

# 臺北市教學輔導教師方案的功能——代理教師觀點

張民杰\*

## 摘要

臺北市中小學教學輔導教師設置方案實施已滿九年，但代理教師於2006年才成為方案的成員。本研究之目的在透過代理教師的觀點，了解此方案的功能，研究方法採取訪談法，研究對象為參與方案的12位國中小代理教師。訪談結果發現：1.代理教師獲得教學輔導教師的協助事項，包括：特有身分困擾的協助處理、親師互動的請益、認識學校的環境和成員、學生狀況與班級經營的熟悉、教學設計與技巧的協助、參加教師甄選的鼓勵和協助等。2.教學輔導教師的協助是靠制度、具系統性，且是檯面上的；3.受訪的代理教師都能感受制度的協助，尤其是心理支持的功能。

**關鍵詞：**教學輔導教師、代理教師、臺北市教學輔導教師方案

---

責任編輯：黃桂君

投稿日期：2009年10月21日，2010年1月24日修改完畢，2010年6月15日通過採用

\*張民杰，國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處副教授，E-mail: cjame@ntnu.edu.tw

## 壹、前言

### 一、研究背景與動機

課堂教學具多樣性、班級事件發生得快並難以預料、缺乏隱私且會形成共同的歷史（田慶軒譯，2003），這些都是班級具有的特性。McAninch（1989）曾經針對這些班級特性進行研究，發現教師工作性質和醫師一樣，只重視第一手經驗和直覺，容易形成臨床心智（clinical mentality），即主觀的認知方式及實用主義的傾向，而阻礙了教學的反思、效果的提升與教師的專業發展。如何克服教師因工作特性而產生的臨床心智呢？McAninch（1989）文中提出，建立教師間分享的文化和機制，是可行的方法之一。

而在學校裡最需要關懷和協助的一群是初任教師和代理代課教師，前者因為他們剛當老師沒多久，會遇到更多的工作困擾，在教師專業發展的歷程屬於「新手」（novice）階段（Dreyfus & Dreyfus, 1986）；而後者因身分、資格問題，好似教育界的勞動後備軍（王百合與游美惠，2003），更有許多角色衝突和工作不穩定、不連續的問題。近年來少子化的影響，縣市政府對中小學教師員額懸缺控管，以致進用代理教師的數量加倍於正式教師（教育部，2008:31-32），很多已取得中小學合格教師資格者，只能以代理身分進入學校教書（張民杰，2009），這些人不但是初任教師，還是代理身分，更需要我們給予較多的關懷和協助。學校裡另有一群具有實務智慧的專家教師（expert teacher），如果能夠請他們對這些初任教師和代理教師給予協助和輔導，勢必可以幫助他們更勝任教學工作，而學生也可以因此間接獲益。

國外對初任教師的輔導非常重視，像日本在1992年就制訂了「初任者研修制度」（楊思偉與林如章，1997）；美國很多州都有初任教師的輔導制度（Scherer, 1999）；而國內，臺北市政府教育局於1999年委託張德銳教授著手規劃的「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」，遴選「教學導師」（當時用的名稱）輔導與協助初任教學兩年內的教師，似乎就是建立教師間分享的文化和機制，專家教師協助新手教師的用意。該方案於90學年度擇定臺北市立師範學院附設實驗小學，進行第一年試辦工作，持續試辦多年後，在95學年度全面訂定「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」（以下簡稱本方案），正式辦理迄今（臺北市政府教育局，

2006)。95學年度同時也把服務對象擴及初次擔任學校之長期代理教師，把前揭教師員額懸缺控管所進用的「時代人物」（註：以前的中小學教師缺額，學校是不可以匿缺不報的，不可能像現在懸缺控管），也納入協助與輔導的對象。本文企圖透過這些新加入成員的觀點，對本方案所發揮的功能提出省思與建議。

## 二、研究目的與名詞釋義

以下針對本研究之目的與研究問題，以及本研究所提到的專有名詞，加以說明：

### （一）研究目的與研究問題

本研究之目的在透過代理教師的觀點，以了解臺北市教學輔導教師方案所發揮的功能。由於「功能」（function）是比較抽象的名詞，指的是這項設置方案的作用和效果，本文乃透過教學輔導教師對夥伴教師的協助事項，教學輔導教師的協助和學校其他人員協助的比較，以及夥伴教師知覺的助益、感受和評價，來描繪本方案的功能，因此本文希望能夠回答以下問題。

- 1.代理教師在工作上獲得教學輔導教師哪些協助？
- 2.教學輔導教師的協助與「隔壁老師」有何差別？
- 3.代理教師對參與此制度的感受和評價為何？

### （二）名詞釋義

- 1.教學輔導教師：係指有計畫性的提供教師同儕（即夥伴教師）有關教學專業實務上及專業發展上的支持，並協助形塑發展專業學習社群之教師。本研究指參與本方案之中小學資深教師。
- 2.代理教師：係指已取得合格教師證書，依照中小學兼任、代課及代理教師聘任辦法，以全部時間擔任學校編制內教師因差假或其他原因，所遺之課務者。本研究之對象為具上述身分，並參與本方案者。

而代課教師是指以部分時間擔任學校編制內教師因差假或其他原因，所遺之課務者。

代理教師乃全部時間擔任，而代課教師只部分時間擔任，這是兩者間的不同，然而在學校還是會被通稱為「代課老師」。

3. 隔壁老師：本研究進行過程，受訪對象口中經常出現的詞語，本文泛指學校其他與代理教師互動頻繁的教職員。

## 貳、文獻探討

以下針對初任教師和代理教師工作上的困擾，教師工作的性質可能產生的臨床心智，來分析教學輔導教師方案的需求，並歸納實徵研究的成果，說明教學輔導教師方案具備的功能。

### 一、藉由專家教師協助初任和代理教師處理工作困擾

教師剛進入學校情境，會比資深教師有更多的工作困擾。Gordon與Maxey（2000）認為初任教師常有不可預見的困難，他們認為美國中小學的初任教師在工作環境上有六大困境，分別是：

1. 困難的工作負擔：初任教師一開始就要擔負同樣，甚至比資深教師更多的責任，而且被期待有相同的專業表現，會給較難教的班級、較無趣和艱深的課程，需要花較多的時間而有較少回饋的工作。
2. 不明確的期望：學校有很多正式的規則和程序對初任教師而言是新的和不明確的，還有很多難以學習的非正式慣例和習性。學校內不同的團體對初任教師也有不同的期望，在校長、其他教師、學生和父母間的期望可能有所衝突而產生未知的狀況（condition of not knowing）。
3. 不充分的資源：教室內的教學資源和器材有時會被資深教師佔用，使初任教師無充分的相關資源可以使用，而受到挫折和傷害。
4. 孤立：初任教師通常受到身體上和情緒上的孤立，也可能會遭遇到社交和專業上的孤立。有經驗的教師很少會提供初任教師協助，即使在他們遭遇極大的困難時，也是如此。因為有些老師會認為初任教師必須單獨地通過這項儀式，就像自己以前的第一年經驗也是如此，而有些老師則擔心對初任教師提供協助會被視為一種干涉。更有些老師認為只有校長有責任協助新進教師，而初任教師求助別人時也會猶豫，以為尋求協助就是承認自己

