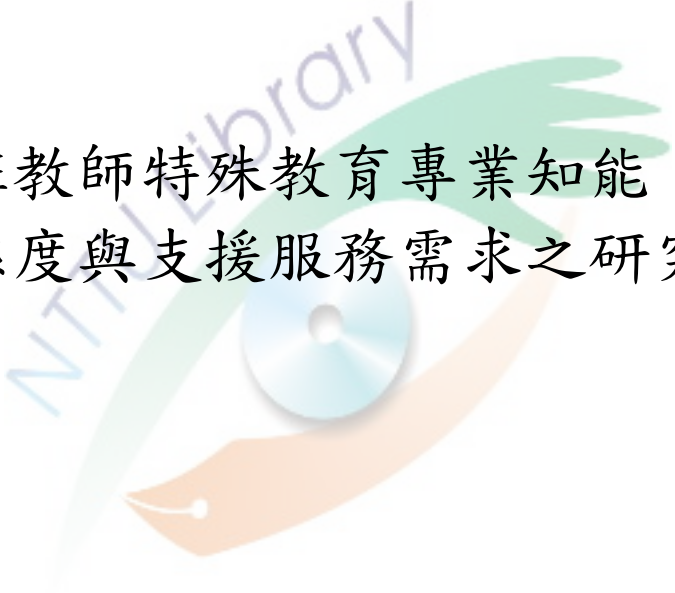


國立台東大學特殊教育研究所
碩士論文

指導教授：王明泉 先生

普通班教師特殊教育專業知能、專業
態度與支援服務需求之研究



研 究 生：楊秀真 撰

中華民國九十六年八月

本班 楊秀真 君

所提之論文 普通班教師特教專業知能、專業態度
與支援服務需求之研究

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)

王明泉
(指導教授)

論文學位考試日期：96年8月10日

國立台東大學

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。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立台東大學 特殊教育研究所 系(所)
特殊教育碩士班 組 96 學年度第 暑修 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：普通班教師特教專業知能、專業態度及支援服務需求之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
			☒

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鉤選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：王明弘 (親筆簽名)
研究生簽名：楊孝真 (親筆正楷)
學 號： KH1993004 (務必填寫)

日 期：中華民國 九十六 年 八 月 十 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。
2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議: 研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本: 2005/06/09

謝 誌

人生是不斷學習和成長的歷程，「超越自己」是我進步的動力和快樂的泉源。

難忘三年暑假齊聚一堂的美好時光，特教系師長吳永怡主任、王明泉教授、程鈺雄教授、曾世杰教授、劉明松教授和魏俊華教授在課堂上的傾囊相授和殷切引導，無論在學術研究或教學實務上都讓我獲益良多，視野更上層樓；同學們在學術報告和實務經驗分享時的專注神情令人感動，而彼此的鼓舞和支持，更是點滴在心頭，成為不斷精進的助力；惠雪、淑敏、淑慧、鳳琴、熙瑜、玉祥、明益、明勳和家銘…，一張張可愛的笑靨，串連成一幕幕難忘的回憶，真是神奇而獨特的組合啊！此刻，所有埋首書堆的汗水淋漓和課堂研討努力的成果，已淬鍊成一本本可觀的著作，不禁要開心地對大家說聲：畢業快樂！

論文付梓之際，最要感謝恩師王明泉博士的悉心指導和師母淑靜的鼓勵，好幾次老師為了給學生解答釋疑而耽誤了用餐時間，用心與熱誠令人感佩，也由於老師在研究方法與統計學上深入淺出而專業的指導，方得以使資質駑頓的我領略其中趣味，順利完成論文；程鈺雄教授在論文計畫及發表過程中，具體詳盡地提供思考方向與修改建議，點出論文寫作疏漏之處；嘉義大學唐榮昌教授更在雙颱侵襲和近六級地震的威脅下遠道而來，針對論文寫作上的盲點，提出精闢獨到的見解與建議，讓論文的修正更加嚴謹。您們的用心教導與勉勵，學生將永銘心中！

在研究過程中，要感謝台中縣長億國小黃延圳校長慷慨提供研究工具和分享研究心得，使本研究在資料蒐集上更加順利；感謝台東縣特教輔導團的伙伴和各校輔導室師長們協助問卷的發放與回收，沒有您們的熱心支援與幫忙，論文無法順利完成；感謝特教老前輩：黃桃老師、秀芳老師、襄群老師、秋碧老師和勇坤老師，因為您們的經驗傳承和指點迷津，我才得以體會特殊教育的精髓而盡情投入，賞識自己，也賞識我們的學生--「讓每一顆星星都懂得閃耀」；感謝新生國中特教團隊：慧娟、瑞琴、益敦、君蓉、俊瑋、婉瑜、郁如、瑞瑩、思枋、建中、怡蓉、忠正老師、淑芬老師、羽珩和黃先生，由於您們無私的支持、分享與協助，讓我在教學工作上倍感溫馨，研究過程更加順利，謝謝您們！

最後，感謝我摯愛的家人，因為有您們默默地支持，給我最大的空間，我才得以無後顧之憂，再度徜徉學生般的校園生活，完成研究所學業。

論文的完成是現階段理想的實現，由衷感謝在這段歷程中曾經關心、鼓勵、協助和陪伴我的人，誠摯地與您們分享畢業的喜悅！謝謝大家！

接下來……繼續為實現下一個夢想而努力吧！加油！

楊秀真 謹誌於聖帕颱風之夜 2007/08/18

摘要

本研究旨在探討台東縣立國中小普通班教師在特殊教育專業知能、專業態度與支援服務需求之現況，以及在不同背景變項上之差異情形。採用黃延圳（2005）自編「普通班教師對特殊教育專業知能與專業態度現況調查問卷」，共發出五三〇份問卷，回收有效問卷四六三份。茲根據研究結果，歸納研究發現如下：

- 一、普通班教師特殊教育專業知能與專業態度「整體情形」尚佳。
- 二、普通班教師有七成已修畢特殊教育三學分或特教知能研習 54 小時以上；而有五成以上的教師沒有任教身心障礙學的經驗；將近四成教師任教身心障礙生的經驗是非常愉快的。
- 三、普通班教師特殊教育專業知能、專業態度與支援服務需求之情形，會因部分背景變項不同，而有顯著差異：
 - （一）在特教專業知能方面：普通班教師其年齡、擔任職務、教學年資、任教身心障礙學生的年資與經驗的不同，在特教專業知能的表現上會有差異。
 - （二）在特教專業態度方面：普通班教師擔任職務、特教專業背景、任教身心障礙學生年資與經驗的不同，以及學校設立特教班情形等差異情形，對其在特教專業態度的表現上會有不同的結果。
 - （三）在特教支援服務需求方面：普通班教師的性別、教導身心障礙學生的經驗、學校的規模，以及學校設立特教班等差異情形，對教師支援服務的需求會有差異。
- 四、不同背景變項對特殊教育專業知能、專業態度與支援服務需求的預測如下：
 - （一）在特教專業知能方面：教師之年齡、擔任職務、及任教身心障礙學生之年資最具預測力。
 - （二）在特教專業態度方面：教師之擔任職務、特教專業背景、任教身心障礙學生之年資、教導身心障礙學生經驗及特教班之設立情形最具預測力。
 - （三）在特教支援服務需求方面：教師之性別、任教身心障礙學生之年資及特教班之設立情形最具預測力。

關鍵詞：普通班教師、身心障礙學生、特教專業知能、特教專業態度、特教支援服務

Abstract

The purpose of this study was to explore - in different situations - Taitung County Public Junior High and Elementary Schools' Regular Teachers for their professional abilities and attitudes in Special Education as well as present demands for supporting service, with different backgrounds applied as the differential variance. The studying tool was "Questionnaire on investigation of the Present Condition of the professional abilities and attitudes on Special Education" which was made by Mr. Hwang Yen-chun (2005) . 530 copies of the questionnaires were sent out and 463 valid copies were returned. According to the results of the research, the findings were as follows. One, the overall situation regarding the professional abilities and attitudes in Special Education of the regular teachers was good.

Two, seventy percent of the regular teachers had taken three credits in Special Education or had participated in at least 54 training hours of Basic Knowledge in Special Education. Out of the above, fifty percent had no experience in teaching handicapped students. About forty percent had had the pleasure of teaching handicapped students.

Three, because of part of the differing backgrounds of regular teachers, there were varying professional abilities in Special Education, professional attitudes and demands for the supporting service.

(A) As regards "the professional abilities in Special Education," regular teachers would show differences on the professional abilities in Special Education with their different ages, positions, experienced years for teaching, and experiences and the experienced years for teaching the handicapped students.

(B) As regards "the professional attitudes in Special Education," regular teachers would show different results on the professional attitudes in Special Education with their different positions, backgrounds for Special Education, experiences and the experienced years for teaching the handicapped students, and situations for setting up the special classes in school.

(C) As regards "the demands for the supporting service," there would have different impacts on regular teachers of their demands for the supporting service with their genders, experiences for teaching the handicapped students, sizes of the school, and situations for setting up the special classes in school.

Four, according to the results of the study of Junior High and Elementary School Regular Teachers, with different backgrounds as the differential variance for the professional abilities in Special Education, professional attitudes and the demands for the supporting service, the prediction were as follows:

(A) “The age,” “the experienced years for teaching handicapped students,” “the position,” to the regular teachers for professional abilities in Special Education were predictable.

(B) “The situation for setting up the special classes in school,” “the background for Special Education,” “the position,” “the experiences teaching the handicapped students,” “ the experienced years for teaching handicapped students,” to the regular teachers for professional abilities in Special Education were predictable.

(C) “The gender,” “the condition for setting up the special classes in school,” to the regular teachers demand of supporting service were predictable.

Key words : Regular Teachers, handicapped student, the professional abilities in Special Education, the professional attitudes in Special Education, the demands for the supporting service in Special Education.



目 錄

中文摘要	i
英文摘要	ii
目錄	iv
表次	vii
圖次	x
第一章 緒論	
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與待答問題	4
第三節 研究假設	5
第四節 名詞詮釋	5
第五節 研究範圍與限制	7
第二章 文獻探討	
第一節 身心障礙學生就讀普通班之意涵	9
第二節 身心障礙學生就讀普通班的教育問題	16
第三節 普通班教師特教專業態度、專業知能及支援服務需求 之內涵及相關研究	21

第四節 國內外教育人員對身心障礙學生就讀普通班現況之相關

研究-----	37
---------	----

第三章 研究方法

第一節 研究設計與架構-----	41
------------------	----

第二節 研究對象-----	45
---------------	----

第三節 研究工具-----	47
---------------	----

第四節 研究步驟-----	49
---------------	----

第五節 資料處理與分析-----	50
------------------	----

第四章 結果與討論

第一節 研究樣本背景分析-----	51
-------------------	----

第二節 普通班教師特教專業知能、專業態度與支援服務需求	
-----------------------------	--

現況分析-----	54
-----------	----

第三節 不同背景變項普通班教師特教專業知能、專業態度與	
-----------------------------	--

支援服務需求之差異分析-----	68
------------------	----

第四節 不同背景變項普通班教師特教專業知能、專業態度與	
-----------------------------	--

支援服務需求之預測力分析-----	96
-------------------	----

第五節 研究發現與討論-----	103
------------------	-----

第五章 結論與建議

第一節 結論-----	117
-------------	-----

第二節 建議-----	119
-------------	-----

參考文獻

中文部分-----	123
-----------	-----

英文部分-----	128
-----------	-----

附錄

附錄一 普通班教師特殊教育專業知能、專業態度與所需支援	
-----------------------------	--

服務調查問卷-----	131
-------------	-----

附錄二問卷同意書-----	135
---------------	-----



表 次

表 2-1 特殊教育發展的歷史背景彙整表-----	12
表 2-2 二元與一元教育系統比較表-----	13
表 2-3 我國與融合教育相關之法律條文彙整表-----	15
表 2-4 國外學者對融合教育相關問題與需求之看法彙整表-----	18
表 2-5 國內學者對融合教育相關問題與需求之看法彙整表-----	19
表 2-6 普通班教師特殊教育專業知能之相關法令規章彙整表-----	24
表 2-7 我國特殊教育法中「支持服務」之相關條文摘要表-----	32
表 2-8 國外普通班教師教學支援需求之相關研究彙整表-----	34
表 2-9 國內普通班教師教學支援需求之相關研究彙整表-----	35
表 2-10 國內外有關教育人員對身心障礙學生就讀普通班之相關研究彙整表-----	38
表 3-1 研究架構中之重要變項內涵一覽表-----	44
表 3-2 正式問卷回收一覽表-----	45
表 3-3 正式問卷各向度題目分配情形一覽表-----	47
表 3-4 專家學者參與問卷修正名冊一覽表-----	48
表 4-1 研究樣本個人背景變項分布一覽表-----	53
表 4-2 研究樣本環境背景變項分布一覽表-----	54
表 4-3 普通班教師特教專業知能、專業態度及支援服務需求之題項分析-----	56
表 4-4 普通班教師特教專業知能、專業態度及支援服務需求之向度分析-----	57
表 4-5 普通班教師特教專業知能「特教理念」之向度分析-----	58
表 4-6 普通班教師特教專業知能「課程與教學」之向度分析-----	59
表 4-7 普通班教師特教專業知能「教室管理」之向度分析-----	60
表 4-8 普通班教師特教專業知能「親師合作」之向度分析-----	60
表 4-9 普通班教師特教專業知能「專業合作」之向度分析-----	61
表 4-10 普通班教師特教專業態度「特教信念」之向度分析-----	62
表 4-11 普通班教師特教專業態度「特教熱忱」之向度分析-----	63
表 4-12 普通班教師特教專業態度「特教責任感」之向度分析-----	64
表 4-13 普通班教師特教專業態度「教學態度」之向度分析-----	65
表 4-14 普通班教師對特教所需支援服務「行政支援」之向度分析-----	65
表 4-15 普通班教師對特教所需支援服務「教學支援」之向度分析-----	66

表 4-16 普通班教師對特教所需支援服務「評量支援」之向度分析-----	67
表 4-17 普通班教師對特教所需支援服務「態度認知」之向度分析-----	67
表 4-18 不同「性別」普通班教師特教專業知能之 t 考驗分析-----	69
表 4-19 不同「性別」普通班教師特教專業態度之 t 考驗分析-----	69
表 4-20 不同「性別」普通班教師所需特教支援服務之 t 考驗分析-----	70
表 4-21 不同「年齡」普通班教師特教專業知能之變異數分析-----	70
表 4-22 不同「年齡」普通班教師特教專業態度之變異數分析-----	71
表 4-23 不同「年齡」普通班教師特教支援服務需求之變異數分析-----	72
表 4-24 不同「擔任職務」普通班教師特教專業知能之 t 考驗分析-----	73
表 4-25 不同「擔任職務」普通班教師特教專業態度之 t 考驗分析-----	73
表 4-26 不同「擔任職務」普通班教師特教支援服務需求之 t 考驗分析-----	74
表 4-27 不同「教育程度」普通班教師特教專業知能之變異數分析-----	74
表 4-28 不同「教育程度」普通班教師特教專業態度之變異數分析-----	75
表 4-29 不同「教育程度」普通班教師特教支援服務需求之變異數分析-----	76
表 4-30 不同「特教專業背景」普通班教師特教專業知能之變異數分析-----	77
表 4-31 不同「特教專業背景」普通班教師特教專業態度之變異數分析-----	78
表 4-32 不同「特教專業背景」普通班教師對特教支援服務需求之變異數分析----	79
表 4-33 不同「教學年資」普通班教師特教專業知能之變異數分析-----	80
表 4-34 不同「教學年資」普通班教師特教專業態度之變異數分析-----	80
表 4-35 不同「教學年資」普通班教師特教支援服務需求之變異數分析-----	81
表 4-36 不同「任教身障生經驗」普通班教師特教專業知能之變異數分析-----	82
表 4-37 不同「任教身障生經驗」普通班教師特教專業態度之變異數分析-----	83
表 4-38 不同「任教身障生經驗」普通班教師特教支援服務需求之變異數分析----	84
表 4-39 不同「任教身障生年資」普通班教師特教專業知能之變異數分析-----	84
表 4-40 不同「任教身障生年資」普通班教師特教專業態度之變異數分析-----	85
表 4-41 不同「任教身障生年資」普通班教師特教支援服務需求之變異數分析----	86
表 4-42 不同「任教階段」普通班教師特教專業知能之 t 考驗分析-----	87
表 4-43 不同「任教階段」普通班教師特教專業態度之 t 考驗分析-----	88
表 4-44 不同「任教階段」普通班教師特教支援服務需求之 t 考驗分析-----	88
表 4-45 不同「任教地區」普通班教師特教專業知能之 t 考驗分析-----	89

表 4-46 不同「任教地區」普通班教師特教專業態度之 t 考驗分析-----	89
表 4-47 不同「任教地區」普通班教師特教支援服務需求之 t 考驗分析-----	89
表 4-48 不同「學校規模」普通班教師特教專業知能之變異數分析-----	90
表 4-49 不同「學校規模」普通班教師特教專業態度之變異數分析-----	91
表 4-50 不同「學校規模」普通班教師特教支援服務需求之變異數分析-----	92
表 4-51 不同「班級人數」普通班教師特教專業知能之變異數分析-----	92
表 4-52 不同「班級人數」普通班教師特教專業態度之變異數分析-----	93
表 4-53 不同「班級人數」普通班教師特教支援服務需求之變異數分析-----	94
表 4-54 不同「特教班設立情形」普通班教師特教專業知能之 t 考驗分析-----	95
表 4-55 不同「特教班設立情形」普通班教師特教專業態度之 t 考驗分析-----	95
表 4-56 不同「特教班設立情形」普通班教師特教支援服務需求之 t 考驗分析--	96
表 4-57 不同背景變項普通班教師對特教專業知能之多元迴歸預測變異數分析---	98
表 4-58 不同背景變項普通班教師對特教專業知能之逐步多元迴歸分析-----	99
表 4-59 不同背景變項普通班教師對特教專業態度之多元迴歸預測變異數分析--	101
表 4-60 不同背景變項普通班教師對特教專業態度之逐步多元迴歸分析-----	101
表 4-61 不同背景變項普通班教師對支援服務需求之多元迴歸預測變異數分析--	103
表 4-62 不同背景變項普通班教師對特教支援服務需求之逐步多元迴歸分析----	103
表 4-63 不同背景變項在特教專業各向度之差異分析結果彙整表-----	111
表 4-64 不同預測變項在各特教專業效標變項之預測結果彙整表-----	112

圖 次

圖3-1研究架構及程序圖	42
--------------	----



第一章 緒論

本研究旨在探討台東縣立國民中小學普通班教師的特教專業知能、專業態度與支援服務需求之現況；分析不同背景變項之差異，以及不同背景變項對特教專業知能、專業態度與支援服務需求之預測情形。全章共分五節，第一節是問題背景與研究動機；第二節是研究目的；第三節是待答問題與研究假設；第四節是名詞詮釋；第五節是研究範圍與限制。

第一節 研究背景與動機

近來在民主思潮衝擊下，針對弱勢族群的照顧與特殊教育的實施成效，常被用來衡量民主國家進步發展的重要指標，也是當前教育機會均等、教育資源公平分配的核心議題。如何教育身心障礙學生，以發展其個人潛能，則是特殊教育的重點。我國憲法第二十一條規定：「人民有受國民教育之權利與義務」；第一百五十九條規定：「國民受教育之機會一律平等」。在教育機會均等的理念下，每位學生應享有平等接受國民教育的機會。特殊教育法第十三條規定「身心障礙學生之安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制環境為原則。」即明確指出：身心障礙學生應安置在最少限制的環境中學習。因此，身心障礙學生不論其安置型態為何，皆應享有相同接受適性教育的機會與權利。

聯合國為了激勵各國政府能貫徹「機會均等與全面參與」的做法，在1993年會員大會中通過「障礙者機會均等實施準則」（The Standard Rules on Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities）在這22條準則中，有關障礙者教育部分為第六條（Rule 6）指出：「各國政府必須承諾障礙兒童、青少年和成人能在融合環境下接受初等、中等和高等教育的平等機會的原則」（王天苗，1999），顯示出世界各國在以人道立場考量障礙者時，已朝融合教育（inclusive education）的方向發展。

根據教育部九十五年度特殊教育統計年報顯示，我國國民教育階段特殊教育身心障礙類學生共計57,579人，其中除了15,932人安置在隔離式特殊教育班或特殊教育學校接受教育外，其餘41,647人之身心障礙學生就讀於一般學校的普通班級（教育

部，2006a）。可見將身心障礙學生安置於普通班級是國內特殊教育之趨勢。而隨著社會變遷，教育水準的提高，身心障礙學生的家長對於其子女教育的態度已非昔日那種放棄、絕望的觀念。家長不僅要求讓其身心障礙子女接受早期療育，更在安置會議上，堅持要讓其身心障礙子女就讀普通班，與一般學生融合在一起。由此我們不難看出融合教育的方式與理念，是特殊教育發展的方向與趨勢。

邱上真（2001）研究指出：有相當高比例的教師表示其曾經教過身心障礙學生，再加上目前常態編班的落實以及特殊教育法的規定，普通班教師必須接納並教導身心障礙學生，因此未來普通班教師接觸身心障礙學生的機率將會增加。而隨著身心障礙學生就讀普通班比例之升高，愈來愈多的普通班教師會接觸到身心障礙學生，這些教師面臨的教學問題將會一一浮現。

蔡昆瀛（2000）研究指出實施融合教育後，普通班內學生組成的異質性更為顯著。由於身心障礙學生的類別甚多，差異性亦大，所需之教育與輔導的方法也有很大的差別。根據黎慧欣對國民教育階段教師與家長對融合教育的認知與態度調查研究，接受調查的普通教育教師中，有92.3%認為實施融合教育的困難為普通教育教師未具備足夠的特教知能（黎慧欣，1996）。雖然近年來師資培育單位將特殊教育導論三學分列為必修學分，但僅此三學分的特殊教育專業訓練，是否能讓一般教師在面對身心障礙學生時，有效處理班級中的種種問題？普通班教師是否已具備充分的特殊教育專業知能，以輔導班級中之身心障礙學生？這些課題值得深入探討。因此了解現階段普通班教師的特殊教育專業知能為本研究動機之一。

融合教育辦理的成效，重要的關鍵之一，在於普通班教師對身心障礙學生的接納與支持。身心障礙學生在普通班教育環境下，是否能得到適當的照顧與輔導以發揮其最大潛能？擔任第一線教學工作的普通班教師，在法令、政策的要求下，必須承擔教育身心障礙學生的重責大任。為此，普通班教師將面對比傳統班級教學困難度更高的融合班級，這樣的結果將帶給普通班教師壓力和衝擊，甚至影響其教育的作為。普通教育長久習慣於同質性高的大班教學，與特殊教育所重視學生的個別差異和小組教學大不相同，往往使得普通班教師對身心障礙學生就讀普通班的教育措施有所抗拒。因此，普通班教師對身心障礙學生的教學態度和行動相當重要。如果普通班教師的接納度不夠，或是不願以行動來支持身心障礙學生的教育輔導，那麼安置身心障礙學生於普通班的教育措施將會面臨困難（蔡文龍，2002）。因此，瞭解普通班教師對身心障礙學生在普通班就讀之態度是重要的課

題，據以協助普通班級教師排除心理與教學上之困境；倘若教師能秉持教育愛，充分發揮特殊教育之教學專業與效能，身心障礙學生融合於普通班的教育目的方得以實現，此為本研究動機之二。

融合教育的實施非單靠一位老師就可達成，普通班教師與特教老師的協同及支援服務提供與否都會影響其實施結果。將身心障礙學生安置在普通班級，如未能輔以相關必要措施，將無法充分達到教育機會均等的預期目標。為使每位特殊教育學生均能享有適才、適性之教育機會，普通班教師在面對身心障礙學生時，必須調整傳統的教學模式，與建立支持性的學習環境，來幫助全體學生皆能適應。而普通班教師面臨教學與班級經營上的困難時，諸如課程安排、教材及作業調整、教學策略及教學方法的運用、調整評量方式、提供輔具、無障礙教學環境與支持性服務等，教師最需要哪一方面的協助？相關單位是否能積極建構完整的支援服務體系，提供教師充足而適切的支持，以具體落實最少限制環境之特殊教育政策與理想？此為本研究動機之三。

人類社會的進步，公平正義、尊重差異、永續發展等理想已成了普世價值觀，而特殊教育強調「有教無類、因材施教」、「充分就學、適性發展」的崇高理想與信念，也已成爲超越國界的共識目標，更是社會協調與和諧發展的基礎。我國「有教無類」的教育政策與歐盟的「尊重多元」、「教育每一位孩子」，美國的「把每個孩子都帶上來」，或日本的「所有孩子教育機會均等」等，各國教育的發展趨勢是不謀而合的（教育部，2006b）。身在教育最前線的教師，其對特殊教育的專業知能和專業態度將是融合教育成敗的重要關鍵；而在融合教育情境中面臨教學困擾時，提供及時而適切的支援服務，應是協助普通班教師落實融合教育最積極而有效的作法。倘若普通班教師能擁有豐富的教學經驗及豐富的特殊教育專業知能，以積極的態度充分而有效地運用各項特教支援服務，對就讀於普通班身心障礙學生的輔導將不再是難題。

第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

基於前述研究之問題背景與動機，為實際瞭解台東縣立國民中小學普通班教師，在面臨教導班上身心障礙學生的挑戰時，是否具備足夠的特教專業知能、專

業態度及對支援服務的需求情形，希望能將研究之發現提供學校、行政單位及教育主管機關做為推動特殊教育之參考。本研究之主要目的如下：

- (一) 瞭解普通班教師特教專業知能、專業態度與支援服務需求之實際情形。
- (二) 分析不同背景變項普通班教師的特教專業知能、專業態度與支援服務需求之差異情形。
- (三) 探討普通班教師不同背景因素對特教專業知能、專業態度與支援服務需求的預測情形。
- (四) 針對研究結果提出建議，以供學校、教育行政機關及未來研究者之參考。

二、待答問題

根據研究目的，提出下列待答問題：

- (一) 普通班教師的特教專業知能、專業態度與支援服務需求現況為何？
- (二) 不同背景變項之普通班教師對於實施特殊教育的專業知能、專業態度與支援服務需求是否有顯著差異？
- (三) 以不同背景因素為預測變項，探討不同背景之普通班教師對特教專業知能、專業態度與支援服務需求是否具有預測力？

第三節 研究假設

依據前述之研究目的與待答問題，提出本研究假設分述如下：

- 一、普通班教師對實施特殊教育之專業知能、專業態度及支援服務需求正向積極。
- 二、不同背景變項之普通班教師對於實施特殊教育的專業知能、專業態度與支援服務需求有顯著差異。
- 三、普通班教師對於特教專業知能、專業態度與支援服務需求需要提供協助。

四、不同背景變項對普通班教師特教專業知能、專業態度與支援服務需求具預測力。

最後，綜合上述研究結果，歸納普通班教師對於實施特殊教育的實際現況與意見需求，做為落實特殊教育與相關研究上之參考。

第四節 名詞詮釋

為了明確釐清本研究所探討之主題，茲將本研究相關之重要名詞「普通班教師」、「身心障礙學生」、「特教專業知能」、「特教專業態度」、「特教支援服務」分別釋義如下：

一、普通班教師

普通班教師係指任教於一般學校普通班級之教師。本研究所稱普通班教師，是指任教台東地區公立國民中小學之教師：含合格級任教師與科任教師（不含代課、代理教師及實習教師）。

二、身心障礙學生

「身心障礙學生」係指我國特殊教育法（教育部，2004）所稱之身心障礙學生，凡因生理或心理之顯著障礙，致需特殊教育和相關特殊教育服務措施之協助者，包括智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、嚴重情緒障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩，其他顯著障礙，共計十二類。本研究所指特殊學生乃指符合下列條件二者之一，包括：（一）經台東縣特殊教育學生鑑定及安置輔導委員會（以下簡稱鑑輔會）鑑定而轉介就讀於普通班者；（二）領有身心障礙手冊，就讀於台東縣立國民中小學普通班之身心障礙學生。

三、特教專業知能

特教專業知能是指教師具有協助身心障礙學生在普通班學習的知能，能在生活適應、心理安全、生理成長、心智發育上協助身心障礙學生獲得滿足；同時配合學校行政措施，協助家長參與學校成長活動，瞭解政策法規，保障學生學習權益（饒敏，1996）。是以身心障礙學生安排在普通班級裡，任課教師除了要具備教導普通學生的教學能力之外，對特殊教育法規與教學環境規劃、特教學生課程實施與診斷、親職教育與溝通、科技輔具與專業團隊也都要有所了解。

本研究援用黃延圳（2005）所設計「普通班教師特教專業知能、專業態度與所需支援服務之調查問卷」，所指普通班教師特教專業知能，相關向度包括：具備特殊教育理念；具備身心障礙學生課程實施與診斷之能力；有效經營融合教育班級之教室管理；能與學生家長建立良好之親師合作關係；適度運用特殊教育專業團隊之合作等。

四、特教專業態度

教師專業態度是優良教師的必備與最重要條件。一位教師除了需具備教學所需的知能外，最重要的是教師須具備「教師專業態度」。「教師專業態度」強調的是教師願意長期奉獻投入於「教師」這一個行業，並以「教育愛」為基本信念，發揮教師專業的能力、熱忱及責任，對學生秉持關懷與愛心，對教育工作表現出專業的精神。

本研究援用黃延圳（2005）所設計「普通班教師特教專業知能、專業態度與所需支援服務之調查問卷」，所指普通班特教專業態度，相關向度包括：教師對特殊教育的信念；教師對特殊教育的熱忱；教師對特殊教育的責任感；教師對特殊教育的教學態度。

五、特教支援服務

特教支援服務係指已安置在普通班級中與一般學生一起學習的身心障礙學生，學校為提升其學習效果與學校生活適應，對普通班教師、一般學生、身心障礙學生本身及其家庭，提供必要之行政運作、輔具、資源、教學輔導、生活輔導、家庭支持等直接或間接的支援措施。

本研究援用黃延圳（2005）所設計「普通班教師特教專業知能、專業態度與所需支援服務之調查問卷」，所指普通班特教支援服務相關向度包括：特教行政支援服務；特教教學支援服務；特教評量支援服務及特教態度認知支援之需求。

第五節 研究範圍與限制

一、研究範圍

本研究為達成前述之研究目的，先進行理論文獻分析，再以問卷調查作實際探討。茲將研究範圍說明如下：

（一）研究對象

本研究僅以台東縣為研究地區，樣本僅限於台東地區九十五學年度公立國民中小學任教普通班教師為研究對象。

（二）研究內容

本研究旨在調查台東縣立國民中小學任教普通班教師之特教專業知能、專業態度與支援服務需求之現況。研究內容包括普通班教師特教專業背景，以及教師在不同的個人背景及環境背景變項下，對特殊教育的專業知能、專業態度及支援服務需求之現況；探討不同背景變項之差異，進而分析不同背景變項對特教專業知能、專業態度及支援服務需求之預測力。

二、研究限制

本研究在研究方法、歷程及研究體系上雖然力求完整嚴謹，惟因主客觀條件影響，仍有未盡周延之處，茲將研究之限制陳述如下：

（一）推論上的限制

本研究主要針對台東地區公立國民中小學任教普通班教師為取樣範圍，故研究結果解釋，以台東地區為限。

（二）研究方法上的限制

本研究以問卷調查進行資料蒐集，受試者在填答問卷時，可能因無法事先預知之個人因素或社會大眾對教師之期許影響，而使資料之蒐集產生誤差，以致研究分析與解釋結果產生偏差。

（三）取樣上的限制

本研究以叢集抽樣選取樣本，發放問卷進行資料蒐集，在身心障礙班設班情形之變項上未預做控制，導致所選取之國中階段樣本，均為設有身心障礙班之學校，推測在教學階段之資料蒐集會產生誤差，以致研究分析與解釋結果產生偏差，建議後續研究者應參酌並加以排除。



第二章 文獻探討

本研究將從特殊教育的觀點探討普通班教師在因應融合教育推展的過程中，普通班教師的專業知能、專業態度及支援服務之需求。因此本章將根據研究目的，試從以下各節進行探討，全章分為四節。第一節為身心障礙學生就讀普通班之意涵，包括：一、歷史背景；二、教育與社會發展的需求；三、法令的依據。第二節為身心障礙學生就讀普通班的問題，包括：一、身心障礙學生就讀普通班的困境；二、身心障礙學生就讀普通班的因應措施。第三節為普通班教師特教專業態度、專業知能及支援服務需求之意涵，包括：一、探討普通班教師特教專業知能；二、探討普通班教師特教專業態度；三、探討普通班教師特教支援服務需求。第四節為國內外有關教育人員對身心障礙學生就讀普通班之相關研究。由各節蒐集之相關文獻資料，據以歸納分析和比較。

第一節 身心障礙學生就讀普通班之意涵

一九四八年聯合國發表「世界人權宣言」(Universal Declaration of Human Rights)要求各國遵從。其中有幾個重點：1.人生而自由，在尊嚴和權利上一律平等；2.人人有資格享受宣言所載的一切基本的權利和自由，不分種族、膚色、性別、語言、宗教、政治或其他見解、國籍或社會出身、財產、出生或其他身分等任何區別；3.人人都有受教育的權利，教育的目的在於充分發展人的個性並加強對人權和基本自由的尊重，父母對其子女所應受的教育之種類，有優先選擇的權利。從人的個體特質而言，每個個體在心理、生理、智能上的特質是獨一無二、不能相互取代的，每個學生的教育需求也有其獨特性。在教育上，應尊重並肯定每個學生的特質，同時接納學生的個別差異，個別化與適性化的教育於焉誕生。

王文科(2001)指出，基於機會均等的民主思潮之激盪，哲學上大致主張障礙者宜與非障礙者享有同品質的教育服務，因而提出統整教育的呼籲如下：1.障礙學生長大成人，如將與社區成人生活在一起，需學習與非障礙同儕互動。2.非障礙者終將碰到障礙者，因此他們在學時，必須做好準備。3.唯有提供非障礙者長期之機會去瞭解障礙同儕，始能打破對障礙者的偏見與刻板印象，進而塑造對他們的正向

態度。4.在平等主義的社會中，將障礙學生隔離的做法是無立足之地的。

身心障礙者教育之全面化與適性化，在國際教育史上有其長久的奮鬥史。在1960年代以前，即使是西方先進國家，也未能對身心障礙者提供規劃周詳的特殊教育體系，但在1960年代末期開始大幅改善（黃榮村，1996）。綜觀今日特殊教育，或基於歷史的背景、或教育及社會發展的需求、乃至於立法規範身心障礙學生安置之適切性，並提供適性化之服務，均有其脈絡可循，茲分述如下：

一、歷史背景

綜觀特殊教育發展的歷程，在1850年以前，身心障礙者可說未得到任何教育措施。西元1850-1900年間，殘障者的教育安置大多以收容機構為主，主要採取隔離的方式，設立特殊學校及養護機構提供特殊教育；住宿制的教養院或特殊學校提供殘障者教育和訓練，盲、聾及智障開始有系統的教學（陳政見，1992）。1900-1950年間，通學制特殊學校及特殊班逐漸普及，住宿制特殊學校亦繼續擴充。1950-1960年，學校中開始設置隔離式（Segregation）的特殊班，主要安置身心障礙者，其障礙類別為智能障礙、情緒困擾、學習障礙學生；特殊學校或教養機構則為視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙者之生活與教育場所。

到了1960年代，民主思潮、人權運動與教育機會均等運動興盛，「正常化原則」（normalization）的理念受到重視，為身心障礙學生的教育權奠定基礎。在這股思潮之下，傳統的隔離安置政策產生革命性轉變，各國紛紛立法朝向融合教育（inclusive education）發展（引自王天苗、邱上貞、莊妙芬、鄭麗月、葉瓊華，1997）。1960-1970年間，隨著教育上「反隔離」的聲浪日趨壯大，許多人認為特殊學校、教養機構為落伍的教育安置形態，去機構化（deinstitutionalization）理念於焉形成（郭為藩，1993）。

1970年代回歸主流運動興起，學校開始有設置資源教室的服務措施，普通學校的特殊班成為安置輕度智障兒的一種最普遍的方式；但中度與重度障礙者仍在特殊學校或教養機構中受教。社區則提供無障礙環境、醫療、復健、特殊教育與有關的支援服務等措施（林貴美，2001）。1971年聯合國提出「心智障礙者權利宣言」（Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons），揭示障礙者「機會均等且全面參與」、「回歸主流社會的權利」。1975年美國「殘障兒童教育法案」（Education for All Handicapped Children Act, Public Law, 94-142）：揭櫫三大理念

爲：零拒絕(zero reject)、個別化教育計劃(Individualized Education Program)及最少限制的環境(the Least Restrictive Environment, 簡稱LRE)(蔡明富, 1998), 規定身心障礙兒童應在最少限制的環境下接受教育, 強調安置之適當性; 促進身心障礙兒童在普通的環境下與其他同儕一起互動與學習; 明定爲每位殘障者訂定「個別化教育計畫」。爲促使身心障礙者全面參與社會生活及社會的發展, 1976年聯合國大會宣布1981年爲「國際身心障礙者年」(International Year of Disabled Persons, IYDP), 明文規定將致力於取消隔離, 使身心障礙者全面融入社會(聯合國社會政策及發展部, 2006)。

