

建構國中特教初任教師導入方案

胡心慈

臺灣師範大學特殊教育系

壹、緒論

近年來教育界基於對教師專業成長之關注，開始重視對初任教師的導入(induction)。所謂「導入」，Strong(2009)認為是教師生涯階段最初的一段時期，或是指在這段期間可能被提供給初任教師的系統性支持。初任教師的導入通常由政府機構所倡導，以正式性、計畫性、制度性、系統性的方案形式呈現，並且是一種持續性的援助，促使其從初任教師轉變成為一位專業有能力教師的過程(丁一顧，2003；Bartell，2005；Smith & Ingersoll，2004)。

台灣初任教師的導入方案逐漸受到重視，由台北市中小學1999年首先開始規劃實施教學輔導教師制度，多年來，在新北市、新竹縣、台中市、台南市、高雄市等縣市亦開始推廣(張德銳，2009)。目前除了台北市的初任教師導入方案已具制度性、系統性之外，其他縣市仍處萌芽時期，且係以普通教師為主要對象(許籐繼、張德銳、張新仁、謝寶梅、丁一顧、黃嘉莉、張民杰，2010)。

新北市則是少數針對初任特教教師實際進行的制度性、系統性導入方案的縣市，目前以特殊教育教學輔導團針對三年內之初任特教教師規劃研習、教學研討會、工作坊及一對一顧問輔導教師等方式給予支持，輔導教師和初任教師通常不是同校教師。台北市的做法則由各校自行負責，但常常輔導教師不是特教教師而是其他科的資深教師，均未有細節規範及成效評估，其它縣市最多就是「曾打過一通電話問候一下」。

綜上所述，研究者基於對特教現場實務之關心，採取行動研究建構國中特殊教育初任教師之導入方案，以達成下列目的：

1. 如何建構以縣為本位的國中特殊教育初任教師之導入方案？建構歷程為何？
2. 特教初任教師在導入方案支持下的適應歷程為何？
3. 引導特教初任教師適應與成長的策略為何？

貳、文獻探討

基於對特教現場實務之關心，以下將由理論與實務面探討初任教師導入方案之重要性、生涯發展及實際作法：

一、特教初任教師導入方案之重要性

台灣外已陸續有不少研究以初任教師之導入為主題，台灣亦有部分縣市開始實施對初任教師之導入，因為這是一件對教育體系、初任教師本身及學生均具重要性的工作，具體而言：

(一) 就初任教師而言，可以協助初任教師熟悉職場環境：

幫助初任教師熟悉學校與學區文化、工作職責、工作內容、專業規範等等，如此能提升教學表現與成效，還能減輕壓力(張德銳，2003；Bartell，2005)。

台灣有關導入方案的研究大多是以台北市為對象(許雅惠，2004；張德銳、簡賢昌，2009；張德銳、李俊達與蔡雅玲，2006；魏韶勤，2004；劉謹睿(2012))，發現導入方案所發揮的功能獲得相當高程度的肯定，在「協助教師解決教學問題」、「協助建立學校同儕互動文化」和「協助教師進行班級經營」等方面之技能，及內在的「增進教學省思的能力」與「提高初任教師的省思意願」兩部分都獲得增長。

教師若有參加某種形式的導入活動，對於教學的許多面向會有較佳的表現。

(二) 就學生而言，使初任教師更能專注於促進學生的成就表現。

Fletcher、Strong 和 Villar(2008)及 Gold(1996)認為教學輔導教師為基礎的導入方案已經被證明對學生成績有正面影響，換句話說，初任教師接受最密集的教師導入方案，學生能有更大的獲益。

Griffin、Winn、Otis-Wilborn 和 Kilgore(2003)統整了數十篇關於初任特教教師的相關文獻，歸納出幾點初任特教教師的困境，包括：角色的不明確、學生所帶來的複雜挑戰加上超載的個案工作量、匱乏的資源、不足的行政支持、不足的時間、缺乏協同合作的機會、缺乏專業發展的機會及程序上的要求繁瑣及過多的文書工作。