失敗和無能。

5. 角色衝突：大多數的初任教師是剛成年的人，第一次離開大學在社會獨立生活、或是剛成家立業，如果花太多時間和精力在學校的工作上，會讓初任教師感覺自己沒有充足時間關注家庭，而產生強烈的罪惡感和不快樂。
6. 現實震撼：班級生活粗俗和嚴苛的現實，摧毀了師資培育時所具有的使命感和理想。教學包含很多非學業性的任務，包括學生常規、收錢和收作業、行政表報的填寫等，還要充當父母親職的代理人。

Dollase (1992) 利用12個常見的教學問題進行調查。這12個問題分別是：班級常規、學生動機、課程、教案、師生關係、過重的工作負擔、工作壓力、缺乏時間、成績評定和評量、作業或清潔任務、同事關係、親師關係，結果發現初任教師較嚴重的前三個問題是：班級常規、學生動機、課程。Dollase (1992) 進一步提到：初任教師感覺學生、行政人員、家長接受他們是真正的老師，大概需要五個月的時間，由此亦可知初任教師的工作困擾無所不在，連教師角色的接納也是如此。

國內黃義良 (2000) 針對屏東師院與高雄師範大學畢業的762位國中小初任教師調查發現，其工作壓力感受屬中等以上程度，可能由於初任教師對於教學、班級經營及行政工作的不熟悉，以致於壓力會偏高，而在面臨困難時，又經常欠缺諮詢管道，因此他建議應該善用資深人員或成立諮詢小組，提供初任教師支援性和常設性的服務。李建彥與張德勝 (2003) 則調查了國民小學初任教師對於工作輔導的需求，發現「個人進修與生涯」一項，最受初任教師的關注，初任教師任教後常有「教而後知不足」的知覺，有專業上協助和成長的需求。

而代理教師本身可能還有一些非正式教師具有的角色困擾。蕭靜芳 (2005) 就提到，代理代課教師像教學的過客，常因為代理教師的身分，而格外受到家長的關注或質疑，而學生也可能因為經常更換導師而帶來恐慌和不適應、或因代理期間有限，產生抗拒心態、無法產生認同感。李文惠 (2006) 則提到代理代課教師在同儕互動上的困擾，有些學校人員不一定能平等看待這群人，而他們也有要盡心教學、又要努力準備教師甄選，蠟燭兩頭燒的雙重壓力。班級經營上，因為只短暫一年代理，學生該不該管？常常擔任非專長的科目，又無進修管道，這些都是代理代課教師特有的困擾。張民杰 (2009) 進行的個案研究發現，代理教師在第一年整個初任教職的過

程，專業發展與過客事實是倒置的，而且其心理上的需求就在否定與肯定，以及隱藏「代理」身分與凸顯「教師」功能之間擺盪。

相對於初任教師和代理教師工作上遇到的困擾，學校的專家教師容易對所處理的事物產生統整、深入而細膩的了解，不僅僅看到事情的表象（surface structure），而且能夠透過一個小小事件，直覺到事情的來龍去脈，而掌握到整個教學事件綿密而複雜的網絡（徐式寬，2008）及事件的深層結構（deep structure）（詹志禹與吳璧純主譯，2008）。國內許多研究也均證實，專家教師與新手教師在教學與班級經營表現有很大的差別（谷瑞勉，1998；吳福源，1998；林詹田，2000；周淑瓊，1998；蔡淑桂，2004；簡紅珠，1996）。倘能設計制度，讓專家教師來協助初任和代理教師，給予鷹架支持（scaffolding），必定可以讓新手教師更有效地處理面臨的困擾。

## 二、藉由教師分享的文化和機制，克服臨床心智的弱點

McAninch（1989）提出許多證據顯示，教師的工作有需要立即採取行動的高度壓力，工作情境的性質模糊而不確定，教學工作孤立，以及面對學生異質性的特徵等，使得教師和醫師一樣容易產生臨床心智（clinical mentality）（註：E. Freidson在1970年針對醫師工作性質提出的名詞）。而臨床心智會產生一些弱點，例如：只重視第一手經驗和直覺，具有主觀的認知方式及實用主義的傾向，不信任普遍化的科學研究，不信任抽象的理論等。由於具有臨床心智的教師，靠的是以直覺和個人經驗形成信念，這些信念可能未經檢驗、也未經反省，因此是常識性的、無法接受挑戰的，如此反而形成意識型態的教條，而給教師專業成長帶來困境（張民杰，2001：67-69；McAninch, 1989: 56-59）。

而這種臨床心智等同是Belenky、Clinchy與Tarule（1997）所提出的主觀認知方式。Belenky等人提出了五種認知方式，分別為沈默（silence）、接受的認知方式（received knowing）、主觀的認知方式（subjective knowing）、程序的認知方式（procedural knowing）、建構的認知方式（constructed knowing），這五種認知方式具有階段發展的性質，可以透過教育加以轉換。要克服教師的臨床心智就要將重視直覺、個人經驗，而拒絕理論做為經驗基礎的主觀認知方式加以改變，成為建構取向的認知方式者。

要如何培養教師具有建構取向的認知方式呢？建立教師間分享的文化和機制，是可行的方法之一（McAninch, 1989: 42）。Belenky等人（1997）建議，如果要從主觀的認知方式變成建構的認知方式，必須透過程序認知方式的培養和轉換。換言之，個體最初必須能夠跳出自己的經驗，學習其他認知方式，從主觀的認知方式朝向程序的認知方式，結合第一手經驗、直覺，學習瞭解其他人的角度（lenses）和觀點（perspectives），並能夠連結和發展理論的理解，而成為建構取向的認知方式，以此來克服臨床心智。

### 三、有關教學輔導教師功能之實徵研究

美國由於初任教師的高離職率，很多州都有設計完善的初任教師導入方案（Scherer, 1999）。以加州為例，他們希望藉由「加州初任教師支持與評量方案」（California's Beginning Teacher Support and Assessment, BTSA）的實施，達成以下功能（黃嘉莉，2009）：1.轉變資深教師的角色任務、2.協助初任教師或一般教師的教學困擾與適應教學工作、3.促進教師擁有教學專業的領導權、4.建立教學專業的地位、5.協助並引導初任教師及一般教師從事課程發展。

1987年日本文部省開始試行「初任者研修制度」，規定校內研修的輔導型態有六類：教學觀摩、教學演示、學生指導、活用教具教材、處理校務、學校教育整體之輔導等（楊思偉與林如章，1997：58-59），該制度希望藉由上述輔導項目，讓初任教師順利地導入教師的工作。

