

教學輔導教師制度與教師文化的 互動－以臺北市一所國小為例

吳紹欽*、張德銳**

摘 要

本研究以參與觀察、半結構式訪談、及文件分析等質性研究方法，試圖描繪一所國小實施臺北市教學輔導教師制度時，其校內教師文化與實施制度的交互影響關係。主要研究目的在探討實施教學輔導教師制度時，校內呈現的教師文化；探究教師文化如何影響該校教學輔導教師制度的實施；並分析實施教學輔導教師制度對其校內教師文化所產生的影響。研究結論如下：(1)提供協助的教學輔導教師與接受協助的夥伴教師，因其年齡、價值觀的影響，而形成不同的次級文化。(2)教學輔導教師與夥伴教師在互動過程中，其教師文化會相互影響。(3)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。(4)教學輔導教師制度有助於形塑分享、合作、認同、討論的教師文化。

關鍵字：教學輔導教師制度、教師文化、質性研究

* 臺北市立師範學院國民教育研究所研究生

** 臺北市立教育大學國民教育研究所教授

教學輔導教師制度與教師文化的 互動－以臺北市一所國小為例

吳紹歆、張德銳

壹、緒論

一、研究動機

教師專業成長一直是教育的重大課題，1980 年代美國加州開始大量設置教學輔導教師方案（mentor teacher program），主要是為留住優秀教師、並期望他們能與初任教師分享專業的經驗，另提供其他教師有關教學方面的知能，藉以提升學校課程與教學的效能。而英國則在 1998 年設置進階教師制度（advanced skills teacher），擔任進階教師的老師除了自己本身的教學之外，還需要擔任其他工作，諸如：參與初任合格教師的視導工作、指導其他教師有關班級經營與教學方法、提供資訊給其他老師有關教育的最佳措施、協助工作遭遇困難的教師…等（張芬芬，民 90a；張德銳等人，民 90）。

至於國內開始有規模地關注初任教師的導入輔導，首推臺北市政府教育局於民國八十八年開始規劃設置的「教學輔導教師制度」，希望能夠透過遴選培訓出來的教學輔導教師帶領受輔導教師（protégé，該制度稱之為夥伴教師），提供初任教師教學專業上必要的協助與諮詢，促進其教學專業成長；同時也提供其情緒與精神上的支持，提升其適應教學環境的能力，更投注於教學實務上。教學輔導教師制度期望藉由這種同儕輔導與專業對話的方式，有效提升教師教學專業。

由於國外對這種教師專業支持的種種制度與作法，已累積一、二十年以上的經驗，如美國加州「初任教師支持與評鑑方案」（Sacramento Consortium, 2003）、喬治亞州「教學輔導教師方案」（Georgia Department of Education, 1997, 2003）、英國「初任合格教師導入方案」（DfES, 2003）、以及日本初任教師研修制度（丁志權，民 88；王家通，民 80；楊思偉，民 87），而且這方面的論文研究（如 American

Federation of Teachers, 1998; Feiman-Nemser, 1992; Huling-Austin, 1998; Odell, 1990) 為數頗多。而國內起步甚晚，因此自制度試辦實施以來，僅有數篇探討制度之研究，然而其研究焦點多著重鉅觀層面，例如制度的推行現況及實施成效等，較少探究微觀層面，因而本研究選擇以學校內的教師文化作為探究焦點，尋繹教師文化與實施教學輔導教師制度之間的交互影響。

二、研究目的

基於上述研究動機，本研究擬採取質性研究的角度，選擇一所國小為研究對象，以深入了解其實施教學輔導教師制度脈絡，並分析該校的教師文化，探討教師文化在他們推動實施教學輔導教師制度時產生了什麼樣的影響？而該制度是否也進一步形塑教師文化？兩者交互作用之後產生什麼樣的結果？本研究目的歸納如下：

- (一) 分析樹人國小實施教學輔導教師制度時的教師文化。
- (二) 尋繹該校教師文化與實施教學輔導教師制度的交互關係。

貳、文獻探討

一、臺北市教學輔導教師制度

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

「教學輔導教師」係源於希臘羅馬神話中 Mentor 和其徒弟 Telemachus 的故事，Mentor 被引申為有經驗並值得信賴的師傅，他和被輔導的徒弟之間具有親密、互相尊重、彼此成長的關係(江雪齡, 民 78; 張德銳等人, 民 89; Lowney, 1986)。

許月玫(民 91)指出教學輔導教師制度的設立具有多重目標，主要在藉同儕間的相互學習以改善教學效率，使教師的寶貴經驗得以傳承。除了協助初任與一般有需要協助的教師之外，亦提供資深資深的績優教師專業成長的機會，此外亦可促進教師專業成長與專業互動，並藉以改善教師文化，促進學校本位的管理與

發展。

近年來，有數百個初任教師導入方案在美國實施運作(Huling-Austin, 1998)，此外，英國與日本也實施類似初任教師導入的制度。美國加州與喬治亞州、英國與日本所實施之初任教師導入方案在「初任教師導入方案：一個亟待推動與研究的教改方案」一文中有較詳盡的介紹(張德銳、丁一顧、陳育吟，民 92)。

九十二學年度臺北市教學輔導教師制度之試辦係依據臺北市政府教育局 92 年 3 月 10 日第 9204 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試辦方案」，參與九十二學年度試辦之學校共有 25 所中小學。

參與試辦之學校，必須由學校自行辦理教學輔導教師遴選，並經教育局核備。之後教育局委託臺北市教師研習中心於暑假期間舉辦為期三週之培訓課程，合格者由教育局造冊候聘、頒予教學輔導教師證書，再由學校聘任之。一般而言，各校之教學輔導教師多為任教年資八年以上之資深優良教師，除了具備優秀教學專業的能力之外，更有高度熱忱的人格特質。

而夥伴教師共分為四類：「初任教師」，亦即初任教學未滿二年之教師；「新進教師」，新進至學校服務之教師；「有成長意願教師」，為改進教學、追求專業成長，有意願接受他人輔導之教師；及「教學有困難教師」，經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。

各校教學輔導教師之職責如下：(一)協助服務對象了解與適應班級(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，例如分享教學資源與材料、協助設計課程、示範教學、協助改善班級經營與親師溝通、協助進行學習評量等。

各校編制內專任合格教師擔任教學導師，每位以輔導一至二名服務對象為原則。每輔導一名服務對象，得酌減原授課時數二節課，但最多以減授原授課時數四節課為上限。前項減授鐘點，確因教學需要而無法減授時數時，得改領超鐘點費。

各校每學期至少應舉辦一次工作檢討會，並於每一學年度及實施計畫結束時，提出實施報告報請臺北市政府教育局核備。為了有效協助試辦學校進行教學輔導工作，除了臺北市政府教育局將之列為重點視導工作之外，另委請臺北市立師範學院進行專案訪視輔導及評鑑工作。

張德銳等人(民 93a, 民 93b)在「臺北市中小學教學輔導教師制度九十二學

年度試辦成效評鑑研究」中發現：教學輔導教師制度能「協助建立學校同儕互動文化」、「協助夥伴教師解決教學問題」、「協助夥伴教師增強教學能力」、「協助夥伴教師持續專業成長」。同時研究亦發現各校在推動教學輔導教師制度時，會因為「教學導師與夥伴教師任教科目或年級未能配合」，遭遇「教學導師與夥伴教師雙方缺乏共同討論的時間」等困難。因而建議往後試辦的學校，能注意教學導師與夥伴教師任教科目或年級互相配合，以減少推動的困難。

二、教師文化

教師文化係教師同儕之間的非正式團體，所逐漸形成的價值與規範，對其成員有約束力量（林清江，民 71；陳奎熹，民 84；Haviland, 1990）。Hargreaves（1994）從內容與形式雙方面來探討教師文化：就內容方面而言，教師文化是教師團體中共享的一套態度、價值觀、信念、習慣、基本假定、及行事的方式；就其形式方面，教師文化是指團體成員彼此之間的關係模式，例如敵對、孤立、或是分享等。因此教師文化乃是學校文化下，教師同儕非正式團體所共享的價值、信念、和規範。它與學校文化息息相關，卻又有獨特的性質，教師可經由學習獲得並承襲該教師文化，但其間也可能有所改變；此外教師文化會影響教師在教學專業方面的表現或行為。

