

紐西蘭教師專業發展之探究：2013 年 TALIS 結果分析¹

陳佳葳

(南投縣郡坑國小教師)

楊洲松

(國立暨南國際大學課程教學與科技研究所教授)

摘要

本研究以紐西蘭在 2013 年所參與的「教學與學習國際調查」教師問卷中的「專業成長」部分，包含：職前教育和專業發展、教師評鑑與回饋機制、學校氣氛、校長領導、教師信念和教學實踐等面向進行分析探究，藉以提供我國在進行教師專業發展與師資培育改革時之參考。分析結果發現：1. 紐西蘭教師專業發展的支持度高；2. 教師正向看待以評價和反饋，以提升教學品質；3. 教師在教師信念方面積極態度，且對教學持較為開放的態度；4. 學校文化氛圍好，且工作滿意度高。最後提出紐西蘭 2013 TALIS 分析對我國教師專業發展之建議有：1. 加大財政支持力度，以提高教師參與活動的積極性；2. 多提供教師培訓和發展機會並合理安排時間。

關鍵字：紐西蘭、TALIS、教師專業發展

¹本文係教育部「Teaching and Learning International Survey (TALIS)師資培育與學校教育發展後設研究及國際比較整合型計劃」之子計劃九：「2013 年 TALIS 後紐西蘭師資培育與學校教育發展之後設研究」第一年紐西蘭區域言部分成果。

壹、前言

經濟合作開發組織 (Organization for Economics Co-operation and Development, OECD) 除了從「國際學生評估計劃」(The Programme for International Student Assessment, PISA) 對國際學生學習成就進行評估外;2008 年更新增「教學與學習國際調查」(Teaching and Learning International Survey, TALIS), 透過線上問卷的方式, 對「教學」面向進行國際調查, 藉以提供各國關鍵資訊, 協助其政策發展及提升教學品質, 幫助教師專業發展, 進而嘉惠學生的學習。

TALIS 的主要填答者為國小至高中(職)的校長與教師, 調查內容主要關注於當前學校學習環境與教師工作情況的意見, 並優先聚焦於與教育政策相關的議題, 及其與高品質教學之間的關係研究, 藉以了解執行工作時所面臨的挑戰, 繼而探討分析各國各教育階段在師資培育、人力資源、教材等面向的差異。

OECD 在 2013 年所做 TALIS 調查中, 紐西蘭在所有參與調查的 34 個國家中, 排名第四, 僅次於俄羅斯、愛沙尼亞與新加坡(OECD, 2013)。根據調查報告, 紐西蘭在教師的準備度、專業發展的支持以及同儕網絡如觀課與議課等方面, 都表現優異; 教師在決定課程內容與教材方面也都扮演積極的角色。除此之外, TALIS 乃是 OECD 近年的大型且重要跨國研究案, 著重於對教學與學習成效的檢視、有助於提升效能之相關策略與條件的探究, 然國內相關研究目前仍然有限, 本研究從紐西蘭個案的研究進行, 有助於引發國內對此研究案的重視, 而對教學與學習的檢視, 更提醒國內進行相關研究, 以改善日益低落的學力, 此為本研究之價值。

紐西蘭教師們比起其他國家的教師, 尤其在自我效能面向, 包括班級經營、教學與學生投入、工作滿意度等更加有信心: 有 96% 的教師覺得他們可以提供學生不同的解釋, 這高於 TALIS 調查 92% 的平均值, 也高於澳洲的 94%、新加坡的 88%、芬蘭的 77%。有 94% 教師覺得他們可以清楚地期待學生的行為, 比 TALIS 平均 91% 高, 也高於澳洲的 93%、新加坡的 89%、芬蘭的 93%。有 92% 的教師樂在工作, 比 TALIS 平均 90% 高, 澳洲則是一樣的 92%, 新加坡是 86%, 芬蘭是 91%。有 89% 的教師認為當教師的優點多於缺點, 比 TALIS 平均 77% 高, 與澳洲的 89% 一樣, 高於新加坡的 84%, 低於芬蘭的 95%。有 86% 認為他們可以協助學生加值學習, 高於 TALIS 平均的 81%, 也高於澳洲的

81%、新加坡的 81%、芬蘭的 77%(OECD, 2013)。

報告中的一個主要發現：紐西蘭不同於其他國家，即使是在社經條件不佳的學校，專業仍未被放棄。這表示紐西蘭的學生無論其背景如何，都能接受到這些優秀教師的教學。紐西蘭如此優異的表現引起了世界的矚目，頗值得深入探究其教師教育之政策與教學支持環境。準此，本計劃擬以紐西蘭為研究對象，就職前教育和專業發展、教師評鑑與回饋機制、學校氣氛、校長領導、教師信念和教學實踐等面向進行分析探究，藉以提供我國在進行教師專業發展與師資培育改革時之參考。

貳、紐西蘭教師專業發展過去與現在

紐西蘭的師資培育制度採取認可制度，所有想要培育中小學教師的高等教育機構，皆需經過紐西蘭教師協會(New Zealand Teachers Council, NZTC)的認可，始能進行中小學師資的培育；欲在中小學擔任教職者，均需有教學文憑 (diploma of teaching) 始可任教，由提供師資培育的機構提供師資培育課程。

在 1989 年開放師資培育管道後，原本由教育學院獨享特權的師資培育工作開放給一般大學、技術學院、毛利大學及私立培育機構 (Alcorn, 1999)。據紐西蘭的《教育法》(Education Act 1989) 及紐西蘭教師協會所訂定之內容，在師資培育時便開始著重於教師的專業能力、專業教育，進而推展專業發展；除了透過師資培育機構的培訓之外，在教師們實際工作後，還可以藉由正式、非正式與非正規的方式，讓教師有經常討論教學問題、分享教學經驗的環境，促使教師不斷成長，回應社會與改革的需要。OECD 於 2013 年 6 月出版的「紐西蘭教育政策觀點」報告中，對於紐西蘭近年重大教改議題進行分析，其中對於學校運作管理、評鑑機制及行政管理的分析更能看出該國教育發展值得借鏡之處。本小節先簡述師資培育的過程，進而著重於本研究所要探討的「教師專業發展」，亦即上述的學校運作管理、評鑑機制及行政管理等，將分述如下：

一、培育專業能力

OECD 界定優秀教師的能力包含學科知識、教學技巧、自我批判的反省與能力、同理心、管理能力等。紐西蘭教師協會也循從該樣貌延伸出教師註冊條件：理想優良教師需在專業知識、專業實踐、專業關係與專業領導等四向度上，皆能合乎規範 (洪雯柔, 2011)。亦即，教師除能在教學場域、學

習中心、社區和教學專業領域等面向表現優良，亦能與相關利益人員，如：學習者、父母家庭/照顧者、雇主及同事互動良好。

二、接受專業教育

教師必須在專業教育的環境下，才能培育出上述的專業能力。根據紐西蘭的《教育法》開始將權力下放給各級學校，使學校得與董事會及社區共同經營學校，家長與社區擁有機會以投入學校的管理，並與校長及教師成為夥伴關係（Ministry of Education, 2007）。而在師資培育方面，則開放多元培育機構都可進行師資培育，由教師專業指標的引導，發展出具有自身特色的師資培育課程及教學實習課程。

以中學師資培育為例，紐西蘭中學師資培育課程以學士後教學文憑為主，學士學位開設狀況則屬於固定科別之開設，如：體育、藝術、科學等。學生在修習教育學分之餘，也必須選擇另一科目修習，以作為未來的任教專長。如：懷卡托大學教育學院雖提供大學層級的中學師資培育課程，但是學生需要在修習教學學士學位之際，完成一種任教科目專長學分的修課，學生可以從藝術、科學、體育、社會科學等類別中，依其興趣挑選適合科別修習；維多利亞大學中學師資培育課程則是要求學生要具有兩個科目專長，才能順利畢業（陳玉珊，2010）。

（一）師資培育課程

強調實用性課程，重視研究本位的核心精神，重視教育研究、課程研究與學科研究等課程。以梅西大學為例(Massey University, 2011)，要完成中學教育師資培育課程需要完成教學研究、教學經驗與學科研究三大類別；在教學研究(Teaching Studies)類別中，學生需要完成學科教學 1(Teaching in Context I)、學科教學 2 (Teaching in Context II)、中學學科的教學與學習(Teaching and Learning in a Secondary Context)；在教學經驗(Teaching Experience)則包括：中學教學經驗 1(Secondary Teaching Experience I)與中學教學經驗 2 (Secondary Teaching Experience II)；在學科研究方面，則需要完成至少 3 門課程的修習，如英語教學 1、進階英語教學、英語教學 2，或是其他像是數學、科學、音樂等學科的修習（陳玉娟，2011）。

