

# 國民中學特殊教育教師在職進修需求之研究

吳佳臻

國立宜蘭特殊教育學校

張勝成

僑光技術學院

## 摘要

本研究旨在探討國民中學特殊教育教師在職進修之需求，研究者以自編問卷調查中部地區 482 名國民中學合格特殊教育教師，有效資料共計 452 份，問卷回收率 87.77%。所收集之資料以描述統計、t 考驗、單因子變異數分析進行資料處理與分析。本研究結果如下：

1. 學校本位的在職進修不能符合教師需求，校外進修研習活動是教師最佳選擇。
2. 教師認為寒暑假進修是最適當的時間，教師進修時的課務安排是教師主要考量的因素之一。
3. 給予公差假進修和經費的補助是鼓勵教師進修的最佳方法。
4. 教師對於教學策略、教材設計與改編、班級經營、專業合作與諮詢、家庭支援、生涯轉銜、輔導諮商之課程內容的進修需求度偏高。
5. 目前所辦理的進修活動尚不能符合教師需求。
6. 教師進修態度積極，充實特教專業知能需求度頗高。
7. 男性教師在特教一般專業知能進修需求程度高於女性。
8. 教師在不同的專業生涯發展階段，進修需求並無不同。

建議教育主管機關與學校行政人員應建立完善的在職進修制度，鼓勵教師進修，且落實特殊教育學校本位在職進修，以符合教師需求提升專業知能。

**關鍵字：特殊教育教師、在職進修、進修需求**

## 壹、緒論

### 一、研究動機

(一)我國教育改革重視教師在職進修以提升師資素質

世界各國為能提升國家競爭力，皆致力於教育改革，期望提高教育品質，以促進國家發展。「高素質的教育來自高素質的教師」，教師素質和教師專業知能是預測學生成就最重要因素 (McLeskey & Billingsley, 2008)。而師資培育機制之良窳、素質之優劣正是決定教育品質的核心課題 (教育部, 2006a)。

就我國教育改革目標分析，現階段教育改革相當重視提升師資培育素質。在 1996 年行政院教育改革審議委員會分析我國當時教育現況與問題，提出教育改革之四大理念目標與五大具體建議，以促成教育體系的改造，落實教育現代化的目標，來滿足個人與社會的需求，並促使我國邁進終身學習社會。「教育改革總諮議報告書」中指出教育改革之成敗，有賴多元而專業的教師參與，為能提升教師素質，教師進修管道亟須改善，提供多元進修管道 (行政院教育改革諮詢委員會, 1996)。

接著，1998 年 5 月行政院提出「教育改革行動方案」，其中第三項健全師資培育及教師進修制度更明確的說明「師資的培育與教師的進修一向是教育改革的重點項目之一」(教育部, 1998)。在「2001 年教育改革之檢討與改進會議」中，亦將「改進教師進修制度」作為檢討之重點之一 (教育部, 2001)。

隨後，教育部依據「師資培育政策建議書」提出「師資培育素質提升方案」，此方案對應師資培育法五大層面：師資養成、教育實習、資格檢定、教師甄選、教師專業成長，分別定有九項行動方案，預期能在穩健而有節奏的推動下，實現精緻、專業的師資培育願景，其中亦提到在職進修為師資培育著重的範疇之一 (教育部, 民 2006a)。

綜觀我國教育改革歷程，無論教育制度如何的改變，師資培育的專業化、優質化與卓越化是不變的目標，而教師在職進修制度的規劃為提升師資專業能力與學養素質具體作法之一。

(二)推動融合教育下，特殊教育教師亟需提升自我專業能力

融合教育是將特殊需求學生於普通教室環境中與一般同儕一起接受教育和學習，其理念是個體皆有權利有平等的機會接受有品質的教育，特殊需求學生都能接受足夠的課程支持系統，如：彈性的課程、專業的師資和能接納障礙學生的文化之社區學校 (Peter, 2007)。專業的師資是融合教育的要素之一。

我國 1994 年「師資培育法」公布施行以後，教師培育政策從一元化、計畫性、分發制改為多元化、儲備性、甄選制 (教育部, 民 2006a)。特教教師培育由單一障礙類轉變成不分障礙類。在已往特教教師資格取得僅須修畢單一障礙類的職前教育專業課程，經一年的教育實習後，即可取得單一類特教教師資格；而新制師資培育制度，特教教師需修習各種障礙類之普通課程、專門課程、教育專業課程及教育實習課程，經由教師資格檢定合格後才能取得特教教師資格，為不分類身心障礙特教教師。

在融合教育理念影響下，我國立法的推動亦順應此潮流，特殊教育法規定：障礙學生安置須以最少限制的環境為原則；其施行細則規定特殊教育學生就學以就近入學為原則，障礙學生安置以安置在融合教育環境中為主要考量，並非考量障礙類別來作安置，不分類資源班是主要的安置環境 (教育部, 2008)。

因而一般學校之特教教師在實際教學上，面對的大多是不同障礙類別、不同學習特質的障礙學生，單一障礙類之特教教師職前師資養成已無法應付特殊教育趨勢，特教教師應積極提升不同障礙類別之相關專業知能，增進本身教學效能才能滿足特殊需求學生。另就不分類特教教師而言，在有限時間的職前教育階段中，涉獵廣泛的教育課程，教師很難在每個領域都是專家，不分科特殊教育教師需針對教學需求加強特定專業知能，充實教學所需之知能方可滿足專業化之教學需求。

### (三) 仍須建構特教教師系統化在職進修制度

目前教師進修無法符合實際需求，教師進修體系不夠健全 (吳武典, 2005)。教師在職進修的規劃缺乏教師的參與，課程的內容與活動的方式，未徵詢教師的意見，亦不符合教師實際需求，教師參與進修效果不佳 (李鴻章, 2002；楊深坑、楊銀興、周蓮清、黃淑玲、黃嘉莉, 2002)。雖然國內辦理教師在職進修活動相當熱絡，然而對於實際教學或學生學習的改進，並無系統和客觀的評估，難以看出進修的效果；從中央到地方缺乏有效聯繫、統整和相關配套措施，影響教師進修意願且難以規範教師進修需求，教師進修成效難以彰顯 (吳清山, 2005)。進修活動過於零散，缺乏制度化、系統

化的進修模式，因此亟須瞭解教師實際需求，規劃合宜的進修課程內容，以滿足教師終身學習與生涯發展的需求。

特教教師是否獲取足夠的進修機會是留任的重要影響因素 (Gersten, Keating, Yovanoff, & Harniss, 2001)。特教教師進修之議題相當受到重視，在「2001 年教育改革之檢討與改進會議」中，於「改善弱勢者教育」議題中提到「提升特殊教育品質」檢討事項指出：特殊教育研習並未提升教師能力，目前的教師研習、專業訓練內容沒有針對現職教師實際需求且不夠務實，特教教師無法獲得相關支持，而影響教育品質的提升 (教育部, 2001)。特殊教育所辦理之研習活動，不符合實際教學需求，對於提升專業能力效果不彰，教師並沒有足夠的訓練與支持來滿足其特殊需求學生 (Center for the Future of Teaching and Learning, 2005)。因此，建立完善的進修制度亦是特殊教育領域應當重視的。

