

# 啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」意見之調查研究

蕭金土  
私立南台科技大學

陳瑋婷  
國立彰化師範大學  
彰化縣立田尾國中

## 摘要

本研究目的在調查國內9所啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」之接受度及可行性的看法，彙整有效問卷233份後以平均數、標準差、t考驗及單因子多變量變異數統計等方法進行分析。本研究主要發現為：

一、啟智學校教師對特殊教育教師專業標準各層面的接受度頗高，惟對各層面的可行性則較為保守。

二、啟智學校教師在特殊教育教師專業標準各層面的意見上，接受度與可行性看法上有顯著差異。

三、不同年齡、服務年資及任教階段的啟智學校教師對特殊教育教師專業標準的看法上有顯著差異。

本研究據此進一步提出對未來研究及實務工作上的建議。

**關鍵字：**啟智學校、特殊教育教師、特殊教育教師專業標準

## 緒論

### 一、研究動機

教師既為專業人員，自應接受合理的評鑑(羅清水，1999)，近年來教育部積極推動健全師資培育及建立教師分級制度以促進教師專業發展，在已送立法院之教師法修正案中，其草案五十三條第一項：「為提升教師專業成長及達成教學與輔導成效，高級中等以下學校教師應接受評鑑。」(王振德，2004)，由此可見為促

進教師成長以及提升教師專業，實施教師評鑑已是重要趨勢。

目前我國唯一可正式考核教師的辦法為「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」(教育部，2006)，由於其評鑑規準並未明確具體，無法確切涵蓋教師工作範疇，同時其考核目的著重總結性目的，即偏重晉級加薪、發給獎金等獎賞，無法有效促進教師專業發展。因此教育部推廣鼓勵性及嘗試性的教師評鑑。2005年公佈之「教育部補助試辦教師專業發展評鑑

實施計畫」，採自願原則鼓勵學校申請試辦，並由教師自願接受評鑑。其以課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等領域為評鑑內容，並授意由學校參考主管教育行政機關訂定之「教師專業發展評鑑參考規準」自行訂定要項。評鑑實施則強調兼重過程及結果，分為教師自我評鑑及校內評鑑兩種，評鑑方法可採教學觀察、教學檔案、晤談教師、蒐集學生或家長對教學反應等多元途徑辦理。此舉雖允許主管教育行政機關及學校因地制宜建立評鑑規準的機會，卻也容易造成規準過於籠統，在執行上難以具體掌握的困境(陳麗如、陳清溪，2007)。

自「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」(教育部，2005)公佈以來，參與試辦的高級中學以下學校從2006年的166所學校增加至2007年的257所學校，現今亦有基隆特殊教育學校及台南啟聰學校兩所特殊教育學校參與試辦，由此可見推動教師評鑑的概念正逐年推廣，此趨勢已延伸至特殊教育領域。國內發展的諸多教師評鑑規準中，呂錘卿和林生傳(2001)、張新仁、馮莉雅和邱上真(2004)、張德銳等人(2004)及潘慧玲等人(2007)皆以普通教育教師為考量對象，經歸納後可略分為「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」與「其他」等五個領域。特殊教育領域只有江麗莉與何福田(2006)依據學前教育、國民小學、國民中學及高中職特殊教育等教師的專業需求編製「特殊教育教師專業評鑑指標」，包含課程設計、教學經營、個別化計畫及專業合作四個領域、21個指標及45個檢核重點。上述評鑑規準無法建立全國性教師評鑑規準的共識，同時普通教育與特教教師評鑑規準的編製方向，也因學生特性不同而有各自不同的領域。

特殊教育教師因所教學生具個別差異、行為問題及學習限制，在教學上不僅有自編教材

、訂定及執行個別化教育計畫的需求，其與一般教師所面臨的挑戰並不盡相同。若全然以普通教育教師評鑑規準運用在特殊教育領域，勢必產生相當大的質疑(Churchill, 1992)，因此針對特殊教育教師之教師評鑑，應考量其他專業內涵。惟普通教育教師或特殊教育教師，皆負提升學生素質的重任，兩者應具備共同的教育專業素質，即評鑑規準應具共同的部份。

教育部(2007a)公佈的「各類科教師共同專業標準」，包括不同類科教師的共同專業素質及特定專業素養。其適用對象幼稚園、國民小學、國民中學、高級中學、職業學校以及特殊教育六類科教師，共同專業標準內涵包含(一)教師專業基本素養、(二)敬業精神與態度、(三)課程設計與教學、(四)班級經營與輔導，以及(五)研究發展與進修等五個向度。針對特殊教育教師則另外附加「特教專業知識」與「特殊需求學生鑑定與評量」兩個向度。教師評鑑之實施已為現今教育評鑑的必然趨勢，特殊教育教師實有必要預作準備。為探討特殊教育教師對「特殊教育教師專業標準」之「接受度」與「可行性」看法，本研究選取國內九所啟智類特殊教育學校為研究對象，期綜合第一線教師之意見提供具體建議，供作特殊教育相關行政機構、教學單位及未來研究之參考。

## 二、研究目的

根據上述研究動機，藉由問卷調查研究法以瞭解啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」(教育部，2007a)之「接受度」及「可行性」看法。茲將本研究目的敘述如下：

(一)瞭解啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」內涵各層面的「接受度」及「可行性」之看法。

(二)瞭解啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」內涵各層面的「接受度」及「可行性」看法之差異情形。

(三)瞭解不同教師人口變項的啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」的「接受度」及「可行性」看法之差異情形。

根據研究結果提出相關建議，提供特殊教育相關行政機構、教學單位及未來研究之參考。

### 三、名詞釋義

為使本研究探討之重要變項定義更為明確，茲將有關名詞或變項界定如下：

#### (一)啟智學校教師

本研究所稱啟智學校教師係指九十五學年度任教於國內九所啟智學校(包含台北啟智學校、林口啟智學校、桃園啟智學校、彰化啟智學校、嘉義啟智學校、台南啟智學校、高雄啟智學校、成功啟智學校及花蓮啟智學校)之中等教育階段(包含國中及高中階段)合格特教教師。

