

2025年4月

第14卷 第4期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review

Monthly

本期主題 學校新進教師處境與輔導

近年來，各級學校新進教師人數持續增加，但經驗相對不足，除了需適應新環境，還常兼任行政工作，甚至接手較具挑戰性的班級與課程，導致部分教師選擇離職。此現象亟需透過有效的輔導措施改善，協助教師適應工作環境，值得深入探討。

為幫助初任教師適應，教育部自2013年起推動導入輔導研習，並透過跨校共學機制，協助教師建立專業社群，探索適合的教學模式。然而，除了適應新環境，初任教師還面臨教育改革的壓力，如新課綱的實施、教學創新及多元文化融入等挑戰。因此，現行輔導機制須進一步完善，提供具體支持，幫助教師成長，提升學校教學品質。同時，透過資深教師的指導，初任教師能更快掌握教學技巧，提升學生學習成效，並能有效輔導弱勢學生，縮小學習落差。

本期以「學校新進教師處境與輔導」為主題，希望針對目前對於新近教師的職場適應進行討論，探討目前關於法規面、輔導面、制度面、行政面等相關措施，提出未來可以改善的方向和具體途徑。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄21篇，針對學校新進教師的文化面、制度面與實務輔導面進行問題針砭；「自由評論」部分收錄8篇，議題範圍相關廣泛，包括幼兒教育、Inclusion Education、教育政治學等，這些文章從不同面向探析當前國內外的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富本期內涵。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

吳俊憲（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心暨博雅教育中心教授）

副總編輯

林祖強（國立高雄科技大學博雅教育中心助理教授）

執行編輯

林宜樺（國立臺北教育大學教育經營與管理系助理教授）

2025年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學教授）	高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	張如慧（國立臺東大學數位媒體與文教產業學系教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系退休教授）
成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）	張國保（銘傳大學教育研究所客座教授兼校務顧問）
吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心暨博雅教育中心教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系退休教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
林永豐（國立中正大學師資培育中心教授）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
林明地（國立中正大學教育學研究所教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授兼教務長）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	蘇錦麗（國立清華大學教育與學習科技學系退休教授）

2025年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系退休教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	陳黛芬（東海大學教育研究所助理教授）
成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）	曾璧光（國立臺灣師範大學工業教育學系助理教授）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	黃永和（國立臺北教育大學教育學系教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心暨博雅教育中心教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
吳錦惠（臺南應用科技大學幼保系助理教授）	葉川榮（國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程助理教授）
李雅婷（國立屏東大學教育學院院長）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	劉子彰（國立中興大學優聘副教授兼教師專業發展所所長）
阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）	蔡進雄（國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員）
林以凱（國立臺東大學幼兒教育學系助理教授）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授兼教務長）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	賴志樞（國立臺灣師範大學國際與社會科學學院院長）
張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系退休教授）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授）

輪值主編

評論 蔡進雄（國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員）

文章 阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

專論 吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心暨博雅教育中心教授）

文章 吳錦惠（台南應用科技大學幼兒保育系助理教授）

當期執編 張淑涵（國立臺中教育大學教育學系博士）

文字編輯 麥淑芳、何岱蓉、蘇玉婷（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯 彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）

封面設計 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

811213 高雄市楠梓區海專路142號 海天樓三樓306室

電話：(07)361-7174 #23692、18910

聯絡人：麥淑芳

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

高雄市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 14 No.4 April 1, 2025 Since

November 1, 2011

Publisher

Wu, Chun-Hsien (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)

Deputy Editor

Lin, Tzu-Chiang
(Assistant Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)

Executive Editor

Lin, Yi-Hua
(Assistant Professor, National Taipei University of Education)

2025 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Retired professor, University of Taipei)
Chang, Ju-Hui (Professor, National Taitung University)
Chang, Kuo-Pao (Visiting Professor, Ming Chuan University)
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Gau, Shin-Jiann (Retired professor, National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Professor, National Taiwan Normal University)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Retired professor, National Taitung University)
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)
Lin, Yung-Feng (Professor, National Chung Cheng University)
Su, Jin-Li (Emeritus Professor, National Tsing Hua University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

2025 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Retired professor, University of Taipei)
Chen, Tai-Fen (Assistant Professor, Tunghai University)
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Ho, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)
Huang, Yung-Ho (Professor, National Taipei University of Education)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)
Juan, Hsiao-Chi (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Lai, Chih-Chien (Dean, National Taiwan Normal University)
Lee, Ya-Ting (Dean, National Pingtung University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Retired professor, National Taitung University)

Lin, Yi-Kai (Assistant Professor, National Taitung University)
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)
Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)
Tseng, Pi-Kuang (Assistant Professor, National Taiwan Normal University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Tainan University of Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Yeh, Chuan-Rong (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yen, Jung-Chuan (Associate Professor, National Chung Hsing University)

Editors

Review Articles Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)
Juan, Hsiao-Chi (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Essay Articles Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Tainan University of Technology)

Managing Editor

Chang, Shu-han (Department of Education, National Taichung University of Education/doctoral student)

Text Editors

Mai, Shu-Fang; Ho, Dai-Rong; Su, Yu-Ting
(Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No. 142, Haizhuan Rd., Nanzhi Dist., Kaohsiung City 811213, Taiwan (R.O.C.) (National Kaohsiung University of Science and Technology)
Tel: (07)361-7174 #23692, 18910

Art Editor

Peng, Yi-Wen (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Cover Designer

Liu, Wan-Pin (Assistant, Center for Teaching and Learning Development, Providence University)

Place of Publication

Kaohsiung, Taiwan

E-mail: ateroffice@gmail.com (Mai, Shu-Fang)

All rights reserved. Translation or reproduction must obtain a written permit.

主編序

近年來，各級學校新進教師人數持續增加。這些教師經驗相對不足，除了需要適應新環境，還常兼任行政工作，甚至接手其他教師不願擔任的班級與課程。部分新進教師因此選擇離職，這種現象亟需改善。透過有效的輔導措施，協助教師適應工作環境，值得深入探討。為協助初任教師適應教師生涯，教育部自 2013 年起，每年委請師資培育大學辦理初任教師導入輔導研習，以完備初任教師輔導制度。同時，透過跨校共學輔導機制的建立，協助初任教師認識不同教學社群，從多元的教學方法中找到適合自己的教學模式。然而，初任教師面臨的挑戰不僅限於適應新環境，還包括教育改革帶來的壓力。新課綱的實施、教學方法的創新，以及多元文化的融入，對初任教師而言都是新的挑戰。因此，初任教師的輔導機制需要更加完善，提供實質的支持，協助他們在教學實務中成長。有效的初任教師輔導不僅有助於教師個人成長，還能提升學校的教學效能。透過經驗豐富的教師指導，初任教師能更快掌握教學技巧，進而提升學生的學習成效。此外，針對弱勢學生的輔導，初任教師在資深教師的帶領下，能更有效地提供支持，縮小學習差距。

基於此，本期以「學校新進教師處境與輔導」為主題，廣邀學者、現場教育行政人員及教師賜稿，希望針對目前對於新近教師的職場適應進行討論，探討目前關於法規面、輔導面、制度面、行政面等相關措施，提出未來可以改善的方向和具體途徑。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收 21 篇，針對學校新進教師的文化面、制度面與實務輔導面進行問題針砭；「自由評論」部分收錄 8 篇，議題範圍相關廣泛，包括幼兒教育、Inclusion Education、新住民教育、教育政治學等，這些文章從不同面向探析當前國內外的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富本期內涵。

本期能順利出刊，感謝所有賜稿者對本刊物的支持，對於審稿者、執行編輯張淑涵助理、所有編務同仁和學會助理的付出，在此也一併致謝，因為有大家的共同參與和努力，本期方能順利完成。

蔡進雄

第十四卷第四期輪值主編

國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員

阮孝齊

第十四卷第四期輪值主編

國立臺中教育大學教育學系助理教授

本期主題：學校新進教師處境與輔導

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 張德銳 初任教師的教學困境與輔導機制 / 1
- 許籐繼 我國中小學新進教師輔導的問題與解決策略 / 10
- 余芊榕 善用認知教練促進初任教師教學省思 / 17
- 王非凡 丁一顧 中小學專業回饋人才初階培訓課程：
初任教師專業發展途徑之一 / 28
- 余品蓁 賴光真 張民杰 國小初任教師的工作挑戰與因應 / 36
- 王金國 閔柏惠 日本「令和的日本型學校教育」方案中的師資培育改革論析 / 42
- 林雍智 突破新手困境：花蓮縣初任教師導入輔導機制之建構與實踐 / 54
- 連安青 游可如 李國明 鄭嘉毅 托育人員從新進培訓到專業成長：托嬰中心輔導實務經驗談 / 65
- 王心宜 讓有效的班級經營作為教學專業之前導：新進教師的挑戰與突破 / 71
- 曾碩彥 《師資培育法》時代新進教師的輔導機制的思維與建議 / 77
- 謝念慈 人工智慧(AI)在新進教師輔導中的應用與挑戰 / 89
- 林偉人 中小學校長專業支持系統實踐與發展實施計畫執行之探究 / 98
- 薛春光 游子賢 國民中小學新進教師強化心理韌性之策略探究 / 106
- 張文權

- 吳卉菁 探究新進教師之處境與大手拉小手之薪火傳承
—以臺北市立成功高中為例 / 111
- 林政宏 從教師聘任與養成探討新進教師之適應與因應策略 / 116
- 楊育城 新進教師在重大校園事件的挑戰與因應策略
-以校園性別事件、校園霸凌及不當管教事件為例 / 121
- 陳宥安 國中雙語初任教師的處境及因應 / 126
- 洪文政 偏鄉新進教師的適應挑戰與支持策略：
提升師資穩定性的實踐與展望 / 132
- 李瑜釗 校園論資排輩潛規則對新進教師的挑戰與對策 / 139
- 陳盈芬 新進幼教師的挑戰與輔導 / 144
- 張庭璋 矯正學校初任特教教師之困境與輔導建議 / 149

自由評論

- 劉玉玲 國內外研究案例探討 Interdisciplinary Approach
謝子陽 與 Cross-Curricular Curriculum 的應用與成效 / 153
- 余錦芬 學力檢測與強制入班觀課之省思—
從教育政治學的微觀視角出發 / 159
- 方慶豐 創新思維讓綜合高中再創高峰 / 166
- 龔任俠 I 世代下親師生的同情疲勞與因應之道 / 176
- 李沁瑜 學前特教巡迴輔導教師工作現況與困境之探討—
以桃園市為例 / 182
- 黃淇程 國中國文教學的困境與因應之道：
108 課綱素養導向下的新教學可能性探討 / 188
- 溫宜純 幼兒園實施親職教育之困境與因應策略 / 193
- Luis Miguel
Dos Santos
Ho Fai Lo
Ching Ting
Tany Kwee
Yuk Lan Leung
Gigi Lam Exploring the Inclusivity and Integration of Indian and Pakistani
Students in Hong Kong: The Critical Race Theory Approach / 199

專論文章

- 張瓊友 從教師專業承諾反思學生學習成效：
王保進 加拿大教育經驗的啟示 / 212
- 江承翰 從國際經驗反思臺灣永續發展教育之實踐途徑：
現況分析與精進策略 / 228

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 253
- 臺灣教育評論月刊第十四卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 257
- 臺灣教育評論月刊第十四卷第六期評論主題背景及撰稿重點說明 / 259
- 臺灣教育評論月刊 2025 年各期主題 / 260
- 文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 261
- 臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 262
- 臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 263
- 臺灣教育評論學會入會說明 / 267
- 臺灣教育評論學會入會申請書 / 269
- 封底

初任教師的教學困境與輔導機制

張德銳

臺北市立大學與輔仁大學退休教授

一、前言

傳統上，教師的職業生涯通常被認為由兩部分組成：職前培育和在職發展（Eros, 2011），但這已是一個過時的觀念，在現今的世界潮流中，早已主張在職前教育與在職教育兩階段之間，應有初任教師導入輔導（張德銳，2021；Christensen & Fessler, 1992），且「初任教師導入輔導」（beginning teacher induction）階段，在師資培育歷程中居於承先啟後的關鍵地位，其重要性實不容忽視。

羅寶鳳與陳麒（2020）指出，初任教師雖已經受過職前師資培育在教育學程與實習課程的訓練，但對許多教學相關事務仍屬陌生，需要更多的支持與幫助來發展其專業。張德銳（2025）亦指出，初任教師處於導入階段，其主要特徵為面臨理想與現實衝突的「現實震撼」（reality shock）。初任教師初來乍到一個陌生的環境，再加上教學知能與技巧的不足，亟需一個個別化的導入輔導方案來滿足其成長需求。否則，初任教師因為教學問題未能順利解決、教學成長需求未能獲得滿足，輕則個人適應不良，重則對未來三、四十年的教學品質產生嚴重的影響，甚至成為不適任教師，這實在是教育界的不幸。

有鑑於初任教師導入輔導的重要性，本文先論述初任教師在教學方面所遇到的困境與成長需求，其次再提出教學輔導機制，最後就我國如何建立教學輔導制度提供建言，供學界與教育行政機關所參酌。

二、初任教師的教學困境與需求

（一）初任教師的教學困境

張芬芬（2001）指出，教室教學活動是複雜「多樣的」，又是「同時」發生的，教師無法停下來思索，而且必須「公開」做「即時的」反應，所以「不容易預知」教學事件進行的方向，這對於資深教師而言，在現今日益複雜多變的教育環境，誠是一個不小的考驗；對於新手教師而言，更是一個巨大的挑戰。

Huling-Austin（1989）指出，初任教師所遇到的第一個困境常是分配到連資深教師都深覺挑戰性的教學工作，這些工作包括：教授非本身專長的

科目；需要太多課前準備工作；任教班級多，奔波於數個教室之間；任教學生素質差、學習動機低落、行為頑劣的班級。

除了困難的工作任務之外，Brock 與 Grady（1997）也指出初任教師在教學所遭遇的困境有：(1)現實震撼：初任教師在當學生時所認知的教學工作和自己真正當教師所體會的教學工作，有相當大的落差，以致於理想泡沫化；(2)脆弱的知識基礎：初任教師常抱怨職前培育課程不足或重理論輕實務；(3)角色期望模糊：初任教師對學校政策、工作程序認知不足，也不清楚行政人員、同事、家長對他的角色期望；(4)孤立的教室環境：以致無法獲得教學表現的實質回饋以及同事的心理支持；(5)沈重的工作負荷；(6)缺乏教學資源；(7)家長的不信任：不少家長會質疑初任教師的能力，懷疑初任教師的青澀教學表現會不利於其子女的學習成就。

羅寶鳳與陳麒（2020）歸納過去國內外的相關研究，指出初任教師的主要挑戰有三：其一，是在教職工作上的困擾，因為初任教師初入教育職場，對於教師工作陌生，容易感受到工作上的壓力而備感困擾，包括親師溝通、處理學生衝突、兼任學校行政事務等；其二，是教學效能方面的挑戰，因初任教師在課程內容與教學方法的理解多偏向理論，實務經驗較少，是故能否妥善地進行教學活動，對初任教師而言也是一大挑戰；其三，是基於教師專業能力上的實際表現，包括任教專業學科的知能、課程設計與教學實務的專業素養、班級經營與學生輔導的能力、教師的專業特質等。

歸納上述專家學者的看法，可知初任教師教學能力不足、教學經驗不夠，本應賦予責任較輕、工作內容較單純的工作，可是往往事與願違，他們反而要承擔繁重的教學與行政工作，而難有喘息的機會。此外，由於工作物理環境與社會環境的孤立，使得初任教師很少能獲得資深教師實質上與心理上的支持，而處於「載浮載沉的心理狀態」（sink or swim mentality）。又由於初任教師對於學校政策、工作程序、以及正式與非正式規範的不瞭解，使得初任教師對其教師角色行為難有清晰正確的掌握。再加上家長的不信任以及同事和行政人員的壓力，再再使得初任教師在初任教學時必須面臨種種調適上的壓力與困境。

（二）初任教師的成長需求

由於上述的教學困境，初任教師在教學問題的解決上、教學成長的歷程上，有諸多需求，必須適時予以滿足，才能協助其克服困境，否則勢必會影響初任教師的專業成長及教學品質。

在教學需要協助的需求上，以 Veenman（1984）的研究最為著名。Veenman 整合了 9 個國家 83 篇研究報告，發現初任教師最感需要協助的項目依序為：(1)如何教室管理；(2)如何激發學生興趣；(3)如何適應學生個別差異；(4)如何評量學生表現；(5)如何建立良好的親師關係；(6)如何指定在校應做的功課；(7)如何取得所需教材與教具；(8)如何處理個別學生困擾；(9)如何減輕沈重的教學負荷；(10)與同事的關係……等 24 項。

此外，國內外許多研究也發現，初任教師的需求主要在班級常規管理、親師溝通、適應學生個別差異、激發學生動機、瞭解教材、設計教學、有效使用教學方法、教學評量、學習輔導、瞭解學校環境、獲得教學資源、與同事溝通、建立夥伴關係、獲得心理支持等方面（范熾文、金冠廷，2024；張德銳，2003；潘杏宜，2015；羅寶鳳、陳麒，2020；Gordon, 1991；Hudson, 2012）。

除了在課程與教學、班級經營與學生輔導、人際關係、學校文化的支持等需求外，我國初任教師亦面臨必須兼任行政工作的困境與成長需求。王莉淇（2021）、陳經綸與陳建志（2023）指出，我國中小學各處室行政人員不願久任、流動頻繁，每年都要上演一次行政大逃亡，由於資深教師不願意擔任行政工作，致使初任教師在任教伊始便要承擔繁瑣的行政業務，造成初任教師在教學與行政兩頭燒的困境，以及需要傳承與指導行政業務的特殊需求。在這一點上，較諸先進國家，在我國是頗為特殊的現象。

三、初任教師的輔導機制

在初任教師導入階段，初任教師為滿足其成長需求，可參與諸多的自我成長活動，例如參與專為初任教師所舉辦的研討會及工作坊、參加教師研習中心和學校所舉辦之進修活動、繼續攻讀學位、自我研究進修、進行自我省思活動、運用電腦網路資訊等（陳育吟，2002）。此外，學校對初任教師若能提供專業學習社群、落實行政職務交接與輔導機制等多元化的支持措施，不只能有效提升初任教師在課程與教學的專業知能，對於行政職務的執行與效率亦也有效提升（范熾文、金冠廷，2024）。

除了初任教師自我成長以及學校的支持策略之外，更重要的機制是個別化、系統性教學輔導的提供。換言之，為了使初任教師平順地過渡至教學專業，很有必要由經過嚴格遴選與培訓的教學輔導教師，做為初任教師的「師傅教師」或「貴人」，經由貴人啟導，協助初任教師從學生的角色順利轉化成為一位專業的教育工作者（張德銳，2021；Boreen et al., 2009；Odell& Huling-Austin, 2000）。

一個具有同理心人格特質、豐富教學經驗的資深優良教師，受過嚴格的教學輔導訓練後，經由「同儕協助」（peer assistance）或者「同儕教練」（peer coaching），與初任教師形成夥伴協作關係，透過閱讀、分享、討論、協同規劃課程、示範教學、檢視學生評量數據等方式，進行合作式、工作嵌入式的專業成長活動，然後透過共同教學或者教學觀察與回饋，來協助初任教師學習新的教學模式、改進既有教學策略以及提升解決問題的能力，係先進國家自 1980 年代以來，所盛行的初任教師導入輔導機制，對於初任教師困境的解決以及成長需求的滿足有很大的成效（張德銳，2021；Boreen et al., 2009; Nolan & Hoover, 2008; Odell & Huling-Austin, 2000; Zepeda, 2017），很值得國內加以倡導和推廣。

四、我國初任教師輔導機制的建議

誠如前述，教學輔導教師制度（mentor teacher program）係初任教師導入輔導的主流機制，然而可惜的，我國教學輔導教師制度雖已有所進展，但離先進國家的作法以及普及性還是有很大的差距。有鑑及此，建議如下，供教育行政機關與學校機構所參酌：

（一）建立初任教師導入輔導制度的實施法源

美、英、澳大利亞、歐盟等先進國家對於推動初任教師導入輔導制度均有清楚的法令依據，皆以全國性（或全州性）的立法方式為之，以做為教學輔導教師制度推展的有力支持（張德銳，2021），而我國在這一方面的立法工作已經落後先進國家三、四十年了，是故，我國應及早將初任教師導入輔導納入師資培育法（我國師資培育法對於師資職前教育、教師資格檢定、教師在職進修已有相當完整之規定，唯獨對於處於師資培育關鍵期的初任教師導入輔導未加以顧及，實是師資培育法中的一大缺憾，亟待在師資培育法中加以補足和強化）之中，以利初任教師導入輔導制度的推動。

（二）整合薪傳教師制度

美英等先進國家的慣例，皆僅由教學輔導教師承擔初任教師導入輔導工作，不會有「一國兩制」的現象。然教育部既有教學輔導教師制度，又有「薪傳教師」（僅受二小時的培訓且未有認證制度）擔任初任教師的導入輔導工作（丁一顧，2016），這樣政出多門，實在不是一個好的教育政策，宜及早加以整合。

（三）結合實習輔導教師制度

在歐美先進國家，實習輔導教師與教學輔導教師皆可被稱為「mentor teacher」，兩者皆在從事教學輔導的工作，只不過輔導對象不同而已——實習輔導教師的輔導對象為職前師資培育的實習教師，而教學輔導教師的輔導對象則為初任或新進教師。既然工作內容相似，而且師資職前教育與導入輔導亦有連結的必要，將教學輔導教師與實習教師做結合是非常自然的事（張德銳，2021）。

教學輔導教師與實習輔導教師的聯結之道有三：其一，中小學教師在擔任教學輔導教師之前宜有實習輔導的實務經驗，有這樣的先備經驗，將來當可勝任教學輔導教師的職責。其二，教學輔導教師在帶領一位初任教師之時，亦可同時帶領一位實習教師，如此一方面讓教學輔導教師能充分發揮輔導功能，另一方面可經由團體輔導，產生團隊學習的功效。其三，一校之內的教學輔導教師可結合實習輔導教師，成立校本教學輔導團隊或專業學習社群，一方面交換教學輔導實務經驗，另一方面共同研討教學輔導技術與解決教學輔導的困境。

（四）建置專任教學輔導教師

目前我國教學輔導教師僅採校內兼任制，並未設有專任的教學輔導教師，以致無法對縣市內的各校，特別是偏鄉學校的初任教師實施巡迴輔導，以致城鄉的執行狀況有不小的差距。

（五）加強教學輔導教師的遴選、培訓與補償

相對於 Darling-Hammond（2013）相當推崇的美國「同儕協助與審查」（peer assistance and review [PAR]）方案，我國教學輔導教師的遴選、培訓與補償是相當薄弱的一環，而這一環卻又是初任教師教學輔導最重要的一環（張德銳，2023）。是故，如何從資深優良教師中，篩選出合格者擔任教學輔導教師，而這些教師又有服務的意願與人格特質（例如支持的、同理的、正向的等人格特質），是初任教師教學輔導成功的第一步；其次對這些教師實施在成人學習理論、同儕教練、認知教練、教學觀察與回饋、教學檔案製作與評量、教學行動研究等方面的嚴謹培訓和回流教育係我國初任教師教學輔導的成功的第二步；最後，要給予教學輔導教師提供足夠的減課以及工作津貼，讓其一方面有時間，另一方面有誘因擔任教學輔導工作，是我國初任教師教學輔導的成功的第三步。

（六）瞭解初任教師的困境與需求，實施適性化、密集化的輔導

對於初任教師在課程與教學、班級經營與學生輔導、人際關係、學校文化的支持等需求，教學輔導教師宜設計差異化的輔導方案，滿足初任教師

個別化的需求。另外，初任教師不宜擔任學校行政職，而應以熟稔課程、教學、評量、班級經營與學生輔導等專業素養為重點，避免忙於學校行政而忽略教學工作。

其次，在輔導方式上，宜以個別輔導為主，團體輔導為輔（例如結合數位教學輔導教師與初任教師成為一個專業學習社群）。教學輔導教師除了示範教學與入班觀察外，亦提供教學材料和資源、安排校內外教學觀摩，並與初任教師共同擬定專業成長計畫、共同規劃課程、進行共同教學等多元化輔導方式。另外，如能如 PAR 的教學輔導教師在輔導期間花了高達每年 75 至 100 小時，來幫助每位初任教師之密集性（Johnson et al., 2010），將可對初任教師的專業成長產生顯著的效益。

（七）減輕初任教師的工作負擔

我國初任教師由於教學及行政工作的負擔沈重，即使有很高的意願接受輔導，但由於時間不足，將影響輔導的成效。是故宜適度降低初任教師工作負擔，例如英國初任教師導入輔導方案的施行，地方教育董事會提供初任教師減輕 10 % 的教學工作負擔，並由政府提供每學期約 1,000 英鎊的專業成長經費（DfES, 2003），這樣才能讓初任教師有額外的心力和資源從事成長的活動。

五、結語

一個完整的師資培育包括職前培育、初任教師導入輔導、在職教師專業發展等三個連續性的階段，而這三個階段各有其重要性，不能忽視任何一個環節，另外，為利教師專業化，也必須就教師職前培育、導入輔導、教師專業發展的一連串師資培育的歷程做連續性、系統性、有機性的規劃，不能夠加以切割處理，而失去整體的師資培育的效果。

初任教師導入輔導係我國師資培育最弱的一環，可說是我國教師專業化中一個失落的環節。是故，今後宜亡羊補牢，讓每一位初任教師都能受到應有的協助、支持與輔導，這樣不但可以協助初任教師個人適應教職環境，亦可增進學校的教學效能與學生的學習，更對於教師專業化的建立有難以磨滅的貢獻，是一舉三得的機制，實在值得國人加以重視。

參考文獻

- 丁一顧（2016）。教學輔導教師制度實施展望。載於張德銳、丁一顧（主編），*攜手向專業走—教學輔導教師的故事*（頁 1-24）。臺北市：教育部。

- 王莉淇（2021）。初任教師擔任行政之困境與建議—以訓育組為例。臺灣教育評論月刊，10(3)，165-170。
- 范熾文、金冠廷（2024）。給初任教師一扇窗口—國小初任教師工作困擾與學校支持措施。學校行政雙月刊，150，92-113。
- 張芬芬（2001）。教學生活：新手老師的成長之路。載於黃政傑、張芬芬（主編），學為良師—在教育實習中成長（頁 425-457）。臺北市：師大書苑。
- 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。
- 張德銳（2021）。教學輔導教師與教師領導之研究。臺北市：高等教育。
- 張德銳（2023）。美國教師同儕協助與審查方案及其對我國教師評鑑與輔導之啟示。教育行政與評鑑學刊，34，1-38。
- 張德銳（2025）。區別化教師評鑑之研究〔出版中〕。臺北市：高等教育。
- 陳育吟（2002）。國民小學初任教師班級經營困境及成長策略需求之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 陳經綸、陳建志（2023）。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(1)，85-111。
- 羅寶鳳、陳麒（2020）。初任教師工作困擾、教學效能與專業表現之研究。教育科學研究期刊，65(2)，37-71。
- 潘杏宜（2015）。初任特殊教育教師導入輔導需求之研究（未出版之碩士論文）。中原大學，中壢市。
- Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D. & Potts, J. (2009). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching*. Grandview Heights, OH: Stenhouse Publishers.

- Brock, B.L., & Grady, M. L. (1997). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Christensen, J. C. & Fessler, R. (1992). Teacher development as a career-long process. In R. Fessler & J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (pp. 1-20). Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. New York, NY: Teachers College Press.

- Department of Education and Skill. (2003). *Induction of newly qualified teachers*. Retrieved from http://www.dfes.gov/a-z/induction_of_newly_qualified_teachers_ba.html.

- Eros, J. (2011). The career cycle and the second stage of teaching: Implications for policy and professional development. *Arts Education Policy Review*, 112, 65-70.

- Gordon, S. P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 71-84.

- Huling-Austin, L. (1989). Beginning teacher assistance Programs: An overview. In L. Huling-Austin, S. J. Odell, P. Ishler, R. S. Kay, R. A. Edelfelt (Eds.), *Assisting the beginning teacher* (pp.3-18). Reston, VA: Association of Teacher Educators.

- Johnson, S. M., Fiarman, S. E., Munger, M. S., Papay, J. P., Qazilbash, E.K., & Wheeler, L. (2010). *A user's guide to peer assistance and review*. <https://www.gse.harvard.edu/~ngt/par/parinfo/>

- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (2nd ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.

- Odell, S. J. & Huling-Austin, L. (2000). *Quality mentoring for novice teachers*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

- Veenman, S. (1984). Perceived problem of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*(4th ed.). New York, NY: Routledge.



我國中小學新進教師輔導的問題與解決策略

許籐繼

國立臺灣海洋大學教育研究所/師資培育中心 副教授

臺灣教育評論學會 理事

一、前言

在教育領域中，「新進教師」的定義與稱謂因國內外學術研究與政策規劃的不同，而有諸多相似用語，如「新任教師」、「新手教師」、「生手教師」、「初任教師」，以及英語文獻中的「initial licensure teacher」、「beginning teacher」、「novice teacher」等（許籐繼，2010；Danielson & McGreal, 2000）。本文為行文與理解的便利，採用「新進教師」或「初任教師」來指稱「初次任職於中小學三年內之學校編制正式教師」。新進教師階段是教師職涯發展的奠基時期，此階段的適應與成長將影響其未來數十年的教學品質。因此，透過新進教師輔導來促進其導入適應、教學精進與專業發展，不僅能確保其職涯的順利發展，更對整體教學品質的提升具有深遠影響，其重要性不言而喻（張德銳，2003；許籐繼，2019）。

我國的新進教師輔導措施自 1999 年，由臺北市政府教育局開始規劃，並於 2001 學年正式施行「臺北市中小學教學輔導教師設置方案」，成為國內最早推動新進教師輔導的支持機制。該方案自推出以來，已運行超過二十年。其後，在 2006 年由中央教育部推動的「教師專業發展評鑑試辦計畫」中，明定全國初任教學兩年內的教師可獲安排教學輔導教師的協助，自 2007 年起擴展至各縣市中小學（張德銳，2024）。2013 年教育部進一步提出「中小學初任教師導入輔導暨知能研習實施計畫」，透過「初任教師志業暨教學實務導入研習」、「跨校共學輔導與社群聯結傳承導護」、「教師回流對話與回應」及「初任教師備課實作與產出型工作坊研習」四大方案，為新進教師提供更為全面的支持機制。其後，根據實施經驗檢討與政策發展需求，該計畫於近年修正為「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」等三大面向，以期進一步建構完整的新進教師輔導支持體系（教育部，2025b）。

然而，儘管上述計畫已展現出國家對新進教師輔導的高度重視，並在實踐中經歷多次滾動式修正並累積一定的成效，不過其長期的實施策略仍需持續檢討與優化。因此，本文將進一步探討新進教師輔導的現存問題，並提出可能的解決策略，以期促進新進教師輔導的永續發展與成效提升。

二、新進教師輔導的問題

我國對於新進教師輔導雖在政策方面已有所推動，但仍存在以下幾個亟待解決的重要問題。

（一）新進教師輔導依據多為行政命令而缺乏穩固法源的支持

無論是中央或地方政府規劃與推動的新進教師輔導措施，多以行政命令形式制定，缺乏明確的法源依據，例如《教師專業發展實踐方案作業要點》、《教育部補助直轄市、縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》等相關政策。雖有助於推動新進教師輔導，但未能提供法律上的穩固基礎（張德銳，2024）。此情況易衍生以下問題，首先，新進教師輔導政策易受行政部門人事變動影響，難以提供長期穩定的支持與發展（張德銳，2024）。其次，由於缺乏法律保障，新進教師輔導的核心目標常受政策執行者的決策左右。目前我國新進教師輔導主要著重於導入輔導（induction），但教練（coaching）與評鑑（evaluation）機制尚未全面落實。然而，完整的新進教師輔導應涵蓋導入、教練與評鑑三大要素（Danielson & McGreal, 2000）。2013 年教育部《師資培育白皮書》曾提及建立全國性初任教師輔導與評鑑制度的必要性，但至今未見實質進展（賴怡潔，2023；張德銳，2024）。

最後，新進教師可能拒絕接受輔導。根據《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》強調教師自願原則，部分新進教師可能選擇不接受輔導。在缺乏法制規範的情況下，若未將初任教師定位為試用教師，並規定其必須接受導入輔導且通過認證標準後，才能繼續接受聘用，則可能會有部分新進教師拒絕接受輔導，進而影響其適應教學環境與教學品質（張德銳、李俊達，2020）。因此，雖然目前新進教師輔導在行政計畫層面有所發展，但仍需法制面的支持，以確保政策的穩定性與有效性。未來若能將新進教師輔導納入法規範疇，並同時強化導入、教練與評鑑三大要素之機制，將更有助於新進教師的專業成長與教學品質的提升。

（二）不同層級新進教師輔導人員缺乏完備培訓和有效升遷與團隊協作機制

我國新進教師輔導人員主要為薪傳教師，根據教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點所規定，「薪傳教師資格，以教學年資五年以上之專任教師，班級經營及教學表現優良，且具服務熱忱者為原則，具有教學輔導教師或進階專業回饋人員資格者、國教輔導團之團員身分者為優先；校內無適合人選者，得遴派教學年資三年以上之教師，或跨校邀請。」前述規範適用於中央、地方及學校層級。然而，該要點特別強調學校層級新進教師輔導人員為薪傳教師，而中央層級的新進教師輔導人員則主要來自「中小學初任教師導入輔導暨知能研習實施計畫」，由教育部遴選並培訓五年以上的教師擔任。地方層級則以「教師回流對話與回應」為主，強調初任教師參與教學社群活動與成果分享，卻未提及特定的薪傳教師（教育部，2025b；賴怡潔，2023）。

雖然在現行計畫強調新進教師輔導人員的重要性，然而，在不同層級的輔導人員選任與培訓方面，仍存在諸多問題。首先，薪傳教師的遴選與培訓缺乏一致標準，

部分薪傳教師僅經短期研習後即投入輔導工作，導致不同層級的輔導人員專業知能參差不齊，進而影響輔導品質。其次，不同層級的輔導人員缺乏有效的協同合作機制，導致輔導內容可能重複，甚至無法形成連貫的輔導策略，影響新進教師的學習成效。最後，現行做法未設立專任薪傳教師職位，使得輔導工作往往淪為短期交辦事務，缺乏穩定的專業發展與升遷機會，影響輔導工作的持續性、專業性與整體效益（張德銳、李俊達，2020；賴怡潔，2023）。

綜上所述，現行新進教師輔導計畫，雖然強調薪傳教師的角色，然而，由於輔導人員遴選和培訓不一、層級間協作不足，以及缺乏制度性專任與升遷機會，導致整體輔導機制尚存改善空間。因此，如何強化不同層級輔導人員的培訓標準、促進協同合作機制，並建立長期穩定的輔導組織，將是未來優化新進教師輔導制度的重要課題之一。

（三）新進教師輔導仍缺乏完整學校本位輔導機制

《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》中提及：「對於初任教師，直轄市、縣（市）政府應督導學校遴派薪傳教師一人提供諮詢輔導至少一年。透過對談、座談、課程研討、結合社群運作等多元形式進行；並於每學年度安排初任教師與同領域／科目教師進行備課、觀課及議課」（教育部，2025a）。此規範雖已確立薪傳教師的遴派機制，並強調多元輔導形式，然而，並未進一步要求學校建立學校本位的新進教師輔導機制。因此，在實際運作上，各校因城鄉或資源差距而產生執行方式不一的情形，也導致輔導措施的落實程度參差不齊。

從實徵研究發現，部分學校雖然依規定遴派薪傳教師，卻未能安排固定的輔導時間，使新進教師無法獲得穩定支持。有些學校將薪傳教師職責交由行政主管（如處室主任）負責，然而，由於主管人員須兼顧多重職務分身乏術，往往難以投入足夠時間，使得輔導流於形式，甚至僅在期末即將提交輔導成果時才倉促應付，無法真正發揮輔導的實效（賴怡潔，2023）。

由此可見，學校在執行新進教師輔導時，普遍缺乏符合自身條件的一套輔導機制。理想上，學校應建立完整的輔導體系或模式，包括明確的輔導目標、薪傳教師的專業培訓、適當的師徒配對、初任教師需求診斷、輔導活動的期程與日程安排、相關資源挹注、輔導成效的評估與改善等。然而，在現行制度下，部分學校多僅止於形式上的師徒配對，而缺乏實質的機制支持，使得輔導成效高度依賴薪傳教師的個人熱忱與專業承諾。一旦薪傳教師也未能接受充分的專業培訓時，則輔導僅能憑藉個人經驗來進行，難以確保輔導的專業品質（張德銳、李俊達，2020）。

綜合而言，學校本位新進教師輔導機制仍待強化。僅依賴薪傳教師的個人特質與主動性，難以確保輔導的一致性與專業性。因此，應進一步發展學校層級的標準

化輔導機制，使新進教師的適應與成長不再只是個別薪傳教師的責任，而是學校整體制度的一環，以確保新進教師輔導的持續效益與實質影響。

三、問題的解決策略

根據上述我國中小學新進教師輔導三個面向的問題，進一步提出問題的解決策略，以期提升輔導的有效性與可持續性。

(一)增修《教師法》明確規範新進教師應接受輔導的權利與義務

針對我國新進教師輔導多依賴行政命令，而缺乏穩固法源支持的問題，導致新進教師輔導政策與目標易受行政部門人事更迭影響，甚至遭遇新進教師拒絕接受輔導的可能性。因此，建議應增修《教師法》，明定新進教師階段接受輔導的權利與義務，以確保制度的穩定性與可行性。首先，應釐清新進教師階段的身分定位，是屬於試用性質，抑或是教師生涯發展的基礎階段？若屬試用性質，則除輔導機制外，應增設總結性評鑑機制，以利新進教師輔導後的篩選與淘汰；若屬教師生涯發展的基礎階段，則應採取形成性評鑑機制，以持續提升輔導成效。如教育部(2025a)所強調，學校應落實教師專業發展實踐方案，透過形成性評鑑來支持新進教師的教學實踐與專業學習，以促進教師專業成長與素養。

其次，無論新進教師的身分定位如何，皆應透過增修《教師法》，明確規範新進教師接受輔導的權利與義務，並同步納入其他類型教師的輔導，例如教學困難教師輔導（Danielson & McGreal, 2000），以建立更全面的教師支持體系。第三，應將新進教師評鑑制度化，依據前述身分定位，規劃並實施適切的評鑑機制。張德銳（2024）認為，應建立初任教師導入輔導與評鑑制度的法律基礎，以確保制度推行的穩定性與長遠發展，進而強化新進教師的專業成長與教學品質。

(二)完善不同層級薪傳教師的培訓並建立有效的升遷與團隊協作機制

針對我國新進教師不同層級輔導人員缺乏完備培訓和有效升遷與團隊協作機制的問題，諸如：並非所有各層級輔導人員都接受嚴格遴選與培訓、各層級輔導人員常各自執行任務缺乏團隊協同合作，以及不同層級輔導人員缺乏專任制度與升遷流動機會，進而影響新進教師輔導的效果。為解決前述問題，建議應完善不同層級薪傳教師的培訓，並建立有效的協作與升遷機制。首先，所有擔任薪傳教師的教師，包括教學輔導教師、進階專業回饋人員、國教輔導團成員、領域召集人、實習輔導教師或處室主任等，皆應接受完整的培訓並通過審核，方能獲得薪傳教師資格（張德銳、李俊達，2020）。此一措施不僅可確保輔導人員的專業能力，亦能提升輔導品質。其次，應建立各層級薪傳教師的升遷管道，例如中央層級薪傳教師應從

地方薪傳教師中遴選表現優異者，並提供進階培訓；地方層級薪傳教師則應從學校層級中選拔具潛力者，並給予相應的專業發展機會（張德銳，2003）。

最後，建議組織中央、地方與學校層級的薪傳教師輔導團隊，以利各層級之間的權責分工明確，並避免重複執行相似任務。例如，根據教育部（2025b）「初任教師導入輔導暨知能研習計畫」，中央層級薪傳教師應負責政策與法規等宏觀議題的指導，地方層級薪傳教師則聚焦於縣市地方特色教育政策與文化脈絡，學校層級薪傳教師則專注於學校社區發展與特色課程。透過明確分工並強化層級之間的整合與銜接，方能發揮團隊協作的最大輔導效果。

（三）導入學校本位新進教師輔導模式並融入校務運作

關於新進教師輔導仍缺乏學校本位輔導機制的問題，目前各縣市與各個學校由於城鄉差距及推動做法不一，包括新進教師輔導目的、薪傳教師的培訓、初任教師與薪傳教師的對應配對與安排、初任教師輔導需求的診斷、輔導活動的期程規劃與日程安排、相關資源的挹注與配合、輔導效能的評估與改善等，欠缺一套完整的運作機制，難以確保輔導的專業品質。為了解決前述問題，建議導入學校本位新進教師輔導模式並融入校務運作。首先，每所學校可根據學校之特性與需求，自主設計學校本位的新進教師輔導模式，並決定其運作具體步驟。許籐繼（2021）研究提出學校本位教師輔導運作模式，可供中小學設計模式之參考，如圖 1 所示。該模式包括規劃準備、推動實施、檢討回饋三個階段，以及十項推動重點，即行政領導、擬定辦法、規劃配對、團體活動、溝通說明、人員配對、個別互動、檢視問題、檢核成效及分享改善。每個階段的推動重點，可根據各校實際情況進行彈性的活動規劃與互動。

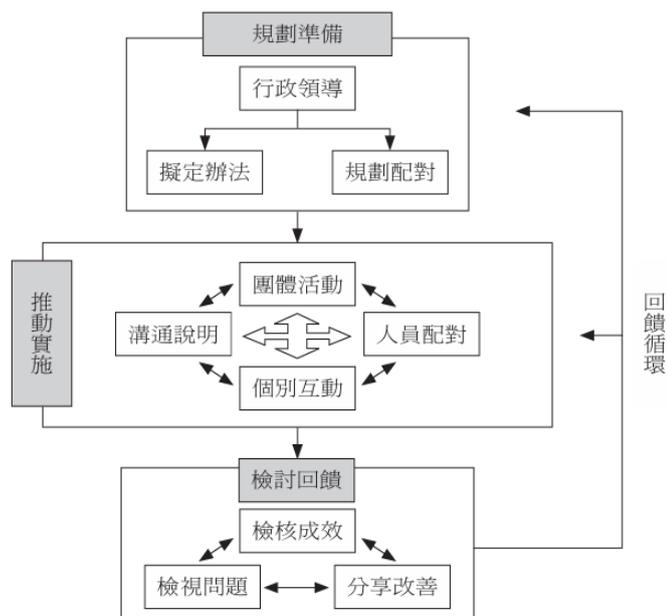


圖 1 學校本位教師輔導運作模式

其次，中小學在參考並設計出學校本位新進教師輔導模式之後，可將其三個階段下的推動重點與活動融入學校校務運作行事曆。例如，規劃準備階段可將推動重點與活動安排於中小學開學之前的備課週；推動實施階段可將重點與活動於開學後，結合中學領域討論或小學週三進修或公開授課等活動進行；檢討回饋階段可將重點與活動安排在學期末，結合學生期末學習成果發表等活動進行。藉由融入校務運作，將學校本位新進教師輔導模式落實於個人心理諮商、社會支持、專業實踐改善以及學習發展方面（許籐繼，2010），以滿足新進教師的需求。

四、結語

新進教師階段是整個教師職涯發展的奠基時期，其學習與專業化的品質將對教師未來數十年的教職發展產生深遠的影響，因此新進教師輔導扮演至關重要的角色。國內外教育行政主管當局皆高度重視新進教師的輔導工作，我國自新世紀以來亦積極推動相關政策與計畫。然而，回顧過往的實施經驗，現行中小學新進教師輔導仍面臨諸多挑戰亟待解決。本文歸納三個主要問題：首先，新進教師輔導依據多為行政命令而缺乏穩固法源的支持，導致政策穩定性不足；其次，不同層級新進教師輔導人員缺乏完備培訓和有效升遷與團隊協作機制，影響輔導品質與延續性；最後，新進教師輔導仍缺乏完整學校本位輔導機制，難以確保輔導的專業品質。

為因應上述問題，本文提出解決策略之建議，即在法制層面，增修《教師法》明確規範新進教師應接受輔導的權利與義務，以確保輔導制度的穩定性與強制力；在人員組織層面，應完善不同層級薪傳教師的培訓，並建立有效的升遷與團隊協作機制，以發揮團隊協作的最大輔導效能；在實踐層面，應導入學校本位新進教師輔導模式並融入校務運作，使其更具系統性與適切性。期待透過前述法制、人員組織與實踐層面的整合策略，使新進教師輔導能在學校組織日常活動中有效運作，並在地方與中央的支持下，使其具有臨場性、密切性、長期性與交流性。唯有如此，方能真正為新進教師奠定穩固的專業基礎，進而使其成為終身學習者與持續專業發展者，最終確保每位學生皆能享有優質的教育。

參考文獻

- 教育部（2025a）。**教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點**。臺北市：教育部。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000567>
- 教育部（2025b）。**中小學初任教師導入輔導暨知能研習實施計畫**。臺北市：教育部。取自 https://eii.ncue.edu.tw/Novice_apply/Apps/Sys/MasterIndex.aspx
- 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)，67-85。

- 張德銳（2024）。初任教師輔導與評鑑－我國師資培育一個亟待改革的議題。臺灣教育評論月刊，13(10)，60-67。
- 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的啟示。臺灣教育研究期刊，1(4)，11-20。
- 許籐繼（2010）。教師啟導、視導與領導。臺北市：師大書苑。
- 許籐繼（2019）。中小學教師專業發展支持系統架構的探究：規範與自主交織的觀點。臺灣教育評論月刊，8(2)，01-06。
- 許籐繼（2021）海事水產高級職業學校教學輔導教師方案運作標準之研究。教育研究月刊，324，95-112。
- 賴怡潔（2023）。國民小學初任教師導入輔導實施之研究（未出版碩士論文）。國立清華大學，新竹市。
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.



善用認知教練促進初任教師教學省思

余芊榕

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生

王非凡

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生

丁一顧

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

一、前言

教育對於型塑社會及個體的未來扮演著相當重要的角色（Lim, 2024），而教育之成敗，則師資之良窳乃是關鍵，因為沒有好的教師，就不會有好的教育（楊國賜，1987），由此可知，教師是實現優質教育的關鍵角色，同時也是學生學習的重要推手，其教學素質的重要性可見一斑。

教學現場是教育推展的最前線，充滿著許多繁複瑣碎的事務性工作，而初任教師首進教學實務現場，在處理教學相關問題總較手忙腳亂，進而衍生相當多無法解決且對其產生震憾的教學困境。Veenman（1984）的研究發現，初任教師教學困境前五名依序為：教室常規管理、激發學生興趣、適應學生個別差異、評量學生作業、以及學生家長關係。而初任教師教學的圖像或成敗，對其未來的教學生涯或面對教學挑戰深具影響力（張德銳，2003；Göker, 2020），並進而影響未來其對教育產生正向或較負面的觀點。所以，初任教師的專業發展可說是教師專業相當重要的一環。因此，如何提供初任教師有效的教學輔導促進其專業發展，進而提升其教學效能應是當前重要的教育任務之一。

教學觀察與回饋是提升教師教學與學生學習的重要利器（Wade, 2024），也是較具系統性的教學輔導方法之一。而我國為提升教師教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，12 年國教課綱規範校長及每位教師每學年都應至少進行一次公開授課與專業回饋。然當前對初任教師進行公開授課之備觀議課時，大都較強調行為主義觀點，也就是有經驗教師提供初任教師教學建議並指導其如何改善。此種較屬「輸血」而非「造血」的概念，不但效果較有限，也較無法提供初任教師對教學進行自我反思與自我改進的機會。

此外，教學現場其實有許多提升教師專業發展的方式，然多數都較強調教學外顯行為改變的教學視導模式（丁一顧、張德銳，2006；Costa & Garmston, 2002），而 Costa 與 Garmston（1986）就指出，內在思考過程乃是改善外顯教學行為的先決條件，所以當老師的想法、觀點與認知改變，其教學行為就會改變，當然教學效能就有可能提升。而此種觀點恰與認知教練（cognitive coaching）的主張相同，因為，認知教練的主要目的在促進教師省思與作決定，並進而改善教學效能（Alseike, 1997; Colantonio, 2005; Costa & Garmston, 2002），而且，相關研究亦顯示，認知教練對初任教師教學省思具正向影響效果（Eger, 2006）；認知教練視導者與初任教師互動次數越多，初任教師之省思能力越佳（Edwards, 1993），所以，善用認知教練來促進初任教師教學省思，應當是相當值得倡導的專業發展及教學輔導模式。

準此，本文旨在善用認知教練促進初任教師教學省思，具體言之，本文首在分析認知教練的相關概念，其次，則說明認知教練與教學省思之關係，最後，再提出如何善用認知教練提升初任教師教學省思的建議，以供推動之參考。

二、認知教練相關概念

認知教練源自臨床視導模式，而 1980 年代中期以後，臨床視導的發展則進入所謂的「發展與省思模式」，期望透過各種臨床教學視導，直接影響教師的思考，進而協助教師對其教學情境產生慎思、質疑及轉化，諸如，發展性視導模式、省思式視導模式及認知教練模式等（Pajak, 2000）。

Costa 與 Garmston（2002）倡導認知教練，並將教練隱喻為一種類似馬車的運輸工具，其目的乃是將一位有價值的夥伴帶至欲前往的目的地。而認知教練可以說是為因應教師個別專業成長需求而生，其能增進教師思考以改善教學策略，並促進教師認知、觀點、作教學決定、以及強化知能的有效視導策略，所以也是廣受推展的教師專業成長模式（丁一顧、張德銳，2006；Alseike, 1997；Colantonio, 2005；Costa & Garmston, 2002；Edwards & Newton, 1995）。

認知教練乃是植基於真誠、尊重與同理的一種非評斷式思考引導，強調教練者與教學者間信任關係（Costa & Garmston, 2002；Ellison & Hayes, 2005），主要是強化個體認知能力來成為自我導向學習者（self-directed learner），目的在於提升教師自我規劃、自我監控、以及自我修正的能力（Ellison, 2003；Ellison & Hayes, 2005；Wade, 2024），因此，認知教練乃是教練者與教學者營造信任關係，應用教練技巧與策略，透過計畫會談、教學觀察與省思會談等歷程，引導與支持學者認知、思考與決定的改變，進而提升教師教學表現以及學生學習成效（丁一顧、張德銳，2009）。

認知教練與其他視導模式，最大的差別在於此模式並不在提供建議、告知教學者應該如何做，而在發展教學者內在思考過程（Costa & Garmston, 2002；Rogers et al., 2017），鼓勵並強調專業對話（Göker, 2006；Maskey, 2009；Wheeler, 2019），因此，教練者主要透過三個步驟與教學者進行深度會談：(1)觀察前會談，即指計畫會談；(2)教學觀察；(3)觀察後會談，係指省思會談（Costa & Garmston, 2002；Göker, 2020；Wade, 2024），茲分述如下：

在計畫會談中，主要是教學者向教練者說明課程目標，對話內容包括：(1)教練者協助教學者透過教學預期結果來決定(教學)目標；(2)教練者透過提問引導教學者闡釋達成(教學)目標的方法；(3)教練者透過提問引導教學者說明期待被觀察的教學行為；(4)關注教學者自我導向學習；(5)教練者提問教學者反思教練過程，以確認教練對話對教學者反省思考與作決定的提升效果。

在教學觀察上，主要是教學者授課，教練者觀課，教練者被期待蒐集教學者的課程與教學優勢、以及學生學習的資料，而教學者則被期待要決定資料蒐集的程序，而此則誠如 Costa 與 Garmston 所言，教練者應表現像研究者或實驗者之角色，才足以掌握教學者教學作為與不作為的意涵與功能，並進而提供省思會談的參考。

在省思會談上，主要是教學者分享課程與自我評估的印象，而教練者則要與教學者分享教學觀察所蒐集的資料，並進行如下對話：(1)教練者提問以協助教學者重新評估教學所發生的事件；(2)教練者提問以協助教學者比較課程目標與實際教學間的差異；(3)教學者分析教學過程中所學到的學習經驗；(4)教學者致力於未來採取新的教學策略；(5)教練者提問以協助教學者瞭解在省思會談中思考與作決定能力的發展。

丁一顧與張德銳（2009）歸納相關研究發現，認知教練者在實施計畫會談與省思會談之際，會善用四大策略工具來促進教學者省思與作決定能力，分別為：融洽（rapporting）技巧、引導式提問（meditative questions）技巧、不做價值判斷（non-judgemental responds behaviors）、以及提供資料和資源（providing data and access resources）。

在融洽技巧上，認知教練者宜善用姿態、手勢、聲調、措詞、呼吸等準語言，促進與教學者間之互動及信任關係，進而提升互動與會談的融洽度；而引導式提問則是認知教練者運用複數型式（plural）的提問（例如，你有哪些想法？）、探究式（exploratory language）提問（例如，如果 1 分最低、10 分最高，你覺得你的教學表現是幾分？）、以及正向假設（positive presuppositions）提問（例如，如果有機會再教一次，你會使用哪些方法來提高學生上課的參與度？）等，藉以激發教學者的思考與作決定能力；至於，不做價值判斷則是使用停頓（pausing）、重述（paraphrasing）、釐清（clarifying）等技巧，藉以營造雙方信任關係並激發教學者省思；至於提供資料與資源，則是教練者將教學觀察所蒐集到的資料提供給教學者參考，並透過提問引導教學者針對教學優缺點提出改善策略，值得一提的是，當教學者無法思考出改善教學問題的策略，則教練者可提供多元策略供教學者思考與作決定。

由此可知，認知教練主要在建立信任關係、引導教學者省思、以及提升教學者作決定的能力，進而促發教學者改善教學並提升教學效能，而此就如同（Alseike, 1997）之觀點，認為認知教練可以激發教師思考，以進一步形成新的理解，並成為較佳的決定者。因此，當初任教師在面對各種教學問題與挑戰時，如果能有一位適切的認知教練者，隨時引導其進行教學省思並作教學決定，相信初任教師定能有效地思考改善教學的策略，並進而不斷提升其教學效能。

當然，認知教練的實施仍有其限制，諸如，時間不足、教師教學專業孤立（Johnson, 1997; Schlosser, 1998）、教師間距離影響互動、技巧因教練者不同風格而有不同的結果，以及教師參與意願及行政是否支持等問題（Reed, 2006），都是未來實施時有待思考與解決之處。

三、認知教練對與教師教學省思的關係

教學專業須透過省思才足以充份展現，教學省思不但能提高教師對教學行為的自覺，更對教師教學效能有相當重要的影響（張德銳等，2014），顯現教學省思的重要性。而國內外在認知教練相關研究上，大部分的研究結果都是正向與肯定的，認為認知教練對教學省思有正向的影響，諸如：（1）能省思與驗證自己的教學哲學與價值觀（Townsend, 1995）；（2）能省思分析教學計畫、課程內容（Garmston et al., 1993; Townsend, 1995）；（3）能提升教師自我省思與教學省思能力（丁一顧，2010；張德銳等，2014；Brooks, 2000; Edwards, 1993; Eger, 2006; Evans, 2005; Garmston et al., 1993; Göker & Göker, 2021; Gomez, 2005; Moche, 1999; Smith, 1997; Walczak, 2022）；（4）能積極思考並試圖改善整體教學過程（Brooks, 2000; Eger, 2006; Schlosser, 1998; Townsend, 1995）；（5）有能力去修正、檢視自己的想法（Göker & Göker, 2021; Gomez, 2005; Schlosser, 1998）；（6）能覺察自己教學的優缺點（Garmston et al., 1993）。

基此而論，認知教練可以促進教師覺察自我教學優缺點、自我省思與教學省思能力，而相關研究也顯示，教師教學省思與教師教學效能（Motallebzadeh et al., 2018）、教學效能感具有正向相關（Hußner et al., 2023; Noormohammadi, 2014），所以，善用認知教練應該適足以提升教師教學效能，而此等觀念誠如 Walczak（2022）研究指出，運用認知教練可以促進教師教學省思，進而改變教師教學。再者，認知教練的實施，除能提供初任教師正向情感支持之外，亦對初任教師教學省思具正向影響效果（Eger, 2006），此外，認知教練視導者與初任教師在正式與非正式之互動次數越多，則初任教師之省思能力越佳（Edwards, 1993）。顯然，如果教學輔導教師、薪傳教師或一般教師可善用認知教練進行初任教師的輔導，相信定能對初任教師教學問題的改善與教學效能的提升有相當大的助益。

四、結論與建議

認知教練是一種對話與回饋的循環過程，除可用來促進初任教師教學省思，亦可提供教師或初任教師進行自我導向學習，有效提升教師或初任教師教學效能。本文探究發現，認知教練是一種臨床教學視導的模式，而認知教練乃是教練者與教學者營造信任關係，應用教練技巧與策略，透過計畫會談、教學觀察與省思會談等歷程，引導與支持教學者認知、思考與決定的改變，進而提升教學者教學表現以及學

生學習成效。

而認知教練是教練者透過三個步驟與初任教師進行深度會談，包括計畫會談、教學觀察與省思會談。至於，教練者則會善用四大策略工具來促進教學者省思與作決定能力，分別為：融洽技巧、引導式提問技巧、不做價值判斷、以及提供資料和資源。值得一提的是，認知教練可以促進教師自我省思與教學省思，而教師教學省思又與教師教學效能、教學效能感具有正向相關，所以，善用認知教練應該可以提升教師教學效能。然而，實施認知教練之際，也會遭遇些許的困境，諸如，時間不足、教師教學專業孤立、教師間距離影響互動、技巧因教練者不同風格而有不同的結果，以及教師參與意願與行政是否支持等問題。

為有效倡導及推展認知教練提升初任教師教學省思，本文擬提出如下之實務性建議，以供未來推動認知教練促進初任教師教學省思之參考：

（一）善用各種在職成長機會培養教師認知教練技巧

本文發現，認知教練能有效促進教學者教學省思，進而提升教學者教學效能與教學效能感，所以應是相當值得倡導與推動的教育活動。因此，本文建議，未來宜善用各種校內外教師在職成長機會，進行認知教練相關知能與技巧的培育；此外，也可利用教師專業學習社群，促進教師間相互分享認知教練實施技巧與經驗；當然，也可將認知教練納入初任教師培力課程中，藉以培養初任教師運用認知教練來促發自我省思與自我導向學習。

（二）強化雙方信任協作良好互動關係促進共學共好

本文發現，認知教練的實施尚有其限制，諸如，教師教學專業孤立、教師間距離影響互動、以及教師參與意願等，都是未來實施有待解決之處。此外，本文亦發現，真誠、尊重、同理、互動、以及信任關係乃是認知教練的核心要素。因此，為強化教師間的互動與參與意願，並提升與初任教師之教學專業互動與分享，本文建議，教學輔導教師、薪傳教師或一般教師應隨時展現真誠、尊重、同理之行為特質，此外，亦應長期與初任教師建立高度互動、協作、以及信任關係，藉以有效運用認知教練促進雙方互學共好。

（三）運用認知教練技巧引導初任教師對話與省思

本文發現，認知教練能有效促進教學者之教學省思，進而提升教師教學效能與教學效能感，顯見認知教練是相當值得倡導與推動的教育活動。因此，本文建議，未來不管是教學輔導教師、薪傳教師或一般教師在對初任教師進行備觀議課之際，

則可運用認知教練之計畫會談、教學觀察與省思會談等步驟，並活用融洽、引導式提問技巧、不做價值判斷、以及提供資料和資源等技巧，引導初任教師進行對話與省思，進而引導教學者自我思考出改善教學問題的策略，真正成為一位自我導向學習的教學者。

（四）鼓勵初任教師善用認知教練進行自我導向學習

本文發現，認知教練最終的目的在於培養初任教師成為一個自我導向的學習者，也就是讓初任教師能透過計畫會談、教學觀察與省思會談三步驟，針對課程與教學進行自我規劃、自我監控、以及自我修正。因此，本文建議，未來初任教師宜於每次進行教學活動之際，先針對預計教學之課程進行規劃與省思，以調整出最適合的課程設計，其次，在實施教學過程中，應持續自我監控與瞭解自我之教學行為與學生學習狀況，最後，再於教學之後針對課程與教學之缺點進行自我修正，藉以不斷改善及提升教學效能。

參考文獻

- 丁一顧（2010）。認知教練對國民小學實習教師教學省思影響之研究，**課程與教學季刊**，13(2)，127-154。
- 丁一顧、張德銳（2006）。認知教練相關概念、研究及啟示。**教育行政與評鑑學刊**，1，23-50。
- 丁一顧、張德銳（2009）。**認知教練：理論與實務**。五南。
- 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。
- 張德銳、李俊達、王淑珍（2014）。認知教練對中小學教師教學省思及教學效能影響之研究：以參與教師專業發展評鑑方案之教師為例。**臺北市立大學學報**，45(1)，61-80。<https://doi.org/10.6336/JUT.4501.004>
- 楊國賜（1987）。現代教師如何建立專業知能與地位。**師友月刊**，241，1-2。

- Alseike, B. U. (1997). *Cognitive coaching: Its influences on teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Denver
- Brooks, G. R. (2000). *Cognitive coaching training for master teachers and its effects on student teachers' ability to reflect on practice* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California.
- Colantonio, J. N. (2005). On target: Combined instructional supervision and staff development. *Principal Leadership*, 5(9), 30-34.
- Costa, A. L., & Garmston, R. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Christopher-Gordon.
- Edwards, J. L. (1993). *The effect of cognitive coaching on the conceptual development and reflective thinking of first-year teachers* (Unpublished doctoral dissertation). The Fielding Institute.
- Edwards, J. L., & Newton, R. R. (1995). *The effects of cognitive coaching on teacher efficacy and empowerment*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED388654).
- Eger, K. A. (2006). *Teachers' perception of the impact of cognitive coaching on their teacher thinking and behaviors* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois.
- Ellison, J. (2003). Coaching principals for increased resourcefulness. In J. L. Ellison & C. Hayes (Eds.), *Cognitive coaching: Weaving threads of learning and change into the culture of an organization* (pp.13-26). Christopher-Gordon.

- Ellison, J., & Hayes, C. (2005). *Effective school leadership: Developing principals through cognitive coaching*. Christopher-Gordon.
- Evans, R. E. J. (2005). *Utilizing cognitive coaching to enhance the implementation of recommended middle school instructional strategies* (Unpublished doctoral dissertation). University of Virginia.
- Garmston, R., Linder, C., & Whitaker, J. (1993). Reflections on cognitive coaching. *Educational Leadership*, 51, 57-57.
- Göker, S. D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34 (2), 239-254. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.12.002>.
- Göker, S. D. (2020). Cognitive coaching: A powerful supervisory tool to increase teacher sense of efficacy and shape teacher identity. *Teacher Development*, 24(4), 559-582. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1791241>
- Göker, S. D., & Göker, M. U. (2021). Cognitive Coaching: Developing Teachers of English as Self-directed Learners. *The Journal of Asia TEFL*, 18(3), 875-890.
- Gomez, R. L. (2005). *Cognitive coaching: Bringing the ivory tower into the classroom* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina.
- Hußner, I., Lazarides, R., Symes, W., Richter, E., & Westphal, A. (2023). Reflect on your teaching experience: systematic reflection of teaching behaviour and changes in student teachers' self-efficacy for reflection. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(5), 1301-1320. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01190-8>

- Johnson, J. B. (1997). *An exploratory study of teachers' effort to implement cognitive coaching as a form of professional development: Waiting for Godot* (Unpublished doctoral dissertation). University of ST Thomas.

- Lim, R. R. (2024). Collaborative supervision of the master teachers and the teaching efficiency in selected Junior High Schools in Cavite. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(3), 1-15.

- Maskey, C. L. (2009). Cognitive coaching has an exciting place in nursing education. *Teaching and Learning in Nursing*, 4 (2), 63-65.
<https://doi.org/10.1016/j.teln.2008.05.003>.

- Moche, R. L. (1999). *Cognitive coaching and reflective thinking of Jewish day school teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Yeshiva University.

- Motallebzadeh, K., Ahmadi, F., & Hosseinnia, M. (2018). The relationship between EFL teachers' reflective practices and their teaching effectiveness: A structural equation modeling approach. *Cogent Psychology*, 5(1), 1424682.
<https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1424682>

- Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1380-1389.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.556>

- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction* (2nd ed.). Christopher Gordon.

- Reed, L. A.(2006). *Case study of the implementation of cognitive coaching by an*

instructional coach in a Title I elementary school (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University.

■ Rogers, W. T., Hauserman, C. P., & Skytt, J. (2017). The influence of Cognitive CoachingSM on the development of self-efficacy and competency of principals. *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1-23.

■ Schlosser, J. L. (1998). *The Impact of cognitive coaching on the thinking processes of elementary school teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Brigham Young University.

■ Smith, M. C. (1997). *Self-reflections as a means of increasing teacher efficacy through cognitive coaching* (Unpublished doctoral dissertation). California State University.

■ Townsend, S. (1995). *Understanding the effects of cognitive coaching on student teachers and cooperating teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Denver.

■ Veenman, S. (1984). Perceived problem of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

■ Wade, C. E. (2024). *The impact of cognitive coaching on educator identity and teamwork through classroom observation as perceived by teachers and administrators* (Unpublished doctoral dissertation). University of Louisville.

■ Walczak, B. (2022). *Using cognitive coaching to facilitate instructional reflection* (Unpublished master thesis). Rowan University.

- Wheeler, W. (2019). Cognitive coachingSM and conferring: New insights for a familiar practice. *Kentucky English Bulletin*, 23-28.



