

## 論特殊教育教師的專業成長

### 摘要

本文旨在探討九年一貫教育政策實施之後，強調教師專業自主權和教師專業發展，特殊教育教師在此一潮流中，更需加強自己的專業知能及專業成長。而以往的專業成長活動，多由行政單位為主導，而非由教師自主主導的，因此所進行的專業活動多忽略了教師在實施課程時所面臨的問題，及實施課程所需的專業成長，故無法適應教師教學上的需求。故特殊教育教師在進行專業成長時，應把握社會文化理論、多元文化教育及批判理論的原則，配合特殊教育專業知能的內涵，採用協同成長團體與協同行動研究、學習小組、調查/行動研究及個人的活動方案等方式進行專業成長活動。

關鍵字:特殊教育教師      special educators  
                  專業成長              professional growing

### 一、前言

九年一貫教育政策實施之後，強調教師專業自主權和教師專業發展，因此教師在教學方法、教學進度、學習成果評量、作業指定與班級經營、學生管理與輔導等方面，都擁有很大的自主空間，自主權代表權利也代表責任，因此教師更需自我充實，以加強課程及教學等專業能力的成長，以充份因應此潮流。但當前教師專業成長活動仍面臨很多的問題與困難，林天印(民86)認為當前教師專業成長活動所面臨的問題與困難其中之一為目前教師的專業成長活動，大都是在師資培育機構或教師研習中心來進行，使教師成為「被動聆聽專家教導」的心態，自然缺乏和專家學者作良好互動的誘因，教師本身所吸收的知識也變得較為有限。而特殊教育的教師在教學上具有更多的專業自主權，特教教師的專業素養更決定了特教品質的良窳(陳清溪，民93)。因此，特殊教育教師的專業發展是刻不容緩的事情。張素貞(2003)在「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」的論文中發現:影響國小身心障礙資源班教師的專業成長的主要要素之一為進修內涵不切合需求所致。並且身心障礙資源班教師對專業知能具備程度的評定低於所認定的重要程度，表示專業成長的空間與知能的需求性。而特殊教育教師的專業成長不足，也造成工作壓力增加及工作士氣的低落的結果(李水源、吳純純、張世慧，民88;黃志雄，民94)。民國90 年全國教育改革之檢討與改進會議「改善弱勢者教育」議題之「提升特殊教育品質」子題探討影響特殊教師素質提升的因素其中之一為:特教研習並未提升教師能力，目前的教師研習、專業訓練內容非針對現職教師實際需求、不夠務實，特教教師無法獲得相關的支持而影響特殊教育品質的提升(教育部，民90)。民國92 年全國教育發

展會議亦將「增進教師特教效能，提升身心障礙教育品質」列入討論題綱之一，檢討目前部份特教研習活動不符在職教師特教專業需求，無法達到提升教學效能之預期目標(教育部，民92)。

由此可知，教師在進行專業成長的活動的過程中面臨了許多的困難，而最大的困難在於過去所安排的專業成長活動都是以行政單位為主導，而非由教師自主主導的，因此所進行的專業活動多忽略了教師在實施課程時所面臨的問題，及實施課程所需的專業成長，如新的教學技巧、新的態度知覺及其他的支持系統(歐用生，民85)，故無法適應教師教學上的需求。

## 二、何謂教師專業成長

所謂教師專業成長是一種為了加強老師的專業知識、技巧、態度而設計的活動，藉由這些活動來改善學生的學習及改變教育的結構及文化。Lewis(1998)認為教師專業成長的工作有課程設計與發展、學習教材的改編與製作、新科技應用之研發、行動研究、決策制訂並程序改進及學習環境之設計與管理(趙美聲譯，民89)。因此，專業成長的特性為(陳嘉彌、鍾文郁、楊承謙、柯瓊惠及謝元譯，2002):