（二）教育實習課程

紐西蘭教育實習課程強調教學經驗的批判反省、持續發展、倫理和法律責任等能力與態度的養成。在實習安排上，有實習輔導教師與實習指導教師合作，輔導師資生的學科知識、技能與班級事務等能力（洪雯柔，2011）。

三、延續專業發展

在修畢專業教育課程及培育專業能力後，身為教學者必須不時提升自我素質，延續理想的師資培育構想；而為能延續專業發展，當局政府與教學者的教學環境可藉由正式、非正式與非正規的學習機構提供教師強而有力的學習機會，讓教師有經常討論教學問題、分享教學經驗的環境，促使教師不斷成長，回應社會與改革的需要。由 OECD 於 2013 年 6 月出版的「紐西蘭教育政策觀點」報告中，則將紐西蘭近年重大教改議題進行分析，其中對於學校運作管理、評鑑機制及行政管理的分析更能看出該國教育發展值得借鏡之處。

一、改善學校運作管理：

紐西蘭的學校領導人與教師有高度的自主權，以學生的學習成就為導向；整體學習環境大致與其他 OECD 國家相當，有和諧的師生關係，教師對於啟發學生的閱讀興趣有正面的影響，學校校長對於學生學習行為的看法也與其他 OECD 國家相當。根據 2009 年所進行的 PISA 的學校問卷分析結果顯示，紐西蘭的校長參與課程的指導規範(68%)比平均值高(50%)；對比 75%的 OECD 國家平均值顯示，高達 98%的紐西蘭學生認為校長有善用學生的學習評鑑結果作為發展教學改進的參考。

二、發展信任為基礎的評鑑機制，以改善學習成果：

紐西蘭的教育評鑑工具，大致分為四大類別：

（一）教育機構的評量(System evaluations)：利用國際與國內學生成就評鑑工具，蒐集中小學教育統計數據，由教育部下設的「教育審查辦公室」(Education Review Office, ERO)進行主題式的評量。

（二）各校的治理(Schools)：由學校的董事會監理下進行自我評鑑，再由「教育審查辦公室」針對學校發展需求作外部的評鑑。

（三）教師評鑑(Teacher appraisals)的辦理：紐西蘭高度重視教師的專業評鑑，全國註冊教師必須接受強制性(mandatory)評鑑，由兩項行之有年的方案推進教師持續專業學習與發展：其一、2010 年頒布的教師職業註冊標準(Registered Teacher Criteria)規範合格註冊教師的基本訓練規範，其二、教師

專業教學標準和教師績效管理標準(Guidelines on Performance Management Systems) ,「教育審查辦公室」再根據評量結果規劃教師生涯專業的持續發展。

(四) 學生評量(Student assessment)：主要由學校內部辦理，學校依據上述的國定標準進行目標設定、教學與評量，中學以上學生的資格認定，則由內外雙軌進行評鑑，外部評鑑的主管機構為紐西蘭學生資格認證局(New Zealand Qualifications Authority, NZQA) 辦理。

三、行政管理：

紐西蘭的學校自主性在 OECD 國家中名列前茅，自 1988 年開始為因應社會快速變遷下的學校體制，紐西蘭教育體系歷經組織與管理的改革，由教育部控制的中央集權行政體系逐步發展到權力下放給各級學校，根據紐西蘭教育部官方網站近年的數據顯示，紐西蘭的中小學教育已有高達 76%的政策決策權在於學校，僅存的 24%由中央決定，在 OECD 國家中居於第三位，僅次於英國以及荷蘭。

由上述觀之，可瞭解紐西蘭近年的教育出現草根式的變革，從政策決策權下放到各級學校外，對於教師自主權及各項評鑑機制都有周詳的規劃，結構嚴謹。

2017 年 3 月在蘇格蘭愛丁堡舉行的國際教育專業高峰會 (International Summit on the Teaching Profession, ISTP)，重點放在教育要如何回應社會需求的變遷並同時因應政治情勢的變化。其中紐西蘭更在會議中表示：如要確保每個孩子都有優異的學習成果，我們需要更細膩的做法，找出每個孩子的定位與他們所需要的資源，並提供孩子所有優質教育體系統應該提供的資源；但在此之前更重要的是需要思考如何善用個別教師多元的興趣、技能和願望，嘗試透過更有區隔性的職涯管道，讓教師發揮最大的貢獻 (Andreas Schleicher, 2017)。由此可見，紐西蘭不僅注重教育，更重視教師的多元專業成長，讓學生及孩子的能力都能與時俱進，發揮最大的貢獻與能力。

參、紐西蘭 2013 年 TALIS 調查結果分析

本研究皆以 OECD 官網中所提供的 TALIS 2013 調查結果 SPSS 檔案進行資料分析，研究者將紐西蘭在 TALIS 2013 的指標調查，以及教師問卷的分析結果詳述如下：(OECD, 2013)

一、TALIS 2013 指標調查分析

根據 OECD 所做的 TALIS 2013 指標調查分析 (表 1)，在 29 個題項中，將紐西蘭的調查結果與

參與 2013 年 TALIS 的 34 個國家，以及 OECD 的參與國家的調查平均互作比較分析，可以發現在第 4 題「完成教師培育計畫」的校長或教師的比率高達 96.9%，遠遠超過 TALIS 與 OECD 的比率；第 8 題「校長認為教學在社會中是受尊重的」的比率占 59.5%，及第 28 題「教師認為教學在社會中是受尊重的」的比率占 44.5%，高於 TALIS 與 OECD 的平均；第 12 題「指導另一位同事的教師」達 26.8%，高出 TALIS 與 OECD 的平均一倍以上；在第 13 題「過去 12 個月從事專業發展的教師」高達 94.7%；還有 57.3%的校長或教師認為「教學回饋增加教師從事的專業發展時間」（第 16 題），更有高達 98% 以上的校長或教師「相信自己是可以帮助學生重視學習的教師」（第 26 題）及「相信自己是可以帮助學生認真思考的教師」（第 27 題）。

表 1 紐西蘭 TALIS 2013 檔案描述

題項	題目	紐西蘭	TALIS 平均	OECD 平均
1	女教師百分比	61.8 %	68.1 %	67 %
2	教師平均年齡	44.8 %	42.9 %	44 %
3	教師平均工作年資	16.2 %	16.2 %	17 %
4	完成師資培育學程	96.9 %	89.8 %	89.2 %
5	女性校長	33.1 %	49.4 %	44.6 %
6	校長平均年齡	57 %	51.5 %	52.4 %
7	校長平均工作年資(年)	11	8.9	9.2
8	校長認為教學界在社會中是受尊重的	59.5 %	44 %	37.4 %
9	對工作滿意的校長	90.2 %	95.6 %	95.7 %
10	參與正式導入方案的教師	64.7 %	48.6 %	41.5 %
11	擔任初任輔導教師	22.5 %	12.8 %	9.5 %
12	指導另一位同事的教師	26.8 %	14.2 %	12.3 %
13	過去 12 個月從事專業發展的教師	94.7 %	88.4 %	85.9 %
14	對需要發展 ICT 技能擁有高度需求的教師	15.2 %	18.9 %	19.9 %
15	對培養有特殊需求學生的技能有高度需求的教師	10.1 %	22.3%	22.5 %
16	教學回饋增加教師從事的專業發展時間	57.3 %	45.8 %	41.5 %
17	教學回饋改善了教學實踐	68.6 %	62 %	58 %
18	在學校工作的教師使用某些形式的正式評鑑	87.1 %	92.6 %	90.2 %
19	教師利用課室觀察作為正式評鑑	96.9 %	94.9 %	92.3 %
20	每週教學時間（小時）	18	19.3	19.2
21	每週個人用於規劃和準備課程的時間（小時）	7.2	7.1	6.7
22	每週批改和訂正學生作業的時間（小時）	5.4	4.9	4.6
23	每週花費於一般的時間(如文書作業)	6.5 %	8 %	7.8 %
24	每週學生輔導的時間（包括學生指導、輔導、諮商及行為問題輔導等）	12 %	12.7 %	12.8 %
25	每週實際教學任務所花費的課時	81.5 %	78.7 %	78.7 %
26	相信自己是可以帮助學生重視學習的教師	98.4 %	80.7 %	77.7 %
27	相信自己是可以帮助學生認真思考的教師	98.3 %	80.3 %	76.4 %
28	教師認為教學在社會中是受尊重的	44.5 %	30.9 %	25.2 %
29	對工作滿意的教師	88.2 %	91.1 %	91.4 %