綜合以上，初任特教教師因職責的特殊性，形成初任特教教師工作、心理上與普通教育教師不同層面的境況與挑戰。因此，更凸顯特殊的初任教師導入方案之重要。

二、特教初任教師在專業成長上之需求

特教初任教師除了面對比普通初任教師更大的困境而有更大的成長需求，和所有教師一樣也有生涯發展之課題要面對，以下將從此二觀點探討起。

1. 特教初任教師的困境與成長需求

從 Whitaker(2000a)以初任特教教師、顧問教師、特教行政人員組成的焦點團體為對象所進行的研究結果，得知對初任特教教師而言，最重要的需求支援是「情緒支持」和提供「特教相關的資訊」。

但台灣陳慧儒(2006)從專家學者的角度研究台灣特教領域的專家學者對國小初任特教教師需要之排序，其重要程度依序為「班級經營」、「教學設計與實施」、「夥伴關係」、「專業成長」、「心理」與「資源」。和 Whitaker(2000a)的排序不同，因此，有必要再進一步釐清。

從陳慧儒(2006)和 Whitaker(2000a)的研究共同發現初任特教教師與支持者對於需求之重要程度排序認知是有差異的，由專家學者、行政人員和顧問教師等支持者的觀點而言，傾向將「班級經營」或「課程教學」視為初任教師最重要的支持需求，而初任教師認為最重要的「情緒」和「資源」需求則被排序在最後。

2. 特教初任教師的生涯發展

Fessler 與 Christensen (1992)統整過去有關教師生涯發展的研究，集各家大成發展生涯發展模式，建立一種具有動力及彈性的教師生涯循環模式 (The Teacher Career Cycle Model) (如圖 1)。此模式認為生涯進展的程序受環境因素的影響，包含個人環境因素與組織環境因素。教師生涯循環模式將教師生涯階段劃分為八個階段，並強調教師的生涯發展並非直線發展，而是假設動力與流動存在於教師轉換到不同階段與個人或組織環境因素間的相互影響。

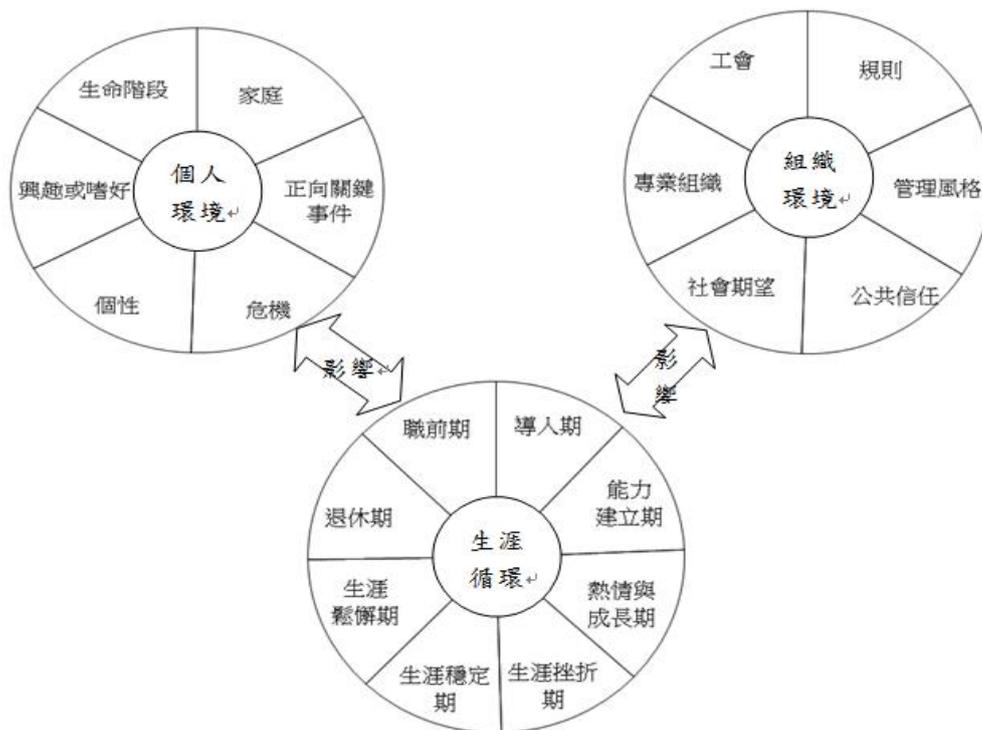


圖 1 教師生涯週期模式 (引自Fessler & Christensen, 1992, p. 36)

