

證據說了什麼？國民中小學教師專業發展的樣貌

孫志麟

摘要

教師專業發展是提升教師素質與教學專業的關鍵。國際組織和世界各國陸續提出有關教師專業發展的政策、方案或措施，期能確保教學專業，增進學生學習成就。本研究運用經濟合作暨發展組織進行的《國際教學與學習調查》資料，以 TALIS 2018 數據為基礎，進行次級資料的解讀與分析，探討臺灣國民中小學教師專業發展的樣貌。研究發現：一、國民中小學教師普遍參與專業發展活動，其參與類型是以專題研討、參與教師社群、教育議題介紹等活動居多，而較少進行與證照取得有關的專業學習活動。二、國民中小學教師專業發展的內容是以學科知識、學科教學知識、課程知識為主，而對於跨文化溝通、文化回應教學議題則較少參與。三、國民中小學教師專業發展的效應展現在建立專業知識、促進專業協作、教學實踐應用等方面，但卻未能促進教學專業的永續發展。四、國民中小學教師專業發展的阻礙主要是來自於工作忙碌、時間不足、缺乏誘因、沒有適切的專業發展活動等等。整體來看，臺灣國民中小學教師專業發展並不亞於 TALIS 調查結果的平均水準。不過，教師專業發展在臺灣的實踐，仍有其薄弱環節與問題尚待克服。據此，臺灣國民中小學教師專業發展政策之推展，必須持續創造教師協作及網絡連結的文化氛圍，加強教師跨文化溝通素養與文化回應教學能力，重視教師專業發展成效評估與永續發展，以及建構完善的教師專業發展支持系統。

關鍵詞：教師專業發展、國際教學與學習調查、臺灣、證據本位教育政策

What does the Evidence Say? The Landscapes of Professional Development of Teachers in Elementary and Junior High Schools

Chih-Lin Sun

Abstract

Teacher professional development is the key to improving teacher quality and teaching profession. International organizations and countries around the world have proposed policies, programs, or strategies related to the professional development of teachers. This study employed data from the Teaching and Learning International Survey (TALIS) conducted by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Based on TALIS 2018 evidence, it analyzed the landscapes of professional development of teachers in elementary and junior high schools in Taiwan. The research results are as follows. 1. The types of professional development of teachers include thematic seminars, participation in teacher communities, and introduction of educational issues, but less professional learning activities are related to obtaining licenses. 2. The contents of professional development of teachers are subject knowledge, subject teaching knowledge, and curriculum knowledge, and they have less participation in cross-cultural communication and culturally responsive teaching issues. 3. The effects of professional development of teachers are shown in the establishment of professional knowledge, promotion of professional collaboration, and application of teaching practice, but these have failed to promote the sustainable development of the teaching profession. 4. The obstacles to the professional development of teachers mainly come from busy work, insufficient time, lack of incentive, and no appropriate professional development activities. Overall, the professional development of teachers in Taiwan is no less than that in the countries participating in the TALIS survey, but there are still weak points and problems to be overcome. Based on these results, the policy and practice of teacher professional development in Taiwan should help create a cultural climate of teacher collaboration and network connection, and strengthen the cultivation of cross-cultural communication literacy and cultural response teaching competency of teachers. Furthermore, effectiveness evaluation and sustainable development should be emphasized, and support systems for teacher professional development should be built.

Keywords: Teacher Professional Development, Teaching and Learning International Survey (TALIS), Taiwan, Evidence-based Education Policy

證據說了什麼？國民中小學教師專業發展的樣貌

要到那裡找回迷失在生活中的生命？
要到那裡找回遺漏在知識中的智慧？
又到那裡找回淹沒在資訊中的知識？

by T. S. Eliot (1934) *《The Rock》*

壹、問題意識與旨趣

在教育現實生活世界中，關於教師專業發展的主張，有的提出教師在職進修制度，有的主張實施教師評鑑方案，有的建議規劃教師素質與績效管理機制，有的制定教師專業標準（教育部，2011，2012，2016）。然而，這些主張背後的理念及其影響機制，我們的理解卻相當有限。對教師而言，教師專業發展具有個別性、差異性與脈絡性，往往與學校情境、教育政策有關，甚至與整個社會文化有關（Díaz-Maggioli, 2004；Kennedy, 2014）。試想：教師專業發展，是「真」問題？還是「假」問題？中小學教師關注嗎？師資培育機構和教育領導者關注嗎？過去有關教師專業發展的論述與研究不少，累積了相當豐富的成果。不過，這些研究對於教育政策的影響不大，而對於學校現場所帶來的實踐意涵亦值得反思。

教育場域中「人」的因素，始終是最重要的課題。過去有關學校效能和教育效能的研究指出：「教師，相當重要。」（Teacher Matters）、「教師，認識你的影響力。」（Know thy impact）（Hattie, 2009）。學生學習成

就與教師的影響作用有關，教師乃是影響學生學習表現的關鍵所在。在教育改革過程中，決策者和領導者如何看待「教師」這個角色？制定那些教育政策、方案或計畫？提供那些時間、空間、資源來協助教師？而教師本身又如何看待自己的身分？這些種種的提問，或多或少都會影響到教師在教育場域中的態度與行動。隨著對教師在教育改革中地位的重新認識，決策者與領導者對教師角色的期待，逐漸從被動服從的執行者轉向主動積極的參與者（孫志麟，2012；Borko, 2004；Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017）。也因此，教師作為教育變革的能動者，必須理解教育變革的理念與方向，進行專業學習與發展，扮演教育變革的重要推手與靈魂人物。

教育的力量，來自教師真實的存在。教育的本質意味著「一個生命感動另一個生命，一朵雲推動另一朵雲，一個靈魂喚醒另一個靈魂」。教學本來就是心靈上一次又一次的邂逅，充滿了新奇與變化，是師生共同完成的探索之旅。教師素質攸關學生的學習表現，深刻影響到整個教育的未來發展。促進教師專業發展，乃是國際組織和世界各國提升教師素質的政策選擇（饒見維，2003；DuFour, DuFour, & Eaker, 2008；Guskey, 2000, 2002；Zhang, Shi, & Lin, 2020）。要推動教育變革，必須提升教師素質，持續推動教師專業發展。經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）一直致力於建立一套完善的教育指標體系，為各國教育系統的運作和學習評量比較提供可資參考的

資料。2008 年，OECD 開始著手實施《國際教學與學習調查》(Teaching and Learning International Survey, TALIS) 方案，分別從教師和校長角度探討教師專業發展相關議題，藉以聽見教師的聲音，從現實的教育情境中尋找問題的來源 (OECD, 2010, 2018)。

OECD/TALIS 專案可說是當前最具有代表性的跨國教師專業發展調查，設計了完善的架構與指標體系，對參與國家或地區經濟體進行有關教師專業發展、教學理念與實踐、教師自我效能、滿意度，以及教師工作環境等議題的大型跨國調查，期能累積參與國家或地區關於教師、教學、教師對學生學習的影響等方面的資料，並透過國際比較，為各國教育政策制定提供數據和最佳實踐 (OECD, 2014, 2019, 2020)。自 2008 年首次開展以來，OECD/TALIS 的研究廣度和深度不斷拓展。TALIS 2018 的參與數量逐漸增加，並且擴大調查範圍與主題，納入其他的相關議題，例如：學校領導、教學創新、班級教學公平性和多樣性等等。此外，TALIS 2018 也針對研究結果進行更細緻的分析，同時便於各國將 TALIS 2018 的調查結果與 TALIS 2013、TALIS 2008 進行比較。此一跨國專案經由教師專業發展調查與比較分析，為教育政策制定提供了新視角和新思路。臺灣僅參加 TALIS 2018 的調查，而並未參加前兩次的施測，以致於無法進行縱貫比較研究。

基於對教師專業發展議題的關注，本研究運用經濟合作暨發展組織 (OECD) 進行的《國際教學與學習調查》資料，以 TALIS

2018 數據為基礎，進行次級資料解讀與分析，探討臺灣國民中小學教師專業發展的類型、內容、效益與阻礙，據以勾勒出教師專業發展的樣貌，看見數據背後隱藏的意涵，期能為教師專業發展政策與實踐帶來啟示。

貳、理論基礎

一、教師專業發展：概念、內涵與模式

有關教師專業發展的概念，從相關文獻評閱中發現，教師專業發展並沒有一個明確的界定。教師專業發展與教師專業成長、教師在職進修、教師專業學習等概念交替使用，但均代表著教師持續進行專業上的學習、成長與精進。這意味著教師專業發展的概念及內涵是複雜、寬泛、模糊，卻也相當多元、動態、豐富 (Avalos, 2011; Clarke & Hollingsworth, 2002)。

教師專業發展可看成一個被賦予專業人員，從生手教師到專家教師的成長過程。教師專業發展不但是教師成為真正教師的必經途徑，也是提高教師專業地位的有效途徑。唯有不斷地改善師資培育教育，促進教師專業發展，提高教師素質，才能使教學工作成為受人尊敬且有較高地位的專業。基本上，教師專業發展是將教師視為持續發展的個體，透過專業學習與探究的歷程，不斷提升教師的專業表現與水準 (饒見維, 2003; Borko, 2004; Little, 1993)。Day (1999) 綜合相關文獻，將教師專業發展的概念界定為：「教師專業發展包括所有自

