

# 教學輔導教師與夥伴教師互動歷程與 專業發展之研究

張德銳\*、簡賢昌\*\*

## 摘 要

本研究之目的在探討教學導師與夥伴教師良好互動歷程與專業成長，因此採取訪談法訪談臺北市 13 對國小教學導師與夥伴教師的觀點，研究結論如下：

- 一、教學導師與夥伴教師在互動型態可分成：計畫型、隨機型及例行性互動，其對專業與個人的助益各異。互動方式則有正式（教學觀察與回饋、聚會）與非正式（私下請益、聊天、休閒聚會）；教學導師與夥伴教師互動歷程可分成：關係建立期、需求與回饋期、成長維持期及淡出期。
- 二、影響教學導師與夥伴教師互動因素有三，包括：個人特質、團體及組織。
- 三、在輔導成效方面，在教學導師協助下，夥伴教師獲得較佳的生活適應、友伴支持、解決教學困擾、獲得成長資訊與管道。
- 四、教學導師則可獲得成就感、精進教學技巧、提升人際關係與溝通能力及增益專業等四方面。

本文並根據上述結論提出若干建議。

關鍵詞：教學導師、夥伴教師、輔導歷程、專業發展

---

\* 本文第一作者為臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

\*\* 本文第二作者為臺北市立教育大學教育學系博士班博士候選人

# 教學輔導教師與夥伴教師互動歷程與專業發展之研究

張德銳、簡賢昌

## 壹、研究動機與目的

「教師是影響學生學習的重要關鍵.....新學科、測驗、課程等所有的改革措施，假如教師不能善加運用，這一切的改革也是徒然」(National Commission on Teaching and America's Future, 1996:5)。誠如學者 Ryan 指出：在初任教師面臨重重的壓力與現實的要求 (reality shock)，若不能因應得宜，師生皆會淪為受害者 (陳美玉，2002：234)。再者，除了初任教師外，學校的新進教師或是教學有困難的教師、有成長意願的教師，若並未受到適當地輔導與協助以進行專業成長，首當其衝的便是學生的學習品質受到影響。

在歐美國家，「教學輔導教師」(mentor teacher, 以下簡稱為教學導師) 制度已是一個普遍推展、有助於初任教師專業成長的實務工作(陳美玉, 2002; Ganser, 1996)。在臺灣，臺北市政府教育局自九十學年度擇定臺北市立教育大學附設實驗小學進行第一年試辦工作以來，至九十六學年度，申請辦理教學導師制度的中小學已達67所。而且，臺北市的教學導師所輔導的「夥伴教師」(partner teacher) 並不限於任教年資二年內的初任教師，尚且包含：教學有困難的教師、新進教師以及有成長意願並自願接受輔導的資深教師，這與國外以輔導初任教師為限的教學導師制度有些不同，其目的更在彰顯與促進教師專業發展及同儕輔導。

相較於國外對教學導師制度已有豐富的研究成果，除了臺北市教學導師每年的年度報告外，國內在教學導師制度的研究仍相當有限 (截至 2007 年 10 月 25 日，有關教學輔導導師與制度的全國博碩士論文約有 6 篇)。因此，為加深此制度之本土化實證研究，本研究之具體研究目的如下：(1)瞭解教學導師與夥伴

教師之良好互動歷程情形（方式、內容、頻率、階段）；(2)探討教學導師與夥伴教師的互動歷程之影響因素；(3)教學導師對夥伴教師的輔導成效；(4)輔導歷程對教學導師的專業成長情形。本文將根據研究發現，歸納教學導師制度推動的建議。

## 貳、文獻探討

以下將依教學導師制度設置的目的與功能、配對之間互動型態與歷程以及影響互動歷程的因素探討之。

### 一、教學導師制度設置的目標與功能

「Mentor」一字源出自希臘詩人荷馬（Homer）史詩中神話故事《The Odyssey》（Lewis, 1998）；依據牛津辭典，「Mentor」其定義為「聰明可信賴的顧問、輔導者」（張芳杰主編，1987），而無論是在中國或是西方，師徒制在各行各業中傳承由來已久。在國外（以美國較早實施），1980年代以後，為提高初任教師的教學效率與留職率而實施導入教育、設置教學導師，依據 California New Teacher Staff（1991）、Ganser（1996）、Huling-Austin（1992）、Lewis（1998）、Odell 和 Ferrarro（1992）、Schumann（2005）及 Wilson（2005）等多數文獻內容，其目標至少包括：(1)提供初任教師的引導和支持；(2)促進教師專業發展；(3)提高教師留任率。雖然臺北市教學導師所輔導的夥伴教師並不限於初任教師，不過初任教師也佔夥伴教師總數比例之六成左右（張德銳、簡賢昌，2006），因此國外實施與研究情形深值國內推動時參考與借鏡。

其次，在功能方面，張德銳等人（2003）歸納文獻探討結果，認為教學導師設置至少提供夥伴教師四種輔導功能：(1)協助融入教育環境；(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。

而對教學導師本身的助益，Rupp（1988）研究發現：可激發其教學熱忱、增加自我價值感、分享新觀念。張德銳等人（2003）的研究結果，為以下四項

助益：(1)獲得成就感與滿足；(2)使得教學技巧得以精進；(3)可練習與人溝通與社交技巧機會；(4)獲得發揮其專業、接受新工作挑戰的機會。

最後，對雙方而言，Feiman-Nemser (1992) 指出教學輔導者與受輔導者形成師徒關係，彼此分享教學經驗，是工作職場上一同奮鬥的好夥伴，能互相鼓勵支持、加油打氣，是彼此的精神支柱。對於學校而言，教學導師也可協助學校進行在職進修及成員發展等事宜，創造一個不斷進步、長期專業發展的環境 (Office of Educational Research and Improvement, 1986)。

## 二、教學導師與夥伴教師互動型態與歷程

以下將分成互動方式與型態、互動歷程分別描述之。

### (一) 互動的方式與型態

一般互動的方式可分成：語言的與非語言的、正式的與非正式的、有組織的與無組織的、傳統的與現代的互動等方式 (中國大百科全書－智慧藏，上網查詢日期 2006 年 10 月 5 日)。在教學導師與夥伴教師的互動過程中，通常可透過正式的會議討論、觀察與回饋，亦可藉由私下非正式的噓寒問暖、聊天、電話、電子郵件等，聯繫彼此情感與增進專業知能。

從專業與人際功能觀點來區分，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以下三種類型、八種方式：

1. 直接的專業協助：(1)鼓勵反思；(2)指導和支援；(3)協助實施事務；(4)提供訊息；(5)提供資源或意見。
2. 結合人際與專業的直接協助：鼓勵與支援，如初任教師採用新教法時給予讚美，除了是情感關懷、信心肯定外，也對初任教師有專業上的助益。
3. 間接的人際與專業協助：(1)調解，如教學導師安排初任教師進入優秀教師班級進行觀察、代為向同學年老師求助。(2)初任教師對教學導師的助益 (教學相長)。

