

教學輔導教師對大學生進行遠距輔導的影響之行動研究

魏兆偉

國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士生

中文摘要

本研究以行動研究方式，探討教學輔導教師對大學生進行遠距輔導的影響，並對教育部數位學伴計畫提出建議，以進一步提升計畫成效。本研究於 2023 年 3 月至 2023 年 6 月間進行，服務對象為偏鄉國小二年級學生一名、三年級學生二名，共計 3 位學生，由三位教育學院學士班一年級大學生進行一對一遠距同步線上學業輔導。本研究計畫每週進行一次，共 8 次同步遠距輔導教學，教學時間為 1 小時。每次教學後會立即進行約 30 分鐘的課後討論。研究者兼任大學端帶班老師及教學輔導教師，在計畫開始前為大學生提供全學期共 24 課（國小二年級 12 課、國小三年級 12 課）基本預習教案；在「行動」、「觀察」和「反省」階段將積極介入，提供即時的教學現況客觀反饋，幫助大學生客觀評估其教學現況、識別和解決教學中的問題，促使大學生在教學行動後進行深入的自我反思，提升教學質素。

本研究採用質性分析，主要以深度訪談數據，輔以觀察紀錄、教學日誌和課後討論數據作交差比對，探討教學輔導教師對大學生進行遠距輔導的影響。研究發現：(1)教學輔導教師透過教學現況分析、教學觀念糾正和教學建議協助大學生解決教學問題。(2)教學輔導教師藉著個案分析、小組討論的方式促進大學生的反思，從而提升教學能力。(3)大學生普遍對教學輔導教師給予正面評價，認為教學輔導教師能有助促進大學生的專業發展。

本研究的結果強調教學輔導教師的介入對大學生的教學產生了顯著的正面影響，這不僅提升了教學質量，也加強了大學生的自我反思和專業成長。因此，建議教育部數位學伴計畫應增加教學輔導教師職位、增加教學輔導教師的介入次數、擴展教學輔導教師的培訓內容及制定明確的教學輔導指標。

關鍵詞：教學輔導、遠距輔導、數位學伴、臨床視導

Action Research on The Impact of Mentor Teacher on University Students' Distance Tutoring

Wai, Ngai Siu

National Chi Nan University Department of Education Policy and Administration

Abstract

This action research investigates the impact of mentor teacher on university students' distance tutoring within the Ministry of Education's Digital Companion for Learning, aiming to enhance the program's effectiveness. Conducted from March to June 2023, the study involved one-to-one synchronous online academic tutoring for three students: one second-grader and two third-graders from rural primary schools, provided by three first-year bachelor students from the College of Education. The program included eight weekly sessions of one-hour online tutoring, followed immediately by 30-minute post-session discussions. The researcher, also acting as the university-level class teacher, provided 24 basic preparatory lesson plans (12 for second grade and 12 for third grade). The researcher actively intervened during the 'action', 'observation', and 'reflection' phases, offering real-time feedback to help the university students assess their teaching, identify and solve teaching issues, and deepen their reflective practice after each teaching action, thereby enhancing the quality of instruction.

This study utilized qualitative analysis, primarily analyzing data from in-depth interviews, supplemented with observation records, teaching logs, and post-session discussions to explore the impact of mentor teacher on university students' distance tutoring. Findings reveal that: (1) Mentor teacher assisted university students in resolving teaching issues through analysis of current teaching practices, correction of instructional misconceptions, and practical teaching suggestions. (2) Mentor teacher enhance the teaching capabilities of university students by facilitating reflection through case analysis and group discussions. (3) University students generally provided positive feedback about mentor teacher, recognizing their role in fostering professional development.

The results underscore the significant positive impact of mentor teacher on university students' distance teaching, which not only improved teaching quality but also strengthened their self-reflection and professional growth. Consequently, it is recommended that the Ministry of Education's Digital Companion for Learning consider increasing the number of instructional coaching positions, the frequency of

coaching interventions, the scope of coach training, and establish clear coaching indicators.

Keywords: Clinical Supervision, Digital Companions, Instructional Coaching, Remote Tutoring,

壹、前言

一、研究背景和動機

隨著遠距學習模式的廣泛應用為偏遠地區學校解決資源不足提供了新機遇。為此，教育部數位學伴計畫旨在通過連接有志於教育的大學生與偏遠地區的學生，利用遠距輔導模式彌補教育資源的不足，從而嘗試縮小城鄉之間的教育差距。然而，如何確保未經師資培訓的大學生能夠提供高教學質量，成為該計畫成功實施的關鍵（朱志明，2021）。

本研究旨在探討引入教學輔導教師對大學生在遠距輔導教學循環中的影響。本研究專注於教學輔導教師採用臨床視導的方法為大學生進行教學輔導。依《臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師及研究教師作業要點》第 11 條，教學輔導教師的職責包括「觀察服務對象之教學，提供回饋與建議」以及「與服務對象共同反省教學，協助服務對象建立教學檔案」。教學輔導教師以臨床視導的方式能夠有效提升新手教師的教學能力及專業成長。考慮到未經師資培訓的大學生在教學技能和經驗上或會不足，本研究嘗試引入教學輔導教師，藉此提升大學生的教學能力及教學質量。這是本研究的最大動機。

此外，本研究嘗試從被視導者的視角，評估教學輔導教師的介入效果，並藉此探討教學輔導教師對大學生教學現況及教學成效的影響。通過了解大學生的評價和感受，為教學輔導教師的角色有效性提供實證資料，並藉此向教育部數位學伴計畫提出改進建議，以期進一步提升計畫成效。