發的學習經驗和有意識組織的各種活動，這些經驗和活動直接或間接地增進教師個體、教師群體或學校發展，進而提升教學品質。在教師專業發展的歷程，教師不斷學習與發展優質的專業理念、知識、技能，以及情感態度，以檢視、更新和拓展教學的道德目的，促進學生成長與發展。另外，根據孫志麟（2003）的看法，教師專業發展是指教師參加學校或師資培育機構、政府或民間的進修活動，或是教師自行從事的各項學習活動，以期增進專業知識、技能、態度及信念，從而提高教學品質，達成教育目標。從教師生涯的角度來看，教師專業發展是指教師在每一階段的教學生涯中，熟練掌握相應的專業知識和技能的過程。亦即教師在不同生涯階段對教學專業的不斷累積深化而獲得持續成長。教師專業發展是一個持續開展的動態歷程，從職前教育到實習導入，再到在職進修及專業學習，都必須不斷地追求精進與卓越，方能全面提升教師素質（孫志麟，2009；Guskey, 2002；Parr & Timperley, 2016；Zepeda, 1999）。又，OECD（2010, p. 34）在進行 TALIS 問卷調查時，將「教師專業發展」界定為「發展教師個人知識、技能、專長，以及其他作為教師有關特徵的正式和非正式的活動。在這樣的界定下，OECD/TALIS 教師專業發展的調查包括：教師的職前培育、導入輔導，以及在職持續專業發展等三個生涯階段的歷程。教師的教學和專業發展，共同作用於教師個體的專業成長，體現為自我效能的提升，以及工作滿意度的變化等等。

由此可見，教師專業發展意指教師在專業知識、技能和情意等方面的學習與成長，朝向教學專業之路的發展歷程。進一步而言，教師專業發展是將教師的角色定位為專業學習者，透過持續的學習與探究，進行自我反省，提升其專業水準，以對教師教學和學生學習產生一定程度的影響作用。教師專業發展可透過職前培育或在職進修的途徑，獲得專業上的學習與成長，促進教師在課程發展、教學實踐、班級經營、學生輔導、協作領導、人際溝通等方面的進步與發展（Robb, 2000；Sparks, 1994）。顯然，教師專業發展具有目標導向、持續性、發展性的特性，同時與教師日常工作情境相互連結。教師專業發展的最終目標，乃是要改進學生的學習成果。

進一步分析，教師專業發展的內涵相當廣泛，涉及教師從事教學所需要的專業知識、技能與態度，與課程及教學實踐有關，也與教師自我學習與同儕互動有關，還包括了教師社群發展與領導實踐，從教學專業基礎到教學領導進程，逐步邁向協作專業，達到教師專業標準的要求。事實上，教師專業標準可視為教師專業發展的依據，使得教師專業發展的內容與方向有了一致的標準。就臺灣而言，教育部於 2016 年公佈實施的《中華民國教師專業標準指引》，中小學教師專業標準共有 10 項：（一）具備教育專業知識並掌握重要教育議題；（二）具備領域／學科知識及相關教學知能；（三）具備課程與教學設計能力；（四）善用教學策略進行有效教學；（五）運用適切方法進行學習評量；（六）發揮班級經營效能營造支援性學習環境；（七）

掌握學生差異進行相關輔導；(八)善盡教育專業責任；(九)致力教師專業成長；(十)展現協作與領導能力(教育部,2016,頁7)。上述教師專業標準可作為教師專業發展政策、方案或計畫規劃與實施之依據,以及中小學教師自我反思與專業學習之參考。

教師專業發展除了指向教師個體及教師群體外,也與學校組織和教育系統有關。從發展模式來看,Sachs(2003)提出教師專業發展的三種模式:學校本位模式(school-based model)、夥伴協作模式(collaboration model)、網路連結模式(network connection model)。其中, (一)學校本位模式:將學校作為教師專業學習與成長的基地,從學校從出發,考量學校情境脈絡;(二)夥伴協作模式:發展中小學和大學或其他組織之間的夥伴關係,透過平等互惠的協作,以促進教師專業發展,提升教學實踐品質,從而提高學生的學業成就;(三)網路連結模式:建立學校與學校、教師與教師之間的網路關係,將教師個體與教師群體的专业學習加以連結,跨越個別學校疆界,進行專業學習、協作與支持,以成為有機的網絡關係。另就探究焦點與範疇來看,教師專業發展可分為三種不同的取向:智識取向(intellectual approach)、實踐反思取向(practical-reflective approach)、生態取向(ecological approach)。智識取向強調教學專業的知识基礎,認為教師必須具備專業知識、技能、態度,方能勝任教學。教師專業著重於教師的專業素養,教師專業發展就是專業知識取得與累積。實踐反思取向主張教師不僅要具備教學專業的知识基礎,更要有教

學實踐與轉化能力,以及基於實踐的反思能力,促使教師對自己、對教學活動和教學情境的深入理解。至於生態取向,強調教師專業發展超越了教師本身的局限,更加關注教師群體的協作與互動,重視教師文化及生態系統的影響與作用,以發揮教師群體的集體力量(李俊湖,1998)。其中,生態取向的教師專業發展乃是當前重要的發展趨勢,更加重視教師之間的協作、社群與情境脈絡,以及教師文化的建立,期能達到共好共榮的協作專業之境界。

事實上,教師專業發展模式或取向相當多元,呈現出一種演變的光譜。Kennedy(2014)綜合文獻探討結果,歸納出教師專業發展的九個模式:訓練模式(training model)、獲獎模式(award-bearing model)、彌補模式(deficit model)、大量培訓模式(cascade model)、標準本位模式(standards-based model)、教練/輔導模式(coaching/mentoring model)、實踐社群模式(communities of practice)、行動研究模式(action research model)、轉化模式(transformative model)。這些模式的核心理念與重點並不相同,按其目的來分析,教師專業發展是由傳遞到調適再到轉化的動態歷程,最後指向教師的專業自主與實踐能量。

由上述有關教師專業發展的模式及取向來看,教師專業發展不僅涉及教師個體的專業學習,也與教師群體的互動及協作有關。OECD(2010)於TALIS調查中,將教師專業發展指標分為三個向度:專業知識基礎(professional knowledge base)、專業決

定自主性(autonomy in decision making)、同儕網絡(peer network)。其中,「專業知識基礎」是經由資格認定、同儕認可的一系列在教學過程中運用的專業知識,這是教師從事教學的核心要素。教師的專業知識必須不斷提升,而學科內容知識、學科教學知識、班級經營知識等往往是經由職前培育和持續專業發展獲得提升的。「專業決定自主性」是教學專業的重要特徵,意味著教師能夠自主地作決定,並承擔行為的責任與後果。在學校場域裡,教師可依其專業判斷決定與教學有關的重要事項,成為真正的專業人員。至於「同儕網絡」,強調教師同儕之間的相互觀摩、學習與探究,發展教師社群,共同進行專業學習與發展,以達到協作專業的境界。

根據 Guskey(1986)的觀點,教師專業發展是有目的、有意義的系統規劃過程,其最終目標在於改進學生的學習成果。教師在參與專業發展方案或活動之後,可能會改變教師的信念與態度,也可能會改變教師的教學實務,從而對學生的學習結果產生改變。有關教師專業發展與教師改變及學生成就的關係,可繪製成圖 1。可見,在教師專業發展的動態觀之下,專業發展、教師信念、教學實踐,以及學生學習之間呈現了一種交互作用的動態關係。此一模式可作為評估教師專業發展方案、計畫、措施或相關活動之成效的參考,以分析教師專業發展的效應及其作用。

由此可知,教師專業發展是終身學習的過程,也是持續改進的過程,更是不斷更新

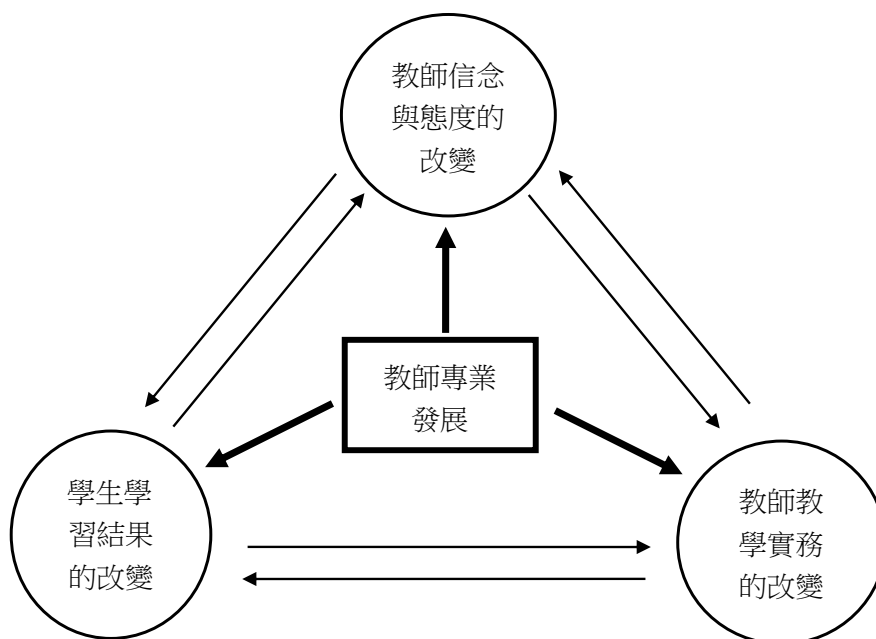


圖 1 教師專業發展與教師改變的動態模式

資料來源：修改自 Staff development and the process of teacher change (p. 7), T. R. Guskey, 1986, Educational Researcher, 15(5).

