



特教老師，你可以更專業： 看特教教師專業發展的問題與策略

壹、前言

「當學校以外的因素被控制時，教師的特徵比學校內其他因素更能影響學生的學習效果」（Coleman, 1961；引自周燦德，1984），亦即教師在教育中扮演重要的角色，更是教育品質的關鍵。世界教師組織聯合會（World Confederation of Organization of Teaching Profession）在1970年的代表會中，曾經提出：「教師的素質在專業執行期間應不斷增進。教師應繼續增進其知識與經驗，俾不斷發展其所不可或缺之素質」。在1978年的代表會中，更以「明日世界的教師專業」為題，關切教師的專業資格及其專業地位，期盼教師建立其執行專業的判斷能力，並擔負起改善明日世界良好素質的重責大任。隨後在1982年的代表大會中也以「師資培育的繼續課程」為題，指出教師的在職教育應關心教師的專業發展（黃坤錦，2003）。

「教師專業發展」是一種教師專業的發展，其奠基在原有的基礎上，不斷的研究改進；易言之，也只有在隨時的在職進修教育中，教師的專業才能繼續成長與發展（黃坤錦，2003）。教師需要專業發展的原因有三（歐用生，1996）：一、課程和知識基礎增加與改變；二、教師自我革新的需要；三、社會對學校教育的要





求。我國的《教師法》明定教師有進修的權利及義務（教育部，1995b）。教育部也在2006年3月提出「試辦中小學教師專業發展評鑑」暨「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計劃」（<http://anws.proshine.com.tw/moe/index.php>），其目的在「協助教師專業成長，提升教學品質」；同時，教育部亦積極提出「精進教師課堂教學能力計劃」做為相關配套措施。而教師要成為一種專業，必須不斷從事進修，追求專業的發展。

教師是為學生而生、為提供優質的教學內容而需要專業發展，故其專業發展也是為學生而發展。其次，教師並非天生，故其專業素養需經長時間的培育方可逐步提升，可見教師需要繼續教育，以增進專業素養。為因應時代變遷，教師在職時，有必要繼續不斷充實其專業，並促成其專業進步的責任與義務。最後，從終身教育及組織學習的觀點，教師是學校的成員，教師本身若能積極從事專業發展，形成一種以終身學習為核心的組織文化，營造「學習型組織」的氛圍，應有助於達成學校教育的目的。優質教師需要不斷地進行專業發展以確保教學品質，除完善的在職進修機制外，也需要一套良好的教師生涯發展計畫，使教師發展能有明確的目標，以

惕勵其專業發展。

特殊教育的改革主體與動力在於教師，特殊教育品質的關鍵也在於教師。因此我們應將特殊教育教師置於核心焦點，否則任何教育改革與教育品質都流於空談（陳清溪，2004）。特教教師為因應學生個別差異，在教學上面臨的問題與一般教師並不全然相同（林惠芬，2002），而特教教師仍是學校的成員，除身負特教學生之教學工作外，亦要協助辦理行政業務。面對班級中障礙程度日益嚴重、障礙類別不一的學生，提供適切的教育內容，且須配合教育行政單位所推動之各項業務，及處理繁雜的班級事務，有的更要負責學校行政工作（筆者於服務學校兼辦學校出納業務）。即使如此，特教教師仍應積極從事專業發展，把分內的事做好，而非只是做完，如此的學習及行為態度，方能提供特殊學生多元的需求，以維持高品質的教學，達到適性教育的目的。

貳、教師專業發展的相關理論

一、教師專業發展的意義與內涵

「專業」是尊嚴的起點，也是受服務對象權益的保證。做為一項專業必須符合一些規準，如：受長期的專門訓練，在執行其工作時擁有獨立自主權，受到社會一定程度的推崇與地位，其成員組成專業組織或團體，且多數具有證照制度，執業者必須不斷在職進修、充實自我等。「發展」意指透過人為的努力，用心去推動、促進、提升與改進個體在組織環境的生活實踐，其具有行動、進步和更新的意涵，是一種實踐歷程，也意指與外在世界發生關聯、互動之關係。而專業發展是終身學習的過程，強調發展性，也就是朝向專業知能的終身成長，專業領域的不斷擴展、持續精進的過程（黃淑苓，2005）。教師專業發展的重要目的，在於建構教師自主自願持續發展的信念，形成以終身學習為核心的教師文化，進而提供高品質的學習環境及內容，積極的確保學生的受教權。

對於教師專業發展的內涵，學者也各有主張。Hoyle與John（1995）認為專業發展的定義在於獲得新知識、技能及價值，以提升其顧客的服務品質。而教師的專業性應該包含三個成分：教師的專業知識、有效而自主地運用在實務上、建立在專業責任上的價值與態度。Bredeson（2002）認為專業發展可說是一種學習機會，藉以提升教育人員創造與反思的能力，提升其工作品質。就學習而言，專業發展始於學習者本身，舉凡其需求、偏好、動機、先備知識、經驗等都是專業發展的重要動力，而重點在於教師的創造及反思能力，並將新的學習，包含知識與技能，轉化至教室的情境，以適應與提升工作的要求。饒見維（1996）分析教師專業發

展的內涵包括：教師通用知能、學科知能、教育專業知能、教育專業精神。教育部（2007）公布之「各師資類科教師專業標準」，將特殊教育教師專業標準分為教師專業基本素養、敬業精神與態度、課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、特教專業知識、特殊需求學生鑑定與評量等七個向度，使教師有明確的方向提升自我的專業。

蔡崇建（1994）指出，在一般特教知識、課程設計知能、教學策略、診斷評量、行為輔導、保健與醫護、溝通與協調、親職教育等八項專業知能領域中，特殊教育教師在課程設計及診斷評量兩領域上有較大的專業發展空間和需要。陳清溪（2004）認為特教教師專業發展之內涵包括通用知能、學科知識、專業知能及專業精神四大部分。陳麗穎（2002）發現特教教師之實務知識的內涵主要包括：**1. 課堂教學：領域教學、兒童常規與特殊行為處理、兒童之安全管理與照顧。2. 教學準備：IEP之編擬、教學計畫、教材教具之編製。3. 親師溝通、同事間等人際互動。**而教師實務知識的影響因素則主要為伙伴教師、學生障礙情形、環境與資源、特殊事件等情境因素、師院的學習經驗、個人人格特質。此外，教師的發展不只涉及專業實務，更涉及社會與個人等三層面的發展，這三個層面在教師發展過程中相互影響、彼此依賴，除非其他層面同時發展，否則不可能單獨發展（鄭明長，2005）。因此，教師的專業發展有下列特點：（一）教師要不斷學習有關教導、學習、評量的知識，並運用到課堂上；（二）教師要願意在能夠得到回饋與支持，進行批判反省的合作情境中，付出時間演練並評估新的教學活動，並且重新建構這些活動對教師的意義；（三）教師必須要能與其他同事聯繫，以重新建構擔任教師的意涵；（四）教師要能覺察並接受專業發展的需求，唯其能夠接受此需求，教師才能控制自己的學習活動，並不斷省思其實務工作。

二、建構主義觀點

建構理論分為心理建構和社會建構。其中，心理建構主義以Piaget為代表，認為認知學習是一種經驗意義重建的過程。意即個體以其既有心智結構中的認知基模(schema)為基礎，不斷和外環境，包括自然世界和社會世界發生交互作用，能夠以主動的、目的性的、持續的理解與綜合判斷，以調適、順應或同化等策略，發展或改變其心智結構，重新塑造與其周圍世界的關係（張春興，1994）。

社會建構理論則是以Vygotsky為宗，其主要論點指出知識的形成除了依賴個體內在理性的邏輯思考之外，個體認識外在世界必須從整體情境著眼，包括社會、歷史、文化和生態等因素，換言之，個體的認知活動是其與所處情境脈絡之下不斷交互作用的歷程。Leontiev在1981年指出：「人類的活動是相似於人類的經驗，

這是指人類的心智過程取得的一種結構，必要地連結到這種社會歷史所形成的形式和方法上，在合作的過程和社會的互動中，由別人傳送給他們」（引自鄭詩釧，2004：124）。因此可知知識和實體的關係是社會所建構的，是由個體和周圍的重要他人分享共同生活世界的意義和社會觀點。所以，社會建構理論認為學習是在複雜情境脈絡之下，認知主體之間以一種相互主體性關係，強調對於意義的「理解」，透過溝通、磋商和對話歷程，定義其與世界的關係。

三、教師社會化

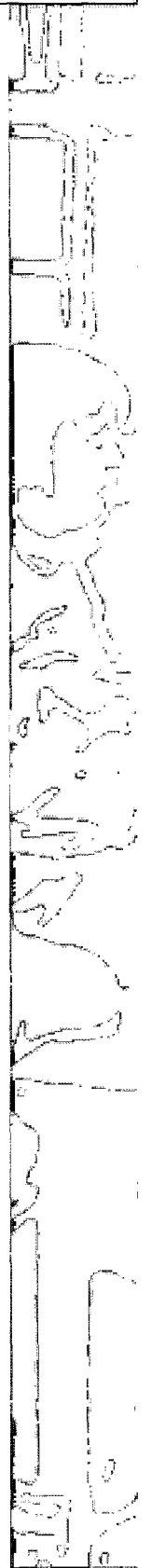
社會化就是個體接受社會洗禮，在社會中學習規範、價值、形成自我概念，塑造自我形象的持續性歷程。教師社會化是指教師在教育專業社會中，不斷接受、學習專業知能、專業規範與價值觀，從而確立自我觀念，塑造自我形象，建立專業角色，從事專業實踐的歷程（高強華，1996）。

教師在社會系統中扮演的角色相當複雜，受到的影響來源亦多元，教育制度或政策影響教師角色期望，教師角色期望影響教師角色；而教師角色又與其他教師角色共同營造教育制度，多元且密切的交互影響下形成了教師的角色。而教師的社會行為表現，亦受個人人格需求的影響（朱盈潔，2006）。特教教師之角色又較普通教師多元且複雜，所以，特教教師多重角色、個人人格、多重角色期望與個人需求之間，具有密切的交互關係。

四、需求層次論

Maslow認為動機可以促成學習，而人類的動機是由「基本需求」及「成長需求」所組成，前者包含生理、安全、隸屬與愛、自尊等需求，後者則為求知、求美、自我實現等需求，且需求間有先後順序之關係，低層需求獲得滿足後，高一層的需求才會產生（張春興，1994）。Knowles於1980年補充Maslow所忽略之學習的需求，亦即其相對形成的教育需求，若個人能具體掌握自己的期望，評估實際的表現能力則愈能界定自我的教育需求，也愈能觸發學習的動機（引自朱盈潔，2006：22）。教師為成人學習者，其學習動機有二：一是基於自我實現的內在成長性動機、二是立即有用的外在工作性動機，而教師專業發展活動可滿足二者之一。此外，教師擔任教職，必然有對教育的理想與熱忱，想要成為稱職的經師，同時亦要當個能影響深遠的人師，而非只當個教書匠，便會有自我實現或實現教育理念的成長需求，欲達成此目標，就需積極的投入專業發展。

綜合言之，在知識社會和學習社會脈絡中，教師扮演一種「學習建構者」角色，意味著教師是一個具有意向性、目的性和主動性的個體，能夠不斷地更新、建



構、轉化其知識、價值和經驗體系。因此，教師的專業發展歷程就是一種終身學習、持續不斷的學習歷程。一方面，所有的學習必須關注在其認知過程、經驗和意義結構、內在意義與反省如何詮釋其生活經驗、如何形成其個人的意義結構、知識形式與教學立論等歷程；另一方面，教師得以體現其個人社會化的角色與職能，建構個人和社會的關係。特教教師所處的教育現場多變，身心障礙學生的障礙程度不一且類別眾多，為提供更適切的教育品質，在專業發展上確有其需求，因此特教教師除了教學者外，亦是學習者，從中建構其知能，並學習擔任稱職的特教教師。

參、特教教師專業發展現況

梁福鎮（2006）將我國教師專業發展的現況分為學校本位、校外進修、自我導向學習等三類，筆者綜合文獻，並參酌實際情形，將當前我國特教教師專業發展之現況，分為下列行政式及自主式兩大類，分述如下：

一、行政式專業發展

即教育行政機關所推動或安排之專業發展活動，各縣市政府教育單位每學年皆會依照其年度計畫，安排特教教師的進修研習活動，多以由上而下的思維辦理，其型態大多屬於傳統研習課程，如演講、教學觀摩、教育參觀、週三研習等方式且未有整體規劃，甚為可惜。此外，亦有半行政式的專業發展，如「鼓勵中小學教師從事行動研究實施要點」，以經費或其他獎勵措施，鼓勵特教教師提出行動研究計畫並執行；「試辦教師專業發展評鑑」，鼓勵特教教師進行專業發展評鑑，惟參與人數較少。

二、自主式專業發展

即自我導向的學習、獨立研究或自我教育，指教師出於自願而參與的專業發展活動，有下列做法：

（一）建立輔導教師制

學校選出有經驗的教師或主任，作為自我導向學習的促進者，或同一班級中的兩位特教教師相互搭配，透過合作讓雙方皆有學習的機會，而合作不只提供學習必要的支持，也提供教師回饋，帶來新理念和挑戰。

（二）成立讀書會

與時俱進是專業的核心責任，透過閱讀以獲得新知識或新訊息，進而產生新

洞見。再由興趣相投的教師組成讀書會，成員根據自我的興趣與需要，進行自我學習，並安排定期或不定期聚會，分享學習成果。而目前資訊發達，亦可透過網路成立讀書會。

（三）充分運用學習資源

學習資源是自我學習時不可或缺的媒介，學校可充實圖書設備提供資源、特教教師亦可運用大學、社區圖書館或網際網路，來進行自主式專業發展。

（四）進行專題研究、發行教學研究刊物

特教教師可根據自己需求或興趣，研讀相關資料，進行行動研究並發表研究報告、心得分享。其次，可定期發表刊物，除可進行特教理念之宣導外，亦可提升專業知能。

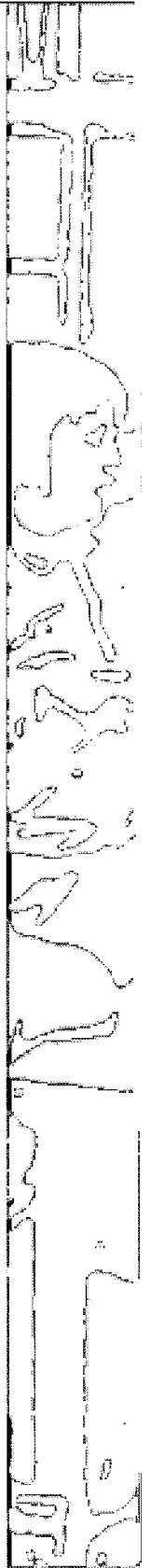
（五）學分學位進修

透過甄選或考試，到大學從事學分或學位的進修，前者可取得研習證明，後者可獲較高學位證書，有利敘薪。除了現實面的證明或鼓勵，其對自我的專業發展亦有幫助。

綜上所述，特教教師可藉由專業發展活動，來解決各種教學實際問題，行政式專業發展有資源豐富、經費較多、參與人員較多等優點，但最大的困難在於由行政單位所主導，易忽略教師實際遇到的問題，故而無法適應教師教學上的需求；自主式專業發展，雖有彈性多元及符合教師實際需求等優點，但在獎勵、制度、資源不全及時間有限的情况下，仍無法順利推展。

肆、特教教師專業發展遭遇的問題

黃志雄（2005）的研究指出特教教師專業成長不足將造成工作壓力增加及工作士氣低落的結果。周世傑（2004）發現國中小特教教師之整體工作滿意度與「陞遷進修」有顯著相關，顯示進修在特教教師工作中的重要角色。廖本盛（2003）認為特教教師參加進修研習的意願及機會仍不足，可能與研習進修安排的次數與時間有關，為促進教師之專業，應妥善安排之。張素貞（2003）則說明影響國小身心障礙資源班教師專業成長的主要因素之一為進修內涵不切合需求所致。特教教師從事專業發展，教育的內涵、對象、範圍、方式，不斷的更新變化，且需在短暫的職前教育後，隨時接受長期的在職教育，才能達成教育專業發展（黃坤錦，2003）。筆者服務於國小資源班，與行政人員、普通班教師互動頻繁，亦經常至校外參加進修研習活動，於互動及參與進修時發現特教教師專業發展有下列



幾項問題：

一、批判省思能力的不足

「新轉來的小朋友有過動的症狀，平常靠藥物控制，雖然有吃藥跟沒吃藥時的表現確實有差，不過藥很苦，我很不忍心看他吃藥，吃藥後也整個沒活力，難道一定要靠吃藥嗎？」（訪談23107）

特教教師經常陷入一種「視為理所當然」的意識型態（廖淑戎，2007），以用藥為例：過動兒的用藥是由醫師依照診斷標準而開立，令人懷疑的是判斷標準本身與診斷時未考量情境因素。判斷標準採用的是行為性的描述（例如：經常手忙腳亂或坐時扭動不安），而非病理性的描述（例如：測量多巴胺、血清素分泌量的多寡，並加以判斷）；其次，情境是行為及語言產生的因素，在三者相互影響的情況下，將無法正確診斷出是否為單純的過動。特教教師的養成教育中，較欠缺自我批判及反省能力的培養，而批判反省能力的不足，亦會影響專業發展的質與量。

二、同儕間缺少專業互動

「每次上課學生就去了啊！我們其實沒有很熟，也比較少聊天，基本上就聽他的，要簽什麼我就簽，最多談談學生的日常生活囉！」（訪談24114）

教師具有高度保守的特性，缺乏發展自身專業知識的動能，且教學過程中存在高度個人主義，亦即以個人主觀的判斷進行教學，且不願意探索複雜事件的其他可能解釋。教師之間也少有專業性互動，即使有也僅侷限於交換信心與削減工作壓力（梁福鎮，2004；Pollard, 1985）。鄭詩釧（2004）指出，不同的教育知識有不同的權利與價值，知識遂成一私有化現象，教師社群間彼此孤立，造成「學術部落化」的文化現象，筆者在學校服務，亦有此類發現。

三、多重角色且繁重的工作量

特教教師在學校擔任的角色是鑑定者、教學者、諮詢者、計畫與評鑑者、特教理念宣導者要兼顧好每種身份的工作，實屬不易，如此多重角色且繁重的工作量也將造成特教教師在專業發展的困難，分述如下：

（一）鑑定者

「你們（指資源班老師）比較專業啦！這該怎麼教？」（訪談23108）

「我班上的戴○○，學得很慢，搞不好是輕度的。」（訪談22107）

「我懷疑林○○有自閉症，不過你比較專業，我下次帶他去給你看一

下。」（訪談23108）

特教教師必須設計簡便的檢核表，以執行篩選的工作，透過普通班教師的協助，以挑選可能的個案。在發現疑似個案或接到轉介的個案後，首先要作的即是教育評量與鑑定。透過普通班教師的協助，收集學生的資料，再進一步透過標準化測驗、量表、晤談及觀察方式，瞭解學生學習失敗的原因，及其在生理、心理、社會適應、學業成就等各方面的優缺點，需要特殊教育的項目及其優先次序，擬訂個別化教育計劃，並據以執行。

（二）教學者

「我感覺我的教學知能明顯不足，每年都有不同的衝擊，今年的教法，明年新的小朋友進來，狀況又不一樣了，而且狀況又千奇百怪。」（訪談12113）

「每次做教具都很費功夫，材質要好，摸起來才有質感，還要先看東森幼稚園台，看他們愛什麼節目，不然做下去，沒人要玩。」（訪談11113）

「有一次我去看我班上學生的上課情形，我嚇一大跳，李○○在班上都不說話的，在資源班上課時竟然說個沒停。」（訪談23108）

特教班或資源班的教學，是依照特殊學生的個別需求而實施，可從教學內容、課程、班級經營三方面探討。教學內容方面，特殊教育服務的學生包括許多的類別，如智能不足、腦性麻痺、自閉症、語言障礙、學習困難者等，輔導的課程涵蓋廣泛，舉凡學生需要的生活教育、生活適應、職業陶冶、實用數學、實用語文等，都需涵蓋在內。課程方面，評估每位特殊學生的需要，設計適當的課程、教材與教具，課程模式需配合其理論基礎和教學方法；教材要豐富多元以滿足學生學習；教具更要活潑生動方能引起學習興趣及動機，教師需視學生個別差異與需求狀況，彈性調整。班級經營方面，不論是特教班或資源班，同樣需要適切之班級經營，上課流程的掌握、班規的運作與行為改變技術的實施，亦須依照學生的需求與程度，來加以規劃。

（三）諮詢者

「四年級的課程他根本就聽不懂，還好他在班上很乖，上課時都安安靜靜地坐在位子上，也不會亂跑，只是不知道在班上可以教他什麼？」（訪談22108）

「莊○○的身心障礙手冊過期了，可是媽媽覺得小女生以後是要嫁人的，所以不想補辦，不過有了手冊，好像也會有相關福利。」（訪談23108）

特教教師的責任除了幫助特殊學生外，同時也是家長，普通班教師及學校行政

人員的諮詢對象。特教教師與普通班教師及學校行政人員的關係，也是影響特教班或資源班成功與否的重要因素。例如：溝通特殊學生的學習問題、生活問題及教學計畫、示範特殊的教學技巧及教材教具的提供。

（四）計畫與評鑑者

「每學期要花很多時間在IEP上，實際教學又不是那麼一回事，然後就得一直修改。」（訪談11107）

「一些會議的功能還是要有，例如IEP會議、IEP檢討會、特教推行委員會等，來看看學校或資源班在教學跟行政上的運作跟實施是否確實、內容上是否恰當。」（訪談31115）

特殊教育要能順利的推展與發揮預期的效果，必須有完整的方案，諸如：目標、課程與功課表、學生篩選及個案會議、經費預算與使用、教學資源的管理與應用、學生個案紀錄與學習評量等，必須周詳的規劃。在運作過程中，必須定期評鑑實施的成效，作為改進參考。其次，特教教師面對學校眾多班級的學生，意即要面對眾多級任導師與家長，共同溝通學生的學習問題與教學計畫。

（五）特教理念宣導者

「資源班刊物讓我每個月都能獲得一些知識，我上課也會跟我班上學生宣導關懷弱勢的觀念。」（訪談21108）

特教教師的角色與學校中普通班教師及行政人員雖有所不同，但在學校中的關係卻是最密切。特教教師宜透過不同的在職進修研習、會議、刊物等，傳遞特殊教育的理念及作法，讓普通班學生與家長、普通班教師及行政人員瞭解特殊學生的需要。

綜上所述，特教教師該如何兼顧每項工作，並扮演好每種角色，以利特殊教育的教學活動及學校現場其他相關工作之推展，因此需要從事專業發展，而哪項工作優先，何種知能需加強，亦是從事專業發展前需考慮的。

四、研習課程不符需求，且未有妥善規劃

「為什麼每次都要辦在假日（指研習）？想好好休假都不行。」（訪談11113）

「這上次（指去年）不是都辦過了？一樣的講師、一樣的內容，希望以後可以規劃好，教育局不能整合一下嗎？」（訪談12113）

時間方面，多舉辦於假日，教師建議在週三下午之教師進修時間舉辦，其餘時間將衍生課務及代課問題；而承辦各類研習之學校各吹各調，無法統合，同一時間



內有好幾場研習，特教教師分身乏術，只好有所取捨。課程內容方面，多與主管機關業務需求有關、未必符合教師實際需求。課程整體規劃方面，短則數日、長則數週前公佈研習之消息，並要求務必參加，且未有長期且整體的規劃。不論是時間、內容、整體規劃方面，都會造成推動專業發展時的困難。

五、特教教師專業發展缺乏評鑑與獎勵制度

參加研習教師：「特教的孩子障礙程度高，個別差異大，教起來很累，請校長幫我們跟局裡說，看是否能減少學生人數、增加特教津貼或其他獎勵？」承辦學校校長：「各位在師資培育階段，就選擇了特教，特教班確實不好教。但就現實角度，各位在教師甄試時，以特教資格進入職場，就已經是占了便宜，不能只能想著爭福利……。」（觀察紀錄41123）

由於我國教師在職進修缺乏獎勵制度，影響教師在職進修的意願，也未有對專業發展進行有效的評鑑，對於教師專業發展相當不利。

伍、提升特教教師專業發展的具體策略

「零拒絕的教育理想」、「人性化的融合教育」、「無障礙教育環境」、「適性化潛能發展」、「關鍵性早期療育」、「積極性的家長參與」、「協同式的合作關係」、「彈性化的多元安置」、「支持性的自立自強」為我國特殊教育政策所秉持的理念（教育部，1995a）。因此，擔任特殊教育教師，不論是何種形式之特殊班，皆應朝此方向努力，以落實特殊教育。由於服務對象的特別，特教教師須針對每位服務對象個別之需求，提供處方性的教學。要能對症下藥，其前提是正確的診斷、擬定治療計畫、並在適當的時機使用適當的藥、檢視藥的療效、及後續的追蹤。因此，特教教師便須從事專業發展，方能達到適性教育的目標，在此對於特教教師專業發展，提供具體可行之策略，以供參考：

一、觀念上：時時保持反思及自我批判的精神

Dewey（1933）指出，具有反思能力的人有三個特質：心胸開闊、負責任及全心全意投入（許健將，2004；Dewey, 1933），「心胸開闊」是指願意聆聽一個議題的多種面向，注意不同的觀點，並了解即使最堅定不移的信念，也可能受到質疑。「負責任」是指願意主動追求真理，並運用取得的資訊來解決問題。「全心全意投入」則是指一個人能克服心中恐懼及不確定性，而做有意義的改變，同時也能以批判思考來衡量自己、學生、學校及社會。在特殊教育領域中，更需用批判思考

來反思，因為特殊兒童有更多的障礙及差異性，更需關注其所產生的社會正義與公平的問題。因此，特教教師在進行專業發展時，更需時時用反思及批判觀點來學習成長，以提供特殊兒童最適當之教育內容。

二、方法上：個人可從行動研究做起，並促進專業社群對話

行動研究係由實務工作者針對實際工作情境，採取具體行動並加以研究，且注重即時的應用性，其不僅有助於促使教師自我反思能力的應用與訓練，同時能幫助教師提昇教學專業與品質的具體實施途徑，更能提供教師永續性的專業發展（簡梅瑩，2008），其對於特教教師解決其教學上所面臨的即時問題有很大的助益，並由從事行動研究的過程中，進行對實務工作的反思，以達提升專業知能的發展。故應鼓勵特教教師從事行動研究，使教師以行動研究解決教學現場的問題。此外，鼓勵特教教師運用學習成長檔案、批判省思札記等方式，建構出自己的專業，同時促進專業發展、改進教學以提升教師之專業品質。其次，教師的專業成長受其同儕關係的影響很大，是一般人所忽略的。教師與同事經常相處，相互發生影響，對教育問題也會相互討論，以取得專業上的認同與共識，可從對話開始，建立有效互動及溝通模式，透過知識的分享，進而使各種資訊與思考充分流通與激盪，產生「一加一大於二」的效果。特教教師透過對話與合作，創造學習文化，以建立支持與激勵的社群，是促進專業發展、相互學習的有利方法。此外，學習社群並不限於同儕之間，同校及他校的特教教師、普通教師、行政人員、特殊教育專業團隊、讀書會成員，甚至是網友，都可以成為專業社群。

三、內容上：以落實學生之IEP為原則，並了解專業發展也有個別需求

學校是教師教學也是學習的地方，若用此觀點來看，特教教師的專業發展，也應有個別需求，意即每位教師皆有其優、弱勢及依學校或學生之特色，而有不同的專業發展需求。特教教師應根據前述專業標準、特教政策理念，及《特殊教育法施行細則》第十八條對個別化教育計畫（Individualized Education Program，簡稱IEP）所作的規範（教育部，1998），包含所有計畫與執行學生IEP的相關知能，意即個案的鑑定、優弱勢分析、規劃長短期目標，設計課程及教學計畫；學期中執行時的教學、班級經營、行動研究；定期評量學生學習效果、檢討成效等；在個案回歸原班或轉銜階段時，給予適當之協助。同時，在課程設計及診斷評量兩項知能領域更要創新且謹慎，方能使IEP獲得最大的功效。此外，IEP也是普通教育與特殊教育間最大的差異，特教教師應充分運用自身專業知能並充實不足之處，以落實

IEP的計畫、執行、考核，方能實現特殊教育之理念。

四、課程上：整合並規劃符合需求的研習課程，確保其品質

任何課程或研習都必須有系統、長遠的規劃，讓師培學生或現職教師都能有良好的學習機會和進修環境。研習課程方面，調查特教教師的需求，分析特教教師專業知能的內涵，了解特教教師需要的專業知識與技能，作為規劃特教教師專業發展課程或活動的依據，這樣才能滿足特教教師的需求，解決其遇到的教育問題，提高教學的成效。其次，各種不同的教師在職進修機構具有不同的任務及專長，應將大學、中小學、教師專業團體、教師研習中心及其他民間團體的資源整合，推展特教教師在職進修活動，而長、短期之進修活動都要規劃，聘請之講師務必理論與實務兼顧，強調與實際教學的直接關聯性，以促進特教教師在專業領域的發展。最後，研習方式也可走出傳統的研習方式，透過網路無遠弗屆的特性，使用遠距教學，無論是現場連線或教學影片，其具有自主性高且可以自行掌握時段與進度的特性，都是可行的方式。

五、制度上：建立特教教師專業發展評鑑與獎勵制度，並提供行政支援

教育行政機關務必積極重視特教教師專業發展之重要性，解決特教教師專業發展成效不彰和意願低落的問題，除了建立完善的評鑑制度，從客觀評鑑之結果，作為核可進修活動或撥付經費的標準。亦應訂定鼓勵特教教師進修之措施，讓特教教師從專業發展活動中獲得實質的效益，若教師有心從事行動研究，學校行政方面應可提供最大的支援，例如：依需求排課、提供必要之經費、邀請學者協助引導、公開表揚、薪級晉升或教師換證等鼓勵。但是進修與成長不應只考量外在之規劃，教師本人亦應自我策勵進行個人成長。由上而下的引導或鼓勵固然重要，但是由下而上的自我學習，才是專業發展的根本。

除此之外，在特教教師專業發展上應該營造有利的社會氣氛，兼顧由上而下和由下而上的模式，發揮教師專業團體的功能，不僅應該爭取個人的權利，且該善盡義務，注重專業發展，才能提高整體特教教師的素質，實現特殊教育的理念，達成學校教育的目標。

參考文獻

朱盈潔（2006）。臺北縣國民中小學資源班初任教師工作困擾與專業發展需求之研究。臺灣師範大學

- 特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 周世傑（2005）。國民中小學教育階段身心障礙類特殊教育教師工作滿意之研究——以基隆市為例。國立臺灣師範大學工業教育學系在職進修碩士班碩士論文。未出版。
- 周燦德（1984）。我國高職教師在職進修教育之研究。國立臺灣師範大學教育研究所，未出版。
- 林惠芬（2002）。啟智教育教師效能之研究（I）。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫成果報告（NSC89-2413-H-018-028）。執行地點：彰化縣；執行單位：國立彰化師範大學特殊教育學系。
- 高強華（1996）。教師社會化及其在師資培育上的意義。載於中華民國師範教育學會（主編），*教育專業*，頁53-85。臺北市：師大書苑。
- 張春興（1994）。*教育心理學：三化取向的理論與實踐*。臺北：臺灣東華。
- 張素貞（2003）。國民小學身心障礙資源班教師專業成長之研究——以知能分析和方案規劃為例。國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版。
- 教育部（1995a）。*中華民國身心障礙教育報告書*。教育部（1995b）。*教師法*。教育部（1998）。*特殊教育法施行細則*。教育部（2007）。*各師資類科教師專業標準結案報告*。檢索日期：2008年2月19日，取自http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/publicFun/dynamic_default.php?TYPE=2&UNITID=30&CATEGORYID=79
- 梁福鎮（2004）。人格教育與教師專業發展，*教育科學期刊*，4（2），19-39。
- 梁福鎮（2006）。我國教師專業發展的現況、問題與對策，*教育科學期刊*，6（2），77-90。
- 許健將（2004）。批判省思能力的培養：教師專業發展的重要課題，*教育科學期刊*，4（2），1-18。
- 陳清溪（2004）。淺談特殊教育教師的專業成長。*研習資訊*，21（4），41-47
- 陳麗穎（2002）。*特殊教育實習教師實務知識之研究*。國立臺北師範學院特殊教育學系碩士論文，未出版。
- 黃志雄（2005）。特殊教育教師的壓力調適與成長團體之研究。*特殊教育與復健學報*，13，121-148。
- 黃坤錦（2003）。教師在職進修與教師專業發展。*教育資料集刊*，28，241-258。
- 黃淑苓（2005）。教育專業發展的應然與實然，*教育科學期刊*，5（2），154-168。
- 廖本盛（2003）。國民中小學特殊教育教師教育態度與專業倦怠之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。未出版。
- 廖淑戎（2007）。理解，實踐的開始：一位特殊教育教師的自我批判。*教育實踐與研究*，20（2），187-212。歐用生（1996）。*教師專業成長*。臺北市：師大書苑。
- 蔡崇建（1994）。特殊教育教師專業知能發展的需求評估。*特殊教育研究學刊*，10，103-117。
- 鄭明長（2005）。教師實務知識與專業成長，*教育科學期刊*，5（2），126-137。
- 鄭詩釧（2004）。國民中小學組織文化與教師專業發展關係之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 簡梅瑩（2008）。促進反思教學發展與實施之行動研究。*中等教育*，59（1），22-35。
- 饒見維（1996）。*教師專業發展——理論與實務*。臺北：五南。
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meanings. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process (2nd revised edition)*. Boston: D.C. Heath.
- Hoyle, E., & John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Pollard, A. (1985). *The social world of the primary school*. London: Holt.

