特殊教育季刊　民 107 年 6 月　第 147 期　第 1-12 頁
Doi: 10.6217/SEQ.201806_(147).1-12

標準本位特殊教育教師專業能力調查探究之系統性文獻分析

黃湘雲 *
國立嘉義大學
特殊教育學系
學生

吳雅萍
國立嘉義大學
特殊教育學系
助理教授

陳明聰
國立嘉義大學
特殊教育學系
教授

摘　要

本研究蒐集 2006 年後的特殊教育專業標準之調查研究，探討這些研究中的特教專業標準與教育部在 2016 年公布的十大教師專業標準之間的關係。藉由系統性文獻分析的過程，使用臺灣四個常用的電子資料庫進行蒐集與設定二階段的篩選，最後獲得 13 篇實證性研究。由分析結果得知，文獻中的特教專業標準較少關注十大教師專業標準中的「善盡教育專業責任」與「致力教師專業成長」向度。最後也針對研究發現做出討論和建議。

關鍵詞：教師專業標準本位、特殊教育教師專業標準、系統性分析

Special Education Teachers' Professional Standards on Teacher Professional Standard-based: A Systematic Review

Siang-Yun Huang*
Student,

Ya-Ping Wu
Assistant Professor,

Ming-Chung Chen
Professor,

Dept. of Special Education, National Chiayi University

Abstract

This study aimed to analyze the relationship between special education teachers' professional standards and the 2016 Teachers' Professional Standards. We did so by collecting research conducted after 2006. A systematic review process was adopted. We searched four popular electronic databases in Taiwan. After screening studies based on criteria that adopted two desired phrases, thirteen studies were included. The results indicated that the previous studies did not mention "Professional responsibility for education" and "Teacher's professional development" much. Based on the results, we made suggestions for future studies and practices.

Keywords: teacher professional standard-based, special education teachers' professional standards, systematic review

* 本文以黃湘雲（huangwinne2000@gmail.com）為通訊作者。

壹、緒論

一、研究動機

特殊教育教師是直接接觸特殊學生的人，其專業知能與態度是直接影響教育實施成果的因素之一（張蓓莉，1994）。鑒於教育品質的良窳和師資素質息息相關，標準本位師資培育遂成為各國重視的課題，而教師專業標準也在標準本位師資培育的內涵中孕育而出。

衡諸國際趨勢，美國的全國專業教學標準委員會（National Board for Professional Teaching Standards，簡稱 NBPTS）、州際新進教師評量和支持協會（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium，簡稱 INTASC）及美國特殊兒童協會（Council for Exceptional Children，簡稱 CEC）陸續各自擬定出一套特殊教育教師專業標準，促進特殊教育教師的專業優質化。

我國特殊教育教師專業標準則緣起於中華民國師範教育學會 (2006) 接受教育部（中教司）委託，進行「各師資類科教師專業標準之研究」，在先有整體共同專業標準再分類研訂各類各特性的原則下，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。在特殊教育方面，即是「特殊教育類科教師專業標準」。特殊教育類科教師專業標準在其他師資類科共同專業標準的五個向度（教師專業基本素養、敬業精神與態度、課程設計與教學、班級經營與輔導，以及研究發展與進修）外增加「特教專業知識」和「特殊需求學生鑑定與評量」，展現個別類科的獨特性。我國特殊教育教師專業標準自此則受到教育部的正式重視，訂定屬於國家層級的專業標準。

依循「特殊教育類科教師專業標準」的通用架構下，國內特殊教育學者又進一步研訂「資賦優異教育」和「身心障礙教育」第二階的專業標準。張蓓莉 (2012) 發展的「身心障礙教育教師專業標準」共涵蓋七項核心能力標準及 45 條表現標準，核心能力標準之下各包含數條表現標準，說明該項核心能力標準內涵之具體認知、情意或行為、態度，最後也依適用對象與應用階段分類各項標準。吳武典與張芝萱 (2009) 發展的「資優教育教師專業標準」包含七項核心標準和 69 項表現標準。其中七項核心標準與特殊教育類科教師專業標準（中華民國師範教育學會，2007）的向度雷同，只是將領域向度更聚焦鎖定在資優類，而 69 項表現標準則反映資優教育教師的特殊角色功能和期待。此套標準亦是發展適用於不同專業發展層次的資優教師（初任教師、精熟教師和師傅教師）及不同層面（師資養成、教育實習、教師檢定、教師甄選、專業發展、專業評鑑）可參考的表現標準。

國內繼續受標準本位師資培育與教師專業標準發展之國際化趨勢影響，教育部 2013 年發布的《中華民國師資培育白皮書》，明確宣示建立專業標準本位的師資培育目標，也期望以「教師專業標準」為師資發展之核心。因此，國立臺灣師範大學教育系教育專業發展中心又接受教育部中等教育司委託，執行「中等學校教師類組專業標準及專業表現指標相關內涵暨配套措施計畫」（2011 年 4 月至 2014 年 3 月）（甄曉蘭、陳佩英、胡茹萍、楊世瑞、陳清誥，2014），在特殊教育類科方面，由胡心慈研發中等學校特殊教育類科的專業表現指標，在專業知能、專業實踐、專業投入三個面向，與十項專業標準的架構下，研發 29 項特殊教育教師專業表現指標。

據此十項教師專業標準之架構下，陳偉仁、陳明聰與胡心慈 (2014) 又依循通用、外加、統整和求同原則，在四類師資科（學前、國小、中等、特教）共同專業標準的架構下，繼續建構出跨特教類別（身心障礙類、資賦優異類）和教育階段（學前、國小、中等）的十項特殊教育教師專業標準和 30 項專業表現指標。隔年，陳偉仁與陳明聰 (2015) 又依循相同的原則和架構，深入研發出更具體之特殊教育教師專業表現水準。在層次上，表現水準居於專業標準和表現指標之下。專業標準表示專業所包含的各層面；表現指標指教師需知道、具

備與能做出的行為目標；表現水準則是不同層次的教師所能展現之行為（陳偉仁、陳明聰，2015）。

因應《中華民國師資培育白皮書》下的各種實證研究，教育部於 2016 年便正式公布此十大教師專業標準及 29 項教師專業表現指標（教育部，2016），作為引導教師專業化 程，以及 進各階段教師表現之依據，此十大教師專業標準可說是我國教師專業標準史上的另一突破與進展。教育部 (2016) 的十大教師專業標準包括：標準 1，具備教育專業知識並掌握重要教育議題；標準 2，具備領域 / 學科知識及相關教學知能；標準 3，具備課程與教學設計能力；標準 4，善用教學策略進行有效教學；標準 5，運用適切方法進行學習評量；標準 6，發揮班級經營效能營造支持性學習環境、標準 7，掌握學生差異進行相關輔導；標準 8，善盡教育專業責任；標準 9，致力教師專業成長；標準 10，展現協作與領導能力。由此可知，教育部的教師專業標準涵蓋了專業知能（標準 1 至 7）和專業態度（標準 8 至 10）。

截至目前為止，這股專業標準本位的趨勢繼續引導我國的特殊教育師資培育政策，過去臺灣也有許多探討特殊教育教師專業的研究，但在教育部公告教師專業標準的情況下，為了能更理解國內特殊教育教師專業標準相關研究的脈絡與內涵，本研究欲使用系統性文獻分析法 (systematic review)，先進行資料蒐集與篩選，並使用教育部 2016 年公布的十大教師專業標準進行分析，以進一步梳理過去相關研究所制定的專業標準內涵，與其當前教師專業標準之間的關係，期能提供未來特殊教育教師專業發展實務與研究之建議。

貳、研究方法

一、系統性文獻分析

系統性文獻分析法使用明確且可被遵循的研究步驟，從資料庫的選擇、關鍵字的搜尋、資料萃取的方式皆有明確的定義，可以消除傳統文獻分析法因為搜尋過程不夠嚴謹而產生的誤差 (King & He, 2005)。陳明聰與 Hill (2009) 認為系統性文獻分析能有效整合量化研究與蒐集外在實證的文獻方式，可以彌補傳統文獻分析的不足。

此外，由於 2006 年中華民國師範教育學會首次接受教育部委託，為特殊教育類科建構出國家層級的特殊教育類科教師專業標準，因此本研究訂 2006 年為本研究資料蒐集之時間起點，探究 2006 年之後（含 2006 年）特教專業標準相關研究之制定內涵與當前教育部十大教師專業標準之間的關係。

二、文獻分析對象

本研究分析的對象為文獻中的在職身心障礙教育教師，服務的班型包含集中式特教班、分散式資源班及巡迴輔導班，服務的階段包含學前、國小、國中和高中職。

三、實施程序

本研究採用黃宜屏、吳雅萍、陳佩伶與陳明聰 (2016) 所使用的系統性文獻分析步驟，分別為「定位和蒐集文獻」、「篩選可用的文獻」、「分析文獻」及「資料分析與結果解釋」，說明如下 :

（一）定位和蒐集文獻

1. 界定搜尋的關鍵詞

以對象和主題設定下列的關鍵詞進行文獻搜尋，對象包括 :「特殊教育教師」、「身心障礙教育教師」; 主題包括 :「專業標準」、「專業表現水準」、「教師專業」、「專業發展評鑑」、「專業知能」。

2. 界定搜尋的管道

以國內常用的教育電子資料庫進行搜尋，包括 :「臺灣碩博士論文知識加值系統」、「華藝線上圖書館—CEPS 中文電子期刊」、「臺灣期刊論文索引系統」、「全國特殊教育資訊網」。

3. 界定搜尋的策略

以「對象 AND 主題」的關鍵字（如 :「特

殊教育教師 AND 專業標準」），在上述電子資料庫中進行進階搜尋，搜尋條件勾選「篇名、關鍵詞及摘要」，並限定繁體中文文獻。

（二）篩選可用的文獻

文獻篩選分為兩個階段，階段一先從文獻的題目與摘要進行篩選，階段二再進行全文篩選，篩選文獻時依據文獻篩選條件來決定。兩階段之篩選流程會由兩位檢核者各自依篩選條件進行篩選，並計算一致性。兩階段的篩選條件說明如下：

1. 階段一篩選條件：
   (1) 必須是 2006 年以後（含 2006 年）發表的文獻
   (2) 必須發表在經審查的期刊或學位論文
   (3) 內容需與特教教師專業標準相關
   (4) 必須是以量化調查進行之研究
   (5) 調查對象為在職身心障礙教育教師
2. 階段二篩選條件：

此階段針對全文進行詳細的內容審查，將階段一無法以題目和摘要進行判別的文獻，均保留至本階段以全文判定，研究變項須與身心障礙教育教師專業標準相關，並排除教師專業發展評鑑。

（三）分析文獻

將篩選後的文獻依據自訂的編碼表進行整理，本編碼表類別共有六項（A 部分為研究目的，B 部分為研究法，C 部分為研究對象，D 部分為背景變項，E 部分為研究變項，F 部分為研究結果）。

（四）資料分析與結果解釋

將資料以研究對象、研究方法、研究目的、研究變項以及研究結果進行分析。最後依據分析的結果進行解釋與討論。

參、研究結果

一、搜尋結果

研究者根據關鍵詞在電子資料庫內進行搜尋，結果整理如表 1。在四個電子資料庫中共得 589 篇文獻。將各電子資料庫內重複的篇數刪除後剩下 482 篇；最後將此四個電子資料庫合併再次刪除重複之資料，剩下 428 篇未重複。

二、檢核者一致性

將 428 篇未重複的文獻按作者筆畫順序排列，依 5 的倍數進行取樣，共取出 85 篇文獻進行檢核者一致性的練習。一致性練習，兩位檢核者依據文獻標題與摘要各自進行篩選，結果一致同意納入有 3 篇，相異的篇數有 9 篇，經討論後此 9 篇刪除，故一致性練習時納入的文獻有 3 篇，一致性為 89.4% (76/85)。

扣除 85 篇一致性練習後，剩下 343 篇文獻進行第一階段篩選。兩位檢核者依據文獻標題與摘要各自進行篩選，結果一致同意納入有 9 篇，相異篇數有 3 篇，經討論後此 3 篇暫時納入第二階段篩選，故此次納入的文獻有 12 篇，一致性為 99.1% (340/343)。

第二階段篩選則透過全文進行檢核，經兩

表 1　各資料庫搜尋結果

電子資料庫名稱	初步搜尋篇數	未重複篇數
臺灣博碩士論文知識加值系統	340	302
華藝線上圖書館—CEPS 中文電子期刊	55	48
臺灣期刊論文索引系統	81	59
全國特殊教育資訊網	113	73
總計	589	482

位檢核者各自篩選後，結果一致同意納入有 9 篇，相異篇數 1 篇，經討論後此篇納入，故在第二階段篩選納入的文獻有 10 篇，一致性為 90% (9/10)。

三、結果資料分析

一致性練習與第二階段篩選結果共有 13 篇文獻納入分析，其中最多是學位論文（8 篇碩論、1 篇博論），期刊文章僅有 4 篇。將此 13 篇文獻中的問卷向度依據教育部 2016 年的十大專業標準進行比較，資料分析一致性達 95% (114/120)。分析結果如下 :

（一）研究對象

將結果依階段分為學齡前、國小、國中、國中小、高職和國高中階段特教教師。其中以國中小階段 4 篇為最多，其次依序為高職 3 篇、學齡前 2 篇、國小 2 篇、國中 1 篇及國高中 1 篇。

將結果依服務班型教師分為集中式特教班、分散式資源班、特教班（含集中式特教班與分散式資源班）及巡迴輔導班之教師。其中最多為集中式特教班有 5 篇，其次依序為資源班 3 篇、巡迴輔導班 3 篇及特教班 2 篇。

（二）研究方法

13 篇問卷調查研究中，只有 2 篇（郭貞吟，2011；賴明莉，2011）再輔以訪談，可見目前的調查研究只有呈現量化結果，比較少再依據量化的特殊現象，繼續了解現況或原因。

（三）專業標準

選納的十三篇調查研究中，只有郭貞吟 (2011) 以及蕭金土與陳瑋婷 (2007, 2009) 的三篇研究是使用中華民國師範教育學會 (2007) 的特殊教育類科專業標準，其餘研究都是研究者自編問卷來進行調查。

本文將選納的調查研究中的問卷向度，依據教育部 2016 年的十大專業標準進行比較（如表 2），分析後發現不管何種班級類型的特教教師，共同被研究者提出來的專業標準有 :「具備教育專業知識並掌握重要教育議題」、「具備課程與教學設計能力」、「善用教學策略進行有效教學」、「運用適切方法進行學習評量」與「展現協作與領導能力」。

部分研究未納入的專業標準有 :「具備領域／學科知識及相關教學知能」（陳蓉潔、孫淑柔，2014；葉劉蕙，2009）、「發揮班級經營效能營造支持性學習環境」（何世芸，2006；葉劉蕙，2009；劉芳玲、王文伶，2015）、「掌握學生差異進行相關輔導」（吳柳儀，2007；葉劉蕙，2009；劉芳玲、王文伶，2015）、「善盡教育專業責任」（何世芸，2006；何秀紋，2015；李秀真，2014；葉劉蕙，2009；劉芳玲、王文伶，2015）、「致力教師專業成長」（朱曉萍，2009；何世芸，2006；何秀紋，2015；李秀真，2014；葉劉蕙，2009）。

由此可知，「善盡教育專業責任」和「致力教師專業成長」兩者皆是較多研究者未納入的專業標準，分別各有六篇研究未納入，其中有兩篇是巡迴輔導教師（何世芸，2006；何秀紋，2015）、兩篇學前特教教師（李秀真，2014；葉劉蕙，2009）、一篇高職綜合職能科教師（朱曉萍，2009）與一篇任教數學科的資源班教師（劉芳玲、王文伶，2015），推估這幾篇調查對象都是特定的班級類型教師，問卷內容涵蓋的題目僅以教師特定的專業知能為主，非全面性的專業能力。

未採納「具備領域／學科知識及相關教學知能」的文獻中，一篇是調查學前巡迴輔導教師（葉劉蕙，2009），另一篇則是集中式特教班教師（陳蓉潔、孫淑柔，2014）。推測領域／學科知識及教學知能非學前巡迴輔導教師著重的專業知能要求，然而集中式特教班教師過去可能對學科知識及教學知能的要求不高，但是隨著以普通教育為首的課程設計趨勢，現在與未來的集中式特教班教師也需要具備領域／學科知識與教學知能。

未採納「發揮班級經營效能營造支持性學習環境」的文獻中，有一篇是調查視障巡迴輔導教師（何世芸，2006）、一篇學前巡迴輔導教師（葉劉蕙，2009）與一篇任教數學科的資源班教師（劉芳玲、王文伶，2015）；未採

納「掌握學生差異進行相關輔導」的文獻中，有一篇是調查高中職階段特教教師（吳柳儀，2007）、一篇學前巡迴輔導教師（葉劉蕙，2009）與一篇任教數學科的資源班教師（劉芳玲、王文伶，2015）。推測上述這些研究僅針對特定服務對象（高中職特教生、學前特教生、接受數學指導的資源班學生）所需的專業知能進行調查，未涵蓋全面性的教師專業能力，然而不管是服務抽離式或集中式的特教教師，班級經營與學生輔導工作都應該要涵蓋原班級情境，不能只有針對單獨的個案。

另外值得進一步探究的是，有些專業標準雖然被納入，但是仔細對照問卷題目後發現，多數文獻的原始問卷題目僅有涵蓋部分的專業標準內涵，例如：關於「具備教育專業知識並掌握重要的教育議題」，多數問卷題目未涵蓋「掌握重要的教育議題」；「具備領域／學科知識及相關教學知能」，若調查對象是資源班教師，則問卷題目都能涵蓋任教學科的知識和教學知能，但若非特定是資源班教師，則僅涵蓋特殊教育的知識和教學知能；「善用教學策略進行有效教學」，多數問卷都涵蓋要能使用特殊教育的教學方法或策略，但是較少問卷強調「有效的教學策略或有效的教學」；「運用適切方法進行學習評量」，多數問卷題目涵蓋特殊學生的鑑定與評量，而非「學習評量」；「掌握學生差異進行相關輔導」，部分原始問卷題目僅是一般的行為改變技術（如：增強），非強調「行為功能介入方案的行為輔導」；「善盡教育專業責任」，部分原始問卷僅有涵蓋敬業的精神與態度，而非強調「特殊教育的倡導者或維護學生權益」。

（四）專業標準評定的描述性結果

表 3 是十三篇文獻針對特教教師的專業標準評定的描述性統計結果，由表 3 可知，各文獻對在職特教教師有不同的評定向度，包括有八篇評定具備度（表現度）、六篇評定重要性（重視度）、五篇評定需求性、三篇評定可行性、兩篇評定接受度。由此可知，研究者們很關心在職特教教師在專業標準的具備程度（表現度）、重要性（重視度）和需求性。

由表 3 也可以得知調查研究結果顯示的最高與最低的專業標準，整體而言，在職特教教師評定最高具備度（表現度）的專業標準是「具備課程與教學設計能力」，最低是「具備領域／學科知識及相關教學知能」、「運用適切方法進行學習評量」與「掌握學生差異進行相關輔導」；評定最高重要性（重視度）的專業標準是「善用教學策略進行有效教學」，最低是「發揮班級經營效能營造支持性學習環境」與「展現協作與領導能力」；評定最高需求性的專業標準是「具備課程與教學設計能力」與「發揮班級經營效能營造支持性學習環境」，最低是「致力教師專業成長」；評定最高可行性的專業標準是「運用適切方法進行學習評量」，最低是「具備教育專業知識並掌握重要教育議題」與「善盡教育專業責任」；評定最高接受度的專業標準是「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」、「善盡教育專業責任」與「展現協作與領導能力」，最低是「致力教師專業成長」。

從上述分析結果可以發現，「具備課程與教學設計能力」是在職特教教師自評最高具備度與最高需求的專業標準，顯示在職特教教師即使認為自己已具備課程與教學設計能力，但仍有持續的需求性。「致力教師專業成長」是在職特教教師評定最低需求性和最低接受度的專業標準，顯示在職特教教師對精進成長的動力還可以再被強化。「運用適切方法進行學習評量」是在職特教教師評定最低具備度（表現度）但最高可行性的專業標準，顯示在職特教教師仍需要學習評量的增能和落實。「善盡教育專業責任」被評定為最高接受度卻最低可行性的專業標準，顯示在職特教教師質疑這個專業標準的落實性。

（五）不同背景變項對專業標準評定的差異

選納的十三篇文獻中，皆針對特教教師的背景變項進行差異分析，多數研究結果顯示不同背景變項會影響專業標準評定，只有 4 篇研

表 2　在職特教教師調查研究之專業標準內涵比較表

班型教師／研究者／原始問卷向度 ＼ 十大教師專業標準	特教教師		集中式特教班教師				分散式資源班教師			巡迴輔導班教師			小計	排序
	郭貞吟 (2011)	李秀真 (2014)	吳柳儀 (2007)	蕭金土、陳瑋婷 (2007,2009)	朱曉萍 (2009)	陳蓉潔、孫淑柔 (2014)	謝靜怡 (2008)	賴明莉 (2011)	劉芳玲、王文伶 (2015)	何世芸 (2006)	葉劉蕙 (2009)	何秀紋 (2015)		
一、具備教育專業知識並掌握重要教育議題	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	13	1
二、具備領域／學科知識及相關教學知能	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	11	2
三、具備課程與教學設計能力	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	13	1
四、善用教學策略進行有效教學	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	13	1
五、運用適切方法進行學習評量	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	13	1
六、發揮班級經營效能營造支持性學習環境	V	V	V	V	V	V	V	V				V	10	3
七、掌握學生差異進行相關輔導	V	V		V	V	V	V	V		V		V	10	3
八、善盡教育專業責任	V		V	V	V	V	V	V					8	4
九、致力教師專業成長	V		V	V		V	V	V	V				8	4
十、展現協作與領導能力	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	13	1

表 3　在職特教教師調查研究之評定統計結果

研究者	研究對象／研究法	評定變項	描述性統計結果	
郭貞吟 (2011)	國小特教教師／問卷＋訪談	重要性	班級經營與輔導 (6.7.10)	研究發展與進修 (9)
		可行性	特殊需求學生鑑定與評量 (5)	研究發展與進修 (9)
李秀真 (2014)	學前特教教師／問卷	需求性	相關法規知能 (1)	專業團隊合作知能 (10)
陳蓉潔、孫淑柔 (2014)	國中小集中式特教班教師／問卷	具備度	課程規劃與設計 (3)	基本特教知能 (1)
		需求性	課程規劃與設計 (3)	科技輔具的運用 (1)
蕭金土、陳瑋婷 (2007)	國高中集中式特教班教師／問卷	接受度	班級經營與輔導 (6.7.10)	研究發展與進修 (9)
		可行性	特教專業知識 (1.2)	教師專業基本素養 (1.8)
吳柳儀 (2007)	高職集中式特教班教師／問卷	需求性	課程與教材教法 (2.3.4.6)	教學評量與研究能力 (5.9)
陳瑋婷、蕭金土 (2009)	高職集中式特教班教師／問卷	接受度	敬業精神與態度 (8)	研究發展與進修 (9)
		可行性	特殊需求學生鑑定與評量 (5)	教師專業基本素養 (1.8)
朱曉萍 (2009)	高職集中式特教班教師／問卷	具備度	班級經營與行為輔導 (6.7)	學生的診斷與評量 (5)
		需求性	溝通、協調、諮詢與資源服務 (10)	課程設計與教材教法 (2.3.4)
賴明莉 (2011)	國小不分類資源班教師／問卷＋訪談	具備度	個別化教育計畫 (3)	進修與研究發展 (9)
		需求性	輔導與班級經營 (6.7)	進修與研究發展 (9)
謝靜怡 (2008)	國小不分類資源班教師／問卷	重要性	學生輔導與行為問題處理 (4.7)	資源班的管理與環境規劃 (6)
		具備度	專業責任與工作倫理 (8.9)	學生輔導與行為問題處理 (4.7)
劉芳玲、王文伶 (2015)	國中小數學科資源班教師／問卷	表現度	學生認知知識 (1.4)	學科專業知識 (2.3)
		重視度	學生認知知識 (1.4)	學科專業知識 (2.3)
葉劉蕙 (2009)	學前不分類巡迴教師／問卷	重要性	個別化教育計畫 (3)	親職教育 (10)
		具備度	個別化教育計畫 (3)	鑑定與評估 (5)

表 3　在職特教教師調查研究之評定統計結果 (續)

研究者	研究對象 / 研究法	評定變項	描述性統計結果	
何世芸 (2006)	國中小視障巡迴教師 / 問卷	重要性	指導學生定向行動的能力 (4)	對普通教育及其他障礙類別有一基本認識 (1.5)
		具備度	溝通技巧及人際互動 (7.10)	能清楚了解視覺障礙的涵義及定義 (2)
何秀紋 (2015)	國中小不分類巡迴教師 / 問卷	重要性	診斷與評量知能 (5)	溝通協調與合作諮詢知能 (6.10)
		具備度	課程與教學知能 (2.3.4)	學生輔導與行為問題知能 (7)

註 : 括弧內的數字為對應的十大專業指標向度（1 具備教育專業知識並掌握重要教育議題、2 具備領域 / 學科知識及相關教學知能、3 具備課程與教學設計能力、4 善用教學策略進行有效教學、5 運用適切方法進行學習評量、6 發揮班級經營效能營造支持性學習環境、7 掌握學生差異進行相關輔導、8 善盡教育專業責任、9 致力教師專業成長、10 展現協作與領導能力）

究（李秀真，2014；郭貞吟，2011；葉劉蕙，2009；賴明莉，2011）的結果顯示不同的背景變項對於教師專業標準的評定上無顯著差異。本文將剩下九篇文獻的差異分析結果彙整成表 4。

由表 4 可知，因性別因素而產生評定上的顯著差異有 2 篇（朱曉萍，2009；何世芸，2006）、年齡因素 4 篇（何世芸，2006；劉芳玲、王文伶，2015；蕭金土、陳瑋婷，2007；謝靜怡，2008）、年資因素 8 篇（朱曉萍，2009；何世芸，2006；何秀紋，2015；吳柳儀，2007；陳蓉潔、孫淑柔，2014；劉芳玲、王文伶，2015；蕭金土、陳瑋婷，2007；謝靜怡，2008）、學歷因素 2 篇（何世芸，2006；陳蓉潔、孫淑柔，2014）、特教背景因素 5 篇（朱曉萍，2009；何世芸，2006；何秀紋，2015；陳蓉潔、孫淑柔，2014；劉芳玲、王文伶，2015）、服務地區因素 2 篇（何世芸，2006；陳瑋婷、蕭金土，2009）與教學階段因素 2 篇（劉芳玲、王文伶，2015；蕭金土、陳瑋婷，2007）。

將影響教師評定專業標準的背景因素統計後排序可發現，最多至最少為 : 年資、特教背景、年齡、性別、學歷、服務區域、教學階段。其中，最多文獻共同指出年資為影響教師評定專業標準的因素之一，尤其在探討標準的重要性、具備度和需求性上會產生評定的差異。

肆、結論與建議

本研究以系統性文獻分析的方式，蒐集與探究 2006 年之後（含 2006 年）特教專業標準之實徵研究，最後共獲得 13 篇文獻，結果分析顯示調查研究對象多以國中小階段和集中式特教班的特教教師為主，研究工具多為研究者自編的調查問卷。對照教育部 (2016) 的十大專業標準後發現，共同被研究者提出來的專業標準有 :「具備教育專業知 並掌握重要教育議題」、「具備課程與教學設計能 」、「善用教學策略進行有效教學」、「運用適切方法進行學習評量」與「展現協作與領導能力」。未被共同納入的專業標準有 :「具備領域／學科知識及相關教學知能」、「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」、「善盡教育專業責任」與「致力教師專業成長」，後兩個專業標準則是最多未納入的專業標準。

彙整十三篇調查研究的描述性統計結果發現，「具備課程與教學設計能 」是在職特教教師自評具備度最高，但也是最高需求的專業標準；「致力教師專業成長」是最低需求性和

表 4　不同的教師背景變項對於專業標準評定的差異分析

背景變項	具顯著差異的研究	造成顯著差異的評定向度	小計	排序
性別	何世芸 (2006)	重要女 > 男；具備女 > 男	2	4
	朱曉萍 (2009)	具備女 > 男；需求男 > 女		
年齡	何世芸 (2006)	重要性 23 至 35 歲最高	4	3
	蕭金土、陳瑋婷 (2007)	可行性 46 歲以上 > 24 至 31 歲、32 至 38 歲		
	謝靜怡 (2008)	具備度 41 至 45 歲 > 30 歲以下，46 至 50 歲 > 30 歲以下		
	劉芳玲、王文伶 (2015)	表現度 41 歲 > 30 歲以下、31 至 40 歲 > 30 歲以下、重視度 41 歲 > 30 歲以下		
年資	何世芸 (2006)	5 年內重要性最高	8	1
	吳柳儀 (2007)	10 年以上教師比 4 至 6 年資教師有更高的專業需求。		
	蕭金土、陳瑋婷 (2007)	可行性 16 年以上 > 6 至 10 年		
	謝靜怡 (2008)	重要性 6 至 10 年 > 11 至 15 年、具備度 16 至 20 年最高		
	朱曉萍 (2009)	5 至 10 年專業具備最高、未滿兩年年資教師專業需求最高		
	陳蓉潔、孫淑柔 (2014)	具備與需求之落差 11 年以上 > 1 至 5 年		
	劉芳玲、王文伶 (2015)	表現度 9 年 > 5 至 8 以下、重視度 9 年 > 4 年		
	何秀紋 (2015)	重要性 6 至 10 年 > 11 年以上、具備度 6 至 10 年 > 5 年內		
學歷	何世芸 (2006)	40 學分班畢業之教師具備度最高	2	4
	陳蓉潔、孫淑柔 (2014)	具備與需求之落差、研究所畢 > 大學畢業		
特教背景	何世芸 (2006)	40 學分班畢業之教師具備度最高	5	2
	朱曉萍 (2009)	兼具特教及職業類科合格教師專業具備最高、無特教合格證教師專業需求最高		
	陳蓉潔、孫淑柔 (2014)	具備與需求之落差特教相關、研究所畢 > 特教學系畢		
	劉芳玲、王文伶 (2015)	表現度特教相關研究所 > 特教系（含輔系）、特教學分班 > 特教系（含輔系）		
	何秀紋 (2015)	重要性特教學程 > 未修特教學分 具備度具有特教專業背景 > 無特教專業背景		

表 4　不同的教師背景變項對於專業標準評定的差異分析（續）

背景變項	具顯著差異的研究	造成顯著差異的評定向度	小計	排序
服務區域	何世芸 (2006)	東區重要與具備度最高	2	4
	陳瑋婷、蕭金土 (2009)	可行性中部 > 北部		
教學階段	蕭金土、陳瑋婷 (2007)	可行性高中 > 國中教師	2	4
	劉芳玲、王文伶 (2015)	重視度國小 > 國中教師		

最低接受度的專業標準；「運用適切方法進行學習評量」是最低具備度 (表現度) 但最高可行性的專業標準；「善盡教育專業責任」為最高接受度卻最低可行性的專業標準。彙整十三篇調查研究的差異分析結果發現，背景變項造成的顯著影響，最多至最少為 : 年資、特教背景、年齡、性別、學歷、服務區域、教學階段。

以下將對實務工作上和未來研究提供相關建議 :

一、對實務工作上之建議

（一）持續為在職特教教師辦理課程設計、領域／學科教學知能、學習評量與相關輔導等之在職訓練

從選納的調查研究之描述性統計結果得知，在職特教教師最低具備度和最高需求性的專業標準包括 :「具備課程與教學設計能 」、「具備領域／學科知識及相關教學知能」、「運用適切方法進行學習評量」與「掌握學生差異進行相關輔導」、「發揮班級經營效能營造支持性學習環境」，建議行政單位持續提高在職特教教師這方面的專業標準。

（二）強化在職特教教師的專業成長與教育專業責任

「致力教師專業成長」是在職特教教師評定最低需求性和最低接受度的專業標準，加上「善盡教育專業責任」也被評定為最高接受度卻最低可行性的專業標準，建議行政單位需要加強在職特教教師對自我精進的要求與責任，才有能力倡議特教生的受教權。

二、對未來研究之建議

（一）進一步探究未廣納十大專業標準的原因

本研究結果發現，未納入十大專業標準的研究調查對象，都是針對特定的服務班級教師，如 : 任教數學資源班教師、視障巡迴輔導教師、學前特教教師（含學前巡迴輔導教師）等，建議未來研究應深入再了解，這些服務班型所需的教師專業能力是否和其他類型教師有所不同。

（二）針對專業標準的細項內涵分開調查

目前的分析結果也發現，被歸類的教師專業標準向度仍是較廣的內涵，建議未來研究可以針對在職特教教師表現指標或表現水準進行調查。

（三）進一步探究造成專業標準顯著差異的背景變項

從本研究結果分析發現，不同研究顯示不同的背景變項影響在職特教教師專業標準的評定，建議未來研究可以進一步探究造成差異影響的原因，才能提出對應的在職訓練方案。

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**。教育部委託專案研究報告。臺北 : 教育部。

中華民國師範教育學會（2007）。**各師資類科教師專業標準結案報告**。教育部委託專案研究報告。臺北 : 教育部。

朱曉萍（2009）。**臺北市高職綜合職能科專業科目**

教師專業知能之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北科技大學，臺北。

何世芸（2006）。**視障巡迴輔導教師專業知能調查之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。

何秀紋（2015）。**中部地區不分類巡迴輔導教師專業知能需求之研究**（未出版之碩士論文）。中華大學，新竹。

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)，103-143。doi:10.7089/JGE.200912.0103

吳柳儀（2007）。**高中職階段特殊教育教師專業知能需求之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東。

李秀真（2014）。**學前特殊教育教師對教師專業知能需求之探討**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中。

張蓓莉（1994）。論特殊教育教師及專業人員之培育。**特教新知通訊，7**，1-2。

張蓓莉（2012）。**身心障礙教育教師專業標準**。2016 年 12 月 31 日，取自：http://www.moe.gov.tw/pages/detail.aspx?Node=3339&Page=16938&Index=14&WID=1112353c-88d0-4bdb-914a-77a4952aa893。

教育部（2013），**中華民國師資培育白皮書**，臺北：教育部。

教育部（2016）。**中華民國教師專業標準指引**。臺北：教育部。

郭貞吟（2011）。**國民小學特殊教育教師對特殊教育教師專業標準意見之調查研究**（未出版之碩士論文）。南臺科技大學，臺南。

陳明聰、Hill（2009）。利用系統化文獻分析蒐集外在實證。**特殊教育季刊，111**，1-7。

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。**中華民國特殊教育學會年刊，104**，247-266。

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。**中華民國特殊教育學會年刊，103**，75-94。

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。載於臺北市立教育大學舉辦**「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（頁 93-115），臺北。

陳蓉潔、孫淑柔（2014）。國中小啟智班教師知覺專業知能的具備程度及需求情形之研究，**師資培育與教師專業發展期刊，7**(2)，97-122。

黃宜屏、吳雅萍、陳佩伶、陳明聰（2016）。輔助溝通介入對發展性障礙者表達性溝通成效探討：近六年臺灣研究系統性分析結果。**特教論壇，21**，20-39。doi:10.7089/JGE.200912.0103

葉劉蕙（2009）。**學前特教巡迴輔導教師專業知能調查研究**（碩士）。國立臺東大學，臺東。

甄曉蘭、陳佩英、胡茹萍、楊世瑞、陳清誥（2014）。**中等學校教師類組專業標準及專業表現指標相關內涵暨配套措施計畫**。教育部委推專案研究計畫結案報告。臺北 : 教育部。

劉芳玲、王文伶（2015）。國中小資源班任課教師數學專業知能及其受重視程度之研究，**教育研究與發展期刊，11**(1)，1-32。

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，**東臺灣特殊教育學報，9**，219-235。

賴明莉（2011）。**國小身心障礙資源班教師專業知能需求與職前師資培育課程內容之研究**（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學，彰化。

謝靜怡（2008）。**國中資源班教師專業知能之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。

King, W. R., & He, J.(2005).Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems,16*(1), 32.