1980-1990年間, 美國教育改革運動促進了將身心障礙學生安置在普通教育的行動; 國家經濟赤字問題影響特殊教育, 將教育費用較昂貴的特殊教育納入花費較少的普通教育中, 提出「以普通教育爲首」的教育改革運動, 對特殊教育是否爲普通教育的次級系統提出質疑, 認爲特殊教育與普通教育這種二分的制度, 不僅會對障礙學生形成標籤, 亦會造成資源的重疊、浪費, 回歸主流(mainstreaming)遂成爲公立學校普遍的做法(楊麗香, 2003)。1985年美國教育部提出爲輕中度障礙者實施的「普通教育創新方案」(Regular Education Initiative), 強調在特殊教育與普通教育之間, 存有一種「共同分擔的責任」, 建議重組特殊教育與普通教育的關係, 將特殊與普通教育服務融合在一起, 在普通教育系統的架構中, 爲障礙學生提供教育的服務, 亦促使特殊教育專家倡導「融合方案」(inclusion programs)。

1990-1995年間, 國際間持續推動全體身心障礙者在正常教育環境下受教、主張以更融合的方式, 將學生安置於普通教育環境中, 在單一融合的教育系統中, 傳遞教育服務給所有的學生, 此時, 回歸主流概念漸被融合教育所取代。期間有1993年聯合國通過「障礙者機會均等實施準則」(The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities), 激勵各國政府能貫徹「機會均等與全面參與」的理念; 在1994年「西班牙薩拉曼卡世界特殊教育大會」中, 聯合國教科文組織提出融合教育的主張, 並聲明「各國政府在教育立法或政策上應採取融合教育觀念, 除非有特別原因, 否則應讓所有學童在普通學校就讀」(蔡明富, 1999); 「融合國際」組織(Inclusion International)也在1995年至1998年間, 以「每人都有受教權利」(Education for all)和「融合教育」作爲宣導的重點(吳昆壽, 1998), 呼籲世界各國政府不但要保障兒童教育權, 同時全力支持讓

所有兒童在「普通教育」系統內接受教育（王天苗等，1997），至此融合教育成為特殊教育發展的主要趨勢。茲整理融合教育發展的歷史背景摘要如表2-1。

表 2-1 特殊教育發展的歷史背景

年 代	特殊教育的演進	趨勢
1850年以前	身心障礙者未得到任何教育措施	漠視
1850-1900	殘障者的教育安置主要採取隔離的方式，大多以收容機構為主。	隔離
1900-1950	通學制特殊學校及特殊班逐漸普及，住宿制特殊學校亦繼續擴充。	
1950-1960	學校中開始設置隔離式的特殊班，主要安置智能障礙、情緒困擾、學習障礙學生，其餘則安置特殊學校或教養機構。	
1960-1970	發展正常化原則、反機構和反標記的運動，去機構理念形成。	正常化 反機構 反標記
1970-1980	回歸主流運動興起，學校設置資源教室的服務措施。	回歸主流
1980-1990	回歸主流成為公立學校普遍的做法。	
1990-1995	主張將身障生安置普通教育環境中，回歸主流漸被融合教育取代。	融合教育
1995 至今	融合教育成為特殊教育發展的趨勢。	

由特殊教育發展的歷史背景，可看出特殊教育的趨勢由早期的漠視、隔離、反機構、反標記、回歸主流，發展至今以融合教育為主流：將身心障礙學生或有特殊教育需求的學生安置在普通班，讓他們有機會與普通學生一起學習，推動全體身心障礙者在正常教育環境下接受教育。普通教育的改革強調把每個學生帶上來或是不放棄任何一個學生；而特殊教育則以零拒絕、少限制、個別化、融合、無障礙為趨勢。由此可見，在融合的教育系統下，傳遞教育服務給所有的學生，教育機會均等的理想方得以充分展現。

二、教育與社會發展的需求

融合教育的產生，是隨著社會的發展及國際間對於障礙者人權的重視，促成對特殊教育的安置型態及實施方式不斷反省、檢討、改進的過程。藉由融合教育的實施，讓身心障礙的學生盡量回到普通教育的環境中，一方面保障他們的教育權，另一方面也讓有障礙的學生與其他同儕之間的隔離情形不再，避免因隔離造成誤解和偏見，並協助有障礙的學生適應未來的生活（劉博允，2000）。丹麥學者 N.E.Bank-Mikkelsen 認為，任何障礙者皆可經由教育訓練而獲得發展，因此應給予他們儘可能接近一般社會的正常生活（引自胡永崇，1992）。聯合國教育科學文化

組織（United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization，UNESCO）於 2000 年 4 月召開世界論壇（World Education Forum，2000），揭示 21 世紀教育改革的重要方向，會中決議應對每一個學生的個別性、文化性與發展性提供適性教育，並承諾於 2015 年達成「全民教育」（Education for All）的目標（引自簡玉敏，2004）。由此可知，先進國家對於國民接受教育是不分特殊學生和普通學生的，教育資源應嘉惠在教育環境中受教的所有學生。

Will（1986）認為：普通教育和特殊教育應是共享責任的體制，而非兩個單獨運作體系，普通教育和特殊教育教師要互相合作，發展教育策略幫助學生學習。由於Will 的呼籲，使得原本二元化的普通教育與特殊教育系統解體，走向單一化的教育系統以符合所有學生的教育需求（蔡明富，1998）。一元的教育系統重視所有學生智力、身體和心理社會特徵的連續性，強調所有學生均有其獨特性；教學策略上根據學生學習需求做選擇；教育服務型態方面，依學生個別的學習需求來安置。強調在確認所有學生特定的教學，經由資源、專業、責任共享以促進團隊合作，依每一位學生的需要來選擇課程，修訂一般教育方案來符所有學生的需要。對於二元與一元教育系統的比較詳如表2-2：

表 2-2 二元與一元教育系統比較表

項 目	二元教育系統	一元教育系統
1.學生特徵	分為特殊學生和普通學生	重視所有學生智力、身體和心理社會特徵的連續性
2.個別差異	強調特殊學生的分類	所有學生均有其獨特性
3.教學策略	尋求特殊策略教育特殊學生	根據學生學習需求選擇教學策略
4.教育服務型態	以分類方式來安置	依學生個別的學習需求來安置
5.診斷	花費大量經費在類別的診斷	強調在確認所有學生特定需求的教學
6.與專業人員關係	造成教育者間阻礙和疏離	經由資源、專業、責任共享以促進團隊合作
7.課程	由於分類造成選擇有限	每一位學生依個別需要來選擇課程
8.爭議	學生必須接受普通教育或特殊教育	修訂一般教育方案以符合所有學生的需要

（資料來源：Stainback & Stainback, 1984, *Exceptional Children*, 51, p107. 研究者修改自謝秀霞，2001，p23）

三、法令的依據

聯合國教科文組織（UNESCO, 1994）在世界特殊需求者教育會議中聲明：「各

國政府在教育立法或政策上應採取融合教育觀念，除非有特別原因，否則應讓所有學童在普通學校就讀」(引自蔡明富，1998)。美國在 1960 年代和 1970 年代期間，透過一連串聯邦法律的頒布，使得特殊教育受到重視。這些法律之中最有影響力的便是 94-142 公法，亦即 1975 年「殘障兒童教育法案」(EAHCA)。李慶良 (1995) 指出：美國保障身心障礙學生教育權力之憲法基礎，包括「法律均等保護」(equal protection of the law) 與法律正當程序 (due process of law) 兩項原則，其身心障礙者教育法案，基本信念即人民不應因為身心障礙者而在教育上受到差別待遇。

我國在國際潮流的影響下，對於身心障礙者的教育保障，分別制訂特殊教育法、特殊教育法施行細則及身心障礙者保護法。從法令的規範中可知身心障礙學生無論其障礙程度如何，均享有與其他同儕在一起學習的權利及機會；由學校提供最少限制的環境、適性的教學以滿足其特殊需求，已成既定的教育政策。從以下融合教育相關之法律條文，可看出對我國融合教育之重視及規劃。茲整理我國與融合教育相關之法律條文如表 2-3。

四、小結

綜觀特殊教育的發展，無論是歷史的演進、教育與社會的實際需求以及法令的規範，融合教育已成為特殊教育的主要趨勢，國際上也積極立法，推動融合教育的積極落實。我國特殊教育的發展，從民國 86 年特殊教育法修訂後，強調特殊教育服務對象向下延伸至 3 歲，以及向上延伸至成人教育階段，所服務的身心障礙學生包含 12 大類。根據教育部統計近六年各教育階段及障礙類別學生人數，就服務人數而言，呈現逐年增加的趨勢，從民國 90 年的 67,355 人成長至 95 年的 83,113 人，相較於民國 84 年的 33,333 人，可看出近十年接受特殊教育服務的學生人數，有倍增的現象。就障礙類別而言，智能障礙、學習障礙和多重障礙類學生為出現率最高的三大類別，合計約佔身心障礙學生總人數的七成左右 (教育部，2006b)。

以安置的現況來看，根據教育部九十五年度特殊教育統計年報顯示，國民教育階段在一般學校接受特殊教育之身心障礙學生共計 55,556 人，其中除了 9,971 人安置在自足式特殊教育班、有 3,256 人接受巡迴輔導，合計為總人數 27% 之外，安置分散式資源班 26,705 人為總人數之 42%，安置普通班接受特教服務有 14,942 人為總人數之 27%，由此數據來看，身心障礙學生安置於一般學校的普通班級人

數有七成之多，身心障礙學生融合於普通班的課題實在不容忽視！

表 2-3 我國與融合教育相關之法律條文

特殊教育法	條 文 內 容
第十三條	...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	為使就讀普通班之身心障礙兒童得到適當之安置與輔導，應訂定就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法，其辦法由各級主管教育行政機關訂定。為使普通班老師得以兼顧身心障礙學生與其他學生之需要，身心障礙學生就讀之普通班減少班級人數，其辦法由各級主管教育行政機關定之。
第十五條	各級主管教育行政機關，應結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生之有關評量、教學及行政支援服務；其辦法，由中央主管教育行政機關定之。
第二十四條	就讀特殊學校（班）及一般學校普通班之身心障礙者，學校應依據其學習及生活需要，提供無障礙環境、資源教室、錄音及報讀服務、... 家長諮詢等必要之教育輔助器材及相關支持服務；其實施辦法，由各級主管教育行政機關定之。
特殊教育法施行細則	條 文 內 容
第七條	學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。
第十三條	...輔導特殊教育學生就讀普通學校相當班級時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習，且應接受特殊教育教師或相關專業人員所提供之諮詢服務。
第十八條	個別化教育計畫，指運用專業團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所擬定之特殊教育及相關服務計畫，其內容應包括下列事項：...三、學生身心障礙狀況對其在普通班上課及生活之影響。...八、學生能參與普通學校（班）之時間及項目。
身心障礙者保護法	條 文 內 容
第二十一條	各級教育主管機關應主動協助身心障礙者就學，各級學校亦不得因其障礙類別、程度、或尚未設置特殊教育班（學校）而拒絕其入學。
第二十三條	各級教育主管機關辦理身心障礙者教育及入學考試時，應依其障礙情況及學習需要，提供各項必需之專業人員、特殊教材與各種教育輔助器材、無障礙校園環境、點字讀物及相關教育資源，以符公平合理接受教育之機會與應考條件。

對普通教師而言，身心障礙學生到普通班就讀的人數日益增加的趨勢，使愈來愈多的普通班教師面臨了班級內有身心障礙學生就讀的情形（蘇燕華，2000）。國內外均有愈來愈多的身心障礙學生離開特殊學校或機構，進入一般學校的普通班就讀，這樣的安置讓特殊教育及普通教師的角色皆有了重大的改變，普通班教師成為教導身心障礙學生的核心人物（鄒啓蓉，2004）。有許多普通教師認為身心障礙學生與一般學生同在普通班就讀，其過程中會產生積極的效果。但如果僅將特殊兒童安置在普通班的環境接受教育是不夠的，對普通教師而言，必須先具備

基本的特殊教育知能，才能使學生獲益（蘇清守，1986）。基於教育的本質，教師從心理層面、教學策略及各項資源的運用等方面都必須採取因應措施，才能接受挑戰，並使身心障礙學生就讀普通班產生正面功能。

第二節 身心障礙生就讀普通班的教育問題

特殊教育的目的，在提供有特殊需要的學生一個適性教育，使其不致成為社會的負擔，最終能獨立自主，並且能對社會貢獻一己之力。Fulk & Hirth(1994)認為所有學生，不論是普通學生、身心障礙學生或低成就學生均能從融合的安置中獲益。從社會互動的觀點來看，融合教育可提供身心障礙學生和普通學生有更多互動的機會（毛連塏，1994）。Kishi & Meyer(1994)亦認為普通學生可藉著與身心障礙學生互動的機會，瞭解到他們彼此之間的相似處與差異處，進而對身心障礙學生產生認同感、加以接受。因此，對所有學生而言，融合教育提供了平等的教育機會，讓學生們彼此學習、成長，並獲得態度和價值觀的改變（鄭麗月，1999）。

然而，身心障礙學生本身的個別差異，其所需要的教育服務也各不相同，是否身心障礙學生安置於普通教育環境一定可以學得更好，是否大班級的社會互動一定有利於身心障礙學生，是否將所有學生安置在同一環境中才是所謂教育機會均等（毛連塏，1994）。事實上，特殊教育要獲致最大成效，應是教育人員間分享他們的專業、整合他們的資源。就教育方案與學生需求的關係而言，教育方案應配合學生的需求，而非學生配合教育方案的要求；學生不必被動的改變以符合教育方案所設的目標，而是教育方案必須修正以滿足學生的各種需求（楊瑞文，2002）。以下就實施融合教育的困境以及融合教育因應措施概述之。

一、身心障礙學生就讀普通班的困境

藍秀美（2004）分別就「學生的權益」、「教師的意願與能力」、「教學的品質」、「可能的困境」四方面加以探討，獲得以下結論。在學生的權益方面：由於普通環境的設備欠缺相關配套措施，在面對身心障礙學生與普通學生共處學習，有無法兼顧的兩難之苦，致使所有學生需要的教育權益受損。在教師的意願與能力方面：教師在擔任所賦予的角色和責任時，若意願不高、對身障生不持肯定的態度、教師之特教專業知能未提昇，則推動身心障礙學生就讀普通班的實施工作將無法

成功。在教學的品質方面：身心障礙學生的特殊性、學生之間能力差距大、教學活動所需的輔助設備不足、班級經營難度高，致使身心障礙學生在普通班就讀時，其教學的品質受限的問題。綜而言之，身心障礙學生在普通班就讀，是希望其在普通班級中可以學得更好，和普通學生產生更多的互動，因而獲得更多的學習機會。但身心障礙學生本身有個別差異，所需的教育服務也各不相同，因此在就讀普通班時，其所面臨的挑戰有待克服。

一些矛盾的情結也在某些教師身上看到。例如教師雖然相信自己有責任，卻認為自己尚未準備好（Sebastian & Mathot-Buckner 1998）；承認自己對身心障礙學生有教育的責任，卻又傾向於將身心障礙學生安置於特殊班級，反映出對自己的知識能力缺乏信心（Monahan et al., 1997）。只有少數研究顯示教師認為如果有適當的支持便可以勝任愉快（Bunch, G., Lupart, J., & Brown, M, 1997；Ellis, 1993；Soodak & Podell, 1993），或是至少可以掌握輕中度的行為問題（Cochran, 1997）。

蘇燕華研究顯示出大多數的普通班教師認為師資培訓時並沒有接受特殊教育相關課程，也沒有相關進修課程，不懂特殊教育專有名詞、不瞭解身心障礙學生的需求、害怕行為問題、不熟悉協同教學、專業準備上的種種不足、恐怕難以掌握身心障礙學生的教育、特殊教育教師提供的教學一定優於他們等（蘇燕華，2000）。除此之外，課程與教學的調整不易也是一個困難；學生異質性過高、班級秩序管理不易是個難題，這使教師懷疑融合教育的可行性；缺乏適當的支持更令教師對融合教育卻步。

現階段教師對於特殊教育的概念仍普遍認為「身心障礙學生應該由特殊教育教師教學才會有較好的效果」，因此推動融合教育過程難免遭遇困難（林貴美，2001；胡永崇，2001；鄭雅靜，2004）：由於普通班教師本身特教專業知能之欠缺，而對實施融合教育持質疑的態度；融合教育講求團隊整合，往往也使特殊教育教師的角色定位不明，造成特殊教育教師不願介入普通班處理身心障礙學生的相關問題；融合教育的團隊服務使教學責任的歸屬問題成為爭議焦點；多數學校的行政人員因為不瞭解身心障礙學生，而無法給予普通教師必要的支援與協助；各級學校的學習環境無法全面達到無障礙設施的基本要求；多數普通班教師對於IEP在執行及落實上有實際的困難；身心障礙學生家長以及一般學生家長擔心子女的受教權遭到剝奪；一般學生對身心障礙學生包括重度智障、溝通障礙、行為異常等的接納度不佳等。

蕭惟聰（2001）指出融合教育在台灣特教界雖然喊了近十年，但似乎仍未獲得一般教師一致的認同，在實施上的困難包括：教師專業能力不足；課程與教學不當；設備與相關服務缺乏；對特殊教育認知不足；缺少可以參考的實施模式、缺乏明確的法令和實施辦法；行政宣導做得不夠等等。

研究者綜合整理歸納近年國內外學者針對融合教育實施之相關問題與需求如表列2-4、2-5：

表 2-4 國外學者對融合教育相關問題與需求之看法

作者	年代	問 題 與 需 求
Ross & Wax	1993	1.普通教師未具備足夠的特殊教育知能。 2.教學與行政上未獲得有效的協助。
Fulk & Hirth	1994	1.達八成的教師認為融合教育實施是行政機關強制加諸於教師身上的命令。 2.但認為若能以自願參與為基礎，則在實施上將會更為成功。 3.有37% 的教師並不支持融合方案。
Davis	1994	1.普通教師本身專業知能不足及教學時間不夠。 2.重度身心障礙學生在普通班中的學習狀況。
York & Tundidor	1995	1.學校人員與普通班學生的接納態度不佳。 2.教材調整不易。 3.普通教育教師與特殊教育教師合作時間不足。
Trump & Hange	1996	1.普通教育教師對障礙學生的認同度不高，他們認為教導障礙學生的責任應該歸屬於特殊教育教師。
Farrell	1997	1.若障礙學生的障礙程度較嚴重，則融合教育的成效不佳。
Kavale	2000	1.普通教師之反對。 2.特殊教育教師與家長的顧慮。 3.學校行政支持之困難。 4.個別化教育計畫無法落實。
Lynne Snyder	2001	1.普通班教師不瞭解身心障礙學生，不易找到合適的學習標準。 2.難以評估適合學生的作業內涵。
Chris & Forlin	2001	1.教室管理較有問題，尤其是學生的秩序管理問題。 2.無法有效運用時間。

表 2-5 國內學者對融合教育相關問題與需求之看法

作者	年代	問 題 與 需 求
黎慧欣	1996	1.教師的特教專業知能不足。 2.非障礙學生的不當態度與行為。
郭秀鳳	1996	1.教師缺乏專業訓練為主要問題。
饒 敏	1996	1.教師認為自己的教學方式不適合班上的身心障礙學生。 2.教師認為自己無法輔導身心障礙學生的行為與心理問題。
曲俊芳	1998	1.教師缺乏專業知能。 2.學校行政單位支持度不高。 2.教育權的爭論，身障生的受教權v.s普通生的教育權。 3.可能造成同儕的互動質量不佳、學業進步有限的情形。
鐘梅菁	2000	1.教師與同事對融合教育的態度問題。 2.教學與各項溝通問題。 3.相關資源不足的問題。
邱上真	2000	1.評量或考試方式缺乏彈性。 2.教材太多、太難而導致身心障礙學生無法跟上進度。
邱上真	2001	1.班級人數太多。 2.沒有學習動機。 3.能力太差、個別差異大。 4.學生程度落後太多，需要趕進度及教學時間不夠。
林貴美 胡永崇	2001	1.由於普通班教師本身特教專業知能欠缺。 2.特教教師不願介入普通班處理特殊學生的問題。 3.教學責任的歸屬問題成為爭議焦點。 4.行政人員不瞭解特殊學生，而無法給予普通教師必要的支援 與協助。 5.學習環境仍無法全面達到無障礙設施的基本要求。 6.多數普通班教師對於 IEP 在執行及落實上有實際的困難。 7.家長擔心子女的受教權遭到剝奪。 8.一般學生對特殊學生接納度不佳。
蕭惟聰	2001	1.教師專業能力不足 2.課程與教學不當 3.設備與相關服務缺乏 4.對特殊教育認知不足

二、身心障礙學生就讀普通班的因應措施

近年來各國在特殊教育方面，融合教育的理念正如火如荼的展開，由前述各專家學者之研究得知，不論是關於教師態度也好或實施現況也罷，都有正反兩面之看法，根據這些研究結果，針對缺失與不足處，我們應加快腳步以跟上世界潮流，期許政府相關單位及教育人員多方配合與合作，以建立適合身心障礙學生學習的學校環境，讓所有學生學得更好。而融合教育的落實有賴完善的配套措施，

蔡昆瀛(2000)曾列舉多項的配套措施，包括：

- 1.普通班師生觀念的養成：使每一位教育工作者都具有融合教育意識，確立融合教育是全校共同的責任，普通班教師能負起輔導特殊需求學生的共同責任。
- 2.相關知能研習：提供普通班教師特殊教育知能研習，強化特殊教育教師的專業知能以及普通班教師、家長和相關人員溝通的能力。
- 3.建立鑑定安置機制：每一位身心障礙學童的教育安置都應透過過制度化的法定方式，建立全校性的特殊需求學童發現系統，每年應定期評估安置之適當性、個別化與彈性化安置。
- 4.調整普通班級組成：減少普通班班級人數、慎選普通班教師、減少普通班教師之教學與行政事務。
- 5.落實個別化教育計劃：每一位特殊教育學童都應備有IEP、確定個案管理員或IEP執行負責人，相關人員參與擬定IEP。
- 6.調整普通班課程與活動：視需求提供補救教學或個別輔導的機會、同儕協助與合作學習、普通班課程與教學做適當的調整，應針對特殊需求學生的評量做適性調整。
- 7.家長積極參與：父母參與 IEP 的擬定、家長會設有特殊需求學童家長代表、家長陪讀的實施、家長協助或配合教學、參加家長成長團體。
- 8.有效提供支援服務：特殊教育與普通教育之間應更有互補性與合作性、充實特教師資與資源、改善無障礙環境、相關專業人員的介入協助、義工及助理員的協助、提供生活與輔具、學校及教育行政單位訂定相關規定、加強教育經費的配合等。

我國於九十二年九月十三日在台北舉行的全國教育發展會議中，以「增進弱勢族群教育機會，確保社會公平正義」為首要議題，提出「關懷弱勢縮短教育差距，促進教育機會均等」、「增進教師特教效能，提升身心障礙教育品質」、「加強身心障礙教育專業團隊之運作，發揮應有功能」等（教育部，2003），揭櫫我國教育當局對特殊教育努力的方向與具體目標，其中「確保教師特教教學品質」、「加強教師特教教學支援系統」等方案，是對提昇身心障礙者教學品質之具體具體建議。國內實施身心障礙學生就讀普通班教育措施的同時，普通班教師在教學策略、班級經營、專業知能及態度上是否已有萬全的準備？普通教師被賦予的角色、責任，以及配合意願是否做好調整？都是值得關切的議題。因此，瞭解普通班教師

之特殊教育專業知能及對於身心障礙學生就讀普通班之態度，據以協助普通班教師克服心理上與教學上之困境，並提供適切的支援服務，讓教師能發揮其專業與教學效能，將是實施融合教育成功與否的重要指標。

三、小結

在實現融合教育理想的過程中，我們不難發現，現實環境中存在著諸多困境與問題亟待克服。綜上所述，研究者將普通班教師在教導身心障礙學生時，所面臨的挑戰摘要歸納為教師專業知能、專業態度、支援服務三部分。其中在教師專業知能方面：普通班教師在教導身心障礙學生時是否具備特殊教育理念、具備教導身心障礙學生課程實施與診斷之能力、能有效經營融合教育班級之教室管理、能與學生家長建立良好親師合作關係、並適度運用特殊教育專業團隊合作等，這些向度考驗著教師面臨問題的應變與智慧；在特殊教育專業態度方面：包括教師是否具備特殊教育的信念、教師對特殊教育是否懷抱熱忱、教師對特殊教育是否有責任感以及教師對特殊教育抱持的教學態度等，與特殊教育的成敗與否息息相關；在特殊教育支援服務方面：是否行政支援、教學支援、評量支援及態度認知等層面的落實能有效提供教師在輔導身心障礙時必要的協助，讓教師在充分的支援下發揮效能，皆是實施融合教育的重要課題。因此，研究者針對台東地區普通班教師進行問卷調查，希望瞭解目前台東縣立國民中小學實施普通班特殊教育之概況，並將結果提供相關單位參考，希望經由完善規劃，建立教師正確的特教專業態度，增進教師特教專業知能，輔以具體行政支援及家長全力之支持，以實現融合教育的理想。

第三節 普通班教師特教專業知能、專業態度及支援服務需求之內涵

一、普通班教師特殊教育專業知能的意涵

（一）教師特教專業知能的內涵

融合教育的精神在於教育權的保障，肯定身心障礙學生的學習潛能與價值，透過普通教育與特殊教育兩者之間的責任共享，以學生為中心重整教育資源，讓

身心障礙學生和普通班學生一樣，一同在普通班級中接受有益的教育。秉持「有教無類」、「因材施教」、「零拒絕」的教育原則。採取融合式的教育模式，班級內所有具有特殊需求的學生皆是特殊教育的對象，由普通班教師、特殊教育教師及相關專業人員協同合作、分擔責任，共同完成教學工作（吳昆壽，1998；吳淑美，1999）。

鈕文英(2001)指出，融合教育具有下列幾項優點：1.能減少標記的不良影響；2.把特殊教育服務帶進普通班級裡，使所有學生都獲利；3.能增加特殊需要學生的獨立、學習能力和與正常兒童相處的能力；4.能讓特殊需要學生接受與其年齡相當之課程；5.為特殊需要學生將來的工作和社區生活作準備；6.能增進普通學生對特殊需要學生的瞭解與接受；7.能增進家長對特殊需要學生未來的期待；8.能增進普通班教師和特殊班教師的合作。有鑑於此，普通班教師應瞭解與支持融合教育理念，以利特殊教育的落實。

聯合國教科文組織(UNESCO)在一九六六年「關於教師地位的建議」報告書中，將教師專業定義為：「教師專業是一種服務社會的型態，它需要教師的專業知識與特殊才能，這些都需要經過長期持續努力與研究，方能獲得與支持，此外，教師專業需要從事者對於學生的教育及其福祉，產生一種個人的以及團體的責任感」（黃坤錦，1991）。

對身心障礙學生而言，教師需具備特教專業知能與專業態度，以培養學生之人格健全發展。謝政隆（1998）認為應與特殊教育教師聯合成為團隊中的一員，維持責任的分擔與伙伴關係。

張蓓莉（1998）則指出教師應負起促進統合、診斷學生學習問題、計畫教學、提供學習的機會、評量學生的進步情形、成為個別化教育計畫小組成員之一、協助家長等多元的角色。

Cook, Tessier & Klein等學者（1992）認為融合教育教師應具備以下能力：1.設計與評鑑有效的介入方案；2.參與專業合作之能力；3.瞭解兒童學習歷程；4.運用一般教學策略；5.促進兒童各個領域的發展；6.落實常態化的理念；7.促進教師自我專業成長。

蔡崇建（1994）將教師特殊教育知能分成八大領域：1.一般特教知識；2.課程設計；3.教學策略；4.診斷評量；5.行為輔導；6.保健與醫療；7.溝通與協調；8.親職教育。

莊妙芬與吳昆壽（1997）彙整相關文獻提出教師特殊教育知能的能力，發現其內涵包括：1.基本教學知能；2.專業教學知能；3.教學態度；4.生理醫學；5.行為處理與輔導能力；6.溝通協調能力；7.自我成長與調適等七大領域。

林孟宗（1979）針對教師的特殊教育知能分析，研究結果顯示教師最需具備的教學知能前十項排名為：1.能理解兒童人格特質與發展；2.能熟悉所授課程的內容；3.能維持愉快的教學氣氛；4.能對自己輔導的兒童表示負責的態度；5.能認識兒童心理不良適應的特徵；6.能熟悉教材教法的基本理念；7.能接受兒童生活態度及觀念；8.能熱心處理兒童生活上偶發的事件；9.能表現高度的榮譽感與義務心；10.能洞悉自己在教學工作中扮演的角色。

Mann, Drummond & McClung 等學者以班上安置特殊兒童的普通教師為研究對象，提出教師應具備能力包括：1.教學能力（包括：學科教材、教學計畫、教學實施、教學評鑑能力）。2.人際關係與專業成長的能力（包括：與學生互動、諮商與提供建議、與其他人互動、專業成長的能力）。3.專業的責任（參與規劃學校方案的責任、社區的責任、教學專業方面的責任）（Mann Drummond & McClung, 1980；引自蔡文龍，2001）。

鐘梅菁（2000）研究指出：整體而言，專業知能可分為教育基礎知識、融合教育方面、課程與教學、環境規劃與課室管理、家庭合作、行政方面等六大類別。教育基礎知識包括：熟悉教育基礎科目、瞭解一般兒童與特殊兒童發展、瞭解多元文化障礙的涵義、瞭解教育的專業性；融合教育方面包括：瞭解融合的涵義與影響、瞭解融合的哲學觀、瞭解融合的相關法令、熟悉融合教室的準備、瞭解融合方案的評鑑；課程與教學方面包括：學習者的特質、課程與教學的規劃與實施、評量；環境規劃與課室管理方面包括：環境規劃、課室管理、具有基本兒童保健知識；家庭合作方面則包含：瞭解如何與家長維繫良好的工作關係、瞭解如何提供個別化家庭服務、瞭解家長參與合作的優點與方法、轉介家長相關的資源服務；行政方面包含：人際溝通互動、專業團隊的分工與合作、資源的運用等。

（二）教師特教專業知能的相關法規

從教師權利與義務而言，教師有其權益，也有其該盡的義務。在教師法第十七條規定，我國教師在接受聘約後，應盡之專業義務中的第四條，教師應輔導或管教學生，引導其適性發展，並培養其健全人格（教育部，2002）。融合教育已為

潮流之所驅，身心障礙學生依法受到教育保障，普通教育教師必須體認到自己角色的轉變，對身心障礙學生的教育負起責任（趙春旺，2005）。

國內針對普通班教師特殊教育專業成長亦有法令依據可循，研究者整理特殊教育法、特殊教育法施行細則、各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法，有關普通班教師應具備特殊教育之專業知能，其主要內涵包括：1.了解相關專業服務的內涵；2.參與個別化教育計劃；3.參與特殊教育專業知能研習；4.了解特殊學生評量、教學及行政支援；5.成立特殊教育推行委員會，普通班教師為組成代表；6.推展特殊教育，提供家長特殊教育知能等。茲將條文表列如下：

表 2-6 普通班教師特殊教育專業知能之特殊教育法令規章統整表

法令規章	條文編號	條 文 內 容	主要內涵
特殊教育法	第十四條	為使普通班老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減少班級人數。	減少班級人數
特殊教育法	第十五條	各級主管教育行政機關應結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生之有關評量、教學及行政支援服務。	評量、教學及行政支援
特殊教育法	第十七條	為普及身心障礙兒童及青少年之學前教育、早期療育及職業教育，各級主管教育行政機關應妥當規劃加強推動師資培訓及在職訓練。	師資培訓 在職訓練
特殊教育法	第二十四條	就讀特殊學校（班）及一般學校普通班之身心障礙者，學校應依據其學習及生活需要，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。	相關專業服務
特殊教育法	第二十七條	各級學校應對每位身心障礙學生擬定個別化教育計畫，並應邀請身心障礙學生家長參與其擬定與教育安置。	個別化教育計畫
特殊教育法施行細則	第十三條	特殊教育法第十三條輔導特殊教育學生就讀普通學校相當班級時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習，且應接受特殊教育教師或相關專業人員所提供之諮詢服務。	參與特殊教育專業知能研習
特殊教育法施行細則	第十八條	特殊教育法第二十七條所稱個別化教育計畫，指運用專業團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所擬定之特殊教育及相關服務計畫，參與擬定個別化教育計畫之人員，應包括學校行政人員、教師、學生家長、相關專業人員等，並得邀請學生參與；必要時，學生家長得邀請相關人員陪同。	教師參與學生個別化教育計畫

表 2-6 普通班教師特殊教育專業知能之特殊教育法令規章統整表（續）

法令規章	條文編號	條文內容	主要內涵
各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法	第二條	各級主管教育行政機關依本法第十五條結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生有關評量、教學及行政支援服務，其項目如下： 一、評量支援服務包括學生之甄選、鑑別及評估安置之適當性等。 二、教學支援服務包括課程、教材、教學、教具、輔具、輔導及學習評量等。 三、行政支援服務包括設備、人員、社區資源、評鑑、相關專業團隊運用及特教知能研習等。	特殊學生評量、教學及行政支援，含特教知能研習。
各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法	第五條	各級主管教育行政機關應輔導所屬高級中等以下學校，設立任務編組之特殊教育推行委員會，由校長擔任主任委員，並由各單位主管、普通班教師代表、特殊教育教師代表及特殊教育學生家長代表等共同組成之，以推動特殊教育。	成立特殊教育推行委員會，普通班教師為組成代表。
各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法	第九條	各級主管教育行政機關應提供有特殊教育學生就讀之普通學校行政人員、教師、專業人員、助理人員及相關人員特殊教育在職進修、相關資源及資訊。	普通班教師特教在職進修
各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法	第十條	各級主管教育行政機關辦理之特殊教育推廣活動，應提供普通學校及特殊教育學生家長所需之特殊教育知能與資訊。	推展特殊教育，提供特殊教育知能。
臺東縣學前及國民中小學身心障礙學生就讀普通班安置原則與輔導辦法	第六條	身心障礙學生就讀之普通班，應優先遴聘據下列資格之合格教師 一、具特殊教育教師獲輔導教師資格者 二、曾任教身心障礙學生或自足式特教班者 三、熱心輔導且配合特殊教育工作者意願高者	特殊教育專業知能專業經驗及態度
臺東縣學前及國民中小學身心障礙學生就讀普通班安置原則與輔導辦法	第七條	前條所稱之普通班教師對該班級內身心障礙學生之職責如下： 一、擬定個別化教學計畫 二、積極協助提供學生家庭支援服務 三、因教育需要之其他協助	特殊教育專業知能專業態度相關服務

資料來源：教育部

（三）小結

趙春旺（2005）蒐集國內有關教師特教教學知能的研究結果，從中整理歸納出與教學知能相關的背景變項，探討有關普通班教師特殊教育專業知能研究的結果，發現並無一致性的答案，研究結果可能因時、因地、因對象而有不同。

吾人將以台東地區九十五學年度公立國民中小學任教普通班教師為研究對

象，從不同的個人與環境變項，探討普通班教師特殊教育專業知能的實際情形，了解普通班教師在特殊教育理念、特教學生課程實施與診斷之能力、經營融合教育班級之教室管理、與學生家長建立親師合作關係、運用特殊教育專業團隊與合作等之現況，以做為提昇普通班教師特殊教育專業知能之參考。

二、普通班教師特殊教育專業態度的意涵

（一）普通班教師應具備的特殊教育專業態度

身心障礙學生在社會技巧方面較不成熟，在一個團體內，常有退縮的行為，覺得自己是一個局外人。由於身心障礙學生顯著的差異與異常，常被社會大眾所拒絕，這是他們適應不良的原因之一；事實上被拒絕而引發的適應困難，更甚於他們本身的異常（吳勝儒，2001）。因此，身心障礙學生在自我形象方面常表現出困惑、無助，以致人際關係不佳，人際支援匱乏，教師適度的協助是必須的。

適度的態度可增進身心障礙者的個人滿足、愉快的心情和情意陶冶的功能，然而不適當的態度則會造成沮喪、焦慮和罪惡感。教師應以正確態度對待身心障礙學生，並給予適當而必要的幫助，使身心障礙學生在普通班級中不致特殊化（張自，1998）。因此，普通班教師如能對身心障礙學生具有積極接納的態度，改善身心障礙學生的自卑心態，鼓勵與接納他，將有助於身心障礙學生發揮潛能、提昇學習興趣及效果（陳龍安，2001）。

孟瑛如（2006）指出教育權是每個國民受保護的基本生存權益之一，身為特教教師，長期面對弱勢團體，深切感受到特殊教育常被一般人視為毫無經濟效益，而被社會大眾所漠視。因為再怎麼教，孩子進步的空間總是有限。由於不受重視，間接侵犯了身心障礙學生的受教權益，或是對其教育態度轉而為同情與憐憫，而未能考量教育的基本目的，應是期待孩子成為一個幸福的人。對身心障礙學生而言，藉由特殊教育所習得的知能，使其能在社會中得到接納與尊重，過有尊嚴的生活，或是能適性發展，才是符合人權保護需求的幸福生活。以學習障礙為例，智力正常的學習障礙者不乏具特殊才能的佼佼者：新加坡前總理李光耀、美國前總統雷根、知名演員湯姆克魯斯等都屬這類人。對這類屬偏才型的學生，若能提供適性教育，朝優勢能力發展，可能會因此造就了人才；如果放任、漠視，隨他漫無目標地自由發展，則其未來的發展可能一無是處，甚至造成社會的負擔。再

