

# 臺北市教學輔導教師制度實施成效與 問題的三年縱貫研究

丁一顧<sup>\*</sup>、張德銳<sup>\*\*</sup>

## 摘要

本研究旨在比較 91 至 93 學年度臺北市教學輔導教師制度試辦之成效與困難。研究方法採問卷調查法，研究樣本共 1016 人，其中，91、92、93 學年各有 170、324、522 人，資料分析採卡方考驗與單因子變異數分析。研究結果為：

### 一、教學導師制度實施現況

不同學年度受試者，對教學導師制度設置目的實際需求程度、職前培訓課程需求與週數、主要服務內容等看法，皆達顯著差異。

### 二、教學導師制度實施成效

不同學年度受試者，對教學導師與夥伴教師互動滿意程度的看法達顯著差異；且不同學年度的受試者，對教學導師制度所發揮的部份功能之看法亦達顯著差異。

### 三、教學導師制度實施困難

不同學年度受試者，對教學導師制度實施的部份困難之看法已達顯著差異。

最後，根據研究結果，提出若干建議，以作為教學導師制度實務推動及未來研究的參考。

關鍵詞：教學專業、教學輔導、教學輔導教師、夥伴教師

---

\* 本文第一作者為臺北市立教育大學師資培育中心助理教授

\*\* 本文第二作者為臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

# 臺北市教學輔導教師制度實施成效與 問題的三年縱貫研究

丁一顧、張德銳

## 壹、緒論

教師專業發展對於課程與教學革新的實施、以及對教育環境整體品質改善的成功，總扮演相當關鍵的角色(Drake & Roe, 2003; Sparks & Hirsh, 1997)。而教師專業發展，則可從師資培育的三大階段來進行，亦即，要先透過職前專業養成教育，再進入初任教師導入輔導階段，包括實習教師實習和初任教師輔導，之後尚需透過不斷的在職進修，以持續提昇教師的專業知能。而其中，尤以導入階段，亦即師資生畢業後的教育實習及初任教師輔導階段，居於承先啟後的地位，可說是教師專業社會化的關鍵時期。

就導入階段而言，初任教師是學校教育情境中的新手，而學校的教學又總是處於毫無止境的矛盾衝突(Acker, 1999)，要其面對如此複雜多樣與同時發生的教學活動與問題時，通常都會受到教育現場現實狀況的震撼，而表現出如陀螺般的手忙腳亂，其後，更顯現出無思考式的反射性回應(張芬芬，2001a；Zeichner, 1980)。相關研究(陳培佳，2002)亦發現，初任教師教學效能感最易受現實震撼而明顯降低，如能有適當協助介入，將有益於此逆境提早結束。準此而論，初任教師教學輔導的迫切性可見一般。

歐美先進國家於近一、二十年來皆相當重視初任教師的支持與輔導，其中「教學輔導教師」(簡稱教學導師，mentor teacher)制度乃是一種為了因應促進初任或新進教師專業發展，與提昇教師專業自主的訴求而產生，目標在於藉由同儕間的互相學習，以達到提昇教學效能目的的教育改革活動。亦即，教學導師制度可以改善教師專業孤立情形、促進集體合作，而教師因此得以獲得友伴關係的肯定、接觸各種教學模式、調整自我教學、以及從事教學思考等(American Federation of Teachers, 1998; Commission on

Teacher Credentialing, 1993; Feiman-Nemser, 1992; Stanford, Banaszak, McClelland, Rountree & Wilson, 1994), 此外, 該制度對於導入初任教師、肯定資深教師、促進資深教師的專業成長方面亦有顯著效果。

而為了促進中小學教師彼此的合作、溝通、交流, 並加速行動研究的工作, 臺北市政府教育局自民國 88 年便著手規劃教學輔導教師制度, 並於 89 年委託臺北市立師範學院國民教育研究所完成規劃研究報告, 並擬定試辦要點草案。臺北市政府教育局依據試辦要點草案, 於 90 學年度擇定臺北市立師範學院附設實驗小學, 進行第一年試辦工作。91 年 6 月教育局核准通過國語實小、芳和國中、西松高中等九所中小學, 連同原先的北市師實小, 共 10 所中小學為 91 學年度試辦學校。92 學年度核定大直高中、永吉國中、西湖國小等 25 所, 93 學年度復核定大直高中、信義國中、麗山國中、明德國小等 35 所學校擴大試辦, 作為日後正式推動教學輔導教師制度的參考。

準此, 為了瞭解 91 至 93 學年度教學導師制度的實施成效, 本研究乃針此三年內參與試辦學校的現況與成效做一全面性的評估與比較, 藉以探究 91 至 93 學年度教學導師制度的現況、實施成效以及困難之差異。具體而言, 本研究之研究問題有: (1) 臺北市學校 91 至 93 學年度間實施教學導師制度的現況是否有差異? (2) 臺北市學校 91 至 93 學年度間實施教學導師制度的成果是否有差異? (3) 臺北市學校 91 至 93 學年度間推行教學導師制度所遭遇的困難是否有差異?

## 貳、文獻探討

「教學輔導教師」制度乃是初任教師有效教學輔導方案的基石(Gordon, 1991)，具體而言，教學導師乃是能夠針對資淺教師提供有系統、有計畫的協助、支持、引導與發展的資深優良教師(Alleman, Cochran, Doverspike & Newman, 1984; Scheehy, 1976)。

而擔任教學導師者，所應具備之特質為：(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(施冠慨譯，1993)。另外，英國亦規定進階教師(advanced skills teacher)的標準為：傑出的教學成果、豐富的學科知識、卓越的課程規劃能力、優良的教學與管理能力、優秀的評量與評鑑能力、以及對其他教師展現優良的指導與支持能力(張芬芬，2001b)。至於，教學導師選拔方式通常有三：第一種方式由師資培育機構遴選，第二種方式是由學校行政人員指派，第三種方式是由教師團體推選(張德銳，1998)。

遴選出之教學導師，亦需進行適當培訓。例如，有效教學、教學觀察、教室管理、課程計畫、舉行討論會議、如何與成年學習者工作、教學輔導以及協助技巧(Wilder, 1992)，而美國德州亦規定所有教學導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、了解教學導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)。培訓後所進行的遴派方式，主要考量的因素則有：(1)按任教年級和教授的學科範圍派任；(2)按就近輔導原則派任；(3)按相同教學理念與人格特質派任；(4)組成輔導小組進行初任教師的輔導。(張德銳等人，2002；Wagner & Ownby, 1995)

教學導師對於初任教師的服務方式與內容包括：(1)提供專業知識及持續的支持；(2)參觀初任教師的教室教學並提供回饋；(3)協助處理課程、教學、與人際關係等特殊問題；(4)幫助了解學校管理機構；(5)傾聽初任教師的關注與問題；(6)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(Brooks, 1999)。

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

除此之外，張德銳等(2002、2003、2004、2005)研究亦發現臺北市教學導師制度實施的過程中產生了諸多問題，這些問題包括：(1) 教學導師與夥伴教師未能在任教科目與年級上配合，以致於教學導師無法在學科專門知識或教材教法上提供給夥伴教師足夠的輔導；(2) 教學導師與夥伴教師工作過於忙碌，缺乏共同討論的時間，以致於雙方雖然認同專業互動的必要，卻乏互動的有利條件；(3) 夥伴教師沒有減少授課時數，缺乏與教學導師進行互動的時間；(4) 夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練；(5) 夥伴教師在職成長課程不足；(6) 限於人力，校方無法對教學導師與夥伴教師提供足夠的行政協助。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究對象

