

# 需求導向之教師專業成長活動 及其運作

林梅琴\*

## 摘 要

本研究是以行動研究的方法，記錄一位督導帶領台北市某國中八位教學輔導教師的專業成長活動，並協助處理這些教學輔導教師與夥伴教師互動及執行教學輔導時所遭遇問題的歷程。本研究主要探討如何以教師需求及系統如何運作來設計研習活動以提升教師專業成長的成效，同時亦說明督導如何引導與協助教學輔導教師記錄其與夥伴教師互動的歷程並發表活動成果的過程。就對象而言，參與本行動研究的人員有督導（外聘研習師資，在此為研究者）、研習規劃人員（教務主任）、八位教學輔導教師及七位夥伴教師。研究結果顯示，當研習規劃能以系統運作方式，且依據研習參與者的需求設計並設定清楚明確的研習目標時，將使得教師專業成長的成效更為顯著。

**關鍵字：**需求導向、系統運作、教師專業成長、教學輔導教師

---

\* 輔仁大學教育領導與發展研究所副教授兼所長

# 需求導向之教師專業成長活動 及其運作

林梅琴

## 壹、前言

追求自我實現 (self-actualization) 是 Maslow 需求層次中，人類最高層次的自我需求，亦是一種個人潛能充分發展、自主與自我價值的需求 (Owens, 1998/2000; Robbins, 2001; Slavin, 2003/2005)。教師專業成長是個持續不斷的歷程 (鍾任琴, 1994)，也可以說是教師追求自我實現的歷程，教師是成熟而自主的專業人員，必需能積極主動開展自我導向的學習，方能適應現今多變的社會環境對教學任務的多元需求 (高強華, 1992)。Irving (1999) 亦指出在全球化及科技的衝擊下，人們將被要求發展多元的技術、能力與對個人的敏銳性感知，因此終身學習的理念必需深植於社會環境與個人的內心裡。Negroni (2005) 彙整許多的研究結果後指出，在學校中教育工作者增進教學與學習的最佳方式就是透過專業發展計畫 (professional development programs)。簡言之，為因應多變的社會環境、全球化及科技的衝擊，終身學習需深植於每個人的生活及工作中，是以，教育工作者參與教師專業發展的各項活動，不僅是提升教與學最佳的良策，亦是滿足個人追求自我潛能的發展，達到自我實現的狀態。

本文主要以行動研究的方式描述研究者如何帶領台北市一所國中 (以下簡稱個案國中) 教學輔導教師的督導體程，以及如何協助教師在督導體程中共同對話以解決實務問題與提升教師的專業成長，並陳述研習規劃者、參與研習者 (在此指的是教學輔導教師) 及督導間如何合作互動，讓教師專業成長的成效更加顯著，且參與此督導體程的教學輔導教師的需求如何在行動過程中持續被關注。

## 貳、文獻探討

以下文獻的整理，主要針對與整個督導歷程相關的學理或資訊，首先介紹發展性教學輔導系統，藉由此系統使教學輔導制度運作可運用臨床視導系統的各项技術，也陳述教學輔導教師甄選與夥伴教師的配對原則；教師專業成長的意涵及型式接續被討論；利用激勵理論來說明教師參與專業成長的動力；闡述需求導向對於教師專業成長的關鍵性角色；最後析解系統運作對於規劃研習活動的意義。

### 一、發展性教學輔導系統

蕭錫錡（1988）彙整相關文獻後，提出教學輔導是以民主的方式、秉持服務及協助的態度，針對教師的教學提供輔導，其目的是增進教學的成效，並促進教師的專業成長，而終極目標是爲了增進學生的學習效果，並在輔導與專業成長的過程中，使教師成爲一位圓熟、自我導向且能自我輔導的專業教育工作者。發展性教學輔導系統，係參照國外的「教師發展評鑑系統」（Developmental Teacher Evaluation Kit, DeTEK）歷經多次本土化歷程而發展一套適合國內使用的教學輔導系統（張德銳、李俊達，2004）。這套系統的特性，係屬於典型的形成性、發展性與診斷性的教學評鑑，也是專業性與服務性的教學輔導工作。爲了不斷促進教學專業的發展，本系統透過多元方式來蒐集教師教學表現，包含教師的自我分析、同儕教師觀察、學生教學反應等，此系統的精神是鼓勵教師和同儕在互相信任、合作的基礎下，設定專業成長計畫並執行之（張德銳、李俊達，2004）。

綜言之，教學輔導強調民主、合作的精神，在信任的基礎下，協助並服務教師在教學上的提升與精進，並非一次即成的輔導，而是藉由蒐集各種與教學有關的資料，逐步建構一系列發展歷程，目的是改進教學、提升學生的學習與教師的專業成長。

發展性教學輔導系統於民國八十八年八月，在台北市政府教育局的支持下開始試辦（張德銳、李俊達，2004），其目的爲改進教師教學，促進教師專業成長，提昇學校教育品質（台北市政府教育局，2002）。台北市立高級中等以下學校，均可向教育局申請設置教學輔導教師，而各校教學輔導教師的甄選，必需符合條件且經學校的教師評審委員會公開審議通過後，由校長推薦，再經教育局核備。根據規定（台北市政府教育局，2002）參加甄選的教師需具備以下條件：（1）八年

以上合格教師之教學年資；(2) 具學科或學習領域教學知能，並有二年以上教學經驗；(3) 有擔任教學輔導教師之意願；(4) 能示範並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題。

經甄選通過的教學輔導教師必需經過為期四週的儲訓課程，儲訓合格後始具受聘為教學輔導教師的資格，經聘任後每年均需參與校內和台北市教師研習中心舉辦的在職研習成長活動各十二小時。教學輔導教師的服務對象為初任教學二年內之教師（不含實習教師）或經學校教師評審委員會認定教學有困難的教師。亦即，台北市政府教育局的試辦方案，主要針對校內合格的專任教師，以同儕輔導的模式，協助教師改善教學品質與專業成長。為使輔導過程順利發展，在配對輔導教師與服務對象教師，宜考量教學輔導教師之任教科目（學習領域）、年級、教學準備時間、人格特質等，儘量與服務對象相近為原則（台北市政府教育局，2002）。

## 二、教師專業成長

教師專業成長是指教師為提升教學品質與技巧，透過參與各種正式與非正式的活動，並進行自我反省思考（張仁家，2003）。這些正式與非正式活動包含政府機關經正式立法訂定的在職進修、研究會或參加各種專業組織活動、閱讀期刊專書、專論研究、參觀訪問、參與課程設計、專題討論、同儕互動等（呂錘卿，2000；林天印，1997；陳寶山，1994；Wenzlaff & Wieseman, 2004）。鍾任琴（1994）指出教育專業成長的內容涵蓋教學技巧、實質知識與專業態度等各個層面。然而，教師專業成長是一個不斷發展且持續的歷程，是故，教師專業發展為一個人經歷職前師資培育階段，在職教師階段，到離開教職工作，在這段教師專業工作歷程中必須持續地學習與研究，不斷發展其專業，逐漸使專業圓熟（饒見維，1996）。

歐美各國強調培育具充分專業的教師是師資培育的第一要務，所謂的專業教師並非只是完成如何教學的教師，同時也是能不斷學習並自我改進的教師（引自邱錦昌，1999）。不斷學習與自我精進，是教育工作者在邁向專業不可或缺的要素，而此要素又是教師專業發展的核心精神。黃坤錦（2003）指出教師專業發展（professional development）是奠基於教師原有的專業基礎下，不斷地研究與改進，並透過隨時的在職進修教育（in-service education），教師的專業方能繼續的成長與發展。綜言之，無論具備了何種專業訓練背景的教師，都更應該是持續成長的專業學習者，對自我懷抱著更高的期許，主動有恆地充實專業知識（甄曉蘭，

2003)。

學校是辦理教師專業成長的主要單位，校長、主任、教師應共同參與決定，並透過溝通而規劃出適合學校的專業成長活動；教師專業成長須重視教師的實際需求，各種成長活動須針對學校及教師的實際需求來設計；同儕合作與研究為教師專業成長的重要模式，成員之間思維與經驗的分享是教師專業成長的關鍵，若能在學校內發展教師專業成長團體共同省思探究，對於教師的專業提升將有所助益（吳政憲，2001）。

