

# 良師之路的起點：學前巡迴輔導教師培訓需求與專業支持經驗

## The Beginning of a Teaching Journey: Training Needs and Support Experiences of Novice Itinerant Preschool Special Education Teachers

楊佳穎<sup>1</sup>，張瓊穗<sup>2</sup>

<sup>1</sup>淡江大學教育科技學系碩士在職專班

<sup>2</sup>淡江大學教育科技學系

<sup>1</sup>sweetqoo777@gmail.com

**【摘要】**本研究旨在探討初任學前巡迴輔導教師入職初期的教育訓練需求與支持經驗。隨著融合教育推展，巡輔教師需兼具專業知能與情境調適能力，惟現行師資培育與研習多偏重共通性課程，未能充分回應巡輔工作的特殊性。本研究採質性訪談法，邀請新進教師分享初任經驗，分析結果歸納三大面向：(一) 教育訓練的成果與不足；(二) 支持系統的可及性與效能；(三) 多元處境下的挑戰與調適。研究發現，初任教師期待更貼近實務的研習、持續性的導師制度與同儕支持，以強化專業自信與服務效能。最後，提出教育訓練與支持系統精進的建議，供政策與實務參考。

**【關鍵字】**學前巡迴輔導教師、初任教師、教育訓練需求、支持系統

*Abstract: This study investigates the training needs and support experiences of novice itinerant special education teachers in preschool settings. Inclusive education requires these teachers to integrate professional expertise with contextual adaptability; however, current preparation and in-service programs often fail to align with the realities of itinerant work. Through qualitative interviews, the study identified three key themes: (1) outcomes and gaps in professional training, (2) accessibility and effectiveness of support systems, and (3) challenges and adjustments in diverse contexts. Findings suggest that novice teachers seek more practice-oriented training, sustained mentoring, and peer support to enhance their confidence and service effectiveness. The study concludes with recommendations for policy and practice.*

Keywords: Preschool itinerant teachers, novice teachers, training needs, support systems

## 1. 緒論

### 1.1. 研究背景與動機

隨著融合教育推動下，多數學前身心障礙幼兒就讀普通班，並透過巡迴輔導模式獲得支持服務 (Smith & Tyler, 2011)。依教育部統計，學前巡迴輔導班的數量在近五年間快速增加，顯示即便在少子化趨勢下，巡迴輔導教師的需求仍持續上升 (教育部，2019, 2024)。在此背景下，初任學前巡迴輔導教師的角色顯得尤為重要。

現有研究指出，初任教師普遍在進入教職時感到準備不足，缺乏足以因應現場挑戰的實務經驗與情境演練 (Darling-Hammond, 2010; Brownell, Sindelar, Kiely, & Danielson, 2010)。在我國的師資培育課程中，特殊教育師資生多安排於特殊教育學校或集中、分散式特教班實習 (教育部，2025a)，但巡迴輔導的情境並未被納入實習範疇，致使新進學前巡迴輔導教師

在入職前少有接觸實務工作的機會。另一方面，研究也指出，學前巡輔教師需同時承擔教育評量、課程調整、跨專業合作、行政作業及家長支持等多重任務（蘇麗華，2012；黃曉婷，2014；楊心瑜、石振國，2023），對缺乏巡迴輔導經驗的新進教師而言，更容易形成高度挑戰。

除了正式研習課程外，非研習型支持，如同儕社群、師徒制度、導入方案與區域資源中心的協助，也被證實能顯著影響教師的專業適應與自我效能（胡心慈、張育琳，2019；Evashkovsky & Osipova, 2023）。然而，目前針對初任學前巡迴輔導教師之教育訓練需求與支持經驗的系統性探討仍付之闕如，突顯了研究的必要性。

## 1.2. 研究目的與問題

本研究旨在探討初任學前巡迴輔導教師之教育訓練需求，與研習以外支持對職場適應的影響。具體目的如下：

- 一、探討初任學前巡迴輔導教師對教育訓練內容的需求。
- 二、分析初任學前巡迴輔導教師在職場適應歷程中，所面臨的挑戰與支持需求。
- 三、探究研習課程以外的支持措施對初任學前巡迴輔導教師職場適應的助益。

