中小學初任教師的教學困境與專業發展策略

張德銳

【作者簡介】

張德銳，福建林森縣人，國立台灣師範大學社會教育學系畢業、國立台灣師範大學教育研究所碩士、美國奧瑞崗大學教育政策與管理研究所哲學博士、美國伊利諾大學香檳校區訪問學者、美國加州大學洛杉磯校區訪問學者。曾任國立新竹師範學院初等教育研究所所長、臺北市立師範學院初等教育學系主任、臺北市立師範學院國民教育研究所所長。現任臺北市立師範學院國民教育研究所教授。

摘要

初任教師教學前一、二年的成敗深深影響其往後三、四十年的教學生涯，是故初任教師的專業發展是教師專業發展的重要一環，而瞭解初任教師的教學困境和需求是初任教師教學輔導的第一步。文中敘述初任教師由於教學能力不足、教學經驗不夠、教學負荷沈重、教學環境孤立等，使得初任教師在課程與教學、班級經營與輔導、學習評量、學校政策與環境、人際關係等方面皆有迫切的成長需求。

初任教師面臨困境宜主動尋求自我成長策略，這些策略包括：參與研討會及工作坊、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。至於輔導教師可以協助初任教師成長的策略主要有：觀察初任教師之教學、協助初任教師建立教學檔案、進行讀書會或合作式行動研究、協助初任教師進行個案研究或對重要事件的省思等。

初任教師導入輔導如能提供初任教師心理上以及實質上的支持與協助，則初任教師方能在追求專業，永續成長的歷程中，不斷精進，蛻變成為優質的教師，進而提升學生卓越的學習成就。

關鍵詞彙：初任教師、專業發展、導入方案、教學導師

Key Words:beginning teachers, professional development, induction plan, mentor teacher

壹、前言

學習如何教學（learning to teach）並不是一個簡單的工作，它是一段長程、專業而佈滿荊棘的旅程，需要教師自我不斷成長以及他人及時給予協助、支持和輔導。特別是剛剛擔任教職的初任教師，由於經驗不足，又突然面臨繁重的教學工作，其教學的成敗，深深影響其後三、四十年的教學生涯，實在值得我們多加以關切和重視。

張芬芬（民 90）認為教室教學活動的進行是複雜「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，但是師生相處日久，一些常規或處理事情的模式，都有「歷史脈絡」可循的。張芬芬（民 90）進一步指出在這樣的教室生態環境下，初任教師教學生活的特色有六：(1) 現場考驗下，採取反射式反應的保守主義者；(2) 突發事件裡，隨時備戰的救火隊員；(3) 時間壓力下，慌亂旋轉的陀螺；(4) 敬老文化中，資淺的菜鳥老師；(5) 教育改革中，邊學邊做的推手；(6) 現實震盪後的過度社會化者。

以上係從橫切面論述初任教師教學生活的特徵，如從縱貫面來看，初任教師在剛剛教學的第一年，他對教學態度的轉變情況可分為「期待」、「殘存」、「幻滅」、「重生」、「省思」、「期待」等六個階段，如圖 1 所示。

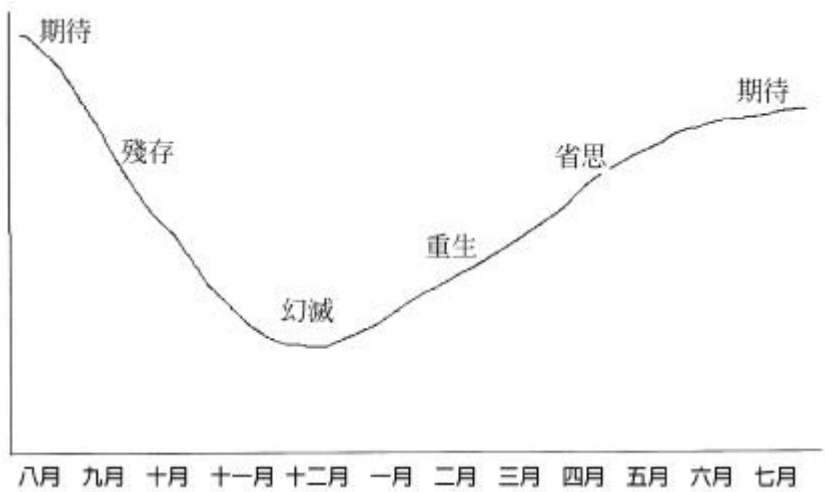

圖 1　第一年教學的階段：對教學態度的轉變

資料來源：Moir, 1999, p.21

圖 1 指出：初任教師在實習結束之後，經過教師遴選的重重關卡，獲得夢寐以求的教職時，大多會對於即將來臨的教學工作充滿了樂觀的「期待」（anticipation），他相信得天下英才而教之是人生的一大樂事，雖然經驗不足，但他願意投入心血，做好教學工作。