本研究乃是以 91、92、及 93 學年度臺北市中等學校與國民小學參與教學導師制度試辦學校為研究母群體，91 學年度有 10 所學校，92 學年度有 25 所學校，93 學年度則有 35 所學校。研究對象乃是此三學年度的教學導師、夥伴教師(包括初任、新任及自願成長的教師)與行政人員，其中，91 學年的研究樣本共有 170 人，92 學年度有 324 人，而 93 學年度則有 522 人，合計研究對象共 1016 人。

## 二、研究工具

本研究於三學年度蒐集資料所採用的研究工具為「教學輔導教師制度實施成效意見調查表」，該問卷的編製過程，研究人員首先參考相關文獻、「臺北市中小學教學輔導教師制度 90 學年度實施成效評鑑報告」、「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」等資料，完成問卷初稿，再由研究小組針對問卷格式及內容進行細部討論修正，此外，也委請專家學者針對問卷格式及內容進行審查以建立內容效度，並依據其建議修正問卷，以完成本研究之正式調查問卷。

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

此外，本研究研究對象包括教學導師試辦學校中之教學導師、夥伴教師、以及行政人員，而由於此三者角色不同，所宜回答的問題自然有些許差異，所以本研究給予三者填寫的問題有些相同，有些則不盡相同，例如，教學導師與夥伴教師的遴選與配對主要由行政人員負責，所以有關此一方面的問題，只由行政人員回答。

## 三、實施程序

本研究實施期程自 91 至 93 學年度共計三年，每年研究工作均包括：(1)審查及公布參與試辦之學校名單；(2)七月至隔年五月間，於各試辦學校推展教學導師制度與活動，期中訪視輔導員則不定期至各校進行訪視輔導；(3)各試辦學校於五月中下旬接受「教學導師制度實施成效意見調查表」之問卷調查。

至於，各學年度問卷調查之實施程序，則首先列出所有參加該學年度

教學導師制度試辦之學校，並統計各校參與教學導師制度之教學導師、夥伴教師、行政人員之人數；其次，則將問卷寄發各校教務(或研輔處)主任，請其協助問卷分發、催收工作。問卷回收後，再將問卷資料進行統計分析。

#### 四、資料處理及分析

本研究問卷調查資料的統計分析方式採卡方考驗以分析不同學年度，其教學導師遴選標準、研習培訓週數、配對方式、主要服務內容、互動頻率之差異情形；而以單因子變異數分析探究不同學年度，其教學導師制度瞭解程度、設置目的、研習培訓課程、互動滿意程度、所發揮功能、繼續擔任意願、實施困難之差異情形，並藉以瞭解各學年度教學導師制度在「實施現況」、「實施成果」、與「實施困難」之差異情形。

## 肆、研究結果與討論

### 一、教學導師制度實施現況

#### (一) 不同時間，其對「教學導師制度」瞭解程度的差異分析

表 1 為受試者對教學導師制度規劃內容的理解，由表中可發現，整體而言，各學年度的平均得分均高於 2.51 分的「瞭解」程度(四點量表中，3.51 分以上表示「非常瞭解」、2.51 至 3.50 分表示「瞭解」、1.51 至 2.50 分表示「不太瞭解」、未滿 1.50 分表示「非常不瞭解」)，而且是從 91 至 93 學年度有逐年成長的現象，顯示受試者對於教學導師制度已有相當程度的瞭解，只不過其成長幅度尚未達統計上的顯著差異。

表 1 不同時間「教學導師制度規劃內容」瞭解程度之變異數分析

項目	學年度	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
「教學導師制度規劃內容」瞭解程度	91	168	3.25	.66	2.05	n.s
	92	315	3.35	.62		
	93	504	3.36	.63		

## (二) 不同時間「教學導師制度設置目的」實際需求程度的差異分析

表 2 乃是以單因子變異數分析探究不同時間「教學導師制度目的之實際需求程度」看法之情形，從中可知，各學年度受試者對於「教學導師制度設置目的」實際需求程度之得分平均數均介於 3 分至 4 分之間，其中，除了「協助教師進行學生輔導」是 93 學年度最高外，其餘都是 91 學年度最高。

92、93 學年度認為較需要的設置目的為：協助教師進行親師溝通、協助教師進行班級經營、協助教師進行學生輔導、協助建立學校同儕互動文化。而從達顯著差異(以 Tukey 法進行事後比較)的項目來看，「協助教師解決教職生活適應問題」、「協助教師進行學生輔導」、「協助教師增強教學能力」、「協助教師進行教學省思」等四項之平均得分是 93 學年度高於 92 學年度，餘有六項則是 91 學年度比 92 或 93 學年度來得高。

表 2 不同時間「教學導師制度目的之實際需求程度」看法之變異數分析

項目	學年度	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
協助教師解決教職生活適應問題	91	169	3.33	.63	6.89***	1>2 3>2
	92	322	3.15	.59		
	93	522	3.28	.61		
協助教師進行親師溝通	91	169	3.40	.67	2.29	n.s
	92	322	3.30	.58		
	93	522	3.38	.62		
協助教師進行班級經營	91	169	3.52	.58	0.78	n.s
	92	322	3.45	.56		
	93	522	3.49	.57		
協助教師進行學生輔導	91	169	3.42	.62	4.38*	3>2
	92	322	3.32	.60		
	93	522	3.44	.56		
協助教師解決教學問題	91	169	3.51	.59	8.41***	1>2 1>3
	92	322	3.27	.58		
	93	522	3.36	.63		
協助教師增強教學能力	91	169	3.41	.61	7.49***	1>2 3>2
	92	322	3.20	.59		
	93	522	3.32	.63		
協助教師進行教學省思	91	169	3.46	.57	8.58***	1>2 3>2
	92	322	3.24	.57		
	93	522	3.36	.58		
協助教師持續專業成長	91	169	3.43	.60	6.68***	1>2 1>3
	92	322	3.22	.56		
	93	522	3.27	.63		
協助建立學校同儕互動文化	91	169	3.43	.61	3.57*	1>2
	92	322	3.29	.60		
	93	522	3.37	.59		

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



### (三) 不同時間「教學導師遴選標準」的差異分析

表 3 乃是各學年度對教學導師遴選標準的看法卡方考驗，各學年度受試者對於「教學導師遴選標準」看法之百分比均座落於 40% 至 100% 之間，其中，除「具有優良學習評量能力」(包括 91、92、93 學年度)、「具有課程規劃能力」(92 學年度)是低於 60% 以外，其餘都是高於 60%。

各學年度受試者均認為較合適的遴選標準為：具有協助同儕教師專業成長的意願、具有良好的教學能力、具有人際溝通的技巧、具有開放、包容的心胸與人格特質。而在九項的遴選標準上，都是以 91 學年度的百分比最高，經 92 學年度時稍微降低，至 93 學年度再往上增長，只不過各學年度受試者對各標準的看法間並無明差異存在。

表 3 不同時間「教學導師遴選標準」看法之卡方考驗(複選題、僅行政人員填答)

項 目	91 學年度	92 學年度	93 學年度
	(N=26) 次數(百分比)	(N=58) 次數(百分比)	(N=93) 次數(百分比)
具有豐富的學科知識	19(73%)	35(60%)	65(70%)
具有課程規劃的能力	17(65%)	31(53%)	57(61%)
具有良好的教學能力	25(96%)	52(90%)	85(91%)
具有優良的學習評量能力	14(54%)	28(48%)	46(50%)
具備有效的教學示範能力	21(81%)	37(64%)	66(71%)
具有人際溝通的技巧	24(92%)	48(83%)	81(87%)
具有教學輔導的技巧	23(89%)	41(71%)	75(81%)
具有協助同儕教師專業成長的意願	24(92%)	52(90%)	87(94%)
具有開放、包容的心胸與人格特質	25(96%)	45(78%)	82(88%)
$\chi^2$		0.94	

### (四) 不同時間「教學導師研習培訓」的差異分析

獲聘之各校教學導師，則於每年八月初起參加臺北市教師研習中心所舉辦的職前培訓，培訓課程包括：人際關係與溝通、課程與教學創新、教學觀察與回饋、教學檔案與省思、領導哲學，每一類課程訓練都為期三天。

表 4 不同時間「教學導師職前培訓課程實際需求程度」看法之變異數分析(教學導師與行政人員填答)

項目	學年度	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
人際關係與溝通	91	83	3.67	.50	6.15**	1>2 1>3
	92	184	3.42	.60		
	93	307	3.43	.63		
課程與教學創新	91	82	3.54	.59	5.56**	1>2 3>2
	92	185	3.30	.62		
	93	308	3.45	.60		
教學觀察與回饋	91	82	3.63	.51	3.69*	1>2
	92	182	3.42	.58		
	93	308	3.50	.61		
教學檔案與省思	91	82	3.57	.52	8.28***	1>2 1>3
	92	179	3.23	.67		
	93	308	3.29	.65		
領導哲學	91	82	3.28	.69	1.11	n.s
	92	183	3.21	.61		
	93	305	3.16	.67		

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

本研究發現，不同學年度「教學導師職前培訓課程實際需求程度」看法之得分平均數均位於 3 分至 4 分之間，各學年各類課程之實際需求均是 91 學年度最高，其次才是 93 學年度(除領導哲學外)。其中，三學年度都認為「人際關係與溝通」、「課程與教學創新」、「教學觀察與回饋」三類課程是較需要的；另 91 學年度受試者認為「教學檔案與省思」亦是相當需要的課程(詳見表 4)。

進一步事後比較發現，除「領導哲學」外，各學年度間得分平均數均達顯著差異，其中，93 比 92 學年度在「課程與教學創新」上得分要高，其他則是 91 比 92 或 93 學年度來得高。

在教學導師研習培訓週數方面，表 5 顯示各學年度間皆認為三週是教學導師培訓較合適的期程，進一步以 Haberman(1978)之校正後標準化殘差進行事後比較發現，教學導師研習培訓週數看法已達顯著差異( $\chi^2=90.27$ )。經事後比較發現，91 比 92、93 學年更覺得四、五週是較合適的培訓週數，而二、三週是較不合適的培訓週數。

表 5 不同時間「教學導師研習培訓週數」看法之卡方考驗(教學導師與行政人員填答)

項 目	91 學年度	92 學年度	93 學年度
	(N=81) 次數(百分比)	(N=184) 次數(百分比)	(N=306) 次數(百分比)
二週	5 <sup>b</sup> (6%)	34(18%)	53(17%)
三週	40 <sup>b</sup> (50%)	137(74%)	223(73%)
四週	27 <sup>a</sup> (33%)	12 <sup>b</sup> (7%)	29(9%)
五週	9 <sup>a</sup> (11%)	1(1%)	1 <sup>b</sup> (1%)
$\chi^2$		90.27***	

\*\*\* $p < .001$  註：a 代表校正後標準化殘差大於 1.96，b 代表校正後標準化殘差小於 1.96

#### (五) 不同時間「教學導師與夥伴教師配對方式」的差異分析

教學導師完成臺北市教師研習中心職前課程培訓後，則返回學校參與夥伴教師的協助與輔導，而各校在對夥伴教學進行協助與輔導之前，會先實施教學導師與夥伴教師的配對工作。

表 6 乃是不同學年度對教學導師與夥伴教師配對方式的看法，從表中發現，各學年度受試者均認為「由行政人員依年級、科目逕行配對」是學校最常採用的方式，而且這樣看法的百分比也有逐年增加的現象。只是，各學年度選項間百分比並沒有明顯不同。

表 6 不同時間「教學導師與夥伴教師配對方式」看法之卡方考驗(僅行政人員填答)

項 目	91 學年度	92 學年度	93 學年度
	(N=22) 次數(百分比)	(N=48) 次數(百分比)	(N=90) 次數(百分比)
由教學導師選擇	3(14%)	6(13%)	1(1%)
由夥伴教師選擇	2(9%)	4(8%)	3(3%)
由行政人員依年級、科目逕行配對	17(77%)	38(79%)	86(96%)
$\chi^2$		1.59	

### (六) 不同時間「教學導師主要服務內容」的差異分析

表 7 乃是以  $\chi^2$  考驗不同學年度受試者對教學導師主要服務內容看法，由表 7 發現，不同學年度「教學導師主要服務內容」看法之百分比均座落於 20%至 100%之間，顯示受試者對各主要服務內容間的看法百分比有劇烈的起伏變化。而且，三學年度間在「協助瞭解與適應學校環境」與「協助建立教學檔案」的看法差距似乎較大。

此外，從表中也可了解，各學年度都認為教學導師最主要的服務內容為：「協助瞭解與適應學校環境」、「協助進行班級經營」、「分享教學材料與資源」、「觀察教學，提供回饋與建議」。進行事後考驗可知，相較於其他學年度的看法，各學年度皆認為有較主要的服務內容，例如 91 學年度的「協助建立教學檔案」、92 學年度的「觀察教學，提供回饋與建議」、93 學年度的「協助瞭解與適應學校環境」。

表 7 不同時間「教學導師主要服務內容」看法之卡方考驗(複選題)

項 目	91 學年度	92 學年度	93 學年度
	(N=170)	(N=320)	(N=515)
	次數(百分比)	次數(百分比)	次數(百分比)
協助瞭解與適應學校環境	112(66%)	188 <sup>b</sup> (59%)	402 <sup>a</sup> (78%)
協助進行親師溝通	95(56%)	177(55%)	323(63%)
協助進行班級經營	135(79%)	240(75%)	403(78%)
分享教學材料與資源	125(74%)	215(67%)	387(75%)
協助設計課程	71(42%)	102(32%)	182(35%)
示範教學	75 <sup>b</sup> (44%)	161(50%)	293(57%)
觀察教學，提供回饋與建議	156(92%)	285 <sup>a</sup> (89%)	415 <sup>b</sup> (81%)
協助進行學習評量	63(37%)	87(27%)	146(28%)
協助建立教學檔案	82 <sup>a</sup> (48%)	110(34%)	142 <sup>b</sup> (28%)
$\chi^2$		39.08***	

\*\*\* $p < .001$  註：a 代表校正後標準化殘差大於 1.96，b 代表校正後標準化殘差小於 1.96

**(七) 不同時間「教學導師與夥伴教師互動頻率」的差異分析**

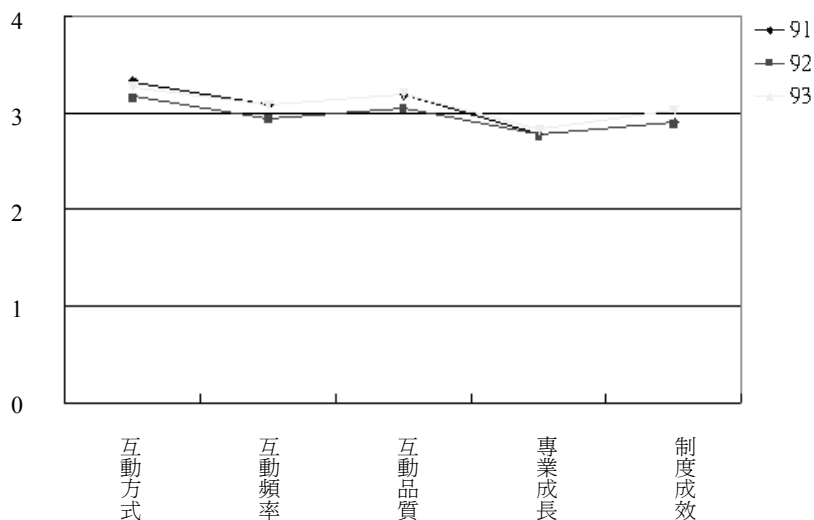
表 8 不同時間「教學導師與夥伴教師每月互動頻率」看法之卡方考驗(教學導師與夥伴教師填答)