本研究欲回答的核心問題包括：

- 一、初任學前巡迴輔導教師認為，進入職場初期最需要的教育訓練內容為何？
- 二、初任學前巡迴輔導教師在教育訓練與職場支持上，面臨哪些共同挑戰與需求？
- 三、除研習課程外，哪些支持措施能有效促進初任學前巡迴輔導教師的專業適應？

## 2. 文獻探討

### 2.1. 初任教師的專業挑戰

初任教師在踏入教育現場之初，常同時面對多重角色與高度不確定性，挑戰來源涵蓋行政負荷、親師溝通、教學與管理、以及理想與現實落差等。研究指出，初任教師在班級經營、行為管理與親師互動上承受較大壓力；當學校行政支持不足、教學準備時間被擠壓時，專業自信與工作滿意度亦隨之下滑（Fantilli & McDougall, 2009）。非教學性的行政與文書工作，如排課、紀錄撰寫、會議參與與政策因應，經常與課程規劃時間產生衝突，對經驗尚淺的新進教師尤其挑戰（Stauffer & Mason, 2013；Fantilli & McDougall, 2009）。此外，理想與現實落差所引發的「現實衝擊」普遍存在，當初任教師無法達成心中的專業標準，容易產生焦慮與自我懷疑，進而動搖教學信念（Gordon, 1991；Dias-Lacy & Guirguis, 2017）。

在工作情境方面，初任教師經常被指派較繁重或高挑戰任務，如多班授課、處理嚴重行為問題學生，且可能面臨教材設備不足、制度與文化資訊不透明、同儕支持有限等條件，造成過度負荷與角色混淆（Gordon, 1991）。綜整國內外文獻，初任教師的困境多由任務過重、知能與實務經驗不足、支持網絡薄弱三者交織而成，影響其教學品質與專業成長（張德銳，2025）。整體而言，初任階段面臨多重挑戰，若欠缺充足的支持，初任教師往往被迫將心力轉向短期應付，而難以維持課程品質與反思精進。

上述脈絡為本研究之質性結果提供理論基礎：初任教師在行政、溝通與現實衝擊等面向的壓力，實際上指向關係協商能力的培養、實務專業知識的建構，以及是否能獲得制度化的支持等核心需求。對服務場域多元、跨園合作頻繁的學前巡迴輔導教師而言，這些挑戰更被放大，亦更需要教育訓練與支持機制的適切回應。

### 2.2. 學前巡迴輔導教師的角色與需求

在融合教育理念推動下，學前巡迴輔導教師成為支持普通班特殊需求幼兒學習的重要角色。服務對象涵蓋語言、社會情緒、動作或整體發展遲緩、自閉症及多重障礙等幼兒，亦常延伸至疑似特殊需求幼兒、教保服務人員與家長，反映其角色不僅指向「直接服務者」，更是「合作夥伴」與「資源協調者」（Dinnebeil, Weber, & McInerney, 2019；柯雅齡，2024）。

相關文獻顯示，學前巡迴輔導教師的職責具有多元性，包括協助普通班教師調整課程與教學策略、提供直接服務與 IEP 實施、進行教育評估與能力檢核、協助親師溝通與轉銜服務、並整合教育、醫療及家庭資源（蔡昆瀛，2017a；Sadler, 2003；陳享連、鐘梅菁，2010）。在此過程中，教師需展現高度的專業整合力與彈性，以確保支持服務能融入幼兒的自然學習情境。

國內外研究普遍指出，學前巡迴輔導教師應具備合作諮詢、IEP 規劃與評估、課程調整、跨專業協作及資源整合能力（Good, 2024；Zhu et al., 2021）。此外，亦強調溝通技巧、情境覺察與團隊協調能力同樣被視為核心素養，特別是在協助普通班教師或家長落實策略時，更需以其需求調整方案，以促進融合教育的實踐成效（Zhu et al., 2021）。

