

美國教學輔導教師制度 及其在我國中小學教師 專業成長之應用

張德銳*

摘要

中小學教師專業成長係教育改革成功與否的關鍵之一。美國教學輔導教師制度係美國教育界近 20 年來一方面爲了促進資深教師的自我更新發展與經驗傳承，另一方面爲了有效協助、支持與輔導初任教師之專業成長，所推動的教改政策之一。本文先探討教學輔導教師制度的歷史沿革、理論基礎、意義與目的、遴選標準與程序、培訓、輔導對象與配對方式、角色職責與工作條件等內涵，並分析教學輔導教師制度在實施成效與困難方面的實證研究，然後論述如何將教學輔導教師應用在我國中小學教師專業成長上，提供國內學者專家或實務人員未來規劃與辦理教師專業成長活動所參酌，以提升國內中小學教師的專業素質，進而增益學生之學習。

關鍵詞：實習輔導、導入輔導、教學輔導教師、初任教師、專業成長

*張德銳，台北市立教育大學教授兼教育學院院長

電子郵件：derray@tmue.edu.tw

來稿日期：2008 年 3 月 6 日；修訂日期：2009 年 5 月 11 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

Mentor Teacher Program and Its Application for Professional Growth of Elementary and Secondary School Teachers

Derray Chang*

Abstract

The mentor teacher program has been in practice for years in America. The purposes of the program are to facilitate the self-renewal of senior teachers on the one hand, and to assist and support the beginning teachers on the other. This article summarizes the theoretical base, historical evolution, meaning and goals of the program, and the selection, training, matching, roles and working conditions of the mentors. This study also analyzes the empirical research results of the program. Finally, this paper discusses how to implement a mentor teacher program in elementary and secondary schools for teachers' professional growth in Taiwan.

Keywords: practicum mentoring, beginning teacher induction, mentor teacher, beginning teacher, professional growth

*Derray Chang, Professor & Dean, School of Education, Taipei Municipal University of Education

E-mail: derray@tmue.edu.tw

Manuscript received: February 9, 2009; Modified: May 16, 2009; Accepted: June 16, 2009

壹、前言

中小學教師專業能力的成長及專業地位之建立，是提升教育品質的關鍵。世界教師組織聯合會（World Confederation of Organizations of the Teaching Profession, WCOTP）在 1990 年代表大會中強調「教師在其專業執行時間，應不斷精進，繼續增加其知識與經驗，不斷發展其不可或缺的素質」（引自許嘉倩，2006）。可見教師專業成長已是世界潮流訴求的重點。國內近來教育改革的訴求，亦多強調塑造教師專業形象、提升教師專業能力與促進教師專業自主權。

教師專業成長途徑固然眾多，但其中重要途徑之一便是目前世界各國師資培育界皆相當重視的「教學輔導教師」（mentor teacher）（簡稱教學輔導教師）制度。尤其在美國，教學輔導教師已是個被普遍推展的實務。教學輔導教師制度的產生乃爲了因應促進教師專業成長與提升教師專業自主的訴求，旨在藉由同儕間的互相學習，以達到彼此互動提升的效果。根據多項有關教學輔導教師制度的研究（American Federation of Teachers, 1998; Commission on Teacher Credentialing, 1993; Feiman-Nemser, 1992; Stanford et al., 1994）指出，該制度可以改善教師專業孤立情形、促進集體合作，教師因此得以獲得友伴關係與肯定、接觸各種教學模式、調整自我教學、及從事教學思考等。

教學輔導教師制度在我國先由台北市中小學從 1999 年開始規劃實施。多年來，在國內已逐漸受到注意並在台北縣、新竹縣、台中縣、台南市、高雄市等縣市開始推廣。爲了讓國人瞭解教學輔導教師制度的內涵及其在我國中小學教師專業成長的應用，本文先說明教學輔導教師制度的歷史沿革與理論基礎，以及教學輔導教師的意義與目的、遴選標準與程序、培訓、輔導對象與配對方式、角色職責與工作條件等重要內涵，並分析教學輔導教師制度在實施成效與困難，然後說明教學輔導教師制度如何應用在我國中小學教師專業成長，並提出與建議。

貳、教學輔導教師制度的歷史沿革與理論基礎

一、教學輔導教師的歷史沿革

「mentor」一詞首先出現於希臘羅馬神話《奧德塞》（The Odyssey）。神話中描述尤里西斯（Ulysses）必須參與特洛伊戰爭（Trojan War），臨行前他被

警告一旦成行，必須 20 年才能返家。因此他將產業和兒子泰勒馬克斯（Telemachus）託付給朋友曼托（Mentor）。20 年期間，曼托忠實地照料尤里西斯的產業，並且輔助泰勒馬克斯。從此「mentor」成為有經驗並值得信賴的諮商者的代名（江雪齡，1989；張德銳等人，2002；Lowney, 1986）。

「師徒制」（mentoring）可追溯到西元前十八世紀巴比倫國王漢謨拉比（Hammurabi, 1795-1750 B.C.）的法律規定，年輕的學子必須向老工匠師傅拜師習藝（林心茹譯，2004）。美國師徒制度最先運用於企業界。美國商業貴人啓導之父詹姆士·潘尼（James Cash Penney, 1875-1971）首開先河，他的學徒制是由各店頭經理帶領、訓練新進的員工，之後再由這些受過良好訓練的員工去經營另一家潘尼百貨公司（J. C. Penney）的分店。由於師徒制的成效相當良好，良師制度的理念遂被陸續應用在訓練護士（Fagan & Fagan, 1983）、心理學家（Pierce, 1983）、社會學家（Phillips, 1979）、科學家（Rawles, 1980）、教師（Gray & Gray, 1985）、教育行政人員（Hepner & Faaborg, 1979）等行業。

