

影響國小普通班教師教導身心障礙學生專業 知能與勝任感因素之研究： 由特殊教育長期追蹤資料庫分析

劉蘭瑛

台中市龍峰國小
教師

孔淑萱

國立新竹教育大學
特殊教育學系助理教授

黃澤洋

國立新竹教育大學
特殊教育學系助理教授

摘要

本研究透過「特殊教育長期追蹤資料庫（Special Needs Education Longitudinal Study，SNELS）」所提供之大規模問卷樣本進行次級資料分析，旨在瞭解於融合教育施行下，國小普通班教師教導身心障礙學生之專業知能與勝任感現況及其影響因素。採用之分析資料為SNELS資料庫99學年度國小普通班教師問卷中，2059份正教導身心障礙學生之國小普通班教師問卷。統計方法包括描述性統計、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析、皮爾森積差相關以及路徑分析等。

研究結果發現，普通班教師教導身心障礙學生之專業知能現況，以「親師間的溝通與合作」、「班級經營」、「與其他專業人員合作」等能力較佳；而「依障礙學生能力和需求設計課程」能力最弱；教導身心障礙學生之勝任感則有近八成二的老師表示勝任，但仍有近二成的老師表示無法勝任。進一步分析結果則顯示，「特教年資」、「特教專業訓練」及「任教身障生類別」，均會影響普通班教師教導身心障礙學生之專業知能與勝任感；此外，普通班教師所得到之「特教支援」亦影響專業知能的表現。而將專業知能納為中介變項時，「特教年資」、「特教專業訓練」、「任教身障生類別」成為影響教學勝任感之重要因素。

最後依據研究結果，針對國小普通班教師專業知能培養及勝任感提升措施提出檢討與建議。

關鍵詞：國小普通班教師、身心障礙學生、專業知能、勝任感、特殊教育長期追蹤資料庫

緒論

在融合教育理念推行下，身心障礙學生就讀普通班成為安置趨勢；因此普通班教師必須直接肩負起身心障礙學生主要教導工作。本研究旨在藉由「特殊教育長期追蹤資料庫」之統計資料進行次級分析，探討國小普通班教師教導身心障礙學生之專業知能與勝任感及其影響因素。

一、研究背景與動機

(一) 身心障礙學生就讀普通班的趨勢及其成敗關鍵

現今，各國皆相當重視身心障礙學生教育，並對學習上處於弱勢的特殊學生，提供相關立法保障與積極教育處遇（吳武典，1998）；最新公布之特殊教育法明確揭示特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神，並且對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當教學及輔導（教育部，2014），目前臺灣國小階段的身心障礙學生超過八成八以上的高比例安置於普通班接受特教服務（特殊教育通報網，2015.10.21），融合教育成為我國身心障礙學生主要教育安置之方式。

因此，身心障礙學生安置於一般學校甚至普通班的比例逐漸上升，使得班級內學生組成愈來愈多元，而學校是否能提供適合身障生就讀環境使其不因外在環境受限而影響學習？普通班教師是否具備教導身障生能力以提供有效教學？為一值得探討之問題。

Stedman（1990）指出融合能否成功的最重要因素是老師。過去我們認為身心障礙學生是特教教師的責任，然而，隨著特教觀念的轉變，身障學生安置逐漸以融合教育為主，身障

生安置於普通班成為特殊教育趨勢。在此趨勢下，普通班教師勢必受到相當大的衝擊，除了一般學生外，另外也需肩負起教導身障生的工作，除了對其專業是一種挑戰外，亦是融合教育是否能成功的重要關鍵（李水源、陳琦蓉，2003；徐瓊珠、詹士宜，2008；楊坤堂，2003）。

(二) 普通班教師教導身心障礙學生的專業知能為勝任教導工作之重要因素

在融合班級中，同時存在不同學習需求的一般及身障生，成為教師班級教學常態。普通教師在教學、介入及輔導過程中，對於具特殊障礙或其他學習困難學生，理應實施適當教學策略；然因身障生異質性高、學習特質不同，教師除了需充分瞭解身障生的學習特性與需求外，更需具備足夠之特殊專業知能，方能提升對教導身心障礙學生的勝任感，進而勝任融合教育工作。包含身心障礙學生特質的認識、課程的調整、教材的編選、教學的策略、評量的適配、班級經營、與專業人員的合作等（邱上真，2004；鈕文英，2008），這些專業知能皆攸關普通教師是否能勝任此教導工作的重要因素。

(三) 利用「特殊教育長期追蹤資料庫」之全國性問卷資料進行調查，增加研究價值

2007年建置之「特殊教育長期追蹤資料庫」（Special Needs Education Longitudinal Study，簡稱SNELS），有系統地收集各類身心障礙學生、家庭和學校等長期追蹤資料，除了檢視國內身心障礙教育實施的現況與發展趨勢，還進行各項主題的探究，藉此呈現學生的教育成果或表現（王天苗，2009）。而「特殊教育長期追蹤資料庫」的建置，以特殊教育通報網上列名之身心障礙學生為核心對象，除了學生本身資料外，同時發展出與該名身障學生相關人員之間卷（普通班教師、特殊教育教師

、家長、行政人員...等），改善了過去受限於範圍和人數、難以做到廣泛性調查研究、無法充分反映不同地區及障別之身心障礙學生的現況等研究限制；透過建置本資料庫便得以廣泛地蒐集學生受教之情形，對日後教育政策的決定、行政措施、校務規劃及教學改進都有重大助益。換言之，藉由充分善加運用現有大樣本之資料庫，從現有的過去資料，分析並展望未來可能的研究或發展趨勢，促使分析結果具有價值性。

本研究透過分析題組的答題狀況，藉此瞭解普通教師在教導身心障礙學生之能力與勝任感的表現情形，同時透過進一步分析探究其相關影響因素；不但可以發揮「特殊教育長期追蹤資料庫」的功能，且更有助國內特殊教育的發展並提升研究價值。

綜合上述，普通教師教導身心障礙學生的能力亦即特教專業知能，對於身障生的學習品質有直接影響，所以我們不能忽視普通教師勝任能力與勝任感問題。研究結果顯示：教師在特殊教育上經驗豐富、專業能力足夠，及精進特教專業知能、技術，提高教師對學生問題的處理能力，以及以積極正面的接納態度，可減輕教師在融合教育現場的工作壓力，有助於提升教師工作勝任感（林俊瑩、林玟秀、陳佑任，2013）。

本研究欲透過分析影響國小普通班教師教導身心障礙學生的專業知能與勝任感及其影響因素，以提供國內特殊教育政策制定與修正、教育實務應用及未來研究之參考。

二、研究問題與名詞解釋

（一）研究問題

1. 國小普通班教師教導身心障礙學生專業知能之現況為何？
2. 國小普通班教師教導身心障礙學生勝任感之現況為何？

3. 不同變項國小普通班教師教導身心障礙學生專業知能之差異情形為何？
4. 不同變項國小普通班教師教導身心障礙學生勝任感之差異情形為何？
5. 專業知能程度對國小普通班教師教導身心障礙學生勝任感之影響情形為何？

（二）名詞解釋

1. 國小普通班教師

國小普通班教師係指任教於一般國小普通班級之教師。本研究是指填答99學年度「特殊教育長期追蹤資料庫」國小普通班教師問卷之對象（以下簡稱普通教師）。

2. 身心障礙學生

本研究所指身心障礙學生乃指名列在99學年度「教育部特殊教育通報網」之國小六年級之身心障礙學生（以下簡稱身障生）。

3. 教導身心障礙學生之勝任感

教導身心障礙學生勝任感則是指普通教師對自己教導身障生的知識與能力，亦即專業知能的主觀評定與看法。本研究所指的教導身心障礙學生勝任感，內容是指針對在99學年度「特殊教育長期追蹤資料庫」之國小普通班教師調查問卷中，根據教師評定自己教導身障生勝任程度之表現，做為其教導勝任感得分。題目為「整體而言，您教導身心障礙學生的勝任程度是」。

4. 教導身心障礙學生之專業知能

本研究所稱專業知能，是指在99學年度「特殊教育長期追蹤資料庫」之調查問卷中，根據教師評定自己各項教導身心障礙學生能力之表現，做為其專業知能得分，代表題目為「您認為自己教導身心障礙學生的能力為何？」：（1）瞭解障礙學生的能力和需求、（2）依障礙學生能力和需求設計課程、（3）依障礙學生的學習表現編選或調整教材、（4）依障礙學生個別情況，運用適當的教學策略、（5

）運用科技或輔具教學、（6）處理障礙學生的行為或情緒問題、（7）掌握障礙學生學習進步的情形、（8）班級經營、（9）親師間的溝通與合作、（10）尋求人力、設備、經費或社區等資源、（11）與其他專業人員合作、（12）促進障礙學生的社會適應。

文獻探討

一、教導身心障礙學生勝任感之意涵

「勝任」是屬於能力及行為上的具體效果，而「勝任感」是個人主觀認定的結果，即個體對自己從事某項工作的能力與實際表現的主觀看法與主觀感受。也可以說是個體感到自己主動積極的做了某些事，對環境有某些影響力的感覺（楊瑤華，2008；謝秀貞，1994）。

