特殊教育季刊　民102年6月　第127期　第45-52頁
Doi: 10.6217/SEQ.2013.127.45-52

教學輔導教師制度對特殊教育教師專業成長之應用

鄒小蘭
國立臺北教育大學特殊教育學系助理教授

摘　要

本文著眼特殊教育教師專業成長的必要性，進而從文獻與實務經驗提出特殊教育教學輔導教師制度的建立與推動。期盼教學輔導教師制度能對特殊教育教師的專業成長注入活水。

關鍵詞：教學輔導教師、特殊教育教師、教師專業成長

Mentor Teacher System as Applied to Special Education Teachers' Professional Growth

Hsiao-Lan Chau
Assistant Professor, Departmend of Special Education,
National Kaohsiung Normal University

Abstract

This article is focused on special education teachers' professional growth. The article urges a combination of the use of both literature and practical experience to promote and inspire the mentor teacher system in special education. It is hoped for that a mentor teacher system, used to help special education teachers, can serve to enhance teachers' professional development.

Keywords: mentor teacher, special education teacher, teacher professional growth

鄒小蘭(tsousl@gmail.com)

壹、前言

近年來教育改革的訴求多強調教師專業能力的提昇，教育部在師資「專業化」和「優質化」的目標下，分別於2006年、2009年提出「師資培育素質提升方案」與「中小學教師素質提升方案」推動師資培育改革。而2010年8月召開之第八次全國教育會議，以「師資培育與專業發展」議題研討教師職前培育、實習檢定及證照、在職進修、教師評鑑及進階制度等政策方針並據以研訂「師資培育白皮書」，同時在「多元文化、弱勢關懷與特殊教育」的議題中強調提昇與精進特殊教育專業服務品質，加強特殊教育專業師資培訓（教育部，2010）。其實早在2003年的全國教育發展會議即倡議增進教師特教效能，提昇身心障礙教育品質，相關結論包括：確保教師特教教學品質，如改進教師在職進修方式及辦理教師特教教學輔導訪視；加強教師特教教學支援系統，如提供特教初任教師與普通班教師，各項特教教學輔導及校內行政支持等。特殊教育教師因其教學對象的個別差異性、課程編製的特殊性、教學方式的多元、彈性等需求，特殊教育早已形塑為一專門領域，有其專門的教材、教法、教學原則、輔導技巧等重大課題。特殊教育教師專業能力的需求無庸置疑，然而，如何提昇其專業知能，尤其是初任特殊教育教師，固然有特殊教育學理背景的支持，但是實務經驗不足，面對個別差異極大的特殊教育需要學生，產生諸多的壓力與不安，相對地特殊教育在職教師的專業成長益加重要。

臺北市自九十學年度試辦中小學「教學輔導教師」（mentor teacher，或稱師傅教師），筆者在第一年試辦期間，正值擔任試辦學校研究組長，負責教學輔導教師的行政業務並完成培訓實際擔任特殊教育領域之教學輔導教師。「教學輔導教師」制度最初之用意在於因應初任教師專業成長的需求，透過與資深優良教師討論、修正、改變等學習歷程，提升初任教師的教學效能，同時也砥礪資深教師的專業成長。但隨著初任教師人數急遽下降影響，原以師徒制為概念的教學輔導教師轉變為同儕教學輔導，擴大服務範圍，不以初任教師為限，包括新進教師、適應困難教師都可藉由教師專業學習社群的互動，精進教師的教學專業知能。該制度的效益包括改善教師孤立情形與生活適應問題、獲得友伴關係與肯定、調整自我教學與從事教學自省、建立學校同儕互動文化、增進班級經營與學生輔導知能、持續專業成長積極參與專業成長活動等（張德銳，2002、2006a）。「教學輔導教師」在歐美先進國家已普遍推展，並可從建構理論、反省實踐理論、成人學習理論和同儕輔導理論等面向強化教學輔導教師制度的學理基礎（許騰繼等，2010）。教育部自95學年度起以「教學輔導教師」制度為藍圖，推動中小學教師專業發展評鑑試辦計畫，並在2009年正式頒訂為「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，在宣導與鼓勵各級學校辦理之下，全國參與之學校數已達611所（許騰繼等，2010）。張德銳（2006b）更建議教學輔導教師可以轉型成為我國教師分級規劃的參酌依據。教學輔導教師的建立與推廣迄今，臺北市教育局（2010）已將其列入教育政策白皮書並訂定「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」明定方案內容、運作方式；教學輔導教師遴選與培訓條件、任務；接受輔導與服務的對象等。方案中訂定成為教學輔導教師的門檻包括一、具備八年以上合格教師之教學年資；二、具學科或學習領域教學知能並有四年以上教學經驗；三、有擔任教學輔導教師之意願；及四、能示範並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題。符合前述條件者才能參與甄選，而甄選標準需具有：一、豐富的任教學科專門知識；二、課程設計的能力；三、良好的教學能力；四、人際溝通的技巧；五、開放、包容的心胸與人格特

質；六、經常且願意做教學示範；及七、其他教學輔導知能。顯見能成為教學輔導教師其專業知能與表現，已然是學校內的楷模典範，學校內若能透過該機制形成交流、互動的氛圍，在水漲船高的帶動下人人都會是優良教師。

貳、特教教師專業成長的需求

特殊教育教師專業能力培育的困難，來自多類型需求的障礙兒童（洪儷瑜、鈕文英，1995），不同障礙需求的兒童如雨後春筍般不斷地被區分出來，使擔任資源教室方案的資源班教師，需具備更多元、多樣的專業知能。隨著融合教育的推動，特殊教育教師應具備的專業能力又增了與普通教育教師合作、諮詢溝通技巧、認識普通教育改革現況、普通班教學技巧等能力。尤其是欠缺經驗的初任教師、新手教師，在缺乏專業資源與支援時，如何創造促進教學成功的特殊教育條件，如何提供有效教學技巧的觀摩、演練與實作的訓練機會，建立流通的普通班教師與特教教師的角色與職責，及如何掌握專業的特殊教育教師的關鍵，是為重要課題。

Shepherd與Brown (2003)建議要確保特殊教育教師的品質，需將特殊教育教師視為專業人員，選擇與吸引最好、最適合的教師進入特教領域，並能持續專業成長等。Coleman (2001)指出影響特教教師能力的因素包括專業素養、開放和經常聯繫的環境、支持的氣氛、資源的可及性與明確的角色和責任等，而最困擾的問題除工作負荷量與書面工作過多，特殊教育教師缺少合作互動機會，形成工作孤立感是教師流動率高的重要因素。林惠芬（2002）以焦點團體訪談方式訪談15位啟智教育工作之教師，根據質性資料分析顯示，特教教師的專業能力應包括：教學能力、問題解決能力、自我調適／要求能力、與家長建立良好的親師關係的能力、與同仁的合作協調能力以及取得學校行政配合/支援的能力等六個向度。王阿勉（2008）分析家長與教師所期待之理想特殊教育教師，最重視的皆為專業知能與專業精神。張信堯（2007）的調查指出特殊教育教師在專業角色知覺向度最高為「專業知能」，但在「專業素養與課程準備」的教學效能最低，而「專業成長」與「教學熱忱」的相關最高。從以上文獻顯見專業知能與專業成長對現職教師而言有其重要性卻又相對地未充分具備，而教師同儕間的夥伴關係是提升專業知能的適宜策略之一。筆者認為教學輔導教師合作、互惠的制度，應能有效提升特殊教育在職教師的專業成長。

參、以教學輔導教師制度提昇特殊教育教師專業

王振德（2002）的研究指出特殊教育初任教師與實習教師的專業成長需求，傾向獲得資深同儕教師（即良師典範）的引導。可見實務教學經驗對教師教學效益的重要性，一位初任教師若能有經驗豐富的教師引導，宛如實習制度的延伸，正是教學輔導教師的價值，而透過教學檔案的管理也能提昇初任教師的專業表現。

一、教學輔導教師的規準與內涵

教學輔導教師的規準與一般教育專業化的條件和專業成長的標準相去不遠。Harris (1982)以教室教學為核心建立的教師專業成長規準共包括：(一)有效率；(二)友善；(三)溝通；(四)激發；(五)個別教學導向；(六)運用多媒體六個領域。張德銳、簡紅珠、裘友善、高淑芬、張美玉、成虹飛（1996）則以(一)教學清晰；(二)活潑多樣；(三)關懷；(四)溝通技巧；(五)工作取向；(六)教室管理與紀律六個領域，建構適合國內教學輔導教師制度，並配合該制度的落實，建立「發展性教學輔導系統」與「發展性教學檔案」兩大輔導機制與措施。「發展性教學輔導系

統」分為教學清晰、活潑多樣、有效溝通、班級經營、掌握目標五個教學領域、17項教學行為及各項教學行為之指標，設計有協助教師達成教學專業規準的歷程工具，如教師教學表現自我檢視量表、教學行為綜合觀察量表、教師教學行為自我報告表、教室觀察報告表、專業成長計劃等。而「發展性教學檔案」提供六個活動，分別為：認識自己認識環境、課程設計與實施、班級經營計畫與執行、教學觀察與回饋、學習評量計畫與執行、專業成長與省思，每一活動亦有相關表單可協助教師建構教學檔案並達成教學規準。整體而言，教學輔導教師制度之輔導項目主要分三大項，(一)協助夥伴教師了解與適應班級、學校、社區及教職的環境；(二)入班觀察夥伴教師的教學，提供回饋與建議，但須於入班前先進行會談以了解觀察重點；(三)與夥伴教師共同反省教學，提供建議與協助，如分享教學資源與材料、協助設計課程、示範教學、協助改善班級經營與親師溝通、協助進行學習評量等，同時協助建立教學檔案。實施教學輔導教師制度也面臨限制，主要困難在於(一)欠缺互動交流觀察會談等共同時間；(二)易與教師評鑑產生連結而影響參與意願；(三)輔導教師在教學相關知識及純熟人際能力不足等（張德銳，2006a）。

二、特殊教育教學輔導教師制度

Council for Exceptional Children (CEC, 2003)經過三年教學輔導教師制度專案研究，建立了特殊教育教學輔導教師原則與指引手冊(The Mentoring Induction Principles and Guidelines, MIP)，該教學輔導教師手冊內容包含良師引導的原則、慎選和訓練輔導教師指南、明定教學輔導教師團隊（含初任教師、輔導教師、行政人員、協調人員）的角色和責任、評鑑檢核表等。茲整理手冊內關於實施教學輔導教師的檢核表（詳附錄一）。CEC的研究指出初任第一年的特殊教育老師較缺乏自信和決斷能力，較少主動尋找幫助解決問題，需要(一)支持，減少隔離的感覺；(二)技能與準備教室環境的協助；和(三)讚賞、鼓勵和回饋。因此結構化、系統化的教學輔導教師方案，是為初任特殊教育老師提供支持性策略提升專業成長的有效方法。CEC建議推動教學輔導教師應：(一)提供伙伴教師與輔導教師專業倫理準則(CEC’s Code of Ethics)並遵行之；(二)確保環境對輔導制度已提供充分的支持與防護；(三)獲得專家學者的專業諮詢、課程訓練與指導；(四)輔導教師應提供報償，如獎勵、減課或鐘點費支應；(五)每一位輔導教師一年輔導一位夥伴教師；(六)重視從教學導師團隊獲得的回饋意見並調整之；(七)教學輔導教師是支援取向勝於評量取向。

