























的協助、支持或評量的資深優良教師。教學輔導教師通常由學校校長指派、教師同儕推選、或由師資培育機構遴選。簡言之，教學導師目的在幫助教師提昇教學的知識與技能，其落實有賴於制度實際層面的設計與運作（張德銳等人，民 94）。教學輔導教師制度的功能對夥伴教師而言，能協助夥伴教師解決教學問題、增強教學能力、促進專業成長；對教學輔導教師而言，除了在輔導與分享實務經驗、技巧的過程中，關懷、協助夥伴教師，展現出教學技巧、智識、德行及成就，從中也激勵教學導師自己形塑教學專家的地位及角色典範，亦促進教學導師自我教育專業成長；對學校而言，透過教學輔導教師的制度，有助於創造一個教學相長、相互激勵的學習型與教導型組織，進而促進教師專業成長、提昇教師教學的品質、確保學生學習的成功。目前教學輔導教師的議題在台灣已逐漸受到重視。因此，爲了促進中小學教師彼此的合作、溝通、交流，也爲了中小學教師加速行動研究的工作，臺北市在其教育政策白皮書中宣示了建立教學輔導教師制度，教學輔導教師制度亦成爲臺北市促進教師專業發展的一個重要機制。

本研究擬藉由半結構式訪談、文本分析、焦點團體等方式，探討教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度的策略與實施成效；瞭解二所試辦教學導師學校的文化內涵，以及學校推動教學輔導教師制度之架構；探討試辦學校校長、行政人員、教學導師在學校層級推動教學輔導教師制度的策略與歷程、探討教學導師試辦學校實施的成效，以及教學導師試辦學校成功的要素與所面臨的困難所在，進而尋求解決與改善之策略。以期協助學校積極推動教學輔導教師制度，促進教師專業成長，提升教師教學品質。

## 第二節 研究目的與待答問題

### 壹、研究目的

依據研究動機，本研究之研究目的如下：

- 一、瞭解教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度的策略。
- 二、分析學校行政人員與教學導師推動教學輔導教師制度之歷程。
- 三、探討教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度的實施成效。
- 四、探討教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度成功的要素與困境。
- 五、研擬行政單位、學校以及教學輔導教師推動教學輔導教師制度之具體建議。

## 貳、研究問題

依據上述研究目的，本研究之待答問題如下：

- 一、教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度的策略為何？
- 二、學校行政人員與教學導師推動教學輔導教師制度之歷程為何？
- 三、教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度的實施成效為何？
- 四、教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度成功的要素與困境為何？
- 五、教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度的改進策略為何？

## 第三節 名詞釋義

### 一、教學導師試辦學校

本研究所稱教學導師試辦學校，為依據臺北市政府教育局「臺北市高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦要點」實施試辦之台北市立國民小學。

### 二、推動教學輔導教師制度策略

本研究所指之推動教學輔導教師制度策略，係指教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度之觀察與評估、計劃、宣導、凝聚共識、實施、檢討改進等策略，與教學導師對夥伴教師進行建立關係、相互

瞭解、成長進步等教學領導之歷程。從分析試辦學校在申請試辦教學導師制度時所具備的基本條件，包括教學輔導人員的培育情形、教學輔導的需求性、經費及其他各項配合措施的合理性、學校辦學成效(含行政對於教學輔導教師制度的支持)、教學輔導各項配套措施規劃、過去辦理教學導師制度實施成效等條件，以及學校特色、準備情形、實施計畫、推動運作模式等，進而探討試辦學校校長、行政人員、教學導師推動教學輔導教師制度的策略與歷程、探討教學導師試辦學校實施的成效，以及教學導師試辦學校成功的要素與所面臨的困難所在，進而尋求解決與改善之策略。

### 三、教學輔導教師

本研究所稱教學輔導教師，係指能夠提供學校同事在教學方面有系統、有計畫及有效能之協助、支持與輔導之教師而言。其定義為：

- (一) 學校中經由一定程序遴選出的資深優良教師。
- (二) 其職責在於針對需要協助之教師提供一套有系統、有計畫的協助、支持與輔導。
- (三) 其主要目的在於協助夥伴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。

### 四、夥伴教師

本研究所指之夥伴教師係指新進入試辦國民小學之初任教師、新進教師、代理代課教師或需要協助之教師，其經由一定的分派過程，分派特定之教學輔導教師對其從事教學輔導與協助。

### 五、學校行政人員

本研究所指之學校行政人員，係指臺北市教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度的學校行政人員，如校長、教務主任(研發處主任)，以及教務主任(研發處主任)所指定協助承辦教學導師制度相關業務之組長等。

## 第四節 研究範圍與限制

本研究旨在探討臺北市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。由於研究主題、人力、時間以及經費等因素的限制，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，為臺北市教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度策略與實施成效。依研究之需要，訪談試辦學校校長、行政人員、教學導師，了解其推動教學輔導教師制度的策略與歷程、探討教學導師試辦學校實施的成效，以及教學導師試辦學校成功的要素與所面臨的困難所在，進而尋求解決與改善之策略。最後，根據文獻探討以及半結構式晤談、焦點團體、文本分析等資料蒐集的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導師制度試辦之二所國民小學學校行政人員、教學導師為研究對象，以研究對象對於參與教學導師制度試辦實施之意見、看法與文本資料為研究之範圍。

### 貳、研究限制

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

## 一、研究推論的限制：

本研究僅選定二所臺北市參與教學導師制度試辦之國民小學為研究對象，針對試辦學校之行政人員與部分教學導師，進行半結構式的深入訪談和焦點團體的座談，並佐以文本分析等資料，了解其順利推動教學輔導教師制度的實際經驗與主要成效。由於各校的組織成員與校園氣氛各具特色，本研究所成之成果，或僅能提供某種程度的參考，並無法做完整的推論。

## 二、研究方法的限制：

本研究資料蒐集的工具，包括半結構式晤談與焦點團體訪談大綱、以及試辦學校實施計劃、會議紀錄、成果報告、論文彙編等文本相關資料。半結構式晤談與焦點團體訪談，可能會因參與人員的主觀因素、如：對人、事、物的感受度不同，符合社會期許程度不同，而造成測量上的誤差存在。其次，針對半結構式晤談及文本分析之不明確及疏漏之處，另採焦點團體的方式，做更進一步的探討。然而，受限於時間、人力、受訪者的防衛機制，以及研究者個人對研究對象各種條件未盡完全了解，此乃研究無法進行參與性的觀察或質性的深入訪談之限制。因此，研究者於引用訪談成果時，雖然儘可能謹慎，但仍難免有缺闕未盡之處。





## 第二章 文獻探討

本章從教學輔導教師制度的意涵、教學輔導教師制度的推動策略、教學輔導教師制度實施成效之相關研究等方面，進行相關文獻的探討與分析。

### 第一節 教學輔導教師制度的意涵

本節重點主要從教學輔導教師的緣起、意義，教學輔導教師制度的目的、功能，以及教學輔導教師制度的重要內涵等方面加以探討。

#### 壹、教學輔導教師制度的緣起、目的及功能

##### 一、教學輔導教師制度的緣起

「教學導師」係源於希臘羅馬神話中，Mentor 和其徒弟 Telemachus 的故事。Mentor 被引申作為有經驗並值得信賴的師傅之稱，他和被輔導的徒弟之間具有親密、互相尊重、彼此成長的關係（江雪齡，民 78；張德銳等人，民 89；Lowney, 1986）。在歐美先進國家「教學輔導教師」（mentor teacher，本研究簡稱為教學導師）已行之有年，這種最早使用於實習制度的師徒制培育模式，後更為因應教師專業發展的趨勢，以及提昇教師專業自主的訴求，而將服務的對象擴及教學場域中所有的同儕教師，目標在於藉由同儕間的互相學習，以達到提昇教學效能的目標（張德銳等人，民 92）。

