋等社會互動的方式來幫助初任教師達到其可能發展區，並依其經驗的理解，將訊息解讀、轉換及內化之。所以，教學輔導的進行，包含開始的準備到實際的教學，及後來的回饋的過程，讓初任教師思考並解釋自己對教學的想法，瞭解自己的優點及看不到的缺

點。針對缺點部分，教學輔導教師可以憑藉教學累積的寶貴經驗，給予夥伴教師適當的建議，使其超越自己的限制，達到可能發展區。換言之，教學輔導教師透過討論和示範這類的社會互動，協助初任教師積極學習，突破其個人極限，以收合作學習之效果。

二、心理社會發展理論

Erikson 認為在個體與社會環境的互動中，一方面由於自我成長的需求，希望從環境中(尤其是人際關係上)獲得滿足，另一方面又不得不受到社會的要求(要求個體必須遵守社會規範)與限制，使得個體在社會適應上產生一種心理上的困難，Erikson 稱之為「發展危機」。Erikson 進一步強調，不同年齡會遇到不同性質的社會適應問題，而產生不同性質的心理危機，前一階段的危機得以化解後，始能順利發展至第二階段，反之，則對日後發展有著負向的影響(張春興，1997)。其將人生全程按危機性質不同，分為八個時期，呈現如表 2-2：

表 2-2 Erikson 的心理社會發展階段表

期別	年齡	發展危機	發展順利者的心理特徵	發展障礙者的心理特徵
1	0~1 歲	信任對 不信任	對人信任，有安全感	面對新環境時會焦慮不安
2	1~3 歲	自主行動對 羞怯懷疑	能按社會要求表現目的 性行為	缺乏信心，行動畏首畏尾
3	3~6 歲	自動自發對 退縮愧疚	主動好奇，行動有方 向，開始有責任感	畏懼退縮，缺少自我價值感
4	6 歲~春青期	勤奮進取對 自貶自卑	具有求學、做事、待人 的基本能力	缺乏生活基本能力，充滿失 敗感
5	青年期	自我統合混亂 對角色混亂	有了明確的觀念與自我 尋的方向	生活無目的無方向 時而感到徬徨迷失

表 2-2 Erikson 的心理社會發展階段表(續)

6	成年期	友愛親密對 孤癖疏離	與人相處有親密感	與社會疏離，時感寂寞孤獨
7	中年期	精力充沛對 頹廢遲滯	熱愛家庭關懷社會， 有責任心有義務感	不關心別人與社會， 缺少生活意義
8	老年期	完全無缺對 悲觀絕望	隨心所欲，安享餘年	悔恨舊事，徒呼負負

資料來源：張春興（1997：129）。

若從 Erikson 心理社會期發展階段論的觀點而言，成年期所要面對的主要任務是與他人發展成為友愛親密或孤癖疏離關係的關鍵期，新任職的教師剛脫離了師資培育機構以及原任職學校後，馬上便須接受一個全新環境所帶來的考驗，處在陌生的同僚群體當中，不免會感到徬徨無助，此時，若未能順利的發展出親密的同僚關係，日後在學校環境內，不免會感到孤立、疏離（Letven, 1992）。而且，一旦教師間無法建立起親密的關係，則彼此的互動關係將會顯得冷漠、不自然，亦缺乏真正的情緒溝通。因此，初任教師格外需要尋求與同儕建立相互協助與支持的關係，才能免於逐漸發展成為個人主義的專業習慣，限制日後專業潛能的持續發展（陳美玉，1999）。

而教學輔導教師制度的精神，便在於打破教師獨立作戰的以往傳統，讓教學輔導教師能夠在初任教師剛踏入教職之際，主動伸出溫暖的雙手，幫助初任教師認識學校的人事物，解決教職生活適應問題，讓夥伴教師可以迅速融入學校的大環境內，專心致力於自己的本分工作，如教學或行政任務上，而能有好的表現。

三、有意義的學習理論

有意義的學習理論由認知心理學家 Ausubel 所提倡，是指學習者能知覺到新的學習內容和其大腦原有認知結構中的舊知識有所關聯，並能將新舊知識連結，

經學習後，內化為認知結構的一部份（張春興，1997）。相關研究亦發現，專家教師的認知結構較精緻、有意義，而且有組織；能以較佳的方式儲存到長期記憶中，解決問題是以較高層次的概念或原則來解決；對問題有較完整的概念，能透視核心的問題。然而初任教師由於缺乏實際的教學經驗及未有足夠心力進一步省思等等緣故，導致其認知結構粗糙，專業認知發展不夠成熟的結果，故不管是班級經營或是知識的傳遞與創造，乃至於對班級事件的知覺、事件特性的記憶、整合性的認知等，都顯得不熟悉、不知如何應變（簡紅珠，1996；鄭昭明，1996）。教學輔導教師則如同專家教師，可以將自己精緻化的認知結構、較高層次的概念或原則，透過溝通與討論等過程，傳遞給夥伴教師，使其知覺到新的教學方式和其大腦原有的舊教學經驗有所關聯，並能將新舊教學經驗連結，形成有意義的教學。

四、自我效能理論

根據 Bandura 的說法，自我效能是指個體在預期的情境（prospective situations）執行某一行動時，對於自己能否順利完成該行動的一種判斷（周文祥，1995）。如何讓教師在教學有成功的經驗，進而使能夠肯定自我效能，是教學輔導教師制度所欲達到的目標之一，因此借鏡 Bandura 的自我效能理論可以作為教學輔導活動的理論依據。而影響自我效能的因素有四，茲分述如下（周文祥，1995；許淑穗、張德榮，1999；Yost, 2002）：

（一）支配性的經驗（mastery experiences）：

支配性的經驗是影響自我效能四個因子最具影響力者。所謂支配性的經驗是指個體在過去的成功與失敗經驗會影響個體對自我效能的預期，若過去的經驗多屬於正向成功的經驗，個體對自我效能的預期就會比較高，反之，若過去的經驗多屬於負向失敗的經驗，個體對自我效能的預期就會降低。須注意的是，無論是成功或失敗的經驗，於事件發展初期，對於個體自我效能更具有關鍵性的影響。因此，當初任教師與教學輔導教師協同合作時，教學輔導教師可以提供專門知識與支持，將有助於初任教師與學生雙方的學習，進而提升自我效能。

(二) 生理和情緒狀態 (physiological and emotional states) :

生理以及情緒的狀態也會影響個體自我效能感。因此，當夥伴教師與教學輔導教師分享和驗證自身的教學實務時，其接收到了生理和情緒線索（如身體肌肉緊繃、精神狀況的高亢興奮），而這個線索可以增加其對於自我能力與重要性的知覺。例如：當與教學輔導教師討論教學事務之前，夥伴教師可能由於焦慮、緊張而處於肌肉緊繃的狀態，情緒也不再感到焦慮，而且願意思考與教學相關的事物，此時，夥伴教師會判斷自身擁有解決教學問題的能力。

(三) 替代性的經驗 (vicarious experiences) :

替代性經驗是指，個體經由觀察他人成功執行某些任務所獲得的經驗，這樣的示範將會影響到個體自我效能。是以，教學輔導教師透過示範教學，提供一個成功教學的楷模，為夥伴教師提供了豐富的替代性經驗，使其經由觀察而獲得教學經驗，從而提升自我效能。

(四) 社會性的說服 (social persuasions) :

自我效能亦會經由重要他人或同儕的言語肯定和鼓勵而受到增強。以教學輔導教師而言，此職務本身即象徵著教學上的楷模、人際關係良好，具有服務他人的熱忱等正向特質，將增加教學輔導教師的榮譽感。其次，初任教師尋求教學輔導教師的協助，將使教學輔導教師覺得自己被需要，進而肯定自我，認為自己是有價值的。再者，教學輔導教師受到同儕肯定其能力及人格特質而被選出，在教學輔導期間，不僅為夥伴教師提供教學上的示範、協助，也為學校建立起同儕專業互動文化，並促進整體教育品質的提升，經由種種外在的肯定後，個體內在的自我效能感便會增加，實現了個體對於肯定的需求。

貳、教師發展理論

教學輔導教師制度的基本假定是：初任教師雖然具有教學知識，且熟悉教學理論，但他們在將教學理論運用於實際教學情境時，仍有很大的進步空間。因此，教師的教職生涯是一個不斷發展的歷程，而教學輔導教師在教師發展的初期介

入，將會協助初任教師度過適應期，進而朝向有效能的教學階段，終而成為一個有效能的教師（Odell, 1990）。

教師發展理論正好符應了輔導教師方案的精神，其認為教師發展是一個連續性、階段性的過程，包括職前階段、導入階段以及後來在職階段和教師經驗更新等連續性歷程，在各個發展階段具有不同的特徵。教師發展理論散見於許多理論之中，包括認知發展理論、關注理論以及教師生涯發展理論，茲分述如下：

一、認知發展理論

認知發展理論（cognitive development theory）的基本假定認為：初任教師的概念發展是由單純化和非創造性的思考逐漸發展為擅於分析和具彈性的思考。而認知發展階段較高的教師也比較能夠教導出思考層次較高、能夠自我探索，並且獨立的學生（Odell, 1990）。教學輔導教師的介入，將會促進初任教師往更高層次的認知階段發展，從而促進自身及其學生的成長。

二、關注理論

關注理論（concerns theory）由 Fuller 所提出，其假定大多數的教師在其教師生涯發展的過程中將會歷經三個階段，分別是（一）生存階段（survival stage）：教師關心的重點是自己在教職一途的存亡，期許自己能夠勝任教師一職；（二）任務階段（task stage）：教師以達成教學任務為己任，關注重點在於自身的教學技巧、教學內容的改善等方面；（三）影響階段（impact stage）：教師開始注意到自己對於學生的影響，關注學生的需求是否滿足、學生是否能發展其潛能等（Borich & Tombari, 1997）。

以初任教師而言，其常處於第一階段，關心的是學生及家長或同事對他的看法等與教學較無關聯的事件，而教學輔導教師的關注重點在於是否達到教學目標、學生是否產生學習、學習效果如何等等。在此觀點下，教學輔導教師的角色是去緩和初任教師的負向關注，並且引導其去關注何謂良好的教學（Odell, 1990）。總之，教學輔導教師的角色是去引導初任教師的關注由生存階段，轉換

到任務或影響階段，以縮短生存階段的時間。

此外，須注意的是，依 Fuller 的看法，這三個階段具有流動性，可能有反覆經歷的情形。例如：當一位達到影響教師階段的教師面臨新的教學科目或教學年級時，在必須重新適應及調整的狀況下，他可能會重新處於任務階段；或者調職到一個新的學校時，也可能會從影響或任務階段再度回到生存階段。準此，突顯教學輔導教師制度的重要性，舉凡自願想成長的教師、調至新學校的教師或是任教新科目、新年級的教師，都可以尋求教學輔導教師的協助，在短時間內達到任務或影響階段（陳信夫，2004）。

三、生涯發展理論

「教師生涯發展」意指教師由準備進入教育專業到正式進入教育專業，而在教育專業上獲得生涯成熟的過程（林懿德，2001）。教師生涯可分為八個階段：職前教育階段、導入階段、能力建立階段、熱心與成長階段、生涯挫折階段、生涯穩固階段、生涯下滑階段以及退休階段（王嫻惠，1998；Bruke, Christensen, Fessler, McDonnell & Price, 1987; McDonnell, Christensen & Pric, 1989）。其中有四個階段與教學輔導教師制度關連性較高，茲分述如下：

（一）導入階段（induction）

導入階段指的是教師工作的前幾年，經由不斷社會化以融入學校系統並持續進行學習的過程。在這個時期，新手教師努力獲得學生、同事和行政人員的認同，並試圖以安全的方式處理每天的問題與爭議（McDonnell et al., 1989）。此時，教學輔導教師的功能即是帶領新手教師熟悉、適應學校環境，以發展問題解決策略。

（二）熱心與成長階段（enthusiastic and growing）

這個階段的教師具有相當優越的工作，其對自身的教學與研究能力深具信心，對於工作表現出高度的滿意度，並且致力於專業成長，持續尋求新方法以充實其教學能力（王嫻惠，1998；McDonnell et al., 1989）。在這個階段，教學輔導教師若能藉由同儕合作的方式提供專業對話及專業成長的機會，定能促進新

手教師的成長與進步。

(三) 生涯挫折階段 (career frustration)

教師處於這個階段時的工作滿意度很低，開始對工作感到乏味、精力耗竭，或者是在教學工作上遭遇困難，需要與他人分享困擾甚而請求協助（王嫻惠，1998；Bruke et al., 1987）。此時，教學輔導教師宜適時地伸出援手，以同儕的身分分享教學經驗及感想，提供新的觀點與建議，協助初任教師渡過此一教學低潮期。

(四) 生涯穩固階段 (stable and stagnant)

這個階段對教師生涯而言是一種趨於穩定甚至產生停滯的狀態，教師對於教學不再感到熱情與期待，其心態為「當一天和尚，敲一天鐘」，只求盡力完成本分工作，領取合理的報酬，不再致力於追求專業成長（王嫻惠，1998；Bruke et al., 1987）。值此階段，若能讓教學輔導教師擔負教學輔導工作，將能使其對於自我產生另一種認同與肯定，進而對於教學重新產生熱忱，並讓其豐富的經驗得以傳承。

綜上所述，教師在各個階段的需求與特徵皆有不同，在往昔的學校系統中，初任教師剛取得教職時，大多抱持著崇高的教育理想，甚至帶著某種程度不切實際的想法。因此，部分初任教師會在三年之內，忽然發現實際的狀況與想像的樣子差得甚遠，甚至感到極端失望而離開（Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 1995），這個時期的初任教師需要學校本身營造出有利的教與學的條件，隨時有人提供積極的協助，初任教師才能更順利的從依賴的學生角色轉變為獨立的教師角色（Griffin, 1982）。而許多教學輔導教師長年累月所得的教學經驗十分豐富，此時若能讓初任教師與教學輔導教師共事，並在教學輔導教師適時的服務及指導下，必能獲得的十分珍貴的教學經驗，瞭解教學的實際情況，教學輔導教師的經驗亦因而得以傳承。

小結、

綜合本節所述，就教學輔導教師制度的理論基礎而言，此制度的理論基礎包括教育心理學理論與教師發展理論。前者涵蓋鷹架理論、心理社會發展理論、有意義的學習理論與自我效能理論；後者涵蓋認知發展理論、關注理論與生涯發展理論。

準如前述，無論是教育心理學理論或是教師發展理論都顯示學校設置教學輔導教師的迫切性。對於教學輔導教師而言，一來可以給予學校教師支持與關懷，進而協助其成長；二來擔任這個角色可以使教學輔導教師對自我產生肯定，並因此追求永續成長。對於初任教師而言，教學輔導教師的協助不但可幫助他們迅速適應學校環境，與他人發展出親密友愛的關係，還可以協助他們提升自我效能。此外，對於轉換跑道的教師，包括教導新科目、新年級或是調任至新學校的教師，以及有心追求專業成長的教師而言，輔導教師制度提供一個專業對話的管道，多了一層正式的專業關係，教師們可以理所當然地尋求協助，而毋須擔心會造成他人的負擔。

第三章 我國實施教學輔導教師制度現況分析

近幾年國內也體認到教學專業成長的需求，因此許多學者也陸續發表相關理念與可行作法。其中最完整且已付諸實行者，首推由張德銳等人於民國八十八年規劃執行之「臺北市教學輔導教師試辦方案」，從九十一年度的試辦階段到九十六年的辦理階段迄今，已邁入第九年，其規模也逐漸擴大。茲說明我國教學輔導教師制度的源起及發展、我國教學輔導教師制度的主要內容與我國教學輔導教師制度的實施問題與因應策略如下：

第一節 我國教學輔導教師制度的源起及發展

本節先述及我國教學輔導教師制度的源起，其次述及我國教學輔導教師制度的發展如下：

壹、我國教學輔導教師制度的源起

行政院教育改革審議委員會總諮議報告書中提到，大環境在快速變遷中，民主化、多元化是必然的發展方向，師資的培育與進修制度也要能使師資之素質普遍提昇以符合未來社會之需求。建立合理的進修制度進修之目的除吸收新知外，教學與輔導之經驗與心得之交流也至為重要，因此應建立校內同儕團體的進修系統（行政院教育改革審議委員會，1996）。

臺北市實施「國民中小學教學輔導教師制度」之政策首見於臺北市前市長馬英九先生的教育政策白皮書之中。其後，臺北市政府教育局據此於八十八學年度規劃設置「教學輔導教師制度」，以執行馬前市長的教育政策，並於八十八年四月二日召集臺北市中小學教師代表、行政人員代表以及學者專家舉行「研商設置教學輔導教師制度事宜會議」，會中決議委託前臺北市立師範學院進行規劃研究工作以及擬定試辦要點草案。隨後前臺北市立師範學院國民教育研究所於民國八

十九年完成規劃研究報告，並擬定「臺北市高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦要點」，為教學輔導教師制度的實施提供了法令依據（張德銳等，2000）。臺北市教育局於民國九十一年三月二十日第九一一一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」，並於民國九十一年起開始了第一學年度教學輔導教師制度的試辦，以後，逐年持續擴大試辦範圍；至九十五學年度共計有國民中小學 55 校申請參與試辦。至於九十六學年度正式辦理之教學輔導教師制度，主要依據九十五年十一月二十九日教育局第九五四四次局務會議修正通過的「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」。

貳、我國教學輔導教師制度的發展

我國教學輔導教師制度的發展可從我國教學輔導教師制度的實施目的、法令依據、辦理學校與配合事項、相關活動安排與訪視輔導得知，茲分述如下：

一、教學輔導教師制度的實施目的

臺北市實施教學輔導教師制度，目的在增進教師教學效能，促進教師專業成長，提昇學校教育品質。與此精神最為接近的國外制度，在美國為加州的「教學輔導教師」(Mentor Teacher, 簡稱 MT)，在英國為實施於英格蘭與威爾斯的「進階教師」(Advanced Skills Teacher, 簡稱 AST)。美國加州的「教學輔導教師」(MT) 其目的為 (1) 留任優秀教師；(2) 為額外工作提供津貼；(3) 提高教學工作的社會地位；(4) 促進教師專業成長；英國實施「進階教師」(AST) 制度的目的為 (1) 獎勵優秀之班級教師；(2) 為額外工作提供津貼；(3) 擴大優秀教師之工作範圍至校外等。教學輔導教師制度對留住好老師，具有成效；相對而言，我國中小學師資狀況與英美大不相同，師資生來源充足，資質良好，教師社會地位不錯，薪水亦堪稱尚佳，中途去職率不高。臺北市實施教學輔導教師制之主要目的，在促進教師專業成長，較之英美傾向「救失」的目的，我國顯然較傾向「長善」(張芬芬，2001)。

二、法令依據

臺北市進行辦理之教學輔導教師制度，主要依據九十五年十一月二十九日教育局第九五四四次局務會議修正通過的「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」。此方案的條文明訂了教學輔導教師制度的目的、申請辦理的準備工作、教學輔導教師的遴選與培訓、教學輔導教師的職責與服務原則、相關經費補助、辦理學校之實施檢討與報告、教學輔導教師之敘獎與註銷職務與其他相關事宜。表 3-1 為條文內容與法條目次之歸納，詳細方案條文請參見附錄二：

表 3-1 教學輔導教師設置方案法源之條文內容與目次

條文內容	法條目次
教學輔導教師制度的目的	第一條
申請辦理的準備工作	第三、四條
教學輔導教師的遴選與培訓	第五、六、七、八、九條
教學輔導教師的職責與服務原則	第十、十一、十二條
相關經費補助	第十三條
辦理學校之實施檢討與報告	第十五、十六條
教學輔導教師之敘獎與註銷職務	第十七、十八條
其他	第二、十四、十九條

資料來源：研究者自行整理。

該方案條文對於學校如何申請辦理教學輔導教師制度、與教學輔導教師的遴選培訓、及其職責多有著墨；而且將新進學校的教師納入輔導體系，係考量新進教師轉入嶄新學校面對環境之陌生，因此雖然教學可能沒有重大問題，但情緒上仍須予以支持，此舉首創國內外先例。然而我們仔細深究，該條文在初任教師與新進教師的權利義務部分則無說明，可能使接觸該制度之初任教師與新進教師無

法可循，而且在不清楚究竟自己的角色與定位的情形下，產生排斥抗拒的心理，這是此法較為不足、尚待加強的地方。

三、辦理學校與配合事項

臺北市政府教育局自民國八十八年便著手規劃輔導教師制度，並於民國八十九年委託前臺北市立師範學院（今臺北市立教育大學）國民教育所完成規劃研究報告，並擬定試辦要點草案，於九十學年度選定前臺北市立師範學院附設實驗小學進行第一年試辦工作；於九十一年六月教育局核准西松高中、芳和國中、國語實小等九所中小學，與原先的前市北師實小，共 10 所為當年度的試辦學校；接著九十二學年度核定 25 所學校為試辦學校；九十三學年度核定 35 所學校為試辦學校；九十四學年度擴大試辦，共核定 42 所學校；九十五學年度已經為試辦第六年，試辦的規模已達 55 所中小學，因申請試辦與通過核定的學校不斷增加，且試辦成果卓越，臺北市政府教育局讓教學輔導教學制度在九十六學年度正式上路，共有 67 所中小學申請辦理；九十七學年度則有 64 所中小學申請辦理，詳如表 3-2 所示：

表 3-2 各學年度教學輔導教師試辦與辦理學校一覽表

	中學	小學
九十學年度		市師實小
九十一學年度 (10所)	西松高中、芳和國中、誠正國中	市師實小、國語實小、民生國小 永安國小、龍安國小、石牌國小 光復國小

表 3-2 各學年度教學輔導教師試辦與辦理學校一覽表(續)

	中學	小學
九十二學年度 (25所)	大直高中、陽明高中、芳和國中 誠正國中、三民國中、中山國中 弘道國中、永吉國中、明湖國中 南門國中、瑠公國中	市師實小、國語實小、民生國小 永安國小、西湖國小、公館國小 成德國小、三民國小、敦化國小 新生國小、文化國小、南湖國小 逸仙國小
九十三學年度 (35所)	大直高中、陽明高中、誠正國中 芳和國中、三民國中、中山國中 弘道國中、永吉國中、明湖國中 南門國中、金華國中、福安國中 信義國中、麗山國中、實踐國中	市師實小、國語實小、民生國小 永安國小、西湖國小、公館國小 成德國小、三民國小、文化國小 南湖國小、逸仙國小、景美國小 大龍國小、天母國小、光復國小 日新國小、內湖國小、明德國小 雙園國小、實踐國小
九十四學年度 (42所)	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、瑠公國中	市師實小、國語實小、民生國小 永安國小、西湖國小、成德國小 三民國小、文化國小、南湖國小 逸仙國小、景美國小、大龍國小 天母國小、光復國小、內湖國小 明德國小、雙園國小、實踐國小 仁愛國小、力行國小、南港國小 敦化國小、螢橋國小、興華國小 關渡國小、老松國小、松山國小
九十五學年度 (55所)	誠正國中、芳和國中、弘道國中 永吉國中、南門國中、麗山國中 北投國中、景興國中、仁愛國中	市師實小、國語實小、民生國小 永安國小、西湖國小、公館國小 成德國小、文化國小、南湖國小

表 3-2 各學年度教學輔導教師試辦與辦理學校一覽表(續)

	<p>瑠公國中、興雅國中、建成國中 福安國中、木柵國中</p>	<p>逸仙國小、景美國小、大龍國小 天母國小、光復國小、內湖國小 明德國小、雙園國小、實踐國小 仁愛國小、南港國小、螢橋國小 興華國小、關渡國小、西松國小 東門國小、葫蘆國小、北投國小 雙蓮國小、太平國小、福星國小 麗山國小、大橋國小、新湖國小 三興國小、福德國小、蓬萊國小 舊莊國小、辛亥國小、文昌國小 吳興國小、胡適國小</p>
<p>九十六 學年度 (67所)</p>	<p>大安高工、南湖高中、建國中學 中崙高中、龍門國中、實踐國中 信義國中、明德國中、萬華國中 濱江國中、興福國中、懷生國中 北政國中、內湖國中、螢橋國中 誠正國中、麗山國中、弘道國中 瑠公國中、北投國中、芳和國中 永吉國中、興雅國中、木柵國中 南門國中</p>	<p>大安國小、石牌國小、三民國小 百齡國小、蘭雅國小、健康國小 懷生國小、麗湖國小、敦化國小 萬興國小、華江國小、忠義國小 萬福國小、長春國小、龍山國小 桃源國小、西松國小、葫蘆國小 麗山國小、國語國小、雙園國小 文化國小、仁愛國小、興華國小 南湖國小、實踐國小、民生國小 福星國小、關渡國小、公館國小 北投國小、天母國小、光復國小 蓬萊國小、太平國小、文昌國小 南港國小、大橋國小、吳興國小 螢橋國小、南海實幼、市教大附小</p>

表 3-2 各學年度教學輔導教師試辦與辦理學校一覽表(續)

<p>九十七 學年度 (64所)</p>	<p>啟智學校、麗山國中、北投國中 埧公國中、南湖高中、建國高中 中崙高中、龍門國中、實踐國中 信義國中、明德國中、濱江國中 北政國中、成功高中、成淵高中 育成高中、百齡高中、仁愛國中 忠孝國中、敦化國中、蘭雅國中 民生國中、五常國中、中正國中 芳和國中、誠正中學、弘道國中 永吉國中、南門國中</p>	<p>吳興國小、石牌國小、三民國小 百齡國小、懷生國小、萬興國小 華江國小、忠義國小、龍山國小 桃源國小、民權國小、興隆國小 中山國小、三玉國小、南門國小 西湖國小、景美國小、逸仙國小 立農國小、雙蓮國小、木柵國小 景興國小、福德國小、新湖國小 萬芳國小、清江國小、碧湖國小 富安國小、三興國小、大湖國小 市教附小、民生國小、文化國小 南湖國小、光復國小</p>
------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

資料來源：研究者自行整理。

根據「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」第三、四條規定，凡臺北市立高級中等以下各級學校，得向教育局申請設置教學輔導教師，申請時應提出具體實施計畫，說明下列十一個事項：(1) 學校基本資料(含教學輔導現況分析)；(2) 實施目的；(3) 教學輔導教師預定服務對象與人數之分析；(4) 教學輔導教師之預定人數與遴聘過程；(5) 教學輔導教師與服務對象之配對方式；(6) 教學輔導教師之角色職責與工作條件；(7) 教學輔導教師與服務對象之在職成長規劃；(8) 校內配合經費及其他各項配合措施；(9) 各項工作辦理期程規劃；(10) 預期成效及自我評鑑措施；(11) 其他有關事項。經教育局統一審核核准通過之後，學校始得設置教學輔導教師制度。

由於該制度從九十六年方處於辦理階段初期，因此核准辦理學校需具有標竿之作用，因此教育局會經公開程序，並延請專家及相關人員依各項審核標準評分

審查，以取得公信力。審查人員分為教育局與輔導小組兩方面，教育局方面有第一科、第一科各主管科、及督學室負責給予評分；而輔導小組係由教授、及國中小校長所組成的「教學輔導教師暨訪視工作輔導小組」。而評分的項目針對各校教學輔導人員的培育情形、教學輔導的需求性、學校行政配合度、經費及其他各項配合措施的合理性、學校辦學成效、教學輔導各項措施規劃這六個向度逐一給分。

至於辦理教學輔導教師制度的學校須配合的事項，包括：(1) 在聘任初任教師及新進教師初始即告知其有接受輔導的義務；(2) 開學始即在公開場合發給教學輔導教師聘書，並宣導教學輔導教師的任務在協助、支持夥伴教師，而不在評鑑；(3) 鼓勵教學輔導教師與夥伴教師進行一對一輔導之外，可安排團體輔導的機制，如讀書會或合作式行動研究；(4) 安排教學輔導教師與夥伴教師有共同互動與討論的時間；(5) 提供教學輔導教師與夥伴教師一個舒適溫馨的環境，使教學輔導教師與夥伴教師能放鬆且深入的進行教學對話；(6) 每學期至少應舉辦一次校內工作檢討會，會中邀請輔導教授至校訪視輔導；(7) 不定期參與國語實小（總召集學校）所舉辦之聯繫會議和檢討會議；(8) 每一學年度及實施計畫結束時，提出實施報告報請教育局核備。上述前五項配合事項為學校行政單位對內的作為，後三項配合事項則為學校行政單位對外的作為。總之，教學輔導教師制度應將結合校內外相關人士，才能讓此一制度的辦理臻至完善。

四、相關活動安排與訪視輔導

由於該制度從試辦階段至正式辦理階段僅達一年，因此如何執行制度相關活動，基本上授權予各校依其學校特色自由安排；只要能實質促進學校教師的專業成長，形式不拘。例加：以研習活動、校外參觀、分組討論等形式為主，希望能透過研習與參觀增廣教師的視野，透過討論彼此分享教學的寶貴經驗。至於訪視輔導則是由張德銳教授邀請許多國內知名教授、臺北市諸位優秀教師所組成之「臺北市教學輔導教師制度訪視小組」，負責到各試辦學校聽取實施的情況或困難、並給予建議與指導，期望藉由訪視的方式，協助各校排除試辦困難，以發揮

實施教學輔導教師制度的最大成效。

小結、

自臺北市前市長馬英九先生在其教育白皮書中提出「中小學教學輔導教師制度」至今，經過嚴密的規劃，以改進教師教學、促進教師專業成長及提升學校教育品質為目標，逐步擴大學校範圍試辦，並且每年檢討改進，使制度漸趨完善。從民國九十年起一個抽象理念，開始形成制度，漸漸經過行政機關、學術單位、學校及教師們的努力，終於讓制度變得有組織有系統的行動，而從實施成果看來，輔導教師制度將會真正成為臺北市國民中小學提升教師專業成長的運動（熊曠，2006）。總之，此一制度希望往後每所中小學都設有教學輔導教師，讓資深教師透過示範教學、分享經驗等方式，輔導校內初任、新進及自願專業成長的教學，提升教學水準。

第二節 我國教學輔導教師制度的主要內容

我國教學輔導教師制度的主要內容，包括：遴選標準與過程、教學輔導教師的培訓、選派與配對、角色與職責、輔導對象、輔導內容及方式、工作條件與獎勵，茲分述如下：

壹、我國教學輔導教師制度的遴選標準與過程

依據臺北市政府教育局於九十五年十一月局務會議所通過之教學輔導教師設置方案規定，各校教學輔導教師儲訓人選之甄選，可以是學校教師及退休教師自我推薦，或由學校專任教師、行政人員組成教學輔導教師推薦委員會推薦儲訓人選，再經學校教學評審委員會（簡稱教評會）進行公開審議，通過審核之教師送請校長核定，並送臺北市政府教育局核定。而參與甄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，並有四年以上教學經驗；(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，以協助教學解決問題。