反觀國內，筆者於2011年8月從全國碩博士論文網查詢自90學年度至99學年度，以教學輔導教師為相關探究議題者已有56篇，若交叉查詢特殊教育與教學輔導教師的研究僅有曾麗卿（2010）1篇，探究特殊教育教師對教師專業發展評鑑之意見。究其原因，可能是特殊教育領域對教學輔導教師的認識、接納與應用尚不普遍，曾麗卿（2010）調查結果亦指出影響特殊教育教師參與教師專業發展評鑑因素中，以評鑑與輔導人員是否具備專業性的影響程度最高，該文建議實際可行之方式為由縣市政府統一建立特殊教育評鑑與教學輔導人員資源庫。因此，遴選適宜勝任的教學輔導教師有助於發揮該制度的功效。此外，筆者在擔任教學輔導教師與訪視輔導人員期間亦感到該制度完全移植應用在特教班、資源班的困擾，主因現有教學輔導教師所發展應用的系統工具，是在一般普通班情況下適用的觀察項目與記錄表單，由於特殊教育的編制、型態與教學現場與普通班諸多不同，因而產生應用便利性、適宜性與有效性等問題（鄒小蘭，2003），為符合特殊教育教學現場的需求，筆者亦嘗試將「發展性教學輔導系統」中入班觀察紀錄的

領域與項目修改為特殊教育適用（如附錄二），惟僅試用在三位參與教學輔導教師制度，適用性如何尚需持續探究。

肆、攜手共成長~代結語

特殊教育教學支持系統是決定融合教育成效的關鍵因素之一，而教學輔導教師制度的建立，便是校內強而有力的支持系統。如果有一套系統化的特殊教育教學輔導支援系統發展工具，交由校內足以擔任輔導教師的人員，藉以輔導實習教師、初任教師或不適任教師，應都是非常適宜的措施。從教學輔導教師制度看特殊教育專業的成長，建議採取的因應策略有：

一、優先檢視現有教學輔導教師或教師專業發展評鑑系統的專業規準在特殊教育應用的適宜性，並予以調整。

二、培植校內教學輔導教師人才庫，可包括資深而教學優良的普通教育教師、特殊教育教師，並儘量涵蓋各領域、各年級。

三、對初任特教教師的配對，不應只以特教專長的輔導教師為限，彈性配對一般輔導教師，可增強融合教育的推動。

四、普教與特教輔導教師可進行協同輔導的訓練與行動研究。

五、經由需求評估與透過支持系統的設計，持續提供初任教師所需的協助和支持。包括提供諮詢管道，給予教學實務的協助與回饋；透過教學研討會、教師讀書會或教師成長團體等活動，以提供課程、教材或教學策略的支援等；提供教材教具的資源、與進修研習資訊；協助增進處理班級事務與行為問題的能力等。

六、教學輔導教師制度的原意，並非進行教師分級或教師評鑑而設立，然若此系統化的評量標準，能獲得客觀的評量結果，也不失為建立教師職級的參考準則。並且此基準是依據教師的實際教學的專業表現來評定，對於專業表現欠佳的資深不適任教師而言，或可迫使其接受輔導以提昇專業能力。

教學是終生學習過程，要從新手變成專家，教師專業發展需更主動積極，而大手牽小手、老手攜新手的共同成長模式，可以強化教師自省、溝通、分享的能力，使初任教師減短摸索的時期、減少挫敗的經驗，促進專業成長。受益的不僅是接受輔導的夥伴教師，對擔任輔導的教師，更是教學相長的印證。但願攜手共成長的願景，也能對特殊教育教師專業成長烙下痕跡。

參考文獻

王阿勉（2008）：**什麼是理想的特殊教育教師？—教師與家長看法之比較分析**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。

王振德（2002）：**特殊教育實習教師教學效能及專業成長之研究**。行政院國家科學委員會專案研究成果報告(NSC91-2413-H-003-024)。

臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案(2010)：中華民國九十九年四月十六日北市教職字第〇九九三三六七三三〇〇號頒修訂

林惠芬（2002）：啟智教育教師教師效能之研究。**特殊教育學報，16，141-157**。

洪儷瑜、鈕文英（1995）：特殊教育師資培育之現況與改進，載於中華民國特殊教育學會(主編)，**教學與研究（95-124頁）**。彰化：國立彰化師範大學特殊教育學系。

張信堯（2007）：**國民小學特殊教育教師專業角色知覺與教學效能之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化。

張德銳（2002）：**中小學教學輔導教師制度第一年實施成果評估報告**。未出版，臺北市立師院初等教育學系。

張德銳（2006）：臺北市教學輔導教師制度的回顧、現況與前瞻。**教育行政與評鑑學刊**，1，1-22。

張德銳（2006b）：從教學輔導教師到領導教師—我國教師分級規劃之另類構想。**臺北市立教育大學學報，37**(1)，77-98。

張德銳、簡紅珠、裘友善、高淑芳、張美玉、成虹飛（1996）：**發展性教師評鑑系統**。臺北：五南。

教育部全球資訊網（2010）：**第八次全國教育會議**。取自 http://www.edu.tw/content.aspx?site_

content_sn=21831

許騰繼、張德銳、張新仁、謝寶梅、丁一顧、黃嘉利、張民杰（2010）：**中小學教學輔導教師制度規劃與推動策略之研究報告**。教育部委託「中小學教學輔導教師制度規劃與推動策略」研究計畫成果報告，未出版，臺北。

曾麗卿（2010）：**臺中縣國民小學特殊教育教師對教師專業發展評鑑意見之研究**。國立臺東大學特殊教育碩士論文，未出版，臺東。

鄒小蘭（2003）：**臺北市國小九十一學年度教學輔導教師訪視輔導紀錄**。臺北市立師院初等教育學系教學輔導教師制度研究報告，未出版，臺北。

Coleman, M. R. (2001). *Conditions of teaching children with exceptional learning needs: The bright futures report*. Retrieved from ERIC database (ED455660).

Council for Exceptional Children (2003). *The mentoring induction principles and guidelines*. Retrieved from http://www.cec.sped.org/content/NavigationMenu/ProfessionalDevelopment/ProfessionalStandards/mip_g_manual_11pt.pdf

Harris, B. M. (1982). The DeTEK handbook. National Educational Laboratory.

Shepherd, T. L., & Brown, R. D. (2003). Analyzing Certification Options for Special Education Teachers. *TEACHING Exceptional Children*, *35*(6), 26-30.

來稿日期：2011.09.12
接受日期：2012.10.25

附錄一　執行教學輔導教師（MIP）檢核表

向度		檢核項目	檢核情形	備註
教學導師輔導方案計畫		1.輔導方案目標清晰與合作發展		
		2.準備相關資料，如角色職責、制度、成果等		
		3.適當的計畫與資助的資金		
		4.所有初任教師皆參與		
		5.與一般教學輔導教師方案合作，但焦點放在特殊教育		
		6.支持與引導輔導教師與初任教師的關係		
相關人員角色與職責	夥伴教師	1.參與所有與教學導師相關的訓練課程		
		2.請求與教學、學校文化、人員或專業等問題的協助		
		3.出席與輔導教師的觀察、回饋會議		
		4.觀察其他資深教師（含輔導教師）的教學		
		5.自我評估和省思		
		6.參加教學導師方案的評鑑		
	輔導教師	1.指導和支持夥伴教師在計劃、教室管理、評量、親師 等能力（尤其在特殊教育老師關鍵的第一年）		
		2.輔導夥伴教師順應學校和社區的文化，適應學校規程、政策和章程		
		3.依夥伴教師需求入班觀察，並提供及時性的觀察回饋，以協助推展教學技巧		
		4.提供適當的教學技巧、教室管理和專業行為的模範		
		5.出席所有與教學導師有關的訓練課程		
		6.維護專業與尊敬和互信的關係		
		7.參加教學導師方案的評鑑		

（續下頁）

附錄一　執行教學輔導教師（MIP）檢核表（續）

向度		檢核項目	檢核情形	備註
	行政人員	1.對教學導師方案的支持、理解和鼓勵		
		2.規劃教學導師行事曆，及安排訓練課程與會議時間		
		3.觀察和促進夥伴教師和輔導教師間有效的工作關係		
		4.提供確保合格優良的教師擔任輔導老師		
		5.減少初任教師在第一年期間的額外負擔與責任		
		6.減少輔導教師額外的負擔與責任		
		7.參加教學導師方案的評鑑並執行建議事項		
	協調人員（如督學）	1.管理大學區內的教學輔導方案		
		2.協議與支援學區各校關於教學導師方案的行政人員		
		3.發展教學導師政策指引，包括輔導教師獎賞和夥伴教師分組方式		
		4.發展與蒐集適用的資源與教材		
		5.安排夥伴老師和輔導教師的例行性會議		
		6.確保教學導師方案按照計劃執行，並評鑑與改善		
		7.與行政人員密切合作		
遴選輔導教師標準		1.輔導老師必須是特殊教育老師，並且最理想是在同一學校，教授同一年級，同一類型的學生		
		2.輔導老師是志願者，且承諾協助夥伴老師能成功		
		3.輔導老師有3-5年優良的特殊教育教學經驗		
		4.輔導老師是由行政人員提名為輔導教師		
		5.其人格特質是好的傾聽者、具同理心、容忍力、彈性與關懷、擁有專業的、非主觀的		
輔導教師訓練主題和方向		1.擔任輔導教師前需參與培訓課程		
		2.輔導教師訓練的課題有：		
		成人教育原則		
		有效的溝通技巧		
		諮商策略（含怎麼提供建設性回饋和支持）		
		教室觀察技巧		
		建議和教練技巧		
		問題解決技能		
		3.夥伴老師在學期之初，與輔導老師儘快被配對，並且選取一個主題進行輔導方案。		

資料來源：整理自CEC. (2003). *The mentoring induction principles and guidelines*. Retrieved from http://www.cec.sped.org/content/NavigationMenu/ProfessionalDevelopment/ProfessionalStandards/mip_g_manual_11pt.pdf

附錄二　特殊教育教學輔導教師教學觀察紀錄表

教學者：　　觀察日期：　　年　　月　　日　　：　～　：

單元主題：　　觀察者：

一、班級經營	自評	觀察者評量	輔助紀錄
1.熟悉處理班級事務的方法。			
2.輕易地掌握上課秩序。			
3.與學生建立良好的師生關係。			
4.教學空間能適當地佈置或安排。			
二、學生輔導			
1.確實掌握每個學生的特質。			
2.有效處理學生的偏差行為或不良習慣。			
3.理解學生情緒反應的內在因素。			
4.與學生進行有效溝通（語言、肢體、眼神等技巧）。			
三、教學策略			
1.學生對教師提出的問題或活動有反應。			
2.有系統地呈現教學內容與教材。			
3.針對課程和學生特質，靈活運用各種教學法。			
4.有效維持學生的注意及學習興趣。			
5.課堂中適時調整課程難易度，使學生更易吸收。			
6.課堂中使用多元教學評量，隨時評估學習效果。			
7.對學生學習上的困難，進行補充或補救教學。			
四、教學資源			
1.了解學校現有可供運用教具、設備。			
2.熟練多媒體教具、視聽器材或相關教具操作。			
3.課前製作或準備合適的教具。			

紀錄說明：1.教學者與觀察者先各持一份評量後，宜於一週內進行討論會議並彙整。

2.教學者的自評，宜於教學後一日內進行評定。

評量標準：1.達30%以下；2.達30%~50%；3.達50%~70%；4.達70%~90%；5.達90%以上。