

## 我國教學輔導教師研究結果綜合性分析

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

### 中文摘要

教學輔導教師方案係教師專業發展的重要機制之一。教學輔導教師的研究在國內近二十年來已累積不少研究成果，為利國內教育研究的發展，有必要釐清國內現有研究成果，並建議未來的發展方向，以做為進一步研究的參考。本研究搜錄了 62 篇國內有關教學輔導教師的實徵研究，並從研究對象與研究方法、以及教學輔導教師的實施成效、實施困境與影響因素等四個面向，加以探討分析既有研究發現，然後在研究主題與內容、研究對象、研究方法等三方面提出未來研究建議。

關鍵詞：本土化、研究結果分析、教學輔導教師、教學輔導

## **A Synthetic Analysis of Mentor Teacher in Taiwan, ROC**

Derray Chang

Retired Professor, University of Taipei, Fu Jen Catholic University

### **Abstract**

Mentor teacher program is one of the important mechanisms of teacher professional development. There have been a lot of such research results in Taiwan in recent twenty years. In order to facilitate the research development of mentor teacher, this paper has analyzed 62 empirical researches and thus suggests the developing directions of the researches of mentor teacher in Taiwan, ROC.

This paper analyzes the empirical studies from four dimensions, namely research subjects and methods, effects, difficulties, and contributing factors of mentor teacher. Based on the analysis findings, this paper suggests future researches from three dimensions, namely research themes and contents, research subjects, and research methods.

Keywords : localization, research result analysis, mentor teacher, mentoring

## 壹、前言

「教學輔導教師方案」（mentor teacher program）係歐美先進國家自 1980 年代起一個被普遍推展的實務，用以有效實施初任教師導入輔導並促進資深教師專業成長。國內教學輔導教師制度自 1991 年開始引進推動後，所服務的對象除初任教師之外，亦擴及新進教師、教學困難教師以及自願成長的教師。

教學輔導教師制度的倡導與推動，對國內教師專業的發展以及學校的教育革新具有時代的意義與重要性。從受輔導的夥伴教師而言，它可以協助其解決教學困境；從教學輔導教師而言，它可以促進資深教師的專業發展，並提供薪火相傳與教師領導的管道；從學校革新與發展而言，它可以形塑同儕合作精進的教師文化以及推動學校課程發展與教學創新，進而提升學生的學習品質。

國內教學輔導教師的研究近二十年來已累積數十篇的實徵性研究論文。「回顧過去，展望未來。」是故很有必要將現有研究結果加以全盤疏理，方能掌握既有研究結果的全貌，理解其疏漏之處，以為未來研究的指南。

本研究即在將國內近年來所做的教學輔導教師的實徵性研究結果，做一個綜合性分析，並提出未來的研究發展方向，供後來者進一步研究的參考。唯在論述教學輔導教師的綜合性分析之前，有必要對國內教學輔導教師制度的現況，略做說明。

## 貳、國內教學輔導教師制度的現況

以下茲從「教學輔導教師的意義」、「國內教學輔導教師的實施現況」、「我國教學輔導教師的運作歷程」等三個方面來加以說明。

### 一、教學輔導教師的意義

Odell（1990）指出教學輔導教師係指能夠對新手教師提供指導和支持的資深教師。

Danielson（2007）主張教學輔導教師是一位能示範有效教學策略並且能對較資淺教師提供建設性回饋和專業指導的資深教師。

Büyüköze 與 Kavak（2015）指出教學輔導教師是一位有一定年資的資深教師，被任命承擔協助新進合格教師的責任。

Clark（2016）指出教學輔導教師是具有四年以上教學經驗的專業教育人員，其主要角色係做為新手教師的朋友、引導者和教師。

Doering（2018）主張教學輔導教師是一位有經驗之資深教師，他能指導、支持和增進初任教師的發展，用以促進學生的學習成功。

張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風等人（2001）認為教學輔導教師係指能夠提供同事在教學上有系統、有計畫的協助、支持、輔導之教師。

秦夢群（2000）認為教學輔導教師乃經遴選產生，並被賦予比一般教師較高的職務與責任，任務在導引教師專業成長與解決教學問題為主，並因其工作性質不同於教師兼行政工作，因而可被視為教師層級中的教學領導者。

丁一顧（2003）認為教學輔導教師是希望透過同事在教學方面有系統、有計畫及有效能的協助、支持與輔導，提升夥伴教師的教學水準，並充分落實教學經驗傳承。

吳清山與林天祐（2008）認為教學輔導教師係指一位具有豐富教學經驗的教師，在經由一套適當規劃的遴選程序後，具備了引導帶領初任教師和同儕教師專業成長的資格。

張民杰（2010）指出教學輔導教師是指具有計畫性的提供教師同儕（即所謂之夥伴教師）有關教學專業實務上及專業發展上的支持，並且能從旁協助，使其形塑發展專業學習社群之教師。

張家瑋（2016）將教學輔導教師定義為由學校經過正式程序進行遴選、培訓，並獲得教學輔導教師證書之資深優良教師，這些教師必須具備教育熱誠，能夠提供夥伴教師在教育專業上有系統、有計畫及有效能的協助、支持與輔導，並增進夥伴教師之教學效能，促進其專業成長，以提升學校教育品質。

綜上所述，本研究作者認為教學輔導教師是指「經由一定遴選程序選出而工作性質有異於行政人員的資深優良教師。其職責在於提供同儕在教學上有系統、有計畫的協助、支持及輔導，進而促進教師專業發展，提升教師專業能力，提高整體教育品質」。上述定義包含下列六個要點：

1. 教學輔導教師宜有一定的教學年資及豐富的教學實務經驗，以符合資深優良教師的基本條件。

2. 教學輔導教師宜由嚴謹、公開的遴選程序遴選出來，以確保教學輔導教師具有教學品質及服務熱誠。
3. 教學輔導教師的服務對象為教師同儕，而這些受支持、協助的教師，在歐美多為初任教師，在國內雖仍以初任教師為主，但也普及至新進教師、自願成長的教師、以及教學有困難的教師。這些教師常被稱為「徒弟教師」(mentee teacher)、「受照顧教師」(protégé teacher) 或「夥伴教師」(partner teacher)，係因教學輔導教師制度係一種「師徒制」，教學輔導教師以協助、支持、照顧夥伴教師，並和他們建立攜手共同成長的夥伴關係為職責。
4. 教學輔導教師與夥伴教師的關係不宜是上對下的，而是同儕合作的關係，以平等互信的交流互動過程，雙向地對話和成長。
5. 教學輔導教師所提供的服務係在教學上有系統、有計畫的協助、支持、與輔導。
6. 教學輔導的目的在協助夥伴教師解決教學問題、促進教師專業成長、提升教師專業能力，進而提高學生學習及整體教育品質。