其次，若從互動特性（性質、時間、地點、目的）區分，Quinn (1991)研究歸納教學導師與初任教師互動的型態大概可分成如下三類：

1. 計畫型互動 (Planned interaction)：通常是事先安排好的、相當正式的、有其特定目的，可協助初任教師導入職場、建立其優勢能力。
2. 隨機型互動 (Spontaneous interaction)：涵蓋的問題相當廣泛，但持續的時間不長，如緊急事務處理、討論每日教學事務等，對初任教師的益處是：避免錯誤、強化有效的教學行為、鞏固信心、學習專業和學校的規範、規定與修正小缺點等。對個人有情感支持，降低疏離感功效。
3. 例行性互動 (Routine interaction)：通常是一般日常的、較輕鬆的，對個人貢獻在發展和維繫友情，個人能自由表達希望、熱忱、意見或質疑。在專業上益處是：學習學校規定和維繫專業的同儕關係。

綜合上述，Wildman 等人 (1992) 以直接、間接的專業與人際功能來歸類，有助於瞭解教學導師在協助夥伴教師互動內涵與在互動過程中雙方的角色和作為。而 Quinn (1991) 則以活動的特性（計畫與否）來歸類，有助於瞭解不同的活動類型對夥伴教師的專業助益。

## (二) 教學導師與夥伴教師互動關係發展歷程與階段性

Anderson 和 Shannon (1988) 認為：教學輔導是有目的培育、深入對話、支持和保護的歷程。John R. Baird 在 1993 年指出：教學導師輔導初任教師的歷程就宛如兩人一同探險的旅程，教學導師本身扮演的是協助者、分享者、照顧者的角色 (Dunbar, 2004)。為探究師徒雙方在互動過程關係的轉折與階段性，在企業界對師徒制的相關議題有豐富的研究，如較為盛名的 Kram 於一組織中，以 18 對配對的經理人（初階與中階）作為受訪者，歸納其間有以下發展階段：(1)啟蒙階段 (Initiation)；(2)教化階段 (Cultivation)；(3)分離階段 (Seperation)；(4)再定義階段 (Redefinition) (Dunbar, 2004:12)。國內林俊宏 (2003) 對企業界也有類似的研究與成果。

Sandra J. Odell 在 1990 年研究發現認為，企業界的研究可順勢延伸到教育

領域中，因此她認為教學導師與初任教師互動過程有四個階段（如表 1），教學導師應瞭解關係發展的可能階段，以運用相關經驗輔導之，而教學導師的培訓課程也應將此列入（Dunbar, 2004:12）。

表 1 Odell 研究的教學輔導關係發展階段與 Kram 研究階段對照

順序	Kram	Odell
階段一	啟蒙階段	發展關係（尤其是在非教學日）
階段二	教化階段	雙方決定輔導內容
階段三	分離階段	運用有效視導方式與策略，通常採取教導者或回答者方式、直接或間接的方式
階段四	再定義階段	分離但不至於帶給初任教師友情挫折，依然會建立起同儕支持的網絡

資料來源：Dunbar（2004:12）。

另外，Lewis（1998）研究也得到類似的結果，其認為教學導師與初任教師關係的發展可分成：初始階段（初任教師熟悉環境、關係建立）、第二階段（教學導師對初任教師提供：協助、觀察、回饋、諮詢、關懷、鼓勵等服務）、第三階段（關係的轉型與再定義），倘若彼此關係和諧，初任教師除了減輕教學、生活適應的壓力外，在專業上可得到教學導師經驗傳承與分享。

綜合上述，教學導師與夥伴教師的互動過程的確有其階段性存在，從初始關係的建立、瞭解雙方的特質與需求，進而輔導夥伴教師與敦促自己專業成長，到最後雙方關係轉型及再界定等，均值得本研究之參考。

### 三、教學導師與夥伴教師互動歷程之影響因素

教學輔導制度實施若要順利達成目標，從學校宣導、人員培訓、校內輔導計畫擬定、配對安排、工作條件、資源等，每個基本環節皆不可漠視。Rupp（1988）的研究結果也指出：良好的關係有助於持續地、正向支持初任教師、雙方的教學表現。因此，影響教學導師與初任教師彼此之間的互動關係的直接或間接因素，就值得吾人進一步深究。

Wildman 等人 (1992) 將影響教學導師與夥伴教師關係的因素區可分成：情境因素、輔導教師的個人特質及受輔導教師的個人特質等。而學校行政人員應是站在協助者立場，循循善誘、提供所需資源以樂觀其成。

再者，直接影響互動關係的莫過於配對方式，Ganser (1995) 提出下列四項配對原則：教學工作相似、教學理念相似、允許雙方互動的上班時間及物理空間相鄰近等，如果輔導教師與初任教師在教學理念與人格特質上搭配得宜，便可增加其建設性與生產力。Brock 和 Grady (1998) 也建議配對時應考慮：性別、年齡、個人特質、興趣及雙方的合適度，共同分享時間。Bishop (1997) 和 Quinn (1991) 研究發現提出：初任教師認為教學工作類似、辦公位置相鄰近是相當重要的。Niday (1996) 的研究發現指出：(1)經驗分享、充分地支持，可促進輔導關係；而教學信念、年齡差距、或班級距離會阻礙輔導關係(2)教學輔導教師可扮演提供建議、諮詢、問題解決等多重角色。

Montesano (1998) 的研究結果指出，影響教學輔導方案成功的因素有四：培訓課程、學校環境、參與人員及對方案的支持程度等四項因素。

另外，Head、Reiman 和 Thies-sprinthall (1992) 也認為促進教學輔導成功的因素有：了解夥伴教師的需求、了解教學導師的需求、這兩個團體共同面臨的問題與雙方的互相信賴關係。另外，吳紹歆 (2005) 的研究指出：正向積極的教師文化有助於教學輔導教師制度的推行。

綜合上述，影響制度實施成效的因素，可分成三方面，包括：(1)個人特質：如年齡、性別、人格特質（主動關懷、開放心胸、坦誠、積極）、興趣、需求及教學理念；(2)團體因素：如成員的凝聚力、教師文化、團隊氣氛及雙方的合適度；(3)組織因素：如學校宣導、輔導方案與計畫、行政人員支持與協助、成員遴選與培訓、配對方式、時間安排、學校環境等，其中配對方式尚可包括：同科目、同年級及地理位置相近等。