中小學專業回饋人才初階培訓課程： 初任教師專業發展途徑

余品蓁

國立臺灣師範大學師資培育學院專任助理

賴光真

東吳大學師資培育中心副教授

張民杰

國立臺灣師範大學師資培育學院教授

一、前言

教師作為專業工作者，為支持學生學習，在整個職業發展生涯歷程均需持續不斷地專業發展，因此《十二年國民基本教育課程綱要總綱》特將教師專業發展納入實施要點之章節（教育部，2014）。而在教師職涯歷程中，初任教師是第一站，雖然具備理論知識，但進入教育現場後，面對教學、班級經營、親師合作以及行政等實務的多重挑戰，往往遭遇巨大壓力，要能妥為應對，必須不斷摸索適應，因此初任教師相對更有必要及時給予專業發展之協助。

初任教師尋求專業發展之途徑有多元選擇，排除學位或證照進修、執行教育行動研究等需要投入較多心力的做法，其他諸如參加教師專業學習社群、校內外研習，閱讀教育資料、期刊與書籍，或者善用的人脈網絡，尋求資深教師或主管的指導等，初任教師均可考慮採行。然而更重要的是，政府是否有相關計畫協助初任教師專業發展。

世界上很多國家都有初任教師導入計畫，例如美國的許多州（如加州）、英國、澳洲、加拿大、紐西蘭、芬蘭和新加坡等，我國也有初任教師導入輔導暨知能研習實施計畫（國立彰化師範大學，2025）。由於教育部非常重視教師的專業發展，因此除了上述的「初任教師導入輔導暨知能研習」專業成長途徑外，原有教育部推動的教師專業發展實踐方案，作業要點所規劃的專業人才培訓，包括初階、進階專業回饋人員、教學輔導教師及講師（教育部，2024）也是教師可以持續提升自己的專業成長途徑，而其中的「中小學專業回饋人才初階培訓課程」（以下簡稱初階培訓課程），頗適合做為支持與協助初任教師專業成長之重要途徑之一。

二、初階培訓課程之沿革及內涵

教育部自 2006 年起，推行教師專業發展評鑑系統，期望協助教師專業成長並提升教學品質。2017 年轉型為「教師專業發展支持系統」，以系統化思維與資源整合為基礎，強調教師專業自主與實際發展，並以實踐取代認證，原本教師專業發展評鑑系統規劃的「評鑑人才」培訓，改為「專業回饋人員」培訓，以更符

合現場需求（教育部，2016）。惟無論是評鑑人才或專業回饋人員之培訓，其目的均期望參加者經過培訓之後，能具備對國內教師專業發展系統的認識，及教學觀察知能，促進自身與協助學校教師社群專業發展。而且這些課程符合具體（make it specific）、讓教師投入（get teachers invested）、持續（make it ongoing）、嵌入式教學過程（Embed it into teaching process）、個性化教師學習的專業發展計畫（personalize teacher learning with a professional development plan）有效專業發展的五個特徵（Stanly, 2023）。

現行專業回饋人才培訓之研習課程仍分為初階、進階、教學輔導教師及講師之架構。其中，初階專業回饋人才培訓課程之內涵主要包含：「教師專業發展實施內涵」以及「教學觀察與專業回饋」兩門課程，各三小時（國立臺灣師範大學中小學專業人才培訓計畫，2023）。說明如下：

（一）教師專業發展實施內涵

本課程內容分為兩部分：第一部分介紹教師專業發展的意義與政策演變，從教師專業發展評鑑到專業發展實踐方案，說明十二年國教課綱總綱中與教師專業發展有關的實施重點，並介紹終身學習的教師圖像、中華民國教師專業素養指引等，幫助教師全面了解相關政策之沿革與現行之實踐方案與支持系統。

第二部分則介紹教師專業學習社群，說明其意義、特性、類型、運作模式等，以期啟發教師參與社群的動機，共同備課，實現專業持續精進的目標。

（二）教學觀察與專業回饋

本課程內容主要包括介紹公開授課與專業回饋的法令基礎、教學觀察技術與專業回饋，並結合「授課教師主導的觀察模式」（teacher driven observation, TDO），從觀察前會談、教學觀察、到議課專業回饋，系統性地引導教師和觀課者合作，藉由公開觀議課，型塑教師同儕共學文化，提升教師教學品質與學生學習成效。再則，本課程結合數位工具協助觀課者針對觀察焦點蒐集證據資料，最後透過質性或量化數據之分析與討論，進行議課專業回饋，相當符應數位時代的需求。

實作部分則提供觀察前會談與觀課的練習，讓參與者熟悉觀察焦點之設定、紀錄方式及數位工具的操作，並強調觀課倫理與實例。此外，也鼓勵教師依據所在縣市或學校推動領域課程、校本課程等之公開授課與專業回饋需求，自行選擇觀察技術，實現課綱公開授課與專業回饋的價值，促進教師的教學專業成長。

三、初階培訓課程對初任教師專業成長需求的支持

儘管中小學專業人才初階培訓課程原先並非專為初任教師設計，但由於本課程之研習參與對象、證書發給資格、及內容，可以讓初任教師有機會認識國內教師專業發展政策，並學習組成專業學習社群，及教學觀察與專業回饋的實踐技術，為自身專業能力的培養提供一條可行途徑，因此頗為適合成為支持初任教師持續專業成長的重要途徑。具體言之，其課程內涵具有以下四項特徵：

（一）對教師專業發展圖像的完整認識

教師專業發展不能夠只是點狀的分布，或是局部的視野，而應該一開就給初任教師有全貌或鳥瞰的認識。本初階培訓課程從中華民國教師專業素養指引到終身學習的教師圖像，再到 108 課綱規範的教師專業發展內涵與實施方式，有系統的論述，讓初任教師對自己未來的專業發展有完整的圖像，見樹又見林，認識整個全貌的概括輪廓。

（二）同儕共學的社群成長模式

傳統的教師專業發展模式，以個別教師為單位，運用各種途徑，研習各項專業內涵，進行專業發展。Hord（2004）指出教師專業學習社群可以藉由包括支持與分享領導、共同價值與願景、集體學習與應用、分享教學實務與支持的情境等五個重要特徵，促進教師專業發展。Lave & Wenger（1991）也指出當代的教師在職進修學習必須轉向著重社會戶互動取向的積極參與。因此 108 課綱的教師專業發展，在個別教師專業成長外，更重視組成教師專業學習社群（教育部，2014），形塑同儕共學文化，以學習社群或是學習組織的方式，促進教師專業發展，讓一個人雖然走得快，但是一群人可以走更遠，「德不孤，必有鄰」，教師彼此共同陪伴專業成長歷程。而黃寶億與丘愛鈴（2019）也研究證實，跨縣市教師專業學習社群運作歷程，有助於核心成員精進教學策略，促進師生共好。

（三）融入 TDO 精神，依授課者需求觀課

TDO 模式以被觀察的授課教師作為公開授課與專業回饋的主導教師，由其主導整個觀察前會談（備課／說課）、教學觀察（觀課）、觀察後回饋會談（議課）的過程，並依據被觀察教師自我的專業成長需求，提出觀察焦點（焦點問題），邀請觀課者蒐集課堂上的事實資料，提供授課者省思，並共同討論對話，促進彼此專業成長（Kaufman & Grimm, 2013）。實施 TDO 模式的公開授課，在程序上與一般公開授課相似，但相對於一般公開授課，TDO 模式可更接近教師自主的專業發展需求，也較有機會讓教師體會專業發展的效益（張民杰、賴光真，2019）。

因此，透過初階培訓課程能鼓勵初任教師主動開放教室，並學習聚焦於想成長的具體焦點，利用合適的方法與工具來蒐集資料，從而在回饋討論中獲得啟發，提升自我專業成長。

（四）引入數位工具，提升觀察與回饋效能

為提升教學觀察與回饋效能，初階課程介紹多款數位觀課工具，包括「通用時間線標記數位觀課工具」(universal timeline coding digital observation tool, UTC, 優提攜)、「軼事記錄時間線標記數位觀課工具」(anecdotal timeline coding digital observation tool, ATC, 安提攜) (張民杰等人, 2024a) 以及「間隔時間線標記數位觀課工具」(interval timeline coding digital observation tool, ITC, 愛提攜) (張民杰等人, 2024b)。這些工具分別可以對應原本的紙本觀察表，例如 UTC 對應「佛蘭德斯互動分析」、ATC 對應「軼事紀錄表」、以及 ITC 對應「在工作中」。由於這一整套數位觀課工具係網頁程式，完全免費，無須下載軟體，教師可以隨時使用；且其介面設計與操作方式簡便易學，使用者可以快速上手。此外，觀課工具亦無後台系統儲存使用者資料，可以保障教師個人隱私和個資。

使用這些易學、易操作的數位工具，授課者與觀課者可以根據觀課需求自定義觀察焦點，再透過數位化技術，即時與方便的記錄課堂行為，改善傳統紙本觀察的操作和後續分析負擔，並透過所記錄的客觀事實，以及自動產生的圖表、數據資料等，了解教學行為與學生反應，使回饋更加具體精確。目前已經開發六款數位工具，可供初任教師延伸學習，其網址如下：

表 1 數位觀課工具程式網址一覽表

工具名稱	程式網址	QRcode
通用時間線標記數位觀課工具：UTC 1.1 (Universal timeline coding digital observation tool)	https://bit.ly/utcdot1-1	

<p>軼事記錄時間線標記數位觀課工具：ATC 1.1 (Anecdotal timeline coding digital observation tool)</p>	<p>https://bit.ly/atcdot1-1</p>	
<p>間隔時間線標記數位觀課工具：ITC1.1 (Interval timeline coding digital observation tool)</p>	<p>https://bit.ly/itcdot1-1</p>	
<p>標的時間線標記數位觀課工具：TTC1.1 (Target Timeline Coding Digital Observation Tool)</p>	<p>https://bit.ly/ttcdot113</p>	
<p>事件時間線標記數位觀課工具：ETC1.1 (Event Timeline-coding Digital Observation Tool)</p>	<p>https://bit.ly/ETCDOT1-1</p>	

模組時間線標記數位觀
課工具：MTC1.1
(Modular timeline
coding digital
observation tool)

<https://bit.ly/MTC-DOT1-1>



資料來源：國立臺灣師範大學 113 年中小學教師專業發展人才培訓輔導計畫

(四) 運用 AI 協助議課、促進數位轉型

初階課程中也告知研習教師可藉由生成式 AI 協助分析觀察紀錄所得資料。觀課與被觀課教師參考 AI 的分析，再結合自身的教學實務經驗與理論支持，可以提供有力的實徵數據，驗證教學假設，協助教師反思並改進教學策略，促進專業永續發展（曾勤樸、張民杰，2024）。對初任教師而言，這些工具即能促進教師之間的資料共享與專業回饋，也能使初任教師能從資深教師的回饋與互動中反思學習，達到彼此教學專業成長與提升的目的。

四、結語

本文文末將前述中小學專業回饋人才初階培訓課程之名稱、主要內涵、特徵等，歸納如表 2。

表 2 初階專業回饋人才培訓課程一覽表

課程名稱	主要內涵	特徵
教師專業發展實施內涵	<ol style="list-style-type: none"> 1. 介紹教師專業發展的意義與政策演變。 2. 闡述十二年國教課綱總綱中教師專業發展重點及現行支持系統。 3. 分析終身學習教師圖像與專業素養指引。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提供教師專業發展的完整圖像。 2. 系統性介紹政策沿革與實施重點。 3. 啟發教師參與社群的動機與目標。
教學觀察與專業回饋	<ol style="list-style-type: none"> 1. 介紹公開授課與專業回饋的法令基礎。 2. 教學觀察技術與專業回饋的系統化實踐，包括 TDO 模式。 3. 使用數位工具進行資料記錄與分析。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 強調同儕共學與教師自主需求。 2. 結合數位工具提升觀察與回饋效能。 3. 運用 AI 促進議課與教學改進。

資料來源：作者自行整理。

初任教師若能參加並完成此一培訓課程，除了能夠對教師專業發展有整體的認識，並了解教師學習社群、公開授課與專業回饋對促進教師專業發展的重要性，以及數位觀課工具的運用及 AI 的協助，進一步必將更有能力面對任教初期的各種教學實務挑戰，提升其教學效能、強化自我省思能力、促進職涯發展等。綜觀之，此一課程對於初任教師具有直接且實用的積極價值。

建議教育部及各縣市未來能持續推動此一課程，並鼓勵初任教師參與，以奠定專業發展的基礎。再則，初任教師隨著任教年資，在符合資格後可進一步完成進階課程、教學輔導教師及講師培訓等課程，幫助自己，也幫助社群教師，同儕共學，持續專業成長，促進教學品質的提升，並為學生創造更佳的學習環境與學習成效。

參考文獻

- 黃寶億、丘愛鈴（2019）。跨縣市國中英語教師專業學習社群運作歷程與教學實踐之個案研究。師資培育與教師專業發展期刊，12(1)，103-125。DOI 10.3966/207136492019041201005
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 教育部（2016）。教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明書。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7844/51815/be4db826-d04a-4c5a-8820-91c7991a4cde.pdf>
- 教育部（2024）。教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點。 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000567>
- 國立彰化師範大學（2025）。中小學初任教師導入輔導暨知能研習計畫。 https://eii.ncue.edu.tw/Novice_apply/Apps/Sys/MasterIndex.aspx?flag=News
- 國立臺灣師範大學中小學專業人才培訓計畫（2023）。112年初階專業回饋人才課程 [PPT投影片]。取自 <https://docs.google.com/presentation/d/1WTr1doNnZLp6wSYKXRDPuTTAFzuhlCu/edit#slide=id.p1>
- 張民杰、賴光真、楊智翔、林昱丞、袁蕙淳、曾勤樸（2024a）。授課教師主導觀察數位工具之設計與應用。中等教育，75(1)，81-98。

DOI:10.6249/SE.202403_75(1).0005

■ 張民杰、賴光真、楊智翔、林昱丞、袁蕙淳、曾勤樸（2024b）。間隔時間軸數位觀課工具之開發設計。《教育研究與實踐學刊》，71(1)，107-124。DOI:10.6701/JEPR.202406_71(1).0005

■ 張民杰、賴光真（2019）。從教室內把大門打開：授課教師主導的教學觀察（TDO）。《臺灣教育評論月刊》，8(7)，102-106。

■ 曾勤樸、張民杰（2024）。教師專業發展的永續思考：從教學觀察的數位轉型談起。《臺灣教育評論月刊》，13(4)，108-115。

■ Hord, S. M. (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.

■ Kaufman, T. E., & Grimm, E. D. (2013). *The transparent teacher: Taking charge of your instruction with peer-collected classroom data*. John Wiley & Sons.

■ Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

■ Stanley, R. (2023). *5 Ways To Make Teacher Professional Development Effective*. <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/teacher-professional-development/>



國小初任教師的工作挑戰與因應

王金國

國立臺中教育大學教育系教授

閔柏惠

臺中市北屯區廊子國小校長

一、前言

對一位有意成為國小教師的人來說，不論落榜幾年，只要能通過教師甄試，成為正式教師必然是一件值得慶賀的事。近五年（2020-2024），因國小正式教師開的缺額較多，成為正式教師的人多，有許多剛從師資培育大學畢業、完成教育實習並應屆上榜的人也多。然而，上榜者「金榜題名」的喜悅似乎常隨著開學日與正式任職的到來而逐漸減少。這群教育生力軍除了在自己家鄉可住家裡外，會先面臨住宿、租屋或購屋的問題。正式任職後，他們的角色不再是實習生，不再只在教室中見習或輔助者，他們已是正式教師，必須完全負責教學與班級經營的工作，也必須配合各處室推動校內各項行政業務，有些初任教師也會被賦予或要求兼任行政職務。一旦就職後，所有教師應有的工作就會自動到來。然而，學校生態已與 20 年前不同，筆者常常會聽到初任教師針對自己教師工作提出辛苦的一面，包括班上學生、學生家長與行政工作的問題等。事實上，也有許多實徵研究探討了國小初任教師的工作挑戰、壓力或因應策略。例如：陳家安（2020）發現：國小初任教師面臨了許多壓力，包括了教學與輔導、人際關係、工作負擔、教師專業知能以及個人因素等五個層面的壓力。

初任教師是教育職場的新鮮人，無論是從師資培育的角度來說，或是教育行政主管單位、學校校長或主任，都應重視初任教師面臨的問題，並提供相應的支持或解決之道。本文期望藉由文獻探討、訪談初任教師及筆者實際接觸的經驗，提出國小初任教師的工作挑戰與因應建議，希望能協助初任教師減少困擾、克服挑戰，獲得正向及愉快的初任教師經驗。

二、國小初任教師的工作挑戰與困難

初任教師一詞，不同國家或文獻的界定不同。依照教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點，教學年資三年以下之專任教師為初任教師（教育部，2025），在本文中，初任教師亦指的是擔任正式教師三年內的教師。國內外已許多文獻曾提出初任教師在面對新的工作環境與角色時，會面臨到許多挑戰與困難。

（一）國小初任教師的工作

初任教師與非初任教師在法定工作職責上無本質差異，依教師法 32 條的規定，教師除應遵守法令履行聘約外，並負許多義務，包括：依有關法令及學校安排之課程，實施適性教學活動；輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格；從事與教學有關之研究、進修；依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動；擔任導師（教育部，2019）。

易言之，所有教師皆負有教學、輔導與管教學生、擔任導師、從事與教學有關之研究與進修、依據有關法令參與學校之學術、行政工作及社會教育活動等義務。只不過，教師會因職務不同而有不同的工作比重。例如，擔任導師者，在輔導與管教學生及親師溝通所佔的比重通常較未擔任導師者為重；兼任行政職務者，在行政工作中所佔的比重會比未兼任者多。

（二）國小初任教師的工作挑戰與困擾

雖然初任教師與非初任教師在職務上並無不同，然而，這些職務對初任教師來說，卻可能是一項挑戰或困難。范熾文、金冠廷（2024）訪談對象為八位初任教師後，歸納初任教師面臨課程教學、班級經營、行政職務與親師溝通輔導四大方面的工作困擾。另外，筆者曾於 2025 年 2 月非正式訪談四位國小初任教師，她們提及：她們在擔任教師時，面臨了許多挑戰與困難。綜合文獻探討及對初任教師之訪談，茲統整與摘述國小初任教師的工作挑戰與困擾如下：

1. 課程內容與教學策略不熟悉

對國小初任教師來說，雖然他們通過教師資格考試，也在小學實習了六個月。不過，進到學校任教後，他們教學的年段、領域與內容，並不一定是自己熟悉的，因此，他們必須花費許多時間來備課。倘若遇到未曾任教過的年級或領域，在備課上花費的時間勢必又更長。張德銳（2003）提及初任教師在教學初期，沈重的教學負荷與備課壓力會壓得他們喘不過氣。

2. 班級經營（特別是親師溝通）不熟悉

對國小初任教師來說，班級經營是他們覺得沒有把握，特別是親師溝通。對這群剛從大學畢業或研究所畢業、經實習並通過教甄的初任教師來說，因為欠缺與家長互動的實際經驗，使得家長其子女學校生活的關心與對初任教師的不放心，常讓初任教師備感壓力。另外，初任教師因經驗不多，在班級經營中，經常會有過往未曾遇過的校園事件。例如：特殊學生的輔導、學生間衝突的處理。初

任教師會因欠缺既往的基模會不知所措，或不知是否處理得當的焦慮感。

校園中偶發事件的處理對每一位教育工作者而言，都是職場上危機警報提升的時刻，不論是孩子受傷、學生衝突、師生衝突、孩子的挫折事件等等，都必須要敏覺到家長的感受並期待提供即時需求與資源。初任教師必須對於教育場域的法規與處理程序有清楚的瞭解，如霸凌事件、性平事件等等，以免讓自己陷於難解的情境中。若初任教師在第一時間未能將衝突事件處理完善、同理家長的情緒、協助家長陪伴孩子從偶發事件中得到成長的省思，常常難以撫平當事人的心情、得到理解與認同，甚至被認為是不適任教師，這對於初任教師的信心打擊非常的大。

3. 行政工作與業務不熟悉

行政大逃亡是近年來常見的教育現場問題，當現職教師對行政工作皆無意願時，部分學校會將期待投注於初任教師的身上。不少學校在初任教師報到後，即要求這些剛到校任教的初任教師兼任教學組長或訓育組長等行政職務（陳經綸、陳建志，2023）。

行政工作其實是學校運作中重要且有意義的工作，勝任愉快的教師也大有人在，此外，行政工作更是職涯發展為主任、校長的必經之路，在學習與成長良好的情形下，也能讓初任教師有很好的成長機會。不過，對初任教師來說，他們對行政業務並不熟悉。但若學校無良好的行政經驗傳承、良善的行政文化與校園氛圍，初任教師不容易在行政工作上有穩健的學習成長，反而會因為行政工作形成壓力與負擔。一旦他們有機會卸下行政職務，就不再願意兼任行政職務。

4. 校園文化不熟悉與生活適應問題

S. P. Gordon 提及對初任教師來說，初到一所學校，通常不瞭解校園裡正式的規則，也不瞭解校園中非正式的習慣與做事方式，也不瞭解校園中教師的次文化（張德銳，2003）。換句話說，初任教師到一所新學校需要去認識學校的規則、做事習慣與校園文化。

另外，除非教甄成績優異，名列前茅，否則，通常任教的學校不見得是自己心目中的首選。初任教師到一所新學校，必須去熟悉與適應任教學校附近的環境，其中，也包括居住及三餐等生活需求的滿足。有些學校偏遠、交通往返費時與不便，也會是初任教師面臨的問題之一（陳知穎，2024）。

三、協助國小初任教師突破工作困擾之作法

初任教師是教育界的生力軍，他們充滿教育熱情與活力。然而，他們也會因為經驗較不足，而在工作上面臨困擾、挑戰或壓力，若能系統性協助初任教師增進專業知能、適應教育環境，將能讓初任教師獲得正向的工作經驗，創造更美好的團隊協作與教育共好。

(一) 同理、關心與支持初任教師，初期不宜給予過多任務

誠如前述，初任教師到職後，會面臨許多問題、挑戰或壓力。筆者認為要協助初任教師解決這些問題，首先要多同理初任教師的感受，關心初任教師的工作與生活，再針對其面臨的問題提供支持與協助。

站在協助立場，初期不宜給初任教師太多工作，特別直接指定初任教師兼任組長或主任一職。初任教師到校的第一年，先熟悉學校環境與文化，熟悉教材內容等。待初任教師在工作與生活適應後，再依學校的人力配置與資源條件等，請初任教師兼任行政工作。

(二) 安排薪傳教師（mentorship）協助初任教師

薪傳教師是教育部為協助初任教師適應教學與學校環境所規劃的教師專業發展設計，旨在透過班級經營及教學表現優良且具服務熱忱者（薪傳教師）協助新進教師（初任教師）順利融入學校工作，提升其教學與班級經營能力，並提供相關支持。

依據教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點，針對教學年資三年以下之專任教師（初任教師）輔導，直轄市、縣（市）政府應督導學校遴派薪傳教師一人提供諮詢輔導至少一年（偏遠地區學校至少二年），透過對談、座談、課程研討、結合社群運作等多元形式進行；並於每學年度安排初任教師與同領域／科目教師進行備課、觀課及議課（教育部，2025）。初任教師應善用薪傳教師體系所建立的輔導機制，善用諮詢與增能機會，迅速完備自己課堂經營與班級經營的專業

(三) 辦理初任教師研習，提供初任教師輔導手冊，加速初任教師熟悉教育環境

每年都會有初任教師，教育部或各縣市均會初任教師辦理研習。在此研習前，建議能製作初任教師輔導手冊，將重要法規、初任教師常遇到的問題與解決之建議列出，讓初任教師可更有系統地認識相關法規、當前重要政策、校園中常遇到的問題與解決之建議。

以新北市為例，該市為協助新進教師順利銜接新北市教育環境，編製了「新北市國民小學新進教師攻略」，此攻略內除教師行事曆外，主要包括班級經營、課程教學、輔導特教等三大教師專業面向（新北市政府教育局，2023）。

(四) 參加專業學習社群，建立專業與人際網路

教師進入職場後，仍需持續進修，要能保持主動學習的能力與動力，並由獨立工作的文化轉向共同工作的文化，教師應藉由教師專業學習社群來促進自身專業成長，以及提升學生學習表現（黃政傑，2021）。

初任教師要秉持終身學習及主動學習的態度，宜積極參加教師專業學習社群，藉以建立專業與人際網路，讓自己在學校任教時不孤單。

(五) 建立成長型思惟，做正向的歸因

初任教師在工作上因欠缺經驗而遇到挫折或挑戰是必然會存在的，初任教師除了可向外尋求資源與協助外，自身也應該建立成長型思維（growth mindset），相信自己可以透過學習與努力而做得更好（蔡進雄，2018）。

另外，初任教師在做成敗歸因時，宜建立正向的歸因方式。依照 Weiner(1985) 的歸因理論，個體會去解釋自己成功與失敗的原因，其解釋會影響個體的情緒與未來的行為。初任教師進行成敗歸因時，應將成敗歸因為努力、策略及可改變的因素，避免將之歸為能力不足或不可控因素，以減少其挫折感。

(六) 經營良好人際關係，健全生活適應與美好生活

初任教師進入職場，若能迅速融入在地文化，理解在地家長與社區對教師的期待，取得當地生活資訊，可讓自己的生活安適自在，生活更加愉快。初任教師可透過同學年、同領域教師、行政人員、或租屋房東與鄰居等經營與建立良好的人際關係，兼顧生活與工作，讓教職生活與生涯發展更美好。

四、結語

初任教師是教育職場新鮮人，也是教育界生力軍。他們擁有教育熱情，具備教育專業，但也因欠缺經驗而面臨困擾或挫折。初任教師常會面臨課程內容與教學策略不熟悉、班級經營（特別是親師溝通）不熟悉、行政工作與業務不熟悉及校園文化不熟悉與生活適應等問題。對此，本文提出六項因應作法，前三項由政府或學校來協助初任教師，後三項則需初任教師必須自己主動參與及發展。易言之，政府、學校或教師本人都可以且需要為初任教師的工作適應問題做一些協助，期許這些做法能幫助初任教師儘快適應教職生活並樂在工作。

參考文獻

- 范熾文、金冠廷（2024）。給初任教師一扇窗口——國小初任教師工作困擾與學校支持措施。《學校行政雙月刊》，150，92-113。
- 張德銳（2003）。中小學初任教師的教學困境與專業發展策略。《臺北市立大學教育行政與評鑑學刊》，28，129-144。
- 教育部（2019）。教師法。取自全國法規資料庫。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020040>
- 教育部（2025）。教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點。教育部。
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?media=print&id=GL000567>
- 陳家安（2020）。國民小學初任教師工作壓力與其因應策略之研究（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳經綸、陳建志（2023）。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(1)，85-111。
- 黃政傑（2021）。開啟教師專業學習社群的未來。《臺灣教育評論月刊》，10(5)，1-8。
- 新北市教育局（2023）。新北市新進教師攻略。
https://www.ccps.ntpc.edu.tw/var/file/0/1000/attach/74/pta_8_7001646_33077.pdf
- 蔡進雄（2018）。成長型思惟模式的教育新趨勢。《國家教育研究院電子報》，170。
https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=3&edm_no=170&content_no=2989
- 羅寶鳳、陳麒（2020）。初任教師工作困擾、教學效能與專業表現之研究。《教育科學研究期刊》，65（2），37-71。
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.



日本「令和的日本型學校教育」方案中的 師資培育改革論析

林雍智

亞洲大學幼兒教育學系助理教授

一、前言

日本與臺灣的師資培育制度有高度的相似之處，兩國發展的軌跡雖然在時間點上並不一致，但迄今都以「開放制」師資培育的精神選才，並且除了職前培育外，包含任（聘）用以及到在職專業發展上，從制度設計、制度效果與近期熱門議題，甚至是聯結到教師的工作場域：學校制度上，都有相當多可對照比較之處（林雍智，2021；楊思偉，2020）。

在廣義的師資培育制度中，日本的職前培育教育學程的學分數、課程結構，任用上的專業證照制度與定期調動制度，在職專業發展上的初任研習系統與定期強制研習規定、為確保師資素養與水準的教師評鑑與教師換證制度，都有臺灣的學者對其進行詳細的探究（吳清山等人，2021；林雍智，2021；林雍智，2019；楊思偉，2020），然而社會發展的速度極快，日本的教職市場在社會背景的衝擊下也面臨的諸多問題，例如教師採用倍率過低（以國小為例，日本 2024 年度正式教師錄取倍數全國平均約為 2.2，代表 2.2 人中就有 1 人錄取），教師工作的過度勞動，導致志願當教師與志願修讀教育學程的人數降低等（林雍智，2023；東洋經濟 education × ICT 編集部，2025）。有鑑於社會環境的變動，日本近期提出的師培改革方案，乃是從 2015 年時由中央教育審議會（2015）所提出的「未來教師素養提升」的答詢報告開始進行。該報告提出的改革方向大致有「自職前培育到任用與研習的支持教師學習的方案」與「建構支持持續學習的教職系統」兩項，前者著重的是對教師本身的改革、後者則是提供支持的教育行政機關和師培大學等的對應策略。

中央教育審議會（以下簡稱中教審）提出的報告，確定了自 2015 年後的師資培育體系的基本改革方向。不過，隨著日本新天皇在 2021 年上任並改紀元為「令和」後，文部科學省公布了「令和的日本型教育」方案，宣示今後重大教育革新的方向（中央教育審議會，2021）。為了在師資培育制度上也能符應「令和的日本型教育」方案揭示的理念，中教審隨後亦在 2022 年 12 月提出「擔任『令和的日本型教育』的教師培育、任用、研習等定位」答詢報告。可以說當前日本師資培育改革的制度框架，係以中教審 2015 年的答詢報告為基本架構，再以 2022 年的答詢報告補充強化革新的方向。由於若要接續過去臺灣學者對日本師資培育制度的探究成果，當需瞭解最近的改革方向以形成完整的知識體系。目前臺灣亦正在進行師資培育課程架構與學分數調整的研議，學程中如何納入新興議題（如偏鄉教育、實驗教育等）課程亦受到討論，且部分師培大學已有同時提供中等教育與初等教育教育

學程，這些改革的方向與日本亦有相近之處，互相參考的價值乃隨之浮現。

因此，本文乃將重點置於論析在「令和的日本型學校改革」引導下的師資培育改革方向，透過對其之概述提供臺灣後續師培改革之參考。茲簡述中教審的 2015 年方案，再敘述「令和的日本型學校改革」中師資培育的改革內涵和配套措施。

二、2015 年版的師資培育革新方案

中教審於 2015 年提出的改革方案，日文原名為「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」。若解析日文原名，則會出現如「擔當學校教育角色的教師」、「資質能力」與「向上」三個關鍵詞。因此最接近原意的中譯，可為「提升日後擔任學校教育角色之教師的素養增能」方案。以下，逐一說明方案內涵。

（一）革新背景

依照中教審（2015）的闡述，方案的革新背景有五，包含課程與教學方法的改革，如從學生的主動學習（active learning）到教師必須做的課程經營、對應國小引進英語科、道德科、特教等新議題、實現團隊學校（team school）（即學校以配置多種專業人才組成團隊學校、而非學校團隊）、社會環境的急速變化（如少子化）以及教師的大量退休與學校課題的多樣複雜化等。不過，背景上，亦受 OECD（經濟合作暨開發組織）2013 年發布的 TALIS（教學與學習國際調查）評比結果的影響，該評比顯示了日本教師的自我滿意度感（包含再有一次機會會不會選擇當教師、教師工作有獲得社會高度評價等）低於 OECD 會員國平均，因而使得提升教師的素養和熱忱成為促動革新的因素（中教審，2015）。

（二）方案的主要內涵

此方案採廣義的師資培育解釋，對自職前培育、教師任用與研習系統提出系統性的革新策略，而非僅聚焦於職前培育上，其主要課題有：

1. 職前培育革新：**a.**師資培育課程體系應朝最低限度且必要的基礎修課改革；**b.**充實更多實際體驗了解學校現場與教職的機會；**c.**對教育學程進行品質保證與提升；**d.**改進學科領域科目和教育專業科目的分斷與細分化的現象。這些改革的目的，在於反應文部科學省提出的「理論與實踐的循環」（理論と実践の往還）標語，經由重視職前培育中的見習與實習來讓師培生增加實務經驗。
2. 教師任用革新：**a.**明確提示教師圖像與選考方法，以確保優秀教師；**b.**檢討推動統一教師甄試；**c.**選考時，需同步改善學校教師年齡分布不均勻的問題。

3. 教師研習革新：a.改進教師因忙碌無法確保參與研習時間的問題，如提供教師能維持自我持續學習動機的環境；b.將研習觀配合「主動學習」轉化；c.改善既有的強制性初任教師研習和第十年度研習制度。這些改革的目的，旨在整合分散的研習，讓教師能基於職涯專業發展的需求規劃有系統的研習。

其次，為了達成上述課題，所需要提供的配套措施，則由地方政府建立教師培育指標開始（大杉昭英，2020），再構築地方教育委員會和師資培育大學（以下簡稱師培大學）端的配套支持措施。

（三）方案帶來的重大改變

伴隨上述三項內涵的落實所帶來的重大改變，在職前培育上，文部科學省有對全國的師培大學提出開設的教育學課程架構中，應有師培生應共通習得的「師培核心課程」（文部科學省，2017）。教育學核心課程的架構，除全國共通性課程外，尚允許師培大學開設符合社區、地區及學校現場需求的課程，以讓師培大學可以發揮自主性和獨特性。不過，開設時則需依據由地方政府建構的「師資培育指標」，有系統性的依據各教師證照需求的學分數開設課程。其次，文部科學省亦希望教育學程內的「教學實習」應該從早期做起，例如透過學校參訪等機會逐步推動，使師培生願意找到願意任教的意願和方向。

任用體系上的革新亮點，在於製發「特別教師證書」與建立特別兼任教師制度給多元化專業人才到學校授課之用。因應科技革新與時代發展的需求，許多受學校邀請前來授課者並不一定具備教師證照，因此採行「嚴格證照主義」（即要任教某階段某科，應具有該階段該科的證照）的日本，乃提出放寬「特別教師證書」的規範，讓二級政府可以製發特別教師證書給未具教師資格的專業人才到學校任教的機會。至於特別兼任講師制度，則是指聘用藝術家、奧運國手、各議題的專家到校教授某學科領域，不過迄今以這二種身分進到學校教學的外部專家，人數仍少（文部科學省，2024）。其次，文部科學省認為辦理全國統一教師甄試（考試）可以減少現今都道府縣各自命題的負擔，且統一與提前考試日期，可讓師培生不會被其他民間企業等招聘所搶走（前田麥穗，2020）。因而責成全國教師研習中心（正式名稱為教職員支援機構）研擬考題並實施。不過迄今為止只有九州各縣在 2024 年 6 月 16 日統一辦理，其他各縣仍在觀望中（教育新聞，2024）。

在研修體系上的革新則是要求二級政府：都道府縣根據「師資培育指標」訂立教師研習計畫、提供教師研習機會。本方案放寬具有教師任用人事權的二級政府可開設研習的限制。讓二級政府的教育行政機關可以彈性調整法定的初任教師研習

與十年經驗者研習的時間和內容。

三、2022 年版的「令和的日本型學校教育」革新方案

中教審提出的 2022 年版革新方案，在定位上係為 2021 年提出「令和的日本型學校教育」革新的一環，旨在培育能夠肩負推動令和教育的多元、專業的教師。以下，逐一說明方案內涵。

（一）革新背景

中教審 2021 年提出的「令和的日本型學校教育」重點，係基於時代變遷下學校教育觀與學習觀的改變，提出學校如何符應現行課程標準（於 2020 年開始實施）揭櫫的核心素養學習的改革方案（中央教育審議會，2021）。該方案最重要的內容乃提出學生的「個別最適化學習」和「協作教學」理念，因此該方案在學生學習上亦算是課程標準的補充說明（林雍智，2024；澤井陽介，2022）。此外，在該方案中，亦有說明九大從幼兒教育到教師圖像的改革論述，也就是說，隨「令和的日本型學校教育」之後提出的 2022 年版的師資培育革新方案，亦屬於「令和的日本型學校教育」方案的補充。

由上可知，該方案的重點是師資要能夠實踐學生圖像，成為：1.在教職生涯中能持續精進；2.能引導每位學生展現學習最大可能性；與 3.成為支持學生進行主體學習的陪伴者之教師。該方案也想要確保學校能任用教育界內部或來自外部的多元人材，透過提高教師的素養，打造高品質的團隊專業能力。

不過，該方案的構想，也深刻的反應了日本當前社會情勢與教職市場面臨的問題。例如教師過勞、多元需求學生的存在、教職市場缺教師（東洋經濟 education × ICT 編集部，2025）等，也有和如降低班級人數、學校工作方法改革（働き方改革）等其他改革方案聯結。

（二）方案的主要內涵

該方案的主要內涵承繼 2015 年版本，亦聚焦在職前培育、任用、教師證照與研習制度上，且亦帶有減輕師培生和現職教師負擔、提升教職魅力的用意存在。該方案的主要革新共分五大項目，分別為：「肩負令和的日本型教育所應具備的素養」、「打造多元且具專業性的高品質教師社群」、「教師證照的定位」與「師培大學之大學部與研究所的定位」與「支持教師的環境整備」。

其次，革新的主要課題有：

1. 職前培育革新：a.持續檢討師資培育核心課程與師資培育指標；b.強化師資培育大學的大學部和研究所的聯繫和銜接；c.提高教師的就業率；d.改變既有教學實習課程的作法；e.指定「師資培育旗艦大學」進行先導型教育學程的研發等。此系列改革的目的，在於精進師資培育的目的，並讓師培大學進一步提出切合地方需求的培育系統。
2. 教師任用革新：a.教師甄試辦理日期提早與甄試的多軌化（如大三亦可報考、委由民間企業辦理適性考查等）；b.放寬特別教師證的運用途徑與促進該類教師甄試的實施；c.強化地方教育行政機關和大學間的合作等。此系列改革的目的，在於確保優秀教師願意投入教職市場，並廣納師培系統短期內未能培育的專業人才。
3. 教師研習革新：a.辦理持特別教師證書者的研習；b.建構校長等主管的培育指標、辦理初任校長研習；c.整合教師的研習履歷紀錄與平臺；d.促進持有教師證照的非現職教師的圓滑的就職；e.持續推動工作方式改革（改進教師編制員額、推動學校數位轉型、依教師工作量調整薪資等）。此系列改革之重點，在於教師與校長專業發展系統的整合，以及緩解令和年間最受矚目的「過勞」問題，改善教師的工作負擔。

為推動上述革新，文部科學省（2023）亦盤點了上述三課題的優先推動項目與推動時間點，發表迄 2025 年度已進行的「改革工程表」。例如：「肩負令和的日本型教育所應具備的素養」包含 9 項計畫、「打造多元且具專業性的高品質教師社群」包含 20 項計畫、「教師證照定位」共有 6 項計畫、「師培大學之大學部與研究所的定位」涵蓋 10 項計畫，「支持教師的環境整備」則有 8 項計畫。

（三）方案帶來的重大改變

該方案帶來的重大改變，可聚焦在「教育學程的彈性化」、「教學實習實施時期的性化」、「教師甄試的早期化與多軌化」與「擴大持特別教師證書者之任用」四項觀之（田中博之，2023）。

該方案放寬大學入學時未修讀教育學程的學生，可在中途修讀二年教育學程，完成修讀後取得「二種教師證照」。日本所謂「二種教師證照」（國小需修 45 教育學分）原係授予二年制短期大學的師培生，在正式任教後負有在一定期間取得無效期「一種教師證照」（國小需修 67 教育學分）的義務（林雍智，2007）。本方案中對於職前師培的放寬，算是一種特例的學程，旨在應對當前教師不足的狀況，並滿足大學其他非教育學群各系之學生修讀教育學程上的負擔。其次，方案也促進師培生一併取得國小和國中的教師證照。此舉目的乃在於讓日本當紅的九年一貫制「義務教育學校」的教師可以跨學習階段授課。再者，則是日本當前也提倡國小高年級的「專科教師制度」（英文、自然、數學、體育），所以修讀國小教育學程者，亦可加修國中的各科學科課程，取得專科教師資格。

在「教育實習上的彈性化」改革上，最受到矚目的是方案改變了過去一律在大四進行教育實習（臺灣已改稱為教學實習）的做法，讓師資培育大學依據自己需求和國小、國中等教育學程特性的差別採用彈性的方法實施。例如表 1 為北海道教育大學所安排的案例。

北海道教大的幅員廣闊，輔導區境內多數皆為偏鄉小校，由該表來看，該大學為了促進學生能有意願前往偏鄉服務、且不懼怕擔任畢業後任教，從大一就開始安排偏鄉體驗實習。並且搭配教育學程中開設「偏鄉教育概論」、「偏鄉教育實踐論」等科目培育符合地方需求的師資。

在「教師甄試的早期化與多軌化」上，主要目的仍著眼於教職市場要比其他民間企業或公務員考試更早一步確保人才，因此將教師甄試提早到 7 月辦理（9-10 月放榜）。此外，還有辦理任用專業人才的特別教師甄試，以及讓師培生提交的履歷能反應出修讀教育學程、參與教學實習的成果，或是允許提出民間企業的適性檢查來佐證學習成果等作法。

表 1 北海道教育大學教學實習課程的設計

年級	主要項目名稱	教學實習重點
一、二	●偏鄉學校體驗實習 I ○教育現場研究 I（學校基礎）；偏鄉學校體驗實習 I	從大一師資生開始到偏鄉學校，體驗和孩子之間的互動。必修的教育現場研究 I 和 II 在星期五實施，讓師資生有時間到偏鄉學校現場和孩子、教師建立人際關係
二	●基礎實習 ○大二修讀教育現場研究 II（學校基礎）、教育田野研究 III（學校應用）、教育現場研究 III（學校應用）、教育現場研究 V（長照體驗）、教育現場研究（特教）	學習如何領導與被領導；實習課程與學校現場研究等科目在同學年中一併實施，讓大二學生體會教育實習的重要性
三	●教育實習 I（主要教師證照時習）；偏鄉學校體驗實習 II ●偏鄉學校體驗實習 II ○教育現場研究 IV（學校發展）、教育現場研究 VI（道○地區體驗）	學習如何領導與被領導；取得主要教師證照（主要學科領域），時間為 5 週
四	●教育實習 II（次要教師證照實習）；特教實習 ○偏鄉學校體驗實習 III	取得次要（主要學科領域外）的多數證照（不同學科領域）所需要進行的實習。時間為 2 週

資料來源：引自「以《理論與實踐的往返》為前提的偏鄉教育計畫與教師教育」[專題演講]，玉井康之，2023，臺北市立大學。

至於「擴大持特別教師證書的人才任用」上，雖然讓地方政府可以放寬以特別教師證書任用專業人才，也讓專業人才有取得特別教師證書或是到學校擔任特別兼任教師的可能。不過依文部科學省（2024）的統計，近 20 年來，取得特別教師證書者僅有 2774 人，而擔任特別兼任教師者在 2022 年度也僅有 19,515 人，數量

仍非常少，未來在教師證照條件持續鬆綁、配合上述兩類者的在職研習系統，對學校在取得多元人才上應有助益。

值得一提的是日本自 2009 年引進的教師換證制度（林雍智，2021），在實施 10 年後，已於 2022 年 5 月修法廢止。由於以教師參與講習作為換證條件，與教師研習系統過於相似等因素，制度上路之後飽受批評（吳清山等人，2021），廢止後，日本現職教師的專業發展，重新回到以研習體系作為主要途徑。

四、對臺灣師資培育的啟示

本文提到日本近期以來師資培育改革的兩項革新方案，並對 2022 年版本的「令和的日本型教育」方案中的師資培育改革進行較為詳細的闡述，其目的乃在於析出日本師資培育改革的方向，並從較重要的具體項目中探求可供臺灣對照與參考的啟示，本文依照日本改革的精神，並按職前、任用與研習三階段排序，扼要提出四項啟示於下：

（一）師資培育的革新需連結職前培育、專業證照制度與在職專業發展

從日本兩項師資培育改革的內涵來看，政策上係採廣義師資培育的觀點，縱貫師資職前培育、任用與研習，提出整體的改革構想，也因此能在後續推動的配套政策上整合各階段的需求，如在彈性任用多元教師上，從職前師培大學可規劃因地需求的彈性課程與漸進式的教育實習課程，再到培育上地方政府與大學的合作，這些都看得出各配套相互連結的用意。

師資培育領域是一個龐大的體系，由於各制度牽一髮動全身，任何細項的改革都難以單獨成功。復以臺灣在師資培育制度上的研究能量，相較於該領域中已有充沛蓄積的職前師培及在職教師專業發展文獻仍算少見，因此未來在通盤檢討師資培育制度上，仍需師資培育各子領域的專家建立共識後形成改革方案。

（二）師資職前培育課程的更動，需要因地制宜且有研究結果支持

日本的師培生要取得教師資格，所需履修的教育學程學分數約為一般大學生的 1.5 倍，復以兩項改革方案推動下師培大學的因地制宜課程，以及鼓勵修讀取得兩種以上教育階段的教育學程，都可能讓師培生感到壓力。玉井康之（2023）以北海道教育大學為例，舉出該大學的師培生要取得幼、小、中、高、特教中之兩種以上資格，約要修讀 150 至 200 個學分。若再加上一年級開始就需到偏鄉學校參與體驗實習課程，可謂負擔不輕。

這些，或許是放寬師培大學可以依照地方需求彈性調整課程所帶來的壓力。日本在 2022 年方案中指定四所大學成為「師資培育旗艦大學」，試辦師培課程改革。這四所大學為東京學藝大學、福井大學、大阪教育大學與兵庫教育大學，其任務需改革既有教育學程，同時也被賦權整合不同教育階段教育學程及現有學程中的各學科課程，或是以新課程取代既有課程，讓師培生更順利取得兩種以上資格。目前，四所大學推出的教育學程框架皆不相同，後續成果值得關注之。

對照臺灣，各界對師培職前課程改革的需求亦高。部分認為教師素質的良窳來自職前培育、部分則認為當前熱門議題，如偏鄉教育及實驗教育等應成為學程的必修或選修課。惟一味加重教育學程的量，而不是從整體教育學程體系變革上著手，似乎也會遇到日本刻正面臨的「修讀學分數太多」的問題。其次，臺灣訂有「教師專業素養指引」做為職前教育階段的課程基準。相同的，日本在上述革新中也有發布職前培育用的「師培核心課程」與在職專業發展用的「師資培育指標」。然而，日本中央政府的職責是制定「師培核心課程」並公布「指針」做為地方政府建構指標之參考，真正建構師資培育指標的是地方政府，而臺灣則是全國共通版本。日本會尊重地方的因素，係為「地方幅員遼闊、各地教育生態差異大」、「中小學教師的人事權為地方權責」，此外還有長期以來政制上對於地方分權的呼聲從未停歇，例如「道州制」一直都有人提起（大塚真介，2024）。文部科學省更在 2022 年方案中發布「修正指針」，供地方政府修正培育指標、以符合革新方案的精神（文部科學省，2022）。對照日本，臺灣能否給予師培大學在職前師培課程的調整上更大的彈性，也給地方政府更大彈性，使師培大學可以基於因地制宜的特性與地方政府合作建構完整的廣義師資培育系統，值得探討。若欲比照日本指定師資培育旗艦大學作法，亦可先由幾所師培大學與地方政府合作建構師培指標，再經研究整理後來改革課程，避免讓教育學程受到未經整體考量的任意變革。

（三）在取得複數教師證照上需努力者，包含師培大學與師資生

日本的師培大學，大多同時開設兩種以上資格的教育學程供師培生選讀。部分師培大學有開設幼、小學程，部分則有小、中學程。只不過革新方案提出前，需要師培生自行去調整課程修讀安排，也要參與不同教育階段的教育實習課程。2022 年革新方案所關注的焦點，是要同時要讓「師培生」與「現職教師」能以較簡易的方式取得第二種資格，而這種資格是當前日本推動九年一貫學校、國小高年級專科教師制度以及國高中其他領域任教所需的。

此套制度設計的背景脈絡，當然離不開少子化與人口社會移動到大都會所帶來的學校規模縮小與學校整併的發展。「設施一體型」九年一貫學校的興起，主要是解決國中、國小學校規模降低對學生造成的影響，也被作為學校整併後的代替方案而受到支持（林雍智，2016）。高年級的專科教師制度則是在臺灣已實施多年的

做法，至於國高中教師任教其他領域，則是關注在規模縮小後的國高中師資已必須跨科教學，為了不違反自己訂下的「嚴格證照主義」精神，才透過革新方案放寬取得的難易度。

臺灣過去的師資培育一向採取中等教育與初等教育分流的作法、近期則有臺灣師範大學、高雄師範大學等增設國小教育學程，並提供跨階段修課的空間。類似日本的幼小組合、小中組合的歷史尚淺。另外臺灣提供現職教師以加註專長方式取得其他領域任教資格，則屬一種「資格」的取得，而非貫徹教師專業證照主義的作法。未來若要完善教師專業證照制度，則師培生與現職教師取得複數證照的多套作法，宜盤點以形成較具系統性的制度。

（四）為學校引進多元優秀師資，應有制度與配套政策支持

日本 2022 年的革新方案有鑑於日益低下的教職人氣度，以及學校亟須引進各種專家（如護理、AI、特教、外語、體育競技、文化藝術或是留學歸國者），放寬了過去已有的特別教師證書及特別兼任教師的取得、甄試與研習規定。另外也針對職前師培階段增設了短期取得教師證照的特例途徑。此套制度設計的背景脈絡、來自近年中小學教師任用倍率的下降（東洋經濟 education × ICT 編集部，2025），也受教師過勞的影響（林雍智，2023）。

據「全日本教員組合」（2025）的統計，2024 年度全日本的教師懸缺為 4,739 人，引進多元人才雖有助於學校覓得足夠專業的師資，也能暫時解決不足額問題。不過真正的問題，恐怕是出在教師授課時數過多，以及校務處理、家長應對、指導社團等非教學工作造成其過勞所導致。雖然日本推動「工作方式改革」以求減輕教師負擔，也有提高部分加給，但全體的改革從教師懸缺數字上來看，似乎未有成效。

臺灣當前的校園文化對教師來說，亦是一個負擔。如開不完的校事會議、參與各種競賽活動以及日趨複雜的級務處理、家長應對，以及小型學校教師面臨的工作「個業化」（isolation tendency）：即缺乏足夠同儕支撐而導致的孤立現象等，也導致不易尋得優秀教師的困境。有些國、高中要聘代理教師，尚需公告超過 30 次才能等到報名者（王韻齡、趙宥寧，2024）。或許臺灣亦有引進多元優秀師資的需求。此外，還有實驗教育界期待的「認可制」（即將教育學程改為研習後的認可制）或是特定教育理念（如華德福教育）是否應授予教師證照等，日本確保多元優秀師資的做法，如提前辦理教師檢定與甄試等，以及如何在法規修訂上反應出改革的重點，或有參考之價值。

五、結語

日本 2022 年提出的師資培育革新方案，係承繼 2015 年的方案而來，其更補充了制度建構上與施政上的未竟之處。文部科學省在系列改革中設定有各行動者，包含文部科學省、教職員支援機構、一般大學、師資培育大學與教育學院及地方教育行政機關，期待透過各行動者在五大革新項目上的合作，達成師資培育革新之目的。

不過，從整個背景脈絡來看，令和的日本型教育師資培育系列革新，仍帶有解決日本社會問題、教職市場及學校現場需求的濃厚現實主義色彩。相較於 1970 年到 1990 年間的師資培育學者對師資培育提出的方案較聚焦在哲理上（如師資培育的圖像、課程哲學觀等）與內部需求（如五年一貫制師培），令和年代的改革可謂是一種迫於現實需求的改革。我們應該注意到的是，日本的師資培育改革一向以緩步著稱，然而近期的革新似乎有加速的現象，但成果能否為教師、教師團體和社會各界接受，或許仍待時間考驗。一如飽受抨擊，但實施 13 年的教師換證制度已於 2022 年廢止，日本這次將包含師資培育改革在內的教育改革賭上「令和」和「日本型」的字眼，似有在時間線（縱軸）和國際評比（橫軸）上賭上國運而必須成功之意。其後續發展值得吟味。

本文提到的日本近期師資培育改革改革特色，在職前培育上較受重視的有教育實習的提前辦理、教職核心課程的修訂，任用部分有提早確保優秀師資與擴大各種專業人才投入教育行列，在研習系統上則有讓各地方建立培育指標，以反映地方教育現場的師資需求，這些都屬於大方向的更動，也值得作為臺灣的參考。

對臺灣來說，一直以來皆有持續進行師資培育改革，亦是一個複雜、涉及多面向的問題。有些課題尚且超越師資培育層級、牽涉到大學總學分的設定，或是地方政府和師培大學如何搭配的問題。師資培育的革新遠非一篇文章即能道盡，本文也僅能摘要日本革新的重點提出可供借鏡之啟示。然而，少子化與社會移動、多元與包容、邁向共生與永續的社會發展是臺日共通之處，當中基於制度相近的基礎，關注日本改革方向，除了是對臺灣師資培育學者在日本研究上的接續，亦是映照與預測自身改革成果的一途。

參考文獻

- 大杉昭英（2020）。育成指標と研修計画の検討：学校を取り巻く今日の課題を踏まえて。学校改善研究紀要，2020，1-10。
- 大塚真介（2024）。日本再生の道：地方分権と道州制の提案。東京都：星雲社。

- 中央教育審議会（2015）。これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）。https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf
- 中央教育審議会（2021）。「令和の日本型学校教育」の構築を目指して：全ての子どもたちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現（答申）【概要】。https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_1-4.pdf
- 中央教育審議会（2022）。『令和の日本型学校教育』を担う 教師の養成・採用・研修等の在り方について ～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）。https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf
- 文部科学省（2017）。教職課程コアカリキュラム。https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf
- 文部科学省（2022）。公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針（令和 4 年 8 月 31 日改正）https://www.mext.go.jp/content/20220901-mxt_kyoikujinzai01-000023812_1.pdf
- 文部科学省（2023）。「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等に関する改革工程表（案）。https://www.mext.go.jp/content/20230320-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-12.pdf
- 文部科学省（2024）。特別免許状及び特別非常勤講師制度について。https://www.mext.go.jp/content/20240507-mxt_kyoikujinzai01-000014888_01.pdf
- 玉井康之（2023，12 月 25 日）。以《理論與實踐的往返》為前提的偏鄉教育計畫與教師教育〔專題演講〕。臺北市立大學，臺北市。
- 田中博之（2023）。実践教育法規。東京都：小学館。
- 王韻齡、趙宥寧（2024）。「全面告急」快開學仍缺老師！有 12 個月全薪，為何 113 年代理教師仍是「史上最難招的一年」？翻轉教育。<https://flipedu.parenting.com.tw/article/009483>
- 全日本教員組合（2025）。「教育に穴があく（教職員未配置）」実態調査結果（2024 年 10 月 1 日時点）。<https://www.zenkyo.jp/news/11313/>
- 吳清山、王令宜、林雍智（2021）。中小學教師換證制度之研究：體系內涵、遭遇阻力與配套措施。教育科學研究期刊，66(3)，161-190。[https://doi.org/10.6209/JORIES.202109_66\(3\).0005](https://doi.org/10.6209/JORIES.202109_66(3).0005)

- 林雍智（2007）。日本教師專業證照制度與實務作法。《教師天地》，150，129-140。
- 林雍智（2016）。探究日本九年一貫型「義務教育學校」的設立與爭議：學制變革觀點。《教育研究與發展》，12(3)，53-76。 <https://doi.org/10.3966/181665042016091203003>
- 林雍智（2019）。日本中小學教師及校長的專業發展制度、改革動向與啟示。 <https://www.Koryu.or.jp/Portals/0/nittaichiteki/fellow/2018linyongzhi.pdf>
- 林雍智（2021）。開放或統制？日本師資培育及證照制度的閉鎖性發展及啟示。《教育研究月刊》，332，130-144。 <https://doi.org/10.53106/168063602021120332009>
- 林雍智（2023）。日本教育的危機：教師過勞。《學校行政雙月刊》，143，226-240。 [http://doi.org/10.6423/HHHC.202301_\(143\).0008](http://doi.org/10.6423/HHHC.202301_(143).0008)
- 東洋經濟education×ICT編集部（2025）。4700人超の教職員未配置、全日本教職員組合「教育に穴があく」実態調査の衝撃学校現場の悲痛な声、子どもへの影響を懸念。 <https://toyokeizai.net/articles/-/854770>
- 前田麦穂（2020）。「教員採用統一試験」の政策形成過程：「負担軽減」のロジックに着目して。《国立教育政策研究所紀要》，149，7-23。
- 教育新聞（2024，2月29日）。2025年度（2024年実施）教員採用試験日程【九州・沖縄】。 <https://www.kyobun.co.jp/ad-articles/kg2024022907>
- 楊思偉（2020）。《比較教育（第二版）》。新北市：心理。
- 澤井陽介（2022，12月24日）。國小社會科教學的理論與實踐〔主題演講〕。2022素養導向探究式教學實踐研討會，臺北市。



突破新手困境： 花蓮縣初任教師導入輔導機制之建構與實踐

連安青

花蓮縣教育處課程與教學發展中心執行秘書

游可如

花蓮縣教育處課程與教學發展中心副主任

李國明

花蓮縣教育處課程與教學發展中心主任/中正國小校長

鄭嘉毅

花蓮縣教育處地方輔導小組召集人/富世國小校長

一、前言

初任教師在正式踏上教學崗位後，須迅速適應學校環境、提升教學效能、掌握班級經營策略，並持續精進專業能力（羅寶鳳、陳麒，2020）。初任教師的前幾年往往是職業生涯中最具挑戰的階段，除了教學挑戰外，還需面對求生存、適應與是否留任的抉擇（許籐繼，2010；黃彥超，2023）。薪傳教師的陪伴與適當的導入輔導機制可有效協助初任教師渡過此階段（丁一顧，2003；Le Maistre & Paré, 2010）。

為此，教育部推動「初任教師導入輔導計畫」，透過中央、地方政府與學校的合作，建構支持體系，提供專業指導與心理支持，增進初任教師的適應力與教學自信（教育部，2024）。本文以花蓮縣 112、113 學年度初任教師導入輔導機制的建構與實施為例論述，期望為初任教師支持機制提供具體參考。

二、初任教師導入輔導的挑戰

「教育部中小學初任教師導入輔導暨知能研習實施計畫」規定為每位初任教師配對薪傳教師提供三年陪伴、諮詢與輔導。初任教師應聘當年參加中央辦理全國性的導入研習外，各縣市政府需規劃與執行「初任教師志業暨教學實務導入研習」、「教師回流對話與回應」及「薪傳教師培訓」。

花蓮縣教育處為執行此計畫，首先盤點面臨的挑戰如下：

（一）地理條件與教育環境限制

花蓮縣地形狹長，南北相隔 160 公里，交通不便使教師聯繫困難；縣內族群多元，快速掌握不同文化脈絡融入課程設計亦是初任教師的挑戰。此外，師資流動頻繁，且年資偏低，合資格薪傳教師難覓，增添初任教師導入輔導機制的實踐難度。

（二）小校小班的教育挑戰

縣內近 80%的國小少於 12 班，校內不易找尋教授相同年級、相同領域教師共備。且因多數學校規模較小，教師需同時承擔教學與行政工作。初任教師須快速適應當地教育特質，理解學生需求，這些皆需有效導入輔導提供支持與協助。

（三）大規模甄選帶來的挑戰

112、113 學年度兩年間，花蓮縣累計錄取超過 250 位初任教師，相較過去零星錄取的模式，原有導入輔導機制難以適用，必須重新審視導入輔導策略，以確保新進教師能夠獲得充分支持，順利融入教育現場，降低流失率並提升教學品質。以建立更具系統性與適應性的初任教師導入輔導機制。

（四）跨組織協作的必要性與困難

初任教師輔導涉及地方輔導小組、學校行政、薪傳教師與國教輔導團等不同組織的運作，資源整合與協調不易。若能促進跨組織協作，將可提升輔導成效，實現「1+1 大於 2」的綜效。

三、建構初任教師導入輔導機制的理念

為了達成教育部賦予任務，提供初任教師扎實支持，幫助其適應職場並延續教育熱忱。考量花蓮縣教育特性、初任教師需求，以透過跨組織合作、擬定目標持續三年的專業輔導機制為理念進行規劃，期能有效轉化中央政策，形塑有效且具在地特色的輔導機制。以下從此二面向說明：

（一）跨組織合作，打造支持系統

我們除了完成教育部初任教師輔導計畫規定目標外，更期望在執行中，促成跨系統組織的合作，藉由執行任務促成負責推動計畫的執行成員在完成任務的歷程中賦權增能、專業再成長。花蓮縣初任教師導入輔導的支持系統的重要關係人為以下四類成員：

1. 初任教師：指正式甄試錄取，任教未滿三年的教師。
2. 薪傳教師：依教育部規定，每位初任教師配對一位薪傳教師，提供陪伴、諮詢與指導。
3. 地方輔導小組：花蓮縣政府負責初任教師導入研習的專責單位。

4. 各領域國教輔導團地方團：負責提供各學科專業支持與輔導的地方團隊。

地方輔導小組負責初任教師生活適應與專業指導，薪傳教師提供日常陪伴，國教輔導團則支援學科教學。透過跨組織整合，全方位支持初任教師。

（二）擬定符合花蓮在地需求目標，落實三年專業輔導機制

為落實並發揮初任教師前三年的陪伴與輔導，期對對初任教師產生深遠的正面效益，不僅解決目前遭遇的困境，更為未來的教育願景提供新生命，故設定以下目標：

1. 幫助初任教師適應新環境，提升專業能力。
2. 穩定師資，減少流動率，確保學校長期發展。
3. 建立薪傳教師傳承機制，促進教育熱忱的延續。
4. 培育未來專家教師與課程領導人。

四、導入輔導機制的執行與調整

基於以上的理念，著手規劃與進行導入輔導機制的建構與滾動式修正，以下將從 112、及 113 學年兩個學年的執行期程來說明。

（一）112 學年度：機制建構與初步實施

1. 籌備會議與課程規劃

地方輔導小組先召開籌備會議，分析初任教師需求，並邀專家協助規劃研習課程。

由於之前未大規模招考正式教師，因此負責初任教師輔導的「地方輔導小組」成員對於如何規劃與實施此計畫，並未有共識。又基於了解初任教師的教學困境和需求是初任教師輔導的第一步（張德銳，2003）。因此，在辦理 112 學年度導入研習前，地方輔導小組先召開籌備會議，藉由地方輔導小組輔導員的經驗，分析縣內初任教師可能面臨困境與需求，依此規劃初任教師導入研習課程。導入研習的講師及各小組的協作助理講師由地方輔導小組的輔導員擔任，課程內容亦由輔導員們研發。為確保研習品質，輔導員們用一週時間，召開籌備、共識營，除發揮各自專

業進行討論與彼此學習外，也邀請外部專家協助增能及規劃研習課程，輔導員們再將專家指導轉化成初任教師導入研習課程。

表 1 為地方輔導小組此次籌備共識會議的內容。

表 1 學年度初任教師導入輔導研習規劃共識營課程內容

時間	7/24 (一)	7/25 (二)	7/26 (三)	7/27 (四)	7/28 (五)
8:30-8:50	報到				
8:50-9:00	主持人開場				
9:00-12:00	形成共識 & 投入與責任賦予的共創 內聘講師: 李 OO 校長	初任教師研習與薪傳教師培訓課程架構討論	講師培訓-I 專業社群經營與觀議課知能 外聘講師: 張 OO 教授	講師培訓-III 初階專業回饋人才課程 內聘講師: 連 OO 老師	初任教師研習課程內容發表、回饋與修正
12:00-13:20	午餐及休息				
13:20-16:10	地方輔導小組年度工作討論與確定行事曆	初任教師研習與薪傳教師培訓課程規劃-人員分組與課程內容討論	講師培訓-II 正向學習環境知能與輔導 外聘講師: 張 OO 教授	分組研習課程內容設計與公播版簡報製作	薪傳教師研習課程內容發表、回饋與修正
16:10-	賦歸				

2. 導入研習

(1) 在研習課程內容的設計方面，教師間相互觀課與對話，是促進教師專業成長的途徑，也是幫助初任教師適應新學校環境的好方法 (Gilbert, 2005)。十二年國教總綱規定每位教師每學年至少一次公開授課，藉此增進教師的專業對話與專業成長 (教育部, 2014)。教育部推動的教師專業發展實踐方案規劃的專業人才培訓，是教師持續提升專業發展的途徑 (教育部, 2024)。其中的「中小學專業回饋人才初階培訓課程」與初任教師輔導的內容吻合，故將其納入花蓮縣初任教師導入輔導研習的課程。

（2）在研習進行的策略方面，教師社群互動是促成初任教師適應與成長的重要因素，鑑於花蓮縣小校多，校內不易找到教授相同科目教師進行共備，為促進初任教師彼此的互動、分享，或自主形成專業學習社群，因此導入輔導研習的進行方式採用小組形式。並依據初任教師任教的鄉鎮地理位置分組。依據地方輔導小組的輔導員負責陪伴的鄉鎮責任區分配擔任協作講師。

基於以上 2 點，規劃設計了 2 日的初任教師導入研習，及 1 日的薪傳教師增能研習。

（1）安排兩天初任教師的實體研習，一天介紹輔導機制與教育特性，一天進行「教師專業回饋人員初階認證課程」。並以花蓮在地教育特性為例，融入初階認證課程教師專業規準及共備觀議課的認識中。

（2）辦理 1 日薪傳教師增能研習，說明薪傳教師權利與義務、及共同探究初任教師輔導陪伴策略與常見問題解決。同時也要求未具教師專業回饋人員初階證書之薪傳教師參加認證研習，確保符合資格並提升輔導能力。

3. 薪傳教師陪伴與日常支持

學期中的陪伴、諮詢與輔導以薪傳教師為主。並於全縣性的校長會議、教務主任會議中宣導，請各校校長、主任共同攜手薪傳教師落實初任教師導入輔導。

若初任教師有需求，則媒合國教輔導團地方分團或地方輔導小組輔導員提供協助。薪傳教師及初任教師透過 LINE 群組與定期會議，交流輔導策略。

4. 回流研習

先對全縣教務主任、薪傳教師以及初任教師進行調查，了解初任教師需求，調查顯示對班級經營的需求最高，因此規劃三個主題課程：社會情緒學習、班級經營常見問題、以及依據初任教師面臨的困境或課程與教學的亮點進行交流與相互解惑的 Q & A 時間。

進行方式為依任教地區分組進行探討，實體研習的方式雖然增加籌備及事務工作負擔，但能讓教師從各地齊聚一堂，見面有溫度的交流，更能凝聚初任教師間的情意及因拉近距離有助信任促進彼此經驗分享。同時也讓地方輔導小組搜集教師面臨困境，做為下一步的輔導機制調整參考。

（二） 113 學年度：優化與調整

113 學年度的導入輔導機制是主要依據 112 學年度已建構的雛形實施，但也依據前一學年度執行結果的反思進行調整。以下說明調整處。

1. 導入研習的調整

（1）增加經驗傳承

導入研習時邀請前一屆初任教師與薪傳教師分享經驗，提升學員參與意願及學習效果。邀請分享對象時，特別兼顧邀請大校及小校的師長，以符合不同學校脈絡的需求。藉此傳承分享，不僅肯定激勵了分享者，他們的經驗也對新聘初任教師產生楷模學習功能。

（2）深化跨組織與專業的連結

國中各領域的初任教師人數少，相較國小初任教師，尋找共備夥伴或資源更不容易，本年度安排國教輔導團與初任教師相見歡，建立資源鏈結及未來尋求任教領域問題諮詢的管道。

2. 回流研習的調整

（1）113 學年度上學期依規定辦理 112 學年度初任教師回流研習，考量教師已適應教學，專業需求不一，改採彈性選修，由地方輔導小組與國教輔導團推薦 20 個研習，教師自選 6 小時課程。

（2）下學期回流研習成員包含 112、113 學年度初任教師，採實體形式，強化共學交流，並透過 Google 表單調查需求，以規劃更貼合教師需求的課程內容。

以下是調查的結果：

7.期待課程進修2

133 則回應

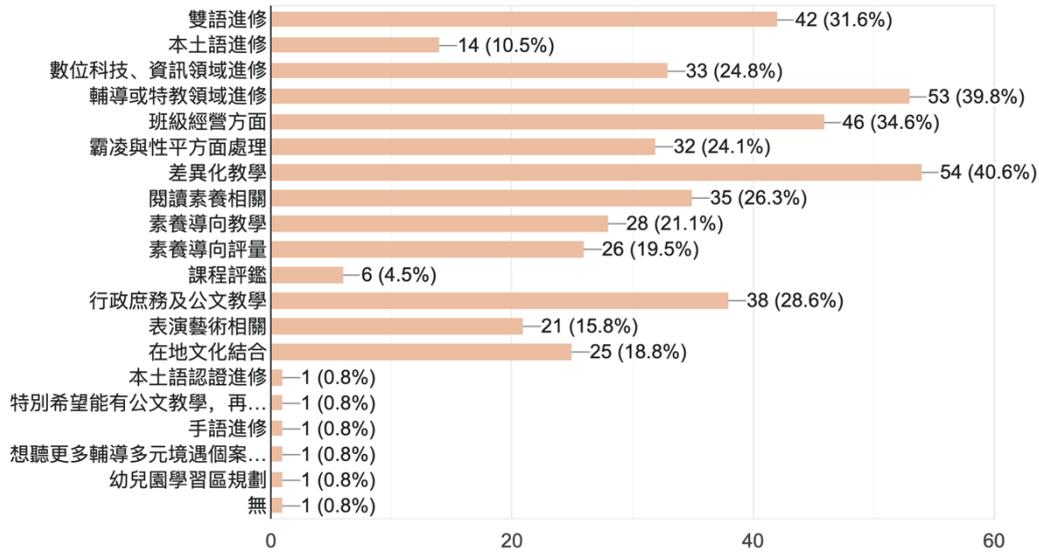


圖 1 初任教師對回流研習課程期待的調查統計圖

資料來源：花蓮縣 112、113 學年度初任教師回流研習課程需求調查

依此調查結果規劃回流研習：

1.共同課程

依據對初任教師需求的調查以及評估目前花蓮縣教育現況，安排所有參與回流的教師都必須參與的課程。包含以下二個課程內容：

(1) 教師專業發展與回饋：依據十二年國教總綱規定，每位教師每學年須進行一次公開授課，而共備、觀課與議課是促進教師專業互動與成長的關鍵途徑。花蓮縣因教育環境特性，初任教師很快就可能擔任薪傳教師或課程領導角色，因此提升其專業回饋能力尤為重要。為此，特別規劃進階專業回饋人員培訓課程，並將「2-1 教學觀察與會談技術（1）」列為共通課程。對進階專業回饋人員證書有興趣的初任教師，可選修下午的進階課程，完成規定培訓與要求後，即可取得證書。

(2) 教學問題 Q&A：由初任教師當場發起最感興趣或困擾問題，共同討論並尋找解決方案。

2.選修課程

根據調查結果中，教師最期待的學習規劃 5 個分組選修課程，以下為回流研習課程表：

表 2：113 學年度第二學期初任教師回流研習課程表（114 年 1 月 22 日）

分組	課程 A	課程 B	課程 C	課程 D	課程 E
課程名稱	教師專業回饋人員進階課程（1）	班級經營	有效教學策略	『雙語教學』起步走	普通班教師特殊教育需求學生教學攻略
人數	100	50	30	30	30
08：40~ 09：00	報到				
09：00~ 09：20	長官致詞				
09：20~ 12：00	2-1 教學觀察與會談技術（1） （1）教學觀察三部曲 （2）學觀察技術類型與紀錄方式介紹				
12：00~ 13：00	午餐及休息時間				
13：00~ 13：50	初任教師常見困擾之探究與問題解決				
13：50~ 14：05	請移動到選修的分組課程場地				
14：05~ 16：35	（3）教學觀察技術的實作練習(含數位工具運用) （4）觀課倫理	班級經營理念與做法 有效班級經營案例分享	認識有效教學理念與策略	雙語教學的課程樣貌示例與教學實踐	普通班教師對特教需求學生的認識與實務

茲將調整後的輔導機制流程圖示如下：

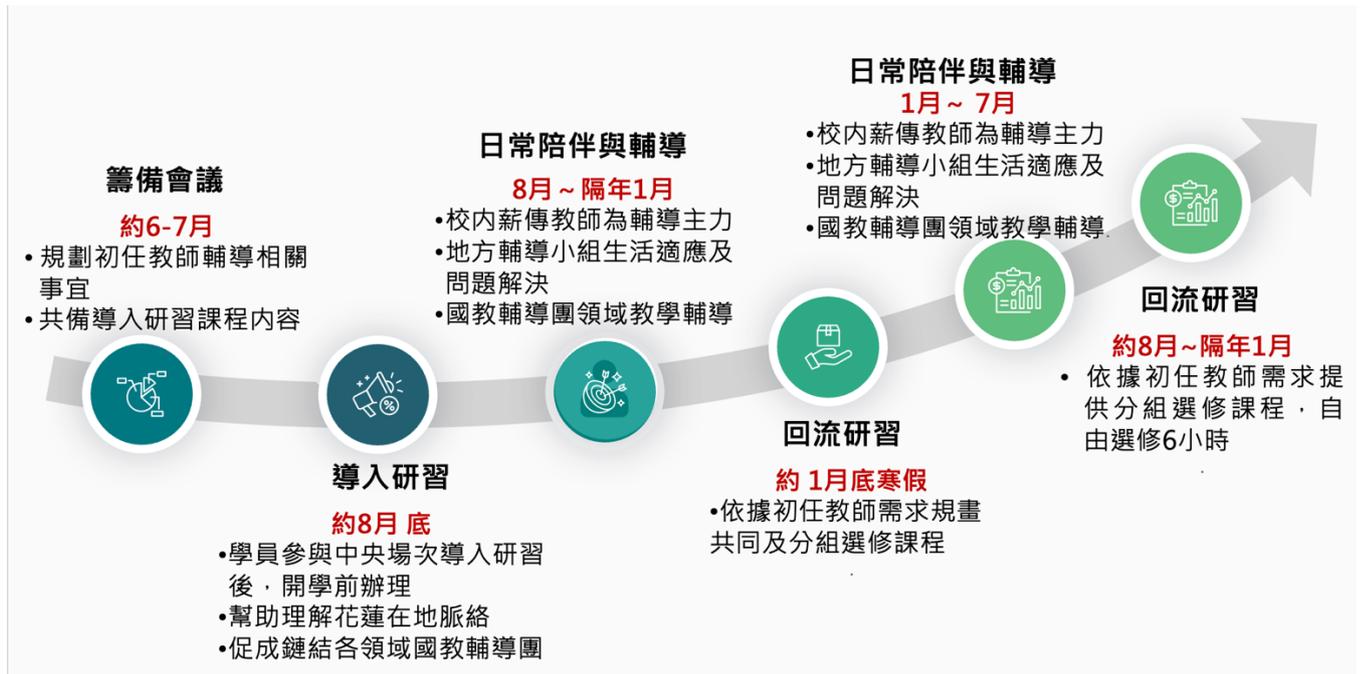


圖 2 花蓮縣初任教師導入輔導機制流程圖

五、邁向更好的初任教師導入輔導機制

綜整前述花蓮縣建構並優化初任教師導入輔導機制建構與實踐，可以歸納以下幾個關鍵因素作為未來規劃實踐的參考。

（一）整合地方輔導小組與國教輔導團，強化專業資源共享

地方輔導小組輔導員優先遴選具教師專業回饋人員進階證書且熱忱投入教育的專家教師，涵蓋國中小、校長、主任、導師等多元角色及國教輔導團核心教師。多元背景有助完善輔導機制，並將經驗帶回學校與團隊擴散影響力。

此外，導入與回流研習課程與國教輔導團共同規劃，協助初任教師深化了解花蓮學生學習需求與教育資源，促進未來教學諮詢與輔導的鏈結。

（二）薪傳教師制度有效運作，提供初任教師穩定支持

每位初任教師皆配對薪傳教師。辦理薪傳教師增能研習，說明責任與義務，探討輔導策略外，透過 LINE 社群交流經驗，強化支持網絡。同時，在校長與教務主任會議中強調計畫重要性，凝聚各校合作，共同推動初任教師輔導。

（三）回流研習彈性調整，滿足不同教師需求

調查需求，規劃符合初任教師的回流研習。課程分為必修與選修，讓教師依需求選擇。

（四）轉化中央計畫，成為地方教師專業啟動器

雖然此計畫是由教育部推動的由上而下的計畫，但花蓮縣結合在地特性，將其轉化為「教師專業啟動器」，透過計畫，初任教師在成長過程中獲得陪伴與指導；也促成跨系統組織的整合，在跨組織的合作中成員產生再學習，並產生專業成就感與使命感。

面對花蓮縣特殊的教育環境與挑戰，完善的初任教師輔導機制成為提升教育品質的重要關鍵。本文透過分析現況，統整建構出符合地方需求的導入輔導機制，包括地方輔導小組與國教輔導團的整合、薪傳教師制度的強化、回流研習的彈性規劃，以及專業回饋機制的建立。這些措施不僅提供初任教師穩定支持，也促進教師專業社群的發展，進而強化學校整體教育效能。展望未來，期許此機制能持續優化與精進，確保每位初任教師都能在扎實的支持下成長，最終帶動花蓮縣教育的永續發展。

參考文獻

- 丁一顧（2003）。美、英、紐、日初任教師導入方案及其對我國之啟示。《課程與教學季刊》，6(3)，87-104。
- 許籐繼（2010）。《教師啟導、視導與領導》。師大書苑。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 教育部（2024）。教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000567>
- 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。
- 黃彥超（2023）。輔導初任教師建構數學教學模式之行動研究。《台灣教育研究期刊》，4(5)，87-120。

- 賴怡潔（2023）。國民小學初任教師導入輔導實施之研究。（國立清華大學課程與教學在職專班碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/cnf93k>。
- 羅寶鳳、陳麒(2020)。初任教師工作困擾、教學效能與專業表現之研究。《教育科學研究期刊》，65(2)，37-71。
- 饒見維（1996）。《教師專業發展—理論與實務》。五南。
- Ewng, R., & Smith, D. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English teaching: Practice and critique*, 2(1), 15-32.
- Gordon, S. P. (1991). How to help beginning teachers succeed. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 1250 Pitt Street
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and teacher education*, 26(3), 559-564.