張德銳（2006a）針對目前任教已達20年以上的優良教師進行研究，發現國內過去多數的中小學教師初任教職時，主要靠「自行摸索」、「自行嘗試」的方式來度過初任三年，並沒有初任教師之輔導制度。直到1999年國內學者張德銳等人參照「加州初任教師支持與評量方案」（BTSA），協助臺北市教育局推動「教學導師制度」，輔導與協助初任教學兩年內的教師，才開始國內中小學初任教師的輔導措施。而2006年臺北市教育局更全面訂定「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」（臺北市府教育局，2006），正式實施這項方案。而本方案之設計，是希望可以發揮以下功能，包括：協助教師解決生活適應問題、進行親師溝通、進行班級經營、進行學生輔導、解決教學問題、增強教學能力、進行教學省思、持續專業成

長、建立學校同儕互動的文化等（張德銳，2006b）。而對於參加的夥伴教師有四方面的受益，在個人心理方面：獲得友情支持，發揮專業、擁有自尊；在專業方面：可逐漸發展教學技巧與班級經營能力；在人際關係方面：能快速融入學校教育組織，習得組織的文化；在職業生涯方面：克服障礙、提高留任意願，達成生涯階段任務（張德銳、高紅瑛與丁一顧，2005；簡賢昌，2009）。

而根據丁一顧、張德銳與高紅瑛（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」，及「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」（張德銳等，2005），均發現此制度之實施，達成預定之功能。尤以91到93三個學年度的縱貫調查發現：協助教師進行班級經營、解決教學問題、建立學校同儕互動文化，是教學輔導教師制度實際上較能發揮的三項主要功能；而在協助教師解決生活適應問題、協助教師進行班級經營、協助教師進行親師溝通、協助建立學校同儕互動的文化等四項功能，到93學年度都有顯著的提升（丁一顧與張德銳，2007）。

Chao（1997）認為輔導教師具有兩大功能：一是在社會心理上的功能，包括：角色楷模（role modeling）、接納與認可（acceptance and confirmation）、諮詢（counseling）、友誼（friendship），自我印象和能力（self-image and competence），以協助夥伴教師解決本身的問題；二是生涯相關的功能，包括：支持者（sponsorship）、揭露和能見度（exposure and visibility）、教練（coaching）、保護（protection）、挑戰性的安排（challenging assignments），以協助夥伴教師解決教學上的問題。

綜上文獻所述，教學輔導教師制度可以藉由專家教師解決初任或代理教師的工作困擾，克服教師臨床心智，具有社會心理上及教師專業成長生涯相關的功能。



## 參、研究設計與實施

以下針對研究方法與資料分析、研究對象及研究限制，加以說明。

### 一、研究方法及資料分析

為達成研究目的，本研究採取一般性訪談導引取向（general interview guide approach）的訪談法。訪談的進行，大致上分為期中和期末兩次，訪談並依研究目的與研究問題預先擬定訪談題綱，但只做為研究者參考，並未給受訪者。訪談時並未有標準化的提問順序或詞句，過程視受訪者願意揭露程度而做追問和調整，維持了相當程度的情境性和對話性，資料蒐集有系統但較屬於綜合性質。由於本研究聚焦在從代理教師整體的觀點，來了解教學輔導教師的功能，因此雖然此方法有疏忽和遺漏重要主題、減低受訪者反應可比較性的弱點（吳芝儀與李奉儒譯，1995），仍屬可以達成研究目的的適切方法。訪談時在簽定雙方同意書下錄音，做成逐字稿後，以年月日及該師代號加註資料來源。

### 二、研究對象

本研究之訪談對象來源，係由研究者先行製作邀請函、雙方同意書，再透過工作同仁（一位主任），取得參與本方案的代理教師電子郵件信箱，將上述相關資料寄送後，俟代理教師回覆再取得其基本資料進行訪談。由於臺北市教育局並未統計各校參與之代理教師人數，經主任邀請各校提供後，共得69位代理教師名單（其中國小43位、中學26位）。最後取得12位代理教師同意受訪，國中、國小各6位，基本資料如下表1。

表1 研究對象基本資料一覽表

研究對象代號	目前擔任的工作和職務	取得教師證書年度	性別	年齡	代理年資	參與本方案年度	參與本方案資格
A	輔導教師	2005	女	33	3年	第1年	第2款
B	數學教師兼副生教組長	2001	女	31	5年	第1年	第2款
C	國文教師	2006	女	26	2年	第1年	第1款
D	數學教師	2003	男	33	1年	第1年	第1款
E	理化教師兼衛教組副組長	2003	男	29	3年	第1年	第2款
F	輔導教師兼代理輔導組長	2003	男	29	3年	第1年	第2款
G	國小五年級級任教師	2002	女	30	5年	第1年	第2款
H	國小四年級級任教師	2003	女	29	4.5年	第4年	第3款
I	國小一年級級任教師	2008	女	24	1年	第1年	第1款
J	國小英語專任教師	2005	女	27	3年	第3年	第3款
K	國小六年級級任教師	2004	女	28	3年	第3年	第2款
L	國小四年級級任教師	2006	女	26	2年	第1年	第1款

資料來源：研究者整理。

備註：本方案有四類服務對象，包括：1.初任教學二年內之教師且不含實習教師。2.新進至學校服務之教師。3.自願成長，有意願接受輔導之教師。4.經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。12位代理教師中有6位代理年資雖然3年以上，但因係新進教師，所以依規定的第2款參加本方案，而2位表示係依規定的第3款志願性質參加。

### 三、研究限制

本研究採用質性取徑，在訪談後做成逐字稿，並將第一次訪談後分析的結果，做為擬定第二次訪談提問的參考。訪談所得的資料如果出現事實前後矛盾或不合邏輯、或是談論內容不清楚、不完整部分，則再第二次訪談加以追問或尋求受訪者再做說明。但是因為只採單一項蒐集資料方法—訪談，未能與其他方法，例如：文件分析、觀察等進行三角檢證，不免為本研究在方法上之限制。唯訪談過程，儘量讓受訪對象充分表達，確定每位受訪者均完整表達對本方案的看法和感受，才停止該次的訪談，以免有疏忽或遺漏的重要資訊。

## 肆、研究結果與討論

依研究目的將研究結果條列如後，並加以討論。

### 一、代理教師獲得教學輔導教師的協助事項

代理教師身分的夥伴教師獲得教學輔導教師的協助事項，包括在親師互動、認識學校的環境和成員、學生狀況與班級經營的熟悉、教學設計與技巧的協助等，與張德銳（2006b）的研究相似。然而身分的困擾、參加教師甄選的鼓勵和協助則是輔導代理教師時所特有的。

#### （一）代理教師特有身分困擾的協助處理

少子化已嚴重影響到中小學教師的需求量，很多縣市即使有正式教師缺額也不聘滿，會控管改聘代理教師。然而家長通常不清楚這些複雜的人事管理措施，一聽到自己小孩的級任教師是「代課老師」，直覺地就會擔心老師會不會教、能教多久等教學品質和穩定性的問題。為免困擾，代理身分通常都不會主動揭露（張民杰，2009），本研究的訪談對象除非是學期中途插進來帶班或教學，也都不會揭露代理身分，然而有一所學校公布小一級任教師時，把老師姓名後面冠上代理教師，引起家長很大的不安，而這位代理的夥伴教師受到很大的現實震憾，經常詢問教學輔導教師如何取得班上家長的信任。教學輔導老師給予這位夥伴教師很多即時性的協助，並鼓勵她先把學生教好就好，不要想太多。而這位夥伴教師也花了將近兩個月的時間，才逐漸獲得家長對其教學和帶班能力的信任。這是教學輔導教師對代理教師特有的協助事項。這位夥伴教師分享道：