二、研究問題

1. 教學輔導教師的輔導策略如何協助大學生解決教學問題？
2. 教學輔導教師如何提高大學生的教學能力？
3. 大學生對教學輔導教師的介入的評價為何？

貳、文獻探討

一、促進教育實務反省的教學模式

(一) 行動研究模式

Lewis 的行動研究過程認為包括四個基本步驟：「計畫」、「行動」、「觀察」、「反省」四個階段，並形成一個循環（潘慧玲，2003）。另一方面，潘慧

玲引述 Kemmis（1998）的觀點，認為「教育行動研究」能有效鼓勵教師成為自己教育實務的反省實踐者。

（二）教學階段

徐綺穗（2013）把「行動—反思」施學流程分為實習準備、實習行動及實習後檢討三階段。張金蘭（2022）把以反思為主的課程教學模式分為三個階段，分別為前期的專業知能形成階段（知識建構、教學觀摩），中期的專業知能運用階段（教案討論、真實教學）及後期的專業知能反思階段（教學反思、心得報告、研究論文）。魏兆偉（2024）則把教學階段統合為三大循環，即教學準備、教學行動及教學檢討。

（三）以反思為主的課程教學模式

張金蘭（2022）的研究發現真實教學次數有助學習者在不斷「練習、反思」後掌握所學。徐綺穗（2007，2013）也有類似觀點，認為行動與反思的更迭是知識建構的主要歷程。魏兆偉（2024）發現「教學檢討」對於大學生建構和改進教學模式具有決定性的影響。另一方面，徐綺穗（2013）認為雖然反思是落實教育實習的必要要素，但反思卻受到實習學生的認知能力、學習態度、信念的因素影響，所以應給予適當的教導和訓練。張金蘭（2022）和徐綺穗（2013）均指出，真實的教學練習和反思過程對於教學能力的提升至關重要，但反思的效果卻受到教師的認知能力和學習態度的顯著影響，因此建議在教師培訓中強化這些能力。

綜合上述可見，反思雖然是提升教學質量的關鍵，但其成效受限於執行者的認知能力和學習態度。因此建議在教師培訓中加強對這些能力的培養，以充分利用行動研究中的反思階段，促進教學質量的全面提升。

二、教學輔導方式

（一）教學輔導策略

鍾鳳嬌、黃兆光、凌秋珠（2006）把臨床視導整理為三個主要步驟，分別為計畫會議、教室觀察和回饋會議。計畫會議主要是與教師建立良好互信關係、瞭解教師教學及視導重點；教室觀察是根據計畫會議重點，以適合的觀察方法與工具在教室蒐集資料，瞭解教學現況；回饋會議是根據教室觀察資料，分析教學現況，透過與教師進行討論，協助教師解決教學問題、改進未來教學、提供專業成長技巧。張家瑋（2016）從鷹架理論中得到啟發，認為新手教師經驗不足，教學

輔導教師應從旁觀察，因應新手教師的能力和需求，搭建協助與支持的鷹架，以提高教師的教學能力與環境適應。

（二）教學輔導風格

胡心慈、林淑莉（2011）在研究中發現三種互動風格，分別為同儕式、師徒式及家人式。同儕式傾向提出問題讓教師思考而不直接給予答案或否定答案；師徒式傾向以專業和權威的角色進行直接指導並讓教師複製教學模式；家人式傾向情感支持並讓教師保有較大的發展空間與教學創意。

由此可見，教學輔導不僅是一種輔導過程，而且是一種針對教師個體差異進行的培訓方法。因此，教學輔導應根據教師的具體需求、教育背景和教學現場的具體情況進行調整，以實現最大的教學效益，並確保教師在其專業發展的每個階段都獲得適切的指導和支持。

三、教學輔導成效

（一）教學輔導教師

Odell（1990）提出 Mentor Teacher 有效緩解新手教師在教學上的負面擔憂，其定義與教學輔導教師相同。張家瑋（2016）認為教學輔導教師由最早的師徒制逐漸轉型為同儕教學輔導，彼此激勵、建立教師合作社群，精進專業與教學能力。張德銳（2020）認為教學輔導教師制度如同師徒制，能藉此傳承累積多年的教學心得。

（二）臨床視導

陳文彥（2003）綜合各學者意見，定義臨床視導為一種透過實際教學觀察與面對面互動改進教師教學行為、促進教師專業發展。丁一顧、張德銳（2006）及魏韶勤、張德銳（2006）的研究發現臨床視導及教學觀察與回饋對教師教學效能有顯著成長。鍾鳳嬌、黃兆光、凌秋珠（2006）認為臨床視導是針對實習教師專業成長的有效輔導策略，促使實習教師進行教學反思。張德銳（2021）整理出教學觀察與回饋的五個主要目的，強調其對教師專業成長的重要性。

由此可見，教學輔導教師透過臨床視導及教學觀察與回饋，在提升教師教學效能方面扮演著至關重要的角色。不論是師徒制還是同儕輔導的形式，教學輔導教師不僅傳承了累積多年的教學心得，也建立了教師之間的合作社群，從而促進了教師專業與教學能力的精進。更重要的是，教學觀察與回饋提供了教師教學現

況的客觀回饋，幫助教師診斷與解決教學問題，並促進了正向的專業成長態度。這些作用最終不僅提升了學生的學習成效，也促進教師的專業發展。因此，教學輔導教師在教育培訓和教師能力發展方面，對實習教師和新手教師影響深遠。

