

高雄市特殊教育心理評量人員 專業成長需求之研究

王明泉*

國立臺東大學特殊教育學系
副教授兼特殊教育中心主任

張雅雯

高雄市立橋頭國民中學
教師

摘要

本研究旨在探討高雄市國中小特殊教育心理評量人員在特殊教育評量工作之參與程度、困難程度與專業成長需求程度。以高雄市105學年度國民教育階段之心評人員為研究對象，以研究者改編之「高雄市特殊教育心理評量人員專業成長需求之調查問卷」為研究工具，問卷回收有效樣本共320份，根據研究結果綜合歸納以下結論：

- 一、高雄市特教心評人員在整體參與程度達「經常如此」程度。
- 二、心評人員會因不同「任教班別」、「心評年資」、「心評層級」因素的不同，在參與程度上有所差異。
- 三、心評人員會因不同「年齡」、「任教班別」因素的不同，對評量困難程度上有顯著差異。
- 四、心評人員會因不同「年齡」、「教學年資」、「心評年資」因素的不同，對專業成長需求程度上有顯著差異。
- 五、整體參與程度與整體困難程度有顯著負相關；整體參與程度與整體專業成長需求程度、部分向度有顯著負相關；整體困難程度與整體專業成長需求程度、四向度有顯著正相關。

最後根據本研究的結果，針對教育行政機關、特教教師及未來研究等方面提出相關之建議。

關鍵字：特殊教育心理評量人員、專業成長需求

壹、緒論

本研究旨在探討高雄市特殊教育心理評量人員（以下簡稱特教心評人員）在執行特殊教育評量工作中的現況、困境與專業成長需求程度。

一、研究背景與動機

特教心理評量工作是決定學生是否接受特教服務的資格，也是落實特殊教育的重要關鍵之一（張世慧、藍瑋琛，2013）。根據《特殊教育法》（2014）第六條規定，我國特殊需求學生之鑑定、安置、重新安置、輔導等工作是

*通訊作者：王明泉 a540810@nttu.edu.tw

由各縣市所設立之特教學生鑑定及就學輔導會（簡稱鑑輔會）負責辦理，其實施方法、程序、期程、相關資源配置，與運作方式之辦法及自治法規，由各級主管機關定之。其中特教心評人員則是協助鑑輔會辦理上述鑑定工作的主要人員，心評人員針對學生狀況施予心理、教育、語言或發展等評量，其目標在於鑑定與評量學生特定的問題或情境，透過評量結果來決定是否符合鑑定標準並進行適當的安置，提供直接、快速的教育服務，評量人員必須具備專業的心理測驗知能（張世慧、藍瑋深，2013；吳宗儒，2010；陳麗如，2006）。由於特教心評人員兼具學校教師的身份，故亦稱為特教心評教師（蔡乙瑱，2010），且通常是由學校教師或特教教師兼任之，相較國外之發展趨勢，美國則是由專職的「教育診斷員」或「學校心理師」來從事特教心評工作，僅需進行施測評估並不需負責教學工作（王木榮，2001；陳心怡、洪儷瑜，2005）。

在相關文獻中發現，許多縣市之特教心評人員在執行鑑定工作時，經常會產生許多困難，經研究者整理後發現各縣市普遍有心評人員專業能力不足之困擾，像是執行評量的能力不足，未能正確詮釋測驗結果、對鑑定標準不熟悉、測驗工具缺乏與選用困難等，顯示培訓完後之心評教師仍是有許多改進的空間（侯儒燕，2007、陳心怡、洪儷瑜，2007、楊萬教，2004）。謝雅惠（2005）的研究顯示特教心評人員的評量知能與其在接受培訓時的課程規畫不足、研習時數不足與缺乏事後檢討有密切關係，對於如何提升心評人員的專業能力也逐漸受到重視。高雄市將心評人員分為四種層級，分別為基礎級、學校級、中心級和區域級，近五年來皆舉辦基礎級心評人員培訓課程，課程內容著重測驗工具的培訓，例如魏氏智力測驗、中文閱讀障礙診斷測驗，但並未見其針對不同等級之心評人員舉辦進階專業研習，可見對

於進階心評人員課程較缺乏後續完整專業成長規劃，使得在後續專業訓練較匱乏，加上研究者擔任高雄市心評人員參與鑑定工作多年，體會到在參與進階研習的機會並不多，課程內容選擇性亦偏少。目前對高雄市執行鑑定安置的工作現況仍缺乏關注，心評人員對工作參與現況為何？執行心評工作時面臨多大程度的困難？是研究者進行本篇研究的動機之一。

國內近幾年探討特教心評人員研究範圍大多針對北部、中部及特定縣市地區進行調查（楊萬教，2004；鄭玉蓓，2008），但並未有專門以高雄市特教心評人員進行調查研究之資料。2010高雄縣市合併制後，轄區由原11個行政區擴增至38個，幅員遼闊由海濱至山巔，市府財政支出倍增，在資源不充裕的條件下，本著「學生優先、弱勢優先、品質優先、永續優先」的教育理念，對於身心障礙學生的受教權益，因應大環境的急遽變遷，亟需思考身心障礙教育如何由「數量的普及」進而「品質的提升」，在2017年高雄市整體特殊學生人數達11644人，達全臺之冠，特教教師人數高達上千人（高雄市教育局，2015；教育部，2017），儘管高雄縣市合併改制計畫（2009）中曾表示，縣市合併有利提升教育行政效率，亦有利於教師教學經驗的分享與交流，不同的環境，其教學的策略也不同，合併改制後，縣市教師的流通能擴展教師的視野，增進教師專業成長，盱衡整個高雄市特教心評人員專業成長是否同樣受惠，尤其在面對身心障礙學生的多樣化與鑑定標準新修訂下，特教心評人員在取得資格後的後續專業成長需求值得關注，高雄市雖於《高雄市特殊教育學生鑑定安置評量工作實施要點》中規定要求現任心評人員必須在三年內參加相關之專業知能研習或參與鑑定評量工作，各級別心評人員培訓課程亦另定之，然而高雄市對於特教心評人員之專業能力訓練制度是否完善，有哪方面的專業成長需求？足以維

持鑑定的品質與學生的權益與否，綜觀目前尚無相關研究，故引起研究者好奇，是本研究動機之二。

陳慧儒及高熏芳（2006）曾比較了三個美國教育團體訂定的特教教師專業標準，結論皆認為特教教師應積極計畫和參加專業活動與學習社群將有益於學生、家庭、同事和自我的專業成長。換言之，特教教師需視自己為終身學習者，經常反省和調整工作表現，並主動尋求專業成長的機會。衡諸心評鑑定工作，若是屬於小型學校，校內僅一位特教教師，在執行任務過程常會因專業知能不足而產生許多困難以及面臨到諸多挑戰，諸如：學障研判、提供普通班教師轉介前介入、參與鑑定安置會議說明學生狀況、測驗結果的解釋或資料蒐集不易等，深感專業成長規畫之不易，是否參與評量工作愈多，便會有較高的困難感受？或是有更多的成長需求呢？又或者心評人員個人的年齡、心評年資、心評層級、教學年資或專業背景等其他背景因素的不同會影響到參與程度、困難感受度和成長需求程度？期能透過本研究來做進一步比較與釐清，是本研究動機之三。

基於上述原因，本研究欲透過問卷調查方式，針對高雄市特教心評人員執行心評工作的現況加以研究，發覺其困難之處再從專業能力的面向進行分析，期冀能夠提供一些除了現有解決方式之外的其他有效方法，提供教育行政單位在心評進修工作規劃的參考，讓專業成長制度更臻完善，確保教師執行特教心評工作的專業性。

二、研究目的與待答問題

根據上述研究動機，本研究將以問卷調查方式，探討高雄市特教心評人員在執行特教評量工作的參與程度、困難感受程度、專業成長需求程度以及兩者之間的相關，且比較是否因不同背景變項而有差異，提出本研究之目的如

下：

（一）了解高雄市特教心評人員在特教評量工作的參與程度。

（二）分析高雄市特教心評人員執行特教評量工作的困難程度。

（三）探討高雄市特教心評人員執行特教評量工作的專業成長需求程度。

（四）探討高雄市特教心評人員在特教評量工作的參與程度、困難程度與其專業成長需求程度之間的相關情形。

（五）比較不同背景變項的心評人員在特教評量工作的參與程度、困難程度與其專業成長需求程度之差異情形。

三、名詞釋義

茲將本研究的重要名詞加以說明之，以釐清本研究所探討的內容：

（一）特殊教育心理評量人員

根據《特殊教育法》第六條（2014），各級主管機關應設特殊教育學生鑑定及就學輔導會（簡稱鑑輔會），辦理特殊教育學生鑑定與安置等事宜。各縣市鑑輔會則依上述法規來訂定地方辦法，培訓各校老師成為特殊教育心理評量人員，以執行鑑定、評量特殊需求學生之工作。

本研究稱之「特殊教育心理評量人員」係指105學年度任職國民教育階段普通班、資源班、特教班、巡迴輔導班及特殊學校之合格教師，並屬於學校正式編制內人員，具備高雄市鑑定及就學輔導會認可合格之心評人員，且過去曾參與身心障礙類評量工作至少一年以上實務經驗者。由於資賦優異之鑑定工作特性，不同於各身心障礙類之鑑定，因此，本次調查對象不含資優類心評人員。