然而，學前巡迴輔導教師在現場中也面臨多重挑戰，包括工作負荷過重、行政支援不足、家長配合度有限、普通教師特教知能不足、以及跨園服務導致的交通與時間成本高。偏鄉情境更凸顯資源稀缺與專業支持不足，教師往往需跨長距離服務，卻缺乏充分資源協助，導致服務落差（黃曉婷，2014；陳鈺靜，2011；Dinnebeil et al., 2019）。

整體而言，學前巡迴輔導教師的專業角色已超越單一教學者，而是兼具評量者、協同諮詢者與資源整合者的多重定位。這些角色期待不僅凸顯其在融合教育中的關鍵地位，也顯示其專業發展與支持需求的迫切性。對於初入職場的初任教師而言，如何在高度流動且資源不均的教育場域中調適與成長，更顯得是一項挑戰。本研究正是基於此脈絡，藉由質性訪談深入探討其教育訓練需求與支持經驗，期能為未來制度設計與專業培訓提供參考依據。

### **2.3. 教育訓練與支持系統的重要性**

初任教師在專業歷程初期承受高度不確定與壓力，是否獲得適切支持，攸關其教學表現、專業成長與留任意願。綜合文獻顯示，導師制度、引導計畫、同儕社群與行政支持能有效提升學生學習、強化教學實施並降低流動率（Ingersoll & Strong, 2011）；結構化的導師制度搭配持續專業發展，亦可在課程規劃、班級經營與行為支持上提供具體協助（Glazerman et al., 2010；Rodgers & Skelton, 2014）。換言之，制度化且持續的支持，是新手教師「穩定度過適應期以形成專業自我效能」的關鍵機制。

就我國脈絡而言，中央與地方已逐步建立多層支持：職前教育強調特教與幼教雙專長養成；入職後的導入輔導、薪傳教師、教學輔導教師、專業學習社群與各類研習，提供實務導引與情感支持。部分地方政府並以課程模組與培訓強化 IEP、評估、特教通報網與巡輔實務。然而，現行研習多屬通用設計，對學前巡迴輔導教師之實務需求，如跨園協作、合作諮詢、資源整合、行政操作等，仍相對不足，形成「共通課綱充足、巡輔客製不足」的支持斷層。

國內外研究普遍指出，僅有知能層面的培訓不足以協助初任教師真正因應現場挑戰。有效的支持往往來自制度化安排與人際互動並行，例如：導師制度能提供經驗分享與即時協助（Glazerman et al., 2010），同儕社群則有助於降低孤立感並促進專業對話（Ingersoll & Strong, 2011）。胡心慈與張育琳（2019）的研究也顯示，透過導入方案結合觀課、座談與專業對話，不僅能緩解初任教師的焦慮，更能幫助其逐步建構課程與行為管理的實務知識。范熾文與金冠廷（2024）則指出，當支持網絡包含行政協作、薪傳制度與教師專業社群時，更能提升教師的專業認同與持續投入的意願。換言之，支持系統若能具備持續性、可及性與互動性，便能有效協助初任教師將教育訓練內化為實務策略，並在專業歷程中逐步形成自信與成就感。對學前巡迴輔導教師而言，支持更為關鍵，因其所處情境涉及跨園協作、資源整合與親師互動，若缺乏支持，將更難以穩定專業成長。

綜上，教育訓練與支持系統對初任學前巡迴輔導教師的意義，不僅在「補充知識」，更在協助其於多變情境中進行專業判斷與合作實作。本研究據此聚焦質性經驗，探討初任學前巡迴輔導教師對訓練內容與支持樣態的實際需求與使用感受，期提供更具有情境適切性與實務導向之培訓與制度設計參考。

### 3. 研究方法

#### 3.1. 研究設計

本研究採取質性研究取向，以半結構式訪談蒐集資料，探討學前巡迴輔導教師在初任階段的教育訓練需求與支持經驗。研究目的在於理解教師於真實工作情境中的挑戰，以及教育訓練與支持系統如何影響其職場適應。