師徒制在工商界、醫界中的傳承由來已久，然至二十世紀初期，教育界才開始有系統的引用，並讓之後的教學輔導教師制度有了新的局面（林心茹譯，2004）。不過早期的師徒制比較強調如同學徒般的新任教師追隨資深教師的腳步依樣畫葫蘆，「複製」所謂「專家」的教學風格及方法；相對的，當前的師徒制則鼓勵新手教師主動地參與者、探究、批判思考。教學輔導教師的角色也從建議的提供者、問題的解決者，轉變為提問者、傾聽者、以及反思者的典範（Furlong & Maynard, 1995）。

教學輔導教師制度在 1950 年代首先運用在師資職前培育的「教學實習」（student teaching）；1980 年代開始運用在初任教師的導入輔導（beginning teacher induction）方案中。在過去的 20 多年內，美國許多州都相當關注導入方案。許雅惠（2004）指出，1980 年代，美國只有 15 州提供初任教師導入方案，到 2001 年暴增 2 倍多，約有 33 州擁有導入政策，其中加州（California）、康乃狄克（Connecticut）、印第安那（Indiana）、肯塔基（Kentucky）、路易斯安那（Louisiana）、北卡羅來納（North Carolina）、俄克拉荷馬（Oklahoma）、南卡羅來納（South Carolina）、維吉尼亞（Virginia）、西維吉尼亞（West Virginia）等 10 州，不但強制要求各學區實施導入方案，同時也提供預算資助這些方案。另外，科羅拉多（Colorado）、緬因（Maine）、密西根（Michigan）、密蘇里（Missouri）、紐澤西（New Jersey）、新墨西哥（New Mexico）、賓州（Pennsylvania）、德州（Texas）、猶他（Utah）等 9 州所提供的政策，雖然強制要

求實施導入方案，但是並沒有給予財政支持；至於德拉威（Delaware）、喬治亞（Georgia）、愛達荷（Idaho）、愛荷華（Iowa）、馬里蘭（Maryland）、麻薩諸塞（Massachusetts）、內布拉斯加（Nebraska）、俄亥俄（Ohio）、華盛頓（Washington）等9州則提供財政支持，但州政府並未強制要求各學區實施此方案。

二、教學輔導教師的理論基礎

教學輔導教師的理論基礎主要有維高斯基（Lev Semenovich Vygotsky，1896-1934）的「鷹架理論」（scaffolding）、班杜拉（Albert Bandura，1925-）的「自我效能理論」（self-efficacy theory）、艾里克森（Erik Homburger Erikson，1902-1994）的「心理社會期發展論」（the theory of psychosocial development）、以及富勒（F.F.Fuller）的教師生涯發展理論（許雅惠，2004；蔡玉對，2007）。

根據鷹架理論，資深教師和新手教師一起工作，資深教師藉由示範、討論、回饋等提供新手教師成長的鷹架，達到其潛能發展最大化的發展區（許雅惠，2004）；根據自我效能理論，教學輔導教師制度藉由良師典範的現身說法或示範教學，讓新手教師獲得心理上的支持，並有觀察學習的機會，如此亦能增進新手教師的教學能力和技巧（蔡玉對，2007）；就艾里克森心理社會期發展階段論的觀點而言，初任教師剛剛從自我統合或角色混亂的青年期轉換到成年期，所要面對的主要任務是與他人發展成為友愛親密或孤癖疏離關係的關鍵期，此時初任教師格外需要尋求與同儕建立相互協助與支持的關係，才能免於逐漸成為個人主義的專業習慣，限制日後專業潛能的持續發展（陳美玉，1999）；就教師生涯發展理論而言，初任教師需要任教學校本身營造出有利的教與學的條件，隨時有人提供積極的協助，初任教師才能更順利的從依賴的學生角色轉變為既能獨立又能與同事合作的教師角色（Costa & Garmston, 1994; Griffin, 1982）。

參、教學輔導教師制度的重要內涵

一、教學輔導教師的意義與目的

教學輔導教師制度在美國的發展，早已從實習教師的教學輔導演變為初任教師的教學輔導，近年來為解決教學困難教師的輔導問題以及增進同學年、同

領域教師的互動，業已將教學輔導教師的輔導對象有所擴充。

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、支持或輔導之資深優良教師而言」；受輔導的教師係學校實習教師、初任教師或教學有困難的教師，往往被稱為「被照顧教師」(proteges)或「夥伴教師」，以示受教學輔導教師支持以及和教學輔導教師共同成長的夥伴關係(張德銳，1996；張德銳等，2002)。許月玫(2002)指出教學輔導教師制度的設立具有多重目標，主要藉同儕間的相互學習以改善教學效率，使教師的寶貴經驗得以傳承。除了協助初任與一般有需要協助的教師之外，亦提供資深的績優教師專業成長的機會，亦可促進教師專業成長與專業互動，並藉以改善教師文化，促進學校本位的管理與發展。蔡玉對(2007)亦指出教學輔導教師具有增進教師教學效能、促進教師專業發展及形塑優質學校文化等三方面的目的。就增進教學效能而言，資深教師經驗的傳承讓初任教師迅速熟悉教學環境，解決教職生活適應問題，是增進教師教學效能，提升學校教育品質可行策略之一。就促進教師專業發展而言，教學輔導教師制度將以往教師間的非正式互動，加以正式化和組織化，使教師能更有結構地分享彼此的教學知識，以收專業成長之效，是一套融合專業對話、課程發展、同儕視導以及行動研究等專業成長方式的制度。就形塑優質學校文化而言，教學輔導教師制度由教師以及行政人員的參與，讓學校同仁建立學習夥伴關係，進行同儕合作學習，形塑學習型組織的文化。

台北市中小學所推動的教學輔導教師，其所輔導的對象不限於任教年資2年內的初任教師，尚包括教學有困難的教師、新進教師以及有成長意願並自願接受輔導的教師，其目的更在彰顯以促進資深教師專業發展的同儕輔導。

二、教學輔導教師的遴選標準與程序

奧德爾(Sandra J. Odell)(1990)認為教學輔導教師為教學的示範者、教師的協助者、以及策略的解說者，因此必須是有效能的教師。但是一位有效能的教師卻未必是一位成功的教學輔導教師，因為教學輔導教師所協助的對象為成人，是以教學輔導教師必須擅長與成人互動(Wagner & Ownby, 1995)。因此，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與人際溝通技巧，並且必須有協助教師同儕的意願，如此才能勝任教學輔導教師的角色任務。

