

「為臺灣而教」教師的專業發展之需求評估

楊心柔

國立臺北教育大學教育學系教育創新與評鑑研究所研究生

陳慧蓉

國立臺北教育大學教育學系教育創新與評鑑研究所副教授

一、前言

教師是影響課堂的重要人員之一，其教學專業與內涵，更是營造良好教學環境、給予學生有效學習的重要因素。尤其，近年來科技進步、疫情等外在環境不斷衝擊著教育環境，一名教師是否具備足夠的專業面對各樣狀況，更是新世代教育關切的議題。

臺灣教育新創組織－「為臺灣而教」(Teach for Taiwan, TFT) 致力於教育不平等，積極招募人才至臺灣高需求地區的國小，以教師的身分，為孩子創造優質且公平的教育 (TFT 官網, 2023)。然而在偏鄉地區擔任教師並非易事，由於部分社區及家庭長期缺乏支持、導致功能不彰，教師必須處理複雜性更高的事務，顯得教師專業知識與技能更為重要與迫切。多數 TFT 教師學經歷不具備教育背景，各自被分發至地區學校後，所面臨的是在陌生環境、工作團隊以及職務下進行教學。TFT 為了支持教師，兩年計畫期間定期提供培訓，提升教師專業知能，其培訓系統在教師們的教學生涯中扮演至關重要的角色。

根據上述，TFT 教師在教師專業知能的需求究竟為何，組織培訓系統是否有效的對準教師需求，是本研究之焦點。因此本研究目的為：(1)了解 TFT 教師所認為專業知能的重要性；(2)探究 TFT 教師專業知能培訓的現況；(3)分析兩者之差距以了解教師專業成長的需求。

二、需求評估的意涵

目前被廣為採用的需求評估定義之一，是由 Altschuld and Kumar (2010) 所提出，認為需求評估是一個線性的歷程，幫助組織或企業解決潛在的需求問題。歷程分為三階段：先前評估、評估、決策。於先前評估階段，研究者應蒐集「應有」及「現有」的資料進行分析；接著於評估階段，進行全面的評估後，排出優先順序並嘗試擬定解決策略；最後在決策階段，做出解決問題的決定、執行、監測及評估成效。

需求評估已被廣泛應用在實徵研究，以德州教育局 (2007) 為例，採用了 Altschuld and Kumar 的三階段需求評估模型，進行了「德州移民教育計畫」，對該州移民學生所提供的服務進行全面需求分析。結果發現，移民學生在「教育延

續性」、「學校及社會參與」、「家庭中的教育支持」以及「學習時間」四大面向皆呈現了需求。經由需求評估，為德州教育局指引了一個明確的方向，擬定能使學生有效學習的教育策略。

綜上所述，組織或學校可以藉由需求評估，了解現況與組織期待之差異，並透過界定問題、了解需求以及針對最優先之面向產生解決辦法，有效對準組織的目標。

三、教師專業成長的專業知能內容與需求評估

教師專業知能包含學科知識、教學專業、班級經營、輔導，及人際與溝通（曾筱君，2017）。教育成功與否，和教師素質有密切關係，因此教師研習應建構「由下而上」的機制，充分了解教師需求後，針對需求給予適當的養分（閔詩紘，2019）。首先，不同學科擁有不同的專業知識需求（李淑玲、闕月清，2006）。其次，還需關切環境及文化對教師專業需求的影響。葉川榮等人（2014）指出，原住民族學校之教師於「族群文化課程」需求為最強烈，對他們而言，感知文化的敏銳度與覺察力能幫助課程的轉化與設計，也是教師文化回應的能力需求之一。第三，還須納入「科技使用」層面。Zakaria 與 Daud（2009）將學科領域之教師專業分為六大類，進行對數學教師的專業成長需求評估，其中包含了「科技使用」面向，更符應現今科技融入教育的狀態。

本研究所關切的對象為 TFT 教師，而他們大多是第一年進到教學現場的新手教師，加上科技融入教學的趨勢、原住民或新住民等環境因素，使得 TFT 教師在教學專業知能需求上可能會與其他教師不同，值得探討。

四、研究方法

在研究架構上，根據需求理論及教師專業知能的內涵，參考曾筱君（2017）建構出本研究之研究架構（圖 1），以四構面探討教師專業知能之差異：專業教學知能、班級經營知能、輔導知能與人際關係與溝通知能。

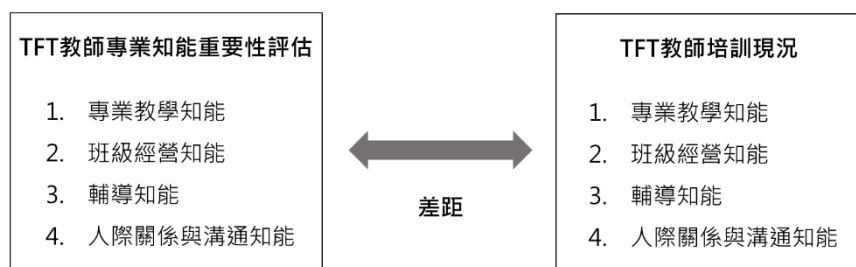


圖 1 本研究之研究架構

研究對象為曾任及現任的 TFT 教師。為獲得客觀的資料及避免記憶模糊所造成之誤差，選取第四屆至第八屆教師進行問卷調查，共計 59 位。研究對象均接受 TFT 的專業成長課程，課程內容包含教學實作、領導力及長期影響力等三個面向（TFT 官網，2022）。

在資料收集與分析上，採用解釋性設計的混合方法研究法，先進行量化研究，再以質性方法探究問卷填答背後的意義（楊孟麗、謝水南，2021）。首先，問卷調查方面，參考曾筱君（2017），編制「TFT 教師專業成長需求問卷」。由於本研究「專業成長知能需求」的定義為研究對象所評估的「專業知能的重要性」與「專業知能的培訓提供情形」之差距，因此問卷包括兩部分：專業知能的重要性、專業知能的培訓提供情形。其中專業知能包含四個面向：教學專業（包含科技融入教學）、班級經營、輔導知能、人際關係與溝通，各有 8、6、6 及 9 題，共計 29 題。採用李克式五點量表，重要性為 1 至 5 分，代表「非常不重要」到「非常重要」；而培訓提供情形為 1 至 5 分，代表「完全不能滿足」到「完全能滿足」。問卷發送 58 份，有效問卷 58 份，有效回收率為 100%。在工具信度方面，專業知能重要性及培訓提供情形的 Cronbach's α 的整體平均值為 0.89。資料分析採用 SPSS 22.0 軟體，分別進行描述性統計及成對樣本 t 檢定。其次，質性資料方面，訪談三位 TFT 教師，為第四及六屆 TFT 教師，每人訪談 30 分鐘，將錄音檔轉成文字進行分析，了解 TFT 教師兩年期間的專業成長需求、培訓情形及回饋。

五、研究結果與討論

（一）TFT 教師的專業知能重要性分析

分析結果（表 1）顯示，TFT 教師專業成長重要性的平均值為 3.79，四大面向依序為：專業教學（3.90）、輔導（3.89）、班級經營（3.82）、人際關係與溝通（3.56）。TFT 教師認為學習如何設計課程、設定學習目標及教學策略等最重要；反之，與同事、學生家長之間的溝通互動則重要性較低。

其中，專業教學知能的次項目中，最重要的前兩項是：應用差異化教學策略、及擬定合適的教案。從訪談了解，TFT 教師認為，應優先關注孩子學習權益與品質，而專業的教學能直接幫助有效學習，有直接影響，因此很重要。

最基本的還是要知道怎麼教這些科目，就算跟孩子關係好、班經能力佳，但如果連這些知識都無法有效的教會孩子，是沒有意義的。（A 師_20230201）

輔導知能的次項目中，「輔導學生生活規範、學習困擾或行為偏差」與「針

對學生的需求予以適切回應」分數最高。教師認為，輔導是以個案為本，必須依照當時學生的狀況給予相對應的支持。然而偏鄉輔導資源缺乏，沒有專任輔導老師，是由一般教師承接此重任。

輔導很 case by case，不像教學或班經，有明確的方法嘗試。在偏鄉遇到的孩子情況比較多元，是結構性問題。而且偏鄉很少輔導資源，我們學校沒有專任輔導老師可以協助，對我來說很困難。(B 師_20230131)

(二) TFT 教師專業知能的培訓提供情形

TFT 培訓分為兩類：實體的課程培訓、及教學過程的沉浸式培訓。教師根據其感受填寫培訓課程當時的提供情形。表 1 顯示，培訓的滿意平均值為 3.11，評分情形為：班級經營 (3.23)、專業教學 (3.17)、輔導 (3.08)、人際關係與溝通 (2.96)。亦即教師認為 TFT 培訓的教師增能以班級經營及專業教學知能為主，而人際關係與溝通知能較少。

班級經營知能的次項中，「營造良好且適合學習的環境」分數最高，「了解小學生同儕文化」最低；而專業教學知能的次項，分數最高的是「擬定合適的課程計劃」及「擬定合適的教案」。教師在訪談中表示，培訓所學的教學專業及班級經營技巧，大幅增加教學自信；雖然其他面向的培訓不多，但將課程放在此二面向的效益很大。

課程最多是專業教學或班級經營，我覺得這兩類課程的 CP 值最高，像是看懂教師手冊、編寫教案，都有脈絡可循，學起來很快，可以馬上應用。(B 師_20230131)

(三) TFT 教師專業知能發展之培訓需求程度

本研究以成對樣本 t 檢定，分析教師專業知能的重要程度與培訓課程現況的差異情形。表 1 顯示，四大構面皆有顯著差異 ($p < .001$)，顯示均有專業成長的需求。由於差距愈大，代表需求愈高，所以需求依序為：輔導知能、專業教學知能、人際關係與溝通知能、及班級經營知能。

表 1 TFT 教師專業知能重要程度與培訓現況

構面	重要程度			培訓現況			t	需求	
	平均	標準差	排序	平均	標準差	排序		差距	排序
專業教學知能	3.90	.33	1	3.17	.46	2	6.13***	.73	2
班級經營知能	3.82	.19	3	3.23	.34	1	5.32***	.59	4
輔導知能	3.89	.27	2	3.08	.49	3	7.91***	.81	1

人際關係與 溝通知能	3.56	.17	4	2.96	.22	4	4.50***	.60	3
整體	3.79	.28		3.11	.37				

備註: ***p < .001

輔導知能的次項目分析，發現需求最高的前三項為：詳實記錄輔導資料、依個別差異進行輔導工作及輔導學生生活規範。從訪談中了解，教師的角色不只教學，還須兼顧孩子的發展與行為，及如何引導學生的衝突等輔導課題。而目前臺灣國小教育採融合教育，除了一般學生之外，還須同時照顧特殊需求的學生。但是教師通常對於如何幫助特殊學生感到困惑。

有一位學生情緒來得快，張力也很大，影響其他人，但我卻不知道他為何生氣，要用什麼方式讓他不要生氣。(C 師_20230201)

輔導不僅是輔導學生，有時還包含家長溝通，但我們沒有這麼多專業，不知道該怎麼做。(B 師_20230131)

從上述結果可知，TFT 教師的需求在專業教學面向最高，輔導位居第二，此與一般新手教師有很大不同。一般新手教師在學科專業或教學策略上已具備一定能力，因此專業學習以班級經營需求為先，好建立專業認同與教室實踐能力（陳慧蓉、李玲惠，2021），反觀 TFT 教師，班級經營能力並未比教學與輔導知能來得迫切，而這可能與教師背景、以及 TFT 培訓著重班級經營面向有關。

六、結論

本研究探究 TFT 教師專業成長需求，結果指出教師認為教學與輔導知能重要性及需求最高，和一般教育背景之教師有所差異，可見 TFT 培訓為教師奠下教學與班級經營的良好基礎，能於入校前具備一定之教學能力。然而，根據本研究結果及教師回饋，TFT 可於未來將特殊生認識及輔導、親師溝通等面向納入培訓課程中。教師亦能在未來職涯中，更專精於其他專業知能，甚至於臺灣各師範大學、教育大學進修，投資自己成為更專業的教育者。

本研究主要以 TFT 教師整體之需求作為探究核心，然而教師專業知能需求仍可能因地區、任教學科、學生背景等不同而有所差異，未來研究者可再深入探討不同變項與 TFT 教師專業成長需求之關係。

參考文獻

- 李淑玲、闕月清（2006）。臺北市國民中學體育教師專業成長現況及需求之

差異研究。輔仁大學體育學刊，5，15-30。

- 張淑芬（2015）。臺中市國民小學教師專業成長需求與工作投入之關係研究（未出版之碩士論文）。中臺科技大學文教事業經營研究所，臺中。
- 陳慧蓉、李玲惠（2021）。南向政策下之跨境教師專業發展的需求評估：以五所馬來西亞華文獨立中學為例。教育科學研究期刊，66(3)，107-159。
- 曾筱君（2017）。技術型高中機械科教師專業成長需求之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學工業教育學系，臺北。
- 閔詩紘（2019）。小學教師十二年國教核心素養之專業成長需求研究。學校行政雙月刊，121，185-203。
- 黃馨雯（2017）。高屏地區高職教師專業成長需求與研習參與態度之關係—以社會支持和工作壓力為干擾變項（未出版之碩士論文）。國立屏東科技大學技職教育研究所，屏東。
- 楊孟麗、謝水南（2021）。教育研究法：研究設計實務（第三版）。臺北市：心理。
- 葉川榮、陳盛賢、楊思偉（2014）。原住民族地區學校師資專業成長需求之研究—原住民族重點學校教師與主管人員之觀點。教師專業研究期刊，8，85-108。
- 蘇珍慧（2017）。偏鄉師資的問題、迷思與解決途徑。臺灣教育評論月刊，6(9)，137-143。
- Altschuld, J.W., & Kumar, D.D. (2010). *Needs assessment: an overview*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452256795>
- Texas Education Agency (2007). *Statewide Comprehensive Needs Assessment Texas Migrant Education Program*. Retrieved from <https://tea.texas.gov/sites/default/files/StatewideCNAReport.pdf>
- Zakaria. E., & Daud. M.Y. (2009). Assessing mathematics teachers' professional development needs. *European Journal of Social Sciences*, 8(2), 225-231.