#### 3.2. 研究對象

研究對象為六位教學年資三年以下的初任學前巡迴輔導教師，符合《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》(教育部, 2025b)對初任教師之定義。受訪人數參考資料飽和原則, Guest、Bunce 與 Johnson(2006)指出前六次訪談多能涵蓋主要主題; Creswell(2013)亦建議 3 至 10 位受訪者已可深入探討關鍵經驗，因此本研究以 6 位教師作為質性樣本數。

#### 3.3. 訪談大綱

為深入理解受訪教師的主觀經驗，本研究依據文獻回顧與研究目的發展半結構式訪談大綱，涵蓋四大主題：(一)初入職場所面臨的挑戰；(二)教育訓練需求與經驗；(三)研習以外的支持經驗；(四)對未來支持系統的建議。訪談前皆提供研究參與同意書，說明研究目的與保密原則，並徵得錄音授權，以確保參與者知情與自主參與權。

#### 3.4. 資料蒐集方式

訪談於 2025 年 7 月至 8 月間進行，依受訪者意願採面對面或線上訪談，每次約 40 至 60 分鐘。訪談全程錄音，事後轉錄為逐字稿，並提供受訪者確認，以確保資料正確性與完整性。

#### 3.5. 資料分析方法

本研究採主題分析法 (Thematic Analysis)，依 Braun 與 Clarke (2006) 的六步驟進行：熟悉資料、初步編碼、搜尋主題、審視主題、命名與定義主題、撰寫報告。研究者反覆閱讀逐字稿，標記具意義的語句並編製代碼，進而歸納共通性與差異性經驗，最後整理為核心主題。分析過程中，研究者同步撰寫反思札記，並透過同儕檢核以提升詮釋的客觀性與信度。

#### 3.6. 研究倫理

研究全程遵循倫理規範，所有受訪者均簽署同意書，並以代碼 (T1-T6) 替代真實姓名以保護隱私。訪談資料僅供學術研究之用，研究結束後依規定期限妥善保存與銷毀。

#### 3.7. 研究限制

本研究樣本數雖依資料飽和原則選取，仍可能未能涵蓋所有地區或情境之差異，研究結果之推論須限於本研究範圍。另質性資料具主觀詮釋性，研究者已透過同儕討論提升信度，但仍需謹慎解讀與後續實證補充。

### 4. 研究結果與討論

本研究共訪談六位正式任教三年以內之學前巡迴輔導教師，分別以 T1 至 T6 為代號，以維護研究參與者之匿名性。受訪者分布於北、中、南、東四區，其中 T1 與 T4 服務於北部，T2 與 T3 服務於中部，T5 位於南部，T6 則來自東部地區，呈現地理區域之多元分布。在專業背景方面，除 T4 與 T5 曾於國小特教班實習外，其餘受訪者皆於學前特教班實習。另有部分受訪者具有代理任教經驗，或自特教班轉任至學前巡迴輔導職務，顯示巡輔教師來源與職涯歷程的多樣性。整體而言，本研究之受訪樣本在地理區域、實務經歷與入職背景等面向皆具差異性，能充分呈現學前巡迴輔導教師於不同教育脈絡中所面臨的共通挑戰與具體差異。以下依主題進行分析。

#### 4.1. 進入園所的合作門檻：關係建立與專業協商

所有受訪教師皆指出，與園所及普通班教師溝通合作是初期最具挑戰的任務，初任教師

普遍面臨在不同園所文化、班級經營與教師期待之間不斷調整介入方式。T1 提及：「剛開始最大的困難是要逐一了解每間幼兒園的風格與文化，建立穩定的合作模式，這需要花費很多時間去熟悉各園的運作方式與老師們的互動風格。」這些互動過程既包含明顯的課程與策略需求，也涉及隱性的訊息與情緒，如 T2 提及：「當老師反映某個問題時，往往背後還隱藏著更深層的需求，他可能想表達人力不足，或是對某件事感到不滿。」當建議未被採納時，巡輔教師容易感到挫折，但隨著互動累積，若能逐步建立信任，合作的阻力便會降低。此結果顯示，若能在訓練與支持上加入情境式溝通與協商的演練，將有助於初任教師縮短磨合期並建立專業角色。