二、TALIS 2013 問卷分析

紐西蘭在 TALIS 2013 共收回 2862 份教師問卷(不包含校長),問卷內容包含受調查者的「背景」、「專業成長」、「教師回饋」、「一般教師」、「教學」以及「學校組織氣氛」等六個構面,本研究主要以教師問卷中的「專業成長」部分進行探究。

(一) 初任教師階段的導入與支持

1. 初任教師階段的導入情形

在初任教師階段的導入方案的參與情形(表 2-1)中,表示參與過「導入方案」的教師有 64.7%;參與過「非正式導入活動(不是導入方案的一部份)」的教師有 51.9%;而表示「參與學校的一般或行政介紹」的教師有 61.9%。

表 2-1 初任教師階段的導入方案的參與情形

項目	百分比
參與導入方案(%)	64.7%
參與非正式導入活動(不是導入方案的一部份)(%)	51.9%
參與學校的一般或行政介紹(%)	61.9%

而由表 2-2 可知教師參與初任教師輔導情形為:「目前我有一位初任輔導教師分派來指導我」占有 22.5%;「目前我被分派來輔導一位或更多的教師」有 26.8%。

表 2-2 教師參與初任教師輔導的情形

項目	百分比
目前我有一位初任輔導教師分派來指導我	22.5%
目前我被分派來輔導一位或更多的教師	26.8%

由此可知,教師在初任教師階段的導入方案皆有超過 50%的參與率,在參與初任教師輔導的部分占 20~30%的比率,可推測紐西蘭教師對於自我的專業成長有較高的自主性,且積極參與專業成長,學校也頗為重視初任教師輔導的活動,讓教師有更完備的成長機會。

2. 教師參與各種專業發展活動的情形

問卷中調查教師「過去 12 個月中,您是否參加了以下任何專業發展活動?」的是非題組中(1 為是,2 為否)所列出的教師專業發展活動方式包含「課程/工作坊」、「教育研討會或會議」、「至其他學校的觀課」、「至企業界、公共組織或非政府組織的參訪」、「至企

業界、公共組織或非政府組織進行在職訓練課程」；如表 2-3 所示，大多數受調查教師皆反應過去 12 個月中有參與所列活動項目，其中又以參與「課程/工作坊」的比率最高（平均值為 1.14，標準差為.349），「至企業界、公共組織或非政府組織的參訪」的比率較低（平均值為 1.88，標準差為.328）。

表 2-3 教師參與專業發展活動的方式

項目	平均值	標準差
課程/工作坊（學科主題或方法以及/或其他教育相關主題）	1.14	.349
教育研討會或會議	1.60	.490
至其他學校的觀課	1.80	.397
至企業界、公共組織或非政府組織的參訪	1.88	.328
至企業界、公共組織或非政府組織進行在職訓練課程	1.86	.343

在教師參與各類專業發展活動類型的整體情況(表 2-4)中，專業發展活動的項目包含「證照資格課程（如：學位課程）」、「參與專為教師專業發展所成立的教師網絡」、「針對專業興趣的主題進行個別或合作的研究」以及「學校正式安排的初任教師輔導及/或同儕觀課和指導」，其中受訪教師們參與度較高的為「參與專為教師專業發展所成立的教師網絡」（占 59.2%）及「學校正式安排的初任教師輔導及/或同儕觀課和指導」（占 55.5%），而「證照資格課程」的參與情形最低，僅占 8.1%。

由此可知，教師參與專業發展活動多以促進教學及發展課程為主，且在「學校正式安排的初任教師輔導及/或同儕觀課和指導」的結果則與表 2-2 所呈現之情形呼應。

表 2-4 教師參與各類專業發展活動的類型

項目	百分比
證照資格課程（如：學位課程）	8.1%
參與專為教師專業發展所成立的教師網絡	59.2%
針對專業興趣的主題進行個別或合作的研究	43.7%
學校正式安排的初任教師輔導及/或同儕觀課和指導	55.5%

3. 教師參與專業發展活動的影響

由表 2-5 可知，表列的 14 個專業發展活動項目的平均得分界於 2.5 和 3.5 之間（4 為有高度影響，3 為有中度影響，2 為有低度影響，1 為沒影響），顯示這 14 項活動對教師的影響均

為中等，其影響程度以「學科領域的知識與理解」(3.13)、「學生的評鑑與評量實務」(2.98)，以及「任教主科的教學能力」(2.94)、「學科/課程知識」(2.94)為較高。

表 2-5 不同內容的專業發展活動對全體教師的影響程度

	N	平均值	標準差
學科領域的知識與理解	2071	3.13	.652
任教主科的教學能力	1805	2.94	.683
學科（課程）知識	1576	2.94	.683
學生的評鑑與評量實務	1597	2.98	.717
教學所需的資訊溝通科技 (ICT)技能	1755	2.91	.764
學生行為和班級經營	956	2.81	.765
學校管理與行政	655	2.76	.801
基於個別化學習的取向	1193	2.79	.692
針對特殊需求兒童的教學	507	2.72	.766
多元文化或雙語現場的教學	779	2.70	.785
跨課程技能的教學（例如問題解決、學習如何學習）	825	2.75	.719
為了未來工作或未來學生發展跨職業能力的取向	319	2.67	.749
職場的新技術	1276	2.84	.704
學生的生涯輔導與諮商	388	2.73	.790

4. 教師參與專業發展活動所獲得的支持

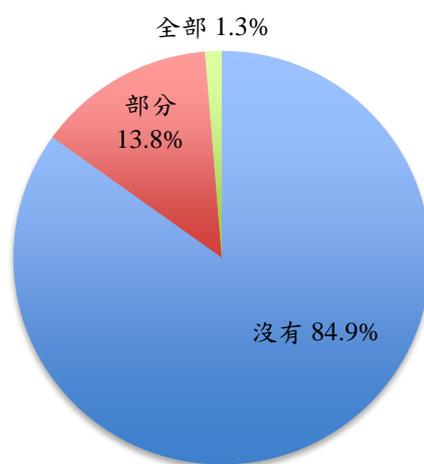


圖 2-1 教師參與專業發展活動自費情況

在教師們參加的專業發展活動中，84.9%的教師選擇活動是不需要教師自費的，13.8%的教師選擇部分活動是需要教師自費的，而 1.3%的教師選擇極少活動是全部需要教師付費的。

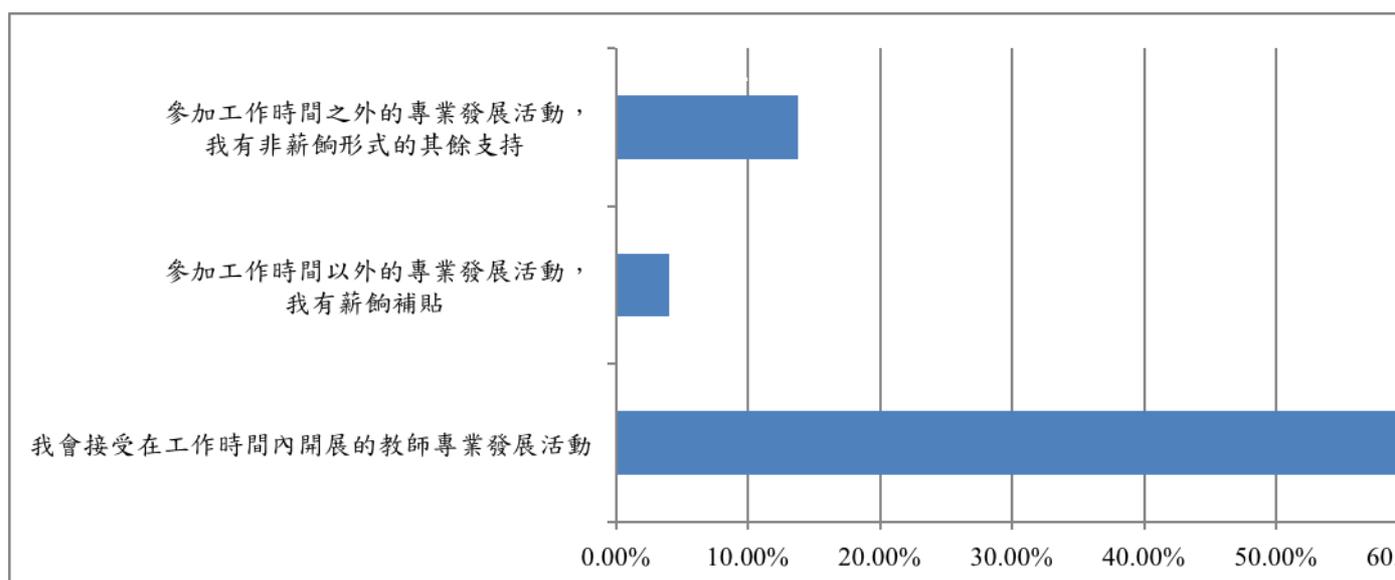


圖 2-2 教師參與專業發展活動所獲得的支持（圖為「是」選項所佔比重）

整體來說，66.4%的教師在正常工作時間內參加教師專業發展活動，4%的教師參加工作時間之外的專業活動時有經費補貼，13.8%的教師有非經費形式的支持。由此可推知紐西蘭教師對於專業發展活動具有高接受度，且即使沒有金錢補貼也是很願意參與專業發展活動的。