以智障學生為例，教育智障者獨立生活，不但可減輕家庭的負擔，恢復照顧者的生產力，有生產力的智障者也可以自食其力，獨立適應於社會。

朱惠美（2003）指出當身心障礙學生在普通班就讀，教師應抱著以下態度，才能對身心障礙學生有所幫助：1.包容與接納身心障礙學生，教師不排斥班級裡的身心障礙學生，一般學生也會接納身心障礙學生；必要時，師生皆能主動樂意的協助身心障礙學生。2.抱持平常心去看待身心障礙學生，他只是在學習方面或行動上會比一般學生緩慢，教師無需恐慌、害怕。3.要有一視同仁的態度，不論聰明愚蠢每個人都有學習的優勢，啟發出身心障礙學生的潛能，他們仍然能開創出一片天。4.教師要有「有教無類」、「因材施教」的教育態度。

普通教育教師對於融合教育能否成功具有關鍵的影響性。雖然學校的組織、財源、規定、教師的訓練等因素，皆是促進融合的要件，但如果普通班教師不願意支持融合教育，則仍是困難重重。如果我們忽略了「人」的因素，融合教育終將失敗(Brunneau-Balderrama, 1997)。

有些普通班教師認為師資培訓背景不同，教育身心障礙學生本應是資源教師或特殊教師的責任，認為這是「多出來」的學生，還要參加「額外」的會議，佔用「額外」的時間。或是因為特殊教育教師對他們過高、不合理的期待，覺得責任壓力相當沈重 (Knoll & Obi, 1997)。

Howard（2003）指出身心障礙學生在普通班級接受教育，教師安排學習環境讓所有的學生獲得學習應具備以下專業態度：1.教師要有高度的主動與積極、負責的態度。2.持續從教學經驗來自我專業成長。3.教學活動應滿足學生的個別及共同的需要。

美國特殊兒童學會（Council on Exceptional Children）於二〇〇一年提出，每位特殊教育學生必須由具有愛心與專業能力之教育者給予個別化的支持，且每位特殊教育教師必須建立強烈的企圖心來使用有效地或驗證過之教學措施，以幫助身心障礙學生進行其所需要之學習（CEC, 2001）。

教師是課堂上的靈魂人物；教師的言行會影響全班學生；教師在班級內發揮長才，教育理想得以展現，而在普通班建立價值與規範，獲得歸屬感、安全感及友誼。雖說照顧每一個學生，不輕易放棄，對學生一視同仁是教師的專業與信念，但並非每一個教師都抱持著這樣的信念來從事教育工作。因此，任課教師在面臨授課的班級內有身心障礙學生時，其對身心障礙學生身心特性的瞭解情形、對融

合教育的瞭解程度以及對融合教育所抱持的態度實有待進一步的探討。

（二）普通班教師對身心障礙者態度之相關研究

教師對安置於普通班身心障礙學生的態度是影響融合教育實施成效的重要因素，有關於普通班教師對身心障礙學生安置於普通班態度之相關研究，多數教師仍對實施身心障礙學生安置於普通班的做法給予肯定，但對於如何實施效果，仍存在疑慮，也得知不同教師各個不同變項的看法有差異。

就普通教師的意願而言，Smith, Polloway, Patton & Dowdy (1998)認為普通教育教師若未能充分參與融合教育，或普通教育教師與特殊教育教師無法互助合作，則無法完成融合教育。Koachhar & West 指出實施融合教育，教師花在課程計劃的時間、擬定特殊學生個別化教學方案及評量的時間均較多，且須兼顧普通及特殊學生雙方的需求，增加老師工作的負擔，若無法提供誘因，例如：提高薪資，將無法吸引教師安於工作崗位（吳淑美，1997）。

Vaughn, Schumm, Jalla & Saumell (1991) 調查研究顯示，特殊教育教師與普通班教師對融合教育的瞭解與態度多呈負向反應。其中包括教師擔心融合方案實施後工作量會增加、學生的安全問題、課業問題及教師角色改變等。他們對融合教育能否成功持懷疑態度，且認為教育決策者及學校行政人員並不了解實施的可行性，並可能損及教師的利益；更有多數教師擔心實施融合教育的理由，是因為他們對融合方案並未能充分了解，對其將扮演的角色也未清楚的覺知。

Fulk & Hirth (1994) 表示，普通班教師對現行融合方案的滿意程度，約 67% 的教師認為整體而言是有效率的；約 80% 的教師認為是額外負擔；近 50% 支持融合方案但認為能以自願參與為基礎，則實施較容易成功；37% 不支持融合方案。教師對於實施融合教育的態度不積極，和教師的特教專業背景及與障礙學生有無接觸經驗和是否有相關專業協助並獲得行政方面的支持等有關。另外，眾多研究亦指出，態度覺知者的性別、年齡與障礙者的接觸程度，亦是影響對障礙者態度的因素。

綜合蔡明富（1998）、鈕文英（2001）的綜合研究發現歸納如下：

1. 不同職務角色的國民小學學校教師對融合均持贊同的態度，不論在學業或生活方面均認為有正面影響。但是對於重度障礙學生在普通班的學業活動中能否獲益較感擔憂。對於普通教育教師而言，本身知識與技能的不足、教學時間的不夠，

以及融合安置可能對其他兒童具有負面影響，為其最擔心之處。

- 2.許多普通教育教師會拒絕融合方案的主因之一，是認為其特殊教育知能及訓練不足，對於本身能否勝任特殊兒童的教學感到懷疑，並認為特殊教育教師提供的教學服務必然優於他們。
- 3.約有 80%的教師認為融合教育實施是行政機關的命令與強制，近 50%的教師支持融合方案，但認為如能以自願參與為基礎，則實施上將會更為成功；另有 37%的教師並不支持融合方案。
- 4.多數的特殊教育人員支持實施融合教育，少數的人員希望繼續採資源教室方案進行教育服務。
- 5.特殊教育行政人員傾向以資源教室方案安置嚴重情緒障礙學生，特殊教育教師則以自足式安置為多，至於融合安置有 54%的教師及 40%的行政人員持反對意見，兩者均認為教導嚴重情緒障礙學生的教師，應接受更多的訓練才能勝任。
- 6.特殊教育與普通教育教師對完全融合的瞭解與態度，多呈負向反應。多數教師害怕實施完全融合的原因，是由於對完全融合並未有充分的瞭解，且對其將扮演的角色也未有清楚的認知。
- 7.針對不同職務的教師對於不同障礙類型的學生融合於職業教育與普通教育的態度。結果發現不同的教師之看法有差異，職業和普通教育教師較特殊教育教師認為身心障礙學生在班中會常有行為問題；特殊教育教師較其他兩類教師善於運用不同的班級經營技巧；特殊教育教師最支持融合教育方案，並認為融合教育對所有的學生均有利。

（三）小結

從諸多研究可知，身心障礙學生安置在普通班，各有正反兩面的看法。普通教師對身心障礙學生融合式安置之態度，會影響自己的教學與行為輔導。如何協助他們建立正確的特殊教育態度、及提供適當的支持服務，將是輔導成功與否的重要指標。因此，瞭解本縣普通班特殊教育教師對特殊教育專業態度的取向，據以提供本縣普通班教師適切的支持與協助，實為落實本縣普通班特殊教育的當務之急。

三、普通班特殊教育所需支援服務

(一) 特殊教育支援服務的內涵

我國於九十二年九月十三日在台北舉行的全國教育發展會議中，以「增進弱勢族群教育機會，確保社會公平正義」為首要議題，提出「關懷弱勢縮短教育差距，促進教育機會均等」、「增進教師特教效能，提升身心障礙教育品質」、「加強身心障礙教育專業團隊之運作，發揮應有功能」等（教育部，2003），揭櫫我國教育當局對特殊教育努力的方向與具體目標，其中「確保教師特教教學品質」、「加強教師特教教學支援系統」等方案，是提昇教學品質之重要指標。

就學校組織而言，融合教育不只涉及特殊教育系統，普通教育系統也應該負有教育身心障礙學生的責任，學校整體的組織資源必須以學生為中心，彈性調整（Dyson & Millward, 1997）。學校應該根據學生個別情形，提供多元彈性的課程、教材、教學教法、評量、行政管理、師資與專業支援（王天苗等，1997），必要時需將普通班級課程作調整，使身心障礙學生與普通學生一起參加學習，建立符合每一位學生需要的教育系統（蔡明富，1998）。尤其重視支持服務系統的配合，特殊教育人員、普通教育人員、相關專業人員及家長之間合作之重要性絕對不可忽視（Bruneau & Baldrima, 1997）。

教學支援提供的目的是為幫助普通班教師在面對身障生時，能夠提供符合學生需求的教學服務，並讓所有身心障礙學生在正常的教育環境中能夠獲得高品質的學習與良好的適應。實施融合教育的可行性如何，尚需要依各個特殊學生的實際情況，以及學習所需的輔導、協助、設備、設施等條件加以考量，以提昇教育之最大效果（楊瑞文，2002）。當身心障礙學生安置普通班接受教育時，學校是否能提供教師及學生一個適宜的環境及足夠的支持，以符合教師教學及身心障礙學生學習的需求，應是身心障礙學生安置時必須關切的焦點，教育行政機關、學校等各相關單位，有義務提供支援服務，以增進教師及學生在融合教育環境中的適應（謝秀霞，2001）。

(二) 從法規面探討特殊教育支持服務的內涵

行政支持服務可以協助教師提升教學品質，讓學生受到良好的照顧。另一方面可以促進教師的工作滿意度。在「就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導

辦法」中即揭示，支持服務的目的在於協助就讀普通班之身心障礙學生達成下列目的：成功就讀普通班，順利完成學業。增進生活、學習、社會及職業等各方面的適應。經由適性教育，充分發展身心潛能。養成健全人格，增進社會服務能力。辦法中指出對於就讀普通班身心障礙學生應提供的支持服務內容應包括：

- 1.依學生需要及適應困難提供特殊班、資源班、資源教師及巡迴輔導人員等服務。
- 2.成績評量的支持。
- 3.普通班教師的遴選資格。
- 4.班級人數的減少。
- 5.校內特殊教育推行委員會對計劃的實行。
- 6.建立無障礙的校園環境。
- 7.對特殊學生實施各項的輔導活動。
- 8.相關處室人員、特教組長、特教老師及相關專業人員的團隊合作。
- 9.提供機會並鼓勵行政人員及教師參加研習及在職進修。
- 10.安排普通教師與特教教師的互訪、觀摩教學、交換教學及其他活動。
- 11.協助普通班學生認識特殊學生。
- 12.對特殊學生所就讀之普通班教師提供獎勵、諮詢與協助、研習進修、運用科技減少負擔、減少班級人數及行政工作。
- 13.邀請特殊學生家長及社區人士參與計畫推行，擔任志工協助推展各項活動等。

綜而言之，學校特殊教育支援服務是指對特殊學生在環境中的需求提供適當的支持，使學生達到良好的適應。支援的對象包含特殊教育學生與學校教師。特殊教育支援服務提供普通班學生與教師適當的幫助，促進特殊學生的學習，減少教師教學與班級管理的困擾。不同的特殊學生需要不同的學校支援服務，以達到個別化教育的原則。目前國內推行特殊教育的現況，多依據教育部頒訂各項法規、計畫及行政命令來推行，我國「特殊教育法」（教育部，2004）。經過了多次的修正，陸續通過「特殊教育法施行細則」，「特殊教育課程教材教法實施辦法」、「特殊教育相關人員及助理人員遴用辦法」、「身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法」、「特殊教育設施及人員設置辦法」、「各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育生支援服務辦法」與「特殊教育學生申訴服務辦法」等多項法規，顯示政府主管機關對於特殊教育的重視。特殊教育法（2004）「支持服務」之相關條文摘要如表2-7所列：

表 2-7 我國有關特殊教育「支援服務」之相關條文摘要

條文項次	條 文 摘 要	內涵
第五條	特殊教育之課程、教材教法，應保持彈性，適合學生身心特性需要；並配合學生需要，進行有關復健、訓練治療。	教學復健
第七條	因應教學需要，其教育階段及年級安排，應保持彈性。	安置
第十條	承辦特殊教育相關業務人員應優先任用相關專業人員。	行政
第十二條	設置鑑輔會，聘請有關機關代表、專業人員及學生家長代表處理有關鑑定、安置及輔導事宜。學生家長並得列席。	安置
第十三條	教育安置應以滿足學生學習需要，最少限制的環境為原則。每年重新評估身心障礙學生教育安置之適當性。	安置
第十四條	身心障礙學生就讀之普通班應減少班級人數。	教學
第十五條	各級主管教育行政機關應結合特殊教育機構及專業人員，提供有關評量、教學及行政支援服務。	行政
第十七條	加強師資培訓及在職訓練。特教學校(班)依實際需要置特教教師、相關專業人員及助理人員。設施之設置，應以適合個別化教學為原則，提供無障礙之學習環境及適當之相關服務。	師資環境
第十九條	視學生個別實際需求應給予獎、助學金或教育補助費，減免其學雜費，給予個人必需之教科書及教育補助器材。無法自行上下學者，由各級政府免費提供交通工具或補助其交通費。	經費交通
第二十一條	不得以身心障礙為由拒絕其入學，並由中央主管機關訂定升學輔導辦法，依考生障礙類型、程度，提供考試適當服務措施。	入學考試
第二十二條	身心障礙教育之診斷與教學應以專業團隊合作進行為原則。	教學
第二十四條	依據學習及生活需要，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。	支持性服務
第二十五條	規劃及辦理早期療育工作。	早療
第二十六條	提供學生家庭資訊、諮詢、輔導、親職教育課程等支援服務。	支援
第二十七條	為身心障礙學生擬定個別化教育計畫，並邀請學生家長參與。	教學
第三十一條	為保障特殊教育學生教育權利，應提供申訴服務。	申訴

資料來源：特殊教育法（2004）

（三）普通班教師教學支援需求之相關研究

鄭麗月（1999）指出，在學校行政方面可透過下列方法來協助教師與學生：

- 1.特殊教育學生的班級安置：安置的班級應以教師曾接受特殊教育專業訓練為優先考量，並酌減班級人數。未接受特殊教育專業訓練者，應優先參與教師在職研習。
- 2.與特殊教育學生的家長充分溝通：學校應主動向家長說明其子女的教育安置模式與輔導的情形。在最少限制的環境考量下，要提供相關服務的介入，必要時可改

變安置的型態。3.成立特殊教育教學小組：在校長的領導下，依學生的教育需求而將相關的教育人員組成特殊教育教學小組。共同擬定特殊教育學生的個別化教育計畫，並進行教學、治療、及轉銜服務工作。4.安排教學小組工作時間：學校宜安排課表，使教師有固定時間做教學、共同討論、專業研習、擬定個別化教育計畫和與家長諮詢。5.辦理特殊教育專業成長研習活動：一般而言，若僅依賴教育行政單位辦理特殊教育專業知能研習，恐怕無法滿足多數教師的需求。所以，若學校內能長期辦理教師特殊教育專業知能研習，透過特殊教育教師經驗的分享、資深教師協助新進教師的模式，來共同處理、解決特殊學生的教育問題。6.提供必要的教學資源：應提供教師有關特殊教育的教學資源、資訊、書籍、電子設備和輔具。7.定期評鑑特殊教育成效：每年應實施特殊教育工作評鑑，以瞭解學生進步與需求情形，做為下一年度改進的依據。

陳冠杏(1998)認為學校可以協助教師的部份有:1.提供機會並鼓勵教師參加研習及在職進修。2.成績評量的支持。3.建立無障礙的校園環境。4.對特殊學生實施各項的輔導活動。5.專業團隊的提供。6.安排普通教師與特教教師的互訪、觀摩教學、交換教學及其他活動。7.協助普通班學生認識特殊學生。8.邀請特殊學生家長及其他家長、社區人士參與計畫推行，擔任志工協助推展各項活動。

胡永崇（2001）指出，國內特殊兒童在普通班中就學的情形相當普遍，若能注意以下措施的配合，應能有助於特殊兒童在普通班中獲得有效的輔導。

- 1.減少普通班級的學生人數，讓教師有更多心力用於特殊兒童的輔導。
- 2.減少普通班教師與教學不相關的行政工作，兼任工作亦盡可能不影響正常的教學工作。如：減少過多的班級競賽、表演或其他活動，讓教師有更多的時間從事學生的輔導。
- 3.特殊教育的相關課程應列為一般教師養成的必修科目，使所有教師對特殊教育皆有更正確的認知。
- 4.普通班教師應對特殊兒童具有積極接納的態度，共同建立「普通班教師才是特殊兒童第一線輔導者」的體認，且願承擔此教學輔導職責。
- 5.教師應重視溝通技能的訓練，教師若能具備適的溝通技能與態度，更助於彼此的合作與諮詢。
- 6.學校行政人員應提供有力的行政支援協助，使安置於普通班的特殊兒童能獲得有效的教學資源。

研究者整理國內外普通班教師教學支援需求之相關研究如表 2-8、2-9

表 2-8 國外普通班教師教學支援需求之相關研究彙整表

研究者	年代	研究對象	研究結果
Luckner	1991	普通班教師	1.特教教師提供非正式討論機會。 2.特教教師直接協助聽障生。 3.特教教師擔任行政人員和家長間的溝通者。
Boyer & Bandy	1993	普通班教師和實習教師	1.教學上的協助和支援 2.提撥特殊教育經費 3.支持性服務的形式與人員的協助 4.對特教有足夠的認知及專業訓練 5.進入班級中特殊學生的類型
Ellis	1994	中小學教師	1.學校行政支持 2.教師專業訓練 3.充裕的經費 4.完善的教學計畫
Fulk & Hirth	1994	普通班教師	1.縮減班級人數 2.提供彈性時間，進行教師協同合作 3.評量與測驗的調整 4.校長和行政人員的支持
Pavri	2004	融合小學普通班教師和特教教師	職前訓練和在職訓練

表 2-9 國內普通班教師教學支援需求之相關研究彙整表

研究者	年代	研究對象	研究結果
黎慧欣	1996	普通班教師、特教教師、普通學生家長及障礙學生家長的態度	1.提供教學上的支援與協助 2.學校全體人員對障礙學生持積極 3.提供充分的相關服務措施 4.對障礙學生採彈性評量 5.普通班教師具備特教知能 6.普通班級中的障礙學生人數應加以限制
陳冠杏	1998	國小普通班級任教師、家長及行政人員	1.減少班級人數 2.舉辦特教知能講習 3.提供普通班自閉症學生輔導活動 4.獎勵協助身障生的級任教師與學生 5.安排普通教師與特教教師的互訪與觀摩教學 6.協助普通班學生認識特殊學生 7.提供身障生家長及普通學生家長與學校溝通管道
曲俊芳	1998	國中普通班的腦性麻痺學生及相關人員	1.提供障礙學生情形的資訊 2.召開個案會議 3.減少班級人數或授課時數 4.彈性的作業評量與成績處理 5.提供參加研習的機會 6.提供專家諮詢及合作教學
邱上真	2001	普通班教師對特殊需求學生之因應措施面對困境及所需支持系統	1.能了解身心障礙者特質習得因應個別差異技巧 2.透過研習諮詢等方式認識身障生降低師生需求之差距 3.調整課程教材教法作業及評量方式讓學生能優勢發展 4.提供更多機會讓普通班教師認識融合教育 5.獲得諮詢服務及參加校內特教知能研習 6.學校行政單位應結合社區內社會資源成立學校本位支持系統服務模式 7.班級人數太多是協障礙生學習的阻力之一
陳綠萍	2001	探討台北市國民小學就讀普通班身心障礙學生與支持系統相關現況滿意與需求程度	1.普通班教師家長對特殊教育支持系統了解不夠 2.教育局與學校行政人員需再加強特殊教育宣導

(續下頁)

表 2-9 國內普通班教師教學支援需求之相關研究彙整表（續）

研究者	年代	研究對象	研究結果
黃瑛綺	2002	國小融合班教師	1.有效的課程及教學策略。 2.特殊教育知能研習 3.提供諮詢服務 4.減少班級人數 5.召開家長座談會 6.提供人力資源
蔡文龍	2002	國小融合班教師	1.教育人員講習 2.親職教育活動 3.校內研討會議。 4.專業知能訓練與進修研習 5.設計教學計畫與班級經營 6.提供專業支援與教學資源
謝秀霞	2002	普通班教師	1.降低授課時數 2.減少班級學生人數 3.減少與教學不相關的行政工作 4.辦理特教知能、輔導實務研習 5.提供教材、教具相關教育叢書 6.增設資源班 7.特殊個案的安置與輔導 8.學校行政人員的支持和輔導 9.建立家長溝通管道、辦理親師研習活動
劉淑秋	2003	國小普通班教師	1.充實教師專業知能 2.整合專業人員提供相關資源 3.校長的行政支持 4.建立教師獎勵制度 5.降低班級人數 6.設置特殊教育助理人員
姚佩如	2003	國中普通班導師	1.減少班級人數 2.期望獲得有效課程與教學策略
何淑均	2003	國小融合班教師與家長	1.提供融合班教師特教訓練 2.特教團對積極介入協助 3.辦理以校本位的特教知能研習 4.提供實質的支持，減少教師工作量 5.落實親職教育讓普通班家長認識身障生
蘇昭昇	2003	國小普通班教師	1.相關專業知能訓練特教研習或進修活動 2.提供教學資源 3.了解特教法令、政策和模式 4.家長參與學校教育活動

綜合以上專家學者之研究結果，得知普通班教師極需要學校及行政單位提供相關的教學支援服務，在專業知能方面，需要參加研習和進修以提升特教專業知能；在課程教學方面，需要學習調整教材和評量的方法；在行政支援方面，需要行政人員的支持、減少班級人數、提供特教教師與普通教師合作的機會，提供專業團隊協助及專業人員諮詢和提供教學資訊等；在班級經營方面，需要協助普通學生認識特殊學生、提供親師溝通管道和辦理親職教育等。也惟有提供普通班教師足夠的教學支援服務，使普通班教師在教學上無後顧之憂，才能對身心障礙學生投入更多的心力，也才能達成身心障礙學生就讀普通班的目的，提升教育服務品質。

（四）小結

將身心障礙學生安置在普通班級，如未能輔以相關配套措施，將無法充分達到融合教育的預期目標。身在教育最前線的教師，對特殊教育的專業知能和態度固然是融合教育成敗的關鍵，其在融合教育情境中面臨教學困擾時，提供及時而適切的支援服務，則是協助普通班教師落實融合教育最積極而有效的作法。倘若普通班教師能擁有豐富的教學經驗、正向積極的態度以及充足的特殊教育專業知能，並能充分有效地運用行政及特殊教育專業團隊之支援，對就讀於普通班身心障礙學生的教育，將不再是難題。

為使每位特殊教育學生均能享有適才、適性之教育機會，普通班教師在面對身心障礙學生時，必須調整傳統的教學模式，建立支持性的學習環境，來幫助全體學生皆能適應。而普通班教師面臨教學與班級經營上的困難時，教育當局應積極建構完整的行政支援服務體系，提供普通班與特殊班教師充足的支援，以具體落實特殊教育最少限制環境之理想與政策。

第四節 國內外有關教育人員對身心障礙 學生就讀普通班之研究內容分析

融合教育的推動，使得探討身心障礙就讀普通班的相關議題成為國內近年來特殊教育熱門的話題，國內有關融合教育的研究非常多，大部份的研究對象偏向探討不同年齡普通班學生（王明泉、吳永怡與謝健全，2001；吳勝儒，2000；林坤

燦、洪麗遠，1992；林豐城、蘇再添，1990；邱佩瑩，1994；陳金池，1998；梁偉岳，1995；黃富廷，1995；楊麗香，2003）；以教師為對象者有：Avramidis, Bayliss, Burden and Robert (2000)；Leroy and Simpson, 1996；王淑霞，2001；王木榮，2002；曲俊芳，1999；江信攔，2002；吳永怡，2003；李芃娟，1992；林美香，2003；莊慶文，陳宜慧，2005；陳清溪，2000；張錦蕙，2005；黃冠智，1998；黃馭寰，2002；黃延圳，2005；紐文英，2001；楊瑞文，2002；游文彬，2005；趙春旺，2005；黎慧欣，1996；蔡昆瀛，2002；謝政隆，1998；饒敏，1996）的研究（表 2-10）其探討的內容可歸內出幾個向度：

- (一)融合教育理念方面：融合教育的理念、支持、經驗與知能等。
- (二)融合教育接納態度方面：指普通班教師對身心障礙學生接納與支持的情形。
- (三)學校行政支持方面：指教師在行政支持與配合等方面。
- (四)教學技能或或成效方面：教師在教學或專業能力方面。
- (五)教師工作壓力方面：普通班教師對實施融合教育的壓力與困擾等。

表 2-10 國內外有關教育人員對身心障礙學生就讀普通班之相關研究內容分析

相關文獻	探討主題	研究結果
Leroy and Simpson(1996)	調查密西根州參加融合教育在三年以上之教師對融合教育之態度	1.不同性別、年齡在態度尚無顯著差異 2.受過大學專業訓練之教師對融合教育態度較積極 3.任教年資不同之教師對融合教育態度無顯著差異 4.接觸經驗三年以上教師對融合教育態度較積極
Avramidis, Bayliss, Burden, and Robert(2000)	調查訪談英格蘭西南當地有融合經驗之小學教師對融合教育之態度	1.不同性別、年齡、任教年資之教師對融合教育態度無顯著差異 2.受過專業訓練之教師對融合教育態度較積極
饒 敏(1996)	普通班教師對身心障生回歸主流的態度	1.五成教師認為身心障礙學生會增加普通班的教學困擾 2.教師職別對回歸主流態度有顯著差異 3.性別年齡教育程度無顯著
黃冠智(1998)	國小普通班教師教導聽障學生教學支援需求調查研究	1.在教學上期望獲得的支援以在職訓練最高、其次是行政支援、最低為教學輔具器材支援 2.教師感到行政支援最不足 3.在職訓練及相關研習提供名額有限無法滿足教師需求 4.學校相關人員知識經驗不足未能適時與教師溝通
謝政隆(1998)	國小教育人員對特殊兒童以完全融合模式安置於普通班的態度與觀點	1.實施完全融合對普通班有正面影響但同意度不高 2.認同實施完全融合會使普通班兒童對特殊兒童有正向的人際態度 3.認同對普通兒童具有正面影響特師優於普師；有設特教班優於未設者；相關系所優於未修特教學分者

表 2-10 國內外有關教育人員對身障生就讀普通班之相關研究內容分析（續）

相關文獻	探討主題	研究結果
陳清溪(2000)	啓智班教師教學支援需求與教學自我效能之研究	1.不同性別、年齡、任教專業背景、任教地區之啓智班教師在教學支援需求程度尚無顯著差異 2.年資越淺教師教學支援程度越高
王淑霞(2001)	國中教育人員對於實施融合教育的態度	1.不同服務年資對實施融合教育態度有差異：資深教師優於資淺教師 2.相關科系或已修畢特教3學分優於未修特教學分 3.特殊班教師優於普通班教師 4.兼任行政教師優於一般教師
楊瑞文(2002)	不同背景變項國中教師對聽障生融合的教育態度	1.啓聰教育年資不同而有差異：資深者優於無年資者 2.任教地區不同有差異：北部優於中南部 3.接觸程度不同有差異：有接觸優於無接觸者 4.相關科系優於無特教知能或研習者 5.任教類別有差異：啓聰班教師優於一般教師 6.性別不同有差異：女性教師優於男性教師 7.任教年資有差異：資深優於資淺
黃馭寰(2002)	國小教師對啓聰班聽障生回歸普通班的接納態度	1.接納態度女生優於男生 2.接觸年資越深接納度越高
江信擣(2002)	國小教育人員對實施融合教育的態度	1.不同學歷、背景、學校規模的教育人員在學校行政支持配合措施及整體態度無顯著差異 2.不同職務教師在學校行政支持、教學互動及整體態度有顯著差異：行政優於普通教師、已修學分優於無修學分
吳永怡(2003)	台灣地區教育人員對身心障礙學生融合教育態度及相關影響因素之研究	1.不同性別教師在態度上沒有顯著差異 2.在接納態度與教學技能上男性比女性積極 3.資深教師在融合及接納態度及學校行政教學技能上較正向積極 4.職務與各項度的相關最高：行政人員優於普通教師及未接觸特殊學生者：特教教師優於普通班教師 5.研究所以以上優於一般大學 6.已修特教學分優於未修特教學分者 7.年齡越高態度越正向積極、年資不同亦不相同
張錦蕙(2005)	國中普通班教師對身心障礙學生的教學困擾及支持需求研究	1.國中普通班教師在支持需求的程度方面會因特教專業訓練、學校規模影響因素的不同而有顯著差異 2.教師所受的特教專業訓練越多支持需求也越高 3.學校規模越大的教師，支持需求程度越大 4.但在師資養成背景、任教年資、有無行政經驗及有無任教過身心障礙學生則沒有顯著差異。
游文彬(2005)	台北縣國民小學普通教師在融合教育中特殊教育專業成長需求之調查	1.普通教師教學年資愈深者對「特殊教育科技輔具知能」、「配合特殊需求學生建立常規原則與方法」、「訓練學生包容接納的態度課程」需求愈高 2.教學年資愈淺者對「特殊教育相關法規的知能需求」、「特殊教育需求學生社交技巧指導的知能」的需求愈高

表 2-10 國內外有關教育人員對身障生就讀普通班之相關研究內容分析（續）

相關文獻	探討主題	研究結果
林美香(2003)	台灣中部地區國小教育人員對融合教育態度之研究	1.不同性別之教育人員對融合教育態度有明顯之差異 2.曾接觸身心障礙學生的教育人員對融合教育在「支持態度」上有明顯高於未曾接觸者，在「協助需求」上則並無明顯差異 3.行政人員對融合教育在「支持態度」與「曾提供協助」上高於一般教師 4.不同年齡的教育人員在融合教育「支持態度」上並無明顯差異。在「協助需求」上，三十歲以下各組別的教育人員明顯比四十歲以上各組別高。 5.服務年資21年以上者，在融合教育「支持態度」上明顯高於服務6-10年者。在「協助需求」上服務年資在二十一年以上者低於年資在五年以下者 6.不同特教背景的教育人員在融合教育「支持態度」上，特殊教育系組畢業者明顯比只修滿三學分或只有曾參加過特殊教研習及未曾參加研習的三個組別來得積極。在「協助需求」上則並無明顯差異 7.曾否接觸身障學生經驗之教師在融合教育「支持態度」上未達顯著差異。
陳宜慧(2005)	國中普通班教師對身心障礙學生教學支援需求之研究	1.就教師不同的背景和環境變項而言，以男性、曾教導過身心障礙學生的教師、教導學習障礙的教師、在直轄市任教的教師和在中型學校任教的教師實際獲得的教學支援為最多
黃延圳(2005)	國民小學普通班教師對特教專業知能專業態度與所需支援服務之調查研究	1.兼任行政教師在「特教理念」、「課程與教學」、「親師合作」、「專業合作」、「特教責任感」、「教學態度」等向度優於一般教師 2.「特教理念」、「專業合作」及「整體情形」向度，學士後特殊教育師資班結業組優於一般合格教師組 3.在「特教理念」、「課程與教學」、「教室管理」、「親師合作」、「專業合作」、「特教責任感」等向度有接觸特殊學生經驗組優於無接觸特殊學生經驗組 4.適度降低具有身心障礙學生班級的班級人數、授課時數及安排導師進修特教知能等需求，相當殷切 5.協助教師準備特殊教育教材、教具、輔具及善用特教專業團隊，最為關注
趙春旺(2005)	國民小學普通班教師特殊教育知能現況及需求之研究	1.就教學年資而言，教學年資在5年以下組的國民小學普通班教師在整體特殊教育知能現況，教學年資向度顯著高於6-10年、11-15年和16年以上的普通班教師。 2.就不同年齡而言，30歲以下者高於31-35歲組和36-40歲組的國民小學普通班教師 3.就不同教育程度而言，整體的向度上，碩士程度的普通班教師在特殊教育知能需求高於一般大學及師專畢業者 4.不同教學年資而言，5年以下組的國民小學普通班教師，特殊教育知能需求在班級經營與教學向度上高於6-10年組，其餘向度未達顯著差異

第三章研究方法

本研究旨在探討台東地區公立國民中小學任教普通班教師之特殊教育專業知能、專業態度與支援服務需求之現況。以黃延圳（2005）所設計「普通班教師特殊教育專業知能、專業態度與所需支援服務之調查問卷」進行量化資料的蒐集，進行實徵性研究。

本章共分成五節，第一節為研究設計與架構；第二節：研究對象；第三節：研究工具；第四節：研究步驟；第五節：資料處理。

第一節 研究設計與架構

研究者根據前述問題背景、研究目的、研究問題與假設、文獻探討的結果，綜合相關理論及實徵研究，設計研究架構，分別以個人背景變項及環境背景變項為自變項，以特殊教育專業變項為依變項加以探討。

一、在個人背景變項部分

分別為：1.性別、2.年齡、3.擔任職務、4.教學年資、5.教育程度、6.特教背景、7.任教身心障礙學生年資、8.任教身心障礙學生經驗等八項。

二、環境背景變項部分

分別為：1.任教階段、2.任教地區、3.學校規模、4.班級人數、5.特殊班設立狀況等五項。特殊教育專業包括三個層面：1.特殊教育專業知能、2.特殊教育專業態度、3.特殊教育支援服務。受試者在本研究的問卷中，於上述三個層面填答。藉由受試者填答問卷所得之結果以探討各變項間是否有差異及其差異情形；分析背景（個人、環境）因素與特殊教育知能、態度及之支援服務間的預測效力，以做為相關單位落實特殊教育之參考。

本研究之研究架構及程序圖，如圖3-1 所示；

普通班教師特教專業知能、專業態度及支援服務需求之研究

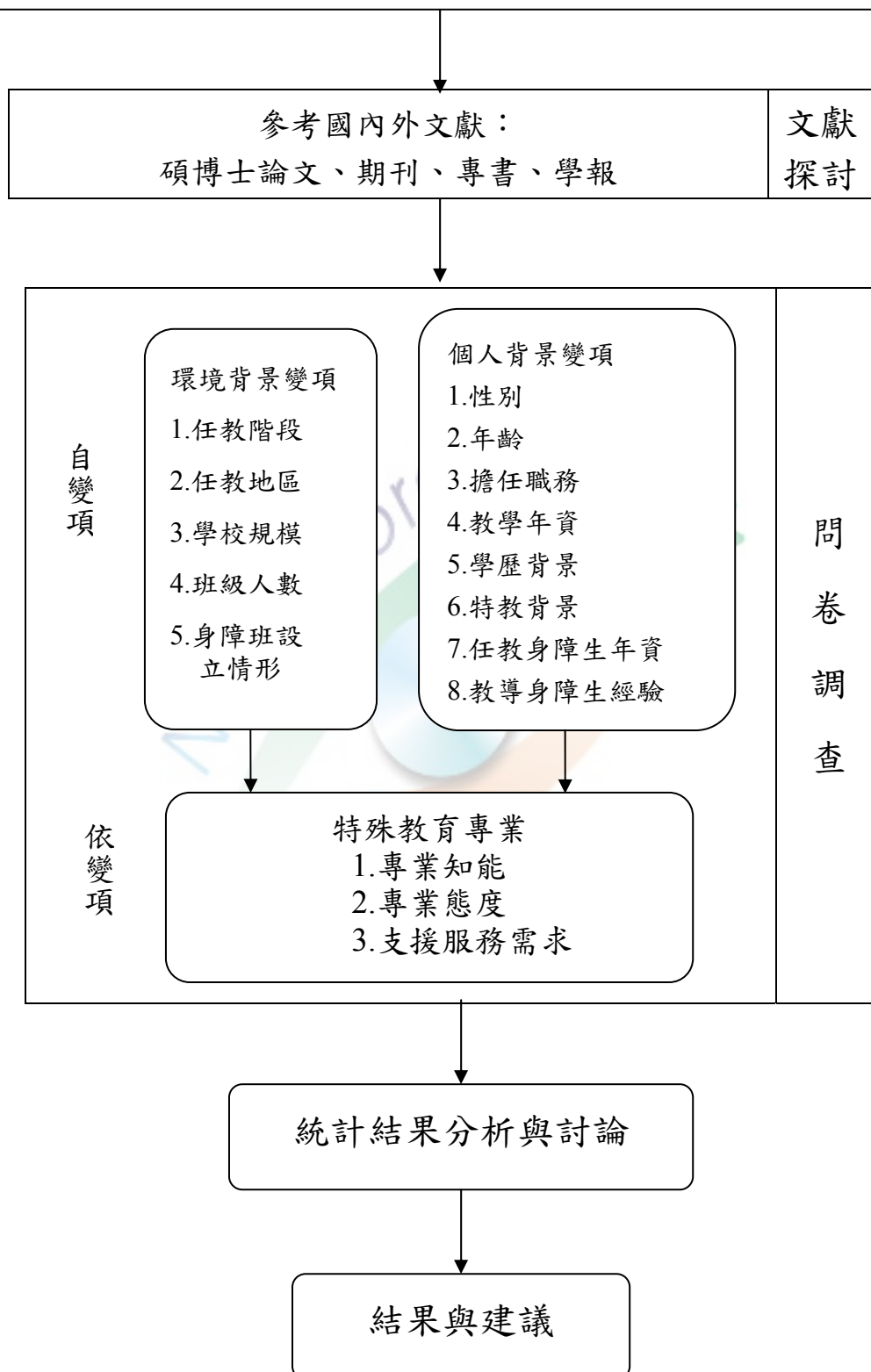


圖 3-1 研究架構及程序圖

茲將研究架構中之重要變項內涵分述如下：

一、個人背景變項：

（一）性別

1. 男性；
2. 女性。

（二）年齡

1. 30歲以下；
2. 31-40歲；
3. 41歲以上。

（三）擔任職務

1. 教師兼行政（含校長、主任與組長）；
2. 教師（含級任與科任）。

（四）教學年資

1. 5年以下；
2. 6-15年；
3. 16年以上。

（五）教育程度

1. 研究所（含四十學分班）；
2. 師大、師院師專、師範；
3. 一般大學教育學程班（學士後師資班）。

（六）特教專業背景

1. 特殊教育系（所）組畢業；
2. 修習特教三學分或特教知能研習54小時以上者；
3. 從未修習特教學分。

（七）任教身障生年資

1. 無；
2. 1~3；
3. 4年以上。

（八）教導身障生之經驗

1. 非常愉快；
2. 無特別感受；
3. 不愉快。

二、環境背景變項：

（一）任教階段

1. 國中；
2. 國小。

（二）任教地區

1. 一般地區；
2. 偏遠地區

（三）學校規模

1. 6班（含）以下；
2. 7—12 班；
3. 13 班以上。

（四）班級人數

1. 10人（含）以下；
2. 11—20人；
3. 21人以上。

（五）學校是否設有身心障礙班

1. 有設身心障礙班；
2. 無設身心障礙班。

表 3-1 研究架構中之重要變項內涵一覽表

類別選項	1	2	3
性別	男性	女性	
年齡	30歲以下	31-40歲	41歲以上
擔任職務	教師兼行政	一般教師	
教學年資	5年以下	6-15年	16年以上
教育程度	研究所以上	師大師院師範	一般大學
特教專業背景	特殊教育系(所、組)	修畢特教三學分	無修學分或研習
任教身障生年資	無	1-3年	4年以上
教導身障生經驗	非常愉快	無特別感受	不愉快
任教階段	國中	國小	
任教地區	一般地區	偏遠地區	
學校規模	6班以下	7-12班	13班以上
班級人數	10人以下	11-20人	21人以上
是否設有身障班	有設身心障礙班	無設身心障礙班	