感謝臺灣師範大學張民杰教授在初任教師導入輔導機制的建構、實踐與文章撰寫提供的指導。



托育人員從新進培訓到專業成長： 托嬰中心輔導實務經驗談

王心宜

嘉南藥理大學嬰幼兒保育系助理教授

一、前言

臺灣正面臨出生率持續下降的挑戰，根據國家發展委員會（2024）統計，臺灣 2023 年的總生育率僅為 0.865 人，創歷史新低。為減緩少子化帶來的衝擊，政府積極推動「0-6 歲國家一起養」政策，透過擴大平價教保服務量、加碼育兒津貼、降低就學費用、推動友善生養措施等，全方位支持年輕家庭的育兒需求。賴清德總統更提出明確目標，致力於提升全國送托率至 34%，以協助家長在工作與家庭照顧之間取得平衡。為達成此目標，政府積極廣設公共托育機構，擴展托育資源。然而，隨著公共托育機構數量迅速增加，教保人力缺口亦持續擴大（馬揚異，2024；廖信達，2019）。人力不足不僅影響托育品質與穩定性，也加重現職人員的工作壓力，影響職場留任率。在此背景下，如何有效規劃新進托育人員的培訓與專業成長，以確保人力穩定並提升托育品質，已成為當前托育政策發展的重要議題。

筆者從事托嬰中心訪視輔導多年，透過與托育機構的互動，深刻體會到新進托育人員在專業成長過程中的挑戰與需求。本篇文章將分享在托嬰中心訪視輔導的實務經驗，探討如何協助新進托育人員從職前訓練到在職培訓，逐步邁向專業成長，同時建構支持性環境，以促進其穩定發展與專業提升。

二、托育服務演變及現況

台灣的托育服務發展歷程受到社會變遷、人口結構改變及政府政策調整的影響，逐步從傳統家庭式照顧轉向政府規範下的托育體系。2012 年修訂的《幼兒教育及照顧法》推動「幼托整合政策」，將幼稚園和托兒所合併為統一收托 2-6 歲幼兒的幼兒園，而 0-2 歲的嬰幼兒托育服務則由托嬰中心取代，確立現行台灣托育服務架構，使嬰幼兒照顧與學齡前教育分工更明確，並提供家庭更完善的托育選擇。

依據行政院統計資料，臺灣在 2021 年至 2023 年間，托嬰中心的收托人數從 38,938 人成長至 49,217 人，成長率達 26.40%；私立托嬰中心數量從 1,058 間增至 1,199 間，成長率為 13.33%；公共托嬰中心則從 318 間增長至 440 間，成長率 38.36%，顯示托嬰中心的供需均持續上升。為了確保托嬰服務的品質與安全，政府透過《兒童及少年服務利機構專業人員資格及訓練辦法》與《兒童及少年服利機構設置標準》規範托育人員資格與機構標準，並制定《托嬰中心托育管理實施原則》，

要求托嬰中心接受政府的監督與評鑑。然而，隨著收托需求增加，托育體系面臨人力短缺、師生比負擔過重、薪資待遇落差等問題，使得托育人員的工作壓力增加，影響服務的穩定性與可持續性。在此情況下，如何協助新進托育人員迅速適應工作、培養職能並提升實務能力成為一大考驗。

三、托育服務面對的挑戰與困境

（一）職前訓練不完整

許多新進托育人員報到後即投入繁忙的工作現場，然而職前訓練往往流於形式，難以滿足實務需求。由於人力資源吃緊，部分機構僅提供簡單的人職說明，未建立完善的培訓機制，導致新進人員未充分了解托育流程、照護標準及安全管理規範即需直接面對嬰幼兒的日常照護與家長溝通。這種「邊做邊學」的模式，不僅增加了適應壓力，也可能提高錯誤發生的風險，進而影響托育機構的整體運作與家長的信任。

（二）資深人力短缺

隨著托育機構快速擴展，資深托育人員短缺已成為影響新進人員專業成長的關鍵問題。資深人員不僅能夠提供實務指導，還能協助新進人員適應現場細節與應對技巧。然而，受限於高流動率、工作壓力大及留任誘因不足，許多機構難以維持穩定的資深教保人力，導致新進人員需依靠自我摸索，影響適應期長短與托育品質。

（三）專業能力落差大

依據現行法規，托育人員資格分為兩類，第一類為取得保母或托育人員技術士證者，第二類為高級中等以上學校幼兒保育相關科系畢業者。儘管這兩類資格皆符合法規規範，但在實務操作上仍存在明顯的能力落差。保母證照的托育人員雖具備基礎的嬰幼兒照顧能力，然而，在課程規劃、班級經營等教保層面相對薄弱；反之，學歷資格者，如生活應用科學系及青少年兒童福利學系的畢業者，雖然符合法定資格，但其大專院校課程內容未必涵蓋足夠的嬰幼兒保育訓練。筆者曾遇到托嬰中心因人力不足而聘任生活應用科學系的畢業者，雖然其學歷符合資格認定，但實務經驗極為有限，甚至未曾實際操作泡奶或正確抱嬰兒的技巧。這樣的現象顯示，現行的資格認定標準雖能提供進入職場的門檻，卻未必能確保新進人員具備充分的實務能力，進而對嬰幼兒的照護品質產生潛在風險。

（四）文書作業繁重

托育人員除日常照護與教學工作外，還需負擔龐大的行政文書作業，每天的托育日誌必須詳實記錄幼兒的日常作息，並需備妥用藥紀錄以確保幼兒的健康與安全。此外，還需定期撰寫教案，規劃適齡活動，並進行教學反思與調整，同時記錄幼兒成長檔案，以作為家長溝通與發展評估的依據。這些繁瑣的文書作業大幅增加工作負擔，尤其對於新進人員而言，更是時間管理與適應的一大考驗。

（五）感染管控負擔大

新進托育人員在適應工作環境的同時，感染管控更是一項嚴峻挑戰。在其他領域，護理師專注於健康照護，教師聚焦幼兒學習，但托育人員卻被要求「萬事通」，從教保、生活照護到感染管控全都必須面面俱到。他們需快速掌握日常教玩具與環境的清潔消毒流程，正確執行換尿布時的感染預防措施，並在面對腸病毒等傳染性疾病時，能夠即時進行幼兒隔離、環境消毒及健康監測。這種期待不僅不合理，也讓托育人員的工作壓力無限放大。

（六）親師溝通不易

少子化的影響下，家長對幼兒的保護與期望更為強烈，不僅關心幼兒的生活細節，更對教保品質、照護方式甚至課程安排有高度期待。托育人員除了應對家長各種需求與疑慮，還須負責辦理各式活動，提供家長適切的育兒建議。對新進托育人員而言，因經驗不足，可能難以掌握溝通技巧，容易因應對方式不當而導致誤解與爭議。

四、新進托育人員的因應與輔導策略

新進托育人員在職場初期，常面臨多重挑戰，包括職前訓練不完整、缺乏資深教師帶領、專業能力落差、繁重的文書作業、感染管控壓力及親師溝通不易等。這些挑戰不僅影響工作適應，更可能影響幼兒照護品質。為有效支持新進人員的專業成長，以下提出綜合性輔導與因應策略，協助其從適應期順利過渡到穩定的專業發展階段。

（一）依據專業背景訂定個別化職前及在職訓練計畫

為了縮短新進托育人員的專業能力落差，托嬰中心主管應在到職時先進行專業背景調查，了解其學歷、實務經驗及專業能力，並據此規劃適切的訓練內容。現行職前訓練內容過於制式化，大多僅涵蓋基本入職流程與安全教育，無法銜接

實務需求，導致新進人員在準備不足的情況下直接進入高壓環境。除了基本的職前訓練外，應針對個別不足的部分進行強化，例如：保母背景的托育人員應加強課程規劃與班級經營的訓練，以確保訓練內容符合其專業發展需求。此外，主管機關雖規定每年 18 小時的在職訓練，但僵化的課程安排未能因應個別需求，反而讓學習變得形式化，缺乏針對性與彈性。

筆者多年辦理在職訓練課程發現，課程皆安排於週末，托育人員在繁重工作後仍需額外學習，導致身心俱疲、學習動機低落，甚至在課堂上出現打瞌睡、滑手機等現象。部分人員僅為了完成時數而選課，使訓練流於形式，未能真正提升專業能力，削弱了在職訓練的實質效益。因此，托嬰中心主管應主動協助規劃個別化的職前及在職訓練課程，針對新進人員的個別需求進行課程輔導與在職訓練選課建議，並建立有效的學習追蹤與回饋機制，確保在職訓練能真正發揮提升專業能力與強化教保品質的核心價值。

（二）強化支持系統，建立互助型社群

許多托嬰中心因資深托育人員不足，難以有效推動導師制或師徒制來支持新進人員的專業成長。雖然部分機構透過定期教保會議提升團隊溝通與協作，但這類會議多聚焦於行政管理與課程規劃，較少關注新進人員的適應支持，這使得新進人員在面臨實務挑戰時，仍缺乏有效的支援機制。為彌補此缺口，建議托嬰中心可在主管的帶領下，組織一個具備互助功能的支持社群，以團隊合作的方式，形成有效的學習與成長網絡。

支持社群不僅是一個經驗分享的平台，更是一個集體解決問題與提供實務協助的團隊。當新進人員在工作中遇到困難或感到無助時，能夠透過社群的力量，快速獲得同儕的建議與協助，減少孤立感，增強其面對挑戰的信心與能力。此外，支持社群也有助於促進經驗交流與知識累積，即便資深人力有限，仍能透過成員間的定期會議、專題討論、教學觀摩、情緒支持小組等機制，幫助新進與現職托育人員持續成長。

（三）壓力管理與心理支持，確保托育人員身心健康

新進托育人員在適應工作環境的過程中，需面對多重壓力。雖然主管機關已將情緒管理與壓力調適課程納入在職訓練，但課程僅能提供基本紓壓或情緒管理技巧，無法真正緩解新進人員的心理負荷。因此，托嬰中心主任應主動觀察托育人員的壓力狀況，並適時介入提供支持。筆者在托嬰中心訪視輔導時，會定期提供衛生福利部國民健康署的「壓力指數測量表」及「簡式健康表(BSRS-5)」，協助評估托育人員的心理壓力狀況。這兩份量表題目精簡，便於托育人員在繁忙的

工作中快速進行自我篩檢，幫助機構即時關注心理健康狀況。訪視前，量表會事先提供給托育人員填寫，並於訪視當天收回，若現壓力指數過高或有自殺傾向，訪視輔導員會立即與中心主任討論，提醒其及早關注人員心理狀態並提供必要協助，同步提供托育人員相關心理衛生資源。

然而，筆者也觀察到，多數托育人員不主動使用政府提供的心理資源，可能因為對資源不熟悉、擔心求助被貼上標籤等。此外，私人心理諮商費用昂貴，也進一步限制了托育人員獲得心理支持的可行性。因此，透過定期壓力監測與即時介入，托嬰中心主任不僅能協助托育人員有效管理壓力，降低其情緒失控的風險，更可預防因心理壓力過大導致的幼兒照護疏忽或不當對待。這種主動且關懷的管理模式，有助於建立心理健康友善的職場環境，讓托育人員在支持與理解中穩定成長，提升整體托育品質與專業發展。

（四）善用訪視輔導團的資源

為了提升教保品質，部分托嬰中心會自行聘請外部督導，雖然能提供一定程度的專業協助，但這些外聘督導不見得能深入了解托嬰中心在營運過程中的多元實務需求。相較之下，政府設立的訪視輔導團隊，由幼兒保育及衛生保健領域的專家組成，能夠提供更具針對性的指導，並且是免費且專業性高的資源。除了定期輔導外，也能依據個別托嬰中心的需求，提供增能輔導，透過這種定向輔導的資源，有效促進托嬰中心整體團隊的專業成長。

然而，部分托嬰中心對訪視輔導團存有疑慮，擔心輔導過程與政府監督機制有所關聯，因此在初期較為保留，甚至有所顧慮，導致輔導資源無法被充分運用。為改善此一情況，筆者採取了多項措施。首先，在每年的訪視通知中，明確強調訪視的目的在於輔導與支持，而非監督；其次，在團體督導時，進一步說明訪視的核心價值，增進托嬰中心的理解與信任。此外，每間托嬰中心皆設有專責訪視輔導員，確保托嬰中心有疑問時能夠即時獲得回應，避免因資訊不透明而產生誤解。訪視後則提供具體可行的改善建議，並在後續執行過程中持續提供資源與支援，陪伴托嬰中心直至完成改善，確保輔導機制發揮實質效益。透過良好的溝通與合作，建立穩定的夥伴關係，使托嬰中心能夠獲得更多專業建議，幫助新進人員更快適應工作、並有效解決實務問題。

五、結語

托育人員的專業成長並非一蹴而就，而是需要系統化的培訓、持續性的支持以及適時的輔導來逐步累積與深化。現行的托育人員培訓制度雖具備一定架構，然而，在實務操作層面仍顯露諸多不足，托嬰中心也普遍缺乏有效的支持系統來協助

新進人員適應壓力與挑戰。透過個別化職前與在職訓練計畫、支持性社群的建立、情緒與心理壓力的定期監測，以及善用訪視輔導團隊的專業資源，我們可以為新進人員打造一個更加友善且具備成長潛力的專業成長環境。然而，這些策略的有效性取決於托嬰中心管理層的執行力與支持度，若僅停留在制度層面，未能落實到日常管理與文化建構中，則難以真正發揮作用。

除了強化托育機構內部的管理，政府層面的政策支持亦至關重要。為提升托育人員的專業發展，建議進一步檢討並修訂相關法規，使培訓制度更加貼近實務需求。同時，應關注托育制度的改善，例如降低師生比、提升薪資結構與福利保障，以減少人員流動率，確保托育服務的穩定性。最終，新進托育人員的穩定與專業成長，是影響整體托育服務品質的關鍵。期盼透過本篇分享，能為托嬰中心的營運提供具體的參考，並促使管理者與教保團隊攜手合作打造一個更具專業性、支持性與永續性的托育環境，讓每一位托育人員都能穩健成長，為嬰幼兒的福祉貢獻更多力量。

參考文獻

- 馬揚異（2024年1月）。政府撒幣衝教保服務釀超收、師資不合規亂象幼托人力荒未解「國家一起養」恐淪口號。取自 <https://www.businesstoday.com.tw/article/category/183027/post/202401310019/>
- 廖信達（2019）。從托育人力缺口談托育品質提升-新北市公共托育營運管理中心經驗分享。《幼兒教育》，328，52-57。
- 國家發展委員會（2024）。中華民國人口推估 2024年至2070年。臺北市：國家發展委員會。



讓有效的班級經營作為教學專業之前導： 新進教師的挑戰與突破

曾碩彥

臺北市立大學師資培育及職涯發展中心助理教授

一、前言

在臺灣 108 課綱實施與教師法修訂的雙重背景下，班級經營已成為考驗教師專業知能的關鍵。對新進教師而言，如何在不違反教師法相關規範的前提下，建立有效的班級秩序來穩固教學，形成嚴峻的挑戰。根據美國教育部的調查資料顯示，在 2011-2012 年就有高達 43.8% 的第一年教師表示對班級經營僅有些許準備或完全沒有準備，這個現象至今仍是新進教師面臨的重要挑戰（U.S. Department of Education, 2019）。當新進教師從師資培育體系進到學校實務現場時，必須經歷理論轉換至實務現場的「現實衝擊」（reality shock）（Dicke 等人, 2015），當班級經營知能不足，就會直接影響教學品質和新進教師的留任意願。如 Freeman 等人（2014）和 Kwok（2017）的研究發現，新進教師受到經驗局限，容易使用應急式的管理策略，導致無法建構穩定的師生互動關係。由此可知，教師能否進行有效的班級經營，是為教學專業能否發揮之先決條件，若教師的班級經營未能有效運作，學術課程將無法進行（Clement, 2010）。是以，教師必須具備創造正向學習環境的能力，讓學生願意投入學習，教師才得以發揮教學專業，因為無效的班級經營將導致學習環境不佳、學生成就低落，以及教師工作滿意度降低（Butler & Monda-Amaya, 2016; Freeman 等人, 2014）。因此，如何協助新進教師在滿具教學專業能量的同時，也能培養班級經營知能與策略，是當前師資培育的重要課題。基於上述背景，本文首先分析新進教師在面對學生學習疏離現象時，如何建構預防性管理策略；其次探討新進教師在兼顧行為與教學管理的挑戰與因應之道；最後針對提升新進教師班級經營效能提出具體建議，包括強化以實證為基礎的班級經營訓練，以及建立以學生為中心的回饋機制，為新進教師提供實務導向的班級經營策略參考。

二、新進教師的班級經營挑戰

（一）挑戰一：從學生學習疏離到預防性管理策略的建構

Angus 等人（2009）在西澳大利亞的研究，追蹤 1,300 名學生的學習行為，發現約 40% 的學生在學年中經常表現出不投入的行為。值得關注的是，不投入的學生中超過半數雖然遵守課堂規範，但實際卻處於疏離學習的狀態，表現出不專心或缺乏學習動機的特徵。此現象的啟示在於，新進教師受限於實務經驗的不足，容易只注意到學生明顯的干擾行為，而忽略他們「安靜但不投入」的學習疏離狀

態。這對新進教師將構成挑戰，因為他們短期內難以全面掌握每個學生的學習特質與需求。為了應對這個挑戰，新進教師需要建立有效的班級經營策略。根據 Emmer 和 Sabornie（2013）的研究，有效的班級經營策略可分為主動預防和被動反應兩類，主動預防包括建立規範、促進教學互動和培養學生自我調節能力，目的是預防不當行為的發生；被動反應則著重於對已發生之不當行為的處理與懲戒，此分類方式適合幫助新進教師建立與區別班級經營方法。回到學校現場檢視教師的班級經營實務，Reupert 和 Woodcock（2010）的研究顯示，實習或資淺的教師較局限於採用初階或低度的矯正策略，如「利用肢體接近」、「移動到學生身邊」或「說出學生名字作為警告」等反應式的管理方式，因此，新進教師在面對班級經營時，較易陷入被動應對的模式。此時便需要有策略及目的性的建立預防性管理策略，包括：建立明確的班級常規、設計促進師生互動的教學活動，以及培養學生的自我管理能力的，藉由觀察、調整與實踐，理解學生行為的成因和結果，逐步發展出適合自己班級的管理方式。

（二）挑戰二：如何兼顧行為管理與教學管理

Christofferson 等人（2015）對班級經營的定義強調，教師需運用策略影響教室的物理和社會空間，以創造有利於學習的環境。一般談到班級經營會直接想到學生的行為管理（behaviour management），實際上教學管理（instructional management）也是班級經營的重要面向，其直接影響課堂氣氛的營造與學生學習成效（Martin 等人, 2012）。教學管理包含妥善建立教學目標、運用教學方法和監控學生獨立作業等要素（Martin & Sass, 2010）。換言之，除了管理好學生的課堂行為外，教師還需要有效掌握教學環節的各個要素。對新進教師而言，在有限的教學經驗下，如何同時兼顧行為管理與教學管理，是教學實踐的重要課題。Fung 和 Chow（2002）的研究發現，大多數實習教師在實際教學現場中，難以落實理想中的教學方式。此理想與實踐的差距，一旦延續到成為正式或代理教師階段，就形成新進教師的教學挫折，特別是面對低學習動機的學生時，由於缺乏具體可行的教學策略，更容易感到力不從心。

因此，發展有效的教學管理策略必須納入班級經營之範疇，因為教師的教學管理方式會形塑整體課堂氛圍，進而影響學生的行為表現（Martin 等人, 2012）。學生課堂行為問題的生成，未必只能從其行為著眼，有時問題的根源來自於教師的教學管理，該套教學管理模式，可能不適合某個班或學生，但此往往不易被教師覺察。良好的師生關係能成為有效班級經營的基礎，教師可以戮力成為「溫暖的要求者」（warm demanders），在展現關懷的同時，也傳達對學生的高度期望（Evertson & Weinstein, 2006）。

林國源等人（2024）進一步指出，社會情緒學習（SEL）在班級經營中扮演

關鍵角色，其強調學生的自我覺察、自我管理與社會覺察等核心能力的培養。教師若能善用校園生活中的真實事件作為教學素材，觸及學生的情緒與社交需求，可協助學生提升情緒管理與人際溝通能力，建構出良善互動且具支持性的班級經營模式。因此，新進教師在追求教學進度或創新教材教法之餘，觀察班級文化脈絡、學生個別差異與營造良好的學習氣氛是必要的，從而提升學生的學習投入度。這些教學管理策略需要在實踐中逐步摸索和調整，最終形成適合自己的教學風格。

三、提升新進教師班級經營效能的策略建議

（一）強化以實證為基礎的班級經營訓練

「以實證為基礎」的班級經營訓練，指的是透過科學研究與實證數據支持的方式，設計並實施能有效提升教師班級經營能力的培訓計畫。此概念源於教育實務與研究的結合，強調教師專業發展活動應以經驗證的策略為核心，避免依賴主觀經驗或未經測試的理論。根據 Dicke 等人（2015）的研究，實證為基礎的訓練包括實務演練、案例分析、同儕觀摩等。Emmer 和 Sabornie（2013）指出，實證為基礎的策略應包含主動預防與被動反應兩個層面，前者如建立班級規範與促進師生互動，後者則聚焦於問題行為的處理。此對新進教師而言，相關培訓可聚焦於問題行為的處理以及預防性管理策略的建立，可藉由學校既有的教師專業學習社群、國民教育輔導團的支持系統，以及各大學師培中心開設的進修課程等管道，以獲得實證本位的培訓資源。在實務導向培訓方面，新進教師能持續參與學校的專業發展活動，包括教學觀摩、課後教學反思會議，或針對特定班級問題進行情境演練與討論，都能有效提升其班級經營知能（Escalié & Chaliès, 2016）。若能在師資培育階段就與中小學加深合作，讓實習教師參與學期初的班級常規建立、接受資深教師的一對一輔導，以及獲得跨課程的實務演練機會（Hutchinson, 2011），更有助於新進教師累積穩健的班級經營能力。或藉由協同行動研究，讓新進教師與資深教師合作與反思，建立同儕支持系統，降低教師獨自面對班級經營挑戰的壓力（林素卿，2003）。de Jong 等人（2013）也提到，實務現場教師應優先考慮運用主動預防策略，只在必要時才採取懲罰性措施，並應避免使用過於激進的管理方式。班級經營專業知能的養成必須奠基於培訓機制之建立與實證性的支持策略，方能確保新進教師的班級經營效能。

（二）建立以學生為中心的回饋機制

以學生為中心的回饋機制，是指教師透過系統性的方式蒐集、理解並回應學生的學習狀況與需求，進而調整班級經營策略。對新進教師而言，此能彌補實務經驗的不足，提供由學生出發的客觀依據來診斷班級經營的效能，並及早發現潛

在的教學與管理問題。在建立有效的班級經營策略時，可由掌握學生的實際學習狀況著手。承前所述，Angus 等人（2009）的研究指出，超過半數不投入的學生雖然會遵守課堂規範，但實際處於學習疏離的狀態。此時，若能建立學生回饋機制，教師就能以課堂觀察表、反思日誌、學習歷程檔案紀錄，以及定期的師生對話等方式，掌握學生的參與程度和學習動機，進而適時調整教學策略與班級經營方式。

以澳洲新南威爾斯州的實踐經驗為例，該州超過 1,300 所學校實施的 Tell Them From Me 學生調查，蒐集學生在學校活動的參與程度、同儕與教師的關係、對不同教學實務的看法，以及其付出程度、興趣和動機等面向的資訊（Goss 等人, 2017），這協助教師掌握學生的學習投入狀況，也能依據調查結果調整教學方式，營造更適合學生學習的班級環境。如 Evertson 和 Weinstein（2006）所強調，有效的班級經營必須建立在良好的師生關係之上。新進教師若能系統性地蒐集並重視學生的觀點與回饋，將對學生的關注與期許，以雙向互動的形式，建立起師生間的信任基礎。在持續性的對話與調整過程中，準確掌握學生的學習需求，發展出適切的班級經營策略，同時兼顧教學效能與維繫良好師生關係。

四、結語

在強調學生主體性的教育趨勢下，班級經營專業不再是教學專業的附屬角色，而是教學得以有效發揮的重要前導。本文從新進教師面對的雙重挑戰出發，指出當學生無法安定於課堂學習，或對教師缺乏認同時，再精湛的教學專業都難以發揮其價值。面對此課題，本文提出兩項關鍵策略：其一，以實證為基礎的班級經營訓練，協助新進教師建立預防性的管理策略，並善用教師專業學習社群、國民教育輔導團或師培大學等支持系統來強化實務知能；其二，建立以學生為中心的回饋機制，藉由觀察、傾聽與反思紀錄，理解學生的需求與班級文化脈絡，以為自身做出更好的班級經營決策。本文認為，以學生為中心的班級經營，並非意味著教師專業地位的式微，而是當教師能意識到自我專業知能可有效回應學生的成長與時代的脈動，在尊重學生主體性的同時，也能發揮教師的班級經營專業領導。

是以，新進教師若能在建立班級經營知能的過程中，理解學生的實際需求，從被動的問題處理轉向主動的預防管理，在維護學生權益與發揮教學專業間取得平衡。藉由實證策略的應用與學生回饋的蒐集，新進教師得以在所處的教育脈絡中，建構出既能回應社會趨勢，又能彰顯教育專業的班級經營模式，為其教學生涯奠定良好的基礎。

參考文獻

- 林素卿（2003）。協同行動研究—以班級經營之常規改善為例。師大學報：教育類，48(1)，91-112。
- 林國源、劉世銘、吳虹瑾、賴柔均（2024）。談社會情緒學習在班級經營的價值。師友雙月刊，648，75-78。
- Angus, M., McDonald, T., Ormond, C., Rybarcyk, R., Taylor, A., & Winterton, A. (2009). *The pipeline project: Trajectories of classroom behaviour and academic progress: A study of engagement with learning*. Edith Cowan University.
- Butler, A., & Monda-Amaya, L. (2016). Preservice teachers' perceptions of challenging behavior. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 39(4), 276-292.
- Christofferson, M., Sullivan, A., & Bradley, E. (2015). Preservice teachers' classroom management training: A survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools*, 52(3), 248-264.
- Clement, M. C. (2010). Preparing teachers for classroom management: The teacher educator's role. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77(1), 41-44.
- de Jong, R., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Veldman, I., & Verloop, N. (2013). Student teachers' discipline strategies: Relations with self-images, anticipated student responses and control orientation. *Educational Studies*, 39(5), 582-597.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. and Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.
- Emmer, E., & Sabornie, E. (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2016). Supporting the work arrangements of cooperating teachers and university supervisors to better train preservice teachers: A new theoretical contribution. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 302-319.

- Evertson, C. M. and Weinstein, C. S. (eds.). (2006). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 37(2), 106–120.
- Fung, L., & Chow, L. P. Y. (2002). Congruence of student teachers' pedagogical images and actual classroom practices. *Educational Research*, 44(3), 313-321.
- Goss, P., Sonnemann, J., & Griffiths, K. (2017). *Engaging students: Creating classrooms that improve learning*. Grattan Institute Report No. 2017-01.
- Hutchinson, S. A. (2011). Boundaries and bricolage: Examining the roles of universities and schools in student teacher learning. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 177-191.
- Kwok, A. (2017). Relationships between instructional quality and classroom management for beginning urban teachers. *Educational Researcher*, 46(7), 355–365.
- Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546-559.
- Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1124-1135.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1261-1268.
- U.S. Department of Education 2019. *Schools and staffing survey, public and private teachers: 2011-12* [Data file]. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/datalab/QuickStats/Workspace/Index?dataSetId=64>



《師資培育法》時代新進教師的輔導機制的思維與建議

謝念慈

銘傳大學教育研究所暨師資培育中心副教授

一、前言

常聽聞：「誰沒有第一次？第一次又誰有經驗？」回顧人生的生活、職場的經歷確實貼切。

作者早年就讀師大院校，屬於在 1979 公布施行《師範教育法》的年代，四年畢業後（嚴謹的說，應是實習一年成績及格後才獲得正式教師門票），須實習一年（實習成績不及格須再實習），此項實習是依師範生的四年在學成績與志願公開分發縣市後，再擇定學校，也是未來教學工作保障的服務學校。亦即，帶職、全薪開始為期一年的實習。撰寫此文時，回首來時路，這一年實習，可以用「四有，二沒有」形容，沒有大學的教授來現場督導；沒有實習學校學科教師、導師與行政的指導，有實習學校教務主任、學務主任的督導評分；有未來的工作保障；有正式教師的薪資；有年資的累計。換句話來詮釋，就是已經等同是「公立學校的正式教師」的神奇恩典。學校的教學、班級經營學習與成長，完全是「獨自靠自己生存、成長」，至於處室行政事務的學習是根本門都沒有，在四十年前，超鐘點代課或兼職組長、主任行政職務，是須經校長肯定的教師，才有這個「資格福分」。

撰寫這段初任/新進教師的歷程，可知悉當時根本沒有所謂的「初任/新進教師的輔導」這回事。所幸，當時的時空背景較傳統保守，社會與家長非常「尊師重道」，加以學生也十分單純，作者與一同分發實習的教師，大家就憑藉著當時年輕無比的活力與熱情，與學生融合在一起，各憑本事，日復一日、年復一年，慢慢的茁壯成獨當一面的教師。但是作者認為，現在對於學校新進教師，不能以「媳婦熬成婆」的態度。亦即，「導師（mentor）或教練（coach）」的「世代差異」現象，當我們成年後，常忘記自己也曾經年輕過，而應以「幼吾幼以及人之幼」的態度處之，才是進步的薪火相傳教育傳承。

反觀當今 2019 年公布施行《師資培育法》的年代，公立中、小學的新進教師，主要區分為「正式教師」與依據 2023 年修正的《高級中等以下學校兼任代課及代理教師聘任辦法》第 2 條，界定的「兼任、代課及代理教師」（教育部，2023a），兩大類型。正式教師甄試，已經多採教育部國教署聯合公開甄試或各縣市聯合公開甄試或學校單獨甄試；至於代理、代課及兼任教師，則採學校單獨公開甄試為主。準此，公立學校的新進教師背景主要有師資培育大學的教育學程學生；私立學校教師；代理、代課及兼任教師。依其不同背景，錄取公立中、小學的新進教師，輔導的內容與機制，有其共通性；亦有其差異性。

綜上，對於 2019 年公布施行的《師資培育法》，公立中、小學的新進教師，無論是正式教師或代理、代課及兼任教師，都與作者初任教時期的《師範教育法》年代，以及教育環境生態的內、外衝擊。例如，課程、教學與評量的改革；教育新法規；AI 時代的衝擊等，有相當的差異。唯一不變的是對於學校學生與家長而言都是「孩子的教師」。每個生命都會為自己找到一條出路，可是沒有助緣也是不成的（謝錦桂毓，2010）。因此，針對新進教師的輔導，宜不分教師屬性做全方位的輔導，使其「教得有助」，讓學生學習成為最大的受益。

二、《師資培育法》時代新進教師的常見問題與挑戰

探討《師資培育法》時代新進教師的常見問題與挑戰，宜先分析新進教師的來源背景，才能適切地釐清問題與挑戰。

（一）關於《師資培育法》時代的新進教師，本文「新進教師」不以在學校現場服務年資而論，係指初任公立學校的正式教師為對象，在實務現場的背景，大致上可分成三種類型：

1. 通過教師資格檢定考試，並完成實習的師資培育大學培育的師資生

這類背景的新進教師，大多數為大學畢業生或碩士生。教育部有關教師的培育重點歷程，於 2019 年公布施行的《師資培育法》中明確記載，關於第 3 條、第 4 條、第 10 條內容可了解，師資培育、師資職前教育課程，以及「教育實習」的主要內涵。

關於師資職前教育課程，《師資培育法》，第 3 條（教育部，2019a）：

師資職前教育課程係指參加教師資格考試前，……接受之各項有關課程，包括普通課程（培育教師人文博雅及教育志業精神之共同課程）、教育專業課程（培育教師依師資類科所需教育知能之教育學分課程）及專門課程（培育教師任教學科、領域、群科專長之專門知能課程）。

依據教育部「師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點」，其中各類科教育專業課程，中等學校至少須修畢二十六學分；小學至少須修畢四十分。要點也規定擬任教類科實地學習，中等學校至少須修畢五十四小時；小學至少須修畢七十二小時。

關於師資培育，《師資培育法》，第 4 條（教育部，2019b）：

師資培育應落實……教育知能、專業精神及品德陶冶，並加強尊重多元差異、族群文化、社會關懷及國際視野之涵泳。

另，關於教師資格考試與教育實習的內涵，《師資培育法》，第 10 條（教育部，2019c）：

教師資格考試係指依其類科取得修畢師資職前教育證明書或證明者，始得參加每年大約在六月的考試。教育實習係指通過教師資格考試者，始得向師資培育之大學申請修習包括教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動之半年全時教育實習（目前每月實習津貼為一萬元）。

從上述法條重點，通過教師資格檢定考試，並完成實習的師資培育大學培育的師資生，主要學習仍屬於象牙塔內的理論學習。雖然各師資培育大學會計畫安排教育學程學生實地見習、工作坊、學校實務工作者的演講、分享等。但是作者在現場長期的觀察的結論是皮毛式的學習，仍然沒有接上地氣，只能說大概知道有這麼一回事而已。或許可以形容是有想當教師，但是與能當教師有相當程度上的距離。

2. 具有代理、代課教師（含俗稱的流浪教師任教資歷的教師）

在學校現場受聘的教師，有的已獲取合格教師證書，也實習完畢；有的可能僅有修畢師資職前教育課程，但是未獲取合格教師證書。亦即，代理教師可能是合格教師；亦有可能是不合格教師。關於後者，依據教育部《高級中等以下學校兼任代課及代理教師聘任辦法》，第三條敘明開缺無人員報名或人員經甄試未通過，得為大學以上畢業者報名（教育部，2023b）。亦即，學校現場的運作採代理代課教師甄選第三招以後，標準放寬到只要大學畢業即可，不需具備合格教師證；也無須修畢教育學程；也沒規定要相關科系畢業。

由上述的代理、代課教師任教資歷的背景，可了解這類型的教師，幾乎包括了所有非現職公立學校正式合格教師與現職私立學校教師。這些年諸多因素，例如：偏鄉地區、AI 熱門等，導致公立學校招考代理、代課教師出現多次（超過三次以上）招考，才免強完成招聘。幾乎可以形容只要具備學士學位，就幾乎是唯一參考點，甚至學校校長與相關處室主任，還私下抱持著感謝。這種現況可推測錄取成為代理、代課教師的素質參差不齊。

3.私立學校任教教師

私立學校教師沒有如公立學校教師，區分為正式合格教師或代理、代課教師。只要被受聘為私校教師，即為該校教師稱謂之。私校教師的背景可能涵蓋上述（一）與（二）的背景，當然也不乏師大院校、更高學歷者與私校教學多年經驗者。

針對初任公立學校的正式教師，在實務現場的三種類型背景，整理如表 1。

表 1 初任公立學校的正式教師的三種類型背景

類型	類型一	類型二	類型三
名稱	通過教師資格檢定考試，並完成實習的師資培育大學培育的師資生	具有代理、代課教師（含俗稱的流浪教師）任教資歷的教師	私立學校任教教師
實際概述	這類型的師資生，主要學習仍屬於象牙塔內的理論學習。雖然各師資培育大學會計畫安排教育學程學生實地見習、工作坊、學校實務工作者的演講、分享等。皮毛式的學習，仍然沒有接上地氣，只能說大概知道有這麼一回事而已。或許可以形容是有想當教師，但是與能當教師有相當程度上的距離。	類型的教師，幾乎包括了所有非現職公立學校正式合格教師與現職私立學校教師。這些年諸多因素，例如：偏鄉地區、AI 熱門等，導致公立學校招考代理、代課教師出現多次(超過三次以上)招考，才勉強完成招聘。幾乎可以形容只要具備學士學位，就幾乎是唯一參考點，甚至學校校長與相關處室主任，還私下抱持著感謝。這種現況可推測錄取成為代理、代課教師的素質參差不齊。	私校教師的背景可能涵蓋類型一、二的背景，當然也不乏師大院校、更高學歷者與私校教學多年經驗者。

註：作者自行整理。

（二）《師資培育法》時代新進教師的常見問題與挑戰

從前述針對初任公立學校的正式新進教師，在實務現場的三種類型背景簡要

剖析，可以了解初任公立學校的正式教師的問題與挑戰，依上述三種背景類型有其共通性，亦有其差異性。

初任公立學校的正式教師常見問題與挑戰，許多是與各行、各業是雷同的，當然行業類別不同也有差別，公立中小學有其特殊性，主要中小學學生都是未成年子女，家長有權利與義務關心其子女在學的生活與學習。茲將公立學校新進教師的常見問題與挑戰的共通性與差異性分述如下。

1. 公立學校新進教師的常見問題與挑戰的共通性

首先，初任即新人，無論是首次擔任教師，或流浪多年多校，只要第一年在該校任教，應該視為新人，新進教師稱之。初任教師面對新的縣市、新的學校肯定會有陌生感。以心理學觀之，自會產生壓力、無助、甚至恐懼，在教育改革的浪潮，特別是當今的學校教育生態與氛圍，容易產生可能動輒得咎，白忙一場，甚至管教不當產生體罰或霸凌等違法的可能。

再者，臺灣地區各縣市，也存在著相當的城鄉差異、文化差異、族群差異、校際差異等，無論是首次擔任教師或流浪多縣市、多學校教師，可能面臨一切歸零，仍得從心學習。

上述皆為浮上檯面上可推測的新進教師問題與挑戰，更須提出的是檯面冰山底下的一些潛規則，例如：個別學校的組織文化、學校協力單位的組織文化，以及校長的領導力與主任的執行力、學校教師專業的能力與態度等，可能是另一種學校未曾教過的課題。但是對於新進教師如瞎子摸象？如誤闖森林的小白兔？這問題與挑戰對新進教師更是一種潛藏性的大問題與挑戰。

2. 新進教師的常見問題與挑戰的差異性

誠如上揭，對初任公立學校的正式新進教師，在實務現場的三種類型背景的瞭解，雖然都是新進教師，但是依不同類型背景，面對所產生的問題與挑戰程度會有不一樣的感受與反應。例如：教學有無經驗及其任教年資、年齡的成熟，個人的人格特質、終身學習力、韌性力等都會有所影響，反映在面對問題與挑戰的態度與能力及其修復力都會有相當的差異。

三、《師資培育法》時代新進教師的輔導機制的思維與建議

提供初任教師實務工作與心理調適上的各種資源，建議學校系統提供初任新

進教師實務工作與心理調適上的持續訓練、督導與支持。所有的專家也都曾經歷過生手階段，學校系統善待、照顧初任教師是必要的教育投資，是有遠見的做法，在希望初任新進教師把學生照顧好的同時，學校也應該把初任新進教師照顧好，多一點包容與彈性。如果忽視初任新進教師的需求，放任其自己存活或滅頂（swim or sink），讓新老師消耗殆盡或提早出局、對整體教育環境沒有好處。建議學校系統能提供初任教師在職的教育訓練，發展個別化的協助方案。主動自發地尋求學校系統內、外的支持；主動理解環境，建立評估能力；保有反省性思考的習慣；多做合理的策略歸因，少做不合理的個人能力歸因（韓玉芬，2004）。

在概述性的分析後，對於公立學校新進教師的背景及其常見問題與挑戰，作者提出幾點《師資培育法》時代新進教師的輔導機制的思維與建議，供公立學校初任正式新進教師的輔導參考。

（一）縣市、學校分別辦理公立學校初任正式新進教師培訓或工作坊

在缺少藍圖拯救社會脫離毫無意義的泥淖之際，不管哪種學習都無法讓我們身處的地獄瞬間變成天堂（金英敏，2021）。隨著教育改革的不斷推陳出新、科技生態的創新與少子女化等狀況，教育的轉型進程加快，教師不僅需要快速上手，更要具備能夠應對未來挑戰的能力。透過縣市、學校培訓或工作坊，可以有效縮短新進教師學習曲線，讓新進教師加快融入縣市、學校文化，並熟悉縣市、學校教育的運作模式。培訓或工作坊內容可以涵蓋教育主關機關當前的重要教育政策、法令、課程、教學與評量、人際關係溝通、情緒管理與壓力平衡等內涵，協助新進教師建立對縣市、學校教育認同感的關鍵時刻。透過有效的培訓或工作坊，可以幫助新進教師掌握必備的態度、知識、技能與歸屬感。例如：《學生輔導管教辦法》許多教師都不清楚，導致在輔導管教學生不當，甚至產生違法失職；或對學校的願景、校史背景與教師文化不瞭解，產生沒有融入學校團隊的落寞。

著重法令、課程、教學與評量，更需加強提升新進教師的情緒與壓力的平衡。當今教師已是高風險高壓力的職業，保持平穩的情緒非常重要，常見教師體罰或霸凌，大多來自於情緒和壓力管控不好。亦即壓倒教師最後一根稻草，往往不是學科的教學，而是在壓力臨現時，情緒管控不良，產生的遺憾之事。

在充滿情緒高漲時神經系統高度喚起起的狀態，以及過低喚起狀態，兩種狀態間有一個精神科醫師丹尼爾·席格（Daniel Siegel）稱為「身心容納之窗」（Window of Tolterance）的情緒最佳區域，處於此區域，會感覺到平靜（Ury, 2024）。「生活總是會讓我們遍體鱗傷，可是到最後，那些受傷的地方一定會變成你最強壯的地方。」在這裡的每一天壓力都很大，但有壓力才會有成長（郭彥汝，2021）。

（二）學校慎選校內優質教師為「導師（mentor）或教練（coach）」輔導新進教師

在校內精選優質教師成立導師(mentor)或教練(coach)機制，「導師」(mentor)源於希臘語，係指「年輕人向經驗豐富的長輩學習如何經營人生與工作的指導關係」，似師徒制(mentoring system)涵蓋工作技能的指導與心理的支持。可以協助新進教師適應未來學校的工作與生活，導師(mentor)或教練(coach)以身作則，提供新進教師認同的學習、指導與諮詢。導師(mentor)或教練(coach)需具有卓越專精的教育專業、同理心、尊重、真誠、安全感、信任感。

在實施導師(mentor)或教練(coach)，常常出現「導師困境」(mentor dilemma)，係指不論是哪一種狀況，領導者都在過於友善和過於嚴厲之間左右為難，而且無論如何選擇，事情都不會如他們所願發展。在《10 To 25: A Groundbreaking Approach to Leading the Next Generation—And Making Your Own Life Easier》一書，作者大衛·葉格(David Yeager)提出「三明治回饋」(feedback sandwich)常見無法奏效，因此提出一種系統化的科學方法來激勵年輕人，解決「導師困境」，稱之為「明智回饋」(Wise-Feedback)，所謂「明智」是考慮了年輕人的困境，持續影響年輕人動機的最重要改變會是地位和尊重感，給予年輕人地位和尊重，是明智回饋研究解決「導師困境」的方法(Yeager, 2025)。培養正向的導師(mentor)或教練(coach)關係，可以增加成員之間的忠誠度，減少團隊流動率(Bárcenas, 2024)。

（三）學校營造新進教師「做中學」的態度、方法與環境

新進教師的輔導機制，需強調做中學(Learning by doing)，唯有透過「直接、具體的實際經驗才是真正學習的過程」。學而不做，只會流於理論，過於理想化的思考，實際要做的時候將會發現問題很多。而邊做邊學，才能發現實際做事的盲點在哪裡，所學的可以融會貫通，而且比較趨向實務。誠如富蘭克林(Benjamin Franklin)：「告訴我，我會忘記；教我，我可能會記得；但是，讓我動手參與，我就能真正學到」(Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn.)。

關於做中學，醫院醫師的師徒做中學，是教育學校現場可以模仿學習參照的範例。

（四）啟發新進教師的自我覺察與反思能力

有能力的愛是人格世界中，靠著心靈的開放，與孩子同理，一起從生活中互相關懷、互相支持，從而獲得心智成長(鄭石岩, 2007)。學校校長與導師(mentor)

或教練（coach），當啟發新進教師的自我覺察與反思能力。

美國家族治療大師維琴尼亞·薩提爾（Virginia Satir）提出「薩提爾模式」（The Satir Model），《薩提爾的自我覺察練習》作者書中提到：大象寓言故事的啟示，許多時候，我們達不到目標的原因，不是受限於我們的能力，而是受限於我們的慣性。別人的建議往往很難讓我們接受，真正能夠促成我們改變的，要靠「自我覺察」（Satir's Self-Awareness），是達成人生目標的基本能力（陳茂雄，2020）。

作者認為教師應視為日本的一種「職人」，對「職人這種充滿責任感與尊嚴的生活方式」想把這種生活方式「傳承」給下一代，而不是「要求年輕人來繼承」。身為師傅，不是提出蠻橫無理的要求，而是有所顧慮的提供後進各種「材料」（井上理津子，2024）。

看到他人需求時，雖然不該視而不見，但我們能夠、也應該瞭解自己最擅長的領域，專注提供這方面的服務。根據你的慈悲，選擇你能提供服務的領域（Shetty, 2020）。人是內生的，教育是其外在的表現。跟我們內心發現的自然相比，我們從別處得來的幫助是機械的。因此，在學習過程中，從前者學到的東西令人愉悅，而且效果長存。可在任何地方與其他擁有共同興趣的人進行互動的能力（Ackoff & Greenberg, 2011）。

我們都有能力做出改變，我們擁有的資訊要比以往來得更多，也有更多的機會去了解，現在我們必須將這些知識轉化為行動（Serafeim, 2022）。真正的系統思考從來都是超越學科和文化的，同時也可以跨越歷史（Meadows & Wright, 2008）。學習學校不是一個特定的場所，他更像一個因學習而聚集的地方---要實現一種理想，讓涉身其間的個人或團體都能不斷提升，擴展自覺意識與能力（Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, & Dutton, 2012）。一切的學習都結合了思考與行動。一切得的學習都跟我們如何與世界互動有關，跟我們從這些互動中發展出哪些能力有關，其中的差異在於要是覺知力沒有超過表層的識見與現實環境的「反應式學習」，行動只是慣性反應而已，因此應做「深層式學習」（Senge, Scharmer, Jaworski, & Flowers, 2008）。

俗云：「給魚吃；不如給他釣竿，教他如何釣魚。」再多的指導，比不上啟發新進教師的「自我覺察」與「反思能力」，當開竅了新進教師的「自我覺察」與「反思能力」，或許就是輔導轉型昇華的另一頁了。

（五）蘊育新進教師終身學習的態度、精神與行動

現在的教育環境都極其複雜，尤其是在網路社會裡，學生學習的速度變得非常

快速，學習方式變得非常多元。因此教育模式勢必要與時俱進，由大課堂教出來的學生，恐怕其思維能力會受到非常大的限制。終身學習，持續進步以因應這個多變的社會（Clayman & Chiu, 2019）。

人類最大的優勢之一，就在於能夠改變想法，更新假設、接受其他優點，每個人的大腦都在演化之後，免費得到這項能力（McRaney, 2022）。

1990年彼得·聖吉（Peter M. Senge）提出「系統思考」（Systems Thinking），破解當代片段思考的危機，並以系統思考，即第五項修練，做為建立學習型組織的鷹架，而將其他四項修練灌注其中。這四項修練是：自我超越（Personal Mastery）、改善心智模式（Improving Mental Models）、建立共同願景（Building Shared Vision）、團隊學習（Team Learning）。當這五項修練逐漸聚合，組織便能釋放出潛藏的巨大能量（Senge, 2006）。蘊育新進教師終身學習的態度、精神與行動，經典的聖吉（Senge）提出的五項修練是好的教材。

（六）加強提升新進教師 AI 科技技術能力

對 AI 而言，2022 年 11 月 30 日公開的 ChatGPT 是其中一個重要的瞬間。目前應該視為大幅提升專業人士生產力的工具，而非當成決策工具。當代教師須具備 AI 素養，學習 AI 的工作和生活方式。單以現在的 ChatGPT，不斷進化，可以預見 AI 能做的事會更多樣化。AI 不是嚴謹意義上的「人工智慧」，而是「拓展智慧」的潛力，拓展人類能夠做到的事情（伊藤穰一，2024）。

AI 時代的教育，啟動無限可能。可汗學院創辦人認為 AI 時代的教學（Khan, 2024）：教師是 AI 時代最安穩的工作；協助教師因材施教；讓自學事半功倍；讓每個孩子成功；教師需了解如何評量學生最重要能力；成為教師的實驗夥伴；有效規劃自主學習；增強學生自信與跨域學習力；營造親師生三贏；強化協作學習；讓學生擺脫孤獨與焦慮；改變教養的互動新模式提升親子關係品質。

當新進教師遇到 AI 時代的衝擊與深遠影響，教育主管機關需偕同各縣市、學校，營造 AI 教育學校氛圍與生態，讓新進教師成為 AI 教師，順利育下一代學生成為 AI 人。

四、結語

日本有古訓：「艱難可以磨汝成為璞玉」（稻盛和夫，2024）。放下一切讓年輕人來為傳承而努力的時候了，縱使我輩努力不夠，也只能放下讓年輕人選擇自己的

未來，唯願後輩來完成我未竟之志業（黃清泰，2017）。臺南延平郡王祠沈保楨題的對聯：「開萬古得未曾有之奇，洪荒留此山川，作遺民世界；極一生無可如何之遇，缺憾還諸天地，是創格完人。」這是沈保楨用來描述鄭成功的對聯。

教育家劉真對於教師有這樣的看法，一位教師教學能否成功，與其所具有的教材知識和教學方法有關，但是更重要的還是在於他是否對學生的愛心與服務的熱誠。教師當為「教育家」，不為「教書匠」，之間的最大的差異是「教書匠」以書為中心、言教為主，影響是短暫的；「教育家」是以人為重心、身教為主，影響是久遠的（黃守誠，1998）。

美國馬里蘭大學教授希爾（Hill）在其《助人技巧：探索、洞察與行動的催化》書中提出助人的模式三階段：探索、洞察和行動（Hill, 2021）。教育明天會更好，須新進教師更為良師。輔導新進教師是助人的善行與義務，教育是百年的大計、國力的基石，願此文與從事教育工作者互勉。

參考文獻

- 井上理津子（2024）。師徒百景：十六組傳技也傳心的匠人傳承故事。大塊文化。
- 伊藤穰一（2024）。AI 時代生存聖經：AI 時代的我們將如何生活、如何工作。平安文化。
- 金英敏（2021）。學習不會背叛你：首爾大學畢業生最受用的一堂課。先覺。
- 韓玉芬（2004）。初任教師工作壓力因應歷程之質的研究。（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 教育部（2019a）。師資培育法。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>
- 教育部（2019b）。師資培育法。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>
- 教育部（2019c）。師資培育法。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>
- 教育部（2023a）。高級中等以下學校兼任代課及代理教師聘任辦法。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0150024>

- 教育部（2023a）。高級中等以下學校兼任代課及代理教師聘任辦法。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0150024>
- 陳茂雄（2020）。薩提爾的自我覺察練習：學會了，就能突破內在盲點，達成人生目標。天下雜誌。
- 郭彥汝（2021）。新進人員心得分享。
https://www.chimei.org.tw/main/cmh_department/53000/nurse_epaper。
- 黃清泰（2017）。瑞士學徒制教育在公東：一位老校長引導的學習革命。圓神。
- 鄭石岩（2007）。教師的大愛-發揮有能力的愛，做學子們的貴人。遠流。
- 稻盛和夫（2024）。稻盛和夫的哲學：人為什麼活著。天下雜誌。
- 黃守誠（1998）。劉真傳。三民。
- 謝錦桂毓（2010）。做自己是最深刻的反叛。麥田。
- Ackoff, R.L., & Greenberg, D. (2011). *Turning learning right side up — Putting education back on track*. Pearson P T R.
- Bárcenas, M. (2024). *How to welcome new employees: A guide for leaders and executive teams*.
<https://fellow.app/blog/management/how-to-welcome-a-new-employee-the-right-way/>
- Clayman, R.V., & Chiu, A.W. (2019)。12 週完美領導學：35 位國際醫界 CEO 的智慧結晶。好人出版。
- Hill, C.E. (2021)。助人技巧：探索、洞察與行動的催化。學富文化。
- Khan, S. (2024)。AI 賦能新學力：可汗學院創辦人帶你進入未來學習全展開，個人化配速、協作探索、厚植思辨素養，培養被需要的關鍵能力。天下雜誌。
- McRaney, D. (2022). *How minds change: The surprising science of belief, opinion, and persuasion*. Portfolio.

- Meadows, D.H., & Wright, D. (2008). *Thinking in systems: A primer*. Chelsea Green Publishing Company.
- Schmidt, E., Rosenberg, J., & Eagle, A. (2019). *Trillion dollar coach : The leadership playbook of Silicon Valley's Bill Campbell*. HarperBusiness.
- Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Bantam Dell Pub Group.
- Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn —A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Business.
- Senge, P.M., Scharmer C.O., Jaworski J., & Flowers, B.S. (2008). *Presence: An exploration of profound change in people, organizations, and society*. Crown Business.
- Serafeim, G. (2022). *Purpose and profit: How business can lift up the world*. HarperCollins Leadership.
- Shetty, J. (2020). *Think like a monk: Train your mind for peace and purpose every day*. Simon & Schuster.
- Ury, W.(2024)。創造可能：從分歧衝突走向繁榮共存的關鍵選擇。天下雜誌。
- Yeager, D. (2025)。10 到 25：激勵年輕人的科學。究竟。



人工智慧(AI)在初任教師輔導上的應用與挑戰

林偉人

輔仁大學師資培育中心副教授

一、前言

國內外學者大都認同，初任教師（beginning teacher）指剛取得正式教師資格的正式教師，但至於取得正式教師資格後任教幾年內方屬初任教師，有學者認為是3年以內，也有學者認為是1年之內（羅寶鳳、陳麒，2020）。然而，不論是取得正式教師資格1年或3年，初任教師都需要一段時期的磨練，才能逐漸適應教育職場（胡心慈、張育琳，2019；張德銳，2003a、2003b；黃儒傑，2003；Hudson, 2012；Kidd, Brown, & Fitzallen, 2015；Onafowora, 2005）。

初任教師初入教育職場常面臨課程教學、班級經營、行政職務與親師溝通輔導等各方面的挑戰（范熾文、金冠廷，2024），這些挑戰不僅影響教師的工作表現，也影響其心理和職業滿意度。然而教學輔導教師在指導初任教師時，常面臨時間有限、回饋主觀、難以持續追蹤成長、跨領域知識不足及心理支持難兼顧等挑戰。隨著人工智慧（Artificial Intelligence, AI）技術的快速進步，AI能夠補足這些不足，例如透過即時課堂分析與智能對話助手，提供個別化、即時的教學建議，減輕輔導教師的負擔。AI還可量化教學數據，分析教師與學生互動、語言使用與提問方式，使回饋更客觀精準，避免主觀判斷誤差。AI還能自動追蹤教師成長歷程，提供可視化數據，讓輔導教師即時調整輔導策略，確保持續進步。同時，AI可存取最新的教育研究與教案資源，補足輔導教師在特定學科的知識限制。此外，透過情緒分析與心理支持機制，AI可識別初任教師的壓力狀態，提供適當的心范

AI正迅速改變著各個產業，教育領域也不例外，不但改變了教育環境，也改變了教師的教學與創新（王慧婷，2024）。然而，AI並非取代輔導教師，而是透過數據化、智能化的方式，使輔導更高效、精準與全面，AI在初任教師輔導方面也仍有一些挑戰，並非萬靈丹。本文首先探討初任教師的困境，其次分析現行初任教師輔導方式的局限，再就AI技術在初任教師輔導的應用，最後提出AI應用於初任教師輔導的挑戰。

二、初任教師的困境

初任教師在職業生涯初期，面臨多重適應挑戰，國內外有關初任教師的困擾的研究亦相當充足。以下茲舉國內較新之研究，說明有關初任教師困境的研究發現。

范熾文及金冠廷（2024）的研究指出初任教師面臨課程教學、班級經營、行政職務與親師溝通輔導四大方面的工作困擾。

林雅君（2020）的研究則發現初任教師主要有以下的工作困擾：（一）初任老師普遍感覺自己在教學專業準備能力和經驗上有所不足；（二）初任教師對班級經營能力有待再加強自我提升；（三）初任教師對行政工作兼職深感工作壓力很大。（四）初任教師同儕人際關係仍有待再自我成長空間；（五）初任教師在親師互動關係上常感力有不逮情形；（六）初任教師在個人生涯規劃上偶有一些迷惘不確定之感覺。

此外，羅寶鳳及陳麒（2020）歸納過去國內外的相關研究，提出初任教師的主要挑戰有三：（一）教職工作上的困擾：初任教師職場，對教師工作不熟悉，易受工作上的壓力而備感困擾，包括與家長溝通、處理學生衝突、兼任學校行政事務等過去職前教育較少會接觸的層面；（二）教學效能方面的挑戰：初任教師實務經驗較少，故如何妥善進行教學活動，亦為一大挑戰；（三）教師專業能力上的表現：包括初任教師在其任教專業學科的知能、課程設計與教學實務的專業素養、班級互動與輔導的能力、教師的專業特質等各項能力的實際表現。

由以上的研究與歸納可知，初任教師初入教育職場，對於教師工作尚未熟悉，面臨教學實踐、班級經營、親師互動、人際關係與職業認同等問題，易受工作上的壓力而備感困擾，卻又常需兼任學校行政職務，更造成教學與行政兩頭燒的困境，以及需要傳承與指導行政業務的需求（張德銳，2024），亦挑戰初任教師的時間管理。

三、現行初任教師輔導方式的局限

國內對初任教師輔導進行較有制度化與系統化的方案，當屬 2001 年開始辦理之「臺北市中小學教學輔導教師制度」（張德銳，2024）。另外，2006 年教育部公佈實施及 2025 年修正的「教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點」中規範「對於初任教師，直轄市、縣（市）政府應督導學校遴派薪傳教師一人提供諮詢輔導至少一年（偏遠地區學校至少二年）」（教育部，2025），各縣市仍依此要點對任教年資三年內之初任教師遴派薪傳教師予以輔導。

教學輔導教師乃經由一定遴選程序選出而工性質異於工作人員的資深優良教師。其職責在於提供同儕在教學上有系統、有計畫的協助、支持及輔導，進而促進師專業發展，提供升教師專業能力，提高整體教育品質（張德銳，2021）。教學輔導教師能協助夥伴教師快速融入學校環境與教育組織、獲得夥伴支持、發展教學技巧與班級經營能力、提高留任意願；輔導教師本身則能獲得成就感與尊

榮感、增益自己的教學知能、獲得人際溝通與社交技巧、提高留任意願；對學校而言，有助建立同儕互動文化、升學生學習、促進校務發展（張德銳，2021）。

然而，即便「教學輔導教師」制度或「薪傳教師」制度下的教學輔導教師對接受輔導的夥伴教師、教學輔導師自身、學校系統以及學生學習等皆有助益，但對於初任教師的輔導，仍存在一些局限性。

首先，這些制度通常採取一對一的師徒模式，輔導效果在很大程度上取決於輔導教師的個人能力與經驗。然而，並非所有資深教師都具備有效的輔導能力，這可能導致輔導質量的參差不齊。研究指出，教學輔導教師在學習領導的過程中，可能會遭遇未能慎選教學輔導教師，使得別有居心的老師把證照當跳板，並非真有服務熱誠，造成人力資源的浪費；夥伴教師怕被貼標籤、自我意識強等原因參與意願不足，造成輔導成效不彰（張德銳、王淑珍、何嘉惠、王佳蕙，2016）。

其次，輔導教師與初任教師之間的時間安排可能存在衝突，造成沒有共同時間，互動時間不足；輔導教師通常也承擔繁重的教學與行政工作，難以投入足夠的時間與精力來支持初任教師；輔導的配對不當，非同科或非同年段老師的輔導有其難度，空間的隔閡也形成互動不易（張德銳等人，2016；陳琦媛，2013）。

此外，傳統的輔導方式可能缺乏系統性與連續性。輔導內容往往依賴於輔導教師的個人經驗，缺乏統一的培訓標準與評估機制，難以及時發現並解決初任教師在專業發展中的問題，且因我國沒有特別針對初任教師表現，施以教師評鑑，以致部分初任教師缺乏接受輔導的動機與意願。教學輔導教師及薪傳教師制度在運作過程中，可能缺乏系統性的培訓與評估機制，影響輔導效果（張德銳，2003b、2024）。

最後，這些制度可能忽視初任教師的個體差異。不同背景與需求的初任教師可能需要不同形式的支持，而傳統的輔導方式難以及時調整以滿足這些多樣化的需求，陳琦媛（2013）也指出教學輔導教師和初任教師在專業和性資格不適配是教學輔導教師制度的問題之一。有些初任教師認為輔導教師太過嚴厲、太具批判性，（陳琦媛，2013），對初任教師的自尊心也會產生損害，或讓初任教師感到緊張和壓力（Hobson, 2012）。目前初任教師的輔導，在實施過程中，較未能充分考慮初任教師的個體差異，對輔導效果可能有一定的影響。

四、AI 技術在初任教師輔導的應用

隨著 AI 技術的迅速發展，其在教育領域的應用日益廣泛，特別是在初任教師的輔導方面（Zawacki-Richter, Marín, Bond & Gouverneur, 2019）。初任教師常

面臨課程規劃、教學評估和班級管理等多重挑戰，AI 工具的引入為解決這些問題提供了新的途徑（Luckin, 2018）。此外，如前文所述，現行我國的初任教師輔導仍有一些限制與困境，因此，在現行初任教師輔導機制之外，或許可以藉由 AI 輔助初任教師輔導上之不足。

基此，以下試就初任教師較為困擾之課程規劃與教材設計、即時教學回饋與評估、班級經營與學生互動、行政與時間管理支援等四個層面，探討 AI 在初任教師輔導方面的應用。

（一）課程規劃與教材設計

AI 能夠協助教師設計課程大綱和教學計畫，並根據學生需求提供適性化教材。例如，ChatGPT 及 Gemini 可以協助初任教師設計課程大綱、教學目標及教材內容。可汗學院（Khan Academy）開發的 AI 工具「Khanmigo」可以協助教師創建課程計劃和評分標準，並根據學生在可汗學院的活動中的表現，識別可能遇到困難的學生。這樣的工具可以讓教師更有效地分配時間和資源（從 ChatGPT 到 Khanmigo），2024）。此外，初任教師可透 NotebookLM 分析教材的重點與知識節點，此對初任教師掌握教材的重點及知識的節點有相當的助益。ScribeSense 則能自動批改學生的手寫作業，幫助教師節省時間並提高評分準確性。

（二）即時教學回饋與評估

AI 技術可即時分析教師的授課方式，並根據教學表現提供精確的回饋，也可以透過學習分析，提供學生學習成效報告。例如，Edthena 和 GoReact 等平台允許教師錄製教學影片，並透過 AI 分析教學風格、語速、學生參與度等指標，提供具體的改進建議（Daniel, 2020）。這些平台不僅幫助教師改善教學技巧，還能讓同儕與專家提供額外回饋，提升教學專業。此外，Knewton 學習平台能夠追蹤學生的學習進度，利用數據分析學生的學習困難點，為教師提供個人化的教學調整建議。

（三）班級經營與學生互動

AI 在班級經營方面的應用可幫助教師更有效地管理課堂並提升學生參與度。例如，Classcraft 透過遊戲化學習策略，讓學生在課堂上完成學習任務以獲取獎勵，提升學習動機（Baker & Inventado, 2014）。此外，LanSchool 這類管理工具讓教師能夠即時監控學生的學習狀態，確保課堂秩序，並即時預防可能影響

學習的行為。透過 AI 驅動的情緒分析技術，如 Affectiva 和 Cognito，教師可以偵測學生的情緒變化，進一步提供適當的支持與輔導。

（四）行政與時間管理支援

AI 技術可幫助教師更有效地管理時間與行政工作，提升工作效率（Luckin, 2018）。例如，Notion AI 和 Trello 可自動生成教學計畫、任務分配和日程安排，幫助教師更有條理地處理行政工作。Otter.ai 則能夠自動轉錄會議記錄，將討論內容整理成重點摘要，確保教師能夠快速獲取關鍵資訊。此外，AI 驅動的智能助手如 Google Assistant 和 Microsoft Cortana，也能幫助教師管理日常行程，減少行政負擔。

五、AI 應用於初任教師輔導的挑戰

AI 在初任教師的輔導與培訓中展現出巨大的潛力，能夠透過數據分析、自動化回饋與智能輔助提升教師專業成長的效率。然而，AI 的應用並非沒有挑戰，仍然存在技術適應性、數據隱私與倫理、教學自主性與 AI 依賴性，以及技術本身的限制等問題，這些因素可能影響 AI 在教育領域的實際成效。

（一）技術適應性問題

AI 技術的應用需要一定的學習與適應成本，特別是對於不熟悉數位科技的教師而言，可能會產生較大的學習障礙（Salmon, 2019）。初任教師通常已經面臨課堂管理、教學準備與專業發展的多重挑戰，額外學習如何有效運用 AI 工具，可能會增加其心理負擔與時間壓力。此外，學校或教育機構是否提供充足的培訓與技術支持，也是影響 AI 實際應用的重要因素。如果教師未能熟悉 AI 的操作方式，或者缺乏足夠的技術支援，AI 的潛在效益將無法充分發揮。

（二）數據隱私與倫理問題

AI 技術的核心依賴於大量的數據收集與分析，以提供適性化的學習建議與回饋。然而，這種數據驅動的方式可能引發隱私與倫理方面的疑慮（Selwyn, 2020）。例如，AI 系統可能需要記錄教師的課堂表現、學生回饋，甚至分析語音與情感表達，這些資訊若未妥善保護，可能會導致個人隱私洩漏。此外，數據的使用權歸屬、數據儲存安全性及如何防止濫用，都是需要審慎考量的議題。若學校或教育機構未能建立明確的數據管理政策，教師可能會對 AI 的使用產生抗拒心理，進而影響其輔導效果。

（三）教學自主性與 AI 依賴性

AI 的輔助雖然能夠提升教學輔導的效率，但過度依賴 AI 可能會影響教師的自主性與教育創新能力（Aoun, 2018）。教師的專業發展應該建立在自主探索與反思的基礎上，而非完全依賴 AI 系統提供的回饋與建議。若教師過度仰賴 AI 來分析課堂表現或提供教學策略，可能會減少其對教學方法的自主調整與創新動力。此外，AI 的演算法本質上依賴於既有數據與模式，可能無法完全捕捉到教學中的創新與獨特性，這也可能限制教師在教學上的靈活性與適性化發展。

（四）技術限制與人機協作的必要性

目前的 AI 技術雖然在數據處理與模式辨識方面具有優勢，但仍然無法完全取代人類教師的直覺、經驗與情感交流（Luckin, 2018）。例如，AI 可以分析教師的語速、提問方式或課堂互動，但無法真正理解師生之間的微妙情感交流，或是應對即時變化的課堂情境。因此，AI 應被視為輔助工具，而非取代教師專業判斷的決策者。在教師輔導方面，AI 可以幫助輔導教師提供數據支持與初步分析，但仍需要由人類教師進行進一步的解讀與判斷，以確保輔導的個別化與適切性。

六、結語

隨著 AI 技術的快速發展，當 AI 導入教學場域，也意謂著教育新時代的來臨（高立芸、王俊斌，2023）。教育領域正在迎來一場重大的變革，尤其在初任教師的輔導過程中，AI 的應用無疑具有極大的潛力。本文所介紹的 AI 軟體雖非專為輔導初任教師而設計，一般教師亦可加以運用以促進教學成效，惟 AI 技術不僅能夠提供及時、精確的回饋，協助初任教師識別其優勢與不足，還能根據教師的個別需求，進行個殊性的輔導與支持，從而加速教師的專業成長。這樣的適性化學習體驗使得初任教師能夠在實踐過程中進行深刻反思，並隨著教學經驗的積累不斷調整教學策略，如此正可補充現行輔導教師制度上之不足。

然而，儘管 AI 在初任教師輔導中的應用潛力巨大，實施過程中仍然面臨許多挑戰。首先，AI 輔導系統的建立與運行需要龐大的資源投入，這對許多教育機構來說是一大挑戰。此外，教師對 AI 的接受度和使用能力也對其應用效果具有決定性作用。若教師對 AI 缺乏了解或對其功能與價值持懷疑態度，則可能會妨礙其發揮應有的效果。為此，教育機構必須提供充分的培訓與支持，幫助教師理解 AI 技術的功能與優勢，並掌握其應用技巧，從而提高教師在教學中的運用效果。只有當教師充分認識並接受 AI，才能實現其在教育過程中的真正價值。

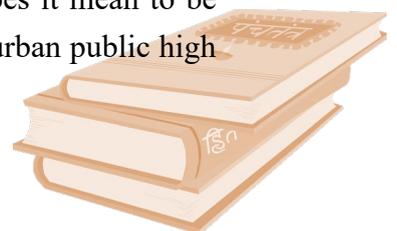
展望未來，隨著 AI 技術的持續進步，教師將能夠更加靈活地利用 AI 工具，提升教學成效，並實現更高效能的教育模式。正如 IBM 院士 G. Booch 所言，AI 不應該被理解為「人工智慧」（Artificial Intelligence），而應該被視為「擴增智慧」（Augmented Intelligence）（〈IBM Watson 科學家〉，2016）。這種視角的轉變將使得 AI 不僅是輔助工具，更成為教師提升自我和推動教育创新的核心夥伴。未來，AI 技術的應用將不僅限於教師的技能提升，它還將為教育系統的優化提供新的可能性。正如黃冠達（2023）所指出的，當因為人工智慧，我們增進了智慧時（Because AI（Artificial Intelligence），Becomes AI（Augmented Intelligence）），教師將擁有更加精確且高效的輔導支持。這樣的發展將使教師能夠實現更加靈活且多元的專業發展，從而在教育體系中創造出更加先進與高效的學習環境。

參考文獻

- IBM Watson科學家：不應把AI理解為人工智慧而是「擴增智慧」（2016）。2025年2月13日，取自<https://www.bnnext.com.tw/article/41551/ibm-watson-ai-future-augmented-intelligence?>
- 李新民（2003）。幼兒教師薪資滿足感、工作壓力與工作滿足感之研究。《教育研究》，11，115-126。
- 林雅君（2020）。新北市國民中學初任教師工作困擾與因應方式之研究。淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版，新北市。
- 胡心慈、張育琳（2019）。攜手同行：建構特教初任教師導入方案之旅。《教育科學研究期刊》，64(1)，53-80。
- 范熾文、金冠廷（2024）。給初任教師一扇窗戶——初任教師工作困擾與學校支持措施。《學校行政》，150，92-113。
- 高立芸、王俊斌（2023）。當 AI 遇見師資培育。《教育研究月刊》，355，53-67。
- 從 ChatGPT 到 Khanmigo：AI 如何幫助我們孩子的未來教育？（2024）。2025年2月13日，取自<https://lightupmaker.com/khanmigo-how-can-ai-help-the-future-of-education/>
- 教育部（2025）。教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點。臺北市：作者。

- 陳琦媛（2013）。教師薪傳制度於我國高等教育實施之探討。《學校行政雙月刊》，83，50-69。
- 張德銳（2003a）。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。
- 張德銳（2003b）。中小學初任教師的教學輔導與考核。《課程與教學》，6(3)，67-85。
- 張德銳、王淑珍、何嘉惠、王佳蕙（2016）。教學輔導教師學習領導成效與困境之研究。《教師天地》，199，1-14。
- 張德銳（2021）。《教學輔導教師與教師領導之研究》。臺北市：高等教育。
- 張德銳（2024）。初任教師輔導與評鑑—我國師資培育一個亟待改革的議題。《臺灣教育評論月刊》，13(10)，60-67。
- 黃儒傑（2003）。國小初任教師教學信信及其有效教學表現之研究。《教育研究集刊》，49(1)，171-197。
- 羅寶鳳、陳麒（2020）。初任教師工作困擾、教學效能與專業表現之研究。《教育科學研究期刊》，65(2)，37-71。
- Aoun, J. E. (2017). *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. MIT Press.
- Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics. In J. A. Larusson & B. White (Eds.), *Learning Analytics: From Research to Practice* (pp. 61–75). Springer.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91–96.
- Hobson, A. J. (2012). Fostering face-to-face mentoring and coaching. In S. J. Fletcher and C. A. Mullen (Eds.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (pp. 59-73). Sage.