### 1. 是有目的、有意義策畫的過程:

真正的專業成長是一個深思熟慮的過程，由正確的方針和計畫及好的目標來引導，而這些目標成為選擇教材的準則，以及發展評鑑過程及程序的依據。

### 2. 必須是持續的過程:

如果我們把專業成長當成是一個只需一星期花三、四天就可完成的活動，如此一來，就會限制了教育者的學習機會。但如果我們認定專業成長是持續的過程，那麼每天都會帶給我們不同的學習經驗。而最具挑戰性的是善用這些經驗讓它變得有價值、有目的，並適當地使用它們。

### 3. 是有系統的過程:

真正的專業成長是有系統的過程，能在一段長時間內有所改變，而且可以在組織的任何層級中實施。

教師的職責是在教導學生適應社會所需的知識技能，因此教師本身亦具有建構知識的能力，但是教師建構的知識經常是內隱的，具有個殊性的，因此常被認為屬經驗層次，常被遺漏在客觀的研究之外。此外，教師在學校中長期發展的專業文化，都表現出極明顯的個人主義(individualism)和孤立主義(isolation)的色彩，教師習慣單兵作戰，教師之間不鼓勵進行正式的探討和分

享(陳美玉, 民 91; Cochran—Smith & Lytle, 1999), 因此彼此的專業經驗和個人知識便無法傳承。再加上傳統大專院校擁有研究的權利, 他們認為只有專家有足夠的知識能力來進行研究, 決定教學目標, 並界定教師成為教學的客體, 教育專業(profession)被窄化為學習特定能力的技術行業(craft), 使得教學成為模仿性的「技術」運用, 無法提升為藝術性的實踐智慧, 而教師只是被動的實行研究者的研究結果(陳美玉, 民 85; Cochran—Smith & Lytle, 1999), 但純理論研究的進行都是在控制其他變項的情境下, 來察覺自變項和依變項的關係, 在實際教學情境中, 往往影響教學成效的, 並不只單一個因素, 而有其情境脈絡的影響因子存在, 因此把研究結果強加於實際教學情境中, 會有無法適用的狀況, 使得理論和實務間會有很大的隔閡。因此藉由研究者與學校的教師和行政人員的合作, 共同建構知識, 使教師不再是被動的接受性角色, 而是共同研究的合作關係來建構知識和專業成長(陳美玉, 民 91; Cochran—Smith & Lytle, 1999)。陳美玉(民 91)認為透過教師專業發展, 將教師的經驗與知識以系統化的方式進行分析、整理、了解與外顯化的過程, 並與理論相結合, 可形成創新的知識, 並提高其應用價值。特殊教育教師面對的是更加多樣化與異質性的學生, 更需要集合眾人的力量, 集思廣義以面對及處理學生的問題, 使學生的學習更有效率, 因此特殊教育教師進行專業成長更是刻不容緩的工作。

### 三、特教教師專業成長的理論基礎

#### (一) 社會文化理論

社會文化理論(sociocultural theory)是從 Vygotsky 的理論而來, 近年來西方社會開始重視 Vygotsky 對教育和心理學的貢獻(Rosa & Montero, 1995)。其主要的特質為高層次的功能發展是透過社會互動而來。個體的發展並不能只觀察其學習, 而還要檢視其所在的外在社會環境才可以(De Valenzuela, 2005)。Vygotsky 認為學習是發生在社會事件之中, 當個體在環境中與人事物互動時, 學習就因此產生(Kublin, Wetherby, Crais & Prizant, 1998)。因此, 藉由社會互動的活動, 個體可以發展出社會互動所需的認知及溝通功能。

Adamson & Chance(1998)認為 Vygotsky 和社會互動有關的理論中, 有二個重要的觀點: 一是文化, 主要照顧的文化會影響初生嬰兒的任何動作; 另一個是近側發展區(Zone of proximal development)的觀念, 有成人或同儕支持的發展會優先於個體的獨立發展。

Wertsch(1991)認為 Vygotsky 的理論的主要三個著眼點為:

1. 人類的思想有其脈絡和時間的順序。

2. 個體根據其所在的社會文化環境及過去的經驗來發展其思想。
3. 人類的心理行為(psychological behavior)是在經驗的基礎下，藉由符號、語言而加以調整的。