的過程。教師專業發展是多面向、多層次的結構，其內涵是相當多元，涉及教師知識、技能、態度等方面的發展。從這個角度來看，教師專業發展是過程，也是目的。教師經由專業發展的歷程，改變教師的信念與態度，也改變教師的教學實務，從而增進學生的學習表現。教師專業發展體現在教師個體和教師群體兩大層面的發展，促進教師的專業性，充分展現教學專業的獨特性。教師專業發展既呈現出連續的特徵，也具有明顯的階段性與發展性。對於處在不同發展階段的教師，其專業發展可能存有差異，呈現不同的發展樣貌。

二、TALIS：教學與學習的全方位調查

《國際教學與學習調查》是由經濟合作暨發展組織規劃執行的專案，針對學校學習環境與教師工作情況進行跨國大型教育調查(OECD, 2010, 2018)。OECD/TALIS的調查對象主要是國民中學教育階段之學校和教師，每隔五年一次。第一次調查為2008年，當時有24個國家或地區參加；2013年為第二次調查，有34個國家或地區參加；2018年是第三次調查，全球計有48國參加，亦是臺灣第一次參與該調查(柯華葳、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘, 2019; OECD, 2018)。歷屆參與調查的國家或地區數量逐漸增加，顯示各國對於教學與學習調查的關注與重視。TALIS屬於跨國教育調查，其目的在於提供有關教師、教學的跨國比較資料，並著重於制度因素、學校因素和教師因素等對於學生學習的影響及作用。

OECD/TALIS自2008年首次進行時，建立六大原則，以維持調查結果的穩定性及跨屆、跨國可比較性。這些原則分別是：

(一) 政策關聯：緊扣參加國家或地區的教育政策及問題。(二) 附加價值：讓參加國家或地區可因參加TALIS國際調查，瞭解及比較自身及他國教育政策的優缺點。(三) 效度、信度、可比較性與嚴謹度：經由相關文獻的回顧，讓調查產生有效、可信及可跨國比較的資訊。(四) 可解釋性：參加國家或地區可經由此調查，產生符合其國情之相關教育政策詮釋。(五) 效率和成本效益：與時俱進，且在有限的時間內進行有效率的調查，符合調查費用、人力資源使用、資料產出之成本效益。(六) 指標取向：發展可用於分析教學與學習關係之指標(柯華葳、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘, 2019; OECD, 2010, 2018)。

OECD/TALIS調查內容，包括與教師和學校相關議題如下：(一) 教師的教學實務；(二) 學校政策、學校領導；(三) 教師工作現況、專業發展類型、需求與實際情況；(四) 師資職前培育與教師導入準備；(五) 教師教學工作之評鑑及回饋、獎勵，及其與教師專業發展的關係；(六) 學校氣氛、校園學習環境、校園工作環境；(七) 工作滿意度；(八) 教師背景特性、人力資源與教學工作的關係；(九) 教師自我效能；(十) 創新教學；(十一) 平權、全球化與多元文化教學(柯華葳、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘, 2019; OECD, 2018)。

比較前三輪 TALIS 調查架構可以發現，儘管存在一些主題的增刪，但核心主題非常明確。教師教學行為和信念與態度、教師專業發展、教學領導、教師評鑑和回饋、學校氣氛等一直是穩定排在優先順序行列。可見，無論從學校效能或是教育政策考慮，教師教學實踐和專業發展都居於師資教育政策的核心地位。從 TALIS 2018 調查主題來看，此次調查內容不僅擴展前兩個週期的主題，也納入其他重要議題，例如：教育創新、多元文化教育、教室公平和多樣性等主題 (OECD, 2018)。OECD/TALIS 的調查結果與比較分析，不但有助於理解教師專業發展情形及其差異，也可以透視各國有關教學專業與教師專業發展之政策和實踐。

OECD/TALIS 2018 的研究結果分為兩份報告進行發布。第一份報告主要分析作為終身學習者的教師和學校領導者的知識及技能獲得與使用 (OECD, 2019a)。第二份報告主要分析作為有價值專業人員的教師和學校領導者在聲望、職業機會、協作文化、責任、自主權等方面的相關主題 (OECD, 2019b)。從這兩份報告中，可以瞭解到 TALIS 參與國家或地區教師教學與專業發展的表現情形，從而思考這些發現與結果在教育政策與實踐上的意涵及參考價值。

參、研究方法

探討國際視野下的教師專業發展，乃是本研究的主要目的。為了達成研究目的，本研究運用經濟合作暨發展組織進行的《國際教學與學習調查》，以 TALIS 2018 數據

為基礎，分析臺灣國民中小學教師專業發展的樣貌。

TALIS 2018 除國民中學教育階段有 48 個國家或地區參加外，國民小學教育階段有 15 國參加，高級中等學校則為 11 個參加國。臺灣則參與國家或地區國民小學、國民中學、高級中等學校三個教育階段的調查，但未參加 TALIS-PISA 架接調查。值得注意的是，參與 TALIS 2018 國民小學教育階段調查的 15 個國家中，澳洲與荷蘭因全國填答比率過低，沒有達到國際標準而不列入國際平均值計算。也因此，在 TALIS 2018 國小教育階段的平均值是來自臺灣、日本、韓國、越南、比利時、阿根廷、西班牙、英國、法國、丹麥、瑞典、土耳其、阿拉伯聯合大公國等 13 國家之資料計算而得 (柯華蕨、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘, 2019; OECD, 2018)。

在調查對象方面，我國 TALIS 2018 三個教育階段之調查，均進行預試與正式調查。在本研究中，研究對象是以國民中小學教師為主，3494 位國民小學教師、3835 位國民中學教師 (柯華蕨、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘, 2019)。

至於調查工具，我國各教育階段之學校問卷、教師問卷皆為正體中文，並採用全部線上問卷調查形式。TALIS 2018 問卷調查之教師版本，其調查內容包括：教師個人背景和教師資格、工作現況、專業發展、教師回饋、教學的一般情形、特定班級的教學、多元環境下的教學、學校氣氛和工作滿意度、教師移動力等面向 (柯華蕨、陳明蕾、李

俊仁、陳冠銘, 2019; OECD, 2018)。在本研究中, 探討教師專業發展的樣貌, 特別是聚焦於國民中小學教師參與教師專業發展活動的類型、內容、效益, 以及教師參與專業發展活動的阻礙等議題。

本研究定位為次級資料之解讀與分析, 以 TALIS 2018 資料庫中有關臺灣教師專業發展類型、內容、效益、阻礙等數據為主, 彙整製作成圖表, 並輔以 TALIS 2018 國際平均值作為對照, 以解讀臺灣國民中小學教師專業發展的樣貌。

要說明的是, OECD/TALIS 2018 調查資料涉及教師議題相當廣泛, 各個議題均有其調查重點, 分散在不同的測量項目之中, 而議題之間的關聯亦頗為複雜, 很難在一個研究中進行完整的梳理與探討。基於對教師專業發展的關注, 本研究選取了教師專業發展四個次主題進行探討, 分別是教師專業發展的類型、內容、效益、阻礙, 期能初步梳理臺灣國民中小學教師專業發展的樣貌。然而, 臺灣與 OECD/TALIS 參與國家或地區的教育背景並不相同, 而有關教師專業發展政策亦有所差異, 特別是在中小學教師生涯發展、教師評鑑、教師績效管理、教師證照等制度設計, 存在著跨國及跨域的差異。這些制度設計上的差異, 可能會影響到教師參與專業發展活動的進行及其展現, 本研究並無法提供完整的分析與詮釋, 以致於未能從政策投入面來理解政策過程面及結果面。這是本研究的限制, 也是後續研究可以再探討的議題。本研究的發想與行動在於拋磚引玉, 希冀後續有更多研究者運

用 OECD/TALIS 2018 調查資料進行研究, 以開拓教師專業發展研究版圖。

肆、研究結果與討論

教師專業發展是 OECD/TALIS 調查的重要內容, 透過問卷調查方式蒐集各國教師專業發展參與情形及其效應等資料。本研究聚焦於教師專業發展的類型、內容、效益與阻礙等方面, 依序呈現研究結果。

一、研究結果

(一) 教師專業發展的類型

教師的有效教學是增進學生學習表現的重要指標。為了提高教學品質與效果, 必須提供教師專業發展活動的機會, 協助並支援教師提升教學實踐的能力。在此基礎上, OECD/TALIS 專案調查參與國家或地區家的教師近一年來參與專業發展活動的類型, 包括:「面對面的實體課程/專題研討」、「線上課程/專題研討」、「由教師、校長、研究人員在教育會議上介紹研究或討論教育議題」、「正式的資格證照課程」、「參觀訪視其他學校」、「參觀訪視商業機構、公立機關、非政府組織機關」、「學校正式安排的同儕、透過錄影的自我觀摩活動及輔導」、「參與特別針對教師專業發展的教師社群」、「閱讀專業的文獻」、「其他」等等(柯華葳、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘, 2019, p. 124)。

表 1 是有關臺灣國民中小學教師參加專業發展活動類型的調查結果。由 TALIS

2018 調查資料得知：

在國民小學方面，臺灣教師參與專業發展活動的類型，前三名分別是：「面對面的實體課程」(77.4%)、「由教師、校長、研究人員在教育會議上介紹研究或討論教育議題」(75.7%)、「參與特別針對教師專業發展的教師社群」(76.3%)。相較之下，臺灣國民小學教師參與「正式的資格證照課程」這類的專業發展活動類型之比率(22.2%)最低。若與 OECD 參與國家或地區作對照，臺灣國民小學教師參與專業發展活動的類型，除了「面對面的實體課程 / 專題研討」和「閱讀專業的文獻」外，其餘均高於 OECD/TALIS 參與國家或地區平均值。

在國民中學方面，臺灣教師參與專業發展活動的類型，前三名依然是：「面對面的實體課程」(75.4%)、「由教師、校長、研究人員在教育會議上介紹研究或討論教育議題」(69.7%)、「參與特別針對教師專業發展的教師社群」(65.3%)，但低於國民小學教師。至於教師參與專業發展活動類型較低者，則是「正式的資格證照課程」(19.7%)，不及二成。與 OECD/TALIS 參與國家或地區作對照，臺灣國民中學教師參與專業發展活動的類型，除了「面對面的實體課程 / 專題研討」和「閱讀專業的文獻」外，其餘均高於 OECD/TALIS 參與國家或地區平均值。

體課程」(75.4%)、「由教師、校長、研究人員在教育會議上介紹研究或討論教育議題」(69.7%)、「參與特別針對教師專業發展的教師社群」(65.3%)，但低於國民小學教師。至於教師參與專業發展活動類型較低者，則是「正式的資格證照課程」(19.7%)，不及二成。與 OECD/TALIS 參與國家或地區作對照，臺灣國民中學教師參與專業發展活動的類型，除了「面對面的實體課程 / 專題研討」和「閱讀專業的文獻」外，其餘均高於 OECD/TALIS 參與國家或地區平均值。

