



國立臺灣大學管理學院臺大-復旦 EMBA 境外專班

碩士論文

Executive MBA Program for NTU-Fudan Joint Program

College of Management

National Taiwan University

Master's Thesis

國際學校外籍師資穩定性的提升策略研究

—以 A 校為例

Research on Strategies for Improving the Stability of
Foreign Faculty in International Schools
—A Case Study of School A

蘇強

Qiang Su

指導教授：吳玲玲 博士

Advisor: Ling-Ling Wu, Ph.D.

中華民國 114 年 5 月

May 2025

國立臺灣大學碩士學位論文

口試委員會審定書



國際學校外籍師資穩定性的提升策略研究—以 A 校為例

Research on Strategies for Improving the Stability of

Foreign Faculty in International Schools—A Case

Study of School A

本論文係蘇強（學號 P09750047）在國立臺灣大學管理學院臺大-復旦 EMBA 境外專班完成之碩士學位論文，於民國一一四年五月二十日承下列考試委員審查通過及口試及格，特此證明

口試委員：

蘇強

翁崇雄

張成典

張紹

系主任、所長

陳宗慶



致謝

四載春秋，穿越新冠疫情的陰霾，我終於圓滿完成了臺大-復旦 EMBA 的學業。這段求知之旅，助我對未來的徵途充滿信心。諸位教授與同窗的智慧交輝，恰似星河熠熠，引我探尋世界的萬千氣象，深邃了我對人、事、物的感悟與哲思。

在論文撰述的過程中，復旦大學褚榮偉教授與臺灣大學吳玲玲教授，以淵博學識給予諄諄教誨。謹此向兩位恩師獻上最深摯的敬意。

尤為感唸我的同僚仇詩園與卜誌星，她們的鼎力相助，終使此論文得以問世。她們的情誼與援手，鐫刻我心。

更要感謝我的家人，尤其是三位愛女，她們以純真的笑顏與無儘的關懷，教會我愛的深沉與幸福的真諦。她們的陪伴，如暖陽照拂，賦予我前行的力量與生命的歡愉。

蘇強 謹識

于臺大管理學院

2025 年 5 月



中文摘要

本文以杭州 A 校為案例，研究國際學校外籍教師的高流動性問題。通過分析 A 校 2018~2024 年外籍教師流動數據及離職外教訪談結果，發現招聘外教與崗位的匹配精準度不足、學校對外教職業發展支持有限、學校管理機制不完善以及文化適應困難是導致高流動性的主要原因。

基於嵌入理論和職業認同理論，本文提出了一系列優化策略，包括：精確招聘畫像並優化流程，加強職業發展支持，通過開展多種形式的培訓和創造擔任項目領導的機會，提升外教的專業能力，拓展晉升通道；改善管理機制，建立公平透明的評價與激勵體系，提升外教的職業滿意度；協助適應跨文化的工作生活環境，加強生活保障，提升外籍教師的文化認同感和生活滿意度。這些措施不僅有效降低了外籍教師的流動率，也提升了學校整體教學質量和管理水平。

研究結果具有實際應用意義和學術價值，為同類型的中國國際學校應對外籍教師高流動性問題提供了參考案例和理論依據。

關鍵字：國際學校，外籍教師，師資流動性，教師嵌入理論，職業認同理論，“脆弱特權”，領導力

THESIS ABSTRACT

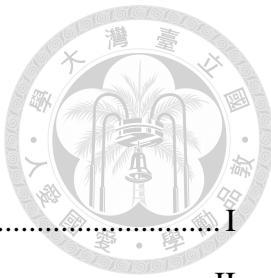


This study examines the issue of high turnover among foreign faculty in international schools, using School A in Hangzhou as a case study. By analyzing data on foreign faculty turnover from 2018 to 2024 and conducting interviews with departing teachers, the research identifies several key factors contributing to high turnover: insufficient alignment between recruitment and job requirements, limited career development support, inadequate school management mechanisms, and challenges in cultural adaptation.

Drawing on embeddedness theory and professional identity theory, this study proposes a series of optimization strategies, including: Refining the recruitment profile and optimizing the hiring process. Strengthening career development support by offering diverse training programs and opportunities for project leadership to enhance professional skills and expand promotion pathways. Improving management mechanisms by establishing a fair and transparent evaluation and incentive system to enhance job satisfaction. Assisting foreign teachers in adapting to a cross-cultural work and living environment by enhancing living support services to strengthen cultural integration and overall well-being. These measures have not only effectively reduced foreign faculty turnover but also improved the overall teaching quality and management standards of the school.

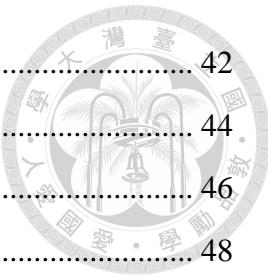
The findings have practical implications and academic value, providing a reference case and theoretical foundation for other international schools in China facing similar challenges with foreign faculty retention.

Keywords: International school, Expatriate teachers, Teacher mobility, Teacher embeddedness theory, Professional identity theory, “Vulnerable privilege”, Leadership



目次

口試委員會審定書	I
致謝	II
中文摘要	III
THESIS ABSTRACT	IV
目次	V
表次	VII
第一章 緒論	1
1.1 研究背景	1
1.2 研究目的與意義	2
1.3 研究方法	3
1.4 研究課題	4
第二章 文獻綜述	5
2.1 外籍師資流動性問題的定義與研究	5
2.2 國際教育中的師資穩定性理論	7
2.3 傳統國際學校中外籍教師的“脆弱特權”	9
2.4 總結	11
第三章 杭州市國際教育行業發展概述	12
3.1 行業環境	12
3.2 行業競爭	16
第四章 A 校外籍師資流動數據的定量分析	19
4.1 A 校基本情況概述	19
4.2 A 校外籍教職員工流動率分析	20
第五章 A 校外籍師資流動原因的定性分析	29
5.1 直接離職原因分析	29
5.2 結構性影響因素分析	32
第六章 外籍師資團隊穩定性提升的策略	38
6.1 招聘流程的優化與系統化改進	38



6.2 教師職業發展與自主性提升	42
6.3 教師退出機制與績效管理	44
6.4 校園文化與協作精神的塑造	46
第七章 結論與討論	48
7.1 研究發現	48
7.2 研究意義	49
7.3 研究局限性	50
7.4 未來研究方向	51
參考文獻	52



表次

表 1. 2018~2024 外籍教職員工流失率分析表	21
表 2. 各學年新聘外籍教職員工離職比例分析表	22
表 3. 2018~2024 年外籍教師國籍和其離職率的關係	24
表 4. 2018~2024 年外籍教職員工年齡階段和其離職率的關係	25
表 5. 2018~2024 年外籍教職員工離職類別分析	26
表 6. 2018~2024 年外籍教師離職原因分析	27

第一章 緒論



1.1 研究背景

近年來，隨著經濟快速發展和國際化進程不斷推進，社會對國際教育的需求也在不斷增加。國際學校作為國際教育的重要組成部分，不但承擔了為在華外籍人員子女提供教育服務的任務，也在滿足新生社會階層對差異化教育日益旺盛的需求。隨著各大城市對外開放程度的提升、經濟的快速發展和外籍人口的增加，國際學校的數量和規模也在迅速擴張。由此，也引發了學校之間以外籍教師為主要指標的行業競爭。如何吸引和留住優秀的外籍教師，成為提升辦學品質和學校競爭力的關鍵。

本文的研究物件 A 校，是杭州一所典型的集團化國際學校。該校於 2018 年開學，提供從學前班到 12 年級的完整國際課程體系。作為國際教育集團的一部分，資源分享、課程標準化和品牌影響力，是集團化辦學的優勢，A 校從而在較短時間內迅速發展，至 2024 年，在校生規模已突破 1,000 人。然而，與上海、深圳等一線城市的國際學校相比，杭州的國際學校在外籍教師的招聘與留任方面面臨很大挑戰。

根據頂思《2023 中國國際學校薪酬報告》，全國國際學校的外籍教師平均流動率約為 25~30%，高於中方教師的 15~20%。其中，上海外籍教師的流動率在 20~25% 之間，深圳略高，為 25~28%。然而，在杭州等新一線城市，外籍教師的流動性明顯更高，達到 30~35%，遠超一線城市的平均水準。外教流動率的區域差異主要受到薪資待遇、職業發展空間、國際化社區成熟程度等因素的影響。此外，一線城市的國際學校通常能夠為外籍教師提供更多參與國際文憑組織、劍橋國際考試委員會等國際認證項目的機會，使外籍教師在職業發展和學術交流方面具有更強的競爭力，而杭州的國際學校在這方面的資源較為有限。

對於 A 校而言，儘管在課程設置、教育品質和升學成果方面取得了顯著成績，但其早期外籍教師的高流動性，仍是教學穩定性和學校長期發展的挑戰。數據顯示，A 校於 2018~2019 學年外教流動率約為 30%，2019~2020 學年上升至 34.29%，疫情爆發初期的 2020~2021 學年下降至 23.46%，但此後一年仍上升到了 30.43% 左右。這一數據與杭州本地國際學校的平均水準相當，高於上海和深圳的平均水準。

考慮到外籍教師的高流動性對學生學習體驗、課程連續性以及師資管理成本的影響，A 校自 2020~2021 學年開始採取了一系列針對性的措施，以提高教師的穩定性。實施這些措施後，2022~2023 學年，外籍教師的流動率降至 11.11%，2023~2024 學年進一步降低至 7.22%。這表明，恰當的管理策略在優化教師留任率方面具有顯著成效。

外籍教師招聘與留任問題，不僅是學校自身發展亟待解決的核心議題，同時也是新一線城市國際學校在全球化教育市場中所面臨的競爭和挑戰。因此，本文將系統分析 A 校外籍教師流動性的歷史演變和現狀，評估該校所採取具體措施的有效性，並結合杭州地區國際教育市場的特點，探討提升外籍教師穩定性的優化策略。研究成果不僅可為 A 校未來的教師管理提供指導，也可為其他新一線城市的國際學校師資穩定性管理提供參考。

1.2 研究目的與意義

1.2.1 研究目的

中國的國際教育日新月異，但外籍師資的高流動性問題始終困擾著國際學校。本文的研究目的是希望通過對 A 校外籍師資流動性數據的分析，探索提升外籍師資穩定性的有效策略。本文將主要回答以下問題：外籍師資的流動性問題在 A 校中的具體表現如何？外籍師資高流動性的主要原因是什么？有哪些有效的策略可以提升外籍師資團隊的穩定性？通過系統分析和研究，本文希望能為中國大陸新一線城市的國際學校管理層提供切實可行的運營建議，幫助他們制定更有效的措施，以吸引和留住優秀的外籍教師，從而提升整體學校辦學品質。

1.2.2 研究意義

隨著全球化進程的加快和國際化程度的提升，越來越多的外籍人員以及海歸人士選擇在中國的大中城市工作和生活，隨之而來的是對國際教育的需求增加。國際學校作為滿足這一需求的重要組織形式，和傳統學校一樣，其師資團隊的穩定性對於提供高品質的教育服務至關重要。然而，外籍教師團隊因其自身的特殊性，高流動性是這一群體的一個重要特徵。這個問題不僅影響教學品質，還增加學校的運營成本，成為制約學校發展的一個重要因素。

本文通過對杭州 A 校外籍師資團隊流動性問題的深入分析，提出了一系列提升師資團隊穩定性的策略和具體建議。這不僅對該校具有重要的實際意義，也為其他同類型學校提供了可借鑒的經驗和方法。同時，本文的研究成果有助於深化對外籍師資流動性問題的理解，推動相關理論的發展，為政策制定者提供科學依據，具有一定的學術價值。

1.3 研究方法

本文採用定量研究與定性研究相結合的混合研究方法，以全面深入地探討 A 校外籍教師的高流動性問題，分析其成因，並提出可行的改進策略。

在定量研究部分，主要依託 A 校 2018~2024 年外籍教師流動的年度數據，分析外籍教師的離職率、招聘率、不建議續聘的比例等關鍵指標。同時，數據分析還深入探討不同國籍、年齡的教師流失情況。這些數據研究將揭示外籍教師流動的規律，為學校改進招聘策略、優化管理體系提供支援。此外，學校管理層還可據此識別高流動率的崗位，合理調整人力資源配置，進而提升管理效能。

在定性研究部分，通過文獻分析和訪談法，對外籍教師高流動性的深層次原因及其影響進行探討。文獻分析法通過系統查閱、篩選和分析國內外關於國際學校外籍教師流動性、職業穩定性、跨文化適應等方面的學術研究和政策檔，為 A 校的研究提供理論支撐。所選文獻主要來自國際教育相關的學術期刊、會議論文、行業報告以及相關政策法規，以確保研究的科學性和全面性。通過文獻分析，研究者能夠識別影響外籍教師職業穩定性的關鍵因素，借鑒全球範圍內的成功經驗，結合 A 校的具體情況，提出相應的管理對策。

訪談法是本文定性部分的重要組成部分。對 A 校的離職外籍教師採取了半結構化訪談，以獲得更為真實和深入的見解。訪談物件包括即將離職外籍教師以及已離職教師，內容涉及職業發展、工作滿意度、文化適應和管理支援等多個方面。通過訪談，能夠在基於年度數據分析的基礎上，進一步挖掘教師流動背後的複雜因素，並為改進管理實踐提供更具針對性的建議。

本研究通過定量與定性研究方法的結合，從數據分析和深度訪談兩個層面，全方位深入分析 A 校外籍教師流動性問題。定量研究為學校管理提供科學、客觀的依據，而定性研究則為深度剖析問題提供了豐富的背景資訊和實踐指導。兩者相輔相成，為 A 校制定切實可行的教師穩定性提升方案提供了有力的理論指導與實踐支撑。

1.4 研究課題

本文以 A 校外籍師資高流動性問題為研究對象，圍繞外籍教師的高流動現象及其應對策略展開研究，全文結構分為七個部分：

第一部分為緒論，介紹研究的背景、目的與意義，同時闡述研究方法與主要內容框架。

第二部分為文獻綜述，回顧和分析與教師流動性、職業穩定性相關的理論概念及研究成果，梳理國內外學術界在這一領域的研究現狀與主要發現，為本文提供理論支援與背景基礎。

第三部分概述杭州國際教育行業的發展狀況。

第四部分對流動率數據進行了定量分析，詳細分析了 A 校外籍師資流動性現狀，揭示教師流動的規律及影響因素。

第五部分採用定性研究方法，基於外籍教師的深度訪談數據，剖析影響教師流動的核心因素。

第六部分則基於發現與結果，提出具體的管理策略，探討提升外籍師資團隊穩定性的可行措施，包括優化招聘流程、職業發展支援以及文化融合策略等內容。

第七部分為總結與展望，歸納本文的主要研究發現，討論研究的理論與實踐意義，同時指出研究的局限性與未來的研究方向。本文通過系統的分析和策略建議，力求為 A 校及同類型學校提供理論指導與實踐參考。



第二章 文獻綜述

2.1 外籍師資流動性問題的定義與研究

2.1.1 外籍師資流動性問題的定義

在中國的國際學校中，外籍教師的主要構成為來自英國和北美的以英語為母語的教育工作者，且國際學校的招聘和教學體系也更青睞英語為母語國家的具備專業資格的教師。外籍教師在中國的數量持續增長，從 2000 年的 9 萬人增長到 2021 年 4 月的 54.8 萬人，並且中國已成為全球國際學校最多的國家(Worth¹, 2021; Civinini, 2019)。然而，針對外籍教師在華工作的系統性理論研究和關注仍然不足。

在這一領域中，來自英國巴斯大學的兩位國際教育方面的學者 Dr. Tristan Bunell 和 Dr. Adam Poole 針對在華外教群體進行了聚焦性的定性研究。首先，在其 2022 年所發表的《考慮國際教育中的“不穩定特權”：外籍教師在中國感受到的邊緣化和被低估》論文中，將其中盎格魯-西方的“國際學校外籍教師”(the Anglo-Western expatriate international schoolteachers)簡稱為稱為 EIST，並對於該類教師群體的職業流動性、身份認同以及文化適應過程進行了分析(Dr. Tristan Bunnell, Dr. Adam Poole, 2022)。本文將沿用 Dr. Tristan Bunnell 和 Dr. Adam Poole 提出的「國際學校外籍教師」(EIST)概念，聚焦於 A 校的外籍教師的高流動性問題。