#### (二)特殊教育教師專業標準

「教師專業標準」(teacher professional standards)係指教師應該信守的一套專業準則，具有評估教師專業素質，導引教師專業表現的功能(教育部，2007b)。本研究稱之「特殊教育教師專業標準」為教育部(2007a)所公佈，共分為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.班級經營與輔導及7.研究發展與進修等7個向度與48個項目。

研究者根據特殊教育教師專業標準內涵，採用李克特式五點量表調查啟智學校教師對特殊教育教師專業標準各項目的接受度及對各項目做為未來評鑑特教教師依據的可行性看法。各層面總分越高則表示教師的接受度越高或認為的可行性越高。

## 文獻探討

### 一、教師評鑑的定義與內涵

教師評鑑是一個連續而有系統的過程，依據評鑑前所設定的規準，有計畫地蒐集教師工作表現的資料，透過回饋以了解教師的專業表現(吳和堂、李明堂、李清良，2002；張素偵，2004；Ribas, 2000)。教師專業評鑑具有形成性與總結性目的：形成性目的在協助教師瞭解自己教學表現的優缺點、改善教學表現，並激發教師潛能；而總結性目的則可做為了解教師績效責任的依據及作為晉升、敘薪、獎勵、分級、續聘及解聘教師的依據(Beerens, 2000; Kyriakides, Demetriou, & Charalambous, 2006; Tray, 2002)：

實施教師評鑑是一項繁雜的歷程，常見的方式有：(1)觀摩教學，(2)教室觀察，(3)教學錄影，(4)學生學業成就，(5)作業與日誌，(6)行動研究，(7)問卷與晤談，(8)教學檔案，(9)教師能力測驗等類型(Wolf & Dietz, 1998)。評鑑者類型則主要有(1)教師自我評鑑、(2)同儕評鑑、(3)行政人員評鑑、(4)評鑑小組評鑑、(5)校外人士評鑑、(6)非校外人士評鑑及(7)學生評鑑等七類(Beerens, 2000)。每一種評鑑方式都有其特色或限制，採行不同評鑑者的意見也各有優缺點。為達到評鑑目的，應依據評鑑目的、需求與對象選取合適且多元的評鑑方式，避免根據單一來源、工具或評鑑者取得評鑑資料或做評鑑決定，始能發揮互補與相輔相成的評鑑效益。

我國教師評鑑制度的推行仍屬於萌芽階段，有待後續的發展與研究，同時近五年研究主題大都在探討教師對教師評鑑之實施現況及意見。蕭金土和陳瑋婷(2007)曾彙整2002至2007年17篇以國中小普通班教師為對象之博碩士論文，歸納出下列幾點看法：我國國中小教師評鑑制度仍流於形式化、教師對於教師專業評鑑之接受度已從負向轉為肯定及認同、教師專業評鑑應兼具形成性目的與總結性目的、教

師自我評鑑為最贊同的評鑑形式及教師評鑑的實施應首重鼓勵而非懲戒。

國內迄今較少有關特殊教育教師對教師評鑑之意見研究。陳麗如、陳清溪、鐘梅菁和江麗莉(2006)以台灣地區特殊學校、特教班及資源班的高中職特殊教育教師為對象探究對教師專業評鑑之意見。結果顯示有64.54%的高中職特教教師贊成推行教師評鑑；評鑑目的較重視形成性評鑑，應首重「擬定專業發展」而非為成績考核、續聘或敘薪升級的依據；高中職特殊教育教師最贊同的評鑑方式為「教師自我評鑑」，採取「學生評量」方式最不被贊同。由此可知普通教育教師與特教教師所持相似觀點，即大部份教師贊成接受教師評鑑；重視教師評鑑過程中應具引導教師專業發展、提升教師專業素養的目的；教師認為自己是檢視自我專業能力最佳的評量者。

## 二、特教教師評鑑規準內涵

教育素質的良窳既攸關教育發展的成敗，為確保我國師資專業化和優質化，實施教師評鑑不僅有必要性，具體可行的教師評鑑規準更是教師評鑑實施成功與否的重要關鍵(陳慧儒、高薰芳，2006)。美國十分重視績效責任的概念，有關特教教師專業標準如下：

州際新進教師評量暨支持聯盟(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 簡稱INTASC, 2001)提出服務障礙學生的普通教師及特教教師應具備以下十大專業標準：1.了解所授學科的核心概念、方法和架構，並為學生創造有意義的學習經驗；2.了解兒童如何學習和發展，提供學習機會以促進學生智力、社會和身體的發展；3.了解學生學習上的差異，並創造符合其需求的教育機會；4.了解並使用各種教學策略，鼓勵學生發展批判性思考、問題解決和執行的能力；5.了解個人和團體動力與行為，創造一個促進正向互動、積極

參與和自動自發的學習環境；6.運用有效的語言、非語言溝通技術，以培養學生主動探究、合作和互動；7.根據學科知識、學生能力、社區環境和課程目標規劃教學；8.了解和運用正式與非正式的評估策略，以測量和確保學生在智力、社會與生理上的持續發展；9.做為一位反省的實踐者，持續評估自己的選擇和行動，對學生、家長和其它專業人員可能產生的影響，並主動尋求專業成長的機會；10.建立與同事、父母、社會團體的良好關係，以支持學生的學習和福利。

全國專業教學標準委員會(National Board for Professional Teaching Standards, 簡稱NBPTS, 2001)則針對出生至二十一歲學生的特殊需求，提出教師專業標準包含五項主張：1.教師對學生所學應有承諾；2.教師熟悉所教學科及如何將知識傳授學生；3.教師對於管理及監督學生學習負有責任；4.教師有系統的思考工作實務，並從中獲取經驗；5.教師為學習社群的成員。並將教師專業教學分為4個向度及14個標準：1.籌劃學生的學習：(1)學生的知識、(2)特殊教育的知識、(3)溝通協調、(4)多元差異性及(5)學生知識。2.增進學生的學習：(1)有意義的學習、(2)知識的多元管道及(3)社會性發展。3.支持學生的學習：(1)評量、(2)學習環境、(3)教學資源及(4)親師合作。4.專業發展和延伸：(1)反思實踐及(2)促進專業與教育。

美國特殊兒童協會(Council for Exceptional Children, 簡稱CEC, 2003)的特教教師專業標準包括：1.基本原則、2.學習者的發展與特徵、3.個別學習差異、4.教學策略、5.學習環境和社會互動、6.語言、7.教育計畫、8.評量、9.專業和道德實踐及10.合作等十大領域標準。