參、研究設計

本研究採用行動研究方法，圍繞自主設計的「遠距教學試驗計畫」進行。該計畫為研究者參照教育部數位學伴計畫，以 Google Meet 平台為偏遠地區學校學生提供一對一的同步線上學習輔導。此行動研究旨在通過實驗不同的教學策略，探索提升教育部數位學伴計畫效果的可能路徑。本次研究有六個改變，重點試驗項目為第四至第六：一、取消所有期初大學伴教育訓練項目，只提供了共 2 小時的計畫簡介及核心知識講解，包括自主學習和預習的教學理念、大學伴與小學伴的角色、教學原則及與小學伴初次見面的自我介紹演練。二、取消教學能力及教案審查的大學伴招募甄選，反而提供由大學端帶班老師設計的全學期共十二課基本預習教案，此教案因應學校端所用課本而設計的全學期課程預習教案。三、取消大學伴與小學伴自行預約上課及自行決定輔導哪些學科的安排，必須統一且定時上課，並因應學校端的需要，把輔導學科定為國語科。四、由大學端帶班老師擔任教學輔導教師。五、在教學階段中，教學輔導教師根據需要進行線上教學觀察，並即時提供對大學伴的教學支援。六、每一次課堂結束後，教學輔導教師會立即帶領所有大學伴進行課後討論環節，針對教學觀察結果並對各大學伴的表現及討論內容提供即時回饋。以上改動主要是希望藉教學輔導教師的臨床視導及教學觀察與回饋，提升大學伴的教學效能。課後討論方面，參照徐綺穗（2013）的教師行動學習團體互動機制運作流程，由教學輔導教師主持討論，先由一位大學伴對自己行動後的反思敘述開始，再到團體成員的同理、回饋，最後由教學輔導教師作出回饋，之後再到另一位大學伴作行動後的反思敘述，不斷循環。

本研究採用的是一對一遠距直播教學的遠距教學試驗計畫，旨在讓大學伴透過連續的行動模式循環歷程—包括「準備、預習（計畫）」、「上課、回饋（行動）」、「評估（觀察）」和「檢討（反省）」，深化大學伴教學經驗與知識。本研究重點在於新增教學輔導教師的角色，在「行動」、「觀察」和「反省」階段積極介入，提供即時的教學現況客觀回饋，幫助大學伴客觀評估其教學現況、識別和解決教學中的問題，促使大學伴在實際教學後進行深入的自我反思，提升教學質素。

在資料收集方面，本研究採用了質性分析方法，主要通過訪談法來收集深度訪談數據，並輔以教學日誌、課後討論逐字稿和以觀察法取得的觀課紀錄數據，進行交叉比對和內容編碼。為了確保訪談問題的專業性和實用性，本研究邀請了一位質性研究和一位教育評鑑領域具有豐富經驗的專家進行訪談大綱的檢查和

評估。在專家的指導和反饋下，研究者多次修訂訪談問題，最終定義了三個主要的問題構面：有關教學輔導教師 5 題、整體計畫評估 3 題，以及個人成長與反思 1 題。這些構面旨在揭示教學輔導教師在遠距輔導過程中的具體角色與影響，特別是對提升大學伴進行遠距輔導的策略、方法和整體教學質量的貢獻。本研究採用半結構式的正式訪談，從描述性問題開始，於訪談對話間提煉出關鍵字並作擴展性提問，如果訪談時持續產生新的話題，會跟著修訂和擴展原來預擬的訪談問題，直到研究者取獲得被訪談者的內在觀點（黃瑞琴，2021）。

一、研究情境

本小節包含本研究之研究情境，分別就研究者本身、研究參與者及研究場域來進行說明。

（一）研究者本身

研究者兼任大學端班級老師及唯一的教學輔導教師，擁有豐富的教育背景和經驗。研究者持有香港中學教師資格並具備 10 年的教學經歷，涵蓋了多元的教學場景，包括毅進課程中文科教師、初中特教生抽離班國文教師、初中一年級中國歷史科教師，以及特教生課後主科學習輔導計畫的設計者和教師。此外，研究者亦在香港補習班擔任了 6 年的導師及中學中國語文科代課老師。教育資歷方面，研究者分別取得臺灣和香港的中國語文系學士學位，並已修畢香港的教育文憑課程。在修讀期間，於「專業技巧：中國語文教學」一科中獲得 Top Student 獎項。2014 年起，研究者開始探索和實踐張輝誠老師的學思達教學法。

研究者積極參與教育相關的公開演講和培訓工作，曾多次受邀在香港中小學和社會機構擔任講師，分享學思達教學法和促進學生自學能力的策略。同時，作為香港某補習班的創辦人、課程設計者及導師，研究者成功設計並實施了一系列針對提高學生自學能力的教學課程，並在此過程中培訓了多名教師和助教。

（二）研究參與者

1. 教育學系大學生：一年級三名。

- (1) 大學生 F，沒有任何教學經驗。對應小學伴為國語科國小三年級學生。
- (2) 大學生 L，上一學期和這一學期均有參與教育部數位學伴計畫。對應小學伴為國語科國小三年級學生。
- (3) 大學生 T，沒有任何教學經驗。對應小學伴為國語科國小二年級學生。

（在計畫開始前仍未取得國小學生的進一步資訊，包括性別、成績、學習風格等資訊，所以大學生只以「年級」作自行配對。）

2. 偏鄉國小的學生：二年級一名、三年級兩名。
3. 大學端班級老師一名：研究者兼任大學端班級老師，除行政和聯絡外，還要負責提供全學期共 24 課（國小二年級 12 課、國小三年級 12 課）基本教案。
4. 教學輔導教師一名：研究者兼任教學輔導教師，在「行動」、「觀察」和「反省」階段將積極介入，提供即時的教學現況客觀反饋，幫助大學伴客觀評估其教學現況、識別和解決教學中的問題，促使大學伴在實際教學後進行深入的自我反思。於每次實際教學後主持課後討論環節。
5. 學校端班級老師一名：中部偏鄉國小學務主任。

（三）研究場域

本研究採用遠距直播教學方式，以大學生作為主要研究對象，因此主要在大學伴電腦教室內進行。

二、研究的時程

本研究從 2022 年的 11 月的準備期，再到 2023 年 3 月開始的遠距教學試驗計畫行動期，至 2023 年 6 月計畫結束後的資料彙整期，歷時約 8 個月時間。研究者在教學活動結束前與大學伴進行約一小時的個別深度訪談。由於大學端的學期完結時間比國小端更早，為配合大學伴在校時間，於第 8-9 堂之間為大學伴作深度訪談；第 10 堂的學習輔導課則採用在家線上直播方式上課，課後小組討論同樣以線上直播方式進行。