何佳郡、劉春榮(2008)則發現教學輔導教師的遴選可根據三大向度、八

項規準（共涵蓋 31 項指標）。三大向度為人格特質、教學素養與視導知能。其中，人格特質包含教學輔導教師要有協助他人的動機意願、引導他人的才能、願意與他人分享的行為傾向等三項規準；教學素養向度方面，即含括教學輔導教師要有課程設計、教學以及班級經營的能力等三項規準；視導知能向度方面，則是教學輔導教師要有足夠的教學及實習輔導資歷以及教學視導技能等二項規準。

張德銳（1998）指出教學輔導教師的選拔方式通常有以下三種：第一種，由師資培育機構遴選；第二種，由學校行政人員指派；第三種，則由教師團體推選。一般做法多由有意願的教師提出申請或由學校同仁推薦，經過資格審核後，由特定的遴選委員會經過正式合法的遴選過程產生之。

三、教學輔導教師的培訓

一般而言，教學輔導教師的培訓重點主要為有效教學、教學觀察、教室管理、課程計畫、舉行討論會議、如何與成年學習者共同工作、教學輔導以及協助技巧等內容（Wilder, 1992）。為使教學輔導教師勝任工作，布萊爾（S. Blair）和波西克（J. Bercik）（1987）亦認為，教學輔導教師除需接受一般教師的在職訓練外，更需要加強教學演示、教學觀察、指導教學訓練，同時需研讀教師發展、新任教師的需求、有效教學技巧、視導技巧、專業發展等方面資訊。

四、教學輔導教師的輔導對象與配對方式

隆尼（R. G. Lowney）（1986）指出，美國加州教學輔導教師的主要功能是提供初任教師協助和輔導，但是在自願的情況下，有經驗的教師也可以主動請求教學輔導教師的協助。至於教學表現欠佳的教師亦可加以強制輔導，以重建其信心，並早日重回教學的正軌。可見實習教師及初任教師是教學輔導教師的主要對象，但已逐漸擴及自願成長教師以及不適任教師的輔導。

在教學輔導教師與夥伴教師的配對方面，甘色爾（T. Ganser）（1995）提出以下四項配對原則：教學工作相似、教學理念相似、允許雙方互動的上班時間、物理空間相鄰近。畢夏普（N. R. Bishop）（1997）的研究發現，初任教師認為，教學工作類似、辦公位置相鄰近是相當重要的。布洛克（B. Brock）和葛瑞帝（M. Grady）（1998）則建議，在配對時應考量雙方的性別、年齡、個人特質、興趣的合適度，同時有分享時間更好。張德銳等人（2004）歸納文獻，也發現以下配對方式較佳：（一）按任教年級和教授的學科範圍派任；（二）按就近原則派任，輔導者與被輔導者上課地點相近；（三）按相同教學理念與

人格特質派任；（四）以輔導小組的方式進行，由多個教學輔導教師共同輔導。

五、教學輔導教師的角色職責與工作條件

張德銳等人（2001）綜合學者（廖純英，1993；Lowney, 1986; Sandra, 1999）的看法，界定教學輔導教師的角色職責如下：

- （一）資訊提供者：提供教學資源與資訊。
- （二）溫馨支持者：協助新進教師建立良好人際關係；以及觀摩其他教師教學的機會。
- （三）問題解決者：協助新進教師解決課程與教學上的問題。
- （四）共同參與者：和教師共同發展並試驗新課程及發展班級經營技巧。
- （五）指導示範者：提供新進教師教學理念，示範各種教學技巧。
- （六）諮詢輔導者：對於新進教師教學，進行觀察與回饋，並於事後給予輔導。

至於教學輔導教師的工作條件可分為內在與外在兩方面：內在激勵強調要給予教學輔導教師充分的進修、研究的機會以及工作本身的尊榮感與成就感；外在獎勵方式可包括調整教學輔導教師的職務、減輕其授課時數、表彰與差假、薪津補助等。

肆、教學輔導教師制度成效與困境的實證研究

一、教學輔導教師制度的成效

國外有關教學輔導教師成效的實證研究已相當豐富，茲列舉如表 1。從表 1 中可發現教學輔導教師制度成效如下：（一）教學輔導教師、新手教師、行政人員大多認同教學輔導教師制度之設置目的；（二）教學輔導教師之所於願意擔任教學輔導工作，主要是由於薪火相傳的內在動機；（三）教學輔導教師除提供新手教師情緒支持外，在實質上有助於教學問題的解決以及教學效能的提升；（四）教學輔導除了有益於新手教師個人的專業發展外，教學輔導教師也從輔導過程中提升自我覺察、教學省思的能量以及學習新的教學策略；（五）教學輔導教師制度的實施有利於教師同儕的互動，形塑專業學習社群的文化；（六）除了上述影響教學輔導教師制度成敗的幾個關鍵因素外，教學輔導教師

