

# 特殊教育類科師資生職前特殊教育專業表現水準之調查研究

吳雅萍  
嘉義大學特教系  
助理教授

陳偉仁\*  
嘉義大學特教系  
助理教授

陳明聰  
嘉義大學特教系  
教授

教育部於 2016 年發布「中華民國教師專業標準」，揭櫫以標準本位培育師資的重要性，特殊教育專業標準和專業表現水準的內容也陸續產生，本研究以 13 所特殊教育師資培育學系與學程之師資生為調查研究對象，探討其對「特殊教育類科師資生職前特殊教育專業表現水準」（五等量表）的具備程度，總共發放 2,283 份問卷，回收 1,941 份，剔除無效問卷後，剩下 1,929 份有效問卷，問卷可用率為 99.38%。本研究以描述性統計、重複樣本單因子變異數分析、獨立樣本單因子變異數分析、獨立樣本多變量變異數分析進行分析，主要發現為：（一）特殊教育類科師資生在 40 題職前特殊教育專業表現水準中，其整體自我評定結果皆落在部分具備（3 分）與大部分具備（4 分）之間。（二）特殊教育類科師資生在五個因素的具備程度，以「專業倫理因素」的具備程度最高，「班級教學因素」的具備程度最低。（三）特殊教育類科師資生在五個因素的專業表現之具備程度有顯著差異，且在「專業倫理因素」的具備程度顯著高於其他四個因素，且「班級教學因素」顯著低於其他四個因素。（四）不同年級特殊教育類科師資生在職前特殊教育專業表現水準的具備程度達顯著差異，且愈高年級的具備程度優於愈低年級。（五）不同年級的特殊教育類科師資生，在每一個因素的具備程度均隨著年級愈高，表現愈好，且依序為：專業倫理、精進協作、課程與教學、班級教學、教育專業。本研究據此進一步提出對特殊教育類科師資培育的討論與建議。

關鍵詞：特殊教育類科師資生、教師專業標準、職前特殊教育專業表現水準

\* 本文以陳偉仁為通訊作者（cweiren@mail.ncyu.edu.tw）。

## 緒論

### 研究背景與動機

高品質師資是提升學生學習成效的基石，國內外無不透過立法來加強師資品質，且研擬符合教育思潮的教師專業標準，提供教育工作者檢視專業表現之參考，也帶動「標準本位師資培育」(standard-based teacher education)的興起。基於師資培育的社會效能(social efficiency)，師資培育有賴透過一套奠基於教育與專業判斷研究所發展出的教師專業知識，以此專業知識為基礎，建立蘊含社會期待的理想教師圖像條件，作為引導教師專業發展歷程之規劃，並藉由表現標準本位評量了解教師所具備的專業知能程度，以及符合理想教師圖像之程度，且依據評量結果進行後續之運用(黃嘉莉, 2013; Zeichner, 2003)。

一般而言，教師專業標準是指「用來評比教師專業素質的一種標準，透過標準的呈現可以檢核教師專業表現的情形，幫助教師反省自我教學，並促進教師專業發展」(教育部, 2013)。標準是在共享的意義與價值之脈絡下，建構標準的「層面」(專業所包含的面向)、「表現指標」(預期教師知道與能夠做什麼)、「表現規準」(不同層次能展現的程度)，提供進行適切且嚴謹判斷與決策之工具。透過共識建立的專業標準，可以讓專業中的成員涵育專業所需知能，並持續致力於專業實踐的改進(潘慧玲, 2014; Sykes & Plastrik, 1993)。

特殊教育領域也以教師專業標準為基礎，進行教師品質的評核、授證且促進教師專業發展。例如：美國在2004年的《身心障礙者教育法案》(The Individuals

with disabilities Education Act of 2004, IDEA 2004)中將「高品質教師」(Highly Qualified Teachers)入法，規範了特殊教育師資的授證規定。美國目前已有不少特殊教育教師專業標準，例如：美國州際新進教師評量和支持協會(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC)於2001年訂出十大標準；全美專業教學標準委員會(National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS)於2016年修正之前的標準，發展三層面、12項的特殊需求專業教學標準。美國特殊兒童協會(Council for Exceptional Children, CEC)也於2009年發布「什麼是每位特殊教育工作者需要知道的：倫理、標準和指引」(What Every Special Educator Must Know: Ethics, Standards, and Guidelines)第六版，明定特殊教育領域初階和進階的專業內容標準(professional content standards)。

我國則在2013年所發布的《中華民國師資培育白皮書》中，宣示建立專業標準本位師資培育的目標，以「教師專業標準」統攝教師專業成長系統和師資培育政策，建構「兼具『專業標準本位』與『師資培育理念』」的師資培育圖像：

以教師終身專業學習的理想，建立專業標準本位的師資培育，規劃推動師資職前培育、師資導入輔導及教師專業發展表現檢核基準，研訂「教師專業標準」及「教師專業表現指標」，精進師資培育歷程，確保教師專業能力，以維護學生受教權益。(教育部, 2013)

教育部早於2006年委託中華民國師範教育學會進行「各師資類科教師專業標準之研究」，並建構出各類師資(幼兒園、小學、國中、高中、高職以及特殊教育等六個類科)

通用的專業標準，而在特殊教育方面，也制定了「特殊教育類科教師專業標準」，以「開發特殊潛能」為核心，強調「部分學生身心特質及學習狀況比較特殊，需要教師適應個別學生需求積極輔導與協助，以開發其特殊潛能並引導其順利學習，因此，特殊教育教師應具備特殊教育專業知能、個別化教學、鑑定評量知能，以及支援與資源整合之能力」（中華民國師範教育學會，2006）。根據此套專業標準，陸續有學者制定了身心障礙教育教師專業標準（張蓓莉，2012）、資優教育教師專業標準（吳武典、張芝萱，2009）、特殊教育教師專業標準（陳偉仁、陳明聰、胡心慈，2014）。陳偉仁與陳明聰（2015）又根據特殊教育教師專業標準，研擬出更具體之「特殊教育教師專業表現水準」，透過因素分析獲得五個明確的因素組型：教育專業、課程設計、班級教學、專業倫理、協作精進。

這股標準本位師資培育的風潮，引領了國內外諸多以專業標準為主題的相關研究。有些研究從接受度（陳瑋婷，2008；陳瑋婷、蕭金土，2009）、重要性（陳偉仁、陳明聰，2015；謝靜怡，2008；Theeb, Muhaidat, Mohammad, & Al-Zboon, 2014）、需求性（Irons, Carlson, Lowery-Moore, & Farrow, 2007），探究特殊教育教師對專業標準的認同情形。另有研究從可行性（陳瑋婷，2008；蕭金土、陳瑋婷，2007）、成效覺知（高世榮、吳雅萍、陳振明，2014；Hamilton-Jones & Vail, 2013）、具備程度（胡心慈、朱尹安、蔡碩穎、林秀瑋，2013；陳明聰、陳振明，2014；謝靜怡，2008；Kim, Park, & Lee, 2015；Othman, Kieran, & Anderson, 2015；Theeb et al., 2014），關切專業標準實務應用的狀況。也有研究者將專業標準作為檢視相

關研究的指標，確立所研究的專業成長策略是否達到證據本位的水準（Sweigart, Collins, Evanovich, & Cook, 2016）。而從這些研究又可以發現，某些背景變項影響職前師資的具備能力，例如：年級變項（胡心慈等人，2013；陳明聰、陳振明，2014）；有些變項則未有顯著差異影響，例如：教育階段別（學前、小學、中學）和在跨障礙類別的實習場域皆沒有達到顯著差異（Kim et al., 2015）。但畢竟過去的相關研究量仍不足，且過去相關研究選取的樣本僅限於單一師資培育大學（如：胡心慈等人，2013；陳明聰、陳振明，2014；Kim et al., 2015），因此本研究也希望進一步繼續探究這些背景變項在師資培育教育的影響。

環顧上述研究，國內尚缺乏全國性的調查研究，更沒有針對目前教育部已發布的特殊教育專業標準為調查內容，因此，本研究依此動機欲探討特殊教育師資生在「特殊教育類科師資生（簡稱「特教師資生」）職前特殊教育專業表現水準」之具備程度與分析。所謂「職前特殊教育教師專業表現水準」，指的是以教育部（2016）發布的10項教師專業標準為基礎，再針對特殊教育類科師資生所應具備的專業發展層次所擬定的表現水準。根據此研究結果，提出對未來符應十二年國民基本教育特殊教育師資培育之相關建議。

## 研究目的與問題

基於上述相關文獻探討，本研究目的為了解特殊教育類科師資生在「職前特殊教育專業表現水準」之具備程度。根據研究目的，提出下列待答問題：

（一）特殊教育類科師資生在「職前特殊教

育專業表現水準」之具備程度為何？

- (二) 特殊教育類科師資生在「職前特殊教育專業表現水準」的「教育專業因素」、「課程設計因素」、「班級教學因素」、「專業倫理因素」、「精進協作因素」等五個因素具備程度之間差異情形為何？
- (三) 不同背景變項的特殊教育類科師資生在「職前特殊教育專業表現水準」的「教育專業因素」、「課程設計因素」、「班級教學因素」、「專業倫理因素」、「精進協作因素」等五個因素具備程度之差異情形為何？
- (三)-1 不同師資培育階段別（中等教育階段、小學教育階段、學前教育階段、跨教育階段）的特殊教育類科師資生在「職前特殊教育專業表現水準」五個因素具備程度之差異情形為何？
- (三)-2 不同修習特殊教育類別（資賦優異、身心障礙、身心障礙 + 資賦優異）的特殊教育類科師資生在「職前特殊教育專業表現水準」五個因素具備程度之差異情形為何？
- (三)-3 不同職前課程類別（師培學程、師培學系、師培學程 + 學系）的特殊教育類科師資生在「職前特殊教育專業表現水準」五個因素具備程度之差異情形為何？
- (三)-4 不同年級變項的特殊教育類科師資生在「職前特殊教育專業表現水準」五個因素具備程度之差異情形為何？

## 文獻探討

### 一、標準本位特殊教育師資培育

特殊教育是重視適性發展的專業教育型態，理應建構起一定程度的共識性，以促進專業的發展與革新。在標準本位師資培育的理念下，專業標準便是型塑共識，建立特殊教育教師專業認同與倫理的方式。標準本位特教師資培育專業標準建構之脈絡，論述如下：

#### (一) 建立特教教師專業認同與倫理

身為服務特殊需求的專業人士，若要獲得社群的特定信任以及專業證照的認證，應有責任遵守實踐標準與專業倫理（CEC, 2009）。CEC（2009）指出，特殊教育專業標準傳達的專業倫理包括：

1. 致力於發展高品質的教育，以及具有生活潛能品質的特殊個體。
2. 促進與維持高層次的（專業）能力且整合進專業實踐中。
3. 投入專業活動，使特殊個體、家庭、其他夥伴、學生或研究對象獲益。
4. 在專業實踐中進行客觀的專業判斷。
5. 致力於增進關於教育特殊個體的知識和技能。
6. 在專業標準與政策的範疇中工作。
7. 支持與改進和特殊教育運作及專業實踐服務有關的法律、規定和政策。
8. 不接受及參與違反倫理或法規的行動，也不違反專業標準。

#### (二) 後專業時期中，教師績效責任的承擔

目前的教育時局正處於「後專業時期」（Hargreaves, 2000），教育環境存在多重政策的介入，教師需面對更多利害關係人的參與，以及相關機制的規範，且需符應課程標準、評量方式與教師評鑑等諸多要求。換言之，教師需要承擔較多的績效責任（accountability）。而專業標準的訂定與績效導向的教育取向息息相關（甄曉蘭、陳淑敏、



宋明娟、黃家凱、張菡穎，2009；潘慧玲，2014）。

對於強調專業自主的特殊教育教師，應致力於回應式績效（responsive accountability）（Sachs, 2011），重視教育工作者自身的專業判斷，以參與和互動的方式回應需求，透過專業社群共識和教師自我規範的方式發展出專業標準，以回應特殊生的需求作為績效的評量規準，並使教師在彈性自主和實踐標準之間尋求專業自主發展。

### （三）特教教師專業評核的認證、檢定與授證

Sykes 與 Plastrik（1993）認為，專業模式標準本位教育改革的目標之一是聚焦在教學的專業化歷程，用以提升教師素質和學生的學習品質，具體運用專業標準在培育學程的認證（accreditation）、初任教師的檢定（licensing）以及教師進階的授證（certification）上。

CEC（2009）以圖一呈現以促進特殊生學習為目標時，專業標準和特殊教育教師認證、檢定、授證的關係。

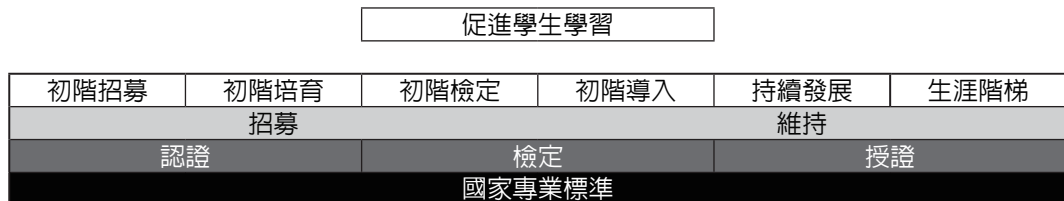
在連續性專業發展的歷程中，CEC 建議各階段的特殊教育工作者建立個人化的「專業發展計畫」（Professional Development Plan, PDP），選用適切的專業標準，呈現個人專業成長的面貌，提供個人自評與外部評鑑的參考，以確保專業知能與時俱進的發展。「專業發展計畫」的內容，可包含參與

相關學術活動、執行或支援研究、參與地區或學校本位的專業發展方案、任教課程、發表、出版書或期刊文章、參與同儕支持性的督導活動、服務專業學會、參與或認證的教育參訪或專業單位認證的專業方案。

### （四）特殊教育學習者需求中心的專業發展引航

教師專業發展是教師專業生涯的核心，不論是結合學科領域知識和教學技巧的「教學內容知識」（pedagogical content knowledge），或是面對利害關係人介入教學現場所需進行的課程決策和教學判斷，以及提升教學實踐知能、促發省思空間的課程意識，都需要「教師經由獨立、合作、正式或非正式等多元研習或進修活動，並透過自我反省的過程，增進專業知能，提升專業形象」（教育部，2013）。

對於以學生需求為中心的特殊教育工作者而言，需要參與多元的專業發展活動，系統性地增進自我的知識、技能和與時俱進的心態（disposition），維持高品質的專業知能，以回應特殊生成長中需求的變化，而專業指標便提供了可參酌的方向（CEC, 2009）。Johnsen（2008）提出以「學習者中心的專業教育工作者概念模式」（Learner-Centered Professional Educator Conceptual Model）（見圖二），將 K-12 學生置於核心，在促進多元學習社群和支持專業發展的學校環境中，教師以學科知識為基礎，透過正向課室環境、



圖一 特殊教育連續性專業發展

資料來源：修改自 What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines (6th ed.) (p. 19), by Council for Exceptional Children, 2009, Arlington, VA: Author.

評量、課程計畫與教學、專業發展與合作等四個專業領域的研發，回應 K-12 學生（含特殊需求學生）的需求。這個模式和 CEC 所提出的 10 項專業標準內涵不謀而合，例如：模式中的「評量」特別強調以形成性評量的資訊提供教師設計和調整教學的依據，呼應 CEC 第八項標準「評量」：在教學前和教學中有效的評估學生學習表現，以關注學生學習歷程中的個別差異。

綜合上述，在高度專業分化的當代社會中，每一種專業都需要共享的交流平台，能夠與領域內外互動的符號，產生某種程度的共識性，展現專業社群中認證的知識、重視的技能和共同的價值信念，成為專業社群共構的規準。基於專業認同與倫理、教師績效責任、專業評核、專業發展引航所建構出來的特殊教育教師專業標準，將在這個後標準化的時代，型塑有標準但不標準化的參照依

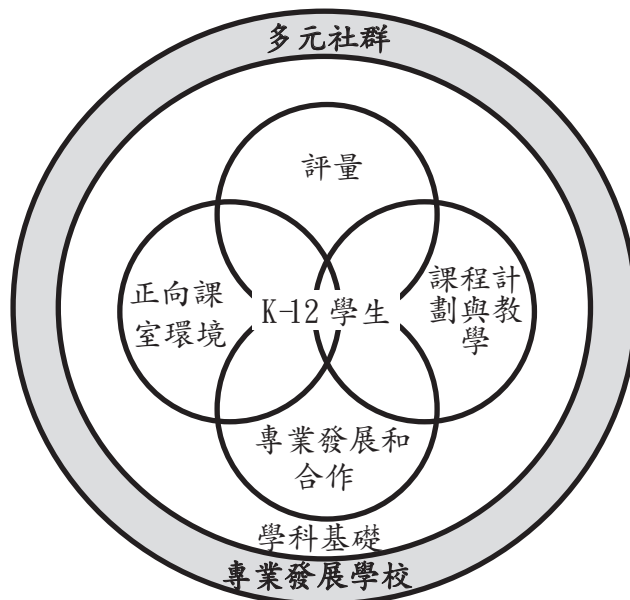
歸，此也是本研究的立論基礎。

## 二、職前特殊教育教師專業標準

### （一）借鏡國外：美國 CEC 特殊教育教師專業標準

專業標準指標的內涵包括 (CEC, 2009)：知識 (knowledge) 指的是從實徵研究、理論和實踐智慧而來，包含教學知識 (pedagogical knowledge)、教學內容知識和專業知識；技能 (skill) 乃在多元的教學情境中，有效地運用 (學科) 內容、專業和教學知識，使所有學生獲得學習；心態受到信念和價值態度的指引，可說是「一種指涉額外的特質、情感、態度與教學所需的承諾，也是一種採取特殊方式的趨勢或傾向，具有批判與創造性質的教學任務之心理準備」(黃嘉莉，2013)。

依據 CEC 課程授證與方案授證架構



圖二 學習者中心的專業教育工作者概念模式

資料來源：修改自 Using the national standards for university teacher preparation programs (p. 39), by S. K. Johnsen, J. VanTassel-Baska, & A. Robinson (Eds.), 2008, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

(CEC Curriculum Referenced Licensing and Program Accreditation Framework)，該專業標準分為六類：個別化一般課程（適用於輕／中度障礙者）、個別化獨立課程（適用於重度／多重障礙者）、聾／重聽、盲／視障、學前特殊教育、資優教育，並依特殊教育類別增列四類：情緒行為障礙、發展障礙或／和自閉症、學習障礙、肢體和健康障礙。另外，對於特殊教育行政人員、教育診斷員、科技專職者（technology specialist）、轉銜專職者（transition specialist）則適用於進階專業標準。

適用於職前特殊教育教師和實習導入階段的「初階」專業指標部分，包含 10 個向度的知識和技巧：基礎、學習者的發展與特質、個別學習差異、教學策略、學習環境與社會互動、語言與溝通、教學計畫、評量、專業和倫理的實踐、合作。若以學生學習為核心，採籌劃、促進、支持學生的學習、專業發展與延伸四個面向，將 NBPTS (2010) 的 12 項特殊需求專業教學標準，和 CEC 所制定的 10 項專業標準做比對，將可對其內涵有進一步理解（見表一）。

CEC 建議各州以 10 項專業標準為依歸，與各州制定的標準相對應，作為檢定特殊教育教師知能的參考。對於教師專業發展，則鼓勵研擬「專業發展計畫」，以自我引導為原則，先選定適切的表現指標並予以自評，找出需要進一步精進的專業知能。簡而言之，CEC 在 2009 年發布的「特殊教育教師專業標準」，呼應了該協會所認證的特殊教育專業實踐理念，重視教學職責、行為管理，並與家長建立關係，適度倡導特殊需求者的權益，試圖建構一個與特殊生和其家庭脈絡相連的專業支持系統。而在專業受僱方面，也重視專業知能的授證，扮演好該職責的角色，確實執行職責任務，提供專業諮詢與支援，並追求自身的專業發展，樹立起特殊教育工作者的專業形象。

## (二) 本土研發：臺灣特殊教育教師相關專業標準

中華師範教育學會（2006）接受教育部委託，進行「各師資類科教師專業標準之研究」，其中「特殊教育教師專業標準」之建構，有別於其他師資類科五個向度（教師專業基本素養、敬業精神與態度、課程設計與

表一 NBPTS 特殊需求專業教學標準與 CEC 特殊教育教師專業標準比較

NBPTS 特殊需求專業教學標準		CEC 特殊教育教師專業標準
籌畫學生的學習	有關學生的知識	標準 2：學習者的發展與特質
	哲學、歷史、法規知識	標準 1：基礎
	溝通交流	標準 6：語言與溝通
	多元	標準 3：個別的學習差異
促進學生的學習	課程與教學	標準 7：教學計畫
	課程與教學	標準 4：教學策略
	社會發展與行為	標準 4：教學策略
支持學生的學習	評量	標準 2：學習者的發展與特質
	學習環境	標準 8：評量
	教學資源	標準 5：學習環境與社會互動
	家庭合作	標準 4：教學策略
專業發展與延伸	反思實踐	標準 10：合作
	透過合作促進專業和培育	標準 9：專業和倫理的實踐
		標準 9：專業和倫理的實踐

教學、班級經營與輔導、研究發展與進修)、11 個子向度的架構，特別增加「特殊教育專業知識」和「特殊需求學生鑑定與評量」兩個向度，並在部分子向度中增列特殊教育教師應具備的知能。

參考「特殊教育教師專業標準」的架構，教育部委託國內身心障礙教育專家（張蓓莉，2012）和資優教育專家（吳武典、張芝萱，2009）進行身心障礙教育教師和資優教育教師專業標準。專家的研究團隊透過文獻分析、問卷調查和專家諮詢會議的歷程，分別建構了適用於身心障礙教育（共 45 條）、資優教育（共 69 條）的教師專業標準，以可界定、可評量、可實踐的原則，提出更具領域分殊性的表現指標。並分析出六個師資培育階段的相關指標，其中，身障教育「師資養成階段」（職前特教師資培育）相關指標有 27 條，職前資優教育教師有 38 條，皆未包含「研究發展與進修」向度。

特別的是，「資優教育教師專業標準」方面，後增列「核心標準八：分殊性領域專業標準」，另訂定了數理學術性向類與藝術才能類資優教育教師專業表現標準。蔡桂芳、金自強與林曉雯（2011）也以文獻分析與三回合的德懷術專家意見調查，形成國民小學數理特殊教育資賦優異教師數理資優教師專業表現標準，共計八大向度、96 項專業知能指標。進一步分析可發現，吳武典與張芝萱（2009）所研發的表現標準多從（資優教育）教學知識切入，涵蓋知識和技能兩個面向；蔡桂芳等人（2011）所研發的專業表現標準則從數理學科領域的內容知識（content knowledge）和教學內容知識提供具體的表現標準。

鐘梅菁、江麗麗、陳清溪與陳麗如（2009）建構一套適合學前特殊教育教師之專業評鑑規準，透過文獻分析、焦點團體訪

談、專家審查等方式，發展「學前特殊教育教師專業評鑑規準問卷」，調查臺灣地區各縣市公立學前特殊教育教師，建構出課程設計、個別化教學、教學經營、專業合作四個學前特殊教育教師專業評鑑規準，內含 13 個指標，這套規準不僅可供教師自我檢核或同儕視導的參照指標，且可作為相關單位專業評鑑規準。

胡心慈等人（2013）經由文獻探討、兩次專家會議，再透過兩回合德懷術之專家意見調查而達成共識，建構「特殊教育學系學生專業能力指標」指標內容分成四個能力向度（知識及認知、職能導向、個人的特質與行為、價值／倫理）、14 項標準、39 項能力指標，其中，和「特殊教育教師專業指標」相似者有 28 項，另有 11 項係針對特殊教育學系學生所新增之項目，提供了更貼近特殊教育學系教學實務現場以及大專生專業學習和生涯發展需求的專業標準（例如：生涯規劃與專業發展的能力、能將知識概念運用在實務表現、喜歡與人[學生]互動等標準），以及相關的細項能力指標（例如：能認同自己的專業並努力學習、具備社會服務之熱忱），凸顯特殊教育學系學生之專業能力指標與特殊教育教師不同之處，不但指引未來發展方向，也重視現階段之重要發展任務。

陳偉仁等人（2014）以國內現有的特殊教育教師專業標準為基礎，透過研究小組討論、專家焦點座談和現場教師專業諮詢，在四類科師資（學前教育、小學教育、中等教育、特殊教育）共通的架構下，以通用、外加、統整、求同的原則，建構出跨類別（身障、資優）和教育階段的 10 項特殊教育教師專業標準和 30 項專業表現指標。他們特別提出，就職前師資培育而言，具備學科／領域知識及相關教學知能的專業標準，將影響特殊教育師資培育課程，該項專業標準呼



應了美國特殊教育界將原先含括於教學計畫中的「課程內容知識」獨立出來成為一項重要的標準(CEC, 2012)。但國內在目前的師資培育制度下,職前特殊教育師資生不必然修習各學科領域的教材教法,師資培育機構也較少開設結合學科領域與特殊教育教法的相關課程,恐造成「教學內容知識」的不足。因此,值得重新檢視職前課程中,正式學科和增能活動的規劃是否能反映這些表現指標。

整體而言,「特殊教育教師專業標準」(中華民國師範教育學會,2006)、「特殊教育學系學生專業能力指標」(胡心慈等人,2013)、「特殊教育教師專業標準」(陳偉仁等人,2014)是不分類的專業標準,可用於身心障礙教育教師或資賦優異教育教師。以「特殊教育教師專業標準」為藍本,國內學者相繼研發「身心障礙教育教師專業標準」(張蓓莉,2012)和「資優教育教師專業標準」(吳武典、張芝萱,2009),學科領域教師分殊性的標準也獲得資優教育界的重視(蔡桂芳等人,2011),且鐘梅菁等人(2009)建構的「學前特教教師專業評鑑標準」,又增加了不同教育階段別的專業標準。

表二同樣參照上述以學生學習為核心的四個向度,彙整國內特殊教育領域職前特殊教育教師的相關專業標準,惟鐘梅菁等人(2009)的研究焦點是在職學前特殊教育教師之專業評鑑標準,因此不納入表二的分析。

經過比較分析可發現,「籌劃學生學習」的部分,職前特殊教育教師的培訓著重於特殊教育學理與基礎知能(如:特殊教育專業知識、學科/領域知識及相關教學知能)、對教育議題的敏銳度,以及接納特殊生、穩定情緒等心理素質的培養;「促進學生學習」的面向,則著重課程設計、教學策略、評量

與鑑定的能力,目的是將所學轉化為實務表現;「支持學生學習」也是不可或缺的特殊教育專業知能,除了一般的班級經營、個案處理、環境規劃、溝通協調等知能,熟悉個別化教育計畫是當中的要項;「專業發展與延伸」的部分,則比較著重在精神與態度的培養,以及可以將特殊教育視為志業的生涯規劃能力。

### 三、標準本位職前特殊教育師資培育之相關研究

聚焦於本研究職前特殊教育師資培育之相關研究,可發現多數研究皆希望理解師資培育機制對職前特殊教育教師專業知能建構之影響,因此研究者從專業標準的適用程度以及師資培育方案品質的檢視進行探究:

#### (一) 從重要性、可行性、接受/認同度看專業標準的適用度

專業標準歷經學理整合、指標研擬、專家諮詢、調整修訂等過程後,研究者十分關切專業標準在實務現場轉化的可能性,故多半從重要性、可行性、接受/認同度理解其適用程度。例如:Theeb等人(2014)針對112位職前特殊教育師資生調查專業能力重要性和具備程度,研究結果顯示,特殊教育師資生認為量表中的所有能力都高度重要,尤其是IEP有效性的程度最高(平均4.44)。

Irons等人(2007)則為了設計適切的標準本位師資培育方案,進行一個多階段的研究。第一階段先調查223位現職特殊教育教師認為職前師資培育方案所需建立的知能,結合問卷調查結果、開放式問題的填答分析、焦點團體訪談,歸納出五個面向:兒童發展/班級經營、溝通和社群、特殊教育應用(special education applications)、學習內容與評量、法規。依據第一階段的研究

表二 國內特殊教育領域相關專業標準對照

	張蓓莉 (2012)、 吳武典與張芝萱 (2009)	蔡桂芳等人 (2011)	胡心慈等人 (2013)	陳偉仁等人 (2014)
籌劃學生 學習	教師專業基本素養 特教專業知識	資優教育學理與基礎 知能	具備一般特殊教育 知能 了解特殊教育行政 及特殊教育學生之 權益及相關法規	具備教育專業知識 並掌握重要教育議題
促進學生 學習	課程設計與教學	資優教育課程設計知能	數理教育專門知能 能維持穩定的情緒 能接納有特殊需求者	具備課程與教學設 計能力
支持學生 學習	特殊需求學生鑑定 與評量	資優教育教學策略知能 資優鑑定與評量知能	能設計特教課程與 執行教學 能從事特殊教育學 生鑑定與評量工作 能運用科技輔具 能將知識概念運用 在實務表現	善用教學策略進行 有效教學 運用適切方法進行 學習評量
專業發展 與延伸	班級經營與輔導	資優班級經營策略與 溝通協調知能	具備班級經營與輔 導學生的能力	發揮班級經營效能 營造支持性學習環境 掌握學生差異進行 相關輔導
	敬業精神與態度	教師工作態度與專業 成長知能	具有敬業精神與態 度 具有生涯規劃與專 業發展的能力	善盡教育專業責任 致力於教師專業成長 展現協作與領導能力

發現，研究團隊在第二階段發展了一個結合 NCATE、CEC、州立標準的課程大綱模板，提供師資培育者使用。第三階段的研究則調查在職和職前教師對標準的看法，基於對教育品質掌握、學習表現達標的理念，在職和職前教師都對州立標準有高度認同，在職教師有豐富的知能，將標準融入課程地圖中，而職前教師則意識到應將兒童多元差異的需求納入課程設計中。

國內陳瑋婷（2008）曾以中等特殊教育師資生對「特殊教育教師專業標準」進行接受度模式驗證及意見調查，結果發現中等特殊教育師資生認為「特殊教育專業知識」向度的可行性和接收度都最高，「研究發展與進修」向度最低，對各層面的接受度及可行性看法存有顯著落差，且接受度皆顯著高於可行性。

## （二）運用專業標準自評結果檢視師資培育方案的品質與成效

研究者會提供職前特殊教育教師專業標準進行自我評量，例如：Theeb 等人（2014）的研究顯示，職前特殊教育師資生在實務方面的具備程度在中度與高度之間，使用科技能力是最低的。此外，為了回應融合教育的趨勢，Hamilton-Jones 與 Vail（2013）以 12 位參與遠距特殊教育師資培育課程的職前教師為研究參與者，透過訪談，了解他們與普通教育、特殊教育教師合作的觀感，特別的是，這套特殊教育師資培育遠距課程將 CEC（2009）關於和普通教育、特殊教育教師合作的指標確切地納入課程目標中，也成為該研究檢視職前教師觀感的重要參照。研究發現，職前教師確實覺察到和普通教育教師合作的界定、結果、行為、挑戰和所需的相關準備，且對於普通教育教師合作時，可能面臨雙方不對等關係的現象，感覺到十分具有

挑戰性。

進一步整理此類相關研究，發現研究者以下列變項檢視師資培育方案的品質與成效：

### 1. 開設課程科目

高世榮等人（2013）從師資培育課程的角度，參考「資優教育專業能力指標」（吳武典、張芝萱，2009）編製問卷，探討某大學特殊教育系師資生對系上所開設資賦優異類師資培育課程與資優教育專業能力關係之覺知狀況。研究發現，師資生在各專業向度覺知學習成效程度之高低，與各課程目標設定方向大致符合；在各資優專業課程中，師資生知覺到「特殊需求學生鑑定與評量」向度之能力的符合度普遍較低，「教師專業基本素養」是所有向度中知覺成效程度最高的。胡心慈等人（2013）的調查也發現，某校特殊教育系學生在個人特質以及價值／倫理的基本素養向度的分數高於知識與認知、職能導向的分數。

### 2. 年級

胡心慈等人（2013）進入實務現場，將專業能力指標編製成「特殊教育學系學生專業能力指標自評量表」，形同研發了專業標準之應用配套方式。以北部某一大學之特殊教育學系學生為對象，實施全系學生之自我評量。結果發現，各年級之總平均數隨著年級的升高，大致呈增加的趨勢，且四個年級在四個向度上之得分均有差異。

陳明聰與陳振明（2014）從師資培育歷程的觀點，採潛在成長模式，探討某大學特殊教育師資生專業知能從大學二年級到四年級之變化。在這個縱貫性研究中，特殊教育師資生專業知能隨學習時間增加呈現顯著的正向變化，男生、透過多元入學的特殊教育師資生，其專業知能起始點顯著較高，且性

別、畢業時學業平均成績排名對專業知能成長率有顯著預測力。

上述兩個以「年級」為變項的研究，皆顯示愈高年級者自覺之特殊教育知能愈高，但這兩個研究皆以單一學校的特殊教育系為調查對象，且陳明聰與陳振明（2014）的研究，僅使用四題核心能力進行資料蒐集，顯示需要更有更大規模、題項更完整的調查研究。

### 3. 教育階段別或實習場域

Kim 等人（2015）針對 37 位韓國特殊教育職前師資生調查身心障礙教學能力，透過自編教學能力指標量表，包括六個分量表（組織內容、書寫教案、考量個別特性、鼓勵學生參與、提升互動、練習有效教學策略、教學省思）、44 個指標來進行調查，結果顯示全量表和分量表在重要性和執行性皆達到顯著差異，三個教育階段別（學前、小學、中學）未達到顯著差異，以及學生在跨障礙類別的實習場域也沒有達到顯著差異。

從上述的研究變項分析可以得知，即使開設課程科目（高世榮等人，2013）、年級（胡心慈等人，2013；陳明聰、陳振明，2014）、教育階段別（Kim et al., 2015）、實習場域類別（Kim et al., 2015）曾被討論與探究，然因過去研究的樣本數量較少（Kim et al., 2015），且有些只聚焦在某一所師培大學（胡心慈等人，2013；高世榮等人，2013；陳明聰、陳振明，2014），目前尚缺乏大樣本的調查研究。再者，過去調查研究的問卷依據多為研究者自編，目前尚未因應教育部已公布的 10 項教師專業標準來研擬調查的依據。最後，依據教育部師資培育與藝術教育司的統計（教育部，2015），我國特殊教育師資培育包含「學系」和「學程」（師培中心開設）兩種管道，這是國內特殊教育師資培育具本土化特色，目前國內外相關研究皆

尚未探討，因此也值得進一步了解與探究。

因此，本研究呼應上述實徵性探究的現況與需求，希望以中央層級教師專業標準為架構，探究特殊教育類科師資生自覺的專業知能具備程度與比較分析，冀以提供相關單位調整師資培育課程的實徵基礎。

## 研究方法

本研究使用「特殊教育類科師資生職前特殊教育專業表現水準調查問卷」，並針對 13 所特殊教育師資培育學系和學程的師資生進行問卷調查，以探討其對特殊教育類科師資生專業表現之具備程度。以下說明研究對象、研究工具、研究程序及資料處理。

### 一、研究對象

本研究以 105 學年度就讀於 13 所特殊教育師資培育學系與學程之師資生為研究調查對象，共包括臺灣師範大學、臺北教育大學、臺北市立大學、中原大學、清華大學、臺中教育大學、彰化師範大學、嘉義大學、臺南大學、高雄師範大學、屏東大學、臺東大學、東華大學。總共發放 2,283 份問卷，回收 1,941 份問卷，問卷回收率為 85.02%，經剔除漏答五題以上的 12 份無效問卷後，剩下 1,929 份有效問卷，因此問卷可用率為 99.38%。表三為問卷填答者的基本資訊。

### 二、研究工具

本研究以「特殊教育類科師資生職前特殊教育專業表現水準調查問卷」進行問卷調查。本問卷和陳偉仁與陳明聰（2015）編製的「特殊教育教師專業表現水準問卷」皆依據教育部（2016）所發布的 10 項教師專業標準，再各自制定符合特殊教育教師與職前特殊教育類科師資生的專業表現水準。由於



表三 修習特殊教育專業的年級填答人數與百分比

修習特教專業的年級	人次	百分比 (%)
第一年	519	26.90
第二年	477	24.73
第三年	534	27.68
第四年	385	19.96
其他	5	0.26
沒有填寫年級	9	0.47
總計	1929	100

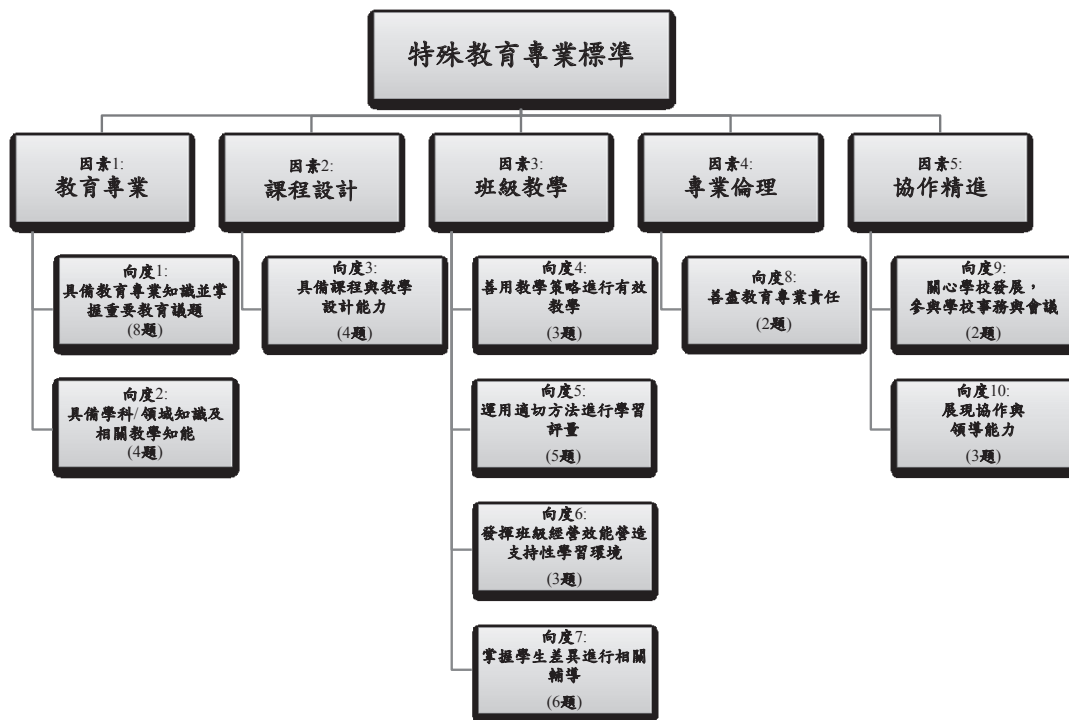
陳偉仁與陳明聰所編製的「特殊教育教師專業表現水準問卷」經試探性因素分析後，產生五個因素（教育專業、課程設計、班級教學、專業倫理、協作精進），且結果顯示，五個因素的解釋總變異量為 64.12%，各標準內部一致性 Cronbach's  $\alpha$  為 .881 至 .946，可見該問卷的內部一致性良好。因此，本問卷不僅建立在教育部的 10 項教師專業標準架構下，更欲延續此五個因素來發展職前特殊教育專業表現水準的調查問卷。為了更確認依循此五個因素所編製的調查問卷是否也有良好的信度，因此進行驗證性因素分析。

本研究運用結構方程模式 (Structural Equational Modeling, SEM) 進行驗證性因素分析 (Confirmatory Factor Analysis, CFA)，以獲得其問卷之結構。結果顯示，卡方值為 4881.91，自由度為 714，達顯著水準 ( $p = .000$ )，增值適配指標 (IFI) 為 .94、比較適配指標 (CFI) 為 .94、相對適配指標 (RFI) 為 .92 等皆大於適配標準 .9，SRMR 為 .04 小於 .05，均方根近似誤差 (RMSEA) 為 .055 小於適配標準 .08，顯示本研究的問卷與在職教師的問卷 (陳偉仁、陳明聰，2015) 之適配度尚佳。在信度分析方面，五個因素的 Cronbach's  $\alpha$  值為：課程設計為 .96、專業倫理為 .85、教育專業為 .94、班級教學為 .96、精進協作為 .92，而整個問卷的  $\alpha$  值為 .98，顯示本問卷的信度也良好。

本研究問卷分為兩部分：第一部分為問卷內容，採李克特氏五等量表方式編製，包括具備教育專業知識並掌握重要教育議題 (8 題)、具備學科/領域知識及相關教學知能 (4 題)、具備課程與教學設計能力 (4 題)、善用教學策略進行有效教學 (3 題)、運用適切方法進行學習評量 (5 題)、發揮班級經營效能營造支持性學習環境 (3 題)、掌握學生差異進行相關輔導 (6 題)、善盡教育專業責任 (2 題)、關心學校發展，參與學校事務與會議 (2 題)、展現協作與領導能力 (3 題) 等 40 項專業表現水準，由特殊教育類科師資生根據自己的情況來評定各項專業表現水準的具備程度。問卷內容之架構如圖三。

第二部分為填答者之基本資料，包括師資培育階段別 (中等教育階段、小學教育階段、學前教育階段)、修習特教專業的年級 (第一年、第二年、第三年、第四年，其他：\_\_年)、修習的特教類別 (資賦優異、身心障礙)、職前課程的類別 (師資培育中心特殊教育學程、特殊教育學系)。師資培育中心的特殊教育學程也是以修習特殊教育專業的第幾年來進行年級勾選。

「特殊教育類科師資生職前特殊教育專業表現水準調查問卷」具備程度部分的計分依序為「完全具備」5 分、「大部分具備」4 分、「部分具備」3 分、「大部分不具備」2



圖三 特殊教育專業標準架構

分、「完全不具備」1分，得分愈高表示研究對象的具備程度愈高。

### 三、研究程序

本研究程序分為準備階段、調查實施階段與完成階段，分述如下：

(一) 準備階段：2015年11月編製問卷，並請嘉義大學特殊教育學系三位學生試填、提供意見，針對語意不清楚的語句酌以修正，以利形成正式問卷。

(二) 調查實施階段：2016年2月開始發放問卷，經聯繫每所師資培育大學系主任，發放全部師資生的問卷，寄發問卷一個月後，以電話或電子郵件催收問卷回收，6月份全數回收完畢。

(三) 完成階段：將回收的問卷逐一登入，以SPSS20.0版本統計套裝軟體進行統計分析並完成研究報告。

### 四、資料處理

回收問卷之後，在統計資料處理逐一檢視資料，對於填答不完整的問卷予以剔除，並將有效問卷加以編碼與整理；以SPSS 20.0版本統計套裝軟體進行原始資料之登錄與分析。資料分析方法簡述如下：

#### (一) 資料處理：

1. 資料檢視：問卷回收之後，逐一檢視問卷，答題遺漏超過五題以上者則不納入統計資料，有效問卷之漏填題項則以該題中位數填入。
2. 問卷編碼：針對有效問卷加以編碼，以便日後校對。
3. 核對資料：為確定研究資料正確性，故在第一次核對完資料後，再請一名工讀生再進行第二次校對。

#### (二) 統計方法：

將問卷資料依性質及研究目的不同進行統計分析，統計方法如下：

1. 次數分配及百分比：以次數分配表及百分比描述有效樣本背景資料之分配情形。
2. 平均數、標準差：針對填答者在問卷上具備程度之得分，計算五個因素之平均數與標準差，分析填答分數之集中與分散情形。
3. 重複樣本單因子變異數分析：檢定每一位填答者重複在五個因素的具備程度得分之差異情形。
4. 獨立樣本單因子變異數分析：比較不同背景變項在五個因素具備程度整體得分之差異情形。
5. 獨立樣本多變量變異數分析：考驗不同年級在五個因素具備程度各自得分是否達顯著差異。

## 研究結果與討論

### 一、特殊教育類科師資生在職前特殊教育專業表現水準的自評表現結果分析

由全量表逐題分析的描述性統計結果（見附表一）可以得知，樣本在全量表各題的自評結果皆在3分（部分具備）至4分（大部分具備）之間，全量表40題中有22題（55%）在3.5分以上，表示樣本在一半題目的自評具備程度為部分具備至大部分具備。自評最高具備程度的題目是「30. 了解鼓勵特殊教育學生正向行為表現的方式」和「29. 了解標籤化所產生的負向作用」（ $M = 3.89$ ）、次高是「34. 了解特殊教育學生受教權」（ $M = 3.80$ ）、第三高是「3. 了解特殊教育學生（身心障礙學生、資優生、特殊

群體資優生）的身心特質及其影響」（ $M = 3.77$ ）。自評最低具備程度的題目是「32. 具備生涯發展（轉銜）輔導知能」（ $M = 3.11$ ）、次低「27. 了解學校對學生（特殊）事件處理流程（如：家暴、性平事件）」（ $M = 3.13$ ）、第三低是「2. 了解特殊教育教育相關法規與行政制度（含社政、衛政、醫療等面向）」（ $M = 3.15$ ）。

本研究結果經驗證性分析後，已顯示五個因素，因此以下也呈現樣本在五個因素的描述性統計結果。根據表四可以得知，樣本在五個因素下的平均數和標準差，分析結果顯示，「專業倫理因素」的平均數（ $M = 3.77$ ， $SD = .75$ ）是最高，表示特殊教育類科師資生在專業倫理的具備程度最高；「班級教學因素」的平均數（ $M = 3.42$ ， $SD = .62$ ）是最低，表示特殊教育類科師資生在班級教學的具備程度最低。

### 二、特殊教育類科師資生在職前特殊教育專業表現水準五個因素具備程度之間的比較分析

接著，再檢定每一個樣本重複在五個因素上的具備程度得分之差異情形（見表五），但此重複量數的球形檢定違反球形檢定數值，Mauchly's  $W$  係數為 .569（ $\chi^2 = 1086.584$ ， $p < .001$ ），因此需要進行修正。經由 Greenhouse-Geisser 的統計量來判別這五個因素是否達到顯著，經由修正後的因素效果  $F = 318.11$ ， $df = 3.11$ ， $p < .001$ 。由表五可知，全部樣本在五個因素的專業表現之具備程度有顯著差異。根據事後比較結果得知，樣本在「專業倫理因素」的具備程度顯著高於其他四個因素，且「班級教學因素」顯著低於其他四個因素，顯示特殊教育類科師資生本身在專業倫理的具備程度顯著高於其他因素，但在班級教學的具備程度顯著低

表四 特殊教育類科師資生在職前特殊教育專業表現水準五個因素具備程度的描述性統計結果

因素	題數 (題項)	平均數	標準差
F1 因素一：教育專業	12 (T1-T12)	3.50	.55
F2 因素二：課程設計	4 (T13-T16)	3.49	.71
F3 因素三：班級教學	17 (T17-T33)	3.42	.62
F4 因素四：專業倫理	2 (T34-T35)	3.77	.75
F5 因素五：精進協作	2 (T36-T37)	3.51	.70

於其他因素。

### 三、不同背景變項的特殊教育類科師資生在職前特殊教育專業表現水準的五個因素具備程度之比較分析

本研究為了進一步了解不同背景變項的特殊教育類科師資生在職前特殊教育專業水準的具備程度是否有顯著差異，進行差異比較分析。然而，在進行統計分析之前，發現有些問卷的年級資料有缺漏和樣本過少的問題，因此先剔除掉五份填寫其他（五年級）、九份問卷沒有填年級，最後留下 1,915 份問卷進行年級的變異數分析。以下呈現不同背景變項的統計分析結果：

不同背景變項的統計分析結果顯示，在研究問題（三）-1 不同師資培育階段別（中

等教育階段、小學教育階段、學前教育階段、跨教育階段）、在研究問題（三）-2 不同修習特教類別（資賦優異、身心障礙、身心障礙+資賦優異）、在研究問題（三）-3 不同職前課程類別（師培學程、師培學系、師培學程+學系）的特殊教育類科師資生在「職前特殊教育專業表現水準」五個因素具備程度之差異情形都沒有呈現顯著差異。顯示在上述這三種背景下，特殊教育類科師資生在具備程度上沒有顯著差異。唯有在年級造成顯著性差異，因此以下僅呈現年級變項的統計分析結果。表六先呈現四個年級的描述性統計結果，根據表六可以得知，四年級的平均數最高（ $M = 3.78, SD = .46$ ），接著依序為三年級（ $M = 3.64, SD = .48$ ）、二年級（ $M = 3.50, SD = .51$ ）、一年級（ $M = 3.08, SD = .59$ ），顯示高年級的特殊教育類科師資生在

表五 特殊教育類科師資生在職前特殊教育專業表現水準五個因素具備程度得分之重複樣本單因子變異數分析摘要

變異來源	離均平方和	自由度 (df)	均方	F 值	p 值	事後比較
因素	142.33	3.11	45.74	318.11	.000	F4 > F1、F2、F3、F5 *** F3 < F1、F2、F4、F5 ***
組內 (誤差項)						
受試者間	3433.06	1928				
殘差誤差	862.62	5999.39	.14			
總和	4438.01	7930.51				

\*\*\*  $p < .001$ .



表六 不同年級特殊教育類科師資生在職前特殊教育專業表現水準具備程度的描述性統計

年級	個數	平均數	標準差
一	519	3.08	.59
二	477	3.50	.51
三	534	3.64	.48
四	385	3.78	.46
全體	1915	3.48	.58

表七 四個年級分組在職前特殊教育專業表現水準五個因素具備程度的單變量變異數分析摘要

來源	依變項	型 III 平方和	自由度	均方	F 值	顯著性	淨相關 $\eta^2$ 平方
年級	F1	84.12a	3	28.04	108.73	.000	.14
	F2	221.94b	3	73.98	196.14	.000	.23
校正後的 模式	F3	149.53c	3	49.84	161.31	.000	.20
	F4	136.27d	3	45.42	93.92	.000	.13
	F5	149.29e	3	49.76	118.94	.000	.16

註：a. R 平方 = .146 (調過後的 R 平方 = .14) b. R 平方 = .235 (調過後的 R 平方 = .23) c. R 平方 = .202 (調過後的 R 平方 = .20) d. R 平方 = .128 (調過後的 R 平方 = .13) e. R 平方 = .157 (調過後的 R 平方 = .16)

專業表現的具備程度愈好。

從單因子多變量變異數分析結果顯示，Wilks's  $\Lambda = .745$ ， $F(3,1911) = 39.568$ ，淨相關  $\eta^2 = .094$ ， $p = .000 < .001$ ，故達顯著差異，因此可以得知，四個年級分組在五個因素下的平均數是有顯著差異。

接著，為了解四個年級分組間的檢定結果，又進行了四個年級分組在五個因素的單變量顯著性檢定，其檢定結果如表七，顯示 F1 (教育專業因素) 的  $F$  值為 108.73 ( $p = .000$ ) 達顯著；F2 (課程設計因素) 的  $F$  值為 196.14 ( $p = .000$ ) 達顯著；F3 (班級教學因素) 的  $F$  值為 161.31 ( $p = .000$ ) 達顯著；F4 (專業倫理因素) 的  $F$  值為 93.92 ( $p = .000$ ) 達顯著；F5 (精進協作因素) 的  $F$  值為 118.94 ( $p = .000$ ) 達顯著。由此可知，四個年級分組在五個專業因素的單變量變異數分析皆達顯著差異，因此後續再進行每個年級在五個專業因素的事後比較。

表八呈現事後比較 Post Hoc 的檢定結果，本研究採用 Bonferroni 的修正法，顯著

水準需修正為 .00333。事後比較的統計分析會呈現，在每一個因素下，每個年級對每個年級的顯著差異情形，統計結果顯示，每一個因素下，愈高年級對愈低年級皆造成顯著差異，因為其  $p$  值皆為  $.000 < .00333$ ，只有在依變數為 F3、F4 下，三年級對二年級的  $p$  值為 .001，但也是  $< .00333$ ，仍然是具有顯著差異。因此，事後比較的檢定結果為：在每一個因素下，皆呈現出四年級高於三年級、二年級、一年級；三年級高於二年級、一年級；二年級高於一年級。

#### 四、綜合討論

以下分為三大方向的討論，說明如下：

##### (一) 探討整體結果和逐題表現

本研究結果顯示，特殊教育類科師資生在整體的職前特殊教育專業表現水準的自評具備程度為 3 至 4 分之間 (五等量表)，表示在部分具備至大部分具備之間，全量表 40 題中有 22 題 (55%) 在 3.5 分以上。此結果與過去研究 (Theeb et al., 2014) 相似，

表八 不同年級特殊教育類科師資生在職前特教專業表現水準五個因素各自具備程度得分之事後比較分析摘要

五個因素	一年級 (n = 519)		二年級 (n = 477)		三年級 (n = 534)		四年級 (n = 385)		事後比較
	平均值	標準差	平均值	標準差	平均值	標準差	平均值	標準差	
F1 因素一： 教育專業	3.19	.55	3.51	.52	3.63	.48	3.76	.47	2>1、3>1、3>2、4>1、4>2、4>3
F2 因素二： 課程設計	2.98	.73	3.49	.62	3.72	.54	3.89	.54	2>1、3>1、3>2、4>1、4>2、4>3
F3 因素三： 班級教學	2.98	.66	3.47	.54	3.59	.50	3.72	.50	2>1、3>1、3>2、4>1、4>2、4>3
F4 因素四： 專業倫理	3.38	.77	3.78	.70	3.92	.66	4.11	.64	2>1、3>1、3>2、4>1、4>2、4>3
F5 因素五： 精進協作	3.09	.71	3.52	.64	3.67	.64	3.84	.58	2>1、3>1、3>2、4>1、4>2、4>3

\* $p < .00333$ .

調查 112 位職前特殊教育師資生專業能力的重要性與具備程度，研究結果也顯示在具備程度的實務方面在中度至高度之間（2.5 ~ 3.75）。由此可知，國內外特殊教育類科師資生在自評特教專業表現方面皆呈現中度偏高的情形。尤其國內的特殊教育類科師資生自評整體具備程度也僅集中在 3 至 4 分，或許本研究的問卷樣本包含大學一年級至四年級，因此整體對象呈現的具備程度便落在中間偏高的具備程度。

在特殊教育專業水準的逐題表現方面，本研究樣本自評最高具備程度的題目有兩題，且皆在班級教學因素之下，分別是「30. 了解鼓勵特殊教育學生正向行為表現的方式」（ $M = 3.89$ ）和「29. 了解標籤化所產生的負向作用」（ $M = 3.89$ ）；次高則是在專業倫理因素下，「34. 了解特殊教育學生受教權」（ $M = 3.80$ ）。自評最低和次低具備程度的題目皆是在班級教學因素之下，分別是「32. 具備生涯發展（轉銜）輔導知能」（ $M = 3.11$ ）和「27. 了解學校對學生（特殊）事件處理流程（如：家暴、性平事件）」（ $M$

$= 3.13$ ）。若進一步從上述自評具備程度最高與最低的題目內容來分析，可以發現國內特殊教育類科師資生自評具備程度較高的能力比較偏向美國 CEC 專業標準指標內涵的心態，意指受到信念和價值態度的指引所產生的能力。這或許可以說是一種情意態度，即使第 29、30 題都是落在班級教學因素，但是從題目內容來看，能夠了解特殊教育學生正向行為的表現方式和標籤化的負向作用，都還不能算是具體的知識或技能。胡心慈等人（2013）的研究結果也發現，特殊教育系學生在個人特質和價值／倫理等情意向度的自評分數，高於知識與認知、職能導向的分數。

反觀國內特殊教育類科師資生自評具備程度最低的兩個題目，如果依照 CEC 特殊教育師資課程的授證架構，轉銜知能和特殊事件的處理流程則偏向於進階的專業標準，亦即國內特殊教育類科師資生自評具備程度較低的是屬於特定、具體、臨床的進階專業能力。此結果也呼應高世榮等人（2013）的研究，雖然該研究只探討某大學特殊教育系

師資生對系上所開設資賦優異類師資培育課程與資優教育專業能力關係之覺知狀況，但該大學特殊教育師資生覺知具備程度較高的是「教師專業基本素養」，而「特殊需求學生鑑定與評量」普遍覺知具備程度較低。雖然上述研究的題目內容不盡相同，但是，國內特殊教育類科師資生對基本素養或情意態度比較有把握，對於特定的臨床能力則較缺乏，這種現象也類似吳武典與張芝萱（2009）過去曾為資優教育師資建構專業標準，他們將初任教師、精熟教師、師傅教師應具備的表現標準予以分類後發現，初任教師在資優教育專業基本素養方面，應達到七成以上之表現標準，在敬業精神與態度、專業知識、評量與鑑定等方面亦須達到五成以上之表現標準，其餘三項核心標準（課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修）則有五至六成以上之表現標準，這些都有待後續從實務經驗與進修中不斷歷練，以提升專業品質。而本研究樣本也類似剛完成師資培育課程的初任教師，雖擁有特殊教育基本素養，但仍需要臨床能力培訓。儘管在目前國內特殊教育師資培育制度下，亦可以在大學四年級或五年級的實習中獲得實務經驗，然 Irons 等人（2007）的研究指出，「特殊教育應用」（包含一些特殊教育進階的臨床能力）乃是特殊教育職前教育重要的一環；且國內學者胡心慈等人（2013）以一所大學特殊教育学系學生為樣本建構的「特殊教育学系學生專業能力指標」，也依文獻建構出其中一個從事專業任務的特定技能，命名為「職能導向能力」（如能從事特殊教育學生鑑定與評量工作），其調查結果發現，職能導向向度有年級間之差異，顯示職能導向能力隨著年級添增，可以使師資生具備較實務導向的培訓。因此，目前師資培育課程可多導入實務培訓機會，例如：業師融入教學、實地參訪

見習，而教育部規範的實習和見習課程也應有更為妥善的規劃，方能使師資生更有能力接軌未來的教師實務能力。

## （二）探討五個專業表現因素間的差異

本研究樣本在五個因素的描述性統計結果顯示，專業倫理因素之自評具備程度最高，在班級教學因素之自評具備程度最低，且在五個因素的專業表現之具備程度亦達顯著差異。樣本在「專業倫理因素」的具備程度顯著高於其他四個因素，且「班級教學因素」顯著低於其他四個因素。對照過去的研究，胡心慈等人（2013）建構的「特殊教育学系學生專業能力指標」指標內容，特殊教育学系學生所新增之 11 個項目中，「能認同自己的專業並努力學習、具備社會服務之熱忱」也與本研究樣本自評具備程度較高的專業倫理因素有雷同之處，顯示專業倫理是師資生較容易具備，也被師資生認為是重要的表現。

然而，本研究樣本自評在班級經營因素的具備程度最低，研究者進一步檢核在班級經營向度的 17 題，發現平均數在 3.5 分以下者有九題，除了上述提及自評最低的前兩題（第 32 題、27 題）之外，具備程度較低的題目多與評量能力有關，包括：「24. 能根據評量的結果撰寫評量結果分析報告」（ $M = 3.19$ ）、「31. 具備功能性評量知能（身障）」（ $M = 3.3$ ）、「20. 具備多元評量或調整評量之知能」（ $M = 3.41$ ）、「23. 了解鑑定特殊教育學生的評量策略與工具」（ $M = 3.43$ ），此結果類似國內高世榮等人（2013）的研究顯示在「特殊需求學生鑑定與評量」向度之能力符合度普遍較低。從上述可知，國內特殊教育師資生在評量能力的建構是較為缺乏的，不僅是評量的理論知能，還有評量的策略與工具，以及最後的評量分析報告。針對這些不足能力的評量知能

與技術，有待特殊教育師資培育單位進一步考量師培課程的調整。

另外有兩題是與特殊教育學生的轉介有關，包括：「22. 了解轉介前介入方案」( $M = 3.26$ )、「21. 了解特殊教育學生的篩選和轉介的措施與流程」( $M = 3.36$ )，顯示特殊教育師資生對於轉介前的行政運作與教學介入都很缺乏。最後還有一題是與社區資源有關：「19. 了解常見之社區相關資源」( $M = 3.16$ )。從另一個角度來看，這些題目也和特殊教育教師對學校運作系統、環境脈絡連結的知能息息相關，需要和普通教育教師有密切的互動、合作，就像 Hamilton-Jones 與 Vail (2013) 的研究也發現，特殊教育職前教師對於和普通教育教師合作感覺到相當具有挑戰性。綜合而言，分析上述平均數 3.5 以下的班級經營題目可以得知，國內特殊教育師資生缺乏的是從理論延伸至實務的能力，而這些能力都是踏入職場最重要的關鍵能力，此結果有助於提供特殊教育師資培育單位進一步思考與檢視課程內容的職場實用性。

### (三) 探討年級間的差異

本研究也顯示，整體樣本在五個因素的具備程度只有在年級呈現顯著差異，且高年級比低年級有較高的具備程度得分，但是在其他背景變項（如：職前課程類別、師資培育階段別）都未呈現顯著差異。此結果和 Kim 等人 (2015) 針對韓國特殊教育職前師資生調查身心障礙教學能力結果相似，在三個教師證階段別（學前、小學、中學）和實習場域的類型也未達到顯著差異。

過去國內研究也顯示年級愈高，其專業表現也愈好，例如：陳明聰與陳振明 (2014) 曾以潛在成長模式 (Latent Growth Modeling, LGM)，探討南部某大學特殊教育師資生專業知能從大學二年級至四年級之變化，結

果也顯示特殊教育師資生之專業知能隨著學習時間增加，呈現顯著的正向變化。此外，本研究結果更顯示，樣本在每一個因素下，愈高年級對愈低年級的具備程度有達顯著差異，此與胡心慈等人 (2013) 調查北部某大學特殊教育學系學生之自我評量之結果相似，其結果顯示各年級之總平均數隨著年級的升高，大致呈增加的趨勢，且職能導向向度有年級間之差異，第二年之得分亦均較第一年為高，且四個年級在四個向度上之得分均有差異。由上述研究可知，特殊教育類科師資生在專業能力指標的具備程度只有在年級造成顯著差異，且愈高年級比愈低年級有較佳的具備程度，其他背景變項目前則未呈現顯著差異。

### (四) 問卷題目沒有被樣本反映出的能力——教學內容知識

上述探討的國內特殊教育類科師資生未具備的能力，多是反映出缺乏連結至現場的實務能力，然而，有部分的題目與研究者的預期不同，以下特別提出來討論。

目前國內外法規和課程綱要皆倡導，特殊教育學生的課程選擇以普通課程為首要考量，當普通課程不足時，還要補充特殊需求課程 (盧台華, 2008; IDEA, 2004; Johnsen, 2008)。為了讓特殊教育教師也能具備普通課程調整與教學的知能，美國特殊教育界將原先含括於教學計畫中的「課程內容知識」獨立出來成為一項重要的標準 (CEC, 2012)。陳偉仁與陳明聰 (2015) 所發展的跨階段別和跨身障資優領域的 30 項專業表現指標，也特別提出「具備學科/領域知識及相關教學知能」的專業標準。蔡桂芳等人 (2011) 所研發的國民小學數理特殊教育資賦優異教師數理資優教師專業表現標準，也從數理學科領域的內容知識 CK 和教學內容知識提供具體的表現標準。再者，從 105 學



年度教育部師資培育聯盟特殊教育教學研究中心舉辦的師培大學教授研討會會議報告（特殊教育師培大學教材教法教授研討會議紀錄，2016年2月6日）亦可以得知，國內擔任特殊教育教材教法的大學教授們非常關注，職前特殊教育師資是否具備普通學科專長和普通課程調整的能力，並且提議目前的特殊教育教材教法課程內容也要融入重要學科的內容知識與教學內容知識，進而建議重要學科領域教材教法納入必（選）修之需要性。由上述可知，不管是法規政策之制定、新興專業標準的提出，甚至專家學者的呼籲，皆特別重視和強調普通學科領域的內容知識、教學內容知識和課程調整之能力。

然而，本研究調查結果卻沒有反映出樣本在普通學科領域教學知識的不足，這些題目分布和平均數結果包括：「9. 了解普通教育及特殊需求領域課程綱要內涵」（ $M = 3.45$ ）、「10. 了解學習領域或學科的專門知識」（ $M = 3.54$ ）、「11. 了解學習領域或學科的教學知能」（ $M = 3.51$ ）、「12. 依據特殊教育學生的身心特質、學科領域知識，轉化成教學活動」（ $M = 3.52$ ）、「16. 具備依據特殊教育學生需求調整教材之知能」（ $M = 3.53$ ）。由上述可知，整體樣本自評具備這些能力的程度在平均數 3.45 至 3.53 之間，大概是中度具備程度，國內特殊教育類科師資生並沒有覺知在這些能力有許多的不足，但許多現場特殊教育師資培育者都指出特殊教育類科師資生在學科領域專業上尚待提升（陳偉仁、陳明聰，2015；蔡桂芳等人，2011；Johnsen, 2008）。推測調查結果和研究預期落差之原因，有可能是因為在有限的題目數量下又須包含專業標準能力，因此部分題目所涵蓋的專業能力較廣泛，難以調查出師資生具備的特定能力。此外，還有可能是因為本研究係於 105 學年度第二學期發問

問卷，而教育部始自 103 學年度才將「特殊教育課程調整與教學設計」列入特殊教育各類組的專業課程四選二之必修學分，因此部分樣本可能在 105 學年度第二學期接受問卷調查時，部分師資生尚未接觸普通課程調整之相關課程或認識專有名詞等，可能會影響他們解讀和判斷題目中所應涵蓋的內容知識和教學內容知識專業能力，此亦為本研究之限制。

## 結論與建議

本研究以 13 所特殊教育師資培育學系與學程之師資生為調查研究對象，探討其對「特殊教育類科師資生職前特殊教育專業表現水準」（五等量表）的具備程度（完全具備、大部分具備、部分具備、大部分不具備、完全不具備），茲將研究結果分述如下。

### 一、結論

（一）特殊教育類科師資生在 40 題職前特殊教育專業表現水準中，其整體自我評定結果皆落在部分具備（3 分）與大部分具備（4 分）之間。自評最高具備程度的題目是「30. 了解鼓勵特殊教育學生正向行為表現的方式」和「29. 了解標籤化所產生的負向作用」（ $M = 3.89$ ）。自評最低具備程度的題目是「32. 具備生涯發展（轉銜）輔導知能」（ $M = 3.11$ ）。

（二）特殊教育類科師資生在五個因素的具備程度，以「專業倫理因素」的具備程度最高，「班級教學因素」具備程度最低。

（三）特殊教育類科師資生在五個因素的專業表現之具備程度有顯著差異，且在「專業倫理因素」的具備程度顯著高於其他四個因素，且「班級教學因素」顯著低於其他四個因素。

(四) 不同背景變項中，只有年級變項造成特殊教育類科師資生在職前特殊教育專業表現水準的具備程度達顯著差異，且愈高年級的具備程度優於愈低年級。

(五) 特殊教育類科師資生在五個因素的專業表現之下，年級也會造成顯著差異，且每一個因素都是愈高年級的具備程度優於愈低年級。

## 二、建議

根據研究結果，以下提出對特殊教育師資培育工作以及未來研究之建議：

### (一) 可以針對生涯轉銜、特殊事件處理流程、法規制度等方向加強職前課程的培訓

本研究結果顯示，自評具備程度最低的前三項能力與生涯轉銜、特殊事件處理流程和法規制度有關，推估可能的原因與各師資培育機構的開課狀況有關，因此鼓勵各師資培育機構可以朝此方向規劃課程。而且在標準本位師資培育的理念下，Irons 等人 (2007) 試著結合調查結果、專業標準、地方教育重點，研發出適用於師資培育的課程大綱，將重要且高度需求的專業標準融入課程地圖中，以確保師資培育品質也回應師資生的需求，這或許是各師資培育機構可以借鏡的方式。

### (二) 特殊教育師資培育課程內容可以多連結現場的班級教學能力

本研究結果顯示，整體樣本在班級教學因素的具備程度最低，16 題的表現水準落在平均數 3.5 以下者有 10 題，其中多與臨床教學能力有關，尤其是處理特殊生的行為問題、鑑定與評量等能力，例如：「20. 具備多元評量或調整評量之知能」、「21. 了解特殊教育學生的篩選和轉介的措施與流程

」、「22. 了解轉介前介入方案」、「23. 了解鑑定特殊教育學生的評量策略與工具」、「24. 能根據評量的結果撰寫評量結果分析報告」、「31. 具備功能性評量知能(身障)」、「33. 具備執行行為介入方案的能力」等。建議師資培育課程內容可多連結現場教學能力，例如：業師融入教學、現場實務操作，以及更妥善規劃目前的見習和實習內容，以提升師資生與未來教師專業表現之連結性。

### (三) 未來研究可針對學前特殊教育師資進行專業表現水準之具備程度調查

本研究樣本雖涵蓋學前特殊教育師資生，但回收樣本只有 38 位，且過去研究(陳偉仁、陳明聰，2015)在針對在職身障類教師建構專業表現水準後，發現學前教育階段身障類教師對表現水準之評定有別於其他教育階段，因此可再針對學前特殊教育職前師資生進行專業表現水準的了解並進一步調查具備程度。

### (四) 未來研究可從特殊教育類科師資生的角度進一步探討師資培育過程的歷程表現

本研究採問卷調查法初步了解特殊教育類科師資生在專業表現水準的現況，未來研究可以進一步探討師資培育過程中，師資生在專業標準歷程的表現，以深入了解特殊教育師資培育教育在理論與實務的落差。

### (五) 未來研究可繼續探討特殊教育類科師資生在師資培育表現與實習表現的連結與關係

本研究目的僅探討特殊教育類科師資生在師資培育過程的專業表現水準，未能進一步探討師資培育表現與實習表現的連結與關係，建議未來研究可進一步使用追蹤研究，繼續探討師資生的具備能力是否對實習表現也產生影響，以深入了解特殊教育師資培育

教育在培育階段與實地訓練之關係與連結。

## 參考文獻

- 中華民國師範教育學會 (2006)：各師資類科教師專業標準之研究。臺北市：作者。  
[Chinese Teacher Education Society (2006). *A study on all subjects of teacher professional standards*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 吳武典、張芝萱 (2009)：資優教育師資專業標準之建構。資優教育研究，9(2)，103-144。  
[Wu, Wu-tien, & Chang, Chih-Hsuan (2009). The framework of gifted education teacher's professional standards. *Journal for the Education of the Gifted*, 9(2), 103-144.] doi:10.7089/JGE.200912.0103
- 胡心慈、朱尹安、蔡碩穎、林秀璋 (2013)：建構特殊教育學系學生專業能力指標及其應用。特殊教育研究學刊，38(3)，1-27。  
[Hu, Shin-Tzu, Chu, Yin-An, Tsai, Shou-Ying, & Lin, Hsiu-Wei (2013). Constructing and applying professional competency indicators for special education students. *Bulletin of Special Education*, 38(3), 1-27.]
- 特殊教育師培大學教材教法教授研討會【會議紀錄】：105 學年教育部師資培用聯盟特殊教育教學研究中心第三屆特殊教育師培大學教材教法教授研討會 (2016, 2, 6)。  
[The seminar for university teachers on Department of Special Education (meeting minutes). *The 3<sup>rd</sup> seminar for university teachers on Department of Special Education organized by the Special Education Teaching and Research Center in the National Alliance for Universities with Teacher Education in 2016 Academic Year*. (2016, February 6).]
- 高世榮、吳雅萍、陳振明 (2014)：專業標準觀點之特教系師資生對資賦優異類師資培育課程成效覺知之研究——以國立嘉義大學特教系為例。雲嘉特教，20，37-51。  
[Kao, Sih-Rong, Wu, Ya-ping, & Chen, Chen-Ming (2014). An Investigation for the effectiveness awareness of the pre-service gifted education based on the gifted education teacher's professional standards among the pre-service gifted education teachers in National Chiayi University. *Journal of Yunlin and Chiayi Special Education*, 20, 37-51.]
- 張蓓莉 (2012, 3, 5)：身心障礙教育教師專業標準。取自 <http://www.lkm.ntpc.edu.tw/mediafile/1410/news/446/2014-10/2014-10-13-16-9-37-nf1.docx>
- [Chang, Bey-Lih (2012, March 3). *Special Education teacher professional standards*. Retrieved from <http://www.lkm.ntpc.edu.tw/mediafile/1410/news/446/2014-10/2014-10-13-16-9-37-nf1.docx>.]
- 教育部 (2013)：中華民國師資培育白皮書。臺北市：作者。  
[Ministry of Education (2013). *A white paper on teacher education of the Republic of China*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部 (2016)：中華民國教師專業標準指引。臺北市：作者。  
[Ministry of Education (2016). *The guideline of teacher professional standards of the*

- Republic of China. Taipei, Taiwan: Author.]  
教育部 (2015, 6, 25) : 師資培育之大學一覽表。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/0/2022/a0b4af47-c66c-46e3-9741-67b7fc32a3c7.pdf>
- [Ministry of Education (2015, June 25). *Teacher education programs in the universities of the Republic of China*. Retrieved from <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/0/2022/a0b4af47-c66c-46e3-9741-67b7fc32a3c7.pdf>.]
- 陳明聰、陳振明 (2014) : 能力本位特殊教育師資生培育成效之研究——以潛在成長模式進行探究。載於中華民國特殊教育學會主編：融合教育之回顧與展望 (45-59 頁)。臺北市：中華民國特殊教育學會。
- [Chen, Ming Chung, & Chen, Chen-Ming (2014). A study on the effectiveness of competency-based education for pre-service special education teachers: An investigation by latent growth model. In Special Education Association of the Republic of China (Ed.), *Review and envision inclusive education* (pp. 45-59). Taipei, Taiwan: Special Education Association of the Republic of China.]
- 陳偉仁、陳明聰 (2015) : 在職身心障礙教育教師專業表現水準之建構。載於中華民國特殊教育學會主編：特殊需求者的教育與生活品質 (247-266 頁)。臺北市：中華民國特殊教育學會。
- [Chen, Wei-Ren, & Chen, Ming Chung (2015). Constructing teacher professional performance levels for in-service special education teachers. In Special Education Association of the Republic of China (Ed.), *Education and life quality of people with special needs* (pp. 247-266). Taipei, Taiwan: Special Education Association of the Republic of China.]
- 陳偉仁、陳明聰、胡心慈 (2014) : 特殊教育教師專業標準建構之研究。載於中華民國特殊教育學會主編：融合教育之回顧與展望 (75-94 頁)。臺北市：中華民國特殊教育學會。
- [Chen, Wei-Ren, Chen, Ming-Chung, & Hu, Shin-Tzu (2014). The construction of professional standards for teachers of special education. In Special Education Association of the Republic of China (Ed.), *Review and envision inclusive education* (pp. 75-94). Taipei, Taiwan: Special Education Association of the Republic of China.]
- 陳瑋婷 (2008) : 中等特殊教育師資生對「特殊教育教師專業標準」接受度模式驗證及意見調查之研究。師資培育與教師專業發展期刊, 1, 97-118。
- [Chen, Wei-Ting (2008). The confirmation of acceptance model and the investigation of views on the Professional Standards of Special Educators for secondary special education pre-service teachers. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 1, 97-118.] doi:10.6764/JTEPD.200806.0097
- 陳瑋婷、蕭金土 (2009) : 高職特教班教師對《特殊教育教師專業標準》意見之調查研究。載於蔡昆瀛主編，研究與實務的對話：2009 特殊教育暨早期療育論文研討會論文集 (93-115 頁)。臺北市：臺北市立教育大學特殊教育中心。
- [Chen, Wei-Ting, & Hsiao, Chin-Tu (2009).



- A survey study on the views of the Professional Standards of Special Educators of teachers in the self-contained classes in senior high schools. In Tasi, Kyen-Ying (Ed.), *The dialogue between research and practice: 2009 proceedings of special education and early intervention* (pp. 93-115). Taipei, Taiwan: Special Education Center of the Taipei Municipal Education University.]
- 黃嘉莉 (2013)：標準本位師資培育理念與實踐。臺北市：國立臺灣師範大學出版中心。
- [Huang, Jia-Li (2013). *Rationale and practice of standard-based teacher education*. Taipei, Taipei: National Taiwan Normal University.]
- 甄曉蘭、陳淑敏、宋明娟、黃家凱、張茵穎 (2009)：「各系所學生專業能力指標應用」說明會會議手冊。臺北：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
- [Chen, Hsiao-Lan, Chen, Shu-Min, Sung, MingChuan, Huang, Chia-Kai, & Chang, HanYing (2009). *The instruction on the undergraduate students' professional competence indicators*. Taipei, Taiwan: National Taiwan Normal University.]
- 潘慧玲 (2014)：探思教師專業標準之發展與應用。教育研究月刊，243，5-19。
- [Pan, Hui-ling (2014). Reflecting on the development and utilization of teacher professional standards. *Journal of Education Research*, 243, 5-19.]
- 蔡桂芳、金自強、林曉雯 (2011)：國民小學數理資優教師專業表現標準之研究。特殊教育與輔助科技學報，3，117-158。
- [Tsai, Kuei-Fang, King, Tzu-Chyang, & Lin, Sheau-Wen (2011). A Study on teacher education standards for the Field of gifted students with mathematics and science in elementary schools. *Journal of Research in Special Education and Assistive Technology*, 3, 117-158.] doi:10.6684/JRSEAT.201103.3.117
- 盧台華 (2008)：高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱。臺北：教育部。
- [Lu, Tai-Hwa (2008). *The newly revised curriculum guidelines for students with special needs (NRCGSSN)*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 蕭金土、陳瑋婷 (2007)：啟智學校教師對特殊教育教師專業標準意見之調查研究。東台灣特殊教育學報，9，219-236。
- [Hsiao, Chin-tu, & Chen, Wei-Ting (2007). An Investigation of views on the professional standards of special educators for the mentally retarded school special educators. *Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education*, 9, 219-236.]
- 謝靜怡 (2008)：國中資源班教師專業知能之研究 (未出版)。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班碩士論文。
- [Xie, Jing Yi (2009). *A study on professional competency of resource room teachers in junior high schools*. Unpublished Master's thesis, National Taiwan Normal University.]
- 鐘梅菁、江麗麗、陳清溪、陳麗如 (2009)：

- 學前特教教師專業評鑑標準建構之探究。教育研究與發展期刊, 5 (3) , 145-174。
- [Chung, Mei-Ching, Chiang, Lily, Chen, Chin-Hsi, & Chen, Li Ju (2009). Teacher evaluation criteria for early childhood special educators. *Journal of Educational Research and Development*, 5(3), 145-174.]
- Council for Exceptional Children. (2009). *What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines* (6th ed.). Arlington, VA: Author.
- Hamilton-Jones, B., & Vail, C. O. (2013). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 28, 56-68.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 *et seq.* (2004) (reauthorization of the Individuals With Disabilities Education Act of 1990).
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. (2001). *Model standards for licensing general and special education teachers of students with disabilities: A resource for state dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Irons, E. J., Carlson, N. L., Lowery-Moore, H., & Farrow, V. R. (2007). Standards and accountability implementation, why, how, where: Teachers' perceptions. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 7(2), 1-19.
- Johnsen, S. K. (2008). Relationship of teacher education unit's conceptual framework to gifted standards. In S. K. Johnsen, J. VanTassel-Baska, & A. Robinson (Eds.), *Using the national standards for university teacher preparation programs* (pp. 37-40). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kim, Y.-R., Park, J., & Lee, S.-H. (2015). Perceptions of Korean pre-service special educators regarding teaching competencies for students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 30(2), 107-118.
- National Board for Professional Teaching Standards. (2016). *Exceptional needs standards for teachers of students ages birth-21+, 2nd ed.* Retrieved from <http://boardcertifiedteachers.org/sites/default/files/ECYA-ENS.pdf>
- Othman, L., Kieran, L., & Anderson, C. (2015). Educators' perspectives: Survey on the 2009 CEC advanced content standards. *The Learning Assistance Review*, 20(1), 23-38.
- Sachs, J. (2011, April). *Accountability, standards and teacher activism: An unholy trinity or the way for the profession to shape the future*. Paper presented at the Post Primary Teachers Association (PPTA) Conference, Wellington, New Zealand.
- Sweigart, C. A., Collins, L. W., Evanovich, L. L., & Cook, S. C. (2016). An evaluation of the

- evidence base for performance feedback to improve teacher praise using CEC's quality indicators. *Education and Treatment of Children*, 39(4), 419-444.
- Sykes, G., & Plastrik, P. (1993). *Standard setting as educational reform. (Trends and Issues Paper no. 8)*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education and American Association of Colleges for Teacher Education.
- Theeb, R. S., Muhaidat, Mohammad, M. A., & Al-Zboon, E. K. (2014). Professional competencies among pre-service teachers in special education from their perspectives. *Education*, 135(1), 133-143.
- Zeichner, K. M. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105(3), 490-519.

收稿日期：2018.03.07

接受日期：2018.09.04

附表一 全量表之題目與描述性統計結果（依平均數高至低排列題目）

題號	平均數	標準差
T30. 了解鼓勵特殊教育學生正向行為表現的方式	3.89	.745
T29. 了解標籤化所產生的負向作用	3.89	.778
T34. 了解特殊教育學生受教權	3.80	.807
T3. 了解特殊教育學生（身心障礙學生、資優生、特殊群體資優生）的身心特質及其影響	3.77	.648
T35. 了解特殊教育的基本信念及目標，及專業倫理守則與法律規範	3.75	.790
T7. 了解特殊教育目標	3.75	.699
T4. 了解特殊教育學生的學習需求	3.72	.669
T28. 了解特殊教育學生常見之背景特質	3.62	.766
T37. 能了解特殊教育相關專業團隊	3.62	.781
T17. 了解特殊教育常見的有效教學方法與策略（如：工作分析、直接教學、區分性教學）	3.58	.792
T25. 能為各類特殊教育學生，訂定適切的班級常規	3.57	.847
T38. 了解專業團隊合作的模式與策略	3.56	.788
T26. 具備規劃與布置教學環境之知能（如：結構化、創造性）	3.54	.845
T39. 了解親師（家長與教師）合作的模式與策略	3.54	.823
T10. 了解學習領域或學科的專門知識	3.54	.693
T16. 具備依據特殊教育學生需求調整教材之知能	3.53	.792
T18. 了解特殊教育學生常用的學習輔具	3.52	.742
T1. 具備教育專業知識與特殊教育的教學知識	3.52	.644
T14. 具備發展特殊教育課程之知能	3.52	.759
T12. 依據特殊教育學生的身心特質、學科領域知識，轉化成教學活動	3.52	.759
T11. 了解學習領域或學科的教學知能	3.51	.719
T15. 具備依據特殊教育學生需求設計教學活動之知能	3.51	.788
T5. 了解身心障礙學生所需之輔具及相關支持服務	3.47	.715
T9. 了解普通教育及特殊需求領域課程綱要內涵	3.45	.742
T40. 能了解學校情境中特殊教育相關的組織與運作	3.43	.804
T23. 了解鑑定特殊教育學生的評量策略與工具	3.43	.760
T20. 具備多元評量或調整評量之知能	3.41	.814
T13. 能了解個別化教育／輔導計畫的內涵、擬定流程及相關規定	3.41	.800
T36. 具備特殊教育研究的相關知能	3.39	.835
T8. 了解特殊教育的重要發展趨勢與改革議題	3.38	.753
T21. 了解特殊教育學生的篩選和轉介的措施與流程	3.36	.768
T31. 具備功能性評量知能（身障）	3.30	.840
T6. 了解我國特殊教育政策	3.28	.754
T22. 了解轉介前介入方案	3.26	.799
T24. 能根據評量的結果撰寫評量結果分析報告	3.19	.900
T33. 具備執行行為介入方案的能力	3.17	.862
T19. 了解常見之社區相關資源	3.16	.787
T2. 了解特殊教育教育相關法規與行政制度（含社政、衛政、醫療等面向）	3.15	.725
T27. 了解學校對學生（特殊）事件處理流程（如：家暴、性平事件）	3.13	.872
T32. 具備生涯發展（轉銜）輔導知能	3.11	.849



## Special Education Preservice Teachers' Professional Performance Levels

Ya-Ping Wu

Assistant Professor,  
Dept. of Special Education,  
National Chiayi University

Wei-Ren Chen\*

Assistant Professor,  
Dept. of Special Education,  
National Chiayi University

Ming-Chung Chen

Assistant Professor,  
Dept. of Special Education,  
National Chiayi University

### ABSTRACT

In 2016, the Ministry of Education issued the R.O.C. Professional Standards for Teachers (PST), declaring the importance of professional teacher education standards. Therefore, research on the effects of the PST within the field of special education and for teachers' performance was in high demand and duly emerged. **Purpose:** To analyze the professional performance quality of special education preservice teachers in Taiwan. **Methods:** A 5-point Likert scale survey, the Scale of the Special Education Pre-Service Professional Performance Levels, was applied to all special education preservice teachers from 13 universities in Taiwan. In total, 2283 questionnaires were distributed, of which 1941 were returned and 1929 were valid (99.38%). Descriptive statistics, independent and repeated measures one-way analysis of variance, and independent measures one-way multivariate analysis of variance were used for data analysis. **Results/Findings:** The main findings concerning the special education preteachers' professional performance quality were as follows: (1) Overall, the degrees of qualification for the preservice professional performance levels of special education were between most qualified (4 points) and partially qualified (3 points). The highest score was for "understanding and encouraging positive behaviors among special education students" ( $M = 3.89$ ), and the lowest score was for "counseling knowledge and career development skills (transition)" ( $M = 3.11$ ). (2) The highest score among the five factors was for "professional ethics", and the lowest score was for "class management". (3) Significant differences were observed between the five factors. "professional ethics" scores were statistically higher for special education preteachers than the other four factors' scores were, and "class management" scores were significantly lower than the

other factors' scores were. (4) Overall, the degrees of qualification among the preservice professional performance levels of special education teachers differed significantly according to grade. The senior preservice teachers possessed significantly higher levels of qualification than the junior preservice teachers did.(5) Among the five factors of professional performance individually, senior preservice teachers also demonstrated significantly higher scores than junior ones for professional ethics, collaborative deliberation, curriculum and instruction, class management, and educational profession.

**Conclusions/Implications:** On the preservice professional performance levels of special education, special education preservice teachers from 13 universities in Taiwan exhibited the degrees of qualification located between most qualified (4 points) and partially qualified (3 points) on the scale. Degrees of qualification differed significantly according to grade. The senior preservice teachers demonstrated significantly higher levels of qualification than junior ones did. The implications regarding teacher cultivation for the special education preservice teachers are discussed, including for curriculums concerned with special education students' career transitions, special event processing, special education policies, and clinical teaching abilities. Further research on this subject is warranted.

Keywords: preservice teacher of special education, preservice professional performance levels of special education, professional standards for teachers