

國立臺灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心  
特殊教育研究學刊，民87，16期，1-22頁

## 我國特殊教育師資培育與進用政策 之分析與調查研究

吳武典 韓福榮 林純真 林敏慧

國立臺灣師範大學

本研究主要目的在分析我國當前特教師資培育與進用政策取向及難題，並透過問卷，調查公共意見。經文獻分析，我國當前特教師資政策重點如下：(1)師資培育管道多元化；(2)師資進用採區分性登記；(3)鼓勵一般教師轉任特教工作，並留任在職特教教師；(4)進用相關服務專業人員；(5)一元化之特殊學校校長任用制度。在調查研究方面，設計「我國特殊教育師資政策之調查問卷」乙種，內容包括政策、行政及培育三個層面。共發出986份問卷，有效回收731份（回收率74.14%），調查對象包括：民意代表、專家學者（特殊教育與普通教育二類）、行政人員（教育行政與學校行政二類）、教師（普通教育、障礙教育與資優教育三類）、家長（普通學生家長、障礙學生家長及資優學生家長三類），共十一類人員。調查結果主要發現如下：

在政策與行政方面：(1)我國現階段特教師資培育政策不夠明確，法律依據頗為薄弱；(2)我國特教師資之量與質均有待加強；(3)一般認為，特教教師可以擔任普通教育工作，但反之則不宜；障礙與資優教育教師則可在補修相關學分後，適度交流；(4)現行特教教師依學科別、類別、教育階級別檢定（登記）之辦法，太過刻板，應加修改，多數贊成以「專任特教教師」聘用或以類別為主要考量。

在師資培育方面：(1)特教師資的最理想來源為特教系所畢業者；(2)障礙與資優二類師資之培育宜分開並各自分類辦理；至於障礙類教師分教育階段別培育，亦具共識，惟主要爭議點在於：把學前及國小合為一組或把國中、小合為一組（學前則單獨成組）；(3)在特教體系內有必要設置各類相關服務專業人員，可聘為專任或兼任，惟仍宜補修特教學分。

根據上述發現，研究者對我國特殊教育師資問題，從政策面就行政、培育、進用三個方面提出若干建議，以作為研訂與改進我國特教師資政策之參考。

## 緒論

基於為培育廿一世紀所需的人才，以激發個人潛能、促進社會進步之目的，教育改革已然成為我國當前之一項重要政策，甚至為一種全民運動。教育改革要成功，其關鍵因素在於「執行力」的有無，即教育人員的專業素質、服務熱忱、工作條件等，將扮演重要的角色。因此，「教師專業自主權的維護」已列為教改之主要理念之一，意指教師為運用專業知識所需之自由裁量權，包括參與課程、教材、教法、評量之選擇與制訂，及用科技知識的能力與方法（行政院教育改革審議委員會，民85）。在特殊教育領域裡，師資的良窳關係到其成效，特殊教育教師是否能自我肯定，也為社會所肯定，為眾所關切（吳武典，民79）。世界銀行於1994年發表的亞洲地區特殊教育報告書（Lynch, 1994）中也特別提到特殊教育教師的職前教育或在職訓練，均應強化其因應各種特殊需求兒童的能力。聯合國教科文組織（UNESCO）於1994年在西班牙薩拉曼卡（Salamanca）舉行的世界特殊教育會議（World Conference on Special Needs Education: Access and Quality），在其宣言中更從融合教育（Inclusive Education）的觀點，強調所有教師皆應接受基本特殊教育知能訓練（UNESCO, 1994隨著教改腳步的大步邁進，特殊教育亦在此潮流中，同步進行改革工作。吾人可自民國八十四年教育部邀集各級各類特教工作人員，召開「全國身心障礙教育會議」（教育部，民84a），同年提出「中華民國身心障礙教育報告書」（教育部，民84b），針對特教行政、師資、學制、鑑定安置、課程教材、家長參與等特教基本課題，獲致共識，研提施政方針。民國八十五年初，行政院版與民間版「特殊教育法修正草案」併案提交立法院審議，業經立法院三讀修正通過，並由總統於八十六年五月十

四日明令公佈。其主要重點包括：特教行政單位專責化、資優與障礙兼容但以障礙為重、擴大特教服務對象、身心障礙免費教育向下延伸至三歲、鑑定與安置適性化與彈性化、加強學制課程與教學的彈性、個別化教育方案的強制化、加強融合教育、師資多元化與專業化、強調相關服務與專業整合、家長權責明確化、訂定特教經費比率等。上述各項重要施政措施，均顯見特教改革的工作，已然展開。

由於專業能力的取向與教育分類的影響，特教師資制度同時受到「師資培育法」（民83）與「特殊教育法」（民86）的規範；而在實務上，特教師資政策，不只是特教政策的核心，更是整體師資政策之焦點（林純真，民85）。吾人可從教育部為因應師資來源多元化的政策，希冀培育優秀專業師資，經分別依法成立「師資審議委員會」及「師資培育專案小組」，定期集會，專責研商政策發展重點與解決各種實務問題，可見一斑。此外，基於特教師資一直有供需不均衡、教師異動率高、進用管道不順暢、培育機構不足等問題（王天苗，民80；周台傑，民84；洪儷瑜，民84；教育部，民84b；劉春榮，民84），教育部乃進而邀集特教師培機構、特教學校及特教行政人員，另成立「特殊教育師資專案小組」（教育部，民85b），專就當前特教師資有關的問題，研擬最佳解決辦法。然而，根據修正特殊教育法（民86），關於特殊教育師資之資格及任用，僅有第十七條之兩項規定(1)「…各級主管教育行政機關應妥當規劃加強師資培訓及在職訓練。」（第一項）；(2)「特殊教育學校（班）、特殊幼稚園（班）應視實際需要置特殊教育教師、相關專業服務人員及助理人員。特殊教育教師之資格及任用，依師資培育法及教育人員任用條例之規定；相關專業服務人員及助理人員之遴用辦法，由中央主管教育行政機關定之。」（第二項）。相關專業服務人員及助理人員之遴用辦法正由教育部研擬中。惟

## 文獻分析

### 一、美國特殊教育師資政策

由於我國特殊教育學者多半留學或取法美國，美國特殊教育政策與法規也對我國特教發展有重大影響，因此就國際的觀點，本文以美國為例，探討其特殊教育師資政策。

美國自一九八〇年代起，不斷地有學者和團體質疑現有的教育是否能有效培養良好的工作力，從而提出「教育改革」的呼籲；同時認為「教師培育」為「教育改革」之鑰（Cuban, 1984; Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986; National Commission on Excellence in Education, 1983）。但上述「教育改革」僅限於普通教育，直到一九九〇年代才將焦點擴及於特殊教育（Lilly, 1987; Little, 1987; Paul & Roselli, 1995; Pugach & Sapon-Shevin, 1987; Ysseldyke, Algozzine, & Thurlow, 1992）。

大體而言，美國在一九九〇年代教育改革的趨勢主要有「學校本位管理」、「家長教育選擇權」、「專業發展學校」、「公設民營學校」、「全面品質管理」（吳清山，民84）；其中「專業發展學校」之理念，逐漸成為美國師資培育改革的新動向。所謂「專業發展學校」是指一所發展新手教育專業、促進資深教師專業成長，以及成為教學專業研究和發展的學校（Homles Group, 1990）。換言之，「專業發展學校」是經由中小學和大學的合作，使得師資培育機構的之學生更有專業能力，亦有助於大學教授的專業成長（吳清山，民84）。

另一方面，普通和特殊教育之師資培育受到「特殊教育與普通教育統整」和「跨類或不分類教育安置」等「融合教育」新思潮的影響，使得普通和特殊教育師資培育的內容與方式與過去有所不同。

在「普通教育師資培育」方面，普通教育師資的認證必須具備特殊教育學分。在一九八

用辦法正由教育部研擬中。惟特教教師之資格及任用，不另訂定辦法，反而依師資培育法及教育人員任用條例（民83修正），勢必衍生出許多問題。雖然教育部依師資培育法第四條之規定訂定了特殊教育學分及課程（民85），但分階段、分類、分學科之培育方式，幾乎與普通教育沒有差別，甚至更為繁瑣，咸認為缺乏彈性，爭議性甚大；至於任用方向，則除了限制修特教學程者不得轉任普通教育教師外，並無彈性規定。因此，由於該二法均未考量特殊教育之特殊狀況，對特殊教育師資之供需，極為不適、不利。原依特殊教育法（民73）訂定之「特殊教育教師登記及專業人員進用辦法」（民76），雖也規定「特殊教育教師之登記，依申請擔任教學之類別、科別及各特殊教育階段別辦理之。」（第六條），但至少賦予啓智類一絲彈性：「但啓智類以擔任教學之階段別辦理登記」（亦第六條），即可不依學科別登記。若依修正特殊教育法及師資培育法和教育人員任用條例，該唯一彈性似亦可能消失。值此特教師資供應不足又流失嚴重之際，此一法制上之漏洞，亟待彌補。

特教師資為影響特教品質之關鍵因素，而特教師資政策則為主導培育優秀專業師資之前提。本研究為了解特教師資政策內涵及其實際運作情形，乃先就整體師資政策予以闡述，再從特教師資政策之沿革發展、當前政策重點，及其績效與困難問題，分別探討。進一步進行問卷調查，探討各界對特殊教育師資政策之意見，俾作為統整或研訂特教師資政策之重要參考。基此，本研究之目的如下：

(一) 分析我國當前特殊教育師資政策取向及難題。

(二) 調查社會各界對我國特殊教育師資政策之意見。

(三) 綜合文獻分析與問卷調查結果，提供研訂我國特殊教育師資政策之意見。

〇年代，美國對普通教育教師登記的規定，僅有少數州政府要求必須修習一門特殊教育學分（Ganschow, Weber, & Davis, 1984; Smith & Schindler, 1980）。進入一九九〇年代，學者的研究發現有80%的教育部門要求普通教育師資培育時，必須修一門身心障礙教育的學分，有19%的教育部門則要求必須修習兩門以上的特殊教育課程（Fender & Filedler, 1990）。而在一九八〇年代末期，由政府補助的師資培育方案，偏重普通教育改革（Regular Education Initiative），以提高特殊需求學生就讀普通班的可能性（Korinek & Laycock, 1988）。之後，因特殊需求學生融合於普通班的運動（Inclusion Movement），更使得普通教育師資的培育重視「臨床實習」（field experience）的重要性（Scruggs & Mastropieri, 1995）。

在「特殊教育師資」方面，因受到「跨類或不分類教育安置」的影響，使得特殊教育師資的培育產生改變。「特殊教育安置」的前提往往是對障礙學生或特殊需求嬰幼兒賦予一個障礙類別名稱，例如輕度智能障礙或學習障礙等，但是對特殊需求學生的學習並無實質的幫助，故為求有效兼顧學生需求起見，輕度障礙學生或特殊需求嬰幼兒的教育安置以趨向跨類別或不分類的選擇。美國特殊兒童協會（Council for Exceptional Children, CEC）便倡導特殊教育師資跨類別登記（Swan & Sirvis, 1992）。

這對美國1990年國會通過的「殘障者教育法」（Individual with Disabilities Education Act, 即101-476公法），對3~5歲身心障礙兒童統稱為「發展性遲緩」（developmental delay）（按，1997修訂之IDEA，擴大適用於3~9歲），有密切關係。對於愈年幼者的身心障礙教育，跨類的統合性教育和師資培育及登記，特別有必要。至於資賦優異教師的培育及任用，雖然咸認為資優教育者師資素質影響資優教育素質極大（Baldwin, 1993），但美國似

無明確的政策，大體依照普通教育的規範實施之。

怎樣的人適合從事特殊教育專業？美國特殊兒童教育協會（CEC）於1996年修訂公布特殊教育專業工作人員的資格認證標準。CEC認為合格的特教專業工作人員之國際標準有：

1. 至少具有學士學位。
2. 具備基本特教知能。
3. 具備某一特定教領域或類別的特教知能。
4. 至少一年視導下的實習經驗。
5. 定期接受檢驗。
6. 每年至少二十五小時的進修。

由此看來，CEC不但認為特殊教育是一項專業，且認為應由有高水準的人來從事，以確保特殊教育的品質。

## 二、我國特殊教育師資政策

### （一）我國師資培育政策概述

我國師資培育制度，無論正規的職前專業訓練，或短期在職進修，原來均係「公費公辦」模式（洪儷瑜等，民84）。故有關師範生之培育、任用、進修，均傾向封閉方式，即非師範生不易取得修習教育學分之機會；欲成為合格教師，更是難上加難（毛連塏等，民83）。師資培育法（民83）公布施行後，除各特教系、特教學分班及其他少數師資類科不足科系仍採公費制度外，均改採「計畫性的公自費並行政策」（曾坤地，民84）。

有關師範教育之法律規章，主要為民國六十八年頒布之「師範教育法」及其相關子法（教育部中教司，民78），及民國八十三年修正公布之「師資培育法」及其相關子法二大體系。此法規之遞變，恰為師培制度一元化轉進為多元化之關鍵點。目前各教育階段師資（含特教教師）培育、檢定、實習、進修等制度，已漸依新法辦理，僅部分工作採彈性措施處理。

### （二）特教師資之培訓沿革

我國特教師資之培訓，大約可分三個時期：(1)民國五十年代採調訓方式，即調訓在職教師，接受短期特殊教育專業訓練，培養各類特教師資。例如自民國五十四年起，在各五年制師範專科學校開設特教學分課程，包括臺南師院「視障師資訓練班」、省立臺北師範學院（國立臺北師院前身）「啓智教育師資訓練班」等。(2)民國六十至八十年代，各師範院校分別成立特教系所，即以特教師資專責培育機構，加上原有短期專業訓練方式，全面培育特教師資（毛連塏，民78；教育部，民80）。其中，民國六十四年彰化教育學院（國立彰化師大前身）成立特殊教育系，為我國第一個培育職前中學階段之特教師資專責機構，可說是特教師資制度發展史上之重要里程碑。其後，民國七十六年實施「師專改制學院」政策，各師範校院分別成立特教系所。國立臺灣師大雖然早於六十三年即成立特殊教育中心，但遲至七十五年才成立特殊教育研究所，於七十九年再成立特殊教育系。(3)民國八十三年師資培育法公布施行後，除上述特教師資專責培育機構、短期專業訓練班次等方式外，一般大學校院亦可設特教學系、特教學及學士後特教學分班，師資來源相當多元（教育部，民85c）。目前其餘師院之特殊教育學系已奉准成立中，並在八十六學年度起辦理招生，私立中原大學也同時奉准成立特殊教育學系並開始招生。故在八十六學年度起，國內有十三所大學院校設置特殊教育學系（其中一所為私立），其中三所師大設有研究所（兩所設有博士班）。特教學程則尚未有大學申辦，至於「學士後特教學分班」，八十五學年度有九所師範校院開設，招收大學畢業相關科系有志青年，使成特教生力軍；惟其後因種種困難，未再續辦。

### （三）當前特教師資政策重點

綜觀我國特殊教育師資政策之發展，當前政策重點可歸納如下：

#### 1. 師資培育管道多元化

依師資培育法規定，完成特教師資職前課程者，包括五大類對象（來源），較原師範教育法及登記辦法之規定範圍，已大為擴大。依師培法第六條、第七條之規定，特教師資來源有五：(1)國內外大學特教學系畢業者；(2)國內外大學特教研究所畢業，並已修習規定之學分（指特教學程中之一般教育專業科目十學分）者；(3)高級中等以下學校合格教師，並已修習規定之學分（指特教學程中之特殊教育共同專業科目及特殊教育各類組專業科目，共三十學分）者；(4)國內外大學畢業，在學期間已修習特教學程者；(5)國內外大學畢業，並已修習規定之學分（同特教學程之科目學分）者。以上五類人員，可檢定為合格特教教師。

除上述師資來源管道大為拓寬外，教育部為鼓勵更多青年投入於特教工作，目前正進一步研商「酌減」教育研究所或其他各類教育研究所畢業者所須修習之特教科目學分。此措施如能兼顧專業水準等條件，將使特教教師來源更為寬廣，或能解決部分特教師資不足問題（教育部，民86）。

#### 2. 師資進用採區分性登記

依民國七十六年訂頒之「特殊教育教師登記及專業人員進用辦法」（其母法為七十三年頒布之特殊教育法）規定，具有特教教師資格者為：(1)國內、外大學特教學系、所畢業者，及(2)高級中等以下學校及幼稚園合格教師，已修習規定之特教學分者。其所規範之資格，頗能符合我國七十年代特教師資之培育模式，即經過特教師資專責培育機構或短期特教專業訓練者，得成為特教教師。其中，啓智類教師依其任教之教育階段別登記；其他各障礙類別教師，則依類別、科別、教育階段別而登記。

民國八十四年依師資培育法規定而訂定之「高級中等以下學校教師資格檢定及教育實習辦法」（教育部，民84c），規定教師職前教育

課程完成後，須經「初檢」、「實習」及「複檢」三個階段，始能獲得合格教師證書。即依師培法已完成職前課程者，並非必然可成為正式教師，尚須經前述三個法定程序，始得為之。其中，啓智教育及多障類教師，依任教之教育階段而檢定；其他各障礙類教師，則與原登記辦法之規定相同（教育部，民85c）。本項規定，配合師資多元來源政策，強調檢定與實習之歷程，對於大學相關科系修習特教學程或學分者，頗能整合其原有專業知能，使特教服務，更為周延；惟如前述，除智障類與多障類師資外，均需依類別、科別、階級別作區分性登記，在進用上確實限制甚多，困擾甚大，在特教師資來源不裕而流動率偏高情況下，頗受訾議。

3. 鼓勵一般教師轉任特教工作，並留任在職特教教師

(1) 依「高級中等以下學校教師資格檢定及教育實習辦法」第三十六條規定，各教育階段普通科教師，修畢特教課程後，轉任特教教師，免予檢定與實習。此規定對一般教師轉任特教教師，具實質鼓勵效果；惟在實務上，則應規劃提供在職進修機會，俾轉任者能完全勝任新工作。

(2) 特教教師發給特教津貼，由普通科教師補修特教學分後轉任者，並得提敘升級。此措施頗能反應各界對特教教師須更多專業知能及其工作負荷繁重之共識，亦能發揮部分留任作用。

(3) 目前教育部剛成立之「特殊教育師資專案小組」，正研擬提供國內外進修機會，俾專業能力更為多樣而充足；此外，並優先辦理各類特教試用教師進修特教學分班，及規劃在職特教教師修習第二專長措施（教育部，民86）。

(4) 研擬將中學教育階段與小學教育階段特教師資合流培育；並獎助大學校院開辦特教

學程，補助開辦費用或提高必要之教師員額。

#### 4. 進用相關服務專業人員

依「特殊教育教師登記及專業人員進用辦法」（民76），特教相關服務專業人員包括心理諮商人員、語言訓練人員、定向行動人員、聽能訓練人員、職能訓練人員及運動機能訓練人員等六類，由大學相關科系培育，並修習規定特教科目學分，得申請登記為特教專業教師。

近十年來，隨著特教品質與數量不斷提昇，各界對其相關服務之品質與要求，亦相對提高，教育部乃配合師培法之公布施行及特教法之修正，並呼應教改諮議報告書之建議，首先就特教教師登記及專業人員進用辦法中，針對各類專業人員所應具備之基本知能、應修特教專業學分，及培育科系等專業資格，一一研商修正，期能進用真正符合特教學生各種教育需求之專業人員，俾提供確切服務（教育部，民85c），目前並正依修正特教法（民86）之規定（第十七條），研擬特殊教育相關專業服務人員及助理人員之進用辦法。

#### 5. 一元化之特殊教育學校校長任用制度

無論特殊教育法或特殊教育教師登記及專業人員進用辦法，所規定者僅為特教教師及專業人員之資格，尚未就特殊教育學校校長之任用資格，予以明文訂定。目前十七所特殊教育學校校長（其中二所為私立）係依教育人員任用條例及其施行細則辦理任用。亦即依其教育階段之不同，如同級教育階段校長之任用資格與程序辦理之。

校長為一校之首，負責經營與設計最佳之教學環境。對學校教育目標、教師之專業成長需求及學生之最大發展潛能等條件，均應嫻熟；特殊教育學校之教育對象每有特殊需求，校長尤應深切了解，俾提供最適切環境。惟現行法令卻未明定其資格與程序，是否意味其所需知能與同級教育階段普通學校校長相同即已

足，值吾人深思。依修正特教法（民86）第十條之規定：「…特殊教育學校之主管人員，應優先任用相關專業人員。」勢必檢討改進一元化校長任用制度。

#### (四) 當前特教師資的課題與難題

無論教育行政機關、師培機構或教改諮議單位，均將特教師資之培育與進用，列為首要課題，亦一直不遺餘力，企圖解決相關問題，改善現況。其主要措施包括成立「特殊教育師資專案小組」，增設特教學系、各類特教學分班，鼓勵留任等要項，然而，特教師資之供需與質量問題，迄今仍為特教政策與師資政策中之最棘手的問題（吳武典，民84；林純真，民85；洪儷瑜，民84；教育部，民84b）。周台傑（民84）檢討我國特殊教育師資問題，認為在培育方面有：(1)師資培育方式是採用「分類」或「不分類」的模式，有待評估；(2)師資訓練內容應加以檢討；(3)各師資培育機構的角色有必要加以分化及統合。在需求方面的問題有：(1)國民中、小學階段合格教師數量嚴重不足；(2)學前、高中（職）及大學階段所需之特教師資須及早規劃因應。在教學服務品質方面的問題有：(1)合格教師比例偏低；(2)試用教師充斥；(3)生活輔導員的權責不明確；(4)資源教師的定位缺乏法令依據；(5)普通教師及學校行政人員缺乏特教基本知能。從政策面來看，綜合各方看法，我國特殊教育師資基本課題與主要困難問題有如下列諸項：

1. 缺乏整體規劃架構及優先順序。
2. 部分類科及教育階段特教教師供需不均衡。
3. 公費制度尚須進行利弊分析之探討。
4. 特教教師之異動率較其他普通教師為高。
5. 培育制度與任用制度未能充分配合。
6. 分發制度尚須改進。
7. 教學評鑑制度與獎勵辦法應予確立。
8. 職前教育課程應與教師能力本位制度結合設計。

9. 師資培育機構之質量是否充足。
10. 中學與小學教育階段特教教師合流培育之可行性與必要性。
11. 依障礙類別且分科進用教師之制度，未能符合實際需求。
12. 普通教師與特教教師轉任交流，應有相關配合措施。
13. 特教教師之專任與定位問題。
14. 特教教師分級制度之可行性與必要性。
15. 特教相關服務專業人員之培訓與進用問題。
16. 特殊教育學校校長之任用問題。

## 調查研究

### 一、研究方法

配合研究目的，本研究除進行文獻分析外，另以問卷調查法進行探討。茲就研究樣本、研究工具與研究程序分別說明於后。

#### (一) 研究樣本

本研究以民意代表、特殊教育領域的學者專家、非特殊教育領域的學者專家、教育行政人員、學校行政人員、身心障礙教育教師、資賦優異教育教師、普通教育教師、普通學生家長、身心障礙學生家長、資賦優異學生家長等十一類對象為研究範圍。

民意代表以立法院、臺灣省議會、臺北市議會、高雄市議會等各級民意代表機關的教育委員會委員（議員）為樣本；特殊教育領域專家和非特殊教育領域兩類學者專家以師範院校的專家學者為樣本；教育行政人員則以教育部、教育廳、縣市政府教育局中，主管特殊教育業務者為樣本；其餘樣本則自臺灣省、臺北市和高雄市設有特殊班的各國中、小隨機抽樣，凡被抽中為樣本之學校，原則上每校取樣人數為學校行政人員（組長以上）10名，普通班教師，身心障礙和資賦優異教育教師各5名，普通、身心障礙和資賦優異學生家長各10名。

表一 本研究有效樣本基本資料分析

	男		女		合計		有效回收率 %
	N	%	N	%	N	%	
民意代表	25	3.4	6	0.8	31	4.2	60.78
特教專家學者	13	1.8	16	2.2	29	4.0	72.50
普教專家學者	17	2.3	7	1.0	24	3.3	60.00
教育行政人員	30	4.1	19	2.6	49	6.7	81.66
學校行政人員	73	10.0	61	8.3	134	18.3	89.33
普通教育教師	6	0.8	43	5.9	49	6.7	54.44
身心障礙教育教師	7	1.0	27	3.7	34	4.7	61.82
資賦優異教育教師	28	3.8	73	10.0	101	13.8	84.17
普通學生家長	38	5.2	101	13.8	139	19.0	73.16
身心障礙學生家長	15	2.1	36	4.9	51	7.0	53.68
資賦優異學生家長	35	4.8	55	7.5	90	12.3	94.74
合計	287	39.3	444	60.7	731	100.0	74.14

共計發出問卷986份，回收765份，剔除填答不全及身份別不明者13名，獲有效樣本731名，有效回收率為74.14%。實際有效樣本如表一所示。

(二)研究工具

本研究之研究工具為自編之「我國特殊教育師資政策之調查問卷」。

1.問卷內容與形式

問卷的內容包括政策、行政和培育等三大部份，研究小組依據文獻探討的結果，編擬問卷題目，採選擇題（單選或複選）形式。

2.效度考驗

預試問卷題目擬訂之後，以專業人士進行效度考驗。研究小組商請特殊教育專家2人、教育行政主管1人、實際從事輔導工作教師1人，依其專業知識與經驗背景，針對問卷內容作以下三方面的評估：

(1) 內容適切性：評量每一題項是否能符合研究主題。

(2) 文字描述清晰性：每一題項是否文句

通順、辭意清楚，避免模糊不清的敘述。

(3) 完整性：全部題項是否能完整地評量研究對象對我國特殊教育師資政策的認識與意見。

預試題目經評估，咸認為合乎調查目的，參酌評估者之修正意見，最後定稿。

(三)研究程序

設計問卷、進行專家效度考驗，並修訂問卷題目。依據一般問卷調查程序，並編擬填答說明後，由研究者逕寄受調查者，並附回郵信封（於85年5月底寄出），回收截止日期為85年8月31日。

(四)資料處理

首先將各回收問卷以人工進行查閱，若問卷全部題項超過三分之一未作答或身份不明者，則視為無效問卷，予以刪除。再將有效問卷之資料，鍵入電腦，並以SPSS For Windows 6.0統計套裝程式進行次數分配、百分比、卡方考驗、單因子變異數分析等統計分析工作。

進行卡方考驗及變異數分析時，首先將十

一組樣本分為三大組：(1)學者行政（含民意代表、特教學者、一般學者、教育行政人員、學校行政人員共五類樣本）、(2)教師（含障礙類教師、資優類教師與一般教師等三類樣本）、(3)家長（障礙生家長、資優生家長與一般家長等三類樣本），再進行大組內類別間差異考驗。如果三大組內之類別間差異均未達顯著水準，則合併三大組再做大組間差異考驗；否則，即不作進一步之大組間差異考驗。

二、結果與討論

茲就政策與行政及師資培育兩方面說明本研究結果並加以討論。

(一)政策與行政方面

1.師資培育政策的明確性

結果如表二所示。綜合而言，受訪者普遍對一般師資培育政策的認知清晰度超過特殊教育師資培育，並且不同身份的樣本對特教師資政策及法律依據之了解有顯著差異，其中民意

表二 我國師資培育政策的明確性

人員 選項	學者及行政人員					教師			家長			合計		
	民意代表	特教學者	一般學者	教育行政	學校行政	障礙教師	資優教師	一般教師	障礙家長	資優家長	一般家長	學者行政	教師	家長
目前我國是否有明確的師資培育政策														
1.有	18	18	14	36	101	37	23	66	71	83	43	187	126	197
	56.3	62.1	53.8	73.5	74.3	74.0	67.6	64.7	51.1	44.2	47.3	70.6	67.7	57.6
2.沒有	13	11	11	12	30	9	8	27	48	10	26	77	44	84
	40.6	37.9	42.3	24.5	22.1	18.0	23.5	26.5	40.5	19.2	28.6	29.0	23.7	24.6
3.不知道	1	0	1	1	5	4	3	9	20	19	22	1	16	61
	3.1	0	3.8	2.0	3.7	8.0	8.8	8.8	14.4	36.5	24.2	0.4	8.6	17.8
	$\chi^2 = 10.42$					$\chi^2 = 1.47$			$\chi^2 = 12.44^*$					
目前我國是否有明確的特殊教育師資培育政策														
1.有	8	14	10	23	59	29	15	36	48	23	31	114	80	102
	25.0	48.3	38.5	46.9	43.4	59.2	42.9	35.3	34.8	44.2	34.2	41.9	43.0	36.4
2.沒有	22	13	14	26	59	17	26	44	60	12	31	134	79	103
	68.8	44.8	53.8	53.1	43.4	34.7	45.7	43.1	43.5	23.1	34.4	49.3	41.4	36.8
3.不知道	2	2	2	0	18	3	4	22	30	17	28	24	29	75
	6.3	6.9	7.7	0	13.2	6.1	11.4	21.6	21.7	32.7	31.1	8.9	15.6	26.8
	$\chi^2 = 14.42$					$\chi^2 = 10.70^*$			$\chi^2 = 8.16$					
現階段我國特殊教育師資培育有無法律的依據														
1.有	12	22	15	28	54	24	17	26	20	11	13	131	67	44
	38.7	75.9	57.7	57.1	39.7	50.0	48.6	25.5	14.7	21.2	14.3	48.3	38.3	15.8
2.沒有	13	4	7	17	45	8	14	22	46	17	31	86	44	94
	41.9	13.8	26.9	34.7	33.1	16.7	40.0	21.6	33.8	32.7	34.1	31.8	25.1	33.7
3.不知道	6	3	4	4	37	16	4	54	70	24	47	54	64	141
	19.4	10.3	15.4	8.2	27.2	33.3	11.4	52.9	51.5	46.2	51.6	19.9	36.6	50.5
	$\chi^2 = 21.48^{**}$					$\chi^2 = 24.28^{***}$			$\chi^2 = 1.44$					

\*p<.05    \*\*p<.01    \*\*\*p<.001

代表對特教師資政策與法律依據最持質疑態度，家長對法律最不清楚，然而二類特教教師（障礙與資優）則明顯比一般教師較為了解與肯定。整體而言，一般認為，我國現階段特教師資培育的政策不夠明確，法律依據頗為薄弱。雖然特教師資來源已經多元化，但許多有志青年（包括代課、代理教師）仍感到「門禁森嚴」、「有志難伸」；許多學者仍然不明白何以必須分類、分科、分階級培育和進用特教教師？中小學師資何以不能合流？在在可能皆影響到特教師資政策的明晰度。加上修正特殊教育法（民86）對特教師資之培育與進用，刻意模糊化，使得原來就不很週延的「特殊教育教師及專業人員進用辦法」（民76），頓失依據。這些特教師資政策與法制上的根本問題，皆值得深切檢討與改進。

2. 特殊教育師資的質與量

結果顯示：所有樣本均明顯傾向於認為特殊教育師資的質與量均不能滿足目前的需求。對特教師資質與量的不滿，以民意代表的批判最強（超過九成），學者與行政人員之感觸亦深（將近九成），三類家長亦均達七成，其中障礙生家長對特殊教育師資品質的不良程度之批評（八成）超過其他兩類家長（資優五成六，一般六成三）；即使三類特教教師也均對特教師資的品質表示不滿（平均約有八成）。

綜合而言，資料明確顯示，我國特殊教育師資之量有待增加，質有待提昇。此項調查結果，與今日社會之普遍反應，互相呼應。雖然目前大學院校已有十三個特教系在培育特教師資（此一架勢在亞洲各國，亦屬少見），但是否足夠？品質如何？其畢業生是否能順利進入特教園地並久於其職？為何其他大學均不設特教學程？現職之特教教師如何強化其特教專業知能？其不合格者或不適任者如何處理？這些皆值得深思並妥謀解決之道。

3. 特殊教育師資之交流

(1) 特教學者、行政人員及特教教師多傾向於支持合格特教教師也能擔任普通學生的教學，特教學者與特教教師尤其以為然（約六成），但是民意代表則傾向於補修相關學分後才可擔任，三類家長與一般教師則二種看法之人數相當（各約四成強）。

(2) 各類樣本均強烈表示合格普通教育教師須補修相關學分後才能擔任特殊學生的教學（七至八成）。其中尤以特教學者與資優教師為然（接近九成），其中有四成民意代表根本不贊成此種轉任。

(3) 樣本大多表示合格資優教育教師亦須補修相關學分後才能擔任身心障礙學生的教學（平均約六成），其中尤以學者為然（七成強）；唯民意代表與教育行政人員對此較為猶豫（各有四成五及三成五反對）。

(4) 樣本亦大多表示合格身心障礙教育教師亦須補修相關學分後才能擔任資優學生的教學（約六成），其中尤以特教學者與特教教師為然（約七成）；三類家長中，障礙生家長對此種轉任之支持程度（六成五）高於其餘兩類家長。

(5) 綜合而言，一般看法是：特殊教育教師可以擔任普通學生的教學（惟最好能補修相關學分），但是普通教育教師要擔任特殊學生的教學應有限制（應補修特教學分）；障礙教育教師與資優教育教師亦可在補修相關學分後適度地交流。這些看法反映出特教教師的專業性不容忽視，也反映出「特教教師」範疇內的「可交流性」。

4. 對特殊教育師資資格檢定的看法，結果如表三所示：

(1) 對於現制（特教教師資格檢定兼採類別、科別及教育階段別，但啓智類及多重障礙類教師以擔任教學之教育階段別辦理）之看法，多數（約七成）傾向有所改變，雖然多數（約四、五成）支持以「專任特教教師」聘用，即比照高中職之輔導教師聘用辦法，尤以

即比照高中職之輔導教師聘用辦法，尤以家長為然；但亦有約三成的意見支持「照現狀放寬」。

(2) 「照現狀放寬」的三個辦法中，「取消學科別」（以類別及教育階段別檢定）及「取消教育階段別」（以類別及科別檢定）獲得較大支持（均各約四成），至於取消類別（以科別及教育階段別檢定）獲得支持最少

（不到二成）。

(3) 綜合而言，現行特殊教育教師資格檢核辦法太過刻板，不利進用，咸認為應加以修改。研究資料顯示，最符合大家期待之辦法是比照高中職之輔導教師，以「專任特殊教育教師」聘用，其次為取消學科別及教育階段別，而以類別為主要考量。

表三 對現行特殊教育教師資格檢定辦法的看法

(1.維持現況 2.比照現行高中職之輔導教師，以「專任特教教師」聘用 3.照現狀放寬)  
(照現狀放寬：(1)取消學科別 (2)取消類別 (3)取消教育階段別)

人員 選項	學者及行政人員					教師			家長			合計		
	民意代表	特教學者	一般學者	教育行政	學校行政	障礙教師	資優教師	一般教師	障礙家長	資優家長	一般家長	學者行政	教師	家長
對現行特殊教育教師之資格檢定的看法														
1	9	8	4	17	41	10	8	22	27	13	24	79	40	64
	30.0	28.6	18.2	38.6	32.3	20.8	23.5	25.3	22.0	26.5	29.3	31.5	23.7	25.2
2	10	9	7	14	52	15	17	39	65	21	47	92	71	133
	33.3	32.1	31.8	31.8	40.9	31.3	50.0	44.8	52.8	42.9	57.3	36.7	42.0	52.4
3	11	11	11	13	34	23	9	26	31	15	11	80	58	57
	36.7	39.3	50.0	29.5	26.8	47.9	26.5	29.9	25.5	30.6	13.4	31.9	34.3	22.4
	$\chi^2 = 7.46$					$\chi^2 = 5.96$			$\chi^2 = 7.18$			$\chi^2 = 16.26^{**}$		
「照現狀放寬」的看法														
(1)	4	5	8	4	15	8	3	13	16	3	6	36	24	25
	44.4	41.7	66.7	44.4	50.0	38.1	33.3	46.4	45.7	18.8	54.5	50.0	41.4	40.3
(2)	3	3	0	0	5	2	1	5	7	4	1	11	8	12
	33.3	25.0	0	0	16.7	9.5	11.1	17.9	20.0	25.0	9.1	15.3	13.8	19.4
(3)	2	4	4	5	10	11	5	10	12	9	4	25	26	25
	22.2	33.3	33.3	55.6	33.3	52.4	55.6	35.7	34.3	56.3	36.4	34.7	44.8	40.3
	$\chi^2 = 8.41$					$\chi^2 = 2.04$			$\chi^2 = 4.87$			$\chi^2 = 2.30$		

\*\*p<.01

註：維持現狀係指：特教教師資格檢定採類別、科別及教育階段別，但啓智類及多重障礙類教師以擔任教學之教育階段別辦理檢定。

(二) 師資培育方面

1. 對特殊教育師資的理想來源之看法

結果如表四所示。整體而言，一般意見是：「科班出身」（特教系所畢業）者優於非科班出身者；科班出身者又以大學畢業者稍勝

研究所畢業者一籌；非科班出身者，學士後特教班（大學畢業後加修特教學分），又不如合格教師加修特教學分或大學時即修畢特教學分者。

表四 特殊教育師資的理想來源

選 項	學者及行政人員					教師			家長			合計	
	民意代表	特教學者	一般學者	教育行政	學校行政	障礙教師	資優教師	一般教師	障礙家長	資優家長	一般家長		
1. 國內外大專院校特殊教育系畢業者	M	4.34	4.46	4.28	4.39	4.40	4.10	4.19	3.92	4.00	4.01	4.19 0.82	
	SD	0.69	0.66	0.74	0.78	0.73	0.69	1.09	0.78	0.96	0.97		0.92
		F=0.22					F=1.35			F=0.26			
2. 國內外大專院校特殊教育研究所畢業者	M	3.92	3.83	4.13	3.80	4.03	3.79	3.43	4.13	4.15	4.10	4.40	4.05 1.26
	SD	1.29	1.19	1.30	1.41	1.28	1.39	1.38	1.25	1.22	1.19	0.94	
		F=0.41					F=3.33*			F=1.31			
3. 普通教育合格教師加修特教學分者	M	2.65	2.48	2.43	2.80	2.64	2.60	2.97	2.67	2.33	2.54	2.24	2.54 1.16
	SD	1.11	1.08	1.08	1.07	1.06	1.23	1.27	1.03	1.21	1.40	1.27	
		F=0.57					F=1.01			F=0.66			
4. 國內外大專院校畢業且修畢特殊教育學程者	M	2.65	2.84	2.58	2.39	2.49	2.70	2.84	2.51	2.96	3.00	2.89	2.71 0.94
	SD	0.83	0.99	0.65	0.89	0.90	1.04	1.16	0.91	1.02	1.08	0.92	
		F=1.28					F=1.37			F=0.17			
5. 國內外大專院校畢業後加修特殊教育學分者	M	1.68	1.52	1.50	1.59	1.67	1.81	1.77	1.55	2.05	2.30	1.87	1.79 0.90
	SD	1.21	0.67	0.98	0.84	0.87	0.86	1.02	0.92	0.22	1.34	1.02	
		F=0.28					F=1.31			F=1.45			

\*p<.05 「合計」之事後考驗：1,2>3,4>5

2. 對特殊教育師資培育方式的看法

(1) 絕大多數樣本(近九成)同意「身心障礙教育與資賦優異教育的二類師資培育應分開辦理」,唯其中資優生家長之支持度稍弱(七成強)。

(2) 大多數樣本(七成強)同意「身心障礙教育教師依據障礙類別(智障、聽障、學障、視障等)分別培育」,此尤以障礙類家長為然(八成);唯特教學者之看法獨樹一幟,不同意之比率(五成七)高於同意者(三成六),即超過半數不贊成依據障礙類別分別培育特教師資(雖然多數並不贊成取消依類別檢定之辦法,參見表六)。

(3) 三大組樣本對「身心障礙教育教師依據障礙程度(輕度、中度、重度、極重度等)

分別培育」持不一致的看法,家長組多表贊同依據障礙程度分別培育(約六成),學者、行政組與教師組則正反意見幾乎不分軒輊(各約四成)。

(4) 多數樣本(六、七成)同意「資優教育教師依據資優類別(一般能力、學術性向、特殊才能等)分別培育」,尤以一般家長為然(八成);唯一般學者獨樹一幟,不同意比率(五成六)高於同意者(二成四),即多數不認為有此必要。

(5) 三大組樣本皆無人同意「身心障礙教育教師採完全不分類的方式培育(不分智障、聽障、學障、視障等)」或「資優教育教師採完全不分類的方式培育」(此二題項因意見一致,故其數據在表七中從略)。

(6) 綜合而言,多數受訪者認為障礙類教師與資優類教師應分開培育;在障礙類教師方面,且宜依障礙類別分別培育,至於是否依障礙程度分別培育,則見仁見智;在資優教育方面,普遍認為應依據資優類別分別培育師資。這些意見大多與現制相當一致,至於障礙類是否依程度分別培育,則恐需從長計議。

3. 對身心障礙教育教師之培育應否依據教育階段別之看法

(1) 資料顯示,絕大多數贊成依據教育階段分別培育特教教師(九成以上),惟怎麼分,則意見紛紜。整體而言,在五種方式中,較優勢的三種是:①分學前及國小、國中、高中職三階段(四、五成),②分學前、國小及國中、高中職三階段(約二成),③分學前、國小及國中、高中職二階段(約一成強)。至於④分學前、小、國中及高中職二階段,及⑤分學前及國小、國中、高中職二階段者均很少(平均不及一成)。

(2) 第一大組(學者、行政人員)組內差異甚大,兩種行政人員顯然較支持第一種分法(四、五成),特教學者則較贊成第一、二種分法(各三成強)。

(3) 綜合而言,分教育階段培育特教師資是大家的共識,至於怎麼分,主要爭議點在於:把學前及國小合為一組,或把國中、小合為一組,前者似稍勝於後者;但似各有立論基礎,有待進一步研議。至於把高中、高職歸為一組,則較無爭議。

4. 在特殊教育體系內,對專業人員的需求狀況

(1) 綜合而言,由於無人選答「不需要」,故承認本調查所列八種相關服務專業人員(心理諮商、語言訓練、定向行動、聽能訓練、職能訓練、運動機能訓練、社會工作、臨床或學校心理),在特教體系內,確有必要設置。三大組選答「極需要」之比率超過「需

要」者有:心理諮商人員、職能訓練人員及臨床或學校心理人員,更可見其重要性。

(2) 由於樣本的身分背景不同,對各類專業人員的需求亦存若干程度上之差別。以「極需要」填答者之比率達六成為準,重要者如下:

① 心理諮商人員:為資優類教師(八成三)、一般家長(七成)、學校行政人員(六成六)及一般教師(六成四)所共同特別強調。

② 語言訓練人員:為障礙類教師(七成一)與特教學者(六成五)所特別強調。

③ 聽能訓練人員:為障礙類教師所特別強調(六成一)。

④ 職能訓練人員:為障礙類教師(七成六)及特教學者(六成五)所特別強調。

⑤ 運動機能訓練人員:為障礙類教師所特別強調(七成五)。

⑥ 臨床或學校心理人員:為資優類教師所特別強調(六成四)。

5. 對特殊教育相關服務專業人員進入特殊教育體系的看法

結果如表五所示:

(1) 各類樣本很少認為相關服務專業人員可直接聘為「專業教師」(大約不及一成),而大多贊成補修特教學分後,或改聘為「專業教師」,或聘為「專業人員」(約各佔三分之一)。

(2) 至於認為可直接聘為專業人員者,為數亦不少(共約二成),其中以教育行政人員(四成五)、民意代表(三成六)與特教學者(三成七)對此一直接聘用方式較持支持態度。

(3) 綜合而言,相關服務專業人員進入特教體系既有其必要(如上一題結果所示),惟多認為需補修特教學分才聘用為宜。至於聘為「專業教師」或「專業人員」則見仁見智,仍有待研議。

表五 特殊教育相關服務專業人員如何進入特殊教育體系？

- 1.可直接聘為專業教師      2.可直接聘為專業人員  
3.補修特教學分後聘為專業教師      4.補修特教學分後聘為專業人員

人員 選項	學者及行政人員					教師			家長			合計		
	民意 代表	特教 學者	一般 學者	教育 行政	學校 行政	障礙 教師	資優 教師	一般 教師	障礙 家長	資優 家長	一般 家長	學者 行政	教師	家長
1	2	1	2	3	10	4	1	9	14	9	11	18	14	34
	7.1	3.7	9.5	6.8	7.9	9.3	3.2	10.8	11.2	19.1	13.6	7.3	8.9	13.4
2	10	10	3	20	27	13	6	17	23	12	11	70	36	46
	35.7	37.0	14.3	45.5	21.4	30.2	19.4	20.5	18.4	25.5	13.6	28.5	22.9	18.2
3	8	7	7	7	52	13	13	31	50	16	29	81	57	95
	28.6	25.9	33.3	15.9	41.3	30.2	41.9	37.3	40.0	34.0	35.8	32.9	36.3	37.5
4	8	9	9	14	37	13	11	26	38	10	30	77	50	78
	28.6	33.3	42.9	31.8	29.4	30.2	35.5	31.3	30.4	21.3	37.0	31.3	31.8	30.8
	$\chi^2=18.31$					$\chi^2=3.77$			$\chi^2=6.78$			$\chi^2=11.42$		

### 結論與建議

#### 一、結論

特殊教育師資之良窳為特殊教育改革成敗之關鍵，然而目前我國特殊教育師資之培育與進用，呈現不少問題，亟需從政策面加以釐清或解決。為了解我國當前特教師資政策取向及難題，本研究乃進行中、美有關文獻之探討，並透過問卷，調查公共意見，以作為研訂與改進我國特教師資政策之參考。經文獻分析，我國當前特教師資政策重點如下：(1)師資培育管道多元化；(2)師資進用採區分性登記；(3)鼓勵一般教師轉任特教工作，並留任在職特教教師；(4)進用相關服務專業人員；(5)一元化之特殊學校校長任用制度。在調查研究方面，設計「我國特殊教育師資政策之調查問卷」乙種，內容包括政策、行政及培育三個層面。共發出986份問卷，有效回收731份（回收率74.14%）。調查結果主要發現如下：

##### (一)在政策與行政方面

- 1.與普通教育師資政策相較，我國現階段

特教師資培育政策不夠明確，法律依據頗為薄弱。

- 2.我國特教師資之質與量均有問題，咸認為在供應面上有所不足，在品質上不夠優良。

- 3.一般認為，特教教師可以擔任普通教育工作，但反之則不宜；障礙與資優教育教師則可在補修相關學分後，適度交流。

- 4.現行特教教師依學科別、類別、教育階級別檢定（登記）之辦法，太過刻板，應加修改，多數贊成以「專任特教教師」聘用，或以類別為主要考量。

##### (二)在師資培育方面

- 1.特教師資的最理想來源為特教系所畢業者；學士後加修特教學分者並不被看好。

- 2.障礙與資優二類師資之培育宜分開並各自分類辦理（惟特教學者對障礙教育師資分類培育，較有異議；一般學者對資優教育師資分類培育，亦較不贊成）；至於障礙教育師資之培育分教育階段別辦理，亦具共識，惟主要爭議點在於：把學前及國小合為一組或把國中、小合為一組（學前則單獨成組）？前者比較占

優勢。

- 3.在特教體系內（特殊學校與特殊班），有必要設置下列八種相關服務專業人員：心理諮商、語言訓練、定向行動、聽能訓練、職能訓練、運動機能訓練、社會工作、臨床或學校心理；可聘為專任或兼任，惟仍宜補修特教學分；至於究竟聘為「專業教師」或「專業人員」，則見仁見智，有待進一步研議。

#### 二、建議

茲根據文獻分析及調查研究發現，針對我國特殊教育師資問題，從政策面的觀點，就行政、培育、進用三方面提出下列建議，以作為研訂與改進我國特殊教育師資政策之參考。

##### (一)在特教行政方面

- 1.儘速訂定「特殊教育工作人員進用辦法」：由於修正「特殊教育法」（民86），對於特殊教育教師之資格及任用，規定「依師資培育法及教育人員任用條例」（第十七條），而此兩法源對特教師資並無具體規範，使特教師資培育與任用政策，頓失依據；縱使教育部（民85）依師培法第四條之規定訂定之特殊教育學分及課程，也很不週全。因此，最好的辦法是再度修訂特殊教育法第十七條，即仿照原特教法（民73）第八條之規定：「特殊教育教師之登記及所需專業人員之進用，其辦法由教育部定之。」，加一項「特殊教育教師之資格及進用，由教育部另定之」。並且，宜把相關服務專業人員及助理人員，一併規範，統稱為「特殊教育工作人員」。

- 2.釐清我國特殊教育師資政策：本研究發現，一般認為我國特教師資政策不夠明確。教育部（民84b）發布的「中華民國身心障礙教育報告書」中，對師資課題，在「平衡教師供需，提昇人員素質」原則下，曾提出五大建議：(1)師資培育多元化；(2)充實師資培育內涵；(3)落實師資培育實習制度；(4)規劃多元進

修網路；(5)推動師資合流培育，暢通供需管道。可作為我國特教師資政策的重要依據。其中，合流培育制度仍有待落實，甚至仍有爭議。依據本研究發現，師資政策問題尚有多端，如教師登記依學科、類別、教育階級別之合理性與適用性、與普通教育師資之區隔與交流、公費培育、資優與障礙教育師資之區隔與交流、專業人員與助理人員進用等，均有待釐清。教育部既設有「師資培育專業小組」與「特殊教育師資專業小組」，允宜積極運作、統整規劃，以健全我國特教師資培育制度，並使社會大眾對我國特教師資政策有較明晰之認識。3.確立「開源、節流、儲備、增強」四項特教師資政策：一方面敞開大門，歡迎優秀有志青年投入特教工作行列（包括鼓勵大學設特殊教育學程）；一方面則要設法減少特教教師流動率，儲備特教師資，及激勵特教工作人員士氣。目前政策重點似在開源方面，其餘三方面顯有不足，應予加強。

- 4.規劃提昇特教教師素質方案：特教班代課、代理教師充斥，專業素養欠佳，為眾所詬病。量方面之不足，固有待彌補；質方面之提昇，更刻不容緩。加強教學督導、獎勵在職進修、試行教師分級制度、淘汰不適任教師等，均是可行方向。在融合教育趨勢下，普通教育教師、教育行政人員和學校行政人員之特教知能充實方案，更應具體規劃，全面推展。

##### (二)在師資培育方面

- 1.改進多元化師資培育系統

「多元化」雖是大勢所趨，但並不意味「一視同仁」；否則，等於黍稷不分，反而不利品質管制。本研究顯示，特教師資之主要來源仍宜訴諸「科班出身」，即國內外大學院校特殊教育系、所畢業者。其他來源之優先順序應為：「普通教育合格教師加修特教學分者」，「國內外大學院校畢業且修畢特殊教育學程者」，最後才是「國內外大學院校畢業後加修特殊教育學分者」（即通稱「學士後進修

殊教育學分者」(即通稱「學士後進修班」結業者)。具體之建議如下：

(1) 鼓勵公私立大學增設特殊教育系，並考慮以「申請制」給予其學生公費待遇或提供獎助學金。

(2) 開辦「特殊教育學分班」，鼓勵普通教育教師進修，成為儲備特教教師。

(3) 鼓勵公私立大學設特殊教育學程。

(4) 學士後特殊教育師資班應檢討其缺點與困難並改進後，才繼續辦理。

2. 改進特教師資培育模式

目前分類過細卻又分類不足之師資培育模式，已不敷社會需求，亟需改弦更張。其中若干爭議點有待釐清：分類或不分類(就「特殊性」而言)? 合流抑分流(就「教育階段」而言)? 分學科或不分學科(就「任教科目」而言)? 分程度或不分程度(就「障礙程度」而言)? 顯然，目前特教教師依附「學科」登記之辦法(只啓智類與學障類不受學科限制)，使「特教」成為「學科」之附庸，影響特教師資培育與發展甚鉅。特教師資之培育應以培育「矢志特教」教師為主體，而不以培育學科教師為鵠的，主從(主修、副修)應分明，此其一。其次，「跨類或不分類教育安置及師資培育」及「中、小學師資合流培育」雖屬理想居多，但亦有其部分事實需要，全面採取，固然爭議甚大，未必妥適；但選擇性採納，亦不失為有效因應之道。其基本原則應是：

(1) 以特教需求(特教安置與教學)決定師資培育模式(分類或不分類、分階段或不分階段、分學科或不分學科、分程度或不分程度)，兩者力應求一致。

(2) 以培育模式決定進用(登記、檢定)方式，兩者應力求一致。

(3) 無論培育模式或進用方式，皆應化繁為簡，力求可行性並保持彈性。

(4) 特殊教育有其專業性，其師資培育應

與普通教育並行(雙軌)，而保持其可交流性(換軌)。

基於上述理念及本研究發現，研究者建議未來我國特教師資培育與進用均採取「大分類模式」。首先確定大分類(群體)，再就群體，分別考量教育階段別、學科別與程度。如何根據特教法(民86)作大分類，以及如何在分類之後考量其他因素，需要審慎研議，研究者試作拋磚引玉列表如下(表六)：

(三) 在進用方面

1. 改進目前區分性進用方式

目前除智障類與多障類師資可不分學科(僅依教育階段別)進用，而保留一點統整性外，其餘各類特教師資(包括資優與障礙)，均採完全區分性進用方式，其缺乏彈性之弊端已如前述，亟需改弦更張，改以「專任特殊教育教師」聘用。基本上，進用模式應與培育模式一致。在培育上，以大分類為主體，視特殊教育需求，在學科、教育階段別及障礙程度上，分別採取統合式或分化式培育(見表二十一)；在進用上，亦應比照辦理。現行登記(檢定)辦法既已不適用，亟需另訂辦法，以資因應，具體建議是：

(1) 資賦優異類教師(一般智能、學術性向與藝術才能三類)：仍維持區分性進用，即以教育階段別登記為資優教育教師(仍須具有某學科教師資格)。

(2) 資賦優異教師(創造能力與領導才能二類)：由於創造能力及領導才能需與學科或實務結合，且為各類資優教育共同重點，在教育上主要以「方案」行之；因此，似不必特別辦理此二類教師之進用。

(3) 發展障礙類教師：包括智能障礙、學習障礙、自閉症、發展遲緩腦性麻痺過動症及癲癇症，可統一聘為「發展障礙特教教師」，不要求學科專長，也不分教育階段，唯可考慮分為「輕度障礙」與「中重度障礙」(含極重

表六 大分類師資培育模式之建議一覽表

大類	分類	分學科	分教育階段	分障礙程度
資賦優異	一般智能 學術性向 藝術才能	是	是	(不適用)
	創造能力 領導才能	否	否	
發展障礙	智能障礙 學習障礙 自閉症 發展遲緩 (腦性麻痺) (過動症) (癲癇症)	否	否	是
	感官缺陷 (溝通障礙)	是	是	否
生理障礙 (動作障礙)	肢體障礙 身體病弱	是	是	否
情緒障礙	情緒障礙	否	否	否
多重障礙	多重障礙	否	否	是

說明：(1) 分類標準依據修正特殊教育法(民86)，括號內者屬「其他顯著障礙」。

(2) 資優類教師之培育，除創造能力及領導才能可不分類、不分階段外，其餘原有之三類仍宜維持現行之分類、分學科、分教育階段分化性培育方式。

(3) 不分學科即以「特殊教育教師」登記，但可以輔修學科，成為第二專長。

(4) 教育階段以分下列三階段為宜：a. 學前及國小，b. 國中，c. 高中(職)；不分教育階段即所謂「合流」。

(5) 發展障礙與多重障礙類師資以障礙程度區分培育為宜。

(6) 嚴重情緒障礙類師資可採統合式之培育方式。

度)二類，分別登記。

(4) 感官障礙(或稱溝通障礙)類教師：包括視覺障礙、聽覺障礙與語言障礙，仍維持區分性進用，即以教育階段別登記為「感官障礙(或溝通障礙)特教教師」，仍須具某學科教師資格，但不分障礙程度。

(5) 生理(動作)障礙類教師：包括肢體

障礙與身體病弱，比照感官障礙類，稱為「生理障礙(或動作障礙)特教教師」，以教育階段別登記之，仍須具某學科教師資格，但不分障礙程度。

(6) 情緒障礙類教師：包括「嚴重情緒障礙」一類，統稱為「情緒障礙特教教師」，並以此登記之，不分學科、教育階段與障礙程度。

(7) 多重障礙類教師：比照發展障礙類特教教師，統稱為「多重障礙特教教師」，不求學科專長；唯可考慮分為「輕、中度」與「重度」(含極重度)二類，分別登記。

2. 開拓特教教師與其他專業人員的交流管道，包括：

(1) 特教教師與普教教師：應允許特教教師在服務一段時間後，視學校需要及個人意願，轉任普通教育；也歡迎普通教育教師在補修規定特殊教育學分後轉任特教工作。

(2) 障礙教育教師與資優教育教師：可在補修相關學分後，視學校需要與個人意願，互相轉任。

相關服務專業人員與特教教師：可在補修相關學分後，視學校需要與個人意願，互相轉任。

3. 相關服務專業人員應及早規劃納入特教體系：本研究結果顯示，八類相關服務專業人員(心理諮商、語言訓練、定向行動、聽能訓練、職能訓練、運動機能訓練、社會工作、臨床或學校心理)在特教體系(特殊學校及特殊班)內皆有其需求，尤以心理諮商、職能訓練及臨床或學校心理人員之需求最為殷切。惜目前特殊學校對以上專業人員往往不是聘不到人，就是無法可聘；普通學校特殊班，更是毫無「法門」可資進用。凡此，均有待改進。具體建議如下：

(1) 儘速訂定「特殊教育相關服務專業人員進用辦法」：以上八類人員均應包括在內，並明定普通學校特殊班亦得聘用相關服務專業人員。

(2) 已取得「社會工作師」、「職能治療師」、「物理治療師」法定資格者，似可直接進入特教體系，事後再以在職進修方式進修若干基本特教課程。

(3) 以上專業人員在特教體系內，可視需要及編制狀況，聘為專任或兼任，必要時得數

所學校聯合聘用。

(4) 專業人員在特教體系內之職稱仍以「專業人員」(如心理諮商師、語言訓練師)為宜，但其待遇宜比照特教教師。

## 參考文獻

### 一、中文部份

毛連塹(民78)：特殊教育行政。臺北：五南圖書出版公司。

毛連塹等(民81)：臺灣地區未來六年(80至85學年度)國小特殊教育師資供需情形之推估研究。教育部教育研究委員會編印。

毛連塹等(民83)：我國師範教育發展現況與評估之研究，第七次全國教育會議參考資料叢書(七)。臺北：國立教育資料館。

王天苗(民80)：臺灣地區身心障礙教育實施之問題及改進意見分析。特殊教育研究學刊，7，1-23。

立法院(民85)：特殊教育法一讀會修正條文。臺北：立法院，未出版。

行政院教育改革諮議委員會(民85)，教育改革總諮議報告書。臺北：行政院教育改革諮議委員會。

吳武典(民79)：特殊教育工作者的角色與認識。特殊教育季刊，9，11-13。

吳武典(民84)：特殊教育發展趨勢蠡測。特教通訊，9期，11-13頁。

吳清山(民84)：美國九〇年代教育改革的動向。教育資訊，78期，71-76頁。

何東墀等(民81a)：臺灣地區未來六年(80至85學年度)高中(職)特殊教育師資供需情形之推估研究。臺北：教育部教育研究委員會。

何東墀等(民81b)：我國特殊教育師資培育與進修管道之研究。臺北：教育部教育研究委員會。

周台傑(民84)：特殊教育師資問題。載於教育部：全國身心障礙教育會議參考資料。

林純真(民85)：從動態環路思考探討特教師資問題。中華民國特殊教育學會編印：特殊學生的學習與轉銜，143-152頁。

洪儷瑜等(民84)：特殊教育師資培育與進修制度之檢討，摘自行政院教育改革審議委員會委託進行之「師資培育與教師進修制度之檢討」研究計畫。

張蓓莉等(民81)：臺灣地區未來六年(80至85學年度)國中特殊教育師資供需情形之推估研究。臺北：教育部教育研究委員會。

張訓誥、蔡春美(民82)：特殊幼兒教育師資培育方案初探，載學前特殊教育的發展。臺北：中華民國特殊教育學會。

曾坤地(民84)：師資培育，載當前教育問題與對策。臺北：國立教育資料館。

黃富順等(民83)：我國特殊教育之現況與評估，載於我國社會教育現況與評估，第七次全國教育會議參考資料叢書(七)。臺北：國立教育資料館。

劉春榮等(民84)：臺灣地區特殊教育基本問題研究。臺北：國立教育資料館。

蔡崇建(民74)：特殊教育教師異動狀況及其相關因素之探討。特殊教育研究學刊，1，1-44。

蔡崇建(民83)：特殊教育教師專業知能的需求評估。特殊教育研究學刊，10，103-118。

蕭金土(民75)：我國特殊教育課程的演變，載於我國特殊教育的現代化，中華民國特殊教育學會編印。

教育部(民80)：發展與改進特殊教育五年計畫綱要。臺北：教育部。

教育部(民84a)：全國身心障礙教育會議實錄。臺北：教育部。

教育部(民84b)：中華民國身心障礙教育報告書。臺北：教育部。

教育部(民84c)：師資培育法及相關法規彙編。臺北：教育部。

教育部(民85a)：特殊教育法修正草案(教育部內會議資料，未出版)。

教育部(民85b)：特殊教育師資專案小組第一次會議紀錄(教育部內會議資料，未出版)。

教育部(民85c)：特殊教育教師登記及專業人員進用辦法修正草案(教育部內資料，未出版)。

教育部(民85d)：特殊教育師資需求人數一覽表(教育部內會議資料，未出版)。

教育部(民86)：師資培育委員會第八次會議紀錄(教育部內會議資料，未出版)。

國立臺灣師範大學(民83)：特殊教育法規彙編。臺北：國立臺灣師範大學編印。

### 二、英文部份

Baldwin, A. T. (1993). Teachers of the gifted. In K. A. Heller, F. J. Monks, and A. H. Passow (Eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (pp.621-629). Oxford, UK: Pergamon.

Carnegie Forum on Education and the Economy: Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Author.

Council for Exceptional Children (1996). *What every special educator must know: The international standards over preparation and certification of special education teachers*, 2nd Ed. Reston, VA: CEC.

Council for Exceptional Children (1998). *IDEA 1997: Let's make it work*.

- Reston, VA: CEC.
- Cuban, L., (1984). School reform by remote control. *Phi Delta Kappan*, 6(3), 213-215.
- Fender, M. J., & Fiedler, C. (1990). Preservice preparation of regular educators: A national survey of curricular content in introductory exceptional children and youth courses. *Teacher Education and Special Education*, 10, 58-64.
- Ganschow, L., Weber, D., & Davis, M. (1984). Preservice teacher preparation for mainstreaming. *Exceptional Children*, 51, 74-76.
- Homles Group (1990). *Tommrow's Schools*. East Lansing, MI: Author.
- Korinek, L. A., & Laycock, V. K. (1988). Evidence of the Regular Education Initiative in federally funded personnel preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 11, 95-102.
- Lilly, M. S., (1987). Lack focus on special education in literature on educational reform. *Exceptional Children*, 53, 325-326.
- Little, J. W. (1993). *Teacher's professional development in a climate of educational reform*. New York: Teachers College Press.
- Lynch, J. (1994). *Provision for children with special educational needs in the Asia Region*. Washington, D.C.: The World Bank.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- Paul, J. L., & Roselli, H. (1995). *Integrating the parallel reforms in general and special education reform (pp.188-213)*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Pugach, M., & Sapon-Shevin, M. (1987). New agendas for special education policy: What the national reports haven't said. *Exceptional Children*, 53, 295-299.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1995). *Teacher perceptions of mainstreaming: A research synthesis*. Manuscripted for publication.
- Smith, J. E., & Schindler, W. J. (1980). Certification requirement of general educators concerning exceptional pupils. *Exceptional Children*, 46, 394-396.
- Swan, W. W., & Sirvis, B. (1992). The CEC common core of knowledge and skills essential for all beginning special education teachers. *Teaching Exceptional Children*, 25(10), 16-20.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (1994). *Final report of the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca, Spain, June 7-10, 1994.
- Ysseldyke, J., Algozzine, B., & Thurlow, M. (1992). *Critical issues in special education*. Boston: Houghton Mifflin.

Bulletin of Special Education 1998, 16, 1-22  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## EDUCATING AND RECRUITING POLICIES OF SPECIAL EDUCATION PROFESSIONALS IN TAIWAN

Wu-Tien Wu Fu-Jung Han Chun-Chen Lin Min-Hui Lin

National Taiwan Normal University

### ABSTRACT

This study was to investigate current policies of special education (SPED) professionals education and recruitment in Taiwan through the literature review and a questionnaire survey. Based on the literature review, it was found that the current policies were characterized by: (1) multiple channels of SPED teachers education; (2) differential accreditation/recruitment of SPED teachers according to educational level, subject matter, and category of student's exceptionality; (3) recruiting regular education teachers to serve SPED through in-service training programs and keeping those who have been in the field; (4) employing related professionals, such as occupational therapists, physical therapists, and speech therapists; (5) same qualification of special school principals as to regular ones.

A questionnaire addressed to public opinions was devised for the survey study. The target populations were civil council members, special and regular education experts, government and school administrators, regular and special education teachers (both for the disabled and the gifted), regular and exceptional students' parents (both of the disabled and the gifted). In total, 731 subjects were available, the effective return rate was 74.14%. The major findings were as follows:

In terms of policy and administration: (1) the current policy regarding SPED professionals education and recruitment was not clear enough and the related regulations were lacking or loose; (2) SPED teachers provision was not sufficient and the existing teachers' quality needed to be improved; (3) it was believed that qualified SPED teachers were eligible to work for regular education, but not vice versa; however, teachers of the disabled and teachers of the gifted should be allowed to interchange their jobs provided they were qualified for both; (4) the current

differential accreditation/recruitment system was severely criticized for its rigidity, the majority of the subjects were in favor of non-categorical accreditation by using the title of "professional special education teacher" or only taking the category of exceptionality into major account.

In terms of teacher/professional education: (1) the ideal SPED teachers were those with university SPED majors; (2) teachers for the disabled and for the gifted should be educated as different categories; for the disabled, although varied school levels (pre-school, elementary, junior high, and senior high) should be considered, it was also suggested that the pre-school and the elementary levels be combined.; (3) it was necessary to employ various related professionals on full-time or part-time basis in SPED settings, but preferably they have basic SPED knowledge and skills before or after entering this field.

Finally, based on the review of the literature and survey study, suggestions regarding improving SPED teachers education and accreditation/recruitment were made.

國立臺灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心  
特殊教育研究學刊，民87，16期，23-38頁

# 特殊教育評量、鑑定工具調查研究

林寶貴 吳淑敏 曾怡惇 林美秀  
國立臺灣師範大學

本研究的主要目的在瞭解國內特殊教育評量、鑑定工具的使用情形及其所遭遇的問題，透過問卷及座談會蒐集資料。在問卷方面以專家學者、各縣（市）特殊教育資源中心及心理評量小組、測驗出版社或測驗發展中心、中小學特殊教育教師為調查對象。並邀請27位特殊教育診斷及心理測驗的專家學者與特殊教育教師代表參加綜合座談會。

本研究對問卷調查結果進行量的分析，並將綜合座談會的意見加以彙整。最後從特殊教育評量、鑑定工具的研發，專業人員的培訓，及評量工具的管理與使用等三方面提出建議，供國科會或其他相關單位作為今後研究發展評量工具及培訓評量、鑑定專業人員之參考。

## 緒論

### 一、研究緣起

特殊教育的推行必先了解學生的特殊需求，明白學生各方面能力的優劣，進而才可規劃個別教育方案、擬定教育目標、編擬適當教材，並作為教學後評量學習成就的參考依據，職此之故，特殊教育教師使用評量工具，或特殊教育專業人員實施鑑定時所採用的診斷工具，是為特殊教育實施前，極為重要之關鍵，故其中之良莠、工具之信效度、著作權之有無、種類之供需，皆為特殊教育教師及專業人員甚關心之事。

特殊教育評量、鑑定工具之研發，一直為測驗、評量專家學者們所孜孜不倦、不捨晝夜地鑽研著。然供不應求，不敷所需，仍是特殊

教育推行困難的主因之一；工具的缺乏是一大困擾，工具的嚴重不足亦是另一難題。故如欲使特殊教育推行得力，特殊教育教學品質得以提昇，則特殊教育評量、鑑定工具之研發，實刻不容緩。

此外，測驗工具的操作、解釋、應用、遭遇困難及其使用情形，是身居特教第一線的教師們所常面臨的問題。各師範院校特殊教育中心在輔導各校輔導區內特殊學校（班）時，經常接到各校特殊教育教師反映無適當評量工具可用，以致於難以進行學生能力之診斷與評量，或是工具的種類不足，或是應用於教學的困難，造成測驗歸測驗，教學歸教學，兩者無互相參酌的關聯性。同時教育部特殊教育學生鑑定安置就學輔導小組每年在訪視各縣市鑑定安置輔導工作時，各縣市教師提出的最困難問