教學輔導教師制度係一種師徒制，其具教育界薪火相傳的傳統精神，對於無意行政職務的資深優良教師而言頗具吸引力，因為他們覺得可藉教學輔導教師之職稱，傳承累積多年的寶貴教學心得，猶如一生心血有了傳人—這是一種注重精神報酬者，一種覺得讓生命更有意義、更值得投身其中的使命。

## 二、國內教學輔導教師的實施現況

國內教學輔導教師係由臺北市政府教育局首先實施的，其後教育部在「教師專業發展評鑑實施計畫」中加以跟進。茲就這二部份的實施狀況略加說明如下：

### (一) 臺北市政府教育局的實施現況

在歐美先進國家，「教學輔導教師」已是一個被普遍推展的實務。國內教學輔導教師制度的發展以臺北市較早。臺北市政府教育局自民國 88 年便著手規劃教學輔導教師制度，並於 90 學年度開始進行試辦，目前（109 學年度）業已進入第 20 年的辦理工作。茲將臺北市 90 學年度至 109 學年度參與辦理教學輔導教師制度的學校數整理如表 1。另依據臺北市政府教育局綜合企畫科的統計資料，臺北市政府教育局自 107 學年度止，已培訓並認證 3,530 位教學輔導教師。至 109 學年度則大約有 3,800 位的合格教學輔導教師。

表 1 90-109 學年度臺北市各級學校參與教學輔導教師制度學校數統計表

學年度	國小	國中	高中職	特殊教育	總計
90	1				1
91	7	2	1		10
92	13	10	2		25
93	20	13	2		35
94	26	15	1		42
95	41	14			55
96	42 (含實幼)	21	4		67
97	50	21	7	1	79
98	65	35	11	2	113
99	65 (含實幼)	32	11	3	111
100	64	42	13	2	121
101	71 (含實幼)	44	14	2	131
102	71	42	18	1	132
103	79	49	20	2	150
104	68	37	15	3	123
105	84	46	13	3	146
106	92	42	9	3	146
107	80	42	10	2	134
108	63	34	8	3	108
109	66	28	9	2	105

資料來源：臺北市政府教育局綜合企劃科

## (二) 教育部的實施現況

我國教育部在民國 95 年所發布的「教師專業發展評鑑實施計畫」中，鼓勵參與計畫的學校，在辦理的第二年開始，可推薦 15% 的教師接受教學輔導教師的培訓，核心學校則為 20%（教育部，2006，2011）。是故全國各縣市從 96 年起，已有部分學校開始附隨於「教師專業發展評鑑實施計畫」（現已轉型為「教師專業發展實踐方案」）之中，同時推動教學輔導教師制度。唯實際辦理教學輔導教師制度的學校數以及教學輔導教師培訓認證人數，因教育部資料難以取得，本研究無法呈現實際的統計數據。

## 三、我國教學輔導教師制度的運作歷程

誠如丁一顧（2011）所言，我國中小學教學輔導教師的運作，主要係採「校本模式」（school-based model）。丁一顧、張德銳（2009）經長期的推動與研究經驗，提出一個「校本教學輔導教師運作模式」（school-based mentor teacher model）如圖 1 所示。

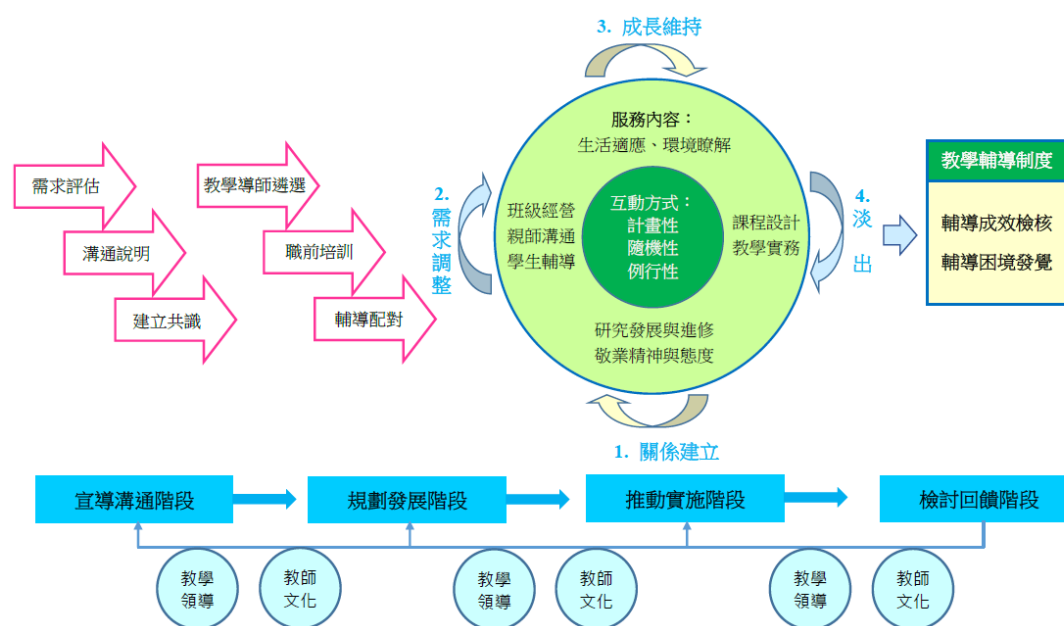


圖 1 校本教學輔導教師運作模式

資料來源：張德銳（2016）。攜手向專業走－教學輔導教師制度的緣起、發展與運作。載於張德銳、丁一顧（主編），攜手向專業走－教學輔導教師的故事（頁 1-24）。臺北市：教育部。

校本教學輔導教師制度的運作可分為四個階段：宣導溝通、規劃發展、推動實施、以及檢討回饋。在宣導溝通階段，學校行政人員宜先對推動教學輔導教師方案的需求、所需的各項資源、以及預期成效等先進行評估。然後，運用各種管道與機會說明教學輔導教師方案想要達成的理想及目標，以便能和教師、家長等利害相關人凝聚實施教學輔導教師制度的共識（丁一顧，2011；張素偵、張德銳，2010）。

在規劃發展階段，學校行政人員務必要慎選參與教學輔導教師的儲訓人選，因為這是教學輔導教師制度成功與否的關鍵之一。在遴選標準方面，張德銳等人（2001）指出教學輔導教師需有豐富的學科知識與課程規劃的能力、良好的教學能力（含班級經營）、以及有效的教學示範技巧，特別是必須有協助教師同儕的人格特質與意願，如此才能勝任助人專業的角色任務。