##### 二、教學輔導教師制度的目的

教學輔導教師制度的主要概念，係針對資淺教師在教學上的各種困難，提供有系統、有計畫的協助。主要透過資深優良教師的主動關心與積極參與，以本身豐富的經驗和專業的能力，幫助新手教師或

教學有困難之教師，順利完成教學的工作，進而保障學生學習的權利。一般而言，教學輔導教師的產生，可由學校校長指派、教師同儕推選、或由師資培育機構遴選。

教學導師制度的設立具有多重目標，最主要是藉由同儕間的相互學習，一方面改善教學效率和解決教學問題，一方面也使優秀教師的寶貴經驗得以傳承。因此，除了協助初任與一般有需要的教師之外，亦提供資深的績優教師專業成長的機會，此外亦可促進教師專業成長與專業互動，並藉以改善教師文化，促進學校本位的管理與發展。簡言之，教學導師目的在幫助教師提昇教學的知識與技能，其落實有賴於制度實際層面的設計與運作（許月玫，民 91；張德銳等人，民 94）。

### 三、教學輔導教師制度的功能

國外多項有關教學導師制度的研究（Commission on Teacher Credentialing, 1993；Feiman-Nemser, 1992；Standford et al.,1994）指出，該制度可以改善教師專業孤立情形、促進集體合作，使教師獲得友伴關係與肯定、接觸各種教學模式、調整自我教學、及從事教學思考等活動，以增進教學的效能。Odell（1990）認為教學導師為教學的示範者、教師的協助者、以及策略的解說者，因此必須是有效能的教師。不過，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，因為教學導師所要協助的對象是成人，因此，教學導師必須擁有擅長與成人互動的特質（Wagner & Ownby,1995）。

以美國加州教學導師的主要功能而言，Lowney（1986）指出教學導師的主要功能，在於提供初任教師協助和輔導，但是如果有經驗的教師有意願，也可以主動請求教學導師的協助。至於教學表現欠佳的教師，則可加以強制輔導，以重建其信心，並早日重回教學的正軌。至於教學輔導教師制度的運作方面，Huffman 和 Leak（1986）在其教學導師研究中，有二個重要研究發現：第一，教學導師與受輔導教師所任教的學科與年級務必相同或相近，這樣才能方便教學導師對輔

導對象所任教學科內容、知識、教學方法、班級經營等，實施全方位的協助。第二，教學導師與受輔導教師之間應有足夠的時間，從事正式與非正式的計畫、觀察與會談。這些研究的成果都成為實施教學導師制度的重要參考。

國內有關教學導師制度的研究，則集中於台北市立教育大學張德銳教授所領導的研究團隊之研究成果。張德銳等人（民 92）研究發現實施教學輔導教師制度有助於學校朝正向發展：（1）能協助解決夥伴教師的學校生活適應問題；（2）能增強夥伴教師的教學能力；（3）能協助解決夥伴教師教學問題；（4）能協助夥伴教師專業成長；（5）能協助建立學校專業互動文化。此外，教學輔導教師及夥伴教師對雙方彼此的互動大多感到滿意，教學輔導教師也能感受到專業成長，雙方大多願意繼續擔任輔導工作或接受輔導。近年來經過有關學者積極的倡導與臺北市政府教育局大力的推展與實施試辦，目前教學導師教學領導的議題在臺灣已日益受到重視。此外，該制度對於導入初任教師、肯定資深教師、促進資深教師的專業成長、促進中小學教師彼此的合作、溝通、交流等方面亦有顯著效果（張德銳等人，民 89）。

綜合以上研究，教學輔導教師制度的功能對夥伴教師而言，能協助夥伴教師解決教學問題、增強教學能力、促進專業成長；對教學輔導教師而言，除了在輔導與分享實務經驗、技巧的過程中，關懷、協助夥伴教師，展現出教學技巧、智識、德行及成就，從中也激勵教學導師自己形塑教學專家的地位及角色典範，亦促進教學導師自我教育專業成長；對學校而言，透過教學輔導教師的制度，有助於創造一個教學相長、相互激勵的學習型與教導型組織，進而促進教師專業成長、提昇教師教學的品質、確保學生學習的成功。

## 貳、教學輔導教師制度的重要內涵

### 一、教學輔導教師的遴選標準

前段中已提及，學者認為教學輔導教師為教學的示範者、教師的協助者、以及策略的解說者，因此必須是有效能的教師。但是，並非每一位優秀的老師，都能成為卓越的教學輔導教師。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。

在教學輔導教師遴選標準方面，張德銳等人（民 89）指出教學輔導教師需有豐富的學科知識與課程規畫的能力、良好的教學能力（含班級經營）、善於學習評量，以及有效的教學示範與人際溝通技巧，並且必須有擔任教學輔導教師及協助其他教師的意願，如此才能勝任協助其他教師的顧問及引導者的角色。

綜合學者們的觀點，教學輔導教師遴選標準可分為人格特質方面與客觀標準方面：

### （一）人格特質

有關教學輔導教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。Ode11 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（張德銳，民 87）。

因此，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。

### （二）客觀標準

在教學輔導教師所應具備的能力方面，Odell 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，清楚而明確的傳達給其協助者（張德銳等人，民 89）。

一般而言，教學導師需有足夠的服務年資、卓越的教學能力、

豐富的學科知識與課程規畫的能力、優良的評量與評鑑的能力、有效的教學示範能力以及溝通與輔導技巧，並且必須有協助教師同儕的意願，如此才能對教學顧問者及引導者的角色勝任愉快（張德銳等人，民 94）。

## 二、教學輔導教師的遴選過程

張德銳（民 87）指出教學導師的選拔方式通常有三：第一種方式由師資培育機構遴選，第二種方式是由學校行政人員指派，第三種方式是由教師團體推選。隨著教學專業自主的時代潮流，最後一種方式有漸受採行的趨勢。秦夢群（民 89）亦指出國外教學導師的產生方式係經由教師同儕選任，且由各校自行負責。

教學導師遴選有幾個原則性的重點：（1）教學輔導教師須有擔任新進教師輔導老師的意願。（2）教學輔導教師制度是教師同儕間的互助模式，強調同儕間相互學習、彼此觀摩的合作關係。（3）教學輔導教師制度須以協助教師為宗旨，不涉及教師評鑑。（4）教學輔導教師制度應具有較多教學經驗及較好的教學技巧。（5）為使教學輔導教師不脫離教學情境，教學輔導教師仍然擔任教學工作（許月玫，民91）。

一般而言，若由教育行政機關負責教學導師的遴選，學校則可省去遴選工作的負擔，然而，這樣的選擇方式可能有失學校本位的理念，或無法選出教師認為合適的人選，造成日後進行教學輔導工作時的阻礙。因此，一般作法多由有意願的教師提出申請，或由學校同仁推薦，經過資格審核之後，由學校成員或特定的遴選委員會，經過正式合法的過程遴選產生教學導師（張德銳等人，民 94）。

## 三、教學輔導教師的培訓

一般而言，教學輔導教師的培訓重點，內容包含以下主要：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（Wilder,1992）。Blair

和 Bercik (1987) 亦認為為幫助教學輔導教師勝任其輔導工作，教學輔導教師除需接受一般教師的在職訓練外，更需要加強教學演示、教學觀察、指導教學訓練，同時也需要研讀教師發展、新任教師的需求、有效教學技巧、視導技巧、專業發展等方面資訊。