5. 教師專業發展活動包含的內容

由表 2-6 可知，教師專業發展活動中，問卷中使用 4 點量表（4 為在所有活動中，3 為在大部分的活動中，2 為在少數的活動中，1 為不包含在任何活動中），其中教師認為大多數活動包含了「有我在學校或我所在學科的一群同事」（平均值 2.63），僅有部分活動包含了「有主動學習的機會（不僅僅是被動的聽講）」（平均值 2.31）及「有和其他老師一起合作學習活動或做研究」（平均值 2.21），而活動中較缺乏「具有時間連續性的活動」（平均值 1.85）。

表 2-6 教師專業發展活動所包含的內容

	N	平均值	標準差
有我在學校或我所在學科的一群同事	2541	2.63	.867
有主動學習的機會（不僅僅是被動的聽講）	2515	2.31	.825
有和其他老師一起合作學習活動或做研究	2521	2.21	.850
具有時間連續性的活動（可能在數週或數月中持續進行）	2504	1.85	.863

6. 教師對專業發展活動內容的需求程度

由表 2-7 可知（4 為有高度需求，3 為有中度需求，2 為有低度需求，1 為目前沒需求），教師對專業發展活動的需求程度以獲得「教學所需的資訊溝通科技(ICT)技能」(平均值 2.64) 為最高，「職場的新技術」(平均值 2.54) 次之；而以「學校管理與行政」(平均值 1.83)、「學生行為和班級經營」(平均值 1.84) 以及「學科（課程）」(平均值 1.85) 為較低。由此可推知教師對於適應教學環境所需之技能的專業發展有較為高度的需求。

表 2-7 教師對專業發展活動內容的需求程度

	N	平均值	標準差
學科領域的知識與理解	2729	1.92	.766
任教主科的教學能力	2709	2.02	.741
學科領域的知識與理解	2725	1.85	.728
學生的評鑑與評量實務	2717	2.14	.776
教學所需的資訊溝通科技 (ICT)技能	2728	2.64	.872
學生行為和班級經營	2726	1.84	.773
學校管理與行政	2719	1.83	.830
基於個別化學習的取向	2725	2.33	.811
針對特殊需求兒童的教學	2719	2.34	.909
多元文化或雙語現場的教學	2724	2.06	.850
跨課程技能的教學（例如問題解決、學習如何學習）	2717	2.20	.820
為了未來工作或未來學生發展跨職業能力的取向	2712	2.11	.895
職場的新技術	2731	2.54	.891
學生的生涯輔導與諮商	2723	1.98	.904

7. 影響教師參與專業發展活動的因素和造成教師對專業發展活動不滿意的因素

由表 2-8 可知，在「缺乏參與專業發展活動的動力」及「專業發展活動與我的工作時間衝突」兩方面，「同意」和「非常同意」所占的比例高於 50%，說明至兩方面對參加教師專業

發展的影響程度較大；而其他幾個方面的「同意」和「非常同意」所占的比例均低於 50%，說明整體上其他因素不是影響教師參與專業發展活的主要因素。

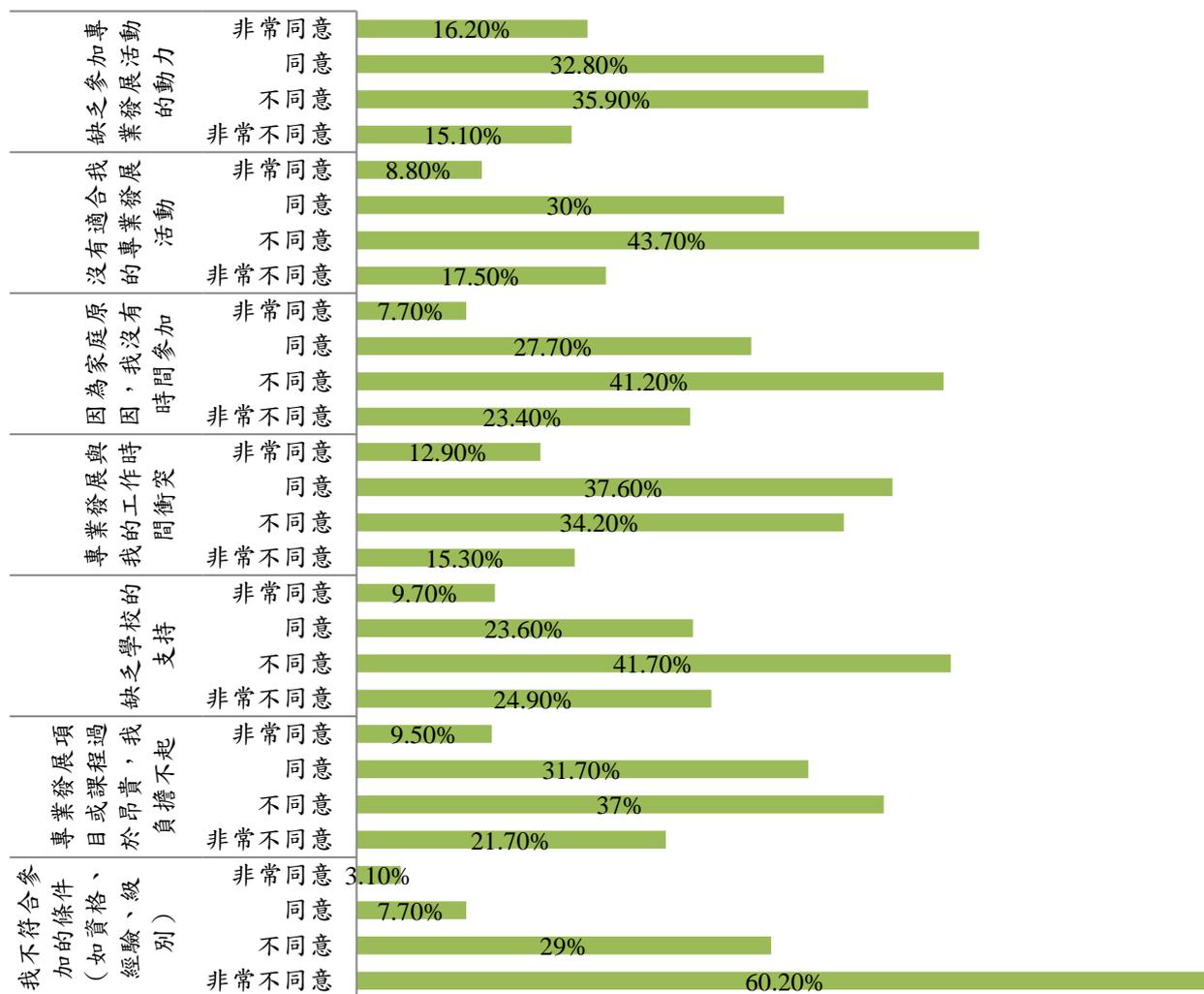


圖 2-3 影響教師參加專業發展活動的因素

(二) 以評價和反饋提升教學

1. 校內提供教師反饋方式

校內提供教師反饋方式包含「課室觀察」、「學生調查」、「評估教師學科知識」、「學生考試成績」、「自我評估」，以及「家長或監護人的調查」。在課室觀察反饋部分，主要的反饋來源為「學校管理人員」(51.6%)，「其他教師」(44.4%)次之；在學生調查反饋中，33.2%的受訪教師表示「從未在本校收到反饋」，但有26.8%及26.3%的教師表示有獲得學校管理人員或其他教師的反饋；在評估教師學科知識的部分，由圖2-4可明顯得知超過半數的受訪教師表示「從未在本校收到反饋」；在學生考試成績的反饋的部分，大多數教師表示有從「學校管理人員」(33.1%)或「從未在本校收到反饋」(33.3%)，有24.8%表示從「其他教師」得到這部分的反饋；在自我評估的反饋中，36.8%受訪教師表示「從未在本校收到反饋」，有29.6%是從「學校管理人員」獲得反饋；而在家長或監護人的調查反饋中，55.9%受訪教師表示「從未在本校收到反饋」。