- Hudson, P. B. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 70-84.
- Kidd, L., Brown, N., & Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception of their induction into the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 154-173.
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. UCL IOE Press.
- Salmon, G. (2019). May the fourth be with you: Creating education 4.0. *Journal of Learning for Development*, 6(2), 95-115.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. John Wiley & Sons.
- Onafowora, L. L. (2005). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28(4), 34-43.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1-27.
- Buber, M. (1970). I and thou. In H. Ozmon (Ed.), *Contemporary critics of education* (pp.43-50). New York: Haper & Row.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Freire, P. (1975). *Cultural action for freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Nasir, N. S., McLaughlin, M. W., & Johns, A. (2009). What does it mean to be African American: Construction of race and academic identity in an urban public high school. *American Educational Research Journal*, 46(1), 73-114



中小學校長專業支持系統實踐與發展實施計畫執行之探究

薛春光

社團法人中華民國中小學校長協會榮譽理事長

游子賢

財團法人高等教育評鑑中心基金會專案專員

一、前言

在校長學領域，流傳著一段金句：「有怎麼樣的校長，就有怎麼樣的學校」。這精闢地詮釋了一位校長對於辦學及學校經營的重要性。Lunenburg 與 Ornstein（2011）也提到有抱負的學校管理者將不斷被大眾所檢視，他們的人際關係也將很大程度侷限在與自己相同職業的人當中，因為其他人可能無法真正理解學校管理者的工作及所要關心的問題。身為學校的經營者，校長的身分不像教師，有充分的校內人際資本與教師同僚性可以支撐其教學行為與教學決定。被《國民教育法》賦予綜理校務的校長，常面臨做決定的需要，因此，如何有系統地提供我國中小學校長專業支持，進而強化學校正常運作乃是十分值得重視的議題，目前，在我國中小學校長的培育與專業發展上，已有校長培育、校長儲訓、初任校長導入方案、校長在職增能與師傅校長培育等制度，校長的系統性養成制度經過多年的努力，我國校長專業發展可謂正往體系化的方向邁進（林雍智，2021）。可見我國校長專業支持系統，不單止步於理論階段，更已經逐步實踐並朝向體系化的方向發展。

在美國，「各州學校主管委員會」(Council of Chief State School Officer [CCSSO], 2016) 指出，校長專業支持系統需定位在夥伴關係下，透過各種政策上的策略，使其發揮幫助校長之功能，並提升學校教育之品質。回到國內，國內教育領域辦理增能研習的主體，大都由各級主管機關、教育研究機構或是師資培育大學推動，類似美國由各種民間教育專業組織開辦的狀況仍較少見。在我國，屬於全國性的校長專業組織者，為中華民國中小學校長協會（以下簡稱全校協），因此全校協的使命除了擔任替校長發聲的利害團體外，透過開辦各種增能活動支持校長辦學，亦需要朝向如美國各利害團體般，透過建立自律與自我成長機制來強化角色定位。在推動校長專業支持系統上，全校協於民國 107 年 3 月受到教育部委託，開始辦理中小學校長專業支持系統建構與發展實施計畫（以下簡稱前計畫），前計畫係為在時任潘文忠部長的大力支持下所開始推動的，潘部長對於中小學校長辦學的困境及所需的支持，都有著相當深入地體察，因此乃積極推動關於中小學校長的專業支持。

前計畫規劃有七個子計畫，期待從不同面向給予位處不同職涯階段的校長較為全面地專業支持。七個子計畫依序分別為：校長師徒制實施計畫、初任校長輔導工具設計發展實施計畫、師傅校長培育及認證方案建構計畫、校長支持系統建構實

施計畫、校長跨域治理專業發展實施計畫、校務經營故事敘說（案例彙編）實施計畫、校長專業支持系統雲端資料庫建置實施計畫等（張信務等人，2022）。

上述七個子計畫歷經三年的實施，已於民國 110 年 5 月 7 日執行完畢。其秉持的三個目標（高價值、高產值、要有感）及三個原則（與國教院分工、與師培機構互補、與縣市政府合作），都已基本達成，是故為持續提供我國中小學校長專業支持，教育部乃於民國 110 年 5 月 17 日再度委託全校協執行中小學校長專業支持系統實踐與發展實施計畫（以下簡稱該計畫），在前計畫的架構及運作經驗下，該計畫旨在校長專業支持系統的實踐，對於前計畫之架構僅部分進行微調，並逐步於全國各縣市中實際運作。該計畫經三年執行，於民國 113 年 7 月 17 日執行完畢。以下，本文以全校協的兩項計畫為例，先行闡述計畫的內涵與執行情形，再討論期帶來之效益。

二、中小學校長專業支持系統實踐與發展實施計畫內涵

（一）校長師徒制實施計畫

校長師徒制從前計畫以來一直都是協助全國各縣市初任校長的重要支持內容，此計畫每年請縣市政府教育局（處）對於縣市內的初任校長及師傅校長進行配對，以便後續由師傅校長對初任校長進行輔導及陪伴，並由全校協彙整輔導紀錄後，將輔導費撥予師傅校長（黃居正等人，2021）。每年全國各縣市之初任校長人數約在 100 位上下，因此本案近三年已經提供逾 300 位初任校長輔導及陪伴。透過彙整輔導紀錄，從紀錄內容可得知，初任校長普遍對於師傅校長的陪伴感到安心，並且對於自身校務經營十分有幫助。

除師徒配對所提供的輔導及陪伴外，該子計畫乃創新規劃初任校長黃金三階段線上課程，依據初任校長從遴選後到實際於學校上任，共分為三個階段。第一階段，面對榮耀與責任（遴選上任後到 8/1）；第二階段，初任校長的暑假（8/1 到 9/1）；第三階段，開學了，我不是新手（9/1 開學後）（潘志忠，2022）。由校園實務層面出發，規劃錄製課程影片以符應初任第一年的校長在不同時段的需求。

（二）校長專業支持系統線上課程規劃製作

接續前計畫之子計畫七的雲端資料庫建置，該計畫之子計畫二不僅將本案的成果以數位之方式保存於網站上，亦著手規劃錄製符應教育趨勢之校長專業線上課程，經三年的規劃、錄影、後製，已於全校協網站中呈現之課程影片有、「教育元宇宙專題」、「學校會議主持與管理」、「AI 人工智慧的教學應用」、「教育創新」、「影響力取向的學校治理」等一系列之線上課程。期待藉由線上課程影片，能讓校

長們利用公務之餘或其他比較彈性的時間，自行找尋需要增能的主題，觀看課程影片，以達到自主增能學習的目的，同時也掌握現今教育科技之趨勢，提供有關教育科技等新興議題的增能機會（薛春光，2024）。

（三）師傅校長培育及認證方案建構計畫

師傅校長培育系統經前計畫三年的建構與實施，已規劃出 10 堂，共 30 小時之培訓課程體系。該計畫奠基於前計畫的基礎，持續於全國各縣市辦理培訓課程，依序辦理花蓮縣、南投縣、桃園市、雲林縣、嘉義市、臺中市、高雄市、新北市（第二梯）、嘉義縣、基隆市、苗栗縣、新竹市、澎湖縣，三年共計 13 縣市。與前計劃加總計算，共已完成全國 19 縣市之師傅校長培訓，累計 311 位師傅校長取得師傅校長培訓課程結訓證書（游子賢等人，2024）。

除培訓課程外，全校協每年亦規劃辦理師傅校長回流課程，期待透過每年定期的回流教育，能讓師傅校長們可以定期吸收教育領域的新知識，並希冀透過不同縣市間師傅校長的相互對話、討論，能夠達到同儕學習的效果。該計畫三年來辦理之師傅校長回流課程分為兩種形式，第一為單一縣市辦理，參與之學員都為同一縣市之師傅校長，課程規劃上較有機會能聚焦縣市師傅校長的需求；第二，跨縣市辦理，參與之師傅校長來自不同縣市，可促進縣市間師傅校長的交流，達到學習共好目的。

另外，為完善師傅校長運作，全校協更於 112 年 8 月辦理 2023 師傅校長國際論壇，邀請臺日兩國的專家學者以及全國 6 縣市的師傅校長代表參與。論壇中由 6 縣市的師傅校長分享各縣市師傅校長不同的運作特色，藉以讓不同縣市的師傅校長能就師傅校長制度達到分享交流的目的（蔡明貴，2023）。

（四）校長諮輔協作系統

該計畫將校長諮輔協作系統定義為，提供校長「諮詢」及「輔導」的系統。每一縣市的校長諮輔協作系統皆不盡相同，該計畫之子計畫四透過與縣市政府教育局（處）及縣市校長協會進行訪談，期待能了解各縣市的校長諮輔協作系統運作現況，訪談中亦會展示出前案所建構之校長諮輔協作系統概念圖與受訪者進行分享討論（曾長麗，2023；蔡麗華等人，2020）。

此外，該計畫每年也辦理校長諮輔協作系統實例分享，透過介紹部分縣市自身已實際運作之校長諮輔協作系統，讓其他縣市校長能作為參考標的，之後有機會發展符合自身縣市需求且更完善的校長諮輔協作系統。

（五）GAB 跨域治理校長學校計畫

該計畫所指之 GAB 為 **Governance Across Boundary**，即跨域治理之意思。所謂跨域治理是期待校長藉由學習業界的經驗與知識運用於校務治理中，因為一位校長的養成與培育，經常從其擔任組長等行政職務開始，但隨著職位晉升，職務也愈發繁重複雜，僅僅只受過教育學或行政學等知識的教育人員可能會漸漸無力因應變動頻繁的後現代社會（李惠銘，2022）。近期，社會環境更已進入充滿易變性、不確定性、複雜性、模糊性的 VUCA 時代（周龍鴻，2022）。身為教育人員同時綜理全校校務的校長唯有跨出教育領域，向業界學習新的知識、作法，並適當地將其轉化至學校經營與管理中，如此才能更加全面地治理學校。

該計畫之子計畫五，三年來辦理多場的校長跨域增能課程，主題面向包含：「影響力取向」、「永續教育共識營」、「嘉義市造反教育節共識營」、「豐田精實—學校行政系統的精實變革」、「敏捷開發—學校專案團隊的組建與運作」、「系統思考—戴明博士品質哲學二日談」、「衝突斡旋—團隊無聲語言的探索與溝通」、「碳治理前導學校共識營」...等，尚有許多跨域課程，礙於篇幅無法一一列舉。該計畫透過上述課程主題，讓參與之校長能多元地進行跨域學習，並將所學之跨域經驗轉化至日常的校務經營中。

（六）校務經營故事敘說計畫

常言道：「以史為鏡，可以知興替；以人為鏡，可以明得失」。校務經營故事敘說，正是秉持著這樣的理念，希望透過彙整學校在校務經營實際發生的案例，經由本案適當地予以轉化，並將案例分為教務類、學輔類、總務類、圖書館類、人事篇、法制類、社會資源類、媒體因應類、綜合類、初任校長類等十大類，提供校長閱讀增能，至計畫執行結束已彙整超過一百篇的校務經營案例（江旭立，2024）。

校長們除了自行閱讀外，該計畫也已在多個縣市辦理案例研討會，藉由同縣市的校長們共同研討數篇案例後，再進行分享交流，彼此討論有無更適合或更佳的解決辦法。因為案例中所提及的處理辦法可能只是眾多解決辦法的其中一種，參與研討的校長們在討論交流後，尚可探討出不同的處理辦法，達到實踐智慧（**practical intelligence**）的成果產出。所謂的實踐智慧即個體藉由實務操作歷程中，透過整理、歸納與省思所得出之智慧（林雍智，2021）。這些智慧也為校長們在日後辦學的過程中，提供不同的參照經驗與養分。

三、中小學校長專業支持系統實踐與發展實施計畫之國際交流、學術成果與檢核機制

該計畫為我國中小學校長專業支持的重要計畫，為精進校長專業支持系統的內涵，並確保執行方式符合現今教育趨勢，該計畫除執行六個子計畫外，也分別以「國際交流」、「學術發表」與「檢核機制」等方式來精進其計畫之專業內涵，以下分別簡述之：

（一）國際交流

在國際交流方面，該計畫與同樣位處東亞的日本進行數次的教育交流與參訪。透過交流，該計畫可了解日本現今校長專業發展的現況，以及獲取日本教育相關理論上的新知，藉此提升計畫團隊成員之專業知能，對於計畫持續推動有相當助益。

該計畫於 111 年 12 月在新北市三重區永福國小辦理臺日校園危機論壇，邀請日本岐阜聖德學園大學的篠原清昭教授（專長為校長培育、學校經營管理）、與新北市立三重高級中學的校安團隊，共同進行議題的探究與交流。透過臺日兩國在校園危機案例管理上的交流討論，有助於參與論壇的校長們在實際遇到校園事件時，能更妥適地處理所發生的問題。

112 年 8 月 17 日該計畫採實體線上混成之方式辦理師傅校長國際論壇，邀請日本大阪公立大學的辻野研磨教授（專長為比較教育與課程政治學）抵臺進行講座，同時亦邀請篠原清昭教授於線上參與。除日本學者外，在國內方面，該計畫邀請吳清山名譽教授、劉鎮寧教授擔任評論人，與參加本次論壇的六縣市師傅校長代表進行評論、互動（林雍智，2024；蔡明貴，2023）。

113 年 3 月 21 日至 3 月 26 日，該計畫團隊成員組成訪問團至日本進行教育交流。本次交流先後至日本郡上市立郡南中學校，以及大阪市立長谷川中小學校參訪，希冀透過實際至日本中小學校參訪，對於日本的學校經營能有更深入的認識。同時此次行程也拜會郡上市教育委員會，並獲教育長熊田一泰接見，藉此機會瞭解郡上市推動市本課程「郡上學」之規劃與各學校如何配合建立學校本位課程教育政策（薛春光，2024）。

（二）學術發表

計畫從實務角度出發，為校長提供專業支持，並將執行之相關內容透過學術研討會或教育期刊等方式進行分享及發表。一來，藉由學術研討會或刊物等管道，能讓更多人知道該計畫的運作情形；再者，更希冀透過發表，將執行的實務層面與教

育相關理論進行對應，進而完善計畫內容，使其成為更全面且符合校長實際需求的校長專業支持系統。

該計畫與前計畫期程總共六年，團隊成員已參加多場大專校院、教育研究機構所辦理的校長學、教育領導相關學術研討會。另外，該計畫也將執行內容撰寫成學術文章並於《師友雙月刊》、《學校行政雙月刊》、《教育政策與管理》、《教育政策論壇》等學術刊物進行發表。除上述提及曾參與學術研討會與期刊發表外，為精進師傅校長培育，全校協乃自籌經費出版《師傅校長培育》一書，此書由該計畫團隊人員分章節進行撰寫，於 113 年 6 月付梓。此書的出版提供了完善我國師傅校長培育機制之辦理經驗，對師傅校長制度後續辦理上帶來正向的助益。

（三）檢核機制

本案與前案皆為三年期程之計畫，每當三年計畫期程結束前專案都會對於實施內容設計問卷進行調查。前案因校長專業支持系統是初步建構完成，並逐步開始實施，因此前案的問卷調查對象，採立意取樣，多侷限於較常有機會接觸到前案執行之各縣市校長協會理事長、理監事及校長等對象，共回收 86 份問卷。前案執行完畢後，專案也將這 86 份問卷進行統計分析，並撰寫成學術文章〈中小學校長專業支持系統建構與發展實施計畫成效與策進之研究〉一文投稿至《教育政策與管理》期刊。

依循專案檢核之前例，該計畫於三年期程實施結束前亦規劃有問卷，對於專案之實施成效進行調查，該計畫因承繼前計畫三年之實施，故中小學校長專業支持系統在我國已實際運作滿六年，範圍遍及全國各縣市，所服務的中小學校長人數亦增多不少。故該計畫在規劃專案檢核機制之問卷調查時，乃將問卷調查對象設定為全國之中小學校長。該計畫問卷共回收 1611 份，初步分析整體填答者對於該計畫的參與率為 61.64%，共計 993 位填答的校長曾參與過本案。此參與比例對於實施六年的校長專業支持系統可謂獲致不錯成果，填答者對於專案執行內容的同意度亦相當高（薛春光，2024）。

四、結語

回顧該計畫歷經三年實施，加之前計畫的三年期程，校長專業支持系統於我國實際辦理已滿六年。計畫下的六個子計畫分別依其內容為我國中小學校長自身職涯需求提供專業支持的途徑，如師徒制計畫每年約為 100 位初任校長配對師傅校長對其進行陪伴與輔導；並且該計畫加上前計畫共六年期程，已成功培育 300 位左右之師傅校長；錄製之各項線上課程觀看數也都有數百至數千次不等的觀看次數；校務經營故事敘說案例研討的辦理也有助於提身校長自身的專業素養。另外，

該計畫本身也藉由國際交流與學術發表等活動，做為精進與改善計畫辦理的依據和參考。像是初任校長黃金三階段課程影片，即初步規劃精進方向，未來將單獨錄製有關高中職之初任校長黃金三階段課程影片，以符應高中職初任校長的專業支持需求；在學術發表方面，也將規劃把三年來的執行情形與成效進行研究並於日後投稿學術期刊。此外，該計畫亦縱向及橫向整合諸多機構、單位之資源，使該計畫所強調之三個目標—「高價值」、「高產值」、「要有感」，都能充分達成，相信該計畫的辦理與實施已為我國中小學校長在專業支持上帶來十足的助益，進而使我國中小學的學校教育邁向更好的未來。

參考文獻

- 江旭立（2024，10月17日）。**積累、傳承校務心情故事和經營寶典**〔簡報發表〕。113年校長永續領導與實踐國際學術研討會，臺北市。
- 李惠銘（2022，11月19日）。**社會為本學習與學校永續治理**〔簡報發表〕。2022東亞地區校長學學術研討會—後疫情時代的教育領導：挑戰與展望，臺北市。
- 林雍智（2021）。校長實踐智慧的傳遞、繼承與專業成長。載於蔡進雄（主編），邁向未來教育創新（頁143-159）。臺北市：元照。
- 林雍智（2024）。如何運用師傅校長：各地校長專業支持系統的案例。載於薛春光、林雍智編，**師傅校長培育**（頁159-175）。臺北市：五南。
- 周龍鴻（2022）。**成功的敏捷產品管理：打造暢銷產品的祕訣**。博碩。
- 張信務、張榮輝、翁慶才、吳錦章、薛春光、柯明忠、李惠銘、林雍智、葉思嫻、游子賢（2022）。中小學校長專業支持系統建構與發展實施計畫成效與策進之研究。**教育政策與管理**，8，31-65。
- 游子賢、林雍智（2024）。師傅校長證照制度設計初探。載於薛春光、林雍智編，**師傅校長培育**（頁119-129）。臺北市：五南。
- 黃居正、吳昌期、蔡明貴（2021）。中小學校長師徒制實施現況之研究。**學校行政雙月刊**，133，40-80。
- 曾長麗（2023，10月27日）。**縣市校長諮輔協作系統的樣態介紹**〔簡報發表〕。112年跨領域課程與教學領導國際學術研討會，臺北市。

- 薛春光（2024，11月16日）。中小學校長專業支持系統由建構到實踐之歷程與成效及未來（圓桌論壇）。2024東亞地區校長學學術研討會—教育領導與組織變革，臺北市。

- 潘志忠（2022，10月28日）。校長夢工廠：初任校長的黃金三階段〔簡報發表〕。2022教育領導與實踐國際學術研討會—教育領導：全球公民與社會正義，新北市。

- 蔡明貴（2023，10月27日）。運用資訊科技支持國際交流之實踐經驗分享：以中華民國中小學校長協會2023師傅校長國際論壇為例〔簡報發表〕。112年跨領域課程與教學領導國際學術研討會，臺北市。

- 蔡麗華、柯明忠、張維志（2020，11月28日）。校長支持系統現況運作之探究（圓桌論壇）。2020東亞地區校長學學術研討會—領導素養的過去與未來，臺北市。

- Council of Chief State School Officers. (2016). *Building principal support systems: Partnerships and policy strategies for state education agencies*. Washington, DC: Author.

- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A. C. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*. Boston, MA: Cengage Learning.



國民中小學新進教師強化心理韌性之策略探究

張文權

國立東華大學師資培育中心助理教授

一、前言

當前社會快速變遷的脈絡下，「教師」此一角色顯然面臨新的挑戰。不僅需要在課程教學方面持續精進，還需適應網路世代學生的特性。在班級經營與輔導管教中，教師也要轉化傳統的師生互動模式，以建立良好的親師生關係，進一步營造適合學生學習的環境。

在此處境當中，教師除了發揮教學專業技能，更需要具備面對壓力與挫折的能力，這正是「心理韌性」(Resilience)的核心價值 (Rutter, 2006)。所謂心理韌性，泛指個體能夠從困境或變化中恢復或適應的能力，尤其是指迅速調整並重新適應環境變化的狀態 (Merriam-Webster dictionary, 2025)。這不但可以幫助教師在壓力情境中，將挑戰轉化為動力，更是當前教師專業發展不可或缺的能力，其實強化教師韌性的實踐，有助於緩解疫情對學校的影響，也是面臨新一波衝擊的解方 (張文權, 2024)。特別對於新進教師，由於剛進入新的教學環境，難免需要適應期，並且需應對來自家長與學校的期望。在多重壓力下，如何培養心理韌性實屬新進教師專業成長的重要議題，林哲立 (2025) 也發現，初任教師對於個人優勢與限制的理解，顯著低於國中導師。原則上，新進教師可以透過尋求資深同儕的支持，從實務經驗中學習應對策略；同時，也可以回顧師培階段所學的輔導理論，嘗試將其應用於真實的學校場域，了解理論結合實務的意義性。

綜言之，心理韌性對於新進教師如何順利地適應角色調適具有重要影響力。本文將以基礎輔導理論為依據，結合研究者訪談實習教師、中小學教育人員的觀點，以及擔任教學輔導教師的實務經驗，提出強化新進教師心理韌性的具體策略，分述如下：

二、新進教師強化心理韌性之策略

(一) 理解學生偏差問題的脈絡：生態系統理論觀點

當學生頻繁發生偏差行為時，往往成為新進教師極大的壓力來源。尤其當教師自覺已投入高度的熱忱與陪伴，但學生的偏差行為仍未顯著改善，甚至可能愈發嚴重時，這種情況更容易對班級經營與同學的學習造成干擾。此外，若教師無法有效處理學生偏差行為，可能引發同事與家長對其專業能力的質疑，並使教師自身產生無力感。上述影響不僅涉及教師的情緒，還會涉及學習氛圍及同事與家長的觀點，若處理不當，自然容易形成惡性循環。

面對前述困境，參酌生態系統理論（Ecological Systems Theory）的核心概念（Bronfenbrenner, 1981），應該有助於理解學生偏差行為的多重影響因素。例如，在微觀系統中，學生行為可能受到家庭的影響，甚至成為偏差行為的來源；而隨著年齡增長，中系統中的師生關係和同儕關係，乃至外部系統的學校制度及宏觀系統的社會媒體文化等，都可能是導致偏差行為的原因。因此，新進教師除了可透過不同系統分析學生偏差行為的主因，還能藉此發現如何善用多層次系統的專業人力資源，形成整合性解決方案。進而言之，當新進教師運用生態系統理論分析學生偏差行為時，可以協助自己從多層次的視角理解問題，不再將所有責任歸因於自身，進而減少挫折感。經由辨識學生行為背後的微觀系統（如家庭資源）或外部系統（如學校政策）的影響，教師可更有方向地尋求資源與支持，例如與家長溝通、尋求輔導教師的協助，或與社會機構合作。這種系統性思考不僅提升了教師對於學校現場問題的解決能力，也讓教師在面對挑戰時感受到更多的支持與資源，有助於強化心理韌性，促進班級經營的正向發展。

（二）積極提升學生學習的動機：Adler 心理學觀點

如何提升與維持學生的學習動機，是新進教師在教學設計與班級經營中極為重要的議題。學生學習的表現通常被視為教師的重要績效責任（張文權、范熾文，2018）。當學生具備良好的學習動機時，教師的教學能獲得正向回饋，增強教學信心；反之，若學生動機低落，教師可能產生無力感，甚至影響班級經營。學習氣氛的不佳還可能導致基本學力落差，甚至引發性別平等、霸凌等負面事件。此時，若教師採取高壓管制或放任不理的態度，不僅無法改善問題，還可能削弱自我效能感，對未來的教師職涯發展造成負面影響。

針對上述挑戰，Adler 心理學提供了啟發性的觀點。該理論學派強調的內涵之一，在於「個體」即使面臨自卑情境，仍可藉由「社會興趣」與「生活目標」等許多力量展現勇氣，超越不同挑戰（楊瑞珠，2020）。其中，「社會興趣」指的是個體對他人的正向態度，願意與社會合作，與自我認同、同理他人有關，會影響行為，而「生活目標」的同義詞包括生活型態、生活策略等，係指個人對自己、世界、生活意義的信念與假設，依據信念與假設進而決定行為目標（周新富，2024；邱珍琬，2015）。對新進教師而言，這意味著即使因經驗不足而感到挫折與自卑，也能透過建立支持系統與聚焦教育使命來重建信心。例如，新進教師在遭遇困境，可以參與專業學習社群，向資深教師學習以提升教學設計能力，尤其是在設計與生活結合的素養導向教學中發揮創意，這就是屬於「社會興趣」的展現，因為教師透過合作與學習，增進個人與同儕教學的專業發展。同時，運用正向班級經營策略或設定短期學習目標來激勵學生，幫助學生找到學習的意義，亦能有效提升學生的學習動機，從有效能的班級經營之中，更有益於教師體會到教育的使命價值。這一些策略這不僅能有效提升學生的學習動機，也與教師自身的「生活目標」密切相關，因為教師

將教育視為一種長遠的使命信念，並可以透過學生的學習成效，體會教師的核心貢獻。此外，在面對挑戰的過程，教師從自卑努力邁向超越成長，也是反思自身教育使命的重要契機。透過這些歷程，新進教師能夠以專業知識與正面行動幫助學生學習，同時培養韌性，為職涯的發展奠定良性循環。

（三）化解親師溝通的質疑挑戰：Rogers 互動觀點

在資訊流通快速的社會，家長已不再僅依賴教師作為學習的唯一來源，因此對教師的教學方式與班級經營提出不同意見的現象日益普遍。尤其對新進教師而言，由於專業經驗尚淺，常會面臨家長的質疑與干涉。合理的建議能成為促進教師專業成長的動力，然而，若家長的要求或批評過於苛刻或不符現實，往往會導致教師感到壓力與挫敗，也阻礙親師溝通的良性發展。更甚者，教師可能因此將親師互動視為負擔，進而影響其專業效能的發揮。黃靖雯（2023）即指出，親師關係在本質上已產生巨大轉變，而建立積極的互信關係是溝通的關鍵基礎。

循此而言，新進教師可參考人本主義心理學家 Rogers 提出的「真誠一致」、「同理心」與「無條件積極關注」三大互動觀點（張春興，2007），作為改善親師溝通的核心策略。這些態度的實踐，不僅有助於化解親師間的誤解，更能促進彼此信任與合作。例如，當教師與家長溝通學生的偏差行為時，若能展現同理心，理解家長可能正承受疫情、家庭與工作等多種壓力，進而調整溝通策略，便更容易共同討論出雙贏的解決方案。同時，教師若能在日常互動中展現真誠一致的態度，並在細微處表達對學生的關注，這些關懷將成為親師關係的重要連結，促成雙方更深層的信任關係。尚值得思考的是，教師在親師互動中保持自我覺察亦為關鍵，面對誤解或不合理要求時，應能以真誠一致的態度審視自身溝通方式與專業態度，從而調整因應策略。這種覺察不僅有助於教師在壓力情境中維持專業形象，也能避免情緒化反應對親師關係造成負面影響。透過不斷反思與實踐 Rogers 的互動觀點，教師可一步一步將壓力轉化為自我成長的契機，建立良好的親師合作關係，並全面提升專業效能，也強化個人化解壓力的韌性。

（四）適應多重角色的實際困境：焦點解決短期諮商觀點

新進教師在進入新環境的同時，需面對教學備課、人際互動及兼任行政工作的許多困境，這些負荷往往壓縮生活時間，進而引發心理壓力、身體不適或倦怠感。在此情況下，教師兼任行政，可能會難以長期維持對教育工作的熱忱，甚至可能出現情緒耗損與組織承諾下降等現象（張文權等，2023）。可見，如何實現教學、行政與生活的平衡，適應不同角色所帶來的困境，應該已經成為新進教師普遍遭遇的嚴峻課題。

基此，焦點解決短期諮商（Solution-Focused Brief Therapy, SFBT）的核心觀點強調聚焦解決方法、發掘成功經驗，並相信問題皆有解決的可能性（林俊德，2013），以及小改變會形成大改變、積極使用語言促進正向改變、正向思考成長之處（周新富，2024），這些理念可以為新進教師提供有效應對角色壓力的初步解方。例如，當導師面對學生偏差行為，若能專注於尋找解決方法並認定應有解決之道，便可避免陷入問題本身。再者，從微小的成功經驗出發，循序肯定自身行政能力，有助於建立專業效能感，提升擔任行政人員的信心。具體而言，新進教師可透過下列策略將 SFBT 觀點融入日常實踐。第一，關注過去處理問題的成功經驗，透過解決成果培養自我專業素養；再者，設想理想狀態與善用正面語言，善用正念的日記、呼吸與冥想等；最後，可以在解決問題的過程，發揮成長性思維，將每一次挑戰皆視為成長學習的契機，專注在事件中具有值得學習的地方，據此逐漸學習平衡工作與生活的方法。依循 SFBT 的正向觀點，新進教師應能增強心理韌性，緩解多重角色的任務壓力，建立均衡教學、行政與生活的健康型態。

三、結語

本文針對如何應用基礎的輔導理論來強化新進教師心理韌性，一方面希望可以深化師資培育課程理論與實務整合的重要價值。另一方面，期望協助新進教師可以擁有良好的心理韌性，永續教師專業的發展動能。概括來說，從生態系統理論的多層次視角，教師能更全面性理解學生偏差行為背後的原因，並善用資源化解多重的壓力；Adler 心理學的自卑、勇氣等視角，則幫助教師透過建立支持系統與設定目標，提升學生學習動機與教師自我效能感；而 Rogers 的三大互動觀點，讓親師溝通帶來信任合作，為自我專業注入省思成長；就 SFBT 的正向與問題解決理念，則引導教師專注於正向改變與成功經驗，找到教學、行政與生活的平衡狀態。

綜觀上述，建議新進教師尚可秉持兩個面向的專業發展思維，幫助自己在角色適應歷程中的穩定發展。首先，「參酌不同教育理論以形塑個人的教育信念」。除了上述四個理論觀點，舉凡現實治療、完形學派、意義治療，亦或是教育哲學、教育社會學、教育行政學等，均可作為參考，以內化為個人信念並實踐於各項教師工作，進言之，依循理解、接納與正向的角度，肯定並建構自我的專業能力圖像，是新任教師的重要理念。第二，「參與同儕專業對話來厚植個人的社會資本」，透過專業互動獲取支持與啟發。不管由 Adler 的社會興趣、SFBT 的正向問題解決、Rogers 信任合作、生態系統論的系統觀，皆可理解到教師建立屬於自己互動支持網絡的重要性。事實上，教師專業成長是一種持續性的動態過程，未來所遭遇的挑戰勢必層出不窮，身為新進教師，著重自我省思之際，也需要以開放、學習的態度尋求及參與同儕的專業討論，唯有在省思中深化實踐、於實踐時持續省思，方能逐步形成正向的心理韌性循環，為自我的專業發展奠定穩固基石。

參考文獻

- 周新富（2024）。**輔導原理與實務**。五南。
- 林俊德（2013）。當事人於焦點解決短期諮商中之賦能知覺分析。**彰化師大教育學報**，24，79-98。
- 林哲立（2025）。如何提升教師的教學效能與幸福感？。**國家教育研究院電子報**，252期。下載於
https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?edm_no=252&content_no=4259&preview
- 邱珍琬（2015）。**圖解輔導原理與實務**。五南。
- 張文權（2024）。強化教師韌性：後疫情時代國民中小學教師因應策略之分析。**臺灣教育評論月刊**，13(8)，50-54。
- 張文權、范熾文（2018）。國民小學教師績效責任領導量表之發展與運用。**課程與教學**，21(2)，169-198。
- 張文權、林明地、陳信助（2023）。「教師兼任行政工作倦怠」相關議題研究之回顧分析：以《學校行政》期刊論文為範疇。**學校行政**，146，60-87。
- 張春興（2007）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**。東華書局。
- 黃靖雯（2023）。知己知彼的親師溝通-焦點解決短期心理諮商在親師溝通中應用之初探。**臺灣教育評論月刊**，12(9)，188-193。
- 楊瑞珠（2020）。阿德勒心理取向華人生涯諮商。載於金樹人、黃素菲（主編），**華人生涯理論與實踐-本土化與多元性視野**（頁47-86）。心理。
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Merriam-Webster dictionary (2025). *Resilience*. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/resilience>
- Rutter, M. L. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1-12.



探究新進教師之處境與大手拉小手之薪火傳承— 以臺北市立成功高中為例

吳卉蕎

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生

臺北市立成功高中教師

一、前言

Hoy 與 Miskel 在 1978 年在《Educational Administration: Theory, Research, and Practice》一書指出，學校組織文化對於教師與學生之重要性。William Ouchi 也在 1981 年時，於《Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge》提出了 Z 理論的模型，Z 理論中強調的是信任、合作與共同價值觀，藉以提升組織效能。新進教師就是組織中的新成員，剛到一個新的環境，第一個被影響到的就是學校組織文化，學校的文化會讓新進教師在無所適從之中摸索，使其漸漸地融入群體之中。

每位教師在學校裡都是不可或缺的角色，也扮演重要的樞紐，要如何將對的人在對的時間放在對的地方讓他作對的事，這就是一件由至重要的關鍵。本文會從新進教師之定位為始，再依照下列針對新進教師輔導的原則提出結論。引導輔導的流程大致如下：

首先，「互相了解」：要如何認識新進教師的個性？以及讓新進教師得以熟悉該校文化。接著，「帶入群體」：如何引導新進教師成為這個組織裡的夥伴？讓新進教師感受到「我們是個團隊」，利用群體的力量來相互扶持。再來，「帶人要帶心」：以互相包容理解為基礎，延伸至觸動新成員心中的按鈕。最後，「以終為始莫忘初衷」：淺移默化的提醒新進教師對於教育的熱忱與對學生未來的期盼。

二、探究新進教師之處境

中學教師的系統大多為以科別為中心，各科都具有教學領域社群，並且同一學科的教師互動關係非常緊密。除了相同領域學科之外，還有與行政端的連結與學生的師生相處關係，以及家長端的聯繫關係。本文分成以下四個方面進行探討：

（一）新進教師與教師之互動

學校內的教師們，通常都有自己的群體，有的是依照學科分類，或者是依照興趣分類，例如：喜愛運動的教師，會一起參加教育盃比賽。喜愛藝術的教師，會一起參與繪畫融入教學之研習。喜愛動植物的教師，會一起參與有關環境教育的參訪研習。諸如此類的分類，新進教師往往會感到茫然，因為每個不同類型的群體，就

像是被歸類在那個小圈圈之中，有了群體的保護也相對地多了群體的屏障。Hoy 和 Miskel（2001）時在《Educational Administration: Theory, Research, and Practice》（教育行政：理論、研究與實務）一書中，提出了教師在學校組織中的分群狀況：合作型教師、孤立型教師、競爭型教師，這三種情形代表了不同面向的教師，然而新進教師到新環境時，他也會依照自我習慣以及學校氛圍而選擇出屬於自己的類型。

（二）新進教師與行政之連結

George Homans 在《社會行為：它的基本形式》（Social Behavior: Its Elementary Forms, 1961）中，提出了社會交換理論，主要的論點為教師與行政的關係主要是建立在雙向互惠的基礎之上。以及 Deal 與 Peterson 在 1999 年提出的學校文化理論，強調學校文化對於教師影響群體的行為模式。結合這兩種論述，新進教師因為沒有對於學校文化的深度了解，因而比較會為了融入群體容易受行政權力的影響，順從行政指派的工作，抑或因畏懼徬徨而不善於溝通，導致自己陷於行政期許與自我觀點差異的兩難之中。

（三）新進教師與學生之相處

Karl E. Weick 在 1976 年的《教育組織作為鬆散連結系統》（Educational Organizations as Loosely Coupled Systems）中首先提出了鬆散連結理論，依照他的理論之架構下，教師上課具有自主性，然而這種自主性也讓教師擁有主觀的做法來教導學生。因此，新進教師在教學與班級經營會有摸索期，每位教師都有第一次帶班的時候，這時候會沒有舊有的精研來做為框架。倘若過於嚴謹，學生會覺得教師無法溝通；但若過於放縱，學生有可能會得寸進尺，這時候鬆緊的拿捏、彈性的程度以及讓學生信服的專業度，將會成為新進教師的難題。

（四）新進教師與家長之聯繫

家長對於教師的信任與支持是很重要的，一旦家長不信任教師，就會很容易地把教師行為的出發點設定在不好的方向。新進教師該如何建立起與家長們互信的基礎，讓親師關係和諧並且延伸到親師互助一起將學生導向樂觀的方向，抑或是由教師扮演嚴厲者角色，家長扮演親和者角色，讓雙方並行，這些都是需要微妙拿捏的課題。

三、大手拉小手之薪火傳承

從以上新進教師的處境，我們可以瞭解到進教師的難處，當成為正式教師脫離教師甄選後，並不是結束，而是另一個開始。學校部分必須扮演起引導的角色，利

用一些制度或者關懷的方式，陪伴著新進教師成長。

首先，先尋找與新進教師同科別之資深教師，也就是我們讓資深教師為大手，新進教師為小手，兩人一組。因為是同樣科別的教師，所以屬性上會比較相近，例如文科教師與理科教師的思考思維就會不同，再者，同樣科別教師除了學校文化傳承之外，還可以有教學上的經驗分享與討論。

（一）新進教師的破冰相見歡

一開始在開學前先辦理新進教師相見歡，單純的認識彼此，聊聊生活、興趣與對於未來的規劃想法。有了互相了解與歷程之後，才可以藉由這樣的方式探究彼此的個性，也讓新進教師瞭解資深老師的資歷與歷程，當彼此開門見山的互相理解後，才可以把對方當成夥伴，打開心才能接受到光。

（二）精進臺北市立成功高中的新進教師研習成為期十週的薪火傳承

將校內的新進教師進行銜接培訓，進行為期十週的薪火相傳，內容的部分為以下：

第一週：教育初衷分享－由已經在校十年內的教師，分享為什麼當初會選擇教師，以及選擇教師的過程遇到哪些感動的事。

第二週：大手與小手團隊活動－例如：桌遊、密室逃脫...等等，讓彼此之間的情感有更多交流，締造互助、互信，讓新進教師感受到大家是個大家庭。

第三週：學校歷史脈絡與願景－每間學校有勇有著自己的故事，這些故事悠久且迷人，讓新進教師藉由認識校史，以及學校未來發展方向，在這個團體裡身歷其境就可以扮演承先啟後的引渡人角色。

第四週：校內行政事項宣達－由各處室主任報告本校的法規與習性，以及特別說明有可能在教學或者行政上會遇到的問題，藉由經驗分享讓新進教師可以免於踏入陷阱。

第五週：你的王國之班級經營風格－根據鬆散連結組織的架構之下，每位導師都帶領了自己的班級，班級的班風和導師往往息息相關。因而請校內優良教師，或者對於班級經營上傑出的教師進行分享，學習資深導師的經驗再內化成自己的風格，這樣讓新進教師心中可以有個藍圖進行班級經營之建構。

第六週：班級活動分享－讓資深教師分享自己做的活動，例如：教師節、萬聖節、聖誕節、跨年、農曆新年、清明節、母親節、端午節、父親節等等，這些班級活動會讓學生們產生更加緊密的連結，藉由不同的教師分享的不同活動，新進教師就可以融合成屬於自己風格的節目，做為班級經營的催化劑。

第七週：自主學習引導建立－將目前的自主學習課程的流程與目標，延伸到如何教授學生的方法和教案，都手把手的引導新進教師，自主學習的目的為希望學生能夠學習獨立完成自己有興趣的專題。然而如何擁有解決問題的能力，這個切入點也會是新進教師會面臨的問題，利用校內資源讓新進教師也有所後盾。

第八週：親師關係互動連結－教師如果要能帶班順遂，教師與家長的關係就變得尤其重要，請校內有經驗的教師分享如何建立與家長的溝通管道，行政端也必須要協助說明法規等等的條例，藉由這樣的方式來讓新進教師容易上手。

第九週：好習慣的建立之以終為始－代入各種教學方法、人際互動與自我提升的能力，例如：觀功念恩、七個好習慣、卡內基等等的課程，從新進教師自身出發。

第十週：回饋與討論－最後一週，十全十美，讓新進教師對於這些引導課程做實際的分享，也讓大手老師知道小手老師還需要什麼協助，新進教師通常會在這間學校很長的時間，這些互動的過程，才得以滾動式修正需要協助的地方，希望能讓新進教師到新環境不至於手足無措。

這十週的內容，辦理的時間為上學期的 9 月到 12 月之間，通常會在下午的 16:10 到 18:10，依照課程內容會 1 到 2 小時不等，時間規劃的部份是為了讓每位新進教師都可以參與，因而放於課後。

（三）臺北市立成功高中的新進教師研習之成效與未來精進方向

新進教師對於學校的認同感會因為資深教師的引導而倍增，因而本校並無新進教師隔年換校之案例，校內教師的流動性低並且十分穩定。

未來精進方向可以針對專業的方面做深化扎根，目前的新進教師薪火相傳的部分大多為班級經營與行政與情感交流的內容，接下來可以在分科專業的部分，讓各科的專業經驗做傳承。

四、結語

新進教師是這間學校的新成員，每個個體到一個新的環境都在摸索自己的定

位是什麼？在這種迷茫的狀況之下，如果這樣的制度與方式，一來可以讓新進教師快速上手，二來又可以讓整個學校的文化導向正向、積極、團結的方向，學校的功能在蘊育英才，然而最重要的推手就是教師，從新進教師開始，先好好的培育新血是件很重要的事。大手牽著小手，齊步向前走，協同精進薪火傳承為不朽。

參考文獻

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1978). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York, NY: Random House.
- Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge*. New York, NY: Addison-Wesley.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
<https://doi.org/10.2307/2391875>
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



從教師聘任與養成探討新進教師之適應與因應策略

林政宏

國立東華大學教育政策與行政組博士班研究生

一、前言

隨著教育改革步調加快，新進教師在踏入校園初期，常同時面臨教學法更新、新課綱理念導入、學生多元需求及行政工作等多重挑戰 (Darling-Hammond, 2006)。為幫助新進教師快速融入校園並提升教學品質，教育部自 2013 年起委託師資培育大學辦理新進教師輔導研習，各縣市政府教育主管單位亦推出類似措施，目的在於透過新進教師間的同儕互動，建立職場上可供交流的支持系統；然而，短期的新進教師輔導研習在實務上不足以支撐新進教師面臨的困境。許多教師仍面臨行政支援不足、高度的行政人員流動，以及在教學創新時缺乏資源整合等瓶頸，致使新進教師在職業生涯初期產生挫折感，甚至影響留任意願 (Fletcher & Strong, 2009; 林明地, 2020)。

基於此，本文將從教師聘任與養成制度探討如何減少或避免新進教師在職場適應階段所面臨的挑戰與輔導需求，包括檢討現行聘任制度的問題、師資培育與校園行政實務的契合，以及不適任教師處理方式的明確化。最後，本文提出建議方案與未來發展方向，以期新進教師在初任職場生涯中能穩定且具備即戰力。

二、教師聘任與養成對於新進教師適應之挑戰

（一）教師養成與學校實務運作上的差異

1. 一個組織結構，兩種權威系統

雙重系統理論 (dual system theory) 學者認為，組織結構係由兩種不同的系統所結合而成，其一為行政系統，二為專業系統，兩者可並行不悖，說明組織內部常存有兩種不同性質的次系統，合而成為雙重系統組織 (Owens, 1991)。將此理論應用於學校，可將學校運作劃分為「教學」(專業)與「行政」兩個系統。

Freidson (2001) 進一步回應上述論述，指出學校是一種雙重權威控制結構 (Dual Authority-Control Structures)：一方面，層級結構強調行政倫理的行政權威；另一方面，學校亦為教學權威導向的專業型組織。這兩種權威系統在學校往往互為競爭與牽制 (Johnson & Kruse, 2012)。教師如何適應這種競爭性控制結構所造成的緊張關係，成為新進教師適應上的一大挑戰。例如，大法官釋字 380 號解釋協同意見書 (1995) 就認為憲法保障的講學自由代表教師專業受到尊重，但國民中小學教

師在講學自由上的權利上則因學生尚在身心成長階段，理解批判能力猶有未足，而受到部分的限制，學者亦認為教師往往曲解《教師法》第 31 條第 7 款免於外力干預自主權，而過度解讀教師專業自主權如同講學自由權利可免於行政監督或視導（邢泰釗，2004）。據此，行政權力仍可因保障學生學習權益而對教師專業進行適當監督。故行政權力如何與教師專業自主權衡平，即成為新進教師在雙重系統競爭下適應不良的原因之一。

2. 師資養成對學校行政專業培育不足

傳統校園文化多由資深教師與歷年累積的行政習慣所塑造；但若行政人員流動率高或缺乏制度化傳承，校園文化便易呈現斷層或混亂，致使新進教師難以及時獲得指引（林明地，2020）。現行師資培育機構在教師教學專業上的培育固然不遺餘力，觀念上認為教學專業乃教育核心任務，但學生學習權益的保障仍仰賴學校行政系統的支持與確保。因此，師資養成必須正視學校實務運作的現實：在學校無法完全滿足專業行政人力需求前，教師兼任行政工作問題將始終難以避免。為使新進教師在融入同儕團隊時減少磨合困難，師資培育機構應回應學校對行政專業的期待，以免影響新進教師的教學效能與職業成就感。

（二）教師聘任與學校實務運作上的差異

1. 教師聘任程序，考用無法合一

學校教師聘約屬於公法上的僱傭關係，其法律性質依行政法學者看來應屬於行政契約（李惠宗，2014；吳庚，2016；林錫堯，2016）。教師聘任不同於一般民間契約之私法關係，其聘約內容不能任意約定，必受公法監督。因此，在教師甄選簡章或介聘時，常要求不得列入《教師法》第 14 條 1 項所列之教師停聘、解聘、不續聘事由；而此類事由作為教師反面事由的列舉規定，在甄選或介聘前，聘任機關往往以書面切結方式代替實質審查，致使難以排除具備該情形者。此外，新進教師聘任程序無論是在甄試階段的筆試，或在短時間內進行的教學演示及口試，都難以充分證明其是否勝任學校之教學與行政工作，故考用往往難以合一。因此，應建立教師遴聘體系中試用期之條件規定，延長對教師適任性之觀察期限，以作為聘任依據。

2. 不適任新進教師難以汰除

如前所述，建立教師遴聘體系中試用期條件規定之目的，在於新進教師若出現不適任情形，依現行處理程序，難以將其迅速汰除。根據《教師法》第 14、15 條及《處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項》規定，教師不適任程序大致

可分為違反刑事、懲戒、性平等法規、證明有精神病尚未痊癒、輔導管教不當，以及教學不力或不能勝任工作等四大類。其中，第一類因違反法規者，由於涉及其他非教育行政機關單位調查且法律規範明確，學校在處理時具有明確依據（如判決書、懲戒決定書、調查報告等），雖可能引起社會觀感不佳，但處理過程較少爭議；而後三類處理則因事實認定爭議大，常陷於教師工作權保障與學生學習權益之衡量而難以達成共識。如果在新進教師正式聘任前，能建立一套在校園實務現場觀察其是否適任之衡量基準，不僅可先行對教師進行試用與輔導，亦能大幅減少後續因不適任教師汰除而產生的爭議。

三、教師聘任與養成於新進教師的輔導策略

（一）教師養成於教學與行政權威上的均衡

現行教育行政體系對教師之養成，主要從兩方面著手：一為取得教師資格前於師培體系中之學習；二為成為公立國民中小學正式教師後之專業成長與進修。師培體系若欲保障學生學習權，則必須積極培育未來教師各項能力，例如以課綱學習領域來培育師資，避免因師資結構問題導致非專長授課，同時也不應忽略行政能力之培養，包括法規理解、總務行政及其他行政工作所需之專業能力。而在教師專業成長與進修方面，現行措施雖豐富，卻往往因過多專業研習進修而影響學生正常學習；教師研習進修的目的在於使其專業知識能有效反饋至學生身上，故應建立以教師需求為主、而非僅滿足行政要求的研習模式，同時再審慎思考教師進修取得學位是否應與其薪資調整掛鉤之制度設計。

（二）教師聘任適應期的有效輔導

雖有學者認為，透過師徒制或正式導師制度，使資深教師與初任教師建立穩定合作關係，定期進行課堂觀察、教學示範與反思討論，能有效縮短新進教師適應期（Feiman-Nemser, 2001; 郭柏宏, 2024）。該立論雖為目前普遍採行之新進教師輔導方式，但保障學生學習權益之責任應建立在教師正式聘任後即應具備適任教學與行政能力；但現行聘任程序無法確保學校用人條件，以及因不適任教師汰除程序冗長且難以落實的情況下，建構一個有資深教師或專責人員輔導適應的教師聘任之適應期限顯得尤為重要。

四、結論與建議

（一）結論

綜合而言，新進教師在初期職涯面臨眾多適應性挑戰，包括校園文化與人際互動、家長與社區互動需求等。若無完善支援機制，新進教師容易產生挫折感與倦怠（Fletcher & Strong, 2009）。然而，學生學習並非可供新進教師實驗的對象，學校現場亦無法無限期等待其成長。因此，如何讓新進教師進入職場即具備必要適應準備，成為本文關注之主要方向。本文主張，透過師資培育機構中行政專業之養成及教師甄試聘任制度之調整，於新進教師進入正式職場前即建立穩定且多元的輔導體系，使其能在學校行政與教學雙重系統的競爭結構下，既能統整行政資源，又能充分見習學校實務，從而穩定人力配置。

（二）建議

1. 師資培育機構學校行政專業課程的加強

行政與教學雙重系統組織結構在學校實務層面既是一種現實，師資培育方面應正視此現實。鑑於新進教師兼任行政職務已成常態，建議教育主管機關及師資培育機構重新檢視在校學生行政專業學分之修習情形，並提供更多與學校實務密切相關之行政專業課程，如總務及庶務相關之採購法理論與實務、涉及性平、體罰、霸凌等學生輔導管教規範及申訴救濟相關之行政法學理論與實務課程，以及基礎公文書寫作等，從而使新進教師在初任職階段能減少摸索過程，降低工作挫折感。

2. 教師聘任制度試用期間的試行

建議增訂《教師法》第 10 條第 3 項：「前項初聘期間，應由各分發學校辦理考核，考核項目及輔導機制得授權由各主管機關訂定之。初聘期滿成績不及格不予續聘。」（原條文第 3 項移置第 4 項）亦即初聘期間等同於建立教師聘任一年的試用期限，或以甄試正式教師條件進用代理教師，並規定代理教師在學校服務期間即為試用期。在試用期間內，必須設有公開考核程序，並邀請試用學校、教育主管機關、專家學者及家長團體等多方參與，以增加考核公信力。試用期滿且考核通過者，方可轉正聘任為正式教師；如此程序可促使新進教師在試用期間累積教學及行政能力，有效提升其職場適應能力。

參考文獻

- 吳庚（2016）。*行政法之理論與實用*。台北市：三民。
- 李惠宗（2014）。*教育行政法要義*。台北市：元照。
- 林明地（2020）。現象與危機：國民中小學「行政職逃亡」分析。*教育研究月刊*，314，66–73。
- 林錫堯（2016）。*行政法要義*。台北市：元照。
- 郭柏宏（2024）。學校中層領導者之領導與被領導期待——以臺北市國小主任為例。*學校行政雙月刊*，152，59–71。
- 司法院大法官釋字第 380 號解釋（1995）
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Fletcher, S. H., & Strong, M. (2009). Full-release and site-based mentoring of new elementary grade teachers: An analysis of student achievement. *The New Educator*, 5(4), 329–341.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, B. L., Jr., & Kruse, S. D. (2012). Decision making for educational leaders: Underexamined dimensions and issues. *Albany, NY: SUNY Press*.
- Owens, R.G. (1991). *Organizational behavior in educational*. Boston, MA : Allyn and Bacon.