的遴選、教學輔導教師的培訓、學區/學校的專業環境、以及行政的支持程度等四個因素亦甚為重要。

表 1 國外教學輔導教師實施成效之相關研究表（依年代）

研究者	研究方法	研究結論
Rupp (1988)	問卷調查	(1) 穩固的教學輔導教師與初任教師的關係有助於雙方的教學表現； (2) 良好的關係有助於持續地、正向支持初任教師； (3) 教學輔導教師與初任教師的關係，其過程中獲益的是：激發教學熱忱、增加自我價值感、分享新觀念； (4) 教學輔導教師與初任教師的共通時間是有必要的； (5) 角色期望有必要界定與釐清。
Woodruff (1990)	問卷調查	透過問卷調查教學輔導教師、初任教師、校長、教育局人員。研究對象皆同意教學輔導教師有助於個人的發展。初任教師不同意在互動過程中獲益不多。教學輔導教師對其角色有高滿意度。受訪者皆同意教學輔導教師對教學品質提升有貢獻，但其間主要的困難在於缺乏互動時間、缺乏共同科目之間交流、對持續專業發展的需求、希望能有津貼。
Quinn (1991)	問卷調查質性訪談	5 對教學輔導教師與初任教師，互動與輔導型態，初任教師主要獲益是情感、資訊和教學支持，教室的地理位置影響互動，教學輔導教師提供的友情支持是互動過程中最大成就。教學輔導教師在互動過程中最大的獲益是利他主義情感的滿足—「助人為快樂之本」，她們也珍惜協助新人的機會。
Schmidt (1992)	問卷調查質性訪談	教學輔導教師的支持與教師的滿意度達顯著相關，教學輔導教師的支持和教師關注反應亦達顯著，初任教師感受到教學輔導教師的支持程度與會面次數、時間達顯著（見面多、感受好）。建議：在培訓課程時，需要強化角色、期望，正式的導入課程、教學輔導教師的正向支持有助於教師的對工作的滿意度、激起教師的正向關注。
Montesano (1998)	質性訪談	研究 6 對配對，只有 3 對成功，只有 2 對覺得有專業上的成長，初任教師從互動關係獲益的方式是多樣的，然而影響他們對於教學態度與教學方式的卻不明顯。教學輔導教師制度推動的四個關鍵因素：教學輔導教師培訓課程、學區/學校環境、參與制度的人員遴選、導入方案接受的支持程度。
Mills (2003)	問卷調查質性訪談	愈是有經驗的教學輔導教師愈是能在輔導過程中獲得正向的影響——在專業性、教學策略、專業發展、個人發展等。多數教學輔導教師認為接受訓練有助於他們獲得成功的輔導經驗。輔導初任教師也讓教學輔導教師的班級學生獲益（擔任視導者的經驗）。初任教師在研習課程、大學師資培訓課程中所展現新的教學策略、教材媒體，再經由自己的省思，使得教學輔導教師本身教學獲得改進。此外，質性的資料發現缺乏時間互動是最大的挫敗感，大致上教學輔導教師的感覺是建立同儕關係、樂於與初任教師工作，也瞭解他們會對初任教師產生正向影響。教學輔導教師對於輔導新手也會從中得到信心和能力。

表 1 國外教學輔導教師實施成效之相關研究表（依年代）（續）

Duling (2003)	質性訪談	(1) 擔任臨床輔導教師的經驗正向地影響資深教師的自我覺察、教學省思以及能複習既有的教學方法和學習新教學策略； (2) 臨床輔導教師和實習教師的關係是多樣而複雜的，且能在正式關係結束後能可繼續的； (3) 和師培大學所形成的專業發展學校關係有益於臨床輔導教師任教班級學生的學習； (4) 由於專業發展學校的關係，學校的學習社群環境、行政的支持、以及教師擔任臨床輔導教師的意願有所提升。
Angeliadis (2007)	質性訪談	教學輔導教師強烈感覺擔任教學輔導教師的益處。他們相信自己是學校環境的重要成員。由於他們希望幫助新教師，所以他們選擇擔任教學輔導教師，而他們之所以選擇擔任教學輔導職務，是由於先前的被輔導成功經驗或者是以往缺乏受輔導經驗的遺憾所引發。

資料來源：作者修改自簡賢昌（2008）。

黃婉萍（1999）在實習輔導教師成效與困境的研究發現實習輔導教師對實習教師的專業發展確有實質助益，但也有其侷限，實習教師的專業發展以教育專業知能為主，可以分為教育情境認知、教師形象建立與自我模式建構三期，班級經營是共同的困擾。李倩鈺（2002）的研究發現，良好的師徒關係對於師徒學習與專業成長均有正面的幫助，包括教學專業能力的成長、教育發展能力的培養、心理建設與支持等；但師傅多認為對自己的成長較少，對徒弟的成長較多。相對的，李翠萍（2004）的研究則發現，實習輔導教師在輔導之初未對實習教師作明確的規範與要求；實習輔導教師缺乏專業指導的能力和意願；實習教師不積極的實習態度；實習輔導教師對實習教師產生角色期望落差；教室王國的孤立性限制真實師徒關係的充分發展；以及實習教授與實習學校行政人員未盡督導與橋樑職責等乃造成不成功實習輔導的影響因素。

至於對初任教師及資深教師的教學輔導之實施成效與困境的研究方面，許雅惠（2004）發現，教學輔導教師所發揮的功能獲得相當高程度的肯定，除了協助「解決教學問題」、「建立學校同儕互動文化」、「進行班級經營」所獲得的肯定在 90% 以上，其他各選項包括協助「生活適應」、「親師溝通」、「學生輔導」、「增強教學能力」、「教學省思」、「專業成長」所獲得的肯定均在 80% 以上。另外，參與教學輔導教師制度之後，大多數的受訪者都同意他們變得更能反思自己的教學、更加積極參與專業成長活動、與同事間的人際關係更為融洽，而且對於教學更有信心。張德銳、簡賢昌（2008）的研究發現，夥

伴教師在教學輔導教師協助下獲得較佳的生活適應、友伴支持、解決教學困擾、獲得成長資訊與管道。而教學輔導教師則可獲得成就感、精進教學技巧、提升人際關係與溝通能力、增益專業等四方面。同時，教師文化會受到領導者、教育改革浪潮因素影響。吳紹歆（2005）發現教師文化是持續的動態歷程。分享、合作、認同、向上、討論、奮鬥的教師文化有助於教學輔導教師制度的推行，而教學輔導教師制度有助於形塑正向的教師文化。

二、教學輔導教師制度的困境

從表 1 可知，實行教學輔導教師制度時可能會產生些許困境，諸如：仍有教學輔導配對未能發揮功能，雙方的互動流於形式和疏離；教學輔導教師制度之所以未發揮功能，其主要因素在於融洽信任關係未能建立、雙方缺乏互動時間、缺乏共同科目之間交流、缺乏持續專業發展的需求等。

