

國民小學新進教師導入社群建構 專業素養之探究

吳鳳嬌*

摘要

本研究以桃園市某國小 104、105 學年度新進老師為研究對象，探討新進老師處置於一個全新教學環境時，藉由新進教師導入社群運作，建構其所需之專業知能、專業實踐、專業投入的專業素養過程及內涵。本研究透過座談會、訪談方式、文件分析、省思札記蒐集資料，透過資料的相互對話與辯證，本研究獲致以下結論：

- 一、新進教師在社群所建構的專業知能，提升學科教學與教育專業。
- 二、新進教師在社群所建構的專業實踐，教學設計、教學實施、學習評量、班級經營與學生輔導，均大幅成長。
- 三、新進教師在社群所建構的專業投入，專業態度、專業責任、專業成長、與協作領導表現佳，因此學生展現高效能的學習。

根據以上結果，本研究分別提供對新進教師、社群領導人、學校與行政領導人、以及後續研究之相關建議。

關鍵詞：新進教師社群、社群、專業素養

* 吳鳳嬌：桃園市中壢區華助國小校長、臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士候選人
電子郵件：yukinomay@gmail.com

收件日期：2017.11.15；修改日期：2017.12.25；接受日期：2017.12.28

壹、緒論

國民小學新進教師初次到校任教，對學校整體運作、教學安排、班級經營等事項，係完全處於陌生的情況，亟需同仁給予協助與鼓勵，支持新進教師情緒的生活調適、理性思考學生背景、教學歷程、解決親師溝通的問題。在協助新進教師上，以導入社群之方式建構新進教師專業素養，可以有效的確保其專業水準並讓其適應教學工作上之挑戰。

有關初任教師的導入系統，在國外方面，以美國加州為例，加州的合格教師證書取得須先完成師資培育訓練，方能取得培訓期教學資格證書（preliminary credential），之後，教師更需在任職期間接受兩年的導入階段訓練，訓練通過後取得專業教師證書（professional clear credential）。加州的導入階段訓練即是初任教師支持與評量制度（beginning teacher support and assessment program, BTSA，簡稱 BTSA 制度）（林雍智、吳清山，2012；黃嘉莉，2009），Loeb 和 Miller（2006）檢視加州教師政策之研究報告指出，加州 BTSA 是全美法定規定，初任合格教師必須完成兩年導入訓練的 23 州之一，該研究亦指出初任教師支持與評量制度，有助於初任教師對於教學工作的自信與滿意，對教學工作也較為投入。

在國內方面，我國初任教師的導入制度相關研究中，多數研究聚焦（白青平，2000；陳育吟，2002；黃儒傑，2002；謝寶梅 1991）初任教師實際教學生活的困難、班級經營、工作困擾、有效教學與因應策略進行深入剖析；也有以初任教師進行教學歷程檔案的歷程為焦點進行探究（李順詮，2001）。也有以一所國中，新進教師專業成長暨輔導計畫實施情形與困境加以探討（陳國書，2012）。以上研究內容大都探討實際教學議題為主。謝寶梅（1995）曾以政策落實規畫進行評估，有了初步的檢視。張德銳、丁一顧、陳育吟（2003）為初任教師導入階段的培育，進行美國加州、喬治亞州、英國、紐西蘭的導入階段政策分析，該研究發現目前有制度性的進行初任教師導入階段的輔導工作者，除臺北市的教學輔導教師制度，桃園市 106 學年度特殊教育初任教師導入方案外，其餘各縣市對此制度慢慢建構中。

有鑑於此，本研究乃以桃園市一所位處市區的學校，對新進教師新學校各學科教學設計、實施、評量、班級經營、學生輔導、專業態度、協作領導能力、親師溝通能力，建構專業素養的歷程，作為研究的重點進行研究。學校將新進老師組成新進教師導入社群，以同儕合作的方式，請資深教師和新進教師，共同討論、分享、支持、協助，以學校本位方式建構專業素養。期待透過新進教師導入社群的運作，讓資深教師帶領新進教師快速融入學校，並讓學校成為穩定具有活力的終身學習場域。

基於上述研究背景與動機，本研究之研究目的有二，分別為：

- (一) 探究新進教師導入社群建構專業素養的歷程。
- (二) 探究新進教師導入社群建構專業素養的內涵。

貳、文獻探討

研究透過對相關文獻之分析，做為國小新進教師導入社群建構專業素養研究之理論依據。新進教師導入社群透過教學輔導教師、教師領導、教師專業學習社群、教師專業發展，以建構教師專業素養，茲依序論述新進教師導入社群與教師專業素養之相關理論。

一、新進教師導入社群

新進教師係指完成師資培育階段之學程並通過教師資格檢定，取得教師證書後初任教職之教師。在本研究中之新進教師泛指 104 及 105 學年度初次到某國小任教之教師。除了初任教師外，學校的新進教師或是教學有困難的教師、有成長意願的教師，若未受到適當地輔導與協助以進行專業成長，學生的學習品質將受到影響（張德銳、簡賢昌，2009）。茲闡述新進教師導入社群的相關理論如下：

(一) 教學輔導教師

在歐美國家，「教學輔導教師」（mentor teacher，以下簡稱為教學導師）制度已是一個普遍推展、有助於初任教師專業成長的實務工作（陳美玉，2002；Ganser, 1996）。所謂「社群（community）」，為一生活於特定區域個體