教師在職專業成長活動的型式繁多（吳政憲，2001；林天印，1997；陳寶山，1994），大多可分為專題演講，以邀請專家講座為主；教學觀摩與參觀，藉由教師個人的觀察、思考與判斷，透過觀摩並學習他人教學的專業知能；協同成長團體，是以團體互動的型式，參與的教師針對主題或問題共同討論，重視團體互動的歷程，彼此分享與協助；行動研究，針對教育現場的問題，教師以實際行動進行研究並解決問題；一般專案研究，利用教育研究的各種方式進行各種專題的研究。

本文中由教師專業成長活動文獻探究的結果應用於教學輔導教師，主要是因為在文獻資料的搜尋過程中極少直接將「教學輔導教師的專業成長」列為專有名詞加以討論，故僅能間接應用一般對教師專業成長的文獻。因此，本文雖是一個督導教學輔導教師的歷程，但是過程中包含了多元的教師專業成長活動，包括小型的專家講座，多數時間是以協同成長團體的型式進行，主要針對教學輔導教師與夥伴教師在輔導歷程中所面臨的問題進行互動式的對話與討論，也進行讀書會型式的分享與討論，同時每位教學輔導教師將與夥伴教師的互動歷程以行動研究的型式撰寫歷程報告。

### 三、激勵理論與教師專業成長

教師專業成長的動力如何而來？若由激勵理論來分析教師在學校組織中獲得工作滿足感的因素，藉由 Herzberg 的二因子理論（Two-factor theory）及 Alderfer 的 ERG 理論（引自 Owens, 1998/2000；Robbins, 2001）來探討教師在工作中使其持續滿足的因素。在二因子理論中，有關組織中的薪資福利系統、工作環境的物理條件、與他人的關係及工作的安全感僅屬於學校組織中必備的條件，不是導致滿意與不滿意的主要因素，這些因素被統稱為保健因子（hygiene factors）。真正能夠激發工作滿意的因素是組織中的激勵因素（motivators），包括升遷及個人成長的機會、受肯定、責任與成就感。

ERG 理論所強調的則是三種核心的需要群 (three groups of core needs)：存在 (existence)、關係 (relatedness) 及成長 (growth)。存在需求類似於 Maslow 的基本生理與安全需求，關係需求則是指人類維持重要人際關係的內在動力，成長需求則是個人追求發展的動力。ERG 理論看似與 Maslow 的理論相似，然而最大的不同是 ERG 理論強調多元需求可同時發揮激勵的動力，並且當高層次需求被抑制時，低層次需求的需要性則增加。

若由上述兩個動機理論及 Maslow 的需求層次論，探究學校組織激勵中小學教師工作表現與滿意，除了維持組織中原本必需提供的存在與關係需求，如同 Herzberg 所提出的保健因子與 Maslow 的基本需求外，必需讓教師有追求成長、受肯定與成就感，當教師能專注於高層次的自我需求時，低層次的需求就顯得不那麼的重要了。又從目標設定理論 (goal-setting theory) (Robbins, 2001)，設定清楚明確具體的目標比設定一般性籠統的目標，較能產生高績效的成果表現。因此在激勵教師進行各種專業成長活動時，需要界定明確而具體的目標。

本文中的教學輔導教師主要是協助該校新進初任教師，利用「同儕輔導」的模式 (張德銳, 2003a, 2003b; 張德銳、李俊達, 2004)，亦即由某一位教師觀察另一位教師的教學，並提供對方觀察後的回饋，以協助受觀察的教師提升其教學效能，亦可適用於實習輔導教師與實習教師的輔導關係，以及運用於有能力的資深教師協助資淺教師改進教學方式。雖然這些教學輔導教師均有多年教學經驗，且經過學校訂定的遴選程序選出，也參與教學輔導教師的培訓，負責教學輔導任務應是沒有問題，也可能因為參與計畫而獲得關係與成就的滿足，然而，為預防單向的付出與協助讓教學輔導教師們逐漸有能力不足或枯竭感，因此，在教學輔導歷程中，除了使得這群教學輔導教師能滿足協助他人的成就感及關係需求滿足感外，更將這群教學輔導教師的專業成長列為另一個主要目標，讓每位教師在持續成長中都能發揮個人的潛能，朝自我實現的路邁進。若歷程中沒有設立明確目標，可能使得成效有限，故將輔導與督導歷程定下目標，讓教學輔導教師記錄他們與夥伴教師互動的歷程，並發表之。

#### 四、需求導向對教師專業成長的意義

教師學習屬於成人學習的範疇，成人學習者有其特殊的學習特性，其較喜歡自己安排和整合學習活動，也傾向於主動參與和掌握個人的學習過程和成果 (蕭崑杉, 1993)，是實際問題最佳的解決者，善於運用自己日常生活中豐富的經驗 (蔡

培村，1996)。Knowles (1980) 亦指出學習是一種內在的過程，爲了幫助學習者的學習發展與成長，並提升研習活動的成效，活動內容的設計需針對學習者的情況並配合適合的教學原則。

Wenzlaff 和 Wieseman (2004) 利用 21 位在職教師進修研究所課程，進行兩年同一團體 (Cohort) 的研究，此研究的其中一個目的是想瞭解當課程設計與教師的需求、喜好及學習過程契合時的結果爲何？研究結果發現當一個以同一團體爲基礎的研究所課程 (a cohort-based graduate program)，一旦課程以個人化爲主要設計理念並回應教師的需求時，將產生有意義的學習並使教師有彰權益能感 (a sense of empowerment)。且當課程強調理論與實務的結合時，教師們認爲他們獲得最佳的學習成效是真實經驗與實務性的課程作業。由此研究中，可知設計教師的成長或進修活動，要能符合他們的需求，並將理論與實務結合，讓他們能在真實情境中試驗，對於學習的成效提升有更大的助益。

因此，設計研習活動時，設計者需與參與者溝通，根據參與者的需求與興趣規劃活動、瞭解與分析參與者的特性，評估學習者的需求，並過濾需求，再將學習者的需求轉化爲研習活動的目標，如此對提高學習成效有相當大的助益 (邱天助，1999；謝寶梅，1999；魏惠娟，1997、1998；Knowles, 1980)。然而，當前許多的教師研習活動，大多無法配合教師的真正需求，因而影響研習活動的成效 (吳政達，1997)。吳政憲 (2001) 歸納學者的研究，亦指出集中式的研習相當盛行，多屬被動聽講、缺乏互動，且參加的教師大多是受指派，研習成效大打折扣；課程內容也無法滿足教師的實際需求，經常是理論學科難以結合實際教學情境。簡言之，爲能有效提升教師參與各種教師成長活動的學習成效，須評估教師實際需求，並將需求轉化爲學習目標，亦重視成人學習喜歡將理論與實務經驗結合，使其能實際運用於教學情境，上述都是規劃與設計教師成長活動時需要強調的。

## 五、系統運作對規劃研習活動的重要性

教師專業成長的活動經常是由學校爲主要的辦理單位 (吳政憲，2001)，因此學校需有負責規劃的單位，爲使活動規劃的單位能夠運作順利，負責單位需要有明確的責任及權責，也需要有適切的領導 (Knowles, 1980)，負責規劃的人員或單位需要與參與對象、學校組織內部單位及研習活動的師資密切合作，師資的選用對研習的成效影響極大，如何與師資在活動前討論，事先取得相關資料，與規劃者討論研習方式與內容，以符合參與者與學校組織的需求，彼此間充分合作以

達到促進教師學習的目標 (Cocheu, 1989 ; Knowles, 1980)。

研習規劃單位在規劃研習時，必需先營造組織中民主的氛圍，讓成員能互信、開放溝通、合作與願意接受任務的氣氛 (Knowles, 1980)。Knowles (1980) 同時指出規劃單位需扮演服務楷模的角色，並激勵成員不斷地成長與改進。張德銳及李俊達 (1999) 曾指出以學校為中心的教師專業成長具有以下特徵：(1) 活動是以學校經營及教師成長需求為設計基礎的；(2) 活動目的兼顧組織目標的達成及教師個人需求的滿足；(3) 活動內容除了和教師本質相關的專業成長之外，也包括偏向教師個人興趣的活動；(4) 教師在活動及課程的設計上，扮演更積極的角色；(5) 活動的場地可以在校內或是校外。