## 參、研究設計與實施

以下將分成研究架構與工具、研究方法與資料分析及資料的信度與效度描述之。

### 一、研究架構與工具

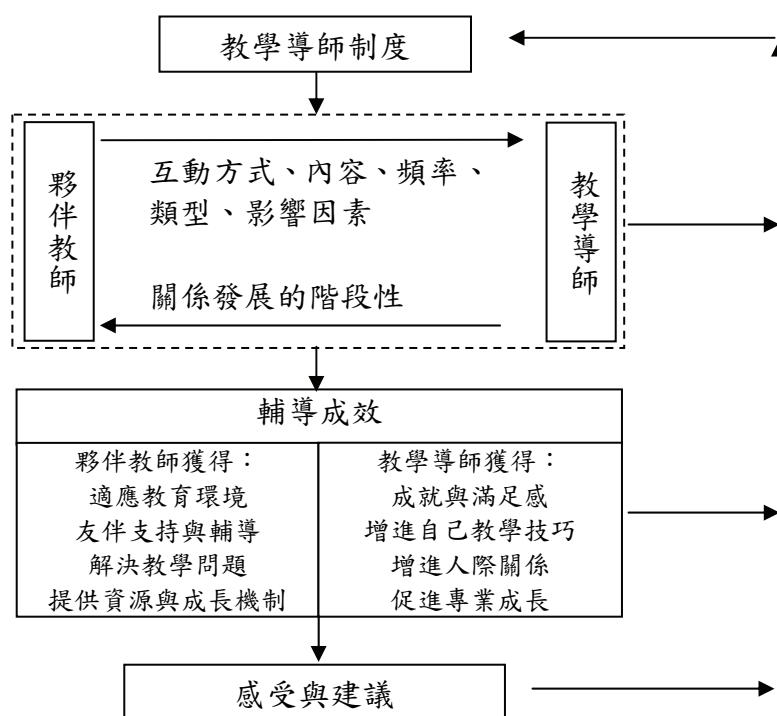


圖 1 教學導師與夥伴教師互動歷程與專業成長研究架構

依據圖 1 本研究之架構，本研究透過文獻探討編擬半結構式訪談大綱為研究工具（如附錄一），以立意取樣方式，遴選 13 所教師導師制度運作順利的國小，並請各校承辦人員推薦一對互動良好的教學導師與夥伴教師（互動兩年以上為優先），進行半結構式之訪談，並輔以文件資料（教師檔案、學校會議記錄等），以瞭解其雙方互動方式、內容、頻率、階段性、影響因素、對夥伴教師的輔導成效、以及教學導師自己的專業成長。最後，並彙集受訪者對教學導師制度的感受與建議，提出本研究之建議，以供推動教學導師制度之參考。



表 2 受訪對象基本資料

編號	學校	類別	職務	學歷	年資	配對年數	訪談時間
1	A 國小	教學導師	行政主任	一般大學	20	2	960427
		夥伴教師	五年級導師	大學美創所	2		
2	B 國小	教學導師	國語科任	師專	26	1	960505
		夥伴教師	三年級導師	師院語教系	4		
3	C 國小	教學導師	六年級導師	一般大學	22	2	960414
		夥伴教師	六年級導師	大學護理系	6		
4	D 國小	教學導師	五年級導師	一般大學	24	2	960418
		夥伴教師	五年級導師	一般大學	3		
5	E 國小	教學導師	行政組長	師院心輔所	26	2	960110
		夥伴教師	五年級導師	師院教研所	4		
6	F 國小	教學導師	二年級導師	師院語教系	14	2	960426
		夥伴教師	五年級導師	師院社教系	3		
7	G 國小	教學導師	六年級導師	師院美勞系	20	2	960601
		夥伴教師	六年級導師	師院國教所	2		
8	H 國小	教學導師	六年級導師	師院初教系	11	2	960504
		夥伴教師	六年級導師	師院教研所	2		
9	I 國小	教學導師	二年級導師	師專	26	2	960608
		夥伴教師	自然科任	師院科教所	7		
10	J 國小	教學導師	一年級導師	一般大學	14	2	960504
		夥伴教師	三年級導師	師院音教系	7		
11	K 國小	教學導師	自然科任	師院教研所	15	1	960419
		夥伴教師	社會科任	師院社教系	3		
12	L 國小	教學導師	行政組長	師院語教系	15	1	960521
		夥伴教師	五年級導師	師院特教系	2		
13	M 國小	教學導師	行政組長	師院語教系	16	2	960501
		夥伴教師	五年級導師	師院數理系	3		

本研究之對象，以服務年資觀之，教學導師的年資分別從二十年至三十年間，其中，三十年以上（含）有 3 位，全數皆經過教學導師培訓課程取得合格資格。在 13 位夥伴教師中，初任教師佔 10 位（年資在 4 年以下，配對之初是在 2 年及以內者），和有成長意願教師 3 位（年資 6 至 7 年）；初任教師佔約七成六，與全臺北市夥伴教師中初任教師佔六成（張德銳，簡賢昌，2006）相去不遠。從擔任職務分析，夥伴教師為班級導師者有 11 位、科任 2 位；教學導師為導師者有 7 位，行政人員 4 位，科任 2 位。在學歷方面，師專有 2 位，師院以及大學共有 18 位，研究所以上有 6 位。在配對的年資方面，有 10 對是近滿 2 年，3 對在近滿 1 年左右。

## 二、研究方法與資料分析

本研究採取訪談法，研究工具以訪談大綱為主幹，並以一對一方式進行訪談，每位訪談時間為 1 至 2 小時，並期資料之正確性，教學導師與夥伴教師是採分開訪談。訪談過程中除遵守相關研究倫理外，也於徵求受訪者同意後錄音，以保留訪問內容的完整性與真實度。而當研究資訊不足時，則以電話對受訪者進行後續的訪談。於訪談結束後，訪員也於最短時間內就所得資料進行逐字謄錄。資料的編碼順序為：時間、國小代碼（A-M）、對象、資料類型，如下表 3：

表 3 資料分類管理表

取得時間	研究對象編碼		資料類型		
	教學導師	夥伴教師	訪談	文件	省思札記
民國年月日 如 960512	T	P	訪	文	省

如「960512AT 訪」，即民國 96 年 5 月 12 日對 A 國小教學導師（T）訪談。最後，將訪談內容依研究架構、細目分類，找出相關的主題、主題概念，並加以分析。

## 三、資料的信度與效度

在強化本研究之信度方面，採取的主要作為如下：(1)先抽取一組配對教師進行前導性訪談，以獲得訪談資料，並作為研究成員練習、討論及編碼之用，

以增加訪員之間一致性。(2)於訪談過程向研究對象詳述研究者的背景及角色，並告知研究的目的，讓受訪者審慎提供正確無誤的資料，提高研究的可信度。

在提高效率方面，主要作為如下：(1)將訪談資料謄成文字稿後，回傳給每位受訪教師，請其就訪談資料內容的正確性進行修正，結果詳見表 4。(2)由同一位訪員進行聯繫、接洽與訪談，以維持信任關係，促使受訪者能在真誠、自然的訪談氣氛中，提供正確資料。(3)採取三角檢定，利用受訪教師所提供的檔案資料、訪談、訪查該校校長或教務主任、承辦組長等，進行交叉比對。

表 4 參與研究者訪談逐字稿正確性檢核回饋表

配對	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
逐字稿 回饋 百分比	95%	96%	96%	97%	99%	95%	96%	98%	97%	96%	95%	96%	99%