（二）專業成長需求

教師專業成長需求，係指教師在教學生涯中，因覺知個人在某些部分有所不足，產生學

習動機，參與各種成長活動，達到自我實現的目的（林桂垣，2010）。

本研究所指的「專業成長需求」，係指在特教心評人員因參與心評工作，根據個人參與經驗與內在困難感受，期盼能進一步充實成長之需求狀態。以受試者在問卷中專業成長需求四個面向之得分為依據，得分越高，表示需求程度越高；得分越低，表示需求程度相對較低。

四、研究範圍與限制

茲將本研究的研究範圍和可能的研究限制分述如下：

（一）研究範圍

本研究選取高雄市為研究範圍，針對特教心評人員專業成長需求進行探討；而研究對象為105學年度經高雄市鑑定及就學輔導委員會審核通過，並實際接案高雄市鑑定評量工作至少一年之國中小特教心評人員者。不含資優類心評人員。

（二）研究限制

以下研究者將依研究樣本、研究方法和問卷填答等三方面說明本次研究的限制：

1. 研究樣本

本研究探討高雄市特教心評人員在特殊教育評量工作的參與程度、困難程度與其專業成長需求程度，是以選取樣本僅限於高雄市之特殊教育身心障類礙之心評人員，故研究無法推論至資優類心評人員，亦無法推論到其他縣市。

2. 研究方法

本研究採用問卷調查並輔以開放性問題之方式進行研究，主要將問卷內容分為參與程度、困難程度及專業成長需求程度等三大層面，然而特殊教育心評人員一職所涵蓋之層面尚多元，本問卷僅能呈現數據資料，因限於時間、人力、經費等因素，其中更為深層之質性意見

，無法獲得完整且深入的資料。

3. 問卷填答

本研究之研究參與者於填答問卷時，可能受到環境刺激、個人主觀因素、自我防衛或社會期許等因素之影響，導致不符合實際情況之填答現象，進而在內容分析與結果解釋上產生偏差，此乃本研究所無法預防之限制。

貳、文獻探討

本研究旨在探討高雄市國民教育階段特教心評人員的專業成長需求，為確立本研究的理論基礎，研究者蒐集國內外相關文獻並加以分析後，選擇與研究主題相關的資料進行探討。

一、特殊教育評量法規與心評人員制度

教育法案是國家特殊教育政策的具體落實，美國特殊教育的理念與服務內涵，至今仍是我國主要參考及借鏡的國家（郭美滿，2015）。《特殊教育法》（2014）第三條 本法所稱身心障礙，指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者；其分類如下：一、智能障礙。二、視覺障礙。三、聽覺障礙。四、語言障礙。五、肢體障礙。六、腦性麻痺。七、身體病弱。八、情緒行為障礙。九、學習障礙。十、多重障礙。十一、自閉症。十二、發展遲緩。十三、其他障礙。第六條 各級主管機關應設特殊教育學生鑑定及就學輔導會（以下簡稱鑑輔會），遴聘學者專家、教育行政人員、學校行政人員、同級教師組織代表、家長代表、專業人員、相關機關（構）及團體代表，辦理特殊教育學生鑑定、安置、重新安置、輔導等事宜；其實施方法、程序、期程、相關資源配置，與運作方式之辦法及自治法規，由各級主管機關定之。監護人或法定代理人不同意進行鑑定安置程序時，幼兒園及高級中等以下學

校應通報主管機關。主管機關為保障身心障礙學生權益，必要時得要求監護人或法定代理人配合鑑定後安置及特殊教育相關服務。

特殊教育學生鑑定、安置、輔導事宜及特教教師進修培訓是由各縣市鑑輔會各自負責並自行訂定。國中小各校則組成特殊教育推行委員會負責處理特殊教育學生鑑定及安置事宜。國內將身心障礙學生分為十三類，鑑定基準由中央統一標準，必需經監護人或法定代理人同意後才能進行鑑定工作，並得以每年重新評估。《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》（2013）第二條 身心障礙學生之鑑定，應採多元評量，依學生個別狀況採取標準化評量、直接觀察、晤談、醫學檢查等方式，或參考身心障礙手冊（證明）記載蒐集個案資料，綜合研判之。第二十一條 身心障礙學生及資賦優異學生之鑑定，應依轉介、申請或推薦，蒐集相關資料，實施初步類別研判、教育需求評估及綜合研判後，完成包括教育安置建議及所需相關服務之評估報告。前項鑑定，各級主管機關特殊教育學生鑑定及就學輔導會（以下簡稱鑑輔會）應於每學年度上、下學期至少召開一次會議辦理，必要時得召開臨時會議。身心障礙學生鑑定辦法中除了明確定義各特殊需求學生類別，還規定身心障礙學生從轉介到安置之流程，其中鑑定實施必須經過初步類別研判、教育需求評估及綜合研判等三個程序，採多元評量原則做綜合研判，評估報告中必須包括安置建議、環境調整、優弱勢分析及轉銜輔導等內容。可視學生需要隨時申請重新評估，而鑑輔會則每學期必須至少召開一次會議辦理鑑定相關工作。

高雄市特殊教育評量相關法規（一）《高雄市政府特殊教育學生鑑定及就學輔導會設置要點》（2010）為處理特殊教育學生鑑定、安置及輔導，高雄市政府依《特殊教育法》第六條第一項規定訂定此要點，設置高雄市政府特

殊教育學生鑑定及就學輔導會（簡稱鑑輔會），以下說明其要點：

第二條 鑑輔會任務如下：（1）議決特殊教育學生鑑定、安置、重新安置及輔導之實施方法、程序、期程、相關資源配置與運作方式。（2）執行與評估鑑定、安置、重新安置及輔導工作。前項第二款工作得邀請相關學者專家參與。

第三條 鑑輔會置委員十五人至二十一人，其中一人為召集人，由高雄市教育局局長兼任；其他委員由本府就下列人員聘（派）兼之：（1）學者專家。（2）教育行政人員。（3）學校行政人員。（4）同級教師組織代表。（5）家長代表。（6）特殊教育相關專業人員。（7）相關機關（構）及團體代表。

第四條 鑑輔會召開身心障礙學生鑑定及安置工作會議時，應通知有關之學生家長列席，家長並得邀請相關專業人員列席。

第五條 鑑輔會每半年召開一次會議；必要時，得召開臨時會議，均由召集人召集並為主席；召集人不能出席時，由副召集人代理；召集人及副召集人均不能出席時，得由委員互選一人代理之。

綜合上述我國法令，特殊需求學生之篩選、評量、鑑定、輔導及安置過程應該結合各領域專業人員，以團隊合作方式進行，提供教學策略等，亦即在進行鑑定工作時，需了解各類身心障礙學生的鑑定標準、評量程序、選擇適當的測驗工具，並具備施測、蒐集資料、綜合研判的能力，結合個別化教育計畫提供教學輔導策略。但上述法令並未明確提及由誰負責執行評量工作，僅說明鑑定工作通常需結合許多相關人員方能進行綜合判斷，包括特教教師、普通教師、醫療單位及相關專業人員。就心評人員之學經歷、培訓制度、進階培訓、認證制度及專職性來說，我國與美國相差甚大，甚至在每個縣市的制度也不完全相同，由特教老師

兼任心評此一角色可以讓特教老師更直接瞭解學生狀況，但心評人員專業能力不一就可能影響鑑定品質的良窳。

二、特殊教育心評人員專業成長需求

特教心評人員為何需要專業成長，原因主要是因為特殊教育的診斷與評量是決定各項輔助措施之基礎，特教教師需具備足夠的專業知能，持續在職進修以熟悉與精進此診斷評量知能，並在一連串變革中，具備專業知能、態度與反省，才能勝任如此多元的教育工作（鐘郁芳、簡梅瑩，2015）。以往高雄市心評人員研習皆以相關測驗工具研習，教導老師如何做測驗，但並沒有教導老師如何蒐集、彙整或判讀鑑定資料，以及每次鑑輔委員不同而影響鑑定結果等問題。

蔡乙瑛（2010）研究顯示宜蘭縣鑑輔會在培訓課程的部分，規畫的研習課程並未搭配認證來分級執行，建議應調整規劃培訓課程的內容、加強報告內容的撰寫及解釋、測驗工具操作方法的培訓、考量不同階段心評老師的級別以及依不同的障礙類別培訓各障別的心評教師。在培訓課程內容建議增加自閉症與情緒行為障礙相關的培訓規劃。

黃雅琪（2012）將屏東分成三個區域，以普查方式蒐集全屏東縣104位特殊教育心理評量人員專業能力知覺與專業成長需求，發現其專業成長的整體及「評量知識」、「資料蒐集」、「資料解釋」、「評量態度」分層面的需求程度皆趨於正向，其中以「資料解釋」的需求程度最高。不同任教地區、任教班別、特教專業背景、專業訓練時數、擔任心評人員年資之心評人員專業成長需求的整體與分層面無顯著差異，都有專業成長之需求。

林佩萱（2014）表示新北市心評人員評估國小特殊需求兒童新生入學前鑑定安置工作時，在四大向度專業能力都有顯著需求，需求程

度由高而低，依次為「整合資料與建議」、「鑑定安置相關專業知能」、「多元資料蒐集」及「諮詢與合作」。

鍾士傑（2012）基隆市特殊教育心理評量人員專業成長之研究中，透過焦點團體訪談法發現最具成長需求的專業能力在於「綜合分析與運用測驗結果」、「充實心評工作倫理相關知識」、「選用適當評量工具」、「對鑑定安置相關法令、鑑定程序、鑑定標準之認識」與「使用非正式評量」等五個面向，