大社會中由於成員的特質不同，因而形成許多附屬團體，而這些附屬團體又可能形成更多較小的附屬單位；在這些附屬團體或單位中，往往存在著其獨特的價值規範或行為模式，因而構成所謂的次級文化（林清江，民 71；陳奎熹，民 84）。故一所學校中，教師可能會形成不同的次級文化，然而無論教師所處團體屬於何種文化，必然存在一套該團體所認可的價值觀或標準，這套價值觀與標準同時也規範著教師的行為（周淑卿，民 88；Hargreaves, 1994）。因此教師文化能給予教師價值感、並認同於他們的工作，即使他們的工作範圍是在孤立的教室內，卻也能因此而互相支持；除此之外，教師文化也為教師專業發展、及教學型態提供了重要的依循脈絡。

國內外有關教師文化的研究結果整理於表一。研究結果發現：教師文化會受到學校環境、教師同儕、個人背景等因素之影響，而教師文化對教師專業成長的意願、或面對教育改革的執行力能高度預測。趨於保守、忠於同事的文化將減低教師專業成長的動力、也使得教育改革或方案不易執行。正向、開放、追求進步的教師文化，將有利於教師對教育改革方案的接受度。

表一 「教師文化」之相關研究

作 者	研究主題	研究方法	研 究 結 論
Sandra (1990)	小學教師文化	觀察、訪談	1. 積極合作的教師文化有助於面對教育改革 2. 合作的教師文化通常組成團隊互相討論
Kaufman (1995)	教學文化及其對教育改革早期執行的影響	訪談、參與觀察、文件分析	教師文化會影響早期方案執行的階段
葉淑花 (民 86)	國小教師文化	觀察、訪談	1. 國小教師文化以專業為信念，惟實際未達專業水準 2. 國小教師文化對其專業生涯發展呈提早退休傾向 3. 校長領導比正式法令對教師文化更具有規範性
陳奕安 (民 91)	教師文化與教師專業成長態度	問卷調查	國中小教師具有高度且全面性的工作價值觀、進步主義的教育信念及普遍忠於同事、行為趨於保守的教師文化
許育榮 (民 91)	國小教師文化	問卷調查	1. 國小教師具有教學孤立、實務經驗、附庸從眾傾向 2. 國小教師文化會因性別、年齡、任教年資、教育程度、學校規模、職務的不同而有差異。
陳怡安 (民 91)	國小教師文化與教師專業成長之關係	問卷調查	1. 國民小學教師文化因教師性別不同而有差異。 2. 教師文化愈積極正向，有助於提昇教師專業成長。 3. 個人背景變項、學校環境變項及教師文化對教師專業成長具有預測力。

上表顯示，國外以教師文化為主題的研究大都是採用人種誌或個案研究的方法，藉由觀察、訪談來描述這個抽象的主題；然而國內卻幾乎偏重於問卷調查，因此更顯本研究採用質性方法的重要性。

再者，誠如文化人類學者潘乃德（黃道琳譯，民 65）認為，由於個人是文化的產物，因而社會中的習慣就是他的習慣，社會的信仰就是他的信仰，社會的盲點就是他的盲點。據此而論，若本研究若採取問卷調查的量化方式探究該校教師文化，則教師會因為自己身處於該教師文化中，難以察覺隱藏於生活中的文化特性而不自知，故研究者乃採取質性研究方法，以參與觀察者身份深入探究該校教師文化之背景脈絡，據以分析文化特性；再輔以半結構式訪談檢核觀察資料結果的正確性，提高研究效度。

三、教學輔導教師制度與教師文化互動之研究

經作者搜尋教育資料庫，發現探討「教學輔導教師制度」與「教師文化」之相關研究僅有一篇，為英國學者 Williams、Prestage 和 Bedward (2001) 所發表的「教師文化對初任合格教師導入方案的影響」。該研究採質性資料蒐集與分析方法，以 11 所學校為研究樣本，共選取 18 位初任教師、17 位教學輔導教師、及 11 位行政人員深入訪談，探討學校裡教師文化對英國初任教師導入制度的影響。該研究主要採用 Hargreaves 教師文化的觀點，分別比較個人化教師文化與合作式教師文化的差異。Hargreaves 認為：個體式與孤立式的教師文化會阻礙教師的專業成長；而合作式與聯合領導式的教師文化則有助於教師相互學習、並以開放的心態面對教育改革。

該研究發現：孤立隔絕的教學環境常使教師封閉於自己的教學中，形成學校整體性的孤立文化，而此種文化對於專業成長有相當大的阻礙。而合作的教師文化，由於教師間的互動頻繁且密切，有助於初任合格教師導入方案的執行，因為該方案乃是指導教師透過同儕輔導的方式，對初任合格教師進行教學輔導工作，因此雙方必須彼此互信，且一同合作經營，因此合作的教師文化將能夠建立許多積極正向的輔導經驗。

該研究發現亦與 Fullan (2001) 看法相似：倘若教師文化傾向保守、個人化，則可能不願意嘗試新的事物，甚至對改革懷有抗拒心理；因而合作、溝通、信任、彼此支持協助的教師文化，較孤立的教師文化更容易促使教育革新的執行；因為一項革新通常需要教師去學習新知，而彼此的討論互動是促成社會學習最重要的基礎。誠如 Fullan 和 Hargreaves (1991) 所說：學校團體中的文化是支持教師專業成長的動力，而教師間合作式的工作關係有助於促進教師的專業成長。

參、研究方法

一、研究場域與研究對象

九十二學年度參與試辦臺北市教學輔導教師制度的國民小學總計有 13 所，研究者選擇以樹人國小（化名）作為深入探討的學校。該校於民國 57 年成立，座落於一個社區內，附近有文教機構、金融銀行、醫院，因此大樓林立；該校學生來

自附近五個鄰里，大部分家長的職業是醫護人員、銀行員，社經地位背景相當不錯。

本研究之對象乃是樹人國小校內參與教學輔導教師制度的老師們，總共有 32 位，其中教學輔導教師有 14 位，夥伴教師有 18 位。由於本研究以觀察方法為主，以訪談方法為輔，故研究者觀察對象亦即參與制度的 32 位教師，而訪談的部分，研究者乃依「豐富的報導人」原則（陳向明，民 91），選取 12 位教師接受訪談，除了增加資料蒐集來源以外，更用以作為檢核觀察資料的工具，增加研究結果的正確性。

二、實施程序

本研究步驟分為確定研究題目階段、進入研究現場階段、選取研究對象階段、資料分析階段、及撰寫論文五個階段。研究者確定研究題目並選擇採用質性研究方法後，隨即尋找合適的研究對象，透過聯繫與溝通後，取得被研究者的許可而進入研究現場，以觀察、訪談、文件分析蒐集相關資料。資料相關蒐集後，研究者不斷進行資料分析與再度深入蒐集資料的循環歷程階段；由於質性研究者深入現場蒐集資料，需要透過不斷地謄錄整理、交叉檢核、與分析詮釋的反覆循環，以提升並建立研究的信度和效度。最後，蒐集的資料達到飽和狀態，並加以交叉檢核確定所蒐集的資料具有確實性後，研究者即退出研究現場，做後續的歸納分析比較，再加以撰寫成論文。以下將詳述研究過程。

民國九十二年八月底，樹人國小連續第二年通過試辦實施教學輔導教師制度，研究者獲知校內極力推廣該制度，也有不少教師們以此主題作為個人行動研究的題材，因而主動與承辦業務的教務主任聯絡，希望能以該校作為個案研究的對象，探討他們推動教學輔導教師制度的情況，得到首肯與答應後，順利進入研究現場。

研究過程中，研究者與參與制度的教師們密切互動，在參與觀察時透過一來一往的聊談，以逐漸獲得樹人國小的老師們的信任感；(921003 觀後省)我按照該校排定的活動期程，每週五前往樹人國小參與該週的活動，在活動結束後，有時主任也會詢問我有沒有事情要說明或解釋、偶爾也會邀請我發表對該次活動的想法與意見。而每次活動中場皆會有短暫的休息時間，我也會趁此機會和恰巧坐在旁邊的老師聊聊天，而大部分老師對我的身份與背景都比較好奇，會詢問我：「還在念書嗎？是專職的研究生？研究工作會不會很辛苦？你的研究題目與我們學校

推行的這個制度有關嗎？」對於這些問題我都一一據實以告，因為我覺得自己的研究主題並不會對教師個人本身有什麼傷害，而相信我的「誠實」也會獲得老師對我的信任感，這將有助於我蒐集到資料的正確性。而進行訪談時也會以關懷、同理的心情傾聽他們的分享，故建立了互相信賴的關係。

雖然研究者每週五均會參與該校的活動，與教師們談話的機會也漸多，教師們也逐漸與我熟稔，會和我打招呼、詢問近況等。但在參與該校兩次校外參觀活動之後，研究者仍感覺自己只是一名外來的研究者，因為教師們在參觀、討論時仍會找尋彼此熟識的教師們；而我當下除了參與活動之外、同時也要對老師們參與活動的情況做觀察與紀錄，所以幾乎都是保持一個人獨立行動；因此雖然是參加同樣的活動，可是實際做的事情卻不盡相同。(921107 觀後省) 老師們參加活動只要寫下參觀後的省思心得即可，而我不僅要寫下自己參與活動的心得、更要加以觀察記錄這些老師們的行為或言談；所以我的工作不僅要能感性地「體驗老師所體驗」、更要理性地「保持客觀的觀察記錄」。然而這樣的關係讓研究者既能兼顧參與觀察的優點、又比較可以突破參與觀察的限制；因為當下研究者與研究對象都親身參與同樣的活動，與他們有相同的所見所聞、而且由於擁有這樣的「獨立空間」，可以避免研究者在觀察當下無法詳細記錄的窘況。因此維持一個既是「局內人」又是「局外人」的雙重身份，這樣既能享有一種歸屬感、又能擁有一定的個人空間，在資料的蒐集與處理時，能使研究者維持理智冷靜、與感性熱情（陳向明，民 91）。

而研究者浸淫在研究現場一年的時間後，資料呈現飽和狀態，到可以離開研究現場的階段，研究者便口頭告知教師們、並致以謝卡感激他們對於研究的協助，和相關資料的提供，同時並附上訪談謄錄稿件，請他們加以檢核，而教學輔導教師表示由於訪談稿乃依口語逐字而得，因而語句較瑣碎、語序可能也與書面不同，為了讓讀者能順暢閱讀，因此在不影響原本表達的意義之下，對字句內容稍做修改，並回信給研究者。沒想到我說話竟然有這麼贅字，這樣化成書面文字會造成閱讀的困難，所以我將原本的語句作了修正，刪去多餘的贅字，但不影響原先表達的意思，希望您能引用我修正後的資料（930625 導慧文件）。在教師再度確認逐字稿內容，並同意讓研究者引用為論文資料後，至此資料蒐集的過程始圓滿結束。

三、研究方法

質性研究者本身作為觀察、紀錄、詮釋的工具，因此在蒐集資料過程中，研究者必須時時檢視自我，包含本身的價值觀與對結果的解釋，避免偏頗、不客觀的資料蒐集與解釋。研究已半年多了，在資料蒐集與分析同步進行過程中，我一直在思考自我價值觀對資料蒐集的影響。我是師院畢業生，也實習過一年，對於初任教師的處境與心情，能深刻體會；人生有許多經驗，都是從新鮮陌生開始，然後藉由嘗試摸索而逐漸嫻熟，其間經歷種種挫折、亦要調整心態適應現實環境。這樣的想法是否影響我對教學輔導教師制度的觀感？在觀察或訪談中是否有我個人的意見在裡頭？（930403 省思）研究者時時進行自我檢視，同時蒐集而來的資料經謄錄整理過後，也會再次與被研究者討論澄清是否能確切表達他的想法，將研究者本身觀感的影響降至最低。

本研究採用文件分析、觀察、訪談方法進行研究，以下將分別敘述此三種研究方法。

（一）文件分析

參與試辦制度之學校每年都必須繳交上、下學期的試辦成果報告給教育局；這些資料彙集了校內各種討論會議的記錄與建議、各項活動舉辦的過程與結果、與教師們平常的書面省思單和期末檔案…等，是該校試辦制度最詳實的資料，研究者亦加以蒐集作為分析之用。

（二）參與觀察

為達到忠實的報導，研究者希望能透過親身實地的參與，將自己融入該校推動制度的實際情境中，觀看、聆聽、詢問參與活動的相關人員的意見或行為，期望能以「局內人」的經驗與觀點，詳實地深入了解，因此採取參與式觀察；配合該校的教學輔導教師活動，每週五前往該校進行觀察。本研究觀察時間，從九十二（下）年度至九十三（上）年度，共計一年，每週一次，共計 30 次，每次歷時一至八小時不等。

研究者每次觀察結束，均在當天晚上立即撰寫觀察記錄，避免時日過久記憶模糊，影響記錄的真實性，紀錄共分三欄，由左至右分別為時間流程、活動內容、與心得札記；第一、二欄為當天活動的詳細記錄，包含主要活動內容、及活動過程中研究對象的言語或行為，而第三欄是研究者的觀察心得。觀察記錄根據日期加以編碼，置於文件右上方（如：920905 觀，前兩碼 92 代表民國 92 年，後四碼

0905 代表 9 月 5 日)，便於日後的資料整理。而完成觀察記錄之後，在根據第三欄的心得札記撰寫研究者之省思札記，包含參與活動當下的心得、與整理觀察記錄第二次感想、與自己對於研究的自省。

（三）半結構式訪談

本研究兼採訪談法，希望能透過面對面的提問與討論，補足觀察法只能蒐集被研究者外顯行為的缺憾，達成更完整的資料蒐集。為能完整蒐集所需資料，研究者以半結構式訪談（陳向明，民 91），事先擬定一個粗略的訪談大綱，先行以電子信箱寄給受訪教師，讓他明白訪問的方向大致為何；而實際訪談過程中研究者盡力引導受訪者表達他們的意見和想法，同時亦視受訪者的回答情況，針對研究者想要再深入探究的問題，鼓勵受訪者說出自己認為重要的事情或感受。

本研究共選取 12 位教師進行訪談，其中有 8 位教師第一次訪談後，研究者在整理資料過程中發現仍有值得深入探究的事情，故而再進行第二次訪談；而其餘 4 位教師由於第一次訪談資料已充足，故只進行一次訪談。本研究訪談時間共計 20 次，每次訪談歷時 40 分鐘至 90 分鐘不等。

每次訪談結束，研究者均馬上將錄音帶轉謄為文字稿，每卷大約花費該次錄音時間的五至七倍時間，將受訪者的語言行為轉化為逐字的謄錄稿。然後再加以撰寫訪談記錄，紀錄共分三欄，由左至右分別為訪談謄錄、描述性編碼、與心得札記；第一欄是訪談錄音逐字稿，第二欄為研究者對該次訪談內容的初步編碼，而第三欄是研究者當天的訪問心得。訪問記錄根據日期、及受訪者加以編碼，置於文件右上方（如：921120 訪導華），便於日後的資料整理。而完成訪談記錄之後，在根據第三欄的心得札記撰寫研究者之省思札記，包含當天訪談的心得、與整理觀察記錄第二次感想、與自己對於研究的自省。

四、資料分析與處理

在質性研究過程中，資料的蒐集與分析是同步進行的（黃瑞琴，民 85），研究者在蒐集資料後，經過初步整理以檢核資料的確實性、並檢視所蒐集的資料是否符合研究需要；經過如此來回反覆穿梭，並從豐富的資料中歸納出共通的特性，發現相關的主題或概念，獲得來自於現場的概念架構。

本研究採用 Miles 和 Huberman（1994）的編碼方式，先形成低詮釋性的「描述性代碼」，初步把一類現象歸給一段文字；再產生具有解釋性的「詮釋性代碼」，進一步將描述性編碼細分出各種細目；最後形成具有推論性的「主旨代碼」，此時

代碼已具有因果關係，能做推論及解釋。研究者所做的描述性及詮釋性編碼，如表二所示：

表二 「描述性與詮釋性編碼」示例

內 容	描述性編碼	詮釋性代碼
我來樹人十六年了，一直都沒調動過，因為我根本就不想離開，覺得這裡真是太好了	組織凝聚力	組織－分享和樂
去年那位夥伴老師本質是一個很優秀、又很有自己的教育理念和想法；他和我又不同年級，而原本他該年級的老師對他就很照顧，所以他認為根本就不需要接受輔導。	夥伴教師的抗拒	抗拒－能力
我採取的作法是「不主動」，不會主動要求進班觀察或進行輔導活動。	輔導方式	輔導－彈性
我會用「閒聊」方式跟他談，也常會製造「不定期而遇」，然後閒話家常、噓寒問暖。	互動情形	互動－溫暖

研究者每次觀察或訪談後，均仔細將所見所聞整理成書面逐字稿，並以電子郵件寄給被研究者，以檢視逐字稿的正確性。經被研究者確認回傳逐字稿後，隨即展開資料分析的工作，研究者反覆閱讀逐字稿，並將關鍵字句先以畫線處理，接著再加以編碼，先產生描述性編碼、再形成詮釋性代碼。此時再思考研究主題與代碼的相關，找出仍欠缺之資料，作為之後的觀察、訪談的焦點；如此不斷反覆穿梭，務求資料蒐集之完整。

五、資料檢核

由於質性研究典範在基本假定、研究方法方面，與量化研究典範大相逕庭，因此直接採用量化研究的信度、效度指標來衡量質性研究是不適切的；同時歷經長期的研究，質性研究也發展出一套信、效度指標，而本研究所採用之信效度乃綜合 Lincoln 和 Guba (1985) 及黃政傑 (民 75) 的看法，共分為四項：確實性 (credibility)、遷移性 (transferability)、可靠性 (dependability)、堅定性 (comfirmability)。所謂確實性，用量化研究語言來解釋，可比擬為內部效度，亦即研究的描述與意義是否適當；研究的確實性可運用長時間的研究、三角檢證、同儕分析等方法加以檢視。遷移性則等同於量化研究的外部效度，係指研究結果可否類推至其他情境；因此研究者必須詳盡描述研究者、研究對象、和研究場域，

以達成遷移性。可靠性即為研究結果的一致性，可運用保存資料的原貌、或請他人加以檢核的方式達成。而堅定性乃指研究結果的客觀性，可藉由研究者的自省方法來提高堅定性。

研究者沈浸於研究現場為期一年，進行深入敏銳的觀察，掌握周延而完整的真相，故而提高了研究的確實性；訪談之後謄錄的逐字稿，均請被研究者仔細核對，避免研究者歪曲或誤解情形發生，故而提高了研究的確實性與可靠性；研究者於觀察或訪談後，撰寫省思札記，詳自記載研究方法、疑問、發現等，並呈現於文章之中，加以對照被研究者的想法、意見等，避免發生主觀與偏見情形，增進研究的堅定性。

肆、研究發現

誠如上述文獻探討，文化是乃是群體成員顯現的特徵，研究者以全體參與制度的教師作為對象，研究分析其整體的教師文化；然而限於篇幅，無法一一列舉諸位教師的看法，僅能引述提出較具有代表性的意見，且研究者亦同時顧及資料的引用兼採所有研究方法－觀察、訪談、文件分析、研究者省思。以下將詳細說明本研究發現：

一、實施教學輔導教師制度呈現的教師文化

教學輔導教師與夥伴教師，由於年齡、資歷上的差異，因此形成不同的次級團體。(930407 觀後省)參加活動時教學輔導教師大多會坐在某幾個區塊，而夥伴教師也會坐在一起。而且他們平常談論或者所關注的話題也不盡相同。休息時間時他們彼此所聊的話題也都不相同，夥伴教師的話題不外乎是某幾部當紅戲劇的內容、而教學輔導教師可能就是會聊聊假日和家人小孩去了哪裡遊玩…因此研究者便將該校的教師文化分為教學輔導教師、及夥伴教師兩方面。

(一) 教學輔導教師文化

1. 薪火相傳的分享文化

教學輔導教師回想自己擔任初任教師時的經驗，由於當初也曾接受資深教師的協助，得以摒除內心的陌生與不安，順利進行教學工作；如今角色互換，能將心比心、感同身受初任教師的處境，所以也更樂意在團體中分享自己的教學經驗。

第一年在春風（化名）的時候，我非常高興就是說，我們學年裡面有兩位老師所給我的支持跟協助非常大。那我就覺得說我在第一年可以很順利的就踏出去，所以現在我可以說是易地而處、就是將心比心，主動去幫他（930616 訪行信）。

在團體中只要有人拋磚引玉、起頭分享之後，其他教師也會受到影響，紛紛接續發表自己的經驗，形成團體一股樂於分享的風氣與習慣。大家一開始可能是抱著我只是去聽聽看，聽聽別人的想法，可是到那裡的時候會覺得沒說好像很難過，所以我也要講，最後就願意把我的經驗說出來（930601 訪導容）。

2. 熱衷投入的認同文化

擔任教學輔導教師者，幾乎都是在樹人國小待了十幾年以上的資深優良教師，因此對學校有一份難以割捨的認同感，而且對教學工作願意投入許多精神與時間，展現熱愛的態度。我們這群教學輔導老師，每個人都很負責任、教學認真；我們共同的特質就是負責任、重然諾，即使再忙再累也要把這件事情，圓滿完成（930616 訪導華）。

同時也由於教師之間彼此情誼深厚，所以更使得有些家住在離學校很遠的老師，長久以來都願意每天花不少時間通勤上下班，而沒有調聘至其他學校。樹人真的是一個人情味非常濃厚的地方，我想這可能是留住老師一個很重要的關鍵。像導容老師他住基隆耶！可是她願意每天都這樣來來回回，可以就這樣子一、二十年通勤（921121 訪導美）。

3. 精益求精的向上文化

由於教師對教學抱持著認真負責的態度，不僅求善、還要求好，而且要不斷求創新進步；在團體中同儕力量互相影響之下，形成教師們彼此激勵、互相提升的氣氛。甚至在參加教學輔導教師制度，有機會參觀其他學校，更激發他們見賢思齊的心態。（921017 文件）在參觀陽光國小（化名）後，行信主任寫下了感觸想法：「不到北京不知道自己官小；不到深圳不知道自己錢少；不到海南島不知道自己身體不好；不到新疆不知道自己土地太小；不到杭州不知道自己結婚太早；不到陽光國小不知道自己學校要再努力，才會像陽光一樣好！」

4. 互助合作的分工文化

至於舉辦教學輔導教師制度的相關活動，教師透過分工的方式，除了對活動更有參與感，無形中提升教師們的參加意願，而且不僅對制度推行有相輔相成的效果、更凝聚了教師之間的感情。一學期有十次或是有多少次的活動，那每一次的活動就由大家來分層負責下去，那我覺得這樣蠻好的，可以讓所有的人對於這

此活動更有參與感（930601 訪導慧）。

5.以學生為中心的教學文化

教學輔導教師的教學還有一項重要的共同特質，就是他們都非常重視學生的學習；除了尊重孩子以外，還運用討論的方式進行教學，無非就是希望學生能建構自己的知識概念。我在教學中最常做的就是裝蒜，我常問學生為什麼，然後聽他們的想法，中間過程裡面我是希望學生他們自己互相的討論、分享，甚至互相質疑，然後去澄清他們的想法，老師大概都只做最後的歸納，把小朋友的想法歸納起來，當作一堂課的結束（930601 訪導容）。

（二）夥伴教師文化

1.肯定自我的自信文化

近年師資培育管道開放後，具備教師資格的人數激增，因而謀求教職需要經過一番激烈競爭，通常錄取者本身的能力優秀，所以初任教師們都頗有自信，而且也相當清楚自己的優勢能力為何。因為樹人考的是寫教案的，然後我又是課程組畢業的，所以說對我來說比較輕鬆，因為我們寫了四年，所以就很得心應手（921226 訪夥雯）。

此外由於年齡及生長時代背景的差異，夥伴教師們對於教學也有自己的信念，因此有時一些教學作法或看法，會與教學輔導教師互有差異、甚或意見相左之處。我覺得現在的新進老師很多話比較敢說、比較直說，我覺得新世代的想法其實真的有一些是跟資深老師不太一樣，我們可能已經不是那種凡事都乖乖的接受、乖乖的做，因為我覺得時代背景不一樣（930615 訪夥君）。

2.摸索適應的菜鳥文化

雖然夥伴教師們本身能力相當優秀，但身為職場中的新鮮人，他們仍然在摸索適應，小至學生升旗隊形及放學路隊這些教學外的事情，都需要配合學校的慣例；大至擔任教職這份工作需要培養什麼能力、或是什麼特質，都是他們迫切需要學習的。因為新來這個學校，就連放學路隊要怎麼排都不知道、然後升旗要怎麼走也不知道，所以就覺得如果像實習時，有一個人可以問也不錯（921226 訪夥雯）！

在摸索過程中，心理上的壓力常會造成夥伴教師的無助感，因此在適應期間，他們最需要的是關懷及溫暖，或無形的支持及鼓勵；以面對教學場境。因為我覺得我們剛進來這個環境，本來就對學生不熟，對其他人也都不熟，那我們很需要關懷…就是那種溫暖的感覺（930615 訪夥君）。

3.認真奮鬥的學習文化

同樣都是職場中的新鮮人，夥伴教師們除了努力發揮自己的能力，更努力充實自己；透過制度中各種活動與其他教師的互動，也都促使夥伴教師體認到積極增強自己專業能力的重要性。(921212 觀察) 夥卿老師在今天一期末檢討會議中表示：「其實還是很感謝有這個制度，因為平常在資源班也很少和普通班的老師互動，而和不同學年的老師們互動，可以擴展視野、而且校外參觀也都是很難得的機會。」

4.患難與共的支持文化

夥伴教師們遇到教學方面，例如班級經營、或課程設計上的的困難時，由於彼此都能同理對方的處境及感受，所以更能彼此互相鼓勵支持、加油打氣，培養信心面對更多更大的挑戰。大家會彼此互相加油打氣啊！還會安慰你，叫你不要太生氣，還會教你方法，可能大家都面臨相同的問題，所以我們心中的挫折，其實別人也都知道也有相同的挫折，所以都很能夠感同身受(930615 訪夥君)。

5.集思廣益的討論文化

夥伴教師們由於年紀相仿，遭遇的現場教學問題情境類似，因此他們平時也會互相討論；彼此交流經驗、並嘗試不同的解決方法，以提升教學成長。我們有時候會互相討論，就是說像班上的小朋友問題，別人就會問我說我怎麼管啦？或我會怎麼處理啦？我覺得我們會比較了解(930608 訪夥雯)。

(三) 教學輔導教師文化與夥伴教師文化的交互影響

兩種教師文化激盪之下，亦產生彼此交互影響，以下將分為教學輔導教師與夥伴教師雙方面來說明。

1.教學輔導教師的衝擊

(1)以人為鏡的反思文化

在與夥伴教師的互動當中，雖然教學輔導教師是提供協助輔導的一方，然而在這過程中他們也同時從夥伴教師身上獲得許多回饋；就像以人為鏡一般，除了學習夥伴教師的優點、同時也會停下腳步反思自己的教學。我覺得反思是能夠幫助成長的歷程，其實你去看別人的教學其實也是給自己反思，當我處理到這種問題的時候，我是怎麼處理(921121 訪導美)？

(2)設身處地的同理文化

此外在進行輔導時，夥伴教師的反應能讓教學輔導教師以同理的角度，設身處地考慮接受輔導的心情與處境，尋找更適合的輔導方式和態度。我決定先讓他

們看我的教學，就是先示範，讓他們不會覺得彆扭，所以我就先帶頭做，那大家可以對我的教學提出任何建議（921127 訪導英）。

2.夥伴教師社會化

(1)逐漸融入認同

夥伴教師接受輔導過程中，逐漸受到教學輔導教師的影響，開始認同學校，也認為自己是這個團體中的一份子。（921003 夥玲文件）在聽完校內研習活動，夥玲老師寫下自己的感觸想法是：「我抓到了一塊浮木，這是我到樹人國小的想法。初來學校，其實心中充滿害怕，隨著時間過去，我的心逐漸平穩安定，很慶幸身在其中。」

(2)形成同學年共識

由於同學年必須時常聚在一起討論，而且需要配合該學年舉辦的活動，因此夥伴教師容易與同學年教師形成共識；倘若其教學輔導教師亦為同學年教師，更容易融入學年文化。我覺得同學年老師的影響比較多，因為同學年有學年的文化，因為他們相聚的時間比較多，而且有共同活動的時間比較多（930601 訪導容）。

二、教師文化對教學輔導教師制度實施的影響

研究者發現樹人國小在實施教學輔導教師制度時，教師文化對該校實施制度的情形有莫大影響。就薪火相傳的分享文化而言，由於教學輔導教師願意分享、對話，因此教師在教學輔導制度的活動中，也能表達自己的想法，提供其他教師更寬廣的視野，並協助夥伴教師解決教學上的問題或困難。大家樂於分享，都敢說出自己的想法，這讓我們在進行對話跟討論時，提供一個很好基礎；所以實施這個制度時需要教師分享教學經驗，也比變得較容易（930318 訪行信）。

而精益求精的向上文化，由於教師能體認教師專業需要持續提升的重要性，而不斷地充實自己。所以非但沒有造成教師沈重的負擔，反而促使他們樂於參加活動，從中獲取寶貴的相關知能，以促進自己的教學專業能力。我覺得學校很大的特質就是同事們共同成長的那種風氣，那像現在這個教學導師制度跟研究進修都有很密切的相關，所以剛好我們在做這樣的活動的時候，就變得水到渠成，就變的推展會比其他學校順利（930601 訪導慧）。

至於熱衷投入的認同文化，由於校內的資深教師對學校有極高的認同度，因而也促進制度的推行。我覺得一個很重要的原因是我們都很認真，大家都看到這樣子，看到別人那麼認真就自己覺得，好像沒做一點覺得好像不好意思（930616

訪導美)。

再就互助合作的分工文化而言，實施制度需要辦理許多相關活動，而校內每位老師都能分工負責，則大大地提升大家參與的程度。每一次的活動就大家分層負責下去，我覺得這樣其實也還蠻好，那對所有的人對於這此活動更有參與感。(930601 訪導慧)。

就認真奮鬥的學習文化而言，夥伴教師能努力充實自我教學專業知能，與教學輔導教師制度的期望與主要目的符合，因而制度推展能相得益彰。我們都是在學習…那這個制度能給你一種安心的感覺，你就會覺得好像抓到一根浮木；你知道有一個人〔教學輔導老師〕可以讓你隨時去打擾他、解決你心裡面的困惑，可以這樣一直學習(930608 訪夥玲)。

就集思廣益的討論文化而言，夥伴教師們透過討論來交流彼此的教學經驗、或針對面臨的教學問題提供可行之建議，不僅提升教師的專業成長，同時更有助於制度的順利推展。因為我們最需要的就是經驗嘛！各方面的經驗。不同老師他一定有不同的方法管理他的班級，所以討論這樣的方法滿好的，對我們經驗上的傳遞是滿重要的，因為很多東西都是你聽了別人之後才會有改變、改進(930608 訪夥玲)。

就肯定自我的自信文化而言，由於夥伴教師對於本身的能力有相當程度的信心，因而有時候他們對於輔導教師所提供的協助，會斟酌實際情形，並不會照單全收。同時間也會促使他們認為制度的功能並沒有很大，造成制度的推行阻礙。

第一年因為很多事情都是第一次，很需要聽別人怎麼做，然後會從好幾個做法裡面選一個最適合自己個性的方法；但是現在第二年就會覺得，有時候因為每個人做事方法不一樣，所以一些太複雜或我並不是很認同的做法，我就不會拿來當作參考(930608 訪夥雯)。

就摸索適應的菜鳥文化而言，由於夥伴教師面對許多壓力，雖然教學輔導教師制度大部分能協助他們解決教學上的問題；然而由於必須做紀錄、回饋、或省思，因而有時候在他們自我期許的高度要求下，變成是一種額外的負擔。我們身上有來自學生的壓力、班級帶得好不好的壓力、家長給予我們的壓力、甚至我們自己給自己期許的壓力，這些都是我們身上的重擔，結果〔教學導師活動〕這邊又這個、那邊又那個，一大堆功課之類的東西。可能我沒有辦法互相融入，就是覺得多了好幾件不同的工作(921226 訪夥君)。

雖然夥伴教師肯定自我的自信文化、與摸索適應的菜鳥文化，對制度的推行

造成一些阻礙；但是集思廣益的討論文化與認真奮鬥的學習文化仍有助於制度推行。而教學輔導教師的文化亦促成制度能順利推行，因此整體而言，該校教學輔導教師及夥伴教師的文化，普遍對於教學輔導教師制度的推行具有正面的推動功效（結果整理如表三）。

表三 教師文化對推行教學輔導教師制度的影響

教師文化種類	教師文化造成的改變	影響程度
薪火相傳的分享文化	教師習於討論分享對話，促使教師能互相交流教學的寶貴經驗，有助於制度的推展。	++
熱衷投入的認同文化	教師高度認同學校，亦將教育當成志業，對於校內推行的制度配合度高。	++
精益求精的向上文化	教師能體認專業成長的必要性，亦高度肯定教學輔導教師制度的精神，故投入實踐以達成其成效。	++
互助合作的分工文化	教師分工負責，因而參與活動程度隨之提升。	+
以學生為中心的教學文化	該文化與制度推行的情形較無直接或間接影響。	○
肯定自我的自信文化	夥伴教師對於本身的能力有相當程度的信心，促使他們認為制度的功能不大，造成參與制度意願不高。	-
摸索適應的菜鳥文化	夥伴教師面對許多壓力，故有接受協助的需求，但在他們自我期許的高度要求下，教學輔導教師制度所增加的一些功課也是一種額外的負擔，影響其參加制度的意願。	+ -
認真奮鬥的學習文化	夥伴教師努力充實自我教學專業知能，與教學輔導教師制度的期望與主要目的符合，因而制度推展能相得益彰。	+
患難與共的支持文化	該文化與制度推行的情形較無直接或間接影響。	○
集思廣益的討論文化	夥伴教師藉由討論解決教學上面臨的問題，有助於提升教學知能，更促進制度推行。	+

備註：研究者以三種符號判定其影響：+代表正向影響；○代表無影響；-代表負面影響。而符號愈多，代表影響程度愈深。+-代表正反兩面影響同時並存。

三、教學輔導教師制度對教師文化的影響

推行教學輔導教師制度對樹人國小教師文化的影響，可從兩方面來說明，一是該校原有的文化產生轉變，另一則是同時間亦形成新的文化。

就原有文化產生轉變這個部份而言，由於教學輔導教師制度提供更多機會讓同儕分享交流寶貴的教學經驗，因此資深教師間原有的分享文化轉而為能夠促進教學經驗的薪火相傳給夥伴教師；同時夥伴教師在分享文化影響下，亦能互相討

論交流。當然有個制度的產生喔，會帶動整個氣氛走得更好。在這個制度之前，我們學校就有分享的習慣。那現在因為有那個制度的關係，所以我們會更加的覺得把所學所得的拿出來〔給夥伴教師〕變成是一種義務了（930601 訪導慧）。

至於原本資深教師熱衷投入的認同文化，在教學輔導教師制度的催化下，讓教師都更能配合學校的作法或措施；同時更影響初進入樹人國小的夥伴教師融入並認同學校，願意為學校投入付出。那種感覺就像一家人，所以我覺得還蠻好的。而且其實當你去認同了這個制度以後，就會在這裡生根，會很願意為這個學校去付出；這是一個傳承，妳這樣的去對待新進來的，我相信他也會去一代傳給一代（921121 訪導美）。

而精益求精的向上文化，在該校教師們對自己教學抱持一份不斷提升的自我期許之下，以教師專業成長為訴求的教學輔導教師制度，由於能促成教師專業成長，因此培養教師進修成長的風氣；同時夥伴教師也受到教學輔導教師的激勵鼓舞，積極求上、努力提昇教學專業能力。教學導師制度主要就是讓老師追求專業成長，那現在我們在教學導師制度下一起共同研究，教學的專業技巧，還有多年累積的教學經驗，使我們能彼此互相激勵。那夥伴老師他們在這樣的制度下，也能慢慢地開始體認到自我成長的需求（930601 訪導慧）。

再來就形成新的文化這個部分討論，實行教學輔導教師制度後，教學導師在輔導夥伴教師過程中，經由觀察夥伴教師的教學，回饋並提供他有關教學上的建議，另一方面也促使教學輔導教師省思自己的教學，形成以人為鏡的反思文化。去看別人的教學其實也是給自己反思，所以我一直在說真的是互相成長，我也可以從他〔夥伴教師〕那裡學到東西（921121 訪導美）。

此外教師在實際輔導過程中，會發現有些老師一開始會有抗拒的心態；為了提升輔導成效，教學輔導教師會開始同理夥伴教師的處境與心態，於是形成設身處地的同理文化。我揣測夥伴老師的想法，大概是害怕被標籤吧！他們會覺得「夥伴」這兩個字等於「需要受輔導」，但是像有些老師他們已經在外面教了好幾年，但他們來到這邊，因為是新進老師所以一定要參加，那又怕被貼上標籤，所以態度就會比較抗拒（921127 訪導英）。

總上所述，教學輔導教師制度使得原本校內分享的風氣形成寶貴經驗能在校內薪火相傳；同時透過教學輔導教師與夥伴教師的互動，原本資深教師精益求精的向上文化，也對夥伴教師造成激勵鼓舞，能積極充實自我專業知能。此外制度推行後，亦影響夥伴教師逐漸融入認同學校，願意投入付出心力；而教學輔導教

師在與夥伴教師互動過程中，亦能激發自己進行教學反思，藉以不斷提昇專業能力，同時對於夥伴教師的處境也能加以同理，提供更適切的協助，一同為教學專業共同努力。因此整體而言，教學輔導教師制度有助於形塑該校正向積極的教師文化（結果整理如表四）。

表四 推行教學輔導教師制度對教師文化的影響

原本情況	制度推行造成的影響		影響程度	結果
	基本改變	額外影響		
資深教師願意分享自己教學上的作法	教學輔導教師的分享，使校內夥伴教師得以傳承寶貴經驗	促使夥伴教師之間亦形成互相討論、交流的風氣	++	教師之間氣氛更融洽、教師專業能力互有提升
資深教師認同學校、熱衷教學事務	教師更能配合學校的制度或作法	夥伴教師也融入認同學校，願意投入付出	++	教師對學校的認同感無形中提升，也更能投入學校事務
資深教師追求進步，求好向上	能提升專業能力的教學輔導教師制度，更促使教師不斷精益求精。	夥伴教師也受到激勵鼓舞，努力提昇教學專業能力	++	形成教師研究進修的成長風氣
追求專業成長	教學輔導教師能反思自己的教學		+	教學輔導教師藉由觀察回饋的反思歷程，提升自我專業能力
盡責輔導	教學輔導教師同理夥伴教師的心裡感受		+	教學輔導教師更能同理夥伴的處境，提供更適切的輔導與協助

備註：研究者以三種符號判定其影響：+代表正向影響；○代表無影響；-代表負面影響。而符號愈多，代表影響程度愈深。

伍、結果與討論

一、實施教學輔導教師時呈現的教師文化

在樹人國小實施教學輔導教師制度時，教學輔導教師與夥伴教師由於年齡、資歷上的差異而呈現不同的教師文化，從次級文化的觀點來看，正如學者 Haviland

(1990)、林清江(民 71)、陳奎熹(民 84)認為：一個團體中由於成員特質不同，會形成附屬團體並擁有著獨特的價值規範或行為模式，因而形成不同的次級文化。

(一) 教學輔導教師文化

樹人國小教學輔導教師的文化，經研究者歸納分析為薪火相傳的分享文化、熱衷投入的認同文化、精益求精的向上文化、互助合作的分工文化、以學生為中心的教學文化。從教師專業成長的角度來看，該校教學輔導教師文化對於教學專業工作付出不遺餘力，也不斷尋求成長，同時彼此也會互相激勵，所以他們正向、開放、追求進步的教師文化是促進教師專業成長的動力，此情形亦與 Hargreaves (1994)、Sandra (1990)、Williams, Prestage 和 Bedward (2001) 等人看法相符。

(二) 夥伴教師文化

樹人國小夥伴教師的文化，經研究者歸納分析為肯定自我的自信文化、摸索適應的菜鳥文化、認真奮鬥的學習文化、患難與共的支持文化、集思廣益的討論文化。從教師生涯發展的觀點來看，誠如 Brock 和 Grady (1997)、張芬芬(民 90b)所提出：初任教師面對陌生又複雜多變的教學現場，必須不斷摸索學習班級經營、親師溝通、課程設計等相關教學技能；而且處在適應階段，迫切需要認真奮鬥不斷學習，以求生存於教學場境中。

然而研究者亦發現，該校夥伴教師對於本身有相當的自信，例如一些已經在其他學校服務過的教師，或有長年累積的優秀教學經驗，因而在經驗分享中也能侃侃而談；而一些經歷多場激烈教師甄試，獲得樹人國小錄取的教師，在許多競爭者中脫穎而出，其教學能力受到肯定。因此無論是新進教師、或是初任教師，在經過外在的肯定後，本身也建立足夠的自信。

(三) 教學輔導教師文化與夥伴教師文化的交互影響

教學輔導教師與夥伴教師之間的人際互動、彼此的期望，影響了雙方教師文化的轉變。從符號互動論的社會學觀點來看，如，林清江(民 71)、陳奎熹(民 84)所言：人在互動過程中藉由符號，如文字、語言、手勢、表情等來傳達思想、意念、價值，同時間也會互相影響而在互動過程中，研究者發現教師同儕團體中所認可的價值與規範，除了對原有的團體成員具有極大影響力之外，對於新進教師的社會化也有其重大的影響力，此發現亦與周淑卿(民 88)、陳奎熹(民 84)研究結果相同。

至於夥伴教師的社會化歷程，因為同學年的其他教師，是初任教師遇到困難

時最常求助的對象，且其教育理念或教學行為，常是初任教師參考或引用的目標；久之，初任教師的表現也會逐漸類似同學年教師習慣認同的行為，符合學者周淑卿（民 88）、張芬芬（民 90b）之觀點。

二、教師文化對實施教學輔導教師制度的影響

樹人國小教師習於分享、對話、討論，因此在著重教師同儕的對話以討論提升教師的專業成長的教學輔導教師制度活動中，教師能樂意表達自己的想法，提供其他教師更寬廣的視野，並協助夥伴教師解決教學上的問題或困難；因而校內教師之間興盛的討論風氣，是促進制度順利推展的因素。

而他們教學上努力追求進步與突破的精神，在教學輔導教師制度能提供專業成長契機的催化下，教師能投入參加活動，從中獲取寶貴的相關知能，以促進自己的教學專業能力。

由於校內教師對學校有極高的認同度，因此對於學校大力推展的活動或作法也愈能支持並且投入；同時老師在負責活動過程中，需要彼此互動，無形中也能增進情誼。

而夥伴教師方面，他們能努力充實自我教學專業知能，同時制度推展後更受到教學輔導教師的影響，開始透過討論來交流彼此的教學經驗、或針對面臨的教學問題提供可行建議，也提升了專業成長。

Fullan（2001）、Hargreaves（1994）、Sandra（1990）研究指出：面對學校實行的新制度，教師文化影響甚深：個人主義、孤立等教師文化對教師專業成長造成負面的成效；反之，教師的合作文化由於強調教師和同儕間的相互合作和對話，則能激發教師的專業潛能、及進行專業互補。而樹人國小的教師們的教師文化相當積極合作、且常能以團隊形式互相討論，因此面臨新改革時，能透過合作、彼此討論、協助、溝通等方式來面對教育革新，不僅可減低心中的焦慮感，更有助於了解教育革新的內容，將有效促進一項改革的推動。

研究者認為促使樹人國小能順利實施教學輔導教師制度，不單只是其中一項教師文化促成，因為樹人國小的教師文化彼此關聯牽引，形成加倍的正向力量。

三、實施教學輔導教師制度對教師文化的影響

由於教學輔導教師制度提供更多機會讓同儕分享交流寶貴的教學經驗，因此教師原有的分享文化轉而為能夠促進教學經驗的薪火相傳；同時夥伴教師在分享

文化影響下，亦能互相討論交流。這一個研究發現係與張德銳等人（民 92，民 93a，民 93b）的研究結果相符，該等研究指出教學輔導教師制度可以「協助建立學校同儕互動文化」。

以教師專業成長為訴求的教學輔導教師制度，由於能促成教師專業成長，因而激勵教師進修成長的風氣；同時夥伴教師也受到教學輔導教師的鼓舞，積極求上、努力提昇教學專業能力。這一個研究發現亦與張德銳等人（民 92，民 93a，民 93b）的研究結果相容，該等研究的結果認為教學輔導教師制度可以發揮「協助夥伴教師增強教學能力」、「協助夥伴教師持續專業成長」之功能。

在制度實施過程中，教學輔導教師對夥伴教師的輔導，除了教學經驗的傳承，同時也引導他們融入該校教師文化，亦即初任教師在教學輔導教師制度中會經歷「社會化」的歷程；因此在實施教學輔導教師制度的當下，亦將逐漸形成一項合作本質的教師文化。故而積極正向文化與要求專業成長的制度在相互影響之下，促成了樹人國小教師源源不絕向前的動力，一方面擴大推展教學輔導教師制度、亦達成了教師的專業成長。因此整體而言，樹人國小實施教學輔導教師制度對於校內的教師文化有正向的影響。

陸、結論與建議

一、結論

（一）教學輔導教師與夥伴教師各自形成不同次文化

由於年齡、生長時代背景、價值觀、對於教職工作信念、及教學資歷的差距，教學輔導教師與夥伴教師形成不同的次級文化。教學輔導教師方面為薪火相傳的分享文化、熱衷投入的認同文化、精益求精的向上文化、互助合作的分工文化、以學生為中心的教學文化。夥伴教師方面為肯定自我的自信文化、摸索適應的菜鳥文化、認真奮鬥的學習文化、患難與共的支持文化、集思廣益的討論文化。

（二）教師之間的次級文化會相互影響

教學輔導教師之文化與夥伴教師之文化相互影響，教學輔導教師方面產生以人為鏡的反思文化、設身處地的同理文化；而夥伴教師則逐漸社會化，融入認同團體、形成同學年共識。

(三) 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

教學輔導教師方面，薪火相傳的分享文化、精益求精的向上文化有助於提升教師專業成長；而熱衷投入的認同文化、互助合作的分工文化有助於實施教學輔導教師制度。

至於夥伴教師方面，認真奮鬥的學習文化、集思廣益的討論文化有助於實施教學輔導教師制度；然而肯定自我的自信文化、與摸索適應的菜鳥文化卻造成制度推行的阻礙。

但是整體而言，該校教學輔導教師及夥伴教師的文化，普遍對於教學輔導教師制度的推行具有正面的推動功效；惟相較之下，仍以教學輔導教師文化較利於制度的推行。

(四) 教學輔導教師制度有助於形塑正向的教師文化

教學輔導教師制度提供更多機會讓同儕分享交流寶貴的教學經驗，因此教師原有的分享文化轉而為能夠促進教學經驗的薪火相傳；同時夥伴教師在分享文化影響下，亦能互相討論交流。

而原本資深教師熱衷投入的認同文化，在教學輔導教師制度的催化下，讓教師都更能配合學校的作法或措施；同時更影響初入樹人國小的夥伴教師融入並認同學校，願意為學校投入付出。

就精益求精的向上文化而言，以教師專業成長為訴求的教學輔導教師制度，由於能促成教師專業成長，在該校教師們對自己教學抱持一份不斷提升的自我期許之下，因此激勵教師進修成長的風氣；同時夥伴教師也受到教學輔導教師的鼓舞，積極求上、努力提昇教學專業能力。

二、建議

(一) 對教學輔導教師制度之建議

由於教學輔導教師制度有利於正向教師文化的形塑，研究者建議教育局應考慮從目前的試辦方案，提昇為正式推動教學輔導教師制度，讓更多學校受益，以提高整體學校教育品質。

在辦理教學輔導教師制度的學校方面，提供下列建議：(1)多增加聯誼活動的舉辦，俾利教師文化在非正式的情感交流中可形成價值觀與規範。(2)除了教學輔導教師與夥伴教師互動機制外，多建立其他教師專業對話的社群，例如教師讀書

會、班群會議等，俾與教學輔導教師制度發揮相輔相成之效。(3)除了由上而下宣導、推動教學輔導教師制度外，亦接納由下而上的溝通途徑，提升教師對學校及教學輔導教師制度的認同感。

在教學輔導教師方面，提供下列建議：(1)發展以情感為基礎的輔導－夥伴關係，加強夥伴教師對教學輔導教師的信任、及對教學輔導教師制度的肯定，同時也能發展對學校的認同感。(2)主動提供夥伴教師需要的協助與建議，營造溫馨和諧的輔導文化。(3)同理夥伴教師的心理感受與處境，消弭夥伴教師在適應過程中的不安與惶恐，建立正向積極、朝向專業發展的文化。

最後在夥伴教師方面，夥伴教師應敞開心房，保持不斷進取的態度、及具備積極主動的行動，勇於發問和努力尋求各種提升專業能力的途徑與方法，才能幫助自己面對各種教學上的挑戰。

(二) 對未來相關研究之建議

本研究兼採文件分析、觀察與訪談等方法，能清晰窺見該校實施教學輔導教師制度的全貌；然而教師文化的部分由於潛藏在日常生活中，且不易察覺，因此每週一次的觀察略顯不足，建議日後欲探究教師文化的研究應多增加與教師相處的觀察時間。

本研究探討焦點為教師文化與教學輔導教師制度的對話，然而該項制度卻是校內實行的重要工作，因此學校整體文化、甚至家長或社區的影響亦頗深，故建議後續研究可擴大研究焦點，將學校文化、或家長及社區對學校的影響納入討論。

至於研究選取的對象均為該校參與教學輔導教師制度的相關人員，然而校內未參與人員亦可能影響教師文化，因而未來研究可以多選取其他未參與制度的教師，以探討他們的教師文化對參與教學輔導教師制度教師的影響。

備註：

本文係修改自－碩士學位論文：吳紹歆（民93）。**臺北市教學輔導教師制度之研究——所國小教師文化與制度的對話**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。

參考文獻

- 丁志權（民 88）。中日德三國五種教育實習制度之分析與展望。輯於師資培育發展促進會（主編），**師資培育法之檢討與修訂**（147-180 頁）。臺北：五南。
- 王家通（民 80）。日本師資培育制度研究，輯於教育部中等教育司（主編），**世界各主要國家師資培育制度比較研究**（70 頁）。臺北：正中。
- 江雪齡（民 78）。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。
- 周淑卿（民 88）。**國小教師次級文化對初任教師專業理論實踐的影響**。行政院國科會專題研究（報告編號：NSC88-2413-H-134-008），未出版，臺北。
- 林清江（民 71）。**教育社會學新論：我國社會與教育關係之研究**。臺北：五南。
- 張芬芬（民 90）。英國進階教師制度及其啟示。**初等教育學刊**，9，55-74。
- 張芬芬（民 90）。教學生活：新手老師的成長之路。輯於黃政傑、張芬芬（主編），**學為良師－在教育實習中成長**（425-457 頁）。臺北：師大書苑。
- 張德銳、丁一顧、陳育吟（民 92）。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、丁一顧、高紅瑛、李俊達、許雅惠、陳信夫（民 92）。**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**。未出版，臺北市：臺北市立師範學院初等教育學系。
- 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、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹欽、蔡雅玲、曾莉雯（民 93a）。**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一－國民小學問卷及訪談調查**。未出版，臺北市：臺北市立師範學院初等教育學系。
- 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、丁一顧、高紅瑛、李俊達、簡賢昌、張純、吳紹欽、魏韶勤、蔡雅玲、曾莉雯（民 93b）。**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二－國民小學問卷及訪談調查**。未出版，臺北市：臺北市立師範學院初等教育學系。

- 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、楊益風、高永遠、張清楚、彭天建（民 89）。**臺北市中小學教學導師制度規劃研究**。未出版，臺北市：臺北市立師範學院國民教育研究所。
- 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天健（民 90）。**臺北市中小學教學導師制度規劃研究**。*初等教育學刊*，9，23-54。
- 許月玫（民 91）。**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。
- 許育榮（民 91）。**國民小學教師文化之調查研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 陳向明（民 91）。**社會科學質的研究**。臺北：五南。
- 陳怡安（民 91）。**國民小學教師文化與教師專業成長關係之研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 陳奕安（民 91）。**基隆市國民中小學教師文化與教師專業成長態度之研究**。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。
- 陳奎熹（民 84）。**學校組織與學校文化**。*教育研究所集刊*，36，66-67。
- 黃政傑（民 76）。**課程評鑑**。臺北：師大書苑。
- 黃瑞琴（民 85）。**質的教育研究法**。臺北：心理。
- 黃道琳譯（民 65）。**文化模式**（Ruth Benedict 著）。臺北：巨流。
- 楊思偉（民 87）。**日本實習輔導教師制度之研究**。*教育研究集刊*，41，119-153。
- 葉淑花（民 86）。**國民小學教師文化研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 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>
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (1997). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc
- 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.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teacher College Press.

- Georgia Department of Education. (1997). *Mentor teacher program*.
- Georgia Department of Education. (2003). *Georgia Mentor Teacher Program*. Retrieved January 16, 2003, from http://www.doe.k12.ga.us/budget/arp/mentor_hint.html.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teacher, changing times, Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Haviland, W. A. (1990). *Cultural anthropology* (6th). New York: Holt, Rinehart, and Wilson.
- Huling-Austin, L. (1998). Teacher induction programs and internships. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Kaufman, T. U. (1995). *A case study of teacher culture and its effects on the early implementation stage of a planned change at the secondary level*. Unpublished doctoral dissertation, Loyola University of Chicago: Chicago.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lowney, R. G. (1986). *Mentor teacher: The California model*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED275646).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd). New York: Sage.
- Odell, S. J. (1990). *Mentor teacher programs*. Eugene, Oregon: University of Oregon Library.
- Sacramento Consortium. (2003). *Beginning teacher support and assessment*. Retrieved January 16, 2003, from <http://www.sac-co.k12.ca.us/btsa/btsa.htm>.
- Sandra, A. (1990). Teachers' cultures in an English primary school: Continuity and change. *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 257-274.
- Williams A., Prestage S., & Bedward J. (2001). Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teacher*, 27(3), 253-267.

The Interaction Between Mentor Teacher Program and Teacher Culture: Taking an Elementary School in Taipei as an Example

Shao-Hsin Wu^{*}、Derray Chang^{**}

ABSTRACT

This research used the methods of participant observation, semi-structured interview and document analysis to inquire the interaction between the teachers' culture and the Mentor Teacher Program implemented at an elementary school in Taipei. The conclusions of this research were as follow:

1. Mentor teachers and partner teachers formed their own sub-cultures respectively.
2. The mentor teacher's sub-culture and the partner teacher's subculture would mutually influence each other.
3. The teachers' culture which emphasized sharing, cooperating, identifying, upward-going, discussing, and striving helped promote the program.
4. The program helped shape the positive sides of teacher culture.

Key words: mentor teacher program, teacher culture, qualitative research

^{*} Graduate Student, Institute of Elementary Education, Taipei Municipal Teachers College

^{**} Professor, Institute of Elementary Education, Taipei Municipal University of Education