三、特殊教育專業相關現況

（一）特殊教育專業知能

本研究援用黃延圳（2005）所設計「普通班教師特教專業知能、專業態度與

所需支援服務之調查問卷」，所指普通班教師特教專業知能相關向度包括：1.具備特殊教育理念；2.具備特教學生課程實施與診斷之能力；3.有效經營融合教育班級之教室管理；4.能與學生家長建立良好之親師合作關係；5.適度運用特殊教育專業團隊之合作。

（二）特殊教育專業態度

本研究援用黃延圳（2005）所設計「普通班教師特教專業知能、專業態度與所需支援服務之調查問卷」，所指普通班教師特教專業態度相關向度包括：1.教師對特殊教育的信念；2.教師對特殊教育的熱忱；3.教師對特殊教育的責任感；4.教師對特殊教育的教學態度。

（三）特殊教育支援服務需求

本研究援用黃延圳（2005）所設計「普通班教師特教專業知能、專業態度與所需支援服務之調查問卷」，所指普通班特教支援服務相關向度包括：1.行政支援方面；2.教學支援方面；3.評量支援方面；4.態度認知方面。

第二節 研究對象

本研究以台東地區公立國民中小學任教普通班教師為研究對象，使用問卷調查法來蒐集所需資料。研究者以九十五學年度台東地區公立國民中小學任教普通班教師為母群體，進行問卷調查。依據九十五學年度台東縣教育局資料統計全縣公立國民中小學任教普通班教師數為1874人，樣本係採叢集抽樣方式，以學校為抽樣單位，分別抽取國中16所、國小28所，實際發出施測樣本總計530份，回收有效樣本數為463份（表 3-2）。

表 3-2 正式問卷回收一覽表

所在鄉鎮	學校名稱	班級數	學生數	身障班	發出樣本	回收有效樣本
台東市	新生國中	62	1912	✓	82	74
台東市	寶桑國中	21	584	✓	22	18
台東市	卑南國中	15	411	✓	18	15
台東市	豐田國中	13	380	✓	18	14
台東市	知本國中	13	375	✓	16	15
鹿野鎮	鹿野國中	6	170		10	10

表 3-2 正式問卷回收一覽表（續）

所在鄉鎮	學校名稱	班級數	學生數	身障班	發出樣本	回收有效樣本
池上鄉	池上國中	10	279	✓	10	10
太麻里鄉	大王國中	10	247	✓	15	13
太麻里鄉	賓茂國中	4	86	✓	6	5
大武鄉	大武國中	11	302	✓	15	13
都河鄉	都蘭國中	7	137	✓	8	8
綠島鄉	綠島國中	4	66	✓	6	6
台東市	光明國小	7	203		10	8
台東市	新生國小	33	1005	✓	25	20
台東市	馬蘭國小	39	1164	✓	40	36
台東市	豐年國小	7	172		8	7
台東市	知本國小	18	445	✓	10	7
台東市	豐田國小	12	314		12	11
卑南鄉	初鹿國小	12	254		10	9
卑南鄉	太平國小	14	246	✓	10	9
太麻里鄉	大溪國小	6	99		6	5
大武鄉	尚武國小	7	123	✓	8	6
延平鄉	巒山國小	6	53		6	5
延平鄉	武陵國小	6	90		6	5
鹿野鄉	鹿野國小	6	142		6	5
關山鎮	關山國小	19	530	✓	15	11
關山鎮	德高國小	6	82		6	5
關山鎮	電光國小	6	43		6	4
池上鄉	福原國小	18	451	✓	12	10
池上鄉	廣原國小	6	38		8	7
東河鄉	興隆國小	6	63		6	6
成功鎮	博愛國小	6	39		6	5
長濱鄉	寧埔國小	6	102		6	5
海端鄉	海端國小	6	109		6	6
綠島鄉	綠島國小	7	91	✓	6	6
綠島鄉	公館國小	6	72		6	6
蘭嶼鄉	蘭嶼國小	6	58		6	6
蘭嶼鄉	東清國小	6	80		6	6
蘭嶼鄉	朗島國小	7	80	✓	6	5
蘭嶼鄉	椰油國小	6	57		6	5
合計					530	463
有效回收率					87.36%	

第三節 研究工具

爲了瞭解台東地區公立國民中小學普通班教師特殊教育專業知能、專業態度與支援服務需求之現況，本研究採黃延圳（2005）所編製之「普通班教師特殊教育專業知能、專業態度與所需支援服務」之調查問卷進行施測，作爲蒐集資料的研究工具，調查普通班級教師在教學過程中對身心障礙學生教學與輔導的特教專業概念及所需支援服務。根據研究結果，提出改進建議，以期能作爲主管教育機關與學校行政單位提昇普通班級教師特教教學知能之參考。

一、問卷內容

本問卷主要內容分爲兩部分，第一部分爲普通班教師基本資料，內容包括性別、年齡、擔任職務、教學年資、學歷、特教背景、任教身心障礙學生年資、教導身心障礙學生經驗、任教階段、任教地區、學校規模、班級人數、身心障礙班設立狀況等項目。

本問卷第二部分爲普通班教師對特教專業知能、專業態度與支援服務需求之情形，內容包括特教專業知能、專業態度與支援服務需求等三個向度（表3-3）。

表 3-3 正式問卷各向度題目分配情形

向	度	正式問卷題號	題數
專業知能	特教理念	1,2,3,4,5,6	6
	課程與教學	7,8,9,10,11	5
	教室管理	12,13,14,15	4
	親師合作	16,17,18,19,20	5
	專業合作	21,22,23,24,25	5
專業態度	特教信念	26,27,28,29,30	5
	特教熱忱	31,32,33,34,35	5
	特教責任感	36,37,38,39,40	5
	教學態度	41,42,43,44,45	5
支援服務	行政支援方面	46,47,48,49,50	5
	教學支援方面	51,52,53,54,55	5
	評量支援方面	56,57,58,59,60	5
	態度認知方面	61,62,63,64,65	5
合 計		65	

資料來源：引自黃延圳，2005，頁79

二、填答與計分方式

問卷第二部分係採李克特式四點量表（Likert type fourpoint scale）方式編製而成，由抽樣受試教師依其實際情況或感受的符合程度作答，每題有四種不同等第的符合程度，依次為「完全符合」、「大部分符合」、「小部分符合」、「完全不符合」，計分方式係分正向題與反向題，正向題依上述順序分別給予四分、三分、二分、一分，反向題則反之。填答者在問卷上所得之分數越高，代表教師的特教專業知能與態度越佳；所得之分數越低，代表教師特教專業知能與態度越差。

三、信度分析

黃延圳（2005）透過預試問卷施測結果，進行各向度、總量表之內部一致性分析及整體相關情形，求出內部一致性係數Cronbach α 值，以瞭解研究問卷之內部一致性(consistency)，亦即穩定性(stability)，探討問卷之信度，據以編製正式問卷。問卷內三個特殊教育專業因素所得 α 係數介於 .708~.970之間，足見本問卷的信度良好。

四、效度考驗

本問卷邀集三位學者專家及十位資深國小教師，請其就問卷內容之適切性提出修正建議，評鑑建構問卷的內容效度。因之，本問卷具有內容效度。

表 3-4 專家學者參與問卷修正名冊

姓 名	現 職
洪榮照	台中師範學院特殊教育系教授
楊銀興	台中師範學院特殊教育系教授
傅秀媚	台中師範學院特殊教育系教授
陳傳枝	台中縣協成國民小學校長
魏永龍	台中縣光正國民小學校長
陳宗林	台中市西屯國民小學校長
廖智勇	台中縣長億國民小學總務主任
謝淑貞	彰化縣民生國民小學特教教師
林錦惠	台中縣內新國民小學學年主任
彭彩堡	苗栗縣建中國民小學級任教師
陳佳緣	台中市建功國民小學輔導教師
陳世穎	台中縣益民國民小教學組長
陳品如	南投縣水里國民小學級任教師

資料來源：引自黃延圳，2005，頁76

第四節 研究步驟

本研究採取隨機抽樣，選取樣本為九十五學年度任教於台東地區公立國民中小學普通班教師。研究方法採問卷調查方式進行，實地蒐集資料，進行統計分析，在調查實施步驟上大略可分為以下六個研究步驟：

一、決定研究方向

蒐集並閱讀相關文獻，擬定論文研究主題。

二、選定調查工具

依據研究目的與文獻探討結果，經與指導教授討論，並徵得原編訂者同意，決定採用黃延圳（2005）所編製之「普通班教師特殊教育專業知能、專業態度與所需支援服務之調查問卷」，參酌文獻將自變項加以編修之後進行施測。

三、正式聯絡、施測

問卷寄發前，先與各校輔導室電話聯絡，說明研究目的及流程，懇請撥冗代為轉交校內普通班教師同仁填寫，並於填答完成後協助彙整回收寄回。說明清楚後，再將每個學校所需之問卷、回函信封，以郵寄、親自送交等方式，進行問卷施測的工作。問卷寄出一星期後，以電話、E-MAIL聯絡各校負責教師，確認收件及施測情形，並於第十天起，再向未回收學校以電話聯絡進行催收，以期掌握問卷回收率。根據E.R.Babbie的觀點，認為調查資料要能分析和報告，其回收率需達50% 始算適當；60% 視為良好；70%或以上則視為非常良好(王文科，2001)。

四、資料統計分析

調查問卷資料回收後，立即作資料的統整，根據研究假設，採用適當的統計方法進行整理和編碼，應用統計軟體 SPSS for Windows10.0，進行各項統計分析。

（一）資料整理與編碼：將所寄回之問卷加以整理，將基本資料與專業知能與態度及支援服務需求情形調查量表的填答資料作分類彙整。

（二）資料歸納與分析：本研究資料以電腦統計套裝程進行資料分析，進行考驗。統計數值的考驗，以 .05 為顯著水準考驗。

（三）依研究假設分項作次數分配、百分比、平均數、標準差、t考驗、單因子

變異數分析、逐步多元迴歸分析，分別加以說明和討論，以瞭解受試者反應情形。

五、撰寫論文

根據問卷調查所得統計資料，研究者將分析與討論的內容，根據數據、歸納分析、解釋研究發現，將相關資料彙整成研究結果與討論，再根據研究主題，提出具建設性建議，最後提出完整的研究報告。

第五節 資料處理與分析

本研究將施測回收之有效問卷內容各項資料整理後輸入電腦，再以社會科學電腦統計套裝程式（Statistical for the Social Science, SPSS10.0 for windows）進行統計分析與處理；並採用平均數、標準差、百分比、t考驗、單因子變異數分析、逐步多元迴歸回答假設問題。

一、次數分配和百分比

描述樣本基本資料的分布情形。

二、平均數及標準差

分析台東地區公立國民中小學普通班教師在各向度之得分情形。

三、獨立樣本 t 考驗（t-test）

以獨立樣本 t 考驗不同背景變項中，普通班教師特教專業知能、專業態度與支援服務需求之差異情形。

四、單因子變異數分析（One-way ANOVA）

分析不同背景變項的普通班教師特教專業知能、專業態度與支援服務需求之差異情形；若單因子變異數分析達顯著水準，再以雪費法（Scheffe'method）進行事後比較，分別求出不同背景變項與特教專業各向度間的相關情形。

五、逐步多元迴歸（Stepwise multiple regression analysis）

探討普通班教師各不同背景變項對特殊教育專業知能、專業態度與支援服務需求之預測情形。

第四章 研究結果與討論

本章主要是針對本研究各項問題，根據問卷調查所得之資料進行統計分析並加以討論，以探討普通班教師對特教專業知能、專業態度與支援服務需求之現況，探討不同背景變項的差異情形，進而迴歸分析不同背景變項普通班教師對特教專業知能、專業態度及支援服務需求的預測情形。全章共分為五節：第一節為普通班教師基本資料分析；第二節為普通班教師特教專業知能、專業態度與支援服務需求之現況；第三節為不同背景變項普通班教師特教專業知能、專業態度與支援服務需求之差異分析；第四節為不同背景變項對普通班教師特教專業知能、專業態度與支援服務需求的預測力分析；第五節為研究發現與討論。

第一節 研究樣本背景分析

本研究以台東縣立國民中小學任教普通班教師為研究對象，使用問卷調查法來蒐集所需資料。研究者以九十五學年度台東地區公立國民中小學任教普通班教師為母群體，進行問卷調查。依據九十五學年度台東縣教育局資料統計全縣公立國民中小學任教普通班教師數為 1874 人。總計發出問卷 530 份，共回收有效問卷 463 份，回收堪用率 87.36%。根據回收問卷的資料進行統計分析，可以初步了解填答者的背景現況，問卷調查所得的基本資料分布情形如表 4-1、4-2，茲說明如下：

一、個人背景變項的分布情形

（一）填答者的性別：

計有男性教師 162 人（佔 35%）；女性教師 301 人（佔 65%）。

（二）填答者的年齡：

30 歲以下 156 人（佔 33.7%）； 31-40 歲 197 人（佔 42.5%）； 40 歲以上 110 人（佔 23.8%）。

（三）填答者擔任的職務：

兼任行政教師 147 人（佔 31.7%）；一般教師 316 人（佔 68.3%）。

(四) 填答者的教學年資：

5 年以下有 183 人 (佔 39.5%)；6~15 年有 180 人 (佔 38.9%)；16 以上有 100 人 (佔 21.6%)。

(五) 填答者的教育程度：

研究所 (含四十學分班) 以上 116 人 (佔 25.1 %)；師大 (師院、師範、師專) 209 人 (佔 45.1%)；大學 (包含師資班、教育學程) 138 人 (佔 29.8%)。

(六) 填答者的特教背景：

特殊教育系 (所、組) 畢業有 26 人 (佔 5.6%)；修習特教三學分或特教知能研習 54 小時以上有 303 人 (佔 65.4%)；從未修習特教相關學分或特教知能研習 54 小時以上經驗者 134 人 (佔 29 %)。

(七) 填答者任教身心障礙學生年資：

無任教者有 271 人 (佔 58.5%)；1~3 年有 150 人 (佔 32.4%)；4 年以上有 42 人 (佔 9.1 %)。

(八) 填答者任教身心障礙經驗：

非常愉快者有 178 人 (佔 38.4%)；無特別感受者有 244 人 (佔 52.7%)；不愉快者有 41 人 (佔 8.9%)。

二、環境背景變項的分布情形

(一) 填答者任教階段：

國中階段有 237 人 (佔 51.2%)；國小階段有 226 人 (佔 48.8%)。

(二) 填答者任教地區：

一般地區有 275 人 (佔 59.4%)；偏遠地區有 188 人 (佔 40.6%)。

(三) 填答者學校規模：

6 班以下的有 143 人 (佔 30.9%)；7-12 班的有 124 人 (佔 26.8%)；13 班以上的有 196 人 (佔 42.3%)。

(四) 填答者之班級學生人數：

10 人以下的有 71 人 (佔 15.3%)；11~20 人的有 61 人 (佔 13.2%)；21 人以上的有 331 人 (佔 71.5%)。

(五) 填答者學校有無設立身心障礙班：

有設特殊班的有 215 人 (佔 46.4%)；無設身心障礙班的有 248 人 (佔 53.6%)。

表 4-1 研究樣本個人背景變項分布一覽表

類別	組別	人數	百分比 %	累計 %
性別	男性	162	35	35
	女性	301	65	100
年齡	30歲以下	156	33.7	33.7
	31-40歲	197	42.5	76.2
	41歲以上	110	23.8	100
擔任職務	教師兼行政	147	31.7	31.7
	教師	316	68.3	100
教學年資	5年以下	183	39.5	39.5
	6~15 年	180	38.9	78.4
	16年以上	100	21.6	100
教育程度	研究所 (含四十學分班) 以上	116	25.1	25.1
	師大、師院、師專、師範	209	45.1	70.2
	一般大學 (教育學程班)	138	29.8	100
特殊教育背景	特殊教育系 (所、組)	26	5.6	5.6
	修畢特教三學分或特教知能研習54小時以上	303	65.4	71.1
	未修習特教相關學分或特教知能研習	134	29.0	100
任教身障學生年資	無任教年資	271	58.5	58.5
	1~3年	150	32.4	90.9
	4年以上	42	9.1	100
教導身障學生經驗	非常愉快	178	38.4	38.4
	無特別感受	244	52.7	91.1
	不愉快	41	8.9	100

表 4-2 研究樣本環境背景變項分布一覽表

類別	組別	人數	百分比%	累計%
任教階段	國中	237	51.2	51.2
	國小	226	48.8	100
任教地區	一般地區	275	59.4	59.4
	偏遠地區	188	40.6	100
學校規模	6班（含）以下	143	30.9	30.9
	7—12 班	124	26.8	57.7
	13班以上	196	42.3	100
班級人數	10人（含）以下	71	15.3	15.3
	11—20人	61	13.2	28.5
	21人以上	331	71.5	100
有無設身障班	有設身心障礙班	215	46.4	46.4
	無設身心障礙班	248	53.6	100

第二節 普通班教師特教專業知能、專業態度與所需支援服務之現況分析

一、普通班教師特教專業知能、態度與支援服務需求之現況

本節主要在探討普通班教師特教專業知能、專業態度與支援服務需求之實際情形。由於本研究係以十三個向度來蒐集所需資料，因此將就各向度填答分布情形加以分析敘述，並以平均數、標準差、百分比等統計方法加以說明。

問卷題目共六十五題，分三個部分：第 1 題至第 25 題為特教專業知能部分；第 26 題至第 45 題為特教專業態度部分；第 46 題至第 65 題為特教支援服務需求部分。根據問卷調查所得資料統計分析(表 4-3、4-4)可知：

（一）在特教專業知能方面

各向度得分平均數介於 11.05 分至 16.70 分之間，得分平均數最高向度為「特教理念」，最低向度為「課程與教學」。各向度分布情形，依序為「特教理念」向度，其次為「親師合作」、「專業合作」、「教室管理」，最後為「課程與教學」。在各題的得分平均數中，得分最高的前兩名分別是第 12 題：「大部分教師希望應降

低有身心障礙學生的班級人數以利教育身心障礙學生」；第 6 題：「普通班教師應參加特教知能研習或進修」。得分最低的兩名分別是第 24 題，「熟悉如何運用科技輔具協助教學(如助行器、特殊電腦)」；第 14 題「具備身心障礙學生身體病痛突發狀況的處理能力」。可見降低班級人數以利教學和參加研習以提升特教知能是普通班教師共同的認知，而科技輔具的應用及身心障礙學生突發狀況的處理能力是普通班教師較不足的特教知能。

（二）在特教專業態度方面

各向度得分平均數介於 13.08 分至 14.91 分之間，得分平均數最高向度為「特教信念」，最低向度為「特教熱忱」。各向度分布情形依序為「特教信念」、「特教責任感」、「教學態度」、「特教熱忱」等向度。在各題的得分平均數中，得分最高的前兩名分別是第 42 題：「大部分教師認同教育身心障礙學生遠比對他(她)們仁慈更為重要」；第 37 題「普通班教師有責任教導安置於普通班的身心障礙學生。至於第 38 題「對於我所輔導的身心障礙學生，我能感覺到他們有明顯的進步」、第 44 題「將身心障礙學生安置於普通班，有助於增進普通班教師的教學技巧」則較不獲普通班教師的認同。可見普通班教師對於教育身心障礙學生的積極態度是一致的，至身心障礙學生安置在普通班級是否有助學習狀況或明顯進步，有五成教師仍持保留的態度。

（三）在支援服務需求方面

各向度得分平均數介於 16.64 分至 17.54 分之間，得分平均數最高向度為「態度認知感」，最低向度為「行政支援」。各向度所呈現普通班教師在支援服務需求程度上，依序為「態度認知」、「評量支援」、「教學支援」，最後是「行政支援」。在各題的得分平均數均達到 3 分以上，第 51、52、58、59、60、61、62、64、65 題得分平均數均達 3.5 分以上，顯示普通班教師在支援服務需求方面得分平均數雖各有差異，但對特教支援服務的高度需求是一致的。

表 4-3 普通班教師特教專業知能、專業態度及支援服務需求之整體情形分析

向度	題號	題目內容	平均數	標準差
特教理念	1.	瞭解特殊教育法中有關身心障礙學生教育安置的規定	2.55	.82
	2.	身心障礙學生得安置在普通班級參與班級學習活動	2.77	.75
	3.	瞭解如何增進一般學生對身心障礙學生的接納程度	2.83	.75
	4.	瞭解如何協助身心障礙學生在普通班的適應	2.73	.78
	5.	瞭解如何為身心障礙學生擬定個別化教育計畫(IEP)或教學計畫	2.54	.90
	6.	普通班教師應參加特教知能研習或進修	3.28	.74
課程與教學	7.	瞭解如何運用多元的方法去評量身心障礙學生，並據以擬定學習目標	2.75	.84
	8.	瞭解如何將身心障礙學生個人的學習目標融入在班級活動中	2.61	.82
	9.	瞭解教導身心障礙學生的教學策略	2.54	.83
	10.	贊成身心障礙學生就讀普通班，有助於增加他學習和發展的機會	2.74	.82
	11.	瞭解如何規劃一個無障礙的教學環境	2.54	.85
教室管理	12.	應降低有身心障礙學生的班級人數以利教育身心障礙學生	3.35	.78
	13.	具備身心障礙學生問題行為的處理能力	2.56	.84
	14.	具備身心障礙學生身體病痛突發狀況的處理能力	2.49	.84
	15.	瞭解如何促進身心障礙學生與一般學生互動的策略	2.67	.79
親師合作	16.	能讓一般學生家長瞭解特殊教育特點	2.69	.79
	17.	讓身心障礙學生的家長瞭解兒童在普通班級中可能遭遇的問題	2.85	.78
	18.	讓身心障礙學生的家長瞭解個別化教育計畫(IEP)的內容	2.70	.89
	19.	讓身心障礙學生的家長瞭解自己孩子所需的相關專業服務及管道	2.78	.82
	20.	瞭解如何鼓勵身心障礙學生的家長參與學校活動	2.81	.82
專業合作	21.	熟悉如何運用學校行政人員支援身心障礙生需求	2.77	.79
	22.	熟悉可轉介的特殊教育機構(如:特殊班、醫院、特教機構)	2.67	.87
	23.	熟悉可運用的資源(如:諮詢專線、特教資源中心、特教專業團隊)	2.69	.85
	24.	熟悉如何運用科技輔具協助教學(如助行器、特殊電腦)	2.35	.91
	25.	能與相關專業人員(如:職能治療師、社工人員)維持良好的合作關係	2.74	.85
特教信念	26.	認為學校不應把身心障礙學生和一般學生安置在同一班	2.99	.86
	27.	身心障礙學生的自我控制力薄弱，不宜與一般學生有相同的社會參與機會	3.33	.75
	28.	身心障礙學生在學校中應融合於普通班級中	2.63	.81
	29.	身心障礙學生與一般學生的融合，有助於彼此的接納	2.98	.73
	30.	將身心障礙學生安置於普通班級中，有助於其社會能力的發展	2.98	.75
特教熱忱	31.	我覺得融合教育的實施的確幫助了許多身心障礙學生	2.80	.79
	32.	我樂於擔任有身心障礙學生班級的導師	2.58	.86
	33.	我會因班上普通學生家長對身心障礙學生的態度而影響我的教學意願	3.13	.80
	34.	我覺得身心障礙學生的障礙類別會影響我參與融合式特殊教育的態度	2.61	.89
	35.	我覺得身心障礙學生的障礙程度會影響我參與融合式特殊教育的態度	2.56	.87
特教責任感	36.	各類別輕度障礙的學生應盡量安置於普通班級中	2.94	.83
	37.	普通班教師有責任教導安置於普通班的身心障礙學生	3.03	.83
	38.	對於我所輔導的身心障礙學生，我能感覺到他們有明顯的進步	2.46	.81
	39.	我會因接納身心障礙學生，而感到責任加重	3.03	.76
	40.	普通班教師有責任對身心障礙學生採取不同的評量方式	3.19	.74
教學態度	41.	我會關心身心障礙學生評量後的結果	3.06	.70
	42.	教育身心障礙學生遠比對他(她)們仁慈更為重要	3.15	.76
	43.	將身心障礙學生安置於普通班級中，有助於其學習狀況的改善	2.65	.78
	44.	將身心障礙學生安置於普通班，有助於增進普通班教師的教學技巧	2.53	.85
	45.	將身心障礙學生安置於普通班級，會干擾班級活動的進行	2.75	.78
行政支援	46.	學校應提供普通班教師特殊教育相關研習訓練機會，協助了解身心障礙學生	3.33	.77
	47.	學校應定期召開會議讓相關人員對身心障礙學生的教育與輔導進行溝通	3.24	.77
	48.	適度降低具有身心障礙學生的班級人數，可使教師感受到關懷	3.34	.76
	49.	安排教師進修特教知能，可改善教師教學困境	3.36	.69
	50.	依情況需要減少身心障礙學生班級教師授課時數，可提昇教師教學意願	3.37	.71

表 4-3 普通班教師特教專業知能、專業態度及支援服務需求之整體情形分析（續）

向度	題號	題目內容	平均數	標準差
教學支援	51.	學校應結合特殊教育專業團隊，協助輔導身心障礙學生	3.54	.62
	52.	設置資源班教師，能協助教師從事個別化教學	3.54	.64
	53.	特殊教育輔具設備的提供，對教師教學效能有所幫助	3.47	.65
	54.	為提昇教學效果，學校應協助教師準備特殊教育教材教具	3.47	.66
	55.	協助規劃教師同儕間的協同教學，可使教師勝任身心障礙學生的教學	3.40	.68
評量支援	56.	學校在成績評量或其他要求上能給予普通班教師依身心障礙學生的能力和需要作適當調整的空間	3.41	.70
	57.	學校應協助普通班教師建立身心障礙學生輔導資料	3.48	.64
	58.	學校應協助普通班教師發現疑似身心障礙學生	3.51	.63
	59.	學校應協助普通班教師有效評估身心障礙學生	3.50	.64
	60.	學校應協助普通班教師適當安置身心障礙學生	3.53	.63
態度認知	61.	學校認同教師需求，可激發教師的教學熱忱	3.54	.64
	62.	給予言語或精神上的鼓勵，將使教師教學更具活力	3.51	.67
	63.	適時關懷教師的教學情況，可以激勵教師奮進	3.48	.68
	64.	特殊教育資訊的提供，能增進教師的教學知能	3.50	.63
	65.	協助教師解決特殊教育教學上的困難，可強化教師的教學態度	3.51	.65

表 4-4 普通班教師特教專業知能與專業態度及支援服務需求之向度分析

	向度	人數	平均數	標準差
專業知能	特教理念	463	16.6976	3.56
	課程與教學	463	13.1944	3.40
	教室管理	463	11.0540	2.60
	親師合作	463	13.8294	3.60
	專業合作	463	13.2268	3.64
	整體情形	463	68.00	15.07
專業態度	特教信念	463	14.9136	2.90
	特教熱忱	463	13.6760	2.53
	特教責任感	463	14.6458	2.87
	教學態度	463	14.1404	2.61
	整體情形	463	57.3758	8.87
支援服務	行政支援	463	16.6393	2.89
	教學支援	463	17.4168	2.83
	評量支援	463	17.4233	2.95
	態度認知	463	17.5400	2.97
	整體情形	463	69.0194	10.68

二、普通班教師特教專業知能、專業態度與支援服務需求之各向度分析

本研究在探討台東縣普通班教師特教專業知能、專業態度與支援服務之需求。調查內容包含十三個向度，本部分將分別探究每一向度之分佈情形。

(一) 「特教理念」向度分析

本向度探討普通班教師特教專業知能之特教理念情形。根據問卷調查所得資料分析(表 4-5)可知，本向度各題平均得分介於 2.54 分與 3.28 分之間。「普通班教師應參加特教知能研習或進修」是普通班教師認為最符合的，其次依序為、「瞭解如何增進一般學生對身心障礙學生的接納程度」、「身心障礙學生得安置在普通班級參與班級學習活動」、「瞭解如何協助身心障礙學生在普通班的適應」、「瞭解特殊教育法中有關身心障礙學生教育安置的規定」、「瞭解如何為身心障礙學生擬定個別化教育計畫(IEP)或教學計畫」。

以百分比來看，有 85.9%的教師認同「普通班教師應參加特教知能研習或進修」，68%受試教師瞭解如何增進一般學生對身心障礙學生的接納程度。64.8%教師認為身心障礙學生得安置在普通班級中，參與班級學習活動。61.4%受試教師瞭解如何協助身心障礙學生在普通班的適應。51.4%受試教師瞭解如何為身心障礙學生擬定個別化教育計畫或教學計畫。47.8%受試教師瞭解身心障礙學生的教育安置的規定。

表 4-5 普通班教師特殊教育專業知能「特教理念」之向度分析

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全 符合	大部分 符合	小部分 符合	完全不 符合	平均數	標準差
1.	瞭解特殊教育法中有關身心障礙學生教育安置的規定	N %	66 14.3	155 33.5	210 45.4	32 6.9	2.55	.82
2.	身心障礙學生得安置在普通班級參與班級學習活動	N %	71 15.3	229 49.5	146 31.5	17 3.7	2.77	.75
3.	瞭解如何增進一般學生對身心障礙學生的接納程度	N %	84 18.1	231 49.9	135 29.2	13 2.8	2.83	.75
4.	瞭解如何協助身心障礙學生在普通班的適應	N %	73 15.8	211 45.6	158 34.1	21 4.5	2.73	.78
5.	瞭解如何為身心障礙學生擬定個別化教育計畫(IEP)或教學計畫	N %	71 15.3	167 36.1	167 36.1	58 12.5	2.54	.90
6.	普通班教師應參加特教知能研習或進修	N %	203 43.8	195 42.1	57 12.3	8 1.7	3.28	.74

(二) 「課程與教學」向度分析

本向度探討普通班教師特教專業知能之課程與教學情形。根據問卷調查所得資料分析(表 4-6)可知，本向度各題平均得分介於 2.54 分與 2.75 分。「瞭解如何用多元方法評量身心障礙學生，並擬定學習目標」是普通班教師認為最符合的，

其次依序為、「身心障礙學生就讀普通班，有助增加學習和發展的機會」、「瞭解如何將身心障礙學生個人的學習目標融入班級活動中」、「瞭解如何規劃一個無障礙的教學環境」、「瞭解教導身心障礙學生的教學策略」。

以百分比來看，62%受試教師瞭解如何用多元方法評量身心障礙學生，並擬定學習目標；61.2%受試教師認為身心障礙學生就讀普通班有助增加學習和發展的機會；54%受試教師瞭解如何將身心障礙學生個人的學習目標融入班級活動中；50.1%受試教師瞭解如何規劃一個無障礙的教學環境；45.9%受試教師瞭解教導身心障礙學生的教學策略。

表 4-6 普通班教師特殊教育專業知能「課程與教學」之向度分析

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全 符合	大部分 符合	小部分 符合	完全不 符合	平均數	標準差
7.	瞭解如何運用多元的方法去評量身心障礙學生，並據以擬定學習目標	N %	91 19.7	196 42.3	146 31.5	30 6.5	2.75	.84
8.	瞭解如何將身心障礙學生個人的學習目標融入在班級活動中	N %	68 14.7	182 39.3	179 38.7	34 7.3	2.61	.82
9.	瞭解教導身心障礙學生的教學策略	N %	63 13.6	166 35.9	194 41.9	40 8.6	2.54	.83
10.	贊成身心障礙學生就讀普通班，有助於增加他學習和發展的機會	N %	85 18.4	198 42.8	155 33.5	25 5.4	2.74	.82
11.	瞭解如何規劃一個無障礙的教學環境	N %	64 13.8	168 36.3	187 40.4	44 9.5	2.54	.85

(三) 「教室管理」向度分析

本向度探討普通班教師特教專業知能之教室管理情形。根據調查所得資料分析(表 4-7)可知，本向度各題平均得分介於 2.49 分與 3.35 分之間。「降低有身心障礙學生的班級人數以利教育身心障礙學生」是普通班教師認為最符合的，其次依序為「瞭解如何促進身心障礙學生與一般學生互動的策略」、「具備身心障礙學生問題行為的處理」、「具備身心障礙學生身體病痛突發狀況的處理能力」。

再以百分比來看，認同度最高的是「降低有身心障礙學生的班級人數以利教育身心障礙學生」達85.1%。56.1%受試教師瞭解如何促進身心障礙學生與一般學生互動的策略。49.5%受試教師認為自己具備身心障礙學生問題行為的處理。46%受試教師認為自己具備身心障礙學生身體病痛突發狀況的處理能力。

表 4-7 普通班教師特殊教育專業知能「教室管理」之向度分析

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全 符合	大部分 符合	小部分 符合	完全不 符合	平均數	標準差
12.	應降低有身心障礙學生的班級人數以利教育身心障礙學生	N %	238 51.4	156 33.7	60 13.0	9 1.9	3.35	.78
13.	具備身心障礙學生問題行為的處理能力	N %	68 14.7	161 34.8	195 42.1	39 8.4	2.56	.84
14.	具備身心障礙學生身體病痛突發狀況的處理能力	N %	59 12.7	154 33.3	203 43.8	47 10.2	2.49	.84
15.	瞭解如何促進身心障礙學生與一般學生互動的策略	N %	70 15.1	190 41.0	181 39.1	22 4.8	2.67	.79

(四) 「親師合作」向度分析

本向度探討普通班教師特教專業知能之親師合作情形。根據問卷調查所得資料分析(表 4-8)可知，本向度各題平均得分介於 2.69 分與 2.85 分之間。「讓身心障礙學生家長瞭解兒童在普通班可能遭遇的問題」是普通班教師認為最符合的，其次依序為「瞭解如何鼓勵身心障礙學生的家長參與學校活動」、「讓身心障礙學生家長瞭解孩子所需相關專業服務及管道」、「讓身心障礙學生的家長瞭解個別化教育計畫(IEP)的內容」、「讓一般學生家長瞭解特殊教育的特點」。

以百分比來看，認同度最高的是「讓身心障礙學生家長瞭解兒童在普通班可能遭遇的問題」有 68.7%。64.8%受試教師認為應瞭解如何鼓勵身心障礙學生的家長參與學校活動。64%受試教師認為應讓身心障礙學生家長瞭解孩子所需相關專業服務及管道。58.1%受試教師認為應讓身心障礙學生的家長瞭解個別化教育計畫(IEP)內容。57.9%受試教師認為應讓一般學生家長瞭解特殊教育的特點。

表 4-8 普通班教師特殊教育專業知能「親師合作」之向度分析

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全 符合	大部分 符合	小部分 符合	完全不 符合	平均數	標準差
16.	能讓一般學生家長瞭解特殊教育的特點	N %	70 15.1	203 43.8	166 35.9	24 5.2	2.69	.79
17.	能讓身心障礙學生的家長瞭解兒童在普通班級中可能遭遇的問題	N %	95 20.5	223 48.2	127 27.4	18 3.9	2.85	.78
18.	能讓身心障礙學生的家長瞭解個別化教育計畫(IEP)的內容	N %	94 20.3	175 37.8	154 33.3	40 8.6	2.70	.89

