

從香港及臺灣普通班小學教師觀點比較 融合教育之專業發展需求—以 TALIS 2018 問卷(TT3G27)作為研究工具

曹傑如 戴嘉恩 林承軒 楊智為
國立臺中教育大學 國立臺中教育大學 國立臺中教育大學 國立臺中教育大學

摘要

在當代教育體系中，專業發展需求(Professional Development Need, PDN)與融合教育(Inclusive Education)的關係日益受到重視。本研究之研究工具為 TALIS 2018 問卷裡 T3PDIV 中的 TT3G27 題組，該題組旨在衡量教師對於學生差異的專業發展需求，本研究以描述性統計分析香港及臺灣小學普通班教師在專業發展中對融合教育需求各項表現，來探究臺灣和香港小學普通班教師在融合教育相關能力之專業發展需求是否存在差異。研究顯示，相較於臺灣教師，香港教師在學科知識和理解(TT3G27A)、課程知識(TT3G27C)、學生評估實踐(TT3G27D)以及教授特殊需求學生(TT3G27I)等方面有更高的專業發展需求。這揭示香港的國小普通班教師自覺在面對學生個別差異的專業發展需求(PDN)高於臺灣老師。這一結果對於香港的融合教育培訓單位具有重要意義，特別是鑒於香港教師沒有參加 TALIS 調查，該研究為香港提供未來推動普通班融合教育專業發展之參考。

關鍵詞：專業發展需求、融合教育、自陳式問卷、TALIS

A Comparative Study of Professional Development Needs in Inclusive Education among Primary School Teachers in Hong Kong and Taiwan: Evidence from Survey related to TALIS 2018 (TT3G27)

Tsao, Chieh Ju Tai, Ka Yan Lam, Seng Hin Yang, Chih Wei
National Taichung National Taichung National Taichung National Taichung
University of Education University of Education University of Education University of Education

Abstract

The relationship between Professional Development Needs (PDN) and Inclusive Education has gained attention increasingly in contemporary educational systems. This study utilizes the T3PDIV module of TALIS 2018 survey, which aims to measure teachers' professional development needs regarding student diversity, and explore potential differences in the professional development needs of primary school teachers in Taiwan and Hong Kong concerning inclusive education-related competencies. The findings reveal that, compared to Taiwanese teachers, Hong Kong teachers exhibit higher professional development needs in areas

such as knowledge and understanding of subject field(s) (TT3G27A), knowledge of the curriculum (TT3G27C), student assessment practices (TT3G27D), and teaching students with special needs (TT3G27I). This suggests that primary school teachers in Hong Kong perceive a greater professional development need (PDN) when facing individual student differences compared to Taiwanese counterparts. This result holds significant implications for educational training institutions in Hong Kong, especially considering that Hong Kong teachers did not participate in the TALIS survey, which provides important insights for future efforts in promoting professional development in inclusive education for both Hong Kong and Taiwan.

Keywords: professional development needs, inclusive education, self-reported questionnaire, TALIS

臺、緒論

高品質教師專業發展 (Professional Development, PD) 在改善教師教學實踐與提昇學生正向學習有正向相關 (Cohen, & Hill, 2001; Darling-Hammond, et al., 2009)。融合教育 (Inclusive Education) 的推行，要求學校基於每位學生的獨特需求，提供適切教育機會，促進所有學生在新教育體制下發展潛能 (UNESCO, 2015)，並由聯合國強調其對身心障礙者人權的保障，推動教育機會平等 (UNESCO, 1994; 2006)。在此背景下，普通班教師在辨識特殊教育學生的需求、調整教學及評量方法以實踐融合教育中扮演關鍵角色。因此，教師必須具備相應的融合教育教學知識與技巧，這凸顯了專業發展在當代教育中的重要性 (McGee, 2012)。推動融合教育依賴於普通班教師的積極參與，然而普通班教師在有限的師資培訓過程中習得的特殊教育教學技能，往往無法滿足當前的教學需求。因此，教師在職進修以提升特殊教育知能是關鍵。為了具體落實專業發展以應對融合教育的挑戰，深入了解普通班教師在融合教育環境中的專業發展需求 (Professional Development Need, PDN) 是至關重要的 (Cooc, 2018)。