當普通教師擔任身障生教導工作時，便會因教師個人能力，能夠符合或超越教導工作的難度及專業性之感受，而產生教學勝任感，顯示教師在教導工作上之能力、策略及知能，達到了融合教育所需要與期望的目標和程度。一旦教師愈能夠正確地了解自己的能力，以及意識到教導學生的特質，就愈能產生教學勝任感；相反的，教師若對於自身的能力沒有充份自信或對教導之學生特質不熟悉，則會造成教學勝任感低落。因此，普通教師教導身障生的勝任感便是指教師對自己教導身心障礙學生能力與程度的主觀評定與看法。

有研究顯示（林穎昭，2010；周俊良、李新民、許籃憶，2005；黃麗娟、王振德，2003）：惟有提高教師對學生問題的處理能力，精進特教專業知能、技術，以及更積極正面的接納態度，才可減輕教師在融合教育現場的工作壓力，並使其能以正面積極的態度面對，進而提升工作勝任感（引自林俊瑩等，2013）。

教導身心障礙學生勝任感則是指普通班教師對自己教導身心障礙學生的知識與能力，亦即專業知能的主觀評定與看法。本研究所指的教導身心障礙學生勝任感，內容是指針對在99學年度「特殊教育長期追蹤資料庫」之國小普通班教師調查問卷中，根據教師評定自己教導身心障礙學生的勝任程度之表現，做為其教導身心障礙學生勝任感的得分。

二、普通班教師教導身心障礙學生之專業知能

融合教育強調身心障礙兒童在普通班級中接受教育，因此普通班教師是否具有教導身心障礙學生之教學因應能力，是相當重要的（柯雅齡，2012）。毛連塢（1994）認為就教師專業（teacher expertise）的角度來看，特教專業並非特殊教育教師所獨有，因為普通教師也負有教育身心障礙學生的責任，所以同時也需要具備若干的特殊教育知能。為了因應融合教育，普通教師的特教專業知能將是不可或缺的技能之一。

邱上真（2004，2001）透過文獻整理以及調查研究結果，從理念的建立、心情的調適、特殊需求學生的認識、課程的調整、教學的策略、教材的編選、作業的設計、評量的適配、個別差異的因應及支持系統的開展等十方面，探討在融合教育的情境下，普通教師該如何有效地教學；其中理念的建立、心情的調適二項乃屬於教師教學態度方面的調整，其餘八項，則可歸類為教師教導身障生之專業知能。並從邱上真（2001）問卷調查研究可以瞭解普通教師協助身障生的方法、內容，以及協助身障生時希望獲得的協助內涵等方面的結果，且更可觀察出普通教師教導身障生所需使用之能力項目為何，首先，在普通教師協助身障生的方

法，包含了尋求教育局行政支援，尋求學校行政支援，尋求校內相關專業人員的諮詢、協助、合作，以及尋求社會資源等。而在普通教師協助身障生的內容方面，可分社會－情緒／行為環境的調整、物理環境的調整以及認知學習環境的調整等三方面。此外，在普通教師協助身障生時希望獲得的協助內涵，包含：（1）認識特殊需求學生的學習特質，（2）處理個別差異的技巧，（3）調整課程的方法，（4）選擇有效的教學策略，（5）編製輔助式教材的技巧，（6）發展多元評量的方法，（7）設計引導式作業的技巧，（8）認識相關法規，（9）學習輔導的技巧，（10）學校行政的支援（例如：排課），（11）減少班級人數，（12）減少上課時數，（13）提供協同教學教師協助教學，（14）提供實習教師協助教學等。從上述研究可知教師所使用的因應策略應該是相當多元的，然而，單一個研究並無法臚列出所有可能的因應策略，因此應有不少未發現的因應策略為教師所用（邱上真，2004）。

鈕文英（2008）則針對班級經營和教師心態、學生個別差異的瞭解、特殊學生需求的分析、與相關人員的合作和特教資源的運用、物理和心理環境的安排、生活程序和行為管理、課程與教學的設計、教學評量的實施、轉銜計畫的發展等九個面向，探討普通教師如何經營融合班。而楊秀真、王明泉、程鈺雄（2008）等人則以具備特殊教育理念，具備身心障礙學生課程實施與診斷之能力，有效經營融合教育班級之教室管理，能與學生家長建立良好之親師合作關係，適度運用特殊教育專業團隊之合作等向度，做為研究之普通教師特教專業知能，針對臺東縣立國中小普通班教師特殊教育專業知能現況進行調查。上述學者之研究對於教導身障生專業知能之內涵已能稍窺見其貌。

另外，林穎昭（2009）整理了各專家學

者看法（邱上真，2001；鈕文英，2006；賴翠媛，1998；蘇燕華，1999）以認知、情意、行為三向度歸納融合教育教師之因應做法，而其中行為向度便是普通教師專業知能可參考之具體能力項目，做法如下：（一）認知方面：（1）教師接受與認同融合教育的理念，（2）教師尊重學生個別差異，（3）教師負責所有學生的學習，包含身心障礙學生，（4）教師相信身心障礙學生在普通班中有助於未來社會適應，（5）教師認為應該提供身心障礙學生公平參與學習的機會。（二）情意方面：（1）教師接納與關懷身心障礙學生，（2）教師同理身心障礙學生因障礙對生活與學習帶來的影響，（3）教師願意並且有信心能勝任身心障礙學生的教導工作。（三）行為方面：（1）教師預先準備和計畫教學活動，（2）教師適度調整課程、教材以及教法，提供適性教學，（3）教師實施多元、彈性評量，配合學生學習能力，（4）教師進行班級宣導，營造相互尊重與接納的環境，（5）教師與身心障礙學生家長保持溝通聯繫，幫助學生適應學校生活，（6）教師運用校內外人力資源，協助身心障礙學生克服生活上的問題，（7）教師運用學校特教資源與行政支援，協助處理身心障礙學生問題。

上述可知，普通教師面對班級中之身障生所需具備的專業知能相當廣泛，綜合歸納有關普通教師教導身障生專業知能之具體能力，分別為（1）身心障礙學生的認識與需求分析，（2）個別差異的瞭解與因應，（3）課程的調整與設計，（4）運用教學策略，（5）教材的編選與調整，（6）作業的設計，（7）彈性多元的評量，（8）學生情緒及行為輔導、生活管理，（9）班級物理環境的安排，（10）班級心理環境的營造，（11）促進同儕、社會環境的支持，（12）班級經營，（13）尋求外

界相關資源、支持系統，(14)轉銜計畫的發展，(15)親師溝通、親職教育等項目。普通教師若能充分具備上述特教專業知能，方讓身心障礙學生得到適切的教育，進而提升自身的教學勝任感。

針對上述文獻探討所歸納出的普通教師

教導身障生專業知能之具體能力項目與本研究欲採用之「特殊教育長期追蹤資料庫」99學年度「國小普通班教師問卷」第84題「您認為自己教導身心障礙學生的能力為何？」題組項目進行對應，以確認欲探討之研究變項與問卷題目之適配程度，對應結果如下表1所述：

表1

普通班教師教導身心障礙學生專業知能具體能力與SNELS問卷題組項目對應表

研究者(年代)	能力項目	SNELS問卷題組項目
邱上真(2001) 鈕文英(2008) 楊秀真等(2008)	身心障礙學生的認識與需求分析	瞭解障礙學生的能力和需求
邱上真(2001) 鈕文英(2008)	個別差異的瞭解與因應	運用科技或輔具教學
邱上真(2001) 邱上真(2004) 鈕文英(2008) 楊秀真等(2008) 林穎昭(2009)	課程的調整與設計	依障礙學生能力和需求設計課程
邱上真(2001) 邱上真(2004) 鈕文英(2008) 林穎昭(2009)	運用教學策略	依障礙學生個別情況，運用適當的教學策略
邱上真(2001) 邱上真(2004) 鈕文英(2008) 林穎昭(2009)	教材的編選與調整	依障礙學生的學習表現編選或調整教材
邱上真(2001) 邱上真(2004)	作業的設計	無適當對應題目
邱上真(2001) 邱上真(2004) 鈕文英(2008) 林穎昭(2009)	彈性多元的評量	掌握障礙學生學習進步的情形
邱上真(2004) 鈕文英(2008)	學生情緒及行為輔導、生活管理	處理障礙學生的行為或情緒問題
邱上真(2004) 鈕文英(2008)	班級物理環境的安排	無適當對應題目
邱上真(2004) 鈕文英(2008) 林穎昭(2009)	班級心理環境的營造	無適當對應題目

(續下頁)

表1 (續)

研究者 (年代)	能力項目	SNELS問卷題組項目
邱上真 (2004)	促進同儕、社會環境的支持	促進障礙學生的社會適應
鈕文英 (2008) 楊秀真等 (2008)	班級經營	班級經營
邱上真 (2001) 邱上真 (2004) 鈕文英 (2008) 楊秀真等 (2008)	尋求外界相關資源、支持系統	尋求人力、設備、經費或社區等資源
林穎昭 (2009)		與其他專業人員合作
鈕文英 (2008)	轉銜計畫的發展	無適當對應題目
邱上真 (2004) 楊秀真等 (2008) 林穎昭 (2009)	親師溝通、親職教育	親師間的溝通與合作