三、教學輔導策略

本研究旨在通過教學輔導教師來評估大學伴的教學現況、識別和解決教學問題，並促使大學伴在實際教學後深入進行自我反思，以提升教學質素。研究中將採用同儕式輔導風格，教學輔導教師將採取問題導向的方式，引導大學伴進行思考和討論。具體過程中，在每次教學活動後，教學輔導教師將記錄重要的教學觀察點，如學生的參與度、師生互動、教學內容及策略、課堂氣氛等。在課後討論階段，將按照以下步驟進行：首先，一名大學伴對自己的教學行動和反思作出敘述，然後提出自身遇到的教學疑難；接著，其他團體成員提供回饋和支持；最後，教學輔導教師提供專業的反饋和指導性問題，促進深度各參與者反思，直至該討論完結後，再由另一位大學伴對自己的教學行動和反思作出敘述，不斷循環。

四、資料彙整期

資料彙整期於教學活動結束後的 2023 年 6 月開始。在教學活動結束後，把各質性研究工具收集、建檔，並進行出資料彙整及分析，並依據研究的結果撰寫研究結論和建議。研究工具包括：教學日誌—大學伴、觀課紀錄、課後討論逐字稿、深度訪談逐字稿。

為了方便資料管理和分析，本研究採用以下編號原則：編號原則有三項，第一項為資料來源：「教」學日誌、「觀」課紀錄、課後「討」論、深度「訪」談；第二項為資料對應的課堂日期或訪談日期，以年月日方式編號；第三項為大學生編號。例如：教 20230315F，代表教學日誌，2023 年 3 月 15 日的課堂，大學生 F。詳細說明如表 1。

表 1 資料編號原則

資料來源	第一項	第二項	第三項
教學日誌	教	課堂日期	參與者
觀課紀錄	觀	課堂日期	焦點觀課對象
課後討論	討	課堂日期	
深度訪談	訪	訪談日期	受訪者

資料來源：研究者自編

五、研究限制

本研究聚焦於評估和改進教育部數位學伴計畫中大學伴的培訓模式，特別是針對教學輔導教師在遠距輔導過程中的具體角色與影響。在此過程中，研究聚焦於教學輔導教師對提升大學伴進行遠距輔導的策略、方法和整體教學質量的貢獻，故本研究未聚焦於科技在遠距教學中的角色，以及大學伴的科技素養背景因素。這一選擇是基於以下考量：首先，科技因素雖對遠距教學有顯著的支持作用，但在探討教學輔導教師具體角色和影響方面，科技的具體應用並非本次研究的焦點。其次，為了保持研究的聚焦性和減低實施的複雜度，限制科技元素的討論有助於減少控制變量，從而聚焦於教學輔導教師對大學生進行遠距輔導的影響。

肆、研究結果與發現

本研究採用質性研究方法，分析大學生 F、大學生 L 和大學生 T 的教學經驗，以探究教學輔導教師在遠距輔導過程中的具體影響。研究發現，教學輔導教師在教學行動階段，除了即時的教學支援和糾正外，也會協助大學生分析教學現況。在教學檢討階段，教學輔導教師藉著客觀的觀察和回饋，有效啟發大學生的反思，從而提升了大學生的教學能力。本研究採用魏兆偉（2024）提出的「教學

模式建構過程」作為理論框架，將教學輔導教師的影響因素整合進此模型中，從而發展出一個全面的影響架構圖，如圖 1 所示：

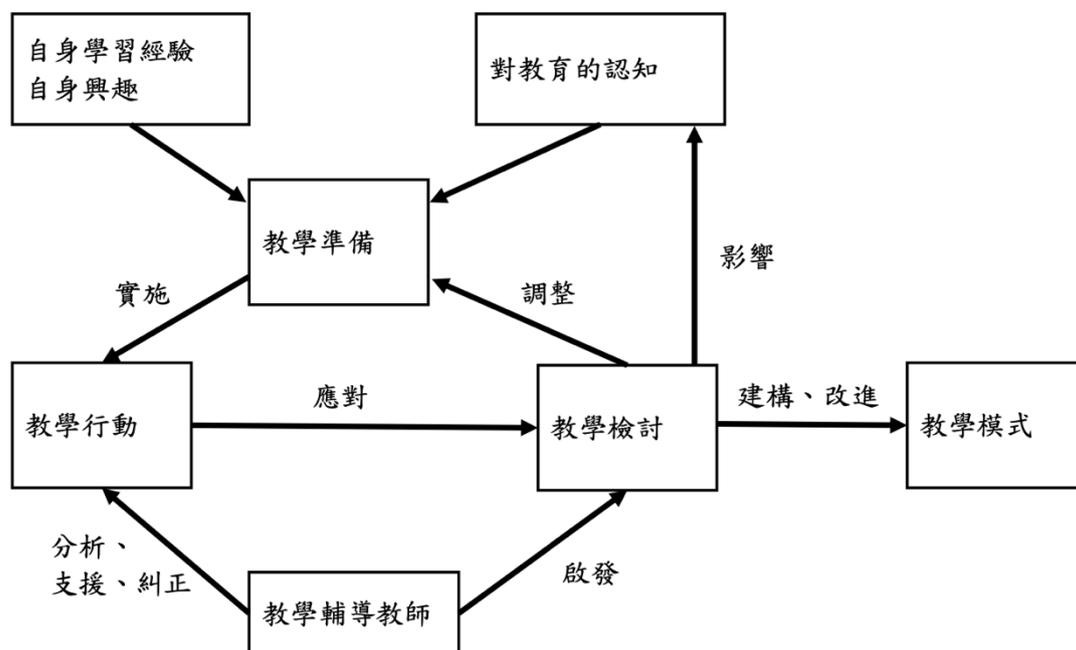


圖 1 教學模式的建構過程
資料來源：研究者

一、教學輔導教師的輔導策略：分析、糾正、建議

在一次教學行動中，面對學生詢問如何證明一個字的正確讀音時，大學生 F 嘗試直接回應「老師有講」。教學輔導教師及時指出這種回應可能過分依賴權威感，忽略培養學生的獨立求證能力。建議大學生 F 改為引導學生利用課本或辭典求證，以促進學生的自主學習。在教學檢討中，大學生 F 意識到鼓勵學生獨立尋找答案的重要性，這一改變不僅解決了教學方法上的問題，也令大學生 F 更加關注培養學生的獨立思考。