反觀國內發展的教師評鑑規準仍多適用於普通教育教師。呂鍾卿和林生傳(2001)發展適用於小學教師的教師專業成長指標，計有「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究

發展與進修」、「敬業精神與態度」等4個層面、12個向度及48項指標，並編製有國民小學教師專業成長檢核表。張新仁、馮莉雅和邱上真(2004)根據我國中小學教師的實際教學情形編製「中小學教師班級教學觀察表」，其內涵包含精熟學科知識內容、清楚呈現教學內容、靈活運用教學策略、掌握有效班級經營及善用良好溝通技巧等五項規準，並備有教師自評、他評、資料分析與結果表、評鑑結果改善計畫表等工具。張德銳等人(2004)發展的「發展性教學檔案系統」，則依據熟悉學科、活潑多樣、有效溝通、班級經營、掌握目標及專業責任等6個領域及25個細目的內涵，發展一套評量表單，供中小學教師使用。「高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊」(潘慧玲等人，2007)則為因應教育部自九十五學年度起推動的「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」而修訂，內涵包含規劃能力、教學能力、管理能力、評鑑能力及專業發展能力等5個層面、12個向度及35個評鑑指標，並規劃有教師自評表、教室觀察表、教學檔案評量表、教師訪談單、綜合報告表及專業成長計畫等六項評鑑工具。

在特教領域方面，江麗莉與何福田(2006)針對學前教育、國民小學、國民中學及高中職特殊教育教師編製「特殊教育教師專業評鑑指標」，其內涵包括：課程設計、教學經營、個別化計畫及專業合作等4個領域、21個指標及45個檢核重點。涵蓋各類科教師專業標準及特殊教育教師專業標準的「特殊教育教師專業標準」(教育部，2007a)，則有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.班級經營與輔導及7.研究發展與進修等7個向度與48個項目，此種編製有助於未來研究與實際實施，可進一步比較普通教育與特殊教育教師之專業表現。相較於江麗莉與何福田的「特殊教育教師專業評鑑指標」，「特殊教育教師專

業標準」另涵蓋教師專業基本素養、敬業精神與態度及研究發展與進修等向度，足見其多元性及完備性。

上述以普通教育教師為對象的評鑑規準皆另行設計配套評量工具，惟適用於特殊教育教師的兩項評鑑規準卻仍未提出確切可行的評鑑制度或配套評量工具，未來應如何依據內涵實施評鑑仍有待後續探討。

## 研究方法

為探討研究目的，本研究先進行文獻蒐集、整理與分析，接著編製問卷、進行問卷預試與修訂，再針對九十五學年度任教於國內九所啟智學校之中等教育階段合格特殊教育教師進行正式問卷調查，探討啟智學校特教教師對「特殊教育教師專業標準」(教育部，2007a)之接受度及可行性之看法。

為進一步說明本研究的研究方法與設計，茲將本研究架構、研究對象的選取、研究工具的編製、研究程序以及資料處理等，分項說明如下：

### 一、研究架構

本研究以問卷調查法為主，以了解我國啟智學校教師對「教師評鑑專業標準」之「接受度」及「可行性」看法，本研究架構如圖1所示。

本研究之架構包含二類變項：(一)背景變項，即教師人口變項。(二)結果變項，即啟智學校教師對特殊教育教師專業標準之「接受度」與「可行性」兩變項。各類變項說明如下：

#### (一)教師人口變項

以教師性別、年齡、服務年資、教育背景、擔任職務及任教階段做為探討變項：

- 1.性別：分為男、女教師。
- 2.年齡：以統計量分組。

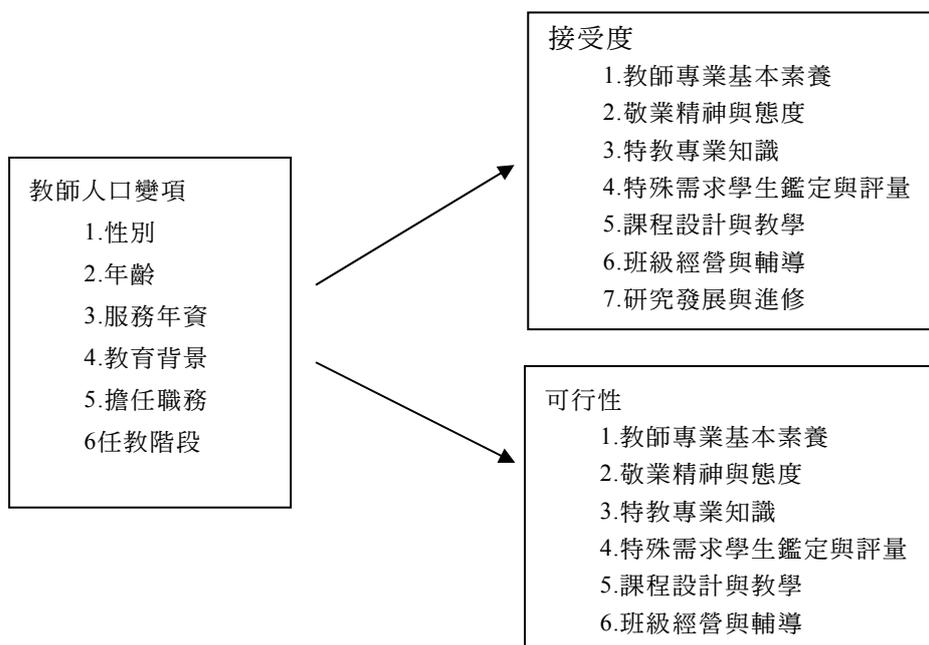


圖1 研究架構

3.服務年資：以統計量分組。

4.教育背景：分研究所(含40學分班)畢業、大專校院(含師資班)畢業。

5.擔任職務：分別為專任教師、導師與教師兼行政工作。

6.任教階段：分為國中部及高中部。

## (二)結果變項

結果變項分別為啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」(教育部，2007a)的「接受度」及「可行性」之看法。教育部所訂「特殊教育教師專業標準」共分為7個向度與48個項目，其內涵包括：