由上表可知，「特殊教育長期追蹤資料庫」99學年度「國小普通班教師問卷」第84題組內容，除無適當對應題目之能力項目：作業的設計、班級物理環境的安排、班級心理環境的營造、轉銜計畫的發展等，幾乎包含了普通教師教導身障生專業知能之能力項目。然其中「作業的設計」之能力應可包含於「依障礙學生能力和需求設計課程」及「依障礙學生的學習表現編選或調整教材」項目；而「班級物理環境的安排」與「班級心理環境的營造」則常包含於「班級經營」能力的一部分；唯「轉銜計畫的發展」能力較無法經由本題組內容調查得知。因此，除「轉銜計畫的發展」之能力外，本題組之內容應能具體且有效地調查出普通教師們專業知能之能力與現況。本研究針對本題組所包含之十二項教導身心障礙學生能力，作為本研究專業知能之內涵進行探究。

三、影響普通班教師教導身心障礙學生專業知能與勝任感之因素

過去研究顯示普通教師雖有無法針對身障生提供教學和處理特殊問題這類的困擾，但教師修習特殊教育學分有助於融合教育專業知

能的提升（邱上真，2001；鐘梅菁，2000），可知普通教師專業知能乃其是否能勝任身障生融合教育工作的重要因素；下列將探討影響普通教師教導身障生專業知能與勝任感之因素有哪些，歸納出主要因素作為本研究之相關變項。

在教育階段的研究中，楊秀真、王明泉、程鈺雄（2008）則發現臺東縣國小普通班教師，會因「年齡」、「教學年資」、「特教專業背景」、「擔任職務」、「任教身障生經驗」、「任教身障生年資」、「有設身障班」之不同而在特教專業知能上產生不同結果。而屏東縣國小融合班教師對特殊教育專業知能的學習需求則因「性別」、「學歷」、「職務」、「教學年資」、「特教背景」、「學校規模」、「班級內障礙生類別數」、「特殊教育基礎知能」的不同而有不同的需求（李佳勳，2012）。另外，鄭惠甄（2013）在研究國小普通班教師所具備的融合教育專業知能中，發現不同「特教專業背景」教師具備了不同的專業知能。在中部四縣市學前教師融合教育專業知能之具備程度則因「任教地區」、「教學年資」、「教導特殊幼兒年資」、「教育程度」、「教

師資格」、「特殊教育背景」等背景因素有顯著差異（蔡婉莎，2010）。而新北市學前教師融合教育專業知能的研究中則發現，不同「班級數」、「學歷背景」、「特教資格」與「特教背景」的教師會有不同之教育專業知能（章寶瑩，2012）。蔡佩真（2013）對於融合教育中的學前教師特教專業知能研究，獲得教師特教專業知能在「接觸特殊幼兒年資」、「公、私立園所」、「教師資格」、「特教背景」、「教導特殊幼兒之經驗感受」及「對融合教育的態度」等背景有顯著差異之研究結果。

而在勝任感方面，Brouck（2005）及 Fullerton, Ruben, McBride，與 Bert（2011）發現，當教師所接受特教專業訓練愈多，愈能提升其特教知識，並且對於其課程安排有幫助；除了提升教學滿意度外，亦促使教學勝任感提高。此外，在徐瓊珠、詹士宜（2008）調查國小普通班教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班之意見中得知，教師們對自己的處理身障生的能力與自信心之得分最低，同時，對於學業性問題為主的學習障礙與聽覺障礙學生所持

的正向意見顯著高於以情緒行為問題主的自閉症及注意力不足過動症學生。其他研究則發現，對普通教師而言，多數認為情緒或行為障礙學生的問題較一般孩子複雜許多，也較不易處理；對於要教導這一類的學生感到焦慮與困難（Gunter, Coutinho, & Cade, 2002；Landrum & Tankersley, 2000）；而普通老師自評自己只有一點點或一些教導行為或情緒障礙學生的能力，他們最大的困擾是不知如何處理這些學生的問題行為（Cheney & Barringer, 1995）。而以班級中有身障生之高中職普通班教師為研究對象的融合教育態度調查研究中發現，教師對於教導肢體障礙、身體病弱、多重障礙以及其他顯著障礙類的學生較教導情緒障礙類學生顯得積極（林穎昭，2010）。

綜合上述文獻，可發現不同變項對於普通教師教導身障生專業知能與勝任感之影響尚無一定之定論；因此，研究者整理影響普通教師專業知能、勝任感相關變項，歸納整理各變項之影響程度，如表2：

表2
影響普通教師專業知能與勝任感相關變項一覽表

研究者	相關變項	年齡	性別	學歷	教師資格	教學年資	任教身障生年資	任教身障生經驗	特教專業背景或訓練	學校有無設身障班	擔任職務	公私立學校	對融合教育的態度	班級學生障礙類別	學校規模	任教地區
鄭惠甄 (2013)									✓							
蔡佩真 (2013)					✓			✓	✓			✓	✓			
李佳勳 (2012)			✓	✓		✓			✓		✓			✓	✓	
章寶瑩 (2012)				✓	✓				✓						✓	

（續下頁）

表2 (續)

研究者	相關變項	年齡	性別	學歷	教師資格	教學年資	任教身障生年資	任教身障生經驗	特教專業背景或訓練	學校有無設身障班	擔任職務	公私立學校	對融合教育的態度	班級學生障礙類別	學校規模	任教地區
林穎昭 (2010)														✓		
賴淑豪 (2010)									✓							
蔡婉莎 (2010)				✓	✓	✓	✓		✓							✓
徐瓊珠、詹 士宜 (2008)														✓		
楊秀真等 (2008)		✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓					
Cheney & Barringer (1995)														✓		
Landrum & Tankersley (2000)														✓		
Gunter et al. (2002)														✓		
Brouck (2005)									✓							
Fullerton et al. (2011)									✓							

由上述表格可知，「特教專業背景或訓練」變項出現次數較多，其次為「教學年資」變項；唯因「特教研習」變項之內涵與「特教專業背景或訓練」變項相近，故將此二變項合併為「特教專業訓練」變項為本研究之變項；另外，由於一般教學現場所謂之「教學年資」尚分為「普通教育」與「特殊教育」年資，因此於本研究中將分別探討。而由上述探討亦知，「任教學生之障礙類別」變項對於教師們之教學接納態度、勝任度亦有影響。

綜合上述，歸納出影響普通教師教導身障生專業知能與勝任感之可能因素為主要變項，納入本研究，分別為：（一）普教年資，（二）特教年資，（三）特教專業訓練（四）任教身障生類別等四項。

此外，研究者亦欲探求與瞭解學校支援服務與教師專業知能間是否具有相關？教師所受到支援的程度與過程是否對於專業知能的提升有相當程度的幫助？因此把特教相關支援因素納入本研究變項。

因此，本研究針對以下五項變項：（一）普通教育年資、（二）特殊教育年資、（三）特教專業訓練、（四）特教支援、（五）任教身心障生類別，作為教師變項進行分析探討。

研究方法

一、研究架構與假設

根據上述所探討之相關理論與研究發現，研究者建立研究架構，如圖1。本研究以普通教師之教學經歷、特教專業訓練、支援、及

任教身心障生類別為自變項，以教導身心障生之專業知能為中介變項，探討這些教師自變項對於教學勝任感的影響。並且依據中介效果路徑分析檢驗假設（Baron & Kenny,1986）提出以下之研究路徑假設，進而逐一檢驗與分析：

- $A_1 \sim A_5$ ：教師變項 X 會影響教導勝任感 Y
- $B_1 \sim B_5$ ：教師變項 X 會影響專業知能 Z
- C：專業知能 Z 會影響教學勝任感 Y
- $D_1 \sim D_5$ ：專業知能 Z 為教師變項 X 對教導勝任感 Y 之影響的中介變項

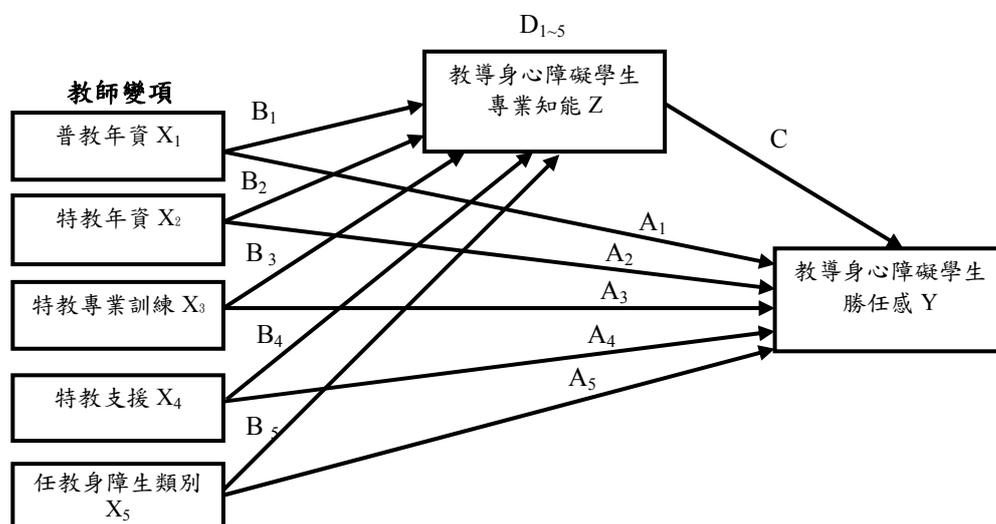


圖1 研究架構圖

二、資料來源

本研究之資料來源乃為「特殊教育長期追蹤資料庫」99學年度國小階段身心障礙學生第二波調查資料（小六組），抽樣母群為8258人，抽樣人數為4559人（王天苗，2013a）。研究資料以「國小普通班教師問卷」為主，共獲得教師問卷2660份（王天苗，2013c）。由於所得樣本資料中有部分教師勾選其他職務，如資源班教師、特教班教師等，因此，研究者依實際於職務選項中勾