由圖2-4及上述可推知，教師獲得反饋的方式大多源自於學校管理人員，或是從未獲得反饋，而僅有極少部分的反饋是源自於學校外部人員及校長。

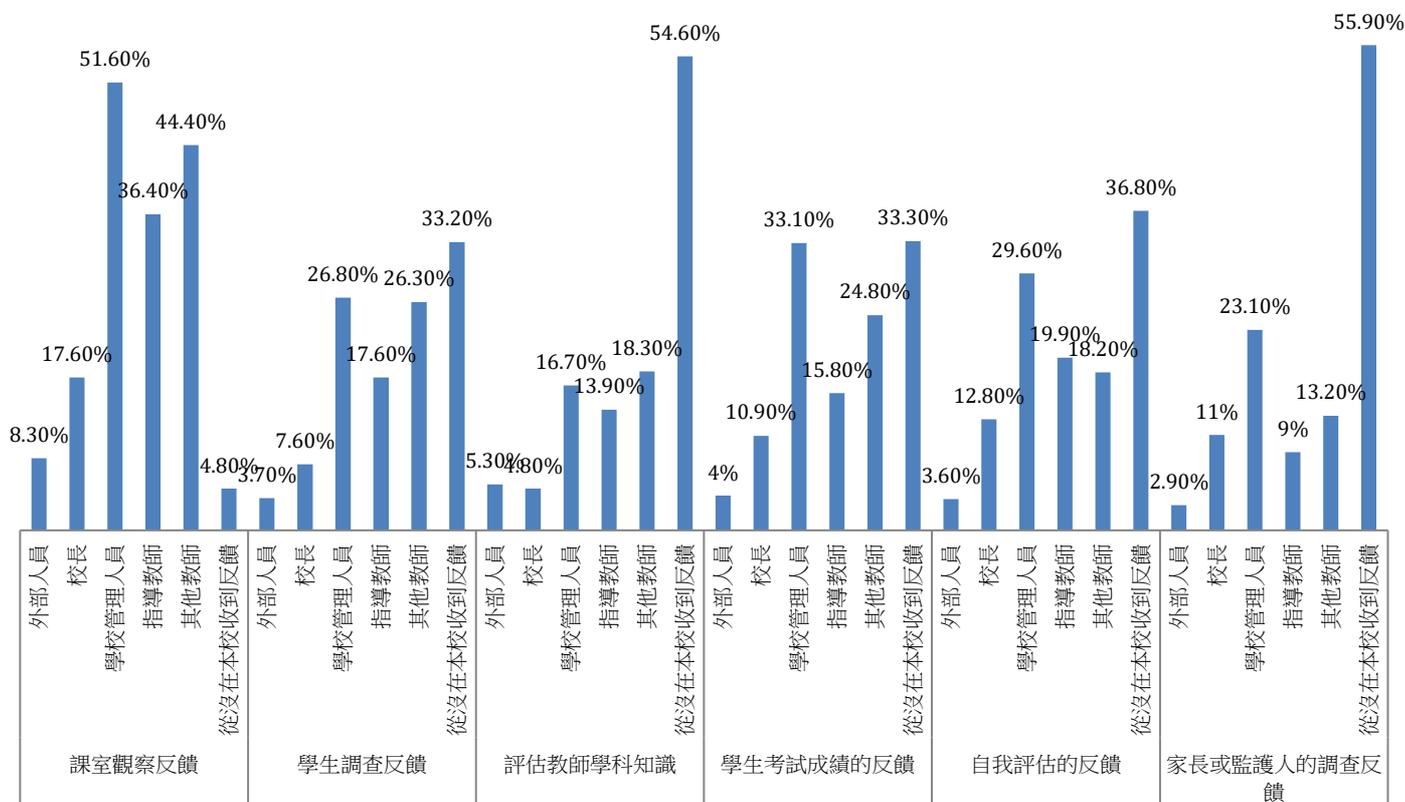


圖2-4 提供反饋的方式

2. 教師獲得的反饋對教學的影響

由圖 2-5 可知，教師高度重視的反饋內容的前三名主要是來自「學生考試成績」、「學校給予學科教學法的反饋」，以及「學校給予教師的教學科的反饋」。

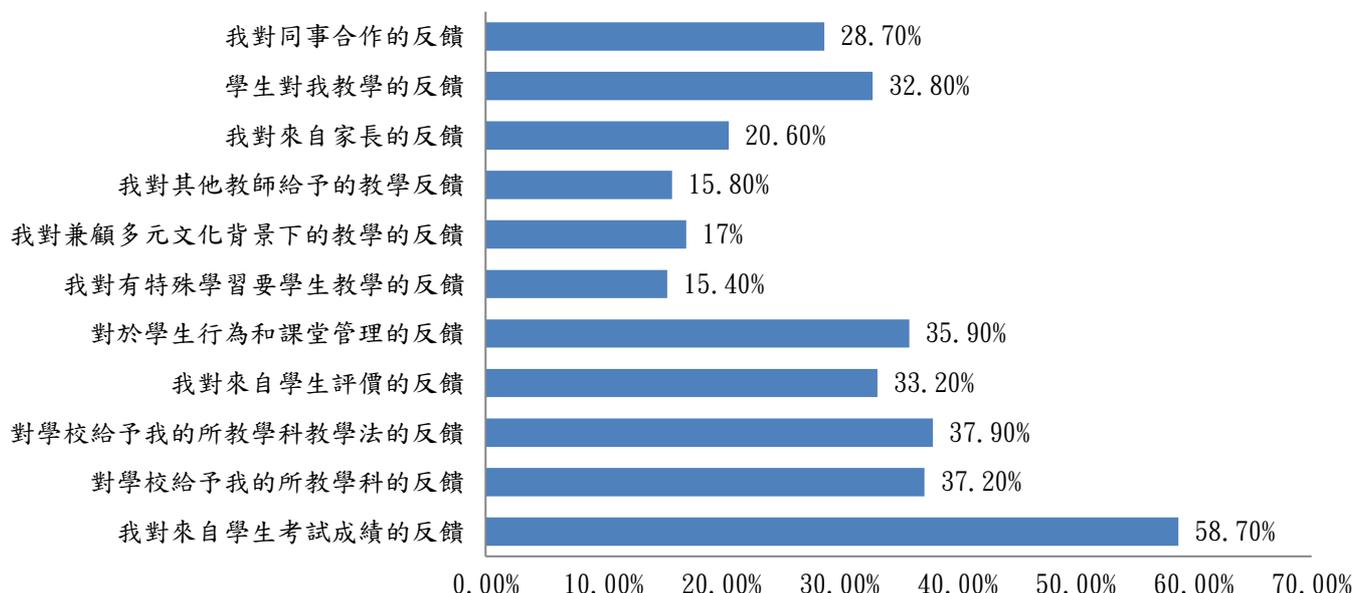


圖 2-5 教師「高度重視」的反饋內容

由圖 2-6 可知，對教師影響很大的反饋內容的前三名主要是來自「對教師職業的自信」、「對教學的熱愛程度」，以及「工作滿意度」。

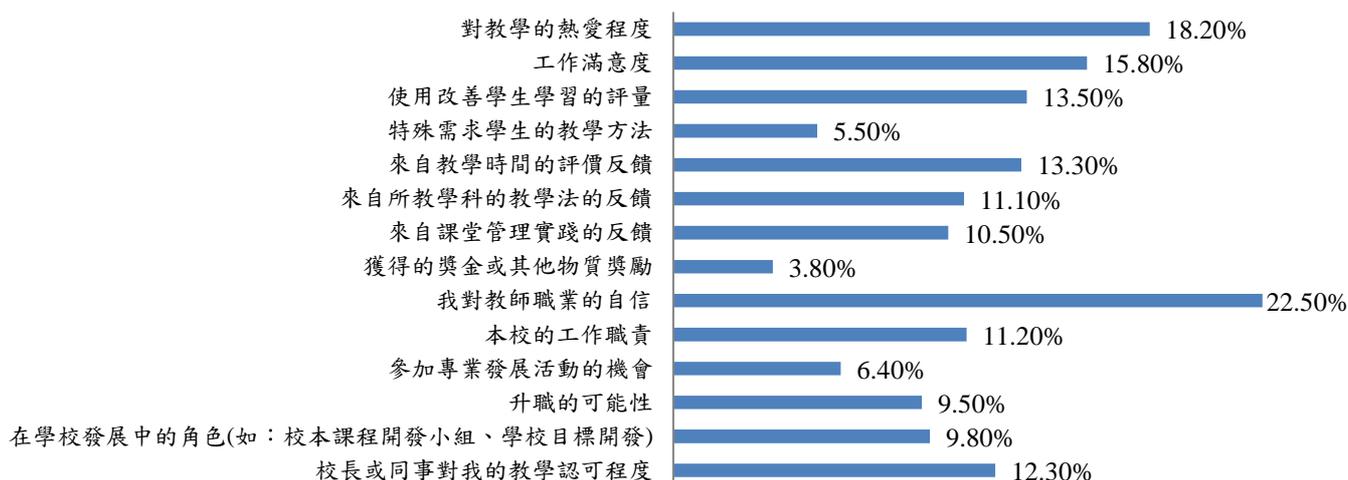


圖 2-6 對教師「影響很大」的反饋內容

3. 教師看待學校的評價及反饋

由圖 2-7 可知，有 73.7% 受訪教師認為學校給予的評價與反饋是表示「學校會和教師商量改進教學不足的措施」，68.6% 認為其表示「學校安排師傅來幫助新教師提高教學水平」，

