

臺北市教學輔導教師制度 96 學年度研究報告(1)

教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析



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：張素偵

研究人員：賴宜鴻

行政指導：何雅娟、官月蘭、呂慧玲

研究助理：鄒美寶、蔡駿奕

中華民國九十六年九月

教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析

摘 要

「教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析」旨在探討成功幫助初任教師班級常規經營之教學輔導個案，提出結論與建議，俾供教育行政單位、國小校長及相關教師推動教學輔導決策與執行之參考。

為達成研究目的，本研究以訪談法為主，文件分析法及焦點團體座談為輔。訪談及焦點團體座談對象係經研究小組研商後，選定成長國小（化名）低、中、高三個年段、教學輔導成功個案為研究對象，每個個案均含教學輔導教師及初任教師（或稱夥伴教師），共計三個個案、六位受訪教師。文件分析法係針對受訪學校所提供之教學輔導之小組長聯席會議、團體聚會、小組會議、個別輔導、小組輔導活動及主題座談等紀錄，進行內容分析與編碼，並與訪談之內容進行交叉比對與檢核，以增加研究之信、效度。研究結果獲致以下結論：

- 一、教學輔導歷程包括「出現需求」、「覺察需求」、「診斷問題」、「進行輔導」、「困難排除」及「評鑑結果」等六階段。
- 二、初任教師在班級常規經營上面臨的困境，包括「情緒失調」、「制定與執行班規」、「策略的運用」、「時間的管理」、「師生角色不清」及「親師溝通困難」。
- 三、教學輔導教師覺察夥伴教師困境之途徑，分為「主動覺察」、「被動覺察」及「教師自我覺察」三大類。
- 四、教學輔導困境不外是教學輔導教師或夥伴教師意願不高、時間不足、非同年級同科目配對、工作過重、欠缺制度之職前培訓等。
- 五、教學輔導成功因素可就制度與教師兩方面來看。在制度方面，自願參加優於強迫推銷，團體輔導優於個別輔導，同質配對（同年級、同科目、同理念）優於異質配對，非正式互動優於正式互動；在教師方面，教學輔導教師與初任教師如能抱持開放、真誠、追求成長的心態，教學輔導教師具備專業、解決問題能力與熱心奉獻特質，初任教師願意主動請益、虛心受教，則教學輔導成功機率將會提高。此外，合適的制度推動領導者、教學輔導教師之輪休回鍋制，亦是教學輔導成功關鍵。
- 六、教學輔導與夥伴教師之互動歷程，依學者看法可分成關係建立期、需求調整期、成長維持期及淡出期四個階段。實務上如能讓二者關係繼續停留在成長維持期，更有利於教學輔導之成功。

根據研究結論，針對教育行政機關、學校、教學輔導教師、初任教師及未來研究，提出具體建議。

關鍵詞：教學輔導、初任教師、班級常規

目次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	3
第三節 名詞釋義.....	3
第四節 研究方法與流程.....	4
第五節 研究範圍與研究限制.....	8
第二章 文獻探討.....	11
第一節 初任教師班級常規經營之內涵分析.....	11
第二節 教學輔導歷程之內涵分析.....	18
第三章 研究設計與實施.....	27
第一節 研究架構.....	27
第二節 研究對象.....	29
第三節 研究工具.....	29
第四節 研究程序.....	32
第五節 資料處理與分析.....	34
第四章 研究結果分析與討論.....	39
第一節 研究結果分析.....	39
第二節 研究結果討論.....	51
第五章 結論與建議.....	57
第一節 結論.....	57
第二節 建議.....	60
參考文獻.....	62
一、中文部分.....	62
二、英文部分.....	64
附錄.....	71
附錄一 訪談致謝函.....	72

附錄二 焦點團體座談致謝函暨座談提綱.....	73
附錄三 焦點團體座談逐字稿.....	75

表 次

表 2-1 班級經營及常規管理中教師控制的連續體界定.....	15
表 3-1 研究對象基本資料表.....	29
表 3-2 文件資料編碼代號表.....	31
表 3-3 訪談與文件資料編碼表.....	35
表 3-4 研究者與編碼員互相同意之語幹數.....	38

圖 次

圖 1-1 「教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析」	
研究流程圖	7
圖 3-1 「教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析」	
研究架構圖.....	28

第一章 緒論

本研究旨在探討成功幫助初任教師班級常規經營之教學輔導個案，提出結論與建議，俾供教育行政單位、國小校長及相關教師推動教學輔導決策與執行之參考。第一章係概述研究之進行，分別就研究動機、研究目的與待答問題、名詞釋義、研究方法與研究流程、研究範圍與研究限制等方面，加以敘述。

第一節 研究動機

立法院於 95 年 12 月 27 日甫通過教育基本法第 8、15 條條文之修正，明訂學生之「身體自主權」及「人格發展全」，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害，一旦遭受不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道（教育基本法，2006）。

該項條款未來對於教師處理校園內霸凌、恐嚇或勒索偷竊等行為，恐會造成態度消極和束手無策的窘境，甚至引起教師和家長間的糾紛與衝突（吳錦騰，2006 年 12 月）。教師該如何予以因應，是此刻亟需探討之議題。

對初任教師而言，班級的秩序與掌控是最令其困擾、造成壓力之事，亟需協助（Crawford，2003；Gee，2001；Gordon & Maxey，2000；Onafowora，2005；Perry & Taylor，1982；Sheeler，1996；Supko，1997；Veenman，1984；Voth，2002；Yu，2002）。甚至有些研究結果顯示初任教師將班級常規管理，列為各項困境之首（Brock & Grady，1996）。班級常規是有效教學的前提，學生如無法集中注意力於教師的教學，連帶就無法有效學習（Bell，1998）。研究指出都市學校的教師須花費 75% 的上課時間來維持班級秩序，因此減少了提供給學生

的學習時間（郭明德，2001）。訪談現任五位教師，一致認為對一位初任教師而言，班級經營是他們最在意的事，其中又以班級常規管教的指導，更有迫切的需要。由此顯示，在教師班級經營中，維持班級秩序的重要；而班級秩序的維持，其關鍵在於建立班級常規與維持策略。

班級常規經營是班級經營的一環（林進材，2005；郭明德，2001；Martin & Baldwin，1996），無法充分管教學生是初任教師離職理由之一（Jeanlouis，2004），學生管教問題日益增加亦是越來越多教師轉換學校的原因（Arab，2005），Yu（2002）建議可以透過教學輔導架構協助較無經驗的教師處理班級常規經營壓力，研究發現教學輔導是能使教師對教室實務管理產生正向持續性改變的有效方法（Sperry，1999），教學輔導歷程有助於初任教師之班級經營（Certo，2002；Mount，2000）。

儘管文獻顯示班級常規經營成敗攸關初任教師教學效能，且教學輔導又助於初任教師班級常規經營。惟國內外針對教學輔導歷程對於國小初任教師班級常規經營相關議題之研究並不多，截至2007年7月17日為止，以mentoring、classroom及discipline為關鍵字，透過EBSCO-ERIC之搜尋結果，主題欄為0篇，摘要欄為34篇，不分欄位為38篇；透過ProQuest Dissertations and Theses-A&I(PQDT)之搜尋結果，不分欄位為48篇；以教學輔導及班級常規為關鍵字，透過國家圖書館-全國碩博士論文之搜尋結果，論文名稱及摘要兩欄均為0篇，不分欄位為10篇。職此之故，本研究擬以「教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析」為主題，希望能提供實務工作者建議並增補國內該主題文獻之不足。

第二節 研究目的與待答問題

茲將本研究之目的與待答問題，分述如下：

壹、研究目的

- 一、探討成功幫助初任教師班級常規經營之教學輔導歷程。
- 二、分析教學輔導與夥伴教師之互動階段。
- 三、依據研究結果提出建議，俾供教育行政單位、國小校長及相關教師推動教學輔導決策與執行之參考。

貳、待答問題

- 一、成功幫助初任教師班級常規經營之教學輔導歷程為何？
- 二、初任教師班級常規經營面臨之困境為何？
- 三、教學輔導教師如何覺察夥伴教師班級常規經營困境？
- 四、輔導歷程困境為何？
- 五、輔導初任教師班級常規經營之成功要素為何？
- 六、教學輔導與夥伴教師之互動階段為何？

第三節 名詞釋義

以下針對本研究之重要名詞，「教學輔導歷程」、「初任教師」、「班級常規」與「班級常規經營」進行詮釋。

壹、教學輔導歷程

本研究所稱教學輔導歷程，係指夥伴教師，接受教學輔導教師提供教學及班級經營方面有系統、有計畫及有效能之協助、支持與輔導之整體過程。

貳、初任教師

本研究所指之初任教師係指新進入教學輔導試辦國民小學任教

二年內之教師，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。

參、班級常規

本研究所指之班級常規係指學生在教室裡，應確實遵守之日常生活規範、命令及程序，涵蓋整潔、秩序、禮節、學習與品行等層面。

肆、班級常規經營

本研究所指之班級常規經營係指初任教師為做好班級常規之管理，所採取之一切措施及作法。包括訂定班規、執行班規、實施獎懲、親師溝通等。

第四節 研究方法與流程

本節係就研究之方法與流程，進行說明，以利閱讀者對研究能有一整體的概念。

壹、研究方法

本研究以訪談法為主，文件分析法及焦點團體座談為輔。訪談進行兩次，第一次進行電話訪談，就研究小組推薦教學輔導試辦成效不錯之三所國民小學校長及主任，進行電話訪談，請其推薦初任教師班級常規經營教學輔導成功之個案。經與研究小組研商後，選定成長國小（化名）低、中、高三個年段、教學輔導成功個案為研究對象，每個個案均含教學輔導教師及初任教師（或稱夥伴教師），共計三個個案、六位受訪教師。將訪談錄音轉譯為文字，並進行內容分析與編碼，其間經過四次本研究小組定期召開「教學導師制度整合研究案」專案會議討論後修改。

文件分析法係針對受訪學校所提供之教學輔導之小組長聯席會

議、團體聚會、小組會議、個別輔導、小組輔導活動及主題座談等紀錄，進行內容分析與編碼，並與訪談之內容進行交叉比對與檢核，以增加研究之信、效度，並期在多方資料之蒐集下，能夠擴大研究之深度與廣度。。

焦點團體座談係於研究最後進行，主要針對訪談與文件分析內容不足及有待釐清之部分，請受訪教師再次提供意見，再次增補資料並確認編碼之正確性。

貳、研究流程

本研究所進行之流程，分為準備、進行及完成三個階段：

一、準備階段

(一) 決定論文題目

進行相關研究主題之檢索及蒐集，並與研究小組經五次會議討論後，決定研究方向與論文題目。

(二) 確定訪談學校

請專家學者推薦適合之研究學校，經電話確認後，請受訪學校推薦成功個案。

(三) 蒐集訪談資料

彙整班級常規及教學輔導相關文獻，研擬訪談提綱。

二、進行階段

(一) 開始訪談

根據訪談提綱，與受訪教師洽談合適時間，進行訪談。

(二) 蒐集教學輔導歷程文件資料

請受訪學校提供該校進行教學輔導歷程相關文件，俾便本研究進行訪談內容之交叉比對與檢核。

(三) 進行訪談及文件內容編碼

將訪談錄音帶內容轉譯為文字，根據訪談及文件內容進行編

碼，期間經研究小組四次會議討論後修正。

(四) 舉行焦點團體座談

為確認編碼之正確性，並增加研究資料之厚實，邀請受訪教師參加焦點團體座談，針對編碼內容及資料不足之處，再次提供意見。

三、完成階段

(一) 歸納研究發現

根據文獻探討與研究結果，進行分析與討論，俾便歸納研究發現。

(二) 提出研究結論與建議

根據研究發現提出結論與建議，以供教育行政單位、國小校長及相關教師推動教學輔導決策與執行之參考。

研究流程圖，詳如圖 1-1 所示：

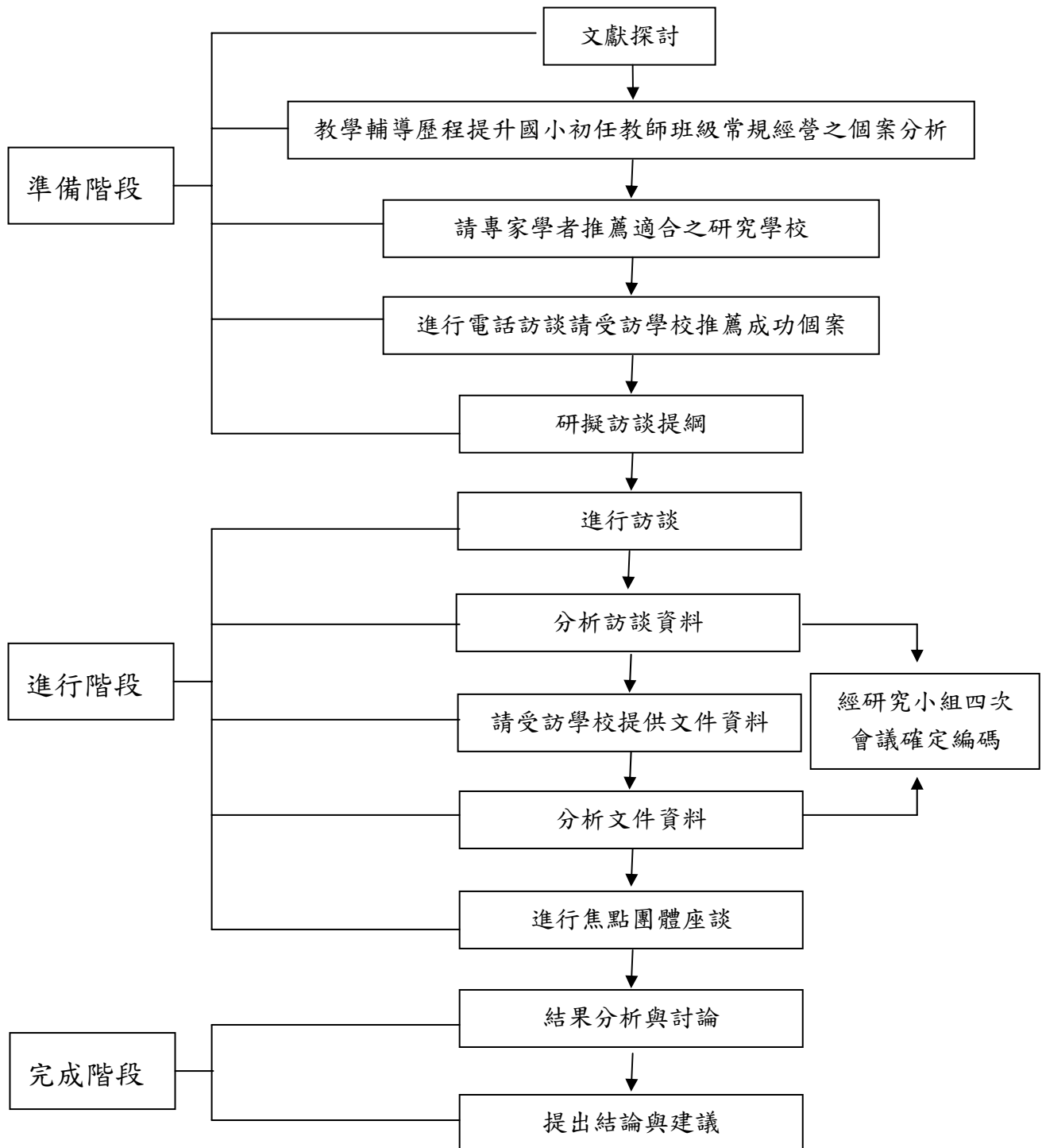


圖 1-1 「教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析」研究流程圖

第五節 研究範圍與研究限制

本節依據研究目的，陳述研究範圍與研究限制：

壹、研究範圍

本研究範圍分為「研究主題」與「資料蒐集」兩方面，進行說明：

一、研究主題範圍

本研究旨在探究成功幫助初任教師班級常規經營之教學輔導個案，亦即探討成功幫助初任教師班級常規經營之教學輔導整體歷程，其內涵包括教學輔導之歷程階段、初任教師班級常規經營面臨之困境、教學輔導教師如何覺察夥伴教師班級常規經營困境、輔導歷程困境、教學輔導成功輔導初任教師班級常規經營之要素，以及教學輔導與夥伴教師之互動歷程。故初任教師之班級常規經營、教學輔導歷程等核心概念，為本研究範圍。至於其他與班級常規、教學輔導相關之議題，如班級常規訂定原則及步驟、班級常規內容、班級常規之理論基礎、班級常規之執行、班及常規之評鑑、教學輔導制度、教學輔導現況、教學輔導成效等，雖與班級常規、教學輔導有關，惟非本研究之重點，故不列入研究範圍。

二、資料蒐集範圍

本研究資料蒐集範圍，包括文獻、訪談、文件、專家諮詢座談等三類資料：

(一) 文獻資料蒐集範圍

依據研究目的及研究主題，文獻資料蒐集範圍，就班級常規方面，包括班級常規之意涵、初任教師班級常規之經營、班級常規管理模式、成功班級常規經營要素；就教學輔導方面，包括輔導歷程

困境、教學輔導教師與夥伴教師之互動歷程、教學輔導成功要素，進行文獻的探討、評述、綜合與摘要。

(二) 訪談資料蒐集範圍

第一次進行電話訪談，就研究小組推薦教學輔導試辦成效不錯之三所國民小學校長及主任，進行電話訪談，請其推薦初任教師班級常規經營教學輔導成功之個案。經與研究小組研商後，選定成長國小(化名)低、中、高三個年段、教學輔導成功個案為研究對象訪談對象，以訪談錄音轉譯之文字做為訪談資料。