表 4-8 普通班教師特殊教育專業知能「親師合作」之向度分析(續)

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全 符合	大部分 符合	小部分 符合	完全不 符合	平均數	標準差
19.	能讓身心障礙學生的家長瞭解自己孩子所需的相關專業服務及管道	N %	92 19.9	204 44.1	142 30.7	25 5.4	2.78	.82
20.	瞭解如何鼓勵身心障礙學生的家長參與學校活動	N %	95 20.5	205 44.3	141 30.5	22 4.8	2.81	.81

(五) 「專業合作」向度分析

本向度探討普通班教師特教專業知能之專業合作情形。根據問卷調查所得資料分析(表 4-9)可知，本向度各題平均得分介於 2.35 分與 2.77 分之間。「熟悉如何運用學校行政人員支援身心障礙生需求」是普通班教師認為最符合的，其次依序為「與相關專業人員(職能治療師、社工人員)維持良好關係。」、「熟悉可運用的資源(諮詢專線、特教資源中心、特教團隊)」、「熟悉可轉介的特殊教育機構(特殊班、醫院、特教機構)」、「熟悉如何運用科技輔具協助教學(助行器、特殊電腦)」。

以百分比來看，各題項的認同度在五成至六成之間。62.9%受試教師熟悉如何運用學校行政人員支援身心障礙生需求。61.4%受試教師認為應與相關專業人員(職能治療師、社工人員)維持良好關係。56.8%受試教師熟悉可運用的資源(諮詢專線、特教資源中心、特教團隊)。55.1%受試教師熟悉可轉介的特殊教育機構(特殊班、醫院、特教機構)。37.8%受試教師熟悉如何運用科技輔具協助教學(助行器、特殊電腦)。

表 4-9 普通班教師特殊教育專業知能「專業合作」之向度分析

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全 符合	大部分 符合	小部分 符合	完全不 符合	平均數	標準差
21.	熟悉如何運用學校行政人員支援身心障礙生需求	N %	85 18.4	206 44.5	154 33.3	18 3.9	2.77	.79
22.	熟悉可轉介的特殊教育機構(如:特殊班、醫院、特教機構)	N %	89 19.2	166 35.9	175 37.8	33 7.1	2.67	.87
23.	熟悉可運用的資源(如:諮詢專線、特教資源中心、特教專業團隊)	N %	85 18.4	178 38.4	169 36.5	31 6.7	2.69	.85
24.	熟悉如何運用科技輔具協助教學(如助行器、特殊電腦)	N %	64 13.8	111 24.0	213 46	75 16.2	2.35	.91

表 4-9 普通班教師特殊教育專業知能「專業合作」之向度分析(續)

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全 符合	大部分 符合	小部分 符合	完全不 符合	平均數	標準差
25.	能與相關專業人員(如:職能治療師、社工人員)維持良好的合作關係	N %	92 19.9	192 41.5	147 31.7	32 6.9	2.74	.85

(六) 「特教信念」向度分析

本向度探討普通班教師特教專業態度之特教信念情形。根據問卷調查所得資料分析(表 4-10)可知，本向度各題平均得分介於 2.63 分與 3.33 分之間。

以百分比來看，76.6%的教師認同「身心障礙學生與一般學生的融合，有助於彼此的接納」，75.8%受試教師認為身心障礙學生安置於普通班級，有助於其社會能力發展。54.2%受試教師認為身心障礙學生在學校中應融合於普通班級中。25.2%受試教師認為學校不應把身心障礙學生和一般學生安置在同一班。12.6%受試教師認為身障生自制力弱，不宜與一般學生相同社會參與。

表 4-10 普通班教師特殊教育專業態度「特教信念」之向度分析

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全 符合	大部分 符合	小部分 符合	完全不 符合	平均數	標準差
26.	認為學校不應把身心障礙學生和一般學生安置在同一班	N %	27 5.8	90 19.4	204 44.1	142 30.7	2.99	.86
27.	身心障礙學生自我控制力薄弱，不宜與一般學生有相同的社會參與機會	N %	11 2.4	47 10.2	183 39.5	222 47.9	3.33	.75
28.	身心障礙學生在學校中應融合於普通班級中	N %	70 15.1	181 39.1	184 39.7	28 6.0	2.63	.81
29.	身心障礙學生與一般學生的融合，有助於彼此的接納	N %	108 23.3	247 53.3	98 21.2	10 2.2	2.98	.73
30.	將身心障礙學生安置於普通班級中，有助於其社會能力的發展	N %	113 24.4	238 51.4	100 21.6	12 2.6	2.98	.75

(七) 「特教熱忱」向度分析

本向度探討普通班教師特教專業態度之特教熱忱情形。根據問卷調查所得資料分析(表 4-11)可知，本向度各題平均得分介於 2.56 分與 3.13 分之間。教師不因班上普通學生家長對身心障礙學生的態度而影響教學意願的分最高，其次為融合教育的實施的確幫助身心障礙學生，擔任身心障礙學生導師意願則較低。

以百分比來看，認同「融合教育的實施有助身心障礙學生」達 64.8%，51.4%受試教師樂於擔任有身心障礙學生班級的導師。49.3%受試教師覺得身心障礙學生的障礙程度會影響教師參與融合式特教的態度。44.7%受試教師覺得身心障礙學生的障礙類別會影響教師參與融合式特教的態度。20.5%受試教師會因班上學生家長對身心障礙學生的態度而影響教學意願。

表 4-11 普通班教師特殊教育專業態度「特教熱忱」之向度分析

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全符合	大部分符合	小部分符合	完全不符合	平均數	標準差
31.	我覺得融合教育的實施的確幫助了許多身心障礙學生	N %	87 18.8	213 46.0	145 31.3	18 3.9	2.80	.79
32.	我樂於擔任有身心障礙學生班級的導師	N %	73 15.8	165 35.6	184 39.7	41 8.9	2.58	.86
33.	我會因班上普通學生家長對身心障礙學生的態度而影響我的教學意願	N %	13 2.8	82 17.7	199 43.0	169 36.5	3.13	.80
34.	我覺得身心障礙學生的障礙類別會影響我參與融合式特殊教育的態度	N %	52 11.2	155 33.5	179 38.7	77 16.6	2.61	.89
35.	我覺得身心障礙學生的障礙程度會影響我參與融合式特殊教育的態度	N %	47 10.2	181 39.1	165 35.6	70 15.1	2.56	.87

(八) 「特教責任感」向度分析

本向度探討普通班教師特教專業態度之特教責任感情形。根據問卷調查所得資料分析(表 4-12)可知，本向度各題平均得分介於 2.46 分與 3.19 分之間。「普通班教師有責任對身心障礙學生採取不同的評量方式」是普通班教師認為最符合的，其次依序為「普通班教師有責任教導安置於普通班的身心障礙學生」、「我會因接納身心障礙學生，而感到責任加重」、「各類別輕度障礙的學生應儘量安置於普通班級中」、「對於我所輔導的身心障礙學生，我能感覺到他們有明顯的進步」。

以百分比來看，普通班教師認同「對身心障礙學生採取不同的評量方式」，認同度達 84.6%，79.1%受試教師會因接納身心障礙學生，而感到責任加重。74.3%受試教師普通班教師有責任教導安置於普通班的身心障礙學生。73%受試教師認為各類別輕度障礙的學生應儘量安置於普通班級中。44%受試教師對於所輔導的身心障礙學生，能感覺到他們有明顯的進步。

表 4-12 普通班教師特殊教育專業態度「特教責任感」之向度分析

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全符合	大部分符合	小部分符合	完全不符合	平均數	標準差
36.	各類別輕度障礙的學生應儘量安置於普通班級中	N %	120 25.9	218 47.1	101 21.8	24 5.2	2.94	.83
37.	普通班教師有責任教導安置於普通班的身心障礙學生	N %	151 32.6	193 41.7	102 22.0	17 3.7	3.03	.83
38.	對於我所輔導的身心障礙學生，我能感覺到他們有明顯的進步	N %	51 11.0	153 33.0	215 46.4	44 9.5	2.46	.81
39.	我會因接納身心障礙學生而感到責任加重	N %	124 26.8	242 52.3	82 17.7	15 3.2	3.03	.76
40.	普通班教師有責任對身心障礙學生採取不同的評量方式	N %	171 36.9	221 47.7	61 13.2	10 2.2	3.19	.74

(九) 「教學態度」向度分析

本向度探討普通班教師特教專業態度之教學態度情形。根據問卷調查所得資料分析(表 4-13)可知，本向度各題平均得分介於 2.25 分與 3.15 分之間。「教育身心障礙學生遠比對他(她)們仁慈更為重要」是普通班教師認為最符合的，其次依序為「我會關心身心障礙學生評量後的結果」、「將身心障礙學生安置於普通班級中，有助於其學習狀況的改善」、「將身心障礙學生安置於普通班，有助於增進普通班教師的教學技巧」、「將身心障礙學生安置於普通班級，會干擾班級活動的進行」。

以百分比來看，「教育身心障礙學生遠比對他(她)們仁慈更為重要」認同度達 82.7%；「我會關心身心障礙學生評量後的結果」認同度達 82.5%，54.6%受試教師認為將身心障礙學生安置於普通班級中，有助於其學習狀況的改善。50.7%受試教師認為將身心障礙學生安置於普通班，有助於增進普通班教師的教學技巧。34.1%受試教師認為將身心障礙學生安置於普通班級會干擾班級活動的進行。

表 4-13 普通班教師特殊教育專業態度「教學態度」之向度分析

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全符合	大部分符合	小部分符合	完全不符合	平均數	標準差
41.	我會關心身心障礙學生評量後的結果	N %	119 25.7	263 56.8	71 15.3	10 2.2	3.06	.70
42.	教育身心障礙學生遠比對他(她)們仁慈更為重要	N %	162 35.0	221 47.7	68 14.7	12 2.6	3.15	.76
43.	將身心障礙學生安置於普通班級中，有助於其學習狀況的改善	N %	69 14.9	184 39.7	190 41.0	20 4.3	2.65	.78

表 4-13 普通班教師特殊教育專業態度「教學態度」之向度分析（續）

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全 符合	大部分 符合	小部分 符合	完全不 符合	平均數	標準差
44.	將身心障礙學生安置於普通班，有助於增進普通班教師的教學技巧	N %	58 12.5	177 38.2	178 38.4	50 10.8	2.53	.85
45.	將身心障礙學生安置於普通班級，會干擾班級活動的進行	N %	27 5.8	131 28.3	235 50.8	70 15.1	2.75	.78

（十）「行政支援」向度分析

本向度探討普通班教師對身心障礙學生安置於普通班所需支援服務之行政支援方面情形。根據問卷調查所得資料分析(表 4-14)可知，本向度各題平均得分介於 3.24 分與 3.37 分之間。「依情況需要減少身心障礙學生班級教師授課時數，可提昇教師教學意願」是普通班教師認為最符合的，其次依序為「安排教師進修特教知能，可改善教師教學困境」、「適度降低具有身心障礙學生的班級人數，可使教師感受到關懷」、「學校應提供普通班教師特殊教育相關的研習訓練機會，協助其了解如何教導班上的身心障礙學生」、「學校應定期召開會議，讓普通班教師、資源教師及相關人員針對身心障礙學生的教育與輔導事宜進行溝通」。

本向度的認同度百分比均在八成以上，「安排教師進修特教知能，可改善教師教學困境」認同度達 89.2%，可見教師有高度行政支援服務的需求。

表 4-14 普通班教師對特殊教育「行政支援方面」所需支援服務之向度分析

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全 符合	大部分 符合	小部分 符合	完全不 符合	平均數	標準差
46.	學校應提供普通班教師特殊教育相關研習訓練機會，協助了解身心障礙學生	N %	225 48.6	175 37.8	52 11.2	11 2.4	3.33	.77
47.	學校應定期召開會議，讓相關人員針對身心障礙學生教育與輔導事宜進行溝通	N %	195 42.1	196 42.3	61 13.2	11 2.4	3.24	.77
48.	適度降低具有身心障礙學生的班級人數，可使教師感受到關懷	N %	226 48.8	185 40.0	37 8.0	15 3.2	3.34	.76
49.	安排教師進修特教知能，可改善教師教學困境	N %	219 47.3	194 41.9	46 9.9	4 .9	3.36	.69
50.	依情況需要減少身心障礙學生班級教師授課時數，可提昇教師教學意願	N %	229 49.5	182 39.3	47 10.2	5 1.1	3.37	.71

(十一) 「教學支援」向度分析

本向度探討普通班教師對身心障礙學生安置於普通班所需支援服務之教學支援方面情形。根據問卷調查所得資料分析(表 4-15)可知，本向度各題平均得分介於 3.40 分與 3.54 分之間。「設置資源班教師，能協助教師從事個別化教學」是普通班教師認為最符合的，其次依序為「學校應結合特殊教育專業團隊，協助輔導身心障礙學生」、「為提昇教學效果，學校應協助教師準備特殊教育教材教具」、「特殊教育輔具設備的提供，對教師教學效能有所幫助」、「協助規劃教師同儕間的協同教學，可使教師勝任身心障礙學生的教學」。

本向度的認同度百分比均在九成以上，可見教師在「教學支援」方面的需求更高於行政支援服務的需求。

表 4-15 普通班教師對特殊教育「教學支援方面」所需支援服務之向度分析

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全 符合	大部分 符合	小部分 符合	完全不 符合	平均數	標準差
51.	學校應結合特殊教育專業團隊協助輔導身心障礙學生	N %	275 59.4	165 35.6	19 4.1	4 .9	3.54	.62
52.	設置資源班教師，能協助教師從事個別化教學	N %	283 61.1	155 33.5	19 4.1	6 1.3	3.54	.64
53.	特殊教育輔具設備的提供對教師教學效能有所幫助	N %	252 54.4	179 38.7	28 6.0	4 .9	3.47	.65
54.	為提昇教學效果，學校應協助教師準備特殊教育教材教具	N %	255 55.1	175 37.8	28 6.0	5 1.1	3.47	.66
55.	協助規劃教師同儕間的協同教學，可使教師勝任身心障礙學生的教學	N %	230 49.7	195 42.1	32 6.9	6 1.3	3.40	.68

(十二) 「評量支援」向度分析

本向度探討普通班教師對身心障礙學生安置於普通班所需支援服務之評量支援方面情形。根據問卷調查所得資料統計分析可知(表 4-16)，本向度各題平均得分介於 3.41 分與 3.53 分之間。「學校應協助普通班教師適當安置身心障礙學生」是普通班教師認為最符合的，其次依序為「學校應協助普通班教師發現疑似身心障礙學生」、「學校應協助普通班教師有效評估心障礙學生」、「學校應協助普通班教師建立身心障礙學生輔導資料」、「學校在成績評量或其他要求上能給予普通班教師

依身心障礙學生的能力和需要作適當調整的空間」。

本向度的認同度百分比均在九成以上，可見教師在「評量支援」方面支援服務的需求相當高。

表 4-16 普通班教師對特殊教育「評量支援方面」所需支援服務之向度分析

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全 符合	大部分 符合	小部分 符合	完全不 符合	平均數	標準差
56.	學校在成績評量或其他要求上能給予普通班教師依身心障礙學生的能力和需要作適當調整的空間生	N %	241 52.1	178 38.4	37 8.0	7 1.5	3.41	.70
57.	學校應協助普通班教師建立身心障礙學生輔導資料	N %	252 54.4	185 40.0	20 4.3	6 1.3	3.48	.64
58.	學校應協助普通班教師發現疑似身心障礙學生	N %	266 57.5	172 37.1	20 4.3	5 1.1	3.51	.63
59.	學校應協助普通班教師有效評估身心障礙學生	N %	264 57.0	173 37.4	21 4.5	5 1.1	3.50	.64
60.	學校應協助普通班教師適當安置身心障礙學生	N %	272 58.7	166 35.9	21 4.5	4 .9	3.53	.63

(十三) 「態度認知」向度分析

本向度探討普通班教師對身心障礙學生安置於普通班所需支援服務之態度認知方面情形。根據問卷調查所得資料統計分析可知(表 4-17)，本向度各題平均得分介於 3.48 分與 3.54 分之間。「學校認同教師需求，可激發教師的教學熱忱」是普通班教師認為最符合的，其次依序為「協助教師解決特殊教育教學上的困難，可強化教師的教學態度」、「給予言語或精神上的鼓勵，將使教師教學更具活力」、「特殊教育資訊的提供，能增進教師的教學知能」、「適時關懷教師的教學情況，可以激勵教師奮進」。

本向度的認同度百分比均在九成以上，可見教師在「態度認知」方面支援服務的需求不容忽視。

表 4-17 普通班教師對特殊教育「態度認知方面」所需支援服務之向度分析

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全 符合	大部分 符合	小部分 符合	完全不 符合	平均數	標準差
61.	學校認同教師需求，可激發教師的教學熱忱	N %	281 60.7	155 33.5	22 4.8	5 1.1	3.54	.64
62.	給予言語或精神上的鼓勵，將使教師教學更具活力	N %	276 59.6	155 33.5	25 5.4	7 1.5	3.51	.67

表 4-17 普通班教師對特殊教育「態度認知方面」所需支援服務之向度分析（續）

題號	題目內容	次數 百分比	填 答 分 布				得 分 情 形	
			完全 符合	大部分 符合	小部分 符合	完全不 符合	平均數	標準差
63.	適時關懷教師的教學情況，可以激勵教師奮進	N %	267 57.7	158 34.1	32 6.9	6 1.3	3.48	.68
64.	特殊教育資訊的提供，能增進教師的教學知能	N %	259 55.9	180 38.9	19 4.1	5 1.1	3.50	.63
65.	協助教師解決特殊教育教學上的困難，可強化教師的教學態度	N %	269 58.1	169 36.5	18 3.9	7 1.5	3.51	.65

第三節 不同背景變項普通班教師特教專業知能、專業態度與支援服務需求之差異分析

本節探討普通班教師特教專業知能、專業態度與支援服務需求是否因個人背景變項不同而有差異。背景變項包括性別、年齡、擔任職務、教學年資、教育程度、特教專業背景、任教身心障礙學生年資、教導身心障礙學生經驗、任教階段、任教地區、學校規模、班級人數、身障班設立狀況等。本研究將分別以獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析等統計方法進行各項資料分析，其中單因子變異數分析結果，F 值若達到統計上的顯著差異水準，則以雪費法（Scheffe）進行事後比較分析，以瞭解研究樣本在特教專業知能、專業態度與支援服務需求之差異情形。

一、不同「性別」之差異情形

（一）不同「性別」普通班教師特教專業知能之差異情形

由表4-18顯示，不同性別普通班教師之特教專業知能在各向度上得分之平均數雖然有差異，但皆未達到統計上.05之顯著差異水準，顯示普通班教師特教專業知能，不會因「性別」之不同而產生不同結果。

表 4-18 不同「性別」普通班教師之特教專業知能之 t 考驗分析

向度	男性教師 (N=162)		女性教師 (N=301)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
特教理念	16.71	3.87	16.69	3.39	.054
課程與教學	13.43	3.62	13.07	3.27	1.105
教室管理	11.15	2.77	11.00	2.51	.572
親師合作	14.06	3.59	13.71	3.60	.992
專業合作	13.54	3.83	13.06	3.53	1.348
整體情形	68.88	16.28	67.53	14.39	.922

(二) 不同「性別」普通班教師特教專業態度之差異情形

由表4-19之分析可知，不同性別普通班教師之特教專業態度在各向度上得分之平均數雖然有差異，但皆未達到統計上.05之顯著差異水準，顯示普通班教師特教專業態度，不會因「性別」之不同而產生不同結果。

表 4-19 不同「性別」普通班教師特教專業態度之 t 考驗分析

向度	男性教師 (N=162)		女性教師 (N=301)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
特教信念	14.72	2.64	15.02	3.03	-1.077
特教熱忱	13.47	2.45	13.79	2.67	-1.260
特教責任感	14.47	3.14	14.74	2.7214	-.970
教學態度	14.07	2.62	14.18	2.61	-.437
整體情形	56.72	8.94	57.73	8.82	-1.164

(三) 不同「性別」普通班教師在特教支援服務需求之差異情形

由表4-20分析可知，不同性別普通班教師對特教支援服務之需求各向度均在統計上的平均差異達顯著，顯示普通班教師在特教支援服務需求上，會因「性別」之不同而有差異。

再以男性教師與女性教師得分的平均數做比較，女性教師整體得分的平均數70.75，高於男性教師整體得分的平均數65.8，各向度得分的平均數亦高於男性教師，顯示無論在行政、教學、評量、態度認知等向度的支援服務需求上，女性教師高於男性教師。

表 4-20 不同「性別」普通班教師所需特教支援服務之 t 考驗分析摘要

向度	男性教師 (N=162)		女性教師 (N=301)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
行政支援	16.06	3.17	16.95	2.68	-3.188**
教學支援	16.62	3.24	17.84	2.48	-4.519***
評量支援	16.49	3.23	17.92	2.66	-5.112***
態度認知	16.62	3.31	18.03	2.65	-4.991***
整體情形	65.80	12.10	70.75	9.42	-4.869***

二、不同「年齡」之差異情形

(一) 不同「年齡」普通班教師特教專業知能之差異情形

由表4-21分析可知，不同年齡普通班教師特殊教育專業知能所有向度均達到統計上之顯著差異水準，進一步以雪費法進行事後比較結果發現，各組間均達顯著差異，顯示普通班教師特教專業知能，會因「年齡」不同而在這些向度上產生不同結果。其中「41歲以上」組之特殊教育知能，優於「31-40歲」和「30歲以下」組。綜而言之，不同「年齡」普通班教師在特殊教育專業知能會有差異，整體而言，年齡較高之普通班教師其特教專業知能優於年齡較輕之普通班教師。

表 4-21 不同「年齡」普通班教師特殊教育專業知能之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教理念									
1.30歲以下	156	16.14	3.52	組間	108.302	2	54.151	4.330*	3>1
2.31-40歲	197	16.74	3.24	組內	5753.365	460	12.507		
3.41歲以上	110	17.43	4.03	總和	5861.667	462			
課程與教學									
1.30歲以下	156	12.81	3.34	組間	80.638	2	40.319	3.533*	3>1
2.31-40歲	197	13.10	3.24	組內	5249.867	460	11.413		
3.41歲以上	110	13.91	3.67	總和	5330.505	462			
教室管理									
1.30歲以下	156	10.51	2.59	組間	125.802	2	62.901	9.678***	3>1 3>2
2.31-40歲	197	11.02	2.36	組內	2989.848	460	6.500		
3.41歲以上	110	11.90	2.80	總和	3115.650	462			
親師合作									
1.30歲以下	156	13.30	3.48	組間	156.851	2	78.425	6.194**	3>1 3>2
2.31-40歲	197	13.69	3.45	組內	5824.670	460	12.662		
3.41歲以上	110	14.83	3.84	總和	5981.521	462			

表 4-21 不同「年齡」普通班教師特殊教育專業知能之變異數分析（續）

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
專業合作									
1.30歲以下	156	12.54	3.52	組間	238.197	2	119.098	9.328***	3>1
2.31-40歲	197	13.10	3.36	組內	5872.991	460	12.767		3>2
3.41歲以上	110	14.44	4.01	總和	6111.188	462			
整體情形									
1.30歲以下	156	65.29	14.70	組間	3395.377	2	1697.688	7.687**	3>1
2.31-40歲	197	67.63	13.68	組內	101587.62	460	220.843		3>2
3.41歲以上	110	72.50	16.98	總和	104983.00	462			

（二）不同「年齡」普通班教師特教專業態度之差異情形

由表4-22可知，不同年齡普通班教師的特教專業態度在「特教熱忱」向度達到統計上之顯著差異水準，進一步以雪費法進行事後比較分析結果發現，普通班教師特教專業態度，會因「年齡」不同而在「特教熱忱」上產生不同結果。其中「41歲以上」組之特教態度，優於「31-40歲」和「30歲以下」兩組。

綜合上述研究結果得知，不同「年齡」普通班教師之「特教熱忱」有差異，年齡較高之普通班教師其特教熱忱優於年齡較輕之普通班教師。

表 4-22 不同「年齡」普通班教師特教專業態度之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教信念									
1.30歲以下	156	15.02	2.58	組間	5.242	2	2.621	.311	
2.31-40歲	197	14.93	2.86	組內	3873.302	460	8.420		
3.41歲以上	110	14.74	3.37	總和	3878.544	462			
特教熱忱									
1.30歲以下	156	13.56	2.68	組間	83.449	2	41.724	6.343**	3>1
2.31-40歲	197	13.35	2.50	組內	3025.955	460	6.578		3>2
3.41歲以上	110	14.42	2.51	總和	3109.404	462			
責任感									
1.30歲以下	156	14.52	2.87	組間	5.846	2	2.923	.353	
2.31-40歲	197	14.77	2.87	組內	3808.063	460	8.278		
3.41歲以上	110	14.60	2.90	總和	3813.909	462			
教學態度									
1.30歲以下	156	14.25	2.54	組間	7.263	2	3.632	.531	
2.31-40歲	197	14.00	2.63	組內	3148.611	460	6.845		
3.41歲以上	110	14.26	2.70	總和	3155.875	462			
整體情形									
1.30歲以下	156	57.35	8.47	組間	65.722	2	32.861	.417	
2.31-40歲	197	57.05	8.65	組內	36270.887	460	78.850		
3.41歲以上	110	58.01	9.81	總和	36336.609	462			

(三) 不同「年齡」普通班教師對特教支援服務需求之差異情形

由表4-23可知，不同年齡普通班教師特教之支援服務需求，在各向度均未達到統計上之顯著差異水準，顯示普通班教師特教支援服務之需求，不會因「年齡」不同而產生不同結果。

表 4-23 不同「年齡」普通班教師對之支援服務需求之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異來源	變異數分析				事後比較
					平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
行政支援									
1.30歲以下	156	16.24	3.14	組間	38.387	2	19.193	2.313	
2.31-40歲	197	16.89	2.65	組內	3816.378	460	8.296		
3.41歲以上	110	16.75	2.89	總和	3854.765	462			
教學支援									
1.30歲以下	156	17.17	3.05	組間	14.270	2	7.135	.891	
2.31-40歲	197	17.52	2.75	組內	3684.278	460	8.009		
3.41歲以上	110	17.58	2.64	總和	3698.549	462			
評量支援									
1.30歲以下	156	17.15	3.20	組間	19.253	2	9.627	1.109	
2.31-40歲	197	17.50	2.80	組內	3993.775	460	8.682		
3.41歲以上	110	17.67	2.82	總和	4013.028	462			
態度認知									
1.30歲以下	156	17.19	3.14	組間	31.150	2	15.575	1.768	
2.31-40歲	197	17.67	2.95	組內	4051.861	460	8.808		
3.41歲以上	110	17.82	2.73	總和	4083.011	462			
整體情形									
1.30歲以下	156	67.76	11.75	組間	379.535	2	189.768	1.668	
2.31-40歲	197	69.57	10.06	組內	52349.290	460	113.803		
3.41歲以上	110	69.82	10.10	總和	52728.825	462			

三、不同「擔任職務」之差異情形

(一) 不同「擔任職務」普通班教師特教專業知能之差異情形

由表 4-24 顯示，不同擔任職務普通班教師之特教專業知能各項度中「特教理念」、「課程與教學」、「教室管理」三向度平均差異達顯著水準，顯示普通班教師的特教專業知能，在這些向度上，會因「擔任職務」之不同而有差異。

再以兼任行政教師與一般教師得分的平均數做比較，兼任行政教師在「特教理念」、「課程與教學」、「教室管理」得分的平均數高於一般教師，顯示兼任行政教師在「特教理念」、「課程與教學」、「教室管理」上，優於一般教師。整體而言，兼任行政教師在特教專業知能上優於一般教師。

表 4-24 不同「擔任職務」普通班教師特教專業知能之 t 考驗分析

向度	教師兼行政 (N=147)		教師 (N=316)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
特教理念	17.32	3.82	16.41	3.40	2.579*
課程與教學	13.82	3.45	12.90	3.34	2.736**
教室管理	11.46	2.80	10.87	2.48	2.281*
親師合作	14.15	3.74	13.68	3.53	1.307
專業合作	13.59	3.67	13.06	3.62	1.475
整體情形	70.34	15.92	66.91	14.56	2.287*

(二) 不同「擔任職務」普通班教師特教專業態度之差異情形

由表 4-25 顯示，不同擔任職務普通班教師之特殊教育專業態度，在「特教信念」、「特教熱忱」、「教學態度」等向度上，其得分之平均數均達到統計上之顯著差異水準，顯示普通班教師在特教專業態度上，會因「擔任職務」之不同而產生不同結果。

再以兼任行政教師與一般教師得分的平均數做比較，兼任行政教師在「特教信念」、「特教熱忱」、「教學態度」得分的平均數高於一般教師，顯示兼任行政教師在這些向度上，優於一般教師。整體而言，兼任行政教師在特教專業態度上優於一般教師。

表 4-25 不同「擔任職務」普通班教師特教專業態度之 t 考驗分析

向度	教師兼行政 (N=147)		教師 (N=316)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
特教信念	15.5238	2.7878	14.6297	2.00	3.120**
特教熱忱	14.1837	2.7374	13.4399	2.46	2.895**
特教責任感	14.9116	3.0809	14.5222	2.77	1.359
教學態度	14.5238	2.6075	13.9620	2.31	2.162*
整體情形	59.1429	8.9939	56.5538	7.22	2.948**

(三) 不同「擔任職務」普通班教師在特教支援服務需求之差異情形

由表 4-26 顯示，不同擔任職務普通班教師之特教支援服務需求在各向度上，其得分之平均數雖然有差異，但皆未達到統計上.05 之顯著差異水準，顯示普通班教師在特教支援服務的需求上，不會因「擔任職務」之不同而產生不同結果。

表 4-26 不同「擔任職務」普通班教師所需特教支援服務之 t 考驗分析

向度	教師兼行政 (N=147)		教師 (N=316)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
行政支援	16.80	2.96	16.56	2.86	.830
教學支援	17.33	3.02	17.46	2.74	-.468
評量支援	17.33	2.97	17.47	2.94	-.448
態度認知	17.78	2.95	17.43	2.98	1.163
整體情形	69.24	11.04	68.92	10.53	.300

四、不同「教育程度」之差異情形

(一) 不同「教育程度」普通班教師特教專業知能之差異情形

由表4-27可知，不同教育程度普通班教師特教專業知能之各向度均未達到統計上之顯著差異水準，顯示普通班教師特教專業知能，不會因「教育程度」不同而產生不同結果。

表 4-27 不同「教育程度」普通班教師特教專業知能之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教理念									
1.研究所以上	116	16.92	4.13	組間	65.264	2	32.632	2.590	
2.師大、師院、師範、師專	209	16.29	3.41	組內	5796.404	460	12.601		
3.一般大學	138	17.12	3.21	總和	5861.667	462			
課程與教學									
1.研究所以上	116	13.59	3.88	組間	30.838	2	15.419	1.338	
2.師大、師院、師範、師專	209	12.95	3.23	組內	5299.668	460	11.521		
3.一般大學	138	13.24	3.19	總和	5330.505	462			
教室管理									
1.研究所以上	116	11.18	2.87	組間	2.522	2	1.261	.186	
2.師大、師院、師範、師專	209	11.01	2.50	組內	3113.128	460	6.768		
3.一般大學	138	11.02	2.52	總和	3115.650	462			

表 4-27 不同「教育程度」普通班教師特教專業知能之變異數分析（續）

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
親師合作									
1.研究所以以上	116	13.62	4.06	組間	7.495	2	3.747	.289	
2.師大、師院、師範、師專	209	13.86	3.35	組內	5974.026	460	12.987		
3.一般大學	138	13.96	3.57	總和	5981.521	462			
專業合作									
1.研究所以以上	116	13.45	4.02	組間	9.303	2	4.652	.351	
2.師大、師院、師範、師專	209	13.10	3.54	組內	6101.884	460	13.265		
3.一般大學	138	13.24	3.46	總和	6111.188	462			
整體情形									
1.研究所以以上	116	68.76	17.38	組間	246.573	2	123.287	.541	
2.師大、師院、師範、師專	209	67.20	14.30	組內	104736.424	460	227.688		
3.一般大學	138	68.58	14.17	總和	104982.998	462			

（二）不同「教育程度」普通班教師特教專業態度之差異情形

由表4-28可知，不同教育程度普通班教師特教專業態度，各向度均未達到統計上之顯著差異水準，顯示普通班教師特教專業態度不會因「教育程度」不同而產生不同結果。

表 4-28 不同「教育程度」普通班教師特教專業態度之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教信念									
1.研究所以以上	116	15.18	3.18	組間	11.288	2	5.644	.671	
2.師大、師院、師範、師專	209	14.80	2.71	組內	3867.257	460	8.407		
3.一般大學	138	14.86	2.93	總和	3878.544	462			
特教熱忱									
1.研究所以以上	116	13.80	2.60	組間	20.285	2	10.143	1.510	
2.師大、師院、師範、師專	209	13.45	2.52	組內	3089.119	460	6.715		
3.一般大學	138	13.91	2.70	總和	3109.404	462			
責任感									
1.研究所以以上	116	14.68	3.13	組間	24.025	2	12.012	1.458	
2.師大、師院、師範、師專	209	14.42	2.80	組內	3789.885	460	8.239		
3.一般大學	138	14.96	2.74	總和	3813.909	462			
教學態度									
1.研究所以以上	116	14.49	2.93	組間	19.528	2	9.764	1.432	
2.師大、師院、師範、師專	209	14.05	2.48	組內	3136.347	460	6.818		
3.一般大學	138	13.98	2.52	總和	3155.875	462			

表 4-28 不同「教育程度」普通班教師特教專業態度之變異數分析（續）

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
整體情形									
1.研究所以上	116	58.16	9.93	組間	173.129	2	86.564	1.101	
2.師大、師院、師範、師專	209	56.73	8.40	組內	36163.480	460	78.616		
3.一般大學	138	57.70	8.61	總和	36336.609	462			

（三）不同「教育程度」普通班教師對特教支援服務需求之差異情形

由表4-29可知，不同教育程度普通班教師特教之支援服務需求，各向度均未達到統計上之顯著差異水準，顯示普通班教師特教之支援服務需求，不會因「教育程度」不同而產生不同結果。

表 4-29 不同「教育程度」普通班教師對特殊教育所需支援服務之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
行政支援									
1.研究所以上	116	16.56	3.22	組間	4.096	2	2.048	.245	
2.師大、師院、師範、師專	209	16.59	2.83	組內	3850.668	460	8.371		
3.一般大學	138	16.78	2.69	總和	3854.765	462			
教學支援									
1.研究所以上	116	17.39	3.26	組間	2.535	2	1.268	.158	
2.師大、師院、師範、師專	209	17.36	2.65	組內	3696.013	460	8.035		
3.一般大學	138	17.53	2.73	總和	3698.549	462			
評量支援									
1.研究所以上	116	17.56	3.24	組間	3.021	2	1.511	.173	
2.師大、師院、師範、師專	209	17.39	2.79	組內	4010.007	460	8.717		
3.一般大學	138	17.36	2.94	總和	4013.028	462			
態度認知									
1.研究所以上	116	17.68	3.18	組間	7.421	2	3.711	.419	
2.師大、師院、師範、師專	209	17.40	2.89	組內	4075.590	460	8.860		
3.一般大學	138	17.63	2.93	總和	4083.011	462			
整體情形									
1.研究所以上	116	69.19	11.99	組間	30.131	2	15.065	.132	
2.師大、師院、師範、師專	209	68.74	10.11	組內	52698.694	460	114.562		
3.一般大學	138	69.30	10.43	總和	52728.825	462			

五、不同「特教專業背景」之差異情形

（一）不同「特教專業背景」普通班教師特教專業知能之差異情形

由表4-30可知，不同特教專業背景普通班教師特教專業知能在「特教理念」向

度達到統計上之顯著差異水準，再進一步以雪費法進行事後比較結果發現，在.05水準上的平均差異很顯著，顯示普通班教師特教專業知能會因「特教專業背景」不同而在這個向度上產生不同結果。其中「特殊教育系所」組之特教專業知能，優於「從未修習學分」組。

表 4-30 不同「特教專業背景」普通班教師特教專業知能之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教理念									
1.特殊教育系所	26	18.15	4.95	組間	82.062	2	41.031	3.266*	1>3
2.修畢三學分或研習54小時	303	16.77	3.28	組內	5779.606	460	12.564		
3.從未修習學分	134	16.26	3.79	總和	5861.667	462			
課程與教學									
1.特殊教育系所	26	14.27	4.12	組間	64.952	2	32.476	2.837	
2.修畢三學分或研習54小時	303	13.31	3.27	組內	5265.554	460	11.447		
3.從未修習學分	134	12.72	3.48	總和	5330.505	462			
教室管理									
1.特殊教育系所	26	11.58	3.50	組間	9.622	2	4.811	.713	
2.修畢三學分或研習54小時	303	10.98	2.43	組內	3106.028	460	6.752		
3.從未修習學分	134	11.13	2.76	總和	3115.650	462			
親師合作									
1.特殊教育系所	26	14.81	4.54	組間	28.897	2	14.448	1.117	
2.修畢三學分或研習54小時	303	13.82	3.35	組內	5952.624	460	12.940		
3.從未修習學分	134	13.66	3.93	總和	5981.521	462			
專業合作									
1.特殊教育系所	26	14.04	4.22	組間	22.932	2	11.466	.866	
2.修畢三學分或研習54小時	303	13.11	3.42	組內	6088.256	460	13.235		
3.從未修習學分	134	13.34	3.98	總和	6111.188	462			
整體情形									
1.特殊教育系所	26	72.85	20.36	組間	719.927	2	359.964	1.588	
2.修畢三學分或研習54小時	303	67.99	13.96	組內	104263.071	460	226.659		
3.從未修習學分	134	67.10	16.24	總和	104982.998	462			