然而在教學伊始的第一個月，初任教師即會發現，沈重的教學負荷與備課壓力，會壓得他們喘不過氣來；而層出不窮的班級經營問題，更使得他們黔驢技窮，充滿了無力感與挫折感。Veenman（1983）指出現實震撼（reality shock）這個專有名詞最能形容初任教師所面臨的實況：由於他們忙於在學校和課室裏掙扎求生存，對於他們自己的工作和授課會感到困擾，對於教室管理方面有時亦會有失控的焦慮。他們對工作量的感覺較有經驗的同事覺得繁重，能抽空反省的時間亦不多。換言之，在「殘存」（survival）這個階段，初任教師的教學態度會明顯的降低。

在歷經六至八個星期的嚴酷考驗後，初任教師也許會進入「幻滅」（disillusionment）階段。這一時期的強度和長度固然會因初任教師的適應情況不同而有所差異，但是許多初任教師會重新體認到教學的冷酷和現實，而不再對教學做過度羅曼蒂克的幻想。這時，教學的困境加上家長、同事和行政人員的壓力，會使得初任教師的教學效能感處於谷底的狀態。當然，少數初任教師由於教學的過度適應不良，會產生難以彌補的傷痕。

重生期（rejuvenation）通常係發生在初任教師在一學期的忙碌後，有了寒假的稍事喘息以及重新出發後，教學漸入佳境的時期。在此一時期，初任教師對教學現實有了較正確的體會，也比較能預期教學與班級經營問題，而採取較正確的解決和回應策略。此時，除了班級經營狀況會有所改善之外，初任教師也比較會思考較長程的課程發展計畫以及較有效的教學策略。

在第一學年行將結束之前，具有省思能力的初任教師，往往會思考他們一來年的教學表現和實施成效，此時便進行了「省思期」（reflection）。此時，他們會反省哪些教學事件是成功的，而又有哪些教學方案卻是明顯失敗的。他們除了從經驗中獲取教訓之外，也會對新的一年的課程、教學以及班級經營產生新的願景和期待，此時便進入了另一個「期待」階段（anticipation）。只不過和初任教學不同的是，這一個新的願景和期待是較能以教學現實為基礎所做的專業判斷。

從以上初任教師的教學成長歷程圖可知，雖然並不是每位初任教師都會經歷圖中的每個階段，但是多數初任教師大都會經歷類以的歷程。圖中的重點是：初任教師處於教學生涯的關鍵期，其教學成長以及接受教學協助的迫切性至為明顯。換言之，初任教師如果能經由自我調適或者他人有效的協助，則其教學效能感跌至谷底

的時間和深度不但會較短、較淺，而且其教學效能感爬升的速度和高度會較快、較高、較持久。反之，如果缺乏有效的自我調適或者他人的協助和輔導，有些初任老師會對教學適應不良、會對教學理想嚴重解組和幻滅，進而成為對教學失去信心和成長動力的不適任教師。

很可惜的，國內教育學界在初任教師困境與輔導的研究仍處於萌芽的階段，而實務人員對於初任教師應有的關注也不夠。一般而言，學校行政人員和資深教師既不熟悉初任教師的教學困境和需求，也不能充分體認到他們對初任教師的輔導有什麼影響和責任，簡言之，校長和老師們用以前他們所受的待遇去對待新手的教師，而且認為這種做法並沒有什麼不妥。這樣的情境，不但對初任教師不公平，而且有害於我國中小學教師的專業化，實在值得國人們投入心血加以改革和矯正。

貳、初任教師的教學困境與需求

吾人必需先對初任教師的教學困境和需求有所瞭解，才能提供適宜的教學協助和輔導。在教學困境方面，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；與素質差、喪失動機、頑劣的學生共處；或負責主持棘手費時的行政工作或課外活動等（Huling-Austin, 1989）。以下便是一個案例：

> 王麗美是今年在師範學院以全班第一名的畢業成績，在師長的肯定以及同學的羨慕眼光下，分發到陽光國小的初任教師。由於初任教職，王麗美一本以往認真讀書的態度，認真於教學，而且虛心的請教行政人員和資深教師。因為年輕且資淺，所以學校所舉辦的各種活動如校內各項競賽、運動會、遊藝會等、以及校外的國語文競賽，都會找王麗美參與工作。王麗美雖然心裏有些滴咕，但也默默的接受。祇是常在想為什麼事情那麼多，又不知道怎樣才能做得又快又好。
>
> 陽光國小的家長非常重視學生的課業成績。王麗美一方面要顧及學生的課業壓力，另方面又要參與學校裏大大小小的活動。由於身心俱疲，王麗美也曾與行政人員反應工作太多太重，但得到的回答是年輕人要多磨練多學習，辛苦一點有什麼關係。於是王麗美咬緊牙關努力的做下來，好不容易青澀又繁忙的第一年終於過了。
>
> 輕鬆了一個暑假，王麗美心想由一年級老師接著繼續帶二年級，應該會比

