

# 國小初任教師引導計畫運用 之效果研究

謝寶梅

## 壹、前言

在過去二十年來，已有許多的研究（如Howey & Bents, 1979; Johnson & Ryan, 1983; McDonald, 1980; Veenman, 1984; Vonk, 1979等）發現初任教師在第一年任教階段，很普遍的會遭遇到一些問題，而有適應上的困難。學者們(Lortie, 1975; McDonald, 1980)相信初任教階段對教師有深遠的影響，因此有必要加強這一年的指導工作，以協助他們能平穩的在這個過渡階段學習與成長，成為優秀的老師。為了減少初任教師在第一年任教時的困擾與壓力，協助他們專業成長，及減少挫折與失敗，先進國家，如美國、日本、德國及英國，在近年來逐漸重視教師的任用及指導制度，而發展初任教師引導方案(induction program)或進修制度，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（如Elsner, 1984; Huling-Austin & Marphy, 1987）証實引導過程對初任教師有很好的幫助。

筆者乃基於上述理由，設計初任教師之引導計畫，並選擇臺中師院輔導區四縣市，即臺中市、臺中縣、南投縣、彰化縣的十二所國民小學之二十三位實習教師為實驗對象，接受本人設計之引導計畫的一部分事項之指導--指定專人密切指導。經過四個月之後，以了解引導計畫實施之效果。本研究之目的為：

- (一)探討實驗組與對照組之初任教師在剛任教及任教四個月之後，教學態度是否有改變。
- (二)探討實驗組與對照組之初任教師對教學效能自我認定，以及對教學工作滿意看法，是否有差異。

1995.3  
3卷2期  
教育研究資訊  
頁45~55

(三)探討實驗組與對照組之初任教師在教師需求協助所獲得的指導情形是否有差異。

## 貳、相關研究

我國師範生的結業實習制度的實施，有許多缺失，多年以來，曾遭受到許多批評。被認為是師大課程中最弱的一環，實習流於形式、輔導組織不健全、實習的學校未能對實習教師確實指導等，因而呼籲要加強實習制度（如陳墉，民76；陳奎憲，民76；伊文桂、柯亦章，民75；張芬芬，民77；王秋絨，民80；江文雄，民82）。政大學者嚴天秩（民75）的報告中，甚至指出有75.4%受調查的教育行政人員，及71.1%的受調查的師範校院學生贊成取消師範生結業後的一年教育實習，因此，有廢除結業實習之主張。由於職前教育實在無法充分培養準老師具備各項教學知能，有賴分發服務之後，在教學工作中得到專業成長。並且唯有在實際教學情境中，才能進一步的考驗他們是否適合從事教職，因此，在授予教師合格證書之前，一年的教育實習的要求，仍然有其必要性。

師範校院的第五年結業實習，因為學生分發到全省各地實習，因而師範校院對實習教師的輔導就有實際的困難。再加上專任輔導老師欠缺、經費有限，就很難確實的指導結業後之實習教師。三所師大自八十年起，已經建立較完整之實習指導制度，並聘有專人輔導。至於各師範學院，從七十六年由專科學校改制以來，教育實習制度尚未有突破性的改善措施。幾年來，結業實習期間的指導開始受到重視，教育部以及教育廳從經費的補助、辦理實習指導辦法中規定事項的活動、甚至努力爭取專責指導教授等，都有助於帶動教育工作者關心及改善第一年任教老師的指導工作。

不良的教育實習制度，對實習教師而言，不僅未蒙其利，反而會受到一些負面影響。國外學者Hardy(1975)就曾提到無效的實習措施，使實習老師在成為正式老師之前，就降低了士氣；國內也有研究（張芬芬，民74）發現師大結業生在分發實習之後，任教意願比在實習前消極。作者（謝寶梅，民82）也曾調查師院生任教一年之後，對是否繼續留在教職的看法，只有47.9%的受調查老師肯定的表示會繼續從事教育工作。

有一些學者（如Day, 1959; Kuhlman & Hoy, 1974; Hogben & Petty, 1979; 張芬芬，民74）也發現另一現象，那就是剛開始任教階段，教師的教學態度有

下降的情形，對教育理念的看法，也有所變化。而這種變化是發生在最初教階段的幾個星期中，在後來任教一年之末，則很少變化。因此，Hogben & Petty 主張「最初任教的幾個星期對初任教師有強烈的影響。」(1979, p.218)。Day(1959)認為這種改變是由於在職前階段，對教學工作所抱不切實際的態所致。

另外一種現象是有關初任教師效能的發現，Huling-Austin 等人(1987)所的一項引導方案影響性評估的研究，即發現引導方案會影響初任教師對自效能的看法，和對教學職業的意願。Bullough 等人(1989)的個案研究，也顯與學生之間的互動情形，會影響到初任教師有關教室管理以及課程和教學畫方面的自我效能的信念。Corcoran(1981)亦觀察到初任教師無法運用先前學習或是可能資源，而且有教師主控、學校規定、行政人員取向的現象。

