

國立台東大學特殊教育學系碩士專班
碩士論文

指導教授：魏俊華 先生

嘉義市國小普通班教師對特殊教育支援
服務供需之研究

研 究 生：葉千瑜 撰

中華民國九十七年八月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：特殊教育學系碩士班

本班 葉千瑜 君

所提之論文 嘉義市國小普通班教師對特殊教育支援服務供需之研究

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：

鍾莉娟

(學位考試委員會主席)

劉明松

魏俊華

(指導教授)

論文學位考試日期：97 年 8 月 4 日

國立台東大學

附註：1. 本表一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

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 特殊教育學 系(所)
組 九十七 學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：嘉義市國小普通班教師對特殊教育支援服務供需之研究

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：魏伶華 (親筆簽名)
研究生簽名：葉子瑜 (親筆正楷)
學 號：1994005 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 8 月 11 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

誌謝辭

在論文完成的這一刻，心中真是充滿了無限的感謝。常有人將學術論文的撰寫過程比喻成懷胎十月，在孩子要出生前的陣痛雖讓人覺得煎熬，但在孩子出生、論文產出時，看著他，心中卻激盪不已。平凡的我，在這三年多的求學日子裡，幸運的有這麼多人給予指引與協助，讓我完成了這個階段的夢想。

首先要感謝的是指導教授魏俊華老師不厭其煩的指導與鼓勵，老師的教學如徐徐春風、化雨均霑，老師的話語如炎夏涼風，沁人心脾，而老師關懷更如片片秋楓，輕輕飄落，更如冬陽暖暖，充滿我心。魏老師在研究過程中不斷的督促、指引與建議，加上耐心與包容，終使學生得以順利完成論文，此提攜照顧之情點滴銘記於心，不敢或忘。感謝劉明松老師與鍾莉娟老師在百忙之中仍悉心審閱論文，針對論文疏略不周處加以指正，使論文更臻完善，致上最誠摯的感謝。

感謝王明泉老師及程鈺雄老師在論文撰寫期間不斷的鼓勵與關心。感謝在求學過程中所有啟蒙我的老師，由於您們的引領讓我走進了特教的領域，使我的視野更加得開闊。研究過程中，感謝土城國小潘廣佑老師熱情的提供問卷使用及論文撰寫的經驗分享，對陌生人的我，您的熱情讓人感動。

感謝碩士班因緣際會同學們，雖然我們相聚短暫，但有大家的陪伴，使得求學過程充滿歡樂的回憶。好姊妹們——碧芳、碧連、秋慧及白雪，你們不斷的給予我關懷與鼓勵，分享我的喜怒哀樂，更在我唸書期間充當我的臨時嫁母照顧我的女兒，讓我的求學過程倍感溫馨，對你們的感謝更是不可言語。

一路求學過程，能順利完成學業，最終要感謝的是家人支持與關懷，感謝爸媽及妹妹們對兩個孩子的照顧及生活上的協助，讓我無後顧之憂。感謝我的兩個寶貝子琳及竑齊，你們的貼心與獨立讓媽媽能順利的完成論文。最後要深深說聲感謝的是我摯愛的老公木明，在求學期間不斷鼓舞、激勵與包容，讓我有信心面對課業的挑戰；在假日時，獨自帶兩個孩子去爬山運動，讓我有完整的時間與安靜的空間撰寫論文。

願將此份喜悅與我所摯愛的家人、師長、同學、朋友及幫助過我的朋友分享。

葉千瑜 謹誌

2008. 08. 08

嘉義市國小普通班教師對特殊教育 支援服務供需之研究

摘 要

本研究目的在探討嘉義市國小普通班教師特殊教育支援服務供需現況，比較不同背景因素之教師供需差異並歸納支援服務的困難。研究採用問卷調查法與半結構式訪談法，對象為安置身心障礙學生之普通班教師，共發出 259 份問卷，回收有效問卷 242 份，有效回收率 93%。使用統計方法包括平均數、百分比、t 考驗及單因子變異數分析，並輔以半結構式訪談。研究結果如下：

- 一、國小普通班教師特殊教育支援服務需求屬本研究中所指「有需要」程度，支援服務需求依序為：「評量支援服務」、「行政支援服務」、「教學支援服務」。
- 二、國小普通班教師特殊教育支援服務供給情形屬本研究中所指「有時獲得」程度，支援服務供給依序為：「評量支援服務」、「行政支援服務」、「教學支援服務」。
- 三、國小普通班教師特殊教育支援服務需求與實際供給之間有所差異，即教師對於支援需求期望程度高，而能獲得支援服務供給卻相形較少，造成供需之間產生落差。
- 四、針對不同背景變項分析，不同身障生障礙類別教師，在需求上有顯著差異，其他背景變項沒有差異；而不同背景變項的教師在供給上沒有顯著差異。
- 五、普通班教師對支援服務的困難有「缺乏評量標準及方法」、「沒有適合的教材」、「抽離教學的時間太少」、「不知如何擬定 IEP」、「不清楚行政有什麼支援服務」、「行政簿冊太多」及「身障生的安置未能事先與老師溝通」；提供建議為「提供評量工具及標準」、「學科學習在資源班」、「專業人員能協助擬定 IEP」、「身障生的安置事先與老師溝通」及「減少書面資料」。

研究者並根據上述研究結果，提出若干建議供相關單位及個人參考。

關鍵詞：普通班教師、身心障礙學生、特殊教育支援服務

A Study on Supply and Demands of Special Education Support Services for Elementary School Teachers in Chiayi City

Abstract

The purpose of this study focuses on the discussion about Supply and Demands of Special Education Support Services for Elementary School Teachers in Chiayi City. The questionnaire survey is taken as the major research method, which conducted among 259 participants in Chiayi City. Out of those, 93% was valid (242 out of 259). The statistics principles of percentages, mean, t-test and one-way ANOVA are employed to process and analyze the collected data. Semi-structured interview was also used as a complementary data-collecting method.

Following is the summary of the study results:

1. It shows the strong demands of special education support services for elementary school teachers in Chiayi City, and the assessment support services are the most required. Administrative support services would be second, and then the teaching support services.
2. Supply of special education support services for elementary school teachers in Chiayi City shows “sometimes” available, and it also reveals administrative support services are the easiest one to obtain. And then the assessment support services and the teaching support services
3. Demands more than supply. On the other words, the practical supply which teachers got can’t meet their anticipation for the support services.
4. According to the analysis of background variables, demands for the

support services are different from teachers who teach unlike students with varied disabilities. However, the degree of support services supply is no significant different for teachers from various backgrounds.

5. The “disabilities” for elementary school teachers to deal with the special education support service are about “uncertainty of integrated assessment standard”, “lack of proper textbooks or teaching stuffs”, “insufficient time for teaching besides the time which spent in ordinary class”, “inability of drafting and planning IEP”, “absence of the clear information of administration”, “too much paper-work” and “lack the communication with the teachers before the arrangement for the students with disabilities”. Therefore, the suggestions in this study would be “supply of the proper assessment standard”, “teaching and learning of the academic subjects should be had in resources classroom”, “help of drafting IEP from the professional”, “more conversation with the teachers before disabilities placement the arrangement for the students with disabilities”, and “ the cut of paper-work”.

Based on the study outcomes, the researcher proposed certain suggestions supply the correlation unit and individual reference.

Keywords: Elementary school teacher, Students with disabilities, Special education support service

目 錄

第一章 緒論

第一節 研究問題背景與動機-----	1
第二節 研究目的與待答問題-----	4
第三節 名詞釋義-----	6
第四節 研究限制-----	7

第二章 文獻探討

第一節 身心障礙學生的安置型態-----	9
第二節 特殊教育支援服務的相關法令規定-----	20
第三節 特殊教育支援服務現況-----	36
第四節 特殊教育支援服務的相關研究-----	41

第三章 研究方法

第一節 研究架構-----	46
第二節 研究對象-----	48
第三節 研究工具-----	51
第四節 研究程序-----	54
第五節 資料處理與分析-----	56

第四章 研究結果與討論

第一節 研究樣本基本資料分析-----	58
---------------------	----

第二節 國小普通班教師對特殊教育支援服務的供需情形分析與 討論-----	63
---	----

第三節 國小普通班教師對特殊教育支援服務之供需差異情形 分析與討論-----	90
---	----

第四節 不同背景變項的教師對於特殊教育支援服務的供需情形分 析與討論-----	99
--	----

第五節 訪談結果分析與討論-----	122
--------------------	-----

第五章 結論與建議

第一節 結論-----	131
-------------	-----

第二節 建議-----	135
-------------	-----

參考文獻

中文部分-----	141
-----------	-----

英文部分-----	145
-----------	-----

附錄

附錄一 嘉義市特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會之組織 及運作要點-----	148
--	-----

附錄二 普通班教師融合教育支援服務供需問卷-----	150
----------------------------	-----

附錄三 訪談大綱-----	154
附錄四 訪談逐字稿(節錄)-----	155
附錄五 同意書-----	169



表 次

表 2-1	安置身心障礙學生的相關法規條文摘述表-----	17
表 2-2	評量支援服務相關法令規定彙整表-----	22
表 2-3	教學支援服務相關法令規定彙整表-----	26
表 2-4	行政支援服務相關法令規定彙整表-----	30
表 2-5	支援服務的向度及內容-----	36
表 2-6	國內支援服務相關研究表-----	43
表 3-1	嘉義市九十六學年度不分類資源班分佈情形-----	48
表 3-2	嘉義市九十六學年度國小融合教育教師人數分配情形-----	49
表 3-3	受訪者基本資料與資料代碼-----	50
表 3-4	審視訪談大綱之專家與實務工作者名單-----	53
表 4-1	研究樣本分布情形摘要表-----	59
表 4-2	評量支援服務需求程度表-----	64
表 4-3	教學支援服務需求程度表-----	66
表 4-4	行政支援服務需求程度表-----	70
表 4-5	支援服務需求程度全量表平均數與標準差-----	73
表 4-6	評量支援服務供給程度表-----	77
表 4-7	教學支援服務供給程度表-----	79

表 4-8	行政支援服務供給程度表-----	83
表 4-9	支援服務供給程度全量表平均數與標準差-----	86
表 4-10	國小普通班教師特殊教育支援服務供需差異 t 考驗摘要表 -----	90
表 4-11	國小普通班教師特殊教育支援服務供需差異各題項落差摘要 表-----	91
表 4-12	國小普通班教師特殊教育支援服務供需差異排序表-----	93
表 4-13	不同性別特殊教育支援服務需求 t 考驗摘要表-----	100
表 4-14	不同年齡教師特殊教育支援服務需求變異數分析-----	101
表 4-15	不同任教學校規模教師特殊教育支援服務需求變異數分析 -----	102
表 4-16	不同教學年資教師特殊教育支援服務需求變異數分析----	103
表 4-17	不同特教專業背景教師特殊教育支援服務需求變異數分析 -----	104
表 4-18	不同教學年級教師特殊教育支援服務需求變異數分析----	105
表 4-19	不同融合教育教學經驗教師特殊教育支援服務需求 t 考驗摘 要表-----	106
表 4-20	不同身障類別教師特殊教育支援服務需求變異數分析----	108
表 4-21	不同性別教師特殊教育支援服務供給 t 考驗摘要表-----	110

表 4-22	不同年齡教師特殊教育支援服務供給變異數分析-----	111
表 4-23	不同任教學校規模教師特殊教育支援服務供給變異數分析 -----	112
表 4-24	不同教學年資教師特殊教育支援服務供給變異數分析----	113
表 4-25	不同特殊教育專業背景教師特殊教育支援服務供給變異數分 析-----	114
表 4-26	不同教學年級教師特殊教育支援服務供給變異數分析----	115
表 4-27	不同融合教育教學經驗教師特殊教育支援服務供給 t 考驗摘 要表-----	116
表 4-28	不同身障類別教師特殊教育支援服務供給變異數分析----	118

圖 次

圖 2-1	Reynolds 和 Birch 特殊教育安置架構圖-----	14
圖 2-2	身心障礙兒童最適當的安置模式-----	15
圖 2-3	國內支援服務之相關法規架構圖-----	21
圖 2-4	嘉義市身心障礙學生鑑定、安置流程圖-----	38
圖 3-1	研究架構-----	47
圖 3-2	問卷內容架構圖-----	52
圖 3-3	研究流程圖-----	55



第一章 緒論

本章就本研究之研究背景與動機、研究目的、研究問題、名詞釋義與研究限制，分述如下各節。

第一節 研究問題背景與動機

「人皆生而平等」是民主國家的立國精神與努力的目標。在一九五〇年代和一九六〇年代，美國民權（civil rights）運動興起，紛紛要求廢除種族隔離教育（segregated education），應該採取融合教育（integrated education），讓黑人和白人同樣享有均等的教育機會。這股潮流的發展，也逐漸影響到各國對於弱勢族群教育的重視（吳清山、林天佑，1998）。

在中國，有句俗話說：「望子成龍，望女成鳳」，這是所有父母心中的最大願望，身心障礙孩子的父母當然也不例外。「教育」是能讓孩子成龍成鳳的途徑，古今中外的父母皆有這樣的認知。然而，身心障礙學生因其生理及心理的因素，在學習上有著特殊的需求，但在特殊教育的發展歷程中，早期身心障礙者卻是被隔離、拒絕的。隨著時代的變遷、民主思潮的衝擊、人權運動的興盛，許多先進國家越來越重視特殊教育。

因此，在 1975 年，美國頒佈 94-142 法案，揭示政府必須在最少限制環境（Least Restrictive Environment, LRE）下，提供身心障礙學生公立且免費的適性教育（Free Appropriate Public Education, FAPE），並於 1997 年公布「身心障礙者教育法案」（Individual with Disabilities Education Act, 簡稱 IDEA）對於特殊兒童應盡可能的參與普通教育課程，並從中獲得進步（吳武典，1998）。聯合國教科文組織

(UNESCO) 於西元 1994 年特殊教育世界會議中，發表薩拉曼卡宣言 (The Salamanca Statement)，強調各國需就立法、政策、學校改革、師資訓練、社區以及父母角色等方面，全面革新落實融合模式，進而達到全民都能接受教育的目的，因此身心障礙學生就讀普通班已成為目前特殊教育發展的趨勢 (Weller & Mcleskey, 2000)。

而國內特殊教育也因受世界潮流的影響，自民國 73 年公布特殊教育法以來經歷多次的增修，使得特殊教育有著快速的變化，並朝著融合教育的方向發展。「回歸主流」和「融合教育」都是期待著能趨近正常化，以達到個別差異上最大可能的混合教育的一種安置方式 (藍瑋琛，2000)。融合教育不僅是只把障礙學生安置在普通班，而是讓這些障礙學生有更多機會與普通學生一起學習互動及參與學校所有活動 (魏俊華，2002)，國外也有研究顯示，身心障礙學生安置在全時制的普通班，具有較為正向的自我概念，更容易被喜歡和接納，也會有更多的朋友 (Vaughn & Klingner, 1998)。身心障礙學生不論其安置型態為何，其皆有相同的教育機會與權利，而隨著社會日漸的多元化，單一領域裡單打獨鬥的時代已日漸式微，在許多專業領域中，如醫學、經濟……等領域亦強調專業人員之間及跨領域間的合作。Westling 與 Fox (1995) 提到在教育重度及多重障礙學生的歷程中，沒有一個老師能憑一己之力單打獨鬥的滿足學生的需求。況且，在今日越來越互相倚賴和專業化的世界裡，一個人想對各種情況皆擁有充足的知識和能力是不可能的事，因此需要諮詢、合作以及與他人合作共事來達成目標 (Dettmer, Thurston & Dyck, 1995)。Sailor 與 Strtic (1996) 認為應結合校內外不同的服務資源以形成特殊教育服務網，使特殊學生都能在完善的資源、服務系統和主流環境內接受教育，且獲得學校行政人員、老師及同儕的支持與接納。

但是，自融合教育實施以來，為數不少的普通班教師，不但對身心障礙學生在普通班級就讀的理念抱持懷疑，甚至是負面的態度 (張蓓莉，1998)。而影響普通班教師對融合教育持負向態度的原因有：教案和教材編寫困難、教學容易遭遇

挫折、教學歷程中易造成困擾、不易兼顧身心障礙學生的特殊需求、身心障礙學生在普通班的學習成效不明顯以及需付出較多的心力（胡永崇、蔡進昌、陳正專，2001）。因此，若能經由相關團隊的支援，幫助獨力教學的教師強化其教學效能，而衍生的效益會讓學生的學習與教室管理產生良性影響（Coladarci & Breton, 1997）。

要讓融合教育的理念能夠持續的延續下去，首先即是要使普通班教師對融合教育的疑慮消除，因此，提供普通班教師輔導身心障礙學生相關的支援服務與提升普通班教師教育身心障礙學生的專業知能，是讓普通班教師對融合教育建立起正向的最佳途徑（Sloan, 1981）。

然而，普通班教師面對混合著普通學生與身心障礙學生的班級，其所面臨的困難或問題為何？是否有任何特殊需求？為提升融合教育品質，其所需的支援服務能否被瞭解與滿足，有值得探討的必要，是本研究的動機之一。

依據教育部訂定的「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」第二條內容指出：各級主管教育行政機關依據特殊教育法第十五條，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三項支援服務（教育部，1999a）。這三項支援服務項目分別是：（一）評量支援服務，包含學生甄選、鑑別及評估安置之適當性等；（二）教學支援服務，包含課程、教材、教學、教具、輔導及學習評量等；（三）行政支援，包含設備、人員、社區資源、評鑑、相關專業團隊運用及特教知能研習等。由此可知，支援服務範圍包含評量、教學與行政等三項支援服務。因此，以評量、教學及行政這三項為研究主題，來瞭解普通班教師對這三項支援服務的期望需求與實際獲得的現況，是本研究的動機之二。

儘管我國有相關的配套法令，以提供普通班教師必要的支援服務，來實踐融合教育的理想。但是就研究者在教學現場的瞭解，現多數任教於普通班的教師，對於可以得到哪些支援服務以滿足其教學上的需求卻是一知半解。因此探討普通

班教師對身心障礙學生支援服務的需求，以增進其教學效能和班級經營，進而確保身心障礙學生的教育權益，是本研究的動機之三。

最後，國內研究指出，融合班級師教學困擾確實存在，並提出應予以教師充分的支援服務以利融合教育的推行。彭慧玲（2003）研究指出國小普通班教師對融合教育困擾問題嚴重程度上具有「相當困擾」程度的反應，且對融合教育困擾問題感到嚴重程度的排序為「工作壓力」、「資源」、「相關教育理念」、「教學與溝通」。而張濬薦（2006）以台中縣為例的研究，更指出對於班級特教生的照料，教育主管機關及輔導團能提供的支援有限，所以教師很少獲得協助和支援，常孤軍奮鬥。然而，在「融合教育」的趨勢下，多數的普通班教師已不可避免的要接觸身心障礙學生以履行教育的重責大任，因此探討普通班教師所具備的支援服務概念以及瞭解普通班教師對支援服務的需求和困難，以提供有效可行的解決方案，建立其正向的特殊教育態度，提升教學效益，進而落實「融合教育」的理想，為本研究的主要動機。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

基於上述研究動機，本研究之研究目的如下：

- 一、調查嘉義市國小普通班教師對於特殊教育支援服務的需求。
- 二、調查嘉義市國小普通班教師對於特殊教育支援服務的實際獲得供給之情形。
- 三、瞭解嘉義市國小普通班教師對於特殊教育支援服務的供需落差情形。
- 四、比較不同背景變項的普通班教師對於特殊教育支援服務供給與需求之差異。
- 五、探討普通班教師對特殊教育支援服務的困難與建議。

貳、待答問題

根據研究動機及目的，本研究擬探討問題如下：

一、嘉義市國小普通班教師對於特殊教育支援服務的需求為何？

- (一) 嘉義市國小普通班教師對於特殊教育評量支援服務的需求為何？
- (二) 嘉義市國小普通班教師對於特殊教育教學支援服務的需求為何？
- (三) 嘉義市國小普通班教師對於特殊教育行政支援服務的需求為何？

二、嘉義市國小普通班教師對於特殊教育支援服務的實際獲得供給為何？

- (一) 嘉義市國小普通班教師對於特殊教育評量支援服務的實際獲得供給為何？
- (二) 嘉義市國小普通班教師對於特殊教育教學支援服務的實際獲得供給為何？
- (三) 嘉義市國小普通班教師對於特殊教育行政支援服務的實際獲得供給為何？

三、瞭解嘉義市國小普通班教師對於特殊教育支援服務的需求與實際獲得供給的差異為何？

四、不同背景變項的嘉義市國小普通班教師對於特殊教育支援服務的供需之差異為何？

- (一) 不同背景變項教師對於特殊教育支援服務的需求差異為何？
- (二) 不同背景變項教師對於特殊教育支援服務的實際獲得供給差異為何？

五、普通班教師對特殊教育支援服務的困難與建議為何？

第三節 名詞釋義

壹、國小普通班教師

依照「國民小學與國民中學班級編制及教職員工員額編制標準」（教育部，1999e），每「班」設置教師一點五人為原則。「班」即定義是一般學生就學的普通班。本研究所稱之國小普通班教師，係指九十六學年度任教於嘉義市公立國民小學普通班且班級中有身心障礙學生之合格級任教師。

貳、特殊教育支援服務

特殊教育支援服務係指提供教師一些資源或策略，以增進教師從統合的教學工作或生活環境中，獲得必要的資源、訊息與關係，進而使教師的教學獨立性、生產性、學校和學生家庭的統合性，以及對工作的滿足感都可以提昇（邱上貞，2003）。依據教育部訂定的「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」第二條內容指出：各級主管教育行政機關依據特殊教育法第十五條，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三項支援服務（教育部，1999a）。這三項支援服務項目分別是：（一）評量支援服務，包含學生甄選、鑑別及評估安置之適當性等；（二）教學支援服務，包含課程、教材、教學、教具、輔導及學習評量等；（三）行政支援服務，包含設備、人員、社區資源、評鑑、相關專業團隊運用及特教知能研習等。

本研究所指的特殊教育支援服務係以受試者在潘廣佑（2006）所編制之「普通班教師融合教育支援服務供需問卷」中第二部份「支援服務供需」量表上的得分高低情形來加以表示，其中量表分為評量支援服務、教學支援服務、行政支援服務三個部份。受試者在期望獲得部份得分越高，表示對支援服務期望需求越高；反之，受試者在期望獲得部份得分越低，表示對支援服務期望需求越低。在實際獲得部份得分越高，表示供給的支援服務越多；反之，受試者在實際獲得部份得

分越低，表示實際獲得的支援服務越少。

第四節 研究限制

影響研究結果的研究因素繁多，本研究在研究者人力、物力及時間等方面的限制下，使得研究設計對研究結果的推論與應用有所限制，茲敘述如下。

壹、研究對象

本研究之對象僅以嘉義市公立國民小學九十六學年度之普通班中有身心障礙學生就讀之級任教師，不包含其他特教教師、科任教師、實習教師。

貳、研究範圍

本研究範圍僅針對嘉義市公立國民小學九十六學年度之普通班中有身心障礙學生就讀之級任教師，對身心障礙學生在評量、教學和行政支援服務的需求與實際獲得供給作調查。其他未涉及上述各層面之支援服務並未列入研究範圍。

參、研究方法

本研究採用台北市立教育大學身心障礙研究所潘廣佑（2006）所自編之「普通班教師融合教育支援服務供需問卷」為主要研究工具，並輔以半結構訪談。研究者因人力及時間的限制下，半結構訪談僅以 3 位受試者作訪談，仍然可能不易深入瞭解每一所學校之普通班教師對身心障礙學生特殊教育支援服務概念之真實面貌。

而受試者在填答問卷時可能因主客觀因素影響，取模稜兩可之答案；或因社會期許效應，致使測量結果出現一致性之誤差，使本研究在內容分析及結果解釋上可能有所偏誤。

肆、研究推論

本研究僅以嘉義市公立國民小學之普通班教師進行調查，雖然各縣市的普通班可能有許多類似的情形存在，但因各縣市對於「融合教育」的推行不盡相同，故本研究結果要推論到其他縣市仍應持保守與審慎的態度。

另外，本研究僅以公立國民小學的普通班教師作為研究對象，是否可以推論到其他教育階段（國民中學或高級中學）之普通班教師，尚待進一步的驗證。



第二章 文獻探討

隨著學生受教權利的受重視與融合教育理念的大力倡導，有越來越多的身心障礙學生進入一般學校之普通班級接受教育，目的在使身心障礙學生與普通班學生有更多的互動交流學習的機會，進而彼此成長，互相接納。融合教育並不僅是將學生「丟進」普通環境，更需長遠的經營；本章針對相關文獻進行探討，期對特殊教育安置與支援服務的相關理論及知識有一明確的分析與理解。第一節說明身心障礙學生的安置理論探討；第二節介紹特殊教育支援服務的相關法令規定；第三節介紹特殊教育支援服務的現況；第四節敘述特殊教育支援服務的相關研究。

第一節 身心障礙學生的安置型態

在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(segregation)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) (王天苗、邱上貞、莊妙芬、鄭麗月、葉瓊華，1997；李慶良，1995)。早期，只有極少數身心障礙學生能接受特殊教育，大部分的身心障礙學生都被安置在隔離的環境中。因為人們相信這些身心障礙的學生若安置在一般的學習環境裡，會妨礙到正常兒童的學習與進步。而隨著教育法令與制度的建立，身心障礙學生的需求開始受到了重視。從各國法令政策和特教的實施可以瞭解，身心障礙學生就讀普通班的「融合教育」已成必然趨勢(王天苗，2003)，

Miller 與 Savage(1995)指出美國自94-142 公法公佈實施之後，在普通班接受教育的身心障礙學生人數有逐年增加的趨勢。因此，隨著社會的變遷，教育水準的提高，目前身心障礙兒童的家長對於教育的態度已非昔日那種放棄、絕望的觀念。現今特殊教育的主流是將身心障礙兒童安置在普通班就讀，使其完全整合在普通班，以普通教育為主的特殊教育（涂添旺，2002）。對於身心障礙學生的安置盡量去標記化、尊重個別差異。主要的精神是讓所有的兒童能獲得均等的教育機會，能在鄰近學校接受教育，並獲得適當的支持性服務之教育方式（曹純瓊，1996），因此，以下針對身心障礙學生安置型態的演變，身心障礙學生安置的理論基礎，普通班的身心障礙學生特殊教育的方式，身心障礙學生安置的法源依據…等，逐一探討。

壹、身心障礙學生安置型態的演變

身心障礙者曾經倍嘗人間悲苦殘酷的辛酸，長期的被摒棄、漠視與虐待，其後才獲得社會的接納、保護與教育的歷程。研究者綜合相關資料（吳武典，1998；林宏熾，1999；王文科，2000；魏俊華，2000；何東墀，2001；鈕文英，2002b；Salend, 1998；Farrell, 2001）將身心障礙學生安置的發展演進約略分為下列幾個階段：

一、摒棄、漠視階段：在早期，人們認為智能障礙者是邪靈、惡魔附身，因此用盡慘無人道的手段折磨迫害。希臘羅馬時代，更是制訂法規將剛出生之殘嬰棄之於山谷，設法消滅身體殘障不全、癡患者，以達到優生良種之目的。

二、救濟、養護階段：十六世紀後，基於宗教及醫學的觀點，西方教會開始設立收容機構，提供養護及醫療，使這群身體殘障不全、癡愚的可憐兒，免於流離失所、挨餓受凍。這種救濟收容的工作，只著重於其生存的權利並未進一步肯定他們的個人價值與接受教育的權利。

三、社會福利階段：十七、十八世紀左右，西方重視人權主義，相對的身心障礙

者的福利也受到重視。然而出發點往往基於社會需求的觀點，而非基於身心障礙者個人的需求。因此，養護機構的增設徒具隔離作用仍無教育功效。

四、初試教育階段：到十九世紀初，法國醫生Itard 和Seguin 開始研究智能障礙者教育方法的發展工作，其中Seguin於1837年在巴黎首創訓練智能障礙者的學校，並證實了智能障礙兒童的教育可能性，改變了當時流行的「心智缺陷是不能教育」的錯誤觀念，是為啓智教育的先驅，並為智能障礙者教養機構建立一新的里程碑。

五、隔離階段：十九世紀末，由於達爾文（ Darwin, C.R., 1809-1882 ）倡行進化論和優生學的影響，將智能障礙者置於機構的理由從基於保護智能障礙者免於生活在殘暴、冷酷的社會，轉變成基於保護社會大眾免於淪為可怕混亂的下等人種。因而有「絕種」、「婚姻限制」、「優生教育」等法規的制定，期將智能障礙者從正常社會中隔離。

六、特殊教育階段： 進入二十世紀，隨著義務教育的普遍實施，各國普通教育發達，且有餘力兼顧特殊教育的建設與擴展，特殊學校與特殊班的大量增設成為身心障礙兒童的主要安置型態。然而採用的方式多是自足式，對身心障礙兒童的教育環境仍是一種隔離的限制。

七、正常化(normalization) 階段：1960年代初期北歐傳入美國的「正常化原則」，其目的在提供身心障礙者一般的社會互動及經驗，使身心障礙者的教育、日常生活、就業、社交及休閒的機會、形態與條件盡可能與非障礙者的環境相似，而不應採取隔離的措施。因此，讓身心障礙學生在普通教育環境下與非障礙學生一同接受教育的理念便是奠基與此。

八、回歸主流階段：1970年代，一群輕度障礙者家長為維護其子女教育權益，而發起回歸主流運動，反對其子女在隔離環境中接受教育，主張應讓在特殊教育的學生回到主流的普通教育中學習。1975 年美國94-142公法明確保障身心障礙學生在「最少限制的環境」(LRE)中，不能被拒絕免費而適當的公立學校教育(FAPE)。此法案因此給予了融合教育的法源依據。

九、普通教育改革運動階段：1980年代，美國特殊教育及復健服務局（Office Specical Education and Rehabilitation Service）提倡普通教育改革運動，主張特殊教育與普通教育雙軌合一，強調中度障礙學生有權利進入常態環境中接受教育，參加學校的一般活動。普通教育改革運動的宗旨有三：特殊教育和普通教育融合為一；增加身心障礙兒童安置在普通班級的數量以及加強輕中度障礙和低成就學生的學業表現。

十、融合教育階段：在普通教育改革（Regular Education Initiative, REI）提倡不久之後，一些重度與極重度者的家長團體便聲明，這些學生也應該與其同年齡的普通學生一起接受教育。重度障礙者協會（Association for Persons with Severe Handicaps）於1988年提出重度障礙學生應在普通班中接受教育的訴求。融合教育意指將障礙學生安置於普通班級中，特殊教育服務則在普通班提供（Zinkil & Gilbert, 2000）。而完全融合的主張是，所有學生都被安置在同一個班級中，普通與特殊教育教師必須互助合作，掌握學生的學習需求與障礙所在，設計與提供適當的教學策略。

十一、自我賦權（self-empowerment）與自我決策（self-determination）階段：近年來，特殊教育不再強調單一的教育安置型態，改強調應以培養身心障礙者獨立能力為目標。根據Wehmeyer（1996）的看法，自我決策應包含四項要素，即是獨立自主（autonomy）、自我管理（self-regulation）、心理賦權（psychological empowerment）及自我實現（self-realization）。自我決策係指自己做選擇、決定、解決問題、尋求相關資源、尊重他人權利及喜好、應用機會等內涵，而終其一生皆為學習過程，若能儘早接受自我決策之學習，在生活上能主動積極的參與學習，且若有適當的支持系統，則更有益於自我決策的應用。因此自我決策即成為21世紀初特殊教育的新潮流。

歷史就像是一面鏡子，瞭解特殊教育過去的發展歷程將有助於引導我們未來的去向。身為教育工作第一線的老師，與學生接觸密切，對於學生的學習具有一

定的影響力，如何在理想與現實中找到平衡點，提供最適切的教育機會與服務給正常學生與身心障礙學生使他們的學習能獲得最大的效益。

貳、身心障礙學生安置的理論基礎

早期特殊教育的安置模式是以隔離式的特殊班、特殊學校與教養機構為主。但是在1960年代，「正常化原則」、「反機構化」和「反標記化」的理念受到重視，以及1970年代，回歸主流、最少限制的環境及階梯式服務模式（cascade of services）的出現，使身心障礙學生得以打破隔離式教育的藩籬，選擇回歸正常化的學習環境。1980年代，以美國教育部次長Will（1986）為首的學者提出「以普通教育為首」的政策，主張將特殊教育納入普通教育系統中重新整合，是融合教育的雛型。直到1990年代，「以普通教育為首」概念的融合教育被提出，而美國也於1990年修正「障礙者教育法案」，將零拒絕、最少限制環境等融合教育的理念納入其中，使得特殊教育的發展進入一個嶄新的里程碑（王天苗等，1997；黎慧欣，1996；饒敏，1996；Andrews & Clementson, 1997；Stainback & Stainback, 1996；Wolpert, 1996）。

身心障礙學生安置在一般的環境是一個重要的概念，因此世界各國皆持續的朝提供特殊教育服務給有障礙的兒童和青少年的方向努力。Reynolds 與 Birch（1982）曾提出「特殊教育安置模式」，如圖2-1 所示。

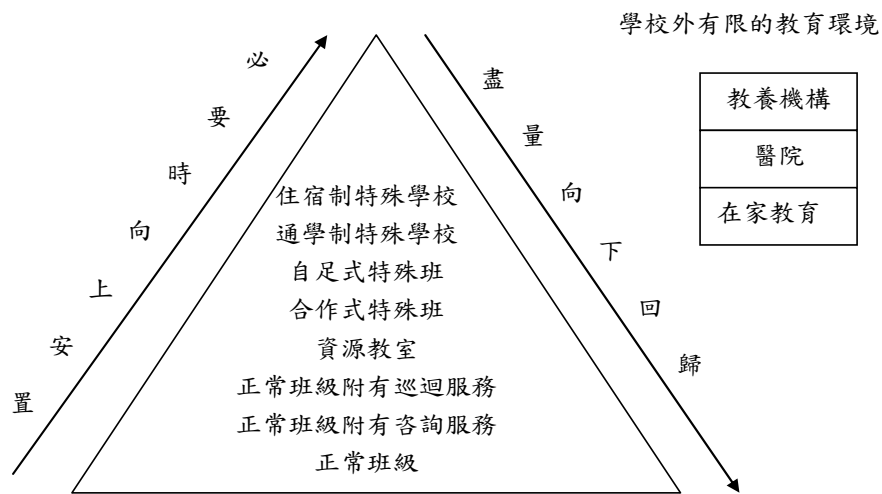


圖 2-1 Reynolds 與 Birch(1982)特殊教育安置架構圖

資料來源：林寶貴，2005，特殊教育理論與實務，頁 338

而國內學者吳武典和蔣興傑（1995）則提出「身心障礙兒童最適當的安置模式」如圖2-2 所示，他們認為此種安置模式的基本原則是：1.多元性（多種資源）。2.個別性（因材施教）。3.功能性（功能決定形式）。4.彈性化（彈性調整）。而安置時應考慮的因素有：1.個人因素：包括障礙程度、進步情形與標記感應。2.環境因素：包括支持（接納）程度、父母態度與安置資源。