較輕鬆也比較有把握帶得比前一年更好。沒想到開學當天王麗美一到學校就被校長請到校長室。原來有位資深的方彩屏老師今年想要接王麗美的班級。校長勸王麗美將班級讓給方老師帶，而王麗美也不希望校長為難，於是就答應了。

王麗美以前的學生與王麗美相處得很好，下課時學生常跑回來找王麗美。方老師知道了，便處罰學生，並不准學生去找王麗美。王麗美知道後很難過，便往上反應，但都無回音，加上今年學校要王麗美參與的各項活動有增無減，使王麗美心灰意冷，於是在教完第二年後便辭職出國讀書了。

除了困難的工作任務之外，Gordon（1991）亦提出初任教學的另五個困境：(1) 不清楚的期望：初任教師並不瞭解學校裏眾多的正式規則和程序，對於非正式的習俗和做事方式亦難以掌握，更惶論不同的團體對於初任教師會有不同的期望；(2) 不足的資源：當初任教師新接一個班級時，往往會發現教學資源和設備已被校內的資深教師掠奪一空；(3) 專業的孤立：一方面初任教師不願意因為尋求協助而顯露自己的失敗和無能，另方面資深教師也不想主動介入初任教師的教學；(4) 角色衝突：初任教師除承擔教師角色外，也是一位相當年輕的成年人，也許係初次離鄉背井工作，也許也剛剛成家立業，這些都會導致教師角色和家庭角色難以兩全的困境；(5) 現實震撼：初任教師滿懷教育理想，踏入學校後，卻發現理想與現實有很大的差距，結果有人屈就現實，對於現實產生過度的社會化，有人則因理想幻滅而產生嚴重的無力感，另有人則能將理論與實務做高層的統合，建構起個人的實務智慧。

Brock 和 Grady （1997）也指出初任教師所遭遇的困境有：(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，有非常大的差距，以致於理想泡沫化或者現實調適產生困難；(2) 脆弱的知識基礎：初任教師常抱怨職前培育課程不足或者偏理論輕實務，而教育實習又不足於養成足夠的實務經驗；(3) 角色期望模糊：初任教師一方面對於學校政策、工作程序認知不足，另方面也不清楚行政人員、同事、家長對他的角色期望；(4) 孤立的工作環境：初任教師一方面在孤立的教室環境工作，無法獲得教學表現的實質回饋，另方面也很難打入資深教師的友誼圈，獲得資深教師的心理支持；(5) 沈重的工作負荷：不像其他專業，像醫師、建築師的工作是隨著經驗的累積而逐年加重的，而初任教師在任教伊始即被賦予和資深教師相同的工作，甚至是更困難的工作，如任教低社經背景的班級、非本科系專長的科目；(6) 缺乏教學資源：初任教師常抱怨所分配到的教室殘破不堪，開學時不但要教科書沒教科書，也沒有上課所需的教具和教學設備；(7) 家長的不信任：固然有些家長會喜歡初任教師的年輕和活力，但是也有不少家長會質疑初任教師的能力，處處懷疑初任教師的青澀教學表現是否會不利於其子女

的學習成就。

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，他們反而要承擔需要高能力、豐富經驗才能承擔的繁重工作。此外，由於工作物理環境與社會環境的孤立，使得初任教師很少獲得資深教師實質上與心理上的支持。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，也再再使得初任教師在初次教學時必須面臨種種調適上的壓力與困境。

做為一位新手教師上路，固然懷有足夠的教學理想和熱忱，但是由於壓力太大，很容易使得初任教師在教學過程中遭遇挫折。如果這些挫折是適度的，會有益其成長與茁壯，但是如果挫折過多過大，則會使得初任教師由於「現實的過度震憾」，輕者適應不良，影響教學品質，重者教學理想幻滅、教學熱忱不再，而成為難以挽救的不適任教師，這樣的情況，實非教學界之福，更對於初任教師往後所教導的數千辛辛學子的學習權益有長期而嚴重的損傷。

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，有許多需求，必須適度予以滿足。Coate 和 Thoresen(1976)整理了 15 篇有關中小學初任教師工作困擾的研究，發現初任教師主要的成長需求有：(1)教室常規管理的能力；(2)獲取學生的喜愛；(3)有關科目內容的知識；(4)如何處理個人發生錯誤或教材用盡的情境；(5)如何建立個人與同事、學校及家長之間的關係等五方面。

