

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。

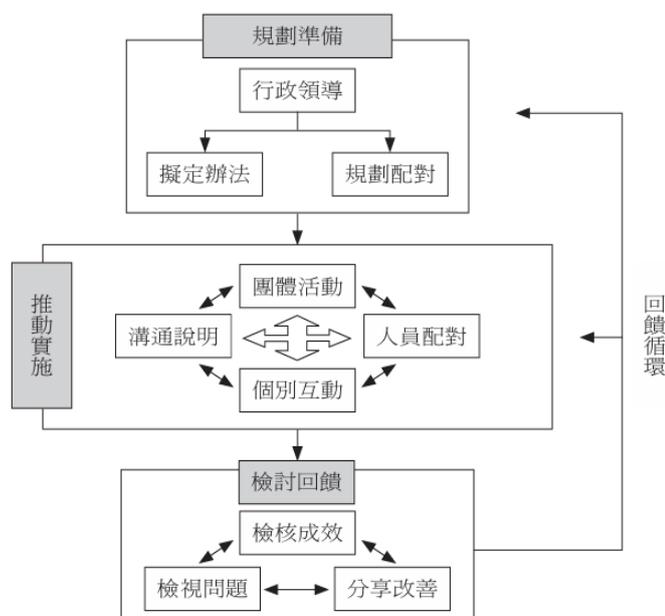


圖 1 學校本位教師輔導運作模式

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.