的集合，彼此間具相同特性及興趣，並互相維持社交關係的進行（Garcia, Giuliani & Wiesenfeld, 1999），本研究所指社群，係為該校新進教師成立的集合體，故依屬性，稱之為「新進教師導入社群」。Wildman、Magliaro、Niles 及 Niles (1992) 將影響教學導師與夥伴教師關係的因素區分成：1. 情境因素；2. 輔導教師的個人特質；3. 受輔導教師的個人特質三大項，而學校行政人員的位置則站在協助者催化者立場，循循善誘、提供所需資源並激勵士氣。然而直接影響互動關係的莫過於配對方式，Ganser (1995) 提出四項配對原則：1. 教學工作相似；2. 教學理念相似；3. 允許雙方互動的上班時間；及 4. 物理空間相鄰近等，如果輔導教師與初任教師在教學理念與人格特質上搭配得宜，便可增加其建設性與生產力。新進教師導入社群就是要集合專業學習社群，讓資深老師與新進教師共組新進教師導入社群。教師是影響學生學習的重要關鍵者，尤其初任老師和新進老師面臨重重的壓力與現實的要求，若不能因應得宜，師生皆會淪為受害者（陳美玉，2002）。

（二）教師專業學習社群

要解析「教師專業學習社群」，可從其定義、狀態、組成元素、教師專業發展、教師社群以及教師領導等面向觀之，以下分別述明之。

1. 教師專業學習社群之定義

丁一顧、張德銳（2010）認為以教師為主的社群，在此社群中，教師們具有共享的價值、共同目標願景、透過專業對話分享、合作學習、透過支持與共享領導、支持情境，實現社群的目標與願景，促進教師們不斷的學習與成長。以教師的信念來看，『信念』是個體對於人、事與物，內心的想法、主張和態度，能幫助個體澄清問題，引導個體作為與不作為的依據，是個體的認知系統。具體來說，信念能忠實地呈現個體的價值觀與判斷力。高強華（1992）認為教師是個成熟而自主的人，能夠根據自己的價值觀念、判斷或決定來處理有關教學或學生行為表現的種種問題，許多研究指出，教師對於教育的了解、體認、判斷或決定等，均是影響教師專業行為的重要因素。

因此，教師的信念本質是個體的認知系統，在所處的環境下心裡傾向與深信不疑的內在思考，所引導外在行為的表現和解釋。

身為專業社群領導教師應做到主動承諾，深信不疑的內在思考，以引導外顯領導行為。至於教育社群與領導教師的關係，由於學習社群是一群人，透過彼此平等對話及分享討論的學習方式，以提升專業知能之團體，故教師專業學習強調教師間平等對話，支持合作及分享討論（蔡進雄，2005；蔡進雄，2010）。因此，教師專業學習社群與領導教師是會相互影響的，在新進教師導入社群的運作下，就能培養出更多未來的領導教師，而新進教師和資深教師亦能同步建構所需的教育專業素養。

2. 教師專業學習社群是一個持續生產的狀態

教師專業學習社群，針對教學待改進或需成長的地方，進行個人或團體的專業成長，為了追求教學專業提升為目標，型塑教師共同學習文化，聚焦提升學生學習成效而努力（吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠，2015）。一群志同道合的教師齊聚一堂，建立良好關係後，將知識經驗以不同的洞察力和充滿獨特的個體，帶來不同的見解、能力和課堂教學策略，其優勢是教師將更常聆聽、觀摩同事的想法和行為。如果專業學習社群是富有成效的、需要架構和設計，必須有組織和安排。以芬蘭的教師社群為例。教師在學校的時間必須走出教室去，確保如何將社群激盪的結果改善在教學之中。芬蘭教師的小組會議需要共同商定的目的和課程安排。教師必須被納入或拉進這些社群，教學本身就是經常性的合作。

教學是一種職業與目的共享的歷程，教師和同事共享情感互相激勵的歷程，更是終身奉獻的志業。高績效納入三個核心流程：廣泛共享系統方向、遠景目標的建立，課程與教學有關的共同目標，將它們轉換為教學的領導者。打造學校的老師成為專業資本中豐厚的社會資本。專注於集體發展專業的品質。建立教師和學校往同一個方向前進，發揮全部的力量，成為穩健發展和卓越結果的導向，所以教師專業學習社群是一個持續生產的狀態。

3. 專業學習社群的組成元素

專業學習社群有其重要元素，其中社群、學習社群和專業學習社群漸次深入。專業學習社群：包含以下三個重要元素（Hargreaves & Fullan, 2014）：

- （1）社群：教師們擁有一般教育目的之責任感，並承諾要改進自己教學。
- （2）學習社群：「教學精進」係為要改善學生學習、行為和成就的承諾。

(3) 專業學習社群：合作性的精進和決策，是由經驗豐富和集體的判斷所導引。

透過新進教師專業學習社群，推動過程的興奮感、參與時激發出的靈感、和人們展現熱情時的連結，來拉近人們做出有趣的改變，這才是專業學習社群和合作所在意的。

4. 教師專業發展

教師專業發展為教師職涯中應盡的責任，國內研究者對教師專業發展亦做出各種定義。丁一顧（2006）認為教師專業發展是終身學習過程；吳宗哲（2015）則指出教師專業發展目的包括「協助教師改進教學技巧」、「提升學生學習效果」、「促進教師對工作的了解」、「引發教師從事教學成效的研究」、「增進教師專業的成長」。

學校辦理新進教師專業成長暨輔導計畫分為規劃、執行、及評估等時期，包括教育行政機構、學校行政、與輔導教師等管道，採用多層多元的輔導策略，學校建構新進教師導入社群是學校單位多層多元的輔導策略（陳國書，2012）。初任教師導入亦是提升中小學教師專業素質的重要方法之一（張德銳、丁一顧、陳育吟，2003）。

專業學習社群是由一群專業工作者所組成之學習與成長的團體，強調成員間的合作和共同信念、願景或目標，透過成員間省思對話、探索學習、協同合作、分享討論等方式來促進服務對象之學習成效，提升並精進自身專業素養（張德銳、王淑珍，2010）。

綜合以上對新進教師導入社群各理念之論述，可知新進教師導入社群，乃是「一群學校新進與原任教師所組成之學習與成長的社群，為提升教師專業素質，成員間的合作和共同信念、願景或目標，透過成員間省思對話、探索學習、協同合作、分享討論等方式來促進服務對象之學習成效，所採用多層多元的成長策略」。在新進教師導入社群的運作下，可藉以改變學校教師生態，活化師生思維，優質學校文化傳承，永續經營。

5. 教師領導（leadership of teachers）

教師領導是學校領導由下而上的領導理念，期望透過教師在專業社群中的影響力，共享決策權，激勵全員參與。授權賦能領導是領導者給予老師權

力，且讓老師有專業自主決定權（蔡進雄，2017）。教師領導一方面促進教師專業成長，一方面亦能提升學校績效（張夏銘、李新鄉、陳聖謨、丁文生，2012）。

國外學者方面，Moller 與 Katzenmeyer（1996）認為教師領導是指由教師擔任領導者，對學校革新和學生學習做出貢獻，並影響其他教師去改善他們的專業教學活動。Forster（1997）認為教師領導可以被廣泛地界定為一種專業的承諾，以及影響教師採取聯合作為，朝向教學改善和學校變革的歷程，進而達成分享學校目標。Barth（2001）提出所有教師都能領導的革命式觀點（all teachers can lead），Harris（2003）也曾提出教師領導的發展，奠基於校園權力重新分配，從科層控制轉為同儕控制。依據 Harris（2003）的敘述在美國和加拿大乃是學校教師專業社群間最普遍的教師成長互動方式，大約 1980 年代美加廣泛推展，目的在改善學校績效、增進教師專業化並提升學生的學習成效。

教師領導的理論基礎隨著領導理論和學校領導理論不斷演進，融合許多不同領導理論。分散式領導、建構式領導、平行領導、參與式領導、授權賦能、學習社群。Sergiovanni（2000）指出專業學習的形成是教師領導的特徵之一，同時將社群定義為：分享共同承諾、想法和價值相同而在一起的一群人。Schussler（2003）也將學校視為學習社群，認為學校之學習社群可從認知層面的智性發展、情意層面的人際關係和關愛、思想層面的核心價值、願景和共享目的。由此可知學習社群與教師領導密不可分，因為教師領導者參與教師社群，是學習者也是領導者，學習社群強調成員之間的彼此分享與共同承諾的關係，並共同致力於專業成長。

國內對教師領導的解釋上，吳百祿（2010）認為：教師領導是一種重視教師專業發展歷程的學校領導變革，其目的在於促進學生、學校行政人員、教師同儕、家長社區以及校園文化產生積極正向的變革，進一步達成學校改善的最終目的。

姚素貞、李麗雲、徐綠篁等（2015）認為新世紀的教師，應揚棄過去的傳統專業權威，發展為擴張性的專業人員，而教師領導的目的，正是透過同儕社群的力量增進專業能力，藉由不同的教師領導機會，嘗試去發展教師領

導者所需具備的課程發展、同儕指導、作決定、冒險、等領導技能，以提升教師教學專業化，強化學校的專業社群，分享領導等組織運作，以達學校改善並增進學校競爭力。

綜合上述定義，可以歸納教師領導是「教師承諾以教師為教育社群的領導人並以積極熱情的態度，擔任學校事件的領導者，從事專業性發展，引導學校成員，朝既定方向前進」。教師領導也是「促使教師透過同儕專業學習社群，增進教師教學能力，提升學生學習能力的歷程與教師教學校能，並主動積極參與學校事務，達成改善學校為最終目的的一種專業性發展歷程」。

二、教師專業素養

（一）教師專業素養的定義與內涵

2014年教育部教師專業素養整合的報告書談到，教師是培育國家人才的關鍵角色，其專業素養備受社會關注，由於終身學習社會的來臨以及資訊科技帶來的學習型態改變，教師必須透過持續學習與專業成長，方能因應教學現場的新挑戰，滿足學生的學習需求，因此，建構並提升教師專業素養有其重要性。

從專業理論而言，專業要項或規準包含該行業需發展出一門專門化的知識體系，而且有相當程度的心智導向，經長期的專業訓練才得以習得此一知識體系，並且此種教育訓練過程的社會化，能使受教者內化未來從事職業所需的道德與價值觀。為發揮專業知識的效能，從業人員需賦予高度的專業自主權，給予較高的待遇，諸如物質報酬與社會地位等，以確保他們能忠於工作崗位。此種報酬體系是著重於該專業的社會功能，所以上述的職業道德使專業人員能抗拒商業利益的誘惑，以顧客利益為最高宗旨。上述專業理論要點顯示，在專業素養方面，若教師要成為專業行業，需有專業化的起始訓練與不斷的在職進修，以確保其本身的專業知識（教育部，2016）。

在教學現場，此種方面的知識著重於教育理念、教育方法與學科知識。如同一般專業行業，教學能產生重大的社會功能，亦即人才培育，此種獨特功能有異於自我利益的商業活動，而是著眼於社會大層面的需求，因此教師專業不僅涵蓋知識與技巧方面，同時亦須兼具積極服務奉獻的精神，將教學

視為畢生的志業，專注於學生權益並能透過教學達到自我實踐的目標。

教師專業素養（teachers professional competencies）涵括知識、教學與輔導能力及專業態度與倫理等三大面向，並融入語文、數學、科學、數位與教養/美感等素養於其中，以引導學生學習知識，進而將知識應用於日常生活與工作場域的問題解決。

根據「我國高級中等學校以下教師共同專業標準」，教師的專業素養包括以下三個面向：

1. 專業知能：學科教學與教育專業。
2. 專業實踐：教學設計、教學實施、學習評量、班級經營與學生輔導。
3. 專業投入：專業態度、專業責任、專業成長與協作領導。