當學校所規劃的研習是一系列且連貫的活動，且又由同一位研習師資負責時，規劃單位與該師資的合作則更顯得重要，特別是在系列連貫的研習中，必需將教師的需求與其每次所經歷的實務問題等訊息提供給所聘師資，且亦需與所聘師資有更多互動與合作。本文中將說明研習規劃單位、研習參與教師及所聘的研習師資間如何聯繫、互動與合作，以達到促進教師專業成長的目標。

## 參、研究設計與實施

本研究是以行動研究的方式進行教學輔導教師的督導歷程，研究場域則為一所於九十二學年度申請參與台北市教學輔導教師的試辦方案的國中，研究對象為這個學年度受聘之教學輔導教師共八位，年資均在十年以上，其中五位兼任導師，其餘三位為專任教師，這些教師的領域背景分別為，國文科三位，英語科兩位，數學科一位，理化科一位及公民科一位，在本文中將八位教師隨機以 A~H 的英文字母代表。

配對的受輔導教師 (以下稱夥伴教師) 共計七位，這七位教師並非本研究的研究對象，其中六位夥伴教師為初任個案學校的教師，另外一位為已在個案學校有三年教學經驗，但自願參加，然這六位初任教師中有一位教師雖為初任個案學校的教師，但其個人在進入個案學校前曾有豐富的工作經驗，曾在企業界工作過，也曾擔任私立職校的教師，另有一位在個案學校是第二年由教師評審委員會決議其參與，還有一位是初任第二年並兼任行政工作，其餘三位則為剛實習完的初任合格教師，其中一位亦兼任行政工作。表一中說明教學輔導教師與夥伴教師的配



對情形：

表一：個案學校教學輔導教師與夥伴教師的背景資料

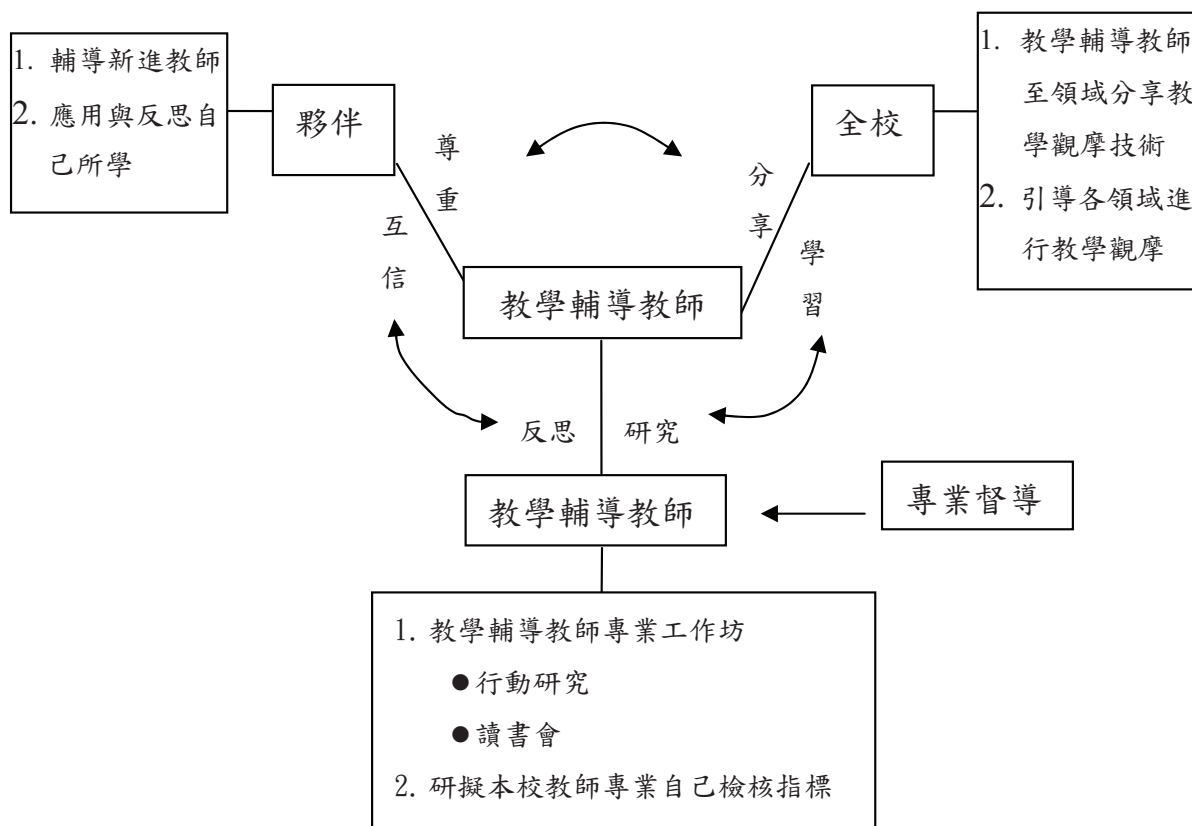
教學輔導教師				夥伴教師				
任教科目	職務	性別	年資	任教科目	職務	性別	年資	備註
國文	導師	女	15	體育	兼行政	男	1	初任第一年並兼行政
國文	導師	女	12	數學	導師	女	1	初任第一年，但曾有豐富的工作經驗，並曾任教職業學校
國文	導師	女	12	國文	導師	女	1	初任第一年，其國文教學專業由國文教學輔導教師負責，導師則由數學教學輔導教師協助
數學	專任	女	15	數學	導師	女	1	初任第一年，數學專業由數學教學輔導教師負責，導師則由英語教師協助，因英語教師為該班原導師
英語	專任	女	27					為夥伴教師導師班的原導師
英語	導師	女	18	英語	導師	女	3	初任第二年並由教評會決議參與
理化	導師	男	13	理化	兼行政	男	2	初任第二年兼行政
公民	專任	女	11	公民	專任	女	3	自願參與

研究資料的蒐集主要是透過研究者觀察並錄影督導體程及運作情形，有關教師對教學輔導教師學習團隊的收穫、行政協助、督導帶領方式的評價及個人專業的成長回饋，則節錄自八位教師於成果分享研討會所撰寫的行動歷程分享報告，為了維持對教學輔導教師的保密性，並未將引述的部分直接列出每位教師的姓名，仍以英文代號的方式呈現。督導體程的信度與效度，則可由八位教師完成行動歷程報告及由教學輔導教師個人撰寫的報告交互節錄中驗證。

有關個案學校之規劃單位的規劃理念與工作方向（見圖一），整個規劃的核心是以教學輔導教師為主，由三個向度進行規劃：（1）人與環境：指的是教學輔導教師與學校環境的互動，重點放在教學輔導教師的分享與學習，進而帶動全校教師對教學輔導制度有更深一層的認識；（2）人與他人：強調教學輔導教師與夥伴教師的尊重與互信，創造教師相互扶持成長的機制，並企圖羸造生命共同體的互動關係；（3）人與自己：關注教學輔導教師的反思與研究，促使其自我成長和建構自我教育信念（謝勝隆，2004）。

由圖一中可以看出，在人與自己的向度中，教學輔導教師因有專業督導的加

入，專業督導以每月一次，每次三小時以協同團體研習的方式，過程中加入小型專題講座、互動對話解決實務問題、讀書會、反思個人輔導歷程，於最後撰寫行動歷程的報告並發表。前述督導歷程的各項作為，也是行動研究中的行動方案，行動的主要目的是促發教學輔導教師自我成長。