62.4%認為其表示「學校檢查教師的工作在很大程度上是為了滿足學校行政的需要」，而有53.9%受訪教師則認為其表示「學校是為了促進教師工作而制定教師培訓計畫」；僅有26.7%的受訪教師認為學校給予的評價與反饋是表示「在這所學校，教師會因為持續的糟糕表現而被解雇」，29.9%認為「表現最佳的教師獲得了最大的認可」。

由此推知，大多數教師對於學校給予的評價與反饋是持較為正向的態度，僅有極少數認為對於教師的評價與反饋是因為自我表現的優劣所需承擔的結果。

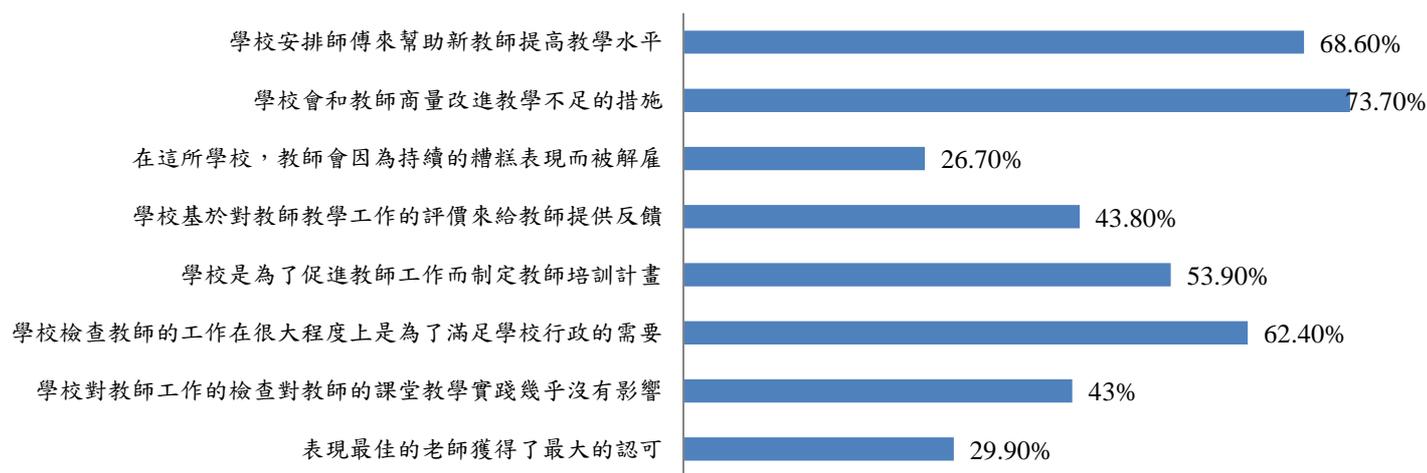


圖 2-7 教師看待學校的評價與反饋（圖中百分比為選擇「同意」和「非常同意」的教師比例）

（三）教師課堂教學實踐

本研究所述的「教師課堂教學實踐」包含了教師信念、教師合作以及課堂實踐，藉由教師信念的建立、同僚之間的合作，並將從中所學運用在課堂中，亦為教師專業發展的一環，下面就問卷中有關教師信念、教師合作以及課堂實踐之調查結果進行分析：

1. 教師信念

問卷中，關於教師信念主要有四個調查項目：（1）我做為教師應該幫助學生對問題質疑、（2）由學生自己探索解決問題是最好的學習方法、（3）教師在呈現問題的解決方法之前應該允許學生先自己思考、（4）思考和推理的過程比特定的課程內容更重要。

圖 2-8 表示，在上述四個關於教師信念的問題中，教師「同意」和「非常同意」上述說法的比例較高，均在 75% 以上。其中「教師在呈現問題的解決方法之前應該允許學生先自己思考」這一點絕大多數教師持肯定態度，占 94.1%；其次為「我做為教師應該幫助

學生對問題質疑」，對此說法持肯定態度的教師占 93.2%；82.2%認為「思考和推理的過程比特定的課程內容更重要」；79.3%認為「由學生自己探索解決問題是最好的學習方法」。

由上述分析推知，大多數教師在教師信念方面持積極態度，且對教學持較為開放的態度，除認為自身該培養學生懷疑的態度，且能夠允許學生能夠獨立思考。

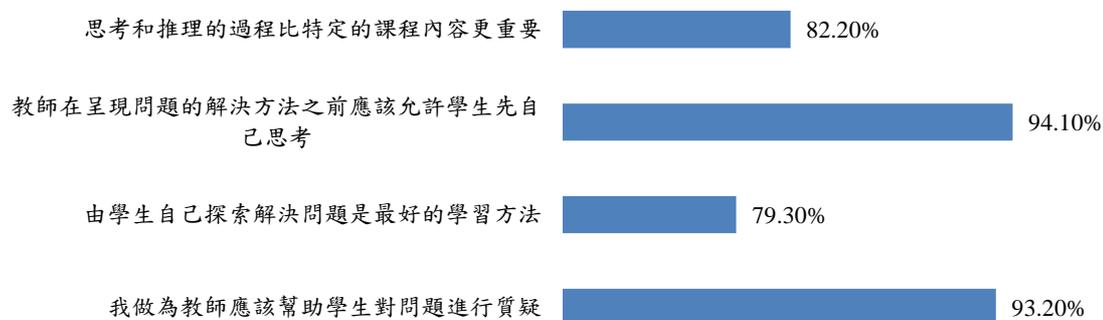


圖 2-8 教與學的教師信念（圖中百分比為選擇「同意」和「非常同意」的教師比例）

2. 教師合作

教師合作分為：有關教師專業發展的教師合作與有關教育教學的教師合作。其中，「與同事分享教學材料或資源」、「探討如何促進特定學生的學習」、「參加所教年級的教師會議」、「參加教師專業學習活動」，以及「確保評價學生時採用統一的標準」為有關教師專業發展的教師合作；與「觀摩其他教師的課堂並提供反饋」、「參與跨班或跨年級的聽評課與探討」及「與同學科的教師進行教學研討」為有關教育教學的教師合作。

如表 2-9 所示，教師對專業發展活動的參與程度從 1 到 6 分別為「從未」、「少於每年 1 次」、「每年 2~4 次」、「每年 5~10 次」、「每月 1~3 次」和「每周 1 次或更多」。

其中，「參加所教年級的教師會議」、「探討如何促進特定學生的學習」、「與同事分享教學材料或資源」、「參加教師專業學習活動」以及「確保評價學生時採用統一的標準」的平均值在 4~6 之間，即界於「每周 1 次或更多」和「每年 5~10 次」之間。「觀摩其他教師的課堂並提供反饋」、「參與跨班或跨年級的聽評課與探討」及「與同學科的教師進行教學研討」的平均值在 2~3 之間，即界於「少於每年 1 次」和「每年 2~4 次」之間。

總體看來，教師參與有關教師專業發展的教師合作略高於有關教育教學的教師合作。

表 2-9 教師對活動的參與程度

	N	極小值	極大值	平均值	標準差
與同學科的教師進行研討交流	2816	1	6	2.34	1.661
觀摩其他教師的課堂並提供反饋	2816	1	6	2.71	1.262
參與跨班或跨年級的聽評課與研討	2808	1	6	2.43	1.533
與同事分享教學材料或資源	2811	1	6	4.66	1.313
探討如何促進特定學生的學習	2810	1	6	5.04	1.159
確保評價學生時採用統一的標準	2810	1	6	4.34	1.383
參加所教年級的教師會議	2812	1	6	5.38	.899
參加教師專業學習活動	2813	1	6	4.51	1.286

3. 課堂實踐

表 2-10 表示教師下列工作的完成程度，從最小值 1 到最大值 4 分別表示「沒有完成」、「有一點完成」、「差不多完成」以及「完成」。教師完成下列工作的平均值大多數在 3~4 之間，即界於「差不多完成」與「完成」，表示教師在下列工作的完成程度較高。