#### **4.2. 服務模式的語意落差：間接服務的認知與接受度**

部分園所仍以「抽離教學」作為巡輔的主要圖像，對入班觀察、合作諮詢或協同教學等間接服務的理解有限。T3 表示，校方常以國小端的巡迴輔導模式直接套用於學前情境，導致「不抽離就等於沒做事」的誤解。T4 亦指出，部分園所有才藝課程或英語課程的課表限制，使協同教學的安排更加困難。這種現場實務與師培經驗的落差，使初任教師常需邊解釋邊推動融合。T3 進一步建議，若由特教中心或主管機關提供標準化的服務說明、流程圖與角色分工，將能成為與園所溝通的共同語言，進而減少誤解並促進合作。

#### **4.3. 行政與制度適應：排課與系統操作的挑戰**

多位受訪者指出，入職初期除需因應排課的複雜邏輯外，還必須熟悉各縣市制度差異以及特教通報網等行政系統。T3 提及：「在現場，幾乎所有的特教業務都是由巡輔老師負責，包含申請專業團隊、教助理的申請、特教通報網的操作、甚至是協助申請鑑定安置等。這些行政流程其實需要一定的系統操作與理解，尤其是在協助園所進行這些業務時，巡輔老師本身常常也不清楚流程。」巡輔教師彷彿「移動的行政窗口」，既要協助園所操作系統，又常因缺乏明確指引而增加學習成本。由於多數受訪者實習經驗集中於特教班，進入巡輔工作後往往需邊學邊做，增加了初期的不確定感。因此，若能在初任教師研習中納入行政實作課程，搭配範例、教學影片與聯絡窗口資訊，同時提供給園所之特教業務承辦人，將能顯著減輕初期適應壓力。

#### **4.4. 支持系統的可及性與效能**

受訪者普遍指出，支持系統對初任巡輔教師的適應至關重要。薪傳教師與教學輔導教師常能在策略傳承與情緒安撫上發揮影響，T6 表示，特教中心指派具經驗的薪傳教師，協助新進教師熟悉地方制度與巡輔實務，並引導其參與觀課與議課活動，對初期適應極具幫助。相較之下，同儕、搭班教師及初任教師自組群組因具即時性，成為最常被依賴的後援。特教中心亦在行政諮詢與排課協調上提供協助，但受限於人員流動與專業背景差異，影響支持的品質。T1 和 T2 皆提到教授督導，T1 認為其實質幫助有限，而 T2 則獲得教授陪同出席 IEP 會議或與園方溝通的支持。T3 任教的縣市未提供支持系統，故初任期間主要依賴母校提供諮詢與心理支持。整體而言，具備即時性、實務導向與高互動密度是支持是否有效能的關鍵條件。

#### **4.5. 教育訓練的成果與不足**

受訪教師普遍肯定教育訓練中關於入園輔導技巧、合作諮詢、IEP 撰寫與心評工具等課程能快速建立專業基礎，巡輔工作實務課程亦有助於理解整體工作節奏。然而，溝通協商的情境演練仍然缺乏，如 T2 指出，如何在入園初期開啟互動並建立關係仍是最大需求。在課程與教學方面，受訪者認為需要更多觀課與案例討論的機會，尤其針對情緒行為問題因應，以及與物理、職能、語言治療相關的活動設計。行政系統操作與心理支持同樣是待補足的領域，受訪者期待能有實作課程、操作影片與壓力調適工作坊，以因應初任挑戰。

#### **4.6. 多元處境下的挑戰與經驗**

雖然多數挑戰具有共通性，但部分受訪教師亦反映特定情境下的挑戰。T3 表示，不同地

區的資源條件、偏遠地區通勤時間長，以及個案家庭經濟壓力，常使服務成效受限。T4 與 T5 皆指出，園所對 IEP 與專業團隊合作的參與度不一，部分情況下仍由巡輔教師單獨承擔，顯示分工機制有待完善。此外，T5 提及，在跨園服務的情境下需同時熟悉大量幼兒並建立互信關係，對初任教師而言是相當沉重的挑戰。T6 指出，鑑定報告的質性撰寫則因鑑輔會委員標準不一，增加了巡輔教師的心理負擔。整體而言，這些經驗雖非普遍現象，但反映出區域與制度差異對初任巡輔教師適應具有深遠影響，未來支持設計應更重視此差異性。