(二) 不同「特教專業背景」普通班教師特教專業態度之差異情形

由表4-31可知，不同特教專業背景普通班教師特教專業態度，在「特教信念」、「特教熱忱」、「教學態度」向度達到統計上之顯著差異水準，再進一步以雪費法進行事後比較結果發現，「特教信念」、「特教熱忱」、「教學態度」在統計水準上的平均差異達顯著，顯示普通班教師特教專業態度在「特教信念」、「特教熱忱」、「教學態度」方面，會因「特教專業背景」不同而在產生不同結果。在「特教信念」向度上，「特教系所」組優於「修畢特殊教育三學分或研習54小時」組，「修畢特殊教育三學分或研習54小時」組優於「從未修學特殊教育習分」

組；在「特教熱忱」向度上，「修畢特殊教育三學分或研習54小時」組優於「從未修學特殊教育習分」組；在「教學態度」向度上，「修畢特殊教育三學分或研習54小時」組優於「從未修學特殊教育習分」組。整體而言「修畢特殊教育三學分或研習54小時」組優於「從未修學特殊教育習分」組。

表 4-31 不同「特教專業背景」普通班教師特教專業態度之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教信念									
1.特殊教育系所	26	15.73	3.09	組間	121.570	2	60.785	7.442**	1>3
2.修畢三學分或研習54小時	303	15.19	2.71	組內	3756.975	460	8.167		2>3
3.從未修習學分	134	14.13	3.13	總和	3878.544	462			
特教熱忱									
1.特殊教育系所	26	14.96	2.65	組間	45.552	2	22.776	3.420*	1>2
2.修畢三學分或研習54小時	303	13.59	2.59	組內	3063.852	460	6.661		
3.從未修習學分	134	13.61	2.54	總和	3109.404	462			
責任感									
1.特殊教育系所	26	14.12	3.75	組間	32.305	2	16.152	1.965	
2.修畢三學分或研習54小時	303	14.84	2.76	組內	3781.605	460	8.221		
3.從未修習學分	134	14.32	2.91	總和	3813.909	462			
教學態度									
1.特殊教育系所	26	14.15	2.89	組間	77.229	2	38.614	5.770**	2>3
2.修畢三學分或研習54小時	303	14.42	2.52	組內	3078.646	460	6.693		
3.從未修習學分	134	13.51	2.67	總和	3155.875	462			
整體情形									
1.特殊教育系所	26	58.96	11.07	組間	632.293	2	316.147	4.073*	2>3
2.修畢三學分或研習54小時	303	58.04	8.38	組內	35704.316	460	77.618		
3.從未修習學分	134	55.58	9.28	總和	36336.609	462			

(三) 不同「特教專業背景」普通班教師特教支援服務需求差異情形

由表4-32可知，不同特教專業背景普通班教師特教之支援服務需求，在「行政支援」和「教學支援」向度達到統計上之顯著差異水準，再以雪費法進行事後比較結果，僅「教學支援」在.05水準上的平均差異達顯著，顯示普通班教師特教之支援服務需求在「教學支援」向度上，會因「特教專業背景」不同而產生不同結果，「修畢特殊教育三學分或研習54小時」組之需求高於「特殊教育系、所」組，其餘則沒有顯著差異。

表 4-32 不同「特教專業背景」普通班教師對特教支援服務需求之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
行政支援									
1.特殊教育系所	26	15.77	4.11	組間	54.131	2	27.066	3.276*	無差異
2.修畢三學分或研習54小時	303	16.88	2.78	組內	3800.633	460	8.262		
3.從未修習學分	134	16.28	2.81	總和	3854.765	462			
教學支援									
1.特殊教育系所	26	15.81	4.07	組間	86.616	2	43.308	5.516**	2>1
2.修畢三學分或研習54小時	303	17.64	2.75	組內	3611.933	460	7.852		
3.從未修習學分	134	17.23	2.63	總和	3698.549	462			
評量支援									
1.特殊教育系所	26	16.54	4.26	組間	35.348	2	17.674	2.044	
2.修畢三學分或研習54小時	303	17.59	2.84	組內	3977.680	460	8.647		
3.從未修習學分	134	17.21	2.87	總和	4013.028	462			
態度認知									
1.特殊教育系所	26	16.77	4.59	組間	16.388	2	8.194	.927	
2.修畢三學分或研習54小時	303	17.60	2.92	組內	4066.623	460	8.840		
3.從未修習學分	134	17.58	2.69	總和	4083.011	462			
整體情形									
1.特殊教育系所	26	64.89	16.54	組間	654.456	2	327.228	2.891	
2.修畢三學分或研習54小時	303	69.70	10.28	組內	52074.369	460	113.205		
3.從未修習學分	134	68.29	10.00	總和	52728.825	462			

六、不同「教學年資」之差異情形

(一) 不同「教學年資」普通班教師特教專業知能之差異情形

由表 4-33 可知，不同教學年資普通班教師特教專業知能各向度均達到統計上之顯著差異水準，再以雪費法進行事後比較結果發現，各組間均的平均差異均達顯著，顯示普通班教師特教專業知能，會因「教學年資」不同而在這些向度及整體情形上產生不同結果。其中「16 年以上」組在「教室管理」、「親師合作」「專業合作」和「整體特殊教育專業知能」，優於「6-15 年」和「5 年以下」組；「16 年以上」組在「特教理念」、「課程與教學」向度上優於「5 年以下」組。

綜合上述研究結果得知，普通班教師的特教專業知能會因「教學年資」的不同而有顯著差異。整體而言，教學年資深的普通班教師其特教專業知能優於教學年資較淺的普通班教師。

表 4-33 不同「教學年資」普通班教師特教專業知能之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教理念									
1.5年以下	183	16.43	3.66	組間	89.026	2	44.513	3.547*	3>1
2.6-15年	180	16.51	3.34	組內	5772.642	460	12.549		
3.16年以上	100	17.53	3.69	總和	5861.667	462			
課程與教學									
1.5年以下	183	12.80	3.49	組間	89.983	2	44.991	3.949*	3>1
2.6-15年	180	13.16	3.11	組內	5240.522	460	11.392		
3.16年以上	100	13.98	3.62	總和	5330.505	462			
教室管理									
1.5年以下	183	10.58	2.65	組間	123.409	2	61.705	9.486***	3>1
2.6-15年	180	11.03	2.40	組內	2992.241	460	6.505		
3.16年以上	100	11.96	2.63	總和	3115.650	462			
親師合作									
1.5年以下	183	13.51	3.55	組間	118.882	2	59.441	4.664*	3>1
2.6-15年	180	13.62	3.46	組內	5862.639	460	12.745		
3.16年以上	100	14.79	3.80	總和	5981.521	462			
專業合作									
1.5年以下	183	12.72	3.57	組間	215.601	2	107.801	8.411***	3>1
2.6-15年	180	13.03	3.40	組內	5895.587	460	12.816		
3.16年以上	100	14.50	3.89	總和	6111.188	462			
整體情形									
1.5年以下	183	66.04	15.26	組間	3044.781	2	1522.391	6.870**	3>1
2.6-15年	180	67.36	13.79	組內	101938.217	460	221.605		
3.16年以上	100	72.76	16.06	總和	104982.998	462			

(二) 不同「教學年資」普通班教師特教專業態度之差異情形

由表4-34可知，不同教學年資普通班教師特教之專業態度各向度均未達到統計上之顯著差異水準，顯示普通班教師特教專業態度，不會因「教學年資」不同而產生不同結果。

表 4-34 不同「教學年資」普通班教師特教專業態度之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教信念									
1.5年以下	183	15.18	2.52	組間	23.061	2	11.530	1.376	
2.6-15年	180	14.79	2.86	組內	3855.484	460	8.381		
3.16年以上	100	14.64	3.54	總和	3878.544	462			
特教熱忱									
1.5年以下	183	13.61	2.67	組間	18.254	2	9.127	1.358	
2.6-15年	180	13.54	2.62	組內	3091.150	460	6.720		
3.16年以上	100	14.05	2.39	總和	3109.404	462			
責任感									
1.5年以下	183	14.59	2.99	組間	3.588	2	1.794	.217	
2.6-15年	180	14.76	2.89	組內	3810.322	460	8.283		
3.16年以上	100	14.56	2.63	總和	3813.909	462			

表 4-34 不同「教學年資」普通班教師特教專業態度之變異數分析（續）

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
教學態度									
1.5年以下	183	14.19	2.64	組間	5.984	2	2.992	.437	
2.6-15年	180	14.01	2.56	組內	3149.890	460	6.848		
3.16年以上	100	14.29	2.68	總和	3155.875	462			
整體情形									
1.5年以下	183	57.56	8.52	組間	23.347	2	11.674	.148	
2.6-15年	180	57.09	8.86	組內	36313.262	460	78.942		
3.16年以上	100	57.54	9.56	總和	36336.609	462			

（三）不同「教學年資」普通班教師特教支援服務需求之差異情形

由表4-35可知，不同教學年資普通班教師特教之支援服務需求，在各向度均未達到統計上之顯著差異水準，顯示普通班教師特教之支援服務需求，不會因「教學年資」不同而產生不同結果。

表 4-35 不同「教學年資」普通班教師對特殊教育所需支援服務之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
行政支援									
1.5年以下	183	16.33	3.09	組間	30.188	2	15.094	1.815	
2.6-15年	180	16.90	2.77	組內	3824.577	460	8.314		
3.16年以上	100	16.73	2.70	總和	3854.765	462			
教學支援									
1.5年以下	183	17.29	3.03	組間	4.961	2	2.480	.309	
2.6-15年	180	17.51	2.72	組內	3693.588	460	8.030		
3.16年以上	100	17.48	2.65	總和	3698.549	462			
評量支援									
1.5年以下	183	17.19	3.17	組間	17.305	2	8.653	.996	
2.6-15年	180	17.60	2.77	組內	3995.723	460	8.686		
3.16年以上	100	17.54	2.86	總和	4013.028	462			
態度認知									
1.5年以下	183	17.32	3.15	組間	23.878	2	11.939	1.353	
2.6-15年	180	17.54	2.95	組內	4059.133	460	8.824		
3.16年以上	100	17.93	2.65	總和	4083.011	462			
整體情形									
1.5年以下	183	68.13	11.56	組間	239.768	2	119.884	1.051	
2.6-15年	180	69.56	10.20	組內	52489.057	460	114.107		
3.16年以上	100	69.68	9.83	總和	52728.825	462			

七、不同「任教身障生經驗」之差異情形

（一）不同「任教身障生經驗」普通班教師特教專業知能之差異情形

由表 4-36 可知，不同任教身障生經驗的普通班教師特教專業知能在「特教理

念」、「課程與教學」向度達到統計上之顯著差異水準，進一步以雪費法進行事後比較分析結果發現，各組間均在.05 水準上的平均差異很顯著，顯示普通班教師特教專業知能，會因「任教身障生經驗」不同而在這些向度上產生不同結果。其中「特教理念」向度「非常愉快」組優於「不愉快」組；在「課程與教學」上，「非常愉快」組和「無特別感受」組均優於「不愉快」組。

表 4-36 不同「任教身障生經驗」普通班教師特教專業知能之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教理念									
1.非常愉快	178	17.26	3.82	組間	110.721	2	55.361	4.428*	1>3
2.無特別感受	244	16.45	3.45	組內	5750.946	460	12.502		
3.不愉快	41	15.73	2.60	總和	5861.667	462			
課程與教學									
1.非常愉快	178	13.71	3.57	組間	172.693	2	86.347	7.701**	1>3 2>3
2.無特別感受	244	13.11	3.27	組內	5157.812	460	11.213		
3.不愉快	41	11.46	2.74	總和	5330.505	462			
教室管理									
1.非常愉快	178	11.20	2.77	組間	21.698	2	10.849	1.613	
2.無特別感受	244	11.06	2.54	組內	3093.952	460	6.726		
3.不愉快	41	10.39	2.06	總和	3115.650	462			
親師合作									
1.非常愉快	178	14.07	3.84	組間	20.670	2	10.335	.798	
2.無特別感受	244	13.79	3.55	組內	5960.851	460	12.958		
3.不愉快	41	13.24	2.70	總和	5981.521	462			
專業合作									
1.非常愉快	178	13.42	3.85	組間	19.489	2	9.744	.736	
2.無特別感受	244	13.18	3.59	組內	6091.699	460	13.243		
3.不愉快	41	12.68	2.89	總和	6111.188	462			
整體情形									
1.非常愉快	178	69.61	16.43	組間	1331.140	2	665.570	2.954	
2.無特別感受	244	67.58	14.61	組內	103651.857	460	225.330		
3.不愉快	41	63.51	9.97	總和	104982.998	462			

(二) 不同「任教身障生經驗」普通班教師特教專業態度之差異情形

由表4-37可知，不同任教身障生經驗的普通班教師特教專業態度在「特教熱忱」、「教學態度」向度達到統計上之顯著差異水準，進一步以雪費法進行事後比較分析結果發現，各組間均在統計上的平均差異很顯著，顯示普通班教師特教專業態度，會因「任教身障生經驗」不同而在這些向度上產生不同結果。其中在「特教熱忱」向度上，「非常愉快」組和「無特別感受」組均優於「不愉快」組；「教學態度」向度「非常愉快」組優於「不愉快」組。整體而言，不同任教身障生經驗的普通班教師在特教專業態度上，「非常愉快」組優於「不愉快」組。

表 4-37 不同「任教身障生經驗」普通班教師特教專業態度之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教信念									
1.非常愉快	178	15.12	3.06	組間	33.644	2	16.822	2.013	
2.無特別感受	244	14.89	2.69	組內	3844.901	460	8.358		
3.不愉快	41	14.12	3.30	總和	3878.544	462			
特教熱忱									
1.非常愉快	178	14.30	2.74	組間	127.163	2	63.582	9.807***	1>2
2.無特別感受	244	13.37	2.39	組內	2982.240	460	6.483		1>3
3.不愉快	41	12.76	2.63	總和	3109.404	462			
責任感									
1.非常愉快	178	14.92	3.14	組間	21.081	2	10.540	1.278	
2.無特別感受	244	14.48	2.69	組內	3792.829	460	8.245		
3.不愉快	41	14.46	2.68	總和	3813.909	462			
教學態度									
1.非常愉快	178	14.52	2.86	組間	79.079	2	39.540	5.911**	1>3
2.無特別感受	244	14.05	2.37	組內	3076.796	460	6.689		
3.不愉快	41	13.02	2.60	總和	3155.875	462			
整體情形									
1.非常愉快	178	58.87	9.83	組間	848.579	2	424.289	5.500**	1>3
2.無特別感受	244	56.80	7.93	組內	35488.030	460	77.148		
3.不愉快	41	54.37	8.81	總和	36336.609	462			

(三) 不同「任教身障生經驗」普通班教師特教支援服務需求之差異情形

由表 4-38 可知，不同任教身障生經驗普通班教師特教之支援服務需求在各向度除「評量支援」未達到統計上之顯著差異水準外，其餘各向度均達到統計上之顯著差異水準，再以雪費法進行事後比較，分析結果發現，「行政支援」、「教學支援」均在.05 水準上的平均差異很顯著，顯示普通班教師特教支援服務需求，會因「任教身障生經驗」不同而在「行政支援」、「教學支援」向度上產生不同結果。其中「行政支援」向度「非常愉快」組優於「不愉快」組；在「教學支援」上，「非常愉快」組優於「無特別感受」和「不愉快」組；就整體特教支援服務需求而言：「非常愉快」組優於「無特別感受」組。

表 4-38 不同「任教身障生經驗」普通班教師對特教支援服務需求之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
行政支援									
1.非常愉快	178	17.01	2.95	組間	80.305	2	40.152	4.893**	1>2
2.無特別感受	244	16.25	2.84	組內	3774.460	460	8.205		
3.不愉快	41	17.34	2.63	總和	3854.765	462			
教學支援									
1.非常愉快	178	17.75	2.79	組間	91.649	2	45.825	5.844**	3>1>2
2.無特別感受	244	17.02	2.88	組內	3606.899	460	7.841		
3.不愉快	41	18.32	2.33	總和	3698.549	462			
評量支援									
1.非常愉快	178	17.71	3.01	組間	43.713	2	21.857	2.533	
2.無特別感受	244	17.14	2.90	組內	3969.315	460	8.629		
3.不愉快	41	17.88	2.87	總和	4013.028	462			
態度認知									
1.非常愉快	178	17.89	2.97	組間	53.771	2	26.885	3.069*	無差異
2.無特別感受	244	17.22	2.93	組內	4029.240	460	8.759		
3.不愉快	41	17.93	3.06	總和	4083.011	462			
整體情形									
1.非常愉快	178	70.37	10.67	組間	1040.304	2	520.152	4.629*	1>2
2.無特別感受	244	67.63	10.74	組內	51688.521	460	112.366		
3.不愉快	41	71.44	9.39	總和	52728.825	462			

八、不同「任教身障生年資」之差異情形

(一) 不同「任教身障生年資」普通班教師特教專業知能之差異情形

由表 4-39 可知，不同任教身心障礙生年資的普通班教師特教專業知能各向度中除了「專業合作」未達到統計上之顯著差異水準外，其餘各向度均達到統計上之顯著差異水準，再以雪費法進行事後比較結果發現：「特教理念」、「課程與教學」、「教室管理」均達到統計上之顯著差異水準，顯示普通班教師特教專業知能，會因「任教身障生年資」不同而在「特教理念」、「課程與教學」、「教室管理」向度上產生不同結果。整體而言，「4 年以上」組均優於「無任教經驗」組。

表 4-39 不同「任教身障生年資」普通班教師特教專業知能之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教理念									
1.無任教經驗	271	16.03	3.58	組間	305.261	2	152.630	12.636***	2>1 3>1
2.1-3年	150	17.50	3.38	組內	5556.407	460	12.079		
3.4年以上	42	18.14	3.08	總和	5861.667	462			

表 4-39 不同「任教身障生年資」普通班教師特教專業知能之變異數分析（續）

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
課程與教學									
1.無任教經驗	271	12.78	3.38	組間	155.934	2	77.967	6.931**	3>1
2.1-3年	150	13.52	3.35	組內	5174.571	460	11.249		
3.4年以上	42	14.69	3.17	總和	5330.505	462			
教室管理									
1.無任教經驗	271	10.80	2.64	組間	62.817	2	31.409	4.733**	3>1
2.1-3年	150	11.23	2.58	組內	3052.833	460	6.637		
3.4年以上	42	12.05	2.07	總和	3115.650	462			
親師合作									
1.無任教經驗	271	13.48	3.67	組間	99.474	2	49.737	3.890*	無差異
2.1-3年	150	14.17	3.50	組內	5882.046	460	12.787		
3.4年以上	42	14.91	3.18	總和	5981.521	462			
專業合作									
1.無任教經驗	271	13.02	3.76	組間	44.661	2	22.331	1.693	
2.1-3年	150	13.37	3.49	組內	6066.527	460	13.188		
3.4年以上	42	14.07	3.23	總和	6111.188	462			
整體情形									
1.無任教經驗	271	66.11	15.28	組間	2883.436	2	1441.718	6.496**	3>1
2.1-3年	150	69.78	14.62	組內	10209.562	460	221.956		
3.4年以上	42	73.86	13.29	總和	10498.998	462			

（二）不同「任教身障生年資」普通班教師特教專業態度之差異情形

由表4-40可知，不同任教身障生年資普通班教師特教專業態度在「特教信念」、「特教責任感」、「教學態度」等向度達到統計上之顯著差異水準，再以雪費法事後比較結果顯示普通班教師特教之專業態度，因「任教身障生年資」不同而產生不同結果。在「特教信念」、「特教責任感」與「教學態度」上，「4年以上」組優於無特教經驗組。整體而言，任教身障生年資越深，特教專業態度越佳。

表 4-40 不同「任教身障生年資」普通班教師特教專業態度之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教信念									
1.無任教經驗	271	14.57	2.76	組間	110.228	2	55.114	6.728**	3 > 1
2.1-3年	150	15.17	3.01	組內	3768.316	460	8.192		
3.4年以上	42	16.19	2.94	總和	3878.544	462			
特教熱忱									
1.無任教經驗	271	13.50	2.49	組間	21.148	2	10.574	1.575	
2.1-3年	150	13.95	2.86	組內	3088.256	460	6.714		
3.4年以上	42	13.83	2.21	總和	3109.404	462			

表 4-40 不同「任教身障生年資」普通班教師特教專業態度之變異數分析（續）

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
責任感									
1.無任教經驗	271	14.20	2.91	組間	129.119	2	64.560	8.059***	2>1
2.1-3年	150	15.23	2.77	組內	3684.790	460	8.010		3>1
3.4年以上	42	15.41	2.51	總和	3813.909	462			
教學態度									
1.無任教經驗	271	13.93	2.59	組間	47.437	2	23.719	3.510*	3>1
2.1-3年	150	14.27	2.65	組內	3108.437	460	6.757		
3.4年以上	42	15.02	2.48	總和	3155.875	462			
整體情形									
1.無任教經驗	271	56.20	8.57	組間	1007.533	2	503.767	6.559**	2>1
2.1-3年	150	58.63	9.23	組內	35329.076	460	76.802		3>1
3.4年以上	42	60.45	8.27	總和	36336.609	462			

（三）不同「任教身障生年資」特教支援服務需求之差異情形

由表 4-41 可知，不同任教身障生年資普通班教師特教之支援服務需求在「評量支援」向度達到統計上之顯著差異水準，再以雪費法進行事後比較，分析結果發現「評量支援」在.05 水準上的平均差異很顯著，顯示普通班教師「評量支援」服務之需求，會因「任教身障生年資」不同而在產生不同結果。4 年以上組之「評量支援」服務需求高於無特教經驗組。

表 4-41 不同「任教身障生年資」普通班教師對特教支援服務需求之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
行政支援									
1.無任教經驗	271	16.38	3.03	組間	56.116	2	28.058	3.398*	
2.1-3年	150	16.86	2.73	組內	3798.649	460	8.258		
3.4年以上	42	17.50	2.29	總和	3854.765	462			
教學支援									
1.無任教經驗	271	17.23	2.96	組間	23.774	2	11.887	1.488	
2.1-3年	150	17.71	2.70	組內	3674.775	460	7.989		
3.4年以上	42	17.57	2.30	總和	3698.549	462			
評量支援									
1.無任教經驗	271	17.20	3.02	組間	58.329	2	29.165	3.392*	3>1
2.1-3年	150	17.55	2.86	組內	3954.699	460	8.597		
3.4年以上	42	18.43	2.57	總和	4013.028	462			
態度認知									
1.無任教經驗	271	17.29	3.04	組間	51.834	2	25.917	2.957	
2.1-3年	150	17.77	2.92	組內	4031.176	460	8.763		
3.4年以上	42	18.33	2.54	總和	4083.011	462			
整體情形									
1.無任教經驗	271	68.10	11.16	組間	676.388	2	338.194	2.989	
2.1-3年	150	69.89	10.14	組內	52052.437	460	113.157		
3.4年以上	42	71.83	8.67	總和	52728.825	462			

九、不同「任教階段」之差異情形

(一) 不同「任教階段」普通班教師特教專業知能之差異情形

由表 4-42 顯示，不同任教階段普通班教師之特教專業知能在各向度上，其得分之平均數雖然有差異，但皆未達到統計上.05 之顯著差異水準，顯示普通班教師特教專業知能，不會因「任教階段」之不同而產生不同結果。

表 4-42 不同「任教階段」普通班教師特殊教育專業知能之 t 考驗分析

向度	國中階段 (N=237)		國小階段 (N=226)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
特教理念	16.73	3.75	16.66	3.36	.226
課程與教學	13.11	3.60	13.28	3.17	-.522
教室管理	11.02	2.74	11.09	2.45	-.279
親師合作	13.76	3.82	13.90	3.36	-.402
專業合作	13.13	3.89	13.33	3.36	-.607
整體情形	67.76	16.20	68.26	13.83	-.354

(二) 不同「任教階段」普通班教師特教專業態度之差異情形

由表 4-43 顯示，不同任教階段普通班教師之特教專業態度，在各向度中，「特教熱忱」在.01 水準上的平均差異達顯著，顯示普通班教師在「特教熱忱」向度，會因「任教階段」之不同而有差異。其他向度得分之平均數雖然有差異，但皆未達到顯著差異水準，由此可知，普通班教師特教專業態度在「特教信念」、「特教責任感」、「教學態度」上，不會因「任教階段」之不同而有差異。

再以兩組任教階段的得分平均數相比，國中階段14.02高於國小階段的13.31，由此可知國中階段普通班教師的「特教熱忱」優於國小階段普通班教師。

表 4-43 不同「任教階段」普通班教師特殊教育專業態度之 t 考驗分析

向度	國中階段 (N=237)		國小階段 (N=226)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
特教信念	15.06	2.89	14.77	2.90	1.074
特教熱忱	14.02	2.61	13.31	2.53	2.955**
特教責任感	14.71	2.98	14.58	2.76	.483
教學態度	14.28	2.69	14.00	2.53	1.165
整體情形	58.06	9.04	56.66	8.65	1.712

(三) 不同「任教階段」普通班教師在特教支援服務需求之差異情形

由表4-44顯示，不同任教階段普通班教師在特教支援服務需求上，各向度間其得分之平均數雖然有差異，但皆未達到統計上.05之顯著差異水準，顯示普通班教師特教支援服務之需求，不會因「任教階段」之不同而產生不同結果。

表 4-44 不同「任教階段」普通班教師特教支援服務需求之 t 考驗分析

向度	國中階段 (N=237)		國小階段 (N=226)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
行政支援	16.38	2.95	16.91	2.81	-1.954
教學支援	17.36	2.88	17.48	2.78	-.453
評量支援	17.34	3.00	17.51	2.90	-.609
態度認知	17.53	2.95	17.55	3.00	-.093
整體情形	68.61	10.88	69.45	10.49	-.840

十、不同「任教地區」之差異情形

(一) 不同「任教地區」普通班教師特教專業知能之差異情形

由表4-45顯示，不同任教地區普通班教師之特教專業知能在各向度上，其得分之平均數雖然有差異，但皆未達到統計上.05之顯著差異水準，顯示普通班教師特教專業知能，不會因「任教地區」之不同而產生不同結果。

表 4-45 不同「任教地區」普通班教師特殊教育專業知能之 t 考驗分析

向度	一般地區 (N=275)		偏遠地區 (N=188)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
特教理念	16.79	3.64	16.57	3.45	.641
課程與教學	13.28	3.49	13.06	3.26	.683
教室管理	11.24	2.64	10.78	2.52	1.906
親師合作	13.94	3.75	13.67	3.37	.813
專業合作	13.33	3.71	13.08	3.53	.745
整體情形	68.59	15.44	67.15	14.52	1.007

(二) 不同「任教地區」普通班教師特教專業態度之差異情形

由表4 -46顯示，不同任教地區普通班教師之特教專業知能在各向度上，其得分之平均數雖然有差異，但皆未達到統計上.05之顯著差異水準，顯示普通班教師特教專業知能，不會因「任教地區」之不同而產生不同結果。

表 4-46 不同「任教地區」普通班教師特殊教育專業態度之 t 考驗分析

向度	一般地區 (N=275)		偏遠地區 (N=188)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
特教信念	14.97	3.08	14.84	2.61	.190
特教熱忱	13.75	2.59	13.56	2.60	-.454
特教責任感	14.74	2.85	14.51	2.91	.870
教學態度	14.22	2.69	14.02	2.51	-.165
整體情形	57.68	9.05	56.93	8.60	.173

(三) 不同「任教地區」普通班教師在特教支援服務需求之差異情形

由表4 -47顯示，不同任教階段普通班教師在特教支援服務需求上，各向度間得分之平均數雖然有差異，但皆未達到統計上.05之顯著差異水準，顯示普通班教師特教支援服務之需求，不會因「任教階段」之不同而產生不同結果。

表 4-47 不同「任教地區」普通班教師所需特殊教育支援服務之 t 考驗分析

向度	一般地區 (N=275)		偏遠地區 (N=188)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
行政支援	16.76	2.96	16.46	2.78	1.088
教學支援	17.43	2.83	17.39	2.84	.146

表 4-47 不同「任教地區」普通班教師所需特殊教育支援服務之 t 考驗分析（續）

向度	一般地區（N=275）		偏遠地區（N=188）		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
評量支援	17.51	2.92	17.29	2.99	.789
態度認知	17.55	3.04	17.53	2.89	.080
整體情形	69.25	10.85	68.68	10.46	.572

十一、不同「學校規模」之差異情形

（一）不同「學校規模」普通班教師特教專業知能之差異情形

由表4-48可知，不同「學校規模」普通班教師特教專業知能在各向度均未達到統計上之顯著差異水準，顯示普通班教師特教之專業知能，不會因「學校規模」不同而產生不同結果。

表 4-48 不同「學校規模」普通班教師特殊教育專業知能之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教理念									
1. 6班以下	143	16.28	3.48	組間	43.506	2	21.753	1.720	
2. 7-12班	124	16.69	3.33	組內	5818.161	460	12.648		
3. 13班以上	196	17.01	3.75	總和	5861.667	462			
課程與教學									
1. 6班以下	143	12.92	3.28	組間	29.953	2	14.977	1.300	
2. 7-12班	124	13.06	3.28	組內	5300.552	460	11.523		
3. 13班以上	196	13.49	3.55	總和	5330.505	462			
教室管理									
1. 6班以下	143	10.72	2.52	組間	39.344	2	19.672	2.942	
2. 7-12班	124	10.92	2.48	組內	3076.306	460	6.688		
3. 13班以上	196	11.38	2.70	總和	3115.650	462			
親師合作									
1. 6班以下	143	13.50	3.48	組間	22.173	2	11.086	.856	
2. 7-12班	124	13.94	3.24	組內	5959.348	460	12.955		
3. 13班以上	196	14.00	3.89	總和	5981.521	462			
專業合作									
1. 6班以下	143	12.95	3.50	組間	20.188	2	10.094	.762	
2. 7-12班	124	13.20	3.35	組內	6091.000	460	13.241		
3. 13班以上	196	13.44	3.90	總和	6111.188	462			
整體情形									
1. 6班以下	143	66.37	14.73	組間	720.892	2	360.446	1.590	
2. 7-12班	124	67.81	13.91	組內	104262.106	460	226.657		
3. 13班以上	196	69.31	15.96	總和	104982.998	462			

(二) 不同「學校規模」普通班教師特教專業態度之差異情形

由表4-49可知，不同「學校規模」普通班教師特教專業態度在各向度均未達到統計上之顯著差異水準，顯示普通班教師特教之專業態度，不會因「學校規模」不同而產生不同結果。

表 4-49 不同「學校規模」普通班教師特殊教育專業態度之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教信念									
1. 6班以下	143	14.63	2.62	組間	38.889	2	19.445	2.330	
2. 7-12班	124	14.71	2.96	組內	3839.655	460	8.347		
3. 13班以上	196	15.25	3.03	總和	3878.544	462			
特教熱忱									
1. 6班以下	143	13.56	2.52	組間	11.911	2	5.955	.884	
2. 7-12班	124	13.52	2.66	組內	3097.493	460	6.734		
3. 13班以上	196	13.86	2.60	總和	3109.404	462			
責任感									
1. 6班以下	143	14.32	2.91	組間	26.680	2	13.340	1.620	
2. 7-12班	124	14.65	2.69	組內	3787.229	460	8.233		
3. 13班以上	196	14.88	2.95	總和	3813.909	462			
教學態度									
1. 6班以下	143	13.92	2.63	組間	18.532	2	9.266	1.359	
2. 7-12班	124	14.04	2.51	組內	3137.342	460	6.820		
3. 13班以上	196	14.37	2.67	總和	3155.875	462			
整體情形									
1. 6班以下	143	56.42	8.58	組間	347.310	2	173.655	2.220	
2. 7-12班	124	56.92	8.55	組內	35989.299	460	78.238		
3. 13班以上	196	58.36	9.21	總和	36336.609	462			

(三) 不同「學校規模」普通班教師對特教支援服務需求之差異情形

由表 4-50 可知，不同學校規模普通班教師特教之支援服務需求在各向度均達到統計上之顯著差異水準，再以雪費法進行事後比較，分析結果發現，除了「教學支援」未達顯著外，其餘各向度在.05 水準上的平均差異很顯著，顯示普通班教師特教支援服務需求，會因「學校規模」不同而在「行政支援」、「評量支援」、「態度認知」和「整體特教支援服務需求」等向度上產生不同結果。普通班教師對特教支援服務需求各向度在「13 班以上」組高於「6 班以下」組。

表 4-50 不同「學校規模」普通班教師對特殊教育所需支援服務之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
行政支援									
1. 6班以下	143	15.99	3.16	組間	94.596	2	47.298	5.786**	3 > 1
2. 7-12班	124	17.13	2.46	組內	3760.168	460	8.174		2 > 1
3. 13班以上	196	16.80	2.86	總和	3854.765	462			
教學支援									
1. 6班以下	143	16.91	3.26	組間	53.649	2	26.825	3.385*	無差異
2. 7-12班	124	17.65	2.46	組內	3644.899	460	7.924		
3. 13班以上	196	17.67	2.67	總和	3698.549	462			
評量支援									
1. 6班以下	143	16.76	3.42	組間	107.135	2	53.567	6.309**	3 > 1
2. 7-12班	124	17.45	2.65	組內	3905.893	460	8.491		
3. 13班以上	196	17.89	2.67	總和	4013.028	462			
態度認知									
1. 6班以下	143	17.00	3.33	組間	74.553	2	37.277	4.278*	3 > 1
2. 7-12班	124	17.52	2.75	組內	4008.458	460	8.714		
3. 13班以上	196	17.95	2.78	總和	4083.011	462			
整體情形									
1. 6班以下	143	66.66	12.22	組間	1182.640	2	591.320	5.277**	3 > 1
2. 7-12班	124	69.70	9.38	組內	51546.185	460	112.057		
3. 13班以上	196	70.31	10.01	總和	52728.825	462			

十二、不同「班級人數」之差異情形

(一) 不同「班級人數」普通班教師特教專業知能之差異情形

由表4-51可知，不同「班級人數」普通班教師特教專業知能在各向度均未達到統計上之顯著差異水準，顯示普通班教師特教之專業知能，不會因「班級人數」不同而產生不同結果。

表 4-51 不同「班級人數」普通班教師特殊教育專業知能之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教理念									
1. 10人以下	71	16.35	3.91	組間	15.870	2	7.935	.624	
2. 11-20人	61	16.48	3.18	組內	5845.797	460	12.708		
3. 21人以上	331	16.81	3.55	總和	5861.667	462			
課程與教學									
1. 10人以下	71	13.35	3.55	組間	9.942	2	4.971	.430	
2. 11-20人	61	12.84	2.78	組內	5320.564	460	11.566		
3. 21人以上	331	13.23	3.47	總和	5330.505	462			

表 4-51 不同「班級人數」普通班教師特殊教育專業知能之變異數分析（續）

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
教室管理									
1. 10人以下	71	10.92	2.79	組間	7.777	2	3.888	.576	
2. 11-20人	61	10.79	2.26	組內	3107.874	460	6.756		
3. 21人以上	331	11.13	2.62	總和	3115.650	462			
親師合作									
1. 10人以下	71	13.87	3.82	組間	.248	2	.124	.010	
2. 11-20人	61	13.79	2.86	組內	5981.273	460	13.003		
3. 21人以上	331	13.83	3.68	總和	5981.521	462			
專業合作									
1. 10人以下	71	13.52	3.97	組間	9.870	2	4.935	.372	
2. 11-20人	61	12.98	2.68	組內	6101.318	460	13.264		
3. 21人以上	331	13.21	3.72	總和	6111.188	462			
整體情形									
1. 10人以下	71	68.01	16.59	組間	92.445	2	46.222	.203	
2. 11-20人	61	66.87	11.57	組內	104890.553	460	228.023		
3. 21人以上	331	68.21	15.33	總和	104982.998	462			

（二）不同「班級人數」普通班教師特教專業態度之差異情形

由表4-52可知，不同「班級人數」普通班教師特教專業態度在各向度均未達到統計上之顯著差異水準，顯示普通班教師特教之專業態度，不會因「班級人數」不同而產生不同結果。

表 4-52 不同「班級人數」普通班教師特殊教育專業態度之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
特教信念									
1. 10人以下	71	14.61	2.52	組間	45.768	2	22.884	2.746	
2. 11-20人	61	14.25	2.54	組內	3832.777	460	8.332		
3. 21人以上	331	15.10	3.02	總和	3878.544	462			
特教熱忱									
1. 10人以下	71	13.32	2.38	組間	19.901	2	9.951	1.482	
2. 11-20人	61	13.38	2.65	組內	3089.503	460	6.716		
3. 21人以上	331	13.81	2.62	總和	3109.404	462			
責任感									
1. 10人以下	71	14.34	3.18	組間	28.821	2	14.411	1.751	
2. 11-20人	61	14.16	2.58	組內	3785.088	460	8.228		
3. 21人以上	331	14.80	2.85	總和	3813.909	462			
教學態度									
1. 10人以下	71	14.03	2.57	組間	49.212	2	24.606	3.643*	無差異
2. 11-20人	61	13.34	2.44	組內	3106.663	460	6.754		
3. 21人以上	331	14.31	2.63	總和	3155.875	462			