三、初任教師導入方案實際做法

Smith和Ingersoll(2004)將常見的導入形式分為團體導入活動、減少工作量或提供其他資源，以及教學輔導教師制度(mentoring)，以下藉由此分類方式說明各項職場導入形式內涵。

1. 團體導入活動

團體導入活動以解決教學實務問題為主要目的，並以集體參與、共同分享為其特色(張德銳，2003)。彙整團體導入活動辦理方式如下(Gold, 1996; Huling-Austin, 1990; Ingersoll & Smith, 2004; Smith & Ingersoll, 2004)：如為新進教師舉辦適應會議、為初任教師舉辦以課程和有效教學為主題的工作坊或研討會、提供與其他教師合作的機會。或給予來自組織或部門主管支持性的溝通、藉由初任教師組成的團體會議，給予彼此情緒支持及大學或地方為初任教師開設學分課程，提供專業發展的機會等。

2. 減少工作量或提供其他資源

透過減少初任教師的工作量，或是額外提供初任教師所需之資源，皆為導入常見的方式之一，彙整此類型導入措施辦理方式如下(Gold, 1996; Huling-Austin, 1990;

Smith & Ingersoll, 2004)：如提供關於職場現況和學校規定之印刷品、以新手教師為對象，提供有助於教學之初任教師通訊或其他刊物、教學助理人員協助、或透過減課、減少備課時間的方式，釋放出初任教師與支持教師的時間，以減輕工作負擔。

3. 教學輔導教師制度的功能與實施方式

張德銳(2003, 2009)認為教學輔導教師制度應發揮的功能包含協助初任教師了解與適應班級(群)、學校、社區及教職之環境；協助進行教學省思；協助持續專業成長；協助建立學校同儕互動文化等；讓初任教師感受到心理上的支持。此外，針對初任**特殊教育教師**教學輔導教師制度具體的支持內容，Whitaker(2000b)表示包含發展教室紀律方法、理解教師評量程序、如何取得資料和資源、組織和管理時間、使用不同的教學技巧和方法、選擇適當的教材與資源使用、處理工作壓力、明白特殊教育法律和規定、實施和解釋標準化測驗、發展課程等等。

上述之文獻均有高度參考價值，都是未來研究者設計方案時可以參考；但研究者更關心如何配合初任教師階段性成長而提供不同之支持，以及輔導教師本身所獲致之成長，希望本研究能補足文獻上之缺口。

在研究者過往研究實習教師經驗中，發現輔導教師和實習教師可以形成**共同成長的夥伴**(胡心慈，2008；2009)，且最好能促成學校成為成長型的學校，但台北市的方案是同校不同科、新北市的方案則是同科不同校，似乎都還無法達成這樣的理想，故以桃園市為例建構不同於以往的導入方案。

叁、研究方法

從前述之研究背景與目的可知，本研究計畫所希望探究的，乃根源於當前導入方案及有關導入輔導之研究上的限制，換言之，這是一個來自**實務現場、也需要回歸實務現場的議題**，應該和現場參與者共同研討，以提出解決方案的**問題**。這樣的研究性質正好呼應了**合作行動研究**(co-operative action inquiry)關注人際互動反應以及**實務性的特色**。因此，本研究計畫將採取合作行動研究的精髓，在探究「特殊教育初任教師的導入方案」這個研究題目的過程中，由**研究者與現場的人員密切合作**，共同努力一起進行研究、學習與實踐、以達到實際改進與機構成長的目的(甄曉蘭，1995)。