(二) 教師專業發展的內容

教師專業發展的內容涉及教師的專業知識、技能與實踐，與教師的職責角色與教學任務有關，也與教育政策及學校情境脈絡有關。OECD/TALIS 專案針對教師過

表 1：國民中小學教師參與專業發展類型之比率

類 型	國小		國中	
	%	TALIS	%	TALIS
1. 面對面的實體課程 / 專題研討	77.4	78.0	75.4	75.6
2. 線上課程 / 專題研討	62.7	39.9	53.5	35.7
3. 在教育會議上介紹研究或討論教育議題	75.7	54.3	69.7	48.8
4. 正式的資格證照課程	22.2	17.7	19.7	14.5
5. 參觀訪視其他學校	46.0	35.0	48.8	25.9
6. 參觀訪視商業機構、公立機關、非政府組織機關	42.8	16.0	36.1	17.4
7. 學校正式安排的觀摩活動及同儕輔導	67.7	49.5	62.8	43.9
8. 參與專業發展的教師社群	76.3	47.8	65.3	39.9
9. 閱讀專業文獻	60.8	71.1	61.9	72.3
10. 其他	39.8	33.5	35.8	33.3

資料來源：整理自柯華葳、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘(2019)。2018 教學與學習國際調查臺灣報告：綜整報告。新北市：國家教育研究院。

去一年所參與專業發展活動的內容進行調查，其調查項目分為：「任教科目領域學科知能」、「任教科目領域教學知能」、「課程知識」、「學生評量實務」、「應用於教學的資訊與通訊科技技能」、「學生行為輔導與班級經營」、「學校管理與行政」、「個別化

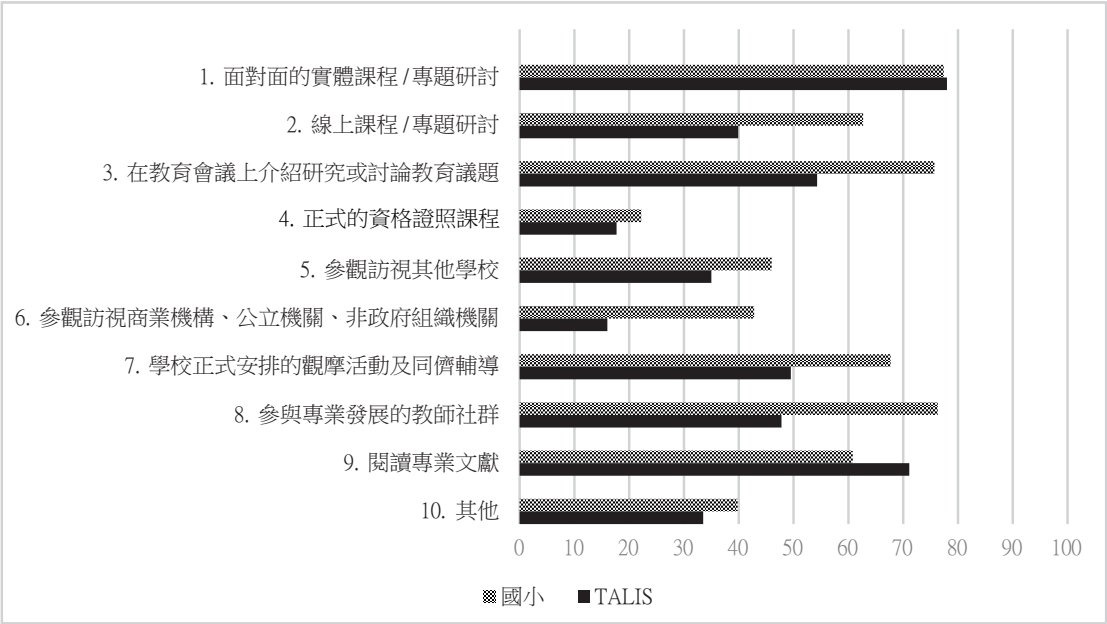


圖 2 國小教師參與專業發展類型之比率

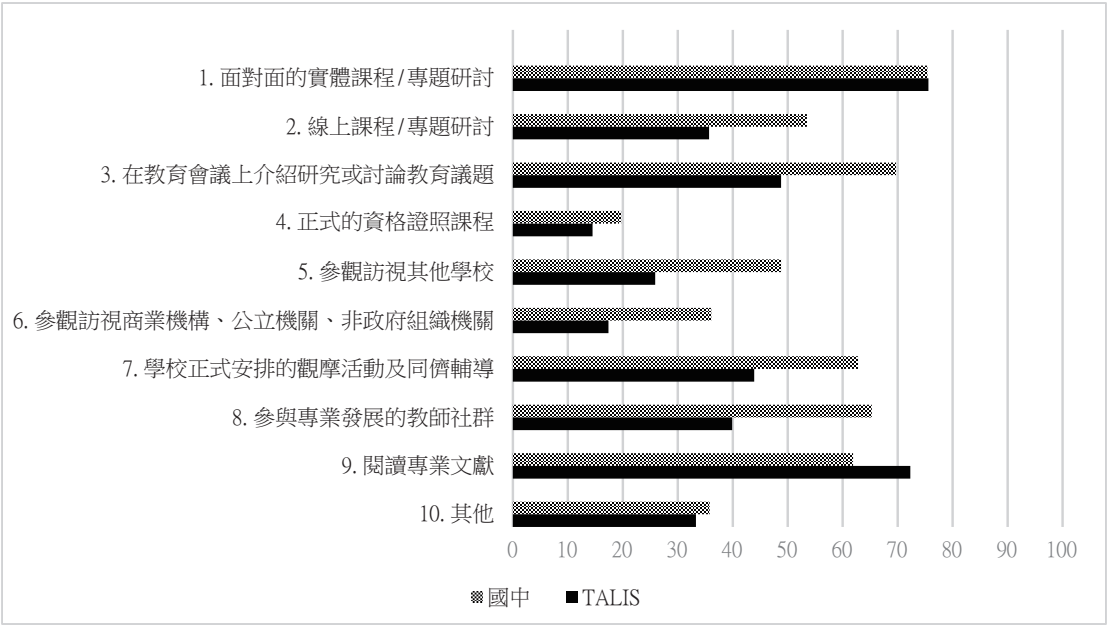


圖 3 國中教師參與專業發展類型之比率

教學取向」、「身心障礙學生的教學」、「多元文化或多語情境下的教學」、「跨學科學習的技能」、「學生評量結果的分析與應用」、「親師合作」、「與不同文化或國家的人們溝通」、「其他議題」等等（柯華葳、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘，2019，p. 128）。

表 2 是有關臺灣國民中小學教師參加專業發展活動內容的調查結果。由 TALIS 2018 調查資料得知：

在國民小學方面，臺灣教師參與專業發展活動的內容，前三名分別是：「任教

科目領域教學知能」（93.5%）、「課程知識」（91.4%）、「任教科目領域學科知能」（90.6%），這三部分均高達九成以上，反映出教師專業發展的內容仍以課程知識、教學學科知識、教學知識等領域為主。至於教師參與專業發展活動的內容較低者，則是「學校管理與行政」、「與不同文化或國家的人們溝通」，均不及 50%。與 OECD/TALIS 參與國家或地區比較之下，臺灣國民小學教師參與專業發展活動的內容之比率，均高於 OECD/TALIS 參與國家或地區平均值。

表 2：國民中小學教師參與專業發展內容之比率

類 型	國小		國中	
	%	TALIS	%	TALIS
1. 任教科目領域的學科知能	90.6	79.1	94.0	76.0
2. 任教科目領域的教學知能	93.5	80.3	95.9	72.8
3. 課程知識	91.4	71.3	91.5	64.7
4. 學生評量實務	78.5	67.1	80.1	65.2
5. 應用教學的資訊與科技技能	65.9	59.7	59.6	60.4
6. 學生行為輔導與班級經營	85.4	61.4	79.5	49.8
7. 學校管理與行政	49.0	27.9	45.5	22.1
8. 個別化教學取向	71.9	55.5	67.5	46.6
9. 身心障礙學生的教學	64.7	51.7	52.5	42.8
10. 多元文化或多語言情境下的教學	51.4	31.2	43.0	21.9
11. 跨學科學習的技能	71.1	54.8	67.7	48.5
12. 學生評量結果的分析與運用	69.2	54.1	67.0	46.8
13. 親師合作	69.0	44.2	60.9	35.1
14. 與不同文化或國家的人們溝通	33.4	23.8	29.7	19.3
15. 其他	37.8	32.0	30.3	27.8

資料來源：整理自柯華葳、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘（2019）。2018 教學與學習國際調查臺灣報告：綜整報告。新北市：國家教育研究院。

在國民中學方面，臺灣教師參與專業發展活動的內容，前三名依然是：「課程知識」(95.9%)、「任教科目領域教學知能」(94.0%)、「任教科目領域學科知能」(91.5%)，與國民小學相近，凸顯課程知識、教學學科知識、教學知識在教師專業發