大學生 F：「像我之前就是…他（國小生）在問說，要怎麼跟那個同學證明說那個字要怎麼唸的時候，然後我差一點要跟他說，跟同學說「老師（大學生 F）有講」這件事情。但是（其實）不應該把老師講的知識看得太重，因為老師的話也不一定是真的，就是要他們自己去求證這件事情很重要。就是有讓我注意到…很注意到這一點。」（訪 20230523F）

反思與改進：「遇到學生說怎麼讓同學知道某字／詞的正確讀音時，應教他使用課本或辭典提出證明。」（教 20230305F）

面對內向學生時，大學生 L 感到無從下手。教學輔導教師通過觀察並協助分析了學生的課堂表現，這不僅幫助大學生 L 更好地理解如何與不同性格的學生建立有效的溝通橋梁，還促使大學生 L 能夠根據學生的具體狀態調整教學方法，從而為學生創造更適合的學習環境。

大學生 L：「有時候老師（教學輔導教師）會去看我們上課狀況和國小生的狀況，就是我們如果獨自面對的話，會真的不一定知道該怎麼辦。就是可能他個性比較內向的話，就真的有時候很難去解決這個問題，所以有時候需要別人來幫忙一下。」研究者：「幫忙做甚麼？分析還是甚麼？」大學生 L：「就是分析。」研究者：「哪你覺得分析完之後，對你有甚麼的幫助或影響？」大學生 L：「我覺得這樣可以比較知道怎麼跟國小生拉近距離。就是上課比較不會有那麼距離感，可以知道他現在這個狀態是甚麼。可能他覺得很無聊，就可以去讓他上課比較有趣一點。」（訪 20230614L）

另一方面，教學輔導教師透過觀察和回饋，幫助大學生 L 深入了解並改善與學生的互動，促進了有效教學交流。

大學生 L：「老師（教學輔導教師）都會去看我們上課狀態，然後都會給我們很多很有用的意見。就是有時候其實就不知道怎樣跟國小生相處，畢竟每個人的個性都不太一樣。如果比較活潑，可能就很容易就跟他融在一起，但如果他不活潑的時候那要怎麼辦？然後你要一直講話，然後又好像感覺沒有辦法得到小學伴那邊的回饋，就感覺好像在報告 PPT，就是把全部都講出來而已，沒甚麼感覺。但是如果拉近一點距離，就是有老師（教學輔導教師）幫我們拉近一點，告訴我們要怎麼去比較認識國小生，這樣就可以拉近一點距離，就會覺得上課比較容易。」（訪 20230614L）

大學生 L 認為教學輔導教師提供的即時客觀回饋，能協助大學生 L 深入分析並解決教學疑難。透過即時的平板回饋和課後討論，教學輔導教師有效地解決了當場教學問題，並深化了大學生的教學反思。

大學生 L：「應該保留的，就是要去觀察我們上課的狀況。有時候在上課的時候，就會拿平板提供一些意見要怎麼辦（教學輔導教師會在平板上寫字來告訴大學生現在可以怎樣應對教學困境），我覺得這還蠻有用的。就是有時候真的不知道要怎麼辦，可是又不能突然之間問老師（教學輔導教師）要怎麼辦，可是老師（教學輔導教師）就會自己發現到你需要甚麼，然後就告訴你，我覺得這很棒。我們上完課之後也都會去檢討我們今天的問題，我覺得這也可以保留。因為有老師（教學輔導教師）帶著，我覺得

就是比較容易去了解今天上課的狀況。就是可以去回憶一下，然後知道下一次要怎麼做，我覺得這是可以保留的。」（訪 20230614L）

大學生 T 回憶了一次教學中的困境，當時大學生 T 讓國小生獨自閱讀整篇課文，但這種方式並沒有激發學生的積極參與。通過教學輔導教師的建議，大學生 T 採取了「教師先讀，學生跟讀」的互動式閱讀方法，顯著提升了課堂的互動性和學生的學習效果。

大學生 T：「我其實蠻常會利用這些回饋，然後去調整我之後上課時應該要怎麼辦。因為有時候上課會很不順利的時候，就會覺得『好像今天好慘喔，那我之後要怎麼辦』的感覺。老師（教學輔導教師）的回饋是會有另外一種方法，因為老師（教學輔導教師）會提供別的方法去試試看。所以如果沒有老師（教學輔導教師）的話，就真的蠻可怕的。」研究者：「有沒有一個例子可以提供給我？」大學生 T：「比如說像唸課文。那時候，因為我其實一直都是讓國小生自己唸，我沒有（嘗試過）像上次那一次很慘的經歷。老師（教學輔導教師）就跟我說要我唸一句、國小生唸一句，然後我覺得這個在之後（之後的課堂）其實都蠻起作用的。因為我其實一開始都沒有這樣子唸，我都是叫他自己唸，然後國小生之後就……感覺從那一次之後，國小生對課文這一塊，連同課文問答都會。」（訪 20230607T）

大學生 T：「（教學輔導教師）可以很即時的提出哪裡有問題，然後可以馬上改。就像念課文的時候一樣，就是馬上糾正我說『一定要跟老師念課文』。不然那時候其實我也有一點慌，因為我不知道該怎麼讓他了解這個課文。所以我那時候其實一直鬼打牆，就是我一直問同樣的問題，然後他就一直回答不出來。」（訪 20230607T）