(三) 文件資料蒐集範圍

文件資料蒐集之範圍為成長國小所提供之教學輔導之小組長聯席會議、團體聚會、小組會議、個別輔導、小組輔導活動及主題座談等紀錄。

(四) 專家諮詢座談資料蒐集範圍

專家諮詢座談對象係以五位受訪教師為對象(其中一位因調職，所以不克出席)，蒐集其對編碼內容及資料不足之處，再次提供意見。

貳、研究限制

本研究雖已透過文獻探討、訪談、文件分析、焦點團體等研究方法，蒐集教學輔導教師與夥伴教師對研究主題之相關意見，惟在研究過程仍受到以下的限制：

一、訪談樣本上選取的限制

受訪學校雖經研究小組推薦，成功個案亦由學校推薦。惟班級常規經營之成功個案是否與教學輔導歷程直接有關係，係由學校認定，研究者無法完全控制。

二、研究結果應用上的限制

雖然本研究為文獻探討、訪談、文件分析、焦點團體等等研究結果之交集，惟因成長國小有其特殊之組織文化。因此其他學校要將研究結果應用於實務時，必須根據該校之情境、組織文化、人員特性、學校需求等，循序漸進、略作調整，方能獲致與成長國小雷同之教學輔導成效。

第二章 文獻探討

本章旨在分析班級常規與教學輔導與本研究相關之核心概念文獻，以作為撰寫訪談提綱與研究結果、結論與建議之根據。第一節為初任教師班級常規經營之內涵分析，第二節為教學輔導歷程之內涵分析。

第一節 初任教師班級常規經營之內涵分析

如何透過輔導歷程以提升初任教師班級常規之經營，為本研究目的之一，故本節就初任教師班級常規經營之內涵，包括班級常規意涵、初任教師班級常規經營、以及班級常規有效策略等議題，進行探討與分析。

壹、班級常規意涵

班級常規簡稱「班規」，亦即學生在教室內共同生活時所應遵循的規律，此規律是由班級全體師生參與討論，把對班級未來的遠景，化為班級規約，如此學生在班級或教室一切事物，皆有一訂規則可循，假以時日，自然形成習慣與態度，對學生行為具有引導與規範作用（張振成，2006）。

班級常規（discipline）是班級經營的一環，應包含規範（norm）、秩序或命令（order）及程序（procedure）。所謂的規範係指一般性的期望或標準；程序是指經由認可的做事方法或步驟；班級常規（classroom discipline）是指學生在教室裡，應確實遵守之日常生活規範及程序，涵蓋整潔、秩序、禮節、學習與品行等層面（郭明德，2001）。

班級常規包括規則（rules）和程序（procedures），兩者在本質上

都是有關行為的期望和規範。期望可以明文規定，亦可能以隱含的方式存在。所謂規則，是指一般性的期望或標準，用以規制學生的言行舉止；所謂程序，包括經過認可的做事方式或行為準則（林進材，2005）。

綜上所述，班級常規係指學生在教室裡，應確實遵守之日常生活規範、命令及程序，涵蓋整潔、秩序、禮節、學習與品行等層面。

貳、初任教師班級常規之經營

對初任教師而言，班級的秩序與掌控是最令其困擾、造成壓力之事，亟需協助。而班級常規經營必須考量的面向，尚有教師的人格型態與信念（洪玉娟，2003；Brown，2000）及對學生管控的意識型態（Brown，2000）。因此，有關初任教師在班級常規經營遭遇之困境、初任教師在班級常規經營採取之信念與做法，以及班級常規管理模式，有必要進行更進一步的探究與分析。

一、初任教師在班級常規經營遭遇之困境

根據 Martin 與 Baldwin（1996）之研究結果，初任教師在班級常規經營時，在教師稱讚、設定學習期望、處理下課行為及班級時間管理等方面，比較需要協助。

Greenlee 與 Ogletree（1993）研究發現，班級經營所帶來的壓力，是初任教師失敗的影響性因素。

根據董書攸（1998）研究發現，實習教師在達成班級常規管理目標、使用班級常規管理策略及班級常規管理實務的自我效能和滿意度上，都比正式教師差；在制定、執行教室公約，運用楷模、班級訓話來維持班級常規等方面，最感困難的能力。

簡言之，初任教師處理班級常規經營遭遇之困境，可分為個人本身與實務處理兩方面，個人本身是對壓力的調適；實務方面則包括制定與執行班規、策略的運用及時間的管理。

二、初任教師在班級常規經營採取之信念與做法

根據相關研究顯示，沒有教學經驗與有教學經驗之教師，對班級經營的態度是有所差異的（Martin & Baldwin，1996）。Kagan（1992）綜合整理教學相關文獻，獲得頗為一致的結論：初任教師採取「控制」的信念。Martin 與 Baldwin（1996）以此為基礎進行實證性研究，發現初任教師對於如何有效管理教室，存有不切實際的期待：

- （一）在心理社會環境面向：較少介入，天真地以為學生及教師是朝向共同目標努力。
- （二）在教學管理與溝通兩面向：積極介入，通常採取控制手段以管理學生。

三、班級常規管理模式

常規管理模式，可分為低、中、高三種教學控制模式（吳明隆，2001；Burden，2003）：

（一）低教學控制模式

1. 哲學理念基礎：學生有基本責任可掌控自己的行為，而學生自己也有做決定的能力，能夠自我決定與成長。
2. 教師角色：教師要能確保規範能落實執行，使學生於一個井然有序的環境中學習。
3. 常規管理模式：一致性溝通模式
 - (1) 傳遞適切訊息
 - (2) 適當表達憤怒
 - (3) 邀請合作
 - (4) 接納、承認學生感受
 - (5) 避免標記學生
 - (6) 使用引導作為改變學生的手段
 - (7) 避免傷害性問題
 - (8) 接納學生意見

- (9) 不要使用諷刺話語
- (10) 避免匆忙給予協助
- (11) 簡潔快速處理小問題

(二) 中教學控制模式

- 1. 哲學理念基礎：學生發展是內在與外在力量的結合，學生對行為的控制是師生共同的責任。
- 2. 教師角色：規則及實施程序由師生共同擬定。
- 3. 常規管理模式：合作性常規管理，實施步驟：
 - (1) 指出及描述行為
 - (2) 確認學生不當行為的目的
 - (3) 挑選介入處理技巧
 - (4) 選擇激勵方式以培養學生自尊
 - (5) 邀約學生父母作為學生不當行為處理的搭檔

(三) 高教學控制模式

- 1. 哲學理念基礎：學生的生長與發展是外在環境制約的結果，孩童是環境塑造而成的，學生並沒有先天內在的潛能。
- 2. 教師角色：教師要為學生選擇可欲的行為，增強好的行為，並採取必要的步驟，以消弭學生不當的行為
- 3. 常規管理模式：Jones 肢體語言模式
 - (1) 適當地營造班級氣氛
 - (2) 使用適當教學策略及預定安排的情境來掌握學生動態
 - (3) 建立合作學習型態
 - (4) 培養多套的處理技巧以管理學生的不當行為

表 2-1 班級經營及常規管理中教師控制的連續體界定

項目 \ 類別	低教學控制方法	中教學控制方法	高教學控制方法
教師控制程度	低	中	高
學生控制程度	高	中	低
對學生看法、感覺與喜好的重視程度	高	中	低
常規管理模式	一致性溝通模式	合作性常規管理	Jones 肢體語言模式
主要歷程	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 發展具有關懷、自我導向的學生特質 ◇ 建立師生關係 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 解決問題時，與學生簽訂契約。 ◇ 提供學生諮商。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 建立規則，並執行獎懲。
教師使用的方法	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 建構學生自我控制的情境。 ◇ 幫助學生看清問題，並引導他們以正確的方式解決問題。 ◇ 做一個有移情作用的聆聽者。 ◇ 讓學生表達他們的情感。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 透過與學生之間的互動，以澄清及建立界線。 ◇ 執行界線。 ◇ 形成彼此可以接受的問題解決方式。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 控制情境。 ◇ 選擇並使用適切的強制與懲罰。

資料來源：改編自

1. 吳明隆 (2001)。班級經營與教學新趨勢 (156 頁)。臺北市：五南圖書。
2. Burn, P. R. (2003). *Classroom management: Creating a successful learning community* (p.15). New York, NY: John Wiley & Sons.

Traynor (2004) 則以教師特質將班級常規分為溫和型、要求型與條理型三種模式，三種類型的教師對環境中不良行為的知覺能力、對維持班級常規的介入態度與實務上應用的技巧都有所不同，教師性格也有所差異：

- (一) 溫和型 (gentle)：具有禮讓的特質，採用建立關係與非直接的介入。

(二) 要求型 (demanding)：具有嚴厲的特質，同時採用直接與非直接的介入。

(三) 條理型 (regulated)：具有彈性的特質，會建立關係，也會分別採用溫和型的非直接介入和要求型的直接介入。

參、班級常規有效策略

根據 Greenlee 與 Ogletree (1993) 研究發現，四種有效改變班級常規的策略，分別為：諮商與引導、行政化的程序、一致性的管教、學校與社區良性的溝通。

初任教師 Anguiano (2001) 針對爭吵、不遵守指示、回嘴及在教室閒逛四種違規行為，進行行動研究，發現眼神接觸、身體接近與立即覺察，是有效的班級常規經營策略。

魏嘉漢 (1994) 從「事前的預防」和「事情發生時的處理」兩方面，探討班級常規管理。就事前的預防方面，可採訂立班級公約、常規訓練、生動活潑教學、分組比賽及付予責任等策略；就事情發生時的處理方面，可採製造懸宕氣氛、運用消弱原理、靜坐、發警告牌、接近的控制及哀兵之計等策略。

根據陳湘玲 (2000) 研究發現，開學初是建立班級常規的重要時機；良好教學為最佳班級常規管理策略，並將常規管理融入教學；低年級的獎懲制度以行為主義為手段，以學生行為內化為目的；班級常規應詳細舉例說明其規定內容。其中良好教學為最佳班級常規管理策略，亦為 Supaporn (1998) 所認同。

Emmer、Evertson 與 Anderson (1980) 研究發現，高效能教師在開學的第一天就會把班級常規及日常例行活動程序，融入教學工作中向學生解說清楚；高效能教師很少離開教室，隨時密切的監控著學生；高效能教師於開學第一週，會花長時間說明班級常規，讓學生知道規範的意義及目的，並隨時提醒學生注意遵守。

Stanard 研究發現，一個運作順暢的教室，具有如下特徵（引自

郭明德，2001)：教師具有親和力；教師對於建立及維持常規，非常嫻熟；教師具有豐富的學識，並精通教學；教師每天進行規劃與準備。

Luo (2000) 提出的班級經營策略，包括：溝通、介入、理解學生、團隊工作、角色扮演及運用講義、視覺教具、電腦等輔助教材，其中團隊工作亦是 Brown (2004)、Delli (2005)、Goyette (2003)、Lorah (2003) 等人認為重要的班級經營策略。

鄭麗玉 (2002) 提出的班級經營策略，包括：訂定班級公約、善用增強、慎用處罰、人性化管理、培養班風、以有趣遊戲吸引全班注意、建立班務參與感和榮譽感、妥善處理偏差行為、親師共同合作、做好教師情緒管理等。其中的親師共同合作，亦為 Marshall (1999) 所認同的班級經營策略。

Goyette (2003) 認為有效的班級經營策略，包括：教學策略具有高度彈性，以支持學生的學習；要求較具自信的學童，善待並協助其他學童等。

Burn (2003) 提出有效班級常規經營者具備以下七項職責：選擇班級常規經營哲學模式與規律；組織物理情境；管理學生行為；創造尊重、支持的學習情境；管理與促動教學；提升班級安全與健康；與同事、家長與其他人互動，以達班級管理目標。

Brown (2000) 提出國小有效班級常規經營之教師特質，包括：對學生抱持人性化管控的意識型態；直覺；感性；規律。

綜上所述，經營班級常規的有效策略，可從教師特質與具體措施的角度進行探討。在教師特質方面，應有親和力；在具體措施方面，有效教學、期初訂定適切班規、一致且規律性的執行班規、善用獎懲及增強消弱技巧、運用同儕團體動力、親師共同合作、妥善處理偏差行為、佈置安全與健康教室環境及做好教師情緒管理。

第二節 教學輔導歷程之內涵分析

本節依據研究目的與待答問題，分從教學輔導功能、教學輔導歷程、教學輔導教師與夥伴教師之互動歷程、教學輔導方式、教學輔導困境及教學輔導成功要素等議題，進行探討與分析。

壹、教學輔導功能

在教育上，教學導師輔導夥伴教師歷程中，至少提供的輔導功能有四（張德銳、丁一顧、高紅瑛、李俊達、許雅惠、陳信夫，2003）：
(1)幫助初任教師融入教育環境—熟悉學校設備、資源、人事等；(2)協助解決教學困擾並培養教學能力—教學導師提供夥伴教師教學上的經驗、並親自示範各種教學技巧，給予練習觀摩的機會；(3)提供初任教師友伴支持與諮商輔導—教學導師在情緒及精神上的支持與鼓勵，是初任教師在適應新環境過程中一股重要的力量；(4)提供各種資源與安排專業成長機制—教學導師透過各種管道提供初任教師教學專業資源及專業成長的訊息，促進其專業成長。

Sheeler (1996) 總結教學輔導相關文獻後，提出教學輔導具有夥伴教師與教學輔導教師共同成長、提升夥伴教師教學、增加初任教師續任意願及確保其持續專業成長等功能。

根據張德銳、高紅瑛與丁一顧 (2006) 研究發現，臺北市國小實施教學輔導所發揮的功能，依序為協助教師解決教職生活適應問題、協助教師進行班級經營、協助建立學校同儕互動文化、協助教師解決教學問題、協助教師進行學生輔導、協助教師進行親師溝通、協助教師進行教學省思、協助教師持續專業成長、協助教師增強教學能力。

丁一顧 (2003) 整理多位外國學者文獻，提出初任教師導入在於改進初任教師教學表現、教育理論實務化、結合職前訓練與在職專業發展、發展教師技術能力，使其轉變為專業的教育工作者。

簡言之，教學輔導具備精神、實務與專業成長三種功能。在精神方面，教學輔導教師適時給予夥伴教師鼓勵、安慰及打氣；在實務方面，教學輔導教師以過來人的經驗，協助夥伴教師熟悉學校人事物，提供必要資源，解決教學、班級經營、親師溝通上的問題；在專業成長方面，透過彼此的學習與互動，教學輔導教師與夥伴教師雙方共同成長。

貳、教學輔導歷程

班級常規經營為教學之一環，因此對教學有困難教師之輔導策略，亦可應用於班級常規經營之輔導。教學輔導策略可分為覺察、診斷、輔導、評斷四個階段進行（蔡清華，2003；Johnson、Petrie & Lindauer，1999；Pellicer & Hendrix，1980；Woodson，1994）：

- 一、覺察：指的是利用各種方法去找出隱藏在教學現場的教學有困難教師，然後才能給予教師進一步的輔導策略，覺察的方式有三種：
 - （一）主動覺察：如巡堂、觀察學生學習成就、察看老師所做出來的各種資料、正式的教師教學評鑑。
 - （二）被動覺察：如同儕的抱怨、家長的投訴、學生的反映。
 - （三）教師自我覺察。
- 二、診斷：著重在釐清造成該教師教學有困難的原因，以便對症下藥。
- 三、輔導：針對教師各種不同的教學困難，擬定相應的輔導方案加以矯正。大致可分為知能充實、觀察回饋、精熟練習、分析討論。
- 四、評斷：在實施矯正方案之後，去了解是否解決了原先所覺察到的問題。

國內張德銳與李俊達（2004）推動之「發展性教學輔導系統」，其實施歷程係為教學輔導教師與夥伴教師在信任的基礎下，依其需求

彈性運用「綜合診斷調查」、「重點診斷分析」、「成長計畫」、「改進之努力」等四階段、十個步驟，而這些過程可以不斷循環，使教學輔導成為教師持續成長動力。

此外，張德銳、鄭玉卿與鄭可偉（2006）依 Snyder 的教學領導架構，將學校推動教學輔導教師制度的計畫架構分為計畫、發展及評量三個階段。計畫階段係共同擬定學校推動教學輔導教師制度的發展目標；發展階段係臨床視導、教師進修及課程發展；評量階段係學校效能、學校推動教學導師制度策略及學校推動教學導師制度實施成效。

英國初任教師導入方案的整體流程，包括：設定導入目標、觀察與討論、檢視進步成效會議、實施評鑑會議（丁一顧，2003）。

蕭文俊、蔡明穎、朱珊瑩與溫梅桂（2005）曾依 Tomlinson 教學循環及黃凱旻、金玲的兩階段輔導策略，提出五階段的教學輔導策略。第一階段為關係建立；第二階段為課堂教學觀察、教學反省與回饋；第三階段為教學觀摩暨討論；第四階段為試教模擬考；第五階段為經驗紀錄分享。

換言之，如以學校整體觀之，教學輔導制度或方案的歷程可分為計畫、執行與評鑑三階段；如以單項（教學或班級經營）之教學輔導歷程來看，可分為覺察、診斷、輔導及評斷四階段。

參、教學輔導教師與夥伴教師之互動歷程

教學輔導教師與夥伴教師之互動歷程，可就互動方式（型態）與互動歷程兩方面進行探討。

一、互動方式（型態）

張德銳與簡賢昌（2006）將教學輔導教師與夥伴教師之互動方式分成：計畫性、隨機性、例行性互動，其互動可達目的各異。

另從專業協助型態來分，Wildman 等人（1992）研究指出，教學導師與夥伴教師互動歷程中的協助活動至少有八種型態或策略：

- （一）直接專業協助：1.鼓勵反思；2.指導和支援初任教師的行動和計畫；3.在事情的進程、政策或成果產出的過程中，提供直接協助；4.提供初任教師可能使用到的訊息或資源表；5.提供初任教師解決問題的資源或意見。
- （二）直接人際/專業協助：6.鼓勵/支援，如初任教師採用新教法時給予鼓勵和讚美。
- （三）間接的人際/專業協助：7.教學導師接受初任教師支援（初任教師展現熱忱、提供專業訊息、教學演示等，教學導師也從中教學相長）。最後一項活動則是在教學導師與夥伴教師配對外的活動，也就是；8.協調，如教學導師安排夥伴教師接受其他同年級或同學科優秀教師的視導和協助。