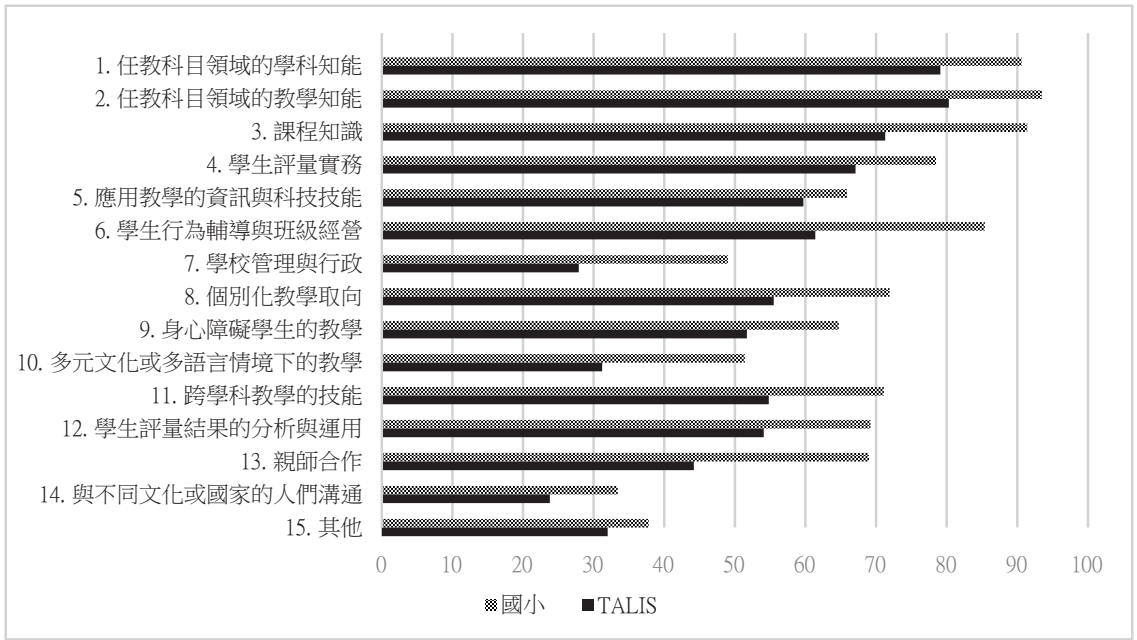


圖 4 國小教師參與專業發展內容之比率

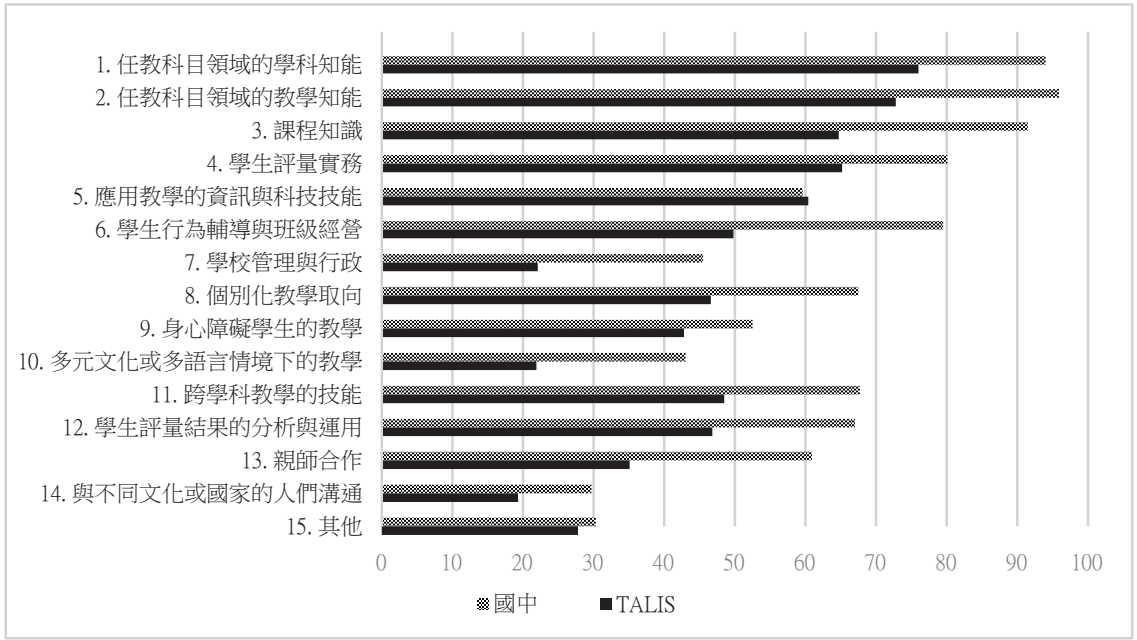


圖 5 國中教師參與專業發展內容之比率

展上的重要性與必要性。至於教師參與專業發展活動內容較低者，則是「學校管理與行政」、「多元文化或多語情境下的教學」、「與不同文化或國家的人們溝通」，均不及 50%。與 OECD 參與國家或地區相對照，臺灣國民中學教師參與專業發展活動的內容之比率，除了「應用於教學的資訊與通訊科技技能」外，其餘均高於 OECD/TALIS 參與國家或地區平均值。

（三）教師專業發展的效益

教師專業發展的實際效果有多少？這個問題一直是政策利益關係者關注的問題。然而，從相關文獻和實徵研究來看，有關教師專業發展的品質、效果、效益或有效性的評估指標都缺乏清晰且一致的界定。對教師而言，那些與自身特性和需求緊密結合的專業發展活動，無論是類型或內容，若能彰顯教師主體、促進教師能動性、協作性，同時對教學實踐產生效益並永續發展的專業發展活動，則更具影響及效果。

關於教師專業發展的效應，OECD/TALIS 專案聚焦於教師過去 12 個月所參與的專業發展活動對於教學實務的影響，從中勾勒出有效的教師專業發展的特徵，其調查項目如下：「建立在教師的先備知識上」、「符合教師個人發展的需求」、「具完整的課程結構」、「適切的聚焦於教師任教科目的內容」、「提供主動學習的機會」、「提供合作學習的機會」、「讓教師有機會在課堂上練習 / 應用新的觀念和知識」、「提供後續活動」、「在教師任教的學校舉行」、「學校多數同事也參與此活動」、「有較長的舉辦

時間」、「著重在教師教學上的創新」等等（柯華葳、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘，2019，p. 130）。

表 3 是有關臺灣國民中小學教師參加專業發展活動的效應之調查結果。由 TALIS 2018 調查數據發現：

在國民小學方面，臺灣教師參與專業發展活動所帶來的效應，其正面效果是反映在：「建立在教師的先備知識上」（97.0%）、「讓教師有機會在課堂上練習 / 應用新的觀念和知識」（95.9%）、「提供主動學習的機會」（91.2%）、「符合教師個人發展的需求」（91.1%）等四個層面，其正面效果均高達九成以上。教師參與專業發展活動的效應較低者，主要是「有較長的舉辦時間」（42.5%）這個層面，尚不及五成。其餘層面的正面效應，則介於六成至八成之間。相較於 OECD/TALIS 參與國家或地區，臺灣國民小學教師專業發展的效應，除了「有較長的舉辦時間」外，其餘均高於 OECD/TALIS 參與國家或地區平均值。

在國民中學方面，臺灣教師參與專業發展活動所帶來的效應，其正面效果前四名依序是：「建立在教師的先備知識上」（94.7%）、「讓教師有機會在課堂上練習 / 應用新的觀念和知識」（93.6%）、「符合教師個人發展的需求」（88.8%）、「提供主動學習的機會」（88.3%）。教師參與專業發展活動的效應較低者，仍是「有較長的舉辦時間」（35.0%）這個層面，尚不及四成。相較於 OECD/TALIS 參與國家或地區，臺灣國民中學教師專業發展的效應，除

表 3：國民中小學教師參與專業發展效益之比率

類 型	國小		國中	
	%	TALIS	%	TALIS
1. 建立教師的先備知識	97.0	91.8	94.7	90.7
2. 符合教師個人發展需求	91.1	82.2	88.8	78.1
3. 具完整的課程結構	78.8	78.5	76.2	76.0
4. 聚焦於任教科目內容	81.6	78.2	84.6	71.9
5. 提供主動學習的機會	91.2	83.0	88.3	77.9
6. 提供合作學習的機會	86.6	79.9	82.8	74.4
7. 讓教師有機會在課堂上應用新的觀念和知識	95.9	89.9	93.6	85.9
8. 提供後續專業發展活動	68.9	58.0	63.5	51.5
9. 在教師任教學校舉行	74.3	57.4	71.2	47.4
10. 學校多數同事也參與活動	61.5	56.5	53.8	39.8
11. 有較長的舉辦時間	42.5	49.8	35.0	40.8
12. 著重在教學上的創新	76.1	68.7	76.2	64.8

資料來源：整理自柯華葳、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘（2019）。**2018 教學與學習國際調查臺灣報告：綜整報告**。新北市：國家教育研究院。