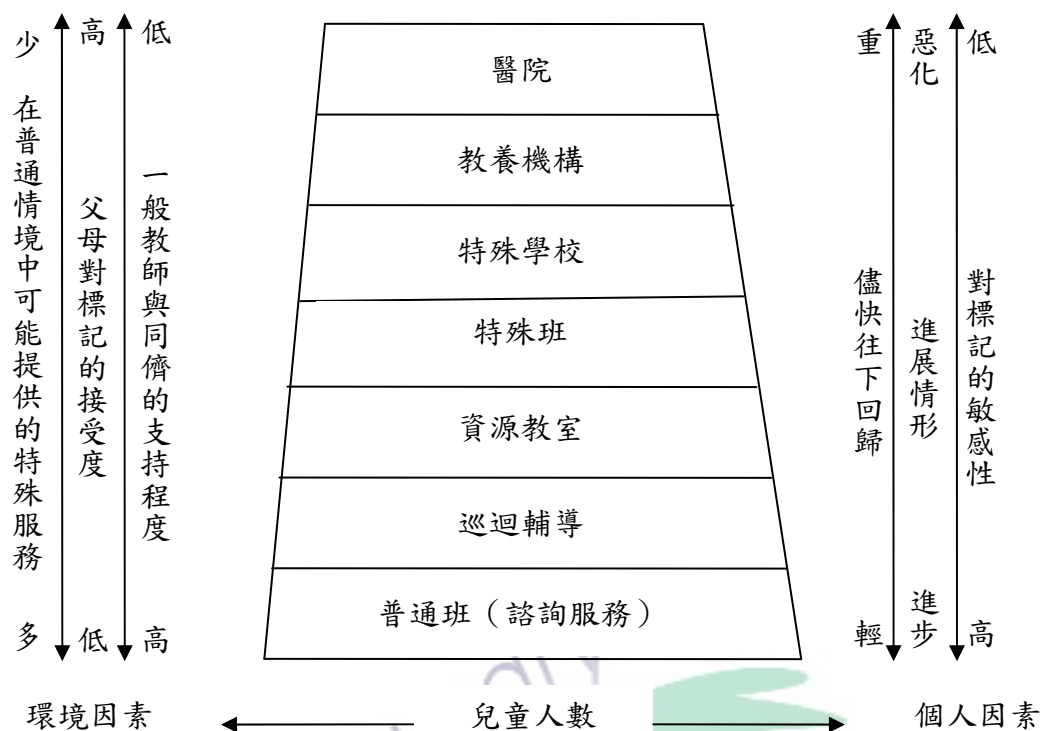


圖2-2 身心障礙兒童最適當的安置模式

資料來源：吳武典、蔣興傑（1995）「在家自行教育」學生之家長對其身心障礙子女教育安置之意見調查研究。特殊教育研究學刊（12期），頁54。

從1990年代開始，特殊教育的主要訴求「去機構化」和「正常化」，亟欲把身心障礙的學生從大規模的學校和機構解放出來，將學生安置在最少限制的環境中，在國外如火如荼的進行著，我國亦然，我國憲法第二十一條「人民有受國民教育的權利及義務」，第一五九條：「國民受教育的機會一律平等」，皆在說明人民的受教權。「人皆生而平等」是民主國家的立國精神與努力的目標。我國也正努力的朝著這個目標前進，努力的追求教育機會均等，讓每一位身心障礙學生都能夠享有其適合的教育機會，使其心智潛能發展到最大。身心障礙學生安置於普通班的方案已經是一個必然的趨勢，現在嘉義市的國民小學也同樣力行將身心障礙學生回歸於普通班的安置方式。

參、普通班的身心障礙學生特殊教育的方式

目前國內就讀於普通班的身心障礙學生其接受特殊教育的方式有以下三種(教育部，2003a)：

一、資源班

身心障礙學生部份時間在普通班與一般學生一起上課，部份時間到資源教室接受資源教師的個別指導，希望身心障礙學生在這種安排下，發揮最大的潛能，並發展社會適應能力，順利在一般學校就讀，安置型態包括語障資源班、身心障礙資源班、學障資源班等。

二、巡迴輔導

指將身心障礙學生安置於普通班中，但由經過訓練的巡迴教師機動地巡迴有特教學生的學校，對身心障礙學生提供直接服務，或對教師、家長提供諮詢等間接服務。

三、普通班接受特教服務

指身心障礙學生就讀於普通班但需要接受除資源班與巡迴輔導之外的特殊教育及相關服務，依據評估後設計個別化的教育計畫，提供學生所需要的特殊教育、復健治療、教育輔助器材、無障礙環境或行政支援等直接或間接協助。

肆、國內安置身心障礙學生的相關法源依據

近年來台灣教育所提倡「重視學生的受教權」，認為每一個孩子都有受教育的權利與義務，應當以最適合他的學習方式來使其學習。因此，國內也針對此部分立法以求落實，例如『特殊教育法』、『特殊教育法施行細則』、『身心障礙者權益保障法』中都有提到，須為特殊學生安排最適宜的學習環境以符合融合教育的思潮，茲將與安置身心障礙學生的相關法令條文整理如表 2-1：

表 2-1 安置身心障礙學生的相關法規條文摘述表

法 規	條 文	內 容
特殊教育法	第七條	特殊教育之實施，分下列三階段： 一、學前教育階段，在醫院、家庭、幼稚園、托兒所、特殊幼稚園(班)、特殊教育學校幼稚部或其他適當場所實施。 二、國民教育階段，在醫院、國民小學、國民中學、特殊教育學校(班)，或其他適當場所實施。 三、國民教育階段完成後，在高級中等以上學校，特殊教育學校(班)或醫院、其他成人教育機構等適當場所實施。為因應特殊教育學校之教學需要，其教育階段及年級安排，應保持彈性。
	第十三條	各級學校應主動發掘學生特質，透過適當鑑定按身心發展狀況及學習需要，輔導其就讀適當特殊教育學校(班)、普通學校相當班級或其他適當場所。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學生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之。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普通班應減少班級人數，其辦法由各級主管教育行政機關定之。
	第廿一條	完成國民教育之身心障礙學生，依其志願報考各級學校或經主管教育行政機關甄試、保送或登記、分發進入各級學校，各級學校不得以身心障礙為由拒絕其入學；其升學輔導辦法，由中央主管教育行政機關定之。各級學校入學試務單位應依考生障礙類型、程度，提供考試適當服務措施，由各試務單位於考前訂定公告之。

(續下頁)

表 2-1 安置身心障礙學生的相關法規條文摘述表（續）

	第廿四條	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、擴視機、放大鏡、點字書籍、生活協助、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	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	依本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。
身心障礙者權益保障法	第廿七條	各級教育主管機關應根據身心障礙者人口調查之資料，規劃特殊教育學校、特殊教育班或以其他方式教育不能就讀於普通學校或普通班級之身心障礙者，以維護其受教育之權益。 各級學校對於經直轄市、縣（市）政府鑑定安置入學或依各級學校入學方式入學之身心障礙者，不得以身心障礙、尚未設置適當設施或其他理由拒絕其入學。
	第三十條	各級教育主管機關辦理身心障礙者教育及入學考試時，應依其障礙類別與程度及學習需要，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。

（續下頁）

表 2-1 安置身心障礙學生的相關法規條文摘述表（續）

	第三十一條	各級教育主管機關應依身心障礙者教育需求，規劃辦理學前教育及視覺功能障礙者可使用之圖書資源，並獎勵民間設立學前機構、視覺功能障礙者圖書館（室），提供課後照顧服務，研發教具教材、視覺功能障礙者讀物等服務。 公立幼稚園、托兒所、課後照顧服務，應優先收托身心障礙兒童，辦理身心障礙幼童學前教育、托育服務及相關專業服務；並獎助民間幼稚園、托兒所、課後照顧服務收托身心障礙兒童。
	第三十二條	身心障礙者繼續接受高級中等以上學校之教育，各級教育主管機關應予獎助；其獎助辦法，由中央教育主管機關定之。 前項學校提供身心障礙者無障礙設施，得向中央教育主管機關申請補助。

資料來源：特殊教育法（教育部，2004）；特殊教育法施行細則（教育部，2003a）；身心障礙者權益保障法（內政部，2007）。

由以上法令條文得知，我國特殊教育法及特殊教育法施行細則，也秉持著零拒絕、正常化的精神，適當而最少限制之環境的教育安置，規劃了普通班的特教方案，明確的指示著在身心障礙學生的安置應朝著「融合」的方向。因此，身心障礙學生就學的權利與機會明確的受到了法令的保障。

隨著人權運動、時代的進步，特殊教育已為人們所接受，身心障礙學生的教育也愈來愈受到重視。在台灣，特殊教育理念受到了美國及聯合國國際組織教育思潮的影響，自民國 73 年公佈實施特殊教育法之後，二十幾年來，特殊教育的改革日漸完善，身心障礙學生的教育權不再受到剝奪、輕忽。陳龍安（2001）指出，世界各先進國家在衡量一個國家的教育發展均以其對特殊教育的重視與實際的措施為重要指標。台灣當然也不例外，既已擠身為一個已開發的先進國家，在特殊教育的法令修訂及特殊教育經費的編列均受了到相當的重視。

第二節 特殊教育支援服務的相關法令規定

所有就學學生的重要學習內容即是---基本技能的精熟、學業能力上的成就，獨立生活的能力，不應因身心上的障礙而減少學習的內容。因此，政府應著力於改善障礙學生教育的成果，以增進落實障礙人士參與或貢獻社會的機會。在美國，1975 年殘障兒童教育法案的公布，保障了所有的障礙者能得到因應他們獨特需求而設計，且爲了讓他們達成教育目標而提供的免費、適當的學校教育。使得身心障礙者與正常社會有更多的統合。在特殊教育相關服務的問題與趨勢探討中，周天賜（1994）曾指出，在美國的個別教育計畫中，完整的服務包括特殊教育、相關服務和普通班教育。因此，普通班的融合教育和相關支援服務必然成爲學校教育的重點，相關支援服務將協助普通班的教育，而普通班教育則實現了融合教育的理想。

我國特殊教育的發展長期以來深受美國特殊教育思潮的影響，因此，我國特殊教育未來發展的動向更是：倡導身心障礙者的教育權與融合教育（張世慧，2001）。國內特殊教育的發展，雖然比起其他先進國家起步晚，然而，民國八十六年頒行的特殊教育法爲我國特殊教育實施劃出分水嶺，開啓特殊教育的里程碑。近年來，對於特殊教育的立法更是屢有建樹，符合了人權思想、順應了世界潮流。茲將相關的法規架構整理如圖 2-3。

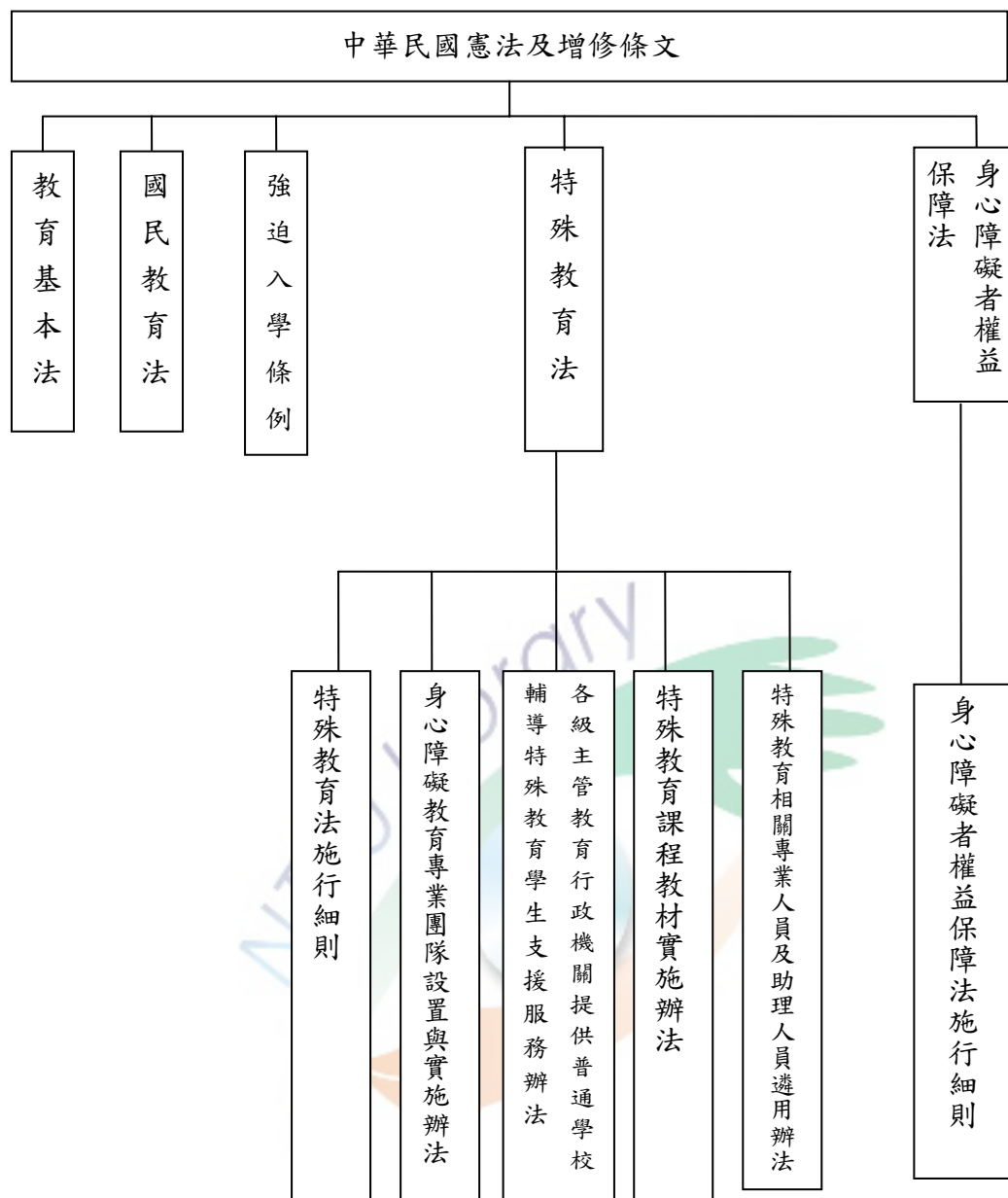


圖 2-3 國內支援服務之相關法規架構圖

本研究僅以涉及有關評量支援服務、教學支援服務、行政支援服務之相關法令規定加以歸納整理。

壹、評量支援服務相關法令規定

評量支援服務，包含學生甄選、鑑別及評估安置之適當性等，茲將相關之法令規定歸納彙整於表 2-2。

表 2-2 評量支援服務相關法令規定彙整表

名 稱	條 文	內 容
特殊教育法	第 11 條	各師範校院應設特殊教育中心，負責協助其輔導區內特殊教育學生之鑑定、教學及輔導工作。
	第 12 條	直轄市及縣（市）主管教育行政機關應設特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會，聘請衛生及有關機關代表、相關服務專業人員及學生家長代表為委員，處理有關鑑定、安置及輔導事宜。
	第 13 條	各級學校應主動發掘學生特質，透過適當鑑定，按身心發展狀況及學習需要，輔導其就讀適當特殊教育學校（班）、普通學校相當班級或其他適當場所。 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 14 條	對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當安置及輔導；其安置原則及輔導方式之辦法，由各級主管教育行政機關定之。 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普通班應減少班級人數；其減少班級人數之條件及核算方式之辦法，由各級主管教育行政機關定之。

（續下頁）

表 2-2 評量支援服務相關法令規定彙整表（續）

	第 15 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；其支援服務項目及實施方式之辦法，由中央主管教育行政機關定之。
	第 21 條	完成國民教育之身心障礙學生，依其志願報考各級學校或經主管教育行政機關甄試、保送或登記、分發進入各級學校，各級學校不得以身心障礙為由拒絕其入學；其升學輔導辦法，由中央主管教育行政機關定之。
	第 27 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。
	第 29 條	各級學校對於身心障礙及社經文化地位不利之資賦優異學生，應加強鑑定與輔導。
特殊教育 法施行細 則	第 9 條	特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會（簡稱鑑輔會），應以綜合服務及團隊方式，辦理下列事項： 一、議決鑑定、安置及輔導之實施方式與程序。 二、建議專業團隊及特殊教育資源中心應遴聘之專業人員。 三、評估特殊教育工作績效。 四、執行鑑定、安置及輔導工作。 五、其他有關特殊教育鑑定、安置及輔導事項。 直轄市、縣（市）主管教育行政機關應從寬編列鑑輔會年度預算，必要時，由中央主管教育行政機關補助之。鑑輔會應置主任委員一人，由直轄市、縣（市）主管教育行政機關首長兼任之；並指定專任人員辦理鑑輔會事務。鑑輔會之組織及運作方式，由直轄市、縣（市）主管教育行政機關定之。

（續下頁）

表 2-2 評量支援服務相關法令規定彙整表（續）

	第 11 條	鑑輔會依本法第十二條安置身心障礙學生，應於身心障礙學生教育安置會議七日前，將鑑定資料送交學生家長；家長得邀請教師、學者專家或相關專業人員陪同列席該會議。 鑑輔會應就前項會議所為安置決議，於身心障礙學生入學前，對安置機構以書面提出下列建議： 一、安置場所環境及設備之改良。 二、復健服務之提供。 三、教育輔助器材之準備。 四、生活協助之計畫。 前項安置決議，鑑輔會應依本法第十三條每年評估其適當性；必要時，得視實際狀況調整安置方式。
	第 12 條	國民教育階段特殊教育學生之就學以就近入學為原則。但其學區無合適特殊教育場所可安置者，得經其主管鑑輔會鑑定後，安置於適當學區之特殊教育場所。
強迫入學條例	第 12 條	適齡國民因殘障、疾病、發育不良、性格或行為異常，達到不能入學之程度，經公立醫療機構證明者，得核定暫緩入學。但健康恢復後仍應入學。 適齡國民經公立醫療機構鑑定證明，確屬重度智能不足者，得免強迫入學。
	第 13 條	身心障礙之適齡國民，應經直轄市及縣（市）主管教育行政機關特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會鑑定後，安置入學實施特殊教育。
特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法	第 3 條	特殊教育相關專業人員應與教師或其他人員充分合作，積極參與並提供下列專業服務： 一、身心障礙學生鑑定、個別化教育計畫之擬定與執行及追蹤評鑑等直接服務。 二、特殊教育教師、普通教育教師及家長諮詢等間接服務。

（續下頁）

表 2-2 評量支援服務相關法令規定彙整表（續）

身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法	第 3 條	統整性之特殊教育及相關服務，包括評量學生能力及其生活環境。
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 2 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服務包括學生之甄選、鑑別及評估安置之適當性等。

資料來源：特殊教育法（教育部，2004）；特殊教育法施行細則（教育部，2003a）；強迫入學條例（教育部，2003b）；特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法（教育部，1999c）；身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法（教育部，1999b）；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（教育部，1999a）；身心障礙者權益保障法（內政部，2007）。

身心障礙學生在接受融合教育之前，需經過鑑定和評估的工作。因此，我國的相關法令規定，直轄市及縣（市）主管教育行政機關應設置特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會（簡稱鑑輔會），而身心障礙學生經鑑輔會鑑定後，安置入學實施特殊教育。另各師範校院應設特殊教育中心，負責協助其輔導區內特殊教育學生之鑑定、教學及輔導工作。以上皆是提供普通班教師對於身心障礙學生評量的支援服務。

貳、教學支援服務相關法令規定

教學支援服務，包含課程、教材、教學、教具、輔導及學習評量等，茲將相關之法令規定歸納彙整於表 2-3。

表 2-3 教學支援服務相關法令規定彙整表

名 稱	條 文	內 容
特殊教育法	第 5 條	特殊教育之課程、教材及教法，應保持彈性，適合學生身心特性及需要；其辦法，由中央主管教育行政機關定之。
	第 6 條	各級主管教育行政機關為研究改進特殊教育課程、教材教法及教具之需要，應主動委託學術及特殊教育學校或特殊教育機構等相關單位進行研究。 中央主管教育行政機關應指定相關機關成立研究發展中心。
	第 11 條	各師範校院應設特殊教育中心，負責協助其輔導區內特殊教育學生之鑑定、教學及輔導工作。
	第 17 條	特殊教育學校（班）、特殊幼稚園（班）設施之設置，應以適合個別化教學為原則，並提供無障礙之學習環境及適當之相關服務。
	第 22 條	身心障礙教育之診斷與教學工作，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助；身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法，由中央主管教育行政機關定之。
	第 24 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；其實施辦法，由各級主管教育行政機關定之。

（續下頁）

表 2-3 教學支援服務相關法令規定彙整表（續）

	第 27 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。
特殊教育 法施行細 則	第 18 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： 一、學生認知能力、溝通能力、行動能力、情緒、人際關係、感官功能、健康狀況、生活自理能力、國文、數學等學業能力之現況。 二、學生家庭狀況。 三、學生身心障礙狀況對其在普通班上課及生活之影響。 四、適合學生之評量方式。 五、學生因行為問題影響學習者，其行政支援及處理方式。 六、學年教育目標及學期教育目標。 七、學生所需要之特殊教育及相關專業服務。 八、學生能參與普通學校（班）之時間及項目。 九、學期教育目標是否達成之評量日期及標準。 一〇、學前教育大班、國小六年級、國中三年級及高中（職）三年級學生之轉銜服務內容。 前項第十款所稱轉銜服務，應依據各教育階段之需要，包括升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目。 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。

（續下頁）

表 2-3 教學支援服務相關法令規定彙整表（續）

特殊教育課程教材教法實施辦法	第 3 條	學校實施身心障礙教育，應依前條第二項訂定之課程綱要，擬定學生個別化教育計畫進行教學，且應彈性運用教材及教法。
	第 9 條	學校實施特殊教育，為達成個別化教學目標，得以下列方式實施之： 一、以分組方式區分： （一）個別指導。 （二）班級內小組教學。 （三）跨班級、年級或學校之分組教學。 （四）其他適合之分組方式。 二、以人力與資源應用方式區分。 （一）師徒制。 （二）協同教學。 （三）同儕教學。 （四）電腦或多媒體輔助教學。 （五）遠距教學。 （六）社區資源運用。 （七）其他適合之人力與資源運用方式。 三、其他適合特殊教育學生之教學方式。
	第 10 條	設有特殊教育系（所）、學程及中心之大學校院，應積極協助其輔導區內各學校對於特殊教育課程、教材及教法之研究發展及輔導。
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 2 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。

（續下頁）

表 2-3 教學支援服務相關法令規定彙整表（續）

	第 4 條	特殊教育資源中心之工作項目為提供該轄區學校特殊教育諮詢、研習及教材、教具、輔具、評量工具等之蒐集、交流與出版，必要時得協助特殊教育人力規劃分配及其他相關事項之辦理。
	第 11 條	各級主管教育行政機關對就讀高級中等以下學校之特殊教育學生，應依普通班學生成績考查規定，衡酌學生之學習優勢管道，彈性調整其評量方式。必要時得提供點字、錄音、報讀及其他輔助工具，並得延長考試時間。

資料來源：特殊教育法（教育部，2004）；特殊教育法施行細則（教育部，2003a）；特殊教育課程教材教法實施辦法（教育部，1999d）；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（教育部，1999a）。

身心障礙學生因認知能力、溝通能力、行動能力、情緒、人際關係、感官功能、健康狀況、生活自理能力、國文、數學等學業能力之不同，在學習上所利用的感官與優勢管道各不相同，因此，在實施特殊教育時，普通班教師擬定學生個別教育計畫進行教學，其課程、教材及教法應保持彈性，以適合學生身心特性及需要，並提供無障礙之學習環境及適當之相關服務。

參、行政支援服務相關法令規定

行政支援，包含設備、人員、社區資源、評鑑、相關專業團隊運用及特教知能研習等，茲將相關之法令規定歸納彙整於表 2-4。

表 2-4 行政支援服務相關法令規定彙整表

名 稱	條 文	內 容
特殊教育法	第 12 條	直轄市及縣（市）主管教育行政機關應設特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會，聘請衛生及有關機關代表、相關服務專業人員及學生家長代表為委員，處理有關鑑定、安置及輔導事宜。有關之學生家長並得列席。
	第 13 條	各級學校應主動發掘學生特質，透過適當鑑定，按身心發展狀況及學習需要，輔導其就讀適當特殊教育學校（班）、普通學校相當班級或其他適當場所。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。
	第 14 條	對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當安置及輔導；其安置原則及輔導方式之辦法，由各級主管教育行政機關定之。 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普通班應減少班級人數；其減少班級人數之條件及核算方式之辦法，由各級主管教育行政機關定之。
	第 15 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；其支援服務項目及實施方式之辦法，由中央主管教育行政機關定之。
	第 16 條	特殊教育學校（班）之設立，應力求普及，以小班、小校為原則，並朝社區化方向發展。少年矯正學校、社會福利機構及醫療機構附設特殊教育班，應報請當地主管教育行政機關核准後辦理。
	第 17 條	特殊教育學校（班）、特殊幼稚園（班）設施之設置，應以適合個別化教學為原則，並提供無障礙之學習環境及適當之相關服務。

（續下頁）

表 2-4 行政支援服務相關法令規定彙整表（續）

	第 19 條	接受國民教育以上之特殊教育學生，其品學兼優或有特殊表現者，各級政府應給予獎助；家境清寒者，應給予助學金、獎學金或教育補助費。前項學生屬身心障礙者，各級政府應減免其學雜費，並依其家庭經濟狀況，給予個人必需之教科書及教育補助器材。
	第 24 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；其實施辦法，由各級主管教育行政機關定之。
	第 26 條	各級學校應提供特殊教育學生家庭包括資訊、諮詢、輔導、親職教育課程等支援服務，特殊教育學生家長至少一人為該校家長會委員。
	第 30 條	各級政府應按年從寬編列特殊教育預算，在中央政府不得低於當年度教育主管預算百分之三；在地方政府不得低於當年度教育主管預算百分之五。 地方政府編列預算時，應優先辦理身心障礙學生教育。
	第 31 條	各級主管教育行政機關為促進特殊教育發展及處理各項權益申訴事宜，應聘請專家、學者、相關團體、機構及家長代表為諮詢委員，並定期召開會議。 為保障特殊教育學生教育權利，應提供申訴服務；其申訴案件之處理程序、方式及其他相關服務事項之辦法，由中央主管教育行政機關定之。
特殊教育 法施行細 則	第 10 條	直轄市、縣（市）主管教育行政機關應結合鑑輔會、特殊教育資源中心、特殊教育諮詢委員會、身心障礙教育專業團隊及其他相關組織，建立特殊教育行政支援系統。

（續下頁）

表 2-4 行政支援服務相關法令規定彙整表（續）

	第 13 條	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。
特殊教育課程教材教法實施辦法	第 8 條	各級主管教育行政機關，每年均應編列預算，供研究、編印、選購特殊教育有關教材。
	第 11 條	直轄市、縣（市）特殊教育資源中心及特殊教育輔導組織應負責辦理特殊教育課程、教材及教法之研習、推廣及輔導；所需經費，由各級主管教育行政機關編列預算支應。
	第 12 條	各級主管教育行政機關應視實際需要，協助學校、學術研究機構、民間團體等，舉辦特殊教育學生學習輔導活動、研習營、學藝競賽、成果發表會及夏（冬）令營，並為教師辦理教學與輔導研討、專業知能研習及親職教育等活動。
特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法	第 2 條	本辦法所稱特殊教育相關專業人員，指為身心障礙學生及其教師與家長提供專業服務之下列專（兼）任人員： 一、醫師：以具專科醫師資格者為限。 二、物理治療師、職能治療師及語言治療等治療人員。 三、社會工作師。 四、臨床心理、職業輔導、定向行動專業人員。 五、其他相關專業人員。 本辦法所稱特殊教育助理人員，指協助身心障礙學生學習及生活輔導之下列專（兼）任人員及本辦法施行前已依法任用之生活輔導員： 一、教師助理員。 二、住宿生管理員。

（續下頁）

表 2-4 行政支援服務相關法令規定彙整表（續）

	第 3 條	特殊教育相關專業人員應與教師或其他人員充分合作，積極參與並提供下列專業服務： 一、身心障礙學生鑑定、個別化教育計畫之擬定與執行及追蹤評鑑等直接服務。 二、特殊教育教師、普通教育教師及家長諮詢等間接服務。
身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法	第 2 條	專業團隊，指為因應身心障礙學生之課業學習、生活、就業轉銜等需求，結合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等不同專業人員所組成之工作團隊，以提供統整性之特殊教育及相關服務。
	第 3 條	統整性之特殊教育及相關服務包括提供家長諮詢、教育及社會福利等家庭支援性服務及其他相關專業服務。
	第 4 條	直轄市、縣（市）主管教育行政機關應視學校規模及身心障礙學生之需求，以任務編組方式，於高級中等以下學校或直轄市、縣（市）設置專業團隊。但置有專（兼）任特殊教育相關專業人員之特殊教育學校（班）應於校內設置專業團隊。 高級中等以上學校得於校內設置專業團隊，或由該管主管教育行政機關協調當地專業團隊提供相關專業服務。
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 2 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。

（續下頁）

表 2-4 行政支援服務相關法令規定彙整表（續）

	第 4 條	特殊教育資源中心之工作項目為提供該轄區學校特殊教育諮詢、研習及教材、教具、輔具、評量工具等之蒐集、交流與出版，必要時得協助特殊教育人力規劃分配及其他相關事項之辦理。 特殊教育資源中心應結合社區各項資源，建立人力及社區資源資料庫，提供學校使用。
	第 7 條	各級主管教育行政機關應指定所屬特殊教育學校(班)，提供其師資、專業人員及設備等資源，協助尚未擬訂特殊教育方案之普通學校，輔導其特殊教育學生。
	第 8 條	各級主管教育行政機關應逐年編列預算，補助下列特殊教育相關事項所需費用，並責成專款專用： 一、已設立之特殊教育班汰舊更新設備。 二、新設立之特殊教育班購買設備。 三、擬具特殊教育方案之普通學校，實施該教育方案。
	第 9 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、助理人員及其他相關人員特殊教育在職進修、相關資源及資訊。
	第 10 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。
	第 12 條	中央主管教育行政機關應督導直轄市、縣(市)主管教育行政機關，依本辦法規定提供支援服務，並以其服務成效列為績效獎勵、經費補助、追蹤輔導及調整特殊教育計畫之依據。

資料來源：特殊教育法（教育部，2004）；特殊教育法施行細則（教育部，2003a）；特殊教育課程教材教法實施辦法（教育部，1999d）；特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法（教育部，1999c）；身心障礙教育業團隊設置與實施辦法（教育部，1999b）；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（教育部，1999a）。

教育行政機關的支援深深的影響著普通班教師實施融合教育的成敗，因應身心障礙學生之課業學習、生活、就業轉銜等需求，在教育行政組織上，除了要結合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等不同專業人員所組成之工作團隊，以提供統整性之特殊教育及相關服務。也應結合鑑輔會、特殊教育資源中心、特殊教育諮詢委員會、身心障礙教育專業團隊及其他相關組織，建立特殊教育行政支援系統。且每年均應編列預算，供研究、編印、選購特殊教育有關教材。當然學校也應該要提供教師特殊教育在職進修的機會，讓身在教育第一線的老師能隨時充電吸收新知以帶好班上每一位學生，讓學生成為最大的受惠者。

由以上的法規彙整可知，近幾年來對於支援服務的相關特殊教育法令逐漸受到重視，對於提供普通班教師支援服務亦多加闡釋，結合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等不同專業人員所組成之工作團隊，以提供統整性的教育服務已是不得不然的趨勢。期望在實施融合教育當中，普通班教師專業素養的提昇，對身心障礙學生的課程、教學、教材和教法有所改進，以落實教育人權的理想。身心障礙學生在回歸主流的過程裡，能更順利的融合在普通教育之中。

第三節 特殊教育支援服務現況

因應世界各國特殊教育改革趨勢，我國於民國八十六年大幅修訂特殊教育法，隨後陸續公布相關子法，更於民國 93 年 6 月 30 日公布新修訂之特殊教育法，其中對支援系統著墨頗多，依特殊教育法第十五條規定：「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；其支援服務項目及實施方式之辦法，由中央主管教育行政機關定之。」教育部並於八十八年訂頒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（以下簡稱支援服務辦法），其中第二條各級主管教育行政機關依法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，其項目明確規範如表 2-5。

表 2-5 支援服務的向度及內容

服務向度	內 容
評量支援服務	學生之甄選、鑑別及評估安置之適當性等
教學支援服務	課程、教材、教學、教具、輔具、輔導及學習評量等
行政支援服務	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

嘉義市的身心障礙學生輔導亦結合了醫療體系、社政系統及民間團體等的配合，隨時提供身心障礙學生所需之支援服務，以求落實彈性安排、適性教育的教育目標。以下針對嘉義市支援服務的現況加以說明。

壹、特殊教育行政方面

依特殊教育法第十二條暨特殊教育法施行細則第九條，嘉義市設有特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會（以下簡稱嘉義市鑑輔會）（嘉義市教育局，2000），為建立各類特殊教育學生標準化的鑑定程序，妥善鑑定後，給予適性、適所之安置與輔導為目標，並因應特殊教育學生個別差異，建立多元化、彈性化之就學、就醫、就業、就養管道，使其能獲得良好教育權利。結合社政、醫療、學術單位，充分運用社會資源，提高特教品質且督促推展師資培訓與研習，以增益教師專業知能。嘉義市鑑輔會定期開會執行鑑定、安置及教學輔導工作並適時評估身心障礙專業團隊支援計畫，以確保學生得到所需之教育、醫療復健、社會福利、轉銜輔導、就業等專業服務（如附錄一）。並在各級學校內成立「特殊教育推行委員會」以推展校內特教工作，協助建立學校行政人員、教師及普通學生正確的特教理念，使學生得到適性的發展。