外籍教師流動性問題主要指外籍教師在國際學校工作期間，因多種原因頻繁變動或離職的現象。這種現象在全球範圍內普遍存在，對學校的教學品質和管理產生了深遠影響。根據現有研究，教師的流動性通常分為三類：留任教師、移動教師和離職教師。留任教師是指那些已經在崗且下一年仍然留在當前教學崗位的教師；移動教師指的是那些在學年結束後離開現有教學崗位，轉到另一所學校或學區的教師；離職教師則是指那些完全離開教師職業的人(Teacher Attrition and Mobility, 2014)。

¹ 傳統上，國際學校由來自英國和北美的母語英語的外籍教育工作者組成。參與的教師人數從 2000 年的 9 萬人增長到 2021 年 4 月的 54.8 萬人(Worth, 2021)。



總結來說，外籍師資的流動性問題不僅涉及教師個人的職業選擇，還受到學校管理、薪酬福利、文化適應、工作環境等多種因素的影響。通過系統性地分析這些因素，我們可以更好地理解外籍教師流動性的成因，並採取針對性的措施來提高國際學校外籍師資的穩定性。

2.1.2 外籍師資流動性的相關研究

針對外籍師資流動性的相關研究，可從以下幾個方面進行分類和系統化的討論：

1. 師資流動性的原因分析

2019 年，一項美國本土關於教師流失率的研究表明，以下因素與較高的教師流失率相關，包括缺乏行政支援、薪酬福利和替代性資格認證(Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019)。

2. 師資流動性的分類

根據 Palma-Vasquez 等人的研究，教師流動性可以進一步細分為直接流動性和間接流動性。直接流動性指教師實際發生的學校間轉換或離職，而間接流動性則包括教師預期離職的行為，如離職意向和較低的工作滿意度等前置因素。這種分類方式有助於更全面地理解教師流動性的複雜性，並為制定有效的教師保留策略提供理論基礎(2022)。

3. 師資流動性對學校和學生的影響

Ronfeldt & Loeb 和 Wyckoff(2013)指出，教師的頻繁流動不僅會直接影響學生的學業表現，還會間接影響學校整體的運行效率。這種負面影響在國際學校尤為明顯，因為這些學校的教學團隊主體是外籍教師，當地語系化解決的可行性較低，高度依賴於外籍教師的專業技能和教學經驗。因此，外籍教師的流動性問題不僅是人力資源管理的挑戰，更是教育品質保障的重要議題。

4. 特定群體教師流動性的研究

研究還發現，不同教師群體的流動性存在差異。例如，特殊教育教師和通過替代認證計劃進入教學的教師的流失率較高(Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019)。替代認證計劃是一種非傳統的教師資格認證途徑，通常為那些沒有接受過傳統師範教育的候選人提供快速進入教學崗位的機會。這類計劃旨在緩解教師短缺問題，吸



引具有不同專業背景的人員進入教育領域。此外，教師的年齡和經驗水準也對其流動性產生影響，最年輕和年紀最老的教師的離職率高於中年教師。

綜上所述，外籍師資流動性問題的定義與研究揭示了多種影響因素和問題的複雜性。理解這些因素和現象對於制定有效的教師保留策略至關重要。以下將討論國際教育領域中師資穩定性的理論基礎，以進一步理解這一問題。

2.2 國際教育中的師資穩定性理論

在國際教育領域，師資穩定性是教育研究中的一個重要課題，其理論基礎涵蓋多個方面。一個全面的理論框架，不僅涵蓋經濟激勵措施，還應考慮非經濟激勵因素，包括教師職業滿意度、職業發展、學校領導力、教師協作關係、文化適應、教師嵌入理論以及職業認同理論等。以下是對這些方面的詳細探討：

1. 教師職業滿意度

研究表明，教師的職業滿意度是影響其職業穩定性的關鍵因素之一。Hayden 和 Thompson (1998) 發現，職業滿意度與教師的離職率密切相關，滿意度高的教師更有可能長期留任。職業滿意度通常由多個因素決定，包括工作環境、薪酬待遇、職業發展機會、領導支援和工作自主性等。當教師對這些方面感到滿意時，他們更有可能在當前崗位上長期任職，從而降低教師流失率。

2. 職業發展

職業發展是影響教師穩定性的重要因素之一。研究表明，教師在職業生涯中的發展機會和專業成長，對其工作滿意度和留任意願有顯著影響(Hoy & Tarter, 2011)。職業發展包括參加專業培訓、獲取更高學歷以及在職業道路上的晉陞機會(Kern, Waters, Adle, & White, 2014)。當教師感受到學校對其職業發展的重視和支持時，他們更有可能長期留任。

3. 工作自主性

工作自主性是指教師在教學和工作安排中擁有一定的決策權和自主權。高水準的工作自主性能提高教師的工作滿意度和專業幸福感(Aelterman, Engels, Petegem & Verhaeghe, 2007)。研究發現，教師在教學方法、課程設計和評估方式上享有更大的自主權，可以增強其工作積極性和責任感，從而減少離職意願(Warr, Bindl, Parker &



Inceoglu, 2014)。此外，自主性還能夠促進教師的創新能力和專業成長，使其更有動力在職業生涯中追求卓越。

4. 學校領導力

Mancuso (2010)指出，學校領導力在促進教師職業穩定性方面起到了至關重要的作用。有效的學校領導能夠通過提供支援和鼓勵，提升教師的職業滿意度和歸屬感。研究表明，變革型領導(transformational leadership)和交易型領導(transactional leadership)對教師的工作滿意度和專業幸福感有積極影響，而放任型領導(laissez-faire leadership)則可能帶來負面影響(Avolio & Bass, 2004；Van der Vyver, Kok, & Conley, 2020)。變革型領導通過激勵和支持教師，促進其專業成長和工作自主性；交易型領導則通過明確的獎勵機制和績效管理，提升教師的工作積極性和滿意度(Bass, 2008)。

5. 教師協作關係

教師之間的協作關係同樣是影響教師職業穩定性的一個重要因素。DuFour (2007)的研究表明，專業學習社區(Professional Learning Communities, PLCs)是一種有效的提升教師職業滿意度和減少教師流失率的方式。通過教師之間的合作和支援，PLCs 不僅能夠提升教師的教學能力，還能增強他們的職業認同感和歸屬感(Copur & Demirel, 2022)。教師協作關係的建立不僅能改善工作氛圍，還能促進知識和經驗的共用，從而提升整體教學品質。

6. 文化適應

中外師資混合團隊在文化交流和融合方面面臨著獨特的挑戰。不同文化背景的教師可能在教學理念、溝通方式和工作習慣上存在差異。這些差異如果處理不當，可能導致誤解和衝突，從而影響團隊的穩定性(Fouché, 2015)。因此，學校應重視文化多樣性，提供跨文化培訓和交流平台，幫助教師更好地理解和適應不同文化(Van der Vyver, Kok & Conley, 2020)，從而說明外籍教師長期留任。

7. 教師嵌入理論

教師嵌入理論強調了教師在學校中的嵌入程度對其離職決策的影響。教師嵌入包括組織嵌入和社區嵌入兩個方面，前者指教師在學校中的社交關係和職業發展機會，後者則指教師在社區中的社交網路和生活品質。提高教師的組織和社區嵌入水準，有助於降低教師的流動性。

根據 Mitchell 等人(2001)的理論，嵌入度包含三個關鍵維度：契合度(fit)、連結(links)和犧牲(sacrifice)。這些維度在教育領域被進一步適應，Larkin 等人(2021)提出了教師嵌入的框架，強調契合度包括教師在學校和社區環境中的舒適度和相容性，連結則涉及教師與同事、學生及社區成員之間的人際關係，而犧牲則指教師離職時所感知到的物質或心理利益的損失。而 McCluskey(2024)的研究則發現，高壓的工作環境、缺乏自主權以及僵化的紀律系統都削弱了教師的嵌入感(McCluskey, 2024)。

8. 職業認同理論(Professional Identity Theory)

教師的職業認同感對其職業穩定性有重要影響。職業認同感較強的教師更有可能在當前學校長期任職。這一理論強調了學校管理層在提升教師職業認同感方面的作用，例如通過職業發展計劃和認可機制(Kelchtermans, 2009)。認可機制是指學校通過正式或非正式方式，對教師的貢獻、成就或專業成長給予肯定和獎勵的措施。根據 Impedovo(2021)的研究，職業認同感不僅僅是靜態的個體屬性，而是通過反思性實踐和社會互動不斷發展的過程。教師在專業身份認同的構建過程中，經歷了個人轉變、與同事的合作以及與學生的互動，這些因素共同作用，形成了教師的職業認同。此外，教師在職業發展過程中面臨的挑戰和機遇，如在教學實踐中應用理論知識，以及在課堂內外進行協作和反思，都是職業認同感發展的重要組成部分(Impedovo, 2021)。通過促進教師的反思性實踐和職業社交網路，學校可以顯著提升教師的職業認同感，從而提高其職業穩定性。

綜上所述，教師職業滿意度、學校領導力、教師協作關係以及教師嵌入和職業認同感等都是影響師資穩定性的關鍵因素。通過提升這些方面的支援和管理，學校可以有效地減少教師流失率，提升學生成績和教學品質。接下來，我們將具體分析A校的基本情況與挑戰，以提供實證研究的背景和基礎。

2.3 傳統國際學校中外籍教師的“脆弱特權”

“脆弱特權”由兩位學者 Dr. Tristan Bunell 和 Dr. Adam Poole 提出，描述了外籍教師的一種特殊心理狀態：即對於外籍教師來說，在中國的國際教育領域，既是享有“特權”的，又是“脆弱”的，這些外籍教師認為他們因其“白人身份”或“種族資本”享有地位，但同時感到在專業上被邊緣化和低估。在其針對四位來華在國際學校任教的外籍教師(EISTs)的深度訪談中描述到，在「傳統」國際學校中對就業數據



的研究，那裡 EISTs 在數量上佔據主導地位，而來自英國和北美的 EISTs 因其文化資本而受到青睞。根據最近的博士研究顯示，EISTs 的收入往往高於他們所在國家的同行(Hammer, 2021)。

在另一項最近的研究中，也提到了外籍教師中普遍存在的一種“脆弱特權”的狀態：除了財務方面的優待外，EISTs 擁有無憂無慮的生活方式，提供了“由全球化、個性化、流動性增加、工作靈活性和全球財富相對增加驅動的特權形式”，然而同時“他們卻被困在一個提供很少保護、且高度不可預測的脆弱系統中”。實際上，可以認為正是缺乏制度性保障（工會、最低工資、養老金等）支持導致了這種不安全感。自由和流動性帶來的是不穩定性和不確定性(Rey, J., M. Bolay & Y. N. Gez, 2020)。

“脆弱性特權”的理論也因現實情況有了進一步的細化和演繹 例如，在 2019 年疫情爆發後，EISTsr「脆弱特權」出現了更多的自主選擇性，即 EISTs 越來越不願從某些被視為疫情防控嚴格且安全的國家遷出。因此，相較於回到歐洲北美等地區，他們更傾向於留在中國，因為中國地區的疫情似乎比北歐等地威脅生命的概率更小，儘管疫情防控措施往往相對更嚴格。這反過來意味著他們在全球危機時期擁有一定程度的自主權和選擇自由，這可以視為一種選擇性的特權(Bailey, 2021)。另一項研究表明，在疫情期間，EISTs 變得更加適應和有韌性，這似乎是“脆弱性特權”的另一個積極方面(Doll, 2021)。

關於「脆弱特權」的更為普遍性的表述，出現在塔克和米什拉塔克在 2015 年的研究中，他們將 EIST 的工作描述為是一種「中間人」的存在。在中國，除了教育領域外，有關這種“中間人”狀態的關鍵詞也逐漸增多(Tarc, P. & A. Mishra Tarc, 2015)。值得注意的是，最近一份關於瑞士中產階級在中國境內的報告指出，儘管 EIST 們享有“白人特權”，但他們“在這種模糊的外部地位和傾向於融入中國社會體系的中間地帶徘徊”(Camenisch, 2022)。這裡使用的“徘徊”一詞很有啟示性，暗示了 EIST 們在華工作中所存在的脆弱性和不確定性。

與此同時，隨著中國政府加強對私立教育的監管，私立教育的發展趨勢受到了顯著影響。根據中國教育部(2023)的統計數據，全國各級各類學校的數量在 2023 年相比上一年減少了約 2.02 萬所，下降幅度為 3.9%，其中民辦學校的數量有所減少。這些政策調整對中國的英語教育學校產生了一定的影響，使其增長勢頭有所放緩。2017 年，英國威斯敏斯特公學 (Westminster School，又譯西敏公學) 計劃在中國



開辦 6 間私立雙語學校，希望將所獲利潤用於資助倫敦的弱勢學生。然而，由於疫情影響，威斯敏斯特學校於 2021 年宣佈取消在華開設六所新分校的計劃。教育政策的變化，例如雙減政策對英語培訓機構和民辦學校帶來的衝擊，顯然使得 EIST 面臨不穩定的工作和生活環境。儘管本文主要聚焦於以 EIST 為教學主體的國際學校，但這種衝擊的影響依然廣泛存在。

2.4 總結

綜上所述，外籍教師流動性問題在全球範圍內均是影響國際學校教學品質與運營穩定的關鍵挑戰。通過對外籍師資流動性的定義、原因、分類及其對學校與學生的影響的探討，可以看出外籍教師流動性問題的複雜性。現有研究表明，薪酬福利、行政支援、文化適應、職業發展機會及學校領導力等因素均在不同程度上影響著教師的留任意願。此外，特定群體的教師，如經驗不足或缺乏正式教學資格的外籍教師，其流動性更為顯著。對於 A 校而言，借鑒全球範圍內國際學校在外籍教師管理方面的成功實踐，並結合學校的實際情況，制定科學合理的管理策略，將有助於減少外籍教師的流失，提升教學品質，增強學校競爭力。

同時，理論研究層面表明，教師職業滿意度、職業認同、文化適應及教師嵌入等因素，對教師職業穩定性有著重要影響。尤其是在中國的國際學校環境中，外籍教師面臨獨特的“脆弱特權”現象，這種現象使得他們在享受較高薪資待遇的同時，也面臨職業發展受限、文化邊緣化、合同不平等等問題。此外，政策的變化，如「雙減」政策以及對國際教育的監管趨嚴，進一步增加了外籍教師的職業不確定性。因此，學校管理者需要在政策調整、薪酬福利、職業發展、文化融入等方面採取更具針對性的措施，以提高教師的歸屬感和職業穩定性。

本文將進一步聚焦於 A 校的具體情況，結合其年度數據分析及訪談等研究方法，深入剖析影響教師流動性的關鍵因素，並提出切實可行的改進策略，以實現外籍師資團隊的穩定和學校的可持續發展。



第三章 杭州市國際教育行業發展概述

3.1 行業環境

近年來，中國國際學校行業迅猛發展，尤其是在高購買力、高宜居性和教育需求旺盛的城市，國際學校的數量和品質均在提升。相較於北上廣深等一線城市，杭州的國際教育市場規模雖相對較小，但作為中國的數字經濟中心以及充滿活力的新一線城市，杭州還是吸引了眾多外籍家庭、本地高淨值家庭和海歸家庭的關注，形成了一個穩步增長的國際教育市場。本節將從政治(P)、經濟(E)、社會(S)、技術(T)四個維度，詳細分析杭州國際教育市場的外部環境。

1. 政治因素(Political)

杭州市政府始終致力於打造國際化營商環境，並出臺了一系列吸引外籍人才和海歸人員的政策，以提升杭州在全球範圍內的競爭力。根據杭州市政府(2024)發佈的數據，杭州已連續 14 年被評為“外籍人才眼中最具吸引力的中國城市”。這一排名由中國國家外國專家局(SAFEA)聯合多家國際人才組織和智庫發佈，主要考察政策支援、生活便利度、職業發展機會、教育環境、創新生態和文化開放度等多個維度，全面評估一座城市對外籍人士的吸引力和宜居度。然而，儘管杭州的國際化程度不斷提升，但其外籍居民佔比仍低，僅為 0.2%，遠低於上海的 1.5%（杭州市統計局，2023）。