## 肆、研究結果之分析與討論

研究結果之分析係依據研究問題，分成教學導師與夥伴教師的互動情形、互動關係影響因素、教學導師對夥伴教師的輔導成效、互動歷程對教學導師的專業成長及受訪者的觀感與建議等五部分加以敘述；再者，由於篇幅所限，訪談結果多數以摘要呈現。

### 一、教學導師與夥伴教師互動情形

#### (一) 關係建立期

各配對教師回答情形摘要整理如表 5。

表 5 受訪對象關係建立期互動情形

配對	學校	配對方式			聯誼活動	認同鼓勵	坦誠	互動類型			防衛心 (夥伴教師意見)
		學校安排	夥伴挑選	科目				計畫型	例行性	隨機型	
1	A 國小	V		不同科目	V			V		V	—
2	B 國小		V	共同班級	V		V	V	V		—
3	C 國小	V		同年級	V			V	V	V	—
4	D 國小	V		同年級	V		V	V	V	V	—
5	E 國小		V	共同班級	V			V	V	V	—
6	F 國小		V	同年級	V			V	V		—
7	G 國小	V		同年級	V			V		V	—
8	H 國小	V		同年級	V			V	V		V
9	I 國小	V		不同科目	V	V		V	V 每月 1 次		V
10	J 國小	V		同年級	V		V	V	V	V	—
11	K 國小	V		不同科目	V	V	V	V	V 每月 1 次		—
12	L 國小	V		共同班級	V	V	V	V	V	V	—
13	M 國小	V		共同班級	V			V	V	V	—

備註：V：表示「有」。 —：表示「無」。

在配對方式方面，有 10 所由學校行政人員考量人力、科目及職務進行配對，另外 3 所學校則尊重夥伴教師意願挑選教學導師；以科目年級觀之，同年級（6 對）、共同班級（3 對，班級導師與科任老師的關係）及不同科目（3 對）。而同年級之配對多半也伴隨地理位置相近，有利於雙方互動而安排。

教學導師剛開始與夥伴教師建立信任關係之初，多數學校是透過學校安排類似「相見歡」等聯誼活動，在輕鬆的場合中引介雙方、介紹制度之目的與實施方式，以減輕夥伴教師的疑慮（如 960608IP 訪、960110EP 訪）。不過，也有少數學校是透過較正式的「拜師儀式」進行雙方的引介，如 960505BT 訪。

其次，學校對於雙方互動時間、內容的規劃，有定期的聚會安排、研習及聯誼活動等，可促使教學導師瞭解夥伴教師的需求。另外，信任關係是需要時間、坦誠、願意分享及持續耕耘的，對於教學導師建立好印象，是爾後互動情形良好的基礎。

綜合上述，聯誼、研習及會議等的互動類型是屬於 Quinn (1991) 計畫型的互動；在頻率上，多數學校一個學期至少安排兩次，分別於學期初和學期末，而過程中也穿插教師研習；參酌受訪對象雙方意見，多數配對的互動過程中大致相處和諧，唯有在初始階段仍有少數一、二位夥伴教師稍微擔心會感受到教學導師評鑑及監督的眼光。

## (二) 需求與回饋期

在建立彼此的信任關係後，教學導師通常透過撰寫輔導或成長計畫、噓寒問暖及製造互動機會等方式，了解夥伴教師在教學上的需求或困難；經瞭解後，多半隨即採取定期聚會和隨時討論的方式加以回饋與協助。受訪者回答情形的摘要整理如表 6。

表 6 受訪對象需求回饋期互動情形

配對	學校	互動類型			需求與協助項目				
		計畫型	例行性	隨機型	融入教育環境	解決教學困擾	支持與輔導	提供成長機制	其他
1	A 國小	V	V	V	V	V	V		
2	B 國小	V	V	V		V	V	V	
3	C 國小	V	V	V		V	V		
4	D 國小	V	V			V	V	V	
5	E 國小	V		V		V	V	V	
6	F 國小	V	V			V	V	V	
7	G 國小	V	V	V		V	V	V	
8	H 國小	V	V	V					

配對	學校	互動類型			需求與協助項目				
		計畫型	例行性	隨機型	融入教育環境	解決教學困擾	支持與輔導	提供成長機制	其他
9	I 國小	V		V	V	V		V	
10	J 國小	V	V	V	V	V	V		
11	K 國小	V	V	V	V	V	V		
12	L 國小	V	V	V		V	V		
13	M 國小	V	V	V		V	V	V	

備註： V：表示「有」。

教學導師對於夥伴教師的協助包括：適應學校生活、瞭解資源、班級經營及親師溝通等。不少夥伴老師在初始階段對班級經營會顯得焦急、緊張，教學導師多半製造互動機會，瞭解夥伴教師情形，並給予輔導與建議。另外，多數學校每月都有安排聚會，增進雙方的互動機會，並解決夥伴教師的疑惑。

在此階段，同年級和地理位置的相近，有利於教學導師與夥伴教師的隨時互動、溝通與聯繫情感：

我都對他說你真的有什麼樣問題，你就趕快到哪裡找我，去年我是在二年二班教室就在樓上啊！這麼近，到班上來找或是打個電話，再晚都沒有關係！（960608IM）

教學導師通常也會透過教室觀察瞭解夥伴教師教學的優缺點和需求，分享自身經驗並給予建議；部分教學導師也會對夥伴教師示範教學。其他共同專業成長方式還有讀書會、隨時聯繫和電話溝通等。此外，隨著互動關係的良好，雙方私下的互動更為頻繁例如：用餐、打球以及利用放學後的時間討論。

除了解決教學問題，教學導師對夥伴教師的協助也包括精神與心理的支持與輔導（960504JP訪）。教學導師對夥伴教師的角色，是示範者也是楷模，夥伴教師的獲益如：「我會覺得他的思路非常清楚，而且也非常的有計畫，搭配嚴謹，教學做得非常好。」（960419KP訪），「教學導師對我的溫柔關懷、陪伴……他們就是我的楷模。」（960110EP訪）

綜合上述，此階段的互動方式有：計畫型（定期的聚會、教學觀察與回饋）、例行性（如每週五下午的討論）、隨時的（私下的請教、求助）互動，其目的可達成：專業成長、情感的支持。這與 Wildman 等人（1992）、Quinn（1991）研究發現是相符的。而對夥伴教師的協助包括生活適應、解決教學問題、心理支持與輔導為主，透過隨時的互動解決其擔憂、不確定感及臨時的問題。在共同成長方面，也見到部分學校、配對係採用研習、讀書會等方式。另外，由於中小學教師的工作環境相當獨立，有如 Lortie（1975）所言的「雞蛋條板箱」（egg-crate）的孤立文化，因此，若有教學意見不一致時，雖有部分配對是當場提出溝通，另有部分則是採取尊重對方的立場和意見，並不強行干預，所以較少有衝突出現。