曾莉雯（2004）的研究中發現，某一所個案國中在實施教學輔導教師制度中所產生的問題主要如下：（一）教師對制度的不瞭解；（二）配對的不適切；（三）建立關係的難題；（四）時間不足、工作負擔重的難題；（五）夥伴教師的抗拒；（六）教學輔導教師記錄輔導資料的困難；（七）研習活動的成效有限。蔡玉對（2007）的研究亦發現實施教學輔導教師制度遭遇到的困難是：教學輔導教師工作負擔繁重、組織成員工作壓力增加、配對團體互動的時間與機會不足、夥伴教師接受輔導與成長的意願不高、學校對配對所能提供的行政協助有限。

綜合以上國內的研究，可以發現以下和國外研究相當一致的結果：

（一）教學輔導教師之目的獲得行政人員、教學輔導教師以及夥伴教師的肯定。

（二）教學輔導教師所提供的服務有助於夥伴教師解決教學問題，提升教學效能。

（三）教學輔導教師則可獲得成就感、尊榮感、精進教學技巧、提升人際關係與溝通能力等方面的獲益。

（四）合作、分享、向上的教師文化有利於教學輔導教師制度的實施，教學輔導教師制度的實施則有利於教師同儕互動文化的建構。

（五）教學輔導教師制度的實施困難在於宣導不足、行政支持不足，以及教學輔導教師與夥伴教師之間配對不當、融洽信任關係未能建立、雙方缺乏互動時間、缺乏持續專業發展的動力。

伍、教學輔導教師制度在教師專業成長的應用

教學輔導教師制度在國內外的實徵研究均指出其效果受到肯定，對於未來教師專業成長的規劃與執行應有其參考價值。有鑑於此，作者在瞭解教學輔導教師制度的理論概念與相關實徵研究後，分別就職前教育、導入輔導以及在職進修等三個階段，提出對我國未來中小學教師專業成長的規劃之建議，以供參酌。

一、職前教育階段：支持與推動同儕師徒式專業成長方案

教學輔導或者師徒制不僅在導入輔導有其成效，亦可用在資深師資生對資淺師資生的帶領。國內已有多篇研究（梁素霞，2002；陳嘉彌，2004；黃善美，2004）發現在學生學習階段的師徒制亦有其功能和必要性。例如黃善美（2004）指出：參與同儕師徒制的小學五年級和三年級學生，對師徒雙方來說，包括體驗助人的快樂與培養責任感、建立自我價值感、感受師徒團體的接納和信賴與歸屬、學習人際關係的經營及社會性技巧和人性關懷、發現問題與應對處理的意願和行動等方面都深具意義。

本文建議師資培育機關在甄選師資培育學程的師資生，及給予新生短期的始業教育後，應及早分派一位資深的師資生做為新生的「學長」或「師傅生」，鼓勵配對雙方把握「師徒制專業成長」的三點基本假定，即透過雙方長時間的、社會化互動的學習型態、以及人際互動溝通的經驗（陳嘉彌，2002），讓輔導者與被支持者皆能在師資培育的知識、技能和情意皆有所專業成長。當然，為使職前教育階段的師徒制有所成效，師資培育機關必須全力支持同儕師徒式專業成長的概念及方案，慎選並培訓擔任師傅生的學生，依輔導者與被輔導者雙方人格特質及學習風格做審慎的配對。除了規劃多種活動內容、時間和場所之外，亦鼓勵雙方參與一對一、一對多、多對一或多對多等多元互動學習型態。最後，在年度結束時除了舉辦成果發表活動外，亦應給予制度參與者適度的肯定、回饋和獎勵。

二、導入輔導階段

（一）實習輔導教師方面：提高實習輔導教師遴選標準，促進良好輔導互動歷程

師徒制在師資培育界最早運用在實習輔導方面。然我國新制實習輔導教師制度實施十多年來固然有其成效，但李倩鈺（2002）的研究發現，師傅多認為對自己的成長較少，對徒弟的成長較多；李翠萍（2004）的研究亦指出實習輔導規範不明確、實習輔導教師缺乏專業指導的能力和意願、實習教師成長意願低落等因素都影響實習輔導的成效。另外，黃詩婷（2008）也發現，教育實習制度的困境有實習輔導教師之遴選與配套不夠健全、實習學生定位尚未落實、實習生與實習輔導教師理念無法契合、實習生容易淪為「打雜工」、師培大學對於營造良好師徒關係著力點不多等五項影響實習輔導成效的重要原因。

爲了發揮實習輔導的功能，我國教育行政機關首先應儘早確立我國教育實習制度之方向，在審慎研究及全盤檢討後，就實習教師是學生或是教師、實習是1年或者半年、實習在教師資格檢定之前或者之後進行、實習主要權責機關是師培大學或者是實習學校等政策問題，做合理明智的抉擇，以確保實習輔導的品質。

其次，教育行政機關應修改辦法，提高實習輔導教師的遴選標準爲：1.具有教學5年以上及擔任導師3年以上之經驗者；2.有高度的教學熱忱和卓越的教學表現；3.有諮商輔導的技巧；4.有良好的人際關係；5.有樂觀、溫暖、自信的人格特質；6.有服務熱忱及擔任輔導教師的意願；7.有接受實習輔導知能訓練的意願（張德銳，1998）。如果實習學校和師培大學能依新標準慎重遴選適任的實習輔導教師，將是實習輔導制度成功的關鍵。

爲了鼓勵資深優良教師從事實習輔導工作，師培大學和實習學校應提供實習輔導教師下列五項工作條件（張德銳，1998）：1.酌情減輕實習輔導教師的教學負荷，讓實習輔導教師有充裕時間從事教學輔導工作；2.避免給予實習輔導教師太多的行政工作，讓實習輔導教師專心從事教學輔導任務；3.給予實習輔導教師合理的工作津貼以及加班費、差旅費補助；4.給予表現優異的實習輔導教師敘獎及休假進修機會；5.學校裡有關實習輔導的決定，應該邀請實習輔導教師參與。

實習輔導教師的培訓與認證亦是我國目前教育實習制度中較弱的一環，導致實習輔導教師在專業輔導及教學觀察與回饋的知能相當欠缺。有鑑及此，本

文建議師資培育機構或實習學校在遴選實習輔導教師後，應給予 3 天包括實習輔導工作的理念和作法、以及有關臨床視導、成人學習、人際關係與溝通、衝突解決策略等方面之知能的初階培訓（張德銳，1998），然後再依其實習輔導教師成長需求，辦理進階成長和高階成長的培訓課程。

在實習輔導教師與實習教師的配對方面，黃詩婷（2008）指出，實習教師長期跟隨實習輔導教師之班級進行實習，必須考慮雙方在個性及教學理念必須有相當程度的契合。因此，實習學校在進行配對時必須用心處理。當然，爲了讓實習教師有更多的學習機會與空間，可以提不只 1 位的實習輔導教師，例如一位小學實習教師在實習前半段可以向一位任教低年級的實習輔導教師學習，而在實習後半段則可以向另一位任教高年級的實習輔導教師學習。

爲了避免實習教師流於打雜工的地位，教育行政機關和師培大學必須確立實習內涵須以教學實習爲主（黃詩婷，2008）。行政實習固爲實習課程的一部份，但仍需以教學實習及導師實習爲主要實習內涵，避免占用太多實習時間來支援非關教學相關活動，影響實習輔導品質。

最後，師培大學的實習指導教授除了應督導實習教師的實習意願外，亦應善盡教育實習的主導權責。教育實習指導教授除了應定期到教學現場觀察實習教師的教學外，應時時關心實習教師與實習輔導教師的互動關係，並做適當的介入與指導，確保實習教師在融洽和諧的氛圍下，順利地成長與學習。

（二）初任教師輔導方面：培訓並審慎安排輔導教師，提高初任教師受輔意願

目前將教學輔導運用於初任教師輔導仍是美國師資培育界的主流，而我國中小學初任教師由於少子化的影響，其數量越來越少，反而是代理代課教師不少，他們更有接受輔導的需求。初任教師的輔導在台北市中小學多年運作的結果發現有以下功能：1.協助解決教職生活適應問題；2.協助進行親師溝通；3.協助進行班級經營；4.協助進行學生輔導；5.協助解決教學問題；6.協助增強教學能力；7.協助進行教學省思；8.協助持續專業成長；9.協助建立學校同儕互動文化等（張德銳等，2003；張德銳等，2004；張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌，2005；張德銳、高紅瑛、丁一顧，2006；張德銳、張純、丁一顧，2007）。

惟實施近 7 年來的過程中也產生諸多問題，這些問題瑩瑩大者有三：1.部分夥伴教師，特別是教學有困難的教師，接受輔導與協助的意願不足，以致影響教學輔導的成效；2.教學輔導教師與夥伴教師未能在任教科目與年級上配合，

以致於教學輔導教師無法在學科專門知識或教材教法上提供夥伴教師足夠的輔導；3.教學輔導教師與夥伴教師工作過於忙碌，缺乏共同討論的時間，以致於雙方雖然認同專業互動的必要，卻乏互動的有利條件（張德銳等，2003；張德銳等，2004；張德銳等，2005；張德銳等，2006；張德銳等，2007）。

有鑑及此，未來台北市以及其他縣市的中小學在推展教學輔導工作時，除了應慎選與培訓教學輔導教師並給予教學輔導教師減授時數外，宜特別注意以下三件事：第一，提供教學輔導方案強而有力的行政推動與支持，並特別加強對夥伴教師宣導教學輔導的意涵，並在初任教師於受聘過程中即明確告知其有接受協助的權利與義務，以提升初任教師的受輔意願。第二，在安排教學輔導教師時，宜考量與夥伴教師在任教科目與年級上相近，如有可能最好在配對時宜同時徵求教學輔導教師與夥伴教師的意願。第三，校方宜減輕教學輔導教師及夥伴教師的工作負擔（例如不要安排初任教師負擔沈重的行政工作與最難授課的班級），並在排課時宜注意讓教學輔導教師與夥伴教師雙方有彼此可以互動與討論的時間。

三、在職成長階段

（一）同儕輔導方案：結合領域或學年教師，進行同儕輔導活動

國內外專家學者（如歐用生，2006；Goldhammer, Anderson & Krajewski, 1993; Showers, 1985）之所以一再強調教師彼此之間應進行「合作學習」（collaborative learning）、「夥伴關係」（partnership）、「同儕教學」（peer instruction）、「同儕視導」（peer supervision）、「同儕輔導」（peer coaching）等概念，係在洞悉教師同儕在學校本位在職成長可扮演的角色後，所提出劃時代意義的重要觀念，值得國內教育界人士加以重視、推廣。這些觀念不但突顯基層教師的主體性，而且基層教師彼此間共同學習、互相協助、提供回饋的能量將可以被大量開發與運用，這對於教師的專業成長應有很大的幫助。

本文綜合學者專家的看法，將「同儕輔導」定義為：教師同儕因工作在一起，形成夥伴關係，透過共同閱讀與討論、示範教學，特別是有系統的教室觀察與回饋等方式，來彼此學習新的教學模式或者改進既有教學策略，進而提升學生學習成效，達成教學目標的歷程（張德銳，1998；Pajak, 1993; Shower, 1985; Zumwaldt, 1986）。爲了發揮同儕輔導的功能，本文建議做爲同儕教學領導者的教學輔導教師可以結合同領域或同學年的教師，或者跨領域、跨學年的教師進行下述同儕輔導步驟或活動（Joyce & Showers, 1982）：

1.研習：教師們以 6 人一小組為原則，共同研讀、討論某一特定的教學模式或技巧，以熟悉、掌握此一教學模式或技巧的知識基礎。

2.示範教學：由某一擔任教練角色的教師進行示範教學，以便讓其他教師領悟教學要領和技巧。除此之外，教師們也可以訪視觀摩他校的教師，或者以觀賞教學錄影帶做為替代方式。

3.指導式練習和回饋：每位教師以小組成員為教學對象，輪流進行微型教學，待教學技巧熟練後，再以某一程度較好的班級為教學對象，試驗新的教學法或模式。

4.獨立練習和回饋：每位教師回到原來任教班級，正式運用新的教學法或模式於自己日常的教學活動中，但為了確保教學成功，須由教師同儕們提供適度的鼓勵、協助、教學觀察和回饋。

（二）輔導教學困難的教師：採行適當輔導策略，提供積極協助、支持與輔導

班級教學事務複雜繁忙，而學生的學習問題層出不窮，然而教學的時間有限、步調緊湊，經驗不足的教師身陷忙碌之中可能「當局者迷」，難以及時發現問題，更遑論立即回應與處理。為了不讓問題蔓延擴大而影響學生學習，甚至引起家長的反彈和控訴，學校應在教師遭遇困難時有義務提供積極的協助、支持與輔導，而擔任教學輔導工作的教學輔導教師自是最主要的輔導者和協助者。

丁一顧、林瑜一與張德銳（2007）指出，教學困難教師的處理程序主要為：覺察、診斷、輔導、以及評斷。其中教學輔導教師可採行的輔導策略主要如下：1.給予心理上的支持和協助；2.提供相關的書籍、文章、或影片；3.鼓勵教師參加研習或進修活動；4.觀摩優秀教師教學，學習優質教學行為；5.進行教學觀察並提供回饋資料；6.協助教學錄影，分析與檢討教學；7.協助有效教學行為的練習；8.提供同儕教學專業對話與分享；9.分析檢討相關的教學資料；10.鼓勵教師自我檢討與反思；11.提供各種諮詢、諮商或治療的管道；12.更換職位或角色；13.更換工作夥伴或環境。

陸、結論

美國教學輔導教師制度的歷史沿革係來自工商界及醫界的師徒制，其理論基礎為鷹架理論、自我效能理論、心理社會期發展論、以及教師生涯發展理論，

以建構教學輔導教師的遴選標準與程序、培訓、輔導對象與配對方式、以及角色職責與工作條件等有利師徒制之學習環境的必要條件。

教學輔導教師制度在國內外的實證研究發現，教學輔導教師所提供的服務有助於夥伴教師解決教學問題，提升教學效能，而教學輔導教師則可獲得成就感、尊榮感、精進教學技巧等方面的獲益。此外，教學輔導教師制度的實施亦有利於教師同儕互動文化的建構。教學輔導教師制度的實施困難主要在於宣導不足、行政支持不足，以及教學輔導教師與夥伴教師之間配對不當、融洽信任關係未能建立、雙方缺乏互動時間等。

有鑑於教學輔導教師制度的實施困難，本文強調教學輔導成功的「信任」（trust）、「訓練」（training）和「支持」（support）等三個關鍵。在信任、訓練、支持的三原則下，教學輔導教師制度在師資職前培育階段，可應用在資深師資生對資淺師資生的同儕帶領上；在導入輔導階段上，可用於實習教師輔導以及初任教師輔導；在資深教師在職成長階段上，則可用於同儕輔導以及教學困難教師的輔導。換言之，執行機構在規劃及推動教學輔導教師制度時，除了應審慎遴選與訓練教學輔導教師外，尚須加強制度的宣導溝通，並結合教師團體、家長團體等多方力量給予教學輔導教師和夥伴教師強而有力的支持。此外，必須營造良好的學習氛圍，協助教學輔導教師與夥伴教師發展出和諧融洽的關係。

我國教學輔導教師制度的主要精神在「學為良師，攜手邁向專業」。希望經由精選師傅教師，接受長期的培訓及自我更新後，賦予協助夥伴教師專業成長的榮譽與責任。教學輔導教師與夥伴教師在個別輔導和團隊互動的歷程中，在課程設計與教學、班級經營與輔導的專業能力皆能有所精進，俾讓中小學的每位學生受益。對於這樣良善的教師增權賦能方案，相信在教育界有進一步推廣的價值和空間。

參考文獻

- 丁一顧、林瑜一、張德銳（2007）。國民小學教學有困難教師教學輔導策略之研究。**教育行政與評鑑學刊**，3，19-44。
- 江雪齡（1989）。由美國良師制度探討實習教師的問題與輔導途徑。**國教研究雙月刊**，7，49-52。
- 李倩鈺（2002）。教育實習中實習輔導教師與實習教師師徒關係之探討。國立

- 台東師範學院教育研究所（暑期學校行政專班）碩士論文，未出版，台東縣。
- 李翠萍（2004）。**不成功的實習輔導關係之個案研究**。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 何佳郡、劉春榮（2008）。教學輔導教師培訓人選遴選指標建構之研究。**教育行政與評鑑學刊**，5，1-28。
- 林心茹（譯）（2004）。J. Boreen, M. K. Johnson, D. Niday, & J. Potts 著。**啓導初任教師：貴人啓導制的引導、反思與教練方法**（Mentoring beginning teachers）。台北市：遠流。
- 吳紹欽（2005）。**台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**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 梁素霞（2002）。**特殊兒童同儕教導實施效果之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 許月玫（2002）。**國民小學教學輔導教師制度之研究**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 許雅惠（2004）。**台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**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 許嘉倩（2006）。**我國教師組織立法規劃之研究**。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳美玉（1999）。新任教師專業發展之探討。**中等教育**，50（3），42-59。
- 陳嘉彌（2002）。師徒式專業成長促進教師改變之理念與實踐。載於潘慧玲（主編），**學校革新——理念與實踐**（頁 403-440）。台北市：學富。
- 陳嘉彌（2004）。青少年學習運用同儕師徒制可行性之探析。**教育研究資訊**，12（3），3-22。
- 張德銳（1996）。美國良師制度對我國實習輔導教師制度之啓示。**初等教育學刊**，5，41-64。
- 張德銳（1998）。**師資培育與教育革新研究**。台北市：五南。
- 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天建（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。
- 張德銳、張芬芬、邱錦昌、張明輝、熊嚙、萬家春、鄭玉卿、葉興華、張嘉育、高紅瑛、李俊達（2002）。**台北市中小學教學輔導教師九十學年度實施成**

- 效評鑑報告。台北市政府教育局專題研究成果報告，未出版。
- 張德銳、丁一顧、高紅瑛、李俊達、許雅惠、陳信夫（2003）。**台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**。台北市政府教育局專題研究成果報告，未出版。
- 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（2004）。**台北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告**。台北市政府教育局專題研究成果報告，未出版。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌（2005）。**台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**。台北市政府教育局專題研究成果報告，未出版。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧（2006）。**台北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告之一——國民小學問卷及訪談調查**。台北市政府教育局專題研究成果報告，未出版。
- 張德銳、張純、丁一顧（2007）。**台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**。台北市政府教育局專題研究成果報告，未出版。
- 張德銳、簡賢昌（2008，9月）。中學教學輔導教師與夥伴教師互動類型與專業成長之研究。載於台北市教育局主辦之「**2008 教學輔導教師在台北——實施經驗暨學術論文發表會**」會議論文集（頁 29-51），台北市。
- 黃善美（2004）。同儕師徒制輔助教學策略之個案研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 黃詩婷（2008）。台北市國小教學輔導教師制度與教育實習制度之比較研究。台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃婉萍（1999）。新實習輔導制度下國小實習輔導教師角色與實習教師專業發展之探討。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 曾莉雯（2004）。台北市教學輔導教師制度之研究：以一所國中之實施問題與因應策略為例。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蔡玉對（2007）。台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。台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 廖純英（1993）。國民中學新進教師輔導制度之研究。國立台灣師範大學教育

- 研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 歐用生（2006）。**教師專業成長**。台北市：師大書苑。
- 簡賢昌（2008）。**台北市國小教學輔導教師與初任教師互動歷程之研究**。台北市立教育大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- Angeliadis, M. (2007). *The effects of mentoring on the elementary special education mentor*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida.
- American Federation of Teachers (1998). Mentor teacher programs in the States. *Educational Issues Policy Brief*, 5, 1-13. Retrieved October 31, 2002, from <http://www.aft.org/edissues/downloads/Policy5.pdf>
- Bishop, N. R. (1997). *Selection and assignment of Georgia teacher support specialists (mentors): Perceptions of principals and beginning teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia Southern University.
- Blair, S., & Bercik, J. (1987). *Teacher induction: A survey of experienced teachers*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED303405)
- Brock, B., & Grady, M. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principal. *The Clearing House*, 71(3), 179-183.
- Commission on Teacher Credentialing (1993). *Beginning teacher support and assessment program descriptions: Year one*. Sacramento, California: California Department of Education.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon.
- Duling, V. P. (2003). *Experiences of clinical faculty teachers in professional development school settings: A qualitative study of the impact of mentoring preservice interns on experienced teachers' practice, their students, and their schools*. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University.
- Ganser, T. (1995). Principles for mentor teacher selection. *Clearing House*, 68, 307-309.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gray, W. A., & Gray, M. E. (1985). Synthesis of research on mentoring teachers. *Educational Leadership*, 43(3), 37-43.
- Girffin, G. A. (1982). *Beginning teacher induction: Five dilemmas*. (ERIC Document

- Reproduction Service No. ED251444)
- Fagan, M., & Fagan, P. (1983). Mentoring among nurses. *Nursing and Health Care*, 4, 77-82.
- Feiman-Nemser, S. (1992). *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher* (Report No. 91-6). East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. New York: Routledge.
- Ganser, T. (1995). Principles for mentor selection. *Clearing House*, 68(5), 307-309.
- Hepner, M. M., & Faaborg, L. (1979). *Women administrators: Careers, self-perceptions, and mentors*. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED. 193782)
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40 (1), 4-10.
- Lowney, R. G. (1986). *Mentor teacher: The California model*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 275646)
- Mills, P. M. (2003). *What effect does mentoring a beginning teacher have on the teacher coach? Mentors' perceptions of the mentoring experience*. Unpublished doctoral dissertation, Asusa Pacific University.
- Montesano, R. R. (1998). *The New Jersey beginning teacher program and the mentor/protege relationship*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University.
- Odell, S. J. (1990). *Mentor teacher programs*. Eugene, Oregon: University of Oregon Library.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon.
- Phillips, G. M. (1979). The peculiar intimacy of graduate study: A conservative view. *Communication Education*, 28, 39-345.
- Pierce, C. A. (1983). *Mentoring, gender, and attainment: The professional development of academic psychologists*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin.
- Rawles, B. (1980). *The influence of a mentor on the level of self-actualization of American scientists*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.
- Rupp, B. G. (1988). *Mentor and beginning teacher relationships in a pilot teacher*

- induction program: A study of critical incidents*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania Temple University.
- Sandra N. L. (1999). *Characteristics of a mentor: Science technology base programs*. Retrieved March 15, 2009, from <http://education.lanl.gov/resources/mentors/character.html>
- Schmidt, W. K. (1992). *A study of the interrelationships of beginning teachers' perceptions of mentor support, teacher satisfaction and teacher concerns within a formal induction program*. Unpublished doctoral dissertation, Southern Illinois University at Edwardsville.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42(7), 43-48.
- Stanford, R. L. et al. (1994). *Empowering cooperating teachers: The University of Alabama clinical master teacher (CMT) program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378157)
- Quinn, L. F. (1991). *Mentor teacher/first-year teacher interaction: A case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- Wagner, L. A., & Ownby, L. (1995). The California mentor teacher program in 1980s and 1990s. *Education & Urban Society*, 28(1), 20-35.
- Wilder, G. Z. (1992). *The role of the mentor teacher: A two-phase study of teacher mentoring programs*. Teacher Programs Council Research Report Series. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 384680)
- Woodruff, B. S. (1990). *The mentoring of beginning teachers: A program review*. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greensboro.
- Zumwaladt, K. K. (1986). *Improving teaching*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.