根據設置方案說明，教評會審議參加甄選教師之參考規準如下：

(1) 具有豐富的任教學科專門知識；(2) 具有課程規劃的能力；(3) 具有良好的教學能力；(4) 具備有效的教學示範能力；(5) 具有良好的人際溝通技巧；(6) 具有良好的學習評量能力；(7) 具有協助同儕教師專業成長的意願。

依據設置方案規定，教學輔導教師之甄選以文件審查為原則，必要時得進行口試，而參加甄選教師所繳交之文件至少應含有一個教學單元設計及教學後之書面反思心得。總之，教學輔導教師儲訓人選的選擇務必慎重，方可保證此設置方案之成功。

由遴選過程來看，足見擔任教學輔導教師除了必須有教學專業的能力之外，還需要具有高度熱忱的人格特質。而由於擔任教學輔導教師必須要能適切輔導初任教師或新進教師，諸如敏覺他們的需求、與他們維持良好溝通…以提升輔導的品質與成效，因此亦需要經過一段時間的培訓，為了不影響這些老師的教學時間，特將課程安排在暑假，實有體恤老師之慮、以及避免影響學生學習權益之考量。

貳、我國教學輔導教師的培訓

在培訓部分，通過遴選之教學輔導教師，必須參加臺北市政府教育局委託臺北市教師研習中心所辦理之職前儲訓課程，課程(見表 3-3)為期三週，其內容涵蓋「團隊體驗學習」、「人際關係與溝通」、「教學觀察與回饋」、「課程與教學創新」以及「教學檔案與教學行動研究」五大類。經儲訓合格者，始獲得教學輔導教師之資格。其中「團隊體驗學習」9 小時；「人際關係與溝通」18 小時，培養教學輔導教師具備輔導成人知能、提升溝通能力；「教學觀察與回饋」內容包含臨床視導的技巧、教學觀察和回饋實作經驗分享與發展性教學輔導系統，共計 18 小

時；「課程與教學創新」內容包含課程評鑑的規劃與實施、班級經營之學生輔導、實務經驗分享、班級經營之親師溝通和課程設計中常見的問題，共計 18 小時，深化教學輔導教師輔導技能，「教學檔案與行動研究」涵蓋教學檔案理論與實作和經驗分享，計 18 小時，主要加強教師教學反省能力。

表 3-3 臺北市教學輔導教師儲訓班課程一覽表

課程類別	時數	課程內容
團隊體驗學習	9	團隊學習
人際關係與溝通	18	人際關係與溝通
教學觀察與回饋	9	教學觀察與回饋—臨床視導的技巧
	6	教學觀察與回饋—發展性教學輔導系統
	3	教學觀察與回饋—教學觀察與回饋實作經驗分享
課程與教學創新	3	課程教學與創新：課程評鑑的規劃與實施
	3	課程教學與創新：班級經營之學生輔導
	6	課程教學與創新：實務經驗分享
	3	課程教學與創新：班級經營之親師溝通
	3	課程與教學創新—課程設計中常見的問題
教學檔案與行動研究	12	教學檔案與行動研究—教學檔案理論與實作
	6	教學檔案與行動研究—教學檔案實作經驗分享
其他	1	始業式暨班務說明
	3	成果發表
	2	學習檔案製作
	2	承諾與使命
	1	綜合座談暨結業式

資料來源：研究者自行整理。

從表 3-3 可以發現：臺北市 94 學年度教學輔導教師培訓內容仍以「人際關係與溝通」、「教學觀察與回饋」、「教學檔案與行動研究」、「課程與教學創新」為主，另增加「團隊體驗學習」類別時數，取代需求性較低的「領導哲學」課程；可能是有鑒於教學輔導教師制度試辦以後相關的研究建議以團隊方式輔助教學輔導進行（許月玫，2002），以及團隊學習概念普遍引進有關。

教學輔導教師除了必須參與職前培訓之外，經聘任後的教學輔導教師，每年也必須參加各校所舉辦之十二小時在職成長課程，以及臺北市教師研習中心所舉辦之十二小時在職成長課程。

參、我國教學輔導教師的選派與配對

臺北市教學輔導教師之選派，以教學輔導教師與夥伴教師的配對為主。因此，教學輔導教師與夥伴教師的配對是否合適，影響教學輔導教師制度實施成效甚鉅。教學輔導教師和夥伴教師的配對原則為：(1) 儘量要考慮到同年級、同年段或同學科；(2) 雙方人格特質宜配合或近似，如：個性安靜的夥伴教師可配對一位能瞭解個性安靜的人的特性但其個性卻略為活潑的教學輔導教師；(3) 配對安排時，宜事先徵詢教學輔導教師及夥伴教師的意願；(4) 可在教學輔導過程中調整配對；(5) 每四至六位教學輔導教師和夥伴教師可以安排成為一個教學成長團隊；(6) 事先為教學輔導教師及夥伴教師安排互動討論時間。各校在安排教學輔導教師時，宜考量教學輔導教師之任教科目（學習領域）、年級、教學準備時間、人格特質等，儘量與服務對象相近為原則。

目前申辦各校教學輔導教師與夥伴教師的配對，主要都由行政安排行政人員於配對安排時，主要採取若干方式，包括：由教學輔導教師選擇、由夥伴教師選擇、由行政人員依年級、科目進行配對、與先徵詢教學輔導教師或夥伴教師意見再配對。其中以徵詢教學輔導教師或夥伴教師意見的比率最高。若在配對之前能讓教學輔導教師與夥伴教師見面，藉著互動彼此瞭解，尊重教師的意願，考慮教

師人格特質、任教科目、年級、教室距離等因素，將會讓教學輔導教師制度的運作更加順利(張德銳等，2004)。

肆、我國教學輔導教師的角色與職責

教學輔導教師扮演多重角色，如諮商輔導者、指導示範者、資訊提供者、共同參與者、問題解決者、溫馨支持者(張德銳等，2002；許月玫，2002)。因此，不論在教學實務與策略、生活適應或情感支持，教學輔導教師都須具備輔導溝通知能，並且具有熱忱協助夥伴教師一同成長。

各校聘任教學輔導教師時，應考量學校設置教學輔導教師之任務需求，由校長就校內具教學輔導教師資格者，聘請兼任之。各校在安排教學輔導教師時，宜考量教學輔導教師之任教科目(學習領域)、年級、教學準備時間、人格特質等，儘量與服務對象相近為原則，並且應優先考慮由未兼任行政工作之教師擔任之。另外，各校教學輔導教師之聘期一任為一年，續聘得連任。教學導師任職期間，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。至於教學導師除了教學工作之外，所需擔負的服務工作如下：(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。

至於教學導師除了教學工作之外，所需擔負的服務工作如下：(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。根據九十四學年度教學輔導教師制度實施成效評鑑報告指出，教學導師最常進行的服務內容依序為：(1)協助進行班級經營；(2)觀察教學，提供回饋與建議；(3)分享教學材料與資源；(4)

協助了解與適應環境；(5) 協助進行親師溝通 (6) 示範教學；(7) 協助設計課程 (8) 協助進行教學評量；(9) 協助建立教學檔案。

伍、我國教學輔導教師的輔導對象、輔導內容及方式

教學輔導教師任職期間，輔導與協助的服務對象為：(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。第二至四款之總人數不得超過該校專任教師員額總編制之 5%。

教學輔導教師除了教學工作之外，其輔導的內容如下：(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、改善班級經營與親師溝通、進行教學評量等。但教學輔導教師不應包含參與服務對象之成績考核。根據各學年度教學輔導教師制度實施成效評鑑報告指出：教學輔導教師最常進行的輔導內容依序為：(1) 協助進行班級經營；(2) 觀察教學，提供回饋與建議；(3) 分享教學材料與資源；(4) 協助了解與適應環境；(5) 協助進行親師溝通；(6) 示範教學；(7) 協助設計課程；(8) 進行教學評量；(9) 協助建立教學檔案。

至於教學輔導教師的輔導方式為：第一，初期的相見歡活動。此活動宜儘早安排在八月底或九月初即舉行，辦理前注意會場的布置，並備有茶點，辦理時活動宜簡單而隆重，氣氛溫馨感人，讓教學輔導教師和夥伴教師有多互動討論的機會。第二，教學輔導教師每月對夥伴教師，進行示範教學或教學觀察與回饋一次為原則；每月以協助服務對象其他非教學觀察與回饋的事項一次為原則。第三，教學輔導教師活動於進行後務必填寫一份輔導活動紀錄，其中一聯交承辦單位留存。除輔導活動記錄外，活動的其他資料請教學輔導教師和夥伴教師自行保存不必繳交。各試辦學校宜保存一份（一份即可）較完整的個案紀錄，俾做為來日經

驗分享之用。

陸、我國教學輔導教師的工作條件與獎勵

張德銳等人(2002)於其「臺北市中小學教學輔導教師制度規劃研究」中，針對教學輔導教師工作條件的相關研究進行分析與探討，提出教學輔導教師的工作條件分為下列四項：(1)從教師生涯發展角度來看，藉職務調整作為不同生涯階段教師的激勵因素。(2)減輕工作負擔：藉由減少授課時數來減輕教學輔導教師的授課時數。(3)表彰與差假：對於經相關單位核定確實有輔導成效者應予以適當的表揚，並且基於教學輔導教師業務的需要需給予差假方面的權利，可使之安心於輔導工作。(4)薪津補助。

張德銳等人(2000)所實施之臺北市中小學教學輔導教師制度規劃研究指出：受訪者應減授1/2或1/3教學時數才能吸引教師投入教學輔導工作。然而臺北市政府教育局在九十學年度於前臺北市師範學院附屬實驗小學試辦輔導教師方案之時，考量財政負荷，教學輔導教師每認輔一位夥伴教師，每週僅酌減兩節課。

其後張德銳等人(2002)的研究發現：教學輔導教師所擔負之教學工作沉重，但大多數教師都不願意接受減課，而寧願採取每月領取八節超鐘點的補助。其原因有三：一則由於減課措施未能徹底落實；二則由於部分教學輔導教師覺得教學是很重要的部分，減課之後，實際教學經驗減少，將不利於教學輔導工作；再者，與學生之間的互動機會減少，也會影響班級經營的品質，對於學生的學習會有不良影響。因此，減輕教學輔導教師的工作負擔應衡量其合理性，否則很可能收不到成效。依據教學輔導教師設置方案規定，每位教學輔導教師以輔導一名至二名服務對象為原則。每輔導一名服務對象，得酌減教學輔導教師原授課時數一節至二節課，但最多以減授原授課時數四節課為上限。減授鐘點後所需代課鐘點經費，由臺北市政府教育局編列預算支應。另外，如果確實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。其次，若教學輔導教師為退休教師，則

可以領取誤餐費及交通費。

在獎勵方面，各校教學輔導教師工作表現績優者，得報請臺北市政府教育局辦理敘獎或頒發獎狀（牌）。實施教學輔導制度有成，且有推廣價值的學校及教學輔導教師，每年度都會舉行公開發表會。

臺北市政府教育局主管機關對教學輔導教師制度的實施抱持重視、積極的態度，因此針對教學輔導教師在校工作之情形，皆給予適當的協助或報酬，如減課、支付代課費；而對於成果卓越的學校與教師，給予公開表揚及鼓勵，同時也達到宣導、激勵的用意。

從制度實施管理部分來看，臺北市實行教學輔導教師制度，由各校自行評估就其需要經校務會議通過，逐年提出申請參與辦理，各校參與試辦人員、配對方式、互動模式、專業成長課程等由各校在實施要點範圍內自行規劃，充分符合學校本位管理精神。

小結、

綜上所述，教學輔導教師制度從規劃試辦至今已有十年，這段時間，行政機關、學校及教師從不清楚、觀望，到瞭解且積極參與，經歷學習、執行、反思、修正、再學習的歷程，使得教學輔導教師制度的實施逐步完善。因此，九十六學年度臺北市國民中小學將正式實施此一制度，真正落實教師專業成長，提升全體教育品質的理念。茲將述本節結論歸納如下：

就我國教學輔導教師制度的遴選標準與過程而言，前者以八年以上合格教師之教學年資、具學科或學習領域教學知能，並有四年以上教學經驗、有擔任教學輔導教師之意願以及能示範並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，以協助教學解決問題；後者則須以文件審查為原則，必要時得進行口試，而參加甄選教師所繳交之文件至少應含有一個教學單元設計及教學後之書面反思心得。

就我國教學輔導教師的培訓而言，係透過參加臺北市政府教育局委託臺北市教師研習中心所辦理之職前儲訓課程，其內容涵蓋「團隊體驗學習」、「人際關係

與溝通」、「教學觀察與回饋」、「課程與教學創新」以及「教學檔案與教學行動研究」五大類。經儲訓合格者，始獲得教學輔導教師之資格。

就我國教學輔導教師的選派與配對而言，教學輔導教師的選派與配對原則均由行政人員依年級、科目進行並事先徵詢教學輔導教師或夥伴教師意見再配對。

就我國教學輔導教師的角色與職責而言，教學導師扮演多元的角色，包括顧問者、模範者、諮商和傾聽者以及夥伴者或朋友的角色。至於教學導師的職責，包括：協助服務對象了解與適應班級（群）、學校、社區及教職之環境、觀察服務對象之教學，提供回饋與建議、協助服務對象建立教學檔案、在其他教學性之事務上提供建議與協助以及協助進行親師溝通。

就我國教學輔導教師的輔導對象、輔導內容及方式而言，輔導的對象包括：初任教學二年內之教師、新進至學校服務之教師、自願成長，有意願接受輔導之教師以及經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師；輔導內容包括：協助進行班級經營與教室管理的方法、觀察教學，提供回饋與建議，並提供教學技巧的運用、分享教學材料與資源並運用資源設備與資訊技術、示範教學、協助設計課程與課程計劃、進行教學評量、協助了解與適應環境、協助進行親師溝通以及協助建立教學檔案；輔導方式則包括：進行教室觀察、提供有關課程及教學資源的訊息、提供輔導教師負責新進教師的支持與協助的工作、初期的相見歡活動、對夥伴教師，進行示範教學或教學觀察與回饋以及填寫輔導活動紀錄。

就我國教學輔導教師的工作條件與獎勵而言，前者以職務調整、減輕工作負擔、表彰與差假和薪津補助為工作條件；後者以報請教育局辦理敘獎或頒發獎狀（牌）和每年度舉行公開發表會為獎勵。

第三節 我國實施教學輔導教師制度的相關問題與因應策略

教學輔導教師工作的推展，對教師而言是一大重要的變革，教師突破過去傳

統的進修學習方式，藉由同儕間的教學視導、同儕輔導，互相協助，共同成長。一項新制度或方案在實施之初不免會因舊有傳統的觀念與體制的限制，造成方案無法順利推行。然而，因時因地因人所產的問題相當多元、複雜。從大處著眼，我們可以發現整個制度可能在規劃時不夠詳盡周延，導致推行時產生狀況未明或爭議；接下來，在各校推行時，也許會因學校行政人員對新制度的不瞭解或是行政上的資源有限造成學校無法順利進行事先設計好的實施計畫；最後，教師在面臨改革時可能會產生抗拒之心，或是傳統的教師文化，使教師參與成長的意願低落。以下分別從教師個人層面至行政制度層面，由小至大，一步步說明教學輔導教師制度的實施的相關問題與因應策略。

壹、我國實施教學輔導教師制度之相關問題

臺北市為全國首善之區，推行教學輔導教制度無非是希望提升教師的專業知能。從過去幾年的試辦經驗中得到許多寶貴的經驗，也發現到此制度的確對協助夥伴教師適應生活環境、提升夥伴教師教學能力與解決教學問題，以及協助建立學校同儕互動文化等有相當的成效。但制度的推行也會有其負面的問題產生，例如：教學輔導教師與夥伴教師的配對不盡理想、雙方缺乏互動的時間，以及缺乏學校行政的支持等（張德銳等，2003b）。茲分別以教師、行政與制度三個層面探討此一制度實施時面臨的問題：

一、教師層面

張芬芬（2000）認為傳統教師文化中的個人主義、平等主義、平凡規範，亦即傳統上教師不分職級，大家平等，不利於教師專業成長，各教師孤立於自己的教師王國中，初任教師自我摸索，自生自滅，而有經驗的教師在自己的教學領域中彼此互不干涉，甚少相互學習。同事之間期望步調一致，不喜過於認真、領先群倫的同事。陳美玉（1999）指出：目前學校呈現孤立文化的型態，大多充斥著濃厚的個人主義，由於沒有外來成長壓力，教師沒有機會、也不願主動、也不敢與其他同事觀察彼此教室的教學，以進行與教學相關的專業議題討論，因而限制

教師專業分享與支持的機會。此一層面的問題細分為：

（一）教師不願改變的抗拒之心

再良好的制度都需要教師來運作，再完善的措施都需要教師來實施，再理想的政策也都需要教師來推行。教師不願改變，產生抗拒的心態多是認為革新的制度太過理想化與理論化，忽視了其他制度的配合，無法在教學現場施行。制度規劃者或是學校行政人員，與基層教師缺少溝通，教師的意見被消音，上位者也不去瞭解他們的心聲，雙方沒有共識，因此，新的教育制度推行時，常常面臨基層教師的抗拒。部分的教師固著過去的方式與觀念，不願意自我改變。這種面對變革的反應模式，教師有著傳統觀念的深厚基礎：不強出頭但也不屈服、不願意改變，但也不做是非對錯的論辯。同樣地，教學輔導教師制度在學校推行時，需要教師積極、主動的參與，但是部分教師不願敞開心胸，認為行政人員或教學輔導教師是來找他麻煩，消極抵抗學校或教學輔導教師安排的進修活動。

（二）孤立平庸的教師文化

Schmoker 和 Lortie 指出學校中一般教師普遍存在著個人主義的思想，在教學上的通病就是習慣自我孤立。也就是欠缺與其他教師合作、共同對話、討論教學問題之行為。這種心態易導致教師在教學上滿足現況，不尋求教學新知的增進與瞭解以及解決教學上的實際問題（邱錦昌，2001）。

此外，教師受限於學校建築的隔閡，以及分科獨立的教材，教師間缺乏專業對話與合作學習的機會。其孤立、平庸文化的確會影響教師進修成長的意願，對於較積極主動的教師可能會遭人嫉妒，以致教師參與進修成長的意願低落，漸漸對教育工作失去熱忱，惡性循環的結果，產生教師教育新知不足、教學品質低落等問題。在推動教學輔導教師制度時，常常因負向的教師文化阻礙了教師成長的意願進而影響其實施成效。

二、行政層面

至於行政層面的問題可細分為：

(一) 教師缺乏互動的時間

由於教師每週空堂不多，每位教學輔導教師又需輔導二至三位夥伴教師，而且彼此空堂事前並未特意安排在一起，因此彼此找尋互動時間，就成為一大困難。有時難得找到共同空堂時，學校行政又常安排為會議或訪視或研習時段，互動時間不夠，是教學輔導教師與夥伴教師的共同感受（張德銳等，2002）。因應不同互動方式，需要不同互動空間，如討論活動，需要安靜空間；觀看教學錄影帶，需要小型視聽教室；教學觀察與回饋，需要觀察室…，學校在有限經費與現有空間，無法為此制度，另設專用空間，教師們只好「因地制宜」。教學輔導教師制度其中主要的工作是藉由同儕的教學輔導來改善自我的教學，但教師平日忙於教學工作，若是學校未事先安排共同空堂的時間，教師們難以相互做教學視導或專業對話與省思。

(二) 教學輔導教師與夥伴教師的配對不適切

張德銳等人（2002）的研究指出，教學輔導教師與夥伴教師之配對，在配對之前，未能邀請夥伴教師參與，僅由行政和部分教學輔導教師進行搭配，致使夥伴教師感到不明究裡，為何一進校園，學校即要配對一位教師前來輔導，是否會增加麻煩？是否會向行政打小報告？對於受輔導意願也就不高，因此教學輔導教師與夥伴教師須花費一番功夫建立起信任關係。而小組的配對方式多由行政人員進行配對，由於夥伴教師多，教學輔導教師少，造成一位教學輔導教師可能須輔導多位夥伴教師，使教學輔導教師倍感壓力。

此外，輔導對象任教科目或領域與自己專長不符，使得部分教學輔導教師負擔過重，專長也難以發揮；因而沒有辦法滿足夥伴教師的需求，教學輔導教師本身的負荷也會過重。由於教學輔導教師的任教年級亦未能符合夥伴教師的實際需求，只有少數教學輔導教師（如幼稚園教師）能和教同一班的夥伴教師配對。

(三) 學校對於夥伴教師工作任務的說明不夠詳細

張德銳等人（2002）的研究發現，對夥伴教師而言，一方面在配對之前行政人員只對教學輔導教師的部分進行說明與培訓，對夥伴教師說明不夠清楚，造成

夥伴教師對於教學輔導教師制度的不解與懷疑；另一方面行政人員未對夥伴教師說明計畫內容以及在輔導過程中應有的職責，也未對他們做職前的訓練，所以夥伴教師展現出接受被輔導與成長意願不高的現象，使教學輔導教師的輔導工作進行困難。教學輔導教師制度的推動需要多方的努力與配合，各地各校因社區、學校環境的差異，在推動教學輔導教師制度的工作內容也不盡相同。學校行政若是在實施前未向參與此制度的夥伴教師清楚說明工作的任務，造成夥伴教師們對工作內容模糊不清，也就無法落實輔導工作。

（四）學校行政對於教學輔導教師工作的支持不足

在張德銳等人（2003b）的研究中發現，學校行政人員除了在人力與硬體設備等方面的協助較為不足之外，教學輔導教師則認為行政方面應多關心並表達對整個教學輔導教師制度推動的重視。

學校行政人員對於教學輔導教師制度的支持是讓此制度順利推展的重要因素。但是由於學校資源設備與人力有限，因此制度的運作可能會受到限制，或者學校行政人員對於教學輔導教師制度的不瞭解，無法給予適切的需求與關心，造成制度未達到其應有的成效。反之，學校行政人員若對於教學輔導教師制度的支持、熱心與用心均有餘，定會獲得教學輔導教師和夥伴教師的讚賞。但由於承辦之行政人員未具備教學輔導教師資格，亦未能瞭解教學輔導教師制度的歷程與實施策略，因此無法提供諮詢之功能，乃美中不足之處。

（五）教學導師與初任教師的互動不良

教學輔導教師與夥伴教師的互動方式是否得當？除個別互動外，是否含有團體互動的機會？教學輔導教師和夥伴教師的互動方式，有學校安排的固定集體互動方式；也有小組訪視與小組讀書會或座談、聯誼方式；也有夥伴教師自動向教學輔導教師請教，一對一的方式；也有教學輔導教師要求進班觀察教學等互動方式，互動方式多樣且實用。除小組個別互動之外，還有跨組的團體互動，但僅偶而為之，不甚普遍。

(六) 教學輔導教師與夥伴教師沒有足夠的在職進修

行政單位為教學輔導教師安排的在職進修，利用每月一次的集體訪視的前半段時間，進修課程內容有臨床視導、發展性教學檔案、課程評鑑…均為實用課程；夥伴教師的在職進修，則與教學輔導教師的在職進修活動時段相同、內容相同。其實，在職進修課程應依教學導師與夥伴教師的需求分開辦理，才能各取所需。

三、制度層面

至於制度層面的問題，可細分為：

(一) 教學輔導教師的遴選過程不夠公正合理

臺北市教學輔導教師試辦方案的研究發現：在教學輔導教師遴選方面，受訪者提出試辦方案對於教學輔導教師所設立的資格限定並不足夠。因為參與甄選之教師可能覺得自身的能力很足夠，也有服務他人的熱忱，可是旁人卻認為其尚不足以擔任教學輔導教師一職（許雅惠，2004）。遴選過程採取由具備資格教師自己報名，經過教評會初審、簽陳送請校長推薦、推薦名單報教育局與研習中心、參加為期三週儲訓，即可取得教學輔導教師資格者。合乎遴選資格教師，常受學校教師文化影響，怯於毛遂自薦，且需自備教學錄影帶、教學檔案，始可報名參加，此一規定，雖合情合理，但對怕麻煩的教師，若就此打消參加意願，甚為可惜。

(二) 教學輔導教師與夥伴教師沒有接受足夠職前訓練

倘若教學輔導教師是作為夥伴教師的角色模範，自己卻沒能有具有效能的教學方式，那麼不管他們多麼有技巧地傳遞回饋，都不會改進夥伴教師的教學。因此，教學輔導教師所接受的培訓是教學輔導教師方案的核心之外，更重要的是教學輔導教師的培訓課程應考慮是否符合初任教師的需求，使完成培訓的教學輔導教師在實務現場能提供給初任教師更適切的協助（許雅惠，2004）。

由此得知，教學輔導教師的職前培訓不但要明確說明制度的內涵及目標，讓參與者瞭解工作任務與職責，更須提供符合教學輔導教師實際需要的課程，以提升制度運作的成效。但由於經費與資源的限制，或是沒有接受培訓的明文規定，

使教學輔導教師的培訓未能詳細規劃與執行，教學輔導教師無法獲得教學輔導工作的知識與技能，造成未來在輔導夥伴教師時面臨許多困境。

臺北市政府教育局為教學輔導教師安排之職前訓練，為期三週(現今改為四週)，研習內容為人際溝通、行動研究、質性研究、教學觀察與回饋等，課程內容實務與理論兼備，但教學輔導教師對實務性課程，興趣較高；此外，夥伴教師一進入校園，行政單位來不及安排職前訓練，即進行配對，致使夥伴教師對本制度精神、美意未能深入瞭解，反倒產生抗拒、排斥。

(三) 對於教學輔導教師的報酬不足且工作負荷過重

既然教學輔導教師制度的工作內容都是要改進教師的教學、提升專業的素養，因此關鍵的因素是臺北市的教師必須身體力行才能達到目標，但是教師平日的教學工作繁重，除此之外還需花費時間與精力進行在職成長，若是沒有足夠的報酬或是減輕其工作負擔，常會造成教師排斥抗拒的負面心態。

(四) 教學輔導教師的任務、工作條件是否明確合理

計畫之初，教學輔導教師雖清楚個人角色，卻不清楚個人所要負擔的職責，對介入輔導的時間長短、接觸夥伴教師的深淺程度、輔導方式的面向寬廣等拿捏不準。且搭配給每位教學輔導教師一至三位不同年級、不同學科領域的夥伴教師，更使教學輔導教師感到壓力沉重。

根據前前臺北市立師範學院附屬實驗小學的試辦經驗顯示，有的教學輔導教師一個人就輔導了三位夥伴教師，因而感到負擔過重。此外，由於部分教學輔導教師反映不希望減授教學時數，一則由於減課措施常因實際實行上的困難而未能落實；再者，減課使得教學輔導教師教學經驗減少、與學生互動時間縮短，反而不利於教學輔導工作以及學生的學習品質(張德銳等，2002)。

貳、我國實施教學輔導教師制度相關問題的因應策略

針對上述教學輔導教師制度在教師、行政與制度層面的實施問題，茲分述其因應策略如下：

一、教師層面

孤立平庸的教師文化是推行教學輔導教師制度的困難之一。教師間互不來往，欠缺與他人合作學習、成長進修的機會。但許多學習卻是在社會互動的過程中產生的，最佳的學習就是要投入到其他人群中，因為學習是受到社會互動以及人際關係的影響（邱錦昌，2001）。其因應策略如下：

（一）傾聽心聲加強溝通，提高教師參與進修動機

對於新制度的實行，在事前應與教師做充分的溝通，傾聽瞭解他們的心聲，在制度推行過程中，也應建立起良好的溝通管道，減少教師對制度的排斥。張德銳等人（2003a）的研究指出，學校應建立透明化的溝通管道，例如：事先說明、規劃相見歡、利用正式與非正式的溝通、隨時接受意見以及資訊決策公開化等，皆有助於減低教師對制度的抗拒。

除此之外，為了改變教師抗拒進修成長的心態，我們應瞭解哪些因素能提高教師參與學習進修的動機。邱錦昌（2001）指出，教師願意參與專業學習活動之內在動機因素有：（1）增進學科內容知識需求；（2）教育學方法技巧能力的增進；（3）圓滿處理班級經營所面臨的挑戰；（4）專精嫻熟有關學生中心的知識。為了達成上述目的，就激發了教師的道德責任感與個人興趣去參與相關的專業知能的學習活動。就外在因素而言，有兩個主要的因素：物質酬賞及教師證照審核的要求規定。若是上述之內外在因素兼施，就能提高教師參與專業發展活動的動機。慢慢地，教師敞開心胸，接受教學視導，參與成長活動，增加專業對話的機會。

（二）加強合作學習，打破教師孤立屏障

歐用生（1996）認為教師成長不能只靠自我發展更依賴相互學習，學習的途徑包含：（1）相互對話；（2）畫像法；（3）同輩視導；（4）合作學習；（5）合作教學研究。教師要自我發展，「願意」而且「能」自我成長，同時發揮合作的、同事情誼和專業規範，培養師專業成長風氣，使學校成為一個學習型學校。

教師間的理念互相分享與切磋，的確有助於專業成長。Yoder 對 150 篇教師

領導 (teacher leadership) 的相關論文進行文獻分析，其研究結果顯示：若是由一位具有豐富經驗的教師帶領同儕教師示範教學、共同學習進修，將有助於其專業能力的提升，教師們可以透過彼此的對話與請教，獲得教學上的成長 (陳信夫，2004)。

因此，透過共同合作的同儕關係，社會互動的學習歷程當中，教師不僅獲得更多的教學能力，並逐漸打破教師孤立平庸的文化，形成專業成長的風氣。

二、行政層面

在行政層面，其因應策略如下：

(一) 事先安排共同空堂以增加互動機會

對教學輔導教師與夥伴教師而言，若是共同空堂難以尋覓的情況之下，學校行政應為本制度召開會議，應盡量精簡，會議中協調安排教師彼此的共同空堂，讓教學輔導教師與夥伴教師有更多互動的時間，以協助夥伴教師專業成長 (張德銳等，2002)。

張德銳等人 (2003b) 的研究中指出，在不影響學校運作與造成其他教師的不便之下，學校應盡量將教學輔導教師與夥伴教師安排共同空堂，以便雙方活動的進行，增加互動的機會。

學校若是在規劃時，未仔細周延的考慮教師彼此的空堂時間，會造成方案在推行時，雙方缺乏互動的時間。因此，學校在排課時應特別注意教學輔導教師與夥伴教師的空堂。若是真的無法配合時，也應給予代課教師支援，以增加雙方的互動與對話。

改善教學輔導教師與夥伴教師的互動時間有三：一是，配對之後，教務處安排課表之際，應為教學輔導教師與夥伴教師排出共同空堂時間，以利互相討論；二是，精簡開會時間，增加交流機會，將訪視輔導會議、檢討會議、在職進修合併辦理，多留時間供教學輔導教師與夥伴教師互動；三是，夥伴教師自身要有強烈成長意願，以排除萬難的態度，爭取與教學輔導教師互動的時段。至於互動地點，學校限於學校有限空間，教師可以自行找尋合適地點，配合使用。

教學輔導教和夥伴教師的互動方式，除了採取小組內的互動，學校定期集體互動及因應夥伴教師需求的一對一互動之外，亦可結合數組，成為一個「開放窗口」，採跨組協同輔導方式，增進教學輔導教專長交流，相互支援，滿足夥伴教師需求。行政人員更提出建立教學輔導教師人力資源庫的構想，結合全校教學輔導教師專長，推選一位既熱心又優良者為召集人，一方面瞭解教學輔導教師與夥伴教師的需求，與行政聯繫溝通；一方面成為其他教學輔導教師與夥伴教師諮商者。

（二）謹慎小組的配對，尊重教師的意願

張德銳等人（2002）的研究指出，教學輔導教師與夥伴教師配對是否合適，影響教學輔導教師制度實施成效頗巨。因此，學校行政在安排配對之前，必先安排教學輔導教師與夥伴教師見面，藉著互動機會，促進彼此瞭解，尊重教師的意願，審慎進行配對。

Huffinan 和 Leak 的研究發現，最能協助初任教師者為：教同一年級或科目，能就近接觸，雙方的教學風格與意識型態相合者（Wagner & Ownby, 1995）。美國德州初任教師支持系統（Texas Beginning Educator Support System, 簡稱 TxBESS）的研究指出，教學輔導教師及初任教師有相同的教學領域，教室地點相近，有共同的時間一起討論則教學輔導教師將能發揮更大的效能（State Board for Educator Certification, 2002）。

雖然配對多是由學校行政人員進行，但應仔細考慮教學輔導教師與夥伴老師的任教年級和科目、人格特質與教學風格等。配對方式，應儘量同一年段輔導同一年段；同一學科領域輔導同一學科領域；行政人員輔導行政人員。事先可詢問教師以瞭解彼此的意願，使制度在運作時能更順暢。首先，學校要儲備多元教學輔導教師，增加培訓各領域、各年段與兼任行政人員之教學輔導教師，以符應需要。進行配對之前，提供教學輔導教師與夥伴教師提供彼此見面，互相認識的機會，透過交流對話與自由選擇的機會，搭起友誼的橋樑，讓教學輔導教師與夥伴教師交流對話與選擇的機會，增進彼此的瞭解，並凝聚同儕互助模式與共識，消

除夥伴教師對教學輔導教師制度的排斥。進行配對分組之後，行政單位擬訂行事曆，並列印工作清單，以供教學輔導教師與夥伴教師參考。唯有如此，才能滿足夥伴教師的需求，也不致於強「教學輔導教師」所難。

(三) 加強制度的宣導，清楚說明工作內容

張德銳等人(2003b)的研究中指出，教學輔導教師制度的立意良善，學校行政若能將制度的精神與美意清楚說明，並廣加宣傳，例如：在期初辦理教學輔導教師制度說明會，或是請專家學者到校對制度進行說明等，都能讓教師更瞭解此制度，以利往後的推行。美國紐約州的奧賽斯特中央學區則是將教學輔導教師與夥伴教師經常從事的活動，具體列出以供他人參考。而鮑爾溫斯維爾學區除了透過夏天的培訓之外，更進一步製作教學輔導方案手冊，將教學輔導教師的角色與職責列於其中，並且使用教學輔導建議單每月寄發一張，讓相關人員更了解教學輔導方案的期望。從奧賽斯特中央學區和鮑爾溫斯維爾學區的作法中可發現，若欲控管教學輔導教師方案的品質，這兩個學區的方法是一個值得效法的對象(許雅惠，2004)。

辦理說明會、印發教學輔導工作手冊都是宣傳與說明教學輔導教師制度的好方法，讓參與的教師更清楚制度的精神與功能，也能瞭解他校推行的程度藉以仿效，良性競爭，共同成長。

(四) 行政全力的支持與關心

在教學輔導教師與夥伴教師的互動過程當中，學校行政所提供的協助除了調課、攝影之外，一些視聽媒體器材，例如：攝影設備、光碟轉錄、錄音筆以及讀書會使用的書籍等，行政部門應全力支援。行政人員也可以多關心小組活動的情形，多給教師鼓勵打氣，都能讓教師威受到行政對此制度的重視(張德銳等，2003b)。

除此之外，若是承辦此制度的人員也是教學輔導教師，應更能瞭解教學輔導教師或夥伴教師的需求，在推動行政業務上，不管是經費的運用或是研習、會議的需求，都較能得到行政的支持。因此，如果承辦此業務的行政人員沒有教學輔

導教師的資格，應該鼓勵參與進修培訓（張德銳等，2003a）。

學校行政人員若是能在制度實施前參與教學輔導教師的進修或培訓；在推行時盡力提供教師所需的協助與關心，例如：場地的提供、錄影設備與人員、讀書會書籍等等；推行後給予教師表揚與獎勵等正向回饋，相信能讓此制度在校內順利的進行。

學校行政已對支援教學輔導教師工作付出相當的熱忱，但在求其更完美之境界，仍可從浮現問題中，找出努力之道，諸如：對夥伴教師完備說明、改進配對工作、安排共同討論時間、充實在職進修課程、為教學輔導教師與夥伴教師爭取互動討論的時間與空間。

（五）重視教學輔導教師與夥伴教師的在職成長

辦理教學輔導教師的在職成長，應先瞭解他們的需求，實務性課程要多於理論性課程。夥伴教師的在職成長最好能和教學輔導教師分開辦理。學校應明確告知夥伴教師接受輔導的權力與義務，以提升夥伴教師接受輔導的意願在夥伴教師一進入校園，接受教學輔導教師制度之前，行政人員應舉辦正式說明會，使教學輔導教師與夥伴教師清楚彼此角色與互動的目的。

三、制度層面

在制度層面，其因應策略如下：

（一）公開教學輔導教師的遴選標準與過程

教學輔導教師的遴選是相當重要且應謹慎執行，因此教學輔導教師方案都應該要明文規定教學輔導教師的遴選標準以避免不必要的爭議。根據美國印第安那州的法令規定，教學輔導教師應符合下列條件：（1）擁有五年以上的教學經驗；（2）教學輔導教師與初任教師需在同一所學校中工作；（3）與夥伴教師任教相同或類似的年級與科目；（4）需通過認證，並且擁有優秀的教學技巧（江雪齡，1989；Furtwengler, 1995）。至於教學輔導教師的選拔標準則分為三個層面，首先檢試教學輔導教師所應具備的知識；再來檢驗教學輔導教師所應具備的特性；最後是教學輔導教師所應擁有的表現。

即使遴選出專業素養相當足夠的教學輔導教師，但最重要的關鍵仍是教學輔導教師是否有意願擔任此角色，對於此一職務是否具有責任感，是否具有服務他人的熱忱，教師同儕與學校行政人員是最瞭解教師的教育同仁，因此在進行遴選時，應先詢問與他一同共事的教育人員的意見，不但可以確保教學輔導教師的品質，更讓遴選出的教學輔導教師得到其他人的認同，以昭公信。

教學輔導教師的遴聘，依規定應經甄選、儲訓等程序。初次辦理本制度，遴聘方式只由教師自我推薦，礙於國人「為人謙虛」的風格，毛遂自薦的人不多，具備資格之優秀教師，遲疑不前，造成遺珠之憾。若能加採行政推薦、同儕推薦，必能甄選到更多優秀教師為教學輔導教師。

(二) 重視教學輔導教師的職前訓練

初任教師需要有經驗教師的支持、忠告與指引。但是並非每個有經驗的教師都應該被指派為教學輔導教師。教學輔導教師應該要參加謹慎的培訓，並且要求達到既定的標準，以確保高品質。

教學輔導教職前儲訓原訂為三週，因研習課程安排在暑假期間，且不能請假，於是造成有些教師，不想參加儲訓的原因。若能將暑假的一部分研習課程，分散於開學後的在職進修，想必有更多教師樂於參加。夥伴教師的職前訓練，不但要掌握時機，選在配對之前，而且要向他們說明本制度的美意與他們應盡的責任，最好能列成工作清單。重視教學輔導教師的培訓不但能提供夥伴教師更專業、更適切的教學輔導，而且對教學輔導教師本身而言，更能學習到許多有用的知識與技能，是有利於雙方的。因此，培訓機構更應小心謹慎的規劃培訓的課程內容，提供教學輔導教師更專業、更適切的教學知識與輔導能力。

(三) 給予教學輔導教師差假並減輕工作負擔

由於教師平日工作繁重，加上多了教學輔導的工作，讓教師深感工作負荷量過大，因此，制度規劃應提供差假讓教學輔導教師觀察夥伴教師的教學或進行其他成長活動。Leissa (1998) 指出大多數教學輔導教師認為每年 5~10 個臨床觀察對象與平均 65 小時的會談時間是適當的。

因此，研究者發現，提供差假能減輕教學輔導教師與夥伴教師的工作負荷量，讓他們能有更多的時間進行教學觀察等專業成長的活動。但是在方案規劃時最好能先將差假等工作條件明文詳細規定，以避免教師產生額外的工作負擔，同時，給予教師彈性運用差假、分階段使用或是代課教師的支援等都是不錯的方式，讓教師從事教學輔導工作或教學觀察時更能心無旁騖。

（四）提供教學輔導教師明確的工作任務與條件

教學輔導教師的服務內容包括：協助服務對象瞭解與適應學校環境、分享教學資源與材料、協助設計課程、示範教學、教學觀察與回饋、協助班級經營與親師溝通、協助服務對象建立教學檔案等，其擔負相當重的任務，但所獲得回報是每週減授兩節課。付出與回報並不相對等。改善之道，應將教學輔導教師的工作任務與條件界定得更為明確；若經費允許，儘量為教學輔導教師安排校外觀摩機會。

小結、

綜合以上的文獻分析可知，我國教學輔導教師制度在實施之際面臨到的問題相當廣泛，大約可分為教師、學校行政與制度三大層面，研究者將實施問題及其因應策略彙整如下：

一、教師層面

教師在面對改革時，有時會有抗拒之心。而教學輔導教師制度的最終的目的便是希望教師藉由同儕的力量，共同成長，如果教師本身無法打開心中那扇門，此制度的推行便是困難重重。除了教師個人的成長意願之外，教師文化也是影響此制度推行的因素之一。教師總是在自己的班級王國中進行教學，平庸、個人主義常讓教師不願積極主動的求取新知，進行進修活動，甚至那些積極、認真的教師被視為愛強出頭。而此制度主要是藉著教師間彼此教室觀察、回饋，進行專業對話等活動，讓教師改善自己的教學，提升教學的品質。但是從上述的文獻中發現，孤立、平庸主義的教師文化阻礙了成長活動的進行，增加了推行此制度

的困難度。

因此，傾聽心聲加強溝通，提高教師參與進修動機、加強合作學習，打破教師孤立屏障等方式才能解決教師抗拒教學輔導教師制度的問題。

二、行政層面

學校行政體系無法提供足夠的支援，例如：硬體設備的支援、對教學輔導教師與夥伴教師的關心以及瞭解他們的需求。學校行政事前的規劃不夠仔細，例如：教學輔導教師與夥伴教師的配對不夠適切，以及彼此難以找出共同的時間進行教學觀察或其他專業對話與討論，造成雙方互動不良。多數的研究發現，學校行政人員對於夥伴教師的工作內容與應盡義務說明不夠清楚，造成教師對此制度的質疑，也降低了制度的成效。

因此，事先安排共同空堂以增加互動機會、謹慎小組的配對，尊重教師的意願、清楚說明工作內容，加強制度的宣導、行政全力的支持與關心、重視教學輔導教師與夥伴教師的在職成長以及學校明確告知夥伴教師接受輔導的權力與義務，以提升夥伴教師接受輔導的意願等方式才能解決教學輔導教師制度在行政層面衍生的問題。

三、制度層面

教學輔導教師的遴選過程常常是此制度推行中受人質疑之處，包括教學輔導教師選拔的標準、遴選過程以及遴選委員會的組織等問題，造成外界對於教學輔導教師資格的合法性及公信力有所質疑。此外，教學輔導教師的輔導方式攸關此制度的成敗，因此不只是一定要重視遴選過程，對教學輔導教師的培訓更是重要，但培訓的課程卻常讓教學輔導教師覺得在實務運作上不符所需。

教師平日教學工作繁忙，在排出時間進行進修之際，常會不放心將教學或班級事務託予代課教師，甚至有時沒有代課教師的支援，讓教師的進修時間受限於既定的教學工作。加上少有明文規定教師的報酬與差假，因此，造成參與此制度的教師往往覺得沒有減輕工作壓力，反而增加其負荷量。

因此，公開教學輔導教師的遴選標準與過程、重視教學輔導教師的職前訓

練、給予教學輔導教師差假並減輕工作負擔、提供教學輔導教師明確的工作任務與條件等方式才能解決教學輔導教師制度在制度層面衍生的問題。

第四章 英國實施教學輔導教師制度現況分析

促進教師專業成長是近年來教育界普遍關注的議題之一，鼓勵教師參與各式的進修、從事行動研究、進行課程、教學與評量的改進都是具體的方式。若由制度面著手，建立教師分級制度、或教學導師制度，則是許多學者認為可行的方式，這些構想並非我國獨創，歐美國家亦多有類似制度，且實施較我國為早。例如：英國 1998 年設置「進階教師制度」，其精神與臺北市政府教育局辦理的「教學導師制度」頗為相近，而其規畫內容可謂詳盡，英國媒體上亦已出現初步反應。英國的中小學師資可能不比我國好，但英國向以老牌民主國家為人稱道，其所研擬的教育制度可謂周到，至於其文化脈絡中思考，亦有其可觀之處。本諸「他山石可攻錯」的理念，本章將先介紹英國的教學輔導教師制度的源起及發展，再敘及英國的教學輔導教師制度的主要內容，最後再說明其相關問題與因應策略。

第一節 英國教學輔導教師制度的源起及發展

英國工黨政府在 1998 年提出綠皮書。根據綠皮書的規定，西元 2000 年以前須設立五千名進階教師；西元 2002 年前設一萬名進階教師。依規定每校均可設置並任命一名或一名以上的進階教師，但進階教師應符合兩個條件，首先應經由學校認可為進階教師候選人，其次要通過全國性的進階教師審查，而審查標準包括兩部分：第一是在其所屬階段與任教領域中，是教學高度有效的教師；第二是能有效傳承教學專長與經驗的教師(張芬芬，2001)。茲分述英國教學輔導教師制度的源起及發展如下：

壹、英國教學輔導教師制度的源起

一、英國教育改革趨勢：中央集權與市場導向

英國的政治體制是君主立憲、責任內閣制，英國女王僅擁有形式上之行政

權，實際權力則為內閣(首相)擁有。政府是由在下議院(House of Commons)贏得多數席的政黨組成。英國在教育事務上，過去一向尊重教師與地方教育當局的自主性，中央的干預很少。1880 年法令規定英格蘭、威爾斯兒童有入學義務，然而，除宗教教育¹外，法律從未明文規定學生該學什麼以及家長有權要求什麼。二次大戰以來，英國政府主要為保守黨(Conservative Party)與工黨(Labour Party)兩黨輪流執政。直至 1944 至 1964 年間，都可謂是教師控制課程的黃金時代(姜得勝，1998；Lawton, 1980)。但近年來越來越多人質疑英國學校教育的品質(姜得勝，1998；NCC, 1992)，例如前首相Callaghan (1976)指出：企業家抱怨員工在校未學到應有的基本技能。Quicke (1988)也指出：依右派的分析，民眾對教育不滿的主因，是地方教育局(Local Education Authorities, 簡稱 LEAs)與教師權力過大，猶如濫權的廠商與資方，久未思考消費者的需求。

英國中等學校一向由地方政府負責，培育師資的部分責任，也由地方教育當局主其事，尤其 1982 年教育科學部頒布的教師規程(Teacher Regulation)，更明確地指出地方教育當局要負起督導實習教師的工作(楊深坑、歐用生、王秋絨，1991：43)。1982 年以後，教育科學部對新進教師的輔導工作逐漸採取干預政策。1982 年教育科學部頒佈有關「實習教師處理與評量」(The Treatment and Assessment of Probationary Teachers)的行政備忘錄，規定地方教育當局應負起實習輔導工作。1988 年通過教育改革法案(Education Reform ACT)，其中對於國定課程(National Curriculum)的頒佈，更使教育科學部對師資培育開始掌有主控權，地方教育當局以及學校，僅是執行教育科學部規定的機構而已(楊深坑，1992：489)。中小學應依規定訂定教學內容，各校學生每年接受國家的統一考試。此一改革希望改變地方教育局與教師權力過大的局面，期以各校間的學業成績競爭，提高低落的教學水準。且保證人人均可習得國定課程規定的基本知能。

¹ 英國的宗教教育(religious education)是道德教育的一環，自 1944 年起即標榜不分教派。1989 年起實施的宗教教育屬於國定課程中的基本課程(basic curriculum)，但是家長可以選擇不接受此課程。

在 1989 年 9 月英國產生了二個更新的、實驗性的、以學校為中心的輔導方案：「試用教師培育方案」及「契約教師培育方案」。此二方案，乃是由地方教育當局與任教學校合作，提供新進教師實際教學經驗 (DfES, 1992a:3-4)。

1992 年三月，英國教育科學部長 (the Secretary of State for Education and Science) 克拉克 (Kenneth Clarke) 根據皇家督學處針對 1988 年至 1991 年新進教師輔導與實習概況的調查報告，鄭重地指出：實習階段的輔導內容與效果，往往與初始訓練階段重覆，因而宣布廢止英格蘭及威爾斯地區的新進教師實習制度，而改為加強有結構性的輔導制度 (Induction) 取代之 (DfES, 1992b: 1)。使新進教師能將初始教師訓練階段與學校教學專業實際，加以結合。

克拉克部長在其文告「克拉克對新進教師重要變革的宣告」(Clarke Announces Major Changes for New Teachers) 中對新進合格教師進入教育現場的興革意見如下 (DfES, 1992b:1)：

(一)政府提供特定經費補助，改善新進合格教師引導訓練 (Introductory Training) 階段的支援。

(二)以現有評鑑制度下，對新進合格教師 (Newly Qualified Teachers) 的評鑑工作有新的任務。

(三)契約教師培育方案的輔導對象，在 1993 年 9 月起擴及小學教師。

(四)廢除實習年 (Probationary Year) 的制度。

由上述意見得知，新進教師在教學生涯開始時，須由有經驗的教師提供結構完整的輔導訓練與支持，協助其成為有能力勝任其教學工作並具有專業能力的教師。此外，他指出輔導 (Induction) 應是初任教師訓練 (Initial Teacher Training, 簡稱 ITT) 的計劃性延伸，因此，應加強輔導措施透過輔導教師制度的推行能將初任教師訓練階段與學校實際教學密切結合。

1992 年四月，教育科學部改制為教育部 (Department for Education, 簡稱 DfE) 並在同時提出的行政備忘錄「新進合格教師的輔導」(Induction of Newly Qualified Teachers) (DfE, 1992a:1) 中即明白指出：新進合格教師不再是實

習教師(Probationary Teachers)，而是學校教師(School Teachers)。並且規定對新進教師的輔導經費，由教育部「教育支持與訓練補助方案」(Department's Grants for Education Support and Training programme, 簡稱 GEST) 提供。這項經費補助，在 1992 到 1993 約有四十三個地方教育當局正在接受此項補助活動，預計在 1993-1994 年間，會有更多的地方教育當局可接受補助。前已述及英國新進教師輔導制度大致由教育部負責規劃及補助經費，而由地方教育當局負責執行，並責成學校方面配合辦理。又在輔導的管道上，1992 年以前為實習、契約教師、試用教師培育方案配合輔導措施；1992 年以後，廢止實習，而加強以「學校為中心」輔導所有無教學經驗或經驗不足的教師之措施(DfE, 1992b:2)。

此外，教育部計劃在 1994 年的學士後教育學士課程(Post Graduate Curriculum Examination, 簡稱 PGCE)，將有五分之四是以前以學校為中心 (school-based) 的課程；至於二年的 PGCE (亦即契約教師培育方案) 在 1990 的實驗階段，已證明此種二年以學校為中心的課程，可以使中學教師的初始訓練階段與實際教學輔導階段的關係，更形密切，因此計劃在 1993 年 9 月，將契約教師培育方案輔導對象擴大到小學教師(DfES, 1992a:3-4)。

至此，可以歸結英國新進教師輔導的概況為以下幾點：

(一) 輔導的對象皆為無教學經驗的新進教師

英國新進教師所包含的範圍，可涵括所有經由教育學士、文學士、理學士、一年的學士後教育學士等管道，而獲得合格教師資格的教師，以及二年的學士後教育學士的契約教師，以及試用教師。綜觀其輔導對象，皆為教學經驗不豐富或無教學經驗的新進教師。

(二) 強調以「學校為中心」的輔導模式

英國新進教師輔導，漸由過去以「學院為中心」(college-based) 的模式，發展為「學校為中心」的模式，著重由有經驗教師，擔負起輔導的工作。

(三) 由教育部提供足夠的經費支援

教育部的「教育支持與訓練補助方案」(GEST)，對地方教育當局提供經費補

助，在 1992 到 1993 年間有 43 個地方教育當局接受補助，並計劃逐年增加接受補助的地方教育當局數目。

二、師資供需上的長年問題：數量不足與品質堪慮

在 1980 年代，英國政府預估在 1992 至 1998 年間，21 歲人口比例將降低百分之三十五，而出生率則已由 1983 年的 62900 人增至 1988 年的 700000 人。此將造成學齡人口增加但師資卻缺乏的現象 (Gilroy, 1992:9)。所以，英國嚴重的教育問題之一就是師資短缺，據 2000 年 8 月 4 日 BBC 電子報報導 (BBC, 2000)：此現象已出現二十年。據英國教育與就業部 (Department for Education and Employment, 簡稱 DfEE) 以下簡稱教育部，統計資料 (DfEE, 2000) 顯示，今年 (2000-2001) 是 1995 年以來最嚴重的時期。學年初預估中小學教師合計將缺 0.72%，即 2,660 人，包括校長 470 人。而未來四年因學生人數增加，則需增加一萬名中小學教師 (BBC, 2000)。其中倫敦地區缺額近年來始終為全國之冠 (BBC, 1999)，經常以臨時人員取代。據 BBC (2000) 去年十月六日新聞報導：這學期北安普頓郡 (Northamptonshire) 甚至有一所中學因教師不足，而讓各年級輪流週休三日。目前英國仍努力向澳洲、美加、乃至歐洲各國求取教師人才。

英國年輕教師所佔比例亦正在降低中，全國教師會前年的調查發現 (BBC, 1999)：三十歲教師只佔 17%，五十歲以上教師則佔 20%，亦即教師有日趨老化現象，每年離職率均高於師資生登記率。合格教師既然不足，年輕教師又增加不多，隱藏其後的問題就是優秀人才不願擔任教職，因為教學工作連一般水準的大學生都不願擔任，更遑論有更多就業選擇機會的優秀人才。

因應近年來英國教師數量不足與品質不佳的雙重問題，政府遂於 1998 年 7 月通過「教學與高等教育法案」(Teaching and Higher Education Act) (DfEE, 1998a)，同年 12 月正式提出綠皮書，題名為「教師們：迎接變革的挑戰」(the Green Paper - Teacher: meeting the challenge of change) (DfEE, 1998b)。其中，「合格教師地位綠皮書」(Green Paper: Qualified Teacher Status)，規定所有不合格教師皆須接受以學校為基礎的職前訓練 (楊深坑等, 1991:54)。此二文件

中均介紹了一波盛大的教學改革，且號稱是該國自 1880 年實施義務教育以來，對教學專業所做最根本的改革 (DfEE, 1999)。其方向包括：強化學校領導體系、將電腦科技運用於教與學中、對優良教師獎勵與調薪、為裨益改革加強師資培訓與進修，吸引優秀人才擔任教職、提昇教師自尊等。其中具體措施包括：普遍提高教師薪資約 10%，提供獎學金給師資生，提供捷徑給願為教職的傑出人才，讓他們快速加薪，提供短期海外進修機會，提供教學助理，充實學校領導群，設定合格教師授證標準，規畫教師與校長的新評鑑制度，而設置進階教師一職即是其中的重要項目。

明顯可見地，這波教學改革的特色是政府投入鉅額經費。希望為教職吸引與留住人才，而獎學金與加薪措施，確實使去年的師資生登記率較前年同期提高 48%，雖然缺額問題仍然緊急，以致一個師資招募機構甚至提出摸彩給獎方案，希望招到更多師資生 (BBC, 2000)。

貳、英國教學輔導教師制度的發展

保守黨政府在八〇與九〇年代對於師資培育與教師專業之改革係採取管理主義的作法。1984 年建立全國初任教師訓練課程認定制度，設立了「師資培育認可協會」(the Council for the Accreditation of Teacher Education, 簡稱 CATE)，規範授與合格教師地位的課程標準。這些標準包括學生的選拔、教職員的資格與經驗、課程組織、主科研讀與主科方法間之平衡、以及教育與專業研讀及評量等，均屬於「專業認可」的領域。1994 年成立教師培訓局 (Teacher Training Agency, 簡稱 TTA) 取代「師資培育認可協會」，被視為師資培育制度的中央集權化。教師培訓局控制的事項有：品質、認可制度、資金分配、研究及分配學生名額予各學校。此外所有的教師培育機構均必須接受「教育標準署」(Office for Standards in Education, 簡稱 Ofsted) 的督導，而 TTA 與 Ofsted 結合，則建立了持續的督導制度，並採學校中心的初任教師訓練計畫 (School-Centered Initial Teacher Training schemes, 簡稱 SCITTs) - 即「以學校為基地，通過

大學與中小學間建立夥伴關係來培訓教師」。所以至九〇年代中期保守黨政府已經發展出一套職前師資培育制度，係高度集權與具有順應政府要求之特性。而 Ofsted 與 TTA 的主要工作就是與大學對抗，強調學校本位的師培模式，因而有學者認為保守黨此種政策為「去專業化」(deprofessionalized) 或「再專業化」(reprofessionalized) 之過程 (Furlong, 2005)。

1997 年英國保守黨選舉失利，由 Tony Blair 領導的工黨接掌政權。Blair 政治上改採調和左、右兩派的路線，亦即第三路線，但在教育上則延續原有保守黨的市場導向政策 (蘇永明, 1999)。Tony Blair 領導的新工黨獲得執政權後，除了提倡地方分權(devolution)，並立志以革新教育為第一要務，相繼提出各教育報告與法案，雖含括各級各類教育，但以革新初等教育為重點。已歷經保守黨政府以「國定課程」為主軸的連串對於教師培訓、工作條件與資格要求變革的教育人員，企盼能有所喘息或政策改弦更張的機會。然而英國的教師們卻希望落空了，從首相 Blair 競選時(1996 年在工黨黨員大會)提出三項優先政策的承諾：「教育、教育、教育」來看，英國教育在新工黨的主政下，實際上是進入另一波更密集的教師資格與工作內容改革的高峰，延續保守黨強調符應勞動市場學習結果「商品價值」的主軸，以及強調在全球競爭下的「績效」與「提升競爭力」之目標 (Elkins & Elliott, 2004)。

1997 年工黨甫上台，即發表白皮書「學校中之卓越」(Excellence in Schools)，希望提升教育水準。十月之通諭 (Circular 10/97)「教學：高社會地位，高標準」(Teaching : high status, high standards)，開始規範詳細的專業教育內容，將保守黨政府在 1992 年通諭所強調之「能力」(competencies) 精細化為「標準」。規範初任合格教師 (Newly Qualified Teachers, 簡稱 NQT) 的國定課程，詳訂受訓教師在英文、數學、科學、資訊與溝通技術學科所需學習之內容 (DfEE, 1997)。工黨政府的「標準」與保守黨政府的「能力」有其相似性，但也有質的區別，1992 年的能力包括：學科知識、學科應用、班級管理、評量與紀錄學生進步狀況以及繼續專業發展；1997 年「標準」的要求大體相似，

包括：知識與理解、計畫、教學與班級管理、追蹤評量、紀錄、報告與責任目標等。但二者不同處在於 1992 年通諭中對於培訓內容及教師「能力」要求僅作廣泛規定；1997 年通諭則對「標準」要求有較具體的規定，使用之語言具簡潔性與不可違逆性（趙靜、伍學超，2006）。

1998 年四月之通諭（Circular 4/98）「初任教師培訓之課程要求」（Requirement for course of initial teacher training）訂定新師資培育課程專業性認可標準，明確指出各科國家課程的教學目標與教學要求，同時也對師資培育的一般要求以及受訓者在獲得「合格教師資格」（Qualified Teacher Status, 簡稱 QTS）證書時必需達到的學科知識、技能與教學實踐能力標準有詳細規定。此項要求被批評為技術技能（technical skills）取向之教學方式，認定學校可以是專業學習場所，教師可經由師徒制之訓練：如教室觀察、評量、符合要求標準而產生（DfEE, 1998）。

1998 年十二月綠皮書「教師：面向變革之挑戰」（Teachers: Meeting the Challenge of Change），是工黨政府對於教師教育進行全面改革之定調，成為近來英國教師教育改革的指導性文件。其中建議進行國家技能測驗，規定自 2002 年 5 月 1 日起，欲取得合格教師身份的師資生都需通過數學、識字、資訊與溝通技術的測驗（DfEE, 1998）。

1999 年又提出在英格蘭與威爾斯地區建立新教師入職培訓制度（Induction），凡在 1999 年 5 月 7 日後獲得教師資格證書且首次任職的新教師都必需完成三個學期，相當於一學年的入職培訓，才能在培訓結束後繼續在公立或私立中小學任教，其間新教師必需持續符合「合格教師資格」標準與達到「導入期」（Induction）之標準。參與入職培訓的人員除了受訓的新教師外，尚包括中小學校長、指導教師（mentor）、學校董事會與地方教育局，他們的角色是在整個入職培訓過程中對新教師進行監督、支持及評估（DfEE, 1999a）。

1999 年鑑於培養學校領導者的重要性，英國選定在諾丁漢大學朱比利校區（Jubilee Campus of Nottingham university）結合諾丁漢大學的各項資源，在

教育學院設置「國立學校領導學院」(National College for school Leadership, 簡稱 NCSL), 培育學校領導者 (DfEE, 1999a), 開啟教室教師以外, 學校管理人員之層級制。

2000 年開始英國採行「績效薪酬」(Performance-related pay) 之政策, 其目的在招募、留任及激勵教師。分為兩股發展: 一為「績效管理」(performance management); 另一則為「門檻評鑑」(threshold assessment)。除初任教師外, 其餘所有教師均需參與表現管理制度(DfEE, 2000), 此種改革強調將教師表現與薪資提升連結。

2001 年, 工黨再度贏得政權, 將原來的「教育及就業部」改為「教育及技能部」, 高揭「創造機會、釋放潛能、達成卓越」(creating opportunity, releasing potential, achieving excellence) 的教育願景, 並全力改造中等及學前教育(林天佑, 2004)。2001 年教育技能大臣 Estelle Morris 在「社會市場基金會」(Social Market Foundation) 演講時發行之小冊「專業主義與信任: 教師與教學之未來」(Professionalism and trust: The future of teachers and teaching), 強調政府對教師專業的信任, 並宣稱要以「新專業」形塑教師之地位(Morris, 2001)。接續的政策即在確保高品質、關連性與有效性的專業發展成為每個學校每個教師的真實生活。教育技能部 2001 年的策略文件「學習與教學: 專業發展之策略」(Learning and teaching—A strategy for professional development), 提供「持續專業發展」(Continuing Professional Development, 簡稱 CPD) 新的資源: 聚焦於個別學校與教師優先的需求與發展。

2001 年九月開始對進入第二、第三年教職之教師, 實施「早期專業發展」計畫(Early Professional Development, 簡稱 EPD), 提供這些教師專業化發展機會及資助。EPD 於 2001 年十月至 2004 年七月在 12 個地方教育局試辦, 2004 年後則未再繼續, 因整個「持續專業發展」計畫均擬朝向由地方政府財政支付, 以符合地方及其教師需求之專業發展, 而非再由中央政府資助, 故停止 EDP。

2005 年 9 月 1 日起 TTA 改為「學校訓練與發展組織」(Training and

Development Agency for Schools, 簡稱 TDA), 董事會係由教育技能大臣所指定。其功能更形擴大, 在提供學校及教職員訓練、發展與工作力之重塑, 以提升學校效能, 其最大之挑戰在於與學校發展出新的關係。

總歸新工黨執政後, 採取「標準本位之改革」(standard-based reform): 特別顯現在國定課程、學校效能與改良、管理與評鑑個別教師表現等政策上 (Elkins & Elliott, 2004)。牛津大學教授 Furlong (2005) 認為工黨政府自 1997 年上任以來的師資培育政策標榜的「新專業主義」, 象徵著過去三十年「個別專業主義」(individualized professionalism) 的轉向, 成為新型態的「管理」與「網絡」(network) 的專業主義。新專業主義指的是教學內容、教法以及學生評量等方面均改採學校以及全國標準, 而非個別教師自行設定之標準。

了解英國新進教師輔導制度的發展後, 茲分述英國新進教師輔導的目的和法令依據如下:

一、新進教師輔導的目的

英國的全國教師聯盟 (National Union Of Teachers, 簡稱 NUT) 在其「第一年的任用與實習: 新進教師指引」(First Appointments & Probationary Year: A Guide for New Teachers) 中指出, 新進教師輔導的目的乃在使新進教師在完成輔導階段之後, 可成為完美的專業人員; 使新進教師在初始訓練階段 (initial training period) 所獲得的知識技能與經驗, 有充份良好發揮及影響的機會並使之成為有能力教師, 足以擔負教學工作 (NUT, 1991:10) 此項說明, 指出新進教師輔導目的之重點:

- (一)使新進教師成為完美的專業人員。
- (二)使新進教師有機會發揮在初始訓練階段所獲得的知識技能與經驗。
- (三)使新進教師足以擔負實際教學工作。

教育部 1992 年 4 月的行政備忘錄: 新進合格教師的輔導 (Induction of Newly Qualified Teacher) 中指出: 教育部應對地方教育當局及補助學校 (Grants Maintain ed Schools) 提供經費支援, 以協助輔導新進教師 (DfES, 1992b)。

其目的如下：

(一)增進銜接初始教師訓練與新進合格教師輔導階段的關係，並促進教師生涯早期階段的在職訓練教育，以達到專業成長的機會。

(二)促進地方教育當局與學校兩者間在輔導活動上的合作關係。

(三)加強各種預備措施，以滿足經由不同管道獲得合格教師資格者的需求。

(四)協助輔導訓練的負責單位有效達成任務。

(五)協助提昇與新進教師輔導相關之指引及文件的品質。

1998年9月已先將此進階教師之新職級納入教師薪級中，先在部份學校辦理，進行為期一年的宣導期(DfEE, 1998)。1999年9月才在英格蘭全面開放設置，並編列政府預算支應(DfEE, 1999)。此制度目的有三：

(一)對未任行政工作但願意不斷進步的優秀班級老師，予以獎勵。

(二)提昇教學工作水準，進階教師的主要工作雖為班級教學，但為充分發揮其才能，其工作應包括校外的任務。

(三)提供較高的薪水誘因，給願任教職的最佳大學畢業生。

綜上所述，可歸納出英國新進教師輔導的目的如下：

(一)使新進教師成為有卓越能力的專業人員，足以擔負實際教學工作。

(二)協助新進教師將初始訓練階段所獲得的知識技能和經驗，與教師實際教學生涯早期階段的實務經驗相結合。

(三)地方教育當局與學校兩者間在輔導活動上的合作關係。

(四)提昇新進教師輔導相關指引及文件的品質。

(五)協助提昇新進教師輔導相關之指引及文件的品質。

二、法令依據

英國政府於1998年12月提出「教師：迎接變革的挑戰」綠皮書，其中一個重點項目即是設置進階教師一職。於是自1999年5月7日開始，實施初任合格教師導入方案(An Induction for Newly Qualified Teacher)。合格的初任教

師(NQT) 必須先取得合格教師身份(QTS)，再經過三個學期的導入過程，才能繼續在公私立學校中擔任教職。此方案在於教導、協助、支持初任教師，以確認其未來在專業與職業發展上能建立一個穩固的基礎，方案藉由提供合格初任教師一些重要機會，藉以發展其潛能、使其快速朝向教學專業、並開始為學校發展貢獻心力。經過導入標準，每位初任合格教師可得到實際的有效練習，擴展視野、主題專門研究和聚焦於班級發展的機會、發展領導品質，而邁向有效能與成功的教師之途(Hampshire County Council's Homepage, 2003; Teachernet's Homepage, 2003)。在三個學期的導入過程中，指導教師(induction tutor) 必須支持、指導初任教師，其最重要的工作，就是觀察初任教師的教學與進行觀察後的討論，教學觀察必須至少 6 至 8 週進行一次，即半學期進行一次，第一次的觀察必須在第一學期中，除教導教師進行主要觀察，其亦可協調專門領域之教師、進階教師與有合作關係的高等教育機構(Higher Education Institutions, 簡稱 HEIs) 之教師進行教學觀察，觀察後的討論將分析初任教師的教學，這個討論是事先約定的，且每次進行的討論內容必須做簡要的紀錄，這個記錄和初任教師發展目標的改進有關，也指示著初任教師需要採取哪些改變行動。而初任教師也需觀察有經驗的教師教學，教育學會的報告曾指出，2002 年 8 月的初任合格教師導入方案效能評鑑發現，初任教師的課堂觀察(Lesson Observation) 是導入方案最常進行的活動，89 %的初任教師認為導入方案中指導教師的觀察與回饋是「非常有用」或「有用」的。此外，初任教師需完成生涯參與發展檔案(Career Entry and Development Profile)。總括來說，英國的初任教師導入方案流程大概有：設定導入目標、觀察與討論、檢視進步成效會議、實施評鑑會議(張德銳、丁一顧、陳育吟, 2003c ; Teachernet's HomePage, 2003)。

綜上所述，英國初任合格教師導入方案在於協助初任教師專業成長，以邁向有效能與成功的教師之途。其主要活動包括設定導入目標、觀察與討論、檢視進步成效會議、實施評鑑會議等過程，尤其教學觀察與回饋活動更是備受肯定的一項輔導措施，這樣的結果，也提示了我國初任教師輔導制度發展的方向。而英國

明文規。定初任教師需進行三個學期的輔導方案，才能繼續在公私立學校中擔任教職。

參、英國教師類別與生涯發展途徑

由於英國進階教師制度類似於教師分級制，故應先述及英國教師類別與發展路徑，包括：教室教師生涯、中層管理階層、領導與管理階層與教室以外之生涯發展等四階段(沈珊珊，2006；DfES，2006)，再述及英國進階教師制度。茲分述如下：

一、教室教師生涯 (careers in the classroom)

(一) 類別：一般教師、進階教師、快速升遷教師 (Fast Track Teacher)、初任合格教師、特殊學校教師。另有非合格教師，如經由在職本位的「學士後師資培育計畫」(the Graduated Teacher Programme, 簡稱 GTP)、「註冊教師培訓計畫」(Registered Teacher Programme, 簡稱 RTP) 途徑受雇之教師，尚需取得「合格教師資格」。

(二) 通過不同專業標準而晉升：英國教室教學的專業標準一般分四種：合格教師標準 (QTS Standards)、導入期標準 (Induction Standards)、門檻表現標準 (Threshold Performance Standards)、進階教師標準 (AST Standards)。2005 年開始「學校訓練與發展組織」(TDA) 研擬將此四種標準整合成一套一致與進展的標準架構，並於 2006 年四月提出新的標準，2007 年適用，其中增加了卓越教師 (Excellent Teachers) 層級與標準，如此使得英國非擔任管理職務之教室教師職級之劃分更為明確清晰。茲繪圖如圖 4-1 所示：

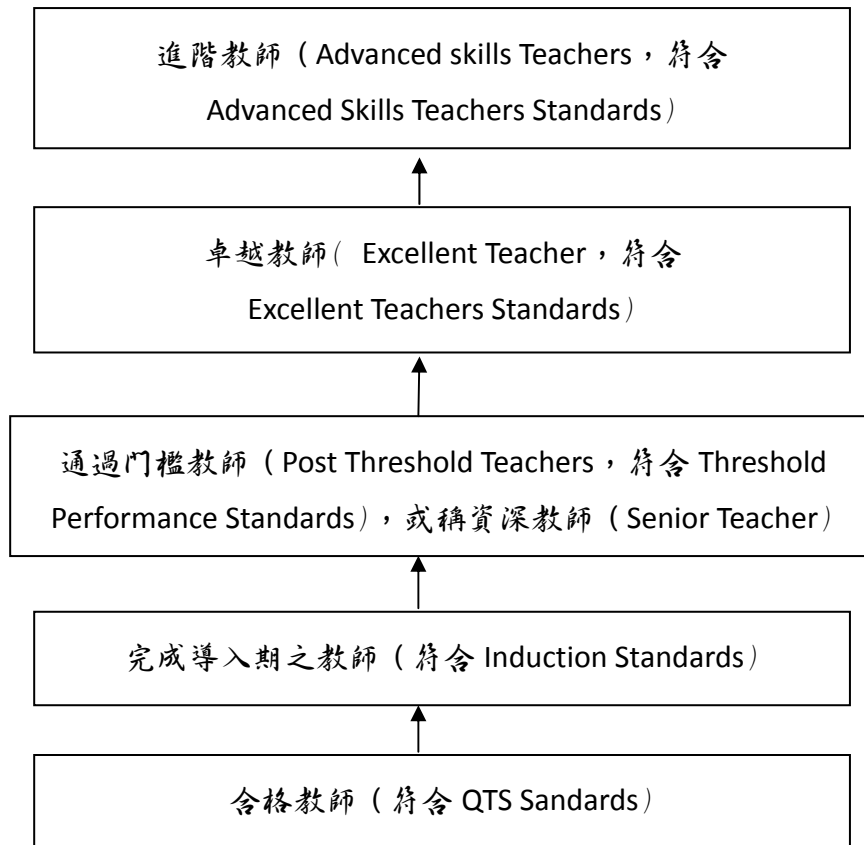


圖 4-1 英國教師職級圖

資料來源：依據 Draft revised standards for teachers (DfES, 2006)

自行繪製。

(三) 四類職級地位標準：

英國現行的四種教師職級標準為(沈珊珊， 2006)：

1. 合格教師地位標準：所有的準教師均需證明其具備 1998 年四號通諭所列之知識、理解能力與技能，以完成師培訓練，方能獲得合格教師資格。其標準大綱為：(1)專業價值觀與實踐 (Professional values and practice)：須瞭解與堅持英格蘭教學總會 (the General Teaching Council for England) 訂定之專業規則；(2)知識與理解 (knowledge and understanding)；(3)教學 (teaching)：計畫、期望與目標 (planning, expectations and targets)、督導與評量 (monitoring and assessment) 和教學與班級管理 (teaching and class management)。

2. 導入期標準：初任合格教師需完成導入期之訓練，且繼續在公立學校任教，則必需符合所有導入期之標準，且持續符合 QTS 標準。其標準之綱目如下：

(1) 專業價值觀與實踐；(2) 教學。

3. 門檻表現標準：(1) 知識與理解；(2) 教學與評量；(3) 學生進步；(4) 廣泛的專業效能；(5) 專業特質。

4. 進階教師標準：「進階教師」係指那些具有教學領導技能與經驗，並提供予本校及他校教師學習者而言。藉由其自身教學品質與支援同僚之專業發展，他們在提升教學與學習的標準上扮演重要角色。獲得此類教師資格之標準如下：(1) 傑出結果或成果；(2) 傑出的學科或專門知識；(3) 規劃（或計畫）之傑出能力；(4) 教學、管理學生與維持秩序之傑出能力；(5) 評量與評鑑之傑出能力 (6) 給予其他教師諮詢與支持之傑出能力。

只是進階教師並非全面實施，而是在多數特殊學校與「教育行動區」(Education Action Zone, 簡稱 EAZ) 實施。目前英國的特殊學校與「教育行動區」除了較屬行政領導性質的校長外，在教師教學與學習 (teaching and learning) 領導方面，還設置了進階教師一職，希望發揮他的卓越功能 (outreach function)、宣傳其優良的教學技巧，進一步協助校內外的所有教師增進教學知識與技能。因此總體而言，進階教師的工作任務如下：(1) 規劃與實施教師的在職進修活動；(2) 示範良好的教室管理與教學，且透過資訊溝通科技 (Information Communication Technology, 簡稱 ICT) 連結到其他學校和師資培育 (訓練) 機構；(3) 設計和試驗新教材；(4) 在放學後進行講習與演示；(5) 協助其他教師研發高期待 (high expectations) 的教學風格；(6) 改善小學和中學之間的銜接與進步 (continuity and progression)。除了特殊學校與「教育行動區」外，英國其他學校也將建立此措施，透過高級專業教師協助其他教師解決教學上的相關問題。

由此可知，高級專業教師的設置將成為學校中的一項重要資源。除了教學上居領導地位外，綠皮書中更期許他能成為學校正式領導團隊 (leadership group)

中的一員，能對學校的相關措施提供懇切且具建設性的建議，進而提高校園中的整體教學素質。

在現行的四種標準之外，前述「學校訓練與發展組織」(TDA)將此四種標準整合成一套標準架構，預計2007年採用，其中增加了「卓越教師」(Excellent Teachers)層級與標準。申請「卓越教師」者需是「合格教師」，且成為「通過門檻教師」已六年，薪級達13層級(參見下節表4-1)方可。「卓越教師」是在「通過門檻教師」與「進階教師」間新增一級，雖然符合資格者亦可申請「進階教師」，但二者不同處在於「進階教師」約有1/5時間需花在協助本校與外校同僚之專業成長，而「卓越教師」則是直接對教室教學之傑出教師的最高酬賞。

整合後的標準含括在「專業特質」、「專業知識與理解」、以及「專業技能」範疇內。「專業特質」包括與孩童與年輕人之關係、與他人之溝通與合作、個人專業發展；「專業知識與理解」則包括教學與學習、評量與督導、學科與課程、語文、算術及資訊溝通技術、成就與多元化、健康與福利；至於「專業技能」則包括計畫與教學、評量、督導與回調、教學檢討與學習、學習環境、以及團隊運作與合作之能力等。

二、中層管理階層 (middle management)

包括學科主任 (Head of Department)、學科領導 (Subject Leaders) 等。係以管理各學門、學科內容為主的行政人員。

三、領導與管理階層 (leadership and management)

包括「持續專業發展」主任 (CPD coordinator)、校長 (Headteacher)、副校長 (Deputy Headteacher) 及助理校長 (Assistant Headteacher) 等。1999年設立「國立學校領導學院」(National College for School Leadership, 簡稱 NCSL) 建置了「研究發展架構」(Leadership Development Framework) 將學校領導者的生涯發展 (school leader's career) 區分五個重要階段。並允許合格教師在進入跨門檻標準前，可以申請「快速升遷教師」之選拔，受培育為高級行政領導人員，如助理校長、副校長或進階教師。

四、教室以外之生涯發展 (beyond the classroom)

如擔任輔導主任 (Consultant Headteacher)、皇家督學 (Her Majesty's chief Inspector)、語文科諮詢人員 (Literacy consultant)、英格蘭教學總會聯絡員 (Link Adviser for the General Teaching Council of England, 簡稱 GTC) 及教育心理學家 (educational psychologist) 等。

Morris (2001) 指出英國教師可選擇成為教室教師 (classroom teacher)、獲頒優良教學教師或朝向行政管理途徑發展，其升級或轉換為行政管理，均非強迫性。然而，不同職級教師係以不同等級敘薪，且自 2000 年開始實施「績效薪酬」之政策後，雖然教師升等或進階仍非強迫性，但實際上對教師已形成一種壓力。

小結、

綜上所述，英國教學輔導教師制度第一源於教育改革的趨勢，此波教育改革，其重點有二，一是中央集權，地方與教師被削權：由地方分權走向中央集權 (centralisation) 的趨勢，這可以由實施國定課程、全國標準化評量、全面教師評鑑等措施看出。二是市場導向，中央與家長被增權：藉著國定課程的學習評量，可以增加學生間、老師間、學校間的成績競爭，家長可依學校成績自選就讀學校，發揮自由市場機能 (free-market mechanism)。且全面進行教師評鑑，並據以調薪²，貫徹市場導向策略。英國教學輔導教師制度第二則源於師資長年處於數量不足與品質不佳的情況。政府因而投入大量經費吸引更多人才投入教職。此一措施背後的想法其實就是冀望：「重賞之下必有勇夫」，在英國這種資本主義社會中，金錢是否一定奏效？或許可以從教職投入人數得知。

²英國教育部此一依學生表現對教師敘薪 (performance-related pay) 的政策。引起教師嚴重抗議，認為教育部無權訂定此規定，且學生表現事涉社區、家庭、學生個人等因素不能全部責成學校與教師。全國教師會並為此向法院提出告訴，去年(2000年7月14日)法院判定此項政策違法(BBC, 2000)，亦即全國教師會勝訴。但是該政策的具體影響之一，是全國約四分之三的教師可獲加薪，教師會當然不能反對教師應獲加薪，所以也不希望此一勝訴反使政府擱置教師加薪的行動。此事件中顯示了教師會角色的複雜性，與中央、教師組織之間權力的對抗。

英國教學輔導教師的發展隨著工黨於 1997 年取得政權後展現於各項教育文件中，包括：「學校中之卓越白皮書」、「教學：高社會地位，高標準」通諭、「初任教師培訓之課程要求」通諭、「教師：面向變革之挑戰」白皮書，由此導出教學輔導教師制度提昇新進教師專業化的目的，並成為「初任合格教師導入方案」法令依據之法源。

英國教師的類別，包括：教室教師生涯、中層管理階層、領導與管理階層和教室以外之生涯發展。其中，教室教師生涯從取得合格教師開始，透過合格教師、導入期、門檻表現、進階教師等四種標準晉升後給予相對的薪級。從英國經驗可知，進階教師教師制度乃是推動教師分級制的起始。

第二節 英國教學輔導教師制度的主要內容

英國新進教師輔導管道相當多元，包括實習教師的輔導、契約教師的培育，以及試用教師的培育。一般而言，英國新進教師的輔導，是由各地地方當局聯合相關教育機構，以及任教學校共同規劃。其中，英國 1998 年設置之「進階教師制度」，其精神與臺北市政府教育局辦理的「教學導師制度」頗為相近，而其規畫內容可謂詳盡。本節先作此制度之主要內容作概況介紹並探究之。

壹、英國教學輔導教師制度的遴選標準與過程

英國教育部所訂定的教學輔導教師包括「進階教師」的標準，顯示的是最優秀教師之水準，包括兩類標準：一是在其所屬階段與任教領域中教學高度有效之教師；二是能有效傳播其專長者。所有欲成為AST者均須達到以下標準，並將之表現於各階段、各任教領域中。此標準未排除任何有能力展現其專長之教師，包括兼任（part-time）與巡迴（peripatetic）教師。AST 制度引入初期，將密切

檢視這些標準；經實施與諮詢後，再予以修正，茲分述擔任AST 的標準³如下(張芬芬，2001)：

一、傑出的教學成果

能勝任 AST 的人，他的教學使學生能比以往及期望中的更進步；學生具有高度的學習興趣、熱忱，並對挑戰與高期望作出積極回應；學生並表現出高度的紀律；AST 還能將家長的參與與滿意情形，做持續的記錄。

二、豐富的學科知識

能勝任 AST 的人，能在教學知識方面與時俱進；充分瞭解教材的連結與進展；由學生的問題與反應中，迅速掌握學生的概念與誤解；瞭解如何將資訊科技應用在其專長的教學中。

三、卓越的課程規畫能力

能勝任 AST 者，能以清晰的目標規畫單元與排列頭序，俾使所有學生都能獲得成功的學習；為學生的課堂作業與家庭作業，持續設定高期望；依據學生當時與先前的成績，規畫教學。

四、優良的教學與管理能力

能勝任 AST 的教師，必須能運用最有效的教法及時達成教學目標；展現出能誘發，激勵、挑戰各組學生；運用發問與解說技巧地推展進度；發展出合於學生年齡與背景的語文、數字、以及資訊與溝通科技(Information and Communication Technology, 簡稱 ICT) 等技能；有能力提供特殊學生、資優學生、少數族群學生、缺乏自信學生、行為困擾學生，叛逆型學生等，正向的、有方向的支持；能保持尊重與紀律，並能貫徹始終，且一視同仁。

五、優秀的評量與評鑑能力

能勝任 AST 的教師，必須在教學中運用評量來診斷學生需求，設定切實且具

³ 「2006 年學校教師薪資與條件文件」有關於 6 個評鑑 AST 與卓越教師(ET)申請者的標準：(1) 卓越的教學成果(excellent results or outcomes)；(2)豐富的學科或專長知識(excellent subject or specialist knowledge)；(3)優秀的課程規劃能力(excellent ability to plan)；(4)優良的教學與管理能力(excellent ability to teach, manage pupils and maintain discipline)；(5)極佳的評量與評鑑能力；(6)有優秀的能力對其他教師指導與支援(excellent ability to advise and support other teachers)。

挑戰性的目標，以求改進，並規畫未來的教學；由學生進度、學校目標、與視察訊息中，評鑑自己的教學，來改善教學。

六、對其他教師展現優良的指導與支援能力

能勝任 AST 的教師，必須對其他教師提供清晰的回饋，完善的支持、與良好的指導；能為其他教師提供範例、示範、與訓練，使其教學更為有效；能幫助其他教師評鑑自己教學對改善學生成績的影響；能分析教學並明瞭如何改善；已發展出良好的人際技巧，使其在校內外均能表現恰當；在個人行為與專業行為方面，均能為學生與同事提供楷模；知道如何有效規畫並安排自己的時間與活動；能高度尊重並鼓勵他人。

至於要如何成為 AST？遴選過程又為何？實際上，每校均可設置並任命一名或一名以上的 AST。但此教師應符合以下兩條件，一是由該校認可為 AST 候選人；二是通過全國的 AST 評鑑，其評鑑程序詳如下述：

要擔任 AST 必須經過申請與評鑑兩個程序，此由西敏教育諮詢會 (Westminster Education Consultants, 簡稱 WEC) 負責。AST 的申請者(候選人) 必須先填好申請表格(application form)，此申請表格中包括申請者對於自己符合六個 AST 標準(包括：傑出的教學成果、豐富的學科知識、卓越的課程規畫能力、優良的教學與管理能力、優秀的評量與評鑑能力、對其他教師展現優良的指導與支援能力)的說明以及校長的意見證明，之後將填好的表格寄給 WEC，並由 WEC 透過校長安排 AST 的評鑑。AST 的評鑑由校外委員(external assessor)負責，大約需花上一天的時間，評鑑當天 AST 的申請者須呈交檔案夾(portfolio)，此檔案夾的內容需展示六個 AST 標準的資料證明。若 AST 的申請者沒有通過評鑑，仍可以於往後繼續申請評鑑(DfES, 2006)。

教育部委託全國機構「西敏教育諮詢會」負責審查，該機構依據全國 AST 標準，進行候選人審查，全國 AST 標準顯示出的是最優秀教師的水準。WEC 的審查委員均為優秀且幹練的適任人員，許多人為合格督學或現任校長。AST 候選人之審查，包括教室觀察、晤談，審查委員與候選人的校長之討論，以及文件審查，

同時參考所填具的 AST 申請表，其中載有該校校長評語。所有 AST 候選人均需通過全國 AST 審查機構之審查。凡徵求 AST 之學校與 LEAs 應瞭解：由公開徵才至正式任用，審查需要相當時日。候選人經審查通過後，可被任命為 AST，其方式與班級教師之任命相同。經任命為 AST 後，即成為正式 AST。若已通過審查，但未被任命為 AST 之教師，可向其他學校申請 AST，無須再經審查。

各校可自行任命 AST，但仍應公開徵求。如果該教師在甲校任教，是向乙校申請擔任 AST，乙校應提供該教師表格一份，經申請人填寫後，由申請人交甲校校長填寫評語；由甲校校長將表格寄予乙學校，或該地方之 LEAs 人事室；該單位應製作候選人名單（該名單最多可包括四名申請人），將此名單上各候選人之申請書，寄予全國 AST 審查機構，若另有已評鑑合格之候選人，應一併將其姓名寄予該會。該會將約定時間赴申請人任教之校，進行一天的審查；審查結果將通知申請人、任教學校、及所申請擔任 AST 之校。徵求 AST 之校長獲知所有候選者之審查結果時，應以一般程序安排晤談，並進行任命之。若教師欲申請自校 AST，申請人填具申請表後，交校長填寫評語，然後寄交全國 AST 審查委員會，該會將安排於該校進行實地審查，若申請人通過審查，該校得自行決定是否將該教師升為 AST(張芬芬，2001)。

貳、英國教學輔導教師的培訓

英國是一個非常重視教師在職進修的國家，其基本理念是建立在「專業職能繼續發展」(Continuing Professional Development)的概念下，當一個教師從初入教職，即必須依職涯成長階段不斷發展。首先對新(初)任教師(NQT)施行重要的導入教育，即在新任的一年間(三學期)，接受初任教師特別的課程，研習結果紀錄在一份「初任教師職能發展紀錄」中。其次，現職教師則在一份「教職成長檔案」紀錄，詳細填寫職涯成長內容。研習包含義務性研習，如新任者研習及改善學校之相關研習等；一般性得上一級資格及增長其他能力之研習。而由教育及技術部、各地方教育局等行政機構、大學及學院等教育機構、綜合教學審議會

(General Teaching Council)及民間教育機構(舊教師中心及研修中心民營化的機構)、民間企業等，這些是屬學校外的認定講習及主題研習，基本上是需付費，因此可能由學校付費、學校部份負擔或個人付費方式。目前其研修已經成為一項大企業(楊思偉，2007)。

張德銳等人(2000)指出英國教學輔導教師需參加學期初各學區所召開的教學輔導教師會議，了解各學區有關的實施計畫、以及教學輔導教師的主要功能之外，亦需參加學區教育中心所提供的訓練課程，例如：初入教師的需要與特質、成人學習理論、觀察技術、溝通技巧等等。英國的教學輔導教師除了接受一般的在職訓練之外，還要加強教學演示、教學觀察與分析、有效視導技巧、輔導與溝通、問題解決技巧、成人輔導、實習教師社會化理論、課程設計、以及培育具備反省批判能力等訓練(黃淑玲，1997a；張德銳等，2000)。

參、英國教學輔導教師的選派與配對

英國政府於1998年12月提出「教師：迎接變革的挑戰」綠皮書，其中一個重點項目即是設置進階教師一職。AST有80%的時間花在自己的班級教學，而20%的時間於其他學校分享自己的教學經驗。AST的申請對象為合格教師即可，兼任教師(part-time)亦可，但合格教師必須經由認可才可以提出AST的申請。而一所學校並沒有限制AST設置的人數，但最好不要超過全國教師的3%~5%(DfES, 2006)。

Huffman和Leak發現最能協助初任教師者為：教同一年級或科目，能就近接觸，雙方的教學風格與意識型態相合者(Wangner & Ownby, 1995)。至於Boreen等則認為教學輔導教師與夥伴教師配對應考慮：(1)教學輔導教師最少有三至五年的教學經驗；(2)有在同一領域或是同年級三至五年的教學經驗；(3)教學輔導教師和夥伴教師的教室地理位置相近；(4)教學輔導教師明顯大於夥伴教師的年齡8-15歲；(5)理解性別差異，即使這個因素的重要性可能因環境有所不同。(林心茹譯，2004)

肆、英國教學輔導教師的角色與職責

不同輔導目的與功能，使得輔導者所扮演的角色呈現多元的樣態，當改變被認為是首要優先時，輔導者應扮演引導者、促進者以及管理者的角色 (Williams & Prestage, 2002)。當然，輔導者的角色認定與初任教師的感受息息相關，Jones(2000:70-72)對英國受輔導教師對輔導者角色的知覺研究中，提出輔導者的適當角色應有下列四種：

一、顧問者

英國受輔導教師將輔導者知覺為顧問者 (adviser) 的角色。此種角色知覺優於「同事」(colleague)和「訓練者」(trainer)角色。英國受輔導者將 trainer 和 coach 解讀為類似顧問者的角色；而 coach 則是一種對其他人提供協助、支持和引導的教練，被解讀為「某人照顧某人」的角色。

二、模範者

英國兩個受輔導教師團體，從學徒模式的觀點將輔導者知覺為模範 (model) 的角色，此種角色知覺幾乎有半數以上支持。他們皆認為其輔導者能夠提供好的實際表現的例子，作為他們學習與模仿的對象，有助其改善實際的教學與行為。

三、諮商者和傾聽者

英國兩個受輔導教師團體，從心理支持的互動觀點將輔導者知覺為諮商者和傾聽者 (counsellor and listener) 的角色。英國受輔導教師增加「夥伴者」(partner) 的角色，也就是能夠與某人對話的人，這樣的角色類似 Elliot & Caldethead 所提出的「主動傾聽者」(active listener)。而「諮商者」在英文的概念上則是密切接近「傾聽者」的理念。因此，藉由這樣的輔導角色概念，協助安定當事人的情緒與發展獨立問題解決的能力。

四、夥伴者或者朋友的角色

英國兩個受輔導教師團體，從合作的觀點將輔導者知覺為夥伴者或者朋友的角色 (partner or friend)。英國「夥伴」(partnership) 和「合作教學」

(collaborative teaching) 的概念，是支持學校本位訓練的關鍵原則之一。部分英國的受輔導者知覺其輔導者為朋友，其原因在於英國受輔導者比較強調人際關係的重要性。但是，有時其輔導者必須扮演兩種不容易平衡的角色，也就是「評量者」(assessor) 和「朋友」(friend)，或者是「諮商者和支持者」(counsellor and supporter) 或者是「評量者」(assessor) 的角色。但是對德國初任教師而言，輔導者的這兩個角色是相關的。

有關輔導教師職責，包括下列數項（楊深坑等，1991：66-67；HMI, 1992:10-12）：(1) 鼓勵新進教師參與團體活動；(2) 觀察新進教師的教學：輔導教師、必須對新進教師進行教畫觀察，並作成觀察紀錄，在觀察後與新進教師討論，以改進新進教師的教學技巧；(3) 安排並參與新進教師有關的研討會：輔導教師必須參與新進教師有關的研討會，介紹各種評程內容以及生活課題等，並事先安排會議方式及內容；(4) 協助新進教師解決行政及課表等問題；(5) 告知新進教師在教室經營與控制、教學技巧、課程準備技巧、課程計劃，以及特殊學生的處理方面的進步情形；(6) 與校長、各部門主管聯繫，報告新進教師的進步情形，建議提供新進教師所需要的課程；(7) 協助新進教師參加學校課外活動；(8) 安排督導人員的評鑑；(9) 在輔導活動結束時，綜合新進教師的進步情形，協助新進教師評定自己的優缺點且加以改進。

此外，AST 需額外負擔以下專業責任：(1) 參與實習教師的訓練工作；(2) 參與新任合格教師的引導與監督；(3) 指導其他教師的班級經營(classroom organization)與教學方法；(4) 創造高品質的教材(teaching materials)給其他教師；(5) 提供教育最佳措施與研究資訊給其他教師；(6) 協助在職進修(continuous professional development)；(7) 參與其他教師的評鑑；(8) 幫助遭遇工作難題的教師；(9) 替該校或他校研發高品質的教學資源與材料，包括教學錄影帶(張芬芬，2001)。

伍、英國教學輔導教師的輔導對象、輔導內容及方式

進階教師制度輔導的對象包括實習教師、專任 (full time)、兼任 (part time)、巡迴教師等合格教師 (qualified teacher)，但不含、校長、副校長。中央經費僅補助公立學校 (maintained school)，不包括私立學校 (independent school)，但私校也可以設置 AST，惟其額外支出與資格審查所需費用，將由該校自行負擔。至於新進教師輔導的內容，根據 1983 年的行政備忘錄亦即為新進教師輔導的內容，指出新進教師被評鑑的項目 (DfES, 1983b:2-3) 包括：(1) 教室管理；(2) 相關科目的知識；(3) 適當的教學技巧；(4) 足夠的課程準備；(5) 資源運用的方法；(6) 瞭解學生的需求；(7) 與學生及同事建立和諧人際關係的能力。

1989 年 8 月「教育(教師)規程」，提出輔導的內容在協助新進教師了解下列事項 (DfES, 1989a:2-3)：(1) 目前有關英格蘭及威爾斯的教育制度；(2) 行政體制；(3) 國定課程；(4) 考試制度；(5) 評鑑方式。

英國皇家督學處 1992 年的報告書，指出 1988 與 1991 年間，英國新進教師輔導的內容包括下列事項的介紹與瞭解 (HMI, 1992:12)：(1) 地方教育當局的行政及資源概況；(2) 國定課程；(3) 教室組織及管理；(4) 教室觀察的方式；(5) 評鑑方式。

1992 年教育部的行政備忘錄 (DfE, 1992a:2-4) 指出新進教師輔導的內容有：(1) 有關地方教育當局與學校的概況；(2) 有關課程的資料；(3) 資訊技術及資源設備的運用；(4) 有關新進教師輔導的細節。

綜合英國新進教師輔導的內容，歸納如下：(1) 教室管理的方法；(2) 教學技巧的運用；(3) 課程計劃；(4) 運用資源設備與資訊技術的方法；(5) 國定課程；(6) 教育制度的內容；(7) 教室觀察的方式；(8) 有關學生的需求；(9) 評鑑方式。

至於英國新進教師輔導的方式，主要由地方教育當局負責規劃，並由學校配合執行。根據 1983 年教育科學部的行政備忘錄—「處理與評量實習教師」(DfES,

1983a:83-86) 指出，下列輔導措施是由地方教育當局與學校負責提供：

(一)在進入學校前的職前訓練，應包括下列六項工作：(1) 提供新進教師參觀學校，拜訪校長、各部門主管以及學校教師；(2) 提供有關學校概況的資料包括人事手冊、學校組織等相關文件；(3) 協助新進教師瞭解上課時間表；(4) 提供所有相關工作必要的計劃或方案的內容；(5) 使新進教師獲得可用的設備及資源的訊息；(6) 使新進教師瞭解地方教育當局所提供的支援及督導的訊息。

(二)在進入學校之後，新進教師應獲得下列服務與協助：(1) 由負責人員、部門主管及相關人員提供協助與指導；(2) 由有經驗同事指導觀察教學活動；(3) 參觀其他學校；(4) 由同事、地方教育當局督導人員對新進教師的教學進行觀察和評鑑，並提供觀察與評鑑結果；(5) 提供新進教師與其他新進者討論的機會；(6) 提供新進教師參加由地方教育當局負責召開的會議之機會。

(三)地方教育當局有責任提供新進教師有關學校評鑑的安排措施的內容。

(四)提供新進教師有關其被評量之標準的內容。

(五)使新進教師在輔導之初，能瞭解評鑑的方法，並認識評鑑人員（如部門主管校長、地方教育當局人員）。

(六)提供新進教師總結性評鑑之前，有討論其進步情形的機會。

(七)新進教師若評鑑不及格，可更換學校重新輔導，直到及格為止。

1989年8月的教育(教師)規程，對試用教師的訓練方式也提出規劃，其重點如下(DfES, 1989a:4-6)：

(一)提供有關英格蘭及威爾斯地區教育制度的資料。

(二)依據不同新進教師的個別需求提供服務。

(三)由地方教育當局訓練補助專案(LEA-Training-Grant-Scheme, 簡稱LEATGS)提供經費補助。

(四)在輔導期間及結束之前，必須給予評鑑，以作為任用或再訓練之參考。

根據英國皇家督學處對1988到1991年間英國新進教師輔導概況所作的調查報告，可發現對於新進教師輔導的方式，大致如下(HMI, 1992:10-17)：

(一)由地方教育當局負責計劃及提供輔導方案：地方教育當局必須考量如何對新進教師進行公平的評鑑，學校更須釐清政策與制度，使新進教師瞭解輔導的程序與期望，並決定每個輔導訓練的任務及進度表。在1990年的「行政備忘錄」上，已明確劃分地方教育當局與學校的職責。

(二)提供新進教師參觀訪問其他學校的機會：大多數的地方教育當局讓新進教師在任用前，先參觀學校，但是詳細的安排內容，則由學校與教師共同磋商，至於此種參觀的補助，則不普遍。

(三)在學年開始前，安排歡迎茶會：由地方教育當局或學校，安排歡迎茶會，了解學校概況及教學方面的一些問題。

(四)提供書面文件資料：由地方教育當局負責提供的書面文件資料，包括一份輔導期間每月活動的指引，一份1983年或1990年的行政備忘錄。(AM1/83或AM1/90)，及一份有關地方教育當局與學校的介紹。這些文件資料可發給新進教師、負責輔導的相關人員及校長。

(五)提供新進教師觀察其他班級的機會：目前幾乎有半數以上學校，提供新進教師觀察其他教師及班級的機會，以作為在科目內容及教學方法上的觀摩。

(六)地方教育當局督導人員到學校輔導：地方教育當局督導人員通常需到學校去拜訪實習教師及主管人員。但是，目前地方教育當局督導人員不直接參與輔導工作，而是聘請專業指導人員 (professional tutors) 小組，負責此類拜訪活動。專業指導小組由校長擔任，並且對新進教師提供關懷與信心，而不從事正式的評鑑。

此外，有些地方教育當局則組成支援小組 (support team) 由學校校長 (serving headteacher) 及副校長 (dupty headteacher) 組成，負責輔導學校的新進教師，以及提供經常性的支持。

(七)教室觀察：新進教師必須接受地方教育督學及其他相關人員的教室觀察，這些人員可包括校長、輔導老師、部門主管、以及專業指導人員，有些地方教育當局甚至明確規定有關新進教師接受教室觀察的程序。例如，使用觀察

表(observation schedule)，完成正式的評量建議，並提供有關結果給新進教師，以為回饋。

(八)提供輔導教師負責輔導新進教師：在許多學校，對新進教師的支持，仰賴同僚教師，這類教師即為輔導教師。其可包括顧問人員(mentor)、指導教師(teacher tutor)或副校長(duoty head)、資深教師(senior teacher)、專業夥伴(professional friends)等。其工作性質通常與評鑑角色分開。

(九)提供訓練研討會：幾乎所有的研討會由地方教育當局舉辦，三分之一在學校舉行，三分之二在專業發展中心、或教師中心舉行。研討會的時間，有的是全天候的，計需五小時；有的在課後1小時至2.5小時；有的則在1.5小時至4小時。研討會的形式，幾乎為舉行會議、演講及小組討論。參與者可包括輔導教師、新進教師、校長及地方教育當局督學，以及其他由一般資源中心、圖書館、高等教育機構人員，以至教師組織成員等。

1992年教育部的行政備忘錄—「新進合格教師的輔導」修訂新的教育規程，其中指出新進教師輔導的方式有(DfE, 1992a:2-3)：

(一)在任用之前的職前輔導，可以下列方式進行：(1)提供新進教師有拜訪學校、會見校長、部門主任、以及人事成員的機會；(2)由學校的人事手冊或相同文件提供新進教師有關學校課程、組織管理、人事結構、人事訓練發展政策有關的規定，以及課外活動、與地方社區的關係等相關訊息；(3)提供上課時間表的注意事項；(4)提供所有課程文件，包括與國定課程有關的法定文件，及教師所教科目的相關資料；(5)提供有關設備及其他有用資源的訊息，包括資訊技術；(6)提供有關學校、地方教育當局補助學校以及任何與地方教育當局所提供的支援與視導的訊息。

(二)在獲得任用之後，新進教師可獲得下列的輔導與協助：(1)由已準備充份的人員以及部門主管，提供協助指導；(2)觀察有經驗教師的教學；(3)到其他學校去參觀及觀察教學；(4)瞭解所任教學校在地方社區所扮演之角色。(5)由有經驗同事或地方教育當局督學觀察新進教師教學，新進教師並可獲得

有關教學觀察的口頭或書面回饋；(6) 提供新進教師經常性的討論，及與其他新進教師分享經驗的機會；(7) 若為地方教育當局補助學校的新進教師，可參加由地方教育當局所召開的各種會議。

(三)地方教育當局應監督並報告程序進度，以確保所有的新進教師得到足夠的支持。

綜合英國相關法令，歸結英國新進教師輔導的方式如下：

(一)提供書面資料介紹地方教育當局與學校概況：由地方教育當局負責提供各種人事手冊、學校組織政策、人事訓練發展資料等相關文件，以介紹地方教育當局與學校概況。

(二)進行教室觀察：由地方教育當局督學、校長及輔導教師，對新進教師進行教室觀察，作成觀察紀錄表並進行討論，提供新進教師教學的回饋。

(三)安排參觀訪問：職前的參觀訪問，由新進教師到學校拜會校長、主任以及同事。此外，地方教育當局督導亦到學校參觀拜訪新進教師，提供必需的協助。

(四)舉辦研討會：由地方教育當局或學校負責舉辦各種研討會，以演講、座談的方式進行，參與者可包括地方教育當局人員、校長、輔導教師，各相關機構人員。

(五)提供有關課程及教學資源的訊息：提供國定課程以及教學科目有關的法定文件，以及設備資源運用技術的資訊。

(六)提供輔導教師負責新進教師的支持與協助的工作。

陸、英國教學輔導教師的工作條件與獎勵

擔任進階教師，除原有班級教師工作外，另可包括下列任務：(1) 參與實習教師(initial teacher)的視導工作；(2) 參與合格教師(newly qualified teacher)的視導工作；(3) 指導其他教師有關班級經營與教學方法；(4) 提供資訊給其他教師，有關教育的最佳措施與研究；(5) 指導職前師資培育；(6) 參與

其他教師的評鑑；(7) 協助遭遇工作問題的教師；(8) 在高等教育機構或地方教育局，與其他學校教師一起工作；(9) 為該校或他校研發高品質的教學資源與教材，包括供傳播用的教學錄影帶。

自 1980 年起，英國教育部(Department of Education)等各級教育行政機關，逐漸僅就師資的供給規劃、經費的總體分配和教育品質管制等事項，作政策性以及原則性的要求，在實際運用及施行方面，則賦予學校相當的自由。其主要目的在於賦予學校較大的自主權，以便配合社區、家長以及學生的需求，雖然學校因此得以發展特色，但自主性的增加，卻也意味著績效責任的到來。由於英國政府在學校推動績效管理(Performance Management, 簡稱PM)，故實施教師的「論功給薪」(Performance-Related Pay, 簡稱PRP)，使各類教師的待遇與績效表現產生關聯，把績效當成年薪晉級加薪的依據。其中，師資生在師資培育機構畢業之後，稱為「初任教師」；在完成為期一年的「導入計劃」(induction programme)之後，成為「正式教師」，可以在公立學校任教；「正式教師」在任教若干年之後，如果教學表現優良，可以自願參加「表現門檻」⁴ (performance threshold) 的認可，通過之後，薪資可以晉級；通過「表現門檻」資格的教師，便具備了申請參加「進階教師」(AST) 評鑑的資格，通過者可以有額外加給，同時減授上課鐘點數，但也同時需要進行教學輔導的工作 (DfEE, 1997; 1998a; 1998b; 1998c; 1999a; 1999b)。根據教師教學表現而分級，一方面鼓勵教師能夠持續的自我成長，追求教學的專業化；另一方面，教師因為表現而得以加薪減課以及擔任教學輔導工作，正是英國績效責任的具體表現。

⁴在英國合格教師(other qualified teachers)共有六類教師：主薪教師(main scale teachers)、門檻後教師(post-threshold teachers, or upper pay scale teachers)、快速升遷教師(fast track teachers)、進階教師(advanced skills teachers)、倫敦特許教師(chartered London teachers)、以及卓越教師(excellent teachers)。這些教師的專業責任大概有以下幾項：(1) 教學：計畫與準備課程、教學、評量以及對學生的發展與進步作紀錄與報告；(2) 其他活動：提供學生未來教育或職業規劃的指引、與學生家長溝通、以及與校外人士或團體溝通等；(3) 不斷檢視自己的教學與計畫、參與專業發展訓練的安排；(4) 對學校課程、教學計畫、教學材料或教學方式作建議；(5) 參與學校的課程或行政會議；(6) 參與學生準備校外考試的安排；(7) 管理：投入於其他教師的專業發展或在職進修(如新進教師的引導與評鑑)、幫助校長處理申請門檻後教師的評鑑(限於有此項義務的教師)；(8) 參與像是學生註冊等行政工作。

此外，英國政府積極地將教師職位加以分類，使得不同職位的教師負擔不同責任，並且年薪的支領是依據不同的薪級表，像是 AST、ET、領導級教師等，以實施「教師分級制」。因此，在 AST 的待遇方面，其年薪資共分為 18 個等級(參見表 4-1)。被任命為 AST 後，相關委員會會在全部 18 個等級中選擇適合的 5 個等級當作 AST 的薪級範圍(pay range)，而初任 AST 者的年薪級必須是 5 點中的最低值。此外，相關委員會應與 AST 協調每年績效評鑑的標準，以當作加薪的標準。總之，擔任進階教師，可獲得較多的薪資，依據新制設計，AST 最高年薪可達四萬鎊(稅後所得約合台幣 100-150 萬元)(蘇永明，1999)。以前教師年薪上限為二萬三千鎊，故可謂提高甚多(新制中校長薪資最高可達七萬英鎊，而主要依據仍在學生的成績表現)。其他相關規定如下：

(一)在「學校教師薪資與工作條件條例」中有關教學準備時間的說明，不適用於 AST。AST 有時需要於晚間工作。

(二)AST 並無管理班級教師的責任，亦即 AST 並不具有主任或副校長的職責。

(三)被認命為 AST 後，其薪資即採用 AST 的薪級，AST 的薪級是由該校的管理委員會(governing body)決定，該會在全部 27 個薪級中，選擇適合的連續 5 薪級，作為 AST 的薪級。教育部建議選擇薪級範圍時，應考慮以下狀況：(1) AST 是為最優秀且想擔任班級教學的教師而設，其地位(status)相當於校長或副校長；(2) 新的薪級應該比該教師原擔任級任教師時的薪級為高；(3) AST 的薪資應該與該校校長的薪資有適當差距；(4) 應考慮一般副校長的薪資，以及參與 AST 相關行政事務之成員的薪資。

(四)學校管理委員會對於 AST 的每年表現的評鑑標準，應達成一致的協議，每年並依此標準評鑑 AST 的表現。評鑑的結果將決定加薪與否，詳見表 4-1。評鑑 AST 表現時，應考慮 AST 校外工作之貢獻。

表 4-1 英國中小學進階教師(AST)年薪等級表

單位：英鎊

英格蘭與威爾斯各地區進階教師年薪				
年薪等級	不包括倫敦的英格蘭與威爾斯	內倫敦	外倫敦	倫敦邊緣地區
AST 1	34,083	40,527	36,789	35,025
AST 2	34,938	41,385	37,644	35,880
AST 3	35,811	42,258	38,514	36,750
AST 4	36,705	43,149	39,411	37,647
AST 5	37,617	44,067	40,323	38,562
AST 6	38,559	45,006	41,265	39,501
AST 7	39,600	46,050	42,306	40,545
AST 8	40,512	46,959	43,218	41,451
AST 9	41,523	47,970	44,229	42,468
AST 10	42,591	49,038	45,297	43,533
AST 11	43,695	50,139	46,398	44,637
AST 12	44,703	51,150	47,409	45,648
AST 13	45,822	52,269	48,528	46,767
AST 14	46,962	53,409	49,665	47,904
AST 15	48,132	54,576	50,835	49,071
AST 16	49,413	55,860	52,116	50,355
AST 17	50,547	56,997	53,253	51,495
AST 18	51,819	58,266	54,525	52,761

資料來源：Department for Education and Skills (2006:56)。

小結、

綜上所述，就英國教學輔導教師制度的遴選標準與過程而言，前者以教學成果、學科知識、課程規畫能力、教學與管理能力、評量與評鑑能力和對其他教師展現優良的指導與支援能力為遴選標準；後者則須通過西敏教育諮詢會的申請與評鑑兩道審查程序。

就英國教學輔導教師的培訓而言，係透過學校內、外相關機構所辦理的研習與講習培訓之。或者透過學區教育中心所提供的訓練課程強化教學輔導教師的能力。

就英國教學輔導教師的選派與配對而言，前者限定合格教師透過認可後方能提出進階教師的申請；至於教學導師與初任教師的配對原則依年級、科目相同、教學風格接近、教學經驗足夠、教室地理位置相近等條件為主。

就英國教學輔導教師的角色與職責而言，教學導師扮演多元的角色，包括顧問者、模範者、諮商和傾聽者以及夥伴者或朋友的角色。至於教學導師的職責，包括：鼓勵新進教師參與團體和校外活動、觀察新進教師的教學、安排並參與新進教師有關的研討會、協助新進教師解決問題和自評並聯繫行政單位等。

就英國教學輔導教師的輔導對象、輔導內容及方式而言，輔導的對象包括：實習教師、合格專任、兼任教師、巡迴教師，但不含正、副校長；輔導內容包括：教室管理的方法、教學技巧的運用、課程計劃、運用資源設備與資訊技術的方法、國定課程、教育制度的內容、教室觀察的方式；有關學生的需求與評鑑方式。輔導方式包括提供書面資料、進行教室觀察、安排參觀訪問、舉辦研討會、提供有關課程及教學資源的訊息與負責新進教師的支持與協助的工作。

就英國教學輔導教師的工作條件與獎勵而言，以參與視導、評鑑工作、在高等教育機構或地方教育局與他校學校教師共同工作以及研發高品質的教學資源與教材為工作條件；而經由相關委員會協調每年績效評鑑的標準，作為教學導師加薪的標準。

第三節 英國實施教學輔導教師制度的相關問題與因應策略

英國教學輔導制度已行之有年，並致力於對不同來源的教師提供各種導引的措施。實際上，英國實施教學輔導教師制度所面臨的問題與我國大同小異，原因在於此一制度由英國引進後推行於我國。因此，以下亦分別從教師個人層面、行政制度層面，由小至大，一步步說明英國教學輔導教師制度的實施問題與因應策略。

壹、英國實施教學輔導教師制度之相關問題

以下提出學者們認為最重要的影響初任教師輔導良窳的眾多問題：

一、教師層面

至於教師層面的問題可細分為：

(一) 教師不願改變的抗拒之心

Hargreave 指出，由於教師對自己的能力感到焦慮，所以害怕在同事面前表現出缺乏教學能力（邱錦昌，2001）。尤其，教學輔導教師制度主要是藉由同儕的教學視導，互相協助，共同成長，這種方式更衝擊了教師原本渴望保有的教學能力與最根本與最深層的現實情況，使得教師表現出消極抗拒的心態。在張德銳等人（2003a）的研究中發現：夥伴教師沒有意願接受輔導與成長的意願是最令行政人員與教學輔導教師感到困擾的，這種情形常常讓他們感到失望，也無法順利進行活動。

(二) 孤立平庸的教師文化

在 Hargreaves 和 Woods 的研究中發現，其現象包括：教師分別於個別教室進行教學，不願與同事共享教學問題，討論教育問題多偏向一般用詞，與同事維持良好的關係、但是卻不願共同合作，呈現出教師在教學自主下所產生的個人主義文化（黃嘉莉，2003）。

1999年四月教育部所屬的「教師雜誌」(Teacher Magazine)(DfEE, 1999)介紹了幾位AST的感受與工作內容,報導多是正面的,反映了AST工作帶來的愉悅:將教學者與協助同事者角色結合,將最好的作法傳播至其他單位或外校;一位校長則慶幸此制為學校留住了好老師,也有助於其他教師的士氣。一位教師肯定同事擔任AST的表現,並認為每一部門都應該設置;但她也承認有些老師對AST持有敵意,她認為多提供訊息,增加對AST的瞭解,則可降低敵意。也有一位AST建議不要將AST塑造成超人形象,她認為AST在一個有大問題的學校,能發揮的影響力是有限的。

1999年七月AST完成一年宣導期,BBC專訪了一位進階教師Nigel Frith(BBC, 1999),Frit表示他不喜歡一般人對AST的稱呼—超級教師(superteacher),他對AST的工作感受則是複雜的,Frith肯定AST對於個人生涯發展的意義,也肯定工作的成效。但是他也承認AST的職位讓他很容易受傷。當初該校校長就覺得:新制度會可能造成老師間的分化,他們透過討論作成了決定,Frith當時即感受到幾位同事持著懷疑態度,他也知道AST的工作,除教育性質外,也有部份是政治性的。他的工作分三部份,一是與一位語文科同事合作設計一種系統,改善學生的論說文作業品質。二是與他校教師分享經驗;三是與低成就生一起分析自己的性向與學習風格。下學期Frith準備將一年來的成果,與同事分享,讓同事進行進修,他認為這是對溝通能力的一大考驗。Frith表示:AST工作的訣竅是:開始時先與少數同事一起工作,從中得到動力,雖然最終未必所有同事都會願意參與。總之,即使無法讓每個人認同,但是Frith將在不錯的基礎上,繼續AST的工作。

(三) 教學導師具有負面特質

當教學導師具有可接近性的特質,包括友善、同理性、理解、誠實、效用、值得信任熱情、幫助、理性、非支配的、公平、可信賴的、積極的、耐心、彈性、非判斷的、容易談論的以及良好的傾聽時,對於促進教學導師與初任教師之間的關係有正面的助益。然而,如果教學導師缺乏良好的個人特質時,將會惡化輔導

的情境，例如教學導師對初任教師缺乏耐心、敏威度和同理心，則將會惡化彼此的關係成為影響輔導的負面因素。Stivan 和 Chan (2003) 研究中初任教師指出教學導師不良的負面行為，例如：權力瘋狂 (power mad)、霸道 (bossy)、可憎的 (obnoxious) 和自大傲慢 (arrogant) (Danielson & McGreal, 2000; Fabian & Simpson, 2002; Jones, 2000; Rippon & Martin, 2003; Stivan & Chan, 2003; Wong, 2002)。

(四) 教學導師缺乏輔導專業素養

教學導師的專業主義 (professionalism) 和承諾 (commitment) 表現在教學導師的熱情與專業作為，同時也容易為初任教師所感受。教學導師如果缺乏專業與熱情，初任教師會有直接的感受。初任教師通常不滿意教學導師如下的行為，包括過度批評而沒有建設性的回饋、不切實際的高標準等、在初任教師不需要協助的地方介入情境時，並表現出不尊重的態度時。Stivan 和 Chan (2003) 的研究中初任教師指出：「有時教學導師太主觀了，評論我犯了太多的教學錯誤，卻不能幫助我釐清哪一個錯誤是微小的，哪一個是主要的。」事實上，教學導師的支持 (support) 和建構性批評 (constructive criticism) 被認為兩個高度正面影響的因素，反之教學導師缺乏專業與熱情被視為輔導的負面影響因素 (Danielson et al., 2000; Fabian et al., 2002; Jones, 2000; Rippon et al., 2003; Stivan et al., 2003; Wong, 2002)。

二、行政層面

至於行政層面的問題可細分為：

(一) 教師缺乏互動的時間

教學輔導教師經由會談、觀察和提供有用的資訊支持初任教師，以確保新職務有一個平順的開始。教學輔導時間的充足與否影響成效至劇。然而，時間對教師而言，是最寶貴同時也是缺乏的資源 (Jones, 2000)。如果無法提供時間給教學導師與初任教師，則教學導師將無法提供初任教師充足的支持、觀察、定期互動與系統評量。Stivan 和 Chan (2003) 的研究初任教師便提到：「因為教學導

師只有輔導我大約 3、40 分鐘，輔導的時間有限所進行的輔導是相當表面與膚淺的。」可見，時間的不足與缺乏不但影響教學導師進行輔導工作的品質，也影響初任教師對輔導成效的質疑。

所以教學輔導教師應該經常訪視初任教師的教室，來協助他們。因此在教師工作忙碌之下，又要排入教室觀察或其他的成長活動，造成教師深感時間不足。

(二) 教學輔導教師與夥伴教師的配對不適切

在 Ganser(1993) 的研究中發現，每位全職的教學輔導教師被指派與十位初任教師合作。雖然教學輔導教師是合格專業的全職教學輔導教師，他們依設置方案的標準做為配對依據，但是他們特殊的教學經驗卻無法一直與初任教師的科目領域或是年級配合。

(三) 學校對於夥伴教師工作任務的說明不夠詳細

Scott (1998) 的研究也發現，教師們對於教學輔導教師方案的目的與功能並不清楚，也不瞭解自己工作任務的意義，使得工作的內容只會依照規定的安排，並未多做或彈性調整其他更能增進自我知能的成長活動。

(四) 學校行政對於教學輔導教師工作的支持不足

Sllulman (1986) 的研究中發現，教學輔導教師所遭遇到的問題包含缺乏組織的支持、學校其他員工對此制度的懷疑、猜忌等消極態度，這些問題造成教學輔導教師方案的推動困難重重。Ganser (1996) 的研究中也發現，行政人員對方案的推行並無強烈的支持，造成教學輔導教師無法順利提供夥伴教師應有的協助。

(五) 教學導師與初任教師的互動不良

教學導師與初任教師的互動情形，如果出現教學導師向第三者數落初任教師，或者對初任教師當面狂躁的批評其傷害是一樣的。像這樣的互動行為，不但無助於學習的氣氛，相反地會傷害彼此而且會嚴重破壞彼此的信任關係。當初任教師感受到他們並不受教學導師歡迎時，他們的自尊和參與的熱情會受到嚴重的影響。初任教師更會覺得自己像是教學導師的一個負擔或者是一個痛苦，結果他

們可能不敢來接近教學導師，初任教師的主動參與將遭受阻礙，彼此的互動關係將顯得疏離，如此一來輔導成效將大打折扣。一位負責初任教師輔導的主任便提到 (Wong, 2002:54):「每一位初任教師需要以尊嚴和尊重來與其互動，教學導師應將每一位初任教師視為一個人力資源，協助每一位初任教師，並且有責任確保這些初任教師能夠學習和成功。」因此，教學導師與初任教師接觸時，應讓初任教師感受到尊重與信心，如此才能建立有效的互動(Danielson et al., 2000; Fabian et al., 2002; Jones, 2000; Rippon et al., 2003; Stivan et al., 2003; Wong, 2002)。

三、制度層面

至於制度層面的問題可細分為：

(一) 教學輔導教師專業審查的能力不足

英國進階教師的審查標準為：傑出的教學能力、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、優秀的評量和評鑑能力、對其他教師展現優良的的指導與支援能力等(教育部，2005)。對於以上之審查標準，似乎仍欠缺判斷是否達成的規準，以及評定優、良、尚可、待改進的表現水準等級之依據。根據審查規準進行審查之結果的分數或等第才會具有公信力。國內學者溫明麗就曾在《英國教育評鑑之後設分析》一文指出，英國國家標準局(Office for Standards in Education, 簡稱 Ofsted)所訂定的教育評鑑中，結合教師的教學與學習結果，明確的訂出教師教學評鑑的項目與判準，但是更困難的應該是，優等、尚可、劣等的界線與區隔(溫明麗，2004)，而教學包含認知、技能與情意三部分，三部份的範圍又過份廣泛且抽象，評鑑不易分出良窳，英國從特優、優等、普通、尚可、劣等五等，改為優良、可、不滿意四等，後來又簡化為優、良、不滿意三等(Ofsted, 2001)，顯然評定不合理的較為明確，要判斷教學之優與良則相當不易，不過這些表現判準須明確訂出，才有依循的根據(溫明麗，2004)。

張芬芬(2001)亦曾經對於英國教師進階制度深入討論，依規定六項標準應全部達到，如審查未過，日後若有新證據顯示進步，可以再行申請。審查會要求申

請人與校長所提的資料，應該都是具體的證據，以顯示申請人的過去表現，而不是一般的文字描述而已。令人擔憂的是，申請人和校長是否已具備提供專業表現具體證據的能力？

(二) 輔導的程序與情境不當

影響輔導的另一重要因素為輔導的程序，係指教學導師處理輔導方案的作為。教學導師與初任教師必須在輔導程序與項目取得共識，包括進行的程序、觀察次數、教師設計的材料或學生作品的蒐集，以及其他補充的活動，如先會談再觀察的程序、日誌撰寫(journal writing)和檔案發展(portfolio development)等。初任教師相當關心影響其表現的輔導安排，例如教學導師在其訪問之前的告知、輔導的次數、輔導教學的時刻以及輔導的情境。Stivan 和 Chan (2003) 研究中初任教師提到：「我認為教學導師應該在進行輔導之前二到四個週通知，因為我需要準備課堂計畫和調整教學時間表。但是有時教學導師只在輔導的一週前通知，要準備實在覺得太趕而且感受到很大的壓力。此外，對於輔導的次數，誠如初任教師所言：「我認為視導教學的活動次數不要太多。我建議第一年二次輔導會議，第二年只要一次。」第三有關輔導的時間點，初任教師談到：「安排輔導的最好日期應該是在那一天沒有太多節課的情況下，如果當天太多節課可能會因為疲累影響教學表現。」第四有關輔導的情境要儘量自然，否則無法看到真正的班級問題，初任教師提到：「輔導教學如果是刻意安排時，我的學生在輔導期間會表現的比較好，教學導師並無法觀察到實際的問題。」事前妥善的討論與同意後雙方應切實遵守輔導程序，以利於後續輔導的進行與發展(Danielson et al., 2000; Fabian et al., 2002; Jones, 2000; Rippon et al., 2003; Stivan et al., 2003; Wong, 2002)。

(三) 制度配套措施不足

小學的進階教師很難掌握服務其他學校的時間，因為其外展服務(outreachwork)時間必須經由校長同意才能施行。因此，校長很難從其他學校「挖角」到進階教師，容易造成僧多粥少，資源分配不均的現象(HMI, 2003)。

進階教師制度成效如何？目前約可由媒禮上瞭解到一般反應。1999年3月AST制度首度被宣佈時（BBC, 1998），教育部所屬的「學校教師評鑑組織」認為這是項先進具創意的措施。但教師團體持較懷疑或負面態度，有人認為AST打亂了原有的薪級，會造成學校中的分化；全國教師會表示：此制成效未經確認，即匆匆上路；校長協會則認為：校方將難以決定將AST職位給誰。

貳、英國實施教學輔導教師制度相關問題的因應策略

不同類型的教師喜歡不同的視導互動模式，有經驗的教師偏愛不具管理性的輔導模式，而初任教師則似乎偏愛有方向性的輔導模式（Beach & Reinhartz, 2000:135）。茲根據英國初任教師的發展需求，發展出以下輔導策略：

一、教師層面：以社會化策略增進雙方互動

社會化策略為初任教師能否與組織環境良好互動的重要策略。根據Dunham的看法，其認為所謂初任教師輔導就是介紹新成員給組織，同時也將組織介紹給新成員的歷程，當初任教師任職時也就是初任教師輔導的開始。輔導的目的在於幫助初任教師快速地擁有其任職所需的知識，提供支持和引導，使其能於系統內有效執行其任務，奠定其進一步發展的基礎（Fabian & Simpson, 2002:118）。社會化輔導策略的具體措施，例如提供初任教師社會和心理發展訓練時，應考慮配合初任教師的需求；提供組織與初任教師之間的文化交流，協助初任教師思考如何成為學校有貢獻的成員。

教學導師必須在誠實、建構性批評和充分地支持之間的平衡上扮演一個重要的角色，教學導師必須解決同時要實現評量者、建議者、訓練者和伙伴者角色的不同要求（Jones, 2000:72-73）。不同發展程度的初任教師，對於教學導師的要求會有所不同。有的初任教師認為教學導師之評鑑應以客觀為優先，有的則認為教學導師之評鑑要以能提升學習和純粹診斷目的為其重點。因此，教學導師應以共同分享（collegiality）的態度，來扮演與平衡其多元化的角色期望，否則將影響輔導的進行（Danielson et al., 2000; Fabian et al., 2002; Jones,

2000;Rippon et al., 2003;Stivan et al., 2003;Wong, 2002)。

二、行政層面：實施支持策略

支持策略為輔導的重要策略，首先教學導師應根據法制建立輔導歷程的法則，包括初任教師、教學導師、以及輔導方案管理者工作的權利義務規範，藉由此一明確規範在制度上支持輔導的運作 (Rippon & Martin, 2003:222)。其次，提供明確的初任教師輔導標準以支持輔導的進行 (吳政原，2004)。學校和學區必須建立有效的教學標準，作為蒐集教師教學表現證據與支持專業學習的依據。提供初任教師有依循的教學準則，可以增強他們班級經營與教學的經驗與能力。第三，提供學校情境的個人支持，Useem 和 Neild (2005) 研究中，一位五年級雙語教師提到：「我的教學導師對於我的想法與需求相當清楚，當需要作教材的精簡時，他會刪除公告的材料並且跑去與校長交涉。當我有情緒時，想要哭時他會接納與支持並且幫助我處理班級，他有所需要的。」

三、制度層面：落實諮商與團隊策略

就諮商策略而言，初任教師的輔導，首先必須確立以「人為中心的諮商」原則作為輔導的策略。教學導師必須對初任教師有充分的了解與認識，才能協助初任教師往適當的途徑調適，促進初任教師的專業身分認同發展 (development of professional identity) 的發展。輔導歷程中初任教師和教學導師分別有著不同的需求、期望和企圖，並且各自將這些元素帶入輔導歷程之中，此種多元性衝擊著輔導系統的運作。因此，輔導的措施必須因人與各種情境因素而具有彈性，絕不能以足適履，例如好的教師在法則上相同，但是在樣態上卻容許有多采多姿的面貌；初任教師遭遇教學的挫折等事件，教學導師需要運用諮商策略以提供初任教師及時的協助 (Rippon & Martin, 2003:221)。

就團隊策略而言，團隊策略在輔導歷程的應用，能提供許多好處。首先，當初任教師提出專業的和個人方面的廣泛需求，藉由團隊策略能減少教學導師的壓力。其次，以團體的方式進行輔導，可以減少教學導師所花費的時間。第三，如果發生初任教師和教學導師之間的衝突，其他團隊成員可以介入協調衝突。第

四，如果團隊成員包括校園和學區的教育行政主管，則初任教師輔導比較容易獲得高度的支持。第五，團隊策略能建立一種社群的氣氛，讓團隊參與者彼此交換訊息與策略，乃至於討論強化輔導歷程的方法。最後，藉由不同背景人員所組成的團隊，擴大彼此的合作，培養初任教師的專業生涯的視野 (Fabian & Simpson, 2002; Kajs, 2002)。因此，團隊策略係指輔導方案不是指由單一方面來進行，可以結合各部分的參與。

具體措施可以由助理校長 (assistant principals)、部門主任、內容視導者、學區或建立成員發展的專家、以及中央官員組成輔導團隊，或者由學校和大學師資培育機構，根據初任教師輔導的情境條件，設計彈性的合作輔導方案，努力建立並提昇初任教師由學生到教師的專業發展機制 (Danielson & McGreal, 2000; Stivan & Chan, 2003:193)。

總之，進階教師制度的優點為：(1) 帶給進階教師工作成就感；(2) 提供優秀教師生涯成長階梯；(3) 為學校留住好老師並提昇教師工作士氣。至於進階教師制度的缺點為：(1) AST 個人受到攻擊造成教師間的分化；(2) 校長難以決定 AST 職位給誰；(3) 在積弊已深的大型學校，AST 影響力有限。因此為使進階教師制度充分發揮效果，其方式如下：(1) 對教師多做制度宣導，提供正確訊息；(2) 不要塑造 AST 超人形象；(3) 應透過校內討論後決定 AST 人選，而非由校長決定；(4) 為產生同儕學習效果，AST 溝通能力頗為重要；(5) AST 推展工作的方式應先由少數同事合作著手，從中獲得動力；(6) AST 不要設定過高目標，如：期望獲得所有同事的認同(張芬芬，2001)。

小結、

綜合以上的文獻分析可知，英國教學輔導教師制度在實施之際面臨到的問題相當廣泛，大約可分為教師、學校行政與制度三大層面，研究者將實施問題及其因應策略彙整如下：

一、教師層面

教師不願改變的抗拒之心、孤立平庸的教師文化、教學導師具有負面特質與教學導師缺乏輔導專業素養為英國教學輔導教師制度在教師層面所面臨的問題。因此，以社會化策略增進教師導師與新進教師的互動為改善策略。

二、行政層面

教師缺乏互動的時間、教學輔導教師與夥伴教師的配對不適切、學校對於夥伴教師工作任務的說明不夠詳細、學校行政對於教學輔導教師工作的支持不足、教學導師與初任教師的互動不良為英國教學輔導教師制度在行政層面所面臨的問題。因此，針對教師導師與新進教師實施支持策略，包括：教學導師應根據法制建立輔導歷程的法則、提供明確的初任教師輔導標準以支持輔導的進行以及提供學校情境的個人支持為因應之道。

三、制度層面

教學輔導教師專業審查的能力不足、輔導的程序與情境不當與配套措施不足為英國教學輔導教師制度在制度層面所面臨的問題。

因此，落實諮商與團隊策略為因應之道。就諮商策略而言，初任教師的輔導，首先必須確立以「人為中心的諮商」原則作為輔導的策略，輔導的措施必須因人與各種情境因素而具有彈性。就團隊策略而言，團隊策略能減少教學導師的壓力、減少教學導師所花費的時間、其他成員可以適時介入協調衝突、初任教師較容易獲得高度的支持，並且團隊策略能建立一種社群的氛圍，擴大相互的合作，培養初任教師的專業生涯的視野。

第五章 我國與英國教學輔導教師制度之比較分析

經由第三章和第四章，分別就我國教學輔導教師制度和英國教學輔導教師制度所作之文獻探討和描述後，本章擬從整合之觀點，比較兩國教學輔導教師制度之異同。以下各節將分別針對兩國教學輔導教師制度之源起及發展、主要內容和相關問題與因應策略等比較參考點，比較其間之異同，並探討分析之。

第一節 兩國教學輔導教師制度的源起及發展之比較

茲為便以作比較，本節首先呈現兩國教學輔導教師制度之源起之比較，再加以比較兩國教學輔導教師制度發展之異同，呈現如表 5-1、5-2。

壹、兩國教學輔導教師制度的源起

觀之表 5-1，兩國教學輔導教師制度均源於教育改革之浪潮，但因國情不同而訴求各異。我國的教育改革趨勢是由集權、單一化邁向民主、多元化；英國的教育改革趨勢則是由地方分權走向中央集權，家長依學校成績自選子女就讀學校貫徹市場導向策略。

此外，觀之表 5-1，英國設進階教師之社會背景，乃因師資不佳、師資來源不足、都會區教師流動率高，希望藉進階教師較高薪水留住及吸引優秀人才。此與台灣背景不同，與歐美相較，我國師資來源不虞匱乏、資質良好、教師流動率很小。我國實施教學導師或教師分級制，其主要目的是希望：提供生涯階梯，促進教師專業成長，去除安於現況之惰性。與英國相較，我國施行教學輔導教師制度的出發點在於「長善」、「精益求精」，英國施行教學輔導教師制度在於透過加薪「留住人才」，偏向於「救失」。

表 5-1 兩國教學輔導教師制度的源起之比較

源起	我國 教學輔導教師制度	英國 教學輔導教師制度
相異處	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我國教育改革趨勢：民主化、多元化。 2. 師資素質之普遍提昇以符合未來社會之需求。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 英國教育改革趨勢：中央集權與市場導向。 2. 師資供需上的長年問題：數量不足與品質堪慮。

資料來源：研究者自行整理。

貳、兩國教學輔導教師制度的發展

觀之表 5-2，正可以印證張芬芬（2000）指出歐美國家之教學輔導教師制度以留任教師、為額外工作提供津貼、提高教學工作的社會地位及擴大優秀教師之工作範圍至校外為主要目標。故教學輔導教師的目的在於透過至校外工作的進階教師促進 LEAs 與學校間的關係以及提昇教學品質；國內師資來源與教師地位等與國外情況不盡相同，教學輔導教師制度的產生乃是為了增進教師教學效能、促進教師專業發展，與形塑優質學校文化的訴求而產生，目標在於藉由同儕間的相互學習，以達到提昇教育品質的目的。此外，多項有關教學輔導教師制度的研究指出，該制度可以改善教師專業孤立情形、解決工作困擾、促進集體合作，教師因此得以獲得友伴關係與肯定、從事教學思考、及增進教學能力等問題（白青平，2000；林懿德，2001；許雅惠，2004；陳育吟，2002；陳信夫，2004）。

至於兩國教學輔導教師制度皆有法令之依據，我國以臺北市教育局通過的「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」；英國則以教育部宣布實施之「初任合格教師導入方案」，由此可知，我國教學輔導制度的法令依據的層級較英國為低，主因在於此一制度我國僅在臺北市辦理施行，而英國則普及於英格蘭與威爾斯地區。

表 5-2 兩國教學輔導教師制度的發展之比較

發展		我國 教學輔導教師制度	英國 教學輔導教師制度
相 異 處	一、目的	1. 增進教師教學效能； 2. 促進教師專業成長； 3. 提昇學校教育品質。	1. 促進地方教育當局與學校兩者間在輔導活動上的合作關係； 2. 提昇新進教師輔導相關指引及文件的品質。
	二、法令依據	依據九十五年十一月二十九日教育局第九五四四次局務會議修正通過的「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」。	自 1999 年 5 月 7 日開始，教育部宣布實施「初任合格教師導入方案 (An Induction for Newly Qualified Teacher)」。

資料來源：研究者自行整理。

第二節 兩國教學輔導教師制度的主要內容之比較

茲為便以作比較，本節首先呈現兩國教學輔導教師制度之遴選標準與過程之比較，再加以比較兩國教學輔導教師的培訓、選派與配對、角色與職責、輔導對象、輔導內容及方式、工作條件與獎勵之異同，呈現如表 5-3~5-12。

壹、兩國教學輔導教師制度的遴選標準與過程

觀之表 5-3 得知，我國教學輔導教師制度的遴選標準依照年資、教學經驗、教師個人意願和教學能力為主要，而遴選過程中教育局輔以文件審查，參加甄選教師繳交含有一個教學單元設計及教學後之書面反思心得，必要時得再進行口試，即可被任命為該校的教學輔導教師。而為避免僅交由一機關審查，出現黑箱作業之譏，臺北市教學輔導教師之遴聘作業採公開方式，由各校對全校教師公開

徵求，候選人除可由教師推薦提名外，亦可由教師自薦。為增進此職務之公信力與尊崇性，通過各校教評會審查之候選人，可能臺北市政府組委員會審查之。

英國教學輔導教師制度的遴選標準則是依照教學經驗和教學能力為主要。依規定，AST 候選人六項標準應全數達到，如審查未過，日後若有新的證據顯示有了進步，可以再行申請審查。教育部要求申請人與校長所提的資料，應該都是具體的證據，以顯示申請人的過去表現，而不是一般狀況的文字描述而已。這種以過去具體表現，說服審查人員的作法，值得我國今後進行審查或評鑑工作時參考。另外，總括進階教師的六項條件，可見除優良的課程、教學、評鑑、管理等能力外，備受重視的是：對同事展現優良的指導與支援能力，由此可知，徒法不足以自行，良法美意欲收成效，進階教師的溝通能力是一關鍵。我國規畫相關制度，無論是挑選教學導師的條件，或職前培訓課程，均可將溝通能力列為一重點。至於英國 AST 的遴選過程是透過公開徵才的方式求得，由教師自行申請，毋須推薦，但直屬校長應在申請書上對該教師填寫評語，而申請之資格審查由教育部委託西敏教育諮詢會(WEC)負責，除了文件審查外，尚包括教室觀察、晤談等程序，此過程可謂具有公信力與尊崇性。候選人經審查通過可被任命為各校的進階教師。

由此可知，我國教學輔導教師制度的遴選標準尚包括年資在內，而英國教學輔導教師制度的遴選標準但求教學經驗與能力。在我國，年資的設限或許會排除教學年資未達四年，但教師意願和教學能力卻能勝任教學輔導教師一職的教師。英國人認為：傑出人才認真任教五年，即應該是一成熟教師，且可累積足夠經驗傳授同儕，對照我們台灣中小學校園文化，此一年資門檻應具相當涵義。我國因有敬老的文化傳統，過去學校中普遍有年資掛帥的現象，乃至有「資深即優良」的迷思，解嚴後台灣的社會價值觀漸趨多元，新生代的活力與創意亦漸受重視，堪為同儕教學楷模的老師，不見得必須是資深教師，故教學導師的年資條件實不必訂得太高。至於教師分級制度的研擬，亦應以教師的具體能力表現為晉級的主要條件，年資條件雖仍可訂定，但不宜訂得太高，更不能成為主要條件。

我國教學輔導教師制度的遴選過程以書面資料呈現為主，英國教學輔導教師制度的遴選過程除了書面資料的呈現，審查委員可與教學輔導教師面對面晤談及教室觀察，故在遴選過程中英國似乎較我國嚴謹。附帶一提，我國教學輔導教師以服務該校新進教師為主，英國的教學輔導教師除了可服務該校新進教師外，尚可擴及至他校。

表 5-3 兩國教學輔導教師制度的遴選標準與過程之比較

兩國	我國 教學輔導教師制度	英國 教學輔導教師制度
遴選標準 相異處	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識，並有四年以上教學經驗； 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，以協助教學解決問題。	1、傑出的教學成果； 2、豐富的學科知識； 3、卓越的課程規畫能力； 4、優良的教學與管理能力； 5、優秀的評量與評鑑能力； 6、對其他教師展現優良的指導與支援能力。
遴選過程 相異處	教育局以文件審查為原則，必要時得進行口試，而參加甄選教師所繳交之文件至少應含有一個教學單元設計及教學後之書面反思心得。	由 WEC 負責審查，包括教室觀察、晤談，審查委員與候選人的校長之討論，以及文件審查，候選人經審查通過後，可被任命為 AST。

資料來源：研究者自行整理。

貳、兩國教學輔導教師的培訓

在培訓部分，通過遴選之教學輔導教師，必須參加臺北市政府教育局委託臺北市教師研習中心所辦理之職前儲訓課程，經儲訓合格者，始獲得教學輔導教師之資格。經聘任後的教學輔導教師，每年也必須參加各校所舉辦之十二小時在職成長課程，以及臺北市教師研習中心所舉辦之十二小時在職成長課程。英國教學輔導教師需參加學期初各學區所召開的教學輔導教師會議，了解各學區有關的實施計畫、以及教學輔導教師的主要功能之外，亦需參加學區教育中心所提供的訓練課程。

觀之表 5-4 可知，兩國教學輔導教師的培訓課程皆由教育機構提供，但名稱各異。兩國培訓課程的內容類似，不外乎課程、教學與溝通等項目。

表 5-4 兩國教學輔導教師的培訓之比較

兩國 培訓	我國 教學輔導教師制度	英國 教學輔導教師制度
相異處	首先參加教師研習中心舉辦之職前儲訓課程，再者參加校內及教師研習中心舉辦之在職成長課程。	參加學期初各學區所召開的教學輔導教師會議，亦須參加學區教育中心所提供的訓練課程。

資料來源：研究者自行整理。

參、兩國教學輔導教師的選派與配對

觀之表 5-5 得知，兩國教學輔導教師的選派與配對原則均由行政人員依年級、科目進行；相異處則在於，我國教學輔導教師的選派與配對會先徵詢教學輔導教師或夥伴教師意見再配對；英國教學輔導教師的選派與配對則會考慮教學輔導教師和夥伴教師的教室地理位置相近並理解性別差異對教學輔導教師制度的影響。

總之，無論何種配對方法都應考量雙方合適與否。配對深深影響未來兩人的互動，配對時若能讓教學導師與夥伴教師分別表示意見，並考慮班級、年段、科目、人格特質等因素，再進行配對，會比較合適；而應避免勉強配對的情況，若真是不得已的情況，也能輔以其他方式以改善互動的情況。

表 5-5 兩國教學輔導教師的選派與配對之比較

兩國 選派	我國 教學輔導教師制度	英國 教學輔導教師制度
相同處	配對主要都由行政人員依年級、科目進行配對。	
相異處	先徵詢教學輔導教師或夥伴教師意見再配對。	教學輔導教師和夥伴教師的教室地理位置相近、理解性別差異

資料來源：研究者自行整理。

肆、兩國教學輔導教師的角色與職責

根據表 5-6 得知，兩國教學輔導教師的角色不外乎兩種：一為工作專業上的角色，他可以是新進教師的資訊提供者，亦可以是指導示範者、合作學習者、忠實顧問者和問題諮詢者。二為社會心理上的角色，他可以是擔任新進教師諮商輔導者、溝通協調者，亦可以是鼓勵支持者與溫馨關懷者。總而言之，兩國的教學導師對於新進教師而言，都是正向的支持角色。事實上，初任教師發展的不同階段有不同的特徵與需求，輔導者必須根據其需求提供適當的角色服務與說明，如此一來，對於初任教師的輔導才能有更大的助益。

表 5-6 兩國教學輔導教師的角色之比較

兩國 角色	我國 教學輔導教師制度	英國 教學輔導教師制度
相同處	諮商輔導者、指導示範者、資訊提供者、共同參與者、問題解決者、溫馨支持者、忠實的顧問、關懷信託者、有專業能力者、溝通協調者。	

資料來源：研究者自行整理。

觀之表 5-7，兩國教學導師的職責不外乎：協助服務對象了解與適應班級（群）、學校、社區及教職之環境；觀察服務對象之教學，提供回饋與建議；協助服務對象建立教學檔案等事項。至於我國教學導師的職責範圍限於校內，故除了教學外，亦以協助新進教師溝通為務；英國的進階教師由於擴及校外，故進階教師的職責尚包括協助外校教師專業成長，此為兩國相異之處。

總括而言，英國進階教師職責有三：一是協助同事專業成長；二是研發教學資源，錄製教學影帶，以供傳播；三是幫助外校教師專業成長。而工作時間約一週一日，即佔工作時間的 20%。但這些項目並非全部必須包括，各進階教師可依各校情況及本身專長決定。而跨校的工作內容，要由地方教育局與相關各校共同決定。前已述及，英國 1988 年以來的教育改革重點有二，一是中央集權，地方與教師被削權：由地方分權漸轉變為中央集權，例如實施國定課程、全國標準化評量、教師評鑑。二是市場導向，中央與家長被增權：亦即以國定課程評量，增加學生間、老師間、學校間的成績競爭，家長可依學校成績自選就讀學校，發揮自由市場機能。且全面進行教師評鑑，依據學生表現決定教師薪資，貫徹市場導向策略。這樣的集權政策，雖然受到老師、校長、地方教育當局的持續抱怨與爭論。但就其諸多措施，其實仍留給地方、學校、教師諸多空間，例如：進階教師的職掌、任期、薪資、人數，教育部均只作原則性規定，甚至表示只是一種期望(expectation)。這顯示的是：英國在保守主義作風下，仍有其自由主義傳統，

即使是採中央集權政策，仍會顧及教育專業人員的自主性，以及各地方的特色與差異性，這應該是我國日漸開放的教育決策當局可參考的作法。考諸我國目前學校的狀況，臺北市設置教學導師制度時，各校可依本身需求入手，決定工作重點，例如：實習教師的輔導、與行動研究的進行，統整課程的規畫等，均可作為初期工作的重點。

表 5-7 兩國教學輔導教師的職責之比較

兩國 職責	我國 教學輔導教師制度	英國 教學輔導教師制度
相同處	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. 協助服務對象建立教學檔案。	
相異處	1. 在其他教學性之事務上提供建議與協助； 2. 協助進行親師溝通。	1. 研發教學資源，錄製教學影帶，以供傳播； 2. 幫助外校教師專業成長。

資料來源：研究者自行整理。

伍、兩國教學輔導教師的輔導對象、輔導內容及方式

觀之表 5-8 得知，我國在輔導對象部分，限於初任、新進、自願成長以及經學校認定有困難之教師，卻不包含實習、代課及兼課教師。雖然我國輔導的對象可謂多元，但在「經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師」的認定似乎無具體的條文說明之。

英國輔導的對象則是針對所有任教於學校教師，特別是實習教師亦包含在內。英國教育與就業部在多項文件中指出，進階教師制度申請人僅限於專門擔任

教學的一般教師，校長、副校長不可以申請，除非他們回任教師，專任教學。1998年的綠皮書中顯示：希望藉此讓教學成為一個可以發展的生涯，教師升遷並非一定是要選擇行政職務，進而希望能改善一般人心目中教學專業的原有形象。可見進階教師的設計的確蘊含著生涯階梯（career ladder）的意義在內，讓樂在教學的老師能夠升遷，且仍能留在教室裡。

質言之，進階教師制之實施對象乃針對純任教學的教師，亦即無意於校長、副校長等行政職務者，此乃對專心教學之優良教師的肯定，上述相關辦法尤強調此教學導師乃教學最優者，其尊崇性與校長相當（英國無主任、組長編制）。臺北市實施教學導師制，考慮其減授鐘點或與職務加給時，應可比照主任級相關規定辦理。

表 5-8 兩國教學輔導教師的輔導對象之比較

兩國 輔導對象	我國 教學輔導教師制度	英國 教學輔導教師制度
相異處	1. 初任教學二年內之教師； 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。	1. 包含實習教師、契約教師，以及試用教師； 2. 合格教師（qualified teacher）；包括：專任（full time）、兼任（part time）、巡迴教師； 3. 不包含、校長、副校長。

資料來源：研究者自行整理。

觀之表 5-9 得知，兩國在輔導內容的部分，相同點不外乎與班級經營、課程設計、教學評量有關。至於我國的輔導內容尚包括協助初任教師了解與適應學環境、建立教學檔案並進行親師間的溝通。英國的輔導內容則以國定課程、地方教

育當局的行政概況、教師評鑑為主。因此，我國實施進階教師制度的目的性緊扣教師專業成長與終身學習；英國實施進階教師制度的目的性主要透過教師評鑑機制作為升遷的依據，國情之差異因而反映在輔導內容上。

表 5-9 兩國教學輔導教師的輔導內容之比較

兩國 輔導內容	我國 教學輔導教師制度	英國 教學輔導教師制度
相同處	1. 協助進行班級經營與教室管理的方法； 2. 觀察教學，提供回饋與建議，並提供教學技巧的運用； 3. 分享教學材料與資源並運用資源設備與資訊技術； 4. 示範教學； 5. 協助設計課程與課程計劃； 6. 進行教學評量。	
相異處	1. 協助了解與適應環境； 2. 協助進行親師溝通； 3. 協助建立教學檔案。	1. 國定課程； 2. 評鑑方式； 3. 教育制度的內容。

資料來源：研究者自行整理。

觀之表 5-10 得知，兩國在輔導方式的部分，相同點皆是進行教室觀察、提供與課程、教學有關的資源以改善並提升新進教師教學為要務。至於我國教學輔導教師的輔導方式尚包括：在學期初舉辦相見歡的活動讓新進教師與教學導師第一次接觸，而後教學導師進行示範教學提供回饋予新進教師，最後再填寫輔導活動紀錄單。英國教學輔導教師的輔導方式則是由進階教師提供關於地方教育當局與學校的書面資料，此外，進階教師更安排新進教師至他校參觀訪問或者舉辦研討會促進各校間的交流。所以，我國教學輔導教師的輔導方式僅限於校內，英國

進階教師的輔導方式則擴展至校外，究其原因，與英國各校可公開徵求自行任命進階教師大有關係。

表 5-10 兩國教學輔導教師的輔導方式之比較

兩國 輔導方式	我國 教學輔導教師制度	英國 教學輔導教師制度
相同處	1. 進行教室觀察； 2. 提供有關課程及教學資源的訊息； 3. 提供輔導教師負責新進教師的支持與協助的工作。	
相異處	1. 初期的相見歡活動； 2. 對夥伴教師，進行示範 教學或教學觀察與回 饋； 3. 填寫輔導活動紀錄。	1. 提供書面資料介紹地方教育 當局與學校概況； 2. 安排參觀訪問； 3. 舉辦研討會。

資料來源：研究者自行整理。

陸、兩國教學輔導教師的工作條件與獎勵

觀之表 5-11 得之，我國教學導師輔導的工作條件包括：職務調整、減輕工作負擔、表彰與差假以及薪津補助。但教學輔導教師所擔負之教學工作沉重，大多數教師都不願意接受減課，而寧願採取每月領取超鐘點的補助。因此，我國教師導師的工作條件係以薪津補助為主要。英國進階教師的工作條件包括：參與視導與評鑑工作、有機會與他校教師工作並以研究教學資源為要務。造成此一差異的主因在於英國實施「論功給薪」制度，使各類教師的待遇與績效表現產生關聯，把績效當成年薪晉級加薪的依據。既然要施行「論功給薪」制度，對於教師視導與評鑑工作的參與就成為進階教師的工作條件之一。

表 5-11 兩國教學輔導教師的工作條件之比較

兩國 工作條件	我國 教學輔導教師制度	英國 教學輔導教師制度
相異處	<ol style="list-style-type: none"> 1. 職務調整； 2. 減輕工作負擔； 3. 表彰與差假； 4. 薪津補助。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 參與視導工作； 2. 參與評鑑工作； 3. 在高等教育機構或地方教育局，與其他學校教師一起工作； 4. 研發高品質的教學資源與教材。

資料來源：研究者自行整理。

觀之表 5-12 得知，英國進階教師可獲較高薪級(最高者年薪四萬英鎊，稅後約合台幣年薪一百至一百五十萬)，至於確切薪級乃由各校管理委員會訂定。每年經各校管理委員會評定優良之進階教師，可獲晉級加薪；否則不予加薪。但進階教師回任一般教師後，則不再領進階教師的薪級，可見進階教師雖然可以暫時提高薪級而獲得更多報酬，但是不擔任 AST 時，即無法持續獲得高薪，亦即有職務，才能獲額外報酬，類似我們的職務加給。我國規畫較高職級教師，若以金錢酬賞，應該可以不改薪級，而採職務加給方式處理，如此牽動相關制度將較少，作業較簡易，隨職務發給的加給屬於暫時性，國家財務負擔亦較輕。

若考慮我國目前教育經費吃緊，以及學校中其他職位（如：實習輔導教師、學年主任）並無額外津貼等現況，如果對較高職級教師不發給津貼，而採減課，提供休假進修，出國考察等方式，予以獎勵，亦是切實可行的辦法。而英國進階教師制度之所以採加薪方式獎勵，乃源於教師與其他行業相比，原本薪資實屬微薄，不足以吸引優秀人士，我國與之相較，並無此困境存在，故不必然應採與英國相同之獎勵方式。

在政府預算、各校辦理情況及教學輔導教師個人因素情況下有不同需求，目

前以微薄的津貼或減輕教學輔導教師授課負擔，作為教學輔導教師工作條件及獎勵；以研究者在教育現場觀察來看，津貼和減課並不是教學輔導教師最在意的工作條件；表彰教學輔導教師內在榮譽感，教育主管單位每年鼓勵性敘獎或頒發獎狀，辦理成果發表，提供經驗分享平台，公開表揚活動等更具意義；在教學輔導教師工作條件及獎勵方面，表彰尊榮之精神層面大於物質層面，是國內外一致的做法。

我國教學輔導教師制度，重點不在於以外部誘因的方式(如提高教學研究費)，來增加資深優良教師的薪酬，而在於肯定資深績優教師的專業表現，並以內在工作誘因的方式(如減授鐘點、改善工作條件等)讓這些教師有更多自我更新、自我實現的機會。這種強調同儕輔導、內在誘因的體制比外部誘因的作法具有更高的價值。反觀英國則透過薪級將教師拉拔到新的職位上，設法提高教師薪水，卻沒有在學校工作環境裡有效引進教師的新角色(引自江芳盛譯,2004:378)。

表 5-12 兩國教學輔導教師的獎勵之比較

兩國 工作條件	我國 教學輔導教師制度	英國 教學輔導教師制度
相異處	1. 報請教育局辦理敘獎或頒發獎狀(牌)； 2. 每年度都會舉行公開發表會。	相關委員會應與協調每年績效評鑑的標準，以當作加薪的標準。

資料來源：研究者自行整理。

第三節 兩國實施教學輔導教師制度的相關問題與因應策略之比較

茲為便以作比較，本節首先呈現兩國教學輔導教師相關問題之比較，再加以比較兩國教學輔導教師因應策略之異同，呈現如表 5-13、5-14。

壹、兩國實施教學輔導教師制度之相關問題

觀之表 5-13 得知，兩國教學輔導教師制度之相關問題包括教師、行政與制度三個層面。

就教師層面而言，兩國均面臨教師不願改變而抗拒的情況，主要與教師文化較為孤立有關；至於英國則面臨教學導師具有負面特質、缺乏輔導專業素養的情況，我國則因教師一職競爭激烈，未有上述情形出現。

就行政層面而言，兩國皆面臨：教師缺乏互動的時間、教學輔導教師與夥伴教師的配對不適切、教學導師與初任教師的互動不良、學校對於夥伴教師工作任務的說明不夠詳細和教學輔導教師工作的支持不足等問題；至於我國尚面臨教學輔導教師與夥伴教師沒有足夠在職進修的問題，主要原因在於教學輔導教師的審查標準主要係考慮教師的平日專業表現，並不以教師專業研修的情形做為審查的重要考量，所以並不會因為中小學教師在職進修管道在質和量上的不足，而影響到教學輔導教師制度的推動。

就制度層面而言，我國面臨的問題為：教學輔導教師的遴選過程不夠公正合理與教學輔導教師與夥伴教師沒有接受足夠職前訓練；至於英國則面臨教學輔導教師專業審查的能力不足、輔導的程序與情境不當以及制度配套措施不足等問題。

表 5-13 兩國實施教學輔導教師制度相關問題之比較

兩國		我國	英國
相關問題		教學輔導教師制度	教學輔導教師制度
相同處	一、教師層面	1. 教師不願改變的抗拒之心； 2. 孤立平庸的教師文化。	
	二、行政層面	1. 教師缺乏互動的時間； 2. 教學輔導教師與夥伴教師的配對不適切； 3. 學校對於夥伴教師工作任務的說明不夠詳細； 4. 學校行政對於教學輔導教師工作的支持不足； 5. 教學導師與初任教師的互動不良。	
相異處	一、教師層面	教學輔導教師與夥伴教師沒有足夠的在職進修。	
	二、行政層面		
	三、制度層面	1. 教學輔導教師的遴選過程不夠公正合理； 2. 教學輔導教師與夥伴教師沒有接受足夠職前訓練。	1. 教學輔導教師專業審查的能力不足； 2. 輔導的程序與情境不當； 3. 制度配套措施不足。

資料來源：研究者自行整理。

貳、兩國實施教學輔導教師制度相關問題的因應策略

觀之表 5-14 得知，兩國實施教學輔導教師制度相關問題的因應策略亦分為教師、行政與制度三個層面說明如下。

就教師層面而言，我國以傾聽心聲加強溝通，提高教師參與進修動機、加強合作學習，打破教師孤立屏障等方法來因應；英國以社會化策略增進教學導師與

初任教師互動的方法也可以作為借鏡。

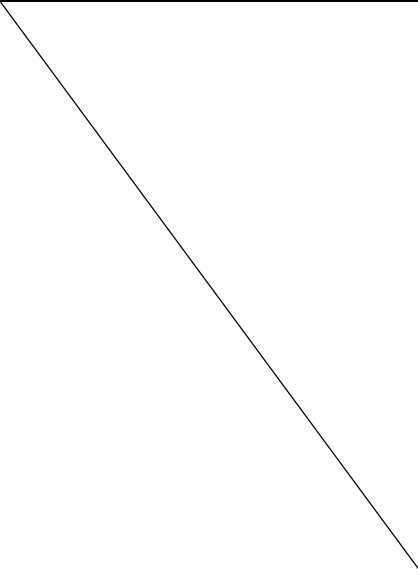
就行政層面而言，學校若能行政全力的支持與關心，實施支持策略，均有助於兩國教學輔導教師制度之實施。我國為施行教學輔導教師制度，在學校行政支援可謂完善，包括：事先安排共同空堂以增加教師間的互動機會、謹慎小組的配對，尊重教師的意願、加強制度的宣導，清楚說明工作內容、鼓勵教學輔導教師與夥伴教師的在職成長等。總之，學校行政若能重視教學輔導教師制度的推展，並且能盡力瞭解教學導師與夥伴教師的互動情形，及調查其需求與困境，必要時介入協助或提供所需資源，如教學輔導的配對問題、時間與場地之規劃等，學校若充分發揮行政支援功能，與教學導師可以互為支持者及協助者，共同成為教師專業成長的助力。

就制度層面而言，我國著重於教學導師的遴選標準與過程、職前訓練、給予差假並減輕工作負擔以及提供教學輔導教師明確的工作任務與條件；英國則是落實諮商與團隊策略來因應。

表 5-14 兩國實施教學輔導教師制度相關問題的因應策略之比較

兩國		我國	英國
因應策略		教學輔導教師制度	教學輔導教師制度
相同處	行政層面	行政全力的支持與關心，實施支持策略。	
相異處	一、教師層面	1. 傾聽心聲加強溝通，提高教師參與進修動機； 2. 加強合作學習，打破教師孤立屏障。	以社會化策略增進雙方互動

表 5-14 兩國實施教學輔導教師制度相關問題的因應策略之比較(續)

<p>相 異 處</p>	<p>二、行政層面</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 事先安排共同空堂以增加互動機會； 2. 謹慎小組的配對，尊重教師的意願； 3. 加強制度的宣導，清楚說明工作內容。 4. 教學輔導教師與夥伴教師的在職成長。 	
	<p>三、制度層面</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 公開教學輔導教師的遴選標準與過程； 2. 重視教學輔導教師的職前訓練； 3. 給予教學輔導教師差假並減輕工作負擔； 4. 提供教學輔導教師明確的工作任務與條件。 	<p>落實諮商與團隊策略</p>

資料來源：研究者自行整理。

第六章 結論與建議

本研究係針對我國、英國教學輔導教師制度之源起及發展、主要內容和相關問題與因應策略此三個比較參考點，進行探究與比較。本研究希望透過我國與英國教學輔導教師制度實施現況之比較，以了解此一制度的實際價值。而從「他山之石，可以攻錯」的借鏡觀點，使吾人更加了解我國教學輔導教師制度之政策，裨提供未來修訂或相關研究之參考。

根據前述各章的探討與比較分析，茲分別提出研究結論與建議如下：

第一節 結論

根據本研究前述各章的探討與比較分析，可將兩國實施教學輔導教師制度之相同處與相異處歸納如下：

壹、兩國實施教學輔導教師制度之相同處

根據文獻探討與比較分析發現，兩國教學輔導教師的相同處計有七項，茲歸納分述如下：

一、教學輔導教師的選派與配對原則一致

兩國教學輔導教師的選派與配對原則均由行政人員依年級、科目進行，此為最方便、容易的選派與配對方式，故兩國均採用之。

二、教學輔導教師的角色相同

兩國教學輔導教師的角色類似，可視為新進教師的諮商輔導者、指導示範者、資訊提供者、共同參與者、問題解決者、溫馨支持者、忠實的顧問、關懷信託者、有專業能力者、溝通協調者等。

三、教學輔導教師的職責相同

兩國教學輔導教師的職責類似，包括：協助服務對象了解與適應班級(群)、

學校、社區及教職之環境、觀察服務對象之教學，提供回饋與建議以及協助服務對象建立教學檔案。

四、教學輔導教師的輔導內容相同

兩國教學輔導教師的輔導內容均包括：協助進行班級經營與教室管理的方法、觀察教學，提供回饋與建議，並提供教學技巧的運用、分享教學材料與資源並運用資源設備與資訊技術、示範教學、協助設計課程與課程計劃以及進行教學評量等。

五、教學輔導教師的輔導方式相同

兩國教學輔導教師的輔導方式均包括：進行教室觀察、提供有關課程及教學資源的訊息以及提供輔導教師負責新進教師的支持與協助的工作。

六、教學輔導教師制度的相關問題類似

兩國教學輔導教師制度的相關問題均包括：(一)教師層面：教師不願改變的抗拒之心和孤立平庸的教師文化。(二)行政層面：教師缺乏互動的時間、教學輔導教師與夥伴教師的配對不適切、學校對於夥伴教師工作任務的說明不夠詳細、學校行政對於教學輔導教師工作的支持不足以及教學導師與初任教師的互動不良。

七、教學輔導教師制度的因應策略類似

兩國教學輔導教師制度的因應策略均在行政層面行政單位全力的支持與關心，實施支持策略。

貳、兩國實施教學輔導教師制度之相異處

根據文獻探討與比較分析發現，兩國教學輔導教師的相異處計有十四項，茲歸納分述如下：

一、教學輔導教師制度的源起不同

我國源於教育改革民主化、多元化的趨勢與師資素質之普遍提昇以符合未來社會之需求；英國則源於教育改革中央集權、市場導向的趨勢以及師資供需上數

量不足與品質堪慮的問題：。

二、教學輔導教師制度的發展不同

我國教學輔導教師制度的目的為增進教師教學效能、促進教師專業成長與提昇學校教育品質；我國教學輔導教師制度的法令依據則為九十五年十一月二十九日教育局第九五四四次局務會議修正通過的「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」。

英國教學輔導教師制度的目的為促進地方教育當局與學校兩者間在輔導活動上的合作關係與提昇新進教師輔導相關指引及文件的品質；英國教學輔導教師制度的法令依據則為 1999 年 5 月 7 日開始實施之「初任合格教師導入方案」(An Induction for Newly Qualified Teacher)。

三、教學輔導教師的遴選標準不同

我國教學輔導教師的遴選標準為：八年以上合格教師之教學年資、具學科或學習領域教學知能，並有四年以上教學經驗、有擔任教學輔導教師之意願、能示範並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，以協助教學解決問題。

英國教學輔導教師的遴選標準則為：傑出的教學成果、豐富的學科知識、卓越的課程規畫能力、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援能力。

四、教學輔導教師的遴選過程不同

我國教學輔導教師的遴選過程為：教育局以文件審查為原則，必要時得進行試，而參加甄選教師所繳交之文件至少應含有一個教學單元設計及教學後之書面反思心得。

英國教學輔導教師的遴選過程則由西敏教育諮詢委員會負責審查，包括教室觀察、晤談，審查委員與候選人的校長之討論，以及文件審查，候選人經審查通過後，可被任命為進階教師。

五、教學輔導教師的培訓不同

我國教學輔導教師的培訓首先須參加教師研習中心舉辦之職前儲訓課程，再

者參加校內及教師研習中心舉辦之在職成長課程；英國教學輔導教師的培訓則須參加學期初各學區所召開的教學輔導教師會議，亦須參加學區教育中心所提供的訓練課程。

六、教學輔導教師的選派與配對不同

我國教學輔導教師的選派與配對須先徵詢教學輔導教師或夥伴教師意見再進行之；英國教學輔導教師的選派與配對則須考量教學輔導教師和夥伴教師的教室地理位置是否相近並須理解教學輔導教師和夥伴教師在性別上的差異。

七、教學輔導教師的職責不同

我國教學輔導教師的職責為提供教學性事務以外之建議與協助以及協助親師溝通的進行；英國教學輔導教師的職責則為研發教學資源，錄製教學影帶，以供傳播並且擴及外校教師的專業成長。

八、教學輔導教師的輔導對象不同

我國教學輔導教師的輔導對象，包括：初任教學二年內之教師、新進至學校服務之教師、自願成長，有意願接受輔導之教師以及經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。

英國教學輔導教師的輔導對象則包括：實習、契約、試用教師教師和專任、兼任、巡迴之合格教師，但不包含校長以及副校長。

九、教學輔導教師的輔導內容不同

我國教學輔導教師的輔導內容，包括：協助了解與適應環境、協助進行親師溝通以及協助建立教學檔案；英國教學輔導教師的輔導內容則包括：國定課程、評鑑方式與教育制度的內容。

十、教學輔導教師的輔導方式不同

我國教學輔導教師的輔導方式，包括：初期的相見歡活動、對夥伴教師，進行示範教學或教學觀察與回饋以及填寫輔導活動紀錄；英國教學輔導教師的輔導方式則包括：提供書面資料介紹地方教育當局與學校概況、安排參觀訪問和舉辦研討會。

十一、教學輔導教師的工作條件不同

我國教學輔導教師的工作條件，包括：職務調整、減輕其工作負擔、表彰與差假和薪津補助；英國教學輔導教師的工作條件則包括：參與視導與評鑑工作、在高等教育機構或地方教育局，與其他學校教師一起工作以及研發高品質的教學資源與教材。

十二、教學輔導教師的獎勵不同

我國教學輔導教師的獎勵，包括：報請教育局辦理敘獎或頒發獎狀（牌）和每年度都會舉行公開發表會；英國教學輔導教師的獎勵則為相關委員會應與協調每年績效評鑑的標準，以當作加薪的標準。

十三、教學輔導教師制度的相關問題不同

我國教學輔導教師制度的相關問題，包括：（一）行政層面：教學輔導教師與夥伴教師沒有足夠的在職進修；（二）制度層面：教學輔導教師的遴選過程不夠公正合理和教學輔導教師與夥伴教師沒有接受足夠職前訓練。

英國教學輔導教師制度的相關問題則包括：（一）教師層面：教學導師具有負面特質和教學導師缺乏輔導專業素養；（二）制度層面：教學輔導教師專業審查的能力不足以及輔導的程序與情境不當以及制度配套措施不足等問題。

十四、教學輔導教師制度的因應策略不同

我國教學輔導教師制度的因應策略，包括：（一）教師層面：傾聽心聲加強溝通，提高教師參與進修動機和加強合作學習，打破教師孤立屏障；（二）行政層面：事先安排共同空堂以增加互動機會、謹慎小組的配對，尊重教師的意願、加強制度的宣導，清楚說明工作內容以及教學輔導教師與夥伴教師的在職成長；（三）制度層面：公開教學輔導教師的遴選標準與過程、重視教學輔導教師的職前訓練、給予教學輔導教師差假並減輕工作負擔以及提供教學輔導教師明確的工作任務與條件。

英國教學輔導教師制度的因應策略則包括：（一）教師層面：以社會化策略增進雙方互動；（二）制度層面：落實諮商與團隊策略。

第二節 建議

總結前述之研究結論，並綜觀我國與英國教學輔導教師制度之現況分析與相關問題，爰對我國、英國教學輔導教師制度未來發展及後續研究提供具體的建議，茲將其論述如下：

壹、對我國教學輔導教師制度未來發展之建議

一、我國教學輔導教師制度宜更完備

由文獻探討結果及兩國制度的比較分析發現，目前我國教學輔導教師制度仍有進步的空間，對於輔導的方式、內容、對象、乃至教學導師的職責、遴選標準、獎勵等雖有規定仍有進步的空間。而根據臺北市中小學教學輔導教師制度各學年度的實施評鑑報告顯示，多數教師認為教學輔導教師制度能有效協助新進教師。可見，建立、規劃更完備的教學輔導教師制度是迫切需要的。

二、新進教師輔導的對象宜擴及所有初到任教學校的教師

由文獻探討結果及兩國制度的比較分析發現，目前兩國新進教師輔導的對象以正式教師為主，我國未擴及無經驗的實習與代課教師，英國則未擴及代課教師。然而，我國在少子化的趨勢之下，為保障現有之合格正式教師，學校聘請的代課教師只會有越來越多。因此，在未來教學輔導教師制度的規劃上，應針對不同的新進教師，施以不同程度的輔導，如此，方能照顧到所有初到任教學校的新進教師，充分發揮教學輔導教師制度的功能。

三、我國宜多樣化教學輔導教師制度的輔導方式

由文獻探討結果及兩國制度的比較分析發現，目前我國與英國教學輔導教師制度的方式以提供書面資料、舉辦校內外研討會等，其性質不外乎靜態的座談活動或單向的書面資料。然而，根據臺北市中小學教學輔導教師制度各學年度的實

施評鑑報告顯示，大多數的教師認為有效的輔導方式應為：示範教學、提供在職進修的機會、提供教授與教師的諮詢服務網、舉辦各種聯誼活動並提供相關的書面資料，亦即應兼顧靜態及動態的多樣化方式，方可達成教學輔導教師制度的成效。

四、我國宜再增加教學輔導教師制度的內容

根據臺北市中小學教學輔導教師制度各學年度的實施評鑑報告顯示，目前教學輔導教師制度的輔導內容，著重在「班級經營及教室管理技巧的運用」、「輔導及處理學生問題的技巧」、「學校概況的瞭解」、「課程與教學等主題的瞭解」等，可見目前教學輔導教師制度的內容大多符合教師的期許。但面對新進教師的個別差異，可增加其他項目的輔導內容，建議新增項目如下：

(一)對社區概況的介紹：新進教師初到任教學校，對學生所來自的社區背景若不瞭解，則對學生的瞭解將不夠深入。此外，新進教師若能多瞭解社區概況，則可掌握更多教學資源，提昇教學品質。因此，輔導內容應加強對社區概況的瞭解。

(二)在職進修管道的介紹：新進教師對於在職進修機會，通常並不瞭解，故而應介紹在職進修的管道及相關內容，使其能清楚各類進修的方式及內容，以為選擇進修之用。

(三)教師生涯規劃：教學輔導教師，除了應提供協助新進教師瞭解教育工作的內容外，協助其瞭解教師生涯，進而對教師生涯作規劃亦相當重要。因此，教學輔導教師制度的內容應包括教師生涯規劃。

(四)提供最新課程與教學資訊：在資訊發達，知識暴增的時代，身為教學第一線的教師對新知新能的獲得相當必要，故而對教學輔導教師制度的內容，應提供最新課程與教學的相關資訊，包括國內外課程動態及教學策略等內容。

五、肯定教學輔導教師的服務熱忱，以共同合作的支持態度，取代嚴格的評斷心態。

教師應肯定教學輔導教師於繁重教學工作之餘，仍願意奉獻時間、精力，協

助其他教師解決教學問題、提昇教學專業的熱忱。將教學輔導教師所享有之工作待遇，視為是其從事額外工作所獲得的補償，而非將其視為教學輔導教師的特權。對於教學輔導教師所從事的教學輔導工作，應採取合作、支持的態度盡力配合。於實施初期，對於教學輔導教師的專業性與工作成效，也應避免採用過於嚴苛的評量標準，因為其所從事的是利人，而非全然利己的工作。

六、學校宜給予教學輔導教師與新進教師學習空間與時間，勿於短時間內採取過高之評斷標準

在空間方面，學校可提供一舒適的環境，使教學輔導教師與夥伴教師能放鬆且深入地進行討論。在時間方面，學校應透過課務安排，使教學輔導教師與受輔助教師能有相同的空堂時間進行互動，教學輔導教師間亦需要彼此交流，分享經驗的機會。學校這些支持型措施，有助於提昇教學輔導的功效。

教學輔導教師為教學經驗豐富的資深教師，其亦需學習如何從事教學輔導工作，如何協助其他教師，如何做為一個稱職的教學輔導教師。教學輔導教師的頭銜也不免使其增加額外的壓力，因此，學校與教師們對於這些具有服務熱誠，樂於與人分享的教學輔導教師，應該給予學習、揣摩的空間，勿在短時間內即採取過高的標準來評斷其表現，導致新任的教學輔導教師，在過大的壓力之中，損益了其服務奉獻的熱忱。

七、研擬合適職務名稱避免與「輔導教師」混淆，並儘早規劃再培訓事宜

為避免我國教學輔導教師制度中「教學輔導教師」或「教學導師」名稱與輔導業務中「輔導教師」混淆帶來之困擾，相關研究團隊再行研議比較適合之教學輔導教師名稱（如英國係以「進階教師」為名），並加強教學輔導教師制度宣導工作，以免不正確的認知導致良好制度被誤解。

我國與英國應針對不同的階段，在培養教學觀察與回饋知能部分應用不同學習階段範例，對教學輔導教師幫助更大。再者，推動教學輔導教師制度即將邁入十年，教學輔導教師證照有效期限將屆，應提早規劃再任之培訓事宜，讓有經驗之教學輔導教師能夠持續提供優質服務。

貳、對英國教學輔導教師制度未來發展之建議

一、英國教學輔導教師制度宜持續有強而有力的說帖

英國的教育改革或政策在推展前夕，大多會出現官方報告書作為說帖或有教育部長或更上層者之演說為說客。其目的往往以對社會大眾觀念之轉變或思想之啟發以化解其行動之阻力。如 1998 年的綠皮書「教師：面向變革之挑戰」，首相 Blair 在序言中的喊話，開啟了其政府「新專業主義」之訴求。除了教育官員或首相公開呼籲改革訴求，喚起社會大眾，特別是教育人員的同理心與認同外，對於欲施行的教育政策，英國也往往透過官方的政策文件作論述。因此，英國教學輔導教師制度宜持續有強而有力的說帖作後盾，使之成為固定措施，不因政黨輪替而停辦。

二、英國教學輔導教師績效的評定宜有具公平性的流程

英國的教學輔導教師的「標準」係作為一種「門檻」，係透過校內同僚（如校長）或校外評量者（如門檻評鑑者或教育標準局）之評鑑，而有明確通過與否之結果，並關係到加薪或權責範圍之差異。但教師績效表現與學校情境有關，不同教師在不同群體的學生間，以及不同學校之表現與成就會有所差異。教師們在不同學校往往遭遇不同的門檻評鑑過程的情況之下，宜有全國性或者是地區性的執行流程才會確保其公平性。

三、擔任英國教學輔導教師的績效評定的校長宜先接受訓練

英國校長在「績效管理」與「門檻評鑑」上扮演著重要與困難的角色，其必須認可及獎賞表現優良的教師。然而，校長經常面臨困難抉擇，難以區別那些完滿盡職者與值得額外薪資酬賞者；更困難的是去解聘那些被評定為未能達到工作標準者。因此，校長宜接受訓練以執行此項業務，避免出現濫權或選出「不適任」的教學輔導教師。

參、對後續研究之建議

一、針對我國及英國教學輔導教師制度之實施現況作更深入之探究

本研究主要針對我國及英國教學輔導教師制度之實施現況，包括：源起及發展、主要內容與相關問題與因應策略進行探究並加以比較。然而，由於研究時間及經費之限制，僅蒐集相關文獻作文獻與比較分析，未能作實地之參訪，因此後續之研究可針對上述之研究內容作更深入的實地參訪、考察與分析。

二、針對其他國家之教學輔導教師制度進行研究與探討

本研究僅以我國與英國作為研究範圍，並聚焦教學輔導教師制度之實施現況進行探討，其他未涉及部分或仍有不足之處，有待後續研究之補強。未來之研究可針對其他國家單國進行深入分析，或是兩國之比較，甚至可進行多國之交叉分析。

參考文獻

中文部分

- 王文科 (1991)。教育研究法。臺北市：五南。
- 王嫻惠 (1998)。國民小學實習輔導教師獎勵措施之研究。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 白青平 (2000)。台北縣市國嚴小學初任教師工作困擾與解決途徑之研究。國立台灣師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 江芳盛譯 (2004)。對教育「新專業主義之評估」。載於王如哲等譯，教育行政研究手冊(原主編 J. Murphy&K. S. Louis)(頁 363-402)。台北市，心理出版社。
- 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。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。教育改革總諮議報告書。台北市：作者。
- 吳政原 (2004)。國小初任教師第一年教師評鑑指標之建構。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 吳紹韶 (2004)。臺北市教學輔導教師制度之研究：一所國小教師文化與制度的對話。臺北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李雅婷 (1999)。美國德克薩斯州實習輔導教師培訓方案分析。教育實習輔導季刊，5 (1)，31-36。
- 沈姍姍 (2006)。英國教師專業發展進路之探討—兼論我國教育進階制度構想之意義。教育資料與研究雙月刊，72，67-78。
- 周文祥 (1995)。從自我效能的觀點談運動信心的建立。國民體育季刊，24(4)，62-70。
- 林天佑 (2004)。學校經營品質管理策略。教師天地，128，23-29。
- 林心茹譯 (2004)。Jean Boreen 等著。啓導初任教師：貴人啓導制的引導、反

- 思與教練方法(Mentoring beginning teachers)。臺北市：遠流。
- 林永康、林瑞芳、顏佩珊(1999)。同儕互助的觀課文化。香港：香港教育評議會。
- 林瑞芳(1999)。香港學校的觀課文化。香港：香港教育評議會。
- 林懿德(2001)。國小實習輔導教師輔導策略與實習教師專業發展之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 邱錦昌(1994)。美國教育改革之新理念：視學校如同工作場所(下)。研習資訊，11(3)，12-18。
- 邱錦昌(2001)。教育視導與學校效能。臺北市：元照。
- 施冠慨譯(1993)。Leslie Huling-Austin 等著。初任教師的輔導(Assisting the beginning teacher)。臺北市：五南。
- 姜得勝(1998)。英國小學教育實況之研究及其對我國教改之借鏡。嘉義國民教育研究學報，4，165-194。
- 桂冠前瞻教育叢書(譯)(1999)。Shirley F. Heck, C. Ray Williams 著。教師角色(The Roles of Teachers)。台北縣：桂冠。
- 秦夢群(2000)。教學導師概念與設置之探討。教育資料與研究，36，1-6。
- 教育部(2005)。高級中等以下學校補助試辦教師專業發展評鑑計畫。臺北市：作者。
- 張芬芬(2000)。英美教學導師制度及其啟示。教育資料與研究，36，7-11。
- 張芬芬(2001)。英國進階教師制度及其啟示。初等教育學刊，9，55-74。
- 張春興(1997)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。臺北市，東華。
- 張德銳(1998a)。美國良師制度對我國實習輔導教師制度之啟示。師資培育與教育革新研究。臺北市：五南。
- 張德銳(1998b)。以臨床視導促進實習教師專業成長。師資培育與教育革新研究。臺北市：五南。
- 張德銳(1998c)。以同儕教練提升教師專業成長。師資培育與教育革新研究。

臺北市：五南。

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。臺北市立師範學院國民教育研究所，未出版，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(2002)。

臺北市中小學教學輔導教師制度九十學年度實施成效評鑑報告。臺北市立師範學院初等教育學系，未出版，臺北市。

張德銳、丁一顧、許雅惠、陳信夫、李俊達、高紅瑛(2003a)。**臺北市中小學教學輔導教師制度第二年試辦實施成效評鑑研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所，未出版，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、王淑俐、張嘉育(2003b)。**臺北市國民小學教學輔導教師制度九十一學年度實施成效評鑑報告**。臺北市立師範學院初等教育學系，未出版，臺北市。

張德銳、丁一顧、陳育吟(2003c)。初任教師導入方案：一個亟待推動與研究的教改方案。**初等教育學刊**，14，83-108。

張德銳、張芬芬、邱錦昌、張明輝、熊曠、萬家春、鄭玉卿、葉興華、王淑俐、張嘉育、王秀玲、詹志禹、許籐繼、高翠霞、黃旭鈞、李玲惠、陳綠萍、吳紹歆、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、蔡雅玲、曾莉雯(2004)。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之三：一所國民小學質性研究**。臺北市立師範學院初等教育學系，未出版，臺北市。

許子云(2007)。**教學輔導互動歷程及其對教學導師專業成長影響之研究**。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。

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，臺北市。

許淑穗、張德榮(1999)。生涯自我效能及其相關因素對大學生生涯選擇影響之徑路分析。**長榮學報**，3(1)，117-137。

- 許雅惠 (2004)。國民小學教學輔導教師制度實施成效之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳育吟 (2002)。國民小學初任教師班級經營困境及成長策略需求之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳信夫 (2004)。臺北市中等學校教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳美玉 (1999)。新任教師專業發展之探討。中等教育，50(3)，42-59。
- 曾莉雯 (2004)。臺北市教學輔導教師制度之研究：以一所國中之實施問題與因應策略為例。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃淑玲 (1997a)。英國實習輔導制度之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃淑玲 (1997b)。實習輔導教師制度之探討。研習資訊，14 (2)，87-96。
- 黃嘉莉 (2003)。英國的教師專業發展與管理主義。教育資料集刊—教師專業發展，28，51-76。
- 楊思偉 (2007)。比較教育。臺北市：心理。
- 楊深坑 (1992)。從比較教育觀點論我國實習制度之規劃。國際比較師範教育學術研討會論文集 (下)。臺北市：師大書苑。
- 楊深坑、歐用生、王秋絨 (1991)。我國實習教師制度之規劃研究。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告。
- 溫明麗 (2004)。英國教育評鑑之後設分析。載於國立台灣師範大學教育研究中心舉辦之「教育評鑑回顧與展望」學術研討會論文集(頁 74-84)，臺北市。
- 趙靜、伍學超 (2006)。英國教師教育政策的演變與評析。教育發展研究，2B，69-73。
- 熊曠 (2006)。教學輔導教師與夥伴教師之間同儕輔導歷程之助力與阻力探微。載於黃獻育等編輯臺北市立國民中小學教學輔導教師試辦方案論文 95 年度 (1-30)。

- 劉德新 (1999)。讓教師走向更專業之路—教師分級應有周延配套措施。師友，381，20-22。
- 歐用生 (1996)。教師專業成長。臺北市：師大書苑。
- 蔡玉對 (2007)。臺北市國民中小學教育人員對教學輔導教師制度之意見調查研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 鄭東瀛 (2001)。臺北市中小學教學輔導教師制度第一年試辦實施成效評鑑研究。論文發表於臺北市立師範學院附設實驗小學舉辦之「研商臺北市教學輔導教師制度設置試辦會議議程」學術研討會，臺北市。
- 鄭昭明 (1996)。認知心理學。臺北市：桂冠。
- 簡紅珠 (1996)。國小專家教師與新手教師的班級經營管理實作與決定之研究。教育研究資訊，4(4)，36-48。
- 顏國樑 (2003)。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。教育資料集刊—刊—教師專業發展，28，51-76。
- 蘇永明 (1999)。迎接新世界的教育挑戰：以英國教師綠皮書之因應策略為例。迎接新世紀的教育挑戰與各國因應策略，中華民比較教育學會。
- 魏韶勤 (2004)。教學輔導教師教學觀察與回饋對國小初任教師教學效能影響之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

西文部分

- Advanced Skills Teacher*. Department for Education and Employment(1999).Retrived July 30, 1999,from <http://www.dfec.gov.uk/ast/documents.htm>
- American Federation of Teachers(1998). *Mentor teacher programs in the states. Educational Issues Policy Brief* ,5,1-13. Retrieved March 31, 2008, from <http://www.aft.org/edissues/downloads/Policy5.pdf>

- Andrew, B. D. (2002). *Mentoring and induction: First-year teachers' perception of support received*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nevada, Los Angeles.
- Beach, D. M. & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory Leadership-Focus on instruction*. Boston: Allyn&Bacon.
- Blackburn, J. (1997). *The first year teacher: Perceived needs, intervention strategies and results*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Borich, G. D. & Tombari, M. L. (1997). *Educational psychology: A contemporary approach* (2nd ed.). New York: Addison -Wesley Educational publishers Inc.
- Burke, P. J., Christensen, J. C., Fessler, R., McDonnell, J. H. & Price, J. R. (1987). *The teacher career cycle: Model development and research report*. Washington, DC: the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 289846).
- Callaghan, J. (1976). Towards a national debate (The Ruskin College Speech). *Education*, 148, 332-333.
- Cash Offer Drives up Teacher Recruitment*. BBC On line (2000, July 20). Retrieved July 20, 2000, from <http://news.bbc.uk/hi/english/education/default.stm>.
- Cash Offer to Recruit Teachers*. BBC On line (2000, August 04). Retrieved August 04, 2000, from the World Wide Web: <http://news.bbc.uk/hi/english/education/default.stm>.
- Coppenhaver, A., & Schaper, L. (1999). *Mentoring the mentors*. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development. (ERIC Document Re-production Service NO. ED435603).
- Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Department for Education and Employment (1997). *Excellence in schools*. London: Author.
- Department for Education and Employment (1998a). *Circular 4/ 98: Standards for the award of qualified teacher status*. London: Author.
- Department for Education and Employment (1998b). *Circular 6/ 98: Baseline assessment of pupils starting primary school*. London: Author.

