

國民小學初任教師導入輔導實施之研究： 初任教師的觀點

賴怡潔 臺中市大甲區文昌國民小學教師

王為國 國立清華大學教育與學習科技學系教授

摘 要

初任教師導入輔導是一位教師進入教育現場的重要環節，本研究旨在探討國民小學初任教師導入輔導對於導入輔導的時間、輔導教師安排、研究主題與評鑑的想法。本研究採個案研究，並以立意取樣，選擇 2018 年考上 T 市（化名）國民小學的 5 位初任教師為研究參與者，運用半結構式的深度訪談法、文件分析等質性研究方式進行資料的蒐集。本研究的結果是初任教師認為暑假的導入輔導安排適切，開學後的共學輔導團與初任教師回流研習時間安排具有彈性。初任教師認為校內在薪傳教師之安排方面，要再審慎思考並加以培訓。在研習主題安排方面，在前導時期的研習與培訓主題安排方面，初任教師認為具有多元的課程，但行政相關的主題相對較少。在評鑑安排方面，初任教師認為實施初任教師評鑑制度，宜考量到時間的安排與評鑑的回饋機制是否適切。本研究對初任教師導入輔導的建議是納入行政職務的導入輔導、初任教師回流研習的主題需要加深與加廣、校內薪傳教師的遴選與培訓需要妥善規劃以及初任教師評鑑制度必需有回饋機制。對未來研究之建議是將來可研究不同縣市、不同學校規模的初任教師，以及從多方的觀點，例如薪傳教師或共學輔導團的輔導教師之觀點進行研究。

關鍵詞：國民小學、初任教師、初任教師導入輔導



A Study on Induction Programs for Beginning Elementary School Teachers: Perspectives of Novice Teachers

Yi-Chieh Lai

Teacher, Wenchang Elementary School, Taichung City

Wei-Kuo Wang

Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Abstract

The induction process for beginning teachers is a critical stage in entering the teaching profession. This study explores novice elementary school teachers' perspectives on the induction program, including its timing, mentoring arrangements, training content, and evaluation mechanisms. Employing a qualitative case study approach and purposive sampling, five novice teachers who began teaching at an elementary school in City T (pseudonym) in 2018 were selected as research participants. Data were collected through semi-structured in-depth interviews and document analysis.

The findings indicate that novice teachers viewed the induction activities arranged during the summer as appropriate, and found the post-semester collaborative mentoring groups and return-to-school training schedules to be flexible. However, they expressed concerns about the selection and preparation of mentor teachers, suggesting that further consideration and training are needed. While the training content in the preliminary phase was diverse, it lacked sufficient focus on administrative responsibilities. Regarding evaluation, the participants emphasized the importance of appropriate timing and effective feedback mechanisms within the induction assessment process.

Based on the findings, this study recommends incorporating administrative duties into the induction program; expanding the scope and depth of return-to-school training content; establishing a well-structured system for the selection and training of mentor teachers; and ensuring that the teacher evaluation system includes constructive feedback. Future research may explore novice teachers in different regions or school sizes, and consider perspectives from other stakeholders, such as mentor teachers or members of collaborative mentoring teams.

Keywords: elementary school, novice teacher, novice teacher induction program



壹、緒論

初任教師完成師資職前教育的培育後，懷抱著滿腔的教育熱情與嚮往進入教育現場，然而，現實的教學情境往往與他們的期待存在落差。張芬芬（2001）的研究指出，教學的活動進行是「複雜」且「多變的」，且經常在同一時間內發生，使教師很難有充裕的時間靜下心來思考，而且需要「立即」且「公開」的處理。在教學現場面對各式各樣的狀況時，要獨當一面立即處理，而這往往造成初任教師的挑戰與壓力（Taylor et al., 2019）。因此，從實習教師轉變到初任教師的過渡期，是教師生涯發展的關鍵時刻，此段歷程會影響往後的教學生涯。

為了幫助初任教師順利適應教學現場，有些國家與教育機構推動初任教師導入輔導制度，以提供必要的專業支持與心理支持（教育部，2024；Commission on Teacher Credentialing, 2017; Geeraerts et al., 2015; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011）。這一制度不僅符合聯合國永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）（United Nations, n.d.）中「優質教育」（SDG 4），的核心理念，也對於提升教育品質與教師職業穩定性具有實質意義。初任教師導入輔導制度有助於提高初任教師教學實踐的品質（Stanulis et al., 2012）；可促進初任教師的專業發展並為其提供情感支持（Diab & Green, 2024; Wang & Odell, 2002）；可減少初任教師孤立感、增強自信和自尊、提高自我反思和解決問題的能力、提供情感和心理支持，提高其士氣和工作滿意度（Hobson et al., 2009），以及增進幸福感（Burger et al., 2021; Tynjälä et al., 2021）；此外，藉由輔導教師從旁協助，除了能提升初任教師與校內老師之間的合作發展、培養團隊精神，也使初任教師能勇於行動與實踐，進而增加學生的學習成效（Angelides & Mylordou, 2011; Keese et al., 2023）；更重要的是，這類制度的建立有助於降低教師的心理壓力與離職率，從而確保學校能穩定發展（Smith & Ingersoll, 2004）。研究亦顯示，相較於未參與輔導的初任教師，有接受輔導的教師所指導的學生在學習成效上有更穩定的成長（Ingersoll, 2012; Keese et al., 2023），顯示其不僅有助於教師個人發展，也能促進整體教育環境的正向循環。

然而，現有文獻多集中於探討初任教師導入輔導的教學效能（張德銳、丁一顧，2005）與制度（張德銳，2003；張德銳等人，2003），卻較少關注初任教師本身對於該制度的真實想法與需求。不同教師會面臨不同的教學情境與挑戰，他們對於輔導的時間安排、輔導教師的選擇、研習主題的設計、評鑑機制等方面，可能有

不同的期待與需求，而這些需求若未被充分理解，可能導致輔導制度的實施成效不如預期。

因此，基於上述研究背景與動機，本研究的研究問題為探討國民小學初任教師對於導入輔導制度的想法，聚焦於「輔導時間安排」、「輔導教師安排」、「研習主題安排」及「評鑑安排」等，期望透過研究結果提供實務建議，以優化初任教師導入輔導制度，進一步促進其專業成長與教育品質提升。本研究選擇探討「輔導時間安排」、「輔導教師安排」、「研習主題安排」及「評鑑安排」四個面向，原因是這四個主題和初任教師的導入輔導經驗有密切相關，也和其專業成長有關，探討這些主題的貢獻在於，透過理解初任教師對於導入輔導的真實想法，能夠彌補現有研究的不足，提供政策制定者與學校行政單位更貼近實際需求的建議，進而優化導入輔導制度的設計與實施。同時，透過提升輔導制度的適切性，期盼能提高初任教師的專業與滿意度，進而促進教育品質。

貳、文獻探討

一、初任教師導入輔導之意涵

初任教師是學校的新手，然學校的教學時常處於動態情境，並且有許多學生的突發事件，而初任教師要自身面對如此複雜、多樣且同時發生的教學狀態與問題時，通常都會手足無措（張芬芬，2001）。加州的教師資格認證委員會（Commission on Teacher Credentialing）在 2009 年公布一項「加州教師職業標準」（*California Standards for the Teaching Profession*），其中提到教學發展特別關注每位教師職業生涯的早期階段（Commission on Teacher Credentialing, 2009）。初任教師的導入輔導是一個重要的引導歷程，有完善的支持系統，才能夠讓初任教師在心理層面獲得慰藉，在教學層面獲得協助，提升教學品質，給予學生適切的學習內容（Angelides & Mylordou, 2011; Keese et al., 2023; Smith & Ingersoll, 2004; Stanulis et al., 2012）。初任教師導入（induction）的對象為剛擔任教職的教師，它是教師終身專業發展計畫的一部分（Wong, 2004）。至於導入的時間需至少給予初任教師一年以上的協助（Huling-Austin, 1990）。而導入輔導實施的原則具有系統性、連續性、支持性等特性（Smith & Ingersoll, 2004）。此外，導入輔導需透過學校的團隊運作以協助初任教師（Webb & Norton, 2003）。綜合上述，本研究將初任教師導入輔導定義為：

在教師初踏入教職的階段，一項提供給初任教師的協助與支持計畫，經由教育單位仔細規劃，形成一個有制度、有系統的支持體系。

二、初任教師導入輔導緣起與發展

（一）我國初任教師導入輔導之緣起與發展

我國初任教師導入輔導從開始至今，可將其分為兩個階段，第一階段為初任教師導入輔導剛開始運行、開辦階段，逐漸普及至全國，而將此時期稱為「初步推展時期」，為 1999 年至 2011 年（張德銳、李俊達，2020）；我國之初任教師導入輔導的初始為設置「教學輔導教師」制度，從臺北市進行小規模的試辦，在試辦時期主要以學校內有經驗的教師擔任此職，引領剛進入學校的初任教師。試辦結束後廣納參與此計畫之教師的回饋後發現，對於初任教師在學校內各個方面能夠提供實質的協助，且對初任教師有正面的影響。在試辦過後針對計畫內容進行修正與調整，逐漸擴大辦理，延伸至其他縣市以支持初任教師之導入輔導。