學校那邊把導師後面直接寫代課老師，很多家長知道後就非常不滿，說怎麼剛開始一年級就給代課老師教，我打電話去訪問時就直接掛電話，感覺很受挫。開學那天，大家都圍在教室外面，全程盯著、沒人想離開，盯這個代課老師有沒有帶好這個班。

而教學輔導老師跟我說，只要把小孩教好就好，不要多想，以免自己情緒受影響，小孩子也會受影響，只要小孩可以學到東西就好。

連續二、三個月一直有部分家長無法接受，那一段時間我就一直去找輔導老師討論問題，因為我很努力在做，但在教學經驗上不是那樣足夠，我也有去問其他一年級老師，該做都做，但那些家長還是會說我不是針對妳，而是針對妳的身分，他們無法接受這個身分（20090417I）。

## （二）做為認識學校環境與成員的橋樑

不論是第一年初任且新進的代理教師、或曾在他校代理過的新進教師，剛到這個學校，難免有個忐忑不安的心情，認識學校的環境和成員是迫切需要協助的事項。夥伴教師們說：

一開始當然是先熟悉環境，像我們電腦室進去要打密碼、或是要傳真要去哪裡傳真，那之後當然就是希望可以在教學上面更成長（20090422D）。

她有跟我說學校從以前到現在的發展是怎樣，像我之前改作文會有壓力啊，他就會跟我講以前的每個校長大概風格是怎樣、以前學校的發展是怎樣。聽他講，我才知道（20090423G）。

有一種感覺就是...像我們讀書會的討論，有時在分享經驗時，會比較了解一些學校的事情，有一些互動，上學期剛剛開始不是很熟的時候，覺得很有用（20090504C）！

一開始，老師會比較主動來關心，那個是對校園的熟悉，還有對於人事方面熟悉，是有幫助的（20090804A）。

而教學輔導教師有時也會成為夥伴教師與學校其他老師之間的溝通橋樑，像是夥伴教師D擔任科任教師，有一些導師的意見不好意思直接講時，就會透過輔導教師告訴他（20090422D）、或是教學輔導老師提醒夥伴教師，有關於任課班級導師的習性、比較好溝通，例如：有人說話比較直接、不用被嚇到，有這樣的提醒就不會碰一鼻子灰，也不會以為那些導師不認同，也許只是表達方式不一樣而已（20090420A）。

### （三）親師互動方面的請益

擔任級任教師或導師的夥伴教師，經常針對家長互動方面的問題，向教學輔導教師請益。夥伴教師L說如果家長在聯絡簿上有意見，她做回應之後都會再影印拿給教學輔導教師看可行不可行（20090313L）。夥伴教師I的班上，有位學生的家庭教育比較特殊，如果該生表現不好，奶奶會處罰媽媽，似乎是運用一個給一個壓力的方式，當小孩表現不好，奶奶會要媽媽罰跪，還罵她沒家教。因此教學輔導老師建議夥伴教師如有事情叮嚀，就用便條紙貼上聯絡簿，以免被奶奶看到。媽媽有這樣的壓迫感，小孩壓力也很大，所以一直處不好。這位夥伴教師就會經常和教學輔導教師討論，甚至教學輔導教師還出面協助這位缺乏自信的學生和動輒得咎的媽媽（980417I）。夥伴教師K因為某位家長擔任愛心媽媽，以致於另一位家長質疑老師和這位愛心媽媽關係太近，讓她某些程度介入班上一些事情，教學輔導老師也協助她如何處理（20090506K）。另外，夥伴教師H班上有些小朋友發生一些秩序或行為問題要處理，也請教教學輔導老師如何向家長說明等（20090417H），這些都是訪談對象經常尋求教學輔導教師協助的事項。

### （四）學生狀況與班級經營的熟悉

學生狀況與班級經營更是代理教師向教學輔導教師尋求協助的事項，像是：過動症的處理，協助運用輔導室的資源；單親小孩經常遲到的處理，請他爸爸來學校溝通多次，並依照遇到的困難，幫忙找免費的課後班，給予更多的關注和課業輔導等；還有數學學習受挫、不開口、不動筆算的小朋友，也協助找出原因等（20090417I）。

再者，就是請教輔導教師有關班級經營的技巧，像是：如何管理班級秩序、處理學生一些秩序和行為問題、一年級新生的始業輔導，透過分享去改進自己的一些方法（20090417H、20090506K），分析學校所在社區學生的特性（20090422D），並且透過聚會時邀請校內外人士演講，促進專業成長，例如舉辦認識小朋友情緒的研習，把學校比較特殊的個案提出來討論，獲得專業人士的建議和不同的觀點，有助於跳脫原來的看法（20090506K）。

## （五）教學設計與技巧的協助

教學設計與技巧的協助非常多樣，可能因學校階段、年級和科別而有很多不同的協助。以下是以教學輔導教師與夥伴教師不同的配對方式，來說明在這方面的協助。

### 1. 雙方同為國小同學年老師時提供的一般教學技巧協助

如果雙方是國小同學年的教師時，在教學設計與技巧上的協助就很多。夥伴教師H舉例如：數學或國語，有些小朋友不懂，就會很挫折去問教學輔導老師，哪裡是教學重點，要怎麼說比較清楚（20090417H）、作業訂正（20090506 K）、校外教學分組時家長的人力配置、國語課設計的放天燈活動施放地點、社會與國文的結構圖（20090313L）等，都是教學輔導教師提供的一般教學技巧的協助。

### 2. 雙方同為國小級任教師時提供特定學科的教學評量策略協助

教學輔導教師在方案的活動裡分享特定學科的評量策略，對於夥伴教師專業成長也很有幫助。夥伴教師K提到，該校的教學輔導教師分享數學診斷性測驗線上分析系統，將考卷題目跟小朋友答題的紀錄輸進去，可以看出班上學生答題情形的分佈和學習困難所在，透過一套科學測驗讓老師知道學生可能的問題在哪裡，讓她覺得很有收獲（20090506K）。

### 3. 雙方同為國中科任教師提供特定學科的教學技巧協助

如果配對的雙方是同科的科任教師，在教學技巧上的協助就更能針對任教科目了。夥伴教師B分享她受到的協助：

例1：我問她平方公式，平方差的時候，譬如說：103乘以97，要把它分解成100加3跟100減3，怎麼跟學生解釋這100跟3怎麼來的？一般我們可能會用平方差公式來解釋，那教學輔導老師解釋的很好，她說就是找103跟97的中間值，兩個加起來除以2、或用數線來解釋，因為103跟97中間值是100嘛！所以100離103是3個單位，100離97也是3個單位。那就剛好可以拆成100加3跟100減3，那我覺得這個解釋很好（20090430B）。

