

國立台東大學特殊教育學系
碩士在職專班碩士論文

指導教授：吳永怡 先生

王明泉 先生

高屏地區國小不分類巡迴輔導教師
工作現況與工作滿意度之調查研究

研究生：黃昱綾 撰

中華民國九十八年八月

國立台東大學特殊教育學系
碩士在職專班碩士論文



高屏地區國小不分類巡迴輔導教師
工作現況與工作滿意度之調查研究

研究生：黃昱綾 撰

指導教授：吳永怡 先生

王明泉 先生

中華民國九十八年八月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：特殊教育學系碩士班

本班 黃昱綾 君

所提之論文 高屏地區國小不分類巡迴輔導教師工作現況與工作滿意度之調查研究。

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

唐榮昌

(學位考試委員會主席)

吳永怡

王明承

(指導教授)

論文學位考試日期：98年8月12日

國立台東大學

附註：1. 一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

謝 誌

踏入職場多年後再次回到學校進修，拾起課本重新體驗當學生的感受。來台東進修的三個暑假，在所裡教授的細心指導下受益良多，和來自各個不同學校的同學互相分享教學心得，讓我的視野更加開闊，在這裡求學是一件幸福的事。不過就在我完成這篇謝誌時，也代表了這段學習之旅即將結束，雖然心中充滿了完成論文的愉悅，同時也是滿滿的不捨。

感謝王明泉教授和吳永怡教授在論文撰寫上的指導；感謝唐榮昌教授給予寶貴的建議，讓本篇論文能更臻完善。

感謝三年來總是最佳夥伴的玉清、小滿、弘明大哥等，因為有你們的督促和打氣，讓緊湊的課業中仍是充滿歡笑聲；感謝每一位在這裡認識的同學，能和你們一起上課真的很開心；感謝一起口考的同學，大家在最後關頭的並肩作戰，我們終於拿到畢業證書了！

最要感謝三年都陪我一起來台東讀書的文峻，除了在論文上提供意見、協助我釐清思緒，陪我一起熬夜修改之外，還要包容我情緒低落時的壞脾氣，終於，我畢業囉。

最後，感謝我的家人和朋友，謝謝你們的陪伴，謹將這份成果與榮耀獻給所有關心與協助過昱綾的人。

昱綾 謹誌

2009 年 8 月

高屏地區國小不分類巡迴輔導教師工作現況與工作滿意度之調查研究

作者：黃昱綾

國立台東大學 特殊教育學系

摘要

本研究旨在探討高屏地區不分類巡迴輔導之工作現況及不分類巡迴輔導教師對工作現況的滿意度。研究目的為下列幾項：一、了解高屏地區國小不分類巡迴輔導教師的工作現況及相關問題。二、探討不同背景變項之巡迴輔導教師在工作現況滿意度上的差異情形。三、探討不同背景變項之巡迴輔導教師在服務效能滿意度上的差異情形。

本研究之問卷係以賴怡君（2006）編制之「國小不分類巡迴輔導班現況及滿意度調查問卷」為研究工具。研究對象為高屏地區不分巡迴輔導班之教師，及雖為其他特教班別但有協助實行巡迴輔導教學之教師。以敘述性統計、t 考驗、單因子變異數分析等方法進行統計分析，研究結果顯示：

- 一、行政編制方面：常駐辦公地點為編制學校內，和七成不分類巡迴輔導教師期望相同。
- 二、服務對象方面：教師認為服務學生數略高於期待，期望巡迴輔導負責區域規劃時能同時考量地理區域與交通路線。
- 三、交通方面：以汽、機車為主要交通工具，半數教師認為交通工具應由公家提供。
- 四、服務內容方面：以抽離或外加課程進行直接教學的服務方式為主，每位學生最少平均分配到 2 節，不過教師認為教學要有成效應至少授課 4 節。

- 五、 相關支持方面：教師認為行政單位有幫教師保意外險的義務。半數教師於巡迴輔導學校更換過教學地點，顯示對巡迴輔導教師之行政協助仍有改進空間。
- 六、 教師認為影響教學成效之主要因素為教學時數不足，有教學無力感為影響繼續擔任巡迴輔導教師之主因。
- 七、 不同「年齡」、「教師資格」、「擔任職務」及「不分類巡迴輔導年資」之不分類巡迴輔導教師在工作現況滿意度上有顯著差異。
- 八、 男性不分類巡迴輔導教師在「學業成績」的服務效能滿意度顯著高於女性不分類巡迴輔導教師。

最後期望藉由本研究結果，對教育行政單位、編制學校、巡迴輔導學校及未來研究方向提供適切之建議，做為了解不分類巡迴輔導教師工作現況以及後續研究之參考。

關鍵詞：特殊教育、巡迴輔導教師、工作現況、工作滿意度

The study of Current Practice and Job Satisfaction of Cross-categorical Itinerant Teachers in the Elementary school in Kaohsiung and Pingtung metropolitan parks

Yu-ling Huang

Abstract

The purpose of this study was to investigate the current practice and job satisfaction of cross-categorical itinerant teachers in the elementary school in Kaohsiung and Pingtung metropolitan parks. This study employs method of questionnaire. Then the data was examined through SPSS 13.0 using methods of descriptive and inferential statistics, t-test and oneway ANOVA. The main findings are :

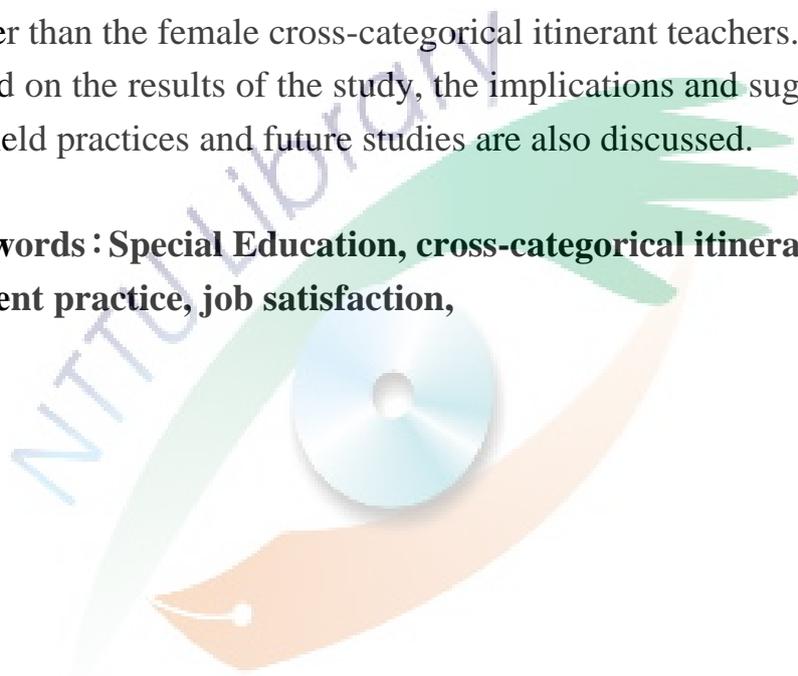
1. For office location, cross-categorical itinerant teachers preferred to stay in their originl school, the same with the expectation of 70% cross-categorical itinerant teachers.
2. Most cross-categorical itinerant teachers concerned their heavy teaching loading in high student numbers currently and expectation the regional planning can simultaneously consider the physiographic region and the transportation route.
3. For traffic compensation, the cross-categorical itinerant teachers both using the motorcyele and the cars as the main transportation vehicles, half number of teachers thought that the transportation vehicle should provide by the government.
4. For content of service, the cross-categorical itinerant teachers using pulls out to or the sur-curriculum carries on the direct teaching the service mode primarily, each student are least the equal distribution to 2 class, but the teacher thought that the teaching must have the result to teach at least 4 class.
5. For the support system, the teacher thought that the Administrative unit has the gang teacher to guarantee the accident insurance the duty. Half number of teachers have replaced the teaching place in the school, demonstrated that to cross-categorical itinerant teachers still

to have the improvement space.

6. The cross-categorical itinerant teachers considered that the insufficient teaching hour was the main reason to influence students learning results.
7. The difference between “age”, “teacher qualifications”, “hold the post of the duty” and “cross-categorical itinerant teachers counselling period of service” are major factors that contribute to the cross-categorical itinerant teachers’ job satisfaction.
8. The male cross-categorical itinerant teachers in “the academic achievement” the service potency degree of satisfaction obviously is higher than the female cross-categorical itinerant teachers.

Based on the results of the study, the implications and suggestions for the field practices and future studies are also discussed.

Keywords : Special Education, cross-categorical itinerant teachers, current practice, job satisfaction,



目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的	5
第三節 待答問題	6
第四節 名詞釋義	8
第二章 文獻探討	9
第一節 特殊教育的發展	9
第二節 巡迴輔導制度的發展	27
第三節 普通班身心障礙學生巡迴輔導需求與滿意度之相關研究	43
第四節 影響教師工作滿意度的因素	55
第三章 研究方法	60
第一節 研究架構	60
第二節 研究對象	61
第三節 研究步驟與流程	63
第四節 研究工具	65
第五節 問卷分析	66
第四章 研究結果與討論	67
第一節 樣本資料之敘述性統計分析	67
第二節 不分類巡迴輔導教師對現況的滿意度分析	88
第三節 不分類巡迴輔導教師對服務效能的滿意度分析	106
第四節 巡迴輔導教師對不分類巡迴輔導制度的意見	114
第五節 討論	116
第五章 結論與建議	118
第一節 結論	118
第二節 建議	120
參考文獻	123
附錄一 國小不分類巡迴輔導班現況及滿意度調查問卷	137
附錄二 問卷授權使用同意書	145

圖表目錄

圖 2-1：Reynolds 和 Birch 特殊教育安置架構圖.....	15
圖 3-1：研究架構圖.....	60
圖 3-2：研究流程圖.....	64
表 2-1：融合教育的意義架構.....	11
表 2-2：巡迴輔導教師的工作職責.....	34
表 2-3：巡迴輔導實施計畫服務內容.....	37
表 2-4：身心障礙學生獲得支援服務相關研究.....	43
表 2-5：身心障礙學生支援服務需求相關研究.....	45
表 2-6：巡迴輔導需求之相關研究.....	49
表 3-1：巡迴輔導需求之相關研究.....	61
表 4-1：不分類巡迴輔導教師基本資料統計表.....	69
表 4-2：不分類巡迴輔導教師之常駐辦公地點及期待地點.....	71
表 4-3：不分類巡迴輔導教師之服務對象.....	71
表 4-4：不分類巡迴輔導教師之服務學生數.....	72
表 4-5：不分類巡迴輔導教師巡迴輔導的學校數.....	73
表 4-6：常駐辦公地點與輔導學校間的距離.....	74
表 4-7：巡迴輔導負責區域的劃分方式.....	74
表 4-8：巡迴輔導時的主要交通工具.....	75
表 4-9：是否應由公家提供交通工具.....	75
表 4-10：交通時間可否折抵教學時數.....	76
表 4-11：不分類巡迴輔導教師每週授課節數.....	76
表 4-12：不分類巡迴輔導教師授課時段.....	77
表 4-13：學生分配到の上課節數.....	78
表 4-14：主要的服務方式.....	79

表 4-15: 不分類巡迴輔導教師的工作分配.....	80
表 4-16: 工作內容、教學時數及保險相關規定.....	82
表 4-17: 教育局訂定之每週最高及最低教學節數.....	83
表 4-18: 校內有否專屬的不分類巡迴輔導班教室.....	83
表 4-19: 於巡迴輔導學校之教學地點.....	84
表 4-20: 提供之教學地點是否適宜.....	84
表 4-21: 本學期更換教學場所的次數.....	85
表 4-22: 影響不分類巡迴輔導成效因素.....	86
表 4-23: 繼續擔任巡師的意願及不願擔任的原因.....	87
表 4-24: 不分類巡迴輔導教師對工作現況滿意度統計表.....	89
表 4-25: 不同性別教師對工作現況滿意度的 t 考驗摘要表.....	91
表 4-26: 不同年齡教師對工作現況滿意度的平均數摘要表.....	92
表 4-27: 不同年齡教師對工作現況滿意度的變異數分析摘要表.....	94
表 4-28: 不同教師資格對工作現況滿意度的 t 考驗摘要表.....	96
表 4-29: 不分類巡輔年資對工作現況滿意度的 t 考驗摘要表.....	98
表 4-30: 不同職務教師對工作現況滿意度的 t 考驗摘要表.....	99
表 4-31: 不同特教年資對現況滿意度的平均數摘要表.....	101
表 4-32: 不同特教年資對現況滿意度的變異數分析摘要表.....	103
表 4-33: 不分類巡迴輔導教師對服務效能滿意度統計表.....	106
表 4-34: 不同性別教師對服務效能滿意度的 t 考驗摘要表.....	107
表 4-35: 不同年齡教師對服務效能滿意度的平均數摘要表.....	108
表 4-36: 不同年齡教師對服務效能滿意度的變異數分析摘要表.....	108
表 4-37: 不同教師資格對服務效能滿意度的 t 考驗摘要表.....	109
表 4-38: 不分類巡迴輔導年資對服務效能滿意度的 t 考驗摘要表.....	110
表 4-39: 教師擔任不同職務對服務效能滿意度的 t 考驗摘要表.....	111
表 4-40: 不同特殊教育年資對服務效能滿意度的平均數摘要表.....	112
表 4-41: 不同特殊教育年資對服務效能滿意度的變異數分析摘要表.....	112



第一章 緒論

本研究旨在探討不分類巡迴輔導之工作現況及不分類巡迴輔導教師對工作滿意度之研究，本章共分為四節，分別就研究背景與動機、研究目的、待答問題及名詞釋義，詳細敘述如下。

第一節 研究背景與動機

近年來，世界各國受到民主思潮及人本主義發展的影響，對於在特殊教育這個部份的發展，可說是不遺餘力，各國均有不同的推展方式。回溯特殊教育發展的過程，一直到了二十世紀，身心障礙者的教育權利才開始受到關注(Cutbirth & Benge, 1997)。以美國對於特殊教育發展的情況為例，美國於1975年通過94-142公法，也就是「身心障礙兒童教育法案」(Education for All Handicapped Children Act)，這個法案保障了身心障礙兒童接受免費且合適之公立教育的權利，並強調身心障礙兒童必須在最少限制環境(least restrictive environment)下接受教育，到了1990年所頒定的「障礙者教育法案」(Individuals with Disabilities Education Act，簡稱IDEA)以及1997年IDEA修正案中，提出身心障礙學生應該在普通學校(普通班)接受適性教育，也就是使得身心障礙兒童能夠儘可能的與普通學生一起受教育。

基於以上的教育理念，在選擇身心障礙學生的安置場合時，我們必須依據身心障礙學生的障礙類別、障礙程度、學生的教育需求等來提供適當的教育場所與安置方式，安置方式可分為將障礙學生安置於普通班、普通班輔以諮詢服務、普通班輔以巡迴教

師輔導、資源班（教室）、自足式特教班、特殊學校、機構附設特殊班及在家教育等方式（林寶貴，2000），並依據學生需求提供相關服務。依特殊教育法第十七條第四項規定所訂定的「特殊教育設施及人員設置標準」（教育部，1999）第十條規定：普通學校特殊教育班辦理方式可分為「自足式特教班、分散式資源班、及身心障礙巡迴輔導班」。至此，身心障礙巡迴輔導班有了明確的依據，也使駐校式資源班以及巡迴輔導班成為近年來快速增加的特殊教育安置類型。

駐校式資源班是目前國內較為主流的特教服務安置類型，而巡迴輔導則是很早就出現在對於視障學生的特教服務上，此後，更將此種巡迴輔導的教育型態運用於在家教育、自閉症、聽覺障礙、語言障礙、情緒障礙等障礙類別上（教育部，2005）。最近幾年，由於出生率逐年降低，學生數減少，使得學校內的特殊學生數目已不足夠成立駐校式的資源班，而且各縣市考慮到經費有限的問題，因此紛紛將資源班改制成不分類巡迴輔導班，以落實照顧每位身心障礙學生的理念（任宜菁，2003）。從教育部近年的統計資料可知，不分類巡迴輔導班的設立有逐年增加的趨勢，有些縣市，如高雄縣、苗栗縣、花蓮縣、台北縣，甚至已將所有類型的巡迴輔導班改制為不分類巡迴輔導班（教育部，2008）。

從民國八十八年特殊教育小組所印製的特殊教育統計年報中，發現國民小學教育階段安置於普通班之身心障礙學生佔所有身心障礙學生的64%，其中接受巡迴輔導服務的佔0.83%，及至民國九十七年的特殊教育年報（教育部，2008）中得知，國民小學教育階段安置於普通班之身心障礙學生佔所有身心障礙學生的90%，而其中有接受巡迴輔導服務的佔8%，經過了這九年

的時間，有愈來愈多的身心障礙學生安置於普通班而且接受巡迴輔導的資源服務，因此，對巡迴輔導教師針對安置於普通班之身心障礙學生提供服務之方式，以及其他相關工作現況進行了解，是為本研究的動機之一。

教師是教育的推動者與執行者，對於小朋友的教育成敗影響甚大，而教師之工作品質，也會直接影響到教學成效。Hoy 和 Miskel (1996) 指出教師為教育環境之主體，故教師工作滿意之情況，會影響其教學效能、學生成就、工作動機、學校效能及教育實施之成效。

從許多對於教師工作滿意度的相關研究中發現（何東墀，1989；吳月娟，1998；余景達，2002；林靖芬，1999；張忠祺，1998；許瑞芳，2001；蔡崇建，1985；謝百亮，1995；Bogler, 2000；Culver, Wolfle & Cross, 1990；Ghonaim, 1987；Lam, Foong & Moo, 1995；Raisani, 1989），一般教師之工作滿意度與年資、學歷、學校規模、兼任行政及學生數等因素息息相關；多篇針對單一類別的特殊教育教師工作滿意度的研究發現，特殊教育教師的工作滿意度也與年資、學歷、學校規模、兼任行政及學生數等因素息息相關（何東墀，1989；吳月娟，1998；陳清溪，1991；許瑞芳，2001；蔡崇建，1985）。國內不分類巡迴輔導班成立至今已有九年的歷史，但是對不分類巡迴輔導班的研究，也僅只有廖永堃和魏兆廷（2004）所作之花蓮縣巡迴式資源班經營現況調查、邱淑錦（2007）宜蘭縣不分類巡迴輔導班運作現況與困境之探討以及賴怡君（2006）國小不分類巡迴輔導教師服務現況、期待及滿意度調查研究等三篇相關研究，對不分類巡迴輔導班的實施現況及教師的工作滿意度，尚未有全面之了解。研究者本身是一位不分類巡迴輔導教師，在實際教學過程中，也曾對於不分類巡迴輔導

教師的角色感到定位不明，也很懷疑如此的教學方式真有成效嗎？因此，研究者以賴怡君「國小不分類巡迴輔導班之現況及滿意度調查問卷」為工具，調查了解不分類巡迴輔導教師的工作現況及工作滿意度，期望藉由本研究結果，提供適切之建議，做為了解不分類巡迴輔導教師工作現況以及後續研究之參考，是為本研究的動機之二。



第二節 研究目的

本研究以屏東縣、高雄縣（以下簡稱高屏地區）之不分類巡迴輔導教師為研究對象，探討巡迴輔導教師之工作現況以及工作滿意度情形，作為教育相關單位及後續研究之參考，本研究的研究目的敘述如下：

- 一、了解高屏地區國小不分類巡迴輔導教師的工作現況及相關問題。
- 二、探討不同背景變項（性別、年齡、正式教師資格、不分類巡迴輔導年資、擔任職務、特殊教育年資）之巡迴輔導教師在工作現況滿意度上的差異情形。
- 三、探討不同背景變項（性別、年齡、正式教師資格、不分類巡迴輔導年資、擔任職務、特殊教育年資）之巡迴輔導教師在服務效能滿意度上的差異情形。
- 四、根據研究結果提供具體適切之建議給學校及教育機關，以提供做為改進國小不分類巡迴輔導教師教育及後續研究之參考。

第三節 待答問題

根據上述的研究目的，本研究提出下列待答問題：

- 一、目前高屏地區不分類巡迴輔導教師之工作現況為何？
 - (一) 目前擔任高屏地區國小不分類巡迴輔導職務的教師其性別、年齡、教育程度的分佈如何？
 - (二) 高屏地區國小不分類巡迴輔導班的行政編制現況為何？
 - (三) 高屏地區國小不分類巡迴輔導教師的服務對象有哪些？
 - (四) 高屏地區國小不分類巡迴輔導教師的交通現況為何？
 - (五) 高屏地區國小不分類巡迴輔導教師服務內容現況為何？
 - (六) 高屏地區國小不分類巡迴輔導教師獲得的相關支持現況如何？
 - (七) 高屏地區國小不分類巡迴輔導教師對巡迴輔導制度有哪些建議？
- 二、不同背景變項的高屏地區國小不分類巡迴輔導教師在工作現況滿意度上之差異情形如何？
 - (一) 不同性別之不分類巡迴輔導教師對工作現況滿意度的差異情形為何？
 - (二) 不同年齡之不分類巡迴輔導教師對工作現況滿意度的差異情形為何？
 - (三) 不同教師資格之不分類巡迴輔導教師對工作現況滿意度的差異情形為何？
 - (四) 不同巡迴輔導年資之不分類巡迴輔導教師對工作現況滿意度的差異情形為何？
 - (五) 不同職務之不分類巡迴輔導教師對工作現況滿意度的差異情形為何？

(六) 不同特殊教育年資之不分類巡迴輔導教師對工作現況滿意度的差異情形為何？

三、不同背景變項的高屏地區國小不分類巡迴輔導教師在服務效能滿意度上之差異情形如何？

(一) 不同性別之不分類巡迴輔導教師對服務效能滿意度的差異情形為何？

(二) 不同年齡之不分類巡迴輔導教師對服務效能滿意度的差異情形為何？

(三) 不同教師資格之不分類巡迴輔導教師對服務效能滿意度的差異情形為何？

(四) 不同巡迴輔導年資之不分類巡迴輔導教師對服務效能滿意度的差異情形為何？

(五) 不同職務之不分類巡迴輔導教師對服務效能滿意度的差異情形為何？

(六) 不同特殊教育年資之不分類巡迴輔導教師對服務效能滿意度的差異情形為何？

第四節 名詞釋義

一、國小不分類巡迴輔導教師

賴怡君（2006）將國小不分類巡迴輔導班定義為：「將特教學生安置於普通班中，由經過訓練的巡迴教師機動性的巡迴有特教學生的學校，對特教學生提供直接服務，或對教師、家長提供諮詢等間接服務。其服務對象包括輕度智障、學習障礙、弱視以及輕度聽障等」，不分類巡迴輔導教師即指任教於不分類巡迴輔導班的教師。本研究所稱之國小不分類巡迴輔導教師，指的是特教通報網上高雄縣及屏東縣國小部分以不分類巡迴輔導班為名的所有班級教師，以及其他未以不分類巡迴輔導班為名，但有行不分類巡迴輔導之實的教師。

二、工作滿意度

工作滿意度係指工作者對於其所擔任的工作，結果與需求滿意的評價及感受，且包含了對工作各向度所抱持的態度、情感取向與主觀的價值判斷，以及個體從本身的工作經驗中，所覺察到的正面和愉快感覺的程度（賴明莉，2002；蔡惠芳，2007）。本研究所稱之教師工作滿意度，係依據「國小不分類巡迴輔導班之現況及滿意度調查問卷」之作答分數。滿意度量表方面分為現況滿意度及服務效能滿意度。

第二章 文獻探討

本章旨在了解及探討特殊教育的發展以及巡迴輔導制度的服務情形，研究者分別依據理論與實證研究之文獻資料，予以分析及探討與本研究相關之理論及研究結果。全章共分為四節：第一節探討特殊教育的發展；第二節為巡迴輔導制度之探討；第三節為普通班教師及身心障礙學生所需的支援；第四節探究影響教師工作滿意度的因素。

第一節 特殊教育的發展

本節將介紹融合教育以及巡迴輔導的發展，並對相關研究進行回顧檢視。

一、融合教育的趨勢

在1850年以前，身心障礙者通常受到大眾的漠視與虐待。隨著科學技術的成熟進步、社會大眾對待特殊兒童態度的轉變、人民經濟能力的提高，以及民主理念、重視人權觀念的發展等因素的影響，對特殊兒童教育的發展就漸漸的開始萌芽、茁壯（王振德，1999）。早期對於身心障礙兒童的教育安置型態，是由政府或民間團體設立特殊學校、特殊班或教養機構以提供身心障礙兒童教育與訓練，也就是採用隔離的方式來進行身心障礙兒童的教育（何東墀，1991；林美和，1992；鈕文英，2002）。這樣的教育安置情形隨著1950年代到1970年代之間的民權運動、教育機會均等運動的興起，以及歐美「正常化原則」觀念的引進下，逐漸打破隔離的安置情況。美國1975年的「身心障礙兒童教育法案

(P.L.94-142)」的頒布，強調身心障礙兒童應在正常化的教育環境下獲得與正常學生機會均等的教育權利，減低來自心理及物理環境的障礙，讓身心障礙兒童在最少限制的生活及學習環境中，接受適性教育並充份激發其潛能，也就是儘可能的讓身心障礙兒童回歸或安置到普通班中接受教育（何東墀，1991；林坤燦，1991；鈕文英，2002）。因此在1970年代興起回歸主流的教育理念，世界各國紛紛發展出各種模式，以使身心障礙兒童能在普通班級中接受教育。Hansen 和 Hansen 整理各國實施回歸主流的模式，將各國所實施回歸主流的模式分成四種（王振德，1999）：

- （一）資源教室模式：以美國及加拿大為代表，是一種部分時間的特殊教育措施；
- （二）教育配對模式：以丹麥為代表，將特殊班與普通班相配對，由普通班教師與特殊班教師共同負責這兩班的教學；
- （三）諮詢教師模式：實行於挪威，以受過專業訓練的諮詢教師，做為回歸主流的促進者；
- （四）混合服務模式：東歐國家的特殊教育並不發達，特殊兒童即使有了入學機會，也甚少受到照顧，而常被西方學者誤以為是融合教育。

到了1980年代，美國開始普通教育改革，將輕、中度的身心障礙學生帶進普通班與普通班學生一起就讀，將特殊教育服務帶入普通班級中，減少將身心障礙學生抽離出教室的措施，著重在提昇普通教育的品質。接著1990年代的「融合教育」主張每一位學生都應該在教育的主流裡，讓身心障礙學生能夠成為普通班的一份子（吳淑美，1999），盡量將有特殊需求的身心障礙學生安置在普通班級中，接受適性教育與訓練，而在普通教育環境中有適應困難的身心障礙學生，再適時進行特殊教育與相關服務的介入（林坤燦，1991）。

融合教育打破以往身心障礙學生隔離式、抽離式教育安置方

式，主張身心障礙學生在居家附近的學校就讀，使身心障礙學生與普通學生一起學習與互動的機會增加，減少對學生的標記作用，而且儘早接觸一般的環境，身心障礙孩子能夠有積極性的動機學習社會化及學業表現，對於普通班學生更能學習到珍愛自我及溝通互動之社會能力，養成接納身心障礙學生的觀念，對普通班學生與身心障礙學生均能有很大的助益（蔡明富，1998；蔡淑玲，2001；Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1995）。

融合教育的爭議與做法的分歧一直存在著，但可以確定的是，必須將特殊兒童需要的支援帶到普通班中。其基本理念包括：所有的學生都屬於普通教室；普通教育教師可以教導所有的學生；應提供必須的支持；品質是權利，而非特權；成功的教育品質應給予所有的人；替代性的作法應提供給無法從典型方式獲益的族群。蔡明富（1998）曾提出「融合教育的意義架構」，如表2-1。