一、研究場域與研究參與者

主要包括研究者、桃園市教育處特教輔導團、2014 學年度之初任教師及該校之輔導主任。

1. 研究者：研究者於本研究中主要扮演行動策劃者與專業成長的支持者，與夥伴們共同採取行動研究以解決現場的問題。
2. 桃園市教育處特教輔導團：原本編制約共十餘人（每年成員稍有變動），均為桃園市資深優良特教教師。為無給職但教育處給予每週減課之優惠，期待能幫助其他教師專業成長。
3. 初任教師及該校之輔導主任：指第一年到桃園市任職國中特教教師，並邀請該校之輔導主任共同參與主要是希望建立「學校本位」之輔導機制及提供初任教師生活上、微觀系統中之協助。

二、研究工具

在行動研究中，研究者即為最主要之研究工具，除此之外，尚包括用以提供初任教師專業發展之藍圖的「特殊教育教師的專業能力指標」（胡心慈，2012；陳偉仁、陳明聰、胡心慈，2014）。

1. 以「特殊教育教師的專業能力指標」之目標檔案評量

本指標共經過三次專家會議與兩次德懷術之意見彙整而成，包括十項專業標準語 31 項專業指標。

2. 輔導教師工作記錄

包括輔導方式與輔導內容，將上述文獻探討所蒐集到的輔導內容與方式設計成表格，並加上其他欄及可以文字描述之空白空間，每兩週以 e-mail 方式請輔導教師填寫後回傳，可以了解輔導教師提供哪些輔導及階段性的改變。

3. 初任教師生活適應檢核表

包括生活適應及行政適應兩大項共十小項檢核表（如表 1），並加上開放空間做質性描述，供輔導主任按時填寫回傳，同樣以此了解初任教師階段性之適應及輔導策略。

表 1 初任教師生活適應檢核表

向度		適應較佳(打勾)	最需要支持(打勾)
一 工 作 適 應	1. 能處理交辦事務		
	2. 能與同組教師專業合作		
	3. 能與普通班教師做適當之 聯繫		
	4. 能與學生家長適當溝通		
	5. 能處理學生事務適當管教 學生		
二 生 活 適 應	6. 能適應學校的常態性活動		
	7. 能參與教師的非正式組織 活動		
	8. 能在校園中結交新朋友		
	9. 能適當表達情緒或問題		
	10. 能認同工作性質投入校園 生活		

三、研究歷程

以下分成準備階段與實行階段敘述。

1. 準備階段：主要為研究者與特教輔導團之事前準備工作，除針對輔導細節、教師配對方式詳加討論，亦聘請新北市輔導教師與被輔導過之初任教師進行焦點座談，期望傳遞實務經驗。

接著開始著手編製各種需用到的表格，在盡量減少參與者 paper work 的前提下，將作業表格化是一較便利之方式。並對輔導教師進行行前講習。

2. 實行階段：輔導教師與初任教師配對完成後，即展開第一次行前會議，並邀請每位初任教師該校之輔導主任共同參與，以提供在校支持。接著進行團體輔導與個別輔導。期間靠社群網站連繫，讓研究者能充分了解每一位參與者之情況，並隨時聯繫。並於團體輔導時隨時交換訊息、交流不同的互動方式。

分別於寒假和六月辦理期中、期末成果分享。

中途將隨時依遇到問題解決問題的方式不斷循環前進。

四、資料蒐集與分析

以下由兩大部分來說明本研究之資料處理與分析，第一部分為量化資料；第二部分為質性資料。量化資料包括輔導教師工作記錄中所使用之輔導方式與輔導內容之類別，及輔導主任對初任教師生活適應檢核之類別，進行加總之統計以看出整體趨勢。至於質性資料則再經過整理資料、原始資料編碼方式及資料處理。

五、研究信賴度

從研究參與者檢核、自我檢視與省思以提升本研究的信實度。

六、研究倫理

本研究特別強調研究者與研究對象之間的互動，因研究對象真誠而深入的分享，方能得到寶貴的資料，研究者在進行研究時必須注意，以誠實且尊重的態度對待研究對象，重視研究倫理，保障研究對象之權益與福祉。