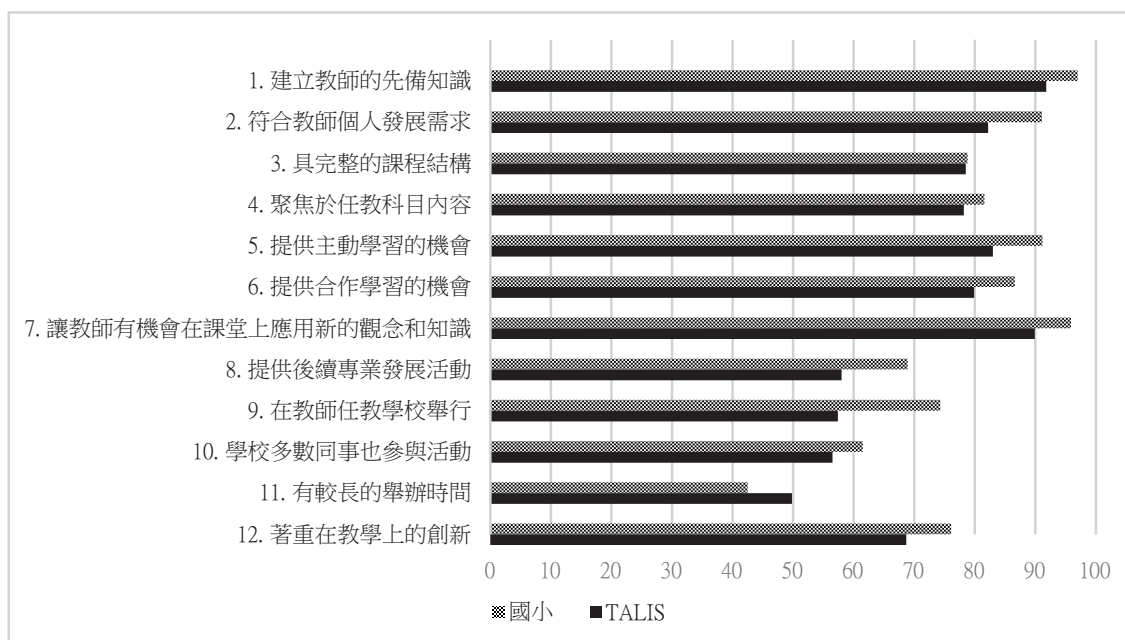


圖 6 國小教師參與專業發展效益之比率

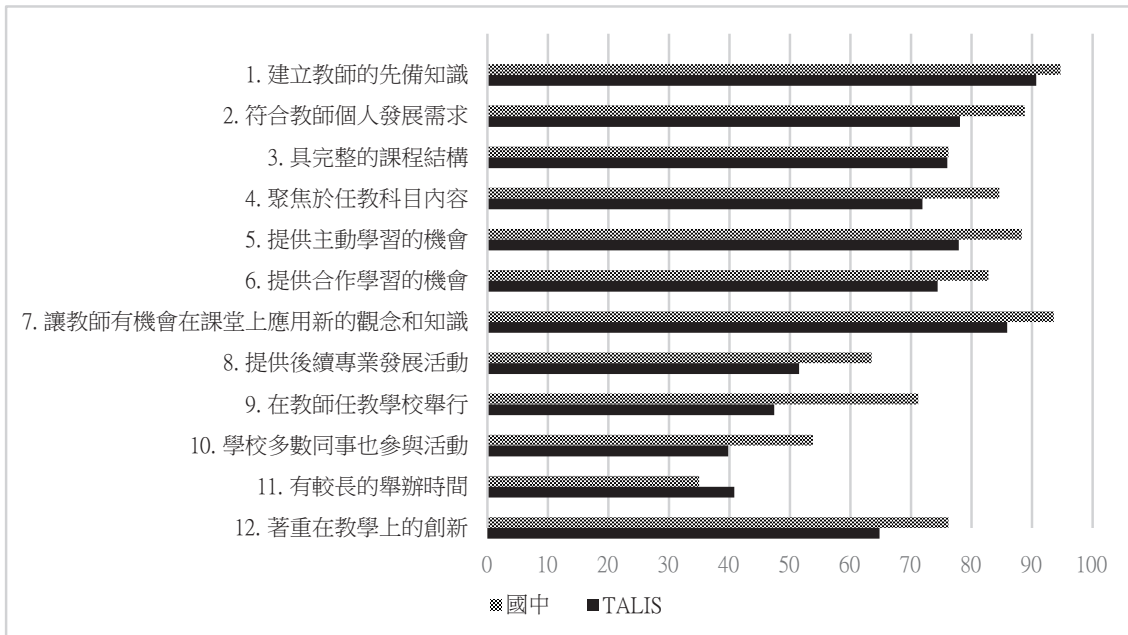


圖 7 國中教師參與專業發展效益之比率

了「有較長的舉辦時間」外，其餘均高於 OECD/TALIS 參與國家或地區平均值。

（四）教師專業發展的阻礙

教師專業發展受到教師個人因素與學校組織及教育系統的影響，而專業發展活動的規劃及設計也會影響到教師的參與，這是一個相當複雜的歷程。若能理解教師參與專業發展活動所面臨的問題、阻礙或困境，從中尋找可能的因應對策或解決途徑，將有助於促進教師專業發展。

OECD/TALIS 專案針對教師參與專業發展活動可能遇到的阻礙進行評估，分類歸納如下：「教師現有條件不符合（例如：資格、經驗、年資）」、「專業發展成本太高」、「缺乏上級支持」、「工作忙碌無暇參加專業發展」、「因家庭責任，導致沒有

時間參加」、「沒有適切的專業發展可參加」、「缺乏參加專業發展的誘因」等等（柯華蕙、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘，2019，p. 135）。這些阻礙因素分別涉及到教師個人及家庭因素、學校工作負擔、經費支出、專業發展活動本身、誘因與支援等，相當廣泛且多元複雜。

表 4 是有關臺灣國民中小學教師參加專業發展活動所面臨的阻礙之調查結果。由 TALIS 2018 調查數據發現：

在國民小學方面，臺灣教師參與專業發展活動所面臨的阻礙，比率超過五成者計有三項，分別是：「工作忙碌無暇參加專業發展」（65.8%）、「因家庭責任，導致沒有時間參加」（55.8%）、「缺乏參加專業發展的誘因」（50.4%）。進一步分析，臺灣

國民小學教師參與專業發展活動所面臨的阻礙問題，其在「工作忙碌無暇參加專業發展」、「因家庭責任，導致沒有時間參加」兩方面的比率高於 OECD/TALIS 參與國家或地區平均值。

在國民中學方面，臺灣教師參與專業發展活動所面臨的阻礙，比率超過五成者計有三項，分別是：「工作忙碌無暇參加專

業發展」(71.8%)、「因家庭責任，導致沒有時間參加」(58.0%)、「缺乏參加專業發展的誘因」(55.2%)。同樣地，在「沒有適切的專業發展可參加」方面所遇到的阻礙，其比率計有 38.9%。相較於 OECD/TALIS 參與國家或地區，臺灣國民中學教師參與專業發展活動所面臨的阻礙，主要是反映在「工作忙碌無暇參加專業發展」、「因家庭

表 4：國民中小學教師參與專業發展阻礙之比率

類 型	國小		國中	
	%	TALIS	%	TALIS
1. 現有條件不符合	14.4	15.1	14.1	11.0
2. 專業發展成本太高	26.5	44.7	30.3	44.6
3. 缺乏上級支持	20.9	34.8	25.7	31.8
4. 工作忙碌無暇參加專業發展	65.8	56.5	71.8	54.4
5. 因家庭責任，導致沒有時間參加	55.8	43.0	58.0	37.3
6. 沒有適切的專業發展可以參加	38.0	35.8	38.9	38.2
7. 缺乏參加專業發展的誘因	50.4	47.3	55.2	47.6

資料來源：整理自柯華葳、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘（2019）。2018 教學與學習國際調查臺灣報告：綜整報告。新北市：國家教育研究院。

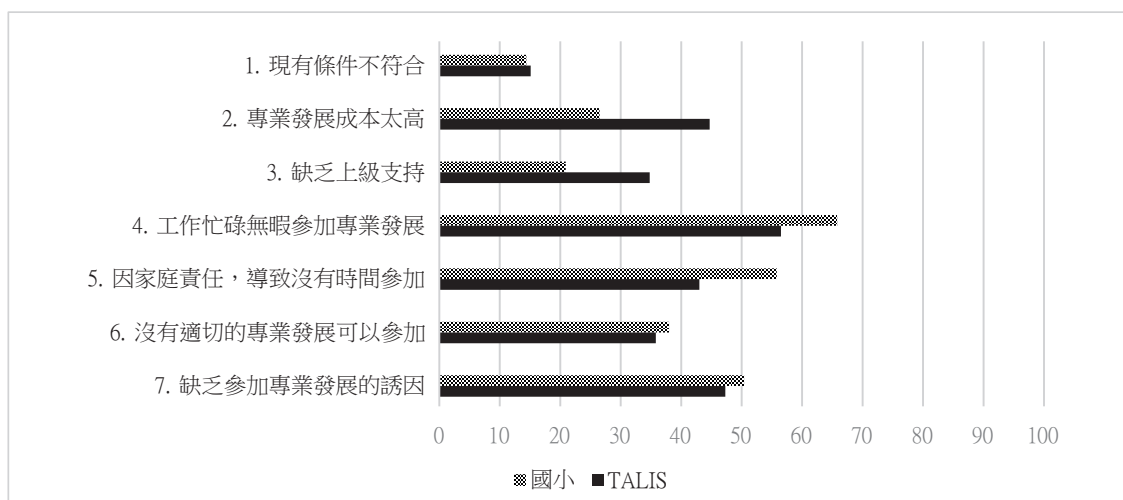


圖 8 國小教師參與專業發展阻礙之比率

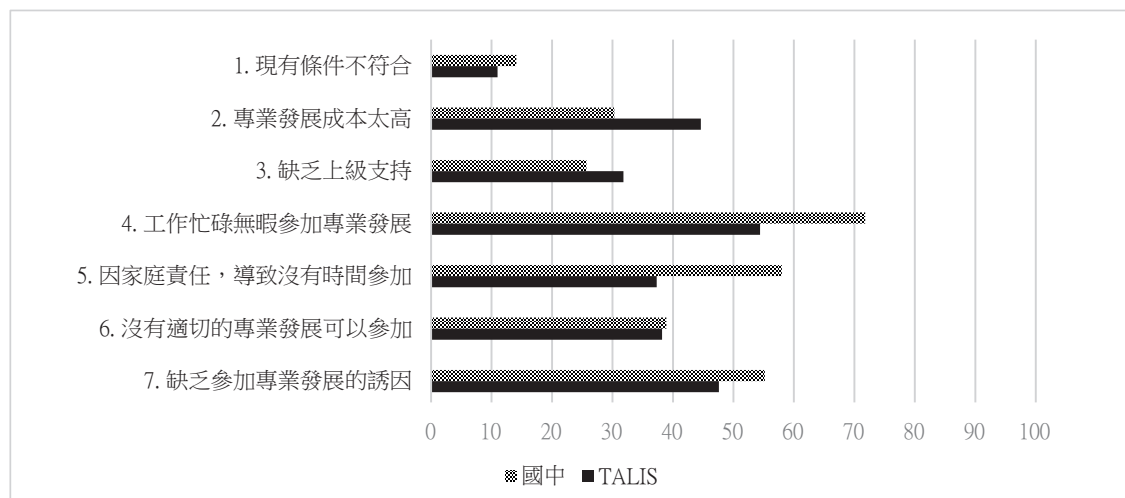


圖 9 國中教師參與專業發展阻礙之比率

責任，導致沒有時間參加」兩方面的情形比較明顯。

值得注意的是，無論是國小或國中，近四成左右的教師認為參與專業發展的阻礙是由於「沒有適切的專業發展可以參加」，高於 OECD/TALIS 參與國家或地區的平均值。此一現象其背後所隱含的問題，未來在規劃教師專業發展相關活動時，宜加以重視與關注。