圖一：個案學校試辦教學輔導教師制度實施架構圖

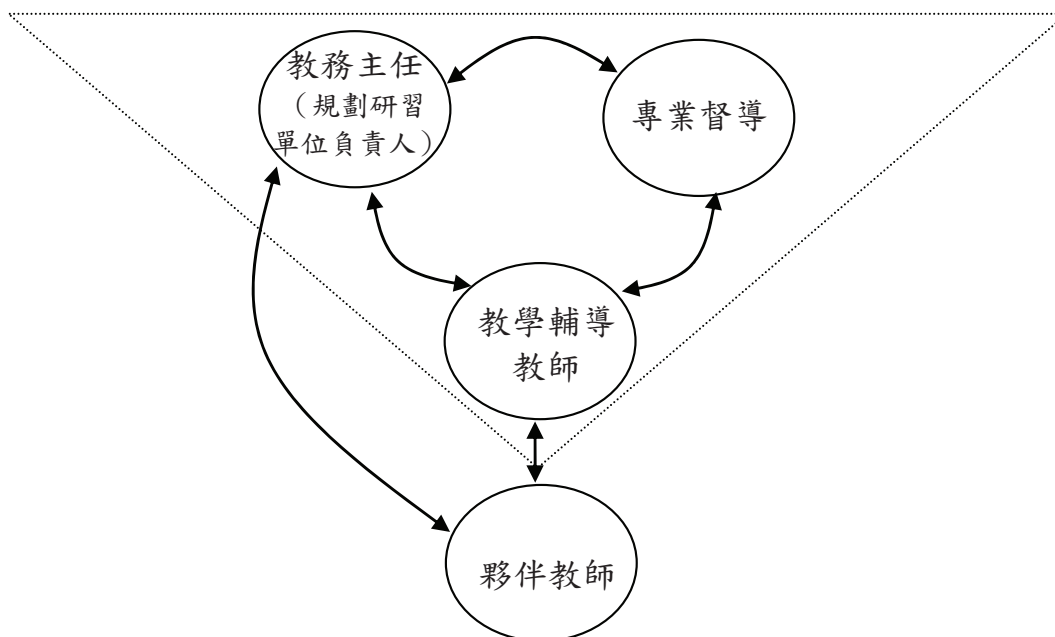
資料來源：行動學習是實踐專業的途徑：談試辦教學輔導教師制度之行政規劃。謝勝隆，2004，頁6，試辦教學輔導教師制度方案成果分享研討會，台北市。

## 肆、系統運作與教師專業成長活動之規劃

在本文中所指的系統運作是教師專業成長規劃單位（在此個案學校是教務主任，以下直接稱教務主任）、專業督導（亦即研習活動的師資）及研習參與者（八位教學輔導教師），由於整個規劃是以提升教學輔導教師的專業成長為主要目標，也同時強調行動過程中的反思、紀錄與研究，故另一個目標是引導所有的教師能

撰寫個人與夥伴教師互動歷程的行動報告。

目標設定後，研習課程該如何規劃，這對規劃單位與專業督導是一項新的嘗試也是新的挑戰，由於尚無法得知教師的需求，研習課程不能僅由專業督導根據理論設計，於是與教務主任討論後決定以邊進行邊修正，有點類似且戰且走建構型式的規劃，這個過程對督導的挑戰極大，每月一次的見面，大約在見面前一週得知教學輔導教師面臨的困境及成長需求，以此規劃當次的課程。為了以需求導向設計專業成長課程，行政、教師與督導形成鐵三角的互動模式（見圖二）。



圖二：行政、教師及督導的互動模式

由圖二中教務主任定期與教學輔導教師及夥伴教師聚會瞭解需求並提供相關的行政支援。行政營造和諧的聚會氣氛並安排共同不排課時間，使得教學輔導教師與夥伴教師擁有對話討論、聯誼的時間與空間，過程中也安排教學輔導教師每月聚會一次，由教學輔導教師小組的組長主持（謝勝隆，2004）。專業督導主要輔導與協助的對象是教學輔導教師，故不直接接觸夥伴教師，督導根據教務主任定期與教學輔導教師聚會所獲得的需求與成長資訊規劃研習活動的內容。若督導與教學輔導教師對話過程中，發現需要行政檢討或配合事項，則由督導提供給教務主任。

## 伍、需求導向的教師專業成長活動

爲了使整個專業成長的督導體程以教師需求導向爲主，也期望教師能成爲自我導向的學習者，所謂自我導向的學習者是指自主性的引發學習動機，能夠自行診斷學習需要，並形成學習目標及自我尋求達成學習的人力、物力資源 (Knowles, 1980)。評估這群教學輔導教師的學習需求，奠基於前述的互動模式，教師輔導小組先行對話討論，再與教務主任討論其困境與需求，最後由督導確認需求提供專業成長的活動內容。這個歷程並非靜止不動，而是隨著需求的變動而修正的動態歷程，以下將整個歷程區分爲二：(1) 協同團體的成長歷程及 (2) 行動研究的成長歷程。

### 一、協同團體的成長歷程

這個歷程經歷一個學期，由十月起共經歷四個月，亦即四次的督導活動，爲能有效記錄每次的歷程，以錄影方式存證，每一次的運作型式，大多分爲兩個區段，第一個段落大多是根據需求提供相關的研習資料，說明、討論並分享；第二個段落則是對話與問題解決，以成員間互動的過程分析、討論與解決教學輔導教師與夥伴教師互動時的問題(有關第二階段的討論，不是本文主要想探討的部分，在此不多做說明)，在第一個歷程提供了三本書讓教師們閱讀，並在過程中討論書本的內容，這三本書分別爲陳向明(2002)所著《教師如何作質的研究》、黃惠惠(1995)著《助人歷程與技巧》及 Hunter(1998/2001)著《僕人：修道院的領導啓示》，前兩本屬於工具書，《教師如何作質的研究》主要是讓教師們瞭解教師進行質性研究的可能性與對教學的助益，《助人歷程與技巧》則是協助教師發展有效的輔導技巧，以建立良好長遠的輔導關係，《僕人》一書則在督導體程中將深入討論。以下根據每一次的進行方式加以摘述：

#### (一) 建立輔導關係與行動研究的基本概念

由於整個督導體程的最終目標是引導教師反思、記錄並撰寫一份行動歷程的報告，故第一次除了與教學輔導教師們建立關係外，也提供有關行動研究的基本概念(蔡清田, 2000)及提供有關如何解決難以管理的問題(Garmston & Wellman, 1999)。前者的研習資料主要陳述行動研究的架構及行動循環的意義，後者主要說

明學校中問題的複雜性、系統的意義、如何發展後習慣性思考（指團隊成員需要能揭露個人的心智模式並跳脫於心智模式來檢測與反思）與發展會談的規準等議題。

建立關係始於瞭解彼此，由於教師們彼此熟悉但對督導不熟悉，於是督導先進行自我介紹，描述了個人成長、求學及工作的經歷，認識過程中觀察到教師們對研究者多一些的認識與好奇，彼此間似乎接近了許多。後半段則先以小型講座的方式，說明研習資料的內容並請教學輔導教師談談開學至今與夥伴教師的互動情形。然而在說明行動研究的基本概念與行動循環的意義時，研究者感受到教師對於撰寫「研究報告」的焦慮與壓力，於是決定緩下來，進行說明行動研究的重要，至於「報告」則請教師們先別焦慮，僅請教師們需將與夥伴教師的互動過程以日誌方式記錄。

當時評估教師的需要並非在認識行動研究，更有些是抗拒撰寫研究報告，既然整個歷程決定「以教師需求為主」，於是研究者便不急於要求教學輔導教師們接受，然而，行動歷程的最終目標仍然存在於研究者的心中，於是，決定由互動中逐步建構教學輔導教師的能量，讓教師們能很自然地記錄教學輔導的歷程。

## （二）分享的挫折與變革過程中人員的抗拒

分享與學習是個案學校的規劃活動之一，是讓教學輔導教師針對全校教師利用領域時間，至各領域分享教學輔導之相關理念與技術。然而在過程中教務主任感受到教學輔導教師在分享過程中並未得到預期的回應，讓這些教師感到挫折。於是這次的主題則訂在「討論並處理教學輔導教師至各領域分享教學輔導的理念與技術所遇到的挫折」，這次的研習資料是由督導彙整有關組織變革時，會遭遇的困難與抗拒，說明一個新制度的推動，對組織而言可說是變革的開始，也說明組織變革來自人的抗拒是最為明顯且最容易令人沮喪與挫折（Morrison, 1998；Lunenburg, 引自陳木金，1999）；並陳述了人們抗拒變革的理由，例如擔心失去個人所擁有的權力（進班觀察，企圖打破教室是教師的王國的現狀）、擔心能力不足、人們安於現狀的心理特質等。

教師在分享時似乎有孤立無援感，於是提供 Senge 等人（1999/2001）在《變革之舞》第四章有關孤立無援的挑戰的摘要資料，闡述了變革過程中先導群會有孤立無援的感受，這時因應挑戰則需要內外部的顧問、有經驗的人士或導師（mentor）的支援。引用 Kotter（2002/2002）的想法讓教師們瞭解成功組織變革的關鍵是如何克服障礙迎接新變革，而變革的根本挑戰來自於如何改變人的行