例2：那我也有問過她，學生在解一元一次應用問題時，可能是因為

看不懂題目。如何解釋題目的關鍵呢？她說她會把題目整題抄在黑板上，然後一句一句把關鍵的句子畫線。然後跟同學說，原則上題目問什麼，就假設什麼為 $x$ ，然後再去題目裡找關鍵字列出方程式，這樣學生會比較好釐清。以前我們上此單元時唸完題目，就會教同學怎麼假設，然後就直接列方程式，不會針對關鍵字去做解釋，那我以後就知道，要強調關鍵字，帶學生怎麼去找（20090430B）。

也有雙方都是國文專任教師，夥伴教師從教學輔導教師處看到一些教學的創意，例如設計剪報本，將要學生閱讀的小文章貼上，然後兩個禮拜寫一張，當簡報心得，老師再批改（20090504C）。還有教學輔導教師的國文教學流程、習作的用法等，也提供了這位夥伴教師不同於實習時輔導教師的作法，而讓她對於國文教學有更多的創新和體會（20090504C）。

雙方都是理化教師，除了上課碰到問題隨時請教外，也有很多媒體影音教學的專業成長，例如：聲音是比較抽象的，教學時可以用電腦的波形讓它變得比較具體（20081222E）。

另外，也有相同學習領域不同科別的老師配對，像是任教輔導活動專長的夥伴教師接受童軍專長輔導教師的輔導，也讓夥伴教師對整個學習領域的教學有更完整的認識（20090420A）。

#### 4. 國中國文導師對數學老師提供一般教學技巧的協助

受訪的一位數學科夥伴教師，他的教學輔導教師是國文科任教專長，然而入班觀察時，其提供的協助，包括：教學過程說話的節奏快慢、音量大小、板書位置會不會擋到學生視線、老師上課時站的位置、有無走動巡視等（20090422D），雖然是上課過程的小細節，也讓這位夥伴教師認為是有幫助的。

#### （六）參加教師甄選的鼓勵和協助

教學輔導教師對於這些代理教師還有一項特有的鼓勵和協助，就是在教師甄選時的加油、打氣、諮詢和建議。夥伴教師G提到：在代理過程有時會懷疑自己接下來的方向，教學輔導教師會用他以前的經驗，以過來人的身分像朋友一樣和他分享（20090423G）。接近考期的時候，也有教學輔導教師

特別跟夥伴教師加油、打氣，一直鼓勵她去參加教師甄試（20090804A），有些教學輔導教師還會跟夥伴教師分享教學檔案的準備，以及口試的應對技巧（20090817D、20090724F），還有夥伴教師進入複試時，回校請益教學輔導教師（20090727L）。有夥伴教師回憶自己這次教師甄選的試教進步很大，歸功於教學輔導教師的協助（20090817B），甚至有夥伴教師沒有考上正式教師，也鼓勵其留校繼續代理，等待機會（20090724F）。

由上述的協助事項可知，代理教師在尋求協助後，比較會跳脫個人的直覺和自己的經驗，以學習和理解他人的角度和觀點，來思考問題的解決方案，這對克服教師的臨床心智是有幫助的。

## 二、教學輔導教師的協助與「隔壁老師」不同處

以臺北市這幾年的經驗，各校教學輔導教師和夥伴教師除定期、有計畫性的互動外，多半以隨機性互動為主（張德銳等，2005）。本研究訪談的結果發現，每位夥伴教師（代理教師）都會定期每個禮拜或每個月和教學輔導老師互動（上學期較頻繁），而機動性的互動和同一學年上課教室在一起、或是同一學科辦公室在一起的「隔壁老師」有何不同呢？基本上，教學輔導教師的協助是靠制度、具系統性，且是檯面上的；而「隔壁老師」的協助是靠運氣、具隨意性，且是檯面下的，不過兩者應該是互補的關係。茲說明如下：

### （一）制度和運氣

夥伴教師與教學輔導教師的互動，相對於「隔壁老師」，不見得比較頻繁，然而兩者是有差別的。對於夥伴老師，前者是靠制度，由學校安排一位受過訓練的老師來輔導；而後者是靠運氣，每位老師都很忙，他們並沒有義務要幫忙代理教師。夥伴老師D就說：

這層關係還是有差，只能說我運氣很好，剛好周圍的老師都很照顧我，但如果不是這樣也不能怪他們，或許他們剛好很忙，我如果沒有輔導老師的話，就會很孤苦無依，還是不太一樣，你不能把人家的好意當成應該。



像隔壁老師，他就不會入班觀察，一般來說教學觀摩當然是我拿表現最好的一面給人家看，我可能會邀請他，但入班觀察當然不同，隔壁老師就不會入班觀察（20090422D）。

但是由於教學輔導教師是制度性的安排，難免夥伴教師也會有壓力，然而這壓力能促進夥伴教師的專業成長，像教學輔導教師和其他進班觀察的行政人員給了一些建議，就讓夥伴教師在教學上有了進步（20090430B、20090313L）。

## （二）系統性與隨意性

由於教學輔導教師方案是計畫性的活動，因此受訪的夥伴教師都表示雖然大家都很忙，學校還是都會安排定期聚會，並預先擬妥研習內容，包括校外講座、校內老師經驗分享、讀書會、教學活動設計、個案研討，甚至邀請藝人來教魔術做為引起學生注意的策略等等（980817B），所以是比較有系統的教師專業成長活動。此外當然大家也會聊聊班上學生或教學近況，教學輔導教師也會主動詢問這禮拜有沒有事情或情況需要幫忙解決（20090417I、20081008L）。

然而「隔壁老師」只有隨意性的，剛好碰面時才會詢問代理教師最近有無問題，除非代理教師在遭遇問題時主動詢問其他教師，否則不可能得到他們的經驗和看法。夥伴教師C說得很傳神，她說：

有時候在辦公室就只會complain，大部分都是聽到老師們在嘲笑哪一班或幹嘛，但是你並不會聽到一個正式的處理方式，你也不會特地去問說，有沒有什麼好用的處理方法？但是在那個場合裡面（指教學輔導教師會議），我會聽到一些他們班級經營的方法或處理學生的方式，特別針對這個地方去講，是有收獲的（20090504C）。

## （三）檯面上與檯面下

教學輔導教師的引導，會比較以學校的立場來建議夥伴教師。夥伴教師J分享道：

我記得第一年剛開始進來的時候，很多事情都不太懂，就會很執著在自己教學上面，教學輔導教師會說我們學校的走向應該是要這樣子、或說這個課程應該怎麼上、應該focus在某個部分。還有所謂行政上面，因為學校活動非常多，就會詢問教學輔導老師，會比較有安全感，所以她就是會帶著我這樣子做（20090507J）。