學校領導者與教學導師教學領導知能的養成，攸關教學導師教學領導的推行。因此，學校的領導者有關教學領導知能之培育，乃教學輔導教師培訓課程不可輕忽的一環。Hallinger(1992)便指出學校中的教學領導者，是學校教育計畫之相關知識的主要掌舵者，學校領導者被期望具備與課程及教學有關的知能，並能直接介入教師教學，促進學校之改革與教學之創新，並給予教師及學生高度的期盼，同時有效地管理與監督教師的教學，整合學校的課程方案，時時關心學生的進步狀況。

所以，國內長期推動教學輔導教師制度的教育專業團隊張德銳等人（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：（一）培養教學導師須具備之技能：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；（二）建立教學導師繼續成長的機制：1.按任教年級和教授的學科範圍派任、2.按就近輔導原則派任、3.按相同教學理念與人格特質派任、4.組成輔導小組。期望透過職前培訓與在職進修的雙重管道，提升教學輔導教師的能力，以有效改善教學的品質與成效。

#### 四、教學輔導教師的角色職責

Sandra (1999) 整理教學輔導教師的角色職責，條列出以下幾個重要角色：(1)是忠實的朋友及顧問；(2)是教師、嚮導、教練及角色典範；(3)是關懷與教育他人的信託者；(4)擁有學識或專家地位；(4)培養他人才幹及能力的人；(5)樂意將所知所學與他人分享；(6)奉獻、耐心和熱忱；(7)表現出教學技巧、智識、德行及成就。

張德銳等人（民 90）綜合學者的看法，界定教學導師的角色職

責如下：

- (一) 資訊提供者：提供教學資源與資訊。
- (二) 溫馨支持者：協助新進教師建立良好人際關係；以及觀摩其他教師教學的機會。
- (三) 問題解決者：協助新進教師解決課程與教學上的問題。
- (四) 共同參與者：和教師共同發展並試驗新課程及發展班級經營技巧。
- (五) 指導示範者：提供新進教師教學理念，示範各種教學技巧。
- (六) 諮詢輔導者：對於新進教師教學，進行觀察與回饋，並於事後給予輔導。

## 五、教學輔導教師的輔導方式內容

有關教學輔導教師的輔導方式與內容的探討，著重於初任教師與一般教師的協助，茲說明如下：

### (一) 對初任教師的輔導方式內容

張德銳等人（民 94）歸納教學輔導教師對於初任教師的服務方式與內容可呈現如下：1.幫助初任與新進教師融入教育環境。2.協助解決教學困擾並培養教學能力。3.提供初任教師友伴支持與諮商輔導。4.提供各種資源與安排專業成長機制等。

### (二) 對一般教師的輔導方式內容

一般教師因已有相當的教學經驗，因此對於一般教師的協助應以繼續追求新知與專業成長為原則，輔助的內容也應以介紹新教學方法、技巧、協助進行教學研究、在職進修為重點。張德銳等人（民 94）歸納教學輔導教師對於一般教師的服務方式與內容可呈現如下：1.新教學理念與課程的介紹。2.鼓勵並協助教師進行教學研究。3.提供在職進修與專業成長機會等。

## 六、教學輔導教師的工作條件與獎勵

教學輔導教師的工作條件，主要分為內在與外在兩方面：在內

在激勵方面，強調應給予教學導師充分的進修、研究的機會，以及工作本身的成就感。外在獎勵方面，則重視調整教學導師的職務、減輕其工作負擔、表彰與差假、薪津補助等等（張德銳等人，民 93）。

總體而言，教學輔導教師除了必須進行例行教學工作之外，仍需負責提昇教育專業的相關工作，工作內容繁複且責任重大，因此，爲了增加其教學輔導，以及提昇教育專業工作的成效，給予教學導師工作所需的補助如津貼、代課鐘點費、車馬費等、減低授課時數、避免行政工作負擔、提供研究相關經費與資源等適當的工作條件，實有相當的重要性。同時，也應兼顧精神與物質的獎賞，精神方面如表揚優良表現、給予出國考察或訪問機會、專有的進修成長機會等；物質方面則如給予獎金獎勵或調整職務薪資等等。

## 第二節 學校推動教學輔導教師制度的策略

教師教學效能的有效提升，仍有賴於卓越的教學領導(instructional leadership)，有關教學效能的研究顯示，有效能的教學領導，對學生的學習與教師的教學均有相當大的助益(Marks & Printy,2003)，所以，若教學輔導教師制度能結合教學領導的策略，應能有效提升學校的效能，使學生獲得最佳的學習成效。

Wildy & Dimmock(1993)將教學領導的策略集結成四個主要層面：1.詳細說明並傳達學校的任務、2.安排課程、3.助長積極正向的學校氣氛、4.評鑑並提供回饋。而美國聯邦教育部 (1998)也曾就教師教學領導的形式，指出有效的教學領導包括：1.參加教師的專業組織、2.參加學校的決策會議、3.界定學生所必須瞭解與所能做到的、4.分享想法給同儕、5.成爲新進教師的教學導師、6.協助個人做決定、7.改進教學的技術與能力、8.與家長合作、9.與社區建立夥伴關係、10.與企業與組織建立夥伴關係、11.與師資培育大學建立夥伴關係、12.成爲社區的領導者、13.形成合宜的政治關係、14.努力領導教師以



傳達更清晰、明確的資訊等，多元而具學習型組織的特色(U. S. Department of Education，1998)。

而Dwyer(1983)、Murphy(1990)等人有關學校校長的教學領導與管理方面的研究，也指出一個有效能學校管理與領導策略，必須掌握的重點。研究者應用以上學者有關學校管理經營研究的相關論點，認為學校推動教學輔導教師制度之策略，必須注意以下四個層面的實施要領：

### 一、傳達教學輔導教師制度的任務與目標

- 1.形成教學輔導教師制度的目標：強調學校成員的參與，校長或行政人員應和學校全體教師，共同建構教學輔導教師制度的發展目標。
- 2.溝通教學輔導教師制度的目標：校長能與學校成員、教學導師、夥伴教師溝通討論教學輔導教師制度的目標，尤其是參與制度的所有成員應有正確的觀念和共識，以利制度的有效運作。

### 二、確保夥伴教師教學的品質

- 1.安排適當的教學視導：規劃並安排有利於教學導師進行教學視導的各種機制，使其能經常從事教室觀察與輔導，明確指導夥伴教師有關教學上的各種疑慮。
- 2.充分運用教學時間：推動的策略，應審慎規劃教學導師指導夥伴教師的時間，使之能充分運用教學時間，並兼顧對班級學生的管理。
- 3.協調課程：計畫亦應考慮教學導師和夥伴教師共同討論課程的各種條件，使討論的結果得以做為課程決定之參考，同時積極參與課程教材之檢核，監督班級課程之安排。
- 4.督促學生積極進步：規劃教學導師協助夥伴教師注重學生學習的結果，並協助夥伴教師幫助學生積極學習，獲得最佳的學習成效。

### 三、營造友善合作的氣氛

擬定計畫時，亦應考慮各種有利於教學導師與夥伴教師之間，

友善互動的條件。

- 1.營造主動、友善、參與的氣氛：規劃各種正式與非正式的聚會，使教學導師有許多機會能經常協助夥伴教師，參與夥伴教師各項教學的活動或心得分享。
- 2.鼓勵教學導師與夥伴教師相互關懷：加強對輔導教師的有關人際溝通與輔導知能，鼓勵教學導師與夥伴教師能公開或私下相互鼓勵、稱讚雙方優秀表現與努力。
- 3.促進教學導師與夥伴教師共同專業成長：規劃各種研習與研究計畫，使教學導師能積極投入，並帶領夥伴教師參與教師進修及專業成長課程，分享教師進修時所獲得的新觀念。