爲，必需是大幅度的行爲改變，並說明人之所以行爲改變，最主要的促發因素是個人本身的感覺與感受，因此必需透過「我見—我感受—我改變」的過程。藉此，帶領教師們討論「公開分享是否是個讓他人接受新變革的好方法？」，以及應該如何引起視覺上的感動或震撼？

本次的分享與討論的目的主要是讓教師感受他們並非孤立無援，也讓他們瞭解要改變一般人習慣的工作與行爲模式，不是一件容易的事，並且引導教師們思考來自學校中其他成員的漠視與排斥是必然的現象，在還沒有找到適合的方式影響他們或新制度尚未呈現成效時，先導群（教學輔導教師們）需要彼此支持與協助，使得大家可以繼續朝著共同的信念與願景而努力，不要太快就被周遭的人、事、物所擊敗。

### （三）再定位教學輔導教師的角色與初任教師的需求

由前兩次的督導過程的觀察與教務主任的反應中發覺教學輔導教師們對於自己角色的界定、輔導關係的深淺及因爲許多因素使得配對不夠完美（例如，不在同一個辦公室，沒有任教相同班級、科目或沒有共同的空堂時間，似乎難以掌握夥伴教師的需求等）仍有許多的疑惑與焦慮。

有關配對部分與教務主任進行討論，由於初任教師有限，在任教科目的配對與辦公室的配置現階段無法解決，至於空堂的安排將於下學期的排課上解決。至於輔導關係與教學輔導教師角色的界定，在本次中針對此部分提供相關資料，首先引用 Senge 等人（1999/2001）對導師（mentor）與夥伴關係加以說明，Senge 等人強調兩者的關係，就如同「師生關係」，是一種一對一的關係，雙方都需要非常注意彼此關係的發展，有著長輩帶領晚輩的互惠關係，隱含著「教學相長」的意義。然而，這種關係必需是雙方自願的，必需在親近與感情化作用的基礎下，願意互相幫助，也願意使彼此更好。

看起來雙方自願在整個配對過程中並無法盡如人意，有幾位夥伴教師並非自願參加，而是在學校行政與教評會的決議下參與，這也使得教學輔導教師的輔導過程走的較爲艱辛。除了在每次督導歷程中提供策略外，在本次對話中特別強調，雖然尚無法達到雙方自願的程度，仍然將本學期的輔導目標放在「關係建立」上，不急於運用所有的教學輔導技巧，因爲在互信關係尚未建立就進行教學觀察很容易造成關係的緊張，即使制度的設立是以協助夥伴教師教學的精進，夥伴教師仍會有被評價的感覺，因此仍希望教學輔導教師與夥伴教師能共同評估夥伴教師的協助需求。

至於教學輔導教師提到，夥伴教師似乎不會特別尋求輔導教師（mentor teacher）的協助，這種情形讓教學輔導教師感覺自己的工作責任似乎被取代。於是提供 Hertzong（2002）的研究結果，企圖讓教師瞭解這種現象是可能出現的，不要過於擔心。Hertzong 的研究是以質性研究的方式深入訪談十位接受安排輔導教師的小學新進教師，想瞭解在教學現場中這些新進教師個人所知覺的問題及當問題發生時他們尋求協助的對象。結果顯示，這些新進教師需要協助的是教室管理、課程安排與教學內容及人際問題等。當問題發生時，指派的輔導教師並非是這些新進教師尋求協助的第一對象，而其尋求協助的對象依序為另一位新教師、已建立個人關係的同年級教師或是因地域之便的鄰近教師（例如，隔壁班、同辦公室）。而且這些新進教師尋求協助的對象並非經驗豐富的教師，反而是多其幾年經驗的教師，他們還會因此發展出共同合作解決問題的方式。

在本次的分享與討論中，提醒教學輔導教師，雖然雙方自願、教學相長、在需要時可適時協助是輔導關係中所期望達成的境界，但是目前他們所處的情境是被指派的教學輔導教師，其困難性高於自願參與，且因為地域、領域專長與年資都可能限制夥伴教師的諮詢，因此在主動建立關係與提供協助上，教學輔導教師要付出更多，也更需要瞭解夥伴教師的真實需求，是環境適應、人際關係、教室管理抑或是教學問題，如此才能提供更適切的輔導。

#### （四）僕人的啓示與建構撰寫行動歷程的能量

《僕人》一書本該在第二次督導時就進行分享，經由評估教師需求後，將讀書的分享排序至這學期的最後一次，由於前幾次較針對教師當前所面臨的各項問題與實際需求規劃督導課程，本次針對書中內容討論，主要是期待教師重新省思領導者以何種方式影響他人，是「威權」或是「威信」，如何將「愛」由形容詞轉換為「行動」的動詞。以下是幾位教學輔導教師的分享：

在看到書名時，心中覺得很矛盾，既是領導與僕人何干？沒想到，這本書在我身上起了不同凡響的作用，過去由於我的自大，不懂得謙和，不能和他人真誠的溝通，所以在行事上常有得罪他人之處。……但在這本書中談到領導所要發揮的就是僕人的精神，好的領導者要以服務的精神去服務被領導者，而不是指揮手下，要真誠、要關懷、要替手下著想、要愛他們、要服務他們。……在和夥伴的互動過程中，我也體驗到，唯有以真誠的態度，關懷、服務的心來對待夥伴，才能建立彼此間信任關係的基礎（D 教師的分享）。

我從僕人一書中獲益良多。……去思考領導的本質。……我開始更能去接受不同環境之下所產生的不同想法。我了解到所有的領導其實是根源於愛的。正如書中的句子：「我可以控制自己對別人所做出的行為那就是一種愛。」「生命的深刻與否取決於我們對待別人的態度。」我接受書中的思考模式後，現在我很少在第一時間要求學生照我想法去做。而是先問問學生的想法，將教育的主體回歸到學生身上問問他們為何如此想，必要時才提出自己的想法給他們參考。而且將最後做決定的權利交給學生（E 教師的分享）。

僕人這本書，在看的時候自己覺得也有像作者那樣的做法，越看越像看到自己正一步一步走向瓶頸而不自知，其中讓我印象最深的是領導模式圖，也就是說領導始於決心，這是人類最獨特的能力，連結了意圖和行動，進而推動了我們的行為。只要我們擁有決心，就可以去關愛別人，這個愛是動詞的愛，愛能讓我們找出並且滿足我們所帶領的人的基本需求，滿足他們所需，而非所欲，為了滿足他們的需求，自然就要犧牲奉獻，一旦能為別人犧牲奉獻，就能建立威信，或者說是影響力，直到建立威信，我們才算是貨真價實的領導人。道理雖然淺顯易懂，但做起來可是不太容易，期許自己能朝這個方向努力（A 教師的分享）。

由上述幾位教師的分享，可以看到讀書會發揮了讓教師省思個人與學生及夥伴教師的互動歷程，也在這學期的互動中逐漸觀察教學輔導教師與夥伴教師的互信關係已逐步建立，決定引導教師省思本學期的行動過程並建構下學期的行動目標，於是與教務主任討論讓教師們先著手寫上學期的省思歷程，以下是為教師們設定的撰寫方向：

1. 在教師中心的進修與學習的生活，對自己教學觀念的影響？
2. 受訓回到學校時的心情為何？對教學輔導工作的想法及自我期許為何？
3. 與夥伴教師的互動過程，對我個人的意義是什麼？我做了些什麼事促進這個輔導關係？我遇到了什麼困境？如何克服？在過程中有那些事讓我感到很喜悅或有成就感？為什麼？
4. 每月與其他教學輔導教師聚在一起時，我的心情與感受為何？
5. 一學期過了，期初自己的期許有沒有達到，若有，是如何達到的？若是沒有，是什麼原因造成的？



6. 如果讓輔導過程可以重來，我會如何做？或是行政可以為這個關係做些什麼？
7. 其他我想說的話……（可以自由發揮）

教師們利用寒假期間省思上學期的歷程並撰寫生命體驗故事，於開學時每位教師與研究者分享其反思報告，報告中呈現教師們在上學期如何經營與夥伴教師的關係，有些是喜悅順利、有些是膠著、有些則是挫折，研究者相當感佩所有教學輔導教師的投入和想使夥伴及自己成長的心情。由教師所撰寫的反思報告中已將上學期的省思分別以自己的行動歷程方式記錄下來，因此，研究者評估發表會已逐漸成形，只需要再加入新學期的教學輔導歷程即可，於是下學期便以協助每位教師完成行動歷程報告為主要的督導目標。

## 二、行動研究的成長歷程

根據教師上學期的行動歷程反思，每個人撰寫的長度不一，但是都已有行動歷程報告的雛形，於是請教師在下學期第一次督導前提供本學期與夥伴教師討論後決定的本學期的教學輔導目標。

### （一）新學期目標的訂定

表二呈現八位教師的新學期輔導目標，在設定新學期目標，請教學輔導教師務必與夥伴教師共同討論，新學期對方所期待的輔導方向或教學輔導教師期望個人改善的輔導關係。

表二：教學輔導教師輔導目標

輔導教師	輔導目標
A	(1) 澄清並改善兩人的關係； (2) 改善教學中的問題，例如，對容易分心學生的處理、調整教學的內容與技巧、建立班上討論的風氣等。
B	(1) 繼續協助夥伴教師在環境與生活適應； (2) 加強與夥伴教師間情感的培養，希望在教學上彼此有較積極的協助。
C	(1) 使夥伴教師上課得心應手； (2) 學生喜歡上課、家長信任教師； (3) 輔導教師獲得自我成長。
D	因為夥伴教師尚在尋覓自己的需求無法明訂

輔導教師	輔導目標
E	教室管理的改善、技能的加強
F	(1) 班級經營 (2) 特殊學生的處理 (3) 親師溝通
G	(1) 與夥伴教師有更密切的交流； (2) 提升夥伴教師的教學效能。
H	(1) 瞭解彼此在教學成長上的需要； (2) 發現雙方在教學上的優缺點； (3) 共同設計下學年度七年級的專題課程大綱。

由上表中，除 D 師的夥伴教師尚未確定個人的輔導需求外，其餘七位教師均設定目標，除了大項目標外，每位教師也設定細部工作項目及方法，例如，定期聚會、運用進班觀察的技術、討論觀察結果、再度進班瞭解調整後的教學效能等。D 師在輔導過程中所經歷的挑戰最大，由於夥伴教師對於制度的抗拒仍然高，且對於輔導關係的不信任與不安全感仍有，於是請 D 師還是需以夥伴教師的感受為主，不要急於行動，於是教學輔導教師仍持續關心其夥伴的需求，曾討論班級經營、共同創新設計課程及親師溝通等議題。

## (二) 專業對話建構行動歷程報告

由於本學期設定五月二十一日進行教學輔導制度成果分享研討會，在有限的督導時間（僅有三次的聚會）之下，使得本學期的督導活動轉為以「工作導向」為主，但仍然維持輔導過程問題解決與討論及讀書會。三月的聚會以討論輔導目標設定的可行性分析並再次說明行動研究的意涵，四月則請教師著手撰寫整年度的歷程，強調以教學輔導教師個人在整個歷程所扮演的角色、經歷、成長及省思為主，不一定要是個完美的結局，因為歷程仍持續進行，並在督導過程中，每月教師分享自己所撰寫的報告，共同提供意見。

五月研討會前的督導座談，則針對每位教師的行動歷程報告進行最後定稿，也同時討論這學期選定閱讀由 Kubler-Ross (1997/1998) 所著的《天使走過人間：生與死的回憶錄》一書，選此書的主要目標是期望教師體會對生命與個人理念堅持的重要，這一年研究者陪伴教學輔導教師走下來，深深覺得堅持與對理想達成

永不放棄的決心是成就輔導制度的關鍵，根據 A 師的分享可知教師也已然體會：「天使走過人間給我的啓示是：一股永不向命運低頭的勇氣，我非常佩服作者不畏困難的決心，設身處地為臨終病人著想的慈愛心」。

教學輔導教師分享自己的行動歷程時，有許多精彩的對話出現，特別是 F 師分享當原先所帶的導師班，轉給夥伴教師時，過程中出現 F 師與該班的學生因不同導師的班級經營與期待的落差，其中有許多師生衝突、家長誤會及教學困擾的事件出現，當 F 師娓娓道來時，眼中泛著淚光，所有的教學輔導教師也隨著 F 師的情緒起伏，原本 F 師覺得這段歷程只在督導座談時分享即可，但是督導覺得這段歷程相當珍貴，有挫折、有對自己教學歷程的挑戰，有與夥伴教師的共同合作處理家長及學生的問題，如果能記錄下來對於教學現場及教學輔導教師個人都是相當值得的，於是 F 師決定改寫其行動歷程報告，並將新報告的標題訂為「孩子不是我的了！」

## 陸、需求導向、系統運作與督導的共同配合 使專業成長效果更大

「感謝這一年，有您的陪伴，在無數的討論中，走過了摸索，走到了成長」這是教學輔導教師們在成果發表的研討會後，給督導感謝卡片的第一句話。這一年下來，每位夥伴（包含督導、教務主任及八位教學輔導教師）均完成一份個人行動的歷程報告。能有如此豐碩的成果，研究者歸功於系統運作及教師需求導向的雙重關注，每個人在過程中各司其職，除了扮演好各自的角色外，更充分協調使得流程得以順利運行。

若沒有每月一次的行政與教學輔導教師的對話，督導僅能就其個人的想法或前一次的督導經驗安排隔月的討論，但是，如此一來則可能忽略一個月內所發生的問題及教師的實際需求。若所聘的外校師資（本文中為督導）無法配合或因應教師需求調整課程規劃與討論，或許，將使得教師的收穫非常有限。再者，參與的教師若不願敏銳觀察並省思輔導歷程或不願投入教學輔導的工作，那麼，在每次督導歷程中將不會呈現精彩的對話，尤其在最後撰寫報告的過程中，行政規劃單位必須時時提醒教師的進度，彙整教師的報告轉交給督導，督導也必須利用非督導時間閱讀並提供意見，專業對話中若沒有傾聽、接納與彼此的信任，教師們

或許僅願意提供美好的一面，而掩飾了歷程中的挫折與辛酸。

以下節錄教學輔導教師對於整個系統運作的評價，F 師由於上學期課程的安排僅能參加一小部分的督導，也因為與夥伴教師共同的時間不足，於是行政協助調整其課程編排，因此，F 師分享：

我們教學團隊經過上學期的運作後，...做了本學期新的調整及確定努力的方向，...行政也做了些配合。教務處採用了我們的建議，把輔導夥伴在聯課活動的兩節時間空下來，希望減兩節教學的壓力並增加教學團隊的互動。.....這學期因著時間的釋放，我較能跟上輔導團隊的運作，讀書會也能享受到大家的分享，也更有時間能和夥伴老師深入的探討個案的狀況。

C 師也分享，行政協調與教師課程的重新安排使得教學輔導教師與夥伴教師能有更多對話的時間，使得輔導活動可以順利進行：

下學期開始教務主任爲了增加輔導教師與夥伴教師對話時間，排除萬難將星期五下午調爲空白時間，以免課務影響而中斷會談。.....而主任可以說是學校內輔導制度主要推手，將整個制度從摸索階段中漸漸跨步向前，並協助將輔導過程遇到困難一一排除，如同舵手一般掌穩方向。

研習規劃單位（教務主任）的對於教學輔導定期工作進度追蹤、需求討論、資源提供與情緒支持是系統運作順暢的關鍵，以下節錄三位教師的分享：

教務主任是很好的研究團隊的頭子，他很溫和，不會給你很大的壓力，.....通常主任主持的星期五聚會重點是檢視每個人的進度，看看有什麼需要協助的地方。每個人都會很坦承地說出自己的困境，還有在各領域進行介紹時碰到的各種狀況。.....主任很盡力在每一次會談中了解大家的需要，也隨時檢核大家的進度，讓人不好意思不多做一些（B 師的分享）。

謝謝主任做這樣的安排，在旁邊不斷的加油打氣，提供一切資源。.....經過這一年的修練，我想我在未來的日子裏必能走得更穩更踏實（A 師的分享）。

一定要提出對教務主任及行政同仁們的感謝，因為他們在這個計劃上大力支持與督

促，提供各樣的需要，使我們在運作上愈來愈順暢，只要是對輔導教師及夥伴教師有幫助的建議及需要，教務主任均全力供應（H 師的分享）。

另一方面，教學輔導教師覺得團隊運作的討論與對話使個人在專業上更多的成長與收穫，以下節錄幾位教學輔導教師的分享：

希望每月與我們的團隊相聚時都能擦出智慧的火花……我們教學團隊討論到最好的狀況是以夥伴老師的需求為主，我們教學輔導老師再來配合，這樣可以化被動安排為主動尋求幫助。我也希望這麼好的制度能在每個領域落實（F 師的分享）。

我也因為在輔導教師夥伴們的團體對談中，聽到了別人的處事態度和方法，從中釐清了更多值得珍惜的價值觀，也讓我更加明白，待人要正心誠意，……透過讀書會的書籍閱讀更讓我對自己的自大和剛愎有了深刻的省思。……這一切的改變，我不僅從夥伴教師那兒看見了，我也從我的學生和自己之間看見了（D 師的分享）。

走這套計畫，我感覺收穫最大的地方，還是在享受與一群教學輔導教師並肩作戰的過程。經過這段時間的合作，發現大家都很用心，一起做事的感覺很好，我想即使我們不見得在學校裏發揮怎樣不得了的影响力，至少在我們幾位工作夥伴的心中已經形成一種團隊合作的機制，互相學習彼此的優點，把事情做得盡善盡美。……這是個很好的機會，讓我努力成長，可以更打破自身的限制，找到不同的學習成長模式，走出自我的小圈圈（B 師的分享）。

輔導教師之間的談話，讓我發現原來大家的問題都不同，面對問題的態度也不一樣，有的人冷靜處理、有的人停滯不前、有的人不急不徐、有的人要求很高、有的人技巧不錯……這都與我們每個人的性格有關，但不管如何大家都投入這份工作（A 師的分享）。

個人反倒覺得自己收穫最大，主要是每月與○○老師及其他教學輔導教師固定聚會，討論彼此在輔導過程中所遇到的問題，分享工作經驗及讀書心得，使自我成長。不像以往獨自用自己的思考模式去解決所面對的問題。聚會中可聽聽其他老師經驗、寶貴意見、集思廣益，發現自己並非孤立無援而是有一群熱情的夥伴與我同

行。……慶幸的是有其他七位輔導夥伴，隨時能提供不同意見，分享喜悅，不會覺得自己是孤獨流浪者，而是有一群志同道合夥伴共同攜手前進通過試煉（C 師的分享）。

此外，教學輔導教師對於督導的帶領與引導，使得他們在專業上有所收穫與成長，也有各自不同的感受與分享：

要感謝○○教授能繼續指導我們作學理上的指正，這真是好的無比，我越發要感恩了（F 師的分想）。

在○○教授的指導下，我對輔導有了更進步的認識，知道傾聽和接納是最好的輔導技巧（D 師的分享）。

和○○教授的相處，也是這套制度中很重要的一部分。○○教授真的很棒，讓我在三小時的談話中絲毫不覺得時間很長，反而很想念這樣的聚首。……你會感覺這不是教授，而是一同工作的夥伴，她把很多我們未知或已知而不清楚的東西，很具體地釐清出來，帶領我們去探索、學習許多我們原本就有能力去做，可是從來不知道的研究，讓我對未來有更清楚的概念，大概知道自己要做些什麼了。……她總是讓人很放心地把遭遇到的問題和盤托出。……每個人都迫不及待地要談自己和夥伴老師相處的情形，○○教授往往一個個對症下藥，給我們一些不錯的建議。……她總是能很快地幫我們在冗長的敘述中抓到問題的重點，直指核心（B 師的分享）。

感謝○○教授的專注傾聽與極具智慧的指導（是我極大極大的幫助），使我能跳出自己原先的設限與框框，不再封閉自己，用心與夥伴相處，建立同儕之間的友誼（H 師的分享）。

每個月一次與○○老師的對話，對我來講開啓了另一扇窗，……當大家聚在一起分享自己的經歷，將自己的疑惑及困難談出來，真佩服老師的功力三兩下就把癥結找出來，並針對問題加以澄清指引我們方向，其中的點點滴滴充滿了感動，驚奇與省思。……對我自己而言，收穫頗多，讓自己在教學與待人處事方面都有另一層的瞭解及更大的成長（A 師的分享）。

主任一開始就請○○老師為輔導教師們做諮商、主持讀書會，對自己輔導工作所遇到困難提供適時意見，是個人專業成長上最大動力。近一年來，自己不確定對夥伴老師有多少幫助，但是，我知道自己已獲得成長（C師的分享）。

成長的契機在系統運作中還有一位很重要角色，那就是夥伴教師，因為輔導歷程，使得教學輔導教師與夥伴教師能有互動、討論對話並觀察彼此教學的機會，在教學輔導教師分享成長的歷程中都提及感謝夥伴教師，使得他們有機會省思自己並在互動過程中學習與成長。撰寫報告的歷程也是成長的來源，兩位教師分享：

最後的 ending 就是天上掉下來的大禮物——大約一萬字的一份報告……從沒寫過這麼多字的我……結果我也做到了，竟然可以寫這麼多字，可見人的潛力是無窮的，不要忽略自己的能力，不要一開始就否定自己，先做了再說，只要有心，相信都會有收穫的！在寫的過程中我感覺等於把整個歷程再回顧一遍，當你面對學生時有些技巧就自然的浮現腦海，處事情來比較冷靜，無形中功力變深了，也更增添幾分自信（A師的分享）。

還記得當我及其他同事們得知期中要繳交「萬言報告」之後，我心中滿是憂懼：「可能嗎？」，如今才發現：真正的成長與充實，並非只是來自平順的生活，乃是來自某些衝突與挑戰！……在這篇行動體驗定稿之前，○○教授帶領輔導教師群整理稿件，並讓我們分享彼此的“故事”。他對我們提出一個很有意義的問題：「若大家沒有寫這份報告，結果會有什麼不同？」，這真是個好問題！我的答案是：「若不需要寫這份報告，我不可能有機會更真實地瞭解自己，並且，一定仍以自己的想法去解讀我的夥伴及我們的關係，結果是我們的工作無法繼續進行下去（H師的分享）。

## 柒、研究發現與結論

事件成功的背後，總是需要許多人的投入與付出，個人的專業成長也是需要自己、環境與他人的共同努力，由這個行動研究歷程中可以看到每一個步驟都需要集體的思維與付出，以下將重新檢視行動研究的目標的達成度，藉以評估本行

動研究的成效。

## 一、教學輔導教師的專業成長

每位教學輔導教師在整個教學輔導督導的歷程中，皆反應個人在專業對話、讀書會、與夥伴的互動、督導過程及撰寫行動歷程的反思報告中，有所收穫。

## 二、發表行動歷程的報告

本研究的另一個目標是利用一學年的時間，建構教師撰寫行動歷程報告的能力，要使教師們在忙碌的教學、輔導與行政工作中，撰寫一份行動研究的報告，是項艱鉅的任務，在這段歷程中，可以看出教師由焦慮、害怕、質疑自己完成報告的能力，逐漸蛻變到最後能夠完成報告並公開發表。印證了只要投入於工作就有故事可撰寫，於九十三年五月二十一日的發表會中有八位教師、教務主任與督導總計十篇的歷程分享報告，在大家共同努力下完成這個原以為「不可能的任務」，也說明了目標設定的重要。

除了上述兩個行動目標的達成外，在整個歷程中尚有其他值得注意的發現：

### 一、重視教師專業成長的需求

在整個歷程中，教師大多回應個人的收穫不淺及成長很多，主要的關鍵在於每次的聚會先將學理與實務困境連結，根據教師的需求提供所需的專業資訊，並依據每個人的問題提供回應，同時進行教師專業對話與討論，以多元方式設計研習活動，例如，小型講座、讀書會、協同團體的對話與討論。每次的需求評估除了根據前次督導歷程中所呈現的問題外，規劃研習單位定期與教師聚會瞭解需求，再反應給督導，使督導能更有效掌握教師需求做為設計研習活動的參考。此歷程說明了，以教師的需求設計研習對於教師專業成長有更佳的成效。