1.教師專業基本素養：專業基本素養共有3個項目。

2.敬業精神與態度：敬業精神與敬業態度兩個部份各有4個項目，共有8個項目。

3.特教專業知識：分別有學科知識(3個項目)及特教知識(5個項目)兩個部份，計有8個項目。

4.特殊需求學生鑑定與評量：共有5個項目，分為評量知能(2個項目)、特殊需求學生鑑定與評量(3個項目)兩個部份。

5.課程設計與教學：計8項目，為課程設計與教學實施兩部份、各4項目。

6.班級經營與輔導：分為學習環境經營(4個項目)、支援與資源整合(3個項目)與行為輔導(4個項目)三個部份，共計11項目。

7.研究發展與進修：共分為進修成長(3個項目)與研究創新(2個項目)兩部份，總計5項目。

## 二、研究對象

九十五學年度任教於國內台北啟智學校、林口啟智學校、桃園啟智學校、彰化啟智學校、嘉義啟智學校、台南啟智學校、高雄啟智學校、成功啟智學校及花蓮啟智學校等九所啟智學校的合格特教教師為本研究母群，並以「任教階段別」為立意取樣變項抽取研究樣本。

因桃園啟智學校及成功啟智學校未設有國小部，只選取中等教育階段啟智學校教師，各校國中部及高中部教師各抽取15人，惟林口啟智學校與成功啟智學校國中階段教師人數各只有5名及11名須全部協助填答，總計教師抽取樣本為256人。在所抽樣的學校中，委託該校一位教師負責協助，並邀請學校現職合格教師協助填答調查問卷，以探討啟智學校教師對「特教教師評鑑專業標準」之「接受度」及「可行性」的看法。問卷總共回收241份，回收率94.14%，依據王文科(2004)之看法屬於「良好」。經篩選無效問卷後，針對233份資料進行統計分析。

### 三、研究工具

本研究自編之「啟智學校教師對特教教師專業標準之意見問卷」以問卷調查為研究方法。問卷分為兩部份，第一部份在取得研究對象之基本資料，其中包含教師性別、年齡、服務年資、教育背景、擔任職務及任教階段等項目；第二部份為啟智學校教師對特教教師專業標準之意見，採李克特式五點量表方式編製，內涵採自「特殊教育教師專業標準」(教育部，2007a)中教師專業基本素養、敬業精神與態度、特教專業知識、特殊需求學生鑑定與評量、課程設計與教學、班級經營與輔導及研究發展與進修等7個向度與48個項目，由教師對此標準的「接受度」及「可行性」之意見逐題填答。

「啟智學校教師對特教教師專業標準之意見量表」接受度部份的計分由低至高分別為：「非常不接受」為1分，「不接受」為2分，「普通」為3分，「接受」為4分，「非常接受」為5分，得分越高表示教師的接受度越好。可行性部份計分由低至高依序為：「非常不可行」為1分，「不可行」為2分，「普通」為3分，「可行」為4分，「非常可行」為5分，得分越高表示教師認為某項目實施評鑑的可行性越高。

在接受度部份，總量表之內部一致性係數

Cronbach  $\alpha$ 為.97( $n=233$ )，各題項得分與總分之間的相關介於.52~.75之間，可知各題項得分與總分間存有顯著相關，題項間一致性良好。而在可行度部份，總量表之內部一致性係數Cronbach  $\alpha$ 為.97( $n=233$ )，各題項得分與總分之間的相關介於.53~.77之間，可見各題項得分與總分間存有顯著相關，即題項間之一致性良好。

### 四、研究程序

本研究程序之進行可分為準備階段、調查實施階段及完成階段三個階段，各階段之工作項目、時間及內容敘述如下：

(一)準備階段：於96年1月至9月蒐集國內外有關教師專業評鑑之相關文獻。96年3月至5月則撰寫論文計劃及編製問卷，並請兩位特殊教育教師試作、提供意見並加以修正，其均認為量表設計在填達上頗適宜。

(二)調查實施階段：於96年4月至6月實施，上網查詢國內啟智學校各階段班級數及教師人數後，經聯繫後寄發問卷。寄發問卷十五日後寄發催繳函；於6月底以電話催繳尚未寄回問卷之學校。

(三)完成階段：於96年6月至9月實施，期間以SPSS for Windows 10.0版統計套裝軟體進行統計分析、修正文獻資料及完成研究報告。

### 五、資料處理

問卷資料回收後，以SPSS 10.0版進行統計分析。資料處理內涵說明如下：

(一)在樣本基本資料部分，以次數分配、百分比呈現。

(二)在「特教教師評鑑專業標準」各題項的接受度與評鑑可行性，呈現結果之平均數、標準差、最高及最低六題項平均數的排序；並以t考驗檢定表示各題項「接受度與可行性之差異情形」。

(三)在「特教教師評鑑專業標準」各向度接受度與可行性部分，以平均數、標準差、平均數高低排序呈現；並以t考驗檢定表示對各向度「接受度與可行性之差異情形」。

(四)應用陳清溪(2000)針對李克特式五點量表提出五個量表間隔區分等級：1.「極低」等級：間隔區分介於1-1.7；2.「低」等級：間隔區分介於1.8-2.5；3.「中等」等級：間隔區分介於2.6-3.4；4.「高」等級：間隔區分介於3.5-4.2；5.「極高」等級：間隔區分介於4.3-5。分析啟智學校教師對「特教教師評鑑專業標準」各題項、各向度及總量表的接受度與評鑑可行性。

(五)在不同教師人口變項(性別、年齡、服務年資、教育背景、擔任職務、任教類別及任教階段)部份，以「特教教師評鑑專業標準」總量表的「接受度」和「可行性」填答結果為依變項，進行單因子多變量變異數分析。

## 結果與討論

瞭解啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」之「接受度」及「可行性」看法為本研究之目的，茲將研究樣本所得資料分析如下：

### 一、基本統計資料結果

本研究不同教師人口變項的人數如表1所示，茲將表1之統計資料分析敘述如下：

本研究233位有效樣本中，在性別變項部份以女性教師居多(共163人，佔70%)，而男性教師較少，只有70人(佔30%)。年齡變項原先採用開放性問題由教師填答實際年齡，之後依據年齡分佈實際狀況平分成四個群體：24至31歲教師有60位(佔25.8%)、32至38歲教師有58位(佔24.9%)、39至45歲教師有54位(佔23.2%)及46歲(含)以上有61位(佔26.2%)。服務年資變項則由教師填答實際服務年資(計算至96年7月底止)，之後依據服務年資分佈實際狀況均分成