二、綜合討論

教師的專業展現決定於教師必須不斷進行專業學習，促進專業發展與實踐，以因應新的挑戰。就教學專業而言，師資職前培育無法完全滿足教師生涯所需要的知識和技能，在職階段的持續進修便成為教師專業發展的必要條件。為了提供適切可行的教師專業發展活動類型與內容，確保教師參與專業發展並提升專業發展效果，同時理解

其可能遇到的障礙，提供適切的支援系統，乃是推動教師專業發展政策必須考慮的重要課題。

基於這樣的主張，本研究運用經濟合作暨發展組織進行的《國際教學與學習調查》（TALIS）調查資料，以 TALIS 2018 數據為基礎，聚焦於教師專業發展的類型、內容、效益、阻礙等議題的探討，以勾勒出臺灣國民中小學教師專業發展的樣貌。茲針對 TALIS 2018 數據解讀與分析結果，進行進一步的綜合討論如下：

（一）在教師專業發展類型方面

在專業發展類型方面，從 TALIS 2018 數據分析結果顯示：臺灣中小學教師參與專業發展活動的類型相當多元，並不亞於 OECD/TALIS 參與國家或地區的平均值，特別是透過面對面實體的教育研討、教育議題討論、專業學習社群等方式進行專業學習與發展。至於赴學校或公私立機構進行實

地參訪的機會，或許因為時間、空間或經費資源的限制，參與機會及實際情形尚有待提升。另外，教師工作過於忙碌及負荷，也可能導致較少從事校外參訪的潛在原因。至於教師參與專業學習社群方面，臺灣國民中小學的參與比率，雖然高於 OECD/TALIS 參與國家或地區的平均值。但是，國小部分達七成六，而國中部分僅為六成五，二者相差一成左右。若對照於教師專業學習社群政策自 2009 年實施已超過十年的時間來看，國民中小學教師專業學習社群似仍有再發展與深化的空間。從 Sachs (2003) 對於教師專業發展模式的觀點來看，臺灣教師專業學習社群的發展，除了採取學校本位模式外，未來也可擴展為跨校社群或虛擬社群，進行網絡專業學習，增加教師之間的協作與連結。

值得注意的是，OECD/TALIS 參與國家或地區的教師採取「閱讀專業的文獻」的方式進行專業發展的比率高於臺灣的教師，其中的原因可能與學校現場教師不習慣於閱讀教育專業書籍或期刊論文有關。此一現象似乎意味著臺灣國民中小教師可以再加強專業閱讀與自主學習，以吸取新知並增進專業知識，奠立教學實踐之基礎。當然，教育專業著作如何轉化為更具可讀性的專書或研究報告，以利於學校現場教師閱讀及評閱，也是未來值得再加努力。

（二）在教師專業發展內容方面

在專業發展內容方面，從 TALIS 2018 數據分析結果來看，臺灣國民中小學教師參與專業發展活動的內容，主要是聚焦於「

任教科目領域教學知能」、「任教科目領域學科知能」、「課程知識」等主題，其參與比率普遍高於 OECD/TALIS 參與國家或地區的平均值。此外，TALIS 2018 數據顯示：臺灣國民中小學教師專業發展內容涉及多元文化溝通與教學議題，國中教師低於國小教師，似有再加強的空間。在全球化趨勢日益明顯，教師如何在不同文化脈絡下實施差異化、多元化、個別化的文化回應教學，以及進行跨文化理解與溝通等重要議題，亦需再精進與深化。

OECD/TALIS 對於教師專業發展內容的測量，基本上，其範疇是聚焦於教師知識與教學實踐層面，而未從教師專業標準的角度著手，或許是涉及國際測量與跨國比較問題而無法採取教師專業標準取向。若以臺灣於 2016 年公佈實施的中小學教師專業標準來看，有關教師專業發展的層面及內容，尚可再考量教師的專業責任，以及教師領導等層面的展現，據以評估國民中小學教師在教師專業標準上的表現。

（三）在教師專業發展效益方面

教育訓練和人力資源發展領域，往往會從不同層面和不同時間進行系統評估。教師專業發展方案評估也會從教師參與專業發展活動的滿意度及其改變進行分析，甚至也會考量教師專業發展與學生學習的關聯 (Parr & Timperley, 2016)。至於教師專業發展的效益，經由 TALIS 2018 數據的分析結果，臺灣國民中小學教師大致肯定參與專業發展活動所帶來的效益，認為專業發展活動對教學實務具有正面的影響作用，特

別是有助於增進教學知識並符合專業學習與發展需求。再者，教師參與專業發展活動也有助於教師同儕的協同合作及教學創新，以跨越個人的單打獨鬥及例行教學。不過，數據評估結果也指出：教師專業發展相關活動的規劃與實施是否能持續進行與永續發展，還有再加強的空間。亦即有關教師專業發展的持續性及永續性，宜進一步加以評估並謀求改善途徑。

教師專業發展是相當複雜的動態歷程，其效益的評估與展現並不容易，也不是一蹴可幾的，必須經過有效轉化與應用，方有助於教師教學品質與學生學習成就的提升。在文獻探討中，本研究參考 Guskey (1986) 的觀點，提出圖 1 有關教師專業發展與教師改變的動態模式，除了強調教師專業發展的動態性與持續性外，更加重視教師專業發展的擴散性與永續性，讓教師專業發展成為教師改變的基石與動力，進而將教師專業發展與學生學習表現加以連結，回歸到教師專業發展的本質與初衷，以學生的角度來思考教師專業發展的問題。就此而言，教師專業發展的效益評估，不是一個例行性的事件，而是一段持續進展的旅程。

（四）在教師專業發展阻礙方面

教師專業發展是持續進行的動態歷程，存在著機會，也可能遇到挑戰。本研究除了探討教師專業發展的類型、內容與效益外，也進一步分析其阻礙或問題。經由 TALIS 2018 數據的分析結果發現，臺灣國民中小學教師參與專業發展活動所面臨的阻礙，主要是出現在「工作忙碌」、「家庭責

任」兩方面，而「缺乏誘因」也是教師專業發展受阻的另一個問題。再者，教師專業發展活動未能適切規劃，過度偏重於行政考量或外在要求，忽略了教師需求與學校本位的觀點，也可能是教師專業發展阻礙的原因。可見，臺灣國民中小學教師參加專業發展活動所面臨的阻礙，有的是來自於教師個體層面，有的是來自學校組織層面，有的是來自教育系統層面。

上述研究發現與過去有關教師專業發展困境的論述或研究相互呼應，此一現象可能與臺灣中小學教師教學負荷、工作時間較長有關，教師耗費精力處理與教學無直接關聯的事務，以致於擁有較少個人的自由時間，更無暇思索專業發展的問題。當然，這些困境也可能與教師時間管理或平衡工作與生活等個人因素有關。此外，臺灣中小學教師專業發展的成本雖然低於 OECD/TALIS 參與國家或地區的平均值，而在參與專業發展誘因方面似有再加強的空間，其原因可能與臺灣長期以來偏重於精神層次的鼓勵或是以教師教學卓越表現的績效獎勵為主有關。至於改善整體教學環境品質、建立教師情感與專業支持系統方面，則顯得有所不足，以致於降低了教師專業發展的動力。

伍、結論與建議

一、結論：來自 TALIS 2018 數據分析結果

提升教師素質，必須持續進行教師專

業發展。教師專業發展攸關學生的學習成就，成為教育改革與發展的政策議題。國際組織和世界各國陸續提出有關教師專業發展的政策、方案或措施，期能提高教師素質，促進教學專業，以確保學生學習與潛能發展。也因此，教師專業發展乃成為國際研究的焦點，希冀透過跨國比較分析，提出政策與實踐建議，以作為增進教學與學習品質之參考。基於《國際教學與學習調查》調查資料，本研究是以 TALIS 2018 數據為基礎，解讀臺灣國民中小學教師專業發展的樣貌。研究發現如下：

（一）國民中小學教師普遍參與專業發展活動，其參與類型是以專題研討、參與教師社群、教育議題介紹等活動居多，而較少進行與證照取得有關的專業學習活動。值得一提的是，相較於 OECD/TALIS 參與國家或地區，臺灣國民中小學教師閱讀專業文獻的比率則有偏低的現象。

（二）國民中小學教師專業發展的內容著重於專業知識方面，是以學科知識、學科教學知識、課程知識為主，而對於跨文化溝通、文化回應教學議題則較少涉獵及參與。

（三）國民中小學教師專業發展的效應展現在建立專業知識、促進專業協作、教學實踐應用等方面，而在促進教師專業永續發展方面仍有再加強的空間。

（四）國民中小學教師專業發展的阻礙與教師個人與制度環境有關，其問題主要是來自於工作忙碌、時間不足、缺乏誘因、沒有適

切的專業發展活動等多重因素。

整體來看，臺灣國民中小學教師專業發展並不亞於 OECD/TALIS 調查國家或地區的平均水準，而國小和國中教師專業發展亦呈現類似或相近的樣貌。不過，臺灣教師專業發展固然有其優勢，仍有其薄弱環節與問題尚待克服，以促進教學專業更進一步的提升與發展。