甚至如果學校行政處室交付太多任務給夥伴教師，教學輔導教師也會檯面上直接找組長溝通協調（20090727I）；然而「隔壁老師」建議的可能是檯面下的「撇步」。有兩位夥伴教師G和L分別說：

譬如學校很多活動，表單很多，有時候不知道怎麼處理。他就會跟我講說，什麼事情填什麼單、每兩個禮拜要寫學習單，學習單寫多了，教學就會少，品質也會降低。他就有一套因應方式，就是用小朋友輪派的，那大家也不會寫那麼多。就上有政策，下有對策。學校都會固定要求一個班收個3張或5張學習單，就讓小朋友輪流做，可以省掉很多要改的時間，也避免小朋友寫不完、用抄的（20090423G）。

因為之前像研習，我隔壁班有位老師不是常常去，然後我就問他：「老師今天的研習不用一定要去嗎？」他就跟我說：「妳不怕黑掉，就不要去。」他的言下之意是，她是資深老師，所以可以不要去（20090313L）。

#### （四）兩者是互補的關係

研究者訪談夥伴教師發現，全數都會在教學輔導教師之外，提到在校園生活中受到其他教師或職員的協助，很多老師不會因為代理教師有教學輔導教師就不願意協助他們，不會有Portner（2003）擔心的，選定一位教師做為正式的教學輔導教師，可能讓行政人員、其他教師、和學校行政人員降低了該負起對初任教師的專業責任。

不過研究者認為「隔壁老師」和教學輔導教師應該是互補的關係，所謂「遠親不如近鄰」，不管如何配對，教學輔導教師不可能完全提供夥伴教師在工作上的協助需求。有幾位夥伴教師配對的教學輔導教師在年齡上差距有進有遠，他們即紛紛表示：

在校內，跟我比較近，年齡也相近、平常在一起的是朋友。有時候會互相吐吐苦水，可能她會把知道的方法告訴你，透過這個方法，一方面可以有一些舒壓的管道；另一方面也以聽聽原來可以怎麼做。這就是平輩的關係，可是教學輔導老師感覺比較像是長輩，可能我剛好接到的兩個老師都是長輩，所以會比較恭敬一點（20090506K）。

因為她年紀大我很多，所以就有一點很像是媽媽那種感覺，因為我年紀其實還很輕，另外一個是我在學校的好朋友，也是正式老師，因為年紀比較貼近，又是好朋友，我們常常會討論在教學（方法）上怎麼教，其實我和教學輔導老師比較是討論教學（制度）上或行政上，例如與外師的配合、或整個學校可能的教學走向及我們大概要做怎麼樣的事情；那我跟好朋友的話，就會多著墨在教學上面要怎麼教，然後每個年段大概要達到什麼樣的能力，另外一個階段要怎麼做發展，由於我們在教育理念上比較接近，所以比較多事情都是一起做，後來還曾經一起做協同教學（20090507J）。

同年段的那位夥伴教師和她的教學輔導教師年齡比較近，所以就比較多話題聊啦，而我和教學輔導老師年齡差距較大，通常都是把她當成長輩在詢問意見這樣，成為諮詢的對象（20090313L）。不過各有優缺點，年紀差距較大的話，當然看事情的觀點就會不一樣；年齡稍微近一點，想法接近，比較親近，會用「同伴」的態度看待，但是不是真的能做有效的配合呢？我覺得倒還未必（20090727L）。

在小學，同學年的老師和學年主任也提供很多的協助，例如提供課表和教學計畫範本供參考修改、上一任級任老師留下很多教材和教具（20090417I）、初次命題的審題（20090422D）；在國中，任教學科有問題，也會經常詢問同科、坐在相同辦公室的資深老師（20090422D）。兼任行政工作，也都有組長和主任指導（20081222E、20090430 B、20090430F）。有位夥伴教師分享小一班上學生下課跌倒頭撞地板受傷，剛好教室在保健室隔壁，保健室護士小姐幫忙很多，不但先行送醫縫合，還幫忙向家長解釋，並告知代理教師事後打電話告訴家長如何照顧傷口及注意事項，如何表達老師的關心，並主動協助平安保險申領等（20090417I）。甚至有位夥伴分享，愛心媽媽幫助也很大，平常幫忙協助看顧班上學生、協助

班級拍攝畢業光碟等(20090506K)。因此教學輔導教師之設置，應視為協助初任或新進教師增加了一個系統性、制度性的管道，而並不排除原有的正式或非正式的協助管道。不過「隔壁老師」非正式的協助管道，會不會使代理教師受到教師「同儕平庸文化」的影響(鄭景澤，2006)，就有待進一步探討了。

### 三、代理教師對制度的感受與評價

受訪的代理教師都能感受制度的協助，尤其是心理支持的功能，但在實施過程開始應該避免給代理教師多一件事情的感覺，並避免功能遞減的現象，而成果也應避免落入要求績效的窠臼。

#### (一) 代理教師都能感受制度的協助，尤其是心理支持的功能

受訪的代理教師都能感受到此制度對他們的協助，甚至是一種不同於行政上的支持和後盾，讓他們有不是一個人單打獨鬥的感覺，而且教學輔導教師的相處會產生情感，讓夥伴教師有需要的時候理所當然去問教學輔導教師，不會讓人有好像「被麻煩」的感覺，而教學輔導教師的話也比較能夠了解，建議也能夠直接採用。以下是她們的感受：

就會覺得在學校有一個絕對支持妳的老師，給你適時的鼓勵、一些處理方式的提供。雖然學校也會說全力支持你，但是在行政上的求助有時反而不是很正面的回應，所以如有一位老師跟你講說，隨時可以找他，他會幫你，這個感覺是完全不一樣的(20090727L)。

我有問題會去跟他講，然後他會幫我想一些方法，像我班上某些學生的問題可以跟他講，他就會幫我解決，並看他那邊也可以怎麼做，雙方進行，而不是一個人單打獨鬥(980417I)。

同學年的老師，就是大家會遇到一樣的問題，在幫助上比較不是心理上的，是比較立即可以解決的，解決教學現場的問題；而教學輔導老師，就好像一個心理上的支持(20090824G)。

教學輔導制度氣氛營造就像找朋友聊天一樣，所以沒有上下的對立，讓你有需要的時候理所當然提問，不會讓人覺得好像被麻煩。而在

於情感層面，有很多經驗分享，相處上產生情感，建議能夠直接聽進去，不知道其他老師如何看待，我是覺得情感交流是比較深刻的（20090417H）。

這種心理上支持的功能，有助於打破Gordon與Maxey（2000）提到初任教師可能面臨在專業和社交上孤立的困擾。李玉馨（2009）認為「教學輔導教師制度」的一個基本假設是「初任教師必須為其教學困境負責，亦即教學問題出在執教者的身上，教師以其努力可以做出改善，但許多教學問題其實是出在執教者的工作環境上，並非教師改變自己就能夠解決」（頁129）。研究者同意教學問題不只出在執教者身上，也可能在工作環境上，然而工作環境中較重要的還是心理環境，教師們彼此之間的分享機制和互動文化，就是其中很重要的工作環境之一。教學輔導教師制度正是打破「教室是一個黑箱」、「教師是教室裡的國王」這種教師孤立的現象，改善工作環境、共同解決教學問題的機制，它有助於學校建立分享和支持的文化。先前教育局的試辦方案還規定教學輔導教師之職責，不應包含參與服務對象之成績考核（張德銳，2006b），這項規定就有助於形塑心理上支持的功能。

## （二）避免一開始有多做一件事的感覺

學校如何邀請這些初任或新進的代理教師參與本方案呢？有所學校很特別，在教學輔導教師培訓的最後一天，行政人員會帶著夥伴教師到研習中心與教學輔導教師見面聚會喝茶，順便談一下學校狀況，很快地將兩者配對並互相熟悉（20090422D）。有些學校則因沒有新進教師參加，改以新進的代理教師做為輔導對象（20090417I）。有學校是開始八月底有新進教師座談會，只要是新進教師就參與這項教學輔導教師方案（20090507J）。有學校是十月參與研習後，學校才正式開會啟動這項方案（20090430B）。有學校則是半邀請、半強迫，說明參加本方案的好處後，就開始了方案的運作（20090507A）。雖然代理教師在期末訪談都相當肯定這項方案的幫助，但是他們很敏感，尤其有些夥伴教師已經在其他學校代理過，如果在先前學校沒有參與過本方案，剛開始或多或少會有多一件事的感覺，有夥伴教師提到：

其實那個（指教學輔導教師方案）時間有很多是要花費的，那些花費掉的時間也佔用到我的讀書時間（20090420A）。

不過也是很需要一開始讓我們很了解這個活動、或是這個方案是在做些什麼，不然感覺上好像很多代課老師參加，因為我可能待了很多學校吧，是不是又是比較資深的老師比較不好去找他們來做新的嘗試、新的方案，所以幾乎都是從新進老師啊、或是代課老師著手這樣（20090430F）。

要避免多一件事情的感覺，學校在剛開始邀請代理老師參與時，可以多讓他們了解這項方案，也可以比照教學輔導教師幫夥伴教師減課，目前若干大學新進教師就有減課規定，讓他們有更充裕的時間作好各項教學準備（20090804A）。

### （三）避免功能遞減的現象出現

受訪的代理教師，國中小各有一位第一年代理的初任教師，當然也是新進教師，他們對於本方案的需求較多；也有已經代理多年，因為是新進教師才參與本方案，需求協助的項目較少；也有已經參加了本方案三年的代理教師，因為每年的工作職務調整，有不同的學習需求，因此志願參加。但也有夥伴教師兩年都是同樣職務，就發現需求不大，有功能遞減的現象。

以下我們從三位參與方案三年的代理老師，可以發現：如果要讓他們持續參與本方案，應該針對其個人當年擔任職務與專業成長需求加以調整，才能發揮本方案的功能。她們的意見如下：

我會覺得說第一年、第二年其實有一個人在旁邊看著你也好，你知道是有人關懷你也好，是一件蠻好的事情，我相信一定都會有幫助。當然還有一個就是所謂的個人對參加這個團體的認同感，感覺畢竟還是被關照的一群。到了第三年，說很資深、也不是很資深，說很年輕、好像也沒有很年輕，有一點在中間的狀態，參加這樣的團體，自己覺得蠻好玩的，聽聽看別人在想什麼，再去判斷說這個就是我覺得的、那個有可能不是我覺得的，有一點自己的思想，我覺得第三年的時候協助不大（20090507J）。

我覺得第一年的時候覺得怎麼沒有早一點辦這樣子，那時候的想法是

實習時怎麼沒有好好多學一點，好像你當老師之後很難再有機會走進別人的教室，再去學、或再去觀摩，覺得很可惜。今年的話可能是運作的方法沒有第一年那樣子，我的感覺是還好，效果可能不如第一年的好，因為覺得不管學科教學、還是整個班級經營已經沒有什麼太大的問題了，到是覺得怎樣精進自己在其他科目的教學，例如數學、或其他科目的教學，怎麼樣提昇學習效果，是現階段比較想要學到的（20090506K）。

大致上選同學年的教學輔導教師，第一年教低年級、第二年教高年級，而第三年我帶高年級那年，找輔導室的老師當教學輔導教師，因為有小朋友有慣竊問題很難處理。參與這項方案會因為我的年資和經歷，輔導老師和我談不同的東西，一開始會談表象問題的處理，後來上手有經驗以後，就會聊學生心情，討論主題明顯不同。而會繼續參加這團體的原因，是團體動力，不參加會擔心學習停止，參加了會有氣氛，讓自己態度不斷進步、不斷學習，大家感情很好，學到很多，因為人都有惰性，就不會只用舊方法（20090417H）。

臺北市設置方案規定應輔導與協助的對象有四類，包括：1.初任教學二年內之教師且不含實習教師。2.新進至學校服務之教師。3.自願成長，有意願接受輔導之教師。4.經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。由上述研究發現，第一類對象應限定二年內的初任教師，第二類對象應限定校內新進第一年，而第三類、第四類對象，應明確了解其參與的需求，才能發揮本方案的功能。

#### （四）避免落入要求績效的窠臼

受訪的代理老師參加這個方案或多或少會有一些壓力，佔掉一些時間，不過各校對於文書表報，也都能減少就盡量減少、或由教學輔導教師協助完成（20090504C、20090417H、20090313L），學校也未規定教學觀察紀錄、或教學檔案，要做到哪個程度。不過有些學校可能是鼓勵性質，會請參與的夥伴教師進行行動研究、甚或參與比賽等等（20090507A），雖然學校可能是以有意願的優先或徵求自願者，但許多夥伴教師不好拒絕，而衍生額外的壓力（20090804A）。臺北市教育局在進行本方案訪視時，如果也能減少表

報或書面資料的要求，改以實地訪評方式了解各校辦理成果，也可以使參與方案的教師，減少這項附加的壓力。

## 伍、結論與建議

研究結果經過上述討論後，做成以下結論與建議：

### 一、結論

本研究有以下四項結論：

- (一) 從代理教師獲得教學輔導教師的協助事項，包括：特有身分困擾的協助處理、親師互動的請益、認識學校的環境和成員、學生狀況與班級經營的熟悉、教學設計與技巧的協助、參加教師甄選的鼓勵和協助等，可以得知本方案發揮了原先預定之功能。而特有身分困擾的協助處理及參加教師甄選的鼓勵和協助，是代理教師特有的需求。
- (二) 本方案的功能還包括因為教學輔導教師的設置，使新進或初任的代理教師得到更多的幫忙，有助於解決工作上的困擾，克服面臨複雜教學情境所形成的臨床心智，讓代理教師更加勝任教育工作。
- (三) 教學輔導教師的協助是靠制度、具系統性，且是檯面上的；而泛指學校其他教職員的「隔壁老師」，獲得其協助是靠運氣、具隨意性，且是檯面下的，兩種途徑不太相同，發揮的功能也不一樣，但是兩者應該是互補的關係。學校應該將教學輔導教師設置，當成是協助代理教師另一新增的管道，而其他的協助管道也應該一併進行。
- (四) 受訪的代理教師都能感受制度的協助，尤其是心理支持的功能，但在實施過程一開始應該避免給代理教師多一件事情的感覺，並避免功能遞減的現象，及避免落入要求績效的窠臼，讓本方案回歸到滿足服務對象的需求上。尤其代理教師雖然代理多年，已非初任教師，然而轉任其他學校時，因為係新進身分，又要參與本方案，更應留意這個功能遞減的現象。