四個群體：5年以下(含)63位(佔27%)、6至10年有55位(佔23.6%)、11至15年教師有57位(佔24.5%)及16年以上(含)有58位(佔24.9%)。

表1 研究樣本之基本資料統計

教師人口變項	分項目	人數 (人)	百分比 (%)	合計 (人)
性別	男	70	30.0	233
	女	163	70.0	
年齡	24-31 歲	60	25.8	233
	32-38 歲	58	24.9	
	39-45 歲	54	23.2	
	46 歲(含)以上	61	26.2	
服務年資	5 年(含)以下	63	27.0	233
	6-10 年	55	23.6	
	11-15 年	57	24.5	
	16 年(含)以上	58	24.9	
教育背景	研究所	111	47.6	233
	大學院校	122	52.4	
擔任職務	專任教師	77	33.0	233
	導師	97	41.6	
	教師兼行政工作	59	25.3	
任教階段	國中階段	110	47.2	233
	高中階段	123	52.8	

由教師不同教育背景區分，研究所學歷有111位(佔47.6%)，大學學歷有122位(佔52.4%)，其中取得大學學歷的啟智學校教師略多。由教師擔任職務來看，其中以導師居多(97人，佔41.6%)、其次為專任教師(77人，佔33.0%)，教師兼任行政工作人數最少(59人，佔25.3%)。最後以教師目前的任教階段區分，任教國中階段有110位(佔47.2%)，高中階段則有123位(佔52.8%)。

由上述之統計量可知本研究之教師人口

變項細格人數，除性別及擔任職務外，其他變項各組別之人數大都很接近。

## 二、題目統計分析結果

研究樣本對「特殊教育教師專業標準」各題項所填答的「接受度」及「可行性」的看法如表2所示，茲將表2之統計量分析如下：

表2 啟智學校教師對各題項的接受度及可行性資料統計結果與t考驗檢定

題目	接受度		可行性		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
一、教師專業基本素養					
1.具有教育學基本素養	4.2017	.6349	3.5365	.8708	11.284**
2.關注學生教育機會的公平性	4.1931	.5884	3.3734	.8870	13.139**
3.從不同思維或立場理解教育事件	4.0129	.6726	3.2361	.9782	12.111**
二、敬業精神與態度					
1.遵守教育專業倫理之規範	4.2361	.5799	3.5708	.8980	11.596**
2.展現教育熱忱和專業使命感	4.2103	.5674	3.4421	.9682	12.225**
3.修養人格，以身立教	4.1888	.6422	3.3391	.9961	13.035**
4.以特殊需求學生的權益為最高考量，堅持愛的教育信念	4.1845	.6793	3.4163	.9796	12.341**
5.了解教育及社會脈動以因應教育變革需求	3.9614	.6454	3.4206	.8479	9.647**
6.參與學校發展的事務	3.9700	.6459	3.6266	.8214	6.422**
7.了解自己的實務與能力限制，尋求適切之協助與合作	4.1974	.6396	3.5536	.8798	11.174**
8.善盡特殊需求學生及其家庭資料的保密責任	4.3734	.5513	3.8326	.8420	10.203**
三、特教專業知識					
1.具備及應用自己任教科目或領域的專門知識	4.2918	.5577	3.8755	.6867	9.463**
2.具備學科教學知識	4.1674	.6313	3.7897	.7272	7.799**
3.具備跨領域的相關知識	4.0215	.6328	3.6567	.7671	6.972**
4.了解特教相關的模式、理論與哲學觀	4.0172	.5796	3.6009	.7424	7.835**
5.了解特教的相關法令與基本政策	4.1288	.5729	3.7725	.7100	6.868**
6.了解特教與相關機構間的關係與功能	4.0515	.5775	3.6652	.6819	7.303**
7.了解特殊需求學生的定義與鑑定的相關議題	4.1245	.5390	3.7682	.6870	7.170**
8.了解特殊需求學生身心特質與學習特性	4.3348	.5643	3.8627	.7474	9.551**
四、特殊需求學生鑑定與評量					
1.發展與應用多元的評量方式	4.1330	.6395	3.8026	.8119	6.504**
2.運用評量的結果，規劃或改善教學	4.2017	.6349	3.7983	.8240	8.288**

表2 啟智學校教師對各題項的接受度及可行性資料統計結果與t考驗檢定(續)

題目	接受度		可行性		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
3.具有特殊需求學生鑑定、評量的相關知識與實務經驗	4.0043	.5909	3.6266	.7267	8.269**
4.了解特殊需求學生的評量方式與鑑定流程，並加以妥善運用	4.0558	.5581	3.6910	.7303	8.239**
5.適切地對特殊需求學生、家長、監護人員或相關教師解釋評量的結果	3.9785	.6595	3.6309	.7607	7.353**
五、課程設計與教學					
1.了解課程設計的原理與原則	4.0601	.6199	3.6266	.7558	8.866**
2.了解學校發展的條件與目的	3.9013	.6457	3.5365	.7426	7.617**
3.彈性調整課程與選編適合教材	4.2275	.6122	3.8498	.7649	7.621**
4.訂定適切的個別化教育方案，並加以落實	4.2704	.6016	3.8927	.7721	7.991**
5.了解教學的原理與原則	4.1717	.5766	3.6352	.7768	10.544**
6.設計適當的教學計畫	4.2403	.5668	3.8412	.7854	8.271**
7.運用適切的教學資源與方法	4.2361	.5648	3.7983	.7237	9.560**
8.經營良好的學習情境	4.3090	.5404	3.7468	.8096	10.769**
六、班級經營與輔導					
1.營造良好的班級氣氛與學習環境	4.3176	.5963	3.7210	.8481	10.763**
2.建立合宜的班級常規	4.3476	.5830	3.7811	.8036	11.244**
3.適當處理班級偶發事件	4.3133	.5803	3.7554	.7907	10.755**
4.有效進行親師溝通	4.3219	.5904	3.7253	.8315	10.279**
5.建立支持性的學習環境	4.1803	.5814	3.6609	.8047	9.662**
6.與相關人員或機構合作，為特殊需求學生提供各項服務	4.1159	.6495	3.6738	.8336	7.849**
7.協助處理普通班內特殊需求學生的學習與適應問題	3.9571	.7298	3.5236	.8563	7.528**
8.了解輔導與諮商的原理原則	4.0129	.6330	3.4807	.7883	10.103**
9.了解學生身心發展	4.1931	.5583	3.6223	.7845	11.018**
10.用心輔導學生	4.2618	.5533	3.5794	.8729	12.151**
11.有效預防特殊需求學生可能發生的特殊問題	4.1373	.6284	3.4893	.9055	11.014**
七、研究發展與進修					
1.進行自我省思促進自我成長	4.1030	.6212	3.4678	.8759	10.829**
2.積極參與專業進修研習或成長團體	4.0730	.6220	3.7082	.7772	7.169**