#### 4.7. 正向經驗與專業成長

雖然挑戰繁多，但多位受訪者分享了逐步建立專業自信的經驗。當園所逐漸接受間接服務、IEP 目標能從技能清單轉向嵌入日常作息、促成園所接受治療師入園服務、幼兒的進步以及家長和普通班教師的肯定等，皆讓巡輔教師獲得成就感。再加上薪傳教師、同儕與教授督導等多元支持，使初任巡輔教師能在困境中找到解方，逐步站穩專業角色。

#### 4.8. 小結

初任巡輔教師主要面臨合作關係、服務認知與行政制度三大挑戰。有效支持的關鍵在於即時回應、實務取向與高互動頻率。現行教育訓練雖已提供基礎增能，但在溝通演練、案例討論、行政操作與心理支持上仍有不足，未來訓練設計若能同時顧及在地資源與制度差異，初任巡輔教師將更能穩健度過適應歷程，並於融合教育現場發揮專業影響力。

### 5. 研究結論與建議

#### 5.1. 研究結論

透過六位教師的訪談結果可以發現，教育訓練雖已提供基本法規與流程的理解，但在實務取向的課程內容上仍存在不足。尤其在「間接服務的溝通協商」、「特殊幼兒教學調整」及「與園所建立合作關係」等面向，初任教師感受到訓練與現場需求之間存在落差，顯示未來課程設計應更強調貼近實務與情境模擬。

除了研習之外，支持系統在初任教師的職場適應歷程中發揮了關鍵作用。薪傳教師、同儕夥伴、支持小組、特教中心與母校人脈皆被認為能即時回應問題，並兼具情感支持功能。然而，支持系統的效能也受限於人員專業性與任期穩定度，若人員更迭頻繁或分工不明確時，資源連結往往受阻。

此外，本研究也揭示了初任教師本身的主動性與心態調整對職場融入的重要性。能積極詢問、保持彈性並善用可得資源者，往往更快獲得園所信任並發揮專業影響力。當幼兒出現明顯進步、園所接納專業建議或家長給予肯定時，教師便能獲得正向回饋與專業自我效能的提升，進一步鞏固對巡輔角色的認同。綜合而言，初任巡輔教師的專業發展，不僅需要制度與訓練的外部支持，也倚賴教師自我的調適與正向循環的累積。

#### 5.2. 研究建議

依據研究結論提出以下三點建議，供教育主管機關、師資培育單位及未來初任教師參考。

##### 一、教育訓練應強化實務導向與案例模擬

課程設計宜納入情境演練與園所協商案例分享。邀請具實務經驗之巡輔教師分享經驗，有助於縮短初任教師的適應期，減少因角色模糊所產生的衝突，也能提升初任教師面對挑戰時的應變能力。

##### 二、建立具穩定性與互動性的支持網絡

建議各縣市特教中心與學前特教輔導團規劃明確的支持架構，並賦予薪傳教師或支持小組具體任務。透過定期督導、跨園交流及回饋機制，建立制度化的交流社群，使初任教師能在專業與情感上同時獲得即時的支持。

##### 三、強化師資培育與職場的銜接

建議師資培育機構將學前巡迴輔導實務模組納入課程，並提供實習或見習機會，尤其著重於間接服務，以縮短職場落差。同時，透過校友分享、導師制度延伸等方式，協助畢業生在轉銜過程中獲得持續的專業引導與陪伴。