第二階段則為 2012 年至今，2012 年教育部提出「師資培育白皮書」（教育部，2012），當中提到全國應建立初任教師輔導與評鑑制度，而後教育部從 102 學年度起推動初任教師導入輔導暨知能研習（張德銳、李俊達，2020），近年教育部（2024）提出「中小學初任教師導入輔導暨知能研習實施計畫」，規劃由中央、地方及學校協同合作「初任教師導入輔導暨知能研習」、「薪傳教師培訓機制」及「教師回流對話與回應」等多元作法，提升初任教師教育專業知能，因而本階段可稱為「多元導入時期」。

由上可知，我國的導入輔導方案從初步推展時期至多元輔導時期，初任教師的輔導逐漸受到重視，且輔導面向從原本單一由校內提供「教學輔導教師」引導初任教師熟悉校內運作，到現在則是給予多元的管道、輔導方案，甚至各校也出現學校本位之初任教師導入輔導（張德銳、李俊達，2020；教育部，2024），期望讓初任教師能夠順利融入學校環境與適應教職生活，以提升專業能力，進而給予學生優質的教學品質。

（二）國外初任教師導入輔導之發展

在歐美國家，面對初任教師不斷提高的流失率，各國逐步利用政策或實質的方式在初任教師階段實施支持結構，促進早期職業教師獲得協助，以留住人才。經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development,

OECD）在 2011 年提出《教師問題：吸引、培養和留住高效教師政策制定要點》（Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Pointers For Policy Development），針對初任教師的導入重點，在政策中提出：（1）把內容知識與反思實踐和工作研究的技能相結合；（2）視初任教師教育為專業的切入點和教師發展的一環；（3）改善師資培育機構和學校之間的伙伴關係；（4）確保初任教師的實地經驗和學術研究相輔相成；（5）確保輔導教師得到適當的培訓和支持；（6）確保所有初任教師都參與結構化的入職計畫（OECD, 2011）。

美國加州於 1988 年開始關注與建立初任教師的導入輔導，建立的緣由是不管在城市或是偏鄉，教師的流動率均高，且學生的規模、多元性不斷的增加，學科類別日趨複雜而導致教學的困難性也提高。為了留住教師人力，因此在 1988 年立法機關頒布 SB148 法（Senate Bill 148 法，或為 The Bergeson Act），在此法案當中主要用以支持剛進入職場一至兩年的初任教師，提供專業入職輔導計畫以及評估其課堂能力和表現（Commission on Teacher Credentialing, 1993）。美國加州的初任教師導入輔導實施至今已有 30 幾年之歷程，已越臻成熟，初任教師的導入輔導方案，不再只是上對下的規範初任教師必須完成哪些任務，而是從初任教師本身出發，進行客製化的輔導方案，建立個別的學習計畫，強化初任教師的主體性，並透過遴選通過的專業教學輔導教師的引領，彼此激勵，能夠補足初任教師自身缺乏的部分。除了給予初任教師心靈上的支持與陪伴，也能夠提升其專業能力，使得初任教師能夠發揮所長，帶給學生有效的學習成效（Commission on Teacher Credentialing, 2017）。在芬蘭，初任教師的導入輔導與支持由當地學校與市政當局（municipalities）負責，因此輔導方式與支持的程度存在差異，其企圖建立全國更具系統性的導入模式（Darling-Hammond, 2017）。

由上可知，歐美國家的初任教師導入輔導雖然皆以降低教師流失率、提升專業能力為目標，但在政策與實施方式上存在異同。相同點方面，OECD 強調初任教師導入應結合理論與實踐，並確保輔導教師的專業支持，美國與芬蘭皆依此原則發展導入輔導計畫。不同點則是在具體實施方式上。美國加州根據教師需求制定專屬學習計畫，並強調專業輔導教師的角色，以確保初任教師獲得實質支持。而芬蘭則強調，由資深與初任教師共同組成小組，透過對話、戲劇等多元互動進行專業學習。

三、初任教師導入輔導之實施

有關初任教師導入輔導之實施，以下從輔導時間安排、輔導教師安排、研習主題安排、評鑑安排等方面加以論述。

（一）輔導時間安排方面

初任教師導入輔導的種類、內容、持續的時間對於初任教師的影響都是重要關鍵（Ingersoll, 2012）。日本安排有一年的導入時間（National Center on Education and the Economy [NCEE], 2024a）、新加坡則有兩年（Courtney et al., 2023; NCEE, 2024b）。南韓的初任教師歷經三個階段的學校導入輔導：任職前培訓（二周）、任職中培訓（六個月）和追蹤輔導（二周）（NCEE, 2024c）。在加拿大則安排一至二年的導入輔導（NCEE, 2024d）。至於，輔導時間的安排可提前於學年開始之前，輔導教師可以在這段時間指導如何布置教學環境、準備資源及協助安排開學日的活動，以利初任教師更快適應教學環境（Ewing, 2021）。Fletcher 等人（2008）則指出，當輔導教師與初任教師每週定期互動，並且在選拔輔導時具有高標準的選擇機制，這些初任教師所教導的班級，對於學生的成績會有好的效果。初任教師面臨輔導時間不足的問題，例如美國加州有大約 75% 的美國初任教師會獲得導入輔導，但僅 5% 的教師能夠獲得完整的支援（包括：定期導師輔導、共享備課時間，與減少授課負擔）（Darling-Hammond, 2017）。因此，未來宜確保輔導教師有足夠的時間協助初任教師，學校行政部門對時間安排給予支持與彈性，以符合初任教師的需求（Ewing, 2021）。

（二）輔導教師安排方面

選擇合適的輔導教師並提供專業培訓是成功的關鍵，研究顯示經過遴選及專業培訓的輔導教師更能有效支持初任教師，幫助他們改善教學實踐（Evertson & Smithey, 2000; Fletcher et al., 2008），例如美國加州教師入職計畫標準當中，將教學輔導教師的遴選納入其中，在嚴謹與專業的遴選標準下，期望能有專業的輔導教師帶領初任教師在教學上提升質量（Commission on Teacher Credentialing, 2017）。此外，有研究指出非自願參與的輔導教師是導入計畫成功推行的挑戰（Aktaş, 2018），遴選具有專業及意願的輔導教師是必要的。

在初任教師與輔導教師的互動中，Mansfield 與 Gu（2019）建議輔導教師的課堂指導應提供初任教師以個人為中心的學習機會，正式和非正式輔導活動對於初任教師均有幫助，而最有效的輔導為初任教師與同事的非正式對話以及個別化的課堂

輔導的形式。Burger 等人（2021）認為輔導教師以建構主義導向（*constructivist-oriented*）的指導比起傳遞導向（*transmission-oriented*）的指導，能夠讓初任教師與輔導教師有雙向對話之機會，也更能夠讓初任教師保有自主感與幸福感。輔導教師的輔導方式（Oppenheimer & Goldenberg, 2024）包含：（1）一對一輔導方式：此模式強調滿足新手教師的需求，並幫助其建構專業認同（Schatz-Oppenheimer & Goldenberg, 2024）；（2）小組輔導方式：由輔導教師帶領一組初任教師。在此模式中，如同芬蘭的同儕團體師徒制（Pennanen et al., 2016; Pennanen et al., 2020），參與者能夠分享和討論彼此的教學經驗。至於，安排全職或兼職輔導教師對於初任教師的影響為何？有研究指出由全職輔導教師指導的初任教師，在與學生的教學互動表現良好，這可能是因為全職輔導教師能夠專注於指導初任教師，並能持續鼓勵初任教師改進教學實踐（LoCasale-Crouch et al., 2012），也有研究指出初任教師偏好由曾在該校任職的教師擔任全職輔導教師，因其會安排每週兩小時的輔導時間，可在課堂觀察、示範及提供實質性反饋（Ewing, 2021）。但由任教相同年級的兼職輔導教師指導的初任教師，也表達有知覺到獲得輔導教師的支持（LoCasale-Crouch et al., 2012），這有可能是他們可直接提供與該年級學生特性、班級經營策略及課程內容相關的建議。這讓初任教師感到他們的問題被理解，且獲得更實用的幫助。由此可知，具有良好的互動品質、專業協助、社會支持及足夠的輔導時間，不論是全職或兼職輔導教師對於初任教師均有所幫助。至於，未來可制定明確化的實施規範來確保達成輔導目標（LoCasale-Crouch et al., 2012），讓輔導教師能符應輔導目標，以確保所有初任教師獲得相對一致且高品質的支持。