在參與職前培訓方面，儲訓教師必須參加教育部 7 天的研習課程（教育部，2011）或者臺北市教師研習中心 10 天的課程，課程內容皆包括課程教學與班級經營、人際關係與溝通、教學輔導理論與實務、教學觀察與會談技術、教學行動研究，目的在增進儲訓教師在教學輔導方面的知能與實務經驗。

儲訓結束並獲得認證後，教學輔導教師與夥伴教師的配對方面，張德銳等人（2004a）歸納文獻，發現以下配對方式較佳：(1)按任教年級和教授的學科領域派任；(2)按就近原則派任，輔導者與被輔導者上課或辦公地點相近；(3)按相同教學理念與人格特質派任。配對形式亦可以隨著輔導的需求而多樣化，除一對一

的個別配對外，亦可以同儕輔導或專業學習社群的方式，實施團體輔導。另外，對於教學困難教師的輔導，由於輔導活動的進行相當吃力與壓力較大，建議可由多個教學輔導教師對一個教學困難教師，進行多對一的配對。

在推動實施階段，學校行政人員要能安排足夠的時間、空間以及資源，讓教學輔導教師與夥伴教師能有效的進行互動。依張德銳與簡賢昌（2009）的研究發現，其互動內容除生活適應、環境適應外，主要在班級經營與親師溝通、課程設計與教學、以及學生輔導。互動型態可分成：計畫性、隨機性、以及例行性互動。另外從互動歷程的階段性來分，教學輔導教師與夥伴教師的互動約略可分成「關係建立期」、「需求與回饋期」、「成長維持期」、「淡出期」等四個階段（張德銳，2016；張德銳、簡賢昌，2009）。

在檢討回饋階段，學校宜進行教學輔導教師制度的檢討與回饋，內容可包含定期與不定期檢討教學輔導教師方案的執行，以便及時發現問題並即時處理。此外，對於實施的成效與困境的解決，為利知識與經驗的傳播，學校以及教學輔導教師應有義務對校內外人士進行成果發表與分享（丁一顧，2011；張素偵、張德銳，2010）。

在制度實施成效的影響因素方面，丁一顧與張德銳（2009）指出，學校於規劃與運作教學輔導教師活動的整個過程，是會受到在個人上、團體上以及組織上的諸多因素所影響，而其中二個較顯著的因素係學校行政人員的教學領導、以及學校的教師文化。

### 參、國內教學輔導教師相關研究之探析

國內教學輔導教師的研究，大約只有近 20 年的歷史，為期仍短。本研究作者於 2020 年 3 月以「教學輔導教師」為關鍵字，查詢國家圖書館「碩博士論文知識加值系統」，發現以國內各級學校為研究對象的教學輔導教師博碩士論文共有 22 篇。另外於國家圖書館「臺灣期刊論文索引系統」進行查詢，發現以國內各級學校為研究對象的教學輔導教師實徵性期刊論文共有 15 篇。

經閱讀後，本研究採這 15 篇教學輔導教師實徵性期刊論文、以及 22 篇碩博士論文，加上臺北市政府教育局所委託的研究成果報告 25 篇，共 62 篇供本研究參考。這 62 篇實徵性研究的研究者與研究題目整理如表 2。



表 2 教學輔導教師研究之研究者與研究題目一覽表

研究者	研究題目
張德銳、高紅瑛、李俊達 (2002)	臺北市中小學教學輔導教師制度九十學年度實施成效評鑑報告
許月玫 (2002)	國民小學教學輔導教師制度之研究
張德銳、李俊達、高紅瑛 (2003)	臺北市中小學教學輔導教師制度第一年試辦實施成效評鑑研究
張德銳、丁一顧、李俊達、 高紅瑛、陳信夫 (2003)	臺北市中等學校教學輔導教師制度九十一學年度實施成效評鑑報告
張德銳、丁一顧、李俊達、 高紅瑛、許雅惠 (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
張德銳、高紅瑛、丁一顧、 李俊達、簡賢昌、張純等人 (2004a)	臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之一—國民小學問卷及訪談調查
張德銳等人 (2004b)	臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之二—中等學校問卷及訪談調查
張德銳等人 (2004c)	臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之三—一所國民小學質性研究
張德銳等人 (2004d)	臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之四—一所國民中學質性研究
張德銳、丁一顧、許雅惠、 陳信夫、李俊達、高紅瑛 (2004)	臺北市中小學教學輔導教師制度九十一學年度試辦實施成效評鑑研究
吳紹歆 (2004)	臺北市教學輔導教師制度之研究——一所國小教師文化與制度的對話
陳信夫 (2004)	臺北市中等學校教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之研究
許雅惠 (2004)	臺北市國民小學教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之研究
張德銳 (2004)	臺北市中小學教學輔導教師制度九十二學年度試辦成效問卷調查研究
張德銳、丁一顧 (2005)	教學導師臨床視導對新進教師教學效能影響之研究
張德銳、高紅瑛、丁一顧 (2005)	臺北市國民小學教學輔導教師制度九十二學年度試辦實施成效評鑑研究
張德銳、高紅瑛、丁一顧、 李俊達、簡賢昌 (2005a)	臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之一—國民小學問卷及訪談調查
張德銳等人 (2005b)	臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之二—中等學校問卷及訪談調查
張德銳、詹蕙璋、簡賢昌 (2005)	臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之三—初任教師專業成長歷程及影響因素
吳紹歆、張德銳 (2005)	教學輔導教師制度與教師文化的互動—以臺北市一所國小為例。
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
張德銳、鄭玉卿、鄭可偉 (2006)	臺北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告（1）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
張德銳、丁一顧、高紅瑛 (2006)	臺北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告（2）國民中學問卷及訪談調查
張德銳、高紅瑛、丁一顧	臺北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告（3）