表 2-1 融合教育的意義架構

1. 系統	採取一元的系統
2. 對象	特殊需求學生
3. 障礙程度	所有特殊學生(輕、中、重度障礙學生)
4. 安置	普通學校普通班級
5. 教學	提供個別化教育方案及適性教學
6. 服務	特殊教育介入普通班級
7. 合作	普通教育、特殊教育及相關專業人員充分合作
8. 目的	學習成就外，另強調人際同儕互動

由上可知，將身心障礙學生安置於普通班級中，結合特殊教師、普通教師以及相關專業人員，提供學生特殊教育及相關服務，以利學生在學習上、生活上均能適應，即是融合教育的

安置理念。

台灣的特殊教育發展則可溯及民國前22年英國籍長老會牧師William Gambel於台南設立「訓盲院」，招收盲生，教授聖書、點字、手藝等科目。民國6年，日本人木村謹吾在台北北門外創辦台北盲啞學校。至民國34年台灣光復以前，身心障礙兒童如果想要接受教育，僅有這兩所特殊學校可以選擇，教育類別也僅限於盲、聾兩類障礙學生（教育部社會教育司，1973）。中華民國憲法規定，人民有受國民教育之權利和義務；六歲至十二歲之學齡兒童，一律受基本教育，免納學費。因此，自民國50年開始，陸續試辦了許多附設在普通學校內的特殊班，包括民國50年，台北市東門國小設立兒童心理衛生室，輔導及矯治情緒不穩兒童；51年開始，台北市中山國小試辦啟智班，教導智能不足兒童；同年，臺大醫院社會服務部為一些因病無法上學的兒童，提供床邊教學服務；52年開始，屏東縣仁愛國小設立肢體殘障特殊班，實施肢體殘障兒童教育；56年開始，實施盲生的走讀計畫（教育部社會教育司，1973）。此階段的特殊教育，主要以特殊班及特殊學校為安置方式，服務的特殊兒童數量亦不多。民國65年政府辦理第一次全國特殊兒童普查，發現全國的身心障礙兒童中，有23%失學，72%就讀於各國民小學，5%在特殊教育機構。就讀於各國民小學的特殊兒童中，接受到特殊教育的服務少於7%，多數未接受任何特教服務。這也就是說，僅有約10%的特殊兒童接受到特殊教育服務，而多數就讀普通學校的特殊兒童並未接受到任何特殊教育服務。這些就讀於普通學校的身心障礙兒童經複查後，確認有11668名障礙程度較輕微的身心障礙兒童可以留在普通班級中給予特別輔助教學，另有7167名特殊兒童則需增設特殊班級予以補救教學（教育部特殊兒童普查小組，1976）。

儘管當時的特殊兒童普查報告中已指出，特殊兒童中應安置在普通班級提供特殊教育服務的障礙兒童較需要安置在特殊班級中的人數多，且已建議利用資源教室方式提供這些身心障礙兒童服務，但至民國81年完成第二次全國特殊兒童普查為止，仍有79.63%的兒童被安置在普通班且未接受任何特殊教育服務，而接受特殊教育服務的學生多數被安置在特殊班（占全體身心障礙兒童的10.89%）及特殊學校（占全體身心障礙兒童的2.65%），接受資源教室服務的學生僅佔所有特殊兒童的0.89%（教育部特殊兒童普查執行小組，1993）。曹愛蘭和柯平順（1996）指出，依身心障礙學生的出現率來說，輕度障礙者最多，中度障礙者次之，多重和重度障礙者最少。故特殊教育安置設立的比率，應以服務不分類之輕度障礙學生為主的資源教室和巡迴輔導的需求量最大，以中重度障礙學生為服務對象的特殊班數量次之，而以多重或重度身心障礙學生為主的特殊學校數量再次之。因此，在民國85年的教育改革總諮議報告書中，建議國中小應普設資源教室或資源班，落實資源教室方案（行政院教育改革審議委員會，1996）。

根據歷年特殊教育統計資料（教育部國教司，1995；教育部，1999a、2004a、2008），可看出目前國內的特殊教育安置環境，已朝向普設資源教室或巡迴輔導班的原則前進。在93年度的報告中，多數身心障礙兒童被安置在分散式資源班，佔所有身心障礙兒童的42%，安置在自足式特教班的人數僅佔所有身心障礙兒童的19%。在96年度的報告中，多數身心障礙兒童被安置在分散式資源班，佔所有身心障礙兒童的41%，安置在自足式特教班的人數僅佔所有身心障礙兒童的20%，接受巡迴輔導的有8%，也就是說，接受分散式資源班以及巡迴輔

導服務的學生數佔服務學生的 49%。和 79 年的統計資料相比較，當時安置在自足式特教班的人數佔所有接受特殊教育服務的身心障礙兒童的 75%，接受分散式資源班以及巡迴輔導服務的學生數僅佔服務學生的 7%。從以上數據不難看出，我國對身心障礙兒童的安置，的確已朝融合的方向前進。

二、身心障礙兒童的安置型態

特殊教育安置的積極目的在提供良好的教學品質與完善的輔導，以充實身心障礙兒童的學習經驗，並充分發展其潛能，安置時通常涉及學生的障礙類別及障礙程度，且因個別差異大，加上不同學童所處環境和文化背景不同，難以有所謂的「最佳」安置模式，因此我們所尋求的應是「最適當的安置」或「最少偏差的安置」(吳武典，1994)。以下分別就國外及國內安置型態進行探討。

(一) 國外身心障礙學生安置型態

美國學者 Reynolds 和 Birch 提出的連續性的「特殊教育安置模式」(簡明建、邱金滿，2000)，如圖 2-1 所示。

簡明建和邱金滿(2000)認為此種安置模式的原則是：

- (1) 大多數的學生都能安置在普通班中接受教育。
- (2) 特殊需求愈多的人，安置在越限制或隔離的環境。
- (3) 以最少限制為原則。愈往底層代表限制愈少，融合成分愈大。

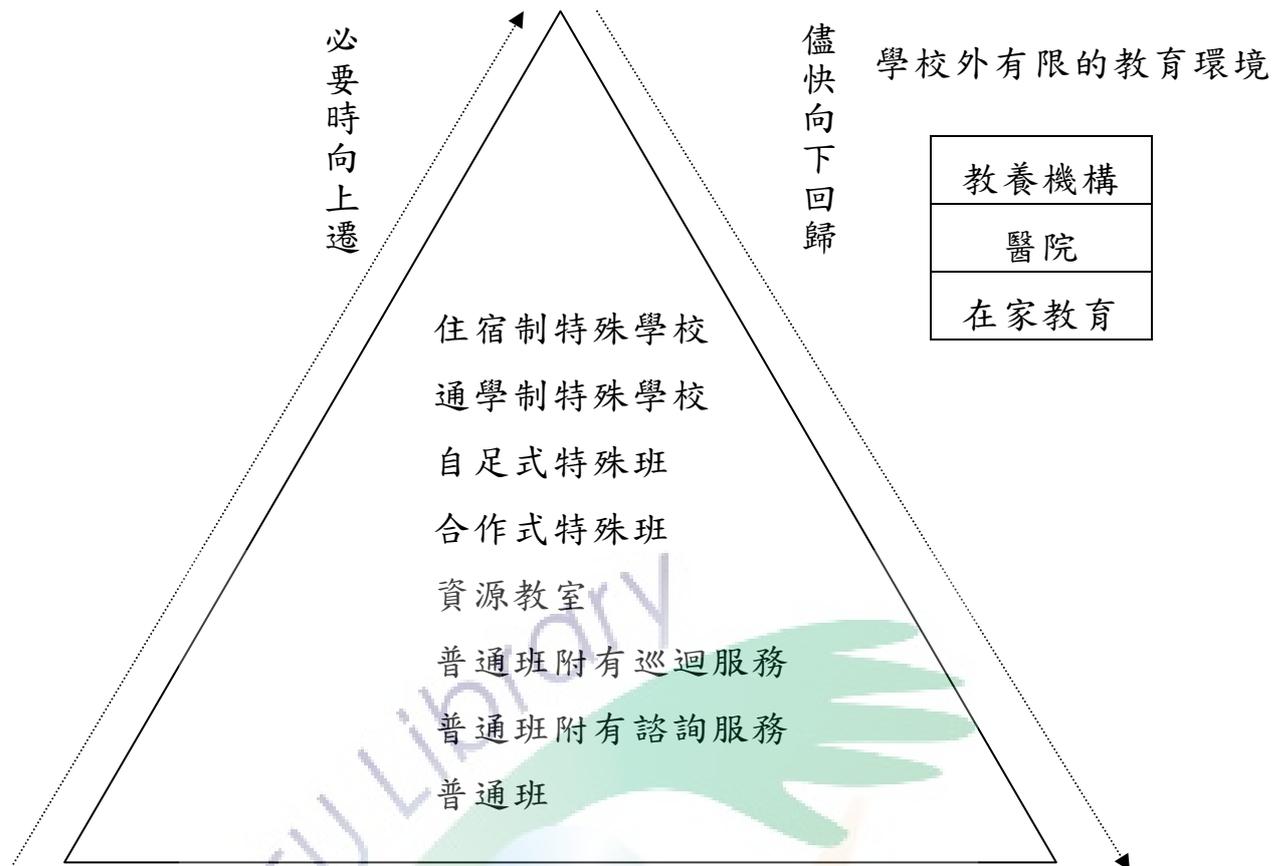


圖2-1 Reynolds和Birch特殊教育安置模式架構圖
(簡明建、邱金滿，2000)

以上可知，特殊教育的安置措施應是一種過渡的教育環境而非教育的最終目的（李德高，1988），其目的是希望身心障礙學生最後能回到一般的生活環境中，重新過獨立的生活。

Miller 和 Savage 指出美國自 1977 年開始將各類身心障礙學生混合安置於普通公立學校，並在 1985 年以後普遍將身心障礙學生安置於普通班級中（蔡明富，1998）。

Westwood(1997)整理出各國對身心障礙學生的安置形態：

1.美國加州洛杉磯的安置型態

- (1) 普通班：需要調整教學及提供巡迴輔導。
- (2) 特殊班。

(3) 私立機構的特教服務計畫。

(4) 住宿特殊教育中心。

2.加拿大則是除了聽障生安置在聾校外，其他特殊教育學生均安置在普通學校或普通班，提供相關的支持服務。

3.日本的教育安置型態則是依每位學生的障礙類別、程度、能力及適性原則，提出特殊學校、國民中小學、小學特殊班做資源教育、普通教育之安置。

4.澳洲教育部也支持全國採取融合式學校的教育方式，除非有特殊理由，否則不得拒絕特殊學生在普通班就讀。

(二) 國內身心障礙學生安置型態

我國對於身心障礙學生的安置措施大致有下列幾種(何華國，2004)：

1.普通班：由普通班教師接受一般性特殊教育課程的訓練或接受專家學者的諮詢服務。

2.巡迴輔導制：由巡迴輔導人員定期或不定期地巡迴所服務的學校，對特殊兒童提供部分時間的教學，或與普通班教師磋商身心障礙學生的輔導策略，或對普通班教師提供必要的特殊教材。

3.資源教室：部分時間在普通班學習，於特定時間至資源班接受特殊教育之協助。

4.特殊班：集合教育需要相近的身心障礙學生，在普通班外另成班級，且全部時間在該班級受教的安置方式。

5.特殊學校：可分為通學制和住宿制兩種，集合身心障礙學生在一特定學校環境中接受教育。

6.醫院與在家教學服務：對因生理殘障或身體病弱而需住院或在家治療與休養的兒童，由輔導教師至家中或學校

進行教學與輔導。

由國內外安置模式歸納整理可知，融合教育是將身心障礙學生安置於普通班級中，強調的是能夠提供的教育服務品質，學生的障礙類別不再是安置型態的唯一考量。

三、融合教育安置類型

身心障礙學生就讀普通班以在原班級接受相關教育輔導為原則，各校除運用原有輔導措施外，應依學生學習需要或適應能力，利用特殊教育班、資源班及身心障礙巡迴輔導班等資源提供服務。Miller (2003) 指出以聽障生為例，在美國有些城市如 Pennsylvania 州的 Buck County，高達 90% 的聽障學生融合在普通班級中，且由特殊教師介入提供服務，或是提供翻譯員與巡迴輔導等的特教服務。

Schulz 和 Carpenter (1995) 研究指出，融合教育的實施必須考量學童的障礙程度，根據其程度和類別的不同，採取不同程度的融合模式，如有限度的融合 (limited inclusion)、適度的融合 (moderate inclusion)、以及完全的融合 (full inclusion)，身心障礙學生安置於普通班中，並輔以巡迴輔導服務，即是融合教育潮流下的一種安置模式。

吳淑美 (1998) 亦指出融合教育有兩種安置型態，一種是合作式 (inclusive collaboration)：在教學過程中使學生能夠對其同儕提供教導與社會支持的能力，合作式的融合班可融合較多各類障礙與不同程度的學生，班級人數按比例混合，普通班與特教教師亦應按比例設置。另一種是社區式 (inclusive community)：所謂社區式的融合班，障礙學生在班上的比例較為懸殊，通常社區中若有身心障礙者，也僅是少數，故融合班

之障礙學生人數，大約只有一、兩位而已。

NCERI (National Center on Educational Restructuring and Inclusion, 美國國家教育重建與融合中心) 於1994年根據資源教師扮演的不同角色，整理出五種融合實施模式(鈕文英, 2002)：

- (一) 小組模式：特殊教育教師與一位或多位普通教育教師組成教學小組，共同負起教室中所有學生的教育責任。
- (二) 協同教學諮詢模式：特殊教育教師仍舊執行抽離時的方案，但在一週中安排某些時段進入普通班中提供諮詢服務和進行協同教學。
- (三) 平行教學模式：特殊教育教師在普通班教室的某一區對一組學生進行教學。
- (四) 協同教學模式：特殊教育教師扮演協同教學者的角色，協助普通教育教師進行教學與輔導。
- (五) 資源教師模式：資源教師與普通教育教師合作協助班上特殊學生，其主要工作是執行抽離方案，但同時提供普通教育教師有關特殊學生教學與輔導上的諮詢服務。

林貴美(2001)認為社區式融合安置時，教師的角色如下：

- (一) 特殊教育教師的角色：對普通班教師而言，是一個教育工作的合作者，也是一個諮商者，無論是資源班或是巡迴式的特教教師都應注意特殊學生在班級中的學習狀況，且須具有豐富的專業能力，引領普通教師對障礙學生進行有效教學或行為輔導，開放並建立良好的溝通管道，隨時提供諮詢服務。
- (二) 普通班教師的角色：對各類不同的障礙學生是一個循循善誘的導師，接納班上每一位學生；對特殊教育教師是一個教育工作夥伴，隨時留意障礙學生的反應，

並蒐集有效資料與行為觀察資料；是班級中障礙學生與普通學生溝通的橋樑與衝突調解者。

由上述可知，無論融合教育的安置方式是何種模式，其共通點即是在融合班級內能提供充足的支持，普通班教師及特殊教育教師也必須認知到本身角色的轉變，才能在融合教育中，將每一位學生帶上來。

四、支持服務之法源依據

從特殊教育通報網中（教育部，2005）得知，九十三年學年度國小階段身心障礙學生安置在普通班中的比率高達78%，而身心障礙學生在普通教育環境下，是否能增進學生在生活、社會、學習、職業的適應，端賴支持系統是否充足。

以國內而言，於民國八十六年五月修正通過「特殊教育法」（教育部，2004b），其中第十三條規定：「身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則。直轄市及縣（市）主管教育行政機關應每年重新評估其教育安置之適當性。」第十四條亦指出：「對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當安置及輔導；其安置原則及輔導方式之辦法，由各級主管教育行政機關定之」。並指出為使普通班教師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，身心障礙學生就讀之班級應予以減少班級人數。學校依據身心障礙學生學習及生活需要，需提供無障礙環境、資源教室、錄音及報讀服務、提醒、手語翻譯、調頻助聽器、代抄筆記、盲用電腦、擴視鏡、放大鏡、點字書籍、生活協助、復健治療、家庭支援、家長諮詢等必要之教育輔助器材及相關支持服務。法令中雖未提及回歸或融合教育等名詞，但指出了應關注安置在普通班的身心障

礙學生，並提供適當的輔導措施。

依據特殊教育法第十四條規定須擬定「就讀普通班身心障礙學生安置原則與輔導辦法」，綜合台中縣、台北市、台北縣、宜蘭縣、基隆市、桃園縣、彰化縣、苗栗縣、高雄市、花蓮縣等縣市（教育部，2004a）所提出之法規，可知對於普通班身心障礙學生提供的支持服務有：

- （一）特殊教育推行小組應定期或不定期召開會議，推展、檢討。
- （二）建立無障礙校園環境，使身心障礙學生對校園設施及設備均能順利出入並安全使用。
- （三）普通班教師的遴選資格，以合格特殊教育教師為優先。
- （四）各校相關人員及各科教師應結合各類專業人員，運用專業團隊合作方式，協助身心障礙學生所就讀普通班教師輔導該學生。
- （五）提供機會並鼓勵教育行政人員、學校行政人員接受特殊教育研習及在職進修。
- （六）安排普通學校(班)教師與特殊教育學校(班)教師互訪、觀摩教學、交換教學等活動。
- （七）實施轉銜輔導（幼稚園進入國小，國小進入國中）、始業輔導（開學前或開學後二週內辦理）、認輔制度。
- （八）辦理親職教育、師生育樂活動、專題研討、升學輔導、就業輔導等事宜。
- （九）提供輔導師各項必要的協助與諮詢服務。
- （十）對身心障礙學生所就讀普通班教師應提供諮詢與協助、研習與進修機會，並減少班級人數及行政工作。
- （十一）辦理全校師生認識身心障礙學生之教育宣導活動，

提供普通班學生機會，認識及協助身心障礙學生。

- (十二) 依照身心障礙學生需要及適應困難，提供特殊班、資源班及巡迴輔導人員等服務。
- (十三) 特教生家長之親職教育、心理建設、諮詢服務與輔導。
- (十四) 對身心障礙學生實施各項輔導活動：提供其生活輔導、社會輔導、個別與團體輔導，建立社團與志工制度、個案與輔導記錄；辦理研習營與自強活動、師生或親師座談。
- (十五) 針對該生需要協助輔導之科目或領域，設計輔助課程或教材，排訂教學實施進度，進行補救教學。
- (十六) 協助提供身心障礙學生知動、機能、職能或物理治療與復健服務，語言矯治，心理輔導等各項必要之相關服務措施。
- (十七) 成績評量方式，依特殊教育學生之個別需求，予以適當評量，其成績計算並予彈性處理。
- (十八) 鼓勵學生家長及社區人士等投入志工行列，並協助推展各項活動。

綜合言之，融合教育的成敗與否，端看支持服務系統是否完善，支持的對象包括身心障礙學生、學校教師、家長，提供支持的單位則泛指可以提供支持服務的所有人士。

五、融合教育與巡迴輔導的關係

除了融合的趨向外，另一個特殊教育改革的方向即是輕度障礙兒童的安置，逐漸走向跨類別的安置型態。

王振德（1999）指出在這一連串的特殊教育改革中，特殊

教育本身有兩個重要的改變：一是特殊教育教師角色的改變，不再是原始的提供者，而是轉變成支援的角色，包括對身心障礙學生的評量、與普通班教師合作教學、提供家長、教師和行政人員諮詢等等，以協助主流教育中的身心障礙兒童；二是特殊教育的從醫學導向轉為兼重環境的導向。

Harris 和 Schultz (1986) 依所在處所將資源服務分為：

(一) 巡迴式資源教室：資源教師定期到學區（或責任區）內有障礙學生的學校進行各項支援服務。

(二) 駐校式資源教室方案：資源教室方案設於普通學校之內，資源教師隸屬該校，服務對象也限於校內。

因此可將巡迴輔導服務模式視為資源教育服務型態之一，需要接受資源教育的學生在哪裡，巡迴輔導教師就前往哪裡。因此，安置於普通班級中的身心障礙學生其支持服務管道，除了校內特教教師外，巡迴輔導服務也是獲得支持的管道之一。

陳綠萍（2000）研究結果指出融合教育的實施，普通班教師對於巡迴輔導教師及專業治療師到學校輔導，需求程度高，普通班級附有巡迴服務的運作方式，即是依據融合教育的精神與原則，使特殊教育與普通教育人員間的相互合作更加密切，共同負擔教導身心障礙學生的責任。及至目前，社會各界人士均能認同身心障礙學生與普通學生有在一起接受均等教育的權利，但是理念上的認知是一回事，如何將特殊教育服務帶入普通班級中又是另一回事，兩者對身心障礙學生是否能接受適性教育是同等重要的（李慶良，1995）。真正做好融合教育應是普通教師願意了解身心障礙學生的學習需求，並接納身心障礙學生，調整教學策略，使其能真正參與學習（張蓓莉，1993；

Knoll & Obi , 1997)。

林長祥從事多年的高中職視障巡迴輔導工作，認為視障學生就讀普通高中職在學習上的需求如：科技輔具的需求、教材提供、升學資訊、義工協助、補救課程、視障專業知能、電腦科技技能、輔具維護、休閒育樂、人際關係等（張照明，2003）。另外對於普通教師的支持需求，有許多研究（邱上真，2001；胡永崇，1994；張蓓莉，1998；Falvery, 1995）指出，應提供普通班教師行政支持、教學支持、在職訓練等等，提供者可能是行政機關或是校內資源班教師及巡迴輔導教師，普通班教師與提供資源的特教老師應共同合作，以設計、發展並執行障礙學生的個別化教育方案（邱上真，1999）。

在美國，1975年頒布的94-142公法將特殊兒童分為11類，並規定接受特殊教育的對象必須符合這11項類別中的其中一項，才能接受特殊教育服務。其基本理念是，同一類別的學生有相類似的教育需求，因此，可以根據兒童被確認出的主要障礙類別，施予相同的方案且獲益。一旦兒童被標記為某類障礙，學校便可根據其被標記出的障礙類別給予服務，且假設根據障礙類別而設計出的服務可以符合他的需求。因此，多數學校有根據不同障別而設計的教室，而特殊教育教師的培育也是根據不同的障別來加以培育（Sands, Kozleski & French, 2000）。

然而，將特殊兒童分類標記（labeling）是否恰當，開始引起廣泛的爭議。儘管標記有其正面的影響，如：可提供撥給教育經費的基礎，因為經費的提撥是以類別為申請的依據；標記的存在便於專業人員間的溝通；可提供對特殊兒童處置的指標，告訴教育人員該提供何種適切的協助；便於政府制定必要的法令（郭為藩，1993）。然而，其缺點也不少。首先，這樣的分類系統導

致大家相信，身心障礙兒童的障礙來自於兒童本身的缺陷，而非教學方式、學校的配置、或社會和經濟方面的情況而導致障礙的出現。其次，儘管理想上應根據學生被確認出的障別來加以教育，然而，實際的情況是，不同類別的教室設計出的教育目標、教學策略或課程設計，只有非常微小的差異。第三，如此的系統讓障礙程度較重的學生離開家庭和其所屬的社區越來越遠，導致隔離和提供有限的機會給這些學生，且讓非障礙者相信，如此的安置對他們是需要且有益的。

最後，障礙者常是因他們的障礙類別而被了解，而非根據其個人的特質。多數障礙者希望人們根據他們個人特質來加以了解，而非根據他們被給予的標籤（Sands et al., 2000）。標記的負面影響包括：可能造成當事人永久性的心理創傷；可能因標記受到朋友的排斥；從標記找不出其在教育上的關聯性；對於特殊兒童做錯誤的診斷時有所聞，標記有其潛在的危險；標記不利於兒童自我觀念的發展；標記會造成自我應驗的預言實現（郭為藩，1993）。

許多實徵研究也發現，將身心障礙兒童根據其障礙類別來分開教育，尤其在輕度障礙方面，並不具有教育上實質的意義。Gajar（1980）曾比較學習障礙、行為障礙和輕度情緒障礙學生在十項成就測驗和行為評量之異同，發現學習障礙和行為障礙學童的智商、輕度情緒障礙和行為障礙學童的閱讀能力、學習障礙和輕度情緒障礙學童的行為評量三方面並沒有顯著差異。

O'Sullivan等學者於1987年研究66位學習障礙和輕度情緒障礙的學生和他們的老師，發現不同類教師的教學行為並沒有明顯差異，學習障礙和輕度情緒障礙的學生在教室學習的行為也未見顯著差異（洪儷瑜，1990）。Algozzine等人亦發現教師的教學活動、

教學策略、學生的學習參與度等在三類學生中並未見顯著差異（Algozzine, Ysseldyke & McGue, 1995; Sabornie & deBettencourt, 1997）。Jenkins、Pious 和 Peterson 的研究發現學習障礙學生的學習速率和接受治療課程學生的學習速率並未見顯著差異（洪儷瑜，1990）。Marston 研究教師特殊教育執照類別和學生類別之適配性對學生學習效果之影響，發現學習障礙和輕度情緒障礙學生的學習效果並沒有因為教師執照類別的不同而見差異（Wiederholt, Hammill, Brown, 1993）。這些研究結果顯示，不同障別輕度障礙學生間的學習速率、學習能力、學習參與度、學習行為間未見顯著差異，而教師在教導這些學生時，所設計的教學活動、教學內容、教學策略及評量方式也未見顯著差異，顯示將這些輕度障礙學生分類教學在教育上並無實質意義。

另一個支持跨類別安置的原因是診斷上的困難。儘管美國擁有公認完整的心理教育測量工具和專業訓練人員，但由於94-142公法對智能障礙、學習障礙和行為異常的定義不夠具體，以及各州所訂的標準不一，可教育性智能障礙、學習障礙和行為異常兒童常被誤診（洪儷瑜，1990）。Halgren 和 Clarizio（1993）研究654個接受特殊教育方案服務的學生在兩年期間標籤上的變化，發現有38.2%的學生在這兩年間被重新診斷為其他障別或重新診斷為非身心障礙學生。另外，Ysseldyke 等人（1987）曾以最受眾學者接受的學習障礙定義來評量所有學生，發現竟有80%的正常學生和75%的低成就學生符合這項標準而被診斷為學習障礙，而只有75%的學習障礙學生在這項標準下被診斷為學習障礙（Ysseldyke, Thurlow, Christenson & Weiss, 1987）。

除了學理上的支持外，另一股跨類別特殊教育的有力支持來自鄉村偏遠學區。由於鄉村偏遠學區幅員廣闊，人口稀少，特殊

教育對象有限，分類特殊教育造成設備、師資和班級編制上的不經濟，如果能將輕度障礙學生跨類別安置，反而經濟且節省不少行政工作（洪儷瑜，1990）。

我國早期對身心障礙兒童的安置，亦根據特殊兒童不同的障礙類別來加以安置。如台北市立盲聾學校、彰化仁愛實驗學校、啟智班、啟聰班等，這些特殊學校和特殊班，皆以特定障別為招收對象。近年，身心障礙兒童的教育安置型態以資源班和巡迴輔導班為主。資源班部份，90年度以前的特殊教育統計年報並未將資源班依照招生障別分別統計，僅以分散式資源班為統計單位，至90年度，將不同招生障別的資源班分別統計，其中以不分類資源班占最多數。巡迴輔導班部份，以在家教育的班數最多，但如以巡迴至學校服務的巡迴輔導班來看，88年度以視障巡迴輔導班最多，90年度開始，增加了不分類巡迴輔導班，初期雖然只有7班，至93年度，已達52班，超過視障巡迴的34班。到了96年度，國小不分類資源班更已經達到了1221班，國小不分類巡迴輔導班也達到了98班，由此也可以發現近年來國內對輕度障礙兒童的安置，以分散式資源班和巡迴輔導班為主要安置類型，顯見我國對輕度障礙兒童的安置，亦逐漸走向跨類別的安置型態。（教育部，1999a、2001、2004a、2008）。