（三）研習主題安排方面

歐盟委員會的《初任教師發展連貫性和全系統的入職計畫手冊》（European Commission, 2010）中所提到，在初任教師的專業成長方面，可以安排初任教師與鄰近學校有經驗的教師進行交流，建立跨校的專業社群，進行定期的增能與專業對話。此外，同儕小組指導模式（*Peer-group mentoring, PGM*）運作的方式是在組內由一位資深教師擔任召集人，負責進行日程的安排，通常一個月會安排一次小組聚會，在第一次聚會時大家齊聚一堂擬定整個學期或是整學年的行動計畫，在同儕小組指導模式當中採高度的自主學習，學習目標和計畫由成員們共同決定後實施，主題可以是大家在教學現場上會遇到的廣泛性議題，例如：親師溝通、課程設計、創新教學方法等，也可以是個別成員的特殊問題研討，在主題上呈現多元且具客製化的方式，更能夠貼近與滿足學員們的學習需求（Geeraerts et al., 2015）。初任教師

的專業學習要包含針對初任教師的角色與工作的內容（Woulfin & Jones, 2021），有文獻指出初任教師的專業成長主題，於任職前培訓的重點放在班級經營，任職中培訓著重在教學、學生輔導，而追蹤輔導著重在向同儕報告和討論所學（NCEE, 2024a），也有著重於初任教師在學生行為管理的培訓（McGuire et al., 2024）、特殊需求學生的教學（Darling-Hammond, 2017），同樣的，也有文獻強調為了增進初任教師的班級經營與輔導能力，建議增加有關社會情緒學習（social and emotional learning）的專業成長（Moen et al., 2024）。近年來數位科技與人工智能的發展，也應該提供教師有關人工智能素養的專業成長（MacDowell et al., 2024）。因此，未來有關初任教師的專業成長內容，宜兼具深度與廣度的需求，並拓展符應社會趨勢的研習主題。

（四）評鑑安排方面

針對初任教師的評鑑，可運用多元方式，例如，進行課室觀察、檢視學生學習表現、教師提供教學檔案等方式，評鑑其課程規劃、課程教學、班級經營等層面是否達到標準，若未達標準之初任教師將予以輔導（Commission on Teacher Credentialing, 2017）。而在 PGM 模式中則沒有評鑑機制，不會針對初任教師的分享內容或想法進行評分（Geeraerts et al., 2015）。Hunter 與 Springer（2022）探討教師評鑑過程中，課室觀察後的回饋會談中，可提供初任教師的四項關鍵回饋（Critical Feedback Characteristics, CFCs），包含：（1）連結性（Alignment）：回饋針對明確需要改進的領域提出建議；（2）證據性（Evidence）：回饋中引用觀察中具體的證據；（3）目標設定（Goal-Setting）：回饋設有明確的改進目標；（4）可行性（Actionable）：回饋提供具體、可執行的步驟等，但該研究發現，大部分的回饋會談缺乏多元的關鍵回饋特徵，通常只呈現單一面向，「連結性」是最常被使用的回饋特徵，但「目標設定」才是唯一對教師未來表現具有顯著效果的關鍵回饋特徵，該研究建議教師評鑑系統應該提升回饋多樣性及回饋品質，並避免僅增加觀察數量而忽略品質，同時應加強評鑑程序與專業發展系統間的聯結，以真正促進初任教師的表現提升。此外，也有研究指出建立教學檔案讓教師忙於撰寫報告及反省內容文而非真實投入於學生及與其他教師協作（Woulfin & Jones, 2021）。因此，未來的評鑑制度宜提供有效的回饋機制與實質性的建議，避免讓初任教師做過多的文書作業。

綜上所述，目前初任教師導入輔導的四大面向的實施具有不同的作法與問題。在輔導時間安排方面，現行作法大多提供至少一年的輔導，但初任教師面臨輔導時間不足的問題。輔導教師安排方面，現行具有多元的輔導方式，但如何提供更好的互動與

支持，則有待探討。研習主題安排方面，現行研習多著重班級經營與親師溝通，未能涵蓋新興議題。評鑑安排方面，現行評鑑方式雖然多元，但仍需落實具體回饋。

參、研究設計與實施

一、研究方法與研究參與者

本研究依據研究目的採用個案研究法，研究參與者為五位於 2018 年考上 T 市之初任教師，透過訪談與蒐集研究參與者的資料，深入瞭解初任教師參與導入輔導時的情境脈絡、導入輔導對於初任教師之影響，以及初任教師對導入輔導之想法。

本研究選擇 T 市進行探究，其原因為本研究第一作者在 T 市任教，另外此縣市與他縣市相異之處在於，考取 T 市之正式教師，除了需參與教育部所提供之初任教師導入輔導之外，也需參與該縣市教育局提供正式教師在任教前的暑假期間，為期五個整天之職前導入輔導課程，因此探討在 T 市任教的初任教師，參與教育部以及該縣市教育局提供之導入輔導之影響。在選取研究參與者部分採立意取樣，選取五位初任教師，如表 1：

表 1
研究參與者背景簡介

教師（化名）	性別	師培背景	學科背景	學校規模	第一至第三年職務
小珊老師	女	教育大學	語文與創作學系	20 班	第一年：三年級導師 第二年：四年級導師 第三年：一年級導師
小屏老師	女	一般大學	國文系與英語教學系雙主修	17 班	第一年：英語科任教師 第二年：教學組長 第三年：訓育兼生教組長、英語科教師
小舞老師	女	一般大學	華語文學系	24 班	第一年：教學組長 第二年：教學組長兼三年級導師 第三年：四年級導師
小主老師	女	教育大學	教育學系	20 班	第一年：三年級導師 第二年：四年級導師 第三年：三年級導師
小米老師	女	教育大學	教育學系	28 班	第一年：五年級導師 第二年：六年級導師 第三年：自然科任教師

資料來源：研究者自行整理。

二、資料蒐集方式

本研究的資料蒐集方式包含半結構訪談法及文件資料蒐集，首先，在半結構訪談方面，研究者會先擬定訪談的內容，而在訪談過程中會再依照受訪者狀態、訪談情境，對於訪談問題的內容、訪談問題的順序做彈性的調整，以期望蒐集與研究主題相符應的資料。研究者在訪談前先依據研究目的與問題擬定訪談大綱，並引導參與者深入表達經驗。訪談大綱包含初任教師參與導入輔導的想法，每次訪談約 60 至 90 分鐘，在訪談後有待釐清的問題將以通訊軟體（電話或是視訊）作為媒介，在事後進行問題的確認，遇到資料不足之處或是不清楚的部分會安排第二次的訪談，再次詳細瞭解，直至所蒐集之資料達到飽和狀態。其次，在文件資料蒐集方面，以蒐集研究參與者在擔任初任教師時期的各項相關資料，用以補充與佐證在訪談中所蒐集之內容。文件資料蒐集包含研究參與者於初任教師評鑑時之教案、研究參與者在初任教師時期三年中的公開備課、觀課與議課的記錄、研究參與者於初任教師時期撰寫之班級經營計畫書。蒐集上述研究參與者在初任教師時期之相關資料，用整體的視角去分析個案教師受輔後在各個層面的影響。

三、資料整理與分析

訪談過後，針對所蒐集資料會進行逐字稿的謄寫，以利研究者對蒐集的資料進行組織與分析，而文件資料則會依照所屬類別歸納與統整。研究者將所蒐集的原始資料分別賦予代號。第一碼表示研究參與者，小珊老師、小屏老師、小舞老師、小主老師、小米老師的代號為：S、P、W、G、M；第二碼表示資料取得之日期，以西元年、月、日呈現；透過將資料賦予代號，方便後續的提取與分析。

在資料分析的部分，研究者於訪談結束，當天即會將依據錄音內容進行逐字稿之謄寫，並整理訪談備忘錄的內容，使資料更加完整，資料撰寫完成後將再三確認，將遺漏之處做記錄，以利在下一次訪談過程中進行確認與提出。在逐字稿完成後，為確認訪談內容是否與受訪者所表達的想法無異，研究者將會把訪談逐字稿用電子郵件寄送給受訪者進行確認，審核無誤後，研究者再將逐字稿進行資料的分析。研究者撰寫完逐字稿之後，會按照研究問題進行歸類，並詳細與反覆閱讀逐字稿的內容，同時進行關鍵語句的標示，記錄研究參與者訪談的內容之關鍵，避免遺漏重要的訊息。同時輔以研究參與者提供之文件資料，將文件資料與訪談逐字稿進行對照，並針對文件資料進行閱讀與初步理解。而在每一次閱讀逐字稿與文件資料

後，將會撰寫研究者的自我省思，反思研究者的分析、省視研究者的心境、澄清困惑的問題等。另外採用主題式分析，透過系統性的質性分析方法，找出研究中的關鍵議題，並運用三層次編碼，進一步分類與解釋。例如：第一層編碼：導入輔導的想法；第二層編碼：輔導時間安排、輔導教師安排；第三層編碼：具體想法，如表 2。而後將編碼後的資料根據研究目的、研究問題進行歸納，把初任教師參與導入輔導的想法做整體性的解釋，形成研究結果以及提出相關建議。

表 2
三層次編碼

第一層編碼	第二層編碼	第三層編碼
導入輔導的想法	輔導時間安排	1. 前導時期於暑假的教育部及 T 市導入輔導之時間安排妥當
		2. 認同入職後時期於初任教師回流研習以及共學輔導團聚會時間之安排
		3. 與薪傳教師討論的時間不足
	輔導教師安排	1. 校內在薪傳教師之安排方面，要再審慎思考並加以培訓，避免薪傳教師太過忙碌而未與初任教師有所交流的窘境
		2. 對於共學輔導團內的輔導教師之安排給予肯定，認為輔導教師能夠適切的引導，並給予初任教師關懷

資料來源：研究者自行整理。

四、研究信實度

本研究透過參與者檢核，將訪談逐字稿給五位受訪者檢視內容，若有遺漏或誤解可以立即進行補充或是修正，以確保訪談內容能夠保持受訪者原意，不被過度解讀或誤解。而在文件資料部分，則會將其與訪談逐字稿相互對照，用以補充訪談中缺漏之處，或是驗證與訪談逐字稿是否有矛盾之處。另外研究者會在每一次與受訪者訪談完之後即書寫省思日誌，如表 3，透過研究者的省思與自我提問，能夠針對不足處進行修正，並時時刻刻提醒自己要在訪談過程中保持客觀的立場，避免表達研究者之主觀想法而影響受訪者之闡述，才能獲得正確且真實的重要訊息。

表 3
研究者的省思日誌摘錄

研究階段	省思日誌摘錄
研究初期	「在設計訪談問題時，我發現自己對薪傳教師制度的理解仍有不足，受訪者的回答超出預期，提醒我應該更開放地看待此議題。」（T-20220531）
訪談過程	「受訪者有時對薪傳教師的描述較為含蓄，讓我意識到訪談提問方式需更具彈性，以鼓勵受訪者說出真實感受。」（T-20220609）
訪談後期	「訪談資料整理後，我驚訝地發現，薪傳教師是否有效，不僅與專業背景有關，更與主動性息息相關，這是我之前未曾考慮過的面向。」（T-20220719）

資料來源：研究者自行整理。

肆、研究結果與討論

以下針對初任教師對於導入輔導時間安排、輔導老師安排、研習主題安排、評鑑安排等想法進行探討。

一、初任教師對於導入輔導時間安排之想法

導入輔導可分為前導時期與入職後時期，前導時期的導入輔導包含教育部的三天研習與 T 市的五天研習，而入職後時期的導入輔導則涵蓋初任教師回流研習、薪傳教師輔導與共學輔導團。以下將闡述初任教師對於前導時期與入職後時期各個導入輔導研習的時間安排之想法。

（一）初任教師認為前導時期於暑假的教育部及 T 市導入輔導之時間安排妥當

教育部與 T 市各自提供三天與五天在平日的導入輔導研習，由於安排在暑假，距開學還有一段時間，能夠利用這個空檔參與導入輔導，一方面能夠充實自己的知能，另一方面也能當作一個心態準備期，從實習教師的身分，轉換成正式的國小教師。小屏老師提到教育部的三天研習相較於 T 市的研習，有提供住宿需求的老師能夠申請住宿，暫時居住於導入輔導所辦理的學校宿舍內，對於來自各地的初任教師來說是一項較為貼心的服務。

小屏老師：我覺得教育部的那三天，時間蠻 OK 的，因為安排在暑假，大家都剛考上，所以暑假可以好好的研習，然後課程是一整天，就是其實算是蠻扎實。（P-20220623）

小舜老師：在暑假所參加的導入輔導的時間安排，我覺得沒有太大的問題，因為暑假其實對於剛考上的老師來說，有很多閒暇的時間可以安排。（W-20220719）

初任教師對於前導時期，於暑假所參與之導入輔導的時間安排，整體來說均表示可以接受。

（二）初任教師認同入職後時期於初任教師回流研習以及共學輔導團聚會時間之安排，但認為與薪傳教師討論的時間不足

初任教師回流研習，研習的時間大部分安排於週三下午，也有少數場次安排於假日，而在週三下午若要參與研習，可以向學校請公假至校外進行初任教師回流研習。由於開設許多不同場次、不同地點，使初任教師能夠依據自己可以配合的時間選擇參與的研習，因此對於初任教師來說時間的安排相對彈性。

小珊老師：我覺得初任教師回流的那個時間啊，安排得還OK，算有人性，考量到不同學校的老師，可能有空的時間不同，因此有許多場研習可以選，就是從裡面挑你可以的時間去參加。（S-20220609）

其次，初任教師於校內與薪傳教師討論的時間安排則非固定，主要視薪傳教師的時間，或是初任教師有問題時主動去詢問。然而，有四位初任教師提到自身所搭配的薪傳教師平時非常忙碌，而學校沒有硬性規定輔導的時間，看似給予雙方彈性，但實際上卻會演變為「沒有」安排時間進行輔導，或到學期末當要繳交薪傳教師輔導的成果時，才安排時間輔導，使得薪傳教師的輔導顯得流於形式化。

小主老師：學校沒有安排薪傳教師與我的輔導時間，所以我剛開始也不知道我要哪時候去找我的薪傳教師討論，後來才發現原來要我主動去找，或是在學校有見到薪傳教師時，才會討論一下我最近的狀況。（G-20220531）

小珊老師：我覺得應該是學校這邊要在初任教師來之前，先要就是有一個完整的會議，先讓薪傳教師知道他們要接初任教師、要花時間去引導初任教師，讓要擔任薪傳教師的人可以了解。甚至學校可以一起討論的是，要跟初任教師交流什麼內容。（S-20220609）

小屏老師：與薪傳教師討論的時間安排，比較可惜的就是因為我們薪傳教師很忙，學校也沒有特別規定要在哪時候和薪傳教師討論，所以我們好像能交流的時間沒有到很多，都以領域內的老師互相交流為主。（P-20220623）

小米老師：薪傳教師方面，我覺得有點流於形式，就是可能也是彼此時間一直配不上，所以剛開始很少有與薪傳教師討論的時間耶。是到後來薪傳教師和我達成共識，如果禮拜三的下午沒有研習或其他學校的事情，我們就約一個時間討論。（M-20220718）

小舞老師：與薪傳教師討論的時間安排部分，就像前面講過，因為我們在同一個處室，我只要轉頭就可以問他了，所以就是覺得對我來說時間都很彈性。（W-20220719）

最後，對於共學輔導團的輔導時間，研究參與者均表示對於時間的安排適切，由於並無硬性規定參加的時間或日期，因此輔導團內帶領整個團隊的輔導老師，會事先詢問團內初任教師可以參與的時間，統整大家的時間後，相約一個大家能夠接受的時間進行聚會。有的會安排在週三下午，如：小主老師；有的則是安排在晚上，如：小珊老師、小屏老師、小舞老師；有的則安排在假日或寒暑假，如：小米老師。因此時間的安排方面不會只依照輔導老師或少數人的時間為主，而是給大家彈性的選擇，能夠去符應大部分初任教師的需求。

綜合以上，暑期研習時間安排、共學輔導團時間安排、初任教師回流研習時間安排以及與薪傳教師交流時間安排，適切的規劃能夠讓輔導成效事半功倍，但若沒有縝密的安排，則會使輔導制度的美意受到影響。

二、初任教師對於輔導老師安排之想法

（一）初任教師認為校內在薪傳教師之安排方面，要再審慎思考並加以培訓，才能提升輔導效能

薪傳教師是由學校安排，期望能夠成為初任教師在學校內的一盞指引燈，指引其順利融入學校生活，並排解其在教職現場遇到的困境。然而學校所事先安排的薪傳教師，不一定能夠與初任教師相互匹配，成為初任教師最合適的薪傳教師。因此在安排初任教師的薪傳教師時，宜事先聽取初任教師對於教育現場的疑問，或是

依其需求再安排適切的薪傳教師，例如擔任行政職務的初任教師，則安排一位熟悉行政業務的薪傳教師與之匹配，而擔任某科的科任教師，則可以安排與其同樣教授同科目的薪傳教師，使初任教師一遇到困境，能有適合的人可以詢問。另外，薪傳教師憑藉其豐富的教學經驗與學校資歷，若能主動規劃固定的交流時間，並營造溫暖且安全的對話氛圍，或許能幫助初任教師減少適應上的壓力，更自在地提出疑問，進而與薪傳教師進行深入交流與學習。

小珊老師：我覺得薪傳教師，這個制度是好的，但可能在學校事前的溝通上面沒有跟薪傳教師先交代好，所以就變成說後續他也不知道要來輔導我，我也不知道要怎麼樣去詢問薪傳教師一些面向。（S-20220609）

小屏老師：我覺得將英語科的薪傳教師安排給我，我覺得這點蠻不錯的，因為我也是英語科教師，不過對方他雖然是擔任薪傳教師，可是他跟我同一年調來我的學校，所以他也有很多還需要去認識的地方。（P-20220623）

小米老師：我真的很想要學習就是班級經營跟親師溝通的部分，那我的薪傳教師剛好選了一個行政，然後他真的也是很無能為力吧。他自己平常要忙很多事，所以無法幫我。（M-20220718）

另一角度，學校安排給小舞老師的薪傳教師與她同處一個處室，其薪傳教師以前有擔任過小舞老師現任職位，因此在輔導上則能夠給予適切的協助，也使得小舞老師能快速理解業務的處理。

小舞老師：我的薪傳老師安排得蠻好的，因為他是前任教學組長，而且也不會丟以前沒處理完的事情讓我去做，他也很熱情啊，相處是舒服的，不會覺得是那種倚老賣老的感覺。（W-20220719）

綜合研究參與者的想法，每個學校安排薪傳教師的方式不一，因此針對薪傳教師的安排，首先學校方面要再審慎的進行規劃，事前要將薪傳教師的工作量納入考量，或是減少薪傳教師所要分擔的業務，使其有餘力、有時間能夠與初任教師安排討論及輔導的時間。其次，學校可以於開學前或剛開學，有一個初任教師與薪傳教師的相見歡活動，使雙方了解這項活動各自的權利與義務，才能夠有效、實質發揮薪傳教師輔導初任教師的任務。

(二) 初任教師對於共學輔導團內的輔導教師之安排給予肯定，認為輔導教師能夠適切的引導，並給予初任教師關懷

跨校共學輔導團內的輔導教師是由教育部所安排，由年資五年以上之教師擔任，並需於暑假時間參加相關研習，以瞭解共學輔導團的運作。研究參與者對於共學輔導團之輔導教師安排均給予正向的回饋。共學輔導團之輔導教師雖然在安排聚會的時間、聚會形式、討論主題部分各自有所不同，但能夠於聚會時適時引導初任教師彼此對談、讓初任教師彼此觀摩，或運用其專業及經驗給予初任教師一些教職上的方針。用心的領導使得初任教師有所成長，也是初任教師的楷模。唯小珊老師提到其共學輔導團的輔導教師並非其縣市的老師，因此建議若能安排同一個縣市的老師來擔任，或許較能夠相互討論 T 市的教育議題。

小主老師：我覺得共學輔導團的輔導教師就真的是充滿熱忱，他是由教育部所安排的共學輔導團的輔導老師，那他會在群組關懷我們大家，邀請初任教師到彼此的學校參觀等等，就我覺得蠻用心的，所以我覺得安排得 OK。
(G-20220531)

小屏老師：共學輔導團的部份，我覺得那位輔導老師安排得其實蠻不錯的，他後來還有開書單給我們，他就拍照，他將照片傳到共學輔導團的 Line 群組，我們幾位初任教師，可以選兩本自己想要的書，他就寄給我們當作送給我們的禮物。(P-20220623)

小珊老師：我建議還是以我們自己這個縣市的老師為主來擔任輔導老師，比較能夠貼近我們。(S-20220609)

從研究結果可以發現輔導人員的安排必須經過把關與培訓的過程，如同跨校共學輔導團內的輔導教師經過中央的訓練後，在帶領團內的初任教師時，能夠有效的運用輔導技巧、團體討論的策略，以適切的方式協助初任教師。

三、初任教師對於研習主題安排之想法

(一) 初任教師參與前導時期於暑假所提供的研習主題安排之想法

1. 初任教師認為 T 市的研習主題安排適切，除了講師的分享，也讓初任教師有實際操作的機會，使其未來能將所學實際運用於教學現場

對於 T 市五天研習的主題，研究參與者認為主題貼近教學現場，涵蓋各個層面，而所有的主題當中，有一大部分聚焦在科技資訊融入課程的軟體實務教學，是配合 T 市的教育方針，而研究參與者提到在研習之後，對於科技資訊融入教學的應用知能大幅提升，能夠在往後課程中實際應用，對於自己在教學現場有所幫助，因此認為將縣市所主要推行的教育目標放入研習主題當中，能夠適切的使初任教師獲得相關能力，達到雙贏局面。

小米老師：在 T 市的培訓主題方面，因為它主推智慧教室，因此在研習中除了班級經營、課程設計等等主題之外，還花了很多時間在教我們如何運用科技軟體與課程結合，最後一天還有考核，我是覺得蠻實用的，在我往後的課程中就知道要怎麼去使用。（M-20220718）

2. 初任教師認為教育部的三天研習中，讓初任教師於下午時間能夠自由選擇想精進的課程去上，更能夠符應各個初任教師的需求

在教育部的三天研習當中，研究參與者認為它提供初任教師許多課程的選擇機會，使其能夠依照自身的需求，擁有自主權去選擇自己想上的課程，而非去上只被安排好的課程，能使得初任教師有許多收穫。

小珊老師：不管是國語、數學，或甚至是科任老師，都有到英文或是社會的主題可以自己選擇，其實都收穫蠻多的。（S-20220609）

3. 有擔任行政職務的初任教師認為教育部與 T 市的研習，可以多增加行政業務相關的主題，使得擔任行政職務的初任教師對相關知能有所了解與提升

在初任時期的三年內有擔任行政職務的小屏老師及小舞老師提到在目前的教育環境之下，初任教師被安排擔任行政職務的機會不低，然而於導入輔導過程中，對於行政業務處理的培訓相對較少，一些行政事務會牽涉校內整體老師的教學或學生的學習，或是有關法律等細節，對於初任教師來說較為欠缺，因此若能安排相關的培訓給擔任行政職務的初任教師，能使其在教職現場處理事項時，減少犯錯的次數，也能降低其心理壓力。

小舞老師：像我有接行政職，不管是比如說經費的核銷就有很多小細節要注意。所以我覺得如果可以在初任的導入輔導就可以先放進去培訓的話，我覺得對初任教師都是好的。（W-20220719）

小屏老師：剛進到新的學校，有許多需要適應，也要重新了解行政工作，畢竟就學時期大部分學的內容都是教學，對行政的是像沒什麼接觸，所以如果能夠有多些行政相關的主題研習，對我比較有幫助。（P-20220623）

（二）初任教師認為入職後時期導入輔導及研習的主題安排之想法

1. 初任教師認為初任教師回流研習若能分科別，且每次的主題從上一次的主題加以延伸及深化，更能使初任教師的能力有所提升

在初任教師回流研習主題部分，研究參與者提到在回流研習時，所有的初任教師，不管是普通科還是專長科教師都一起參加，而參與了兩、三次回流研習，主題不外乎是班級經營、親師溝通等重複性高。研究參與者認為若能分科，針對不同類別的教師以工作坊的形式，每次設計的主題能有所連貫或延續，例如：針對普通科教師，進行輔導策略的主題，在第一次回流時以講師分享實務經驗及理論為主，第二次回流時則採實務練習，使得研習能夠有不同的層次，並深化。如此能符應各個類別的教師，也將能讓初任教師的能力再提升。

小米老師：回流研習的主題其實每一次都差不多，跟暑假參加研習時，會講的內容重複率蠻高的，所以我覺得可以再思考一下主題的安排，或是用活動的方式進行，才不會總是我們在臺下一直聽一樣的東西。（M-20220718）

2. 初任教師認為與薪傳教師的討論主題，主要以初任教師提出問題而薪傳教師協助解惑，因此較為彈性，但有時薪傳教師較為繁忙，無法即時給予協助

針對薪傳教師與初任教師討論主題的方面，初任教師提到薪傳教師較不會主動擬定主題去找初任教師做討論，主要是初任教師自己有遇到困難時，才會去找薪傳教師求助，所以每次討論的主題並沒有硬性規定，當遇到班級經營的困境時，則討論其解決的方式，若遇到學校業務處理的問題，則針對此做溝通。

然而，初任教師認為有時薪傳教師有自己的事務需要處理，因此彼此交流的時間不多，有的初任教師則會自己額外想辦法解決。甚至，有薪傳教師至期末要繳交成果時，才找初任教師聊一聊，則使得初任教師無法即時獲得幫助。

小主老師：我會覺得有一點太少交流了。就是我真的遇到大難臨頭的時候才找他。（G-20220531）

3. 初任教師認為共學輔導團的討論主題適切，會依據團內夥伴提出的問題進行討論，或各自分享自己在學校的情況

共學輔導團的討論主題安排部分，研究參與者認為主題安排妥當，主要分享教育現場的所見所聞，或提出自身所遇到的狀況與團內的夥伴進行討論，同時，也能夠了解不同學校的文化、運作方式等，除了能從討論的過程當中尋找問題的解決方式，也能夠增廣見聞。

小珊老師：從共學輔導團裡面，然後知道不同的學校大家就是現在著重的重點是什麼，然後就可以彼此交流一下其他學校的風格。（S-20220609）

4. 初任教師認為導入輔導中若能增加有關特教主題的實例分享，能夠使初任教師在面對班上的特殊生時，較有良好的應對方式

在班級經營方面，有研究參與者提到在現今的班級當中，特殊生的比例有提升的現象，而初任教師面對特殊生的應對進退或與其相處的經驗不多，且特殊生有許多不同的類別，建議若能在導入輔導當中對於特殊生的處理情形、實際案例分享，能使得初任教師第一次面對班上的特殊生時，能用有效的方式去協助他融入，使他能在普通班級當中有效的學習。

小珊老師：在那個初任教師輔導的研習上，只會分享像亞斯、情障的特殊生這樣，那可能對其他的特殊生狀況，初任教師沒有辦法這麼的靈機應變。所以如果在初任教師輔導研習之中，能有多給一些案例的分享，我們就會有比較多的心理準備。（S-20220609）

初任教師時期每半年需要參加的回流研習部分，小屏老師表示回流研習沒有分科別，由於自身是英語專長教師，但在回流研習中的主題時常還是以班級經營、親師溝通為主，因此未能實質的在英語科目上面獲得更深入的精進；小米老師則提到每一次回流研習的主題容易重複，例如跳脫不出班級經營、課程教學等內容，而顯得老生常談，因此參與的意願就相對降低許多。

四、初任教師對於評鑑安排之想法

- （一）初任教師認為評鑑的時間可以從任職的第一個學期改為第二個學期進行，給予更充裕的時間準備，能使得初任教師較有餘裕

初任教師需於進入教職的第一個學期利用智慧教室的資源進行一場公開授課，而面對評鑑，研究參與者認為評鑑能夠督促自己將研習過程中的所學轉化成自己的知能，有適當壓力才能促使自己成長。然而，研究參與者認為校內公開課評鑑的時間可以往後調整，若規定初任教師進入學校的第一個學期要進行公開授課，會使得初任教師有較大的壓力。由於初任教師剛進入學校幾個月，還在熟悉環境、摸索班級經營的方式，而像小屏老師是科任教師，教授許多不同的班級，與學生的默契需要再多一些時間去建立，若此時即要求初任教師進行評鑑、繳交成果等等，可能使得初任教師感到分身乏術。

小屏老師：我覺得比較讓我有壓力的應該是校內的評鑑。會讓我覺得因為我是初任教師，所以好像會感覺自己被放大檢視。（P-20220623）

小珊老師：我剛帶班，要熟悉班上跟學校的事務，同時又要兼顧評鑑的這個制度的話，會讓我們覺得備感壓力，可能初任教師他對整個學校的環境、學生更熟悉後，在下一個學期，可能讓初任教師會覺得比較得心應手。（S-20220609）

（二）初任教師認為若有評鑑制度，則同時也要給予初任教師回饋，才能使其有實質的成長

對於評鑑過後，研究參與者認為要有回饋機制，才能使它有頭有尾。由於不同學校之間評鑑制度及評鑑回饋表未有統一格式，因此有的初任教師有獲得較為詳細的文字回饋（如圖 1），但有的初任教師則未收到回饋，未收到回饋的初任教師無法從評鑑過程中了解自己是否有需要改善的部分，或是有哪部分是做得不錯的地方。研究參與者認為，評鑑對於初任教師來說有一個「推進」的效果，能夠使初任教師發揮在導入輔導過程中的所學，也能檢視自己的學習、成長，鞭策自身持續進步，但對於評鑑後的回饋、評鑑的時間點則需要再審慎安排，才能夠體現評鑑最大的意義。

小主老師：如果是沒有回饋的評鑑，我覺得沒意義了。像是開學後在第一學期的公開課，是規定用科技軟體融入教學，然後繳交成果到平臺上，但交完成果也就沒後續，那麼評鑑就只有讓我們知道有沒有通過，但沒什麼實質的協助。（G-20220531）

圖 1

初任教師收到的文字回饋意見

面向		觀察焦點	評量 (請勾選)		
			優 良	滿 意	待 成長
學生參與程度	學生參與程度	學生能依要求準備上課		✓	
		學生能專注於教師教學或發言的同學		✓	
		學生能以點頭、討論、發言或筆記等肢體動作回應老師	✓		
		學生能完成教師交派的學習活動，請寫出： 月曆附件卡-搜集生中任務	✓		
	學生投入程度	在課程中，學生能認真聽講並樂於學習	✓		
		學生在上課中能投入參與學習，不被外在因素干擾	✓		
觀察記錄		學生能利用附件實際操作學習，師生不管是舉手發言、手勢意義、拍手鼓勵都默契十足。			
課堂學習氛圍	學生個人表現	學生的表情是放鬆愉悅的	✓		
		學生能積極參與學習活動	✓		
		學生對於疑惑的部分，願意主動提問或請求協助		✓	
		學生願意主動協助同學		✓	
	學生團體互動	學生能互相激勵、彼此協助		✓	
學生在團體中願意聆聽他人表達，並予以正向回應			✓		
觀察記錄		課堂學習氛圍十分良好，學生對於老師交代的任務，理解能力都可圈可點，規定時間都能遵守。			

面向		觀察焦點	評量 (請勾選)		
			優 良	滿 意	待 成長
學生學習成效	學生主動學習	學生能主動記錄上課重點		✓	
		學生能說出或表現出課堂的重要概念		✓	
		學生能回答問題	✓		
		學生能依提示正確操作		✓	
	學生有效學習	學生能在要求的時間內，完成學習活動並達成學習成果	✓		
學生能對上課內容提出自己的想法與疑惑之處			✓		
觀察記錄		老師講解過程有条不紊，循序漸進，讓學生充分理解本月一日的變化及應用在生日等生活各方面。			
觀課人員回饋 一、教學者優點(值得學習的地方) 老師教學節奏非常好，展現充分備課後的功力，也能照顧四周注意各區域上的同學，並適時鼓勵，班級聲響控制得很剛，值得學習。 二、學生學習狀況說明及待釐清問題(可包含回應教學者說課時所欲被觀察之重點) 提議生新同學生日的部分，很多同學無法理解齊念，但是有點難懂的挑戰也有助於對教學生知識面可以尋求平衡。 三、在觀課過程中的收穫(對未來教學的啟發、感想或建議) 嚴格整齊班級上課秩序，也有助提升全體同學的學習觀感，合理的規定與培養是必要的，也不致讓學生無所適從，未來會應用在自己班級加以改進。 四、針對教學者所遭遇困境之回應 無。					

資料來源：S 的文件 -20181101

(三) 初任教師認為若薪傳教師或是共學輔導團內的輔導老師，願意於開學後開放課堂讓初任教師觀摩教學，能夠使初任教師更能習得各式的教學技巧

在課程教學方面，研究參與者提到聆聽到許多有經驗的老師分享自己教學的有效案例之後，會很想再更深入去瞭解其成功教學背後的脈絡和過程，因此建議在整體導入輔導過程中，是否能請有熱忱、經驗的教師開放課室，讓初任教師有機會能夠到其教學現場進行觀摩學習，親臨實際的教學現場，學習課堂教學的要領，提升自己的課程設計及教學技巧。

小舞老師：我想聽聽那些很厲害、有經驗的老師，多進行案例分享，或到他們的班級進行觀課。因為他們通常就是分享他們成功的部分，但我就是很想實際了解教室中的整體脈絡，到底要怎麼操作才可以變成讓自己設計的課程，能真正的實踐在教學現場。(W-20220719)

本研究的參與者認為評鑑制度的時間安排可以往後調整，避免在初任教師剛入職的前幾個月即評鑑，對於初任教師會有較大的壓力。其次，初任教師接受評鑑後，要有回饋的機制，而非初任教師完成公開課後即結束，應要給予其建議，最後，在初任教師接受公開課的評鑑前，可先安排其觀摩校內有經驗教師的課堂教學，或先參與幾次公開課，能使其在沉浸式的楷模學習中，預先做好心理準備。評鑑制度規劃完善，才能發揮此制度的真諦，如同魏韶德與張德銳（2006）的研究結果顯示國民小學宜連結行政與教學單位，建立健全網絡，進行教學觀察與提供回饋，才能讓初任教師有實質的幫助。

五、討論

（一）遴選專業且有意願的輔導教師並予以培訓，安排充足的輔導時間

本研究的初任教師認為「集體性」的研習與輔導時間，能夠自由選擇適合的時間參加。例如：初任教師回流研習、共學輔導團。然而，「個人化」的輔導時間，如與薪傳教師的交流，則被認為不足，難以深入探討個人化的問題。這與 Ingersoll（2012）的研究一致，初任教師導入輔導的種類、內容與持續時間均會影響其專業發展，應根據教師需求調整。Fletcher 等人（2008）認為輔導教師與初任教師應維持定期的互動；學校行政部門則需提供時間上的支持與彈性，使輔導能夠適時進行（Ewing, 2021）。本研究支持這一觀點，顯示時間規劃的適切性會影響輔導的成效。此外，本研究亦呼應 Commission on Teacher Credentialing（2017）以及 Korhonen 等人（2017）所強調的「主體性與彈性」，即教師能自主與彈性選擇輔導的時間。因此，提供充足且具彈性的輔導時間，並允許初任教師選擇適合的輔導時間，可能有助於提升導入輔導的成效。

本研究的初任教師肯定共學輔導團之輔導教師，此種跨校共學輔導團模式與芬蘭的 PGM 模式有異曲同工之妙（Geeraerts et al., 2015）。PGM 模式透過資深召集教師帶領跨校初任教師進行分享，不僅促進專業成長，也建立了一個安全、支持性的學習環境，這與本研究結果相符，顯示共學輔導團的成功在於輔導教師的專業引導與協作精神。此外，美國加州教師入職計畫標準（Commission on Teacher Credentialing, 2017）亦指出，輔導教師的遴選應考量經驗、協作意願與專業能力，並建議在初任教師進入教職前，由其與輔導教師共同擬訂個人學習計畫，本研究支持此一觀點。從另一個角度來看，魏韶勤與張德銳（2006）提到初任教師應主動提

出其需求，並與輔導教師討論。另外輔導教師面對初任教師若能扮演共同思考者與諮詢者，更可發揮輔導的功效（Burger et al., 2021）。由此可知，具有良好的互動品質、社會支持及足夠的輔導時間對於初任教師均有所幫助（Ewing, 2021; LoCasale-Crouch et al., 2012）。因此研究者認為校內的薪傳教師若能建立明確的培訓方式，事前與初任教師安排好學期間共同討論的時間，較能有效發揮輔導教師的功效，如此初任教師若遇到問題，才能向薪傳教師尋求協助，並及時解決困難。

（二）研習主題與實施宜切合初任教師的需求

在回流研習的主題與實施方面，本研究的初任教師認為回流研習的主題重複且需增加行政的主題。初任教師在學校除了教學之外，常有機會接觸行政事務，因此本研究建議可增加行政方面的主題，以提升初任教師的行政專業知能。除此之外，安排新興的教育議題，如社會情緒學習（Moen et al., 2024）及人工智能素養的專業成長（MacDowell et al., 2024），讓初任教師從現有的基礎知能往上奠基，並從廣泛的教育議題進行聚斂，精煉出更深的批判思考與自我反思。至於研習的實施可採用網路的方式進行培訓（McGuire et al., 2024），以節省時間及經費，讓初任教師得以有較具效率的方式進行學習。

在共學輔導團的主題與實施方面，本研究發現共學輔導團主要是集結不同學校的初任教師，在上班時間以外，相約聚會，並於輕鬆的氛圍下，各自分享教學生活。小主老師的共學輔導團討論的主題與內容為各個初任教師在教學現場實際遇到的情況，包含：特殊生、行政職務等疑難雜症，而輔導教師也會帶領初任教師去彼此的學校參訪；小珊老師的共學輔導團會交流各自的問題，並從中獲得建議；小屏老師認為討論的主題、內容都合宜，像是分享教學時的甘苦談。本研究初任教師所參與的共學輔導團，有的與芬蘭的 PGM 模式（Geeraerts et al., 2015）類似，像是：小珊老師、小米老師、小屏老師與小舞老師，他們跳脫學校環境，在餐廳內一邊交流一邊在輕鬆的氛圍下用餐；有的類似歐盟委員會（European Commission, 2010）的建議作法，安排初任教師與鄰近學校有經驗的教師進行交流，建立跨校的專業社群，進行定期的增能與專業對話，例如：小主老師的共學輔導團的輔導教師帶領著初任教師逐一到團內夥伴的學校參觀、交流。本研究的共學輔導團雖有不同的模式及主題，但本研究參與者對於共學輔導團的討論主題與內容都有正向的想法。

（三）評鑑宜安排回饋機制

本研究的初任教師需接受評鑑，和 PGM 模式未安排評鑑機制，並不相同（Geeraerts et al., 2015）。本研究的初任教師認為接受評鑑後，要有回饋的機制，

此種看法和魏韶德與張德銳（2006）、Hunter 與 Springer（2022）的看法相同，皆認為教師評鑑系統應該提供回饋。本研究認為建立系統化的評鑑回饋機制可參考 Hunter 與 Springer（2022）的四項關鍵回饋項目：連結性、證據性、目標設定、可行性等，以提升回饋品質，讓初任教師獲得實質的幫助。

伍、結論與建議

本研究的研究問題旨在探討國民小學初任教師參與導入輔導時，對於輔導時間安排、輔導老師安排、研習主題安排、評鑑安排的想法為何？以下針對研究問題提出本研究的結論與建議。

一、結論

（一）在輔導時間安排方面，初任教師認為暑假的導入輔導安排適切，開學後的共學輔導團與初任教師回流研習時間安排具有彈性。然而，與薪傳教師討論的時間安排不一，導致有初任教師未能獲得與薪傳教師交流的機會。

（二）在輔導教師安排方面，初任教師認為校內在薪傳教師之安排方面，要再審慎選任並提供培訓，避免薪傳教師太過忙碌而未與初任教師有所交流。初任教師對於共學輔導團內的輔導教師之安排給予肯定，認為輔導教師能夠適切的引導，並給予初任教師關懷。

（三）在研習主題安排方面，於前導時期的研習與培訓主題安排方面，初任教師認為有涵蓋教育的各項議題，並納入地方教育發展方針，能實質提升初任教師的能力。然而初任教師指出，行政相關主題的研習安排相對不足，難以滿足擔任行政職的初任教師需求。此外，在入職後時期的共學輔導團之聚會主題能夠針對初任教師的困境，共同尋找解方或相互分享教學歷程；與薪傳教師的輔導著重在討論初任教師個人的問題。

（四）在評鑑安排方面，初任教師認為實施初任教師評鑑制度有助於其專業成長，但亦指出評鑑時間安排與評鑑回饋機制的適切性需進一步優化，以確保評鑑結果能有效促進教學精進。

二、建議

（一）對初任教師導入輔導的啟示

1. 教育部與 T 市提供之初任教師導入輔導宜增加擔任行政職務之初任教師的培訓

本研究當中有兩位初任教師於初任時期擔任行政職務，研究結果顯示初任教師導入輔導較少提供行政職務相關的導入輔導，然而初任教師對行政業務仍有許多是第一次接觸的事項，且有許多辦理業務的細節是要特別注意的部分，倘若能在導入輔導過程中納入行政事務的相關培訓，例如辦理增能培訓，或是請有擔任過行政的老師進行經驗分享，能讓初任教師減低擔任行政的壓力與出錯的比率，並能快速上手，對初任教師及學校會是雙贏的結果。

2. T 市提供之初任教師回流研習，宜考量教師之科別以及主題的安排

T 市於初任教師入職後時期，每半年提供一次回流研習，而每一次回流研習在主題方面較著重於班級經營、親師溝通或課程設計方面，此類主題對於初任教師來說已有聆聽許多次，若能加入教育新興議題：例如：社會情緒學習、人工智能，或將每一次的研習主題進行加深加廣的安排，對於初任教師的能力更能有所增長。另外，初任教師回流研習，若能將教師分科別，例如英語科專長教師一起進行研習、自然科專長教師一起研習等，或許能夠更加聚焦於不同專長教師所需要的增能內容。

3. 學校內薪傳教師的安排，需要建立完善的遴選與培訓機制

本研究發現初任教師所接受到薪傳教師的輔導成效不一，有的初任教師甚至未被輔導，探究其原因為校內在安排薪傳教師時，教師擔任薪傳教師的意願不高，導致有些薪傳教師是由學校任命，而非教師本身有意願去擔任，另外，學校所安排的薪傳教師有的擔任公務較繁忙的職位，導致沒有多餘的時間與初任教師進行對談，從上述所發現的問題，有幾點啟示。首先，需要提供薪傳教師實質上的誘因，像是每個月的輔導津貼、嘉獎，或是導入輔導最後能夠頒獎給認真負責的薪傳教師；其次，薪傳教師的輔導檔案繳交，從期末繳交一次，改為每個月繳交一次，能確保薪傳教師至少每個月與初任教師會談一次，避免流於研究中發現的薪傳教師在期末才找初任教師對談的情形；接著，若學校內初任教師人數眾多，有意願擔任薪傳教師的人數較少，則可以視情況安排一位薪傳教師輔導一至三位初任教師；最後，學校妥善規劃薪傳教師與初任教師進行相見歡的活動，以及讓雙方了解此項輔導的權利與義務，才能夠達到最大化的輔導成效。

4. 初任教師評鑑制度應要以協助初任教師的角度去籌劃，加強回饋意見的給予

從研究結果顯示，初任教師的評鑑為辦理一節科技資訊融入課程的公開授課，但有初任教師在評鑑結束後，未得到課程設計、教學、班級經營上的回饋，顯得評鑑制度對初任教師未有實質的協助。因此，本研究獲得的建議為若要進行評鑑，則要有回饋機制，像是在初任教師的公開授課過程中，觀課表要仔細的設計，除了以勾選的方式呈現初任教師的教學與學生的學習之外，也要有欄位讓觀課者可以具體寫出對於課堂各方面的建議及可以調整的部分。

有一套完善的評鑑，才能夠使接受評鑑的初任教師瞭解自己該修正的方向，使初任教師在評鑑的過程中，獲得支持與修正的機會，並能夠以不同縣市的學校內之初任教師進行研究助於其成長。

（二）對教育行政機關的啟示是建立完整的初任教師輔導支持政策與系統

本研究發現初任教師會因輔導教師的輔導方式與投入程度不同，而使輔導成效不一致。因此建議教育行政機關，應該建立完整的初任教師輔導支持政策與系統，包含規劃系統化導入計畫，確保所有初任教師都能接受具有品質的輔導，而非依賴個別學校或輔導教師的安排；另外，提升輔導教師的專業發展，提供輔導教師足夠的培訓與資源，使其能有效指導初任教師；另外要規範輔導時數，確保每位輔導教師有足夠時間進行有效的指導。

（三）對未來研究的啟示

1. 研究不同縣市的初任教師

本研究之研究對象均為 T 市之初任教師，因此本研究對於未來研究的啟示為：能夠以不同縣市的學校內之初任教師進行研究。由於各個縣市提供給初任教師的導入輔導有所異同，可以從中窺探及比較各個縣市的差異，進而在未來規劃初任教師導入輔導的實施能夠更加完善。

2. 從不同的觀點進行研究

本研究之研究對象為初任教師，因此研究觀點多從初任教師的觀點出發，若在往後的研究，能夠將初任教師導入輔導中，實際與初任教師接觸的薪傳教師、共學輔導團的輔導教師納入研究對象，將研究的視角擴大，容納更多方的觀點，或許能夠展現出不一樣的研究發現，並作為將來制訂初任教師導入輔導之參考。

參考文獻

- 張芬芬（2001）。教學生活：新手教師的成長之路。載於黃政傑、張芬芬（主編），**學為良師——在教育實習中成長**（頁 1-31）。師大書苑。
- 張德銳（2003）。中小學初任教師的教學輔導與考核。**課程與教學**，6（3），72-80。https://doi.org/10.6384/CIQ.200307.0067
- 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、陳育吟（2003）。初任教師導入方案：一個亟待推動與研究的教改方案。**初等教育學刊**，14，83-108。
- 張德銳、李俊達（2020）。從國際比較觀點論我國初任教師導入輔導制度的改革。**台灣教育研究期刊**，1（4），11-20。
- 教育部（2012）。**中華民國師資培育白皮書**。https://depart.moe.edu.tw/ED2600/cp.aspx?n=37734BA79B67A89A&s=AF04D533FC93AA8D
- 教育部（2024）。**113 年初任教師導入輔導計畫書**。https://depart.moe.edu.tw/ED2600/cp.aspx?n=37734BA79B67A89A&s=AF04D533FC93AA8D
- 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。https://doi.org/10.6384/CIQ.200604.0089
- Aktaş, B. Ç. (2018). Assessment of induction to teaching program: Opinions of novice teachers, mentors, school administrators. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2101-2114. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061007
- Angelides, P., & Mylordou, A. (2011). The beneficial outcome of a successful mentoring relationship: The development of inclusive education. *Teacher Development*, 15(4), 533-547. https://doi.org/10.1080/13664530.2011.642650
- Burger, J., Bellhäuser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103345. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345
- Commission on Teacher Credentialing. (1993). *Beginning teacher support and assessment program description: Year one*. California Department of Education.

- Commission on Teacher Credentialing. (2009). *California standards for the teaching profession*. Commission on Teacher Credentialing.
- Commission on Teacher Credentialing. (2017). *Teacher induction program preconditions and program standards*. https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/standards/teacher-induction-precon-standards-pdf.pdf?sfvrsn=59e14eb1_2
- Courtney, S. A., Austin, C. K., & Zolfaghari, M. (2023). International perspectives on teacher induction: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104047. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104047>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Diab, A., & Green, E. (2024). Cultivating resilience and success: Support systems for novice teachers in diverse contexts. *Education Sciences*, 14(7), 711. <https://doi.org/10.3390/educsci14070711>
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. European Commission.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304. <https://doi.org/10.1080/00220670009598721>
- Ewing, L.-A. (2021). Mentoring novice teachers. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 50-69. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1899585>
- Fletcher, S., Strong, M., & Villar, A. (2008). An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California. *Teachers College Record*, 110(10), 2271-2289. <https://doi.org/10.1177/016146810811001003>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomilson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In W. R. Houston., M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Education* (pp. 535-548). Macmillan.
- Hunter, S. B., & Springer, M. G. (2022). Critical feedback characteristics, teacher human capital, and early-career teacher performance: A mixed-methods analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 44(3), 380-403. <https://doi.org/10.3102/01623737211062913>
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51. <https://doi.org/10.1177/003172171209300811>
- Keese, J., Thompson, C. G., Waxman, H. C., McIntush, K., & Svajda-Hardy, M. (2023). A worthwhile endeavor? A meta-analysis of research on formalized novice teacher induction programs. *Educational Research Review*, 38, 100505. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100505>
- Korhonen, H., Heikkinen, H. L., Kiviniemi, U., & Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 303-323. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.701959>
- MacDowell, P., Moskalyk, K., Korchinski, K., & Morrison, D. (2024). Preparing educators to teach and create with generative artificial intelligence. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 50(4), 1-23. <https://doi.org/10.21432/cjlt28606>
- Mansfield, C., & Gu, Q. (2019). "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 639-659. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00338-y>
- McGuire, S. N., Xia, Y., Guzy, A., Akoto, T. S., & Meadan, H. (2024). Behavior management training for teachers in the induction phase. *Psychology in the Schools*, 61(6), 2489-2507. <https://doi.org/10.1002/pits.23176>
- Moen, M., Pham, H. T. T., Samsudin, M. A., & Chun, T. C. (2024). Measuring South African

- novice teacher resilience in coping with teaching challenges: A rasch model framework. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning, ahead-of-print* (ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/JRIT-11-2023-0166>
- National Center on Education and the Economy. (2024a). *Top performing countries: Japan*. <https://ncee.org/country/japan/>
- National Center on Education and the Economy. (2024b). *Top performing countries: Singapore*. <https://ncee.org/country/singapore/>
- National Center on Education and the Economy. (2024c). *Top performing countries: Korea*. <https://ncee.org/country/korea/>
- National Center on Education and the Economy. (2024d). *Top performing countries: Canada*. <https://ncee.org/country/canada/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L. (2016). What is ‘good’ mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27-53. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083045>
- Pennanen, M., Heikkinen, H. L. T., & Tynjälä, P. (2020). Virtues of mentors and mentees in the Finnish model of teachers’ peer-group mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355-371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>
- Schatz-Oppenheimer, O., & Goldenberg, J. (2024). The impact of professional mentoring on mentors of novice-teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(1), 122-141. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2022-0070>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Stanulis, R. N., Little, S., & Wibbens, E. (2012). Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers’ learning to lead classroom discussions. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 32-43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.007>
- Taylor, M., McLean, L., Bryce, C. I., Abry, T., & Granger, K. L. (2019). The influence of

- multiple life stressors during teacher training on burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102910. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102910>
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. (2021). Finnish model of peer-group mentoring: Review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 208-223. <https://doi.org/10.1111/nyas.14296>
- United Nations. (n.d.). (2024, April 24). *Sustainable Development Goals*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standard-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Webb, L. D., & Norton, M. S. (2003). *Human resources administration: Personnel issues and needs in education* (4th ed). Merrill/Prentice Hall.
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41-58. <https://doi.org/10.1177/019263650408863804>
- Woulfin, S. L., & Jones, B. (2021). Special development: The nature, content, and structure of special education teachers' professional learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103277>

2024 年 7 月 29 日收件

2025 年 3 月 20 日第一次修正回覆

2025 年 3 月 23 日初審通過

2025 年 5 月 15 日複審通過