(2006)	國民小學問卷及訪談調查
張德銳、丁一顧、林瑜一 (2006)	臺北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告(4) 國民小學教學有困難教師教學輔導策略之研究
張德銳、簡賢昌 (2006)	臺北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告(5) 臺北市教學導師與夥伴教師對教學協助系統需求性與實施程度之研究
丁一顧、張德銳 (2007)	臺北市教學輔導教師制度實施成效與問題的三年縱貫研究
蔡玉對 (2007)	臺北市國民中小學教育人員對教學輔導教師制度之意見調查研究
張德銳、丁一顧、楊宜領 (2007)	臺北市教學輔導教師制度 95 學年度研究報告(1) 臺北市教學導師角色壓力及其因應策略之研究
張德銳、林天祐、蔡先口 (2007)	臺北市教學輔導教師制度 95 學年度研究報告(2) 臺北市中小學教學輔導教師制度可行性研究
張德銳、劉春榮、何佳郡 (2007)	臺北市教學輔導教師制度 95 學年度研究報告(3) 教學輔導教師培訓人選遴選指標建構之研究
許子云 (2007)	教學輔導互動歷程及其對教學導師專業成長影響之研究
高紅瑛、張德銳、丁一顧 (2007)	臺北市國民小學教學導師制度實施成效與困難之研究
丁一顧、張德銳、高紅瑛 (2007)	臺北市中等學校教學輔導教師制度實施成效與困難之研究
張德銳、張純、丁一顧 (2007)	臺北市國民小學教學輔導教師制度九十五學年度實施成效與困境之比較分析
張德銳、丁一顧、張純 (2007)	臺北市國民中學教學輔導教師制度九十五學年度實施成效與困境之比較分析
張素偵、賴宜鴻 (2007)	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
邱雅芳、黃詩婷 (2007)	臺北市教學輔導教師制度 96 學年度研究報告(2) 教學輔導教師教學輔導工作困擾與因應策略
黃詩婷 (2008)	臺北市國小教學輔導教師制度與教育實習制度之比較研究
陳建羽 (2008)	教學輔導教師制度及其專業能力之研究—以臺中市國民小學為例
陳維亨 (2008)	中小學教學輔導教師工作滿意與組織承諾之研究—以臺北市為例
鄭可偉、鄭玉卿、張德銳 (2008)	教學輔導教師制度試辦學校推動歷程之研究
張德銳、丁一顧 (2008a)	臺北市國民小學教學導師制度九十六學年度實施成效與困境之研究
張德銳、丁一顧 (2008b)	臺北市中等學校教學導師制度九十六學年度實施成效與困境之研究
王欣蘭 (2009)	教學輔導歷程對國民小學教師效能感影響之研究
張德銳、許籐繼 (2009)	臺北市教學輔導教師制度 97 學年度研究報告—臺北市國民中小學教學輔導教師之教師領導現況知覺比較研究
張德銳、簡賢昌 (2009)	教學輔導教師與夥伴教師互動歷程與專業發展之研究
張素偵、張德銳 (2010)	校本教學輔導教師方案評鑑規準之研究
廖修輝 (2010)	國民小學教學輔導教師專業素養指標之建構

王旻昱 (2011)	「教師專業發展評鑑」人才培育方案之研究－以高中職教學輔導教師為例
林明芳 (2011)	教學輔導互動歷程對新進教師專業成長影響之個案研究
陳永岑 (2011)	高雄市國民小學教學輔導教師制度實施成效與實施困難之研究
李秀蘭 (2012)	已認證之教學輔導教師輔導成效之探討：以宜花東為例
洪靖雯 (2012)	臺中市國民小學教學輔導教師制度實施現況與實施困難之研究－以三所個案學校為例
姜懿珊 (2012)	從夥伴教師的觀點探討臺北市教學輔導教師制度
鄧婷尹 (2014)	國民小學教學輔導老師制度對教師專業成長的影響
林官蓓、陳建志、陳瑞庭 (2015)	高雄市國民中小學教學輔導教師制度之研究
白宗懿 (2016)	夥伴教師參與教學輔導教師方案對學科教學知識之影響－以臺北市某國中為例
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
黃月慧 (2017)	專任教學輔導教師制度實施之調查研究
王映方 (2017)	國民中學教師班級經營能力與對教學輔導教師制度意見之研究－以桃園市為例
林映辰 (2018)	臺北市國小教學輔導教師制度實施滿意度與教師教學專業能力關係之研究

資料來源：本研究作者自行整理

茲將這 62 篇論文的内容，依研究對象與研究方法、教學輔導教師實施成效、實施困境、影響因素等四個方面做整理評述如下。

## 一、研究對象與研究方法

從表 2，發現在 62 篇實徵研究報告中，有 25 篇（40%）係臺北市政府教育局所委託之研究成果報告（其中多數係實施成效評鑑報告），有 22 篇係碩士論文（36%），有 15 篇係學術性期刊論文（24%），可見教學輔導教師制度的相關研究在國內學術性期刊的發表仍有大幅改善的空間。另研究題目絕大多數為臺北市教學輔導教師制度的相關研究，僅有 8 篇（分布於高雄市、臺中市、桃園市、宜花東等）為例外，可見臺灣地區在新北市、臺南市、屏東縣等非臺北市教學輔導教師制度的相關研究，有大幅加強研究的空間。

在研究對象上，絕大多數係針對臺北市中小學實施教學輔導教師制度的教學輔導教師、夥伴教師與行政人員為對象，進行研究。今後除可加強對非臺北市的實施學校加強研究之外，亦可以加強對特殊教育學校及幼稚園教育人員的研究，另研究對象亦可擴及學生與學生家長。

在研究方法上，大多數研究均能使用質量並重的方法，例如使用量化的問卷調查法伴隨質性的半結構式訪談有 19 篇（31%）以及量化的問卷調查法加質性的焦點團體訪談有 10 篇（16%），這是值得肯定的。單純使用問卷調查法有 10 篇（16%）、訪談法加文件分析有 10 篇（16%）、半結構式訪談有 4 篇（6%）。亦有少數採用德懷術（3 篇，5%），而在實驗設計或準實驗設計（2 篇，3%）的使用上，以及綜合使用觀察、訪談、文件分析的質性研究設計（4 篇，6%，其中有 1 篇係使用觀察法與訪談法）上，仍有進一步加強使用的必要，俾獲得更有內在效度或更能做厚實性報導的研究結果。

## 二、教學輔導教師的成效

國內有關教學輔導教師制度實施成效的實徵研究結果計有 48 篇。研究結果顯示，教學輔導教師制度的實施，參與人員對於「教學輔導教師與夥伴教師的互動方式」、「輔導教師與夥伴教師的互動品質」以及「輔導教師與夥伴教師的互動頻率」的滿意度均持肯定的態度（22 篇，46%）。另外，經過一年的教學輔導推行，大多數的行政人員願意繼續在校內推動教學輔導教師制度；大多數教學輔導教師願意繼續擔任下一年度的教學輔導教師；多數夥伴教師願意繼續接受教學輔導教師的輔導和協助（19 篇，40%）。

對於夥伴教師而言，較常被發現的功能依序為：

- (1) 能協助夥伴教師增強教學能力（31 篇，65%）；
- (2) 能協助夥伴教師的班級經營及學生輔導（25 篇，52%）；
- (3) 能協助夥伴教師專業成長（25 篇，52%）；
- (4) 能協助夥伴教師解決教學問題（24 篇，50%）；
- (5) 能協助夥伴教師獲得友伴支持與解決生活適應問題（21 篇，44%）；
- (6) 能協助夥伴教師進行教學省思（17 篇，35%）；
- (7) 能協助夥伴教師進行親師溝通（15 篇，31%）。