## 二、建議

根據上述結論有以下三點建議：

- (一) 教學輔導教師設置方案將代理教師納入服務對象，對代理教師是有幫助的，尤以心理支持的功能特別讓代理教師有感受，應該持續維持。
- (二) 對於初任教職二年以內的代理教師，在教學輔導時應考慮其代理教師身分所增加的輔導需求或協助事項，讓其更能安心地投入當下的教學工作。
- (三) 為避免功能遞減的現象，建議學校對於任教已經超過二年的新進代理教師，應以自願性質參加本方案為宜，並特別依其需求作為輔導或協助事項的調整。

## 參考文獻

- 丁一顧與張德銳（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、張德銳與高紅瑛（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。
- 王百合與游美惠（2003）。教育界的勞動後備軍——已婚女性代課教師之初探性研究。教育研究集刊，**49**（4），61-92。
- 田慶軒（譯）（2003）。C. S. Weinstein著。中學課堂管理。上海：華東師範大學。
- 李文惠（2006）。學校中的臨時工/吉普賽人——國中代理代課教師工作處境及專業認同之探究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 李玉馨（2009）。新手教師的使命與困境：從Dewey哲學論臺北市教學導師制度之改進。當代教育研究，**17**（1），107-136。
- 李建彥與張德勝（2003）。國民小學初任教師工作輔導需求之研究。花蓮師

※本文之完成應感謝臺北市國語實小楊玲珠主任提供的研究對象資料，以及12位受訪的代理教師。而因為本研究併同國科會專題研究計畫，編號：NSC 97-2410-H-003-130一案進行訪談，亦有助於受訪者的同意，應予以致謝。而兩位審查委員精簡扼要的評論，找到本文可以再充實的缺點和疏漏之處，另戴禎儀同學細心校對，也都要表達十分感謝之意。

- 院學報，17，1-30。
- 谷瑞勉（1998）。學期初之班級經營—資深與初任幼兒教師之比較。屏東師院國民教育研究所論文集，2，37-53。
- 吳芝儀與李奉儒（譯）（1995）。M. Q. Patton著。質的評鑑與研究。臺北縣：桂冠。
- 吳福源（1998）。國民小學教師班級經營策略與班級氣氛之研究-優良教師與一般教師之比較。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 林詹田（2000）。綜合高中教師信念與班級經營策略之相關研究。彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 周淑瓊（1998）。國中專家/新手導師班級經營的信念、認知、行動策略與其班級經營效果之比較研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 徐式寬（2008）。漫漫遙迢路—從新手到專家教師的教師成長之路。載於呂金燮、吳毓瑩、吳麗君、林偉文、柯秋雪、徐式寬、袁汝儀、蔡敏玲、閻鴻中（合著），華人教養之道—若水（頁103-137）。臺北市：心理。
- 張民杰（2001）。案例教學法—理論與實務。臺北市：五南。
- 張民杰（2009）。師資培育歷程外一章：一位國中初任代理教師的個案研究。教育研究與發展期刊，5（1），59-90
- 張德銳（2006a）。中小學優良教師專業發展歷程及教學經驗之研究。臺北市：國立教育資料館。
- 張德銳（2006b）。臺北市教學輔導教師制度的回顧、現狀與前瞻。教育行政與評鑑季刊，1，1-22。
- 張德銳、高紅瑛與丁一顧（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，36（1），157-188。
- 教育部（2008）。中華民國師資培育統計年報（九十六年版）。臺北市：作者。
- 黃嘉莉（2009）。加州初任教師支持與評量制度之研究。教育研究與發展期刊，5（1），131-164。
- 黃義良（2000）。國中小初任教師工作壓力與調適取向之研究。國民教育研究學報，6，269-298。

- 詹志禹與吳璧純（主譯）（2008）。R. J. Sternberg & W. M. Williams著。教育心理學—教與學的理論與實踐。臺北市：禾楓。
- 楊思偉與林如章（1997）。日本實習輔導教師制度研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。計畫編號：NSC 86-2413-H-003-017-F9。
- 臺北市政府教育局（2006）。臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案。臺北市：未出版之教育局局務會議資料。
- 鄭景澤（2006）。一路走來，何必如一一教師異化之研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡淑桂（2004）。幼稚園專家教師與新手教師的班級經營策略之比較研究。康寧學報，6，181-224。
- 蕭靜芳（2005）。教學過客—代理教師的學生適應問題。師說，186，12-13。
- 簡紅珠（1996）。國小專家與新手教師的班級管理實作與決定之研究。教育研究資訊，4（4），36-48。
- 簡賢昌（2009）。臺北市國小教學輔導教師與初任教師互動歷程之研究。臺北市立教育大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., & Tarule, J. M. (1997). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Chao, G. T. (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of vocational behavior, 51*, 15-28.
- Dollase, R. H. (1992). *Voices of beginning teachers: Visions & realities*. New York: Teachers College press.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gordon, S. P., & Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed* (2<sup>nd</sup> ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McAninch, A. C. (1989). *The case method in teacher education : Analysis, rationale, and proposal*. Ann Arbor, MI: A Bell & Howell.
- Portner, H. (2003). *Mentoring new teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Scherer, M. (Ed.). (1999). *A Better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

# The Function of Taipei City's Mentor Teacher Program from Substitute Teachers' Viewpoint

*Min-Chieh Chang\**

## *Abstract*

The mentor teacher program had been implemented for nine years in Taipei municipal elementary and secondary schools already. There are some studies had proved the effectiveness and efficiency of this program. The substitute teachers had become the new members of this program since four years ago. The purpose of this research was to understand the functions of mentor teacher program from substitute teachers' viewpoints. The method of this study adopted the interviewing of general interview guide approach. Twelve substitute teachers who were involved in this program accepted two interviews in this study.

The results of this study were as follows: First, this program would be helpful not only for solving the trouble of substitute teacher's identity but also for improving parent-teacher communication and interaction among school's staff and students. In addition, it would increase their skills for teaching and teacher selection. Second, this program would provide systematic assistance for mentor teacher. Third, these interviewees considered that the program was useful, especially in providing mental supporting.

**Key words: mentor teacher, substitute teacher, Taipei City's Mentor Teacher Program**

---

Section editor: Kuei-Chun Huang

Received: October 21, 2009; Modified: January 24, 2010; Accepted: June 15, 2010

\* Min-Chieh Chang, Associate Professor, Office of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University, E-mail: cjame@ntnu.edu.tw