Veenman(1984)曾就有關中小學初任教師的研究進行了綜合性的分析，而被公認在此一領域為最具權威性的研究者。他分析了 83 篇在過去二十年內所完成的初任教師困難及需求之研究，這些研究分別在世界各國進行的。結果發現初任教師最常提及的需求，其順序為：(1)教室常規管理，(2)激發學生興趣，(3)適應學生個別差異，(4)評量學生作業，(5)與學生家長關係，(6)有條理的教室工作，(7)教材與設備不足，(8)處理個別學生問題，(9)教學負擔過重以致缺乏時間準備，(10)與同事之間的關係，(11)教學及學校活動計畫，(12)有效的使用不同的教學法，(13)認識學校政策及規定，(14)瞭解學生的學習程度，(15)學科的知識不足，(16)事務性的工作負擔，（17）與校長及行政人員的關係，(18)學校設備的不適當，(19)處理學生學習遲緩的問題，(20)處理來自不同文化及條件不利的學生，(21)有效的使用教科書及課程指引，(22)缺乏休閒時間，(23)不適當的指導和支持，(24)大班級教學。研究結果如表 1 所示。

Veenman（1984）的研究指出：小學與中學的初任教師面對以上問題的差異並不大，不同國家、不同師資培育機構和方案所訓練出來的教師，所遭遇的問題亦大

同小異，這是因為初任教師工作性質相同，所以其所遭逢的困境是具有普遍性的，但是仍可能因為初任教師在性別、年齡、個人人格特質、態度、教師行為、經驗、個人關心事務、師資訓練的內涵（如實習時間長短）、學習成績等的不同而有程度上的差異。

表 1　初任教師最常知覺問題的研究結果摘要表

順序	問題	所有研究出現次數 N=558	小學階段出現次數 N=160	中學階段出現次數 N=140	中小學階段出現次數 N=258
1	教室常規管理	77	22	23	32
2	激發學生興趣	48	11	16	21
3	處理學生個別差異	43	15	12	16
4.5	評量學生作業	31	9	8	14
4.5	與家長關係	31	11	4	16
6.5	有條理的教室工作	27	10	2	15
6.5	教材與設備不足	27	9	6	12
8	處理個別學生問題	26	7	8	11
9	教學負擔過重	25	6	7	12
10	與同事關係	24	6	8	10
11	課程與活動計畫	22	6	4	12
12	有效運用教學方法	20	5	6	9
13	了解學校政策及規定	19	6	5	8
14	了解學生學習程度	16	3	6	7
16	熟悉教材內容	15	5	5	5
16	與行政人員關係	15	4	1	10
16	行政工作負荷	15	4	4	7
18	學校設備不配合	14	6	2	6
19	學習遲緩學生的輔導	13	3	6	4
20	文化不利學生的輔導	12	3	2	7
21	有效運用教材	11	3	2	6
22	缺乏休閒時間	10	1	2	7
23	不適當的指導	9	2	1	6
24	班級人數過多	8	3	0	5

資料來源：Veenman, 1984, pp.154-155.

在幼稚園初任教師的困擾問題之研究方面，江麗莉、鐘梅菁（民 86）曾問卷調查 490 名初任教師以及訪談 44 名初任教師，結果發現幼稚園初任教師困擾問題歸納為課程與教學、教室管理、人際關係、學校行政和個人問題等五方面：

一、在課程與教學上的困擾問題主要是為教學資源不足、教學技巧不足、以及幼稚園課程偏重認知讀寫算，無法發揮師院所學。

二、在教室管理上的困擾問題主要是為教室常規的維持、幼兒行為的輔導、以及幼兒本質的認識。

三、在人際關係上的困擾問題主要是為家長的管教方法不同、同事間缺乏討論、同事工作態度上的差異、與園長的觀念不同。

四、在學校行政上的困擾問題主要是為工作負荷太重、園方政策經常性變動、以及缺乏有效的溝通管道。

五、在個人問題上的困擾問題主要是為對幼教生涯的認同、以及容易生病。

此外，國內外許多研究也發現，新手教師的問題和成長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、獲得情緒支持等方面(林生傳，民 79；謝寶梅，民 80；謝寶梅，民 82；謝美蓮，民 72；薛梨真，民 83；Brock & Grady, 1997；Boccia, 1991；Gordon, 1991；Odell, 1987)。茲將這些需求，歸納為下列五方面，並就每一方面，提出一個說明案例如下：

一、在課程與教學方面：充分瞭解教材內容、瞭解學生學習發展與個別差異、根據教材內容及學生學習發展設計教學方案、獲取教學資源執行教學設計、激發學生學習動機、運用多元教學方法。

