

臺北市教學輔導教師制度 96 學年度研究報告(2)

教學輔導教師教學輔導工作困擾與因應策略



委託單位：臺北市政府教育局

執行單位：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所

研究主持人：邱雅芳

研究人員：黃詩婷

行政指導：何雅娟、官月蘭、呂慧玲

研究助理：鄒美寶、蔡駿奕

中華民國九十六年十一月

摘要

本研究旨在探討臺北市九十五學年度參與教學輔導教師設置制度試辦的 55 所國民中小學的教學導師其對教學輔導工作困擾感受與相關因應策略運用之現況並瞭解人格特質對教學輔導工作的影響。研究採取問卷調查與個別訪談方式，以期獲得全面性的瞭解，作為推動教學輔導教師設置制度的教學導師專業發展系統、甄選工具與培育課程設計之參酌。為達上述目的，本研究兼採問卷調查與半結構式訪談兩種研究方法，以「教學導師人格特質量表」、「教學導師教學輔導工作困擾與因應策略意見調查表」及「教學導師教學輔導工作困擾與因應策略訪談綱要」為研究工具，針對臺北市參與教學輔導教師設置制度試辦的學校進行資料蒐集。本研究透過分層隨機取樣方式，抽取中學 11 所，小學 29 所共 40 所學校為正式施測樣本，共發出 272 份正式問卷。調查問卷回收率為 91.5%，可用率為 89%。訪談部份則採取立意取樣方式，針對試辦學校抽取可提供豐富資訊的教學導師 7 人（中學 3 人，小學 4 人），進行半結構式訪談。本研究結論如下：

- 一、 教學導師人格特質分佈的現況以「親和性」特質最強，「外向性」特質最弱
- 二、 教學導師教學輔導工作困擾整體感受屬於中低度困擾
- 三、 教學導師教學輔導工作困擾因應策略運用現況表現出以積極面對困擾為主要傾向
- 四、 不同個人背景變項在教學導師人格特質認知上有差異
- 五、 不同個人背景變項在教學輔導工作困擾感受程度上有差異
- 六、 不同個人背景變項在教學輔導工作困擾因應策略運用上有差異
- 七、 整體而言，教學導師的人格特質與教學輔導工作困擾的各層面有微弱或中等的負相關
- 八、 整體而言，教學導師的人格特質與教學輔導工作困擾因應策略各層面有稍弱或中等的正相關
- 九、 人格特質中「敏感性」此特質是對「整體教學輔導工作困擾感受」預測力最高的特質。但敏感性特質愈強的教學導師其教學輔導工作

困擾感受程度會偏低

十、 人格特質中「聰穎開放性」、「親和性」特質最能對「整體教學輔導工作困擾因應策略」顯示出預測力，且是正向的預測效果

本研究並依據上述結論，提出相關建議供教育行政機關、教師研習中心、參與辦理學校、教學導師之參考。

關鍵詞：教學輔導工作困擾、因應策略、人格特質

目 次

第一章	緒論	1
第一節	研究動機與目的	1
第二節	研究問題	4
第三節	重要名詞釋義	4
第四節	研究範圍與限制	6
第二章	文獻探討	9
第一節	五大人格特質的理論與相關研究	9
第二節	教師工作困擾的理論與相關研究	16
第三節	教師工作困擾因應策略的理論與相關研究	24
第四節	教學導師遴選與培育課程的相關研究	29
第三章	研究設計與實施	33
第一節	研究架構	33
第二節	研究對象與取樣方法	35
第三節	研究工具	35
第四節	實施程序	52
第五節	資料處理與分析	54
第四章	研究結果與討論	57
第一節	教學導師人格特質、教學輔導工作困擾與因應策略之現況	57
第二節	教學導師人格特質、教學輔導工作困擾與因應策略之相關分析	67
第三節	不同背景變項的教學導師在人格特質之差異性分析	73
第四節	不同背景變項的教學導師在其教學輔導工作困擾之差異性分析	82
第五節	不同背景變項的教學導師在教學輔導工作困擾因應策略之差異性分析.....	89
第六節	教學導師人格特質各層面對教學輔導工作困擾預測力之分析	96
第七節	教學導師人格特質各層面對教學輔導工作困擾因應策略預測力之分析.....	101
第五章	結論與建議	109
第一節	結論	109
第二節	建議	113
參考文獻	119
附錄一	「教學輔導教師教學輔導工作困擾與因應策略意見調查」問卷	131
附錄二	教學輔導教師教學輔導工作困擾與因應策略訪談大綱	136

表 次

表 2-1 五大人格因素表.....	10
表 2-2 國內五大人格特質用於教師工作人力資源構面的相關學術研究一覽表..	12
表 2-3 國內教育人員工作困擾(壓力)相關研究一覽表.....	18
表 2-4 國外學者研究教師(非初任教師)工作困擾來源一覽表.....	20
表 2-5 國內學者研究教師困擾(壓力)因應層面分析一覽表.....	27
表 3-1 本研究訪談對象基本資料摘要表.....	35
表 3-2 教學導師人格特質量表問卷項目分析摘要表.....	38
表 3-3 教學導師人格特質量表 KMO 與 BARTLETT 檢定係數表.....	39
表 3-4 教學導師人格特質量表因素分析特徵值及解釋變異量.....	40
表 3-5 人格特質問卷因素負荷量與 CRONBACH A 係數摘要表.....	41
表 3-6 教學輔導教師人格特質量表問卷內部一致性信度表.....	42
表 3-8 教學輔導工作困擾感受問卷 KMO 與 BARTLETT 檢定.....	45
表 3-9 教學輔導工作困擾感受問卷因素分析特徵值及解釋變異量.....	45
表 3-10 工作困擾感受問卷因素負荷量與 CRONBACH A 摘要表.....	46
表 3-11 教學輔導工作困擾感受問卷內部一致性信度表.....	47
表 3-12 教學輔導工作困擾因應策略問卷項目分析摘要表.....	49
表 3-13 教學輔導工作困擾因應策略問卷 KMO 與 BARTLETT 檢定.....	49
表 3-14 教學輔導工作困擾因應策略問卷因素分析特徵值及解釋變異量.....	50
表 3-15 因應策略問卷因素負荷量與 CRONBACH A 係數摘要表.....	51
表 3-16 教學輔導工作困擾因應策略問卷內部一致性信度表.....	51
表 3-17 有效樣本基本資料表 (N=242).....	54
表 4-1 教學輔導教師人格特質各層面之現況分析.....	58
表 4-2 教學輔導工作困擾感受各層面之現況分析.....	61
表 4-3 教學輔導工作困擾因應策略各層面之現況分析.....	64
表 4-4 「人格特質」與「教學輔導工作困擾各層面」之相關係數表.....	69
表 4-5 「人格特質」與「教學輔導工作困擾因應策略各層面」相關係數表.....	71
表 4-6 「教學輔導工作困擾各層面」與「教學輔導工作困擾因應策略各層面」之 相關係數表.....	73
表 4-7 教學導師性別與其人格特質之差異分析.....	74
表 4-8 學校類別與教學導師人格特質之差異分析.....	75
表 4-9 教學導師擔任實習指導教師與否與其人格特質之差異分析.....	76
表 4-10 教學導師擔任職務與人格特質之差異分析.....	77
表 4-11 教學導師教學年資與人格特質之差異分析.....	78
表 4-12 教學導師最高學歷與人格特質之差異分析.....	79
表 4-13 夥伴教師類型與人格特質之差異分析.....	80
表 4-14 教學導師的背景變項與人格特質各層面差異摘要表.....	81

表 4-15 教學導師性別與其教學輔導工作困擾各層面之差異分析.....	82
表 4-16 學校類別與其教學導師教學輔導工作困擾各層面之差異分析.....	83
表 4-17 教學導師擔任實習指導教師與否與其教學輔導工作困擾各層面之差異分析.....	84
表 4-18 教學導師擔任職務與教學輔導工作困擾各層面之差異分析.....	85
表 4-19 教學導師教學年資與教學輔導工作困擾各層面之差異分析.....	86
表 4-20 教學導師最高學歷與教學輔導工作困擾各層面之差異分析.....	87
表 4-21 夥伴教師類型與教學輔導工作困擾各層面之差異分析.....	88
表 4-22 教學導師的基本變項於教學輔導工作困擾各層面差異摘要表.....	89
表 4-23 教學導師性別與其教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析.....	90
表 4-24 學校類別與其教師教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析.....	91
表 4-25 教學導師擔任實習指導教師與否與其教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析.....	91
表 4-26 教學導師擔任職務與教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析....	92
表 4-27 教學導師教學年資與教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析....	93
表 4-28 教學導師最高學歷與教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析....	94
表 4-29 夥伴教師類型與教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析.....	95
表 4-30 教學導師的基本變項於教學輔導工作困擾因應策略各層面差異摘要表	96
表 4-31 人格特質對教學輔導工作困擾之多元逐步迴歸模式摘要表.....	99
表 4-32 人格特質對教學輔導工作困擾之多元逐步迴歸變異數分析摘要表.....	100
表 4-33 人格特質對教學輔導工作困擾之多元逐步迴歸係數摘要表.....	100
表 4-34 人格特質對工作困擾因應策略之多元逐步迴歸模式摘要表.....	104
表 4-36 人格特質對工作困擾因應策略之多元逐步迴歸係數摘要表.....	105
表 4-35 人格特質對工作困擾因應策略之多元逐步迴歸變異數分析摘要表.....	106

圖 次

圖 3-1 本研究之架構圖	34
---------------------	----

第一章 緒論

本研究旨在探討臺北市教學輔導教師所知覺到的教學輔導工作困擾與因應策略之現況及人格特質對教學輔導工作的影響。本章共分為四節，第一節說明本研究的研究動機與目的；第二節說明本研究的研究問題；第三節為名詞釋義；第四節為研究範圍與限制。茲將各節詳述如下。

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

高效能教師(highly effective teacher)的相關研究證實「較高的學生成就」與「教師整體個人及專業素質」有相關；例如 Mendro 於 1998 年發表對相關於達拉斯公立學校績效責任制度與田納西加值研究暨評量中心的研究之總結看法是：教師對學生成績的影響力遠超過預期的想像，低績效教師對學生學業成就的負面影響可達三年之久且不易修補。簡言之，教師素質與效能對學生的影響可謂深遠；因此提高教師的品質與合格度(highly qualified teacher)，正是美國自 2001 年推動的「No Child Left Behind Act」最明顯被重視的一個環節(整理自賴麗珍譯，民 95，頁 2-7)。

教學輔導教師(mentor teacher，以下簡稱教學導師)設置之主要目的正能呼應這波重視教師效能與績效的潮流。Mentor 是由「記憶、思考或諮詢」的意義引伸出來，強調嚮導與參謀之意，英美等國相關研究已肯定其功能可發揮留住優秀教師與協助初任教師順利渡過現實衝擊並發展出自己最佳的教學專業型態，且能增進一般教師教學效能與促進教師專業成長。多項有關教學輔導教師制度的研究指出，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(張德銳等，民 94；American Federation of Teachers, 1998；Commission on Teacher Credentialing, 1993；Feiman-Nemser, 1992；Heller, 2004；Nolan& Hoover, 2004；Stanford et al., 1994)。此外，相關學者也建議希望藉教學輔導教師制度可以創造更有深度的教師互動文化以擺脫國民中小學

教師是反智者的印象，藉教學導師轉化為學校教學與課程領導者進而提升學生學習成效與學校效能(Nolan & Hoover, 2004)。

教學輔導教師設置制度方案已在臺北市國民中小學試辦數年，試辦的成效也有目共睹(張德銳等，民 95)。然而在臺北市教學導師設置實施成效之相關評鑑研究可以發現；整體而言，相關參與人員對教學輔導教師制度在「教學專業成長」此方面的不滿意的反應是比其他向度更值得注意(張德銳等，民 95)。再者，隨著少子化的衝擊，原有以輔導初任教師與新進教師為主軸的臺北市教學輔導教師制度勢已需將主軸漸漸調整轉變為以協助有意願成長之資深教師(中堅教師)或需協助改善教學效能之教學有困難教師(邊緣教師)，甚而需進一步研擬與正推動中的教師專業發展評鑑制度配套。依教師生涯發展與成人學習理論而言，輔導中堅教師、初任教師與邊緣教師本就應有不同的教學輔導策略與架構(Danielson & McGreal, 2001; Freking, 2006; Lawrence, 2001; Nolan & Hoover, 2004)。因此在評鑑整體臺北市教學輔導教師實施成效與即將推動正式設置教學導師制度之際，是應深究教學導師們究竟面臨那些在推動教學層面輔導的困擾與相關的其他輔導工作困擾？這些意見對提升整體臺北市教學輔導制度的績效應有相當正向的幫助且能提供另一角度檢視教學導師設置制度在臺北市實施的成效。

專業化的時代講求更高超的知能與壓力調適，Heller(2004)與Humphrey (2000)也相繼指出許多教學導師只是因其在教學表現受人肯定但不見得能勝任成為一位專業且有效能的教學視導人員。在以初任視導者與初任學校領導者的工作困擾相關研究中學者們(Daresh & Playko, 1994; Duke, 1984)也認為社會人際網絡、自我角色認知、專業技術能力三要素是初任視導者與領導者的主要困擾來源。一般而言，工作困擾(problem, stress)，係指個體無法依既有的認知與經驗有效處理工作所衍生的壓力、問題與倦怠感等心理困境問題(張春興，民 93)。段秀玲(民 91)指出，工作量多與工作要求高常是工作困擾的主要原因，但人際關係不良、工作上的角色衝突與混淆也是導致工作困擾的另一要素。此外，個體的人格特質在工作困擾與壓力來源的相關研究中，也一直是被關注的重要變項(白青平，民 89; 李俊杰，民 92; 林靈宏，民 91; 潘正德譯，民

84；Cooper & Travers, 1996)。特質論的相關研究顯示個體的人格特質決定工作滿足感與離職傾向，滿意度高自然工作困擾少(白青平，民 89；李俊杰，民 92)。在國內現有的教師工作壓力與困擾相關研究中，以教學導師為對象的例子，倒是尚未成風潮。既然教學導師的遴選標準中，人格特質是重要的參考項目，隨著臺北市教學導師設置制度的推動，若再能藉由瞭解教學導師人格特質對教學輔導工作的影響以增進遴選標準的客觀性，甚而發展成合宜的人員甄選工具，勢必更能增進臺北市教學輔導工作的績效。

在研究普遍肯定教學導師制度(mentoring)的功能之際，學者們也逐漸重視教學導師的支持系統與專業發展的重要性(mentor professional development)(Eby, et al., 2006； Hertzog, 2000； Kreamer, 2003)。丁一顧等(民 95)、高紅瑛等(民 96)與張德銳等(民 91)皆在針對臺北市國民中小學教學導師進行的研究報告中顯示教學導師們有強烈在職成長的期望。Gordon 與 Maxey(2000)也強調教學導師的確需要持續性的支持系統來強化其教學輔導效能。其主因就是希望能藉由支持系統與專業發展來提高教學導師的工作效能，以提高教學輔導工作的績效。現存有的臺北市教學導師設置制度成效評鑑研究在探討建立以教師專業發展為目的的教學導師制度，極少討論到教學導師所面臨的系統化專業發展的需求與規劃。因此本研究期望藉由整合臺北市教學導師們所知覺到的教學輔導工作困擾與因應策略及人格特質對教學輔導工作的影響之整體結果來提供相關人員對教學導師的遴選方式與培育課程相關改進的建議，期能發展出更完善的教學導師專業發展支持系統。

貳、研究目的

本研究的研究目的如下：

- 一、 瞭解臺北市教學輔導教師的人格特質、教學輔導工作困擾與因應策略之現況。
- 二、 探討臺北市教學輔導教師的人格特質、教學輔導工作困擾與因應策略之間的關係。
- 三、 分析臺北市教學輔導教師不同個人背景變項在教學輔導工作困擾

與因應策略的差異。

- 四、探討臺北市教學輔導教師的人格特質對教學輔導工作困擾 與因應策略的影響。
- 五、綜合研究結果提出具體建議，作為推動教學輔導制度與增進 教學輔導教師專業發展之參考。

第二節 研究問題

壹、研究問題

根據上述研究目的，本研究的待答問題如下：

- 一、臺北市教學輔導教師的人格特質、教學輔導工作困擾與因應策略之現況為何？
- 二、臺北市教學輔導教師的人格特質是否與教學輔導工作困擾有關？
- 三、臺北市教學輔導教師的人格特質是否與教學輔導工作困擾因應策略有關？
- 四、臺北市教學輔導教師的教學輔導工作困擾是否與教學輔導工作困擾因應策略有關？
- 五、臺北市教學輔導教師的人格特質分佈是否因個人背景變項不同而有所差異？
- 六、臺北市教學輔導教師的教學輔導工作困擾是否因個人背景變項不同而有所差異？
- 七、臺北市教學輔導教師的教學輔導工作困擾因應策略是否因個人背景變項不同而有所差異？
- 八、臺北市教學輔導教師的人格特質是否能有效的預測其教學輔導工作困擾與因應策略？

第三節 重要名詞釋義

壹、教學輔導教師

本研究將教學輔導教師（簡稱教學導師）定義為：(1)學校中經由一定程序遴選出來的資深優良教師；(2)其職責在於針對需要協助之教師提供一套有系統、有計劃的服務；(3)其主要目的在於協助教師提升教學上的知識與技能，進而達到提升教師專業能力。

貳、初任教師

本研究所指之初任教師，係指已取得合格教師資格，且在學校教學崗位上工作未滿兩年的資淺教師。

參、新進教師

本研究所指之新進教師，係指已有兩年以上教學經驗，但剛剛轉任至新學校服務未滿兩年之教師。

肆、夥伴教師

本研究所指之夥伴教師，係指參與教學導師制度並接受輔導工作之教師，共分為四類，分別為(1)初任教學未滿兩年之教師；(2)新進至學校服務之教師；(3)為改進教學、追求專業成長，有意願接受他人輔導之教師，以及(4)經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。上述四類教師經由一定的分派過程，分派特定之教學導師對其從事引導與協助。

伍、教學有困難教師

本研究所指之教學有困難教師，係指教師個人能力不足、教學表現滿意度低、無法滿足有效能教學的標準、以及整體表現不甚穩定，導致教育品質不佳。

陸、教學輔導工作困擾

本研究將教學輔導工作困擾定義為教學導師在進行教學輔導過程中所面臨到的困難、困擾與壓力(problem、stress)；工作困擾一般係指個體於工作職場內，無法依既有的認知與經驗有效處理工作情境中所發生的事件而所衍生的心理或情緒的不安狀態、倦怠感等心理困境問題或影響個人行為的變化。但本研究則是依據教學導師制度中的教學輔導工作內容與特性，著重於探討來自學校內行政領導與人際互動層面、夥伴教師配合層面和教學協助技巧的行為三層面的困難與壓力。

柒、教學輔導工作困擾因應策略

本研究將教學輔導工作困擾因應策略(coping strategies)定義為教

學導師在進行教學輔導過程中在面對外在環境所帶來的工作困擾，努力尋求適應，有效解決問題或心理情緒的方法與對策；其方法可分為積極的解決與消極的逃避。本研究根據文獻將因應策略設定為解決問題策略、理性分析策略、尋求支持策略三個積極面向與延宕策略的消極面向。

捌、人格特質

本研究中的人格特質(personality traits)定義為個體整體心理體系成長與發展的動態觀念，是個人一生中穩定、獨特性且為重要的組成因素。本研究的人格特質論述主要依據 Costa 和 McCrae (1985) 依據 Norman (1963) 所修正發展的人格特質五因素模式(Five Factor Model: Big Five)。這五因素分別是：親和性、外向性、嚴謹性、敏感性與聰穎開放性。Costa 和 McCrae (1992) 認為個體的行為反映個體獨特的人格特徵。個人的行為特性會因人格特質的不同而有不同的表現。本研究根據此人格結構所發展出的量表測量教學輔導教師人格特質屬性及其用於預測教學輔導工作困擾調適度。

第四節 研究範圍與限制

本研究旨在瞭解臺北市教學輔導教師所知覺到的教學輔導工作困擾與因應策略之現況及其人格特質對教學輔導工作的影響與預測作用。由於研究主題、人力、時間與經費等因素的限制，研究無法涵蓋所有地區、對象以及相關變項。茲將研究範圍與限制分述如下：

壹、研究範圍

本研究的研究範圍界定如下：

- 一、研究主題範圍：本研究所欲探討的重點為臺北市教學輔導教師所知覺到的教學輔導工作困擾與因應策略之現況，其次，瞭解臺北市教學輔導教師人格特質對其教學輔導工作困擾與因應策略的影響與預測力。最後，根據文獻探討以及研究調查結果提出結論與建議。
- 二、資料蒐集範圍：本研究以臺北市參與教學輔導教師制度試辦之國民中小學教學導師為研究對象，以研究對象對於「教學輔導工作困擾

與因應策略」的意見與看法及研究對象自身的「人格特質」認知屬性為研究範圍。

貳、研究限制

本研究在研究設計上力求嚴謹，在資料蒐集及分析上力求正確，但因受研究範圍限制，在研究結果的解釋與推論上有其限制，茲說明如下：

- 一、研究主題的限制：本研究所調查有關教學導師的資料僅限於本研究工具所涵蓋的範圍。
- 二、研究推論上的限制：本研究僅以臺北市參與教學輔導教師制度試辦之國民中小學教學導師為研究對象，進行問卷調查與半結構訪談。因此，若推論本研究以外的對象則需謹慎。
- 三、研究方法限制：本研究蒐集資料工具包括問卷與半結構訪談大綱。問卷調查部份以抽樣方式對研究對象發放問卷，可能因受試者的主觀因素，而造成測量上的誤差存在。其次，鑒於問卷調查研究方式無法深入瞭解影響受試者意見考量的因素及背景條件，乃另採立意抽樣方式，抽取若干樣本實施半結構式訪談法。然而囿於時間、人力以及受訪者的防衛機制所限，以及研究者對受訪者各種條件未盡通盤了解，訪問的結果仍有待進一步研究驗證。

第二章 文獻探討

第一節 五大人格特質的理論與相關研究

壹、五大人格特質的意涵

個體行為上的差異主要表現在能力與人格兩方面，人格特質也是個人對人、事與整個環境適應時所顯示的獨特個性。此獨特個性又具有相當的統整性與持久性(張春興，民 93)。人格理論對人格結構與功能提出假設性的陳述，不僅可以了解個人人格不同層面還可預測個人行為。目前的人格理論包含了心理動力論、人本論、認知行為論與特質論，其中特質論特別重視人格結構的探討，實際研究上更重視差異的比較。五大人格特質(Big Five personality factor)又是特質論中被許多研究相當廣泛應用的人格分類準則，(江錦樺，民 90；Carlson, 1999；Collins & Gleaves, 1998)。追溯其發展歷史相當繁雜，目前普遍所使用的量表為依據 1992 年 Costa 和 McCrae 所修正的 NEO-PI 發展而成的 NEO-PI-R 人格問卷量表，新量表中，每一特質因素又包含六個分量表，各八題共 240 題。

Costa與McCrae等人的研究是利用人格特質五因素從宏觀的角度去描述人格的輪廓，茲將五因素的內涵整合分別說明如表2-1：根據Blue(2000)的定義，敏感性(神經質的反向，Neuroticism/Emotional Stability)代表個人穩定並調適情緒的能力，在這一特質上得低分的人比較傾向於焦慮和抑鬱。外向性(Extraversion)特質高的人喜歡表現、善言辭、喜歡社交等；此特質代表人際關係的舒適程度。高聰穎開放(Openness)的人傾向於有原創性、想像力和大膽，能接受新的知識觀念與容忍不同甚至相反的意見。Digman(1990)認為開放性的人不喜歡因襲別人的言行，他們喜歡挑戰權威，保持一些新穎的道德、社會或政治觀點，但這並不表示他們沒有原則。親和性(Agreeableness)的人傾向於同情、合作和人際間的支持，代表順應他人的程度。親和性與外向性一樣，屬於人際關係的主要人格向度。嚴謹(Conscientiousness)的人表現出有目標、野心、意志堅強和精力充沛，面對困難時，堅毅有決心，謹慎周詳。依McCrae(1987)的發現，

嚴謹自律性是在評估一個人的組織能力、自我堅持及自我成就導向的行為，是一個人追求特定目標時的志向。

表 2-1 五大人格因素表

高分者特性	特質量尺	低分者特性
多慮、緊張、不安、情緒、自卑、情緒化。	敏感性(N) 適應良好與情緒不穩定性的評量，能找出容量心理抑鬱有不實理念、過度渴求或衝動，且不當反應者。	安靜、鎮靜、放鬆、不情緒化、安全、自我滿足、堅強。
社會性、主動、人際取向、樂觀、熱情、愛好玩樂。	外向性(E) 對人際互動上的量與強度的評量；對活動水平的評量；對尋求刺激歡樂的評量。	保守、清醒、冷漠、工作取向、靜默、少活力的、退縮。
好奇、興趣廣泛、創造、獨創、想像、非傳統。	聰穎開放性(O) 對於主動追求經驗和體認經驗的評量；對不熟悉事物的容忍與探索能力的評量。	從俗性、實際、興趣狹隘、非藝術性、非分析性。
心地溫和、好心腸、可信賴、寬諒、助人、易受騙、正直的。	親和性(A) 衡鑑個人在思想、情緒與行動上從同情到反對的連續向度之人際取向情形。	好批評、粗魯、多疑、不合作、有仇必報、殘忍易怒的、好支使他人的。
有組織、可信賴、努力、自我要求、守時、細心、整潔、有企圖心、堅忍、按部就班、一絲不苟。	嚴謹性(C) 衡鑑個人組織性、堅毅性及目標取向行為動機。	漫無目的、不可信賴、懶散、粗心、散慢、不小心、意志薄弱、享樂主義。

資料來源：引自黃郁婷（民 94）。教師人格特質影響組織公民行為之研究---以南投縣國民中學為例。國立台灣師範大學公民教育與領導活動學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。

林能白、邱宏昌(民 88)認為五大人格特質向度數目之所廣受研究者接受可能原因為：Costa 和 McCrae 所提的五個向度，可以在數量與預測行為之間，取得一平衡之故。臺灣目前眾多使用五大人格特質的研究中，如江錦樺(民 90)、朱慶龍(民 92)、沈聰益(民 92)、周惠英(民 88)、李雯娣(民 89)以及韓繼承(民 91)等，其因素分析結果大致皆符合五因子的模式。唯從各研究中，皆可發現開放性構面信度偏低，臺灣樣本除了親和性的信度略低於美國樣本外，聰穎開放性向度題目因涉及價值觀，最具有跨文化的侷限性(引自黃郁婷，民 94)。但從 Bond(1979)至 Goldberg(1990) 五大人格特質的跨文化研究已達相關的證實其效度的嚴謹性(引自謝雅惠，民 94)。

貳、五大人格特質的實證研究

一、國內的相關實證研究

近年來人格特質之五大構面廣受國內特質研究者重視與應用，在全國博碩士論文資訊網以五大人格特質為論文關鍵字查詢，可獲得741筆；但絕大多數是運用於工商組織心理學與產業人力甄選的主題，例如：運用五大人格特質進行工作績效、工作價值觀或工作滿意度之研究等。此趨勢正與McCrae、Costa(1991)以及Watson、Clark(1992)的研究相呼應。研究顯示出五大人格特質與情感之間關係顯著(Chen & Spector, 1991；Agho, Mueller & Price, 1993；Cropanzano, James & Konovsky, 1993)，性情因素(情感)與人格特質兩者間和工作滿意度又分別存有直接與間接之關係，故人格心理學家推測五大人格特質應與工作滿意有顯著關連性，且可以用於預測個別工作者之工作滿意度(Barrick & Mount, 1993)。

誠如Holland提出的人格-工作適應理論(personality-job fit theory)主張個人的工作滿足與離職傾向，決定於個人的人格特質與所從事的行業是否適合。若是每個人的個人特質與工作選擇的搭配是很恰當的，將能提高他個人的工作滿足感，自然也就會降低他的工作困擾(白青平，民89)。誠如Kyriacou(1978)所提出的教師工作壓力模式，特別重視教師人格特質對壓力的解釋力，因此本研究也嘗試以五大人格特質建立對

教學輔導工作困擾的解釋力模式，以增進對教學導師工作的瞭解。限於本研究的研究焦點，茲將國內五大人格特質以教師工作滿意度等人力資源構面為研究焦點的相關實證研究依年代順序分別列示如表2-2。其餘在教師班級經營與身心輔導類的研究則不在此討論。

表 2-2 國內五大人格特質用於教師工作人力資源構面的相關學術研究一覽表

研究者	研究方法與樣本	研究結果
韓繼承 (民 91)	問卷調查法 台灣南區 (高雄市、高雄縣、屏東縣) 國民中學訓導人員	(1) 人格特質各構面與工作滿意度呈顯著正相關。 (2) 不同性別、婚姻、年齡、教學年資、兼行政年資及職位之訓導人員，其情緒穩定性、外向性、開放經驗性及謹慎負責性分別呈現不同的差異水準。 (3) 外向性的人格特質對工作滿意度最具預測力，外向性高分組的人格特質是角色壓力與工作滿意度的緩衝因素。
黃忠民 (民 92)	問卷調查法 全國 256 所公立高級中等學校之總務主任	高工作滿意度的總務主任，在人格上具有較高之「情緒穩定性」、「和善性」、「外向性」及「嚴謹性」等特質。
高景志 (民 93)	問卷調查法 高高屏地區國民小學訓導人員	(1) 不同教學年資、兼行政年資、學校規模的國小訓導人員在人格特質量表上有顯著差異。 (2) 人格特質在工作效能的預測情形中，具有顯著的預測力，而以角色模糊的預測力最高。
李信弘 (民 93)	問卷調查法、訪談法 臺東縣國民中學兼任訓導工作教師	(1) 學歷愈高者愈有不信任合作的人格特質。在情緒穩定型、開放經驗型及嚴謹型上以碩士學歷得分最高。 (2) 訓導主任隨著年資的增加而達到較高的開放經驗型特質。 (3) 師範學院培育的國中訓導教師具有高度謹慎負責型。 (4) 國中訓導教師高度人格特質者，對工作滿意各構面呈現較高的工作滿意程度，其中高度情緒穩定型的工作滿意度高於其他人格特質的工作滿意度。

黃鈴雅 (民 94) 桃園縣國小資源班教師	問卷調查法	<ul style="list-style-type: none"> (1) 不同性別、年齡、學歷國小資源班教師，在「情緒穩定性」有顯著差異。 (2) 不同特教專業背景國小資源班在「謹慎負責性」，達顯著差異。 (3) 不同教學年資的國小資源班在情緒穩定性、謹慎負責性、親和性、外向性及經驗開放性皆未達顯著差異。 (4) 情緒穩定性及整體人格量表與工作壓力各層面皆達顯著負相關，整體人格量表則與整體工作壓力量表達顯著負相關。
張永杰 (民 94) 台中縣市高中職教職員	問卷調查法	<ul style="list-style-type: none"> (1) 高中職教職員的人格特質、領導行為、工作績效間存在顯著相關性。 (2) 高中職教職員人格特質、領導行為對於工作績效之預測力上，在嚴謹性、外向性之人格特質與作之師、作之君之領導行為等構面，最能預測高中職教職員的工作績效。 (3) 高中職教職員在領導行為各情境下，人格特質對於工作績效之預測力上，以嚴謹性、開放性與宜人性之人格特質等構面，最能預測高中教職員的工作績效。
莊琇文 (民 95) 高雄縣市、屏東縣市幼稚園教師與托兒所保育人員	問卷調查法	<ul style="list-style-type: none"> (1) 幼兒教師人格特質以「親和性」、「嚴謹自律性」居多。 (2) 幼兒教師的人格特質與工作價值觀、工作表現有正相關。 (3) 幼兒教師人格特質中的「嚴謹自律性」、「聰穎開放性」、「親和性」對工作表現最具預測力。

資料來源：研究者自行整理。

二、國外的相關實證研究

由於五大人格特質國外的實證研究眾多，此外五大人格特質近年研究已由工商組織應用逐漸擴大至大學生的職業適性等研究(Borges & Gibson, 2005)，以下只探討 1987 年後相關本研究人力資源構面的研究。McCrae(1987)研究創造力與人格特質，其以男性為對象，研究發現神經質