表2 啟智學校教師對各題項的接受度及可行性資料統計結果與t考驗檢定(續)

題目	接受度		可行性		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
3.進行專業生涯規劃	3.9657	.6940	3.4335	.8388	10.383**
4.將進修或研究成果應用於教育工作	3.9657	.6079	3.5150	.7884	8.995**
5.善用校內外資源進行教育工作的創新	3.9785	.5905	3.5150	.7774	9.110**

n = 233, \*\* p < .01

教師對「特殊教育教師專業標準」各題項的接受度部份，其填答結果介於3.90至4.37之間，依據陳清溪(2000)的分類，教師的接受度整體屬於「高」至「極高」程度，顯示啟智學校教師對此標準的接受度頗佳。48題項中，接受程度最高的前六選項依序為：「善盡特殊需求學生及其家庭資料的保密責任」(平均數=4.37)、「建立合宜的班級常規」(平均數=4.35)、「了解特殊需求學生身心特質與學習特性」(平均數=4.33)、「有效進行親師溝通」(平均數=4.32)、「營造良好的班級氣氛與學習環境」(平均數=4.32)及「適當處理班級偶發事件」(平均數=4.31)。啟智學校教師最接受「善盡特殊需求學生及其家庭資料的保密責任」項目，顯示啟智學校教師已深知保守學生相關資料秘密的重要性。而前六題項中有四題項歸屬於「班級經營與輔導」向度，可能的原因是特殊教育強調個別化教育，因此教師對「班級經營與輔導」接受度較高。

而接受度最低的六個選項分別為：「參與學校發展的事務」(平均數=3.97)、「了解學校發展的條件與目的」(平均數=3.97)、「進行專業生涯規劃」(平均數=3.97)、「將進修或研究成果應用於教育工作」(平均數=3.97)、「了解教育及社會脈動以因應教育變革需求」(平均數=3.96)及「協助處理普通班內特殊需求學生的學習與適應問題」(平均數=3.96)。其中「協助處理普通班內特殊需求學生的學習與適應問題

」的接受度得分最低，其原因為啟智學校教師服務的對象多為中、重度智能障礙學生，且學校皆採集中式特教班的編班方式，要協助普通班級的特殊需求學生機會較少，也因此這一題目似不適宜特殊教育學校。

而教師對各題項實施評鑑的可行性部份，教師填答結果介於3.24至3.89之間，顯示教師的整體意見屬於「中等」至「高」程度，且相對於接受度意見，啟智學校教師對此標準的可行性意見則趨於保守。所有選項中，「訂定適切的個別化教育方案，並加以落實」(平均數=3.89)、「具備及應用自己任教科目或領域的專門知識」(平均數=3.88)、「了解特殊需求學生身心特質與學習特性」(平均數=3.86)、「彈性調整課程與選編適合教材」(平均數=3.85)、「設計適當的教學計畫」(平均數=3.84)及「善盡特殊需求學生及其家庭資料的保密責任」(平均數=3.83)等6個選項是教師們認為最可能實施評鑑的項目。而「進行專業生涯規劃」(3.43)、「了解教育及社會脈動以因應教育變革需求」(平均數=3.42)、「以特殊需求學生的權益為最高考量，堅持愛的教育信念」(平均數=3.42)、「關注學生教育機會的公平性」(平均數=3.37)、「修養人格，以身立教」(平均數=3.34)及「從不同思維或立場理解教育事件」(平均數=3.24)為教師認為實施評鑑可行性最低的6個選項。啟智學校教師認為最可行的六題項中有三題項歸屬於「課程設計與教學」向度中，這些

題項可以從教師平日教學中建立的諸如學生的個別化教育計畫、自編教材及觀察紀錄等資料中加以考核，因此啟智學校教師認為其可行性較高。最不可行的六題項多屬於教師專業基本素養及敬業精神與態度等抽象概念，因此啟智學校教師認為其可行性較低。如何將這些概念化為確實可行的評鑑形式，並得以在教師工作中實際給予考核，仍有待相關行政單位持續探究。

最後以配對樣本t考驗檢定教師對不同題

項的「接受度」及「可行性」之看法差異，經統計後發現所有題項的t值介於6.42至13.14之間， $p < .01$ 。由此可知教師對各題項的接受度及可行性看法存有顯著差異，大部份啟智學校教師接受「特殊教育教師專業標準」，惟對此標準的可行性卻持有較保守的態度。

### 三、分量表統計分析結果

表3為啟智學校教師對各量表的「接受度」及「可行性」看法之彙整，茲說明如下：

表3 啟智學校教師對各分量表的接受度及可行性資料統計結果與t考驗檢定

分量表	題數	接受度			可行性			t值
		平均數	標準差	等級	平均數	標準差	等級	
總量表	48	4.1438	.4105	--	3.6337	.5504	--	15.16**
教師專業基本素養	3	4.1359	.5235	5	3.3820	.7666	7	14.32**
敬業精神與態度	8	4.1652	.4663	3	3.5252	.7110	6	14.28**
特教專業知識	8	4.1422	.4434	4	3.7489	.5889	1	10.14**
特殊需求學生鑑定與評量	5	4.0747	.5157	6	3.6996	.6581	3	9.95**
課程設計與教學	8	4.1770	.4636	2	3.7409	.6268	2	11.70**
班級經營與輔導	11	4.1963	.4627	1	3.6375	.6529	4	13.71**
研究發展與進修	5	4.0172	.5207	7	3.5279	.6800	5	11.70**