張德明剛從某所大學教育學程畢業，在一所國中任教，最近他的困擾是不知道怎樣引起班上林強同學的學習興趣。林強是一位喜歡動手修機械的學生，他可以在課後花一整個夜晚修電視或汽車，卻對課堂上的數學毫無興趣。上課的時間，林強大部分的時間不是趴在桌子上，就是在看漫畫書。張德明雖然知道林強對他上課的內容不感興趣，卻不知道從何著手改善。張德明剛開始對林強趴著的舉動不太習慣，但是心想祇要他不吵，也就睜一隻眼閉一隻眼。只是林強的學習情況一直沒有起色……。

二、在班級經營與輔導方面：建立班級常規、有效運用管教方法、有效輔導學生問題行為。

嚴芬去年剛從一所師範學院結業，被分發在一所才成立不久的國小。她每天花很多時間在教學的準備上，但卻無法掌控小朋友的學習動向。小朋友們很

浮躁，注意力大約只有五分鐘熱度，然後就開始製造問題，嚴芬起先設計了榮譽制度，以乎也不怎麼見效，嚴芬逐漸失去耐心，開始大吼大叫，諸如：「你給我閉嘴」、「笨蛋」、「再吵就給我出去」這些話經常掛在嘴邊。嚴芬因為自己缺乏教學經驗，不敢面對家長，許多問題都未及時溝通，孩子們有時帶回家的訊息又往往是片面之詞，造成老師和家長間更大的誤會。幾位家長商議的結果，決定去找校長談談。認為嚴芬無經驗，班級經營能力太差，希望讓自己的孩子轉班。（引自熊嚞、張芬芬，民 84）

三、在學習評量方面：規劃適切的學習評量、實施多元的評量、根據評量結果提供學生回饋與指導

吳翠英最近聽了一個真實評量的演講，她覺得很有道理，她認為讓學生在真實的生活經驗中學習如何解決問題是必需的，所以她決定要讓同學們以分組的方式，依某一真實火車為參照，縮小製作一個火車模型並且說明原始火車的來源和典故。同學們先分組上網找一組真實的火車，然後繪圖設計，設計完後買材料製作出模型，最後在火車模型展示板上說明原始火車的特色與故事。眼看著同學們花了一個多月的時間就要完成實作方案了，但是吳翠英仍對如何評量不知如何下手。吳翠英在學校所學所做的大都是紙筆測驗，她不知道要怎樣才能測量出學生「學到什麼」？又「學習了多少」？她也不知道要怎樣在評量團體成績之餘也可以兼顧到個別學生的學習狀況？

四、在學校政策與環境方面：瞭解學校環境、瞭解學校政策與規定、配合推動學校行政工作。

青山國小是一所建校百年的老店，學校的規模曾經大到六、七十班，因為地處老社區，附近居民年輕人口外移嚴重，如今祇剩下二十多班。學校老師們和社區家長有相當的隔閡。學校老師們認為孩子們難教，和社區家長對教育的泠漠和不支持有相當的關係，而有些家長們卻不信任老師的教學，認為老師教法陳舊、管教過嚴。學校行政人員與老師之間，以及各處室之間的關係亦不樂觀。校內各處室權責劃分不清，派系分明，連人事與主計亦都各有所屬。教師在晨會上公然與行政人員互相攻擊，彼此抵制。李克明老師初來乍到，可能還不知道，加上是初任，要怎麼在行政人員、教師、家長的三角關係下求生存？

五、在人際關係方面：與行政人員維持良好工作關係、與同儕教師合作形成夥伴關係、維持良好親師關係。

陳靜嫻老師剛從某師範學院國小師資班結業，經過教師遴選到某實驗小學任教，雖然她努力實施了一些親師溝通的活動，如給家長的一封信、學校日、

班級家長會的成立等，但是還是無法獲得家長十足的信任。因為她是中文系畢業的，所以當她上到童詩時，便要求學童每個星期要寫二首詩做為家庭作業。沒想到過了二個星期後，便有幾位家長來校抗議，作業太多，造成家長的困擾。陳老師當下決定：既然家長抗議作業太多，那就取消童詩習作的規定好了。但更沒想到：另有一群家長抗議作業被取消了，而她們認為童詩習作的規定很好，可以提升學童的文學素養。陳老師在二派家長的堅持下，不知如何是好。

參、初任教師的發展策略

承上所述，初任教師遭逢教學困境，而有種種成長需求，需要獲得解決與滿足。若這些需求不能適時透過教學成長與教學輔導措施加以滿足，則勢必會影響初任教師的專業成長及教學品質。茲從初任教師的自我成長策略以及他人對初任教師的輔導策略二個角度敘述如下：