#### 四、發展支持性的校園工作環境

再推動教學輔導教師制度時，宜注意學校校園環境有利於制度實行的各種條件。如：

- 1.創造安全、有序的學習情境。
- 2.提供學生有意義的參與機會。
- 3.發展教職員協同合作與凝聚力。
- 4.爭取校外資源的支持。
- 5.促使家庭與學校緊密結合。

此外，學校推動教學輔導教師制度時，亦須注意學校氣氛與教學導師的職責功能，包括(1)輔導新進教師，並協助其適應、(2)協助經一定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。

爲了更具體地說明學校如何應用教學領導的理論，作爲推動教學輔導教師制度的有效策略，研究者嘗試綜合教學領導的理論與主張，以及目前台北市各中小學推動教學輔導教師制度的工作，試將學校推動教學輔導教師制度的策略，歸納爲觀察與評估、計畫、宣導、凝聚共識、實施與檢討改進等六個階段。茲分述如下：

## 壹、觀察與評估階段

上一節中已述及，學校推動教學輔導教師制度的目的，主要在於藉由同儕間的相互學習，改善教師教學效能，並使教師的寶貴經驗得以傳承。因此，其服務對象可包括學校中的初任教師與一般有需要的教師，甚至能提供資深績優教師本身許多專業成長的機會，對於教師專業成長與專業互動助益良多，並藉以改善教師文化，促進學校本位的管理與發展。

研究者歸納學校在實施教學輔導教師制度之前，學校行政人員對學校教師教學情形，必先有深入觀察與了解，再依據學校資深優良教師與新進、初任教師或教學有困難的教師實際情況，評估辦理教學輔導教師制度的需求。首先是：

### 一、觀察層面

一個有效能的學校組織，有其明確的目的性，若要能順利地達成其組織功能，必須進行專業的分工，並透過教師間充分溝通協調，強化教學工作的實質內容，形成學校的專業文化，以提升教師的專業素養(Blasé & Blasé, 2004)。學校推動教學輔導教師制度前，校長、學校行政人員必須要觀察學校的背景、現況、整體條件，並經由共同的討論，評估推動教學導師制度可行的策略和可能的成效，這是學校提升教師專業的重要步驟，此乃可以參考教學領導的架構進行。

Dwyer 及其同事在遠西實驗室 (Far West Laboratory) 進行的教學管理方案 (instructional management program)，發展出教學領導的架構。楊振昇 (民 93) 指出 Dwyer 等人的教學領導架構，主要優點在於：1.考慮到相關的背景因素；2.強調校長的領導行為會影響到教學的氣氛與教學的組織。而其缺點則在於：1.忽略校長與教師間的互動；2.未能建構具體、系統地評量工具 (Rossow, 1990；引自楊振昇，民 93)。可知校長或學校的行政人員如欲進行良好的教學領導，必須審慎觀察學校的各項因素，以及自己的領導行為，對學校的教學氣

氛與教學組織所造成的影響，並與學校教師進行討論，就現況與整體條件進行評估。

## 貳、評估層面

爲了提升學校教學效能，試辦教學輔導教師制度的學校可參酌有關提昇學校效能的領導策略，對學校的各種決策進行評估。Hallinger 等人亦曾提出一套有效能的學校中，可行之教學領導策略，包括：1、界定學校任務：這部分應完成以下重要工作，(1)擬出學校永續經營的目標、(2)將目標與師生溝通並充分傳達；2、管理教學計畫：此教學計畫必須(1)具備有效的教學及課程知識、(2)監督並評估教學、(3)課程的協調、(4)監控學生之表現；3、促進積極的學校氣氛：這部分則需要(1)設立對學生的高度期待，以使學生有較佳的表現、(2)爲增強高期待的效果，需設立標準以刺激學生學習，全校性的學術政策可在學習氣氛和學生成就上產生積極的效用、(3)確保教師教學進行不受中斷、(4)促進教學改進和學業發展。(張慈娟，民 86)

研究者參考 Dwyer 等人有關教學領導的相關研究，以爲教學輔導教師制度當可參考其研究成果，運用於推動教學輔導教師制度之中，以有效提昇教學與學校效能，茲可由以下幾個因素進行觀察評估(圖 2-1)：

### 一、學校背景：

學校推動教學輔導教師制度之時，若能參考教學領導的理論，對與學校相關的環境或因素加以考慮，應能獲得更良好的效果。例如(1)社區：包括地理位置、家長社經背景，以及家長的支持程度等等。(2)校長的信念與經驗：包括校長辦學的理念與經驗，及其所接受的專業訓練等等。(3)學校的背景：包括政府的各項政策或規定、教師組織、校園文化等，如何使這些因素成爲重要的支持力量，應有事先的評估與具體的了解。

## 二、學校現況：

學校現況是推動教學輔導教師制度的重要因素，其中包括學校對於教學輔導教師制度的需求、教學輔導教師制度目標的擬訂與溝通、教學導師的規劃、遴選、培訓與實施，夥伴教師教學的觀察與評鑑、教學資源的分配，與行政管理等。觀察評估學校現況的優勢與有待加強之處，據以評估辦理教學輔導教師制度的需求、預期實施成效與改變。

## 三、學校整體條件：

學校整體條件將影響學校推動教學輔導教師制度的成功與否。學校整體條件包括學校制度、人員、心理與物理等層面的條件，制度面強調的是學校推動教學輔導教師制度的行政支持、組織、計畫、培訓、實施與檢討改進等層面；人員與心理的層面強調的是教師對教學輔導教師制度的需求與接受、支持度，教學導師與夥伴教師所期待能達成的明確目標，諸如教學導師協助夥伴教師學習教學的方法和技巧，教學導師進而促進夥伴教師專業成長；物理層面強調的是教學環境與教學資源的需求。

## 四、學校推動教學導師制度策略與實施成效：

係指經由學校背景、現況與整體條件的觀察與評估，學校從成立推動組織、訂定推動計畫等步驟，進而探討學校推動教學導師制度策略與實施成效。

事實上，以上各項評估的工作，目前各校在申請參與教學輔導教師制度在提出的計畫書時（可參見台北市教學輔導教師制度工作手冊），皆需進行初步的評估與描述。

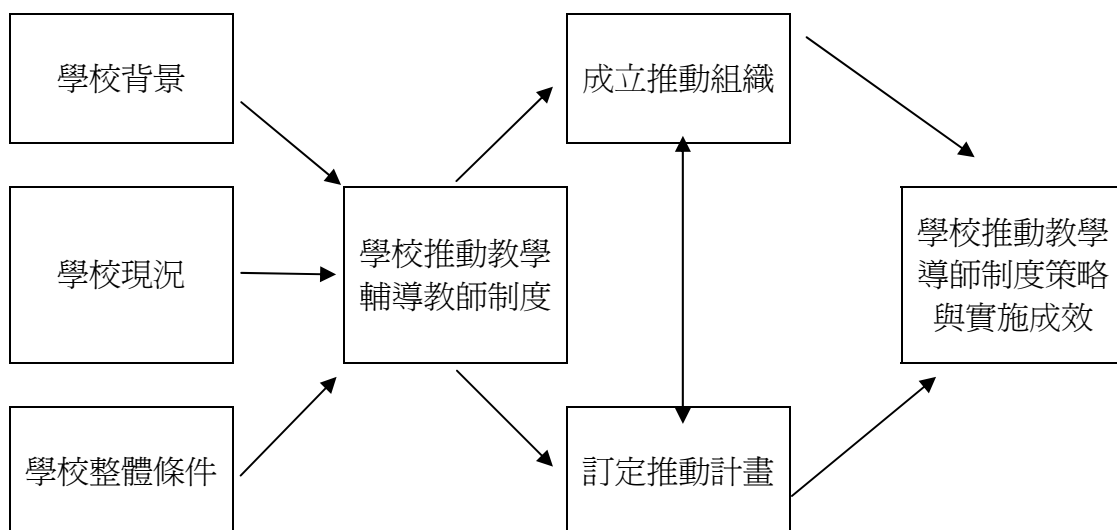


圖 2-1 學校推動教學輔導教師制度之觀察評估架構

資料來源：參考並修改自“*The principalship: Dimensions in instructional leadership,*” by L. F. Rossow, 1990, p. 41.（修改引自楊振昇，民 93）