$n = 233$ ，\*\*  $p < .01$

啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」的平均接受度為4.14，顯示在五點量表中，教師的接受度屬於「高」程度。七個分量表的平均數介於4.02至4.20之間，屬於「高」接受度。依得分順序高低順序排列為：(1)班級經營與輔導，(2)課程設計與教學，(3)敬業精神與態度，(4)特教專業知識，(5)教師專業基本素養及(6)特殊需求學生鑑定與評鑑，(7)研究發展與進修。啟智學校教師最接受「班級經營與輔導」一向度，其結果與陳麗如、陳清溪、鐘梅菁及江麗莉(2006)發現特殊教育教師最同意「課程

規劃與設計」的研究結果並不一致，可能原因是兩者研究對象不同而在看法上有所不同。

在實施評鑑可行性方面，其總量表平均值為3.63，屬於「高」程度。分量表平均值介於3.38至3.75之間，介於「中等」至「高」接受度。得分高低依次為：(1)教師專業知識，(2)課程設計與教學，(3)特殊需求學生鑑定與評量，(4)班級經營與輔導，(5)研究發展與進修，(6)敬業精神與態度及(7)教師專業基本素養。啟智學校教師認為「教師專業知識」一向度最可行，其結果與陳麗如(2006)提出「課程規劃與設

計」一向度最可行的研究結果並不一致，可能的原因是陳麗如提出的特殊教育教師專業評鑑規準僅包含四向度且並未涵蓋「教師專業知識」一向度，而「特殊教育教師專業標準」涵蓋向度較廣，致使教師在填答上各向度的排序有差異。

進而採用配對樣本t考驗檢定啟智學校教師對各分量表的「接受度」及「實施評鑑可行性」之差異程度，結果顯示在總量表部份達顯著差異( $t=15.16, p<.01$ )。若就各分量表進行檢視，各t值介於9.95至14.32之間，皆達 $p<.01$ 的顯著性考驗。

啟智學校教師對於特殊教育教師專業標準各向度的接受度頗高但可行性意見趨向保守，此結果與陳麗如(2006)和鐘梅菁與江麗莉

(2006)調查特殊教育教師專業評鑑規準的意見相同，可能的原因是兩種評鑑標準皆未發展出配套的評鑑制度及工具，因此特殊教育教師對於評鑑標準如何實施存有懷疑。未來教育主管或學校在訂定評鑑項目時，可參考研究結果中各向度的排序，並依據各向度的特性研擬確實可行的評鑑方式，方能確實評量出特殊教育教師的專業表現，及提高啟智學校教師認為「可行」之看法。

#### 四、單因子多變量變異數分析結果

為了解不同教師人口變項在量表「接受度」與「可行性」看法之差異情形，本研究以單因子多變量變異數分析進行探討，統計結果詳表4及表5。

表4 不同教師人口變項對接受度與可行性看法之單因子多變量變異數分析結果

自變項來源	Wilks' $\Lambda$	自由度
性別	.17	(2,1,231)
年齡	5.61*	(2,3,229)
服務年資	2.27*	(2,3,229)
教育背景	2.96	(2,1,231)
兼任職務	1.10	(3,2,230)
任教階段	4.28*	(2,1,231)

n = 233, \* p < .05

表5 不同變項教師在接受度與可行性的平均數、標準差與單變量變異數分析結果

變項來源	自由度	接受度			F值	可行性			F值
		組別	M	SD		組別	M	SD	
年齡	(3,229)	1.24-31歲	4.13	.43	1.21	1.24-31歲	3.57	.57	9.31*
		2.32-38歲	4.15	.47		2.32-38歲	3.41	.58	
		3.39-45歲	4.07	.36		3.39-45歲	3.65	.46	
		4.46歲以上(含)	4.21	.37		4.46歲以上(含)	3.90	.47	

表5 不同變項教師在接受度與可行性的平均數、標準差與單變量變異數分析結果(續)

變項 來源	自由度	接受度			F值	可行性			F值
		組別	M	SD		組別	M	SD	
服務 年資	(3,229)	1.5年以下(含)	4.16	.42	1.00	1.5年以下(含)	3.57	.61	3.47* (4>2)
		2.6-10年	4.06	.45		2.6-10年	3.52	.49	
		3.11-15年	4.18	.38		3.11-15年	3.62	.57	
		4.16年以上(含)	4.16	.39		4.16年以上(含)	3.82	.47	
任教 階段	(1,231)	1.國中階段	4.11	.39	1.75	1.國中階段	3.52	.59	8.60* (2>1)
		2.高中階段	4.18	.43		2.高中階段	3.73	.50	

n = 233, \* p < .05

由表4可發現，單因子多變量變異數分析結果在性別(Wilks'  $\Lambda = .17$ ,  $p > .05$ )、教育背景(Wilks'  $\Lambda = 2.96$ ,  $p > .05$ )及兼任職務(Wilks'  $\Lambda = 1.10$ ,  $p > .05$ )等自變項的分析結果皆未達顯著，顯示不同性別、不同教育背景及不同兼任職務教師在接受度及可行性的看法上並無顯著不同。

在年齡部份，其Wilks'  $\Lambda = 5.61$  ( $p < .05$ )，顯示不同年齡教師在接受度及實施評鑑可行性的看法上有顯著差異存在。進一步經單變量變異數分析及Scheffé事後分析法發現，僅有可行性( $F = 9.31$ ,  $p < .05$ )的F值達到顯著水準，意謂不同年齡啟智學校教師在接受度及可行性的看法的差異主要來自於可行性，46歲以上(含)教師所認知的可行性顯著高於24-31歲及32-38歲教師。以服務年資進行單因子多變量變異數分析，結果顯示不同服務年資教師在接受度及可行性的看法上有顯著差異存在(Wilks'  $\Lambda = 2.27$ ,  $p < .05$ )。經單變量變異數分析及Scheffé事後分析法分析得知其間的差異主要是由可行性( $F = 3.42$ ,  $p < .05$ )所造成，教學達16年以上(含)教師認為特殊教育專業標準的可行性顯著高於教學6-10年教師。年齡或服務年資較高之教師較年齡或服務年資較低之啟智學校教師認為此