### 二、系統運作對學校本位教師專業發展的關鍵角色

學校規劃研習活動時，規劃單位、所聘師資及參與研習者的密切合作能使得教師專業發展的成效更為顯著，值得注意的是，若規劃由同一師資帶領教師專業成長活動時，更需要彼此的合作與配合。在上述歷程中，可以看出規劃單位負責人在歷程中所扮演的關鍵性角色，例如，評估教師的需求、協調聯繫師資，確定課程符合教師的需求、定期追蹤工作進度、提供教師必要的行政資源與情緒支持



等。

### 三、參與研習者的投入

成長的收穫不是僅在參與研習即可，參與者願意主動積極配合研習活動的進行、閱讀相關資料、敏銳的觀察、反思與投入討論，都是個人收穫的來源。

### 四、研習師資的付出與意願

由於這是一個隨著教師需求規劃研習活動，對於研習帶領者的挑戰極大，因為研習資料的準備必需呼應教師專業需求，在時間準備上相當的短，又由於行動所設定的目標為每位教師需撰寫一份研究報告，所以願意協助閱讀與修正報告也是督導的工作之一，因此所聘師資的意願與時間心力的付出也是目標達成的重要關鍵。

## 捌、建議與研究限制

設計教師專業成長研習活動時，系統中每個環節都需要緊緊相扣與合作，特別是設計系列連貫研習活動時，對教師專業需求的持續關注、師資品質的掌握、參與研習者的投入與付出、行政資源的提供、協調聯繫與支持，都是需要注意的課題。再者，研習目標的設定，更是不容忽視。

本行動研究是研究者帶領台北市立某國中八位教學輔導教師進行專業成長活動與撰寫輔導歷程報告的過程，相同的歷程與成效能否被複製於其他情境，則有待另一個行動來驗證。然而在歷程中有些對話涉及專業保密，無法於報告中呈現，使得報告的呈現專注於研習活動的規劃與進行，這也是本行動研究的另一限制。

## 參考文獻

中文部分

台北市政府教育局（2002）。**臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案**。

91.3.20 教育局第九一一一次局務會議討論通過。

吳政達（1997）。教師在職進修需求評估與績效評鑑，**研習資訊**，14（3），64-71

- 吳政憲 (2001)。教師在職進修的新趨勢—學校本位的教師專業發展。**研習資訊**，**18** (1)，29-43。
- 呂錘卿 (2000)。國民小學教師專業成長的指標及其規劃模式之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 林天印 (1997)。學校本位理念對教師專業發展活動之影響。**中等教育**，**48** (5)，31-38。
- 邱天助 (1990)。社會教育活動方案設計。台北：心理。
- 邱錦昌 (1999)。實習教師教育實習制度之探討。**課程與教學季刊**，**2** (2)，71-84。
- 高強華 (1922)。樂在學習，樂在工作：談教師的終身學習與專業發展。**教師天地**，**57**，33-36。
- 張仁家 (2003)。推展讀書會提升教師專業成長能力。**師說**，**176**，8-12。
- 張德銳 (2003a)。實習輔導的三個利器。載於高新建主編，**實習輔導：培育明日的良師**，頁 2-18。台北：國立台灣師範大學。
- 張德銳 (2003b)。工欲善其事—提升中小學實習輔導效能支三項利器。**中等教育**，**54** (1)，110-123。
- 張德銳、李俊達 (1999)。以學校為中心的教師專業成長。**研習資訊**，**16** (6)，25-32。
- 張德銳、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。
- 陳木金 (1999)。學校組織變革壓力與抗力對學校行政的啓示。**學校行政**，**2**，14-27。
- 陳向明 (2002)。教師如何作質的研究。台北：洪葉。
- 陳寶山 (1994)。教師進修活動的具體做法。**教師天地**，**68**，35-40。
- 黃坤錦 (2003)。教師在職進修與教師專業發展。**教育資料集刊**，**28**，241-258。
- 黃惠惠 (1995)。助人歷程與技巧 (增訂版)。台北：張老師。
- 甄曉蘭 (2003)。中小學教師專業成長。教育人員專業發展學術研討會。台北：國立台灣師範大學。
- 蔡培村主編 (1996)。成人教學與教材研究。高雄：麗文。
- 蔡清田 (2000)。行動研究及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育研究所主編，**質的研究方法** (307-333 頁)。高雄：麗文出版社。
- 蕭崑杉 (1993)。成人學習的特性與原理，載於李文瑞編著，**成功的推廣講師**，第五章。台北：國立台灣大學農業推廣學系。
- 蕭錫錡 (1988)。美國教學輔導理論與實務的探討。**教育學院學報**，**13**，177-198。
- 謝勝隆 (2004)。行動學習是實踐專業的途徑：談試辦教學輔導教師制度之行政規劃。試辦教學輔導教師制度方案成果分享研討會手冊 (3-15 頁)，台北市立三民國中。

- 謝寶梅 (1999)。教師進修需求之評估。《國教輔導》，38 (5)，34-39。
- 鍾任琴 (1994)。教師專業之探討。《教師之友》，35 (3)，29-35。
- 魏惠娟 (1997)。成人教育方案發展的系統分析。《成人教育學刊》，1，253-287。
- 魏惠娟 (1998)。成人教育方案發展的理論、實際與反思。《成人教育學刊》，2，185-217。
- 饒見維 (1996)。《教師專業發展—理論與實務》。台北：五南。
- Hunter, J. C. (2001)。《僕人：修道院的領導啓示》(張沛文譯)。台北：商周 (原著出版年：1998)。
- Kotter, J. P. (2002)。《引爆變革之心》(潘東傑譯)。台北：天下 (原著出版年：2001)。
- Kubler-Ross, E. (1998)。《天使走過人間：生與死的回憶錄》(李永平譯)。台北：天下 (原著出版年：1997)。
- Owens, R. G. (2000)。《教育組織行爲》(林明地、楊振昇、江芳盛譯，臺初版)。台北：揚智 (原著出版年：1998，六版)。
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, G., Roth, G., & Smith, B. (2001)。《變革之舞》(廖月娟、陳琇玲譯)。台北：天下 (原著出版年：1999)。
- Slavin, R. E. (2005)。《教育心理學》(張文哲譯，臺初版)。台北：學富 (原著出版年：2003，七版)。
- 外文部分
- Cocheu, T. (1989). Training for quality improvement. *Training and Development Journal*, 43(1), 56-62.
- Garmston R. & Wellman, B. (1999). *The adaptive school: A sourcebook for developing collaborative groups*, Ch. 3 & 10. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Hertzog, H. S. (2002). "When, How, and Who do I ask for help?" Novices' perceptions of problems and assistance. *Teacher Education Quarterly*, 29(3), 25-41.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy—Revised and updated*. New York: Cambridge Adult Education.
- Morrioso, K. (1988). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing.
- Negroni, P. J. (2005). Another teacher professional development day? Lose another day of class time? Can we afford this? *Journal of Staff development*, 26(1), 58 & 72.
- Irving, B. A. (1999). The role of initial teacher training in the promotion of a lifelong learning culture: A conflict of ideals? *Education & Training*, 41, 416-424.

- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior* (9th ed.). Upper Saddle Rive, NJ: Prentice-Hall.
- Wenzlaff, T. L., & Wieseman, K. C. (2004). Teachers need teachers to grow. *Teacher Education Quarterly*, 31(2), 113-124.

## **Need Orientation of Teacher Professional Growth Activities and Its Operation**

Mei-Chin Lin \*

### **ABSTRACT**

The study was using the method of action research. It recorded a supervisor guiding 8 mentor teachers involving in professional growth activities in a junior high school at Taipei City. In the process of supervising, it also recorded how the supervisor helped these mentor teachers dealing with the problems encountered with their mentees. The main purpose of the present study was to examine how to use the professional development needs of the mentor teachers and how the system operating to design professional development activities with respect to the effects of teacher professional growth. It also recorded how the supervisor helped these mentor teachers recording their interaction processes with the mentees and reporting the results of the processes. There were 17 subjects involved in the study. These subjects were a supervisor (the researcher), a designer of the professional development program (the director of the academic affairs in the school), 8 mentor teachers and 7 mentees. The results of the study showed when the design of the professional development program was based on the operation of the system and the needs of the participants as well as setting the clear goals of the professional development activities, the effects of the professional growth of the participants were significant.

**Key words: Need orientation, System operation, Teacher professional growth, Mentor teachers**

---

\* Associate Professor & Chair of The Graduate School of Educational Leadership & Development