在某一次實際教學中，教學輔導教師及時糾正了大學生 T 在詢問「好不好」時的狀況，揭示了其潛在問題。原本旨在創建輕鬆氛圍的提問方式，實際上可能限制了學生的選擇，反而傳達了一種權威性的信息。教學輔導教師的回饋促使大學生 T 深刻反思自己的說話方式，從而改變了這種提問習慣。

大學生 T：「就是那個『好不好』。我今天真的講超少，幾乎沒有講。如果老師（教學輔導教師）沒有講的話，我覺得我到現在還是會一直講『好不好』。因為我那時候講『好不好』，覺得說會不會這樣比較沒有那麼兇。可是當國小生說『不好』時，我會說『不可以』。」（訪 20230607T）

大學生 T：「其實那時候聽完（教學輔導教師）說不要講這個，我覺得超有道理。好像說我明明給國小生選項，可是我又拒絕這選項，好像對國小生不太好。」（訪 20230607T）

大學生 T：「這樣好像感覺把老師這個角色，變成一個很專制的樣子。」（訪 20230607T）

透過即時觀察與回饋，教學輔導教師不僅指出了大學生在教學中的問題，還提供了具體策略以改善師生互動。從大學生 F 的獨立思考培育反思，到大學生 L 的師生互動策略調整，再到大學生 T 的課堂互動模式調整等，均表明教學輔導教師有效促進大學生專業成長和提高教學效能。

二、教學輔導教師提高大學生教學能力的方法：個案分析、小組討論

通過借鑑教學輔導教師回饋大學生 T 和大學生 L 的案例經驗，大學生 F 理解到學生可能因自信心不足而不願回答問題的狀況，這促使大學生 F 在教學過程中更加關注學生的反應。

大學生 F：「可是我其實是聽到大學生 T 和大學生 L 他們的案例比較多。因為他們（大學生 T 和大學生 L 的學生）就是會不想回答嘛，然後就是答不出來或是故意不答之類的。然後你就說他們可能是因為他們自己的自信心不足之類的。然後就有讓我去比較注意我的學生的反應，有沒有出現這樣的狀況。」（訪 20230523F）

大學生 F 認知到以往的教學方法可能過於表面化，對學生的吵鬧行為可能只是簡單地作出制止，沒有深入探討和解決問題的根本原因。在教學輔導教師的啟發下，大學生 F 從自身學習經驗中開始反思，通過理解學生的心理狀態和需求來調整教學方法，從而根本改善師生之間的互動關係。

大學生 F：「比較偏向…知道學生的心理互動吧。應該說以前遇到的老師可能都沒有這麼深入的去想過…就是我們現在的反應代表甚麼。就是你現在吵鬧我就是叫你安靜，不會去想說到底要怎麼從根本解決這件事情。然後對我自己的成長影響就是，可能如果我沒有經歷過這樣子討論的話，我可能也是覺得他們吵就吵吧，哈哈……可能也不會知道這麼多有關聯的地方。」（訪 20230523F）

教學輔導教師的指導和回饋，使大學生 F 認識到改善師生互動關係、理解學生內心感受、以及調整教學策略的重要。

大學生 F：「（教學輔導教師）讓我們知道我們要怎麼改善跟學生的相處。然後也比較知道學生現在的反應，有可能表示他內心怎麼樣的感受。這件事情我覺得蠻重要的，就是影響到整個互動的關係。然後還有教材要怎麼改進，然後課堂上的溝通方式要怎麼改進之類的，都有讓我去想到很多東西。」（訪 20230523F）

大學生 L 指出，儘管在教學過程中未直接感知問題，教學輔導教師卻幫助其識別了這些微妙且未曾察覺的問題。這種從旁觀察和即時回饋的過程，為大學生 L 提供了反思的空間。

大學生 L：「雖然大學伴可能自己當下沒有那感覺，就是沒有意識到問題在哪裡，但其實還是有那種不太順利的感覺，然後（教學輔導教師）就可以去觀察到，在他們有需要的時候……」（停頓一會後）研究者：「所以你發覺在上課的時候，可能有一些你以為沒有問題的東西，但其實它是有問題的，當老師（教學輔導教師）在那邊提出的時候，可以讓你更多的反思空間？」大學生 L：「對對。」（訪 20230614L）

透過學習教學輔導教師的分析方法，大學生 L 掌握了如何分析教學中的問題，進而提升了其解決問題的能力，有效應對課堂困難。

大學生 L：「就是有時候老師會給我們一些分析，然後就去想想老師平常怎麼分析的，然後就去分析自己上課那些問題，我覺得這蠻好的。所以我覺得就是讓我之後也可以去知道要怎麼分析上課問題。」（訪 20230614L）

通過教學輔導教師的分享，大學生 T 不僅學習到心理學和教學的技巧，並且認識到教學並非單向傳授，對於自己也是一個持續學習和成長的機會。

大學生 T：「其實在我們上課的過程中，遇到甚麼問題，然後我們分享等等，（教學輔導教師）就會傳授一些心理學技巧，或甚麼教學技巧，我就覺得『哇，這方面，很讚。』就是好像不是單純的教完就結束，其實從裡面可以學到很多東西。」（訪 20230607T）

在一次教學行動中，大學生 T 借用大學生 L 的個案經驗，嘗試使用教學輔導教師提供的新教學策略，以打字輔助口頭講解。大學生 T 認為與其依賴口頭講解，使用打字的方式可以更有效地幫助學生集中注意力，增強學生的記憶和理解能力。

大學生 T：「在教學方面……我覺得就像是剛剛有講到那個打字的地方。因為我都沒有去用那個打字的東西，後來好像是在造句的時候，跟今天的狀態其實差不多，就是大學生 L 的那個狀態。學生聽完就忘，聽完就忘，然後（我）就是會比較去運用那個對話框。」（訪 20230607T）

大學生 T：「因為用講的，真的我覺得連我自己聽，我也會自己忘記。如果真的一次講太多的話，是真的會不記得，所以用打的，好像真的比較能讓學生去想一下。」（訪 20230607T）