TALIS (The Teaching and Learning International Survey, 官方翻譯為教學與學習國際調查) 作為國際調查的工具，成為各國在教育領域進行跨國比較的重要手段。TALIS 作為一個大型國際教育調查，於 TALIS 2018 問卷調查中，共有 49 個國家及地區參與，其中包括中華臺北 (臺灣) (OECD, 2019a)。儘管 TALIS 問卷調查提供多個國家的豐富教育數據，但仍有許多國家或地區並未參與調查，香港便為其中之一。香港的教育制度擁有獨特之處以及相關的研究價值，香港作為一個多元文化社會，其獨有的歷史文化背景 (Bridges, et al., 2016)。TALIS 2013 在調查 38 個國家的 121,173 位教師研究結果指出，班級內有特殊學生的普通班老師之專業發展需求與沒有特殊學生的老師相比，表達更大的專業發展需求 (Cooc, 2018)。因此，本研究期望透過比較香港與臺灣的教師專業發展需求，提供香港教育主管機關在未來融合教育政策的推動參考。

在臺灣，融合教育被視為特殊學習需求學生於普通教室就讀的權利，並在專業輔導及支援下接受教育 (特殊教育法, 2023)。而在香港，融合教育 (Integrated Education) 則定義為使有特殊教育需要的學生回到主流學校的普通教室中學習，學

校需提供必要支援，幫助學生適應現有的學校安排（香港立法會秘書處，2014）。在這一背景下，普通班教師面臨著如何適應特殊需求學生的挑戰，從而產生了專業發展的需求。根據 TALIS 2018（臺灣版）的問卷，教師專業發展包含了歷程與需求兩個面向。尤其是教師專業發展需求，由多個題號(TT3G27A 至 TT3G27N)組成，部分題目與融合教育直接相關，而其他則與之間接相關。為了深入瞭解臺灣與香港小學教師在融合教育專業發展需求方面，本研究將使用 TALIS 2018 臺灣版問卷部分項目，在兩地進行調查。透過比較臺灣和香港小學普通班教師的回應，不僅能探討兩地融合教育專業發展需求的差異，也能為 TALIS 問卷中缺乏的香港數據提供補充，進而豐富現有的研究文獻。

貳、文獻探討

一、香港普通班教師之專業發展與融合教育

有效的專業發展能對教師的教學實踐具有積極的影響力(Cohen, & Hill, 2001; Darling-Hammond, et al., 2009)。透過專業發展，教師不僅能夠提升其教學知能並調整教學行為，更能夠增強其自我效能(McGee, 2012)。相較於相對模糊的師資培訓規範，香港教育局更加重視教師的在職專業發展。為了促進融合教育並引導教師的專業成長，香港教育局已制定了相應的規範。自 2014 年起，根據香港教育局的要求，每所學校最低要求有 10%的教師完成指定的 30 小時基礎特殊教育課程，三名教師完成指定的 90 小時高級特殊教育課程，以及至少三名教師完成指定的 90 至 120 小時專題特殊教育課程（香港教育

局，2020）。自 2017 學年開始，學校逐步在三年內增加學位教師教席，以確保每所公立普通中、小學都有一名專責教師擔任特殊教育需要統籌主任（香港教育局，2020）。這些特殊教育需要統籌主任必須完成香港教育局指定的基礎、高級和專題課程（三層課程），以滿足校內特殊需要學生的需求（香港審計署，2018）。有關安排旨在提升學校教師的特殊教育專業水平，確保有特殊教育需求學生能夠於主流學校中享有平等的教育機會。

以香港教育大學所開設的特殊教育課程為例，課程涵蓋了上述三層課程。基礎課程內容主要針對融合教育的理念與政策，以及各種特殊教育需求學生的分類。高級課程則更加深入，探討教師對於相關學生支援策略，並要求教師從各類特殊學習需求學生中選擇一個類別進行深化研究，作為選修單元。專題課程則聚焦於某一類特殊教育需要學生的支援策略，例如課程調適、教學資源等，並強調理論與實踐的結合培訓。

研究者檢視香港融合教育政策後發現，教師專業發展所涉及的三層課程可與香港教育局推行的融合教育政策—三層支援模式相互呼應。首先，第一層支援模式強調教師應對有特殊學習需要的學生進行評估，並及早識別其需求（香港教育局，2020）；對應基礎課程的內容針對統整各類特殊教育需要學生。其次，第二層支援模式強調調整教學方法、引入措施以支援特殊需求學生（香港教育局，2020）；對應高級課程內容的支援與介入。最後，第三層支援模式則關注於設立個別教育計劃，以針對性地照顧每位學生的需求（香港教育局，2020）；對應專題課程中

的各類需求學生支援工作的教育實踐。上述特殊教育課程作為教師專業發展活動，能夠更有效地促進香港融合教育政策的實施，從而提高香港融合教育政策的推行效果。然而，實際情況顯示，教師在課程修讀進度上與香港教育局的要求存在著顯著的差異，對政策的實施產生一定程度的影響。因此，融合教育在教師專業發展的支持和培訓及融合教育的推行仍然存在挑戰性。

二、香港教師專業發展現況

為落實推行融合教育，香港教育局制定教師專業發展的規定，要求學校內一定比例的教師完成相關特殊教育課程，並個別就基礎課程、高級課程及專題課程設定完成培訓進度的期限。然而部分學校未能如期達到相關培訓要求。根據 2016/17 學年年終時的審查數據顯示，全港 844 所公營普通學校中，有 26% 學校並未如教育局訂定的培訓進度目標修畢基礎課程，而高級課程及專題課程未能符合培訓進度目標的學校則為 68% 及 39% (香港審計署，2018；香港平等機會委員會，2023)。此外，不少學校反映難以聘請的特殊教育需要統籌主任，而且仍有為數不少在職的特殊教育需要統籌主任並未按教育局要求修畢相關課程 (香港審計署，2018)。教育局提供的特殊教育工作坊也受到教師反饋，內容參差不齊且難以應用於實際教學中 (香港平等機會委員會，2023)，反映香港教育體系迫切需要提供高品質且切實可行的特殊教育培訓，以促進教師資源的提升和專業發展的改善，從而確保身心障礙者的教育權利得到充分保障。因此，香港可借鑑其他國家在融合教育方面的成功

經驗，以推動融合教育體系的成功實施。

三、臺灣普通班教師之專業發展與融合教育

根據《教師法》的第 32 條，教師在任職期間有持續參與教學相關之研究和進修的責任；第 33 條進一步指出，中央主管機關應該規劃多元的專業發展制度和參與辦法，以鼓勵教師參與專業發展活動，從而實踐專業發展的倡議，意指臺灣的普通班教師受到規管，有積極參與專業發展活動的義務。另一方面，特殊教育法第 18 條明確規定，為提升融合教育及相關服務的品質，各級主管機關負有加強舉辦融合教育相關培訓的責任，同時應由經驗豐富者協助指導在職教師 (特殊教育法，2023)。儘管上述法規均強調了教師專業發展的必要性，但法規條文並未就教師專業發展活動的範疇、領域及時數進行具體限制，因此教師專業發展活動的內容均由教師自主進行相關規劃，專業發展的歷程並不一定涉及特殊教育或融合教育相關的範疇。

綜合以上，臺灣融合教育相關的法律正不斷調整以迎接趨勢，藉此推動融合教育體系邁向更加平等和包容的方向，然而並未針對教師專業發展細節進行具體限制，因此仍有完善空間。

參、研究方法

為了瞭解港台兩地普通班教師對於融合教育之專業發展需求的差異，本研究以問卷調查的方式，進行量化資料的搜集。茲就研究對象、研究工具及資料處理方式略述如下：



一、研究對象

本研究以香港與臺灣的國小普通班老師為研究對象，本研究運用了立意抽樣（purposive sampling）來進行問卷調查。研究者向香港和臺灣的小學普通班教師

發送了線上問卷的連結，以獲取所需的樣本進行立意抽樣。本研究取得 134 位香港與臺灣的國小普通班教師作為研究對象，並將描述性統計數據列於表 1。

表 1
樣本描述性統計

背景變項	香港	臺灣
參與問卷調查人數	47 人	87 人
性 別	女性：37 人	女性：58 人
	男性：10 人	男性：29 人
學歷背景	高中或高職：1 人	高中或高職：0 人
	學士：33 人	學士：27 人
	碩士：13 人	碩士：56 人
	博士：0 人	博士：4 人

二、研究工具

為專注探討教師專業發展與融合教育，本研究使用的研究工具為臺灣版 TALIS 2018 問卷中的第 27 題 (TT3G27)，以專注探討教師專業發展與融合教育。題目為：「請就下列範疇，指出您目前專業發展的需求程度」，作答選項包括：目前沒有需求、低度需求、中度需求、高度需求。研究工具的題目用字採用摘錄官方原文的方式，表 2 附上了 TALIS 2018 官方英文問卷的原文用字作為參考。題目 TT3G27 由多個題號組成，包括 TT3G27A 至 TT3G27N，每個題號代表相應的範疇，其中 TT3G27A, TT3G27B, TT3G27C, TT3G27D, TT3G27F 屬於 TALIS 2018 測量項目之組別，變項名稱為 T3PDPED (Needs for professional

development in subject matter and pedagogy)，用以測量教師對學科知能與教學知能之專業發展需求；TT3G27H, TT3G27I, TT3G27J 則屬另一組官方測量項目，變項名稱為 T3PDIV (Needs for professional development for teaching for diversity)，用以衡測量教師對學生差異之專業發展需求；其餘題號範疇之數據則採獨立計算的測量方式；題號 TT3G27G 代表的範疇為學校管理與行政，由於該需求與融合教育無直接關係，因此予以刪除。另外，雖然香港的中文用字雖均為繁體中文，但存在用法的差異。為方便香港教師閱讀，本研究工具於題號 TT3G27D、TT3G27I、TT3G27L 的題目原文後以括號的方式附上香港文字用語之標注，詳細說明以如下表：

表 2

本研究使用的 TALIS 2018 問卷中 TT3G27 題組的題號與其意義

TALIS 問卷題號	請就下列範疇，指出您目前專業發展的需求程度 For each of the areas listed below, please indicate the extent to which you currently need professional development.	香港用語括號標注	TALIS 變項名稱
TT3G27A	任教科目領域的學科知能（如觀察、想像、判斷、思考等各種能力） Knowledge and understanding of my subject field(s)	無	T3PDPED
TT3G27B	任教科目領域的教學知能（如觀察、想像、判斷、思考等各種能力） Pedagogical competencies in teaching my subject field(s)	無	T3PDPED
TT3G27C	課程的知識 Knowledge of the curriculum	無	T3PDPED
TT3G27D	學生評量實務 Student assessment practices	評量（評估）	T3PDPED
TT3G27E	應用於教學的資訊與通訊科技(ICT)技能 ICT (information and communication technology) skills for teaching	無	無
TT3G27F	學生行為輔導與班級經營 Student behaviour and classroom management	無	T3PDPED
TT3G27H	個別化教學取向 Approaches to individualised learning	無	T3PDIV
TT3G27I	身心障礙學生的教學 Teaching students with special needs	身心障礙學生 (SEN)	T3PDIV
TT3G27J	多元文化或多語情境下的教學 Teaching students with special needs	無	T3PDIV
TT3G27K	教導跨學科學習的技能（例如：創造力、批判思考、問題 解決） Teaching cross-curricular skills (e.g. creativity, critical thinking, problem solving)	無	無
TT3G27L	學生評量結果的分析與運用 Analysis and use of student assessments	評量（評估）	無
TT3G27M	親師合作(親含監護人) Teacher-parent/guardian co-operation	無	無
TT3G27N	與不同文化或國家的人們溝通 Communicating with people from different cultures or countries	無	無

(修改自 OECD, 2018a; OECD, 2018b)

三、資料處理本研究所使用之統計方法如下：

- (一) 描述性統計：描述香港和臺灣小學普通班教師在專業發展中對融合教育需求各項分數的平均數與標準差。
- (二) t 檢定 (t-test)：以 t 檢定比較港臺小學普通班教師在專業發展中之融合教育各項分數是否存在差異。

肆、結果與討論

一、港臺教師專業發展需求與融合教育

根據本研究的問卷調查數據顯然，港臺小學普通班教師在官方題號 TT3G27A：任教科目領域的學科知能 (Knowledge and understanding of my subject field(s))、TT3G27C：課程的知識 (Knowledge of the curriculum)、TT3G27D：學生評量 (Student assessment practices) 及 TT3G27I：身心障礙學生的教學 (Teaching students with special needs) 之四個領域的專業發展需求都達顯著差異。表 3 顯示，香港小學普通班教師對於任教科目領域的學科知能需求程度的平均數為 2.94，標準差為 0.895；而臺灣小學普通班教師對於任教科目領域的學科知能需求程度的平均數為 2.54，標準差為 0.878，而 t 檢定的表現則為 $<.05$ ，結果達顯著差異，由此顯示香港教師對學科知能有較高的專業發展需求；另一方面，香港小學普通班教師對於課程的知識需求程度的平均數為

3.06，標準差為 0.87；而臺灣小學普通班教師對於課程的知識需求程度的平均數為 2.53，標準差為 0.819，而兩者 t 檢定的表現則為 $<.001$ ，結果達顯著差異，顯示香港教師對於課程的知識的需求程度較臺灣教師高；此外，香港小學普通班教師對於學生評量需求程度的平均數為 2.94，標準差為 0.818；而臺灣小學普通班教師對於學生評量需求程度的平均數為 2.64，標準差為 0.786，而兩者 t 檢定的表現則為 $<.05$ ，結果達顯著差異，顯示香港教師對於學生評量的需求程度較臺灣教師高；最後，香港小學普通班教師對於身心障礙學生的教學需求程度的平均數為 3.22，標準差為 0.664；而臺灣小學普通班教師對於身心障礙學生的教學需求程度的平均數為 2.88，標準差為 0.852，而兩者 t 檢定的表現則為 $<.05$ ，結果達顯著差異，由此顯示，香港教師對於身心障礙學生的教學有較臺灣教師高的需要。

由本研究調查發現，香港與臺灣的小學教師對於教師專業發展需求方面，在任教科目領域的學科知能、課程的知識、學生評量及身心障礙學生的教學四個領域都達顯著差異；相較臺灣小學教師，香港小學教師在上述四個領域都表現了較高的教師專業發展需求，反映教師自覺相關教學知能不足以應對教學現場的狀況。

表 3
臺灣與香港國小的教師專業發展需求

	臺灣(n=87)		香港(n=47)		<i>P</i>		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
TT3G27A	Prof.dev needs Knowledge and understanding of my subject field(s) 任教科目領域的學科知能		2.54	0.878	2.94	0.895	<.05
TT3G27B	Prof.dev needs Pedagogical competencies in teaching my subject field(s) 任教科目領域的教學知能		2.7	0.826	2.96	0.884	ns
TT3G27C	Prof.dev needs Knowledge of the curriculum 課程的知識		2.53	0.819	3.06	0.87	<.001
TT3G27D	Prof.dev needs Student assessment practices 學生評量實務		2.64	0.786	2.94	0.818	<.05
TT3G27E	Prof.dev needs ICT skills for teaching 應用於教學的資訊與通訊科技(ICT)技能		3	0.789	2.83	0.825	ns
TT3G27F	Prof.dev needs Student behaviours and classroom management 學生行為輔導與班級經營		2.87	0.869	2.94	0.845	ns
TT3G27H	Prof.dev needs Approaches to individualised learning 個別化教學取向		2.88	0.791	3.04	0.69	ns
TT3G27I	Prof.dev needs Teaching students with special needs 身心障礙學生的教學		2.88	0.852	3.22	0.664	<.05
TT3G27J	Prof.dev needs Teaching in a multicultural or multilingual setting 多元文化或多語情境下的教學		2.91	0.799	2.89	0.814	ns
TT3G27K	Prof.dev needs Teaching cross-curricular skills 教導跨學科學習的技能		2.87	0.751	2.87	0.769	ns

TT3G27L	Prof.dev needs Analysis and use of student assessments 學生評量結果的分析與運用	2.74	0.804	2.87	0.769	ns
TT3G27M	Prof.dev needs Teacher-parent co-operation 親師合作	2.7	0.816	2.62	0.898	ns
TT3G27N	Prof.dev needs Communicating with people from diff cultures or countries 與不同文化或國家的人們溝通	2.71	0.834	2.7	0.907	ns

依據上分析，本研究整理了有顯著差異的四個選項（分別為在任教科目領域的學科知能、課程的知識、學生評量及身心障礙學生的教學）針對選項的需求程度

（沒有需求、低度需求、中度需求與高度需求）進行比較，整理填答百分比與顯著差異比較。請參閱表 4 與圖 1 至圖 4。

表 4

臺灣與香港普通班教師在在教師專業發展需求的需求程度

專業發展需求	任教科目領域的 學科知能(TT3G27A)		課程的知識 (TT3G27C)		學生評量 (TT3G27D)		身心障礙學生的 教學(TT3G27I)	
	臺灣	香港	臺灣	香港	臺灣	香港	臺灣	香港
目前沒有需求	9.80%	6.40%	6.80%	4.30%	6.10%	6.40%	4.50%	0.00%
低度需求	38.60%	23.40%	44.70%	21.30%	34.80%	17.00%	28.00%	13.00%
中度需求	34.80%	40.40%	33.30%	38.30%	45.50%	53.20%	40.90%	52.20%
高度需求	16.70%	29.80%	15.20%	36.20%	13.60%	23.40%	26.50%	34.80%

依據表 4 本研究彙整出四張圖表（圖 1 至圖 4），分別展示香港與臺灣的國小教師在四個專業發展變項上的需求差異。這些變項包括：教師的學科知能（圖 1）、課程知識（圖 2）、學生評量（圖 3）以及身心障礙學生的教學（圖 4）。需求程度被分為四類：沒有需求、低度需求、中度需求

及高度需求。結果顯示，在「沒有需求」與「低度需求」的類別中，香港的教師表現出較低的專業發展需求，與臺灣教師相比，其差異具有統計學上的顯著性（ $p < .05$ ）。相反地，在「中度需求」和「高度需求」的類別中，香港教師的需求顯著高於臺灣教師（ $p < .01$ ）。