### （三）成長維持期

在夥伴教師教學情況日趨穩定後，教學導師與夥伴教師的互動方式可能會調整或改變，受訪者的回答摘要整理詳如表 7。

表 7 受訪對象成長維持期互動情形

配對	學校	互動類型			成長項目							
		計畫型	例行性	隨機型	提供資訊	分享討論	成長團體	參加研習	實作演示	教學檔案	行動研究	其他
1	A 國小	V	V	V				V	V			讀書會
2	B 國小	V	V	V	V	V	V		V			讀書會
3	C 國小			V	V	V	V	V				
4	D 國小	V	V	V	V	V		V	V	V	V	
5	E 國小	V	V	V	V	V	V	V	V		V	
6	F 國小	V	V		V	V		V	V			
7	G 國小	V	V			V		V				
8	H 國小	V	V									
9	I 國小	V	V		V	V						
10	J 國小	V	V	V	V	V		V				

配對	學校	互動類型			成長項目							
		計畫型	例行性	隨機型	提供資訊	分享討論	成長團體	參加研習	實作演示	教學檔案	行動研究	其他
11	K 國小	V	V	V	V	V		V		V	V	
12	L 國小	V	V	V		V		V			V	
13	M 國小	V	V	V	V	V	V	V	V		V	讀書會

備註： V：表示「有」。

如表 7，在成長維持期，受訪的教學導師與夥伴教師在互動類型上依舊持續，然而專業成長的類別或型態已漸增多，而多數初任教師經過一年左右的時間大致上已能掌握班級秩序。

我覺得他整個的信心培養出來，班級經營、掌控，就我今年來看，覺得她都非常的好，就是整個的常規……那她也自己覺得說孩子好像都比較成長了，然後在常規、表現方面，大概蠻主動的。(960414CT 訪)

六上的時候，我們班就還蠻 OK 的，都還蠻聽話的……那種一些無聊的惡作劇跟暴力行為，真的就減少很多。(960414CP 訪)

在互動頻率上，多數以固定、例行性的互動為主，例如每週一次或每月二次等，而隨機性的互動，如臨時請教、求助的頻率則逐漸減少；在內容方面，常見的是針對教學、學生輔導議題的加深、討論加廣等。

穩定後，跟他的互動方式一直這樣，頻率好像沒有降低，因為那時候每天都在見面，有空就會坐下來閒聊一下，就是生活、教小朋友、講科展、或是教學工作的想法、理念或是一些興趣的東西。(960419KP 訪)

而例行性的互動則如 Quinn (1991) 所言，對夥伴教師的功能在專業上的提升、人際關係的維繫方面。教學導師也會提供各種教學資源，並配合舉辦初任教師座談和小組研討會，傳承其所需的專業知能。專業成長活動方式包括：參加研習、演講、討論、表演、實作、參與社群、學習團體、進行行動研究或教學檔案製作等。而夥伴教師不斷接收來自教學導師、學校或其他教學相關資訊



後，通常會瞭解、試驗、修正，最後成為自己教學能力的一部份。

#### (四) 淡出期—關係轉型

受訪者的回答摘要整理如表 8。

表 8 受訪對象淡出期互動情形與未來展望

編號	學校	互動類型			持續互動
		計畫型	例行性	隨機型	
1	A 國小	V			V
2	B 國小	V	V		V
3	C 國小	V	V	V	V
4	D 國小	V	V		V
5	E 國小	V	V		V
6	F 國小	V			V
7	G 國小	V	V		V
8	H 國小	V	V		V
9	I 國小	V	V		V
10	J 國小	V			V
11	K 國小	V	V		V
12	L 國小	V	V		V
13	M 國小	V	V		V

備註： V：表示「有」。

綜合受訪者意見，教學導師與夥伴教師在進入互動的後期，其互動頻率與方式已有明顯的改變，並有漸漸淡出的趨勢。

這學期（第二年第二學期）就改成，兩三個禮拜一次了，就排計畫的、沒有固定的.....然後就不再是個別式，而是全部變成一個成長團體大家一起.....。(960504HT 訪)

教學導師進班觀察的頻率也減少，與夥伴教師的教學討論多半是透過例行性的互動（每月一次或二次）進行專業對話及心得分享，甚且也擴及到情感上的關懷。

多數配對教師對於未來的展望皆抱持正向、樂觀其成的看法，且視彼此的關係為專業社群、同儕，會持續互動與專業對話。

這樣的情誼是長久的！我們彼此的關係不會因為試辦制度結束而停止！反而是更深更遠，你會覺得說，原來我在他的生命裡面是多麼重要。  
（960427AT 訪）

雖然一般教學導師制度的實施以兩年為期，然而，教師間關係的發展則是延續性，教學的對話也可以無止境地持續；在互動過程中，雙方都獲致不同於先前的瞭解，就某種程度而言，亦是一種成長。

## 二、影響教學導師與夥伴教師互動關係的因素

受訪者對於彼此互動關係順利運作（或阻礙）原因看法整理如表 9。

表 9 影響教學導師與夥伴教師互動關係的因素（綜合意見）

編號	學校	信任關係	個人特質						配對				固定時間	行政支持	團體力量	其他	
			熱忱助人	開放心胸	同理心	理念一致	夥伴主動	主動關懷	共同班級	年級配對	科目配對	地理環境					
1	A 國小	V	V	V	V												
2	B 國小		V	V		V	V	V	V	V			V				V
3	C 國小		V	V				V		V	V	V	V		V		
4	D 國小		V	V			V	V		V	V	V	V				
5	E 國小	V	V	V	V		V	V	V	V	V	V	V	V	V		
6	F 國小	V	V				V	V	V	V	V	V	V		V		
7	G 國小							V				V	V		V		
8	H 國小			V		V					V	V	V				
9	I 國小		V	V				V			V	V	V	V			V

編號	學校	信任關係	個人特質						配對				固定時間	行政支持	團體力量	其他
			熱忱助人	開放心胸	同理心	理念一致	夥伴主動	主動關懷	共同班級	年級配對	科目配對	地理環境				
10	J 國小	V	V	V	V			V		V		V	V			
11	K 國小			V	V	V					V	V				
12	L 國小	V	V	V	V	V	V		V	V	V					
13	M 國小	V	V	V		V		V	V	V	V		V			
小計		6	10	11	5	5	5	9	5	7	9	9	10	2	4	2

備註： V：表示「有」。

受訪者認為有助於彼此關係正向發展，在個人特質方面包括：熱忱助人、開放的心胸（樂於分享、不擔憂評鑑眼光）、同理心、理念一致、主動關懷或是夥伴積極主動。在配對方面，如共同班級、年級配對（同學年）、同領域（科目）及班級地理位置等，雙方對話有交集、隨時可相互聯絡，影響彼此關係甚大。在互動頻率方面，如有固定討論、分享時間安排等；另外，還有行政支持、團體的凝聚力及其他因素（性別、年齡）等。