選為普通班教師者，納入之樣本數為2059份。男性780人，約占37.9%；女性1279人，約占62.1%。

三、測量變項

本研究之各研究變項選用指標及衡量方式，詳如附錄一。其中，中介變項（普通班教師教導身心障礙學生之專業知能）及依變項（普通班教師教導身心障礙學生之勝任感）之計分方式，特別依據「特殊教育追蹤資

料庫」之編碼（1=很有能力、2=有能力、3=還可以、4=不太有能力；及1=很勝任、2=還算勝任、3=不太勝任、4=不能勝任），給予1至4分「反向」計分，表示分數愈低，相對應之變項表現程度愈好。在題目效度部分，問卷題目乃收集特教學者、各教育相關人員、身障學生家長、社福機構等人員之意見編制而成，因此具有良好的內容效度。此外，研究者使用Cronbach α 係數進行評估內部一致性信度，所得之量表信度 $\alpha = .927$ ，屬於高信度係數，顯示量表項目具有相當的同質性、內部一致性高，因此可知題項信度佳。

四、資料分析與處理

以SPSS18.0進行統計分析處理，以次數分配表、算術平均數、標準差和百分比來探討普通教師教導身障生的專業知能與勝任感之現況。單因子變異數分析檢驗不同普教年資及任教身障生類別對普通教師教導身障生專業知能與勝任感之差異情形，若統計結果達到顯著性，則進一步進行事後比較，若「未違反變異數同質性假設」則採用Scheffe法；若「違反變異數同質性假設」則採用Dunnett's C法。以獨立樣本t考驗檢驗不同特教年資對普通教師教導身障生專業知能與勝任感之差異情形。皮爾森積差相關檢驗不同特教專業訓練、特教支援對普通教師教導身障生專業知能與勝任感之相關情形。以路徑分析法之中介效果分析模式，分析不同專業知能程度的普通教師教導身障生之勝任感情形。

研究結果

一、教師變項分析

從附錄二的教師變項統計分配表可得知

，本研究所納入分析的2059份國小普通班教師問卷中，普教年資八年以下為487人，占23.7%；九~十二年組為592人（28.8%）；十三~十八年組為469人（22.8%）；十九年以上組為511人（24.8%）；平均13.67年。特教年資未滿一年者高達1921人，占93.3%；年資一年以上者則僅136人，占6.6%；平均0.27年。在特教專業訓練方面，教師接受過之特殊教育相關訓練平均得分為1.59，標準差1.20；其中，以「參加過特教研習」的情形最多，占75.4%；而過去一年內，參加特教研習情形之平均得分為2.00，標準差0.62，其中，絕大部分（71.6%）的老師參加特教研習「少於十八小時」，此變項總分平均得分為3.58，標準差為1.41。另外，教師之特教支援程度平均總得分為2.80，標準差1.97；其中，在學校提供的協助部分，以「提供他的資料」最多，占36.1%；在特教巡迴輔導老師及資源班老師的幫助方面，67.1%的老師覺得有幫助的（包括幫助很大及有幫助），而無接受特教巡迴輔導老師或資源班老師幫助的老師，則占了27.1%。而目前任教身障生類別情形，其中情障、自閉症占23.5%，為最多數，其次為學習障礙與身體障礙，各占17.4%，智能障礙則有15.9%。

二、普通班教師教導身心障礙學生專業知能與勝任感之現況

由表3、表4可知，普通教師教導身障生專業知能現況平均分數得分範圍為2.08分至3.04分，整體平均得分為31.15分，標準差6.38。而由表5可知，有近二成的普通教師正在教導身障生但卻無法勝任；平均得分為2.14分，顯示教師教導勝任感僅中等。

表3

普通班教師教導身心障礙學生專業知能現況次數分配與百分比摘要表 (n =2059)

專業知能 題項內容 計分	次數 (%)			
	很有能力 1	有能力 2	還可以 3	不太有能力 4
1.瞭解障礙學生的能力和需求/特質	65 (3.2)	884 (42.9)	946 (45.9)	164 (8.0)
2.依障礙學生能力和需求設計課程	29 (1.4)	457 (22.2)	981 (47.6)	591 (28.7)
3.依障礙學生的學習表現編選或調整教材	32 (1.6)	517 (25.1)	1024 (49.7)	486 (23.6)
4.依障礙學生個別情況，運用適當的教學策略	63 (3.1)	733 (35.6)	999 (48.5)	264 (12.8)
5.運用科技或輔具教學	58 (2.8)	591 (28.7)	1014 (49.2)	396 (19.2)
6.處理障礙學生的行為或情緒問題	119 (5.8)	931 (45.2)	842 (40.9)	167 (8.1)
7.掌握障礙學生學習進步的情形	103 (5.0)	913 (44.3)	894 (43.4)	148 (7.2)
8.班級經營	329 (16.0)	1204 (58.5)	489 (23.7)	37 (1.8)
9.親師間的溝通與合作	345 (16.8)	1237 (60.1)	453 (22.0)	24 (1.2)
10.尋求人力、設備、經費或社區等資源	68 (3.3)	680 (33.0)	979 (47.5)	332 (16.1)
11.與其他專業人員合作	134 (6.5)	1027 (49.9)	796 (38.7)	102 (5.0)
12.促進障礙學生的社會適應	78 (3.8)	860 (41.8)	946 (45.9)	175 (8.5)

表4

普通班教師教導身心障礙學生專業知能現況平均數與標準差摘要表 (n =2059)

題項內容	M	SD	排序
1.瞭解障礙學生的能力和需求/特質	2.59	0.68	6
2.依障礙學生能力和需求設計課程	3.04	0.75	12
3.依障礙學生的學習表現編選或調整教材	2.95	0.74	11
4.依障礙學生個別情況，運用適當的教學策略	2.71	0.72	8
5.運用科技或輔具教學	2.85	0.76	10
6.處理障礙學生的行為或情緒問題	2.51	0.73	4
7.掌握障礙學生學習進步的情形	2.53	0.70	5
8.班級經營	2.11	0.68	2
9.親師間的溝通與合作	2.08	0.66	1
10.尋求人力、設備、經費或社區等資源	2.76	0.75	9
11.與其他專業人員合作	2.42	0.69	3
12.促進障礙學生的社會適應	2.59	0.70	6
整體總分	31.15	6.38	

表5
普通班教師教導身心障礙學生勝任感現況描述統計分析 (n =2059)

教師勝任感	計分	次數 (%)	M	SD	排序
很勝任	1	106 (5.1)			3
還算勝任	2	1581 (76.8)			1
不太勝任	3	349 (16.9)			2
不能勝任	4	23 (1.1)			4
整體總分			2.14	0.496	

三、不同變項普通班教師教導身心障礙學生專業知能與勝任感之差異情形

(一) 不同變項普通班教師教導身心障礙學生的專業知能之差異情形

1. 普通教育年資

由表6可知，不同普教年資的普通教師教導身障生的專業知能之描述性統計。以單因子變異數分析來考驗差異情形，由表7可知，不同普教年資之教師的專業知能未達顯著差異〔 $F(3,2053) = 1.947, p > .05$ 〕，表示普通教育年資並未影響教師教導身心障礙學生之專業知能表現。

表6
不同普教年資之普通班教師教導身心障礙學生專業知能之描述性統計 (n =2059)

組別	n	M	SD
八年以下	487	30.74	6.05
九~十二年	592	31.55	6.46
十三~十八年	469	31.37	6.45
十九年以上	511	30.87	6.53
總合	2059	31.15	6.38

註：M=各組普教年資教師教導身障生專業知能現況得分之平均數

表7
不同普教年資之普通班教師教導身心障礙學生專業知能之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F值	p
組間	237.72	3	79.24	1.95	.120
組內	83542.86	2053	40.69		
總和	83780.58	2056			