表 2-10 教師下列工作的完成程度

	N	極小值	極大值	平均值	標準差
使學生能夠對自己在學校的表現有自信	2817	1	4	3.40	.661
幫助學生評價自身的學習效果	2819	1	4	3.28	.696
教學中設計好的問題	2817	1	4	3.22	.676
解決課堂突發事件	2814	1	4	3.34	.706
激發學生的學習興趣	2814	1	4	2.94	.745
清晰的闡述對學生的期望	2821	1	4	3.55	.601
促進學生發展批判性思維	2820	1	4	3.16	.688
使學生遵守課堂紀律	2817	1	4	3.39	.659
使多動的學生安靜	2812	1	4	3.25	.699
使用不同的評價策略來評價學生	2820	1	4	3.16	.727
學生感到困惑時，可以通過舉例子的方式加以解釋	2816	1	4	3.53	.572
在課堂中運用不同的教學策略	2811	1	4	3.15	.722

(四) 學校文化氛圍及工作滿意度

一個好的工作氛圍較能激起教師的工作熱誠，也會影響教師對於工作的滿意度，進而對於教師專業成長的意願有或多或少的影響，故學校文化氛圍及工作滿意度亦為教師專業發展的一環，以下就問卷中有關學校決策共享氛圍、學校教學支持氛圍、教師工作滿意度與身份認同之調查結果進行分析：

1. 學校決策共享氛圍

由圖 2-9 分析可以看出教師在「有一個相互支持的學校文化」的同意率最高(72.2%)；「這所學校為家長或監護人提供積極參與學校決策的機會」次之，同意率為 69.9%；以「這所學校為員工提供積極的機會參加學校決策」的同意率較低，占 66.2%，但對於下列問題

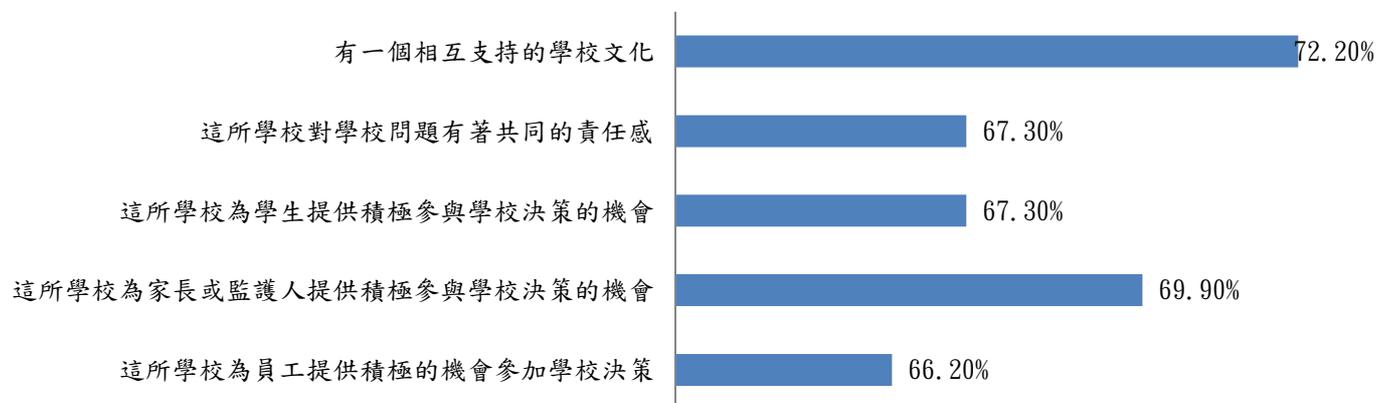


圖 2-9 學校決策共享氛圍同意率（圖中百分比為選擇「同意」和「非常同意」的教師比例）

2. 學校教學支持氛圍

由圖 2-10 分析可以看出教師在「這所學校的大多數教師都認為學生的福祉很重要」的同意率最高（98.8%）；「這所學校的大多數教師都對學生們所說的話感興趣」次之，同意率為 95.8%；以「在這所學校，教師和學生通常相處得很好」的同意率較低，占 87.9%，但對於下列問題的同意率皆超過 87%。

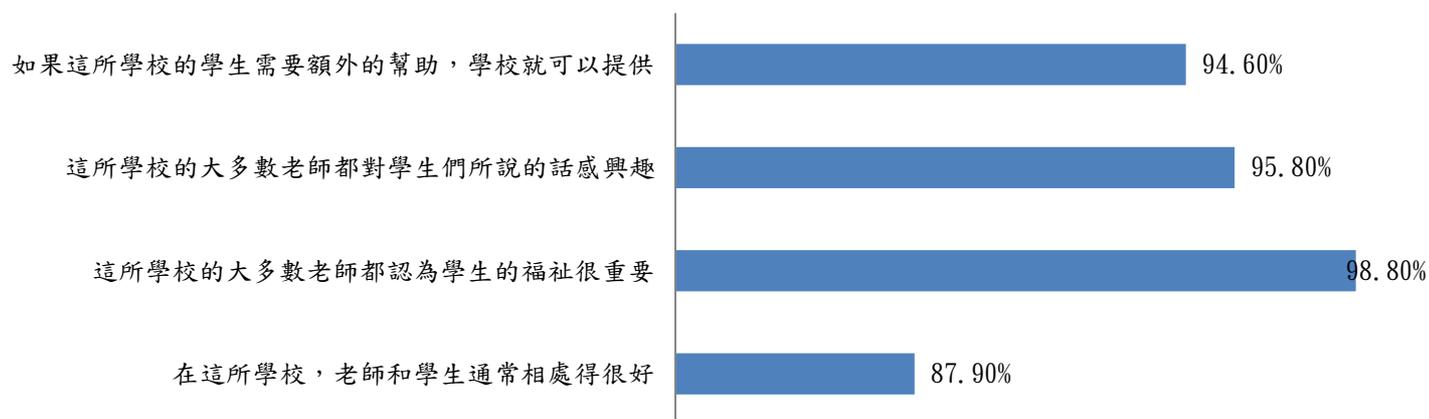


圖 2-10 學校教學支持氛圍同意率（圖中百分比為選擇「同意」和「非常同意」的教師比例）

3. 教師工作滿意度與身份認同

將教師工作滿意度與身份認同的問卷題目進行結構分析，本研究將此項目分為「職業滿意度」、「學校滿意度」及「流動意願」三個向度進行分析。

其中，職業滿意度的部分，有 89.1%的教師同意「做為教師的優勢顯然超過了劣勢」，81.4%的教師同意「如果我可以再決定，我仍然會選擇作為教師工作」，僅有 5.1%的教師同意「我很遺憾自己身為教師」；由此可推知，在職業滿意度的部分，大多數的教師對於自我的身分認同持正向態度，且樂於擔任教師的工作。

在學校滿意度的部分，超過 85%的教師同意「我對我在這所學校的表現感到滿意」、「我喜歡在這所學校工作」、「總而言之，我對我的工作感到滿意」以及「我的學校是一個很好的工作場所」；由此分析可知，受訪教師們對於學校的滿意度是高的。