一、初任教師的自我成長策略

陳育吟（民 91）曾參酌國內、外各種導入制度，以及教師專業成長之相關文獻，提出初任教師諸多的自我成長策略，茲列舉說明數項如下：

（一）參與研討會及工作坊

在學術界裡，研討會及工作坊是主要的活動之一，也是提昇專業能力的重要管道。每一場研討會及工作坊的設置都具有明確的主題，初任教師可依自己的需求與興趣，選擇性地參加。這些研討會或工作坊如能附有實作、個案討論、角色扮演等活動，則將有助於教師學習某一教學基本知識和技巧。

（二）參加教師研習中心和學校所舉辦之進修活動

初任教師可參與各縣市的教師研習中心所舉辦之短期進修活動，以充實教學專業知能、改進教學方法、與認識教育新知。除此之外，初任教師可多參加由任教學校自行規劃辦理的校內教師研究進修活動。這類活動以解決教學實際問題為主要目的，並以全校教師集體參與、共同分享為其特色。辦理方式則包括了請學者專家到校專題演講、由校內教師做專題報告、舉辦教學觀摩會、召開教學研究會、共同研讀教育資料並做心得報告……等。

（三）繼續攻讀學位

現今社會變遷迅速，知識的發展也一日千里，為了能擴展自己的學問，初任教師可前往國內外學術機構，從事較為長期的研究或進修，以獲得更高的學

位。除了學位之外，修習專業成長的課程學分能夠使初任教師在教材教法及班級經營上更加精進。

（四）自我研究進修

除了參與各機構所舉辦的研習進修活動之外，初任教師可藉由自行研讀相關的教學書籍，或進行專題研究，扮演「教育研究生產者及消費者」的雙重角色。此種進修方式的主要目的，在於充實自我及提昇精神生活。尤以教育書刊研讀乃是最便捷、最經濟、最有效，且甚為可行的自我進修方式。

（五）進行自我省思活動

近年來，培養具有反省性思考能力的教師已成為師資培育界的重點之一。所謂的省思（reflective thinking）就是一種積極性的認知，能主動分析自己的所做所為及其原因，並評價本身的成功與失敗，從此經驗中學習，使自己更進步。可見經常省思自己日常的教學活動確實是初任教師專業發展和自我成長的重要動力。

（六）運用電腦網路資訊

現在是高科技時代，網際網路的發展使人我之間的溝通更為迅速便捷，全球資訊一覽無疑。透過電腦，可以獲得豐富而便捷的教學新知與策略的資訊，例如現在國內已有許多以九年一貫教學、班級經營為主題的網站，不但內容豐富，而且定時更新，非常值得初任教師多加利用。

二、初任教師的輔導策略

除了初任教師本人在面臨教學困境，必須自力更生之外，師資培育機構、國民教育輔導團、學校行政人員，特別是學校裏的資深優良教師（可做為初任教師的顧問老師或輔導老師），對於初任教師的成長，皆負有責任，也都應多方面提供初任教師必要的協助和支持。

初任教師既有其尋求教學協助的需求性，所以目前先進國家如：美國、英國、紐西蘭、日本及德國，在近一、二十年來皆相當重視初任教師的任用及輔導制度，而發展初任教師導入輔導方案（induction program），以指導初任教師適應教學工作，培養教學能力。這些引導方案也確實發生了正面的影響功能，有一些研究支持引導過程對於留任優秀初任教師以及改進初任教師教學表現有很好的幫助（謝寶梅，民84；Boreen , Johnson, Niday & Potts, 2000； Gordon & Maxey, 2000 ；Odell & Huling-Austin, 2000 ；Scherer，1999）。

我國首對初任教師做制度化、系統化協助的方案，應屬「臺北市中小學教學輔

導教師制度」。為了促進中小學教師彼此的協助、支持、合作，臺北市政府教育局於民國 88 年便著手規劃，90 學年度擇定臺北市立師範學院附設實驗小學，進行教學輔導教師制度的第一年試辦工作。91 學年度復核准通過光復國小、龍安國小、石牌國小、民生國小、永安國小、國語實小、芳和國中、誠正國中、西松高中等十所中小學進行第二年試辦工作。92 學年度的試辦規模為大直高中等 25 所，而預定在 94 學年度正式推動臺北市中小學教學輔導教師制度（張德銳，民 91）。

教學輔導教師除了協助初任教師了解與適應班級（群）、學校、社區及教職之環境之外，尚且可以在其他教學性之事務上提供建議與協助，例如示範教學、協同教學、分享教學資源與材料、協助訂定班級經營計畫與有效進行親師溝通、協助安排整學年的工作進度等。教學輔導教師除了要讓初任教師感受到心理上的支持之外，亦要讓初任教師在實質上受益，才能說是已經發揮了教學輔導的功能。

除了上述輔導形式之外，另外四種更有系統的輔導策略係：(1) 觀察初任教師之教學，提供回饋與建議；(2) 協助初任教師建立教學檔案；(3) 透過讀書會或合作式行動研究，協助初任教師解決教學問題；(4) 協助初任教師進行個案研究或對重要事件的省思。茲將這四種輔導策略，進一步敘述如下：

（一）教室觀察與回饋

輔導教師在觀察時應有勤做筆記習慣，並善用錄影機、錄音機等輔助工具，蒐集完整正確資料，然後將資料回饋給初任教師。在回饋會談中除了肯定初任教師的教學之外，亦宜鼓勵初任教師深入省思教學歷程和效果。為了有系統的進行教學觀察，輔導教師可在考慮初任教師的需求後，應用下列觀察技巧與工具（張德銳等人，民 85；Acheson & Gall, 1996；Flanders, 1970）：

1. 選擇性的逐字記錄(selective verbatim)：係選擇一個教師所關注的重點，利用紙筆精確的逐字予以記錄下來。
2. 以座位表為基礎的觀察紀錄(seating chart observation records)：這些觀察記錄技巧皆是利用座位表做基礎來記錄，例如：學習專注(at task)係指紀錄學生在這一節課所表現出來的學習專注程度；語言流動(verbal flow)係記錄師生對話的種類和分佈；移動型態(movement patterns)係指記錄師生在教室裡身體移動情形。
3. 廣角鏡技巧：有些可以捕捉與記錄大量教學現象的觀察記錄方法，稱為廣角鏡(wide lens)技巧。以文字形式描述教學的外在事實，稱為軼事紀錄(anecdotal records)；以影像、聲音形式記錄教學的外在事實，稱為錄影與錄音(video and audio recordings)；由教師反省教學歷程，記錄教學的內在事實，稱為教師日

誌(journal writing)。

4.Flanders 互動分析系統(interaction analysis system)：該有兩個主要特徵:一是將師生互動的口語行為分為十類，另一個就是採用時間線標記做為觀察記錄方法。觀察後可確定教師的教學風格係屬直接式或間接式。

5.教學行為綜合觀察量表、教室觀察報告表：為了協助教師，特別是教師改進教學、促進教師專業成長，張德銳等人曾提出一系列的教師自評、教室觀察、學生報告工具。

（二）協助建立教學檔案

教學檔案（teaching portfolio）是一套有組織的記錄和文件，用以顯示教師在經過輔導之後所達成的成就，而這些成就應有學生的作品做為佐證，並且惟有經由省思筆記、深入思考以及嚴肅對話才能充分實現的（Shulman, 1992）。張德銳等人（民 91）曾引進美國加州「初任教師支持和評量方案」（BTSA）中所使用的教學檔案評量，建構適合台灣地區教師使用的教學檔案系統。該系統是透過「認識自己認識環境」、「課程設計與實施」、「班級經營計畫與執行」、「教學觀察與回饋」、「學習評量計畫與執行」、「專業成長與省思」等六個檔案活動，而在每個活動中運用「計畫」、「教學」、「省思」等三個歷程，來指引職前教師及在職教師進行有目的、有組織、有系統的教學檔案建構，進而協助其改進教學，促進其不斷的專業發展。

（三）讀書會或合作式行動研究

在讀書會中，輔導教師領導一群初任教師閱讀教育有關書籍，並深入討論，交換讀書心得。這種由教師一起組成讀書會的形式，能對教育問題共同進行研究討論，再提出解決的辦法，也因集合眾人之力量，常能獲得較多的資源與支持，並提出影響層面較大的可行方案，初任教師因此可從中獲益良多。此外，初任教師也可和輔導教師合作，用行動研究法去研究改進自己教學上或班級經營上的種種問題，這不但是很有效、很實際的成長方式，也對學生學習成效的提升有實質的幫助。

（四）協助進行個案研究或對重要事件省思

輔導教師可以協助初任教師針對班級內的一位危機中學生，進行個案研究。在研究歷程中，初任教師必須運用多元的管道瞭解個案學生的問題行為及其成因，然後設定行動計畫，來支持個案學生在生活上及學業上的成長。此外，當初任教師遇到一件對其教學生涯影響重大的事件時，輔導教師亦可協助初任教師分析事件的來龍去脈、前因後果等，然後鼓勵初任教師省思在事件中

學到什麼東西以及在未來類以情境中的因應之道。

肆、結語

教師的工作乃教師終身發展的歷程：從準教師的職前訓練開始，歷經初任教師導入輔導階段，一直到在職和資深教師的再教育。其中，尤以初任教師的導入輔導階段位於承先啟後的關鍵階段，係一位教師在踏出校門後才真正開始學習當老師的階段，實在值得國人無論在教育學界或者實務界對初任教師寄予更多的關注。