嘉義市身心障礙學童的鑑定、就學安置流程如圖 2-4。

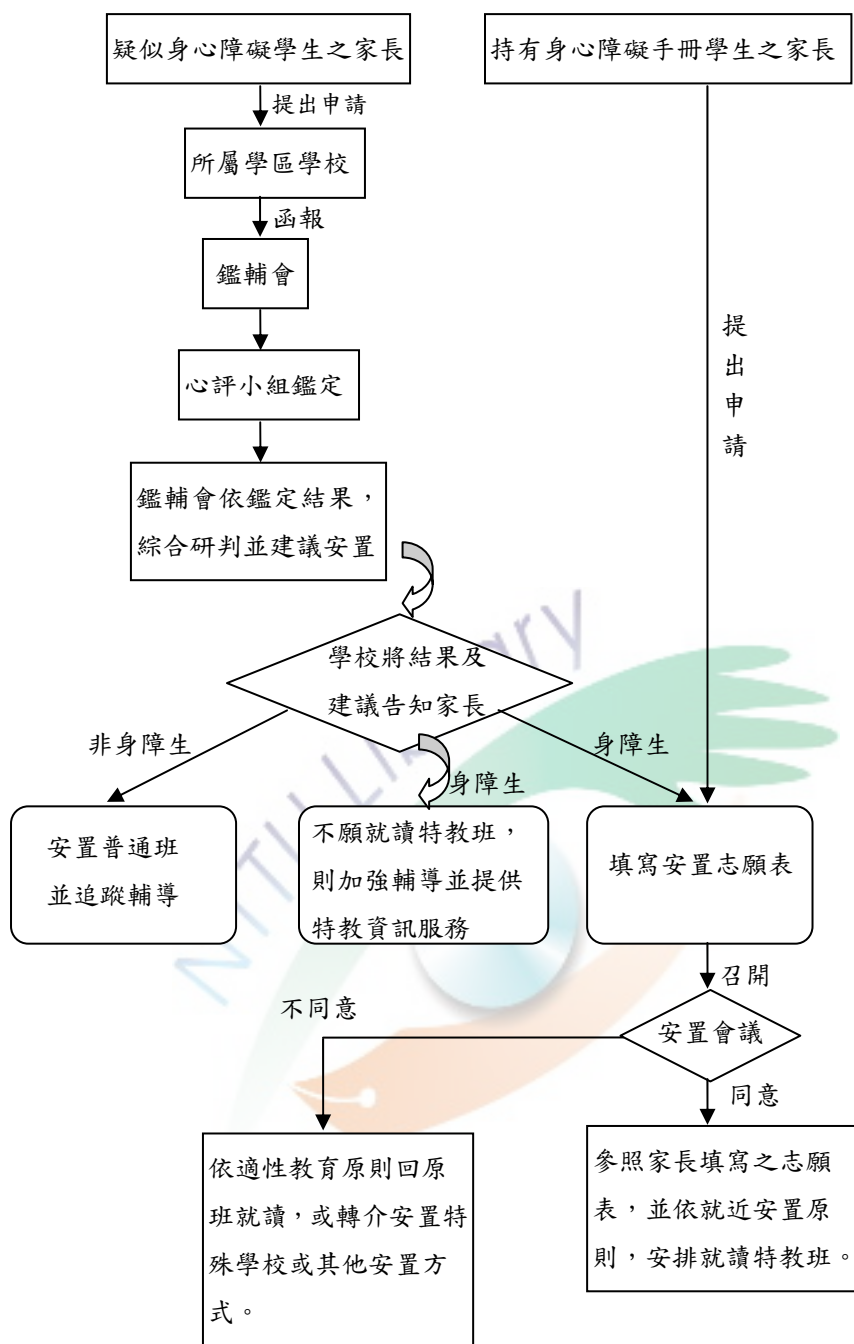


圖 2-4 嘉義市身心障礙學生鑑定、安置流程圖

資料來源：2008 年 1 月 5 日，取自 <http://cyeb.cy.edu.tw/g/>。

就學期間嘉義市政府為切合特殊教育學生之個別教育需求，發展多元化安置型態，提供適性的特殊教育服務方式及最少限制的教育環境，各級學校得以提出特殊教育方案（嘉義市教育局，1992）。因應身心障礙學生個別需求，國民教育階段身心障礙適齡兒童得以暫緩入學（嘉義市教育局，2003）或得以申請該教育階段延長修業年限（嘉義市教育局，2006）。

貳、建立特教支援體系方面

嘉義市政府教育局依據教育部「各學年度國民教育階段特殊教育重點工作會議」決議成立的嘉義市特殊教育資源中心，附設於崇文國民小學。主要的服務項目有：(1)特殊教育法規、行政 (2)特殊兒童轉介、鑑定及就學輔導(3)特殊兒童家長親職教育 (4)特殊教育教學資源的交換與提供(5)殘障福利、醫療有關資訊 (6)其他有關特殊教育問題。另特殊教育資源中心可提供教具、輔具、圖書的借用及借閱；亦可協助安排特殊學生至特約合作醫院評估，再依評估結果提供物理、職能、語言、心理等治療，學校教師亦可提出申請結合醫師及治療師的到校巡迴服務，藉由巡迴提供教師及家長特教諮詢、現場示範等服務。

另所屬輔導區的師資培育機構-嘉義大學特殊教育中心，有系統的提供教師特殊教育專業知能的在職進修及研習，提供輔導區特殊教育諮詢服務專線，建立特殊教育資訊網，供特殊教育工作人員、特殊兒童家長及學生查詢使用。

參、社會資源的利用方面

嘉義市政府為鼓勵民間團體積極辦理相關特殊教育研習活動，增進特殊兒童與家庭互動及社會人際關係發展，提升特殊兒童家長相關親職教育與特教知能，特訂定嘉義市民間團體辦理特殊教育研習及相關活動經費補助要點，辦理相關特殊教育研習活動、親職教育、親子活動、夏令營…等，均可向市府提出申請補助（嘉義市教育局，2001）。此外，結合民間團體、私立教養機構及家長團體共同參與推動特教工作，協助身心障礙學生就養、就學及就業等相關的服務。

肆、專業團隊的整合方面

經由向特殊教育資源中心申請協助，得以結合醫師及治療師至校巡迴服務，藉由巡迴提供教師及家長特教諮詢、現場示範等服務。與身心障礙教育專業團隊人員（醫師、職能、物理、語言治療、社會工作師、臨床心理、職業輔導、定向行動專業人員等）合作，以結合醫療資源提供身心障礙學生專業輔導需求服務；透過專業團隊針對個案診斷、提供教師、家長諮詢及協助個案擬定個別化教育計畫（IEP）、家庭服務及復健計畫。另身心障礙教育專業團隊特約合作醫院有大林慈濟醫院、天主教聖馬爾定醫院，身心障礙學生可至特約合作醫院做評估，再依評估結果可獲得物理、職能、語言、心理等治療，使身心障礙學童能獲得最完善的服務。

若學校特殊教育推行委員會評估身心障礙學童有需求，可檢附各項資料提出申請特殊教育教師助理人員（嘉義市教育局，2007），以協助輔導身心障礙學童學習，以達特殊教育實施之效或協助普通班教師輔導身心障礙學生，以達融合教育實施之效。

由以上陳述可之，嘉義市實施融合教育配合措施包含支援服務三個向度的內容，鑑輔會與特殊教育推行委員會的運作，協助身障生在最少限制的教育環境下得到適性的特殊教育服務。特殊教育資源中心提供身障生所需的學具與融合班教師所需的相關教具、圖書；亦協助安排特殊生至醫院評估，再依評估結果結合專業團隊的資源提供相關的治療和巡迴服務，同時藉由巡迴提供教師及家長特教諮詢。而嘉義大學特殊教育中心也提供教學諮詢與輔導服務，種種的措施皆是為使身障生的就學之路更為平坦順遂。

第四節 特殊教育支援服務的相關研究

當前特殊教育，深受人文主義思潮的影響，主張零拒絕的教育安置，反映在特殊教育上形成了二個重要的理念，其一為在對象上提出了「特殊需要兒童」，其二為在安置上提出了「融合」的概念（毛連塏，1994）。因此，台灣地區許多原本安置於特教班的學生改為安置在普通班，進行融合教學。然而，融合教育不僅是只把障礙學生安置在普通班，而是讓這些障礙學生有更多機會與普通學生一起學習互動及參與學校所有活動（魏俊華，2002），因此，所有的學生均應納入了普通教育的範圍，對身心障礙的學生和普通的學生一樣，普通班的教師為其主要的教學者。但 Andrews 與 Clementson（1997）研究指出，有些教師對於融合教育對所有身心障礙學生都有益處的研究持懷疑態度。Davis（1994）研究指出不同職務國小教育人員對融合教育在學業或生活方面均有正面態度，較令教師擔憂是重度身心障礙學生在普通班級中能否在學業中獲益，教師對本身知識與技能不足、教學時間不夠、恐對其他普通班學生有負面影響等皆為教師的困擾。York 與 Tundidor（1995）研究結果發現，實施融合教育時所遇到的阻礙包括：學校人員與普通學生的負面態度、普通學生受到忽視、難以兼顧學生所需、醫療需求不足、人員安排不足、教材調整、經費不足、普通教育教師和特殊教育教師合作時間不足、物理環境存著許多障礙等。Moody, Vaughn, Hughes 與 Fischer(2000)的研究也顯示，在對身心障礙學生的教學上，許多老師表達有挫折感和指出他們厭煩不可能進行的教學工作，因此，特殊教育應該提供更多專業化的教學支援。故探究普通班教師支援服務的相關研究成為瞭解普通班教師教學需求最重要的途徑。

胡永崇等人（2001）探討普通班教師在融合教育的實行上，提出最感需要的協助依序為：1.特殊教育教師的支援教學。2.家長的協助和配合。3.對身心障礙學生的教學方法。4.特殊教育的進修機會。5.特殊教育的諮詢服務。Boyer 與 Bandy（1993）曾研究調查 32 位有教學經驗的教師和 100 位實習教師，就 46 項影響身

心障礙學生進入普通班成功因素，依其重要性排序。調查結果顯示，有經驗的教師對融合教育最關心的前五項因素是：教學上的支援與協助、特殊教育經費的提撥、進入普通班級中身心障礙學生的類型、支持性服務的形式與人員的協助、經費分配的方法；而實習教師最關心的前五項因素依序則是：支持性服務的形式與人員的協助、特殊教育經費的提撥、教學上的支援與協助、對行為異常學生在教學上專業知能的訓練、未來專業的發展。是故，在提供普通班教師支援服務時，應要有整體性、全面性的思維，盡可能的符合普通班教師的實質需求，才不致使支援服務落為紙上談兵。

支援服務的提供不但可以幫助普通班教師協助特殊學生，對於佔多數的一般學生也頗有助益，Donahue（1998）就指出，對於有不良行為傾向的學生，可以經由專業的諮商人員提供立即性的治療介入，給予有特殊教育需求的學童治療性的支援方案以解決行為上的危機，使其繼續正常學習；而且以學校行政的立場來說，也能降低特殊學生的數量。因此支援服務的實施的確可以減少特殊學生「特殊」情況發生。

Obernauer（1983）也以分層隨機取樣的方法調查普通班教師支援服務的需求，認為普通班教師支援服務的需求為：在普通班進行教學溝通、課程規劃、實施教學修正班級經營。因此，支援服務對普通班教師的重要性已是不可言喻。

由國外的相關研究文獻證實，融合教育中，普通班教師的確承受了不少的壓力與責任，所需的支援也相對的迫切需要，要使融合教育成功的話，普通班老師在融合教育中需要的協助將要多元性且全方位的，以達到對不同需求的學生適性的教育。反觀國內，現今教育改革的聲浪甚囂塵上，九年一貫課程如火如荼的展開，提供了普通教育和特殊教育融合的機會，使特殊教育扮演普通教育的支援系統（鈕文英，2002b），普通班教師為了滿足身心障礙學生的需求，必將產生教學上的支援需求，教師除應自我成長外，更應善謀協助的資源，以達因材施教的效果。茲將彙整國內支援服務相關研究如表 2-6 以利研究參考。

表 2-6 國內支援服務相關研究表（依姓氏筆畫排序）

研究者	區域	對象	主要研究結果
王 裕 玫 (2005)	台 北 縣	學 障 融 合 班 教 師	教師支援服務需求程度都屬中等，高低依序為「教學輔導」、「物理環境」、「班級經營」、「專業成長」和「心理環境」。教師整體的、專業成長和心理環境三方面支援服務需求較高。
王 韻 淑 (2007)	中 部 八 縣 市	視 障 融 合 班 教 師	教師教學困境程度由高而低為：專業知能、家長參與、行政支援、課程與教學、班級經營。而支援服務需求程度由高而低順序為：行政支援、專業知能、家長參與、課程與教學、班級經營。
邱 明 芳 (2002)	中 部 四 縣 市	國 小 融 合 班 教 師	教師認為目前整體行政支援仍顯不足，在學校行政運作、專業知能、課程與教學、親職教育等向度均需要更多之行政支援。
唐 大 衛 (2007)	桃 園 縣	國 小 普 通 班 教 師	普通班教師對特教支援服務認為重要的前五項是：擬定個別化教育計劃、適當安排身障生到資源班上課、協助普通班老師發現疑似障礙學生、提供身障生無障礙的學習環境、協助教師觀察與記錄學生的學校適應表現，以轉介鑑定。
張 素 玉 (2004)	高 屏 地 區	聽 障 融 合 班 教 師	聽障學生在行政、教學、學校生活適應及家庭支援各層面的支援需求都十分受重視，需求程度相當高。但在各方面獲得之支援明顯不足。
張 毓 第 (2003)	中 部 八 縣 市	國 中 資 源 班 教 師	為「教學支援」、「諮詢支援」及「專業進修」。實際獲得程度偏低，各向度方面，以「諮詢支援」及「行政支援」相對較高，其次依序為「教學支援」及「專業進修」。
張 錦 蕙 (2005)	台 北 縣	國 中 融 合 班 教 師	國中融合班教師在支持需求的程度因特教專業訓練、學校規模的不同而有顯著差異，特教專業訓練越多、學校規模越大支持需求程度越高。教師在面對身心障礙學生時，所需的支持以無障礙環境及特殊教育教材教具或相關參考書籍最高。

（續下頁）

表 2-6 國內支援服務相關研究表（續）

陳 忠 信 (2002)	台灣 澎湖 金門 地區	高職特 教班教 師	特教班教師教學支援需求實際獲得程度較低。教學支援期望獲得的各向度，依照平均數得分高低為：「家長與社區參與」、「教學設備」、「行政支援」、「諮詢服務」、「在職進修」。在教學支援需求實際獲得程度各向度，依平均數得分高低為「教學設備」、「家長與社區參與」、「諮詢服務」、「在職進修」、「行政支援」。
陳 清 溪 (2000)	台灣 地區	啓智班 教師	啓智班教師在教學支援需求程度的高低順序為：教學設備、行政支持、諮詢服務、在職進修。教學支援獲得程度的高低順序為：行政支持、教學設備、在職進修、諮詢服務。
陳 瑟 雯 (2005)	中 部 四 縣 市	聽障融 合班教 師	普通班教師所遇困難和支援服務需求由高而低順序為：行政支援、課程與教學、家長參與、班級經營。
黃 延 圳 (2004)	中 部 四 縣 市	國小普 通班教 師	國小教師對身障生安置於普通班級中所需支援服務：1. 適度降低具有身障生班級的班級人數、授課時數及安排導師進修特教知能等需求 2. 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。
劉 淑 秋 (2003)	中 部 四 縣 市	國小教 師	國小教師對就讀普通班聽障生支持服務的尚感滿意，滿意度高低分別為：特教推行委員會之運作、學校行政支持服務、家長支持服務、教育行政支持服務、專業人員支持服務。
潘 廣 佑 (2006)	台 北 縣	國小融 合班教 師	國小普通班教師融合教育支援服務需求程度為「有需要」，供給程度為「有時獲得」；供需之間有落差。差異最大前五項依序排列為：地區特殊教育資源中心提供教學諮詢與輔導服務；大學院校特殊教育中心提供教學諮詢與輔導服務；特教巡迴輔導教師到班級提供教學諮詢與服務；需要時學校生活助理員能入班協助；相關專業人員協助擬定個別化教育計畫。

（續下頁）

表 2-6 國內支援服務相關研究表（續）

蔡 實 (2002)	台北市	國小教育人員	國小教育人員認為影響學校執行融合教育政策配合措施以「個別化教育計畫的實施」影響程度最高，「家長接納和參與」影響程度最低。對影響學校執行融合教育政策配合措施看法、融合教育政策執行現況看法會因個人背景變項的不同而有差異。最後提出資源班教師宜主動與普通班教師聯繫，並提供教學支援與特教諮詢服務。
鄭 啓 清 (2006)	台北縣	國小普通班教師	國小普通班教師對於特殊教育之評量、教學、行政與社會資源支援服務的需求極為殷切，對各項支援服務最感困難為「缺乏完整的評量標準」、「普通班的課程對身心障礙學生過於困難」、「學校未依照身心障礙學生的殘障程度減少班級人數」、「不清楚社會資源的資訊」。

綜合歸納以上的文獻，教師所需要的支援服務包括，評量支援服務、教學支援服務和行政支援服務。而彙整國內相關研究後發現，多數以問卷取得所需資料，對於普通班、啟智班及資源班教師而言，支援服務的需求都極為殷切，但所能獲得的支援卻有限。因此提供普通班教師對身心障礙學生全方位、多元性的支援服務無非是期待普通班教師能夠帶好班上每一位學生，確保融合教育能夠順利的進行，適宜的支援服務也將會是辦好融合教育的最好條件。

特殊教育相關人員在面對支援服務擴充之際，學校的普通班教師將再接受特教訓練，而特殊教育的運作，在計畫和人員方面，也將被視為一般的正規教育，而非針對身心障礙學生所設置的選擇性教育。整個教育體系將充分運用特教專業領域中的技術與專家，一起共同擔負起教育身心障礙學生的責任（Hale & Charlson, 1992）。普通班教師將不再是單打獨鬥的個體戶，大家要一起為達成「有教無類」與「因材施教」的教育理想而奮進。

第三章 研究方法

本研究旨在探討嘉義市國小普通班教師在特殊教育支援服務期望獲得與實際獲得之現況。本研究係以普查的方式，採取問卷調查 (questionnaire survey research) 為主進行資料蒐集；半結構訪談為輔蒐集所得資料，以補足問卷調查之缺憾。最後利用統計方法分析資料，據以提出研究結論與建議。所使用之問卷為引用台北市立教育大學身心障礙研究所潘廣佑（2006）所自編之「普通班教師融合教育支援服務供需問卷」，進行資料蒐集與研究。並且分別訪談三位普通班教師，瞭解特殊教育支援服務的困難及建議。本章茲就研究架構、研究對象、研究工具、實施程序及資料分析方法等分節說明如下：

第一節 研究架構

依據研究動機目的、待答問題及相關文獻探討的結果，研究者提出本研究之架構，如圖 3-1 所示：

本研究自變項為嘉義市國小普通班級任教師基本資料，包含教師性別、年齡、教學年資、任教學校規模、特殊教育專業背景、任教融合班年級、融合教育教學經驗、身障生障礙類別等八個變項。依變項為支援服務供需，包含支援服務需求及支援服務供給兩個不同層面，其中分列評量支援服務、教學支援服務、行政支援服務等三個向度為變項。依據研究目的，比較兩層面之差異程度，並進一步分析不同背景變項教師對支援服務需求及實際供給之差異。其次，藉由半結構訪談法來探究國小普通班教師對特殊教育支援服務的困難與建議。

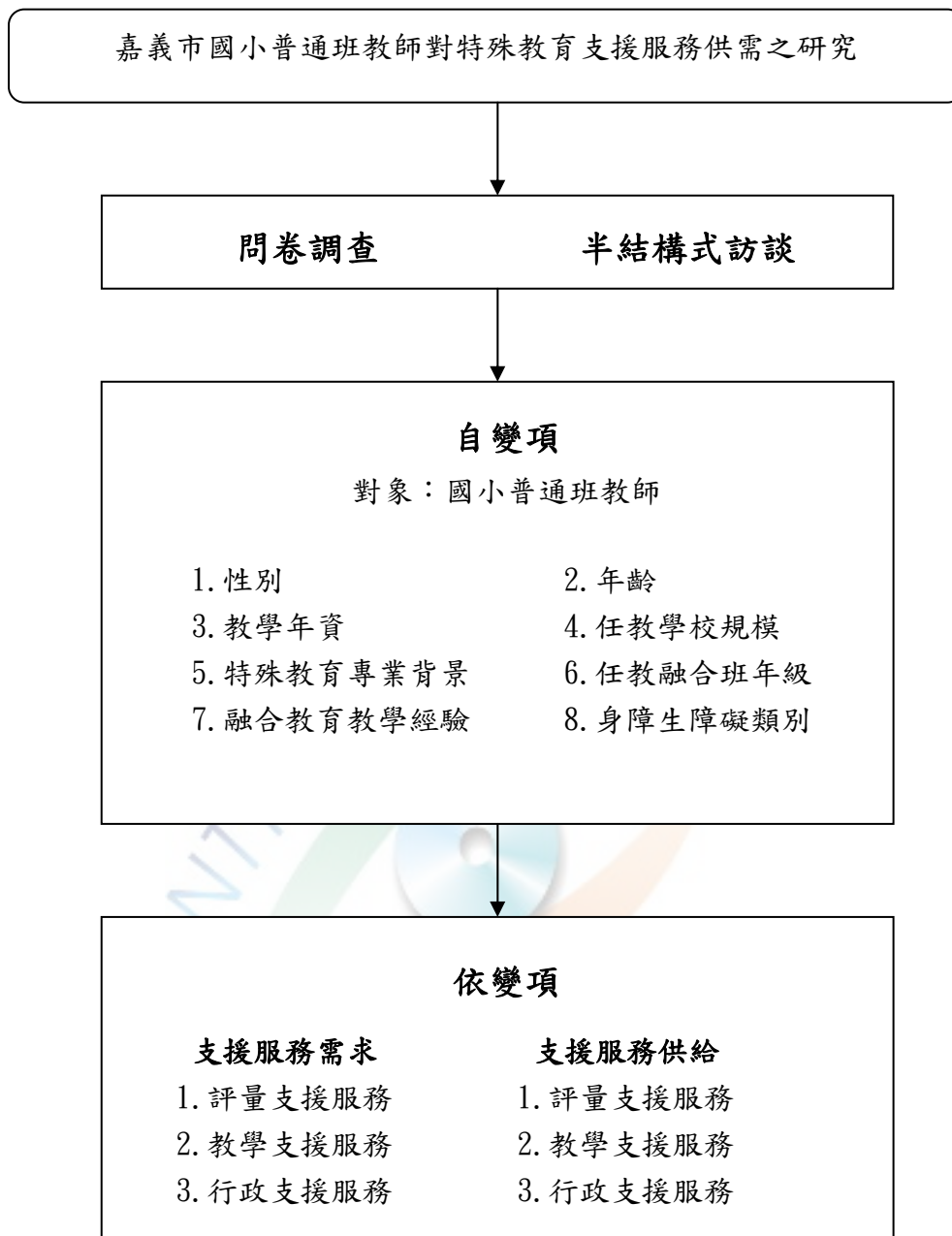


圖 3-1 研究架構

第二節 研究對象

問卷調查研究對象部分，採取普查的方式進行，故無抽樣之程序；而訪談部分，則因研究需要，請三所學校之受測老師接受訪談。

壹、問卷調查部分

本研究的對象為嘉義市接受不分類資源班服務的國小普通班教師。依據教育部特殊教育通報網 (<http://www.set.edu.tw>) 取得九十六學年度不分類資源班合計有 12 班，表列說明如表 3-1：

表 3-1 嘉義市九十六學年度不分類資源班分佈情形

學校	班數
大同國小	1
世賢國小	1
北園國小	1
崇文國小	1
嘉北國小	1
精忠國小	1
興安國小	1
興嘉國小	1
蘭潭國小	1
嘉大附小	3
合計	12

但因地區性特質不同，嘉義市教育處針對未設不分類資源班之學校，責請東西區各一所學校之資源班特教教師對未設有不分類資源班之學校進行巡迴輔導服務，因此本研究之對象擴及全市 18 所學校(未包括新成立之港坪國小及文雅國小)。

針對 18 學校的輔導主任或特教組長一一做電話訪問或發調查表填寫，以調查各校融合班級數，調查結果說明如表 3-2：

表 3-2 嘉義市九十六學年度國小融合教育教師人數分配情形

學校	融合班級數	受試樣本數
大同國小	17	17
世賢國小	24	24
北園國小	3	3
嘉北國小	20	20
精忠國小	8	8
興安國小	20	20
興嘉國小	24	24
蘭潭國小	24	24
嘉大附小	16	16
崇文國小	24	24
博愛國小	6	6
民族國小	12	12
垂楊國小	9	9
宣信國小	12	12
林森國小	9	9
僑平國小	15	15
志航國小	5	5
育人國小	11	11
合計	259	259

經彙整統計得知，嘉義市國小安置有身心障礙學生之普通班級任教師合計有 259 位，此即為本研究問卷調查之施測對象。

貳、訪談部分

本研究訪談部分乃研究者為更深入瞭解受試者對特殊教育支援服務的困難與建議，故選取三位願意接受訪談之教師為本研究的訪談對象。三位受訪者基本資料與訪談資料代碼，如表 3-3 所示

表 3-3 受訪者基本資料與資料代碼

編號	性別	年齡	服務年資	教育背景	特教專業背景	年級	班級人數	學校規模	身障生類別	融合教育經驗
A	女	43 歲	17 年	學士後師資班	三學分以上	二	36 人	49 班	唐氏症（輕度智能障礙）	曾教導過聽障、腦麻、智障
B	女	47 歲	17 年	學士後師資班	三學分以上	一	29 人	41 班	輕度智能障礙	第一次接觸身障生
C	女	38 歲	13 年	研究所畢	三學分以上	三	34 人	49 班	自閉症+中度智能障礙	曾帶過聽障生

1. 受訪者編號：A、B、C 代表三位分別接受訪談的國小普通班導師。
2. 訪談問題編號：1、2、3、4、5、6 代表半結構式訪談大綱的六個問題。
3. 訪談內容編號：01、02、03…等代表受訪者所談之意見。

第三節 研究工具

壹、問卷部分

本研究係以問卷調查與訪談進行實證研究。本研究所使用之問卷經徵求同意（如附錄五）引用潘廣佑（2006）所自編之「普通班教師融合教育支援服務供需問卷」（如附錄二），問卷內容分為二部分：第一部分為教師基本資料，第二部分為國民小學普通班教師融合教育支援服務供需情形，茲說明如下：

教師基本資料可區分教師的性別、年齡、教學年資、任教學校規模、特殊教育專業背景、任教融合班年級、有無融合教育經驗、身障生類別等八個變項，茲分述如下：1.性別：分為男性、女性；2.年齡：開放選項；3.教學年資：開放選項；4.任教學校規模：開放選項；5.特殊教育專業背景：分為特殊教育系(所、組)畢業、學士後特教學分班、特教知能研習 54 小時（含 54 小時）以上或修習特教 3 學分以上（含 3 學分）、特教知能研習不到 54 小時或修習特教學分不到 3 學分，計四種不同專業背景；6.任教融合班年級：分為一年級、二年級、三年級、四年級、五年級、六年級；7.融合教育教學經驗分為：過去曾有身心障礙學生（以下簡稱身障生）在班上、本學年以前未曾有身障生在班上；8.身障生類別：分為智能障礙、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、發展遲緩及其他顯著障礙，計 12 種障礙類別。

支援服務供需可區分支援服務需求及支援服務供給兩不同層面，其中各有評量支援服務、教學支援服務、行政支援服務等三個向度。為避免樣本填答時間過於冗長，支援服務需求及支援服務供給兩向度答案以左右並行方式處理之。其計分採李克特（Likert type）五點量表方式作答，支援服務需求部份分為「非常需要、有需要、尚有需要、不需要、很不需要」五個選項，分別為 5 至 1 分計分；支援服務供給的部份分為「總是獲得、經常獲得、有時獲得、很少獲得、從未獲得」

五個選項，分別為 5 至 1 分計分。在支援服務需求部份得分越高表示需求程度越高；得分越低，則表示需求程度越低。在支援服務供給部份得分越高表示供應程度越充足；得分越低，則表示供給程度越不足。內容架構簡圖，如圖 3-2。

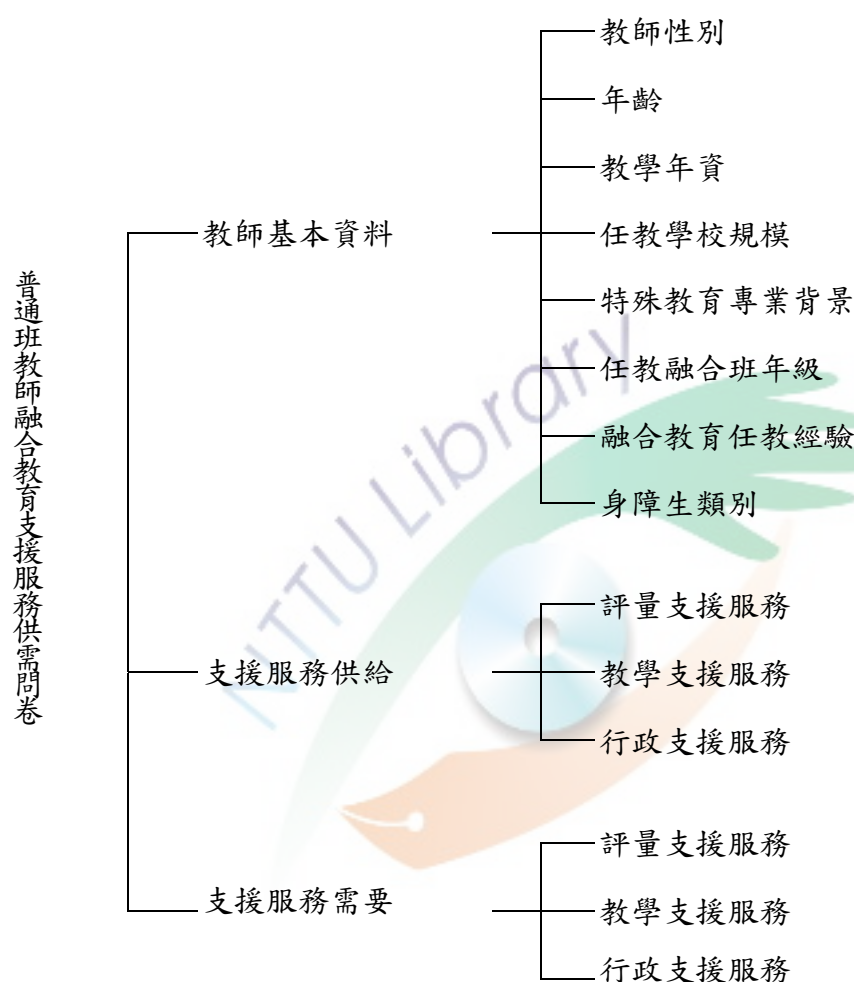


圖 3-2 問卷內容架構圖

本問卷以因素分析法求得量表的建構效度（construct validity），「評量支援服務」、「教學支援服務」、「行政支援服務」三個因素之累積解釋變異量達 60.81%。信度則以 Cronbach α 係數（Cronbach 'Alpha Coefficient）考驗內部一致性，問卷整體之 Cronbach α 係數為.9775。由上述可知，該問卷有良好信效度，且符合本研究之主題，故引用之。

貳、訪談部分

訪談的主要目的是要瞭解嘉義市普通班教師對特殊教育支援服務的困難及建議，本研究之訪談大綱係依參閱相關研究、文獻探討及本研究相關專家學者及實務工作者所給予的意見及建議，增加或刪減與研究內容相符之題目，修飾不適當的文句或題意模糊不清題目，研擬成半結構式訪談大綱（如附錄三），作為訪談時的依據。專家及實務工作者名單如表 3-4 所示。

表 3-4 審視訪談大綱之專家與實務工作者名單（依姓氏筆畫排序）

姓 名	現 職
程鈺雄	國立台東大學特殊教育學系副教授
劉明松	國立台東大學特殊教育學系副教授
魏俊華	國立台東大學特殊教育學系教授
王春淑	嘉義市世賢國小融合班教師
林木明	嘉義市世賢國小教務主任
張碧芳	嘉義市世賢國小融合班教師

確認訪談大綱後，再針對研究者所擬之訪談題綱進行訪談，每位訪談時間約為 30-60 分鐘。

第四節 研究程序

本研究於 2007 年 8 月開始進行，本研究之研究程序大致分為四個階段，茲將各階段分述如下：

壹、準備階段

包括蒐集資料及相關文獻，持續閱讀以決定研究方向、擬定論文研究主題、蒐集並閱讀相關文獻。

貳、研究階段

依據研究目的與文獻探討結果，選定研究工具，取得問卷編者的同意書。進行調查表的填寫，確認受測樣本數，預計 2008 年 2 月實施問卷施測。

參、資料蒐集整理分析階段

一、問卷施測方面，為取信調查對象與提高問卷回收率，研究者先請託受測學校認識的主任、組長或級任老師協助發放、填寫，受試的教師填寫後交回原發卷者彙整並以交換信箱收回問卷。回收問卷後加以整理編碼，進行資料整理與統計分析工作。本研究共計發出 259 份問卷，過濾和剔除有缺失的問卷，有效可用問卷為 242 份，有效回收率達 93%。

二、半結構式訪談方面，將回收之問卷做簡單之統計後，開始參酌國內外學者之研究結果，再針對嘉義市國民小學普通班教師實際從事身障生之教學工作編擬訪談大綱。同時，請三位受測老師接受訪談，訪談後使用質性分析方法和歸納普通班教師對特殊教育支援服務的困難與建議，以更深入瞭解普通班教師對特殊教育支援服務現況。

肆、撰寫研究結果與討論，提出結論與建議階段

此階段依據分析結果及先前所列之研究問題，依序討論研究結果；根據討論

後的研究結果做成結論，並提出具體建議。

茲將本研究之程序於圖 3-3 呈現如下：

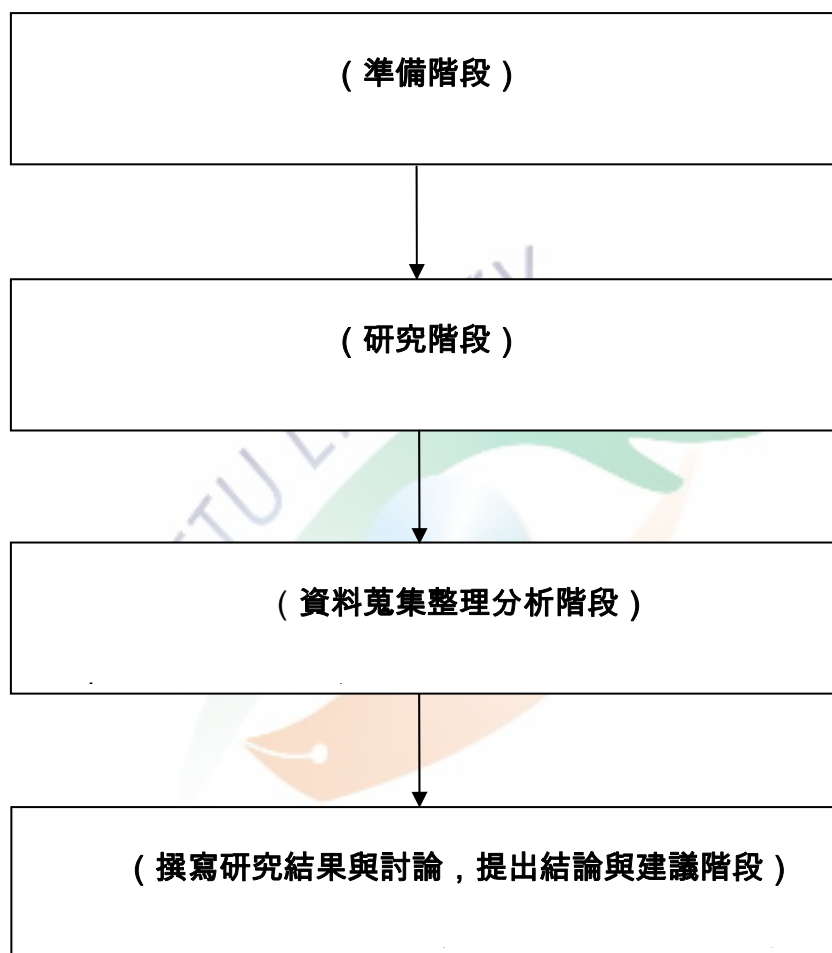


圖 3-3 研究流程圖

第五節 資料處理與分析

本研究的資料處理，分為量的部分與質的部分分別描述。

壹、量的部分

本研究在問卷回收後，篩選出有效問卷，以 SPSS12.0 統計軟體進行資料統計，針對待答問題擬定所需統計方法，其方法如下：

一、次數分配及百分比

以次數分配及百分比逐一系列出研究對象之背景變項，描述背景變項資料分佈之情形。

二、次數分配、平均數、百分比及標準差分析

以次數分配、平均數、百分比及標準差分析支援服務需求及實際獲得供給的分布情形，了解國小教師特殊教育支援服務供需情形，以回答研究問題一及研究問題二。

三、 t 考驗與單因子變異數分析 (one-way ANOVA)