標準較具可行性，可能的原因在於目前特殊教育評鑑每兩年至少應辦理一次(教育部，2003)，年齡或服務年資較高教師已具備較多應對特殊教育評鑑之實務經驗，也更瞭解如何實施此標準內涵。

單因子多變量變異數分析亦檢定不同任教階段教師對接受度及可行性看法達顯著差異(Wilks'  $\Lambda = 4.28$ ,  $p < .05$ )，其差異主要源自可行性意見( $F = 8.61$ ,  $p < .05$ )。兩教育階段教師對此標準的接受度並無顯著差別，惟高中階段教師卻較國中階段教師認為特殊教育教師專業標準可行，兩階段教師對於各題項及各向度可行性看法的差異原因為何？且在實施評鑑時採行之方式是否應不同？仍有待後續研究加以探討。

## 結論與建議

本研究以九十五學年度國內九所啟智學校中等教育階段合格特教教師為研究樣本，共對233位教師實施「特殊教育教師專業標準」之接受度及實施評鑑可行性問卷調查，茲將研究結果敘述如下：

## 一、結論

根據上述分析結果作如下結論：

(一)啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」各題項的接受度介於「高」至「極高」程度；對各題項實施評鑑的可行性介於「中等」至「高」程度。

(二)啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」各分量表屬於「高」接受度；對各分量表實施評鑑的可行性介於「中等」至「高」程度。

(三)啟智學校教師對「特殊教育教師專業標準」總量表的接受度屬於「高」程度；實施評鑑可行性亦屬於「高」程度。

(四)啟智學校教師對各題項、各分量表及總量表的接受度及可行性之看法存有顯著落差，接受度顯著高於可行性。

(五)不同年齡啟智學校教師在接受度及可行性的意見有顯著差異，可行性為主要差異來源，46歲以上(含)教師所認知的可行性顯著高於24-31歲及32-38歲教師。

(六)不同服務年資啟智學校教師在接受度及可行性的意見有顯著差異，差異來源為可行性，教學達16年以上(含)教師明顯較服務年資介於6-10年教師認為特殊教育教師專業標準可行。

(七)不同任教階段教師啟智學校教師在接受度及實施評鑑可行性的意見有顯著差異，其差異主要源自可行性，高中階段教師較國中階段教師認為以特教教師專業標準實施評鑑更具可行性。

## 二、建議

### (一)對實務工作上之建議

1.「特殊教育教師專業標準」涵蓋向度不僅最多元，啟智學校教師對此標準各層面內涵的接受度也頗高，顯示特殊教育教師對該標準內涵具認同感，未來可依據此標準實施教師評

鑑。惟啟智學校教師的可行性意見卻持較保守的態度，此結果或許和缺乏配套評鑑形式及評鑑工具有關。未來應儘早針對不同向度及題項的屬性制定相關的評鑑制度，並陸續邀請學校或教師試作，以提高此標準的可行性。

2.未來針對此標準訂定評量方式及選用評量者時，應運用多元評量概念，參酌不同資料來源的評量結果，以確切呈現特殊教育教師的專業表現。同時依據先前研究，教師最贊同採用「教師自我評鑑」方式，顯示教師強調尊重自我意見及實施自我評量的想法，在制定應優先考量此方式。

3.特殊教育教師評鑑首重於促進教師專業成長及提昇教師能力，特教教師也贊同形成性評鑑目的較總結性評鑑目的重要。因此未來應留意特殊教育教師經此標準評鑑後，績效良好教師是否得以持續成長，且績效差者得以積極改進，不應據此為教師能否晉級加薪或獲取獎金之考評依據，因而喪失評鑑意義。

4.為減少特殊教育教師疲於準備各類型評鑑的勞苦，未來在執行特殊教育教師評鑑是否或能否融入特殊教育學校評鑑，有待各主管教育行政機關持續探討。

5.對於啟智學校教師接受度最低的題項，如「協助處理普通班級內特殊需求學生的學習與適應問題」等在未來實施專業評鑑時宜考量是否依其看法再做修正。

### (二)對未來研究之建議

1.啟智學校教師的意見在「任教階段」變項上呈現顯著差異，兩教育階段教師對此標準接受度頗高且並無明顯不同，惟對可行性意見卻較為保守且差異達顯著差異。其可行性意見上的差異主要受哪些題項或向度所影響，且未來以此標準為依據實施特殊教育教師評鑑時，是否應依據不同教育階段教師的需求另訂不同比重或順序的評分項目或評鑑形式，有待後續研究加以探討。

2.本研究為試探性研究，考慮樣本取得來源及配合度，僅以國內九所啟智學校特教教師為研究對象，後續研究可繼續了解不同類型學校(其他類型特教學校及普通教育學校)、教育階段(學前及國小階段)及工作類型(資源班教師、巡迴輔導老師、啟明類教師等)特教教師之看法。

3.「特殊教育教師專業標準」中，其中教師專業基本素養、敬業精神與態度、課程設計與教學、班級經營與輔導，以及研究發展與進修等五向度為各類科教師共同專業標準，未來研究可探討普通教育教師與特殊教育教師對此意見之差異性。或在發展配套評鑑工具後，探討教師間之績效差異。

## 參考文獻

(略，若有需要請洽原作者)

# **An Investigation of Views on the Professional Standards of Special Educators for the Mentally Retarded Schools Special Educators**

**Chin-Tu Hsiao**  
**Southern Taiwan University**

**Weiting Chen**  
**National Changhua University**  
**Tian-Wei Junior high school in Changhua County**

## **ABSTRACT**

The purpose of this study was to investigate the views on the Professional Standards of Special Educators for the mentally retarded schools special educators in Taiwan. Several statistical analytic methods, including means, standard deviations, t-tests, one-way MANOVA and so on were used to analyze the data of 233 effective questionnaires. The results of this study were summarized as follows:

1. Special educators accepted all levels of the Professional Standards of Special Educators a lot, but their views on ease of implementation were lower.
2. Among all levels of the standards, there were significant differences between their views on acceptance and ease of implementation.
3. There were significant differences on views between special educators from different ages, different years for teaching and different educational phases.

Findings of the present study provided some suggestions to researchers and policymakers.

**Keywords: the mentally retarded schools, special educators, the Professional Standards of Special Educators**