因此，第一年任教對大多數的教師而言，有重要的意義，會影響到一人的教學生涯的發展與特質。在成為對教學工作嫺熟之前這段初任教的期間，如果初任教師能適當掌握教學工作，日後定然能成為一位成功的老師；相反的，初任教師在這個階段若適應不良，很可能將來無法勝任教學工作的挑戰，其結果是離開教職，或仍就留在學校成為不適任的教師。主張要加強引導作以增加教師留任率的一些學者，如McDonald(1980)就認為第一年是關鍵的，能決定一個人是否留任教職以及會成為什麼型態的教師。

如何協助初任教師平穩的在第一年任教期間適應與學習，有一些研究報告和論著，指出一位亦師亦友的引導老師，對於剛進入一門行業的新手，很大的幫助，能就其所專精的領域，引導和傳授新人。Griffin(1982)認為指教師是能與初任教師分享技術知識的人，要協助初任教師直接的學到這些術知識，而不是讓他們痛苦的付出許多代價，自己去發現別人早已發現的務。Huling-Austin(1987)所主持的引導方案評估研究，也發現在方案中，指一位支持的教師，是最有影響力，也是引導方案成本效益最好的措施。

從以上之探討，我們了解初任教師在第一年任教階段，會遭遇到許多難，而有心理上之壓力及適應上的問題。也得知初任教師因為在大學時候教育工作不切實際的看法，到後來正式面對工作情境時，其教學態度會有低的現象。同時也因為無法充分掌控教學狀況，可能會影響其對教學效能自我信念，亦無法從教育工作中獲得充足的精神回饋。因此，第一年任教間，需要有制度和系統的予以引導，是很必要的。而在引導方案中，指定位亦師亦友的指導教師，已為研究人員証實其功效。因此，本研究之目的即在發展指導教師對新老師的指導活動事項與方法，期能對國內實習教師

下降的情形，對教育理念的看法，也有所變化。而這種變化是發生在最初任教階段的幾個星期中，在後來任教一年之末，則很少變化。因此，Hogben 和 Petty 主張「最初任教的幾個星期對初任教師有強烈的影響。」(1979, p.218)。Day(1959)認為這種改變是由於在職前階段，對教學工作所抱不切實際的態度所致。

另外一種現象是有關初任教師效能的發現，Huling-Austin 等人(1987)所做的一項引導方案影響性評估的研究，即發現引導方案會影響初任教師對自己效能的看法，和對教學職業的意願。Bullough 等人(1989)的個案研究，也顯現與學生之間的互動情形，會影響到初任教師有關教室管理以及課程和教學計畫方面的自我效能的信念。Corcoran(1981)亦觀察到初任教師無法運用先前的學習或是可能資源，而且有教師主控、學校規定、行政人員取向的現象。

因此，第一年任教對大多數的教師而言，有重要的意義，會影響到一個人的教學生涯的發展與特質。在成為對教學工作嫺熟之前這段初任教的期間，如果初任教師能適當掌握教學工作，日後定然能成為一位成功的老師；相反的，初任教師在這個階段若適應不良，很可能將來無法勝任教學工作的挑戰，其結果是離開教職，或仍就留在學校成為不適任的教師。主張要加強引導工作以增加教師留任率的一些學者，如 McDonald(1980)就認為第一年是關鍵的一年，能決定一個人是否留任教職以及會成為什麼型態的教師。

如何協助初任教師平穩的在第一年任教期間適應與學習，有一些研究報告和論著，指出一位亦師亦友的引導老師，對於剛進入一門行業的新手，有很大的幫助，能就其所專精的領域，引導和傳授新人。Griffin(1982)認為指導教師是能與初任教師分享技術知識的人，要協助初任教師直接的學到這些技術知識，而不是讓他們痛苦的付出許多代價，自己去發現別人早已發現的事務。Huling-Austin(1987)所主持的引導方案評估研究，也發現在方案中，指定一位支持的教師，是最有影響力，也是引導方案成本效益最好的措施。

從以上之探討，我們了解初任教師在第一年任教階段，會遭遇到許多困難，而有心理上之壓力及適應上的問題。也得知初任教師因為在大學時候對教育工作不切實際的看法，到後來正式面對工作情境時，其教學態度會有降低的現象。同時也因為無法充分掌控教學狀況，可能會影響其對教學效能之自我信念，亦無法從教育工作中獲得充足的精神回饋。因此，第一年任教期間，需要有制度和系統的予以引導，是很必要的。而在引導方案中，指定一位亦師亦友的指導教師，已為研究人員証實其功效。因此，本研究之目的，即在發展指導教師對新老師的指導活動事項與方法，期能對國內實習教師的

指導制度有所貢獻。

## 參、研究方法設計與步驟

### 一、研究對象與樣本選擇

本研究之對象，為八十二學年度師範學院分發至國小實習之初任教師，因限於研究經費及時間與人力，僅以臺中師範學院輔導區台中市、台中縣、彰化縣、及南投縣等四縣市服務之實習教師為對象。由研究者在各縣市國小教師分發作業完畢之後，取得分發名冊，按不同類型之學校，抽樣選定二十三名實習教師為實驗對象。至於對照組之初任教師之選擇，乃就同類型學校中，相對應的擇定二十三名參與。

### 二、研究工具

本研究所採用之研究工具共有四種，分別為「師院與師專結業生教學態度問卷」、「教師效能量表」、「工作滿意看法問卷」，「初任教師需求協助調查問卷」。除了教學態度問卷有進行前後測之外，其他三種工具，均僅用於實驗處理之後，以比較實驗組及控制組之初任教師，對教學工作感到滿意之程度、教師效能之認定、以及對教學工作事項需求協助或指導之程度，和獲得協助或指導之程度是否有差異。

### 三、實驗處理

#### (一) 遴選優秀教師擔任指導初任教師之職責

在選擇實驗國小之前，經電話徵取校長同意分發至該校實習之教師接受引導計畫，並同時請推薦符合擔任指導教師之條件的老師參與研究。由於各校都認為主任之資歷較完整，且可以用來指導初任教師之時間較有彈性，因此本實驗研究之指導教師均為主任，共有十二位。

#### (二) 舉辦指導教師講習會

指導教師於八十二年八月二十四日至二十六日，參加研究者所安排之講習會，講習內容有初任教師困難之說明、教師專業社會化、成人之學習特質、臨床督導、有效教學理念、溝通技巧、觀察技術與運用、指導過程重要注意事項--如與初任教師之關係、觀察檢核表之使用等課程。參與指導之教師，除了經過講習溝通輔導觀念之外，並發給研究者編製

之「初任教師指導手冊」。手冊上記載有初任教師經常遭遇之困難、指導教師之角色與職責、指導項目、及各項指導注意事項等，並附有初任教師需求調查表及教學觀察表。

#### (三) 根據要求事項指導實驗對象

筆者原來設計之引導計畫，實習教師之實習內容，及師院、實習國小和教育局三方面的指導事項，項目相當豐富。因研究者無法執行原計畫中之所有實習活動，故僅擇國小指導教師所能配合之事項實施。以下所列為指導教師實際的指導工作事項：

1. 介紹認識學校
2. 開學第一週密切關懷與協助
3. 引領實習教師認識與接觸學校同仁
4. 日常非正式的指導與協助
5. 觀察初任教師之教學提供改進意見
6. 親自或安排他人示範教學
7. 主持專業成長團體
8. 提供書面閱讀資料

## 肆、結果與討論

### 一、教學態度

實驗組與對照組兩組初任教師相比較，實驗前後在教學態度量表之結果，以共變數分析之，並未發現有顯著的差異。但將兩組各自比較，有不同的發現，對照組的教學態度之後測得分平均數為 2.413，低於前測之後測得分平均數 2.588，t 檢定的結果，已呈顯著差異。可以說對照組之初任教師在四個月之後，教學態度有下降的情形。

至於實驗組之初任教師，在教學態度量表之前後測，發現在各分量表上分別有稍微低落及提高之情形。在寬容與嚴格、民主與權威、信任與懷疑三個分量表，得分數有低落的現象。但在溫暖與冷淡、理想與實際、彈性與刻板三個分量表，得分數則有提高的現象。總量表之得分平均數，則從前測 2.587，在後測時稍微下降到 2.544，未達顯著的差異水準。

實驗組與對照組兩組初任教師，教學態度相比較，並未顯現實驗處理後有差異的現象，這也許是因為實驗期間不夠長，或是樣本數不夠大之故，

之「初任教師指導手冊」。手冊上記載有初任教師經常遭遇之困難、指導教師之角色與職責、指導項目、及各項指導注意事項等，並附有初任教師需求調查表及教學觀察表。

(三)根據要求事項指導實驗對象

筆者原來設計之引導計畫，實習教師之實習內容，及師院、實習國小和教育局三方面的指導事項，項目相當豐富。因研究者無法執行與控制計畫中之所有實習活動，故僅擇國小指導教師所能配合之事項實施，以下所列為指導教師實際的指導工作事項：

1. 介紹認識學校
2. 開學第一週密切關懷與協助
3. 引領實習教師認識與接觸學校同仁
4. 日常非正式的指導與協助
5. 觀察初任教師之教學提供改進意見
6. 親自或安排他人示範教學
7. 主持專業成長團體
8. 提供書面閱讀資料

## 肆、結果與討論

### 一、教學態度

實驗組與對照組兩組初任教師相比較，實驗前後在教學態度量表之施測結果，以共變數分析之，並未發現有顯著的差異。但將兩組各自比較，卻有不同的發現，對照組的教學態度之後測得分平均數為 2.413，低於前測之得分平均數 2.588，t 檢定的結果，已呈顯著差異。可以說對照組之初任教師在任教四個月之後，教學態度有下降的情形。

至於實驗組之初任教師，在教學態度量表之前後測，發現在各分量表上，分別有稍微低落及提高之情形。在寬容與嚴格、民主與權威、信任與懷疑三個分量表，得分數有低落的現象。但在溫暖與冷淡、理想與實際、彈性與刻板三個分量表，得分數則有提高的現象。總量表之得分平均數，則從前測之 2.587，在後測時稍微下降到 2.544，未達顯著的差異水準。

實驗組與對照組兩組初任教師，教學態度相比較，並未顯現實驗處理後，有差異的現象，這也許是因為實驗期間不夠長，或是樣本數不夠大之故，而

無法顯現較大的差異。本研究在對照組前後測發現的顯著差異，與國外學者對初任教師教學態度之研究的發現一致，如Day(1959)就發現了新老師在任教六個月之後，教學態度量表之分數下降了。另外Hogben和Petty(1979)在澳大利亞進行的一項研究，也發現第一年任教期間，初任教師對教育觀念的看法，其態度有下降的情形，而這種改變是發生在最初任教階段的幾個星期中，而在後來任教一年之末，卻很少變化。國內也有張芬芬(民74)研究師大結業生分發實習前後教學態度之比較，發現師大結業生分發實習前後之教學態度有顯著的差異，實習後的教學態度，在「寬容、民主、溫暖、信任、理想、和彈性」的看法上，其強度低於實習前。

至於實驗組之初任教師的教學態度並沒有顯著變化，也許可以歸功於有專人加以引導，使其工作較為順利之願，也能較為廣泛及深入的認識教育工作的性質。尤其是實驗組之初任教師，在溫暖與冷淡、理想與實際、彈性與刻板三個分量表，得分數甚至有提高的現象，可見引導方案對初任教師的一些正面影響作用。

## 二、教師自我效能及工作滿意看法

實驗組與對照組之初任教師在經過四個月之教學後，也接受教師自我效能問卷之測驗，兩組教師在自我認定其教學效能之得分平均數t檢定，結果並無差異。另外，兩組初任教師在對教學工作滿意看法之調查，也發現實驗組之初任教師對工作之滿意程度僅略高於對照組之初任教師，並未達顯著差異水準。

兩組初任教師，在經過四個月任教之後，其自我效能之認定並無差異。可能是因為影響教師自我效能之信念的因素十分複雜，根據王受榮(民81)之分析，歸納為：一、教師個人因素，有性別、任教年資、擔任職務、最高學歷、教學歸因、工作價值等。二、教室情境因素，包括班級大小、班級學生、家長等。三、學校情境因素，學校規模、同仁關係、行政領導等。四、社會情境因素，有學區特徵及政府措施與大眾媒體。因此，本研究無法從實驗處理後，測得兩組教師在教師自我效能的認定的差異，乃是很自然的現象。此點可以提供未來從事相關研究者參考，而引導初任教師專業社會化，亦需考慮到許多層面之情境因素。

另外，兩組初任教師在對教學工作滿意看法之調查，也發現實驗組之初任教師對工作之滿意程度，僅略高於對照組之初任教師，但其差異並未達顯著水準。筆者認為此項調查在任教四個月之後實施，兩組教師還在適應與學

習階段，因而無法顯現出其差異。此外，如果實驗期間較長，讓實驗組之初任教師可以在指導之下獲得充分的專業成長，以及體驗教學的成就感，也其工作滿意看法會更高於對照組。事實上，本研究發現實驗組的初任教師教學方面，並未獲得充分的指導與協助，而教師的主要工作是教學，因此這些初任教師仍然有工作上的挫折，也就無法對教學工作感到很滿意。再者兩組初任教師對教學工作滿意看法並無不同，可能也因為學校工作環境的特殊性，以及教師的負擔普遍很重的原因，實驗組的初任教師只是有專人從指導而已，因而無法在工作滿意的程度上顯現差異。

## 三、需求與獲得協助或指導之程度比較

研究者為瞭解實驗組之初任教師在有專人指導之情形下，對於其需求獲得協助或指導的程度，是否有別於對照組之初任教師，所採用的調查工具是「初任教師需求協助調查問卷」，此分問卷除了可以得知初任教師在工作上需要他人協助或指導的程度之外，同時亦可得知他們獲得協助或指導的程度。此分問卷分三個方面，一為教學、二為行政、三為其他。兩組初任教師在此三方面需求協助或指導的程度，並無顯著差異。

分別將兩組初任教師之需求協助或指導及獲得協助或指導的程度各自較，實驗組之初任教師，除了教學方面的獲得協助或指導的程度，低於需求協助或指導的程度之外，在行政及其他兩方面，獲得協助或指導的程度，高於需求協助或指導的程度，其需求與獲得程度得分平均數，以t檢定的結果尚未達顯著差異，可以說需求協助或指導與獲得協助或指導之程度並沒有顯差距。

但是，對照組的初任教師，在教學、行政及其他三方面，獲得協助或指導的程度均低於需求協助或指導的程度，且其差異已達顯著差異，也就是對照組的初任教師，並沒有獲得應有的協助或指導。

從此項調查，可以看出實驗組在專人引導之下的效果。實驗組的初任教師，在行政及其他兩項的問卷調查，其所獲得的協助或指導程度均高於其求程度，在教學方面，則獲得的程度略低於需求的度。這點說明了指導教師都是由主任擔任，可以在行政方面給與很多的指導，但卻不能滿足初任教師在教學上需要協助與指導的需求。因為主任距離包班教學實務有一段距離且較忙碌無法針對教學實務給予仔細的指導，也許由隔壁班或同年級任教師擔任指導工作，對初任教師的教學會有更直接的幫助。在國外，有Huffman和Leak(1986)所調查新老師對指導教師看法之研究，也建議由同年級的

習階段，因而無法顯現出其差異。此外，如果實驗期間較長，讓實驗組之初任教師可以在指導之下獲得充分的專業成長，以及體驗教學的成就感，也許其工作滿意看法會更高於對照組。事實上，本研究發現實驗組的初任教師在教學方面，並未獲得充分的指導與協助，而教師的主要工作是教學，因此，這些初任教師仍然有工作上的挫折，也就無法對教學工作感到很滿意。再者，兩組初任教師對教學工作滿意看法並無不同，可能也因為學校工作環境的特殊性，以及教師的負擔普遍很重的原因，實驗組的初任教師只是有專人從旁指導而已，因而無法在工作滿意的程度上顯現差異。

### 三、需求與獲得協助或指導之程度比較

研究者為瞭解實驗組之初任教師在有專人指導之情形下，對於其需求與獲得協助或指導的程度，是否有別於對照組之初任教師。所採用的調查工具是「初任教師需求協助調查問卷」，此分問卷除了可以得知初任教師在工作上需要他人協助或指導的程度之外，同時亦可得知他們獲得協助或指導的程度。此分問卷分三個方面，一為教學、二為行政、三為其他。兩組初任教師在此三方面需求協助或指導的程度，並無顯著差異。

分別將兩組初任教師之需求協助或指導及獲得協助或指導的程度各自比較，實驗組之初任教師，除了教學方面的獲得協助或指導的程度，低於需求協助或指導的程度之外，在行政及其他兩方面，獲得協助或指導的程度，均高於需求協助或指導的程度，其需求與獲得程度得分平均數，以t檢定的結果，尚未達顯著差異，可以說需求協助或指導與獲得協助或指導之程度並沒有明顯差距。

但是，對照組的初任教師，在教學、行政及其他三方面，獲得協助或指導的程度均低於需求協助或指導的程度，且其差異已達顯著差異，也就是說對照組的初任教師，並沒有獲得應有的協助或指導。

從此項調查，可以看出實驗組在專人引導之下的效果。實驗組的初任教師，在行政及其他兩項的問卷調查，其所獲得的協助或指導程度均高於其需求程度，在教學方面，則獲得的程度略低於需求的度。這點說明了指導教師都是由主任擔任，可以在行政方面給與很多的指導，但卻不能滿足初任教師在教學上需要協助與指導的需求。因為主任距離包班教學實務有一段距離，且較忙碌無法針對教學實務給予仔細的指導，也許由隔壁班或同年級任教的老師擔任指導工作，對初任教師的教學會有更直接的幫助。在國外，有 Huffman 和 Leak(1986) 所調查新老師對指導教師看法之研究，也建議由同年級的任

習階段，因而無法顯現出其差異。此外，如果實驗期間較長，讓實驗組之初任教師可以在指導之下獲得充分的專業成長，以及體驗教學的成就感，也許其工作滿意看法會更高於對照組。事實上，本研究發現實驗組的初任教師在教學方面，並未獲得充分的指導與協助，而教師的主要工作是教學，因此，這些初任教師仍然有工作上的挫折，也就無法對教學工作感到很滿意。再者，兩組初任教師對教學工作滿意看法並無不同，可能也因為學校工作環境的特殊性，以及教師的負擔普遍很重的原因，實驗組的初任教師只是有專人從旁指導而已，因而無法在工作滿意的程度上顯現差異。

### 三、需求與獲得協助或指導之程度比較

研究者為瞭解實驗組之初任教師在有專人指導之情形下，對於其需求與獲得協助或指導的程度，是否有別於對照組之初任教師。所採用的調查工具是「初任教師需求協助調查問卷」，此分問卷除了可以得知初任教師在工作上需要他人協助或指導的程度之外，同時亦可得知他們獲得協助或指導的程度。此分問卷分三個方面，一為教學、二為行政、三為其他。兩組初任教師在此三方面需求協助或指導的程度，並無顯著差異。

分別將兩組初任教師之需求協助或指導及獲得協助或指導的程度各自比較，實驗組之初任教師，除了教學方面的獲得協助或指導的程度，低於需求協助或指導的程度之外，在行政及其他兩方面，獲得協助或指導的程度，均高於需求協助或指導的程度，其需求與獲得程度得分平均數，以t檢定的結果，尚未達顯著差異，可以說需求協助或指導與獲得協助或指導之程度並沒有明顯差距。

但是，對照組的初任教師，在教學、行政及其他三方面，獲得協助或指導的程度均低於需求協助或指導的程度，且其差異已達顯著差異，也就是說對照組的初任教師，並沒有獲得應有的協助或指導。

從此項調查，可以看出實驗組在專人引導之下的效果。實驗組的初任教師，在行政及其他兩項的問卷調查，其所獲得的協助或指導程度均高於其需求程度，在教學方面，則獲得的程度略低於需求的度。這點說明了指導教師都是由主任擔任，可以在行政方面給與很多的指導，但卻不能滿足初任教師在教學上需要協助與指導的需求。因為主任距離包班教學實務有一段距離，且較忙碌無法針對教學實務給予仔細的指導，也許由隔壁班或同年級任教的老師擔任指導工作，對初任教師的教學會有更直接的幫助。在國外，有Huffman和Leak(1986)所調查新老師對指導教師看法之研究，也建議由同年級的任



教老師，或是教同樣學科的老師擔任指導教師，會對初任教師有較好的幫助。至於行政及其他事項的指導，是這些主任較能指導或提供協助的事項，因而有獲得協助與指導的程度高過於需求程度的情形。

對照組的初任教師，可能需要自行解決問題，或尋求協助與指導，因此，在需求與獲得協助或指導的程度得分平均數的t檢定會有顯著的差異，尤其在行政與其他事項方面，其差異更顯著。在教學方面，兩組初任教師獲得協助與指導的程度均較低，說明了初任教師的主要工作--即教學，是未來指導的重點，以及要強調實際的指導與協助。

## 陸、結論與建議

本研究發現初任教師在有專人指導之下，其教學態度並沒有顯著下降的現象。其獲得協助或指導的程度，也高於對照組之初任教師，可以說是指導之功效所致。唯實驗組之初任教師之自我效能與工作滿意程度，可能因為實驗期間太短，而看不出變化，亦可能因為國小的工作環境之特殊性使然，值得在未來規劃指導初任教師計畫時參考。

根據本研究的實施結果，未來在引導制度方面，研究者認為如下幾點是可以努力的事項：

1. 為了能真正落實指導教師之指導，應儘速訂定指導教師之遴選與獎勵辦法，以鼓勵優秀教師參與指導新老師的工作，亦可促使初任教師之指導工作制度化。除了主任之外的指導教師，應該享有減少授課時數之待遇，才能有時間與精神指導初任教師。
2. 指導教師應該參加講習會，以了解初任教師的特質，如何配合實習制度指導，以及指導之注意事項等。尤其在目前初任教師的引導制度尚未普遍受到重視的階段，藉講習會的舉行，擴大國小教育人員對此問題之認識與重視，是非常的必要。建議請縣市政府教育局主辦此一活動，由國小推薦符合條件之教師參加。
3. 未來配合師資培育法之施行，新的實習制度之訂定，應該明文規定實習教師之教學負擔減半或減少三分之一，俾能有時間參與進修研習活動，以符實習之實。
4. 教育部應會同教育廳局研商改進目前之結業生分發作業，有許多實習教師會被分發到偏遠地區實習，而擔任繁重的工作，甚至兼代行政主管之

職，因此已失去實習之意義。未來師資培育法之施行，公費生之培育，乃為偏遠地區之師資而設，應如何實施一年之實習，應該極早規劃。

5. 系統的規劃縣市政府教育局、師範學院、國民小學三個單位（一個環、三方面）對初任教師的指導活動，以免重複研習和指導的內涵。此外，師範學院和教育局輔導團，在規劃在職教師研習計畫時，應該把考慮教師專業發展的階段特質，分開辦理，針對不同階段的教師專業成長需求設計研習活動內容。而初任教師的指導與研習，應視為整個在職教育的第一階段。
6. 因為初任教師的引導工作，並不是只仰賴國民小學的指導即可，而應整合規劃師範學院、教育行政機關、國民小學之指導責任。師範學院扮演的角色，除了指派指導教師之外，應該將重點放在初任教師之引導研究及整體引導計畫實施之規劃；而教育局則應辦理職前說明會，重點在介紹學區特色，該縣市之特殊之法規，甚至能在分發之前，介紹各國小位置及特徵，以便結業生選擇。教育局還須提供經費和辦理初任教師系列研習活動。學校之指導，重點則在密切觀察初任教師的表現，並予適當之協助與指導。

至於對未來進行相關研究，研究者有下列之建議：

1. 在實驗引導計畫部分，應該增加延長實驗之時間，以兩個學期完成實驗的時間為研究期間，如此便可進一步探討初任教師專業成長的情形，及不同的階段，指導重點為何。並且參與指導之老師，應該增加其他行政主管之老師，以便更進一步的評估指導功效。亦可增加其他的實習活動的指導，如初任教師進行行動研究的可能性、行政實習如何指導探討等。
2. 研究過程可增加系統化的觀察研究，訓練研究助理人員到國小觀察初任教師的教學表現，以及參與指導活動，如此更可獲得實驗效果或困難資料。
3. 增加研究對象，以比較不同區域、不同規模之學校的初任教師接受引導教育的差異。亦可增加初任教師之認知發展、自我效能信念、以及學表現之相關研究，以及對學校及社會影響教師專業社會化之因素等，長時間的縱貫研究，以獲得較多的認識，作為教師在職教育之參考。
4. 由於初任教師之指導，尚有其他單位的指導活動，建議進行實習指導大型研究，以評估實際指導工作之各項事宜，作為改進初任教師指導參考。其研究應包括師院及縣市政府教育局之指導功能，尤其針對各

職，因此已失去實習之意義。未來師資培育法之施行，公費生之培育，乃為偏遠地區之師資而設，應如何實施一年之實習，應該極早規劃。

5. 系統的規劃縣市政府教育局、師範學院、國民小學三個單位（一個環、三方面）對初任教師的指導活動，以免重複研習和指導的內涵。此外，師範學院和教育局輔導團，在規劃在職教師研習計畫時，應該把考慮教師專業發展的階段特質，分開辦理，針對不同階段的教師專業成長需求，設計研習活動內容。而初任教師的指導與研習，應視為整個在職教育的第一階段。

6. 因為初任教師的引導工作，並不是只仰賴國民小學的指導即可，而應完整規劃師範學院、教育行政機關、國民小學之指導責任。師範學院扮演的角色，除了指派指導教師之外，應該將重點放在初任教師之引導研究，及整體引導計畫實施之規劃；而教育局則應辦理職前說明會，重點在介紹學區特色，該縣市之特殊之法規，甚至能在分發之前，介紹各國小之位置及特徵，以便結業生選擇。教育局還須提供經費和辦理初任教師之系列研習活動。學校之指導，重點則在密切觀察初任教師的表現，並給予適當之協助與指導。

至於對未來進行相關研究，研究者有下列之建議：

1. 在實驗引導計畫部分，應該增加延長實驗之時間，以兩個學期完成實習的時間為研究期間，如此便可進一步探討初任教師專業成長的情形，以及不同的階段，指導重點為何。並且參與指導之老師，應該增加其他非行政主管之老師，以便更進一步的評估指導功效。亦可增加其他的實習活動的指導，如初任教師進行行動研究的可能性、行政實習如何指導之探討等。
2. 研究過程可增加系統化的觀察研究，訓練研究助理人員到國小觀察初任教師的教學表現，以及參與指導活動，如此更可獲得實驗效果或困難之資料。
3. 增加研究對象，以比較不同區域、不同規模之學校的初任教師接受引導教育的差異。亦可增加初任教師之認知發展、自我效能信念、以及學生表現之相關研究，以及對學校及社會影響教師專業社會化之因素等，做長時間的縱貫研究，以獲得較多的認識，作為教師在職教育之參考。
4. 由於初任教師之指導，尚有其他單位的指導活動，建議進行實習指導之大型研究，以評估實際指導工作之各項事宜，作為改進初任教師指導之參考。其研究應包括師院及縣市政府教育局之指導功能，尤其針對各項

指導和研習活動，予以評鑑研究，以作為改進和充實初任教師引導教育之參考。總之，初任教師在第一年任教期間，需要依據引導計畫予以密切指導，是十分的重要，也才符合實習教師身分的意義。期望未來逐漸發展建全的初任教師引導制度，新人能在指導之下，成為優秀的教育人員，成為推動教育進步的有力資源。希望本研究能為改善目前實習教師指導制度，盡一點影響作用。