在國際學校的發展方面，杭州市政府對國際學校持審慎開放的態度，一方面支援符合國際化教育標準的學校進入市場，另一方面也對國際學校的課程設置、外籍教師管理和招生政策實施嚴格監管。根據浙江省教育廳發佈的《浙江省義務教育條例》(2021)，國際學校的設立需經過嚴格的審批流程，涉及杭州市教育局、市場監管局和公安機關等多個監管單位，確保學校符合國家教育發展方向。近年來，隨著杭州外籍人口的增加，政府在一定程度上鼓勵優質國際學校的設立，以滿足市場需求。然而，政府對國際學校的審批仍然遵循嚴格的標準，以保證學校的課程設置符合國家政策要求。

在招生政策方面，杭州的國際學校分為純外籍生源學校和雙語學校，部分國際學校僅限持外國護照的學生就讀，而部分雙語學校可以接受中國籍學生，但需符合政府相關教育政策。此外，杭州的跨國企業總部數量相對較少，與上海超過 700 家跨國公司地區總部相比，杭州在吸引外籍高管及外籍生源方面仍有待加強。杭州的國際學校生源主要依賴於本地高淨值家庭和海歸家庭，而非大量外籍人員子女，這也在一定程度上影響了杭州國際教育市場的發展方向。

綜合來看，杭州市政府對國際教育行業的管理政策為行業發展提供了基本的規範框架，同時也限制了國際學校的某些運營自由度。杭州的國際教育市場正在快速發展，但仍受到外籍人員總量較小、外籍社群網路不成熟、跨國企業數量有限等因素的制約。

2. 經濟因素(Economic)

杭州的經濟實力為國際教育的發展提供了堅實的支撐。根據杭州市統計局(2024)發佈的數據，2023 年杭州的地區生產總值(GDP)突破 2 萬億元人民幣，同比增長 5.6%，成為全國第 13 個進入“2 萬億俱樂部”的城市。這一經濟增速高於全國平均水準，反映了杭州強勁的經濟活力和產業升級能力。在人均 GDP 方面，2023 年杭州的人均 GDP 達到了 16.2 萬元人民幣 (杭州市政府，2024)，相比之下，浙江省的平均人均 GDP 為 11.3 萬元，而上海為 18.3 萬元 (國家統計局，2024)。這一數據表明，杭州在經濟上已接近上海的水準，並且其居民可支配收入亦保持全國前列。較高的居民收入水準，使得杭州家庭在教育上的投入相對充裕，尤其是在國際教育領域，家長願意為高品質的教育資源支付較高的費用。

杭州的高購買力市場直接體現在國際學校的收費水準上。目前，杭州的高端國際學校學費普遍在 20~30 萬元人民幣/年，這一標準與上海和北京的國際學校學費相當 (ISC Research, 2023)。這一現象反映出杭州家庭對優質國際教育的強烈需求，許多家庭視國際學校為子女未來出國留學的重要路徑，願意投入較高的教育成本，以確保子女能夠接受國際化課程體系，如 IB (國際文憑課程)、A-Level (英國高中課程) 和 AP (美國大學預修課程)，在未來申請海外高校時具備更強的競爭力。



在職業發展和創新生態方面，杭州作為中國數字經濟中心，不僅是阿里巴巴、位元組跳動、網易、華為杭州研究院等企業的總部所在地，同時也是全球互聯網企業和科技初創公司的重要集聚地。這些企業的大規模國際化業務，使得杭州成為外籍人才就業的熱門選擇。據不完全統計，阿里巴巴在杭州的外籍員工已超過 5,000 人（杭州市商務局，2024）。這些企業的國際化發展進一步推動了對國際教育的需求，外籍員工的子女通常選擇國際學校就讀，從而增加了杭州國際學校的生源數量。此外，杭州的跨境電商和國際貿易行業同樣十分發達，包括全球速賣通、菜鳥網路、Shopee 中國區總部等知名跨境平台，使得杭州吸引了大量外籍商務人士和短期駐華工作人員。

綜合來看，杭州的經濟發展和產業升級為國際教育市場提供了良好的發展環境。經濟增長帶動居民收入提升，使得本地高淨值家庭對國際教育的需求不斷增加，同時，科技、金融、國際貿易等高端產業的發展，也推動了外籍人才的流入，為國際學校提供了穩定的生源基礎。然而，相較於上海、北京，杭州的跨國企業總部數量仍然較少，這可能會限制未來外籍生源的增長速度。

3. 社會因素(Social)

近年來，杭州家庭的教育理念正在經歷深刻的變革。儘管傳統的應試教育模式仍然在本地教育體系中佔據主導地位，但越來越多的家長開始重視素質教育、批判性思維和國際化視野的培養。根據 2023 年《中國國際教育白皮書》的數據，超過 65% 的杭州中產及以上家庭考慮將子女送入國際學校，而在高淨值家庭中，這一比例甚至超過 80% (2023)。這些數據表明，杭州家長對國際化教育的需求正日益增長。同時，杭州的海歸群體也在擴張，截至 2024 年 6 月，杭州已有 8.3 萬名留學歸國人員，每年仍有大量海外學子回國（杭州市人力資源和社會保障局，2024）。這些家庭往往傾向於選擇具有國際認可度的 IB、AP 或 A-Level 課程，為子女未來留學做好準備。

儘管杭州國際教育市場持續增長，但與上海和深圳相比，杭州家長在國際學校的選擇上表現出一定的獨特性。上海、深圳的家庭更偏向選擇全外籍生源的純國際學校不同，杭州家長通常更傾向於雙語學校，而非完全採用國際課程體系的學校。這一趨勢主要源於杭州家長希望子女既能接受國際化教育，又能保持中國文化教育的連貫性，同時仍保留未來在國內升學的可能性。例如，杭州的橄欖樹雙語學校、



杭州世外學校等雙語學校均採用國際課程與中國課程相結合的模式，在教學過程中強調英語與中文雙語能力的培養，同時確保學生能夠學習中國傳統文化、歷史和語文課程（杭州市教育局，2024）。這種教育模式既符合本地家長的需求，也進一步推動了杭州國際教育市場的差異化發展。

4. 技術因素(Technological)

作為中國數字經濟的前沿城市，杭州在教育技術領域同樣處於領先地位。杭州市政府高度重視教育數位化和智慧化校園建設，積極推動資訊技術與教育的深度融合，以提升教學品質和管理效率。根據杭州市教育局(2024)的數據，2023年，杭州公立學校的數位化教學設備普及率已超過95%，遠高於全國平均水準。這一趨勢推動了國際學校對AI、VR/AR等技術的應用。杭州雲谷學校在其課程體系中結合AI+VR教學工具，讓學生能夠在虛擬環境中體驗科學實驗、人文場景和全球化學習內容，這種沉浸式學習模式不僅提升了學生的學習興趣，也極大地增強了杭州國際學校的競爭力，使其在全國國際教育市場中獨樹一幟。

杭州的教育科技產業生態同樣十分成熟，擁有眾多行業領先的企業，如阿里巴巴釘釘、網易有道、訊飛教育和作業幫等，這些企業在教育領域的技術創新進一步推動了智慧教育的發展。例如，釘釘已成為杭州乃至全國中小學的主要在線教學平台，廣泛應用於線上課程管理、師生互動、作業佈置、家校溝通以及教學數據分析等環節。此外，杭州的教育科技企業也積極探索人工智慧(AI)、大數據分析和個人化學習等新興技術，助力國際學校實現更精細化的教學管理。例如，網易有道和阿里雲合作推出的智慧學習系統，能夠根據學生的學習行為進行數據分析，精準定位學習薄弱點，從而為教師提供更具針對性的教學建議。

綜合來看，杭州憑藉強勁的經濟增長、科技驅動的教育創新、國際化的教育體系以及不斷完善的城市國際化環境，正在加速成為中國最具競爭力的國際教育中心之一。隨著AI、VR/AR、大數據等前沿技術的廣泛應用，杭州的國際學校正進入智慧化、個人化、高效化的教學新階段，這不僅提升了本地國際教育市場的整體水準，也為吸引全球外籍人才和高端教育資源提供了更強的支撐。



3.2 行業競爭

3.2.1 本地競爭

杭州作為中國經濟發展最快的城市之一，其國際教育市場近年來穩步擴展，並逐步形成多層次、多類別的國際教育體系。截至 2024 年，杭州共有約 20 餘所國際學校，主要分佈在西湖區、上城區、拱墅區、濱江區、富陽區和錢塘區等經濟較為發達的區域。相較於北京、上海等國際化程度較高的城市，杭州的國際學校市場仍處於快速發展階段。

在杭州，國際學校大致可分為外籍人員子女學校、民辦雙語學校及國際課程高中三大類。外籍人員子女學校嚴格面向持有外國護照或港澳臺身份的學生，課程體系遵循國際標準，較少受到本地教育政策的限制，多採用 IB 或 AP 課程，服務於長期居住在杭州的外籍人士家庭。民辦雙語學校則採用融合課程模式，結合中國國家課程與國際課程，既滿足國際化教育需求，又保留本土文化教育的核心內容，因而受到許多希望保持中英文雙語能力的家庭青睞。國際課程高中主要招收中國籍學生，採用 IB、A-Level 或 AP 等國際課程體系，目標是為學生未來的海外升學提供最優路徑。

A 校屬於外籍人員子女學校，與杭州其他同類學校構成直接競爭關係。根據杭州師範大學杭州城市國際化研究院發佈的《杭州市外籍人員子女學校藍皮書(2022)》，自 2002 年 8 月杭州國際學校(HIS)成立以來，杭州的外籍人員子女學校已發展至八所，可提供約 5,000 個學位，在校生總數超過 2,800 人(2023)。其中，杭州國際學校(HIS)作為杭州最早的 IB 學校，擁有成熟的課程體系和廣泛的校友網路，2022 年外籍教師 91 人，佔比 67%，師生比 1：4.6，畢業生多進入牛津、劍橋等頂尖高校。其外教年薪約 35~45 萬元，與 A 校相近，但 IB 體系的全球認可度和強大校友網路，使 HIS 在優質師資招聘上具備優勢。

杭州惠靈頓外籍人員子女學校(WCH)是另一家競爭對手，該校採用英國國家課程(IGCSE/A-Level)，外籍教師佔比 70%，平均年薪約 40 萬元人民幣。其英式教育特色與 A 校的美式 STEM 課程形成差異化競爭，但在吸引偏好歐洲教育體系的家庭和教師資源方面，WCH 具有一定優勢。此外，杭州世外外籍人員子女學校(HWFL)採用 IB 框架下的雙語教學模式，外籍教師佔比僅 22.7%，但學費低於 A 校(14~16 萬元/年)，對預算敏感的外籍家庭更具吸引力(杭州師範大學，2023)。



在本地競爭格局中，A 校的核心競爭力在於其 STEM 教育特色和美式 AP 課程體系，相較於 IB 和 A-Level，AP 課程更符合計劃申請美國大學的學生需求。然而，市場需求的多元化，以及各具特色的學校課程體系，使得 A 校在吸引學生和外籍教師方面仍面臨較大挑戰。

3.2.2 外地競爭：一線城市的虹吸效應

除了本地競爭，A 校還面臨來自上海國際學校的跨區域競爭。根據《杭州市外籍人員子女學校藍皮書(2022)》，2023 年杭州市外籍人員子女學校的外籍教師總數為 305 人，而上海的國際學校數量超過 150 所，外籍教師總數超過 5,000 人。上海的國際學校不僅在規模上佔據優勢，其整體薪酬水準也比杭州高出 20~30%。例如，上海美國學校(SAS)外教的起薪約 50 萬元，資深教師可達 80 萬元，這比 A 校提供的薪資 (35~55 萬元) 高出 30~40%。儘管 A 校在杭州國際學校市場中處於薪酬領先地位，但其薪資競爭力在全國範圍內仍處於劣勢，特別是面對上海等一線城市的國際學校時，這一劣勢更加明顯。

此外，上海國際學校提供更豐富的職業發展機會。上海國際學校常與國際教育組織（如 IBO、CIE）合作，定期開展全球學術交流與教師培訓。例如，上海協和國際學校每年選派教師參加全球 IB 研討會，而 A 校因杭州的區域原因，難以提供同等資源。生活便利性方面，上海的國際化社區更成熟，國際醫院、國際學校集群及多元文化娛樂設施齊全，而杭州的外籍配套設施仍在發展階段。相比之下，上海的外籍教師社群更為緊密，如 Shanghai International School Teachers' Association (SISTA)定期組織教師交流，使外籍教師能快速融入本地文化，這使得上海國際學校在師資吸引力方面更具競爭優勢。

A 校的核心競爭力之一在於其課程體系，該體系以 STEM 教育和 AP 課程為重點，強調嚴謹的學術、批判性思維和高標準教學要求。這一課程體系特別適合希望進入美國高校的學生，因其強調數學和科學的深度學習，使學生在申請 STEM 相關專業時更具競爭力。然而，在上海，許多國際學校提供更廣泛的國際課程選擇，如 IB 和 A-Level，這些課程體系在全球範圍內的認可度更高，並提供更靈活的學術路徑。課程體系不僅影響家長的選擇，也直接關係到國際學校在外教招聘與留任方面的競爭力。外籍教師通常希望在職業發展中獲得更多的國際教育經驗，例如 IB



課程體系被全球 150 多個國家認可，熟悉 IB 課程的教師在全球範圍內更具就業競爭力。相比之下，A 校課程體系較為獨特，主要針對美國市場，這可能限制部分外籍教師的職業流動性，尤其是那些希望在國際學校系統中長期發展的教師。

此外，杭州的國際教育生態仍處於發展階段，外籍教師的子女在杭州的教育選擇相對較少。相比之下，上海擁有大量世界頂級的國際學校，如德威國際學校、上海美國學校(SAS)等，這些學校不僅為外籍教師提供子女入學優惠，還能提供更多國際化課程選擇。因此，許多外籍教師在職業選擇時，不僅考慮個人薪資和職業發展，還會考慮家庭因素，而這些因素進一步增強了上海國際學校的吸引力。



第四章 A 校外籍師資流動數據的定量分析

4.1 A 校基本情況概述

A 校位於杭州市上城區錢江新城的核心地帶，毗鄰錢塘江，地理位置極為優越。該區域不僅是杭州的金融與商業中心，更是高端住宅的聚集地。學校距離西湖景區約 10 公里，周邊有完善的交通網路，方便學生和教職員工通勤。校園佔地 19,600 平方米，建築面積約 23,667 平方米，雖然與杭州國際學校(HIS)等傳統老牌國際學校相比面積較小，但校園規劃緊湊且功能齊全，充分利用了有限的空間資源。學校設有 57 間教室，其中包括 43 間標準教室，以及科學實驗室、舞蹈教室、藝術教室等專業設施。此外，校園內配備了 200 米環形跑道、12 米挑高的室內體育館、黑匣子專業劇院、藏書豐富的圖書館，以及近 800 平方米的餐廳，為學生提供了高品質的學習和課外活動環境。

作為原江幹區（現上城區）政府重點引進的國際教育專案，A 校由美國知名教育集團與一家中國國際教育集團（以下簡稱 A 集團）合作創辦。該美國教育集團在全球範圍內運營多所國際學校，以其嚴格的學術標準、創新的教學方法和全方位的學生培養體系而聞名。A 集團作為其在中國大陸的獨家合作夥伴，負責引入全套課程及師資，設立、運營及管理學校。自 2018 年 8 月正式開學以來，A 校迅速發展，第一年便招收了 400 多名學生，第二年增長至 800 餘人，第三年突破 1,000 人，反映了市場對其教育理念的高度認可。學校採用先進的教學模式，為幼稚園至 12 年級的學生提供國際化教育，並結合美式教育體系，以嚴謹的學術要求和 STEM 課程見長。尤其是在中學階段，學校引入了以數學、科學和工程為核心的學術加速課程，確保學生在全球競爭環境下保持領先。