在流動意願的部分，僅有 24.5%的教師認為「如果可以的話，我想調至另一所學校」，可見此與學校滿意度的分析結果相呼應。

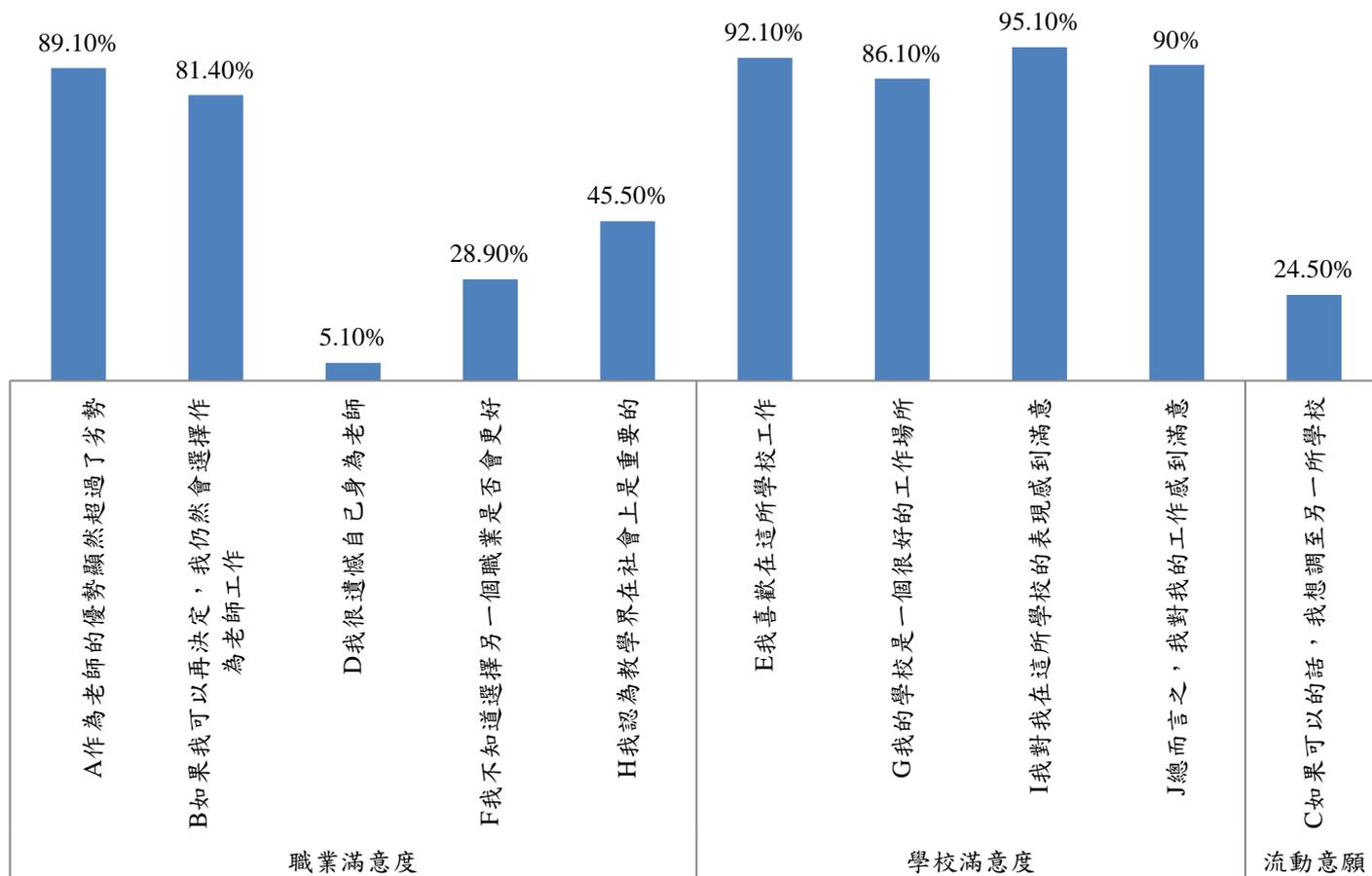


圖 2-11 教師工作滿意度與身分認同（圖中百分比為選擇「同意」和「非常同意」的教師比例）

肆、TALIS 調查結果對教師專業發展的影響

TALIS 對於教師部分的調查主題主要為了解教師專業發展(包括新手教師及新進教師的導入與輔導歷程)、教師回饋、教學的一班情形及學校氣氛與工作滿意度等。而問卷中對於「教師專業發展」可以分為三個向度：

- 1、 知能：教學所需要的專業知能，如職前師資培育、在職教師的專業發展活動及現況；
- 2、 自主性：教師對自身教學活動的自主決定權，如對教學內容、評量方式、課程安排，語課程材料的決定權；
- 3、 同儕社群：教師能否從同儕社群中得到資訊或支持，以提升教學品質，如導入制度、輔導教師、或課是觀察與教學回饋等機制。

透過 TALIS 調查結果，可以讓參與國家從中了解、分析及思考如何改善教學，如：

- 1、 面對學校多樣化的挑戰，當今教師的準備為何？
- 2、 考評以及回饋系統如何協助教師專業發展？

3、 決策者如何確保投入教師專業發展的資源是有效的？

是故，從紐西蘭在 2013 年參與 TALIS 調查的結果，總體評比為所有受調查國家的第 4 名，僅次於俄羅斯、愛沙尼亞與新加坡可窺知 TALIS 的調查結果對教師專業發展的影響雖無法在短時間內窺知，但卻是一個持續性的效應，頗值得深入探究其教師教育之政策與教學支持環境，以作為本國教育之典範與借鏡。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 教師專業發展的支持度高

在教師入職培訓活動的參與性中，超過半數以上的教師表示完成參與入職培訓活動；而教師參與專業發展活動多以促進教學及發展課程為主；不同內容的專業發展活動對教師的影響，以「學科知識」、「學生評價」，以及「教學法知識」、「課程/教材知識」為較高，對於適應教學環境所需之技能的專業發展有較為高度的需求。在教師們參加的專業發展活動中，84.9%的教師所參與的教師專業發展活動是不需要付費的，且教師對於專業發展活動具有高接受度，且即使沒有薪餉補貼也是很願意參與專業發展活動的。

(二) 正向看待以評價和反饋，以提升教學

教師獲得反饋的方式大多源自於學校管理人員，或是從未獲得反饋，而僅有極少部分的反饋是源自於學校外部人員及校長；而教師高度重視的反饋內容的前三名主要是來自「學生考試成績」、「學校給予學科教學法的反饋」，以及「學校給予教師的教學科的反饋」。對教師影響很大的反饋內容則主要是來自「對教師執業的自信」、「對教學的熱愛程度」，以及「工作滿意度」。

大多數教師對於學校給予的評價與反饋是持較為正向的態度，僅有極少數認為對於教師的評價與反饋是因為自我表現的優劣所需承擔的結果。

(三) 教師課堂教學實踐

大多數教師在教師信念方面持積極態度，且對教學持較為開放的態度，除認為自身該培養

學生懷疑的態度，且能夠允許學生能夠獨立思考。且教師參與有關教師專業發展的教師合作略高於有關教育教學的教師合作，課堂實踐如表 2-10 所列之項目的完成度亦高。

(四) 學校文化氛圍好，且工作滿意度高

在學校決策共享氛圍及學校教學支持氛圍的調查結果顯示，受訪教師的同意率皆超過半數；而在教師工作滿意度與身份認同的部分，大多數的教師對於自我的身分認同持正向態度，且樂於擔任教師的工作，對於學校的滿意度也是高的；在流動意願的部分，僅有 24.5% 的教師認為「如果可以的話，我想調至另一所學校」，可見此與學校滿意度的分析結果相呼應。

二、建議

(一) 加大財政支持力度，以提高教師參與活動的積極性

紐西蘭教師對於專業發展活動具有高接受度，且即使沒有薪餉補貼也是很願意參與專業發展活動的。但從表 2-8 的分析中，超過 50% 的教師反映「缺乏參與專業發展活動的動力」。建議若能在條件允許下，加大財政支持力度，更能提高教師參與活動的積極性。

(二) 為教師們開展技能培訓，多提供培訓和發展機會，同時培訓時間應合理安排

從調查解果可發現，對紐西蘭教師於適應教學環境所需之技能的專業發展有較為高度的需求。且從表 2-8 的分析中，超過 50% 的教師反映「專業發展活動與我的工作時間衝突」。故建議能為教師們開展適應教學環境所需之技能培訓，多提供培訓和發展機會，同時合理安排培訓時間。

參考文獻

- 洪雯柔 (2011)。紐西蘭師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉 (主編)，各國師資培育制度與教師素質現況 (頁 297-332)。臺北市：教育部。
- 陳玉珊 (2010)。紐西蘭中學教師職前培育之研究。南投縣：國立暨南國際大學比較教育學系碩士論文，未出版。
- 陳玉娟 (2011)。紐西蘭中小學師資培育課程對我國之啟示。發表於國立臺中教育大學主辦：黃金十年國際學術研討會 (2011 年 11 月 30 日至 2011 年 12 月 1 日)。臺中市。

駐澳大利亞代表處教育組（2013 年 8 月 22 日）。OECD 分析紐西蘭近年重大教育政策。教育部電子報。檢自：http://epaper.edu.tw/old/windows.aspx?windows_sn=13397

Alcorn, N. (1999). **Teacher Education in New Zealand 1950-1998: Continuity, Contexts and Change.**

Retrieved July 27, 2017, from <http://www.aare.edu.au/99pap/alc99411.htm>

Andreas Schleicher (2017, April). **Preparing teachers for change – in and outside of the profession.**

Retrieved from

<http://oecdeducationtoday.blogspot.tw/2017/04/preparing-teachers-for-change-in-and.html>

Ministry of Education (2007). **World data on education 2006/7: New Zealand.** Retrieved July 27, 2016,

from <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/>

[user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ASIA_and_the_PACIFIC/ New_Zealand/New_Zealand.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ASIA_and_the_PACIFIC/New_Zealand/New_Zealand.pdf)

OECD(2013), **The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) - 2013 Results**, from

<http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm>