

## 壹、緒論

所謂「導入」(induction)是指在教師生涯階段最初的一段時期，或指在這段期間提供給初任教師的系統性支持(Strong, 2009)。初任教師的導入通常由政府機構所倡導，以正式性、計畫性、系統性方案的形式呈現，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具專業能力的教師(丁一顧, 2003; Bartell, 2005; Smith & Ingersoll, 2004)。

Smith 與 Ingersoll (2004) 發現美國每年有 29% 初任教師在沒有導入支持之下，第一年結束時就離職；而 Sweigart 與 Collins (2017) 則發現特殊教育(以下簡稱特教)初任教師的離職率是普通教師的 2.5 倍。因為特教教師要面對更有挑戰性的學生(Billingsley, Griffin, Smith, Kamman, & Israel, 2009)，滿足學生非常多樣性的教育需求(Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014)，特教現場的多變也讓他們在轉換理論與實務間需要更多時間(Brownell et al., 2009)。但有許多的研究也都證實導入階段有輔導教師情感上的支持，將有助於他們繼續留在特教崗位上和減少離職(Billingsley, 2004; Griffin, Winn, Otis-Wilborn, & Kilgore, 2003; Sweigart & Collins, 2017; Whitaker, 2000a; White & Mason, 2006)。

在融合教育趨勢下的臺灣特教現場，特教教師的壓力和工作量是非常大的：任教科目涵蓋部定領域課程和特殊需求領域，且沒有教科書可用、年年都要新編教材以因應學生的特殊需求；加上還要擬訂個別化教育計畫(individualized education program, IEP)、辦理鑑定評量工作、不斷與普通班教師合作諮詢、為家長提供家庭支援等，這些工作壓縮初任教師思考理論的時間，不利於初入現場的特教教師整合理論與實務(胡心慈、林淑莉, 2011)，可見特教初任教師非常需要導入支持。

國內初任教師的導入方案逐漸受到重視，由臺北市中、小學於 1999 年首先開始規劃實施教學輔導教師制度(mentoring)(張德銳, 2009)。2006 年公布實施的「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」中規範「對於初任教學二年內之教師.....得安排教學輔導教師予以協助」，各縣市對初任教師之輔導開始進入制度性、系統性規劃；但研究者對北部地區各特教輔導團電訪結果：僅新北市會針對任教 3 年內之特教初任教師實際進行系統性導入，規劃一對多輔導，而輔導教師和初任教師通常不是同校教師，且輔導教師採零授課鐘點；臺北市合併在校內輔導方案中進行，但輔導教師通常不是特教教師；其他縣市則僅止於「輔導團教師會打一通電話問候一下」。

特教教師在學校常是「小眾」，不是每校都能找到同校、同科的輔導教師；也不是每縣市均像新北市有充足的特教人力，可以有完全不授課、只負責輔導初任教師的特教輔導教師。試問，那些未落實特教導入方案的縣市的特教初任教師如何「存活」？這個問題促使研究者採取協同行動研究，協助尚未落實特教初任教師導入的縣市建構以縣市為本位的導入方案，

從支持初任教師適應及專業成長的角度出發，瞭解初任教師需要哪些協助、輔導教師該如何輔導，希望創造一個可讓現場繼續承接、複製的經驗。

## 貳、文獻探討

基於對特教現場實務之關心，以下將由教師專業成長的角度探討特教初任教師導入方案之重要性及實際作法。

### 一、特教初任教師的困境與成長需求

Griffin 等（2003）統整了數十篇關於特教初任教師的相關文獻，歸納出幾點特教初任教師的困境，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、不足的行政支持及過多的文書工作等，都需要在支持下被一一克服。Lofstrom 與 Eisenschmidt（2009）提出愛沙尼亞的經驗：設計了一個對 16 名特教初任教師一一配對給予輔導教師、組成同儕團體的研究。在第一學年的第二學期所做的調查發現：初任教師對輔導教師在個人發展與專業知識上的支持最表示肯定。

國內特教初任教師的困境除上文所述，至今僅有兩篇碩士論文對此進行探討：陳慧儒（2006）研究國內特教領域的專家學者對國小特教初任教師成長需求之排序，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」；潘杏宜（2015）對特教初任教師之調查發現：需求程度最高為「課程與教學」，實際獲得支持最高為「心理支持」。這與國外研究訪問特教初任教師表達自己支援需求的重要程度排序是有差異的，Whitaker（2000b）研究結果顯示，特教初任教師認為最重要的是「情緒」和「資源」，這在陳慧儒的研究中剛好是排序在最後的兩項需求。國內特教初任教師真正的需求是什麼？值得進一步探討。

Fessler 與 Christensen（1992）所提出的教師生涯發展模式將教師生涯發展劃分為八個階段：職前期、導入期、能力建立期、熱情與成長期、生涯挫折期、生涯穩定期、生涯鬆懈期到退休期，是一種具有動力及彈性的生涯循環模式，並指出這個過程受組織與個人因素影響。因此，導入期的意義除了幫助初任教師在現實環境衝擊下「存活」下來，還希望向能力建立期成長，此時能有導入方案支持是十分重要的。

### 二、特教初任教師導入方案的實際作法

#### （一）借鏡普教導入方案作法

至於具體的導入形式，普教界的研究（張德銳，2003；許籐繼等，2010；Ingersoll & Smith, 2004；Ingersoll & Strong, 2011；Smith & Ingersoll, 2004）值得參考，如團體導入活動、減少工作量或提供其他資源，以及提供正式教學輔導教師制度，以下進一步說明。