「師資培育素質提升方案」中，在教師專業成長層面之強化教師專業能力方案中，亟欲規劃建立教師專業能力發展課程架構及其內容，期望透過調查全國中小學及幼稚園教師進修需求，並分析歸納，訂定中小學及幼稚園教師進修課程方案 (教育部, 2006a)。然而，針對國中特教教師在職進修研究僅有以主題需求作為課程需求調查 (中教司, 2006)，另有簡嘉瑩 (2006) 和呂淑美 (2006) 針對特教教師專業成長的表現進行探討，對於進修課程需求並未加以探討。特教教師專業成長之在職進修須透過探究、省思和研究加以建構 (Johnson & Kardos, 2002)。因此，特教教師在職進修課程需求值得進一步探討，以建構特教教師專業成長之強化教師專業能力方案。

## 二、研究目的與待答問題

本研究目的為調查國中特教教師其在職進修之需求，並分析不同背景變項之教師，對於進修課程內容需求之差異，以提供教育主管機關規劃適切的進修制度與課程內容，整體規劃教師在職進修活動方案，才能符合特殊教育教師進修需求，以提升特殊教育教師專業知能，並符合現職特殊教育教師實際需求。

本研究的待答問題為：

(一) 國中特殊教育教師對在職進修形式 (進修性質、時間、經費補助、請假處理) 之需求程度為何？

(二) 國中特殊教育教師對進修課程內容 (一般專業知能、課程與教學、診斷與多元評量、諮商及支援服務) 之需求程度為何？

(三) 不同背景變項(性別、年齡、最高學歷、特教專業背景、特教服務年資、擔任職務、學校規模)之國中特殊教育教師,其在職進修課程內容需求是否有差異存在?

### 三、名詞釋義

#### (一) 國民中學特殊教育教師

本研究稱特教教師是指服務於中部地區苗栗縣、台中縣、台中市、南投縣、彰化縣、雲林縣、嘉義縣、嘉義市八縣市國民中學,以身心障礙學生為施教對象,具有特教教師證之在職合格特殊教育教師。

#### (二) 在職進修

本研究指在職進修係為教師在取得教師證書或資格後,進入職場中於學校專職任教期間,所從事與教學相關之學習及研究活動,以增進其教學專業知能成長。其內涵為「教師進修研究獎勵辦法」規定:參加國內、外學校或機構修讀與職務有關之學分、學位或從事與職務有關之研習、專題研究等。進修課程為「師資培育法」中所規定之職前教育課程的專門課程與教育專業課程。

#### (三) 在職進修需求

本研究指進修需求係指合格國中特教教師在自編問卷中「在職進修形式需求」(進修性質、時間、經費補助、請假處理)與「進修課程內容需求」(一般專業知能、課程與教學、診斷與多元評量、諮商及支援服務)之需求程度。

## 貳、文獻探討

### 一、教師在職進修理論

在職進修具有補救職前教育不足之功能來發展教師處理特殊問題的能力,幫助教師專業發展,教師在職進修是為了彌補學前養成教育的不足,充實教師專業知能、專業態度和自我成長三個面向,進修可改變教師行為和態度,增加教學工作效率和發展人群關係技巧,提升教學能力以維持國家競爭力,以符合國家社會期待與適應社會變遷(吳清基,1995;蔡明昌,2000)。

教師在職進修理論最初源自於 Super 在 1957 年所提到的生涯發展理論。Super 認為人終其一生的生涯發展可分為「成長期」、「探索期」、「建立期」、「維持期」、「衰退期」五個階段,每個階段皆有其發展任務,對於自我的認知是影響階段性的重要因素(Super, 1996; Giannantonio & Hanson, 2006)。所謂生涯是指個人在一生中所扮演的角色的綜合及結果,這些角色:包括兒女、學生、休閒者、公民、工作者、配偶、家庭管理、父母及退休者等九

項,而九個角色在四個主要場所:家庭、社區、學校及工作場所中扮演,就如同一個彩虹色帶(Okocha, 2001)。而這個理論隨後被應用在教師在職進修理論上,遂有教師生涯發展理論之延伸。

在教師生涯發展研究中,可依教師年齡或教學年資來作生涯階段的區分,以年齡區分教師生涯發展可分為 21~28、28~33 和 30~40 歲三個階段;以教學年資來分依序為探索期(1~2 年)、建立期(3~5 年)、轉化期(6~10 年)、維持期(11~20 年)、成熟期(21 年以上)(Cheung, 2005; 陳木金, 2005)。在不同的教師生涯階段有不同的專業發展需求,教師專業成長與進修的規劃需配合生涯進階,才能使教師更有目標和方向促成專業發展。

陳木金、邱馨儀和陳宏彰(2006)則認為教師生涯發展進階指標規劃核心應依序為:應用、分析、綜合、評價、創造,教師在不同專業發展階段在教學模組中所面臨的問題並不雷同,應依不同階段規劃進修課程,重視實務工作的增能,才能提升教師的教學效能提升教育品質。

### 二、國民中學特殊教育教師在職進修制度

目前我國已有的特教教師進修方式,可分為校外公辦與校外民辦以及校內自辦,其又可分為國外進修、國內學分與學位進修、短期研習、教學研討會、個案研討會和自我成長活動等類型(陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜,1996)。

在「教師法」規範在職進修是教師的義務也是權利,其子法「教師進修研究獎勵辦法」進一步對於進修有詳細的規定。獎勵辦法說明了在職進修係指教師在國內、外學校或機構,修讀與職務有關之學分、學位或從事與職務有關之研習、專題研究等活動。教師參與進修時間之方式有全時進修、部分辦公時間、休假、公餘進修,而教師必須辦妥請假手續方可參與進修,至於請假的方式主要依服務學校或行政主管機關同意,請假方式則有留職給薪、公假、休假或事假、留職停薪,視服務學校經費預算,給與全額補助或半數以下之補助。

許多學者(吳武典,2005;吳清山,2005;陳木金等人,2006)呼籲以教師換證、進階制度來促使教師專業發展能更符合教學需求。在以往規定教師每年需有特定的進修時數之制度,已不合時代變遷及社會對教師的期望,教師終身學習的態度與系統化、專業化、精緻化的進修系統,才是維持教師素質最佳途徑。

### 三、特殊教育教師專業能力

在職進修的目的在於彌補專業知能之不足，因此進修課程內容的規劃應以提升教師專業知能為主軸。美國特殊兒童協會（Council for Exception Children, CEC）認為特教教師應必備智障、生理/健康障礙、學障、聽障、兒童早期（early childhood）、嚴重情緒障礙、資優和盲聾方面的專業知識和技能，其主要核心為：(1) 特殊教育的哲學、歷史、法令基礎；(2) 學習者的特徵；(3) 評量、診斷、評鑑；(4) 教學內容與實務；(5) 教學與學習環境的計畫與管理；(6) 管理學生行為與社會互動之技能；(7) 溝通與合作；(8) 專業與倫理（CEC, 2000）。