2. 特殊教育年資

為瞭解不同的特教年資對教導身障生之專業知能情形是否有所差異，以獨立樣本t考驗來考驗差異情形。由表8可知，特教年資未滿一年及一年以上之平均數分別為31.35與28.43；變異數同質性的Levene檢定未達顯著〔 $F=.040, p > .05$ 〕，表示這兩個樣本的離散情形無明顯差別，而由假設變異數相等的t值與顯著性，發現不同特教年資之普通教師其教導身障生之專業知能達到顯著差異〔 $t(2053) = 5.190$ 〕。表示特教年資滿一年以上之教師其專業知能得分優於特教年資未滿一年之教師。

表8
不同特教年資之普通班教師教導身心障礙學生
專業知能之獨立樣本t考驗

特教年資	n	M	SD	t值
未滿一年	1919	31.35	6.33	5.190 ***
一年以上	136	28.43	6.51	

*** $p < .001$

3. 特教專業訓練

本研究採皮爾森積差相關來檢驗普通教師接受之特教專業訓練與其教導身心障礙學生專業知能表現得分之相關，發現兩者間呈現低度反向相關， $r = -.221$ 、 $p < .001$ 。因採反向計分，因此表示具特教專業訓練得分愈佳專業知能表現愈好之低度相關。

4. 特教支援

本研究採皮爾森積差相關來檢驗普通教師接受之特教支援與其教導身心障礙學生專業知能表現得分之相關，發現教師之特教支援與專業知能表現呈現微弱反向相關， $r = -.071$ 、 $p < .001$ 。雖顯示所受之特教支援得分愈高專業知能愈佳之相關，但程度薄弱。

5. 任教身心障礙類別

由表9可知，教導不同障礙類別身心障礙學生之普通教師專業知能描述統計及以單因子變異數分析考驗差異之情形，不同任教身心障礙類別之教師的專業知能達統計上顯著差異〔 $F(5,2051) = 4.490$ ， $p < .001$ 〕，表示學生障礙類別會影響教師專業知能表現。經雪費法事後比較結果，由於同質子集未達顯著，因此無法獲得統計上之支持，但仍能從數據中觀察到普通教師對於教導學習障礙類學生之專業知能能力相較於智能障礙、感官障礙、身體障礙、及其他障礙類有較弱之趨勢。

表9

不同任教身心障礙類別之普通班教師教導身心障礙學生專業知能之描述性統計 (n = 2059)

組別	n	M	SD
情障、自閉症	484	31.06	6.47
學習障礙	358	31.82	6.44
智能障礙	327	31.79	6.14
感官障礙	282	30.30	6.63
身體障礙	359	30.23	6.09
其他障礙	249	31.80	6.35
總合	2059	31.15	6.38

註：單因子變異數分析 $F(5,2051) = 4.490$ *** (** $p < .001$)，M=各組不同任教身心障礙類別之教師教導身心障礙學生專業知能現況得分之平均數

(二) 不同變項普通班教師教導身心障礙學生的勝任感之差異情形

1. 普通教育年資

如表10所示，不同普教年資的普通教師教導身心障礙學生的勝任感之描述統計及單因子變異數分析來考驗其差異之情形，不同普教年資之教師其教導身心障礙學生之勝任感未達顯著差異〔 $F(3,2055) = 1.282$ ， $p > .05$ 〕，表示普教年資並未影響教師教導勝任感表現。

表10
不同普教年資之普通班教師教導身心障礙學生勝任感之描述性統計 (n = 2059)

組別	n	M	SD
八年以下	487	2.10	.44
九~十二年	592	2.15	.46
十三~十八年	469	2.16	.54
十九年以上	511	2.14	.54
總合	2059	2.14	.50

註：單因子變異數分析 $F(3,2055) = 1.282$ ， $p = .279$ ($p > .05$)

2. 特殊教育年資

由表11可知特教年資未滿一年及一年以上之平均數分別為2.15與1.99，變異數同質性的Levene檢定達顯著 ($F = 17.817$ ， $p < .001$)，因此由不假設變異數相等的t值與顯著性，發現不同特教年資之普通教師教導身心障礙學生之勝任

感達到顯著差異〔 $t(2055) = 3.831$ 〕，表示特教年資滿一年以上之教師其勝任感得分優於特教年資未滿一年之教師。

表11
不同特教年資之普通班教師教導身心障礙學生勝任感之獨立樣本t考驗

特教年資	n	M	SD	t值
未滿一年	1921	2.15	.497	3.831 ***
一年以上	136	1.99	.463	

*** $p < .001$

3. 特教專業訓練

採皮爾森積差相關來檢驗普通教師接受之特教專業訓練與其教導身心障礙學生勝任感程度得分之相關，發現教師之特教專業訓練與其教導勝任感表現呈現低度反向相關， $r = -.176$ 、 $p < .001$ ，表示兩者間有得分愈高、勝任感愈強的低度相關。

4. 特教支援

利用皮爾森積差相關來檢驗普通教師接受之特教支援與教導身心障礙學生勝任感程度得分之相關，得到相關係數 $r = .003$ 、 $p > .05$ ，顯示兩者並無顯著相關。

5. 任教身障生類別

由表12可知，教導不同障礙類別身心障礙學生的普通教師之勝任感描述統計及單因子變異數分析來考驗差異之情形，不同任教身障生類別之教師的勝任感程度達統計上顯著差異〔 $F(5,2053) = 8.495$ ， $p < .001$ 〕，表示學生障別會影響教師勝任感表現。且經由雪費法事後比較，雖然各障礙類別間之比較未得到統計上之顯著差異，然進一步檢視同質子集，發現可分成二子集，並從中得知有普通教師對於身障、感官障類學生之教導勝任感優於學障、智障類學生之趨勢。

表12
不同任教身障生類別之普通班教師教導身心障礙學生勝任感之描述性統計 (n = 2059)

組別	n	M	SD
情障、自閉症	484	2.13	.49
學習障礙	358	2.23	.49
智能障礙	327	2.23	.54
感官障礙	282	2.10	.49
身體障礙	359	2.03	.45
其他障礙	249	2.14	.50
總合	2059	2.14	.50

註：單因子變異數分析 $F(5,2053) = 8.495$ *** (** $p < .001$)，事後比較：身體=感官<學障=智障

四、不同變項影響普通班教師教導身心障礙學生專業知能進而對勝任感之影響效果分析

在普通教師教導身心障礙學生專業知能及勝任感影響因素探討上，將「教導身心障礙學生的專業知能」列為中介變項，並使用路徑分析之中介效果分析模式，將不同之教師變項分別放入此模式進行分析，以探討不同變項的普通教師透過中介變項（專業知能）影響教導身心障礙學生勝任感情形。以下將結果說明之：

1. 普通教育年資

教師普教年資對教導勝任感（ $\beta_a = .023$ ， $t = 1.049$ ， $p > .05$ ）、普教年資對專業知能（ $\beta_b = .001$ ， $t = .051$ ， $p > .05$ ），未達顯著水準，因此檢驗假設A1、B1不成立。而專業知能對教導勝任感（ $\beta_c = .550$ ， $t = 29.855$ ， $p < .001$ ）達顯著差異水準，檢驗假設C成立。另外，普教年資以專業知能為中介變項對教導勝任感亦未達顯著水準（ $\beta_d = .023$ ， $t = 1.223$ ， $p > .05$ ）。因此可知，教師普通教育教學年資並未影響專業知能進而影響教導勝任感。

2. 特殊教育年資

教師特教年資對教導勝任感（ $\beta_a = -.079$ ， $t = -3.606$ ， $p < .001$ ）、特教年資對專業知能（ $\beta_b = -.114$ ， $t = -5.190$ ， $p < .001$ ），專業知能對教導勝任感（ $\beta_c = .550$ ， $t = 29.855$ ， $p < .001$ ）

），皆達顯著差異水準，因此檢驗假設A2、B2、C成立。然特教年資以專業知能為中介變項對教導勝任感則未達顯著差異水準（ $\beta d = -.017, t = -.916, p > .05$ ），也就是在分析方程式中，納入中介變項專業知能之後，自變項特教年資對依變項教導勝任感的影響顯著降低，因此假設亦D2成立。專業知能成為特教年資對教導勝任感影響之中介變項，因此可知，教師特殊教育教學年資影響了專業知能進而影響教導勝任感。

3. 特教專業訓練

教師特教專業訓練對教導勝任感（ $\beta a = -.176, t = -8.095, p < .001$ ）、特教專業訓練對專業知能（ $\beta b = -.221, t = -10.285, p < .001$ ），專業知能對教導勝任感（ $\beta c = .550, t = 29.855, p < .001$ ），皆達顯著差異水準，因此檢驗假設A3、B3、C成立。然特教專業訓練以專業知能為中介變項對教導勝任感亦達顯著差異水準（ $\beta d = -.057, t = -3.029, p < .01$ ），雖然完全中介效果不成立，然分析方程式在納入中介變項後，自變項特教專業訓練對依變項教導勝任感的顯著性降低，因此可推論專業知能於特教專業訓練對教導勝任感的影響路徑中有部分中介效果。