配對 t 考驗進行國民小學普通班教師特殊教育支援服務需求與供給的差異考驗，以回答研究問題三。

為分析不同背景因素嘉義市國小普通班教師特殊教育支援服務供給與需求之差異，乃以獨立 t 考驗檢試性別、融合教育教學經驗兩變項供給與需求之差異是否達到顯著差異；並以單因子變異數分析考驗不同變項（包括教師年齡、任教學校規模、教學年資、特殊教育專業背景、任教年級及身障生障礙類別）供給與需求之差異是否達到顯著差異，考驗結果以回答研究問題四。

以上單因子變異數分析若達顯著水準時，以費雪最小顯著差異法(least significant difference, LSD)比較各組之間的差異情形。

貳、質的部分

一、資料的登錄分析

原始資料必須經由分析，才能轉化為有意義的資料，本研究的資料分析步驟如下：

（一）轉譯與整理：研究者在訪談過程中為避免遺漏資料，除現場筆記外，經受訪者同意，全程使用錄音筆錄音紀錄。訪談後，再進行文字的轉譯，轉譯過程盡量保留受訪者的表情及語氣。

（二）分類歸納與編碼：將訪談文字分別編碼，同一類項下將不同受訪老師的相似意見臚列，以凸顯不同受訪者對同一個議題的見解。

（三）詮釋與分析：將整理分析後的資料與問卷調查所得的結果有關部分相互驗證。

二、半結構式訪談資料代碼（附錄四）

（一）受訪者編號：A、B、C 代表三位分別接受訪談的國小普通班教師。

（二）訪談問題編號：1、2、3、4、5、6 代表半結構式訪談大綱的六個問題。

（三）訪談內容編號：01、02、03…等代表受訪者所談之意見。

以上資料質性分析歸納以回答研究問題五。

第四章 研究結果與討論

本章主要依據問卷調查、半結構式訪談所得之資料進行分析，以探討嘉義市國小普通班教師在特殊教育支援服務供需現況及其差異情形。全章共分五節，第一節為研究樣本基本資料分析，第二節為國小普通班教師對特殊教育支援服務的供需情形分析與討論，第三節為國小普通班教師對特殊教育支援服務之供需差異情形分析與討論，第四節為不同背景變項的國小普通班教師對特殊教育支援服務之供需情形分析與討論，第五節為訪談結果分析與討論。

第一節 研究樣本基本資料分析

本研究係以嘉義市國民小學普通班中有身心障礙學生就讀之級任教師為研究對象，依據問卷調查資料進行統計分析，所得的基本資料如表 4-1。問卷中背景變項原為開放選項者為年齡、任教學校規模及教學年資三個變項，問卷回收後為求組間差異故予以重新分組，在年齡方面分為：30 歲以下、31 歲-35 歲、36 歲-40 歲、41 歲-45 歲及 46 歲以上，計五個組別；在任教學校規模方面分為：班級數小於或等於 24 班、25-48 班、49 班（含）以上；在教學年資變項分為：5 年以下、6-10 年、11-15 年、16-20 年及 21 年以上等五個組別。「特教知能研習 54 小時（含 54 小時）以上或修習特教 3 學分以上（含 3 學分）」簡稱三學分以上，「特教知能研習不到 54 小時或修習特教學分不到 3 學分」簡稱三學分以下。研究對象分布情形，分別說明如表 4-1。

表 4-1 研究樣本分布情形摘要表 (n= 242)

組別	人數	百分比
性別		
男性	34	14.0
女性	208	86.0
年齡		
30 歲以下	57	23.6
31 - 35 歲	66	27.3
36 - 40 歲	59	24.4
41 - 45 歲	31	12.8
46 歲以上	29	11.9
任教學校規模		
班級數小於或等於 24 班	11	4.5
25 - 48 班	144	59.5
49 班 (含) 以上	87	36.0
教學年資		
5 年以下	52	21.4
6 - 10 年	80	33.1
11 - 15 年	50	20.7
16 - 20 年	36	14.9
21 年以上	24	9.9
特殊教育專業背景		
特殊教育系 (所、組) 畢業	18	7.5
學士後特教學分班	10	4.1
三學分以上	159	65.7
三學分以下	55	22.7
任教融合班年級		
一年級	42	17.4
二年級	35	14.4
三年級	41	16.9
四年級	40	16.5
五年級	42	17.4
六年級	42	17.4

(續下頁)

表 4-1 研究樣本分布情形摘要表（續）

融合教育教學經驗		
過去曾有身心障礙學生在班上	199	82.2
本學年以前未曾有身障生在班上	43	17.8
班上身障生障礙類別		
智能障礙	70	28.9
視覺障礙	9	3.7
聽覺障礙	14	5.8
語言障礙	3	1.2
肢體障礙	22	9.1
身體病弱	14	5.8
嚴重情緒障礙	12	5.0
學習障礙	56	23.1
多重障礙	9	3.7
自閉症	23	9.5
發展遲緩	5	2.1
其他顯著障礙	5	2.1

由表 4-1 可知受試者基本資料分析如下：

一、性別

男性教師有 34 人，佔 14 %；女性教師為 208 人，佔 86 %。顯示填答者以女性教師居多數，約為男性教師的 6.12 倍。

二、年齡

教師年齡介於 20-30 歲者有 57 人，佔 23.6 %；31-35 歲者有 66 人，佔 27.3 %；36-40 歲者有 59 人，佔 24.4 %；41-45 歲者有 31 人，佔 12.8 %；46 歲以上計有 29 人，佔 11.9 %。顯示本研究樣本平均分佈在各年齡層，20-30 歲、31-35 歲、36-40 歲、41 歲以上各佔約四分之一。

三、任教學校規模

班級數小於或等於 24 班者有 11 人，佔 4.5%；25- 48 班者有 144 人，佔 59.5%；49 班（含）以上者有 87 人，佔 36.0%。顯示本研究於 25- 48 班的樣本數較多，佔約六成。

四、教學年資

5 年以下者計有 52 人，佔 21.4%；6-10 年者計有 80 人，佔 33.1%；11-15 年 50 人，佔 20.7%；16-20 年者計有 36 人，佔 14.9%；21 年以上者計有 24 人，佔 9.9%。就資料顯示，教學年資在 10 年以下樣本數已超過總樣本的一半(54.5%)。本研究與潘廣佑（2006）針對台北縣之研究結果相近。

五、特殊教育專業背景

特殊教育系(所、組)畢業者計有 18 人，佔 7.5%；學士後特教學分班者計有 10 人，佔 4.1%；三學分以上者計有 159 人，佔 65.7%；三學分以下計有 55 人，佔 22.7%；就資料顯示，研究樣本中多數教師已受過特殊教育基本專業訓練，佔約八成。但仍有二成以上的教師未具備有基本特殊教育專業知能，因此，為適應融合教育的趨勢，實有加強教師認識特殊教育基本知能的必要。

六、任教融合班年級

任教一年級者計有 42 人，佔 17.4%；二年級者計有 35 人，佔 14.4%；三年級者計有 41 人，佔 16.9%；四年級者計有 40 人，佔 16.5%；五年級者計有 42 人，佔 17.4%；六年級者計有 42 人，佔 17.4%。就資料顯示，研究樣本在各年級的分佈平均，並未出現某年級樣本特別多的情況。

七、融合教育教學經驗

過去曾有身心障礙學生在班上者計有 199 人，佔 82.2%；本學年以前未曾有身障生在班上者計有 43 人，佔 17.8%。就資料顯示，大部分的老師有融合教育教學

經驗，頗符合現今特殊教育的主流：以普通教育爲主的特殊教育，將身心障礙兒童安置在普通班就讀，使其完全整合在普通班（涂添旺，2002）。本研究與潘廣佑（2006）針對台北縣之研究結果相近。

八、班上身障生障礙類別

班上之身障生障礙類別中，智能障礙者計有 70 人，佔 28.9%；視覺障礙者計有 9 人，佔 3.7%；聽覺障礙者計有 14 人，佔 5.8%；語言障礙者計有 3 人，佔 1.2%；肢體障礙者計有 22 人，佔 9.1%；身體病弱者計有 14 人，佔 5.8%；嚴重情緒障礙者計有 12 人，佔 5.0%；學習障礙者計有 56 人，佔 23.1%；多重障礙者計有 9 人，佔 3.7%；自閉症者計有 23 人，佔 9.5%；發展遲緩者計有 5 人，佔 2.1%；其他顯著障礙者計有 5 人，佔 2.1%。就資料顯示，安置在普通班的身心障礙學生以智能障礙和學習障礙兩大類人數最多，佔超過總數的一半（52%）。

第二節 國小普通班教師對特殊教育支援服務的供需情形分析與討論

本節主要根據問卷調查資料，分別說明嘉義市國小普通班教師對特殊教育支援服務需求及實際獲得供給情形。根據普通班教師所填答各題項的情形，分別針對各向度、各題項與整體需求的統計分析結果，探討國小普通班教師特殊教育支援服務需求及供給情形。茲說明如下。

壹、普通班教師對特殊教育支援服務需求現況分析與討論

一、評量支援服務需求情形

根據問卷資料顯示，普通班教師對各題項的填答情形，其評量支援服務各題平均數及需求百分比，如表 4-2 所示，普通班教師對特殊教育評量支援服務的整體需求程度皆約達 80% 以上；評量支援服務分量表向度內平均數為 4.16，普通班教師評量支援服務需求程度介於「有需要」至「非常需要」之間。故普通班教師在教育身心障礙學生時，對相關的評量工作極為期盼獲得協助，尤其在「家長提供教師評量所需的相關資料如該生的能力、病史及其他」的支援服務上有特別強烈的需求。

表 4-2 評量支援服務需求程度表(n=242)

題號	題 目	需求程度	次數	百分比	整體需求程度%			平均數
					不需要和 很不需要	尚有需 要	非常需要 和有需要	
1	特教教師協助評估 普通班身障生的能 力與需求。	很不需要	1	0.4	4.5	8.7	86.8	4.21
		不需要	10	4.1				
		尚有需要	21	8.7				
		有需要	116	47.9				
		非常需要	94	38.9				
		總和	242	100.0				
2	特教教師能協助評 量學期中疑似身障 生。	很不需要	2	0.8	4.1	9.9	86.0	4.16
		不需要	8	3.3				
		尚有需要	24	9.9				
		有需要	123	50.9				
		非常需要	85	35.1				
		總和	242	100.0				
3	特教教師能適時協 助評估普通班身障 生安置是否適當。	很不需要	1	0.4	4.5	8.3	87.2	4.17
		不需要	10	4.1				
		尚有需要	20	8.3				
		有需要	126	52.1				
		非常需要	85	35.1				
		總和	242	100.0				
4	相關單位提供適用 的評量與測驗工具。	很不需要	2	0.8	4.9	9.9	85.2	4.11
		不需要	10	4.1				
		尚有需要	24	9.9				
		有需要	129	53.3				
		非常需要	77	31.9				
		總和	242	100.0				
5	相關單位辦理普通 班身障生評量研習。	很不需要	2	0.8	5.3	14.9	79.8	3.97
		不需要	11	4.5				
		尚有需要	36	14.9				
		有需要	136	56.2				
		非常需要	57	23.6				
		總和	242	100.0				
6	相關單位提供簡便 可行的身障生評量 與轉介模式。	很不需要	1	0.4	3.3	9.1	87.6	4.12
		不需要	7	2.9				
		尚有需要	22	9.1				
		有需要	144	59.5				
		非常需要	68	28.1				
		總和	242	100.0				

(續下頁)

表 4-2 評量支援服務需求程度表（續）

7	學校依身障生特殊需求提供評量與考試所需支援（如人力、場地等）。	很不需要	1	0.4	5.4	8.3	86.3	4.12
		不需要	12	5.0				
		尚有需要	20	8.3				
		有需要	132	54.5				
		非常需要	77	31.8				
		總和	242	100.0				
8	家長提供教師評量所需的相關資料如該生的能力、病史及其他。	很不需要	1	0.4	2.5	7.4	90.1	4.30
		不需要	5	2.1				
		尚有需要	18	7.4				
		有需要	115	47.5				
		非常需要	103	42.6				
		總和	242	100.0				
9	相關專業人員協助評估普通班身障生的能力與需求。	很不需要	1	0.4	3.7	7.4	88.8	4.24
		不需要	8	3.3				
		尚有需要	18	7.4				
		有需要	120	49.6				
		非常需要	95	39.3				
		總和	242	100.0				
10	相關專業人員能適時協助評估普通班身障生安置是否適當。	很不需要	1	0.4	4.5	8.3	87.2	4.21
		不需要	10	4.1				
		尚有需要	20	8.3				
		有需要	118	48.8				
		非常需要	93	38.4				
		總和	242	100.0				
評量支援服務分量表向度內平均數								4.16

問卷為李克特（Likert type）五點量表得分，針對支援服務需求程度，5 分表示非常需要，4 分表示有需要，3 分表示尚有需要，2 分表示不需要，1 分表示很不需要。

二、教學支援服務需求情形

根據問卷資料顯示，普通班教師對各題項的填答情形，其教學支援服務各題平均數及需求程度百分比，如表 4-3 所示，除了「資源班教師在普通班中協助進行教學」、「身障生家長能於需要時進入班級協助身障生進行學習或生活自理」及「特教巡迴輔導教師到班級提供教學諮詢與服務」這三題的百分比及平均數明顯少於其他各題項外，其餘各題項之普通班教師對特殊教育教學支援服務的整體需求程度皆達 75% 以上；教學支援服務分量表向度內平均數為 4.04，普通班教師教學支

援服務需求程度介於「有需要」至「非常需要」之間。故普通班教師在進行身心障礙學生的教學活動時，非常期待獲得協助，尤其在「資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學」的支援服務上有特別強烈的需求。

表 4-3 教學支援服務需求程度表(n=242)

題號	題 目	需求程度	次數	百分比	整體需求程度%			平均數
					不需要和 很不需要	尚有需要	非常需要 和有需要	
1	資源班教師在普通班中協助進行教學	很不需要	6	2.5	19.3	20.7	60.0	3.62
		不需要	41	16.8				
		尚有需要	50	20.7				
		有需要	87	36.0				
		非常需要	58	24.0				
		總和	242	100				
2	資源班教師對學期中新增身障生也能提供教學協助	很不需要	1	0.4	7.0	12.8	80.2	4.04
		不需要	16	6.6				
		尚有需要	31	12.8				
		有需要	119	49.2				
		非常需要	75	31.0				
		總和	242	100				
3	資源班教師能提供升學轉銜諮詢服務	很不需要	2	0.8	3.3	14.9	81.8	4.12
		不需要	6	2.5				
		尚有需要	36	14.9				
		有需要	114	47.1				
		非常需要	84	34.7				
		總和	242	100.0				
4	資源班教師協助普通班教師針對身障生特殊需求調整課程	很不需要	1	0.4	4.1	11.6	84.3	4.18
		不需要	9	3.7				
		尚有需要	28	11.6				
		有需要	112	46.3				
		非常需要	92	38.0				
		總和	242	100.0				
5	資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學	很不需要	1	0.4	5.0	6.2	88.8	4.33
		不需要	11	4.6				
		尚有需要	15	6.2				
		有需要	94	38.8				
		非常需要	121	50.0				
		總和	242	100.0				

(續下頁)

表 4-3 教學支援服務需求程度表（續）

6	資源班教師協助普通班教師編寫個別化教育計畫	很不需要	3	1.2	7.4	13.6	79.0	4.04
		不需要	15	6.2				
		尚有需要	33	13.6				
		有需要	110	45.5				
		非常需要	81	33.5				
		總和	242	100.0				
7	資源班教師協助普通班教師執行個別化教育計畫	很不需要	3	1.2	5.8	13.6	80.6	4.06
		不需要	11	4.6				
		尚有需要	33	13.6				
		有需要	116	47.9				
		非常需要	79	32.7				
		總和	242	100.0				
8	資源班教師協助處理身障生情緒及行為問題	很不需要	1	0.4	5.8	9.1	85.1	4.13
		不需要	13	5.4				
		尚有需要	22	9.1				
		有需要	124	51.2				
		非常需要	82	33.9				
		總和	242	100.0				
9	資源班教師協助普通班教師針對身障生調整教學活動	很不需要	2	0.8	7.0	12.4	80.6	4.06
		不需要	15	6.2				
		尚有需要	30	12.4				
		有需要	115	47.5				
		非常需要	80	33.1				
		總和	242	100.0				
10	學校提供身障生所需的融合教育教材或教具以協助教學	很不需要	2	0.8	4.9	12.8	82.3	4.09
		不需要	10	4.1				
		尚有需要	31	12.8				
		有需要	120	49.6				
		非常需要	79	32.7				
		總和	242	100.0				
11	學校提供身障生所需的生活輔具或學習輔具	很不需要	2	0.8	5.8	12.0	82.2	4.06
		不需要	12	5.0				
		尚有需要	29	12.0				
		有需要	126	52.0				
		非常需要	73	30.2				
		總和	242	100.0				
12	學校辦理特殊教育宣導活動協助普通學生瞭解身障生	很不需要	1	0.4	4.1	8.3	87.6	4.19
		不需要	9	3.7				
		尚有需要	20	8.3				
		有需要	125	51.6				
		非常需要	87	36.0				
		總和	242	100.0				

（續下頁）

表 4-3 教學支援服務需求程度表（續）

13	身障生家長能於需要時進入班級協助身障生進行學習或生活自理	很不需要	3	1.3	11.6	22.7	65.7	3.75
		不需要	25	10.3				
		尚有需要	55	22.7				
		有需要	106	43.8				
		非常需要	53	21.9				
		總和	242	100.0				
14	身障生家長能配合學校教學，於家中進行指導	很不需要	1	0.4	3.3	10.3	86.4	4.21
		不需要	7	2.9				
		尚有需要	25	10.3				
		有需要	115	47.5				
		非常需要	94	38.9				
		總和	242	100.0				
15	家長能參與個別化教育計畫的擬定	很不需要	1	0.4	6.6	15.3	78.1	4.05
		不需要	15	6.2				
		尚有需要	37	15.3				
		有需要	107	44.2				
		非常需要	82	33.9				
		總和	242	100.0				
16	特教巡迴輔導教師到班級提供教學諮詢與服務	很不需要	2	0.8	8.2	20.7	71.1	3.87
		不需要	18	7.4				
		尚有需要	50	20.7				
		有需要	111	45.9				
		非常需要	61	25.2				
		總和	242	100.0				
17	相關專業人員協助擬定個別化教育計畫	很不需要	1	0.4	7.4	16.9	75.7	3.95
		不需要	17	7.0				
		尚有需要	41	16.9				
		有需要	118	48.8				
		非常需要	65	26.9				
		總和	242	100.0				
18	相關專業人員提供適當教學輔導策略	很不需要	1	0.4	3.3	18.6	78.1	4.03
		不需要	7	2.9				
		尚有需要	45	18.6				
		有需要	120	49.6				
		非常需要	69	28.5				
		總和	242	100.0				
19	地區特殊教育資源中心提供教學諮詢與輔導服務	很不需要	1	0.4	4.9	17.8	77.3	3.99
		不需要	11	4.5				
		尚有需要	43	17.8				
		有需要	121	50.0				
		非常需要	66	27.3				
		總和	242	100.0				

（續下頁）

表 4-3 教學支援服務需求程度表（續）

20	大學院校特殊教育 中心提供教學諮詢 與輔導服務	很不需要	1	0.4	4.9	19.4	75.7	3.97
		不需要	11	4.5				
		尚有需要	47	19.4				
		有需要	118	48.8				
		非常需要	65	26.9				
		總和	242	100.0				
教學支援服務分量表向度內平均數								4.04

問卷為李克特（Likert type）五點量表得分，針對支援服務需求程度，5 分表示非常需要，4 分表示有需要，3 分表示尚有需要，2 分表示不需要，1 分表示很不需要。

三、行政支援服務需求情形

根據問卷資料顯示，普通班教師對各題項的填答情形，其行政支援服務各題平均數及需求百分比，如表 4-4 所示，除了「需要時學校能安排志工團隊入班協助」這一題的百分比及平均數略小外，其餘各題項之普通班教師對特殊教育行政支援服務的整體需求程度皆達 73% 以上；行政支援服務分量表向度內平均數為 4.14，普通班教師行政支援服務需求程度介於「有需要」至「非常需要」之間。故普通班教師在教育身心障礙學生時，對於相關的行政支援服務非常期盼獲得協助，尤其在「學校平均分配各普通班所收的身障生」的支援服務上有特別強烈的需求。

表 4-4 行政支援服務需求程度表(n=242)

題號	題 目	需求程度	次數	百分比	整體需求程度%			平均數
					不需要和 很不需要	尚有需要	非常需要 和有需要	
1	學校依身障生障礙情形減少該班學生總數	很不需要	1	0.4	2.9	5.0	92.1	4.43
		不需要	6	2.5				
		尚有需要	12	5.0				
		有需要	92	38.0				
		非常需要	131	54.1				
		總和	242	100.0				
2	學校平均分配各普通班所收的身障生	很不需要	0	0.0	0.8	4.5	94.7	4.49
		不需要	2	0.8				
		尚有需要	11	4.5				
		有需要	96	39.7				
		非常需要	133	55.0				
		總和	242	100.0				
3	學校對輔導身障生的績優教師給予獎勵	很不需要	2	0.8	6.2	12.0	81.8	4.09
		不需要	13	5.4				
		尚有需要	29	12.0				
		有需要	115	47.5				
		非常需要	83	34.3				
		總和	242	100.0				
4	學校能訂定學生偶發事件危機處理機制並落實執行	很不需要	0	0.0	0.4	6.2	93.4	4.40
		不需要	1	0.4				
		尚有需要	15	6.2				
		有需要	112	46.3				
		非常需要	114	47.1				
		總和	242	100.0				
5	學校提供充足的特殊教育資料供教學參考	很不需要	0	0.0	0.8	7.9	91.3	4.29
		不需要	2	0.8				
		尚有需要	19	7.9				
		有需要	128	52.9				
		非常需要	93	38.4				
		總和	242	100.0				
6	學校依學生特殊需求調整班級教室位置	很不需要	1	0.4	4.5	10.8	84.7	4.18
		不需要	10	4.1				
		尚有需要	26	10.8				
		有需要	112	46.3				
		非常需要	93	38.4				
		總和	242	100.0				

(續下頁)

表 4-4 行政支援服務需求程度表（續）

7	學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施	很不需要	1	0.4	2.5	7.0	90.5	4.34
		不需要	5	2.1				
		尙有需要	17	7.0				
		有需要	106	43.8				
		非常需要	113	46.7				
		總和	242	100.0				
8	校內針對家長辦理融合教育知能研習	很不需要	1	0.4	2.1	9.5	88.4	4.22
		不需要	4	1.7				
		尙有需要	23	9.5				
		有需要	127	52.5				
		非常需要	87	35.9				
		總和	242	100.0				
9	學校能在需要時協助教師處理親師溝通問題	很不需要	1	0.4	2.5	9.1	88.4	4.26
		不需要	5	2.1				
		尙有需要	22	9.1				
		有需要	116	47.9				
		非常需要	98	40.5				
		總和	242	100.0				
10	需要時學校能安排志工團隊入班協助	很不需要	3	1.2	12.4	17.4	70.2	3.86
		不需要	27	11.2				
		尙有需要	42	17.4				
		有需要	99	40.9				
		非常需要	71	29.3				
		總和	242	100.0				
11	需要時學校生活助理員能入班協助	很不需要	4	1.7	9.1	15.7	75.2	3.95
		不需要	18	7.4				
		尙有需要	38	15.7				
		有需要	108	44.6				
		非常需要	74	30.6				
		總和	242	100.0				
12	需要時能有愛心小天使協助	很不需要	2	0.8	7.0	18.6	74.4	3.96
		不需要	15	6.2				
		尙有需要	45	18.6				
		有需要	109	45.1				
		非常需要	71	29.3				
		總和	242	100.0				
13	簡化相關專業服務的申請作業與程序。(如社工、心理、職能、物理、語言治療)	很不需要	1	0.5	5.0	13.6	81.4	4.10
		不需要	11	4.5				
		尙有需要	33	13.6				
		有需要	114	47.1				
		非常需要	83	34.3				
		總和	242	100.0				

(續下頁)

表 4-4 行政支援服務需求程度表（續）

14	增加相關專業人員到校協助的次數	很不需要	1	0.4	6.2	21.5	72.3	3.93
		不需要	14	5.8				
		尚有需要	52	21.5				
		有需要	110	45.5				
		非常需要	65	26.8				
		總和	242	100.0				
15	校內辦理融合教育的研習。(如個別化教育計畫、教學、評量等)	很不需要	1	0.4	4.1	22.3	73.6	3.95
		不需要	9	3.7				
		尚有需要	54	22.3				
		有需要	116	48.0				
		非常需要	62	25.6				
		總和	242	100.0				
16	校外相關單位辦理融合教育的研習。(如個別化教育計畫、教學、評量等)	很不需要	3	1.2	3.7	22.3	74.0	3.92
		不需要	6	2.5				
		尚有需要	54	22.3				
		有需要	124	51.2				
		非常需要	55	22.8				
		總和	242	100.0				
17	教育主管單位對輔導身障生的績優教師給予獎勵。	很不需要	3	1.2	7.0	16.5	76.5	3.97
		不需要	14	5.8				
		尚有需要	40	16.5				
		有需要	115	47.6				
		非常需要	70	28.9				
		總和	242	100.0				
行政支援服務分量表向度內平均數								4.14

問卷為李克特（Likert type）五點量表得分，針對支援服務需求程度，5 分表示非常需要，4 分表示有需要，3 分表示尚有需要，2 分表示不需要，1 分表示很不需要。

四、支援服務需求程度全量表探討

根據問卷資料顯示，普通班教師所填答各題項的情形，其需求程度各題全量表平均數與標準差，如表 4-5 所示，並依照各題平均數分別進行排序，全量表平均數為 4.11，故普通班教師支援服務需求程度介於「有需要」至「非常需要」之間。

表 4-5 支援服務需求程度全量表平均數與標準差(n=242)

排序	題 目	M	SD
1	學校平均分配各普通班所收的身障生。	4.49	0.63
2	學校依身障生障礙情形減少該班學生總數。	4.43	0.74
3	學校能訂定學生偶發事件危機處理機制並落實執行。	4.40	0.62
4	學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施。	4.34	0.74
5	資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學。	4.33	0.82
6	家長提供教師評量所需的相關資料如該生的能力、病史及其他。	4.30	0.73
7	學校提供充足的特殊教育資料供教學參考。	4.29	0.64
8	學校能在需要時協助教師處理親師溝通問題。	4.26	0.74
9	相關專業人員協助評估普通班身障生的能力與需求。	4.24	0.76
10	校內針對家長辦理融合教育知能研習。	4.22	0.72
11	身障生家長能配合學校教學，於家中進行指導。	4.21	0.78
12	相關專業人員能適時協助評估普通班身障生安置是否適當。	4.21	0.79
13	特教教師協助評估普通班身障生的能力與需求。	4.21	0.80
14	學校辦理特殊教育宣導活動協助普通學生瞭解身障生。	4.19	0.78
15	學校依學生特殊需求調整班級教室位置。	4.18	0.81
16	資源班教師協助普通班教師針對身障生特殊需求調整課程。	4.18	0.81
17	特教教師能適時協助評估普通班身障生安置是否適當。	4.17	0.78
18	特教教師能協助評量學期中疑似身障生。	4.16	0.80
19	資源班教師協助處理身障生情緒及行為問題。	4.13	0.82
20	資源班教師能提供升學轉銜諮詢服務。	4.12	0.81
21	學校依身障生特殊需求提供評量與考試所需支援(如人力、場地等)。	4.12	0.79
22	相關單位提供簡便可行的身障生評量與轉介模式。	4.12	0.72
23	相關單位提供適用的評量與測驗工具。	4.11	0.80
24	簡化相關專業服務的申請作業與程序。(如社工、心理、職能、物理、語言治療)。	4.10	0.83
25	學校對輔導身障生的績優教師給予獎勵。	4.09	0.86
26	學校提供身障生所需的融合教育教材或教具以協助教學。	4.09	0.83
27	資源班教師協助普通班教師執行個別化教育計畫。	4.06	0.87
28	學校提供身障生所需的生活輔具或學習輔具。	4.06	0.83
29	資源班教師協助普通班教師針對身障生調整教學活動。	4.06	0.88
30	家長能參與個別化教育計畫的擬定。	4.05	0.88
31	資源班教師協助普通班教師編寫個別化教育計畫。	4.04	0.91

(續下頁)

表4-5 支援服務需求程度全量表平均數與標準差（續）

32	資源班教師對學期中新增身障生也能提供教學協助。	4.04	0.86
33	相關專業人員提供適當教學輔導策略。	4.03	0.79
34	地區特殊教育資源中心提供教學諮詢與輔導服務。	3.99	0.82
35	教育主管單位對輔導身障生的績優教師給予獎勵。	3.97	0.89
36	相關單位辦理普通班身障生評量研習。	3.97	0.80
37	大學院校特殊教育中心提供教學諮詢與輔導服務。	3.97	0.83
38	需要時能有愛心小天使協助。	3.96	0.90
39	需要時學校生活助理員能入班協助。	3.95	0.95
40	校內辦理融合教育的研習。(如個別化教育計畫、教學、評量等)	3.95	0.82
41	相關專業人員協助擬定個別化教育計畫。	3.95	0.87
42	增加相關專業人員到校協助的次數。	3.93	0.87
43	校外相關單位辦理融合教育的研習。(如個別化教育計畫、教學、評量等)	3.92	0.81
44	特教巡迴輔導教師到班級提供教學諮詢與服務。	3.87	0.90
45	需要時學校能安排志工團隊入班協助。	3.86	1.00
46	身障生家長能於需要時進入班級協助身障生進行學習或生活自理。	3.75	0.95
47	資源班教師在普通班中協助進行教學。	3.62	1.10
全量表平均數及標準差		4.11	0.58

問卷為李克特（Likert type）五點量表得分，針對支援服務需求程度，5 分表示非常需要，4 分表示有需要，3 分表示尚有需要，2 分表示不需要，1 分表示很不需要。

根據表 4-5 結果顯示，對於支援服務需求的前五項平均分數都在 4.30 以上，依序排列分別為：學校平均分配各普通班所收的身障生($M=4.49$, $SD=0.63$)；學校依身障生障礙情形減少該班學生總數($M=4.43$, $SD=0.74$)；學校能訂定學生偶突發事件危機處理機制並落實執行($M=4.40$, $SD=0.62$)；學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施($M=4.34$, $SD=0.74$)；資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學($M=4.33$, $SD=0.82$)。

五、綜合討論

根據問卷調查結果顯示，普通班教師對於因班上有身障生而引起的教學及班級經營的衝擊，亟需支援服務的介入，其需求程度介於「有需要」至「非常需要」之間。本研究結果與陳瑟雯（2005）、黃延圳（2005）、陳國洲（2004）、潘廣佑（2006）、鄭啓清（2006）、李翠蘭（2007）等之研究結果大致相同，顯示教師需要充足支援服務，以輔助教學進行。

而針對「學校依身障生障礙情形減少該班學生總數」、「學校平均分配各普通班所收的身障生」、「學校能訂定學生偶突發事件危機處理機制並落實執行」此三題推論，多數教師認為目前國民小學的班級採「包班制」，班級人數多在 30 人至 40 人，普通班教師在班級經營已是步步為營，更何況班級中有身心障礙學生的加入，帶來教學衝擊與變數實無法預測，若能依法落實減少班級人數，教師較能平衡普通與身心障礙學生的需求，且身心障礙學生不宜過多，以免形成小團體，造成教學困擾，教師也無力負荷。再者，身心障礙學生的個別差異大，偶突發事件的處理常讓多數教師傷透腦筋，行政人員的不積極使得教師無法立即得到支援，也影響到一般正常學生的學習。從訪談結果中也可以獲得一些印證，有普通班教師這樣認為：

「特殊生有突發狀況時，必須立即處理，放下進行中的課程，放下班上大多數的孩子」(A101)，…「教室常規一片混亂」(A102)

「落實降低班級人數的政策，不要因為種種的因素要求老師再多收學生」(A505)
所以，依法減少班級人數及行政人員對於學生偶突發事件危機處理機制與落實執行確實有其必要性。

再從支援服務需求排序表中的最後三名「資源班教師在普通班中協助進行教學」、「身障生家長能於需要時進入班級協助身障生進行學習或生活自理」、「需要時學校能安排志工團隊入班協助」此三題論之，三者都是外來支援人員進入教學

現場，對於包班制的教學現場，教師或許會有所遲疑，因為班級學生對於非屬原教室情境的其它人員會感到好奇，因此上課情緒與秩序也相對會受到程度不一的影響；而教師對於自己的教學流程及班級經營全攤在陽光下頗無安全感及備受壓力，這些因素是無法控制，故可預見此些題目會落於需求程度之末。從訪談結果中也可以獲得一些印證，有普通班教師這樣認為：

「但助理員的素質如何，我們無法預估，而且也造成老師心理壓力及額外的精神負擔」(A507)。

「生活助理員在反而有些問題，其他孩子的常規反而不好掌握」(C408)

所以，普通班教師希望外來支援人員對融合教育的推動會是一股是助力而不是阻力。

貳、普通班教師特殊教育支援服務實際獲得供給現況分析

一、評量支援服務實際獲得供給情形

根據問卷資料顯示，普通班教師對各題項的填答情形，其評量支援服務各題平均數及實際獲得供給百分比，如表 4-6 所示，除了「特教教師協助評估普通班身障生的能力與需求」獲得供給達 55.0%以外，其餘普通班教師對特殊教育評量支援服務的整體供給程度皆未達在 50%；評量支援服務分量表向度內平均數為 3.16，故普通班教師評量支援服務實際獲得供給程度介於「有時獲得」至「經常獲得」之間。。故普通班教師在教育身心障礙學生時，對相關的評量工作所獲得的支援服務略顯不足，其中「相關專業人員能適時協助評估普通班身障生安置是否適當」、「相關單位辦理普通班身障生評量研習」及「相關單位提供適用的評量與測驗工具」之平均數得分依序為 2.92、2.93 及 2.96，供給程度介於「有時獲得」至「很少獲得」之間，其顯示普通班教師在此三題項所獲得支援服務的供給情形不甚理想。

表 4-6 評量支援服務供給程度表(n=242)

題號	題 目	獲得情形	次數	百分比	整體供給程度%			平均數
					從未獲得和 很少獲得	有時獲 得	經常獲得和 總是獲得	
1	特教教師協助評估 普通班身障生的能 力與需求。	從未獲得	5	2.1	15.3	29.8	55.0	3.51
		很少獲得	32	13.2				
		有時獲得	72	29.8				
		經常獲得	100	41.3				
		總是獲得	33	13.6				
		總和	242	100.0				
2	特教教師能協助評 量學期中疑似身障 生。	從未獲得	14	5.8	25.6	33.9	40.5	3.22
		很少獲得	48	19.8				
		有時獲得	82	33.9				
		經常獲得	66	27.3				
		總是獲得	32	13.2				
		總和	242	100.0				
3	特教教師能適時協 助評估普通班身障 生安置是否適當。	從未獲得	14	5.8	21.9	33.5	44.6	3.29
		很少獲得	39	16.1				
		有時獲得	81	33.5				
		經常獲得	80	33.0				
		總是獲得	28	11.6				
		總和	242	100.0				
4	相關單位提供適用 的評量與測驗工 具。	從未獲得	21	8.6	32.2	36.0	31.8	2.96
		很少獲得	57	23.6				
		有時獲得	87	36.0				
		經常獲得	65	26.8				
		總是獲得	12	5.0				
		總和	242	100.0				
5	相關單位辦理普通 班身障生評量研 習。	從未獲得	24	9.9	29.8	42.1	28.1	2.93
		很少獲得	48	19.9				
		有時獲得	102	42.1				
		經常獲得	58	24.0				
		總是獲得	10	4.1				
		總和	242	100.0				
6	相關單位提供簡便 可行的身障生評量 與轉介模式。	從未獲得	16	6.6	26.0	40.5	33.5	3.06
		很少獲得	47	19.4				
		有時獲得	98	40.5				
		經常獲得	68	28.1				
		總是獲得	13	5.4				
		總和	242	100.0				