肆、研究結果與討論

以下將依研究目的一一回答這半年來所發現的成果。

一、建構以縣為單位的國中特殊教育初任教師之導入方案之歷程

(一)準備期

本研究開始於2014年七月，先與桃園縣（現改為桃園市）政府教育處特殊教育科科長及特殊教育輔導團團長聯繫並說明研究計畫，獲得大力支持並希望今年就全面試辦以備明年開始中小學均同步實施（初任教師導入方案）。但基於研究倫理，研究者仍清楚說明對參與者意志及隱私之保障，在達成共識後請科長及團長均簽屬「參與研究知情同意書」。

接著研究者在教育處為初任教師連續辦理四天的心理評量研習中說明本研究並徵求志願參與者，約在開學前完成報名手續後，特教輔導團開始配對輔導教師，由於輔導團中國小教師居多，無法為國中初任教師一一安排輔導教師，及考量明年將國中小同步實施，教育處希望國小教師亦在今年參與本研究，故共邀請九名國中特教教師和七名國小特教教師參與，接著再一一邀請初任教師同校輔導主任擔任生活及行政支持上之輔導。

(二)奠基期

於九月十三日辦理研習及師徒的相見歡。會中研究者說明導入方案進行方式並發給輔導教師「教戰手冊」等資料，發給初任教師「檔案評量」之資料夾與評鑑指標說明；會中並邀請到原新北市教師分享經驗。

但由於九月、十月適逢桃園三年一度的特教學校(班)評鑑，這一段時間大家都忙得人仰馬翻，輔導大多藉由電話或網路聯繫進行，尚無人進行訪視與面談，而由於初任教師忙於評鑑也無暇詢問自己的其他問題，問題大多集中在和評鑑有關之行政問題及面對壓力時的情緒調整。

這一段時間還好有輔導主任「坐鎮」，對初任教師在資源取得及情緒支持上扮演重要角色，C1提及對導入方案的肯定「能有資深教師像母雞帶小雞一樣帶領是很好的，我會做A1的後盾」(文C11040120)。

關於這一段時間之忙亂，輔導教師B4在期中檢討時曾提到：「希望下年度可以八月開學前就辦理相見歡，我們可以先讓他們知道特教教師的淡旺季(B5插嘴：沒有淡季都是旺季)(眾人大笑)…好，都是旺季，也要知道旺什麼，心裡有個底，而不是一直被明天追著跑，完全無法思考自己在做什麼」，接著又說：「我們要主動一些，因為剛開始他們真的不知道要問什麼。我就想，你真的都想不出問題？那我去現場看看，哇!真的要去看現場，你才會嚇一跳…」(訪B41040117)。

(三)邁向穩定

忙完評鑑，十一月進入鑑定評量的高峰期，初任教師特別需要專業協助而開始較主動向輔導教師提問求助，尤其今年新成班成為該校資源班「開國元老」的A2更是感受到有輔導教師的好處，這對不像台北市校校有特教組的桃園，更是需要這樣跨校的、以縣為單位的導入模式。

此一階段的輔導內容與輔導方式就較多元，除了開始真正的「相見歡」-現場訪視，有的區域還發展出團體座談的模式，連結同區域的數對師徒(從兩對到六對共十二人)共同辦座談會，由該校輔導主任主持，可能請初任教師準備個案報告、或是列出問題清單，大家再一起交換意見，研究者如有空也共同參與。這樣的模式初任教師和輔導教師都表示滿意，「我認識了其他和我一樣的菜鳥，覺得…很好，我們很談得來」(訪A51031103)。輔導教師也覺得很有收穫「一直知道B3很厲害，今天聽到他怎麼處理學

生問題才更知道真的很厲害。聽聽跨校不同的經驗很好，我們平常各忙各的都是有任務才在一起，能這樣交換經驗的機會其實也不多」(訪B11031103)。

總結以上，每一縣市有其不同的文化和生活節奏，桃園的輔導方案路徑走得真的和台北市、新北市不一樣，但更因此看得出跨校聯結的重要性，及兩個輔導教師(特教專業及生活輔導)的不同功能。

二、輔導教師的輔導策略

由於本研究為每位初任教師安排了兩位輔導教師，以下便分別從兩方面談起。

(一) 特教輔導教師所採用之策略

以下表2所呈現乃是根據輔導教師每兩週回傳之工作記錄統計而來，可以看出如前所述，十月間較多採用的是電訪及網路連絡，十一月後訪視及面談(含教學觀摩)逐漸增多，但拜e化世代之賜，網路聯繫仍占最大宗。

表 2 輔導教師輔導初任教師之輔導方式(單位：次)

時間 方式	10月上半	10月下半	11月上半	11月下半	12月上半	12月下半
電話晤談	4	5	6	9	9	5
網路聯繫	5	7	6	13	10	12
面談	3	4	7	8	8	6
教學觀摩	0	0	0	0	2	2
座談討論	0	0	0	2	4	4
參訪他校	0	0	0	0	2	0
參加研習	1	1	1	2	5	5
總計	13	17	20	34	40	34

以下表3所呈現亦是根據輔導教師每兩週回傳之工作記錄統計出之輔導內容，可以看出如前所述，十月間較多的是行政，十一月後鑑定評量級班級經營逐漸增多，也如研究上所述一樣，在「存活期」初任教師的成長需求以行政與學生問題、班級經營占多數，有關教學的詢問反而不多。

表 3 輔導教師輔導初任教師之輔導內容（單位：次）

時間 方式	10月上半	10月下半	11月上半	11月下半	12月上半	12月下半
	教學	0	0	3	4	9
學生行為	3	2	2	8	10	8
班級經營	0	2	5	10	12	8
鑑定評量	0	0	8	8	4	2
同事相處	0	3	0	0	3	2
行政	10	10	0	2	2	5
其他	0	0	2	2	0	0
總計	13	17	20	34	40	34

勾選其他項的教師表示大多是討論檔案整理。

此外在訪談中，輔導教師也分享一些「撇步」：

1. 幫初任教師建立人際關係

「我過去輔導室，不會只跟著我的初任教師，所以他的同伴我也會和他們聊天，建立一些關係，請他們協助叮嚀他，幫助他在校園內的關係，在臨時的狀況趕快去叮嚀他們，我過去的時候我會和另外兩位教師建立好各校之間的關係，讓他隨時、立刻身邊就有資源可以拿到，我甚至也會去找輔導主任聊天，讓他們有更多的資源。」(訪B51040117)。

2. 提醒初任教師掌握學生需求而不是一味複製別人教材

「一開始沒有人可以提供給他教材，他在網路搜的是在茫茫大海搜的，這些是不適合他的學生，或是他做了學習單或是一些資料之後，發現他給學生的和學生的，就是他想幫忙學生的部分沒有符合他準備的東西，…就跟他說你可能可以先去找他人做過的經驗、哪一些你是可以用的、一開始可以這樣子，可是一兩次以後你就要調整成你學生的需求，因為可能你還沒有掌握到他們的需求是什麼」(訪B91031118)。

3. 讓初任教師覺得成長是對自己有益的

「我自己的心態我會覺得我也需要調整，…。以前是我想當教師、我的志願就是當教師，但現在孩子不是這樣想，我在跟他互動的時候，不能夠跟他說你要犧牲奉獻，而是要去衡量說你有多少現實的經濟效益在當中，對你的教學上真的是有幫助的，對你在工作的

順利度上是比較順暢的。這樣子他會覺得是你要指點我而不是要找我麻煩，不是為了要來監督我」(訪B151031208)。

(二) 同校輔導主任所採用之輔導策略與內容

從「初任教師生活適應檢核表」中看來，大部分輔導主任覺得初任教師比較需要時間適應的是 2. 能與同組教師專業合作、3. 能與普通班教師做適當之聯繫、4. 能與學生家長適當溝通及 8. 能在校園中結交新朋友這幾項，除此之外，以下是一位輔導主任的用心觀察頗具代表性：

「也許是年輕與個性的緣故，在溝通協調的過程中，○○容易因為對方的抱怨性言語而退縮，有時也會把一些困難藏在心裡，我會跟他說，每個人看待事情的角度不一樣，現今社會應該包容所有的聲音，如果真的溝通不良，可由告訴主任，由主任親自協調。而我也時常會問他有沒有遇到什麼問題，有任何學校工作上遭遇的困難，一定要讓我知道，不斷地提醒她，以免他又把困難藏在心裡不說。」(文C41031210)。

的確，有些技巧和能力真的是進入現場後才能在現場學習，就算大學時教師曾耳提面命，也無法提供真實情境讓他們「實習」，也說明就算他們已通過教師檢定考試，從「實習教師」到「正式教師(初任)」還是有一些鴻溝要跨越、一些能力現在才要發展。

至於輔導主任會用的策略包括：

1. 從觀察、晤談去了解其校園生活，給予適時的支持與鼓勵。
2. 辦理校內領域教師的研習與教學分享，增進專業成長。
3. 辦理教師輔導知能研習。
4. 鼓勵教師積極參與特教專業成長研習。
5. 從轉銜會議、IEP 會議了解教師與家長的互動。
6. 從巡堂觀課，了解教師的授課情形。(文 C1C2C31040120)

他們也肯定導入方案的重要，「以前也很想幫忙新教師，但又怕自己太雞婆，人家會不會覺得好歹我也是正式教師又不是實習教師耶」(訪C61040120)。校園中其實處處有溫情，只是導入方案牽起了這座橋。

三、初任教師的適應與輔導教師的成長

一個學期下來，雖然有漸入佳境之感，但在學生教學上的個別差異、行政處理、普通班教師溝通以及與學生之間的相處是在第一年任教時比較大的挑戰(札 R1040120)。

進一步說：突然要負責很多重要的行政，一開始有點不知所措(訪 C151031208)，忙碌，但逐漸適應，仍在摸索、模仿學習中，尤其在師生界線的拿捏上(訪 C21040117)，行政方面與教學備課的時間分配不均，多著重行政，較少時間備課，行政與教學之間的比例協調還在拿捏(訪 C41040117)，在教學跟班級管理上有許多困擾，不知道自己該怎麼教或怎麼管理學生(訪 C51040117)。有點適應不良，很努力也花費很大的力氣在適應、學習(訪 C91040117)。

可以發現初任教師仍在努力讓自己「存活」中，沒有時間「蜜月」、「動盪」（如實習教師），就是要趕快上戰場解決一波又一波的問題。因此研究至此只能發現他們比較適應不佳的部分，還無法發現一個逐步進展的脈絡。

但「組織環境」與「個人環境」兩方面的同時影響是可以看得出來的，他們有在教學、行政上的組織壓力需要面對，也有自己在個性上、如何看待壓力事件上的調適。

還好有輔導教師，他們紛紛表示對輔導制度的肯定，沒有人持否定或負面看法(札 R1040120)，具體的說法如下：輔導教師蠻重要的，因為在辦公室裡面，其他教師都在忙自己的業務，事情也蠻多的，所以很多時候遇到困難或是有些困難是我以前沒有遇過的，在這樣的情況下就可以去詢問輔導教師的想法或是進行討論(文 C71040117)；會提供很多有用的經驗和方法，會開始自省(訪 C111031004)。輔導教師的加入讓我覺得多了一位傾聽者，可以獲得不一樣的啟發(訪 C131031216)；輔導團的教師給予我蠻多精神上的支持，也會關心我們在學校的適應狀況，因為發現校內也有輔導教師，所以如果有事情的話，找校內的輔導教師會比較快速的方式(訪 C61040117)。

輔導教師的生涯發展呢？他們現在應該都在熱情與成長期吧！在桃園特教輔導團或學校輔導室這樣的組織中，感受到自己的公共責任、社會期望，他們也都樂於付出、樂於提攜後進，形成一個良性循環讓自己更正向前進，所以每次研究者到訪，都能感受到他們的熱情與善意，這真是校園最美麗的風景！