在教學輔導教師的啟發下，大學生 F、大學生 L 和大學生 T 對教學有了新的認識。大學生 F 和大學生 T 通過同伴的經歷和反思，對學生行為背後的深層原因有了更深的理解。大學生 L 通過教學輔導教師的經驗分享和觀察回饋，學會在教學中識別和反思先前未曾意識到的問題。這些啟發和改變不僅提高了大學生的教學技巧，還促進了師生互動質量、加強自我反思能力。

三、大學生對教學輔導教師介入的評價

大學生 F 突顯了教學輔導教師在糾正教學方法及提供針對性建議方面的關鍵作用，這不僅有助於修正教學中的缺失，還促使大學生 F 根據學生需求調整教學設計，有效提升學生的學習成效。此外，大學生 F 指出教學輔導教師的回饋使大學生 F 更了解學生的反應和感受，令大學生 F 得以更準確地調整自己的教學策略，以滿足學生的學習與情感需求，學會與學生有效溝通的技巧。

大學生 F：「就是糾正我們目前的教學方法，或是提供我們一些建議。」（訪 20230523F）

大學生 F：「我覺得在教學方面還是蠻有影響的，因為就是讓我們知道我們要怎樣改善跟學生的相處。然後也比較知道學生現在的反應，有可能表示他內心怎麼樣的感受。這件事情我覺得蠻重要的，就是影響整個互動的關係。然後還有教材要怎麼改進，然後課堂上的溝通方式要怎麼改進之類的，都有讓我想到很多東西。」（訪 20230523F）

大學生 L 指出對於缺乏教學經驗的大學生而言，教學輔導教師提供的經驗分享和即時回饋不僅減輕了教學焦慮，還幫助大學生克服教學中的困難。這不僅提升了大學生 L 的教學技能，還增強了大學生 L 在面對教學疑難時的自信。

大學生 L：「感覺就是要去教導要怎麼教，就是教導怎樣教書。其實教書也是需要經驗累積，如果甚麼都沒有，就有點不太知道該怎麼辦。所以就是有人以經驗告訴你怎麼辦，我覺得比較好一點。」（訪 20230614L）

大學生 L：「我覺得（影響）還蠻大的耶。」（訪 20230614L）

大學生 L：「在這邊（遠距教學試驗計畫）就是覺得說，就是你遇到困難，就是隨時都會有被幫助到的感覺。」（訪 20230614L）

大學生 T 認為教學輔導教師幫助其客觀地評估自己的教學方法，包括識別其中的優勢與不足。大學生 T 指出在教學過程中難以發現自身的不足，因為教師往往過分專注於課程內容而忽視了對自身教學行為及學生學習行為的觀察。在這種情況下，教學輔導教師不僅作為觀察者，同時也是指導者與回饋的提供者，幫助大學生發現並改進自身教學的不足。

大學生 T：「（教學輔導教師）就是要評估我們在教學生的狀態，還有要給我們一些回饋。」（訪 20230607T）

大學生 T：「其實我覺得（影響）很大耶，就是一樣在回饋的部分。因為其實你自己在教學的時候，你不會知道自己做得不好的地方，或自己的長處或短處在哪裡，就是只有從旁觀者的角度來觀看，其實會看得比較清楚。而且如果少了老師（教學輔導教師）的話，我們可能都不會有甚麼進步。我覺得跟學生的互動模式或教學模式，就是可能從第一堂到最後一堂，感覺都差不多。因為你不知道你在這裡可能對學生的影響是甚麼。所以我覺得老師（教學輔導教師）的話，就算是一個可以讓你進步的一個助力吧。」（訪 20230607T）

從大學生 F、大學生 L 和大學生 T 的評鑑中可見，教學輔導教師在糾正教學方法、提供建議、促進自我反思、識別教學不足以及激發持續改進教學方法方面發揮了關鍵作用。教學輔導教師的介入不僅增強了大學生對自身教學狀況的理解，還促使大學生在教學設計及與師生互動中進行有效調整，以提升教學效能。此外，教學輔導教師通過經驗分享及教學觀察後的回饋，成為大學生專業成長的重要助力。

伍、結論與建議

本研究旨在探討「教學輔導教師對大學生進行遠距輔導的影響」，整個行動研究歷程涉及教學輔導教師的部分為積極介入教學行動和教學檢討兩個教學循

環階段。由於國小學校端的教學臨時調動、學生請假等因素，教學輔導教師最終只有共 8 次的積極介入。以下綜合研究結果與發現，提出本研究結論和建議。

一、研究結論

1. 教學輔導教師透過教學現況分析、教學觀念糾正和教學建議協助大學生解決教學問題。

當大學生 F 在教學中僅僅回答「老師有講」時，教學輔導教師及時介入，這促使大學生 F 開始重視培養學生的獨立思考能力；大學生 L 無法應對內向的學生時，藉著教學輔導教師的分析，讓大學生 L 透過學生行為來調整教學策略；大學生 T 在教學活動無法進行時，透過教學輔導教師的建議，以「教師先讀，學生跟讀」的策略，成功推動教學活動的進行。從這些個案中可見，這些輔導策略有效解決大學生的即時教學問題。這些結果與 Odell（1990）等學者對教學輔導影響的主張一致。

2. 教學輔導教師藉著個案分析、小組討論的方式促進大學生的反思，從而提升教學能力。

大學生 F 從同伴的教學輔導過案中，學會了反思和探究學生外顯行為的背後原因；大學生 L 從教學輔導教師的分析過程中，學會了如何分析自己在教學上遇到的問題；大學生 T 透過觀察大學生 L 的輔導個案，掌握了利用打字輔助口頭講解的技巧。從這些個案中可見，教學輔導教師的介入有效促進大學生的反思，從而提升大學生的教學能力。這驗證了徐綺穗（2007，2013）和張金蘭（2022）以反思為主的課程教學模式主張。