因此，在學校推動教學輔導教師制度的觀察與評估的階段，必須考量到學校背景、現況與整體條件、學校教育品質、學生學習成果、增進教學導師與夥伴教師友善互動的學習氣氛、發展支持性的校園工作環境等主客觀的環境因素，以作為規劃具體推動制度的參考依據。

## 貳、計畫階段

學校推動教學輔導教師制度的計畫階段，應依據學校背景、學校任務與目標、校長的領導、學校教育品質、學生學習成果、增進教學導師與夥伴教師友善互動的學習氣氛、發展支持性的校園工作環境……等等，學校現況與各種主客觀環境的整體條件之觀察與評估結果，擬定具體計畫，作為推動教學輔導教師制度的相關策略。

在擬訂計畫時，應以制度的目標作為擬定計畫主要的重點。由於教學輔導教師制度的重要精神，期能使教學輔導教師本身成為教學領導者，使之對教學具備更直接的影響力。因此，培育教學輔導教師教學領導的相關知能，乃為學校推動教學輔導教師制度的計畫階段

中，最需要考量和規劃的重點。

對於教學領導的角色，Hallinger(1992)的研究提及，教學領導者必須具備課程及教學之相關知能，並能直接介入教師的教學，促進教學之改革，給予教師及學生高度的期盼，管理與監督課堂內的教學，整頓學校的課程，時時關心學生的學習與進步。Daresh(1991)則主張涉及教學領導的工作，主要是校長及教育當局主管投注大量時間於教室中，觀察教師的教學，並與教師共同討論及發展課程，或直接與學生交談，鼓勵學生學習。Murphy 等人(1985)則指出：學校推動教學領導的項目，包括制訂和溝通學校目標、建立學生的學習期望和成就標準、協調學校的課程、視導和評鑑教師的教學、提昇學生的學習機會、提昇教師的專業成長等項目。由此推知，台北市所推動的教學輔導教師制度，亦期望教學導師是教學的示範者、教師的協助者、以及策略的解說者。因此，教學導師的培訓重點，主要應包含以下內容：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（Wilder,1992）。

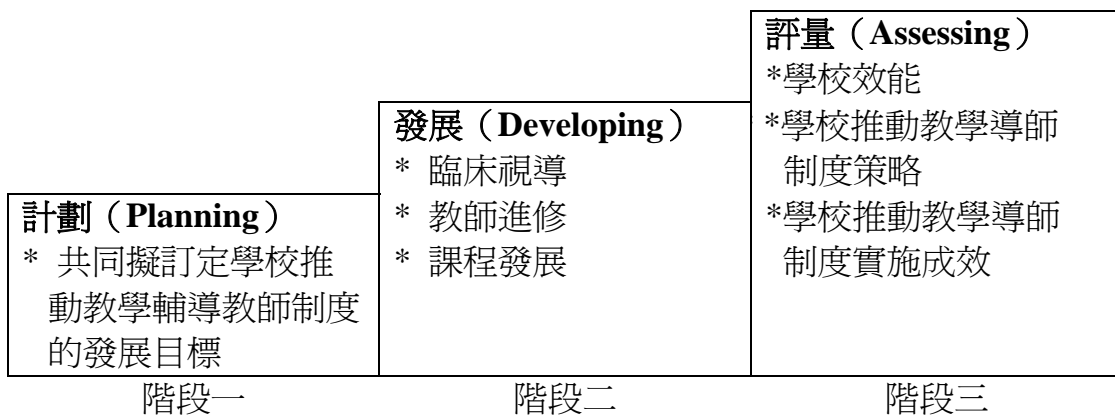
台北市所推動的教學輔導教師制度的主要推動者張德銳指出，教學導師的選拔方式通常有三：第一種方式由師資培育機構遴選，第二種方式是由學校行政人員指派，第三種方式是由教師團體推選。隨著教學專業自主的時代潮流，最後一種方式有漸受採行的趨勢（張德銳，民 87）。秦夢群（民 89）亦指出國外教學導師的產生方式係經由教師同儕選任，且由各校自行負責。因此，對於選拔出適合擔任教學輔導教師的人選，則需進一步進行有計畫的培訓，培訓的重要內容則如 Blair 和 Bercik（1987）所指出，為使教學導師勝任工作，教學導師除需接受一般教師的在職訓練外，更需要加強教學演示、教學觀察、指導教學訓練，同時需研讀教師發展、新任教師的需求、有效教學技巧、視導技巧、專業發展等方面資訊。簡單地說，有關教學導師教學領導培訓計劃層面，必須明訂教學導師的選拔方式、教學導師所應負有的職責以及教學導師教學領導技巧的養成。

由於台北市所推動的教學導師制度，對教學導師所扮演的角色

期望，實可配合教學領導的理論加以落實，因此，研究者認為整個計畫的過程，實可參酌 Snyder (1983) 根據組織及管理理論，加上與數以千計的美國中小學校長訪談、討論的結果，所提出 Snyder 的教學領導架構加以規劃。Snyder 的理論主要是將學年度區分成三個階段，而每一個階段，都有一項教學領導的功能。在第一階段中，所強調的是計劃(planning)，指校長與全校相關人員共同擬訂學校發展目標，包括團體的教學計畫及教師個別的班級教學計畫；第二階段則強調的是發展(developing)。在此階段中，臨床視導(clinical supervision)是一項重要的工作；主要是提供教師有關教學的各種建設性意見，以提高教與學的成效，校長必須具備溝通、觀察、資料蒐集、與資料分析的能力。其次，校長必須重視教師進修(staff development)，以達成學校的教學目標；第三個階段強調的是評量(assessing)。學校效能(school effectiveness)的評量是本階段中的重要工作，首先是由校長針對學生的學業成就表現，以及個別教師或各組群的教師達成原先所訂定教學目標之程度，進行具體評量。接著，根據評量的結果進一步再計劃(replanning)，這是教學領導的一項重要工作，校長必須依據學年開始所擬訂的計畫，仔細進行評估與檢討後，繼而作為再計劃的參考(引自楊振昇，民 93)。

經過文獻探討後，研究者認為教學輔導教師制度若能結合教學領導理論，並加以具體實踐，應能落實教學導師制度的理想。因此，研究者參考修改Snyder(1983)的教學領導架構，認為學校推動教學輔導教師制度的計畫，可做規劃如下：(圖2-2)





**圖 2-2 學校推動教學輔導教師制度的計畫架構**

資料來源：修改自 Instructional leadership for productive schools, by K. J. Snyder, 1983, *Educational Leadership*, 40(5), p. 32. (引自楊振昇，民 93)

整體而言，臺北市目前所推行的教學導師制度，係依據 94.3.29 修正「臺北市立國民中小學教學導師設置試辦方案」。若參考教學領導理論分析臺北市立國民中小學教學導師設置試辦方案，在計畫階段可將其推動策略與重要工作，整理歸納如下（圖 2-3）：