洪依慧（2016）針對新北市高中職特教心評人員的專業成長需求研究結果指出對於專業成長的需求可區分為三大面向，分別為：1.心評工作知識；2.心評工作技能；3.特教心評人員特質之需求，並包含九個項目，分別為（1）瞭解鑑定安置的程序、標準及相關法令；（2）認識測驗工具；（3）綜合研判的能力；（4）選用適當的測驗工具；（5）解釋測驗結果的能力；（6）加強非正式評量的運用能力；（7）遵守測驗倫理，中立客觀；（8）保持正向積極思考；（9）良好的溝通協調能力等，可作為心評進階課程的優先參考內容。

為了能正確執行鑑定工作，心評人員所需具備之專業能力多元及複雜，從上述各研究中可見心評人員的專業能力雖已有培訓機制，但仍存在許多成長需求。雖然過去針對特教心評人員專業成長相關之研究，已有數篇，但皆未針對高雄地區特教心評人員為研究對象，故研究者欲採用問卷調查方式，嘗試探究特教心評人員對於目前執行困難與專業成長需求的看法，並研擬出最符合需求之進修方案。

三、教師參與專業成長活動的方式

對於教師專業成長的方式，從教育部（2013）公布之《教師進修研究獎勵辦法》中可得知，其第三條指出本辦法所稱進修、研究，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。得按不同進修方式給予教師獎勵。

目前國內的教育現況，特殊教育教師參與專業學習社群的運作方式可有：一、以案例分析、主題經驗分享的工作坊形式：諸如個案研討、行動研究、學習策略課程、領導才能課程，以及特教行政服務等定期的研習與課程。參與成員可透過該主題進行深入的探討與對話，增進專業的知能，提高處遇個案的能量。二、進行主題探討的專題講座、讀書會形式：如教學檔案製作、專書閱讀、特定障別教學探究、教學方法的實施與檢討等。三、輔導團的形式：特教輔導團的成員可包含教授、督學、特殊教育教師、巡迴輔導教師，以及專業團隊人員等。其每位成員皆有其專長與歷練，透過彼此間的討論與對話，在訪視的過程中將他校成功、良好的校園特教團隊運作經驗和個案輔導有效的高峰經驗，分享給其他教育夥伴（柯閔文、蔡淑娟與戴麗緞，2010）。

黃雅琪（2012）建議屏東縣除了辦理進修研習的活動外，可分區進行，採讀書會、小組討論、工作坊、實作演練或個案研討等方式，來增加心評人員交流實務經驗的機會。或是以建立網路社群的方式，突破地域及時間之問題，隨時提供心評人員討論、交流的機會。

鍾士傑（2012）針對基隆市特教心評人員評估國小特殊需求兒童新生入學前鑑定安置工作，認為開設專業成長課程應以「實作」與「工作坊」方式最能幫助心評教師專業成長。

洪依慧（2016）針對新北市高中職特教心評人員的專業成長需求研究認為可將講述性與實作性課程結合，擴充課程的豐富度，邀請資深的特教心評人員進行座談，針對難以研判的個案作出解釋，提供問題解決策略。

以上研究結果可看出，專業成長活動方式不論是工作坊、讀書會或個案研討會之形式，

或組成專業學習社群，建立支持系統已是趨勢，讓特教心評人員透過彼此間的討論與對話，製造交流實務經驗的機會，以解決每一位心評人員之不同面向的問題。而什麼形式的專業成長方式是高雄市特教心評人員需要與嚮往的呢？亦是本研究想瞭解的部份之一。

四、影響心評人員專業能力之相關因素

在心評人員相關研究與文獻中，許多背景因素經常被提出討論，在此針對性別、年齡、特教背景、任教階段、教學年資、心評年資、心評層級、任教班別等不同背景因素，探討不同背景因素對心評人員之差異，是否對心評人員的專業成長需求造成影響，將略述於下：

（一）性別

在楊萬教（2004）、朱建英（2005）、王小燕（2007）、葉瑛儒（2007）等人的研究中顯示「性別」並未達顯著差異。而在謝雅惠（2005）的研究中顯示不同性別的特殊教育心評人員對於心評工作困擾的知覺為部份有差異；而葉馨（2010）的研究中顯示心評教師會因不同性別因素，而在參與程度上有顯著差異；另外鄭玉蒨（2008）和羅美珠（2010）的研究中皆達到顯著差異。顯示不同性別對心評教師進行鑑定工作應有影響，是以本研究將性別納入背景變項。

（二）年齡

在謝雅惠（2005）的研究中顯示，31—40歲組的心評教師工作困擾程度顯著大於41—50歲組的心評教師。41—45歲的心評教師在「資料蒐集」、「結果解釋與報告撰寫」專業能力面向上的精熟程度顯著高於30歲以下的心評教師（楊萬教，2004）；王小燕（2007）亦指出心評教師的年齡越大，對鑑定工作的滿意認同度越高。另外在羅美珠（2010）、葉瑛儒（2007）、吳宗儒（2010）、黃瑞琪（2008）等人研究中皆呈現顯著差異。由上述可知，心評

教師的專業能力精熟程度隨著年齡的增長而增加，是以對鑑定工作的滿意度亦提高，工作困擾程度相形減少，而年齡的不同是否影響心評教師的成長需求是本研究關心的議題。

（三）特教背景

朱建英（2005）指出曾參加過特教研習五十四小時以上（或曾選修特教三學分）之心評教師在「具備評量知能」及「解釋與應用結果」方面的困難程度高於特殊教育研究所以上之心評教師。王小燕（2007）、鄭玉蒨（2008）、黃瑞琪（2008）、謝雅惠（2005）、葉瑛儒（2007）等人的研究則顯示未達顯著差異，上述研究顯示特教背景的不同將影響其專業能力精熟程度，也使其參與鑑定工作時的困難有所不同，而不同特教背景是否影響心評教師之專業成長需求值得關注。

（四）任教階段

在朱建英（2005）的研究中顯示不同任教階段的特殊教育心評人員對於鑑定工作之困難程度有顯著差異；葉馨（2010）的研究中顯示心評教師會因不同任教階段，而在心評工作參與程度上有顯著差異，任教階段的不同，可能使得心評教師在專業成長需求有所差異。其他研究（劉彥伶，2014；董淑婉，2013）指出任教國小的心評特教教師在培訓需求上大於任教國中的心評教師，國小階段其鑑定工作上所需之專業知能較國中較需要專業成長，其需求是否有所差異，是本研究要探討的重點之一。

（五）教學年資

劉彥伶（2014）研究結果表示不同特教教學年資之心評特教教師在「整體角色壓力」、「角色衝突」與「角色負荷」均達顯著差異。在整體角色壓力中，特教教學年資5年以下與11—15年的角色壓力顯著高於特教教學年資16年以上。另外，潘瑞儀（2015）研究結果表示工作年資在5年以下的心評人員其工作困擾明顯高於服務21年以上的心評人員。工作服務年

資達21年以上之心評人員其工作經驗普遍會高於服務5年以下的新進人員，因此在工作經驗較多的情況下，對於心評工作的困擾感受亦會較低。惟鄭玉蒨（2008）研究結果並未達顯著差異。故教學年資是本研究要探討的重點之一。

（六）心評年資

吳雅蘭（2014）研究結果發現在「培訓制度熟悉度」及「增能課程能有效提升專業能力」部分，心評年資未滿三年者顯著低於心評年資9年以上者。潘瑞儀（2015）研究結果顯示心評年資1—3年、4—6年及7—9年的心評人員，其工作困擾感受度明顯高於心評年資10年以上的心評人員。而在葉瑛儒（2007）、吳宗儒（2010）、黃瑞琪（2008）、葉馨（2010）、朱建英（2005）等人的研究結果中達到顯著差異。但在黃雅琪（2012）、鄭玉蒨（2008）、羅美珠（2010）的研究中此變項並未達到顯著差異，故心評年資亦為本研究所關心的議題。

（七）心評層級

陳心怡和洪儷瑜（2006）的研究發現，心評人員認為特教工作具有變化性，需要不斷充實才能夠勝任特教工作，尤其層級越高的心評教師，越肯定心評訓練能提升特教教師的專業知能。由於相關研究（黃瑞琪，2008；謝雅惠，2005）顯示，不同心評分級對心評人員的培訓需求造成影響。此種想法是否影響高雄市不同層級之心評人員對專業成長的需求和看法，亦值得關注。

（八）任教班別

王小燕（2007）更指出不同職務之臺北縣心評教師對其執行鑑定工作之現況及需求沒有顯著差異，是以推論心評教師無論是擔任特教班、資源班、巡迴班或普通班教師，對其負責鑑定工作沒有顯著影響，而黃雅琪（2012）的研究結果未達顯著差異；但吳雅蘭（2014）研究結果顯示任教於集中式特教班心評教師在「

工作內容」的滿意度顯著低於不分類資源班及巡迴輔導班之心評教師。

綜合上述之結果並無一致結論，因此高雄市的狀況仍有待進一步探討，究竟性別、年齡、特教背景、任教階段、任教班別、教學年資、心評年資和心評層級等背景因素是否對高雄市心評人員的專業成長產生一定程度的影響，是以本研究將自上述八項背景因素進行特教心評人員專業成長需求之相關探討。