新進教師在重大校園事件的挑戰與因應- 以校園性別事件、校園霸凌及不當管教事件為例

楊育城

臺中市政府教育局課程督學

一、前言

近年來，隨著《性別平等教育法》、《校園霸凌防制準則》及《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》等相關法規的陸續修訂，校園內涉及師生互動的重大事件頻繁成為新聞關注的焦點，並引發廣泛討論。這些事件不僅對學生權益與身心發展產生深遠影響，亦對教師的專業實踐與學校經營帶來嚴峻挑戰，反映出當前校園在維護學生福祉與保障教師專業自主權之間所面臨的複雜挑戰與變革需求。

隨著法規的修訂，校園重大事件的處理標準日趨明確，不僅強化了對學生權益的保障，也對教師的專業職責與因應機制提出更高要求。教師在處理相關事件時，教師需承擔更大的責任，以確保其行為符合教育倫理與法規規範。尤其對於新進教師而言，面對校園性別事件、校園霸凌事件及不當管教事件，更凸顯其專業素養與實務經驗的重要性。如何在法律規範、教育倫理與班級經營之間取得平衡，並有效提升處理重大校園事件的專業能力，已成為新進教師亟需關注的核心課題。

二、新進教師面對重大校園事件的類型與挑戰

當前校園環境日趨多元且複雜，重大校園事件為教育現場帶來諸多挑戰。新進教師在適應教學工作的同時，亦需應對各類重大校園事件，然因實務經驗有限，對相關法規與處理機制的理解可能尚不充分，進而在事件應對、情境判斷及專業素養等方面面臨多重挑戰。以下分別探討校園性別事件、校園霸凌事件及不當管教事件對新進教師的挑戰。

（一）校園性別事件的挑戰

校園性別事件涵蓋性侵害、性騷擾、性霸凌，以及校長或教職員工違反與性或性別相關之專業倫理等議題，涉及《性別平等教育法》及《校園性別事件防治準則》等法規。新進教師初入校園，除需適應校園環境與組織文化，並進行班級經營、學生輔導及親師溝通外，對於《性別平等教育法》所規範之校園性別事件防治、通報機制與調查程序，乃至相關罰則與法律責任，往往理解不足或僅具初步認識，增加處理校園性別事件的風險。

在實務應對上，若新進教師對事件的敏感度不足，可能無法迅速依據法規採取適當行動，甚至錯過通報時限，導致行政裁罰。此外，校園性別事件通常涉及高度隱私與受害者的心理創傷，新進教師可能缺乏處理受害學生創傷反應及提供情緒支持的經驗，若應對方式不當，可能加深學生的心理壓力，影響其身心健康與校園適應。

另一方面，性別議題受個人成長背景與教育經驗影響甚深，新進教師若對性別平等、多元性別等概念理解有限，可能在課堂互動或校園事件處理時，無意間再製刻板印象或不當回應，進而影響學生對性別議題的認知與學習，甚至影響校園性別友善環境的建立。

（二）校園霸凌事件的挑戰

校園霸凌形式涵蓋肢體暴力、言語攻擊、關係排擠及網路霸凌等多種類型。依據《校園霸凌防制準則》，教師應即時介入並通報。然而，校園霸凌可以具有隱蔽性與持續性，加上學生若因害怕報復、羞恥感或不信任成人而不願主動求助，將使霸凌事件更難以察覺。

對新進教師而言，由於對學生互動狀況與班級動態的掌握尚不熟悉，可能無法迅速辨識霸凌徵兆，從而錯失及時介入的機會。《校園霸凌防制準則》第 17 條規定略以：「校長及教職員工知悉疑似校園霸凌事件時，均應立即向學校所定權責人員通報……至遲不得超過 24 小時。」若新進教師對通報程序不熟悉，可能因延遲處理或未及時通報而承擔行政責任。

處理霸凌事件過程中，教師須具備衝突調解與溝通協調能力。然而，由於部分新進教師輔導管教與溝通技巧尚有不足，在面對加害學生時可能過度指責或未能有效引導反思，導致學生產生防衛心態，甚至進一步激化衝突。若受害學生家長對學校處理方式不滿，直接訴諸媒體或法律途徑，新進教師更可能因壓力過大而影響其專業判斷與教學情緒。且霸凌事件不僅影響個別學生，亦可能對班級與校園整體氛圍產生負面影響。若未能妥善處理旁觀者效應，其他學生可能對霸凌行為習以為常，甚至默許或模仿，將進一步影響校園安全。

（三）不當管教事件的挑戰

新進教師在適應教學現場的過程中，如何維持班級秩序並落實正向管教，是其專業成長的重要課題。由於班級經營經驗尚淺，當面對學生偏差行為時，部分新進教師可能過度依賴傳統權威式管教，甚至無意間涉及體罰或言語貶抑等爭議行為，進而對學生造成心理創傷，甚至引發家長投訴。此外，學生的行為表現受多重因素

影響，例如特殊教育需求、家庭問題或心理壓力，若教師未能充分理解並適時調整管教策略，可能導致學生的對抗心理加劇，進一步激化問題。

當管教方式受到質疑時，新進教師需面對來自家長的質詢與壓力，若缺乏有效的親師溝通技巧，可能導致親師關係緊張，影響後續班級經營與學生管理，甚至對教師的專業自信造成衝擊。若教師在情緒管理與管教策略的掌握上有所不足，則可能引發不當管教事件，違反《兒童及少年福利與權益保障法》及《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》等法規。此類事件不僅可能引發學校不得不召開校園事件處理會議審議、調查，甚至進行懲處，對教師的專業發展與聲譽造成影響，亦可能打擊其教育熱忱與專業信心，進而影響教學效能與班級經營。

三、新進教師面對常見校園事件的因應策略

以下針對上述重大校園事件挑戰，試從提升法學素養、強化事件敏感度與辨識能力及落實正向輔導管教等三面向進行探討。

（一）提升法學素養

為了有效因應重大校園事件所帶來的挑戰，新進教師在累積教學經驗與提升教育專業素養的同時，更應深入熟悉教育相關法規，以確保自身行為符合法規要求並提升應對能力。其中，《教師法》、《性別平等教育法》、《校園性別事件防治準則》、《校園霸凌防制準則》、《兒童及少年福利與權益保障法》及《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》等法規，均為教師專業發展的重要參考依據。為此，新進教師可善用空堂備課時間及課餘時間研讀相關法規，以逐步累積法學素養，強化法規应用能力。

教育部已建置性別平等教育、校園事件調查與輔導，以及各級學校生對生霸凌事件專業調解與調查等專家人才庫，並由教育主管機關及各級學校定期邀請相關領域專家，舉辦進修研習活動。新進教師可主動參與此類研習，透過案例分析與實務分享，深入理解相關法規之實務應用，進一步培養校園事件處理的專業判斷力與操作能力，從而提升其應對各類校園挑戰的能力。

（二）強化事件敏感度與辨識能力

新進教師除需熟悉相關法規並提升法學素養外，亦應透過日常觀察學生互動，培養識別校園事件徵兆的能力，以避免因忽視細微行為而延誤適切處置。例如，學生若出現情緒低落、退縮行為或與同儕關係異常等情形，可能是校園霸凌或其他重大事件的警訊。當面對複雜或高度敏感的校園事件時，新進教師應熟悉校安通報機

制，以確保事件發生時能迅速應對，並能有效運用校內外資源，確保問題獲得適當處理。

此外，不同背景的學生可能面臨多元挑戰，如性別認同、家庭因素或文化差異等，教師應秉持同理心，尊重並理解學生的個別差異，進而掌握不同族群學生的需求與適切的輔導方式，避免因偏見或刻板印象影響對學生行為的判斷。

為強化事件敏感度與辨識能力，新進教師可透過設置聯絡簿心情小語、匿名意見箱、數位科技與家長合作等方式，提供學生即時反映問題的管道，使教師能及時掌握學生狀況並適時介入，營造更安全且支持性的校園環境。

（三）落實正向輔導管教

落實正向輔導管教，並營造性別友善、零霸凌與正向同理的班級氛圍，不僅是新進教師應具備的重要專業素養，更是培育學生健康成長的關鍵。透過積極的班級經營策略，如訂定明確的班規與行為準則、運用獎勵機制，以及以耐心傾聽與有效溝通取代權威式管教，能讓學生感受到教師的關懷與支持，在充滿尊重與包容的學習環境中，安心探索、自在成長，使教室成為安全且溫暖的學習園地。

教師可運用「我訊息」(I-message) 溝通技巧，引導學生進行價值澄清，並透過討論與問題引導，使學生反思自身行為的適切性。當學生發生衝突或不當行為時，應強調修復式對話 (Restorative Dialogue)，協助學生理解問題本質並學習適當的解決策略。

同時，教師可透過社會情緒學習 (Social Emotional Learning, SEL) 來提升學生的行為管理能力，在教學活動中融入情緒管理課程，幫助學生認識情緒、調節壓力，並引導學生透過換位思考或同儕調解 (Peer Mediation) 學習以非暴力、合作的方式解決衝突。透過這些方式，學生將能發展自我覺察、人際互動與衝突解決能力，進而降低行為問題的發生，營造更加安全與和諧的校園環境。

三、 結語

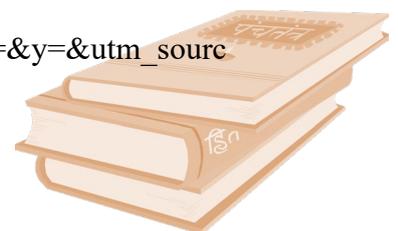
本文探討新進教師在面對校園性別事件、校園霸凌事件及不當管教事件時所面臨的挑戰與因應策略，並從法學素養、事件辨識能力及正向輔導管教三個面向提出具體因應策略。隨著校園法規日益完善，教師在教育現場的專業角色與責任日趨多元且更具挑戰性，尤以新進教師為甚。在實務經驗有限的情況下，新進教師需迅速適應教育現場，並妥善應對各類校園事件，以確保學生福祉與校園安全。因此，

透過提升法學素養、強化事件敏感度與辨識能力、落實正向輔導管教等策略，不僅能增強新進教師的專業能力，亦有助於有效降低校園衝突與潛在風險，進一步促進學生的健康發展與安全學習環境。

為此，學校應持續強化新進教師的支持系統，透過薪傳教師輔導機制、專業學習社群（Professional Learning Community, PLC）及實務案例研討會等方式，協助新進教師培養自我覺察與情境判斷能力，並精進其專業知能與應對能力。同時，教育政策亦應致力於建構更完善的教師支援網絡，確保新進教師在面對挑戰時能獲得適時的指導與資源協助。唯有透過全方位的專業發展與制度優化，方能深化新進教師的教育專業，進而營造更安全、友善與包容的校園環境，落實教育的核心價值。

參考文獻

- 性別平等教育法（2023.8.16修正）。取自
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080067>
- 校園性別事件防治準則（2024.3.6修正）。取自
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080069>
- 校園霸凌防制準則（2024.4.17修正）。取自
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000683&KeyWord=%E6%A0%A1%E5%9C%92%E9%9C%B8%E5%87%8C%E9%98%B2%E5%88%B6%E6%BA%96%E5%89%87>
- 學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項（2024.2.5修正）。取自
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002147&kw=%E5%AD%B8%E7%94%9F%E8%BC%94%E5%B0%8E>
- 教育部（2023）。校園霸凌防制及案例彙編手冊。取自
https://bully.moe.edu.tw/public/uploads/file/20210517/60a1c8cf3e0fb.pdf?utm_source=chatgpt.com
- 教育部性別平等教育全球資訊網（2023）。校園性別事件防治與處理：參考資料暨成果。取自
https://www.gender.edu.tw/web/index.php/m2/m2_05_03_index/3?k=&y=&utm_source=chatgpt.com



國中雙語初任教師的處境及因應

陳宥安

新北市立福和國民中學雙語視覺藝術教師

一、前言

初任教師是指持有合格教師證書，首次受聘為學校編制內且服務三年以內的正式教師（教育部，2024），近年為因應國家 2030 雙語政策，教育現場釋出大量雙語師資需求（王韻齡，2024），因此誕生許多雙語初任教師。筆者在大學階段取得英語 CEFR B2 資格、修畢雙語教育學程 10 學分後也搭上雙語政策列車，成為國中雙語視覺藝術初任教師。

初任教師雖歷經師資職前教育課程、教育實習及教學實習的培訓以及教師甄選的考驗，仍會有學校生活適應、教學發展、班級經營以及親師溝通等問題（教育部，2024）。過去已有相關文獻探討初任教師的處境及挑戰並提出初任教師輔導的建議（康玉琳，2007；張德銳，2024；羅寶鳳、陳麒，2020），而雙語教師是近幾年政策下的產物，因此較少有相關文獻討論。本文從過去文獻對初任教師的討論延伸，探討雙語教育專長初任教師的處境，呈現自己擔任雙語初任教師的觀察，希望提供未來雙語初任教師的教學參考，也期待透過反思與建議能為未來雙語初任教師的輔導盡一份心力。

二、國中雙語初任教師的處境：

（一）雙語課程設計的多重挑戰

雙語教育並不同於英文教育（林子斌，2021），雙語教學也並非單純地做課程內容的英文翻譯。張頌齡（2023）指出雙語課程應聚焦於學科內容教學的前提下兼顧雙語的運用，林子斌（2021）也說明理想的雙語教師應由具相當教學經驗的學科教師透過適當的增能與專業發展後擔任。又如劉佳鎮（2022）強調雙語教師應對學科教學知識（Pedagogical Content Knowledge, PCK）有一定專業背景與掌握；雙語初任教師對學科教學經驗尚不熟練的情況下，準備雙語課程勢必需耗費較多心力。

誠如陳美如、曾莉婷（2020）指出雙語教學即為跨領域教學，因此教師的跨領域課程設計能力亦不可或缺。林子斌（2021）提及雙語教師需提取每個單元中重要的學科概念設計為雙語內容，也需與英語教師備課，並透過提供鷹架（Scaffold）及多模態教學（Multimodal Teaching）方式提供可理解的輸入。由此可見雙語教學不應單打獨鬥，而需透過社群或相同理念團隊進行，筆者強烈建議

對於尚不熟悉學校文化及學校同儕互動的初任教師可參加學校相關團體及社群，透過互相扶持與專業對話，建構出更適合學生的雙語教學內容。

葉若蘭、翁福元（2021）提及缺乏雙語教材是雙語教學所面臨的一大困境。儘管現今出版社及書商已經逐步發展雙語教材，各縣市雙語網站資源也上架許多線上教材可參考，但雙語初任教師仍需根據各校學生英語準備度做教材的彈性調整，在課程設計上需耗費較多心力與時間。

（二）雙語教學及班級經營

在實際教學現場，雙語初任教師為不讓雙語課演變成英文課，需磨練中、英文的跨語言（Translanguaging）使用策略（林君蔚、林曜聖，2024）。掌握學生如何在學科專業語彙的中、英文理解與切換，並適時呈現在教材與教學歷程中使學生明瞭，此為非常重要的雙語教學轉換過程。

程峻（2021）提及自己儘管有 20 年教學年資，在進行學科雙語教學時仍會擔心影響原本的學科教學進度，遑論教學實務經驗更少的初任教師，在兼顧學科教學及語言學習內容上，會更需要磨練課程設計及時間規劃能力，讓雙語學科課不淪為英語課。教學評量上，由於現今尚未發展完整的評量機制評測學生的雙語能力，教師無法準確評量學生的雙語能力；教師在教學環節中也需留意應回歸學科本質，不以英語評鑑學科學習表現。

此外，班級經營及管理能力是初任教師的工作困擾之一（林雅君，2020），雙語初任教師除了原有因專業學科產生的各種班級經營挑戰，教學過程中英語的融入也可能衍生學習差異擴大及其他班級經營問題。誠如羅寶鳳、陳麒（2020）所言，程度差異大的學生是初任教師遇到的一大挑戰，又雙語教學除學生的學科學習落差，還需顧慮學生英文方面的準備度。雙語教師不應讓學生因為雙語的授課方式喪失對學科內容的吸收。面對這樣的問題，林子斌（2021）提到應注重「對學生學習的關照」，提到雙語教師應具備差異化的概念，才不會讓學生因為大量英語造成認知負荷而對雙語學科課產生排斥。延續以上幾位學者的觀點，筆者認為雙語初任教師應更加留意每一位學生的學習情形並用正向管教的方式處理班級經營問題，讓雙語課堂進行更加順暢。

（三）自身定位的迷惘

推動雙語過程中，教師不免會產生迷思與疑惑（林君蔚、林曜聖，2024），更何況是對學校環境及文化尚在適應的雙語初任教師。首先，因為雙語教育定義的模糊性，不同訪視委員及專家也可能對雙語課程有不同論調與認定標準，雙語教師在課程設計上容易產生困惑與疑慮。再者，現今雙語教學大多施行於非考科（林子斌、

吳巧雯，2021），以筆者的學校為例，因申請教育部國教署「部分領域課程雙語教學實施計畫」，雙語課程目前實施於視覺藝術科。雙語初任教師在有限的時間內精心規劃雙語課程，但同時也懷疑學生是否會因為學校其他學科缺乏雙語使用情境而使單一領域科目的雙語學習內容缺乏應用機會。最後，學界及民眾對雙語教育仍有大量反對聲浪，政府高層對雙語政策也出現口徑不一的情形（廖敏甸、何佩萱、何萬順，2024）。這些來自不同背景的聲音都可能使雙語初任教師對自身定位感到迷惘。

三、國中雙語初任教師處境的因應

以下筆者將分別針對前項所提三個雙語初任教師處境，就學校的規劃上提出因應策略與建議：

（一）透過雙語社群深化雙語課程設計

教師同儕的交流與提攜對於初任教師的專業發展有很大幫助（蘇聖惠，2019）。教育部（2024）也在「中華民國師資培育白皮書 2.0」中指出學校應營造學習社群文化，提供初任教師支持性環境。對雙語初任教師而言，雙語社群的成立對雙語課程設計有極大幫助。林子斌（2021）提到雙語社群內部除類似科目從事雙語教學的教師，也需有英文教師的加入。雙語初任教師除向社群內資深學科教師請益學科課程設計，共同整合學科相關雙語學習資源，也可與英語教師請教學生的英文程度及英文使用情形。

黃梓庭（2022）提到學校應建立完整的備課、觀課、議課歷程，建構雙語初任教師的教學支持系統。雙語初任教師也可定期舉辦公開課，邀請專家學者提供雙語課程諮詢及建議，使雙語初任教師的課程在滾動式修正過程中逐漸精進。

（二）向資深教師請益學科教學及班級經營

儘管不一定有資深的老師願意投身雙語教學，雙語初任教師仍可請教校內熟悉學科教學知識的資深教師，將相關教學策略及知識運用於雙語教學。以筆者教學準備過程中，校內資深老師大多樂意提供專業見解並大方分享教學經驗，此舉對初任教師助益極大。而跨語言使用策略方面，林子斌（2021）提到校內英語教師屬於臺灣第一批雙語教師，雙語初任教師則可向英語教師請益及交流。

班級經營過程中，筆者認為與學生熟悉課室英語的使用、營造具安全感的學習氛圍及建立與學生的信任關係至關重要。尤其專任教師若班級數眾多，每個班級在

不同導師帶領下皆有不同氣質與習性，雙語初任教師可向任教班級導師們請益各班特質，在教學掌握上相對得心應手亦提升教學效益。而請教任教年級英文教師除加速了解各班學生英語程度，更是與學生建立關係及促進學習的良方。

此外，雙語教育若要長遠執行，除融合資深教師們的相關經驗並運用於個人雙語教學現場，筆者建議政府及校方應逐步建立雙語學科教學輔導教師制度。除了專業學科教學經驗、班級經營、校園環境適應的輔導，也能提供雙語學科教學知識（Bilingual Pedagogical Content Knowledge, BPCCK）的建議。

（三）學校行政的協助及支持

林子斌（2021）在提出「沃土模式」時強調「雙語需有所有人的投入」，並指出實施雙語教育並不僅是學科教師的責任。筆者十分認同此言，在執行雙語教學過程中，學校行政及其他教師提高對雙語教育的支持，有助於提升雙語初任教師對自我定位及降低迷惘感。

在校園環境部分，除在硬體方面建置雙語環境，亦可在軟體方面透過學校廣播及學校活動的機會融入雙語，又或在日常融入雙語的使用（林子斌、吳巧雯，2021）。教師專業發展部分，學校行政應支持雙語社群的進行，亦協助爭取相關經費提供雙語教師持續進修，提升教師學科及語言的專業發展。最後，雙語教育要順利且持續，學生需維持基礎英文水平；學校行政應主動與雙語教師及英文老師合作，挹注學校相關資源及經費提供學生英文奠基及弭平英文程度落差，使雙語教學更順利執行，也期待更多教師投入增進雙語教學能量。

四、結語

誠如學者張德銳（2024）所言「初任教師反映師資培育的成效」，而雙語初任教師就像雙語師資培育的一面鏡子，體現了英語融入學科教學的多種面向。本文雖僅從筆者擔任雙語初任教師的角度分享所面對的處境、因應方式及建議策略。期許能在目前的政策下提供同為雙語初任教師們的參考、讓學習者更易融入雙語課堂、最終營造友善的雙語教學環境。在邊走邊學的歷程中雖能發現雙語初任教師在新興政策下有更多新的挑戰及課題，沿用學者林子斌、吳巧雯（2021）所言國中雙語教育之路應「緩步前行、逐步修正」，筆者認為雙語初任教師的輔導及配套也應在一批批雙語初任教師入職後，發展得愈發細緻及完善並樂見其成。

參考文獻

- 王韻齡（2024）。中小學師資換血潮：113 學年教甄大開缺，9 月開學資深老師退休、新老師上場。親子天下。取自 <https://premium.parenting.com.tw/article/5097429>
- 林子斌（2021）。雙語教育-破除考科思維的20堂雙語課。臺北市：親子天下。
- 林子斌、吳巧雯（2021）。公立國民中學推動雙語教育之挑戰與回應：政策到實踐。教育研究月刊，321，30-42。
- 林君蔚、林曜聖（2024）。淺談臺灣雙語教育師資之專業素養。臺灣教育評論月刊，13(9)，82-88。
- 林雅君（2020）。新北市國民中學初任教師工作困擾與因應方式之研究（未出版之碩士論文）。淡江大學。
- 康玉琳（2007）。鴻溝的跨越-五位國中初任教師教學實踐之敘事探究。（出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- 張頌齡（2023）。雙管齊下 Yes & No-從學科知識面向談雙語教學的設計，臺灣教育評論月刊，12(9)，154-159。
- 張德銳（2024）。初任教師輔導與評鑑—我國師資培育一個亟待改革的議題。臺灣教育評論月刊，13(10)，60-67。
- 教育部（2024）。中華民國師資培育白皮書 2.0—面向未來的優質師資。臺北市。
- 陳美如、曾莉婷（2020）。雙語教育—認同、策略與人才培育。台灣教育，(721)，13-24。
- 陳慧茹（2020）。教師專業發展政策之規劃。師友雙月刊，(621)，12-16。
- 程峻（2021）。淺談雙語體育教學知與行。學校體育，(182)，5-18。
- 黃梓庭（2022）。初任教師雙語體育教學歷程及省思之研究—以臺東縣某國小五年級田徑課程為例。（出版之碩士論文）。國立臺東大學。

- 葉若蘭、翁福元（2021）。雙語教育推動的挑戰與配套措施建議。臺灣教育評論月刊，10(12)，19-26。
- 廖敏旬、何珮萱、何萬順（2024）。2030雙語政策的演變：2017至2023民調變化初探。臺灣語文研究，19(2)，133-185。
- 劉佳鎮（2022）。雙語體育教學現況與師資培育之挑戰。臺灣教育評論月刊，11(8)，38-41。
- 羅寶鳳、陳麒（2020）初任教師工作困擾、教學效能與專業表現之研究。教育科學研究期刊，65(2)，37-71。
- 蘇聖惠（2019）。菜鳥扛大任？國小新任教師之教師文化調適歷程研究。（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。



偏鄉新進教師的適應挑戰與支持策略： 提升師資穩定性的實踐與展望

洪文政

國立東華大學教育與潛能開發學系博士生
臺東縣立豐田國民中學校長

一、前言

偏鄉學校長期面臨教育資源不足、師資流動率高及行政支援體系薄弱等問題，影響學校發展與學生學習成效（劉鎮寧，2019）。由於地理環境不利，偏鄉學校難以吸引穩定師資，而教師的頻繁流動進一步影響教學品質與學生學習興趣（何俊青，2022）。

新進教師進入偏鄉學校後，除了適應新環境，還需面對行政負擔、專業發展資源不足、學生學習動機低落及社會支持系統薄弱等挑戰（張文權、林明地與陳信助，2023）。然而，學校本身亦需承擔輔導與支持新進教師的責任，在行政資源有限、外部支援不足的情況下，如何有效協助新進教師適應成為偏鄉學校治理的一大難題。

本研究探討偏鄉學校在輔導新進教師時的困境與挑戰，並進一步提出可行的解決策略，以期透過行政支持、專業發展機制與政策改革，促進師資穩定與偏鄉教育的永續發展。

二、偏鄉學校輔導新進教師的困境

偏鄉學校在輔導新進教師時，面臨多方面挑戰，包括行政支援不足、專業成長機制缺乏、社會資源匱乏及家校合作困難（張文權等，2023）。這些因素不僅影響新進教師的適應，也對學校的長期運作產生負面影響，進一步加劇偏鄉師資流動率（Ingersoll & Smith, 2004）。

（一）行政支援體系薄弱

由於行政人力不足，學校難以提供新進教師充足的輔導與行政減負措施（蔡政宏，2021）。教師需兼任學務、總務及各類行政職務，學校缺乏專責單位來協助其適應，使新進教師面臨高壓環境，進而影響教學表現與留任意願。

（二）專業發展資源不足

偏鄉學校因經費與區位限制，難以定期舉辦專業成長課程或安排進修機會（楊智穎，2011）。雖有師徒制或行政導師制度，但受限於資深教師的工作負擔，輔導效果不彰，使學校無法提供系統性的專業成長支持。

（三）外部資源與社會支持有限

偏鄉學校難以獲取企業贊助、高等教育機構的合作或數位學習設備，導致學校在輔導新進教師時缺乏實質性的外部資源支持（蔡金田與黃雅芹，2018）。社會支持系統的薄弱，使學校難以提升整體教育資源配置，影響新進教師的成長與學生學習環境。

（四）家校合作機制不足

部分偏鄉家長因生計壓力或教育觀念影響，參與學校活動意願較低，親師溝通不順暢（吳俊憲等，2017）。學校雖透過講座、親師座談等方式提升家長參與，但效果有限，影響新進教師推動家校合作的效率與學生的學習支持系統。研究顯示，家長與教師的有效合作關係有助於提升學生學習成果與教師的教學滿意度（Darling-Hammond, 2017）

（五）師資流動對輔導機制的影響

由於師資流動率高，學校難以建立穩定的輔導機制。當教師頻繁更換時，學校需不斷調整輔導方式，導致資源分配不均，影響長期培訓與經驗傳承（劉鎮寧，2019）。這使學校在輔導新進教師時，難以形成連貫的支援系統，進一步影響整體學校發展。

三、解決策略與方法

為了有效協助新進教師適應偏鄉環境，提升其行政適應力、教學品質與職業滿意度，學校及教育主管機關應整合多種策略，建立完善的教師輔導與支持體系。除了加強行政支援與專業發展，亦應重視偏鄉人才培育，透過公費生制度與代理教師轉任機制，培養具有在地認同感的長期教師，以降低師資流動率，促進偏鄉教育的永續發展。

（一）建立師徒制與行政導師制度

透過師徒制安排資深教師或行政人員擔任新進教師的導師，協助其熟悉學校行政運作（蔡政宏，2021）。導師可提供行政作業的示範指導，並透過定期會議或

討論，幫助新進教師理解行政流程與應對策略。此外，學校應建立正式的師徒配對機制，確保新進教師在不同的職責上皆能獲得專業指導，以提升其行政與教學適應能力。

（二）推動行政專業培訓與跨校學習社群

透過區域性教師行政培訓課程，讓新進教師透過工作坊、實務課程與案例分享，快速掌握行政知能（吳俊憲等，2017）。此外，透過跨校學習社群，讓偏鄉教師相互交流經驗，提升適應力與專業能力。教育主管機關亦可提供遠距培訓資源，讓新進教師即使身處偏鄉，也能持續學習最新的行政管理與教學策略，以縮短適應期並提升教學成效。

（三）強化數位行政支援與行政流程標準化

學校可建立數位行政支援平台，提供行政手冊、常見問題解答、套用公文範例等，使新進教師能迅速找到所需資訊（張文權等，2023）。此外，透過行政流程標準化，減少行政操作的不確定性，使教師更容易適應行政工作。例如，導入自動化公文管理系統，減輕教師處理行政文書的負擔，提高行政效率，使教師能專注於教學與學生輔導。

（四）提升學生學習動機與家長參與度

學校可透過多元教學法（如專題探究、合作學習）提升學生學習興趣，創造學生亮點獲取家長信任，並舉辦親師活動，提高家長參與度，使學生獲得更穩定的學習支持。此外，透過家長教育計畫，透過講座、座談會，提高家長對學校教育的理解與參與，使其成為教師的合作夥伴，共同促進學生的學習成長。當家長與教師形成良好的夥伴關係時，學生的學習成效亦能顯著提升。

（五）授權學校因地制宜推動彈性工時及績效獎勵

學校應透過行政減負政策、績效獎勵與升遷機制，提高新進教師對行政工作的認同感與工作滿意度（劉鎮寧，2019）。例如，學校可推動彈性工時、行政工作輪調與適度獎勵，以減輕新進教師負擔，增強其留任意願。此外，提供心理健康支持與教師社群活動，有助於減少教師的情緒壓力，提升工作滿意度與學校歸屬感，使教師更願意長期留在偏鄉服務。

（六）培養在地偏鄉原住民公費生

為解決偏鄉師資流動問題，應積極培養在地人才，透過公費生制度培育來自偏

鄉地區的原住民或當地學生成為未來教師（蔡金田等，2018）。政府與大學應合作設立偏鄉教師培育專案，提供學費減免與生活補助，吸引當地學生就讀師資培育課程，並於畢業後返回家鄉服務。

此外，政府可與地方學校合作，提供在地公費生畢業後的優先就業機會，並建立回流機制，確保受培育的教師能長期留任，減少師資流動對學校發展的影響。

（七）選拔偏鄉優秀代理教師轉任正式教師

由於正式教師流動率高，許多學校依賴代理教師支援教學。然而，這些代理教師通常已在偏鄉服務多年，對學校運作與學生特質較為熟悉，若能提供正式教師培育機制，將可有效提升偏鄉教師穩定度（張文權等，2023）。

教育主管機關可設立偏鄉教師留任計畫，針對連續擔任代理教師一定年資且表現優異的教師，提供轉任正式教師的機會，包括免試或簡化甄選程序，讓這些具備豐富經驗的代理教師順利轉任。此外，提供進修補助，使代理教師能在取得正式教師資格的同時，提升專業能力，確保偏鄉學生能獲得穩定的師資與優質教育。

（八）建立偏鄉教育支持計畫與政府資源整合

政府與教育主管機關應提供專門的偏鄉教師支持計畫，如設立教育獎勵金、住房補助與交通津貼等，以提升教師在偏鄉服務的誘因（劉鎮寧，2019）。此外，鼓勵公私協力，透過企業贊助、基金會補助等方式，提升偏鄉學校的教學與行政資源，確保新進教師能獲得足夠的支持。

四、偏遠地區學校教育發展條例對新進教師輔導的修法建議

本研究除聚焦於學校層級對新進教師的實務支持策略外，亦認為唯有從法規制度與結構面進行調整，始能從根本上促進偏鄉教育的永續發展。雖然《偏遠地區學校教育發展條例》（教育部，2023）已針對教師待遇、任用與培育機制提出具體規範，惟對於「新進教師初入職場的適應與支持」仍缺乏明文條款，故建議可自以下三方面進行修法補強：

（一）增設新進教師支持制度條文，建構適應輔導機制

應於條例中明定中央主管機關有責任建立新進教師支持制度，內容可包括師徒制度、行政導師制度與心理諮詢服務。該制度應提供執行所需經費與人力支援，

使學校具備制度化的適應輔導機制，以協助新進教師熟悉校務運作、行政流程與學生特質，強化其職業信心與留任意願。

（二）完善代理教師轉任制度，穩定師資結構

現行條例雖設有服務滿四年可加分參與甄選的規定，然對實際轉任之彈性仍嫌不足。建議縮短年資門檻至三年，並設立「免試轉任」制度，賦予主管機關依據教師教學表現進行專案審查之權限。此舉不僅能穩定具在地認同感與實務經驗之代理教師，更可減少學校因人員流動所產生的教學斷層與行政壓力。

（三）增修專業成長與行政彈性條文，提升教學效能與工作滿意度

建議於第十三條增修條文，明定主管機關應提供偏遠地區教師之專業進修補助、遠距數位教學資源與行政簡化訓練，協助新進教師縮短適應歷程。此外，條例亦應授權學校依人力需求實施行政工時彈性調整、行政職務輪調與考核制度簡化，藉以減輕教師行政負荷，提升其整體工作滿意度與服務意願。

綜上所述，若能將上述三項修法建議納入《偏遠地區學校教育發展條例》，將有助於形塑制度化的新進教師支持架構，並從根本改善偏鄉學校人力資源流動困境，進而推動偏鄉教育之長期穩定與品質提升。

五、結論

偏鄉新進教師常面對行政支援不足、專業資源缺乏、家校溝通困難與社會支持薄弱等挑戰，影響其教學品質與留任意願。若無系統性支持機制，不僅無法穩定師資，也將衝擊學校整體發展。本文建議學校應建立師徒制度、推動行政導師與專業社群機制，提供實務協助與情感支持，以縮短新進教師的適應期。

從制度層面而言，現行《偏遠地區學校教育發展條例》雖保障教師待遇，惟針對新進教師適應輔導仍顯不足。建議未來修法應納入三項要點：其一，明定中央與地方主管機關設置新進教師支持制度；其二，完善代理教師轉任正式機制，穩定在地師資；其三，賦予學校行政彈性與教師專業發展空間。

透過上述措施之落實，有助於提升教師工作滿意度與學校整體運作效率，進而降低偏鄉師資流動，推動教育機會均等，實現偏鄉教育的永續發展。

參考文獻

- 何俊青 (2022). 臺灣教育的城鄉差距：偏鄉學校實徵研究的分析。教育研究月刊, 334, 004-019.
- 吳俊憲, 羅詩意. (2017). 一所偏鄉小校「轉型再生」之歷程與成果。臺灣教育評論月刊, 6(9), 122-127。
- 吳雅萍 (2020)。淺談偏鄉教育之現況與問題。教育研究與實踐學刊, 67(2), 41-50。
- 張仁家、張麗雲 (2017). 教師兼任行政工作核心職能之探討 —— 以技術型高中總務主任為例。學校行政, 112, 132-159。
- 張文權, 林明地, 陳信助 (2023). 「教師兼任行政工作倦怠」相關議題研究之回顧分析：以《學校行政》期刊論文為範疇。學校行政, 146, 060-087。
- 教育部(2023)。《偏遠地區學校教育發展條例》。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001698>
- 陳知穎 (2024)。偏鄉初任教師之心聲。臺灣教育評論月刊, 13(6), 55-57。
- 楊智穎 (2011). 弱勢者教育改革中教師專業認同之研究：偏鄉學校教師敘事的省思。屏東教育大學學報-教育類, 36, 499-522。
- 劉鎮寧 (2019)。偏鄉教育問題的批判思考與政策評析。國家教育研究院教育脈動電子期刊, 19, 1-6。
- 蔡金田、黃雅芹 (2018)。南投縣偏遠地區國民中小學教師流失成因與因應策略之研究。經營管理學刊, 16, 57-79。
- 蔡政宏 (2021). 影響偏遠地區國民小學教師兼任行政人員意願之因素。學校行政, 132, 075-101。
- 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>

- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40. <https://doi.org/10.1177/019263650408863803>



校園論資排輩潛規則對新進教師的挑戰與對策

李瑜釗

國立臺南大學教育系教育經營與管理博士班

一、緒論

新進教師是學校教育體系中的新血，然而，在初入學校新環境時往往面臨諸多挑戰，除了需迅速熟悉校內的行政流程、適應學校文化，還需依據學生特質進行教學設計，並滿足家長的教學期待。這些外在壓力，加上教師個人對新職場的不確定感，使新進教師在適應過程中承受極大的心理負擔。此外，在部分學校中，組織內部論資排輩潛規則文化較為根深蒂固，新進教師通常無法獲得與資深教師相同的權利，甚至可能被指派較為繁重的行政工作或較具挑戰性的教學任務（宇書霖，2014；陳成宏，2011；劉世閔，2007、2008）。論資排輩的影響因學校文化而有所差異，對於需適應此類文化的新進教師而言，這不僅可能增加工作負擔，也可能導致職場適應困難，進而影響長期的專業發展與職業倦怠。

筆者作為學校第一線的教育工作者，擁有超過 16 年的教師與行政職務經驗，並長期與教育現場的師長交流、訪談，深刻觀察到校園文化中論資排輩現象對新進教師的適應與工作發展所帶來的挑戰，為深入探討此議題，筆者結合相關文獻分析與教育現場師長訪談，深入探討校園論資排輩潛規則對新進教師職場適應與專業成長的影響，進一步提出可行的輔導與支持策略，期能協助新進教師順利融入學校環境，減輕其適應壓力，並持續保持對教育工作的熱忱與專業發展的動力。

二、校園論資排輩潛規則對新進教師的挑戰

（一）校園論資排輩潛規則下不平等的選擇權

學校組織內部存在明示與隱性的規範，這些規範在教師間的權力與資源分配中扮演重要角色。當教師之間產生利益衝突時，往往會藉由「組織倫理」來合理化並強化教師間的層級差異，透過年資與職級來決定權力運作與資源配置（曹學仁，2002）。論資排輩是學校內部的潛規則之一，尤其是對於新進教師而言，這種文化可能直接影響其職場適應與專業發展。在華人社會中，倫理觀念深植於社會結構，個人身分角色的形塑隱含著長幼尊卑、上下層級的次序（黃光國，2001），這樣的文化背景亦反映在學校組織中，並透過制度與非正式規範影響教師的工作權利。宇書霖（2014）、陳成宏（2011）及劉世閔（2008）進一步指出，學校組織內部的決策權力與資源通都掌握在資深教師手中，影響行政職務、導師職務以及課程安排的關鍵決策。

在論資排輩的文化運作下，資深教師擁有較大的決定權與話語權，而新進教師則處於被動的地位。這種不平等的現象可能體現在以下幾個方面：(1)配課安排：資深教師通常可優先選擇自己熟悉或較具優勢的課程，而新進教師則需接受剩餘的課程，甚至較難管理的班級，使其工作負擔相對沉重；(2)行政與導師職務分配：行政及導師工作往往繁重且需投入額外時間，這些職務通常優先指派新進教師，而資深教師則有更多選擇權，甚至迴避部分行政負擔；(3)意見表達與決策參與：學校內部決策多由資深教師主導，新進教師即便對課程改革、教學創新或校務運作有想法，亦可能因論資排輩的文化而無法發聲，甚至可能因提出不同意見而被視為「不夠尊重資深前輩」；(4)教學額外工作分配：教師研習、學生比賽指導、教育新政策(如雙語教學、資訊科技融入教學等)新型態教學工作，往往優先指派給新進教師，使得新進教師工作負擔更加吃重。在此種文化結構下，新進教師往往缺乏自主決定權，且由於擔憂與學校行政或資深教師產生衝突，許多新進教師選擇隱忍或妥協，以避免在群體中顯得特立獨行，然而，這樣的現象不僅使新進教師產生工作倦怠與情緒耗竭，也可能限制學校的整體發展與創新能力。

（二）對新進教師專業發展的影響

根據徐子喬（2014）的研究，新進教師因經驗不足，卻常被指派需高能力與豐富經驗的繁重工作。此外，人際關係連結薄弱使其難以獲得資深教師的支持，加上對學校政策、工作程序及非正式規範不熟悉，進而影響其角色定位與專業發展。在校園論資排輩潛規則的影響下，新進教師在專業發展上面臨多重挑戰，主要包括：(1)新進教師教學經驗尚淺，卻通常被視為應承擔更多的行政與教學額外工作，導致無法將主要精力投入教學與專業成長；(2)論資排輩文化下的教師層級差異，使新進教師不敢主動請益，進而缺乏資深教師的指導與支持；(3)對學校政策與非正式規範的不熟悉，可能無法理解學校內部權力運作方式與資源分配原則，影響其適應與發展。

三、對新進教師的支持與輔導策略

（一）學校應因地制宜建立明確制度，確保工作公平性與教師適應與融入

學校應建立明確且公平的制度，確保工作分配不因論資排輩而產生不平等現象。當組織能確保群體公平，不僅有助於提升個體對組織的認同，也能促進教師間的長期信任關係（王豫萱、胡昌亞，2013）。為此，學校應透過透明化行政與教學職務分配機制，避免將繁重或額外工作過度指派給新進教師，透過建立明確的規範制度與溝通平台，確保所有教師皆能公平參與學校事務，進而提升職場公平性與教師的專業發展空間。當新進教師感受到制度的公平與尊重，將更願意投入教學工

作，促進學校的整體發展與教育品質提升。此外，學校應根據學校規模與地理位置的特性差異，適時調整並提供適切的資源與支持策略，以協助新進教師能順利適應並融入學校環境。例如，大型城市學校可著重於行政流程的標準化與優化，幫助新進教師快速熟悉學校制度並提升工作效率，同時，應提供人際溝通與協作機會，透過專業學習社群、跨科合作等方式，促進新進教師與學校同仁的互動與連結，進而增強其歸屬感。相較之下，偏鄉小型學校由於學校教師人數較少，教師通常需兼任多項職務，因此學校應建立行政夥伴制度，由資深教師或同儕協助新進教師逐步適應行政與教學工作，同時適度調整其行政與教學負擔，避免過重的工作負擔影響新進教師的適應與專業成長，進而提高其留任意願。

（二）資深教師指導與陪伴、營造和諧合作的教師文化

黃彥超（2013）援引 Williams、Prestage 與 Bedward（2001）對學校教師文化的研究，發現合作性的教師文化對新進教師的專業發展具有積極影響，特別是在教師專業學習社群的支持下，新進教師能感受到對學校的認同感與歸屬感。具有服務熱忱的資深教師有助於正向教師文化的形成，透過傳習制度或師徒制，促使教師間頻繁互動，使新進教師在面臨教學困境與壓力時，能夠透過正式管道與資深教師進行經驗交流與對話，藉此獲得指導與支持，進而強化其認同感、歸屬感，與專業發展（李新鄉，2010；周麗芳，2006；張德勝、黃秀雯，2009；陳琦媛，2013）。具體而言，透過師徒制能協助新進教師能更快掌握教學策略與學生管理技巧，降低因工作負荷與適應壓力產生的焦慮感，並順利融入教師群體，避免因資歷較淺而感到孤立。

（三）有效運用教師專業學習社群，打造新進教師支持環境

教師專業學習社群係指一群對所屬團體具有共同目標、歸屬感及認同感的教師，透過平等對話、合作討論、經驗分享與資源共享的方式，共同解決教學問題的方式，以促進教師間情誼，同時提升教師的集體專業知能（阮孝齊、蔡進雄，2022；黃政傑，2021；黃建翔、吳清山，2021）。為了降低新進教師的專業孤立感，避免其在教學工作上單打獨鬥，並促進與學校教師的交流合作，學校應積極成立教師專業學習社群，透過教師間合作、協調及協作，促進教師專業典範的傳承，並強化教師間互利共生關係的連結與發展（阮孝齊、蔡進雄，2022）。此外，透過教師專業學習社群中的正式與非正式的對話（如定期會談、教學討論等），提供新進教師專業引導與實務建議，協助其適應學校文化與教學環境，並在教學專業上持續成長。

四、結語

校園論資排輩潛規則可能限制新進教師的工作分配、資源獲取與專業發展，導致其適應困難與職業倦怠，甚至影響學校的創新發展與教育品質。為改善此現象，教育行政機關目前已針對中小學初任教師提供支持與輔導措施，例如，辦理全國初任教師導入輔導暨知能相關研習計畫，以及透過《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》（教育部，2025），為初任教師配對薪傳教師以提供諮詢輔導與陪伴，協助新進教師能適應教師生涯。然而，現行政策對於學校內部對於新進教師的輔導機制及合理的行政與教學工作分配原則尚未有明確規範，因此，教育行政機關應進一步完善新進教師輔導政策與規範，為學校提供更清晰的依據，以確保制度層面的保障。

除了政策面的支持，學校內部也應建立公平透明的制度，並透過傳習制度與專業學習社群，促進教師間的合作與經驗傳承。此外，資深教師應積極引導，新進教師則應主動適應，縮短資歷落差，共同營造公平、包容與合作的校園文化。唯有打破論資排輩的限制，讓資深教師以引導與陪伴的方式帶領新進教師共同成長，才能真正促進教師專業發展，進而提升教育品質與學習成效。

參考文獻

- 王豫萱、胡昌亞（2013）。再探組織認同之本質：2002～2012之研究回顧與前瞻。《人力資源管理學報》，13(4)，107-137。
- 宇書霖（2014）。淺談校園潛規則。《臺灣教育評論月刊》，3(3)，80-86。
- 李新鄉（2010）。教學卓越獲獎團隊表現與學校教師文化關聯性之研究：以大一國小為例。《臺灣教育社會學研究》，10(2)，41-83。
- 阮孝齊、蔡進雄（2022）。教師專業學習社群的提升發展：從合作、協調到協作。《教育行政論壇》，12(1)，31-48。
- 周麗芳（2002）。華人組織中的關係與社會網絡。《本土心理學研究》，18，175-227。
- 張德勝、黃秀雯（2010）。一位大學新進教師初任國小教學實習課程的教學困境與壓力。《當代教育研究季刊》，18，1-42。

- 陳成宏（2011）。教育行政「潛規則」之理論探討與概念模式建構。當代教育研究季刊，19(3)，121-159。
- 陳琦媛（2013）。教師薪傳制度於我國高等教育實施之探討。學校行政，83，50-69。
- 曹學仁（2002）。學校行政事物本質探究－語言遊戲觀點。學校行政，19，56-66。
- 教育部（2025）。教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?media=print&id=GL000567>
- 黃政傑（2021）。開啟教師專業學習社群的未來。臺灣教育評論月刊，10(5)，1-8。
- 黃建翔、吳清山（2021）。國民中學校長創新領導、教師專業學習社群與教師教學創新表現關係之研究。教育學報，49(1)，51-72。
- 劉世閔（2007）。學校行政：學校組織文化與輩分倫理。教育研究月刊，162，119-121。
- 劉世閔（2008）。學校行政：潛規則（Underlying Rules）。教育研究月刊，170，123-125。



新進幼教師的挑戰與輔導

陳盈芬

國立台南大學教育與經營管理博士班

一、幼教師¹的高離職率與人力短缺

隨著 2-6 歲幼兒就學率的提升，全台教保服務人員數量從 100 年的 45,004 人增至 111 年的 59,501 人，顯示幼兒園對幼教師的需求持續提升（教育部，2022）。幼教本科生選擇非幼兒園工作比例的增加，導致幼兒園仍無法聘得足夠的幼教師（聯合新聞網，2024）。雖然台灣每年約有 4,200 位教保員畢業生，理論上應可滿足人力需求，但實際投入幼教職場的比例遠低於預期（Yahoo 新聞，2024）。根據 104 職涯的統計，幼兒教育學類畢業生中，僅 11.3% 擔任幼教班老師，其餘多轉向行政、作業員、餐飲或其他行業，顯示即使具備幼教背景，許多畢業生仍選擇離開幼教領域，進一步加劇私立幼兒園的師資短缺問題。

整體而言，幼兒園的幼教師需求增加，然高離職率造成幼教人力短缺影響幼教品質甚鉅，因此如何提升幼兒園的薪資福利與工作環境，並吸引更多年輕人才願意投入幼教工作，是當前亟需解決的課題。

二、幼教師的處境與挑戰

台灣幼教師長期面臨「四高三低」的困境，即高工時、高情緒、高壓力、高風險，以及低薪資、低社會認同、低職涯發展，導致高離職率與人力流失（聯合報，2024）。薪資待遇與工作負荷不成比例，幼教師須負責教學、備課、行政、環境整理與親師溝通，工時長且需額外加班，卻缺乏相應報酬，使許多幼教畢業生選擇轉行。在幼教師的薪資結構上，公立幼兒園教師起薪依學歷區分，專科 38,011 元、學士 40,306 元、碩士 42,602 元，並隨年資提升（教育部，2024）。相較之下，準公共幼兒園教保服務人員最高薪資僅 39,200 元，未滿 3 年者 31,200 元，滿 3 年 34,200 元，滿 6 年 37,200 元，並於 2024 年 8 月再調升 2,000 元（教育部，2024）。然而，截至 2024 年 5 月，台灣公立幼兒園僅占 35.4%，私立與準公共幼兒園占 64.6%（行政院性別平等處，2024），顯示多數幼教師待遇遠低於公幼，削弱專業價值與社會認同。此外，社會普遍忽視幼教師的教育專業，將其視為單純的「照顧孩童」工作，加上沉重的教學、行政與親師溝通負擔，卻缺乏相應報酬與升遷機會，導致師資流失。薪資不均、低社會認同與職場困境已成

¹ 本文中的幼教師泛指在幼兒園工作的教師及教保服務人員。

為幼教師專業發展的障礙。

而近年來，台灣幼兒園不當管教事件頻傳，引起社會高度關注。根據全國教師工會總聯合會（全教總）統計，2020 年全國幼兒園違規總裁罰件數約為 1,733 件。《報導者》（2024）則指出，平均每月有兩所幼兒園的第一線教師，因情緒失控或其他原因，有重大不當管教事件。在高度監督與家長和園方的雙重輿論壓力下，幼教師在行為管理上需極度謹慎，進一步加深職場風險與離職傾向。

三、新進幼教師的輔導策略與機制

筆者在幼教職場多年且擔任園長職位，歷經與現場年輕教師互動中發現，若無適切的支持系統，新進幼教師在適應期內將面臨更大的離職風險，不僅影響園所的穩定運作，更對幼兒教育的品質與師生關係產生負面影響。因此，提出以下因應策略以提升新進幼教師的支持系統，減輕適應壓力，並強化其職場穩定性。

（一）呼應 Z 世代的就職需求

新世代教師的職場需求與價值觀已顯著改變，周祐萱（2024）指出 Z 世代（1997 年後出生）難以接受「慣性加班」，並更強調工作價值與個人成長。此外，2023 年 1111 人力銀行調查指出，九成 Z 世代求職時最重視薪資待遇、公司福利、工作時間與職場氛圍，顯示他們對工作生活平衡的高度關注。而 Z 世代的教師重視彈性工時、個人成長與工作生活平衡，並期望在專業發展上擁有自主權與影響力。他們期望在尊重創意與個人意見的環境中發揮所長，並強調成長機會與技能提升，透過進修與專業發展增強競爭力。此外，他們傾向選擇開放且合作的工作環境，認為團隊支持與正向回饋對適應職場至關重要。以下分述說明。

1. 營造支持性園所氣氛

Z 世代年輕人講求「跟著感覺走」，園所宜塑造開放、互助的工作環境，並在可能範圍內提供彈性工時，使新進幼教師能安心適應並享受教學。可安排管理階層或資深教師定期與新進教師討論，協助其適應工作，同時建立傾聽與正向回饋文化，透過資深教師與行政人員的鼓勵，使新進教師感受到被支持與認同。此外，園所宜創造幼教師間的合作機制，如共同備課與合作教學，減少新進教師的孤立感，提升團隊互動與合作氛圍。

2. 優化園所管理與福利，提升幼教師工作幸福感

引入年輕一代的管理思維，創建休閒空間讓教師適時放鬆，以優化工作流程與環境。此外，提供生日禮金、員工旅遊或藝術治療等福利，營造輕鬆友善的園所文化，提升幼教師的工作幸福感，提高留任意願。幼兒園亦可透過國內外旅遊與幼教參訪與楷模學習來寓教於樂，讓幼教師接觸不同的幼教模式與優良教學實例，除了增進共同出遊與幼教師向心力外，也可增強專業能力與對幼教的認同感。

（二）培養幼教師實務知能

職場壓力與不安定主要來自不能勝任，而新進幼教師雖擁有教學熱忱，但在實際教學現場往往因經驗不足而面臨挑戰，導致教學執行力不從心，甚至因課堂上的混亂與挫折感而逐漸消磨熱情。為確保新進教師能夠順利適應並穩定發展，園所宜提供以下三方面的輔導機制，分述如下：

1. 協助新進教師適應班級經營與親師溝通

園所宜積極協助新進教師適應幼兒行為管理與班級經營，幫助其快速融入教學現場並提升專業信心。可透過師徒制，由資深教師提供常見幼兒行為問題及輔導策略，並進行課堂示範，使新進教師透過觀摩與實踐掌握有效的教學技巧與班級經營方式。此外，透過討論與回饋機制，協助新進教師解決實務挑戰，提升課堂掌控能力與教學成效。同時，隨著家長意識提升及教育現場的不當管教事件增加，園所應指導新進教師建立良好的親師溝通管道，適時主動回報幼兒學習進度，例如透過照片或影片記錄幼兒成長，使家長直觀了解孩子的進步，減少焦慮。並提供實際的親師溝通技巧與應對策略，幫助新進教師有效回應家長疑慮。亦可透過親職講座與親子活動，促進家長對園所理念的認同，強化親師互信關係，使新進教師能建立專業信心，確保幼兒的學習發展與家長的積極參與。

2. 掌握幼教課程與專業應用

教育乃國家之本，幼教師對幼教理論與實務「要知其然，更要知其所以然」，透過專業讀書會與課程研討，深化教師對新課綱的理解，幫助新進幼教師掌握以幼兒為中心的學習模式、探究式教學與遊戲融入課程的核心理念，將理論轉化為實務操作並靈活應用於課程中。此外，新進教師亦可透過觀察與紀錄幼兒學習歷程，了解幼兒的興趣與發展需求，進一步調整教學方法，使課程更具適切性。

（三）提升幼教師自身的專業認同

幼教師自身的專業認同與自主性對教育品質至關重要，然而台灣的幼教師資培育體系往往較忽略幼教師專業自主地位的建立。戴文青（2005）指出，幼教工作者需透過對話與關係建構，提升自我覺醒意識，進而強化專業認同。張純子（2010）亦指出幼教師的專業認同包括專業養成、持續專業更新與反思、專業自我意象、專業具體展現以及專業再確認等面向。因此，園所應提供持續且長遠的在職培訓，幫助新進幼教師透過對話、反思與實踐深化專業認同與教育理念，進而發揮更深遠的教育影響力，促進幼教發展。

（四）提升幼教師的專業地位與職場穩定性

為提升幼教師的專業地位與職場穩定性，應從薪資結構、職涯發展、社會認同與專業價值等面向著手。首先，縮小公立私立薪資差距，使準公共幼兒園教師薪資逐步接近公幼標準，並確保年資與學歷對應薪級調整，減少待遇落差。同時，強化職涯發展，設立資深教師、教學督導等多元晉升管道，並導入績效獎勵與專業津貼，確保薪資與工作負荷匹配，提高教師滿意度。再者，應推動專業認證制度，提升教師資格與專業研習，確保幼教師的專業能力獲得認可。修訂《教師法》及相關法規，明確幼教師的教育專業定位，使其待遇與其他教育階段教師相對等。並透過政府與媒體合作，加強學前教育公共宣導，改變「僅是照顧孩童」的刻板印象，提升社會認同。這些措施將有助於穩定師資，提升專業地位，確保學前教育的永續發展。

四、結語

新進幼教師面臨高離職率、人力短缺的工作環境，以及來自家長與園方的壓力。園所宜理解 Z 世代的職場需求，透過營造友善的工作氛圍，優化福利與彈性工時，並提供國內外旅遊與幼兒園參訪，提升工作幸福感。此外，宜透過實質培訓，提升幼教師在教學、保育與親職溝通方面的理論與實務能力，進而強化其專業認同及幼教師的專業地位與職場穩定性，方能真正回應新進幼教師的挑戰，確保幼兒教育品質，讓幼兒在優質環境中成長。

參考文獻

- 張純子（2010）。*幼兒教師專業認同歷程之研究*（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

- 戴文青（2005）。幼兒教育專業認同的再思考：從對話與自主權談起。《幼兒教育學報》，17(2)，45-60。
- 教育部（2022）。教育統計年報。教育部統計處。
https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_Statistics/112/112edu_EXCEL.htm
- 教育部（2024）。準公共幼兒園教保服務人員薪資調整公告。取自
https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=6BD3E42EC154A5AB
- 行政院性別平等處（2024）。台灣幼兒園公私立比例統計。取自
https://www.gender ey.gov.tw/gecdb/Stat_Statistics_DetailData.aspx?sn=lspXsG7g4PS C10uC4%21jylQ%40%40
- 聯合新聞網（2024）。私幼師資荒 園所：少子化不是最大危機 找不到老師才是。取自
<https://udn.com/news/story/6885/8153959>
- 聯合報（2024）。幼教師慘成 4 高行業 內部人才因監視的環境大奔逃。取自
<https://vip.udn.com/vip/story/122881/8211367>
- Yahoo 新聞（2024）。幼托工作者面臨三高三低 大撒幣無法拯救幼教體系
<https://tw.news.yahoo.com/%E5%B9%BC%E6%89%98%E5%B7%A5%E4%BD%9C%E8%80%85%E9%9D%A2%E8%87%A8%E4%B8%89%E9%AB%98%E4%B8%89%E4%BD%8E>
- 報導者（2024）。血汗職場、無效監管、受虐孩童：托育公共化政策下，私幼轉「準公共」的亂象叢生。取自
<https://www.twreporter.org/a/quasi-public-childcare-services-policy-problems>
- 1111 人力銀行（2023）。Z 世代求職觀察：重視薪資、彈性與職場氛圍。遠見雜誌。取自
<https://www.gvm.com.tw/article/115051>
- 周祐萱（2024）。解析 Z 世代職場心聲！「生活與工作平衡」是關鍵。TVBS 新聞網。取自
<https://2024news4.tvbs.com.tw/life/2597608>
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121-139.



矯正學校初任特教教師之困境與輔導建議

張庭瑋

敦品中學專任特教教師

政治大學教育系碩士班研究生

一、前言

近年因應新課綱上路及特教相關法規修法，全國各縣市各級學校愈加注重特教資源，廣開特教教師缺額，以補足特教人力及資源。可部分學校過去數十年從未有「正式的特教資源」，如今徵聘初任教師入校，不只初任教師要融入新環境，對學校原系統來說，這樣的人力及服務也是過去不熟悉的，兩者應如何相助磨合，尚且是一門學問，更不用論，當出現複雜的學生問題時，更是考驗初任教師在新環境中如何立足適應，並發揮所長，以協助學生、家庭和學校。

二、矯正學校教育背景概況

民國 86 年我國制定「少年矯正學校設置及教育實施通則」，通則中明定矯正學校辦學指引及矯正教育推行內涵。民國 88 年，新竹少年輔育院及高雄少年輔育院先行改制為矯正學校，分別為誠正中學及明陽中學。直至民國 110 年 8 月，因應社會各界期待，桃園少年輔育院及彰化少年輔育院改制為矯正學校，分別為敦品中學及勵志中學。至此，全國四所矯正學校才正式改制完成。

各界期望透過改制，保障收容學生之受教權，改善過往由鄰近學校支援教學，教師人力變動性大的缺點。四校改制為技術型高中後，皆依據教育部頒發之 108 課綱架構發展學校課程，後二者於民國 110 年 8 月改制後亦擴編教師員額，分別應聘各科正式及代理教師，期能藉由穩定的教師人力，逐步發展矯正學校的教育輔導體制，並結合矯正人員之專業，提供收容學生更完善的教育輔導和生活照顧服務。

三、矯正學校初任特教教師實務困境

（一）與司法體制間的磨合

司法與教育，鞭子與糖果，本是性質相異的兩者，但人們亦冀望能將其妥善運用，獲得相得益彰之處。在未改制前，校內的教化管理多仰賴司法體系的矯正人員，其作用像嚴父，能管住收容學生的言行，但礙於人力時間等因素，無法關注處理每個學生的需求。改制後，教育人員的出現，對原體系來說是陌生的，自然會收到諸如此類的質疑，什麼是特教？什麼是特教生？什麼是特教老師？在一致化的嚴格管理下，讓特教生擁有特例並非好事？如果嚴厲管教可以約束特教生

行為問題，那還需要特教教師的協助嗎？

在初任的階段、改制的起點，這些聲音對特教教師來說是困難的，尤其矯正學校的資訊在社會上相對封閉，對校內並不熟悉的情況下，初任特教教師只能像無頭蒼蠅般，從百寶袋中翻找過去對校園、對特教專業的認識，一件件的和這個新環境核對，是否適用、是否能在原體制下操作、是否能在兩者中達成平衡，又該如何在校內立足，與系統人員合作協助教導學生。

（二）矯正學校特生的特教需求

矯正學校內的學生，過往中輟比例高，求學歷程破碎，導致基本學業能力普遍較低，而目前矯正學校內所認定的特教學生，皆持有過往國小、國中或高中階段，各縣市教育局鑑定安置輔導委員會所核發的特殊教育學生鑑定證明。

然而，雖持有特教鑑定證明，但自核發後，個案可能已從國中端休學已久、在這期間大量接觸毒品，或是長期浸潤於幫派體系社會化程度高，種種因素，都導致入校後所接收的特教學生障礙樣態複雜，與原核發障礙較不相符，或是兼有多樣需求但每樣都不達鑑定障礙標準。這樣的情形，讓初任特教教師在蒐集鑑定資料，或是面對鑑定安置輔導委員會的審查時，因資料難以佐證或排除個案的障礙原因，使其被判為非特生的情況，更是令教師感到十分無力、無所適從。

（三）矯正學校特生的教材教法

矯正學校內目前未有資源班之編制，以資源教室抽離課程模式施行特教服務，由特教教師以小班制或一對一方式，教授特殊需求課程及提供間接服務。如前述，矯正學校內的學生過往在教育系統內穩定求學的經驗較少，學業能力參差不齊但社會化程度高、學習成就與動機低落、課堂上行為問題多，要如何設計一份差異化的教學內容會是一大挑戰。再加上矯正學校內的學生，較關注的議題可能與其經歷相關，諸如非行案件、幫派文化、毒品藥物、感情關係、情緒控制或就業方向等。此外，每位學生的變動性大，短則待不到一個月，長則待兩年多，難以設計一學期的教材。對於初任特教教師而言，過往所設計的特需課程教案，或者優質特教網上的範例教案，可能並不適用於矯正學校學生的特性。

四、 矯正學校初任特教教師實務困境之輔導建議

（一）辦理矯正學校初任教師輔導知能研習

教育部自 2013 年起辦理之初任教師輔導研習，雖能透過現職教師的分享，讓初任教師對實務現場操作有更進一步的認識，但矯正學校的體制及工作樣態，

在教育圈內則鮮少人知，初任教師應聘入校後，目前僅透過參與矯正署辦理之共識研習才能略知一二，且內容由司法體系人員的分享為主，關於教學輔導的部分則為輔。期能將辦理「矯正學校初任教師輔導知能研習」納為常態研習辦理，對象為矯正學校初任教師，承辦人員為該校司法及教育人員，或對應初任教師專業領域，由該科教師分享實務工作中的要點，以利初任教師盡速融入並適應新環境，也減少初任教師心理壓力及因不理解而產生失誤的可能。

（二）規劃矯正學校特教鑑定之基準

前述矯正學校特教學生的鑑定狀況，若有機會由教育主管機關主持，邀集鑑定單位與矯正學校特教教師，共同商議更適宜矯正學校學生的特教鑑定資料基準及應備項目，諸如鑑定工具的使用、參酌資料的比重、複雜因素的佐證與排除等，並由具矯正教育經驗背景者擔任委員，以改善過往提送鑑定的困境。

（三）建立矯正學校特教教師社群

矯正學校的體系及學生性質有其特殊性，目前四所矯正學校的特教教師已參與國教署情支中心之正向行為支持社群，及國教署委由高師大承辦之課程與融合教育社群，透過社群活動，討論矯正學校特殊個案處理策略，並分享矯正學校特殊需求課程設計，交流各校作法，以完備各校規章制度外，亦逐步充實矯正學校教材教法資料庫，讓後進教師在教學輔導上能夠有所依循參考。

（四）編制矯正學校特教專責單位

目前四所矯正學校皆依「法務部矯正署少年矯正學校組織準則」第 10 條所定，每校依需求招聘 1 至 6 名特教教師，辦理特教業務，提供特教服務。然於該組織準則中，未明訂編制特教組或資源班等特殊教育業務專責單位，致使各校現階段特殊教育學生數雖已超過 21 人以上，達設立資源班之標準，可在提供特教服務之時，仍舊僅能依循「教育部主管之高級中等學校輔導身心障礙學生實施要點」第四點，成立資源教室，以資源教室承辦人為業務窗口，辦理相關業務，不僅影響特教資源的申請和提供，更是讓特教教師在教學與行政業務中反覆周旋。

「少年矯正學校設置及教育實施通則」第 4 條明定，矯正學校隸屬於法務部，有關教育實施事項，並受教育部督導。期許相關單位了解並重視此困境，付諸具體行動，調整法令制度，審視矯正學校內特教專責單位編制，除增益教育資源的利用，亦使在第一線工作的特教教師之權益得以保障，能夠將時間心力挹注於教學輔導，而特教行政業務則由專責的行政助理或資源班導師合理勝任。

五、結語

每間學校、每個班級，甚至是每位教師，在教育的路上一定都有各式各樣的困境，會發生在初任的這一年，也會出現在接下來的每一年，但筆者認為難點能被提出是好事，代表有人重視、期盼，那麼它就有被其他人看見、解決的一天。

相信志為人師者，必有一份為學生付出的忧心，踏進矯正學校服務的老師們，更是選擇走近這群在一般學校內歸類為高風險的孩子。每位老師都有初任的那一年，筆者回首來時的曲折，選擇以矯正學校為題，不僅是因為服務於此，更是因著它懸在社會安全網的一角，卻鮮為人知，冀望此篇文章的說明與建言，能讓相關人員從法令制度、學生需求、服務權益等多面向，更理解矯正學校的特教實務面貌，及初任特教教師所遇困境，以利未來發展更臻完備且適切的輔導機制。

參考文獻

- 全國法規資料庫（2023）。少年矯正學校設置及教育實施通則。
- 全國法規資料庫（2021）。法務部矯正署少年矯正學校組織準則。
- 全國法規資料庫（2012）。教育部主管之高級中等學校輔導身心障礙學生實施要點。
- 敦品中學（2021）。機關簡要—歷史沿革。取自 <https://www.tyr.moj.gov.tw/media/20628065/%E6%95%A6%E5%93%81%E4%B8%AD%E5%AD%B8%E6%AD%B7%E5%8F%B2%E6%B2%BF%E9%9D%A9.pdf?mediaDL=true>。



國內外研究案例探討 Interdisciplinary Approach 與 Cross-Curricular Curriculum 的應用與成效

劉玉玲

銘傳大學師資培育中心教授

謝子陽

中國科技大學通識中心副教授

一、前言

經濟合作暨發展組織(OECD)在其《2030年教育和技能的未來:OECD 2030年學習羅盤》報告中強調,學習者應具備「設定目標、反思並負責任地採取行動以實現改變的能力」(OECD, 2019)。隨著社會對教育要求的持續提升,單一學科的專業化已不足以應對當前的挑戰,因此跨域課程成為全球教育體系中的重要發展趨勢。這一需求在中等教育階段尤為明顯,國中、高中與高職的學生越來越需要具備跨學科的整合能力,以適應未來社會的多元挑戰。因此,為了培養學生的綜合素養和實用技能,中等教育的課程設計應積極融入跨域課程的元素,使學生在不斷變化的社會環境中能發揮所長並做出負責任的行動。

在國內,對「跨領域」的定義存在不同的解讀,各學者的觀點與所對應的英文術語(如 Interdisciplinary Approach 與 Cross-Curricular Curriculum)各具不同的涵義,然而中文普遍被解釋為「跨領域」。這種情況導致在 108 課綱相關的著作及各類研討會中,不同專家的解釋常常不一,使得實務課程與教學設計者感到困惑(楊俊鴻, 2022)。本研究旨在探討國內外案例中 Interdisciplinary Approach 和 Cross-Curricular Curriculum 的應用與成效,並聚焦於如何有效實施跨域課程,分析其對學生綜合素養和實用技能的影響,為中等教育的課程設計提供具體建議,幫助學生在不斷變化的社會中發揮潛能並做出負責任的行動。通過這項研究,期望能滿足日益增長的跨域學習興趣,並為教育者在課程設計與實施中提供寶貴的參考。

二、不同的語境脈絡下的跨域課程

根據不同的語境脈絡,“跨域課程”有多種英文翻譯,這些翻譯的選擇通常取決於具體的學習需求和課程設計理念。當課程強調多個學科之間的整合和合作時,可以使用 Interdisciplinary Curriculum;若課程著重於如何將學科知識應用於解決現實世界的問題,則可採用 Transdisciplinary Curriculum;而如果強調不同學科之間的聯繫和共同學習,則可以使用

Cross-Curricular Curriculum。在國內，對於「跨領域」一詞的理解目前存在學界的多種解讀，各自具有不同的定義和內涵，然而中文普遍被解釋為「跨領域」。這種情況導致不同專家學者基於各自的觀點和所對應的英文意義，自行解釋課綱中的「跨領域」概念。結果在 108 課綱相關的著作、研討會和各類研習活動中，專家學者的解釋各不相同，常常使得實務中的課程與教學設計者感到困惑和不確定，無法形成一致的理解（楊俊鴻，2022）。例如，國內研究者羅逸平（2022）探討大學的跨域課程時採用了 Interdisciplinary 的概念，而李懿芳、胡茹萍與宋修德（2021）則在其研究中討論技術型高中的跨域課程，並使用了 Cross-Curricular 的框架。

總綱有關於高級中等學校教育階段部分提到：「...在領域課程架構下，以分科教學為原則，並透過跨領域 / 科目專題、實作 / 實驗課程或探索體驗等課程，強化跨領域或跨科的課程統整與應用。」（教育部，2021）、「校訂必修課程係延伸各領域 / 科目之學習，以專題、跨領域 / 科目統整等課程類型為主。」（教育部，2021）。根據總綱所提的具體內容，可以將這兩段描述理解為在不同上下文中：跨領域 / 科目專題、實作 / 實驗課程或探究體驗等課程：這裡提到的「跨領域/科目」強調了從不同科目之間整合知識以進行專題研究和實踐，這符合 Interdisciplinary Approach 的定義，因為它注重將不同學科的概念結合起來，以解決更複雜的問題或進行更深入的探索。另外，校訂必修課程係延伸各領域 / 科目之學習，以專題、跨領域 / 科目統整等課程類型為主，此語境脈絡下也包含了「跨領域」的概念，提到透過專題和整合的方式促進不同學科的學習。在這種情況下，所謂的「跨領域/科目統整」可以視為 Cross-Curricular Curriculum，特別是當它更多地側重於同一學科範疇內的知識整合時。因此，在這些描述中，提到的「跨領域」可以理解為 Interdisciplinary Approach，也可以與 Cross-Curricular Curriculum 的概念相吻合，具體取決於學校課程的設計重點和實施方式。兩者的共同點在於都強調多學科之間的整合與應用，以提升學生的整體學習效果和實踐能力。總綱有關國民中小學與高中教育階段有關跨領域的說明都具有 Interdisciplinary Approach 與 Cross-Curricular Curriculum 的意涵。

三、Interdisciplinary Approach 與 Cross-Curricular Curriculum 在定義、教學設計與評量中的不同要求

Interdisciplinary Approach 和 Cross-Curricular Curriculum 在教育實踐中的應用有顯著不同，以下是 Interdisciplinary Approach 與 Cross-Curricular Curriculum 在定義、教學設計和評量方面的比較，重點突顯國中、高中及高職學制中的不同，如表 1 所示

（一）定義

Interdisciplinary Approach：該方法強調多學科知識的整合，旨在讓學生從不同學科的視角探討複雜問題並尋求解決方案。此方法鼓勵學生進行批判性思考，以促進對真實世界問題的理解。**Cross-Curricular Curriculum**：這一概念則側重於在相同或相關學科之間建立聯繫，通過主題或活動整合來提升學習興趣和有效性，使學生能夠從多個學科角度理解特定主題。

表 1 定義、教學設計和評量

	Interdisciplinary Approach	Cross-Curricular Curriculum
定義	強調多學科知識的融合，促進不同學科之間的整合，讓學生能從多角度探討問題和解決複雜問題。	將不同學科的名詞和內容聯繫起來，通過主題或活動的方式進行教學，增強學生對學科內容的興趣。
教學設計	需要跨學科的教師合作，共同設計並實施課程，通常涉及實際問題的探究和解決，強調知識的綜合運用。國中、高中通常會組成多學科教學團隊。	以特定主題為核心，通常在同一學科內進行內容整合，教師在各自的學科內獨立設計課程以促進學科間的聯繫。
評量	評量標準通常包括學生在跨學科問題解決中的表現，注重過程性評估，如項目展示和小組討論的質量。	評量結構通常側重於學生對於主題的理解以及知識的掌握，通常使用考試、報告或專題研究形式進行。

（二）教學設計

國中：在這一階段，**Interdisciplinary Approach** 通常需要教師之間的合作與協調，以設計能夠融合不同學科知識的課程。而 **Cross-Curricular Curriculum** 則更強調在同一學科內部的聯繫，例如在社會科內結合歷史和地理內容進行教學。

高中：高中階段的學生能力較為成熟，**Interdisciplinary Approach** 的應用有助於深化其對知識的理解和運用，相對要求教師設計更具挑戰性的綜合性課程。**Cross-Curricular Curriculum** 則側重於增強學生在不同主題上的探索，使學科內的知識取得更高的價值和意義。

高職：在高職教育中，**Interdisciplinary Approach** 通常聚焦於專業技能的整合與應用，課程設計必須針對職場實際需求進行調整。**Cross-Curricular Curriculum** 則以培養學生的實務操作和技術為主，結合相關學

科知識來強化職業能力。

（三）評量

Interdisciplinary Approach：在各學制中，評量標準通常會著重於學生在解決跨學科問題時的思維能力和實踐表現，強調過程性評估，例如小組專案的質量和學生的參與度。**Cross-Curricular Curriculum**：評量方面則通常偏重於學生在特定主題中的知識掌握程度，考試、作業和專題報告是常用的評量手段，重點在於學生的學科記憶和理解能力。

Interdisciplinary Approach 和 **Cross-Curricular Curriculum** 在教育實踐中的應用有顯著不同，這一比較突顯了國中、高中及高職學制中對於定義、教學設計和評量的不同要求。這些差異要求教育者根據學生的發展階段和學習目標，靈活調整課程設計和教學策略。

四、國內外相關案例或研究探討 **Interdisciplinary Approach** 與 **Cross-Curricular Curriculum** 的應用與成效。

（一）**Cross-Curricular Curriculum** 下的跨域課程

跨域能力被認為是未來全球人才必須具備的關鍵技能，因此，許多國外針對這一需求提出了跨科整合課程的規劃，旨在幫助學生結合所學知識，從多角度進行深入思考與解決問題。然而，目前國內對於跨域課程與教學的相關文獻仍然相對不足。Kuisma 和 Ratinen（2021）在針對芬蘭一所高中的調查中使用了“**Cross-Curricular Curriculum**”這一術語，因為該課程強調不同學科的整合，並從六個學科（包括生物學、物理學、體育、哲學、心理學和藝術）的多元視角進行教學，目的是探索與人類及人性相關的概念變化。研究重點聚焦在學生的敘事經驗及其在學習過程中的概念轉變，特別是將所學知識進行整合以進行深入思考和問題解決。這項研究的對象選擇及其背景有助於理解在真實教育環境中有效實施跨域課程的方式，並評估學生在這類課程中的學習表現和成長。另一方面，李懿芳、胡茹萍與宋修德（2021）在其研究中探討了技術型高中的跨域課程。他們分析了這類課程的設計、實施及對學生學習效果的影響，著重於跨學科知識整合如何提升學生的學習興趣和實用技能。研究指出，跨域課程不僅促進了不同學科間的協作，還有助於學生在真實世界情境中應用所學知識，從而更好地為他們未來進入社會或職場做準備。該研究同時探討了在實施過程中可能面臨的挑戰，包括教師協作、課程設計的靈活性以及學生的適應能力。總體而言，這項研究為理解技術型高中跨域課程的價值及其未來發展提供了寶貴的見解和建議。

以上兩項研究均涉及跨域課程的概念，但焦點和背景各有不同。Kuisma 和 Ratinen 的研究著重於學科整合的質性變化及學生的思維過程，而李懿芳等則強調技術型高中的課程實用性及其在職業導向教育中的應用。這些相異之處反映出跨域課程在不同教育環境中的多樣性及必要性，並強調了根據具體教育需求進行課程設計的重要性。

（二）Interdisciplinary Curriculum 下的跨域課程

Cassidy 和 Puttick（2022）的研究顯示，跨學科學習方法能有效提升學生對科學、技術、工程和數學的知識與興趣。然而，關於教師如何實施跨學科課程的實證證據仍然相對匱乏，特別是在中學階段。研究聚焦於“設計仿生機器人”（BioRobots）項目，教師們透過專業發展在中學教室中實施了一個跨學科的機器人課程。該研究旨在探討一位科學教師和一位工程教師如何共同實施這一旨在支持兩個學科的跨學科課程，並了解他們在課程實施過程中所做的選擇以及如何支持學生運用學科實踐。結果顯示，兩位教師的實施方式均與整體課程目標相符；然而，如其他研究所指出的，他們的材料調整和實施選擇受到學科背景、教育目標和學校環境的影響。這一教育課程的精心設計支持教師在其專業範疇外進行學科內容和實踐的教學，為課程設計提供了重要的啟示，強調了不同學科之間的共性。

該研究是跨域課程（Interdisciplinary Curriculum）的重要範例，因為它整合了科學和工程兩個學科，教師在教學過程中不僅傳授各自的知識，還探討如何在跨學科的背景下靈活運用這些知識。在“設計仿生機器人”項目中，研究突顯學生不僅習得理論知識，還能將科學和工程原則應用於實際的機器人設計，充分展現了跨域課程的實踐價值。此項研究的主要目的在於支持來自不同學科的教師協作設計符合教育目標的教學活動，顯示多學科協作在實現共同學習目標中的重要性。在跨域學習的過程中，學生必須運用批判性思維和問題解決能力，而這些能力在不同學科的交互過程中尤為關鍵。教師之間的合作與專業發展對於提升教學質量和促進跨學科教學的成長也起到了關鍵作用。總之，這項研究充分體現了學科整合、實踐應用及教師合作的核心理念，並旨在提升學生在多學科背景下的學習能力與興趣。跨學科課程（Interdisciplinary Curriculum）強調不同學科知識的整合，目的是讓學生從多學科視角探索和解決問題，使他們能夠理解學科之間的聯繫，並學會如何跨越傳統學科的界限，深入探討複雜的概念或現象。

國內外的研究顯示，跨域課程的實施在不同教育階段中具有重要意義，不論是在技術型高中還是在中學環境中。Kuisma 和 Ratinen（2021）的研究強調了在芬蘭高中的跨科整合，透過多學科的視角來探索人類及人性的概念變化，反映了跨域學習對於學生思維能力提升的影響。李懿芳、胡茹萍和宋修德（2021）則指出，技術型高中的跨域課程不僅促進了學科間的協作，還增強了學生的學習興趣和實用

技能，幫助他們更有效地應對真實世界的挑戰。同時，Cassidy 和 Puttick（2022）的研究則提供了關於跨學科學習方法如何提升學生對科學、技術、工程和數學的興趣和知識的見解，強調了基於經驗的學習設計在教育中的重要性。這些研究共同指出，無論是跨學科（Interdisciplinary Approach）還是跨課程學習（Cross-Curricular Curriculum），都能夠促進學生的批判性思維和問題解決能力，並在多元學習環境中發揮他們的潛力。

跨域課程的理念與實務將成為教師進行跨域課程設計或教學的對話基礎。研究的主要發現顯示，跨領域學習的程度如同光譜般各有深淺，呈現出不同的跨域課程樣態，旨在為學生提供深入統整跨域知識的學習機會與挑戰。國內外的研究案例探討了 Interdisciplinary Approach 與 Cross-Curricular Curriculum 的應用與成效，強調了跨域課程在不同教育階段的實施的重要性與影響。這些研究不僅展示了跨域課程如何促進學生的批判性思維、合作能力及問題解決能力，也指出了在設計和實施這類課程時所需克服的挑戰。總結而言，跨域課程的有效實施不僅能提升學生的學習體驗，還有助於培養未來適應快速變化社會所需的多元能力。總的來說，跨域課程的成功實施依賴於有效的課程設計、教師之間的協作以及對學生學習需求的細緻了解，這些因素共同促進了學生在多學科背景下的成長和發展，為未來的教育改革提供了寶貴的參考與見解。

參考文獻

- 李懿芳、胡茹萍、宋修德（2022）。技術型高級中等學校跨域課程之理念與實踐。《臺灣教育研究期刊》，2(2)，53-70。
- 楊俊鴻（2022）。108課綱中「領域」與「跨領域」之意涵探究。《臺灣教育評論月刊》，11(10)，14-17。
- 羅逸平（2022）。跨域課程在大學課室中之教學挑戰與反思。《臺灣教育評論月刊》，11(4)，08-12。
- Cassidy, M., & Puttick, G. (2022). "Because Subjects Don't Exist in a Bubble": Middle School Teachers Enacting an Interdisciplinary Curriculum. *Journal of Science Education and Technology*, 31(2), 233-245.
- Kuisma, M., & Ratinen, I. (2021). Students' narratives and conceptual changes in a cross-curricular inquiry-based study unit in a Finnish upper secondary school. *International Journal of Educational Research*, 110, 101889.