項 目	91 學年度	92 學年度	93 學年度
	(N=143)	(N=263)	(N=424)
	次數(百分比)	次數(百分比)	次數(百分比)
低於 1 次	3(2%)	16(6%)	10(2%)
1 次	21(15%)	48(19%)	64(15%)
2 次	44(31%)	61(23%)	107(25%)
3 次	16(11%)	35(13%)	60(14%)
4 次以上	59(41%)	103(39%)	183(43%)
$\chi^2$	12.05		

不同學年度受試者對「教學導師與夥伴教師每月互動頻率」的看法詳如表 8，結果顯現：各學年度都認為每月四次是最多、一次以下是最少，但並沒有發現各年度間有顯著的差異存在。

**二、教學導師制度實施成效****(一) 不同時間「教學導師與夥伴教師互動滿意程度」的差異分析**

各學年度「教學導師與夥伴教師互動滿意程度」的差距分析如圖 1，從圖 1 發現，各學年度受試者對於「教學導師與夥伴教師互動滿意程度」之得分平均數均介於 2 分至 4 分之間，其中，三學年度在「教學導師與夥伴教師互動方式」得分均是最高，另除「教學導師與夥伴教師互動方式」外，其餘都是以 93 學年度之得分最高。



圖一 不同時間「教學導師與夥伴教師互動滿意程度」看法之差距分析

表 9 不同時間「教學導師與夥伴教師互動滿意程度」看法之變異數分析(教學導師與夥伴教師填答)

項目	學年度	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學導師與夥伴教師 互動方式	91	144	3.33	.60	3.35*	1>2
	92	263	3.18	.58		
	93	424	3.27	.58		
教學導師與夥伴教師 互動頻率	91	144	3.09	.65	4.38*	3>2
	92	263	2.95	.61		
	93	424	3.09	.65		
教學導師與夥伴教師 互動品質	91	144	3.19	.61	4.27*	3>2
	92	263	3.06	.59		
	93	424	3.20	.61		
對於自己的教學專業 成長	91	144	2.78	.70	0.94	n.s
	92	263	2.77	.61		
	93	424	2.83	.62		
學校對教學導師制度 的實施成效	91	144	2.90	.66	4.53*	3>2
	92	263	2.91	.60		
	93	424	3.03	.57		

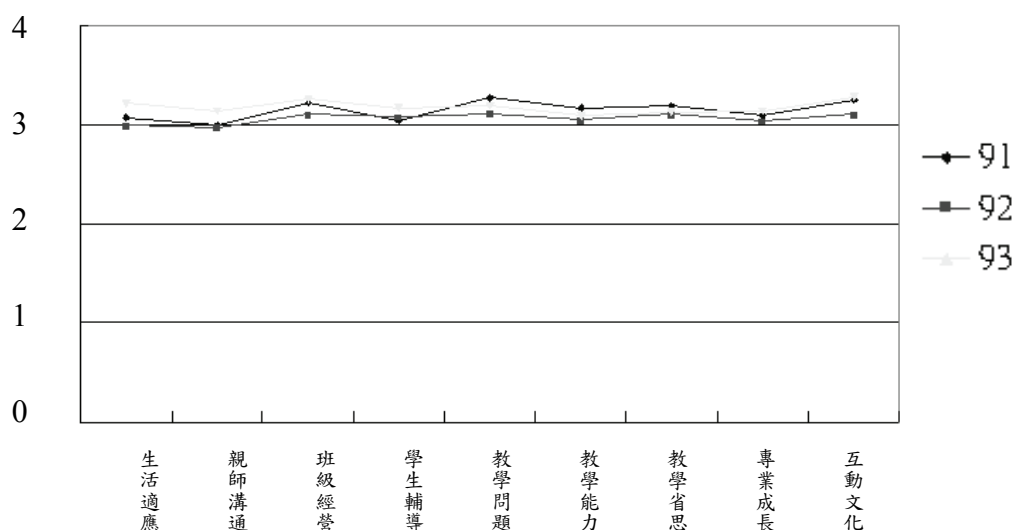
\* $p < .05$

以變異數分析進行探究發現有四項滿意程度已達顯著差異(表 9)，而且大部份(包括：教學導師與夥伴教師互動頻率、互動品質、以及學校對教學導師制度的實施成效)都是 93 比 92 學年度得分還要高。

## (二) 不同時間「教學導師制度所發揮功能」的差異分析

圖 2 為各學年度「教學導師制度所發揮的功能」的差距分析，從中得知，各學年度受試者對於「教學導師制度所發揮的功能」之得分平均數均介於 2 分至 4 分之間，各學年在各項功能的得分並無劇烈起伏的情形。另除「協助教師進行學生輔導」外，其餘都是以 92 學年度之得分最低。

進一步以變異數分析發現，有四項功能已達顯著差異(詳如表 10)，而且，三學年度都認為「協助教師進行班級經營」、「協助教師解決教學問題」、「協助建立學校同儕互動文化」是教學導師制度較能發揮的三項主要功能(93 學年度亦認為協助教師解決教職生活適應問題是相當重要的功能)。經事後比較瞭解，93 學年度認為，教學導師制度在「協助教師解決教職生活適應問題」、「協助教師進行班級經營」、「協助教師進行親師溝通」、「協助建立學校同儕互動文化」四項上所發揮的功能，顯然都比 92 學年度還要好；而在「協助教師解決教職生活適應問題」、「協助教師進行親師溝通」二項所發揮的功能，則顯然比 91 學年度還佳。



圖二 不同時間「教學導師制度所發揮的功能」看法之差距分析

表 10 不同時間「教學導師制度所發揮的功能」看法之變異數分析

項目	學年度	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
協助教師解決教職生活適應問題	91	169	3.07	.75	12.17***	3>1 3>2
	92	300	2.99	.63		
	93	502	3.21	.61		
協助教師進行親師溝通	91	166	2.99	.78	7.28***	3>1 3>2
	92	301	2.97	.66		
	93	499	3.14	.67		
協助教師進行班級經營	91	170	3.23	.67	5.36**	3>2
	92	312	3.11	.66		
	93	507	3.26	.65		
協助教師進行學生輔導	91	166	3.04	.74	3.42	n.s
	92	303	3.08	.65		
	93	506	3.17	.67		
協助教師解決教學問題	91	168	3.27	.67	2.92	n.s
	92	311	3.12	.61		
	93	508	3.19	.64		
協助教師增強教學能力	91	168	3.17	.67	1.82	n.s
	92	311	3.05	.65		
	93	508	3.09	.67		
協助教師進行教學省思	91	170	3.19	.68	1.28	n.s
	92	312	3.10	.59		
	93	513	3.13	.62		
協助教師持續專業成長	91	169	3.09	.62	2.36	n.s
	92	310	3.04	.61		
	93	504	3.14	.66		
協助建立學校同儕互動文化	91	167	3.25	.63	7.09***	3>2
	92	314	3.11	.60		
	93	515	3.28	.60		

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01 \*\*\*p&lt;.001

### (三) 不同時間「繼續擔任(或實施)教學導師(制度)意願」的差異分析

本研究也以變異數分析瞭解不同學年度對「繼續擔任(或實施)教學導師(制度)意願」的看法，從表 11 知道，各學年度都願意(各學年度的平均得分均高於 2.51 分的「願意」程度)繼續擔任(或實施)教學導師(制度)，只不過不同學年度間的得分平均數並沒有達顯著差異。

表 11 不同時間「繼續擔任(或實施)教學導師(制度)意願」看法之變異數分析

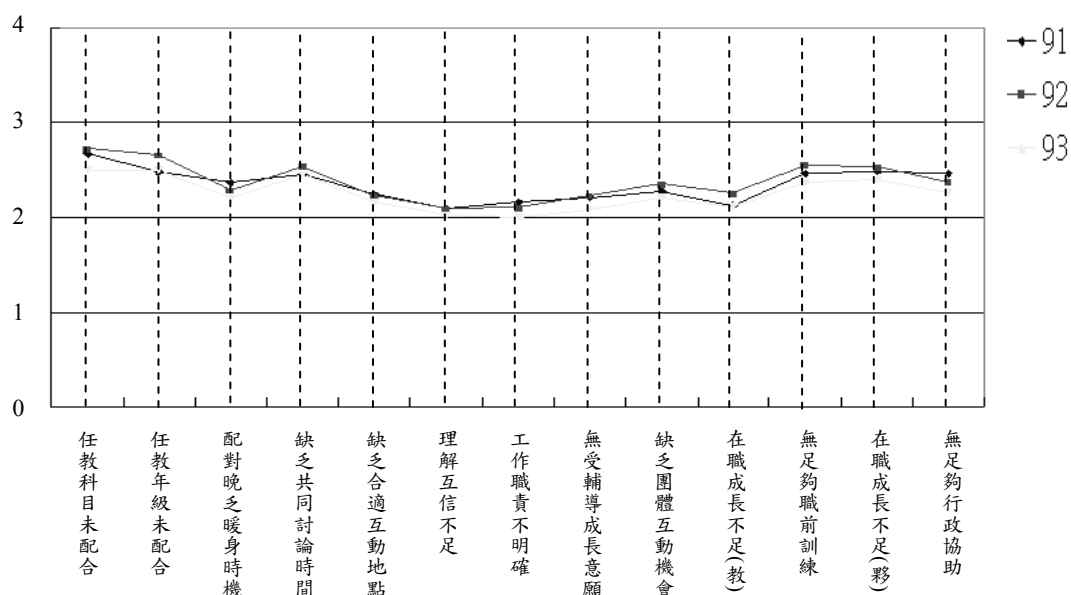
項目	學年度	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
繼續擔任(或實施)教學導師(制度)意願	91	168	3.00	.80	0.27	n.s
	92	315	2.99	.83		
	93	517	3.03	.78		



### 三、教學導師制度的實施困難

不同學年度對「教學導師制度的實施困難」看法差距分析圖如圖 3，從中可知，各學年度受試者對於「教學導師制度的實施困難」之得分平均數均介於 2 分至 3 分之間，其中，除「教學導師與夥伴教師任教年級未能配合」及「雙方缺乏共同討論時間」外，其餘都是以 93 學年度之得分最低，不過，各學年度間差距並非相當明顯，且各項得分起伏也不算大。

進行變異數分析發現(如表 12 所示)，各學年度均認為「教學導師與夥伴教師任教科目與年級未能配合」是教學導師制度實施較可能遭遇的困難。而事後比較則發現，13 項困難中有 9 項已達顯著差異，其中，93 比 92 學年度認為困難已顯著獲得改善的項目是：教學導師與夥伴教師任教科目未能配合、夥伴教師沒有接受輔導與成長的意願、教學導師及夥伴教師缺乏團體互動的機會、教學導師在職成長課程不足、夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練、夥伴教師在職成長課程不足；而認為 93 比 91 學年度顯著改善的困難則為：雙方配對的時間較晚，缺乏暖身的時間與機會、教學導師的工作職責不明確、限於人力，校方無法對教學導師與夥伴教師提供提供足夠的行政協助。



圖三 不同時間「教學導師制度的實施困難」看法之差距分析

表 12 不同時間「教學導師制度的實施困難」看法之變異數分析

項目	學年度	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學導師與夥伴教師 任教科目未能配合	91	168	2.67	.99	5.81**	2>3
	92	317	2.73	.97		
	93	517	2.50	1.01		
教學導師與夥伴教師 任教年級未能配合	91	167	2.48	.99	2.94	n.s
	92	316	2.66	.97		
	93	515	2.50	.97		
雙方配對的時間較 晚，缺乏暖身的時間與 機會	91	168	2.37	.85	3.36*	1>3
	92	315	2.29	.80		
	93	514	2.20	.75		
雙方缺乏共同討論的 時間	91	167	2.45	.88	1.05	n.s
	92	320	2.54	.79		
	93	518	2.46	.84		
雙方缺乏合適的互動 地點	91	167	2.25	.83	1.65	n.s
	92	315	2.24	.73		
	93	516	2.16	.73		
雙方的瞭解及互相信 任程度不足	91	166	2.09	.80	0.68	n.s
	92	315	2.09	.71		
	93	516	2.03	.74		
教學導師的工作職責 不明確	91	168	2.16	.74	4.14*	1>3
	92	316	2.10	.67		
	93	516	2.00	.71		
夥伴教師沒有接受輔 導與成長的意願	91	168	2.21	.72	4.36*	2>3
	92	316	2.24	.78		
	93	513	2.08	.79		
教學導師及夥伴教師 缺乏團體互動的機會	91	167	2.28	.80	4.68**	2>3
	92	316	2.36	.68		
	93	515	2.21	.73		
教學導師在職成長課 程不足	91	167	2.13	.79	3.96*	2>3
	92	313	2.26	.68		
	93	512	2.12	.67		
夥伴教師未接受足夠 的教學導師制度職前 訓練	91	166	2.47	.77	6.22**	2>3
	92	314	2.55	.72		
	93	516	2.37	.73		
夥伴教師在職成長課 程不足	91	167	2.49	.72	3.42*	2>3
	92	308	2.53	.67		
	93	514	2.40	.70		
限於人力，校方無法對 教學導師與夥伴教師 提供提供足夠的行政 協助	91	163	2.47	.85	5.18**	1>3
	92	311	2.38	.75		
	93	514	2.27	.75		

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

## 四、綜合討論

### (一) 教學導師制度實施現況

本研究結果發現，不同學年度受試者對教學導師制度都有相當程度的瞭解，這可能是因經過三年的宣導與推展後，所以，大多受訪者已漸對教學導師制度內容有高度的理解程度。

研究也發現，大多數受試者認為「協助教師進行親師溝通」、「協助教師進行班級經營」、「協助教師進行學生輔導」、「協助建立學校同儕互動文化」是教學導師制度較需要的實際設置目的，這樣研究結果與 Feiman-Nemser(1992)、Commission on Teacher Credentialing(1993)、Standford 等人(1994)、以及 American Federation of Teachers(1998)研究發現是類似的，因為，後者在「改善教師專業孤立情形、促進集體合作，而教師因此得以獲得友伴關係的肯定」的研究結果與前者的「協助建立學校同儕互動文化」是相似的，而且，由於教學應是較廣泛的概念，其中應包括班級經營、學生輔導與親師溝通等概念，所以與後者「調整自我教學、以及從事教學思考」的研究結果亦是相類似的。至於，不同學年度間其需求性有顯著差異，可能的原因應該是各學年度教師對制度設置目的的需求性不同，所以就特別注重特定目的之需求性。