綜合言之，巡迴輔導服務是融合教育中資源教室方案的一種實施方式，而「資源教室方案」是普通教育與特殊教育之間鴻溝銜接的橋樑，巡迴輔導服務亦是提供普通班教師支援的系統之一。

第二節 巡迴輔導制度的發展

一、巡迴輔導的發展

教育特殊兒童的方式，從最初設立寄宿學校開始，已經有了許多的改變。1975年，美國公佈94-142公法，規定每位身心障礙兒童皆有在最少限制的環境下接受免費、適性的公共教育的權利。對許多輕度障礙兒童而言，最少限制的環境即是住在自己的家中，到附近學區的公立學校接受教育，並接受適當的支持服務。因此，許多地區性的公立學校紛紛在校內設置了特殊班級，以教育身心障礙兒童。接下來，有些學校成立了資源班，一些特殊學生被安置在普通班級，並前往資源教室接受特別協助。然而，對一些低發生率的障礙類別和郊區學校來說，由於學生數過少，設立資源班並不符合經濟效應，因此，必須尋找一些替代方案，來幫助這些身心障礙兒童。巡迴輔導制即是因應這些低發生率的障別和郊區學校發展出來的方案，其服務型態，是藉由受過訓練的巡迴教師機動性的到有特殊學生的學校提供服務，以個別或小組方式進行學生的教學指導，或提供器材及教學建議給普通班教師（王振德，1999；McQuivey & Thorson, 1994；Strumwasser, 1988）。

早在1913年，Irwin即將此種制度應用在視覺障礙學生身上，其教育理念，起源於承認地方學區的重要性，認為兒童學習的機會不但寓於教室的物質環境中，也寓於其日常生活的全部環境裡。和任何兒童一樣，盲童的發展最適宜在自己家中，和鄰近的文化氣氛中。盲童可以和其他兒童一樣住在家裡就讀於當地學校，經由普通教師、其他專業人員和巡迴教師之共同努力，提供一切盲童所需之教育服務及設備供應（汪美儂，1967；Olmstead,

1991)。不久後，更將此種制度運用於聽障學生，以促進其與普通教育的融合（Wiederholt et al., 1993）。

國內最早採取巡迴輔導的安置型態，應是民國五十六年起所推行的「視覺障礙學生混合教育計畫」，將視障生安置在普通班中，由受過專業訓練的巡迴輔導教師定期前往輔導（教育部特殊教育小組，1999），當初推行此計畫時有四個考量（毛連塹，1967）：

- （一）視覺障礙學生在住宿式的學校中，離家背景又缺乏親人的照顧。
- （二）盲童若安置在普通學校，與明眼學生在一起，明眼兒童可傳遞所見的訊息，可增加盲童的見聞。
- （三）盲童自小與明眼兒在一起學習成長，可增加明眼學生對盲生的接納程度，同時增加盲生適應主流社會的能力。
- （四）將視覺障礙學生安置在離家近的學校就讀，可以增加視障學生的就學率。

因此在台北市、台中市、台中縣、台南市、台南縣、高雄縣、高雄市率先實施，實施成效斐然，緊接著於民國五十七年，桃園縣、新竹縣、苗栗縣、彰化縣、雲林縣、嘉義縣、澎湖縣、台東縣、花蓮縣、宜蘭縣跟進實施，及至民國五十八年全國各縣市均實施視覺障礙混合教育，在民國六十二年，擴展該計劃到國中階段。繼而，民國七十年由國立台灣教育學院特殊教育中心辦理聽障巡迴輔導服務，主要是協助大專院校盲聾學生學業及生活上的問題。台北市在民國八十一年成立自閉症資源班，其後在吳興國小（八十四年）、金華國小、士東國小（八十五年）成立「情障班」以巡迴輔導為主要服務型態的自閉症

資源班（黃素貞，1998）。及至現今，國民小學教育階段普通班的身心障礙學生其巡迴輔導類別包括聽障巡迴輔導、視障巡迴輔導、自閉症巡迴輔導、聽語障巡迴輔導、及不分類巡迴輔導班，而巡迴輔導教師可依據每位學生的個別需求，對他們進行特殊(或稱附加)課程的輔導（李永昌，1998）。

成立初期，由於各縣市政府的支持、學校人員的努力、視覺障礙巡迴輔導員無悔的付出，實施成效頗受肯定，因此台灣省政府於民國五十八年，將此一計畫由試辦改為長期計畫。後來受到視覺障礙巡迴輔導員兼辦教育局行政業務，以致影響教學輔導工作的影響，實施成效打了折扣。當時，視障巡迴輔導員兼辦過多行政工作、輔導員人數不足，缺乏工作考核，以及指揮監督者對特殊教育的認識或注重度不足，是影響教學輔導的主要因素（王亦榮，1997）。時至今日，由於多數縣市已成立專責的視障巡迴班，且編制在各國中小或特教中心內，因此視障巡迴輔導員兼辦教育局行政工作的問題已大幅減少，但由於輔導人數過多（平均輔導7-12位學生）、交通時間耗時，以及兼任學校其他行政工作，因此，輔導時數偏低（國中小盲生每人每週平均輔導4小時，弱視生每人每週1-2小時）的問題仍然存在（莊慶文，2001；鄭靜瑩、趙敏泓，2004）。

另一個歷史悠久的巡迴輔導服務是在家教育巡迴輔導。民國76年，有鑒於教育機會均等的理念，政府為無法到校接受教育的重度障礙兒童提供「在家自行教育」巡迴輔導，在家教育的輔導措施於焉展開（蔣興傑，1995）。蔣興傑調查當時巡迴輔導制度執行情況，發現多數縣市並未制定明確的執行規定，導致各縣市巡迴輔導教師的工作內容不一。而影響輔導工作的因素，業務承辦人及教師皆有超過半數填答的有：「行政職務過多，影響輔導

工作」；「教育局未明確訂定實施辦法」；「在家教育學生多需要醫療復健服務，超出教師專業知能」。研究結果有一點值得注意的地方，即有超過半數的業務承辦人認為「所輔導之學生住家過於分散」、「路途過於遙遠，缺乏適當的交通工具」，會影響巡迴輔導工作，但只有26.5%的教師認為學生住家過於分散，19.5%的教師認為路途過於遙遠，會影響輔導工作。另外，「教學設備與資源不足」也是另一項超過半數的業務承辦人認為會影響輔導工作，但不到半數的教師認為會影響輔導工作的因素。研究結果顯示，儘管交通問題和教學設備與資源不足會造成巡迴輔導教師的教學困擾，但並非主要影響巡迴輔導教師工作意願的因素。

在1981年，由於最初回歸主流的高中職生人數較少，因此採用巡迴輔導制，以幫助就讀於大專、高中職、五專之視聽障學生。剛開始是由國中的資源班教師兼任，其後由於工作負荷過重，改成由啟聰、啟明學校內的教師負責提供巡迴輔導服務。服務方式以提供諮詢為主，服務內容包括：家庭訪視、提供親職教育、了解學生狀況；例行業務通知；升大專資訊及諮詢；助聽器使用及相關設施購置問題；人際關係；自我認同問題；指導學習方法；聽障生口語訓練問題；辦理IEP研習；教材教具的借用，請專家學者專題演講等。

目前高中職巡迴輔導面臨的困難包括（蔡瑞美，2000）：

- （一）與學校教師接觸時間及次數太少，普通班教師缺乏對身心障礙學生的了解，無法實質改變，也無法追蹤。
- （二）身心障礙學生就讀學校不重視，有時流於形式，難有成效。
- （三）少數學校表明希望自行輔導，讓輔導員在決定去或不去時，難以抉擇。

- (四) 無法解決各校原先即存在的問題，如經費提供、設備上的支援。
- (五) 服務區域遼闊，交通困阻，約定時間不易抵達。
- (六) 兼任巡迴輔導工作，往返耗時費力，甚至影響本校業務。
- (七) 輔導工作範疇未定，何者為巡迴輔導教師工作，何者為就讀學校之職責，尚未明訂。
- (八) 巡迴輔導教師的交通及人身安全尚無保障。
- (九) 學生入學分發安置時，未做謹慎評估，當學生在校適應困難時，不易做轉介處理。

1992年，台北市教育局在中山國小成立自閉症資源班，以巡迴輔導為主要服務型態，巡迴輔導教師的工作重點在協助普通班教師認識自閉症兒童，了解兒童的學習能力及需要，進而接納自閉症兒童，並提供有利的學習環境，幫助自閉症兒童適應學校生活(黃素珍，1998)。2001年，開始有不分類巡迴輔導班的設立。其設立主因一些縣市幅員遼闊，縣內有許多小班小校，校內特殊兒童數不足以設立資源班，因此轉以巡迴輔導方式服務這些特殊兒童。此外，由於出生率逐年遞減，許多資源班面臨招生人數不足的問題，為了將有限的資源做最好的利用，因而將這些招生不足的資源班改制成不分類巡迴輔導班(胡永崇，2000；羅燕琴，2003)。目前不分類巡迴輔導班的實施困境主要有：服務學校的行政人員、導師、家長的配合度不夠；服務次數不足以及排課困難；交通時間不足和交通安全問題(廖永堃、魏兆廷，2004)。

97學年度我國國小巡迴輔導班的類型有：視障巡迴輔導25班、自閉症巡迴輔導9班、不分類巡迴輔導116班、聽障巡迴輔導11班、聽語障巡迴輔導7班、身體病弱巡迴輔導8班、情緒與行為

障礙巡迴輔導7班，及在家教育巡迴輔導59班（教育部，2008）。由此可知，除了在家教育巡迴輔導班外，以不分類巡迴輔導班的班數最多。

二、巡迴輔導的意涵

巡迴輔導服務除了因應融合教育趨勢外，亦有其不得不推動的理由，在身心障礙學生中，有某些類別如：視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、自閉症是屬於少數，可能因人數不足而無法成立單一類別的特殊班或資源班，但亦有其特殊需求，因此，將之安置於普通班中接受巡迴輔導服務。

李如鵬（1999）認為巡迴輔導教師的工作可分為兩部份，一是提供家長相關教育、復健醫療、社會福利等資訊，或是與家長溝通觀念；另一方面則是依 IEP 實施教學輔導。

徐享良（2000）認為特殊教育巡迴輔導是定時到各校有特殊兒童就讀的普通班提供特殊教育服務，巡迴輔導教師要安排時間表由一校到另一校，到普通班進行個別教學或小團體教學，提供材料或向普通班教師提供建議，同時也接受普通班教師有關特殊教育的諮詢。

黃瑞珍（1990）認為聽障巡迴輔導教師是利用一星期某些時間為就讀普通班之聽障學生提供一些支援，如與普通班教師合作、示範教學、輔導、建立個案資料、輔具提供、諮商、協助學生升學或就業。

黃素珍（1998）認為自閉症巡迴輔導教師的工作即在協助普通班教師認識自閉症兒童，瞭解兒童的學習能力及需要，進而接納自閉症兒童，並提供有利的學習環境，幫助自閉症適應學校活動。

Barraga 和 Erin (1992) 認為是巡迴輔導可使身心障礙學生就近就讀，由特教專業教師定時前往協助輔導，並有諮詢服務及特殊輔具、教材的提供。

Harris 和 Schultz (1986) 將巡迴輔導稱為「一種在輪子上的資源方案」(a resource program on wheels)，由巡迴輔導教師游走於數個學校之間，為身心障礙學生提供直接教學服務，或為學校教師提供教學建議、解決特殊問題。

綜合而言，巡迴輔導措施是一種巡迴式資源方案教室，透過專業的巡迴輔導教師，提供給身心障礙學生直接或間接的教學；提供給普通班教師、及行政人員諮詢服務及教學相關策略；提供給家長相關資訊及親職輔導。

三、巡迴輔導的服務內容

由巡迴輔導之意涵可知巡迴輔導所提供的服務層面相當廣泛，以下將巡迴輔導教師的工作職責及各縣市所擬定之巡迴輔導實施計劃予以分析及討論：

(一) 巡迴輔導教師工作職責

巡迴輔導教師之工作職責為何，茲就蒐集到之文獻資料整理如表 2-2：

表 2-2 巡迴輔導教師的工作職責

作者 (年代)	工作職責
王儀嘉 (2000)	<ol style="list-style-type: none">1. 視障生的個別指導，包括附加課程的教學與補救教學2. 與定向行動教師配合，負責評估學生的視覺功能情形。3. 特殊教材教具的準備、資料的提供。4. 協助視障生選擇適當的視覺輔助工具。5. 與視障學生班級導師、科任老師和行政人員之溝通與協調6. 負責視障學生之調查、篩選、鑑定與安置。7. 提供視障學生、家長及學校行政人員的諮詢與輔導。8. 與視障學生家長持續保持聯繫。9. 協助學生尋找相關專業服務和整合與協調各項相關專業服務。10. 其他工作職責。包括安排家長成長團體、舉辦教學觀摩、教師座談會、經費編列與執行。
李永昌 (1998)	<p>可分為直接教學和間接教學兩部份。直接教學包括：點字摸讀訓練、定向行動技能指導、及視覺障礙輔助工具的使用指導。</p> <p>間接教學包括：特殊教材教具的提供與製作、鑑定、評量、對視障生或其父母的心理輔導諮商或相關資訊的提供、以及與普通班級任教師間的溝通、協調、支援或是共同發展視障學生的個別化教育計畫等。</p>

表 2-2 巡迴輔導教師的工作職責 (續)

作者 (年代)	工作職責
林長祥(張照明, 2003)	<p>將普通高中職的視障巡迴輔導的工作範圍區分為以下十項：</p> <ol style="list-style-type: none">1. 巡迴輔導各私立高中職視覺障礙學生相關專業問題。2. 參加各私立高中職視覺障礙學生的輔導會議。3. 公私立高中職視覺障礙學生升學輔導。4. 提供相關科技輔具、輔視器具並指導使用。如盲用點字視窗、高倍率放大鏡、擴視器等。5. 接受視覺障礙學生、教師、家長、視障人士及團體與一般社會人士之諮詢服務。6. 協助各私立高中職視覺障礙學生相關教材之製作與提供，例如點字試卷、點字補充教材、語音教材等。7. 視覺障礙學生心理、生活及生涯規劃輔導。8. 其他與視覺障礙學生及家長相關問題之輔導。9. 辦理專業研習，針對視覺障礙學生的需求，研習課程包括中英文點字、電腦、盲用電腦、筆記型電腦、網路及定向行動等視障專業課程。10. 研發適合視覺障礙學生使用之電腦軟體。例如：放大軟體、語音軟體、點字編輯及點字學習軟體等。

表 2-2 巡迴輔導教師的工作職責 (續)

作者 (年代)	工作職責
劉信雄、王亦榮、林慶仁 (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提供輔助器材的訊息。 2. 視覺功能評估。 3. 提供有聲教材的訊息。 4. 各種點字教學。 5. 定向與行動教學。 6. 日常生活指導。 7. 指導班級同學如何協助視障兒童。 8. 與其他教師、行政人員溝通協調。 9. 點字與文字的轉譯。 10. 提供級任教師教學策略。 11. 提供諮詢。 12. 轉銜服務。
Barraga & Erin (1992)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 視障學生教育安置的討論。 2. 功能性視覺評估。 3. 剩餘視力的使用。 4. 有聲教材及輔助器材的使用。 5. 日常生活技能的學習。 6. 班級導師及同儕的指導。 7. 適合融合教育安置教學策略。 8. 成績考查卷點譯與圖形製作。 9. 與學校其他教師或行政人員交換經驗或溝通觀念以取得配合。 10. 家庭訪視。 11. 社會資源團體的支援。

資料來源：研究者自行整理

綜合以上學者的觀點，巡迴輔導教師之工作職責為針對身心障礙學生進行直接服務，包括學科教學、生活技能訓練、鑑定與評量、輔具的使用、心理輔導等。針對家長、教師、普通班學生以間接服務為主，包括諮詢服務、轉銜輔導、同儕輔導、教學策略提供、評估需求，將以上資源加以整合，以期使學生達到最佳的適應。

(二) 各縣市巡迴輔導實施

各縣市成立巡迴輔導班後，擬定實施計畫，將巡迴輔導之目的、巡迴輔導的實施方式、巡迴輔導教師的任務等相關事宜作規範。茲蒐集到以下縣市巡迴輔導實施計畫整理如表 2-3：

表 2-3 巡迴輔導實施計畫服務內容

實施計畫	服務方式/時間	服務內容
台北市學前特殊教育幼兒巡迴輔導實施計畫（台北市西區特殊教育資源中心，2002）	1. 定期或不定期到園輔導 2. 依幼兒個別狀況排定巡迴時間及巡迴輔導次數	1. 提供幼兒教育評估。 2. 協助建立幼兒資料。 3. 協助建立幼兒個別化教育計畫。 4. 提供教學輔導策略，視需要提供教學示範或進行協同教學。 5. 提供幼兒家長親職教育。 6. 提供普通班教師及家長特殊教育相關資訊及諮詢服務。 7. 有關幼兒就醫、就養、就學及其他社會資源等之諮詢。 8. 協助個案從相關機構入幼稚園及入小學之轉銜工作。

表 2-3 巡迴輔導實施計畫服務內容 (續)

實施計畫	服務方式/時間	服務內容
台中市特殊教育巡迴輔導實施計畫 (台中市特殊教育網, 2007)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 利用時間辦理巡迴及各類別輔導 2. 利用巡迴輔導時間針對教師疑難問題, 由輔導員召集座談研討 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學前輔導: 生活適應、摸讀訓練、點字教學、諮詢服務。 2. 在學輔導: 依教學時間表至各校輔導視障生課業及校內生活適應; 適時提供考試服務, 將試卷放大或譯成點字; 於課後常與家長連繫, 查詢視力狀況, 必要時提供醫療方面建議。 3. 轉銜輔導及升學管道諮詢。
台北市國民教育階段自閉症巡迴輔導實施計畫 (台北市西區特殊教育資源中心, 2002)	<p>定期到校輔導 (依學生需要及巡迴輔導教師人力排定, 每週一至二次或兩週一次之輔導時段, 每次以輔導二小時為原則)。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 觀察學生上課情形, 了解班級適應困難原因, 適時介入輔導。 2. 評量學生各項基本能力, 協助教師實施功能性的學習輔導。 3. 協助訂定個別化教育計畫。 4. 提供教師及學校行政人員諮詢服務及教學策略。 5. 提供家長輔導課業、溝通、人際互動及行為問題的建議。 6. 提供教師及家長相關資訊。 7. 提供轉介就讀特殊教育班及升學輔導有關資訊。

表 2-3 巡迴輔導實施計畫服務內容 (續)

實施計劃	服務方式/時間	服務內容
<p>台南縣視障教育巡迴輔導實施計畫 (台南縣政府, 2005)</p>	<p>每週星期一至六進行學生輔導教學, 每次時間 1~2 小時, 每名學生每週應接受輔導二次。</p>	<p>1. 視障學生調查及鑑定。 2. 課程實施及教材教具供應：. 一般課程均與普通兒童一起學習, 由級任教師指導, 輔導員則給予特殊課程之輔導, 如點字、定向行動訓練等, 並協助輔導其適應團體生活, 以培養其接受正常教育的自信與能力。</p>
<p>屏東縣身心障礙學生巡迴輔導工作相關規定 (屏東縣特殊教育資源中心, 2006)</p>	<p>定期到校輔導</p>	<p>1. 於開學一個月內擬定個別化教育計畫(IEP), 並據以執行。 2. 輔導老師應配合教育行政、醫療人員與社政人員, 依據專業團隊服務辦法為學生申請教育、社會相關福利及醫療之聯合諮詢。 3. 輔導老師於每年五月, 協同專業團隊, 視情況重新評估在家教育學生安置之適切性, 確定次學年度輔導學生需求與人數, 提供鑑輔會新年度安置之參考。</p>

表 2-3 巡迴輔導實施計畫服務內容（續）

實施計劃	服務方式/時間	服務內容
彰化縣國民教育階段身心障礙學生巡迴輔導實施要點（彰化縣政府，2004）	依個案障礙及所需支持程度，採取定期及不定期輔導方式行之	<p>1. 到校輔導：(1)輔導學生。(2)輔導教師教學：視學生個別差異入班觀察、個案分析、參與個別化教育計畫之擬定、協助級任教師實施功能性課程、生活輔導及諮詢、協同相關教學活動等工作。(3)輔導行政措施：提供學校特殊教育推行委員會專業意見。</p> <p>2. 諮詢服務：(1)專業團隊；(2)輔助器材；(3)社會福利；(4)親職教育。</p>

資料來源：研究者自行整理

歸納上述文獻，得知巡迴輔導服務內容與學者的觀點一致；在實施時間上可分為定期或是不定期的巡迴服務，但整體而言，每一位接受巡迴輔導的身心障礙學生最多一週接受 2 次服務，每次約 2 小時。

由以上文獻綜合歸納，可將巡迴輔導教師的職責及應提供的巡迴輔導服務內容可分為「行政協助」、「課程與教學」、「專業知能」、「親職教育」、「輔導」五部份。

1. 行政協助：

- (1) 提供學校行政人員諮詢服務。
- (2) 提供轉介就讀特殊教育班及升學輔導有關資訊。

- (3) 舉辦身心障礙學生級任教師、家長及行政人員輔導座談會及教學觀摩研討會。
- (4) 學校級任導師、資源教師、行政人員及相關教師之工作聯繫、訪談與諮詢服務。
- (5) 配合教育局及相關機構進行有關視障學生評估、轉介及研究調查等事項。
- (6) 身心障礙學生就醫、就養及其他社會資源之諮詢與協調。

2.課程與教學：

- (1) 提供教師諮詢服務及教學策略。
- (2) 提供學校教師身心障礙學生有關資訊。
- (3) 協助教師做教室環境、黑板及揭示板、課桌椅及座位、教材教具的調整。
- (4) 協助級任（任課）教師解決所遭遇之特殊困難問題。例如：對超齡之視障兒童除給予點字輔導外，並輔導職業技能以增進將來就業及社會生活之適應能力。
- (5) 舉辦身心障礙學生級任教師、家長及行政人員輔導座談會及教學觀摩研討會。
- (6) 學校級任導師、資源教師、行政人員及相關教師之工作聯繫、訪談與諮詢服務。
- (7) 身心障礙學生輔具需求評估、書籍分配、協調聯繫段考試卷製作之資源。
- (8) 直接服務：對障礙學生進行基本能力訓練，例如定向行動訓練、說話訓練、視知覺訓練、日常生活訓練、以及學科補救教學。

3.專業知能：

- (1) 提供學校教師身心障礙學生有關資訊。
- (2) 舉辦身心障礙學生級任教師、家長及行政人員輔導座談會及教學觀摩研討會
- (3) 提供在職進修。

4.親職教育：

- (1) 提供家長身心障礙學生課業、溝通、人際互動、行為問題的建議。
- (2) 舉辦身心障礙學生級任教師、家長及行政人員輔導座談會及視障教育教學觀摩研討會。
- (3) 身心障礙學生家長親職教育與家庭訪視，針對學生之需要給予輔導，並與家長溝通觀念，敦促其負起家庭教育責任。

5.輔導：

- (1) 輔導學生心理、生活、社交、心理、情緒、升學、休閒或就業的諮詢及輔導。
- (2) 隨時與家長及社會有關人員諮商，以充分了解兒童，俾給予適當之輔導。

綜合上述可知，巡迴輔導之目的為儘可能與普通學生一般，融入學校這個小型社會，並能身心健全成長；且巡迴輔導的工作內容除了提供身心障礙學生的教學輔導外，並須提供學校行政人員、級任教師及家長相關的支援。

第三節 普通班身心障礙學生巡迴輔導需求與滿意度之相關研究

在國內回歸主流、融合教育興起是近十年的趨勢，胡永崇（1994）認為過去國內所謂回歸主流常是將障礙學生送回普通班就讀，但未提供普通班教師支援服務，造成普通班教師抗拒學生回歸或不知該如何提供學生適當協助。為了使安置於普通班的身心障礙學生獲得良好的照顧，須提供普通班教師及身心障礙學生足夠的支援，以提升身心障礙學生的適應情況。

一、身心障礙學生支援服務相關研究

（一）身心障礙學生獲得支援服務相關研究

以下擬就近十年國內外國小身心障礙學生獲得支援服務的滿意情形相關研究進行整理，如表 2-4。

表 2-4 身心障礙學生獲得支援服務相關研究

作者	研究對象	研究結果
許素真 (2004)	腦性麻痺學生	獲得的支援可分為兩類，一是專業團隊為提昇個案身心能力，所提供的服務，包括復健治療服務、語言治療服務等。二是學校行政與教學所提供的支持，包括適性學習環境、彈性教學、適應體育和無障礙環境等。
張照明 (2003)	高中職視覺障礙學生	研究結果指出：巡迴輔導提供家長輔導、諮詢服務、教師的諮詢服務、學生的教材提供、輔具的使用及協助溝通，但高中職的巡迴輔導不以課業輔導為主。

表 2-4 身心障礙學生獲得支援服務相關研究 (續)

作者	研究對象	研究結果
曾凡慈 (2001)	國小視障學生	研究結果發現巡迴輔導制度並未對視障學生提供充分的協助，多數輔導員絕大部分時間花費在學科的教學上，但對所需的特殊課程，如定向行動、點字課程，較少提供協助。
黃冠智 (1998)	國小普通班教師	普通班教師認為在教學上最常獲得的支援「諮詢服務」，包括啟聰教師給予的精神支持、協助問題解決、然而學校相關人員的知識與經驗仍顯不足，有些啟聰教師教學不夠，無法提供完整的支援，普通教師與啟聰教師間的溝通仍待加強
York & Thundior (1995)	教育人員和家長	對身心障礙學生而言，物理環境的限制及醫療需求部份難以顧及。對教育人員而言，在人員調整及教材調整經費方面支援不足，與特殊教育教師的溝通時間不足。

資料來源：研究者自行整理

綜合上述研究發現，最常獲得的支援包括諮詢服務：包括各師範院校提供的諮詢服務、府內編制人員或是校內具有特教專業背景教師均是諮詢對象之一；教材教具提供：身心障礙學生因其個別差異需要給予適當的教材教具，而一般未受過訓練的教師對於自編教材仍不熟悉因此需由相關人員從旁協助設計適用的教材及教具；輔助器材的使用指導：身心障礙學生因

其障礙部位及程度不同，需要的輔助器材亦不同，如最常見的即是聽障生使用助聽器，因此，教師對於輔助器材應有一定程度的瞭解，才能協助評估學生是否適用；基本能力訓練：障礙學生在使用輔助器材後，必有一段適應期，此時正式教導障礙學生如何使用輔具並發揮最大效能之時機，因此搭配輔具的使用教導一些基本能力如點字、摸讀、或是定向行動等是必要的；與家長、教師的溝通等服務。

(二) 身心障礙學生支援服務滿意度與需求相關研究

以下擬就近十年國內外國小普通班教師支援服務的需求情形相關研究進行整理，如表 2-5。

表 2-5 身心障礙學生支援服務需求相關研究

作者	研究對象	研究結果
呂嫩華 (2004)	視覺障礙學生	視覺障礙的支持來源為校內資源班及外校的巡迴輔導教師為主，最需要的需求為資訊支援，如未來的生涯規劃；其次為服務，如專業人員及醫療介入。
邱上真 (2001)	普通班教師、家長、行政人員身障生	無論教師或家長大多數表示最希望獲得的協助是校內諮詢教師方案、線上諮詢專線服務以及校內特教或輔導知能研習。
周桂鈴 (2002)	視覺障礙學生	對視障資源教師有以下建議： 1.重視視障學生人際及心理輔導 2.主動積極的溝通態度 3.充實特殊課程知能（如定向行動、盲用電腦課程）

表 2-5 身心障礙學生支援服務需求相關研究 (續)

作者	研究對象	研究結果
張素玉 (2004)	國小普通班教師	普通班教師認為聽障生最需要的行政支援服務是減少級任導師行政工作、協助申請調頻系統或其他團體助聽器。教學支援服務是座位能安排靠近教師，以利聽取聲音。在學校生活適應部分最需要提高同儕對聽障生的接納態度。
許天威、 吳訓生 (1999)	國小教師	支援系統不滿意比率由高到低依序為：教育、醫療與社會等單位間的協調聯繫、障礙幼兒之早期通報系統、教育與職訓、就輔單位合作、醫療復健與醫藥補助措施、社會大眾的態度、普查制度、申訴管道。
莊慶文 (2001)	級任教師、家長	1.有 98%的級任教師及將近 90%的家長認為視障巡迴輔導員應一年至少兩次與其討論學生的學校生活、生活適應。 2.能與級任教師協調擬定教學內容、課程的進行方式與 IEP。
陳茹毓 (2004)	國小普通班教師	<p>整體需求程度與各向度屬需要程度，需求程度高低依序為：「支援服務」、「安置與評量」、「學習環境與設備」、「行政支持與運作」、「教學與輔導」</p> <p>整體滿意程度與各向度屬普通程度，滿意程度高低依序為：「學習環境與設備」、「支援服務」、「行政支持與運作」、「安置與評量」、「教學與輔導」</p>

表 2-5 身心障礙學生支援服務需求相關研究 (續)

作者	研究對象	研究結果
黃冠智 (1998)	國小普通班教師	普通班教師在教學上期望獲得的支援以「在職訓練」需求最高，第二是「行政支援」、最低的是「教學輔助器材支援」。
黃瑛綺 (2002)	國小普通班教師	教師期望能獲得諮詢服務，且在教學上若有問題可隨時取得資源進而解決，並定期給予特殊教育相關資訊
蔡文龍 (2002)	融合班教師	態度認知方面需求程度依序為教育人員講習、親職教育活動、校內研討會議；在教學專業方面依序為專業知能訓練、設計教學計畫、教學與班級經營；在資源需求方面依序為提供專業支援、提供進修研習、提供教學資源。
劉淑秋 (2003)	國小普通教師	<p>普通班教師希望能夠有以下支援：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.學校行政：減少班級人數、行政工作減量。 2.專業人員：需要巡迴輔導教師及專業治療師的支援。 3.教學知能：希望辦理具體實務教學研習、及提供家庭支援。 <p>教師對就讀普通班聽障生的支持服務感到滿意，滿意度高低依序為「教育行政支持服務」、「專業人員支持服務」、「家長制支持服務」、「學校行政支持服務」、「特教推行委員會之運作」</p>

表 2-5 身心障礙學生支援服務需求相關研究 (續)

作者	研究對象	研究結果
謝秀霞 (2002)	國民中小學教 育人員	在教學上：對學生提供適當教材與教具、對教師能由專業治療師與特教班教師提供諮詢。在行政系統：希望能辦理有系統特教知能研習、降低授課時數，並希望專業人員能定期到校提供身心障礙學生教學輔導。
Luckner (1991)	特教班教師	特教教師認為下列的行政支援是必須的：1.小班制；2.提供助理員；3.對聽覺障礙資訊的了解；4.如何改變調整教材；5.能事先面談欲教到的聽覺障礙學生；6.有機會和聽覺障礙學生的教師面談；7.有人指點教學策略；8.獲得相關的視聽教材資訊；9.了解如何利用聽力訓練設備器材；10.安排時間上手語課；11.參與學生的個別化教育計畫；12.觀察啟聰班上課情形
Wert, Wolery, & Snyder (1996)	普通班教師	普通班教師對於個別人員支援，包括障礙學生的家人、非障礙學生的家人、支持障礙學生安置在普通班的校長或督導人員、可即時諮詢的特定人士，需求最高，其次是專業訓練需求。

資料來源：研究者自行整理

綜合以上相關研究，可歸納出當身心障礙學生安置於普通班級中，普通班教師最需要的支援如下：

- 1.提供教學諮詢系統。
- 2.參與特教知能研習的機會。
- 3.行政支持：減少班級人數、教師行政工作減量
- 4.專業人員(巡迴輔導教師、專業治療師)提供教學策略、合作教學等。

而身心障礙學生的需求如下：

- 1.提供適當的教材和教具。
- 2.改變物理環境：如教室空間的調整。
- 3.提高同儕的接納態度。
- 4.直接教學。

二、身心障礙學生巡迴輔導需求與滿意度之相關研究

身心障礙學生就讀普通班所需的支持服務除了行政機關提供外，多由駐校式的資源教室方案提供，但有些障礙類別如聽覺障礙、視覺障礙、語言障礙、自閉症、情緒障礙，因人數過少而無法成立資源班，但亦不能忽略其特殊需求，因此會藉由巡迴式跨校的服務來提供支援。以下擬針對巡迴輔導需求之相關研究進行整理歸納，如表 2-6。

表 2-6 巡迴輔導需求之相關研究

研究者	研究主題	研究結果
呂 嫩 華 (2004)	視覺障礙學生家庭需求	視覺障礙的支持來源為校內資源班及外校的巡迴輔導教師為主，最需要的需求為資訊支援，如未來的生涯規劃；其次為服務支援，如專業人員及醫療的介入。

表 2-6 巡迴輔導需求之相關研究 (續)

研究者	研究主題	研究結果
周桂鈴 (2002)	視覺障礙學生就讀普通學校的學習經驗與需求	對視障資源教師有以下建議： 1. 重視視障學生人際及心理輔導 2. 主動積極的溝通態度 3. 充實特殊課程知能 (如定向行動、盲用電腦課程)
莊慶文 (2001)	台南縣國民中小學視覺障礙混合教育計畫實施現況調查	對巡迴輔導的需求如下 1. 有 98% 的級任教師及將近 90% 的家長認為視障巡迴輔導員一年應至少兩次與其討論學生的學校生活、生活適應。 2. 能與級任教師協調擬定教學內容、課程的進行方式與 IEP。
陳綠萍 (2000)	台北市國民小學就讀普通班身心障礙學生支持系統之調查	研究結果對於辦理認識特殊兒童及特殊教育班的教師，為身心障礙家長提供諮詢服務與建立身心障礙學生轉介程序等項目滿意程度高；而對於教育局派巡迴輔導教師及專業治療師到校輔導師生與給予身心障礙學生之教學機攸老師的獎勵等項目滿意度低，需求程度很急切
曾凡慈 (2001)	看見／看不見視障學生的生活實體建構	研究結果發現巡迴輔導制度並未對視障學生提供充分的協助，多數輔導員絕大部分時間花費在學科的教學上，但對所需的特殊課程，如定向行動、點字課程，是較少提供協助的。

表 2-6 巡迴輔導需求之相關研究（續）

研究者	研究者	研究者
劉淑秋 (2003)	國民小學教師對 就讀普通班聽障 生支持服務滿意 度	研究結果發現教師在「專業 人員支援服務」分量表的滿意度 最低，認為應建立聽語障巡迴輔 導教師、語言治療師提供到校服 務模式。

資料來源：研究者自行整理

綜合以上相關研究，雖然各研究者對於需求情形所採取的向度不同或名稱有異，但實質內涵相同，皆離不開上述需求的範疇，主要以行政支援、教學工作、心理輔導、專業知能、轉銜服務為主。

三、不同背景變項教師對巡迴輔導服務的需求與滿意程度之影響

研究者依據研究目的針對教師對不同背景變項，探討其在身心障礙學生巡迴輔導服務的滿意程度與需求程度的關係，分析如下：

（一）性別

謝秀霞（2002）研究發現，普通班教師的性別對於學校支持系統的需求程度未達顯著差異，滿意程度只有部分有顯著差異。而陳茹毓（2004）指出不同性別的教師在普通班聽障生資源方案需求程度全量表中有顯著差異，女性教師的需求高於男性教師。在整體滿意程度上並無差異，但在「行政支持與運作」層面上，則是男性教師滿意程度高於女性教師。

此外劉淑秋（2003）調查普通班聽障生支持服務滿意情

形，發現男性教師在「專業人員支持服務」的滿意程度高於女性教師，但整體滿意程度則無顯著差異。姚珮如（2003）研究發現不同性別之普通班教師對於在國中實施融合教育的整體態度上並無顯著差異，但在「支援系統」向度則是男性教師顯著高於女性教師。故從國內文獻分析可發現：教師性別對身心障礙學生支持服務的需求及滿意度將有若干影響，因此將之列為國小教師背景變項之一。而在國外相關研究亦顯現相同的特質，如 Forlin（1995）研究發現女性教師在融合班班級管理的壓力、困擾及專業能力需求均高於男性教師。歸納以上的相關研究成果：教師在學校支持系統的需求程度、普通班聽障生資源方案滿意程度、國中實施融合教育的整體態度，就性別而言，皆未達顯著差異；而在學校支持系統的滿意程度有部分有顯著差異，聽障生資源方案「行政支持與運作」、「專業人員支持服務」向度滿意度上，皆出現顯著差異。

（二）普通班教學年資

在教師任教普通班年資與其對身心障礙學生支持服務的需求及滿意度方面可發現如下的現象。蔡文龍（2002）研究結果不同教學年資的台中縣國小融合班教師在整體教學困擾層面未達顯著差異。徐淑珠（2003）的研究發現，教學年資在 16 年以上的國小普通班教師得分高於教學年資 5 年以下的教師，顯示教學年資在 16 年以上的教師對「家長是學習者」的態度，較教學年資在 5 年以下的顯著正向。此外 Forlin（1995）探討 Queensland 普通班級中教師面對融合教育的壓力與困境，發現教學年資較高的教師的教學困擾顯著低於年資較低者。由此可發現：部分研究顯示教師之普通班教學年資與其對身心障礙學生支持服務的需求及滿意度將有若干影響。

然而部分研究結果則支持教師之普通班教學年資對身心障礙學生支持服務的需求及滿意度並無顯著影響。如：姚珮如（2003）研究結果發現花蓮地區國中普通班教師無論教學年資多寡，面對融合教育的實施在全量表或「物理環境」、「心理環境」、「課程方面」、「教學內容」、「支援系統」各個向度的看法及認知上大致相同。

因此就以上相關研究分析歸納得知，國小融合班教師在整體教學困擾、融合教育的實施看法及認知上，就不同任教年資而言，皆未達顯著差異。但在普通班級中教師面對融合教育的壓力與困境及教師對「家長是學習者」的態度，在任教年資中皆出現顯著差異。

（三）特殊教育年資

王淑霞（2001）調查國中教育人員對融合教育的態度結果指出特教班教師較普通班教師積極。楊瑞文（2002）研究指出教師對於聽障生融合教育的認知與支持度會因為瞭解而支持度愈高。

歸納以上的相關研究成果：教師對融合教育的態度、對聽障生融合教育的認知與支持度，就不同特殊教育年資而言，皆達顯著差異，因此將之列為國小教師背景變項之一。

（四）不同特教背景

陳茹毓（2004）調查國小教師對普通班聽障生的資源方案需求及滿意情形，發現不同特教背景的需求程度相近，並無顯著差異。在整體滿意度並無差異，但在「安置與評量」層面達顯著差異。謝秀霞（2002）研究指出不同特教專業背景的教師對學校支持系統的需求未有顯著差異，滿意程度則有部分差異。張素玉（2004）研究指出不同特殊教育背景的普通班教師

在行政支援需求程度與獲得現況之落差，未出現任何顯著差異。

Forlin (1995) 探討 Queensland 普通班級中教師面對融合教育的壓力與困境，發現受過特殊訓練較多的教師的教學困擾顯著低於其他組別。故從國內外文獻分析可發現：教師特教背景對身心障礙學生支持服務的需求及滿意度將有若干影響，因此將之列為國小教師背景變項之一。

(五) 不同任教地區

陳忠信 (2002) 研究結果發現不同任教地區在高中職特教教師教學需求期望獲得程度在整體及「在職進修」層面，南部顯著高於中部地區。而在「行政支援」、「家長與社區參與」層面，南部顯著高於東部。陳茹毓 (2004) 指出不同學校所在地區的國小教師對於聽障生資源方案需求程度，無論在整體及各個層面均達顯著水準，滿意程度在整體或各向度均達顯著水準。歸納以上的相關研究成果：高中職特教教師教學需求期望獲得程度、聽障生資源方案需求程度，就不同任教地區而言，皆達顯著差異。

歸納上述相關研究之結果，不同背景變項教師在教學時的需求及滿意度是否有影響，目前的研究皆無定論，大體上教師之背景變項包括教師性別、普通班教學年資、特殊教育年資、特殊教育背景、任教地區。

第四節 影響教師工作滿意度的因素

台灣省政府教育廳曾在 1996 年時，對省所管轄的各級學校教師進行工作滿意度的調查。結果發現國小教師在不同任教區域、任教年資、婚姻狀況等三方面，整體的工作滿意度有所差異。在調查中也指出，任教於南部地區的教師，年資 15 年以上者，有婚姻與配偶同住者，工作滿意度最高。

根據林佳芬（1999）針對台北市國民小學資深教師所進行的滿意度的研究，在工作性質本身、學校環境、人際共事、升遷進修、薪資福利、行政領導、資深地方等，都足以影響教師對工作滿意的看法。許多國內研究（任晟蓀，1985；吳幼妃，1989；黃隆民，1985；楊妙芬，1997；顏玉雲，1989；藍瑞霓，1998）也曾對性別、年齡、學歷、婚姻狀況、學校類型、教師類別、兼任行政職務、學校規模等，與工作滿意的關係作深入的探討。綜合上述研究結果的探討，以下茲將影響工作滿意的影響因素，針對個人變項與外在環境變項作探討：

一、個人變項

影響教師工作滿意度的個人變項方面，本研究是針對教師個人性別、年齡、教育程度、服務年資、專業背景等加以探討。

（一）性別

性別與工作滿意度的關係，許多研究的結果並不一致。例如，何東墀（1989）研究國中益智班教師工作滿意時發現，男性教師的工作滿意高於女性教師。

從文獻中分析，許多研究（石雅惠，1988；位明先，1993；何東墀，1989；郭文景，1985；梅媛媛，1995；陳嘉陽，1983；黃國隆，1982；蔡崇建，1985；謝百亮，1995）發現，男性教

師對於工作的整體滿意度高於女性教師。另外，亦有研究（任晟蓀，1985；郭明德，1995；陳清溪，1991；謝金青，1992）發現，女性教師對於工作的整體滿意度高於男性教師。而也有研究（吳月娟，1998；李明堂，1987；林佳芬，1999；許川濠，1998；許瑞芳，2001；陳淑嬌，1989；黃運生，1992；舒緒偉，1990；楊煥烘，1988）發現，男性教師與女性教師在整體工作滿意度上並無顯著差異。

從資料中分析，性別並非影響工作滿意的主因；工作滿意度的影響因素可能是由不同的工作性質、不同的工作環境，或不同的測量工具等所造成的交互作用所致。因此性別是否會造成不分類巡迴輔導教師工作滿意度的差異，則需進一步加以探討。

（二）年齡

在探討工作滿意度中，年齡常是被討論的一個重要因素，因為年齡是個人感受工作是否滿意的重要影響變項之一。有些研究者（石雅惠，1988；任晟蓀，1985；何東墀，1989；李明堂，1987；陳月紅，1989；黃國隆，1982；黃運生，1992；鄒浮安，1982；楊煥烘，1988；蔡崇建，1985；鄭熙彥，1980；謝金青，1992；顏玉雲，1989）的研究認為，工作滿意度與年齡有正相關的關係；而有些研究者（位明先，1993；陳清溪，1991；許瑞芳，2001）則認為，年齡與工作滿意度的相關並不顯著。而有些研究者（吳月娟，1998；張明麗，1991；葉文榮，1985）的研究發現，年齡並不會影響工作滿意度的程度。

從上述的十九位研究者的研究中發現，有十三位研究者認為年長者工作滿意高於年紀輕者。而 Herzberg（1966）等人也認為工作滿意與年紀呈 u 型曲線相關，也就是開始從事工作

時，工作滿意程度是高的，爾後的幾年則呈現下降現象，當工作者約三十歲時，工作滿意程度開始回升。不過，年齡是否會對不分類巡迴輔導教師造成工作滿意度上的差異，則有待進一步的探討。

（三）教育程度

在多數學者研究教師工作滿意度的同時，教育程度往往是探討的一個重點。有些研究者（任晟蓀，1985；吳月娟，1998；林佳芬，1999；郭文景，1985；陳月紅，1989；梅媛媛，1995；許瑞芳，2001；黃運生，1992；鄒浮安，1982；蔡崇建，1985；顏玉雲，1989）指出，教育程度會影響教師的工作滿意度；但也有些研究者（位明先，1993；許川濠，1998；陳淑嬌，1989；舒緒偉，1990；謝百亮，1995；謝金青，1992）指出教育程度不會影響教師的工作滿意度。

從上述的十七位研究者的研究發現得知，有六位研究者發現教育程度不會影響教師的工作滿意度，有十一位研究者發現教育程度高者工作滿意度也高。造成高學歷教師工作滿意度低的原因，可能是對現實體制與學校工作環境的不能配合，因而表現出較低的工作滿意度。不過，教育程度是否會對不分類巡迴輔導教師造成工作滿意度上差異，則有待進一步的探討。

（四）服務年資

有些研究者（石雅惠，1988；任晟蓀，1985；許川濠，1998；陳月紅，1989；郭明德，1995；陳淑嬌，1989；黃國隆，1982；舒緒偉，1990；鄒浮安，1982；楊煥烘，1988；謝百亮，1995；謝金青，1992）指出，服務年資會影響教師的工作滿意度，且服務年資越高者，工作滿意度越高。也有部分的研究者（吳月娟，1998；位明先，1993；林佳芬，1999；許瑞芳，2001）認

為，服務年資不會影響教師的工作滿意度。

上述的十六位研究者中，有十二位研究者發現，服務年資淺的教師，其工作滿意度較低；有四位研究者發現服務年資與工作滿意度之間並無顯著差異存在。至於服務年資是否會成為不分類巡迴輔導教師工作滿意差異的因素，則有待進一步的探討。

（五）專業背景

在許多的工作滿意度研究中，專業背景常常是被討論的一個層面。因為專業背景是個人感受到工作是否滿意的重要影響變項之一。許多學者對於專業背景對工作滿意的看法不一，有些研究者（何東墀，1989；陳月紅，1989；鄒浮安，1982；潘希固，1981；蔡崇建，1985）認為，專業背景是影響工作滿意的因素之一；但也有些研究者（吳月娟，1998；李明堂，1987；陳清溪，1991；許瑞芳，2001）則抱持相反的看法。

在上述九位研究者的研究中顯示，有四位研究者發現不同專業背景的教師工作滿意度無顯著差異；有五位研究者發現具有專業背景的教師，其工作滿意高於未具專業背景的教師。但是專業背景是否會影響不分類巡迴輔導教師的工作滿意度，則有待進一步的探討。

二、 外在環境變項

陳清溪（1991）根據文獻探討，認為與教師工作滿意度有關的外在環境變項如下：

（一）組織結構

Altimus 和 Tersine（陳清溪，1991）認為影響工作態度與行為表現的因素，除了文化變項、科技因素之外，結構組織亦為一重要因素。

（二）領導方式

領導方式與工作滿意度具有密切的關係。從謝文全（陳清溪，1991）的研究發現，中、美兩國校長領導方式與教師工作滿意度關係，發現對校長個人領導與規範領導知覺較高之教師，其對教學工作滿意度的程度亦較高。

（三）參與決策

組織提供成員參與決策的機會，其影響成員工作滿足度很大。郭文景（1985）研究發現：國中教師參與決定的類型與工作滿意度達顯著差異，亦即適度參與決定比過度參與、剝奪參與的教師，其工作滿意度較高。鄒浮安（1982）研究亦發現，教師知覺在決策歷程中的影響與工作滿意度有顯著相關。

（四）工作特質

一般學者皆認為工作特質與工作滿意度具有相關。因此，凡是工作本身有利於教師能力及自我實現時，則較有工作滿意感。

以上所探討之變項與工作滿意關係的實徵研究中，不論是個人因素或環境因素與工作滿意度的關係非常複雜，每一因素都有正反證據支持或反對。主要原因可能是受到研究對象、取樣大小、研究工具、統計考驗方法等的差異而有不同的發現。但這些研究發現的個人因素與外在環境因素，是否構成影響不分類巡迴輔導教師工作滿意程度的因素，則有待進一步探討。

第三章 研究方法

本研究旨在瞭解高屏地區不分類巡迴輔導教師之工作現況及工作滿意度，採用問卷調查法（questionnaire survey）進行量化研究，並選擇適切的統計方法分析所得資料，以達成研究目的。以下就本研究的研究架構、研究對象、研究步驟、研究工具及資料處理等五節分述如下。

第一節 研究架構

依據本研究之研究目的及參考文獻，研擬出本研究之研究架構如圖 3-1：

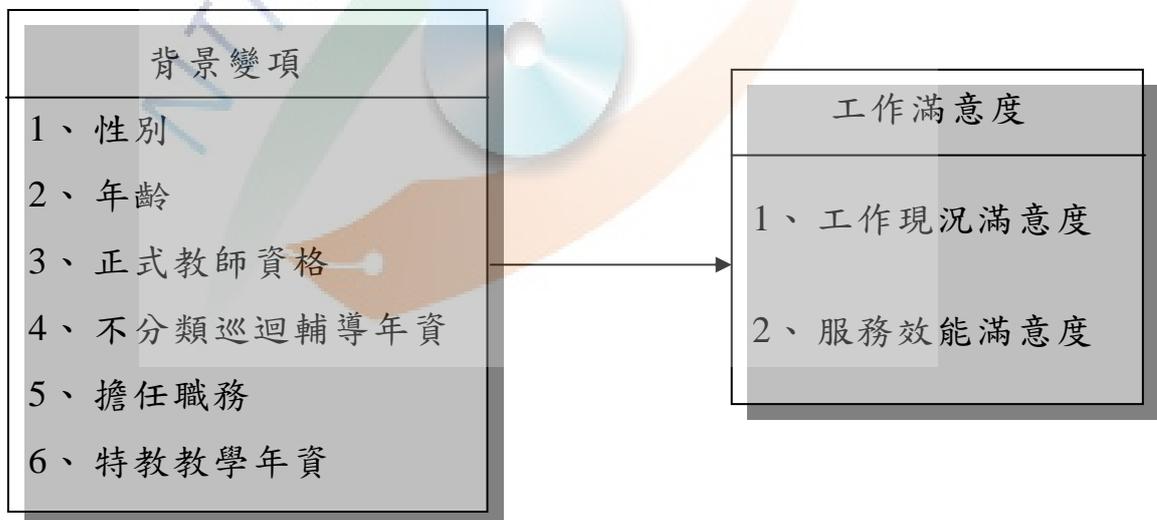


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究對象

本研究以屏東縣和高雄縣不分類巡迴輔導教師為問卷發放對象，屏東縣國小編制有不分類巡迴輔導班的有8所學校、高雄縣國小編制有不分類巡迴輔導班的有19所國小（特殊教育通報網，2008），研究者發放問卷予此27所國小之不分類巡迴輔導班，經研究者實際了解後，每個班級應編制兩位教師，但在因應學生人數的考量下，有些班級只編制一位巡迴輔導教師。此外因教學政策之需要，白沙國小、唐榮國小及仙吉國小三所國小的啟智班教師也有參與不分類巡迴輔導教學，研究者認為這些教師亦實際參與不分類巡迴輔導教學，因此研究者將這些教師也納入成為研究對象。研究者共發出58份問卷，回收40份，回收率70.0%，剔除無效問卷6份，可用問卷34份，可用率為58.6%。研究對象如表3-1所示。

表3-1 國小不分類巡迴輔導教師問卷調查對象

縣市	國小	班級數	教師數	實際回收問卷數
屏東縣	鶴聲國小	1	2	1
	僑德國小	1	2	2
	仁愛國小	1	2	2
	和平國小	1	2	0
	內埔國小	1	2	2
	東光國小	1	2	2
	九如國小	1	2	2
	僑勇國小	1	2	0
	白沙國小	1	2	2
	唐榮國小	1	2	2
高雄縣	仙吉國小	1	1	1
	興糖國小	2	4	4
	安招國小	1	2	2

表 3-1 國小不分類巡迴輔導教師問卷調查對象（續）

縣市	國小	班級數	教師數	實際回收問卷數
高雄縣	六龜國小	1	1	1
	荖濃國小	1	2	1
	興中國小	1	2	2
	民權國小	1	2	0
	鼓山國小	1	2	0
	溪洲國小	1	2	0
	下坑國小	1	2	2
	一甲國小	1	2	2
	仕隆國小	1	2	2
	潮寮國小	1	2	2
	中庄國小	1	2	0
	中崙國小	1	1	1
	福誠國小	1	2	2
	林園國小	1	2	0
	文山國小	1	2	0
	龍肚國小	1	2	2
美濃國小	1	1	1	

第三節 研究步驟與流程

一、擬定研究計畫

本研究首先擬定一個初步的研究方向，進一步確定研究的目的與範圍。首先經由文獻探討對研究中各變項之定義與理論加以了解，並研讀國內外文獻以釐清論文動機和目的，並思考研究方法、研究對象、統計方法及程序等事項。

二、文獻探討

蒐集相關之文獻：如國內外期刊、碩博士論文、著作等，並進一步分析以確立研究之基本架構與理論基礎。

三、選定研究工具

為達成本研究之目的，以賴怡君（2006）編制之「國小不分類巡迴輔導班現況及滿意度調查問卷」為研究工具。

四、選定調查對象

研究工具確定之後即尋找符合研究需求之研究對象。

五、發放問卷與回收

針對調查對象發放問卷、並進行催收與回收，以增加問卷之回收率。

六、資料整理與統計分析

本研究問卷回收後，予以篩檢剔除無效問卷後，將有效問卷登錄，並採用 SPSS 13.0 for Windows 英文版統計軟體進行各項統計分析。

七、結論與建議

本研究根據研究之問題與假設，以及統計分析之結果綜合分析，並歸納出研究結果。

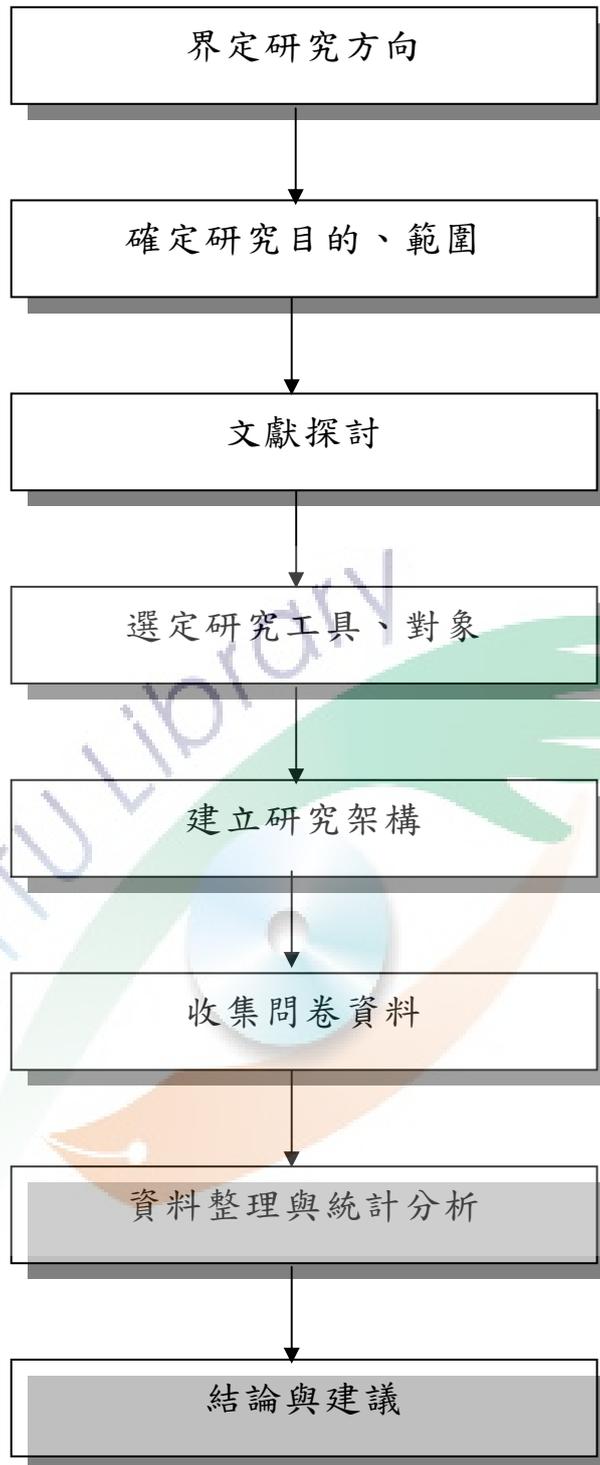


圖 3-2 研究流程圖

第四節 研究工具

一、問卷

本研究之問卷係以賴怡君（2006）編制之「國小不分類巡迴輔導班現況及滿意度調查問卷」為研究工具，研究工具之效度係經由五位專家學者及不分類巡迴輔導教師就問卷內容進行審閱，根據意見修改後完成此問卷。