學力檢測與強制入班觀課之省思一 從教育政治學的微觀視角出發

余錦芬
嘉義大學博士班學生

一、前言

評量與教學是教育實踐的核心，兩者相輔相成。透過其有效結合，教師能精準掌握學生學習進展，並修正與設計更符合需求的教學策略，提升學習成效（Brookhart, 2011）。學力檢測是評量的重要形式之一，不僅衡量學生成果，亦在台灣教育政策中備受重視。然而，其推行過程中也暴露出利益博弈與意識形態的分歧。本文將以台灣學力檢測的發展為基礎，從教育政治學微觀角度剖析政策推動中的利益糾葛與權力運作，並探討其對教育公平與教學實踐的影響；最後，提出具體建議，為未來政策制定提供平衡性參考。

二、學力檢測在台灣的發展

學力檢測是台灣教育政策中的重要評量工具之一，旨在提升學生學習成效並提供教育決策時之重要參考；隨著政策推行，各縣市的實施方式與影響不同，突顯其在教育現場的挑戰與意涵，以下探討其發展歷程。

（一）苗栗縣率先實行學力檢測

2012 年，苗栗縣率先推行學力檢測，測試涵蓋國語、英語與數學，旨在全面診斷學生學習能力並為教育政策提供數據支持（胡蓬生，2024 年 5 月 29 日）。此舉不僅為地方政府與學校提供調整策略的依據，也成為其他縣市推行學力檢測的重要參考。

（二）過程中部分縣市取消學力檢測

儘管學力檢測在多數縣市取得進展，部分縣市因實施困難或成效存疑而取消或暫停。例如，桃園市認為檢測過於聚焦應試，未能全面反映學生多元能力（蔡依珍，2020）。此外，學力檢測亦徒增了師生的負擔，因涉及資源分配不均與方法適切性的疑義，所以也成為推行挑戰之一。

（三）台南市推動強行人班觀課與學力檢測

2023 年，台南市在推行學力檢測的基礎上，強制實施入班觀課，試圖透過學力檢測來評估與監督教學以提升教育品質（吳俊鋒，2023 年 9 月 23 日）。該作為之目的，是要縮小學行能力差距並促進教師專業發展，但也引發教師對自主權受限及執行壓力增加的擔憂。

（四）全台 16 個縣市統一推行學力檢測

到 2024 年，全台 16 個縣市已統一推行學力檢測，意即該政策的全國化與制度化（胡蓬生，2024 年 5 月 29 日）。統一測驗提高了數據可比較性，為政策制定提供參考，但隨檢測範圍擴大，其對教師、學生與家長的影響也日益顯著，如何平衡多方需求成為政策調整的關鍵課題。

三、教育政治學的微視觀點

學力檢測與相關政策推行中，涉及多方利益的競逐與權力的分配問題，反映出教育現場的微觀政治特質。本文參酌陳幸仁（2007，2008a）的研究，從教育政治學觀點中的利益、意識型態與權力三方面探討其複雜性。

（一）利益對立與調配

1. 組織利益

組織利益通常圍繞政策推行，其目的是提升學校表現與教育形象，並為地方政府爭取更多資源（陳正專，2010）。然而，這些政策在追求標準化的同時，可能忽視基層需求與實際情境的多元性。如 Walls（2020）所言，學校領導者若過度注重統一標準，可能會忽略教師與學生的需求，增加基層執行壓力。以台南市為例，學力檢測與強行人班觀課的政策雖旨在提升教育品質，但實際操作中，往往服務於地方政府績效需求，忽略了前線教師與學生的實際需求。

2. 自我利益

教師為維護教學自主權，常對過度干預的政策產生反感。Shaw（2024）指出，初任教師面對微觀政治壓力時，職業滿足感會下降，進而影響教學表現。強制入班觀課與學力檢測政策，雖旨在提升教育品質，但可能讓教師感到被監視，降低對工

作的認同與滿意度（許殷宏、武佳澄，2011）；這可能引發教師的抗拒情緒，並對教學氛圍與政策執行產生負面影響。

3. 專業利益

教師期望政策能尊重其專業判斷，避免因應試教育的壓力忽略學生多元發展需求（陳幸仁，2013）。Brosky（2011）指出，教師領導者需運用政治技巧，在專業需求與政策目標間取得平衡。然而，學力檢測的標準化要求雖有助於提供客觀評估，卻可能削弱教師的專業自主性，限制教學創意與彈性，影響教學品質。

4. 生涯利益

學力檢測結果若與教師的升遷或薪資掛鉤，將對教師職業壓力與生涯規劃產生直接影響（林志興、侯世昌，2015）。政策績效評估常與教師職業發展緊密相連（Masalon, Rodriguez, & Bantulo, 2022），這可能促使教師過度關注數據成果，忽視學生全面發展；這不僅可能導致教學失衡，還可能削弱教師對教育本質的堅守。

（二）意識型態的分歧

1. 科層體制 VS. 專業主義

科層體制注重標準化與效率，專業主義則強調個別需求與專業判斷（陳幸仁，2008a）。學力檢測與強制入班觀課政策過度強調標準化管理，可能侷限了教師的教學自主性，框架了其靈活調整的能力，從而影響教育品質。

2. 專業主義 VS. 家長主義

家長視學力檢測為提升學業成績的途徑，所以教師則更關注學生的多元發展（陳幸仁，2008b）。這種差異可能導致教師與家長間的溝通落差，增加教師壓力。學力檢測與強制入班觀課政策中的家長期待，可能成為無形壓力，削弱教師專業自主性並影響教學品質。

3. 專業主義 VS. 工會主義

工會主義的觀點著重保障教師權益，如薪資與工作條件，相對的專業主義則聚焦提升教育品質之改進（陳幸仁，2008c）。學力檢測與強制入班觀課政策可能加劇這種張力，因為過度強調教師權益可能限制改革的彈性，而追求教育品質提升則可能忽略教師需求。

（三）權力的分配與衝突

1. 政府與學校管理層的權力

當政策制定者過度集中權力時，如學力檢測或強制入班觀課，會壓縮基層教師的自主空間，影響其專業判斷與創新能力。教師若在這些政策執行中缺乏決策權，無法根據學生需求調整教學，將削弱其能動性，並可能導致教育政策實施困難，影響教育品質。陳幸仁（2007）指出，權力過度集中可能使教育體系僵化，抑制教師的專業發展與創造性表現。

2. 教師的權力與反抗

教師面對學力檢測或強制入班觀課等不合理政策時，通常會採取消極執行或集體訴求等方式表達不滿。盧柏全（2024）指出，教師的反抗不僅是對政策的抵制，也是捍衛教學品質與專業尊嚴的表現；儘管面臨壓力，這些反抗行為對教師調整與專業發展至關重要。

3. 家長與學生的權力

在當前的教育政策中，家長對學力檢測或強制入班觀課等政策具有較強的影響力，尤其在學校決策過程中，家長的需求和期待經常直接影響政策的制定與執行。家長關注教育品質、課程設置和學生成績等方面，這使得學校在應對家長壓力時，會進行相應的調整。然而，學生的聲音卻常常被忽視，儘管他們是教育體系的核心。林志興與侯世昌（2015）指出，當家長的影響力過強，學校可能偏重家長的期望，忽略學生需求，導致教育政策偏離以學生為中心，影響教育公平與品質。

四、結論省思與建議

學力檢測與入班觀課政策的推行，突顯了教育現場中多元利益團體與權力結構間的複雜互動與張力。同時，此類政策的實施不僅為教育改革提供了契機，亦揭示了其內在挑戰與局限性。基於上述分析，本文將綜合相關論點進行總結，並以客觀理性的視角對相關政策進行深度反思與探討，進而提出具體建議，以期為政策改進與教育實踐提供參考依據。

（一）結論

1. 教育政策的雙刃劍特性

學力檢測與強制入班觀課政策揭示了教育現場的多層次挑戰，特別是在權力結構與利益衝突的背景下。這些政策雖有助於提升教育品質與數據透明度，但也對教師專業自主權、學生多元發展需求及教育公平性帶來壓力與挑戰。

2. 多方利益的角力

教師對過度干涉的政策感到反感，家長對應試成績的期待增加了政策推行壓力，而學生的需求與聲音卻常被忽略。這些問題突顯政策設計時，需平衡不同利益團體的需求。

3. 政策執行的實際困難

統一化學力檢測的實施雖能提供比較性數據，但忽略了地方特色與基層需求，導致現場教師在執行時面臨額外的壓力與挑戰。

（二）建議

1. 建立跨層級溝通機制

在政策制定初期，應成立跨層級的溝通小組，包含政策制定者、地方政府教育主管、學校行政、教師代表及家長代表，確保政策不偏重某一方利益。

2. 將政策重點由監督轉為支持

政策應重點放在提供更多實質幫助，讓教師能更有效應對教育現場的挑戰。同時，應擴充進修支持，提供足夠的經費補助與進修假期，讓教師能在不影響教學的情況下持續提升專業能力。此外，政策應具備彈性，允許教師根據學生的特性與需求調整教學方法，推動個性化與差異化教學模式。最後，透過定期舉辦專業培訓，如教學科技應用及學生心理支持策略，幫助教師掌握最新的教學趨勢與技能，進一步提升教育品質與學生學習成效。

3. 應試教育與多元發展的平衡

學力檢測應加入跨領域素養題與情境應用題，測試學生的批判思維與問題解

決能力，減少僅針對記憶與計算的評估。同時，每年應檢討檢測設計，確保其符合全人教育的目標。此外，應推動校本課程，如藝術、體育與社會參與活動，補充應試學科的不足，促進學生全面發展，並設立創新課程基金，支持學校依學生需求設計跨領域課程。

4. 促進親師對話

定期舉辦家校座談會，邀請教師向家長說明學力檢測及政策背景，增進家長對教育目標的理解，強調教育不僅關注學業成績，更重視學生的全面成長，促進彼此合作共識。

參考文獻

- 吳俊鋒（2023年9月23日）。要求取消學力檢測、強制入班觀課南市教師會、教育局交鋒。自由時報。
<https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/4437442>
- 林志興、侯世昌（2015）。教師與學校行政人員互動的微觀政治素養研究。嘉大教育研究學刊，35，63-104。
- 胡蓬生（2024年5月29日）。國中小基本學力「大會考」全台16縣市明天同步登場。聯合報。
<https://udn.com/news/story/7325/7995547>
- 陳正專（2010）。分佈式領導的微觀政治學。彰化師大教育學報，18，1-27。
- 陳幸仁（2007）。微觀政治學：一個學校行政的新興研究領域。教育行政與評鑑學刊，3，67-86。
- 陳幸仁（2008a）。學校組織行為之微觀政治探究。教育理論與實踐學刊，17，1-25。
- 陳幸仁（2008b）。家長參與校務決策之微觀政治分析。國民教育研究學報，21，91-114。
- 陳幸仁（2008c）。學校教師會運作之微觀政治分析：一所小學之個案研究。屏東教育大學學報(教育類)，30，23-54。

- 陳幸仁（2013）。微觀政治及其在學校領導之應用。《教育學報》，41(1-2)，1-25。

- 蔡依珍（2020年12月30日）。減輕學童壓力 桃園取消國小學力統一檢測。中時。
<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20201230005595-260405?chdtv>

- 盧柏全（2024）。校長推動原住民族實驗教育學校之微觀政治素養分析。《學校行政》，154，88-110。

- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12.

- Brosky, D. (2011). Micropolitics in the school: Teacher leaders' use of political skill and influence tactics. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-11.

- Masalon, R. H., Rodriguez, G. D., & Bantulo, J. S. (2022). School heads' micro politics abilities, shared leadership, capacity building skills and school performance. *Global Scientific Journals*, 10(4), 1722-1737.

- Shaw, R. D. (2024). A beginning music teacher's micropolitical literacy development. *Journal of Research in Music Education*, 72(3), 247-266.

- Walls, J. (2020). (Don't) lean on me: The micropolitics of caring educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 26(4), 1-25.



創新思維讓綜合高中再創高峰

方慶豐

國立西螺高級農工職業學校/教師兼教務主任
國立雲林科技大學技術及職業教育研究所/博士

黃桂芬

國立西螺高級農工職業學校/教師兼教學組長

一、前言

綜合高中在1996年度開始在許多教改人士的呼籲下開始試辦，讓國中畢業生們有了更多的選擇；1999年7月14日頒布之《高級中學法》第6條修訂條文規定，高級中學分為普通高級中學、綜合高級中學、單類科高級中學及實驗高級中學。某技術高中1999年度辦理綜合高中4個班，設立社會學程、自然學程、應英學程、電子學程、電機學程、機械學程、汽車學程、化工學程。第2年再增加一班，增設食品加工學程。

綜合高中2004年度全盛時期一度達155校，截至2024年度剩48所綜合高中，不足全盛時期的1/3，因此有學者說：綜合高中是理想很豐滿，但現實卻很骨感。

某技術高中善用創新作為經營綜合高中，因此各方面成績皆非常亮麗，直接帶動校內職科學生成績向上提升。因此筆者始終認為綜合高中還是有其優勢，教務處的創新作為讓綜合高中屢創佳績，再透過入國中端宣導招收優質學生在「教好，收好」良性的循環之下，綜合高中有機會再創高峰。

二、綜合高中的內涵

1999 年度辦理之初，教育當局相當積極的推廣，不但加強宣導，對參加辦理的學校也會給予補助經費與輔導，因此許多普通高中或技術高中轉辦綜合高中，辦理的學校數及學生數快速增加，對參加的學生也會給予特別的升學保障，在這樣大力推廣的背景下，就讀的學生數在 2006 年度時達到最高峰的十一萬多人（曾大千、陳盈宏，2019），大約占全部中學生的 13%左右。某技術高中因為辦理綜合高中績效卓越，促使校內 8 大職科學生的入學成績向上提升，因為擁有優質的學生和完備的教育規劃，才能在辦學績效各方面屢創佳績。

綜合高中就讀的學生數自 2004 年度達到最高峰之後就逐年減少，至 2017 年度僅只有 24,679 人，佔全部高中生的 4.2%（教育部，2021）。因此近年來綜合高中的討論多集中於退場、停招，新聞媒體也指出綜合高中爆退場潮近 16 年大減 94 校（潘乃欣，2021）。教育部統計，2004 年全台全盛期達共有 155 所技術高中，設有綜合高中部到 2024 年卻只剩下 48 所（表 1）。

表 1 1996~2024 年度歷年綜合高中辦理校數一覽表

辦理學年度	新辦學校數			停辦學校數			該學年度辦理校數合計 (不含停辦)
	公立	私立	小計	公立	私立	小計	
85	10	8	18	0	0	0	18
86	3	23	26	0	0	0	44
87	5	14	19	0	0	0	63
88	3	12	15	0	0	0	78
89	16	31	47	1	1	2	123
90	13	13	26	1	10	11	138
91	5	5	10	0	6	6	142
92	9	3	12	1	5	6	148
93	8	3	11	0	4	4	155
94	3	0	3	1	8	9	149
95	1	0	1	0	8	8	142
96	1	0	1	0	5	5	138
97	1	0	1	0	16	16	123
98	0	0	0	2	6	8	115
99	0	0	0	0	6	6	109
100	0	0	0	1	1	2	107
101	0	0	0	3	1	4	103
102	2	0	2	6	0	6	99
103	0	0	0	3	2	5	94
104	0	0	0	4	3	7	87
105	1	0	0	7	5	12	76
106	0	0	0	4	3	7	69
107	0	0	0	4	3	7	62
108	4	1	5	5	1	6	61
109	0	1	1	3	3	6	56
110	0	0	0	1	3	4	52
111	0	0	0	2	0	2	50
112	0	0	0	0	1	1	49
113	0	0	0	1	0	0	48

資料來源：李明昭(2024)。

綜合高中生在高二才分流，高一兼學高中普通科、職業課程，升讀高二無論選讀學術學程或技術學程可能導致「兩邊都沒學好」，不利學習銜接。學校方面則要兼顧學生報考學測、統測等各升學管道需求，補助經費卻沒比較多，吃力不討好。因此有師長認為：綜合高中是國人「重視普通高中、輕視技術高中」風氣下的產物。

綜合高中的課程設計較能尊重學生的自我抉擇以及學習的自主性，培養創造

思考能力、學習反應更靈活，較有宏觀視野與發展潛力。李敦義（2011）透過綜合高中的較彈性課程選修，有助於提升綜合高中學生的自主性；黃政傑（2000）認為綜合高中的選修制與學分制為學生提供了充分的機會，使其能夠根據自身的能力、需求和興趣進行調整，並按照個人的步調選修課程；李然堯（2018）、施溪泉（2011）皆肯定綜合高中的輔導與課程規畫能幫助學生適性發展；楊豪森（2018）認為綜合高中的教育理念強調彈性、多元、開放、自由、民主、均等及合時宜的特質，這與新課綱強調的自發、互動及共好的理念相同。

三、綜合高中的問題討論

探討全國辦理綜合高中的學校為何持續減少，下列10點值得我們深入討論。

（一）綜合高中未繼續規劃宣導

綜合高中早期有很好的宣傳，後來可能經費減少，因此宣傳愈來愈少，迄今幾乎沒有在宣傳。

2023 年度高職優質化執行國中技職宣導活動；2024 年度國教署要求全部國中皆應該實施技職宣導活動。以雲林縣為例，某技術高中教務處負責承辦技職宣導活動，聘請高職優質化團隊所規劃的師資進入國中端宣導技職教育，讓國中生有機會初步瞭解技術高中群科的相關內容再搭配職涯參訪有利於國中生更深入瞭解各科要學習那一些技術。但綜合型高級中等學校中心有規劃相關的活動嗎？

（二）學習歷程檔案未落實

教育部推動學習歷程檔案僅依高級中等學校學生學習歷程檔案作業要點（教育部，2020）第3條規定學校應建置學生學習歷程檔案數位平臺，蒐集學生學習歷程檔案資料。至於要如何規劃推動學習歷程檔案之細節並未說明。因此綜合型高級中等學校中心應該主動為全國綜合高中規劃如何有效實施學習歷程檔案，為綜合高中學生創造利多。

綜合型高級中等學校中心應該統一為全國綜合高中規劃學習歷程檔案如何按部就班來執行。尤其 2024 學年度修改其學習歷程檔案的專題實作、實習科目學習成果(含技能領域)成績占比至少為 10%，更加明確表示它很重要（表 2）。因此讓每一位技術高中選讀綜合高中學生在畢業前皆有擁有豐富的學習歷程檔案，成為升讀大學的利器是急需用心規劃並執行的一件事。

表 2 專題實作、實習科目學習成果(含技能領域)占比至少為 10%

第二階段				
指定項目	占總成績比率			
	現行方式		調整後（自113學年度起實施）	
專題實作、實習科目學習成果（含技能領域）	%	≥40%	≥10%	≥40%
學習歷程備審資料審查	%		%	

資料來源：技專校院招生策略委員會。

（三）自主學習無配套作為

綜合高中其課綱規劃 18 節自主學習課程，但並未擱其畢業條件，所以學生可以不修習自主學習課程。

綜合高中諮詢輔導委員曾要求要有 18 節自主學習課程。當時筆者即向委員反映：畢業條件並未規定學生一定要修習自主學習，試問如何要求學生呢？

（四）課程諮詢教師未善用

新課綱新增課程諮詢教師，教育部只有要求要實施團諮和個諮，其配套措施並未齊全。試問綜合型高級中等學校中心有規劃如何善加利用課程諮詢教師來協助綜合高中學生嗎？

（五）規劃彈性課程無創新

彈性課程大部分皆由校內教師依本身專長開設彈性微課程，大部分教師並未開發加深、加廣的課程。學生跨群科選修其課程，感覺課程毫無創新。此外，微課程沒有學分而且非本科學生，學生秩序管理困難度高。

（六）高一必修課程要及格

綜合高中一年級的部定必修與校訂必修一定要及格，雖然行政端在親職座談會、綜合高中分流家長會暨課程諮詢教師團諮時皆一再地提醒，但總是會有粗心大意的學生到高三快要畢業之時才發現其畢業資格不符合。

（七）專門學程未申辦產學攜手合作計畫

辦理綜合高中學校若是專門學程沒有申辦產學攜手合作計畫，就無法提供學生至工廠實習學習實務技術並賺取薪資和年資，此外學生也不能參加為此專班辦理的甄選升讀國立科技大學。

（八）綜合高中特色未宣揚

綜合型高級中等學校中心沒有全面宣揚以下4件特色：

1. 綜合高中一年級不分流並實施職業試探，有助於避免學生入錯行。
2. 綜合高中二年級分流幾乎全部按照學生的第一志願分發就讀。
3. 全國綜合高中升學的優異表現要全面宣揚，尤其是推薦甄選的成果。
4. 綜合高中升讀二年級，才決定要讀學術學程(升讀普通大學)或者專門學程(升讀科技大學)。

目前因為綜合高中未宣導，導致很多國中端家長、師長和學生皆不瞭解綜合高中的優勢。

（九）綜合高中經費未編足

1999 年度綜合高中蓬勃發展，其中一項原因即是辦理綜合高中有經費補助。但執行迄今綜合高中僅有微薄的設備費補助(10 萬/年)，再者每班教師編制 2.5 位(職科每班 3 位)。

另外它有學術學程與專門學程，即有參加學測或統測的學生，導致行政端要執行二套系統、二倍工作量與經費支出。這是導致許多學校退出辦理綜合高中的原因之一。

（十）諮詢輔導委員不專業

諮詢輔導委員有普通高中主任、非教務主任暨非相關領域之教授等等，受訪學校師長認為諮詢輔導委員並無相關的經驗，深感外行人領導內行人。再者諮詢輔導委員來諮詢除了瞭解學校的辦學現況，應該要給予輔導如何來實施。而不是一味要求學校應該要如何來實施。試問委員有此方面實務經驗嗎？

四、因應作為與討論

（一）技職宣導宜將綜合高中列入

綜合型高級中等學校中心應該與高職優質化團隊合作在執行國中技職宣導活動時，商請講師協助宣導就讀綜合高中的優勢。讓國中生知悉除了普通高中和技術高中，還有綜合高中可以選擇。此外，114年國民中學畢業生適性入學高級中等學校及五專宣導講師培訓其國教署即要求要有10分鐘宣導技職教育，但還是獨漏綜合高中。因此綜合型高級中等學校中心應該要向國教署反映增列綜合高中。

（二）新生全面推動學習歷程檔案

某技術高中規劃新生於暑期輔導隨即安排 3 週 6 節學習歷程檔案課程。首先讓綜合高中所有學生瞭解何謂學習歷程檔案，接著採用專題實例說明。專題製作重質不要重量，但專題應該要做到一魚三吃即申請新型發明專利、參加相關競賽、最後再參加中學生小論文競賽。

（三）綜合高中全面實施自主學習

某技術高中綜合高中一年級下學期規劃彈性課程之自主學習，每位學生必選一單元（9 週*2 節=18 節）。此舉符合綜合高中課綱中規定其自主學習要修習 18 節之規定，而且每位學生都有自主學習的成果，校方於第 9 週舉辦校內成果發表會並擇優頒發獎狀以資鼓勵。此外，針對較優秀的學生即輔導所撰寫的文章投稿於中學生小論文，若得獎即可以獲得獎狀。縱使未得獎其文章都可以於學期結束上傳至學習歷程檔案之多元表現。

（四）善用課程諮詢教師輔導學生

方慶豐（2023）認為善用課程諮詢教師要求每學期至少要有 2 次團諮和每班 3 件個諮，有下列 5 點好處：

- （1）協助學生瞭解高中學習內容。
- （2）培養學生主動學習的好習慣。
- （3）指導學生製作學習歷程檔案。
- （4）學習歷程檔案引導正常教學。
- （5）輔導學生升讀大學規劃未來。

然教育部實施新課綱新增課程諮詢教師，但並未要求課程諮詢教師每學期要實施幾次的團諮和個諮。綜合型高級中等學校中心亦未規劃其細節。

因此綜合型高級中等學校中心應該為全國綜合高中規劃其配套措施。例如：學期初即實施 1 次團諮，讓學生瞭解本學期的授課規劃；學期末前一個月再實施 1 次團諮，說明彈性課程要如何上網選課等等。針對課程諮詢教師負責的班級規劃每班要有 5 件的個諮，最後再將團諮和個諮之數字上傳至雲端。

（五）彈性學習引進科技大學師資

某技術高中引進吳鳳科技大學、中臺科技大學暨中華醫事科技大學等 3 所科技大學師資來開設彈性課程，讓彈性課程有創新的課程，學生學習新知並增廣見聞。

（六）部定必修暨校訂必修宜放寬

綜合高中要求一年級的部定必修與校訂必修皆要及格，但高二招收的轉學生有五專學生、職科學生，轉入綜合高中即會產生高一有幾門必修課程未修習，若未善用暑假參加重補修，即會無法如期畢業。

某技術高中每學年皆有 10 幾位綜合高中學生無法如期畢業，就是因為高一的部定必修或者校訂必修未及格，導致無法如期畢業。為何不比照職科修滿多少學分即可以畢業，如此標新立異只會加速綜合高中退場。

（七）綜合高中學生參加產學計畫

某技術高中綜合高中學生有機會參加產學攜手合作計畫，有機會做中學，學中做。不僅可以學習實務技術、賺取薪資、獲得勞保年資、取得大學文憑，最重要的是擁有職場工作崗位的經驗，真正達到「升學與就業兼顧」。

（八）羅列綜合高中的優勢並宣傳

1. 高一不分流有效避免入錯行

綜合高中一年級開設「職業試探」2 學分，引導學生了解各學術學程或專門學程所學內容及未來發展，對學生的職涯發展有所幫助。而且少子化嚴重，每個孩子都是父母的寶貝，一年級沒有分流讓學生充分瞭解各職科的實習內容，待高一下學期末分流之時選擇自己有興趣的科就讀，會愈讀愈有信心，猶如倒吃甘蔗漸入佳境。

2. 適性揚才依學生興趣來選讀

高二分流時有 9 成以上學生皆依照其第一志願分發，讓學生選擇喜歡的科就讀，相信會愈讀愈有信心。例如，某技術高中其職科電機科入學成績要 78 分，但學生對電機科有興趣，可是成績僅有 70 分。若他選讀綜合高中在高一職業試探之後，還是要選讀電機學程絕對沒有問題，若想要更換其他學程亦沒有問題。

3. 全力宣揚綜合高中績優表現

綜合型高級中等學校中心應該收集各校績優表現彙整成冊，提供各校招生宣導使用。例如：2024 年度某技術高中社會學程劉生學測 43 級分，透過繁星甄試錄取國立中興大學法律系（普通高中大約要 52 級分）。

（九）爭取綜合高中分組經費補助

目前就讀實用技能學程學生其學雜費皆免費，此外教育部還再補助鐘點費暨行政業務費。

因此綜合型高級中等學校中心應該積極爭取綜合高中應該比照實用技能學程學雜費全免，同時依照班級數補助設備費，吸引技術高中辦理綜合高中。

（十）諮詢輔導委員增列綜合型高級中等學校中心委員

筆者認為諮詢輔導委員應該由綜合型高級中等學校中心委員來擔任。優勢有二：1.至他校諮詢輔導之時，有機會將自己學校優秀的措施分享。2.藉機學習他校優秀的措施。如此辦理綜合高中學校才能共好並更臻完美。再者諮詢輔導委員宜 3 年全面更動諮詢輔導的學校，由不同諮詢輔導委員才能發現不同的問題並且會有不一樣的見解協助解決問題。

五、結論與建議

（一）結論：

綜合高中 2004 年辦理得非常受歡迎，代表它一定有優勢。只要將上列的問題按部就班解決，讓國中端師長、家長暨學生深入認識綜合高中，相信它一定可以與普通高中、技術高中形成三足鼎立之勢，讓學生多一條選擇的機會。

（二）建議：

綜合高中目前委靡不振，建議應該辦理活動豐富學生的學習歷程檔案，同時宣揚績優表現爭取家長暨學生的認同。

1.參考某綜合高中的因應作為

（1）新生暑期輔導即讓所有學生瞭解何謂學習歷程檔，以及它的課程學習成果暨多元表現要如何準備與獲得。

(2) 綜高二年級全面實施自主學習，讓每一位學生皆擁有一份多元表現的自主學習成果，再擇優輔導投稿中學生小論文。

(3) 綜合高中二年級之彈性課程引進科技大學教授入校授課，讓學生的彈性課程更加多元和豐富。

(4) 深入國中端宣導綜合高中之優勢即可以有效避免入錯行。再者宣揚其升學之績優表現，例如：入學成績 4B1C，經過 3 年用心輔導即考上國立彰化師範大學。

(5) 辦理產學攜手合作計畫，提供家庭經濟弱勢與學習弱勢多一個升學與就業兼顧的機會。

(6) 申辦引進外籍英文教師計畫，讓綜合高中一年級學生皆要上一節外籍英文教師之課程。此外，綜合高中-應英學程會再安排外籍英文教師上 3~5 節專業課程課程。

2. 舉辦綜合高中自主學習競賽

綜合型高級中等學校中心應該規劃集合全國綜合高中學校舉辦自主學習競賽，豐富綜合高中學生的學習歷程檔案內容並凝聚綜合高中。不要再要求各校撰寫課程新知、教材教法等等掛在綜合型高級中等學校中心網頁，試問有多少學生會去觀看嗎？再者增添行政工作量，只會導致校內同仁更討厭承辦綜合高中。

3. 各校善用媒體宣揚績優表現

各校在辦理相關活動之後，應該再善用 FB、IG 等相關軟體行銷績優表現，讓社區家長暨學生皆能得知該校的優異表現，進而認同該校的作為，並將自己的子弟送至該校就讀。同時希望獨特的績優表現應該由綜合型高級中等學校中心彙整統一規劃宣導。

4. 綜合型高級中等學校中心應該著重宣導

綜合型高級中等學校中心每次開會皆著重在分配各委員學校要撰寫素養導向示例、議題融入示例、多元選修課程示例、專業英文示例、媒體素養示例、課程新知暨教材教法等等，試問這些內容掛在網頁上有多少學生去觀看呢？再者撰寫這些內容皆要邀請教師撰寫，常常找不到老師願意幫忙。最後做了這麼多事情，國中生根本不知道綜合高中的優勢，難怪全國綜合高中迄今僅剩 48 所學校有辦理。

因此筆者認為綜合型高級中等學校中心責無旁貸應該要規劃如何讓綜合高中再創高峰的有效作為。目前最急迫的應該積極搭配教育部推動全部國中皆要舉辦技職宣導活動的順風車，讓全國的國中生皆瞭解綜合高中的優勢，進而選擇綜合高中就讀。

參考文獻

- 方慶豐（2023）。高中設置課程諮詢教師芻議－以國立西螺農工為例。**臺灣教育評論月刊**，12(3)，124-129。
- 李明昭（2024）。教育部綜合型高級中等學校中心。113 學年度工作計畫。
- 李敦義（2011）。綜合高中分流政策對學生學習成就的影響：以 TEPS 資料分析為例。**教育科學研究期刊**，56(2)，107-135。
- 曾大千、陳盈宏（2019）。我國綜合高中政策實踐之現況分析：學生觀點。**市北教育學刊**，64，95-123。
- 潘乃欣（2021 年 3 月 14 日）。辦學太難！綜合高中爆退場潮近 16 年大減 94 校。**聯合新聞網**。2023 年 5 月 14 日，取自 <https://udn.com/news/story/6925/5317730>
- 教育部（2020）。教育部法規查詢系統。高級中等學校學生學習歷程檔案作業要點。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001916#lawmenu>
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 李然堯（2018）。以綜合高中經驗落實十二年國教後中新課綱之實施。**臺灣教育**，714，53-64。
- 施溪泉（2011）。十二年國教架構中，綜合高中的角色與價值。**商業職業教育**，123，26-28。
- 黃政傑（2000）。**技職教育的發展與前瞻**。臺北市：師大書苑。
- 楊豪森（2018）。綜合高中精神與理念於十二年國教新課綱之具體實現。**台灣教育**，714，65-74。



I 世代下親師同情疲勞與因應之道

龔任俠

苗栗縣西湖國中校長

一、前言

I 世代，通常指的是 1995 年至 2012 年間出生的世代（Twenge, 2017），他們與科技的深層互動重塑了生活方式、學習模式及社會互動。這個世代的特徵包括對即時資訊的高度依賴、更強的數位操作能力，以及在線上社群中的頻繁活動（Prensky, 2001）。然而，有研究指出，I 世代可能面臨較高的心理健康風險，例如焦慮與孤獨感增加，這與他們過度使用社群媒體有關（Twenge et al., 2018）。

I 世代居住在數位時代下，幾乎每天都被各種社群媒體和網路世界包圍。由於長期接觸大量的資訊和視覺刺激，這一世代面臨著心理疲憊和焦慮增加的挑戰。在這樣的環境下對於所陪伴者個體的能量消耗和情緒健康會產生一定程度的影響，甚至成為一個不可忽視的心理健康問題。

二、I 世代下的同情疲勞觀點

同情疲勞（Compassion fatigue）原是指當一個人在照顧生理和/或心理得了很嚴重疾病的人時，由於其所承受的壓力而引起的冷漠情緒（2024，MBA 智庫百科）。在幫助他人的過程中，身體、心理狀態與情緒等，承受了超過一己所能負荷的壓力，甚至經歷創傷，導致疲勞與無力感持續累積。可以說「同情疲勞」即是一種「照顧的代價」（陳品皓，2024）。原本充滿熱情和善意的社會大眾，因為青少年成長於 I 世代，展現出一些獨特的情感表現和特徵，讓負責教育和照顧他們的父母與老師容易感到疲憊，甚至陷入所謂的「同情疲勞」狀態。

（一）同情疲勞的成因與社會因素

1. 政策與資源不足：心理健康資源的匱乏會直接限制教養者及其他支持角色獲取適時幫助的機會。例如，心理諮詢服務不足或費用高昂，使需要幫助的人無法緩解心理壓力，這可能導致壓力長期累積並轉化為同情疲勞（Bride, 2007）。

2. 社會期望與心理負擔：父母在社會文化的影響下，普遍存在「望子成龍」或「鋪陳康莊大道」的高期待。然而，當孩子未達期望時，父母可能感到自責或羞愧，進一步加重心理壓力（Figley, 2002）。

3. 長期壓力的惡性循環：由於社會支持系統的缺乏，教養者常感到孤立無援。

這種無助感會削弱其對子女的情感耐受力，形成惡性循環 (Maslach & Leiter, 2016)。心理資源的持續消耗會導致其對子女需求的敏感度降低，進一步加劇同情疲勞。

（二）父母與教養者的同情疲勞

1. 資訊過載：I 世代的青少年經常接觸到大量的資訊，這些資訊有時會引發焦慮、壓力和情感波動。他們可能會向父母或照顧者尋求情感支持、指導或幫助。然而，這種持續的情感投入和幫助可能會使他們感到筋疲力盡。
2. 社交壓力：隨著社交媒體的普及，青少年面對的自我形象壓力和社交比較現象越來越嚴重。父母和教養者可能會感到焦慮，因為他們無法完全控制或監控孩子在網絡上的互動和所暴露的內容。
3. 親子衝突：I 世代的青少年常常經歷情感的過度表現，父母可能會因為青少年情緒起伏大、表現出過度依賴或過度反應而感到疲憊。
4. 青少年心理健康問題：I 世代的青少年面臨如焦慮、抑鬱和自我傷害等的心理健康問題風險，在這種情況下，父母和教養者可能需要長期應對這些問題，這會消耗大量的情感能量。
5. 過度投入情感需求：父母和照顧者可能因為過度投入孩子的情感需求，開始感到過度疲憊，進而有意識或無意識地降低對孩子的情感回應，以減少壓力。

這種「冷漠」或情感撤退，可能會使父母與孩子之間的關係產生裂痕，進一步加重家庭的情感負擔。

（三）教師及學校制度的同情疲勞

1. 學生情緒和心理健康需求增加：許多青少年可能會面對焦慮、抑鬱、社交障礙等心理健康問題。教師除了需要應對學業教學，還必須充當輔導員的角色，致使教師容易感到情感上的枯竭和無力感。
2. 資訊過載與學業負擔：I 世代的學生生活在資訊爆炸的時代，他們每天接收到大量的學術、社交、娛樂和數位訊息。這使得學生在學習上可能更加分心，並且需要教師花費更多精力來吸引他們的注意力、管理教室內的行為以及引導他們合理分配學習時間。

3. 學生對教師的情感需求增多：許多青少年在面對心理健康問題、家庭困難或社交焦慮時，會尋求教師的情感支持。這使得教師除了需要擔負起課堂教學的責任外，還要扮演情感支持者和心靈導師的角色。
4. 缺乏足夠的專業支持和資源：雖然許多學校開始關注學生心理健康，但往往資源有限。教師需要在缺乏足夠支持和資源的情況下，獨自面對學生的情感問題和心理困擾，這容易讓他們感到無助和疲憊。
5. 學校制度的限制：許多學校體制仍然側重於學業成就和標準化紙筆測驗，這使得教師在專注於學生情感支持和心理健康問題時，常常感到與學校要求的教學目標之間的矛盾。
6. 行為問題與學生的反抗：I 世代的青少年在數位環境中可能暴露於更多不健康的內容，並且容易在課堂上表現出挑戰權威、反叛。這些行為問題不僅對課堂秩序造成干擾，還需要教師花費大量的時間和精力來應對。
7. 教師的情感疏離與自我保護：長期的情感負擔會使教師開始疏遠學生的情感需求，這是出於自我保護的反應。
8. 學校與家庭合作的困難：教師往往需要與家長合作來解決學生的情感或行為問題，但現代社會中，家庭環境日益複雜，這使得教師在面對學生困難時感到孤立無援，同樣容易產生同情疲勞。

這種情感撤退可能對教師自身和學生的關係產生負面影響，並加劇學校整體的情感氛圍不健康的問題。

三、I 世代下親與師面對同情疲勞的因應之道

（一）父母與教養者

為了有效管理身心健康，父母需採取以下策略：

1. 建立支持網絡：尋求親友或專業團體的情感支持，可有效分擔壓力並增加心理抗壓能力。
2. 實踐自我關懷：規律的身體運動、健康飲食與足夠的休息有助於情緒穩定（Smith, 2010）。此外，冥想與正念練習亦可幫助父母應對壓力（Brown & Ryan,

2003)。

3. 提升數位素養：父母需了解青少年所使用的數位工具，並設定合理的使用規範，以減少因資訊過量帶來的挑戰（Livingstone & Helsper, 2007）。
4. 情緒管理與設置界限：學會認識和表達自己的需求，同時適時設定情感界限，避免過度付出而忽略自己。

父母與教養者在「I 世代」中承擔了巨大的壓力，但透過積極的策略與心態調適，他們能在支持青少年的同時，維護自身的心理健康與家庭的穩定。

（二）教師與學校治理

首先，教師的「同情疲勞」現象日益顯著。由於不斷地關注學生的心理與情感需求，教師常感到身心耗竭，進一步影響教學質量與其支持學生的能力。因此，學校需要建立有效的支持系統，包括心理健康輔導資源、定期教師心理健康檢測，以及專業化的教師培訓計畫，以協助教師針對學生的心理需求作出積極回應。

其次，學校制度需創造一個安全、包容且支持性的校園環境，鼓勵學生多參與體育運動及藝術活動，以平衡其身心發展（WHO, 2021）。這不僅能降低因資訊過曝所帶來的焦慮感，也能強化學生的社交連結與心理韌性。

四、結語

面對 I 世代青少年所帶來的種種挑戰，父母和教養者的同情疲勞是一個真實且逐漸加重的問題。為了避免情感枯竭，父母需要學會如何有效地管理自己的情感，尋找支持系統，並且設法平衡對孩子的支持與自己的情感需求。

教師和學校在面對 I 世代青少年時，承擔著更多的情感和心理負擔。這種同情疲勞會影響教師的教學質量、身心健康和對學生的支持能力。因此，學校需要提供更多的專業支持、資源和教師培訓，幫助教師應對這些挑戰。

參考文獻

- MBA智庫百科（2024）。取自 <https://wiki.mbalib.com/wiki/%E5%90%8C%E6%83%85%E7%96%B2%E5%8A%B3>
- 陳品皓（2024）。請好好照顧你的心：你不是冷漠的現代人，可能只是同情

疲勞。地球圖輯隊。取自

<https://lib.utaipei.edu.tw/UTWeb/wSite/public/Attachment/f1313563395738.pdf>

- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Figley, C. R. (1995). *Compassion fatigue: Toward a new understanding of the costs of caring*. Brunner/Mazel.
- Figley, C. R. (2002). *Treating compassion fatigue*. Brunner-Routledge.
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2016). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Press.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people, and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Sasaki, Y., Kawai, D., & Kitamura, S. (2020). Unfriend or ignore? Negative emotional responses to social networking sites and the moderating role of mindfulness. *Computers in Human Behavior*, 100, 80-88. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.005>
- Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. New York: Springer.
- Smith, J. A. (2010). Self-care strategies for stress reduction. *Journal of Health and Wellness*, 15(2), 89-101.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy--and completely unprepared for adulthood--and what that means for the rest of us*. Atria Books.

- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Campbell, W. K. (2018). Decreases in psychological well-being among American adolescents after 2012 and links to screen time during the rise of smartphone technology. *Emotion*, 18(6), 765-780. <https://doi.org/10.1037/emo0000403>
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood*. New York: Atria Books.
- World Health Organization. (2021). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice*. Geneva: World Health Organization.



學前特教巡迴輔導教師工作現況與困境之探討— 以桃園市為例

李沁瑜

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士在職專班研究生

一、前言

學前特殊教育巡迴輔導制度是現行特殊教育體制中，為支持學前階段身心障礙幼兒所設立的重要服務模式。根據《特殊教育法》第 10 條及相關規定，對於身心障礙兒童之早期療育及特殊教育的實施，其實施特殊教育應自二歲開始。2023 年我國《特殊教育法施行細則》第十八條第二項明確規範融合教育所需之知能，其內涵應考量學校與幼兒園全體學生及幼兒所需之生活適應、人際互動與學習參與之重要知能。隨著相關政策修訂實施及融合教育理念的推廣，李翠玲（2016）指出融合教育已成為當今教育政策的重要組成部分，學校作為社會多元性的縮影，實施融合教育具有正當性。然而，面對日益增加的服務需求和教育現場多元挑戰，巡迴輔導教師的工作現況及面臨的困境已成為教育研究的重要議題。

桃園市作為臺灣發展迅速城市之一，其學前教育系統承載著龐大的幼兒人口與多樣化的需求，尤其是身心障礙幼兒的教育服務需求更是日益提升。學前特教巡迴輔導教師的工作內容不僅包含針對幼兒的個別化教育計畫（IEP）設計與實施，還需支援普通班教師、提供家長諮詢，甚至協助行政單位進行鑑定與安置作業。這些多元且專業的工作內容，針對教師的專業能力、心理素質及時間管理等提出了高度挑戰。

在此背景下，本文以桃園市為例探討學前特教巡迴輔導教師的工作現況與面臨的主要困境，並希望藉此提出相關建議，以促進巡迴輔導制度的完善，提升教育現場的服務品質。希望透過對此議題的深入剖析，為教育決策者與實務工作者提供參考，進一步創造友善且支持性的學前教育環境。

二、學前特教巡迴輔導之發展現況

學前特殊教育巡迴輔導服務在臺灣的發展，旨在為學前階段的身心障礙幼兒提供適切的教育支持，促進其身心發展與社會適應能力。

（一）服務現況：

1. 服務對象：根據教育部統計 112 學年度學前階段身心障礙幼兒，共計 30,700 人，

其中 95.3%(29,256 人)安置於幼兒園普通班，接受巡迴輔導服務(教育部，2024b)。

2. 班級數量增設：教育部國民及學前教育署持續補助各縣市增設學前特教班，113 學年度共補助 17 個縣市，新設學前集中式特教班 14 班、巡迴輔導班 53 班及資源班 4 班，合計 71 班（教育部，2024a）。

3. 融合教育推動：巡迴輔導服務強調融合教育，透過定期辦理全園性的融合活動，提供特殊幼兒與一般幼兒良性互動的機會，建構友善的融合環境。

總體而言，桃園市的學前特教巡迴輔導服務在政策支持下持續發展，透過多元服務內容與專業培訓，致力於為特殊需求幼兒提供優質的教育與輔導，保障其受教權益。

三、學前特教巡迴輔導老師工作內容

桃園市的學前特殊教育巡迴輔導教師（以下簡稱巡輔教師）在支持特殊需求幼兒的教育與發展中扮演關鍵角色。根據《桃園市學前特殊教育巡迴輔導實施計畫》，巡輔教師的工作內容主要包括（桃園市政府，2020）：

（一）直接教學：

1. 個別化教學：針對特教幼兒的需求，採取個別或小組方式進行教學，協助其學習與發展。
2. 課程調整：根據幼兒的能力與需求，調整教學內容與方法，確保其能夠有效參與學習活動。

（二）專業諮詢與支援：

1. 支援教保服務人員：提供幼兒園教保服務人員專業建議，協助其理解並滿足特教幼兒的需求。
2. 家長諮詢：與特教幼兒家長溝通，提供親職教育與相關輔導，增強家庭對幼兒教育的支持。

（三）個別化教育計畫（IEP）的制定與執行：

1. IEP 會議：參與並協助召開 IEP 會議，制定符合幼兒需求的教育計畫。

2. 目標設定與評估：與相關人員合作，設定幼兒的學習目標，並定期評估其進展，適時調整教學策略。

（四）資源整合與協調：

1. 跨專業合作：與醫療、社福等單位合作，整合各方資源，為特教幼兒提供全面的支持服務。

2. 資源提供：協助幼兒園獲取所需的教學資源與設備，改善教育環境。

（五）行政與紀錄：

1. 文件管理：完成相關文件的填寫與管理，如服務紀錄、評估報告等。

2. 資料分析：蒐集並分析特教幼兒的學習與發展資料，作為教學調整的依據。

此外，巡輔教師需參與專業成長活動，如研習、工作坊等以提升自身專業知能，確保能夠提供高品質的教育服務。

四、學前特教巡迴輔導老師工作困境

巡輔教師在支援特殊需求幼兒的教育與發展中，面臨多重挑戰。以下是主要困境的探討：

1. 交通與時間管理：巡輔教師需在多所幼兒園間奔波，尤其當服務範圍涵蓋城鄉或偏遠地區時，長時間的交通移動會壓縮實際的教學時數。對於負責偏遠地區或跨區服務的巡輔教師，其補助標準與一般教師相同，造成補助不對等的問題。巡輔教師的交通時間每週平均花費約 6.45 小時，不僅增加工作負擔，同時對教學品質造成影響（游美玲，2019）。

2. 輔導人數與服務品質：目前桃園地區巡輔教師的師生比高達 1：35，遠超過特教法附帶決議建議標準 1：8，學前巡輔案件量龐大且無明確上限，以致跨區支援的巡輔教師承受工作負擔較大。若學期中途有巡輔教師離職，其他巡輔教師必須接手其案件量，更加重其壓力。由於每位巡輔教師的個案數普遍超過 30 人且時間分配過於緊湊，難以提供深入輔導，造成輔導效果不佳（王彥茹，2019；桃園市教育產業學會，2024）。

3. 專業支持不足：目前合格巡輔教師數偏少，且部分代課巡輔教師缺乏特殊教育

專業背景，難以掌握最新的教育方法與輔助資源。此外，專業資源與培訓機制的不足進一步限制巡輔教師的專業成長，對教學質量產生不小的影響（李翠玲，2016；桃園市教育產業學會，2024）。

4. 資源與設備不足：缺乏專業的教學方法與輔助資源，使巡輔教師在執行個別化教育計畫（IEP）及提供融合教育支持時受到限制。雖然政府已加強對偏鄉地區特殊教育資源的投入，但仍有許多挑戰需要持續關注與改進（游美玲，2019；桃園市教育產業學會，2024）。

5. 普通班支持環境有限：具有特殊教育背景的教師對融合教育的認同度較高，但缺乏相關知識的教師容易感受到較大的壓力，從而影響教育成效。隨著特教生人數的增加，當班級中的特殊需求學生超過三人時，普通班教師的壓力會顯著增加。部分教師因專業知識不足，難以與巡輔教師有效合作，這對教育效果產生挑戰（李翠玲，2018；王彥茹，2019）。

6. 家長合作困難：家長的積極參與對特殊需求幼兒的學習至關重要，但許多家長因工作繁忙或生活壓力無法投入足夠的時間參與學校活動或配合巡輔教師的建議。同時，部分家長對特殊教育的理解有限，影響其在家庭中對孩子的支持。家長與巡輔教師之間溝通頻率不足，容易導致合作的隔閡，進而影響學習成效與幼兒的全面發展（黎思敏、陳麗如、樂家菱，2018；桃園市教育產業學會，2024）。

6. 心理壓力與職業倦怠：巡輔教師在執行多樣化的教育任務時，經常面臨心理壓力與職業倦怠的挑戰。特別是在偏遠地區服務時，缺乏情感支持與資源分享的管道而常感到孤立無援，進一步增加心理壓力。此外，家長對教育成果的高期望與社會對特殊教育的了解容易導致巡輔教師感到被誤解或壓力過大（王彥茹，2019；凌玉倫，2019）。

五、結語

學前特殊教育巡迴輔導制度是促進特殊需求幼兒全面發展的重要機制，巡輔教師在其中扮演著不可或缺的角色。桃園市的巡輔教師以專業知識與熱忱，投入於直接教學、專業諮詢、資源整合以及個別化教育計畫的制定與執行，致力於為特殊需求幼兒創造更適性的教育環境。然而，在現行制度與資源配置的框架下，巡輔教師面臨的多重挑戰，包括交通負擔、資源不足、專業支持匱乏以及心理壓力等，都對其服務品質與職業發展帶來一定影響。

為確保巡輔教師能持續提供高品質的教育服務，相關政策與實務層面需進一步完善。例如，縮小服務範圍、增加巡輔教師人力配置、提升進修機會、加強偏鄉

地區的資源投入，以及建立巡輔教師心理支持機制等，均是改善現況的重要方向。此外，教育行政單位與學校應更積極推動融合教育理念，加強家長與普通班教師的合作，促進全體教育人員對特殊教育工作的理解與支持。

未來，透過制度完善、資源優化與全方位支持的努力，巡輔教師的專業價值與工作滿意度將得到進一步提升。同時，特殊需求幼兒的教育服務也將更加健全，實現教育公平與多元化發展的願景，為每位幼兒打造友善、包容且有助於其成長的學習環境。

學前特殊教育巡迴輔導制度在臺灣的發展已逐漸成為學前教育體系中不可或缺的一部分，特別是在支持身心障礙幼兒的學習與發展方面，扮演著舉足輕重的角色。然而，隨著服務需求的增加和教育環境的變化，學前特教巡迴輔導教師在實踐過程中面臨諸多挑戰，這些挑戰對教師的專業能力、工作壓力以及服務品質均產生了顯著影響。

參考文獻

- 王彥茹（2019）。桃園市學前融合班教師對融合教育實施看法與工作壓力之調查研究（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園市。
- 李翠玲（2016）。重度與多重障礙學生之融合教育議題與案例探討。《特殊教育發展期刊》，62，15-22。
- 李翠玲（2018）。台灣特殊教育課程綱要演變之特色與教學現場反思之探討，《特殊教育發展期刊》，65，1-10。
- 凌玉倫（2019）。桃園市學前巡迴輔導教師工作壓力之普查與理論初探（未出版之碩士論文）。開南大學，桃園市。
- 桃園市教育產業學會（2024）。桃園市 113 年特殊教育現況問卷調查結果報告。取自
https://www.teu.org.tw/news_detail.php?news_id=1138
- 桃園市政府教育局（2021）。桃園市高級中等以下學校暨幼兒園身心障礙學生巡迴輔導實施計畫。取自
<https://itinerant.special.tyc.edu.tw/userfiles/itinerant.special.tyc.edu.tw/files/20210324024758140.pdf>
- 特殊教育法（2023 年 06 月 21 日）修正公布。取自
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080027>

- 特殊教育法施行細則（2023 年 12 月 20 日）修正公布。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080032>
- 教育部（2024a）。113 學年度各教育階段特教班設置情形查詢。取自 <https://www.set.edu.tw/static/clslist.asp>
- 教育部（2024b）。112 年度特殊教育統計年報。取自 <https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp>
- 游美玲（2019）。桃園市學前特教巡迴輔導教師工作困境與支持需求之研究（未出版之碩士論文）。開南大學，桃園市。
- 黎思敏、陳麗如、樂家菱（2018 年 11 月 9-11 日）。新北市特殊需求學生家長幼小轉銜工作的參與與成效探討（海報發表）。臺灣兒童發展早期療育協會第 19 屆國際論文發表大會暨以家庭為中心工作坊，臺中市，台灣。



國中國文教學的困境與因應之道： 108 課綱素養導向下的新教學可能性探討

黃淇程

國立政治大學教育學系研究生
臺北市瑩橋國民中學代理教師

一、前言

近年來，國文教學在少子化與升學壓力的雙重影響下，正面臨前所未有的挑戰。隨著大學學科能力測驗新制推行「五選四」，許多頂尖大學理工科系逐步取消國文作為申請入學的採計科目，國文科的重要性也再次受到質疑。這一趨勢引發教師及家長深切憂慮，教師擔心學生語文能力下降；家長則憂慮國文教育是否已脫離現實需求，過於強調古文背誦而忽略實用能力。

隨著 108 課綱素養導向的推行下，國文教學迎來嶄新的契機與考驗，當前國文教育在邏輯思維、批判性思考能力以及書寫、口頭表達的訓練，皆仍有所不足。如何透過教學創新解決學生學習動機低落、課程設計與現實需求脫節等困境，已成為迫切的議題。語文是社會溝通的橋樑，更是文化的載體。語文教育宗旨，在培養學生語言溝通與理性思辨的能力，因此掌握語文能力，便能奠定終身學習的基礎。（教育部，2018）國文教學的當務之急，在於回歸教育的本質，重新反思國文科如何培養學生「帶得走」的能力。

二、當代教學現場國文教學困境分析

（一）升學主義下有限的教學時間

進度壓力無疑是教學創新最大的絆腳石。教師僅能利用有限的課堂時間，將教科書的內容（定期評量範圍）講授完畢，甚至更多時候對於文學作品的脈絡及作者的背景只能走馬看花。課堂上，學生因而沒有發表自身想法的舞台，礙於有限的課堂時間，學生大多只能安靜聆聽、抄寫筆記，作為被動的知識接收者，對所閱讀之文本，沒有足夠的評論空間，極度缺乏練習表達的機會。

（二）考試導向下學生的學習動機

教育現場最大的無奈就是考試引導教學，同時，考試也深刻的引導學生學習動機。特別是國中學習階段的青少年，多半尚未發展主動追尋學習意義的能力，僅能視考試為唯一的目標，並將考試分數奉為圭臬，導致學生只願接收與考試相關的內容，不願「浪費時間」培養，也無暇顧及其他能力。舉寫作能力來說，教育現場的學生多認為寫作練習並不重要，一來是因為定期評量不列入計分；二來是認為寫作

測驗在教育會考中佔比不大。但其實寫作測驗與邏輯推理能力密不可分（劉雨，1994），是訓練學生批判性思考能力很重要的一環。

（三）教師專業發展的欠缺

成功的教育創新與教師發展有緊密的連結（Hargreaves & Fullan, 1992）。近十年來，教育改革的呼聲不斷，然而多數人都把教育革新的重點放在學制及考試制度的改革，抑或是職前師資培育的改革，卻鮮少有人重視在職教師的專業發展（饒見維，2003），以至於當前教育現場部分教師故步自封、缺乏教育創新的動力，更遑論進一步累積素養導向的教學經驗及實務能力。

（四）傳統評量方式的挑戰

教材教法及評量向來密不可分（賴昭宇，2019）。108 課綱的核心目標為培養學生的溝通力、文本鑑賞力及思辨能力，同時亦重視跨領域探索。如此多元的教學目標，即便如今現場教師已絞盡腦汁、想方設法將素養題型融入考題，傳統紙筆測驗已然無法全面評估學生的素養能力。

三、國文教學因應之道

（一）緩解進度壓力及教學時間的最大化

要如何有效解決課堂上的進度壓力，給與學生練習表達的機會？當前的解決之道，可從兩個層面著手。第一是調整定期考試的出題方向，當前國文考試學生仍花量大時間一字不漏地背課文解釋，連平時課堂教師都必須預留一定時間考默寫。教師在出題時，可以以國中教育會考素養導向為方向，減少記憶型題目，增加理解應用型的試題。教師也須和學生共同合作，培養學生對學科能自發產生興趣，做到課前預習、課後複習。課程中額外的文學相關補充知識，不妨做成課外資料，放上雲端讓真正有興趣的同學參酌或作為寫作業時的參考，如此一來，便能空出一些課堂時間，聚焦在使學生探討課文並練習表達上。

（二）提升學生學習動機

當前仍然有許多學生總認為，國中教育會考不會考的內容沒有學習價值。因此，如要有效提升學習動機，筆者建議能活用平時成績。學科知識的成果檢視，已透過定期評量，因此如能將課堂活動表現於學期平時成績的佔比調高，能有效提供學生參與課堂學習活動的動機。再來是提升課堂活動的價值與有趣程度，國文學科與學生將來進入職場所需的能力密不可分，建議教師在設計課堂活動時，能結合生

活，引導學生進行實用型的任務，如撰寫自己的履歷、練習辯論等，這些都能成為學生的養分，同時又能結合學科知識。

（三）教師專業發展的精進

教師應時刻保持開闊的胸襟接納新的事物，同時叮嚀自己除了鞏固自身學科專業知識外，也要與時俱進，留意社會中能與學科相結合的新事物，不斷更新自己的教學內容與方法。

（四）評量方式創新：多元化與實務導向

素養導向教學的實施，有賴學習歷程檔案、實作任務與口語表達等多元評量方式的配合。108 課綱下的學習歷程檔案與知識翻新的知識改進歷程有著高度的重疊性，在知識論壇上，學生的發文、回覆及修正等數據都會自動記錄，可以看到學生每一個版本的想法，這不僅幫助教師於教學時及時診斷學生學習情形，還能成為學生學習成果的證據，保留學生學習的軌跡，作為評量依據。這種多元化的評量模式，能更精確地呈現學生學習成果，同時激發他們的學習潛能。

四、新教學可能性探討

（一）融入學習科技：知識翻新活動融入國中國文教學

知識翻新（Knowledge Building）是由加拿大多倫多大學教授 Scardamalia 和 Bereiter（2006）所提出，將知識翻新視為一個群體共同建構知識的過程，以想法為交流、互動的單位，鼓勵社群內成員藉由分享本身既有的知識背景及想法，不斷精進想法。有鑑於此，知識翻新仰賴一個可視化、持續可追溯的想法建構平台，即知識論壇（Knowledge Forum）。透過知識論壇，學生得以在共同建構知識的過程中，提出問題、分享觀點與創新想法。這種以科技輔助的教學模式，不僅能提升學生對國文學習的興趣，在修改自身想法及回饋他人想法的一來一往之中，也能培養批判性思維與跨領域解決問題的能力，進一步將國文教學轉化為創造力與素養培養的場域。

（二）生活化教學：結合 SDGs（永續發展目標）

將國文教學與永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）結合，可使課程內容更具時代意義與實踐價值。教師於備課時，不妨檢視課文內容是否有機會與 SDGs 結合。舉國中課文「母親的教誨」為例，可以結合目標 5 的性別平等，帶領學生分析不同時代或文化中母親的角色。或設計以「氣候行動」「減少不平等」

「和平與正義」為主題的專題，透過閱讀相關文學作品、分析時事議題，讓學生從生活經驗中理解國文的價值。同時，鼓勵學生將學習成果轉化為具體行動，如上台發表或製作多媒體內容，提升國文學習的實用性與社會影響力。

五、結語

筆者自國中畢業到返回校園任教，不過十年間，卻發現國文教學在各種無形桎梏的牽制下，教學形式仍舊，現場教師礙於進度壓力，多半只能採取保守作法，使教學創新始終找不到突破口，讓國文教學流於考題形式，同時也讓國文學科漸漸受到學用落差的質疑。俗話說：「花若盛開，蝴蝶自來」。面對國文教學當前的處境，重點不在一味強調國文科的重要性，而是回歸學科的本質，找回學科與學生間生活的連結，進而培養學生面對人生課題的能力。

本文從教學困境、創新策略到未來可能性進行了探討，正如教育的核心精神不僅僅在於「考試分數」的追求，而在於培養學生的批判性思維、語言表達能力與文化素養。因此，國文教學的改革不僅勢在必行，更需全方位的結構性轉變，涵蓋教學目標、教師專業成長、評量方式及數位科技的應用。國文教學的轉型不僅需要政策的支持與資源的投入，更需要教師的專業發展與意識轉變。

國文教學的未來發展應朝向：(一)科技輔助(二)評量多元(三)素養導向(四)社會實踐，等方向前進。透過知識翻新理論的實踐、學習科技的整合與生活化教學的推行，國文教學不僅能擺脫過去「背誦應試」的教學模式，還能真正培養學生的批判思維、溝通協作與問題解決能力。這不僅是對教育的回應，更是對社會未來需求的回應。在這個不斷變化的時代，語文教育不應固守過去的框架，而應透過科技、素養和社會實踐的結合，實現更具包容性與時代感的教學目標。未來的國文教學，應讓每一位學生「帶得走」的不僅是分數，而是一套完整的語文素養與批判思維的能力，並讓他們能在未來的學術研究、職場生涯與社會參與中，成為具有競爭力的學習者與行動者。

參考文獻

- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校—語文領域國語文。教育部。
- 劉雨（1995）。寫作心理學。高雄市：麗山文化。
- 饒見維（2003）。教師專業發展—理論與實務。五南圖書出版股份有限公司。

- 賴昭宇（2019）。淺談國語文課綱對國中國文教師的影響。臺灣教育評論月刊，8(5)，164-170。
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York, NY: Teachers College Press.
- Scardamalia, M. (2006). *Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology*. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*/Cambridge University Press.