其次，遴選教學導師主要是考量教學導師是否具有協助同儕教師專業成長的意願、具有良好的教學能力、具有開放、包容的心胸與人格特質等三項標準，且各學年間對其重視的程度都是差不多。這樣的發現與施冠慨譯(1993)及英國教學導師遴選標準(張芬芬，2001b)的看法大致是相同的。唯一不同的乃是本研究結果也認為助人的「意願」(協助同儕教師專業成長的意願)是重要的標準之一，而其他研究結果卻對此並沒有特別強調。產生這樣結果或許是因為受試對象不一、國情不同，所以，對教學導師所強調的標準也就有可能有所差異，不過，真正的原因的理解，未來或許可以訪談研究及國外文獻深入比較分析，而獲得瞭解。

在教學導師與夥伴教師培訓上，研究發現，大多數受試者認為「人際關係與溝通」、「課程與教學創新」、「教學觀察與回饋」是較需要的培訓課程。這樣的發現恰與英美的規定具異曲同工之妙，其中，有關教學觀

察與回饋、課程與教學創新與美國德州的規定是相同的(Coppenhaver & Schaper, 1999)；人際關係與溝通則又與 Wilder(1992)的研究結果是相類似的，顯見，這些課程內容都是教學導師培訓相當重要的內涵。至於，「課程與教學創新」至 93 學度實際需求性有顯著提升，這可能的原因，或許是因為課程與教學乃是學校教育的核心，而且也可能與臺北市教育局大力宣導與實施課程與教學創新計畫與教學行動研究有關，所以，進而促使老師們對此類課程的需求性逐漸提高。

另外，研究調查發現，不同學年度受試者認為「由行政人員依年級、科目逕行配對」是教學導師與夥伴教師配對主要採行的方式為。這樣的研究結果，恰和 Huffman 與 Leak(1986)的發現相類似。Huffman 與 Leak 認為，要達到較佳的輔助效果，教學導師指派時可參考以下原則：(1)按任教年級和教授的學科範圍派任；(2)按就近輔導原則派任；(3)按相同教學理念與人格特質派任；(4)組成輔導小組。雖然，本研究並未發現「相同教學理念與人格特質」之因素，不過從其他研究也發現：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,1996)，而此，則是未來實施此制度時可考量的作法。

對於教學導師所提供之主要服務內容中，不同學年度受試者認為，「協助瞭解與適應學校環境」、「協助進行班級經營」、「分享教學材料與資源」、「觀察教學，提供回饋與建議」是教學導師最主要的服務內容。這樣的研究結果與 Brooks(1999)的研究相類似，因為兩者的研究都將將「觀察教學，提供回饋與建議」、「協助瞭解與適應學校環境」、「協助班級經營」、「示範教學」列為重要而且經常實施的服務內容。唯一不一致的是「分享教學材料與資源」，但此點又與英國進階教師的服務項目之一的「協助製作教學資源、材料、錄影帶」觀點有所類似(張芬芬，2001b)，所以，研究者認為，這四個項目都應該是相當重要的服務內容。至於，某特定服務內容在某學年比另一學年有顯著差別重視的研究發現(如 93 學年度的協助瞭解與適應學校環境)，可能是因各學年度對各服務內容的需求性不同，所以才會造成各學年服務內容看法的差異現象，而此情況其實與美國加州服務重點有階段性變化、因應學區需求，自訂服務重點的作法有所雷同(Wagner & Ownby, 1995)。

本研究也發現，不同學年度受試者認為教學導師與夥伴教師互動頻率每月以四次最多，且不同學年度受試者間的看法並沒有不同。除顯示此看法的重要性與普遍性外，其主要的原因可能是教學導師與行政人員職前培訓之時，皆會加強宣導每月至少必須進行教學觀察活動與非教學觀察活動各一次以上，再加上學校安排的校內外研習參觀、各種非正式聯誼活動等，每個月四次左右應該就不足為奇。

## (二) 教學導師制度實施成效

研究發現，不同學年度受試者認為，「教學導師與夥伴教師互動方式」是教學導師與夥伴教師互動感到最滿意的，而對教學導師與夥伴教師互動頻率、互動品質、以及學校對教學導師制度實施成效的看法，滿意度至 93 學年度也都有顯著提高。除了顯示教學導師制度實施成效有所提升外，其原因或許是因為各校在辦理教學導師與夥伴教師的互動方式是相當多元的，諸如，「校內外參觀活動」、「成長研習活動」、「入班觀察與教學回饋」、「非正式的情感聯誼活動」、「讀書會」、「示範教學」等，較可能符合多數人不同的需求，所以對其間的互動方式當然就較滿意。

大多數受試者認為「協助教師進行班級經營」、「協助教師解決教學問題」、「協助建立學校同儕互動文化」是教學導師制度較能發揮的三項主要功能，這樣的研究結果與其他相關研究發現：「協助教師適應環境並提供支持、協助教師處理新任務或焦點問題、協助教師收集並檢視教學證據、協助對教學實務進行省思」(許雅惠, 2004)、「教學專業能力的提升」(Certo, 2002; Huling-Austin & Murphy, 1987; Wagner & Ownby, 1995)、「反省實務」(Jorissen, 2002; Storms, Wing, Jinks, Banks & Cavazos, 2000)等效益是相類似的，也就是教學導師的功能乃在協助教師省思教學、改善教學，並透過協助、支持與輔導的過程，提升教學專業能力，藉以達到建立學校同儕互動的文化之境。而對於各學年度受試者在教學導師制度發揮功能上看法所產生的顯著不同現象，且幾乎是 93 學年度之得分較高，其可能的原因或許就是因三年的推展與實施，逐漸累積試辦經驗，所以在各項功能的發揮就會逐漸提升。

本研究發現，不同學年度受試者都願意繼續擔任(或實施)教學導師(制

度)，而且願意程度的差異性也不大，各學年間同意度都相當高。這樣的  
研究結果，與 Scott(1998)研究發現相似，都認為大多數的教學導師，願  
意繼續擔任(或實施)教學導師(制度)。

### (三) 教學導師制度的實施困難

本研究也發現，教學導師與夥伴教師任教科目與年級未能配合是各學  
年教學導師制度實施最較可能遭遇的困難。雖然，試辦學校行政人員安  
排配對時會儘量考量此兩因素，但由於於每年夥伴教師人選確定皆已近開  
學時，而教學導師確定及受訓卻在七月已定案，其間的落差可能就是造成  
此困難的主要原因，不過從「教學導師與夥伴教師任教科目未能配合」乙  
項困難 93 學年已有顯著改善的情況，或許就是因參與受訓教學導師逐年  
增加，各科的配合才能漸有改善。

其次，研究也發現，至 93 學年度，13 項困難中已有 9 項已顯著有所  
改善，顯見各試辦學校經過試辦期間，已嘗試從初期的困境中，慢慢找  
出解決困難的方法，彰顯出試辦的成效。至於，4 項尚未有明顯改善的  
困難中，除「教學導師與夥伴教師任教年級未能配合」與「雙方缺乏共  
同討論的時間」困難較嚴重外，其餘原本困難情形就不嚴重，所以各學  
年間沒又顯著差異，應屬常態。

而對於「教學導師與夥伴教師任教年級未能配合」與「雙方缺乏共  
同討論的時間」困難是較無明顯改善的研究發現，和國外研究結果也有  
相符之處，如 Huffman 與 Leak(1986)就發現：(1)教學導師與受輔導教  
師所任教的學科與年級務必相同或接近；(2)教學導師與受輔導教師之  
間應有足夠的時間從事正式與非正式的計畫、觀察與會談。可見如何加  
強教學導師與夥伴教師精確配對後，減輕其負擔，讓其有時間有精力，  
進行更專業的互動，將是教學導師制度成功的關鍵。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### (一) 教學導師制度的實施現況

1. 不同學年度受試者，對教學導師制度內容有不錯的理解程度，然其對教學導師制度瞭解程度的看法並無顯著差異。

2. 「協助教師進行親師溝通」、「協助教師進行班級經營」、「協助教師進行學生輔導」、「協助建立學校同儕互動文化」是教學導師制度較需要的實際設置目的，而不同學年度在教學導師制度設置目的實際需求程度的看法有顯著差異，其中，在「協助教師解決教職生活適應問題」、「協助教師進行學生輔導」、「協助教師增強教學能力」、「協助教師進行教學省思」目的的需求性上，至 93 學年已有明顯提高，其他部份的需求性則仍舊以 91 學年度維持最高。

3. 「具有協助同儕教師專業成長的意願」、「具有良好的教學能力」、「具有人際溝通的技巧」、「具有開放、包容的心胸與人格特質」是較合適的遴選標準，不過不同學年間對教學導師遴選標準的看法，並無明顯差異。

4. 不同學年度多數受試者認為，三週培訓課程較適合，「人際關係與溝通」、「課程與教學創新」、「教學觀察與回饋」則是較需要的培訓課程，其對教學導師職前培訓課程需求與週數之看法皆達顯著差異。其中，93 學年度在「課程與教學創新」上的實際需求性已有顯著提升，而在「人際關係與溝通」、「課程與教學創新」、「教學觀察與回饋」、「教學檔案與省思」的看法，其需求性反而都是 91 學年度維持在最高，至於對二、三週培訓週數的接受度，則逐漸有明顯的提高。

5. 「由行政人員依年級、科目逕行配對」是學校最常採用的方式，不過，不同學年度間對教學導師與夥伴教師配對方式的看法並沒有顯著不同。

6. 「協助瞭解與適應學校環境」、「協助進行班級經營」、「分享教學材料與資源」、「觀察教學，提供回饋與建議」是教學導師最主要的服務內容，而且，各學年間對教學導師主要服務內容的看法已達顯著差異，

也就是與其他學年度相比較，各學年度都有較主要的服務內容，如「協助建立教學檔案」(91 學年度)、「觀察教學，提供回饋與建議」(92 學年度)、「協助瞭解與適應學校環境」(93 學年度)。

7.教學導師與夥伴教師互動頻率每月以四次最多，然其對教學導師與夥伴教師互動頻率的看法並未達顯著差異。

## (二) 教學導師制度的實施成效

1.「教學導師與夥伴教師互動方式」是教學導師與夥伴教師互動感到最滿意的，而對教學導師與夥伴教師互動頻率、互動品質、以及學校對教學導師制度實施成效的看法也都達顯著差異，且其滿意度至 93 學年度也都有顯著提高。

2.「協助教師進行班級經營」、「協助教師解決教學問題」、「協助建立學校同儕互動文化」是教學導師制度較能發揮的三項主要功能，而對教學導師制度所發揮功能的看法已達顯著差異，其中，教學導師制度所發揮功能至 93 學年度有顯著提升者包括：協助教師解決教職生活適應問題、協助教師進行班級經營、協助教師進行親師溝通、協助建立學校同儕互動文化。

3.不同學年度受試者都願意繼續擔任(或實施)教學導師(制度)，然其對繼續擔任(或實施)教學導師(制度)意願的看法，並沒有顯著的不同。

## (三) 教學導師制度實施困難

「教學導師與夥伴教師任教科目與年級未能配合」是教學導師制度實施最較可能遭遇的困難，而對教學導師制度的實施困難的看法已達顯著差異，其中，「教學導師與夥伴教師任教科目未能配合」、「夥伴教師沒有接受輔導與成長的意願」、「教學導師及夥伴教師缺乏團體互動的機會」、「教學導師在職成長課程不足」、「夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練」、「夥伴教師在職成長課程不足」、「雙方配對的時間較晚，缺乏暖身的時間與機會」、「教學導師的工作職責不明確」、「限於人力，校方無法對教學導師與夥伴教師提供提供足夠的行政協助」等困難，至 93 學年度已顯著有所改善。



## 二、建議

根據研究結果，本研究擬提出下列建議，以供教學導師方案實務推展與未來研究上之參考：

### (一) 實務推展上

#### 1. 規劃正式實施教學導師制度，提高整體教學品質

本研究發現，受試者對教學導師與夥伴教師互動頻率、互動品質、以及學校對教學導師制度實施成效的看法，其滿意度至 93 學年度均有顯著提高，且對教學導師制度在「協助教師解決教職生活適應問題」、「協助教師進行親師溝通」、「協助教師進行班級經營」、「協助建立學校同儕互動文化」所發揮功能，至 93 學年度亦有顯著提升，由此顯現本制度試辦已有不錯的成效。所以，為嘉惠更多的新進、初任、教學有困難、或有意強化自我教學品質的教師，擴大試辦後正式實施教學導師制度應是可考慮的教育政策方向。

#### 2. 強化課程與教學創新知能培訓

課程與教學創新不但是大多數人認為較需要的培訓課程內容，而且其實際需求性至 93 學年度又有顯著提升。因此，本研究建議，未來臺北市教師研習中心實應詳加規劃課程與教學創新知能相關課程，並邀請具此方面專業理論或實務的人員，強化教學導師知識與實作能力的獲得，提升此課程內容的質與量，以符膺教學導師們的實際需求。

#### 3. 調查夥伴教師輔導目的需求，針對需求加強服務

大多受試者認為，協助教師進行班級經營、協助教師進行學生輔導、協助教師進行親師溝通、協助建立學校同儕互動文化是教學導師制度較需要的實際設置目的，而且，各學年度對教學導師制度目的之需求性顯然有所不同。因此，建議各試辦學校除應繼續加強大家所認同的主要目的外，亦可於試辦教學導師制度之前，深入調查校內夥伴教師所最認同與接受的服務目的，然後再針對這些服務目的，由學校或教學導師提供較具體明確的協助、支持與輔導。

#### 4. 規劃服務內容檢視表，提供定期檢視

研究發現，不同學年度受試者認為，「觀察教學，提供回饋與建議」、「協助進行班級經營」、「分享教學材料與資源」、「協助瞭解與適應學校環境」是教學導師最主要的服務內容，而且，與其他學年度比較起來，各學年度又各有不同的重視焦點。雖然，強調每學年較具需求與特色的服務內容，誠屬必要，但為強化服務內容的普及與多樣性，且為避免因教學導師個人因素，或因時間不足，進而忽略其中某一項的服務，各試辦學校似可建構教學導師服務內容檢視表，提供教學導師定期檢視所有服務項目，以達整體服務之品質。

## (二) 未來研究上

### 1. 結合訪談研究方法，深入瞭解與比較教學導師整體效益

本研究乃是以問卷調查法，進行教學導師制度實施成效與困境的三年比較分析，然而，卻發現有部份研究結果無法進行較深入的討論或可能原因的推論。因此，本研究建議，未來進行教學導師制度相關比較研究之際，則可採取訪談研究方法，針對問卷較無法瞭解的內容，從參與試辦之學校，抽取部份行政人員、教學導師、與夥伴教師，進行個別或焦點訪談，並佐以問卷之比較分析，以深入瞭解各學年度教學導師制度成效與困難的真正差異。