- Department for Education and Employment (1998c). *Teachers: Meeting the challenge of change*. London: Author.
- Department for Education and Employment (1999a). *School admission appeals*. London: Author.
- Department for Education and Employment (1999b). *The review of the national curriculum in England : The consultation materials*. London: Author.
- Department for Education and Skills (1983a). *Teaching in schools: The content of initial training*. London: DfES.
- Department for Education and Skills (1983b). *The treatment and assessment of probationary teachers*. Administrative Memorandum, No.1/83, London: DfES.
- Department for Education and Skills (1989a). *Education (Teachers) Regulations: Circular No.18/89*. London: DfES.
- Department for Education and Skills (1992a). *The reform of initial teacher training: Consultation document 40,92*. London: DfES.
- Department for Education and Skills (1992b). *Initial teacher training (Secondary Phase)*. Circular No.9/92, London: DfES.
- Department for Education (1992a). *Induction of newly qualified teachers*. Administrative Memorandum 2,92, London: DfE.
- Department for Education (1992b). *Initial teacher Training (Secondary Phase)*. Circular No.9,92, London: DfE.
- DfEE. (1998). *Teachers: Meeting the challenges of change*. London: Stationary Office Limited.
- DfEE. (2000). *Performance management in schools- Performance management framework*. DfEE, Ref: DfEE 0051 / 2000.
- DfES. (2006). *School teachers' pay and conditions document (STPCD)*. Retrieved September 3, 2006, from <http://www.teachernet.gov.uk/management/payandperformance/pay/2006/>
- Elkins, T. & Elliott, J. (2004). Competition and control: The impact of government regulation on teaching and learning in English schools. *Research Papers in Education*, 19(1), 15-30.
- Fabian, H. & Simpson, A. (2002). Mentoring the Experienced Teacher. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(2), 117-125.
- Furlong, J. (2005). New labor and teacher education: the end of an era. *Oxford Review of Education*, 31(1), 119-134.

- Furtwengler, C. B. (1995). Beginning teachers programs: Analysis of state actions during the reform era. *Education Policy Analysis Archives*, 3(3), 1-18.
- Ganser, T. (1993). *The perceptions of school principals about a mentoring program for Newly Hired Urban School Teachers*. (ERIC Document Reproduction Services No.ED 357015).
- Ganser, T. (1995). *A road map for DfESigning quality mentoring programs for beginning teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED394932).
- Ganser, T. (1996). What do mentors say about mentoring? *Journal of Staff Development*. 17(3), 36-39.
- Ganser, T. (2002a). Getting the most out of new-teacher. *Principal Leadership*, 3(1), 27-30.
- Ganser, T. (2002b). How teachers compare the roles for cooperating teacher and mentor. *The Educational Forum*, 66(4), 380-385.
- Gilroy, D. P. (1992). The political rape of initial teacher education in England and Wales: A jet rebuttal. *Journal of Education for Teaching*, 8(1), No.1, 5-22.
- Griffin, G. A. (1982). *Beginning teacher induction: Five dilemmas*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED251444).
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (1995). *Supervision of instruction: A development approach* (3rd). Boston: Allyn and Bacon.
- Hampshire County Council's Homepage. (2003). *Newly qualified 166 teacher induction in Hampshire*. Retrieved December 28, 2007, from <http://www.hants.gov.uk/education/eps/nqtinduction/index.html>
- HMI. (1992). *The induction and probation of new teachers 1988-1991: A report by HMI*. London: DFES.
- HMI. (2003) *Ofsted AST Report*. Retrieved from [http:// www.teachernet.gov.uk/ast/](http://www.teachernet.gov.uk/ast/) on April 8, 2008.
- Holloway, J. H. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58, 85-86.
- How "Superteacher" Are Doing. BBC On line (1999, July 16). Retrieved July 16, 1999, from <http://news.bbc.uk/hi/english/education/default.stm>.
- Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach: Implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 173-180.
- Indiana Professional Standards Board (2002d). *Guidelines for training programs for mentor teachers*. Retrieved February 21, 2008, from

- <http://www.in.gov/p.../Mentor Training Program Guidelines.htm>
- Jones, M. (2000). Trainee teachers' perceptions of school-based training in England and Germany with regard to their perception for teaching, mentor support and assessment. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8(1), 63-80.
- Kajs, L. T. (2002). *Framework for designing a Mentoring Program for novice teachers*. *Mentoring & Tutoring*, 10(1), 57-69.
- Lawton, D. (1980). *The politics of school curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Leissa, A. C. (1998). *A multi-case analysis of utilization and efficacy of a formal mentor teacher program*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University.
- Letven, E. (1992). Induction. In R. Fessler & J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- London Struggles to Keep Teachers*. BBC On line (1999, September 13). Retrieved September 13, 1999, from http://nred.nnv.uk/hi/english/education/newsid_443000/443641.stm.
- Looper, S. (1999). What your student teacher would like to tell you. *Teaching Pre K-8*, 30(3), 58.
- Loschert, K. & O'Neil, J. (2002). Getting through the rough patches. *NEA Today*, 20(8), 16-17.
- Lowney, R. G. (1986). *Mentor teacher The California model*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 275646).
- Marasha, S. & Valorie, H. (2002). Model mentoring. *Principal Leadership*, 3(1), 36-40.
- Marockie, M., & Looney, G. E. (1988). *Evaluating teacher induction in Ohio county school, Wheeling, West Virginia*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, San Diego.
- McDonnell, J. H., Christensen, J. C. & Price, J. R. (1989). *Teachers' career stages and availability and appropriateness of incentives in teaching*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 318704).
- Morris, E. (2001). *Professionalism and trust: The future of teachers and teaching*. Retrieved September 3, 2006, from <http://www.DfES.gov.uk/speecheses/12-11-01/indez.shtml>
- National Curriculum Council (NCC). (1992). *Starting out with the National Curriculum: An Introduction to the National Curriculum and Religious*

- Education*. New York: Author.
- Niday, D. M. (1996). *Beginning again: Mentoring the novice teacher*. Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa.
- National Union of Teachers (1991). *First appointments and probationary Year: A guide for new teachers*. London: National Union of Teachers.
- Odell, S. J. (1990). *Mentor Teacher Programs*. Washington, D C: National Education Association of the United States.
- Odell, S. J. & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 200-204.
- Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC. (1986a). *Teacher mentoring*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED271477).
- Ofsted. (2001). *Inspection report*. London: Ofsted.
- Palas, D. D. (2002). *Qualities of interactions between constructivist-informed elementary mentor teachers and their student teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Western California University, California.
- Quicke, J. (1988). The "New Right" and education. *British Journal of Educational Studies*, 36(1), 5-20.
- Quinn, L. F. (1991). *Mentor teacher/first-year teacher interaction: A case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston: Houston.
- Rippon, J. & Martin, M. (2003). Supporting induction: relationship count. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, Vol. 11, Issue 2, 211-227.
- Rosanne, Y. (2002). *I think I can: Mentoring as a means of enhancing teaching efficacy*. *The Clearing House*, 75(4), 195-197.
- Saban, A. (2002). Mentored teaching as (more than) a powerful means of recruiting newcomers. *Education*, 122 (4), 828-838.
- Scherer, M. (1999). *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED435603)
- Schools face severe teacher shortage*. BBC On line (2000, August 11). Retrieved August 11, 2000, from <http://www.w3.org/TR/REC-htm140/loose.dtd>
- Scott, G. T. (1999). *Toward mastery of the craft: Mentoring to improve practice in novice teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, California. (UMI Dissertation Services Number: AAT 9926376).
- Scott, N. H. (1998). *Careful Planning or serendipity? Promoting Well-Being through Teacher Induction*. Ottawa, Canada: the Annual Meeting of the Canadian Society

- for the Study of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420627)
- Shulman, J. H. (1986). *Opportunities of a mentorship: The implementation of the California mentor teacher program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED278650).
- Stallings, M. A. (1998). *Building a professional support program for the beginning teacher*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University: Virginia.
- Stansbury, K. & Zimmerman J. (2002). Smart induction programs become lifelines for the beginning teacher. *Journal of Staff Development*, 23(4), 10-17.
- State Board for Educator Certification (2002). *TxBESS Evaluation Report for Year Three 2001-2002*. Retrieved January 15, 2004, from <http://www.sbec.state.tx.us/SBECOnline/txbess/evalrpt.asp>.
- Stivan, A. & Chan, D. (2003). Supervised teaching practice as a partnership process: novice and experienced student-teachers' perceptions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, Vol. 11, Issue 2, 183-194.
- "Super-Teacher" to Receive Super Salaries. BBC On line (1998, July 16). Retrieved July 16, 1999, from the World Wide Web: <http://new6.thdo.bbc.co.uk/hi/english/education/news/newsid%5F101000/101382.stm>.
- Tauer, S. M. (1996). The Mentor-protégé relationship and its effects on the experienced teacher. (ERIC Document Reproduction Service No. ED397004).
- Teacher and Higher Education Act and Teacher*. Department for Education and Employment (DfEE). (2000, August 06). Retrieved August 06, 2000, from the World Wide Web: <http://www.DfEe.gov.uk/statistics/DB/SFR/s0145>
- Teacher In Service and Teacher Vacancies: January 2000 (Provisional)*. Department for Education and Employment (DfEE). (1998a). Retrieved October 09, 2000, from the World Wide Web: <http://www.DfEe.gov.uk/>
- Teacher shortage sends pupils home*. BBC On line (2000, October 06). Retrieved October 09, 2008, from http://news.bbc.co.uk/hi/english/education/newsid_960000/960069.stm.
- Teachernet's Homepage. (2003). *The induction support programme for newly qualified teachers*. Retrieved December 30, 2007, from

<http://www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/opportunities/nqt/induction/guidance/?section=2879&CFID=4742422&CFTOKEN=2aa189f-321470e4-01f9-43a5-9616-98c5388bad1e>

The Green Paper—Teachers: meeting the challenge of change. Department for Education and Employment (DfEE)(1998b). From <http://www.DfEe.gov.uk/teaching/greenpaper>

Turk, R. L. (1999). *Get on the team: An alternative mentoring model.* In M. Scherer(Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED435603).

Useem, E. & Neild, R. C. (2005). Supporting New Teachers in the City. *Educational Leadership*, Vol.62, Issue8, 44-47.

Wagner, L. A., & Ownby, L. (1995). The mentor teacher program in 1980s and 1990s. *Education & Urban Society*, 28(1), 20-35.

Wang, J. & Paine, L. W. (2001). Mentoring as assisted performance: A pair of Chinese teachers working together. *The Elementary School Journal*, 102(2), 157-181.

Williams, A. & Prestage, S. (2002). The induction tutor: mentor, manager or both? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, Vol.10, Issue1, 35-46.

Wollman-Bonilla, J. E. (1997). Mentoring as a Two-Way Street. *Journal of Staff Development*, 18(3), 50-52.

Wong, H. K. (2002). Induction: The Best Form of Professional. *Educational Leadership*, Vol.59, Issue6, 52.

Yoder, N. (1995). *Teacher leadership: An annotated bibliography.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED374081)

Yost, R. (2002). "I think I can": Mentoring as a means of enhancing teaching efficacy. *The Clearing House*, 75(4), 195-197.

Young Teacher are in a Minority. BBC On line (1999, September 17). Retrieved September 17, 1999, from <http://news.bbc.uk/hi/english/education/default.stm>.

附 錄

附錄一 國內外關於教學輔導教師制度之相關研究

年代	研究者	研究對象	研究方法	研究發現
1986	Schulman	美國加州 教學導師 初任教師	個案研究	教學導師制度改善教師專業孤立情形，促進教師集體合作，使教師獲得友伴關係與肯定、接觸各種教學模式、調整自我與教學思考。
1988	Marockie Looney	以「教師導 入計畫」對 初任教師進 行評量	個案研究	15 個初任教師中，67%表示在教學時更能掌握時間。33%表示該計劃促使使他們使用讚美，更能善用課堂管理技巧，更有效的利用空間，改進資料的管理等。
1991	Quinn, L. F.	教學導師 初任教師	問卷調查法 觀察訪談	對第一年教師的輔導主要著重於情緒、非正式的、及教學上的支持。教學輔導教師與第一年教師的友誼關係是輔導互動中最佳的結果。
1995	Yoder	教學導師	後設分析	對 135 篇教師領導的相關論文進行分析，結果發現大部分的研究結論皆對教師領導的效能給予高度的評價。研究結果顯示：若由一位具有經驗的教師的帶領同儕教師的教學，將有助於其專業能力的提昇，教師們也可以透過與前輩的交談與請教，獲得教學上的成長。
1996	Ganser	教學導師	訪問調查法	教學導師表現，即使在不理想的環境中，教學導師都是具有價值的。藉由輔導初任教師的過程，教學導師得以對自己的教學進行省思、學到新的想法並對教學重拾活力，獲得內在的滿足感。
1996	Tauer, S. M.	教學導師	訪談觀察	輔導教師根據其過去經驗來建立與新手教師的關係。教學輔導教師需要妥善準備才能擔任好輔導

				的角色。
1996	Niday, D. M.	教學導師 初任教師	訪談觀察 實物分析	分享、完善地支持可能促進輔導關係；而教學信念、年齡差距或班級距離可能阻礙輔導關係。教學輔導教師可能扮演提供建議、諮詢、問題解決等多重角色。
1997	Blackburn	初任教師	準實驗研究 法	研究 100 位接受輔導與 100 位未接受輔導之初任教師。結果發現一年後未接受輔導之初任教師有 20 位不願意繼續任教。而有接受輔導之初任教師只有 1 位不願意繼續任教。
1997	Wollman-Bonilla	Rhode Island 教學 導師方案的 教學導師	訪問調查法	方案實施的結果顯示，教學輔導對於教學導師及夥伴教師同樣有利。教學導師從方案中體驗到增加的自尊感、降低的孤立感、更能省思自己的教學實務，由夥伴教師處學習新觀念及新方法等。
1998	Scott	加拿大 New Brunswick 地 區參與 BTIP 方案的 教學導師 初任教師	問卷調查法	BTIP(Beginning Teacher Induction Program)方案由加拿大教育部、教師協會及 New Brunswick 大學共同合作，為教學導師及夥伴教師配對進行一年的輔導，研究結果指出，大部分的初任教師都相信教師導入方案是有幫助的，因為它能減緩焦慮並促進個人的幸福。大部分的教學輔導教師願意繼續擔任教學輔導教師一職，並宣揚教學導師制度的確為他及夥伴教師雙方帶來好處。
1998	Stallings, M. A.	初任教師	問卷調查法 參與觀察 田野札記	支持初任教師的方案有幾項重要關鍵：建立知覺、設定目標、初任教師的需要、廣泛參與。
2002	Andrew, B. D.	初任教師	問卷調查法 電話訪談	校長應該關心初任教師的發展需求。初任教師需要適應學區政策。
2002	Marasha;Valorie	教學導師	調查研究法	維吉尼亞州的 Lancaster 郡的教

		初任教師		學導師制度在 1999-2000 由 10 位教學導師輔導 22 位夥伴教師後，10 位受調查的夥伴教師中，有 7 位覺得非常有幫助，1 位覺得多少有幫助，2 位覺得沒有幫助，而最有幫助的地方包括回答學生的問題、觀察其他教師的教學、觀察與回饋等方面。
2002	Palas, D. D.	教學導師 初任教師	訪談 田野札記	輔導教師關心受輔導教師能否符合或達成學校對他的期待。輔導教師必須與受輔導教師有彼此共同分享的溝通與對話。
2002	Rosanne	教學導師 初任教師	調查、觀察 研究法	以兩個教學導師、三位夥伴教師為研究對象，期間幫助夥伴教師適應學校生活環境、示範教學，協助課程設計、教室管理及一整年的教學觀察與回饋，結果教學導師自陳在幫助夥伴教師的過程中，他們更能覺知自己的教學及對學生的責任，覺得自己必須要持續思考成長才能擔任此角色。
2002	許月玫	國民小學 教學導師 初任教師	問卷調查法 訪談	教學輔導教師應具備良好的人際溝通能力與人格特質、豐富的教學相關知能、足夠的教學年資，及擔任教學輔導教師的意願。遴選方式宜採多元評量，先由學校進行初選，再由教育局進行複選。
2002	許雅惠	國民小學 教學導師 初任教師	問卷調查法 訪談	行政人員及教學輔導教師認為攝影對於教夥伴教師有幫助，夥伴教師也覺得自己從攝影中獲得幫助。參與教學輔導教師制度之後，大多數的教師變得更能反思自己的教學、更加積極參與專業成長活動、與同事間的人際關係更為融洽，而且對於教學更有信心。
2003	張德銳等人	臺北市 國民小學	問卷調查法 訪談	教學輔導教師發揮的功能，如協助教師解決教學問題、班級經營

		教學導師 初任教師		、親師溝通，均獲得高度的肯定。教師認為參加教學輔導教師制度能使他們反思自己的教學，並更加積極參加專業成長活動。
2004	陳信夫	教學導師 初任教師	文獻分析法 問卷調查法 半結構式訪 談	教學輔導教師制度對教學輔導教師與夥伴教師對彼此的互動成效感到滿意。教學輔導教師制度對於教學輔導教師與夥伴教師在教學方法、人際關係有所助益。教學輔導教師制度在三所試辦推行後，受試者大都願意繼續參與制度的實施。
2004	張德銳等人	一所 國民小學 教學導師 初任教師	訪談	夥伴教師在教學輔導教師的支持及協助下，在教學安排、課程設計、班級經營、親師溝通方面都有顯著成長。教學輔導教師在輔導過程中也能不斷省思與成長。
2004	吳紹韶	一所 國民小學 教學導師 初任教師	觀察 訪談 文件分析法	教學輔導教師與夥伴教師各自形成不同次文化而相互影響。教師文化是持續的動態歷程會受到領導者、教育改革浪潮因素影響。分享、合作、認同、向上、討論、奮鬥的教師文化有助於教學輔導教師制度的推行；教學輔導教師制度有助於形塑正向的教師文化。
2004	曾莉雯	臺北市一所 國民中學 教學導師 初任教師	觀察 訪談 文件分析	多做澄清說明以化解教師對教學輔導教師制度的誤解。多培訓教學輔導教師並考慮人格特質以解決配對的不適切。給予夥伴教師減課的工作條件，降低教師的工作負荷；柔性的鼓勵與堅持減低夥伴教師的抗拒。
2004	魏勤韶	國民小學 教學導師 初任教師	準實驗研究 法 半結構式訪 談	教學輔導教師制度有助於改變初任教師包括：教學清晰、活潑多樣、有效溝通、班級經營、掌握目標等五大教學效能。教學觀察與回饋對初任教師的教學效能確

				有正向的影響。
2007	蔡玉對	臺北市 國民中小學 教育人員	問卷調查法 半結構式訪 談	教學輔導教師制度，可以使教師教學經驗得以傳承，並增進教學效能。實施教學輔導教師制度可能遭遇到的困難並提出增進教學輔導教師制度功能的具體做法。
2007	許子云	教學導師 初任教師	訪談 文件分析法	教學輔導教師與夥伴教師互動互動方式眾多，互動階段是連續的歷程。教學輔導互動歷程會因教師特質與心態、配對組合與夥伴教師的能力與經驗而異。教學輔導教師之專業成長包括：專業知識、專業技能以及專業態度的展現。

資料來源：研究者自行整理。

附錄二 臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案

95.11.29 教育局第 9544 次局務會議通過

- 一、臺北市政府教育局（以下簡稱本局）為增進教師教學效能，促進教師專業成長，提昇學校教育品質，特訂定本方案。
- 二、本方案所稱教學輔導教師，指能夠提供教師同儕在教育專業上有系統、有計畫及有效能之協助、支持與輔導之教師。
- 三、臺北市立高級中等以下學校（以下簡稱學校），得向本局申請核准後設置教學輔導教師。
- 四、申請設置教學輔導教師之學校，應提出實施計畫，經校務會議通過後，報請本局核定後實施。

本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。審查方式以學校所提供相關資料為主，並得邀請有關人員列席說明。

第一項實施計畫，應載明下列事項：

- (一) 學校基本資料(含教學輔導現況分析)。
 - (二) 實施目的。
 - (三) 教學輔導教師預定服務對象與人數之分析。
 - (四) 教學輔導教師之預定人數與遴聘過程。
 - (五) 教學輔導教師與服務對象之配對方式。
 - (六) 教學輔導教師之角色職責與工作條件。
 - (七) 教學輔導教師與服務對象之在職成長規劃。
 - (八) 校內配合經費及其他各項配合措施。
 - (九) 各項工作辦理期程規劃。
 - (十) 預期成效及自我評鑑措施。
 - (十一) 其他有關事項。
- 五、經核定設置教學輔導教師之學校（以下簡稱各校），其教學輔導教師之遴聘，應經甄選、儲訓等程序，合格人員由本局造冊候聘，並頒與教學輔導教師證書後再由學校依規定聘兼之。

前項證書有效期間為六年。欲任教學輔導教師者，如持有之證書已逾有效期限，於參加本局委任臺北市教師研習中心（以下簡稱教研中心）辦理之課程後，其有效期間得再延長六年。證書失效期間，學校不得聘其兼任教學輔導教師。

- 六、各校教學輔導教師儲訓人選之甄選，由學校專任教師、行政人員組成教學輔導教師推薦委員會推薦儲訓人選，經學校教師評審委員會（以下簡稱教評會）公開審議通過後，送請校長核定並函報本局核定。

前項參加甄選之教師應符合下列各款條件：

- (一) 八年以上合格教師之教學年資。
- (二) 具學科或學習領域教學知能，並有四年以上教學經驗。
- (三) 有擔任教學輔導教師之意願。

(四) 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。

第一項參加甄選之教師如未能符合前項四款條件，但其所屬學校認為其能力足以勝任輔導教師之工作，得專案報局核定。

教評會審議第一項參加甄選教師之參考標準如下：

- (一) 具有豐富的任教學科專門知識。
- (二) 具有課程設計的能力。
- (三) 具有良好的教學能力。
- (四) 經常且願意做教學示範。
- (五) 具有人際溝通的技巧。
- (六) 具有開放、包容的心胸與人格特質。
- (七) 其他教學輔導知能。

第一項甄選審議方式以文件審查為原則，必要時得進行口試。參加甄選教師所繳交之文件至少應含有一個教學單元設計及教學後之書面反思心得。

第一項推薦參加教學輔導教師儲訓之教師人數，各校每次以該校專任教師員額總編制百分之五為上限。

各校教學輔導教師儲訓合格總人數以不超過該校專任教師員額總編制二分之一為上限。

各校在推薦參加教學輔導教師儲訓之人數及人選時，應預先考量服務對象所任教年級及科目之需求。

七、各校推薦之教學輔導教師儲訓人員，應參加本局委託臺北市教師研習中心三週之儲訓課程。經儲訓合格者，為候聘教學輔導教師。

經聘任後之教學輔導教師，每年應參加各校所舉辦之十二小時在職成長課程以及本局委託辦理之十二小時在職成長課程。

前項校內在職成長課程，得邀請教學輔導教師之服務對象及校內外教師共同參與。

八、各校聘任教學輔導教師時，應考量學校設置教學輔導教師之任務需求，由校長就校內具教學輔導教師資格者，聘請兼任之。

前項所聘任之教學輔導教師，應優先考慮由未兼任行政工作之教師擔任之。

九、各校在安排教學輔導教師時，宜考量教學輔導教師之任教科目（學習領域）、年級、教學準備時間、人格特質等，儘量與服務對象相近為原則。

十、各校教學輔導教師之聘期一任為一年，續聘得連任。任職期間，應輔導與協助下列服務對象：

- (一) 初任教學二年內之教師（不含實習教師）。
- (二) 新進至學校服務之教師。
- (三) 自願成長，有意願接受輔導之教師。
- (四) 經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。

前項除第一款不限人數之外，第二款至第四款之總人數，各校以該校專任教師員額總編制百分之五為上限。

十一、各校教學輔導教師之職責如下：

- (一) 協助服務對象瞭解與適應班級(群)、學校、社區及教職之環境。
- (二) 觀察服務對象之教學，提供回饋與建議。
- (三) 與服務對象共同反省教學，協助服務對象建立教學檔案。
- (四) 在其他教學性之事務上提供建議與協助。

各校教學輔導教師，進行示範教學或教學觀察與回饋，以每月至少一次為原則；協助服務對象其他非教學觀察與回饋的事項，以每月至少一次為原則。

十二、各校編制內專任合格教師擔任教學輔導教師，每位以輔導一名至二名服務對象為原則。每輔導一名服務對象，得酌減教學輔導教師原授課時數一節至二節課。減授鐘點後所需代課鐘點經費，由本局編列預算支應。

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，得改領鐘點費。

退休教師擔任之教學輔導教師得領取誤餐費及交通費。

十三、設置教學輔導教師之學校，由本局視財政狀況專案提供教學輔導教師專業成長經費及執行教學輔導教師制度所需之行政經費。

十四、設置教學輔導教師之學校，應將教學輔導制度完整納入學校行政體系中，並在校長之領導下，結合教學輔導教師以外之教師，從旁輔助教學輔導教師之職務，從事初任教師及教學有困難教師之指導及協助。

十五、經核定實施教學輔導教師計畫之學校，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，提出檢討報告報請本局備查。

十六、本局應將各校教學輔導教師實施情形，列為重點視導工作，必要時得辦理相關研究與專案訪視。

各校推行教學輔導教師實施計畫工作不力者，本局得視實際需要採取下列措施：

- (一) 加強輔導。(二) 糾正。
- (三) 限期改善。(四) 停止試辦。

十七、各校教學輔導教師工作績優者，得報請本局辦理敘獎或頒發獎狀(牌)。

實施成果有推廣價值者，得舉行公開發表會。

前項發表會所需經費，由本局支應。

十八、學校教學輔導教師任職期間，有教師法第十四條第一項各款情事、工作不力或不能勝任工作有具體事實者，應經教評會同意，送請校長解除其教學輔導教師職務並收回註銷其教學輔導教師證書，並依教師法等相關規定辦理。

前項學校教學輔導教師經免除職務後，學校得報請本局核定，另行聘任有教學輔導教師資格者續任完成所剩餘之聘期。

十九、本方案自九十六學年度開始實施。