表 4-52 不同「班級人數」普通班教師特殊教育專業態度之變異數分析（續）

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
整體情形									
1. 10人以下	71	56.30	8.50	組間	528.018	2	264.009	3.391*	無差異
2. 11-20人	61	55.13	8.44	組內	35808.592	460	77.845		
3. 21人以上	331	58.02	8.96	總和	36336.609	462			

（三）不同「班級人數」普通班教師對特教支援服務需求之差異情形

由表 4-53 可知，不同班級人數普通班教師特教之支援服務需求在「態度認知」向度達到統計上之顯著差異水準，再以雪費法進行事後比較結果則未達顯著，顯示普通班教師特教支援服務需求，不會因「班級人數」不同。

表 4-53 不同「班級人數」普通班教師對特殊教育所需支援服務之變異數分析

類別變項	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
				變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	
行政支援									
1. 10人以下	71	16.47	3.43	組間	14.617	2	7.308	.875	
2. 11-20人	61	16.26	2.72	組內	3840.148	460	8.348		
3. 21人以上	331	16.75	2.79	總和	3854.765	462			
教學支援									
1. 10人以下	71	17.04	3.60	組間	25.469	2	12.735	1.595	
2. 11-20人	61	17.05	2.94	組內	3673.079	460	7.985		
3. 21人以上	331	17.57	2.61	總和	3698.549	462			
評量支援									
1. 10人以下	71	17.09	3.73	組間	27.766	2	13.883	1.602	
2. 11-20人	61	16.98	2.96	組內	3985.262	460	8.664		
3. 21人以上	331	17.58	2.74	總和	4013.028	462			
態度認知									
1. 10人以下	71	17.14	3.66	組間	56.880	2	28.440	3.249*	無差異
2. 11-20人	61	16.84	3.28	組內	4026.130	460	8.752		
3. 21人以上	331	17.76	2.72	總和	4083.011	462			
整體情形									
1. 10人以下	71	67.73	13.66	組間	464.025	2	232.013	2.042	
2. 11-20人	61	67.13	10.60	組內	52264.800	460	113.619		
3. 21人以上	331	69.64	9.92	總和	52728.825	462			

十三、不同「身心障礙班設立情形」之差異情形

（一）不同「身障班設立狀況」普通班教師特教專業知能之差異情形

由表4-54顯示，不同身障班設立狀況普通班教師之特教專業知能，有「特教理

念」一個向度在.01水準上的平均差異達顯著，再以有無設身障班兩組得分的平均數做比較，「有設身障班」組得分的平均數，高於「無設特殊班」組，可見「有設身障班」學校的普通班教師在「特教理念」上，優於「無設身障班」學校之普通班教師。

表 4-54 不同「身障班設立狀況」普通班教師特教專業知能之 t 考驗分析

向度	有設身障班 (N=215)		無設身障班 (N=248)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
特教理念	17.24	3.44	16.23	3.61	3.062**
課程與教學	13.44	3.32	12.98	3.45	1.434
教室管理	11.20	2.49	10.93	2.69	1.091
親師合作	13.90	3.37	13.77	3.79	.406
專業合作	13.20	3.51	13.25	3.75	-.147
整體情形	68.97	14.58	67.16	15.47	1.290

(二) 不同「身障班設立狀況」普通班教師特教專業態度之差異情形

由表4 -55顯示，不同身障班設立狀況普通班教師之特教專業態度，在各向度中，所有向度均在統計上達差異顯著，再以有無設立身障班兩組得分的平均數做比較，「有設身障班」組在「特教信念」、「特教熱忱」、「特教責任感」、「教學態度」各向度上，均高於「無設身障班」組，顯示「有設身障班」組普通班教師的「特教信念」、「特教熱忱」、「特教責任感」、「教學態度」均高於「沒有設身障班」組。

表 4-55 不同「身障班設立狀況」普通班教師兩組專業態度之 t 考驗分析

向度	有設身障班 (N=215)		無設身障班 (N=248)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
特教信念	15.61	2.92	14.32	2.75	4.896***
特教熱忱	14.00	2.77	13.40	2.40	2.516*
特教責任感	14.95	2.77	14.38	2.94	2.121*
教學態度	14.47	2.58	13.86	2.62	2.503*
整體情形	59.02	8.96	55.96	8.55	3.764***

(三) 不同「身障班設立狀況」普通班教師支援服務需求之差異情形

由表4-56顯示，不同特殊班設立狀況普通班教師所需兩組支援服務，在各向度中，均達到.05水準的顯著差異，顯示普通班教師在特殊教育支援服務需求上，會因「身障班設立狀況」之不同而有差異。

再以「有無設立身障班」得分的平均數做比較，「有設身障班」組各向度及「整體特殊教育支援服務需求」得分的平均數，均高於「無設身障班」組，顯示普通班教師無論在行政、教學、評量、態度認知等向度的支援服務需求上，「有設身障班」普通班教師在特教支援服務之需求，高於「無設身障班」的普通班教師。

表 4-56 不同「身障班設立狀況」普通班教師特教支援服務需求之 t 考驗

向度	有設身障班 (N=215)		無設身障班 (N=248)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
行政支援	16.96	2.66	16.36	3.05	2.221*
教學支援	17.72	2.42	17.16	3.12	2.128*
評量支援	17.80	2.55	17.10	3.22	2.544*
態度認知	17.90	2.51	17.23	3.29	2.455*
整體情形	70.37	9.14	67.85	11.76	2.552*

第四節 不同背景變項對普通班教師特教知能、專業態度及支援服務需求的預測力分析

本節旨在探討普通班教師個人背景變項與環境變項對台東縣普通班國民中小學教師特教知能、專業態度及所需支援服務的預測情形。

研究者以普通班教師個人背景變項與環境變項為預測變項，以特殊教育專業知能、專業態度及所需支援服務所包含十三個向度為效標變項，採多元逐步迴歸分析，探討各背景變項對效標變項的預測力，而變項中屬於名義變項，在投入逐步多元迴歸前，均已轉換成虛擬變項進行分析，其結果分述如后。

一、不同背景變項普通班教師對特教專業知能的多元迴歸分析

（一）特教理念方面

迴歸預測 $F=7.340$ ，達到顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有五個，多元相關係數為.273，其聯合解釋變異量為.074，即表示此五個變項能聯合預測「特殊教育理念」7.4%的變異量。就個別變項來解釋，以「任教身障生年資」的預測力最佳，變異量為 2.5%；其次為「擔任職務」，變異量為 1.7%；「身障班設立情形」變異量為 1.2%；「年齡」之變異量為 1.0%；「特教專業背景」之變異量為 1.0%。

（二）課程與教學方面

迴歸預測 $F=9.058$ ，達到顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有五個，多元相關係數為.300，其聯合解釋變異量為.090，即表示此五個變項能聯合預測「課程與教學」向度 9.0%的變異量。

若就個別變項來解釋，以「任教身障生經驗」的預測力最佳，變異量為 2.9%；其次為「任教身障生年資」，變異量為 2.2%；「擔任職務」變異量為 1.4%；「年齡」之變異量為 1.0%；「特教專業背景」之變異量為 1.5%。

（三）教室管理方面

迴歸預測 $F=9.390$ ，達到顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有三個，多元相關係數為.240，其聯合解釋變異量為.058，即表示此三個變項能聯合預測特殊教育「教室管理」5.8%的變異量。

若就個別變項來解釋，以「教學年資」的預測力最佳，變異量為 3.6%；其次為「任教身障生年資」，變異量為 1.2%；「擔任職務」變異量為 0.9%。

（四）親師合作方面

迴歸預測 $F=8.104$ ，達到顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有二個，多元相關係數為.184，其聯合解釋變異量為.034，即表示此二個變項能聯合預測「親師合作」3.4%的變異量。

若就個別變項來解釋，以「年齡」的預測力最佳，變異量為 2.5%；其次為「任教身障生年資」，變異量為 0.9%。

（五）專業合作方面

迴歸預測 $F=17.631$ ，達到顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有一個為「年齡」，多元相關係數為.192，其解釋變異量為.037，即表示「年齡」變項能預測特殊教育專業知能 3.7%的變異量。

（六）整體特教專業知能方面

迴歸預測 $F=9.319$ ，達到顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有三個，多元相關係數為.240 其聯合解釋變異量為.057，即表示此三個變項能聯合預測「整體特殊教育專業知能」5.7%的變異量。

若就個別變項來解釋，以「年齡」的預測力最佳，變異量為 3.0%；其次為「任教身障生年資」，變異量為 1.5%；「擔任職務」變異量為 1.2%。

表 4-57 不同背景變項普通班教師對特教專業知能之多元迴歸預測變異數分析

向度	模式	平方和	自由度	平均平方和	F檢定
特教理念	迴歸	435.718	5	87.144	7.340***
	殘差	5425.950	457	11.873	
	總和	5861.667	462		
課程與教學	迴歸	480.627	5	96.125	9.058***
	殘差	4849.878	457	10.612	
	總和	5330.505	462		
教室管理	迴歸	180.167	3	60.056	9.390***
	殘差	2935.483	459	6.395	
	總和	3115.650	462		
親師合作	迴歸	203.588	2	101.794	8.104***
	殘差	5777.932	460	12.561	
	總和	5981.521	462		
專業合作	迴歸	225.110	1	225.110	17.631***
	殘差	5886.078	461	12.768	
	總和	6111.188	462		
整體專業知能	迴歸	6027.477	3	2009.159	9.319***
	殘差	98955.520	459	215.589	
	總和	104982.998	462		

表 4-58 不同背景變項普通班教師對特教專業知能之逐步多元迴歸分析摘要

向度	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	Beta係數	F值
特教理念	任教身障生年資	.157	.025	.025	.132	11.694**
	擔任職務	.205	.042	.017	-.125	10.042***
	身障班設立情形	.232	.054	.012	-.105	8.740***
	年齡	.254	.064	.010	.126	7.868***
	特教專業背景	.273	.074	.010	-.104	7.340***
課程與教學	任教身障生經驗	.171	.029	.029	-.155	13.925***
	任教身障生年資	.226	.051	.022	.134	12.341***
	擔任職務	.256	.065	.014	-.124	10.689***
	年齡	.274	.075	.010	.128	9.284***
	特教專業背景	.300	.090	.015	-.127	9.058***
教室管理	教學年資	.191	.036	.036	.167	17.429***
	任教身障生年資	.220	.048	.012	.119	11.712***
	擔任職務	.240	.058	.009	-.098	9.390***
親師合作	年齡	.159	.025	.025	.151	11.976**
	任教身障生年資	.184	.034	.009	.094	8.104***
專業合作	年齡	.192	.037	.037	.192	17.631***
整體專業知能	年齡	.173	.030	.030	.157	14.224***
	任教身障生年資	.213	.045	.015	.133	10.914***
	擔任職務	.240	.057	.012	-.110	9.319***

二、不同背景變項普通班教師對特教專業態度的多元迴歸分析

（一）特教信念方面

迴歸預測 $F=14.277$ ，達到.001 顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有四個，多元相關係數為.333，其聯合解釋變異量.111，即表示此四個變項能聯合預測「特教信念」11.1%的變異量。

若就個別變項來解釋，以「身障班設立情形」的預測力最佳，變異量為 4.9%；其次為「特教專業背景」，變異量為 2.7%；「擔任職務」變異量為 2.0%；「任教身障生年資」之變異量為 1.5%。

（二）特教熱忱方面

迴歸預測 $F=7.608$ ，達到.001 顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有五個，多元相關係數為.277，其聯合解釋變異量.077，即表示此五個變項能聯合預測「特教熱忱」7.7%的變異量。

若就個別變項來解釋，以「年齡」的預測力最佳，解釋變異量為 2.4%；其次為「任教身障生經驗」，解釋變異量為 1.8%；「擔任職務」解釋變異量為 1.3%；「任

教階段」之解釋變異量為 1.3%；「性別」之解釋變異量為 0.9%。

（三）特教責任感方面

迴歸預測 $F=5.552$ ，達到.05 顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有一個為「任教身障生年資」，多元相關係數為.109，其解釋變異量.012，表示「任教身障生年資」變項能預測「特教責任感」1.2%的變異量。

（四）教學態度方面

迴歸預測 $F=7.263$ ，達到.001 顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有五個，多元相關係數為.271，其聯合解釋變異量.074，即表示此五個變項能聯合預測「教學態度」7.4%的變異量。

若就個別變項來解釋，以「任教身障生經驗」的預測力最佳，其解釋變異量為 2.4%；其次為「特教專業背景」解釋變異量為 2.3%；「身障班設班情形」解釋變異量為 1.0%；「擔任職務」之解釋變異量皆為 0.8%；「任教身障生年資」之解釋變異量為 0.8%。

（五）整體特教專業態度方面

迴歸預測 $F=8.504$ ，達到.001 顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有五個，多元相關係數為.292，其聯合解釋變異量.085，即表示此五個變項能聯合預測「整體特教專業態度」8.5%的變異量。

若就個別變項來解釋，以「身障班設班情形」的預測力最佳，變異量為 3.0%；其次為「特教專業背景」之解釋量為 1.7%；「擔任職務」，變異量為 1.5%；「任教身障生經驗」之變異量為 1.2%；「任教身障生年資」之變異量為 1.0%。

表 4-59 不同背景變項普通班教師對特教專業態度之多元迴歸預測變異數分析

向度	模式	平方和	自由度	平均平方和	F檢定
特教信念	迴歸	430.010	4	107.502	14.277***
	殘差	3448.535	458	7.530	
	總和	3878.544	462		
特教熱忱	迴歸	238.948	5	47.790	7.608***
	殘差	2870.456	457	6.281	
	總和	3109.404	462		
特教責任感	迴歸	45.383	1	45.383	5.552*
	殘差	3768.527	461	8.175	
	總和	3813.909	462		
教學態度	迴歸	232.303	5	46.461	7.263***
	殘差	2923.571	457	6.397	
	總和	3155.875	462		
整體專業態度	迴歸	3093.121	5	618.624	8.504***
	殘差	33243.488	457	72.743	
	總和	36336.609	462		

表 4-60 不同背景變項普通班教師對特教專業態度之逐步多元迴歸分析

向度	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	Beta係數	F值
特教信念	身障班設立情形	.222	.049	.049	-.186	23.968***
	特教專業背景	.276	.076	.027	-.165	18.909***
	擔任職務	.310	.096	.020	-.151	16.218***
	任教身障生年資	.333	.111	.015	.124	14.277***
特教熱忱	年齡	.155	.024	.024	.139	11.364**
	任教身障生經驗	.205	.042	.018	-.110	10.057***
	擔任職務	.235	.055	.013	-.142	8.929***
	任教階段	.261	.068	.013	-.114	8.359***
	性別	.277	.077	.009	.097	7.608***
特教責任感	任教身障生年資	.109	.012	.012	.109	5.552*
教學態度	特教專業背景	.153	.023	.023	-.155	11.081**
	任教身障生經驗	.217	.047	.024	-.136	11.391***
	身障班設立情形	.240	.057	.010	-.082	9.320***
	擔任職務	.256	.065	.008	-.097	8.001***
	任教身障生年資	.271	.074	.008	.093	7.263***
整體專業態度	身障班設立情形	.173	.030	.030	-.138	14.166***
	擔任職務	.213	.045	.015	-.131	10.881***
	特教專業背景	.250	.063	.017	-.130	10.225***
	任教身障生經驗	.273	.075	.012	-.106	9.234***
	任教身障生年資	.292	.085	.010	.104	8.504***

三、不同背景變項普通班教師對支援服務需求的多元迴歸分析

(一) 行政支援方面

迴歸預測 $F=6.173$ ，達到顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有四個，多元相關係數為.226，其聯合解釋變異量為.051，即表

示此四個變項能聯合預測「行政支援」5.1%的變異量。

若就個別變項來解釋，以「性別」的預測力最佳，變異量為 2.2%；其次為「任教身障生年資」變異量為 1.0%；「任教階段」變異量為 1.0%；「身障班設立情形」變異量為 1.0%。

（二）教學支援方面

迴歸預測 $F=20.417$ ，達到顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項有一個為「性別」，多元相關係數為.206，解釋變異量為.042，即表示「性別」變項能預測「教學支援」4.2%的變異量。

（三）評量支援方面

迴歸預測 $F=12.088$ ，達到顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有三個，多元相關係數為.271，其聯合解釋變異量為.073，即表示此三個變項能聯合預測「評量支援」7.3%的變異量。

若就個別變項來解釋，以「性別」的預測力最佳，變異量為 5.4%；其次為「任教身障生年資」變異量為 1.2%；「身障班設立情形」之變異量為 0.8%。

（四）態度認知方面

迴歸預測 $F=10.446$ ，達到顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有四個，多元相關係數為.270，其聯合解釋變異量為.073，即表示此四個變項能聯合預測「態度認知」7.3%的變異量。

若就個別變項來解釋，以「性別」的預測力最佳，變異量為 5.1%；其次為「擔任職務」變異量為 1.2%；「任教地區」變異量為 1.1%；「學校規模」變異量為 1.0%。

（五）整體特教支援服務需求方面

迴歸預測 $F=14.594$ ，達到顯著水準。以預測變項預測效標變項時，進入迴歸方程式的顯著變項共有二個，多元相關係數為.244，其聯合解釋變異量為.060，即表示此二個變項能聯合預測「整體特教支援服務需求」6.0%的變異量。

若就個別變項來解釋，以「性別」的預測力最佳，變異量為 4.9%；其次為「身障班設班情形」變異量為 1.1%。

表 4-61 不同背景變項普通班教師對支援服務需求之多元迴歸預測變異數分析

向度	模式	平方和	自由度	平均平方和	F檢定
行政支援	迴歸	197.201	4	49.300	6.173***
	殘差	3657.564	458	7.986	
	總和	3854.765	462		
教學支援	迴歸	156.857	1	156.857	20.417***
	殘差	3541.692	461	7.683	
	總和	3698.549	462		
評量支援	迴歸	293.831	3	97.944	12.088***
	殘差	3719.197	459	8.103	
	總和	4013.028	462		
態度認知	迴歸	341.348	4	85.337	10.446***
	殘差	3741.662	458	8.170	
	總和	4083.011	462		
整體支援服務需求	迴歸	3146.182	2	1573.091	14.594***
	殘差	49582.643	460	107.788	
	總和	52728.825	462		

表 4-62 不同背景變項普通班教師對特教支援服務之逐步多元迴歸分析

向度	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	Beta係數	F值
行政支援	性別	.147	.022	.022	.138	10.161**
	任教身障生年資	.178	.032	.010	.094	7.529**
	任教階段	.203	.041	.010	.116	6.589***
	特教班設立情形	.226	.051	.010	-.102	6.173***
教學支援	性別	.206	.042	.042	.206	20.417***
評量支援	性別	.232	.054	.054	.223	26.134***
	任教身障生年資	.256	.065	.012	.096	16.070***
	特教班設立情形	.271	.073	.008	-.090	12.088***
	性別	.226	.051	.051	.241	24.910***
態度認知	擔任職務	.251	.063	.012	-.119	15.497***
	學校規模	.270	.073	.010	.188	12.035***
	任教地區	.289	.084	.011	.136	10.446***
	性別	.221	.049	.049	.214	23.706***
整體支援服務需求	特教班設立情形	.244	.060	.011	-.104	14.594***

第五節 研究發現與討論

本節旨在根據相關文獻探討與本章前四節之調查結果與統計分析，分四個部分進行討論：第一部分為台東縣公立國民中小學普通班教師特教專業背景概況之探討；第二部分為普通班教師特殊教育專業知能、專業態度與支援「各向度」分佈情形之探討；第三部分為不同背景變項普通班教師對特教專業知能、專業態度及所需支援服務差異情形之探討；第四部分為不同背景變項普通班教師對特教專業知能、專業態度及所需支援服務預測情形之探討。

一、普通班教師特殊教育專業背景概況之探討

由不同背景變項所獲得的結果歸納可知：普通班教師特殊教育專業知能與專業態度「整體情形」尚佳；普通班教師有七成已修畢特殊教育三學分或特教知能研習 54 小時以上；有五成以上的教師沒有任教身心障礙學的經驗；將近四成教師任教身心障礙生的經驗是非常愉快的。

二、普通班教師特殊教育專業知能、專業態度與支援服務「各向度」之探討

（一）就「特教理念」向度而言

教師對於特殊教育法中有關身心障礙學生教育安置規定及身心障礙學生個別化教育之施行較不熟悉，亦缺乏為身心障礙學生擬定個別化教育計畫或教學計畫的知能，應多鼓勵參加特教知能研習或進修，以增加教師之特教理念。

（二）就「課程與教學」向度而言

認同度最高的是「瞭解如何用多元方法評量身心障礙學生，並擬定學習目標」達 62%。其餘題項的認同度約在五成左右，顯現有近五成的普通班教師在面臨特殊教育「課程與教學」時，會遭遇一些困難。因此，普通班教師在教導身心障礙學生時如何調整課程教材與教學方法，在不影響一般學生的權益下，因應身心障礙生的個別需求，是教師必須強化的專業知能。

（三）就「教室管理」向度而言

多數認為降低有身心障礙學生之班級人數，有助於教育身心障礙學生。但對於身心障礙學生問題行為、身體病痛突發狀況的處理能力明顯不足，顯現普通班教師在面臨特殊教育「教室管理」時，亦遭遇了一些難題。足見大部分教師在教師管理的知能尚須再充實，而學校建立身心障礙學生狀況應變機制，支援教師處理身心障礙學生問題，亦是落實融合教育的重要配套措施。

（四）以「親師合作」向度而言

認同度最高的是「讓身心障礙學生家長瞭解其子女在普通班可能遭遇的問題」有 68.7%。至於其他題項的認同度則在五成至六成，顯現普通班教師在面臨特殊教育「親師合作」時，仍有相當的進步空間。

（五）以「專業合作」向度而言

教師多數熟悉如何運用學校行政人員及特教資源支援輔導身心障礙學生，提升身心障礙學生輔導成效。但對於學校以外的特殊教育機構、諮詢專線、特教團隊、職能治療師等，熟悉程度不足，無法充分運用校外特教資源，來協助身心障礙學生的輔導。另外在科技輔具的運用也不佳，「熟悉如何運用科技輔具協助教學(助行器、特殊電腦)」認同度僅 37.8%，顯現普通班教師在「專業合作」上的知能仍待加強。

（六）以「特教信念」向度而言

76.6%的教師認同「身心障礙學生與一般學生的融合，有助於彼此的接納」，「身心障礙學生安置於普通班級，有助於其社會能力發展」認同度亦高，但對於身心障礙學生融合於普通班則僅有五成表示認同。可見教師對於身心障礙就讀普通班的接納態度仍是推展普通班特殊教育努力的方向。

（七）以「特教熱忱」向度而言

認同融合教育的實施有助身心障礙學生達 64.8%，樂於當有身心障礙學生班級的導師則只有五成，顯見如何建立教師信心，鼓勵教師接納對於身心障生的輔導，是重要的。

（八）就「特教責任感」向度而言

普遍因接納身心障礙學生而感到責任感加重，也有責任教導安置於普通班的身心障礙學生。但對於身心障礙學生的教學成效的評量，認知略顯不足，對於學生的學習成效亦無法感受其進步。學校應協助教師建立身心障礙學生教學成效評量機制，讓身心障礙學生的學習狀態能適時回饋予教師，以利身心障礙學生教育輔導的施行及調整。

（九）「教學態度」向度方面

大部分教師不認為身心障礙學生安置於普通班級，會干擾班級活動的進行。同時更重視、關心身心障礙學生，但有一半的教師不認同將身心障礙學生安置於普通班級中，有助於其學習狀況的改善；將身心障礙學生安置於普通班，亦無助於增進普通班教師的教學技巧。顯示普通班教師對身心障礙學生就讀普通班成效存疑。

（十）就「行政支援」向度而言

本向度的認同度百分比均在八成以上，「安排教師進修特教知能，可改善教師教學困境」認同度達 89.2%，教師有高度支援服務的需求。可見安排教師進修特教知能，可改善教師教學困境；適度降低具有身心障礙學生的班級人數，可使教師感受到關懷；應提供普通班教師特殊教育相關的研習訓練機會，協助教師了解如何教導班上的身心障礙學生並應定期召開會議，讓普通班教師、資源教師及相關人員針對身心障礙學生的教育與輔導事宜進行溝通。

（十一）就「教學支援」向度而言

教師對此向度的認同百分比均在九成以上，教師在「教學支援」方面的需求更高於行政支援服務的需求。可見設置資源班教師，能協助教師從事個別化教學；學校應結合特殊教育專業團隊，協助輔導身心障礙學生並協助教師準備特殊教育教材教具以提升教學效能；協助規劃教師同儕間協同教學，使教師勝任身心障礙學生的教學。

（十二）就「評量支援」向度而言

教師對此向度的認同度百分比均在九成以上，教師在「評量支援」方面支援服務的需求相當高。可見學校應協助普通班教師適當安置身心障礙學生；協助普通班教師發現疑似身心障礙學生並有效評估心障礙學生；建立身心障礙學生輔導資料並在成績評量或其他要求上能給予普通班教師依身心障礙學生的能力和需要作適當調整的空間」

（十三）就「態度認知」向度而言

教師在「態度認知」方面支援服務的需求認同度百分比均在九成以上，可見學校認同教師需求，可激發教師的教學熱忱；協助教師解決特殊教育教學上的困難，可強化教師的教學態度；給予言語或精神上的鼓勵，將使教師教學更具活力；適時關懷教師的教學情況，可以激勵教師奮進。

三、不同背景變項普通班教師對特教專業知能、專業態度及支援服務需求差異情形之探討

研究者彙整不同變項在特殊教育專業各向度之差異分析結果如表 4-63。分別依不同背景變項討論。

（一）不同「性別」之差異情形

- 1.普通班教師特教專業知能與態度，不會因「性別」之不同而產生不同結果；
- 2.在支援服務的需求上女性教師高於男性教師。

吳武典（2001）歸納過去 20 年來的研究報告指出，大部分的研究結果顯示：女性較男性更能接納障礙者；王淑霞（2001）、黃馭寰（2002）、楊瑞文（2002）研究亦認為女性人員對身心障礙學生的接納態度優於男性教育人員；本縣教師則顯現在支援服務的需求上，女性教師在尋求支援的需求上高於男性教師。

（二）不同「年齡」之差異情形

- 1.不同「年齡」普通班教師在特殊教育專業知能會有差異，整體而言，年齡較長之普通班教師其特教專業知能優於年齡較輕之普通班教師。
- 2.不同「年齡」普通班教師之「特教熱忱」有差異，年齡較長之普通班教師其特教熱忱優於年齡較輕之普通班教師。

陳清溪(2000)認為教師的教學技能會隨年齡的增長而提升，吳永怡(2003)支持這項研究的說法，整體而言，年齡較高的教師因為在學校服務時間較久，所獲得的之行政支援較多，處理身心障礙學生的問題較得心應手，對身心障礙學生的融合教育態度也較正向積極

（三）不同「擔任職務」之差異情形

整體而言，兼任行政教師在整體特教專業知能、專業態度上均優於一般教師。黃延圳研究指出(2005)兼任行政教師在「特教理念」、「課程與教學」、「親師合作」、「專業合作」、「特教責任感」、「教學態度」等向度優於一般教師，和本研究的結果趨於一致，推測因兼任行政人員辦理相關特教業務，接觸特教相關人員及參與會議亦較多，因此在整體特教專業知能、專業態度上均優於一般教師。

（四）不同「特教專業背景」之差異情形

- 1.不同「特教專業背景」變項中「特殊教育系所」組之特教理念，優於「從未修習學分」組。
- 2.不同「特教專業背景」教師在「特教信念」、「特教熱忱」、「教學態度」及整體特教專業態度上會有差異，其中「特殊教育系所」和「修畢特殊教育三學分或研習 54 小時」組在「特教信念」優於「從未修習特殊教育習分」組。整體而言「修畢特殊教育三學分或研習 54 小時」組高於「從未修習特殊教育習分」組。
- 3.普通班教師特教支援服務需求在「教學支援」向度上，會因「特教專業背景」不同而產生不同結果，「修畢特殊教育三學分或研習54小時」組之需求高於「特殊教育系、所」組。

吳武典（2001）歸納過去 20 年來的研究報告指出，大部分的研究結果顯示：受過特教專業訓練的人較為接納身心障礙者，本研究的結果支持這樣的說法；另根據學者Bennett, Deluca & Bruns（1997）的研究，發現愈久未接受研習教育教師，對於融合的態度愈不積極，顯示普通班教師持續地接受包括瞭解身心障礙學生、融合教育的訊息和使融合教育成功的研習是有其必要性的。

（五）不同「教學年資」之差異情形

- 1.普通班教師的特教專業知能會因「教學年資」的不同而有顯著差異。整體而言，教學年資深的普通班教師其特教知能優於教學年資較淺的普通班教師。

黎慧欣（1996）研究指出普通班教師的負擔過重，校內缺乏相關服務支援時則影響融合教育實施，教學資歷較淺者其所遭遇的困難較大。從本研究的結果亦可看出年齡較長之普通班教師其特教專業知能優於年齡較輕之普通班教師，推測因其教學經驗豐富，對相關的教育知能累積較豐富的基礎，面對特殊的學生時亦

較能駕輕就熟。

（六）不同「任教身障學生經驗」之差異情形

- 1.普通班教師在「特教理念」向度「非常愉快」組優於「不愉快」組；在「課程與教學」上，「非常愉快」組和「無特別感受」組均優於「不愉快」組。
- 2.普通班教師在「特教熱忱」向度上「非常愉快」組和「無特別感受」組均優於「不愉快」組。在「教學態度」方面，「非常愉快」組優於「不愉快」組。整體特教專業態度而言，「非常愉快」組優於「不愉快」組。
- 3.普通班教師在「行政支援需求」向度「非常愉快」組高於「不愉快」組；在「教學支援」上，「不愉快」組高於「非常愉快」和「無特別感受」組；就整體特教支援服務需求而言：「非常愉快」組高於「無特別感受」組。

這樣的結果顯示有專業知能和良好的態度，輔以支援服務的充分配合，和接觸的愉快經驗是成正相關的。

（七）不同「任教身障生年資」之差異情形

- 1.普通班教師特教專業知能整體而言，「4年以上」組均優於「無任教經驗」組。
- 2.普通班教師特教之「特教信念」、「特教責任感」、「教學態度」及整體特教態度皆因「任教身障生年資」不同而產生不同結果。整體而言，任教身障生年資越深，特教責任感越重。
- 3.普通班教師「評量支援」服務之需求，會因「任教身障生年資」不同而在產生不同結果。「4年以上」組高於「無任教經驗」組。

吳永怡（2003）的研究指出曾任教身心障礙學生者的態度優於未曾任教特殊學生，特教班教師優於普通班教師，換言之曾任身心障礙學生教師與身心障礙學生有較多的接觸與瞭解，因而在特殊教育理念，接納態度與教學技能方面也相對提昇，普通班教師未任教過身心障礙學生其融合教育表現最為消極。

（八）不同「任教階段」之差異情形

國中階段普通班教師的「特教熱忱」優於國小階段普通班教師，推測因在樣本採取叢集抽樣時，國中部分皆抽取設有身心障礙班之學校，是以在「特教熱忱」向度達到顯著，此情形應在抽樣時更審慎，避免抽樣上的偏誤。

（九）不同「學校規模」之差異情形

普通班教師特教支援服務需求，會因「學校規模」不同而在「行政支援」、「評量支援」、「態度認知」和「整體特教支援服務需求」等向度上產生不同結果。除「教學支援」未達顯著外，其餘向度的結果為「13 班以上」組的特教支援服務需求，高於「6 班以下」組。

（十）不同「特殊班設立情形」之差異情形

有設立身心障礙班組之特教專業知能、專業態度及特教支援服務需求均高於沒有設立身心障礙班組。和任教身障生年資變項相同的道理，學校設立特教班，校內教師亦會有較多接觸身心障礙學生之經驗，教師和教師間也會有更多的機會討論特教的相關議題，這樣的結果將會影響教師在特教專業知能、專業態度及特教支援服務需求的表現。

（十一）不同「教育程度」、「班級人數」、「任教地區」之差異情形

普通班教師特教知能、態度及支援服務需求，不會因「班級人數」、「任教地區」不同而產生不同結果。

表 4-63 不同變項在特教專業各項度之差異分析結果彙整表

向度	特教專業知能						特教專業態度					特教支援服務				
依變項 自變項	特教理念	課程與教學	教室管理	親師合作	專業合作	整體專業知能	特教信念	特教熱忱	特教責任感	教學態度	整體專業態度	行政支援	教學支援	評量支援	態度認知	整體支援服務
性別												2>1	2>1	2>1	2>1	2>1
年齡	3>1	3>1	3>1 3>2	3>1 3>2	3>1 3>2	3>1 3>2		3>1 3>2								
擔任職務	1>2	1>2	1>2			1>2	1>2	1>2		1>2	1>2					
教育程度																
特教專業背景	1>3						1>3 2>3	1>2		2>3	2>3		2>1			
教學年資	3>1	3>1	3>1 3>2	3>1 3>2	3>1 3>2	3>1 3>2										
教導身心障礙學生經驗	1>3	1>3 2>3						1>2 1>3		1>3	1>3	1>2	3>1 >2			1>2
任教身心障礙學生年資	2>1 3>1	3>1	3>1			3>1	3>1		2>1 3>1	3>1	2>1 3>1			3>1		
任教階段								1>2								
任教地區																
學校規模												2>1 3>1		3>1	3>1	3>1
班級人數																
身心障礙班設立情形	1>2						1>2	1>2	1>2	1>2	1>2	1>2	1>2	1>2	1>2	1>2

註：研究架構中之重要變項內涵一覽表

類別選項	1	2	3
性別	男性	女性	
年齡	30歲以下	31-40歲	41歲以上
擔任職務	教師兼行政	一般教師	
教學年資	5年以下	6-15年	16年以上
教育程度	研究所以上	師大師院師範	一般大學
特教專業背景	特殊教育系(所、組)	修畢特教三學分	無修學分或研習
任教身心障生年資	無	1-3年	4年以上
教導身心障生經驗	非常愉快	無特別感受	不愉快
任教階段	國中	國小	
任教地區	一般地區	偏遠地區	
學校規模	6班以下	7-12班	13班以上
班級人數	10人以下	11-20人	21人以上
是否設有身障班	有設身心障礙班	無設身心障礙班	

四、不同背景變項普通班教師對特教專業知能、專業態度及所需支援服務預測情形之探討

研究將不同預測變項在各特教專業效標變項之預測結果加以彙整，詳如表 6-64 所列，並歸納如下：

表 4-64 不同預測變項在各特教專業效標變項之預測結果彙整表

向度	特教專業知能						特教專業態度					特教支援服務				
效標 變項 預測 變項	特教理念	課程與教學	教室管理	親師合作	專業合作	整體專業知能	特教信念	特教熱忱	特教責任感	教學態度	整體專業態度	行政支援	教學支援	評量支援	態度認知	整體支援服務
性別								.009 .097				.022 .138	.042 .206	.054 .223	.051 .241	.049 .241
年齡	.010 .126	.010 .128		.025 .151	.037 .192	.030 .157		.024 .139								
擔任職務	.017 -.125	.014 -.124	.009 -.098			.012 -.110	.020 -.151	.013 -.142		.008 -.097	.015 -.131				.012 -.119	
教學年資			.036 .167													
教育程度																
特教專業背景	.010 -.104	.015 -.127					.027 -.165			.023 -.155	.017 -.130					
任教身障學生年資	.025 .132	.022 .134	.012 .119	.009 .094		.015 .133	.015 .124		.012 .109	.008 .093	.010 .104	.010 .094		.012 .096		
教導身障學生經驗		.029 -.155						.018 -.110		.024 -.136	.012 -.106					
任教階段								.013 -.114				.010 .116				
任教地區															.011 .136	
學校規模															.010 .188	
班級人數																
身障班設立情形	.012 -.105						.049 -.186			.010 -.082	.030 -.138	.010 -.102		.008 -.090		.011 -.104

表格內數值：上排為 R²改變量；下排為 Beta 係數

（一）不同背景變項普通班教師對特教專業知能的預測分析

1.特教理念方面

以「任教身障生年資」的預測力最佳，Beta 係數為正值，顯示教師任教身心障礙學生之年資愈深，特教理念愈佳；其次為「擔任職務」，Beta 係數為負值，顯示兼任行政教師之特教理念優於一般教師；「身障班設立情形」Beta 係數為負值，顯示有設身心障礙班學校之普通班教師，特教理念較佳；「年齡」之 Beta 係數為正值，顯示教師之年齡愈高，特教理念愈佳；「特教專業背景」之 Beta 係數為負值，顯示教師具備特教專業背景者特教理念較佳。