另外，有一篇的研究報告（李秀蘭，2012）指出透過入班觀察，得以澄清對教學有困難教師的誤解。

對於教學輔導教師而言，較常被發現的功能依序為：

- (1) 更加積極參與專業成長活動，促進專業發展（10 篇，21%）；
- (2) 更能反思自己的教學，精進教學技巧（6 篇，13%）；
- (3) 對於教學更有信心，增進教學效能感（5 篇，10%）；
- (4) 與同事間的人際關係更為融洽（5 篇，10%）；

(5) 教師教學經驗得以傳承（4 篇，8%）。

另外，有一篇的研究報告（黃月慧，2017）指出擔任教學輔導教師的主要益處為「能增進教學輔導能力」。

對於學校而言，較常被發現的功能主要有二：(1)協助學校建立同儕互動文化（21 篇，44%）；(2)能留住優秀教師（8 篇，17%）。另外，有一篇的研究報告（王旻昱，2011）指出教學輔導方案的成效之一為半數夥伴教師認為學校品質有獲得提升；多數夥伴教師認為學生學習有獲得成效。蔡玉對（2007）亦發現教學輔導教師制度可以提昇學校教育品質。

以上國內的研究結果係與國外的研究發現十分相近。國外的研究指出一個運作良好的教學輔導教師制度，對初任教師而言，可以：

- (1) 減少教學孤立，獲得友誼、支持與鼓勵（Bullough, 2005; Ehrich, Hansford & Ehrich, 2011）；
- (2) 協助適應學校及教職環境的規範、期待與標準（Bullough & Draper, 2004; Wang & Odell, 2002）；
- (3) 增進教學信心以及問題解決與反思能力（Bullough, 2005; Ehrich et al., 2011）；
- (4) 增進教學與班級經營的技巧以及時間管理的能力（Ehrich et al., 2011; Lindgren, 2005）；
- (5) 促進專業發展（Carter & Francis, 2001; Marable & Raimondi, 2007）。

對於教學輔導教師而言，國外研究指出會有下列正向影響：

- (1) 透過協助初任教師獲得成就感、滿足感、與尊榮感（Hagger & McIntyre, 2006）；
- (2) 增進溝通技巧以及與同事的合作關係（Hagger & McIntyre, 2006; Moor et al., 2005）；
- (3) 透過自我反思及批判性思考，增進自我學習（Ehrich et al., 2011; Simpson, Hastings, & Hill, 2007）；
- (4) 改進既有教學策略與學習新的教學策略（Lopez-Real & Kwan, 2005）；
- (5) 促進教師專業發展（Hagger & McIntyre, 2006）。

對於學校而言，教學輔導教師制度可以有下列正向效果：

- (1) 形塑專業發展與支持的學校文化（Hobson et al., 2009）；
- (2) 增進初任教師和教學輔導教師的留職率（Smith & Ingersoll, 2004）；

(3) 增進學生學習 (Ehrich et al., 2011; Moor et. al, 2005)。

唯 Hobson 等人 (2009) 指出第三項效果，亦即對學生學習的正向影響，由於研究的複雜度，在這一方面的研究證據仍然相當有限。

### 三、教學輔導教師的困境

國內教學輔導教師制度的實施困境之研究發現計有 33 篇。研究結果顯示，「教學輔導教師與夥伴教師缺乏足夠互動討論的時間」是最常被參與人員所表達的實施困境 (28 篇，85%)，而這種困境主要來源有三：其一為教學輔導教師減課不足或工作負擔沉重 (部分是文書處理上的負擔)，以致缺乏時間與夥伴教師互動；其二為夥伴教師教學或行政工作負擔沉重，以致缺乏時間向教學輔導教師請益；其三為排課不當，以致雙方缺乏共同討論的時間。

「教學輔導教師與夥伴教師的任教年級或任教科目未能配合」是第二個最常被參與人員所表達的實施困境 (21 篇，64%)，其問題產生來源有三：其一是教學輔導教師培訓人數不足，以致無法依夥伴教師的需求加以配對；其二，行政人員在遴選教學輔導教師儲訓人選時，未能預先充分考量夥伴教師的需求；其三，對於小校或者教師編制員額較低的科目，較難以依任教年級或任教科目加以配對。

「夥伴教師職前訓練與在職成長課程仍有所不足」是第三個最常被反應的實施問題 (13 篇，39%)。也就是說，教學輔導教師制度把培訓重點放在教學輔導教師身上固然是必須的，但也應考量夥伴教師的需求，在始業訓練上以及在職成長課程，做較多的回應。

「部分夥伴教師接受輔導的意願不足」是第四個常被表達的實施問題 (9 篇，27%)。其來源亦有三：其一為初任教師工作負擔沉重，加上也許對制度的用意不甚瞭解，以致有少數對制度產生排斥；其二為新進的資深教師，本身教學經驗已經豐富，自覺沒有受輔導的必要。其三是教學困難教師本身未能意識到自己的教學問題，對協助與輔導容易產生抗拒。

「限於人力，校方無法對教學導師與夥伴教師提供足夠的行政協助」是第五個實施上的問題 (7 篇，21%)。目前我國中小學學校行政負擔沉重、待遇不佳，以致產生教師不願意擔任行政工作之「行政逃亡」現象，進而影響了行政效能，以及影響了對於教學輔導教師和夥伴教師的支援。今後教育行政機關如何提高學校行政人員的素質和待遇，加強對學校經費的支持和補助，以及減輕其在文書處理上的負擔，是一個值得正視的問題。

「優秀教師由於不願意毛遂自薦，影響教學輔導教師的舉薦」之遴選培訓問題，雖然反應並不多（3 篇，9%），但確是一個值得正視和強調的問題，因為如果遴選不當，不能遴選到有教學能力又有輔導人格特質的優秀教師擔任教學輔導教師職務，將會嚴重影響到教學輔導的成效，甚至產生反效果。

至於在教學輔導教師制度實施早期所反應的「行政宣導不足，以致夥伴教師不瞭解制度的目的和做法，而教學輔導教師不瞭解角色與工作職責」、「教學輔導教師輔導人數過多」、「互動空間受限」、「雖有跨組的團體互動，但僅偶而為之，不甚普遍」等問題，隨著制度的推動日久，已逐漸獲得顯著改善。

國外在教學輔導教師實施困境的研究亦有類似的研究發現。Ehrich 等人（2011）在綜合分析 159 篇在教育界師徒制的研究報告，發現教育界師徒制最常見的二個問題係「互動時間的缺乏」以及「配對的不當」。在互動時間的缺乏方面，有關輔導者的研究中，有 27.7% 的研究報告指出這方面的問題，另有關受輔導者的研究中，則有 15.1% 的研究報告指出這方面的問題。在配對不當方面，有關輔導者的研究中，有 17% 的研究報告指出這方面的問題，另有關受輔導者的研究中，則有 12.6% 的研究指出這方面的問題。而這些配對不當，主要來自專長、人格特質與意識型態上的不配合。