（二）提升教師專業素養的願景

提升教師的專業素養，必須有效引導學生學習，現代國民素養具備國際觀與多元文化素養，以提升中小學的教育運作成效，進而提升人才素質，最終能使我國在全球化知識經濟體系中，取得優勢地位，強化國力，使全體學生受益。

（三）提升教師專業素養的目標

1. 具備周延的教育理念與知識。
2. 具備基本的學科知識。
3. 熟悉適切有效的教學技巧。
4. 具備專業倫理與態度。

（四）相關研究：醫師專業素養

在醫師專業素養中，社會認知理論中最重要觀念是將人（people）、行為（behavior）與環境（environment）三因素間的互動關係（以下簡稱PBE互動模式）予以串連，彼此成為相互關連的決定因素（郭峰淵、曾繁絹、劉家儀，2006）。人透過自己的行為創造出環境條件，而環境條件又以交互作用的方式影響人的行為，因此人對於環境因素並非僅是被動的反應者，在某些情況下，人是環境事件發展的創造者。社會認知理論中的環境因素係指社會規範（social norm）、守則（code）及同儕鼓勵（peer encouragement）；而個人構面則包含了個人的直覺、驅力、特質、動機、意識判斷、及有意圖的行

動。個人行為受到不同情境影響而產生個人、行為、環境三方面的相互關連。在 PBE 互動模式中兩兩構面間所產生的素養。醫師專業素養具備：1.符號化能力（Symbolizing Capability）：人類的認知能力能夠處理高度彈性的符號化過程，作為跨越時空的溝通利器。2.先見能力（Forethought Capability）：人們，激發出執行後續行動的動機，並且能夠具體執行以期達到預期結果的效益。3.代理能力（Vicarious Capability）：人們可透過觀察學習（observation learning）獲得大量且經過整合的行為模式，4.自我調節能力（Self-Regulatory Capability）：人的行為並非單純地順從他，大多數的行為是受到行為人的內在標準與對行動結果的自我評估機制所影響。當行為結果與標準不一致時，個人會對後續行為採取進一步的調整。5.自省能力（Self-Reflective Capability）：人們的自我意識（self-consciousness）可以分析自身的相關經驗及思考過程，據此做出專業行為的專業素養。

綜合以上所述，由此可知教師是專業人才，就像醫師專業一樣，必須具備教師專業知能、專業實踐、專業投入的專業素養。

參、研究設計與實施

一、研究架構

本研究依據研究動機、目的及相關文獻之整理分析，擬定研究架構如圖1所示：

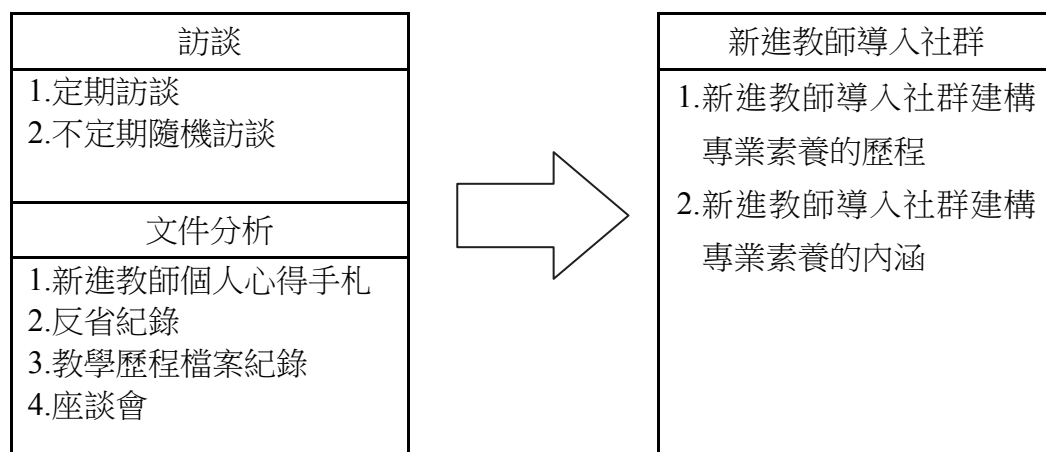


圖 1 研究架構圖

二、研究對象

本研究選取桃園市一所位處市區的國民小學做為研究對象。該學校之規模為四十個班級，共編制七十位教師，其中有近十位教師是在 104 學年度進入學校服務的新進教師，當中三位是正式老師，一位是初任教師，105 學年度新進教師也有三位是初任教師，六位是他校轉入的老師，六位是代課老師，教師任職情形，茲整理如表 1 之所述。

表 1

桃園市 A 國民小學 104-105 年度新進教師情形

	104 年度新進教師 (員)	105 年度新進教師 (員)
初任教師	2 位正式老師 (10 位代課教師)	3 位正式老師 (1 位新進代課，另外 104 年 9 位代課續聘)
非初任教師	1 位	6 位
總計	13 位	10 位

該校多數新進教師皆具備教學經驗，甚至有部分老師已具備超過十年的代理代課經驗。即便如此，該校對新進老師而言，仍是一個全新的教學場域，全新的工作氛圍及全新的學生。研究設計以座談會和訪談方式進行，座談會每月舉行一次，每學期訪談一次社群領導老師，新進教師則採隨機訪談方式進行。

