

## 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](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.