二、 互動階段

依據臺北市試辦經驗，筆者認為教學輔導互動歷程約可分成以下四個階段（張德銳與簡賢昌，2006）：

- （一）關係建立期：教學導師與夥伴教師相互了解對方背景資料、教學專長等，建立初步印象，通常學校會安排「相見歡」活動，並對教學導師制度的目的、規定、定期的行事說明，是教學導師與夥伴教師互動模式的初探期。少數夥伴教師此時未必認同有此需要，甚且排斥。
- （二）需求調整期：通常在開學後不久教學導師便會與夥伴教師協商未來的輔導活動如何進行，此時以情感與教學支持為特色，夥伴教師乍入校園，對於校園文化、制度、規範未熟悉，有待教學導師的牽引。夥伴教師隨時的造訪、尋求協助與密集詢問，是本期主要特色。期間可能伴隨夥伴教師特質、價值理念的衝突、不協調，教學導師會調整自己角色的定位（輔導者、示範

者、朋友等)。本期時長度也因夥伴教師特質(主動與被動、成熟與未成熟)、教學導師的工作忙碌而各異。

- (三) 成長維持期：隨著在校時間增長，對於學校規範、文化已漸熟悉，在教學上由於教學導師的協助也漸入佳境，而教學導師也多半漸漸放手、陪伴夥伴教師成長。定時參與聚會、成立讀書會或工作坊，共同研究與成長，是本期特色之一。也有少數配對或因關係差、或因個性特質較為獨立、或因找到另外的支援與協助力，而讓關係日益趨淡、除了例行性工作，有時會有名無實的情況發生。
- (四) 淡出期：隨著學期的結束，在新學期教學導師與夥伴教師可能都有新職務、新班級，使輔導關係有時會暫告一段落，不過也有可能來年依舊任教同學年、同學科，持續維持師徒關係。過程中如果師徒關係和諧、互動熱絡，雙方多半可以長期持續師徒和良好友誼關係，然而也有少數互動情況不佳、流於形式的輔導，就可能淡化成一般同事關係。

肆、教學輔導方式

比較先進國家與我國教學輔導後，發現各國教學輔導方式差異不大(丁一顧，2003)：

- 一、美國加州初任教師支持與評鑑方案之教學輔導實施方式，包括需求評估與支持協助。需求評估運用自我評量表、教師關注量表、教師檔案及班級實務觀察等四種技術；支持協助則採教學觀察、共同合作教學、研習會、說明會等。
- 二、美國喬治亞州教學輔導方案則透過討論會議、教室觀察及提供回饋資訊等輔導方式，予以實施。
- 三、紐西蘭初任教師導入方案的輔導方式為：初任教師與輔導教師的會面或會議，觀察輔導教師的班級，觀察或參與初任教師的

教學，與校長或輔導教師共同討論及撰寫課程計畫、課程規劃、訪視其他教師等。

四、日本初任教師研修制度規劃的輔導方式，包括：初任教師與輔導教師的會談與輔導，互相觀察教學與班級經營，對其他有經驗教師的訪視學習，參與各種支持協助的研討會或工作坊。

五、我國教學輔導方式包括：校外參觀活動、教師成長研習活動、入班觀察與回饋會議、小組餐敘聯誼、小組讀書會、教學輔導教師示範教學、教學輔導教師與夥伴教師自行約定討論時間。

張德銳（2003）提出三種有系統的輔導方式：觀察初任教師之教學，提供回饋與建議；協助初任教師建立教學檔案；協助初任教師進行個案研究或對重要事件的省思。此外，協助訂定班級經營計畫與有效進行親師溝通、示範教學、分享教學資源與材料等亦是輔導形式之一。

總之，教學輔導方式可分為正式與非正式兩類。正式的教學輔導方式包括相關會議、入班觀察、教學示範、研習活動等；非正式的教學輔導方式包括餐敘聯誼、讀書會、個別約談輔導等。

伍、教學輔導困境

張德銳等人（2002）於教學輔導制度在實小試辦一年後，發現如下的困境：夥伴教師未被諮詢接受輔導的意願，夥伴教師缺乏職前訓練的機會，教學導師與夥伴教師未能在任教科目與年級上配合，教學導師與夥伴教師的互動開始較晚、暖身不足，教學導師與夥伴教師缺乏共同討論的時間，教學導師與夥伴教師缺乏團體輔導的機制。

復於張德銳與簡賢昌（2006）研究中發現，教學輔導困境包括：缺乏共同討論的時間；雙方任教科目與年級未能配合；夥伴教師因為工作壓力與個人因素，對於參與的意願並不高。

根據張德銳、高紅瑛與丁一顧（2006）研究發現，臺北市國小實施教學輔導遭遇的困難，主要有教學導師與夥伴教師任教年級科目未能配合、夥伴教師教學或行政工作負擔沉重、夥伴教師缺乏與教學導師進行互動與共同討論時間、夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前培訓與在職成長課程。

美國加州初任教師支持與評鑑方案之實施經驗，輔導協助時間不足是教學輔導最大困境（丁一顧，2003）。

歸結之，教學輔導困境不外是教學輔導教師或夥伴教師意願不高、時間不足、非同年級同科目配對、工作過重、欠缺制度之職前培訓等。

陸、教學輔導成功要素

Martin 與 Baldwin（1996）根據研究結果，提出教學輔導教師成功輔導初任教師班級常規經營的要素：

- 一、 學校必須組織好的教學輔導教師團隊。
- 二、 初任教師觀察教學輔導教師，以發展真實的心理社會環境（realistic psychosocial environments），才能有效且以減少控制的方式經營班級。
- 三、 召開共同會議，由教學輔導教師分享解決問題經驗，初任教師可宣洩受挫之情緒。討論之主題以建立教師專業信心及減少初任教師不適任及焦慮等負面情緒，如：增加信心的技巧、壓力管理、時間管理等。
- 四、 在沒有威脅的環境下，促進教學輔導教師與初任教師之間的良性互動，最終目的在於讓初任教師能漸漸獨當一面。
- 五、 教學日誌、直接教室觀察、教學實況錄影帶等都事教學輔導歷程有效的工具。
- 六、 對初任教師而言，合作管教（Cooperative Discipline）及明智管

教 (Judicious Discipline) 兩種模式是最適當的班級常規管教模式。

DePaul (2000) 專訪 53 位成功的初任教師，獲致成功教學輔導必須具備以下要素：

- 一、成功的初任教師是主動而非被動等待教學輔導教師來和他建立關係，可採行的方法有：要求拜訪教學輔導師的班級；向有知能及技巧的教學導師尋求協助；如正式教學輔導教師無法提供協助，可向其他教學輔導教師請益；如有可取得之資源，不要浪費時間重新設計；要謙卑，知道自己還有許多地方需要向教學輔導教師學習。
- 二、學校定期教學輔導會議，必須以積極改進取代負面消極思考。
- 三、多位有意願的輔導教師共同協助一位初任教師，效果更快且更好。
- 四、教學導師提供初任教師在學校未教授的班級經營實務問題方面的建議。
- 五、教學導師尊重並支持初任教師。
- 六、教學導師與初任教師互相進行觀摩。

Sheeler (1996) 總結教學輔導相關文獻後，提出教學輔導的成功要素包括：持續輔導、明定教學輔導教師角色（是教練者、諮詢者、角色楷模、激勵者、促進者、資源者）及職責（含情緒支持、班級教學、個人與專業成長）、自願參與、雙方均抱持開放真誠的態度、教學輔導教師具備一定條件（專業、解決問題能力）及特質（熱心、關懷、奉獻、擅長與成人互動）、提供伙伴教師所需之協助。

Odell (1989) 認為教學輔導教師在教學輔導是否成功中扮演重要角色，因此教學輔導教師如具備以下特質，更能促進教學輔導的成功：教學表現優異，能夠與成人相處融洽，對他人觀點具備高度敏感性，肯做一個積極、主動又開明的學習者，具社交和公關能力。

根據張德銳、高紅瑛與丁一顧（2006）針對臺北市國小實施教學輔導的研究發現，要能更進一步發揮教學輔導功能，必須持續進行下列的努力：教學導師和夥伴教師任教的年級、科目儘量一致，提早配對，安排共同空堂以利雙方進行討論、增加互動機會與時間以增信任、行政人員正確傳達教學導師的工作執掌、儘量不要給夥伴教師負擔過重的教學或行政工作、增加夥伴教師職前與在職訓練課程，廣為宣導以降低排斥。

從初任教師的角度來看，教學輔導教師的對話與回饋，能夠幫助他們聚焦（Reid, 2005）；情感支持是最受益的教學輔導歷程（Mount, 2000）。

此外，有效教學導師的角色至少包括：情緒/教學支援者、諮詢者、示範者、促進/訓練者、資源提供者、視導/輔導者等（張德銳和簡賢昌，2006）。

若從有效的互動方式來看，夥伴教師「認為有幫助」的互動方式為：「沒有固定討論時間，夥伴教師一有問題就向教學導師請教」、「非正式的情感聯誼活動」及「教學導師入班觀察與提供回饋」（張德銳和簡賢昌，2006）。

質言之，教學輔導成功因素可就制度與教師兩方面來看。在制度方面，自願參加優於強迫推銷，團體輔導優於個別輔導，同質配對（同年級、同科目、同理念）優於異質配對，非正式互動優於正式互動；在教師方面，教學輔導教師與初任教師如能抱持開放、真誠、追求成長的心態，教學輔導教師具備專業、解決問題能力與熱心奉獻特質，初任教師願意主動請益、虛心受教，則教學輔導成功機率將會提高。

第三章 研究設計與實施

本研究旨在透過教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之成功個案，分析其歷程、互動及成功要素，最後提出結論與建議，俾供教育行政單位、國小校長及相關教師推動教學輔導決策與執行之參考。本章於第一節闡述「研究架構」，第二至第四節則就「研究對象」、「研究工具」、「實施程序」及「資料處理與分析」逐次說明之。

第一節 研究架構

「教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析」研究架構，分為：資料蒐集來源之「訪談對象」、「文件資料」與「焦點團體座談對象」，以及資料蒐集結果之「教學輔導歷程」三部分，茲將各部分之內容及彼此之間關係，說明如下：

壹、訪談對象

訪談對象包括低、中、高年級各一個成功各案，每個個案均含初任教師與教學輔導教師各一位，共計六位，旨在蒐集教師們對本研究待答問題之意見及看法。

貳、文件資料

文件資料包括受訪學校所提供之教學輔導之小組長聯席會議、團體聚會、小組會議、個別輔導、小組輔導活動及主題座談等紀錄，旨在將其內容與訪談之內容進行交叉比對與檢核，以增加研究之信、效度，並增加研究資料來源，以增加研究之深度與廣度。

參、焦點團體座談對象

焦點團體諮詢座談對象為接受訪談之初任及教學輔導教師，旨在

針對訪談與文件分析內容不足及有待釐清之部分，請受訪教師再次提供意見，再次增補資料並確認編碼之正確性。

肆、教學輔導歷程

教學輔導歷程包括教學輔導階段、初任教師班級常規經營之困境、教學輔導教師之覺察、成功輔導初任教師班級常規經營之要素、教學輔導與夥伴教師之互動階段，係根據文獻探討、訪訪、文件分析與專家諮詢座談等結果而形成。

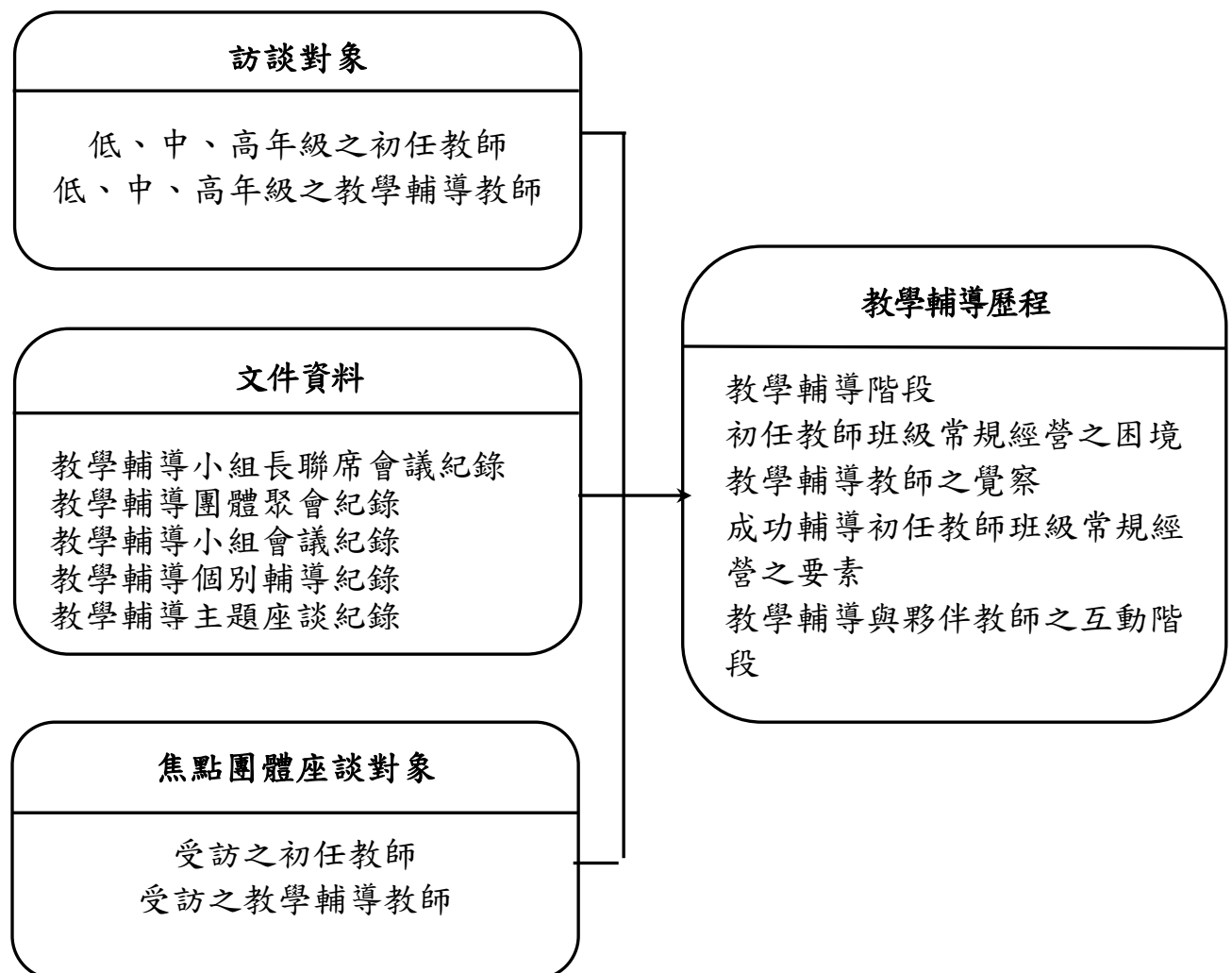


圖 3-1 「教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析」研究架構圖

第二節 研究對象

為求研究對象之適切，本研究對象之選取，首先由本研究小組推薦教學輔導試辦成效不錯之三所國民小學，對其校長及主任進行電話訪談，請其推薦初任教師班級常規經營教學輔導成功之個案；其次，經與研究小組研商後，選定成長國小（化名）所提供之低、中、高年級三個成功個案之教學輔導教師與初任教師（或稱夥伴教師）作為訪談及焦點團體座談兩種研究方法之研究對象（後因教師調職，焦點團體座談時為五位教師）。

六位研究對象之基本資料，詳如下表所示：

表 3-1 研究對象基本資料表

年段別	身份別	編號	受訪日期
低年級	教學輔導教師	A1	4/23(一)下午 4:00
低年級	初任教師	A2	4/30(一)下午 1:30
中年級	教學輔導教師	B1	5/8(二)上午 10:30
中年級	初任教師	B2	5/8(二)上午 9:00
教學組長(曾任教高年級)	教學輔導教師	C1	4/16(一)上午 10:00
高年級	初任教師	C2	4/30(一)下午 3:00

第三節 研究工具

本研究係採訪談、文件分析及焦點團體座談等三種方法，茲將其研究工具分述如下：

壹、訪談研究工具

訪談研究工具係由研究小組編制之「教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析訪談提綱」，因應教師身份別，設計初任教師適用與教學教學輔導教師適用兩種訪談提綱：

一、初任教師適用之訪談提綱

- (一) 您對於自己現在的班級常規經營，有哪些是比較成功的？有哪些是比較不滿意的？
- (二) 在您剛帶班的時候，您採取哪些策略來處理班級常規問題？成效如何？您當時所面臨的困難是什麼？
- (三) 您在面臨班級常規經營困境時，如何向教學輔導教師尋求協助？
- (四) 當時教學輔導教師在班級常規經營上，提供了哪些協助？您們的互動方式有哪些？哪些方式是比較有效的？為什麼？
- (五) 您目前班級常規處理上，有沒有日漸穩定？如果有的話，您還會持續地向您的教學輔導教師討論班級常規事件或議題嗎？
- (六) 日後如果再遇到班級常規經營方面的問題，您還會向教學輔導教師尋求協助嗎？
- (七) 如果您更換年段帶班，您還會用同樣的班級常規經營策略嗎？為什麼？

二、教學輔導教師適用之訪談提綱

- (一) 您和輔導夥伴教師相處多久了？您的感覺如何？
- (二) 剛開始輔導關係的時候，您是如何與夥伴教師配對、建立信任關係的？
- (三) 您認為夥伴教師在開始帶班時，在班級常規經營上，有何優點與缺點？
- (四) 您如何覺察夥伴教師在班級常規經營上，需要您的協助？

- (五) 當時您以何種輔導方式幫助夥伴教師成功經營班級常規？哪些方式比較有效？哪些比較沒效？為什麼？
- (六) 您在輔導夥伴教師班級常規經營中遭遇哪些困難？如何解決？
- (七) 隨著夥伴教師班級常規日趨穩定，您還會繼續和夥伴教師共同討論班級常規事件或議題嗎？
- (八) 在教學導師任務即將屆滿時，您與夥伴教師的互動方式與協助情形如何？與剛開始帶夥伴教師時的互動情況有沒有什麼不同或改變？
- (九) 對帶不同年段的夥伴教師，您還會用同樣的輔導方式或歷程嗎？為什麼？

貳、文件分析研究工具

文件分析目的旨在將受訪學校提供之文件內容與訪談之內容進行交叉比對與檢核，以增加研究之信、效度，並期在多方資料之蒐集下，能夠擴大研究之深度與廣度。研究工具係由受訪學校提供之文件資料包括：教學輔導之小組長聯席會議、團體聚會、小組會議、個別輔導、小組輔導活動及主題座談等紀錄，文件資料之編碼代號，詳如下表所示：

表 3-2 文件資料編碼代號表

文件別	編碼代號
教學輔導小組長聯席會議紀錄	文件資料 A
教學輔導團體聚會紀錄	文件資料 B
教學輔導小組會議紀錄	文件資料 C
教學輔導個別輔導紀錄	文件資料 D
教學輔導小組輔導活動紀錄	文件資料 E
教學輔導主題座談紀錄	文件資料 F

參、焦點團體座談研究工具

焦點團體諮詢座談目的旨在針對訪談與文件分析內容不足及有待釐清之部分，請受訪教師再次提供意見，再次增補資料並確認編碼之正確性。研究工具係由研究小組編制之「教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析焦點團體座談提綱」，提綱內容如下：

- 一、本研究將班級常規之輔導歷程分為「班級常規經營困境」、「困境覺察」、「進行輔導」、「輔導歷程困境」及「班級常規經營改善情形」等五個階段，另依文獻分析結果另行探討「成功輔導要素」及「教學輔導與夥伴教師互動階段」，檢附編碼表及佐證資料，惠請就其適切性提供卓見？
- 二、訪談資料中有關「輔導歷程困境」、「班級常規改善情形」及「教學輔導與夥伴教師互動階段」三項資料較為不足，敬請提供補充意見？
- 三、除前述兩項議題外之其他建議？

第四節 研究程序

由於研究流程業於第一章敘述，因此本節係詳述訪談、文件分析及焦點團體座談三種研究程序。

壹、訪談研究程序

為建立受訪者與研究者良好互動與友善關係，訪談之前先以電話告知研究目的與資料保密之處理方式，且徵詢受訪教師同意，約定合適之訪談時間與地點，並於訪談前依教師身份別函送訪談提綱（詳如附錄一），俾使受訪教師能瞭解訪談內容先做準備。

進行訪談時間，係自 2007 年 4 月 16 日至 2007 年 5 月 8 日。訪

談前均會徵求受訪教師同意方才錄音，並依據訪談提綱，進行半結構式訪談，教師依訪談提綱申述其論點與意見，如研究者不甚理解教師言詞表達意義，亦於訪談中適時請求教師說明。

研究者除在訪談當下撰寫摘要之外，亦儘量於訪談結束後，旋即根據錄音帶整理訪談逐字稿，如對錄音內容有所不解或疏漏，均會再次以電話與受訪教師進行確認。俟逐字稿確定後，根據編碼表進行反覆編碼。

貳、文件分析研究程序

文件資料係於訪談進行時請求教師提供，如教師無法當場提供，則於下次訪談其他教師時，再向教師索取。受訪教師總共提供教學輔導之小組長聯席會議、團體聚會、小組會議、個別輔導、小組輔導活動及主題座談等五種紀錄。

獲得文件資料後，首先詳細閱讀，再予以編碼代號，並根據編碼表進行反覆編碼。

參、焦點團體座談研究程序

焦點團體座談於訪談及文件分析資料完成編碼後進行，事先徵詢受訪教師同意，約定適當時間與地點，函送座談提綱與資料（詳如附錄二）。座談係於 2007 年 7 月 9 日舉行，根據座談提綱詢問教師的意見及看法，並撰寫座談摘要及進行錄音。

座談結束後，旋即根據錄音帶整理訪談逐字稿（詳如附錄三），再次整理、檢核、反思文獻探討、訪談、文件分析及焦點團體座談內容，歸納出最後研究結果。

第五節 資料處理與分析

詳述資料處理與分析之前，有必要說明如何處理研究倫理。茲將本研究恪遵保護、誠實、福祉、尊重、意願、客觀、正確與專業等八項教育研究倫理原則（林天祐，2004），及其實際作法，簡述如下：

- 一、保護原則：研究者於訪談過程中，對於敏感性資料則以匿名、代號或是不予登載方式處理，以避免受訪者日後受到不必要的困擾。
- 二、誠實原則：研究者於訪談前同時透過書面與電話清楚明白告知研究目的與資料之處理方式，受訪者皆是在雙方基於互信基礎之下進行訪談。
- 三、福祉原則：本研究有助於教學輔導實務與學術之價值，絕非為研究而研究。
- 四、尊重原則：本研究對訪談的學校研究場域展現高度尊重，絕不影響其正常教學運作。
- 五、意願原則：本研究不論是訪談、座談或提供文件資料，一律徵詢研究對象的意願，絕不強迫。
- 六、客觀原則：研究結果係完全以錄音逐字稿為依據，遇有疑義之處，亦會以電話與受訪教師進行再次確認，嚴守不偏頗、不介入的分際。
- 七、正確原則：編碼表係經研究小組多次開會定案，訪談、文件內容進行交叉比對，以檢證受訪教師提供資料之正確性與可靠信。編碼內容亦經座談再次確認，務求研究結果之正確。
- 八、專業原則：研究者對於訪談資料之編碼處理，係依據文獻探討結果及教學輔導知能進行專業判斷。

茲將研究資料之處理與分析，分述如下：

壹、訪談與文件資料之處理與分析

有關訪談資料之處理與分析，分別就「資料編碼」與「建立信效度」兩方面，進行說明：

一、資料編碼

訪談與文件資料係採「內容分析法」進行分析，並以文獻探討結果與資料之「語幹」（係指有主題的一連串文字）作為分析單位，資料類目（亦即分類架構）係依班級常規之輔導歷程及訪談內容分為「班級常規經營困境」、「困境覺察」、「輔導歷程困境」、「進行輔導」及「班級常規改善情形」，再加上待答問題所欲探究之「成功輔導要素」及「教學輔導與夥伴教師互動階段」；類目下的細目則為各階段要素，各細目之編碼號及定義，詳如表 3-3 所示：

表 3-3 訪談與文件資料編碼表

類目	細目	編碼號	細目定義
班級常規經營困境	學生不服從常規	1-1	係指學生不遵守初任教師所訂之班級常規。
	師生角色不清	1-2	係指初任教師無法區分教師與學生角色之差異與分際，以致師生關係混淆。
	親師溝通困難	1-3	係指初任教師不知如何以適切之溝通方式，回應家長要求。
	情緒失調	1-4	係指初任教師因學生不服從管教或常規而發怒，或是因家長誤解而感到挫折。
教學輔導教師對夥伴教師之困境覺察	主動提出	2-1	係指初任教師在經營班級常規遭遇困境時，主動向教學輔導教師請求協助。
	入班觀察	2-2	係指教學輔導教師在進入夥伴教師班級觀察時，發現夥伴教師需要協助。
	會議提出	2-3	係指夥伴教師在定期或非定期的會議上，提出問題與困難。
	間接轉達	2-4	係指家長透過其他教師，輾轉告知教學輔導教師不滿意夥伴教師之班級常規經營。
輔導歷程	缺乏共同空堂時間	3-1	係指教學輔導教師與夥伴教師缺乏共同空堂時間，進行輔導相關活動。

（接續下頁）

類目	細目	編碼號	細目定義
困境	夥伴教師特殊個性或想法	3-2	係指因夥伴教師特殊個性或想法，必須採取另類的輔導方式或策略。
成功輔導要素	同質配對	4-1	係指教學輔導教師與夥伴教師之配對，以教授同年級、同科目為原則。
	定期與非定期聚會並行	4-2	係指教學輔導教師與夥伴教師定期之團體聚會、小組聚會，以及因輔導需求臨時之會面。
	依需求自選輔導教師	4-3	係指學校公告教學輔導教師專長，由夥伴教師依需求自己選擇輔導教師。
	多位輔導教師共同輔導	4-4	係指去年與現任輔導教師，共同輔導夥伴教師。
	鼓勵教師自我成長	4-5	係指教學輔導教師以朋友身分、同理心方式，從旁協助夥伴教師自行選擇解決問題策略，促其專業成長。
	行政協助、教師主導	4-6	係指行政對教學輔導制度僅做原則性的規定，輔導歷程的方式與細節，授權教學輔導教師自訂。
	教師專業成長動機強	4-7	係指教學輔導教師與夥伴教師都願意為專業成長，主動付出時間、精力與行動。
	傳承成功經驗	4-8	係指教學輔導教師將以往成功的班級常規經營經驗，直接提供給夥伴教師參考。
班級常規經營改善情形	遵守班級常規	5-1	係指夥伴教師經教學輔導歷程之後，能使學生遵守班級常規，班級常規經營漸趨穩定。
	改善師生關係	5-2	係指夥伴教師經教學輔導歷程之後，能夠改變對學生說話的態度，進而與學生建立較佳之關係。
	改善親師溝通	5-3	係指夥伴教師經教學輔導歷程之後，能以適當的方式、態度及語調，回應家長的要求。
	教師恢復自信	5-4	係指夥伴教師經教學輔導歷程之後，因班級常規、師生或親師關係改善，而重拾自信心。
教學輔導與夥伴教師互動階	關係建立期	6-1	係指教學導師與夥伴教師相互了解對方背景資料、教學專長等，建立初步印象。
	需求調整期	6-2	係指關係建立之後，夥伴教師隨時的造訪、尋求協助與密集詢問，期間可能伴隨夥伴教師特質、價值理念的衝突、不協調，教學導師會調整自己角色的定位。

(接續下頁)

類目	細目	編碼號	細目定義
段	成長維持期	6-3	係指隨著夥伴教師在校時間增長，對於學校規範、文化已漸熟悉，在教學上由於教學導師的協助也漸入佳境，而教學導師也多半漸漸放手、陪伴夥伴教師成長。在此期間，雙方定時參與聚會、成立讀書會或工作坊，共同研究與成長。
	淡出期	6-4	係指隨著學期的結束，在新學期教學導師與夥伴教師可能都有新職務、新班級，使輔導關係有時會暫告一段落。

二、建立信效度

內容分析的信度是指分析單位分派給類目時，編碼員間達到一致性的程度（王石番，1999）。本研究的語幹形成，主要針對六名受訪者的訪談錄音逐字稿及受訪學校所提供的文件資料而來，並邀請具有教育行政背景、平時參與討論、熟悉內容分析法與本研究目的之研究人員，共同進行內容分析。茲將本研究進行之信度檢驗步驟詳列如下（王石番，1999；楊孝燦，1993）：

1. 將六名受訪者的訪談內容轉成逐字稿。
2. 研究者將類目定義、編碼原則及登錄方式向另一位編碼員說明，並示範使之明白，編碼員如有疑問則共同討論加以澄清。
3. 發給編碼表後，二人各自針對隨機抽樣的二名訪談內容及一份文件進行編碼，不可討論避免相互影響。
4. 依信度公式（張芬芬譯，2006），計算評定者之間的信度，公式如下：

$$\text{信度} = \frac{\text{相互同意的數量}}{(\text{相互同意的數量} + \text{相互不同意的數量})}$$

根據前述公式，將研究者與編碼員相互同意、相互不同意數目及

之語幹數（詳如表 3-4 所示），帶入公式，獲得信度為.83，表示本研究之內容編碼具有信度。

表 3-4 研究者與編碼員互相同意之語幹數

文件資料	互相同意數	互相不同意數
文件資料E	54	12
B1 訪談逐字稿	18	2
B2 訪談逐字稿	17	4
合計	89	18

至於內容分析之研究效度，本研究除採用二位編碼員（含研究者）以內容分析法分析訪談逐字稿資料以建立信度外，並佐以焦點團體座談資料，以檢證編碼之正確性與可靠性。

貳、焦點團體座談資料之處理與分析

根據編碼表之類目與細目，以三角校正的方式分析焦點團體座談逐字稿資料，反覆檢證訪談、文件、焦點團體座談三者資料的正確性與可靠性，最後建構出更逼近事實之研究結論。

第四章 研究結果分析與討論

本章旨在將訪談、文件、焦點團體座談等研究資料，經編碼、三角校正與歸納所得之結果，進行分析與討論。

第一節 研究結果分析

研究結果分析係依研究目的與待答問題呈現，以下分就「初任教師班級常規經營之教學輔導歷程」、「初任教師班級常規經營面臨之困境」、「教學輔導教師如何覺察夥伴教師班級常規經營困境」、「輔導歷程困境」、「輔導初任教師班級常規經營之成功要素」與「教學輔導與夥伴教師之互動階段」等六個部分，進行分析。

壹、初任教師班級常規經營之教學輔導歷程

根據訪談與文件資料，研究者將初任教師班級常規經營之教學輔導歷程，分為「班級常規經營困境」、「教學輔導教師對夥伴教師之困境覺察」、「進行輔導」、「輔導歷程困境與排除」及「班級常規經營改善情形」等五個階段。如此分法，亦在進行焦點團體座談時，獲得贊同。

「張（研究者）：我不知道我輔導歷程這樣子分，就是不知道完不完整？

B1：其實主要也是提到這幾個」。(焦點團體座談資料)

「張：嗯，好的。那再跟老師確認最後一次。所以我們這樣分五個階段應該還好吧，佐證資料我是假設也都還 OK（與會教師點頭表示贊同）。」(焦點團體座談資料)

貳、初任教師班級常規經營面臨之困境

根據訪談、文件與焦點團體座談資料顯示，成長國小初任教師在班級常規經營上面臨的困境，主要包括「學生不服從常規」、「師生角

色不清」、「親師溝通困難」、「情緒失調」及「如何制定合宜規定」。
相關佐證資料如下：

一、學生不服從常規

「我覺得班級上的規矩，例如說功課要訂簽，可能以前的老師不是那麼要求，變成我比較要求的這時候，學生也要來適應我，不只我自己辛苦學生也跟著辛苦。」
(受訪者編號 A2/20070430)

「我發現小組競賽的方式對他們來說，好像不是那麼有吸引力了。.....我有一個小朋友慣竊，從三、四年級就一直偷，到高年級也還是一直偷，那時候我就會想要他在我手上被改變，所以這算是我在管理班級常規上一個很大的困境。」(受訪者編號 B2/20070508)

「他隔代教養、爺爺去世，所以對這個孩子來說他是極度的不適應，因為不適應的關係所以他變得是很放縱，他的放縱在家裡是沒有人管得住他。」(受訪者編號 C1/20070416)

「低年級的夥伴教師在處理孩子的行為問題時，常伴隨而來的是親師溝通的部分。」(文件資料E)

二、師生角色不清

「班級經營方面，學生的要求有時候會不知道拒絕，想當一個溫柔的大姐姐，或者是善良的老師.....」(受訪者編號 B1/20070508)

「我告訴他該轉換你的角色了，你要告訴你們班的孩子你不再是大哥，你是老師，你跟別的老師一樣都是老師。」(受訪者編號 C1/20070416)

三、親師溝通困難

「他在跟家長溝通的這個部分，之前有發生一些狀況.....。我感覺他有點不知道怎麼去應對或是怎麼跟那個家長講.....」(受訪者編號 A1/20070423)

「剛開始帶班比較會面臨問題的大概是和家長溝通的部分.....家長可能會覺得我特別嚴格、功課也特別多、上課比較嚴肅，孩子好像比較辛苦。」(受訪者編號 A2/20070430)

「有時候一些家長會提出不合理的要求.....。問題比較多的主要是親師，就是家長會提出一些要求，或是她發現學生有什麼問題，那家長不以為意或是沒有反應，或者是做過多的反應，這些都是親師之間一些溝通的問題。」(受訪者編號 B1/20070508)

「親師的溝通也是非常糟糕的。」(受訪者編號 C1/20070416)

四、情緒失調

「『我們都知道你都是要孩子好，你也比較嚴格，那是不是應該多一點溫柔和多鼓勵的話，考試是不是盡量不要排在同一天』等等像這樣的話，我看到的時候，覺得沒有很難過，但是還是會有點挫折……」(受訪者編號 A2/20070430)

「我當時面臨最大的困難就是情緒的管理，這對班級常規建立有很大的影響，因為剛帶班的時候很容易因為學生的一些行為發怒，所以這部分是比較有遇到困難的。」(受訪者編號 B2/20070508)

「這時候老師年輕氣盛，如果偶爾對他比較兇，就會產生很強烈的對抗。原來是癌症末期，他情況好轉的時候他表示想要了解孩子的狀況，他才赫然發現他的孩子完全變了樣，他就會覺得那是老師的責任，認為老師沒有把孩子教好，那老師就覺得很委屈。……男老師的部分，我對他最大的擔心就是年輕氣盛，他遇到問題的時候，他的心情是沒辦法平衡的。」(受訪者編號 C1/20070416)

五、如何制定合宜規定

「A1：嗯，我覺得在班級經常歸經營困境這邊還可以再加上一個『如何制定合宜的規定』。」(焦點團體座談資料)

參、教學輔導教師如何覺察夥伴教師班級常規經營困境

教學輔導教師必須得知夥伴教師需要協助，才能適時伸出援手。根據研究結果發現，教學輔導教師可以透過「夥伴教師主動提出」、「教學輔導教師入班觀察」、「會議提出」及「他人間接轉達」等途徑，覺察夥伴教師遭遇困境，需要協助。相關佐證資料如下：

一、夥伴教師主動提出

「他是一個積極主動的老師，因此如果他有問題，幾乎都會主動來詢問。……通常他有問題就會來問我……。」(受訪者編號 A1/20070423)

「通常也是傾向我主動去找他……。互動的方式多半是我有問題就主動去找他……。」(受訪者編號 A2/20070430)

「她就是一發現什麼問題，等我這節課結束他就會馬上來問我和做記錄。……通常是她主動詢問。」(受訪者編號 B1/20070508)

「等到班級小朋友放學走了，我就會去問我的輔導老師，問他以前是不是有碰到類似的情境以及他通常是怎麼處理的。.....所以大部分遇到問題的時候就會直接去找剛好有空的老師。.....班上有些孩子的行為問題我就會去問他。」(受訪者編號 B2/20070508)

「我就會去找輔導老師討論，去尋找解決和幫助。.....我有遇到什麼問題，都是我自己主動去找輔導老師幫忙。」(受訪者編號 C2/20070430)

二、教學輔導教師入班觀察

「都是他主動來找我和關心我，問我現在帶班還好嗎、家長跟你還好吧.....」(受訪者編號 B2/20070508)

「在教學輔導系統裡有一個入班觀察的機制，在這個入班觀察，我們都事先徵求他的同意。」(受訪者編號 C1/20070416)

「我們也有用到一次入班觀察，那次是輔導老師和我約一個可以的空堂時間，他來我的班上看我的上課情形，那次輔導老師就有點出我用詞這個部分的問題，可能自己都沒有注意到的部分，因為有別人在幫我看，所以才會知道問題在哪裡。」(受訪者編號 C2/20070430)

「○○上學期剛來本校又懷孕還帶新班(五年級)，著實讓人擔心，我即主動到她班上關懷。」(文件資料 E)

「○○主動邀請入班觀察，並能主動準備好問題並作紀錄。」(文件資料 C)

三、會議提出

「我們學年就是每個禮拜至少會安排一節課是大家共同空堂的時間，那我們就一起討論。.....我們就是會固定一個聚會，閒話家常或是看看你的班上、家長和學生，還有最近有沒有什麼好玩的事或是碰到什麼事情.....。」(受訪者編號 B1/20070508)

「高年級導師提出若學校日家長詢問有關國中相關的問題時，應如何處理？」(文件資料 A)

「小組利用每月一次的聚會，拋出教學發現的問題.....。」(文件資料 E)

四、他人間接轉達

「另外還就是也一些來自家長，譬如說會跟某些老師說些什麼，有的老師會來告訴我，希望透過我轉達或是去了解狀況。」(受訪者編號 A1/20070423)

肆、輔導歷程困境

由於研究對象為成長國小成功個案，因此在輔導歷程困境方面的資料相較之下略顯不足。為求慎重起見，研究者特別在焦點團體座談中提出，除了與會 A1 教師表示可以加入「教學導師的困境」外，B1 及 C2 兩位教師都提出該校一開始配對同質性頗高，所以不太會有輔導上的困境；B1 教師另提出以小組的力量而非單獨一對一的力量來進行輔導，所以困難也不多。經研究者多次研讀資料後，提出該校之輔導歷程困境，大概只有三項，分別為「缺乏共同空堂時間」、「夥伴教師特殊個性及想法」及「教學導師的困境」。相關佐證資料如下：

一、缺乏共同空堂時間

「帶低年級也是一個問題，因為我們早上都很忙，你要找到空堂的時間比較困難……」（受訪者編號 A1/20070423）

「低年級就是沒有空堂，因為我們要在中午孩子放學前處理完很多事情，變成我忙他也忙，導師的課都集中在上午，下午我們比較有空堂的時候，可是卻沒學生了，就很難去觀摩或是請他來看上課。」（受訪者編號 A2/20070430）

「因夥伴老師及教學教師不同年級……都未能參加。……小組的聚會時間不易敲定。」（文件資料 E）

二、夥伴教師特殊個性或想法

「要看夥伴老師他的特色，有些人是比較內向、被動的，或者他覺得跟你也不是那麼熟，那在談的過程上我會覺得比較礙手礙腳。」（受訪者編號 A1/20070423）

「那在意自我空間的人，自我保護的意識很強烈，你就是不要硬是要搓到她的空間，只能從外圍慢慢來。」（受訪者編號 B1/20070508）

「在班級經營的模式上會看的出來男老師的衝突性會比較大，女老師的進步心態比較不夠。……我一開始就告訴他，鼓勵他新進老師不要用這種方式去帶班，可是很難，因為一般新進老師，……最大的困難就在這裡，他認為他吸收了班級的信任，他可以得到班級的認同，一開始他也得到好處，但是學生跟這個老師在這個班級一待要一年，這一年當中他不是只有要面對這個班級的老師，他還要面對很多其他的老師，所以當他發現狀況的時候已經來不及了。」（受訪者編號 C1/20070416）

「我的夥伴教師在班級經營上非常有自信，也很追求完美，無法理解科任教師教學的困擾……。」(文件資料E)

三、教學導師的困境

「A1：嗯，就我自身而言，在初任教學輔導教師時總充滿積極和熱情，總以為夥伴老師所有的事都是自己的責任，這很沉重。因為其他同事也會認為只要跟夥伴老師有關的事，都會來告訴我。另外在輔導過程中，面對夥伴教師的問題，有時不知如何告訴他，怕說太多，夥伴認為自己管太多，曾經在說與不說間為難。還有，對夥伴教師的特質也是考驗，遇到只要東西、不思求進的夥伴會產生反感，如何克服自己的感傷很傷腦筋，但仍要一副熱誠的樣子。此外，夥伴老師有時拋出的問題，自己無法幫上忙，但會尋求其他教學導師的協助。所以在編碼表的「輔導歷程困境」此部分，應該可以再加上『教學導師的困境』。」(焦點團體座談資料)

伍、輔導初任教師班級常規經營之成功要素

找出成長國小個案成功輔導要素，以供教育行政單位、國小校長及相關教師推動教學輔導決策與執行之參考，是本研究最重要目的。透過反覆交叉檢證訪談、文件及焦點團體座談資料後，發現該校輔導初任教師班級常規經營之成功要素，包括：「同質配對」、「定期與非定期聚會並行」、「依需求自選輔導教師」、「多位輔導教師共同輔導」、「鼓勵教師自我成長」、「行政協助教師主導」、「教師專業成長動機強」、「傳承成功經驗」、「合宜的制度領導者」及「不強迫教師參加」。相關佐證資料如下：

一、同質配對

「我的夥伴老師是二年級的老師，因此學校把他和我配對。……今年我們學校的配對方式是以小組為主，那我們組內有三個教學輔導老師、兩個夥伴老師，是依照年段和任教科目配對。」(受訪者編號 A1/20070423)

「小組大部分是以同學年同年段的老師先做一個 team 出來，……科任的話會按照相同任教的科目」(受訪者編號 B1/20070508)

「我現在教四年級，所以我的輔導老師是○老師，他也教四年級，或依照你的年段做配對，這樣處理事情或是對學生的狀況比較能掌握。」(受訪者編號 B2/20070508)

「今年是第三年，目前總共輔導兩位夥伴教師，這兩位都跟我同學年。配對的時候盡量是以同質性去做考量，……同學年的老師，……希望配對是在隔壁班。」
(受訪者編號 C1/20070416)

「因與○○距離較近，常利用下課時間與午餐時間有互動。」(文件資料 E)

二、定期與非定期聚會並行

「我們每個月都會有小組固定的聚會……。我們有時候在學年會議就會講，或是大家開會討論的時候，就會丟出一個話題，大家就會發現你們班有我們班也有。」
(受訪者編號 A1/20070423)

「學校還有舉辦期初、期中、期末聚會，像期初聚會學校就會準備一些活動讓老師們彼此互相認識。再來就是小組聚會，大概每個月都會談一次。」(受訪者編號 A2/20070430)

「計畫的部分就是學校每個月會安排聚會，像我們的話，除非有特殊的案例，我們才會針對這個案例給予計畫，像第一次要做什麼第二次要做什麼，那目前她們班沒有這個問題，那隨機性就是我們幾乎每個禮拜都會碰面……」(受訪者編號 B1/20070508)

「我們的互動比較不正式……像學年會議或是其他常聚在一起開會的時候，他可能會跟我說他們班的狀況然後我聽，或者我說有什麼問題然後大家一起想，就是互相討論和分享。這些方式都是滿有效的。……我們學年每個禮拜四的某一節就固定聚會，有時候是討論行政事宜，有時候分享帶班經驗，所以像這樣非正式的聚會每個禮拜就會有一次，在加上每個月會有一次學年會議，我覺得算是滿頻繁的。」(受訪者編號 B2/20070508)

「每個月我們都會有固定的小組聚會，討論有定期和非定期的，非定期的就是他們有狀況就會主動過來談，那定期就是小組聚會的時候。」(受訪者編號 C1/20070416)

「我們小組也會每個月聚會一次，……那除了這種每個月的小組聚會之外，針對全校性的聚會也是有的，像每學期的期初、期中、期末都會舉辦全校性的會議。……那跟輔導老師互動的模式比較像是隨機式的，就是想到什麼問題就去問他。」(受訪者編號 C2/20070430)

「本學期有三次團體聚會，分別於3月28日、5月2日及6月27日各進行一次。」
(文件資料 A)

「團體聚會增進小組橫向聯繫，促進團體感情，並增進知能獲益匪淺。……互動過程多半分享、討論，雖然沒有系統，但即時而溫馨。」(文件資料 E)

三、依需求自選輔導教師

「配對的部份，基本上是開放讓夥伴老師自己選擇……」(受訪者編號 A1/20070423)

「一開始是先有輔導老師的名單和組別然後予以公佈，由夥伴老師自己去尋找合適的輔導老師並加入小組，直到該組的組員名額額滿為止。」(受訪者編號 A2/20070430)

「她實習的時候就是配到我班上來，所以有這個制度之後，她就主動說要跟我在一起。」(受訪者編號 B1/20070508)

「每個教學輔導老師都有自己的專長，這個專長都會被編入人力資源庫，這個人力資源庫是上網公告的，公告之後就是接受認同，看你認同哪一位輔導老師，那你就他們那一組去。」(受訪者編號 C1/20070416)

「夥伴老師依照個人需求去找喜歡的組別加入。」(受訪者編號 C2/20070430)

四、多位輔導教師共同輔導

「我給他一些建議，我也其他老師給他一些建議，那我們就是多方給他建議，讓他去想哪個方式是比較適合他個性的方式。」(受訪者編號 A1/20070423)

「採用小組的方式進行，一組由 5 至 7 人組成……」(受訪者編號 A2/20070430)

「像我們這一組目前七個人，我們的隊呼就是七仙女，共有三位輔導老師和四位夥伴老師。」(受訪者編號 B1/20070508)

「我的輔導老師滿多的，我有三個輔導老師加上○○老師……」(受訪者編號 B2/20070508)

「我們學校目前的輔導老師的人數比被輔導的夥伴老師多，而且多滿多的，所以我們資源的力量很夠。……我們沒有所謂屆滿的問題，雖然每次進行也是一年，但一年過去，我們會重新循環的模式，像我雖然一年了但我還是在帶他們兩位，也就是他們兩位可能會換別的學年，但是他們還是會跟著我，很多的組別也是這樣。……我們現在平均是 2.5 位輔導老師帶 1 位夥伴老師，所以我的兩位夥伴老師其實他們都還有另一位輔導老師來協助他們。」(受訪者編號 C1/20070416)

「我現在的這個組是由四位輔導老師和兩位夥伴老師所組成。」(受訪者編號 C2/20070430)

「參加這個小組，好像不只一位輔導教師協助我成長，還有一個團隊可以提供我資源……」(文件資料 C)

五、鼓勵教師自我成長

「我是會提供他幾個方向或是想法讓他去嘗試看哪個方法是比較適合，因為我覺得每個人的個性和特質還是不一樣，所以每次討論我都會提出幾個方向讓他思考。……我覺得他做得好的地方就是要受到肯定，多肯定他讓他知道經過一年的學習，他也進步很多，像有時候我就會稱讚他。」(受訪者編號 A1/20070423)

「他也會跟你分享一些，並且鼓勵我其實我也沒有錯，只是很多時候家長和老師的立場是不同的……」(受訪者編號 A2/20070430)

「我也跟她說有些你可以學習，不過有些東西因為特質不同，就不勉強要特別去學習，還是依照自己的特質去發展適合自己的經營方式。」(受訪者編號 B1/20070508)

「當你下一次去接五年級的時候，他們是剛從四年級升上來，一切的形塑，你是可以從頭掌握的，那是不一樣的，所以我是用這個方式去鼓勵他，讓他不會對於帶班或是帶高年級不會產生排斥感。……我們的策略是讓他自己知道問題在哪裡，讓他產生需求……，因為有需求那他就必須去做記錄和整理，記下需求在哪裡、為什麼有這個需求，這我們就可已去掌握他的資料，知道他的資料之後，就可以去尋找一個適合他的模式和人去協助他。」(受訪者編號 C1/20070416)

「溫馨和具同理心是最大的特色，繼續維持！……這是一個溫暖的大家庭，希望這知性溫馨的生態環境能持續壯大。」(文件資料 E)

六、行政協助、教師主導

「我們期中有要討論什麼主題，我們就會先在小組聚會的時候提出來，看看這組的組員對這個有沒有什麼意見或是其他的建議。……這個制度要推得成功，我覺得最大的條件是主導一定不能是行政的，行政要放，行政只能是協助，絕對不是主導，主導一定要由老師自己。」(受訪者編號 B1/20070508)

「我覺得我們學校做得很好的一個方式是我們不是去對應那個策略，我們是真正對輔導老師和夥伴老師去做一個深刻的經營，我們有設置教學導師的召集人，這個召集人要排除行政的色彩，這個人必須具有公信力，他必須是大家所景仰的，通常會是資深的老師，大家都會以他當意見領袖的那一種，我們就會拜託他來擔任召集人，透過召集人跟小組組長的會議去做第一層的外推，有點像核心式外擴式的經營，掌握核心就掌握整個制度，那個核心如果是一個官派的或是形式的，那整個制度就是形式化了，所以我們是掌握它核心的部份，讓它變成實質化，掌握它之後它所外散出去的效應就是實質性的效應，這是我們學校的策略。」(受訪者編號 C1/20070416)

「對班級經營技巧的提升與觀念的建立。……教學輔導工作也非常有意義，聚會

是直接有效的接觸，非常有必要，但如能減少一些檔案(較大型)的建立讓老師不會有太大的壓力，應會更積極、歡喜的從事教學輔導工作。」(文件資料 E)

七、教師專業成長動機強

「我們真的是基於幫助別人，幫助新手教師、幫助班級經營上需要成長的老師，有時候是學科知識上的討論。夥伴老師要願意主動，這樣才會有成長，如果你是被迫進來，不見得有效果。」(受訪者編號 A1/20070423)

「她很願意主動發問和願意學習.....。.....我們學校算是同質性很高，老師有共同的想法和看法，至少就是相似，比較不一樣的就很少數，所以這個制度在本校推行得算是滿成功的，因為大家都在互相學習。」(受訪者編號 B1/20070508)

「我們學校都有辦一些班級經營的講座，讓各班老師分享他們怎麼帶班，他們有一些怎樣帶班的絕招.....。參加這個制度之後你會聽到不同老師、不同年段的不同狀況，我覺得在這個分享當中會就去觀摩，然後甚至預想說下次假如是自己遇到這樣的狀況會怎麼辦，所以變成心態上你在對學生的某些行為你已經在做準備了，然後等到自己真正遇到的時候，就比較好解決，就很容易找到切入點去化解那個衝突或是狀況。」(受訪者編號 B2/20070508)

「○○積極的態度非常值得學習，且同為輔導組長及自然科任，有許多交集可互相切磋。」(文件資料 C)

「我也希望自己在進行專業成長的時候，有個可以陪伴你甚至帶著你往前邁進的人，這對我的意義非凡.....。雖然需時常提醒自己要聯絡開會事情，還要自己做紀錄等.....壓力是成長的動力。.....他們雖是夥伴教師，但都是很有教學經驗與熱誠。.....夥伴老師愈積極收穫會愈多。我的夥伴老師○○主動性很強。.....兩位本組夥伴老師(○○、○○)皆是認真又負責的專業老師，每次的懇談都讓人她們的用心付出與努力感到欣慰。.....身為教學導師的我們也要時時警惕，隨時找機會進修成長，繼續開發資源才行。.....教學相長，夥伴老師提出的疑問，有時輔導老師不見得了解，在此時一同找答案，對輔導老師也能增能不少。」(文件資料 E)

八、傳承成功經驗

「我覺得我們給新手教師最快的方式就是把我們做過的事情讓他知道，把我們用過的策略讓他了解，提供他做一個參考，他可以自己修正，那他就不用去摸索。」(受訪者編號 A1/20070423)

「他也會教我一些技巧和提供經驗，譬如說每個月給家長一封信，或是做些電訪之類的.....。輔導老師會提供我一些他以前的做法和經驗.....」(受訪者編號 A2/20070430)

「你必須強調她是老師……不斷強調這點以建立師生關係。……就連跟家長溝通也是，我們的專業要堅持。」(受訪者編號 B1/20070508)

「我的輔導老師，因為他比較資深，所以他帶到的學生問題都很多，所以我通常都是在教學輔導小組聚會或是學年會議的時候，聽他講他怎麼制他們班那些很難管的學生，比較起來，我的輔導老師帶到的學生問題比較嚴重，因為他很資深厲害，所以學校才會把這樣的學生交給他，那我就會聽，有朝一日難保不會遇到這樣的學生，就聽他分享他怎麼帶學生。」(受訪者編號 B2/20070508)