（一）籌組新進教師社群

1. 籌組新進教師導入社群，專業發展合作小組，鼓勵與關懷的對話方式及理性批判與內省的思考歷程，減少非理性的對話衝突，有效建構對話平台，型塑優質的對話文化，並且自行尋覓配對的觀課夥伴，透過與教師社群對話，以增進溝通效果，提升對話品質
2. 擬定行動策略，進而行動實踐，逐步完成計畫，達成目標。
3. 聘請具熱忱且高專業素養老師擔任領導老師，領導教師在學校團隊所展現的功效為：藉由領導教師，教與學產生更多的改革機會，領導教師促使教學必須貼近生活及有效性；而學生更能自主與獨立學習。
4. 校長、主任、領導老師、資深輔導老師和新進教師每月一次座談會，激勵士氣、提供協助、催化運作。

三、研究方法

（一）訪談：研究者訪談新進教師導入社群中，領導教師如何帶領社群老師互相討論？如何支持激勵社群老師？面對困難如何因應與適放壓力？如何引導社群教師永續成長？

（二）文件分析

本研究以下列四個方式，分析新進教師各項資料，剖析新進教師的專業投入，專業態度及專業責任。

1. 透過新進教師個人心得手札。
2. 反省紀錄。
3. 教學歷程檔案紀錄。
4. 座談會：從 104 年 9 月到 106 年 5 月，每月舉辦一次，連續實施兩年，共 19 次。

本研究所使用的各種研究方法，效度上係根據相關文獻之探討分析結果設定訪談內容。部份採取開放型態受試者的回答，進行統整歸納。文件分析透過四種方式，再根據受試者的回答，再抽出異同部份，對照相關文獻進行分析。因此，本研究結果係以相關文獻理論為基礎進行對照，研究工具具備內容效度。此外，研究進行過程中，研究者亦持續與專家學者進行討論，確定研究之方向性無誤，因此，本研究應已具備可信的內容效度。

四、研究流程

本研究之流程為透過新進教師導入社群籌組與運作，對其進行訪談與資料分析以進行研究。茲說明本研究之流程。

1. 組新進教師導入社群。
2. 自由尋覓配對的信任觀課夥伴。可以找資深老師配對，互為教練，運用傾聽、提問、回饋、選擇等技巧引導、促發、支持與協助進行觀課學習。
3. 每月一次，利用週五中午，邀請校長、主任、行政人員、領域教學研究會成員、學年主任、教師會成員、數學社群成員參與新進教師導入社群座談會，每月一次個人心得手札分享。
4. 定期訪談領導教師和隨機訪談新進教師（如沒課空堂、自強活動、校外參訪活動等自由放鬆時間）。
5. 不定期和新進教師交換教學意見，校長、主任公開課供新進教師觀摩與討論，並提供新進教師答詢解疑。

本研究以桃園某國小新進教師社群為例，透過每月一次座談會，訪談、文件分析和檔案紀錄，探討國小新進教師，在面對一個全新的工作氛圍及全新的學生，所發展出的新進教師在社群所建構的專業知能、基本信念和專業實踐、領導實踐的歷程，目的在了解國小新進教師社群如何整合學校團隊，解決學校所面臨的挑戰，以作為教師專業素養相關研究之參考。

五、資料處理與訪談紀錄

本研究分別以訪談及文件分析方式進行研究，茲說明本研究方法的處理方式以及訪談紀錄。

（一）資料處理

1. 訪談資料編碼：研究者根據受訪者的參與順序與日期，進行編碼，作為受訪者資料管理。例如編碼 I-001-1-2015.9.25 代表受訪者 1 號第一次在 2015.9.25 的訪談紀錄資料。
2. 文件編碼：N-001-a 是 1 號訪談者的個人心得手札，N-001-b 是 1 號訪談者的個人反省紀錄，N-001-c 是 1 號訪談者的個人教學歷程檔案。
3. 座談會紀錄編碼：S-001-2015.9.18 是第一次在 2015.9.18 座談會紀錄，依序編碼處理資料。

（二）訪談紀錄

本研究根據訪談教師過程中所做之記錄，對下述五項問題進行紀錄與分析。

1. 面對挑戰，信念為何？

在教育人員的眼裡，學校裡的學生就像是自己的孩子，透過各項教育活動推展，使每位學生皆能具備帶得走的能力，進而能享受學習並熱中學習，是教育人員責無旁貸的使命，更是個人教學生涯的無上榮耀。

2. 如何帶領新進教師社群老師？

透過備課、觀課、議課、研討會，以增進新進教師相關知能。分享自身參加校外教育研習心得與感受，凝聚新進教師導入社群向心力，激勵老師對教學的熱情和專業共識，以促進新進教師導入社群老師推動專業成長之動力。

3. 如何支持激勵社群老師？

教育工作最獨特之處即在於回饋是無形的、精神層次的，看見學生的成長與進步，往往能對教師有良好的激勵。分享社群老師有關學生在各項教育學習活動學習行為、態度與技能的提升，是對新進教師導入社群老師的教學效能肯定，可有效激勵教師教學士氣。

4. 如何引導新進教師導入社群老師永續成長？

教育工作另一項獨特之處即在於教育人員須持續保持學習熱忱，方能與時俱進，提供莘莘學子最適切之知識與觀念，並能符合家長對教育人員的期待，且也是教育現場所有教育人員一致的體認。新進教師透過舉行研習會、座談會，增加教師專業教育的新知，使教師的專業知識不致於落伍，永續成長。

5. 遇到困難如何因應與釋放壓力？

「希望是構成奮鬥的原動力，壓力亦是蛻變與成長的開端」疲累之時，懷想著初任教育人員時的理想與初衷，心繫全體學生之教育成長，雖有壓力，大家一起工作一起克服完成。初任教師未來一定也能面對挑戰。

六、研究倫理

本研究所使用的研究方法，包含訪談與文件分析。本研究在進行過程中，將會秉持教育學術的研究倫理，充分尊重參與研究人員的自由意願，研究進行前會口頭告知，同意聲明方式，說明本研究的效益與可能的風險，以及保護研究參與者個別資料的機密性，與受訪者的最善利益為基礎。在得到受訪者同意之後才研究，研究所得資料去識別化，使用代碼代替個資。研究完成之後，過程所得資料會予以銷毀。本研究的研究風險對象乃為教育人員，研究過程並非以未成年人、原住民、身心障礙、精神病患、及無法以自由意願來作決定者為對象。因此本研究範圍屬於最低風險，研究參與者所遭受的風險，不高於日常生活的風險，亦不會高於非參與本研究之人員。另外為了解研究倫理的相關規定，研究者在研究前已習得相關倫理的研習課程，研究期間恪遵研究倫理規範，保障受試者權益及研究品質。

肆、結果分析與討論

本研究根據上述對國民小學新進教師導入社群之研究所得，進行結果分析與討論。

一、結果

本研究的研究範圍為桃園市某國民小學，研究對象為該校 104、105 學年度新進之教師 23 位，探討的內容為教師之專業素養。因此，本研究結果可類推到其他學校。也可進行跨校比較，但結果上可能受學校規模大小，學習階段別（國中與國小）和學校組織氣氛等之影響，而出現不同之結果。以下為本研究之結果。

（一）以導入社群的型態運作易凝聚共識，並快速型塑專業素養的歷程

本研究發現新進教師導入社群的運作，有助於新進教師教學工作的自信與滿意，對教學工作也更加投入，更能發展成為一位專業協作的教育者，在訪談 I-003-2-2015.10.9 的檔案中受訪者說：「我是今年的新進老師，開學時很陌生、很緊張，但是透過座談會和社群運作，我覺得學校像甜蜜的大家庭，備課教學都有同仁可以討論，學生的狀況社群裡有老師可以請教，遇到困難不再害怕，更有信心、更有歸屬感！」教師專業素養是影響人才培育成效的要素，以團體社群的型態呈現，讓新進教師有團體歸屬感，同時能建構新進教師專業知能、專業實踐、專業投入的專業素養成長歷程。

（二）新進教師若以個別化成長歷程，不易建構專業資本，以導入社群的運作，易於建構專業素養的歷程。

雖然初任教師個別化導入訓練，能促進初任教師繼續發展，但新進教師若以個別化成長歷程，缺乏系統性，也缺乏團體方向性與隸屬感，不易建構專業資本。新進教師成長歷程以導入社群運作，對組織的承諾，對新進教師導入專業學習社群的激盪，對知識系統化分享平台的建構，易於建構人力資本、社會資本與決策資本的專業資本，在訪談檔案 I-020-10-2016.3.25 中受訪者說：「在社群討論數學科教學法時，以前覺得要教三角形的面積學生不容易體會，現在大家討論，用生活的實例解說，學生更喜歡學數學，也更肯定我的教學，我自己得到正增強，更想投入教學，更想和同事分享學生的學習狀況，每天想著如何讓學生學得開心，我想全心投入教學活動中，這是我一輩子最有意義最想做的事。」全球化體系強化國際間的競爭關係，而人力資本是國際競爭力的關鍵途徑，新進教師若以個別化成長歷程，不易建構專業資本；但新進教師以導入社群的方式運作，較易於建構專業資本與專業素養的歷程。

（三）新進教師導入社群內，讓代理與代課老師型塑專業素養的內涵

由於結構式與非結構式的訓練與激盪，領導教師給予代理與代課老師磨課訓練，情緒支持。各科專業知能、教學設計、教學方法、學習評量、班級經營、學生輔導的專業實踐和專業投入，型塑了極佳的專業素養內涵，在 N-018-a 心得手札中描述「透過社群的運作和輔導老師的指導與討論，我的

教學每天在進步中，尤其是自然科的實驗課程和國語科的文章內容解析，更懂得如何帶學生學習，口齒清晰度和語速也更適中」，所以代理代課教師參與教師甄試，順利通過甄試取得公立學校任教資格的機會增大。例如：104 年導入社群中一位代課教師，參加桃園市教師甄試，榮獲第 12 名殊榮。105 年有兩位代課教師通過教師甄試。因此新進教師導入社群是型塑老師專業素養內涵的最佳場域。

(四) 在新進教師導入社群內，資深老師與新進老師專業大幅度成長，建構了專業素養的內涵。

基於教學相長的理論，在社群內觀課的伙伴是信任的，自行配對的同事，在自省的歷程與觀察他人教學的過程中，得到自發性的領悟，因為過程是自願性信任關係，所以情緒上得到個人性支持，敢於分享與談論。在反省紀錄檔案 N-016-b 呈現「剛來時遇到挫折困難不敢說，但是社群老師陪我談談，我又重拾信心了！」遇到問題，在座談會時透過討論互動，得到社會性支持和問題解決的支持，因此資深老師協助新進老師的歷程，讓雙方都得到大幅度專業成長，也建構了專業素養的內涵。

二、討論

(一) 期待每位新進教師持續精進成長，最後都能成為領導教師

由於新進教師成長歷程以導入社群的運作方式進行很快能凝聚共識，觀課配對方式採自願信任關係，專業對話採隨機不定時進行，只要沒課能抽空，即可談論班級經營或教學策略、評量問題，遇到研習時勇於發問，座談會時樂於分享，每位新進教師持續精進成長，建構新進教師專業素養成長歷程，以導入社群的型態能凝聚共識。Barth (2001) 提出：所有教師都能領導的革命式觀點 (all teachers can lead)，文獻支持此論點，期待每位新進教師持續精進成長，最後都能成為領導教師。