二、建議：證據背後隱藏的政策與實踐意涵

教師專業發展，永無止境。面對學生群體的多樣差異，以及全球化所帶來對於學生核心素養的新主張，國際組織和世界各國都在努力尋求教育系統的因應對策與發展途徑。在這樣的趨勢下，教師專業發展依然是當前教育改革的政策選擇。促進教師專業發展對於培養教師專業知識和技能，以及提升教學品質，均具有重要的政策與實踐意涵。

教師專業發展，乃是當前教育改革的重要課題。國際組織及世界各國陸續提出有關教師專業發展的政策、方案或措施，期能提高教師素質與教學專業，以增進學生學習成就。根據 TALIS 2018 調查的數據分析結果，本研究提出有關國民中小學教師專業發展政策與實踐之建議如下：

（一）創造教師協作文化氛圍，促進專業學習社群的永續發展

從國內外的研究與實際經驗來看，專業學習社群不但是教師專業發展的重要途徑，也是學校改進與教育變革的可行策略。

從 TALIS 2018 的數據來看，臺灣國民中小學教師參與教師專業發展的類型頗為多元，其中參與教師社群的比率約六、七成左右，尚未成為所有教師的教學生活日常，而在教師社群組成型態上亦可再思考其他的可能方式，例如：跨校社群、虛擬社群、網絡連結社群等等。據此，學校必須創造教師協作及網絡連結的文化氛圍，增進教師同儕之間的集體學習、專業對話與實踐反思，促動學校本位到跨校教師社群發展的可能性，以利於專業學習社群的永續發展。更重要的是，教師專業學習社群的發展要重視教師的主體性，激發教師的能動性，減少由上而下的行政主導與工具掛帥，回歸教師專業發展的本質，把教學專業找回來，經由社群實踐與發展，創新擴散其影響力，共創協作專業的新境界。

（二）培養教師跨文化溝通素養，提升文化回應教學能力

多元文化教育在教育政策與實踐中相當重要的議題，TALIS 2018 特別關注跨文化學生的多樣性。臺灣社會也面臨原住民、新移民、多族群文化與語言問題，必須透過學校教育針對多元文化和特殊需求學生進行課程與教學實踐，以滿足學生的差異需求與多樣性。根據 TALIS 2018 的數據分析結果，臺灣國民中小學教師在跨文化溝通、文化回應教學議題的專業學習仍有再努力的空間。教師在多元文化教育中扮演關鍵角色，必須具備多元文化教育與跨文化素養，提升跨文化溝通能力，進行文化回應教學，尊重差異與包容，減低偏見與刻板印象，公平對待每

一位學生，以確保不同文化背景學生的學習權益與學習效果。為此，師資培育機構必須提供中小學教師有關多元文化教育、跨文化溝通、多元文化課程設計、文化回應教學、語言與文化差異等方面的培力及增能活動，以回應教師的專業發展需求。

（三）重視成效評估與創新擴散，深化教師專業發展品質

教師專業發展的效果，展現在教師本身的專業精進，也會影響到教師教學品質與學生學習成就。OECD/TALIS 對於教師專業發展的效益評估，主要是展現在教師本身的專業精進內容聚焦、主動學習與同儕協作、專業發展的持續時間、學校嵌入式學習等方面。由 TALIS 2018 的數據分析結果發現，臺灣國民中小學教師參與專業發展活動有助於課程與教學專業知識的提升，同時可將所學運用於實際教學中，但是，教師專業發展活動往往比較短時間舉辦、欠缺長時間的規劃與實施，以致於難以促進教師專業的永續發展。據此，未來宜重視教師專業發展實施成效的系統評估，檢視教師專業發展對於教師教學及學生學習的影響，適時加以檢討、修正、調整與回應，深化教師專業發展品質，提高其效果並創新擴散，以利於教師專業的持續發展。

（四）建構完善的支持系統，全面促進教師專業發展

決策者不僅要考慮到教師專業發展的有效類型與內容，也還要考慮到教師參與專業發展活動可能會遇到的障礙或阻力，

並尋求促進教師參與專業發展的支持機制。根據 TALIS 2018 的數據分析，臺灣國民中小學教師在參與專業發展活動上阻礙或問題，主要是發生在「工作忙碌」、「家庭責任」、「缺乏誘因」、「專業發展活動未能適切規劃」等方面。這些阻礙因素涉及教師個人、學校組織、教育系統等層面，必須從系統思考的角度來加以理解。事實上，教師專業發展是教師個人與制度環境交互作用的結果。教師專業發展指向生態取向，是事實，也是趨勢。要促進教師專業發展，必須從系統的視角來理解教師專業發展的問題。為解決教師專業發展的阻礙或困境，教育行政機關必須建構完善的支持系統，規劃教師專業發展的激勵機制，增加時間、空間、經費、人力資源的投資，調整教師專業發展的類型，嘗試採用跨越時空限制的線上研習活動，同時改善教學整體環境及工作條件，傾聽教師的聲音，解決教師的實際需求，關懷教師的生涯發展，全面促進教師專業發展，累積其專業資本，以提升教學專業水準。

在解讀了 TALIS 2018 的數據之後，回到本研究開頭引用 T. S. Eliot 在《磐石》(The Rock) 這首詩中令人無限想像的話語，重新思索教育政策的著力點，找到教師專業發展的未來。在證據本位教育政策中，證據將起作用嗎？對於證據背後的意義將如何解讀與詮釋呢？基於證據分析結果所提出的建議，這一切能做得到嗎？研究與政策及實踐要如何相互連結？教師專業發展的促進與提升，沒有所謂的「銀色子彈」(silver bullet)，也無法採取「一體適用」

(one size fits all) 的唯一解方。教師專業發展政策與實踐，必須關注攸關教育成敗實實在在的「人」，賦予教師在教育系統中的核心位置。

邁向未來，臺灣國民中小學教師專業發展的路徑，可由改善外部環境著手，創造友善的支援條件，同時關注教師的專業自主與實踐行動，由單一方式到多樣內容，由狹窄、零散到全面、系統，有效地化解障礙、問題與困境，展現更高層次的專業發展利基與效益。沿著教師專業發展的路徑持續前進，這意味著教師專業發展的未來有了方向，在前往教學專業的路上或許可以少走一些崎嶇路。教師對於專業發展的思維與行動展現主體性及能動性，建立了教學專業的責任感和自信心，從而提升教育公平與品質，確保學生的學習成就。如此，教育的力量，就從教師專業發展中釋放出來了！

誌謝

本論文初稿曾發表於國立屏東大學主辦之「第八屆師資培育國際學術研討會」(2020/11/6-7)，感謝審查委員提供之修正意見與建議，使本論文更臻於完善。

參考文獻

- 李俊湖(1998)。教師專業成長模式(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- [Lee, H. J. (1998). *A study of teacher professional growth models* (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal

- University, Taipei City, Taiwan.]
- 柯華葳、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘 (2019)。2018 教學與學習國際調查臺灣報告：綜整報告。新北市：國家教育研究院。
- [Ko, H. W., Chen, M. L., Lee, J. R., & Chen, K. M. (2019). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Taiwan report: Elementary, junior high, & senior high educations*. New Taipei city, Taiwan: National Academy for Educational Research.
- 孫志麟 (2003)。教師專業成長途徑：知識管理的觀點。國立臺北師範學院學報，16(1)，229-252。
- [Sun, C. L. (2003). Alternative paths of teacher professional growth: A knowledge management perspective. *Journal of National Taipei Teachers College*, 16(1), 229-252.]
- 孫志麟 (2009)。師資教育的未來：政策與實踐。臺北市：學富文化事業有限公司。
- [Sun, C. L. (2009). *The future of teacher education: Policy and practice*. Taipei, Taiwan: Pro-Ed Publishing Company.]
- 孫志麟 (2012)。師資教育的改革：藍圖或旅程？。教育研究月刊，218，86-99。
- [Sun, C. L. (2012). The reform of teacher education: Blueprint or journey?. *Journal of Education Research*, 218, 86-99.]
- 教育部 (2011)。中華民國教育報告書：黃金十年，百年樹人。臺北市：作者。
- [Ministry of Education (2011). *Education report of the Republic of China: A golden decade and hundred years for educational cultivation*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部 (2012)。中華民國師資培育白皮書。臺北市：作者。
- [Ministry of Education (2012). *White paper on teacher education of the Republic of China*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部 (2016)。中華民國教師專業標準指引。臺北市：作者。
- [Ministry of Education (2016). *The guidelines on professional standards for teachers of the Republic of China*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 饒見維 (2003)。教師專業發展：理論與實務。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- [Rao, J. W. (2003). *Teacher professional development: Theory and practice*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: CA: Learning Policy Institute.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The*

- challenges of lifelong learning*. London, England: Falmer Press.
- Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Eliot, T. S. (1934). *The Rock*. Retrieved from <http://www.wisdomportal.com/Technology/TSEliot-TheRock.html>.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, England: Routledge.
- Little, J. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Kennedy, A. (2014). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Professional Development in Education*, 40(3), 336-351.
- OECD (2010). *TALIS 2008: Technical report*. Paris, France: TALIS, OECD Publishing.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris, France: TALIS, OECD Publishing.
- OECD (2018). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework*. Paris, France: TALIS, OECD Publishing.
- OECD (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris, France: TALIS, OECD Publishing.
- OECD (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. Paris, France: TALIS, OECD Publishing.
- Parr, J. M., & Timperley, H. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement?. *Teaching and Teacher Education*, 58, 163-173.
- Robb, L. (2000). *Redefining staff development: A collaborative model for teachers and administrators*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham, England: Open University Press.
- Sparks, D. (1994). A paradigm shift in staff development. *Journal of Staff Development*, 15(4), 26-29.
- Zepeda, S. J. (1999). *Staff development: Practices that promote leadership in learning communities*. Larchmont, NY: Eye on

Education.

Zhang, S., Shi, Q., & Lin, E. (2020). Professional development needs, support, and barriers: TALIS US new and veteran teachers' perspectives. *Professional Development in Education*, 46(3), 440-453.