四、綜合討論

整個導入方案的建構與師徒關係的建立，是急不得的！從過往多次研究的經驗讓我在面臨整個縣都在忙評鑑、師徒無暇聯絡的情況下，仍能耐心等待。慢慢的，當他們能從評鑑工作中抬頭，開始建立關係，直至上學期末才進入關係穩定期，經歷的過程如同許子云(2008)的研究所發現：由建立信任關係到進入推動輔導機制期，或是張德銳與簡賢昌(2009)所謂：由「關係建立期」到「需求與回饋期」；以期末聚會全數表示希望「繼續導入輔導機制」，亦表示尚未成熟到可以開始「淡出」。也慶幸在期初關係尚不穩定時期，有同校的輔導主任幫補，讓初任教師不至於「無依無靠」，也因此不少初任教師在期末聚會時非常肯定同校輔導教師的功能，覺得輔導團的教師給予我蠻多**精神上的支持**，也會關心我們在學校的適應狀況，因為發現校內也有輔導教師，所以如果有事情的話，找校內的輔導教師會比較快速的方式(訪 C61040117)。

從輔導教師的工作報告中所顯示的輔導內容(也就是初任教師的支持需求)可以發現剛開學時比較多是和行政有關，他們需要多一些資訊及精神支持，和Whitaker(2000a)對初任教師的調查類似，而和陳慧儒(2006)對專家學者及行政人員所做的調查研究不同，專家學者及行政人員認為初任教師最需要的支持在於「課程教學」及「班級經營」，或許從行政或專家角度覺得他們的教學及班級經營真是需要加強；反之，心理和資源需求排序在最後。但如果願意站在初任教師的角度著想，應了解他們在新環境中求「生存」的辛苦，此時真的還無暇顧及教學及學生學習，也更能認同Griffin、Winn、Otis-Wilborn和Kilgore(2003)統整了數十篇文獻後歸納出初任特教教師的困境，包括：匱乏的資源、不足的行政支持、不足的時間、缺乏協同合作的機會、缺乏專業發展的機會及程序上的要求繁瑣及過多的文書工作。

在輔導教師「還不想給他們太大壓力」前提下，他們發展出也廣受好評的團體座談會議是一個不錯的方式，除此之外，如前人研究所建議的團體活動方式還包括：給予來自組織或部門主管支持性的溝通、藉由初任教師組成的團體會議，給予彼此情緒支持(張德銳，2003；Gold, 1996；Huling-Austin, 1990；Ingersoll & Smith, 2004；Smith & Ingersoll, 2004)也曾使用過，都增加導入方案的多元性，可以繼續進行。

伍、結論與建議

在建構的歷程中經歷準備期、奠基期到邁向穩定。準備期包括了與行政單位的溝通、招募參加者與設計搜集資料之工具。奠基期始於初任教師與輔導教師配對完成後，開始建立關係、嘗試各種互動模式，有些師徒開始的小心翼翼，深怕給對方太大壓力，此時團體（包含幾對師徒）座談輔導是該縣發展出一種新的模式，能擴大視野也能降低針對一個人一件事的壓力。關係建立好、初任教師感受到輔導教師的溫暖後，就慢慢邁向穩定。

輔導教師所使用的輔導方法以網路聯繫占大宗，輔導內容在前期因該縣忙於特教評鑑故大多以行政問題為主，接著鑑定評量、學生問題與班級經營也都是初任教師所常提出的需求。輔導策略包括幫初任教師建立人際關係、提醒初任教師掌握學生需求而不是一味複製別人教材、讓初任教師覺得成長是對自己有益的，都得到共鳴。

輔導主任的輔導內容就比較是在校園生活中，尤其事在人際溝通上。有些初任教師提到臨時有事時還是趕快找校內輔導教師較快速，輔導主任也表達此一方案讓自己的關心「師出有名」。

陸、參考文獻(限於篇幅而省略,如有需要請洽作者)