諸多國外研究（Ehrich et al., 2011；Jaspers, Meijer, Prins, & Wubbels, 2014; Soulatou, Tzamalouka, Markatzi, Kafato, & Chliaoutakis, 2009）指出「缺乏訓練、對輔導方案不瞭解、以及覺得負擔沉重」是教學輔導教師亦常感受到的問題。在這一方面，我國的研究則顯示有些不同，在我國的狀況是教學輔導教師有受過長期的培訓與認證，所以並不覺得所接受的教育訓練不足，而是夥伴教師覺得「職前訓練與在職成長課程仍有所不足」，造成對教學輔導方案認識不夠，加上十分忙碌的工作，會影響到他們接受輔導的意願。

至於「行政協助與支持的不足」亦是國外研究常提及的困境之一。Kent 等人（2012）的研究發現，校長的行政支持愈充足，則教學輔導的運作會愈順暢，但由於教育行政後勤支援的不確定性，致使有些教學輔導教師未能領到工作津貼，會造成校長執行輔導方案上的困擾。另有研究（Hanson, 1996）則指出由於教育行政機關未提供足夠的經費，且與學校的溝通和協調不足，也會造成教學輔導教師方案的執行困難。

#### 四、教學輔導教師實施成效的影響因素

國內教學輔導教師制度影響因素的實徵研究發現計有 19 篇。研究結果顯示：影響教學輔導教師制度實施的因素可分成組織、團體與個人三方面。在組織因素

方面首重強而有力的校長教學領導（8 篇，42%）、以及分享、合作、認同、精進的教師文化（8 篇，42%）和鼓勵互動和追求卓越的校園文化（3 篇，16%），另外學校行政的支持與推動（7 篇，37%），也是教學輔導教師制度成功的關鍵。另外各有一篇報告指出教育行政機關能夠從寬補助學校經費（陳建羽，2008）、學校的正式或非正式的規章（張德銳、詹蕙瑋、簡賢昌，2005）、以及「學校地理位置、社區環境、家長對教師期望及學校積極創新研究發展」（鄧婷尹，2014），都將能促使教師積極參與教學輔導教師制度，進而提昇教師專業成長。

在團體因素方面，同學年、同領域或科目的配對方式（5 篇，26%）還是最重要的。另外，教學輔導教師與夥伴教師的個別互動，如能配合團體對話與討論，將可提升輔導成效（3 篇，16%）。另外，互動時間（減課或共同討論時間）的有效規劃（2 篇，11%）也是必須的。當然，如果教學輔導教師能夠視夥伴教師的「人格特質或需求」加以調整互動方式，將能提高夥伴教師對「互動方式」的肯定程度（1 篇，5%）。

在教師個人因素方面，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的人格特質（7 篇，37%），夥伴教師具有接受輔導的意願，願意主動請益、虛心受教（5 篇，26%），則教學輔導成功機率將會提高。另外，夥伴教師個人求學經驗和實習經驗都會影響夥伴教師的專業成長（1 篇，5%）。

在國外研究方面，也是相當支持情境因素對教學輔導教師制度的影響。Ehrich 等人（2011）在綜合分析 159 篇在教育界師徒制的研究報告，歸納一個運作有效的教育界師徒制方案，至少需考慮以下因素：

- (1) 方案規劃者必須對現代師徒制以及組織運作與需求，有全盤的認識，才能設定方案目標與理解可能困境；
- (2) 方案規劃者必須獲得決策高層的充分支持，在人力及財力上有足夠的資源，規劃及實施師徒制方案；
- (3) 加強輔導者（師傅）的遴選與培訓，這是方案成功的關鍵；
- (4) 選定被輔導者（徒弟）並與輔導者做適當的配對，而在選擇被輔導者宜優先考慮女性及少數族群的權益；
- (5) 對於方案實施歷程及成效做嚴謹的方案評鑑。

Hobson 等人（2009）則綜合分析了 170 篇初任教師導入輔導的實徵性研究，發現一個成功的教學輔導方案係受下列因素所影響：

- (1) 教育行政機關提供教學輔導教師財務上的報酬或其他形式的激勵或認可；



- (2) 學校行政將教學輔導方案其他相關方案做整合，成為學校革新與發展整體中重要的一環；
- (3) 學校致力營造同儕協作與學習的文化，以利教學輔導教師與初任教師的互動能獲得教師同儕的協助和支持；
- (4) 學校遴選有充足知識與經驗且具有平易近人、善溝通、熱心助人、與非價值批判性等人格特質的資深優良教師做為教學輔導教師的人選；
- (5) 學校提供教學輔導教師充足的職前培訓與在職發展；
- (6) 學校將教學輔導教師與初任教師做適當的配對，配對過程中教學輔導教師與初任教師有參與選擇的機制；
- (7) 學校給予教學輔導教師減課並適當安排其與初任教師的互動時間表；
- (8) 教學輔導教師依初任教師的需求與發展階段，有系統地實施輔導策略，先從情緒性與心理性的支持開始，進而透過觀察與對話等技術，促進初任教師在「教」與「學」上做各種層次的反思；
- (9) 學校行政提供教學輔導教師在工作歷程中所需的心理上與實質上的各種支持。

#### 肆、國內教學輔導教師研究未來發展方向

根據國內教學輔導教師實徵性研究之探析，本研究提出下列未來發展方向的建議如後，供國內教育研究者所參酌：

##### 一、在研究主題及內容方面

在過往教學輔導教師研究題目上，絕大多數為臺北市教學輔導教師制度的相關研究，僅有少數為例外，可見臺灣其他地區教學輔導教師制度的相關研究，有大幅加強研究的空間。臺北市教學輔導教師制度的相關研究固然對其他縣市有參酌的價值，但畢竟在實施情境和條件上有所不同，很難全盤引用或做類化的推論。

另外，我國中小學教學輔導教師的運作模式有必要再深入探討之外，宜對教學輔導教師的實施成效、困境與影響因素做長期縱貫比較研究，以瞭解長期參與教學輔導制度的學校與教師，在運作現況、實施成效、困境與影響因素的發展趨勢，以做為理論建構與實務建議的參照。

在實施成效與困境方面，我國以對初任教師的研究較多，對於自願成長教師以及教學困難教師的研究相當缺乏，今後宜在這一方面加以努力。另外，教學輔導教師制度對於學生學習成效的研究甚少，研究結果迄今仍無定論，是故這一方面的主題亦是亟待加強研究。