### 2. 進行各類比較研究，全面理解教師導師制度的實施成效

本研究乃是以教學導師制度三學年度實施的結果進行比較分析，其對教學導師制度實施成效的理解總是有限。因此，本研究建議，未來進行教學導師制度相關比較研究之際，則可實施各種不同變項的比較研究分析，諸如：不同學校類別(如國小、國中、高中)、不同之參與教學導師試辦年數、不同之參與教學導師試辦教學導師人數、不同受協助與輔導對象(如新進教師、初任教師、以及教學有困難教師)、不同之校長教學領導類型、不同之教師文化類型等，其教學導師制度實施成效與困境之差異為何，以全面理解教師導師制度的實施成效。

## 參考文獻

- 施冠慨譯(1993)。初任教師的輔導。臺北市：五南。
- 陳培佳(2002)。新教師的教學成長與協調模式。載於陳培佳(主編)，**小學教師教學成長計畫報告書及教師專業成長專集**(1-8頁)。香港：香港教育學院。
- 許雅惠(2004)。臺北市國民小學教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之研究。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。
- 張芬芬(2001a)。教學生活：新手老師的成長之路。載於黃政傑、張芬芬(主編)，**學為良師-在教育實習中成長**(1-31頁)。臺北市：師大書苑。
- 張芬芬(2001b)。英國進階教師制度及其啟示。**初等教育學刊**，9，55-74。
- 張德銳(1998)。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、張芬芬、邱錦昌、張明輝、熊曠、萬家春、鄭玉卿、葉興華、張嘉育、高紅瑛、李俊達(2002)。臺北市中小學教學輔導教師九十學年度實施成效評鑑報告。臺北市：臺北市立師範學院初等教育學系，未出版。
- 張德銳、張芬芬、邱錦昌、張明輝、熊曠、萬家春、鄭玉卿、葉興華、張嘉育、王淑俐、丁一顧、許雅惠、高紅瑛、李俊達(2003)。臺北市國民小學教學輔導教師九十一學年度實施成效評鑑報告。臺北市：臺北市立師範學院初等教育學系，未出版。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹歆、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。臺北市：臺北市立師範學院初等教育學系，未出版。
- 張德銳、丁一顧、許雅惠、高紅瑛、李俊達(2005)。臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之一-國民小學問卷及訪談調查。臺北市：臺北市立教育大學教育學系，未出版。
- Acker, S. (1999). *The realities of teachers, work*. London: CASSELL.

- Alleman, E., Cochran, J., Doverspike, J., & Newman, I. (1984). Enriching mentoring relationships. *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 6, 329-332.
- American Federation of Teachers (1998). Mentor teacher programs in the states. *Educational Issues Policy Brief*, 5, 1-13. Retrieved October 31, 2002, from <http://www.aft.org/edissues/downloads/Policy5.pdf>.
- Brooks, M. (1999). Mentors matter. In M. Scherer (Ed. ). *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 53-59). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED435603)
- Certo, J. L. (2002). *The support and challenge offered in mentoring to influence beginning teachers' thinking and professional development: A case study of beginning elementary teachers and their mentors*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University, Virginia. (UMI Dissertation Services Number: AAT 3042804)
- Commission on Teacher Credentialing. (1993). *Beginning teacher support and assessment program descriptions: Year one*. Sacramento: California Department of Education.
- Copenhaver, A., & Schaper, L. (1999). Mentoring the mentors. In M. Scherer (Ed.) , *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. (pp.60-68). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 435603)
- Drake, T. L., & Roe, W. H. (2003). *The principalship* (6<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Feiman-Nemser, S. (1992). *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher* (Report No. 91-6). East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Ganser, T. (1996b). What do mentors say about mentoring? *Journal of Staff Development*. 17(3), 36-39.
- Gordon, S.P.(1991). *How to help beginning teachers succeed*. Alexandria, VA:

- Association for Supervision and Curriculum Development.Haberman, S. J. (1978). *Analysis of qualitative data*. New York: Academic Press.
- Huffman,G,& Leak, S.(1986). Beginning teachers' perceptions of mentors. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 22-25.
- Huling-Austin, L., & Murphy, S. C. (1987). *Assessing the impact of teacher induction programs: Implications for program development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC . (ERIC Document Reproduction Service No. ED 283779)
- Jorissen, K. T. (2002). Retaining alternate route teachers: The power of professional integration in teacher preparation and induction. *The High School Journal*, 86(1), 45-56.
- Mei, L. (1994). *Mentor teacher internship program, 1993-94. OERA report*. Brooklyn, NY: New York City Board of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387481)
- Mitchell, D.E., Scott,L.D., & Hendrick,I.G.(1995). *California Mentor Teacher Program Evaluation:Technical Report*. The California Education Research Cooperative, University of California, Riverside.
- Odell, S. J., & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 200-204.
- Scheehy,G.(1976). *Passages: Predictable crises of adult life*. New York: Dutton.
- Shulman, J. H. (1986). *Opportunities of a mentorship: The implementation of the California mentor teacher program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 278650)
- Sparks, D., & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Staff Development.
- Stanford, R. L., Banaszak, R. A., McClelland, S. M., Rountree, B. S., & Wilson, E. K. (1994). *Empowering cooperating teachers: The University of Alabama clinical master teacher (CMT) program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378157)

- Stansbury, K., & Zimmerman, J. (2002). Smart induction programs become lifelines for the beginning teacher. *Journal of Staff Development*, 23(4), 10-17.
- Stevens, N. H. (1995). R and r for mentors: Renewal and reaffirmation for mentors as benefits from the mentoring experience. *Educational Horizons*, 73, 130-137.
- Storms, B., Wing, J., Jinks, T., Banks, K., & Cavazos, P. (2000). *CFASST(field review) implementation 1999-2000: A formative evaluation report*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wagner, L. A., & Ownby, L. (1995). The California mentor teacher program in 1980s and 1990s. *Education & Urban Society*, 28 (1), 20-35.
- Wilder, G. Z. (1992). *The role of the mentor teacher: A two-phrase study of teacher mentoring programs*. Teacher Programs Council Research Report Series. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 384680)
- Wollman-Bonilla, J. (1997). Mentoring as a two-way street. *Journal of Staff Development*, 18(3), 50-52.
- Yosha, P. (1991). *The benefits of an induction program: What do mentors and novices say?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 332994)
- Zeichner, K. M. (1980). *The student teaching seminar: A vehicle for the development of reflective teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators. Washington DC, Feb, 1980.

# **A Three-Year Longitudinal Study of Mentor Teacher Program about the Effects and Problems for Primary and Secondary Schools in Taipei**

Yi-Ku Ting<sup>\*</sup>, Derray Chang<sup>\*\*</sup>

## **Abstract**

The purpose of this study was to investigate the development of the effectiveness of the mentor teacher program for primary and secondary schools in Taipei by three-year longitudinal study.

The study employed the survey method. Survey questionnaires were sent to all subjects. The subjects included 1016 teachers: 170 were selected in 2002 academic year, 324 in 2003 academic year, and 522 in 2004 academic year. Results were analyzed by using the statistic of  $\chi^2$  and ANOVA.

The major findings were concluded as follows: (1)Some significant differences existed among the three consecutive years with regard to the current situation of mentor teacher program. (2)Some significant differences existed among the three consecutive years with regard to the effects of mentor teacher program. (3)Some significant differences existed among the three consecutive

---

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

\*\* Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education

years with regard to the problems of mentor teacher program.

Based on the research findings, the authors propose several suggestions for the implementation and further study respectively.

**Keywords: teaching profession, instructional mentoring, mentor teacher, partner teacher**