3. 大學生普遍對教學輔導教師給予正面評價，認為教學輔導教師能有助促進大學生的專業發展。

大學生 F 感謝教學輔導教師在教學現況上的糾正及學生行為背後心理分析，認為這有助於改善大學生 F 的教學設計和提升教學能力；大學生 L 讚賞教學輔導教師的經驗分享和隨時幫助，這讓大學生 L 能因應學生的狀態來調整自己的教學策略；大學生 T 強調教學輔導教師的介入有助大學生 T 意識到教學中的盲點，特別是在評估自己的教學狀況及提升教學質量。從這些個案中可見，教學輔導教師能促進大學生對教學的深度反思，有效促進大學生的教學專業發展。

綜合以上研究發現，教學輔導教師的介入對大學生的教學產生了顯著的正面影響，這不僅提升了教學質量，也加強了大學生的自我反思和專業成長因此，建

議教育部數位學伴計畫中增設教學輔導教師職位，這將有助於提升未經師資培訓的大學生教學質量，實現朱志明（2021）「如何讓沒有教學經驗的大學伴能夠做到計畫要求是計畫能否成功的重要關鍵」的願景。

二、研究建議

1. 增加教學輔導教師職位：考慮到教學輔導教師在提升教學質量和促進大學生專業發展中的重要作用，建議在教育部數位學伴計畫中正式增設教學輔導教師職位。
2. 增加教學輔導教師的介入次數：鑑於教學輔導教師對大學生教學質量的顯著影響，建議教育部或相關教育機構在數位學伴計畫中增加教學輔導教師的介入次數，尤其是在關鍵的教學行動和教學反思階段。
3. 擴展教學輔導教師的培訓內容：建議對教學輔導教師進行更全面的培訓，尤其是在學生心理分析、教學策略調整等方面，以提升其對大學生的指導效果。
4. 制定明確的教學輔導指標：為了提升教學輔導的效果，建議制定一套明確的教學輔導指標，包括學生參與度、教學策略的適應性和教學反思的深度，以便更好地評估和提升教學輔導的質量。

陸、研究者的學習和反思

在本研究開始之前，研究者希望以碩士學長的同儕身份與大學生互動，營造平等互助的輔導氣氛。然而，在實際互動過程中發現，由於研究者與大學生在年齡、教學知識和經驗上的差異，可能無形中對他們產生了壓力，使得互動關係逐漸轉變成傳統的師徒關係。每當研究者提供反饋時，大學生很少質疑或反問，這與預期的互動效果有較大差距。這引證了胡心慈、林淑莉（2011）的發現：師徒式互動在某些情況下可能限制了學生的自主性和批判性思考。

因此，在第三次教學輔導時，研究者意識到需要調整輔導策略，更多地聆聽且減少發表個人意見。通過提問來引導討論，並鼓勵其他團體成員積極參與回饋過程，最後才回到研究者因應討論結果作出回饋和建議。這一策略調整有助大學生進行更多的反思，並讓研究者更了解各大學生的個別差異，逐步形成了一種以支持和引導為主的師徒關係。

儘管最終互動仍呈現出師徒型態，但由於研究者所提供的建議是基於大學生的反思和回饋，因此仍能讓各大學生維持自己獨特的教學風格。這說明即使在師徒式的教學輔導中，如果恰當地實施「先聽後說」的策略，也能夠達到根據教師

個體差異進行的培訓模式，對於教學經驗尚不成熟的大學生可能是一種較有效的輔導方式。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2006）。臨床視導對國小實習教師教學效能影響之研究。師大學報：教育類，51(2)，219-236。
- 朱志明（2021）。數位學伴同步遠距教學之實施、問題與對策—以國立宜蘭大學為例。臺灣教育評論月刊，10(6)，49-54。
- 張家瑋（2016）。臺北市國中教學輔導教師制度實施成效之調查研究（淡江大學教育政策與領導研究所碩士在職專班碩士論文）。取自華藝線上圖書館系統。（系統編號 U0002-2206201623480900）doi:10.6846/TKU.2016.00704
- 張德銳（2020）。我國教學輔導教師研究結果綜合性分析。臺灣教育評論月刊，9(12)，126-152。
- 張德銳（2021）。我國教學觀察與回饋研究結果綜合性分析。臺灣教育評論月刊，10(1)，223-238。
- 張金蘭（2022）。在反思中成長：華語文教學師資培育實務性課程設計與實踐。當代教育研究季刊，30(3)，5-38。
- 胡心慈、林淑莉（2011）。特殊教育實習輔導教師與實習教師教學後的互動與反思。特殊教育研究學刊，36(3)，27-55。doi:10.6172/BSE201111.3603002
- 徐綺穗（2007）。行動學習理論及其在大學教學的應用—建構「行動—反思」教學模式。課程與教學，10(4)，49-62。
- 徐綺穗（2013）。「行動-反思」教學及其在大學教育實習課程的應用。課程與教學，16(3)，219-253。
- 陳文彥（2003）。臨床視導應用於實習教師教學實習之個案分析。初等教育學刊，16，181-206。
- 黃瑞琴（2021）。質性教育研究方法（第三版）（頁 104-138）。新北市：心理出版社股份有限公司。

- 潘慧玲（2003）。**教育研究的取徑：概念與應用**（頁 329-368）。臺北市：高等教育文化事業有限公司。
- 鍾鳳嬌、黃兆光、凌秋珠（2006）。臨床視導對國中數學實習教師專業成長之個案研究。**彰化師大教育學報**，**10**，157-182。
- 魏兆偉（2024）。探討偏鄉國小遠距輔導中大學生教學階段及影響因素之行動研究。**臺灣教育評論月刊**，**13(7)**，193-216。
- 魏韶勤、張德銳（2006）。教學觀察與回饋對國小初任教師教學效能影響之研究。**課程與教學**，**9(2)**，89-103。
- Odell, S.J. (1990). *Mentor Teacher Programs. What Research Says to the Teacher*. National Education Association, Washington, D.C.