因此，特殊教育教師在發展專業時，應和其他教師或專業人員合作，以減少近側發展區的距離，創造更好的發展，且在專業合作成長的過程中，應注意文化、經驗和情境脈絡所造成的影響，任何的教師專業成長活動是無法脫離學校的情境脈絡的和教師的文化經驗背景的影響，在發展過程中，若忽略了學校的情境脈絡和教師的文化經驗背景，該發展就不容易成功。

## (二)多元文化教育和批判理論

Tiedt & Tiedt(1995)定義多元文化教育(multicultural education)是：

1. 引導學生去定義自己的文化的過程。
2. 給每個學生正面的和自我尊重的感覺的過程。
3. 澄清在民主社會中每個成員的個人和社會責任的過程。
4. 以同理心對待每個差異大的學生的過程。
5. 使用對每個學生公平的教學策略來教學的過程。
6. 使學生能在多元文化中來反思及產生對世界的關注的過程。

社會文化變遷快速，世界各地的文化的多樣性和差異性也很大，因此，在教師在發展專業時，無法用單一的方式來涵蓋多元的社會文化環境。Banks(1995)認為多元文化教育的主要目標是讓不同的種族、文化、社經地位的群體，能感受到相同而平等的教育。因此，多元文化教育並不強調社會中存在已久的不公平和歧視狀況，也不特別要求教師和學校需保持中立的立場，也不分析教學實務中所存在的偏頗的狀況，純粹只是一種精神(De Valenzuela, Connery & Musanti, 2000)。因此教師需發展一個文化多樣性的知識基礎，接受不同文化並願意服務弱勢文化的社群，並具有將多元文化教育的行動帶入教室的能力(中華民國師範教育學會，民 87)。也就是讓教師在發展教師專業的同時，也能注意到社會中存在的多元文化，並且在給予社會中的多元文化多一些的包容性的前提下，來進行教師的專業發展。尤其對於特殊教育的教師而言，面對的學生更是多樣性和異質性，因此，更需注意到多元文化教育的重要性。

Nieto(1996)在定義多元文化教育時，把社會正義(social justice)的挑戰包含進去，他認為多元文化教育是學校全面的改革和使全體學生獲得最基本教育的過程，它反對種族主義或任何方式的歧視，接受及肯定學生、教師和社會的多元性。因此，批判理論(critical theory)是多元文化教育的

哲學基礎，目標是致力於社會正義。

McLaren(1999)認為教師的專業發展一定要有批判理論為基礎，才可以面對和思考學校內的知識、教學和制度面的問題，Popkewitz(1999)也認為批判理論的焦點在於關注和處理學校教育所產生的不公平和不正義的現象，Darder(1991)指出教學者需了解教學和政治之間的關係，政治在學生的學校教學的影響，其間相關的知識和權力，用批判的角度來看待這樣的關係。因此教師要和學生一樣，要理解並尊重其他文化，教學過程中不僅需對不同文化間的差異進行詮釋，且要使各種差異的存在正常化，把不同文化的思想、觀念、價值集結在一起，創造一個不斷生成的文化地帶，引導學生去認識、批判、分析和重構(中華民國師範教育學會，民 87)。

在特殊教育的領域中，更需用批判理論來反省和思考學校的教育，因為特殊兒童有更多的障礙和差異性，更需關注障礙和差異所產生的社會正義和公平的問題，因此，教師在進行教師專業成長時，更需用批判的觀點來學習成長及支持其教學活動(De Valenzuela et al., 2000)，以再建構特殊教育為具公平、正義，及關注到每位學生教育需求的教育。

#### 四、特教教師專業成長的內涵

歷年來，針對特殊教育教師專業知能的研究很多，江明暉(民 86)綜合國內外專家學者的看法，認為啟智教育教師需具備的專業能力有：基本教育知能、教學基本能力、診斷與評量、輔導與合作協調五個領域 47 項能力。而黃國榮(民 80)針對教學基本能力的研究認為啟智班教師應具備鑑定工具的使用、教學計劃的擬訂、教材編選及教具的應用、教室佈置與管理、教學評量、教學研究與創新、異常行為的輔導與日常生活技能等九類 47 項教學基本能力。

張素貞(民 93)認為國小身心障礙資源班教師應具備的專業知能有：1. 特殊教育一般的專業知能，2. 調整課程與自編教材教具之原理與實務知能，3. 實施個別化教學之知能，4. 具備診斷與多元評量之知能，5. 與普通班教師、專業團隊人員合作並擔任支援服務之知能，6. 經營與管理資源班之知能，7. 環境規劃與資源運用之知能，8. 具備與家長溝通並擔任諮詢服務之知能，9. 個案評估與研究之知能，10. 具備專業責任與專業倫理等十類 76 項專業知能。

綜上所述，可用陳清溪(民 93)的看法包含之。陳清溪(民 93)認為特殊教育教師專業成長內涵包括下列幾方面：

(一)特殊教育教師通用知能：通用知能包括通用知識及通用能力。

1. 通用知識可以說是擔任特殊教育教師所具備的通識素養，亦即普通教育的一般知識，可透過普通課程來培養。

2.通用能力包括：(1)人際關係與溝通表達能力；(2)問題解決與個案研究能力；(3)創造思考能力；(4)批判思考能力。

(二)學科知識:係指特殊教育教師所具備的學科知識，可透過專門課程來培養。

(三)特殊教育專業知能:係指特殊教育教師在教學過程中所需具備的教育專業知能，這些教育專業知能可透過教育專業課程及教學實習的規劃來達成。包括：

1.教育目標與教育價值的知識

2.課程與教學知能：

(1)特殊教育課程知能

(2)一般教學知能:又可分為：①教學的理念取向；②教學的原理原則；③教學的方法與策略；④教學的技巧；⑤教學資源知能；⑥教學評量知能；⑦教學設計能力；⑧教學實施能力。

(3)學科教學知能。

3.心理與輔導知能

4.班級經營知能

5.教育環境脈絡的知識。

(四)特殊教育專業精神。

## 五、特教教師的專業成長的途徑

陳清溪(民93)認為特殊教育教師專業成長的途徑有:到大學進修學分或學位;參加學校、教師研習會、社會教育機構所提供的演講、工作坊或研討會等活動;自主學習;從事行動研究;發表或出版教學心得或成果;參與課程研發;參與各種教學實驗;進行參觀、訪問、或教學觀摩;參加各種讀書會及參加主管教育行政機關所舉辦的進修活動。其中自主學習、從事行動研究、發表或出版教學心得或成果、參與課程研發及參與各種教學實驗都屬於教師專業實踐的一種。

張素貞(2003)提出針對教師專業發展的內涵的規劃可分成籌備、設計、執行與評鑑四階段。並認為規劃教師專業成長時宜從了解對象之背景、服務年資以及所處之不同學校規模，而有不同的作法。在籌備階段，教師專業成長應設定目標並與需求相結合;在設計階段，為學校需設計符合需求的進修活動;在執行階段，針對不同專業知能需求與程度的進修活動，應以「障礙學生類別」、「學生問題需求評估」以及「特殊教師專業知能需求評估」作為規劃的依據;在評鑑階段，以「從學生學習進展與問題解決了解」、「從實際教學改進得知」和「列入年度學校特殊教育評鑑」三項為資源班教師專業成長成效評估適切的方式。

綜上所述，筆者認為增進教師專業成長的活動有：

#### (一)協同成長團體與協同行動研究

教師常會在一起討論發展新的課程，設計新的活動、計畫，可以改進教學的策略，或是解決比較特別的問題。這樣的過程需要參與者經由閱讀、研究、討論和觀察，以獲得新的知識和技巧。其優點為，參與者不只是可以增加他們某方面的知識或技巧，同時也能提升他們與人合作的能力，並且互相分享決定權。這些參與者通常對提出的問題有非常大的興趣，所以會去找尋可行的解決之道。並且因為他們通常最了解狀況，所以他們所發展出來的解決方案或策略比較容易成功。其缺點為，常限定在一小群工作人員的參與上，且在某些情況下甚至有以傳統及具說服力的主張為優先考量而忽略有力的研究證據的趨勢，因此參與者必須常獲得相關的資訊和專家的意見，如此才能做有智慧及合理的決定，其活動項目如讀書會式成長團體、問題導向式成長團體、主題中心式成長團體、課程研發式行動研究、改進實務式行動研究、改革情境式行動研究及增進理解式行動研究等(陳嘉彌等，2002;饒見維，民85)。

#### (二)學習小組

專業成長的學習小組是指學校內所有的員工一起去尋找一些常見問題的答案，常是四到六年為一組，組員有男有女，學習時間大約是一整個學年，並且輪流做領導者。雖然所有的小組都專注在同一問題上，但每一小組會選擇他們所要研究的部份。例如一個組研究如何教導寫作，另一組研究如何評量寫作，第三組研究如何用科技幫助寫作。之後，小組有機會共同分享他們的發現和建議。學習小組最大的功能是，他們可以幫助課程及教育的改革，同時藉由全校員工的參與，可以消除一些老師的孤立感。但若學習小組沒有好好設計的話，有些人會主導小組，而導致失去其他人的參與度。因為學習和架構研究證據是困難且耗時的工作，在討論時很容易意見不合，所以有效率的學習小組應該是具有良好的組織及注意力，在短時間內有效率地完成他們的工作(陳嘉彌等, 2002)。

#### (三)調查/行動研究

調查/行動研究是針對傾向解決問題、找尋問題答案的人所設計的，其包含五個步驟:1. 選擇一個有興趣的問題;2. 蒐集、組織、表達與這個問題有關的資訊;3. 詳讀相關的文獻或研究;4. 決定哪些行為可以達成最有價值的目標;5. 有行動和書面上的紀錄。這個模式可以幫助教育者成為反應靈敏的專業人員，是更有系統的問題解決者，且更能深思熟慮的去做決定。其優點是把教育者和研究者的角色放在一起，可以縮短研習和練習上的差距，但

是，這整個步驟需要個人一開始就參與(陳嘉彌等，2002;饒見維，民85)。

#### (四)個人的活動方案

在此方案中，教師決定自己專業成長的目標，而且可以選擇一些他們認為可以達到目標的活動。在此模式中，基本上認為個人能判斷他的學習需要，他的能力可以引導自己到某個方向上。又假設當個人擬出並開始他們的學習活動時，他們會更積極地去學習。其優點是擁有許多彈性及機會給予個人做選擇，還可以提供很棒的公式做自我分析、個人反應及如何考慮周詳的決定。其缺點是，當教育者自己設計學習時，有很多是重覆的設計，除非有機會交換計畫，才能互相合作或達到專業上的分享。其活動型態有個人閱讀寫作、行動研究及手冊式自我發展等(陳嘉彌等，2002;饒見維，民85)。陳美玉(民91)認為教師個人知識管理的方法有合作自傳法、札記反省法、經驗學習法、檔案法及個人理論建構法等，都是以個人為主的專業發展活動。

協同成長團體與協同行動研究、學習小組是屬於團體式，由教師合作共同進行的；調查/行動研究及個人的活動方案是屬於個別的或少數人的。上述方法，雖各有其優缺點，但都是教師專業成長的途徑之一，教師應考量自身及情境脈絡的不同，選擇適合自己的活動進行教師專業成長。

教師專業成長有其必然性及需求性，特殊教育教師更需增進自己的專業成長以因應變遷快速的環境及異質性的特殊兒童。因此，特殊教育教師選擇適合的專業成長活動，積極進行專業成長，增進自己的專業知能，並且把握社會文化理論、多元文化教育及批判理論的原則，以發展其教室中需具備的專業知能，以提升特教教師的專業地位，成為實至名歸的特教專業教師。

#### 參考文獻

中文：

中華民國師範教育學會(民87)。教師專業成長-理想與實際。台北:師大書苑。

江明曄(民85)。國民中學啟智班教師專業能力運用程度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文, 未出版, 彰化。

李水源、吳純純、張世慧(民88)。特殊教育教師工作士氣之調查研究。台北市



立師範學院學報，30，431-450。

周珮儀(民88)。從社會批判到後現代-季胡課程理論之研究。台北:師大書苑。

林天印(民86)。學校本位理念對教師專業發展活動之影響。中等教育，48(5)，31-38。

陳嘉彌、鍾文郁、楊承謙、柯瓊惠及謝元譯(2002)。專業發展評鑑。台北:五南。

張素貞(民92)。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。國立台灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，台北。

教育部(民90)。教育改革之檢討與改進會議手冊。台北市:教育部。

教育部(民92)。全國教育發展會議手冊。台北市:教育部。

教育部特殊教育工作小組(民91)。教育部特殊教育統計年報。台北:教育部。

陳美玉(民85)。教師專業實踐理論與應用。台北:師大書苑。

陳美玉(民86)。教師專業-教學理念與實踐。高雄:麗文文化。

陳美玉(民91)。教師個人知識管理與專業發展。台北:學富文化。

陳清溪(民93)。淺談特殊教育教師的專業成長。研習資訊，21(4)，41-48。

黃志雄(民94)。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。

黃國榮(民80)。啟智班教師教學基本能力之研究。國立高雄師大學特殊教育中心印行。

趙美聲譯(民89)。F. Lockwood 著。開放教育之教師專業發展。台北:心理。

歐用生(民85)。教師專業成長。台北:師大書苑。

饒見維(民85)。教師專業發展-理論與實務。台北:五南。

西文:

- Adamson, L. B., & Chance, S. E. (1998). Coordinating attention to people, objects, and language. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (p.15-38). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A.M. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (P.3-24). New York: Simon & Schuster.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational researcher*, 28(7), 15-25.
- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- De Valenzuela, J. S. (2005). *Definitions of sociocultural theory*. Retrieved November, 24, 2005, from the World Wide Web: <http://www.unm.edu/%7Edevalenz/handouts/sociocult.html>
- De Valenzuela, J. S., Connery, M. C. & Musanti, S. I. (2000). The theoretical foundations of professional development in special education. Is sociocultural theory enough? *Remedial and special education*, 21(2), 111-120.
- Englert, C. S. & Rozendal, M. S. (2004). A model of professional development in special education. *Teacher education and special education*, 27(1), 24-46.
- Hargreaves, D.H. (1993). A common-sense model of the professional development. In J. Elliott(Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development*(p88). London: The Falmer Press.
- Jensen, W. (2005). Application of the Critical Theory. Retrieved December, 1, 2005, from the World Wide Web: <http://www127.pair.com/critical/d-ct.htm>
- Kublin, K. S., Wetherby, A. M., Crais, E. R. & Prizant, B. M. (1998). Prelinguistic dynamic assessment: A transactional perspective. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in*

- prelinguistic communication* (p.285–312). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- McLaren, P. (1999). Pedagogy of possibility: Reflecting upon Paulo Freire’ s Politics of education. *Educational Researcher*, 28(2), 49–54.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: A sociopolitical context of multicultural education* (2<sup>nd</sup> ed. ). New york: Longman.
- Popkewitz, T. S. (1999). Introduction: Critical traditions, modernists, and the “posts.” In T.S. Popkewitz & L. Fender (Eds. ), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (P.1–13). New York: Routledge.
- Rosa A. & Montero I. (1995). The historical context of Vygotsky’ s work:A sociohistorical approach. In L.C. Moll(Ed. ), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*(p59–88). New York: Cambridge university press.
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (2002). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources* ( 6<sup>th</sup> ed. ). Boston: Allyn
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1995). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L.C. Moll, *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. (p111–126). New York: Cambridge university press.