

臺北市教學輔導教師制度 97 學年度研究報告

臺北市國民中小學教學輔導教師之教師領導現況知覺比較研究



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：張德銳

共同主持人：許籐繼

行政指導：何雅娟、官月蘭、呂慧玲

研究助理：蔡駿奕

中華民國九十七年十二月

臺北市國民中小學教學輔導教師之教師領導現況知覺比較研究

摘 要

本研究旨在探究臺北市國中與國小教學輔導教師的教師領導現況知覺差異，藉以提出在不同層級學校教學輔導教師的教師領導實施策略。為達成前述目的，本研究的主要方法包括焦點團體訪談法和問卷調查法。焦點團體訪談，分別邀請國中 7 位和國小 9 位，共計 16 位教學導師進行兩場訪談。問卷調查共計發出問卷 330 份，回收 271 份，回收率為 82.12%，其中有效問卷 268 份，有效率為 98.89%。研究結果發現：(1) 在教師領導者的意願方式上，國小有三種，而國中有二種，較無「教師同儕積極推薦」；(2) 在教師領導角色方面，國小教學導師主要擔任「班級教學領導者」、「同儕專業發展者」、「教學行動研究者」、「課程發展領導者」、「師資培育協同者」和「專業組織領導者」角色；國中主要擔任「班級教學領導者」、「同儕專業發展者」、「教學行動研究者」角色；(3) 在任務方面，國小承擔七項任務，而國中有七項任務中有兩項較少承擔，包括「帶領教師進行課程發展」和「協助推動學校組織革新」；(4) 在影響因素方面，七項影響因素中，有五項因素國小的符合程度均顯著高於國中。其他二項因素「教學輔導教師的人格特質」和「教學輔導教師對自我的角色認知」則無顯著的差異，但在國小和國中的符合程度都相當高，都是重要的影響因素。根據前述研究發現，分別針對臺北市國民中學、國民小學和臺北市政府教育局提出建議以供參考。

關鍵字：教師領導、教學輔導教師

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	1
第二節 研究待答問題	2
第三節 重要名詞釋義	3
第四節 研究範圍與限制	3
第二章 文獻探討	5
第一節 臺北市教學輔導教師制度的內涵	5
第二節 教師領導的意涵	8
第三節 臺北市教學輔導教師之教師領導相關研究	20
第三章 研究設計與實施	25
第一節 研究架構	25
第二節 研究對象	26
第三節 研究工具	27
第四節 實施程序	28
第五節 資料處理	29
第四章 研究結果與討論	31
第一節 國小和國中教師成為教學導師意願的比較結果與討論	31
第二節 國小和國中教學導師對於所扮演的領導角色的比較結果與討論	33
第三節 國小和國中教學導師對於所擔負的領導任務的比較結果與討論	36
第四節 影響國小和國中教學導師之教師領導工作因素的比較結果與討論	39
第五章 結論與建議	45
第一節 結論	45
第二節 建議	48
參考文獻	52
附錄	57
附錄一 臺北市教學輔導教師焦點團體訪談大綱	57
附錄二 「臺北市國民中小學教學輔導教師領導知覺」調查問卷	58

表 次

表 2-1	教師領導者角色類別	15
表 2-2	學校教師領導工作層面與重要工作	17
表 2-3	教師領導者角色的相關研究一覽表	20
表 2-4	教師領導者任務的相關研究一覽表	21
表 2-5	教師領導影響因素的相關研究一覽表	22
表 2-6	中小學教師領導的差異性相關研究一覽表	23
表 3-1	焦點團體訪談受訪者基本資料表	26
表 3-2	有效問卷樣本基本資料統計表	27
表 4-1	國小和國中成為教學導師意願方式之分析表	31
表 4-2	國小和國中教學導師所扮演的領導角色分析表	34
表 4-3	國小和國中教學導師對於所擔負的領導任務分析表	37
表 4-4	國小和國中教學導師之教師領導工作的影響因素分析表	40
表 5-1	國小和國中教學導師的教師領導現況知覺差異性比較綜合分析表	48

圖 次

圖 3-1 研究架構圖	25
-------------------	----

第一章 緒論

本章主要分為四節，第一節說明本研究的動機與目的，第二節敘述研究待答問題，第三節為重要名詞釋義，第四節則界定研究的範圍與限制。

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

過去二十年，教師領導已經成為美國一種教育改革的特徵。在 1980 年代中期，教師領導被認為是學校革新發展以及教師專業化的重要元素。某些學者(Little, 1988; Wasley, 1991)認為沒有落實教師領導，便無法改善學校教育，也無法吸引和留任優秀教師；另一些學者(Barth, 2001; Maeroff, 1988)更進一步主張，建立教師領導是一種道德的義務，是原本就應該給予教師的專業權利與機會，而這也是有利於提供所有孩子應得的良好教育。然而，Troen 和 Boles (1994) 指出，「公立學校的階層化本質，乃基於十九世紀的工業化模式，具有行政人員為管理者而教師為勞動者的對立關係。教師的角色處境正如十九世紀的工廠勞工，領導機會是極端受到限制的。」因此，教師通常在學校組織中多數扮演被領導者的角色。

1970 年代和 1980 年代早期，所進行有計畫的學校變革，均強調變革需要強力的學校領導，這樣的主張將強力領導的權力焦點放在校長或者局長身上，教師因而依然是”被領導”而非”領導”學校革新計畫者(Fullan, 2001; Sirotnik 1989)。然而，研究發現，教師才是擁有改善學校教育問題關鍵能力的人，校長必須邀請教師參與和領導，才能有效解決學校所面臨的教育難題。事實上，教師具有學校革新所需的關鍵能力和權力，早在卡耐基有關教育的報告中（The Carnegie Report on Education, A Nation Prepared, 1986）就提出呼籲，希望教師在學校中扮演更多的領導角色。任何的學校教育革新，必須根植在班級中教師所主導的活動。然而，教師一直沒有被信任參與學校改革的活動，有時甚至成為所謂被改革的對象與改革障礙 (Corbett, 1991; Darling-Hammond, 1997; Little, 1988)。

雖然如此，長期以來教師已經在學校和班級中發揮非正式的實際領導功能(Smylie, 1997)。近來，教師也在教師組織活動中擔任不同的正式領導角色，例如理事主席、委員會的理事。Weise和Murphy (1995)認為如果將教師領導視為一種教育改革途徑的理念，則時間可以進一步回溯到1900年代早期，進步教育者（progressive educators）對於重塑學校為民主社群（democratic communities）的主張。可見，教師領導的理念與非正式的實踐很早就已經存在了。

不過，一直到過去二十年間，才真正對教師領導的形式、功能與學校革新角色的思考，有較多的探索與發展。特別是新世紀的學校教育革新研究發現，如果

沒有教師的參與，大部分革新的努力將會遭遇失敗。因為，校長並無法承擔所有改革層面的領導。例如在教學層面的領導，當校長推動教學領導時，常面臨觀念突破的困難、教師認同的困難、校長教學專業知能不足、時間與精力不足等困境 (Donaldson, 2001; Fullan, 2001; Newmann & Wehlage, 1995)。因此，教師參與領導將提供學校變革的專業與實務觀點，對於學校改革政策的制定、課程與教學革新的發展、教師專業的發展等，都將產生關鍵性的影響 (Hargreaves, 1996)。

我國近年來，在教育改革政策的開展之下，學校組織成立各種正式或非正式的民主與專業發展組織與機制，例如教師評議審議委員會、學校課程發展委員會、教科書選用小組、各學習領域小組、各科教學研究會、教學輔導小組等 (張德銳 2003；許籐繼，2001)。特別是臺北市從 2002 年開始正式試辦的教學輔導教師制度，提供教師擔任教學輔導教師的機會。此種新的教師角色與任務，也讓教師承擔了教師領導教師，協助同儕進行專業成長與問題的解決。不過，根據研究者的觀察，許多教學輔導教師在扮演新的角色時，並不知道自己正在進行教師領導的工作，多數只是秉持對教育的熱情而參與，而且實踐的情況也都不盡相同，特別在國小和國中不同層級的學校。在國外相關的研究顯示 (Stone et al., 1997)，國小與國中因為情境條件的差異，在教師領導的實踐上確有其差異性。這些差異，一方面反過來影響教師領導者的知覺，另一方面也影響教師領導的進一步發展。因此，為進一步規劃良好的臺北市國小與國中教學輔導教師的領導發展，有必要進行比較研究，以提出進一步規劃與改善教學輔導教師領導實務上的建議。

貳、研究目的

「探究臺北市國小與國中教學輔導教師的教師領導現況知覺及其差異，藉以提出國中和國小不同教學輔導教師的領導實施策略。」

第二節 研究待答問題

根據上述研究目的，本研究的待答問題如下：

- 一、臺北市國小和國中教學導師擔任教師領導者意願方式為何？二者有何差異？
- 二、臺北市國小和國中教學導師所扮演的教師領導角色為何？二者有何差異？
- 三、臺北市國小和國中教學導師所擔負的教師領導任務為何？二者有何差異？
- 四、臺北市國小和國中教學導師之教師領導的影響因素為何？二者有何差異？

第三節 重要名詞釋義

壹、教師領導

教師領導係指教學輔導教師在學校脈絡中，透過個別或團隊型態，正式或非正式的途徑，針對教師同儕，應用其專業知能與多元領導策略，在組織各層面建立行動架構與關係網絡，增進教師對學校教育的專業承諾與知能，以提升學生學習成就，革新學校整體教育品質的歷程。

貳、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「在臺北市國民中小學中，經由一定程序遴選而出的資深優良教師，其主要職責在提供需要協助教師的專業服務，希望藉此改善教師專業能力，提昇教師教學品質。」

參、國民中小學定義

國民中小學係指國民教育法所規定之公立學校，本文所指國民中小學係指臺北市參與實施教學輔導教師制度之公立國民中小學校而言。

第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

本研究之問卷調查對象範圍，係指臺北市政府教育局九十七學年度，申請獲准辦理 69 所學校的教學輔導教師，其中國民小學有 42 所，國民中學有 27 所。

貳、研究限制

本研究主要係透過調查臺北市參與九十七學年度試辦教學輔導教師制度的國中和國小教學輔導教師，就其對教學輔導教師的教師領導現況知覺進行比較探究，以了解國中和國小教學輔導教師之教師領導的現況及其差異。因此，主要係以該年度的教學輔導教師的知覺結果，而不涵蓋其他人員的意見。

第二章 文獻探討

本章針對臺北市教學輔導教師的意涵、教師領導的內涵以及相關的研究，分為三節依序分述如下。

第一節 臺北市教學輔導教師制度的內涵

歐美先進國家近幾十年來，皆相當重視初任教師的協助支持與輔導，其中教學輔導教師制度，便是一種重要的產物。其目的主要是藉由同儕間相互學習，以改善教學效率。臺北市政府教育局自八十八學年度開始規劃教學輔導教師制度試辦方案，九十學年度開始從一所學校推動試辦，逐年擴大辦理範圍。九十七學年度，申請獲准辦理的學校數已達 69 所，其中國民小學有 42 所，國民中學有 27 所。

事實上，「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」自民國 91 年通過試辦之後，經民國 92 年和 94 年的修訂，將試辦範圍縮小至市屬國小及國中（含完全高中國中部），並修正名稱為「臺北市立國民中小學教學輔導教師設置試辦方案」，並確定試辦至九十五學年度，之後將試辦方案正式制度化，更名為「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」。隨著不同階段之方案名稱，針對教學導師的界定、資格條件、產生方式、服務對象和角色職責，皆提出相關的規範。

壹、教學輔導教師的定義

教學輔導教師在教學輔導教師制度試辦方案中，扮演著核心角色。教學輔導教師的英文字—Mentor，係指有經驗並值得信賴的諮商者，也就是值得信賴的顧問，強調輔導教師與被輔導者之間親密的、相互尊重的以及回饋的關係（張德銳、丁一顧和高紅瑛，2006）。民國 90 年試辦要點草案中，將教學導師定義為「能夠提供同事在教學方面，有系統、有計畫及有效能的協助、支持、輔導，或能引導同事嘗試行動研究之教師而言。」這樣的定義，顯示教學導師除了對同事在教學方面的協助之外，也包括行動研究的嘗試。不過，在試辦後的檢討會議中，認為這樣的教學導師工作，其任務過於廣泛，不利於教學輔導制度的推動。因此，與會者建議教學導師職責應單純化，將強化其「教學輔導」的功能，而刪除「行動研究」（張德銳、丁一顧和高紅瑛，2006）。於民國 92、94 年修正後，在民國 95 年之正式化設置方案中，將教學導師界定為「能夠提供教師同儕在教育專業上，有系統、有計畫及有效能之協助、支持與輔導之教師。」換言之，教學導

師的服務對象主要在教師同儕，其所採取的協助方式，係提供有系統、有計畫的協助、支持與輔導。因此，本研究將教學導師界定為「在臺北市國民中小學中，經由一定程序遴選而出的資深優良教師，其主要職責在提供需要協助教師的專業服務，希望藉此改善教師專業能力，提昇教師教學品質。」

貳、教學輔導教師的資格條件

在教學導師資格條件方面，民國 90 年試辦要點草案中，規定受提名教學導師儲訓人員，應符合下列條件為原則：（1）八年以上教學年資；（2）二年以上導師或與教學相關之行政職務經驗；（3）具學科或學習領域教學知能，並有二年以上相關教學經驗；（4）能示範並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題；（5）具教育研究基本知能與素養。民國 92、94 年修正後之方案規定，針對參加甄選之教師的資格條件，保留前四項並做了局部的修正，最後的條件如下：（1）八年以上合格教師之教學年資；（2）具有學科或學習領域教學知能；（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。從上述之條件，可見教學導師的資格條件，實際上包含了年資、意願和知能三方面的要求，期望藉由這樣的條件，選拔出優秀的教學導師。

參、教學輔導教師的選拔

在教學導師的產生方式方面，張德銳（1998）指出三種選拔方式：師資培育機構遴選、學校行政人員指派、教師同儕推薦。其中，以最後一種方式較為大家所接受。因為教師同儕朝夕相處，比較能了解同事們的能力和熱忱，是故其所作的判斷應具有較高的信度與效度。正如秦夢群（2000）所指出，國外教學導師的產生方式，也多由教師同儕選任。

民國 90 年臺北市教學輔導教師制度試辦要點草案中，規定教學導師的甄選，由學校教師自我推薦或學校教師、家長、行政人員提名，經學校教師評審委員會公開審議通過後，送請校長推薦給教育局核備。甄選審議方式，以邀請被提名教師實地教學演示，及進行著作、發明或教學檔案審查為原則。可見，教學導師的產生在該要點草案中，分為二個階段，包括校內徵求與審議推薦。前者可由教師自我推薦，或者教師同儕、家長與行政人員推薦。後者進入審議，經參與者發表審議通過後，由校長代表學校推薦。

民國 94 年修正通過之方案規定，經核定設置教學導師之學校，其教學導師之遴聘，應經過甄選、儲訓等程序，合格人員由臺北市教育局造冊候聘，並頒予教學輔導教師證書後，再由學校依規定聘兼之。各校教學輔導教師儲訓人員之甄

選，由學校專任教師與行政人員組成甄選小組負責提名推薦，經學校教師評審委員會公開審議通過後，送請校長推薦，函報臺北市政府教育局核備（張德銳、丁一顧和高紅瑛，2006）。可見，修正後方案，對於教學導師之產生，仍採用兩階段方式進行，只是將第一階段原先教師自我推薦，或者教師同儕、家長與行政人員推薦，修正為由學校專任教師與行政人員組成甄選小組負責提名推薦。審議部分，則明確化為學校教師評審委員會的公開審議。將教學導師的選拔加以正式化與制度化，並回歸到主要由學校教師所組成的小組來進行審議的工作。

肆、教學輔導教師的培訓

在教學導師知能培訓方面，民國 90 年試辦要點草案中，規定各校推薦之教學導師儲訓人員，應參加臺北市政府教育局委託臺北市教師研習中心四週之職前教育課程。經儲訓合格者，為候聘教學導師。經聘任後之教學導師在任期內，應參加臺北市教師研習中心所舉辦之在職教育課程。民國 92 通過方案修正，考慮教學輔導教師儲訓人數隨著試辦學校數的逐年擴大，教師研習中心難以負荷，以及四週儲訓佔用教師時間太長，將影響優秀教師自願申請擔任教學導師的意願，故將原來的教學導師培訓進行修正。在培訓期程方面，將原來的四週的培訓期程改為暑期三週的集訓課程；在培訓課程方面，將課程內容修訂為下列課程：人際關係與溝通、課程與教學創新、教學觀察與回饋、教學檔案與省思、領導哲學。

伍、教學輔導教師的服務對象

在教學導師的服務對象方面，民國 91 年試辦方案中，規定教學導師服務的主要對象有二類：包括初任教學二年內之教師，以及學校教師評議審議委員會認定教學有困難之教師。不過，從試辦學校的反映指出，二類的服務對象範圍太過狹窄，可以適度擴大至新進至學校服務之教師，以及自願成長，有意願接受輔導之教師。因此，民國 92 年修正後之方案，將教學輔導教師服務對象擴大如下：

- (1) 初任教學二年內之教師；
- (2) 新進至學校服務之教師；
- (3) 自願成長而有意願接受輔導之教師；
- (4) 經學校教師評議審議委員會認定教學有困難之教師。

陸、教學輔導教師的工作條件

在工作條件方面，民國 90 年試辦要點草案中，規定教學導師得比照中小學兼任行政職務加給辦理，並應減授應授課時數三分之一到二分之一。惟受限於臺北市財政拮据，故於試辦方案中進行修正。民國 91 年修正後之方案規定為：「各校編制內專任合格教師擔任教學輔導教師，每位以輔導一至二名服務對象為原則。每服務一名服務對象，得酌減教學導師原授課時數二節課，但最多以減授原

授課時數四節課為上限。前項減授鐘點，確因教學導師教學需要而無法減授時數時，得改領超鐘點費。」可見，教學導師的工作條件，在工作負擔上以服務至多兩名對象為原則；在報酬上則以減授原有授課時數四節課為上限。

柒、教學輔導教師的角色職責

在教學導師的角色職責方面，民國 90 年試辦要點草案中，規定教學導師的工作任務時，指出各校教學導師之聘期一任為二年，連聘得連任，各校教學導師如超過二人以上時，得進行任務分工。任職期間執行下列任務為原則：（1）輔導新進教師，並協助其適應；（2）協助經依程序認定必須接受輔導成長之教師；（3）提供學校教師諮詢服務，並協助其自我評鑑；（4）擔任教學演示及教學視導工作；（5）提供學校辦理教師研習進修諮詢；（6）推動並參與學校教師行動研究。

民國 92、94 年方案修正後，有關教學導師的主要職責，修正為：（1）協助服務對象了解與適應班級（群）、學校、社區及教職之環境；（2）觀察服務對象之教學，提供回饋與建議；（3）與服務對象共同反省教學，協助服務對象建立教學檔案；（4）在其他教學性之事務上提供建議與協助，例如分享教學資源與材料、協助設計課程、示範教學、協助改善班級經營與親師溝通、協助進行學習評量等。

根據上述，可見臺北市國民中小學的教學導師制度內涵，包括了教學導師的界定、資格條件、產生方式、知能培訓、服務對象、工作條件和角色職責。在這些方面也有詳細的規範，並隨著試辦過程進行研究與修正，希望藉由這樣的規範與實施之調整，達成設置教學導師方案的預期目標。

第二節 教師領導的意涵

教師領導為近來所發展的領導概念，有關其意義與內容仍有不同的觀點，以下茲就教師領導的意義、教師領導者的產生、教師領導者的角色、教師領導者的工作任務、以及教師領導的重要影響因素，分述如下。

壹、教師領導的意義

Silva、Gimbert 和 Nolan (2000) 指出，從時間演進來看，教師領導有三種不同階段的意義，最早期教師領導被視為教師被分派正式領導職位，以協助分擔管理工作，並促進學校運作效能的歷程。例如：科主任或單位代表。其次，教師領導係指藉由指派教師擔任與教師專業相關的領導工作，以發揮提升教師專業人力

的功能，例如：課程領導、成員發展領導、新進教師輔導等。第三，教師領導被視為教師重塑文化的歷程，教師是學校文化重塑（reculturing）歷程的核心。

Childs-Bowen、Moller 和 Scrivner（2000）則從教育改革的社群觀點，指出教師領導係指教師在專業學習社群中，發揮功能以影響學生學習，激勵同儕教學卓越表現，以及賦權增能參與教育改革利害關係人，而對學校革新產生貢獻的一連串行動。因此，教師領導者，是整個學校教育參與社群中，針對利害關係人，包括學生、家長、同儕、校長與行政同仁等，發揮影響力的關鍵角色。

Pellicer 和 Anderson（1995）從教師對學生學習的影響，認為透過校內不同單位所支持的教學領導方案，計畫性地改變教師的教學，產生學生學習成效實質的改善，此種教學領導係為一種教師領導。Wasley（1991）也同樣強調教師對學生學習影響的教師領導，其認為教師在積極促進學生學習的行動中，透過促進同事實驗更有效的教學，以培養檢視自我實踐的能力，即為教師領導。Fullan（1998）就各方面的利害關係人，擴大教師領導的界定，其認為所謂教師領導係指教師針對不同相關領域的影響，包括道德目標的承諾、持續性的學習、以及教和學的知識、教育脈絡、同事和改變歷程的承諾。

前述有關教師領導的意義，多從受影響者的觀點，來界定教師領導。另有學者從教師領導者的觀點來界定其涵義。Smylie（1995）便從教師領導者的人數與型態來界定教師領導，其認為「教師領導是教師個別或集體方式來影響其同事、校長和其他學校社群成員，以提高學生學習和成就目標，改善教和學實務的歷程。」此定義之領導工作焦點，包含學生與領導者個人發展、領導者與同儕的團隊發展，以及學校專業社群的組織發展。

Crowther、Kaagen、Ferguson 和 Hann（2002）則從更廣泛的區域運作觀點，界定教師領導係基於聯繫學習、學校和社區，透過改變校內教和學的行動，以提昇社區生活的品質與社會的永續發展。此一定義係期望藉由教師領導的教學權力，塑造學生以及社區社會生活意義，協助社會與社區生活品質的永續發展。

York-Barr 和 Duke（2004）檢視眾多相關文獻，認為教師領導是一種雨傘術語（umbrella term），在此術語之下包括教育系統中不同層次的對象與工作。前者所稱之對象包括學生、同事、行政人員和社區人士，而後者之工作，則分別聚焦在教學、專業、組織與社區發展。

Neuman 和 Simmons (2000) 所提學校組織專業社群的成員，都有責任和權力來扮演正確的領導角色。不論是採取正式或非正式管道，都能透過組織情境脈絡，發揮領導的貢獻。教師領導所影響的層面，包括學校社群的所有面向，如組織發展遠景、或組織改變的歷程等。

Fullan (1998) 主張：「教師領導可以是學校教師，透過建立關係打破障礙，結合組織援助之資源，反應教師主體的影響，以努力改善學生的教育歷程與結果。」上述教師領導性質被擴大時，導致更多層面的專業領導，也就是 Darling-Hammond、Bullmaster 和 Cobb (1995) 所提，領導應是一種擴展到所有層面教師的一種期望。

Crowther 等人 (2002) 所提平行領導概念，強調介於教師領導和行政領導者之間的分工合作關係。在平行領導歷程中，藉由透過彼此領導的相互尊重、分享以及表達，教師領導者和校長彼此之間進行分工合作，例如校長承擔主要的策略性領導責任，包括願景 (visioning)、連結資源 (aligning resources) 和網絡 (networking)；教師領導者則承擔主要實際課程與教學層面的領導責任。透過前述的分工合作，可進一步從事集體的行動，建立學校知識生產的能力 (the knowledge-generating capacity)。

根據上述不同的教師領導定義可以發現，教師領導突顯教師主體地位，從過去寡頭領導形式的被領導者，轉變為強調扁平的或是集體性領導的專業領導者。希望透過擁有專業知識的教師專業人員，經由個人或集體團隊與組織型態，針對利害關係人在各層面，建立行動架構與關係網絡，以改變學校各層面的發展，實現教師專業意志與觀點，提升教師的教育專業承諾，促進學校革新與整體學校教育品質。綜合上述之分析，本研究之對象為臺北市國小與國中教學輔導教師，因此將本研究之教師領導意義界定如下：

「教師領導係指教學輔導教師在學校脈絡中，透過個別或團隊型態，正式或非正式的途徑，針對教師同儕，應用其專業知能觀點與多元專業領導策略，在組織各層面建立行動架構與關係網絡，增進教師對學校教育的專業承諾與知能，以提升學生學習成就，革新學校整體教育品質的歷程。」

根據上述定義，進一步分析其重要意義如下：

(1) 凸顯教師在學校教育的主體性

長期以來，學校教育的領導權力主要在校長與上級教育行政機關，教師長期以來處於被領導與被決定的地位。近來的研究發現，沒有教師的專業參與領導，無法解決學校教育的實際問題。因此，教師領導所強調的教師專業觀點，讓擁有不同領域專長的教學導師，透過各種方式實現教師在學校教育中扮演的主體性角色。

(2) 重視教師現場專業知識與經驗

近來，透過相關研究的結果顯示，教師的聲音可以提出對學校教育問題解決的有效意見。因為教師的聲音代表著教師的專業知識、經驗以及對學生學習需求的理解，他們擁有最接近現場的知識，最了解教和學的需求。因此，教師學輔導教師透過個人、團隊或組織社群的領導，藉由其優異的臨床知識與經驗，促進教師同儕的專業發展，協助解決現場教育問題。

(3) 建立行動團隊與社群網絡

教師領導除由教師領導者個人的努力之外，也可以結合組織各層面的人員與資源，以建立其所欲影響的專業行動架構與組織網絡。從個人擴展到團隊合作以及專業社群組織的運作，包含同事間以及組織各層級人員、經費以及資源的結合。教學輔導教師透過成員信任與合作關係的建立，組織行動團隊以及社群網絡，發揮教師領導的功能。

(4) 採取多元專業領導策略與途徑

教師領導強調學校社群中具有不同專業知識與經驗的專業人員，例如不同教師擁有特殊的專長知識與現場經驗。所以，針對教師同儕所面對的不同層面工作，教師領導者可以採取多元的領導策略與途徑，包括臨床視導、行動研究等。例如，教學輔導教師協助教師同儕面對學生學習困難，可以介入直接協助，也可以採取教學行動研究途徑，尋求有效的解決學生學習困難的方法。

(5) 參與學校教育涉及的多元層面

教師領導使教師成為學校教育社群文化的重要影響者，教學輔導教師擔任教師領導者，可以針對學校教師同儕，分別在學校教育不同層面發揮影響力，如教學領導、課程領導、教學革新、成員專業發展、學生學習指導等層面。

(6) 增進教師專業承諾與教育品質

教師領導實施的結果，將因教學輔導教師對教師同儕在教育各層面發揮的影響力，而產生教師同儕教學擁有感與實踐承諾的提升。有助於增進學校學生的學習成就，並革新學校整體教育品質。

貳、教師領導者的產生

Wilson (1993)、Yarger 與 Lee (1994) 指出，從領導職位選拔出來的教師領導者，被視為是一種成就和學習，通常具備冒險和承擔責任的意願。當然冒險性過強者，在領導過程中容易與同儕產生衝突，降低與同儕在教學革新上的合作。

Smylie (1992) 在「如果教師有機會參與學校決策，其意願為何？」的研究中，透過文獻分析與問卷調查結果顯示，教師之間對參與決策的意願有所不同。影響教師參與意願的最大因素，在於教師和校長之間的關係良否。

Wilson (1993) 以「教師領導者是誰？他們如何知覺、思考和行為？如何進行領導？對系統的衝擊為何？」為題進行探究，透過文獻分析和訪問，發現教師領導者具有下列的特徵：首先其尋求挑戰和成長；其次，其支持、教練和鼓勵同事；第三，其尋求說服和影響同事，而不是只有面對現狀。換言之，教師領導者共通的特徵，包括努力工作、革新的、創意的、社交的和有效的工作。

可見，教師領導者的產生，一方面受個人特質的影響，另一方面也受到與校長關係和學校文化的影響。

參、教師領導者的角色

一般而言，正式的教師領導者角色，通常由具有明顯豐富教學經驗的或者為學校同事所熟知而受尊敬的傑出教師來擔任。其所扮演的領導角色，包括：科主任 (department chairs)、協會領導者 (association leaders)、專家教師 (master teachers)、領導教師 ("lead" teachers)、輔導教師 (mentor teachers)、課程領導者 (curriculum leaders)、教學協調者 (instructional coordinator)、課程發展者 (curriculum developers) 與成員發展計畫者 (staff development planners) (Lieberman & Miller, 1994; Smylie & Brownlee-Conyers, 1992)。Powers 等人(2001) 的研究中，也將主任教師、科主任教師及高級教師界定為正式的教師領導者角色，而 Smylie (1994) 則將輔導教師、領導教師以及學校本位管理參與決策者界定為正式的教師領導者角色。

不過，Wasley (1991) 的研究，顯示正式職務教師領導者和其同事之間，存在明顯的緊張關係。反而沒有被正式分派職務，而在學校裡扮演領導者的教師，

更能完全被接受為領導者。Darling-Hammond, Bullmaster 和 Cobb (1995) 的研究,也獲得相類似的研究結果。因此,除了正式的教師領導者角色之外,非正式的教師領導者,有時扮演著更為重要的角色。這些非正式教師領導者角色,包括成員發展發表者 (staff development presenters)、班級教學領導者 (classroom instructional leaders)、領導教師的指導團體 (teacher-led advisory groups)、學校改革專家、師資培育者、專業組織領導者 (Livingston, 1992; Smylie & Brownlee-Conyers, 1992)。

雖然前述相關研究均顯示教師領導非正式層面的效益,但是在許多文獻以及實際層面上,教師領導的支配形式仍多為傳統的、正式的和階層式領導 (Archer, 2001; Fessler & Ungaretti, 1994; Guiney, 2001; Paulu & Winters, 1998)。

此外, Cochran-Smith 和 Lytle (1999)則從教師研究的觀點,提出教師領導者的角色,包括決策者 (decision maker)、諮商者 (consultant)、分析家 (analyst)、行動主義者 (activist)。Wilson (1993)則從領導歷程的觀點,指出在教師領導過程中可能產生下列的角色,包括冒險者 (risk-taking)、合作者 (collaboration)、角色示範者 (role modeling),而這些角色的扮演,也經常產生教師領導者與同事之間的緊張關係。張德銳等人 (2005)在臺北市中小學教學導師制度規劃與研究報告書中,界定的教學導師角色如下:(1)資訊提供者;(2)溫馨支持者;(3)問題解決者;(4)共同參與者;(5)指導示範者;(6)諮詢輔導者。

可見教師領導者角色可以從不同觀點加以界定,例如:從正式化程度的觀點、從工作層面的觀點、從影響教師的觀點以及教師領導歷程觀點。研究者從教師領導工作層面的觀點,結合其他觀點的角色分類,將教師領導者角色歸納為下列八類,如表 2-1 所示,茲分述如下:

(1) 班級教學領導者

主要係指教師扮演班級學生學習與教師同儕協同教學的諮商者、協調者、合作者、分析者、角色示範者、行動者與決策者等。可能的角色名稱,包括學年主任、教學群召集人和教學協調者等。

(2) 課程發展領導者

主要係指教師扮演課程計畫、設計、實施與評鑑的諮商者、協調者、合作者、分析者、角色示範者、行動者與決策者等。可能的角色名稱，包括課程發展者、課程協調者、課程決策者等。

(3) 教學行動研究者

主要係指教師扮演教學革新的冒險者、分析者、行動者、諮詢者與決策者等。可能的角色名稱，包括研究主任、研究教師、同儕行動研究團隊等。

(4) 同儕專業發展者

主要係指教師扮演教師同儕專業發展的冒險者、分析者、行動者、諮詢者與決策者等。可能的角色名稱，包括輔導教師、領導教師、專家教師及高級教師、成員發展計畫者、成員發展發表者、領導教師的指導團體等。

(5) 組織變革決策者

主要係指教師扮演學校組織革新的冒險者、分析者、行動者、諮詢者與決策參與者等。可能的角色名稱，包括科主任、主任教師、科主任教師、學校改革專家等。

(6) 社區協會領導者

主要係指教師扮演父母與社區團體的合作者、諮詢者、分析者與行動者等。可能的角色名稱，包括親職教育講師、社區協會理事等。

(7) 師資協同培育者

主要係指教師扮演未來師資協同培育的合作者、角色示範者、諮詢者、分析者、行動者和決策者等。可能的角色名稱，包括實習輔導教師、教學輔導教師等。

(8) 專業組織領導者

主要係指教師扮演教育專業組織的合作者、諮詢者、分析者、角色示範者、行動者和決策者等。可能的角色名稱，包括學校教師理事長、教育會理事或者其他教育專業組織的理事等。

表 2-1 教師領導者角色類別

角色類別	可能的角色名稱
班級教學領導者	學年主任、教學群召集人和教學協調者等。
課程發展領導者	課程發展者、課程協調者、課程決策者等。
教學行動研究者	包括研究主任、研究教師、同儕行動研究團隊等。
同儕專業發展者	輔導教師、領導教師、專家教師及高級教師、成員發展計畫者、成員發展發表者、領導教師的指導團體等。
組織變革決策者	科主任、主任教師、科主任教師、學校改革專家等。
社區協會領導者	親職教育講師、社區協會理事等
師資協同培育者	實習輔導教師、教學輔導教師等。
專業組織領導者	學校教師會長、教育會理事或者其他教育專業組織的理事等。

研究者自行整理

肆、教師領導的工作任務

教師領導的工作層面，隨著教師領導的發展與正式化程度之差異而有所不同。Heller 和 Hart (1995) 描述 1980 年代，為了提升教師品質的三種教師領導工作，包括輔導教師方案(mentor teacher programs)、教師生涯階梯(teacher career ladders) 與共享管理(shared governance)。輔導教師方案提供優異教師對同儕專業人員、學校和學區政策的影響，特別是協助早期生涯教師的成長與發展。生涯階梯制度以肯定和支持優異教學表現教師的正式升遷，並據以擔任課程和成員發展的領導角色。共享管理係應用教師的專業知識，以提昇教師對於班級教學和組織議題的決策參與影響力，增進教師對學校教育的擁有感和專業實踐的承諾。

Acker-Hocevar 和 Touchton (1999) 研究指出，教師領導者的實際工作，就是透過倡導、賦權增能、教師專業主義、關係以及革新等途徑，建立同儕之間以及社群之內的关系和合作網絡。Griffin (1995) 研究結果發現，教師參與決策影響的重要領域，包括學生評量、課程架構、偏差行為學生的政策和科技整合。Crowther et al. (2002) 的研究結果指出，教師領導者從事六項重點工作，包括教師領導者負責傳遞專業信念，在教學、學習和評量實踐中進行努力，透過組織歷程促進學習社群，努力轉型學校文化和結構，轉化理念到行動，以及培養一種成功的學習文化。

臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案，規定教學輔導教師的任務，主要負責協助初任教學二年內教師、新進至學校服務之教師、經教師評議審議委員會認定教學有困難教師、與自願成長有意願接受輔導之教師。教學輔導教師的職責，包括協助服務對象了解與適應班級（群）、學校、社區及教職之環境。其次，觀察對象之教學，提供回饋與建議。第三，與服務對象共同反省教學，協助服務對象建立教學檔案。第四，在其他教學性之事務上，提供建議與協助，例如分享教學資源與材料、協助設計課程、示範教學、協助改善班級經營與親師溝通、協助進行學習評量等（張德銳等，2005）

York-Barr 和 Duke (2004) 歸納許多相關研究文獻，提出教師領導七個層面的工作：首先，是協調與管理 (Coordination and management)：包括協調每天的行事曆和特殊事件、參與行政會議和工作、監督革新努力與處理阻礙。其次，學校或學區課程工作 (School or district curriculum work)：界定成果和標準、選擇和發展課程。第三，同事專業發展 (Professional development of colleagues)：輔導其他教師、領導工作坊、從事同儕教練、示範與鼓勵專業成長。第四，參與學校改變/革新 (Participation in school change/ improvement)：參與學校決策、為學校改變與同儕工作、透過組織歷程促進教師學習社群、參與研究特別是行動研究、在學校文化和結構中面對障礙並挑戰現狀。第五，父母和社區的參與 (Parent and community involvement)：接納父母鼓勵父母參與、藉社區事務建立夥伴關係、與社區和社區組織合作工作。第六，對專業的貢獻 (contributions to the profession)：參與專業組織、政治性的參與。第七，職前師資培育 (preservice teacher education)：建立與大學的夥伴關係以培育未來教師。

研究者認為 York-Barr 和 Duke (2004) 所提出的教師領導工作經過規劃整理，顯然較為周延，因此研究者以其研究結果為基礎，整合不同學者的關點，將學校教師領導工作歸納為七個層面及層面之下的重要工作，如表 2-2 所示，茲分述如下：

表 2-2 學校教師領導工作層面與重要工作

層面	重要工作
學生學習層面	1.參與界定學生學習成就標準。 2.診斷學生學習障礙。 3.提出協助學生學習的有效策略。
課程發展層面	1.選擇教科書。 2.發展彈性課程。 3.參與課程決策會議。
教學革新層面	1.參與教學革新會議。 2.進行教學實驗。 3.實施教學行動研究。
同事專業層面	1.規劃同儕專業發展計畫 2.領導同儕進行專業發展工作坊 3.應用同練教練等方式輔導其他教師
組織革新層面	1.參與學校決策會議。 2.結合同事推動挑戰現狀的學校革新活動。 3.應用團隊組織教師學習社群。
親職社區層面	1.鼓勵父母參與學校教育。 2.透過社區事務建立夥伴關係。 3.建立社區組織之合作工作。
專業服務層面	1.參與專業組織。 2.建立與大學的夥伴關係。 3.協助培育未來教師。

研究者自行整理

1. **學生學習層面**：教師領導在該層面的重要工作，包括：參與界定學生學習成就標準、診斷學生學習障礙、以及提出協助學生學習的有效策略。
2. **課程發展層面**：教師領導在該層面的重要工作，包括：選擇教科書、發展彈性課程、以及參與課程決策會議
3. **教學革新層面**：教師領導在該層面的重要工作，包括：參與教學革新會議、進行教學實驗、以及實施教學行動研究。
4. **同事專業層面**：教師領導在該層面的重要工作，包括：規劃同儕專業發展計畫、領導同儕進行專業發展工作坊、以及應用同練教練等方式輔導其他教師。
5. **組織革新層面**：教師領導在該層面的重要工作，包括：參與學校決策會議、結合同事推動挑戰現狀的學校革新活動、以及應用團隊組織教師學習社群。
6. **親職社區層面**：教師領導在該層面的重要工作，包括：鼓勵父母參與學校教育、透過社區事務建立夥伴關係、以及建立社區組織之合作工作
7. **專業服務層面**：教師領導在該層面的重要工作，包括：參與專業組織、建立與大學的夥伴關係、以及協助培育未來教師。

伍、教師領導的重要影響因素

教師領導受到許多因素的影響，Snell 和 Swanson (2000) 便指出，當教師表現高度的教學專業知識、合作、反省和賦權增能時，容易受同儕尊敬與接受而成為教師的領導者，有利於其領導工作的進行。因此，教師領導者的特質與能力為影響教師領導的首要因素。

其次，教師領導者的選拔方式也是影響的重要因素。教師領導者如果由行政分派，很容易被視為行政角色的延伸，如果透過教師以專業標準進行推薦，容易建立教師領導者專業角色的典範，所選拔出的教師領導者，比較容易獲得教師在專業的認同以及互動上的合作與支持(Wilson, 1993; Yarger & Lee, 1994)。

第三，教師領導者的角色認知，也是另一個影響的因素。Weiss et al. (1992) 的研究發現，教師領導者的角色認知會影響教師領導的實踐。當教師領導者與教師間，出現角色認知衝突時，將影響教師領導的進行。例如：不同立場者對於教師領導者角色和任務的清晰或模糊，牽動著教師領導者對於角色行為的表現。

第四，教師領導者與其他人的關係，影響教師領導的成效。首先，教師領導者與教師之間的關係，根據 Wasley (1991) 的研究，顯示正式職務教師領導者和他們同事間，在專業平等主義和階層權威之間，存在明顯的緊張關係。反而在沒有被正式分派職務的教師，更能完全被接受為領導者。然而，二者實際上存在著本質轉變的兩難，一方面教師領導的落實，需要與教師抱持非正式角色，並以平等尊重的方式進行合作與互動。然而，另一方面，領導過程本身，就具有主導性質的轉變。Smylie (1992) 在教師和教師領導者互動的研究中發現，學校教師之間比較重視平等的、同事友善關係。不過，如果過度強調教學專業中的平等主義 (egalitarianism)，則不利於正式教師領導的發展。

此外，教師領導者與校長之間的關係，也是非常重要的影響因素。Lieberman, Saxl 和 Miles (1992) 指出，教師領導者與校長的溝通關係之品質，對教師領導的存續影響至鉅。如果彼此缺乏溝通導致關係不佳，產生校長對於教師領導的抗拒 (resistance) 或敵意 (hostility)，則將不利教師領導的正向發展。Silva 等人 (2000) 的研究結果，發現教師領導者進行領導過程，均感受到校長的諸多限制，影響工作的成效。而 Acker-Hocevar 和 Touchton (1999) 的研究卻顯示，因為校長的賦權增能教師，使得他們的教師領導工作進行順利且獲得許多成長。

Crowther et al. (2002) 指出，校長與教師領導者，彼此能夠分工合作來領導教師，學校組織效能將能獲得有效提升。例如：教師領導者承擔主要的教和學的領導責任，而校長則承擔資源連結等主要策略性領導的責任。正如 Barth (2001) 所建議，好的校長不只是英雄，而且是更多英雄的製造者。校長如果能將教師領導視為校長領導的一環，努力培養並促進教師領導的發展，將獲得更大的領導成效。可見，校長對教師領導的態度與關係，深深影響教師領導的實施與發展。

第五，學校組織氣氛與文化，是影響教師領導的另一重要因素。Hart (1994) 以兩所個案學校，從事學校教師同儕教練和分享決定的研究。研究結果發現，一所獲得負面結果，另一所則非常正面。比較負面結果的學校，其組織充滿個人主義、孤立與政治性利害文化，看不到學校合作的、創新與變革開放的文化。另一所學校，校長鼓勵採取團隊合作的革新開放模式，校長和教師領導者一起工作，並且與成員進行固定的溝通。可見，在不同學校組織文化影響下，所產生的教師領導成效有相當大的差異。Katzenmeyer 和 Moller (2001) 進一步指出，當學校組織充滿學習、探究與反省的氣氛時，教師容易接受新的觀點與新的挑戰，容易在團體的運作中找出發展的目標與方向。反之，如果學校內普遍瀰漫著散漫氣氛，不僅學校組織缺乏方向，個別教師也容易缺乏追求目標的動力。

第六，學校組織管理結構，也是教師領導的重要影響因素，Acker-Hocevar 和 Touchton (1999) 研究顯示，現場本位的管理 (site-based management) 有利於教師參與決定的結構，有助教師領導的實施。Yarger 和 Lee (1994) 也指出教師領導，需要學校組織結構的重整，以建立一種鼓勵教師合作和教師參與決策的氣氛。Coyle (1997) 則更進一步提出，要打破現行的學校領導階層結構，建立賦權增能教師的合作，以班級和學校為核心的領導，才能獲得真實的教育領導。

第七，時間和空間是另一種影響教師領導的因素，Ovando (1996) 針對教師領導成效研究發現，教師雖然擁有專業發展的機會，但是卻經常使用其他活動時間進行領導活動。此外，學校內時間安排緊湊，教師沒有額外時間召集同事進行方案的計畫、組織和執行，因此教師沒有充足的領導時間，長期以來被視為是一個難題。此外，學校一間間的隔離式教室建築設計，此種學校建築的物理結構，常使教師彼此之間感覺更加孤立，缺乏相互接近的空間，此種學校物理結構被認為是實施教師領導的一種挑戰(Fullan, 1998)。

最後，誘因制度也是影響的因素之一。Duke、Showers和Imber (1980) 的研

究發現，教師在參與分享決策中，領導的動機與他們所要面對的風險或者獎勵酬賞結構有關。Dierks等人 (1988) 調查87位接受訪問的教師領導者，其中只有62%提到獲得某些類型的獎勵。其中外在的獎勵約佔55%，如減輕教學負擔和給予津貼等，其餘45%屬內在獎勵，如個人滿足等。因此，學校酬賞結構是否建立有效誘因制度，將影響教師參與教師領導意願的程度。

第三節 臺北市教學輔導教師之教師領導相關研究

臺北市教學輔導教師之教師領導相關研究，分別從教師領導者角色、任務、影響因素與中小學教師領導的差異性相關研究，分述如下。

壹、教師領導者角色的相關研究

表 2-3 教師領導者角色的相關研究一覽表

研究者/年代	研究主題/問題	研究方法/對象	研究發現
Stone et al. (1997)	「在國小、國中和高中層級教師領導的共同性和差異性為何？」	文獻分析、多現場個案研究、調查訪問、焦點團體、日誌和參觀	教師領導者承擔領導角色以完成有意義的工作、了解更完全的教育目標、增加整體的知識和技巧、以及擴大影響和參與決策。教師領導者受到時間、權力、和政治的限制。教師領導者藉由鼓勵合作和做決定能夠促進專業實踐，並且藉由提出教師的聲音和觀點，協助學校革新。在階層結構中，教師領導者被同事視為既是領導者又是同儕的挑戰
Griffin (1995)	學校努力革新和再設計教師參與學校決策角色的結果為何？	文獻分析和每年訪問一次長達三年	決策中教師參與影響重要領域：學生評鑑、課程架構、偏差行為學生的政策、科技整合。但是對於班級內教師實踐影響很少。班級影響的缺乏係因孤立、自主和行禮如儀的文化，教師對自我能力的信念以及對優異教學定義的不確定。
Duke et al. (1980)	教師參與決策是否感到焦慮？參與的成本和效益是什麼？	文獻分析、開放式訪談和調查法	教師認為分享決策的好處比其潛在的成本，除參與時間之外，認為更為重要。然而大部份教師對於參與決策並不感到焦慮，只是從中獲得較少的滿足感。研究發現也提到有關僅有教師參與和決策中教師影響力證據的一些問題。
Acker-Hoevar & Touchton (1999)	教師領導者如何描述決策結構、文化和權力/政治？	文獻分析、開放式訪談	教師領導者理解大的結構圖像、決策的衝擊、學校結構內已建立的社會影響網絡、使用不同媒介方法完成任務、賦權增能許多教師。
Hart (1994)	兩所學校教師生涯階段方案，參與者的態度和判斷是什麼？兩個現場知覺差異，如何以角色理論建構來解釋？	文獻分析、個案研究、觀察、訪談 (N=164)、現場筆記、文件	一所學校對於教師生涯階段方案成效有非常正向的看法，另一所學校則非常負面。正向學校延伸出團隊，教師領導者是公開的而且可以檢視的，有堅實的校長—教師領導者溝通，教師領導者角色是集體塑造的，並且由成員再一次塑造。在教師領導者和學校的教學價值之間，強烈與重覆這樣的主張。

研究者自行整理

貳、教師領導者任務的相關研究

表 2-4 教師領導者任務的相關研究一覽表

研究者/年代	研究主題/問題	研究方法/對象	研究發現
Dierks et al. (1988)	教師領導者的責任為何？	14個學區87位教師為研究對象，進行文獻分析和訪談	教師領導者花較多的時間在委員會議，反而花在與其他教師有關教學議題的時間較少。
Darling-Hammond et al. (1995)	教師領導者的角色與任務研究	七所專業發展學校為研究對象與範圍，採用文獻分析、個案研究、訪談、觀察、文件、調查和日誌	教師領導者藉由擔任輔導教師、師資培育者、課程發展者、問題解決者、改變的行為者和研究者等角色，進行同儕教師專業發展、師資培育、課程發展、教育研究、與教育問題解決等任務。
Snell & Swanson (2000)	教師領導的層面為何？	十位領導者為研究對象，採取文獻分析、訪問、專業檔案分析、與工作分析	獲得教師領導的層面包括：專家知識、合作、反省和賦權增能。
Silva et al. (2000)	從班級觀點，教師領導為何？教室領導教師如何經歷教師領導？	三位教師領導者，其研究方法採用文獻分析、多元個案研究、半結構訪問以及傳記	教師領導者掌握學校結構、培養關係、豎立專業成長典範、幫助其他人改變、以及藉由提出孩子的聲音挑戰現狀。
White (1992)	教師如何面對其更多影響力的機會？這些機會如何影響其教學、工作生活和效能感？	三所高度分權化學校中的30位教師和行政人員。研究方法採用文獻分析與訪談方式	90%教師參與預算決策，90%教師參與課程決定，70%教師參與成員發展決定。
張德銳等 (2005)	臺北市教學輔導教師制度93學年度實施成效評鑑研究	國小教學導師、夥伴教師以及推動教學輔導教師制度之行政人員為對象，進行問卷調查	國小教學導師的主要服務內容看法，以「協助進行班級經營」的比例為最高，其餘依次為「協助瞭解與適應學校環境」、「觀察教學，提供回饋與建議」、「分享教學材料與資源」、「協助進行親師溝通」、「示範教學」、「協助設計課程」、「協助進行學習評量」以及「協助建立教學檔案」。
張德銳等 (2006)	臺北市教學輔導教師制度94學年度實施成效評鑑研究	國中教學導師、夥伴教師以及推動教學輔導教師制度之行政人員為對象，進行問卷調查	國中教學導師的主要服務內容看法，以「觀察教學，提供回饋與建議」的比例最高，其餘依次為「協助進行班級經營」、「協助瞭解與適應學校環境」、「分享教學材料與資源」、「示範教學」、「協助進行親師溝通」、「協助設計課程」、「協助進行學習評量」以及「協助建立教學檔案」。

研究者自行整理

參、教師領導影響因素的相關研究

表 2-5 教師領導影響因素的相關研究一覽表

研究者 / 年代	研究主題/問題	研究方法/對象	研究發現
Smylie (1992)	什麼樣的 因素 影響 教師 和 教師 領導 者 之 間 班 級 教 學 互 動 數 量 與 品 質 ？	研究對象為市郊學區 116 位教師，採取文獻分析與問卷調查方式	在義務的建議範圍、在教師間承擔專業品質的範圍、以及有效互動的機會，三個變項對於教師與其教師領導者互動，有統計上的顯著效果。換言之，如果建議隱含著拘束力、如果存有強烈的專業品質和自主信念、以及有很少接近教師領導者的機會，教師是比較不可能與教師領導者互動。
Ovando (1996)	教師領導者在教學和學習義務的知覺為何？執行二者的機會和挑戰為何？	學區 19% 的 25 位教師領導者為對象，進行文獻分析、質性開放訪問	教師領導被視為某種程度滿足和擁有潛在正向投入的效果。教師領導的挑戰包括時間、增加的工作負擔、壓力、和工作的要求等。
Wasley (1991)	探索教師領導者工作的本質為何？其限制和支持為何？	三位教師、校長、和教師同儕為對象，進行文獻分析、個案研究、觀察、和訪談	教師領導成功的條件，包括：工作必須是明顯重要的、教師領導者不能打擊教師、基本的規則誘因和報酬必須是清楚的、要有地方政策和專業委員會的支持、以及教師領導者要有良好的訓練。此外，對於教師領導的挑戰，則包括：行政的而非教學為焦點的工作、訓練時間和領導角色保障的缺乏、在階層系統中共享領導、缺乏教師領導者和同儕的誘因、作為學校革新努力非參與者的同事、將意圖和現實結合。
Talbert & McLaughlin (1994)	學校組織專業主義與教師領導關係之研究	16 所加州和密西根高中教師為對象，採用文獻分析、問卷調查（回收率 77%）以及訪談	堅強的專業社群擁有高度的專業主義，包括一種分享的技術文化或共享的知識和標準；堅強的服務倫理，也就是對學生或同儕的關懷和期望；以及專業主義承諾，對教學、科目事務和專業成長。

研究者自行整理

肆、中小學教師領導的差異性相關研究

表 2-6 中小學教師領導的差異性相關研究一覽表

研究者/年代	研究主題/問題	研究方法/對象	研究發現
Stone et al. (1997)	在國小、國中和高中層級教師領導的共同性和差異性為何？	國小中高中 18 教師、教師領導者、校長和同事。採用的研究方法為文獻分析、多現場個案研究、調查訪問、焦點團體、日誌和參觀	在階層結構中，教師領導者被同事視為既是領導者又是同儕的挑戰。國中與國小因為時間、權力、和政治的限制的情境條件差異，在教師領導的實踐上確有其差異性。這些差異，一方面反過來影響教師領導者的知覺，另一方面也影響教師領導的進一步發展。
張德銳等 (2005) 和 張德銳等 (2006)	臺北市公立國小和國中教學輔導教師制度 93 和 94 學年度實施成效評鑑研究，	臺北市公立國小和國中 93 和 94 學年度教學輔導教師、夥伴教師和行政人員	<p>在國小部份以「協助教師進行班級經營」和「協助教師解決教學問題」為最大的兩項功能。國中部分，則以「協助建立學校同儕互動文化」和「協助教師進行親師溝通」為兩項最大的功能。</p> <p>在遴選的標準上，國小部份以「具有協助同儕教師專業成長的意願」為遴選最重要的考量，其次才是「具有教學輔導技巧」、「具有良好的教學能力」、和「具有人際溝通的技巧」；國中部分也以「具有協助同儕教師專業成長的意願」為遴選最重要的考量，其次才是「具有良好的教學能力」、「具有人際溝通的技巧」和「具有教學輔導技巧」。</p>

研究者自行整理

伍、相關研究對本研究的啟示

一、研究問題與內容方面

根據上述的相關研究顯示，相關研究問題包括教師領導者的工作、校長與教師領導關係、以及相關角色功能任務、教師領導影響因素、不同條件的差異比較等。研究者有鑒於台灣地區，在近來的教育改革中，雖無教師領導之名，卻在許多層面已進行實質之教師領導作為。特別是臺北市教學輔導教師制度，教學導師作為教師領導者，對於教師領導的知覺差異，將產生不同的教師領導實踐。因此，本研究根據前述國外相關研究文獻，針對教師領導的重要面向，進行調查研究，以了解國民中小學教學導師在教師領導情況的知覺差異，以提供後續規劃修正教學輔導教師方案的參考。

二、研究對象、方法與範圍方面

根據相關研究顯示，主要以教師領導者為研究對象，研究方法採取文獻理論

分析、質性研究與調查研究等。根據上述相關研究的啟示，本研究對象以參與臺北市教學輔導教師方案的教學導師為主。研究方法，採取文獻分析、問卷調查為主，焦點團體訪談為輔。研究範圍，以臺北市參與教學輔導方案設置的公立國民中小學為研究範圍。

三、研究變項選擇方面

相關研究顯示，不同學校條件，影響教師領導的實施。我國小學與國中的條件差異頗大，小學教師的工作性質係採取包班制，因此學科專長區別性不像國中那樣明顯。因此，本研究選擇以學校類型，作為本研究比較分析的主要背景變項。

第三章 研究設計與實施

本研究設計，主要採用問卷調查法，並佐以焦點團體訪談，藉以了解臺北市教學導師的教師領導現況知覺。本章共分為五節，茲就研究架構、研究對象、研究工具、實施程序、資料處理，分述如下。

第一節 研究架構

本研究旨在探究臺北市國小與國中教學輔導教師的教師領導現況知覺差異，以了解國中和國小的教師領導現況，藉以提出國中和國小不同教學輔導教師的領導實施策略。為達前述目的，根據研究動機與文獻探討的結果，設計本研究架構，如圖 3-1 所示。

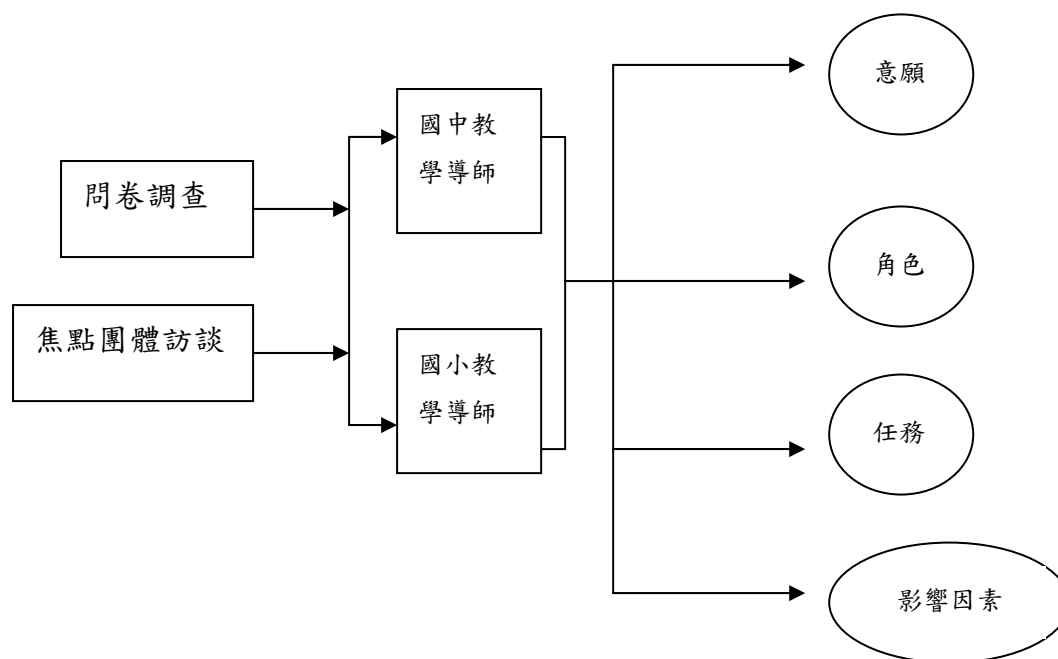


圖 3-1 研究架構圖

根據圖 3-1 可知，本研究以問卷調查法為主，焦點團體訪談為輔。問卷調查對象為國中和國小教學導師。研究的變項包括自變項和依變項，自變項為學校類型，分為國小和國中。依變項以受試者在調查問卷上之概念反應，包括教師領導者的意願、角色、任務與教師領導的影響因素。透過教學導師對現況的知覺調查，比較國中和國小教師領導現況普遍上的差異。此外，透過焦點團體訪談，蒐集質性的資料，以便配合問卷調查結果作深入的比較分析。

第二節 研究對象

本研究主要研究方法係採取問卷調查法，佐以焦點團體訪談法以獲得更深入的資料。二種研究方法均以臺北市國民中小學教學導師為研究對象，茲說明如下。

壹、焦點團體訪談對象

本研究邀請國中和國小教學輔導教師各十位，分別進行二場焦點團體討論。教學輔導教師的選取，先採辦理績效良好的學校進行立意取樣，再根據抽樣學校所提供的可參與焦點團體討論對象的資料，考慮各種條件（如擔任教學輔導教師的年資等）後進行參與對象的邀請。為顧及研究倫理，參與者及其發言均以代號方式呈現，如表 3-1 所示，A1 代表國小第一位發言之教學輔導教師；B2 代表國中第二位發言之教學輔導教師。

表 3-1 焦點團體訪談受訪者基本資料表

類別	代號	性別	訪談時間
國小	A1	女	97. 6.11 (星期三) 14:00-16:00
	A2	女	
	A3	女	
	A4	女	
	A5	女	
	A6	女	
	A7	男	
	A8	女	
	A9	女	
國中	B1	男	97. 6.11 (星期三) 18:00-20:00
	B2	女	
	B 3	女	
	B 4	女	
	B 5	女	
	B 6	女	
	B 7	女	

貳、問卷調查對象

問卷調查對象係以臺北市國民中小學教學導師為母群體，分別以國中和國小及試辦年數作為分層標準，進行隨機抽樣。整個調查樣本基本資料之統計，如表 3-2 所示。計抽樣試辦五年以上、三到五年、以及三年以下教學輔導教師之國

中小。合計抽象學校國中為 11 所，國小為 22 所，共計 33 所。每一所樣本學校具備資格的教學導師，均作為問卷調查之抽樣對象。共計發出問卷 330 份，回收 271 份，有效問卷 268 份。回收率為 82.12%，有效率為 98.89%。

表 3-2 有效問卷樣本基本資料統計表

項目	組別	人數	百分比
學校類型	國小	175	65.3%
	國中	93	34.7%
性別	男	56	20.9%
	女	212	79.1%
教學年資	10 年（含）以下	38	14.2%
	10-20 年（含）	150	56%
	20 年以上	80	29.9%
職務	教師兼主任	33	12.3%
	教師兼組長	57	21.3%
	（級任）導師	136	50.7%
	專（科）任	42	15.7%
最高學歷	大學（含）以下	139	51.9%
	碩士（含研究所四 十學分班）	128	47.7%
	博士	1	0.4%
	合 計	268	100%

第三節 研究工具

本研究所採取的研究工具有兩項，其一為「臺北市國民中小學教學輔導教師領導知覺」調查問卷；其二為「臺北市國民小學教學輔導教師領導知覺之比較研究焦點團體訪談大綱」。研究工具的發展與內容，茲分述如下。

壹、焦點團體訪談大綱

研究小組為獲取問卷調查所無法深入探討之意見，乃兼採焦點團體訪談。訪談的主要工具，係由研究小組編製完成的「臺北市國民小學教學輔導教師領導知覺之比較研究焦點團體訪談大綱」。該大綱主要係根據本研究主題與目的，參考相關文獻，擬定焦點團體討論大綱初稿，經由研究小組討論，並邀請四位專家進

行大綱適切性之審查後定案，提供焦點團體訪談的引導，再根據受訪對象的回答，進一步提出探索問題，以深入了解教學導師對於教師領導現況的意見。訪談大綱之主要問題如下：

1. 教學輔導教師承擔領導責任的意願如何？為什麼？
2. 教學輔導教師對於所扮演的領導角色，有何看法？為什麼？
3. 教學輔導教師對於所擔負的領導任務，有何看法？為什麼？
4. 教學輔導教師對於影響領導工作的因素，有何看法？為什麼？

貳、調查問卷

一、問卷編製過程

實證調查的主要工具為問卷，整個問卷的編製過程茲敘述如下：首先根據研究目的、待答問題和文獻分析的結果，擬訂問卷初稿。其次，研究小組召開問卷修改討論會議，主要針對問卷題目的內容或語句加以修改，除符合研究目的與需要之外，也考慮語意的順暢與易懂，俾利於未來受試者之填答。之後，送請四位專家進行問卷題項有效性的判斷，根據結果進行問卷修正，藉由專家審查建立問卷的內容效度。經由研究小組再修正後形成預試問卷，並進行預試。問卷預試的結果，經統計分析後，其 Cronbach α 係數為 0.9149。問卷內容包含兩部分，第一部分係受試對象基本資料，如學校類型；第二部分為問卷題項，包括教師領導者的意願、扮演的領導角色、領導任務以及影響領導工作的因素四個部份。問卷題項的評定方式採五點量表，以 5 代表「非常符合」、4 代表「符合」、3 代表「普通」、2 代表「不符合」、1 代表「非常不符合」。

第四節 實施程序

本研究主要採取焦點團體訪談和問卷調查研究兩種方法，以下分就焦點團體訪談與問卷調查方法的實施程序，敘述如下。

壹、焦點團體訪談實施程序

本研究在問卷施測之前，邀請國小和國中教學輔導教師各十位，分別進行二場焦點團體討論。焦點團體討論的地點在臺北市立教育大學公誠樓 412 教室，第一場次於民國 97 年 6 月 10 日下午 3:00-5:00 與國小教學輔導教師座談；第二場次於民國 97 年 6 月 11 日晚上 6:00-8:00 與國中教學輔導教師座談。每場次焦點團體討論時間約兩個小時，由研究者親自主持。研究者根據座談大綱，邀請與會人員依序自由發言。

貳、問卷調查施測程序

問卷施測之程序，首先列出近三年參加教學輔導教師制度辦理之學校，然後從這些學校隨機取一半學校，針對抽樣學校中具有教學輔導教師資格與經驗者，進行問卷調查。問卷寄送前，先由研究助理與樣本學校主任進行聯繫，確認後於民國 97 年月透過臺北市各學校聯絡箱將問卷寄發各校教務主任，請其協助問卷之發送、催收與寄回之工作。為提高問卷回收率，研究者提供各樣本學校負責人三合一指揮筆，而填答者每人獲贈一枝重點螢光筆。

第五節 資料處理

壹、焦點團體訪談的資料處理

焦點團體討論的資料處理程序如下：(1) 將焦點團體討論的錄音檔轉譯為逐字稿；(2) 將逐字稿內容，依段落的意義分類；(3) 根據發言者的身份別和內容進行編碼；(4) 將相關分類意義單位加以群聚，決定該群聚的核心主題；(5) 撰寫每一個核心主題的描述，運用於研究結果與討論。

貳、問卷調查資料的分析

問卷回收後，進行原始資料的編碼，刪除填答資料不全者後，將問卷資料進行平均術與標準差之分析，了解學校教學輔導教師對目前教師領導現況的看法；其次，以 t 考驗來分析國小和國中辦理學校，實施教學輔導教師領導狀況的差異，藉以了解在不同類型學校實施教師輔導教師進行領導的狀況。

第四章 研究結果與討論

本研究之「臺北市國民中小學教學輔導教師領導現況調查問卷」，採五點量表計分法，依符合程度的高低分別給予5、4、3、2、1分，故填答者在問卷整體得分愈高，即代表教師領導現況與其看法的符合性越高，反之，則代表愈符合性越低。本研究得分在0.5分至1.5分表示「非常不符合」、超過1.5分至2.5分表示「不符合」、超過2.5分至3.5分表示「普通」、超過3.5分至4.5分表示「符合」、超過4.5分表示「非常符合」。

第一節 國小和國中教師成為教學導師意願的比較結果與討論

臺北市國小和國中產生教學輔導教師意願的現況，表4-1顯示國小和國中在整體上，填答者成為教學導師的意願以「學校行政人員積極推薦」(M=3.94)符合現況程度為最高，其次為「自己主動申請」(M=3.69)，而「教師同儕積極推薦」(M=3.54)相對較低。可見，就整體來看，不論是國小或國中成為教學輔導教師的意願，主要仍由學校行政人員推薦，其次為自己主動申請，最後才是教師同儕的推薦。

在臺北市教學輔導教師制度方案中，規範教學導師之產生需經兩階段：推薦與審議。在第一階段原採行由教師自我推薦，或者教師同儕、家長與行政人員推薦，之後修正為由學校專任教師與行政人員組成甄選小組負責提名推薦。雖然方案明文規定，不過目前教師成為教學導師的意願，主要以學校行政人員的推薦為主（張德銳、丁一顧，2006）。

表4-1 國小和國中成為教學導師意願方式之分析表

項 目	平均數 (M)			t	p
	整體	國小	國中		
自己主動申請	3.69	3.78	3.53	1.646	.101
教師同儕積極推薦	3.54	3.75	3.14	5.079***	.000
學校行政人員積極推薦	3.94	4.06	3.73	3.008**	.003

p<. 01 *p<. 001

此一調查結果，誠如在焦點團體訪談中，二位國小教學導師提到，自己受到行政邀請而擔任教學導師的情形：

我主要是主任的邀請參與成為教學輔導教師，沒有被強迫的感覺，上山之後受

益的是自己。下山後，從夥伴老師的身上學習很多，有我自己發揮的地方 (A5)。

個性決定命運，學校行政人員邀約我參與教學輔導教師制度，是因為我是教師會會長而且具有教學輔導教師資格，就這樣成為教學輔導教師 (A6)。

另二位國中教學導師也提到自己被主任邀請擔任教學導師的情形與緣由：

有人來找我一起合作行動研究，在行動研究和教學創新獲得名次，所以就被主任推薦到陽明山，下來之後就擔任教學輔導教師 (B1)。

我會參與成為輔導教師，最初是透過主任的介紹，參與「教學專業發展系統」。我們學校推動教學輔導教師活動，剛開是有四位有熱誠的教師，其中藝能科教師只有一位，是一種跨領域的組合。此種組合優點是可以傾聽不同領域的觀點，缺點則是較無法給予該領域專業的建議 (B5)。

整體而言，國小與國中的教學導師們，均認為教學導師的產生，最主要是行政人員的邀請與推薦，讓她們產生擔任教學導師的意願，而教師同儕的推薦反而相對較少。這樣的結果，與學者認為相對較佳的方式有所不同。張德銳 (1998) 指出教學導師的選拔三種方式中，以教師同儕推薦較佳，因為教師同儕朝夕相處，比較能了解同事們的能力和熱忱，是故其所作的判斷應具有較高的信度與效度。而秦夢群 (2000) 也指出，國外教學導師的產生方式，多由教師同儕選任。可見，目前臺北市成為教學導師的現況與國外的做法有所出入，此一結果可能與我國學校組織中教師的追求平凡文化有關。

教師擔任教學導師意願，在國小和國中的差異性方面，以「教師同儕積極推薦」(國小 $M=3.75$ 國中 $M=3.14$) ($p<.001$) 和「學校行政人員積極推薦」(國小 $M=4.06$ 國中 $M=3.73$) ($p<.01$) 二種方式，達到顯著差異的水準，國小透過這兩種方式成為教學導師的情況顯著高於國中。透過「自己主動申請」的方式達到符合的程度，國小和國中並沒有顯著的差異。換言之，目前現況國小和國中教師，其成為教學導師的意願，是透過自己主動申請的。不過在教師同儕推薦方式上，國小明顯高於國中，國小達「符合」程度，而國中僅達「普通」的程度。此一結果，可能的情況是早期試辦方案，提供教師同儕推薦的機會，再加上早期試辦以國小申請的學校數高於國中，因而產生國小教學導師由教師同儕積極推薦的方

式，顯著高於國中的調查結果。另一種可能，是國小教師彼此之間的互動、理解與支持程度，可能比國中教師要來得高。最後，國小和國中教師多數透過學校行政人員推薦方式，而成為教學導師，不過國小仍顯著高於國中。可能國小行政人員的積極推薦，讓教師有更深刻的感受。

第二節 國小和國中教學導師對於所扮演的領導角色的比較結果與

討論

臺北市國小和國中教學導師目前所扮演領導角色的情況，如表 4-2 所示。有關國小和國中教學導師目前所扮演的八種領導角色中，整體而言，以「班級教學領導者」(M=4.09)的角色符合程度最高，其他達到符合程度者依序為「同儕專業發展者」(M= 3.87)、「教學行動研究者」(M=3.76)、「課程發展領導者」(M=3.74)、「師資培育協同者」(M=3.55)。其他達「普通」程度的角色，依序為「專業組織領導者」(M=3.41)、「組織變革決策者」(M=3.10)、「社區關係協調者」(M=3.00)。可見，目前國小和國中教學導師所扮演的角色，有班級教學領導者、同儕專業發展者、教學行動研究者、課程發展領導者、和師資培育協同者的角色，最少扮演的角色是社區關係協調者。

此一研究結果，與學者研究有相符之處。Wasley (1991)、Darling-Hammond, Bullmaster 和 Cobb (1995) 的研究顯示，正式職務教師領導者和其同事之間，存在明顯的緊張關係。反而非正式的教師領導者，有時扮演著更為重要的角色。這些非正式教師領導者角色，包括成員發展發表者 (staff development presenters)、班級教學領導者 (classroom instructional leaders)、領導教師的指導團體 (teacher-led advisory groups)、學校改革專家、師資培育者、專業組織領導者 (Livingston, 1992; Smylie & Brownlee-Conyers, 1992)。

表 4-2 國小和國中教學導師所扮演的領導角色分析表

項 目	平均數 (M)			t	p
	整體	國小	國中		
班級教學領導者	4.09	4.19	3.89	3.118**	.002
課程發展領導者	3.74	3.82	3.59	2.157*	.032
教學行動研究者	3.76	3.84	3.61	2.003*	.046
同儕專業發展者	3.87	3.94	3.73	2.156*	.032
組織變革決策者	3.10	3.24	2.85	3.103**	.002
社區關係協調者	3.00	3.16	2.69	3.489**	.001
師資培育協同者	3.55	3.63	3.40	1.978*	.049
專業組織領導者	3.41	3.56	3.13	3.480**	.001

* p<.05 **p<.01 ***p<.001

誠如焦點團體討論中，一位國小教學導師所指出，教師領導者應扮演班級教學實施方面的領導角色：

良師俱樂部，主要角色在班級教學的課程設計與提升教學實施成效（A8）。

一位國中教學導師，也提到教學導師應扮演協助新進教師經營班級的領導角色：

協助新進教師時，主要協助其適應並做好班級經營工作（B5）。

此外，社區關係協調者角色雖然扮演的程度比較低，不過，在焦點團體討論中，一位國小教學導師分享其扮演社區關係協調者的經驗：

教學輔導教師的領導功能，除教學專業領域之外，也可發會社區與學校協調的功能。例如曾經有同學年一個班級的家長起衝突，因為自給己已經服務 20 幾年了，也住在社區一段時間，所以對於社區背景較為了解，此時就出來扮演協調的角色，此時就有領導的機會與可能（A9）。

雖然，前述調查結果，發現教學導師擔任上述八種領導角色的情形。不過，在焦點團體訪談中，有部分參與者也從不同觀點，提到教師領導者所扮演的其他角色。例如一位國中教學導師，提供服務對象在行政上所扮演的領導角色：

自己在四年的教學輔導教師經驗中，其中有二年服務的對象是兼任訓育行政工作的教師，提供自己在行政經驗上的協助（B5）。

另外，也有教學導師從與服務對象的互動與功能觀點，提到教學導師所扮演的領導角色。一位國中教學導師提到：

我自己帶新進教師時，常扮演陪伴者角色、聆聽者角色。自己常思考”何謂輔導教師？”其定位是什麼？事實上，要能發揮輔導教師的助人功能，必須讓夥伴教師信任我才會找我，當我聽了夥伴教師很多訊息之後，我就會協助他搜集資源或提供自己所知道的許多資源來解決問題，所以我覺得我是扮演”資源搜尋和分配者的角色”我自己的輔導經驗，包括與音樂領域教師，其輔系是國文，一起做行動研究（B6）。

另一位國小教學輔導教師也提到：

領導角色就是有人埋頭做，要有一股傻勁，先做示範，然後再讓其他人試試看。因為只要你先上去分享並進行專業對話，別人就會跟。教學檔案也是如此，自己先做出來，就會有示範效果出來（A6）。

教師領導者扮演的角色，可以從不同角度做區分。Powers 等人(2001)的研究中，將教師領導者區分為正式與非正式兩類角色。正式教師領導者角色，包括主任教師、科主任教師及高級教師。非正式的角色就相當多元。正式的教師領導者角色，往往被視為與行政階層相連繫，而非正式的教師領導角色，則與教師專業工作性質相連結，因此後者在實質上較前者為教師所接受。不過，實際上，兩者相互之間並不衝突，透過正式制度支持的教師領導，將更能產生長遠的效益。

在國小和國中教學導師扮演角色的差異方面，就教學導師所擔任的八種教師領導者角色，全部達到顯著差異的水準，國小的符合程度皆明顯高於國中。其中以「班級教學領導者」（國小 M=4.19, 國中 M= 3.89）、「組織變革決策者」（國小 M=3.24, 國中 M= 2.85）、「社區關係協調者」（國小 M=3.16, 國中 M= 2.69）和「專業組織領導者」（國小 M=3.56, 國中 M=3.13）四種領導角色，國小顯著高於國中，達 $p < .01$ 的顯著水準。不過除了「班級教學領導者」角色在國小和國中皆達到符合程度之外，其他角色在國小和國中教學導師扮演的角色，其符合程度都偏低。

此一結果，與教學導師方案中所規範的教學導師應扮演的角色一致。方案中提到教學導師的角色職責，包括協助服務對象了解與適應班級（群）、學校、社區及教職之環境；觀察服務對象之教學，提供回饋與建議；與服務對象共同反省教學，協助服務對象建立教學檔案；以及在其他教學性之事務上提供建議與協助，例如分享教學資源與材料、協助設計課程、示範教學、協助改善班級經營與親師溝通、協助進行學習評量等。使得國小和國中的教學導師所扮演的領導角色，多數與教學專業相關的領導角色扮演。相對較少擔任「組織變革決策者」和「社區關係協調者」二種領導角色的情形。

即使如此，國小教學導師所扮演的領導角色相對於國中而言仍舊比較廣泛，其擴及到師資培育、專業組織領導、組織變革和社區關係層面的領導角色的符合程度仍較國中為高。國中教學導師所扮演的領導角色，明顯限制在班級教學、同儕專業發展、行動研究與課程發展的領導角色。

第三節 國小和國中教學導師對於所擔負的領導任務的比較結果與

討論

臺北市國小和國中教學導師對於所擔負的領導任務的情形，如表 4-3 所示。有關國小和國中教學導師所擔負的七種領導任務，整體而言，國中小教學導師的最主要任務為「協助提升學生學習成效」（ $M=4.17$ ）。其他依序為「協助教師進行有效親師溝通」（ $M=4.16$ ）、「激勵同儕進行專業發展」（ $M=4.07$ ）、「提供教師專業諮詢服務」（ $M=4.03$ ）、「促進教師進行教學革新」（ $M=3.93$ ）、「帶領教師進行課程發展」（ $M=3.78$ ）。相對最低的任務為「協助推動學校組織革新」（ $M=3.32$ ）。

可見，在七項的領導任務中，有六項是目前國小和國中教學導師所承擔的任務。只有「協助推動學校組織革新」一項，為目前國中小教學導師相較之下比較無法承擔的領導任務。此一調查結果，與教學導師設置方案中所規範教學導師的角色職責有關。臺北市高級中等以下學校設立教學導師制度的試辦方案經過 92、94 年的修訂，明文規定有關教學導師的主要職責，包括協助服務對象了解與適應班級（群）、學校、社區及教職之環境；觀察服務對象之教學，提供回饋與建議；與服務對象共同反省教學，協助服務對象建立教學檔案；以及在其他教學性之事務上提供建議與協助，例如分享教學資源與材料、協助設計課程、示範

教學、協助改善班級經營與親師溝通、協助進行學習評量等有關。主要任務在協助教師同儕，在學校教育環境的適應與教學專業工作層面的協助，希望藉此增進其教學專業效能，提升學生學習成效。目前的國中小教學導師領導任務，與 York-Barr 和 Duke (2004) 所提出教師領導七項任務，包括協調與管理、學校或學區課程工作、同事專業發展參與、學校改變/革新、社區的參與、參與專業組織、職前師資培育有部分差異，這裡所提出的任務較為廣泛。

表 4-3 國小和國中教學導師對於所擔負的領導任務分析表

項 目	平均數 (M)			t	p
	整體	國小	國中		
協助提升學生學習成效	4.17	4.29	3.96	3.992***	.000
協助教師進行有效親師溝通	4.16	4.26	3.97	3.567***	.000
帶領教師進行課程發展	3.78	3.94	3.48	4.252***	.000
促進教師進行教學革新	3.93	4.05	3.71	3.679***	.000
激勵同儕進行專業發展	4.07	4.13	3.95	2.142*	.033
提供教師專業諮詢服務	4.03	4.13	3.85	3.090**	.002
協助推動學校組織革新	3.32	3.52	2.94	4.864***	.000

* p<.05 **p<.01 ***p<.001

如前述調查結果，從焦點團體訪談資料中，也可以獲得了解。幾位國中小教學導師便提到其所擔負的領導任務：

教師領導應分成幾個部份：首先專門課程領域的領導，也就是領域專長的領導；其次是帶班專長的領導，也就是班級經營的領導；第三部份就是親師溝通，也就是家長溝通部分的領導 (A2)。

校史、課程發展、行動研究都可以顯現出領導的效果 (A6)

教學輔導工作主要界定在教學的區塊，而非行政領域 (A8)。

凝聚團體共識，班級導師開始策劃。首先了解學校文化特色，其次是教學部份，第三就是人際關係，第四舉行外部一大一小的參訪。老師彼此間的信任和對學校向心力 (B7)。

輔導任務包括新進教師主動請教輔導教師的問題，包括導師經營、家長溝通對話、問題學生的處理（B3）。

教學輔導教師可以在哪些方面產生影響，包括教師會部份、教學評鑑、教學省思。同時輔導教師可以扮演下列角色：提供者、分享者、課程發展者、實習輔導教師、資訊傳播交流者、互動當團隊講師、成長計畫經驗傳承者（B4）。

不過也有另二位國小教學導師指出，領導應是在自然之中進行的，不論是大的項目或者細節均可產生影響作用：

教學輔導教師在學校行政、課程或者專業成長帶頭做，讓教師覺得她們以身作則，在此種自然情境中學習。當她們有問題願意走進教室詢問，不一定是形式上的，主動來改變和產生影響，是另一種默默的領導（A3）。

同事看到願意進來或提出（服務、僕人領導等），例如班上學生的雨具擺放等小事，都可以提供同事學習的對象，而有所成長（A9）

另外，國小和國中教學導師在七項教師領導任務的承擔情況，經 t 檢定後，發現七項任務均達到顯著性差異。其中尤以「協助提升學生學習成效」（國小 M=4.29, 國中 M= 3.96）、「協助教師進行有效親師溝通」（國小 M=4.26, 國中 M= 3.97）、「帶領教師進行課程發展」（國小 M=3.94, 國中 M= 3.48）、「促進教師進行教學革新」（國小 M=4.05, 國中 M= 3.71）和「協助推動學校組織革新」（國小 M=3.52, 國中 M= 2.94）五項領導任務，國小與國中達 $p < .001$ 的顯著差異水準。

另外，「激勵同儕進行專業發展」（國小 M=4.13, 國中 M= 3.95）領導任務達 $p < .05$ 的顯著差異水準，「提供教師專業諮詢服務」（國小 M=4.13, 國中 M=3.85）領導任務，則達 $p < .01$ 的顯著差異水準。

可見，目前國小教學導師的在七項教師領導任務，皆達符合以上程度，由高至低，依序為「協助提升學生學習成效」、「協助教師進行有效親師溝通」、「激勵同儕進行專業發展」和「提供教師專業諮詢服務」、「促進教師進行教學革新」、「帶領教師進行課程發展」、「協助推動學校組織革新」。然而，國中教學導師在七項教師領導任務中，僅五項達符合以上程度，由高至低依序為「協助教師進行有效親師溝通」、「協助提升學生學習成效」、「激勵同儕進行專業發展」、「提供教師專

業諮詢服務」、「促進教師進行教學革新」。其他兩項「帶領教師進行課程發展」、「協助推動學校組織革新」則未達到符合的程度。

此一教師領導任務現況的調查結果，與張德銳等（2005）、（2006）的研究發現類似。其研究指出，教學導師所發揮功能的任務，在國小部份以「協助教師進行班級經營」和「協助教師解決教學問題」為最大的兩項功能。國中部分，則以「協助建立學校同儕互動文化」和「協助教師進行親師溝通」兩項任務發揮最大的功能。

第四節 影響國小和國中教學導師之教師領導工作因素的比較結果

與討論

臺北市國小和國中教學導師之教師領導工作影響因素情形，如表 4-4 所示。有關影響教學導師之教師領導工作的七項主要因素，整體而言，七項影響因素皆達到「符合」以上的程度，依序為「教學輔導教師的人格特質」（M= 4.45）、「教學輔導教師對自我的角色認知」（M=4.41）、「學校行政人員的支持」（M=4.30）、「學校組織的氣氛」（M=4.29）、「學校教師的文化」（M=4.25）、「學校校長的領導風格」（M=4.22）、和「學校教育決策的運作歷程」（M=4.01）。

可見，七項因素整體而言皆被認為是影響國小和國中教學導師之教師領導工作的重要因素。其中，「教學輔導教師的人格特質」和「教學輔導教師對自我的角色認知」被認為是影響教師領導工作最突出的因素，而「學校教育決策的運作歷程」相對而言是較不突出的因素。此一研究結果，與相關的研究文獻結果相符，正如 Snell 和 Swanson（2000）所指出，教師領導者的特質與能力為影響教師領導的首要因素。而 Weiss et al.（1992）也發現，教師領導者的角色認知明顯影響教師領導者的實踐。

表 4-4 國小和國中教學導師之教師領導工作的影響因素分析表

項 目	平均數 (M)			t	p
	整體	國小	國中		
教學輔導教師的人格特質	4.45	4.49	4.38	1.496	.136
教學輔導教師對自我的角色認知	4.41	4.45	4.34	1.290	.198
學校行政人員的支持	4.30	4.39	4.13	3.174**	.002
學校校長的領導風格	4.22	4.29	4.09	2.252*	.025
學校教育決策的運作歷程	4.01	4.10	3.84	2.753**	.006
學校教師的文化	4.25	4.31	4.14	1.987*	.048
學校組織的氣氛	4.29	4.37	4.14	2.757**	.006

*p<.05 **p<.01

Wilson (1993) 以及 Yarger 與 Lee (1994) 也指出，教師領導者通常具備冒險特質，並有承擔責任的意願。不過，這樣的人格特質在領導過程中，一不小心就容易與同儕產生衝突，降低與同儕在教學革新上的合作，對教師領導工作有重大的影響。

在焦點團體訪談中，三位國小教學導師也提到人格特質為重要的影響因素：

教學輔導教師進行領導工作的歷程，最重要的影響因素是人格特質，譬如所篩選的輔導老師人格特質不是很好時，就可能會有溝通衝突等負面結果 (A3)。

教學輔導教師個人的人格，會影響教學輔導教師對於教學輔導團體所展現的看法和主張，對這個歷程產生重要的影響 (A7)。

第一年擔任初任英文教師的輔導老師，四年後回頭來看，覺得比較抱歉，因為當時太熱情太靠近，可能會灼傷她 (A9)。

此外，也有另一位國小教學導師提到其他的影響因素：

有關教師輔導教師領導的影響因素，主要包括 (1) 人格角色認知，例如自己對教學的認知，引進新的自己也想要的自信心；(2) 教師的文化，教師覺得 OK，大家就 OK。被肯定狀況下組織團隊，推出時學校會支持。團隊所

說的和校長所進行的溝通是不同的，前者可以成爲學校的助力（A2）。

一位國小教學輔導教師特別強調學校文化氣氛：

教學輔導教師的重要影響因素，就是學校文化氣氛是支持的、有制度的，且溫馨的，而非批評的。其次，有一種錯誤文化，就是這一群人願意做，就什麼事都給她們做（A8）。

二位國小教學導師提到行政人員支持的影響因素：

首先校長應該要上山，下山後退出幕前扮演幕後支持和鼓勵的角色（A6）。

行政的支持很重要，要能針對輔導教師需要給什麼？夥伴老師需要給什麼？這樣形成的教師文化是溫馨和接納，也能讓輔導教師更有自信（A2）

二位國中教師也提出行政的影響因素：

我覺得教學輔導教師的領導工作，主要影響因素有：校長主任對於輔導教師的定位如何，會影響其運作。再來就是行政主管的特質，太過強勢會喪失向心力。最後是行政安排，主任對於輔導教師制度實施要很清楚，主任最好也有輔導教師資格（B1）

首先校長主任的觀點要清楚和了解，其次輔導教師自己要做過了解。第三，其他因素，包括年紀、年資、才藝、專業、資源、夥伴老師的特質和心態、課程配課、行政上的配合支持、教學輔導團隊的存在（B4）。

正如相關研究文獻中也提到，教師領導者與其他人的關係，特別是與同事和校長之間的關係，對教師領導的存續影響至鉅（Acker-Hocevar & Touchton, 1999; Crowther et al., 2002; Lieberman, Saxl & Miles, 1992; Silva et al., 2000; Wasley, 1991）。Hart（1994）和 Katzenmeyer 與 Moller（2001）也指出，不同學校組織氣氛與文化、以及學校領導的結構的影響下，所產生的教師領導成效有相當大的差異。

除了上述的因素之外，在焦點團體訪談中，一位國小教學導師也提出了工作負荷，是影響教師領導工作的重要因素：

教學輔導教師的領導工作如果讓老師太累就沒辦法做，所以行政應協調處理其他雜項業務，減輕教學輔導教師的工作負擔（A1）。

這兩年自己不能擔任是因為新接班級，加上學校要求教學輔導教師做很多事情，例如讀書惠、發表會、座談會等，感覺工作負荷越來越重（A3）。

一位國中教師也提到：

教學輔導教師領導工作的影響因素，除了人格特質之外，教師的課務太忙，負荷太重也是一個重要的影響因素（B5）。

此點，正如 Ovando (1996)所指出，教師領導實施的時間和空間，也都是影響教師領導的因素。

最後，是個人因素，包括教學導師以及受服務對象的特徵與條件等。一位國中教師便提到：

教學導師的工作影響因素，還有一個就是個人因素，教學導師本身是否有成就感，例如我自己帶第一個夥伴老師之後，就不想再帶第二個。另外，夥伴教師的人格特質，例如比你年長、安靜型等特質也會影響。（B1）

此一影響因素，正如 Duke、Showers 與 Imber(1980)、Dierks et al. (1988)所提到，教學導師是否獲得誘因，也是影響教師參與教師領導意願的因素之一。

可見，除了這七項因素為影響教學導師的教師領導工作的因素之外，工作負荷、時間與空間限制、以及誘因，也是影響教師領導實施的重要因素。

此外，在國小和國中教學導師之教師領導工作的影響因素差異性方面，經 t 檢定後，發現在「學校行政人員的支持」（國小 M=4.39, 國中 M= 4.13）、「學校組織的氣氛」（國小 M=4.37, 國中 M= 4.14）、「學校教育決策的運作歷程」（國小 M=4.10, 國中 M= 3.84）均達到 $p < .01$ 的顯著差異水準。國小和國中在這些影響因素皆達到「符合」以上的程度，但是國小的符合程度更明顯高於國中。

此外，「學校教師的文化」（國小 M=4.31, 國中 M= 4.14）和「學校校長的領導風格」（國小 M=4.29, 國中 M= 4.09）則達到 $p < .05$ 的顯著差異水準。可見，國

小和國中在這兩項因素達到「符合」程度以上，也達到顯著差異水準，但是其差異的可信程度不若前三項。

最後，在「教學輔導教師的人格特質」（國小 M=4.49, 國中 M= 4.38）和「教學輔導教師對自我的角色認知」（國小 M=4.45, 國中 M= 4.34）兩項因素上，在國小和國中都是教學導師的教師領導工作中重要的影響因素，二者並無顯著的差異。

因此，「教學輔導教師的人格特質」和「教學輔導教師對自我的角色認知」二項因素，是在國小和國中教學導師的教師領導工作上，公認的重要影響因素。而「學校行政人員的支持」、「學校組織的氣氛」、「學校教育決策的運作歷程」三項因素，是國小教學導師的教師領導工作重要影響因素遠勝於國中。

第五章 結論與建議

本研究旨在探究臺北市國小與國中教學輔導教師的教師領導現況知覺及其差異，藉以提出國中和國小不同教學輔導教師的領導實施策略。因此，採取問卷調查與焦點團體訪談方法，蒐集資料以了解臺北市國小和中教學導師擔任教師領導者意願的方式、教師領導角色、教師領導任務及教師領導的影響因素為何，並比較二者之差異。根據研究發現，提出下列結論與建議。

第一節 結論

壹、國小和國中教師成為教學導師意願的三種方式，整體而言，三種方式皆達「符合」以上的程度，依序為由學校行政人員推薦、教師主動申請和教師同儕推薦。

國小和國中教學成為教學導師意願的三種方式中，有兩種方式達到顯著的差異，國小的符合程度均顯著高於國中。其中「教師同儕積極推薦」達到 $p < .001$ 的顯著差異水準，而「學校行政人員積極推薦」因素則達到 $p < .01$ 的顯著差異水準，而教師主動申請一項，雖達符合程度，但是二者並無顯著差異。國小教師成為教學導師，三種方式皆達到符合以上程度，而國中則有一項「教師同儕積極推薦」僅達「普通」的程度。

貳、國小和國中教學導師所扮演的八種角色，整體而言，有五項角色達「符合」以上的程度，其中最常扮演的是「班級教學領導者」，其次為「同儕專業發展者」、「教學行動研究者」、「課程發展領導者」和「師資培育協同者」。有三項角色，僅達「普通」的程度，顯示整體而言國小和國中教學導師相對比較少扮演「社區關係協調者」、「組織變革決策者」和「專業組織領導者」。

國小和國中教學導師在所擔任的八種角色，全部達到顯著差異的水準，國小的角色符合程度皆明顯高於國中。其中「班級教學領導者」、「組織變革決策者」、「社區關係協調者」和「專業組織領導者」四種領導角色，國小更有信心認定其符合程度顯著高於國中，達 $p < .01$ 的顯著水準。不過，「組織變革決策者」和「社區關係協調者」二種領導角色，國小和國中其符合程度皆僅達「普通」的程度。另外，「課程發展領導者」、「教學行動研究者」、「同儕專業發展者」、「師資培育協同者」四種領導角色，國小符合程度顯著高於國中，達 $p < .05$ 的顯著水準。

國小教學導師擔任的教師領導角色，達符合程度的有六種角色，依序為「班級教學領導者」、「同儕專業發展者」、「教學行動研究者」、「課程發展領導者」、「師資培育協同者」和「專業組織領導者」。有二種角色僅達「普通」程度。符合程度由高至低依序為「組織變革決策者」和「社區關係協調者」。

國中教學導師擔任的角色，達符合程度的有四種角色，依序為「班級教學領導者」、「同儕專業發展者」、「教學行動研究者」、「課程發展領導者」。有四種角色僅達「普通」程度，依序為「師資培育協同者」、「專業組織領導者」、「組織變革決策者」和「社區關係協調者」。

可見，國小教學導師所扮演的角色比較廣泛，而國中教學導師所扮演的領導角色，比較限定在班級教學、同儕專業發展、教學行動研究、課程發展領導方面，比較少擔任組織變革決策者、社區關係協調者、專業組織領導者和師資培育協同者的角色。

參、國小和國中教學導師所擔負的七項領導任務，整體而言，有六項達「符合」以上的程度，其中最主要任務為「協助提升學生學習成效」，其他承擔的任務符合程度由高至低依序為「協助教師進行有效親師溝通」、「激勵同儕進行專業發展」、「提供教師專業諮詢服務」、「促進教師進行教學革新」、「帶領教師進行課程發展」。有一項領導任務僅達到「普通」程度，顯示國中小教學導師相對而言，比較沒有承擔「協助推動學校組織革新」的任務。

國小和國中教學導師所擔負的七項任務，均達到顯著性差異，國小符合程度皆明顯高於國中。其中尤以「協助提升學生學習成效」、「協助教師進行有效親師溝通」、「帶領教師進行課程發展」、「促進教師進行教學革新」和「協助推動學校組織革新」五項領導任務，國小與國中達 $p < .001$ 的差異水準，有更大的信心認為國小比國中教學導師，更明顯擔負這五項任務。其中，國小在七項任務，皆達符合以上程度，而國中在七項任務中有兩項，包括「帶領教師進行課程發展」和「協助推動學校組織革新」，其符合情形僅達普通程度。

肆、國小和國中教學導師的教師領導工作七項影響因素，整體而言皆達「符合」以上的程度，依序為「教學輔導教師的人格特質」、「教學輔導教師對自我的角色認知」、「學校行政人員的支持」、「學校組織的氣氛」、「學校教師的文化」、「學校校長的領導風格」和「學校教育決策的運作歷程」。七項因素被認為都是影響國小和國中教學導師工作的重要因素，其平均數皆高達 4 以上。其中，「教學輔導教師的人格特質」被認為是影響領導工作最突出的因素，而「學校教育決策的運作歷程」相對而言是較不突出的因素。除了上述七項因素之外，教學導師的教師領導工作負荷、時間與空間限制、以及從事教師領導工作的誘因，也是影響教師領導的重要因素。

國小和國中教學導師的教師領導工作七項影響因素，不論在國小或國中，其符合情形皆達「符合」以上的程度。不過，二者在七項影響因素中，有五項達到

顯著的差異，國小的符合程度均顯著高於國中。其中「學校行政人員的支持」、「學校組織的氣氛」、「學校教育決策的運作歷程」三項均達到 $p < .01$ 的顯著差異水準，而「學校教師的文化」和「學校校長的領導風格」二項因素則達到 $p < .05$ 的顯著差異水準。其他「教學輔導教師的人格特質」和「教學輔導教師對自我的角色認知」兩項則無顯著的差異，但符合程度都相當高，都是重要的影響因素。

伍、國小和國中教學導師的教師領導現況知覺的差異性綜合分析

綜合國小和國中教學導師的教師領導的現況知覺之比較分析表，如表 5-1 所示。可以明顯看出，國小教學導師的教師領導現況知覺之符合程度，多數皆顯著高於國中。在教師成為教學導師的意願方式上，國小和國中明顯在教師同儕積極推薦上有所不同。國小因這樣的方式而成為教學導師的現況，很明顯高於國中。在教學導師所擔負的教師領導角色上，在「師資培育協同者」和「專業組織領導者」兩種角色，國小教學導師扮演的情形，明顯高於國中。在教學導師的教師領導任務承擔上，在「帶領教師進行課程發展」和「協助推動學校組織革新」兩項任務上，國小教學導師承擔的情形，很明顯高於國中。在影響教學導師的教師領導工作因素上，在大體上國小和國中上有較高的一致性。

表 5-1 國小和國中教學導師的教師領導現況知覺差異性比較綜合分析表

項 目	國小		國中		顯著 水準	比較 結果
	符合 以上	符合 以下	符合 以上	符合 以下		
意 願 角 色	自己主動申請	✓		✓		
	教師同儕積極推薦	✓			✓	*** 國小>國中
	學校行政人員積極推薦	✓		✓		** 國小>國中
	班級教學領導者	✓		✓		** 國小>國中
	課程發展領導者	✓		✓		* 國小>國中
	教學行動研究者	✓		✓		* 國小>國中
	同儕專業發展者	✓		✓		* 國小>國中
	組織變革決策者		✓		✓	** 國小>國中
	社區關係協調者		✓		✓	** 國小>國中
	師資培育協同者	✓			✓	* 國小>國中
任 務	專業組織領導者	✓			✓	** 國小>國中
	協助提升學生學習成效	✓		✓		*** 國小>國中
	協助教師進行有效親師溝通	✓		✓		*** 國小>國中
	帶領教師進行課程發展	✓			✓	*** 國小>國中
	促進教師進行教學革新	✓		✓		*** 國小>國中
	激勵同儕進行專業發展	✓		✓		* 國小>國中
	提供教師專業諮詢服務	✓		✓		** 國小>國中
	協助推動學校組織革新	✓			✓	*** 國小>國中
影 響 因 素	教學輔導教師的人格特質	✓		✓		
	教學輔導教師對自我的角色認知	✓		✓		
	學校行政人員的支持	✓		✓		** 國小>國中
	學校校長的領導風格	✓		✓		* 國小>國中
	學校教育決策的運作歷程	✓		✓		** 國小>國中
	學校教師的文化	✓		✓		* 國小>國中
	學校組織的氣氛	✓		✓		** 國小>國中

註：*P<.05 **P<.01 ***P<.001

第二節 建議

根據研究目的與問題，就文獻探討、問卷調查以及焦點團體訪談結果所獲得的研究結論，提出下列建議以供臺北市國民中學、國民小學和臺北市教育行政機關做參考。

壹、對臺北市國民中學的建議

一、學校應提供組織成員更多專業對話與互動的機會

從研究結果發現，由教師同儕積極推薦方式遴選產生教學導師，國小顯著高於國中，而目前的教學輔導教師方案，有關教學導師的產生，也修正為由學校專任教師與行政人員，組成甄選小組負責提名推薦。因此，國中學校同儕之間需要有更多的對話與互動，來增進彼此的了解，如此將更有利於未來教學導師推薦的落實。

二、學校加強賦權增能教學導師方案的相關行政人員

從研究結果發現，在訪談中很多的教學導師是因為行政人員的邀請，而成為教學導師。在影響教學導師的教師領導工作的因素中，發現校長與主任對於教學導師的認識程度，會影響其支持的程度。在問卷調查中發現，經由學校行政人員推薦方式而產生教學導師的情形，國小顯著高於國中。可見，國中的行政同仁在推動教學輔導教師方案上，仍有賦權增能的空間。建議學校對於相關的行政人員提供教學輔導教師專業知能培訓的機會，並鼓勵其有關教學輔導教師制度推動的績效，以提升教學導師方案的落實程度。

三、學校可以根據不同目的需求支持教學導師扮演不同教師領導者角色

從研究結果發現，在文獻上八種教師領導角色中，國中教學導師較常扮演「班級教學領導者」、「同儕專業發展者」、「教學行動研究者」、「課程發展領導者」四種角色，而較少扮演「師資培育協同者」、「專業組織領導者」、「組織變革決策者」和「社區關係協調者」。因此，學校可以在不同目的的需求之下，採用不同方式支持教學導師嘗試扮演不同的教師領導角色。

四、學校可以透過分享平台加強教學導師的課程發展與組織革新任務

從研究結果發現，在文獻上所發現的七項教師領導者任務中，國中教學導師較常承擔「協助教師進行有效親師溝通」、「協助提升學生學習成效」、「激勵同儕進行專業發展」、「提供教師專業諮詢服務」、「促進教師進行教學革新」五項任務，而較少承擔「帶領教師進行課程發展」和「協助推動學校組織革新」二項任務。在七項領導任務中，皆明顯低於國小教學導師。因此建議學校可以透過分享平台，加強國中教學導師在教師領導任務的理解，特別是課程發展與組織革新任務的承擔。

貳、對臺北市國民小學的建議

一、學校可以協助教學導師間教師領導者角色分工以減輕負擔

從研究結果發現，在文獻上的八種教師領導者角色，國小教學導師最常扮演「班級教學領導者」、「同儕專業發展者」、「教學行動研究者」、「課程發展領導者」、「師資培育協同者」、「專業組織領導者」六種角色，而較少扮演「組織變革決策者」和「社區關係協調者」二種角色。雖然國小教學導師所扮演的領導者角色，相對於國中比較廣泛，但是組織變革和社區關係層面的領導角色仍相對較少。不過從影響教學導師領導工作的因素中也發現，部分國小教學導師提出工作負荷過重的重要因素，而教學輔導方案也儘量將教學導師的職責限於和服務對象有關的教學專業事項。因此，在期待教學導師扮演多元教師領導者角色之餘，建議能採取分工的方式，以減輕教學導師的工作負擔。

二、學校應將人格特質與教師領導者角色認知列入教學導師推薦與培訓的項目

從研究結果發現，不論在相關文獻、訪談或問卷調查結果，皆顯示「教學輔導教師的人格特質」和「教師領導者角色認知」被認為是影響教師領導工作最突出的因素。因此，不論是在學校甄選小組負責提名推薦的階段、教師評審委員會審議教學導師儲訓人員，或者是儲訓階段，應特別考慮候選人的性格特質和對於教師領導者角色認知，列入推薦條件與儲訓的課程項目。

三、學校行政應營造良好組織文化與氣氛，提供教學導師更充分的支持

從研究結果發現，不論在相關文獻、訪談或問卷調查結果，皆顯示「學校行政人員的支持」、「學校組織的氣氛」、「學校教育決策的運作歷程」和「學校校長的領導風格」，對教師領導工作有重大的影響，國小顯著高於國中。這些因素皆與行政部分有密切的關係，因此不論是校長、行政人員或者整個行政決策歷程，應提供教學導師更充分的支持。

四、校長應對教師領導具有正確的觀念與風格，改變領導風格

從研究結果發現，不論在相關文獻、訪談或問卷調查結果，皆顯示校長對教師領導的態度與關係，深深影響教師領導的實施與發展。因此，建議校長應改變領導風格捨棄權威領導，信任並賦權增能教師；其次，校長應從領導者社群發展者觀點，重新界定自我的角色；第三，校長應建立學校專業學習社群，激勵教師革新和專業知識；第四，校長應重視人際關係的經營，充分傾聽、溝通與持續對話。透過校長的領導風格改變，產生對教師領導的支持態度，有助於教師領導的發展。

參、對臺北市政府教育局的建議

一、規劃不同專長類型的教學導師，擴大教學導師的範圍

從研究結果顯示，臺北市國小和國中教學導師分別扮演不同程度的不同角色，包括「班級教學領導者」、「同儕專業發展者」、「教學行動研究者」、「課程發展領導者」、「師資培育協同者」、「專業組織領導者」、「組織變革決策者」、和「社區關係協調者」。但是，在時間、工作負荷等因素的限制，一位教學導師並無法同時扮演各種教師領導角色。可行之道，應進行教學導師在教師領導方面的專業分工，讓不同教學導師可以扮演不同的教師領導者角色。同時，教學導師的服務範圍，也可以從學校擴大到學區或者社會，例如扮演「組織變革決策者」和「社區關係協調者」，以提供「協助推動學校組織革新」等更寬廣的任務。

二、鼓勵學校組織再造，讓教學導師制度有效融入學校日常運作

從研究結果顯示，七個影響教學導師的教師領導工作因素中，有五個因素與學校組織氣氛和行政運作有關，包括「學校行政人員的支持」、「學校組織的氣氛」、「學校教師的文化」、「學校校長的領導風格」、和「學校教育決策的運作歷程」。因此，臺北市教育局可以鼓勵學校利用組織再造政策，讓學校提供教學導師的教師領導工作的良好環境，同時能讓教學導師制度有效融入學校運作體系，以提升教師領導的成效。

三、提供更有利的誘因，激勵優秀教師成為教學導師

從文獻或是訪談中可以發現，雖然目前教學導師方案，對於教學導師的工作負擔以及報酬上減授四節課為上限的規範。但是，受訪談的教學導師認為，教學導師的工作負荷仍太重，而且誘因也是一個重要的影響因素。因此，建議臺北市政府教育局，在制度中提供更多的資源，例如：結合教師發展與工作內容的改變，以激勵優秀教師成為教學導師。

參考文獻

- 秦夢群 (2000)。教學導師概念與設置之探討。臺北市立師範學院舉辦現代教育論壇：教學導師與教師專業成長。臺北市。
- 張德銳 (1998)。美國良師制度對我國實習輔導教師制度之啟示。師資培育與教育革新研究。臺北市：五南。
- 張德銳(2003)。臺北市中小學教師輔導制度第二年試辦經驗成效問卷調查研究。臺北市九十二年度教學輔導教師試辦方案「實施經驗暨學術論文發表會」論文集(頁1-21)。臺北市：臺北市國語實驗國民小學。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌 (2005)。臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之一—國民小學問卷及訪談調查。臺北市：臺北市立教育大學教育學系。
- 張德銳、丁一顧、高紅瑛 (2006)。臺北市教學輔導教師制度94學年度實施成效評鑑報告 (2)。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 許籐繼 (2001)。學校組織權力重建。臺北：五南。
- Acker-Hocevar, M., & Touchton, D. (1999). *A model of power as social relationships: Teacher leaders describe the phenomena of effective agency in practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Archer, J. (2001). Teacher re-creation. *Education Week*, 20(16), 46-50.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-449.
- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 27-34.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Corbett, H. D. (1991). Community influence and school micropolitics: A case example. In *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*, ed. J. Blase, 73-95. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Coyle, M. (1997). Teacher leadership vs. school management: Flatten the hierarchies. *The Clearing House*, 70, 236-239.
- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *Elementary School*

- Journal*, 96, 87-106.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dierks, K., Dillard, S., McElliot, K., Morgan, J., Schultz, B., Tipps, L., & Valentine, K. (1988). *Teacher leadership: Commitment and challenge*. Seattle: University of Washington, Puget Sound, Educational Consortium.
- Donaldson, G. A. (2001). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Duke, D. L., Showers, B. K., & Imber, M. (1980). Teachers and shared decision making: The costs and benefits of involvement. *Educational Administration Quarterly*, 16, 93-106.
- Fessler, R., & Ungaretti, A. (1994). Expanding opportunities for teacher leadership. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders* (pp. 211-222). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Fullan, M. G. (1998). Teacher leadership: A failure to conceptualize. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders* (pp. 241-253). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Griffin, G. A. (1995). Influences of shared decision making on school and classroom activity: Conversations with five teachers. *Elementary School Journal*, 96, 29-45.
- Guiney, E. (2001). Coaching isn't just for athletes: The role of teacher leaders. *Phi Delta Kappan*, 82, 740-743.
- Hargreaves, A. (1996). Transforming knowledge: Blurring the boundaries between research, policy, and practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 105-22.
- Hart, A. W. (1994). Creating teacher leadership roles. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 472-497.
- Heller, M. F., & Hart, A. W. (1995). Reconceiving school leadership: Emergent views. *Elementary School Journal*, 96, 9-28.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1999). *Teachers: Transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.

- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (1992). Teacher leadership: Ideology and practice. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 148-166). New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 78-106). New York: Teachers College Press.
- Livingston, C. (1992). Teacher leadership for restructured schools. In C. Livingston (Ed.), *Teachers as leaders: Evolving roles* (pp. 9-20). Washington, DC: National Education Association of the United States.
- Maeroff, G. I. (1988). *The empowerment of teachers: Overcoming the crisis of confidence*. New York: Teachers College Press.
- Neuman, M., & Simmons, W. (2000). Leadership for student learning. *Phi Delta Kappan*, 82, 8-12.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring*. Madison: Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin.
- Ovando, M. N. (1996). Teacher leadership: Opportunities and challenges. *Planning and Changing*, 27, 30-44.
- Paulu, N., & Winters, K. (1998). *Teachers leading the way: Voices from the National Teacher Forum*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Pellicer, L. O., & Anderson, L. W. (1995). *A handbook for teacher leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Powers, S., Rayner, S., & Gunter, H. (2001). Leadership in inclusive education: A professional development agenda for special education. *British Journal of Special Education*, 28, 108-112.
- Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102, 779-804.
- Sirotnik, K. A. (1989). The school as the center of change. In *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count*, ed. T. J. Sergiovanni and J. H. Moore, 89-113. Boston: Allyn and Bacon.
- Smylie, M. A. (1992). Teachers' reports of their interactions with teacher leaders concerning classroom instruction. *Elementary School Journal*, 93, 85-98.
- Smylie, M. A. (1994). Redesigning teachers' work: Connections to the classroom. In

- L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 20, pp. 129-177). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Smylie, M. A. (1997). Research on teacher leadership: Assessing the state of the art. In B. J. Biddle et al. (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 521-592). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Smylie, M. A., & Brownlee-Conyers, J. (1992). Teacher leaders and their principals: Exploring the development of new working relationships. *Educational Administration Quarterly*, 28(2), 150-184.
- Snell, J., & Swanson, J. (2000). *The essential knowledge and skills of teacher leaders: A search for a conceptual framework*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.
- Stone, M., Horejs, J., & Lomas, A. (1997). Commonalities and Differences in Teacher Leadership at the Elementary, Middle, and High School Levels. *Action in Teacher Education*, 19, 49-64.
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102, 123-153.
- Troen, V., & Boles, K. (1994). Two teachers examine the power of teacher leadership. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers* (pp. 275-286). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- Weise, R., & Murphy, J. (1995). SBM in historical perspective, 1900-1950. In J. Murphy & L. Beck, *School-based management as school reform: Taking stock* (pp. 93-115). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Weiss, C. H., Cambone, J., & Wyeth, A. (1992). Trouble in paradise: Teacher conflicts in shared decision making. *Educational Administration Quarterly*, 28, 350-367.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 69-82.
- Wilson, M. (1993). The search for teacher leaders. *Educational Leadership*, 50(6), 24-27.
- Yarger, S. J., & Lee, O. (1994). The development and sustenance of instructional leadership. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers* (pp. 223-237). Bloomington, IN: Phi Delta

Kappa Educational Foundation.

York-Barr, J.& Duke, K (2004) . What Do We Know About Teacher Leadership?

Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*,
74 (3) , 255-316.

附錄

附錄一 臺北市教學輔導教師焦點團體訪談大綱

1. 教學輔導教師承擔領導責任的意願如何？為什麼？
2. 教學輔導教師對於所扮演的領導角色，有何看法？為什麼？
3. 教學輔導教師對於所擔負的領導任務，有何看法？為什麼？
4. 教學輔導教師對於影響領導工作的因素，有何看法？為什麼？

附錄二 「臺北市國民中小學教學輔導教師領導知覺」調查問卷

敬愛的教育先進：您好！

首先，感謝您在百忙之中抽空填答這份問卷。本研究係臺北市政府教育局委託之專案研究計畫「臺北市國民中小學教學輔導教師領導知覺之比較研究」，其目的在瞭解國中小教學輔導教師對於本身領導知覺的差異，根據研究結果作為未來推動國中小教學輔導教師領導的參考。

本問卷共計 25 個題項，問卷資料均採匿名方式處理，敬請依照您真實的想法惠予填答，並請於一週內填妥後，交由貴校負責人收回後統一寄回。非常感謝您的支持與協助！

敬頌
教祺

專案研究計畫 主持人 張德銳 博士
許籐繼 博士 敬上
中華民國九十七年六月

* 請依據您個人的情況，在適當的□內打「√」：

【基本資料】

1. 學校類型：①小學 ②中學
2. 性別：①男 ②女
3. 教學年資：①10年（含）以下 ②10-20年（含） ③20年以上
4. 職務：①教師兼主任 ②教師兼組長 ③導（級任）師
④專（科）任
5. 最高學歷：①大學（含）以下 ②碩士（含研究所四十學分班） ③博士

<請先詳閱填答說明及名詞淺釋再填答，謝謝！>

【填答說明】

1. 請依據您個人對於每一題項的實際經驗或看法，逐題在適當方格內□打√，調查表的評定方式採五分制，以 5 代表「非常符合」、4 代表「符合」、3 代表「普通」、2 代表「不符合」、1 代表「非常不符合」。
2. 請每題都填答，若勾選「其他」一項，請在其後的橫線上附加說明。

【名詞淺釋】

教師領導 (teacher leadership)：本問卷係指「學校教學輔導教師，透過個別或團隊型態，應用其專業知能與多元領導策略，帶領學校教師提升教學品質的歷程。」

【問卷內容】

非常符合
符合
普通
不符合
非常不符合

5 4 3 2 1

一、您對於本身擔任教學輔導教師的意願情形如何？

1. 自己主動申請-----
2. 教師同儕積極推薦-----
3. 學校行政人員積極推薦-----
4. 其他_____

二、您身為教學輔導教師，符合下列角色的情形如何？

1. 班級教學領導者-----
2. 課程發展領導者-----
3. 教學行動研究者-----
4. 同儕專業發展者-----
5. 組織變革決策者-----
6. 社區關係協調者-----
7. 師資培育協同者-----
8. 專業組織領導者-----
9. 其他_____

三、您身為教學輔導教師，符合下列任務的情形如何？

1. 協助提升學生學習成效-----
2. 協助教師進行有效親師溝通-----
3. 帶領教師進行課程發展-----
4. 促進教師進行教學革新-----

	非常符合	符合	普通	不符合	非常不符合
	5	4	3	2	1
5. 激勵同儕進行專業發展-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 提供教師專業諮詢服務-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 協助推動學校組織革新-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 其他_____					

四、您認為影響教學輔導教師發揮領導功能的因素有哪些？

1. 教學輔導教師的人格特質-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 教學輔導教師對自我的角色認知-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 學校行政人員的支持-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 學校校長的領導風格-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 學校教育決策的運作歷程-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 學校教師的文化-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 學校組織的氣氛-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 其他_____					

非常感謝您寶貴的意見與協助

再次感謝您撥冗填答這份問卷，使得本研究得以順利進行。如果您需要本研究報告的摘要，請留下您的姓名及電子郵件地址以便寄贈。如對本研究有其他寶貴的建議，亦請不吝指教。謝謝！

姓名：_____ e-mail：_____

其他建議：_____