(續下頁)

表 4-6 評量支援服務供給程度表（續）

7	學校依身障生特殊需求提供評量與考試所需支援（如人力、場地等）。	從未獲得	13	5.4	21.9	31.4	46.7	3.33
		很少獲得	40	16.5				
		有時獲得	76	31.4				
		經常獲得	80	33.1				
		總是獲得	33	13.6				
		總和	242	100.0				
8	家長提供教師評量所需的相關資料如該生的能力、病史及其他。	從未獲得	4	1.7	24.7	29.8	45.5	3.31
		很少獲得	56	23.0				
		有時獲得	72	29.8				
		經常獲得	81	33.5				
		總是獲得	29	12.0				
		總和	242	100.0				
9	相關專業人員協助評估普通班身障生的能力與需求。	從未獲得	13	5.3	28.9	33.5	37.6	3.10
		很少獲得	57	23.6				
		有時獲得	81	33.5				
		經常獲得	74	30.6				
		總是獲得	17	7.0				
		總和	242	100.0				
10	相關專業人員能適時協助評估普通班身障生安置是否適當。	從未獲得	19	7.9	36.4	33.5	30.1	2.92
		很少獲得	69	28.5				
		有時獲得	81	33.5				
		經常獲得	59	24.3				
		總是獲得	14	5.8				
		總和	242	100.0				
評量支援服務分量表向度內平均數								3.16

問卷為李克特（Likert type）五點量表得分，針對支援服務供給程度，5 分表示總是獲得，4 分表示經常獲得，3 分表示有時獲得，2 分表示很少獲得，1 分表示從未獲得。

二、教學支援服務實際獲得供給情形

根據問卷資料顯示，普通班教師對各題項的填答情形，其教學支援服務各題平均數及實際獲得供給百分比，如表 4-7 所示，除了「資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學」獲得供給達 60.7% 以外，其餘普通班教師對特殊教育教學支援服務的整體供給程度皆在 50% 以下；教學支援服務分量表向度內平均數為 2.97，故普通班教師教學支援服務供給程度介於「很少獲得」至「有時獲得」之間。

故普通班教師在進行身心障礙學生的教學活動時，所獲得的支援服務並不多，其中又以「特教巡迴輔導教師到班級提供教學諮詢與服務」及「大學院校特殊教育中心提供教學諮詢與輔導服務」之平均數得分最少，依序為 2.50 及 2.58，實際獲得供給程度介於「很少獲得」至「有時獲得」之間，其顯示普通班教師在此二題項的獲得支援服務供給情形最少。

表 4-7 教學支援服務供給程度表(n=242)

					整體供給程度%			平均數
題號	題目	需求程度	次數	百分比	從未獲得和 很少獲得	有時獲得	經常獲得和 總是獲得	
1	資源班教師在普通班中協助進行教學	從未獲得	66	27.3	49.6	21.5	28.9	2.61
		很少獲得	54	22.3				
		有時獲得	52	21.5				
		經常獲得	47	19.4				
		總是獲得	23	9.5				
		總和	242	100.0				
2	資源班教師對學期中新增身障生也能提供教學協助	從未獲得	41	16.9	35.5	29.0	35.5	2.93
		很少獲得	45	18.6				
		有時獲得	70	29.0				
		經常獲得	61	25.2				
		總是獲得	25	10.3				
		總和	242	100.0				
3	資源班教師能提供升學轉銜諮詢服務	從未獲得	25	10.4	26.9	25.2	47.9	3.23
		很少獲得	40	16.5				
		有時獲得	61	25.2				
		經常獲得	86	35.5				
		總是獲得	30	12.4				
		總和	242	100.0				
4	資源班教師協助普通班教師針對身障生特殊需求調整課程	從未獲得	26	10.8	26.9	23.6	49.5	3.29
		很少獲得	39	16.1				
		有時獲得	57	23.6				
		經常獲得	79	32.6				
		非常需要	41	16.9				
		總和	242	100.0				

(續下頁)

表 4-7 教學支援服務供給程度表（續）

5	資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學	從未獲得	21	8.7	19.5	19.8	60.7	3.61
		很少獲得	26	10.8				
		有時獲得	48	19.8				
		經常獲得	78	32.2				
		總是獲得	69	28.5				
		總和	242	100.0				
6	資源班教師協助普通班教師編寫個別化教育計畫	從未獲得	43	17.8	37.2	23.6	39.2	2.97
		很少獲得	47	19.4				
		有時獲得	57	23.6				
		經常獲得	64	26.4				
		總是獲得	31	12.8				
		總和	242	100.0				
7	資源班教師協助普通班教師執行個別化教育計畫	從未獲得	36	14.9	34.3	23.1	42.6	3.07
		很少獲得	47	19.4				
		有時獲得	56	23.1				
		經常獲得	69	28.5				
		總是獲得	34	14.1				
		總和	242	100.0				
8	資源班教師協助處理身障生情緒及行為問題	從未獲得	31	12.8	30.2	33.5	36.3	3.03
		很少獲得	42	17.4				
		有時獲得	81	33.5				
		經常獲得	64	26.4				
		總是獲得	24	9.9				
		總和	242	100.0				
9	資源班教師協助普通班教師針對身障生調整教學活動	從未獲得	30	12.4	29.3	32.3	38.4	3.10
		很少獲得	41	16.9				
		有時獲得	78	32.3				
		經常獲得	62	25.6				
		總是獲得	31	12.8				
		總和	242	100.0				
10	學校提供身障生所需的融合教育教材或教具以協助教學	從未獲得	31	12.8	35.5	31.8	32.7	2.93
		很少獲得	55	22.7				
		有時獲得	77	31.8				
		經常獲得	57	23.6				
		總是獲得	22	9.1				
		總和	242	100.0				
11	學校提供身障生所需的生活輔具或學習輔具	從未獲得	28	11.6	36.0	30.6	33.4	2.95
		很少獲得	59	24.4				
		有時獲得	74	30.6				
		經常獲得	59	24.4				
		總是獲得	22	9.0				
		總和	242	100.0				

（續下頁）

表 4-7 教學支援服務供給程度表（續）

12	學校辦理特殊教育 宣導活動協助普通 學生瞭解身障生	從未獲得	10	4.1	19.8	31.8	48.3	3.37
		很少獲得	38	15.7				
		有時獲得	77	31.8				
		經常獲得	87	36.0				
		總是獲得	30	12.4				
		總和	242	100.0				
13	身障生家長能於需 要時進入班級協助 身障生進行學習或 生活自理	從未獲得	35	14.5	32.6	36.4	31.0	2.95
		很少獲得	44	18.2				
		有時獲得	88	36.4				
		經常獲得	49	20.2				
		非常需要	26	10.7				
		總和	242	100.0				
14	身障生家長能配合 學校教學，於家中 進行指導	從未獲得	10	4.1	21.1	40.5	38.4	3.27
		很少獲得	41	17.0				
		有時獲得	98	40.5				
		經常獲得	60	24.8				
		總是獲得	33	13.6				
		總和	242	100.0				
15	家長能參與個別化 教育計畫的擬定	從未獲得	41	16.9	38.4	31.8	29.8	2.84
		很少獲得	52	21.5				
		有時獲得	77	31.8				
		經常獲得	48	19.9				
		總是獲得	24	9.9				
		總和	242	100.0				
16	特教巡迴輔導教師 到班級提供教學諮 詢與服務	從未獲得	60	24.8	50.9	29.3	19.8	2.50
		很少獲得	63	26.1				
		有時獲得	71	29.3				
		經常獲得	34	14.0				
		總是獲得	14	5.8				
		總和	242	100.0				
17	相關專業人員協助 擬定個別化教育計 畫	從未獲得	48	19.8	47.5	29.8	22.7	2.62
		很少獲得	67	27.7				
		有時獲得	72	29.8				
		經常獲得	38	15.7				
		總是獲得	17	7.0				
		總和	242	100.0				
18	相關專業人員提供 適當教學輔導策略	從未獲得	27	11.2	40.5	34.7	24.8	2.79
		很少獲得	71	29.3				
		有時獲得	84	34.7				
		經常獲得	47	19.4				
		總是獲得	13	5.4				
		總和	242	100.0				

（續下頁）

表 4-7 教學支援服務供給程度表（續）

表 1-1 教學支援服務供給程度表 (續)								
19	地區特殊教育資源中心提供教學諮詢與輔導服務	從未獲得	33	13.6	45.5	34.3	20.2	2.66
		很少獲得	77	31.8				
		有時獲得	83	34.3				
		經常獲得	37	15.3				
		總是獲得	12	5.0				
		總和	242	100.0				
20	大學院校特殊教育中心提供教學諮詢與輔導服務	從未獲得	43	17.8	46.3	36.4	17.4	2.58
		很少獲得	69	28.5				
		有時獲得	88	36.4				
		經常獲得	31	12.8				
		總是獲得	11	4.5				
		總和	242	100.0				
教學支援服務分量表向度內平均數								2.97

問卷為李克特（Likert type）五點量表得分，針對支援服務供給程度，5 分表示總是獲得，4 分表示經常獲得，3 分表示有時獲得，2 分表示很少獲得，1 分表示從未獲得。

三、行政支援服務實際獲得供給情形

根據問卷資料顯示，普通班教師對各題項的填答情形，其行政支援服務各題平均數及實際獲得供給百分比，如表 4-8 所示，其中「學校對輔導身障生的績優教師給予獎勵」及「教育主管單位對輔導身障生的績優教師給予獎勵」二題項分別獲得供給僅 22.3% 及 21.5%，平均數也只有 2.52，介於「很少獲得」至「有時獲得」之間；行政支援服務分量表向度內平均數為 3.04，故普通班教師行政支援服務供給程度接近定義的「有時獲得」。故普通班教師在進行身心障礙學生的教學活動時，所獲得的行政支援服務並不普遍。

表 4-8 行政支援服務供給程度表(n=242)

題號	題 目	需求程度	次數	百分比	整體供給程度%			平均數
					從未獲得和 很少獲得	有時獲 得	經常獲得和 總是獲得	
1	學校依身障生障礙 情形減少該班學生 總數	從未獲得	34	14.0	35.5	28.1	36.4	2.98
		很少獲得	52	21.5				
		有時獲得	68	28.1				
		經常獲得	61	25.2				
		總是獲得	27	11.2				
		總和	242	100.0				
2	學校平均分配各普 通班所收的身障生	從未獲得	13	5.4	20.7	26.9	52.4	3.43
		很少獲得	37	15.3				
		有時獲得	65	26.9				
		經常獲得	86	35.5				
		總是獲得	41	16.9				
		總和	242	100.0				
3	學校對輔導身障生 的績優教師給予獎 勵	從未獲得	61	25.2	48.4	29.3	22.3	2.52
		很少獲得	56	23.2				
		有時獲得	71	29.3				
		經常獲得	45	18.6				
		總是獲得	9	3.7				
		總和	242	100.0				
4	學校能訂定學生偶 突發事件危機處理 機制並落實執行	從未獲得	7	2.9	19.0	33.1	47.9	3.38
		很少獲得	39	16.1				
		有時獲得	80	33.1				
		經常獲得	86	35.5				
		總是獲得	30	12.4				
		總和	242	100.0				
5	學校提供充足的特 殊教育資料供教學 參考	從未獲得	10	4.1	21.5	41.3	37.2	3.17
		很少獲得	42	17.4				
		有時獲得	100	41.3				
		經常獲得	76	31.4				
		總是獲得	14	5.8				
		總和	242	100.0				
6	學校依學生特殊需 求調整班級教室位 置	從未獲得	27	11.2	30.2	31.0	38.8	3.10
		很少獲得	46	19.0				
		有時獲得	75	31.0				
		經常獲得	63	26.0				
		總是獲得	31	12.8				
		總和	242	100.0				

(續下頁)

表 4-8 行政支援服務供給程度表（續）

7	學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施	從未獲得	4	1.7	10.8	38.0	51.2	3.57
		很少獲得	22	9.1				
		有時獲得	92	38.0				
		經常獲得	81	33.5				
		總是獲得	43	17.7				
		總和	242	100.0				
8	校內針對家長辦理融合教育知能研習	從未獲得	5	2.0	25.6	39.7	34.7	3.17
		很少獲得	57	23.6				
		有時獲得	96	39.7				
		經常獲得	61	25.2				
		總是獲得	23	9.5				
		總和	242	100.0				
9	學校能在需要時協助教師處理親師溝通問題	從未獲得	5	2.1	12.8	43.4	43.8	3.39
		很少獲得	26	10.7				
		有時獲得	105	43.4				
		經常獲得	83	34.3				
		總是獲得	23	9.5				
		總和	242	100.0				
10	需要時學校能安排志工團隊入班協助	從未獲得	40	16.5	38.0	33.9	28.1	2.80
		很少獲得	52	21.5				
		有時獲得	82	33.9				
		經常獲得	52	21.5				
		總是獲得	16	6.6				
		總和	242	100.0				
11	需要時學校生活助理員能入班協助	從未獲得	52	21.5	41.0	26.4	32.6	2.81
		很少獲得	47	19.5				
		有時獲得	64	26.4				
		經常獲得	53	21.9				
		總是獲得	26	10.7				
		總和	242	100.0				
12	需要時能有愛心小天使協助	從未獲得	31	12.8	35.5	28.5	36.0	2.98
		很少獲得	55	22.7				
		有時獲得	69	28.5				
		經常獲得	62	25.6				
		總是獲得	25	10.4				
		總和	242	100.0				
13	簡化相關專業服務的申請作業與程序。（如社工、心理、職能、物理、語言治療）	從未獲得	23	9.5	40.5	36.4	24.1	2.76
		很少獲得	75	31.0				
		有時獲得	88	36.4				
		經常獲得	48	19.8				
		總是獲得	8	3.3				
		總和	242	100.0				

（續下頁）

表 4-8 行政支援服務供給程度表（續）

14	增加相關專業人員到校協助的次數	從未獲得	25	10.3	40.1	41.3	28.6	2.70
		很少獲得	72	29.8				
		有時獲得	100	41.3				
		經常獲得	40	16.5				
		總是獲得	5	2.1				
		總和	242	100.0				
15	校內辦理融合教育的研習。(如個別化教育計畫、教學、評量等)	從未獲得	12	5.0	24.0	40.5	35.5	3.15
		很少獲得	46	19.0				
		有時獲得	98	40.5				
		經常獲得	65	26.8				
		總是獲得	21	8.7				
		總和	242	100.0				
16	校外相關單位辦理融合教育的研習。(如個別化教育計畫、教學、評量等)	從未獲得	4	1.7	15.7	46.7	37.6	3.28
		很少獲得	34	14.0				
		有時獲得	113	46.7				
		經常獲得	72	29.8				
		總是獲得	19	7.8				
		總和	242	100.0				
17	教育主管單位對輔導身障生的績優教師給予獎勵。	從未獲得	58	24.0	48.0	30.6	21.4	2.52
		很少獲得	58	24.0				
		有時獲得	74	30.6				
		經常獲得	45	18.5				
		總是獲得	7	2.9				
		總和	242	100.0				
行政支援服務分量表向度內平均數								3.04

問卷為李克特（Likert type）五點量表得分，針對支援服務供給程度，5 分表示總是獲得，4 分表示經常獲得，3 分表示有時獲得，2 分表示很少獲得，1 分表示從未獲得。

四、支援服務供給程度全量表探討

根據問卷資料顯示，普通班教師所填答各題項的情形，依支援服務供給程度各題全量表平均數與標準差加以排序，如表 4-9 所示。

表 4-9 支援服務供給程度全量表平均數與標準差(n=242)

排序	題 目	M	SD
1	資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學。	3.61	1.24
2	學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施。	3.57	0.94
3	特教教師協助評估普通班身障生的能力與需求。	3.51	0.96
4	學校平均分配各普通班所收的身障生。	3.43	1.10
5	學校能在需要時協助教師處理親師溝通問題。	3.39	0.88
6	學校能訂定學生偶發事件危機處理機制並落實執行。	3.38	0.99
7	學校辦理特殊教育宣導活動協助普通學生瞭解身障生。	3.37	1.02
8	學校依身障生特殊需求提供評量與考試所需支援(如人力、場地等)。	3.33	1.07
9	家長提供教師評量所需的相關資料如該生的能力、病史及其他。	3.31	1.01
10	資源班教師協助普通班教師針對身障生特殊需求調整課程。	3.29	1.23
11	特教教師能適時協助評估普通班身障生安置是否適當。	3.29	1.05
12	校外相關單位辦理融合教育的研習。(如個別化教育計畫、教學、評量等)	3.28	0.86
13	身障生家長能配合學校教學，於家中進行指導。	3.27	1.03
14	資源班教師能提供升學轉銜諮詢服務。	3.23	1.16
15	特教教師能協助評量學期中疑似身障生。	3.22	1.09
16	學校提供充足的特殊教育資料供教學參考。	3.17	0.93
17	校內針對家長辦理融合教育知能研習。	3.17	0.96
18	校內辦理融合教育的研習。(如個別化教育計畫、教學、評量等)	3.15	0.99
19	學校依學生特殊需求調整班級教室位置。	3.10	1.19
20	相關專業人員協助評估普通班身障生的能力與需求。	3.10	1.02
21	資源班教師協助普通班教師針對身障生調整教學活動。	3.10	1.20
22	資源班教師協助普通班教師執行個別化教育計畫。	3.08	1.28
23	相關單位提供簡便可行的身障生評量與轉介模式。	3.06	0.98
24	資源班教師協助處理身障生情緒及行為問題。	3.03	1.16
25	學校依身障生障礙情形減少該班學生總數。	2.98	1.22
26	需要時能有愛心小天使協助。	2.98	1.19
27	資源班教師協助普通班教師編寫個別化教育計畫。	2.97	1.30
28	相關單位提供適用的評量與測驗工具。	2.96	1.03
29	學校提供身障生所需的生活輔具或學習輔具。	2.95	1.15
30	身障生家長能於需要時進入班級協助身障生進行學習或生活自理。	2.95	1.18
31	學校提供身障生所需的融合教育教材或教具以協助教學。	2.93	1.16
32	資源班教師對學期中新增身障生也能提供教學協助。	2.93	1.24

(續下頁)

表4-9 支援服務供給程度全量表平均數與標準差（續）

33	相關單位辦理普通班身障生評量研習。	2.93	1.00
34	相關專業人員能適時協助評估普通班身障生安置是否適當。	2.92	1.04
35	家長能參與個別化教育計畫的擬定。	2.84	1.21
36	需要時學校生活助理員能入班協助。	2.81	1.29
37	需要時學校能安排志工團隊入班協助。	2.80	1.15
38	相關專業人員提供適當教學輔導策略。	2.79	1.05
39	簡化相關專業服務的申請作業與程序。（如社工、心理、職能、物理、語言治療）。	2.76	0.98
40	增加相關專業人員到校協助的次數。	2.70	0.93
41	地區特殊教育資源中心提供教學諮詢與輔導服務。	2.66	1.05
42	相關專業人員協助擬定個別化教育計畫。	2.62	1.17
43	資源班教師在普通班中協助進行教學。	2.62	1.32
44	大學院校特殊教育中心提供教學諮詢與輔導服務。	2.58	1.06
45	學校對輔導身障生的績優教師給予獎勵。	2.52	1.16
46	教育主管單位對輔導身障生的績優教師給予獎勵。	2.52	1.13
47	特教巡迴輔導教師到班級提供教學諮詢與服務。	2.50	1.17
全量表平均數及標準差		3.04	0.63

如表 4-9 所示，各題項之平均數得分介於 2.50~3.61 之間，整體平均數為 3.04，接近本研究所定義「有時獲得」，故普通班教師整體支援服務供給程度應屬「有時獲得」。

從全量表來看，支援服務供給排序由多到少前五項分別為：「資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學」($M=3.61, SD=1.24$)；「學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施」($M=3.57, SD=0.94$)；「特教教師協助評估普通班身障生的能力與需求」($M=3.51, SD=0.96$)；「學校平均分配各普通班所收的身障生」($M=3.43, SD=1.10$)；「學校能在需要時協助教師處理親師溝通問題」($M=3.38, SD=0.88$)。

接著從反向推論回來，支援服務供給排序由最少開始前五項依序為：「特教巡迴輔導教師到班級提供教學諮詢與服務」($M=2.50, SD=1.17$)；「教育主管單位對輔導身障生的績優教師給予獎勵」($M=2.52, SD=1.13$)；「學校對輔導身障生的績優教師給予獎勵」($M=2.52, SD=1.16$)；「大學院校特殊教育中心提供教學諮詢與輔導服

務」($M=2.58, SD=1.06$)；「資源班教師在普通班中協助進行教學」($M=2.62, SD=1.32$)。

五、綜合討論

本研究與潘廣佑（2006）針對台北縣普通班教師研究及李翠蘭（2007）針對台北市資源班教師研究所得結論大致上相同，說明教師在特殊教育支援服務分向度中教學支援服務獲得供給最少。

支援服務供給排序由多到少前五項觀之，嘉義市已能落實特殊教育相關法規依學生之學習需要，適時利用分散式資源班之特殊教育資源及服務，並且也能因應老師的需求邀請專家學者協助與家長溝通，從訪談結果中也可以獲得一些印證，有普通班教師這樣認為：

「資源班每週 2 節的抽離式教學」(A202)

「對我最棒的大概是抽離式的教學」(C201)

「輔導處會請嘉大的教授來與我談孩子的狀況，也會請教授與媽媽溝通」(C203)

另從供給排序的第二名「學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施」，可發現前些年政府對於特教經費的投入，物理環境的改善如無障礙坡道的設置、無障礙廁所的設置、校園無障礙空間動線的規劃已可看出效果。

從反向觀之，最後五項有二項落在諮詢與輔導服務向度：「特教巡迴輔導教師到班級提供教學諮詢與服務」及「大學院校特殊教育中心提供教學諮詢與輔導服務」，表示普通班教師在諮詢與輔導服務所得供給較少，可探究教師對於諮詢與輔導服務使用率偏低的原因，以期此資源能發揮功用。另有二項落在教師獎勵制度上：「教育主管單位對輔導身障生的績優教師給予獎勵」和「學校對輔導身障生的績優教師給予獎勵」，表示普通班教師在擔負輔導身心障礙學生責任之餘仍須心理上與實質上的鼓勵，期盼行政主管機關能多留意此現象。

就普通班教師特殊教育支援服務整體獲得供給程度僅是「有時獲得」，甚至還

有老師對於支援服務是不清楚的，甚至感受不到支援服務，有受訪老師說「沒有感覺到有什麼特教支援服務」(B201)，「不知道行政方面能有什麼樣的支援給予普通班老師協助」(A502)，「鮮少有來自行政的支援」(A501)，「沒有感受到行政有給我們什麼支援」(B501)，這是令人擔憂的現象。現今強調分工合作、團隊合作的社會，在教育現場的老師卻要單打獨鬥，孤軍奮戰。是否相關特殊教育的法令規定並真正落實到教育現場？抑或相關的支援服務配套措施尚未健全？有待後續研究繼續探討及有關單位針對此一現象作檢討調整。



第三節 國小普通班教師對特殊教育支援服務之供需差異情形分析與討論

為瞭解嘉義市國小普通班教師特殊教育支援服務供給與需求程度之差異情形，本節將問卷普查所得之資料分別針對整體的、各向度及各題項的平均數加以比較並以配對 t 考驗。同時藉由各題項之排序，探討供給與需求的落差情形。

經由統計分析結果顯示，全量表 ($t=23.38, p<.01$) 及各分向度之評量支援服務 ($t=18.50, p<.01$)、教學支援服務 ($t=20.82, p<.01$)、行政支援服務 ($t=22.84, p<.01$) 中供給與需求差異程度均達顯著差異，詳細情形如表 4-10 所示。

表 4-10 國小普通班教師特殊教育支援服務供需差異 t 考驗摘要表($n=242$)

題目向度	需求情形		供給情形		t 值
	M	SD	M	SD	
評量支援服務	4.16	0.64	3.16	0.77	18.50 **
教學支援服務	4.04	0.66	2.97	0.75	20.82 **
行政支援服務	4.14	0.59	3.04	0.66	22.84 **
全量表	4.11	0.58	3.06	0.63	23.38 **

** $p<.01$

在整體上及評量支援服務、教學支援服務、行政支援服務各方面，教師的特殊教育支援服務供給與需求程度之間是有落差的，且有統計上的顯著差異。整體上，教師對於支援服務需求程度非常高，而能獲得供給的程度卻相對較少，造成供給與需求之間產生落差。供需落差係指支援服務需求減去支援服務供給之差值，供需落差最大的為行政支援服務，其次是教學支援服務，最後是評量支援服務。再以統計 t 考驗方法考驗各題，其結果如表 4-11 所示。

表 4-11 國小普通班教師特殊教育支援服務供需差異各題項落差摘要表(n=242)

題 項	需求情形		供給情形		t 值
	M	SD	M	SD	
評量支援服務					
特教教師協助評估普通班身障生的能力與需求。	4.21	0.80	3.51	0.96	10.93 **
特教教師能協助評量學期中疑似身障生。	4.16	0.80	3.22	1.09	12.91 **
特教教師能適時協助評估普通班身障生安置是否適當。	4.17	0.78	3.29	1.05	12.60 **
相關單位提供適用的評量與測驗工具。	4.11	0.80	2.96	1.03	14.85 **
相關單位辦理普通班身障生評量研習。	3.97	0.80	2.93	1.00	14.28 **
相關單位提供簡便可行的身障生評量與轉介模式。	4.12	0.72	3.06	0.98	14.53 **
學校依身障生特殊需求提供評量與考試所需支援（如人力、場地等）。	4.12	0.79	3.33	1.07	11.18 **
家長提供教師評量所需的相關資料如該生的能力、病史及其他。	4.30	0.73	3.31	1.01	13.98 **
相關專業人員協助評估普通班身障生的能力與需求。	4.24	0.76	3.10	1.02	15.88 **
相關專業人員能適時協助評估普通班身障生安置是否適當。	4.21	0.79	2.92	1.04	16.84 **
教學支援服務					
資源班教師在普通班中協助進行教學。	3.62	1.10	2.62	1.32	12.42 **
資源班教師對學期中新增身障生也能提供教學協助。	4.04	0.86	2.93	1.24	13.56 **
資源班教師能提供升學轉銜諮詢服務。	4.12	0.81	3.23	1.18	11.44 **
資源班教師協助普通班教師針對身障生特殊需求調整課程。	4.18	0.81	3.29	1.23	11.15 **
資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學。	4.33	0.82	3.61	1.24	9.25 **
資源班教師協助普通班教師編寫個別化教育計畫。	4.04	0.91	2.97	1.30	12.43 **
資源班教師協助普通班教師執行個別化教育計畫。	4.06	0.87	3.07	1.28	11.91 **
資源班教師協助處理身障生情緒及行為問題。	4.13	0.82	3.03	1.16	14.77 **
資源班教師協助普通班教師針對身障生調整教學活動。	4.06	0.88	3.10	1.20	12.56 **
學校提供身障生所需的融合教育教材或教具以協助教學。	4.09	0.83	2.93	1.16	14.30 **
學校提供身障生所需的生活輔具或學習輔具。	4.06	0.83	2.95	1.15	13.88 **
學校辦理特殊教育宣導活動協助普通學生瞭解身障生。	4.19	0.77	3.37	1.02	10.98 **
身障生家長能於需要時進入班級協助身障生進行學習或生活自理。	3.75	0.95	2.95	1.18	10.75 **
身障生家長能配合學校教學，於家中進行指導。	4.21	0.78	3.27	1.03	12.54 **
家長能參與個別化教育計畫的擬定。	4.05	0.88	2.84	1.21	15.03 **
特教巡回輔導教師到班級提供教學諮詢與服務。	3.87	0.90	2.50	1.17	17.80 **
相關專業人員協助擬定個別化教育計畫。	3.95	0.87	2.62	1.17	16.67 **
相關專業人員提供適當教學輔導策略。	4.03	0.79	2.79	1.05	17.10 **
地區特殊教育資源中心提供教學諮詢與輔導服務。	3.99	0.82	2.66	1.05	17.86 **
大學院校特殊教育中心提供教學諮詢與輔導服務。	3.97	0.83	2.58	1.06	18.75 **

(續下頁)

表 4-11 國小普通班教師特殊教育支援服務供需差異各題項落差摘要表（續）

行政支援服務

學校依身障生障礙情形減少該班學生總數。	4.43	0.74	2.98	1.22	16.70 **
學校平均分配各普通班所收的身障生。	4.49	0.63	3.43	1.10	13.33 **
學校對輔導身障生的績優教師給予獎勵。	4.09	0.86	2.52	1.16	17.76 **
學校能訂定學生偶發事件危機處理機制並落實執行。	4.40	0.62	3.38	0.99	14.47 **
學校提供充足的特殊教育資料供教學參考。	4.29	0.64	3.17	0.93	16.26 **
學校依學生特殊需求調整班級教室位置。	4.18	0.82	3.10	1.19	14.14 **
學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施。	4.34	0.74	3.57	0.94	12.43 **
校內針對家長辦理融合教育知能研習。	4.22	0.72	3.17	0.96	15.96 **
學校能在需要時協助教師處理親師溝通問題。	4.26	0.74	3.39	0.88	14.59 **
需要時學校能安排志工團隊入班協助。	3.86	1.00	2.80	1.15	14.77 **
需要時學校生活助理員能入班協助。	3.95	0.95	2.81	1.29	13.85 **
需要時能有愛心小天使協助。	3.96	0.90	2.98	1.19	12.63 **
簡化相關專業服務的申請作業與程序。(如社工、心理、職能、物理、語言治療)。	4.10	0.83	2.76	0.98	17.48 **
增加相關專業人員到校協助的次數。	3.93	0.87	2.70	0.93	16.62 **
校內辦理融合教育的研習。(如個別化教育計畫、教學、評量等)	3.95	0.82	3.15	0.99	11.30 **
校外相關單位辦理融合教育的研習。(如個別化教育計畫、教學、評量等)	3.92	0.81	3.28	0.86	10.31 **
教育主管單位對輔導身障生的績優教師給予獎勵。	3.97	0.89	2.52	1.13	17.05 **

** $p < .01$

經由統計 t 考驗結果發現，各題分別在支援服務需求與支援服務供給間，存在顯著差異 ($p < .01$)，根據供需落差情形再加以排序，其結果如表 4-12 所示，供需落差差異前十項依序排列為：學校對輔導身障生的績優教師給予獎勵（差異值為 1.57）；學校依身障生障礙情形減少該班學生總數（差異值為 1.45）；教育主管單位對輔導身障生的績優教師給予獎勵（差異值為 1.45）；大學院校特殊教育中心提供教學諮詢與輔導服務（差異值為 1.39）；特教巡迴輔導教師到班級提供教學諮詢與服務（差異值為 1.37）；簡化相關專業服務的申請作業與程序。(如社工、心理、職能、物理、語言治療)（差異值為 1.34）；地區特殊教育資源中心提供教學諮詢與輔導服務（差異值為 1.33）；相關專業人員協助擬定個別化教育計畫（差異值為 1.32）；相關專業人員能適時協助評估普通班身障生安置是否適當（差異值為

1.29)；相關專業人員提供適當教學輔導策略（差異值為 1.24）。而供需落差最少的六項依序排列為：校內辦理融合教育的研習（如個別化教育計畫、教學、評量等）（差異值為 0.79）；學校依身障生特殊需求提供評量與考試所需支援（如人力、場地等）（差異值為 0.79）；學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施（差異值為 0.78）；資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學（差異值為 0.72）；特教教師協助評估普通班身障生的能力與需求（差異值為 0.69）；校外相關單位辦理融合教育的研習（如個別化教育計畫、教學、評量等）（差異值為 0.64）。

表 4-12 國小普通班教師特殊教育支援服務供需差異排序表(n=242)

排序	題 目	差異值
1	學校對輔導身障生的績優教師給予獎勵	1.57
2	學校依身障生障礙情形減少該班學生總數	1.45
3	教育主管單位對輔導身障生的績優教師給予獎勵	1.45
4	大學院校特殊教育中心提供教學諮詢與輔導服務	1.39
5	特教巡迴輔導教師到班級提供教學諮詢與服務	1.37
6	簡化相關專業服務的申請作業與程序。(如社工、心理、職能、物理、語言治療)	1.34
7	地區特殊教育資源中心提供教學諮詢與輔導服務	1.33
8	相關專業人員協助擬定個別化教育計畫	1.32
9	相關專業人員能適時協助評估普通班身障生安置是否適當	1.29
10	相關專業人員提供適當教學輔導策略	1.24
11	增加相關專業人員到校協助的次數	1.22
12	家長能參與個別化教育計畫的擬定	1.21
13	學校提供身障生所需的融合教育教材或教具以協助教學	1.16
14	相關單位提供適用的評量與測驗工具	1.15
15	需要時學校生活助理員能入班協助	1.14
16	相關專業人員協助評估普通班身障生的能力與需求	1.14
17	學校提供充足的特殊教育資料供教學參考	1.12
18	學校提供身障生所需的生活輔具或學習輔具	1.11

(續下頁)

表4-12 國小普通班教師特殊教育支援服務供需差異排序表（續）

19	資源班教師對學期中新增身障生也能提供教學協助	1.10
20	資源班教師協助處理身障生情緒及行為問題	1.10
21	學校依學生特殊需求調整班級教室位置	1.08
22	資源班教師協助普通班教師編寫個別化教育計畫	1.07
23	需要時學校能安排志工團隊入班協助	1.06
24	相關單位提供簡便可行的身障生評量與轉介模式	1.06
25	校內針對家長辦理融合教育知能研習	1.05
26	學校平均分配各普通班所收的身障生	1.05
27	相關單位辦理普通班身障生評量研習	1.05
28	學校能訂定學生偶發事件危機處理機制並落實執行	1.02
29	資源班教師在普通班中協助進行教學	1.00
30	家長提供教師評量所需的相關資料如該生的能力、病史及其他	0.99
31	資源班教師協助普通班教師執行個別化教育計畫	0.99
32	需要時能有愛心小天使協助	0.98
33	資源班教師協助普通班教師針對身障生調整教學活動	0.96
34	身障生家長能配合學校教學，於家中進行指導	0.95
35	特教教師能協助評量學期中疑似身障生	0.94
36	資源班教師能提供升學轉銜諮詢服務	0.89
37	特教教師能適時協助評估普通班身障生安置是否適當	0.89
38	資源班教師協助普通班教師針對身障生特殊需求調整課程	0.89
39	學校能在需要時協助教師處理親師溝通問題	0.87
40	學校辦理特殊教育宣導活動協助普通學生瞭解身障生	0.82
41	身障生家長能於需要時進入班級協助身障生進行學習或生活自理	0.80
42	校內辦理融合教育的研習。（如個別化教育計畫、教學、評量等）	0.79
43	學校依身障生特殊需求提供評量與考試所需支援（如人力、場地等）	0.79
44	學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施	0.78
45	資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學	0.72
46	特教教師協助評估普通班身障生的能力與需求	0.69
47	校外相關單位辦理融合教育的研習。（如個別化教育計畫、教學、評量等）	0.64
全量表差異值		1.06