「我會直接去告訴他，因為我知道他們班級經營的方式和問題，所以我都直接去提醒他這個後續會延伸出怎麼樣的狀況，那你有沒有意會到。……我就提供他一個策略「團體動力」，它是一種透過活動的方式，然後深層的去討論，凝聚向心力的一種策略，因此我本身有學過，所以就帶著他去做。」(受訪者編號 C1/20070416)

「如何營造溫馨之班級氣氛、塑造難忘的學習經驗，夥伴們仍認為需要，擬於小組長會議中提出，安排一場小型的分享會，邀請有此專長之教師來分享……」(文件資料 C)

「班上特殊兒童上自然課學習意願與態度不夠積極，被自然老師責備，夥伴老師為此很心疼。我建議與自然老師溝通學生身心狀況，討論對該生適當學習目標的擬定與要求。」(文件資料 D)

「對於家長的處理，先不要預設立場，聽從他人給的訊息做判斷或解讀家長的可能想法，真正的面對與溝通，傾聽和適當的表達想法，對施與家長雙方才有益處！」(文件資料 E)

「96年1月24日下午1:30假三樓圖書室辦理『如何營造溫馨和諧的班級氣氛』主題座談，邀請低、中、高年級資深教師分享導師經驗。」(文件資料 F)

九、合宜的制度領導者

「B1：所以這個制度能夠帶起來，高主任和王老師真的是居功絕位，A2主任是教務主任，但他完全不會有主任的那種架子，不會強迫老師也不會說自己當領導，他會希望別的老師來。我覺得制度只要一開始建立得對，那後面就會走得比較順。」(焦點團體座談資料)

十、不強迫教師參加

「B1：……那還有一個成功要素我們之前有講到，就是我們不強硬強迫老師參與，就是說學校認為這個老師爭議性很大，然後強迫輔導教師介入，像這個部分我們是絕對拒絕的，因為他沒有心，你再怎麼介入都會覺得是干預，那他絕對就是抗拒再抗拒，那一點動機都沒有，所以原則上我們還是希望他本身能夠主動，

那願意主動那我們就很樂意去協助。」(焦點團體座談資料)

伍、教學輔導與夥伴教師之互動階段

本研究試圖探究成功個案教學輔導與夥伴教師之互動階段是否有其特殊之處，透過反覆交叉檢證訪談、文件及焦點團體座談資料後，發現該校輔導初任教師班級常規包括「關係建立期」、「需求調整期」及「成長維持期」。相關佐證資料如下：

一、關係建立期

「一開始都是他們主動，因為我的個性是剛認識新的人或是剛到新的環境的時候……」(受訪者編號 B2/20070508)

「在我的教室就會設置一些比較軟性的交流區，譬如說泡咖啡、煮茶，邀請他們共同討論聊天……再進入輔導的部份，這樣就是建立信任關係的一部份。」(受訪者編號 C1/20070416)

「95年8月28日下午3點假3樓圖書室辦理『輔導教師與夥伴老師相見歡』活動。」(文件資料B)

二、需求調整期

「男老師他要去著力的點就會比較多，後來我對他的協助就是分開，然後請輔導老師的介入，然後再請家長過來，去做多向式的輔導策略。……所以後來就養成一個模式，就是他有問題過來找我的時候，我會先觀察他叫我的語氣，是很集躁還是很生氣還是很愉悅，當我觀察出他很急躁，我就會讓他先坐，拿我的行動電腦給他讓他先上網去看笑話，等你情緒 ok 我們再談。」(受訪者編號 C1/20070416)

三、成長維持期

「(隨著夥伴教師班級常規日趨穩定，)還是會持續討論(班級常規事件或議題)。」(受訪者編號 A1/20070423)

「輔導老師討論的頻率，在剛帶這個班的時候會比較常，後來久而久之應該我也習慣了，我對我們班的事務也熟了，反而就會比較少了。有時候是關心的語言，最近過得怎麼樣和以後未來的方向怎麼走……」(受訪者編號 A2/20070430)

「我們現在就是沒有所謂的夥伴或是輔導，我們現在就是很要好的同事，那各班遇到的問題，我們都會提出來討論，聽聽大家的意見然後想想哪些適合這個問題的解決方式。」(受訪者編號 B1/20070508)

「我覺得就算以後我沒有參加這個制度，我都會在有狀況的時候趕快去問……。……像班分這個部分也是我上學期參加教學輔導小組研習的時候聽到的，所以這學期我才試用，像這種討論和分享，我覺得幫助真的很大。」(受訪者編號 B2/20070508)

「之前已經輔導他們兩位一年，今年雖然接行政工作，但仍繼續輔導他們。……我們會討論，但就不會圍繞在那些已經解決的問題，其實班級經營要有向上向前的動力，以及經營的創意，那一塊是需要被呈現出來的，那他可能問題而耽誤他創意的前進，既然他的問題解決了，那他就應該回到創意的那個點，向前去移動。」(受訪者編號 C1/20070416)

「剛開始可能一個禮拜會去找他很多次，一直到現在大概兩三個禮拜才去找他一次，頻率也是有明顯變小。……那之後如果有遇到問題，也還是會繼續去找輔導老師討論和幫忙。」(受訪者編號 C2/20070430)

「96年1月10日中午12:30假○○區民活動中心7樓多功能會議室，辦理『班及經營與輔導技巧』座談會。」(文件資料B)

「教學討論、生涯教育、興趣、進修，一起發展出資訊室專案，希望能夠更深入的走下去。」(文件資料E)

第二節 研究結果討論

本節係將研究發現與文獻探討結果進行分析，找出二者共同與差異之處，俾便提出結論與建議。茲將討論分為「成功個案之再次確認」、「初任教師班級常規經營之教學輔導歷程」、「初任教師班級常規經營面臨之困境」、「教學輔導教師如何覺察夥伴教師班級常規經營困境」、「輔導歷程困境」、「輔導初任教師班級常規經營之成功要素」與「教學輔導與夥伴教師之互動階段」等七個部分，進行討論。

壹、成功個案之再次確認

本研究之受訪學校雖經研究小組推薦，成功個案亦由學校推薦。惟為求研究之嚴謹，仍在訪談中試圖確認推薦個案是否真為成功個案。受訪教師表示，經過輔導之後，他們能讓學生遵守班級常規(A2、B2、C1 教師提出)、改善師生關係(C1 教師提出)、改善親師溝通(A1

教師)及恢復教師自信(C1教師提出),確實改善了輔導前遭遇之班級常規經營困境(學生不服從常規、師生角色不清、親師溝通困難、情緒失調等)。

另從達到教學輔導功能的角度來看,A1、A2、B2、C1等位教師均表示教學輔導教師採取肯定與鼓勵的方式,建立夥伴教師的成就感;在實務上如前所述解決班級常規經營及親師溝通上的問題;A1、A2、B1、C1等位教師均強調夥伴教師自我成長之重要性。

因之,再次確認受訪學校確實提供了成功之個案,做為本研究之對象。

貳、初任教師班級常規經營之教學輔導歷程

根據文獻探討結果,單項之教學輔導歷程可分為覺察、診斷、輔導及評斷四階段。成長國小初任教師班級常規經營之教學輔導歷程,可分為「班級常規經營困境」、「教學輔導教師對夥伴教師之困境覺察」、「進行輔導」、「輔導歷程困境與排除」及「班級常規經營改善情形」等五個階段。

結合二者,可將單項之教學輔導歷程擴增為「出現需求」、「覺察需求」、「診斷問題」、「進行輔導」、「困難排除」及「評鑑結果」等六階段。

參、初任教師班級常規經營面臨之困境

成長國小初任教師在班級常規經營上面臨的困境,主要包括「學生不服從常規」、「師生角色不清」、「親師溝通困難」、「情緒失調」及「如何制定合宜規定」。文獻對於初任教師班級常規經營之陳述不多,主要是個人對壓力的調適、制定與執行班規、策略的運用及時間的管理。

對照之後,可以歸納初任教師在班級常規經營上面臨的困境,包

括「情緒失調」、「制定與執行班規」、「策略的運用」、「時間的管理」、「師生角色不清」及「親師溝通困難」。

肆、教學輔導教師如何覺察夥伴教師班級常規經營困境

文獻指出教學輔導教師可以透過主動、被動及自我三種覺察途徑，來發現有困難的夥伴教師。至於成長國小教學輔導教師則透過「夥伴教師主動提出」、「教學輔導教師入班觀察」、「會議提出」及「他人間接轉達」等途徑，覺察夥伴教師遭遇困境，需要協助。

簡言之，教學輔導教師覺察夥伴教師困境之途徑，仍可分為「主動覺察」、「被動覺察」及「教師自我覺察」三大類，各類之下仍有不同方式。如：主動覺察可以透過巡堂、入班觀察等；被動覺察可經由他人轉知、家長投訴等；教師自我覺察可以由夥伴教師主動求助、或於會議中提出等。

伍、輔導歷程困境

教學輔導困境不外是教學輔導教師或夥伴教師意願不高、時間不足、非同年級同科目配對、工作過重、欠缺制度之職前培訓等。成長國小教學輔導困境並不多，只有「缺乏共同空堂時間」、「夥伴教師特殊個性及想法」及「教學導師的困境」等三項。

究其緣由，應該是一開始該校的制度設計就非常正確，例如採行同質配對、多位輔導教師共同輔導、行政協助教師主導等，再加上合宜的制度領導者及追求專業成長之組織文化，所以制度的推動未如文獻所述遭逢許多的困境。

陸、輔導初任教師班級常規經營之成功要素

根據文獻探討結果，發現教學輔導成功因素可就制度與教師兩方面來看。在制度方面成功因素包括：自願參加、團體輔導、同質配對及非正式互動；在教師方面，教學輔導教師與初任教師如能抱持開

放、真誠、追求成長的心態，教學輔導教師具備專業、解決問題能力與熱心奉獻特質，初任教師願意主動請益、虛心受教，則教學輔導成功機率將會提高。

成長國小輔導初任教師班級常規經營之成功要素，則包括：「同質配對」、「定期與非定期聚會並行」、「依需求自選輔導教師」、「多位輔導教師共同輔導」、「鼓勵教師自我成長」、「行政協助教師主導」、「教師專業成長動機強」、「傳承成功經驗」、「合宜的制度領導者」及「不強迫教師參加」。

對照之後，可以發現成長國小確實掌握了教學輔導成功要素。在輔導制度方面，成長國小係採「同質配對」、「定期與非定期聚會並行」、「依需求自選輔導教師」、「多位輔導教師共同輔導」、「行政協助教師主導」、「合宜的制度領導者」及「不強迫教師參加」；在輔導態度上，則是「鼓勵教師自我成長」、「傳承成功經驗」；在學校文化部分，「教學輔導與夥伴教師專業成長動機均強」。因此，該校方能締造教學輔導之成功佳績。

柒、教學輔導與夥伴教師之互動階段

張德銳與簡賢昌（2006）指出教學輔導與夥伴教師之互動歷程，可分成關係建立期、需求調整期、成長維持期及淡出期四個階段。檢視成長國小教學輔導與夥伴教師之互動歷程，只包括「關係建立期」、「需求調整期」及「成長維持期」，並無明顯的「淡出期」。

深入探討後，發現成長國小係採「多位輔導教師共同輔導」及「輪休回鍋制」（B1 教師於焦點團體座談提出：……人力資源充足的狀況下有輪休制，但是條件是一年，一年後必須再回鍋，讓他再熟悉這個事務。），沖淡了教學輔導與夥伴教師互動由濃轉淡的感覺。

成長國小成功個案之教學輔導歷程、初任教師班級常規經營面臨之困境、教學輔導教師如何覺察夥伴教師班級常規經營困境、輔導歷程困境、輔導初任教師班級常規經營之成功要素與教學輔導與夥伴教師之互動階段，大抵與文獻探討結果相符。

除此之外，成長國小「合宜的制度領導者」、「多位輔導教師共同輔導」及「輪休回鍋制」是該校特色。「合宜的制度領導者」減緩制度帶來的壓力（B1 教師於焦點團體座談提出：這個制度能夠帶起來，高主任和王老師真的是居功絕位，高主任是教務主任，但他完全不會有主任的那種架子，不會強迫老師也不會說自己當領導……），建立溫馨與自願的輔導氛圍（B2 教師於焦點團體座談提出：……不管是帶頭的或是輔導老師都是讓人覺得對這份工作是很有熱忱的，那在制度下的夥伴老師就會滿佩服他們的，然後就會受他們的感召和感動來參加，在這樣的前提之下，就比較能夠解決問題……）。

「多位輔導教師共同輔導」及「輪休回鍋制」降低輔導時間不足的殺傷力，亦讓教學輔導教師與夥伴教師二者關係可以持續居於「成長維持期」，掙脫教育政策虎頭蛇尾之魔咒。

第五章 結論與建議

本研究以訪談法為主，文件分析法及焦點團體座談為輔，探究成長國小教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之成功個案，分析其歷程、互動及成功要素，並將研究分析結果與文獻探討結果相互印證，最後提出結論與建議。

第一節 結論

本研究依研究設計之程序與步驟進行，再經研究結果之分析與討論後，提出如下的結論：

壹、初任教師班級常規經營之教學輔導歷程

教學輔導歷程包括「出現需求」、「覺察需求」、「診斷問題」、「進行輔導」、「困難排除」及「評鑑結果」等六階段。

「出現需求」係指初任教師遭遇困境需要協助；「覺察需求」係指教學輔導教師運用途徑得知夥伴教師需要協助；「診斷問題」係指教學輔導教師與夥伴教師共同討論找出問題根源；「進行輔導」係指教學輔導教師運用各種輔導策略協助夥伴教師克服困難；「困難排除」係指學校、教學輔導教師與夥伴教師共同努力排除教學輔導遭遇之困境；最後的「評鑑結果」則是由學校與教學輔導教師評斷夥伴教師改善情形。

貳、初任教師班級常規經營面臨之困境

初任教師在班級常規經營上面臨的困境，包括「情緒失調」、「制定與執行班規」、「策略的運用」、「時間的管理」、「師生角色不清」及「親師溝通困難」。

「情緒失調」係指初任教師因班級常規經營不順遂所帶來的壓

力，導致低落的情緒；「制定與執行班規」係指初任教師不知如何制定合宜的班規，亦不知執行班規的原則；「策略的運用」係指初任教師不知如何將獎懲、增強、消弱、團體動力等技巧，運用在班級常規的經營上；「時間的管理」係指初任教師不知如何分配時間，以妥善處理教學、行政、班級經營等繁重的工作；「師生角色不清」係指初任教師因成了學生的朋友而喪失了教師應有的威嚴；最後一項的「親師溝通困難」則是不知如何回應家長的各項要求，而採取躲避或完全順應的不當溝通方式。

參、教學輔導教師如何覺察夥伴教師班級常規經營困境

教學輔導教師覺察夥伴教師困境之途徑，分為「主動覺察」、「被動覺察」及「教師自我覺察」三大類，各類之下仍有不同方式。如：主動覺察可以透過巡堂、入班觀察、觀察學生學習成就、察看老師所做出來的各種資料、正式的教師教學評鑑等；被動覺察可經由他人轉知、同儕的抱怨、家長投訴、學生反應等；教師自我覺察可以由夥伴教師主動求助、或於會議中提出等。

肆、輔導歷程困境

教學輔導困境不外是教學輔導教師或夥伴教師意願不高、時間不足、非同年級同科目配對、工作過重、欠缺制度之職前培訓等。成長國小教學輔導困境並不多，只有「缺乏共同空堂時間」、「夥伴教師特殊個性及想法」及「教學導師的困境」等三項。

因此，如果學校一開始的制度設計就非常正確，例如採行同質配對、多位輔導教師共同輔導、行政協助教師主導等，再加上合宜的制度領導者及追求專業成長之組織文化，則可降低輔導歷程困境。

伍、輔導初任教師班級常規經營之成功要素

教學輔導成功因素可就制度與教師兩方面來看。在制度方面，自

願參加優於強迫推銷，團體輔導優於個別輔導，同質配對（同年級、同科目、同理念）優於異質配對，非正式互動優於正式互動；在教師方面，教學輔導教師與初任教師如能抱持開放、真誠、追求成長的心態，教學輔導教師具備專業、解決問題能力與熱心奉獻特質，初任教師願意主動請益、虛心受教，則教學輔導成功機率將會提高。

成長國小確實掌握了教學輔導成功要素，在輔導制度方面，成長國小係採「同質配對」、「定期與非定期聚會並行」、「依需求自選輔導教師」、「多位輔導教師共同輔導」、「行政協助教師主導」、「合宜的制度領導者」及「不強迫教師參加」；在輔導態度上，則是「鼓勵教師自我成長」、「傳承成功經驗」；在學校文化部分，「教學輔導與夥伴教師專業成長動機均強」。因此，該校方能締造教學輔導之成功佳績。

除此之外，成長國小「合宜的制度領導者」、「多位輔導教師共同輔導」及「輪休回鍋制」是該校特色。「合宜的制度領導者」減緩制度帶來的壓力，建立溫馨與自願的輔導氛圍；「多位輔導教師共同輔導」及「輪休回鍋制」降低輔導時間不足的殺傷力，亦讓教學輔導教師與夥伴教師二者關係可以持續居於「成長維持期」，掙脫教育政策虎頭蛇尾之魔咒。。

陸、教學輔導與夥伴教師之互動階段

教學輔導與夥伴教師之互動歷程，依學者看法可分成關係建立期、需求調整期、成長維持期及淡出期四個階段。檢視成長國小教學輔導與夥伴教師之互動歷程，只包括「關係建立期」、「需求調整期」及「成長維持期」，並無明顯的「淡出期」。

深入探討後，發現成長國小採行的「多位輔導教師共同輔導」及「輪休回鍋制」，沖淡了教學輔導與夥伴教師互動由濃轉淡的感覺，讓雙方得以停留在「成長維持期」的巔峰互動狀態，持續追求共同的專業成長。