二、問卷內容

本研究的問卷內容可分為三個部份。第一個部份是個人基本資料。第二個部份是工作現況與期待；第三個部份是對工作現況及服務效能的滿意度，茲將三個部份分述如下：

（一）個人基本資料：

包括性別、年齡等背景資料。

（二）工作現況與期待：

包含行政編制、服務對象、交通、服務內容、相關支持及其他等六個向度。以選擇題為主，包括單選、複選兩種。此外，對一些需要教師填寫詳細數字的題目，如教師的上課節數，則直接讓教師填答數字，以獲得較明確的資料。

（三）對工作現況及服務效能的滿意度：

包括工作現況及服務效能兩部分。採Likert 4等量表記分方式，分為「非常不滿意」、「有些不滿意」、「還算滿意」，以及「非常滿意」四種等級。此外，有些題目可能因為巡迴輔導教師所在縣市沒有實施，因而無法填答，因此另外加一「無法填答」的選項讓填答者勾選。

在服務效能滿意度的部份，評鑑項目從學業成績、學習動機與態度、自我照顧能力、情緒表達與控制、人際關係與參與學校活動的情況等方面，來評估不分類巡迴輔導教師的

服務效能。

第五節 問卷分析

本研究採用 SPSS 13.0 for Windows 英文版統計軟體做為統計分析工具，採用的統計分析方法有：

一、敘述性統計分析 (Descriptive Statistic Analysis)

本研究以敘述性統計分析 (平均值)，描述問卷回收之樣本結構特性以及各變項間的情形。以回答待答問題一。

二、獨立樣本 T 檢定 (t-test) 以及單因子變異數分析 (one-way ANOVA)

使用 t 考驗以及單因子變異數分析，來分析不同背景變項的教師在「工作現況滿意度」及「服務效能滿意度」的差異情形，以回答待答問題二、三。t 值達到顯著後直接由兩組的百分比來比較其差異；F 值達到顯著後，使用薛費法 (Scheffé method) 進行事後比較。(吳冬友、楊玉坤，2004)

第四章 研究結果與討論

本章旨在依據國小不分類巡迴輔導班現況及滿意度調查問卷所獲得之資料，予以分析並討論研究結果。全章共分為四節，第一節為樣本資料之敘述性統計分析；第二節為不分類巡迴輔導教師對工作現況滿意度之分析；第三節為不分類巡迴輔導教師對服務效能滿意度之分析；第四節為巡迴輔導教師對不分類巡迴輔導制度的意見。

第一節 樣本資料之敘述性統計分析

本節內容將針對不分類巡迴輔導教師的背景變項及工作現況進行敘述統計分析。

一、背景變項統計

由表 4-1 可知，本研究的樣本資料特性敘述如下：

(一) 性別

本研究之有效樣本為 34 人，其中男生有 13 人，佔 38.2%，女生有 21 人，佔 61.8%。

(二) 年齡

本研究之有效樣本中，20 至 30 歲有 13 人，佔 38.2%，31 至 40 歲有 15 人，佔 44.1%，41 至 50 歲有 6 人，佔 17.6%。

(三) 教師資格

本研究之有效樣本中，正式教師有 26 人，佔了 76.5%，代課教師有 8 人，佔 23.5%。

(四) 合格普通教師資格：

本研究的有效樣本中，具有普通教師資格的有 22 人，佔了 66.7%，不具有普通教師資格的有 12 人，佔 33.3%。此 22 人中，有 7 人具有普通班教學經驗。

(五) 普通班教學年資：

本研究之有效樣本中，有普通班教學年資的有 7 人，佔 20.5%，無普通班教學年資的有 27 人，佔 79.5%。

(六) 取得特教教師資格方式：

本研究的有效樣本中，34 人皆為合格特殊教育教師，其中為特教系畢業的老師有 24 人，佔了 70.6%。其他由特教學分班、一般大學特教學程等方式取得特教教師資格者有 10 人，佔 29.4%。

(七) 不分類巡迴輔導教師年資：

本研究的有效樣本中，巡迴輔導教師教學年資最多的為 11 年，最少為半年，其中教學 1 至 2 年的共有 23 人，佔了 67.6%，教學三年以上的有 11 人，佔了 32.4%。

(八) 特教教學年資：

本研究之有效樣本中，特教教學年資最低的為 1 年，最多的有 10 年，其中教學年資在 1 至 3 年的有 11 人，佔了 32.4%，年資 4 至 6 年的有 9 人，佔了 26.5%，年資在 7 年以上的有 14 人，佔了 41.2%。

(九) 擔任職務：

有 31 位教師是專職的巡迴輔導教師，佔了 91.2%，有 3 位教師兼任行政職，佔了 8.8%。

表 4-1 不分類巡迴輔導教師基本資料

項目		有效人數 (N=34)	有效百分比 (100%)
性別	男	13	38.2
	女	21	61.8
年齡	20-30	13	38.2
	31-40	15	44.1
	41-50	6	17.6
教師資格	是	26	76.5
	否	8	23.5
合格普通教師資格	是	22	66.7
	否	12	33.3
普通班教學年資	有	7	20.5
	無	27	79.5
取得特教教師資格 方式	特教系畢業	24	70.6
	其它	10	29.4
不分類巡迴輔導 教師年資	1-2 年	23	67.6
	3 年以上	11	32.4
特教教學年資	1-3 年	11	32.4
	4-6 年	9	26.5
	7 年以上	14	41.2
擔任職務	專任巡輔教師	31	91.2
	兼任行政職	3	8.8

Luckner和Howell (2002) 研究認為，為了讓身心障礙學生能夠適應普通班的教學環境，巡迴輔導教師本身對於普通教育的課程與架構應有所精通瞭解。Yarger和Luckner (1999) 發現，巡

迴輔導教師在從事巡迴輔導工作前應具備足夠的班級教學經驗，才能在評量學生的成績與製訂教具時有所依據，達到教學的目標。本研究發現，有六成左右的巡迴輔導教師具有普通教師資格，對普通教育的課程和架構應有一定的熟悉度，但在教學經驗方面，較少有教師實際有普通班教學經驗。

本研究發現所有的教師皆具備合格特殊教育教師資格，其中有70.6%為特教系畢業，91.2%為專任巡迴輔導教師，和國內其他研究巡迴輔導教師的研究相較，如蔣興傑（1995）調查發現，擔任在家教育巡迴輔導的教師，有六成未受過合格特殊教育訓練；蔡瑞美（2000）調查發現，高中職階段的巡迴輔導教師，以啟聰、啟明學校教師兼任為主，賴怡君（2006）的研究發現90.3%的教師具備合格特殊教育教師資格，5.6%為特教相關研究所畢業，74.6%為專任巡迴輔導教師，本研究的不分類巡迴輔導教師不論在專業程度或專職專用情況，皆較其他類型之巡迴輔導教師良好，其間原因或有可能為整體特殊教育合格率高之故。

二、行政編制

（一）不分類巡迴輔導教師目前常駐辦公地點為編制學校內，僅有一位填答在編制學校外之其他學校。

（二）在不分類巡迴輔導教師期待的常駐辦公地點方面，有七成的教師認為辦公地點應設置在編制學校內，表示目前的辦公地點大致符合期待。有兩成的教師認為應設置在輔導區域內中心點的學校。

巡迴輔導制最初成立時，將教師辦公地點設置在教育局，以致承辦過多教育局行政業務而影響教學，經改進後設置在國中小或特教中心。賴怡君（2006）的研究發現，教師較希望編制在個

別學校。Reed (2003) 研究認為，巡迴輔導教師的主要困擾之一就是孤獨感，為了降低孤獨的感覺，將巡迴輔導教師編制在一起，同事間可以彼此支持並分享意見，行政長官也可以儘速協助巡輔教師解決在個別學校遭遇到的行政問題。鄭靜瑩和趙敏泓 (2004) 亦建議將視障巡輔教師編制在特教中心。然而，由表4-2可知，不分類巡迴輔導教師似乎較希望編制在個別學校內。

表4-2不分類巡迴輔導教師之常駐辦公地點及期待辦公地點

	常駐地點	填答教師數	百分比
現 況	編制學校內	33	97.1
	編制學校外之其他學校	1	2.9
	特殊教育中心	0	0
理 想	編制學校內	25	73.5
	輔導區域內中心點的學校	7	20.6
	特殊教育中心	2	5.9

三、服務對象

由表 4-3 可知，不分類巡迴輔導教師服務對象主要以負責區域內所有身心障礙學生為主，勾選此選項的教師有 22 人，佔 64.7%，以服務智障、學障生為主的有 9 人，佔 26.4%，有兩位僅服務在家教育學生，佔 5.9%。

表 4-3 不分類巡迴輔導教師之服務對象

學生類別	填答教師數	百分比	備註
所有身障	22	64.7	
智障、學障為主	9	26.4	
單障類別	2	5.9	皆在家教育
其他	1	2.9	

四、服務學生數

表4-4顯示，不分類巡迴輔導教師服務之確定個案學生數，最少服務1位學生，最多服務32位學生，平均服務13.97位學生。以服務11至15人的教師最多，佔所有填答教師的29.3%。疑似個案部分，最少服務0人，最多服務5人，平均服務量為1.24人，有32.3%的教師沒有疑似個案。而不分類巡迴輔導教師之總個案服務量（確定個案加疑似個案），最少服務1人，最多服務32人，平均服務14.94人，以服務11至15人的教師最多，佔29.3%。

巡迴輔導教師期待的服務學生數，最少認為應服務1位學生，最多認為應服務25位學生，平均為11.74位學生，以期待服務學生數為10位的教師最多，占44.1%。和實際上的服務量相較，不分類巡迴輔導教師平均服務14.94人，與期待的服務人數11.74人，差距3.3人。

表 4-4 不分類巡迴輔導教師之服務學生數

個案	學生數	填答教師數	百分比	平均數
確定個案數	1~5 人	5	14.7	13.97
	6~10 人	8	23.6	
	11~15 人	10	29.3	
	16~20 人	4	11.6	
	21~25 人	3	8.7	
	26~30 人	0	0	
	31 人以上	4	11.8	
疑似個案數	0 人	23	67.7	1.24
	1 人	2	5.9	
	2 人	3	8.8	
	3 人	3	8.8	
	4 人	1	2.9	
	5 人	2	5.9	

表 4-4 不分類巡迴輔導教師之服務學生數 (續)

個案	學生數	填答教師數	百分比	平均數
總學生數	1~5 人	4	11.9	14.94
	6~10 人	8	23.4	
	11~15 人	10	29.3	
	16~20 人	3	8.8	
	21~25 人	5	14.6	
	30 人以上	4	11.8	
期待學生數	1 人	1	2.9	11.74
	8 人	5	14.7	
	10 人	15	44.1	
	12 人	4	11.8	
	15 人	2	5.9	
	20 人	1	2.9	
	25 人	3	8.8	
	無意見	3	8.8	

五、服務學校數

從表4-5可知，服務的學校數方面，不分類巡迴輔導教師最少服務1所學校，最多6所，平均服務2.81所學校。以服務1至3所學校的教師最多，占75%。

表 4-5 不分類巡迴輔導教師巡迴輔導的學校數

巡迴學校	校數	填答教師數	百分比	平均數
實際輔導的學校	1~3	24	75	2.81
n=32	4~6	8	25	

六、常駐辦公地點與輔導學校間的距離

從表4-6可知，不分類巡迴輔導教師之常駐辦公地點與各輔導學校間的距離，到最遠的輔導學校的距離平均為11.55公里，

到最近的輔導學校的距離平均為3.09公里，到各個學校的距離平均為6.09公里。教師之常駐辦公地點與輔導學校間距離最長者為35公里，最短為0公里（亦即在本校服務）。

表 4-6 常駐辦公地點與輔導學校間的距離

題項	平均數	最小值（公里）	最大值（公里）
最長距離	11.55	3	35
最短距離	3.09	0	15
平均距離	6.09	1.5	20

七、巡迴輔導負責區域的劃分方式

從表4-7可知，不分類巡迴輔導教師負責區域的劃分方式，主要以地理區域為原則。

不分類巡迴輔導教師期待的負責區域劃分方式，以勾選「依地理區域劃分」此項目最多，占51.6%，其次為「依交通路線劃分」，占27.6%，顯示巡迴輔導教師認為，地理區域和交通路線，應是規劃巡迴輔導負責區域時的主要考量依據。

表 4-7 巡迴輔導負責區域的劃分方式

	劃分方式	填答教師數	百分比
現況	依地理區域	25	73.5
	依學生數	4	11.8
	依交通路線	2	5.9
	其他	3	8.8
期待	依地理區域	18	48.6
	依學生數	6	16.2
	依交通路線	9	24.4
	依學生障別	2	5.4
	其他	2	5.4

八、巡迴輔導時的主要交通工具

由表4-8可知，有47.1%的不分類巡迴輔導教師使用汽車做為巡迴輔導時的交通工具，有50%教師則是騎機車，選擇其他的教師是走路至巡迴輔導的地點。

表 4-8 巡迴輔導時的主要交通工具

交通工具	填答教師數	百分比
汽車	16	47.1
機車	17	50.0
其他	1	2.9

九、是否應由公家提供交通工具

從表4-9可知，50%的不分類巡迴輔導教師認為交通工具應由公家提供，但亦有41.2%的教師認為不應由公家提供交通工具，這樣的研究與賴怡君（2006）的研究結果相似。

Olmstead（1991）的研究發現，美國的視障巡迴輔導教師認為學校應提供足夠的教學設備以便教師順利完成工作，由於巡迴輔導教師需要車輛完成其工作任務，因此應有公務車的配備。本研究中有五成不分類巡迴輔導教師亦認為應配置交通工具給巡迴輔導教師以便完成工作。

表 4-9 是否應由公家提供交通工具

選項	填答教師數	百分比
應由公家提供	17	50.0
不應由公家提供	14	41.2
其他	3	8.8

十、交通時間可否折抵教學時數

由表4-10可知，有10位不分類巡迴輔導教師填選交通時間可折抵教學時數，佔29.4%，選填交通時間不可折抵的有24人，佔70.6%，據研究者了解屏東縣並沒有折抵時數的規定，高雄縣的部分，有不分類巡迴輔導教師填往返路程每1小時可折抵一節課外或是每8公里折抵一節課，但也有高雄縣教師填寫不可折抵。

表 4-10 交通時間可否折抵教學時數

選項	填答教師數	百分比
可折抵	10	29.4
不可折抵	24	70.6

十一、不分類巡迴輔導教師每週授課節數

表4-11顯示，不分類巡迴輔導教師每週的授課節數最少授課1節，最多授課22節，平均授課17.35節。

而期待的授課節數，最少為10節，最多為20節，平均為17.18節。和實際授課節數相較，目前巡迴輔導教師實際授課節數平均為17.35節，和巡迴輔導教師期待的17.18節，差距不大。

表 4-11 不分類巡迴輔導教師每週授課節數

題項	節數	填答教師數	百分比	平均數
授課時數現況	1~10	6	17.5	17.35
	11~20	24	70.6	
	20 以上	4	11.7	
期待授課節數	1~10	1	2.9	17.18
	11~15	2	5.8	
	16	9	26.5	
	17	2	5.9	
	18	15	44.1	
	20	5	14.7	

十二、不分類巡迴輔導教師授課時段

由表4-12可知，不分類巡迴輔導教師的授課時段，以同時運用抽離加外加的方式居多，共有22位教師運用此方式。僅用抽離方式授課的教師有12位，沒有教師僅用外加方式提供服務。半數以上教師抽離非原學科時間來教學，外加時段則以早自習為主。

表 4-12 不分類巡迴輔導教師授課時段

題項	選項	填答教師數	百分比
服務方式	全抽離方式	12	35.3
	全外加方式	0	0
	抽離加外加	22	64.7
抽離時段	原學科時間	14	41.2
	非原學科時間	20	58.8
外加時段	早自習	15	44.1
	午休	1	2.9
	放學後	0	0
	其他	18	53

十三、學生分配到的上課節數

表4-13所示，不分類巡迴輔導教師分配給學生的最少上課節數平均數是2.09節，以填寫2節的教師最多。分配給學生的最多上課節數之平均數是3.74節。

而不分類巡迴輔導教師認為巡迴輔導若要有成效，每週最低應接受的教學節數平均為4.18節。以次數來看，也以填寫4節的教師最多，占50%。和現況相較，學生獲得的上課節數平均為2.88節，和教師期待的最低授課節數，差距約2節。

表 4-13 學生分配到的上課節數

題項	節數	填答 教師數	百分比	最大 值	最小 值	平均 數
教師分配給學生的最少上課節數	1	8	23.5	4	1	2.09
	2	17	50			
	3	7	20.6			
	4	2	5.9			
教師分配給學生的最多上課節數	2	9	26.5	6	2	3.74
	3	6	17.4			
	4	8	23.5			
	5	7	20.6			
	6	4	11.9			
	6	4	11.9			
有成效最低應授課節數	2	2	5.9	6	2	4.18
	3	5	15.7			
	4	17	50			
	5	5	15.7			
	6	5	15.7			
	6	5	15.7			

十四、主要的服務方式

從表4-15可知，不分類巡迴輔導教師主要的服務方式為「以抽離或外加課程進行直接教學」，而期待的不分類巡迴輔導服務方式，83.3%的教師認為應「以抽離或外加課程進行直接教學」，12.5%的教師認為應以「幫助普通班教師調整課程和教材以適合身心障礙學生學習」此種方式提供服務。

在理想的狀態中，社會大眾對於巡迴輔導教師的期望，除了

教學外，還應扮演溝通協調以及尋找資源的角色（Olmstead, 1991）。但實徵研究發現，教師認為提供直接教學，增進學生學習成就，是巡迴輔導教師的主要工作任務（廖永堃、魏兆廷，2004；賴怡君，2006；Yarger & Luckner, 1999）。不分類巡迴輔導教師亦將工作重點放在提供學生直接教學的角色功能上。

表 4-14 主要的服務方式

現況/期待	服務方式	填答教師數	百分比
現況	直接教學	29	80.6
	進入普通班指導	1	2.8
	協助調整課程及教材	2	5.6
	提供相關資訊	3	8.3
	其他	1	2.7
期待	直接教學	28	54.9
	進入普通班指導	5	9.8
	協助調整課程及教材	9	17.6
	提供相關資訊	8	15.7
	其他	1	2.0

十五、巡迴輔導教師的工作分配

從表4-16可知，在教學節數方面，不分類巡迴輔導教師最少教學2節，最多教學22節，平均教學節數17.75節。其餘工作項目方面，教師每周平均花費1.78小時與普通班教師或家長溝通，以花費0.5-1小時溝通的教師最多。每周平均花費1.72小時參加會議，以花費0.5-1小時參加會議的教師最多。每週平均花費2.78小時處理行政事務，以花費0.5-1小時處理的教師最多。每週平均花費10.25小時在交通上，以花費3-4小時的教師最多。教師兼辦的

行政業務，以兼任一種最多，兼任種類則以特教最多。

巡迴輔導教師其他重要的工作內容，最多教師填寫的項目為：教材的準備、編輯、製作或備課，每週約5小時。其他重要工作內容包括：參加研習，一週3小時；特殊生之普查、轉介、鑑定、心評、安置、申訴；紀錄學生學習及各方面表現；與搭檔教師討論經營及學生概況等。

表 4-15 不分類巡迴輔導教師的工作分配

題項	時數	填答 教師數	百分 比	最大 值	最小 值	平均數
教學時數	2-10	4	12.5	22	2	17.75
	11-19	7	21.9			
	20	19	59.4			
	22	2	6.3			
溝通時數	0.5-1	13	46.4	6	0.5	1.78
	1.5-2	12	42.9			
	3	1	3.6			
	5	1	3.6			
	6	1	3.6			
會議時數	0.5-1	17	60.7	8	0.5	1.72
	1.1-2	6	21.4			
	3	3	10.7			
	4	1	3.6			
	8	1	3.6			
行政時數	0.5-1	9	36	10	0	2.78
	1.5-2	5	20			
	3-4	6	24			
	5	3	12			
	8	1	4			
	10	1	4			

表 4-15 巡迴輔導教師的工作分配 (續)

題項	時數	填答 教師數	百分 比	最大 值	最小 值	平均數
交通時數	0.1-1	6	21.4	200	0.1	10.25
	1.5-2	7	25			
	3-4	9	32.1			
	6-8	4	14.3			
	10	1	3.6			
	200	1	3.6			
行政種類 (複選)	特教	19	76			
	輔導	4	16			
	總務	1	4			
	其它	1	4			
兼辦行政 種類數	沒有	14	41.2			
	1種	15	44.1			
	2種	4	11.8			
	3種	1	2.9			

十六、工作內容、教學時數及保險相關規定

表4-16顯示，70.6%的不分類巡迴輔導教師認為工作單位有訂定明確的不分類巡迴輔導教師工作內容，79.4%的教師認為工作單位有訂定明確的教學節數。原則上，縣教育局是否有訂定明確的不分類巡迴輔導教師工作內容及教學節數，同一縣教師選擇的答案應相同，但從表4-16可看出，同一縣之教師選擇的答案不盡相同。推測原因可能是教師對「有訂定明確的工作內容」、「有訂定明確的教學節數」的解讀不同，也可能是縣教育局的規定不明確或同縣市中不同學校的做法不同。

填答的34位教師中，有7位勾選行政單位有幫不分類巡迴輔導教師保險，佔20.6%。這7位教師填寫的幫教師投保項目為公、

勞保、公教人員保險等。原則上，縣教育局是否有幫教師保險，同一縣教師選擇的答案也應相同，但教師選擇的答案不盡相同。推測原因，可能是同一縣不同學校的做法不同，或教師將公保、健保亦計算進去。

行政單位是否有幫不分類巡迴輔導教師保險的義務方面，有94.1%以上的教師認為行政單位有幫不分類巡迴輔導教師保險的義務，僅有2位教師認為行政單位沒有幫不分類巡迴輔導教師保險的義務。巡迴輔導教師填寫的應投保項目以意外險（包含車輛、本人、他人的交通意外險，平安險）居多，共有21人次。

表 4-16 工作內容、教學時數及保險相關規定

現況/期待	選項	填答教師數	百分比
訂定明確工作內容	是	24	70.6
	否	10	29.4
訂定明確教學時數	是	27	79.4
	否	7	20.6
有無保險	有	7	20.6
	無	27	79.4
保險義務	是	32	94.1
	否	2	5.9
應投保種類	意外險	21	61.8
	醫療險	2	5.9
	未填寫	11	32.4

十七、教育局訂定之每週最高及最低教學節數

表4-17顯示，高雄縣教育局訂定之教師最高授課節數為20節，屏東縣的教師則對於教學節數的規定不清楚。屏東縣教師填

寫的節數不盡相同，推測可能教師對教學節數的規定不清楚，或各校做法不一，或有的教師填寫的是兼行政職的節數。

表 4-17 教育局訂定之每週最高及最低教學節數

選項	最高	最低
高雄縣	固定 20 節-10 人	
	2 節—2 人	2 節—1 人
屏東縣	20 節—10 人	16 節—1 人
	22 節—4 人	18 節—9 人
	24 節—1 人	20 節—7 人

十八、專屬教室

從表4-18可知，有61.8%的教師編制學校內有專屬的不分類巡迴輔導班教室，29.4%的教師校內沒有不分類巡迴輔導班專屬教室。

表 4-18 校內有否專屬的不分類巡迴輔導班教室

題項	選項	填答教師數	百分比
專屬教室	有	21	61.8
	無	10	29.4
	其它	3	8.8

十九、於巡迴輔導學校之教學地點

表4-19顯示，巡迴輔導教師最常在巡迴輔導學校教學的地點為圖書室，其次為普通班教室。

表 4-19 於巡迴輔導學校之教學地點（複選）

上課地點	填答教師數	百分比
圖書室	24	41.4
普通班教室	9	15.5
禮堂	5	8.6
校長室	2	3.4
餐廳	2	3.4
保健室	2	3.4
體育館	1	1.7
走廊	3	5.2
不適用本題者	1	1.7
其它	9	15.5

二十、教學地點是否適宜

表4-20顯示，有55.9%的不分類巡迴輔導教師認為巡迴輔導學校提供的教學地點適宜，38.2%的教師認為不適宜。認為不適宜的教師中，有69.2的教師認為主因為學校本身的空間不足。

表 4-20 提供之教學地點是否適宜

題項	選項	填答教師數	百分比
地點適宜	適宜	19	55.9
	不適宜	13	38.2
	不適用此題	2	5.9
不適宜理由	空間不足	9	69.2
	不重視	2	15.4
	其它	2	15.4

二十一、本學期更換教學場所的次數

表4-21顯示，不分類巡迴輔導教師本學期在巡迴輔導學校更換教學場所的次數，以從未更換為最多，其次為更換次數五次以內。

表 4-21 本學期更換教學場所的次數

教學地點更換次數	填答教師數	百分比
從未更換	15	44.1
五次以內	14	41.2
六到十次	2	5.9
十次以上	1	2.9
不適用此題	2	5.9

國外學者的研究Olmstead (1991)認為，每一間接受巡迴輔導服務的學校應設置一個適當的房間，提供巡迴輔導教師教學並存放教具、教材以及教學設備。本研究發現，儘管有55.9%的教師認為巡迴輔導學校提供的教學地點適宜，但上述教學地點，除了巡迴輔導專用教室外，都無法讓巡迴輔導教師存放教學相關物品，賴怡君(2006)的研究也認為提供巡迴輔導教師一個良好、不被干擾且固定的教學環境，是接受輔導學校對於巡迴輔導教師最基本的協助。而表4-21顯示，更有50%的教師曾經必須更換教學場所。顯示接受巡迴輔導服務的學校對巡輔教師的支持與協助仍有改進空間。