參、研究方法

為瞭解高雄市特殊教育心評人員專業成長需求程度，本研究依據研究目的，透過國內外文獻探討之歸納分析後，使用問卷調查法為研究方法，以高雄市國民中小學階段之特殊教育

心評人員為對象進行研究，進行量化資料的蒐集，選擇適切統計方法來分析與處理，綜合所有資料分析處理，歸納出研究成果，以作為瞭解高雄市特殊教育心評人員在專業成長上之需求狀況。

一、研究架構

依據本研究的目的提出之研究架構，如圖1所示。主要包含「心評人員背景變項」、「特教心評工作之參與程度」、「心評人員之專業成長需求程度」與「特教心評工作執行之困難程度」等四個面向。旨在探討不同背景變項間對於特殊教育心評工作之參與程度、執行之困難程度與專業成長需求程度之三面向的影響，同時分析此三個面向之間的交互關係。

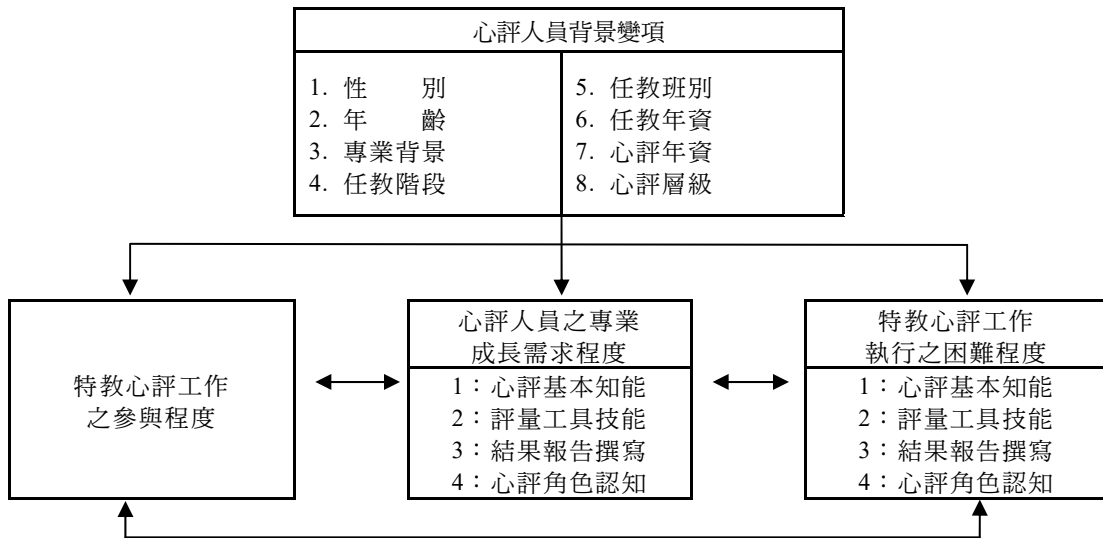


圖1 研究架構圖

二、研究對象

為使研究樣本具有代表性並適切反應母群體之特性，自高雄市母群體842人中依心評人員各層級的人數比例分層隨機抽樣，抽取386

位特教心評人員作為調查樣本寄發問卷，國小教育階段佔6成，國中教育階段佔4成之抽樣比例，問卷回收情形，發出386份問卷中，回收328份問卷，回收率84.94%，剔除無效問卷後

共320份問卷，可使用率為82.90%。

問卷填答者個人基本資料之次數分配表與百分比，茲將問卷調查所得分布情形分別說明如下：

(一) 性別：本研究有效問卷共320份，其中男性45人（佔14.1%）；女性275人（佔85.9%）。

(二) 任教階段：本研究有效問卷共320份，國中階段120人（佔37.5%）；國小階段200人（佔62.5%）。

(三) 年齡：本研究有效問卷共320份，其中30歲（含）以下39人（佔12.2%）；31—40歲161人（佔50.3%）；41—50歲92人（佔28.8%）；51歲以上28人（佔8.8%）。

(四) 特教專業背景：本研究有效問卷共320份，其中特殊教育研究所102人（佔31.9%）；特殊教育系153人（佔47.8%）；特殊教育學分班58人（佔18.1%）；修習特教學分7人（佔2.2%）。

(五) 任教班別：本研究有效問卷共320份，其中普通班16人（佔5%）；資源班187人（佔58.4%）；特教班71人（佔22.2%）；巡迴輔導班46人（佔14.4%）。

(六) 教學年資：本研究有效問卷共320份，其中4年以內27人（佔8.4%）；4（含）—8年50人（佔15.6%）；8（含）—12年63人（佔19.7%）；12（含）年以上180人（佔56.3%）。

(七) 心評年資：本研究有效問卷共320份，其中3年以內60人（佔18.8%）；3（含）—6年64人（佔20%）；6（含）—9年48人（佔15%）；9（含）年以上148人（佔46.3%）。

(八) 心評層級：本研究有效問卷共320份，其中基礎級253人（佔79.1%）；學校級51人（佔15.9%）；中心級13人（佔4.1%）；區域級3人（佔0.9%）。

透過樣本分析發現：本次研究樣本女性（

85.9%）、國小階段（62.5%）、年齡以31—40歲（50.3%）、特殊教育系背景（47.8%）、任教資源班（58.4%）、教學年資12（含）年以上（56.3%）、擔任心評年資9（含）年以上（46.3%）與基礎層級（79.1%）者居多。

三、研究工具

本研究採問卷調查方式蒐集資料，引用葉馨（2010）所編製之「臺中市特殊教育心理評量教師專業成長需求之調查問卷」，徵求並取得其「問卷授權同意書」後，經文獻歸納探討改編成「高雄市特殊教育心理評量人員專業成長需求之調查問卷」作為本研究之研究工具，本節就問卷架構與內容、填答與計分方式、問卷信效度分別敘述如下。

(一) 問卷架構與內容

問卷內容分為五大部份，分別為教師基本資料、特殊學生教育評量工作之參與狀況、執行特殊學生教育評量工作之困難程度、特殊學生教育評量之專業成長需求程度及回饋與建議，內容說明如下：

1. 第一部份「基本資料」

(1) 性別：分為男性與女性。

(2) 年齡：分為30歲（含）以下、31—40歲、41—50歲、51歲以上等四類。

(3) 特殊教育專業背景：分為特殊教育研究所（含四十學分）畢業、特殊教育系／組畢業、特殊教育學分班（含二十學分以上，或學士後師資班）、已修習過特殊教育三學分或參加特教研習54個小時以上、其他等五類。

(4) 任教階段：分為國中與國小。

(5) 任教班別：分為普通班、資源班、特教班（智、仁、聰）、巡迴輔導班、其它等五類。

(6) 教學年資：分為4年以內、4（含）—8年、8（含）—12年、12（含）年以上等四

類。

(7) 心評年資：分為3年以內、3（含）—6年、6（含）—9年、9（含）年以上等四類。

(8) 心評階級：分為基礎級、學校級、中心級、區域級等四類。

2. 第二部份「特殊學生教育評量工作之參與狀況」

心評人員依自身實務參與特殊教育身心障礙類學生教育評量工作經驗作答，本部份共有17個題項。

3. 第三部份「執行特殊學生教育評量工作之困難程度」

本部份共26個題項，評量工作之困難中第1—6題為評量基本知能，第7—13題為評量工具與方法的理論與應用，第14—20題為撰寫評量報告，第21—25題為心評角色與職責，第26題以複選題之形式瞭解心評人員使用哪些問題解決策略。

4. 第四部份「特殊學生教育評量之專業成長需求程度」

本部份共23個題項，專業成長需求程度中第1—5題為評量基本知能，第6—12題為評量工具與方法的理論與應用，第13—19題為撰寫評量報告，第20—22題為心評角色與職責，第23題以複選題之形式瞭解心評人員趨向何種進修成長方式。

(二) 填答與計分方式

本問卷採李克特氏四點量表（Likert-type Four Scale）形式作答，第二部分「特殊學生教育評量工作之參與程度」量表的計分方式分為「總是如此」、「經常如此」、「偶爾如此」與「從未如此」，依序給予4、3、2與1分，其分數越高，表示參與程度越高；分數越低，表示參與程度越低。

在第三部分「執行特殊學生教育評量工作之困難程度」量表的計分方式，填答「非常困

難」、「許多困難」、「有些困難」、「毫無困難」者，依序給予4、3、2與1分。分數越高，表示執行困難程度越高；分數越低，表示困難程度較低。在第26題問題解決方面，「查閱當年度的鑑定安置工作手冊或研習講義」、「上網查詢相關問題」、「向其他心評教師請教並互相討論與交流」、「於縣市特殊教育網之討論區留言」、「檢閱相關評量工作訊息」、「請益於縣市特教科承辦人員或鑑輔會委員」、「查閱評量相關書籍」與「其他」等共7個選項，可複選3項。計其次數及百分比，次數越多，表示使用程度越高；次數越少，表示使用程度越少。

在第四部分「特殊學生教育評量之專業成長需求程度」量表的計分方式，填答「非常需要」、「需要」、「稍微需要」、「尚未需要」者，依序給予4、3、2與1分。分數越高，表示成長需求程度越強烈；分數越低，表示需求程度越低。在第23題課程實施方式，「專題演講」、「個案研討會」、「讀書會」、「師徒制」、「書面報告」、「實作演練」與「其它（請說明）」等共7個選項可複選3項。計其次數及百分比，次數越多，表示使用程度越高；次數越少，表示使用程度越低。

(三) 問卷信效度

1. 問卷信度

本研究採用葉馨（2010）所編製之「臺中市特殊教育心理評量教師專業成長需求之調查問卷」為研究工具，問卷信度係數採Cronbach's α 係數考驗內部一致性，一份信度理想的量表，其總量表的Cronbach's α 係數至少要在0.80以上，而分量表（因素層面）的Cronbach's α 係數最好在0.7以上是可接受的最小信度值（吳明隆，2008）。

問卷分量表與整體之信度分析摘要表所示，整體問卷共有68題，其Cronbach's α 係數為.94；在「參與程度」量表有17題，其

Cronbach's α 係數為.86；在「困難程度」量表有25題，其Cronbach's α 係數為.95；在「專業成長需求程度」量表有22題，其Cronbach's α 係數為.97，顯示本問卷之內容一致性非常良好，信度指標甚為理想。

2.問卷效度

本研究問卷之內容效度經二位專家學者及三位相關領域實務工作者，評鑑問卷之適切性，進行問卷內容與結構的修正，編製為預試問卷。

四、資料處理與分析

問卷回收後，研究者將有效問卷編碼與輸入，使用社會科學統計套裝軟體（Statistical Package for the Social Science, SPSS for Windows 22.0）進行數據的統計分析處理。本研究主要採用描述性統計、獨立樣本t檢定與單因子變異數分析等，茲將說明分述如下：

（一）描述性統計

此部分將以平均數、次數分配與百分比來呈現受試者在性別、年齡、專業背景、任教階段、任教班別、任教年資、心評年資與心評層級等八個背景變項分佈之情形，以及了解心評人員基本資料與複選題之分佈情形。另外再以平均數、標準差與排序之描述性統計方式，瞭解在高雄市特殊教育心評人員之參與程度、困難程度與專業成長需求程度狀況。

（二）獨立樣本t檢定

以獨立樣本t檢定來瞭解在性別和任教階段之背景變項中，其擔任心評人員之參與程度分量表、困難程度分量表與專業成長需求程度分量表的得分情形，比較兩組分數的平均數是否有顯著差異。

（三）單因子變異數分析

以單因子變異數分析擔任心評人員在年齡、專業背景、任教班別、任教年資、心評年資與心評層級等不同背景變項上，於心評工作之

參與程度、困難程度與專業成長需求程度等三個量表的得分差異情形。本研究以 α 值=.05為統計顯著水準，若分析結果達到顯著水準，再進一步進行事後比較。

（四）Pearson積差相關

將心評人員之參與程度、困難程度與專業成長需求程度等三個量表與各層面的得分情形，進行Pearson積差相關，探究兩量表之間的相關程度。

肆、研究結果

將問卷調查結果，根據研究問題進行統計分析與歸納，藉以探討高雄市國教階段心評人員在特教評量工作之參與程度、困難程度及專業成長需求程度的評定與差異情形。

一、特教心評人員在心評工作之參與程度、困難程度、專業成長需求程度分析與討論

（一）心評人員在鑑定工作參與程度之現況分析

「參與程度分量表」共21個題項，整體的平均數為2.91，顯示高雄市心評人員在特教評量工作的參與程度達「偶爾如此」以上，接近「經常如此」的程度，傾向中高程度。而各題項的平均數介於1.82到3.54之間。

（二）心評人員在鑑定評量工作之困難程度分析

將本分量表共有25個題項，第1—6題為評量基本知能，第7—13題為評量工具應用，第14—20題為撰寫評量報告，第21—25題為心評角色與職責，整體的平均數為1.66，標準差為.46；而各向度單題平均數介於1.55與1.73之間，均低於中間值2.5，介於「毫無困難」與「有些困難」之間，未達有些困難程度。

就平均數高低排序而言，四個向度困難度

依序為「評量基本知能」(M=1.73, SD=.48)、「心評角色與職責」(M=1.72, SD=.60)、「評量工具應用」(M=1.63, SD=.52)、「結果報告撰寫」(M=1.55, SD=.52)。顯示心評人員在此四向度有一致性的困難感受度。

(三) 心評人員在鑑定評量工作之專業成長需求程度分析

高雄市特教心評人員「專業成長需求程度」整體及四向度描述性統計顯示，整體平均值為2.48，介於「稍微需要」與「需要」之間。就平均數排序而言，四向度的專業成長需求程度依序為「評量基本知能」(M=2.52, SD=.72)、「結果報告撰寫」(M=2.52, SD=.84)、「心評角色與職責」(M=2.48, SD=.79)、「評量工具應用」(M=2.40, SD=.80)，顯示高雄市心評人員在「評量基本知能」與「結果報告撰寫」向度有較高的成長需求，皆高於中間值2.5，傾向「需要」程度。

綜合高雄市心評人員在特教評量工作參與程度、困難程度和專業成長需求程度之分析，「參與程度分量表」整體的平均數為2.91，顯示高雄市心評人員在特殊學生教育評量工作的參與度達「偶爾如此」以上，接近「經常如此」的程度，傾向中高程度。

「執行特殊學生教育評量工作之困難程度」分量表顯示整體的平均數為1.66，標準差為.46；而各向度單題平均數介於1.55與1.73之間，均低於中間值2.5，介於「毫無困難」與「有些困難」之間。就平均數排序而言，四個向度困難度之平均數高低排列依序為「評量基本知能」、「心評角色與職責」、「評量工具應用」、「結果報告撰寫」。顯示心評人員在此四向度有一致性的困難感受度。

「特殊學生教育評量工作之專業成長需求程度」分量表顯示整體平均值為2.48，介於「稍微需要」與「需要」之間。就平均數排序而

言，四向度的專業成長需求程度依序為「評量基本知能」、「結果報告撰寫」、「心評角色與職責」、「評量工具應用」，顯示高雄市心評人員在「評量基本知能」與「結果報告撰寫」向度有較高的成長需求。

二、不同背景變項之特教心評人員在心評工作之參與程度、困難程度、專業成長需求程度之差異分析

以下分別就性別、年齡、專業背景、任教階段、任教班別、任教年資、心評年資和心評層級等八種背景變項，探討高雄市特教心評人員在特教評量工作之參與程度、困難程度、專業成長需求程度是否有顯著差異。資料分析採t考驗或單因子變異數分析，若考驗達.05顯著水準者，再進一步進行事後比較並透過描述性統計分析樣本資料各題項的分數。茲將研究結果分別探討如下。

(一) 性別

1. 參與程度

不同性別之心評人員在特教評量工作之參與程度的差異情形如所示。在320位受試者中，男性45位(14.1%)，女性275位(85.9%)，平均數的部份，男性之心評人員整體平均數為3.05，女性為2.89，均高於中間值2.5，介於「經常如此」及「總是如此」之間，男性的參與高於女性。

2. 困難程度

不同性別之心評人員在困難程度之差異情形，以獨立樣本t考驗分析顯示，各向度及整體t值未達顯著差異，表示心評人員對困難程度的評定並不會因性別不同而有所差異。

3. 專業成長需求程度

不同性別之心評人員在評定專業成長需求程度之差異情形，以獨立樣本t考驗分析結果顯示，各向度及整體t值未達顯著差異(t=-.03)，表示心評人員對專業成長需求程度的評定並不會因性別不同而有所差異。

(二) 任教階段

1. 參與程度

不同任教階段之心評人員在特教評量工作之參與程度的差異情形，在320位受試者中，國中120位（37.5%），國小200位（62.5%），平均數的部份，國中階段心評人員整體平均數為2.90，國小階段心評人員整體平均數為2.92，均高於中間值2.5，傾向「經常如此」程度，顯示國中及國小心評人員的整體參與情形是中高程度。

2. 困難程度

不同任教階段之心評人員評定困難程度之差異情形，如表4-13所示。以獨立樣本t考驗分析顯示，t值未達顯著差異（ $t = .52$ ），表示心評人員對困難程度的評定並不會因任教階段不同而有所差異。

3. 專業成長需求程度

不同任教階段之心評人員評定專業成長需求程度之差異情形，以獨立樣本t考驗分析結果顯示，專業成長需求向度中「評量工具應用」向度的 t 值 $= -2.11$ 達.05顯著差異，分析顯示國小之心評人員（ $M = 2.48$, $SD = .80$ ）評量工具應用成長需求著顯高於國中之心評人員（ $M = 2.28$, $SD = .80$ ）。而在整體及其餘三個向度中皆未達顯著差異，表示心評人員對專業成長需求程度的評定並不會因任教階段不同而有所差異。

(三) 年齡

1. 參與程度

不同年齡之心評人員在教育評量工作之參與程度的差異情形。「30歲以下」組為39人（12.2%），「31—40歲」組為161人（50.3%），「41—50歲」組為92人（28.8%），「51歲以上」組為28人（8.8%）。以單因子變異數分析，其 F 值 $= 1.05$ 未達顯著水準，即心評人員在整體參與程度上並不因年齡不同而有所差異。

2. 困難程度

不同年齡之高雄市心評人員其評定困難程度的差異情形。不同年齡之心評人員在「評量工具技能」向度 F 值為3.23達.05顯著差異，即表示不同年齡之心評人員在「評量工具技能」困難程度的差異性頗大。經Scheffe'事後比較結果得知，51歲以上之心評人員在「評量工具技能」困難程度顯著高於30歲以下之心評人員。而在「整體」、「心評基本知能」、「結果報告撰寫」及「心評角色認知」向度則未達顯著差異。

3. 專業成長需求程度

不同年齡之心評人員在評定專業成長需求程度之差異情形，以單因子變異數進行分析，不同年齡之高雄市心評人員在「心評基本知能」（ $F = 3.75$, $p < .05$ ）和「結果報告撰寫」（ $F = 2.88$, $p < .05$ ）向度 F 值皆達.05顯著差異，而在「整體」（ $F = 4.07$, $p < .01$ ）、「評量工具技能」（ $F = 4.41$, $p < .01$ ）和「心評角色認知」（ $F = 3.90$, $p < .01$ ）向度 F 值為達.01顯著差異。經Scheffe'事後比較法結果得知，51歲以上之心評人員在「評量工具技能」專業成長需求程度顯著高於31—40歲和41—50歲之心評人員。30歲以下之心評人員在「心評角色認知」專業成長需求程度顯著高於41—50歲之心評人員。而在「整體」、「心評基本知能」及「結果報告撰寫」向度則未達顯著差異，各組之間並無差異。顯示心評人員在整體成長需求程度上並不因年齡不同而有所差異。

(四) 特教專業背景

1. 參與程度

不同特教專業背景之高雄市心評人員在教育評量工作之參與程度差異情形。「特教研究所」組為102人（31.9%），「特教系組」組為153人（47.8%），「特教學分班」組為58人（18.1%），「修習特教學分」組為7人（2.2%）。從平均數表現來看，各組平均數高

低介於2.40到2.98，即「偶爾如此」到「經常如此」之間。就單因子變異數分析而言，其F值為3.15，達.05顯著水準，經Scheffe'事後比較結果得知各組間並無顯著差異，亦即不同特教專業背景之心評人員在整體參與程度的差異性不大。

2. 困難程度

不同特教專業背景之心評人員在評定困難程度的差異情形。以單因子變異數進行分析，不同專業背景之心評人員在困難程度整體及各向度的F值皆未達顯著差異，即表示心評人員在評定困難程度上並不因特教專業背景不同而有所差異。

3. 專業成長需求程度

不同特教專業背景之心評人員在評定專業成長需求程度之差異情形，以單因子變異數進行分析，心評人員專業成長需求程度之整體與各向度的F值均未達.05顯著水準，顯示心評人員對於提昇評量能力之專業成長需求的評定，並不因特教專業背景不同而有所差異。

(五) 任教班別

1. 參與程度

不同任教班別之高雄市心評人員在教育評量工作之參與程度的變異數分析摘要。「普通班」組為16人（5.0%），「資源班」組為187人（58.4%），「特教班」組為71人（22.2%），「巡迴輔導班」組為46人（14.4%）。以單因子變異數分析，其F值為23.20，達.001顯著水準，即表示不同任教班別之心評人員在整體參與程度的差異性頗大。經事後比較結果得知，任教於「資源班」之心評人員其參與特教心評工作程度顯著大於任教於「普通班」和「特教班」，而任教於「巡迴輔導班」之心評人員其參與特教心評工作程度顯著大於「普通班」之心評人員。

2. 困難程度

不同任教班別之高雄市心評人員評定困難

程度的差異情形。不同任教班別之心評人員在「心評基本知能」向度F值為3.91達.01顯著差異，表示不同任教班別之心評人員在「心評基本知能」向度之困難程度的差異性頗大。經事後比較結果得知，任教於特教班之心評人員在「心評基本知能」困難程度顯著高於任教於資源班之心評人員。而在「整體」、「評量工具技能」、「結果報告撰寫」及「心評角色認知」向度則未達顯著差異。

3. 專業成長需求程度

不同任教班別之心評人員評定專業成長需求程度之差異情形。以單因子變異數進行分析，其F值=1.16未達顯著水準，即心評人員在整體成長需求程度上並不因任教班別不同而有所差異。

(六) 教學年資

1. 參與程度

不同教學年資之高雄市心評人員在教育評量工作之參與程度的差異情形。教學年資「4年以內」組為27人（8.4%），「4（含）—8年」組為50人（15.6%），「8（含）—12年」組為63人（19.7%），「12（含）年以上」組為180人（56.3%）。在平均數表現來看各組介於2.78到2.95之間，接近「經常如此」程度，以單因子變異數分析，其F值為1.09未達統計顯著水準，即心評人員在整體參與程度上並不因教學年資不同而有所差異。

2. 困難程度

不同教學年資之高雄市特教心評人員評定困難程度的差異情形。以單因子變異數分析，不同教學年資之心評人員在整體困難程度及各向度的F值皆未達顯著差異，即表示心評人員在評定困難程度上並不因教學年資不同而有所差異。

3. 專業成長需求程度

不同教學年資之心評人員評定專業成長需求程度之差異情形。就平均數排序而言，教學

年資4(含)—8年之心評人員在整體和四個向度的得分皆最高。以單因子變異數進行分析,不同教學年資之心評人員在「評量工具技能」($F = 3.61$)向度F值達.05顯著差異,而在「整體」($F = 5.46$)、「心評基本知能」($F = 4.22$)、「結果報告撰寫」($F = 5.25$)及「心評角色認知」($F = 5.82$)向度之F值皆達.01顯著差異,表示不同教學年資之心評人員在專業成長需求程度的差異性頗大。

經Scheffe'事後比較結果得知,在「整體」專業成長需求程度上,教學年資4(含)—8年($M = 2.86, SD = .71$)之心評人員顯著高於8(含)—12年($M = 2.44, SD = .69$)及12(含)年以上($M = 2.41, SD = .72$)之心評人員。在「心評基本知能」向度上,教學年資4(含)—8年($M = 2.84, SD = .72$)之心評人員專業成長需求程度顯著高於12(含)年以上($M = 2.44, SD = .70$)之心評人員。在「結果報告撰寫」向度上,教學年資4(含)—8年($M = 2.94, SD = .82$)之心評人員專業成長需求程度顯著高於4年以內($M = 2.38, SD = .78$)、8(含)—12年($M = 2.46, SD = .76$)及12(含)年以上($M = 2.44, SD = .85$)之心評人員。在「心評角色認知」向度上,教學年資4(含)—8年($M = 2.90, SD = .70$)之心評人員專業成長需求程度顯著高於8(含)—12年($M = 2.40, SD = .75$)及12(含)年以上($M = 2.40, SD = .80$)之心評人員。在「評量工具技能」向度上,教學年資4(含)—8年($M = 2.74, SD = .84$)之心評人員專業成長需求程度顯著高於12(含)年以上($M = 2.35, SD = .79$)之心評人員。

(七) 心評年資

1. 參與程度

不同心評年資之心評人員特教評量工作之參與程度的差異情形。「3年以內」組為60人(18.8%),「3(含)—6年」組為64人(

20.0%),「6(含)—9年」組為48人(15.0%),「9(含)年以上」組為148人(46.3%)。就平均數表現來看各組介於2.73到3.02之間,接近「經常如此」參與程度。以單因子變異數分析,其F值為3.78,達.05顯著水準,即表示不同心評年資之心評人員在整體參與程度的差異性頗大。經Scheffe'事後比較得知,心評年資「9(含)年以上」之心評人員其參與特教心評工作程度顯著大於心評年資「3年以內」者。

2. 困難程度

不同心評年資之心評人員評定困難程度的差異情形。以單因子變異數分析,不同心評年資之心評人員在困難程度整體及各向度的F值皆未達顯著差異,即表示心評人員在評定困難程度上並不因心評年資不同而有所差異。

進一步觀察不同心評年資之心評人員在「困難程度分量表」各題項得分情形,從表4-44可以發現平均數較高之前五項中,各組心評人員均在發表個案評量報告、實施情障類評量、實施自閉症類評量方面面臨較多困難。

3. 專業成長需求程度

不同心評年資之心評人員評定專業成長需求程度之差異情形。以單因子變異數進行分析,不同心評年資之高雄市心評人員在「心評基本知能」($F = 3.47$)、「評量工具技能」($F = 2.72$)和「結果報告撰寫」($F = 3.72$)向度F值達.05顯著差異,而在「整體」($F = 4.28$)及「心評角色認知」($F = 4.79$)向度F值皆.01顯著差異。即表示不同心評年資之心評人員在專業成長需求程度的差異性頗大。

經Scheffe'事後比較結果得知,在「整體」專業成長需求程度上,心評年資3(含)—6年($M = 2.65, SD = .82$)之心評人員顯著高於心評年資9(含)年以上($M = 2.33, SD = .70$)之心評人員。

在「結果報告撰寫」向度上，心評年資3（含）—6年（ $M=2.72$, $SD=.93$ ）之心評人員專業成長需求程度顯著高於9（含）年以上（ $M=2.36$, $SD=.83$ ）之心評人員。

在「心評角色認知」向度上，心評年資3年以內（ $M=2.66$, $SD=.68$ ）和3（含）—6年（ $M=2.66$, $SD=.88$ ）之心評人員專業成長需求程度顯著高於9（含）年以上（ $M=2.30$, $SD=.78$ ）之心評人員。

在「心評基本知能」和「評量工具技能」向度上，專業成長需求程度則無顯著差異。

（八）心評層級

1.參與程度

不同心評層級之高雄市特教心評人員在評量工作之參與程度的差異情形。「基礎級」為253人（79.1%），「學校級」為51人（15.9%），「中心級」為13人（4.1%），「區域級」組為3人（0.9%）。從平均數表現來看各組介於2.86到3.40之間，皆高於中間值2.5，趨於「經常如此」。以單因子變異數分析，其F值為3.04，達.05統計顯著水準。經事後比較結果得知，心評層級為「中心級」之心評人員其參與特教心評工作程度顯著大於「基礎級」之心評人員。

2.困難程度

不同心評層級之心評人員評定困難程度的差異情形。以單因子變異數分析，在整體困難程度及各向度的F值皆未達顯著差異，即表示心評人員在評定困難程度上並不因心評層級不同而有所差異。

3.專業成長需求程度

不同心評層級之心評人員評定專業成長需求程度之差異情形。以單因子變異數分析，其F值=.60未達顯著水準，即高雄市特教心評人員在整體成長需求程度上並不因心評層級不同而有所差異。

不同背景變項之高雄市特教心評人員在評

量工作參與程度、困難程度和專業成長需求程度的差異分析，以下分別列述：

不同背景變項之高雄市特教心評人員在評量工作「參與程度」的差異分析中，顯示高雄市特教心評人員在參與程度的評定上，會因其任教班別、心評年資和心評層級的不同，而有所差異；而性別、年齡、任教階段、專業背景和教學年資等因素則不影響心評人員的參與程度。

其次，不同背景變項之高雄市特教心評人員在執行評量工作時感受「困難程度」的差異分析，顯示高雄市特教心評人員在困難程度的評定上，會因其年齡和任教班別的不同，而有所差異；而在性別、任教階段、專業背景、教學年資、心評年資和心評層級等因素則不影響心評人員評定執行特教評量工作的困難程度。

最後，不同背景變項之高雄市特教心評人員在特教評量知能的「專業成長需求程度」的差異分析，顯示高雄市特教心評人員在專業成長需求程度的評定上，會因其年齡、教學年資和心評年資的不同，而有所差異；而在性別、任教階段、專業背景、任教班別和心評層級等因素則不影響心評人員評定執行特教評量工作的專業成長需求程度。

三、心評人員對鑑定評量工作之參與程度、困難程度與專業成長需求程度之相關分析

（一）參與程度與困難程度之相關分析

高雄市特教心評人員整體參與程度與困難程度各向度之相關矩陣表，從該表可知，高雄市心評人員在特教評量工作之「參與程度總量表」與「困難程度總量表」達顯著負相關（ $r=-.43$, $p<.01$ ）；即心評人員參與評量程度越高者，所感受困難程度就越低。

在困難程度各向度中，四向度皆與「參與程度總量表」達顯著負相關，相關程度最高者

為「評量工具技能」($r = -.47, p < .01$)，表示心評人員越常應用各種評量方法或實施評量工具，所會面臨到的困難就越少。

(二) 參與程度與專業成長需求程度之相關分析

高雄市心評人員整體參與程度與專業成長需求程度各向度之相關矩陣表，高雄市心評人員在特教評量工作之「參與程度總量表」與「專業成長需求程度總量表」達顯著負相關($r = -.14, p < .05$)，表示心評人員參與評量程度越高者，專業成長需求程度就越低。

在專業成長需求程度各向度中，「心評基本知能」和「評量工具技能」的相關係數達統計顯著水準，相關程度較高者為「評量工具技能」($r = -.16, p < .01$)，即心評人員越常應用各種評量工具或方法，所需提昇專業之需求程度則越低。

(三) 困難程度與專業成長需求程度之相關分析

高雄市心評人員在執行特教評量工作之「困難程度」總量表與「專業成長需求程度」總量表之間達統計顯著正相關($r = .33, p < .01$)。

專業成長需求程度之「心評基本知能」向度與困難程度之「心評基本知能」($r = .27, p < .01$)、「評量工具技能」($r = .29, p < .01$)、「結果報告撰寫」($r = .25, p < .01$)、「心評角色認知」($r = .19, p < .01$)等四向度皆達顯著正相關；其中，相關程度較高者為困難程度之「評量工具技能」向度與專業成長需求程度之「心評基本知能」向度，即表示心評人員若在執行評量工作中遇到各障礙類的評量工具或實施方法困難越多，針對評量的基本知能方面的成長需求就越高。

專業成長需求程度之「評量工具技能」向度與困難程度之「心評基本知能」($r = .25, p < .01$)、「評量工具技能」($r = .32, p < .01$)

、「結果報告撰寫」($r = .25, p < .01$)、「心評角色認知」($r = .18, p < .01$)等四向度皆達顯著正相關；其中，相關程度較高者為困難程度之「評量工具技能」向度與專業成長需求程度之「評量工具技能」向度，即表示心評人員若在執行評量工作中運用標準化測驗工具、非標準化測驗蒐集資料等困難越多，針對評量工具的應用方面的成長需求就越高。

專業成長需求程度之「結果報告撰寫」向度與困難程度之「心評基本知能」($r = .24, p < .01$)、「評量工具技能」($r = .27, p < .01$)、「結果報告撰寫」($r = .35, p < .01$)、「心評角色認知」($r = .27, p < .01$)等四向度皆達顯著正相關；其中，相關程度較高者為困難程度之「結果報告撰寫」向度與專業成長需求程度之「結果報告撰寫」向度，即表示心評人員在綜合研判並撰寫評量報告、提供教學輔導策略、提出適切性教育安置班別建議、解釋評量分數的意義等方面較感困難者，則愈有高度的專業成長需求。

專業成長需求程度之「心評角色認知」向度與困難程度之「心評基本知能」($r = .21, p < .01$)、「評量工具技能」($r = .25, p < .01$)、「結果報告撰寫」($r = .33, p < .01$)、「心評角色認知」($r = .25, p < .01$)等四向度皆達顯著正相關；其中，相關程度較高者為困難程度之「結果報告撰寫」向度與專業成長需求程度之「心評角色認知」向度，即表示心評人員若在撰寫評量報告、分析及整合多元評量資料，歸納出學生學習的優勢與弱勢能力等困難越多，越能體認到心評本身的角色職責與增能的需求性。

伍、結論與建議

本研究旨在探討高雄市特教心評人員在特教評量工作之參與程度、困難程度和專業成長

需求程度，依據問卷調查的研究結果，提出研究結論並據以擬出建議。

一、結論

(一) 高雄市特教心評人員在評量工作之參與程度、困難程度及專業成長需求程度的情形

1. 高雄市特教心評人員在參與程度達「經常如此」的正向程度。

2. 高雄市特教心評人員在困難程度接近「有些困難」。四個向度困難程度由高至低依序為「評量基本知能」、「心評角色與職責」、「評量工具應用」、「結果報告撰寫」。

3. 高雄市特教心評人員在專業成長需求達「需要」程度。四向度的專業成長需求程度由高至低依序為「評量基本知能」、「結果報告撰寫」、「心評角色與職責」、「評量工具應用」。

(二) 高雄市特教心評人員在評量工作參與程度、困難程度及專業成長需求程度的相關情形

1. 整體參與程度與整體困難程度有顯著負相關

整體參與程度與困難程度之四向度皆有顯著負相關，相關程度最高者為「評量工具技能」，表示心評人員越常應用各種評量方法或實施評量工具，所會面臨到的困難就越少。

2. 整體參與程度與整體專業成長需求程度、部分向度有顯著負相關

整體參與程度與專業成長需求程度之「心評基本知能」和「評量工具技能」二向度皆有顯著負相關。其中，相關程度較高者為「評量工具技能」，即心評人員越常應用各種評量工具或方法的實施，所需提昇專業之程度則越低。

3. 整體困難程度與整體專業成長需求程度、四向度有顯著正相關

整體困難程度與專業成長需求程度之四向

度皆有顯著正相關。其中，專業成長需求程度之「心評基本知能」向度與困難程度之「評量工具技能」向度相關程度較高。專業成長需求程度之「評量工具技能」向度與困難程度之「評量工具技能」向度相關程度較高。專業成長需求程度之「結果報告撰寫」向度與困難程度之「結果報告撰寫」向度相關程度較高。專業成長需求程度之「心評角色認知」向度與困難程度之「結果報告撰寫」向度相關程度較高。

(三) 不同背景變項之心評人員在評量工作之參與程度、困難程度及專業成長需求程度的差異情形

1. 高雄市特教心評人員在評量工作之參與程度，會因其任教班別、心評年資、心評層級因素的不同而有所差異，研究結果顯示：

(1) 任教班別：任教於「資源班」之心評人員其參與特教心評工作程度顯著大於任教於「普通班」和「特教班」，而任教於「巡迴輔導班」之心評人員其參與特教心評工作程度顯著大於「普通班」之心評人員。

(2) 心評年資：心評年資「9(含)年以上」之心評人員其參與特教心評工作程度顯著大於心評年資「3年以內」者。

(3) 心評層級：心評層級為「中心級」之心評人員其參與特教心評工作程度顯著大於「基礎級」之心評人員。

2. 高雄市特教心評人員在執行評量工作之困難程度，會因其年齡、任教班別因素的不同而有所差異，研究結果顯示：

(1) 年齡：51歲以上之心評人員在「評量工具技能」困難程度顯著高於30歲以下之心評人員。

(2) 任教班別：任教於特教班之心評人員在「心評基本知能」向度之困難程度顯著高於任教於資源班之心評人員。

3. 高雄市特教心評人員在評量工作之專業成長需求程度，會因其年齡、教學年資、心評

年資因素的不同而有所差異，研究結果顯示：

(1) 年齡：51歲以上之心評人員在「評量工具技能」專業成長需求程度顯著高於31—40歲和41—50歲之心評人員。30歲以下之心評人員在「心評角色認知」專業成長需求程度顯著高於41—50歲之心評人員。

(2) 教學年資：在「整體」專業成長需求程度上，教學年資4（含）—8年之心評人員顯著高於8（含）—12年及12（含）年以上之心評人員。在「心評基本知能」向度上，教學年資4（含）—8年之心評人員專業成長需求程度顯著高於12（含）年以上之心評人員。在「結果報告撰寫」向度上，教學年資4（含）—8年之心評人員專業成長需求程度顯著高於4年以內、8（含）—12年及12（含）年以上之心評人員。在「心評角色認知」向度上，教學年資4（含）—8年之心評人員專業成長需求程度顯著高於8（含）—12年及12（含）年以上之心評人員。在「評量工具技能」向度上，教學年資4（含）—8年之心評人員專業成長需求程度顯著高於12（含）年以上之心評人員。

(3) 心評年資：在「整體」專業成長需求程度上，心評年資3（含）—6年之心評人員顯著高於心評年資9（含）年以上之心評人員。在「結果報告撰寫」向度上，心評年資3（含）—6年之心評人員專業成長需求程度顯著高於9（含）年以上之心評人員。在「心評角色認知」向度上，心評年資3年以內和3（含）—6年之心評人員專業成長需求程度顯著高於9（含）年以上之心評人員。

二、建議

本節乃依據研究之結果及所歸納之結論，提出若干建議事項，以供教育行政機關、教師與未來之研究作為參考依據。

(一) 對教育行政單位的建議：

1. 制定完善的專業訓練課程內容和時數

高雄市特教心評人員有專業成長的需求，但實際參與進階研習機會不多，亦無制定各層級之心評人員所應接受的課程內容，研究指出中心級與基礎級之心評人員參與程度落差大，由此可知，教育行政單位應建立一套完整的培訓制度，明確規範訓練課程內容和時數，並確實提供定期的進修機會，才能落實分級制度。亦可參考其他縣市之作法，將專業成長課程劃分為必修與選修部分，讓特教心評人員可以針對自己不足之處，彈性選修相關課程。

2. 課程以「個案研討」的形式進行

根據研究結果，進階心評研習建議以實際個案研討為主，由較高年資之心評人員擔任引導工作，可做為經驗傳承與楷模學習，並提供一些臨近的場地，藉由召開讀書會、小組討論、工作坊或實作演練等多元的方式，來增加年資較少或不同任教班別之心評人員的參與，累積更多實務經驗和增進角色認知。

3. 針對特定障礙類別之訓練

研究結果發現，自閉症或情緒行為障礙類的鑑定工作普遍是心評人員較少參與也有高度的增能需求，為強化此部份的心評知能，建議短期內可針對學障、自閉症、情緒行為障礙或感官障礙類等特定障礙類別分別進行開課培訓種子心評人員，經由種子心評人員系統化地擔任研習課程的顧問講師，讓高雄市的心評人員都能有機會充實這部份的知能，以降低這部份的增能需求。

4. 設置心評人員交流與互動的管道

別讓特教心評人員成為單打獨鬥的個體，因此心評人員彼此間的支持是不可或缺的，藉由與不同心評人員的討論、檢討與分享，可提昇自己的專業能力。現今網路通訊之便利，可以透過專業網路社群的建置，打破地區及時間之限制，隨時提供心評人員討論、交流的機會，建立鄰近人力資料庫，鼓勵不同層級之心評人員共同合作，建立支持系統，有效即時解決

心評工作問題，增進聯繫特教心評人員間的交流，減少人力不足的狀況。

5. 鑑定標準應一致

在開放式的問題中，心評人員反映常會因初評教師或委員的不同，而對判定結果有寬鬆不一之情形，以致第一線教師無所適從，建議鑑輔會內部能明確規範各障礙學生的鑑定標準，明確告知委員們衡量鑑定通過的標準及條件，透過內部充分溝通，以令審查標準趨於一致。

6. 建立研判個案的資料庫

根據研究結果顯示，高雄市特教心評人員在結果報告撰寫向度有較高的成長需求，高雄市鑑定安置模式是以將紙本資料掃描後上傳網路平臺方式進行送件評估，其鑑定資訊網上的資料庫匯集所有送件資料，對於鑑輔會而言是一個大型資料庫，應善用該資料庫，建議可以挑選裡頭的經典案例和特殊案例，經過妥善處理後變成範例，讓心評人員做為進階研習課程教材，以提升綜合研判和報告撰寫之專業能力。

(二) 對特教心評人員的建議

1. 主動提升評量基本知能

根據研究結果顯示，高雄市特教心評人員在評量基本知能向度有較高的成長需求，也清楚自己較不足的部份，研究者認為特教心評人員除了參加教育單位提供的專業成長課程，也可藉由網際網路，蒐集國內外特殊教育相關資訊，或報名各大專院校相關專業知能課程，亦可利用公餘時間進行在職進修；偏遠地區心評人員可向教育局申請計畫，結合鄰近地區之心評人員成立領域小組，定期分享新知和召開研討會議。藉由上述的增能活動，特教心評人員亦可憑藉自己的力量，爭取參與研習進修的機會。

2. 積極參與評量工作

根據研究結果顯示，高雄市特教心評人員

在結果報告撰寫向度有較高的成長需求，其中不外乎針對在校內特推會或出席鑑輔會綜合研判會議，說明個案評量結果之專業能力以及研判並撰寫評量報告的能力，而這部份仍需心評人員實際參與評量工作累積研判實力，培養良好的溝通能力，才足以應對校內及校外的各種會議報告。

3. 自主成立專業成長社群

研究者認為若不違反心評工作倫理與安全保密原則之下，特教心評人員可藉由網路平臺為媒介，設立不公開之專業成長社群匿名討論個案，或是聯合區域附近的心評教師組成社群，彈性時間聚集討論，共同分享優良鑑定報告範例或心評實施策略，更能給予鑑定的學生適當的教育安置與服務。

4. 事前妥善規劃與準備

研究結果發現，特教心評人員參與鑑定工作時常由於時間分配問題而影響本職課務，屬於心評角色認知部份能力不足，由於鑑定工作原先便是特殊教育的一環，並無法避免，因此，研究者認為在高雄市鑑輔會每學年的期程表皆為穩定的前提之下，若心評人員能自往年心評工作經驗中規劃好適當的期程表，在時效之內提前先做好準備工作，必定能兼顧教學本職，進而提高從事心評工作的意願。

(三) 對未來研究的建議

1. 研究對象方面

本研究對象為高雄市國民教育階段身心障礙類之特教心評人員，未來研究可以考慮是否擴及資賦優異類、學前、高等教育階段之心評人員或鑑輔會業務承辦人員，以不同的角度加以探究，使研究結果能更加週全。

2. 研究內容方面

本研究主題欲探討特教心評人員對於專業成長的需求，較少提及特教心評人員對於工作時間調適、心評人員證照化、福利制度或醫療方面的知識等重要的層面，故建議後續研究可

以列入與心評工作相關議題，以獲得更為深入的研究結果。

3.研究方法方面

本研究以問卷調查法蒐集相關資料，未來研究可以考慮以焦點訪談或行動研究等質性方法，針對有多年心評經驗的心評人員進行相關研究與訪談，詳細分析歸納出特殊教育心理評量人員的專業能力，並進一步了解其成長需求。

4.背景變項方面

研究者認為可調整背景變項，考慮將「近兩年心評相關研習總時數」、「學年接案數量」或「擔任心評的意願度」做為背景變項，以期讓相關研究能更深入探討個人基本資料的部分。

參考文獻

(略，如有需求請洽作者)

A Study on Professional Growth Needs of Special Education Diagnosticians in Kaohsiung City

Ming-Chuan Wang

Associate Professor,
Department of Special Education,
National Taitung University,
Director of Special Education Center

Ya-Wen Chang

Teacher,
Qiaotou National High School,
Kaohsiung City

Abstract

This study intended to explore the involvement of special education diagnosticians on assessing students with special needs, problems they encountered, and their needs on professional growth. The survey was investigated by formal special education teachers in 2016 academic year for the elementary and junior high school in Kaohsiung City. A adaptation questionnaire was used in this study. 386 questionnaires were sent. 320 valid questionnaires were recovered, with the valid recovery rate of 82.9%. The obtained data were processed via descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA and Pearson Product-Moment Correlation analysis.

The major findings were as follows:

1. The most and least frequently involved assessment activities by special education diagnosticians were “implementing of Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition (WISC-IV)” and “assessing students with physical disabilities”.
2. The participation in assessment which was judged by the special education diagnosticians would significantly differ from “the type of the teaching class”, “year of being a diagnostician” and “category of diagnostic stage”.
3. The extent to diagnostician problems encountered while engaging in assessing students with special needs might be significantly differ from “age” and “class type”.
4. The extent to diagnostician professional growth needs might be significantly differ from “age”, “total year of teaching” and “year of being a diagnostician”.
5. There were significant negative correlation between the participation and the difficulties in assessment; There were significant negative correlation between the participation and

some needs of the professional knowledge in assessment; There were apparent positive correlation among the difficulties and the needs of the professional knowledge in assessment.

Based on the findings, recommend ideas for future practice were discussed.

Keywords : special education diagnosticians, professional growth needs.