第二節 建議

本節根據文獻探討及研究發現，分別對教育行政機關、學校、教學輔導教師、初任教師及未來研究，提出建議。

壹、對教育行政機關的建議

教學輔導教師素質之良窳攸關教學輔導制度之成敗，因此訂定適切的教學輔導教師遴選規準及設計系統化的教學輔導教師在職訓練，是教育行政機關責無旁貸的任務。

如何減輕教學輔導教師及初任教師工作壓力，以提高參加教學輔導制度的意願，亦是教育行政機關未來應該努力的方向。

貳、對學校的建議

根據成長國小的經驗與文獻探討的結果，「自願參加」是教學輔導成功因素之一，因此建議校方推動政策時，最好採行自願方式，以避免遭遇過多的阻力。制度的推動，學校行政必須居於協助的角色，交由教師主導。

制度設計方面，採行「同質配對」，比較能夠避免教師因理念不同產生不和的現象，亦較能找到共同空堂時間進行討論，緊急事件發生時，才能就近尋求協助；「多人輔導」配合「輪休回鍋制」可以降低輔導時間不足的殺傷力，亦讓教學輔導教師與夥伴教師二者關係可以持續居於「成長維持」的高峰期。

此外，找到推動制度的合適人選也非常重要，因為制度領導者影響制度推動的氛圍，該人選最好具備豐富行政及心理學之理論與實務，能夠洞悉制度推動之槓桿點，且是學校德高望重人士，能夠以精神感召同仁自願擔任槓桿點之推手，如此方能事半功倍。

參、對教學輔導教師的建議

由於教學輔導教師的協助對象是成人，其學習動機、方式有別於兒童。因此，教學輔導教師必須加強成人教育相關知識的修習，才能理解伙伴教師的心理與學習，提供適切的指導與協助。

肆、對初任教師的建議

初任教師主動學習是教學輔導成功要素，初任教師應抱持輔導教師是協助自己專業成長的良師，主動請益、虛心受教，才能讓教學輔導教師得知自己需要協助，並減輕被動詢問是否需要協助的壓力。

伍、對未來研究的建議

班級常規經營是初任教師最感困難事件之一，但國內相關研究並不多，本研究係從三對成功的個案，探究教學輔導的歷程、互動及成功因素。建議未來可將本研究結論設計成問卷，針對其他成功個案進行調查研究，更進一步驗證結論之正確度。

此外，亦可以失敗個案進行研究，探究失敗因素是否就是未具備本研究所提出之成功因素。

以實驗研究法進行研究應是可考慮的方向，一所學校以教學輔導成功條件協助初任教師班級常規經營，另一所學校則以教學輔導可能失敗條件協助初任教師班級常規經營，然後檢視兩校推動成果。不過研究倫理是進行實驗研究法時，必須考量的因素，應審慎處理。

參考文獻

一、中文部分

- 丁一顧 (2003)。美、英、紐、日初任教師導入方案及其對我國之啟示。《課程與教學季刊》，6(3)，87-104。
- 王石番 (1999)。《傳播內容分析法—理論與實證》(二版四刷)。臺北市：幼獅文化。
- 吳明隆 (2001)。《班級經營與教學新趨勢》。臺北市：五南圖書。
- 吳清山 (2001)。教學導師。《教育資料與研究》，43，119-120。
- 吳錦騰 (2006年12月25日)。高縣/零體罰？避免各說各話，議員籲明定體罰規則。2007年1月16日，取自 Yahoo! 奇摩新聞網頁：
<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/061225/17/8fuq.html>
- 林天祐 (2004)。教育研究倫理準則。《教育研究月刊》，132，70-86 頁。
- 林進材 (2005)。《班級經營》。臺北市：五南圖書。
- 洪玉娟 (2003)。《導師班級經營信念與兒童班級常規學習之詮釋性研究—以一個國小中年級班級為例》。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張民杰 (2005)。《班級經營學說與案例應用》。臺北市：高等教育。
- 張芬芬 (譯)(2006)。《質性研究資料分析》(原作者 M. B. Miles & A. M. Huberman)。臺北市：雙葉書廊。(原著出版年：1994)
- 張振成 (2006)。談班級常規經營的策略。《師說》，193，45-49。
- 張德銳 (2003)。中小學初任教師的教學輔導與考核。《課程與教學季刊》，6(3)，67-86。
- 張德銳、丁一顧、高紅瑛、李俊達、許雅惠、陳信夫 (2003)。《臺北

- 市國民小學教學輔導教師制度九十一學年度實施成效評鑑報告。臺北市：臺北市立師範學院初等教育學系，未出版。
- 張德銳、高紅瑛與丁一顧（2006）。**臺北市教學輔導教師制度 94 學年度實施成效評鑑報告—國民小學問卷及訪談調查**。臺北市：臺北市立教育大學教育與評鑑研究所，未出版。
- 張德銳、鄭玉卿與鄭可偉（2006）。**臺北市教學輔導教師制度 94 學年度實施成效評鑑報告—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與評鑑研究所，未出版。
- 張德銳等人（2002）。**發展性教學檔案系統**。臺北市政府教育局委託專案研究，未出版。
- 張德銳與李俊達（2004）。發展性教學輔導系統的實施與展望。**教育資料與研究**，58，79-84。
- 張德銳與簡賢昌（2006年12月）。**教學輔導教師與夥伴教師互動歷程之初探**。臺北市 95 年度市立國民中小學教學輔導教師試辦方案實施經驗暨學術論文發表會，臺北市國語實驗國民小學。
- 教育基本法**（2006年12月27日）。2007年1月16日，取自全國法規資料庫網頁：
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0020045>
- 郭明德（2001）。**班級經營-理論、實務、策略與研究**。臺北市：五南圖書。
- 陳湘玲（2000）。**國小一年級級任教師班級經營策略之個案研究**。國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。
- 楊孝燦（1993）。內容分析。載於楊國樞（主編），**社會及行為科學研究法（下）**（809-831頁）。臺北市：東華書局。
- 董書攸（1998）。**國小實習教師班級常規管理自我效能研究**。國立新

竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。

蔡清華（2003）。我國對中小學不適任教師處理模式之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。（NSC92-2413-H-110-003-FC）

鄭麗玉（2002）。班級經營。臺北市：五南圖書。

蕭文俊、蔡明穎、朱珊瑩與溫梅桂（2005）。教學輔導教師與實習教師—夥伴關係、專業關係。臺北市第六屆教育專業創新與行動研究高中組成果集，臺灣。

賴麗珍（譯）（2006）。有效的班級經營。（原作者：R. J. Marzano, J. S. Marzano & D. J. Pickering）。臺北市：心理。（原著出版年：2003）

魏嘉漢（1994）。教學常規管理—如何維持教室秩序。載於黃正鵠（主編），班級經營—理論與實際（57-58 頁）。臺中縣：臺灣省政府教育廳。

二、英文部分

Anguiano, P. (2001). A first-year teacher's plan to reduce misbehavior in the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 33(3), 52-55.

Arab, C. C. (2005). *An examination of teacher migration in a large, urban school district*. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College, Baton Rouge, LA.

Bell, M. C. (1998). *The learning transfer of classroom management skills from a computer-assisted instruction program to teaching in the classroom*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia,

Athens, GA.

Blume-D'Ausilio, C. (2005). *Sources of information and selected variables and their relationship to teachers' knowledge and attitudes regarding attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)*.

Unpublished doctoral dissertation, Florida Atlantic University, Boca Raton, FL.

Brock, B. L. & Grady, M. L. (Aug. 1996). *Beginning teacher induction programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Professors in Educational Administration. Corpus Christi, TX.

Brown, K. (2004). *Are EFL teachers in Japan well informed about classroom discipline issue?* Unpublished doctoral dissertation, Fielding Graduate Institute, Santa Barbara, CA.

Brown, S. L. (2000). *Effective behavior managers: A study on personality types and pupil control ideology of elementary teachers*.

Unpublished doctoral dissertation, University of La Verne, La Verne, CA.

Burke, J. C. (1992). *Decreasing classroom behavior problems: practical guidelines for teachers*. San Diego, CA.

Burn, P. R. (2003). *Classroom management: Creating a successful learning community*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Certo, J. L. (2002). *The support and challenge offered in mentoring to influence beginning teachers' thinking and professional development: A case study of beginning elementary teachers and their mentors*.

Unpublished doctoral dissertation, Virginia Commonwealth

University, Richmond, VA.

Crawford, P. H. (2003). *Exploring the development of teaching expertise: Novice and expert teachers' reflections upon professional development*. North Carolina State University, Raleigh, NC.

Delli, L. A. M. (2005). *Constructivist pedagogy and the development of epistemic identity in graduate students: An investigation of possible sources of influence*. Unpublished doctoral dissertation, Loyola University Chicago, Chicago, IL.

DePaul, A. (2000). *Survival guide for new teachers: How new teachers can work effectively with veteran teachers, parents, principals, and teacher educators*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED442791)

Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 21-229.

Feng, S. (2002). *Support of mentoring teachers and the professional development of new teachers: Experiences of secondary schools in Guangzhou*. Unpublished doctoral dissertation, Chinese University of Hong Kong, New Territories, Hong Kong

Fries, M. K. (2002). *Just rewards: How preservice teachers make sense of classroom discipline*. Unpublished doctoral dissertation, Boston College, Newton, Mass.

Gee, J. B. (2001). *What graduates in education fear most about their first year of teaching*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED454161)

- Gillman, C. S. (2002). *From blooming flowers to marching soldiers: A case study of one kindergarten teacher*. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill, NC.
- Gordon, S. P. & Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Goyette, R. (2003). *Inconduites d'eleves et profiles de reactions de gestionnevoquees par des stagiaires en education physique* (French text). Unpublished doctoral dissertation, University de Montreal, Montreal, Canada
- Greenlee, A. R. & Ogletree, E. (1993). *Teachers' attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED364330)
- Gross, C. M. (2005). *Promoting problem solving with young children: An approach to community building and classroom management in one classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University Teachers College, New York, NY.
- Jeanlouis, G. (2004). *High attrition rates of first-year teachers in the states of Texas and Louisiana*. Unpublished doctoral dissertation, Union Institute and University, Cincinnati, OH.
- Johnson, T., Petrie, G., & Lindauer, P. (1999). Dismissing the incompetent teacher. *Streamlined Seminar*, 17(3), 1-4.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.

- LoCasale, D. M. (2005). *The relationship between novice teachers' mentored guided reflections and videotaped lessons*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, Charlottesville VA.
- Lorah, K. S. (2003). *Effects of peer tutoring on the reading performance and classroom behavior of students with attention deficit hyperactivity disorder*. Unpublished doctoral dissertation, Lehigh University, Bethlehem, PA.
- Luo, J. (2000). *Graduate teaching assistants' perceptions of their instructional roles and classroom management*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, NE.
- Marshall, B. J. (1999). *A descriptive study of the perspectives of parents and educators regarding the importance and critical elements of teacher-child relationships in the learning process*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina, Columbia, SC.
- Martin, N. K. & Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster healthy classroom management: Implications for elementary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31(2), 106-113. Retrieved April 23, 2007, from <http://web.ebscohost.com/ehost>
- Mount, B. D. (2000). *Trained mentors and induction specialists: A new teacher mentoring design model*. Unpublished doctoral dissertation, University of Memphis, Memphis, Tenn.
- Odell, S. T. (1989). Developing support program for beginning teachers. In L. Huling-Austin, S. J. Odell, P. Ishler, R. S. Kay, R. A. Edelfelt

(Eds.), *Assisting the beginning teacher* (pp.19-38) . Reston, VA:
Association of Teacher Educators.

Onafowora, L. L. (2005). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28(4), 34-43.

Pellicer, L. O., & Hendrix, O. B., (1980, March). A blueprint for principals: A practical approach to remediation and dismissal. *NASSP Bulletin*, 64, 57-62.

Perry, F. & Taylor, H. (1982). Needed: A methods course in discipline for pre-service teachers. *Education*, 102(4), 416-419.

Reid, S. (2005). *Reform in teacher professional development: Case studies of teacher-directed coaching*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, New York, NY.

Sheeler, K. K. H. (Nov. 1996). *Mentors in the classroom, not just someone who can show you to your office: A brief summary of literature*. Paper presented at Annual Meeting of the Speech Communication Association, San Diego, CA.

Sperry, S. K. (1999). *The effects of three professional development methods on preschool teachers' use of classroom management skills and the social behavior of at-risk preschool children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene, OR.

Supaporn, S. (1998). *Middle school student perspectives about misbehavior in physical education classes (classroom management, discipline)*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst, Mass.

Supko, R. A. (1997). *The nature of supported reflection of novice*

- graduate teaching assistants of Spanish*. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University, Morgantown, W. VA.
- Traynor, P. L. (2004). *A study comparing three classroom management approaches*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Riverside, Calif.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Voth, B. L. (2002). *Expressed concerns of beginning teachers in early childhood education*. Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University, Stillwater, OK.
- Wildman, T. M., Magliaro, S. G., Niles, R. A., & Niles, J. A. (1992). Teacher mentoring : An analysis of roles, activities, and conditions. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 205-213.
- Woodson, E. I. J. (1994). *Effective strategies in the supervisory remediation of marginal teachers*. Saint Louis University.
- Yu, C. N. L. (2002). *Stress among Seventh day Adventist Teachers: An analysis of relationships between selected teacher characteristics and occupational stress factors*. Unpublished doctoral dissertation, La Sierra University, Riverside, CA.

附 錄

附錄一 訪談致謝函

○○教師道鑒：時值仲春之際，敬維公私迪吉，為祝為禱。後進刻正進行「教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析」。日前承蒙慨允接受訪談，至感盛情。茲將訪談提綱臚列如后，敬請 惠予指教及協助。

此外，基於研究需要，如有訪談內容之相關文件，亦請不吝提供，俾求研究結果更加周全與完整。

原訂訪談時間為○月○日星期○，○午○時，屆時將登門拜訪。多有叨擾，尚祈見諒。崑此 敬頌

道祺

張素偵
賴宜鴻 敬上

○月○日

附錄二 焦點團體座談致謝函暨座談提綱

○○教師道鑒：時值仲夏之際，敬維
公私迪吉，為祝為禱。後進刻正進行「教學輔導歷程提
升國小初任教師班級常規經營之個案分析」。日前承蒙
慨允寒假期間參加焦點團體座談，至感盛情。茲將訪談
提綱臚列如后，敬請 惠予指教及協助。

原訂座談時間為七月九日星期一，下午三時，屆時
將登門拜訪。多有叨擾，尚祈見諒。肅此 敬頌

道祺

張素偵
賴宜鴻 敬上

○ 月 ○ 日

「教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析」

焦點團體座談提綱

- 一、 本研究將班級常規之輔導歷程分為「班級常規經營困境」、「教學輔導教師對夥伴教師之困境覺察」、「進行輔導」、「輔導歷程困境與排除」及「班級常規經營改善情形」等五個階段，另依文獻分析結果另行探討「成功輔導要素」及「教學輔導與夥伴教師互動階段」，檢附編碼表（P.3-4）及佐證資料（P.5-15），惠請就其適切性提供卓見？
- 二、 訪談資料中有關「輔導歷程困境」、「班級常規改善情形」及「教學輔導與夥伴教師互動階段」三項資料較為不足，敬請提供補充意見？
- 三、 除前述兩項議題外之其他建議？

附錄三 焦點團體座談逐字稿

時間：96年7月9日下午3點至4點半

受訪人員：B1、C2、B2、A2、A1

主持人：張素偵老師

記錄：賴宜鴻

B1：我們輔導教師人數多於夥伴老師，所以有輪休制，那你的淡出可能跟我們的輪休制有關，他休息的這一年他就淡出了，讓他們休息一年，那今年學期末的時候我們就又請他們回來。這個淡出有可能是因為他們新接一個班級或是一個新的行政業務，那他們會需要花更多的心思和時間在這個新的業務上，所以同意他們淡出一年，這一年有一些也不是說完全就放掉，有時候空閒的時間也是會再詢問一下。

張素偵（以下簡稱為張）：所以所謂的淡出並沒有完全的斷，或者是有老師替補上來。

B1：對，我們一定會安排一個老師遞補上來。

張：你們好像都處得很好，沒有什麼困境。

B1：嗯，那困境可能就是某一些是因為個人特質的關係。

張：那關係發展？

B1：像我們一組的教學導師和夥伴老師都能溝通一些東西，彼此也願意接受，那有一些老師就是有一些自己的看法，他不認為你給他的，他就一定要接受，那有自己個人主觀意見很濃的時候，你的溝通就會有問題。

張：研究發現，貴校之所以會成功，一個是因為行政方面，因為他們不是去壓老師你一定要做，這是跟別的學校很大的不同，第二個我覺得行政可以這麼做，是因為學校老師專業成長動機都很強。也許別的學校就一定要用壓的，可是壓的結果就是他在這方面的動機不是那麼強。

B1：我有聽到其他學校的實施方式就是主導者都是行政，而且規定你就是跟他，他有什麼不好，你就是要負責去看他，所以等於是把所有問題都丟給你，那夥伴老師也會說我要你，我要另一個，因為就是被硬性分配了，那我們學校今年就是採取像選擇的，你可以選你要哪一組，那搶不到的話就改換其次的選擇。

張：所以我才會說你們現在整個輔導制度等於是行政在協助。

B1：對，行政純粹是協助。

張：那因為教師不敢說是全專業的，但起碼是一個半專業或準專業的職業，所以你用行政那一套威權去管理...

B1：行政有行政的好，他有他的考量，如果站在他的立場來想這件事情，是沒有錯的，他的要求沒有錯，但是他忘了他要求的是老師，你必須站在老師的立場

去考量。那這就是我們學校一直在強調召集人不能是行政的原因，我們要獨立出來，那行政就純粹是協助，所以才有辦法一直做下去。夥伴老師說沒壓力是騙人的啦，或多或少都有一些壓力，但總比行政施壓好，就定義不太一樣。那還有一個成功要素我們之前有講到，就是我們不強硬強迫老師參與，就是說學校認為這個老師爭議性很大，然後強迫輔導教師介入，像這個部分我們是絕對拒絕的，因為他沒有心，你再怎麼介入都會覺得是干預，那他絕對就是抗拒再抗拒，那一點動機都沒有，所以原則上我們還是希望他本身能夠主動，那願意主動那我們就很樂意去協助。好像還是沒有講到什麼困境...

張：嗯，顯然是沒有。

A1：嗯，就我自身而言，在初任教學輔導教師時總充滿積極和熱情，總以為夥伴老師所有的事都是自己的責任，這很沉重。因為其他同事也會認為只要跟夥伴老師有關的事，都會來告訴我。另外在輔導過程中，面對夥伴教師的問題，有時不知如何告訴他，怕說太多，夥伴認為自己管太多，曾經在說與不說間為難。還有，對夥伴教師的特質也是考驗，遇到只要東西、不思求進的夥伴會產生反感，如何克服自己的感傷很傷腦筋，但仍要一副熱誠的樣子。此外，夥伴老師有時拋出的問題，自己無法幫上忙，但會尋求其他教學導師的協助。所以在編碼表的「輔導歷程困境」此部分，應該可以再加上「教學導師的困境」。

C2：我提出一個，但我不知道這算不算是困境，就是跟我同一組的夥伴老師他遇到產假，所以在輔導這個階段，他是有很長的時間不在學校，這算是一個困境嗎？就是有特殊原因讓他有很長一段時間是不在學校的，可能學期初被輔導一陣子，學期中去生小朋友，學期末再接回來，這算是一個困境嗎？

張：你說那個產假是教學老師還是夥伴老師？

C2：夥伴老師，就是夥伴老師接受輔導，那這樣算困境嗎？

B1：應該也不算吧。

張：對，應該比較算個案。

C2：那我目前想到的應該只有這個。

B1：我和汝菁合作將近四年了，因為她實習那一年都一直跟著我，那後來她獨立帶班，那他把自己看到的和他個人特質那一套融合，幾乎沒有什麼問題。

張：其實我們整個研究的假設是說，可能在輔導的時候有發生什麼問題，可是經過所謂的互動階段期，經過調整之後就變成功，我們邏輯假設上是這樣。

B1：如果說一對一來講，是比較困難，但我們學校有所謂的小組，就是夥伴老師有問題，可以整體的，因為每個老師的個人特質特長都不同，那一起協助、開會，然後座談，用小組的力量而不是單獨一對一的力量。

C2：我覺得這跟同質配對也有很重要的關係。同質配對如果一開始就配得對，那輔導歷程就一定是成功的。而且我們的模式是一組的，是三或四個輔導老師去面對兩個或一個的夥伴老師，這樣應該會比一對一更好。

張：那壓力呢？

C2：我覺得需要幫助的老師你要有什麼壓力，因為你現在需要別人幫助才會去

找人家，你怎麼會有什麼壓力，我的感覺是這樣。

B2：因為我們的輔導老師不會一直來干涉或一直來指導你該怎麼做，而是在旁協助，當你需要幫忙的時候，所以這部分不會感受到壓力，需要幫助的時候你自己去尋求。

B1：因為我們自己也很怕給人家壓力，所以一開始就會跟夥伴老師說你有問題你要主動來問喔，如果忘了，機會過了，我也不知道要怎麼幫你解決問題，大概就是請他們主動，那我們都很樂意回答。

張：那我弄出兩點，就是缺乏共同空堂的時間，還有就是有些老師有特別的個性。

C2：我覺得有個性的老師應該就不會參加這個制度。

B1：所以這個制度能夠帶起來，高主任和王老師真的是居功絕位，高主任是教務主任，但他完全不會有主任的那種架子，不會強迫老師也不會說自己當領導，他會希望別的老師來。我覺得制度只要一開始建立得對，那後面就會走得比較順。

B2：而且我覺得我們學校比較像精神感召，帶領的人對自己要求就是很高的，那他的想法也是讓人覺得很敬佩，不管是帶頭的或是輔導老師都是讓人覺得對這份工作是很有熱忱的，那在制度下的夥伴老師就會滿佩服他們的，然後就會受他們的感召和感動來參加，在這樣的前提之下，就比較能夠解決問題。

張：那你們有沒有就是配對或結果是很糟的？

B1：有阿。

張：那怎麼辦？

B1：只能說你那一組的同質性高不高，高的一定會成功，如果說同質性很低的話，我們不勉強，而且你把一個輔導教師放在同質性不高的一個組裡，對他來講是一種挑戰。我們學校這個制度其實大部分在同儕間的相處，事實上會發現，他如果有問題，其實問其他老師也是OK的，不見得就是一定要在這個制度裡面他們才能解決問題，而是小組裡面能不能同質性高到就是說，做到你說什麼，我就知道你需要怎樣的協助。所以不勉強，真的不勉強，並不是那個夥伴老師的問題，也不是輔導教師和小組的問題，只能說同質性不高，講的重點不同，他要的跟他講的不一樣，沒有很大交集的時候，他會覺得我學得不夠多，而處處受限制，會有那種關係在。當然有成功案例，那這個案例並不是說誰不好的關係，而是他們在意的點不同。

C2：所以同質性不高，算是輔導困境吧。

B1：也算。但是這在我們學校是算少數的。那缺乏空堂共同時間是最大的問題。

張：另外就是班級常規改善的部分，現在我大概只能歸納出四個面向，第一個是剛開始和小朋友不太熟，現在變熟了。第二個就是剛開始，我看貴校的初任老師都很好，所以他們可能師生關係會碰到的問題可能是學生會覺得老師像大朋友一樣，就是剛開始會角色混淆，另外好像是親師溝通這一塊是比較大的問題，另外就是有一些老師在剛開始對自己比較沒有信心，可能受到約束、可能家長給的壓力，最後就是規避，所以目前我只有歸納出這四項，不知道這樣還有沒有漏掉的？

B1：還有可能就是學生的意外處理部分，因為是初任老師，所以有時候碰到緊

急狀況的時候，會臨時慌了手腳，不過這部分對它們兩個而言應該是沒有什麼問題。只是說我們有時候會看到初任教師有時候會有這種狀況。

張：那像說他們碰到這種狀況或輔導歷程之後...

B1：他們就會比較知道處理程序，什麼樣的狀況先送哪裡，然後要做什麼樣的處理，緊急處理大概都 OK。嗯，高年級家長有時候質疑老師的專業，會對一般年輕老師不信任，他認為你可能還需要他們檢驗。目前只有 C2 老師帶高年級嘛。

C2：對阿，那去年那一間是都還好。

B1：基本上這邊的家長都還 OK，只是說通常會碰到的是家長求好心切，會給老師一大堆的建議，然後都希望老師照單全收，那初任老師比較不懂得拒絕。

張：就拿捏的部分。

B1：對，不知道要全部去聽，還是說要部分做選擇。這部分是比較大的困擾。

張：那 C2 老師呢？覺得剛帶班碰到比較大的問題是什麼？

C2：我個人認為是跟家長之間的溝通。就是會不了解該怎麼樣去好好應用這一塊資源，所以在這一方面對家長就會比較難以上手。

張：那像你遇到這樣的問題，那你的輔導老師在這方面通常會給你什麼樣的建議？

B1：他的輔導老師是一個非常忙碌的輔導老師。

C2：其實關於跟家長溝通這方面，我比較少跟輔導老師做這方面的溝通，因為我就有聽很多不只是我的輔導老師，很多很多身邊的老師就會跟你說其實你只要多試著去跟家長溝通，你就懂得怎麼樣和家長溝通了。對阿，所以關於這方面跟家長溝通的問題，我反而是比較少去找我的輔導老師連絡說我有這方面的問題，比較多是班上一些個案的問題，我的是比較著重於學生方面的，反而對家長這方面比較少。因為其實我雖然不知道怎麼去應用這塊資源，但是相對的我這一屆也沒有很大的壓力要我去做什麼樣的事情，所以變得是我這一年來我在這個輔導過程中，變得很少去專注於家長這一區塊上，反而是學生這一區塊比較多。因為還是要看需要啦，可能說不定什麼時候遇到有需要這樣的問題就會去找，我覺得是看需求。

B1：像輔導老師被詢問的也比較多是個案學生，因為特殊個案牽扯到家裡家庭、父母，然後交友狀況，甚至有時候會有到外面的也包括交友狀況，所以比較複雜的是這一塊，那初任教師會覺得比較有狀況的，通常是這方面的需求會比較多。

C2：對，如果說真的要遇到家長這方面的話，其實就是在學生個案裡面，一定會遇到跟家長，那這方面輔導教師可能還會幫你打草稿，列重點說你從哪裡你可能可以怎麼說、怎麼下手比較好，然後我就會看著他給我的草稿，再自己回想整個流程之後，中間再想些自己想要說些什麼，然後再跟家長溝通，那通常效果會不錯。如果說要跟家長親師之間溝通的問題的話，就是從學生個案裡面的狀況，是這個樣子的。如果說不是因為學生的關係，而是直接跟家長去做溝通的，是比較少去跟輔導老師做這樣的聯繫。有這樣的差別，對。

A1：嗯，我覺得在班級經常歸經營困境這邊還可以再加上一個「如何制定合宜

的規定」。

張：我不知道我輔導歷程這樣子分，就是不知道完不完整？

B1：其實主要也是提到這幾個。

張：對阿，這也都是從訪談中抓出來的。

B1：嗯嗯。

張：這就不是根據文獻，而是整個訪談完再抓出來的。如果說這樣 OK 的話，不知道可不可以請老師看一下我們這樣丟進去恰不恰當？因為除了六位受訪老師之外還有一些文獻，王金燕老師好像給了我們四種資料，那我看一下覺得可以放進去的，我們就把他丟進去這樣子，所以如果老師們覺得有問題的，想說要再確認一下我們資料不足的部分是貴校真的沒有這個狀況，還是我們真的遺漏掉了。嗯，在貴校當老師壓力會很大嗎？因為我知道校長要求滿高的。

B1：對阿，他很要求他的行政，基本上我們是老師。

B2：他也會要求老師啦，不過都是當老師一些基本的。譬如說他希望老師嚴管勤教啊，對這一份工作要盡心，這都滿基本的。

B1：只是他說的話不是很中聽。

B2：對阿，他會很直接。

張：對阿，因為我也訪談過他。

B1：不過雖然說的是實話，但是句句刺耳。

張：可是他真的得好多獎喔。

C2：可是他真的很直接。

B1：其實我們瞭解他的話，他是一個滿不錯的人，那問題就是說你會發現學校得獎，一方面是他很想把學校的名聲打出去，那不諱言這學校的老師，你從資料上也可以知道，其實同質性是滿高的，所以很容易溝通，只要這一個人忙，其他人會協助他，而不是一個人忙著。

張：所以其實學校整個文化是...

B1：對，大概是這種個特質吧。

C2：那年齡可能也是成功因素之一，比較帶得起來，年紀大的比較會排拒，行政命令也難成行。

B1：我們通常都有耳聞其他一些學校啦，像是行政強迫你要輔導誰，然後兩個各懷鬼胎，如果真的有心想，變得他會覺得你要做什麼、要記錄，像入班觀察嘛，或是錄影嘛，他們都不願意，他會覺得你是不是要做我什麼記錄，然後把我當作不適任教師，他們的懷疑會變成這樣。就是你用一個行政命令下來，就不會成功。

張：那我有點接不太起來，就是我之前就有訪談過貴校的校長，那他給我的感覺算是一個滿強勢的。

B1：他是，我們不是

張：那他怎麼可以放手呢？

B2：因為中間的人有轉化。

張：喔，就是主任那一階層的人有轉化。

B1：主任還有組長這一塊。因為大部分就是我們理念比較相近，所以上面壓力下來，就會從中間就轉了。

張：這是貴校很特殊的一塊地方。那校長也可以讓你們這樣子轉嗎？

B1：反正他知道沒事了，解決了就好了。他並不曉得我們是有中間轉的，我一直覺得他是沒有那個心，但說起話來就是覺得不好聽，所以就會讓人家覺得他強勢，然後就是他要做什麼就一定要做什麼，事實上我們大概都會轉，就往好的地方去想就對了。可能注意一下哪個部分特別去留意阿，我們大概會把語意轉一下，說實在話啦，他不會對我們說這種話，他只會一直抱怨給同一個人聽，那個人從他的嘴巴就轉出來給我們，所以我們就不會感受到那種壓力。

張：那個人真的是一個很厲害的人。變成他要承受長官的壓力，可是他又可以把它轉成沒有傷害。

B1：校長只要求看成果，他有把成果展現給他看就 OK 了，所以對他來講，他大概就是接收那種壓力訊息，但把成果呈現給校長，那校長就會覺得把事情辦好就好。那是主任個人特質，我必須要講不是每個人都有這種特質，像比較有個性的人就不行了。

張：那時候訪談校長，校長就有說其實老師們素質都滿高的。

B1：目前不高的大概就是還沒去念研究所的。其實像我們學校校長就一直誇讚大概有一半都有研究所學位或是在職專班的學歷，那像我們還有其他一半還沒進修，但也是會其他的進修，就包括工作室、工作坊或是請專人來做小組會談、聽演講，這方面都會一直不斷持續，所以個人的進修是有啦。

張：所以可以歸納出兩方面的專業成長動機都很強，輔導教師和初任教師都是。那像我們編碼還 OK 嗎？像是編碼的定義有沒有要再做修正的？

A2：我覺得教學輔導老師對於夥伴老師的協助不僅在於班級經營或教學效能上，更重要的是當學校的媒介，協助新進的夥伴教師在學校的環境、人事、行政等的熟悉，讓夥伴教師可很快地適應環境、熟悉校園中的人、事、物，而能有更多的時間專注於教學上。例如我的輔導老師會主動告訴我遇到什麼事可以找哪個處室協助；若粉筆沒了可到總務處領取、校務行政系統應如何使用，何時要完成或輸入等。以上是我認為輔導老師對我的協助有另一很重要的意義！

B2：那我想到說我現在帶班比較有自信，我覺得是在參加這個制度之後，從這當中得到很多的正向回饋，包括我從這裡面看到別的夥伴教師接受輔導老師，我覺得這個部分是很好的。這個部分我覺得在初任教師來講，一開始帶班的時候，除非你真的非常有自信和經驗了，否則一開始帶班的時候你會很在意別人對你帶班的風格的看法，然後我覺得在這邊得到正向回饋之後，本來不覺得自己有那麼厲害，可是聽到別人的稱讚，就會之後再做一些判斷。這是我在這邊比較沒有看到的。

B1：鼓勵與讚美。

張：嗯，我這邊鼓勵也算是自我成長，我在下這一個的時候會發現說，是不是要再區分一塊就是正向回饋的部分，我這一塊會再把它補上去。不過我覺得輔導老

師好像也都很 nice，不會說好像我就是故意要來挑你毛病的。

B1: 我們一個原則啦，我們每一個輔導老師都沒有覺得我們自己厲害到哪裡去，因為我也常常跟他們說互相學習，因為他很柔我很剛，事實上都在互相學習，學生會比較畏懼我們但會比較接近他們，所以這個部分如何拿捏到最適當，事實上我們都在學，所以我也跟他說，你不用那麼在意每次都聽我的。

張: 碰到不一樣的人，你柔和剛的程度也會有所不同。

B1: 當然，就是我的特質對特定的學生很有效，但是有時候可能會嚇到學生。我們只是比他們早知道缺點在哪裡，所以我常再說我們也只是比你們多教書個幾年，那跟家長相處的時間也比較多，看到的案例也比較多，所以可以給你一些建議，但是要怎麼做，還是要看你自己，我們不會說你就是要照著這個做，因為我覺得跟家長相處的是他，他會比較知道怎麼去解決問題。

A2: 那我再提出一個小修正。就是在焦點團體座談提綱第十一頁的第三行「他也會跟你分享一些...」，後面應該再增加「他以前遇到的類似狀況」。還有在「並且鼓勵我其實我」後面再加上「的做法」。

張: 嗯，好的。那再跟老師確認最後一次。所以我們這樣分五個階段應該還好吧，佐證資料我是假設也都還 OK（與會教師點頭表示贊同）。那輔導歷程困境大概可以歸納出來就是說，因為形式上在一開始配對的時候，就是比較成功的。

B1: 應該說是文化開放讓夥伴老師去選擇自己要的輔導老師，就有排選擇順序，第一個選擇沒有辦法如願那還有第二個選擇，然後排到第三選擇，就是用選擇性的，那我們總共有六組，基本上不至於選到他真的很不想的。

張: 所以變成是說一開始分組分得好，那狀況也就不太多。

B1: 嗯，不太多。

張: 那改善情形也差不多就那幾個，那互動階段就是剛才 B1 老師講的，你們有所謂的輪休制，就是有淡出，但是會再回來，不像文獻上講的真的完全淡出。

B1: 對，因為人力資源充足的狀況之下有輪休，但是條件是一年，一年後必須再回鍋，讓他再熟悉這個事務。

張: 那你們學校是全校都下去 run，除了輪休的人以外？

B1: 沒有，還是有人不參加的，完全自主性，需要的想來就來，辦的研習也沒有特別設限是有參加小組的，它是對全校開放的。

張: 剛才講說你們休一年，那離開之後不回來也 OK 嗎？

B1: 其實我們有考慮到這一點，如果離開不回來，我們會擔心到時候資源會流失掉，還有就是像我們這些輔導工具，你一年或二年沒用，大概就忘光光了，所以那些東西，你可能休息一年之後，還是要再回來。

張: 所以目前的狀況是不會有人輪休了不回來？

B1: 會輪休還是會回來，像去年我們有五位休息，那今年五位都會再回來。那有沒有人要退出，一開始都會有，因為他會覺得人力都那麼多了，就不需要了。但我們都還是會勸他繼續留下來。