有鑑於教學輔導教師有和實習輔導、教學分軌進階途徑、教師生涯進階制度等做結合的必要性，是故教學輔導教師與此等教改政策如何有效結合的可行性研究，有其研究的價值。此外，教學輔導教師的工作本是教師領導的工作，是故教學輔導教師與教師領導、教師彰權益能、服務領導、學習領導等新興領導理論的聯結性研究，亦有進一步擴展的必要。

## 二、在研究對象方面

誠如前述，在研究地域上，我國向來集中在臺北市，將來應多做中南部學校運作狀況的比較研究，以便對全國的運作現況與問題，能有更全盤而深入的掌握。在研究場域上，我國向來集中在中小學，對於幼稚園、特殊教育學校、以及大學的教學輔導教師之研究甚少，也是有待開發的地方。另在研究對象上，過往我國的教學輔導教師實徵性研究，絕大多數係針對中小學實施教學輔導教師制度的教學輔導教師、夥伴教師與行政人員，進行研究。今後宜將研究對象擴及至學生、學生家長、教育行政人員、專家學者，甚至是企業界等非教育場域的人士，這樣才會對教學輔導現象有更全面、更開闊的理解。

## 三、在研究方法方面

在研究方法上，既往研究大多數以使用量化的問卷調查法和質性的訪談為多。未來在研究方法上，除了可以繼續使用問卷調查法和訪談法之外，但下述研究方法宜鼓勵加以採行：

- (1) 以實施個案學校為對象的個案研究法、以及以行動策略執行與修正的行動研究法；
- (2) 以實驗組、控制組之實驗設計或準實驗設計，比較教學輔導教師的實行對教師教學省思、教師效能、學生學習、教師專業發展、同儕互動文化等之影響；
- (3) 以人種誌研究法，長期參與教學現場活動的觀察與分享，輔以深度訪談和文件分析，以深入理解和報導教學輔導教師實施的過程、功能與限制；
- (4) 採取政策研究取向，研究教學輔導教師與師資職前培育、實習輔導、教學分軌進階途徑、教師生涯進階制度結合的可行途徑與配套措施；
- (5) 採取「方案評鑑」(program evaluation) 途徑，以理解教育部或各縣市政府教育局推動教學輔導教師方案的過程和成效，以為方案規劃者有所學習或發現，並做為修正政策之依據。

## 參考文獻

- 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。
- 丁一顧（2011）。臺北市校本教學輔導制度運作模式建構之初探。《臺北市立教育大學學報》，教育類，42(1)，1-20。
- 丁一顧、張德銳（2007）。臺北市教學輔導教師制度實施成效與問題的三年縱貫研究。《臺北市立教育大學學報》，教育類，38(2)，1-32。
- 丁一顧、張德銳（2009）。校本教學輔導制度推動模式之建構研究—以臺北市教學輔導教師制度為例。載於李子建、張善培（主編），《優化課堂教學：教師發展、伙伴協作與專業學習共同體》（頁302-340）。北京市：人民教育出版社。
- 丁一顧、張德銳、高紅瑛（2007）。臺北市中等學校教學輔導教師制度實施成效與困難之研究。《國民教育研究學報》，18，115-144。
- 王欣蘭（2009）《教學輔導歷程對國民小學教師效能感影響之研究》（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 王旻昱（2011）。《「教師專業發展評鑑」人才培育方案之研究—以高中職教學輔導教師為例》（未出版之碩士論文）。國立高雄餐旅大學，高雄市。
- 王映方（2017）。《國民中學教師班級經營能力與對教學輔導教師制度意見之研究—以桃園市為例》（未出版之碩士論文）。元智大學，桃園市。
- 白宗懿（2016）。《夥伴教師參與教學輔導教師方案對學科教學知識之影響—以臺北市某國中為例》（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李秀蘭（2012）。《已認證之教學輔導教師輔導成效之探討：以宜花東為例》（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 林明芳（2011）。《教學輔導互動歷程對新進教師專業成長影響之個案研究》（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 林官蓓、陳建志、陳瑞庭（2015）。高雄市國民中小學教學輔導教師制度之研究。《臺灣教育評論月刊》，4(7)，152-181。

- 林映辰（2018）。臺北市國小教學輔導教師制度實施滿意度與教師教學專業能力關係之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 邱雅芳、黃詩婷（2007）。臺北市教學輔導教師制度96學年度研究報告（2）教學輔導教師教學輔導工作困擾與因應策略。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 吳清山、林天祐（2008）。教育小辭書。臺北市：五南。
- 吳紹歆（2004）。臺北市教學輔導教師制度之研究－一所國小教師文化與制度的對話（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 吳紹歆、張德銳（2005）。教學輔導教師制度與教師文化的互動--以臺北市一所國小為例。臺北市立教育大學學報，教育類，36(2)，33-62。
- 洪靖雯（2012）。臺中市國民小學教學輔導教師制度實施現況與實施困難之研究－以三所個案學校為例（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 姜懿珊（2012）。從夥伴教師的觀點探討臺北市教學輔導教師制度（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 高紅瑛、張德銳、丁一顧（2007）。臺北市國民小學教學導師制度實施成效與困難之研究。教育研究與發展期刊，3(1)，175-208。
- 黃月慧（2017）。專任教學輔導教師制度實施之調查研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 黃詩婷（2008）。臺北市國小教學輔導教師制度與教育實習制度之比較研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 許子云（2007）。教學輔導互動歷程及其對教學導師專業成長影響之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 許月玫（2002）。國民小學教學輔導教師制度之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 許雅惠（2004）。臺北市國民小學教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之

- 研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 秦夢群（2000）。教學輔導教師概念與設置之探討。毛連塏、吳清山（主持人），**教學輔導教師與教師專業成長**。現代教育論壇，臺北市立師範學院。
  - 陳永岑（2011）。高雄市國民小學教學輔導教師制度實施成效與實施困難之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
  - 陳信夫（2004）。臺北市中等學校教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
  - 陳建羽（2008）。教學輔導教師制度及其專業能力之研究-以臺中市國民小學為例（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
  - 陳維亨（2008）。中小學教學輔導教師工作滿意與組織承諾之研究-以臺北市為例（未出版之碩士論文）。銘傳大學，臺北市。
  - 張民杰（2010）。臺北市教學輔導教師方案的功能—代理教師觀點。新竹教育大學教育學報，27(1)，33-60。
  - 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（未出版之碩士論文）。私立淡江大學，臺北市。
  - 張素偵、張德銳（2010）。校本教學輔導教師方案評鑑規準之研究，**市北教育學刊**，37，19-65。
  - 張素偵、賴宜鴻（2007）。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。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
  - 張德銳（2004）。臺北市中小學教學輔導教師制度九十二學年度試辦成效問卷調查研究。**初等教育學刊**，19，1-34。
  - 張德銳（2016）。攜手向專業走—教學輔導教師制度的緣起、發展與運作。載於張德銳、丁一顧（主編），**攜手向專業走—教學輔導教師的故事**（1-24頁）。臺北市：教育部。
  - 張德銳、丁一顧（2005）。教學導師臨床視導對新進教師教學效能影響之研

究，當代教育研究季刊，13(3)，149-180。

■ 張德銳、丁一顧（2008a）。臺北市國民小學教學導師制度九十六學年度實施成效與困境之研究。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、丁一顧（2008b）。臺北市中等學校教學導師制度九十六學年度實施成效與困境之研究。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、丁一顧、林瑜一（2006）。臺北市教學輔導教師制度94學年度實施成效評鑑報告（4）國民小學教學有困難教師教學輔導策略之研究。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、丁一顧、李俊達、高紅瑛、陳信夫（2003）。臺北市中等學校教學輔導教師制度九十一學年度實施成效評鑑報告。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、丁一顧、李俊達、高紅瑛、許雅惠（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。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、丁一顧、許雅惠、陳信夫、李俊達、高紅瑛（2004）。臺北市中小學教學輔導教師制度九十一學年度試辦實施成效評鑑研究。臺北市立師範學院學報，教育類，35(1)，101-125。

■ 張德銳、丁一顧、高紅瑛（2006）。臺北市教學輔導教師制度94學年度實施成效評鑑報告（2）國民中學問卷及訪談調查。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、丁一顧、張純（2007）。臺北市國民中學教學輔導教師制度九十五學年度實施成效與困境之比較分析。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、丁一顧、楊宜領（2007）。臺北市教學輔導教師制度95學年度研究報告（1）臺北市教學導師角色壓力及其因應策略之研究。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、李俊達、高紅瑛（2003）。臺北市中小學教學輔導教師制度第一年試辦實施成效評鑑研究。臺北市立師範學院學報，教育類，34，41-61。

- 張德銳、林天佑、蔡先口（2007）。**臺北市教學輔導教師制度95學年度研究報告（2）臺北市中小學教學輔導教師制度可行性研究**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧（2005）。臺北市國民小學教學輔導教師制度九十二學年度試辦實施成效評鑑研究。**臺北市立師範學院學報，教育類**，36(1)，157-188。
- 張德銳、高紅瑛、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（3）國民小學問卷及訪談調查**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹歆、蔡雅玲、曾莉雯（2004a）。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之一—國民小學問卷及訪談調查**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹歆、蔡雅玲、曾莉雯（2004b）。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之二—中等學校問卷及訪談調查**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹歆、蔡雅玲、曾莉雯（2004c）。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之三—一所國民小學質性研究**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹歆、蔡雅玲、曾莉雯（2004d）。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之四—一所國民中學質性研究**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌（2005a）。**臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之一—國民小學問卷及訪談調查**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌（2005b）。**臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之二—中等學校問卷及訪談調查**。教育局委

託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、高紅瑛、李俊達（2002）。**臺北市中小學教學輔導教師制度九十學年度實施成效評鑑報告**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、許籐繼（2009）。**臺北市教學輔導教師制度97學年度研究報告臺北市國民中小學教學輔導教師之教師領導現況知覺比較研究**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天健（2001）。**台北市中小學教學輔導教師制度規劃研究**。*初等教育學刊*，9，23-54頁。

■ 張德銳、張純、丁一顧（2007）。**臺北市國民小學教學輔導教師制度九十五學年度實施成效與困境之比較分析**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、詹蕙瑋、簡賢昌（2005）。**臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之三—初任教師專業成長歷程及影響因素**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、鄭玉卿、鄭可偉（2006）。**臺北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告（1）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**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、簡賢昌（2006）。**臺北市教學輔導教師制度94學年度實施成效評鑑報告（5）臺北市教學導師與夥伴教師對教學協助系統需求性與實施程度之研究**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、簡賢昌（2009）。**教學輔導教師與夥伴教師互動歷程與專業發展之研究**。*臺北市立教育大學學報*，教育類，40(1)，1-34。

■ 張德銳、劉春榮（2007）。**臺北市教學輔導教師制度95學年度研究報告（3）教學輔導教師培訓人選遴選指標建構之研究**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 教育部（2006）。**教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫**。臺北市：教育部。



- 教育部（2011）。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施計畫。臺北市：教育部。
- 鄧婷尹（2014）。國民小學教學輔導老師制度對教師專業成長的影響（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 廖修輝（2010）。國民小學教學輔導教師專業素養指標之建構（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 蔡玉對（2007）。臺北市國民中小學教育人員對教學輔導教師制度之意見調查研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 鄭可偉、鄭玉卿、張德銳（2008）。教學輔導教師制度試辦學校推動歷程之研究，*初等教育學刊*，29，85-111。
- 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。
- Bullough, R. V., Jr. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155.
- Bullough, R. V., Jr., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30(3), 271–288.
- Büyüköze, H., & Kavak, Y. (2015). An investigation of support measures for beginning teachers in EU countries and Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(4), 223-237.
- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249–262.
- Clark, P. D. (2016). *Mentoring and professional teacher development: A case study of mentor teachers at a rural North Carolina high school* (unpublished doctoral dissertation). Gardner-Webb University, Boiling Springs, North Carolina.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum

Development.

- Doering, S. A. (2018). *The induction mentor voice: A phenomenological study of effective practices for high quality K-12 teacher induction mentoring* (unpublished doctoral dissertation). Pepperdine University, Los Angeles, California.
- Ehrich, L., Hansford, B. & Ehrich, J. F. (2011). Mentoring across the professions: Some issues and challenges. In J. Millwater & D. Beutal (Eds.), *Practical experiences in professional education: A transdisciplinary approach* (pp. 93-113). Brisbane: Post Pressed.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hanson, B. (1996). Participants' personal perceptions of mentoring. *Mentoring and Tutoring*, 4, 53-64.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F., & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106-116.
- Kent, A. M., Green, A. M., & Feldman, P. (2012). Fostering the success of new teachers: Developing lead teachers in a statewide teacher mentoring program. *Current Issue in Education*, 15(3), 1-16.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-263.
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25-37.

- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Odell, S. J. (1990). *Mentor teacher programs*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). “I knew that she was watching me”: the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481–498.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Soulatou, P., Tzamalouka, G., Markatzi, I., Kafato, A., & Chliaoutakis, J. E. (2009). Fostering voluntary informal health mentoring in primary school: What are the teachers’ barriers? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(1), 172-181.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.