4. 特教支援

教師特教支援對教導勝任感（ $\beta a = .003, t = .154, p > .05$ ）未達顯著差異水準，因此檢

驗假設A4未成立。特教支援對專業知能（ $\beta b = -.071, t = -3.216, p < .001$ ）、專業知能對教導勝任感（ $\beta c = .550, t = 29.855, p < .001$ ），達顯著差異水準，檢驗假設B4、C成立。而特教支援以專業知能為中介變項對教導勝任感達顯著差異水準（ $\beta d = .042, t = 2.288, p < .05$ ），檢驗假設D4亦未成立。因此專業知能未成為特教支援對教導勝任感影響之中介變項，即教師特教支援並未影響專業知能進而影響教導勝任感。

5. 任教身障生類別

任教身障生類別對教導勝任感（ $\beta a = -.061, t = -2.753, p < .05$ ）達顯著差異、任教身障生類別對專業知能（ $\beta b = -.025, t = -1.123, p > .05$ ）則未達顯著差異，專業知能對教導勝任感（ $\beta c = .550, t = 29.855, p < .001$ ）亦達顯著差異水準，因此檢驗假設A5、C成立，而B5不成立。然任教身障生類別以專業知能為中介變項對教導勝任感亦達顯著差異水準（ $\beta d = -.047, t = -2.544, p < .05$ ），因此完全中介效果不成立，然分析方程式在納入中介變項後，自變項任教身障生類別對依變項教導勝任感的顯著性降低，因此可推論專業知能於任教身障生類別對教導勝任感的影響路徑中仍有部分中介效果。

上述教師各背景變項之中介檢驗結果，整理摘要於表13。

表13
不同變項普通班教師透過中介變項（專業知能）對教導身心障礙學生勝任感之中介效果路徑係數摘要表

變項 路徑	專業知能Z		勝任感Y		
	B	A	C	D	中介效果
X ₁ 普通教育年資	-.001	-.023	.550***	-.023	-
X ₂ 特殊教育年資	-.114***	-.079***	.548***	-.017	完全中介 ^註
X ₃ 特教專業訓練	-.221***	-.176***	.536***	-.057**	部分中介 ^註
X ₄ 特教支援	-.071***	-.003	.552***	-.042*	-
X ₅ 任教身障生類別	-.025	-.061**	.549***	-.047*	部分中介 ^註

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

註：原本X對Y的解釋量，若扣除中介變項Z的解釋力之後，X對Y的解釋量未達顯著，稱為完全中介。若扣除中介變項Z的解釋力之後，X對Y的解釋量仍達顯著，同時Z對Y的解釋量也達顯著，稱部分中介。

綜合上述研究結果，普通教師教導身障生專業知能之差異，及其對教導勝任感之影響，的確可歸因於是否具有特教年資經驗、所接受之特教專業訓練背景、目前任教身障生類別等因素。顯示不同變項之普通教師在教導身障生的勝任感程度，將因其教導專業知能能力而改變。

五、綜合討論

（一）普通班教師教導身心障礙學生之專業知能與勝任感現況討論

普通教師在面對身障生教導工作時，其專業知能仍多偏向於班級經營管理能力方面，對於身障生特殊需求及個別化適性教導方面之能力仍待加強。整體而言，普通教師之專業知能現況呈現中等、尚可之程度，具備程度並不算高；教師們多在班級經營、親師溝通等向度能力較佳，對於課程設計、評量調整、特教基本概念等向度較弱。由此可知，普通教師專業知能程度仍傾向傳統普通教學知能，而對身障生更需具備之特教適性教導專業能力仍待充實。大部分普通教師對於身障生的教導工作認為能夠勝任，但尚約有一成八教師認為無法勝任此工作。

（二）影響普通班教師教導身心障礙學生專業知能與勝任感之因素討論

普通教師教導身障生之專業知能受到特教年資、特教專業訓練、特教支援、及任教身障生類別等因素影響，顯現教導專業知能上的差異。就障礙類別而言，普通教師對於教導學習障礙類學生之專業知能相較於智能障礙、身體障礙、感官障礙、及其他障礙類有較弱之趨勢；然而，過去研究發現，教師們多數認為情緒或行為障礙學生的問題較複雜、因應能力不足（林穎昭，2010；徐瓊珠、詹士宜，2008；Cheney & Barringer, 1995；Gunter, Coutinho,

& Cade, 2002；Landrum & Tankersley, 2000）

。推測除了由於上述研究在專業知能內涵多只區分成五~六向度，而本研究則歸納出十二項目，內容較具體也區分較細，因此所得結果不盡相同外；學習障礙相較於其他障礙類別，乃屬於所謂之隱性障礙，除非伴隨常見之衝動、過動或注意力不集中等外顯問題行為，否則普通教師難以明確掌握其障礙問題所在，因而常不知該如何有效幫助這類學生。另外，提供給普通班之身障生及老師之支援措施，亦多針對於較顯性障礙之學生，諸如，聽障巡迴輔導班、情障巡迴輔導班、各種輔具之申請等，對於學障學生，除每週固定接受資源教師補救教學服務之節數外，似乎少有其他額外之協助，因此普通教師在補救教學外之時間，必須獨自面對學障學生，因而其自身專業知能所需具備之程度相較於其他障礙類別學生勢必得更高，也因此顯示教師們對於教導學障學生之專業知能相較於其他障礙類別呈現出較弱之趨勢。

另外發現，教師對於身體、感官障礙類的學生相較於學障、智障學生顯得有較高程度的勝任感；可能身體、感官障礙類之學生，多屬外顯性之障礙特徵，教師因而較容易針對其障礙點尋求明確之幫助，然而，學障與智障學生，異質性高、障礙特徵不盡相同、障礙表現亦多為內隱性，因而教師們若對學生障礙特質不甚瞭解，即無法明確得知學生需求進而尋求協助，也無法提升其教學勝任感。

此外，本研究發現普通教師之特教支援程度與其專業知能表現有些許微弱相關，但未對其教學勝任感產生影響。推測教師們之特教支援程度愈高雖能提升其專業知能與勝任能力，但若其本身主觀感受亦即勝任感未能隨之產生，則此勝任能力便無法對其教導身障生之工作產生助益，教師們亦無法明確確認自身之專業知能是否有所提升。教師們雖然接受學校及

特教教師所提供之特教支援服務，顯然其支援程度不足以讓教師們產生能勝任此教導工作之主觀感受，亦即無法產生教學勝任感。因此，提升特教支援服務之內容與程度，使教師們產生教學勝任感，是目前推動融合教育工作之一大任務。

(三) 不同變項透過專業知能的中介作用而影響勝任感之情形討論

本研究探討專業知能在教師變項影響勝任感路徑中之中介程度發現，普通教師的特教年資經驗、特教專業訓練程度、及教導學生障礙類別，透過專業知能的中介作用，影響其教導身障生的勝任感程度。在本研究中，普教年資並未對教師專業知能與勝任感產生影響。另外，本研究納入任教身障生類別為變項發現，不同類別身障生亦會對教師專業知能的程度有所影響，並產生教導工作勝任感的差異。推測因為不同障礙類別的學生有不同的特質與需求，教師之因應策略亦需有所不同所致；然而，若普通班教師特教專業知能不足以應付所有類別之身障生，不僅會影響對某類別身障生的接受度，更可能產生壓力，而對於身障生的教學感到無法勝任（周杏樺，2006）。

結論與建議

一、研究結論

(一) 普通班教師教導身心障礙學生之專業知能與勝任感現況

普通教師大多認為有能力或尚具有教導身障生之專業知能。其中在「親師間的溝通與合作」、「班級經營」、「與其他專業人員合作」這些項目有較好能力；但在「依障礙學生能力和需求設計課程」、「依障礙學生的學習表現編選或調整教材」項目上能力較不足。另外，普通教師大致上對於身障生的教導工作能

夠勝任；約有八成二教師認為很勝任及還算勝任此項工作；但尚約有一成八教師認為不能勝任及不太勝任此工作。

(二) 影響普通班教師教導身心障礙學生專業知能之因素

普通教師教導身障生之專業知能受到特教年資、特教專業訓練、特教支援、及任教身障生類別等因素影響，表現出專業知能上的差異。研究結果顯示，具有一年以上特教年資教師相較於不到一年特教年資教師有較好專業知能，接受愈專業及愈多時數之特教專業訓練與特教研習之教師及教導身障生過程中所得到相關支援的多寡皆與提升專業知能有相關，唯相關程度不高；最後，在任教身障生類別中，顯示教師教導學障學生之專業知能相較於智障、身體障礙、感官障礙、及其他障礙類有較弱之趨勢。

(三) 影響普通班教師教導身心障礙學生勝任感之因素

普通教師之特教年資、特教專業訓練、任教身障生類別等因素影響其教導身障生的勝任感程度。具有一年以上特教年資教師，因有較多身障生教學經驗而有較好專業知能，因此其勝任感亦較高；接受較高程度特教專業訓練教師有較好的勝任感傾向，唯相關程度低；而在任教身障生類別中，教師對於身體、感官障礙類的學生相較於學障、智障學生顯得有較高程度的勝任感。

(四) 教師變項透過專業知能中介作用影響勝任感之情形

本研究除了對現況描述及影響因素調查探究外，亦使用路徑分析之中介效果分析模式，嘗試探討不同變項普通教師透過中介變項（專業知能）影響教導身障生勝任感情形。結果發現，在特教年資、特教專業訓練、以及任教身障生類別等變項影響勝任感的路徑中，雖有