本研究與潘廣佑（2006）針對台北縣普通班教師研究及李翠蘭（2007）針對台北市資源班教師研究所得結論大致上相同，說明教師在特殊教育支援服務方面需求與供給產生落差，亦即實得供給無法滿足教師實際上的需求。

以下就各向度內容進行檢視：

一、評量支援服務

教師對於評量支援服務的需求大於供給，尤以「相關專業人員能適時協助評估普通班身障生安置是否適當」、「相關專業人員協助評估普通班身障生的能力與需求」兩項為甚，教師對於身心障礙學生安置於普通班有著極大的壓力，動輒得咎，從訪談結果中也可以獲得一些印證，有普通班教師這樣認為：

「與專業團隊共同再評估溝通後，由專業團隊人員告訴媽媽，是否要重新考量安置到特教班，這些話是不適合由老師告訴家長的，家長也不會接受」（A406）。

由上述訪談內容得知，教師在教育身心障礙學生，若有困難需與家長溝通討論時，亟需要專業人員從旁予以協助。

另從教師的填答中說明教師需要有適用的評量與測驗工具來對身心障礙學生做公平客觀的評量，並且需要家長提供與身心障礙學生相關正確且充足的資料，不必要的隱瞞將會影響評量的成效。從訪談結果中也可以獲得一些印證，有普通班教師這樣認為：

「沒有人事先主動告知我孩子的狀況」（C301）

「家長要坦白孩子的狀況，千萬不要隱瞞」（C602）

「家長也能主動告知孩子的情況不要隱瞞」（B602）

「不知道該給他的評量標準是什麼？」（B305）

「請特教老師提供一套適合他的評量的教材或標準給普通班老師」（B307）

因此，普通班教師對身心障礙學生的評量工作是感到困惑的及渴望得到協助的。如果可以協助教師對身心障礙學生進行學習評量，必然可大大的減輕教師的

教學負擔。Nowlin（1981）提出教學評量是教師在特殊教育支援服務非常重要的項目，本研究結果與這位學者的觀點不謀而合。

二、教學支援服務

教師對於教學支援服務的需求大於供給，有幾點值得討論，於「身障生家長能於需要時進入班級協助身障生進行學習或生活自理」與「資源班教師在普通班中協助進行教學」兩項需求與供給層面得分皆屬最低，而兩者都是外來教學支援人員進入教學現場，對於包班制的教學現場，教師或許會有所疑慮：對於自己的教學流程全程暴露於其它教學支援人力下頗感壓力，班級學生對於非屬原教室情境的其它教師或支援人力會感到好奇，也因此干擾上課秩序。但在融合教育的主流中下，教師有必要調整自己的心態，必要時，仍需有相關人員予以協助，以求身心障礙學生的學習能獲得最大的效益。

至於教師對「資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學」該項，不論是在需要或供給層面得分皆是最高的，換言之，在融合教育的進行上，普通班教師選擇將學生抽離至資源班進行抽離式教學，或許這也反映在目前小學大班且包班制的狀況下，普通班教師無暇顧及身心障礙學生的需要，因此亟欲將學生抽離至資源班，期望在資源班中能有更完整精緻的教學。從訪談結果中也可以獲得一些印證，有普通班教師這樣認為：

「特殊生每星期抽離兩節課到資源班上國語課，效果不彰」(A404)

「學科部分在普通班很難兼顧到他，普通班可以教他的應該是人際互動或生活常規」(C404)

「資源班負擔多一些學科主要學習」(A403)

「增加在資源班上課時間，增加學科主要學習」(A607)

「學科部分全部由特教老師規劃」(B603)

「學科方面可以規劃全部都在特教老師那裡上」(B404)

「學科部分應該由資源班那邊教他」(C405)

「可以增加○○在資源班的時間，或許他的收穫會比較多」(C409)

然而，抽離式教學或許克服了身心障礙學生與一般學生課業上的差距，但與融合的精神卻是背道而馳，因此，教育行政機關應再審慎思考執行融合教育的配套措施，讓特教老師與普通班老師能取得平衡點。

Evans (1981) 認為諮詢服務的提供是幫助普通班老師協助有學習或行為問題的學生，使教學能更順利。但本研究結果在「特教巡迴輔導教師到班級提供教學諮詢與服務」或「大學院校特殊教育中心提供教學諮詢與輔導服務」兩項需求與供給層面得分皆不高。因此，此值得後續研究深入探究教師對於諮詢與輔導服務使用率偏低的原因，以期此資源能發揮功用。

三、行政支援服務

行政支援服務上教師的需求與供給是有差距，且是各向度中落差最大；學校中硬體環境的改善已能大致符合教師的期待與需求（學校依學生特殊需求調整班級教室位置、學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施）。但對於「學校依身障生障礙情形減少該班學生總數」一項，需求很高，但所獲得供給得分卻很低；從訪談結果中也可以獲得一些印證，有普通班教師這樣認為：

「落實降低班級人數的政策，不要因為種種的因素要求老師再多收學生」(A505)

目前大班制的教學對普通班教師已是很大的負擔，若再加入需要有個別需求的身心障礙學生，可想而知，老師的衝擊必定是很大。因此，確實落實因身心障礙學生減少該班學生總數，讓老師能不因身心障礙學生的加入而減少對原來一般學生的照顧，又能有更多的心力來對身心障礙學生實施個別化適性的教學，創造雙贏的結果。

在行政支援服務向度中，另一現象值得注意的是教師的獎勵制度，供需落差排名前十項中就有兩項「學校對輔導身障生的績優教師給予獎勵」及「教育主管單位對輔導身障生的績優教師給予獎勵」屬此範疇。在擔負教育身心障礙學生的責任之餘，老師也需要鼓勵與關心，此值得相關教育行政單位多關注。



第四節 不同背景變項的教師對於特殊教育 支援服務的供需情形分析與討論

本節旨在探討不同背景變項之教師，包含教師性別、年齡、任教學校規模、教學年資、特殊教育專業背景、任教融合班年級、融合教育教學經驗及身障生礙類別等背景變項，分別在特殊教育支援服務需求上及供給上的差異情形。考驗方法以八個背景變項為自變項，而分別以國小普通班教師特殊教育支援服務需求及供給情形為依變項，進行獨立 t 考驗或單因子變異數分析，探討平均得分之顯著差異性。若經單因子變異數分析之 F 值達顯著水準時，再以 LSD 法進行追蹤考驗，以解釋組間差異情形。

壹、不同變項教師對於特殊教育支援服務的需求差異

一、不同性別教師在特殊教育支援服務需求上的差異分析

不同性別教師在特殊教育支援服務需求經 t 考驗後的結果，如表 4-13 所示。不論全量表 ($t=-0.93$) 及評量支援服務 ($t=-1.04$)、教學支援服務 ($t=-0.73$)、行政支援服務 ($t=-0.80$) 等三個向度方面均無顯著差異存在；亦即普通班教師對特殊教育支援服務需求程度，不會因教師性別不同而有不同的差別。本研究結果與陳清溪 (2000)、王裕玫 (2005)、潘廣佑 (2006) 及李翠蘭 (2007) 等人之研究結果相同。

表 4-13 不同性別特殊教育支援服務需求 t 考驗摘要表 (n=242)

性 別	n	M	SD	t 值
評量支援服務				
男	34	4.06	0.69	-1.04
女	208	4.18	0.63	
教學支援服務				
男	34	3.96	0.64	-0.73
女	208	4.05	0.66	
行政支援服務				
男	34	4.06	0.52	-0.80
女	208	4.15	0.60	
全量表				
男	34	4.03	0.56	-0.93
女	208	4.13	0.59	

二、不同年齡教師在特殊教育支援服務需求上的差異分析

爲了瞭解不同年齡層教師支援服務需求上的差異，經由變異數分析後，其結果如表 4-14 所呈現。由表中之結果分析，整體上 ($F=0.63$) 不同年齡教師對於支援服務需求上並沒有顯著差異，而評量支援服務 ($F=0.60$)、教學支援服務 ($F=0.65$)、行政支援服務 ($F=0.66$) 的需求也無顯著差異，可知普通班教師在支援服務需求程度上，並不會因年齡不同而有所不同。本研究結果與陳清溪 (2000) 及潘廣佑 (2006) 等人之研究結果相同。

表 4-14 不同年齡教師特殊教育支援服務需求變異數分析($n=242$)

不同年齡	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i> 值
評量支援服務								
30 歲以下	57	4.21	0.62	組間	0.99	4	0.25	0.60
31 歲-35 歲	66	4.10	0.70	組內	97.43	237	0.41	
36 歲-40 歲	59	4.14	0.50	總和	98.42	241		
41 歲-45 歲	31	4.29	0.60					
46 歲以上	29	4.11	0.81					
教學支援服務								
30 歲以下	57	4.06	0.68	組間	1.13	4	0.28	0.65
31 歲-35 歲	66	3.94	0.70	組內	102.84	237	0.43	
36 歲-40 歲	59	4.04	0.55	總和	103.97	241		
41 歲-45 歲	31	4.16	0.63					
46 歲以上	29	4.06	0.76					
行政支援服務								
30 歲以下	57	4.20	0.58	組間	0.94	4	0.23	0.66
31 歲-35 歲	66	4.10	0.60	組內	83.6	237	0.35	
36 歲-40 歲	59	4.06	0.60	總和	84.54	241		
41 歲-45 歲	31	4.23	0.56					
46 歲以上	29	4.14	0.63					
全量表								
30 歲以下	57	4.16	0.59	組間	0.86	4	0.21	0.63
31 歲-35 歲	66	4.05	0.62	組內	80.79	237	0.34	
36 歲-40 歲	59	4.08	0.50	總和	81.64	241		
41 歲-45 歲	31	4.23	0.56					
46 歲以上	29	4.10	0.67					

三、不同任教學校規模教師在特殊教育支援服務需求上的差異分析

爲了瞭解不同任教學校規模教師支援服務需求上的差異，經由變異數分析後，其結果如表 4-15 所呈現。由表中之結果分析，整體上 ($F=1.05$) 不同任教學校規模教師對於支援服務需求上並沒有顯著差異，而評量支援服務 ($F=0.43$)、教學支援服務 ($F=1.31$) 與行政支援服務 ($F=1.29$) 的需求也無顯著差異，可知普

通班教師在支援服務的需求，並不會因任教學校規模不同而有所不同。本研究結果與潘廣佑（2006）及唐大衛（2007）等人之研究結果相同。

表 4-15 不同任教學校規模教師特殊教育支援服務需求變異數分析($n=242$)

不同任教學校規模	n	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F 值
評量支援服務								
24 班以下	11	4.25	0.29	組間	0.33	2	0.17	0.40
25-48 班	144	4.18	0.59	組內	98.08	239	0.41	
49 班以上	87	4.12	0.74	總和	98.42	241		
教學支援服務								
24 班以下	11	4.24	0.45	組間	1.13	2	0.57	1.31
25-48 班	144	4.07	0.59	組內	102.84	239	0.43	
49 班以上	87	3.96	0.76	總和	103.97	241		
行政支援服務								
24 班以下	11	4.39	0.43	組間	0.91	2	0.45	1.29
25-48 班	144	4.15	0.57	組內	83.64	239	0.35	
49 班以上	87	4.09	0.65	總和	84.54	241		
全量表								
24 班以下	11	4.30	0.32	組間	0.71	2	0.36	1.05
25-48 班	144	4.13	0.53	組內	80.93	239	0.34	
49 班以上	87	4.05	0.68	總和	81.64	241		

四、不同教學年資教師在特殊教育支援服務需求上的差異分析

不同教學年資教師在特殊教育支援服務需求上的差異，如表 4-16 所示，整體上（ $F=0.37$ ）及評量支援服務（ $F=0.62$ ）、教學支援服務（ $F=0.60$ ）、行政支援服務（ $F=0.14$ ）三個向度方面的差異皆沒有達顯著水準，亦即表示普通班教師在支援服務的需求上，並不會因教學年資不同而有所不同。本研究結果與王裕玫（2005）、鄭啓清（2006）、潘廣佑（2006）及王韻淑（2007）等人之研究結果相同。

表 4-16 不同教學年資教師特殊教育支援服務需求變異數分析($n=242$)

不同教學年資	n	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F 值
評量支援服務								
5 年以下	52	4.18	0.59	組間	1.02	4	0.25	0.62
6-10 年	80	4.09	0.67	組內	97.40	237	0.41	
11-15 年	50	4.27	0.51	總和	98.42	241		
16-20 年	36	4.16	0.69					
21 年以上	24	4.14	0.80					
教學支援服務								
5 年以下	52	4.05	0.57	組間	1.05	4	0.26	0.60
6-10 年	80	3.95	0.74	組內	102.92	237	0.43	
11-15 年	50	4.11	0.57	總和	103.97	241		
16-20 年	36	4.07	0.70					
21 年以上	24	4.11	0.66					
行政支援服務								
5 年以下	52	4.12	0.56	組間	0.20	4	0.50	0.14
6-10 年	80	4.12	0.61	組內	84.34	237	0.36	
11-15 年	50	4.13	0.56	總和	84.54	241		
16-20 年	36	4.17	0.64					
21 年以上	24	4.21	0.60					
全量表								
5 年以下	52	4.11	0.53	組間	0.51	4	0.13	0.37
6-10 年	80	4.05	0.63	組內	81.14	237	0.34	
11-15 年	50	4.17	0.49	總和	81.64	241		
16-20 年	36	4.13	0.64					
21 年以上	24	4.15	0.63					

五、不同特教專業背景教師在特殊教育支援服務需求差異分析

爲了瞭解不同特教專業背景教師支援服務需求程度的差異，經由變異數分析後，其結果如表 4-17 所呈現。由表中之結果分析，整體上 ($F=0.48$) 及評量支援服務 ($F=0.61$)、教學支援服務 ($F=0.62$)、行政支援服務 ($F=0.32$) 三個向度方面的需求無顯著差異，亦即普通班教師在支援服務需求程度上，並不會因特教專

業背景不同而需求程度有所不同。本研究結果與陳清溪（2000）及王韻淑（2007）等人之研究結果相同，但與潘廣佑（2006）之研究結果不同。

表 4-17 不同特教專業背景教師特殊教育支援服務需求變異數分析(n=242)

不同特教專業背景	n	M	SD	變異 來源	SS	df	MS	F 值
評量支援服務								
特殊教育系（所、組）畢業	18	4.10	0.58	組間	0.76	3	0.25	0.61
學士後特教學分班	10	4.42	0.39	組內	97.66	238	0.41	
三學分以上	159	4.16	0.67	總和	98.42	241		
三學分以下	55	4.14	0.60					
教學支援服務								
特殊教育系（所、組）畢業	18	4.02	0.65	組間	0.81	3	0.27	0.62
學士後特教學分班	10	4.23	0.50	組內	103.16	238	0.43	
三學分以上	159	4.06	0.69	總和	103.97	241		
三學分以下	55	3.95	0.58					
行政支援服務								
特殊教育系（所、組）畢業	18	4.10	0.74	組間	0.34	3	0.12	0.32
學士後特教學分班	10	4.19	0.50	組內	84.20	238	0.35	
三學分以上	159	4.16	0.60	總和	84.54	241		
三學分以下	55	4.07	0.52					
全量表								
特殊教育系（所、組）畢業	18	4.07	0.61	組間	0.50	3	0.17	0.48
學士後特教學分班	10	4.27	0.37	組內	84.15	238	0.34	
三學分以上	159	4.12	0.61	總和	81.64	241		
三學分以下	55	4.04	0.52					

六、不同任教年級教師在特殊教育支援服務需求的差異分析

不同任教年級教師在特殊教育支援服務的需求上的差異，如表 4-18 所示，整體上（ $F=0.77$ ）及評量支援服務（ $F=0.44$ ）、教學支援服務（ $F=0.97$ ）、行政支援服務（ $F=0.68$ ）三個向度方面的差異未達顯著水準，亦即表示不同任教年級教師對支援服務需求程度上的看法沒有差別。本研究結果與王裕玫（2005）及潘廣佑

(2006) 等人之研究結果相同。

表 4-18 不同教學年級教師特殊教育支援服務需求變異數分析(n=242)

不同教學年級	n	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F 值
評量支援服務								
(1)一年級	42	4.05	0.66	組間	1.96	5	0.39	0.96
(2)二年級	35	4.29	0.56	組內	96.46	236	0.41	
(3)三年級	41	4.26	0.75	總和	98.42	241		
(4)四年級	40	4.09	0.64					
(5)五年級	42	4.21	0.63					
(6)六年級	42	4.10	0.57					
教學支援服務								
(1)一年級	42	3.96	0.69	組間	0.40	5	0.80	0.18
(2)二年級	35	4.07	0.64	組內	103.57	236	0.44	
(3)三年級	41	4.09	0.78	總和	103.97	241		
(4)四年級	40	4.02	0.61					
(5)五年級	42	4.05	0.67					
(6)六年級	42	4.03	0.56					
行政支援服務								
(1)一年級	42	4.08	0.66	組間	1.11	5	0.22	0.63
(2)二年級	35	4.26	0.56	組內	83.43	236	0.35	
(3)三年級	41	4.20	0.60	總和	84.54	241		
(4)四年級	40	4.14	0.55					
(5)五年級	42	4.06	0.64					
(6)六年級	42	4.10	0.55					
全量表								
(1)一年級	42	4.03	0.62	組間	0.87	5	0.17	0.51
(2)二年級	35	4.21	0.55	組內	80.78	236	0.34	
(3)三年級	41	4.18	0.66	總和	81.64	241		
(4)四年級	40	4.09	0.55					
(5)五年級	42	4.11	0.60					
(6)六年級	42	4.07	0.50					

七、有無融合教育教學經驗教師對特殊教育支援服務需求的差異分析

有無融合教育教學經驗教師在特殊教育支援服務的需求經 t 考驗後的結果，如表 4-19 所示。不論全量表 ($t = -0.23$) 及評量支援服務 ($t = -0.65$)、教學支援服務 ($t = -1.30$)、行政支援服務 ($t = 0.16$) 等三個向度方面均無顯著差異存在；亦即普通班教師在支援服務需求程度，並不會因教師有無融合教育教學經驗而有所不同。本研究結果與王裕玫 (2005)、潘廣佑 (2006) 及王韻淑 (2007) 等人之研究結果相同。

表 4-19 不同融合教育教學經驗教師特殊教育支援服務需求 t 考驗摘要表($n=242$)

融合班教學經驗	n	M	SD	t 值
評量支援服務				
有融合班教學經驗	199	4.15	0.63	-0.65
無融合班教學經驗	43	4.22	0.69	
教學支援服務				
有融合班教學經驗	199	4.03	0.65	-1.30
無融合班教學經驗	43	4.05	0.70	
行政支援服務				
有融合班教學經驗	199	4.14	0.58	0.16
無融合班教學經驗	43	4.12	0.63	
全量表				
有融合班教學經驗	199	4.11	0.57	-0.23
無融合班教學經驗	43	4.13	0.64	

八、不同身障生障礙類別教師對特殊教育支援服務需求的差異分析

爲了瞭解不同身障生障礙類別教師支援服務需求程度的差異，經由變異數分析後，其結果如表 4-20 所呈現。由表中之結果分析，在整體上 ($F=2.95$) 及評量支援服務 ($F=2.71$)、教學支援服務 ($F=3.32$) 及行政支援服務 ($F=2.01$) 等三個向度方面皆達顯著水準。

經 LSD 法比較，在評量支援服務上，智能障礙、嚴重情緒障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症及其他顯著障礙的需求程度高於語言障礙、肢體障礙、身體病弱及發展遲緩；而聽覺障礙的需求程度高於語言障礙。

在教學支援服務上，語言障礙與肢體障礙的需求程度低於智能障礙、視覺障礙、嚴重情緒障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症及其他顯著障礙。而聽覺障礙的需求程度低於智能障礙、多重障礙、自閉症及其他顯著障礙。身體病弱的需求程度低於多重障礙與自閉症。發展遲緩的需求程度低於多重障礙與其他顯著障礙。

在行政支援服務上，智能障礙的需求程度高於語言障礙、肢體障礙及學習障礙；語言障礙的需求程度低於視覺障礙、聽覺障礙、嚴重情緒障礙、學習障礙及其他顯著障礙；多重障礙及自閉症的需求程度高於語言障礙及肢體障礙。

在全量表上，視覺障礙及聽覺障礙的需求程度高於語言障礙；嚴重情緒障礙及學習障礙的需求程度高於語言障礙及肢體障礙；智能障礙、多重障礙及自閉症的需求程度高於語言障礙、肢體障礙、身體病弱及發展遲緩；其他顯著障礙的需求程度高於語言障礙、肢體障礙及發展遲緩。不管在全量表或各向度，智能障礙、多重障礙及自閉症的支援服務需求程度高於其他障礙類別。

表 4-20 不同身障類別教師特殊教育支援服務需求變異數分析(n=242)

不同身障類別	n	M	SD	變異 來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
評量支援服務									
(1)智能障礙	70	4.26	0.52	組間	11.30	11	1.03	2.71 **	(1)>(4) (5) (6) (11)
(2)視覺障礙	9	4.04	0.50	組內	87.12	230	0.38		
(3)聽覺障礙	14	4.06	0.79	總和	98.42	241			(3)>(4)
(4)語言障礙	3	3.27	0.96						
(5)肢體障礙	22	3.85	0.93						
(6)身體病弱	14	3.82	0.84						
(7)嚴重情緒障礙	12	4.32	0.40						(7)>(4) (5) (6) (11)
(8)學習障礙	56	4.22	0.51						(8)>(4) (5) (6) (11)
(9)多重障礙	9	4.39	0.66						(9)>(4) (5) (6) (11)
(10)自閉症	23	4.33	0.48						(10)>(4) (5) (6) (11)
(11)發展遲緩	5	3.56	0.96						
(12)其他顯著障礙	5	4.56	0.38						(12)>(4) (5) (6) (11)
教學支援服務									
(1)智能障礙	70	4.18	0.60	組間	14.24	11	1.29	3.32 **	(1)>(3) (4) (5)
(2)視覺障礙	9	4.13	0.45	組內	89.73	230	0.39		(2)>(4) (5)
(3)聽覺障礙	14	3.79	0.77	總和	103.97	241			
(4)語言障礙	3	3.15	1.24						
(5)肢體障礙	22	3.57	0.82						
(6)身體病弱	14	3.83	0.87						
(7)嚴重情緒障礙	12	4.18	0.36						(7)>(4) (5)
(8)學習障礙	56	4.01	0.56						(8)>(4) (5)
(9)多重障礙	9	4.37	0.44						(9)>(3) (4) (5) (6) (11)
(10)自閉症	23	4.26	0.48						(10)>(3) (4) (5) (6)
(11)發展遲緩	5	3.67	0.67						
(12)其他顯著障礙	5	4.47	0.45						(12)>(3) (4) (5) (11)

(續下頁)

表 4-20 不同身障類別教師特殊教育支援服務需求變異數分析（續）

行政支援服務									
(1)智能障礙	70	4.26	0.59	組間	7.40	11	0.67	2.01*	(1)>(4) (5) (8)
(2)視覺障礙	9	4.21	0.45	組內	77.14	230	0.34		(2)>(4)
(3)聽覺障礙	14	4.09	0.76	總和	84.54	241			(3)>(4)
(4)語言障礙	3	3.29	1.24						
(5)肢體障礙	22	3.89	0.62						
(6)身體病弱	14	3.95	0.76						
(7)嚴重情緒障礙	12	4.28	0.33						(7)>(4)
(8)學習障礙	56	4.05	0.51						(8)>(4)
(9)多重障礙	9	4.42	0.54						(9)>(4) (5)
(10)自閉症	23	4.26	0.57						(10)>(4) (5)
(11)發展遲緩	5	3.82	0.14						
(12)其他顯著障礙	5	4.28	0.40						(12)>(4)
全量表									
(1)智能障礙	70	4.23	0.51	組間	10.09	11	0.92	2.95**	(1)>(4) (5) (6) (11)
(2)視覺障礙	9	4.13	0.43	組內	71.56	230	0.31		(2)>(4)
(3)聽覺障礙	14	3.98	0.75	總和	81.64	241			(3)>(4)
(4)語言障礙	3	3.24	1.14						
(5)肢體障礙	22	3.77	0.77						
(6)身體病弱	14	3.87	0.79						
(7)嚴重情緒障礙	12	4.26	0.29						(7)>(4) (5)
(8)學習障礙	56	4.10	0.48						(8)>(4) (5)
(9)多重障礙	9	4.39	0.50						(9)>(4) (5) (6) (11)
(10)自閉症	23	4.28	0.44						(10)>(4) (5) (6) (11)
(11)發展遲緩	5	3.68	0.52						
(12)其他顯著障礙	5	4.44	0.40						(12)>(4) (5) (11)

* $p<.05$

** $p<.01$

貳、不同變項教師對於特殊教育支援服務的實際獲得供給差異

一、不同性別教師在特殊教育支援服務實際獲得供給的差異分析

不同性別教師在特殊教育支援服務供給經 t 考驗後的結果，如表 4-21 所示。不論全量表 ($t=0.45$) 及評量支援服務 ($t=0.47$)、教學支援服務 ($t=-1.31$)、行政支援服務 ($t=0.89$) 等三個向度方面均無顯著差異存在；亦即普通班教師在支援服務實際獲得供給，不會因教師性別不同而有所差別。本研究結果與潘廣佑 (2006) 及李翠蘭 (2007) 等人之研究結果相同。

表 4-21 不同性別教師特殊教育支援服務供給 t 考驗摘要表($n=242$)

性 別	n	M	SD	t 值
評量支援服務				
男	34	3.22	0.83	0.47
女	208	3.15	0.76	
教學支援服務				
男	34	2.95	0.84	-1.31
女	208	2.97	0.74	
行政支援服務				
男	34	3.14	0.75	0.89
女	208	3.03	0.64	
全量表				
男	34	3.10	0.74	0.45
女	208	3.05	0.61	

二、不同年齡教師在特殊教育支援服務實際獲得供給的差異分析

爲了瞭解不同年齡層教師支援服務供給上的差異，經由變異數分析後，其結果如表 4-22 所呈現。由表中之結果分析，整體上 ($F=0.41$) 不同年齡教師對於支援服務供給上並沒有顯著差異，而評量支援服務 ($F=0.60$)、教學支援服務 ($F=0.50$)、行政支援服務 ($F=0.42$) 的供給亦無顯著差異，可知普通班教師在支

援服務實際獲得供給，不會因年齡不同而實得供給有所不同。本研究結果與潘廣佑（2006）之研究結果相同。

表 4-22 不同年齡教師特殊教育支援服務供給變異數分析(n=242)

不同年齡	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i> 值
評量支援服務								
30 歲以下	57	3.19	0.70	組間	1.42	4	0.36	0.60
31 歲-35 歲	66	3.15	0.70	組內	141.40	237	0.60	
36 歲-40 歲	59	3.20	0.85	總和	142.83	241		
41 歲-45 歲	31	2.98	0.92					
46 歲以上	29	3.26	0.73					
教學支援服務								
30 歲以下	57	2.92	0.75	組間	1.15	4	0.29	0.50
31 歲-35 歲	66	3.00	0.79	組內	135.60	237	0.57	
36 歲-40 歲	59	3.06	0.73	總和	136.75	241		
41 歲-45 歲	31	2.88	0.87					
46 歲以上	29	2.87	0.61					
行政支援服務								
30 歲以下	57	3.00	0.63	組間	0.73	4	0.18	0.42
31 歲-35 歲	66	3.10	0.66	組內	103.87	237	0.44	
36 歲-40 歲	59	3.09	0.67	總和	104.60	241		
41 歲-45 歲	31	2.97	0.66					
46 歲以上	29	2.98	0.71					
全量表								
30 歲以下	57	3.04	0.59	組間	0.66	4	0.17	0.41
31 歲-35 歲	66	3.08	0.63	組內	95.48	237	0.40	
36 歲-40 歲	59	3.12	0.64	總和	96.14	241		
41 歲-45 歲	31	2.95	0.75					
46 歲以上	29	3.04	0.58					

三、不同任教學校規模教師在特殊教育支援服務實際獲得供給的差異分析

爲了瞭解不同任教學校規模教師支援服務供給上的差異，經由變異數分析後，其結果如表 4-23 所呈現。由表中之結果分析，整體上（ $F=0.51$ ）不同任教學校規模教師對於支援服務供給上並沒有顯著差異，而評量支援服務（ $F=0.09$ ）、教學支援服務（ $F=0.95$ ）、行政支援服務（ $F=0.96$ ）的供給亦無顯著差異，可知普通班教師在支援服務實際獲得供給，不會因任教學校規模大小不同而實得供給有所差異。本研究結果與潘廣佑（2006）、鄭啓清（2006）、唐大衛（2007）及李翠蘭（2007）等人之研究結果大致相同。

表 4-23 不同任教學校規模教師特殊教育支援服務供給變異數分析(n=242)

不同任教學校規模	n	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F 值
評量支援服務								
24 班以下	11	3.25	0.61	組間	0.11	2	0.56	0.09
25-48 班	144	3.15	0.76	組內	142.71	239	0.60	
49 班以上	87	3.17	0.81	總和	142.83	241		
教學支援服務								
24 班以下	11	3.07	0.66	組間	1.08	2	0.54	0.95
25-48 班	144	3.01	0.74	組內	135.67	239	0.57	
49 班以上	87	2.88	0.79	總和	136.75	241		
行政支援服務								
24 班以下	11	3.07	0.64	組間	0.83	2	0.42	0.96
25-48 班	144	3.09	0.64	組內	103.77	239	0.43	
49 班以上	87	2.96	0.69	總和	104.60	241		
全量表								
24 班以下	11	3.13	0.53	組間	0.41	2	0.21	0.51
25-48 班	144	3.08	0.61	組內	95.73	239	0.40	
49 班以上	87	3.00	0.68	總和	96.14	241		

四、不同教學年資教師在特殊教育支援服務實際獲得供給的差異分析

不同教學年資教師在特殊教育支援服務實得供給上的差異，如表 4-24 所示，整體上 ($F=0.52$)、評量支援服務 ($F=0.33$)、教學支援服務 ($F=1.23$) 及行政支援服務 ($F=0.47$) 的差異沒有達顯著水準，表示不同教學年資教師對支援服務的供給是沒有顯著差異。

表 4-24 不同教學年資教師特殊教育支援服務供給變異數分析(n=242)

不同教學年資	n	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F 值
評量支援服務								
5 年以下	52	3.16	0.71	組間	0.79	4	0.20	0.33
6-10 年	80	3.10	0.77	組內	142.04	237	0.60	
11-15 年	50	3.25	0.77	總和	142.83	241		
16-20 年	36	3.15	0.84					
21 年以上	24	3.22	0.81					
教學支援服務								
5 年以下	52	2.98	0.70	組間	2.79	4	0.70	1.23
6-10 年	80	2.88	0.85	組內	133.96	237	0.57	
11-15 年	50	3.16	0.63	總和	136.75	241		
16-20 年	36	2.90	0.78					
21 年以上	24	2.91	0.73					
行政支援服務								
5 年以下	52	2.96	0.62	組間	0.82	4	0.21	0.47
6-10 年	80	3.08	0.70	組內	103.78	237	0.44	
11-15 年	50	3.10	0.62	總和	104.60	241		
16-20 年	36	3.06	0.59					
21 年以上	24	2.95	0.78					
全量表								
5 年以下	52	3.03	0.58	組間	0.84	4	0.21	0.52
6-10 年	80	3.02	0.67	組內	95.31	237	0.40	
11-15 年	50	3.17	0.60	總和	96.14	241		
16-20 年	36	3.04	0.66					
21 年以上	24	3.03	0.68					

五、不同特教專業背景教師在特殊教育支援服務實際獲得供給差異分析

爲了瞭解不同特教專業背景教師支援服務供給上的差異，經由變異數分析後，其結果如表 4-25 所呈現。由表中之結果分析，整體上（ $F=0.71$ ）不同特教專業背景師對於支援服務供給上並沒有顯著差異，而評量支援服務（ $F=0.97$ ）、教學支援服務（ $F=0.39$ ）、行政支援服務（ $F=0.82$ ）的供給亦無顯著差異，可知普通班教師在支援服務實際獲得供給，不會因特教專業背景的不同而所獲得供給有所不同。本研究結果與潘廣佑（2006）之研究結果相同。

表 4-25 不同特殊教育專業背景教師特殊教育支援服務供給變異數分析(n=242)

不同特殊教育專業背景	n	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F 值
評量支援服務								
特殊教育系（所、組）畢業	18	3.26	0.72	組間	1.73	3	0.58	0.97
學士後特教學分班	10	3.07	0.74	組內	141.10	238	0.59	
三學分以上	159	3.21	0.79	總和	142.83	241		
三學分以下	55	3.02	0.73					
教學支援服務								
特殊教育系（所、組）畢業	18	2.98	0.82	組間	0.67	3	0.22	0.39
學士後特教學分班	10	2.73	0.70	組內	136.08	238	0.57	
三學分以上	159	2.99	0.78	總和	136.75	241		
三學分以下	55	2.95	0.67					
行政支援服務								
特殊教育系（所、組）畢業	18	2.97	0.65	組間	1.06	3	0.35	0.82
學士後特教學分班	10	2.85	0.47	組內	103.54	238	0.44	
三學分以上	159	3.09	0.67	總和	104.60	241		
三學分以下	55	2.97	0.65					
全量表								
特殊教育系（所、組）畢業	18	3.07	0.59	組間	0.86	3	0.29	0.71
學士後特教學分班	10	2.88	0.39	組內	95.29	238	0.40	
三學分以上	159	3.09	0.66	總和	96.14	241		
三學分以下	55	2.98	0.61					

六、不同任教年級教師在特殊教育支援服務實際獲得供給的差異分析

不同任教年級教師在特殊教育支援服務供給上的差異，如表 4-26 所示，整體上（ $F=0.58$ ）、評量支援服務（ $F=0.64$ ）、教學支援服務（ $F=0.65$ ）及行政支援服務（ $F=1.32$ ）的差異沒有達顯著水準，表示不同任教年級教師對支援服務的供給是沒有顯著差異。亦即普通班教師在支援服務實際獲得供給，不會因任教年級不同而所獲得供給就有所不同。

表 4-26 不同教學年級教師特殊教育支援服務供給變異數分析(n=242)

不同教學年級	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	變異 來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i> 值
評量支援服務								
(1)一年級	42	3.11	0.75	組間	1.92	5	0.38	0.64
(2)二年級	35	3.02	0.81	組內	140.91	236	0.60	
(3)三年級	41	3.12	0.80	總和	142.83	241		
(4)四年級	40	3.16	0.72					
(5)五年級	42	3.29	0.79					
(6)六年級	42	3.25	0.77					
教學支援服務								
(1)一年級	42	3.09	0.82	組間	1.85	5	0.37	0.65
(2)二年級	35	2.87	0.80	組內	134.90	236	0.52	
(3)三年級	41	2.88	0.67	總和	136.75	241		
(4)四年級	40	2.95	0.72					
(5)五年級	42	3.07	0.81					
(6)六年級	42	2.92	0.69					
行政支援服務								
(1)一年級	42	3.07	0.67	組間	2.84	5	0.57	1.32
(2)二年級	35	3.06	0.61	組內	101.76	236	0.43	
(3)三年級	41	2.83	0.71	總和	104.60	241		
(4)四年級	40	3.09	0.59					
(5)五年級	42	3.03	0.70					
(6)六年級	42	3.18	0.64					

（續下頁）

表 4-26 不同教學年級教師特殊教育支援服務供給變異數分析（續）

全量表								
(1)一年級	42	3.09	0.68	組間	1.16	5	0.23	0.58
(2)二年級	35	2.98	0.58	組內	94.98	236	0.40	
(3)三年級	41	2.94	0.63	總和	96.14	241		
(4)四年級	40	3.07	0.59					
(5)五年級	42	3.13	0.70					
(6)六年級	42	3.12	0.60					

七、有無融合教育教學經驗教師對特殊教育支援服務實際獲得供給的

差異分析

有無融合教育教學經驗教師在特殊教育支援服務供給經 t 考驗後的結果，如表 4-27 所示。不論全量表（ $t = -0.09$ ）及評量支援服務（ $t = 0.46$ ）、教學支援服務（ $t = -0.50$ ）、行政支援服務（ $t = -0.22$ ）等三個向度方面均無顯著差異存在；亦即普通班教師在支援服務實際獲得供給，並不會因教師有無融合教育教學經驗而有所不同。

表 4-27 不同融合教育教學經驗教師特殊教育支援服務供給 t 考驗摘要表(n=242)

融合班教學經驗	n	M	SD	<i>t</i> 值
評量支援服務				
有融合班教學經驗	199	3.17	0.76	0.46
無融合班教學經驗	43	3.11	0.83	
教學支援服務				
有融合班教學經驗	199	2.95	0.74	-0.50
無融合班教學經驗	43	3.02	0.81	
行政支援服務				
有融合班教學經驗	199	3.04	0.63	-0.22
無融合班教學經驗	43	3.06	0.78	
全量表				
有融合班教學經驗	199	3.05	0.61	-0.09
無融合班教學經驗	43	3.06	0.58	

八、不同身障生障礙類別教師對特殊教育支援服務實際獲得供給的差異分析

爲了瞭解不同身障生障礙類別教師支援服務供給上的差異，經由變異數分析後，其結果如表 4-28 所呈現。由表中之結果分析，整體上 ($F=1.62$) 不同身障生障礙類別對於支援服務供給上並沒有顯著差異，而評量支援服務 ($F=1.79$)、教學支援服務 ($F=1.31$) 及行政支援服務 ($F=1.41$) 三個向度方面的供給亦無顯著差異，可知普通班教師在支援服務實際獲得供給，不會因班上身障生障礙類別不同而所獲得的供給就有所不同。



表 4-28 不同身障類別教師特殊教育支援服務供給變異數分析(n=242)

不同身障類別	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	變異 來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i> 值
評量支援服務								
智能障礙	70	3.25	0.69	組間	11.25	11	1.02	1.79
視覺障礙	9	3.37	0.68	組內	131.58	230	0.57	
聽覺障礙	14	3.51	0.82	總和	142.83	241		
語言障礙	3	3.03	0.59					
肢體障礙	22	2.93	0.80					
身體病弱	14	2.91	0.86					
嚴重情緒障礙	12	3.01	0.73					
學習障礙	56	3.35	0.75					
多重障礙	9	2.69	1.13					
自閉症	23	2.90	0.76					
發展遲緩	5	2.84	0.65					
其他顯著障礙	5	3.06	0.50					
教學支援服務								
智能障礙	70	3.10	0.75	組間	8.08	11	0.73	1.31
視覺障礙	9	3.38	0.31	組內	128.67	230	0.56	
聽覺障礙	14	3.00	0.64	總和	136.75	241		
語言障礙	3	3.15	1.25					
肢體障礙	22	2.63	0.82					
身體病弱	14	2.65	0.88					
嚴重情緒障礙	12	2.83	0.64					
學習障礙	56	3.05	0.69					
多重障礙	9	2.89	0.80					
自閉症	23	2.84	0.77					
發展遲緩	5	2.85	1.16					
其他顯著障礙	5	2.74	0.75					

(續下頁)

表 4-28 不同身障類別教師特殊教育支援服務供給變異數分析（續）

行政支援服務								
智能障礙	70	3.16	0.74	組間	6.60	11	0.60	1.41
視覺障礙	9	3.19	0.64	組內	98.00	230	0.43	
聽覺障礙	14	3.45	0.61	總和	104.60	241		
語言障礙	3	3.00	0.68					
肢體障礙	22	2.81	0.55					
身體病弱	14	2.99	0.52					
嚴重情緒障礙	12	2.84	0.72					
學習障礙	56	3.03	0.62					
多重障礙	9	2.97	0.69					
自閉症	23	2.95	0.63					
發展遲緩	5	2.62	0.74					
其他顯著障礙	5	2.79	0.35					
全量表								
智能障礙	70	3.17	0.62	組間	6.92	11	0.63	1.62
視覺障礙	9	3.31	0.47	組內	89.22	230	0.39	
聽覺障礙	14	3.32	0.61	總和	96.14	241		
語言障礙	3	3.06	0.82					
肢體障礙	22	2.79	0.66					
身體病弱	14	2.85	0.69					
嚴重情緒障礙	12	2.89	0.62					
學習障礙	56	3.14	0.61					
多重障礙	9	2.85	0.68					
自閉症	23	2.90	0.58					
發展遲緩	5	2.78	0.83					
其他顯著障礙	5	2.86	0.37					

參、綜合討論

根據上述研究結果歸納後，以下從支援服務需求及供給兩個層面分述之。

一、支援服務需求差異分析

針對不同背景變項分析之後發現，班上不同身障生障礙類別教師，其支援服務需求差異不管是在整體上或各分向度皆達顯著水準。在評量、教學及整體上的支援服務需求中，語言障礙、肢體障礙、身體病弱及發展遲緩四種障礙類別的教師需求情形小於其他障礙類別，這是否是因為這些障礙類別的障礙程度較輕，抑或因學生個人障礙特質不一影響學習程度的大小不等所造成，仍有待後續研究進一步考驗。在行政支援服務需求中，語言障礙與肢體障礙兩種障礙類別的教師需求情形小於其他障礙類別，推論其原因，語言障礙樣本較少，故可能有統計上的偏誤，而肢體障礙學生受限的是肢體行動方面，在學習及班級經營上並不會造成老師太大的負擔，故教師的支援需求相對會較低。

在評量支援服務方面，嚴重情緒障礙及學習障礙的需求程度高於其他障礙類別，推想是因為這兩種障礙類別常常是因為學生學習一段時間後，老師觀察後覺得有問題亟需評量工具加以鑑定，故教師的支援需求相對會較高。

另有一值得注意的現象，不管在全量表或各向度，智能障礙、多重障礙及自閉症的支援服務需求程度高於其他障礙類別，這是否是因為這些障礙類別的出現在普通班及的機會較多，抑或因學生個人障礙程度較大所造成，仍有待後續研究進一步考驗。

教師性別、年齡、任教學校規模、教學年資、特教專業背景、任教融合班年級、融合教育教學經驗等背景變項在特殊教育支援服務需求上的看法並沒有顯著差異。此研究結果與陳清溪（2000）、潘廣佑（2006）及王韻淑（2007）等人之研究結果大致相同。說明國小普通班教師在教育身心障礙學生時，面臨的問題是錯綜複雜充滿挑戰性的，而且融合教育是日常的、持續性的工作，因此不管何種背景

的教師皆期望在處理教學現場的疑難時，能有充足的支援服務來協助解決問題，以提升教育品質。

二、支援服務供給差異分析

教師性別、年齡、任教學校規模、教學年資、特教專業背景、任教融合班年級、融合教育教學經驗及身障生障礙類別等背景變項在特殊教育支援服務供給並無不同。雖然，大家獲得的支援服務是一樣的，但本研究結果顯示嘉義市特殊教育支援服務供給程度僅接近定義的「有時獲得」，這對目前正如火如荼進行中的融合教育來說是不夠的，Brownell、Smith 和 McNellis 等人（1997）曾指出，促使特殊教育教師離開特教崗位的首要原因是缺乏有關的支援服務，何況未有特殊教育專業背景的普通班教師，故融合教育要成功的話，充足的支援服務是必要的。

本研究結果與潘廣佑（2006）、鄭啓清（2006）、唐大衛（2007）及李翠蘭（2007）等人之研究大致相同。

第五節 訪談結果分析與討論

本研究針對三位願意接受訪談的國小普通班教師實施半結構式訪談，期獲得相關對特殊教育支援服務的困難與建議的資料，以更深入瞭解普通班教師對特殊教育支援服務現況。以下根據半結構式訪談加以整理、敘述，最後針對訪談結果做一討論。

一、普通班安置有身心障礙學生最常遭遇的困難

1. 「特殊生有突發狀況時，必須立即處理，放下進行中的課程，放下班上大多數的孩子」(A101)
2. 「為了處理該特殊的孩子，…教室常規一片混亂」(A102)
3. 「班上其他家長無法諒解」(A103)
4. 「有一些小朋友對於身障生會排斥、嘲笑或模仿他的動作」(C101)
5. 「媽媽的要求與對教學上的意見」(C102)
6. 「沒辦法為他另外寫課程」(C103)
7. 「課程的銜接」(B101)
8. 「不知道他聽得懂不懂」(B102)
9. 「動作比較慢」(B103)

由此可知，受訪的老師對於普通班安置身心障礙學生最常遭遇的困難有班級經營的問題、親師溝通的問題、教學上的困難及課程的調整等。

二、最常接受的特殊教育支援服務

1. 「每學期一次醫療團隊到校諮詢服務」(A201)
2. 「資源班每週 2 節的抽離式教學」(A202)
3. 「定期評量的報讀服務」(A203)

4. 「對我最棒的大概是抽離式的教學」(C201)
5. 「有減少班級人數」(C202)
6. 「輔導處會請嘉大的教授來與我談孩子的狀況，也會請教授與媽媽溝通」
(C203)
7. 「資源老師也會幫我與媽媽溝通」(C204)
8. 「沒有感覺到有什麼特教支援服務」(B201)
9. 「特教老師會過來看看」(B202)
10. 「IEP 會議時，特教老師會稍微報告他的學習狀況」(B203)

由此可知，受訪老師最常接受的特殊教育支援服務有抽離式的教學、諮詢服務、評量的報讀服務、降低班級人數及與家長溝通的相關行政支援服務等。

三、接受有關評量方面的支援服務所遭遇的困難及建議解決的方法

(一) 遭遇的困難

1. 「特殊生無法和其他學生一樣作答」(A301)
2. 「進行紙筆測驗時，…，時間、空間、人力都是亟待克服的問題」(A302)
3. 「做紙筆測驗時在旁讀題，…易干擾其他同學作答」(A303)
4. 「沒有人事先主動告知我孩子的狀況」(C301)
5. 「他沒有辦法和一般的小朋友一起評量」(C302)
6. 「我就以那裡的成績為準。只是心理上會覺得這和我們班其他學生一比，實在有些不公平」(C303)
7. 「既然在普通班應該要以普通班的標準去評量」(C304)
8. 「測不出他實際的水準」(C305)
9. 「評量也沒辦法實際應用在教學上」(C306)

10. 「考試評量時，他很懶得寫，有時寫一行，他就跟老師說，『我不寫了，我寫一行了』，有時他考卷看不懂他就不要寫」(B301)
11. 「單獨念題目給他聽是有一點困難」(B302)
12. 「一對一可能效果會好一點」(B303)
13. 「特教老師給的分數都很高，那他在普通班，我就很難給他分數」(B304)
14. 「該給他的評量標準是什麼？」(B305)

(二) 建議解決的方法

1. 「資源班老師或有其他專業人員可以從旁協助可能會好一點」(A304)。
2. 「特教老師和普通班老師的分數能依照比例來計算」(B306)
3. 「請特教老師提供一套適合他的評量的教材或標準給普通班老師」(B307)

根據上述可知，受訪老師對於評量方面最常遭遇的困難可分為：(1) 工具和標準 (2) 教師的因素 (3) 身障學生本身的因素。普通班老師希望在給予身心障礙學生評量時，能有專業人員從旁協助，且建立一套評量教材與標準，按比例計算資源班及普通班所獲得的成績。

四、接受有關教學方面的支援服務所遭遇的困難及建議解決的方法

(一) 遭遇的困難

1. 「…學習成效是有限」(A401)
2. 「特殊生每星期抽離兩節課到資源班上國語課，效果不彰」(A404)
3. 「上課還是按照該有的進度來上，沒有辦法因為○○來調整」(C401)
4. 「我也沒辦法為他另外寫一份教材」(C402)
5. 「顧了他，其他小朋友就開始吵」(C403)

6. 「學科部分在普通班很難兼顧到他，普通班可以教他的應該是人際互動或生活常規」(C404)
7. 「造成某些程度上的干擾」(C406)。
8. 「科任老師常常就會乾脆叫他回教室」(C407)
9. 「生活助理員在反而有些問題，其他孩子的常規反而不好掌握」(C408)
10. 「實在不知道要怎麼寫 IEP」(C410)
11. 「媽媽一開始會有很多要求，且是不合體制的」(C414)
12. 「大班人數多，有時很難顧到他」(B401)
13. 「課程會有銜接的問題」(B402)
14. 「與特教老師平常是很少聯繫」(B403)

(二) 建議解決的方法

1. 「特殊生在普通班時間和資源班的時間分配應再斟酌」(A402)
2. 「資源班負擔多一些學科主要學習」(A403)
3. 「老師利用下課時間個別再教他」(A405)
4. 「與專業團隊共同再評估溝通後…，是否要重新考量安置到特教班…」(A406)
5. 「學科部分應該由資源班那邊教他」(C405)
6. 「可以增加○○在資源班的時間，或許他的收穫會比較多」(C409)
7. 「資源班老師直接告訴我要怎麼做」(C411)
8. 「輔導處也請了一位醫生教我針對○○生活部分來寫 IEP」(C412)
9. 「應該要由專業人員來教我們擬定 IEP」(C413)
10. 「學科方面可以規劃全部都在特教老師那裡上」(B404)
11. 「常規和人際互動是可以回到普通班來」(B405)

根據上述可知，受訪老師對於教學方面最常遭遇的困難可分為：(1) 教師因素：教學尚無法兼顧身心障礙學生及一般正常生，與資源班老師欠缺聯繫，造成

課程銜接問題；缺乏特教專業知能，不知如何擬定 IEP 進行個別化教學。(2) 學生因素：學習成效有限，易產生干擾行為。(3) 行政機制：班級人數過多，無法對身心障礙學生進行個別化教學；資源班能提供的支援有限，抽離教學的時間太少。無法提供身心障礙學生適當的教材。(4) 其他因素：家長過度關心教學或無法配合教學進度，生活助理員的在場造成班級經營的困擾。

因此，受訪老師建議身心障礙學生的學科學習能由資源班的特教老師主導，增加到資源班學科學習的時間，人際互動及常規則交由普通班老師來訓練。專業團隊的諮詢服務提供老師擬定 IEP 的協助及評估身心障礙學生在普通班安置的適當性。

五、接受有關行政方面的支援服務所遭遇的困難及建議解決的方法

(一) 遭遇的困難

1. 「不知道行政方面能有什麼樣的支援給予普通班老師協助」(A502)
2. 「鮮少有來自行政的支援」(A501)
3. 「沒有感受到行政有給我們什麼支援」(B501)
4. 「行政可支援的人員太少」(A503)
5. 「申請教助員…造成老師心理壓力及額外的精神負擔」(A507)。
6. 「行政在安置特教生是有問題有盲點的，對於老師適不適合帶特教生，光聽家長的意見、要求是不恰當的」(C501)
7. 「沒有事先徵詢老師的意願或事先告知老師，讓老師能預作準備」(C502)
8. 「沒有感受到行政有給我們什麼支援」(B501)
9. 「要求老師做的行政簿冊、檔案等形式上的東西太多，徒增老師的工作量及壓力」(A608)

(二) 建議解決的方法

1. 「可以申請助理員」(A506)
2. 「特教老師能主動與普通班老師溝通聯繫」(B502)
3. 「先跟老師談一談，再針對老師的特質及家長的要求做一通盤的考量」(C503)
4. 「老師的心理情緒的部分也要多關心，不能一直要求我們多擔待」(C504)

根據以上的陳述可知，受訪老師對於行政方面最常遭遇的困難可分為：(1) 行政的機制與行動：普通班老師對於行政可以給予哪些支援服務並不清楚，造成鮮少接受的行政支援；或有困難時，可支援的行政人員太少，以致老師單打獨鬥。

(2) 行政的規劃：身心障礙學生的安置未能事先與老師溝通，造成老師未能有充分的時間瞭解身心障礙學生。(3) 行政法令與規章：要老師配合的行政簿冊過多，造成額外的負擔。

因此，受訪老師建議行政方面在安置身心障礙學生時，能事先與老師溝通，關心老師的面臨的困難及心理狀況，並請特教老師能主動與普通班老師保持聯繫，若身心障礙學生有需要時，能協助申請生活助理員。

六、教育身心障礙學生，期待獲得的支援服務項目

1. 「不要每一年都有特教生，讓老師有喘口氣的時間與空間」(A504)
2. 「落實降低班級人數的政策，不要因為種種的因素要求老師再多收學生」
(A505)
3. 「研習進修成長」(A601)
4. 「支持與鼓勵是給普通班老師堅持到底最好的原動力」(A602)
5. 「家長真誠的一句謝意」(A603)
6. 「同事間的同理心」(A604)

7. 「在編寫個別化教學計畫的同時，很希望能有輔導室專業人員從旁協助」
(A605)
8. 「重新分配特殊生在普通班及資源班上課時間」(A606)
9. 「增加在資源班上課時間，增加學科主要學習」(A607)
10. 「學科部分全部由特教老師規劃」(B603)
11. 「形式上的簿冊、檔案要儘量簡化或減少」(A609)
12. 「特教老師能主動告知特教生的學習狀況」(B601)
13. 「家長也能主動告知孩子的情況不要隱瞞」(B602)
14. 「希望有人協助提醒他該上的課」(B604)
15. 「希望能有固定的人來帶領他」(B605)
16. 「請教授來居中與家長溝通是蠻重要」(C601)
17. 「家長要坦白孩子的狀況，千萬不要隱瞞」(C602)
18. 「家長的部分自己也要有所成長」(C603)
19. 「特教生若是還要在普通班的話，越往高年級可能會越需要配套措施」(C604)
20. 「增加資源班上課的時間，並由特教老師主導」(C605)
21. 「成績方面也要和家長多溝通」(C606)
22. 「行政方面要對帶特殊生的老師多關心、多瞭解老師的需求。」(C607)

根據以上的陳述可知，受訪老師期待獲得特殊教育支援服務的項目可分為：

(1) 評量方面：家長能坦白告知身心障礙學生的狀況。(2) 教學方面：學科的學習能由特教老師規劃主導、特教老師能主動告知該生的狀況，並協助擬定 IEP。(3) 行政方面：落實降低班級人數，重新分配特殊生在普通班及資源班上課時間，增加學科在資源班上課學習的時間；安置身心障礙學生時，也能同時考慮班級老師的因素與相關的配套措施。提供老師成長進修的機會。安排相關人員協助帶領身心障礙生。(4) 親職教育：加強身心障礙學生家長對孩子學習輔導的知能，提供諮詢溝通的管道。(5) 其他：不管是家長或學校行政、學校同仁都能給予安置有身心

障礙學生的普通班老師同理心與正向的肯定。

經整理及歸納半結構式訪談資料後，發現國小普通班教師教育身心障礙學生時，在接受支援服務上確實遭遇了一些困境。以下分別從評量、教學及行政的支援服務需求三個層面分述之。

（一）在評量上

三位受訪老師皆有的困擾：不知如何對身心障礙學生的個別需求進行評量或缺乏評量標準。

一般普通班教師的養成教育過程中並未包括特殊教育的專業訓練，如果任職的生涯中，又未曾接受在職訓練，便很難對身心障礙學生進行適性的評量。且目前教育行政單位或學校也沒有發展出一套公平客觀可依循的評量標準，已致在教學第一線上的普通班老師對於身心障礙學生的評量大都陷於各做各的窘境，也因此讓普通班老師覺得身心障礙學生的評量是一大困擾，這確實是現階段實施融合教育亟待改進的地方。

因此，具體提供普通班老師一套完整且適性的評量工具及標準，評量過程中，能有專業人員從旁協助，期使評量工作能夠順利的進行並達到客觀公正。

（二）在教學上

受訪老師對於教學方面最常遭遇的困難有：普通班的課程對身心障礙學生而言太困難，又沒有適合身心障礙學生的適當教材，且因受限於現今班級人數及教學型態，無法對身心障礙學生進行個別化教學；身心障礙學生也因個人障礙的條件因素，學習易受限，進而產生干擾行為。而資源班能提供的支援有限，抽離教學的時間太少，使得身心障礙學生在學習上產生障礙的情形就很難避免；另外，普通班老師因缺乏特教專業知能，以致不知如何擬定 IEP 進行個別化教學。

因此，考量身心障礙學生的條件，希望學科學習能由資源班的特教老師主導，增加到資源班學習的時間，人際互動及常規再交由普通班老師來訓練，讓身心障

礙學生可以學的更完整，也更有成就感。另外，專業團隊的諮詢服務能提供老師擬定 IEP 的協助及評估身心障礙學生在普通班安置的適當性。

（三）在行政上

普通班老師常常不清楚行政可以給予哪些支援服務，但爲了各項考評需要老師配合的行政簿冊卻很多，往往造成老師擔負教育身心障礙學生責任之餘，還要有額外的負擔。另外，身心障礙學生的安置未能事先與老師溝通，造成老師在新接班時，未能有充分的時間瞭解身心障礙學生，心裡的衝擊及壓力可想而知，如此對一般學生及身心障礙學生的學習而言皆不是有利的環境。

因此，在安置身心障礙學生時，能多方考量並事先與老師溝通，關心老師的面臨的困難及心理狀況，營造最有利的學習環境給予學生。並且減少製作，填寫相關的行政簿冊、檔案報表。



第五章 結論與建議

本研究係根據研究目的，探討國民小學普通班教師在特殊教育教學支援服務供需情形。首先進行國內外相關文獻探討，彙整特殊教育支援服務相關法令規定及研究，再就問卷進行調查及訪談，以探討普通班教師對身心障礙學生特殊教育支援服務的需求及困難。本章即依據實證研究的結果，提出研究的發現，再分析和歸納成研究結論，最後提出具體建議，以期對國民小學普通班教師進行融合教育教學時能有所助益。

第一節 結論

經由文獻探討與實證調查研究之發現，本研究獲致以下結論：

壹、嘉義市國小普通班教師特殊教育支援服務需求情形

- 一、普通班教師對支援服務的需求非常殷切，不論整體或各向度需求程度介於「有需要」至「非常需要」之間。各向度需求依序為：「評量支援服務」、「行政支援服務」，最後則是「教學支援服務」。整體上，教師需求程度最高的前五項依序為：1.學校平均分配各普通班所收的身障生。 2.學校依身障生障礙情形減少該班學生總數。 3.學校能訂定學生偶突發事件危機處理機制並落實執行。 4.學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施。 5.資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學。
- 二、在評量支援服務需求中，教師對相關的評量工作極為期盼獲得協助，尤其在「家長提供教師評量所需的相關資料如該生的能力、病史及其他」、「相關專業人員協助評估普通班身障生的能力與需求」及「相關專業人員能適時協助

評估普通班身障生安置是否適當」的支援服務上有特別強烈的需求。

三、在教學支援服務需求中，普通班教師在進行身心障礙學生的教學活動時，非常期待獲得協助，尤其在「資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學」、「身障生家長能配合學校教學，於家中進行指導」及「學校辦理特殊教育宣導活動協助普通學生瞭解身障生」的支援服務上有特別強烈的需求。

四、在行政支援服務需求中，普通班教師在教育身心障礙學生時，對於相關的行政支援服務非常期盼獲得協助，尤其在「學校平均分配各普通班所收的身障生」、「學校依身障生障礙情形減少該班學生總數」及「學校能訂定學生偶發事件危機處理機制並落實執行」的支援服務上表達了強烈的需求。

貳、嘉義市國小普通班教師特殊教育支援服務實際獲得供給情形

一、普通班教師支援服務供給程度僅屬「有時獲得」，供給略顯不足。在整體、評量及行政支援服務上屬「有時獲得」，但在「教學支援服務」上略低，介於「有時獲得」至「很少獲得」。在各向度對於實際獲得支援服務供給的感受程度，依序為「評量支援服務」、「行政支援服務」最後是「教學支援服務」。整體上，供給最充足的前五項依序為：1.資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學。2.學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施。3.特教教師協助評估普通班身障生的能力與需求。4.學校平均分配各普通班所收的身障生。5.學校能在需要時協助教師處理親師溝通問題。

二、在評量支援服務中，供給以「特教教師協助評估普通班身障生的能力與需求」、「學校依身障生特殊需求提供評量與考試所需支援（如人力、場地等）」、「家長提供教師評量所需的相關資料如該生的能力、病史及其他」較多。

三、在教學支援服務中，供給以「資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式

教學」、「學校辦理特殊教育宣導活動協助普通學生瞭解身障生」及「資源班教師協助普通班教師針對身障生特殊需求調整課程」較普遍。

四、在行政支援服務中，供給則以「學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施」、「學校平均分配各普通班所收的身障生」、「學校能在需要時協助教師處理親師溝通問題」較充足。

參、嘉義市國小普通班教師特殊教育支援服務供需落差之差異情形

- 一、教師對特殊教育支援服務供給與需求程度之間是有落差的。整體上，教師對於支援服務需求程度非常高，而能獲得供給的程度卻相對較少，造成供給與需求之間產生落差。
- 二、供需落差最大的為行政支援服務，其次是教學支援服務，最後是評量支援服務。
- 三、供需落差最大的前五名依序為：學校對輔導身障生的績優教師給予獎勵；學校依身障生障礙情形減少該班學生總數；教育主管單位對輔導身障生的績優教師給予獎勵；大學院校特殊教育中心提供教學諮詢與輔導服務；特教巡迴輔導教師到班級提供教學諮詢與服務。

肆、不同背景變項的普通班教師對特殊教育支援服務的需求及供給差異情形

一、不同背景變項的普通班教師對支援服務的需求差異情形

- (一) 不同障礙類別學生之教師，對支援服務的需求程度是不一樣的。在評量、教學及整體上的支援服務需求中，語言障礙、肢體障礙、身體病弱及發展

遲緩四種障礙類別的教師需求情形小於其他障礙類別。在評量支援服務方面，嚴重情緒障礙及學習障礙的需求程度高於其他障礙類別。在行政支援服務需求中，語言障礙與肢體障礙兩種障礙類別的教師需求情形小於其他障礙類別。而不管在全量表或各向度，智能障礙、多重障礙及自閉症的支援服務需求程度高於其他障礙類別。

- (二) 教師性別、年齡、任教學校規模、教學年資、特教專業背景、任教融合班年級、融合教育教學經驗等背景變項在特殊教育支援服務需求上的看法並沒有差異。

二、不同背景變項的普通班教師對支援服務的供給差異情形

教師性別、年齡、任教學校規模、教學年資、特教專業背景、任教融合班年級、融合教育教學經驗及身障生障礙類別等背景變項在特殊教育支援服務供給並無不同。

伍、普通班教師對身心障礙學生特殊教育支援服務的困難與建議

一、在評量上

- (一) 普通班教師對身心障礙學生評量支援服務最主要的困難是「不知如何對身心障礙學生的進行評量」及「缺乏評量標準」。
- (二) 老師提供的建議為「具體提供完整且適性的評量工具及標準」並「能有專業人員從旁協助」。

二、在教學上

- (一) 普通班教師對身心障礙學生教學支援服務的困難是「普通班的課程對身障生太難」及「沒有適合身障生的教材」「抽離教學的時間太少」及「不知如

何擬定 IEP 進行個別化教學」。

- (二) 老師提供的建議為「學科學習在資源班，社會適應、人際互動在普通班」且「專業人員能協助擬定 IEP 及評估身障生安置的適當性」。

三、在行政上

- (一) 普通班教師對身心障礙學生行政支援服務的困難是「不清楚行政有什麼支援服務」、「行政簿冊很多」及「身障生的安置未能事先與老師溝通」。
- (二) 老師提供的建議為「身障生的安置多方考量並事先與老師溝通」且「減少製作書面資料」。

第二節 建議

普通班教師在實現融合教育的理想時，需求是多層面的，需要各方人力、物力相互支援與協同合作，期待支援是充足與適時的提供，此理想並非任何個人或單位所能獨力完成。以下根據文獻探討、研究發現與結論，加以分析整理，並以評量支援服務、教學支援服務、行政支援服務三向度為主軸，提出個人意見，以供教育行政機關、學校與教師及後續研究者參考。

壹、對教育行政機關的建議

一、在評量支援服務方面

由研究結果顯示，教師對評量支援服務的需求很高，但實際獲得供給的程度僅屬「有時獲得」，因此造成供需之間有明顯落差，而在訪談中發現，教師最主要的困難是「不知如何對身心障礙學生的進行評量」及「缺乏評量標準」。因此，建議教育行政機關及相關單位：

- (一) 成立專責單位積極研擬評量工具、方法及標準，以提供普通班老師做為參

考。

- (二) 請相關專業人員要能適時的協助評估身障生的能力需求及安置的是否適當，讓身障生的就學權益不受影響。
- (三) 規劃融合班教師的在職訓練、研習，強化實務經驗與理論結合。要能正確判斷身心障礙學生的狀況，有必要加強教師的專業知能，讓教師有足夠的能力去為身心障礙學生做最適當的服務。
- (四) 強化專業團隊的服務，增加到校服務的次數及時數。研究中發現，教師在嚴重情緒障礙及學習障礙的需求程度高於其他障礙類別，對於這些學期中才出現的疑似個案，建議普通班教師轉介出來時，能適時的請相關專業人員協助評量鑑定，以期學生能及時獲得最適性的教育，且享有全面多元的特教服務。

二、在教學支援服務方面

由研究結果顯示，在教學支援服務方面教師的實際獲得是最低，介於「有時獲得」至「很少獲得」，且供需的落差有顯著差異，且在訪談中發現教師覺得「抽離教學的時間太少」、「普通班的課程對身障生太難」及「沒有適合身障生的教材」。因此，在國家財政可行的情況下，建議教育行政機關及相關單位：

- (一) 建議能增加資源班的設置或人員編制，讓身障生到資源班接受教學時間增加，使身障生的教育能更面面俱到、更趨完善。
- (二) 設立專屬單位協助研發各障礙類別教具、教材及教法，提供普通班教師使用，以提升身心障礙學生學習效益。
- (三) 智能障礙、多重障礙及自閉症的支援服務需求程度高於其他障礙類別，因此應針對老師所提出的需要，特別給予支援協助或心理的支持，讓老師更有力量往前行。

三、在行政支援服務方面

由研究結果顯示，教師對行政支援服務的需求很高，但實際獲得供給的程度僅屬「有時獲得」，因此造成供需落差有明顯的差異，而在訪談中發現，三位老師對於行政支援服務的獲得及項目不清楚。因此，建議教育行政機關及相關單位：

- （一）教育行政機關應統整各種行政支援服務的項目並列印成冊或公告周知，並對行政體系加強宣導支援服務的重要，讓老師需要協助時能獲得友善回應。
- （二）加強落實專業團隊及專業人員到校服務的措施，增加諮詢的時數，以協助教師解決教育身心障礙學生時所面臨的困難。
- （三）在獎勵制度上，站在第一線的普通班教師是教育的落實執行者，教師是融合教育成功與否很重要的因素，因此建議多給予執行融合教育的老師實質上的肯定與獎勵。

貳、對學校行政的建議

一、在評量支援服務方面

由研究結果顯示，在評量支援服務方面教師頗覺得困擾，且在訪談中，普通班老師建議一對一或獨立不受干擾的空間。因此，建議學校行政單位：

- （一）能提供因應身心障礙學生評量需求的場地及人力支援。
- （二）委請資源班或特教老師協助普通班教師進行身心障礙學生的評量工作。
- （三）授權普通班老師針對身心障礙學生的個別差異，而給予較多元、彈性的評量方式及標準。

二、在教學支援服務方面

研究發現，在不同變項中，教育智能障礙、多重障礙及自閉症老師的支援服務需求程度較高，且在「學校辦理特殊教育宣導活動協助普通學生瞭解身障生」

的支援服務上老師有特別強烈的需求。因此，建議學校行政單位：

- (一) 邀請專家學者或經驗豐富的教師給予經驗傳授及策略指導。針對身障生班級老師的需要，適時的給予教師經驗傳授及策略指導。或建議學校能組織一群經驗較豐富的老師擔任校內諮詢小組，並接受訓練成為種子教師以協助安置有身障生之普通班教師，擔負傳承與分享並提供最新的相關訊息。
- (二) 學校能多辦理特殊教育宣導活動，讓家長及一般普通生對身障生有正確的瞭解，強化他們的觀念及態度，也可提高對融合教育的參與及支持度。

三、在行政支援服務方面

由研究結果顯示，很多老師不知道行政可以提供什麼資源；對於「學校平均分配各普通班所收的身障生」、「學校依身障生障礙情形減少該班學生總數」、「身障生的安置未能事先與老師溝通」、「身障生家長能配合學校教學，於家中進行指導」及「家長提供教師評量所需的相關資料如該生的能力、病史及其他」老師有著強烈的需求，且因身障生障礙類別的不同，教師的需求也不同，因此，建議學校行政單位：

- (一) 學校行政應多宣導，讓老師瞭解行政支援服務的內涵。
- (二) 落實安置有身心障礙學生之班級減少學生人數的規定。
- (三) 安置身心障礙學生時能事先與老師溝通。
- (四) 減少書面資料的製作，以免加重老師的教學負擔。
- (五) 辦理親職教育，讓家長也能跟著成長、吸收新知，強化家長的觀念及態度，提高對融合教育的參與及支持度，使身障生在學校、家庭都能有最完善的照顧。

參、對教師的建議

研究發現，教師對於 IEP 的擬定及進行個別化教學是有困難的；對於外來支援

人員的心情是矛盾的，現實狀況需要有人協助，但協助人員的素質及學生的實際狀況卻令人擔心。因此，建議老師：

- (一) 積極參與特殊教育評量的相關研習進修，強化評量的知能。
 - (二) 透過自我成長及與專業人員的諮詢，調整對身障生的教學策略及方法。
 - (三) 教育身障生面臨困難時，調整心態、主動積極的向相關人員反映尋求協助。
- 必要時，還是得權衡得失讓相關支援人員進入教室協助身障生。

肆、對未來研究的建議

本研究透過調查瞭解實施融合教育的國小普通班教師在教育身心障礙學生時對特殊教育支援服務的意見，以期獲悉目前的國小普通班教師對特殊教育支援服務的需求及建議。在研究過程中，儘管全力以赴，但仍囿於研究者時間與能力之限制，部分考量無法實施。因此，提供些許建議，以備未來研究之參考。

一、在研究的對象上

本研究僅以嘉義市公立國民小學九十六學年度普通班中安置有身心障礙學生之級任老師為研究對象，並未包含私立學校和其他縣市的國民小學。為了瞭解整體教師對特殊教育支援服務需要，研究者建議，今後之研究，研究對象可延伸至學前、國中與高中（職）學校的普通班教師，範圍可擴大至其他縣市比較其差異性。如此，研究結果也將更具推論性與正確性。