## 參考文獻

- 柯雅齡 (2024)。學前特殊教育巡迴輔導服務現況及展望。《臺灣教育評論月刊》，13 (3)，38–43。
- 胡心慈、張育琳 (2019)。攜手同行：建構特教初任教師導入方案之旅。《教育科學研究期刊》，64 (1)，53–80。 [https://doi.org/10.6209/JORIES.201903\\_64\(1\).0003](https://doi.org/10.6209/JORIES.201903_64(1).0003)
- 范熾文、金冠廷 (2024)。給初任教師一扇窗口：國小初任教師工作困擾與學校支持措施。《學校行政雙月刊》，150，92–113。 [https://doi.org/10.6423/HHHC.202403\\_\(150\).0004](https://doi.org/10.6423/HHHC.202403_(150).0004)
- 張德銳 (2025)。初任教師的教學困境與輔導機制。《臺灣教育評論月刊》，14(4)，1–9。
- 教育部 (2019)。108 年度特殊教育統計年報。  
<https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp>。
- 教育部 (2024)。113 年度特殊教育統計年報。  
<https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp>。
- 教育部 (2025a)。中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002340>
- 教育部 (2025b)。補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點。  
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000567>
- 陳享連、鐘梅菁 (2010)。學前特教巡輔教師提供普通班支援服務現況之研究。《特殊教育與復健學報》，(23)，25–47。 <https://doi.org/10.6457/BSER.201012.0025>
- 陳鈺靜 (2021)。偏鄉學前巡迴輔導困境與展望。《臺灣教育評論月刊》，10 (7)，103–107。
- 黃曉婷 (2014)。學前特教巡迴輔導教師的困境與因應策略之研究。國立屏東教育大學幼兒教育學系碩士班。臺灣博碩士論文知識加值系統。  
<https://ndltd.ncl.edu.tw/r/21882159063440571223>
- 楊心瑜、石振國 (2023)。學前鑑定安置工作執行現況與困境之研究：以新竹縣為例。《中華行政學報》，32，161–175。 [https://doi.org/10.6712/JCPA.202306\\_\(32\).0010](https://doi.org/10.6712/JCPA.202306_(32).0010)
- 蔡昆瀛 (主編)。(2017)。巡迴輔導 Follow me：學前特殊教育巡迴輔導實務參考手冊 (上冊)。教育部國民及學前教育署。 <https://www.k12ea.gov.tw/ap/index.aspx>
- 蘇麗華 (2012)。學前巡迴輔導教師的困境與因應策略之研究。私立樹德科技大學。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://handle.ncl.edu.tw/11296/c5ry9g>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76(3), 357–377. <https://doi.org/10.1177/001440291007600307>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 35–47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for new teachers and ways of coping with them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265–272. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265>

- Dinnebeil, L. A., Weber, G., & McInerney, W. F. (2019). The challenges of itinerant early childhood special education: The perspectives of practitioners. *International Journal of Early Childhood Special Education, 11*(1), 18–30. <https://doi.org/10.20489/intjecse.583501>
- Evashkovsky, M., & Osipova, A. V. (2023). Understanding novice special education teachers' and paraeducators' mentorship relationships: A comparative case study. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 12*(1). <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1157>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 814–825. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09000511>
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., & Jacobus, M. (2010). *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study* (NCEE 2010-4027). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf>
- Good, M. (2024). *Preschool itinerant ECSE teachers: A survey of competency regarding consultation within inclusive settings* (Master's thesis, University of Findlay). OhioLINK ETD. Retrieved from [https://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=findlay1721382332067953](https://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=findlay1721382332067953)
- Gordon, S. P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED341166>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods, 18*(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Rodgers, C., & Skelton, J. (2014). Professional development and mentoring in support of teacher retention. *i-manager's Journal on School Educational Technology, 9*(3), 1–11. <https://doi.org/10.26634/jsch.9.3.2614>
- Sadler, F. H. (2003). The itinerant special education teacher in the early childhood classroom. *Teaching Exceptional Children, 35*(3), 8–15.
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects, 41*(3), 323–339. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9207-5>
- Stauffer, S. D., & Mason, E. C. M. (2013). Addressing elementary school teachers' professional stressors: Practical suggestions for schools and administrators. *Educational Administration Quarterly, 49*(5), 809–837. <https://doi.org/10.1177/0013161X13482578>
- Zhu, N., Gao, L., Wang, J., Wang, Y., & Huang, Z. (2021). Professional qualities of special education itinerant teachers: A qualitative study from China. *International Journal of Disability, Development and Education, 69*(5), 1–17. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1958199>