除了 CEC 界定之核心外，張素貞（民 93）補充特教教師應需具備的專業知能尚有：(1) 實施個別化教育方案、教學策略與評量實施；(2) 家長溝通與親職教育；(3) 課程設計與教材教法；(4) 醫療保健、職業訓練；(5) 媒體運用、社區服務、合作諮詢。除了一般特教專業知能外，任教於資源班特教教師更須加強調整課程與自編教材教具之原理及實務知能、診斷與多元評量之知能、與相關專業團隊合作並擔任支援服務之知能、資源運用之知能、擔任諮詢服務之知能、個案評估與研究之知能。

教育部（2007）秉持「教師專業標準本位」之核心理念與「優質適量、保優汰劣」之政策目標，公布特教教師專業標準共有：(1) 教師專業基本素養；(2) 敬業精神與態度；(3) 特教專業知識；(4) 特殊需求學生鑑定與評量；(5) 課程設計與教學；(6) 班級經營與輔導；(7) 研究發展與進修，七個向度。

綜合上述，依據特教教師專業知能可分為四大向度：

#### 1. 一般專業知能：

此向度有：(1) 特殊教育的理論基礎；(2) 融合教育的理念；(3) 身心障礙各類別之專門知能；(4) 身心障礙各類別學生發展之知能；(5) 社會資源的運用；(6) 特殊教育相關法令規章；(7) 教育倫理規範；(8) 研究發展與進修。

#### 2. 課程與教學：

此向度有：(1) 身心障礙學生之課程設計理論與實務；(2) 特殊教育課程綱要與內涵；(3) 調整與修正普通班課程；(4) 依教學需要設計、製作教具、自編教材之課程；(5) 教學策略之課程；(6) 班級經營；(7) 個別化教育計畫的擬定。

#### 3. 診斷與多元評量之知能：

此向度有：(1) 心理與教育統計之知能；(2) 診斷和評量工具的介紹與使用；(3) 自編適性評量工具之知能；(4) 蒐集、分析和解釋學生轉介的相關資料；(5) 整合評量報告並做正確解釋；(6) 運用評量資訊作為教學依據；(7) 和其他專業人員及家長溝通評量程序與結果之知能。

#### 4. 諮商及支援服務：

此向度有：(1) 輔導諮商原理與實務之運用；(2) 與普通班教師共同合作以解決學生問題；(3) 與家長共同合作以解決學生問題；(4) 針對全校師生認識和接納特殊教育學生之宣導活動；(5) 選用適性之科技輔具進行教學；(6) 將專業團隊之建議融入教學；(7) 生涯輔導與轉銜相關知能。

### 四、教師在職進修相關研究

#### (一) 特殊教育研習現況

目前直轄市及縣市辦理特教研習活動，分析研習內容可分為九類型，研習內容類型可分為：(1) 行政與法規；(2) 各障礙專業知能；(3) 教學知能：含個別化教育計畫、九年一貫課程與特殊教育、融合教育專業知能和特教班教學知能；(4) 多元評量知能、心理評量與測驗工具；(5) 融合教育特教知能；(6) 專業團隊合作；(7) 科技融入教學、輔具運用與無障礙環境；(8) 資優教育知能；(9) 其他：成果發表會、性別平等教育、特教學生育樂暨各項活動、其它各類研習（教育部，2008）。依據 97 年度特教統計年報，目前特教研習現況如表 1（教育部，2008）。

表 1 特教研習現況

排序	研習類型	場次	人數
1	各障礙專業知能	737	33,025
2	教學知能	468	17,124
3	其他	417	116,736
4	融合教育特教知能	385	14,732
5	行政與法規	238	12,865
6	專業團隊合作	207	7,278
7	科技融入教學、輔具運用與無障礙環境	198	7,515
8	資優教育知能	179	8,464
9	多元評量知能、心理評量與測驗工具	119	4,188

資料來源：研究者自行整理。

由目前所辦理的特教研習場次分析，進修研習課程著重於提升特教教師之各障礙的專業知能和教學技巧的提升，在融合教育理念的影響下，融合相關的特教知能研習也是相當受到重視。而在心理評量與測驗工具、輔具與無障礙環境的知能研習，相對之下顯得較為減少的現象。而「其他」研習活動占居第三順位，這或許可以推估目前特殊教育研習活動應有趨向多元化的趨勢，無法將研習活動歸類在特殊教育師資培育職前教育課程之一般專業知能與專門課程當中。

## (二) 相關研究

對於教師進修形式需求的研究中，針對進修的期間、時間、請假方式與經費補助議題進行調查的則有李鴻章（2002）、楊深坑等人（2002）之研究。在特教教師進修課程需求方面為Buell, Hallam, McCormick 與 Scheer(1999)研究內容與本研究最為相近。其研究結果在本研究結果與討論中加以論述。

而在文獻中與在職進修（in-service training）相關或相近似的名詞有專業成長（professional growth）及專業發展（professional development），簡嘉瑩（2006）以全國 24 所特殊教育學校為母群，探討學校組織學習與專業成長之相關性，其問卷採五點量表編製而成，研究結果發現：整體而言，教師專業成長表現皆屬良好，各層面的得分高低為：一般知能、學科知能、人際關係、教育專業知能、班級經營知能。呂淑美（2006）針對 23 所特殊教育學校之教師探討教師生涯發展與專業成長情形，其問卷採四點量表編製而成，研究結果發現：特殊教育教師專業成長表現較佳的向度有：學科知能、一般專業知能、班級經營知能與人際關係知能；唯獨在教育專業知能方面，

教師表現較為低落。

上述兩者專業發展之研究，其問卷編製向度相同但計分方式不同，但很難直接看出兩者研究結果之差異，就兩者之研究其專業發展各向度得分皆高於平均數分析，整體而言，特殊學校特教教師在專業成長方面表現應屬中上程度；教師在一般專業知能與學科知能之專業成長表現最佳。

另一研究為教育部中教司(2006b)委託「全國在職進修資訊網」收集各個教育階段、不同任教學校與班別之特教教師其在職進修需求進行全面性分析，研究收取 1,581 位特教教師進修研究，針對進修方式（學位進修、學分進修、研習）、進修時間、進修地點、進修內容進行需求調查，而在進修主題方面分為（1）配合特殊教育課程綱要及其他課程綱要實施，分為教學相關與相關議題；（2）增進規劃統整課程及教學科目能力；（3）增進教學策略、診斷及評量能力，三大向度，共 55 個進修主題。其問卷編製採用 1~10 分十點量表。研究結果為：

1. 特教教師對在進修內容之學習需求  
各縣市之特教教師在進修內容之學習需求排序之前五項如表 2 所示。
2. 進修需求性質方面：  
特教教師對於各性質之進修需求程度由多至少排序為：
  - （1）進修方式：  
碩士層級學位班、非學分研習、碩士層級學分班、學士層級學分班。
  - （2）進修時段：  
暑假、寒假、週六、週一至週五白天、週日、週一至週五晚上。
  - （3）進修地點：  
服務學校、鄰近學校/社區大學、師資培育