促進與阻礙互動關係的因素有時是一體兩面的，如教學導師應有坦誠、開放的心胸，如果缺乏此要項，有時會成為阻礙關係發展的因素。如：

阻礙就是……不能跨出去，不能放下那個所謂的年長或者是輩份，就很難（建立關係）……良好夥伴關係應該像是坦誠、分享跟無私。（960418DT訪）

此外，受訪者亦提及信任關係，而信任關係建立通常也涵蓋多種因素在內，如：個人特質（坦誠）、輔導倫理（不透露個人隱私、缺點與重視當事人感覺）及持續互動（時間考驗）等，以建立對彼此的信任。

歸納上述，影響教學導師制度實施因素至少包括：信任關係、個人特質、配對方式、互動時間、團體力量、學校行政及其他（年齡、性別）等因素。這與 Ganser (1995)（教學工作類似、理念類似、人格特質、時間、辦公位置）、Brock 和 Grady (1998)（性別、年齡、個人特質、興趣、時間）、Bishop (1997)

(教學工作類似、位置相近)、Head、Reiman 和 Thies-sprinthall (1992) (團體、互相信賴關係)、Niday (1996) (教學信念、年齡差距、班級距離、行政支持) 等，所提出的因素是相符的。

### 三、教學導師對夥伴教師的輔導成效

綜合教學導師與夥伴教師的意見，其回答情形雖不盡相同，不過多數教學導師認為其對夥伴教師的協助包括：生活適應 (11 人次)、友伴支持 (12 人次)、解決教學困擾 (13 人次)、提供成長資訊與管道 (10 人次)。

生活適應方面，教學導師對夥伴教師的協助包括：學校規章、制度、行政流程及人事資源的介紹等的輔導。另外，當夥伴教師遭遇困難、教學問題時，教學導師除了安撫、穩定心情外，也會運用自己在校內的人際關係，為夥伴教師協調、解決問題、介紹資源，為夥伴教師排憂解疑，轉換心情。

其二，教學導師在輔導夥伴教師的過程中，提供的友伴支持與輔導。對於不能解決的，則也給予夥伴教師輔導與鼓勵。

可能是第一年教書、帶班，遇到問題狀況的時候，對於事情的處理還沒那麼到家。教學導師給我精神上的支持.....雖然對學生的情況沒有立即的改善，至少在心靈層面上，會有力氣走下去。(J 國小夥伴教師)

其三，多數教學導師會透過多樣的方式解決夥伴教師的教學問題，如：教學觀察與回饋、示範教學、共同討論、心得分享及實做演練等，解決夥伴教師的教學問題。

他剛來的時候，其實是有想要一番作為(教學上)！可是家長會覺得太嚴苛了嘛！然後會有一些反彈啊，我覺得我適度的介入、提供一些方法，我覺得讓她比較能夠釋懷！而且也看到成效！(A 國小教學導師)

教學導師的適時介入、提供解決之道，對親、師、生三方皆是有利。

其四，在夥伴教師的專業成長方面，教學導師提供成長管道、資源或資訊，對多數受訪的夥伴教師的專業成長幫助不小。另外，於教學的多樣化及複雜性，

對於夥伴教師感興趣的部分，多數教學導師會盡其可能予以輔導，或透過其他管道引介相關資訊。

上述研究發現與張德銳等人（2003）的研究結果是相符的。

#### 四、互動歷程對教學導師的專業成長

協助夥伴教師順利適應職場，解決教學問題，並讓經驗得以分享與傳承，教學導師的感覺，包括：成就感與滿足（12 人次）、教學技巧有所精進（11 人次）、人際關係與溝通能力為提升（9 人次）、獲得發揮其專業、接受新工作挑戰的機會（13 人次）。

首先，在成就感方面，如：

很快樂，因為說又把自己分身出去.....自己會覺得滿愉快的，有一個愛的傳承、薪火相傳（L 國小教學導師）。

其次，在教學技巧方面有所提升。

你看到他的困難，你會在想說要用什麼好方法？然後你自己就會去蒐集很多的方式、資料.....以前你覺得它並不是很重要，你可能沒有用過！可是因為你要提供給人家，你可能自己要先試一下.....我就覺得我學到他的語文教學那邊有非常多的技巧，那像他對六書啊.....超厲害的！（A 國小教學導師）

另外，部分夥伴教師如：特質不同、教學風格、試驗新的教學法、運用新教具、對教學導師的回饋與分享，都讓教學導師都覺得可以相互學習。

其三，參與教學導師團隊的經驗，讓自己拓展人際關係、提升溝通技巧有所提升者，如下：

這個制度我覺得很好，認識了很多新朋友。（J 國小教學導師）

會先講讚美的話...看事情的角度同理心會更高吧！（L 國小教學導師）

我會發現我更能忍耐、包容、等待。(D 國小教學導師)

其四，在教學導師專業方面的增益情形，從協助夥伴教師的過程中，也會讓教學導師熟悉教學技巧及省思教學等。

我覺得專業部分就是你更熟悉發展性教學輔導的規準.....你自己也會常省思你的教學現場。(F 國小教學導師)

省思，不僅對夥伴教師、同時也對自己的教學有所增益，進而教學相長。再者，身為教學導師，多半具有榮譽感，以及成為楷模、典範的自我期許。

鞭策自己、警惕自己，好好的帶班、好好的教學、作一個很好的典範。(I 國小教學導師)

而分享教學更加深其對教學的深入探討與研究。

會鞭策自己去寫行動研究.....以往自己做的時候那種心情是抱怨的.....這次做是覺得自己是很有理想在做。(L 國小教學導師)

歸納上述，本研究發現與張德銳等人(2003)、Rupp(1988)的研究結果亦是相當接近的。

## 五、受訪者對教學導師制度的觀感與建議

以下將分成教學導師的未來展望、有關教學導師制度的建議。

### (一) 未來展望

在本研究中受訪的教學導師有意願持續擔任者佔絕大多數(12人次);另外對於未來的作為，由於配對的個別差異，部分會延續作法(8人次)、部分則會調整(3人次)。其次，有關受訪者對於教學導師制度以及輔導互動歷程的感覺，絕多數受訪者皆持肯定態度，其所言茲列舉如下：

我覺得像是一個安全的避風港，是一個資源庫。我最大的收穫是，這一路上來都還蠻順利的，不太需要自己摸索太多，也沒有受到太多的挫折，只

要有遇到問題的時候，我都知道說是有人可以幫我的（960110EP 訪）

## （二）有關教學導師制度推動的建議

綜合受訪的夥伴教師提出的建議，包括：審慎配對（7 人次）、行政支持（2 人次）、教學導師遴選（1 人次）、學校的宣導（1 人次）、互動時間（4 人次）、培訓課程（研習的時間太長與地點太遠，2 人次）、減課（1）。其他如：輔導時間可縮短為一年（1 人次）、學校配對的作業時間太遲（1 人次）等。

# 伍、研究發現與建議

以下將列出本研究結果與推動教學導師制度之相關建議。

## 一、研究結果

### （一）教學導師與夥伴教師互動情形良好

1. 教學導師與初任教師的互動方式至少有正式與非正式，型態可分成：計畫型、隨機型、例行性互動，對專業與個人的助益則有所不同。
2. 教學導師與夥伴教師互動歷程之階段性