(二) 新進教師導入社群的運作，給予教師積極挑戰的自我實現滿足感，對職涯發展有正面效能，可建構專業素養的內涵。

新進職場的前兩年，習得卓越教學智能，建立教育志業價值觀。若強烈地感受到團體隸屬感、尊榮感與自我實現滿足感，累積職涯正面能量，將可

大幅度降低老師中途轉職的機率。新進教師若進入導人社群，單打獨鬥個別化成長歷程的挫折感，將大幅降低，取而代之的是積極挑戰的自我實現滿足感，對職涯發展有正面效能，在教育部（2016）文獻中與此觀點雷同，同時完整系統化的建構專業素養的內涵。

（三）新進教師導人社群的運作，讓新進教師個人成長歷程，完整建構專業素養的歷程。

新進教師個人成長歷程，除了職前訓練和個人條件與特質外，新到一個學校組織氣氛和校園文化，將深深影響該老師專業價值判斷、教育實踐和教育投入。藉由新進教師導人社群運作，從每天、每週、每月、每學期的教學生活中體驗。藉由務實的教育實踐累積豐富的成長歷程。例如以身作則：輪流擔任導護老師交通志工站崗，保護學童安全上下學並做好班級經營。定期研習：新進教師每學期參與校內、校外專業知能研習，並與社群教師每月討論一次，討論工作內容，激勵士氣。引薦學者專家與地方賢達人士：定期邀請大學教授，社區賢達人士、里長、家長會長、等與社群新進教師專業對話。不定期隨機討論學生和教育問題：只要沒課，隨時關注學校教學活動與評量、學生輔導、等問題，隨時交換意見，展現高教學效能，在張德銳、簡賢昌（2009）文獻中亦闡述相同論點，故新進教師導人社群的運作，讓新進教師個人成長，有效建構專業素養的歷程。

伍、結論與建議

本研究透過文件分析、座談會、訪談等方法進行，茲根據研究目的，說明本研究之結論與提出之建議。

一、結論

本研究獲致如下三項重要結論，茲依序說明之：

（一）新進教師可經社群的運作，提升學科教學與教育專業知能，建構專業素養的歷程。

新進教師在社群中除了得到個人支持、專業支持、也得到面對問題的支持，因為觀課伙伴是自行尋覓的信任關係，在這種支持、分享、同成長的導入社群，易於建構專業知能，提升學科教學與教育專業素養的歷程。

(二) 新進教師在導入社群中，所建構的專業實踐均大幅成長，型塑了專業素養的內涵。

新進教師在社群運作過程中，常邀請領域教學研究會成員、學年主任、教師會成員、數學社群成員參與座談會，所建構的專業實踐，教學設計、教學實施、學習評量、班級經營與學生輔導，均大幅成長，與文獻資料相輝映，型塑了教師專業素養的內涵。

(三) 新進教師在進入社群後，任教學生展現高效能的學習

新進教師在進入社群後有明確目標，對所建構的專業投入，專業態度、專業責任、專業成長、與協作領導，有了更清楚的方向與作為，在教師合作文化的學習型組織中，進行省思、對話、分享、合作、探究、學習之後，更關注學生學習成效，因此激勵學生強烈的學習動機，學生更積極主動學習，教師更能有效教學，學生展現愉悅與高效能的學習。

二、建議

本研究提供新進教師、學校支援方式與後續研究之建議如下：

(一) 給新進教師的建議

新進教師若以個別化成長歷程，不易建構專業資本，以導入社群的運作，易於建構專業素養的歷程。型塑專業素養的內涵，讓任教學生展現高效能的學習。

新進教師應走出教室，積極參與社群，改善教學。教師在學校的時間走出教室，確保如何將社群激盪的結果，改善在教學之中。教學是一種職業與目的共享，和你的同事共享情感激勵，教學活動成為文化傳承。

(二) 給社群領導人的建議

社群領導者可建構社會資本，凝聚教師向心力，共享知識。透過調整自我心態，並運用正向肯定、正向思考等，建立團隊氛圍凝聚團隊向心力，逐漸凝聚教師共識。並廣泛共享系統方向、遠景目標的建立課程與教學有關的

共同目標，將它們轉換為教學的領導者。打造學校的老師成為社會的專業資本。期待每位新進教師持續精進成長，最後都能成為領導教師

（三）給學校的建議

學校可以籌措更多的資源，支持社群發展專業的品質，代替單獨獎勵少數優秀教師，讓資深老師帶領新進教師。建立學校是穩健導向的學習型團體。將專業的社群行動連貫成一個一個的計畫，以全部力量進行協調，給新進教師更多的獎勵與行政奧援。

其次，學校也應積極運作教學社群，讓新進教師快速適應學校教學生活，並且讓每位教師專業成長。發展學科或領域導向合作模式，強化人際與情境、支持促進教師專業學習氛圍與表現、落實教師專業社群運作、建構教師專業素養的歷程與內涵。

（四）對後續研究的建議

新進教師需要建構專業素養的內涵，以導入社群運作效果佳，建議未來更多學校與研究人員，可就本議題進行更深入之相關研究，在研究設計上，也可用不同導入方式，或加上量化資料，對新進教師進行跨校比較的研究。本研究之結果發現，建構新進教師的專業素養歷程與內涵，以導入社群運作，確為一個可以幫助教師提升專業素養的方式，因此值得後續研究再做更深入的探討。

參考文獻

- 丁一顧(2006)。教師進階制度規劃與實施之雛議-從教師專業發展評鑑談起。
中等教育，57(5)，60-73。
- 丁一顧、張德銳(2010)。臺北市教學導師教師領導與專業學習社群關係之研究。**教育行政與評鑑學刊**，10，55-84。
- 白青平(2000)。台北縣市國民小學初任教師工作困擾與解決途徑之研究(未出版碩士論文)。國立臺北師範學院，臺北市。