## 柒、參考文獻

- 王秋絨（民80）**教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊義**。台北：師大書苑。
- 王受榮（民91）**我國國民中小學教師效能感及其影響因素之研究**，臺灣師範大學教育研究所博士論文。
- 江文雄（民82）**高級職業學校實習教師教育實習輔導工作實施狀況調查研究**，國科會補助專題研究計畫報告，編號：NSC 82-0301-H-003-010。
- 柯亦章、伊文桂（民75）**師專改院後教育實習改進之建議**，**國民教育**，27(2/3)，16-20。
- 張芬芬（民77）**實習教師社會化之探討**，**台北市立師範學院學報**，19，351-384。
- 張芬芬（民74）**師大結業生分發實習前後教學態度與任教意願之比較研究**，**師大教育研究所集刊**，28，311-333。
- 陳奎熹（民80）**英國師資培育制度**，教育部中教司主編：**世界各國主要國家師資培育制度比較研究**，（25-37頁），正中書局。
- 陳璿（民76）**教育實習的基本認識與改進之探討**，**台北師專學報**，14，10-22。
- 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之調查研究**，臺中師範學院。
- 嚴天秩（民75）**我國師範教育與中等學校師資供需之研究**，**國立政治大學學報** 53，135-181。
- Bullough, Jr., R. V., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1989). Teacher self-concept and student culture in the first year of teaching. *Teachers College Record*, 91(2), 209-233.
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3) 19-23.
- Day, H. P. (1959). Attitude changes of beginning teachers after initial teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 10(3), 326-328.
- Elsner, K. (1984) **First year evaluation results from Oklahoma's entry-year assistance program**. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Education.
- Griffin, G. A. (1982). Induction: An overview. In *Beginning Teacher Induction: Five Dilemmas*, New York: Research and Development Center for Teacher Education.
- Hardy, C. A. (1975) Student teaching program: Feedback from supervising teachers. *College Student Journal*. 9(1), 80-81.
- Hogben, D., & Petty, M. F. (1979). Early changes in teacher attitude. *Educational Research*, 21(3), 212-219.
- Howey, K. R., & Bents, R. H. (Eds.) (1979). *Toward meeting the needs of the beginning teacher*. Lansing, MI: Midwest Teacher Corps Network. ERIC Document Reproduction Service No. Ed 206 581)
- Huling-Austing, L.; Murphy, S. C. (1987). **Assessing the impact of teacher induction programs: Implications for program development**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Johnston, J. M., & Ryan, K. (1983). Research on the beginning teacher: Implications for teacher education. In K. R. Howey & W. E. Gardner (Eds.), *The education of teachers: A look ahead*. (pp. 136-162), New York, Longman.
- Kuhlman, E. L., & Hoy, W. K. (1974). The socialization of professionals into bureaucracies: The beginning teacher in the school. *Journal of Educational Administration*, 18-27.
- Lortie, D. (1975). *School teacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McDonald, F. J. (1980). Study of induction programs for beginning teachers. *Teacher problems of beginning teachers: A crisis in training*. Educational Testing Service, Princeton, N. J.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*. 6(2), 133-150.

謝寶梅：現任台中師院副教授

Teacher Education, 32(3) 19-23.

Day, H. P. (1959). Attitude changes of beginning teachers after initial teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 10(3), 326-328.

Elsner, K. (1984) **First year evaluation results from Oklahoma's entry-year assistance program.** Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Education.

Griffin, G. A. (1982). Induction: An overview. In **Beginning Teacher Induction: Five Dilemmas**, New York: Reserach and Development. Center for Teacher Education.

Hardy, C. A. (1975) Student teaching program: Feedback from supervising teachers. *College Student Journal*. 9(1), 80-81.

Hogben, D., & Petty, M. F. (1979). Early changes in teacher attitude. *Educational Research*, 21(3), 212-219.

Howey, K. R., & Bents, R. H. (Eds.) (1979). Toward meeting the needs of the beginning teacher. **Lansing, MI: Midwest Teacher Corps Network.** (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 206 581)

Huling-Austing, L.; Murphy, S. C. (1987). **Assessing the impact of teacher induction programs: Implications for program development.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Assocaition.

Johnston, J. M., & Ryan, K. (1983). Research on the beginning teacher: Implications for teacher education. In K. R. Howey & W. E. Gardner (Eds.), **The education of teachers: A look ahead.** (pp. 136-162), New York, Longman.

Kuhlman, E. L., & Hoy, W. K. (1974). The socialization of professionals into bureaucracies: The beginning teacher in the school. *Journal of Educational Adminsitration*, 18-27.

Lortie, D. (1975). **School teacher.** Chicago: The University of Chicago Press.

McDonald, F. J. (1980). Study of induction programs for beginning teachers. **The problems of beginning teachers: A crisis in training.** Educational Testing Service , Princeton, N. J.

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

Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*. 6(2), 133-150.

謝寶梅：現任台中師院副教授