程度上之差異，然而專業知能確實為路徑中之中介變項；亦即，具有特教年資經驗的普通教師，教導身障生的專業知能較佳，對勝任感也較高；接受過特教專業訓練愈多，其專業知能也會愈好，因而其勝任感亦較佳；而教導學生的障礙類別的不同，也會影響教師專業知能表現，進而影響其勝任感。研究結果同時發現，普通教師普教年資的多寡，對其教導身障生的專業知能及勝任感並沒有顯著關連；而學校及特教教師提供等相關支援，雖然會影響普通教師專業知能，然而對其教導勝任感卻無顯著幫助。上述研究結果指出，提高教師的特教教學經驗、增加特教專業訓練、及精進對各障別學生的瞭解，能有助於提高普通教師的專業知能、降低教學困擾，也才能進一步有效提高教師教導身障生的勝任感。

二、研究建議

研究者依據本研究結果與討論，提出以下幾點建議：

(一) 加強普通班教師教導身心障礙學生之專業知能

1. 普通班教師特教專業知能進修

(1) 提供更適切的研習內容

建議相關單位在辦理研習時，可以設計融合教育相關教材或安排融合教育的實務研習，將障礙學生能力需求及特質的瞭解、如何在融合班級內調整課程內容，以及相關科技輔具的教學或應用等內容，納入研習課程中加以宣導或提供方法。

針對課程設計與調整部分，因應融合教育之趨勢，讓特殊教育與普通教育接軌，正積極推動新修訂特殊教育課程綱要政策，強調彈性調整九年一貫課程指標、視學生需求擬訂課程內容；因此配合研習內容加強此政策之宣導與實施、並提供具體實施方式，相信亦對教師

們有極大之助益。

(2) 改善研習方式

從研究結果可知，普通教師在依據障礙學生能力、需求及學習表現設計課程、編選或調整教材方面能力較為不足，建議各相關單位在辦理特教知能研習的時候，能夠以個案討論、實務經驗分享，或研討會提問對話的方式來舉辦；如：邀請具有教導身心障礙學生經驗的普通班教師、特教班老師、相關專業團隊人員或是有比較多實務經驗的教授，進行教學策略的分享，或是在研習時提供教師能與主講者進行互動的座談方式，抑或有特教班的學校可以透過校內特殊教師與普通班教師的座談會進行相關問題的探討，讓普通教師有機會針對其教學實務面所面臨之困難，如：該如何針對學生障別進行教學設計、身障生教材的調整與編選、以及實際教學上該如何兼顧全班學生等等問題，皆能有機會經由上述研習方式確實得到有效與實質的幫助或建議，而非流於一般常見之講授式研習，對於教師們實質面的教學實作提點卻有限。

2. 師資培育系統可提供普通教師特殊教育相關課程

(1) 在師資培育系統中的普通學程

建議在師資培育系統的課程與養成上應再檢視是否能滿足現今教育現場的需求，為因應身障生就讀普通班的趨勢，勢必需提供更多融合教育的訓練、以及實務上的應用等。

(2) 現職教師及學校行政人員在職進修管道

建議師資培育系統若能廣設各種特殊教育課程，提供教師們在職進修之管道並提高修習的課程時數，對於教師們因應融合教育會更有實質上的幫助。目前，部分縣市政府已將現職教師、學校行政人員是否修畢特教三學分，列為評鑑項目之一，未達目標之學校需每年接

受追蹤，然而亦尚有部分縣市並未將此納入評鑑項目，建議尚未將此納入施行之縣市政府，審慎視之；也因此同時建議各師資培育系統可於寒暑假期間，增設特教三學分課程，提供現職教師、行政人員修習。

(二) 建立更完善之支援系統

1. 學校提供更完善的協助

普通班教師在教導身心障礙學生過程中所得相關支援程度，會影響教師專業知能的高低，然而對於其教導工作的勝任感卻無影響。雖然研究顯示特教支援與教學勝任感無關，但推估應是教師對於目前所接受的相關支援仍覺不足以協助其改善教導身心障礙學生上的困難而產生的結果。若學校系統能建立一更完善之支持系統，在普通班教師遇到問題時，提供他們最立即的支援及資源，不但能幫助教師們解決教學現場上的問題；也會因為此一經驗而增加了自身在教導身心障礙學生的能力。再者，若有健全且強大的支援系統做為教師教學上的後盾，真正在教師遇到教學困時提供適切協助，教師們的教學勝任感必定能逐漸提升。

針對教師們目前所接受之特教支援內容著眼，其支援形式、方法或程度，則尚可作更深入之研究與探討；如果能從中瞭解教師們真正所需的支援形式與內容、該如何支援、以及需要支援的程度等，才能更有效地使教師們充分感受到實質幫助，進而產生教學勝任感。

2. 特教教師提供更適切的幫助

有近三成的普通班教師目前並未接受特殊教育教師的教學協助、或是覺得特教教師對其教導身障生並沒有幫助，由此可知，在特教教師對於普通班教師教導身心障礙學生的協助方面尚有需要加強的地方。目前國內大部分的國小都設有資源班，教師們在教學時遇到問題便可就近向資源班教師諮詢、尋求幫助，而資源教師也可以入班進行宣導，提昇普通班整體

融合教育環境；另外，對於有些人數不足以成班的學校或特殊障礙類別，目前多採取巡迴輔導班、由於特教教師以巡迴的方式輔導與教學；因此更需注意在普通班教師遇到困難時，是否能及時得到協助。唯有特教教師與普通班教師有良好的溝通互動，方能進一步協助提昇其特教專業知能。本研究結果顯示，普通班教師多在教學及輔導方面能力較弱、需要較多的幫助。因此，建議特教教師若能針對教材編選、教學調整技巧、作業評量方式等方面提供普通班老師協助及指導，必能對於普通班教師有實質幫助。教育主管機關則應廣設並整合各項服務資源，建立一個完整的聯繫管道，讓特教專業團隊及支援系統能真正發揮其功效，協助普通班教師更能勝任身心障礙學生的教導工作。

(三) 建立增進特教知能之誘因

本研究結果顯示，特教年資經驗、特教相關訓練背景對於普通班教師教導障礙學生所需的專業知能有所幫助，而專業知能提高，也提升了老師們的教學勝任感。因此，除了建議師資培育系統可增設融合教育的相關課程，培養普教教師們具備融合教育充足的知能與教學技巧外；如果能在教師甄試或是在職教師參加縣內外介聘時，將特殊的特殊教育經驗與訓練列為參考重點，對於普通教育之教師必定更能積極主動參與特殊教育相關訓練，提高普通班教師具有特教經驗與背景之比例，進而提升教師們的特教專業知能。

(四) 更適切地安置身心障礙學生

研究結果顯示，具有特教教學經驗或背景之教師在特教專業知能與教導勝任感上的得分高於其他普通教師；是學校在安置身心障礙學生的最佳選擇，大多時候，這些教師都能勝任。這些教師成為學校安置障礙程度較重或問題較大身障生的首要考量，讓他們覺得相當有壓力，其他的普通班教師有鑑於此，因而不積

極參與特教相關進修與研習。此外，研究結果亦顯示，教導不同障礙類別之學生對於普通教師在專業知能及教學勝任感上的表現皆有影響；除了教導不同障別學生必須具有該類別之專業知能外，每一位教師對於各障別學生的接受程度也不盡相同。因此建議學校在安置身障學生時務必確實召開個案安置會議，審慎評估學生之障別特性及其特殊需求，針對學生學習需求、並考量教師個人接納程度挑選合適之教師與班別，彈性安置特殊學生在各個班級裡，才不致給教師過大的壓力，亦不至讓教師有逃避的理由，也才能讓孩子與導師在互相接納互相信任的環境下學習，達到最少限制的學習效果。

(五) 鼓勵參與融合教育之教師

若學校能針對擔任融合教育的普通班教師，有實質上的鼓勵或授予嘉獎，對於提升普通班教師對於推展融合教育的意願與態度、及教導意願與動機都能有所幫助。

教育部為因應特殊教育法規定，頒布了「高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班減少班級人數或提供人力資源與協助辦法」（教育部，2011），其中明文規定身心障礙學生就讀普通班應減少班級人數、提供人力資源及協助；並考量學生情形，酌減一~三人。但有些學校規定必須領有身障手冊（證明）之學生才能酌予減少班級人數，對於班級中未必有手冊之身障生之教師不甚公平，而這些教師所面臨的問題未必較小。因此，學校要針對擔任融合教育的普通班教師擬訂鼓勵與嘉獎辦法並確實執行，才能真正對教師們有所助益。

(六) 限制與建議

1. 研究對象

本研究以「特殊教育長期追蹤資料庫」99學年度「國小普通班教師問卷」為主，總樣本數為2660份，而依研究要求納入樣本數為

2059份，研究結果不適宜推論至上述以外人員。換言之，若需對母群體進行推論，需考量此樣本之原母群比例是否一致，因此仍有待進一步研究瞭解。再者，研究對象以級任導師為主，建議今後研究可以增加同樣擔任教導工作的科任教師人數，如此一來可以更全面地瞭解。另外，臺灣地區教育狀況普遍存有城鄉差距，未來研究可將地域之變項列入研究考量。

2. 研究內容

本研究以「特殊教育長期追蹤資料庫」99學年度「普通班教師問卷」之題組內容進行次級分析，非題組內容所涵蓋之觀點及層面不在此討論範圍之內。建議未來再進一步探討其他面向，如對身障生教學調整、考試調整，轉銜計畫等的可能性，做更進一步的研究。另外，本研究主要探究教師相關變項對普通教師教導身障生專業知能及勝任感之差異，建議可再加入其他變項，例如學校特教班級數、教師證取得管道或家長的態度等。

3. 研究方法

本研究是以「特殊教育長期追蹤資料庫」99學年度之問卷調查資料進行次級分析，僅能得到統計量化的結果，無法呈現質性的描述資料。建議後續研究可以增加半結構式的訪談或以質性方式來研究探討，提高研究之深度與完整性。此外，本研究以普通班教師問卷結果進行資料分析，僅能顯示普通班教師角色所評量教導身障生專業知能及勝任感情形，無法代表其他對象之觀點。

參考文獻

一、中文部分

毛連塹（1994）。當前特殊教育的兩個重要理念。**特教新知通訊**，2（3），57-58。

王天苗（2009）。「特殊教育長期追蹤資料庫」

- 簡介。人文與社會科學簡訊，10（3），108-116。
- 王天苗（2013a）。**特殊教育長期追蹤資料庫：99學年度調查資料使用手冊（電子檔）**。中原大學，桃園市。
- 王天苗（2013c）。**特殊教育長期追蹤資料庫：99學年度國小普通班教師問卷資料（電子檔）**。中原大學，桃園市。
- 吳武典（1998）。教育改革與特殊教育。**教育資料集刊**，23，197-220。
- 李水源、陳琦蓉（2003）。普通班教師面對身心障礙學生之工作壓力與因應策略之研究。**臺北市立師範學院學報**，34，1-20。
- 李佳勳（2012）。**屏東縣融合教育班教師特殊教育專業知能學習需求及相關因素之研究**（未出版之碩士論文）。中正大學，嘉義市。
- 周杏樺（2006）。談普通班教師面對身心障礙學生的壓力與因應策略。**臺灣教育**，638，35-37。
- 周俊良、李新民、許籃憶（2005）。學前階段特殊教育教師因應策略與工作壓力之相關研究。**特殊教育學報**，21，79-102。
- 林俊瑩、林玟秀、陳佑任（2013）。學前教師特教工作勝任感與工作滿意度的影響機制：學歷、年資與專業訓練的作用。**教育研究與發展期刊**，9（1），117-142。
- 林穎昭（2009）。**臺北市高中職普通班教師對融合教育之態度調查研究**（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學，臺北市。
- 林穎昭（2010）。臺北市高中職普通班教師對融合教育態度之調查研究。**中等教育**，61（2），46-67。
- 邱上真（2001）。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境及所需之支持系統。**特殊教育研究學刊**，21，1-26。
- 邱上真（2004）。**特殊教育導論：帶好班上每位學生（第二版）**。臺北市：心理。
- 柯雅齡（2012）。國內融合教育支援服務運作之評析。**臺灣教育評論月刊**，1（8），38-41。
- 徐瓊珠、詹士宜（2008）。國小教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究。**特殊教育與復健學報**，19，25-49。
- 教育部（2014）。**特殊教育法**。教育部，臺北市。
- 教育部（2011）。**高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班減少班級人數或提供人力資源與協助辦法**。教育部，臺北市。
- 教育部（2015）。教育部特殊教育通報網。日期：10月21日。取自<http://www.set.edu.tw/>
- 章寶瑩（2012）。**新北市學前教師融合教育專業知能與態度之研究**（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。
- 鈕文英（2006）。國小融合班教師班級經營策略之研究。**特殊教育學報**，23，147-184。
- 鈕文英（2008）。**擁抱個別差異的新典範—融合教育**。心理，臺北市。
- 黃麗娟、王振德（2003）。身心障礙資源班實施指標之研究—以北區七縣市為例。**特殊教育研究學刊**，25，27-41。
- 楊秀真、王明泉、程鈺雄（2008）。臺東縣國中小學普通班教師特殊教育專業知能、專業態度與支援服務需求之研究。**東臺灣特殊教育學術研討會**，27-38。臺東大學特殊教育中心。
- 楊坤堂（2003）。書寫語文學習障礙學生：認識與教學。**特殊教育叢書（90）**。臺北市立師範學院特殊教育中心印行。
- 楊瑤華（2008）。**政府機構採購專業人員訓練與職務勝任感之研究—以臺東縣為例**（未出版之碩士論文）。臺東大學，臺東市。
- 蔡佩真（2013）。融合教育中的學前教師特教專

- 業知能、特教支援服務需求與滿意度之調查研究（未出版之碩士論文）。屏東教育大學，屏東縣。
- 蔡婉莎（2010）。中部地區學前教師融合教育專業知能與專業成長之研究（未出版之碩士論文）。臺中教育大學，臺中市。
- 鄭惠甄（2013）。桃園縣國小普通班教師融合教育專業知能需求與具備程度之研究（未出版之碩士論文）。臺北教育大學，臺北市。
- 賴淑豪（2010）。融合教育下國小普通班教師的特殊教育專業知能之探究（未出版之碩士論文）。嘉義大學，嘉義市。
- 賴翠媛（1998）。國小教師如何轉介及教育特殊兒童。*教師之友*, 39 (1), 52 - 56。
- 謝秀貞（1994）。醫社會工作者在職訓練與職務勝任感之研究（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。
- 鐘梅菁（2000）。學前教師實施融合教育之專業知能與困擾問題研究（未出版之博士論文）。彰化師範大學，彰化市。
- 蘇燕華（2000）。融合教育的理想與挑戰-國小普通班教師的經驗（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學，臺北市。
- 二、英文部分
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Brouck, E. C. (2005). Secondary special educators: Perspectives of pre-service preparation and satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 28 (2), 125-139.
- Cheney, D., & Barringer, C. (1995). Teacher conference, student diversity, and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 174-182.
- Fullerton, A., Ruben, B. J., McBride, S., & Bert, S. (2011). Development and design of a merged secondary and special education teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly*, 38 (2), 27-44.
- Gunter, P. L., Coutinho, M. J., & Cade, T. (2002). Classroom factors linked with academic gains among students with emotional and behavioral problems. *Preventing School Failure*, 46 (3), 126-132.
- Landrum, T. J., & Tankersley, M. (2000). The education of students with emotional or behavioral disorders. In M. A. Winzer & K. Mazurek (Eds.), *Special education in the 21st century: Issues of inclusion and reform* (pp. 163-174). Washington, D. C.: Gallaudet University.
- Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K., & Gravino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *Counseling Psychologist*, 29, 193-213.
- Stedman, D. J. (1990). *The professional preparation of teachers and early childhood education: Changes in the wind*. Paper presented at the South Pacific International conference on special education. Auckland, New Zealand.

Factors Affecting Elementary School Teachers' Professional Knowledge and Job Competence toward Students with Disabilities in Regular Classes: An Analysis of Special Needs Education Longitudinal Study (SNELS)

Lan-Ying Liu

Eacher

Longfong Elementary School

Shu-Hsuan Kung

Assistant Professor

Department of Special Education,
National Hsinchu University of
Education

Tse-Yang Huang

Assistant Professor

Department of Special Education,
National Hsinchu University of
Education

Abstract

The purposes of this study were to understand current status of elementary school regular teachers' professional knowledge and competence toward the teaching of students with disabilities, and also the influential factors upon the implementation of inclusive education. The data was drawn from the Regular Teachers Survey of the "Special Needs Education Longitudinal Study" in 2010 school year. The survey questionnaires were answered by 2,059 elementary school teachers who were teaching students with disabilities in regular classes. The statistical methods included descriptive statistics, independent samples *t* test, one way ANOVA, Pearson's product moment coefficient, and path analysis.

The study results showed that among various aspects, abilities in "professional knowledge toward the teaching of students with disabilities", "communication and cooperation between teachers and students", "classroom management" and "cooperation with other professionals" demonstrated more competence, while the ability to "design curriculums based on the needs of students with disabilities" was less capable. As for the competence in teaching students with disabilities, about 82% of teachers indicated they were competence in the teaching of students with disabilities. However, there were still nearly 20% of teachers expressed less competent. Further analysis results showed that "seniority in special education", "professional trainings in special education", and "student's disability type" were the factors that would affect regular teacher's professional knowledge and competence toward the teaching of students with disabilities. Besides, "special education supports" could also affect the

performance of teacher's professional knowledge. When professional knowledge was considered as an intervening variable, "seniority in special education", "professional training in special education" and "student's disability type" became the important factors that affected teachers' competence.

Lastly, reviews and suggestions in the light of the development of elementary school regular grade teacher's professional knowledge and the improvement of their competence were also provided based on the research results.

Keywords: elementary school regular teachers, students with disabilities, professional knowledge, competence, Special Needs Education Longitudinal Study (SNELS)