幼兒園實施親職教育之困境與因應策略

溫宜純

東海大學教育研究所碩專班研究生

一、前言

踏入幼教職場後，逐漸感受到少子化浪潮對家庭教養方式帶來的轉變。相較於過去威權式的教育模式，如今的臺灣父母更多採用心理學家鮑姆林德（Baumrind,1991）提出的「高滿足、低要求」的寬容放縱型教養方式。在這種普遍過度溺愛的環境下，許多幼兒連穿脫衣服、吃飯的咀嚼等基本生活自理能力都未完全掌握，這使得教師在日常教學中需要耗費更多的精力與體力來協助他們完成這些基本的生活技能（洪沁妤 2021）。

同時，親師之間的互動方式也發生了顯著的改變。過去由老師單方面向家長提供建議的模式（陳碧玲，2014）已不再是常態。如今，家長對幼兒人生中的第一所學校和教師抱有極高的標準與期待，甚至直接介入教師的教學方式。親師關係的角色定位已變得模糊，家長不再單純尊重教育機構的專業，對教師的敬意也有所減弱。取而代之的是，家長憑藉自身的教養理念，對教師的教學提出各種要求與意見，這無形中讓現代幼教老師承受了更多來自家長的壓力與挑戰（蘇慧雀，2013）。

被過度寵愛兒童背後的「恐龍家長」，不僅對教師的專業與尊嚴造成威脅，還常以「我的孩子永遠是對的」的高傲態度行事。這些家長不僅要求教師完全配合自己的意見，甚至以繁瑣的法律手段對教師施壓。面對這樣的情況，許多教師只能在敢怒不敢言中默默承受這些不合理的對待與壓力。自 2021 年起，公立中小學教師的自願退休人數逐年增加，截至 2023 年已達到 3614 人，相較於 2020 年翻了一倍，湧現大「退」潮（聯合報，2024）。其中主要原因是教育現場的親師衝突與矛盾日益增加（孫扶志，2015），導致教師對這份肩負百年樹人使命的工作感到心灰意冷。

二、幼兒園推動親職教育之困境

目前幼兒園普遍採用的親職教育策略，大多以接送時的面談或電話溝通為主要形式，輔以階段性舉辦的親師座談會、教學成果發表會，以及靜態呈現的親職教養文章、聯絡簿互動和園務行政公告等方式。此外，隨著教育部積極推動家庭教育政策，臺灣每年在城市與偏鄉舉辦數千場親職教育講座，然而，這些措施的實際影響與成效卻依然有限，以下透過文獻整理，彙整出幼兒園推動親職教的困境。

（一）無法強制要求家長必須參與親職教育活動

臺灣的家庭結構中，無論是城鄉差距、家長的教育背景、社經地位，或是教養方式，都呈現出極大的多樣性。雖然政府已制定《家庭教育法》（2013），設立隸屬於社教機構的「家庭服務中心」，在各縣市社區積極推廣親職教育活動，但由於法規上並未強制要求家長參與，多數家長若非面臨急需解決的問題，往往缺乏主動參與的動機（俞曉葦，2016）。

（二）活動形式化，難以符合家長的實際親職需求

黃惠芳（2015）進一步指出，即使幼兒園偶爾邀請親職教育專家進行演講，但設定的主題往往未能切合家長的實際需求，內容又顯得單調乏味，缺乏互動性。專家在台上滔滔不絕地講解時，家長卻難以產生共鳴，感覺只是被動接受說教。因此，親職活動結束後，能讓家長真正記住並內化的教育知能往往十分有限。

（三）經費與人力的不足

張宗義（2007）研究指出，由於部分幼兒園面臨經費與資源短缺的問題，無法聘請專家進行親職教育演講，最終不得不選擇停辦相關親職教育活動。此外，簡淑玲（2015）也提到，人力資源的限制是另一項挑戰。教師除了日常的教學工作外，往往還需負擔行政職責。在繁重的工作與壓力下，教師難以分出更多時間與精力來規劃與執行親職教育活動，這成為推動親職教育發展的重要阻礙之一。

（四）長作息無法長期、持續性的配合參與親職活動

張桂鳳（2018）在探討臺北市幼兒園家長參與親職教育活動的情況時發現，參與率較高的多是於假日舉辦且具有團體性質的全園性動態活動，如運動會和園遊會，這類活動往往屬於學校的例行性項目。而性質較為靜態的親職活動，如「親職教育演講」或「父母成長團體」，參與率則明顯偏低。深入探究原因，多數家長表示，由於工作繁忙，若親職活動安排在平日，往往難以配合自己的作息。此外，部分家長因無人協助照顧孩子，若親職活動僅限大人參與的靜態性質，則更難抽空出席。儘管大多數家長對學校舉辦的親職教育活動持正面肯定的態度，但實際參與的情形仍然不夠踴躍。

（五）親職教育缺乏持續性與完整的規劃

親職教育的連續性在連續且完善的活動規劃上。幫助父母隨著孩子的成長逐步增進育兒能力。除了每日接送時的親師面談具備一定的連續性，能配合幼兒的成長階段，老師也可以藉由這些機會為家長提供更多育兒指導和親職角色支持。然而，其他以親職講座為主的活動與課程，例如學期初與學期末定期舉辦的班親會、

專家講座、每週提供的教養文章，以及部分幼兒園安排的親子共讀活動或父母成長課程，常因次數有限、經費不足或參與成員配合度不高等因素，難以持續推行，無法達成預期的效果。

三、親職教育的因應策略

家庭是每個人最早形塑自我的團體，其成員間的互動關係承載了文化價值觀、宗教信仰及個體認同感，隨時間不斷演變。熊秉真（1999）研究發現過去的教養方式以「功能論」為核心，強調父母嚴格管教下的倫理範與社會期待。而隨著資訊時代的來臨，家長觀念逐漸改變，更傾向與子女建立平等關係。然而，家長在實踐新教養方式時，往往面臨挑戰，導致家庭問題增多，需依賴學校或政府機構的協助。由於對親職教育的認識不足，家長常低估教育子女的責任之重，這也凸顯了政府和學校應該積極推動親職教育，提前正視問題，而非僅在社會事件發生後才引起關注。筆者認為，親職教育的形式與推行應因應不同家長的需求，採取更為多樣化且彈性的實施策略與方法。包括：

（一）運用多元方式推行親職教育

運用多元與彈性的方式推動親職教育，針對不同家長的需求提供相對應的策略，例如輕鬆的閒談或家長感興趣的增能講座。對參與度低的家長，簡短的面對面溝通較為有效，而對主動參與的家長則可邀請來園所分享自身的教養經驗或邀請舉辦講座，使其成為園所的親職楷模。然而，幼兒園在辦理親職教育活動時，經常面臨家長參與率低的問題，甚至有迫切需求的家長也常以各種理由無法參與，這導致主辦單位和老師的努力與熱忱被消耗殆盡。林佩學（2010）的研究指出，為提升參與率，部分私立幼兒園會在親職活動前調查家長需求，並在學期初透過行事曆和座談會提前告知親職活動資訊，加強宣導效果；但研究也顯示，出席親職活動的家長多為母親，父親或父母共同參與者比例偏低，因此未來應考量增加針對父親的議題設計。黃惠芳（2015）則提出以集點制吸引家長參與，但過度依賴外在獎勵可能導致家長的主動性降低，最終無法實現親職教育的真正意義，難以培養家長成為具效能的父母。

（二）依據家長需求，彈性調整實施方式

為因應現代社會人際互動方式的改變，孫扶志（2015）指出，幼兒園應透過多元且豐富的方式實施親職教育，並針對不同類型的家長，彈性採用直接或間接的個別及團體形態進行。例如，對於參與率偏低的家長，可以利用聯絡簿、通訊軟體、班級網頁或社群平台等間接方式，向家長傳遞幼兒的學習過程；此外，老師也可在上下學接送時間主動與家長面對面交流，以直接方式解決親職教育相關問題。

Watkins（1997）研究指出，家長的內在效能感對其參與度有重要影響，高效能感的家長往往積極參與，而效能感與教育程度偏低的家長則參與度較低。因此，老師在發現家長因低效能感而少參與活動時，可提供適當資源或採用個別化親職活動加以協助。同時，教師需深入瞭解家長需求與家庭背景，設計切合實際且專業的親職活動內容，傳遞正確的親職教育觀念（黃沂蓁，2018）。在面對不同家庭的教養問題時，教師應以誠懇與尊重的態度與家長溝通，建立信任關係，提供資源並共同商討解決方案，以有效提升家長的親職效能。

（三）提升教師專業知能，進行規劃有目標的活動

為了改善幼兒園在實施親職教育時面臨的困境，李瑋蓁（2015）建議幼兒園在辦理親職教育活動前應明確規劃前、中、後的目標。首先，舉辦親職活動前，教師應具備親職教育的專業知能，透過問卷調查瞭解家長需求，並採取以解決問題為導向的方式，提供家長可立即實踐的策略。其次，在親職活動進行中，需考量家長的文化背景與特性，設計活動時注重其便利性與實用性。最後，親職活動結束後，應鼓勵家長將學到的知識實際應用於家庭生活中，改善親子關係。同時，幼兒園需持續提供相關資訊，最終目的是培養家長主動學習的意識，幫助他們成為具有效能的父母。

四、結語

隨著社會變遷與家庭結構的多樣化，親職教育的重要性日益凸顯。幼兒園作為幼兒與家庭間的橋樑，其推動親職教育的努力，深深影響幼兒的成長。雖然現行的親職教育在家長參與率、活動形式與資源分配上仍有諸多挑戰，但只要能透過多元策略，針對家長需求進行彈性調整，並提升教師的專業知能，仍可逐步改善現況。有效的親職教育不僅能幫助家長提升育兒能力，更能促進幼兒在身心靈各方面的全面成長。透過親師間的良性教養方式下茁壯成長，這不僅是教育現場的使命，更是家庭與社會共同的期待與責任。

參考文獻

- 李瑋蓁（2015）。李瑋蓁（2015）。唱跳背後的意義－談幼兒園親職教育。臺灣教育評論月刊，4(12)，54-57。
- 林佩學（2010）。嘉義縣市幼兒園所實施親職教育之現況研究。〔碩士論文。國立嘉義大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。取自 <https://hdl.handle.net/11296/5tq2c5>

- 俞曉葦（2016）。親職教育的困境與展望。臺灣教育評論月刊，5(4)，194-197。
- 洪沁妤（2021）。一所私立幼兒園實施親職教育之個案研究。〔碩士論文。國立臺中教育大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。取自 <https://hdl.handle.net/11296/h55j9s>
- 孫扶志（2015）。翻轉幼兒園新世代父母親職教育成效之策略。臺灣教育評論月刊，4(12)，47-51。
- 張宗義（2007）。學校辦理親職教育之功能、困境與策略。教師之友，48(3)，12-21。doi:10.7053/TF.200706.0012
- 張桂鳳（2018）。臺北市幼兒園家長親職教育活動需求與參與情形之研究。〔碩士論文。中國文化大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。取自 <https://hdl.handle.net/11296/vzv5bb>
- 教育部（2013）。家庭教育法。全國法規資料庫。取自 <http://law.moj.gov.tw/>
- 陳碧玲（2014）。「怪獸家長」我不怕，親師溝通有良方。臺灣教育評論月刊，3(10)，78-80。
- 黃沂蓁（2018）。探討一位資深私立幼兒園長的親師溝通策略與招生之關係（碩士論文）。取自華藝線上圖書館系統。（系統編號U0078-2103201910471356）
- 黃惠芳（2015）。幼兒園實施親職教育十個困境。臺灣教育評論月刊，4(12)，58-59。
- 熊秉真（1999）。歷史上的幼教與童年—若干中國式的假設與呈現。本土心理學研究，11，203-261。doi:10.6254/1999.11.203
- 聯合報（2024）。教師退休潮／專業遭弱化、健康出問題 教師自願退休數逐年增。取自 <https://vip.udn.com/vip/story/122865/8116333>
- 簡淑玲（2015）。學校推動親職教育之省思。臺灣教育評論月刊，4(12)，30-33。
- 蘇慧雀（2013）。幼兒園與家長間親師溝通之行動研究。〔碩士論文。台灣首府大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。取自

<https://hdl.handle.net/11296/bgytx5>

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*,11 (1), 56-95.
- Watkins, T. J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research*,91(1), 3-14.



Exploring the Inclusivity and Integration of Indian and Pakistani Students in Hong Kong: Critical Race Theory Approach

Luis Miguel Dos Santos

Assistant Professor, Department of Counselling and Psychology, Hong Kong Shue Yan University, Hong Kong

Ho Fai Lo

Doctoral Candidate, Faculty of Health and Wellness, City University of Macau, Macau

Ching Ting Tany Kwee

Casual Lecturer, School of Education, The University of New South Wales, Australia

Yuk Lan Leung

Transnational Education Manager, Finnish Early Childhood Education Australia, Australia

Gigi Lam

Associate Professor, Department of Sociology, Hong Kong Shue Yan University, Hong Kong

1. Introduction

Hong Kong (HK) is one of the international cities where the East meets the West. According to the latest report, 328,747 secondary school students were enrolled in a secondary school, school types including government, aided, caput, direct subsidy scheme, international, and other private (Student Enrolment Statistics, 2024). According to a recent report (Legislative Council Panel on Education: Education Support for Non-Chinese Speaking Students, 2024) from the Legislative Council, around 5% (about 16,500) of students were non-Chinese speaking students, including both local and non-local students in the secondary school environments.

In the educational environment in HK, a group of students, particularly students of Indian and Pakistani descent, were born and raised in HK as second-generation immigrants who received HK permanent residencies (Yuen, 2018). As of the 2023/2024 academic year, 594 primary schools, 512 secondary schools, and 63 special education schools were available for students to study and student enrolment. Although these students were considered local students who could enjoy all benefits (e.g., 12-year free education in government-based and funded primary and secondary education), not all non-Chinese speaking students could select their targeted schools due to various reasons (Yuen, 2018).

(1) The Challenges and Problems for Non-Chinese Speaking Students: Indian and Pakistani Students

For Indian and Pakistani students (IPs), sociocultural backgrounds, economic challenges, and language barriers could be some of their challenges (Erni & Leung, 2014). In other words, despite being categorized as local students due to their birthplace, ethnicity, skin colour, and sociocultural background have marginalized their identities within the East Asian, Chinese, and Western (i.e., international schools) educational systems. The current educational situations not only outline the nature of identity in an international-based city but also establish questions about the inclusivity and integration of educational practices and policies (Ho & Lam, 2020).

The challenges of these IPs can be explored and described through Critical Race Theory (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018), which believes that racism is employed and situated in the community in HK, impacting both individual experiences and educational systems (i.e., the structure). CRT (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018) focuses on the notions of race and power that lead the educational results. Therefore, it is important to examine the relationships among how curricula, pedagogical approaches, and assessment tools can either reinforce or challenge social justice and social equity in the school environments in HK.

The discussions and applications of inclusivity and integration are important in the educational system in HK, where educational structure and curricula are considered the tools to reflect the social values and norms (i.e., an international city where the East meets the West) (Fleming, 2019a, 2019b; Forlin, 2010; Ho & Lam, 2020; Loper, 2004). However, due to the extreme population (i.e., more than 90% of the city's population are Chinese speakers of Chinese descent), the curriculum and instruction tend to focus on the instructions and knowledge transfer about the Chinese cultural curriculum and perspectives, which can ignore the needs and social justice for non-Chinese speakers from diverse backgrounds (Fleming, 2019a). For IPs, the missing parts (e.g., the exclusion) do not only matter to a sociocultural understanding but also impact their sense of belonging and social identities within the schools and social environments.

(2) Purpose of this Brief Review

The purpose of this brief review aims to explore the inclusivity and integration experienced by IPs in HK school environments through the lens of CRT (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018), particularly how sociocultural backgrounds, religious and dietary challenges, and language barriers together with race, racism, and skin colour, impact these students as second-generation students with HK permanent residency (i.e., local students).

(3) Significance of this Brief Review: The Gaps

Although some studies have been conducted based on CRT (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018) or other related backgrounds in HK, only a few studies focused on the problems of IPSs due to the insignificant population in the city. Although the population of these students is not large, researchers, educators, and policymakers should contribute resources and studies to exercise inclusivity and integration. Therefore, the further development of this brief review will be developed as research articles that can fill the research gaps in this area, particularly exercising inclusivity, integration, social justice, and social equity to non-Chinese speaking students in HK, in this case, IPSs.

2. Theoretical Lens for this Brief Review: Critical Race Theory

CRT (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018) played as the theoretical lens of this brief review, offering the lens through which to explore the experiences and challenges of IPSs in HK. Developed in the United States during the late 1970s, CRT challenges the traditional norms of race and racism, indicating that these elements could play roles in the social structures and educational systems (e.g., fairness and social justice).

In the background of HK, where the main population is Chinese speakers with East Asian heritage, CRT (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018) allows the researcher to understand the unique challenges experienced by non-Chinese speaking students. The examinations among sociocultural backgrounds, religious and dietary challenges, and language barriers, together with race, racism, and skin colour, could outline the marginalization of non-Chinese speaking students, in this case, IPSs.

3. Findings Based on Theoretical Analysis and Personal Experiences: Inclusivity and Integration in the HK Context

Inclusive and integrative education (Ho & Lam, 2020) refers to the practice of integrating students with different abilities, skills, and backgrounds into mainstream schools. This arrangement is based on the ideas of fairness, and students should have the same rights to learn in diverse and equal environments.

Non-Chinese speaking students (e.g., IPSs) could experience challenges in the Chinese educational context. Two recent newspaper articles (written in Chinese and

English) highlighted the challenges and stories of a group of South Asian students (Ng, 2024) and a Pakistani mother (Tsang, 2021) who expressed her efforts to send her children to a socially equitable mainstream school in HK. The newspaper case expressed concerns about inclusion, sociocultural misconceptions, religious challenges, and language barriers.

(1) Establish a Supportive Network and Sharing Group: Community-Level

Like other Asian diasporic communities, IPSs and people in HK have strong collectivist bonds within their communities. Therefore, it is important to establish some community-level networking and sharing groups for effective development (Erni & Leung, 2014). Although the government departments and legislative councils could offer support and referral to minoritised communities and population, sociocultural challenges, problems, and concerns are hard to solve based on some general information without detailed information for some targeted groups, such as IPSs. Therefore, many families receive information on personal connections with their communities about schools, enrolment, resources, language courses, and even job opportunities. As a result, establishing an NGO or volunteering team (based on some targeted groups) for schools and educational information could share information effectively as many first-generation and second-generation immigrants and children have no network to receive appropriate information for their children.

As mentioned, information and support from NGOs or volunteering teams could help these groups of people fill the knowledge gaps in understanding and establish a sense of belonging in this host region (Gu, Guo, & Lee, 2019). For example, policymakers and social service providers can connect with NGOs, such as the South Asian Association in HK, for enrolment and sociocultural workshops and language support (Michelle Gu, Mak, & Qu, 2017). Such activities could establish a sense of belonging and understanding of the new communities (i.e., HK), which help students feel more connected to their racial groups while understanding and adapting the living environments in the Chinese communities in HK.

(2) Sociocultural Understanding and Diversity: Development in the School Environments

Sociocultural backgrounds (e.g., ethnicity, language, cultural and religious practices) could influence the educational experiences and outcomes of marginalized groups. In HK, although IPSs (i.e., second-generations) are local students (e.g., enjoy free 12-year

education), all students have the right to join all funded schools in HK. However, not all students could study in mainstream schools like other Chinese-speaking local students (Tsung & Gao, 2012). The lack of representation in the curriculum and the missing parts of supportive cultural understanding could lead to feelings of exclusion and invisibility. These students could experience stereotypes, discrimination, prejudice, and biases that impact their interactions with peers, teachers, and community members, which CRT (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018) indicates.

At the school level, some school management adds additional information, such as multicultural curriculum and instructions, that coordinate aspects from different cultures, including ideas about minoritised people in HK (not only South Asian but also others). Such a reformed curriculum at the school level allows students, teachers, parents, and staff to understand the differences between Chinese and non-Chinese students in the same learning environment.

At the classroom level, teachers offer activities to students for the understanding of sociocultural diversity where all students, regardless of their backgrounds, can experience inclusive and accepted learning environments. Activities could include culturally responsive pedagogy, which focuses on the combination of students' sociocultural backgrounds, religious practices, and language development in the subject matters. When all students experience caring and respect, a positive educational experience can be created.

(3) Language Development and Training Schemes

Some schools have already established language development and training schemes for non-native speakers with no or elementary-level Chinese language background. In addition, some schools offer additional language support to non-native speakers, which allows them to learn and manage basic and academic skills for both school and community engagements. For example, some afterschool language training and book reading clubs are established to help both Chinese and bilingual development in overcoming language challenges. Such language development and training not only allow students to gain essential language skills but also establish their self-confidence, self-efficacy, sense of belonging, and community engagement in HK (Michelle Gu et al., 2017).

4. Findings Based on Theoretical Analysis and Personal Experiences: Exclusivity in the HK Context

Although some activities and schemes have been established to overcome the challenges of minoritised people and students in HK, many aspects of educational experiences remain unanswered.

(1) Sociocultural Misconception, Misunderstanding, Discrimination, and Biases: Problems and Suggestions

Discrimination and biases are some significant challenges for many minoritised people and students (not only in HK but internationally). Due to the population, many school management, teachers, and school staff are Chinese people who may not have extensive experiences with non-Chinese students in their classroom environments. In other words, many do not understand IPSs' sociocultural values and concepts. Some activities, such as wording and examples of social issues in the communities, could create discrimination and biases (teachers and Chinese students may not know such discussions can be problems). When minoritised people and students feel their sociocultural practices and values are looked down on, they may refuse interactive activities and engagements in schools and communities, particularly students could withdraw their learning motivations with no effective results.

In order to solve these issues, some schools have established some training programs through three different channels, (1) schools that actively enrol minoritised students and non-native speakers, (2) schools with similar educational foundations (e.g., Catholic school unions), and (3) schools in the surrounding regions. Both immediate and long-term schemes should be introduced: (1) invite guest speakers and establish mentorship teams for sharing and networks which can help teachers handle their current classroom management and (2) encourage teachers to study the Master of Education in Inclusive Education for long-term career and professional development.

(2) Language Barriers of IPSs in HK

According to a previous study (Yuen, 2018), IPSs could experience and recognized the challenges from the mainstream schools and social environments (e.g., the unfairness) due to their language barriers (Tsung & Gao, 2012). Unlike some countries, such as the United States, English as a Second Language (ESL) courses and programmes are available to first-generation immigrants to learn the local languages for education, career

development, and daily activities. Although HK offers two instructional languages (i.e., Chinese and English) for students, only a few Chinese-as-a-Foreign Language or English-as-a-Foreign Language courses are offered to non-native speakers. More importantly, due to the missing parts of the information, financial challenges, and even sociocultural practices, not all non-Chinese speakers could attend these courses for language development. Therefore, it is not uncommon that non-Chinese and non-English speakers (both students and parents) could not satisfy the admission requirements of many mainstream schools (Tsung & Gao, 2012).

In order to solve these issues, some schools can introduce the bilingual education model, which allows classroom instruction in both Chinese and English simultaneously. It is worth noting that bilingual instruction could widely benefit not only IPSs but also all non-native speaking students from different parts in the HK context. Moreover, once students experience and learn both Chinese and English from the bilingual classroom environments, these graduates can manage both official and useful languages in HK and global communities after graduation (Michelle Gu et al., 2017).

(3) Religious Practice and Food Challenges in School

Based on The Chief Executive's 2024 Policy Address, Hong Kong would like to expand its reputation and image in the Muslim communities. Currently, although HK is known for its sociocultural diversity and respect for people with different religious practices, Muslim and Hindu students face challenges in schools due to their religious and dietary requirements. First, the missing prayer rooms in schools and communities could not satisfy the needs of Muslim students and people. The exclusion of religious considerations forces students to find alternative spaces, such as basements and even toilets, for their religious worship.

Second, Halal, pork, and beef are some of the religious restrictions for South Asian students and people. Due to the limited population, most of the schools with a Chinese population do not offer any food options for religious fellows (e.g., Halal food). Although students can bring their meals to school, the isolation, separation, and uniqueness could create significant mental challenges and even bullying to minoritised students who face challenges already (Chee, 2015).

5. Discussion

Based on CRT (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018), this

paper examines the educational experiences of IPSs in HK. CRT (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018) offers a theoretical lens for the exploration of inclusivity, integration, social justice, and social equity. By analysing the findings from professional experience, literature, and newspaper articles, the discussion chapter compares and outlines the barriers to inclusion and the potential directions toward inclusivity, integration, social justice, and social equity for non-Chinese speaking students in HK.

(1) Support from Schools, Communities, and Groups with Collectivist Identities

CRT (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018) focuses on the importance of community and collectivism in inclusivity, integration, social justice, and social equity, particularly based on ethnicity and skin colour. Indian and Pakistani communities in HK show their collectivist connections, which can be useful for sharing effective information within the communities. By establishing NGOs and volunteering teams with the purposes of educational resources and sociocultural inclusion, Indian and Pakistani parents, families, and students could receive useful information that can meet the enrolment challenges and needs of their children.

(2) Sociocultural Representation in Schools and Communities

Sociocultural backgrounds significantly impact the experiences of IPSs in HK. Although second-generation students enjoy free education, many still experience challenges to inclusion and integration in mainstream schools due to the missing parts in the curriculum and sociocultural misconceptions, which could lead to exclusion and invisibility (Tsung & Gao, 2012). CRT (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018) indicates that racism highly relies on the ignorance of sociocultural identities of minoritised people and groups. Schools that could not introduce multicultural curriculum, teaching and learning strategies, and diverse management could lead to discrimination and biases against students from other cultural backgrounds, in this case, IPSs (both first and second generations).

(3) Languages and Academic Challenges

Language challenges play significant roles for IPSs, particularly impacting their academic success, community engagement, and social integration. Unlike some countries (e.g., the United States) that offer structured English-as-a-Second-Language programmes, non-native Chinese and English speakers in HK could not enjoy support from both school

and community environments. According to a previous study (Yuen, 2018), many South Asian students (e.g., IPSs) could not meet the admission requirements due to their limited skills in Chinese and English. Although parents seek help from others, non-native-speaking parents also face similar challenges in the communities. Therefore, bilingual education models could fill the practice gaps that allow opportunities for students to develop language skills with a sense of belonging in the HK environment. CRT (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018) indicates that the development of minoritised people and language skills could play a significant role in ensuring that the IPSs are noted and valued (Gu, Mak, & Qu, 2017).

(4) Religious and Dietary Demands in Schools and Communities

The religious practices of Muslim and Hindu students could experience daily challenges as many schools and community environments do not offer prayer rooms and religion-based food (e.g., Halal) for minoritised people and groups. The exclusion not only limits students' abilities to worship their religion but also enhances the discrimination, isolation, and exclusion of students, people, and residents in HK. CRT (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018) focuses on the need for schools to acknowledge and establish spaces and selections for their students. School management, policymakers, and government agencies need to take immediate action to establish inclusive and integrative environments by offering religious rooms and dietary options that respect students' backgrounds (Chee, 2015).

6. Contributions to Practice and Conclusion

Based on CRT (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018), this paper outlines the significance for schools in HK to reform and enhance the practices that allow inclusion, social justice, and social equity for IPSs and other minoritised students, people, and groups. The following practical recommendations are suggested.

(1) Curriculum Design and Development

Schools, particularly schools with a significant population of minoritized students and schools located in regions with significant minoritised populations, could develop or seek resources and support in order to design two sets of curricula and materials that integrate multicultural elements across different subject matters. The materials could incorporate South Asian histories in social sciences, exploring the multicultural backgrounds and perspectives in southern Chinese regions, and religious studies about multiculturalism in

southern Chinese regions. These materials could also link to the Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination (HKDSE), which could increase the motivation of learning for both students from majorities and minorities.

Schools could also develop and design a dual-language curriculum model where both Chinese and English are used as instructional mediums, together with teaching and learning materials in both languages. For schools with limited financial resources and human resources for additional curriculum and materials, the government agencies, the Education Bureau, and multiple higher education institutions have pre-designed teaching and learning. As sociocultural-related understanding and backgrounds are important for both teachers and students, some preparations could be helpful in order to cover these areas.

(2) Teaching and Learning Recommendations

Teachers should understand some culturally responsive pedagogical strategies, including teaching and learning approaches for integrative classrooms that match the needs of students with multicultural backgrounds and understanding (Dos Santos et al., 2024). The communicative language approach, peer-to-peer interactive learning approach, flipped classroom strategies, and project-based learning approach could connect students with different backgrounds together in the same classroom environments (Dos Santos, 2021, 2022). Also, teachers could employ computer-assisted and AI-assisted tools, which could further increase the motivation for learning (Dos Santos, 2019).

However, as not all teachers are well-prepared for such an integrative classroom environment due to their previous backgrounds and overall school enrollment and development, teachers are encouraged to join some regular-based professional development, training, and seminars with a concentration on cultural competency and integrative teaching and learning. Moreover, such seminars and training can be hosted online or on campus.

(3) School Space Development Recommendations

First, schools should enhance and upgrade some areas for religious practices, including prayer rooms with appropriate dressing rooms for all genders. Schools do not need to do additional construction as these rooms can be designed based on the current facilities.

Second, it is not uncommon that minoritised students may need to bring their own food to school due to the cultural arrangement. Therefore, adding additional meals for Halal and vegetarian options could significantly increase the integration for all students with special needs.

Third, for students who cannot read Chinese and English, the school could add some multilingual signage on some essential locations, such as nursing rooms, restrooms, dressing rooms, prayer rooms, and libraries.

In conclusion, by recognising and acknowledging the sociocultural challenges experienced by minoritised students and people, schools can establish environments that understand sociocultural diversity and encourage social justice and social equity for all students, regardless of their backgrounds. Based on the current summaries and suggestions with CRT (Delgado & Stefancic, 2000, 2023; Dixson & Anderson, 2018), the results not only benefit IPSs but also enhance the educational communities with sociocultural understanding in HK. These results would contribute to a more inclusive and integrative community where students and people can enjoy the benefits of academic and social success, establishing the direction for multicultural communities that value and accept diversity in all its forms.

References

- Chee, W. (2015). The perceived role of religion in the educational attainment of Pakistani immigrant secondary students in Hong Kong. *Asian Anthropology*, 14(1), 33–42. <https://doi.org/10.1080/1683478X.2015.1025592>
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2000). *Critical race theory: The cutting edge*. Temple University Press.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2023). *Critical race theory: An introduction*. New York University Press.
- Dixson, A. D., & Anderson, C. R. (2018). Where are we? Critical Race Theory in education 20 Years later. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 121–131. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1403194>
- Dos Santos, L. M. (2019). English language learning for engineering students: Application of a visual-only video teaching strategy. *Global Journal of Engineering*

Education, 21(1), 37–44. <http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol21no1/05-DosSantos-L.pdf>

■ Dos Santos, L. M. (2020). The discussion of communicative language teaching approach in language classrooms. *Journal of Education and E-Learning Research*, 7(2), 104–109. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.72.104.109>

■ Dos Santos, L. M. (2021). The flipped classroom approach in undergraduate engineering courses: Students' perceptions. *Global Journal of Engineering Education*, 23(3), 246–251. <http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol23no3/12-DosSantos-L.pdf>

■ Dos Santos, L. M. (2022). How do international students study for their university degree programme using technologically-assisted tools and platforms?: A study about the education voyage during the COVID-19 pandemic. In M. A. Alaali (Ed.), *Assessing university governance and policies in relation to the COVID-19 pandemic* (pp. 140–161). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8279-4.ch009>

■ Dos Santos, L. M., Kwee, C. T. T., & Lo, H. F. (2024). Cultivating culturally responsive self-efficacy in South Korean pre-service STEM teachers: Addressing skill shortages in education. In S. P. Dhakal, A. Nankervis, & J. Burgess (Eds.), *The Future of Work in the Asia Pacific: Addressing Critical Skills Shortages for Sustainable Development* (pp. 52–69). Routledge.

■ Erni, J. N., & Leung, Y. (2014a). *Understanding South Asian minorities in Hong Kong*. Hong Kong University Press.

■ Fleming, K. (2019a). Who is 'diverse'?: (In)tolerance, education, and race in Hong Kong. In J. Gube & G. F. (Eds.), *Education, Ethnicity and Equity in the Multilingual Asian Context* (pp. 89–103). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3125-1_6

■ Fleming, K. (2019b). Who is 'diverse'?: (In)tolerance, education, and race in Hong Kong. In J. Gube & G. F. (Eds.), *Education, Ethnicity and Equity in the Multilingual Asian Context* (pp. 89–103). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3125-1_6

■ Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: Implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(s1), 177–184. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01162.x>

- Gu, M., Guo, X., & Lee, C.-K. (2019). The interplay between ethnic and academic identity construction among South Asian students in Hong Kong tertiary education. *Higher Education*, 78(6), 1109–1127. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00391-7>
- Gu, M., Mak, B., & Qu, X. (2017). Ethnic minority students from South Asia in Hong Kong: Language ideologies and discursive identity construction. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(3), 360–374. <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1296814>
- Ho, F., & Lam, C. S. (2020). Special education and integrated education in Hong Kong. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1199>
- Legislative council panel on education: Education support for non-Chinese speaking students. (2024).
- Loper, K. A. (2004). Race and equality: A study of ethnic minorities in Hong Kong's education system. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1601276>
- Michelle Gu, M., Mak, B., & Qu, X. (2017). Ethnic minority students from South Asia in Hong Kong: Language ideologies and discursive identity construction. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(3), 360–374. <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1296814>
- Student enrolment statistics. (2024). Hong Kong.
- Tsung, L., & Gao, F. (2012). What accounts for the underachievement of South Asians in Hong Kong? The voices of Pakistani and Nepalese parents. *Educational Research*, 54(1), 51–63. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.658199>
- Yuen, Y. M. C. (2018). Perceptions of social justice among the South Asian and mainstream Chinese youth from diverse cultural backgrounds in Hong Kong. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 332–344. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449928>



從教師專業承諾反思學生學習成效：加拿大教育經驗的啟示

張瓊友

中原大學企管系教管組博士生

王保進

中原大學人文與教育研究所教授

中文摘要

目前國小教育強調素養導向學習（competency-based learning），但在實踐過程中仍面臨許多挑戰，影響學生的學習成效（student learning outcomes）。根據研究與教育現場觀察，主要問題包括課程與教學挑戰、教師壓力與專業發展、學生學習動機、家庭與社經背景影響、教育資源分配不均等。

本文借鏡加拿大教育經驗，參酌安大略省教師績效評估（teacher performance appraisal, TPA），針對國小教師在教師專業承諾中的專業認同、專業投入、留職意願與專業成長等面向提出省思，並以加拿大安大略省所實施一問責學生學習成效為導向（accountability-oriented for student learning outcomes）的教育措施內涵探討國小教師專業承諾與學生學習成效，最後亦為教育問題提出建議策略。

關鍵詞：教師專業承諾、加拿大教育經驗

Reflecting on Student Learning Outcomes through Teachers' Professional Commitment: Insights from the Canadian Educational Experience

Zhang Chang Yu

Doctoral student in the teaching and management group of the doctoral class of the Department of Business Administration, Chung Yuan Christian University

Wang Bao Jin

Professor, Institute of Humanities and Education, Chung Yuan Christian University

Abstract

At present, primary school education emphasizes competency-based learning, but it still faces many challenges in practice, which affects students' learning outcomes (Student Learning Outcomes). According to research and educational field observations, the main issues include curriculum and teaching challenges, teacher pressure and professional development, student learning motivation, family and socioeconomic background influences, and uneven distribution of educational resources.

This article draws on Canadian education experience and the Ontario Teacher Performance Appraisal (TPA) to reflect on the professional identity, professional investment, willingness to stay and professional growth of elementary school teachers in teachers' professional commitment. It also explores the professional commitment of elementary school teachers and student learning outcomes based on the connotation of the Accountability-oriented for student learning outcomes (Accountability-oriented for student learning outcomes) educational measures implemented in Ontario, Canada. Finally, it also provides suggestions and strategies for educational issues.

Keywords : teacher professional commitment, Canadian educational experience

一、前言

專業承諾 (professional commitment) 是指對職業的投入感，至少包括對專業感到自豪和對專業發展有強烈渴望的兩個要素。一般而言，「教師專業承諾」 (teacher professional commitment) 涵括教師對其教學職業的認同、投入和責任感的承諾，直接影響到教學實踐和整體教育品質。教師的內在動機與承諾反映其教學方式，進而顯現於學生學習成效，一位忠誠於教育工作的教師不僅努力促進學生的發展，而且還為自己的專業和個人發展付出巨大的努力 (Bashir, 2017)。

換言之，具有高度承諾的教師更相信自己能夠影響學生的學習，並且更願意投入額外努力，例如設計更有創意的課程、調整教學方式、提供個別指導 (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)。在此情況下，確定教師的專業承諾非常重要，顯現教師的專業經驗十分有意義 (Solomon, 2008)。因此，教師專業承諾是一個與教育者身分相關的重要議題，指的是教師應具有至關重要的專業性認同並對專業領域投注的心力。學校教育需要教育工作者的專業承諾，致使對工作場所保持依戀、關聯，並將成為同意履行教學任務和職責的基石 (Zhang et al., 2021)。

近年來加拿大因教育資源豐富、學術表現受到關注 (OECD, 2018)。特別是安大略省在教育體系強調重視學生能力建設，致使學生成就表現有了顯著效果 (Michael & Santiago, 2016)。本文借鏡加拿大教育經驗，以安大略省教師績效評估 (Teacher performance appraisal, TPA)，探討國小教師專業承諾之共通性；並進而以加拿大安大略省實施一問責學生學習成效為導向 (accountability-oriented for student learning outcomes) 的教育模式，針對國小教師在教師專業承諾中的專業認同、專業投入、留職意願與專業成長等面向提出省思。最後，亦為教育問題提出建議策略。

二、教師專業承諾之意涵

教師專業承諾指的是當教師認同於教育專業的價值與教育專業規範和信條，願意為教育專業努力，全心投入的一種態度或行動傾向 (劉春榮, 1996)。教師專業性是自我激勵和自我調節，涉及智力和情緒過程，必須豐富教師的知識基礎，改進教師的教學實踐，提高教師的自我效能和「對服務品質的承諾」 (Hargreaves & Goodson, 1996)。同時，教師的專業承諾不僅可以體現在個人資源的投資上，而且還需要涉及個人以外的事物，例如組織、個人或特定活動 (Park, 2005; Tyree, 1996)。故教師的專業承諾是多方面的，它與「教師職業、學校組織、學生和教學科目等承諾對象相關」 (Moses et al., 2017)。以下說明其涵蓋的面向：

（一）教師專業承諾的構面

Meyer 和 Allen (1991) 在「組織承諾三構面理論」的延伸在教育領域的應用中分別為情感性承諾 (affective commitment)、持續性承諾 (continuance commitment)、規範性承諾 (normative commitment)。茲簡述如下：

1. 情感性承諾：包含教師對教育工作的熱情與投入程度、對學校、學生和教育理念的情感認同，以及工作中的滿足感與歸屬感。
2. 持續性承諾：包含教師留任的現實考量，例如薪資、職涯發展、轉職成本等，以及由於外部環境影響而選擇留任，而非出於個人熱忱。
3. 規範性承諾：包含基於責任感與道德義務的留任動機、認為教師工作是一種社會責任，應當堅守職位，以及受社會期望、學校文化或教育政策影響的承諾。

教師專業承諾的特徵與屬性應有共同構面，茲整理國內學者對於教師專業承諾在不同研究對象的研究面向，如表 1，分述如下：

表 1 教師專業承諾的研究構面彙整表

研究者 (年份)	研究對象	教育專業承諾的研究構面
李新鄉 (1993)	國民小學教師	六大構面：樂業投入、教育專業認同、教育專業關係、研究進修、教育專業倫理、教育專業信念
劉福鎔與 林清文 (2007)	高中職輔導教師	六大構面：專業認同、專業投入、研究進修、留業傾向、工作愉悅、專業倫理
莊淑惠 (2018)	國民小學教師	五大構面：專業認同、樂業投入、研究進修、留業傾向、專業倫理
呂易璟 (2018)	特殊教育學校教師	五大構面：專業認同、工作投入、專業倫理、留業意願、研究進修
侯明賢 (2019)	技術型高中老師	四大構面：教師對學校組織的承諾、教師對教學專業的承諾、教師對學生的承諾、教師對社區的承諾
郭蓓方 (2019)	國民小學教師	四大構面：專業認同、樂業投入、研究進修、專業倫理
涂茵晴 (2019)	國民小學教師	五大構面：專業認同、樂業投入、研究進修、留業傾向、專業倫理
黃子凌 (2019)	國民中學教師	三大構面：專業認同、專業努力、留業意願
林怡琪 (2019)	國中專任輔導教師	六大構面：專業認同、專業投入、研究進修、留業傾向、工作愉悅、專業倫理
蔡雅雯 (2020)	國民小學教師 (女性教師)	四大構面：專業認同、樂業投入、研究進修、專業倫理
邱雅琴	國中專任輔導教師	六大構面：專業認同、專業投入、研究進修、留業

(2021)		傾向、工作愉悅、專業倫理
蘇怡綺 (2022)	國民小學教師	四大構面：專業認同、樂業投入、研究進修、專業倫理
邱珮瑜 (2022)	國民小學教師	四大構面：專業認同、樂業投入、專業成長、留業意願
鄭旭宏 (2022)	國民中學教師	三大構面：組織認同、努力意願、留職傾向

註：研究者自行整理

整理上述相關研究可以發現，有關國內教師專業承諾論文的研究面向，大多涵蓋以下幾個構面：專業認同、組織認同、研究進修、樂業投入、專業倫理、努力意願、留業傾向及專業成長等。由於教師的專業承諾對學生的學習成效（student learning outcomes）有顯著影響，主要體現在教學質量、學生動機、學習氛圍、學業成績、社會情感發展等方面（Runhaar et al., 2013）。故本文綜整出以專業認同、專業投入、留職意願、及專業成長等四個構面內涵，進一步探討教師專業承諾與學生學習成效之相關性。

（二）各構面內涵與學習成效之相關性

1. 教師專業認同（teacher professional identity）與學生學習成效

教師的專業認同在於願意依循角色與規範並肯定教育價值（Tyree, 1996）。教師對於自身所應承擔給予教育學生的堅定的信仰與接受所從事專業工作的目標與價值，擁有高度期許。教師專業認同是教育的核心，這是一項相當具有挑戰性的任務，因為它是確保教育者動機、維持教育者對其職業的承諾以及增強他們的教育理念的重要因素（Derakhshan, 2022）。由於教育是一項艱鉅的事業，它需要對學習者和教育活動的奉獻精神，以便能夠投入前線。因此，從學生學習的態度與成就中，教師獲得自我與他人的適度肯定，將更著力各項教學歷程設計的內容，以確實符合學生的能力與需要。

2. 教師專業投入（teacher professional investment）與學生學習成效

教師的專業投入意即願意投入時間準備教學與關心學生相關事務（Tyree, 1996）。黃建翔和吳清山（2013）認為教師願意為所從事的教學專業付出更多的心力，是透過承諾而賦予學生成長之必要條件。Wine 和 Marx（1982）提出師生訊息處理模式，強調師生間的訊息處理會影響教學行為，並直接影響學習者的成效。Topping 和 Ferguson（2005）提及學生學習成效成長與師生互動有關，且以高層次來互動，對於學生的理解上更能有所增長。唯有當教師在意並能了解學生是如何學習，才能找出影響學生學習成就表現的因素，再以積極作為準備教學內容以提供學生有效的方式達成學習目的。

3. 教師留職意願（Willingness to stay employed）與學生學習成效

教師能持續留守教學崗位，不論現在或是未來都願意奉獻心力，繼續成為專業工作的一份子，即是對教學忠誠（Tyree, 1996）。Coleman（1988）提出，長期任教的教師能夠建立穩固的社會資本，提升學生的學業與社會發展。因為，留任的教師能夠建立更穩固的師生關係，幫助學生學習。穩定的教師群體促進教師之間的專業交流，提升教學質量（Bryk & Schneider, 2002）。教師留任能夠持續追蹤學生學習歷程，提供個別化指導、充份運用專業知識和經驗來促進學生的學習，包括使用適當的教學法、教學資源和與時俱進的技術來規劃和回應個別學生的需求。因此，教師穩定性有助於學校團隊合作與校本課程發展，提高學校教育品質。

4. 教師專業成長（teacher professional growth）與學生學習成效

教師為了維持專業人員的身分，願意投入成本與心力持續學習，提升自己能力維持專業化，並持續投入於工作中，即為專業承諾（王靜琳，2005；周智玲，2021）。教師的專業成長對學生的學習成效有顯著影響，因為教師能夠透過持續學習與改進教學策略來提升學生的學習表現（Hattie, 2009; Darling-Hammond, 2000）。高度專業成長的教師更善於運用創新教學策略（如問題導向學習、合作學習等），提升學生的學習興趣與動機（Ryan & Deci, 2000）。因此，教師對自身的專業進修與發展，有助於增進教學武功，對於指導學生的學習與策略應用，提升教學品質與課堂效能，根據不同學生的學習需求調整教學策略，提高學習適切性，更能展現優質的學習方案。

綜此，教師具備的專業性是教師教學與學生學習成敗的關鍵，亦即，學生要能獲得好的學習成效，其關鍵因素之一在於有高度能力、關懷學生及投入的教師（Hord, 2007）。教師是以孩子為對象的教學專業承諾就變得萬分重要，它也是提供教師較緩職業倦怠的動力來源（蘇怡綺，2022）。以下就參酌加拿大教育經驗，探討與國小教師專業承諾構面共通性，以及評析與教師專業承諾的相關性。

三、從加拿大教育經驗探討教師專業承諾與學生學習成效

（一）加拿大教師績效評估（TPA）指標與教師專業承諾內涵共通性

加拿大安大略省教師學院制定了《教學專業實踐標準》，作為指導其成員日常實踐的專業精神集體願景，並於2006年批准了五個領域16項能力指標（Ontario Ministry of Education, 2009）：

1. 對學生和學生學習的承諾（Commitment to Students and Student Learning）：

（1）教師致力於所有學生的福祉和發展。

- (2) 教師致力於教學和支持學生的學習和成就。
- (3) 教師公平並尊重所有學生。
- (4) 教師提供一個學習環境，鼓勵學生成為問題解決者、決策者、終身學習者以及為不斷變化的社會做出貢獻的成員。

2. 專業知識 (Professional Knowledge) :

- (1) 教師了解其主題、安大略省課程以及與教育相關的立法。
- (2) 教師了解各種有效的教學和評估實踐。
- (3) 教師了解各種有效的課室管理策略。
- (4) 教師了解學生如何學習以及影響學生學習和成績的因素。

3. 專業實踐 (Professional Practice) :

- (1) 教師利用他們的專業知識和對學生、課程、立法、教學實踐和課堂管理策略的理解來促進學生的學習和成就。
- (2) 教師與學生、家長和同事進行有效溝通。
- (3) 教師對學生的進步進行持續評估，並定期向學生及其家長報告結果。
- (4) 教師利用各種來源和資源，透過不斷學習和反思來調整和完善教學實踐。
- (5) 教師在教學實踐和相關專業職責中使用適當的技術。

4. 學習社群的領導力 (Leadership in Learning Communities) :

- (1) 教師與其他教師和學校同事合作，在課堂和學校中創建和維持學習社區。
- (2) 教師與專業人士、家長和社區成員合作，提高學生的學習、學生的成績和學校專案。

5. 持續的專業學習 (Ongoing Professional Learning) :

- (1) 教師參與持續的專業學習，將其應用於改進他們的教學實踐。

綜此，以上述加拿大對於教師績效評估的五個領域 16 項能力指標中，探討對教師專業承諾之相關意涵的共通性如下：

第一、教師致力「對學生和學習的承諾」，即促使教師對自身教學工作的投入能讓學生學習成功，亦是教師專業承諾的核心要素之一，反映出教師對教育工作的熱忱、對學生成長的責任感，以及對優質學習環境的持續追求。這種承諾不僅是一種職業義務，更是一種道德責任，影響教師的教學行為、學生的學習經驗，甚至整體教育品質，能夠對應教師專業承諾之「專業投入」構面意涵。

第二、強調教師「專業知識」能力，重視教學工作的價值與信念奠基、並能理解與反思學生發展；以及落實教師「專業實踐」的作為，點明教師能使用資源

和技術來規劃和回應個別學生的需求，並透過持續的對話和反省，實踐教師專業知識和經驗來促進學生的學習，兩者符合教師專業承諾之「專業認同」構面意涵。

第三、教師以「學習社群的領導力」凸顯教師承擔的責任並與各方人員合作的角色任務，以及教師「持續的專業學習」上，呈現學生有效能的學習成就表現，兩者共同建構出教師在教育工作上對專業成長的重要性，符應教師專業承諾之「專業成長」構面意涵。

初步歸納可知，加拿大教師績效評估指標的五項領域與教師專業承諾的三個構面內涵有其共通之處，但加拿大教師績效評估內容未提及「留職意願」的教師專業承諾內涵，或因國情不同，需進一步瞭解。

（二）從問責學生學習成效導向（Accountability-oriented for student learning outcomes）探討教師專業承諾對學生學習成效的影響

Michael 和 Santiago（2016）以安大略省教育改革的案例作為證明：採行「問責學生學習成效」（Accountability for student learning outcomes）導向的模式，歷經 15 年的研究結果，作為學校回歸以重視學生能力建設為主，並以此做為教學實踐的依據。此模式是以專注奠基學生學習識字、數學等能力，不僅以提升整體學生成績為目的，也縮小學校之間的成績差距。由於國情不同，為縮短教育現場之差異，茲將加拿大教育關鍵報告（Michael & Santiago, 2016）相關內涵歸納為四個核心向度，並說明如下：

1. 聚焦素養學習的基礎目標」（Focus on the basic goals of literacy learning）－關注識字素養與數學能力有關的課程教學，採行透明、公開的表現標準，並重視學生成績的獨立評估。
2. 「各級領導力適度介入合作」（Leadership at all levels should be moderately involved in cooperation）－各種教學活動著重於與教學相關的領導和能力建構及其與學生成就的連結，包括運用輔導協作探究、有效教學實踐，其目的在於使用各級的領導力作為和教學發展工具以加強學生能力建構。
3. 「資料導向與最佳實務之改善策略」（Data-driven and best practice improvement strategies）－著重建立基礎數據，落實精確的教學，並據以發展相對應的有效教學，滿足學生真實性需求。
4. 「重點介入與支持配套措施」（Key intervention and supporting measures）－學校能以非懲罰的方式進行教學介入，聚焦心力強化學生核心能力建設為主，創建

支持條件讓所有學生都能學習。

綜上，借鏡加拿大的問責學生學習成效模式的內涵，對於目前教育現場所關注的學生學習成效（student learning outcomes）進行反思，故以下藉由教師專業承諾（teacher professional commitment）各構面之內涵探討此模式之四個核心向度，說明如下：

第一、Fullan（2011）指出，當教師具有高度專業承諾並將重心放在素養學習時，學生的學習成效和學習動機都會顯著提升。教師專業承諾在「專業投入」中應該以「聚焦素養學習的基礎目標」為目的，關注少量明確顯著的目標，特別是與識字和數學相關的課程，幫助學生獲得基本且紮實的素養能力。由於教師的專業承諾聚焦於「素養學習的基礎目標」，教育將不再只是傳遞知識，而是啟發學生的能力與思維，讓他們成為真正能夠適應未來挑戰的終身學習者。

第二、Fullan（2014）指出，當學校領導者適度介入並促進合作，能夠增強教師的專業認同感與投入度，進而提升教育品質。教師專業承諾在「專業成長」中應該以「各級領導力適度介入合作」為參照，能與社區及教育同盟建立高度信任的夥伴關係，透過正式和非正式網絡向其他學校學習，並持續不斷地發揮領導力與專業學習，協助學生獲得各項學習資源。

第三、Hattie（2009）強調，教師應該運用數據來衡量教學影響力，並透過最佳實務持續優化教學方法。Fullan（2011）亦提到，當教師根據數據進行決策，而非依賴個人經驗或直覺，教學的成效將更可預測且可測量。教師專業承諾在「專業實踐」中應該以「資料導向與最佳實務之改善策略」為方針，建立評估資料庫、追蹤數據，並相應地設計教案和傳播精準教學，以滿足學生的需求。當檢測數據顯示某部分學生在數學測驗中表現不佳，教師可以調整教學方法，如使用更多視覺輔助或實作活動。

第四、OECD（2018）指出，當學校提供「學習支持系統」，學生的學習落差可以有效縮小，特別是來自弱勢背景的學生。教師專業承諾在「專業認同」中應該以「重點介入與支持配套措施」為依據，投資學生各階段能力建設，重點在於與結果相關的教學實踐，教師也能依循角色與規範並肯定教育價值。教師的專業承諾不僅體現在個人對教學的熱忱，更應關注學生學習的核心需求，並透過「重點介入」與「支持配套措施」來確保每位學生都能獲得最佳的學習體驗與成效。

四、加拿大教育經驗對教師專業承諾與學生學習成效之啟示

加拿大的教育經驗對「教師專業承諾」與「學生學習成效」提供了重要的啟示，主要體現在教師專業發展、素養導向學習、教育公平性等方面。以下探討其影響與應用：

（一）加拿大教育經驗對教師專業承諾的啟示

1. 以「賦權增能」重視教師的專業自主權

Ingersoll 和 Collins (2018) 認為加拿大教育體系強調教師的專業判斷與課程設計權，當教師擁有較高的自主權時，他們的情感性承諾 (affective commitment) 較高，並更願意投入長期專業成長。因此，適時增強教師的課程決策權，能提升其對教學的責任感與持續投入意願。同時，在政策制定時，更應讓教師參與，以增進其專業認同與工作承諾感。

2. 以「專業學習社群」促進教師專業能力

Hargreaves 和 Fullan (2012) 認為提升專業學習社群能提升教師的規範性承諾 (normative commitment)，讓教師更願意留在學校，並共同努力提升教學品質。營造團隊協作的氛圍，建立教師學習社群，讓教師共同討論教學策略，形成「集體專業承諾」，提升教學熱忱。同時，促進跨學科合作，透過定期教學討論與行動研究，提升教師的職業認同感。

3. 透過「教師專業發展」提升教師留任意願

Darling-Hammond 和 McLaughlin (2011) 認為當教師感受到職業發展的機會時，他們對學校的持續性承諾 (continuance commitment) 會增強，學校應該提供充足的教師專業發展機會，讓教師能持續學習並提升教學效能。因應教師學習進修的系統規劃，將遠距學習與實體研習並進，讓教師能彈性發展專業能力。

（二）加拿大教育經驗對學生學習成效的啟示

1. 「素養導向學習」有助學生較高層次能力的培養

加拿大課程改革採用素養導向學習，強調批判思考、解決問題與創新能力。

教師若能聚焦於「素養學習」，學生在高層次思考能力（Higher-Order Thinking）與解決問題能力方面的成效顯著提升。因此，教師應設計更多「情境式學習（Authentic Learning）」活動，讓學生在真實情境中應用所學知識。評量方式應從傳統紙筆測驗轉向「表現評量（Performance Assessment）」。

2. 教育公平與「差異化教學」是相輔相成

安大略省公平和包容性教育策略（Ontario's Equity and Inclusive Strategy, 2009）顯示加拿大推動教育公平的態度，除了針對不同學習需求的學生提供適當資源，加拿大教師普遍採用差異化教學策略，確保每位學生能在適合的方式下學習。故當教師能根據學生特質進行個別化指導時，學生的學習成效顯著提高。因此，鼓勵教師應根據學生的學習風格與需求，調整教材與教學策略。政府行政部門則應提供適當資源，確保所有學生都能公平獲得高品質的教育。

3. 以「學生為中心」的學習模式

加拿大教育強調學生為中心（student-centered learning），教師角色從「知識傳授者」轉變為「學習引導者」，透過探究式學習與合作學習，提升學生的學習動機與自主學習能力。因此，促使教師展現專業能力，透過設計「開放式問題」，引導學生自主學習並探索不同解決方案。學校則應鼓勵跨學科合作，讓學生能透過專案學習（project-based learning）培養綜合能力。

五、建議與結語

（一）建議

1. 教師專業承諾對學生學習發揮著重要作用，主管機關應建立穩健的教師進修培訓系統，提高教師社會地位與職業承諾

教師是幫助學生在學習領域獲得成就的最重要的主體（Pishghadam et al., 2021），教師的專業成就在很大程度上決定了學習者和整個學術體系的最終成就（Mercer and Dörnyei, 2020）。因此，教師在教學上花費的時間和精力顯示了他們的投入程度，而所花費精力和時間更是能提高教學品質和學生的成功。

教師自身的專業認同是教育的核心，它是確保教育者動機、維持教育者對其職業的承諾以及增強他們的教育理念的重要因素（Derakhshan, 2022）。誠如 Keskin（2020）認為教師的專業認同和承諾程度是相互依存、相互關聯的。教師的職業滿意度對教師的留職意願、專業承諾和學校效率有重要貢獻（Shann,

2014)。故必須正視教育者承諾與動機的重要性，因為透過培養他們的熱情，奠定教師專業的基礎，而這種身分認同也決定了他們在教育工作場所的表現，進而創造學生學習成功的機會。

2. 強化學校內部和諧與校際間的合作，促成各級領導力適度介入的網絡，形成有效的領導力作為和發展教學工具，以增進學生能力建構

有效的教師專業成長需要在專業發展和學校教育改進之間形成辯證關係的條件。學校高階領導團隊的支持讓教師工作產生正向的認同感，也會無形中影響教師對其專業學習和成長的動機和承諾，這當中教師可以從學校這種的承諾與動機中獲得的教育工作的自我價值。

教育領域的所有利益相關者（如教師、學校校長和政策制定者）應為教師提供必要的幫助和支持（Erturk, 2013）。以學校本位為基礎，建構各級領導力適度介入合作的網絡，弭平教師管理實踐教學工作與生活緊張經驗，促使教師在工作場所內獲得的支持，也為教師跨出校際，聯繫多元網絡的專業學習和發展創造了特殊有利的條件。

（二）、結語

1. 善用資料庫與平台彙集數據，精進教學實務改進策略

教師對職業的看法影響他們對學生的態度和信念（Michel, 2013），學校應營造良好學校氛圍，精進教學實務改進策略。當今全球教育環境變得越來越具有挑戰性，教師需要不斷尋找與時俱進的方法策略，教學過程中教師亦需立即回饋與輔導教學，應建構使用數位管理系統及能力，教師時時參酌學生數據資料分析，將可妥善地掌握學習的資料庫，進而符應教學的最新發展。

學生資料的彙整與系統性分析，是提升教育品質的重要基石，而教師專業承諾則是推動這一過程中的關鍵動力。當教師以高度專業承諾主動運用數據進行教學反思、調整策略並與同儕分享經驗時，不僅能提升個人教學效能，還能在全校範圍內形成良性循環，實現以學生為中心、差異化教學及持續改進的最佳實踐。

透過建立數據平台、推動專業學習社群、持續職業培訓與跨部門合作，學校與教育主管機構可以共同打造一個數據驅動、以學生學習成效為核心的教育環境，從而促進教師專業承諾的落實與全面提升教育品質。

2. 注重教師教育倫理與價值觀，建立政策支持與監督機制

教師在專業實踐中需要遵守教育倫理，關注公平、尊重與學生福祉，展現高尚的專業素養。教育政策更應重視教育公平與品質，加強對偏鄉及弱勢學生的支持，確保教育資源分配公平。此外，落實教育科技應用，推動社區資源與學校合作，創建學習支持網絡，如課後輔導、實習機會等。在課程中融入多元文化教育，培養學生的國際視野與包容心以及發展數位學習生態系統更是刻不容緩。最後，教育主責單位應定期評估教育政策的效果，根據實際需求進行調整。

參考文獻

- 王靜琳（2005）。護理人員工作壓力、社會支持與專業承諾之相關性研究（未出版之碩士論文）。美和技術學院，屏東縣。
- 周智玲（2021）。人力資源從業人員知覺組織支持與個人屬性對其專業承諾之影響（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 黃建翔、吳清山（2013）。國民中學教師專業發展、專業承諾與教學效能關係之研究－以TEPS資料庫為例。師資培育與教師專業發展期刊，6(2)，117-140。
- 劉春榮（1996）。教師專業自主權與學生受教權之關聯。教育資料與研究，10，42-44。
- 蘇怡綺（2021）。屏東縣國小教師專業承諾、品格教育信念與品格教學行為之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- Bashir L. (2017). Job satisfaction of teachers in relation to professional commitment. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(4), 53-58.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Coleman, J.S. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology (Supplement)*, 94, S95-S120.
<http://dx.doi.org/10.1086/228943>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Students' Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, 8. <http://epaa.asu.edu/> <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan*, 92, 81-92.
<https://doi.org/10.1177/0031721711109200622>
- Derakhshan, A. (2022). [Review of the book Positive psychology in second and foreign language education]. *ELT Journal*, 76, 304–306. doi:10.1093/elt/ccac002
- Erturk, S. (2013). Egitimde “program” gelistirme. *Curriculum development in education*. Ankara: Edge Academy Publication.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Seminar. Series 204. Melbourne, AU: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. F. (1996) Teachers’ professional lives: aspirations and actualities, in: I. Goodson & A. Hargreaves (Eds) *Teachers’ professional lives* (London, Falmer Press), 1–27.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.
- Hord, S. M. (2007). Learn in community with others. *Journal of Staff Development*, 28(3), 39-40.
- Ingersoll, R., May, H., & Collins, G. (2018). *Recruitment, employment, retention and the minority teacher shortage*. Education Policy Analysis Archives.
- Keskin, E. (2020). Relationships among self-efficacy, job resourcefulness and job performance of hotel cooks in Cappadocia. *Journal of Multidisciplinary Academic Tourism*, 5, 17–27. doi:10.31822/jomat.691475
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management*, 1(1), 61-89.

- Michael, F. E., & Santiago, R. G. (2016). Developing High-Quality Public Education in Canada: The Case of Ontario. *Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes* (pp. 169-193). Chapter:7 Publisher: Routledge.

- Michel, H. A. (2013). *The first five years: Novice teacher beliefs, experience, and commitment to the profession* (Unpublished doctoral thesis). San Diego: University of California.

- Moses, I., Berry, A., Saab, N., & Admiraal, W. (2017). Who wants to become a teacher? Typology of student-teachers' commitment to teaching. *Journal of Education for Teaching*, 43, 444-457.

- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
<https://www.oecd.org/education/2030/>

- OES (2009). *Ontario's Equity and Inclusive Strategy*.<https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-strategy-2009-en-2022-01-13.pdf>

- Ontario Ministry of Education (2009). *Performance Appraisal of Experienced Teachers: Technical Requirements Manual*. Retrieved from
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/technicalRequirementsManual.pdf>

- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485.

- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Jajarmi, H., Tabatabaee Farani, S., & Shayesteh, S. (2021). *Examining the role of teachers' stroking behaviors in EFL learners' active/passive motivation and teacher success*. *Front. Psychol.*
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707314>

- Runhaar, P. R., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader-member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 99-108.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Shann, M. H. (2014). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.

- Solomon, C. B. (2008). *The relationships among middle level leadership, teacher commitment, teacher collective efficacy, and student achievement* (Unpublished doctoral thesis).

- Toppin, K., & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviours Keith and Nancy Ferguson. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 125-143.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Tyree, J. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *The Journal of Educational Research*, 89, 295-304.

- Wine, P.N., & Marx, R. W. (1982). Student' and teacher' view of thinking process involved in classroom learning. *Elementary School Journal*, 82, 493-518.

- Zhang, Y., Hassan, Z. B., & Jimiao, Y. A. N. (2021). Moderating role of self-efficacy in building professional identity of Chinese L2 teachers. *European Journal of Educational Research*, 96, 66-81.



從國際經驗反思臺灣永續發展教育之實踐途徑： 現況分析與精進策略

江承翰

國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士生

桃園市田心國民小學學務主任

大溪區樂齡學習中心執行秘書

中文摘要

本研究旨在探討國際間推動永續發展教育（Education for Sustainable Development, ESD）的政策脈絡與實踐經驗，並反思國內推動 ESD 所面臨之困境，提出具體且可行的精進策略。研究採系統性敘述文獻回顧法（Systematic narrative review），透過 SCOPUS 學術資料庫，蒐集 2012 至 2023 年間國際間有關 ESD 政策實踐之研究文獻，共篩選出 16 篇具代表性論文進行分析。

研究發現，國際間成功推動 ESD 之關鍵包括：建立清晰且系統化之政策架構、積極促進跨部門合作與社區參與、推動行動導向課程設計、強化教師 ESD 專業素養，並透過創新教學模式（如教學—研究—實踐聯繫網絡，TRPN）有效連結理論與實務。相較之下，國內雖已初步制訂相關政策措施，但在資源整合、跨部門協作及教師專業素養發展方面仍明顯不足，導致政策落實成效有限。

因此，本研究建議應從宏觀（國家）、中觀（地方）與微觀（學校）三層次同步著手：國家層面宜明確訂定 ESD 法源、推動策略與監測機制；地方政府應強化社區參與及跨部門協作網絡；學校端則應培養校長與教師之永續教育領導素養，積極推動跨學科及行動導向課程，以培育具批判思維與系統整合能力之永續公民。本研究透過國際經驗的反思與對照，提供具體多層次推動策略，可作為國內教育行政實務推動 ESD 之重要參考依據，促進教育體系全面邁向永續發展。

關鍵詞：永續發展教育（ESD），永續發展目標（SDGs），教育政策，跨學科教學，教師專業素養

Reflecting on International Experiences to Enhance Taiwan's Education for Sustainable Development: Current Status Analysis and Promotion Strategies

Chiang Cheng-Han

Doctoral Student in the Department of Educational Management,
National Taipei University of Education
Director of Student Affairs Tian Hsin Elementary School, Taoyuan City
Executive Secretary, Daxi District Senior Learning Center

Abstract

This study aims to explore the policy contexts and practical experiences associated with the international implementation of Education for Sustainable Development (ESD), and to critically reflect upon the challenges encountered in Taiwan, thereby proposing concrete and feasible strategies for improvement. A systematic narrative review methodology was adopted, employing the SCOPUS database to identify relevant international research literature published from 2012 to 2023 concerning ESD policy practices. After rigorous screening, 16 representative articles were selected for in-depth analysis.

The study found that key factors contributing to the successful international promotion of ESD include establishing clear and systematic policy frameworks, actively fostering cross-sectoral collaboration and community participation, developing action-oriented curricula, enhancing teachers' professional competencies in ESD, and employing innovative pedagogical models—such as the Teaching-Research-Practice Network (TRPN)—to effectively bridge theory and practice. In contrast, while Taiwan has initiated certain ESD-related policies, there remain significant gaps in resource integration, intersectoral collaboration, and the professional competencies of teachers, resulting in limited effectiveness of policy implementation.

Therefore, this study recommends a multi-level strategic approach that addresses macro (national), meso (local), and micro (school) levels simultaneously. At the national level, it is essential to establish a clear legislative basis for ESD, develop explicit implementation strategies, and implement effective monitoring mechanisms. Local governments should reinforce community engagement and cross-sectoral collaboration networks. At the school level, principals and teachers' ESD leadership capacities should be strengthened, promoting interdisciplinary and action-oriented curricula designed to cultivate students' critical thinking and integrative capabilities. Through comparative reflection on international experiences, this study contributes specific and multi-dimensional recommendations that can serve as a significant

reference for educational policymakers and practitioners in Taiwan, guiding the education system toward comprehensive and effective sustainable development.

Keywords: Education for Sustainable Development (ESD), Sustainable Development Goals (SDGs), Educational Policy, Interdisciplinary Teaching, Teacher's professional Competencies

一、前言

（一）研究背景

ESD 由 UNESCO 於 2002 年首次提出，並於 2005 年啟動《永續發展教育十年計劃》(UN Decade of Education for Sustainable Development)，意在推動各國將 ESD 融入教育政策與實踐 (Tilbury, 2011)。在全球化進程與資訊科技高速發展的影響下，世界各地的時間與空間距離不斷縮短，「地球村」的概念應運而生，國際教育界也日益聚焦於人權、平等、和平與永續發展等議題。2013 年，UNESCO 為培育「有能力的全球公民」(empowered global citizens) 進行一系列界定與倡導，強調教育應賦能學習者主動參與解決全球性問題，落實公平、和平與安全的永續世界 (UNESCO, 2013)。

2015 年，聯合國通過《改變我們的世界：2030 永續發展議程》(Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development)，提出 17 項永續發展目標 (Sustainable Development Goals, SDGs) 及 169 項行動指引，期望透過平衡經濟、社會與環境三大維度來促進協同發展 (UNESCO, 2015)。ESD 作為實現 SDGs 的重要途徑，旨在透過教育賦能，使學習者具備應對全球生態、社會與經濟挑戰所需的知識、技能、態度與價值觀，並在日常生活實踐中內化 (UNESCO, 2020)。根據 UNESCO 所編撰的《教育永續發展議題與趨勢》，ESD 強調教育結構的全面創新，涵蓋知識、技能及價值態度三者的整合培養，其核心能力包括系統性思考、預測推測、建立規範、策略能力、協調合作、批判思維、自我覺知以及綜合解決問題等 (UNESCO, 2017)。在柏林宣言 (declaration of Berlin) 中，各國承諾將 ESD 精神落實於 K-12、技職教育及非正式教育，並以教育部門為推動主體，促進文化層次的系統性改變 (UNESCO, 2021)。

事實上，ESD 聚焦環境領域，亦涵蓋人權平等與人文永續等深遠議題，試圖以多元教育活動貫徹對 SDGs 的實現 (Tilbury, 2011)。我國已制定部分政策作為學校參考，並透過標竿示範方式推動；然而，多數學校落實 ESD 時仍侷限於特定議題或環境教育層面，顯示推動策略與深化方法待強化拓展 (孫志麟, 2024)。另外，國外研究指出，轉型與創新的 ESD 對學生的永續素養與行動力具有正向影響，但公部門與學校組織的限制常成為阻礙教育成效的結構性因素 (Gericke et al., 2022)。隨著永續發展目標涵蓋的挑戰日益複雜，我國教育體系面臨在傳統考試制度下如何進行結構性轉型，以充分發揮教育之核心驅動力的考驗。教育工作者在此過程中扮演關鍵角色，需具備相應的專業素養與教學能力，才能在課程與教學實踐中真正體現 ESD 的價值觀與目標，進而推動社會整體的永續轉型。

有鑑於此，本文採用系統性文獻回顧方式，針對國內外關於 ESD 之政策、教學與推動模式的研究文獻進行檢索、篩選與統整。透過嚴謹的文獻評估程序，本研究探討：(1) 釐清 ESD 的多面向內涵及相關核心議題；(2) 歸納國際間在推動 ESD 所展現的關鍵作法與成效；(3) 剖析國內推行 ESD 面臨的挑戰；並(4) 提出因應策略與未來發展建議。期盼能為教育行政部門與實務工作者提供參考，進而共同促進具批判思維與永續素養的公民培育。

(二) 研究目的與問題

基於上述，本研究目的為四點：(一)瞭解 ESD 的定義及其內涵；(二)探討國外 ESD 的推動方式與實踐過程；(三)分析國內教育單位實施 ESD 中存有的現況問題；(四)提出對教育行政或學校工作者相關務實建議。故提出以下研究問題：

1. 國內外文獻對 ESD 的核心內涵與要素如何界定？
2. 國外教育工作者如何有效落實 ESD 素養或推動有效之政策，其具體作法與成效為何？
3. 國內推動 ESD 面臨哪些挑戰與阻力？
4. 基於上述發現，教育行政與學校工作者可採行哪些具體對策？

(三) 研究流程架構

本研究主要是在探討 ESD 政策於國際脈絡下的推動與實踐，運用 Fairclough (1995) 的文本分析觀，即透過多層次的語言與脈絡解讀，深入理解目前 ESD 之推動現況，並發掘不同領域視角之洞見（引自游美惠，2000），一方面闡釋國際對 ESD 的基本意涵及其政策的推動實踐，並分析政策實施策略之共通點與差異；另一方面，亦進一步瞭解國內在落實 ESD 時所面臨的可能困境，並據以提出具體實務建議，以促進國內教育現場對 ESD 之深耕與發展。以下將分別說明本研究之研究架構與步驟、文獻蒐集標準及資料可視化分析。

1. 研究架構與步驟

本研究採用系統性敘述文獻回顧方法，以 Scopus 引文資料庫中有關各國 ESD 之政策現況與實踐為分析基礎，透過文獻梳理與深度反思，進一步檢視國內推動 ESD 的現況及所面臨的議題與挑戰，本研究架構與步驟如下：

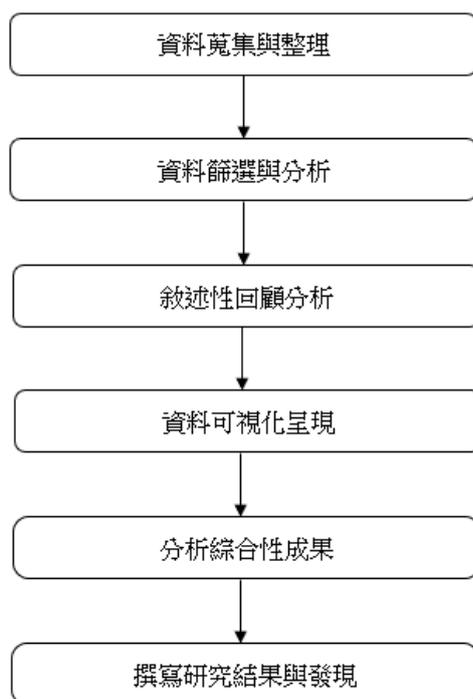


圖 1 研究架構與步驟

資料來源：研究者自行繪製

2. 文獻蒐集標準

本研究主要在 Scopus 學術資料庫中進行檢索，範圍鎖定於 2012~2023 年，並輔以 Google Scholar 以蒐集灰色文獻（如政府報告、UNESCO 官方文件等）。經合理篩選與判斷後，共取得 507 筆文獻資料。為確保所納入文獻之品質與嚴謹度，本研究篩選過程中採用 PRISMA（Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses）框架，以系統化方式進行關鍵字檢索、文獻納入及剔除，此舉可提升引文資料集的完整性與信度，也為後續研究者提供清晰且可重現的操作流程（Moher et al., 2009）。檢索條件如下：

（1）ESD 之相關詞包括：「Education for Sustainable Development」、「ESD」、「ESD competencies」、「Sustainability Education」、「SDGs」。

（2）教育政策實踐之相關詞包括：「educational policy practice」、「educational policy implementation」、「educational policy enactment」。

（3）使用關鍵字組合進行條件檢索：（education for sustainable development OR sustainable development goal*）AND（educational policy OR school policy）。

在篩選過程中，凡僅著重於單一環境教育議題、未涵蓋更廣泛永續教育素養

或教學面向的文獻亦不予納入；研究設計薄弱、缺乏實證基礎、無法取得全文或重複的文獻亦排除之。最終，經過嚴謹篩選與分析，共取得 16 篇文獻，期望藉此釐清當前 ESD 的國際發展現況與有效政策，並為國內後續推動 ESD 提供具體建議與參考。

3. 資料可視化分析

本研究之文獻搜尋與篩選程序如圖二，係依據 Moher 等人（2009）提出之 PRISMA 流程圖進行呈現，以提升系統性文獻回顧之研究透明度，並確保報告內容的一致性，以促進研究成果的可重製性及其在實務層面的應用價值。

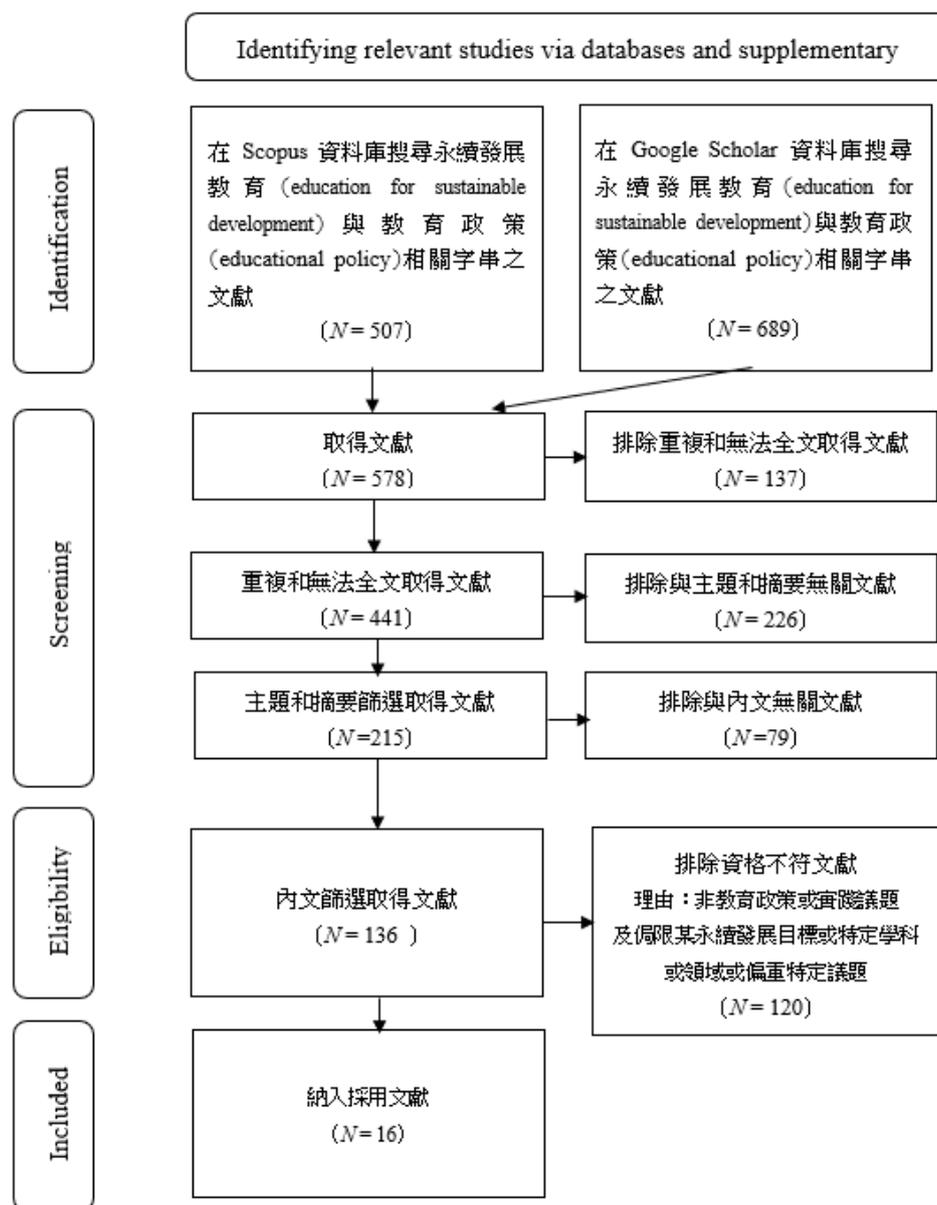


圖 2 使用 PRISMA 文獻篩選之流程圖

資料來源：研究者自行繪製

4. 本研究文獻梳理分析

本研究透過標準化的蒐集並篩選 UNESCO 出版之《Issues and Trends in Education for Sustainable Development》與《Quality Education》等書籍之相關章節，以及《Competences in Education for Sustainable Development: Critical Perspectives》、《Environmental Education Research》等國際重要期刊文獻，共計 16 篇。接著歸納各文獻之作者、出版年份、文獻類別、文獻主題、研究方法、文獻摘要與主要結論，彙整如表 1 所示，作為本研究後續分析之依據。

表 1 本研究文獻整理表

序號	作者	年份	文獻類別	文獻主題	研究方法	摘要	結論
1	Annan-Diab, F., & Molinari, C.	2017	期刊論文	跨學科方法在管理教育中推動 ESD 與 CSR，並串聯 SDGs 議題	案例研究、文獻回顧	探討在 MBA 課程中融入 ESD 與 CSR 觀點，闡述跨學科教學如何增進學生對 SDGs 之深層理解與行動力。	跨學科教學能強化學生多角度思辨與行動力，為商業管理教育帶來新視野與永續發展契機。
2	Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann, M.	2013	期刊論文	教師於小學階段實施 ESD 時所需之專業能力	文獻整合、能力模型論述	從教師專業能力切入，論述教師在教學知識、內容知識、組織知識與價值觀等層面如何因應 ESD 複合需求。	若教師能同步精進知識、反思與價值觀，ESD 於小學落地更具實效，並能培養學生永續素養。
3	Didham, R. J., & Ofei-Manu, P.	2012	期刊論文	多國 ESD 推動之政策與現況，含國家級發展議程與教育改革	國家報告、國際比較研究（政策案例）	整理多國對 ESD 的政策納入狀況（跨部門協作、師資培訓、課程改革等），並分析成效與侷限。	ESD 若獲政府正式支持並能與學校及社會有效協同，可促進教育永續化並驅動傳統體系變革。
4	Grosu, V., Achim, M.-V., & Turcus, C.	2015	期刊論文	ESD 在教學與研究之落實，探討專業領域與永續議題之結合	個案研究、實務數據分析	評估課程中融入 ESD 理念，並觀察對學生財務及社會責任意識的影響，著重教學、研究與實踐三者之互動。	在專業課程納入永續視角可強化學生對財務決策與社會責任的系統化認知，但需教師受更多 ESD 培訓以落實。
5	IBE-UNESCO	2016	UNESCO 出版	培養性別平等及 STEM 教育之課程資源，促進 ESD 教學品質	指南彙編、政策分析	強調在課程落實性別平等與永續發展價值，透過課程設計與評估策略來擴大學習機會與社會正義。	整合式課程與評估設計能拓展 ESD 於 STEM 領域的影響力，同時促進性別平等與多元包容。
6	Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., McKeown, R., & Hopkins, C.	2016	期刊論文	ESD 對優質教育的貢獻之跨國研究綜整	18 國訪談、文獻綜述	收集多國 ESD 實踐經驗，檢視對教學品質、學生批判思維和真實情境應用之影響，並提出相關建議。	ESD 可促進教與學之轉型，但須政策支持與教師專業成長，方能形塑面向未來的教育改革。
7	Noguchi, F., Guevara, J. R., & Yorozu, R.	2015	UNESCO 出版	社區行動在 ESD 中的角色與協同機制	案例彙編、敘事分析	透過社區案例，闡述社區在促進公民意識、終身學習與在地永續行動上之關鍵功能。	社區參與可串聯在地永續行動與學校教育，達成更深層公民培力與終身學習效益。
8	Olsson, D., Gericke, N., & Chang Rundgren, S. N.	2016	期刊論文	瑞典義務教育 ESD 之實施效果：評估學生「永續發展意識」	全國量化調查（問卷）	以大規模問卷衡量 ESD 介入對六至九年級學生的環境、經濟與社會面向之認知、態度與行為	ESD 對學生整體永續意識具正向影響，惟在高年級效果有限，顯示行動導向與系統化課程設計至關重要。

						影響。	
9	Ofei-Manu, P., & Didham, R. J.	2018	期刊論文	ESD 作為 SDGs 推動策略：撒哈拉以南非洲案例	綜合各國報告、政策回顧	探討貧困與資源匱乏地區如何透過 ESD 連結在地教育與 SDGs，強調師資培育及跨部門協作的重要性。	在弱勢地區推行 ESD 需深耕在地文化與條件，並獲足夠政策及資源支援，方能對 SDGs 帶來實質助益。
10	Rauch, F., & Steiner, R.	2013	期刊論文	KOM-BiNE 模式：教師於 ESD 之核心能力	研究報告、能力模型建構	提出「教學/交流、反思/展望、網絡」三大維度，描繪教師於 ESD 需發展之知識、系統思維、情感與價值觀等面向。	教師若具備跨領域協作與深度反思素養，並在組織層面發揮影響，即可有效推動 ESD 課程改革與校園行動。
11	Rieckmann, M., & Barth, M.	2022	期刊論文	以能力為基礎的 ESD 教學：研究回顧與未來方向	系統性文獻回顧	探究教師於 ESD 所需多層面能力（教學知識、系統思維、情感、價值觀、行動力），並評估其在不同教育脈絡的應用。	整合多層面能力並結合制度改革方能深化 ESD 教學，建議持續拓展理論基礎與操作研究框架。
12	Schneider, J., Freed, A., & Glover, K.	2020	期刊論文	學校教育 ESD 之 TRPN（教學—研究—實踐）模式建構與應用	理論架構提出、案例分析	強調將教學、研究與實踐結合的教學設計（TRPN 模式），培養學生系統思維與反思實踐能力，並連結社會行動。	若在學校教育納入該模式可強化跨領域學習與社會參與，並深化 ESD 之系統性推動，使學術與實踐更緊密結合。
13	Sinakou, E., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P.	2017	期刊論文	ESD 研究與實踐中「永續發展」概念解析與影響	理論回顧、政策比較、師生調查	比較國際政策、學術論述與師生對 SD 概念的認知差異，強調環境、經濟、社會三支柱統合於 ESD 教學的重要性。	在課程設計與師資培育中明確納入 SD 三支柱並融入批判思維，可縮小政策與實務落差並深化 ESD 成效。
14	Timm, J., & Barth, M.	2021	期刊論文	ESD 於小學實踐之教師多元角色：教學專業型與制度變革型	實證訪談、現場觀察	分析德國小學教師在 ESD 推動中的角色分化：專注課堂互動與專注制度改革，並探討二者合作潛力與限制。	有效推動 ESD 需同時仰賴教學創新與校務制度改革，並建議增進教師批判力與多元教學策略以深化實踐。
15	UNESCO	2017	UNESCO 出版	《永續發展目標教育：學習目標》	官方指導文件	提供因應 17 項 SDGs 之跨學科及行動取向教學策略，並示例知識、技能、態度與價值觀面向之學習目標。	培養學習者之全球視野與在地行動力，並強化其應對永續議題的批判思維與協作能力，以助 SDGs 達成。
16	UNESCO	2020	UNESCO 出版	《永續發展教育：行動藍圖》：ESD 未來發展藍圖	官方報告	規劃 ESD 後續行動策略，包括政策設計、師資發展、跨領域協作與評估機制，並連結 SDGs 實踐面向。	呼籲各國建立協同治理體系，深化校園與社會 ESD 實踐，並與全球永續議程協同推進，達成多方參與與制度化改革。

資料來源：研究者自行整理

二、永續發展教育的意涵

ESD（Education for Sustainable Development）的定義與內涵。ESD 的核心在於以教育引導人們理解並主動參與永續發展議題，培養其面對社會、環境與經濟的未來世界挑戰，並鼓勵其探索更具永續性的生活模式（UNESCO, 2009）。

ESD (Education for Sustainable Development) 可謂是一種教育理念，致力於幫助學習者內化永續發展的核心價值，並培養其積極行動與解決問題的能力 (UNESCO, 2017)。同時，UNESCO (2020) 也明確指出，ESD 的遠景在於塑造學習者成為推動永續變革的重要力量，進而協助各國落實聯合國永續發展目標 (SDGs)。Sinakou等人 (2017) 則強調ESD應全面涵蓋社會、環境與經濟三大支柱，培育學生批判思考與實踐行動的能力，以有效回應當代及未來的各項永續議題。此外，Olsson等人 (2016) 亦指出ESD須採系統性方法，強調超越傳統單一環境保護或規範式的教育，以跨領域整合觀點，引導學生理解永續發展中的社會、環境與經濟各面向之相互影響，並同時涵蓋知識傳遞、情感培養、態度建構及行動實踐，以培育未來永續公民之素養與意識。整體而言，ESD可視為一種跨領域整合與實踐導向的教育途徑，其本質強調問題解決、社區參與，並結合數位科技以擴展教育影響力，致力於培養具有全球視野及本地行動能力的永續公民，以積極因應全球化及氣候變遷等挑戰。

Didham與Ofei-Manu (2012) 研究指出，ESD的理念融合體驗學習、批判性教學、合作探究及實踐社群等理論基礎，著重以學生為中心的教學方式，並視之為推動教育改革的重要策略。其核心內涵包含六個主要特徵：第一，強調跨領域整合，主張將永續議題融入各個學科課程，打破學科之間的藩籬，協助學生從多元視角理解議題複雜性，培養知識統整與整體思考的能力；第二，著重培育批判性思維，鼓勵學生深入分析問題、質疑現行制度及觀念，嘗試探索創新解決方案，以提升獨立判斷與深層次的思考力；第三，強調行動導向，以實踐取代純理論，促使學生透過實際行動，如社區服務或環境保護活動，達成知識與行動的結合，實現學以致用的教育目標；第四，推動全球視野與本地行動的結合，培養學生在關注全球永續發展挑戰的同時，也能對本地的需求提出務實的解決策略，真正落實「全球思考，本地行動」的理念；第五，培養學生價值觀與態度，增進其對人權平等、社會正義與環境保護等永續核心價值的認同，塑造具有責任感及倫理觀的永續公民；最後，重視系統性思考的養成，訓練學生能從整體架構出發，分析複雜議題中不同因素間的相互影響，進而有效制定決策與行動策略，因應未來動態變化的各項挑戰。

再者，Sinakou等人 (2017) 與Laurie等人 (2016) 研究指出，ESD實施之後的教育成效包含以下特點：其一，能提升學生的批判思考與主動提問能力，讓學生在議題導向的學習中，能貼近問題本質並積極探索可能的解答；其二，促進課堂知識與生活實境的緊密結合，使學生將所學應用於現實情境，提升解決實際問題的能力；其三，能增強學生面對未來不確定性的信心與應變能力，培養其在充滿未知的情境中更自信地決策與行動；其四，推動學校與社區建立有效協作關係，使學校成為地方推動永續實踐的重要中心；其五，激勵教師嘗試跨學科創新教學模式，透過多元教學方法的探索與實施，提升教學品質與成效。Olsson等人 (2016)

則近一步主張，ESD應特別關注以下內涵：一是強調培養學生的行動能力（action competence），透過批判性思考與實踐經驗，讓學生具備在日常生活中主動應對永續議題的能力，而非僅被動接受相關知識；二是推動多元化教學與民主參與，教學歷程中納入多元視角、民主對話與跨學科探究，使學生能廣泛接觸不同的觀點，培養判斷與協調能力；三是強調認知與情感並重，除注重知識傳遞外，也關注學生對永續議題的情感連結與價值觀的建構，進而幫助他們在未來的生活與工作中，更有意識地做出符合永續理念的決定與行動。

綜整上述可知，ESD係指一種強調跨領域整合與行動實踐的創新教育模式，旨在培育學生具備批判思維、系統性分析及主動參與的能力，以積極因應當代環境、社會與經濟的複雜挑戰，成為兼具全球視野與本地行動力的永續變革推動者，ESD的核心內涵包含下列五項主要特性。

- （一）強調跨領域整合：將環境、經濟與社會三大面向融合於各學科課程之中，培養學生多元視角與整合性思維能力；
- （二）批判性思維養成，鼓勵學生質疑現有制度，培養分析與創新解決方案的能力；
- （三）行動與協作導向，提倡知識與實務的結合，鼓勵學生投入社區參與及環境保護行動；
- （四）全球視野結合本地行動，引導學生在關注全球永續議題之餘，能針對本地需求提出有效的對策；
- （五）價值觀與態度的內化，持續培養學生對人權、社會正義及環境倫理的重視，形成有責任感的永續公民。

三、國外永續發展教育政策與實踐架構之相關文獻

這些文獻大部分聚焦於ESD之國家政策思維、科學化管理架構及具體實踐策略，並深入探討教育體系工作者所應具備的核心素養，以及他們在政策擬定、本土化實施與課程規劃等層面的重要功能。另外，提供出多元促進ESD落實的實踐策略與具體模式，從政策、學校及個體等不同層次整合多重視角，全面探討如何有效推動兼具品質與實效的ESD。

- （一）從邊緣附加到改革核心：ESD在國家政策轉型中的躍升

過去許多國家僅將 ESD 視為課程之外的附加選項，缺乏充分資源及政策支援。然而，環境、社會與經濟議題的日益重要，逐漸催生 ESD 成為培養公民素養的關鍵，也因此從邊陲地位躍升為教育改革的焦點。

Ofei-Manu 與 Didham（2018）整合多國案例指出，愈來愈多政府已將 ESD 納入國家級發展議程，如東非諸國在「永續發展行動計畫」中明訂 ESD 地位，並積極獲取跨部門與利益相關者的支持；哥斯大黎加將碳中和（carbon neutrality）與氣候變遷、環境教育相互結合，正式加入國家方針並提供完善法源及經費保障。多國也整合教育部門、地方政府、非政府組織（Non-Governmental Organization, NGO）及企業等資源，搭建跨部門協調平台，以確保 ESD 理念在政策制定與現場實施間達成共識並共同推動。至於中國、伊朗等國家特別重視早期教育，讓學前兒童便接觸 ESD 觀念；中國與韓國亦在課綱中強調跨學科教學的普及化，期以師生可從學科學習中認識全球化議題；日本的「開放期」（period for integrated study）制度與馬來西亞、菲律賓等國的課程改革，皆嘗試將 ESD 融入數理、語文乃至地方在地特色，運用多元策略強化學生的批判與問題解決能力（Didham & Ofei-Manu, 2012）。Olsson 等人（2016）透過全國性量化研究，針對瑞典六年級至九年級學生進行問卷調查，以衡量 ESD 對環境、經濟與社會三面向認知、態度及行為的影響，學生的學習結果顯示出六年級至九年級較難以展現明顯成效，指出學校教育普遍缺乏行動導向的系統性指引、教學策略及勝任能力，容易導致 ESD 多流於形式而未能深度落實。

爰此，當教育領導者與執政者未能提供行動導向與批判思維相關能力的培養機會或機制，教育工作者的教學實踐往往僅停留在形式宣導。因此，應檢討相關認證制度並推動更完善的系統化培訓，兼顧經濟、環境與社會三大面向，方能在教學與學習實務中有效培植行動力與社會責任感。

在師資教學法、培訓與社群協力方面，馬來西亞率先制定完整的 ESD 教師培訓計畫與教學指引，確保教育者不只懂得永續核心理念，更能靈活運用於課程設計與日常教學；巴西則著力於氣候變遷、防災等在地議題，提供地方化培訓與教材資源，讓 ESD 深度融入社區生活（Ofei-Manu & Didham, 2018）。談及創新教學法與挑戰，許多國家強調「問題導向」「專題研究」「情境模擬」等以學生為中心的策略，教師因而更專注於協助與引導，培育學生自主學習與決策能力；儘管多數國家仍倚賴傳統紙筆測驗，亦有部分地區嘗試自我評估、同儕互評等多元方式，並將技能與價值觀一併納入評量（IBE-UNESCO, 2016）。然而，要建立能有效評量 ESD 進展的綜合架構依然不易。至於校內外社區的社群連結，印尼巴厘島「綠色學校」以校園作為資源共享與社會互動的中心，促使 ESD 不再侷限於教室環境，將校園參與擴及至鄰近社區，助於更深入地耕耘多元議題；亞太地區亦透過社區學習中心（Community Learning Centres, CLCs），鼓勵各界民眾參

與永續議題，培養更濃厚的公民意識與終身學習文化（Noguchi et al., 2015）。

整體而言，納入國家課程、推動跨學科教學或深化校園社群合作，皆展現教育體系積極回應永續議題的努力。然而，真正形成長效影響需仰賴政策層面明確引領與跨領域協作，不僅是教育部門，更涉及交通、環境、經濟等多層面攜手統合資源共同執行。唯有在政策設計、協調機制與課程改革多管齊下，並強化相關人的專業與有效溝通網絡，方能為 ESD 朝向更具責任感與健康的未來之路。

（二）運用「教學—研究—實踐」模式推動 ESD：理論與實務之整合成效

Schneider 等人（2020）探討德國大學的 ESD 課程時，強調在課程設計上同時兼顧經濟、社會、環境三大面向，並建議教育者持續終身學習，以促進教學、研究與實踐間的動態交流。其所提出的「教學-研究-實踐聯繫」(TRPN) 模式（圖 1），結合混合研究法、Kolb's Experiential Learning Cycle 與 PDCA (Plan-Do-Check-Act)，次等方式可透過觀察、閱讀、反思和聯合評價四階段，克服教學與實踐之間缺乏對話的侷限，確保永續教育得以穩定推進（Grosu et al., 2015）。

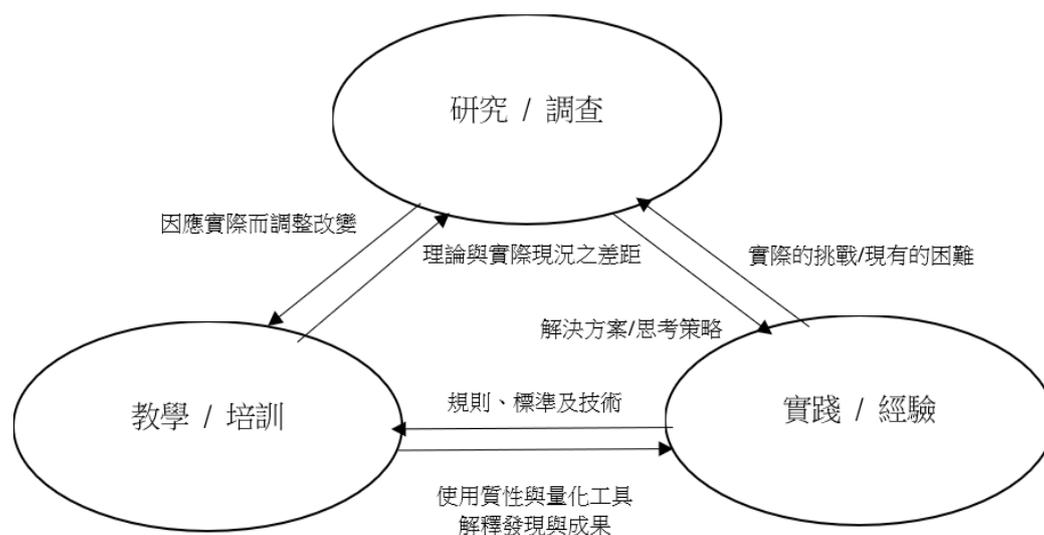


圖 2 TRPN 之組成與其應用方法上的相互關係

資料來源：整理自 Schneider 等人（2020）

此理論與實務基礎上，若能再結合系統思考，串聯研究、教學、實踐與政策，將更有助於整體 ESD 的推行，並兼顧社會、經濟、環境之平衡發展。課程如能納入研討會、實地考察、實驗室研究，以及企業與公部門協作，多元教學環節便

可讓學生在真實情境中培養系統思維與探究能力，也更能應對經濟變化所帶來的挑戰。至於教學與政策間的結合，Schneider 等人(2020)主張運用因果分析(causal analysis / root cause analysis)深入剖析政治意圖、策略與法規對社會的影響，協助學生追溯問題根源並提出具體建議。如此不僅可增強學生的批判思維與問題解決力，也使他們在理解法規與政策原則時，能累積剖析複雜議題的素養。具體而言，學校可透過跨學科、跨領域的核心能力訓練，引導學生將科學技術、數位技能及溝通協作等素養整合運用，例如應用於校園綠化(SDG 15)、垃圾分類(SDG 12)與健康促進(SDG 3)，或進一步拓展至支援偏遠地區教育(SDG 4)及強化水資源管理(SDG 6)，進而激盪更多積極而多元的漣漪效應。

Schneider 等人(2020)亦提出建議，在中小學階段推行 ESD 實踐課程(如實驗、校園環保計畫或社區合作專案)，可透過反覆操作與應用情境強化學生自信，並使教師因應社會需求而善用前沿教學資源，以發揮 ESD 效益。前提需滿足四項要素：(1) 具備明確的理論與政策指引；(2) 提供充足的教學資源；(3) 採用適切的教學策略；(4) 確保教師完成專業培訓並取得資格。然而，Annan-Diab 與 Molinari (2017) 基於學校案例分析指出，跨學科教學固然助於學生更全面地理解永續議題，可培養整合多元領域知識的能力，但實施過程仍可能面臨資源短缺、學科藩籬難以突破及教師培訓不足等挑戰。因此，政府在未來制訂 ESD 政策時，應同時考量學校教育之跨學科需求，提供完整配套措施與資源支援，並推動教師間跨學科協作機制的完善，以促動師生察覺現實與理論間之差距，帶動更具行動力的實務實踐。

(三) 教育工作者素養之必要性：促進 ESD 之關鍵接合

在培養教育工作者的 ESD 素養是促進 ESD 的重要環節。Rieckmann 與 Barth (2022) 整合多項理論後主張，教師需在知識、能力、態度上同步精進並具備跨領域思維，應從「教學/交流、反思/展望、網絡」三大面向出發，綜合「知識、系統思維、情感、價值觀、行動」五大領域，形塑出其於 ESD 所擔任的多重角色。Rauch 與 Steiner (2013) 提出的 KOM-BiNE 模式則聚焦「團隊協作」，透過六大能力領域(瞭解與行動、重視與感受、交流與反思、願景、規劃與組織、網絡)與三大行動領域(指導、設計、實施)，深化教育者與社會及校園環境的動態互動。而 Bertschy 等人(2013)根據教師專業能力模型，整合「專業知識、動機、信念與價值觀、自律」四大面向與「教學知識、教學內容知識、組織知識、指導知識、永續發展教學方法」五個領域，釐清小學教師在指導 ESD 中可發揮的專業作用。綜觀這些理論，教師若具備跨領域合作與深度反思的素養，將可更靈活因應來自 ESD 過程的不同挑戰。

Timm 與 Barth（2021）以實證研究區分高度實踐 ESD 的教育者為「教學專業型」與「制度變革型」兩種：前者強調課堂互動與實作教學，後者則聚焦教育機構層級的制度改革。這種區分顯現出不同教育者在推動 ESD 時，其呈現的多方功能與角色關係。倘若教師缺乏 ESD 的認知、行動意識與落實能力，便難以帶領學生面對環境、經濟與社會結構的瞬息轉變（Timm & Barth, 2021）。以此，若教師在態度、價值觀及行動模式上能與永 ESD 理念相契合，並勇於嘗試多元的教學策略與資源，方能於課程設計及教學實踐中形塑應有的影響力，推動 ESD 走向更深層轉化。

Sinakou 等人（2017）也提到，現行社會及經濟體制無法真正有效減緩社會不平等與生態退化的現象，容易使 ESD 流於口號（Washington, 2015），強調教育者需要掌握 ESD 三大面向（社會、經濟、環境）的衝擊及其影響並加以批判與協作，並且跳脫傳統規範式的環境教育，採用行動導向並結合團體反思，方能引導學習者深度探討貧富差距與制度不公。故而，若政策層面缺乏基本的資源和合作，教育工作者便難以取得足以支撐教學的案例與專業協助，使 ESD 實踐受阻。由此可見，教育機關單位若要縮短政策與實務的落差，並培養具批判力與社會責任感的師生，政策必須提供充分教學資源、鼓勵多元課程發展並推動跨部門協同，以深化 ESD 對其他永續議題的影響。

總結上述，國外教育工作者有效落實 ESD 素養或推動相關政策的具體作法，主要體現在以下三個層次：首先，在國家政策層面，國外通常透過制定明確且整合性的 ESD 政策架構，提供資金、人力資源與制度誘因，支持跨部門協作，並鼓勵多方利害關係人參與，以確保永續理念能全面融入課程規劃與實務教學；其次，在學校政策方面，透過系統性的專業培訓課程與跨學科協作機制，增進教師對環境、經濟與社會三大永續議題的理解及教學能力，進而發展出批判性思考、問題導向學習（Problem-Based Learning, PBL）與情境教學等多元策略，促進教師的 ESD 素養與課程設計能力；最後，在實務應用層面，學校實踐普遍推動行動導向的真實情境專案，例如校園綠化、社區調查、模擬情境及社會參與等，透過此種方式讓學生將課堂所學實踐於真實脈絡中，增進學生對永續議題的理解及解決能力。

四、國內教育單位推動 ESD 之概況及其問題

國際社會積極推動 ESD 以落實聯合國 SDGs，但許多國家仍面臨資源不足、政府支持有限及 ESD 理念理解偏頗等挑戰（張慶勳，2024）。反觀國內，儘管政府已推動 ESD 相關政策措施（如臺灣永續發展目標、新世代環境教育發展政策、教育部綠色學校夥伴網路等），而政策與學校實務之間的落差及銜接問題，仍值得深入檢視與反思，以提出更有效之推動策略。

（一）國內 ESD 推動現況

根據王順美（2016）之研究顯示，國內推動 ESD 主要透過教育部、環境部及行政院永續發展委員會等單位共同進行，然而整體過程中卻面臨資源不足、政策整合不易、以及缺乏領導機構有效協調等挑戰。教育部作為行政院永續發展委員會教育宣導組之召集單位，雖於 2013 年組織改組後成立「環境保護小組」，著力於永續校園推動計畫、防災教育及氣候變遷調適等範疇，並取得部分成效；但其整體教育政策仍偏重環境教育，對社會正義、文化多樣性與經濟永續等面向的關注相對薄弱。教育部亦未將 ESD 全面納入教育政策框架，未能有效串聯健康促進教育、人權教育、友善校園等相關計畫，導致其整體效益受限。

相較之下，環境部以《環境教育法》為推動主軸，制定國家環境教育綱領，並要求地方政府據其特性訂定行動方案。該法亦透過認證制度規範環境教育機構與師資，要求公務人員與學生每年至少接受四小時環境教育課程，為普及 ESD 概念奠定基礎。然而，環境部的核心工作多集中於環境面向，對經濟、社會及文化多元性等永續議題著墨不足，顯示其推動 ESD 時難以兼顧三重底線（社會、環境、經濟）之全面整合。至於行政院永續發展委員會，雖設置涵蓋三大面向、九個分組的跨部會協調架構，但各分組僅執行特定任務，缺乏彼此之間的深度對話與整合，無法充分發揮聯合國 ESD 倡議所強調的跨部門整合精神。

（二）國內 ESD 可能面臨的困境與問題

國內中小學推動 ESD 在制度與教學層面面臨若干挑戰。首先，王等元（2023）指出，十二年國教課綱雖已有納入部分 SDGs 相關主題，但主要著重於環境倫理、永續發展與災害防救等特定面向，未能完整呈現聯合國 SDGs 強調之經濟、社會與環境三大領域間的均衡性，以及世代正義和社會正義等核心價值。此外，課程規劃原則雖強調議題融入應避免零散化，但實務上各領域與議題間缺乏明確的銜接架構，使課程內容難以有效整合，呈現破碎化的狀態。再者，教學資源與參考素材不足亦限制了議題融入的深度，因此亟需建立明確且通用的核心素養架構，整合學科領域與永續議題，以提升整體教學成效。

觀國內學校課程而論，Chou 與 Wang（2023）針對十二年國教課綱中有關永續發展目標之內容進行探討，發現其佔比例不高且縱橫向的知識架構欠缺完整，或受限於學科特性與課程的固定結構，足以顯現其隱含新自由主義思維，將永續教育課題簡化為市場選擇與生活方式，忽略權力、政治與公民責任之複雜性。John 等人（2013）也提到，國內教師往往因課程數量過多與時間限制，導致環境與永續相關教育難以穩定推行。Berglund 等人（2020）則藉由國際文獻檢索指出，針對國內中小學生的 ESD 研究相對缺乏，國際可資參考的文獻多聚焦在大學生或

教師的相關角色定位與期望。Laurie 等人（2016）以訪談方式研究國際教育從業人員，發現國內學生普遍認為 ESD 方法能提升學習內容的連結性並增強對永續發展價值觀的認同，但教學現場仍需更多連貫性的推動策略與支持。

總言之，國內推動 ESD 時，主要面臨單位與資源整合不充分、政策協調較為困難及教師專業能力不足等挑戰。目前多數政策與學校教學偏重環境議題，對經濟永續、社會正義及文化多樣性關注仍顯不足，未能全面落實聯合國 SDGs 之原則。此外，十二年國教課綱雖已納入永續議題，但領域課程銜接性不足，教師亦受限於跨學科能力與教學資源缺乏，造成教學實踐困難。然國內 ESD 多集中於高等教育，對中小學教育實務連結不足。正如 Parker（2010）及 Howlett 等人（2016）所指出，ESD 本質上需透過跨學科與跨領域的整合，才能有效培養師生的批判思考與反省能力。因此，深化政策協作、強化跨領域課程設計，並持續提升教師的 ESD 專業素養，方能使 ESD 更有效地落實於教育現場。

五、政府及教育單位推動 ESD 之建議

社會、經濟、環境三大面向的緊密推展，對個體形成 ESD 價值觀至關重要；同時亦需國家、地方與校園政策系統三者之銜接整合，方能整體強化教育工作者推動 ESD 時的能動性（agency），如圖三所示。透過此多層面協同運作，除可培養兼具批判思維與社會責任感的教育者公民，更能進一步推動 ESD 政策向更深層次落實與提升。

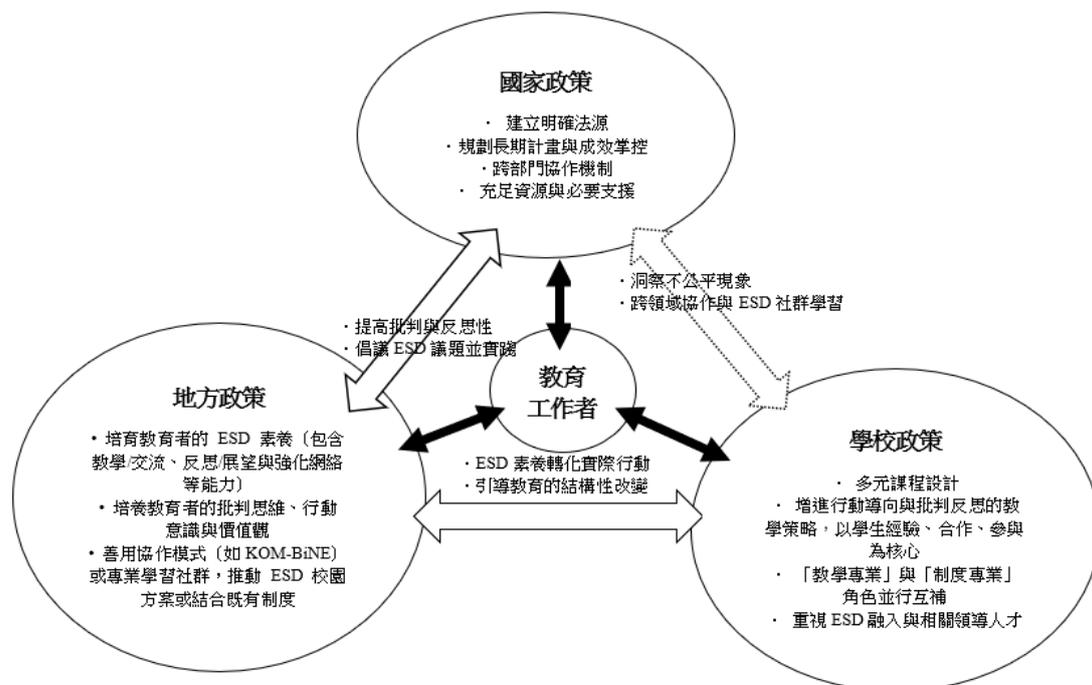


圖3 永續發展教育推進：國家、地方、學校與教育工作者的互動架構

資料來源：研究者自行繪製

（一）鉅觀層面：教育政策與國家整體規劃

在宏觀政策層次上，政府應首先建立明確的教育政策架構與優先順序（UNESCO, 2016），以確保 ESD 的推行能與國家發展需求密切結合。具體而言，根據先前文獻與案例分析（Kioupi & Voulvoulis, 2019；Mokski et al., 2023），建議以下作法：

1. 成立強而有力的跨部會領導實體

由政府主要部會來進行主導，鏈結教育部與環境部等相關部門，共同制定跨部會行動計畫，整合環境、經濟、社會及文化等面向。並強化各部會對 ESD 的概念與實踐能力，避免單一部會主導可能造成的議題侷限（UNESCO, 2016）。

2. 推動跨部門政策協調與聯繫

建立定期的政策協商機制，明確界定各部門在 ESD 推動中的角色與責任（Kioupi & Voulvoulis, 2019）。鼓勵與國際組織或其他國家合作，獲取技術支援及資金援助，並透過數據監測與成果分享來提高對政策問責制的廣度。

3. 深化監測與評估機制

設立清晰的短期與長期目標，並採用系統性思維的評估指標，涵蓋社會、經濟、環境及文化等維度（UNESCO, 2016）。收集全國與區域性數據，藉由量化和質化工具綜合分析政策成效，適時調整推動策略。

（二）中觀層面：地方教育局與社區資源整合

在中觀層級，地方教育局、縣市政府以及社區機構扮演承先啟後的角色，負責將國家政策與地方需求銜接並轉化為具體行動。參考相關研究（Mokski et al., 2023；Kioupi & Voulvoulis, 2019），建議以下方向：

1. 強化地方教育局的協調能力

透過地方端的教育工作坊與諮詢平台，協助學校整合在地資源，如 NGO、企業或環保組織，形成跨部門網絡。定期召開會議以檢視學校在推動 ESD 時遭遇的困難，並提供行政與資金協助。

2. 營造參與式與社區化的學習環境

鼓勵地方有關單位與學校合作開發「校本課程」，結合在地文化、產業特色與社區需求，達成跨學科教學的目標（Chou & Wang, 2023）。推廣社區參與活動，如社區節能減碳、環境清潔與文化傳承等計畫，讓學生透過實際行動學習（Kioupi & Voulvoulis, 2019）。

3. 建立跨學科教學支持系統

建議教育行政機關可提供教師專業學習社群（Professional Learning Networks, PLNs）之正式/非正式平台，讓教師藉由經驗分享和資源交換，加深對 ESD 的跨領域認識（Mokski et al., 2023）。協助學校爭取經費，用於教學設備升級或購買多元教材，引導各校建構系統思維與跨學科課程模式（Howlett et al., 2016）。地方單位能發揮橋樑功效，既呼應國家政策目標，又兼顧在地現實條件及社會脈絡，為學校與社區創造互惠的合作環境。

（三）微觀層面：學校領導與教師專業實踐

在教學現場的微觀層級，考驗著校長與教師的領導與專業素養。基於 Hoffmann（2021）及其他研究建議，歸納出以下幾項可行作法：

1. 加強校長的整合領導與策略能力

建議教育行政機關定期為校長開辦專業發展課程，聚焦於有關 ESD 的核心理念與實務策略，並強調「學校願景」與「課程教學」的資源整合（Kioupi & Voulvoulis, 2019）。校長應建立跨學科協作機制，鼓勵教師形成專業學習社群，推動學校轉型為學習型與專業型組織（Hoffmann, 2021）。此外，學校或機構單位可採用「整全式校園取向」（whole-school approach）模式如圖 4，同步落實永續治理、課程與教學、學習動能、永續校園及夥伴協作等多方面經營，將有助於建構全面的 ESD 實踐文化（孫志麟，2024；Gericke et al., 2022），成功關鍵在於以下原則：師生與學校整體與在地社會協作、學校整合內部制度與外部知識分享，並且將領導模式從「自上而下」轉向「以學生為中心」，便能營造全校師生共同推動 ESD 的正向氛圍。

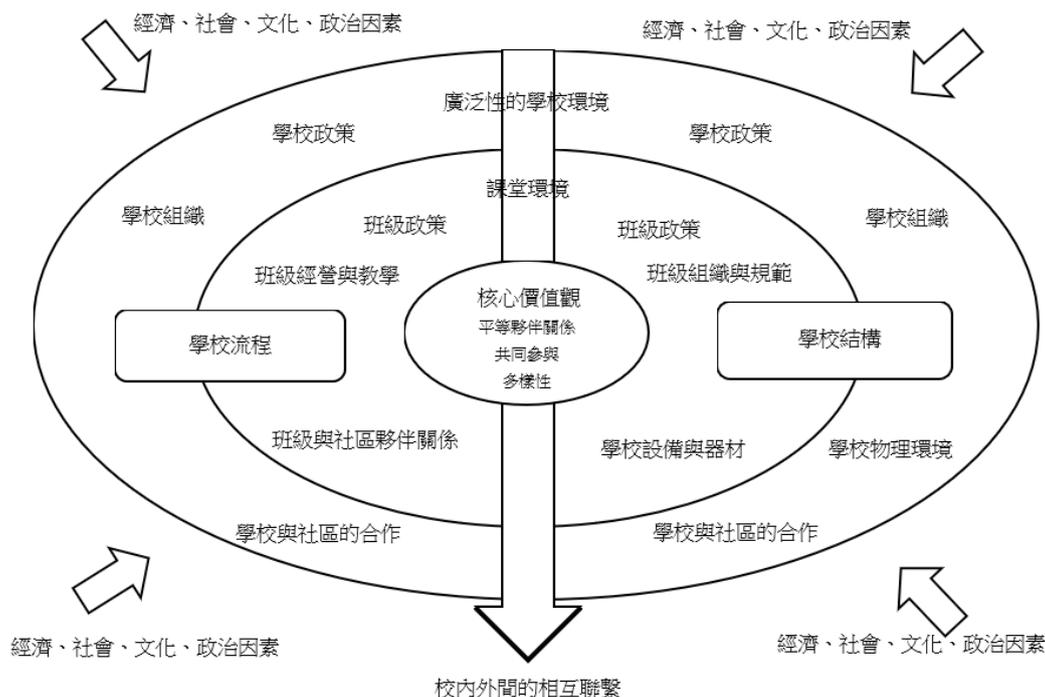


圖 4 整全式校園取向經營模式
資料來源：整理自 Gericke, H. (2022)

2. 強化教師的跨學科教學與教學創新

透過專業發展社群或培訓計畫，協助教師熟悉系統思維、專案導向學習、批判性教育等多元教學法 (Mokski et al., 2023)。提供「教師資源包」與範例課程設計，讓教師能將 SDGs 與在地議題有效融入教學，並引導學生採取行動導向學習 (Hoffmann, 2021)。

3. 落實行動導向的課程設計

建議採用「評估-設定目標-行動規劃」三步驟，逐步引導學生進行批判思考、制訂解決方案並付諸行動 (Hoffmann, 2021)。運用研究方案與實踐學習 (例如校園綠化、社區調查或資源回收專案)，使學生在具體情境中體驗並深切理解永續發展概念 (John et al., 2013)。

4. 持續監測成效與反思

在校務行政與教學層面，都應定期檢視行動成效與學生學習成果，透過動態調整維持課程適切性 (UNESCO, 2016)。鼓勵教師與學生共同參與評估過程，使校園成為永續改進的學習場域 (Hoffmann, 2021)。

六、結語

綜觀而言，推動 ESD 需在宏觀（國家教育政策）、中觀（地方政策）與微觀（學校校務及教師實踐）三個層面展開系統性整合與協調。首先，國家層面應透過明確的政策方向、推動策略與成效監測機制，為 ESD 的實踐奠定穩固基礎；其次，地方層級則需扮演好橋樑角色，積極建構社區參與及跨部門協作網絡，提供學校足夠的資源與支持環境，協助地方特色與永續目標進行深度結合；最後，學校層面的校長與教師作為關鍵推動者，應積極提升永續教育的專業素養，將系統性思維融入學校願景與課程規劃中，設計行動導向且跨學科之課程，以培養學生之批判思考及整合能力，建構完整且深入的永續視野與能力。

然而，本研究仍存在一些限制，包含所使用的文獻檢索範圍僅限於 SCOPUS 資料庫，可能對文獻之全面性產生影響；另本研究採用之系統性敘述文獻回顧方法偏重質性描述，分析結果亦可能受到研究者主觀判斷之影響，解讀上需謹慎看待。儘管如此，透過不同層面有系統的協作與整合，ESD 的理念才能在政策與實踐中充分落實，如同交響樂團般相互協調，共譜永續發展的和諧樂章。當教育體系各層級皆能緊密連結、協同推動時，ESD 將成為促進社會轉型的重要動力，實踐聯合國 2030 永續發展目標，彰顯其在教育革新與社會進步中不可或缺的核心價值。

參考文獻

- 王順美（2016）。臺灣永續發展教育現況探討及行動策略之芻議。《環境教育研究》，12(1)，111-139。
- 王等元（2023）。中小學新興議題教育的反思：永續發展全球在地化觀點。《臺灣教育評論月刊》，12(5)，138-144。
- 孫志麟（2024）。當學校遇上SDGs：怎麼看？怎麼做？《教育科學期刊》，23(1)，1-24。
- 張慶勳（2024）。學校推動永續發展教育的思維與策略。《臺灣教育評論月刊》，13(4)，1-27。
- 游美惠（2000）。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。《調查研究》，8(8)，5-42。
- Berglund, T., Gericke, N., Boeve-de Pauw, J., et al. (2020). A cross-cultural

comparative study of sustainability consciousness between students in Taiwan and Sweden. *Environment, Development and Sustainability*, 22(6), 6287–6313. <https://doi.org/10.1007/s10668-019-00478-2>

■ Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann, M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*, 5(12), 5067–5080. <https://doi.org/10.3390/su5125067>

■ Chou, P. I., & Wang, Y. T. (2023). The representation of sustainable development goals in a national curriculum: A content analysis of Taiwan's 12-Year Basic Education Curriculum Guidelines. *Environmental Education Research*, 30(4), 591–608. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2273790>

■ Didham, R. J., & Ofei-Manu, P. (2012). *Education for sustainable development country status reports: An evaluation of national implementation during the UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) in East and Southeast Asia*. Retrieved from <http://pub.iges.or.jp/modules/envirolib/view.php?docid=4140>

■ Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

■ Ferrer-Estévez, M., & Chalmeta, R. (2021). Integrating Sustainable Development Goals in educational institutions. *The International Journal of Management Education*, 19(2), Article 100494. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.10049>

■ Gericke, H. (2022). Implementation of education for sustainable development through a whole school approach. In Güliz Karaarslan-Semiz (Ed.), *Education for sustainable development in primary and secondary schools: Pedagogical and practical approaches for teachers* (pp. 153–166). Springer.

■ Grosu, C., Almășan, A. C., & Circa, C. (2015). Difficulties in the accounting research–practice–teaching relationship: Evidence from Romania. *Accounting, Management & Information Systems*, 14(2), 275–302.

■ Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335–369. <https://doi.org/10.3102/0034654319830380>

- Hoffmann, T. (2021). How to teach global challenges? A solution-focused approach. *Southern African Journal of Environmental Education*, 31(1), 143-157.
- Howlett, C., Ferreira, J.-A. L., & Blomfield, J. M. (2016). Teaching sustainable development in higher education: Building critical reflective thinkers through an interdisciplinary approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(3), 1-22. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2014-0102>
- John, L. C. K., Mei, W. S., & Guang, Y. (2013). EE policies in three Chinese communities: Challenges and prospects for future development. In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. E. J. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 178–188). Routledge.
- Kioupi, V., & Voulvoulis, N. (2019). Education for sustainable development: A systemic framework for connecting the SDGs to educational outcomes. *Sustainability*, 11(21), 6104. <https://doi.org/10.3390/su11216104>
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., McKeown, R., & Hopkins, C. (2016). Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 226–242
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G.; PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), Article e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mokski, E., Filho, W. L., Sehnem, S., & de Andrade Guerra, J. (2023). Education for sustainable development in higher education institutions: An approach for effective interdisciplinarity. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(1), 96-117. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2021-0306>
- Noguchi, F., Guevara, J. R., & Yorozu, R. (2015). *Communities in Action: Lifelong Learning for Sustainable Development*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002341/234185e.pdf>
- Ofei-Manu, P., & Didham, R. (2018). Advancing ESD policy to achieve quality education for sustainable development. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.),

Issues and trends in education for sustainable development (pp. 84–107). Springer.

- Olsson, D., Gericke, N., & Chang Rundgren, S. N. (2016). The effect of implementation of education for sustainable development in Swedish compulsory schools—assessing pupils’ sustainability consciousness. *Environmental Education Research*, 22(2), 176–202.
- Parker, J. E. (2010). Competencies for sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 325–338. <https://doi.org/10.1108/14676371011077559>
- Rausch, F., & Steiner, R. (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. *CEPS Journal*, 3, 9–24.
- Rieckmann, M., & Barth, M. (2022). Educators’ competence frameworks in education for sustainable development. In P. Vare, M. Rieckmann, & N. Lausset (Eds.), *Competences in education for sustainable development* (pp. 19–26). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6_3
- Schneider, P., Reinstorf, F., & Vázquez, R. F. (2020). Theory-practice integration and sustainability. In W. Leal Filho et al. (Eds.), *Quality Education, Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95870-5>
- Sinakou, E., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2017). Exploring the concept of sustainable development within education for sustainable development: Implications for ESD research and practice. *Environmental Education Research*, 23(9), 1202–1215.
- Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development*. UNESCO.
- Timm, J.-M., & Barth, M. (2021). Making education for sustainable development happen in elementary schools: The role of teachers. *Environmental Education Research*, 27(1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1813256>
- UNESCO. (2009). Bonn Declaration: *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*. Retrieved from https://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclaration080409.pdf

- UNESCO. (2013). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Global Monitoring of Target 4.7: Themes in National Curriculum Frameworks (Current and Critical Issues in the Curriculum, Learning and Assessment No. 6)*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development; Learn for our planet: act for sustainability*. UNESCO.
- Washington, H. (2015). *Demystifying sustainability: Towards real solutions*. Routledge.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

2022 年 2 月 17 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 第六版格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 第六版格式撰寫。

肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費。中文稿件 2,500 字以下每篇 1,500 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,500 元，1,500 字以上每篇 2,000 元。
 - (二)「專論文章」每篇投稿須繳交 3,500 元。稿件處理費 1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）及實質審查費 2,000 元。
- 三、退費說明：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。
 - (二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。
- 四、匯款方式：
 - (一)投稿人請於投稿同時，將費用（手續費自付）匯款至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政

代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 方志華」。

（二）匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

（三）請於投稿時一併檢附匯款單據或匯款資訊之影像（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣）檔，以電子郵件方式寄送本會信箱 E-mail：ateroffice@gmail.com。本會將於確認無需退費時開立以匯款人為抬頭之收據，如需以投稿人服務單位為抬頭及列明統一編號時需一併註明。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）。
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，Email 至 ateroffice@gmail.com 或寄送地址：811213 高雄市楠梓區海專路 142 號 海天樓三樓 306 室 [臺灣教育評論學會]收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請 Email 至 ateroffice@gmail.com 【臺灣教育評論學會】。



臺灣教育評論月刊第十四卷第五期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、 本期主題

高教推動自主學習之問題與因應

二、 截稿及發行日期

本刊第十四卷第五期將於 2025 年 5 月 1 日發行，截稿日為 2025 年 3 月 25 日。

三、 本期評論主題及撰稿重點說明

近年來，大學紛紛配合高等教育深耕計畫，推動了許多鼓勵大學生和師培生自主學習的新措施。許多大學除了制訂發佈學生自主學習辦法之外，甚至將每學期 18 周課程縮減為 16 周，讓學生在剩餘 2 周內進行自主學習。這一改革對於大學教師課程安排及學生學習產生何種衝擊，其所產生的效益是否如預期等，值得探討。

本期期刊旨在深入探討這些變革對於大學教師的課程安排以及學生學習成效所帶來的影響。我們誠邀各位學者提交與此主題相關的論文，並期待您的研究能為這一重要議題帶來新穎的視角和深入的分析。本期將關注但不限於下列主題：

1. 自主學習辦法的制定與實施效果

- 自主學習辦法的制定過程及其核心要素
- 自主學習辦法在不同學科領域的適用性與挑戰
- 自主學習辦法對學生學習習慣與自主學習能力的培養效果

2. 教學週數縮減對課程設計與學習成效的影響

- 如何在 16 周內有效達成 18 周的教學目標？
- 課程內容壓縮對學生學習效果的影響分析
- 自主學習週對學生學業表現的短期與長期影響

3. 自主學習週的設計與教師角色的轉變

- 自主學習週的設計原則與最佳實踐案例
- 教師如何支持學生在自主學習週中的學習過程？
- 自主學習週對教師教學策略和角色的挑戰與機會

4. 學生對自主學習的適應與反饋

- 不同學習風格學生對自主學習的適應情況

- 學生對自主學習的期望與實際體驗的分析
- 自主學習辦法與自主學習週的相互關係

5. 自主學習的政策與實踐之比較與國際視野

- 自主學習政策在不同大學的實施差異與挑戰
- 自主學習的跨國比較與文化差異
- 全球視野下的自主學習對高等教育的影響分析

臺灣教育評論月刊第十四卷第六期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「學生輔導管教的挑戰與因應」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第十四卷第六期將於 2025 年 6 月 1 日發行，截稿日為 2025 年 4 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近年來隨著網路科技便利、少子女化、家長教養觀念改變等趨勢，許多教師感嘆社會地位大不如前，學生行為問題層出不窮，教學現場第一線教師深感傳統的輔導管教方式已不適用，甚至稍一不慎處理就可能遭到家長提告不當管教、霸凌學生、不適任教師。教師法 32 條明定「教師應負輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格之義務。」2024 年教育部修訂「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，讓教師面對學生的輔導管教更加備感艱辛。是以，如何重建親師生溝通互動關係？如何有效處理親師生衝突？如何提升教師情緒管理策略？如何塑造良好的班級學習氛圍？如何運用有效的正向輔導管教進行班級經營？如何完善建立及運作三級輔導管教體制？如何建構輔導管教支援系統並整合各項資源？顯見學生輔導管教已成為當前教育改革的重要議題。本期的評論主題，希望針對學生輔導管教的實況和困境進行檢討及問題分析，然後提出未來可供改進的方向和具體策略。

臺灣教育評論月刊第十四卷各期主題

第十四卷第一期：少子化的高教轉型發展

出版日期：2025 年 01 月 01 日

第十四卷第二期：準公幼政策推動的問題
與檢討

出版日期：2025 年 02 月 01 日

第十四卷第三期：國中小校訂跨域課程之
虛與實

出版日期：2025 年 03 月 01 日

第十四卷第四期：學校新進教師處境與輔導

出版日期：2025 年 04 月 01 日

第十四卷第五期：高教推動自主學習之問題與
因應

出版日期：2025 年 05 月 01 日

第十四卷第六期：學生輔導管教的挑戰與因應

出版日期：2025 年 06 月 01 日

第十四卷第七期：私立高級中等以上學校退場
對技職教育的影響

出版日期：2025 年 07 月 01 日

第十四卷第八期：新課綱下學生補習風氣盛行
問題

出版日期：2025 年 08 月 01 日

第十四卷第九期：學校行政主管難覓之問題與
因應

出版日期：2025 年 09 月 01 日

第十四卷第十期：議題融入教學政策與實施之
問題

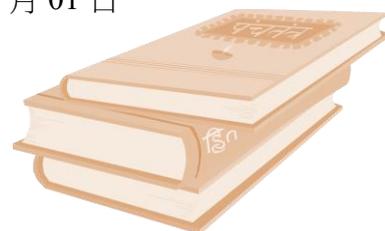
出版日期：2025 年 10 月 01 日

第十四卷第十一期：教育面對生成式 AI 的挑
戰因應

出版日期：2025 年 11 月 01 日

第十四卷第十二期：學校補助型與競爭型計畫
的效益

出版日期：2025 年 12 月 01 日



文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名)²

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） / （ ） /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣（市） 鄉（鎮市區） 村（里） 鄰
路（街） 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(02)2311-6264 (請註明臺灣教育評論學會收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系[臺灣教育評論學會]收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國	年	月	日
投稿期別	民 國	年	月	第 期
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 交流與回應 <input type="checkbox"/> 學術動態報導 <input type="checkbox"/> 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部排定刊登期別。			
字數	（各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字）			
題目				
作 者 資 料				
第一作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL :		
	FAX :			
	E-mail :			
	Address :			
	□□□	縣（市）	鄉（鎮市區）	村（里） 鄰
		路（街）	段 巷	弄 號 樓
第二作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL :		
	FAX :			
	E-mail :			
	Address :			
	□□□	縣（市）	鄉（鎮市區）	村（里） 鄰
		路（街）	段 巷	弄 號 樓

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、 章節層次

一、

（一）括號為全形新明細體

1.

（1）括號為全形新明細體

貳、 標點符號

請用新式標點符號。「」用於平常引號；『』用於引號中的引號；《》用於書名；〈〉用於篇名或論名。惟正文中，古籍書名與篇名連用時，可省略篇名符號，如《淮南子·天文篇》。

參、 凡人名、專有名詞之外來語，請以括弧（）加註原文。凡引註的年代一律標以公元。

肆、 圖表呈現方式

以全文為單位編號，編號以阿拉伯數字撰寫，之後空一格加上圖表標題。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。圖表一律用黑白圖檔，不可用彩色圖檔。

伍、 參考文獻標註格式

依 APA 手冊--American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed)*. Washington, DC: Author--所訂格式。

一、 文中簡註格式

本節「引用」一詞係指參考（reference），作者、年代之後「不必」加註頁碼（參見下文說明）。倘係直接引用（quotation），則直接引用部分需加引號（40字以內時），或全段縮入兩格（40字以上時），並在作者、年代之後加註頁碼，如：（艾偉，2005，頁3），或（Watson, 1918, p.44）。

（一）引用論文時

- 1.根據艾偉（1995）的研究.....
- 2.根據以往中國學者（艾偉，1995）的研究.....
- 3.根據 Watson（1913）的研究.....200

（二）引用專書時

- 1.艾偉（1995）曾指出.....
- 2.有的學者（艾偉，1995）認為.....
- 3.Watson（1925）曾指出.....

4.有的學者（Watson, 1925）認為……

（三）如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用 a、b、c 等符號標明，例如：（艾偉，1995a），或（Watson, 1918a）。文末參考文獻寫法亦同。

（四）如引用同一作者在不同年度的作品時

1.學者黃政傑（1987、1989、1991）認為……

2.學者 Apple（1979, 1986, 1996）曾指出……

（五）一位以上五位（含）以下作者時，第一次引用請列出所有作者，之後僅列出第一作者，六位（含）作者以上，僅需列出第一作者：

1.有的學者（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）認為……（譚光鼎等，2001）……

2.（Bowe, Ball, & Gold, 1992）……（Bowe et al., 1992）……

二、文末列註格式

（一）如中英文資料都有，中文在前，英文（或其他外文）在後。

（二）中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

（三）請在中文書名、中文期刊論文名稱及卷數採用黑體。請參閱(八)實例 1.(1)、2.(1)和 3.(1)。

（四）外文書名與論文名稱，其全名之第一字母須大寫外，其餘皆小寫。請參閱(八)實例 1.(2)和 2.(2)。

（五）請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例 1.(2)，和 2.(2)。

（六）外文期刊須寫全名，重要字母均須大寫，並請將期刊名稱及卷數排印成斜體字。請參閱(八)實例 3.(2)和 3.(3)。

（七）關於編輯、翻譯的書籍，及學位論文、網路資料之列註體例，請參考(八)實例 4、5、6、7、8。

（八）實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薊雨（1960）。**心理學新論**。臺北：大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

2.書籍的作者為二人(含)以上時

楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園（1978）。**社會及行為科學研究法**。臺北：東華。

Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York, NY: Harper & Row.

3.期刊論文

蘇建文（1978）。親子間態度一致性與青少年生活適應。**師大教育心理學報**，11，25-35。

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 5(20), 158-177.

Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher-competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(1), 14-18.

4.編輯的書籍

林清江主編（1981）。**比較教育**。臺北：五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York, NY: Praeger.

5.編輯書籍中之一章/篇

黃政傑、張嘉育（2005）。社會價值重建課程理念與改革途徑。載於中華民國課程與教學學會主編，**社會價值重建的課程與教學**（頁 1-19）。高雄市：復文。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219). Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

黃光雄編譯（1989）。**教育評鑑的模式**（D. L. Stufflebeam 和 A. J. Shinkfield 原著，1985 年出版）。臺北：師大書苑。

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1981)

7.學位論文

（1）中文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

歐用生（1990）。**我國國民小學社會科「潛在課程」分析**（國立臺灣師範大學教育研究所博士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 078NTNU2331019）

（2）中文學位論文格式（來自學校資料庫）

王玉麟（2008）。**邁向全球化頂尖大學政策規劃指標建構之研究**（臺北市立教育大學教育學系博士論文）。取自

<http://163.21.239.2.utorpa.tmu.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtcgswb.cgi?o=dtmtccdr>

（3）中文學位論文格式（未出版之個別學位論文）

歐用生（1990）。**我國國民小學社會科「潛在課程」分析**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北。

（4）英文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother*(Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 1434728)

（5）英文學位論文格式（來自學校資料庫）

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd>

（6）英文學位論文格式（DAI 論文摘要）

Applebaum, L. G. (2005). *Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation*. Dissertation Abstracts International: Section B. *Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

（7）英文學位論文格式（美國國內，未出版之個別學位論文）

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Norma-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

（8）英文學位論文格式（美國以外之地區，未出版之個別學位論文）

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

8.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

林清江（無日期）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自 <http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。



【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、建立教育政策與實務評論之對話平臺。

貳、臺評學會入會資格

- 一、個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準

- 一、入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

- 一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載（<http://www.ater.org.tw/>）

1. 郵寄：811213高雄市楠梓區海專路142號 海天樓三樓 306室
【臺灣教育評論學會】收

2. 傳真：(02) 2311-6264（請註明臺灣教育評論學會收）
3. 電郵：ateroffice@gmail.com（主旨請寫：「申請加入臺評學會」）。

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 方志華
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會聯繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(07)3617141轉 18910

會址：1811213高雄市楠梓區海專路142號 海天樓三樓 306室

國立高雄科技大學 師資培育中心【臺灣教育評論學會】

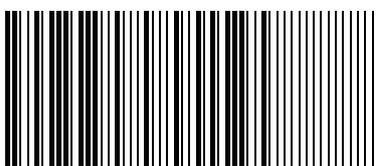




教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw