

初任教師參與班級經營培訓課程之專業成長研究

汪明怡
臺南市大光國小教務主任

中文摘要

本研究旨在探討國小初任教師在學校教育現場面臨之班級經營現況、困境及因應策略與教師培訓後之專業成長。本研究以參與 111 學年度臺南市初任教師回流座談之教師，選修研究者班級經營課程之初任教師，課前以填寫表單方式蒐集資料，課程中以團體座談方式進行對話，分析目前初任教師於教育現場班級經營現況和遭遇之問題；研究者進行相關課程後，以初任教師填寫回饋表單顯現初任教師在參與課程培訓之後對於班級經營感受和轉變，由此探討教師培訓後之專業成長，研究者針對研究資料進行描述、分析與詮釋，獲得研究結論如下：

1. 初任教師培訓有助於初任教師重新理解符合教育改革之班級經營理念。
2. 培訓講師對於教育現況之分析與詮釋模式，對初任教師班級經營具有典範學習之正向力量，成為支持初任教師之成長力量。
3. 初任教師培訓有助於初任教師由經驗中反思、調整與修正班級經營理念。

基於上述研究結論，本研究提出相關建議供學術界與實務界參考。

關鍵詞：初任教師、教師培訓、班級經營

Research on the Professional Growth of Elementary School Newly Appointed Teachers after Participating in Classroom Management Teacher Training Courses

Ming Yi, Wang

Tainan Municipal North District Daguang Elementary School Director of Academic Affairs

Abstract

The purpose of this study was to examine the current situation, dilemmas, and strategies of classroom management faced by elementary school beginning teachers while teaching, and to explore the implications of these issues for teacher training policies. In this study, the participants were the teachers who participated in the 111th school year in Happy City (pseudonym) and the beginning teachers who took the researcher's classroom management courses. Data was collected prior to the course through the completion of forms, and group discussions were conducted during the course for dialogue. The data were further analyzed to explain the current situation and problems encountered by the beginning teachers in classroom management while teaching, such as parent-teacher communication, students' emotion, student' behavioral problems, peer interaction, and learning motivation. After conducting related courses, the researcher used the feedback forms completed by the beginning teachers to show the beginning teachers' feelings and changes in classroom management after participating in the courses, and accordingly to explore the implications of teacher training.

Following were the conclusions based on the description, analyzation, and interpretation of the research data.

1. Beginning teachers' training helped beginning teachers regain an understanding of classroom management in line with education reform.
2. The trainers' analysis and interpretation of current educational situation were serve as a positive strength for beginning teachers' classroom management learning paradigm and become a force for supporting the growth of beginning teachers.
3. Beginning teachers' training helped beginning teachers to reflect, adjust and revise their classroom management philosophy from their experiences.

Keywords: Beginning Teacher, Teacher Training, Classroom Management

壹、前言

教師對於教育政策之推動與落實有著重大之影響力，更為促成教育改革之關鍵角色；而初入教育現場之教師，面對多元的困境與挑戰，應如何找到班級經營之良方，為本研究之探討議題。

Brock 和 Grady（1997）指出初任教師所遭遇的問題包括現實震撼、脆弱的知識基礎、角色期待模糊、孤立的工作環境、沉重的工作負荷、缺乏教學資源、家長的不信任等。其中，現實震撼所指為初任教師在當學生時所認知的和自己真正當教師所體會的教學工作之間有著非常大的差距，面對挑戰或是困境時，初任教師若處於孤立無援的狀態，易磨損其對教育之熱忱。丁一顧（2003）指出透過初任教師導入輔導階段，對初任教師進行正式性、計畫性支持與協助的活動，可持續提昇教師的專業知能，促使其從初任教師轉變成為一位專業有能力之教師。近年對於初任教師之相關研究指出，新手教師必須規劃開學準備工作以免流入手忙腳亂與不知所措（吳珺儀、陳清義，2023）以及初任教師在職前教育階段未獲得足夠的知能或由於經驗不足，導致專業知能不足，無法應付工作需求所產生的壓力（陳經綸、陳建志，2023）。相關研究鮮少提及專家教師如何引領初任教師進行教師專業成長之培訓課程與經驗傳承與進行相關班級經營之反思。

十二年國民基本教育之核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」，強調三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。在「自主行動」中，期待學習者在社會情境中自我管理並採取適切行動，提升身心素質，裨益自我精進；在「溝通互動」中，學習者應能廣泛運用各種工具，有效與他人及環境互動；在「社會參與」中，以參與行動與他人建立適切的合作模式與人際關係，以上關於十二年國民教育之核心素養，皆能結合班級經營理念。然而，教育改革時政策之推動，例如數位學習、生生用平板、課中差異化教學、雙語計畫時之班級經營尚未穩固，師生互動關係不佳，相關計畫導入勢必遭遇重重挫折；若能經由各縣市初任教師培訓，強化初任教師班級經營與相關十二年國教核心概念，對於提升初任教師成為專家教師必有助益。

此外，初任教師面對之挑戰為人際互動問題、班級管理問題、學生多樣性以及政策導入之應對，學生的學習方式也持續變化，初任教師需要學習多元之教學方法，以提升學生學習品質（丁一顧，2003）。有鑑於此，本研究透過經驗敘說方式探究研究者 2023 年擔任臺南市初任教師回流座談講師，在初任教師參與培訓之後對於班級經營課程之感受和回饋，研究者針對相關文件資料進行描述、分析與詮釋，由此探討教師培訓之蘊義，以供未來相關教師培訓之參考。

貳、研究方法

一、研究對象

本研究所指稱初任教師係指透過教師甄選服務於臺南市教學實務三年以內之教師。本研究採立意取樣，選取能有效回答本研究問題之研究對象，共計 68 位。本研究以編號方式描述初任教師之對話內容，例如初 1 意指編號 1 之初任教師；此外，為避免研究參與者受到任何傷害為基本準則之研究倫理，本研究以匿名方式進行相關描述與資料分析。

二、資料蒐集方法

本研究編制結構式訪談問題，於 2023 年 2 月 1 日至 2 月 3 日進行訪談團體訪談，由研究者提出問題，讓初任教師依照問題思考後進行回答，依所蒐集的資料加以整理歸納及分析。訪談問題包括：目前在班級經營遇到的困難有哪些？參與 3 小時高年級班級經營課程之後的反思為何？

三、資料處理與信效度

研究者本身為質性研究中的重要工具（高敬文，1988），研究者目前擔任國小教師兼教務主任，擔任近三年臺南市初任教師班級經營課程講師，曾獲得臺南市師鐸獎及 SUPER 教師獎，為臺南大學課程與教學博士。在訪談過程中，研究者向研究對象詳述背景與角色，與受訪者對話時以班級經營為討論主題，資料具可信度。在加強效度方面，問題訪談實施皆由研究者本人進行，使研究對象能真誠分享其內心想法，以增進資料的效度。為求研究資料的客觀性及中立性，本研究採三角檢證之方式，由指導教授、學校同儕及研究者本人針對所蒐集到的資料進行分析與討論，在資料呈現過程中，強調詮釋與描述並重，避免過度個人主觀影響資料結果，以確保內在效度。

參、初任教師培訓班級經營課程實踐之脈絡

教育部於 2007 年提出「精進教師課堂教學能力」之實施計畫，目的在於改進教學、提升教學品質及學習成效，於 2008 年 11 月更名為「教育部補助辦理精進教學要點」。此計畫以在地性教育發展與需求為考量，透過輔導團與學校的行動方案，以精進教學為導向，建構提升教學品質、培養學生基本能力，初任教師培訓即屬於此計畫下之項目。臺南市每年定期於寒假期間辦理之初任教師回流研習，以座談會形式，由專家教師以對話方式與任教三年內之新手教師交流互動，期待透過與專家教師之課程與對話，提升初任教師之相關教學知能與班級經營能

力。研究者擔任臺南市教育局 111 學年度初任教師回流研習之講師，授課內容為高年級班級經營，於 2023 年 2 月課程期間與 68 位選修研究者班級經營課程之初任教師對話，本研究透過研究者敘說培訓過程中「初任教師的忙與茫」、「課程設計：還原教學現場，探究專家教師課堂」、「經驗分享：研究者由生命經驗故事中，詮釋師生互動之感動」、「聆聽與對話：相互取暖、互訴心中情」、「回饋共享：感恩與共學之美好」、「延續感動：回到教學現場，共譜新的樂章」之經驗故事，由此脈絡探討教師培訓之蘊義，以供未來相關教師培訓之參考。

一、初任教師的忙與茫

臺南市以教師甄試考取第一年至第三年為初任教師，本次培訓對象為 109 級至 111 級臺南市初任教師；分為六個場次，選修高年級班級經營初任教師與研究者進行每場次三小時的座談。在課前問卷與交流回饋中顯現此次初任教師們目前忙著應對家長和學生的狀況，茫然於教學現場遭遇之困境，簡要分析如下：

（一）特殊生問題

關於教室內特殊生之問題，初任教師提到：

有多位疑似特殊狀況學生同時會離開課堂或是無法管教不知如何是好（初 6）。

情緒障礙的孩子有時不想上課影響課堂，例如：跑到黑板上亂畫、翻桌子、隨意走動、躺在地上大哭等...，有時上課不進教室，在外面沙區逗留，讓其他原本穩定的孩子也有樣學樣，開始鬧脾氣、說話大小聲，慢慢的整個班級風氣也愈來愈糟（初 8）。

特殊生課堂哭鬧時，導師介入，其他學生怎麼辦？（初 27）。

關於特殊生的情緒暴走以及如何輔導特殊學生在班上人際關係、課業學習問題都是初任教師面臨的困境。

（二）學生行為問題與情緒問題

關於學生課堂狀況，初任教師提到：

學生在課堂上想引起注意，常有不當發言，有些班級可以制止，但有些班級則較難討論溝通，似乎跟班級風格有關（初 58）。

學生對某些科任老師極度反感，會有誇張的反抗行為，例如頂嘴或撕課本等（初 25）。

除了導師職責，擔任科任的初任教師，在各班進行班級輔導或是上科任課時，對於秩序要求或平時該班導師的規則較不能掌握，有時候會擔心導師覺得班上太吵、孩子有時下課玩耍會玩到吵架，甚至打起來，以及：

隱藏版狀況學生地上打滾，課堂上走動干擾同學（初 30）。

有的孩子離開老師視線就開始搗蛋、告狀問題、如何培養學生責任感（初 5）。

科任教師授課期間碰上學生情緒失控，手持硬物攻擊其他學生，老師應如何自處？（初 29）。

有學生脾氣很不好導致關係不好，然後因為關係不好又有被害妄想症覺得都是大家都在針對她（初 35）。

學校活動多，要常趕課，班上又有許多狀況的小孩，因而感到困擾（初 32）。

（三）學生程度落差大

學生之間學習能力差異大（初 28）。

「學生程度落差大」是初任教師面對學生學習時遭遇的困境；若學生有學習意願，學生的學習仍然可以在教師掌握中，如果學生學習意願低落，初任教師對於學生學習時的狀況則顯得無力。

（四）學習動機低落

初任教師指出學生學習動機低落的困境，如下：

學生沒有很想上課（初 14）。

會覺得學生的被動學習是要改變的（初 21）。

希望可以提升低學習成就學生的能力（初 33）。

此外，課堂上只有固定學生發表也是初任教師課堂上發生問題：

發表時，大部分都是特定的孩子才會主動發表，其他人大部分都沒什麼想法（初 22）。

對於家庭支持度影響學習動機，初任教師也反應相關挑戰，如下：

學生家庭支持性很弱，返家後就歸零，功課不做，學習停滯，缺乏學習動機。該如何讓這樣學習成就低落的學生，不要成為教室的客人，而且願意寫作業做練習？（初 34）。

班上輕度智能手冊的學生，學習動機低落，他就像是教室裡的客人，問任何問題都說不會（初 24）。

由上述可知，學習動機低落為初任教師亟欲改變的困境。

(五) 學生缺乏夥伴關係被排擠或不想加入

初任教師提到在課堂上實施分組合作學習時的困境如下：

學習目標是團隊合作與互相學習，遇到孩子只想自己學習，認為別人沒有值得學習的地方，分組討論時，不想與同學互相分享與討論，與友伴在旁邊玩耍，不知如何促進他團體學習的意願？（初 11）。

想知道分組時秩序的掌控方式（初 36）。

對於學習共同體，夥伴學習時老師介入的時機點？（初 19）。

當初任教師嘗試相關教學策略時，活動進行中的同儕互動出現狀況，初任教師對於學生受到其他同學的排擠、嘲笑、歧視等問題面臨如何應對的挑戰。

(六) 家長親師溝通問題

有時家長主見強，提出不合理的要求，要老師配合（初 2）。

學生拒絕學習，家長表示無力改變（初 11）。

班上某些需要高度協助的孩子，與家長溝通時態度消極（初 42）。

家長不關心孩子的學習狀況，初任教師面對親師溝通時常遇到難題顯得力不從心。

由此可見，本次參與培訓之初任教師，面臨之困境以特殊生問題、學生行為問題、情緒問題、學生程度落差大、學習動機低落、學生受排擠與家長親師溝通問題。Moir (1999) 研究指出，初任教師第一年教學態度歷經「期待」、「殘存」、「幻滅」、「重生」、「省思」、「期待」等六個階段。「殘存期 (survival)」為開學第一個月後，初任教師就會開始發現，狀況百出的班級經營之相關問題，使新手教師產生了挫折感及無力感；接續將進入「幻滅期 (disillusionment)」，Moir 提到此時期持續的長度與強度，會因初任教師個人適應狀況的差別，而有所不同，由於親身體驗到教職工作冷酷與現實的一面，許多初任教師將不再對教學存有過度浪漫的幻想。而臺南市辦理之初任教師回流研習，目的在於協助初任教師適應並勝任教師工作，並落實初任教師輔導機制，建立完善的初任教師輔導體系及支持體系，以及強化並協助任職三年以內之初任教師精熟課堂經營管理與一般性教學策略。

研究者為教育部共學輔導員，曾擔任國教輔導團語文領域輔導員二年，以及教育部專業發展支持系統諮詢輔導員二年與擔任 TFT 為臺灣而教非營利組織班級經營督導六年，並於 2020 年出版教育改革之專書，以及榮獲臺南市師鐸獎與臺南市 SUPER 教師首獎，目前已擔任臺南市初任教師培訓講師三年。研究者比對 Moir (1999) 提出初任教師各階段之教學態度之轉變期，研究者期待陪伴初任教師朝向跨越殘存與幻滅期，進入「重生期」與「省思期」，Moir (1999) 指出在重生期的沉澱與思考中，初任教師會慢慢漸入佳境，對教學工作有較正確的體認，也較能掌握與改善教學及班級經營的狀況。

綜合上述，研究者透過分班分組方式進行初任教師座談之課程，引導初任教師進行素養教學設計與經驗交流分享，並聽取初任教師之意見，針對初任教師之意見給予回應，最後進行問題解決策略之討論分享。由於初任教師面臨困境相當多元，僅有三小時之座談時間勢必無法一一回應，因此，研究者規劃課程進行方式首先研究者本身敘說經驗故事，期待初任教師「經驗」研究者之經驗；由研究者引領初任教師進入反身性思考，真實的窺見於課堂中與學生互動時的教師信念或是教學策略之學習表現與成效，期待初任教師於臺南市回流座談後可以進入 Moir (1999) 提及之「重生期」，並邁向所指稱之「省思期」。

二、課程設計：還原教學現場，探究專家教師課堂

初任教師於課前問卷提到關於特殊生問題、學生行為問題、情緒問題、學習動機低落、程度落差大、學生缺乏夥伴關係被排擠或不想加入以及家長親師溝通

等困境，針對以上問題，研究者著手擬定本次培訓課程內容與相關活動規劃。

Westerman（1991）指出專家教師會將教學前、教學中、教學後是為一個動態的歷程；專家教師的教學會運用「對話」來和學生互動，在教學中能關注學生學習表現，用理性的態度來面對學生（張景媛、吳青蓉，1997）。林進材（2019）指出教師可以透過詮釋理解的途徑，深入了解教育改革或課程改革的主張，將改革的重點與教師教學的關聯性透過方法或策略的運用與教學行為調整，使教學實踐歷程和課程改革更貼近。

綜合上述，研究者透過實際課堂影片，以帶領初任教師反思教師在課堂上的看見與修正，引導初任教師，由建構班級經營願景之課前規劃、實踐與反思後的調整修正，成為持續循環之反思與學習歷程。

（一）師生共創教室願景

研究者先以研究者之課堂影片，還原教學現場，說出研究者之經驗故事，與初任教師共同探究研究者面對課程與班級經營相關應對抉擇之原因，釐清面對相關問題與思考必須考量之因素，傳遞研究者班級經營相關理念實踐之事前規劃之重要性。

研究者在課堂影片中呈現學生專注聆聽、組內對話以及在全班討論時學生直接說出自己不懂之處等許多的課堂樣貌，接續由初任教師提出自己「看見了什麼」，初任教師回應這些畫面所表現的是學生夥伴之間相互尊重的態度以及學生主動學習的意願，研究者帶著初任教師思考要構成這些學生學習的樣貌，教師要做哪些「看不見的實踐」。研究者請初任教師思考，自己所認同的或是期待的課堂樣貌，由想要達成之課堂樣貌，以終為始的引領初任教師進入班級經營的設計與規劃。以研究者之師生共創教室願景為例，研究者之課堂學生是否有呈現師生共創之教室願景「尊重、聆聽、夥伴、堅持」於課堂影片中，研究者期待初任教師可以在帶領一個班級前，規劃或預想師生共創之教室願景，師生共同以達成願景為目標而努力。

（二）擬定與實踐教室願景之相關策略

研究者發現初任教師遭遇困境時，期待可以有立即性策略去解決當下發生的問題，而由初任教師填寫問卷反應之困境，研究者發現其中多為相互影響之型態，例如學生情緒不穩定而影響其課業與人際互動或是家長對於孩子學習無力而導致學生上課出現行為問題；初任教師面對學生問題發生的當下，除了要立即應對個別狀況，又必須兼顧全班學生，時常在兩難困境中抉擇，面臨之多重考驗。

佐藤學(2010)指出新進教師會從學生的表達和發言中發現學生的理解情況，而專家教師可以洞見學生會怎樣看待教材，即能夠掌握學習者的理解方式。因此，研究者期待初任教師可以拉高觀察學生行為之層次，由自然態度轉現現象學態度，意即透過一段時期的聆聽與觀察學生，覺察學生對於學習觀、夥伴觀、師生觀之認知，給予學生一個安心之課堂環境，在安心的環境中，透過擬定與實踐教室願景之相關策略引導學生投入「學習」，協助建立夥伴關係。例如研究者課堂之教室願景之一為期待學生願意「聆聽」，研究者提供初任教師課堂引導語和立即可運用的聆聽策略，意即以學習共同體於教育改革中對於「學習」之定義，以及「聆聽策略」作為本次初任教師延伸之課程規劃，舉例初任教師如何擬定並且逐步建構相關策略以面對學生學習動機、程度落差、行為和情緒問題、人際互動與親師溝通之解方。

三、經驗分享：研究者由生命經驗故事中，詮釋師生互動之感動

研究者面對自己過去的不足，說出昔日曾為初任教師時期的挫敗經驗，在反思和調整中詮釋師生互動之轉變，說出生命經驗故事。

「我，是如何成為現在的我？」研究者擔任教職 18 年，回想自己曾經也是初任教師，當時面對學生以恨鐵不成鋼的理念讓自己和學生時常產生衝突，學生的行為問題、情緒問題、家長問題屢屢打擊我的教學熱忱，於是在擔任導師四年後自願離開班級接任註冊組長。由於擔任註冊組長可以和學生保持距離，曾經以為，自己會擔任一輩子的組長，直到在 2015 年在教育局試辦學習共同體計畫時，研究者前往日本參訪。在參訪中，研究者進入日本國小和國中的課堂觀課，發現日本的學生在老師的引導中，專注聆聽、主動發言、願意與夥伴相互學習，研究者找到理想中的課堂樣貌，重新燃起教育熱情，申請回到高年級班級擔任導師。

教師無論是在教學設計、教材核心的設定、資料的準備、活動的組織以及在教學過程中，學生發言的採用、發言之間的聯繫、探究活動的促進等，這些都是要通過教師的認識、思考與判斷來進行。從這個意義上說，教師的實踐在外界看來是「看不見的實踐」(invisible practice)(佐藤學，2010)。擔任導師的過程中，為了理解日本課堂上教師「看不見的實踐」，研究者開始閱讀關於學習共同體的專書以及連續四年前往日本課堂觀課。過去八年的時間，研究者在課堂中運用學習共同體理念，將在十二年國教自發互動共好和終身學習之核心精神，融入班級經營的規劃與設計，達成教育改革之落實。

其中，難免遇到挫折與挑戰，研究者分享過去師生互動中學生的轉變、家長的認同的故事，每一位孩子都是獨一無二的個體，必須要接受每一位孩子原本的樣貌，在課堂中我們才能實踐杜威所言尊重人格之民主共同體，尊重每一個體之

發展，教師串聯學生之間的自由交流，達成相互關照的學習共同體。過去八年的實踐經驗中，研究者有效化解班級之師生衝突與學生情緒和行為問題，研究者以敘事的方式訴說課堂故事與研究者之反思經驗，以此回應並期待初任教師反思所提及之困境。

佐藤學（2010）提到，設計教學、選擇教材內容、了解兒童發言的意義等，都需要複雜的、高度的認知判斷才能達成，而這就是教師作為專家的一面；專家的思考則是有意識的、是隱性（invisible）的特質，專家通過反思與研究來學習。研究者以「尊重、聆聽、夥伴、堅持」為班級經營之教室願景，由教室願景擴展班級經營之理念，並在課堂與學習中師生共同實踐教室願景，透過分享師生之間的經驗故事，向初任教師傳遞溫柔而堅定的正向態度，為提升學生學習品質和達成親師生未來幸福而努力。

四、聆聽與對話：相互取暖、互訴心中情

陳國泰（2006）研究發現影響國小初任教師教學相關知識發展的因素包括早年的生活經驗與受教經驗、師資培育課程、實習輔導老師、實際的教學經驗與體會、學校同事。研究者認為除了上述影響國小教師教學相關知識發展之因素以外，與同為初任教師身分的老師們在彼此對話的過程中，也能擴展班級經營視野以及思考面對與解決問題之法。

初任教師於課後回饋表單中提到：

很喜歡後半段各位老師彼此分享教學困難，透過聆聽，可以了解各種不同的教學狀況以及如何改善幫助自己（初 30）。

聽到許多特別的經驗分享，很受用！痛苦真的是比較出來的，能量滿滿的一天，希望快樂迎接開學，加油！（初 61）。

可以聽到目前老師們的問題與不同的解決方法，也給了我許多新的思考方向；很高興參與了這場研習，讓我知道和我有類似問題的老師也很多，大家不孤單（初 62）。

今天發現教學相長不只是在教學方法，更多的是經驗交流！（初 29）。

今天很開心能夠聽到不同老師分享遇到的問題，透過互相分享，可以共同解決（初 63）。

由上述回應可知，初任教師對於可以遇到與自己有類似經驗或是聆聽其他初任教師的問題和共同集思廣益的交流與對話的過程，可以提升正向能量以及給了初任教師們許多新的思考方向等助益。

五、回饋與共享：感恩與共學之美好

在訪談中，部分學員剛開始表現以老師為傲或是以老師自居的心態，但是在培訓課程後，對於研究者所言關照學生之互動方式開始感到理解，也可以由回饋內容中看出初任教師願意接受與自我調整，增強主動性更願意繼續為了孩子的學習而努力。

（一）接受、願意自我調整

培訓課程進行後，初任教師提到：

重新思考帶班模式，謝講師的分享，老師溫暖、有愛的班經模式十分值得學習與效仿，讓我不禁羨慕講師班上的學生能夠在如此有愛的環境中學習與成長（初5）。

謝謝講師讓我今天學習到聆聽的技巧，我的信念也是希望能培養孩子具有同理心，懂得尊重、接納他人，謝謝老師所分享如何在課堂上實踐、並且透過什麼樣的教學技巧來訓練孩子這些能力，今天真的說獲益良多（初1）。

今天的研習，講師許多經驗點到為止，但自己經歷跟感受過的就能心領神會、被同理，很感謝老師柔柔暖暖的陪伴。明天的我可以做的：(1)心裡感到辛苦，但有人理解，就是很大的支持。而我也可以更勇敢的找人請教、討論～(2)除了氣餒以外，我還有許多能做的，例如調整課程設計、事前的準備，都是更積極能處理的～（初3）。

今天認識到也學習到學校可能發生的各種事情以及處理方式，這對於初任教師的我非常有幫助，也讓我在未來面對問題時更有思考的方向。講師辛苦了，謝謝您精彩的分享與誠心的建議！（初22）。

今天真的收穫良多，可以在講師的經驗分享中看見講師如何和孩子對話。過去我總是命令式請孩子不要說話，卻沒有好好聽孩子的心聲。我想從下學期開始從『我』出發和孩子建立互信信任的關係（初16）。

由上述可知，初任教師們覺得自己被同理以後，也開始站在孩子的角度與立場同理孩子，由反思與自省中，重新定位教師與學生互動之方式。

（二）正向教學方法、溫暖堅定，典範學習

初任教師參與研習培訓後，感受到講師的班級經營師生互動方式，如下：

老師溫暖同理又理性提供方法讓我們感受支持與希望（初 46）。

其實很喜歡講師的對話，很輔導，很正向，很以學生為中心，而且充滿熱忱，是老師們的榜樣，持續學習是老師的責任，也是維持熱忱的方式，用另一個理論的方向契合實務上教學上的狀況，不斷調整，謝謝講師！（初 58）。

今天，我學習到講師上課說話語氣的溫柔與堅定。我想謝謝講師願意分享自己寶貴的教學經驗（初 7）。

今天聽到講師分享班經的理念和技巧，以及實務上的講解，了解到很多身為導師可以努力的方向，來幫助自己在帶班時能帶給學生不同面向的學習。感謝老師無私的分享，我很期待有朝一日成為導師時，我能夠像老師一樣有智慧的處理班上所遇到的各種挑戰（初 65）。

不斷提醒自己，無論是在面對孩子，或是所有需溝通的人！感謝講師今日份的分享！特別是您的聲音讓人有種舒服而堅定的感覺！（初 59）。

今天學習到了學習共同體的模式，謝謝老師溫暖的課堂，希望可以像老師學習，成為溫柔堅定的老師！（初 10）。

謝謝講師不斷地跟我們分享自身經驗，也讓很多老師一起分享經歷，讓大家可以互相學習交流，今天的研習真的受益良多（初 26）。

希望未來我接了行政也可以跟講師您一樣，用溫暖來包容大家（初 17）。

以前的經驗都可以做為之後的養分，預防勝於治療。很多事情要多角度去正向思考（初 64）。

謝謝老師溫暖且正向的每個回應，對於初任教師理解和心疼也讓我覺得很窩心，雖然是參加研習但有種療癒的感覺，獲得一個很棒的早晨（初 28）。

初任教師在研習後出現了對於正向教學方法、溫暖堅定以及趨向典範學習之表述，特別是在感受到溫柔對待之互動，感受到被理解。

（三）投射到自身，嘗試反思

反思上學期的教學種種，重新調整下學期的班級經營策略，謝謝講師分享許多新方向與策略，來試試看那種方式可以讓孩子進步（初8）。

學習到對每一位學生的特質不同而有不同的應對方式，老師今天說的內容都有點到自己最近在教學或待人處事上的一些重點，也可以成為未來教學的重要養分！（初6）。

思考我在輔導中對學生的態度是否真的真心真誠？練習建立溫暖的教室氛圍，例如：你做的很好～你理解到這裡～（初11）。

尋找夥伴共同努力，讓教學路上不孤單。重新審視自己的班級經營，讓方式能夠更貼合自己的班級。學著放下不要和自己過不去。謝謝講師貼近老師心情的講座（初25）。

特殊生是老師在教室最費心力的人，聽講師分享，努力嘗試各種方式，找到孩子共處的点。我佩服講師，把自己教學的觀點化成精準的文字，成為教室裡的願景，並逐年都能實現（初24）。

由上述可知，初任教師於研習後投射課堂狀態於自身，開始嘗試反思與學生之互動關係，並尋求解決之法。

（四）主動性展現，開始備課朝向學習的專家而努力

開始到學校備課，學習到用一顆柔軟的心看待學生，使用善巧的方式經營班級（初2）。

講師的講解清晰有條例，讓我獲益良多，開始準備好下學期的課程（初66）。

明天要把上課講義送印，將開學要的基本資料準備，以便順利開學（初15）。

由上述可知，初任教師對於寒假期間進行的培訓課程，讓初任教師對於下學

習之開學準備展現主動性，開始努力。

(五) 彼此成為教師夥伴，與學員相互學習

經歷三小時之座談，初任教師體會如下：

夥伴交流學習到很多的實務經驗，對於教學現場有許多幫助（初 67）。

聽到許多現場實際案例，及許多老師的建議，收穫良多（初 68）。

我學到班級經營有很多的眉角，今天很開心能夠聽到不同老師分享遇到的問題，透過互相分享，可以共同解決（初 63）。

由上述可知，在座談的過程中，不僅由講師給予相關班級經營之概念，同為初任教師們彼此教學相長，也有助於解決教學現場相關問題。

六、延續感動：回到教學現場，共譜新的樂章

座談會結束後，初任老師們到著滿滿的正向能量回到教學現場，後續有 25 位初任教師對於聆聽策略之嘗試有著興趣，希望可以透過相關策略和教師指導語，培養學生專注聆聽的能力，開學後，部分初任教師與研究者持續互動中；培訓一個半月以後（2023 年 3 月）一位初任教師提到：

我有試著把它運用在每週一次的人際團體輔導課程當中，特別是很喜歡『尊重、聆聽、夥伴、堅持』的這幾個核心概念。這幾次的課程裡，我試著讓孩子在互動中，能夠讓眼神專注在發言者身上，將聆聽及尊重這件事被好好落實。此外，我也很希望能讓夥伴關係成為團體的有效因子，而我也發現孩子能夠試著等待發言較慢的夥伴，並從旁補充與協助。要好好地將這樣的互動方式建立起來並不容易，特別是我的團體課程一周只有一次，但我發現，當老師持續的示範及引導，似乎能觀察到孩子些微的轉變（初 59）。

另一位初任教師說：

目前我的作法是把它們貼在黑板上，因為平時我也滿注重學生發表時的尊重和欣賞他人，與您的磁鐵貼理念相近，所以就貼在黑板上，加強營造班級氛圍。另外幾張討論步驟的字條，我用來提醒自己的教學，可以做不同程度的引導，有時會特別向學生指出現在要做的是哪個部份，讓他們更清

楚。大概是這樣，但我覺得自己還沒有做很好的發揮，應該是我還在調整、摸索一套適合師生的教學方式。可能也是經常心急，覺得要趕進度，沒有『讓學生好好討論』成為教學的常態（初 55）。

還有一位初任教師說：

目前在小組討論的部分，我覺得比較困擾的是因目前我們班依然是分排座位，有些學生很內向，參與度不高，在討論時大多都默默坐著，需要不斷的提醒和引導，才會離開座位到小組旁邊，但也常常是安靜等待，很少加入討論。另外是報告時，雖然會請孩子們要看向報告者，但一會兒之後就會有分神的情況，如果要求他們要專注，那報告就會常常被打斷，不知道該如何拿捏。最後是課程進度的部分，因為討論再加上發表，所需時間比較多，我覺得我目前還沒辦法完全跳這種想法，所以讓學生討論時我常常覺得綁手綁腳的，想讓學生討論發表，但又擔心進度問題（初 23）。

研究者在與初任教師互動以及培訓時提出班級經營觀點後，目的是讓初任教師與自身想法的差異中尋求自我角色－教師置身於課堂角色之意義；初任教師回到教育現場，勢必更需要主動探求符合教育改革與價值之班級經營。再者，由於一位教師的認同並非一成不變，是處於多樣專業脈絡下與他者的互動關係，不斷的形塑，教師認同並非是靜態的固定物，而是動態的，在歷經生命經驗所形塑生成的，在認同與發展之間涉及了客觀價值與主觀價值的辯證關係（黃彥文，2016）。

綜合上述，初任教師培訓是形塑教師認同的重要場合，是理想與現實間的磨合，是理論與現場間的銜接，在持續反身性的思考中，將教師信念與認同實踐於課堂，以朝向符合十二年國教之教育政策為方向。

肆、研究結果分析與討論

本研究透過結構式訪談，探究初任教師培訓課程規劃與實踐之經驗，並歸納實踐歷程提出研究結果如下：

（一）初任教師面臨之班級經營問題和遭遇教育現場問題為親師溝通問題、學生情緒問題、學生行為問題、同儕互動問題、學習動機等問題

本研究與丁一顧（2003）指出初任教師面對之挑戰為人際互動、班級管理、學生多樣性以及政策導入之應對等問題相符。透過初任教師培訓課前問卷與現場對話時填寫之遭遇困境，初任教師說明描述目前遭遇之困境為親師溝通問題、學生情緒問題、學生行為問題、同儕互動問題、學習動機等問題。

- (二) 初任教師在培訓後體現願意自我調整與修正相關班級經營理念、覺察講師正向溫暖與堅定為典範學習對象、與同為初任教師學員相互學習並願意嘗試課前備課

本研究與 Brock 和 Grady(1997)指出初任教師所遭遇的問題包括現實震撼、脆弱的知識基礎、角色期待模糊、孤立的工作環境，其中現實震撼所指為初任教師在當學生時所認知的和自己真正當教師所體會的教學工作之間有著非常大的差距，面對挑戰或困境時，初任教師若處於孤立無援的狀態，易磨損其對教育之熱忱。由培訓後課後問卷顯示，初任教師對於此次培訓，展現與學員相互學習主動性，在所謂「現實震撼」中，願意成為彼此夥伴，以朝向學習的專家而努力並將講師經驗投射到自身，嘗試反思、擁有正向、溫暖堅定與接受、願意自我調整感受。經過培訓課程之後，課前問卷與訪談面臨之困境，由課後回饋問卷中，表現接受、願意自我調整、展現主動性，開始備課、朝向學習的專家而努力等，可見初任教師都能適度有所成長與突破。

- (三) 初任教師培訓課程對於初任教師面對多元教學現場困境，講師由敘說經驗故事，自我省思教學現場之細節與脈絡，觸動初任教師之成為教師之初衷與教育熱情

本研究與丁一顧(2003)指出透過初任教師導入輔導階段，對初任教師進行計畫性支持協助，可提升教師的專業知能，促進其轉變為一位專業有能力之教師之結果相符。由初任教師培訓後回饋認識到也學習到學校可能發生的各種事情以及處理方式，這對於初任教師非常有幫助，也讓初任教師在未來面對問題時更有思考的方向；此外，由講師課堂現場經驗敘說中，初任教師體會到溫暖、有愛的班經模式十分值得學習與效仿，初任教師期待未來也能夠構築一個有愛的環境，讓學生學習與成長。

伍、結論與建議

本研究以參與 111 學年度臺南市初任教師回流座談之講師，選修研究者班級經營課程之初任教師，以課前填寫表單和團體訪談方式蒐集資料，分析目前初任教師於教育現場班級經營現況和遭遇之相關問題，經由研究者進行相關課程後，以初任教師現場對話顯現初任教師在參與課程培訓之後對於班級經營感受和轉變，由此探討教師培訓之蘊義。

一、研究結論

（一）初任教師培訓有助於初任教師重新理解符合教育改革之班級經營理念

十二年國民基本教育之核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。在「自主行動」中，期待學習者在社會情境中，能自我管理，並採取適切行動，提升身心素質，裨益自我精進；在「溝通互動」中，強調學習者應能廣泛運用各種工具，有效與他人及環境互動；在「社會參與」中，強調以參與行動與他人建立適切的合作模式與人際關係。以上關於十二年國民教育之核心素養，皆能結合班級經營理念。若能經由各縣市初任教師培訓，強化初任教師班級經營與相關十二年國教核心概念，對於提升初任教師成為專家教師必有助益。

（二）培訓講師具有典範學習專家教師之正向力量，成為支持初任教師之成長力量

研究者以「尊重、聆聽、夥伴、堅持」為班級經營之教室願景，由教室願景擴展班級經營之理念，並在課堂與學習中師生共同實踐教室願景，透過分享師生之間的經驗故事，向初任教師傳遞溫柔而堅定的正向態度，為提升學生學習品質和達成親師生未來幸福而努力。

（三）初任教師培訓有助於初任教師由經驗中反思、調整與修正班級經營理念

研究者以敘事的方式訴說課堂故事與研究者之反思經驗，以此回應並期待初任教師反思所提及之困境。

二、研究相關建議

（一）建議初任教師班級經營培訓課程規劃時，講師不僅提供班級經營之規劃建議，應引導初任教師反思規劃之緣由

班級經營涵蓋層面極廣，由教室環境硬體座位安排至班級習慣養成之整體學習氣氛營造皆屬於班級經營之內容，由開學前教室願景之擬訂、親師互動之憐惜與溝通、班級習慣或公約之建立、座位安排與生活習慣默契之養成等，皆屬班級經營必須著重之細節。但是此類型之相關資料皆可由相關專書習得，初任教師培訓之重點應更進一步深入思考為何要如此規劃並反思是否符合十二年國教核心概念與精神。

(二) 教師培育學生成為終生學習者時，教師自身也應成為持續學習之專家

十二年國民基本教育之核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」，教師也應成為學生典範學習之專家，有洞察、思考與判斷、學習之能力；教師不僅是教學之專家，也是持續學習與反思之終身學習專家。

參考文獻

- 丁一顧（2014）。美、英、紐、日初任教師導入方案及其對我國之啟示。《課程教與教學季刊》，6(3)，87-103。
- 佐藤學（2010）。教師花伝書—専門家として成長するために。東京：小学館。
- 林進材（1991）。《教學研究與發展》。臺北市：五南。
- 林進材（2019）。《核心素養下的教師教學設計與實踐》。臺北市：五南。
- 吳政原、吳福源（2005）。國小初任教師第一年評鑑指標之建構。《花蓮教育大學學報》，21，119-154。
- 吳侖儀、陳清義（2023）。菜鳥不倖，輕易勝任國小教師第一年（二）：以 OKR 規劃開學準備工作。《師友雙月刊（新）》，639，161-165。
- 高敬文（1988）。《「質的研究派典」之理論分析與實際應用》。屏東：屏東師範學院。
- 陳國泰（2006）。學習教學：一位國小初任教師教學知識成長的歷程。《彰化師大教育學報》，10，33-66。
- 陳經綸、陳建志。初任教師兼任行政職務工作壓力與其因應策略之研究：以新北市公立小型國民小學為例。《師資培育與教師專業發展期刊》，16(3)，85-111。
- 教育部（2010）。《100 年精進教學計畫工作手冊》。臺北市：江蕙伶。
- 張德銳（2003）。中小學初任教師的教學困境與專業發展策略。《教育資料集刊》，28，129-144。

- 張景媛、吳青蓉（1997）。英語科專家/生手教師課堂教學之研究。師大學報，42，17-33。
- 顏佩如、陳滋珩（2021）。國小專家教師 DFC 課程發展與教學實施之個案研究。臺灣教育評論月刊，10(2)，148-157。
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (1997). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Dewey, J. (1933). *How We Think* (rev. ed.). Lexington, Mass.: D. C. Heath.
- Levinas, E. (1987). *Time and the Other* (R. A. Cohen, Trans.). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press. (Original work published 1947)
- Moir Ellen. (1999). The stages of a teacher's first year. In M. Scherer (Ed.), *The better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp.19-26). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Westerman, D. A. (1991). Expert / novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.