從輔導歷程的階段性來分，教學導師與夥伴教師的互動可分成四個階段：

- (1) 關係建立期：建立信任關係，是教學導師與夥伴教師互動的初探期，重點在瞭解雙方的特質。
- (2) 需求與回饋期：教學導師視夥伴教師的適應需求、接納程度，調整輔導與支援的內容及頻率。彼此關係的發展受到：教師特質、互動時間、配對方式及地理位置等因素的影響。
- (3) 成長維持期：夥伴教師在教學上及班級經營各方面漸入佳境後，隨機型互動減少；輔導型態通常會由迫切教學疑難問題轉移到建立個人穩定的教學風格、輔導個別學生與專業成長上。此階段，教學導師與夥伴教師的例行性互

動，包括：參與聚會、共同參與讀書會或工作坊，教學導師通常也會提供專業成長的資源、資訊與管道。

- (4) 淡出期：由於夥伴教師的教學風格已漸趨獨立，不過雙方多半能延續彼此友好的情誼、成為良師益友的夥伴關係。其互動的頻率，傾向固定式，不過亦有保持密切聯繫者。受訪者對於未來的展望皆表示會持續維持良好的師徒關係。

### (二) 教學導師與夥伴教師影響互動因素

影響教學導師與夥伴教師的互動因素可分成組織、團體與個人三方面。組織因素包括：學校行政支持、推動與配對方式（共同班級、同學年、同領域或科目）、互動時間規劃（減課或共同討論時間）、教室地理位置安排、互動內容規劃（研習或討論等）。團體因素則包括：團體的凝聚力。在個人因素方面有：年齡、性別、教學導師的主動關懷、熱忱助人、開放的心胸（樂於分享）、信任關係、同理心、理念一致、以及夥伴教師積極、主動和學習意願等。

### (三) 教學導師對夥伴教師的輔導成效

多數教學導師與夥伴教師認為，輔導歷程對夥伴教師的輔導成效包括：生活適應、友伴支持、解決教學困擾、提供成長資訊與管道四方面。

### (四) 輔導歷程對教學導師的專業成長

受訪的教學導師認為輔導歷程有助於個人專業成長的方面有：經驗得以分享與傳承的成就與滿足感、教學技巧有所精進、人際關係與溝通能力有提升及在專業亦有增益等四方面。

## 二、建議

依據本研究結果，提出教學輔導實務的建議如下：

### (一) 審慎配對，促進專業對話

學校在配對的安排與協調上，除了尊重當事人意願外，更應重視影響互動



相關因素，如：如同年級、同科目、同領域或是有共同班級為優先配對，如此方能讓教學導師與夥伴教師之間的對話內容有交集、有機會多互動，以促進專業對話的開展。反之，則會讓教學導師的輔導成效受到限制。

## （二）坦誠接納，建立信任關係

在經過重重教師甄試的關卡後，初入職場的夥伴教師多半擁有積極學習的特徵，而雙方信任關係的建立，則有賴彼此的共識與坦誠開放的心胸。教學導師主動及善意的關懷，夥伴教師若能真誠面對自己的困境與需求、接納善意，則彼此能坦誠對話、讓專業得以成長。

## （三）因應需求，調整回饋型態

夥伴教師在面臨現實震撼後，對於班級經營、親師溝通、教學問題、生活適應，通常隨著時間發展而有不同的需求。因此，教學導師應視夥伴教師的階段需求，調整回饋內容及互動方式，以有利於雙方的專業成長。

## （四）適度介入，行政支持規劃

學校行政對於雙方的互動關係，通常係扮演引導及促進的力量，學校宜適度介入、安排研習與成長課程，除增進專業能力外，也可增加雙方對話的話題。不過應注意規劃或保留雙方互動的空白時間，因為私下互動通常是情感與專業兼具，對初任教師的導入效果也會相當不錯。

其次，根據本研究結果，進一步提出未來研究的建議如下：

### （一）在研究對象上

本文探討內涵為教學輔導歷程，並以臺北市試辦學校的教學導師與夥伴教師為研究之樣本，未來可擴及國、高中及幼稚園的教學導師與夥伴教師等，將有益於深入瞭解教育界師徒制互動歷程的面貌。

### （二）在研究方法上

本文目的在瞭解教學導師與夥伴教師的互動歷程與專業發展，故未來可考

量採取參與觀察法，蓋因互動歷程與當事人關係發展、演進有時是極其微妙和瞬息萬變，因此，為深入瞭解教學導師與夥伴教師的互動歷程，宜透過長期觀察之方式加以探討之，更可窺見其真實面貌。

## 參考文獻

- 中國大百科全書－智慧藏。(2007)。2006年10月5日，取自 [http://www.wordpedia.com](http://http://www.wordpedia.com)
- 吳紹欽(2005)。臺北市教學輔導教師制度之研究－所國小教師文化與制度的對話。臺北市師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林俊宏(2003)。師徒的概念及影響互動歷程之因素－由本土組織觀點探討。輔仁大學心理學系碩士論文，未出版，臺北縣。
- 張芳杰主編(1987)。牛津高級雙解辭典。臺北市：臺灣東華書局股份有限公司。
- 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。臺北市立師範學院初等教育學系，未出版，臺北市。
- 張德銳、簡賢昌(2006, 12月)。教學導師與夥伴教師互動之研究。載於臺北市教育局主辦之「2006教學輔導教師在臺北－實施經驗暨學術論文發表會」會議論文集(67-72頁)，臺北市。
- 陳美玉(2002)。教師專業實踐理論與應用。臺北市：師大書苑。
- Anderson, E. M. & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.
- Bishop, N. R. (1997). *Selection and assignment of Georgia Teacher Support Specialists(mentors): Perceptions of principals and beginning teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia Southern University, Statesboro, GA.

- Brock, B. L. & Grady, M. L. (1998). Teacher-principal relationships: First year teachers. *Clearing House*, 71(3), 179-184.
- California New Teacher Staff. (1991, October). *The California New Teacher Project: Preliminary report of results and implications*. Sacramento: Commission on Teacher Credentialing and the California Department of Education.
- Dunbar, K. D. L. (2004). *A mentor teacher professional development guide for the Los Angeles Unified School District* (Ed.D. dissertation), University of California, LA. Retrieved October 25, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 3121150).
- Feiman-Nemser, S. (1992). *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher* (Report No. 91-6). East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ620696)
- Ganser, T. (1995). Principles for mentor selection. *Clearing House*, 68(5), 307-309.
- Ganser, T. (1996). What mentors say about mentoring. *Journal of Staff Development*, 17(3), 36-39.
- Head, F. A., Reiman, A. J. & Thies-Sprinthall, L. (1992). The reality of mentoring: Complexity in its process and function. In T.M. Bey & T. Homies(Eds.), *Mentoring: Contemporary principles and issues* (pp.5-24).Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Huling-Austin, L. (1992). Researcher on learning to teach: Implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 173-180.
- Lewis, G. (1998). *The mentor novice relationship: Navigating through intention, interpretation, and terms of endearment*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, CA.

- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Montesano, R. R. (1998). *The New Jersey beginning teacher program and the mentor/protege relationship*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, New York.
- National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most; Teaching for America's future*. New York: Author.
- Niday, D. M. (1996). *Beginning again: Mentoring the novice teacher*. Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa City, IA.
- Odell, S. J. & Ferraro, D .P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Jouynal of Education Teaching*, 43(3), 200-204.
- Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC. (1986). *Teacher mentoring*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 271477)
- Quinn, L. F. (1991). *Dissertation Mentor teacher/first-year teacher interaction: A case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston, Houston, Tex.
- Rupp, B. G. (1988). *Dissertation Mentor and beginning teacher relationships in a pilot teacher induction program: A study of critical incidents*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania Temple University, Philadelphia, PA.
- Schumann, J. K. (2005). *Dissertation Passing the torch: Ten mentor teachers' perceptions of their role in working with first-year teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University Teachers College, New York.
- 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.

Wilson, S. J. (2005) *A study of ideal mentor characteristics as perceived by principals within the selection process* (Ph.D. dissertation), Southern Illinois University, Carbondale, Ill. Retrieved October 25, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 3176526).

## 附錄一

### 啟導貴人－教學導師與夥伴教師互動歷程與成長故事 訪談大綱（教學導師）

首先要感謝您在百忙中，撥出寶貴的時間接受我的訪問。想請教您對下述問題的看法，以作為國內中小學教師進行專業發展的參考

1. 請舉例說明一下在輔導歷程中讓您印象深刻的事件。這事件對彼此關係的影響如何？之後情形如何？
2. 您在師資培育的過程中、實習或初任教師時，是否有過接受他人協助或是自助求生存的經驗？
3. 和夥伴教師關係各階段發展：
  - 學期初，以何種方式（學校定期的、隨時請益、例行性聚會）互動為主？情形如何？
  - 學期中（10-12月）又是情形如何？（請就現在或以往經驗描述）
  - 下學期初、學期末互動情形如何？（請就以往經驗描述）
  - 您認為良好的夥伴關係應是如何？讓關係順利運作（或阻礙）原因是什麼？（請舉例）
4. 協助夥伴教師：
  - 您或學校是如何協助夥伴教師熟悉環境？成效如何？
  - 您是如何進行教學輔導？對他的幫助如何？
  - 您是如何促進其專業成長？情形如何？
  - 除了教學專業的協助外，您是否還協助他哪些方面？（如生活適應、心理諮商或情緒抒發...等）
5. 對夥伴教師的觀感：
  - 對夥伴教師的期待是什麼？他是否達成你的期待？
  - 您是如何瞭解他、接納他、尊重他或認同、表示關懷？
  - 您是否感受到互相的關懷？

- 夥伴教師與您相似與相異之處？有何種風格或局面？
- 是否有過不同觀感（如：一位新人應為與實際作為）？什麼原因造成？

6. 對教學導師職務的觀感：

- 經驗得以傳承感覺如何？是否有何成就感？
- 是否有對角色職務不同認知（如自我期許、理想與實際差距）？是什麼時候？感覺如何？是什麼原因？
- 如果有機會，您是否願意再擔任教學導師？您有何期待或自我期許？

7. 教學導師制度實施：

- 對於教學導師制度實施，您個人感想如何？
- 您覺得成效如何（對於自己、夥伴教師、學校或其他同儕）？
- 您是否有何建議？

## 啟導貴人－教學導師與夥伴教師互動歷程與成長故事 訪談大綱（夥伴教師）

首先要感謝您在百忙中，撥出寶貴的時間接受我的訪問。想請教您對下述問題的看法，以作為國內中小學教師進行專業發展的參考：

1. 請說一說在輔導歷程中讓您印象深刻的事件。
2. 在師資培育的過程中、實習時，您是否有過接受他人協助或是自助求生存的經驗？當時有何感受？
3. 和教學導師關係與互動：
  - 您是如何了解與參與教學導師制度？是否曾擔心受到監督或評鑑的眼光？或是感到會增加負擔、不自在？
  - 您對教學導師第一印象如何？剛開始的互動情形如何？是否信任他？
  - 當您遇到教學或生活適應上的問題時，您是如何解決的？您是如何定期或不定期向教學導師請教？他提供您哪些協助？您又是如何應用於自己的教學中？
  - 何時覺得自己的教學已日趨穩定？向教學導師求教方式、頻率有何調整？共同參與哪些研習或專題探討？
  - 何時覺得自己比較能夠掌握全盤教學情形？您對彼此關係與互動未來有何期待與看法？
  - 您認為良好的夥伴關係應是如何？讓彼此關係順利運作（或阻礙）原因是什麼？
4. 專業成長方面：
  - 剛開始您是如何瞭解、適應學校環境？教學導師提供哪些協助？有幫上您的忙嗎？
  - 您是否曾與教學導師分享教學與生活心情？他的回應如何？您的感受是什麼？
  - 對於教學導師所提供的教學問題解決方式或建議，是否解決您在教學上疑問或難題？效果如何？
  - 在您的專業成長方面，教學導師曾提供哪些資源、資訊或成長管道？
5. 教學導師制度實施：



- 您從教學導師身上學習到什麼？您覺得自己最大的收穫是什麼？
- 可否用一句話來形容您對制度的感覺？為什麼？
- 有關教學導師的受訓、學校宣導、遴選或推舉、配對...等上，有何感想？  
對學校、制度實施上有何建議？

# The Study of Mentoring Process and Teachers Professional Development

Derray Chang<sup>\*</sup>, Hsien-Chang Chien<sup>\*\*</sup>

## Abstract

The purpose of this research was to analyze the interaction styles, and the process between mentor teachers and partner teachers in Taipei elementary schools.

Based on the literature reviews and the interviews of 13 pairs of mentor teachers and partner teachers, the major findings were as follows: (1) The interaction styles between mentor and partner teacher included: planned, spontaneous, and routine interaction, while the most adopted interaction style was the spontaneous one. There were four stages in the interaction process: relationship building stage, need and feedback stage, professional growth stage, and fadeout stage. (2) The factors that influence the relationship of mentor and partner teacher were: personal character, group factors, and organizational factors. (3) The professional benefits of partner teachers include: friendly support, improving instructional skills, getting professional improvement information and approach. (4) Mentor teachers, or the feeling of self-fulfillment, enhanced their teaching skills, personal communication abilities and professional growth.

Based on the research findings, some recommendations are proposed to improve the implementation of the mentor teacher program.

Key words: mentor teacher, beginning teacher, mentoring process, professional development

---

<sup>\*</sup> Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education

<sup>\*\*</sup> Ph. D. Candidate, Department of Education, Taipei Municipal University of Education