A 校的師資力量雄厚，現有教學團隊約 150 餘人，其中外籍教師超過 90 人，主要來自美國、英國、加拿大、愛爾蘭等英語母語國家。所有教師均擁有本科及以上學歷，其中 61% 持有碩士或博士學位，38% 的教師擁有 10 年以上的教學經驗。學校的師生比例保持在 1:7，確保學生能夠獲得個性化的指導和學術支援。外教招聘由美國教育集團統一在海外篩選，篩選通過後的簡歷將推至各個校區，並由校區進行面試篩選，以確保聘請到具備國際教育經驗的優秀教師。值得注意的是，A 校



的課程體系進度普遍較美國公立學校超前一至兩年，因此要求教師具備較強的學科背景和教學能力。

在生源方面，A 校的學生主要來自高淨值家庭，包括外籍人士、高校教授和跨國企業高管的子女。學校家長群體中，科技行業如阿里巴巴、螞蟻集團的精英家庭佔據相當比例。此外，浙江大學、西湖大學等高等學府的教授、研究人員也傾向於選擇 A 校作為子女的教育機構。值得注意的是，約 30% 的學生來自海歸家庭，這些孩子曾在歐美接受早期教育，家長對國際化課程體系有較高的認可度，並期望學校能夠為孩子提供無縫銜接的學術支援。A 校的招生標準嚴格，要求申請者持有外國護照、永久居民身份或香港、澳門、臺灣居民身份，並需通過嚴格的入學評估，包括學術測評、英語面試以及家長面談，以確保家庭教育理念與學校保持一致。

在費用方面，A 校的學費處於杭州國際學校的中高水準。根據 2024 年的數據，幼兒園階段的學費為 182,200 元人民幣，小學至初中（1~8 年級）學費為 222,500 元人民幣，高中（9~12 年級）學費為 241,900 元人民幣。相比之下，杭州蕭山區的某國際學校學費為 264,400 元/學年，上海的頂級國際學校如上海美國學校、上海英國學校等的年學費通常在 40~60 萬元人民幣之間。儘管 A 校的學費相較於上海的頂級學校更具競爭力，但仍屬於杭州高端國際學校的範疇。學校還提供豐富的課外活動，如戲劇、機器人程式設計、體育競賽等，以滿足不同學生的興趣需求，並提升他們的綜合素養。總體而言，A 校憑藉其優越的地理位置、先進的教學設施、強大的師資團隊和卓越的課程體系，已成為杭州地區最具競爭力的國際學校之一。

4.2 A 校外籍教職員工流動率分析

自創校以來，A 校的外籍教師流動情況表現出較高的不穩定性，反映了外籍教師在該校工作的複雜性和挑戰性。這種高流動性不僅對學校的教學品質和學生的學習體驗產生了負面影響，也對學校的管理和運營帶來了額外的挑戰和成本。本部分的數據來源於 A 校每學年末和學年初的統計結果，數據涵蓋 2018~2024 年間外籍教職員工的招聘與離職情況，包括招聘人數、離職人數及離職率等關鍵指標。這些統計為分析學校外籍教師流動趨勢及相關特徵提供了詳細的依據。



4.2.1 流動趨勢分析

外籍教師流動率是衡量國際學校師資穩定性的重要指標。以下為 2018~2024 學年各學年入職的外籍教師離職數據及其變化趨勢分析：

表 1. 2018~2024 外籍教職員工流失率分析表

年級	學年 總人數	離職 人數	流失率	不建議 復聘人數	不建議 復聘佔比
2018~19	50	15	30.00%	8	53.33%
2019~20	70	24	34.29%	9	37.50%
2020~21	81	19	23.46%	10	52.63%
2021~22	92	28	30.43%	13	46.43%
2022~23	90	10	11.11%	6	60.00%
2023~24	97	7	7.22%	6	85.71%

從 2018~2024 學年的外教教職員工流失率數據來看，A 校的外籍教師流失率經歷了顯著的變化，並呈現出下降趨勢。2018~2019 學年，外教流失率高達 30.00%，2019~2020 學年達到峰值 34.29%，但在 2020~2021 學年下降至 23.46%。然而，2021~2022 學年流失率再次回升至 30.43%，顯示出該校在教師留任方面仍面臨一定挑戰。然而，自 2022~2023 學年起，流失率大幅下降至 11.11%，2023~2024 學年更是進一步降至 7.22%，表明教師團隊的穩定性得到了明顯改善。

此外，“不建議復聘佔比”反映了學校在對離職員工進行評估後，認為不適合再次聘用的比例。從不建議復聘的教師人數及佔比來看，儘管近幾年離職人數減少，但不建議復聘的比例卻在上升，特別是在 2023~2024 學年達到 85.71%。與外籍教師相比，中國籍教師的流失率較為穩定，每年保持在 5~8% 的區間。這表明，與中國籍教師團隊相比，外教團隊的流動性較高，形成很高的新招聘需求。因此，從累計數據來看，學校過去幾年在外籍教師的招聘方面始終保持較大規模。



4.2.2 各學年離職率分析

表 2. 各學年新聘外籍教職員工離職比例分析表

2018~2019 學年入職的外籍教職員工離職比例分析表				
	招聘人數	當年離職人數	當年離職率	不建議復聘佔比
教學管理	11	2	18.18%	100.00%
教師	39	13	33.33%	46.15%
總計	50	15	30.00%	53.33%

2019~2020 學年入職的外籍教職員工離職比例分析表				
	招聘人數	當年離職人數	當年離職率	不建議復聘佔比
教學管理	4	0	0.00%	0.00%
教師	31	11	35.48%	45.45%
總計	35	11	31.43%	45.45%

2020~2021 學年入職的外籍教職員工離職比例分析表				
	招聘人數	當年離職人數	當年離職率	不建議復聘佔比
教學管理	2	0	0.00%	0.00%
教師	33	4	12.12%	75.00%
總計	35	4	11.43%	75.00%

2021~2022 學年入職的外籍教職員工離職比例分析表				
	招聘人數	當年離職人數	當年離職率	不建議復聘佔比
教學管理	4	0	0.00%	0.00%
教師	26	1	3.85%	100.00%
總計	30	1	3.33%	100.00%

2022~2023 學年入職的外籍教職員工離職比例分析表				
	招聘人數	當年離職人數	當年離職率	不建議復聘佔比
教學管理	0	0	0.00%	0.00%
教師	26	2	7.69%	100.00%
總計	26	2	7.69%	100.00%

2023~2024 學年入職的外籍教職員工離職比例分析表				
	招聘人數	當年離職人數	當年離職率	不建議復聘佔比
教學管理	0	0	0.00%	0.00%
教師	17	1	5.88%	100.00%
總計	17	1	5.88%	100.00%

(如表 2 所示) 展示了 A 校各學年新招聘外籍教職員工的離職情況。(如表 2) 中的「當年離職人數」指的是在該學年被招聘的外籍教職員工中，在同一學年內或學年結束時選擇離職的人數。換句話說，這些數據反映的是新招聘教師的短期留任情況，這一指標在一定程度上能夠揭示招聘流程的精準度、入職培訓的有效性及教

師對學校環境和文化的適應程度。該表格的數據有助於學校識別招聘和教師管理過程中的薄弱環節，例如是否存在招聘標準不明確、崗位期望與實際情況不匹配、或教師支持體系不足等問題，從而為優化招聘策略和提升教師保留率提供參考依據。

六年間，A 校的新聘外籍教師的離職情況呈現出較為明顯的變化趨勢。2018~2019 學年和 2019~2020 學年的當年離職率相對較高，分別達到了 30.00% 和 31.43%，其中教學管理人員的離職率在 2018~2019 學年達到 18.18%，而教師的離職率更是高達 33.33%。此後的學年數據顯示，隨著學校運營的逐步穩定，離職率呈現出逐年下降的趨勢。2020~2021 學年離職率下降至 11.43%，2021~2022 學年進一步降低至 3.33%，顯示出學校在教師管理和支援方面有所改進。然而，2022~2023 和 2023~2024 學年的離職率出現小幅回升，分別為 7.69% 和 5.88%，表明儘管整體情況有所改善，但仍需持續關注新教師的留任問題。

從不建議復聘佔比的變化來看，2018~2019 學年和 2019~2020 學年的不建議復聘比例分別為 53.33% 和 45.45%，而後在 2020~2021 學年開始顯著上升，達到了 75.00%，並在 2021~2022 學年及以後持續保持 100.00%。這一數據趨勢說明，學校在早期階段由於尚處於發展和調整期，教師招聘和管理的匹配度較低，而隨著管理政策的逐步完善，學校在教師篩選標準和績效評估方面日益嚴格，導致篩選出的教師更加符合教學需求，同時對不符合學校期望的教師採取了更加果斷的管理措施。

結合全球教育行業的背景，近年來外籍教師流動性受多重因素的影響而呈現波動性變化。2020~2021 年間，全球新冠疫情爆發使國際旅行受到限制，外籍教師的流動受阻，導致部分教師不得不留在現有崗位，這可能是 A 校在 2020~2021 學年離職率顯著下降的原因。然而，隨著疫情防控措施的放鬆，2022 年後各國逐步放寬入境政策，國際教育行業逐漸恢復常態，教師的流動性隨之增加。與此同時，全球經濟不確定性、通貨膨脹以及生活成本的上升，使得部分教師在薪資待遇、職業發展機會和生活品質方面有更高的期望，進而可能導致 2022~2023 學年的離職率有所回升。此外，中國教育政策的調整以及對國際學校的監管日趨嚴格，部分外籍教師可能對其職業前景產生不確定性，從而影響其職業決策。

總體而言，A 校外籍教師的流動趨勢反映出多個影響因素的綜合作用，包括全球教育市場的波動、疫情的影響、政策調整以及學校自身管理體系的逐步完善。



4.2.3 國籍與流動性分析

表 3. 2018~2024 年外籍教師國籍和其離職率的關係

國籍	共招聘人數	離職人數	離職率	不建議復聘佔比
美國	95	56	58.95%	57%
英國	33	10	30.30%	56%
南非	13	2	15.38%	0%
加拿大	9	5	55.56%	60%
愛爾蘭	6	3	50.00%	0%
西班牙	6	3	50.00%	0%

(如表 3 所示) 展示了 2018~2024 年間，A 校不同國籍外籍教師的招聘、離職及不建議復聘的情況，為學校在全球招聘策略方面提供了重要的依據。數據表明，美國籍教師的招聘人數最多，達到 95 人，其中 56 人離職，離職率為 58.95%，不建議復聘佔比為 57%。英國籍教師的招聘人數為 33 人，離職率為 30.30%，不建議復聘佔比為 56%；南非籍教師的招聘人數雖較少，僅為 13 人，但離職率為 15.38%，且無不建議復聘的情況；加拿大籍教師的離職率較高，達 55.56%，不建議復聘佔比為 60%，而愛爾蘭和西班牙籍教師的離職率同為 50%，但不建議復聘佔比為 0%。這些數據揭示了不同國籍教師在職業適應性、工作表現及留任意願方面的顯著差異。

首先，美國教師的離職率為 58.95%，不建議復聘佔比為 57%。這一高離職率可能與以下因素有關：一方面，美國教師對職業發展和晉升較高的期望，如果在工作中無法得到滿足，他們可能會選擇離職。另一方面，美國教師對工作環境、薪酬福利等方面的要求較高，如果這些方面不滿意，也會導致較高的離職率。此外，美國文化強調個人成就，同時對東亞學校中的集體主義模式存在著水土不服的情況，這也可能導致他們更傾向於尋求更好的機會。

英國教師離職率為 30.30%，不建議復聘佔比為 56%。儘管離職率較美國低，但仍然較高。英國教師對工作環境和公司文化的適應性要求較高，如果不能很好地融入團隊，他們可能會選擇離職。英國的教育和職業培訓體系相對發達，教師具備較強的職業能力和流動性，因此在面對不滿意的工作時，他們更有可能主動尋求新的機會。此外，不建議復聘佔比高達 56%，表明招聘過程中可能存在匹配度不高的問題，招聘到的教師可能無法完全勝任工作或與學校文化不匹配。

流失率在傳統英美國家的外籍教師中居高不下，也是其“脆弱特權”的一種體現。正如 Dr. Adam Poole 在另一篇研究《中國的國際學校與教師流動性：反映能動性的不穩定狀態需要更細緻的研究方法》中所描述的，外籍教師在跳槽時表現出一種粗略的計算風險和戰略判斷，是其主觀能動性的體現，而不僅僅是以“受害者”的心態面對個人與學校乃至中國政治文化理念的衝突(Poole, 2021)。

相比之下，其他國家如南非的離職率顯著較低。南非教師的離職率僅為 15.38%，不建議復聘佔比為 0%。這一現象可能與南非籍教師在中國國際教育市場中的特殊定位與職業策略密切相關。由於中國國際學校通常為外籍教師提供優於南非本土的薪酬待遇與發展平台，南非教師更傾向於長期留任以積累資歷，而非頻繁流動。此外，若結合南非國內背景分析，歷史上種族隔離制度導致的教育資源分配不均與經濟機會匱乏，促使部分南非教師(尤其是白人群體)將海外任教視為重要職業路徑。他們在中國國際學校獲得的穩定性與職業尊重，可能進一步降低了主動離職意願。

進一步分析表格數據可以發現，加拿大、愛爾蘭和西班牙籍教師的離職率較高，分別為 55.56%、50.00% 和 50.00%，但值得注意的是，除加拿大籍教師的不建議復聘佔比達到 60% 外，愛爾蘭和西班牙籍教師均為 0%。這可能意味著儘管這些教師的流動性較高，但他們的教學表現和專業素養仍然符合學校的基本要求，離職原因可能更多涉及個人發展選擇或外部因素(如家庭、薪資競爭力等)。整體來看，該表格揭示了 A 校在招聘不同國籍教師時的成功與挑戰，為未來的招聘和教師管理策略提供了重要的參考依據，特別是在優化教師來源國的選擇及後續支援方面。

4.2.4 年齡因素對留任的影響分析

表 4. 2018~2024 年外籍教職員工年齡階段和其離職率的關係

年齡段	共招聘人數	離職人數	離職率	不建議復聘佔比
25~30	21	6	28.57%	25%
31~35	42	21	50.00%	37%
36~40	38	19	50.00%	18%
41~45	33	14	42.42%	57%
46~50	25	16	64.00%	55%
51~55	19	14	73.68%	73%
56~60	11	9	81.81%	75%
61~65	4	4	100%	67%



(如表 4 所示) 展示了 2018~2024 年 A 校不同年齡段外籍教師的招聘、離職及不建議復聘佔比情況。從整體數據來看，隨著年齡的增長，教師的離職率呈現上升趨勢。25~30 歲年齡段的教師離職率最低，僅為 28.57%，而 31~40 歲之間的教師離職率顯著上升，均達到 50%。這一趨勢可能反映出中青年教師在職業生涯中期適應性較強、流動性較低，而隨著年齡的增長，他們對職業發展、薪酬待遇以及工作穩定性有更高的期望，因而在遭遇工作環境或發展機會的不足時，離職的可能性增加。41 歲及以上的教師離職率進一步攀升，尤其是 56~60 歲和 61~65 歲年齡段的教師，其離職率分別高達 81.81% 和 100%，說明年長教師在工作適應性、健康情況以及職業發展選擇方面面臨更多挑戰。

不建議復聘佔比方面，也呈現隨年齡增長逐步上升的趨勢，特別是在 46 歲及以上的教師群體中佔比較高。25~30 歲教師的不建議復聘佔比僅為 25%，而 41~45 歲教師的不建議復聘佔比已上升至 57%，51~55 歲及以上的年齡段更是高達 73~100%。這一現象表明，年長教師在適應學校管理方式、教學理念以及職業發展目標上可能存在較大差距，進而影響其整體表現。此外，年齡較大的教師可能在接受新技術、適應多元文化環境方面存在一定難度，導致學校對其續聘意願降低。基於此數據，學校在未來的招聘和管理策略中，應根據不同年齡段教師的需求特點，制定更具針對性的職業支援和發展規劃，以提高教師的留任率，同時優化教師隊伍的年齡結構，確保教學品質的穩定性和可持續發展。

4.2.5 離職類別與離職原因分析

表 5. 2018~2024 年外籍教職員工離職類別分析

離職類別	離職人數	原因佔比	不建議復聘
辭職	57	55.33%	23
合同到期未續簽	37	35.92%	11
解僱-教學能力問題	1	0.97%	1
解僱-行為不當	4	3.88%	4
轉校	4	3.88%	2
匯總	103		41

(如表 5 所示)展示了 2018~2024 年 A 校外籍教師的離職類別及其分佈情況，主要包括辭職、合同到期未續簽、因教學能力問題或行為不當被解僱、以及因轉校離職等類別。從數據來看，辭職是外籍教師最主要的離職原因，佔總離職人數的 55.55% (57 人)，其中 23 人被列為“不建議復聘”，顯示出部分教師可能由於無法適應學校的工作環境、教學要求或個人原因選擇提前離職。合同到期未續簽則佔 35.92% (37 人)，其中 11 人被學校評估為不建議復聘，反映出學校在教師續約決策時，可能對部分教師的專業能力、適應性或績效表現存有顧慮。此外，合同未續簽的情況可能是教師對薪資待遇、職業發展前景或個人規劃的考量，表明學校在續簽過程中需更好地瞭解教師需求，以提升教師留任率。

其他離職原因包括因教學能力問題被解僱的教師 1 人，因行為不當被解僱的教師 4 人，儘管比例較小，但這些教師全部被列入“不建議復聘”，表明學校在篩選過程中需要進一步加強對教師教學能力和行為規範的評估，以減少因不適合崗位要求而導致的解僱情況。此外，因轉校離職的教師共 4 人，其中 2 人被列入不建議復聘名單，這可能反映出部分教師在適應學校文化或工作環境方面存在挑戰，最終選擇前往集團內其他學校尋求更適合的發展機會。

表 6. 2018~2024 年外籍教師離職原因分析

2018~2024 年外籍教師離職原因分析			
離職原因	人數	不建議復聘	原因佔比數
非解僱離職-家庭	28	5	27.18%
非解僱離職-個人發展	4	0	3.88%
非解僱離職-勸退	23	26	22.33%
非解僱離職-領導層 職業發展機會/工作氛圍	39	5	37.86%
非解僱離職-尋求新環境	4	0	3.88%
解僱	5	5	4.85%
匯總	103	41	

(如表 6 所示) 詳細分析了 2018~2024 年 A 校外籍教師的離職原因及其分佈情況，主要涵蓋因家庭、個人發展、勸退、領導層/職業發展機會/工作氛圍、以及尋求新環境等因素。數據顯示，因「職業發展機會/工作氛圍」離職的教師人數最多，佔比達 37.86%，其中 8 人被列入不建議復聘名單。這表明相當一部分教師可能對學校的職業發展路徑、領導風格或工作氛圍存在不滿，導致他們尋求更具發展潛力或更適合自身職業規劃的工作環境。此外，「勸退」類別佔比 22.33%，其中絕大部分教師被列入不建議復聘名單，說明這部分教師在教學能力、適應能力或職業態度方面存在問題，未能達到學校的期望。此類高比例的勸退現象反映出學校在教師招聘和管理過程中可能存在篩選不嚴或支援不足的問題，需要進一步優化教師管理體系，以降低因不適應而導致的流失。

另一方面，因家庭原因離職的教師佔比 27.18%，顯示家庭因素仍是影響外籍教師流動的重要因素，尤其是在跨國工作背景下，教師面臨的家庭調整和生活壓力較大。儘管家庭原因導致的離職佔比較高，但僅有少數被列入不建議復聘名單，這表明這類離職更多源於個人生活考量，而非職業能力不足。此外，解僱的教師佔比 4.85%，所有被解僱的教師均被列入不建議復聘名單，說明這部分教師可能因重大職業行為問題、能力不足或違紀而被學校終止合同。相比之下，由於個人發展需求或尋求新環境而離職的教師人數較少，佔比僅 3.88%。這些教師通常希望通過職業深造、探索新的職業方向或尋求更具挑戰性的環境來實現個人成長。

總體而言，該表格的數據揭示了影響 A 校外籍教師離職的多重因素。雖然職業發展機會和工作氛圍是導致教師離職的主要原因，但家庭因素同樣是不可忽視的挑戰。此外，勸退比例的上升反映出學校在教師適應性和專業能力上的甄選與管理仍需進一步優化。



第五章 A 校外籍師資流動原因的定性分析

本章基於 A 校人力資源部於 2018 年至 2024 年期間對 103 名離職外籍教師的訪談資料（其中 92 人接受了面對面交流，其餘因疫情或不在國內通過電子方式完成），在系統整理和歸納分析的基礎上，探討導致外籍教師流動的關鍵因素。訪談內容主要圍繞三方面展開：一是教師在校期間的工作體驗，二是離職原因，三是對學校發展的建議。本文對人事部提供的所有系統性訪談記錄與整理筆記進行了歸納分析，並從中篩選出 35 份內容詳實、篇幅多超過 3000 字的材料作為深入研究樣本。

本章對 35 份外籍教師訪談資料進行了開放式編碼，依據訪談中高頻出現的關鍵字、情緒表達及案例描述，對內容進行歸類整理；同時，結合嵌入理論與職業認同理論，並參考 Ingersoll (2001) 、 Kelchtermans (2009) 以及 Borman & Dowling (2008) 等學者關於教師流動機制的相關研究，構建出一套兼具資料驅動與理論支援的分析框架。最終，訪談內容被歸納為五類影響外籍教師流動的關鍵因素，分別為：管理支持不足、職業發展受限、學校文化不適應、評價體系不公平及薪酬福利的影響。其中，管理支援與職業發展兩個主題在訪談中被反復提及，成為促使教師選擇離職的最主要原因。

5.1 直接離職原因分析

5.1.1 管理支援的缺乏

嵌入理論認為，個體的留任決策取決於其與組織的契合度(fit)、社交連結(links)和離職時的犧牲(sacrifice)。契合度指的是個體與組織環境、價值觀、工作方式的匹配程度。在訪談中，超過半數的外籍教師表示，學校的管理方式與他們的職業期待不匹配，成為離職的重要原因。

許多外籍教師提到，他們感到缺乏管理層的支援和工作的靈活性，儘管他們在教學上有較為豐富的經驗。一位美國籍外教指出：「管理層真的太重要了，他們的支援可以幫助老師們為孩子們做更多。但我覺得在這裡，我發揮不出自己的創造性，也得不到充分的支援。比如說，我有很多新的教學方法和理念想要嘗試，但由於學



校的規章制度和管理層的限制，這些想法無法付諸實踐。管理層過於關注標準化和統一性，忽視了教師個人的教學風格和創造性，這讓我感到非常受挫。」另一名外教也表達了類似的困惑：「我希望在會議上有討論和分享的空間，大家可以一起討論更好的教學辦法，而不是死板地照著規定流程執行。」

5.1.2 職業發展機會受限

在訪談中，多位離職教師反映出他們在職業發展方面遭遇了明顯的限制。一位外教表達了這樣的困惑：「我希望能像學生一樣，在這裡也有成長的機會。然而，教學時間過長且工作負擔繁重，導致我缺乏精力進行自我提升。我期望學校能夠為教師提供固定的學習時間。」這一反饋揭示了教師對職業發展的期望與學校實際提供的支援之間的顯著差距。

職業認同理論認為，教師的職業穩定性受其職業身份的認可程度影響。如果教師的貢獻得不到認可，或職業發展路徑不清晰，他們會傾向於離開。訪談數據顯示，超過 40% 的教師認為 A 校的職業發展路徑不明確，且支援力度不足。一位外教也分享了他在職業發展支援方面的類似的困惑：「當我詢問是否可以報銷我的職業發展專案時，學部主任表示該專案與教學關係不大。隨後，當我詢問哪些專案符合支持條件時，學部主任的回答是，我應該在學習前先向他彙報。」這一對話清晰地反映了外籍教師在申請職業發展支援過程中所遇到的困擾與不滿。學校在職業發展支援上缺乏明確的標準和透明的流程，也是他們選擇離職的重要原因之一。

5.1.3 學校文化的不適應

在訪談中，教師們不僅提到管理支援和職業發展是他們離職的原因，學校的文化和工作環境也對他們的留任意願產生了重要影響。一位教師在回憶起最初的面試經歷時表示：「在面試時，校長向我描述了學生豐富的課外活動和學校對教學的支援，但當我正式開始工作後，我發現學生的學業負擔異常繁重，相應地，學校對教師的要求也非常高，這讓我感到巨大的壓力。」這一反饋凸顯了教師在實際工作環境中的巨大落差，他們在最初被吸引的學校文化和實際工作環境之間產生了明顯的落差。

此外，另一名教師提到：「我覺得學校的成功不能只用成績來衡量。在管理層的會議中，總是強調成績，成績好了我們外教可以拿更多獎金。這種說法讓我覺得他們只在乎這一點。我們應該更多地關心學生的情緒和心理，多與家長溝通，共同為學生創造健康的成長環境。比如說，學生有行為問題時，督導應該瞭解清楚背後的原因，而不是簡單地停課停學。換句話說，管理層需要經常向老師們傳遞這種關心，並給予更多這方面的支援。」這段話反映了這名外教對學校文化的深刻感受，尤其是在強調學術成績的文化氛圍下，她感到教育的本質被忽視。這些對學生心理和行為的忽視，使得部分教師感到學校的教育理念與他們的價值觀存在衝突。教育理念的不匹配，使得教師們感到不被支援，無法實現自我價值，從而影響了他們的職業留任意願。

5.1.4 評價體系的不公平

在訪談中，部分外籍教師提到學校的教師評價體系存在明顯的不公平。一位外教表示：「雖然各自的評分應該保密，但我知道有一些老師的評分比我高。明明他們帶的班級少，課時也少，我不明白為什麼他們的評分會比我高。我不知道各個評分專案的比重是什麼，覺得很不公平。」這反映出教師對學校評分機制的不滿，尤其是在標準不透明、評分結果不明確的情況下，教師容易對自身表現產生質疑，進而影響他們對工作的認同感和滿意度。

根據職業認同理論(Kelchtermans, 2009)，教師的職業認同是動態的，需要通過反思性實踐和外界的正向反饋不斷構建。然而，當教師感覺評價體系不透明或不公正時，這種負面的外界反饋會削弱他們的職業認同感，使他們對自身的專業價值產生懷疑。

5.1.5 薪酬與福利的影響

A 校的薪酬體系能夠吸引外籍教師的加入，也在一定程度上為教師提供了良好的生活保障。本研究的訪談中，35 名外籍教師中並沒有一位因薪酬或福利等因素表示不滿，亦未因此選擇離職。然而，薪酬競爭力的存在並未阻止教師的離職行為，這側面反映出教師的職業決策更多受到非經濟性因素的驅動。文獻綜述中提到，職業發展機會、工作支援系統以及個人與家庭的平衡，是影響教師職業穩定性的關鍵



因素。在薪酬需求得到滿足的情況下，教師更傾向於關注工作環境、專業成長以及職業成就感。這一現象強調了跨國教育環境的特殊性，尤其是對於外籍教師而言，他們的職業選擇更多是綜合考量，而不僅僅是經濟因素。

總之，通過對離職教師的訪談分析，我們發現 A 校外籍教師流動的主要原因涉及缺乏管理層支援、職業發展機會受限、學校文化和環境的匹配度不足以及家庭和個人因素等。這些因素相互交織，影響了教師的留任決策。為了減少教師流失，學校需要在多個方面進行改進。

5.2 結構性影響因素分析

外籍教師的流動現象是多重因素相互作用的結果。5.1 部分已經歸納了教師離職的主要原因，包括管理支持不足、職業發展受限、文化適配困難等。然而，在更深入的分析中可以發現，這些原因並非孤立存在。因此，為進一步探索教師離職的深層機制，5.2 節將基於 5.1 中訪談主題的分析結果，從 A 校的辦學模式、管理體系及組織文化等宏觀因素進行剖析。這一結構性歸因路徑參考了“組織嵌入理論”（Mitchell et al., 2001）與“職業認同理論”（Kelchtermans, 2009）等理論框架，輔以本研究實際資料中的關鍵字匯編碼與語境比對，從而歸納出三類制度性影響因素：招聘機制、集團化治理、職業支持體系。這種“由微至巨集”的分析方式，有助於從個體現象回溯至結構根源，增強本研究的理論解釋力。

具體而言，管理支援的缺乏可能與學校的管理決策模式相關，職業發展機會受限可能受到組織架構與資源分配的影響，而文化適配的困難則可能源於招聘策略與學校整體文化氛圍的塑造。因此，為了更全面理解外籍教師的流動問題，需要從制度設計、招聘策略、組織文化和集團化運營模式等角度進行深入探討。這些結構性因素不僅影響教師的日常體驗，還會從長遠的角度塑造學校的教師留任率和整體教育品質。

5.2.1 學校初創期的招聘策略與文化適配挑戰

創校至今，A 校經歷了兩任校長（第一任校長：2018~2022 年，第二任校長：2020 年至今）。在國際學校的管理中，尤其是在初創階段，外籍校長常面臨招聘和



人才建設的重大挑戰。學校初期的重點在於快速填補教師空缺以保障正常運營，這個短期目標容易讓管理層在教師品質和文化適配性方面降低標準。2018~2019 學年的高離職率（30%）充分反映了這一問題，尤其是外籍教師對工作環境和文化的不適應。訪談中，一些外籍教師提到，入職初期學校提供的支援有限，尤其是在文化適應和教學指導方面，使得他們難以有效融入工作環境。

這種問題在集團化辦學模式下尤為明顯，因其高度集中的決策機制限制了分校對教師招聘和管理的靈活性。文獻中關於文化適配的重要性進一步證實了這種挑戰，教師與學校文化不匹配將直接削弱職業認同感(Kelchtermans, 2009)。

5.2.2 集團化辦學模式對教師流動的雙重影響

A 校的集團化辦學模式在確保標準化和資源統一方面具有明顯優勢，但同時也帶來了招聘管道單一、分校決策權受限等問題。學校依賴總部的全球招聘系統統一篩選教師，這雖然提高了效率，但忽略了分校對教師的個人化需求的考量。數據顯示，2018~2020 年間，A 校的外籍教師流動率始終在 30%以上，表明招聘過程中對教師適應性和文化契合度的篩選尚未到位。

訪談結果支援了這一觀點。一些教師表示，學校的管理方式過於標準化，限制了他們的教學自主權，尤其是在嘗試創新教學方法時。管理層對標準化的過度強調不僅削弱了教師的創造力，也影響了他們對工作的滿意度和歸屬感。這種現象可以與文獻中「脆弱特權」理論相呼應：外籍教師雖享有較高的薪資和生活保障，但在專業領域的自主權卻受到明顯限制(Bunnell & Poole, 2020)。由此可見，集團化辦學模式在提供資源便利的同時，也加劇了教師的職業脆弱性。

在集團化辦學的背景下，這些管理上的挑戰不僅影響到教師的工作滿意度，也影響了學校的文化建設。穩定的教師團隊有助於維持學校文化和教育理念的一致性，而頻繁的人員更替則可能破壞這一過程，導致學校所追求的教育理念和教學標準難以實現(Ingersoll, 2001)。

除了不同學校在市場上對於合格教師的競爭外，集團自上而下的招聘推薦模式還加劇了不同分校之間的內部競爭與內耗。在大型教育集團的運營模式中，由於各分校之間存在競爭關係，不同分校對同一優秀人才的爭奪可能導致內部矛盾和不滿，尤其是當某些分校因地理位置或資源優勢能夠提供更吸引人的條件時，其他



條件較差的分校可能會感到不公平。這種不平衡不僅會影響教師團隊的穩定性，還可能引發教職工之間的不滿和流動性增加。這種爭奪行為進一步導致人才招聘成本的增加。為了吸引並留住優秀教師，各分校可能會提出越來越高的薪酬和福利待遇，從而推高整個集團的人力資源成本。長期而言，這不僅增加了集團的經營壓力，還可能影響到教育專案的可持續發展。此外，人才的不均勻分配還可能影響教育品質的均衡發展。如果優秀人才主要集中在某些特定的分校，而其他分校則因人才不足而難以維持高質量的教學和管理，這將導致集團內部的教育服務質量差異增大，影響品牌形象和招生。

5.2.3 職業發展受限對留任的影響

職業發展機會是影響外籍教師流動的重要因素。2020 年之後，A 校加強了職業發展支援，包括將職業發展系統化、透明化，而這一舉措也對應了逐步降低的教師流動率，2022~2023 學年的離職率已降至 3.85%。然而，訪談中仍有多位離職教師反映，他們感到職業發展受限。一位教師提到：「儘管學校安排了一些培訓，但這些內容與我實際教學需求關聯不大。」另有教師表示，在申請職業發展專案時，流程複雜且支援不明確，導致他們感到沮喪。

這些問題與文獻中提到的職業支援缺乏密切相關。研究表明，職業發展機會的缺失會削弱教師的職業承諾(Hoy & Tarter, 2011)。儘管 A 校薪資福利具有競爭力，但職業成長空間的局限仍是教師選擇離職的重要原因之一。這表明，經濟保障並非留住教師的唯一因素，提供明確的職業發展路徑和支持機制對提升教師穩定性尤為關鍵。

5.2.4 教師評價體系與職業認同感

教師評價體系的透明度與公平性是影響教師職業穩定性的重要因素之一。自 2022 學年 A 校新校長上任以來，學校在集團總校長辦公室的指導下，推行了一套更加系統和嚴謹的教師評價體系。數據顯示，近年來不復聘教師的比例逐漸上升，2021 學年後的不復聘率更是達到了 100%。這一趨勢表明，評價體系在淘汰不達標教師、提升整體師資品質方面發揮了重要作用。然而，這一評價體系的實施，也伴隨著教師壓力增加和職業認同感削弱等問題。



在新評價體系中，學校引入了更頻繁的教學觀察和多維度考評標準，包括教學管理層的聽課頻率、學年中和學年末的兩次正式考評、以及對教學效果的綜合評估。對於表現不達標的教師，學校啟動了績效改進計劃(Performance Improvement Plan，PIP)。在PIP中，教師需要接受更正式的指導、定期培訓，並接受更高頻次的觀察和反饋。然而，如果在規定時間內未能達到改進要求，教師可能面臨合同到期不續簽或被解僱的後果。這一機制體現了學校在提高教學品質方面的努力，同時也標誌著教師管理更加嚴格和規範。

儘管這一評價體系在一定程度上提升了學校整體師資品質，但其負面影響也不容忽視。部分教師在接受PIP期間由於壓力過大而選擇主動辭職，反映出嚴格的考評機制可能帶來的職業焦慮。訪談中，一些教師提到，過於集中的問題反饋和高頻觀察，讓他們感到備受壓力，缺乏支援的考評機制進一步削弱了他們的工作積極性和職業信心。

職業認同理論(Kelchtermans, 2009)指出，教師的職業認同是通過正向反饋和平評價逐步構建的。當評價體系側重於指出問題，而未能提供充分的支援與鼓勵時，教師的職業成就感可能受到嚴重打擊。在A校的外籍教師群體中，這一現象尤為突出。他們不僅希望通過評價獲得對自身教學能力的認可，更希望自己的工作價值能夠在學校文化中得到體現。然而，當評價體系過於關注不足之處而忽略正面反饋時，教師的職業認同感會因此受到削弱，甚至導致離職。

因此，儘管嚴格的評價體系能夠在短期內提升教師品質，但從長期來看，僅關注問題的考評模式可能無法達到理想的支援效果。學校在完善評價機制時，需要在嚴格性與支援性之間找到平衡。

5.2.5 行業競爭下的外教流動趨勢與留任

從外籍教師的流動去向來看，僅有極少數選擇留在杭州的其他國際學校。絕大多數離職教師的去向集中在兩類：一部分選擇返回母國，另一部分則流向上海和深圳。這一趨勢表明，杭州本地國際學校之間的競爭，對A校教師留任的影響相對有限，教師在離開A校後，並未大規模轉向本地競爭學校，而是更傾向於進入教育資源更為豐富、職業發展更具前景的城市。值得注意的是，儘管上海和深圳的國際學校通常提供更高的薪資待遇及更完善的生活配套設施，但在訪談中，極少有教師明確表示是由於薪酬吸引力而選擇前往這些城市，更多教師提及的仍是學校管理體系的差異、教學自主權的保障以及職業發展的空間。



在訪談過程中，多數前往上海或深圳的教師表示，他們更傾向於進入管理體系較為開放、職業發展機會更多、教學自主權更強的學校，而非單純因薪資因素而跳槽。例如，有教師提到，儘管 A 校的薪資水準在杭州市場具有競爭力，但教學方式受到較多規範，缺乏靈活性，而上海及深圳的部分國際學校在課程設置和教學管理方面更具包容性，使教師能夠在更自由的環境中發揮其專業能力。此外，部分教師認為，管理層的決策方式、溝通模式以及對教師意見的採納度，直接影響了他們的工作體驗。

職業發展受限同樣是影響外籍教師流動的重要因素之一。部分離職教師表示，他們在 A 校工作期間並未獲得明確的職業成長路徑，晉升機會有限，職業發展支持體系也不完善。相較之下，部分上海和深圳的國際學校提供更系統的職業發展培訓、清晰的教師晉升機制以及更豐富的國際學術交流機會，這使得他們能夠獲得更長遠的職業發展規劃。

5.2.6 研究總結與啟示

本研究通過對 A 校外籍教師的訪談分析，發現其流動的主要原因包括管理支援不足、職業發展受限、學校文化適配困難、教師評價體系不透明等。這些直接因素並非孤立存在，而是受到學校管理體系、招聘策略、集團化運營模式以及行業競爭環境等更巨集觀層面的影響。教師普遍認為，A 校管理方式的標準化限制了其教學自主權，缺乏足夠的支援與靈活性。此外，職業發展路徑不明朗、培訓資源有限，使部分教師對長期留任缺乏信心。而在文化適配方面，學校對學術成績的過度關注與教師自身的教育理念存在偏差，加劇了適應困難。同時，考核機制的不透明性削弱了教師的職業認同，使其工作滿意度下降。

值得注意的是，儘管上海和深圳的國際學校通常提供更高薪資，但訪談結果表明，外籍教師更關注的並非單純的經濟回報。這表明，在行業競爭背景下，薪酬並非決定教師去留的惟一因素，教師更傾向於關注管理適配、職業成長路徑、工作支援系統以及學校文化是否契合其價值觀。正如文獻綜述中提到的，在經濟條件滿足的基礎上，職業自主性和文化認同感將成為影響職業穩定性的關鍵因素(Rey et al., 2020)。A 校需要認識到，僅靠提高薪酬福利並不能徹底解決教師流動問題，反而可能掩蓋其他更深層次的矛盾。總之，薪酬福利的重要性不容忽視，但其本質上是

教師職業穩定的基礎條件，而非決定性因素。學校在持續優化薪酬體系的同時，更需要關注教師的非經濟需求。





第六章 外籍師資團隊穩定性提升的策略

外籍教師團隊的穩定性是 A 校教育品質和整體競爭力的重要基礎。本章提出的外籍師資穩定性提升策略，是基於第五章中訪談所歸納出的直接離職原因與結構性制度成因，結合第四章的流動資料趨勢與分類變數分析，在理論支援與資料驗證的基礎上進行的系統建構。為確保策略具有系統性與操作性，本文將 6.1 至 6.4 節的策略建議框架，依據外籍教師職業發展的完整路徑劃分為四個關鍵環節：分別是“招聘與選拔”“職業發展與自主性”“績效管理與退出機制”以及“校園文化與團隊協作”。這一結構設計體現出教師從入職前、在職發展到評價退出及文化融入的全過程干預邏輯，也有助於從階段性問題切入，精准施策。

在具體內容來源方面，部分策略為 A 校自 2020 年以來已逐步實施的改革舉措，並通過第四章資料呈現出顯著的教師流動率改善趨勢，具有可量化的成效基礎；另一部分則來自第五章教師訪談中反復提出但尚未制度化的改進建議，這類策略具備較高的可行性與推廣潛力。

綜上所述，本章所列建議是在對訪談資料、流動趨勢與理論模型系統歸納的基礎上，所提出的階段性、結構性、資料驅動的干預路徑，旨在從“實證歸因”邁向“制度建構”，提升研究的理論價值與實踐貢獻。

6.1 招聘流程的優化與系統化改進

6.1.1 明確招聘畫像，提升精準度與文化適配

正如第五章所揭示，外籍教師對“招聘前預期與實際工作不符”“文化適配度不足”“缺乏教學自主權”等問題反復提及，說明教師在入職前對學校的認知、契合度以及文化適應能力是影響其穩定性的重要變數。因此，招聘精準性和文化適配性的優化應作為提升外籍教師團隊穩定性的首要策略。

A 校的高學術要求和教學標準不僅需要教師具備紮實的學術背景和教學能力，還需要他們能夠在高壓力環境中持續產出，並積極參與課外活動。然而，早期的招聘實踐因缺乏對候選人文化適配性和多元能力的全面考察，導致了教師流動率較高。



從 2018~2024 年的數據可以看出，初期因招聘標準不夠細化以及文化適配考量不足，導致外籍教師流動率居高不下。然而，自 2020 年起，學校逐步優化了招聘流程，包括明確教師能力畫像、強化多輪面試機制以及引入跨文化適配評估，離職率顯著下降。這一變化說明，精準招聘能夠有效提升師資穩定性。

現階段，A 校已將教師的學術能力、教學經驗、抗壓能力、課外活動指導能力等作為招聘標準的重要組成部分，但為了進一步優化招聘流程，應將跨文化協作能力納入核心評估維度。通過在面試中設置情景類比或文化適應性測評，可以更加全面地瞭解候選人在多元文化環境中的適應能力。此外，招聘階段提供詳盡的學校文化、工作環境和教學期望的說明，不僅能夠吸引高度契合的候選人，也可以有效減少因預期不符導致的後期流動。

同時，數據分析表明，教師的年齡和國籍對其職業穩定性具有顯著影響。A 校的招聘實踐應更加關注年齡在 25~35 歲之間的候選人，這一群體通常具備較強的適應能力、成長潛力和抗壓能力，能夠更好地應對學校的高要求教學環境。相比之下，年齡較大的教師雖然經驗豐富，但可能在適應多元文化環境和教學創新方面存在挑戰，因此在招聘時應更審慎評估其適應性和長期發展潛力。此外，招聘過程中需避免國籍偏見，不能單憑國籍作為篩選標準，而應更加注重候選人的教學能力、文化適應性和職業穩定性。通過在面試中增加針對教學理念、文化融入度和職業規劃的評估，確保選聘的外籍教師能夠與學校的教學環境和文化相契合，進一步提高教師的留任率。

此外，為了適應中國教育市場的特殊需求，A 校開始與本地獵頭公司和仲介合作，專門尋找那些已經在中國具有工作經驗且合同即將到期的外籍教師。此舉不僅顯著縮短了招聘週期，也通過更深入的候選人背景調查，提高了招聘的成功率。獵頭機構提供的詳盡資訊，如候選人的職業記錄、推薦信及無犯罪記錄證明，幫助學校更準確地評估其專業能力和文化適應性。這種多管道、多維度的招聘策略使得 A 校在吸引和選拔高品質師資方面具有明顯競爭優勢。



6.1.2 多輪面試機制的引入

A 校自 2020 年起對其教師招聘流程進行了全面的調整，以適應教育行業日益增長的多樣性和專業性需求。新的招聘策略特別強調了多環節面試過程的引入和多方參與，旨在通過更全面的篩選機制挑選出最合適的候選人。

首先，招聘流程從以往單一的校長和學部主任主導的面試模式，轉變為四輪詳盡的面試過程。這一流程開始於學科主任的簡歷初選，這一階段主要進行基礎資格的篩查和專業背景的初步評估。隨後，候選人將面對學科主任和教研組組長的聯合面試，這一環節更注重評估候選人的教學能力和對學科知識的掌握程度。之後，校長進行最終面試，主要評估候選人的綜合素質和對學校文化的適應能力，並由人事團隊進行背景身份方面的職業競調。若候選人涉及到管理層職位，面試過程還將包括中方管理團隊及集團總部的成員，以評估其管理和領導能力。第四章節中的表二顯示，實施四輪面試機制後，2020-2021 學年新聘教師當年離職率從 2019-2020 學年的 31.43% 顯著降至 11.43%。

這種多層次的考察模式不僅提高了評估的全面性，還通過中外管理者的共同參與確保了文化視角的多元性。然而，進一步優化的空間在於引入更多實踐環節，例如模擬教學或案例分析，以更準確評估候選人的教學能力和創新潛力。

6.1.3 提前啟動招聘季

傳統上，大多數學校都是在九月開學，因此，招聘活動通常會在前一年的三月開始進行。然而，由於疫情導致的長時間隔離和使館簽證處理時間的延遲，招聘過程頻繁遭遇挑戰。為應對國際教師市場的競爭，A 校自 2020 年起將招聘週期提前至前一年的 11 月。

這種提前行動允許人事部門和外方團隊在 10 月份就開始整理和評估合同即將到期的外籍教師情況，及早啟動與這些教師關於續簽合同的討論。這不僅說明學校準確掌握需重新招聘的具體崗位，也使得學校能夠有效預判和管理即將空缺的職位。此外，提前啟動招聘還有效緩解了教師因簽證或突發問題造成的入職延誤。為了進一步提升效果，建議學校通過定期溝通與激勵政策鼓勵現有教師續簽合同，以降低招聘壓力。



6.1.4 建立公平透明的人才分配機制

針對校區之間對於教師資源的爭奪問題，集團需要建立更加公平和透明的人才分配機制。通過建立集團層面的統一人力資源管理，確保人才資源在各分校之間合理流動和分配。為了保證招聘過程的公正性和透明度，所有面試意見和評估結果都將進行書面記錄，並且明確標註每位候選人的推薦背景，如是否由現有員工推薦，以此避免任何可能的徇私舞弊行為。此外，A 校也嘗試優化內部的職業發展和晉升體系，鼓勵教職工在集團內部進行職業發展而非僅限於單一分校，從而減少分校間的直接競爭，促進整個集團的和諧與協同發展。

6.1.5 人才儲備計劃

A 校外籍教師的流動性高峰通常與合同到期、突發離職或文化適應問題相關。訪談中，多位教師表示，工作期望和實際教學環境之間的差距往往會導致他們選擇提前離職。這種突發的人員變動對學校的教學安排和學生的學習進度造成了干擾。

學校管理層指出，教師突發離職的應對方案通常耗費大量人力和資源，包括快速招聘和重新分配教學任務，這對現有團隊也會增加額外的壓力。針對這一問題，本文建議建立人才儲備庫以提高學校應對突發情況的能力。一方面，通過「超額招聘」或建立候選人儲備名單，學校可以在短時間內填補空缺崗位，確保教學質量的連續性；另一方面，現有教師的多學科、多年級教學能力也可作為儲備資源，通過跨學科或跨年級教學安排，提供更大的靈活性。

建議具體措施包括：鼓勵現任教師在其主職年級和科目外進行專業拓展，如幼稚園教師參與小學銜接課程，或初中教師提前熟悉高中課程內容。訪談結果顯示，這種方式不僅能夠提升教師的職業發展機會，還能增強他們的教學多樣性和適應性，從而降低因單一學科或年級壓力而導致的流動性。這一策略不僅對教師個人發展有利，也能在突發情況下為學校提供可靠的內部人力資源支援，實現雙贏的效果。

6.1.6 學校品牌的建設與人才吸引

訪談和數據分析均表明，A 校在外籍教師招聘中的主要挑戰之一是與同類學校的競爭。多位離職教師提到，他們選擇離開的部分原因在於其他學校提供了更具吸引力的職業發展機會和更加明確的職業願景。此外，部分應聘者在訪談中反映，



A 校的學校定位和教學特色並未在招聘初期得到充分傳達，導致他們對職業環境的預期不夠清晰，甚至出現落差。

通過加強學校品牌建設，A 校可以在招聘市場中樹立更加鮮明的形象，並在教師群體中傳遞明確的職業發展資訊。首先，學校可以在官網中精心設計內容，展示其高學術標準、學生的學術成就以及對教師的明確期望。例如，可以在官網中突出強調學校對外籍教師的支援政策，包括職業發展機會、文化適應培訓和教學創新支援等。同時，展示學校的學術成就和國際化教育專案，如參與國際學術競賽或創新教學項目，能夠進一步提升學校在候選人中的吸引力。

進一步的訪談建議還指出，許多教師在選擇學校時非常重視文化的契合和職業發展的長期性。為此，學校可以通過宣傳其教育創新成果和教師成功案例來突出與其他國際學校的差異，例如，強調學校在國際教育領域的獨特專案，以及支持教師職業成長的持續培訓和工作坊，這將說明吸引那些尋求長期職業發展的候選人。

6.2 教師職業發展與自主性提升

6.2.1 職業發展項目的靈活性與共用

基於 A 校的實際情況和教師反饋，職業發展項目的內容需要更具靈活性，以更好地滿足外籍教師的多元化需求。現階段，學校提供的職業發展專案主要集中在兒童保護、兒童心理以及學生課堂管理等領域，這些內容固然重要，但教師們普遍反映，他們在選擇學習方向時的自主性較為有限。為了進一步提升職業發展專案的有效性和吸引力，建議允許教師根據自身職業目標和興趣，自主選擇學習內容，而不局限於與學生學術表現直接相關的主題，例如，可以鼓勵教師參與更廣泛的教育研究、教學創新以及文化適配方面的學習專案，以提高其整體職業能力。

此外，為了更高效地利用學校職業發展經費，A 校可以探索「內部共用式培訓」模式，例如，邀請在校外參與職業發展課程的教師回校擔任講師，與其他教師分享其學習成果和心得。這種內部講師分享不僅能夠促進教師間的知識交流，還能幫助學習者進一步鞏固和深化所學內容。同時，通過這種形式的合作和交流，教師團隊可以接觸到更多元化的知識和技能，從而形成更強大的專業學習社區。這一策略對



於 A 校具有重要意義，既能夠降低培訓成本，又可以推動教師之間的協作與支持，最終惠及學生的學習體驗和成長。

6.2.2 增加教學自主權與專案領導機會

1. 教學自主權

在 A 校現有的集團化辦學模式中，課程指導和教學大綱的高度統一性有助於確保教學品質的一致性，但也限制了部分教師的教學自主性。根據訪談內容，多位教師提到，有限的自主權會降低他們對課堂教學的投入感和責任感，進而影響教學的創造性和成效。這一現象與文獻中「脆弱特權」理論的觀點不謀而合，即儘管外籍教師享有較高的薪資和優越的生活條件，但他們的教學自主權和專業空間卻受到限制(Bunnell & Poole, 2020)。為此，建議在集團化辦學的框架內，適度擴大教師的教學自主權，尤其是在課程實施、教學方法選擇和課堂管理等方面，以增強教師的職業滿足感和工作積極性。

具體而言，A 校可以允許教師根據班級的具體需求和學生興趣調整課程內容，例如在科學課程中引入學生感興趣的實際案例或實驗，從而提高課程的互動性和實用性。同時，學校應鼓勵教師探索多樣化的教學方法，包括項目制學習(PBL)、翻轉課堂或探究式學習，以滿足不同學習風格和能力學生的需求。這種靈活的教學策略不僅能夠幫助教師充分發揮其專業能力，還能促進學生的學習成效，進一步提升教師的職業成就感和教學滿意度。

2. 項目領導機會

賦予教師項目領導機會是 A 校提升外籍教師職業認同感的重要手段之一。獻表明，外籍教師的職業穩定性與他們在組織中的身份認同和歸屬感密切相關(Kelchtermans, 2009)。通過為教師提供參與學校管理和專案領導的機會，能夠有效增強他們對學校文化的認同，同時提升他們在團隊中的角色價值感。

結合 A 校實際情況，學校已開始探索設置教研組長、年級組長和學科組長等兼職崗位。這些崗位職責包括組織學科教研活動、主持定期會議以及協調年級教學計劃和活動。這種職責的分配不僅能夠提升教師之間的合作效率，還為他們提供了積累教學管理經驗的機會，從而為未來的職業發展奠定基礎。



進一步結合文獻綜述，建議 A 校通過更廣泛的專案領導機會，增強教師的責任感和影響力。例如，可以設立教學研究專案或文化創新活動專案，讓教師擔任項目負責人。這種實踐能夠為教師提供更多的決策權，使他們能夠主導專案規劃和實施，從而鍛煉其組織能力和領導能力。此外，通過鼓勵教師領導跨文化合作專案，還能緩解外籍教師與本地教師之間的文化隔閡，促進團隊凝聚力的提升。

這些項目領導機會不僅是對教師專業能力的認可，更能通過賦予他們“被看見”和“被重視”的體驗，提升其職業滿意度。這種方法與職業認同理論中的觀點一致，即教師通過在學校中承擔重要角色，能夠更清晰地認識自己的職業價值，從而提高工作投入度和忠誠度(Kelchtermans, 2009)。此外，這些領導機會還能幫助教師感受到學校對其長期發展的重視，進一步增強其留任意願。

6.2.3 跨學科教學的能力建設與激勵機制

結合前文訪談反饋，A 校的教師在教學壓力高峰期間面臨因學科人員短缺導致的教學負擔增大。這一現象為跨學科教學能力的提升提供了契機。建議 A 校建立跨學科合作專案，為現有教師提供在不同年級和學科中授課的專業培訓。例如，通過引入工作坊或短期認證課程，幫助教師快速熟悉非主教學科的課程目標和教學策略。這不僅能夠增加教師的職業靈活性，還能顯著提高學校在人力資源分配上的應對能力，減少突發離職帶來的教學中斷。

6.3 教師退出機制與績效管理

6.3.1 教師績效評估與提升機制

教師績效評估是集團化辦學模式下提升教學品質和管理規範化的重要工具。然而，訪談數據顯示，目前的評估機制在教師群體中引發了一定的壓力和不滿情緒。因此，A 校需要從支援性和建設性的角度優化績效評估流程，確保其真正成為促進教師發展的工具，而非單純的淘汰手段。

為實現這一目標，A 校管理層積極參與由國際學校聯盟組織的校長培訓班和管理研討會，不斷提升領導能力和專業素養。這些培訓強化了管理者在績效反饋過程中的溝通技巧，使他們更加注重及時、直接且具有指導性的反饋。同時，通過建



立信任與合作的溝通機制，績效評估逐步轉變為支持教師成長的有效工具。在評估過程中，學校可以採用以下策略：首先，將反饋形式調整為以正面激勵為主，問題的指出應輔以明確的改進建議和資源支援；其次，通過個人化指導幫助教師制定具體可行的成長計劃，從而提高他們的職業滿意度和歸屬感。

此外，學校應推動評估結果的多樣化應用。績效評估不僅應關注教師當前的表現，還應探索其潛在發展路徑。例如，對於表現優秀的教師，評估可以作為職業晉升的依據，為其提供更多領導機會；而對於需要改進的教師，評估應為其設定具體的成長目標，並提供所需的資源和支援。這種多維度、建設性的評估方式能夠提升教師的認同感與投入度，同時促進學校管理文化的優化與成熟。

6.3.2 退出機制與自然淘汰

為了確保教學質量的持續提升，A 校在近年來逐步完善了教師退出機制。這一機制不僅是保障教育品質的重要舉措，也是促進團隊業務水平整體提升的核心手段。在實施退出機制時，學校力求在程式上做到規範化和透明化，同時將支援性和改進性貫穿始終，避免機制過度“懲罰化”的傾向。

在具體操作中，對於那些教學績效未達標的教師，學校制定了系統化的提升計劃，力求說明其找到改進方向並實現能力提升。提升計劃由學部主任負責制定，經校長和相關管理層審批後，與教師正式溝通並明確改進內容及目標。該計劃通常包括以下幾個步驟：首先，學校安排三個月的密集課堂觀察和反饋環節，管理層與同事共同參與，確保教師能從多方視角獲得全面的改進建議；其次，教師需根據反饋進行反思和調整，包括課程大綱的優化、新課堂管理方法的學習與應用，以及閱讀和實踐推薦的教育理論書籍等。通過這一過程，學校不僅為教師提供了必要的資源支援，還確保其教學能力持續改進。

然而，對於那些在提升計劃中表現出明顯抗拒或未能在規定時間內達到改進要求的教師，退出機制將作為一種自然的職業調整途徑。這一機制的實施通常包括與教師的多次正式溝通，明確指出其改進過程中的問題，並引導其重新評估職業方向。許多教師在這一過程中會主動選擇離職，這不僅降低了因不合格教師導致的團隊管理風險，也為學校保留了人力資源管理的靈活性。

同時，學校還考慮在招聘階段引入更為嚴格的試用期制度，以進一步驗證新教師的適應性和專業性。在試用期內，學校可以通過密集評估和反饋幫助教師更快融入學校文化，並在必要時及時調整人員安排。這種做法不僅能為學校建立更穩定的師資團隊，也能有效避免因試用期結束後發現問題而導致的團隊動盪。

為了從長遠上支持教學品質的提升，學校還計劃進一步加強對新教師的持續職業發展支援與培訓。這不僅有助於提升新教師的教學水準，也能增強他們對學校文化的認同感和歸屬感，從而進一步提高師資團隊的穩定性。事實上，數據顯示，自 2020 年實施教師退出機制和提升計劃以來，2021–2023 年間“主動離職”教師比例顯著上升，而“不建議續聘”案例比例下降，表明以上措施在推動雙向選擇、優化團隊結構方面已有初步成果。通過在退出機制中注重支援性與建設性，A 校不僅能夠保持教學質量的穩定，還能在教師隊伍管理上體現出更大的專業性與人性化管理的平衡。

6.4 校園文化與協作精神的塑造

6.4.1 促進跨文化團隊協作

跨文化團隊協作是國際學校的常見挑戰，也是 A 校在校園文化建設中的重要突破點。訪談中，部分教師表示，因文化差異導致的溝通不暢在團隊協作中較為突出，特別是在外籍與中國籍老師的聯合教學和教研活動中。因此，提升教師間的協作能力將是改善校園文化的重要環節。

A 校可以通過優化教研活動的組織形式，加強跨文化團隊協作。例如，在教研組或學科組內，採用混合團隊的模式，將外籍教師與本地教師搭配，參與專案或課程開發。這種模式可以在團隊中實現文化和專業知識的互補，同時通過實際協作逐步增強教師間的默契。此外，學校可以定期組織跨文化教學案例分享會，鼓勵教師交流各自的教學經驗和文化視角，從而提升團隊協作的效率和效果。

為了進一步促進協作精神，學校還可以設計一些聯合專案，讓教師們共同參與。例如，開展跨學科的教學創新項目，教師可以跨越學科界限共同設計和實施教學計劃。這不僅可以培養教師的跨文化協作能力，還能通過合作激發團隊創造力和教學創新。



6.4.2 強化教師對校園文化的認同感

職業認同感是教師職業滿意度的重要決定因素，而校園文化是構建職業認同感的關鍵。訪談中，部分外籍教師提到，他們希望學校更加重視其工作價值和教學成果，並通過非金錢類的認可機制予以肯定。對此，A 校可以通過多種方式強化教師對校園文化的認同感。

首先，學校可以設立定期的教學成就分享環節，為教師提供展示其教學成果的平臺。例如，組織教學成果展覽或學生作品展示會，讓教師看到其教學對學生成長的積極影響。同時，通過校內新聞簡報或官網突出優秀教師的成就，增強教師的職業自豪感和社會認同感。

其次，學校可以通過表彰和獎勵機制進一步提升教師對校園文化的認同。例如，設立年度優秀教師獎、教學創新獎等，公開表彰在教學、課程開發和學生支援方面表現突出的教師。這不僅是對教師個人價值的肯定，也有助於在團隊中營造積極向上的文化氛圍。

綜上所述，A 校在外籍師資團隊穩定性提升方面已取得一定成效，未來需繼續深化招聘策略的精準度，優化職業發展路徑，強化文化適配支援，並通過透明公平的管理機制，進一步降低教師流動率。通過全方位、多層次的措施，A 校不僅可以提升教師團隊的穩定性，還能在激烈的國際教育市場中保持競爭優勢，為師生創造更加可持續、和諧的學習環境。



第七章 結論與討論

7.1 研究發現

隨著中國國際學校數量和外籍教師人數的迅速增長，教師招聘市場呈現出激烈競爭的局面，而外籍教師的高流動性對學校的教學品質和管理穩定性帶來了顯著挑戰。本研究以 A 校為案例，基於數據分析和訪談反饋，深入探討了外籍師資團隊的流動性問題，並提出了具體的提升策略。這些策略不僅有效應對了職業發展、管理支援、文化適配等關鍵問題，還從招聘優化入手，建立了全面的改善路徑。

首先，招聘流程的優化和精準化顯著提高了外籍教師的適配度和留任率。A 校通過明確招聘畫像、引入多輪面試機制以及強化文化適配評估，大幅提升了教師選拔的精準性。特別是跨文化適配能力的評估，幫助學校更好地識別與其教育理念和團隊文化契合的候選人。此外，通過提前啟動招聘季和與獵頭機構合作，A 校不僅縮短了招聘週期，還在競爭激烈的市場中吸引了更多高質量的候選人。多管道、多維度的招聘策略使得學校能夠應對國際教師市場的動態變化，為教師團隊注入持續的高質量人力資源。

其次，職業發展路徑的強化為教師提供了清晰的成長方向和更高的職業滿足感。A 校通過系統化的職業發展支援和自主學習機會，增強了教師的專業能力和歸屬感。例如，學校引入「內部共用式培訓」模式，讓教師在校內分享學習經驗，實現資源最大化利用。這種策略不僅提升了教師的專業認同，還在團隊中建立了學習型文化，促進了教師之間的協作和互助。

此外，管理機制的改進和領導力的提升增強了教師對學校的信任和依賴。學校通過提升管理層的領導能力，優化績效評估的反饋方式，將評估轉變為支援性成長工具，而非單純的淘汰手段。明確的職責劃分和公平透明的決策流程，使教師感受到更高的參與感和職業安全感，從而有效降低了因管理支援不足而導致的離職現象。

最後，跨文化支持的增強有效緩解了外籍教師在適應過程中面臨的困難。A 校通過優化教研組的跨文化團隊協作模式，說明外籍教師與本地教師建立緊密的合作關係。此外，定期舉辦文化交流活動和案例分享會，不僅提高了團隊的溝通效率，也加強了教師對不同文化背景的理解和尊重，從而減少了文化衝突引發的離職可能性。

綜上所述，本研究通過數據和訪談的雙重分析，結合嵌入理論和職業認同理論，提出了一系列針對外籍師資團隊流動性的有效策略。招聘優化為團隊注入了高品質的人才，職業發展和管理支援提高了教師的滿意度，跨文化支持進一步增強了教師的留任意願。這些策略的實施不僅提升了A校的教育品質和師資穩定性，也為中國國際學校管理者提供了可行的參考和實踐路徑。未來研究可以擴展樣本範圍，探討更多地區和類型學校的外籍教師管理模式，以更全面地提升國際教育的整體水準。

7.2 研究意義

通過對A校外籍教職員工的年度離職數據的深入分析，本文揭示了外籍教師高流動性的主要原因，並提出了相應的解決方案。這些發現不僅有助於理解外籍教師在中國國際學校中的職業發展困境，還為學校管理層提供了有價值的建議，以改善外籍教師的工作環境和職業發展路徑。

首先，本文強調了管理支援的重要性。外籍教師在工作中需要更多的支援和溝通，管理層應通過透明的決策過程和有效的溝通機制，增強教師的參與感和歸屬感。

其次，管理靈活性的提升也是關鍵。學校應鼓勵教師提出創新的教學方法，並採納合理的建議，以激發教師的創造力和積極性。這種靈活性不僅能提升教師的教學品質，還能增加教師的參與度、職業成就感和滿意度，從而降低離職的可能性。

更重要的是，本文通過深入分析外籍教師流動率高這一現象，揭示了背後的深層次問題，即“脆弱特權”的概念。這一概念指出，儘管外籍教師在中國享有一定的特權地位，但他們在文化適應、管理支援和職業發展方面仍然面臨諸多其他挑戰。這種「脆弱特權」使得外籍教師的職業滿意度和歸屬感受到影響，進而導致高流動率。因此，本文旨在透過外籍教師高流動率的表像，真正理解外籍教師在中國國際學校中的工作現狀，以期從根本上解決這一問題。

綜上所述，本文通過對外籍教師流動性問題的深入研究，為中國國際學校的教師管理提供了重要的參考和借鑒。通過實施本文提出的解決方案，學校管理層可以有效降低外籍教師的流動性，提升學校的整體教學品質和聲譽，促進中國國際學校教育的可持續發展。



7.3 研究局限性

儘管本文在研究過程中力求準確和細緻，但仍存在諸多局限性。首先，數據樣本是一個顯著的局限。研究數據主要來源於 A 校，儘管該校在國際學校中具有一定的代表性，但由於其特定的地理位置和管理模式，無法完全反映國際學校的整體情況。為了提高研究結果的普適性，未來的研究應擴大樣本範圍，涵蓋不同地域和類型的學校，才能更全面地瞭解外籍教師流動性及其影響因素。

其次，研究時間跨度的局限性也值得關注。本文的研究時間集中在 2018~2024 年，未能涵蓋更長時間跨度內的教師流動性變化。教育環境和政策的變化可能在不同時間段對教師流動性產生不同影響。因此，未來的研究應考慮延長時間跨度，分析長期趨勢和影響因素，這將有助於更好地理解教師流動性背後的複雜動態，並制定更加有針對性的管理策略。

此外，文化因素的複雜性也是本文研究的一大局限。文化適應問題涉及語言、教育背景、社會支援等多方面因素，而本文未能深入探討每個因素的具體影響。文化適應對於外籍教師在新環境中的表現和留任意願至關重要。因此，未來研究應進一步深入分析這些具體影響因素。例如，可以採用質性研究方法，如深入訪談和案例研究，來更全面地瞭解外籍教師在文化適應過程中所面臨的挑戰和需求，從而提出更加有效的解決方案。

綜上所述，儘管本文在一定程度上解析了外籍教師流動性的關鍵因素和應對策略，但仍需在未來的研究中彌補樣本範圍、時間跨度和文化因素分析等方面的不足。只有通過不斷深化和擴展研究，才能為教育管理者提供更加科學和全面的決策依據，進而提升外籍教師隊伍的穩定性和教育品質。



7.4 未來研究方向

通過上述研究，可以更好地理解和解決中國國際學校的外籍教師流動性問題，提升教學質量和團隊管理水準。未來的研究可以進一步拓展和深化本文的思考，具體包括以下幾個方面：

首先是擴大數據樣本。目前的研究數據主要來源於 A 校，儘管能夠提供一定的參考價值，但難以代表國際學校的整體情況。未來的研究應收集更多學校的數據，進行更大範圍的比較分析，以提高研究結果的普適性。通過涵蓋不同地區和類型的國際學校，可以全面瞭解外籍教師流動性的深層原因，找到更具代表性的有效解決方案。

其次是延長研究時間跨度。本文的研究時間集中在 2018~2024 年，未能涵蓋更長時間跨度內的教師流動性變化。未來的研究可以延長時間跨度，研究更長時間內的教師流動性變化，分析其長期趨勢和影響因素。通過長期跟蹤研究，可以更好地瞭解教師流動性的變化規律，為制定長期有效的管理策略提供科學依據。

此外，深入探討文化因素也是未來研究的一個重要方向。文化適應問題是影響外籍教師流動性的一個重要因素，但本文未能深入探討每個文化因素的具體影響。未來的研究可以進一步深入分析文化適應問題的具體影響因素，提出更加有針對性的解決方案。通過深入探討不同文化背景下教師的適應情況，可以為學校提供具體的支援策略，說明外籍教師更好地融入學校。

最後，跨國比較研究也是一個值得探索的方向。通過對比不同國家和地區的外籍教師流動性問題，分析其異同點，借鑒國際經驗，可以為中國國際學校的管理提供新的視角。跨國比較研究不僅可以借鑒其他國家的成功經驗，還可以找到適合本國具體情況的解決方案，從而提升學校的管理水準和教育品質。

通過上述研究，可以更好地理解和解決中國國際學校的外籍教師流動性問題，從而提升整體教育品質和管理水準。未來的研究應結合多學科的視角，綜合考慮經濟、社會、文化等多方面因素，為外籍教師的管理和支援提供全面的解決方案。



參考文獻

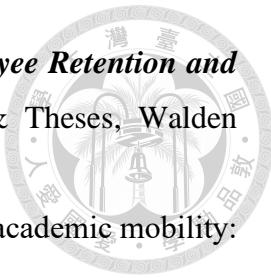
一、中文部份

1. 中華人民共和國教育部，(2023)，《**2023 年全國教育事業發展統計公報**》。
http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202410/t20241024_1159002.html
2. 中華人民共和國教育部，(2023)，關於外籍教師管理及聘用資格的規定。
3. 杭州師範大學杭州城市國際化研究院，(2023)，《**杭州市外籍人員子女學校藍皮書 2202**》。
4. 杭州市教育局，(2023)，**杭州國際學校與雙語學校監管政策及課程設置標準**。
5. 杭州市統計局，(2024)，**2023 年杭州 GDP 統計數據及經濟增長分析**。
6. 杭州市政府，(2024)，**杭州 2023 年 GDP 統計數據及經濟增長分析**。
7. 杭州市人力資源和社會保障局，(2024)，**杭州海歸人才引進及就業趨勢分析**。
8. 杭州市教育局，(2024)，**杭州雙語學校與國際學校發展報告**。
9. 杭州市教育局，(2024)，**杭州智慧校園建設與數位化教育應用報告**。
10. 杭州市政府，(2024)，**杭州外籍人才引進政策及國際化發展報告**。
11. 浙江省教育廳，(2021)，**浙江省義務教育條例**。
12. 頂思人才發展與數據研究團隊，(2023)，**2023 中國國際學校薪酬報告**。
http://www.topschools.cn/details?article_id=3470&pagenum=2
13. 國家統計局，(2024)，**中華人民共和國 2023 年國民經濟和社會發展統計公報**。
https://www.stats.gov.cn/sj/zxfb/202402/t20240228_1947915.html
14. 新學說，(2022)，**2022 中國國際學校發展報告**，無出版地：新學說。
15. 新學說，(2023)，**2023 年《中國國際教育白皮書》**，無出版地：新學說。



二、英文部份

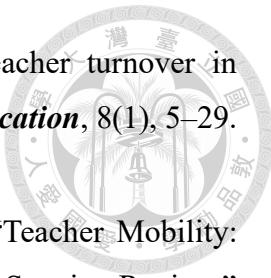
1. Alfonsi, E., & Geruson, G. J. (2013). "How to Market a School's Brand for Recruitment and Retention." *In Momentum* (Washington), (Vol. 44, Issue 3, p. 59). National Catholic Educational Association
2. Atasoy, R. (2020). "The Relationship Between School Principals' Leadership Styles, School Culture and Organizational Change." *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 256–274. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.16>
3. Bailey, L. (2021). "International school teachers: precarity during the COVID-19 pandemic." *Journal of Global Mobility*, 9(1), 31–43. <https://doi.org/10.1108/JGM-06-2020-0039>
4. Barnes, G., & Crowe, Edward: Schaefer, Benjamin. (2007). *The Cost of Teacher Turnover in Five School Districts: A Pilot Study*. In National Commission on Teaching and America's Future.
5. Beech, J., Koh, A., Maxwell, C., Yemini, M., Tucker, K., & Barrenechea, I. (2021). "Cosmopolitan start-up' capital: mobility and school choices of global middle class parents." *Cambridge Journal of Education*, 51(4), 527–541. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1863913>
6. Bunnell, T., & Poole, A. (2022). "(Re)Considering "precarious privilege" within international schooling: expatriate teachers' perceptions in China of being marginalised and undervalued." *Educational Studies, ahead-of-print*, (ahead-of-print), 1–15. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2054270>
7. Bunnell, T., & Poole, A. (2023). "International Schools in China and teacher turnover: the need for a more nuanced approach towards precarity reflecting agency." *Asia Pacific Journal of Education*, 43(2), 463–478. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1940840>
8. Bush, T. (2011). "Theories of educational leadership and management." *Sage Publications*.
9. Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The Trouble with Teacher Turnover: How Teacher Attrition Affects Students and Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36), 36. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
10. Camenisch, A. (2022). "Middling whiteness: The shifting positionalities of Europeans in China." *Ethnicities*, 22(1), 128–145 <https://doi.org/10.1177/14687968211058014>



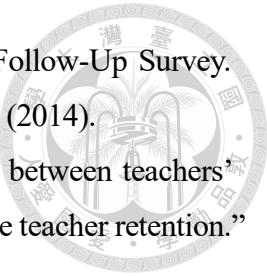
11. Catlett, F. E. (2024). *Management Strategies to Improve Employee Retention and Organizational Performance*. Doctoral Studies Dissertations & Theses, Walden University.
12. Chou, Meng-Hsuan. (2021). "Sticky and slippery destinations for academic mobility: the case of Singapore." *Higher Education*, 82(4), 749–764.
<https://doi.org/10.1007/s10734-020-00574-7>
13. Civinini, C. (2019). *Sustained Growth for the International School Sector*. [連線] Available at: thepienews.com.
14. Çopur, A., & Demirel, M. (2022). "The Impact of Professional Learning Communities on Social Studies Teachers' Professional Development and Student Academic Achievement." *Social Studies*, (Philadelphia, Pa : 1934), 113(6), 300–318.
<https://doi.org/10.1080/00377996.2022.2058905>
15. Darling-Hammond, L., Sutcher, L., & Carver-Thomas, D. (2018). "Teacher Shortages in California: Status, Sources, and Potential Solutions." *Research Brief*. Learning Policy Institute.
16. Doll, K., Ragan, M., Calnin, G., Mason, S., & House, K. (2021). "Adapting and Enduring: Lessons Learned from International School Educators During COVID-19." *Journal of Research in International Education*, 20(2), 114–133.
<https://doi.org/10.1177/14752409211034399>
17. DuFour, R., & Eaker, R. E. (1998). "Professional learning communities at work : best practices for enhancing student achievement." *National Education Service* ; ASCD.
18. Fittler, S. (2019). *Teachers in the Trenches: Exploring Canadian-Certified Early-Career Teachers' Experiences of Turnover and Retention in International Schools in China*. degree of Master of Education Queen's University Kingston, Ontario.
19. Guin, K. (2004). "Chronic Teacher Turnover in Urban Elementary Schools." *Education Policy Analysis Archives*, 12(42), 42.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v12n42.2004>
20. Hallinger, P. (2011). "Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research." *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
<https://doi.org/10.1108/0957823111116699>
21. Hammer, L. L. (2021). *Exploring the Ethnic Gap in Teacher Salaries in International Schools*. wilkes University Doctoral Dissertations.
22. Hayden, M., Thompson., J. J. Thompson, (1998). *International education : principles and practice*. Kogan Page.



23. Ihejieto, R. I. (2020). *Expatriate-Teacher Turnover in the International School Industry of China*. Walden University Doctoral Studies Dissertations.
24. Impedovo, M. A. (2021). "Identity and Teacher Professional Development: A Reflective, Collaborative and Agentive Learning Journey," (1st ed. 2021.), *Springer International Publishing : Imprint: Springer*.
25. Ingersoll, R. M. (2001). "Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis." *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
<https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
26. ISC Research. <https://iscresearch.com/data/>
27. Kelchtermans, G. (2009). "Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection." *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
28. Larkin, I. M., Brantley-Dias, L., & Lokey-Vega, A. (2016). "Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Turnover Intention of Online Teachers in the K-12 Setting." *Online Learning*, (Newburyport, Mass.), 20(3), 26–51.
<https://doi.org/10.24059/olj.v20i3.986>
29. Makgato, M., & Mudzanani, N. N. (2019). "Exploring School Principals' Leadership Styles and Learners' Educational Performance: A Perspective from High- and Low-Performing Schools." *Africa Education Review*, 16(2), 90–108.
<https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1411201>
30. Mancuso, S. V. (2010). "An Analysis of Factors Associated with Teacher Turnover in American Overseas Schools." *Journal of Research in International Education*, 9(2), 194–194. <https://doi.org/10.1177/1475240910370819>
31. McCluskey, M. S. (2024). "Leave Like a Champion: Teacher Embeddedness and Turnover at an Urban "No-Excuses" Charter Management Organization." *Journal of Education*, (Boston, Mass.), 204(3), 576–594.
<https://doi.org/10.1177/00220574231190925>
32. Mitchell, T. R., Holtom, B. C., Lee, T. W., Sablinski, C. J., & Erez, M. (2001). "Why People Stay: Using Job Embeddedness to Predict Voluntary Turnover." *Academy of Management Journal*, 44(6), 1102–1121. <https://doi.org/10.5465/3069391>
33. Northouse, P. G. (2019). "Leadership : theory and practice," (Eighth edition.). *SAGE Publications, Inc.*



34. Odland, G., & Ruzicka, M. (2009). "An investigation into teacher turnover in international schools." *Journal of Research in International Education*, 8(1), 5–29. <https://doi.org/10.1177/1475240908100679>
35. Palma-Vasquez, C., Carrasco, D., & Tapia-Ladino, M. (2022). "Teacher Mobility: What Is It, How Is It Measured and What Factors Determine It? A Scoping Review." *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2313. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042313>
36. Poole, A. (2019). "International Education Teachers' Experiences as an Educational Precariat in China." *Journal of Research in International Education*, 18(1), 60–76. <https://doi.org/10.1177/1475240919836489>
37. Poole, A. (2021). "Narrative inquiry and relational ethics: negotiating the lived experiences of international school teachers in China." *International Journal of Research & Method in Education*, 44(2), 113–124. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1755247>
38. Poole, A. (2021). "International Teachers' Lived Experiences: Examining Internationalised Schooling in Shanghai," (1st ed., pp. 1–196). *Springer International Publishing AG*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-78686-1>
39. Poole, A., & Bunnell, T. (2023). 'I've Become a Lot Tougher': Expatriate Teachers' Experiences of Precarity and Resilience in Non-Traditional International Schools in China. *Beijing International Review of Education*, 4(4), 590–609. <https://doi.org/10.1163/25902539-04040006>
40. Rey, J., Bolay, M., & Gez, Y. N. (2020). "Precarious privilege: personal debt, lifestyle aspirations and mobility among international school teachers." *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 361–373. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732193>
41. Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). "How Teacher Turnover Harms Student Achievement." *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
42. Savva, M. (2013). "International schools as gateways to the intercultural development of North-American teachers." *Journal of Research in International Education*, 12(3), 214–227. <https://doi.org/10.1177/1475240913512589>
43. Tarc, P., & Mishra Tarc, A. (2015). "Elite international schools in the Global South: transnational space, class relationalities and the 'middling' international schoolteacher." *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 34–52. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.971945>



44. Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2012/13 Teacher Follow-Up Survey
Schools and Staffing Survey, 2014 ASI 4826-41.2; NCES 2014-077. (2014).

45. Van der Vyver, C., Kok, T., & Conley, L. (2020). "The relationship between teachers' professional wellbeing and principals' leadership behaviour to improve teacher retention." *Perspectives in Education*, 38(2), 86–102.
<https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v38.i2.06>

46. Worth, D., (2021). *India and China Fuel British International School Surge*. [連線]
Available at: [tes.com](https://www.tes.com)

47. Ying, M., & Wright, E. (2023). "Outsourced concerted cultivation: international schooling and educational consulting in China." *International Studies in Sociology of Education*, 32(3), 799–821. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1927143>