二十二、影響不分類巡迴輔導成效因素

由表4-22可知，不分類巡迴輔導教師認為影響巡迴輔導成效的主要因素，最多教師勾選的項目為「教學時數不足」，其次為

「需輔導不同障別學生」，再其次為「巡迴輔導學校行政方面給予巡迴輔導教師的支持不足、配合度不夠」。勾選「其他」的教師有6位，填答內容包括：學生數太多；學生家庭因素無法配合；交通太遠，不安全等。

研究者綜合文獻，列舉了11項影響巡迴輔導成效的因素。本研究結果顯示，教師認為，教學時數不足，是影響巡迴輔導成效的主要因素。此與Yarger和Luckner（1999）以及賴怡君（2006）的研究，影響巡迴輔導成效的最大因素在提供的教學時數不足的結果相似。

表 4-22 影響不分類巡迴輔導成效因素（複選）

選項	填答教師數	百分比
教學時數不足	24	17.5
需輔導不同障別學生	21	15.3
普通班教師不配合	8	5.9
與普師溝通時間不足	15	10.9
巡輔學校行政支持不足	13	9.5
地方行政支持不足	18	13.1
行政工作過多	11	8.0
政策變化大	6	4.4
巡師專業能力不足	6	4.4
巡師年資過淺	6	4.4
缺乏對普教的了解	3	2.2
其他	6	4.4

二十三、繼續擔任不分類巡迴輔導教師的意願及不願擔任的原因

從表4-23的資料可知，有61.8%的教師表示會繼續擔任巡迴輔導教師，但也有38.2%的教師表示不想繼續擔任巡迴輔導教師。影響教師繼續擔任不分類巡迴輔導教師的因素，最多教師勾選的項目為「不分類巡迴輔導的服務方式，導致巡迴輔導教師常有教學無力感」，其次為「福利不佳」和「孤獨、沒有歸屬感」。

本研究的研究結果與賴怡君（2006）的研究結果較為相似，皆有約六成的教師願意繼續擔任巡迴輔導教師，不過和廖永堃和魏兆廷（2004）的研究結果，有八成教師擔任巡迴輔導教師的意願不變相較，教師願意持續擔任之意願似乎較低。不分類巡迴輔導教師的教學經過了這幾年，似乎繼續擔任的意願並沒有提昇，如何留住教師不讓其流失，是當前行政機構應努力的重點。

表 4-23 擔任不分類巡迴輔導教師的意願及不願擔任的原因

題項	選項	勾選教師數	百分比
繼續之意願	會	21	61.8
	不會	13	38.2
不願續任原因 (複選)	有教學無力感	14	25.9
	轉換教學環境	6	11.1
	孤獨	9	16.7
	人身安全	6	11.1
	福利不佳	10	18.5
	其他生涯考慮	4	7.4
	專業能力不足	2	3.7
	其它	3	5.6

第二節 不分類巡迴輔導教師對現況的滿意度 分析

本節內容包括不分類巡迴輔導教師對工作現況滿意度的敘述性統計，以及不同背景變項之不分類巡迴輔導教師在工作現況滿意度上的差異情形。

一、不分類巡迴輔導教師對工作現況的滿意度

對工作現況滿意度的題項共有16題，根據表4-24可知，不分類巡迴輔導教師對「與普通班教師的溝通情況」及「普通班教師的配合度」的滿意度最高，平均數為3.09，對「行政單位幫巡迴輔導教師保險的金額」、「行政單位幫巡迴輔導教師保險的類別」的滿意度最低，平均數為1.21。以平均數2.5為基準，未達2.5的題項有：「自己的工作安全保障性」、「現行交通時間折抵教學時數的規定」、「行政單位給予的交通費」、「兼辦的行政工作業務量」、「不分類巡迴輔導教師的工作量」、「行政單位訂定的不分類巡迴輔導教師工作內容」、「不分類巡迴輔導的評鑑方式和內容」、「行政單位幫巡迴輔導教師保險的金額」、「行政單位幫巡迴輔導教師保險的類別」九題。

不分類巡迴輔導教師平均服務2.81所學校，以服務1-3所學校的不分類巡迴輔導教師最多，而不分類巡迴輔導教師對輔導學校數的滿意度平均為3.03，顯示不分類巡迴輔導教師認為輔導學校數1-3所左右，屬於滿意的服務學校數。

不分類巡迴輔導教師之常駐辦公地點至各輔導學校間的平均距離為6.09公里，而對交通距離的滿意度平均為2.59，顯示不分類巡迴輔導教師認為如此的距離屬於尚可接受的範圍。

交通時間折抵教學節數的規定，教師對此項目平均滿意度為

1.5，顯示這方面的規定尚待加強。

不分類巡迴輔導教師每週平均上17.75節課，花1.78小時與普通班教師或家長溝通、花1.72小時開會，花2.78小時處理行政，花10.25小時在交通上。而不分類巡迴輔導教師對其工作量和工作內容的滿意度平均為2.35，顯示不分類巡迴輔導教師對如此的工作量和工作內容介於有點不滿意到還算滿意之間。

良好的行政支持應包括適當的考核計畫（王亦榮，1997）。教師對評鑑方式的滿意度平均為1.97，顯示不分類巡迴輔導教師對此方面的滿意度不佳。

表 4-24 不分類巡迴輔導教師對工作現況滿意度統計表

題項	平均數	非常 不滿意 %	有點 不滿意 %	還算 滿意 %	非常 滿意 %	無法 填答 %
1. 輔導學校數	3.03	2 5.9	1 2.9	21 61.8	9 26.5	1 2.9
2. 交通時間	2.59	3 8.8	9 26.5	17 50	4 11.8	1 2.9
3. 工作安全保障	2.21	8 23.5	12 35.3	13 38.2	1 2.9	—
4. 交通折抵時數	1.50	15 44.1	7 20.6	6 17.6	1 2.9	5 14.7
5. 交通費	2.44	5 14.7	10 29.4	14 41.2	4 11.8	1 2.9
6. 行政工作量	2.29	3 8.8	15 44.1	11 32.4	3 8.8	2 5.9
7. 工作量	2.41	6 17.6	9 26.5	18 52.9	1 2.9	—
8. 工作內容	2.32	4 11.8	14 41.2	13 38.2	2 5.9	1 2.9

表 4-24 不分類巡迴輔導教師對工作現況滿意度統計表 (續)

題項	平均數	非常 不滿意 %	有點 不滿意 %	還算 滿意 %	非常 滿意 %	無法 填答 %
9. 評鑑方式	1.97	6 17.6	8 23.5	14 44.1	—	5 14.7
10. 保險金額	1.21	8 23.5	7 20.6	5 14.7	1 2.9	13 38.2
11. 保險類別	1.21	7 20.6	8 23.5	6 17.6	—	13 38.2
12. 巡輔學校行政 支持	2.76	1 2.9	9 26.5	17 50	6 17.6	1 2.9
13. 與巡輔學校職 責劃分	2.82	—	11 32.4	14 42.1	8 23.5	1 2.9
14. 學校配合度	2.91	—	4 11.8	21 61.8	7 20.6	2 5.9
15. 與普通班教師 溝通情況	3.09	—	2 5.9	23 67.6	8 23.5	1 2.9
16. 普通班教師配 合度	3.09	—	4 11.8	19 55.9	10 29.4	1 2.9

二、不同性別教師對工作現況滿意度的 t 考驗摘要表

從表4-25可知，不同性別之不分類巡迴輔導教師在工作現況滿意度上並無顯著差異，顯示性別不影響不分類巡迴輔導教師對工作現況的滿意度。

表 4-25 不同性別教師對現況滿意度的 t 考驗摘要表

題項	類別	人數	平均數	標準差	t 值
1. 輔導學校數	男	13	2.92	0.64	-0.53
	女	21	3.10	1.04	
2. 交通時間	男	13	2.38	0.65	-1.01
	女	21	2.71	1.06	
3. 工作安全保障	男	13	2.15	0.80	-0.28
	女	21	2.24	0.89	
4. 交通折抵時數	男	13	1.54	1.05	0.17
	女	21	1.48	1.08	
5. 交通費	男	13	2.77	0.93	1.55
	女	21	2.24	1.00	
6. 行政工作量	男	13	2.77	0.60	2.40
	女	21	2.00	1.05	
7. 工作量	男	13	2.69	0.63	1.60
	女	21	2.24	0.89	
8. 工作內容	男	13	2.46	0.66	0.72
	女	21	2.24	1.00	
9. 評鑑方式	男	13	2.23	1.01	1.07
	女	21	1.81	1.17	
10. 保險金額	男	13	1.23	1.24	0.94
	女	21	1.19	1.21	
11. 保險類別	男	13	1.23	1.17	0.98
	女	21	1.19	1.17	
12. 巡輔學校行政支持	男	13	2.92	0.64	0.81
	女	21	2.67	1.02	
13. 與巡輔學校職責劃分	男	13	3.00	0.82	0.89
	女	21	2.71	0.96	
14. 學校配合度	男	13	3.23	0.60	1.61
	女	21	2.71	1.06	
15. 與普通班教師溝通情況	男	13	3.31	0.48	1.35
	女	21	2.95	0.86	
16. 普通班教師配合度	男	13	3.38	0.51	1.68
	女	21	2.90	0.94	

三、不同年齡教師對工作現況滿意度的平均數與變異數分析摘要表

由表 4-26 可知，不同年齡之不分類巡迴輔導教師在工作現況滿意度的題項 3「工作安全保障」上達到顯著差異，進一步事後比較後，發現 41-50 歲組在工作安全保障的滿意度顯著高於 20-30 歲組。

表 4-26 不同年齡教師對工作現況滿意度的平均數摘要表

題項	年齡別	人數	平均數	標準差
1. 輔導學校數	20-30	13	3.23	0.83
	31-40	15	2.73	1.03
	41-50	6	3.33	0.52
2. 交通時間	20-30	13	3.00	0.71
	31-40	15	2.20	0.94
	41-50	6	2.67	1.03
3. 工作安全保障	20-30	13	2.00	0.82
	31-40	15	2.07	0.80
	41-50	6	3.00	0.63
4. 交通折抵時數	20-30	13	1.31	0.95
	31-40	15	1.80	1.21
	41-50	6	1.17	0.75
5. 交通費	20-30	13	2.54	1.13
	31-40	15	2.47	0.83
	41-50	6	2.17	1.17
6. 行政工作量	20-30	13	2.23	1.09
	31-40	15	2.27	0.96
	41-50	6	2.50	0.84
7. 工作量	20-30	13	2.31	0.85
	31-40	15	2.47	0.74
	41-50	6	2.50	1.05

表 4-26 不同年齡教師對工作現況滿意度的平均數摘要表（續）

題項	年齡別	人數	平均數	標準差
8. 工作內容	20-30	13	2.23	1.01
	31-40	15	2.33	0.82
	41-50	6	2.50	0.84
9. 評鑑方式	20-30	13	2.00	1.29
	31-40	15	2.00	1.07
	41-50	6	1.83	0.98
10. 保險金額	20-30	13	1.38	1.45
	31-40	15	1.27	1.03
	41-50	6	0.67	1.03
11. 保險類別	20-30	13	1.23	1.24
	31-40	15	1.40	1.12
	41-50	6	0.67	1.03
12. 巡輔學校行政支持	20-30	13	3.15	0.55
	31-40	15	2.40	1.06
	41-50	6	2.83	0.75
13. 與巡輔學校職責劃分	20-30	13	3.00	0.82
	31-40	15	2.60	1.06
	41-50	6	3.00	0.63
14. 學校配合度	20-30	13	3.23	0.60
	31-40	15	2.87	0.99
	41-50	6	2.33	1.21
15. 與普通班教師溝通情況	20-30	13	3.23	0.60
	31-40	15	2.87	0.92
	41-50	6	3.33	0.52
16. 普通班教師配合度	20-30	13	3.38	0.65
	31-40	15	2.87	0.99
	41-50	6	3.00	0.63

表 4-27 不同年齡教師對工作現況滿意度的變異數分析摘要表

題項	變異來源	離均差 平方和	自由 度	均方	F 值	事後 比較
1. 輔導學校 數	組間(年齡)	2.40	2	1.20	1.51	
	組內(誤差)	24.57	31	0.79		
	全體	26.97	33			
2. 交通時間	組間(年齡)	4.50	2	2.251	2.94	
	組內(誤差)	23.73	31	0.77		
	全體	28.23	33			
3. 工作安全 保障	組間(年齡)	4.63	2	1.25	3.79*	41-50 歲 >20-30 歲
	組內(誤差)	18.93	31	0.61		
	全體	23.56	33			
4. 交通折抵 時數	組間(年齡)	2.50	2	1.25	1.14	
	組內(誤差)	34.00	31	1.10		
	全體	36.50	33			
5. 交通費	組間(年齡)	0.59	2	0.29	0.29	
	組內(誤差)	31.80	31	1.02		
	全體	32.38	33			
6. 行政工作 量	組間(年齡)	0.32	2	0.16	0.16	
	組內(誤差)	30.74	31	0.99		
	全體	31.06	33			
7. 工作量	組間(年齡)	0.23	2	0.12	0.16	
	組內(誤差)	22.00	31	0.71		
	全體	22.23	33			
8. 工作內容	組間(年齡)	0.30	2	0.15	0.19	
	組內(誤差)	25.14	31	0.81		
	全體	25.44	33			

表 4-27 不同年齡教師對工作現況滿意度的變異數分析摘要表 (續)

題項	變異來源	離均差 平方和	自由 度	均方	F 值	事後 比較
9. 評鑑方式	組間(年齡)	0.14	2	0.01	0.05	
	組內(誤差)	40.83	31	1.32		
	全體	40.97	33			
10. 保險金額	組間(年齡)	2.22	2	1.11	0.76	
	組內(誤差)	45.34	31	1.46		
	全體	47.56	33			
11. 保險類別	組間(年齡)	2.32	2	1.16	0.87	
	組內(誤差)	41.24	31	1.33		
	全體	43.56	33			
12. 巡輔學校 行政支持	組間(年齡)	3.99	2	2.00	2.80	
	組內(誤差)	22.12	31	0.71		
	全體	26.12	33			
13. 與巡輔學 校職責劃分	組間(年齡)	1.34	2	0.67	0.83	
	組內(誤差)	25.60	31	0.83		
	全體	26.94	33			
14. 巡輔學校 配合度	組間(年齡)	3.36	2	1.68	2.05	
	組內(誤差)	25.37	31	0.82		
	全體	28.74	33			
15. 與普通班 教師溝通情 況	組間(年齡)	1.36	2	0.68	1.21	
	組內(誤差)	17.37	31	0.56		
	全體	18.74	33			
16. 普通班教 師配合度	組間(年齡)	1.93	2	0.96	1.43	
	組內(誤差)	20.81	31	0.67		
	全體	22.74	33			

* $p < .05$

四、不同教師資格對工作現況滿意度的 t 考驗摘要表

由表 4-28 可知，不同教師資格之不分類巡迴輔導教師在「行政工作量」的工作現況滿意度上達到顯著差異之水準，表示正式教師對行政工作量的工作現況滿意度顯著高於代課教師。

表 4-28 不同教師資格對工作現況滿意度的 t 考驗摘要表

題項	類別	人數	平均數	標準差	t 值
1. 輔導學校數	正式	26	2.92	0.93	-1.25
	代課	8	3.38	0.74	
2. 交通時間	正式	26	2.54	0.95	-0.56
	代課	8	2.75	0.89	
3. 工作安全保障	正式	26	2.15	0.88	-0.64
	代課	8	2.38	0.74	
4. 交通折抵時數	正式	26	1.54	1.07	0.38
	代課	8	1.38	1.06	
5. 交通費	正式	26	2.50	0.95	0.62
	代課	8	2.25	1.16	
6. 行政工作量	正式	26	2.42	0.76	1.02*
	代課	8	1.88	1.46	
7. 工作量	正式	26	2.38	0.85	-0.34
	代課	8	2.50	0.76	
8. 工作內容	正式	26	2.23	0.95	-1.12
	代課	8	2.63	0.52	
9. 評鑑方式	正式	26	1.85	1.12	-1.18
	代課	8	2.38	1.06	
10. 保險金額	正式	26	1.04	1.15	-1.49
	代課	8	1.75	1.28	

表 4-28 不同教師資格對工作現況滿意度的 t 考驗摘要表 (續)

題項	類別	人數	平均數	標準差	t 值
11. 保險類別	正式	26	1.04	1.11	-1.57
	代課	8	1.75	1.16	
12. 巡輔學校行政支持	正式	26	2.77	0.86	0.05
	代課	8	2.75	1.04	
13. 與巡輔學校職責劃分	正式	26	2.81	0.94	-0.18
	代課	8	2.88	0.83	
14. 巡輔學校配合度	正式	26	2.81	1.02	-1.18
	代課	8	3.25	0.46	
15. 與普通班教師溝通情況	正式	26	3.12	0.82	0.37
	代課	8	3.00	0.53	
16. 普通班教師配合度	正式	26	3.08	0.84	-0.14
	代課	8	3.13	0.83	

* $p < .05$

五、不分類巡迴輔導年資對工作現況滿意度的 t 考驗摘要表

由表 4-29 可知，不同巡輔年資之不分類巡迴輔導教師在工作現況滿意度之部分題項達到顯著差異之水準。在「輔導學校數」、「工作量」及「評鑑方式」三個題項上，不分類巡迴輔導年資 3 年以上的教師在工作現況滿意度上顯著高於不分類巡迴輔導年資 1-2 年之教師。

表 4-29 不分類巡迴輔導年資對工作現況滿意度的 t 考驗摘要表

題項	類別	人數	平均數	標準差	t 值
1. 輔導學校數	1-2 年	23	3.00	2.09	-0.37*
	3 年以上	11	3.09	0.30	
2. 交通時間	1-2 年	23	2.57	1.04	-0.21
	3 年以上	11	2.64	0.67	
3. 工作安全保障	1-2 年	23	2.09	0.85	-1.19
	3 年以上	11	2.45	0.82	
4. 交通折抵時數	1-2 年	23	1.39	1.08	-0.87
	3 年以上	11	1.73	1.01	
5. 交通費	1-2 年	23	2.52	1.08	0.68
	3 年以上	11	2.27	0.79	
6. 行政工作量	1-2 年	23	2.04	0.98	-2.32
	3 年以上	11	2.82	0.75	
7. 工作量	1-2 年	23	2.17	0.83	-3.09*
	3 年以上	11	2.91	0.54	
8. 工作內容	1-2 年	23	2.26	0.92	-0.60
	3 年以上	11	2.45	0.82	
9. 評鑑方式	1-2 年	23	1.91	1.28	-0.52*
	3 年以上	11	2.09	0.70	
10. 保險金額	1-2 年	23	1.17	1.27	-0.22
	3 年以上	11	1.27	1.10	
11. 保險類別	1-2 年	23	1.17	1.19	-0.23
	3 年以上	11	1.27	1.10	
12. 巡輔學校行政 支持	1-2 年	23	2.78	1.00	0.17
	3 年以上	11	2.73	0.65	

表 4-29 不分類巡迴輔導年資對工作現況滿意度的 t 考驗摘要表 (續)

題項	類別	人數	平均數	標準差	t 值
13. 與巡輔學校 職責劃分	1-2 年	23	2.78	1.00	-0.38
	3 年以上	11	2.91	0.70	
14. 巡輔學校配合 度	1-2 年	23	2.96	0.88	0.40
	3 年以上	11	2.82	1.08	
15. 與普通班教師 溝通情況	1-2 年	23	2.96	0.82	-1.50
	3 年以上	11	3.36	0.50	
16. 普通班教師配 合度	1-2 年	23	3.09	0.90	-0.01
	3 年以上	11	3.09	0.70	

* $p < .05$

六、不分類巡迴輔導教師擔任不同職務對工作現況滿意度的 t 考驗摘要表

由表 4-30 可知，擔任不同職務的不分類巡迴輔導教師在工作現況滿意度部分題項達到顯著差異之水準。在「交通折抵時數」和「工作量」兩個題項上，有兼任行政職的不分類巡迴輔導教師之滿意度顯著高於專任巡迴輔導之教師。

表 4-30 不同職務教師對工作現況滿意度的 t 考驗摘要表

題項	類別	人數	平均數	標準差	t 值
1. 輔導學校數	專任巡迴	31	3.03	0.95	0.06
	兼行政職	3	3.00	0.00	
2. 交通時間	專任巡迴	31	2.61	0.95	0.49
	兼行政職	3	2.33	0.58	
3. 工作安全保障	專任巡迴	31	2.19	0.87	-0.27
	兼行政職	3	2.33	0.58	

表 4-30 不同職務教師對工作現況滿意度的 t 考驗摘要表 (續)

題項	類別	人數	平均數	標準差	t 值
4. 交通折抵時數	專任巡迴	31	1.45	1.09	-2.80*
	兼行政職	3	2.00	0.00	
5. 交通費	專任巡迴	31	2.42	1.03	-0.41
	兼行政職	3	2.67	0.58	
6. 行政工作量	專任巡迴	31	2.26	1.00	-0.69
	兼行政職	3	2.67	0.58	
7. 工作量	專任巡迴	31	2.35	0.84	-4.28*
	兼行政職	3	3.00	0.00	
8. 工作內容	專任巡迴	31	2.29	0.90	-0.70
	兼行政職	3	2.67	0.58	
9. 評鑑方式	專任巡迴	31	1.94	1.12	-0.59
	兼行政職	3	2.33	1.15	
10. 保險金額	專任巡迴	31	1.16	1/24	-0.69
	兼行政職	3	1.67	0.58	
11. 保險類別	專任巡迴	31	1.16	1.19	-0.72
	兼行政職	3	1.67	0.58	
12. 輔導學校數	專任巡迴	31	2.77	0.88	-0.20
	兼行政職	3	2.67	1.15	
13. 交通時間	專任巡迴	31	2.77	0.92	-1.02
	兼行政職	3	3.33	0.58	
14. 巡輔學校配合度	專任巡迴	31	2.90	0.94	-0.17
	兼行政職	3	3.00	1.00	
15. 與普通班教師溝通情況	專任巡迴	31	3.03	0.75	-1.41
	兼行政職	3	3.67	0.58	
16. 普通班教師配合度	專任巡迴	31	3.06	0.85	-0.53
	兼行政職	3	3.33	0.58	

* $p < .05$

七、不同特殊教育年資對工作現況滿意度的平均數與變異數分析摘要表

由表 4-31、4-32 可知，不同特殊教育年資的不分類巡迴輔導教師在工作現況滿意度上並未達顯著差異之水準，顯示特殊教育的年資多少並不影響對工作現況的滿意度。

表 4-31 不同特教年資對工作現況滿意度平均數摘要表

題項	年齡別	人數	平均數	標準差
1. 輔導學校數	小於 3 年	11	3.18	1.17
	4-6 年	9	2.89	0.33
	7 年以上	14	3.00	0.96
2. 交通時間	小於 3 年	11	3.00	0.89
	4-6 年	9	2.56	0.73
	7 年以上	14	2.29	0.99
3. 工作安全保障	小於 3 年	11	2.09	0.83
	4-6 年	9	2.11	0.78
	7 年以上	14	2.36	0.93
4. 交通折抵時數	小於 3 年	11	1.45	1.21
	4-6 年	9	1.89	1.17
	7 年以上	14	1.29	0.83
5. 交通費	小於 3 年	11	2.55	1.13
	4-6 年	9	2.67	1.00
	7 年以上	14	2.21	0.89
6. 行政工作量	小於 3 年	11	1.91	1.22
	4-6 年	9	2.56	0.88
	7 年以上	14	2.43	0.76
7. 工作量	小於 3 年	11	2.27	0.90
	4-6 年	9	2.56	0.73
	7 年以上	14	2.43	0.85

表 4-31 不同特教年資對工作現況滿意度平均數摘要表 (續)

題項	年齡別	人數	平均數	標準差
8. 工作內容	小於 3 年	11	2.55	0.93
	4-6 年	9	2.22	0.67
	7 年以上	14	2.21	0.97
9. 評鑑方式	小於 3 年	11	1.82	1.40
	4-6 年	9	2.22	0.67
	7 年以上	14	1.93	1.14
10. 保險金額	小於 3 年	11	1.18	1.33
	4-6 年	9	1.67	1.22
	7 年以上	14	0.93	1.07
11. 保險類別	小於 3 年	11	1.09	1.22
	4-6 年	9	1.67	1.00
	7 年以上	14	1.00	1.18
12. 輔導學校數	小於 3 年	11	3.09	0.83
	4-6 年	9	2.56	0.73
	7 年以上	14	2.64	1.01
13. 交通時間	小於 3 年	11	2.73	0.90
	4-6 年	9	3.00	0.71
	7 年以上	14	2.79	1.05
14. 巡輔學校配合度	小於 3 年	11	3.09	0.70
	4-6 年	9	3.00	0.71
	7 年以上	14	2.71	1.20
15. 與普通班教師溝通情況	小於 3 年	11	3.00	0.63
	4-6 年	9	3.33	0.50
	7 年以上	14	3.00	0.96
16. 普通班教師配合度	小於 3 年	11	3.18	0.75
	4-6 年	9	3.22	0.67
	7 年以上	14	2.93	1.00

表 4-32 不同特教年資對工作現況滿意度的變異數分析摘要表

題項	變異來源	離均差 平方和	自由度	均方	F 值
1. 輔導學校數	組間 (年齡)	0.45	2	0.22	0.26
	組內 (誤差)	26.53	31	0.86	
	全體	26.97	33		
2. 交通時間	組間 (年齡)	3.16	2	1.58	1.95
	組內 (誤差)	25.08	31	0.81	
	全體	28.24	33		
3. 工作安全保障	組間 (年齡)	0.55	2	0.27	0.37
	組內 (誤差)	23.01	31	0.74	
	全體	23.56	33		
4. 交通折抵時數	組間 (年齡)	2.03	2	1.01	0.91
	組內 (誤差)	34.47	31	1.11	
	全體	36.50	33		
5. 交通費	組間 (年齡)	1.30	2	0.65	0.65
	組內 (誤差)	31.08	31	1.00	
	全體	32.38	33		
6. 行政工作量	組間 (年齡)	2.45	2	1.25	1.36
	組內 (誤差)	28.56	31	0.92	
	全體	31.06	33		
7. 工作量	組間 (年齡)	0.40	2	0.20	0.29
	組內 (誤差)	21.83	31	0.70	
	全體	22.24	33		
8. 工作內容	組間 (年齡)	0.80	2	0.40	0.50
	組內 (誤差)	24.64	31	0.80	
	全體	25.44	33		
9. 評鑑方式	組間 (年齡)	0.85	2	0.43	0.33
	組內 (誤差)	40.12	31	1.29	
	全體	40.97	33		

表 4-32 不同特教年資對工作現況滿意度的變異數分析摘要表 (續)

題項	變異來源	離均差 平方和	自由度	均方	F 值
10. 保險金額	組間 (年齡)	2.99	2	1.50	1.04
	組內 (誤差)	44.57	31	1.44	
	全體	47.56	33		
11. 保險類別	組間 (年齡)	2.65	2	1.33	1.00
	組內 (誤差)	40.91	31	1.32	
	全體	43.56	33		
12. 輔導學校數	組間 (年齡)	1.77	2	0.89	1.13
	組內 (誤差)	23.35	31	0.79	
	全體	26.12	33		
13. 交通時間	組間 (年齡)	0.40	2	0.20	0.24
	組內 (誤差)	26.54	31	0.86	
	全體	26.94	33		
14. 巡輔學校配 合度	組間 (年齡)	0.97	2	0.49	0.54
	組內 (誤差)	27.77	31	0.90	
	全體	28.74	33		
15. 與普通班教 師溝通情況	組間 (年齡)	0.74	2	0.37	0.63
	組內 (誤差)	18.00	31	0.58	
	全體	18.74	33		
16. 普通班教師 配合度	組間 (年齡)	0.62	2	0.31	0.43
	組內 (誤差)	22.12	31	0.71	
	全體	22.74	33		

綜合本節中不同背景變項之不分類巡迴輔導教師對工作現況滿意度差異比較之結果，發現不同「年齡」、「教師資格」、「擔

任職務」及「不分類巡迴輔導年資」在工作現況滿意度上有顯著差異。而不同「性別」和「特殊教育年資」則不影響不分類巡迴輔導教師之工作現況滿意度。



第三節 不分類巡迴輔導教師對服務效能的滿意度分析

一、不分類巡迴輔導教師對服務效能的滿意度

從表4-33可知，巡迴輔導教師對學生經過輔導後，「學業成績進步情形」、「學習動機與態度改善情形」、「自我照顧能力增加情形」、「情緒表達與控制增加情形」、「人際關係進步情形」、「增加參與學校活動情形」等六題的得分平均數均在2.7-2.9之間，屬還算滿意層面。

表 4-33 不分類巡迴輔導教師對服務效能滿意度統計表

題項	平均數	非常	有點	還算	非常	無法
		不滿意	不滿意	滿意	滿意	填答
		%	%	%	%	%
1. 學業成績	2.76	1	7	21	4	1
		2.9	20.6	61.8	11.8	2.9
2. 學習動機態度	2.94	—	3	26	4	1
			8.8	76.5	11.8	2.9
3. 自我照顧能力	2.76	—	3	24	4	3
			8.8	70.6	11.8	8.8
4. 情緒表達控制	2.91	—	4	25	4	1
			11.8	73.5	11.8	2.9
5. 人際關係	2.76	—	6	18	7	3
			17.6	52.9	20.6	8.8
6. 參與學校活動	2.88	—	5	20	7	2
			14.7	58.8	20.6	5.9

二、不同性別教師對服務效能滿意度的 t 考驗摘要表

表 4-34 顯示，不同性別之不分類巡迴輔導教師在「學業成績」的服務效能滿意度上達到顯著差異之水準。男性不分類巡迴輔導教師在學業成績的效能滿意度上顯著高於女性不分類巡迴輔導教師。

表 4-34 不同性別教師對服務效能滿意度的 t 考驗摘要表

題項	類別	人數	平均數	標準差	t 值
1. 學業成績	男	13	3.23	0.44	3.34*
	女	21	2.48	0.87	
2. 學習動機態度	男	13	3.08	0.64	0.90
	女	21	2.86	0.73	
3. 自我照顧能力	男	13	2.92	1.04	0.74
	女	21	2.67	0.97	
4. 情緒表達控制	男	13	3.15	0.55	1.60
	女	21	2.76	0.77	
5. 人際關係	男	13	3.08	1.12	1.35
	女	21	2.57	1.03	
6. 參與學校活動	男	13	3.31	0.48	2.18
	女	21	2.62	1.07	

* $p < .05$

三、不同年齡教師對服務效能滿意度的平均數與變異數分析摘要表

由表 4-35、4-36 可知，不同年齡之不分類巡迴輔導教師在服務效能的滿意度上未達顯著差異，顯示不分類巡迴輔導教師的年齡不影響其對服務效能的滿意度。

表 4-35 不同年齡教師對服務效能滿意度的平均數摘要表

題項	年齡別	人數	平均數	標準差
1. 學業成績	20-30	13	2.69	0.85
	31-40	15	2.87	0.92
	41-50	6	2.67	0.52
2. 學習動機態度	20-30	13	3.08	0.49
	31-40	15	2.87	0.92
	41-50	6	2.83	0.41
3. 自我照顧能力	20-30	13	2.85	0.99
	31-40	15	2.67	1.11
	41-50	6	2.83	0.75
4. 情緒表達控制	20-30	13	3.08	0.49
	31-40	15	2.80	0.94
	41-50	6	2.83	0.41
5. 人際關係	20-30	13	2.85	1.07
	31-40	15	2.53	1.25
	41-50	6	3.17	0.41
6. 參與學校活動	20-30	13	2.92	1.12
	31-40	15	2.73	0.96
	41-50	6	3.17	0.41

表 4-36 不同年齡教師對服務效能滿意度變異數分析摘要表

題項	變異來源	離均差 平方和	自由度	均方	F 值
1. 學業成績	組間(年齡)	0.28	2	0.14	0.20
	組內(誤差)	21.84	31	0.70	
	全體	22.12	33		

表 4-36 不同年齡教師對服務效能滿意度變異數分析摘要表 (續)

題項	變異來源	離均差 平方和	自由度	均方	F 值
2. 學習動機態度	組間(年齡)	0.39	2	0.20	0.39
	組內(誤差)	15.49	31	0.50	
	全體	15.88	33		
3. 自我照顧能力	組間(年齡)	0.26	2	0.13	0.13
	組內(誤差)	31.86	31	1.03	
	全體	32.12	33		
4. 情緒表達控制	組間(年齡)	0.58	2	0.29	0.56
	組內(誤差)	16.16	31	0.52	
	全體	16.74	33		
5. 人際關係	組間(年齡)	1.86	2	0.93	0.80
	組內(誤差)	36.26	31	1.17	
	全體	38.12	33		
6. 參與學校活動	組間(年齡)	0.84	2	0.42	0.45
	組內(誤差)	28.69	31	0.93	
	全體	29.53	33		

四、不同教師資格對服務效能滿意度的 t 考驗摘要表

由表 4-37 可知，不同教師資格之不分類巡迴輔導教師在服務效能的滿意度上未達顯著差異，顯示正式教師和代課教師在服務效能的滿意度沒有差異。

表 4-37 不同教師資格對服務效能滿意度的 t 考驗摘要表

題項	類別	人數	平均數	標準差	t 值
1. 學業成績	正式	26	2.85	0.83	1.05
	代課	8	2.50	0.76	
2. 學習動機態度	正式	26	2.96	0.77	0.30
	代課	8	2.88	0.35	

表 4-37 不同教師資格對服務效能滿意度的 t 考驗摘要表 (續)

題項	類別	人數	平均數	標準差	t 值
3. 自我照顧能力	正式	26	2.73	1.12	-0.36
	代課	8	2.88	0.35	
4. 情緒表達控制	正式	26	2.88	0.77	-0.40
	代課	8	3.00	0.53	
5. 人際關係	正式	26	2.69	1.16	-0.70
	代課	8	3.00	0.76	
6. 參與學校活動	正式	26	2.88	1.03	0.25
	代課	8	2.88	0.64	

五、不分類巡迴輔導年資對服務效能滿意度的 t 考驗摘要表

由表 4-38 可知，不同巡迴輔導年資之不分類巡迴輔導教師在服務效能的滿意度上未達顯著差異，表示不分類巡迴輔導教師的巡輔年資高低並不影響其對服務效能的滿意度。

表 4-38 不分類巡迴輔導年資對服務效能滿意度的 t 考驗摘要表

題項	類別	人數	平均數	標準差	t 值
1. 學業成績	1-2 年	23	2.70	0.93	-0.71
	3 年以上	11	2.91	0.54	
2. 學習動機態度	1-2 年	23	2.91	0.79	-0.34
	3 年以上	11	3.00	0.45	
3. 自我照顧能力	1-2 年	23	2.83	0.98	0.52
	3 年以上	11	2.64	1.03	
4. 情緒表達控制	1-2 年	23	2.87	0.81	-0.49
	3 年以上	11	3.00	0.45	
5. 人際關係	1-2 年	23	2.65	1.03	-0.88
	3 年以上	11	3.00	1.18	
6. 參與學校活動	1-2 年	23	2.74	1.05	-1.29
	3 年以上	11	3.18	0.60	

六、不分類巡迴輔導教師擔任不同職務對服務效能滿意度的 t 考驗摘要表

由表 4-39 可知，擔任不同職務之不分類巡迴輔導教師在服務效能的滿意度上未達顯著差異，也就是說，不分類巡迴輔導教師有無兼任行政職並不影響服務效能的滿意度。

表 4-39 不同職務之教師對服務效能滿意度的 t 考驗摘要表

題項	類別	人數	平均數	標準差	t 值
1. 學業成績	專任巡迴	31	2.71	0.82	-1.27
	兼行政職	3	3.33	0.58	
2. 學習動機態度	專任巡迴	31	2.90	0.70	-1.03
	兼行政職	3	3.33	0.58	
3. 自我照顧能力	專任巡迴	31	2.68	0.98	-1.71
	兼行政職	3	3.67	0.58	
4. 情緒表達控制	專任巡迴	31	2.87	0.72	-1.08
	兼行政職	3	3.33	0.58	
5. 人際關係	專任巡迴	31	2.68	1.09	-1.56
	兼行政職	3	2.67	0.58	
6. 參與學校活動	專任巡迴	31	2.81	0.95	-1.54
	兼行政職	3	3.67	0.58	

七、不同特殊教育年資對服務效能滿意度的平均數與變異數分析摘要表

由表 4-40、4-41 可知，不同特殊教育年資之不分類巡迴輔導教師在服務效能的滿意度上未達到顯著差異，表示特殊教育年資的多少並不會影響服務效能的滿意度。

表 4-40 不同特教年資對服務效能滿意度的平均數摘要表

題項	年齡別	人數	平均數	標準差
1. 學業成績	小於 3 年	11	2.73	0.90
	4-6 年	9	2.78	0.44
	7 年以上	14	2.79	0.97
2. 學習動機態度	小於 3 年	11	3.09	0.54
	4-6 年	9	3.00	0.00
	7 年以上	14	2.79	0.97
3. 自我照顧能力	小於 3 年	11	2.82	0.98
	4-6 年	9	2.78	1.20
	7 年以上	14	2.71	0.91
4. 情緒表達控制	小於 3 年	11	3.09	0.54
	4-6 年	9	2.89	0.33
	7 年以上	14	2.79	0.97
5. 人際關係	小於 3 年	11	2.91	0.70
	4-6 年	9	2.89	0.60
	7 年以上	14	2.57	1.50
6. 參與學校活動	小於 3 年	11	3.00	0.77
	4-6 年	9	3.00	0.71
	7 年以上	14	2.71	1.20

表 4-41 不同特教年資對服務效能滿意度的變異數分析摘要表

題項	變異來源	離均差 平方和	自由度	均方	F 值
1. 學業成績	組間(年齡)	0.02	2	0.01	
	組內(誤差)	22.10	31	0.71	0.02
	全體	22.12	33		

表 4-41 不同特教年資對服務效能滿意度的變異數分析摘要表 (續)

	組間(年齡)	0.62	2	0.31	
2. 學習動機態度	組內(誤差)	16.27	31	0.49	0.63
	全體	15.88	33		
	<hr/>				
	組間(年齡)	0.07	2	0.03	
3. 自我照顧能力	組內(誤差)	32.05	31	1.03	0.03
	全體	32.12	33		
	<hr/>				
	組間(年齡)	0.58	2	0.29	
4. 情緒表達控制	組內(誤差)	16.16	31	0.52	0.56
	全體	16.74	33		
	<hr/>				
	組間(年齡)	0.89	2	0.45	
5. 人際關係	組內(誤差)	37.23	31	1.20	0.37
	全體	38.12	33		
	<hr/>				
	組間(年齡)	0.67	2	0.34	
6. 參與學校活動	組內(誤差)	28.86	31	0.93	0.36
	全體	29.53	33		
	<hr/>				

綜合本節中不同變項之不分類巡迴輔導教師對服務效能滿意度差異比較之結果，發現男性不分類巡迴輔導教師的服務效能滿意度顯著高於女性不分類巡迴輔導教師。而在不同年齡、不同教師資格、不分類巡迴輔導教師年資、教師擔任不同職務及不同特殊教育年資方面，服務效能的滿意度則無顯著差異。

第四節 巡迴輔導教師對不分類巡迴輔導制度的意見

以下針對問卷中開放題目，將不分類巡迴輔導教師對巡迴輔導制度的看法整理為：對交通方面的意見、對學生方面的意見、對教師行政的意見、對編制學校的意見等四個面向呈現：

（一）交通方面

1. 以地域性或學校為單位劃分巡輔範圍。
2. 主要服務的區域最好在 20 分以內能到達，否則浪費在交通的時間會佔去很多時間。
3. 協助減少交通時間，學校多為集中，或是巡輔老師設在資源中心。
4. 調整交通時數與授課節數
5. 交通費應隨交通方式及油價適度調整

（二）學生方面

1. 若遇該校特殊人數激增時，教師無法負荷，應建立機動性的特教巡輔網絡，而非全由巡輔教師接收，人數下降的資源班教師，亦可加入機動機制，以利學生有效學習。
2. 應聘足教師，控管服務人數，不是服務學校新鑑定出多少特殊生，巡輔教師就需完全接受，適量的學生數才能有教學成效。
3. 情況特殊的特殊生（情障、視障...），應以另一種專屬巡輔制度會更好。依類別授課，可減少老師負擔。

4. 應以設立專班、專人的方式進行，不宜將原來之資源班改設為巡迴輔導班，影響原校及受輔學校學生的受教時數及成效。
5. 減少學生人數可增加學生個人授課時間。

(三) 教師行政

1. 巡迴輔導資料皆需每天上網登錄，巡迴輔導在外不方便上網。應參考其他縣市配筆電給巡輔師使用，也方便教學。
2. 多給予老師專業上的成長（輔導團...）
3. 保障人身安全

(四) 對編制學校的建議

小部份普通班教師會刁難巡迴輔導教師。排課應參酌巡迴輔導教師之意見，而非普通教師武斷決定。IEP 應依法律擬定，以往均是巡迴輔導教師默默完成，完成後請普通教師要簽名表示參與，普通教師不應刁難，因為這是大家一起擬定的。

第五節 討論

一、工作現況滿意度差異情形之探討

本研究發現，不分類巡迴輔導教師在「年齡」、「不同教師資格」、「不分類巡迴輔導年資」及「擔任職務」等背景變項上之工作現況滿意度達到顯著差異水準。

在「年齡」方面，41-50歲組在「工作安全保障」的工作現況滿意度顯著高於20-30歲組。此研究結果與之前的研究(石雅惠，1988；任晟蓀，1985；李明堂，1987；何東墀，1989；陳月紅，1989；黃國隆，1982；黃運生，1992；鄒浮安，1982；楊煥烘，1988；鄭熙彥，1980；蔡崇建，1985；謝金青，1992；顏玉雲，1989)發現工作滿意度與年齡有正相關的結果相似。

在「不同教師資格」方面，正式教師對「行政工作量」的工作現況滿意度顯著高於代課教師。研究者推測可能是正式教師對自己的工作較有認同感，比較能接受教學之外的行政工作，因此在行政工作量的工作現況滿意度上比代課教師高。

在「不分類巡迴輔導年資」方面，年資3年以上的教師在「輔導學校數」、「工作量」及「評鑑方式」之工作滿意度上顯著高於年資1-2年之教師。此研究結果跟之前的研究發現相似，即服務年資會影響教師的工作滿意度，且服務年資越高者，工作滿意度越高。(石雅惠，1988；任晟蓀，1985；許川濠，1998；陳月紅，1989；郭明德，1995；陳淑嬌，1989；黃國隆，1982；舒緒偉，1990；鄒浮安，1982；楊煥烘，1988；謝百亮，1995；謝金青，1992)。研究者推測可能的原因是年資較高的教師對不分類巡迴輔導工作已比較熟稔，以現在兩年

評鑑一次的方式來看，也較有評鑑的經驗，故滿意度較年資 1-2 年的教師為高。

相關研究發現，教師有參與決策的機會與否，影響其工作滿意度甚大（郭文景，1995；鄒浮安，1982）。與本研究發現在「擔任職務」方面，兼任行政職的不分類巡迴輔導教師在「交通折抵時數」和「工作量」之工作現況滿意度顯著高於專任巡迴輔導之教師的結果相符。

二、服務效能滿意度差異情形之探討

在性別變項下，不分類巡迴輔導教師之服務效能滿意度達到顯著差異。此研究結果和部分研究發現（石雅惠，1988；位明先，1993；何東墀，1989；郭文景，1985；梅媛媛，1995；陳嘉陽，1983；黃國隆，1982；蔡崇建，1985；謝百亮，1995），男性教師對於工作的整體滿意度高於女性教師的結果相符。男性不分類巡迴輔導教師在「學業成績」之服務效能滿意度上顯著高於女性教師。研究者推測可能是女性教師對課業方面的要求較高，因此在學業成績部分較難滿意。

第五章 結論與建議

本研究主要目的為探討高屏地區不分類巡迴輔導教師之工作現況及工作滿意度，以問卷調查研究法進行，並透過適切統計方式分析資料後配合研究目的歸納出結論並據此提出建議，做為教育行政單位、編制學校、巡迴輔導學校及後續研究之參考。

第一節 結論

綜合本研究各項待答問題，根據研究結果分析，獲得以下的結論：

一、不分類巡迴輔導教師之工作現況

(一) 不分類巡迴輔導教師基本資料

本研究的不分類巡迴輔導教師以女性居多，年齡以31-40歲最多，76.5%為正式教師，有79.5%左右的教師具備普通班教學經驗。其中全為合格的特殊教育教師，取得特殊教育教師資格的途徑以特教系畢業最多，其擔任不分類巡迴輔導年資以1-2年左右最多，擔任特殊教育教師的年資以7年以上為最多，有91.2%的教師為專任不分類巡迴輔導教師，只有不到一成的教師兼行政職。

(二) 工作現況

1. 行政編制方面：常駐辦公地點為編制學校內，和七成不分類巡迴輔導教師期望相同。
2. 服務對象方面：教師認為服務學生數略高於期待，期

望巡迴輔導負責區域規劃時能同時考量地理區域與交通路線。

3. 交通方面：以汽、機車為主要交通工具，半數教師認為交通工具應由公家提供。
4. 服務內容方面：以抽離或外加課程進行直接教學的服務方式為主，每位學生最少平均分配到 2 節，不過教師認為教學要有成效應至少授課 4 節。
5. 相關支持方面：教師認為行政單位有幫教師保意外險的義務。半數教師於巡迴輔導學校更換過教學地點，顯示對巡迴輔導教師之行政協助仍有改進空間。
6. 教師認為影響教學成效之主要因素為教學時數不足，有教學無力感為影響繼續擔任巡迴輔導教師之主因。

二、工作現況滿意度及不同個人背景變項之工作滿意度差異分析

(一) 工作現況滿意度

不分類巡迴輔導教師對「與普通班教師的溝通情況」及「普通班教師的配合度」的滿意度最高，對「行政單位幫巡迴輔導教師保險的金額」、「行政單位幫巡迴輔導教師保險的類別」的滿意度最低。

(二) 不同背景變項之工作現況滿意度差異分析

影響不分類巡迴輔導教師之工作現況滿意度的因素為「年齡」、「不同教師資格」、「擔任職務」及「不分類巡迴輔導年資」等背景變項。

三、服務效能滿意度及不同個人背景變項之工作滿意度差異分析

(一) 服務效能滿意度

服務效能滿意度之得分平均數均在2.7-2.9之間，屬還算滿意層面。

(二) 不同背景變項之服務效能滿意度差異分析

影響不分類巡迴輔導教師之服務效能滿意度的因素為「性別」，在「學業成績」方面，男性教師的滿意度高於女性教師。

第二節 建議

依據本研究之研究結果及結論提出以下建議，分為對教育行政單位的建議、對編制學校的建議、對巡迴輔導學校的建議、對未來研究的建議等四個面向。

一、對教育行政單位的建議

(一) 行政編制方式：研究結果顯示，不分類巡迴輔導教師期待的行政編制方式，其常駐辦公地點最好設在編制學校內，對教師來說，學校最好的是位在巡迴輔導區域的中心點。

(二) 訂定與不分類巡迴輔導相關的行政命令：研究結果顯示，與不分類巡迴輔導教師密切相關的行政規定並不明確，例如：與巡迴輔導學校的責任歸屬、學校應配合事項等。應盡快制作工作手冊，說明受輔導學校行政配合事項，以供各校以及不分類巡迴輔導教師依循。

(三) 交通費的計算方式：交通費用是巡迴輔導教師一定會

遇到的問題，各縣市的計費方式不一，再加上近一年來汽油價格一直是屬於較之前高的狀況，因此建議交通費應隨交通方式，例如騎機車與開車的耗損不同，計費方式也應有所調整；油價若是波動較為劇烈，也應隨著油價的不同進行適度調整；對於地區及巡輔距離的不同，也應訂定不同的交通費請領標準，才能訂定一套較為公平的補助標準。

（四）巡迴輔導負責區域的劃分方式：不分類巡迴輔導教師認為，在規劃負責區域時，應以編制學校為中心，主要服務的區域最好在20分以內能到達，因此在編制教師時應考慮學生的因素，例如服務學生的地理區域及交通路線等，以減少交通時間的耗損。

（五）合理的服務學生數：研究結果發現，不分類巡迴輔導教師認為，教學若要產生一定的教學效果，每週每位學生至少應上4節課，要達成這樣的目標，首要的任務應是減少學生人數，增加授課時數。因此建議在分配學生數目時，應同時考慮交通時間、學生至少4節課的教學，以此為原則來計算學生的數目，方可使每位學生都獲得良好的教學服務與教學成效。

二、對編制學校的建議

不分類巡迴輔導教師與普通班教師、特教班教師或是資源班教師比較起來，在教學地點與教學時間上是較為特殊的，因此建議編制學校考慮到巡輔教師這些較為特殊的要素，儘量給予巡輔教師在排課上的便利措施，例如導護輪值、晨會的參與，以及行政業務上的工作負擔等。

三、對巡迴輔導學校的建議

為了讓不分類巡迴輔導教師以及接受服務的學生能夠獲得良好的教學成效，巡迴輔導學校應幫忙提供一個良好、不被干擾

且固定的教學環境，讓學生與教師能夠進行有效的教學。

巡迴輔導學校也應有一位專門人員負責與巡迴輔導老師進行接洽，作為一個對話的窗口，提供巡迴輔導教師與接受服務學生的教師一些相關協助。

四、對未來研究的建議

(一) 研究結果顯示，身為不分類巡迴輔導教師，常會產生教學無力感，影響巡迴輔導教師續任的動力，間接也會影響到服務學生的權益，到底巡迴輔導教師的教學無力感從何而來，對這個問題可以再做深入探討，幫助留住教師，也可保護學生的權益。

(二) 本研究的對象只針對屏東縣與高雄縣兩個地區，實際上各縣市皆有其特殊的地理背景與文化因素，因此在規劃不分類巡迴輔導的實施方式時各縣市應會產生不同的考慮方向。未來的研究可以全國的教師與業務負責人為對象，以期對不分類巡迴輔導教師的工作與期望作一個通盤的瞭解。

(三) 本研究的對象以不分類巡迴輔導教師為主，為了讓不分類巡迴輔導教師的工作能夠更加的順利，行政人員與普通班教師的意見也是重要的一環，因此未來的研究也可以加入普通班教師與行政人員為研究對象，增加彼此的瞭解，讓教學能夠更為成功。

參考文獻

中文文獻：

- 毛連塏 (1967)。盲生就讀國校計畫之實施。國教之友，20 (344)，2-3。
- 王亦榮 (1997)。臺灣區視覺障礙兒童混合教育計畫巡迴轉導問題及其因應之研究。特殊教育與復健學報，5，97-124。
- 王振德 (1999)。資源教室方案。台北：心理。
- 王淑霞 (2001)。國中教育人員對於實施融合教育態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 王儀嘉 (2000)。視障教育專業團隊的成員與角色。中華視覺障礙教育學會會刊，4，12-21。
- 台中市特殊教育網 (2007)。台中市特殊教育巡迴輔導實施計畫。2008年11月27日取自
http://spec.tceb.edu.tw/index.php?option=com_content&task=view&id=77&Itemid=5
- 台北市西區特殊教育資源中心 (2002)。台北市國民教育階段自閉症巡迴輔導實施計畫。2008年12月2日取自
<http://www.syrc.tp.edu.tw/index.php?act=detail&ID=982>
- 台北市西區特殊教育資源中心 (2002)。台北市學前特殊教育幼兒巡迴輔導實施計畫。2008年12月2日取自
<http://www.syrc.tp.edu.tw/index.php?act=detail&ID=982>
- 台南縣政府 (2005)。台南縣視障教育巡迴輔導實施計畫。2008年12月26日取自 <http://edu2.tnc.edu.tw/s10.htm>
- 石雅惠 (1988)。台灣地區新制師範學院學校組織氣氛教師工作滿意度及組織效能認知的影響。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 任宜菁 (2003)。花蓮縣特殊教育不分類巡迴輔導班實施現況概述。**特教通訊**，**29**，5-8。
- 任晟蓀 (1985)。國民小學教師工作現況及工作滿足之研究。**台東師專學報**，**13**，3-107。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。第三期諮議報告書。台北市：行政院。取自 2009 年 6 月 10 日
<http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/#3>
- 位明先 (1993)。我國高級工業職業學校專業科目教師工作滿意之研究。國立彰化師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 何東墀 (1989)。國中益智班教師工作滿意度工作壓力與工作倦怠之調查研究。**國立台灣教育學院特殊教育學系暨研究所特殊教育學報**，**4**，1-67。
- 何東墀 (1991)。融合教育理念的流變與困境。**特教園丁**，**16**(4)，56-60。
- 余景達 (2002)。國民小學學校本位管理與教師工作滿意關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 何華國 (2004)。特殊兒童心理與教育。台北：五南。
- 吳月娟 (1998)。國小資優班教師工作滿意度之調查研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。未出版，彰化縣。
- 吳冬友、楊玉坤 (2004)。統計學。台北市：五南書局。
- 吳幼妃 (1989)。國小教師自我實現及工作滿意之研究。**教育學刊**，**8**，248-290。
- 吳武典 (1994)。我國身心障礙兒童教育安置之檢討。**師大學報**，**39**，134-181。
- 吳淑美 (1998)。融合班之班級經營。**國教世紀**，**180**，13-16。
- 吳淑美 (1999)。融合教育的實施與困境。**國教世紀**，**188**，6-11。

- 呂淑華 (2004)。視覺障礙學生家庭需求之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 李永昌 (1998)。論視障生巡迴輔導教師。台東特教簡訊，8，19-24。
- 李如鵬 (1999)。身心障礙學生在家教育巡迴輔導班的實施-以台中縣為例。特殊教育季刊，70，26-31。
- 李明堂 (1987)。特殊教育教師工作滿足感之比較研究。教育資料文摘，112，148-181。
- 李德高 (1988)。特殊兒童教育。台北：五南。
- 李慶良 (1995)。美國保障身心障礙學生教育權力的法律基礎。初等教育研究集刊，3，161-179。
- 汪美儂 (1967)。盲童的巡迴教學輔導。台南市：台灣省盲生就讀國校計畫師資訓練班。(原著出版年：1956)
- 周桂鈴 (2002)。視覺障礙學生就讀普通學校的學習經驗與需求。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林佳芬 (1999)。台北市國民小學資深教師工作滿意度之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林坤燦 (1991)。資源教室經營。國立花蓮師範學院特殊教育學系中心印行。
- 林美和 (1992)。智能不足研究—學習問題與行為輔導。台北：師大書苑。
- 林貴美 (2001)。中法融合教育的比較。中華民國特殊教育學會 2001 年刊特殊教育品質的提升，41-58。
- 林靖芬 (1999)。台北市國小女性教師生涯發展與工作滿意度之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林寶貴 (2001)。特殊教育理論與實務。台北：心理。
- 邱上真 (1999)。融合教育的問與答。迎千禧談特教，191-210。

- 邱上真 (2001)。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。特殊教育研究學刊，21，1-26。
- 邱淑錦 (2007)。宜蘭縣不分類巡迴輔導班運作現況與困境之探討。佛光大學社會教育學研究所碩士論文，未出版，宜蘭縣。
- 姚佩如 (2003)。國中融合教育實施現況與問題之研究~以花蓮地區為例。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 屏東縣特殊教育資源中心 (2006)。屏東縣身心障礙學生巡迴輔導工作相關規定。2008年12月26日取自
http://59.125.244.13/xoops/modules/tad_uploader/index.php?of_cat_sn=5
- 洪儷瑜 (1990)。談跨類別特殊教育。特殊教育季刊，34，16-21。
- 胡永崇 (1994)。輕度障礙學生安置於普通班之探討。特教園丁，9(3)，26-30。
- 胡永崇 (2000)。國小身心障礙類資源班實施現況及改進之研究。屏東師院學報，13，75-110。
- 徐享良 (2000)。特殊教育導論。台北：心理。
- 徐淑珠 (2003)。國小啟智班學生家長與教師對家長參與之態度研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 張忠祺 (1998)。國小教師工作價值觀與工作滿意及其相關因素之研究。國立台東師範學院國民教育研究所之碩士論文，未出版，台東縣。
- 張明麗 (1991)。國小女教師工作壓力、工作滿意度與退休態度之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張素玉 (2004)。高高屏地區國小聽障學生支援服務之研究。國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張照明 (2003)。普通高中職視覺障礙學生學校生活適應及學校支持系統之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，彰

化縣。

張蓓莉 (1993)。回歸主流國小聽覺障礙學生讀話能力研究。**特殊教育研究學刊**，**9**，23-49。

張蓓莉 (1998)。資源教室方案應提供的支援服務。**特殊教育季刊**，**67**，1-5。

教育部 (1999)。**特殊教育設施及人員設置標準**。教育部台(八八)參字第 八八〇二五九四四號。

教育部 (1999a)。**特殊教育統計年報**。台北市：教育部。取自 2008 年 12 月 10 日 <http://www.set.edu.tw>

教育部 (2001)。**特殊教育統計年報**。台北市：教育部。取自 2008 年 12 月 10 日 <http://www.set.edu.tw>

教育部 (2004a)。**特殊教育統計年報**。台北市：教育部。取自 2008 年 12 月 10 日 <http://www.set.edu.tw>

教育部 (2004b)。**特殊教育法**。取自 2008 年 12 月 20 日 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0080027>

教育部 (2005)。**特殊教育統計年報**。台北市：教育部。取自 2008 年 12 月 10 日 <http://www.set.edu.tw>

教育部 (2008)。**特殊教育統計年報**。台北市：教育部。取自 2008 年 12 月 10 日 <http://www.set.edu.tw>

教育部社會教育司 (1973)。**中華民國特殊教育概況**。台北市：教育部社會教育司。

教育部特殊兒童普查小組 (1976)。**中華民國特殊兒童普查報告**。台北市：教育部特殊兒童普查小組。

教育部特殊兒童普查執行小組 (1993)。**中華民國第二次特殊兒童普查報告**。台北市：教育部教育研究委員會。

- 教育部特殊教育工作小組 (1999)。中華民國特殊教育概況。台北：教育部。
- 特殊教育通報網 (2008)。教育部特教通報網。取自 2008 年 12 月 10 日 <http://www.set.edu.tw>。台北市：教育部。
- 教育部國教司 (1995)。中華民國身心障礙教育簡介。台北市：教育部。
- 梅媛媛 (1995)。花東兩縣國小教師工作滿意與工作士氣之相關之研究。國立花蓮師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 曹愛蘭、柯平順 (1996)。身心障礙義務教育之問題與對策。台北市：行政院教育改革審議委員會。
- 莊慶文 (2001)。台南縣國民中小學視覺障礙混合教育計畫實施現況之調查研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 許川濠 (1998)。台北市國民小學組織溝通行為與教師工作滿意關係之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 許天威、吳訓生 (1999)。我國身心障礙者教育實施現況與發展方向之研究。特殊教育研究學報，13，179-219。
- 許素真 (2004)。就讀普通班腦性麻痺學生之支持需求個案研究。臺中師範學院特殊教育與輔助科技研究所/碩士論文，未出版，台中市。
- 許瑞芳 (2001)。國民小學啟聰教育教師工作滿意度調查研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 郭文景 (1985)。國中教師參與決定與工作滿足程度關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 郭明德 (1995)。國小教師工作滿意之現況研究。教育資料文摘，36，159-165。

- 郭為藩 (1993)。特殊兒童心理與教育 (3 版)。台北市：文景。
- 陳月紅 (1989)。台北市國民中學家政科教師之工作滿意。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳忠信 (2002)。高職特教班教師教學支援需求之研究。國立彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳茹毓 (2004)。國民小學教師對普通班聽覺障礙學生資源方案需求與滿意度之調查研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育教學碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳清溪 (1991)。國民小學啟智班教師工作滿意及士氣之調查研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所之碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳淑嬌 (1989)。國民中學校長領導形式、教師工作投入與組織效能關係之研究。國立高雄師範學院教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳嘉陽 (1983)。國中教師工作環境知覺、工作滿意度與士氣之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳綠萍 (2000)。台北市國民小學就讀普通班身心障礙學生支持系統之調查研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 曾凡慈 (2001)。看見／看不見 視障學生的生活實體建構。國立臺灣大學社會學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 舒緒偉 (1990)。國民小學教師溝通滿意與工作滿意之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 鈕文英 (2002)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。特教園丁，18 (2)，1-20。
- 黃冠智 (1998)。國小普通班教師教導聽覺障礙學生教學支援需求調查研究。國立台灣師範大學碩士論文，未出版，台北市。

- 黃素珍 (1998)。自閉症兒童巡迴輔導教學實務。國小特殊教育，24，38-44。
- 黃國隆 (1982)。領導方式、工作特性、成就動機、內外控、專斷性與教師工作滿足的關係。國立政治大學教育心理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃隆民 (1985)。國中教師角色衝突與工作滿意之關係。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃瑞珍 (1990)。聽障巡迴輔導教師的角色與任務。特教園丁，6 (1)，21-23。
- 黃瑛綺 (2002)。國小融合教育班教師教學困擾之研究。國立臺東師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 黃運生 (1992)。台灣省國民小學輔導室主任工作滿意調查研究。國立彰化師範大學輔導研究所未出版碩士論文，彰化縣。
- 楊妙芬 (1997)。國小教師工作價值、工作滿意度、任教職志與其相關因素之研究。屏東師院學報，10，97-132。
- 楊瑞文 (2002)。國民中學教師對聽覺障礙學生融合教育的認知與支持度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版。彰化縣。
- 楊煥烘 (1988)。國民小學校長領導形式與教師成熟度之配合對教師工作滿意度及組織效能認知的影響。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 葉文榮 (1985)。國民小學教師期望動機與工作滿足關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 鄒浮安 (1982)。我國高級職業學校教師工作滿意程度及其影響因素之研究。國立高雄師範學院教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

- 彰化縣政府 (2004)。彰化縣國民教育階段身心障礙學生巡迴輔導實施要點。2004年2月25日取自
http://www.chcg.gov.tw/index/law/01main_detail.asp?sid=5&offset=60&law_id=1729
- 廖永堃、魏兆廷 (2004)。花蓮縣巡迴式資源班經營現況探討。東台灣特殊教育學報，6，65-88。
- 劉信雄、王亦榮、林慶仁 (2000)。視覺障礙學生輔導手冊。台北：教育部。
- 劉淑秋 (2003)。國民小學教師對就讀普通班聽障生支持服務滿意度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 潘希固 (1981)。台北市國民中學輔導教師專業教育背景及工作滿意與輔導工作成效的關係。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蔡文龍 (2002)。台中縣國民小學融合教育班教師教學困擾之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士論文，未出版，彰化縣。
- 蔡明富 (1998)。邁向融合-融合教育下教師與家長所面臨之問題及其啟示。教師之友，39 (2)，62-69。
- 蔡崇建 (1985)。特殊教育教師異動狀況及其相關因素之探討。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蔡淑玲 (2001)。自閉症兒童在普通班教育環境中之社會支持系統分析。特教園丁，17 (2)，27-31。
- 蔡惠芳 (2007)。國小特殊教育班教師工作滿意度量表之發展。國立海洋大學教育研究所之碩士論文，未出版，基隆市。
- 蔡瑞美 (2000)。回歸主流高中職身心障礙學生巡迴輔導制度的實施現況。特殊教育季刊，75，1-6。

- 蔣興傑 (1995)。身心障礙學生接受「在家自行教育」之現況與檢討。**特殊教育研究學刊**，**11**，63-87。
- 鄭熙彥 (1980)。我國高級中等學校輔導教師工作滿意之調查研究。**教育學報**，**5**，157-194。
- 鄭靜瑩、趙敏泓 (2004)。從視障學生的安置談融合教育的施行—以視障巡迴輔導為例。**特教園丁**，**19** (4)，23-28。
- 賴怡君 (2006)。國小不分類巡迴輔導教師服務現況,期待及滿意度調查研究。國立花蓮教育大學身心障礙與輔助科技研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 賴明莉 (2002)。國小身心障礙資源班教師工作滿意之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所之碩士論文，未出版，彰化縣。
- 謝百亮 (1995)。國民小學行政管理與教師工作滿意之關係。國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 謝秀霞 (2002)。就讀普通班身心障礙學生學校支持系統之研究：以台中縣為例。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 謝金青 (1992)。國民小學行政兼職教師角色衝突與工作滿意之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 簡明建、邱金滿 (2000)。載於林寶貴(主編)，**特殊教育理論與實務**，335-360，台北：心理。
- 藍瑞霓 (1998)。國小教師工作滿意度調查研究。**屏東師院學報**，**11**，55-80。
- 顏玉雲 (1989)。台北市國民中學校長領導形式與學校行政人員工作滿足之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 羅燕琴 (2003)。花蓮縣特殊教育之現況與發展。**特教通訊**，**29**，1-4。

英文文獻：

- Algozzine, B., Ysseldyke, J. E., & McGue, M.(1995) . Differentiating low-achieving students: Thoughts on setting the record straight. *Learning Disabilities Research & Practice* 10(3), 140-144.
- Barraga, N. C., & Erin, J. N.(1992) . *Visual handicap and learning* (3rd,ed.). Austin, Tx : PRO-ED.
- Bogler, R. (2000). *Two profiles of School teachers : A Discriminant Analysis of Job Satisfaction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 440967).
- Culver, S. M. , Wolfle,L. M. & Cross,L. H. (1990). Testing a model of teacher satisfaction for Black and White. *American Educational Research Journal*,27(2), 323-349.
- Cutbirth, D., & Bengé, B. (1997) . *Using Q methodological studies to investigate attitudes of educators and of students with disabilities toward inclusion*. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED406 121)
- Falvery, M. A. (1995). *Inclusive and heterogenous schooling : assessment, curriculum, and instruction*. Baltimore .
- Forlin, C. (1995). Inclusion : identifying potential stressors for regular class. *Educational Research* ,43(2), 235-245.
- Gajar, A. H. (1980). Characteristics across exceptional categories: EMR, LD, and ED. *Journal of Special Education*, 14, 165-173.
- Ghonaim, A. A. A. (1987). A study of the relationship between organizational climate, Job satisfaction, and educational district size, and the differences in their perceptional by male administrators and teachers in Saudi Arabia. *Dissertation Abstracts International*, 49(5),

1013.

Halgren, D. W., & Clarizio, H. F.(1993). Categorical and programming changes in special education services, *Exceptional Children*, 59(6), 547-555.

Harris, W. J., & Schutz, P. N. B. (1986). *The special education resource program*. Columbus.

Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. New York : WorldPublishing Co.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G.(1996).*Educational administration : Theory, research, prActice. 5th ed.* New York : McGraw-Hill, Inc.

Knoll, J. A. , & Obi, S. C.(1997)*An analysis of inclusive education in eastern Kentucky : Final project report*.(ERIC Document Reproduction Service No. ED414 678)

Lam, P., Foong, Y. Y., & Moo, S. N.(1995). Work life, career commitment, and job satisfaction as antecedents of career withdrawal condition among teacher interns..*Journal of Research and Development in Education*, 28(4), 230-236.

Luckner, J. L. (1991) . Mainstreaming hearing-impaired students. *The Journal of Social Education*,13(3), 315-324.

Luckner, J. L. (1999). An examination of two co-teaching classrooms. *American Annals of the Deaf*, 144(1), 24-33.

Luckner, J. L., & Howell, J. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: aqualitative analysis. *American Annals of the Deaf*, 147(3), 54-61.

McQuivey, C., & Thorson N. (1994). *Variables affecting itinerant model service delivery in rural settings*. (Report No. RC 019 557) . Austin,

- Texas: Conference of the American Council on Rural Special Education
(ERIC Document Reproduction Service No. ED369609)
- Miller, K. J. (2003). *Welcome to real word: Reflections on teaching and administration*. (Meeting at national Kaohsiung Normal University) .
- Olmstead, J. E. (1991). *Itinerant teaching-tricks of the trade for teachers of blind and visually impaired students*. New York : American Foundation for the Blind.
- Raisani, D. B. (1989). A study relationship of organizational climate and teachers' and schools' selected demographic characteristics to teacher job satisfaction as perceived by the teacher in selected Michigan public secondary schools, *Dissertation Abstracts International*, 49(9), 2483.
- Reed, S. (2003) . Beliefs and practices of itinerant teachers of deaf and hard of hearing children concerning literacy development. *American Annals of the Deaf*, 148(4), 333-343.
- Sabornie, E. J., & deBettencourt, L. U. (1997). *Teaching students with mild disabilities at the secondary level*. Upper Saddle River , NJ : Pearson Education.
- Sands, D. J., Kozleski, E. B., & French, N. K. (2000) . *Inclusive education –for the 21st century*. United States: Wadsworth.
- Schulz, J. B. , & Carpenter, C. D. (1995) . *Mainstreaming exceptional students*. Needham Heights : Allyn and Bacon.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. & Dowdy, C. A.(1995) . *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Setting*. MA, Boston : Allyn and Bacon.
- Strumwasser, K. P. (1988) . *The itinerant model for educating visually handicapped children: teacher perceptions of roles, administrative*

- support, and competencies*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University Teachers College, Columbia.
- Wert, M. G., Wolery, M., & Snyder, E. D. (1996) . Supports and resources associated with inclusive schooling : perceptions of elementary school teachers about need and availability. *The Journal of Special Education, 30(2), 187-203*.
- Westwood, P. (1997) . Moving Toward Inclusion: Proceed with Caution. *Australian Journal of Learning Disabilities, 2(3), 18-20*.
- Wiederholt, J. L., Hammill, D. D., & Brown, V. L. (1993) . *The resource program: organization and implementation*. Austin, TX: PRO-ED.
- Yarger, C. C., & Luckner, J. L. (1999) . Itinerant teacher: the inside story. *American Annals of the Deaf, 144(4), 309-314*.
- York, J., & Thundior, M. (1995) . Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents, and students. *The Association for Person with Severe Handicaps, 20(1), 311-44*.
- Ysseldyke J. E., Thurlow M. L., Christenson S. L., & Weiss J. (1987) . Time allocated to instruction of mentally retarded, learning disabled, emotionally disturbed, and nonhandicapped elementary students. *The Journal of Special Education, 21(3), 43-55*.

國小不分類巡迴輔導班現況及滿意度調查問卷

親愛的教師：

您好！這份問卷主要是想了解國小不分類巡迴輔導班的實施現況，及您對實施現況的滿意度。問卷所得結果，可幫助了解國小不分類巡迴輔導的現有問題及未來可能的改進方向。您的填答對不分類巡迴輔導制度的了解十分重要，煩請費心並詳實的填答。

本研究不需具名，您的回答僅供研究用，絕對保密，不對外發表個別資料，敬請安心填答。請於收到問卷後七日內將問卷填妥，放入所附之回郵信封內寄回本校。

敬 祝

教 安

國立台東大學特殊教育研究所

指導教授：吳永怡 教授

王明泉 教授

研究生：黃昱綾 敬上

一、您的基本資料

1. 性別：男性 女性
2. 年齡：20-30 歲 31-40 歲 41-50 歲 51 歲以上
3. 教師資格：正式教師 代課教師
4. 合格普通教育教師：是（曾擔任普通班教學____年）
否
5. 合格特殊教育教師：
是， 特教系畢業 學士後特教學分班畢業
一般大學特教學程畢業 特教相關研究所畢業
普通教師修畢特教學分取得資格 其他（請說明）_____
否
6. 擔任不分類巡迴輔導教師：共____年（包含本學年度）
7. 擔任職務：專任巡迴輔導教師 兼任行政職（如組長、主任）
8. 曾經擔任的特教班類型與年資：
特殊學校教師 ____ 年 一般學校自足式特教班____ 年
資源班____ 年 ____類巡迴輔導 ____年
其他（請說明）_____

二、服務現況與期待

(一) 行政編制

1. 本學期常駐辦公地點：

- 編制學校內 編制學校外之其他學校
特殊教育資源中心 教育局
其他(請說明)_____

2. 您認為理想上，巡迴輔導教師的辦公室應設在何處？

- 編制學校內 輔導區域內中心點的學校
特殊教育資源中心 教育局
其他(請說明)_____

(二) 服務對象

1. 貴校巡迴輔導班的服務對象主要是下列何種？

- 僅服務單類障別學生 (視障聽障在家教育自閉症嚴重情障)
以服務巡迴輔導負責區域內的智障、學障生為主
只要是巡迴輔導負責區域內的身心障礙學生，皆為本校巡迴輔導班的服務對象
其他(請說明)_____

2. 本學期服務的學生數：確定個案 _____ 人，疑似個案 _____ 人

➤ 確定個案的詳細資料(若您服務的對象有在家教育學生，請不分障別填寫在家教育一欄即可，其餘障別則依實際障別分別填寫)：

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 智能障礙 _____ 人 | <input type="checkbox"/> 學習障礙 _____ 人 |
| <input type="checkbox"/> 視覺障礙 _____ 人 | <input type="checkbox"/> 聽覺障礙 _____ 人 |
| <input type="checkbox"/> 肢體障礙 _____ 人 | <input type="checkbox"/> 身體病弱 _____ 人 |
| <input type="checkbox"/> 語言障礙 _____ 人 | <input type="checkbox"/> 嚴重情緒障礙 _____ 人 |
| <input type="checkbox"/> 自閉症 _____ 人 | <input type="checkbox"/> 發展遲緩 _____ 人 |
| <input type="checkbox"/> 多重障礙 _____ 人 | <input type="checkbox"/> 其他顯著障礙 _____ 人 |
| <input type="checkbox"/> 在家教育學生 _____ 人 | <input type="checkbox"/> 非身心障礙學生 _____ 人 |

3. 您認為一位專職的巡迴輔導教師較理想的服務學生數是幾位？ _____ 位(包含疑似個案)

4. 本學期巡迴輔導負責區域的學校數：____ 所
本學期巡迴輔導的學校數：____ 所（或 個人服務狀況不適用此題）
5. 本學期常駐辦公地點與所有輔導學校（或輔導地點）間的距離：
最長____公里，最短____公里，平均：____公里
6. 本學期巡迴輔導負責區域的**主要**劃分方式：
依地理區域劃分 依交通路線劃分
依學生數劃分 依學校數劃分
依學生障別劃分 其他（請說明）_____
7. 您認為理想上，巡迴輔導負責區域的劃分應依何種方式劃分？
依地理區域劃分 依交通路線劃分
依學生數劃分 依學校數劃分
依學生障別劃分 其他（請說明）_____

（三）交通

1. 巡迴輔導時的主要交通工具為何？
汽車 機車
腳踏車 大眾交通工具
其他_____ 個人服務狀況不適用此題
2. 您認為巡迴輔導時的交通工具，是否應由公家提供？
是 否
其他_____
3. 依照貴縣的規定，交通時間是否可以折抵教學時數？
是，超過 ____公里可折抵一節課（或超過 ____小時可折抵一節課）
否

（四）服務內容

1. 本學期每週授課節數：____節（或在家教育____時/週），包括：
 抽離____節，抽離時段**多數**排在：原學科時間 非原學科時間
 外加____節，外加節數**多數**排在：早自習 午休 放學後 其他
2. 您認為較理想的巡迴輔導教師授課節數應為幾節？____節/週

3. 本學期每位學生分配到的上課節數：最多_____節，最少_____節，每位學生平均授課_____節

4. 您認為巡迴輔導要有一定的教學成效，每位學生每週至少應接受幾節服務？_____節/週

5. 本學期**主要的**服務方式是下列何種？

以抽離或外加課程進行直接教學（內容包括學科的補救教學、社交技巧訓練、自理能力訓練、特定技能訓練等）

進入普通班指導身心障礙學生

幫助普通班教師調整課程和教材以適合身心障礙學生學習

以提供普通班教師及家長特殊教育相關資訊為主

至學生家庭或醫療場所服務

其他_____

6. 您認為理想上，不分類巡迴輔導教師的服務方式應採何種？

以抽離或外加課程進行直接教學（內容包括補救教學、社交技巧訓練、自理能力訓練、特定技能訓練等）

進入普通班指導身心障礙學生

幫助普通班教師調整課程和教材以適合身心障礙學生學習

以提供普通班教師及家長特殊教育相關資訊為主

其他_____

7. 依據經驗，通常每週您分配給下列各項目多少工作時數？

■ 直接教學：_____ 節/週

■ 與普通班教師或家長溝通交流：_____ 時/週

■ 參加會議：_____ 時/週

■ 兼辦行政工作：_____ 時/週

行政工作種類（可複選）：特教 輔導 教務 總務 訓導

■ 交通時間：_____ 時/週

■ 除了上述的工作內容，您是否還有其他很重要但上面並未列舉的工作？（請說明工作內容以及每週所花費的時數）

(五) 相關支持

1. 貴縣的教育局（或直屬行政單位）是否有訂定明確的不分類巡迴輔導教師工作內容？
是 否
2. 貴縣的教育局（或直屬行政單位）是否有訂定明確的不分類巡迴輔導教師每週教學節數？
是（最高____節，最低____節）
否
3. 工作單位是否有幫不分類巡迴輔導教師保險？
有，保_____險
無
4. 您認為行政單位是否有幫每位不分類巡迴輔導教師保險的義務？
是，應投保_____險
否
5. 編制學校內是否有不分類巡迴輔導班專屬教室？
是 否
其他（請說明）_____
6. 您曾在**巡迴輔導學校**的哪些地點教學（可複選）？
科任教室（如美勞教室） 體育館
圖書室 餐廳
保健室 走廊
禮堂 校長室
普通班教室 其他（請說明）_____
- 個人服務狀況不適用此題
7. **多數**巡迴輔導學校提供的教學地點是否適宜？
適宜
不適宜，理由：學校本身空間不足
學校不重視巡迴輔導
其他（請說明）_____
- 個人服務狀況不適用此題

8. 本學期在**巡迴輔導學校**更換教學場所的次數：

- 從未更換 五次以內
六到十次 十次以上
個人服務狀況不適用此題

(六) 其他

1. 您認為目前影響不分類巡迴輔導教學成效的主要因素是哪幾項？

(請勾選您認為最重要的**前五項**因素)

- 教學時數不足
需輔導不同障別學生
普通班教師不配合
與普通班教師的溝通時間不足
巡迴輔導學校行政方面給予巡迴輔導教師的支持不足，配合度不夠
(如排課、教學環境等)
地方行政單位對巡迴輔導的支持不夠(如法規制定不周延，與巡迴輔導學校間的權利義務關係不明確；缺乏明確或強有力的督導單位等)
行政工作過多
政策變化大
巡迴輔導教師的專業能力不足
巡迴輔導教師的年資過淺，經驗不足
缺乏對普通教育的了解
其他_____

2. 您未來會不會繼續擔任不分類巡迴輔導教師？

- 會
不會(若勾選此選項，請續填第3題)

3. 造成您不願繼續擔任巡迴輔導教師的原因主要是哪幾項？（請勾選您認為最重要的前三項因素）

- 不分類巡迴輔導的服務方式，導致巡迴輔導教師常有教學無力感
- 巡迴輔導教師的福利不佳
- 想要轉換教學環境（如轉任其他類型特殊班教師）
- 個人專業能力不足，想要繼續進修
- 孤獨，沒有歸屬感
- 人身安全考慮
- 其他生涯考慮
- 其他_____

三、您對現況及教學效能的滿意度

【填答說明：下列題目主要是想了解您對不分類巡迴輔導現況的滿意度，請您在非常不滿意、有些不滿意、還算滿意，以及非常滿意四種選項中選擇最接近您心中想法的選項作一勾選。如果遇到因為沒有實施而無法作答的情況，則請勾選無法填答此選項】

(一) 現況	非	有	還	非	無
	常	些	算	常	法
	不	不	滿	滿	填
	滿	滿	滿	滿	答
	意	意	意	意	
1. 我對本學期巡迴輔導的學校數-----	<input type="checkbox"/>				
2. 我對目前花費在交通上的時間-----	<input type="checkbox"/>				
3. 我對自己的工作安全保障性-----	<input type="checkbox"/>				
4. 我對現行交通時間可折抵教學時數的規定-----	<input type="checkbox"/>				
5. 我對行政單位給予的交通費-----	<input type="checkbox"/>				
6. 我對兼辦的行政工作業務量-----	<input type="checkbox"/>				
7. 我對不分類巡迴輔導教師的工作量-----	<input type="checkbox"/>				
8. 我對行政單位訂定的不分類巡迴輔導教師工作內容-----	<input type="checkbox"/>				
9. 我對不分類巡迴輔導的評鑑方式和內容-----	<input type="checkbox"/>				
10. 我對行政單位幫巡迴輔導教師保險的金額-----	<input type="checkbox"/>				

- | | 非
常
不
滿
意 | 有
些
不
滿
意 | 還
算
滿
意 | 非
常
滿
意 | 無
法
填
答 |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 11. 我對行政單位幫巡迴輔導教師保險的類別----- | <input type="checkbox"/> |
| 12. 我對巡迴輔導學校提供的行政支持----- | <input type="checkbox"/> |
| 13. 我對與巡迴輔導學校職責的清楚劃分----- | <input type="checkbox"/> |
| 14. 我對巡迴輔導學校的配合度----- | <input type="checkbox"/> |
| 15. 我對與普通班教師的溝通情況----- | <input type="checkbox"/> |
| 16. 我對普通班教師的配合度----- | <input type="checkbox"/> |

(二) 服務效能 (此處所指的服務效能除了直接輔導學生後的教學效能之外, 也包括對原班教師的指導或諮詢後, 學生在各方面的改善情形)

- | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 我對學生經過輔導後, 學業成績進步的程度----- | <input type="checkbox"/> |
| 2. 我對學生經過輔導後, 學習動機與學習態度改善的程度 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 我對學生經過輔導後, 自我照顧能力增加的情形----- | <input type="checkbox"/> |
| 4. 我對學生經過輔導後, 情緒表達與控制能力增加的情況 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我對學生經過輔導後, 人際關係進步的情況----- | <input type="checkbox"/> |
| 6. 我對學生經過輔導後, 增加參與學校活動的情況----- | <input type="checkbox"/> |

五、您對不分類巡迴輔導制度的建議：

填完了, 再次謝謝您的協助與合作!

問卷授權使用同意書

本人同意國立台東大學特殊教育研究所暑期碩士專班學生黃昱綾使用本人於中華民國九十五年所編制之「**國小不分類巡迴輔導班現況及滿意度調查問卷**」壹份。本授權書同意授權其使用於學術研究參考之用，不另作他途。且使用者不得更改原問卷內容，若有更改需經書面同意。本授權書為壹式兩份，壹份為原編製者保留，壹份為使用者保留。

同意者： 賴怡貞 (簽名) 使用者： 黃昱綾 (簽名)

中華民國 98 年 3 月 26 日