表 2 各縣市之特教教師在進修內容之學習需求排序之前五項

進修主題向度	進修內容排序	進修主題向度	進修內容排序
教學相關	1. 特殊教育身心障礙	相關議題	1. 健康與休閒
	2. 社會適應教材教法		2. 生命教育
	3. 語文教材教法		3. 生涯規劃
	4. 生活領域教材教法		4. 性別平等教育
	5. 休閒教育教材教法		5. 科技與資訊教育
增進規劃統整 課程與教學科 目能力	1. 主題教學	增進教學策略、診 斷及評量能力	1. 有效教學策略研究
	2. 協同教學		2. 教學科技與媒體 研究創意學習
	3. 多元文化課程設計 與評量		3. 多感官教育、創新 教學模式
	4. 多元智慧理論		4. 資訊融入教學
	5. 統整課程		5. 班級經營

資料來源：研究者自行整理。

大學、教師研習機構、電腦網路/遠距教學、非師資培育大學或社教機構。

研究結果顯示：特教教師在特殊教育身心障礙教學相關主題需求最高，顯示特教教師在特教專業領域的進修需求最為迫切；在相關議題當中，則是以健康與休閒的生活教育最為重視；而在學科教學方面則屬與特殊需求學生最為適合的主題教學與協同教學方面的知能最有需要；另外，特教所著重的該如何教的有效教學策略的研究需求程度較高。由此研究可得知，目前特教教師仍較著重於特教領域內強調的教學技能為主。而在進修形式方面需求，特教教師在碩士學位進修、寒暑假進修、在服務學校進修需求程度最高。

## 參、研究方法

本研究採用問卷調查法，以自編問卷為研究工具，收集中部地區國民中學合格特教教師（以下簡稱：教師）在職進修之需求。

### 一、研究對象

研究對象為中部縣市八縣市（苗栗縣、台中縣、台中市、彰化縣、南投縣、雲林縣、嘉義縣、嘉義市）具有合格特教教師證之國中在職特教教師，母群共有 624 名，研究以方便取樣方式選取合格特教教師較多的學校且排除進行預試之學校，共 102 所，特教教師 482 名。問卷回收 452 份，回收率 87.77%。本研究對象之基本資料如表 3 所示。

參與本研究之教師以女性教師為多；年齡多在 30 歲以下；最高學歷為師範院校畢業佔最多數；特教專業背景以師範院校特教系畢業為

主；服務年資方面多在 5 年以下；擔任職務以並未兼任行政工作的專任教師（未兼行政）為主；以 25~48 班學校規模者為最多。

### 二、研究工具

研究工具為自編「國民中學特殊教育教師在職進修需求調查問卷」，分為在職進修形式需求與進修課程內容需求兩大部分。在職進修形式需求係參考目前教師進修制度與法令規範進行編製，包含進修期間、進修時間、經費補助和請假的處理四個向度，共有 18 題；而進修課程內容需求則透過文獻探討特教教師必備的專業知能進行編製，將專業知能項目進一步轉換為進修課程，包含一般專業知能、課程與教學、診斷和多元評量和諮商及支援服務四個向度，共有 20 題。

本問卷採李克特式五點量表（Likert-type rating scale）方式編製而成，若勾選極為需要項目者給予 5 分；勾選需要項目者給予 4 分；勾選普通給 3 分；勾選不需要給 2 分；勾選及極不需要給予 1 分，對題項所描述內容之需求程度越高則得分越高。

問卷初稿經七名學者專家修正後，即進行預試工作。抽取台中和彰化縣市四所學校之合格特教教師，共 33 名作為預試樣本。以重測信度（test-retest reliability）與內部一致性係數（Cronbach  $\alpha$ ）建構問卷外部與內部信度，本問卷全量表  $\alpha$  值為 .87，其中在職進修形式需求  $\alpha$  值為 .79，重測信度介於 .36~.76 之間；進修課程內容需求， $\alpha$  值為 .92，其重測信度介於 .35~.79 之間，皆達統計水準  $p < .05$ ，顯示本問卷效度頗佳。

表 3 中部地區國民中學特殊教育教師的基本資料

項目別	人數	百分比%	
性別	男	109	24.12
	女	343	75.88
年齡	30 歲以下	205	45.35
	31-40 歲	155	34.29
	41-50 歲	65	14.38
	51 歲以上	27	5.97
最高學歷	研究所畢	152	33.63
	師範院校畢	212	46.90
	一般大學畢	88	19.47
特教專業背景	特殊教育研究所	115	25.44
	師範院校特教系(組)	201	44.47
	特殊教育輔系	32	7.08
	學士後特教學程	104	23.01
特教服務年資	5 年(含)以下	229	50.66
	5(不含)-10 年(含)	130	28.76
	10(不含)-15 年(含)	50	11.06
	15 年(不含)以上	43	9.51
擔任職務	導師	177	39.16
	專任教師(未兼行政)	189	41.81
	專任兼行政	86	19.03
學校規模	12 班(含)以下	38	8.41
	13-24 班	81	17.92
	25-48 班	199	44.03
	49 班(含)以上	134	29.65

N = 452

### 三、資料處理

- (一)以平均數處理全量表之填答情形。
  - (二)以標準差分析在職進修形式需求的分散程度。
  - (三)利用 t 考驗分析性別在進修課程內容需求之差異。
  - (四)利用單因子變異數分析(ANOVA)分析除性別變項外的不同背景變項之差異情形。若 ANOVA 結果達顯著差異，則以薛費法(Scheffé)進行事後比較。
- 本研究資料皆未違反變異數同質性之假定，無須做資料之轉換，顯著水準皆定為 .05。

## 肆、結果與討論

### 一、在職進修形式需求

本研究在職進修形式包含(1)進修期間；(2)進修時間；(3)經費補助；(4)請假的處理，其研究結果如表 4 所示，研究結果如下四點論述。

#### (一)進修期間

教師對於校外短期進修的需求最高( $M=3.80$ )，校外學位進修( $M=3.75$ )次之，此與教育部中教司(2006b)委託研究結果相異。教

師對於校內自辦進修活動之需求( $M=3.60$ )程度最低；根據李鴻章(民 91)研究指出學校本位進修普遍缺乏教師參與規劃與決定，忽略教師的個別差異與教學需求，授課內容並不適合教師教學且過於理想化。教師或許認為校內自辦進修活動不符合特教領域之本身需求，而較青睞選擇校外適當的進修主題進行進修。

教育部中教司(2006b)委託研究結果顯示教師對於學位進修需求最高，但在本研究中學位進修並非是教師需求程度最高，但其分散程度最大( $SD=0.96$ )。參與本研究之教師有近四成之教師為研究所畢業，擔任導師職務者有四成多，推究其原因可能大部分的研究參與者已具備碩士學位，再加上擔任導師；雖然教師取得學位進修雖可在薪資上晉級，對教師是具有正面的獎勵，然而受限於進修人數的限制或課務的安排，影響教師進修的選擇(吳武典，2005；陳金木，2006)。或許這些因素致使對於教師選擇學位進修的差異較大。

#### (二)進修時間

教師最希望在寒暑假進修( $M=3.76$ )，對於進修時間安排在夜間( $M=2.55$ )接受度最低。教師在寒暑假進修，毋須處理課務調度和

表 4 在職進修形式需求之分析

項目	<i>M</i>	<i>SD</i>	
進修期間	校外短期進修活動	3.80	0.79
	校內自辦進修活動	3.60	0.82
	校外學分進修活動	3.67	0.87
	校外學位進修活動	3.75	0.96
進修時間	平常上班時間	3.34	1.12
	夜間	2.55	1.11
	週六日	2.88	1.08
	寒暑假	3.76	0.94
經費補助	沒有任何補助	2.46	1.23
	只補助出差費	3.56	0.96
	只補助研習費	3.41	0.96
	全額補助	3.87	1.07
請假的處理	(一) 短期研習進修		
	公假派代	4.49	0.73
	公假，課務自理	2.69	1.16
	事假或休假	2.27	1.24
	(二) 長期學位進修		
	留職停薪	3.38	1.26
	帶職帶薪	3.94	1.11
	事假或休假	2.60	1.23

N = 452

擔心影響教學進度與品質的為優，研究結果與教育部中教司(2006b)委託研究結果相同，可見課務因素為教師考慮進修的因素之一。

上班時間進修影響正常教學，教師缺乏足夠的支援系統，阻礙了教師進修的意願(吳武典，2005)。造成了教師選擇在平時上班時間進修需求程度差異頗大( $SD=1.12$ )，畢竟教師於上班時間進修需要有行政上公差假及課務排代的支持，也會影響正常課務之教學，因此受到學校規模、員額配置等因素影響(吳清山，2005)。教師或許受到種種因素而影響進修意願，造成教師在平時上班時間進修選擇差異程度較大。

### (三) 經費補助

進修經費補助與否教師的需求較為一致，整體而言，不論程度的經費補助相較於沒有任何補助( $M=2.46$ ，需求程度最低)教師的需求程度較高，若能有全額補助( $M=3.87$ ，需求程度最高)則可提升教師進修的意願。李鴻章(2002)訪談教師後發現經費的支持是教師專業成長重要的配合因素，教育當局應使學校可有更大的自主權來支配經費的運用，鼓勵教師進修。經費的補助亦是教師認為最能鼓勵教師進修的項目之一(楊深坑等人，2002)。但是，依據法令規定：由服務學校或主管教育行政機關主動薦送或指派參加國內進修者，需給於全額

的經費補助；若欲滿足教師此部分需求，教師須經由學校指派，並非教師主動參與進修，此作法下的教師進修之效果是否彰顯，仍須採保守的態度評估之。

教師在沒有任何補助的需求程度最低，但其差異性也最大( $SD=1.23$ )，這也可能因教師參加研習的心態不一有關。教師會因考量研習活動是否為教育行政機關或學校要求進修，若非是因公調訓之進修，必要時以自費參與其他的各種進修活動(楊深坑等人，民91)。

### (四) 請假的處理

教師參與進修時能有課務排代是教師最希望得到的支援(楊深坑等人，2002)。本研究教師需求在短期研習進修的請假處理部分，教師對於公假派代需求( $M=4.49$ )最高、差異度( $SD=0.73$ )最小，由此得知教師在請假處理上多偏好以公假派代的請假處理方式去進修，教師參與進修時，希望可得到課務方面的行政協助，課務的處理仍為教師進修重要考量之一。亦可再次驗證李鴻章(2002)和楊深坑等人(2002)研究給予教師公差假參與進修是最有效的鼓勵方式。

而在長期學位進修的請假處理方面，教師最希望以帶職帶薪( $M=3.94$ )的方式參與進修。對於以留職停薪的方式參與長期學位進修其需求差異最大( $SD=1.26$ )，其可能原因為：



表 5 進修課程內容需求之分析

		<i>M</i>	排序	<i>SD</i>	排序
一般專業知能	特殊教育行政領導與法規分析	3.42	20	0.87	5
	特殊學生發展概論	3.48	19	0.94	2
	身心障礙者之認知與學習特質	3.82	13	0.89	6
	身心障礙者之基礎醫學入門	3.78	15	0.84	10
	身心障礙學生之社會學	3.80	14	0.85	8
課程與教學	特殊教育課程設計理論與實務	3.91	11	0.87	7
	教材設計、製作、改編	4.22	2	0.79	14
	身心障礙學生之教學策略	4.27	1	0.75	17
	班級經營、資源教室經營與管理	4.12	4	0.80	11
	九年一貫課程領域	3.50	17	0.97	1
診斷與多元評量	心理與教育統計	3.49	18	0.93	4
	診斷和評量工具的介紹與使用	3.90	12	0.84	9
	特教診斷與評量工具之編製	3.70	16	0.93	3
	特殊教育學生診斷與評量	4.00	8	0.80	12
	個案研究	3.94	10	0.80	13
諮商及支援服務	障礙者輔導諮商原理與實務	4.00	7	0.78	15
	親師合作與家庭支援	4.12	3	0.72	20
	專業團隊間的合作與溝通	4.05	6	0.73	19
	科技輔具的應用	3.95	9	0.76	16
	障礙者生涯教育與轉銜服務	4.10	5	0.74	18

N=452

註：排序是指數據由多至少按 1~20 排列。

在法令上，對於以帶職帶薪方式參與學位進修之人數有具體之限制，以此方式參與學位進修不得超過該校教師人數 5%；以及學校主管的行政領導風氣影響，例如：校長並不支持教師長期進修，部分教師為配合法令規定與學校行政人員領導的風格，願意以「留職停薪」方式參與長期進修，以獲取學位。

## 二、進修課程內容需求

教師進修的目的最主要是增加教學專業知能以提升教學技巧（楊深坑等人，民 91）。本研究在職進修課程內容為特教教師專業知能，其包括四個向度：(1) 一般專業知能；(2) 課程與教學；(3) 診斷與多元評量；(4) 諮商及支援服務。研究結果如表 5 進修課程內容需求之分析。

### (一) 各向度課程進修需求

就各向度而言，教師位於諮商與支援服務 ( $M=4.04$ ) 需求最高，其次為課程與教學 ( $M=4.00$ )、診斷與多元評量 ( $M=3.80$ )，而一般專業知能 ( $M=3.66$ ) 需求程度最低。整體而言，教師在各課程內容的需求程度屬於中上程度，且課程間需求程度（平均數）差距不大。這或許與師資培育制度的改變與特教趨勢有關，單一障礙類別教師亟欲充實其他障礙類別之專業知能，而不分障礙類別教師則欲加深加廣各障礙類別之專業知能，以符合任教於不分類資源班或特教班的教學需求。

### (二) 各進修課程需求程度

由各課程內容之平均數與標準差分析之，平均數排序在 1~10 之課程內容且標準差較小的六個課程有：(1) 身心障礙學生之教學策略；(2) 教材設計、製作、改編；(3) 親師合作與家庭支援；(4) 障礙者生涯教育與轉銜服務；(5) 專業團隊間的合作與溝通；(6) 障礙者輔導諮商原理與實務；上述課程是教師一致認為是需求較高的課程內容 ( $M=4.00\sim 4.27$ ； $SD=.79\sim .72$ )。

接著分析平均數排序在 11~20 之課程內容，取標準差較小的五個課程，作為教師一致認為需求程度較少的進修課程內容，其有：(1) 特殊教育行政領導與法規分析；(2) 身心障礙者之基礎醫學入門；(3) 身心障礙學生之社會學；(4) 身心障礙者之認知與學習特質；(5) 診斷和評量工具的介紹與使用；其需求程度介於普通至需要之間。而在 (1) 特殊學生發展概論；(2) 心理與教育統計；(3) 九年一貫課程領域；(4) 特教診斷與評量工具之編製；四個課程其需求程度偏低，但標準差卻大的課程內容，部分教師認為極有進修必要，但部分教師確認為少有進修需求。

### (三) 教師課程內容需求與在職進修研習現況之落差

#### 1. 就進修課程向度而論

在簡嘉瑩 (2006) 與呂淑美 (2006) 研究中，教師對於一般知能之專業成長傾向較高的表現，由此可推估教師自認為本身在一般專業知能方面具有良好的學養，因此在此向度的進

修需求相較之下需求程度較低，希望透過在職進修獲取本身其他專業領域較為不足的能力。然而，在目前所辦理的研習現況（教育部，2008），卻廣開一般各障礙專業知能課程，場次與參與人數（737；33,025）位居第一，除非在課程中論述各障礙類別之課程與教學、諮商與支援服務之內容，否則，目前所辦理的研習內容並不符合教師的需求，進修課程內容之規劃應當更加的深入和專業化。

### 2. 就進修需求程度較高的課程而論

在中教司（2006b）的調查中，教師對於教學策略主題方面需求程度頗高，本研究結果亦是如此，且教師在教材設計與改編方面進修需求也頗高，由研究結果得知目前教師仍注重本身教學方面的知能，而目前教育部（2008）所辦理的研習現況，對於教學知能方面的研習的場次與參與人數（468；17,124）位居第二，亦可符合教師進修需求。

可是教師亟需之進修課程：親師合作與家庭支援、障礙者生涯教育與轉銜服務，在目前所辦理之研習當中，卻沒有專責的課程規劃，目前所辦理研習活動是否有考量教師需求，滿足教師自身需求，值得進一步檢討。

### 3. 就進修需求程度較低的課程而論

教師對於評量相關知能需求程度較低，在目前教育部（民 97）實際辦理的研習場次上相

對之下較少，是符合目前教師之進修需求；然而，本研究結果顯示：教師在特殊教育行政與法規的研習課程低於專業團隊合作之知能，目前教育部（民 97）實際辦理研習活動場次上，卻是特教行政與法規場次多於專業團隊合作課程主題，此部分之進修研習現況與教師之需求並不能配合，應再廣開教師在專業團隊合作進修課程之研習。

本研究主題與國外相關研究比較，在 Buell 等人（1999）研究特教教師對於進修課程的需求依序為：科技輔具的使用、課程調整、處理問題行為、促進社會互動、和依學生特殊需求進行課程調整、該如何評量學生的進展、諮詢服務、與家長溝通、普通教育知能和發展 IEP。在本研究中，教師卻對與家長溝通、諮詢服務的進修需求相當急迫，研究結果與 Buell 等人之研究有稍微不同之處，或許文化差異亦是影響教師進修課程需求因素之一，教師在進修選擇時應會考量社會背景因素。

### 三、背景變項在進修課程內容需求之差異情形

參與研究者之背景變項共有七個，分別為：性別、年齡、最高學歷、特教專業背景、特教服務年資、擔任職務、學校規模。

#### （一）t 考驗分析性別變項之結果

就性別變項之 t 考驗如表 6 所示。

表 6 不同性別在進修課程內容需求之 t 考驗摘要表

	性別	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
一般專業知能	男	109	19.13	3.58	2.80	.01	*
	女	343	18.06	3.45			
課程與教學	男	109	19.97	3.73	-.16	.87	
	女	343	20.04	3.27			
診斷與多元評量	男	109	19.31	4.12	.87	.38	
	女	343	18.93	3.50			
諮商及支援服務	男	109	20.21	3.58	-.04	.97	
	女	343	20.23	2.99			

$N=452$   $p < .05$

「性別」在一般專業知能有顯著差異，且男性在此項進修課程需求高於女性。一般專業知能進修課程內容分為五個課程：(1) 特殊教育

行政領導與法規分析；(2) 特殊學生發展概論；(3) 身心障礙者之認知與學習特質；(4) 身心障礙者之基礎醫學入門；(5) 身心障礙學生之

社會學。此向度的課程內容分別屬於行政、生理、心理、醫療、社會工作之領域，與教師直接教學技能無直接相關。然而，男性特殊教育教師在此項進修課程需求較高，顯示男性教師進修需求較偏好教育行政和特殊教育理論；相對而言，女性教師在「一般專業知能」向度需求程度較低，根據此研究結果推論：女性教師

參與進修活動，較注重與教學實務有直接相關的課程，增進在實務教學上的知能。

## (二) ANOVA 考驗之結果

利用 ANOVA 考驗年齡、最高學歷、特教專業背景、特教服務年資、擔任職務、學校規模，六個背景變項變異數分析摘要表，其結果如表 7 所示。

表 7 六個背景變項變異數分析摘要表

	變異來源	SS	df	MS	F	p	
不同 年齡	一般專業知能	年齡	7.42	3	2.47	0.20	0.90
		誤差	5542.57	448	12.37		
	課程與教學	年齡	60.82	3	20.27	1.78	0.15
		誤差	5089.74	448	11.36		
	診斷與多元評量	年齡	87.02	3	29.01	2.19	0.90
		誤差	5938.65	448	13.26		
	諮商及支援服務	年齡	20.04	3	6.68	0.68	0.57
		誤差	4416.19	448	9.86		
最高 學歷	一般專業知能	最高學歷	6.17	2	3.09	0.25	0.78
		誤差	5543.81	449	12.34		
	課程與教學	最高學歷	63.76	2	31.88	2.81	0.06
		誤差	5086.80	449	11.33		
	診斷與多元評量	最高學歷	34.75	2	17.37	1.30	0.27
		誤差	5990.91	449	13.34		
	諮商及支援服務	最高學歷	10.96	2	5.48	0.56	0.57
		誤差	4425.27	449	9.86		
特教 專業 背景	一般專業知能	專業背景	7.23	3	2.41	.12	.90
		誤差	5542.75	448	12.37		
	課程與教學	專業背景	20.14	3	6.71	.59	.62
		誤差	5130.42	448	11.45		
	診斷與多元評量	專業背景	22.35	3	7.45	.56	.64
		誤差	6003.31	448	13.40		
	諮商及支援服務	專業背景	40.92	3	13.64	1.39	.25
		誤差	4395.31	448	9.81		
特教 服務 年資	一般專業知能	服務年資	22.45	3	7.48	.61	.61
		誤差	5527.54	448	12.34		
	課程與教學	服務年資	61.15	3	20.38	1.79	.15
		誤差	5089.40	448	11.36		
	診斷與多元評量	服務年資	58.87	3	19.62	1.47	.22
		誤差	5966.79	448	13.32		
	諮商及支援服務	服務年資	24.07	3	8.02	.82	.49
		誤差	4412.16	448	9.85		
擔任 職務	一般專業知能	擔任職務	46.86	2	23.43	1.91	.15
		誤差	5503.12	449	12.26		
	課程與教學	擔任職務	5.10	2	2.55	.22	.80
		誤差	5145.46	449	11.46		
	診斷與多元評量	擔任職務	2.54	2	1.27	.10	.91
		誤差	6023.12	449	13.42		
	諮商及支援服務	擔任職務	58.59	2	29.29	3.01	.05
		誤差	4377.64	449	9.75		
學校 規模	一般專業知能	學校規模	7.99	3	2.66	.22	.89
		誤差	5541.99	448	12.37		
	課程與教學	學校規模	4.99	3	1.66	.15	.93
		誤差	5145.57	448	11.49		
	診斷與多元評量	學校規模	9.74	3	3.25	.24	.87
		誤差	6015.92	448	13.43		
	諮商及支援服務	學校規模	13.93	3	4.64	.47	.70
		誤差	4422.30	448	9.87		

N=452 p < .05

結果顯示在「年齡」、「最高學歷」、「特教專業背景」、「服務年資」、「擔任職務」、「學校規模」不同背景變項特殊教育教師的課程需求程度並沒有統計上的差異。陳木金等人(2006)研究提到教師在不同生涯階段會遇到不同的問題，進修需求也會不同，但是，在本研究之年齡與服務年資的差異考驗上並沒有顯著差異，研究結果並無法解釋在教師不同的專業生涯中所需的進修需求之差異，建議可進一步探討特教教師在專業生涯發展是否有獨特之處。

根據「進修課程內容需求」全量表之平均數分析，教師對於各向度的在職進修課程需求程度皆偏向同意程度。推論其原因，教師期許自我須不斷吸收新知，增加專業能力的態度相當積極，這可能也顯示出特殊教育不斷地演進，加上定期的特教評鑑或訪視，使得特殊教育教師肩負著來自學校行政、家長及教育主管機關的要求，因此特殊教育老師充實特教專業知識的需求頗高。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### 1. 校外進修研習活動是教師最佳選擇

對於最能貼近教學需求的學校本位進修活動並非是教師最佳選擇，目前在特教領域之學校本位的在職進修不能符合教師需求，教師轉為尋求校外研習主題較可滿足本身需要的研習活動。

#### 2. 教師進修時課務的安排是教師主要考量的因素之一

教師認為在職進修最適當的時間是在寒暑假期間，若在平時上班時間進修，若缺乏足夠的支援系統，學校不能協助課務排代的處理，教師在上班時間進修反而影響課務的正常運作，學校行政支持系統是否健全亦是影響教師進修意願之另一個因素。

#### 3. 給予公差假進修和經費的補助是鼓勵教師進修的最佳方法

課務的安排是教師進修的重要考量，若能給予教師公差假進修，協助課務安排，是提升教師進修意願的最佳途徑，教師亦會考量進修是否為因公調訓等外在因素，若有適合本身需求的研習主題，教師仍會自費參與進修活動。

#### 4. 教師對於部分特教專業課程內容進修需求度偏高

教師在某些主題課程需求度介於非常需要至需要之間，如：教學策略、教材設計、製作與改編、親師合作與家庭支援、班級經營、障礙者生涯教育與轉銜服務、專業團隊合作與溝

通、障礙者輔導諮商原理與實務、特教學生診斷與評量。不過教師進修課程的選擇存在有文化差異存在，社會背景因素可能是影響教師進修需求的重要因素。

#### 5. 目前所辦理的進修活動尚不能符合教師需求

目前所辦理的特教研習主題多聚焦在各障礙專業知能、教學知能、融合教育特教知能，對於專業團隊合作、親師合作與家庭支援、生涯教育與轉銜服務等議題所辦理的場次較少，目前所辦理的進修活動尚不能全面符合教師需求。

#### 6. 教師進修態度積極，充實特教專業知能需求度頗高

教師對於特教專業知能亟欲尋求新知，充實自我專業知能之不足，以滿足來自教育主管機關、學校行政、家長、學生之要求，對於專業課程主題的進修課程需求度偏高。

#### 7. 男性教師在特教一般專業知能進修需求程度高於女性

男性教師在由特殊教育行政領導與法規分析、特殊學生發展概論、身心障礙者之認知與學習特質、身心障礙者之基礎醫學入門、身心障礙學生之社會學，五個課程所組成之一般專業能力，其進修需求高於女性教師。

#### 8. 教師在不同的專業生涯發展階段，進修需求並無不同

陳木金等人(2006)認為教師在不同生涯發展階段會遇到不同的問題，進修需求也會不同，但是，在參與本研究教師在不同生涯發展階段之進修需求並無明顯不同。

### 二、建議

#### 1. 應落實特殊教育學校本位在職進修制度

目前在特教領域之學校本位的在職進修不能符合教師需求，因而教師轉為尋求校外研習主題較可滿足本身需要的研習活動，卻增加課務安排困擾與相關費用的支出。教育行政單位應監督學校行政落實特殊教育學校本位在職進修制度，加強學校行政人員對於學校本位進修的觀念與執行能力，以教師時間和需求規劃適當的多元進修課程，透過個案研討會、教學觀摩、教材製作分享討論會，促進教師省思、經驗交流、教學研究之風氣，使進修內容更能符合教師需求，亦可減少教師進修經費之支出。

#### 2. 主管機關應提供足夠的經費，以利學校給予教師課務的安排

研究結果發現：教師進修時課務的安排是教師主要考量的因素之一；且公差假和經費補助是鼓勵進修最佳方法。教育主管機關應給予學校足夠的經費補助，讓學校能有更大的經費

調度空間，以協助教師安排課務，鼓勵教師參與進修。也可建立起進修經費申請的制度，內涵包括必要進修課程之進修費用可由學校支付，若與校務發展無直接相關之進修或研習則由教師自行負擔費用。

### 3. 師資培育機構應調整師資培訓課程

研究結果顯示：教師在親師合作與家庭支援、障礙者生涯教育與轉銜服務、專業團隊合作與溝通、障礙者輔導諮商原理與實務、特教學生診斷與評量等課程進修需求度偏高，建議師資培育機構應配合調整師資培訓課程，加強職前教師在上述主題之專業知能。

### 4. 安排教師對課程內容需求度高的課程主題之研習

教育主管當局應增加辦理需求度高的課程主題研習活動，研究結果教師對專業團隊合作、親師合作與家庭支援、生涯教育與轉銜服務等議題需求度頗高，建議教育主管機關辦理上述課程課程，方能使所辦理之進修活動滿足教師在職進修課程需求。

### 5. 未來研究之建議

建議應進一步探討影響特教教師在職進修因素，社會背景因素是否會影響教師進修的選擇，抑或是同儕影響、學校型態、職場氣氛、交通、經費等因素影響教師進修需求。教育主管單位在規劃進修制度和辦理進修活動時，納入影響教師在職進修因素之考量，才能安排適時、適地、適宜之進修活動。

對於特教教師之專業發展生涯是否因為受教學生之特殊性而與一般教師有所不同，是為另一個研究方向，亟欲建立起特教教師專業生涯發展階段與可能面臨的問題，以利教育主管機關規劃特教教師進修研習之進階課程內涵表，進一步設計進修研習課程執行計畫，具體規劃連貫性的進修研習活動，以配合教師證照換證制度之執行。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 行政院教育改革審議委員會(1996)。**教育改革總諮議報告書**。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 吳武典(2005)。我國師資培育的困境與突破。**研習資訊**，22，37-46。
- 吳清山(2005)。師資培育發展的困境與突破。**研習資訊**，22，23-29。
- 吳清基(1995)。**教師與進修**。台北：師大書苑。
- 李鴻章(2002)。**國小教師參與學校本位在職進修現況與改進途徑之研究**。**國民教育研究學報**，8，75-105。

- 呂淑美(2006)。**特殊教育學校教師生涯發展與專業成長之研究**。國立台灣師範學院國民教育研究所未出版之碩士論文。
- 陳木金(2005)。**創造專業與評鑑結合的教師進修文化**。**師友月刊**，461，12-16。
- 陳木金、邱馨儀與陳宏彰(2006)。**高中職以下學校教師生涯發展進階之研究**。**教育資料與研究**，72，17-32。
- 陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜(1996)。**師資培育與教師進修制度的檢討**。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 張素貞(2004)。**國民小學身心障礙資源班教師專業成長之研究—以知能分析和方案規劃為例**。國立台灣師範大學特殊教育研究所未出版之博士論文。
- 教育部(1998)。**教育改革行動方案**。台北：教育部。
- 教育部(2001)。**教育改革之檢討與改進會議手冊**。台北：教育部。
- 教育部(2004)。**2001年教育改革之檢討與改進會議**。教育部資訊網。網址：<http://140.111.1.192/eduadm2001/edures01.htm>。擷取日期：95年9月。
- 教育部(2006a)。**師資培育素質提升方案**。2006年2月23日臺中(二)字第0950026850號函。
- 教育部(2006b)。**台灣地區[特殊教育學校(班)]在職進修學習需求調查—課程與教學部份**。教育部全國教師在職進修資訊網，網址：<http://inservice.edu.tw/index2-2.aspx>。擷取日期：97年4月。
- 教育部(2007)。**各師資類科教師專業標準**。2007年3月27日臺中(三)字第0960043557B號函。
- 教育部(2008)。**97年度特教統計年報**。教育部。
- 楊深坑、楊銀興、周蓮清、黃淑玲、黃嘉莉(2002)。**我國中小學教師在職進修制度規劃之研究**。**教育研究集刊**，2，113-156。
- 蔡明昌(2000)。**中學教師在職進修學習成效相關因素之研究**。載於教育部中等教育司主辦：八十八學年度師範學院教育學術論文集。師資培育與教師在職進修類，183-214。
- 簡嘉瑩(2006)。**特殊教育學校組織學習與教師專業成長之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系未出版之碩士論文。

## 二、英文部分

- Buell, M. J., Hallam, R., McCormick, M. G. & Scheer, S.(1999). A survey of general and special education teacher's perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International journal of disability, development and education*, 46, 143-156.
- Center for the Future of Teaching and Learning. (2005) . *Special Education: Every Teacher's Responsibility: All California Teachers Need Professional Development and On-the-Job Support to Teach Special Education Students. Center View* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 494 120).
- Cheung, E.(2005). Hong Kong secondary schoolteachers' understanding of their careers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11,127-149.
- Council for Exceptional Children (2000). *What every special educator must know : The international standards for the preparation and certification of special education teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 439 545).
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67, 549-567.
- Giannantonio, C. M. & Hurley-Hanson, A. E.(2006). Applying image norms across Super's career development stage. *The career development quarterly*, 54, 318-330.
- Johnson, S. M., & Kardos, S. M. (2002). Keeping new teachers in mind. *Educational Leadership*, 59, 12-16.
- McLeskey, J. & Billingsley, B. S. (2008). How does the quality and stability of the teaching force influence the research-to-practice gap ?. *Remedial and special education*, 29, 293-305.
- Okocha, A.A.(2001). *Facilitating career development through Super's life career rainbow*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 462 641)
- Peter, S. (2007). "Education for all?" A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals With Disabilities. *Journal of disability policy studies*, 18, 98-108.
- Super, D, E,, Savickas, M, L,, & Super, C, M, (1996), *The life-span, life-space approach to careers*. In D, Brown & L, Brooks (Eds,), *Career choice and development* (3rd ed,, pp, 121-178), San Francisco: Jossey-Bass.

## Needs for In-service Training of the Special Education Teacher in Junior High School

Chia-Chen Wu  
National Yi-Lan  
Special Education School

Sheng-Cheng Chang  
The Overseas Chinese  
Institute of Technology

### Abstract

The purpose of this study was to investigate junior high school special education teachers' needs for in-service training. A self-designed questionnaire was developed and used to survey on 482 qualified special education teachers in junior high school in the central part of Taiwan. There were 452 valid questionnaires that stand for 87.77% response rate. The collected data have been processed and analyzed through descriptive statistics, t test and one-way ANOVA. The findings were summarized as follows:

1. The school-based in-service training programs could not meet teachers' needs; thus, subjects preferred to attend the programs out of school.
2. Subjects selected the in-service training programs schedule during winter and summer vocation because class arrangement was the major factor affecting teachers' motivation.
3. Giving official leave and budget support are the most effective approaches to encourage teachers to participate in the in-service training.
4. When it comes to the curriculums of in-service training, instructional strategies, instructional designs and adaption, classroom management, collaboration and consultation of teamwork, family support, career education and transition and students consulting are in urgent needs.
5. At present, in-service training programs can not meet teacher's need.
6. The subjects in this study were active to attend in-service training.
7. There was significant difference in the general professional competencies needs due to gender variable.
8. There was not difference on teachers' needs of in-service training in every phase of professional career development.

Based on the findings, suggestions were provided in this study for the reference of the educational administrative authorities, the administer of junior high school to establish the system of in-service training programs and to improve the professional skills of special education teachers.

**Key words : in-service training, special education teacher**