近年來由於中小學教師大量的提早退休，使得許多學校初任教師的人數遽增。由於缺乏導入輔導機制，使得一方面資深教師的教學經驗無法傳承，另方面初任教師面臨艱困的教學環境，也只能自生自滅，實在令人擔憂。中小學初任教師教學輔導工作確是一件刻不容緩的工作，因為今日我們不努力，明日我們恐將後悔。

瞭解初任教師的教學困境和需求是初任教師教學輔導過程中重要的第一步。從文獻中，我們可以發現初任教師由於教學能力不足、教學經驗不夠、教學負荷沈重、教學資源缺乏、教學環境孤立，再加上家長、同事與行政人員的壓力，使得初任教師在課程與教學、班級經營與輔導、學習評量、學校政策與環境、人際關係等五個方面專業能力的成長，都有相當迫切的成長需求。

初任教師在教學專業上的不足，應是不爭的事實。初任教師宜認清此一事實而積極進行自我成長策略，這些策略包括：參與研討會及工作坊、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。

此外，國內、外的初任教師導入制度，乃藉由多種形式的輔導與協助策略，以提昇初任教師的教學專業能力與素養，並豐富其實際經驗，來突破教學困境。這些策略計有示範教學、協同教學、分享教學資源與材料、協助訂定班級經營計畫與有效進行親師溝通、協助安排整學年的工作進度等。此外，較有系統的四個輔導策略是：觀察初任教師之教學、協助初任教師建立教學檔案、進行讀書會或合作式行動研究、協助初任教師進行個案研究或對重要事件的省思。教學輔導的功能係提供初任教師心理上以及實質上的支持與協助。

「立足專業，永續發展。」吾人期待初任教師應體認教學是一個專業的工作，而專業尊嚴的建立有賴專業人員秉持專業發展的精神，不斷精進。當然初任教師的專業發展更有賴學校行政人員和教師對校內初任同仁的心理關懷和實質協助。惟有喚起廣大的教師們對同事的「同事愛」而願意擔負起「同儕輔導」的神聖天職，初

任教師的專業發展才會有更穩固堅實的基礎。

參考文獻

江麗莉、鐘梅菁（民 86）。幼稚園初任教師困擾問題之研究。國立新竹師範學院學報，10，1-21。

林生傳(民 79)。實習困擾的分析與化解之道。載於中華民國師範教育學會（主編），師範教育政策與問題(169-184 頁)。台北：師大書苑。

陳育吟（民 91）。國民小學初任教師班級經營困境及成長策略需求之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。

張芬芬（民 90）。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（425-457 頁）。臺北市：師大書苑。

張德銳(民 91)。臺北市教學輔導教師制度的試辦與實施展望。教師天地，118，49-53。

張德銳、簡紅珠、裘友善、高淑芳、張美玉、成虹飛(民 85)。發展性教師評鑑系統。台北：五南。

張德銳、李俊達、蔡美錦、陳輝誠、林秀娟、楊士賢、康心怡、黃柏翔、卓美月、鄧玉芬、高婉妃、管淑華、高紅瑛、邱馨儀、黃旭鈞、江啟昱（民 91）。發展性教學檔案系統。臺北市政府教育局委託專案研究，未出版。

熊曦、張芬芬（民８４）。我們對教育實習的策略與省思。論文發表於臺北市立師範學院初等教育系承辦，師資培育專業化研討會。民國八十四年六月。

薛梨真(民 83)。國民中小學實習教師任教狀況與實習輔導之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄。

謝美蓮(民 72)。論教學實習。公民訓育學報，1，315-356。

謝寶梅(民 80)。初任老師的特質與困難。國教輔導，30(5)，50-60。

謝寶梅(民 82)。國民小學初任教師工作問題體驗教學能力具備情形及工作滿意看法調查研究。國立台中師範學院專案研究，台中。

謝寶梅（民 84）。國小初任教師引導計劃運用之效果研究。教育研究資訊，3（2），45-55。

Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1996). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (4th ed.). New York: Longman.

Boccia, J. A. (1991). *Beginning teachers speak out: A study of professional concerns in the first three years of teaching: Part II, elementary teachers*. Paper presented at

the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D. & Potts, J. (2000). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching.* York, ME: Stenhouse Publishers.

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

Coates, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendation. *Review of Education Research, 46*(2), 159-184.

Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behavior.* Massachusetts: Addison-Wesley Co.

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

Gordon, S. P., & Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed*(2nd ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

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.

Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. In M. Scherer (Ed.), *The better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 19-26). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Odell, J. S. (1987). *Stages of concern of beginning teachers in a collaborative internship induction program*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Houston, TX.

Odell, S. J. & Huling-Austin, L.(2000). Q*uality mentoring for novice teachers.* Washington, D.C.: Association of Teacher Educators.

Scherer, M.(1999). *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

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