(敏感性之反向)與創造性人格特質呈顯著之反向關係，其餘的人格特質與創造性人格特質則成正向之關係，其中又以聰穎開放性之顯著程度最高。Barrick與Mount(1991)的後設分析及Hough等(1996)研究人格與工作績效，其歸納出結論茲分述如下(引自王家玲，民90)：

- 一、嚴謹性是一個有效的工作績效預測因子，具勤勉審慎性特質的人，通常工作表現比不具勤勉審慎性特質的人要好。
- 二、在與人際互動較有關的職業中(如管理階層及銷售員)，外向性是一個有效的預測因子。
- 三、在需要創新的工作中(如研究發展人員)，開放性則是一個有效預測因子。
- 四、在評估顧客服務類工作的績效時，嚴謹性、非神經質與親和性的組合，則能成為有效預測因子。

Woodman、Sawyer和Griffin(1993)發現聰穎開放性強的工作者由於常能獨立自主因此也有較高的工作滿意度(引自蔡欣嵐，民90)。Organ與Lingl(1995)研究親和性與工作滿意度的關係，結果發現：親和性人格特質不僅能預測人際關係的滿意度，也能夠預測整體的工作滿意度。Tokar與Subich(1997)的研究則發現外向性特質強者因經常處於正面的情緒狀態所以有較高的工作滿意度。Judge等人(1999)則認為外向性一般雖推論與工作滿意具有最直接的正相關，但實際情形恐怕需要視個別工作不同來觀察。親和性特質的相關研究，也顯示愈需具合作性質的工作，親和性人格特質強之人愈有較高的工作滿意度(Judge, Higgins, Thoresen & Barrick, 1999)。

三、小結

從以上所述之國外研究結果與表 2-2 所列，皆顯示出五大人格特質與個體之一般行為(如工作行為與成就)，都具有某程度的相關性，因此，以人格作為個體行為之研究觀點，應有其可行性。再者，歸納表 2-2 可知，(1)就研究對象而言，國內的研究以學校訓導人員為最多；(2)就研究方法而言，國內的研究以問卷調查法為主要方式；(3)就研究結果而言，無論研究對象是哪一類，國內的研究皆可顯現五大人格特質與教師工作績效、

工作滿意度有關聯，而且研究結果也與國外的發現大致穩合。

參、教學導師人格特質遴選標準之相關研究

有關教學導師遴選標準的人格特質相關研究，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，以及喜歡和下屬相處並尊重其意見。另外，Alleman 的研究報告也指出，成功的良師具備自信、給人安全感、有韌性、樂觀、溫暖、關懷他人、對學徒的需要具敏感性等人格特質。Odell 的研究也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、能敏銳察覺他人的觀點、願意成為主動、開放的學習者，善於經營社交關係與公共關係（引自張德銳，民 87）。Klopf 和 Harrison 則認為，教學導師所需要的人格特質是正直、關懷、幽默、同情，其所需要的能力是人際溝通、示範教學革新，以及有效教學觀察與回饋（引自 Wagner & Ownby, 1995）。

Hardc 也認為教學導師需具備正直、聰明、關懷、專業等特質，表現出高度期待、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，以及示範教學革新的方法等（引自 Odell, 1990）。歸納眾學者之言，可知教學輔導教師的人格特質必須具備溝通、傾聽、關懷、接納、同理心、樂於助人、與人合作、社交及公關等能力，且具有強烈的教學承諾，並對於專業討論有持久興趣者為佳。從這些良師的特質可以發現與 Costa 與 McCare (1992) 所發展出之五大人格特質的五因子特徵有很大雷同的相似面。

Ryan 與 Russell 都曾指出具有較長教學經驗的教師，將會以較大的自信引導協助新進教師 (Sikula Butter & Guyton, 1996; Stanulis, & Russell, 2000)。但是一個精通兒童和青少年教育的卓越教師，卻未必能成為卓越的教學導師，因為教學導師所協助的對象為成人，是以教學導師必須擅長與成人互動 (Wagner & Ownby, 1995)。但目前臺北市各校教學輔導教師儲訓人選之甄選，只藉由學校教學輔導教師推薦委員會推薦儲訓人選，而且資格的審議標準也以教學經驗為主，因此常增加推薦過程的不愉快與實際推動工作的人事困擾。

繼之，目前國內以五大人格特質為甄選工具探討的研究又大都集中工

商組織領域(王家玲, 民 91; 黃靖雅, 民 92; 沈聰益, 民 92; 周惠莉, 民 92; 陳必旺, 民 93), 由於教學輔導工作需兼顧諮詢與人際互動的特色, 學校與一般傳統組織也有些微差異, 若能以五大人格特質開發出合宜的甄選工具, 應能對推動教學輔導工作有其實務上的價值性。因此, 本研究將進一步瞭解五大人格特質是否能成為教學導師設置制度適當的甄選工具。

第二節 教師工作困擾的理論與相關研究

美國和英國的近年許多調查皆指出教師承受很大的工作壓力, 其主要原因就是教育改革的推行及人們對提高教育素質的期望。Kyriacou(2001)也認為教師是目前許多工作壓力較高的職業之一, 形成工作壓力的因素自然因個人而有所差異。Kyriacou的教師工作壓力模式就特別重視教師人格特質對壓力的解釋力。如同工作壓力模式的理論, 工作困擾的可能來源也廣被學者探討, 「困擾」一般通指在日常生活中無論家庭或工作碰到問題或困難時所產生的一些反應或煩惱, 英文字裏常用 problem、difficulty、stress 等來形容。許朝信(民 88)則認為, 困擾的意義是指個人無法有效解決內在之衝突或滿足內在需求, 而導致心理或情緒方面之不安, 進而影響其行為的狀態。張碧蘭(民 90)指出, 困擾是個體主觀的認知和感受與外界情境不符時所產生的不平衡之心理狀態。McCormick(1997)則認為教師工作困擾係指教師察覺到個人資源不足以因應外在需求而產生的負面情緒。Benner(1984)認為是個體於工作職場內, 無法依既有的認知與經驗有效處理工作情境中所發生的事件而所衍生的心理或情緒的不安狀態、倦怠感等心理困境問題或影響個人行為的變化。隨著臺北市教學導師設置制度的正式推動, 相關教師工作與教學輔導工作的困擾來源與理論闡述皆有助於教學導師設置制度的未來發展。

壹、教師工作困擾成因相關研究

雖然國內學者對工作困擾的說法不一, 但包括如工作負擔、工作要求、工作壓力、人際關係、角色混淆等都是工作困擾的起源(陳恒山, 民 90)。工作困擾發生的初始來自於多種面向, 茲將其類型根據文獻再作類

別上的陳述如下：

(一)個人因素

1. 人格特質的影響：某些人格特質對於工作困擾的認知與感受特別敏感，如內、外控人格的差異。
2. 內在衝突：工作挫折感大、缺乏成就感、工作勞逸不均造成心理不平衡、無遷調機會等。

(二)組織內因素：角色扮演、工作負荷、時間壓力、工作環境、人際關係、組織結構及變革等都是工作困擾來源。

(三)外在環境因素：如法令規章的變動等。

因研究對象及工作性質的不同，研究者分別從不同的理論論點著手探討教師工作困擾：如需求層次論，歸因理論，強化理論及壓力理論分析(陳恆山，民 90)；白青平(民 89)、張碧蘭(民 90)則針對國小初任教師從個人特質論、認知發展論、社會化理論、角色期待理論分析；呂振發(民 90)探討國小校長工作困擾則從壓力理論及角色理論分析。雖然理論眾多，但人格特質論因能廣泛應用且具恆久性與普遍性，所以被普遍地從不同研究對象進行應用。如 Daniel 和 Timothy 在 1996 年就指出，運用人格特質理論可以相當程度的解釋個人行為發生的原因，因為一個人的一般性特質往往會反應在特定的情境範圍上，一個人的人格會影響其工作行為(引自李俊杰，民 92)。Judge 等人 (1997, 1998) 則提出人格特質中之核心評價 (core evaluations) 概念，包含四個項目：自我尊重、相信自我能力、內外控取向、神經質。該研究除認為核心評價為潛意識中的深層價值觀，同時也主張改善工作特性之後，每個個體的工作滿意程度會隨個人特質有不同的變化，核心評價趨於正面的人會樂於見到較高的工作特性，但核心評價趨於負面的人反而會不適應。因此本研究以人格特質論中的五大人格特質理論來探討教學導師的工作困擾，應能對教師工作困擾的相關理論與實務增加論述的力量。茲將國內相關教育人員工作困擾來源之研究按年代先後整理列如表 2-3：

表 2-3 國內教育人員工作困擾(壓力)相關研究一覽表

研究者	研究方法與對象	工作困擾內容
游自達 (民 75)	問卷調查法 國中實習教師	學生管理及行為輔導、學生課業表現
黃宗顯 (民 77)	問卷調查法 國小校長	工作負荷、心理衝突、內心衝突、上級壓力、社區壓力、學生管教問題、教職員壓力
江鴻鈞 (民 85)	問卷調查法、訪談法 國小初任校長	工作負荷、人際關係、內在衝突、學生訓導、角色期許
楊志能 (民 86)	問卷調查法 國中訓導人員	工作壓力、人際關係、工作負荷、專業知能
白青平 (民 88)	問卷調查法、訪談法 國小初任教師	工作負擔、人際關係、學生管理、工作負荷、工作壓力、行政運作
黃義良 (民 88)	問卷調查法 國小兼任行政教師	工作負荷、人際關係、專業知能、時間壓力
林昭男 (民 89)	問卷調查法 國小初任主任	工作負荷、人際關係、專業知能、時間壓力、學生行為
呂振發 (民 90)	問卷調查法 國小校長	行政領導、教學領導、公共關係、危機處理
張碧蘭 (民 90)	問卷調查法 國小初任教師	角色負荷過重、教學、人際關係、班級經營、個人因素、學校因素
劉金松 (民 90)	問卷調查法、訪談法 國中實習教師	班級教學及經營、個人成就、生涯適應、工作負荷
陳淑蘭 (民 90)	問卷調查法 國小教師	行政工作、專業知能、工作負荷、學生行為
宋禮彰 (民 90)	問卷調查法 國小行政人員	工作負荷、人際關係、專業知能、上級壓力、心理衝突
陳惠君 (民 91)	問卷調查法 國中實習教師	教學、班級經營、行政運作、人際關係、個人生涯、工作負擔
陳恆山 (民 91)	問卷調查法、訪談法 國中總務人員	工作壓力、行政運作、人際關係、專業知能
蘇文瑛 (民 91)	問卷調查法 國小自然與生活科技 教師	學校行政、專業知能、人際關係、教學資源、教學實務
徐顯恩 (民 92)	問卷調查法 國中初任教師	學生管理、工作負擔、教育政策、教學
陳吉雄 (民 92)	訪談法 國中初任教師	學生管理、家長要求、教學專業

王勝輝 (民 95)	問卷調查法 國小教師	職業困擾：個人、組織、環境、生涯四層面
朱盈潔 (民 95)	問卷調查法 國中資源班初任教師	教學、諮詢、個案管理、評量、行政
洪玉華 (民 95)	問卷調查法 高中任教 3 年內教師	導入需求
郭廷芳 (民 95)	問卷調查法 高中職教師	職業困擾

資料來源：研究者自行整理及部份引自林甘甘(民 94)。國民中學事務組長工作困擾與因應策略之研究。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。

歸納表 2-3 可知，(1)就研究對象而言，遍及實習教師、初任教師、一般教師、特教教師、初任校長與主任。(2)就研究方法而言，以問卷調查法為主。(3)就研究結果而言，國內教師工作困擾可歸類分為課程與教學、人際關係、班級經營與個人因素如情緒、壓力與身心狀況、工作負擔及學校因素。

表 2-4 國外學者研究教師（非初任教師）工作困擾來源一覽表

研究者	工作困擾來源	對象
Broadbent Cruickshank (1965)	教學方法 教室常規 評量方面 個人問題 家長關係	中小學教師
Olander Farrell (1970)	教學計劃與評量 爭取資金補助 尋求時間	中小學教師
Blackburn (1977)	教學計劃 評量問題 學生訓輔	中學教師
Ryan et al. (1980)	對工作表現的焦慮 與同事的疏離感 持續的工作壓力	一般教師
Adms (1985)	與學生的關係 與家長的關係 與同事的關係 與行政人員的關係 班級經營 教材	任教五年 教師
Borg Falzon (1990)	學生問題行為 時間資源困難 專業認知 人際關係	中學教師
Estes (1990)	技巧方面 社會情緒方面 組織方面	一般教師
Micklo (1993)	與家長的關係 控制管理的問題 時間 學生的成就	幼稚園老師
Saló (1995)	學生問題 工作內容 社區與家長 個人因素	中學教師

資料來源：研究者自行整理（因初任教師的研究十分繁多，且與主題無直接關係，故省略不納入此表）。

歸納表 2-4 可知，國外教師工作困擾可歸類分為學校因素如工作負擔、學生因素如管教問題、社會因素如家長關係與個人因素如情緒、壓力與身心狀況、工作負擔與學校因素。

從表 2-3 與 2-4 及相關文獻可知，無論中外，初任教師與初任校長的工作困擾是相關領域被研究最多的對象(王勝輝，民 95；Adams, 1982)。其次，中外教師共同有的工作困擾為：教學困擾、人際困擾與個人方面的困擾。近幾年因課程領導與教學領導成為教育改革重要議題，初任視導者也成為關注的研究對象，Joanne(2000)就發現初任校長面臨的困難與初任視導者的主要困擾來源也相似：社會人際網絡、自我角色認知、專業技術能力三要素(Daresh & Playko, 1994；Duke, 1984)。基於關切全體教育工作者的身心健康，教學導師的教學輔導工作困擾內容與感受程度是本研究將進一步深入探究的焦點。

貳、教學導師制度實施的困擾相關研究

教學輔導教師制度自 90 學年度在臺北市試辦以來，部份困難仍未獲得有效的改善：雖然依據張德銳(民 94)的研究顯示，其中「雙方配對的時間較晚，缺乏暖身的時間與機會」、「教學導師的工作職責不明確」、「限於人力，校方無法對教學導師與夥伴教師提供足夠的行政協助」等三項，93 學年度比起 91 學年度的困難程度有顯著減少。而在「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」，93 學年度比 92 學年度的困難程度亦有明顯降低。但仍有下列幾項困難需積極策略處理(鄭玉卿等，民 95)。

一、時間規劃的困擾

過去啟導關係(mentoring)相關研究中突顯出的緊張面有(1)缺乏與同事對話的時間；(2)過長或不足的指導時間(林心茹譯，民 93)。鄭玉卿等(民 95)的研究也與過去的發現相似，顯示教學導師與夥伴教師在排課與輔導時間上的安排，仍有相當大的限制。由於教學導師與夥伴教師人數眾多，因此無法兼顧到每一組教學導師與夥伴教師，完全在排課以及課務空堂上的契合。若是初任教師以及教學貴人無法安排固定的會面時間，無可避免的將造成啟導關係的薄弱。由於教學輔導時間的安排不易滿足所有人的需要，因此，常需要教學導師與夥伴教師間的私下約定，或輔導教師團隊提出共同商討對策。如果能克服排課等時間規劃的困難，則有助於制度

的推動。

二、教學協助行為上的限制

綜合陳美玉(民 87)、彭寶旺等(民 91)、Acheson 和 Gall(1997)及 Borich(1994)等國內外學者的看法，教學觀察與回饋對初任教師的重要性可歸納為以下兩大方面：促使教師改進教學表現，促使教師提升自我能力。張德銳等(民 93)的研究結果也相類似，顯示不管是初任教師、新進教師或實習教師，在經過教學觀察與回饋的協助，都會有不錯的教學效能表現。國外其他相關實證研究大多也對教學觀察與回饋給予正面肯定的態度，包括：(1)提升教師教學能力與技巧(Briggs, 1985; Gemmell, 2003)；(2)促使教師改變教學策略(Bartlett, 1987)；(3)產生互動、支持與反思(Gemmell, 2003)；(4)促教教師進行積極而有建設性的對話(Salladino, 2004)；(5)提升學生學習成效(Briggs, 1985)；但亦有少數研究發現其效果並不顯著(Steinhaus, 1987)；(整理自魏韶勤、張德銳，民 95)

Huffman 和 Leak(1986)在其教學導師研究中重要的發現是：教學導師與夥伴教師之間，應有足夠的時間從事正式與非正式的計畫、觀察與會談(引自魏韶勤、張德銳，民 95)。Leissa (1998)的研究也發現，大多數教師還是認為「不足的輔導協助時間」是班級觀察與協助的困境。可見成功的教學協助行為還需良好時間規劃的輔助。Orland-Bark 與 Yinon(2005)的研究則顯示教學導師在扮演教學專家時仍需面對教學專業不足的困擾。黃春滿(民 92)的研究則發現同事情誼是決定臨床視導成敗的關鍵。因此，教學導師的遴選除注意人際溝通能力，教學協助技巧相關的專業知能嫻熟程度，仍是重要的關鍵。再者，從初任教師、校長與視導人員的相關研究可發現專業能力是主要的工作困擾之一(如 Joanne, 2000)。可知要成為一位優秀的教學輔導教師，必須同時具備許多重要的能力與人格特質。

三、夥伴教師配合的困擾

雖然 Odell 的研究發現初任教師把減輕疏離感的「情感支援」，列為教學導師協助專業成長所有因素中最有幫助的一項。其他因素依重要程度排列依序是「教學策略支援、資源獲取、班級經營策略支援、和家長合作、經營學校生活，以及在學區內能發揮作用」(整理自林心茹譯，民 93，頁

32-48)。Klopf 和 Harrison 則認為，教學導師和受協助者建立良好關係的必要條件，乃在於教學導師具有協助對方成長的能力和意願，而受協助者亦具有接受指導和協助的意願（引自 Wagner & Ownby，1995）。但鄭玉卿等(民 95)也發現夥伴教師受輔導的意願不強與擔心被貼上標籤作用仍然是臺北市教學導師推動教學輔導工作的主要困擾點。高紅瑛等(民 96)與丁一顧等(民 95)也與前述研究有相似的發現，可知教學導師的工作困擾來源有多高的比例是由夥伴教師的層面所構成的，的確值得深入瞭解。

四、校內行政領導與人際的困擾

鄭玉卿等(民 95)的研究顯示除了夥伴教師的配合，一般教師對行政抱持著疑慮的心態及一般教師不清楚教學導師遴選的過程與權利義務產生誤解，也是臺北市教學導師推動教學輔導工作的困擾點。國內外相關的文獻，皆可發現教育人員的工作困擾中人際互動是共通點(如表 2-3 與 2-4)。繼之，國外在推動教學導師設置的相關研究中，校長與校內相關的行政領導、支持與人際互動等都是成功啟導制度的因素 (Manthei, 1992; Sundli, 2007)。Hertzog(2000)也在其研究中發現當教師的人際關係成為教職工作的主要問題足以影響到降低教師的教學效能。成功的教學導師制度推動需學校行政領導與教學導師、夥伴教師三方面的配合，臺北市教學導師設置制度的成效也需評鑑學校內的其他聲音如何干擾或增加制度的推動。

參、教師工作困擾(壓力)實證相關研究

除了教師人格特質外，個人背景如性別、職務、年資、教育程度等與工作壓力(困擾)皆有關聯。譬如性別議題上，許多報告顯示，相同性別的啟導關係(mentoring)在專業上更能相輔相成。因男女思考方式大相逕庭，實施教學的方式也各有特色；正好呼應 Tannen(1990)所提出；男性使用的是「報導式說話」；而女性則使用「溝通式說話」。相同性別的配對方式，較不會造成從同業關係轉化到私人關係的不必要顧忌，彼此的溝通也能較順暢(引自林心茹譯，民 93，頁 35-37)。茲將各個人背景變項與教師工作困擾(壓力)的相關研究分別討論如后。

一、性別

林純文(民85)的研究發現，女性、未婚、年資淺、級任教師之教師工作壓力較高。洪文章(民95)則指出男性主任組長比起女性主任組長會有較大工作壓力感受。但謝雅惠(民94)針對心評人員的研究則發現性別上無差異。徐顥恩(民93)的研究也發現就男女國中教師的整體教學困擾而言，並無顯著差異。因此本研究將進一步了解教學導師所感受到的教學輔導工作困擾會否因「性別」不同而產生差異。

二、擔任職務

鄧柑謀(民90)的研究發現國中訓輔人員在「工作負荷」與「人際關係」所感受到的工作壓力最大，其中訓導人員又比輔導人員感受更大。資淺行政教師在「角色衝突」上有較大的壓力感受。蔡世雄(民93)的研究則顯示擔任導師在「整體教學困擾」程度高於兼任主任的老師。教學導師會否因擔任的職務不同而在教學輔導工作困擾感受有所差異，是本研究期待進一步瞭解的。

三、任教年資

邱義烜(民91)研究發現，資深教師所感受到的工作壓力則比資淺教師大。洪文章(民95)則認為資淺教師其在九年一貫新課程實施的工作壓力較大。其餘相關於教學困擾的研究如陳冠伶(民94)、蔡世雄(民93)皆顯示教學困擾會因任教年資不同而有所差異。因此本研究將進一步了解教學導師所感受到的教學輔導工作困擾程度會否因「任教年資」而有差異。

四、教育程度

蔡純姿(民87)研究指出，研究所學歷之國小教師在教育改革各層面所感受的壓力較其他學歷之教師低。鄧柑謀(民90)則指出師專畢業之教師，在「人際互動」上，有較大的壓力感受。教學導師所感受到的教學輔導工作困擾會否因「教育程度」不同而產生差異，值得進一步了解。

第三節 教師工作困擾因應策略的理論與相關研究

因應一詞強調的是個體面對超過本身所擁有資源的內外情境或問題時，為緩衝或避免產生壓力、焦慮、威脅或其他身心疾病，努力去處理情境或問題的動力歷程(程一民，民85)。Lazarus 與 Launier(1978)認為

因應具有三項功能：(1)處理引起困擾的問題情境；(2)改變知覺問題的意義讓問題狀況中性化；(3)調整問題引起的負面情緒。因應方式又分為積極因應與消極因應兩類，積極因應是合理解決問題與尋求支援；消極因應是心態上抱持距離與消極逃避。正向積極的因應策略，會減輕某些負面的情感，和壓抑慢性壓力症狀出現的機會，有助於生活品質與工作績效的提升(林昭男，民 90；曾吉雄，民 89)。反之，負向消極的因應策略則會影響工作表現，出現的工作倦怠、離職等反應，甚至引發慢性壓力症狀，如心身症、心臟病或心理疾病等。

壹、因應策略理論

早期對於因應的看法較偏向於特質論，認為因應為個人的一種特質，個體對於外在事件的因應方式有一定的傾向，該時期常被稱為「因應風格」。後來，對於因應的研究重點則在於因應的處理過程，認為情境才是影響個體因應的一個主要因素，環境中的資源以及個人對外在事件的認知等將會影響個體所選擇的因應行為，此時期則稱為「因應策略」(王綦綦，民 89)。「因應策略」(coping strategies)，是指個人在面臨壓力情境時，為避免焦慮或受傷害，都會有某些反應出現，稱為因應行為；而這些因應行為，多半循著個人自己認知上的一套原則，此即因應策略。Lazarus 和 Folkman 是著名的壓力因應學者其理論有二即「個體-環境」互動因應模式與認知評估模式。Lazarus 和 Folkman(1984)將因應策略區分為二類：

(一)問題導向的因應：「針對問題」(problem-focused)修正環境或個人行為，設法修正或消除壓力來源、處理問題，或主動地改變自我，並發展出令人較為滿意的情境；因應方式分為三個類型：1. 尋求資訊或意見，2. 採取問題解決的行動，3. 權衡取捨(發展替代的酬償)。

(二)情緒導向的因應：「針對情緒」(emotion-focused)的因應方式。個人控制壓力下的情緒，不改變人與環境之間的實際關係，但它能間接影響情緒的產生。情緒導向的因應，主要是認知的過程，因此也稱為「減輕症狀的因應」(palliative coping)。分為三個類型：1. 情緒調適，2. 承受、忍受(聽天由命的接受)，3. 情緒發洩、紓解(引自曾華源，民 91)。

不同於認知評估模式源於心理學，認知評估理論是 1962 年由

Schachter 和 Singer 提出，其根基於生理學。認知評估理論的原理即任何的人境失衡狀態，均會引起不同程度的一般性身體不適（交感神經興奮）。對於此身體不適之歸因，決定於個體對刺激情境之評價。此評價又受到價值觀的影響，其評價之結果會對該壓力源產生趨或避之因應策略。若評價為良壓，則產生興奮的情緒，因應上易採取「趨」的策略，因此樂於謀求改善，甚至視為自我挑戰，以滿足自己的成就感；若評價為劣壓，則會產生恐懼或厭惡的情緒，易採取「避」的策略，因此會選擇敬而遠之，甚至於考慮離職遠離有害情境（引自張雨漑，民 91）。

總結文獻理論可知，因應策略可以分為「認知」與「行為」兩取向或根據人類本能而有「趨」與「避」的二分法。本研究以趨避傾向將教學輔導工作困擾因應策略分類為四級：問題解決策略、理性思考策略、尋求支持策略與延宕策略。

貳、教師工作困擾(壓力)因應策略之實徵研究

教師工作困擾因應策略的研究可從因應理論與困擾內容的不同而有不同類別的焦點，茲將國內相關工作困擾(壓力)因應策略之研究按年代順序整理如表 2-5，國外相關之研究則如列表 2-6。

表 2-5 國內學者研究教師困擾(壓力)因應層面分析一覽表

因應層面 研究者	挑戰 自我	問題 解決	尋求 支持	情緒 調適	延宕 處理	理性 思考	情緒 逃避	避而 遠之
鄧柑謀 (民 80)		✓	✓	✓		✓	✓	
林純文 (民 85)		✓	✓	✓		✓	✓	
李坤崇 (民 85)		✓			✓	✓		✓
葉龍源 (民 87)		✓	✓	✓	✓	✓		
黃義良 (民 88)		✓	✓	✓				
陳宜華 (民 88)		✓	✓	✓	✓		✓	✓
葉兆祺 (民 89)		✓	✓	✓	✓			✓
林昭男 (民 90)		✓	✓	✓	✓	✓		✓
張雨漑 (民 91)	✓	✓			✓		✓	✓
合計	1	9	7	7	6	5	4	5

資料來源：引自鄭美治(民 93)。《幼兒園教師工作壓力、因應趨避與身心健康之研究——以桃竹苗為例》。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系在職碩士班碩士論文，未出版，臺北市。

表 2-6 國外學者研究教師工作困擾(壓力)因應策略之分析一覽表

研究者	研究對象	因應策略
Bellings Moos (1984)	小學教師	1. 評估取向之因應策略 2. 問題取向之因應策略 3. 情緒取向之因應策略
Kyriacou Partt (1985)	英國教師	1. 與他人討論 4. 做好準備 2. 保持沉默 5. 避免當面抗爭 3. 祈禱.
Carver Scheier (1989)	一般教師	1. 主動因應 4. 心智上不參與 7. 接受 2. 社會支持 5. 正向成長 8. 宗教信仰 3. 行為上不參與 6. 拒絕
Salo (1995)	一般教師	教師在面對工作壓力時，較常使用「問題解決」的因應方式，而情緒衰竭(emotionexhaustion)的教師偏愛以「情緒焦點」(emotion-focused)來因應壓力，而較少工作壓力的教師，並非特別喜好採理性「因應方式」。
Wisnewki Gargoil (1997)	特教教師	1. 情緒宣洩 2. 個人的調適 3. 建立個人的自信心
Brehm (1998)		1. 直接因應或問題解決：最常被使用的 2. 減輕因應或情感因應：尋求支持、聽音樂、散步

資料來源：研究者自行整理。

歸納表 2-5 與 2-6 可知，(1)就研究對象而言，無論國內或國外的研究皆遍及實習教師、初任教師、一般教師與特教教師。(2)就研究方法而言，仍以問卷調查法為主。(3)就研究結果而言，國內教師工作困擾因應策略可歸類分為以正向積極面對問題為傾向，國外的教師則因壓力感受程度不同而有不同方式。整體歸納及參酌 Lazarus 和 Forlman(1984)所提之八種因應策略，本研究再歸類工作困擾因應策略有如下四類：(1)積極面對及分析解決問題有「解決問題策略」、「理性思考策略」；(2)控制情緒有「自我調適策略」、「情緒調適策略」；(3)尋求資源支持有「社會支持策略」、「尋求支持策略」；(4)暫時不處理有「消極逃避策略」、「延宕策略」。

此外，個人背景變項如性別、職務、年資、教育程度等與工作壓力(困

擾)因應策略皆有關聯；譬如程一民(民 85)的研究顯示，國小教師壓力因應方式之使用，會因性別年資、婚姻狀況、級／科任、任教年級、控制信念取向之不同而有所差異。茲將相關研究分述如后。

一、性別

許多研究(如：李坤崇，民 84；林思妙，民 82；單小琳，民 77)指出，性別會造成因應的差異。女性教師採用暫時擱置及逃避策略顯著高於男性、男性教師使用協商策略高於女性、女性教師較常使用傾訴、增進專業知能等因應方式。莊慧美(民 87)調查國小女性教師的策略也發現：調整為人處事的心態與尋求家人同事或機構的協助仍是國小女性教師的偏愛。洪文章(民 95)歸納：女性教師以「尋求支持」來解決問題，使用「調適策略」的頻度會高於男性。

二、擔任職務

李坤崇(民 84)發現國小校長與主任比國小教師更常運用問題解決、改變策略。林思妙(民 82)的研究則指出主任及組長採取問題焦點的因應方式顯著多於導師及專任教師。

三、任教年資

Benz(1987)的研究發現，資深教師較資淺教師有較好的因應方式。陳鴻銘(民 84)也發現資深教師較資淺教師較常使用解決問題策略而較少使用逃避策略。吳宗立(民 85)研究指出，服務年資資深的主任在面臨壓力時，採用「問題解決」方式的頻度高於資淺的主任。洪文章(民 95)歸納在服務年資方面：面對九年一貫課程所衍生的壓力時，年資較深之教師採用「理性思考」之調適策略的頻度較年資淺為高。服務「6~10 年」的國小兼任行政職務教師採用「延宕處理」的調適策略高於服務「21 年以上」。

整體而言，國內教師個人背景變項的相關研究顯示確與工作困擾、壓力有所關聯，因此教學導師在處理教學輔導工作的困擾其因應策略會否因個人背景變項的不同而有所差異的確值得探討。

第四節 教學導師遴選與培育課程的相關研究

壹、教學導師的遴選

有關教學輔導教師遴選標準的相關研究，在美國全國教育協會(National Education Association)於 1999 年發表的研究報告中，所指出實習輔導教師需具備的標準已被眾多教學輔導教師制度所引用，分述其標準如下：(一)態度與人格：願意成為其他教師的模範、對教學專業表現出強烈的承諾等；(二)專業能力與經驗：以出色的教師受同事的尊重、擁有優秀的學科專門知識等；(三)溝通技巧：能連接有效指導策略、聚精會神的聆聽等；(四)人際技巧：能夠維持信任的專業關係、知道如何表達對實習教師情緒與專業需求的關心等(孫志麟，民 95)。

其次，在教師信念改變的相關研究中如，Palas(2002)就發現，合作教師對於實習教師的教學觀改變具有很強烈的影響，如果實習教師與實習輔導教師之間的對話愈開放，且允許愈多歧異的觀點的話，那麼實習教師對於實習就會愈滿足，愈能促進其成長。可見教學導師的人選對被輔導的夥伴教師有相當的影響。Odell(1990)也指出，教學導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(張德銳等人，民 89)。

英國進階教師(advanced skills teacher)的標準則為以下之內容：傑出的教學成果、豐富的學科知識、卓越的課規劃能力、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持能力(張芬芬，民 90)。簡言之，教學導師在遴選標準方面，除了首先必須具有足夠的服務年資之外，其次在專業能力如卓越的教學能力、豐富的學科知識與課程規劃的能力、優良的評量與評鑑的能力、有效的教學示範能力，最後還需具備溝通與輔導技巧並且備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。

目前臺北市各校教學輔導教師儲訓人選之甄選，由學校專任教師及行政人員組教學輔導教師推薦委員會推薦教學輔導教師儲訓人選，經學校教師評審委員會公開審議通過後，送請校長核定後，函報臺北市政府教育局核備。參加教學輔導教師儲訓人選之教師應符合下列各項條件：(1)八年以上合格教師之教學年資。(2)具學科或學習領域教學知能，並有四年以

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，協助教師解決問題(張德銳等，民 95)。

整體而言，臺北市教學輔導教師現今的審查標準為以具有人際溝通的技巧與有開放、包容的心胸及人格特質為主要考量。然人際溝通與人格特質仍未有客觀化標準為參酌，雖然教學輔導教師人選的產生，主要係由學校依平時長期的觀察，主動舉才，所遴選出來的教學輔導教師儲訓人選大多相當優秀，極少有教學欠佳、風評不佳的教師被遴選為教學輔導教師。但仍時有爭議以致造成學校組織內的不佳互動，因此若有更客觀的遴選指標或檢核表、甄選工具則更能善用啟導制度的美意，此也為本研究的主要研究動機之一。

貳、教學導師的培訓

張德銳等人(民 94)針對教學輔導教師所需具備的能力，歸納出主要之訓練項目：1. 了解初任教師的需要與特質、2. 與成人一起工作的能力、3. 人際溝通技巧、4. 同儕教練、5. 臨床視導、6. 觀察技巧。Wilder(1992)則認為教學導師的培訓重點主要包含以下內容：有效教學、教學觀察、教室管理、課程計畫、舉行討論會議、如何與成年學習者共同工作、教學輔導，以及協助技巧等。李雅婷(民 87)的調查研究則指出：實習輔導教師需要的培育內容，以學生輔導技巧、教學技巧、教學諮商指導技巧、實習教師輔導諮商技巧等項為主。英國實習輔導教師培育內容，也仍需額外增加教學演示、個別指導與晤談技巧、觀察教學與分析、問題解決技巧、輔導與溝通技巧等訓練(黃淑玲，民 86)。

加州洛杉磯學區(Los Angeles Unified School District)的例子，則為其設計了 30 小時的培育方案，培育內容包括：實習輔導教師的角色定位、瞭解實習教師、協助實習教師與同事工作、輔導實習輔導教師、實習輔導教師和學校、實習輔導教師和學區等課題(Little & Nelson, 1990)。德州的例子，分初階和持續兩部分，初階培育內容包括：瞭解實習教師關注事項、瞭解實習啟導過程、瞭解成人發展、學習人際技巧、提供實習教師指導和直接的支援、瞭解需向實習教師說明的建議主題。持續培育內容則包括：評鑑與課程單元、班級經營、學生評量、親職座談、時

間管理、多元文化主義、觀察與會議技巧、教學與學習型態、目標設定與反省策略、同儕輔導或視導、引起學習動機策略、變通教學策略、不同族群學生、溝通技巧、教學技巧增進、衝突解決、教學設計、人際技巧、科技、資源運用等課題(Holden, 1995)。

參、小結

從國內外的研究與實際制度推動的現況，可知教學導師的培育課程內容涵蓋課程、教學、評量與人際溝通等範圍。現今除了四週儲訓課程外，臺北市教學導師每年還應參加臺北市教師研習中心所舉辦之在職成長課程。誠如上述學者建議，初階與進階的課程可更加精緻化，還應考量教學導師的專業發展系統化，從每年的實施困難點進一步著手設計培育課程的內容。因此，本研究的另一研究動機即是參酌已有的研究建議再添加本成效評鑑的結果對臺北市教學導師的培育課程系統提出更完善的建議。

第三章 研究設計與實施

本研究主要採問卷調查法，並輔以質性個別訪談法，藉以了解臺北市國民中小學校 95 學年度參與試辦教學輔導教師制度之教學輔導教師們所知覺的教學輔導工作困擾及因應策略與教學導師的人格特質對其教學輔導工作困擾及因應策略的影響。本章係依據前述研究動機、目的及文獻探討的結果，提出研究設計與實施，共分為五節。第一節說明研究架構；第二節為研究對象與取樣方法；第三節說明研究工具；第四節為實施程序；第五節為資料處理與分析。茲將分述如后。

第一節 研究架構

為達本研究目的，研究者依據研究動機與目的及文獻探討的結果，發展出本研究的研究架構圖(如圖 3-1)，藉以了解各變項之間的關係。從圖 3-1 可知，本研究主要透過教學導師在「教學輔導工作困擾與因應策略之意見調查表」與「人格特質量表」的反應，瞭解臺北市國中小學校 95 學年度參與試辦教學輔導教師制度之教學輔導教師們所知覺到的教學輔導工作困擾及其因應策略；與教學導師的人格特質對其教學輔導工作困擾及因應策略的影響和預測效果。

教學輔導工作困擾及因應策略的調查各自分為四個層面，茲說明如下：

- 一、 教學輔導教師教學輔導工作困擾：夥伴教師的配合、時間規劃問題、行政領導與人際及教學協助技巧共四大類。
- 二、 教學輔導教師教學輔導工作困擾因應策略：解決問題策略、理性思考策略、尋求支持策略與延宕策略共四大類。

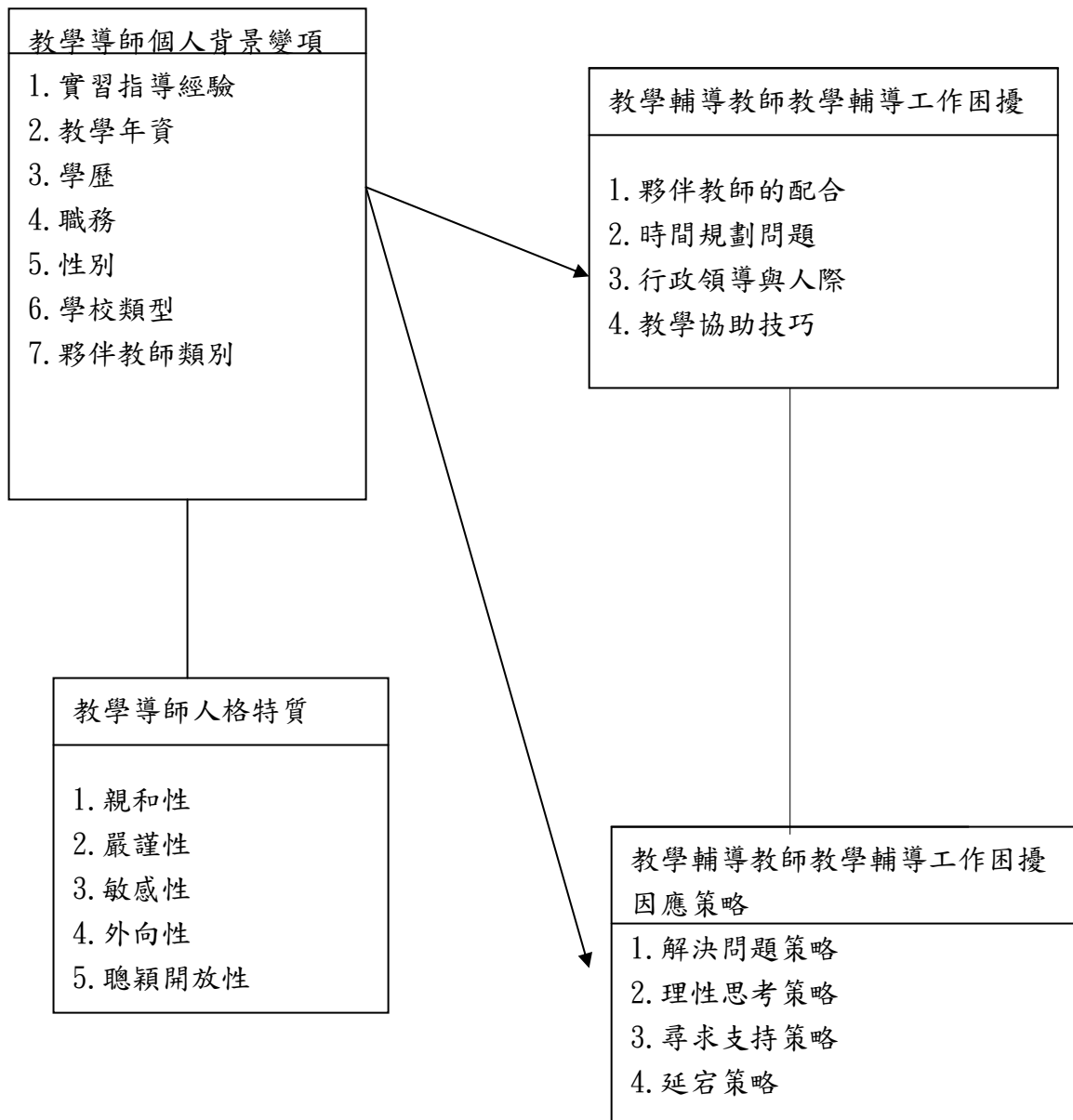


圖 3-1 本研究之架構圖

第二節 研究對象與取樣方法

壹、問卷調查研究對象與取樣方法

本研究係以參與 95 學年度試辦教學輔導教師設置制度之臺北市 55 所國民中小學校教學輔導教師為研究對象。由於人力、時間與財力有限無法進行全部參與學校的普查；所以，透過分層隨機取樣方式，抽取中學 11 所，小學 29 所共 40 所學校為正式施測樣本。依上述抽樣之原則，本研究共發出 272 份正式問卷。調查問卷發出後，回收 249 份，其回收率為 91.5%；剔除回收樣本中的廢卷(至少有一大項未答者)，有效樣本計為 242 份，問卷可用率為 89%。

貳、訪談對象與取樣方法

本研究為彌補量化問卷資料之不足，乃以「立意取樣」方式就參與問卷調查的學校中選取訪談學校；再由訪談學校以推薦方式取得可以提供更豐富資訊的訪談對象。如表 3-1 所示，這些對象計有 4 名國小現職教學導師，3 名國中現職教學導師接受訪談；為顧及研究倫理，本研究將所有受訪者以代號方式呈現。

表 3-1 本研究訪談對象基本資料摘要表

編號	匿名	任教性質	任教年資	性別
01	導 1	國小教師	21 年	女
02	導 2	國小主任	10 年左右	女
03	導 3	國小六年級導師	10 年左右	女
04	導 4	國小六年級導師	10 年	女
05	導 5	國中導師	22 年	女
06	導 6	國中教師	13 年	女
07	導 7	國中導師	10 年左右	女

第三節 研究工具

本研究所採取的研究工具主要有問卷與訪談大綱；問卷內容分為兩大部份，第一部份為受試者基本資料，第二部份為問卷的主要內容分為三大

層面：其一為教學輔導教師人格特質量表，其二為教學輔導教師教學輔導工作困擾感受問卷；另一則為教學輔導教師教學輔導工作困擾因應策略問卷。個別訪談則是根據教學輔導教師教學輔導工作困擾與因應策略訪談大綱進行，茲將研究工具分別詳述如下：

壹、「基本資料」

本研究所採用工具中的基本資料部份是由研究小組依研究需要而設計，主要目的在收集受試者之重要背景資料以了解樣本特質分布情況，和不同背景變項的臺北市國民中小學校教學導師在教學輔導工作困擾與因應策略的差異情況及人格特質對教學導師在教學輔導工作困擾與因應策略的影響情形。其中基本資料包含：「性別」、「職務」、「教學年資」、「最高學歷」、「學校類別」、「夥伴教師類型」、「曾擔任實習指導經驗」共七類（其詳細情形如附錄一）。

貳、教學輔導教師人格特質量表

一、問卷發展過程

（一）本問卷初稿係依據文獻分析與相關理論探討後，以 Costa 和 McCrae(1992)之人格量表「NEO-FFI」的簡式量表為編製依據，並分別參考朱慶龍(民 92)自行翻譯的「NEO-FFI」的量表、李如淑(民 93)所編之「人格特質量表」、黃郁婷(民 94)所編的「教師個性自評量表」與韓繼承(民 91)修改自周惠英(民 88)問卷後對國中訓導人員施測的「五大人格量表」等，再請數位現職國中小教學導師與教育專家學者給予意見，作為量表編擬的主要依據。

（二）研究小組召開問卷修改會議，主要針對問卷題目的內容或語句加以修改，除符合研究的目的與需要，並達語意順暢易懂，以利未來填答者能迅速了解題意並完成問卷之填答。

（三）編制正式問卷：問卷經研究小組開會，對題目進行適度的文字修飾之後，並請相關教育學者與現職國中小教學導師針對量表構念和題目加以審閱及修改，於五月中旬編制成正式問卷。

二、問卷填答與計分方式

正式問卷題目共二十三題，以四點量表型式作答。每個題目均按程度分成「非常符合」、「符合」、「不符合」、「非常不符合」的順序排列。本量表均為正向題，分別給予 4、3、2、1 分；經因素分析確定此問卷測量五種教師人格特質，分別是「親和性」、「嚴謹性」、「外向性」、「敏感性」、「聰穎開放性」（其詳細情形如附錄一）。

三、問卷之信度與效度的分析

(一)建立專家效度

初稿完成後，即進行專家意見調查，懇請六位專家學者與具備國中小教學導師實務經驗的主任與教師四位，針對問卷初稿內容審閱並給予指正。研究小組根據學者專家提供的修正建議加以分析整理，作為修正問卷之參考，以釐清相關題項，建立專家效度。

(二)鑑別度分析

本研究的正式問卷皆以項目分析與因素分析來建構效度的考驗。在分析方法上本資料採用極端組檢定及相關分析，求得各題目之決斷值及相關係數，以作為選題的依據。本研究採用項目分析的方法如下所述：

1、題目鑑別度的檢驗，首先選取各受訪者在「教學輔導教師人格特質量表」各分層面所得總分依前後的 25%極端區分為高分組及低分組，接著以高、低分組為自變項，而每一題項的分數為依變項進行獨立樣本 T 檢定，以算出各題項的決斷值 (critical ratio, 簡寫為 CR) 是否達到顯著水準，若 t 值愈大，則代表該題項的高、低分組的差異愈大，亦即該題越具有鑑別度。

2、相關分析：修正後項目總分相關法 (Corrected Item and Total Correlation, 簡稱 ICC) 則是計算每一個題項與分層面總分 (不含該題項的分數) 的 Pearson 積差相關係數，如該題項的修正後項目總分相關越高則代表這題項在整個問卷中具有代表性 (DeVellis, 1998)。若該題項的修正後項目總分相關未能高於 .3，則代表該題項與分層面並未同質，因此建議予以刪除。

3、項目分析—鑑別度結果

如表 3-2 所示，在「教學輔導教師人格特質量表」 t 值皆能達顯著水準，代表所有題項皆能區分高、低分組的受訪者，題項具有鑑別力。在項

目及量表總分相關結果部份，修正後項目與量表總分的相關係數低於 .3 的題項有第 14 題及第 19 題；其餘的題項其修正後項目與總分相關皆高於 .3，代表其餘題項在整個量表中具有代表性。因此，「教學輔導教師人格特質量表」除第 14 題及第 19 題外，其餘題項無論是極端組比較法或修正後項目與總分相關的指標皆相當良好，因此刪除此兩題後進行後續的因素分析。

表 3-2 教學導師人格特質量表問卷項目分析摘要表

題號	題目內容	項目總分相關	極端組檢定(CR 值)	保留
1	我會顧慮他人立場	.694	-24.908*	✓
2	我能與他人合作良好	.773	-34.955*	✓
3	我會盡所能幫助他人	.797	-52.567*	✓
4	我總是信任他人	.638	-19.424*	✓
5	我喜歡與人交談	.561	-15.471*	✓
6	我遵守規範	.617	-20.797*	✓
7	我做事認真負責	.689	-23.523*	✓
8	我喜歡井然有序的完成工作	.724	-26.511*	✓
9	我善於安排時間	.594	-17.831*	✓
10	我要求精確	.662	-16.607*	✓
11	我能有效處理壓力	.640	-13.556*	✓
12	我常顯現冷靜的一面	.605	-12.228*	✓
13	我能控制自己的情緒	.601	-11.339*	✓
14	我很容易杞人憂天	.227	-4.327*	✗
15	我常保持愉快心情	.477	-11.240*	✓
16	我喜歡影響他人	.501	-12.981*	✓
17	我樂於接受挑戰	.611	-13.835*	✓
18	我喜歡結交朋友	.441	-11.049*	✓
19	我喜歡自己獨立完成工作	.081	-4.059*	✗
20	我總是精力充沛	.630	-16.085*	✓
21	我喜歡嘗試新奇事物	.690	-15.831*	✓
22	我具有觀察入微的能力	.733	-15.518*	✓
23	我能全面性地思考問題	.742	-13.210*	✓
24	我喜歡創新	.716	-16.147*	✓
25	我的邏輯分析思考能力強	.665	-14.445*	✓

* $p < .05$

4、因素分析

本研究也針對每個問卷向度內的各個題目進行因素分析，以確定每個題目與其所屬向度內涵有高度相關存在，而且相互之間只能抽取一個共通因素出來。執行因素分析時，變數之間必須具有一定程度的相關，若是彼此相關太高或相關太低時，皆會造成執行因素分析的困難。透過取樣適切性量數 (KMO, Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy) 與 Bartlett 球面性考驗可檢驗這個問題 (邱皓政, 民 89)。KMO 值越接近 1，表示變項間的淨相關係數越低，進行因素分析抽取共同因素的效果越好；而 Bartlett 球面性考驗值用來考驗相關矩陣中的相關係數是否顯著地大於 0 (邱皓政, 民 89)。

本研究所使用的三個工具「教學輔導教師人格特質量表」、「教學輔導工作困擾感受問卷」及「教學輔導工作困擾因應策略問卷」皆分別進行探索性因素分析 (Exploratory Factor Analysis, EFA)，以主成分分析 (Principle Component Analysis, PCA) 的方式抽取因素，取特徵值 (Eigenvalue) 大於 1 的因素，以建構各分量表之效度。在因素分析轉軸中，利用直交轉軸的最大變異法 (Varimax Method) 取出因素負荷量 (Factor Loading)，以因素負荷量大於 .3 為選題標準，作出問卷分析結果。

5、因素分析結果

經項目分析刪除第 14 題及 19 題後，本量表利用刪題後的 23 個教學導師人格特質題項，以李克特四點量表蒐集各受訪者對每一變數的同意程度 (非常符合=4~非常不符合=1)。如表 3-3 所示，資料透過取樣適切性量數考驗 (KMO= .920) 與 Bartlett 球面性考驗 ($p < 0.001$)，顯示本問卷資料適合執行因素分析。

表 3-3 教學導師人格特質量表 KMO 與 Bartlett 檢定係數表

KMO 取樣適切性檢定		.920
Bartlett 球面性考驗	統計量值	3338.356
	自由度	253
	顯著性	<.001

繼之，如表3-4所示，因素一特徵值為9.491，可解釋變異量41.264%；因素二特徵值為2.338，可解釋變異量10.164%；因素三特徵值為1.551，可解釋變異量6.743%；因素四特徵值為1.438，可解釋變異量6.254%；因素五特徵值為1.202，可解釋變異量5.225%，總共可累積變異量為69.652%。

表 3-4 教學導師人格特質量表因素分析特徵值及解釋變異量

因素構面	特徵值	解釋變異量 (%)	累積解釋變異量 (%)
因素一	9.491	41.264	41.264
因素二	2.338	10.164	51.429
因素三	1.551	6.743	58.172
因素四	1.438	6.254	64.426
因素五	1.202	5.225	69.652

本問卷的因素分析命名部份，如表 3-5 所示，第 1 題至第 4 題、第 6 題及第 7 題與因素一的 Loading 值最高，介於 0.64~0.82 之間，因此將因素一命名為「親和性」；第 8~10 題與因素五的 Loading 值最高，介於 0.62~0.80 之間，因此將因素五命名為「嚴謹性」；第 11~13 題及第 15 題與因素四的 Loading 值最高，介於 0.53~0.79 之間，因此將因素四命名為「敏感性」；第 5 題、第 16~18 題及第 20 題與因素三的 Loading 值最高，介於 0.55~0.73 之間，因此將因素三命名為「外向性」；第 21~25 題與因素二的 Loading 值最高，介於 0.64~0.81 之間，因此將因素二命名為「聰穎開放性」。

表 3-5 人格特質問卷因素負荷量與 Cronbach α 係數摘要表

因素	題號	轉軸後因 素負荷量	解釋變異 量	累積變異 量	分量表 Cronbach α 值
親和 性層 面	1	0.82			.895
	3	0.82			
	2	0.78	41.264%	41.264%	
	6	0.70			
	4	0.65			
	7	0.64			
聰穎 開放 性層 面	23	0.81			.877
	25	0.77			
	22	0.76	10.164%	51.429%	
	24	0.70			
	21	0.64			
外向 性層 面	18	0.73			.813
	16	0.71			
	5	0.63	6.743%	58.172%	
	17	0.57			
	20	0.55			
敏感 性層 面	13	0.79			.803
	12	0.76	6.254%	64.426%	
	11	0.68			
	15	0.53			
嚴謹 性層 面	9	0.80			.790
	10	0.72	5.225%	69.652%	
	8	0.62			

(三)信度分析— α 信度分析

本研究採用 Cronbach α 係數衡量各變數之間共同因素的關連性，計算出衡量所得的總變異數與個別變異數，來檢驗問卷題目間的一致性、穩定性。依據 DeVellis(1998)的建議，當 α 值低於 0.6 完全不接受；介於 0.6 至 0.65 之間最好不要接受；介於 0.65 至 0.7 為最小接受值；介於 0.7 至 0.8 相當好；介於 0.8 至 0.9 非常好。

由表 3-8 得知此量表信度分析結果如下所述。此 5 個分量表的信度分別為：親和性 $\alpha = .895$ 、嚴謹性 $\alpha = .790$ 、敏感性 $\alpha = .803$ 、外向性 $\alpha = .813$ 、聰穎開放性 $\alpha = .877$ ；而「教學輔導教師人格特質」總量表

$\alpha = .934$ ，依 DeVellis(1998)的建議本研究各個層面內部一致性信度皆可接受。

表 3-6 教學輔導教師人格特質量表問卷內部一致性信度表

層面	題數	Cronbach's α 係數
親和性	6	.895
嚴謹性	3	.790
敏感性	4	.803
外向性	5	.813
聰穎開放性	5	.877
人格特質總量表	23	.934

參、教學輔導教師教學輔導工作困擾感受問卷

一、問卷編製依據

(一)本問卷初稿係依據文獻分析與相關理論探討後，分別參考李勝彰(民 92)所編製「國中教師壓力問卷」、江鴻鈞(民 83)所編製「國民小學初任校長工作壓力與因應策略調查問卷」、吳林暉(民 88)所編製「國中實習教師教學實習臨床視導調查問卷」與程一民(民 85)所編製「國小教師壓力量表」等，再根據數位現職國中小教學導師與教育專家學者給予之意見，以及實際參與臺北市教學輔導教師制度運作工作狀況後作為問卷編擬的主要依據。

(二)正式問卷則在研究小組召開數次問卷修改會議，主要針對問卷題目的內容或語句加以修改，除符合研究的目的與需要，並達語意順暢易懂，並與上述之人格量表一併請相關教育學者與現職國中小教學導師針對量表構念和題目加以審閱及修改，於五月中旬編制成正式問卷。

二、問卷填答與計分方式

正式問卷題目共三十題，以四點量表型式作答。每個題目均按程度分成「非常困擾」、「困擾」、「不困擾」、「非常不困擾」的順序排列。本問卷均為正向題，分別給予 4、3、2、1 分，滿分為 4 分，理論平均數為 $(1+4)/2=2.50$ 。經因素分析確定此問卷測量四種教學輔導工作困擾，分別是「夥伴教師的配合」、「時間規劃問題」、「行政領導與人際」與「教學協助技巧」

(其詳細情形如附錄一)。

三、問卷之信度與效度的分析

(一)建立專家效度

初稿完成後，一併與上述之教學輔導教師人格特質量表進行專家意見調查，請學者與熟悉實務的教學導師針對問卷初稿內容審閱並給予指正。研究小組即根據學者專家們提供的修正建議加以分析整理，作為修正問卷之參考，以釐清相關題項，建立專家效度。

(二)鑑別度分析—項目分析的結果

正式問卷以項目分析與因素分析來建構效度的考驗。在分析方法上也如前述問卷，採用極端組檢定及相關分析，求得各題目之決斷值及相關係數，以作為選題的依據。如表 3-7 所示，在「教學輔導工作困擾感受問卷」 t 值皆能達顯著水準，代表所有題項皆具有鑑別力。而所有題項的修正後項目與量表總分的相關係數皆高於 .3，代表此量表所有題項在整個量表中具有代表性。因此，在「教學輔導工作困擾感受問卷」中所有題項在極端組比較法或修正後項目與總分相關的指標皆達到標準，保留所有題目並進行因素分析。

表 3-7 教學輔導工作困擾感受問卷項目分析摘要表

題號	題目內容	項目項目 總分相關	極端組檢定 (CR 值)	保留
1	夥伴教師的合作意願不高	.845	-13.602*	✓
2	夥伴教師的成長意願不高	.844	-12.988*	✓
3	夥伴教師的溝通態度不佳	.842	-19.687*	✓
4	夥伴教師的個人特質難以相處	.839	-17.030*	✓
5	與夥伴教師建立互信的輔導關係困難	.532	-9.820*	✓
6	夥伴教師接受入班教學觀察的意願不足	.638	-11.537*	✓
7	夥伴教師配合入班教學觀察的時間困難	.645	-14.545*	✓
8	與夥伴教師的相處時間不夠	.411	-13.341*	✓
9	夥伴教師不清楚教學輔導制度的運作	.525	-10.180*	✓
10	和學校其他教學導師相處及交換經驗困難	.455	-13.660*	✓
11	和夥伴教師對同一事件的觀察觀點不同	.524	-9.758*	✓
12	學校其他同仁給予我教學輔導工作的協助程度不足	.449	-7.731*	✓

13	和學校行政人員的互動情況不佳	.777	-18.270*	✓
14	學校行政人員支援教學導師工作的能力不足	.813	-17.938*	✓
15	本校校長對教學導師工作的督導方式不當	.761	-27.548*	✓
16	本校教學導師與行政人員的溝通管道不足	.793	-19.570*	✓
17	無法協助夥伴教師把關注的教學問題轉化成可被觀察的具體行為	.650	-10.001*	✓
18	不易了解夥伴教師在教學時期望學生表現的行為	.718	-10.547*	✓
19	無法讓夥伴教師參與決定要觀察的行為重點	.712	-9.535*	✓
20	不易與夥伴教師共同討論選擇適合的觀察方法與工具	.678	-9.833*	✓
21	不易將夥伴教師說的話、或對學生發問的問題逐字記錄下來	.708	-14.218*	✓
22	不易將上課時學生所說的話、或對問題的回答，逐字記錄下來	.697	-15.414*	✓
23	無法將上課時夥伴教師與學生的互動，客觀有系統地記錄下來	.734	-12.677*	✓
24	無法將學生參與討論的次數及夥伴教師給學生的回饋類型記錄下來	.701	-12.652*	✓
25	不易將夥伴教師或學生在教室裡移動的路線記錄下來	.659	-10.177*	✓
26	無法鼓勵夥伴教師對觀察結果加以推論並引導其陳述感受與意見	.790	-11.260*	✓
27	無法利用發問技巧協助夥伴教師澄清其意見與感受	.763	-11.707*	✓
28	不易鼓勵夥伴教師思考影響教學的因素並提出改進的教學策略	.733	-11.248*	✓
29	無法直接或間接給予夥伴教師改進教學忠告的方式	.742	-10.298*	✓
30	無法提供夥伴教師專業成長所需的資源	.616	-9.430*	✓

* $p < .05$

(三) 鑑別度分析—因素分析的結果

本問卷也進行探索性因素分析，以主成分分析的方式抽取因素，取特徵值(Eigenvalue)大於1的因素，以建構量表之效度。經項目分析後保留所有題項，因此本問卷以30個教學輔導工作困擾感受題項，以李克特四點量表蒐集各受訪者對每一變數的同意程度(非常困擾=4~非常不困擾=1)。如表3-8所示，資料透過取樣適切性量數考驗(KMO=.911)與Bartlett

球面性考驗($p < 0.001$)，顯示本問卷資料適合執行因素分析。

表 3-8 教學輔導工作困擾感受問卷 KMO 與 Bartlett 檢定

KMO 取樣適當性檢定		.911
Bartlett 球面性考驗	統計量值	6045.486
	自由度	435
	顯著性	<.001

如表3-9所示，因素一特徵值為12.119，可解釋變異量40.398%；因素二特徵值為3.404，可解釋變異量11.347%；因素三特徵值為2.406，可解釋變異量8.021%；因素四特徵值為1.656，可解釋變異量5.521%；因素五特徵值為1.367，可解釋變異量4.557%；因素六特徵值為1.047，可解釋變異量3.489%，總共可累積變異量為73.333%。

表 3-9 教學輔導工作困擾感受問卷因素分析特徵值及解釋變異量

因素構面	特徵值	解釋變異量 (%)	累積解釋變異量 (%)
因素一	12.119	40.398	40.398
因素二	3.404	11.347	51.745
因素三	2.406	8.021	59.766
因素四	1.656	5.521	65.286
因素五	1.367	4.557	69.844
因素六	1.047	3.489	73.333

本問卷的因素分析命名部份，如表 3-10 所示，第 1 題至第 6 題、第 9 題及第 11 題與因素 1 的 Loading 值最高，介於 0.53~0.89 之間，因此將因素 1 命名為「夥伴教師的配合」；第 7 題、第 8 題及第 10 題與因素 6 的 Loading 值最高，介於 0.63~0.75 之間，因此將因素 6 命名為「時間規劃問題」；第 12~16 題與因素 3 的 Loading 值最高，介於 0.58~0.87 之間，因此將因素 3 命名為「行政領導與人際」；第 17~20 題與因素 5 的 Loading 值最高，介於 0.64~0.80 之間，因此將因素 5 命名為「教學觀察前-教學導師的教學協助技巧」；第 21~25 題與因素 2 的 Loading 值最高，介於 0.77~0.87 之間，因此將因素 2 命名為「教學觀察中-教學導師的教學協助技巧」；第 26~30 題與因素 4 的 Loading 值最高，介於 0.63~0.80 之間，因此將因素

4 命名為「教學觀察後-教學導師的教學協助技巧」。

由於因素 2、因素 4 與因素 5 皆為「教學協助技巧」的相關變項，因此將此 3 個因素予以合併，並命名為「教學協助技巧」。

表 3-10 工作困擾感受問卷因素負荷量與 Cronbach α 摘要表

因素	題號	轉軸後因素負荷量	解釋變異量	累積變異量	分量表 Cronbach α 值
夥伴教師的配合層面	4	0.89			
	3	0.88			
	5	0.86			
	1	0.84	40.398%	40.398%	.933
	2	0.84			
	9	0.66			
	6	0.59			
教學協助技巧一	11	0.53			
	24	0.87			
	22	0.82			
	23	0.80	11.347%	51.745%	
	25	0.79			
行政領導與人際層面	21	0.77			
	14	0.87			
	13	0.83			
	16	0.83	8.021%	59.766%	.885
	15	0.78			
教學協助技巧二	12	0.58			
	29	0.80			
	28	0.75			
	30	0.71	5.521%	65.286%	
	27	0.66			
教學協助技巧三	26	0.63			
	19	0.80			
	20	0.72	4.557%	69.844%	
	17	0.64			
時間規劃問題	18	0.64			
	8	0.75			
	10	0.64	3.489%	73.333%	.671
	7	0.63			

(四)信度分析— α 信度分析

本問卷也採用 Cronbach α 係數衡量各變數之間共同因素的關連性，計算出衡量所得的總變異數與個別變異數，來檢驗問卷題目間的一致性、穩定性。由表 3-11 得知此問卷信度分析結果如下所述。此 4 個分量表的信度為：「夥伴教師的配合」 $\alpha = .933$ 、「時間規劃問題」 $\alpha = .671$ 、「行政領導與人際」 $\alpha = .885$ 、「教學協助技巧」 $\alpha = .940$ ；而「教學輔導工作困擾感受」總量表 $\alpha = .946$ ，依 DeVellis (1998) 的建議本研究各個層面內部一致性信度皆可接受。

表 3-11 教學輔導工作困擾感受問卷內部一致性信度表

層面	題數	Cronbach's α 係數
夥伴教師的配合	8	.933
時間規劃問題	3	.671
行政領導與人際	5	.885
教學協助技巧	14	.940
教學輔導工作困擾總量表	30	.946

肆、教學輔導教師教學輔導工作困擾因應策略問卷

一、問卷編製依據

(一) 本問卷初稿係依據文獻分析與相關理論探討後，分別根據江鴻鈞(民 83)所編製「國民小學初任校長工作壓力與因應策略調查問卷」、江鷹敏(民 93)所編製「臺北市國民中學總務人員工作壓力與因應方式之問卷」、徐永明(民 94)所編製「國民中學教師兼任行政職務者工作感受與調適調查問卷」與莊蕙伊(民 93)所編製「特殊教育學校教師工作壓力與因應策略之問卷」等修改後，再根據數位現職國中小教學導師與教育專家學者給予之意見，以及實際參與臺北市教學輔導教師制度運作工作狀況後作為問卷編擬的主要依據。

(二) 正式問卷則在研究小組召開數次問卷修改會議，主要針對問卷題目的內容或語句加以修改，除符合研究的目的與需要，並達語意順暢易

懂，並如前述兩問卷一併邀請十位相關教育學者與現職國中小教學導師針對量表構念和題目加以審閱及修改，於五月中旬編制成正式問卷。

二、問卷填答與計分方式

正式問卷題目共十八題，以四點量表型式作答。每個題目均按程度分成「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」的順序排列。本問卷均為正向題，分別給予 4、3、2、1 分，滿分為 4 分。經因素分析確定此問卷測量四種教學輔導工作困擾因應策略，分別是「解決問題策略」、「延宕策略」、「尋求支持策略」、「理性思考策略」（其詳細情形如附錄一）。

三、問卷之信度與效度的分析

（一）建立專家效度

初稿完成後，一併與上述之教學輔導教師人格特質量表與教學輔導工作困擾感受問卷進行專家意見調查，請學者與熟悉實務的教學導師針對問卷初稿內容審閱並給予指正。研究小組即根據學者專家們提供的修正建議加以分析整理，作為修正問卷之參考，以釐清相關題項，並建立專家效度。

（二）鑑別度分析—項目分析結果

本正式問卷也以項目分析與因素分析來建構效度的考驗。項目分析的結果如表 3-12 所示，在「教學輔導工作困擾因應策略問卷」 t 值皆能達顯著水準，代表所有題項皆具有鑑別力。所有題項的修正後項目與量表總分的相關係數皆高於 .3，代表此量表所有題項在整個量表中具有代表性。本問卷所有題項在極端組比較法或修正後項目與總分相關的指標皆達到標準，因此保留所有題目並進行因素分析。

表 3-12 教學輔導工作困擾因應策略問卷項目分析摘要表

題號	題目內容	項目總分相關	極端組檢定 (CR 值)	保留
1	我對所產生的問題能蒐集完整資料	.428	-6.014*	✓
2	我能參考以前類似的經驗妥善處理問題	.600	-15.429*	✓
3	我常思考各種變通的方法來處理問題	.696	-19.744*	✓
4	我會評估各種解決方案再找出較佳方案解決問題	.621	-16.525*	✓
5	我遇到無法解決的教學輔導工作困擾時，能緩則緩	.616	-15.065*	✓
6	我在遇到難以解決的困擾時，會先擺在一旁不去處理	.743	-13.255*	✓
7	我會讓時間來解決一切問題	.631	-10.441*	✓
8	發現難以改變問題時我會抱持船到橋頭自然直的態度	.624	-13.107*	✓
9	我會從親友處尋求支持	.397	-10.966*	✓
10	我會與同校教學導師討論問題	.372	-7.457*	✓
11	我會尋求同校的行政主管的協助	.457	-10.897*	✓
12	我會求助於同校非擔任教學導師的同事	.538	-12.701*	✓
13	我會尋求教學輔導的校外專業人士協助解決問題	.473	-14.588*	✓
14	我會從不同角度冷靜客觀思考遇到的教學輔導工作問題	.674	-11.444*	✓
15	我會傾聽各種不同意見以解決與夥伴教師的溝通問題	.735	-14.819*	✓
16	我會冷靜思考可能的後果再與夥伴教師溝通	.784	-13.446*	✓
17	我在檢討他人的缺失時會先省思自己的缺失	.638	-12.028*	✓
18	我會利用協商方式讓情況更易有圓滿結果	.690	-17.170*	✓

* $p < .05$

(三) 鑑別度分析—因素分析結果

經項目分析後保留所有題項，如表 3-13 所示，本問卷以 18 個教學輔導工作困擾因應策略題項，以李克特四點量表蒐集各受訪者對每一變數的同意程度(總是如此=4~未曾如此=1)。資料透過取樣適切性量數考驗(KMO= .808)與 Bartlett 球面性考驗($p < 0.001$)，顯示本問卷資料適合執行因素分析。

表 3-13 教學輔導工作困擾因應策略問卷 KMO 與 Bartlett 檢定

KMO 取樣適切性檢定	.808
統計量值	1810.478
Bartlett 球面性考驗	自由度
	153
	顯著性
	<.001

如表3-14所示，因素一特徵值為4.956，可解釋變異量27.534%；因素二特徵值為2.762，可解釋變異量15.343%；因素三特徵值為1.873，可解釋變異量10.405%；因素四特徵值為1.568，可解釋變異量8.711%，總共可累積變異量為61.993%。

表 3-14 教學輔導工作困擾因應策略問卷因素分析特徵值及解釋變異量

因素構面	特徵值	解釋變異量 (%)	累積解釋變異量 (%)
因素一	4.956	27.534	27.534
因素二	2.762	15.343	42.877
因素三	1.873	10.405	53.282
因素四	1.568	8.711	61.993

本問卷的因素分析命名部份，如表 3-15 所示，第 1 題至第 4 題與因素 3 的 Loading 值最高，介於 0.65~0.81 之間，因此將因素 3 命名為「解決問題策略」；第 5~8 題與因素 2 的 Loading 值最高，介於 0.79~0.86 之間，因此將因素 2 命名為「延宕策略」；第 9~13 題與因素 4 的 Loading 值最高，介於 0.48~0.75 之間，因此將因素 4 命名為「尋求支持策略」；第 14~18 題與因素 1 的 Loading 值最高，介於 0.75~0.85 之間，因此將因素 1 命名為「理性思考策略」。

(四)信度分析— α 信度分析

本問卷也如前兩個研究工具，在考量問卷的信度也是採用Cronbach α 係數衡量各變數之間共同因素的關連性，計算出衡量所得的總變異數與個別變異數，來檢驗問卷題目間的一致性、穩定性。由表3-16得知此問卷信度分析結果如下所述。此4個分量表的信度為：解決問題策略 $\alpha = .776$ 、延宕策略 $\alpha = .825$ 、尋求支持策略 $\alpha = .689$ 、理性思考策略 $\alpha = .874$ ；而「教學輔導工作困擾因應策略」總量表 $\alpha = .776$ ，依 DeVellis(1998) 的建議本研究各個層面內部一致性信度皆可接受。

表 3-15 因應策略問卷因素負荷量與 Cronbach α 係數摘要表

因素	題號	轉軸後因素負荷量	解釋變異量	累積變異量	分量表 Cronbach α 值
理性思考策略層面	16	0.85			.874
	15	0.82			
	14	0.80	27.534%	27.534%	
	17	0.75			
	18	0.75			
延宕策略層面	6	0.86			.825
	5	0.79	15.343%	42.877%	
	7	0.79			
	8	0.79			
解決問題策略層面	4	0.81			.776
	3	0.79	10.405%	53.282%	
	2	0.77			
	1	0.65			
尋求支持策略層面	12	0.75			.689
	13	0.72			
	9	0.68	8.711%	61.993%	
	11	0.63			
	10	0.48			

表 3-16 教學輔導工作困擾因應策略問卷內部一致性信度表

層面	題數	Cronbach's α 係數
解決問題策略	4	.776
延宕策略	4	.825
尋求支持策略	5	.689
理性思考策略	5	.874
教學輔導工作困擾	18	.776
因應策略總量表		

伍、教學輔導教師教學輔導工作困擾與因應策略訪談大綱

為獲取調查問卷無法深入探討的意見，本研究再利用個別訪談的方式豐富研究資料。訪談大綱係由研究小組根據研究目的與研究問題並參考前述三項問卷調查之內容編制成「教學輔導教師教學輔導工作困擾與因應策

略訪談大綱」(詳見附錄二)。訪談的方式採研究者與研究對象一對一的半結構式訪談，重點在於瞭解受試者對於教學輔導工作困擾的感受程度與來源、人格特質的影響、教學輔導工作困擾因應策略的運用頻率與相關經驗等意見，請受訪者根據題意來敘述自己的觀點與實際作法。在訪談過程中，研究者也隨時對受訪者的回應，進一步諮詢與事件相關的細節，並澄清談話內容的疑慮。

第四節 實施程序

在實施程序方面，本研究分為三個階段，第一階段為準備階段，成立研究小組、進行文獻探討、確立研究方法與架構、設計問卷調查與個別訪談大綱；第二階段為實施階段，先後進行問卷調查與個別訪談；第三階段為完成階段，即為進行資料分析、整理與撰寫報告。

壹、準備階段

本研究小組於九十六年二月組成，小組成員在閱讀相關文獻與資料之後，確立研究架構與方法；並將研究焦點聚焦在臺北市教學導師的教學輔導工作困擾與因應策略此兩重點，繼之，納入教學導師的人格特質此要項，隨即進行文獻探討的撰寫，釐清相關研究問題與確定研究目的。

貳、實施階段

一、問卷調查的施測與回收統計

本研究以臺北市九十五學年度實施教學輔導教師制度的國民中小學教學導師為研究對象。為使問卷內容能適應本研究之目的，經廣泛蒐集相關資料，正式問卷並經研究小組多次會議共同修改問卷內容與架構於九十六年五月中旬修定完成。繼之，便以電話聯繫受訪學校之校長或教務主任(研輔處主任)，於九十六年五月底進行問卷發放。嗣後，以電話聯繫問卷回收情形，並於問卷回收後，針對未於時限內寄回之學校進行再一次電話催收與問卷催收。總計發出問卷 272 份，回收 249 份，其回收率為 91.5%；剔除回收樣本中資料填答不全者，有效樣本計為 242 份，問卷可用率為 89%。本研究的有效樣本基本資料如表 3-17 所示。

二、個別訪談之進行

訪談的實施於問卷寄發之後進行，接受訪談的學校採取立意取樣的方式，抽取七所學校（中學三所，國小四所），各校訪談對象則採推薦方式，取得可提供教學導師制度試辦情況豐富資訊的教學導師各一位，共計訪談七位。訪談之前先以電話與受訪者聯繫，徵詢其意願與受訪時間，每人約訪談一小時左右。

參、完成階段

本階段重點工作即為將問卷調查施測結果與個別訪談所蒐集到的資料，於九十五年七月進行資料分析、整理與撰寫報告。

表 3-17 有效樣本基本資料表 (N = 242)

背景變項	類別	人數	有效百分比(%)
性別	(1) 男	38	15.7
	(2) 女	204	84.3
職務	(1) 校長	1	0.4
	(2) 主任、組長	61	25.2
	(3) 級任教師(導師)	142	58.7
	(4) 科(專)教師	37	15.3
	(5) 退休教師	1	0.4
教學年資	(1) 不足 2 年	0	0.0
	(2) 2-5 年	0	0.0
	(3) 6-10 年	24	10.0
	(4) 11-20 年	145	60.2
	(5) 21 年以上	72	29.8
最高學歷	(1) 師專	9	3.8
	(2) 師大、師院(含師大、師院開設的教育學程)	135	56.3
	(3) 一般大學院校教育學程	18	7.5
	(4) 研究所以上	74	30.7
	(5) 其他	4	1.7
學校類別	(1) 國小	195	81.3
	(2) 國中	45	18.7
夥伴教師類型	(1) 初任教師	73	31.2
	(2) 新進教師	109	46.6
	(3) 自願成長教師	40	17.1
	(4) 教學有困難教師	12	5.1
曾擔任實習指導教師	(1) 是	181	75.7
	(2) 否	58	24.3

第五節 資料處理與分析

本研究所處理的資料為調查問卷與個別訪談兩部份。首先就問卷回收後，研究小組處理及分析資料的方式與過程詳細說明如下。繼之說明個別訪談部份，研究小組針對受訪者之回答進行整體歸納的方式。

壹、問卷資料處理

一、資料檢查

在問卷回收後，即進行編碼，以人工目視方式初步檢查資料內容，凡填答不全者或未依規定填答之問卷（問卷至少一整個部份未填答者）視為無效問卷。隨後，進行資料輸入及建檔。本研究使用統計套裝軟體 SPSS 13.0 版套裝軟體處理所蒐集的資料，將資料編碼後，並進一步利用 Frequency 等統計方法檢驗是否有不合理的資料。

二、資料分析

本研究使用統計套裝軟體 SPSS 13.0 版套裝軟體處理所蒐集資料的統計分析，各項考驗與分析皆採用 $\alpha = .05$ 的顯著水準，回答待答問題相關的統計分析方法敘述如下：

（一）描述性統計（Descriptive Statistics）

採用描述性統計分析方法瞭解有效樣本其在人格特質量表、教學輔導工作困擾與因應策略三層面意見的現況分佈情形，用以驗證本研究的待答問題一（詳見第一章第二節）。並利用次數分配（個數、百分比）等瞭解有效樣本的背景資料分布情形。

（二）獨立樣本 T 檢定（Independent-Samples t Test）

採用獨立樣本 T 檢定探討有效樣本的個人背景變項（性別、學校類別、擔任實習輔導教師經驗）在人格特質、教學輔導工作困擾與教學輔導工作困擾因應策略的差異情況，用以驗證本研究的待答問題五、六與七題。

（三）單因子變異數分析（One-Way ANOVA）

採用單因子變異數分析探討有效樣本的個人背景變項（職務、教學年資、最高學歷、夥伴教師類型）在人格特質、教學輔導工作困擾與教學輔導工作困擾因應策略的差異情況，用以驗證本研究的待答問題五、六與七題。

（四）皮爾森相關係數（Pearson Product Correlation Coefficient）

採用 Pearson 相關係數分析瞭解有效樣本的人格特質、教學輔導工作困擾與教學輔導工作困擾因應策略的相關情況，用以驗證本研究的待答問題二、三與四題。

（五）多元迴歸分析（Multiple Regression）

採用多元迴歸(複迴歸)中的逐步法(Stepwise)分析進行有效樣本的人格特質對教學輔導工作困擾感受與教學輔導工作困擾因應策略的預測力分析，用以驗證本研究的待答問題八。

貳、個別訪談資料處理

本研究訪談資料採取質性分析，透過下列步驟將資料分析與整理，以期探討不同觀點的深層看法。首先將訪談之錄音資料轉騰為逐字稿並校正以求無誤。繼之，選擇及詮釋資料；過程中，研究者先反覆聽取訪談錄音帶、閱讀已整理好的訪談逐字稿。為了真實呈現受訪者之意見，研究者將意義完整的訪談資料予以斷句並成為表達獨立概念的句子。再將句子進行編碼以進行歸納工作。其次，將已編碼的資料進行剪輯與分類。最後，研究者再針對本研究之研究目的與問題歸納出若干主題與特例，並整理出系統化的理念架構，務求忠實呈現訪談結果，以撰寫研究報告。

第四章 研究結果與討論

本章主要是依據 95 學年度參與臺北市國中小教學輔導教師制度試辦之教學導師所填寫的「教學輔導教師教學輔導工作困擾與因應策略意見調查問卷」及「教學輔導教師教學輔導工作困擾與因應策略訪談大綱」所得結果進行相關的統計與質化資料的分析；以瞭解其對於教學導師制度的看法與改進的建議。其結果共分七節，第一節是教學導師人格特質、教學輔導工作困擾與因應策略的現況，第二節是教學導師人格特質、教學輔導工作困擾與因應策略之相關分析，第三節是不同背景變項在教學導師人格特質之差異分析，第四節是不同背景變項在教學輔導工作困擾之差異分析，第五節是不同背景變項在教學輔導工作困擾因應策略之差異分析，第六節是教學導師人格特質各層面對教學輔導工作困擾之預測力分析，第七節是教學導師人格特質各層面對教學輔導工作困擾因應策略之預測力分析。

此外，本研究以立意取樣抽取的七位教學導師進行訪談，其目的在反映受試者的意見而非推論全體趨勢，主要用意為彌補問卷調查量化資料的不足，以利整體研究之結果供臺北市國中小教學輔導教師制度改進與參考。

第一節 教學導師人格特質、教學輔導工作困擾與 因應策略之現況

針對本研究受試者之人格特質認知各層面（親和性、嚴謹性、敏感性、外向性及聰穎開放性）、教學輔導工作困擾感受各層面（夥伴教師的配合、時間規劃問題、行政領導與人際及教學協助技巧）與教學輔導工作困擾因應策略運用各層面（解決問題策略、延宕策略、尋求支持策略及理性思考策略）之平均數與標準差，進行描述性分析，以清楚地了解受訪樣本在人格特質、教學輔導工作困擾與教學輔導工作困擾因應策略各層面的表現狀況（本量表為 4 點量表，分數越高表示越正向或感受困擾越強烈）。

壹、教學導師人格特質分佈現況

一、問卷結果

由表 4-1 可知，受訪樣本的整體人格特質平均數為 3.20，其人格特質各層面又以親和性平均數為 3.44 最高，嚴謹性平均數為 3.23 次之，敏感性平均數為 3.14，聰穎開放性平均數為 3.09，最低為外向性平均數為 2.97。可知受試者的人格特質整體偏向正面人格且最具有「親和性」特質。由此顯示臺北市教學導師具有強調利他行為、幫助別人並富有同理心的特質樣貌。其次依序為「嚴謹性」，顯示教學導師具有責任感與組織、目標導向的特質。而「外向性」的平均得分最低，Hogan(1986)認為外向性是由企圖心和社會化這兩個構面所組成，這種人喜歡和人群接觸，而且會覺得人越多越好。比起其他人來，他們較武斷，支配慾也比較強，說話從不遲疑，常常會變成團體裡面的領袖人物。換言之，低外向性特質即是顯示出臺北市教學導師另具有保守與工作取向、非刺激性需求的人際互動特質。

表 4-1 教學輔導教師人格特質各層面之現況分析

構面	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
親和性	242	2.00	4.00	3.44	0.42
嚴謹性	242	2.00	4.00	3.23	0.52
敏感性	242	1.75	4.00	3.14	0.46
聰穎開放性	242	2.00	4.00	3.09	0.51
外向性	242	2.00	4.00	2.97	0.49
整體	242	2.00	4.00	3.20	0.38

二、訪談結果

在訪談部份，七位受訪者都給自己平均 3 分以上的人格特質分數且展現自信於五個因素都具有正面人格傾向，惟獨敏銳性的情緒控制部份兩位給予低分自覺管理能力不夠良好，整體仍相當符應問卷結果。誠如導 3 所言，教學導師的人格特質現況整體呈現正面而且應是遴選中的重要指標：

教學導師本身都有那種比較積極的個性，我認為說，今天並不是只有年資是最重要的。年資是我們的教學經驗以及一些班級經營的方式，可是問題是說這個人的性格特質是不是願意幫忙(導 3)。

人格特質分佈中呈現出最具「親和性」特質的內涵也在訪談中表露無遺，如導 2 所言，教學導師有同理、不求回報的態度且視助人為愉快之事：

一年來我倒不會感受到困擾耶！可能一開始我跟我的夥伴老師之間，一直是我做的事情比較多，因為我都會跟我的夥伴老師說：你到一個新的環境我不能讓你多做事。所以包括會談的一些議題的研議，因為我覺得說我熟悉這個地方呀，然後我可以預估到會有什麼樣的問題，主題呢是我在定的，然後報告也是我打的。因為我那時候感受到的是，他們擔任夥伴老師並沒有減課，然後他們還要寫滿多報告，可是嚴格來說的話，我沒有減課，我也沒有領超鐘點費，可是我覺得我做得很快樂(導 2)。

又如導 6 言，承諾度與熱情也是符應人格特質親和性的內涵，更是遴選儲訓人員的重要參考：

我覺得那個熱忱，你願意多做事情，而且你覺得那樣的犧牲花時間也值得，即使…即使東西帶回家做我都可以毫無怨言，因為有些東西其實必須是，在學校其實課務太忙，有很多東西我是在家裡完成的，我覺得那個熱忱其實很重要，你那個熱忱還有毅力，我覺得你要當教學輔導老師，不是只顧自己那個班，你視野應該要再擴大，你要覺得別班也要一起很好。甚至有那樣的企圖心覺得說，我要怎麼做才會更好，要有企圖心要有熱忱，要讓自己有那個信念(導 6)。

「嚴謹性」特質的內涵，教學導師也在工作中自然顯示出自律、做事謹然有序且目標導向的樣貌，如導 3 所言：

我跟我那個夥伴相處模式是我們一個禮拜遇一次，我一定會想辦法撥出一個禮拜一次，我也知道大家很忙，所以我跟他說我們速戰速決沒關係；一個鐘頭、半鐘頭，一開始我會強迫我自己這個時間把它先拿進來。一開始的時候要訂習慣啦就是要勉強阿，就變成一個課表這樣子，因為我做事有效率去完成它就不見得要把時間拉長(導 3)。

「敏銳性」人格特質中情緒管理的影響程度則在導 4 的陳述中，顯現其對教學輔導工作的重要性：

因為我一直覺得在班級經營這一塊，其實是初任老師他會遇到最大困難的地方。不管是管理學生或者是跟家長溝通，都是他比較要迫切磨練的地方。所以如果在輔導老師這個部分，如果是他在情緒管理跟班級經營是非常強的老師。其實應該要優先考慮(導 4)。

又從導 3 所言中，可以看出「聰穎開放性」高分特質者顯示出對不熟悉事務探索能力的容忍與「外向性」低分特質者工作取向、靜漠的社會化取向：

有些部份我不知道怎麼跟學校講，比如說我們在看一件事情的觀點，我們會覺得

說，教學年資有一定影響，但是我還是覺得人格特質一定優先考慮。因為如果你學得再多，那你對做事只會一直唸、一直唸，好煩喔！又要做這個又要做那個，那這樣子的話，我覺得做這件事情就會難免會影響到周圍的人。做這件事情就沒那麼高興了，沒那麼輕鬆，那所以我覺得因為我本來就是搞不清楚事情的時候就會去做事的人，就是比如說你跟我講，「你要不要做什麼」，我還不是全盤了解的時候，我就會願意去做，做進去了之後，碰到了問題，我不太覺得是問題，就是我會是不知道就問的人(導 3)。

但輔導關係能否成功如導 5 所言，夥伴教師的人格特質與態度是重要的關鍵：

其實有時候我們也很怕這個夥伴老師如果都不問，我們也不知道他的問題在哪裡，或者我們又很怕越做越是雞婆，他會不會心裡還有點覺得你很煩或怎麼樣。我覺得還好就是說他也很願意學習、很客氣，遇到這樣感覺上滿契合的夥伴關係，所以我覺得我也很願意把我的一些經驗跟他講(導 5)。

又如導 4 所言，配對時的性格適配性也是影響輔導關係能否成功的重要因素：

如果一個敞開的心胸跟可以合作相處的兩個人在一起的時候，我不認為有什麼困難可以難的倒這套系統。儘管沒有這套系統我也覺得可以輔導的很好。但是兩個的那個心是頻率不一樣，一個九二點一，一個一零幾的話；那個搭不起來線的時候，就會有你再怎麼熱心或是說他再怎麼有心，兩方面都會，他就是會變成兩條平行線。他會永遠沒有交集(導 4)。

貳、教學輔導工作困擾現況

一、問卷結果

由表 4-2 可知，受訪樣本的整體教學輔導工作困擾感受平均數為 2.08，低於理論平均數(M=2.50)，顯示整體困擾感受程度低於中等程度。其教學輔導工作困擾各層面又以時間規劃問題的平均數為 2.27 最高，教學協助技巧平均數為 2.17 次之，夥伴教師的配合平均數為 2.0，行政領導與人際的平均數為 1.84 最低。可知受試者的教學輔導工作困擾仍以「時間」規劃配合為最需被處理的問題，而學校的行政領導層面問題則是受試者感受最少的教學輔導工作困擾。

表 4-2 教學輔導工作困擾感受各層面之現況分析

構面	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
時間規劃問題	242	1.00	4.00	2.27	0.59
教學協助技巧	242	1.00	4.00	2.17	0.46
夥伴教師的配合	242	1.00	3.88	2.00	0.57
行政領導與人際	242	1.00	3.00	1.84	0.44
整體	242	1.00	3.37	2.08	0.40

二、訪談結果

在訪談的部份，受訪者也顯示出整體困擾程度偏向中低度，至於困擾向度的輕重比例，則是因人而異，因校而不同。訪談中對行政領導與人際層面的困擾則指出制度面的問題勝於與領導人員的互動與溝通，如導 3 就直言行政人員需對制度的運作細節更清楚，以免破壞制度的美意：

剛開始在經費的方面，就是公文很含糊，然後主任就會認為說，怎麼我們這事情弄得非常非常的複雜。因為我們行政部份都沒有派人上去，他們反而是一知半解，可是在我們認知裡面這個部份很難溝通，因為有點講的不是很不舒服(導 3)。

又如導 6 言，源自行政領導的困擾還有對績效層面的操作手法可以再細膩化與友善性：

就像我們學校奇怪的方式就是，一個學期下來就會要有一些成果，那個成果要擠出來，其實書面的東西其實也是一種負擔。譬如說參訪或是讀書會好像都要寫心得嘛，看書要寫心得，經過這一群起來的你的混合歷程，你收穫是怎麼樣也要寫心得，大家一個人也要差不多交至少四到五篇的心得。對這些老師來講這是一個很大的壓力(導 6)。

行政領導層面的困擾也有因學校少子化現象潛在影響的層面，就如導 6 所言，專案的特殊性除讓一般教師容易拒美意於千里之外，也讓轉型中以自願成長為架構的學校無法適應原先的模式反感受壓力更大：

所以我們其實在找主題，…成長的問題其實是找主題，我們到底是要成長什麼？這些老師其實都算 OK 的老師，只是要成長什麼？所以上學期教授在看我們表達的出來東西的時候，他就覺得我們應該可以再做一點什麼事。都被一看就點破，那半年下來一學期下來的感覺就是好像，我們其實也沒什麼問題，然後又要去找我們要精進的主題，只是困難就是我這學期要幹麻，就想破頭(導 6)。

時間規劃上的問題除了科目、年段、排課等舊有的問題，兼任行政職務造成更難協調輔導時間，也呈現在教學導師身兼數職的工作情境中，如導 2

言：

那時因為我擔任行政工作真的很忙，剛好遇到做年底結算所以很忙，那會變成說我們的夥伴老師呢，他跟我約定的時間，他經常就是看到我東奔西跑的，然後我趕快就定位來跟他一起會談。不過我還是有擠出時間觀察的那一些，然後又值學校在忙，所以我看到我的夥伴老師我就跟他說對不起，因為我原本就是跟他固定的禮拜五下午，可是已經被我延了好幾個禮拜了(導 2)。

夥伴教師對於教學導師制度的態度與認知，仍然需要教學導師與學校行政承辦人員極花心思避免夥伴教師被標記化，如導 6 所言：

其實找夥伴老師是一個最大的困難，最大的問題因為要去考慮誰是夥伴老師，就覺得這是個很大困難。第一個你要邀請他或是他認為我可能會有問題被你…，記得那時候要上山之前，我還沒有設定誰是夥伴老師，那是我們在下山之後，後來就想說我們就自願成長。等於是我們學校有推精進教學，一個就是可以符合它的目標，我們學校前一兩年的輔導老師跟夥伴老師之間，有的是即使找到夥伴老師，但是感覺那個成效，他們有人不願意具體稱為夥伴老師的那種(導 6)。

夥伴教師對於額外時間投入的態度也暴露出教師普遍對教學專業成長的心態，教師文化的反智現象仍然對教學導師的推動有一定影響面，如導 6 所言：

因為說我們是自願成長，他們也是因為可以這樣，才勉為其難的進來。因為其實這樣也要花掉很多時間，因為又要研習又要討論又要看書什麼、什麼的。我覺得當老師這個職業的特色是，如果能減輕壓力，就盡量減輕壓力(導 6)。

源自教學協助技巧的困擾，如導 5 所言，教學觀察技巧應用有其科目特殊性的限制，也有個人彈性度的差異。但也顯現部份教學導師對教學觀察的定位與了解需再在培育課程中強化系統化的觀察與經驗知識之間的調和：

我沒有做這麼詳細的紀錄，但是我們因為我去看他上課嘛，所以我有把他班上學生狀況做紀錄。其實因為每個人的狀況不同，我覺得有些方法可能適合講，可能不見得適合使用；我覺得我每一種方法都會去試試看。因為教學是一個很複雜的環境，您到底要怎麼去選擇說收集哪些的訊息，告訴這個夥伴老師說，你剛剛哪裡，你的眼神啦，您是怎麼注意到這個訊息的。其實這個東西對我們教這麼久的人來講，我們一進去喔，問題在哪裡，其實就很容易看到(導 5)。

除了技巧精熟的個人層面問題與應用的特殊性考量，導 3 也反應出制度推動中教學協助技巧培育課程的設計缺憾：

因為我們在受訓的時候，什麼都弄一點、弄一點嘛。弄一點的話，深入度不夠，像我是幾百年就忘了，是八十九年初階還是九十一年，我也忘了何時完成初階。初階完了，就所有的大部分都約略知道。然後我覺得像我最近三月份去把中階完成之後，我就覺得我在做這個入班觀察的話，更得心應手了。受訓那三個禮拜就是說也很複雜也很矛盾，因為他重疊的話對於我，有一些還沒有受訓過初階、中

階、高階的人，因為我覺得說他又花了一次時間在聽那一些對不對，那所以呢，我會覺得會不會這個拉出來。請你先受訓完初階、中階、高階；再來進入班級觀察或者再去受訓教學輔導教師。這樣子就不會要浪費時間(導 3)。

資深教師與初任教師所需教學協助技巧的差異，以及中學階段科目特殊性的影響，也如導 6 所言：

數學專業的部分，不是在量表可以找到的。像我們回饋，我那個回饋當時我在做的紀錄，幾乎都是專業的部分多，所以我們今年我們學校有在發展，我們主任在要求說各科要有各科的評鑑表。今年數學科輔導團他們做那個數學專業發展量表，他有分兩種，一個是合格教師的，一個是十年以上的。因為這兩個量表不能一樣。所以我覺得也不是說沒有用到就代表以後都用不到，但是我覺得未來以後要變成應該是各科啦。

但整體而言，教學導師制度仍然對學校處理教學有困難的教師有很好的支撐力，如導 5 所言：

那像我們學校之前沒有這個制度，其實我們就有遇到這樣的問題，例如說學校有個老師有狀況，當時我是召集人，我和我們領域的老師要去幫助這位老師，可是呢，就遇到這個老師他覺得我們是在傷害他。他覺得我還比你資深耶！那妳憑什麼，其實我們那時候已經把傷害降到最低了，例如說我們去入班觀察看他上課，我也跟他講說，歡迎你來看我們上課，我們任何人都可以來看…我們…有解決嗎？沒有只能用行政力量去解決，而且只能治標不治本(導 5)。

三、小結

本研究的結果可呼應吳明順(民 91)、李勝彰(民 92)的研究，雖然教改措施頻繁，但國中小教師們的工作壓力屬中低程度，不如想像中高。黃義良(民 90)的研究則顯示和教學導師工作性質相接近的九年一貫課程輔導員，其工作壓力感受倒是超過中等以上。雖然教學導師要同時扮演教師與輔導員兩角色且要因應教改措施，但本研究顯示，教學導師並不覺感受到高度教學輔導工作的壓力；此點值得肯定目前制度的運作規劃。但由於親和性人格特質強之教師較願意配合學校的措施，在團體中他們通常扮演順從的角色，避免衝突、攻擊性的話語，對於不愉快的事都採取遺忘或原諒的態度，這也可能導致受試者在本研究中顯示整體而言教學輔導工作困擾感受度只屬中低度(黃郁婷，民 94； McCrae, 1987)。此外，Leissa (1998)的研究發現，大多數教師還是認為「不足的輔導協助時間」是班級觀察與協助的困境；此點倒是與本研究受試者的意見相呼應，值得進一步注意「時間」規劃配合的問題。

參、教學輔導工作困擾因應策略現況

一、問卷結果

由表 4-3 可知，受訪樣本的整體教學輔導工作困擾因應策略平均數為 2.73，略高於理論平均數。其教學輔導工作困擾因應策略各層面又以理性思考策略平均數為 3.14 最高，解決問題策略平均數為 3.10 次之，尋求支持策略平均數為 2.65，延宕策略平均數為 1.97 最低。可知，受試者遇到教學輔導困擾情境時，最傾向努力去了解壓力來源並評估可能的後果，使自我在認知上能理性分析，使情況更有利（理性思考策略的定義）；而極少部份在遇到困擾情境，會採取拖延處理、維持原狀不求改進或逃避問題等消極的方式或態度去應付問題（延宕策略的定義）。

表 4-3 教學輔導工作困擾因應策略各層面之現況分析

構面	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
理性思考策略	242	1.00	4.00	3.14	0.45
解決問題策略	242	2.00	4.00	3.10	0.41
尋求支持策略	242	1.20	4.00	2.65	0.51
延宕策略	242	1.00	3.75	1.97	0.55
整體策略	242	2.00	3.83	2.73	0.29

二、訪談結果

訪談資料中也可發現全體受訪者在教學輔導工作困擾的因應策略運用上也顯示正面積極的因應策略很少運用延宕困擾的解決方式。如導 3 就呈現出運用理性思考策略來分析、了解困擾的根源：

我覺得那還是要稍微調適一下，比如說我跟我的夥伴老師們在溝通的時候，難免他還是會有他自己的意見，所以有時候，難免在我這邊我會稍微一點點不舒服的感覺，可是我會再稍微再自我調整一下，不見得什麼事情都得我的建議就要採納就是說我還是盡量的讓我自己空間再放大一點，就是雖然溝通可是讓他有那種感覺就是說他是一個獨立個體這樣子(導 3)。

問題解決策略的運用上，則呈現出教學導師積極面對問題的內涵，如導 1 所言：

我覺得可能問題，都不是誰的錯，可能就是行道不同，個性差異很大，我覺得應

該換人了。因為他的夥伴就應該換一下，有的人講話很衝，以我的個性來講，我可能比較會受不了這樣的人。人要了解彼此的特質，我跟你溝通、處理事情的方式，有的人比較直有的人要比較委婉。這一點上面，那我需要有一點點的時間，不過我覺得好像相處起來都很好(導 1)。

如導 4 所言，尋求支持的因應策略也是教學導師慣於運用的方式：

我就是盡量，我有跟我老公講，我老公也是學校裡面的行政人員，那他就跟我說其實不用太 care。他覺得每個人都有自己的在意的點，不管是老師也好或是孩子也好，其實只要是獨立的個體，只是每個人關注的點可能不一樣。後來我的作法就是盡量不要造成他的壓力(導 4)。

即使是先採用延宕策略，教學導師仍顯示出正面面對壓力的認知評估情況，如導 5 所言：

當我遇到困難的時候，我不需要整天煩惱，影響我生活品質，我會很認真的把我的事情做好然後呢，等到晚上的時候，我空下來就認真的煩惱，去想怎麼樣去解決這個問題。我不要…干擾我整天的情緒，沒有那個必要(導 5)。

教學導師親和性的人格特質，也顯見於使用問題解決策略中，如導 6 所言，再次突顯親和性人格強的教師對合作性的工作容易有高的工作績效：

我會幫他收集好資料，然後給他，他比較…很順。我先幫他處理好這一塊，那變成其實我覺得可能變 leader，我覺得主任要扮演這個角色負擔太重了，他實在校務實在太多了，他也覺得說如果裡面的 leader 可以減輕他很多負擔的話，那個部分他…差那麼多，所以我說裡面那個 leader 其實很重要，第一個你能說服大家很心甘情願真的來交資料(導 6)。

又如導 6 所言，解決教學輔導工作相關困擾還可藉由建立典範人力資源庫加強教學導師間的交流以強化績效：

我們曾經是這樣想的，就是譬如說每一屆最好可以做個人力資料庫之類的，就學校的一個資料就是人力資源。萬一這一次的教學輔導老師比較不好運作，我覺得那當然其實是可以請前屆進來，就攪和一下。然後讓他們的東西可以是比較好，我是覺得可以朝著這方向做。因為我們主任這樣帶了三四年下來，有某幾屆可能就推的很不順，那種討論氣氛就是起不來，像我們這一屆他就覺得我們這一屆很順，那我們這一屆順的原因是，我說是自願成長，加上我們同質性也很高(導 6)。

三、小結

本研究結果與沈翠吟(民 91)年及國內相關教師工作困擾壓力因應策略的研究結果相似；但與 Salo(1995)、白青平(民 88)等的調查研究稍有不同：一般教師們在面對工作壓力時，較常使用「問題解決」的因應方式。但本研究受試者雖也顯示出積極正面地因應，但在面對教學輔導工作困擾

時卻是傾向採用「理性思考策略」高於「問題解決」與「尋求支持」。此現象有可能因為教學輔導關係中，教學導師所扮演的助人者角色是強調「如何釣魚」而非直接「給魚」的互動歷程。

肆、分析與討論

整體而言，臺北市教學導師的人格特質呈現正面人格特質；親和性特質高的現象也在半結構訪談中顯現。此現象正符應五大人格特質的多數研究，如 Blue (2000)、Costa 與 McCrae(1992)及 Judge 等人(1992)：親和性特質強的個體對合作性質強的工作適應最好，人際互動也呈現同理以利他為主的方式。本研究的結果也與莊琇文(民 95)以幼稚園教師為研究對象及大多數研究教學導師人格特質的結果皆相似。

教學輔導工作困擾感受部分，訪談結果顯示比問卷調查困擾程度稍低，但大致與問卷調查結果吻合。其中差異可能因受訪次數所限與受訪者為試辦學校推薦，深怕影響校譽。受訪者在各種困擾的向度則呈現比重不一、因人而異，因校而異的情形。整體教學輔導工作困擾來源的比例則以「組織內層面」最多，與表 2-3 國內大多數教育人員工作困擾來源相似。與 Daresh、Playko(1994)及 Duke(1984)的初任學校領導者研究也相似。

在時間規劃問題的困擾層面，除與過去成效評鑑的結果相似，本研究受訪者另外突顯出兩點困擾：身兼數職的時間壓力與需展現成果的書面壓力。此點與國外推動教學導師制度多元化方式進行的想法相似(Elmore, 2003)。

教學協助技巧層面的困擾，受訪者顯示以工具選擇的困擾大於觀察技巧與回饋(八成左右受試者在問卷中的回答表示不困擾)。但受訪者普遍表達對初、中階課程銜接時間需更緊密的期待。整體而言，本研究的結果與黃春滿(民 92)、簡賢昌等(民 95)的研究皆有相似之處。可見，個人技巧精熟的困擾偏低，但如何適當應用協助技巧與統合經驗知識才是臺北市教學導師在教學協助技巧層面的主要困擾。

在夥伴教師的配合層面，問卷調查結果顯示夥伴教師的合作意願、成長意圖與入班觀察為前三項最令受試者困擾，百分比皆接近 20%；此部份

與過去的成效評鑑研究皆相符應。此也符合 Klopff 和 Harrison 所言，夥伴教師也需有接受協助的意願才可使教學導師制度發揮實質效應（引自 Wagner & Ownby, 1995）。

源自於行政領導與人際層面的困擾，問卷結果皆呈現幾乎不成困擾。從訪談中也顯示制度面的問題困擾度高於行政領導面的人際溝通困擾。此可與 Manthei(1992)與 Sundli(2007)的研究呼應，人際互動並不構成教學導師的工作困擾。雖然本研究的結果與國內多數教師工作困擾的研究結果不同，但因教學輔導工作著重人際互動的歷程；當然人際困擾對臺北市教學導師而言並非問題。此也可與受試者的人格特質傾向相呼應，親和性特質高者人際關係較佳、工作滿意度較高，當然相對工作困擾感受度低(韓繼成，民 91；Organ & Lingl, 1995；Judge, et. al, 1999)。

因應策略整體也傾向以正面積極的處理方式為多，也顯見受試者將所感受到的教學輔導工作困擾評價為良壓，因此樂於謀求改善，甚至視為自我挑戰，以滿足自己的成就感，所以因應上易採取「趨」的策略；較少採取「避」的策略。雖然，從許朝信(民 88)與白青平(民 89)的教師工作困擾因應策略研究可以發現，「尋求協助」是國內教師主要的運用方式。此與本研究的受試者呈現出不同的傾向，可能是教學導師的人格特質與教學輔導工作的特性，讓教學導師傾向選用「理性思考」策略更甚於「尋求協助」策略。

第二節 教學導師人格特質、教學輔導工作困擾與 因應策略之相關分析

壹、「教學輔導教師人格特質」與「教學輔導工作困擾各層面」之相關分析

一、問卷結果

由表 4-4 所示，「親和性」人格特質與教學輔導工作困擾中的「夥伴教師的配合」及「時間規劃問題」的相關係數未達顯著水準($\alpha = .05$)，

代表「親和性」與「夥伴教師的配合」及「時間規劃問題」兩個教學輔導工作困擾層面之間沒有關連存在。但其中「親和性」人格特質與教學輔導工作困擾中的「行政領導與人際」、「教學協助技巧」及「整體教學輔導工作困擾感受量表（以平均代表）」呈現中等的負相關（ $r = -0.40$ 、 $r = -0.21$ 、 $r = -0.24$ ），代表「親和性」人格特質愈強的教學導師其在教學輔導工作困擾中的「行政領導與人際」、「教學協助技巧」與「整體教學輔導工作困擾」的困擾感受程度會偏低。

「嚴謹性」人格特質與教學輔導工作困擾之「夥伴教師的配合」的相關係數未達顯著水準（ $\alpha = .05$ ），代表「嚴謹性」與「夥伴教師的配合」之間沒有關連存在。但如表 4-4 所示，「嚴謹性」與「時間規劃問題」呈現偏低的負相關（ $r = -0.15$ ），與「行政領導與人際」、「教學協助技巧」及「整體教學輔導工作困擾感受量表（以平均代表）」呈現中等的負相關（ $r = -0.26$ 、 $r = -0.22$ 、 $r = -0.22$ ），代表「嚴謹性」人格特質愈強的教學導師其在教學輔導工作困擾中的「時間規劃問題」、「行政領導與人際」、「教學協助技巧」與「整體教學輔導工作困擾」的困擾感受程度愈低。

「敏感性」人格特質與「教學輔導工作困擾」各層面呈現微弱或中等的負相關（相關係數依序為 $r = -0.18$ 、 $r = -0.15$ 、 $r = -0.24$ 、 $r = -0.22$ 、 $r = -0.25$ ），代表「敏感性」得分越高的教師在其「夥伴教師的配合」、「時間規劃問題」、「行政領導與人際」、「教學協助技巧」與「整體教學輔導工作困擾感受量表（以平均代表）」的得分也會偏向越低。又言之，「敏感性」人格特質愈強的教學導師其在教學輔導工作困擾中的「夥伴教師的配合」、「時間規劃問題」、「行政領導與人際」、「教學協助技巧」與「整體教學輔導工作困擾」的困擾程度會偏低。

「外向性」人格特質與教學輔導工作困擾之「時間規劃問題」的相關係數未達顯著水準（ $\alpha = .05$ ），代表「外向性」與「時間規劃問題」之間沒有關連存在。其中「外向性」與「夥伴教師的配合」呈現偏低的負相關（ $r = -0.16$ ），與「行政領導與人際」、「教學協助技巧」及「整體教學輔導工作困擾感受量表（以平均代表）」呈現中等的負相關（相關係數為 $r = -0.23$ 、 $r = -0.20$ 、 $r = -0.23$ ），代表「外向性」人格特質愈強

的教學導師其在教學輔導工作困擾中的「夥伴教師的配合」、「行政領導與人際」、「教學協助技巧」與「整體教學輔導工作困擾」的困擾程度會越低。

「聰穎開放性」人格特質與教學輔導工作困擾之「夥伴教師的配合」及「時間規劃問題」的相關係數未達顯著水準($\alpha = .05$)，代表「聰穎開放性」與「夥伴教師的配合」及「時間規劃問題」之間沒有關連存在。其中「聰穎開放性」人格特質與教學輔導工作困擾之「行政領導與人際」、「教學協助技巧」及「整體教學輔導工作困擾感受(以平均代表)」呈現中等的負相關(相關係數為 $r = -0.22$ 、 $r = -0.25$ 、 $r = -0.22$)，代表「聰穎開放性」人格特質愈強的教學導師其在教學輔導工作困擾中的「行政領導與人際」、「教學協助技巧」與「整體教學輔導工作困擾」的困擾感受程度會偏低。

「整體人格特質量表(以平均代表)」與「整體教學輔導工作困擾感受(以平均代表)」各層面呈現微弱或中等的負相關(相關係數依序為 $r = -0.16$ 、 $r = -0.14$ 、 $r = -0.34$ 、 $r = -0.27$ 、 $r = -0.29$)，代表「整體人格特質量表」得分越高的教學導師在其教學輔導工作困擾中之「夥伴教師的配合」、「時間規劃問題」、「行政領導與人際」、「教學協助技巧」與「整體教學輔導工作困擾感受量表」的得分也會偏向越低。

表 4-4 「人格特質」與「教學輔導工作困擾各層面」之相關係數表

	夥伴教師的 配合	時間規劃問 題	行政領導 與人際	教學協助技 巧	教學困擾感受 量表平均
親和性	-0.12	-0.08	-0.40*	-0.21*	-0.24*
嚴謹性	-0.08	-0.15*	-0.26*	-0.22*	-0.22*
敏感性	-0.18*	-0.15*	-0.24*	-0.22*	-0.25*
外向性	-0.16*	-0.11	-0.23*	-0.20*	-0.23*
聰穎開放性	-0.08	-0.09	-0.22*	-0.25*	-0.22*
人格特質量表平均	-0.16*	-0.14*	-0.34*	-0.27*	-0.29*

* $p < .05$

問卷結果顯示受試者人格特質各層面與教學輔導工作困擾各層面部份有顯著相關，但因需更嚴謹考慮構面間是否真的是獨立存在而非統計上的操弄，本研究只推論整體人格特質與整體教學輔導工作困擾的相關。由

表 4-4 可知人格特質與教學輔導工作困擾確有顯著負相關的存在。因受試者以親和性人格特質最強，Judge 等人(1999)對親和性特質的相關研究，也顯示愈需具合作性質的工作，親和性人格特質強之人愈有較高的工作滿意度；此有可能導致受試者的確在教學輔導工作困擾的整體感受偏中低度困擾的結果。

貳、「教學輔導教師人格特質」與「教學輔導工作困擾因應策略各層面」之相關分析

一、問卷結果

由表 4-5 所示，「敏感性」人格特質與教學輔導工作困擾因應策略中之「延宕策略」及「尋求支持策略」的相關係數未達顯著水準($\alpha = .05$)，代表「敏感性」與「延宕策略」及「尋求支持策略」之間沒有關連存在。而「敏感性」人格特質與教學輔導工作困擾因應策略之「解決問題策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表(以平均代表)」呈現中等的正相關(相關係數依序為 $r = 0.29$ 、 $r = 0.28$ 、 $r = 0.22$)，代表「敏感性」得分越高的教學導師在其「解決問題策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表」得分也會偏向越高。換言之，「敏感性」人格特質強的教學導師會傾向較常運用「解決問題策略」與「理性思考策略」來面對教學輔導工作困擾。

而其餘的層面(如「親和性」、「嚴謹性」、「外向性」、「聰穎開放性」及「整體人格特質量表(以平均代表)」與「延宕策略」均呈現弱度的負相關(相關係數依序為 $r = -0.15$ 、 $r = -0.16$ 、 $r = -0.15$ 、 $r = -0.15$ 及 $r = -0.17$)。且這些層面並與「解決問題策略」、「尋求支持策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表(以平均代表)」均呈現較弱及中等的正相關，代表「親和性」、「嚴謹性」、「外向性」、「聰穎開放性」及「整體人格特質量表(以平均代表)」得分越高，「延宕策略」得分會偏低，而「解決問題策略」、「尋求支持策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表(以平均代表)」的得分會偏高。

表 4-5 「人格特質」與「教學輔導工作困擾因應策略各層面」相關係數表

	解決問題策略	延宕策略	尋求支持策略	理性思考策略	教學困擾因應策略量表平均
親和性	0.37*	-0.15*	0.13*	0.36*	0.27*
嚴謹性	0.36*	-0.16*	0.14*	0.25*	0.22*
敏感性	0.29*	-0.06	0.07	0.28*	0.22*
外向性	0.38*	-0.15*	0.23*	0.27*	0.29*
聰穎開放性	0.50*	-0.15*	0.17*	0.38*	0.34*
人格特質量表平均	0.49*	-0.17*	0.19*	0.40*	0.35*

* $p < .05$

問卷結果顯示教學導師人格特質各層面與教學輔導困擾工作因應策略各層面部份有顯著相關；但如前段所述，考量更嚴謹的相關推論，本研究僅就整體人格特質與整體教學輔導工作困擾因應策略的相關做探討。整體而言，人格特質與教學輔導工作困擾因應策略如表 4-5 所示確有顯著的正相關。一般認為，五大人格特質中的「親和性」、「嚴謹性」、「外向性」與「聰穎開放性」特質皆是屬於正面人格的傾向；正如表 4-1 所示受試者的整體人格傾向於正面人格結構面($M=3.20$)，因此在運用困擾因應策略時的認知傾向也顯示出高度正面積極回應的特質。

參、「教學輔導工作困擾各層面」與「教學輔導工作困擾因應策略各層面」之相關分析

一、問卷結果

由表 4-6 所示，「整體教學輔導工作困擾感受量表（以平均代表）」與「解決問題策略」、「尋求支持策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表（以平均代表）」呈現偏低的負相關（相關係數為 $r = -0.29$ 、 $r = -0.15$ 、 $r = -0.19$ 、 $r = -0.14$ ），與「延宕策略」呈現中等的正相關（ $r = 0.24$ ），代表「整體教學輔導工作困擾感受量表」得分越高「解決問題策略」、「尋求支持策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表（以平均代表）」得分會偏低，而「延宕策略」得分會偏高。

教學輔導工作困擾中的「夥伴教師的配合」與因應策略中的「尋求支

持策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表（以平均代表）」的相關係數未達顯著水準（ $\alpha = .05$ ），代表「夥伴教師的配合」此困擾與「尋求支持策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略」之間沒有關連存在。其中「夥伴教師的配合」此困擾與「解決問題策略」呈現偏低的負相關（ $r = -0.17$ ），與「延宕策略」呈現偏低的正相關（ $r = 0.13$ ）。代表「夥伴教師的配合」此困擾得分越高「解決問題策略」得分會偏低，而「延宕策略」得分會偏高。

「時間規劃問題」此教學輔導工作困擾層面與「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表（以平均代表）」的相關係數未達顯著水準（ $\alpha = .05$ ），代表「時間規劃問題」此困擾與「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表（以平均代表）」之間沒有關連存在。其中「時間規劃問題」與「解決問題策略」及「尋求支持策略」呈現偏低的負相關（相關係數為 $r = -0.14$ 、 $r = -0.13$ ），與「延宕策略」呈現偏低的正相關（ $r = 0.18$ ），代表「時間規劃問題」得分越高「解決問題策略」及「尋求支持策略」得分會偏低，而「延宕策略」得分會偏高。

「行政領導與人際」此困擾層面與「解決問題策略」、「尋求支持策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表（以平均代表）」呈現偏低及中等的負相關（相關係數為 $r = -0.26$ 、 $r = -0.18$ 、 $r = -0.27$ 、 $r = -0.23$ ），與「延宕策略」呈現偏低的正相關（ $r = 0.13$ ），代表「行政領導與人際」此困擾層面得分越高則「解決問題策略」、「尋求支持策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表（以平均代表）」得分會偏低，而「延宕策略」得分會偏高。

「教學協助技巧」此困擾層面與「尋求支持策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表（以平均代表）」的相關係數未達顯著水準（ $\alpha = .05$ ），代表「教學協助技巧」與「尋求支持策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表（以平均代表）」之間沒有關連存在。其中「教學協助技巧」與「解決問題策略」呈現中等的負相關（ $r = -0.30$ ），與「理性思考策略」呈現偏低的負相關（ $r = -0.18$ ），與「延宕策略」呈現偏低的正相關（ $r = 0.26$ ），代表「教學協助技巧」此困擾得分越高「解決問題策略」及「理性思考策略」得分會偏低，而「延宕策略」得分會偏高。

肆、小結—分析與討論

由表 4-6 與上述的結論可知，教學輔導工作困擾感受各層面與因應策略運用各層面略有顯著相關，可知教學輔導工作困擾感受各層面與因應策略各層面略有相互的關連性存在。但就整體教學輔導工作困擾感受與整體使用因應策略的頻率而言，其相關顯然是微弱的負相關；但因本研究的有效樣本數(N=242)不大，此相關結果究竟有多少比例是統計影響造成，需更進一步的瞭解。

表 4-6 「教學輔導工作困擾各層面」與「教學輔導工作困擾因應策略各層面」之相關係數表

	解決問題策略	延宕策略	尋求支持策略	理性思考策略	教學困擾因應策略量表平均
夥伴教師的配合	-0.17*	0.13*	-0.07	-0.08	-0.07
時間規劃問題	-0.14*	0.18*	-0.13*	-0.07	-0.06
行政領導與人際	-0.26*	0.13*	-0.18*	-0.27*	-0.23*
教學協助技巧	-0.30*	0.26*	-0.13	-0.18*	-0.12
困擾感受量表平均	-0.29*	0.24*	-0.15*	-0.19*	-0.14*

* $p < .05$

第三節 不同背景變項的教學導師在人格特質之差異性分析

本節旨在以獨立樣本 T 檢定 (Independent Sample t-test) 與單因子變異數分析 (One-way ANOVA) 去探討在不同背景變項的教學導師在其人格特質各層面 (包括親和性、嚴謹性、敏感性、外向性、聰穎開放性及整體人格特質量表) 的差異。若單因子變異數分析的 F 檢定達顯著，則以 Scheffé 法進行事後比較。

壹、教學導師「性別」在其人格特質各層面之差異性分析

由表 4-7 可知，不同性別的受試者在認知「敏感性」及「聰穎開放性」上達顯著差異：在「敏感性」人格特質上，男教師得分 ($M = 3.37$) 顯著高於女教師 ($M = 3.09$) 在「聰穎開放性」人格特質上，男教師得分 ($M = 3.26$) 顯著高於女教師 ($M = 3.06$)。不同性別的受試者則在認知「親和性」、「嚴謹性」、「外向性」及「整體人格特質量表 (以平均代表)」的分數上無顯著差異。簡言之，臺北市國中小學的男教學導師比女教學導師有較高的「敏感性」及「聰穎開放性」人格特質傾向。可知男教學導師較有想像力、好奇心重及情緒穩定；可能此階段大多數的女性教學導師需擔負更多教養子女與多重角色，因此無法如男教師容易控制壓力與經驗豐富的生活。

表 4-7 教學導師性別與其人格特質之差異分析

層面	性別	人數	平均數	標準差	T值
親和性	男	38	3.57	0.44	1.682
	女	204	3.44	0.42	
嚴謹性	男	38	3.23	0.61	-0.011
	女	204	3.23	0.51	
敏感性	男	38	3.37	0.43	3.479*
	女	204	3.09	0.45	
外向性	男	38	3.07	0.54	0.435
	女	204	3.04	0.46	
聰穎開放性	男	38	3.26	0.53	2.173*
	女	204	3.06	0.50	
人格特質量表 平均	男	38	3.31	0.41	1.968
	女	204	3.18	0.37	

* $p < .05$

貳、學校類別在教學導師人格特質各層面之差異性分析

由表 4-8 可知，不同學校類別的受試者在認知「親和性」、「外向性」、「聰穎開放性」及「整體人格特質量表 (以平均代表)」上達顯著差異：在「親和性」上，國小教師得分 ($M = 3.49$) 顯著高於國中教師 ($M = 3.29$)；在「外向性」上，國小教師得分 ($M = 3.08$) 顯著高於國中教師 ($M = 2.89$)；在「聰穎開放性」上，國小教師得分 ($M = 3.13$) 顯著高於國中教師 ($M =$

2.92);在「整體人格特質量表(以平均代表)」上,國小教師得分($M=3.24$)顯著高於國中教師($M=3.06$)。不同學校類別的教師則在認知「嚴謹性」及「敏感性」的分數上無顯著差異。由此可知,臺北市國小教學導師們比國中教學導師們有較高的「親和性」、「外向性」與「聰穎開放性」人格特質的傾向。可知國小的教學導師較具合作同理心、喜歡結交朋友、想像力、好奇心重;此結果可能由於國小教職的特性,使得小學的教學導師得以展現更多想像創意的性格而不必太拘謹於升學主義的壓力。

表 4-8 學校類別與教學導師人格特質之差異分析

層面	學校類別	人數	平均數	標準差	T值
親和性	國小	195	3.49	0.42	2.864*
	國中	45	3.29	0.45	
嚴謹性	國小	195	3.26	0.53	1.854
	國中	45	3.10	0.48	
敏感性	國小	195	3.15	0.46	1.152
	國中	45	3.07	0.46	
外向性	國小	195	3.08	0.46	2.361*
	國中	45	2.89	0.51	
聰穎開放性	國小	195	3.13	0.50	2.503*
	國中	45	2.92	0.55	
人格特質量表 平均	國小	195	3.24	0.36	2.816*
	國中	45	3.06	0.42	

* $p<.05$

參、教學導師是否曾擔任實習指導教師與其人格特質各層面之差異分析

由表 4-9 可知,無論受試者是否曾擔任實習指導教師,其在人格特質各向度的分數上無顯著差異,表示不論是否曾擔任實習指導教師,教師在「親和性」、「嚴謹性」、「敏感性」、「外向性」、「聰穎開放性」及「整體人格特質量表(以平均代表)」上無差異存在。

表 4-9 教學導師擔任實習指導教師與否與其人格特質之差異分析

層面	曾擔任實習 指導教師	人數	平均數	標準差	T值
親和性	是	181	3.48	0.41	0.710
	否	58	3.43	0.43	
嚴謹性	是	181	3.24	0.52	0.217
	否	58	3.22	0.51	
敏感性	是	181	3.15	0.44	0.166
	否	58	3.14	0.48	
外向性	是	181	3.07	0.46	1.024
	否	58	3.00	0.49	
聰穎開放性	是	181	3.11	0.51	0.738
	否	58	3.06	0.49	
人格特質量表 平均	是	181	3.22	0.36	0.797
	否	58	3.18	0.39	

* $p < .05$

肆、擔任不同職務的教學導師其人格特質之差異分析

由表 4-10 可知，除了「敏感性」及「整體人格特質量表（以平均代表）」，擔任不同職務的受試者在認知其餘四個依變項上的 F 檢定皆未達統計顯著，代表擔任不同職務的受試者，在認知其「親和性」、「嚴謹性」、「外向性」及「聰穎開放性」等構面上無差異存在。經 Scheffé 法進行事後比較得知，在「敏感性」構面上，擔任主任、組長的受試者，其認知的分數 ($M = 3.30$) 顯著高於級任教師（導師）所認知的分數 ($M = 3.07$)。在「整體人格特質量表（以平均代表）」構面上，擔任主任、組長的老師，其認知的分數 ($M = 3.30$) 顯著高於科(專)教師所認知的分數 ($M = 3.11$)。由此結論可知，擔任主任、組長的臺北市教學導師比擔任級任教師（導師）的臺北市教學導師有較高的「敏感性」人格特質傾向。可見擔任行政職務的教學導師較擅長控制壓力，因此能勝任行政事務與多重角色。

表 4-10 教學導師擔任職務與人格特質之差異分析

層面	職務	人數	平均數	標準差	F值	Scheffé法 事後比較
親和性	(1) 主任、組長	61	3.55	0.43	2.393	
	(2) 級任教師(導師)	142	3.44	0.42		
	(3) 科(專)教師	37	3.37	0.43		
嚴謹性	(1) 主任、組長	61	3.32	0.54	2.525	
	(2) 級任教師(導師)	142	3.22	0.51		
	(3) 科(專)教師	37	3.08	0.49		
敏感性	(1) 主任、組長	61	3.30	0.48	5.855*	(1)>(2)
	(2) 級任教師(導師)	142	3.07	0.44		
	(3) 科(專)教師	37	3.07	0.42		
外向性	(1) 主任、組長	61	3.14	0.52	2.400	
	(2) 級任教師(導師)	142	3.02	0.44		
	(3) 科(專)教師	37	2.94	0.47		
聰穎開放 性	(1) 主任、組長	61	3.17	0.55	1.063	
	(2) 級任教師(導師)	142	3.07	0.52		
	(3) 科(專)教師	37	3.03	0.40		
人格特質 量表平均	(1) 主任、組長	61	3.30	0.41	3.799*	(1)>(3)
	(2) 級任教師(導師)	142	3.18	0.36		
	(3) 科(專)教師	37	3.11	0.35		

伍、不同教學年資的教學導師其人格特質之差異分析

由表 4-11 可知，除了「親和性」，擔任不同教學年資的教學導師在認知其餘五個依變項上的 F 檢定皆未達統計顯著，代表不同教學年資的教學導師，在認知其「嚴謹性」、「敏感性」、「外向性」、「聰穎開放性」及「整體人格特質量表（以平均代表）」等構面上無差異存在。經 Scheffé 法進行事後比較得知，在「親和性」構面上，任教 21 年以上的教學導師，其認知的分數 ($M = 3.53$) 顯著高於任教 6-10 年所認知的分數 ($M = 3.28$)。可知，任教 21 年以上的臺北市教學導師比任教 6-10 年的教學導師有較高的「親和性」人格特質傾向。可能隨著工作經驗的成長，使任教 21 年以上的教學導師能夠表現出更多合作利他順從的性格。

表 4-11 教學導師教學年資與人格特質之差異分析

層面	教學年資	人數	平均數	標準差	F值	Scheffé法 事後比較
親和性	(1) 6-10 年	24	3.28	0.50	3.198*	(3)>(1)
	(2) 11-20 年	145	3.46	0.41		
	(3) 21 年以上	72	3.53	0.42		
嚴謹性	(1) 6-10 年	24	3.04	0.51	1.749	
	(2) 11-20 年	145	3.26	0.51		
	(3) 21 年以上	72	3.24	0.54		
敏感性	(1) 6-10 年	24	3.01	0.50	1.953	
	(2) 11-20 年	145	3.13	0.44		
	(3) 21 年以上	72	3.21	0.45		
外向性	(1) 6-10 年	24	2.98	0.42	1.476	
	(2) 11-20 年	145	3.02	0.46		
	(3) 21 年以上	72	3.13	0.49		
聰穎開放性	(1) 6-10 年	24	3.12	0.51	0.076	
	(2) 11-20 年	145	3.08	0.51		
	(3) 21 年以上	72	3.11	0.53		
人格特質量表平均	(1) 6-10 年	24	3.10	0.39	1.653	
	(2) 11-20 年	145	3.20	0.36		
	(3) 21 年以上	72	3.26	0.39		

陸、不同最高學歷的教學導師其人格特質之差異分析

由表 4-12 可知不同最高學歷的教學導師，在其認知的六個人格特質之構面上均未達顯著差異。表示不同最高學歷的教學導師，在認知其「親和性」、「嚴謹性」、「敏感性」、「外向性」、「聰穎開放性」及「整體人格特質量表（以平均代表）」上均無差異存在。

表 4-12 教學導師最高學歷與人格特質之差異分析

層面	最高學歷	人數	平均數	標準差	F值
親和性	(1) 師專	9	3.50	0.41	1.380
	(2) 師大、師院	135	3.45	0.42	
	(3) 一般大學院校	18	3.57	0.38	
	(4) 研究所以上	74	3.43	0.45	
	(5) 其他	4	3.87	0.09	
嚴謹性	(1) 師專	9	2.89	0.37	1.191
	(2) 師大、師院	135	3.22	0.51	
	(3) 一般大學院校	18	3.26	0.47	
	(4) 研究所以上	74	3.28	0.57	
	(5) 其他	4	3.25	0.57	
敏感性	(1) 師專	9	3.08	0.22	0.265
	(2) 師大、師院	135	3.12	0.47	
	(3) 一般大學院校	18	3.17	0.30	
	(4) 研究所以上	74	3.16	0.49	
	(5) 其他	4	3.31	0.24	
外向性	(1) 師專	9	2.98	0.37	0.359
	(2) 師大、師院	135	3.04	0.48	
	(3) 一般大學院校	18	3.08	0.42	
	(4) 研究所以上	74	3.05	0.48	
	(5) 其他	4	3.30	0.42	
聰穎開放性	(1) 師專	9	2.91	0.36	0.799
	(2) 師大、師院	135	3.07	0.51	
	(3) 一般大學院校	18	3.17	0.45	
	(4) 研究所以上	74	3.13	0.56	
	(5) 其他	4	3.35	0.41	
人格特質量表平均	(1) 師專	9	3.11	0.23	0.782
	(2) 師大、師院	135	3.19	0.37	
	(3) 一般大學院校	18	3.27	0.31	
	(4) 研究所以上	74	3.22	0.42	
	(5) 其他	4	3.46	0.24	

柒、不同夥伴教師類型之教學導師其人格特質之差異分析

由表 4-13 可知不同夥伴教師類型的教學導師，在其認知的六個人格特質構面上均未達顯著差異。表示不同夥伴教師類型的教學導師，在認知其「親和性」、「嚴謹性」、「敏感性」、「外向性」、「聰穎開放性」及「整體

人格特質量表（以平均代表）」上均無差異存在。

表 4-13 夥伴教師類型與人格特質之差異分析

層面	夥伴教師類型	人數	平均數	標準差	F值
親和性	(1) 初任教師	73	3.52	0.43	0.972
	(2) 新進教師	109	3.45	0.44	
	(3) 自願成長教師	40	3.48	0.40	
	(4) 教學有困難教師	12	3.31	0.41	
嚴謹性	(1) 初任教師	73	3.32	0.54	1.150
	(2) 新進教師	109	3.21	0.51	
	(3) 自願成長教師	40	3.19	0.55	
	(4) 教學有困難教師	12	3.08	0.29	
敏感性	(1) 初任教師	73	3.17	0.45	0.470
	(2) 新進教師	109	3.17	0.44	
	(3) 自願成長教師	40	3.08	0.52	
	(4) 教學有困難教師	12	3.13	0.39	
外向性	(1) 初任教師	73	3.16	0.48	2.245
	(2) 新進教師	109	2.98	0.47	
	(3) 自願成長教師	40	3.05	0.49	
	(4) 教學有困難教師	12	2.97	0.31	
聰穎開放性	(1) 初任教師	73	3.13	0.54	0.240
	(2) 新進教師	109	3.10	0.53	
	(3) 自願成長教師	40	3.06	0.50	
	(4) 教學有困難教師	12	3.03	0.27	
人格特質量表 平均	(1) 初任教師	73	3.27	0.38	1.026
	(2) 新進教師	109	3.19	0.38	
	(3) 自願成長教師	40	3.18	0.39	
	(4) 教學有困難教師	12	3.11	0.28	

捌、小結—分析與討論

如表 4-14 所示，臺北市國民中小學教學導師在個人背景變項中的性別、學校類型、擔任職務與教學年資四變項上顯示在其認知的人格特質各層面上有差異。首先，臺北市國民中小學的男教學導師比女教學導師有較強的「敏感性」及「聰穎開放性」人格特質傾向。此與莊琇文(民 95)、黃玲雅(民 94)與韓繼成(民 91)的研究結果相呼應，不同性別的教師的確在

五大人格特質各層面顯示出認知上的顯著差異。換言之，男教學導師顯示出比女教學導師有較強的容忍陌生事物和探索能力的特質，亦即有較強的好奇心、興趣廣泛、創造性、獨特性、富想像力與非傳統性及情緒控制力。此結果除供參與試辦的學校參酌以善加利用此差異點做更好人力資源的利用，尤其在規劃教學創新的部份，可鼓勵男教學導師多加發揮此特質。也提醒參與試辦的學校注意，是否因女教學導師在此階段其生涯角色多以家庭為主，因此無形中影響其性格趨於保守實際缺乏擴展生活經驗的意圖及因多重角色也較難有品質佳的情緒管理。

其次，國小的教學導師又比國中的教學導師有較強的「親和性」、「外向性」與「聰穎開放性」人格特質的傾向。繼之，擔任主任、組長職務的臺北市教學導師比擔任級任教師（導師）的臺北市教學導師有較強的「敏感性」人格特質傾向。最後，任教 21 年以上的教學導師又比任教 6-10 年的教學導師有較強的「親和性」人格特質傾向。此與高景志(民 93)研究高高屏的國小訓導人員的結論相呼應，不同教學年資的國小訓導人員在人格特質量表上有顯著差異。整體而言，部份結論與過去的研究相吻合。

表 4-14 教學導師的背景變項與人格特質各層面差異摘要表

背景變項	親和性	嚴謹性	敏感性	外向性	聰穎開放性	人格特質量表平均
性別	-	-	男>女	-	男>女	-
學校類別	國小>國中	-	-	國小>國中	國小>國中	國小>國中
擔任實習指導教師	-	-	-	-	-	-
職務	-	-	主任組長>導師	-	-	主任組長>專科教師
教學年資	21 年以上	-	-	-	-	-
	>6-10 年					
最高學歷	-	-	-	-	-	-
伙伴教師類型	-	-	-	-	-	-

第四節 不同背景變項的教學導師在其教學輔導工作困擾之差異性分析

本節以獨立樣本 T 檢定 (Independent Sample t-test) 與單因子變異數分析 (One-way ANOVA) 去探討在不同背景變項的教學導師在其教學輔導工作困擾各層面 (包括夥伴教師的配合、時間規劃問題、行政領導與人際、教學協助技巧及整體教學輔導工作困擾感受量表) 的差異。若單因子變異數分析的 F 檢定達顯著, 則以 Scheffé 法進行事後比較。

壹、教學導師「性別」在教學輔導工作困擾各層面之差異分析

由表 4-15 可知, 不同性別的教學導師在其認知的教學輔導工作困擾各層面均沒有達到顯著。表示不同性別的教學導師則在認知「夥伴教師的配合」、「時間規劃問題」、「行政領導與人際」、「教學協助技巧」及「整體教學輔導工作困擾感受量表(以平均代表)」的分數上無顯著差異。

表 4-15 教學導師性別與其教學輔導工作困擾各層面之差異分析

層面	性別	人數	平均數	標準差	T 值
夥伴教師的配 合	男	38	2.06	0.75	0.806
	女	204	1.98	0.52	
時間規劃問題	男	38	2.19	0.64	-0.857
	女	204	2.28	0.59	
行政領導與人 際	男	38	1.79	0.39	-0.835
	女	204	1.85	0.44	
教學協助技巧	男	38	2.12	0.65	-0.711
	女	204	2.18	0.42	
教學困擾感受 量表平均	男	38	2.06	0.53	-0.361
	女	204	2.08	0.37	

* $p < .05$

貳、學校類別在教師教學輔導工作困擾各層面之差異分析

由表 4-16 可知, 不同學校類別的教學導師在其認知的教學輔導工作困擾各層面均沒有達到顯著。表示不同學校類別的教學導師在認知「夥伴

教師的配合」、「時間規劃問題」、「行政領導與人際」、「教學協助技巧」及「整體教學輔導工作困擾感受量表(以平均代表)」的分數上無顯著差異。

表 4-16 學校類別與其教學導師教學輔導工作困擾各層面之差異分析

層面	學校類別	人數	平均數	標準差	T值
夥伴教師的配合	國小	195	1.98	0.57	-1.238
	國中	45	2.09	0.56	
時間規劃問題	國小	195	2.25	0.59	-1.406
	國中	45	2.38	0.59	
行政領導與人際	國小	195	1.83	0.44	-1.532
	國中	45	1.94	0.40	
教學協助技巧	國小	195	2.15	0.47	-1.586
	國中	45	2.27	0.44	
教學困擾感受 量表平均	國小	195	2.06	0.40	-1.818
	國中	45	2.18	0.39	

* $p < .05$

參、教學導師擔任實習指導教師與否與其教學輔導工作困擾各層面之差異分析

由表 4-17 可知，無論教學導師是否曾擔任實習指導教師與否，其在教學輔導工作困擾感受各向度的分數上無顯著差異，表示不論是否曾擔任實習指導教師，教學導師在認知「夥伴教師的配合」、「時間規劃問題」、「行政領導與人際」、「教學協助技巧」及「整體教學輔導工作困擾感受量表(以平均代表)」的分數無差異存在。

表 4-17 教學導師擔任實習指導教師與否與其教學輔導工作困擾各層面之差異分析

層面	曾擔任實習 指導教師	人數	平均數	標準差	T值
夥伴教師的配合	是	181	2.01	0.55	0.544
	否	58	1.96	0.62	
時間規劃問題	是	181	2.29	0.58	0.918
	否	58	2.21	0.64	
行政領導與人際	是	181	1.83	0.41	-0.540
	否	58	1.87	0.51	
教學協助技巧	是	181	2.18	0.48	0.521
	否	58	2.14	0.43	
教學困擾感受 量表平均	是	181	2.09	0.41	0.535
	否	58	2.05	0.39	

* $p < .05$

肆、擔任不同職務的教學導師其教學輔導工作困擾各層面之差異分析

由表 4-18 可知，擔任不同職務的教學導師，在其認知的五個教學輔導工作困擾之構面上均未達顯著差異。表示擔任不同職務的教學導師，在認知其「夥伴教師的配合」、「時間規劃問題」、「行政領導與人際」、「教學協助技巧」及「整體教學輔導工作困擾感受量表(以平均代表)」上均無差異存在。

表 4-18 教學導師擔任職務與教學輔導工作困擾各層面之差異分析

層面	職務	人數	平均數	標準差	F值
夥伴教師的配合	(1) 主任、組長	61	1.97	0.60	0.392
	(2) 級任教師 (導師)	142	1.99	0.55	
	(3) 科(專)教師	37	2.07	0.54	
時間規劃問題	(1) 主任、組長	61	2.16	0.60	2.394
	(2) 級任教師 (導師)	142	2.28	0.59	
	(3) 科(專)教師	37	2.42	0.57	
行政領導與人際	(1) 主任、組長	61	1.78	0.43	1.663
	(2) 級任教師 (導師)	142	1.85	0.44	
	(3) 科(專)教師	37	1.94	0.39	
教學協助技巧	(1) 主任、組長	61	2.12	0.52	1.065
	(2) 級任教師 (導師)	142	2.18	0.45	
	(3) 科(專)教師	37	2.26	0.39	
教學困擾感受量表平均	(1) 主任、組長	61	2.03	0.44	1.551
	(2) 級任教師 (導師)	142	2.08	0.40	
	(3) 科(專)教師	37	2.17	0.29	

伍、不同教學年資的教學導師其教學輔導工作困擾各層面之差異分析

由表 4-19 可知，除了「時間規劃問題」與「教學協助技巧」，不同教學年資的教學導師在認知其餘三個依變項上的 F 檢定皆達統計顯著，代表不同教學年資的教學導師，在認知其「時間規劃問題」與「教學協助技巧」構面上無差異存在。經 Scheffé 法進行事後比較得知，在「夥伴教師的配合」構面上整體 F 檢定達到顯著，但經事後兩兩比較並未發現任兩組之間有顯著差異；「行政領導與人際」構面上，任教 6-10 年的老師，其認知的分數 ($M = 2.14$) 顯著高於任教 11-20 年所認知的分數 ($M = 1.82$) 及任教 21 年以上的分數 ($M = 1.78$)；在「整體教學輔導工作困擾感受量表(以平均代表)」構面上，任教 6-10 年的老師，其認知的分數 ($M = 2.32$) 顯著高於任教 11-20 年所認知的分數 ($M = 2.05$) 及任教 21 年以上的分數 ($M = 2.06$)。

表 4-19 教學導師教學年資與教學輔導工作困擾各層面之差異分析

層面	教學年資	人數	平均數	標準差	F值	Scheffé法 事後比較
夥伴教師的配合	(1) 6-10 年	24	2.27	0.45	3.101*	N.S.
	(2) 11-20 年	145	1.96	0.57		
	(3) 21 年以上	72	1.98	0.58		
時間規劃問題	(1) 6-10 年	24	2.46	0.56	1.761	
	(2) 11-20 年	145	2.22	0.59		
	(3) 21 年以上	72	2.30	0.60		
行政領導與人際	(1) 6-10 年	24	2.14	0.38	6.758*	(1)>(2)
	(2) 11-20 年	145	1.82	0.44		(1)>(3)
	(3) 21 年以上	72	1.78	0.42		
教學協助技巧	(1) 6-10 年	24	2.38	0.35	2.714	
	(2) 11-20 年	145	2.15	0.45		
	(3) 21 年以上	72	2.15	0.52		
教學困擾感受 量表平均	(1) 6-10 年	24	2.32	0.31	4.828*	(1)>(2)
	(2) 11-20 年	145	2.05	0.38		(1)>(3)
	(3) 21 年以上	72	2.06	0.44		

陸、不同最高學歷的教學導師其教學輔導工作困擾各層面之差異分析

由表 4-20 可知不同最高學歷的教學導師，在其認知的五個教學輔導工作困擾構面上均未達顯著差異。表示不同最高學歷的教學導師，在認知其「夥伴教師的配合」、「時間規劃問題」、「行政領導與人際」、「教學協助技巧」及「整體教學輔導工作困擾感受量表(以平均代表)」上均無差異存在。

表 4-20 教學導師最高學歷與教學輔導工作困擾各層面之差異分析

層面	最高學歷	人數	平均數	標準差	F值
夥伴教師的配合	(1) 師專	9	1.89	0.33	1.139
	(2) 師大、師院	135	1.94	0.51	
	(3) 一般大學院校	18	2.06	0.75	
	(4) 研究所以上	74	2.10	0.63	
	(5) 其他	4	1.94	0.68	
時間規劃問題	(1) 師專	9	2.37	0.61	0.651
	(2) 師大、師院	135	2.26	0.60	
	(3) 一般大學院校	18	2.09	0.62	
	(4) 研究所以上	74	2.30	0.59	
	(5) 其他	4	2.50	0.43	
行政領導與人際	(1) 師專	9	1.64	0.43	0.510
	(2) 師大、師院	135	1.84	0.43	
	(3) 一般大學院校	18	1.88	0.58	
	(4) 研究所以上	74	1.85	0.43	
	(5) 其他	4	1.90	0.26	
教學協助技巧	(1) 師專	9	1.97	0.38	1.235
	(2) 師大、師院	135	2.15	0.43	
	(3) 一般大學院校	18	2.35	0.44	
	(4) 研究所以上	74	2.20	0.54	
	(5) 其他	4	2.16	0.32	
教學困擾感受 量表平均	(1) 師專	9	1.93	0.34	0.879
	(2) 師大、師院	135	2.05	0.37	
	(3) 一般大學院校	18	2.17	0.48	
	(4) 研究所以上	74	2.12	0.44	
	(5) 其他	4	2.09	0.30	

柒、不同夥伴教師類型之教學導師其教學輔導工作困擾各層面之差異分析

由表 4-21 可知，除了「夥伴教師的配合」，不同夥伴教師類型的教學導師在認知其餘四個依變項上的 F 檢定皆未達統計顯著，代表不同夥伴教師類型的教學導師，在認知其「時間規劃問題」、「行政領導與人際」、「教學協助技巧」及「整體教學輔導工作困擾感受量表(以平均代表)」等構面上無差異存在。經 Scheffé 法進行事後比較得知，在「夥伴教師的配合」

構面上，夥伴教師是教學有困難教師類型的教學導師，其認知的分數（ $M = 2.48$ ）顯著高於夥伴教師是初任教師類型所認知的分數（ $M = 1.91$ ）。

表 4-21 夥伴教師類型與教學輔導工作困擾各層面之差異分析

層面	伙伴教師類型	人數	平均數	標準差	F值	Scheffé法 事後比較
夥伴教師的配 合	(1) 初任教師	73	1.91	0.55	3.813*	(4)>(1)
	(2) 新進教師	109	2.02	0.54		
	(3) 自願成長教師	40	1.98	0.58		
	(4) 教學有困難教師	12	2.48	0.61		
時間規劃問題	(1) 初任教師	73	2.27	0.62	1.396	
	(2) 新進教師	109	2.29	0.58		
	(3) 自願成長教師	40	2.12	0.63		
	(4) 教學有困難教師	12	2.47	0.39		
行政領導與人 際	(1) 初任教師	73	1.82	0.47	0.306	
	(2) 新進教師	109	1.85	0.43		
	(3) 自願成長教師	40	1.83	0.48		
	(4) 教學有困難教師	12	1.95	0.32		
教學協助技巧	(1) 初任教師	73	2.13	0.46	1.202	
	(2) 新進教師	109	2.17	0.42		
	(3) 自願成長教師	40	2.15	0.50		
	(4) 教學有困難教師	12	2.40	0.65		
教學困擾感受 量表平均	(1) 初任教師	73	2.03	0.40	2.412	
	(2) 新進教師	109	2.09	0.35		
	(3) 自願成長教師	40	2.05	0.45		
	(4) 教學有困難教師	12	2.35	0.45		

* $p < .05$

捌、小結—分析與討論

如表 4-22 所示，教學導師因不同個人背景變項在教學輔導工作困擾感受上，只在「教學年資」、「夥伴教師的類型」此兩變項有達到顯著差異。教學年資在 21 年以上及 11-20 年之兩組教學導師在「行政領導與人際」的困擾程度均低於教學年資在 6-10 年的教學導師。可能隨著工作經驗的成長，使任教 21 年以上的教學導師能夠表現出更多合作利他順從的性格，更瞭解組織團隊合作的重要性。因此資深教師在溝通方式與人際互動皆因人生的經驗而達成成熟的階段，所以比資淺教師更能因應學校人事的相關

困擾與壓力。此也與洪文章(民 95)的研究結論相似。但與蔡先口(民 73)、邱義烜(民 91)的研究稍有不同：性別、年資、職務與學校類型均為影響國民中學教師壓力的因素。其次，夥伴教師是屬於教學有困難類型的教學導師在「夥伴教師的配合」的困擾程度高於夥伴教師類型是初任教師。此結果正可呼應目前實務上對「邊緣教師」處理的困窘，也與本研究的訪談資料相呼應。若經過專業培訓的教學導師也顯示出對教學有困難類型的教師輔導上的困擾重重，相關的學者與決策者更應仔細規劃對此類教師的處理。

表 4-22 教學導師的基本變項於教學輔導工作困擾各層面差異摘要表

背景變項	研究變項	因素 1	因素 2	因素 3	因素 4	教學困擾感受量表平均
性別		-	-	-	-	-
學校類別		-	-	-	-	-
擔任實習指導教師		-	-	-	-	-
職務		-	-	-	-	-
教學年資		N.S.	-	①6-10 年 >11-20 年 ②6-10 年 >21 年以上	-	①6-10 年 >11-20 年 ②6-10 年>21 年以上
最高學歷		-	-	-	-	-
夥伴教師類型	教學有困難教師>初任教師	-	-	-	-	-

第五節 不同背景變項的教學導師在教學輔導工作 困擾因應策略之差異性分析

本節旨在以獨立樣本 T 檢定 (Independent Sample t-test) 與單因子變異數分析 (One-way ANOVA) 去探討在不同背景變項的教學導師在其教學輔導工作困擾因應策略各層面 (包括解決問題策略、延宕策略、尋求

支持策略、理性思考策略及整體教學輔導工作困擾因應策略量表) 的差異。若單因子變異數分析的 F 檢定達顯著, 則以 Scheffé 法進行事後比較。

壹、教學導師「性別」在教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析

由表 4-23 可知, 不同性別的教學導師在其認知的教學輔導工作困擾因應策略各層面均沒有達到顯著。表示不同性別的教學導師則在認知「解決問題策略」、「延宕策略」、「尋求支持策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表(以平均代表)」的分數上無顯著差異。

表 4-23 教學導師性別與其教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析

層面	性別	人數	平均數	標準差	T 值
解決問題策略	男	38	3.20	0.43	1.742
	女	204	3.08	0.40	
延宕策略	男	38	2.07	0.66	1.209
	女	204	1.96	0.52	
尋求支持策略	男	38	2.65	0.45	0.003
	女	204	2.65	0.52	
理性思考策略	男	38	3.23	0.39	1.373
	女	204	3.12	0.46	
教學困擾因應 策略量表平均	男	38	2.81	0.22	1.658
	女	204	2.72	0.30	

* $p < .05$

貳、學校類別在教學導師教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析

由表 4-24 可知, 不同學校類別的教學導師在認知「解決問題策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表(以平均代表)」上達顯著差異: 在「解決問題策略」上, 國小教師得分 ($M = 3.15$) 顯著高於國中教師 ($M = 2.89$); 在「整體教學輔導工作困擾因應策略量表(以平均代表)」上, 國小教師得分 ($M = 2.76$) 顯著高於國中教師 ($M = 2.64$)。不同學校類別的教師則在認知「延宕策略」、「尋求支持策略」及「理性思考策略」的分數上無顯著差異。簡言之, 臺北市國小教學導師顯示出比國中教學導師更傾向於運用「解決問題策略」的方式來處理教學輔導工作上的困擾。

表 4-24 學校類別與其教師教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析

層面	學校類別	人數	平均數	標準差	T值
解決問題策略	國小	195	3.15	0.40	4.005*
	國中	45	2.89	0.35	
延宕策略	國小	195	1.95	0.56	-1.247
	國中	45	2.07	0.47	
尋求支持策略	國小	195	2.68	0.51	1.952
	國中	45	2.52	0.52	
理性思考策略	國小	195	3.16	0.46	1.748
	國中	45	3.03	0.43	
教學困擾因應策略量表平均	國小	195	2.76	0.30	2.434*
	國中	45	2.64	0.21	

* $p < .05$

參、教學導師擔任實習指導教師與否與其教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析

由表 4-25 可知，無論教學導師是否曾擔任實習指導教師，其在教學輔導工作困擾因應策略各層面的分數上無顯著差異，表示不論是否曾擔任實習指導教師，教學導師在認知「解決問題策略」、「延宕策略」、「尋求支持策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表(以平均代表)」的分數無差異存在。

表 4-25 教學導師擔任實習指導教師與否與其教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析

層面	曾擔任實習指導教師	人數	平均數	標準差	T值
解決問題策略	是	181	3.10	0.42	0.120
	否	58	3.09	0.38	
延宕策略	是	181	1.98	0.55	0.581
	否	58	1.94	0.55	
尋求支持策略	是	181	2.63	0.52	-0.667
	否	58	2.68	0.51	
理性思考策略	是	181	3.14	0.49	0.133
	否	58	3.13	0.35	
教學困擾因應策略量表平均	是	181	2.73	0.31	0.063
	否	58	2.73	0.24	

* $p < .05$

肆、擔任不同職務的教學導師其教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析

由表 4-26 可知，除了「解決問題策略」與「整體教學輔導工作困擾因應策略量表(以平均代表)」，擔任不同職務的教學導師在認知其餘三個依變項上的 F 檢定皆未達統計顯著，代表擔任不同職務的教學導師，在認知其「延宕策略」、「尋求支持策略」、「理性思考策略」構面上無差異存在。經 Scheffé 法進行事後比較得知，在「解決問題策略」構面上，擔任主任、組長的教學導師，其認知的分數 ($M = 3.22$) 顯著高於級任教師(導師)所認知的分數 ($M = 3.06$)；在「整體教學輔導工作困擾因應策略量表(以平均代表)」構面上，擔任主任、組長的教學導師，其認知的分數 ($M = 2.82$) 顯著高於級任教師(導師)所認知的分數 ($M = 2.71$) 及科(專)教師的分數 ($M = 2.66$)。換言之，擔任主任、組長的臺北市教學導師比職務是級任教師(導師)的臺北市教學導師有較高的傾向運用「解決問題策略」於其教學輔導工作困擾。

表 4-26 教學導師擔任職務與教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析

層面	職務	人數	平均數	標準差	F 值	Scheffé法 事後比較	
解決問題 策略	(1) 主任、組長	61	3.22	0.42	4.172*	(1)>(2)	
	(2) 級任教師(導師)	142	3.06	0.40			
	(3) 科(專)教師	37	3.03	0.37			
延宕策略	(1) 主任、組長	61	2.06	0.58	1.348		
	(2) 級任教師(導師)	142	1.96	0.53			
	(3) 科(專)教師	37	1.89	0.55			
尋求支持 策略	(1) 主任、組長	61	2.76	0.56	2.931		
	(2) 級任教師(導師)	142	2.63	0.51			
	(3) 科(專)教師	37	2.52	0.37			
理性思考 策略	(1) 主任、組長	61	3.18	0.41	0.341		
	(2) 級任教師(導師)	142	3.12	0.49			
	(3) 科(專)教師	37	3.12	0.36			
教學困擾 因應策略 量表平均	(1) 主任、組長	61	2.82	0.31	4.979*	(1)>(2)	
	(2) 級任教師(導師)	142	2.71	0.28			(1)>(3)
	(3) 科(專)教師	37	2.66	0.22			

伍、不同教學年資的教學導師其教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異性分析

由表 4-27 可知，不同教學年資的教學導師在其認知的五個教學輔導工作困擾因應策略構面上均未達顯著差異。表示不同教學年資的教學導師，在認知其「解決問題策略」、「延宕策略」、「尋求支持策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表(以平均代表)」上均無差異存在。

表 4-27 教學導師教學年資與教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析

層面	教學年資	人數	平均數	標準差	F值
解決問題策略	(1) 6-10 年	24	2.98	0.38	2.264
	(2) 11-20 年	145	3.08	0.40	
	(3) 21 年以上	72	3.17	0.43	
延宕策略	(1) 6-10 年	24	1.99	0.61	2.361
	(2) 11-20 年	145	1.91	0.52	
	(3) 21 年以上	72	2.08	0.56	
尋求支持策略	(1) 6-10 年	24	2.68	0.46	0.708
	(2) 11-20 年	145	2.61	0.54	
	(3) 21 年以上	72	2.70	0.47	
理性思考策略	(1) 6-10 年	24	3.02	0.38	1.128
	(2) 11-20 年	145	3.17	0.44	
	(3) 21 年以上	72	3.13	0.49	
教學困擾因應策略 量表平均	(1) 6-10 年	24	2.69	0.26	1.772
	(2) 11-20 年	145	2.72	0.29	
	(3) 21 年以上	72	2.79	0.30	

陸、不同最高學歷的教學導師其教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析

由表 4-28 可知不同最高學歷的教學導師，在其認知的五個教學輔導工作困擾因應策略之構面上均未達顯著差異。表示不同最高學歷的教學導師，在認知其「解決問題策略」、「延宕策略」、「尋求支持策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表(以平均代表)」上均無

差異存在。

表 4-28 教學導師最高學歷與教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析

層面	最高學歷	人數	平均數	標準差	F值
解決問題策略	(1) 師專	9	2.97	0.23	1.879
	(2) 師大、師院	135	3.13	0.40	
	(3) 一般大學院校	18	2.88	0.37	
	(4) 研究所以上	74	3.12	0.44	
	(5) 其他	4	3.00	0.20	
延宕策略	(1) 師專	9	2.08	0.48	0.867
	(2) 師大、師院	135	1.99	0.57	
	(3) 一般大學院校	18	1.78	0.34	
	(4) 研究所以上	74	1.98	0.54	
	(5) 其他	4	1.75	0.61	
尋求支持策略	(1) 師專	9	2.51	0.32	0.515
	(2) 師大、師院	135	2.65	0.52	
	(3) 一般大學院校	18	2.68	0.60	
	(4) 研究所以上	74	2.66	0.51	
	(5) 其他	4	2.35	0.44	
理性思考策略	(1) 師專	9	2.98	0.48	0.338
	(2) 師大、師院	135	3.14	0.50	
	(3) 一般大學院校	18	3.13	0.30	
	(4) 研究所以上	74	3.16	0.41	
	(5) 其他	4	3.20	0.54	
教學困擾因應策略 量表平均	(1) 師專	9	2.65	0.22	0.905
	(2) 師大、師院	135	2.75	0.31	
	(3) 一般大學院校	18	2.65	0.25	
	(4) 研究所以上	74	2.75	0.28	
	(5) 其他	4	2.60	0.19	

柒、不同夥伴教師類型之教學導師其教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析

由表 4-29 可知，除了「解決問題策略」，不同夥伴教師類型的教學導師在認知其餘四個依變項上的 F 檢定皆未達統計顯著，代表不同夥伴教師類型的教學導師，在認知其「延宕策略」、「尋求支持策略」、「理性思考策

略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略量表(以平均代表)」等構面上無差異存在。經 Scheffé 法進行事後比較得知，在「解決問題策略」構面上，不同夥伴教師類型中，其各組分數兩兩組別比較並未達到顯著差異。

表 4-29 夥伴教師類型與教學輔導工作困擾因應策略各層面之差異分析

層面	伙伴教師類型	人數	平均數	標準差	F值	Scheffé法 事後比較
解決問題策略	(1) 初任教師	73	3.19	0.41	3.109*	N.S.
	(2) 新進教師	109	3.06	0.39		
	(3) 自願成長教師	40	3.15	0.46		
	(4) 教學困難教師	12	2.88	0.20		
延宕策略	(1) 初任教師	73	1.98	0.54	0.212	
	(2) 新進教師	109	1.97	0.59		
	(3) 自願成長教師	40	1.93	0.50		
	(4) 教學困難教師	12	2.06	0.53		
尋求支持策略	(1) 初任教師	73	2.74	0.54	1.432	
	(2) 新進教師	109	2.59	0.52		
	(3) 自願成長教師	40	2.65	0.46		
	(4) 教學困難教師	12	2.55	0.33		
理性思考策略	(1) 初任教師	73	3.23	0.46	1.352	
	(2) 新進教師	109	3.11	0.46		
	(3) 自願成長教師	40	3.09	0.49		
	(4) 教學困難教師	12	3.08	0.30		
教學困擾因應策略 量表平均	(1) 初任教師	73	2.81	0.31	2.448	
	(2) 新進教師	109	2.70	0.29		
	(3) 自願成長教師	40	2.72	0.29		
	(4) 教學困難教師	12	2.67	0.22		

* $p < .05$

捌、小結—分析與討論

如表 4-30 所示，教學導師因不同個人背景變相在運用教學輔導工作困擾因應策略上，只在「學校類型」與「擔任職務」兩項達到顯著差異。首先，在「解決問題策略」的教學輔導工作困擾因應策略使用上，臺北市國小教學導師明顯高於國中教學導師；其次，擔任主任、組長的臺北市教學導師比職務是級任教師(導師)的臺北市教學導師有較高的傾向運用「解決問題策略」於其教學輔導工作困擾。整體而言，此與李坤崇(民 84)、程

一民(民 85)及黃國銘(民 91)的研究結論相呼應，教師使用工作困擾因應策略會因職務等個人背景變項的不同而有差異。

表 4-30 教學導師的基本變項於教學輔導工作困擾因應策略各層面差異摘要表

背景變項	研究變項	解決問題策略	延宕策略	尋求支持策略	理性思考策略	教學困擾因應策略量表平均
性別		-	-	-	-	-
學校類別	國小>國中	-	-	-	-	國小>國中
擔任實習指導教師		-	-	-	-	-
職務	主任組長>導師	-	-	-	-	①主任組長>導師 ②主任組長>專科教師
教學年資		-	-	-	-	-
最高學歷		-	-	-	-	-
伙伴教師類型	N.S.	-	-	-	-	-

第六節 教學導師人格特質各層面對教學輔導工作 困擾預測力之分析

本節旨在探求教學導師人格特質各層面與教學輔導工作困擾感受各層面與整體的預測關係，採用複迴歸(Multiple regression)分析來找出一個迴歸模型。本研究採用複迴歸中的逐步法，探討教學導師人格特質各層面分別對教學導師教學輔導工作困擾感受各層面的預測效果。

壹、以教學導師人格特質各層面預測教學輔導工作困擾之「夥伴教師的配合」此層面

由表 4-32 可知此迴歸模型達顯著水準 ($F = 7.935, p < .05$)，意味著表 4-31 所列示的迴歸解釋力 ($R^2 = .032$) 及表 4-33 所列示的迴歸係數具有統計意義。此外，由表 4-32 可知以「敏感性」人格特質可負向預測

教學輔導工作困擾之「夥伴教師的配合」。迴歸方程式如下所示：

$$\hat{Y} = 67.257 - 0.222X$$

其中 X 為「敏感性」， \hat{Y} 為預測的教學輔導工作困擾之「夥伴教師的配合」此層面。在模型中，「敏感性」人格特質可預測教學輔導工作困擾「夥伴教師的配合」3.2%的變異量，且是負向預測。若「敏感性」增加1分，所預測的教學輔導工作困擾「夥伴教師的配合」將減少0.222分；反之「敏感性」減少1分，所預測的「因素1」將增加0.222分。

貳、以教學導師人格特質各層面預測教學輔導工作困擾「時間規劃問題」此層面

由表 4-32 可知此迴歸模型達顯著水準 ($F = 5.599, p < .05$)，意味著表 4-31 所列示的迴歸解釋力 ($R^2 = .023$) 及表 4-33 列示的迴歸係數具有統計意義。此外，由表 4-33 可知以「敏感性」可負向預測教學輔導工作困擾之「時間規劃問題」此層面。迴歸方程式如下所示：

$$\hat{Y} = 72.127 - 0.196X$$

其中 X 為「敏感性」人格特質， \hat{Y} 為預測的教學輔導工作困擾「時間規劃問題」此層面。在模型中，「敏感性」可預測教學輔導工作困擾「時間規劃問題」2.3%的變異量，且是負向預測。若「敏感性」增加1分，所預測的教學輔導工作困擾「時間規劃問題」將減少0.196分；反之「敏感性」減少1分，所預測的教學輔導工作困擾「時間規劃問題」將增加0.196分。

參、以教學導師人格特質各層面預測教學輔導工作困擾「行政領導與人際」此層面

由表 4-32 可知此迴歸模型達顯著水準 ($F = 45.759, p < .05$)，意味著表 4-31 所列示的迴歸解釋力 ($R^2 = .16$) 及表 4-33 列示的迴歸係數具有統計意義。繼之，由表 4-33 可知以「親和性」人格特質可負向預測教學輔導工作困擾「行政領導與人際」此層面。迴歸方程式如下所示：

$$\hat{Y} = 81.342 - 0.408X$$

其中 X 為「親和性」人格特質， \hat{Y} 為預測的教學輔導工作困擾之「行政領導與人際」。在模型中，「親和性」可預測教學輔導工作困擾「行政領導與

人際」16%的變異量，且是負向預測。若「親和性」增加 1 分，所預測的教學輔導工作困擾「行政領導與人際」將減少 0.408 分；反之「親和性」減少 1 分，所預測的教學輔導工作困擾「行政領導與人際」將增加 0.408 分。

肆、以教學導師人格特質各層面預測教學輔導工作困擾「教學協助技巧」此層面

由表 4-32 可知此迴歸模型達顯著水準 ($F = 15.515, p < .05$)，意味著表 4-31 所列示的迴歸解釋力 ($R^2 = .061$) 及表 4-33 列示的迴歸係數具有統計意義。由表 4-33 又可知以「聰穎開放性」可負向預測教學輔導工作困擾「教學協助技巧」。迴歸方程式如下所示：

$$\hat{Y} = 71.522 - 0.224X$$

其中 X 為「聰穎開放性」人格特質， \hat{Y} 為預測的教學輔導工作困擾之「教學協助技巧」。在模型中，「聰穎開放性」可預測教學輔導工作困擾「教學協助技巧」6.1%的變異量，且是負向預測。若「聰穎開放性」增加 1 分，所預測的教學輔導工作困擾「教學協助技巧」將減少 0.224 分；反之「聰穎開放性」減少 1 分，所預測的教學輔導工作困擾「教學協助技巧」將增加 0.224 分。

伍、以教學導師人格特質各層面預測教學導師「整體教學輔導工作困擾感受」

由表 4-32 可知此迴歸模型達顯著水準 ($F = 16.529, p < .05$)，意味著表 4-31 所列示的迴歸解釋力 ($R^2 = .064$) 及表 4-33 列示的迴歸係數具有統計意義。又由表 4-33 可知以「敏感性」人格特質可負向預測「整體教學輔導工作困擾感受」。迴歸方程式如下所示：

$$\hat{Y} = 69.411 - 0.222X$$

其中 X 為「敏感性」人格特質， \hat{Y} 為預測的「整體教學輔導工作困擾感受」。在模型中，「敏感性」可預測「整體教學輔導工作困擾感受」6.4%的變異量，且是負向預測。若「敏感性」增加 1 分，所預測的「整體教學輔導工作困擾感受」將減少 0.222 分；反之「敏感性」減少 1 分，所預測的「整

體教學輔導工作困擾感受」將增加 0.222 分。

陸、小結—分析與討論

以教學導師人格特質各向度對整體教學輔導工作困擾之預測分析，可知「敏感性」特質的解釋變異量最大，具有 6.4% 的解釋力。分向度而言，「敏感性」特質對「夥伴教師的配合」之工作困擾的解釋變異量最大，具有 3.2% 的解釋力。「敏感性」特質對「時間規劃問題」之困擾的解釋變異量最大，具有 2.3% 的解釋力。「親和性」特質對「行政領導與人際」之困擾的解釋變異量最大，具有 16% 的解釋力。「聰穎開放性」特質對「教學協助技巧」的解釋變異量最大，具有 6.1% 的解釋力。

整體而言，預測力皆屬薄弱。本研究中以「敏感性」特質最具有整體教學輔導工作困擾的預測力，雖然預測力薄弱，但仍可呼應五大人格特質中代表個人穩定及調適情緒的能力，得分高者其困擾度低。此外，本研究的結論與 Organ、Lingl(1995) 的研究有相似之處：Organ 與 Lingl 發現親和性人格特質不僅能預測人際關係的滿意度，也能夠預測整體的工作滿意度。本研究也發現親和性人格特質最能預測「行政領導與人際」之困擾，且是負向預測關係。可知，親和性人格特質的確相當合適用於人際向度的預測，值得未來進一步深入探討其單獨發展成教學導師儲備人選甄選工具的適當性。

表 4-31 人格特質對教學輔導工作困擾之多元逐步迴歸模式摘要表

依變項	篩選後自變項數目	多元相關係數 R	決定係數 R^2
夥伴教師的配合	1	.179	.032
時間規劃問題	1	.151	.023
行政領導與人際	1	.400	.160
教學協助技巧	1	.246	.061
教學輔導工作困擾感受	1	.254	.064

表 4-32 人格特質對教學輔導工作困擾之多元逐步迴歸變異數分析摘要表

依變項	變異量來源	SS	df	MS	F 值
夥伴教師的配合	迴歸	1538.791	1	1538.791	7.935*
	殘差	46544.362	240	193.935	
	總和	48083.153	241		
時間規劃問題	迴歸	1209.397	1	1209.397	5.599*
	殘差	51837.862	240	215.991	
	總和	53047.258	241		
行政領導與人際	迴歸	4601.375	1	4601.375	45.759*
	殘差	24133.439	240	100.556	
	總和	28734.814	241		
教學協助技巧	迴歸	1968.953	1	1968.953	15.515*
	殘差	30457.180	240	126.905	
	總和	32426.133	241		
教學輔導工作困擾感受	迴歸	1550.444	1	1550.444	16.529*
	殘差	22512.534	240	93.802	
	總和	24062.978	241		

* $p < .05$

表 4-33 人格特質對教學輔導工作困擾之多元逐步迴歸係數摘要表

依變項	篩選後自變項	估計值	標準誤	T 值
夥伴教師的配合	常數項	67.257	6.236	10.785*
	敏感性	-0.222	0.079	-2.817*
時間規劃問題	常數項	72.127	6.581	10.959*
	敏感性	-0.196	0.083	-2.366*
行政領導與人際	常數項	81.342	5.250	15.493*
	親和性	-0.408	0.060	-6.765*
教學協助技巧	常數項	71.522	4.448	16.080*
	聰穎開放性	-0.224	0.057	-3.939*
教學輔導工作困擾感受	常數項	69.411	4.337	16.004*
	敏感性	-0.222	0.055	-4.066*

* $p < .05$

第七節 教學導師人格特質各層面對教學輔導工作 困擾因應策略預測力之分析

壹、以教學導師人格特質各層面預測教學輔導工作困擾因應策略之「解決問題策略」此向度

由表 4-35 可知共有兩個迴歸模型，且皆達顯著水準(模型一 $F = 78.401$, $p < .05$; 模型二 $F = 44.536$, $p < .05$)，意味著表 4-34 的列示的迴歸解釋力 ($R^2 = .246, .272$) 及表 4-36 列式的迴歸係數具有統計意義。由表 4-36 可知「聰穎開放性」人格特質首先進入迴歸模型，第二個進入模型的變項為「親和性」，兩者皆可正向預測工作困擾因應策略之「解決問題策略」。迴歸方程式如下所示：

$$\hat{Y} = 47.060 + 0.393X_1 \quad \text{—模型1}$$

$$\hat{Y} = 37.526 + 0.326X_1 + 0.17X_2 \quad \text{—模型2}$$

X_1 為「聰穎開放性」人格特質， X_2 為「親和性」人格特質， \hat{Y} 為預測的工作困擾因應策略之「解決問題策略」，首先進入模型的是「聰穎開放性」，再來是「親和性」。且所有變項預測方向都為正向。

在模型一中，「聰穎開放性」可獨立預測「解決問題策略」24.6%的變異量，且是正向預測，代表若人格特質「聰穎開放性」增加 1 分則「解決問題策略」會增加 0.393 分。

在模型二中，在固定人格特質「聰穎開放性」的預測效果之下，人格特質「親和性」可增加預測「解決問題策略」2.6% (27.2% - 24.6%) 的變異量，且兩者皆為正向預測。固定「親和性」效果之下，若「聰穎開放性」增加 1 分，則「解決問題策略」會增加 0.326 分；反之固定「聰穎開放性」效果之下，若「親和性」增加 1 分，則「解決問題策略」會增加 0.17 分。

貳、以教學導師人格特質各層面預測教學輔導工作困擾因應策略之「延宕策略」此層面

由表 4-35 可知此迴歸模型達顯著水準 ($F = 6.418$, $p < .05$)，意味

著表 4-34 的列示的迴歸解釋力 ($R^2 = .026$) 及表 4-36 列示的迴歸係數具有統計意義。由表 4-36 可知以「嚴謹性」人格特質可負向預測教學輔導工作困擾因應策略之「延宕策略」。迴歸方程式如下所示：

$$\hat{Y} = 62.983 - 0.169X$$

其中 X 為「嚴謹性」人格特質， \hat{Y} 為預測的教學輔導工作困擾因應策略之「延宕策略」。在模型中，人格特質「嚴謹性」可預測因應策略「延宕策略」2.6%的變異量，且是負向預測。若「嚴謹性」增加 1 分，所預測的「延宕策略」將減少 0.169 分；反之「嚴謹性」減少 1 分，所預測的「延宕策略」將增加 0.169 分。

參、以教學導師人格特質各層面預測教學輔導工作困擾因應策略之「尋求支持策略」此層面

由表 4-35 可知此迴歸模型達顯著水準 ($F = 13.514, p < .05$)，意味著表 4-34 的列示的迴歸解釋力 ($R^2 = .053$) 及表 4-36 列示的迴歸係數具有統計意義。由表 4-36 可知以「外向性」人格特質可正向預測教學輔導工作困擾因應策略之「尋求支持策略」。迴歸方程式如下所示：

$$\hat{Y} = 47.157 + 0.25X$$

其中 X 為「外向性」人格特質， \hat{Y} 為預測的因應策略之「尋求支持策略」。在模型中，「外向性」人格特質可預測因應策略之「尋求支持策略」5.3%的變異量，且是正向預測。若「外向性」增加 1 分，所預測的「尋求支持策略」將增加 0.25 分；反之「外向性」減少 1 分，所預測的「尋求支持策略」將增加 0.25 分。

肆、以教學導師人格特質各層面預測教學輔導工作困擾因應策略之「理性思考策略」此層面

由表 4-35 可知共有兩個迴歸模型，且皆達顯著水準(模型一 $F = 39.526, p < .05$ ；模型二 $F = 27.011, p < .05$)，意味著表 4-34 的列示的迴歸解釋力 ($R^2 = .141, .184$) 及表 4-36 列示的迴歸係數具有統計意義。由表 4-36 可知「聰穎開放性」人格特質首先進入迴歸模型，第二個進入模型的變項為「親和性」人格特質，兩者皆可正向預測「理性思考策略」。迴歸方程式如下所示：

$$\hat{Y} = 52.649 + 0.334X_1 \quad \text{—模型1}$$

$$\hat{Y} = 38.723 + 0.236X_1 + 0.249X_2 \quad \text{—模型2}$$

X_1 為「聰穎開放性」人格特質， X_2 為「親和性」人格特質， \hat{Y} 為預測的教學輔導工作困擾因應策略之「理性思考策略」，首先進入模型的是「聰穎開放性」，再來是「親和性」。且所有變項預測方向都為正向。

在模型一中，「聰穎開放性」人格特質可獨立預測教學輔導工作困擾因應策略之「理性思考策略」14.1%的變異量，且是正向預測，代表若「聰穎開放性」增加1分則「理性思考策略」會增加0.334分。

在模型二中，在固定「聰穎開放性」人格特質的預測效果之下，「親和性」可增加預測教學輔導工作困擾因應策略之「理性思考策略」4.3%（18.4% - 14.1%）的變異量，且兩者皆為正向預測。固定「親和性」人格特質效果之下，若「聰穎開放性」增加1分，則「理性思考策略」會增加0.236分；反之固定「聰穎開放性」效果之下，若「親和性」增加1分，則「理性思考策略」會增加0.249分。

伍、以教學導師人格特質各層面預測教學輔導工作困擾因應策略之「整體教學輔導工作困擾因應策略（以平均代表）」

由表4-35可知共有兩個迴歸模型，且皆達顯著水準（模型一 $F = 30.459$, $p < .05$ ；模型二 $F = 17.769$, $p < .05$ ），意味著，表4-34的列示的迴歸解釋力（ $R^2 = .113, .129$ ）及表4-36列示的迴歸係數具有統計意義。由表4-36可知「聰穎開放性」人格特質首先進入迴歸模型，第二個進入模型的變項為「親和性」人格特質，兩者皆可正向預測「整體教學輔導工作困擾因應策略（以平均代表）」。迴歸方程式如下所示：

$$\hat{Y} = 53.668 + 0.19X_1 \quad \text{—模型1}$$

$$\hat{Y} = 48.114 + 0.151X_1 + 0.099X_2 \quad \text{—模型2}$$

X_1 為「聰穎開放性」， X_2 為「親和性」， \hat{Y} 為預測的「整體教學輔導工作困擾因應策略」，首先進入模型的是「聰穎開放性」，再來是「親和性」。且所有變項預測方向都為正向。

在模型一中，「聰穎開放性」可獨立預測「整體教學輔導工作困擾因應策略」11.3%的變異量，且是正向預測，代表若「聰穎開放性」增加1分則「整體教學輔導工作困擾因應策略」會增加0.19分。

在模型二中，在固定「聰穎開放性」的預測效果之下，「親和性」可增加預測「整體教學輔導工作困擾因應策略」1.6%（12.9% - 11.3%）的變異量，且兩者皆為正向預測。固定「親和性」效果之下，若「聰穎開放性」增加1分，則「整體教學輔導工作困擾因應策略」會增加0.151分；反之固定「聰穎開放性」效果之下，若「親和性」增加1分，則「整體教學輔導工作困擾因應策略」會增加0.099分。

表 4-34 人格特質對工作困擾因應策略之多元逐步迴歸模式摘要表

依變項	篩選後自變項數目	多元相關係數 R	決定係數 R^2
解決問題策略	1 (模型一)	.496	.246
	2 (模型二)	.521	.272
延宕策略	1	.161	.026
尋求支持策略	1	.231	.053
理性思考策略	1 (模型一)	.376	.141
	2 (模型二)	.429	.184
教學困擾因應策略	1 (模型一)	.336	.113
	2 (模型二)	.360	.129

表 4-36 人格特質對工作困擾因應策略之多元逐步迴歸係數摘要表

依變項	篩選後自變項	估計值	標準誤	T 值
解決問題策略 (模型一)	常數項	47.060	3.482	13.516*
	聰穎開放性	0.393	0.044	8.854*
解決問題策略 (模型二)	常數項	37.526	4.768	7.871*
	聰穎開放性	0.326	0.050	6.577*
	親和性	0.170	0.059	2.879*
延宕策略	常數項	62.983	5.449	11.558*
	嚴謹性	-0.169	0.067	-2.533*
尋求支持策略	常數項	47.157	5.236	9.006*
	外向性	0.250	0.068	3.676*
理性思考策略 (模型一)	常數項	52.649	4.163	12.648*
	聰穎開放性	0.334	0.053	6.287*
理性思考策略 (模型二)	常數項	38.723	5.651	6.852*
	聰穎開放性	0.236	0.059	4.011*
	親和性	0.249	0.070	3.548*
教學困擾因應策略 (模型一)	常數項	53.668	2.697	19.899*
	聰穎開放性	0.190	0.034	5.519*
教學困擾因應策略 (模型二)	常數項	48.114	3.721	12.931*
	聰穎開放性	0.151	0.039	3.895*
	親和性	0.099	0.046	2.149*

* $p < .05$

表 4-35 人格特質對工作困擾因應策略之多元逐步迴歸變異數分析摘要表

依變項	變異量來源	SS	df	MS	F 值
解決問題策略 (模型一)	迴歸	6097.361	1	6097.361	78.401*
	殘差	18665.035	240	77.771	
	總和	24762.397	241		
解決問題策略 (模型二)	迴歸	6723.047	2	3361.523	44.536*
	殘差	18039.350	239	75.478	
	總和	24762.397	241		
延宕策略	迴歸	1168.386	1	1168.386	6.418*
	殘差	43691.667	240	182.049	
	總和	44860.053	241		
尋求支持策略	迴歸	2104.985	1	2104.985	13.514*
	殘差	37384.375	240	155.768	
	總和	39489.360	241		
理性思考策略 (模型一)	迴歸	4393.669	1	4393.669	39.526*
	殘差	26678.128	240	111.159	
	總和	31071.798	241		
理性思考策略 (模型二)	迴歸	5728.512	2	2864.256	27.011*
	殘差	25343.285	239	106.039	
	總和	31071.798	241		
教學困擾因應策略 (模型一)	迴歸	1421.284	1	1421.284	30.459*
	殘差	11199.007	240	46.663	
	總和	12620.291	241		
教學困擾因應策略 (模型二)	迴歸	1633.644	2	816.822	17.769*
	殘差	10986.647	239	45.969	
	總和	12620.291	241		

* $p < .05$

陸、小結—分析與討論

以教學導師人格特質各向度對整體教學輔導工作困擾因應策略之預測分析，可知以「聰穎開放性」特質的解釋變異量最大，具有 11.3% 的解釋力。其次為「親和性」特質，但增加的解釋力(1.6%)相當薄弱。分向度而言，「聰穎開放性」特質對「解決問題策略」之因應策略的解釋變異量最大，具有 24.6% 的解釋力。其次為「親和性」特質，但增加的解釋力(2.6%)也相當薄弱。「嚴謹性」特質對「延宕策略」之因應策略的解釋變異量最大，具有 2.6% 的解釋力。「外向性」特質對「尋求支持策略」之因應策略

的解釋變異量最大，具有 5.3%的解釋力。「聰穎開放性」對「理性思考策略」之因應策略的解釋變異量最大，具有 14.1 的解釋力。其次為「親和性」特質，但增加的解釋力(4.3%)也相當薄弱。

整體而言，本研究的發現與 McCrae(1987)發現創造力與「聰穎開放性」特質顯著性最強，有相似之處。因為「解決問題策略」與「理性思考策略」皆需展現獨創性與變通性的特性。但更深入的因果關係仍待後續研究進行瞭解。

第五章 結論與建議

第一節 結論

壹、教學導師人格特質及教學輔導工作困擾與因應策略分佈的現況

一、教學導師人格特質分佈的現況整體偏向正面程度，以「親和性」特質最強，「外向性」特質最弱

整體而言，受試者人格特質分佈現況，以「親和性」向度最強，其次依序為「嚴謹性」、「敏感性」、「聰穎開放性」。其中「外向性」向度最弱，顯示本研究中的受試者傾向保守與工作取向、非刺激性需求的人際互動特質。整體而言，本研究中的受試者在人格特質整體顯示出趨於正向，且樂於助人又情緒穩定能平和冷靜處理各種緊急情況的與工作取向人際互動的人格特質圖像。

在訪談方面，全體受訪者皆顯示出整體正面人格特質傾向，多數受訪者也贊同「親和性」特質是教學導師最突顯的人格特質。

二、教學導師教學輔導工作困擾感受整體程度屬中低度困擾

本研究中的受試者顯示出教學輔導工作困擾整體感受程度雖屬中低度，但「時間規劃問題」仍是大部份受試者的教學輔導工作困擾；其次依序為「教學協助技巧」、「夥伴教師的配合」；「行政領導與人際」此困擾則是感受度最低的向度。但各向度皆屬低於中度的困擾。

在訪談方面，多數受訪者表示整體教學輔導工作困擾屬偏低度困擾，但在困擾的向度則呈現比重不一、因人而異、因校而不同的情形。

三、教學導師教學輔導工作困擾之因應策略運用現況表現出以積極的解決困擾為主要傾向

受試者在教學輔導工作困擾相關的因應策略表現出以積極的解決困擾壓力為主要傾向，極少受試者以逃避問題的方式面對教學輔導工作困

擾。「理性思考策略」是採用頻率最高的因應策略，其次依序為「解決問題策略」、「尋求支持策略」；「延宕策略」則是運用頻率最低的向度。

在訪談方面，多數受訪者也認為「解決問題策略」與「理性思考策略」是使用頻率相當高的因應策略。全體受訪者也皆顯示正面積極的因應策略且很少運用逃避延宕困擾的解決方式。

貳、個人背景變項在人格特質、教學輔導工作困擾與因應策略之差異情況

一、不同個人背景變項在教學導師人格特質認知上有差異

教學導師的人格特質因個人背景變項的不同而在「性別」、「學校類型」、「擔任職務」、「教學年資」上有顯著差異，在其餘的「夥伴教師類型」、「擔任實習指導經驗」、「學歷」則無差異。

- (一) 性別：整體而言，受試者中的男教學導師顯示出比女教學導師具有較高的「敏感性」及「聰穎開放性」人格特質。
- (二) 學校類型：整體而言，受試者中的國小教學導師又比國中教學導師顯示出有較高的「親和性」、「外向性」與「聰穎開放性」人格特質。
- (三) 擔任職務：整體而言，受試者中擔任主任、組長職務的教學導師比擔任級任教師（導師）的教學導師有較高的「敏感性」人格特質。
- (四) 教學年資：整體而言，受試者中任教 21 年以上的教學導師又比任教 6-10 年的教學導師有較高的「親和性」人格特質傾向。

二、不同個人背景變項在教學輔導工作困擾感受程度上有差異

教學導師的教學輔導工作困擾感受因個人背景變項的不同而在「夥伴教師類型」、「教學年資」上有顯著差異，在其餘的「性別」、「擔任實習指導經驗」、「學歷」、「學校類型」、「擔任職務」則無差異。

- (一) 教學年資：整體而言，受試者中教學年資在 21 年以上及 11-20 年之兩組教學導師在「行政領導與人際」此層面的困擾程度均顯示低於教學年資在 6-10 年的教學導師。
- (二) 夥伴教師類型：整體而言，受試者中夥伴教師是屬於教學有困難類型的教學導師在「夥伴教師的配合」此教學輔導工作困擾程度感受

顯示高於夥伴教師類型是初任教師的教學導師。

三、不同個人背景變項在教學輔導工作困擾因應策略採用上有差異

教學導師的教學輔導工作困擾感受因應策略的運用因個人背景變項的不同而在「學校類型」、「擔任職務」上有差異，在其餘的「性別」、「擔任實習指導經驗」、「學歷」、「夥伴教師類型」、「教學年資」則無差異。

- (一) 學校類型：整體而言，受試者中的國小教學導師顯示出較國中教學導師更常運用「解決問題策略」於其教學輔導工作困擾。
- (二) 擔任職務：整體而言，受試者中擔任主任、組長的教學導師比職務是級任教師（導師）的教學導師顯示出有較高的頻率運用「解決問題策略」於其教學輔導工作困擾。

參、教學導師人格特質及教學輔導工作困擾與因應策略之相關情況

一、就整體而言，教學導師的人格特質與教學輔導工作困擾的各層面有微弱或中等的負相關

- (一)「親和性」人格特質與教學輔導工作困擾中的「行政領導與人際」、「教學協助技巧」及「整體教學輔導工作困擾感受」呈現中等的負相關。
- (二)「嚴謹性」人格特質與「時間規劃問題」此工作困擾呈現偏低的負相關，與「行政領導與人際」、「教學協助技巧」及「整體教學輔導工作困擾感受」呈現中等的負相關。
- (三)「敏感性」人格特質與「教學輔導工作困擾」各層面呈現微弱或中等的負相關。
- (四)「外向性」與「夥伴教師的配合」此工作困擾呈現偏低的負相關，與「行政領導與人際」、「教學協助技巧」及「整體教學輔導工作困擾感受」呈現中等的負相關。
- (五)「聰穎開放性」人格特質與教學輔導工作困擾之「行政領導與人際」、「教學協助技巧」及「整體教學輔導工作困擾感受」呈現中

等的負相關。

二、整體而言，教學導師的人格特質與教學輔導工作困擾因應策略各層面有稍弱或中等的正相關

(一)人格特質中的「敏感性」與教學輔導工作困擾因應策略之「解決問題策略」、「理性思考策略」呈現中等的正相關。

(二)「親和性」、「嚴謹性」、「外向性」、「聰穎開放性」人格特質與「解決問題策略」、「尋求支持策略」、「理性思考策略」及「整體教學輔導工作困擾因應策略」均呈現較弱及中等的正相關。

三、整體而言，教學輔導工作困擾感受各層面與因應策略各層面大多有顯著負相關，本研究中的教學輔導工作困擾感受各層面與因應策顯示略有相互的關連性存在

肆、教學導師人格特質對教學輔導工作困擾之預測力

一、教學導師人格特質對整體教學輔導工作困擾感受有負面影響

「敏感性」是對「整體教學輔導工作困擾感受」預測力最高的特質。而且敏感性特質愈強的教學導師其整體教學輔導工作困擾感受程度會偏低。

二、部份教學導師人格特質對「時間規劃問題」此構面有影響

教學導師的五大人格特質中「敏感性」此特質是對教學輔導工作困擾「時間規劃問題」預測力最高的特質。但敏感性特質愈強的教學導師其「時間規劃問題」教學輔導工作困擾感受程度會偏低。

三、部份教學導師人格特質對「教學協助技巧」此構面有影響

人格特質中「聰穎開放性」是對教學輔導工作困擾「教學協助技巧」預測力最高的特質。聰穎開放性特質愈強的教學導師其「教學協助技巧」教學輔導工作困擾感受程度會愈低。

四、教學導師人格特質對「夥伴教師的配合」此構面無影響力

教學導師的五大人格特質各向度皆對「夥伴教師的配合」此教學輔導工作困擾無顯著預測力。

五、部份教學導師的人格特質對「行政領導與人際」此構面有影響

五大人格特質中「親和性」此特質是對教學輔導工作困擾「行政領導

與人際」預測力最高的特質。人格特質親和性愈強的教學導師其「行政領導與人際」教學輔導工作困擾感受程度會愈低。

伍、教學導師人格特質對教學輔導工作困擾因應策略之預測力

一、教學導師人格特質對整體教學輔導工作困擾因應策略有正面影響

「聰穎開放性」此特質是對「整體教學輔導工作困擾因應策略」預測力最高的特質。其次是「親和性」，顯示聰穎開放性、親和性特質愈強之教學導師其運用教學輔導工作困擾因應策略愈趨向正面的因應。

二、部份教學導師的人格特質對「理性思考策略」此構面有影響

五大人格特質中「聰穎開放性」此特質是對教學輔導工作困擾因應策略「理性思考策略」預測力最高的特質。其次是「親和性」，且兩者皆為正向預測。顯示人格特質聰穎開放性、親和性愈強的教學導師運用「理性思考策略」的頻率愈高。

三、部份教學導師的人格特質對「解決問題策略」此構面有影響

「聰穎開放性」此人格特質是對教學輔導工作困擾因應策略「解決問題策略」預測力最高的特質。其次是「親和性」，人格特質聰穎開放性、親和性愈強的教學導師運用「解決問題策略」的頻率愈高。

四、部份教學導師的人格特質對「尋求支持策略」此構面有影響

教學導師的五大人格特質中「外向性」此特質是對教學輔導工作困擾因應策略「尋求支持策略」預測力最高的特質。人格特質外向性愈強的教學導師運用「尋求支持策略」的頻率愈高。

五、部份教學導師的人格特質對「延宕策略」此構面有影響

教學導師的五大人格特質中「嚴謹性」此特質是對教學輔導工作困擾因應策略「延宕策略」預測力最高的特質。但嚴謹性特質愈強的教學導師運用「延宕策略」的頻率愈低。

第二節 建議

壹、對教育行政機關的建議

一、全面推動教學輔導教師制度，獎勵典範交流

包含本研究在內，多數研究皆肯定教學輔導教師制度的功能，也鼓吹師資培育應納入此制度。因此，建議相關教育行政機構全面推動教學導師制度，並適度獎勵優良教學導師，使其典範可供學習。

二、提供更周詳的排課與時間規劃安排技巧

本研究的結論與過去成效評鑑報告相似，「時間規劃」問題仍是教學導師設置制度推動重要的障礙。建議相關教育行政機構除鼓勵參與學校多方參酌眾多研究報告的建議，善用排課技巧、適性的專業化配對，更應以系統性的時間管理指引或偏方手冊提供教學導師規劃時間與善用輔導時間的技巧。並多鼓勵非擔任行政職務的教師參與教學輔導工作以舒緩行政職教師的時間壓力。

三、適當規劃輔導教學有困難教師的處理流程與輔導策略

從本研究的問卷與訪談皆可發現，輔導教學有困難類型的教師的確造成教學導師一定程度的困擾。在配合教師專業發展評鑑制度的推動之下，未來輔導此類型的教師勢必造成更深的困擾。因此，建議相關教育行政機構必須加緊腳步適當規劃輔導教學有困難教師的處理流程與輔導策略。以利相關政策可以互相配套與推動。

四、建構教學輔導教師的遴選指標，以便確保儲備人選的品質

教學導師的品質已隨著制度的擴展而愈來愈受到注意，除了強化專業發展系統的推動，正如本研究的結果建議，相關教育行政機構應發展教學輔導教師的遴選指標建構機制，確保儲備人選的品質以順利達成制度的目標。

五、發展合宜的教學輔導教師儲備人選甄選工具

在本研究的結果中發現人格特質確實對教學輔導工作的推動有一定程度的影響，在工商業界紛紛藉由適當的心理衡鑑工具舉才，相關教育行政機構實應深思除藉由後續的書面資料進行績效控制，是否應更注意甄選制度？既然在無時間及人力進行面試二階段選才制度，本研究建議相關教

育行政機構應考量發展合宜的教學輔導教師儲備人選甄選工具的可行性，以真正落實制度的推動。

貳、對教師研習中心的建議

一、加強初任教學輔導教師的人際溝通能力

本研究發現教學年資深的教學導師普遍比年資淺者更能與學校相關領導人員有較佳的溝通與互動；因此，建議教師研習中心對初任教學導師的培育課程可以更加重資深教學導師分享與學校領導人員的溝通藝術之相關課程的比例。

二、規劃適當的進階教學輔導教師的研習課程

包含本研究在內，相關研究皆紛紛指出教學導師有在職成長的強烈渴望，並希望在職成長課程可增加優良教學導師交流的頻率與助人專業的進階瞭解。從本研究半結構訪談可發現，教學導師對源於夥伴教師層面的困擾與因少子化現象需轉向以「中堅教師」為主的輔導架構，最懇切典範教學導師的交流機會。此外，教學協助技巧的精熟度與瞭解度之困擾情況，本研究已在結果中說明，因此建議教師研習中心對先後接受過初、中階課程不同的教學導師，規劃系統化且一致性的成長課程協助不同年度儲訓的教學導師能精熟輔導工具。

簡言之，教師研習中心應考量再規劃適當且合時宜的進階教學輔導教師的研習課程，並建立相關人力資源庫，以供參與學校可以善加利用。

三、適度設計開發夥伴教師潛能與情緒管理的相關課程

本研究結果顯示，夥伴教師的人格特質與態度是教學導師制度成功重要的關鍵，因此建議教師研習中心針對夥伴教師也能設計開發潛能與情緒管理的相關課程，以減低教學導師的輔導困擾與增進夥伴教師對制度的配合度。

四、增強對學校承辦人員的宣導以提升其規劃運作效能

本研究的半結構訪談顯示，多數的行政領導層面的困擾源自於學校相

關承辦人員的不熟悉運作細節及提供的規劃不夠細緻化與友善性，因此建議教師研習中心能增強對學校承辦人員的宣導與說明，尤其在經費、成效報告兩方面，以提升其規劃運作效能。

參、對參與辦理學校的建議

一、持續加強教學導師制度的宣導，積極提升校內人員相關的知能

依據本研究，教學輔導教師制度仍未被學校教師完全悅納與熟悉，以致參與的夥伴教師仍有被標記化的感受所以偏向冷淡地配合制度的推動。因此，建議參與辦理的學校能加強校內各種教學導師制度的宣導，鼓勵校內人員參與相關制度的說明會，積極提升校內人員相關的知能。

二、建立客觀的遴選標準與兼顧性格配對的考量

本研究結果顯示，女性教學導師較缺乏豐富的生活經驗以致開創性較男教師低，因此，建議參與辦理的學校能在校內成長機會中增加豐富教學導師生活視野與創新性的相關課程。部份教學導師的人格特質又可能無法發揮啟導關係的功能，因此，建議參與辦理的學校能籌劃更客觀的遴選標準與兼顧性格配對的考量。如：增加儲訓人選的面試機制或人格特質檢核表，以增強遴選的品質。

三、善用教學導師互動時間，實施多元化的教學輔導模式

本研究結果顯示，時間規劃是教學導師感受最高的困擾，但相關研究仍然顯示教學導師必須要有投入時間的承諾度。因此，建議參與辦理的學校能規劃實施多元化的教學輔導模式，如：增加非全職式(part-time)的教學導師搭配全職教學導師運作教學輔導工作。繼之，鼓勵教學導師善加規劃互動時間，利用如電子郵件等工具以增進專業對話的效能。

肆、對教學導師的建議

一、持續建立教師專業對話的熱情與意願

本研究結果顯示教學導師對教學輔導的時間規劃仍是感受不夠滿意，雖然排課與配對學年、科目等前置作業由學校行政人員負責，但建議

教學導師們，效法訪談對象們積極展現目標導向的時間規劃與投入教學輔導的承諾度，相信能藉由固定的教師專業對話機制讓教學導師也能感受教學輔導工作對其專業的助益面並不僅只是教學反思或助人的樂趣而已。

二、鼓勵彈性運用教學協助系統，適度擷取

本研究結果顯示，整體教學導師對運用臨床視導為基礎的教學協助行為困擾度不高；但從半結構訪談中，部份教師反映教學協助系統有重覆及繁瑣之處，因此對於參與的教學導師除固定參與在職成長課程及精熟教學觀察工具的運用，也應鼓勵其彈性運用，適度擷取所需工具，重要的是對話的機制而非文件的堆砌。

伍、對未來相關研究的建議

一、研究工具

本研究所採用的五大人格量表因考量施測時間與方式(受試者需與其他研究問卷同時回應)，在題數上只片面擷取 25 題並無法完全顧及原貌的架構，雖經專家做效度修正，但建議後續研究可以發展更能兼顧原有六分量表架構的問卷及題數設計，以更高的效度工具來瞭解研究主題。其次，個別訪談因受限訪談次數及受訪者的防衛機制，為求更深入瞭解教學導師工作中的情境與學校文化，建議後續研究可以運用參與觀察的方式進行更深入的探討。

二、研究變項

基於研究目的，本研究以人格特質與個人背景變項為主軸來探討教學導師的工作困擾與因應策略。然因工作困擾與因應策略構面分類不夠細緻以致未能就原有架構深入剖析。建議後續研究可以在研究變項上做更精緻的構面篩選，相信可以得到更多的資訊。

三、研究方法

本研究以問卷調查，與半結構式個別訪談來蒐集資料，旨在運用質量並重的研究法，對研究主題做深入的探討。由於教學導師制度中大部份的

工作歷程是人際的互動，因此對未來後續研究的建議是可採個案研究的方式進行常期的觀察、訪談。以更豐富的田野資料進行更深入的探討以瞭解面對教學輔導工作困擾如何因應、困擾的相關內容及來源等。

四、研究對象

本研究以九十五學年參與臺北市教學導師試辦制度學校的教學導師為研究對象，受限於時間與資源因素，因此未涵蓋其他縣市試辦或實施教學導師制度的學校。未來研究若能擴充至不同群體，則可增加研究結果的廣度與深度。此外，訪談結果呈現出學校承辦與參與的行政人員面臨不同的困擾，後續研究可將相關學校行政人員納入研究對象，對推動制度的精緻面更可提供豐富的資源。

參考文獻

壹、中文部份

- 丁一顧、高紅瑛、張德銳(民 95)。臺北市中小學教學導師制度九十四學年度實施成效評鑑報告之二—中等學校問卷及訪談調查。臺北市：臺北市立教育大學教育學系，未出版。
- 王家玲(民 91)。甄選工具之效度驗證與運用—以某高科技公司為例。中央大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 王蓁蓁(民 89)。台北縣國中生之壓力源、因應方式與生活適應之相關研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 王勝輝(民 95)。國小教師的職業困擾。國立高雄師範大學工業科技教育學系研究所碩士論文，未出版，高雄縣。
- 白青平(民 89)。台北縣市國民小學初任教師工作困擾與解決途徑之研究。國立台北師範學院碩士論文，未出版，台北市。
- 朱慶龍(民 92)。五大人格特質、工作價值觀、工作滿意三者相互關係之研究。國立政治大學心理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 江錦樺(民 90)。人格特質與組織文化之適配性對工作績效之影響—以高科技 F 公司為例。國立中央大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 江鷹敏(民 93)。台北市國民中學總務人員工作壓力與因應方式之研究。國立台灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 江鴻鈞(民 83)。臺灣省國民小學初任校長工作壓力與因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 吳明順(民 91)。國民中學主任工作壓力與因應策略之研究。國立彰化師範大學教育研究所在職進修學校行政碩士班碩士論文，未出版，彰化市。
- 吳林暉(民 88)。臨床視導在臺北市國中實習教師教學輔導之需求性研究。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。
- 李如淑(民 93)。人格特質、旅遊動機與旅遊滿意度之相關研究—以大陸及日本來台旅客為例。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 李坤崇(民 84)。國小教師心理需求困擾與因應策略之關係和理論模式驗證研究。國立

- 政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李信弘(民 93)。台東縣國民中學兼任訓導工作教師人格特質與工作滿意度之分析研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。
- 李俊杰(民 92)。組織生涯管理、員工個人生涯規劃、人格特質與工作滿意度之關聯研究。國立成功大學工業館理科研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 李雯娣(民 89)。國小兒童性格特質之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 李雅婷(民 88)。美國德克薩斯州實習輔導教師培訓方案。教育實習輔導季刊，5(1)，31-36。
- 李勝彰(民 92)。國民中學教師工作壓力、因應策略與退休態度之研究。國立彰化師範大學教育研究所學校行政碩士論文，未出版，彰化市。
- 沈翠吟(民 91)。國民中學特教組長工作壓力與因應策略之研究。國立台灣師範大學特殊教育所在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 沈聰益(民 92)。人格五因素模式預測保險業務員銷售績效的效度—NEO-PI-R 量表之跨文化檢驗與人際特質架構之實證探討。國立交通大學經營管理研究所博士論文，未出版，新竹市。
- 呂振發(民 90)。雲林縣國民小學校長工作困擾與因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 周惠英(民 88)。派駐大陸人員之人格特質與組織社會化戰術對組織承諾之影響。國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 周惠莉(民 91)。五大人格特質、性別角色與轉型領導關連性之研究。私立中原大學企業管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 林心茹譯(民 93)。啟導初任教師：貴人啟導制的引導、反思與教練方法(原作者：Boreen, J., Johnson, M.K., Niday, D., Potts, J.)。台北市：遠流。
- 林甘甘(民 94)。國民中學事務組長工作困擾與因應策略之研究。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 林思妙(民 82)。從認知評估，因應方式看國中教師工作壓力。國立台灣師範大學教育心理輔導研究所碩士論文。未出版，臺北市。
- 林昭男(民 90)。國小初任主任工作壓力與因應策略之研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

- 林能白、邱宏昌(1999)。服務品質之研究—服務人員人格特質之影響分析與應用。管理學報，16(2)，175-200。
- 林純文(民85)。國民中學組織氣候、教師工作壓力及其因應方式之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 林靈宏譯(民91)。組織行為學(原作者:Woodman, R. W)。台北市：五南。
- 邱皓政(民89)。量化研究與統計分析。臺北市：五南。
- 邱義烜(民91)。國民小學教師知覺九年一貫課程實施壓力及其因應策略之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 洪文章(民95)。國民小學實施九年一貫課程中兼任行政職務教師工作壓力與調策略之研究。國民教育研究學報，17，173-211。
- 段秀玲(民91)。壓力管理。台北市：楷達文化。
- 高紅瑛、張德銳、丁一顧(民96)。臺北市國民小學教學導師制度實施成效與困難之研究。教育研究與發展期刊，3(1)，175-208。
- 莊蕙伊(民93)。台灣地區特殊教育學校教師工作壓力與因應策略之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 徐永明(民94)。國民中學教師兼任行政職務者工作壓力及其因應策略之研究～以桃竹苗四縣市為例。國立台灣師範大學工業教育學系在職進修班碩士論文，未出版，臺北市。
- 徐顥恩(民93)。國民中學初任教師工作困擾與專業發展需求之研究-以花蓮縣為例。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。。
- 張芬芬(民90)。英國進階教師制度與其啟示。初等教育學刊，9，55-74。
- 張雨漑(民91)。醫生個人屬性、行為特質與壓力感知、趨避意向關係之探究。國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張春興(民93)。現代心理學。台北：東華書局。
- 張碧蘭(民90)。國小初任教師工作困擾及其因應方式之研究—以台中市為例。國立台中師範學院教育學系碩士班碩士論文，未出版，台中市。
- 張德銳(民87)。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。台北：五南。
- 張德銳、蔡秀媛、許籐繼、江啟昱、李俊達、蔡美錦、李柏佳、陳順和、馮清皇、賴志鋒(民89)。發展性教學輔導系統-理論與實務。台北：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(民 91)。**臺北市中小學教學導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。
- 張德銳、丁一顧、張純、許雅惠(民 93)。**教學導師臨床視導對新進教師教學效能影響之研究**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告(報告編號：NSC91-2413-H-133-003)，未出版。
- 張德銳、丁一顧、高紅瑛、李俊達、簡賢昌(民 94)。**臺北市中小學教學導師制度九十三年度實施成效評鑑報告之二—中等學校問卷及訪談調查**。臺北市：臺北市立教育大學教育學系，未出版。
- 張德銳(民 95)。**從教學輔導教師到領導教師—我國教師分級規劃之另類構想**。**臺北市立教育大學學報：教育類**，37(1)，77-98。
- 許朝信(民 88)。**高屏地區國小教師教室內教學困擾之研究**。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。
- 陳必旺(民 93)。**壽險業務員之適性條件、教育訓練與績效評估**。淡江大學，管理科學研究所企業經營碩士在職專班碩士論文，未出版，臺北縣。
- 陳恆山(民 90)。**國民中學總務人員工作內容與困擾之研究**。國立高雄師範大學教育研究所在職進修碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳美玉(民 87)。**教室觀察—一項被遺漏的教師專業能力(上)**。**研習資訊**，15(5)，49-54。
- 陳素惠(民 94)。**教師工作壓力探討**。**諮商與輔導**，299，28-34。
- 陳冠伶(民 94)。**國民中學「藝術與人文領域」教師教學困擾及其因應策略之研究—以雲嘉南地區為例**。國立彰化師範大學藝術教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 單小琳(民 77)。**國中導師專業倦怠與工作壓力、社會支持調適的相關研究**。國立政治大學博士論文，未出版，臺北市。
- 曾華源(民 91)。**壓力與因應行為**。載於(郭靜晃 等著)：**心理學概論**，208-229。台北市：楊智。
- 曾吉雄(民 88)。**國小教師參與開放教育之工作壓力及其因應策略研究**。國立高雄師範大學工業科技教育系碩士論文，未出版，高雄縣。
- 彭寶旺、余媛宜、劉志宏、林書儉、朱金鳳(民 91)。**以教室觀察為焦點之同儕視導模式對建立學校本位教學輔導制度可行性之研究**。新竹縣教育研究發展中心暨中心專題研究成果報告(報告編號:91 補 012)，未出版。

- 黃忠民(民 93)。我國公立高級中等學校總務主任人格特質、工作特性與工作滿意度之研究。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃春滿(民 92)。實施臨床視導對國中國文教師教學專業成長影響之研究。國立台灣師範大學國文學系在職進修班碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃淑玲(民 86)。英國實習輔導制度之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃郁婷(民 94)。教師人格特質影響組織公民行為之研究——以南投縣國民中學為例。國立台灣師範大學公民教育與領導活動學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃義良(民 90)。國中小「九年一貫課程」輔導員的專業認知、工作壓力與調適需求現況之相關研究。人文及社會學科教學通訊，13(5)，6-19。
- 黃鈴雅(民 94)。國小資源班教師人格特質與工作壓力之研究——以桃園縣為例。臺北市立教育大學身心障礙教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃靖雅(民 92)。職業傾向與五大人格特質量表之甄選效度驗證與比較——以某電子公司為例。國立中央大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 程一民(民 85)。國民小學教師工作壓力與因應方式之研究。台北市立師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 潘正德譯(民 84)。壓力管理(原作者:Greenberg, J. S.)。台北市：心理。
- 鄧柑謀(民 80)。國民中學訓輔人員工作壓力及其因應方式與職業倦怠關係之研究。國立高雄師範學院教育研究所碩士論文，未出版，高雄縣。
- 鄭玉卿、鄭可偉、張德銳(民 95)。臺北市中小學教學導師制度九十四學年度實施成效評鑑報告之一——教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度策略與實施成效。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所，未出版。
- 鄭美治(民 93)。幼兒園教師工作壓力、因應趨避與身心健康之研究——以桃竹苗為例。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系在職碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 盧榮順(民 84)。台北縣師院畢業與師資班結業國小教師工作困擾及任教意願之調查研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 謝忠憲(民 93)。國民小學主任人格特質、溝通技巧及其滿意度之相關研究。國立高雄師範大學教育學系研究所碩士論文，未出版，高雄縣。
- 謝琇玲(民 79)。國民中學學校組織氣氛、教師工作壓力及其因應方式之調查研究。國

- 立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄縣。
- 謝雅惠(民 94)。桃園縣特殊教育心理評量人員工作困擾及解決方式之探討。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 韓繼承(民 91)。國民中學訓導人員角色壓力、人格特質與工作滿意度關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 葉兆祺(民 88)。國民小學實習教師工作壓力與因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 葉青雅(民 93)。國小教師人格特質、人際關係和寬恕態度三者相互關係之研究。國立新竹教育大學進修部輔導教學碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 賴麗珍譯(民 95)。教師評鑑方法:結合學生學習的模式(原作者: Tucker, P.D., & Stronge, J.H.)。台北市:心理。
- 簡賢昌、張德銳(民 95)。臺北市中小學教學導師制度九十四學年度實施成效評鑑報告之五—臺北市教學導師與夥伴教師對教學協助系統需求性與實施程度之研究。臺北市:臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所，未出版。
- 魏韶勤、張德銳(民 95)。教學觀察與回饋對國小初任教師教學效能影響之研究。課程與教學季刊，9(2)，89-103。
- 蔡先口(民 74)。國民中學教師工作壓力和專業態度及其相關因素之研究。國立台灣師範大學教育心理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡世雄(民 93)。國中自然與生活科技領域教師教學困擾與因應策略調查研究。國立高雄師範大學工業科技教育系碩士論文，未出版，高雄縣。
- 蔡欣嵐(民 90)。工作特性、人格特質與工作滿意度之關係—以半導體業為例。國立中央大學企業管理研究所碩士論文，未出版，中壢。
- 蔡純姿(民 87)。國民小學教師知覺教育改革工作壓力及其因應策略之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄縣。

貳、英文部份

- Acheson, k.A., & Gall, M.D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (4th ed.). New York: Longman.
- Adams, R. D. (1982). Teacher development: A look at change in teacher perceptions and behaviors across time. *Journal of Teacher Education*, 33(4), 40-43.

- Agho, A. O., Mueller, C. W., & Price, J. L. (1993). Determinant of employee job satisfaction. *Journal of Human Relations*, 1007-1027.
- American Federation of Teachers (1998). Mentor teacher programs in the states. *Educational Issues Policy Belief*, 5, 1-13. Retrieved October 10, 2005, from <http://www.aft.org/edissues/downloads/Policy5.pdf>
- Barrick, M.R., & Mount, M.K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Benner, P. E. (1984). Stress and satisfaction on the job. *Journal of Personalities and Social Psychology*, 46(4), 877-891. New York: Papper.
- Blue, L. B. (2000). *The relationship between personality traits and influence strategies: A comparison of college business students and business professionals*. Unpublished doctoral dissertation, The Union Institute.
- Borges, N.J., & Gibson, D.D. (2005). Personality patterns of physicians in person-oriented and technique-oriented specialties. *Journal of Vocational Behavior*, 67(1), 4-20.
- Borich, G.D. (1994). *Observation skills for effective teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill.
- Briggs, A.D. (1985). Teachers' and administrators perceptions of clinical supervision. *Unpublished doctoral dissertation*, Northern Arizona University.
- Carlson, D.S. (1999). Personality and role variables as predictors of three forms of work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 236-253.
- Chen, P.Y., & Spector, P. E.(1991). Negative affectivity as the underlying cause of Correlations between stressors and strains, *Journal of Applied Psychology*, 398-407.
- Cichon, D.J., & Koff, R.F. (1978). The teaching events stress inventory. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (ERIC Document Reproduction Service No.ED160662).
- Collins, J. M., & Gleaves, D. H. (1998). Race, job applicants, and the five-factor model of personality: implications for black psychology, industrial/organizational psychology and the five-factor theory. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 531-544.
- Commission on Teacher Credentialing. (1993). *Beginning teacher support and assessment program descriptions: Year one*. Sacramento: California Department of Education.

- Cooper, C. L., & Travers, C. J. (1996). *Teachers under preaaure —stress in the teaching profession*. New York : Bantam Books.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO-Personality Inventory Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. , & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653-665.
- Cropanzano, R., James, K., & Konovsky, M. A. (1993) . Dispositional affectivity as a predictor of work attitudes and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 595-608.
- Danielson, C. & McGreal, T.L. (2001). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dareh, J.C. & Playko, M.A. (1994). Aspiring and practicing principals' perceptions of critical skills for beginning leaders. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 35-45.
- DeVellis, R. F. (1998). *Scale Development: Theory and Applications*. CA: Sage.
- Dick, R. & Wager U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Digman, J. M., & Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 116-123.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: emergency of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Duke, D.R. (1984). Transition to leadership: An investigation of the first year of the principalship. *Educational Administration Program*. Portland, OR: Lewis and Clark University.
- Eby, Lillian T., Durley, Jaime R., Evans, Sarah C., Ragins, Belle Rose (2006). The relationship between Short-Term mentoring Benefits and Long-Term mentor outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 424-444.
- Elmore, C.J. (2003). *Using full-time mentor teacher consultants and part-time peer mentors in Wicomico County, Maryland, public schools: The impact on new teacher effectiveness and retention*. Unpublished ED.D. dissertation, Wilmington College.
- 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. Genial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Freking, T. A. (2006). Missing voices: Beginning teachers' experiences and perspectives on the mentoring relationship. Unpublished doctoral dissertation, Illinois State University.
- Gemmell, J.C. (2003). *Building a professional learning community in perservice teacher education: Peer coaching and video analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst.
- Gmelch, W. H. (1982). *What stress school administrator and how they copy*. (ERIC NO. 218760)
- Goldberg, L. R. (1982). From ace to zombie: Some explorations in the language of personality. *Advance in personality assessment*, 1, 203-234.
- Gordon, M.(1999). *Hannah Arendt on authority :Conservatism in education reconsidered*. In *Educational Theory*,49 (2) .161-180.
- Heller, D.A., (2004). *Teachers wanted : Attracting and Retaining Good Teachers*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hertzog, H.S. (2000). When, How and who do I ask for help?: Novices' perceptions of learning and assistance. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana, April 24-28, 2000.
- Hogan, R. (1986). *Manual for the Hogan Personality Inventory*. Minneapolis, MN: National computer Systems.
- Holden, J. (1995). *Mentoring frameworks for Texas teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED398227).
- Hough, L. M., & Schneider, R. J. (1996). Personality traits, taxonomies, and applications in organizations. In K. R. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 31-88.
- Houston, W. R., Marshall, F., & Mc David , T (1990). *A study of the induction of 300 first year teachers and their mentor s, 1989-1990*. Houston, Tax: Houston Independent School District. (ERIC ED 338 558)
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J.& Barrick, M. R.(1999). The big five personal

- traits, general mental ability, and career success in the life span. *Personnel Psychology*, 2(3), 621-652.
- Judge T. A. and Cab D. M. (1997). Applicant Personality, Organizational Culture, and Organization Attraction. *Personnel Psychology*, Summer 1997, pp.359-94.
- Judge, T. A., Locke, E. A. & Durham, C. C. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17-34.
- Kreamer, S. M. (2003). *Mentor teachers' perceptions of their own professional development within a secondary science professional development school*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future. *Educational Review*, 53(1), 26-35.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In L. A. Pervin & M. Lewis (Eds.). *Perspectives in Interactional Psychology*. New York: Plenum.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lawrence, C.E., Vachon, M.K., Leake, D.O., & Leake, B.H. (2001). *The marginal teacher: A step-by-step Guide to fair procedures for identification and dismissal*. University of Wisconsin, Milwaukee.
- Leissa, A.C. (1998). *A multi-case analysis of utilization and efficacy of a formal mentor teacher program*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University.
- Little, J.W., & Nelson, L. (1990). *Mentor teacher: A leader's guide to mentor training*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED328940).
- Manthei, J. (1992). *The mentor teacher as leader: the motives, characteristics and needs of seventy-three experienced teachers who seek a new leadership role*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED346042).
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1258-1265.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1992). An introduction of the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- Nolan, J. Jr & Hoover, L. A. (2004). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. MA : Wiley.

- Norman, W. T. (1963). Toward and adequate taxonomy of personality attributes :
Replicated factor structure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.
- Odell, S.J. (1990). *Mentor teacher programs*. Eugene, Oregon: University of Oregon
Library.
- Organ, D. W., & Lingl, A.(1995). Personality, satisfaction, and organizational citizenship
behavior. *The Journal of Social Psychology*,135 (3) ,339-350.
- Orland-Bark, L. & Yinon, H. (2005). Sometimes a novice as sometimes an expert: mentors'
professional expertise as reveled through their stories of critical incidents. *Oxford Review
of Education*, 31(4), 557-578.
- Palas, D. D. (2002). *Qualities of interactions between constructivist-informed elementary
mentor teachers and their student teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Western
Carolina University.
- Salladino, R.Jr. (2004). *A study of colleague consolation: An alternative to traditional
methods of teacher supervision*. Unpublished doctoral dissertation, College of
Immaculata.
- Salo, K. (1995). Teacher-stress process : How can they be explained? *Journal of
Educational Research*, 39 (3), 205-222.
- Stanford, R.L. et al. (1994). *Empower cooperating teachers: The University of Alabama
clinical master teacher (CMT) program*. (ERIC Document Reproduction Service,
No.ED.378157).
- Stanulis, R.N., & Russell, D., (2000). Jumping in: trust and communication in mentoring
student teachers, *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65-80.
- Steinhaus, L.M. (1987). *Clinical and noclinical supervision practices in Wyoming schools*.
Unpublished doctoral dissertation, University of Wyoming.
- Sundli, L. (2007). Mentoring—A new Mantra for Education? *Teaching & Teacher Education:
An International Journal of Research and Studied*, 23(2), 201-214.
- Tannen, D. (1990). *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. New York:
Ballantine Books.
- Tokar, D. M., & Subich, L. M. (1997) . Relative contributions of congruence and
personality Dimensions to job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 482-491.

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

Watson, P. T., & Clark, L. A. (1992). General and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of Personality*, 441-475.

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

附錄一 「教學輔導教師教學輔導工作困擾與因應策略意見調查」問卷
「教學輔導教師制度實施現況與成效意見調查」問卷
(教學導師填寫用)

敬愛的老師，您好!

首先感謝您能抽空填寫這份問卷，這份問卷的目的是想瞭解臺北市中小學學校教學輔導教師制度實施的成效。由於您的意見相當寶貴，請務必惠予填答。本項調查結果只作整體的統計，不作個人意見的分析，對於您在問卷中所提供的資料，將僅作為改進制度和學術研究之用，我們絕對保密，請您放心填答。最後，請於問卷填答完成後檢查一下是否有遺漏，然後將問卷彌封在所附信封中並交給貴校的承辦人員，再次感謝您的協助。

敬頌

教安

臺北市中小學教學輔導教師制度輔導小組

研究主持人：張德銳 博士

共同主持人：丁一顧 博士 敬啟

邱雅芳 博士

中華民國九十六年五月

壹、基本資料：請在適當的□中打“√”。

- 1.性別：(1) 男 (2) 女
- 2.職務：(1) 校長 (2) 主任、組長 (3) 級任教師(導師)
(4) 科(專)任教師 (5) 代課教師 (6) 退休教師
- 3.教學年資：(1) 不足二年 (2) 2~5年 (3) 6~10年 (4) 11~20年
(5) 21年以上
- 4.最高學歷：(1) 師專 (2) 師大、師院(含師大、師院所開設的教育學程)
(3) 一般大學院校教育學程 (4) 研究所以上(含四十學分班)
(5) 其他(請說明：_____)
- 5.學校類別：(1) 國中(含完全中學國中部) (2) 高中(含完全中學高中部)
- 6.曾擔任實習指導教師：(1) 是 (2) 否
- 7.已擔任教學輔導教師年資：_____年
- 8.您的夥伴教師類型：(1) 初任教師 (2) 新進教師 (3) 自願參與的非初任教師
(4) 教學有困難教師

壹、問卷內容：

第四部分：人格特質量表

	非常符合	符合	不符合	非常不符合
1. 我會顧慮他人立場。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 我能與他人合作良好。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 我會盡所能幫助他人。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我總是信任他人。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 我喜歡與人交談。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 我遵守規範。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我做事認真負責。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我喜歡井然有序的完成工作。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 我善於安排時間。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 我要求精確。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 我能有效處理壓力。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 我常顯現冷靜的一面。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 我能控制自己的情緒。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 我很容易杞人憂天。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 我常保持愉快心情。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 我喜歡影響他人。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 我樂於接受挑戰。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 我喜歡結交朋友。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. 我喜歡自己獨立完成工作。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 我總是精力充沛。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 我喜歡嘗試新奇事物。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. 我具有觀察入微的能力。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. 我能全面性地思考問題。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. 我喜歡創新。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. 我的邏輯分析思考能力強。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

第五部份：教學輔導工作困擾感受問卷

	非常 困擾	困 擾	不 困 擾	非 常 不 困 擾
1. 夥伴教師的合作意願不高。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 夥伴教師的成長意願不高。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 夥伴教師的溝通態度不佳。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 夥伴教師的個人特質難以相處。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 與夥伴教師建立互信的輔導關係困難。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 夥伴教師接受入班教學觀察的意願不足。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 夥伴教師配合入班教學觀察的時間困難。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 與夥伴教師的相處時間不夠。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 夥伴教師不清楚教學輔導制度的運作。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 和學校其他教學導師相處及交換經驗困難。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 和夥伴教師對同一事件的觀察觀點不同。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 學校其他同仁給予我教學輔導工作的協助程度不足。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 和學校行政人員的互動情況不佳。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 學校行政人員支援教學導師工作的能力不足。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 本校校長對教學導師工作的督導方式不當。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 本校教學導師與行政人員的溝通管道不足。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 無法協助夥伴教師把關注的教學問題轉化成可被觀察的具體行為。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 不易了解夥伴教師在教學時期望學生表現的行為。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. 無法讓夥伴教師參與決定要觀察的行為重點。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 不易與夥伴教師共同討論選擇適合的觀察方法與工具。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 不易將夥伴教師說的話、或對學生發問的問題逐字記錄下來。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. 不易將上課時學生所說的話、或對問題的回答，逐字記錄下來。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. 無法將上課時夥伴教師與學生的互動，客觀有系統地記錄下來。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. 無法將學生參與討論的次數及夥伴教師給學生的回饋類型記錄下來。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. 不易將夥伴教師或學生在教室裡移動的路線記錄下來。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. 無法鼓勵夥伴教師對觀察結果加以推論並引導其陳述感受與意見。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. 無法利用發問技巧協助夥伴教師澄清其意見與感受。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(後面尚有題目，請繼續填答，謝謝！)

28. 不易鼓勵夥伴教師思考影響教學的因素並提出改進的教學策略。
29. 無法直接或間接給予夥伴教師改進教學忠告的方式。……………
30. 無法提供夥伴教師專業成長所需的資源。……………

(後面尚有題目，請繼續填答，謝謝！)

第六部分：教學輔導工作困擾因應策略問卷

- | | 非常同意 | 同意 | 不同意 | 非常不同意 |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 我對所產生的問題能蒐集完整資料。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 我能參考以前類似的經驗妥善處理問題。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 我常思考各種變通的方法來處理問題。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 我會評估各種解決方案再找出較佳方案解決問題。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我遇到無法解決的教學輔導工作困擾時，能緩則緩。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 我在遇到難以解決的困擾時，會先擺在一旁不去處理。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 我會讓時間來解決一切問題。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 發現難以改變問題時我會抱持船到橋頭自然直的態度。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 我會從親友處尋求支持。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 我會與同校教學導師討論問題。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 我會尋求同校的行政主管的協助。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. 我會求助於同校非擔任教學導師的同事。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. 我會尋求教學輔導的校外專業人士協助解決問題。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. 我會從不同角度冷靜客觀思考遇到的教學輔導工作問題。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. 我會傾聽各種不同意見以解決與夥伴教師的溝通問題。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. 我會冷靜思考可能的後果再與夥伴教師溝通。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. 我在檢討他人的缺失時會先省思自己的缺失。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. 我會利用協商方式讓情況更易有圓滿結果。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

教學輔導教師教學輔導工作困擾與因應策略訪談大綱

1. 請問您就參與教學導師制度以來的教學輔導經驗中，有那些特別的問題、壓力或困難最另您難忘？理由是什麼？
2. 請問您覺得與夥伴教師的相處與溝通，你曾碰到那些問題或困難？針對這個問題或困難，你是如何克服的？（如：問題解決，理性思考，社會支持，延宕策略）除此之外，還有什麼策略？
3. 請問您覺得與校內教學導師的相處與溝通，你曾碰到那些問題或困難？針對這個問題或困難，你是如何克服的？（如：問題解決，理性思考，社會支持，延宕策略）除此之外，還有什麼策略？校內非擔任教學導師的同仁給您在工作上的協助與互動，你有碰到那些問題或困難？針對這個問題或困難，你是如何克服的？（如：問題解決，理性思考，社會支持，延宕策略）除此之外，還有什麼策略？
4. 請問您覺得與校內相關行政人員就教學導師制度推動工作上的溝通、協調與支持，你有碰到那些問題或困難？針對這個問題或困難，你是如何克服的？（如：問題解決，理性思考，社會支持，延宕策略）除此之外，還有什麼策略？
5. 請問您覺得在運用教學觀察與回饋技術等教學協助技巧方面，你有碰到那些問題或困難？請依照觀察前、教學觀察時與教學觀察後的回饋會談三階段分別敘述。針對這個問題或困難，你是如何克服的？（如：問題解決，理性思考，社會支持，延宕策略）除此之外，還有什麼策略？
6. 請問您在擔任教學輔導教師的工作上是否還曾碰到其他問題或困擾？
7. 請問您覺得您的個人人格特質為何？請回答下列幾個示範性問題，並給予自評分數。
 - (1) 我能與他人良好合作？
 - (2) 我做事認真負責、遵守規範？
 - (3) 我具情緒控制力、冷靜？

- (4) 我喜歡結交朋友？
- (5) 我有創新的能力、喜歡嘗試新奇事物？
- 8. 請問您覺得您的個人經驗(如實習輔導、擔任職務)對您在處理教學輔導教師工作壓力或問題有那些影響？
- 9. 您覺得未來在推動教學輔導制度上，如何協助台北市教學導師們處理相關的教學輔導工作困擾與問題？請提出具體說明。