2.課程與教學方面

以「任教身障生經驗」的預測力最佳，Beta 係數為負值，顯示任教身障生經驗愈佳，課程與教學知能愈佳；其次為「任教身障生年資」，Beta 係數為正值，顯示任教身障生年資愈深，課程與教學知能愈佳；「擔任職務」，Beta 係數為負值，顯示兼任行政工作教師在課程與教學方面知能較一般教師佳；「年齡」之，Beta 係數為正值，顯示教師年齡愈高，課程與教學知能愈佳；「特教專業背景」之，Beta 係數為負值，顯示教師具特教專業背景者在課程與教學知能方面較未具特教專業背景者佳。

3.教室管理方面

以「教學年資」的預測力最佳，Beta 係數為正值，顯示教學年資愈深，在教室管理方面知能愈佳；其次為「任教身障生年資」，Beta 係數為正值，顯示任教身障生年資愈深，在教室管理方面知能愈佳；「擔任職務」Beta 係數為負值，顯示兼任行政工作教師在教室管理知能方面較一般教師佳。

4.親師合作方面

以「年齡」的預測力最佳，Beta 係數為正值，顯示教師之年齡愈高，親師合作知能愈佳；其次為「任教身障生年資」，Beta 係數為正值，顯示任教身障生年資愈深，親師合作知能愈佳。

5.專業合作方面

「年齡」變項能預測特殊教育專業知能，Beta 係數為正值，顯示教師之年齡愈高，專業合作知能愈佳。

6.整體特教專業知能方面

以「年齡」的預測力最佳，Beta 係數為正值，顯示教師之年齡愈高，整體專業知能愈佳；其次為「任教身障生年資」，Beta 係數為正值，顯示任教身障生年資愈深，整體專業知能愈佳；「擔任職務」Beta 係數為負值，顯示兼任行政工作教師在整體專業知能方面較一般教師佳。

(二) 不同背景變項普通班教師對特教態度的預測分析

1.特教信念方面

以「身障班設立情形」的預測力最佳，Beta 係數為負值，顯示有設身心障礙班學校之普通班教師，特教信念較佳；其次為「特教專業背景」，Beta 係數為負值，顯示教師具備特教專業背景，特教信念較佳；「擔任職務」Beta 係數為負值，顯示兼任行政工作教師之特教信念較一般教師佳；「任教身障生年資」之 Beta 係數為正值，顯示任教身障生年資愈深，教師之特教信念愈佳。

2.特教熱忱方面

以「年齡」的預測力最佳，Beta 係數為正值，顯示教師之年齡愈高，特教熱忱愈佳；其次為「任教身障生經驗」，Beta 係數為負值，顯示任教身障生經驗佳之教師，在課程與教學知能上優於任教身障生經驗不佳之教師；「擔任職務」Beta 係數為負值，顯示兼任行政工作教師在特教熱忱方面較一般教師佳；「任教階段」之 Beta 係數為負值，顯示國中教師在特教熱忱方面較國小教師佳；「性別」之 Beta 係數為正值，顯示女性教師在特教熱忱方面較男性教師佳。

3.特教責任感方面

「任教身障生年資」變項能預測「特教責任感」，其 Beta 係數為正值，顯示任教身障生年資愈深，教師之特教責任感愈佳。

4.教學態度方面

以「任教身障生經驗」的預測力最佳，Beta 係數為負值，顯示任教身障生經驗佳之教師，在教學態度上優於任教身障生經驗不佳之教師；其次為「特教專業背景」，Beta 係數為負值，顯示教師具特教專業背景者之教學態度較未具特教專業背景者佳；「身障班設班情形」Beta 係數為負值，顯示學校有設身障班之教師之教學態度較學校未設身障班之教師佳；「擔任職務」之 Beta 係數為負值，顯示兼任行政工作教師的教學態度較一般教師佳；「任教身障生年資」之 Beta 係數為正值，顯

示任教身障生年資愈深，教師之教學態度愈佳。

5. 整體特教專業態度方面

以「身障班設班情形」的預測力最佳，Beta 係數為負值，顯示學校有設身障班之教師之教學態度較學校未設身障班之教師佳；其次為「特教專業背景」，Beta 係數為負值，顯示教師具特教專業背景者之整體特教專業態度較未具特教專業背景者佳；「擔任職務」之 Beta 係數為負值，顯示兼任行政教師之整體特教專業態度較一般教師佳；「任教身障生經驗」之 Beta 係數為負值，顯示任教身障生經驗佳之教師，在整體特教專業態度上優於任教身障生經驗不佳之教師；「任教身障生年資」之 Beta 係數為正值，顯示任教身障生年資愈深，教師之整體特教專業態度愈佳。

（三）不同背景變項普通班教師對支援服務需求的預測分析

1. 行政支援方面

以「性別」的預測力最佳，Beta 係數為正值，顯示女性教師在行政支援需求方面較男性教師高；其次為「任教身障生年資」，Beta 係數為正值，顯示任教身障生年資愈深，教師之行政支援需求愈高；「任教階段」Beta 係數為正值，顯示國小教師行政支援需求高於國中教師；「身障班設立情形」Beta 係數為負值，顯示學校有設身障班之教師之行政支援需求較學校未設身障班之教師高。

2. 教學支援方面

「性別」變項能預測「教學支援」，Beta 係數為正值，顯示女性教師在教學支援需求方面較男性教師高。

3. 評量支援方面

以「性別」的預測力最佳，Beta 係數為正值，顯示女性教師在評量支援需求方面較男性教師高；其次為「任教身障生年資」，Beta 係數為正值，顯示任教身障生年資愈深，教師之評量支援需求愈高；「身障班設立情形」之 Beta 係數為負值，顯示學校有設身障班之教師之評量支援需求較學校未設身障班之教師高。

4. 態度認知方面

以「性別」的預測力最佳，Beta 係數為正值，顯示女性教師在態度認知之支援需求較男性教師高；其次為「擔任職務」，Beta 係數為負值，顯示兼任行政教師之態度認知之支援需求較一般教師高；「任教地區」Beta 係數為正值，顯示偏遠地區教師態度認知之支援需求高於一般地區之教師；「學校規模」Beta 係數為正值，

顯示學校規模愈大，教師之態度認知支援需求愈高。

5.整體特教支援服務需求方面

以「性別」的預測力最佳，**Beta** 係數為正值，顯示女性教師在整體特教支援服務需求較男性教師高；其次為「身障班設班情形」**Beta** 係數為負值，顯示學校有設身障班之教師之整體特教支援服務需求較學校未設身障班之教師高。



第五章 結論與建議

融合教育的成敗，身在教育第一現場的教師扮演重要的角色，而支援服務的強弱，是教師最大的後盾。本研究旨在探討台東縣公立國民中小學普通班教師對特教專業知能、專業態度現況及支援服務之需求情形。本章之主要目的，乃針對研究發現歸納結論及提出相關建議，期冀提升普通班教師的特殊教育專業素養，充實特教支援服務之內涵，提高特殊教育成效，並做為進一步研究之參考。

第一節 結論

本研究依文獻分析與研究目的，經調查結果統計分析，獲致以下的結論：

一、普通班教師特殊教育專業概況

- (一) 普通班教師特殊教育專業知能與專業態度「整體情形」尚佳。
- (二) 普通班教師有七成已修畢特殊教育三學分或研習 54 小時以上；
- (三) 有五成以上的教師沒有任教身心障礙學的經驗；
- (四) 將近四成教師任教身心障礙生的經驗是非常愉快的。

二、普通班教師特殊教育專業知能、專業態度與支援服務需求之現況

(一) 在特教專業知能方面

以特教理念表現最佳，教師希望能減少班級人數以利身心障礙學生的教導，並希望參加特教知能研習或進修以提升專業知能；對科技輔具的應用和身心障礙學生突發狀況的處理則是最不足的。

(二) 在特教專業態度方面

普通班教師對於教育身心障礙學生的積極態度是一致的，至身心障礙學生安置在普通班級是否有助學習狀況或明顯進步，有五成教師仍持保留的態度。

（三）在特教支援服務需求方面

普通班教師在支援服務需求方面得分平均數雖各有差異，但對特教支援服務的高度需求是一致的。

三、不同背景變項國民中小學普通班教師特殊教育專業知能、專業態度與支援服務需求之差異情形

（一）在特教專業知能方面

普通班教師其年齡、擔任職務、教學年資、任教身心障礙學生的年資與經驗的不同，在特教專業知能的表現會有顯著差異。

（二）在特教專業態度方面

普通班教師擔任職務、特教專業背景、任教身心障礙學生的年資與經驗的不同，以及學校是否設立身心障礙班級等差異情形，對其在特教專業態度的表現上會有顯著差異。

（三）在特教支援服務需求方面

普通班教師的性別、教導身心障礙學生的經驗、任教學校的規模，以及學校是否設立身心障礙班級等差異情形，對教師支援服務的需求亦會有顯著差異。

四、不同背景變項對特殊教育專業知能、專業態度與支援服務需求的預測情形

（一）在特教專業知能方面

以教師之年齡、擔任職務、及任教身心障礙學生之年資最具預測力。

（二）在特教專業態度方面

以教師之擔任職務、特教專業背景、任教身心障礙學生之年資、教導身心障礙學生經驗及特教班之設立情形最具預測力。

（三）在特教支援服務方面

以教師之性別、任教身心障礙學生之年資及特教班設立情形最具預測力。

第二節 建議

研究者針對研究結果加以探討，並根據本研究發現與所歸納結論，提出以下建議，俾供教育行政機關、師資培育機構、學校相關人員及後續研究之參考。

一、對教育行政機關的建議

（一）提供多元的進修管道，以提昇教師的專業素養

由問卷調查結果發現普通班教師中未修習特教學分及特教相關研習者，其特教專業知能、專業態度及對支援服務的應用，普遍低於特教相關系所或已修習特教學分及特教相關研習者，亦有研究顯示愈久未接受特教研習教育的教師，對於融合的態度也愈不積極，顯示普通班教師需要持續地參加包括瞭解身心障礙學生、融合教育訊息和特教專業相關研習。建請教育行政單位深入了解普通班教師在特殊教育專業上的需求，提供相關課程；並加強宣導，鼓勵所有普通班教師進修必要的特教知能，以因應未來每個老師在接觸班上的身心障礙學生時，能提供適性的教學與輔導。

（二）建立兼具專業及便利性的服務系統

從研究資料得知，有四成以上普通班教師有接觸特殊學生經驗，但普通班教師特教知能有限，對相關專業人員的協助期望殷切。台東縣地處偏遠，各項資源均顯匱乏，又因幅員遼闊在運作上往往受到交通不便之限制，使專業團隊服務層面受限，無法完全滿足學校之需求。為服務偏遠地區身心障礙學生需求，建請教育行政機關積極輔導建立身心障礙教育專業團隊服務網絡、建構網路平台，以提供普通班教師、身心障礙學生及其家長，兼具專業及便利性的特殊教育相關服務。

（三）寬列預算充實特教輔具、教具

編列預算充實特教輔具、教材教具；調整有安置身心障礙學生班級教師的相關福利，以提升教育效果，激勵特教熱忱。

二、對學校行政方面之建議

（一）藉由行政支持提高普通班對特殊教育的支持

隨著社會的進步對教育品質的卓越要求也日益殷切，領導學校之校長 主任們執行融合教育政策扮演重要關鍵的角色。學校對於身心障礙的學習情形與特殊需求應充分了解與掌控，並辦理學校本位的特教知能研習或個案研討會，提供教師在輔導身心障礙學生的重要參考；對於輔導身心障礙學生有優異表現之教師，倘能主動讚賞肯定或獎勵，適切的激勵和回饋，定能提高教學信心與熱忱並提升教學的抱負水準。

（二）評估身心障礙學生安置的適切性，提供立即而有效的支援服務

研究結果顯示，普通班教師對教導身心障礙學生的意願並不高，因此校方在排定擔任身心障礙學生班級教師時，應有所考量。調查顯示，有特教背景、資深及教導身障生經驗之教師，其專業知能及專業態度均優於其他組教師，故學校在選聘導師時應以上述背景為優先考量，與教師充分溝通並提供支援服務，以減少教師面臨困難時的無助感，甚或產生排斥之心理。此外對於身障學生，亦須確實評估其安置的適切性，必要時提供應變措施做適度調整，避免影響一般學生的學習權益；立即而有效的支援服務可避免打擊教師士氣，造成對融合教育的抗拒心理。

（三）整合學校及社區資源、設立諮詢窗口以強化學校支援系統

影響教學與增加工作負擔往往是班上有特殊學生班級教師普遍的共同心聲。學校行政系統應適時提供必要協助，減輕其教學與工作負擔以有效的從事身心障礙學生的教學輔導工作。而正因身心障礙學生在身心發展上的缺陷，其所需要的教學資源與一般學生有所不同。學校若能整合資源，提供教師適當的支持與行政服務，可以協助教師教學更順利，對身心障礙學生的學習和成長更有助益。

（四）鼓勵家長參與，建立親師伙伴關係

家長的參與，是決定特殊學生教育成功與否的關鍵。家長的觀念，是影響兒童學習的關鍵因素。若未能引導家長參與教學工作，恐將無法達到預期的教育效果。家長應對兒童有合理的期望，並分擔特殊學生的教育責任，與教師緊密配合，鼓勵家長多參與學校活動，建立親師伙伴關係，以收特殊教育加乘之效。

三、對普通班教師之建議

(一) 充實特教知能以了解身心障礙的需求並提供優勢學習

由調查中不難發現，參加研習提昇教學效能是教師們一致認同的。融合教育的普遍實施，教師在班上遇到身心障礙學生比例也會升高，故建請教師積極謀求進修機會，瞭解特殊教育的意涵，瞭解身心障礙學生學習與發展的需求，以提供學生優勢學習的機會。

(二) 善用各項資源並溝通協調以因應各項需求與挑戰

特殊教育是團隊的工作，面對融合教育的挑戰，教師們不能單打獨鬥，否則將有資源不足的困擾。因此教師若能培養積極尋求相關資源的能力與習慣，諸如上網及上圖書館查資料，運用各種諮詢管道以解答釋疑，與專業團隊成員及特教教師保持聯繫，建立良好的人際關係，相信能獲得最大的支持協助與合作。

四、對後續研究之建議

(一) 擴大研究對象

本研究在研究架構的引導下，僅以台東縣公立國民中小學普通班教師為研究對象，所得研究結果僅可推論於台東縣國民中小學的一般教師。但特殊教育的推動與實施，除了第一線的教育人員之外，亦需要其他相關人員的配合。未來研究者可擴大取樣對象，如教師助理員、學前、高中職學校教師、巡迴輔導教師、各類別之治療師，並比較其差異，以增加研究結果之推論性。

(二) 不同研究變項的探討

本研究主要以個人基本變項為自變項，今後研究者可增加其他變項，如：人格特質、角色研究、校長的領導風格、認知、專業程度等，綜合加以分析來提高研究結果的完整性。

(三) 採用不同的研究方法

本研究係以問卷調查法蒐集所需資料，為使所得的資料更具真實性，今後之研究者可兼採焦點團體訪談法、三角測定法，進行質量兼顧的研究，以增加研究結果的信度；或採取交叉分析比較，探討不同背景變項間的相關情形。

（四）進一步了解造成差異的原因

本研究在各個變項與特教專業向度間做了差異情形之比較，其差異情形與文獻探討所獲得的情形，並未能完全達到一致性的結果。針對研究結果的不一致性，尚有待未來研究深入探討，以了解真正原因。



參考文獻

一、中文部份

- 王天苗、邱上貞、莊妙芬、鄭麗月、葉瓊華（1997）。**特殊教育法修正草案評估報告**。台北市：立法院立法諮詢中心。
- 王天苗（1999）。融合教育的理念。戴於中華民國特殊教育學會主編：**特殊教育年刊迎千禧談特教**。
- 王文科（2001）。輯於許天威、徐享良、張勝成主編—**新特殊教育通論**。台北：五南圖書公司。
- 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研究所碩士論文。
- 毛連塏（1994）。當前特殊教育的兩個重要理念。**特教新知通訊**，2（3），1-2頁。
- 世界人權宣言（Rights1948年12月10日）。**Universal Declaration of Human** 第217A(III)號決議通過。2006年12月5日，取自：
<http://www.lins.fju.edu.tw/~mao/humanrights.htm>
- 朱惠美（2003）。普通班教師如何輔導特殊學童。**國教之聲**，35（1），58-63頁。
- 江信攔（2002）。台中縣國民小學教育人員對實施融合教育的態度。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 曲俊芳（1998）。國中普通班身心障礙學生及其教師所遇困難及支援服務需求之研究—以兩名腦性麻痺學生為例。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 李慶良（1995）。美國保障身心障礙學生教育權利的法律基礎。**國立台中師範學院初等教育研究集刊**，3，161-179頁。
- 何淑均（2003）。國小融合班教師與學生家長融合教育態度調查研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文。
- 吳勝儒（2001）。高級職業學校學生對智能障礙同儕的態度。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 吳淑美（1997）。融合式班級設立之要件。**特教新知通訊**，4（8），1-2頁。
- 吳永怡（2003）。台灣區國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度及其相關影響因素之研究。睿煜出版社。

- 吳永怡、楊麗香（2002）。融合教育的發展與實施。國立台東師範學院特殊教育中心主編融合教育學術論文集，16，48-55 頁。國立台東師範學院。
- 吳昆壽（1998）。融合教育的省思。特教新知通訊（1998 年 5 月），1-4 頁。
- 吳淑美（1999）。融合教育的實施與困境。國教世紀，188，6-11 頁。
- 邱上真（2000）。帶好每位學生：理論實務與調查研究——普通班教師對特殊需求學生之因應措施。高雄師範大學特殊教育學系專題研究調查成果報告。
- 邱上貞（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須之支持系統。特殊教育研究學刊，21，1-26 頁。
- 林貴美（2001）。融合教育政策與實際。國立台北師範學院特殊教育學系、特殊教育中心編印，九十年年度融合教育學術論文集，11-36 頁。
- 林貴美（2001）。融合教育與學校改造。融合教育論文集。國立嘉義大學特殊教育中心。
- 林美香（2003）。台灣中部地區國小教育人員對融合教育態度之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 胡永崇（1992）。正常化、非機構化及反機構化：重度障礙者安置的爭議。特教園丁，8(1)，16-21 頁。
- 胡永崇（2001）。融合教育意義、爭議與配合措施。融合教育論文集。國立嘉義大學特殊教育中心。
- 美國「殘障兒童教育法案」*Education for All Handicapped Children Act, Public Law, 94-142* 2006 年 12 月 5 日，取自：
<http://www.ntcu.edu.tw/spc/ebook/pdf/9001/3.pdf>
- 姚佩如（2003）。國中融合教育實施現況與問題之研究。國立東華大學教育研究所碩士論文。
- 教育部（2003）。全國教育發展會議紀錄，教育部
- 教育部（2004）。特殊教育法。台北：教育部。
- 教育部（2006a）。特殊教育發展報告書草案，教育部。
- 教育部（2006b）。特殊教育統計年報，教育部。
- 陳清溪（2001）。國民小學啟智班教師工作滿意及工作士氣之調查研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 陳政見（1992）。簡介回歸主流。教師之友，33（4），31-34 頁。

- 陳冠杏（1998）。台北市國小普通班自閉症學生學校適應與學校支持系統之狀況調查。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 陳綠萍（2000）。臺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。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 陳宜慧（2005）。國中普通班教師對身心障礙學生教學支援需求之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班論文。
- 郭秀鳳（1996）。幼兒家長與幼教工作者對實施融合式幼兒教育意見之探討。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 郭為藩（1993）。人文主義的教育信念。臺北市：五南。
- 鈕文英（2001）。國民教育階段身心障礙學生補救教育方案之研究。特殊教育研究學刊，21，53-76 頁。
- 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頁。
- 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頁。
- 張 自（1998）。如何落實特殊教育法精神，確實輔導普通班級中的特殊兒童。國小特殊教育，24，1-5頁。
- 張錦蕙（2005）。國中普通班教師對身心障礙學生的教學困擾及支持需求研究。國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 莊妙芬、吳昆壽（1997）。身心障礙教師專業知能調查。台北：教育部社教司。
- 黃冠智（1998）。國小普通教師教導聽覺障礙學生教學支援需求調查研究。台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 黃馭寰（2002）。國民小學教師對回歸主流聽覺障礙學生接納態度之調查研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。
- 黃延圳（2005）。國民小學普通班教師對特殊教育專業知能、專業態度與所需支援服務之調查研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 黃坤錦（1991）。各國教師專業之比較研究。臺北市：中華民國比較教育學會。
- 黃瑞榮（1997）。國民小學教師教育專業素質之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 黃瑛綺（2002）。國小融合教育班級教師教學困擾之研究。台東師範學院教育研究所碩士論文。

- 黃榮村（1996）。身心障礙教育之問題與對策。教改會第十八次委員會議報告，檢索日期：95.8.16。取自：
<http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea8/j16/05.html>。
- 游文彬（2005）。台北縣國民小學普通教師在融合教育中特殊教育專業成長需求之調查。國立臺北教育大學特殊教育研究所碩士論文。
- 楊麗香（2003）。花東地區國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文。
- 楊坤堂（1998）。國民小學資源班課程與教學。台北市政府教育局。
- 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。彰化師範大學/特殊教育研究所碩士論文。
- 鄒啓蓉（2004）。你我友情，人間無礙——淺談融合式體育。國民體育季刊，33（1），43-49頁。
- 趙春旺（2005）。國民小學普通班教師特殊教育知能現況及需求研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 蔡崇建（1994）。特殊教育教師專業知能發展的需求評估。特殊教育研究學刊，10，103-117頁。
- 蔡昆瀛（2000）。談學校融合教育之相關法規與配套措施。國教新知，47（2），12-17。
- 蔡文龍（2001）。台中縣國民小學融合較教師教學困擾之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育行政碩士論文。
- 蔡明富（1998）。融合教育及其對班級經營的啓示。特殊教育與復健學報，6，349-380頁。
- 鄭麗月（1999）。從特殊兒童的融合教育談學校行政的配合。特教新知通訊，6（1），1-4頁。
- 蔡明富（1999）。從融合教育趨勢探討其對普通教育的啓發。菁莪，10（4），6-43。
- 簡玉敏（2004）。融合教育之領導。教育研究月刊，119，105-116頁。
- 蘇清守（1986）。現職教師與未來教師對特殊教育態度之研究。教育心理學報，67-89頁。
- 謝政隆（1998）。國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。

- 謝秀霞（2001）。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。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 黎慧欣（1996）。國民教育階段教師與學生家長對融合教育的認知與態度調查研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 鄭雅靜（2004）。國中普通班教師因應融合教育措施教學困境之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 劉博允（2000）。臺灣與美國融合教育政策之比較研究。國立暨南國際比較教育研究所碩士論文。
- 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研究所碩士論文。
- 藍秀美（2004）。高雄縣國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度調查研究。國立臺東大學/教育研究所碩士論文。
- 蘇燕華、王天苗，（1993）。融合教育的理想與挑戰——國小普通班教師的經驗。特殊教育研究學刊，24，39-62 頁。
- 蘇燕華（2000）。融合教育的理想與挑戰——國小普通班教師的經驗。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 蘇昭昇（2003）。影響國小普通班級任教師對班上身心障礙學生教育態度因素之研究。彰化師範大學特殊教育碩士論文。
- 饒 敏（1996）。台北市國民中學普通班教師對身心障礙學生回歸主流的態度及其相關因素之研究。國立台灣師範大學特殊教育系碩士論文。
- 鐘梅菁（2000）。學前教師實施融合教育之專業知能與困擾問題研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文。
- 聯合國與身心障礙者——第一個五十年 文／聯合國社會政策及發展部
（Division for Social Policy and Development）譯／齊作毅 2006 年 12 月 5 日，
取自：<http://disable.yam.org.tw/understand/un/50yrs.htm>

二、英文部分

- Avramidis, Elias, Bayliss, Phil, Burden & Robert(2000) :*A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority.* (Education Psychology, Jun2000, Vol. 20 Issue 2, p191,21p,3graphs)
- Boyer, W. A. R., & Bandy, H. E. (1993) .*The impact of students with special needs on rural teacher in British Columbia.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 366 478)
- Bruneau-Balderrama, O. (1997). *Inclusion: Making it work for teacher, too. The Clearing House*, 70(6), 328-330.
- Bunch, G., Lupart, J., & Brown, M.(1997). *Resistance and acceptance: Educator attitudes to inclusion of students with disabilities.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 410 713)
- Cochran, H. K. (1997). *The development and psychometric analysis of the scale of teachers' attitudes toward inclusion (STAT IC).* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 415 259)
- Cook, R.E., Tessier, A., & Klein, M.D.(1992). *Adapting Early Childhood Curricular for Children in Inclusive Settings.* New York:Macmillan.
- Ellis, E. S., Rountree, B.S., & Larkin, M.J.(1993). *Practicing master teacher perceptions of inclusion teacher competencies.*(ERIC Document Reproduction Service No.ED 362 491).
- Davis, S. W. (1994) .*Full inclusion of students with moderate to severe disabilities : how do administrators and teachers feel about it ?* (Doctoral dissertation, University of Louisville, 1994) , University Microfilms International.
- Farrell, P. (1997). *The integration of children with severe learning difficulties: A review of recent literature. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 10(1), 1-4.

- Fulk, B. J. M., & Hirth, M. A. (1994). *Perceptions of special education program effectiveness and attitudes toward inclusion*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 595)
- Howard M. Weiner. (2003). Effective inclusion professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 35(6),12-18.
- Kavale, K., & Forness, S. (2000). History, rhetoric, and reality : Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.
- Kishi, G. S., & Meyer, L. H. (1994). What children report and remember: A six-year follow-up the effects of social contact between peers with and without severe disabilities. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(2), 277-289.
- Knoll, J. A. & Obi, S. C. (1997). An analysis of inclusive education in eastern Kentucky: *final project report*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 414 678).
- Leroy. B. & Simpson, C. (1996). *Improving student outcomes though inclusive education, Support for Learning*,11,p.32-36.
- Luckner, J.L.(1991). Mainstreaming hearing-impaired students: *Perceptions of regular educators. Language, Speech and Hearing services in schools*,22,302-307.
- Mann, P.H., Drummond, V.&McClung, R,M.(1980). Responding to Variability among exceptional children.Volume II : *Preservice and inservice education.A guide for teacher corps' exceptional child education*.(ERIC Document Reproduction Service No.ED 215 495).
- Monahan, R. G., Marion, S. B., Miller, R., & Cronic, D. T. (1997). *Rural teachers', administrators' and counselors' attitudes about inclusion*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406 099)
- Pavri, S.(2004). General and special education teachers' preparation needs in providing social support: *A needs assessment. Teacher Education and Special Education*, 27 (4) , 433-443.

- Ross, F. C., Wax, I. (1993). Inclusionary programs for children with language and / or learning disabilities: *Issues in teacher readiness*. (ERIC document Reproduction Service No. ED 639 251)
- Sebastian, J. P., & Mathot-Buckner, C., (1998). Including students with severe disabilities in rural middle and high school: *Perceptions of classroom teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 417 911)
- Smith, T. E. C., Polloway, A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (1998) Teaching students with sensory impairment. *In Teaching students with special needs in inclusive settings*. (2nd ed., 210-226). Needham Height. MA: Allyn & Bacon.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51, 102-111.
- Trump, G.C., & Hange, J.E.(1996).Teacher perceptions of and strategies for inclusion: A regional summary of focus group interview findings.(ERIC Document production Service No.ED397574).
- Vaughn, S., Schumm, J. S. Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1994). Teachers' views of inclusion: *I'd rather pump gas*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 928)
- Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: *A shared responsibility*. *Exceptional Children*, 52(5), 411-416.
- York, J., & Tundidor, M. (1995). Issues in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents, and students. *The Association for Person with Severe Handicaps*,20(1), 11-44.
- (World Education Forum , 2000) 2006 年 12 月 5 日 , 取自 :
http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/index.shtml

臺東縣普通班教師特殊教育專業知能及態度之調查問卷

敬愛的師長：

您好！感謝您撥冗協助填答這份問卷。

從整個特殊教育的發展趨勢而言，特殊學生的安置已從隔離走向融合於普通教育之中，讓身心障礙學生能在普通班級參與學習，和普通班學生一起學習和生活，以符合「最少限制的環境」之教育理念。

這份問卷的主要目的，在於瞭解本縣國中小普通班教師對特殊教育的專業知能、專業態度之現況，以做為普通班級中落實特殊教育的參考。調查結果僅做為學術研究之用，不做個別學校間比較。請您就個人的實際情形惠予填答。

您的意見非常寶貴，有助於特殊教育之推展與實施，衷心感謝您的支持與協助。

順頌教安

國立台東大學特殊教育研究所

指導教授：王明泉 博士

研究生：楊秀真 敬上

【第一部分】請先填答下列基本資料

- 一、性別：1☐男 2☐女
- 二、年齡：1☐30歲以下 2☐31-40歲 3☐41歲以上
- 三、任教階段：1☐國中 2☐國小
- 四、任教地區：1☐一般 2☐偏遠地區
- 五、擔任職務：1☐教師兼行政（含校長、主任與組長） 2☐教師（含級任與科任）
- 六、學校規模：1☐6班（含）以下 2☐7-12班 3☐13班以上
- 七、班級人數：1☐10人（含）以下 2☐11-20人 3☐21人以上
- 八、教學年資：1☐5年以下 2☐6-15年 3☐16年以上
- 九、教育程度：1☐研究所（含四十學分班） 2☐師大、師院、師專師範
3☐一般大學教育學程班（學士後師資班）
- 十、特教專業背景：1☐特殊教育系（所）組畢業
2☐修習特教三學分或特教知能研習54小時以上者
3☐從未修習特教學分
- 十一、任教身心障礙學生年資：1☐無 2☐1-3年 3☐4年以上
- 十二、教導身障學生之經驗：1☐非常愉快 2☐無特別感受 3☐不愉快

十三、貴校是否設有身心障礙班（如啓智班、資源班、聽障班等）：

1 ☐有 2 ☐無

【第二部分】特殊教育專業知能、專業態度與支援服務需求

以下的問題是在普通班的情境中，請依照您個人的實際情形，在適當的☐內打「✓」

(一)專業知能部分

完全
符合
大部分
符合
小部分
符合
完全
不符合

- | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 瞭解特殊教育法中有關身心障礙學生教育安置的規定。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2. 身心障礙學生得安置在普通班級參與班級學習活動。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3. 瞭解如何增進一般學生對身心障礙學生的接納程度。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4. 瞭解如何協助身心障礙學生在普通班的適應。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5. 瞭解如何為身心障礙學生擬定個別化教育計畫(IEP)或教學計畫。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6. 普通班教師應參加特教知能研習或進修。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7. 瞭解如何運用多元的方法去評量身心障礙學生，並據以擬定學習目標。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8. 瞭解如何將身心障礙學生個人的學習目標融入在班級活動中。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9. 瞭解教導身心障礙學生的教學策略。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10. 贊成身心障礙學生就讀普通班，有助於增加他學習和發展的機會 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11. 瞭解如何規劃一個無障礙的教學環境。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 12. 應降低有身心障礙學生的班級人數以利教育身心障礙學生。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 13. 具備身心障礙學生問題行為的處理能力。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 14. 具備身心障礙學生身體病痛突發狀況的處理能力。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 15. 瞭解如何促進身心障礙學生與一般學生互動的策略。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 16. 能讓一般學生家長瞭解特殊教育的特點。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 17. 能讓身心障礙學生的家長瞭解子女在普通班級可能遭遇的問題 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 18. 能讓身心障礙學生的家長瞭解個別化教育計畫(IEP)的內容。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 19. 能讓身心障礙學生的家長瞭解自己孩子所需的相關專業服務及管道。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 20. 瞭解如何鼓勵身心障礙學生的家長參與學校活動。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 21. 熟悉如何運用學校行政人員支援身心障礙生需求。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 22. 熟悉可轉介的特殊教育機構(如:特殊班、醫院、特教機構)。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

完全
符合

大部分
符合

小部分
符合

完全
不符合

23. 熟悉可運用的資源(如:諮詢專線、特教資源中心、專業團隊)。 ☐ ☐ ☐ ☐
24. 熟悉如何運用科技輔具協助教學(如 助行器、特殊電腦)。 ☐ ☐ ☐ ☐
25. 能與相關專業人員(如:治療師、社工人員)維持良好的合作關係 ☐ ☐ ☐ ☐

(二)專業態度部份

26. 認為學校不應把身心障礙學生和一般學生安置在同一班。 ☐ ☐ ☐ ☐
27. 身心障礙學生的自我控制力薄弱，不宜與一般學生有相同的社會參與機會。
☐ ☐ ☐ ☐
28. 身心障礙學生在學校中應融合於普通班級中。 ☐ ☐ ☐ ☐
29. 身心障礙學生與一般學生的融合，有助於彼此的接納。 ☐ ☐ ☐ ☐
30. 將身心障礙學生安置於普通班級中，有助於其社會能力的發展。 ☐ ☐ ☐ ☐
31. 我覺得融合教育的實施的確幫助了許多身心障礙學生。 ☐ ☐ ☐ ☐
32. 我樂於擔任有身心障礙學生班級的導師。 ☐ ☐ ☐ ☐
33. 我會因班上普通學生家長對身心障礙學生的態度而影響我的教學意願。
☐ ☐ ☐ ☐
34. 我覺得身心障礙學生的障礙類別會影響我參與融合式特殊教育的態度。
☐ ☐ ☐ ☐
35. 我覺得身心障礙學生的障礙程度會影響我參與融合式特殊教育的態度。
☐ ☐ ☐ ☐
36. 各類別輕度障礙的學生應儘量安置於普通班級中。 ☐ ☐ ☐ ☐
37. 普通班教師有責任教導安置於普通班的身心障礙學生。 ☐ ☐ ☐ ☐
38. 對於我所輔導的身心障礙學生，我能感覺到他們有明顯的進步。 ☐ ☐ ☐ ☐
39. 我會因接納身心障礙學生，而感到責任加重。 ☐ ☐ ☐ ☐
40. 普通班教師有責任對身心障礙學生採取不同的評量方式。 ☐ ☐ ☐ ☐
41. 我會關心身心障礙學生評量後的結果。 ☐ ☐ ☐ ☐
42. 教育身心障礙學生遠比對他(她)們仁慈更為重要。 ☐ ☐ ☐ ☐
43. 將身心障礙學生安置於普通班級中，有助於其學習狀況的改善。 ☐ ☐ ☐ ☐
44. 將身心障礙學生安置於普通班，有助於增進普通班教師的教學技巧。
☐ ☐ ☐ ☐

完全
符合

大部分
符合

小部分
符合

完全
不符合

45. 將身心障礙學生安置於普通班級，會干擾班級活動的進行。 ☐ ☐ ☐ ☐

(三)支援服務部份

46. 學校應提供普通班教師特殊教育相關研習訓練機會，協助了解身心障礙學生 ☐ ☐ ☐ ☐

47. 學校應定期召開會議，讓相關人員針對身心障礙學生的教育與輔導事宜進行溝通。 ☐ ☐ ☐ ☐

48. 適度降低具有身心障礙學生的班級人數，可使教師感受到關懷。 ☐ ☐ ☐ ☐

49. 安排教師進修特教知能，可改善教師教學困境。 ☐ ☐ ☐ ☐

50. 依情況需要減少身心障礙學生班級教師授課時數，可提昇教師教學意願。 ☐ ☐ ☐ ☐

51. 學校應結合特殊教育專業團隊，協助輔導身心障礙學生。 ☐ ☐ ☐ ☐

52. 設置資源班教師，能協助教師從事個別化教學。 ☐ ☐ ☐ ☐

53. 特殊教育輔具設備的提供，對教師教學效能有所幫助。 ☐ ☐ ☐ ☐

54. 為提昇教學效果，學校應協助教師準備特殊教育教材教具。 ☐ ☐ ☐ ☐

55. 協助規劃教師同儕間的協同教學可使教師勝任身障生的教學。 ☐ ☐ ☐ ☐

56. 學校在成績評量或其他要求上能給予普通班教師依身心障礙學生的能力和需要作適當調整的空間。 ☐ ☐ ☐ ☐

57. 學校應協助普通班教師建立身心障礙學生輔導資料。 ☐ ☐ ☐ ☐

58. 學校應協助普通班教師發現疑似身心障礙學生。 ☐ ☐ ☐ ☐

59. 學校應協助普通班教師有效評估身心障礙學生。 ☐ ☐ ☐ ☐

60. 學校應協助普通班教師適當安置身心障礙學生。 ☐ ☐ ☐ ☐

61. 學校認同教師需求，可激發教師的教學熱忱。 ☐ ☐ ☐ ☐

62. 給予言語或精神上的鼓勵，將使教師教學更具活力。 ☐ ☐ ☐ ☐

63. 適時關懷教師的教學情況，可以激勵教師奮進。 ☐ ☐ ☐ ☐

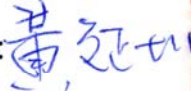
64. 特殊教育資訊的提供，能增進教師的教學知能。 ☐ ☐ ☐ ☐

65. 協助教師解決特殊教育教學上的困難可強化教師的教學態度。 ☐ ☐ ☐ ☐

<<問卷至此結束，衷心感謝您的填答>> 敬祝您 工作愉快!

同 意 書

茲同意國立臺東大學特殊教育研究所碩士在職專班研究生
楊秀真 使用本人編撰之「國民小學普通班教師對特殊教育專業知能
與專業態度之研究問卷」，供從事其碩士論文專題研究，並同意依該
問卷進行編修。

立書人：  簽章

中 華 民 國 九 十 五 年 八 月 十 一 日