- 李順銓（2001）。**國小初任教師發展教學歷程檔案經驗之個案研究**（未出版碩士論文）。國立台北師範學院，臺北市。
- 吳百祿（2009）。教師領導：理念、實施、與啟示。**國民教育研究學報**，**23**，53-80。
- 吳百祿（2010）。**教師領導研究**。高雄市：復文圖書。
- 吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠（2015）。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。**臺灣教育評論月刊**，**4**（2），129-145。
- 林雍智、吳清山（2012）。以定期換證制度促進教師專業發展：美日兩國教師換證制度評析與啟示。**教育與心理研究**，**35**（4），1-28。
- 胡錦芳（2011）。**新北市國民小學教師領導與教師專業發展**。輔仁大學碩士論文（未出版），新北市。
- 姚素貞、李麗雲、徐綠篁（2015）。**誰來領導很重要！教師領導之探究**。取自 <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/107/A7.htm>
- 高強華（1992）。教師信念研究及其在學校教育革新上的意義。**教育研究集刊**，**34**，85-114。
- 陳國書（2012）。**桃園縣新進教師專業成長暨輔導計畫實施之個案研究**（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳國泰（1996）。**國小初任教師實際知識的發展之研究**（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳美玉（2002）。**教師專業實踐理論與應用**。臺北市：師大書苑。
- 陳育吟（2002）。**國民小學初任教師班級經營困境及成長策略需求之研究**（未出版碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 郭峰淵、曾繁絹、劉家儀（2006）。從社會認知觀點探討醫師專業知識分享。**圖書資訊學刊**，**4**（12），97-114。
- 郭騰展（2007）。**臺北縣國民小學教師領導與學校文化關係之研究**（未出版碩士論文）。輔仁大學，臺北縣。
- 教育部（2016）。**中華民國教師專業標準指引**。臺北市：教育部。
- 黃儒傑（2002）。**國小初任教師教學信念、教學成敗歸因及其有效教學表現之研究**（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

- 黃嘉莉 (2009)。加州初任教師支持與評量制度之研究。 *教育研究與發展期刊*, 5 (1), 131-163。
- 張德銳 (2017)。發展性視導及其在教師專業發展評鑑上的應用。 *教育行政與評鑑學刊*, 21, 25-42。
- 張德銳、王淑珍 (2010)。教師專業學習社群在教學輔導發展與實踐。 *臺北市立教育大學學報*, 41 (1), 61-90。
- 張德銳、丁一顧、陳育吟 (2003)。初任教師導入方案：一個亟待推動與研究的教改方案。 *初等教育學刊*, 14, 83-108。
- 張德銳、簡賢昌 (2009)。教學輔導教師與夥伴教師互動歷程與專業發展之研究。 *臺北市立教育大學學報*, 40 (1), 1-34。
- 張夏銘、李新鄉、陳聖謨、丁文生 (2012)。教師領導與教師專業發展關係之研究—以台南市國民中學為例。 *南臺人文社會學報*, 8, 29-55。
- 蔡進雄 (2005)。 *學校領導理論研究*。臺北市：師大書苑。
- 蔡進雄 (2010)。論學校轉型專業學習社群的校長領導作為。 *教育研究月刊*, 194, 44-53。
- 蔡進雄 (2017)。 *教育領導新論：微領導時代的來臨*。臺北市：翰蘆圖書。
- 謝寶梅 (1991)。初任教師的特質與困難。 *國教輔導*, 30 (5), 50-60。
- 謝寶梅 (1995)。國小初任教師引導計畫運用之效果研究。 *教育研究資訊*, 3 (2), 45-55。
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta. Kappan*, 82, 443-449.
- Forster, E. M. (1997). *Teacher leadership: Profession right and responsibility. Action in Teacher Education*, 19 (3), 82-94.
- Ganser, T. (1995). Principles for mentor selection. *Clearing House*, 68(5), 307-309.
- Ganser, T. (1996). What mentors say about mentoring? *Journal of Staff Development*, 17(3), 36-39.
- Garcia, I., Giuliani, F., & Wiesenfeld, E. (1999). Community and sense of community: The case of an urban barrio in Caracas. *Journal of Community Psychology*, 27, 727-740.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2008). The fourth way of change. *Expecting Excellence*, 66, 56-61.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Leob, S., & Miller, L. C. (2006). *A review of state teacher policies: What are they, what are their effects, and what are their implications for school finance?* Stanford, CA: Institute for on Education Policy and Practice, Stanford University
- Moller, G., & Katzenmeyer, M. (1996). *The promise of teacher leadership*. In G. Moller & M. Katzenmeyer (Eds.), *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (pp.1-18). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.
- Wildman, T. M., Magliaro, S. G., Niles, R. A., & Niles, J. A. (1992). Teacher mentoring: An analysis of roles, activities, and conditions. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 205-213.

A Study on Constructing Professionalism for New Teachers through School Community

Feng-Chiao Wu*

Abstract

This study explores how new teachers develop professional expertise, experience, and commitment through the school community in a new teaching environment. Beginning teachers of the 2015 and 2016 academic years were selected as research participants. Through conferences, interviews, document analyses, and teachers' reflection notes, the study has come to the following conclusions:

1. In terms of professional expertise, new teachers have improved their teaching and educational professionalism.
2. In terms of professional experience, new teachers have improved their lesson planning and implementation, student learning assessment and counseling, and classroom management.
3. In terms of professional commitment, new teachers have improved their professional attitude, responsibility, growth, and collaborative leadership, thus, the students learn more efficiently.

Based on these findings, relative suggestions are offered for future research.

Keywords: new teachers, school community, professional competence

* Feng-Chiao Wu : Principal, Hua Xun Elementary School; PhD Candidate, Institute of Education Administration and Evaluation, University of Taipei
Email: yukinomay@gmail.com
Manuscript received: November 15, 2017; Revised: December 25, 2017; Accepted: December 28, 2017