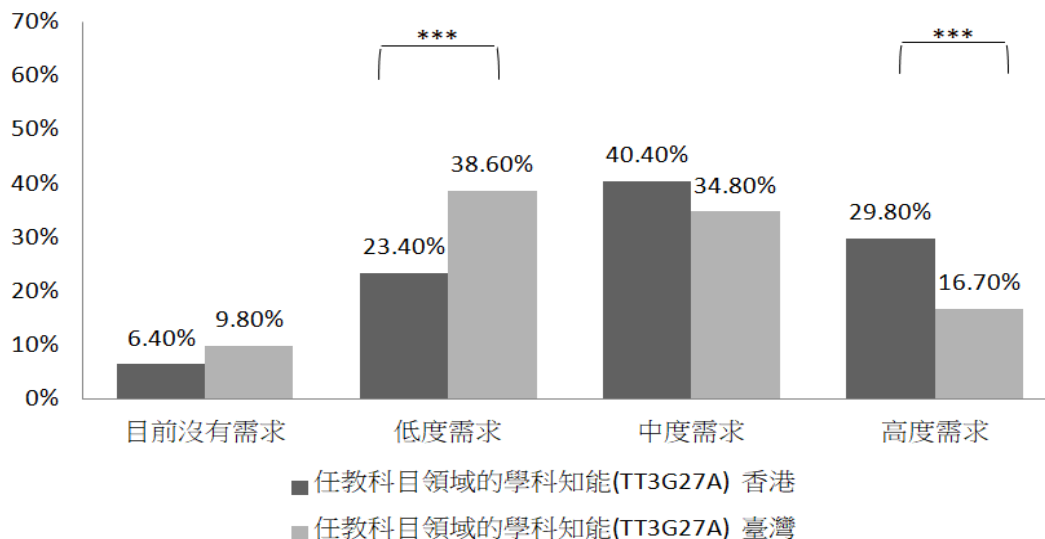


圖 1 臺灣與香港教師在學科知能需求差異分析

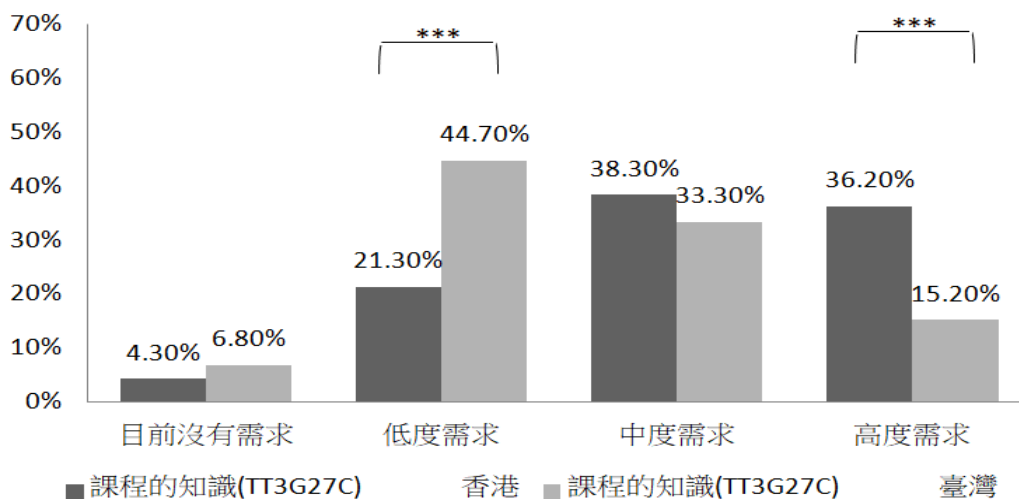


圖 2 臺灣與香港教師在課程知識需求差異分析

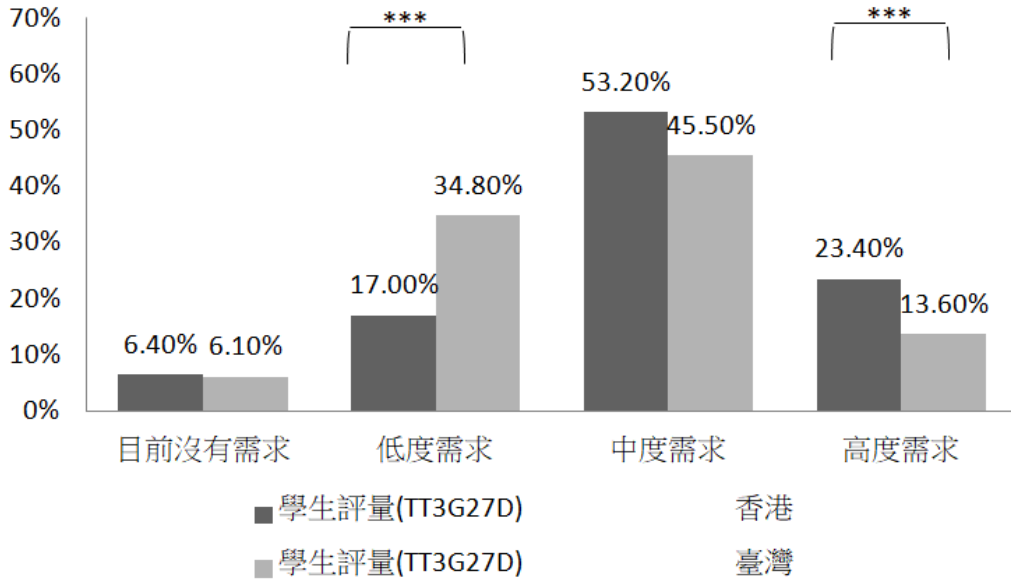


圖 3 臺灣與香港教師在學生評量需求的差異分析

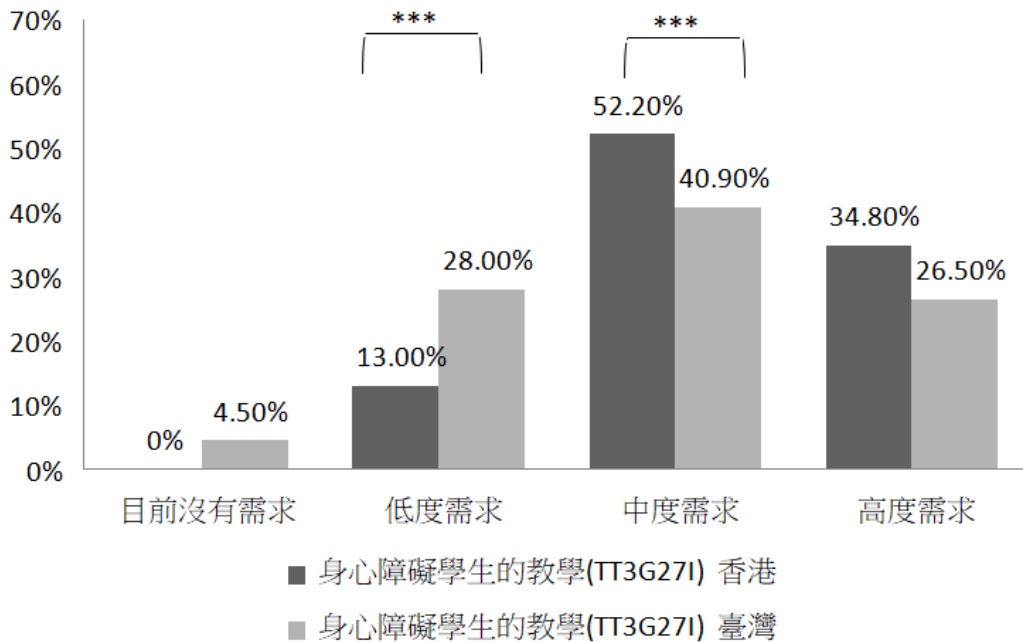


圖 4 臺灣與香港教師在身心障礙學生的教學專業發展需求之差異分析

伍、結論與建議

在追求為特殊學生創造友善的融合教育課堂環境的同時，當前教育界的努力主要集中在增強這些學生的學習參與機會上，例如透過提供更多個別化學習計劃和支援服務。然而，這些努力常常忽略了一個關鍵問題：教育的品質(Cooc, 2018)。本文進一步通過研究分析，發現在教導特殊需求學生的普通班級中，香港的普通班老師面臨較高的專業發展需求，這些需求未被充分解決。因此，本章將探討這些挑戰，並提出三個主要的研究發現，以及這些發現如何影響融合教育的實踐。

首先，香港和臺灣在教育制度和政策背景上的差異可能是影響教師專業發展需求的重要因素。例如，香港近年來的教育政策更加重視學生評量和特殊教育的質量，這可能解釋了為什麼香港教師在這些領域表現出較高的專業發展需求。根據 Linda Darling-Hammond (2005) 的研究，教師的專業發展需求可視為其教育準備度的一種指標。教師的專業發展需求不僅反映了他們的教育準備度，也是提高教學質量的基石。當教師表示希望接受更多的特殊教育培訓時，這代表該地區的師資培育單位提供的特殊教育培訓（包括職前或現職）可能較少。

Cooc (2018) 也持相同觀點，認為經過足夠的在職進修或參加過職前的特殊教育師資培育過程的教師，可能較少有特殊教育專業發展的需求。Cooc (2018) 進一步提出另一種可能性，即教師想要提高或精進自己的教學專業能力。因此，本研究建議香港教育主管機關提供更多針對性的融合教育在職培訓計劃，並增加特殊教育資源配備，以滿足香港普通班教師的專業發展需求。另外，還可以進一步發展與實

施針對特殊教育的專業進修課程，如設計針對學習障礙、情緒行為障礙等領域的專業發展模組。透過學校與教育機構合作開發教師專業成長工作坊和研討會，以支援教師在教學實踐中持續提升專業能力。

其次，文化差異也可能影響教師對專業發展的態度和需求（何佩容、洪儷瑜、曹祐榮，2023；洪儷瑜、曹祐榮、何佩容，2023）。在多元文化的香港，教師可能需要更多關於如何教授不同文化背景學生的師資培訓。相較之下，臺灣教師可能因為教育文化和專業發展資源的豐富，對於基本的學科知識和課程知識感到足夠，從而在這些領域的需求較低。反之，香港教師可能面臨較大的壓力去適應快速變化的教育需求和政策，因此在這些高需求的專業發展領域表現出更高的需求。

舉例來說，香港有許多非華語背景的特殊需求學生在普通班級，教師除了滿足個別化學習需求外，還需要考慮文化差異。這也相對增加了香港普通教師對於專業發展的需求。因此，進行區域性教育需求評估，以便根據地區特性制定更合適的教師專業發展策略和政策，考慮地區語言、文化及教育資源差異更為重要。綜合以上，這些發現突顯了在不同地區進行教師專業發展計劃時，需考慮地區特定的教育政策和文化背景（洪儷瑜、曹祐榮、何佩容，2023）。為了更深入地支持教師的專業成長，未來研究應該探索具體的策略和教育制度間的差異。

最後，研究也提及教學領導力較高的學校會讓教師更積極參與教師專業發展(Choy et al., 2006; Kraft & Papay, 2014)。強大的教學領導對於滿足教師專業發展需求至關重要，這可以通過策略性規劃和支援活動，如教師專業發展日和教學研討會來實現。因此，建議加強校長和中層教育

管理者的領導力培訓，特別是在策略規劃和教師支援方面，以促進校內專業發展氛圍的建立。在具有更強教學領導力的學校中，教師報告的特殊教育專業發展需求較低 (Kraft & Papay, 2014)。這表明強大的教學領導可以幫助減少教師對特殊教育專業發展的需求，可能是通過提供更有效的在職培訓和支持來實現的 (Choy et al., 2006)。

陸、參考文獻

一、中文部份

- 何佩容、洪儷瑜、曹祐榮 (2023) 從 2018 TALIS 初探融合教師資特徵，職前準備與專業發展的國際比較。《**中華民國特殊教育學會年刊**》，111，13-40。
- 香港立法會秘書處 (2014) **臺灣、英國及美國的全納教育法例**。香港立法會。
- 香港平等機會委員會 (2023) **香港普通學校教育特殊教育需要學生的挑戰、有效政策及最佳措施研究報告**。
- 香港教育局 (2020) **全校參與模式融合教育運作指南**，二零二零年十一月更新版。
- 香港審計署 (2018) **第 3 章：教育局融合教育審計署署長第七十號報告書**。
- 特殊教育法 (2023) 中華民國一一二年三月三十日總統華總一義字第 11200052781 號令修正公布。
- 洪儷瑜、曹祐榮、何佩容 (2023) 臺灣融合教育發展之跨國比較研究：以輸入—歷程—成果指標模型為例。《**特殊教育研究學刊**》，48(2)，1-35。

二、英文部份

- Bridges, S., Jackson, E., Yeung, P., Chan, K., Mok, I., & Aiston, S. (2016). Researching Diversity in Education in

the Hong Kong Special Administrative Region. *International Journal of Diversity in Education*. 16. 1-14.

- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2001). *Learning policy: when state education reform works*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Cooc, N. (2018). Who Needs Special Education Professional Development?: International Trends from TALIS 2013. *OECD Education Working Papers*, 181, OECD.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Rochardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford University, CA: National Staff Development Council.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan*. 87(3). 237-240.
<http://dx.doi.org/10.1177/003172170508700318>.
- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 36(4). 476-500.

<http://dx.doi.org/10.3102/0162373713519496>.

McGee, A. (2012). Realizing the power of professional learning, *Professional Development in Education*.

OECD (2019). *TALIS 2018 and TALIS Starting Strong Survey 2018 User Guide*, OECD Publishing.

https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018-TALIS_Starting_Strong_2018_User_Guide.pdf

OECD (2018a). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher Questionnaire*.

<http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-ENG.pdf>.

OECD (2018b). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher Questionnaire-Chinese Taipei (Traditional Chinese)*.

<https://web-archiver.oecd.org/2022-04-11/624893-chinesetaipei-talis.htm>

UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration*.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca: UNESCO.

UNESCO (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Treaty Series, 2515, 3.A