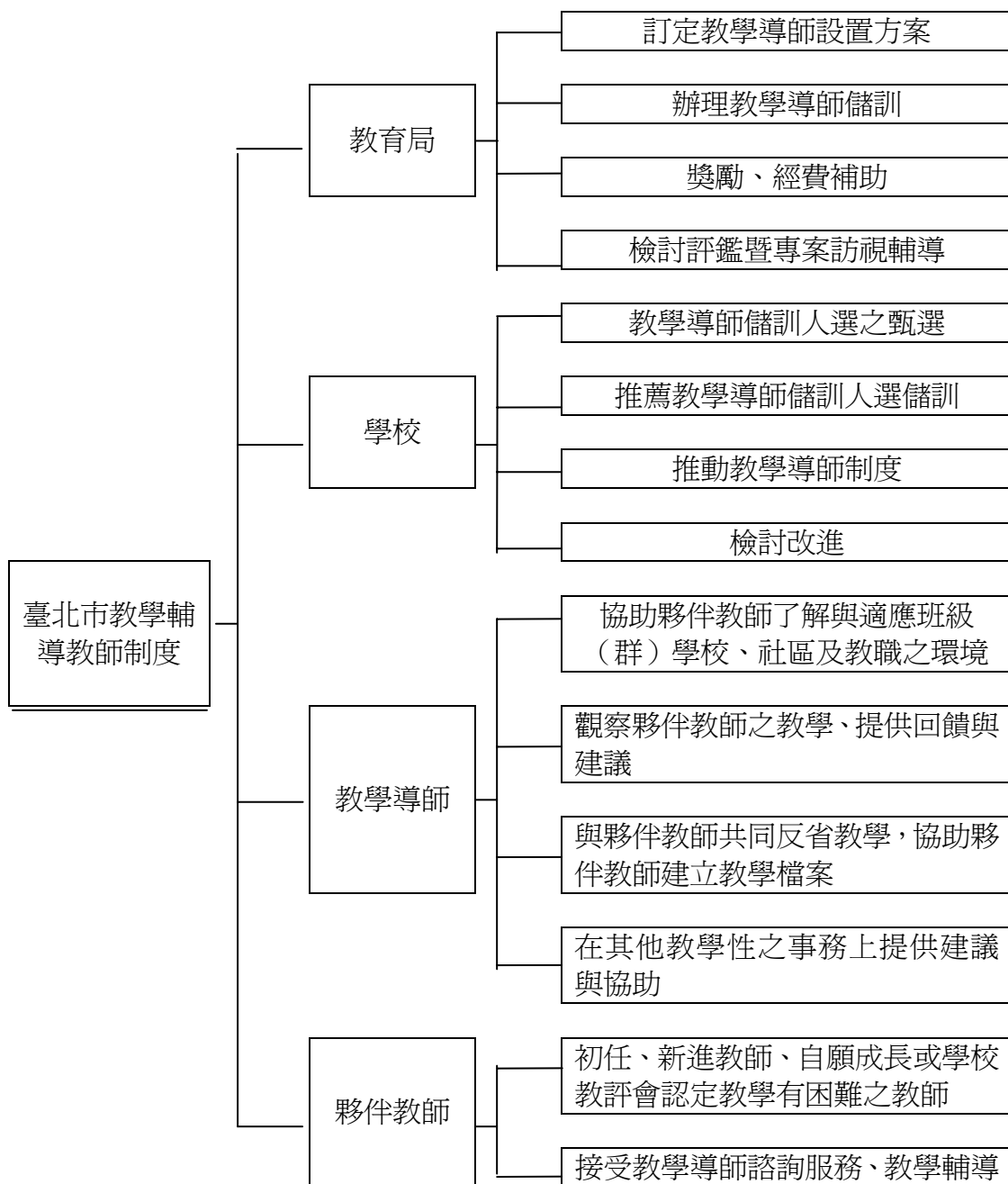


圖 2-3 臺北市教學輔導教師制度推動計畫之策略

資料來源：研究者整理自臺北市立國民中小學教學導師設置試辦方案。

綜合以上學者們有關教學領導的主張，檢視目前臺北市教學輔導教師制度推動計畫之策略，可知學校在推動教學輔導教師制度時，

在計劃階段，即應確認學校推動教學領導的計劃目標、團體教學計畫、個別班級教學計畫；包括發展重點、實施方法、項目，以及評量、預期達到的成效等，如此才能為制度的有效推動，和提升教師專業的理想目標，奠定良好的基礎。

### 參、宣導階段

教學輔導教師制度若要能有效的推動，需要學校行政的積極宣導，而學校行政若要能發揮積極宣導的作用，校長便需扮演教學領導的重要角色。Mcgorray（1995）認為校長教學領導之角色，應該含括知識、支持、發展、視導並評鑑教學方案，同時做好支持教職員發展的各项準備工作。而 Cawelti（1987）認為身為教學領導者必須具備下列四種技能：分別為傳達學校的遠景、促進組織發展、提供教學支持與、監督學習狀況。因此，有關校長所應扮演的角色，李安明（1999）便會提醒指出，由於校長本身職務上的工作要求，校長在很多的場合中都扮演評判者的角色，即透過考核教師教學的方式，來督促教師的工作。然而，這樣的作法往往讓教師認定校長的出現與巡視教室，只是例行性的教學視察，其功能不在於支持與協助，而在於挑缺點找麻煩。因此，長期以來，許多基層的教師將校長的教學「視察」，視為一種教學的潛在「威脅」。由於校長與教師間的不友善關係，並非一朝一夕所造成的，因此，校長不能一廂情願的認定，只要他立即改變其行政管控的作為，就能得到教師的信賴與信心。而是要改變平時的作法與態度，讓教師從日常工作中，觀察並知覺到校長已從原先的考核者，轉化為輔助與教練者，進而認定校長是值得信賴的，是教師教學發展的支持者。唯有在互信互賴的人際關係前提下，教學上的各種領導與視導，才能發揮成效。

因此，在教學輔導教師制度的宣導階段，無論是校長或學效的行政人員，都應在開放、透明、誠懇、佈公的互信機制下，積極宣導教學輔導教師制度的優點、功能與價值，利用各種公開場合，包括教師晨會或全校性教師會議，宣導教學輔導教師制度的意義、目的、功

能、方式及實施預期成效，宣導並提供教師各項支持性的措施，以博取教師對教學輔導教師制度普遍的信賴與支持。

#### 肆、凝聚共識階段

學校全體同仁若能凝聚共識，有助於理想教學目標的達成。學校推動教學輔導教師制度，經由開誠布公的積極宣傳，不僅僅要使全體教師對制度的各種目的與功能，有清楚的認識與了解，而願意主動參與制度的實施，更須對制度本身欲提升教師專業發展的各種途徑與作法，有正確的共識。

Andrews & Soder (1987) 也認為有效的教學領導者應該是一位資源提供者，或者其本身即為一教學資源，也是一位溝通者，更要能要求自己「經常露面」(visible presence) (引自 Stronge, 1993)。可知如果教學領導者能透過各種機會，與被領導者建立共識，那麼有關各種制度的推動，將會更順暢。在凝聚共識階段，主要應規劃各種正式與非正式的聚會，增進教學導師與夥伴教師相互瞭解的機會，營造真誠、信任、接納的環境，協助雙方相互瞭解，鼓勵教學導師與夥伴教師相互幫助、彼此提攜、暢所欲言。此外，應注重內在激勵的心理層面，賦予教學導師充分的進修、研究的機會以及工作本身的成就感；給予夥伴教師接受教學輔導的肯定與安全感，加強教學導師與夥伴教師對於參與此制度的向心力。

一般而言，教學領導以校長作為領導者，但在台北市所推動的教學輔導教師制度中，若能以教學輔導教師作為教學領導者，那麼將能發揮更大的成效，以群體的力量，共同促使全校教師順利增能(empower)，由原來的「課程執行者」轉換為「課程設計者」，「被動的學習者」轉換為「主動的研究者」，「知識的傳授者」轉換為「能力啟發者」，以落實九年一貫課程改革的精神。因此，在學校推動教學輔導教師制度凝聚共識的層面，應分擔原先以校長為主要領導者的模式，而是集合校長、行政人員，以及全體的教學輔導教師，所進行的一種教學領導，換言之，學校中的校長、行政人員與全體的教學輔導

教師都具有舉足輕重的地位。

研究者參考李安明(1999)針對國內外相關文獻，整理「校長教學領導」的論點，歸納出六項校長的主要教學領導層面，分別為：「發展教學任務與目標」、「確保課程品質」、「確保教學品質」、「促進教師專業成長」、「增進學生學習氣氛」、與「發展支持之工作關係」，同時對校長在教學領導上之實務，提出六大項的建議：

- 一、發展以「教學為主體」的任務與願景，並將學校團隊工作與學校的願景做緊密結合。
- 二、適時適地出現在教學現場來協助教師。
- 三、了解成人再學習的特徵以激發教職員再學習的動機。
- 四、校長要扮演教學支持者與教導的角色而不是裁判者。
- 五、營造一個鼓勵學習的情境以充分發揮教職員的才能。
- 六、營造一個鼓勵學生學習的情境，以提高學習效能，藉以說明校長「如何成爲一位學校的教學領導者」。

因此，在教學輔導教師制度的凝聚共識階段，學校行政除了訂定學校推動教學輔導教師制度的具體目標，也應積極宣導學校推動教學輔導教師制度的優點與價值，並與全校教師共同討論，確立教學導師的領導角色，爭取全校教師的認同與支持，以利教學輔導教師制度的順利推動。

凝聚共識是學校推動教學輔導教師制度成功的關鍵因素，而所謂的共識，乃指學校所有的教師都能對教學輔導教師所扮演的角色，有正確且妥當的認識，尤其是參與本制度的教師對輔導教師所應扮演的教學領導角色有深入的認識與掌握，如此才能使制度發揮提升教師專業的效果。誠如張德銳等（民 92）所指出，教學輔導教師制度的成功關鍵，在於教學輔導教師除了要有一顆至赤熱的心，更要講求溝通技巧，他們必須放下身段，傳達支持、關心、接納的感受，並透過非口語訊息，使接受輔導者感受到輔導教師的真誠和關心。對於初任教師及新進教師的請益，更要傾囊相授，當可充分發揮教學輔導的功

能。另外，對夥伴教師而言，宜體認擔任教師工作要不斷精進，才能有效提升教學品質，確保教學尊嚴。因此，夥伴教師唯有開放心門，不斷積極自我學習，並主動找尋空堂時間與教學導師請益、討論，才能達成專業成長的目的。同時，夥伴教師宜開放教室的門，歡迎教學導師進班觀察，一方面透過有效的回饋會談，確認自己的教學優點與風格，另一方面找出自己教學的缺點和盲點，及早加以改善。

## 伍、實施階段

學校推動教學輔導教師制度的實施階段，教學領導策略是學校推動教學輔導教師制度的具體實踐，教學輔導教師制度的推動必須要從學校的教學領導做起。在實施階段，可參考 Stronge(1988)有關教學領導策略的幾個主張，作為指導方針：

- 一、決定學校的任務：教學領導者必須瞭解學校要達到的目標是什麼，並擔負起領導全校教職員來達成目標，且與學校附近的社區溝通的責任。
- 二、管理教學方案：包括視察及評鑑教學、協調整合課程、監控學生的學習情形。
- 三、促進學校學習氣氛：包括維持高的可見度來進行溝通及形成期望、建立獎勵制度來提昇學術風氣及學習熱忱、建立清楚明白的標準讓學生具體瞭解學校的期望、保障教學時間、選擇及參與專業的發展方案。

此外，研究者亦參考修改Hallinger 和Murphy 所提出的教學領導架構（Hallinger & Murphy, 1985、1987；楊振昇，民93），歸納出學校推動教學輔導教師制度的實施策略，可以從以下層面做更細部的規劃（如圖2-4）：

### 一、界定教學輔導教師制度的任務

- (一)協助夥伴教師了解與適應班級（群）學校、社區及教職之環境。

- (二)觀察夥伴教師之教學、提供回饋與建議。
- (三)與夥伴教師共同反省教學，協助夥伴教師建立教學檔案。
- (四)在其他教學性之事務上提供建議與協助。例如分享教學資源與材料、協助設計課程、示範教學、協助改善班級經營與親師溝通、協助進行學習評量等。

## 二、實施教學輔導教師制度計畫

- (一)排課與配對方式：
  - 1、依任教年級和教授的學科範圍安排
  - 2、依就近輔導原則安排
  - 3、依相同教學理念與人格特質安排
- (二)教學輔導時間安排：安排教學輔導教師、夥伴教師個別觀察、諮詢與輔導會議的時間。
- (三)協助夥伴教師教學：指教學導師能與夥伴教師商討班級教學的目標、提供教學上的支持，並透過非正式的觀察，去了解夥伴教師實際教學情形。
- (四)協助夥伴教師督促學生進步：指教學導師能投入心力，協助夥伴教師確實以學生的考試結果，作為擬訂教學目標、評鑑課程、及測量學生進步情形的參考。

## 三、提升教學導師與夥伴教師的學習氣氛

- (一)良性的溝通：指教學導師與夥伴教師進行良性的溝通，以藉此增加與夥伴教師間的互動。
- (二)友善的關懷：指教學導師與夥伴教師能適時地給予對方肯定、感謝與鼓勵，以營造正面、積極的合作氣氛。
- (三)提升教師專業發展：指教學導師能提供夥伴教師各項進修的資訊，並鼓勵夥伴教師參加教師進修，以提升其教學品質。
- (四)學校提供內在激勵與外在激勵措施：內在激勵措施包括賦予教學導師充分的進修、研究的機會以及工作本身的成就感；給予

夥伴教師接受教學輔導的肯定與安全感。外在激勵措施包括調整教學導師的職務、減課或減輕其工作負擔、表揚獎勵與差假，以及教學研究經費之補助等。

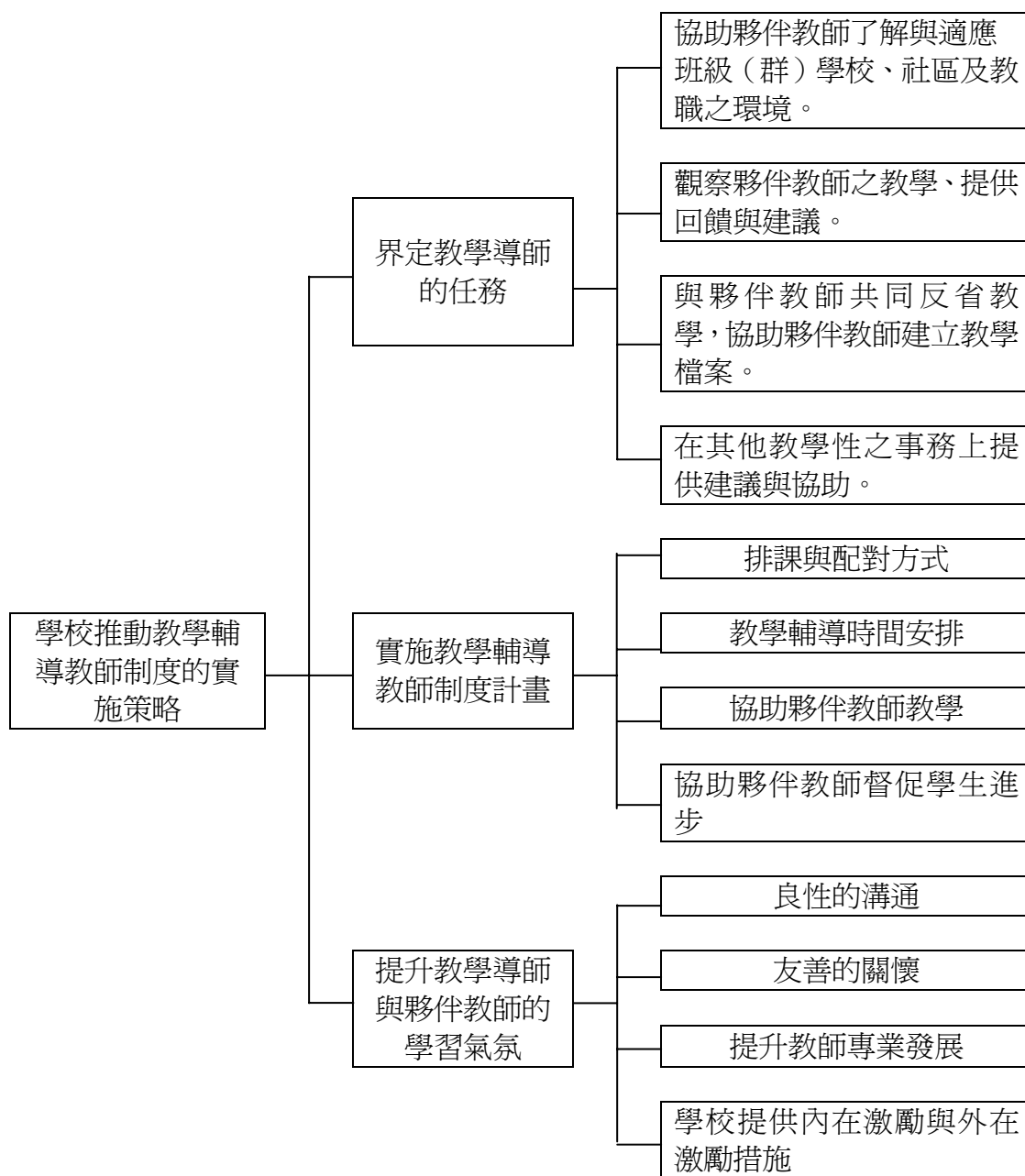


圖2-4 學校推動教學輔導教師制度的實施策略架構

資料來源：參考修改自“Assessing and developing principal instructional leadership,” by P. Hallinger and J. F. Murphy, 1987, *Educational Leadership*, 45(1), p. 56. (引自楊振昇，民93)



## 陸、檢討改進階段

檢討是學校推動教學輔導教師制度的最後階段，也是下一學年繼續推動的開始。Litchfield（1986）指出教學領導的工作任務，涉及了教室觀察、舉行教室觀察前與觀察後的會議、與教師商討長期的課程目標。因此，觀察後的會議，對於教學領導的檢討有重要意義。Mitchell、Scott 和 Hendrick（1996）曾針對美國加州 457 所實施教學導師制度的學校，採用焦點團體的訪問方式及問卷調查研究，發現：大多數學區的教學導師方案會與其他教育方案（如雙語教學、特殊教育方案）配合實施。對於那些有從事整合工作的教學導師方案，教學導師和學校行政人員會一致的認為，此種方案對於下列九個結果的測量有正面的影響：其分別是 1.初任教師的表現、2.教學、3.課程、4.學生表現、5.教師士氣、6.教師地位提升、7.學生評量、8.留住好老師、9.教師表現評鑑。

美國加州初任教師輔導方案(The California New Teacher Project)的實施結果亦發現，學區中若能提供初任教師良善的支持服務，並給予妥當的引導，則有許多正面的效應出現，主要如下(Commission on Teacher Credentialing, 1993)：

- 一、可消除初任教師的孤立、挫折感，可減少初任教師三分之二以上的離職率。
- 二、對於夥伴老師而言，接受輔導比未接受輔導的初任教師更能勝任教師的工作。他們能經常的：
  - (1)使用有助於提升學生學習成效的策略、
  - (2)使用較複雜、具挑戰性的教學活動，來促使學生提升思考技巧及合作的習慣、
  - (3)對課程與教學進行長程的規劃，以確保學生能學到全年較完整的知識與技巧、
  - (4)激勵各種不同背景的學生從事具生產力的學習活動、
  - (5)不論任教班級在種族及文化上是否同質或異質，皆會給予具挑戰性、複雜度的作業。
- 三、對於教學導師而言，做為支持提供者的教學導師也學習到新的教學方法。此外，參與制度的資深教師以及初任教師，不但較能反省其教學實務，而且對教學生涯更具熱忱。而且，96%參與試辦

方案的校長，認為試辦方案對於校內新舊教師之間的溝通具有正向效果。

可知，教學輔導教師制度對提升教師教學的專業素養有其功效，但如果能在每一學年做檢討，找出進一步改進之處，使制度的推行更為順利，將能發揮更顯著的成效，嘉惠學校中所有的成員。此外，透過教學輔導教師制度的回饋會議，教學導師與夥伴教師藉同儕間的相互學習、反省、檢討，進而改進教學，使教師的寶貴經驗得以傳承。檢討改進是促進學校推動教學輔導教師制度不斷反省、改進、成長的重要歷程。

## 柒、小結

近年來，有關教學領導的研究逐漸受到重視，它成為學校提升教學效能重要的理論，如果能結合其論點的優勢，應用於教學輔導教師制度的推動，充分利用學校豐富的人力資源，將教學領導工作，轉變成團體對團體的團體領導(team leadership)，或者是一對一的個別領導(one to one leadership)，甚至是同儕的領導(peer leadership)，相信更符合時代的發展需求與教育改革的趨勢(王秀玲、鄭玉卿，民 93)。

若以教學輔導教師作為學校教學領導的主力，使教學領導的主要執行者並不侷限於校長，而是由學校中具備專業知能的資深教師，來幫助教師進行有效教學，並促使學生有效學習。重要工作包括：擬定學校發展目標、發展學校課程，提供充分學習資源、鼓舞學生學習動機與期望、視導與評量教師教學、妥善規劃教師進修課程、營造學校和諧互助的關係，提升教師專業成長……等等，所有能協助教師教學與學生學習的相關活動或做法。這實是廣義的教學領導之重要概念(黃錫隆，民 92；張德銳，民 84；楊振昇，民 88)，換言之，也是台北市目前所推動的教學輔導教師制度可以努力的方向。

以目前教育行政機關與學校推動教學輔導教師制度的實施策略為例，其主要作法可歸納如下：

## 一、教育行政機關推動教學輔導教師制度的策略

目前臺北市推動教學輔導教師制度主要依據「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」辦理，其主要的策略內容如下：

### （一）教學輔導教師遴選標準

參加教學導師儲訓人選之教師，應符合下列各項條件：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。

### （二）過程

各校教學導師儲訓人選之甄選，由學校專任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，送請校長推薦後，送教育局核備。

經核定設置教學導師之學校，其教學導師之遴聘，應經甄選、儲訓等程序，合格人員由教局造冊候聘，並頒予教學導師證書後再由學校依規定聘兼之。

### （三）培訓

各校所推薦之教學導師儲訓人選，應參加教育局委託臺北市教師研習中心四週之儲訓課程。經儲訓合格者，為候聘教學導師。經聘任後之教學導師，每年應參加臺北市教師研習中心所舉辦之在職成長課程。

### （四）角色職責

各校聘任教學導師時，應考量學校設置教學導師之任務需求，由校長就校內具教學輔導教師資格者，聘請兼任之。各校教學導師之聘期一任為一年，連聘則連任。任職期間，進行下列服務工作：1.初任教學二年內之教師（不含實習教師）、2.新進至學校服務之教師、3.自願成長，有意願接受輔導之教師、4.經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。

























































































































































































































