二、在研究變項與範圍上

本研究所探討支援服務供需的層面，僅止於評量支援服務、教學支援服務、行政支援服務三方面的差異，忽略了教師「心理」層次及「社會資源」層面的探究，難免對研究結果的解釋不夠周延。未來研究者可將教師心理的需求及社會資源納入，兼顧「實質」和「精神」層面的探討；或選擇單獨的依變項深入探討，分析其影響的因素，則當可對教師的特殊教育支援服務需求與困難有更精確的認識。

三、在研究方法上

本研究以問卷調查法為主，半結構式訪談三位教師為輔，但仍受限於研究者時間與能力問題，所得資料只能做到初步的分析與討論，未能更加深入的探究，如能增加訪談對象、深度訪談或是採用實地觀察，從普通班教師實際教學中詳加觀察，必能從實務中確認支援服務供需的適切性，以了解教師對支援服務供需的差異原因與困難所在，進一步的驗證可使研究更周延。

四、在研究內容上

本研究發現普通班教師在不同身心障礙類別對支援服務需求上有著顯著差異，因此後續研究可針對不同的障礙類別作更深入的研究探討，使得普通班教師在教育身心障礙學生時能獲得充足而適合的支援服務，身心障礙學生也能獲得最適性的教育。



參考文獻

一、中文部份

- 內政部（2007）。**身心障礙者權益保障法**。內政部。
- 毛連塹（1994）。當前特殊教育的兩個重要理念。**特教新知通訊**，2（3），1-2。
- 王天苗（2003）。學前融合教育實施的問題和對策--以臺北市國小附幼為例。**特殊教育研究學刊**，25期，1-25。
- 王天苗、邱上真、莊妙芬、鄭麗月、葉瓊華（1997）。**特殊教育法修正草案評估報告**。立法院立法諮詢中心。
- 王文科（2000）。**特殊教育的定義、發展與趨勢**。新特殊教育通論，張勝成、徐享良、許天威主編。台北市：五南。
- 王裕玫（2005）。國中普通班學習障礙學生及其教師所遇困難及支援服務需求之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 王韻淑（2007）。國小視障融合班教師教學困境及支援服務需求之研究。國立臺中教育大學特殊教育學系在職專班碩士論文，未出版，台中市。
- 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，未出版，台北市。
- 何東墀（2001）。融合教育理念的流變與困境。**特教園丁**，16(4)，56-61。
- 吳武典（1997）。**特殊教育的發展趨勢**。當代師資培育的發展與趨勢，黃政傑主編。台北市：漢文。
- 吳武典（1998）。教育改革與特殊教育。**教育資料集刊**，23，197-220。
- 吳武典、蔣興傑（1995）。在家自行教育學生之家長對其身心障礙子女教育安置之意見調查研究。**特殊教育研究學刊**，12，51-73。
- 吳清山、林天祐（1998）。教育機會均等，**教育資料與研究**，21，69。
- 李翠蘭（2007）。台北市身心障礙資源班教師支援服務期望需求與時得供給之研究。台北市立教育大學身心障礙研究所碩士論文。未出版。台北市。

- 李慶良（1995）。美國保障身心障礙學生教育權利的法律基礎。國立台中師範學院出版教育研究集刊，3，161-179。
- 周天賜（1994）。特殊教育相關服務的問題與趨勢。特殊教育季刊，53，1-7。
- 林宏熾（1999）。身心障礙者自我擁護與自我決策之探討。特殊教育季刊，73，1-13。
- 林寶貴（2005）。特殊教育理論與實務。林寶貴主編。台北：心理。
- 邱上真（2003）。特殊教育導論—帶好班上每位學生。台北：心理。
- 邱明芳（2002）。國民小學實施融合教育學校行政支援之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 胡永崇、蔡進昌、陳正專（2001）。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。臺中師院國民教育研究所國民教育研究集刊，9，35-257。
- 唐大衛（2007）。桃園縣國民小學就讀普通班身心障礙學生特教支援服務之調查研究。台北市立教育大學身心障礙研究所碩士論文。未出版。台北市。
- 涂添旺（2002）。台中市國民小學學生對視覺障礙學生接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士班論文。未出版。彰化縣。
- 張世慧（2001）。特殊教育發展趨勢。國小特殊教育，32，23-28。
- 張素玉（2004）。高高屏地區國小聽障學生支援服務之研究。國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張毓第（2003）。國中資源班教師教學支援需求之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 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。
- 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，未出版，高雄市。
- 張濬薦（2006）。台灣國民小學融合教育實施現況分析之研究-以台中縣為例。中華大學科技管理研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 教育部（1999a）。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。教育部。
- 教育部（1999b）。身心障礙教育業團隊設置與實施辦法。教育部。

- 教育部（1999c）。特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法。教育部。
- 教育部（1999d）。特殊教育課程教材教法實施辦法。教育部。
- 教育部（1999e）。國民小學與國民中學班級編制及教職員工員額編制標準。教育部。
- 教育部（2003a）。特殊教育法施行細則。教育部。
- 教育部（2003b）。強迫入學條例。教育部。
- 教育部（2004）。特殊教育法。教育部。
- 曹純瓊（1996）。自閉症學齡兒童的教育安置。教師天地，85期，57-62。
- 陳忠信（2002）。高職特教班教師教學支援需求之研究。彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳國洲（2004）。國小普通班學習障礙學生及其教師所遇困難及支援服務需求之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文。未出版，彰化縣。
- 陳清溪（2000）。啟智班教師教學支援需求與教學自我效能之研究。國立彰化師範大學特教系博士論文，未出版，彰化縣。
- 陳瑟雯（2005）。國小普通班聽覺障礙學生之教師所遇困難及支援服務需求之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳龍安（2001）。身心障礙學生的創造力訓練。國小特殊教育，32，14-22。
- 彭慧玲（2003）。國小普通班教師對融合教育態度之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 鈕文英（2002a）。九年一貫課程與特殊教育課程理念和作法之比較。國小特殊教育，34，46-55。
- 鈕文英（2002b）。國小階段融合教育實施模式與策略初探。特教園丁，18(2)，1-20。
- 黃延圳（2004）。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，未出版，彰化縣。
- 嘉義市教育局（1992）。嘉義市特殊教育方案實施要點。2008年01月05日，取自：
http://cyeb.cy.edu.tw/item12_law.asp?num=104
- 嘉義市教育局（2000）。嘉義市特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會之組織及運作

- 要點。2008 年 01 月 05 日，取自：http://cyeb.cy.edu.tw/item12_law.asp?num=109
- 嘉義市教育局（2001）。嘉義市民間團體辦理特殊教育研習及相關活動經費補助要點。2008 年 01 月 05 日，取自：
<http://www.cy.edu.tw/Manasystem/Files/laws/200708131628002.pdf>
- 嘉義市教育局（2003）。嘉義市國民教育階段身心障礙適齡國民暫緩入學作業要點。2008 年 01 月 05 日，取自：http://cyeb.cy.edu.tw/item12_law.asp?num=184
- 嘉義市教育局（2006）。嘉義市國民教育階段身心障礙學生申請延長修業年限實施原則。2008 年 01 月 05 日，取自：
<http://cyeb.cy.edu.tw/g/attachment/20061218170230.doc>
- 嘉義市教育局（2007）。嘉義市特殊教育教師助理人員申請流程。2008 年 01 月 05 日，取自：<http://cyeb.cy.edu.tw/g/attachment/20070112154510.doc>
- 劉淑秋（2003）。國民小學教師對就讀普通班聽障生支持服務滿意度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 潘廣佑（2006）。臺北縣國小普通班教師融合教育支援服務供需調查研究。台北市立教育大學身心障礙研究所碩士論文。未出版。台北市。
- 蔡實（2002）。臺北市國民小學融合教育政策執行現況及其相關配合措施研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 鄭啟清（2006）。台北縣國小普通班教師對融合教育身心障礙學生特殊教育支援服務需求之研究。國立台北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 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調查研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 藍瑋琛（2000）。E 時代的特殊教育發展。國教新知，47（1），44-49。
- 魏俊華（2000）。特教新紀元-融合教育的理論與實施。載於國立台東師範學院特殊教育中心八十九學年度特殊教育教學研討會論文集，頁 95-104。
- 魏俊華（2002）。融合教育的發展與評價。國立台東師範學院特殊教育叢書，16，19-29。
- 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。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

二、英文部分

- Andrews, A., & Clementson, J. J. (1997). *Active learning's effect upon preservice teachers' attitudes toward inclusion*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED410 217)
- 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 336 478)
- Brownell, M.T., Smith, S. W., & McNellis, J. R. (1997). Reflection on "Attrition in Special Education: Why Teachers Leave the Classroom and Where They Go". *Exceptionality*, 7(3), 87-91.
- Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- Davis, W.E. (1994). *Full inclusion of students with moderate to serve disabilities: How do administrators and teachers feel about it?* (Doctoral dissertation, University of Louisville 1994), University Microfilms International.
- Dettmer, P. Thurston, L. P., & Dyck, N. (1995). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs*. Boston: Allyn & Bacon.
- Donahue, A. P. (1998). *The Opportunity Room: A therapeutic support service for disruptive middle school special education students*. Unpublished doctoral dissertation, Boston College, Massachusetts.
- Evans, S. (1981). Perceptions of classroom teachers, principles, and resource room teachers of the actual and desired roles of the resource teacher. *Journal of Learning Disabilities*, 14(10), 600-603.
- Farrell, P. (2001). Special education in the last twenty years: Have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28(1), 3-9.
- Hale, R. M., & Charlson L. B. (1992). *Issues and Trends in Special Education*. KY : Federal Resource Center for Special Education, University of Kentucky
- Miller, K. J., & Savage, L. B. (1995). *Including General Educators in Inclusion*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381322)

- Moody, S. W., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Fischer, M.(2000). Reading instruction in the resource room: Set up for failure. *Educational Children*, 66(3), 305-316.
- Nowlin, J.(1981). *Special education support services in the least restrictive environment*. Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University, Utah.
- Obernauer, L.(1983).*Support services provided to regular education teachers as reported by special education teachers in Pennsylvania*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Reynolds, M. C. & Birch, J. W. (1982). *Teaching exceptional children in all American school*. Revised Edition , Reston VA : The Council for Exceptional Children.
- Sailor, Wayne& Skrtic, Thomas M (1996) .School/Community Partnerships and Educational Reform: Introduction to the Topical Issue. *Remedial and Special Education*, v17 (5) 267-70.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms* (3rd ed.). New Jersey: Merrill
- Sloan, B. J.(1981). *A study of general education teacher and special education teacher –consultant views of problems and support service needs related to mainstreamed handicapped children in branch intermediate school*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, Michigan.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1996). *Inclusion : A Guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Vaughn, S.,& Klingner, J. K.(1998).Students'perceptions of inclusion and resource room settings.*The Journal of Special Education*, 32(2), 79-88.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome. In D. J. Sands, & M. L. Wehmeyer(Eds.), *Self-determination across the life span*. (pp. 17-36). Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- Weller , D. R. , & Mcleskey, J. (2000) . Block Scheduling and Inclusion in a High School . *Remedial and Special Education*, 21(4),209-218.
- Westling, D. L., & Fox, L. (1995). *Teaching students with severe disabilities*. New York : Merrill.
- Will,M.C. (1986) .Educating children with learning problem : A shared responsibility.*Exceptional Child*, 52 (5) ,411-416

Wolpert, G. (1996). *The educational challenges inclusion study*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 400 661)

York, J., & Tundidor, M. (1995). Issues Raised in Name of Inclusion : Perspectives of Educations, Parents, and Students. *The Association for Person with Severe Handicaps*, 20(1), 11-44.

Zinkil, S. S., & Gillbert, T. S. (2000). Parents' view: What to consider when contemplating inclusion. *Intervention in School and Clinic*, 35(4), 224-227.



附錄一

嘉義市特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會之 組織及運作要點

中華民國八十九年十月廿七日
八九府教特字第八〇三五三號函

壹、依據：特殊教育法第十二條暨特殊教育法施行細則第九條。

貳、目標：

- 一、建立各類特殊教育學生標準化的鑑定程序，妥善鑑定後，給予適性、適所之安置與輔導。
- 二、因應特殊教育學生個別差異，建立多元化、彈性化之就學、就醫、就業、就養管道，使能獲得良好教育權利。
- 三、結合社政、醫療、學術單位，充分運用社會資源，提高特教品質。
- 四、督促推展師資培訓與研習，以增益教師專業知能。

參、組織：

嘉義市特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會（以下簡稱鑑輔會）設置於嘉義市政府（以下簡稱本府），由市長兼任主任委員，教育局長兼任副主任委員，執行秘書一人及幹事二人，分由教育局承辦課課長及業務承辦人兼任之，並依需要由主任委員聘請學者、專家、衛生醫療、教育、社會福利、家長、特殊教育團體及其他相關代表為委員（分為身心障礙及資賦優異二類組，每類組十五至廿五人），任期為二年，得續聘之。另聘有心理評量及醫學檢查小組人員（簡稱心評醫檢小組）協助鑑定事宜，辦理本市特殊教育學生之鑑定、安置及輔導工作。

肆、任務：

- 一、核定年度工作計畫。
- 二、研訂特殊教育學生鑑定、安置及輔導之實施方法與程序。
- 三、建議專業團隊及特殊教育資源中心應遴聘之專業人員。
- 四、評鑑特殊教育工作績效。
- 五、執行鑑定、安置及教學輔導工作。
- 六、其他鑑輔業務。

伍、運作方式：

- 一、定期召開特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會，商討相關事宜。
- 二、評估身心障礙專業團隊支援計畫，以確保學生得到所需之教育、醫療復健、社會福利、轉銜輔導、就業等專業服務。
- 三、統整、結合及有效運用特殊教育資源，提供鑑定、安置及輔導之諮詢服務。
- 四、訪視（或評鑑）特殊班，瞭解各校教學與輔導情形。
- 五、召開年度工作計畫檢討會，檢討計畫執行成效，以期順利推展各項業務。
- 六、協助辦理或推展心理評量小組人員暨師資培訓與研習活動，以增進教師專業知能。
- 七、其他。

陸、經費：

鑑輔會辦理特殊教育學生鑑定、安置及輔導事宜所需經費由本府編列預算支應及教育部專款補助之。

柒、附註：

- 一、鑑輔委員為無給職，惟開會時得依規定支給出席費、交通費或審查費。
- 二、心評人員及醫檢人員為無給職，惟施測及鑑定時得依規定支給鑑定施測相關費用。

普通班教師融合教育支援服務供需問卷

敬愛的老師，您好：

感謝您在百忙中協助填寫本問卷。這是一份純學術研究的調查問卷，目的在於瞭解目前本市國民小學融合教育導師在身心障礙學生教學上所需支援服務的供需情形。您在問卷上所填的資料僅供本研究之用，不必具名，絕對保密，答案無所謂對或錯，請依照各題敘述內容與您的想法符合程度，在適當的空格中打√，請勿遺漏任何一題。您的意見非常寶貴，研究結果將作為融合教育推展與革新之參考。衷心期盼您的協助。敬頌
教祺

國立台東大學特殊教育碩士專班
研究生：葉千瑜
指導教授：魏俊華博士
中華民國九十七年二月

壹、基本資料

1. 性別：☐ 男 ☐ 女
2. 年齡：_____歲
3. 任教學校規模：_____班
4. 教學年資：_____年
5. 特殊教育專業背景
- ☐ 特殊教育系(所、組)畢業
- ☐ 學士後特教學分班
- ☐ 已修習特教 3 學分或特教知能研習 54 小時以上
- ☐ 特教知能研習不到 54 小時或修習特教學分不到 3 學分
- ☐ 其他_____（請說明）
6. 本學期任教年級 ☐ 一年級 ☐ 二年級 ☐ 三年級
- ☐ 四年級 ☐ 五年級 ☐ 六年級
7. 融合教育教學經驗 ☐ 過去曾有身心障礙學生（以下簡稱身障生）在班上
- ☐ 本學年以前未曾有身障生在班上
8. 班上身障生障礙類別
- | | | |
|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| ☐ 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 |

貳、問卷內容

這部分旨在瞭解教師對支援服務的期望獲得與實際獲得情形，請您根據實際感受，分別就期望獲得（左邊）與實際獲得（右邊）兩部份在 ☐ 處打✓。

	期望獲得情形					實際獲得情形				
	非常需要	有需要	尚有需要	不需要	很不需要	總是獲得	經常獲得	有時獲得	很少獲得	從未獲得
一、評量支援服務										
1. 特教教師協助評估普通班身障生的能力與需求。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. 特教教師能協助評量學期中疑似身障生。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. 特教教師能適時協助評估普通班身障生安置是否適當。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. 相關單位提供適用的評量與測驗工具。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. 相關單位辦理普通班身障生評量研習。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. 相關單位提供簡便可行的身障生評量與轉介模式。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. 學校依身障生特殊需求提供評量與考試所需支援（如人力、場地等）。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. 家長提供教師評量所需的相關資料如該生的能力、病史及其他。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. 相關專業人員協助評估普通班身障生的能力與需求。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. 相關專業人員能適時協助評估普通班身障生安置是否適當。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
二、教學支援服務										
1. 資源班教師在普通班中協助進行教學。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. 資源班教師對學期中新增身障生也能提供教學協助。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. 資源班教師能提供升學轉銜諮詢服務。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. 資源班教師協助普通班教師針對身障生特殊需求調整課程。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. 資源班教師視需要對普通班身障生進行抽離式教學。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	期望獲得情形					實際獲得情形				
	非常需要	有需要	尚有需要	不需要	很不需要	總是獲得	經常獲得	有時獲得	很少獲得	從未獲得
6. 資源班教師協助普通班教師編寫個別化教育計畫。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. 資源班教師協助普通班教師執行個別化教育計畫。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. 資源班教師協助處理身障生情緒及行為問題。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. 資源班教師協助普通班教師針對身障生調整教學活動。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. 學校提供身障生所需的融合教育教材或教具以協助教學。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. 學校提供身障生所需的生活輔具或學習輔具。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. 學校辦理特殊教育宣導活動協助普通學生瞭解身障生。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. 身障生家長能於需要時進入班級協助身障生進行學習或生活自理。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. 身障生家長能配合學校教學，於家中進行指導。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. 家長能參與個別化教育計畫的擬定。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. 特教巡迴輔導教師到班級提供教學諮詢與服務。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. 相關專業人員協助擬定個別化教育計畫。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. 相關專業人員提供適當教學輔導策略。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. 地區特殊教育資源中心提供教學諮詢與輔導服務。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. 大學院校特殊教育中心提供教學諮詢與輔導服務。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	期望獲得情形					實際獲得情形				
	非常需要	有需要	尚有需要	不需要	很不需要	總是獲得	經常獲得	有時獲得	很少獲得	從未獲得
三、行政支援服務										
1. 學校依身障生障礙情形減少該班學生總數。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. 學校平均分配各普通班所收的身障生。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. 學校對輔導身障生的績優教師給予獎勵。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. 學校能訂定學生偶突發事件危機處理機制並落實執行。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. 學校提供充足的特殊教育資料供教學參考。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. 學校依學生特殊需求調整班級教室位置。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. 學校依學生特殊需求提供無障礙環境設施。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. 校內針對家長辦理融合教育知能研習。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. 學校能在需要時協助教師處理親師溝通問題。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. 需要時學校能安排志工團隊入班協助。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. 需要時學校生活助理員能入班協助。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. 需要時能有愛心小天使協助。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. 簡化相關專業服務的申請作業與程序。(如社工、心理、職能、物理、語言治療)。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. 增加相關專業人員到校協助的次數。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. 校內辦理融合教育的研習。(如個別化教育計畫、教學、評量等)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. 校外相關單位辦理融合教育的研習。(如個別化教育計畫、教學、評量等)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. 教育主管單位對輔導身障生的績優教師給予獎勵。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

問卷到此結束，請確認未遺漏任何一題。感謝您的協助！

訪談大綱

一、 基本資料的蒐集

1. 教師背景資料：性別、年齡、融合教育教學經驗、教育背景、特教專業背景
2. 工作環境背景：服務年資、學校規模、任教年級、身障生障礙類別程度、班級人數

二、 訪談題目

1. 請問您對於普通班安置有身心障礙學生您最常遭遇的困難（困擾）為何？
2. 請問您最常接受的特殊教育支援服務有哪些？
3. 您對於接受特殊教育有關評量方面的支援服務所遭遇的困難有哪些？建議的解決方法為何？
4. 您對於接受特殊教育有關教學方面的支援服務所遭遇的困難有哪些？建議的解決方法為何？
5. 您對於接受特殊教育有關行政方面的支援服務所遭遇的困難有哪些？建議的解決方法為何？
6. 教育身心障礙學生，您期待獲得的支援服務項目還有哪些？

附錄四

訪談逐字稿（節錄）

一、基本資料

老師	A 老師	學校	A 國小
性別	女	年級	二年級
年齡	43	班級人數	36
服務年資	17	學校規模	49 班
教育背景	學士後師資班	身障生類別程度	唐氏症
特教專業背景	特教智能研習 54 小時以上	融合教育經驗	聽障、腦麻、智障（曾在不同的時間教導過）

二、訪談題目

1. 請問您對於普通班安置有身心障礙學生您最常遭遇的困難為何？

答：當班上「特殊生有突發狀況時，必須立即處理，放下進行中的課程，放下班上大多數的孩子」(A101)，只為了處理該特殊的孩子。低年級孩子其實無法體會老師當下的情況，更會因為無所事事而吵鬧，「教室常規一片混亂」(A102)。以這兩年班上安置有一名唐氏症孩子為例，不願主動上廁所，上課中在座位上就小便，次數很頻繁，常常上課被迫中斷而去整理教室，也因此引起「班上其他家長無法諒解」(A103)，他們認為這種情況影響其他學生的受教權。對老師而言，無奈與挫折早已令人精疲力盡。

2. 請問您最常接受的特殊教育支援服務有哪些？

答：班上有特殊生時，接受的特殊教育支援服務少之又少，只有「每學期一次醫療團隊到校諮詢服務」(A201)。

問：請問他們的服務方式如何？

答：醫療團隊會就班級老師提出最迫切需要解決的問題，提供指導孩子的方法，而我也實際運用在班級，但是方法不見得有效，例如：孩子不願主動上廁所一事，醫療團隊建議將上廁所一事寫成小紙牌放在孩子桌上，讓孩子拿著紙牌交給老師接著上廁所，結果演變成老師每天喊著孩子「○○你該拿牌子給老師，然後上廁所囉！」，努力了一個多月，自己也放棄了，回到最初的方法比較實際，告訴自己記得喊他，然後看著他去上廁所。剛開始曾經請較機靈的小朋友提醒他，但同學喊他，他是不理會的。就這樣過了兩年，自己去上廁所一事對該特殊生而言仍無法解決，當然對老師而言充滿了挫折。

問：請問有關上廁所方面的困擾，有跟家長反應嗎？

答：剛開始，通知他來，他就外面抱著孩子，也不會進來協助處理。而且還一直說，孩子在家裡不會這樣。孩子在課後安親班也是常有如此的狀況。所以久而久之，就不再通知家長前來處理了。

問：請問孩子的媽媽在上班嗎？

答：沒有。

問：除諮詢服務，請問您還接受過哪些支援呢？

答：我們學校比較常有的是「資源班每週 2 節的抽離式教學」(A202) 和「定期評量的報讀服務」(A203)。

3. 您對於接受特殊教育有關評量支援服務方面所遭遇的困難有哪些？建議的解決方法為何？

答：班上「特殊生無法和其他學生一樣作答」(A301)，必須一對一提問、讀題。「進行紙筆測驗時，若能一對一讀題，效度會比較高，提昇答對率，但時間、空間、人力都是亟待克服的問題」(A302)。目前學校只提供定期評量之讀題支援，平時就得靠級任老師自己想辦法，相對的對於特殊生而言更無法有妥善的照顧。

問：那您建議的解決方法是？

答:自己平常解決之辦法是:「做紙筆測驗時在旁讀題,但是這種方式易干擾其他同學作答」(A303)。在大班的體制下,比較有困擾。口頭評量時只能一次又一次提問,若不願回答,無法評量時只好放棄。作瑞文氏測驗時,發現孩子似乎可以聽懂說明,知道答案是哪一個但他不願作答,必須由老師逐題逐項以手指點,孩子以點頭表示答案,搖頭表非答案。如果「資源班老師或有其他專業人員可以從旁協助可能會好一點」(A304)。

兩年下來,自己最大的挫折是永遠搞不清楚孩子腦袋裡到底在想什麼?

4. 您對於接受特殊教育有關教學支援服務方面所遭遇的困難有哪些?建議的解決方法為何?

答:關於特殊生學習,一對一學習應是成效較大的,「在普通班學習對特殊生而言,其實是不公平的,特殊生應該需要比較多的關注,但老師能分給特殊生的照顧,嚴格說只有三十五分之一多一些,因此學習成效是有限」(A401)。

如果情況許可,「特殊生在普通班時間和資源班的時間分配應再斟酌」(A402),能否「資源班負擔多一些學科主要學習」(A403),而普通班著重人際及常規的規範。因為資源班可以就特殊生需求,給予最適切的教學方法,可是這一點是在普通班不論是在人力或時間上是無法實施的部份。

常規及人際關係部分就靠普通班著力,因為普通班才能有像小型社會般的環境,特殊生才能有較實際且密切的人際關係互動,常規也是如此。因為將來這些特殊生還是得面對現實的社會生活。以目前班上「特殊生每星期抽離兩節課到資源班上國語課,效果不彰」(A404)。

問:請問針對這個問題,您覺得可以怎麼解決?

答:「老師利用下課時間個別再教他」(A405),但成效有限,時間也不夠。後來,○○這個問題是經由「與專業團隊共同再評估溝通後,由專業團隊人員告訴媽媽,是否要重新考量安置到特教班,……這些話是不適合由老師告訴家長的,家長也不會接受」(A406)。

5. 您對於接受特殊教育有關行政支援服務方面所遭遇的困難有哪些？建議的解決方法為何？

答：多年來我教的班上一直安置有特殊生，儘管類別程度不同，可是「鮮少有來自行政的支援」(A501)，也「不知道行政方面能有什麼樣的支援給予普通班老師協助」(A502)「行政可支援的人員太少」(A503)。

問：那您認為在行政方面可以提供您什麼樣的協助？

答：可不可以「不要每一年都有特教生，讓老師有喘口氣的時間與空間」(A504)。同時也希望真的「落實降低班級人數的政策，不要因為種種的因素要求老師再多收學生」(A505)像○○尿尿的問題，雖然「可以申請助理員」(A506)，「但助理員的素質如何，我們無法預估，而且也造成老師心理壓力及額外的精神負擔」(A507)。

6. 教育身心障礙學生，您期待獲得的支援服務項目還有哪些？

答：身為普通班老師，本來特教專業知能就無法與特教老師相提並論，只能再自我「研習進修成長」(A601)，蒐集相關資訊，累積個人教學經驗。又必須同時面對一般生與特殊生，不只課業學習上必須重新安排，考量特殊生能接受的程度，又必須顧及原來班級的課程進度與孩子的學習吸收，實在很兩難，勢必顧此失彼。壓力可想而知。這時「支持與鼓勵是給普通班老師堅持到底最好的原動力」

(A602)。每個人都需要被鼓勵，哪怕是一句〈辛苦了〉都會讓老師高興上半天。「家長真誠的一句謝意」(A603)或「同事間的同理心」(A604)，對老師而言是最好的支持與鼓勵。安置有特殊生普通班的老師「在編寫個別化教學計畫的同時，很希望能有輔導室專業人員從旁協助」(A605)，針對特殊生之需求共同討論，編寫出可行且真正對特殊生有幫助之教學計畫，而不是流於形式。另外如果能「重新分配特殊生在普通班及資源班上課時間」(A606)，在教學上會更有利，以目前班上特殊生抽離兩節課在資源班上，效果不彰。若能「增加在資源班上課時間，增加學科主要學習」(A607)，普通班則著重在人際關係和生活常規上，我覺得會

對特殊生學習有較顯著幫助。另外「要求老師做的行政簿冊、檔案等形式上的東西太多，徒增老師的工作量及壓力」(A608)，「形式上的簿冊、檔案要儘量簡化或減少」(A609)。



訪談逐字稿（節錄）

一、基本資料

老師	B 老師	學校	B 國小
性別	女	年級	一年級
年齡	47 歲	班級人數	29 人
服務年資	17 年	學校規模	41 班
教育背景	學士後師資班	身障生類別程度	輕度智能障礙
特教專業背景	特教知能研習 54 小時以上	融合教育經驗	第一次接觸身障生

二、訪談題目

1. 請問您對於普通班安置有身心障礙學生您最常遭遇的困難為何？

答: 嗯…，因為他（指身障生）是輕度智能障礙，所以感覺還好。大概是「課程的銜接」（B101）吧！因為他只有生活、健體和鄉語在班上上課，有時，我前一節的數學還沒上完，我可能會挪用生活課再上個 10 分鐘，這時他就不知道我們在上什麼，我也「不知道他聽得懂不懂」（B102），因為他們那邊的課程跟我們（普通班）不一樣，所以對他來說，可能是浪費時間。

問：這時他在做什麼？

答: 他很喜歡看書，他會自己坐在那裡翻書、看書，有時很像教室裡的小客人。他很乖，也不會去吵別人。所以好像也沒有覺得什麼特別困難的。

問：那生活上有沒有遇到什麼困難？

答: 生活上當然沒有辦法跟一般的孩子比，有時老師必須過去告訴他要怎麼擦桌子，一步一步來…等，還好隔壁的小女生會幫他，就像大姊姊在教小弟弟一樣，「動作比較慢」（B103）要等他就是了。所以還好，好像也沒遇到什麼比較大的困難。

2. 請問您最常接受的特殊教育支援服務有哪些？

答：「沒有感覺到有什麼特教支援服務」(B201) ㄟ！

問：比如說在評量、教學、或突發狀況的處理、或諮詢方面呢？

答：沒有ㄟ！因為他的狀況還好，所以好像也不需要。如果有的話，大概是一年級剛開學時，「特教老師會過來看看」(B202) 他會不會吃飯，生活自理情形或者上廁所的情形。這個學期好像就沒有了。

「IEP 會議時，特教老師會稍微報告他的學習狀況」(B203)。

3. 您對於接受特殊教育有關評量方面的支援服務所遭遇的困難有哪些？建議的解決方法為何？

答：在「考試評量時，他很懶得寫，有時寫一行，他就跟老師說，『我不寫了，我寫一行了』，有時他考卷看不懂他就不要寫」(B301)。或者他看到多一點，他就說他不想寫了。

問：學校有沒有提供報讀服務嗎？

答：沒有，都是老師自己念給他聽給他寫。可是，大班一班那麼多人，有時要「單獨念題目給他聽是有一點困難」(B302)。

問：那您覺得要怎麼解決呢？

答：若是能「一對一可能效果會好一點」(B303)，因為有時他不是不會，他是看不懂題目或不想看、懶得看。如果能一對一的評量可能會好些。

另外像評量的分數，「特教老師給的分數都很高，那他在普通班，我就很難給他分數」(B304)，我「不知道該給他的評量標準是什麼？」(B305) 他分數那麼高，對班上其他小朋友也不公平。

問：那您覺得該怎麼解決呢？

答：是不是「特教老師和普通班老師的分數能依照比例來計算」(B306)。或者「請特教老師提供一套適合他的評量的教材或標準給普通班老師」(B307)。

4. 您對於接受特殊教育有關教學方面的支援服務所遭遇的困難有哪些？建議的解決方法為何？

答：普通班的課廓對他來說有點難「大班人數多，有時很難顧到他」(B401)；有時，他在班上的「課程會有銜接的問題」(B402)，有時他回來，我還在講前一節未完的課程，他就不知道老師在講什麼。有時我們會在國語課時講到有關生活領域的課程，那這時他不在，他就沒聽到，下次再上生活時，他可能就遺漏了一些沒聽見的。有的時候，比如說，生活課上「水車」時，兩節沒上完，我們會在下一節再接著上，彈性調整課程順序，可是他又不在，這樣就會很困擾。

平甯，我們與特教老師不會聯絡，所以我也不知道他其他課程上到什麼程度。

問：請問普通班老師與特教老師在什麼時候會有接觸？

答：大概在學期初的 IEP 會議時，或者一年級新接班時，他們會過來看一下。「與特教老師平常是很少聯繫」(B403)。

問：那請問 IEP 的執行結果由誰來評估呢？

答：都是特教老師做，我們不是很清楚。

問：那您覺得在教學方面有什麼建議？或覺得可以怎麼解決？

答：「學科方面可以規劃全部都在特教老師那裡上」(B404)，因為像美勞和音樂其實他也都有困難，在普通班他就被犧牲掉了。「常規和人際互動是可以回到普通班來」(B405)。

問：請問學校會辦理特教宣導活動嗎？

答：一般我們都是老師自己教導班上的小朋友去認識身障生，或教導正常生如何協助他。

5. 您對於接受特殊教育有關行政方面的支援服務所遭遇的困難有哪些？建議的解決方法為何？

答：我們都「沒有感受到行政有給我們什麼支援」(B501)，可能我這個學生還好。

問：請問您們班的人數有因為安置特教生而減人數嗎？

答：有。班級人數減 2 人。

問：若有突發狀況，學校或家長會支援嗎？

答：我們這個還好。別班有自閉症的，好像有生活助理員跟著上課。

問：親師溝通方面呢？

答：我班這個還好，因為家長很忙，很少出現。不過別班好像就有這方面的困擾。

問：是什麼樣的困擾呢？

答：孩子有狀況，家長來，特教老師也不會私下先跟普通班老師講一下，而且特教老師還站在家長的立場幫腔，普通班老師就很挫折，也很無奈。有時只是一點點小事。

問：那您覺得這種情形可以怎麼解決？

答：希望「特教老師能主動與普通班老師溝通聯繫」(B502)。

問：那帶特教生，曾獲得鼓勵或獎勵嗎？

答：沒有ㄟ。

6. 教育身心障礙學生，您期待獲得的支援服務項目還有哪些？

答：「特教老師能主動告知特教生的學習狀況」(B601)、「家長也能主動告知孩子的情況不要隱瞞」(B602)。「學科部分全部由特教老師規劃」(B603)才不會讓孩子在認知部分有銜接的問題，因為有的孩子是可以學的。

普通班老師學生人數多，有時會忘記提醒他回來上課，「希望有人協助提醒他該上的課」(B604)。「希望能有固定的人來帶領他」(B605)。

訪談逐字稿（節錄）

一、基本資料

老師	C 老師	學校	C 國小
性別	女	年級	三年級
年齡	38 歲	班級人數	34
服務年資	13 年	學校規模	49 班
教育背景	國北師美教系 嘉師視覺藝術研究所畢	身障生類別程度	自閉症+中度智能障礙
特教專業背景	特教 3 學分	融合教育經驗	曾帶過聽障生一年

二、訪談題目

1. 請問您對於普通班安置有身心障礙學生您最常遭遇的困難（困擾）為何？

答：遭遇的困難…，孩子本身我都還能接受，唯獨讓我比較害怕的是三四年級的孩子，「有一些小朋友對於身障生會排斥、嘲笑或模仿他的動作」(C101)，真的是防不勝防！縱使老師已經引導說明或制止過，但私底下，不在老師的視線範圍就會有人嘲笑他、欺負他，且層出不窮。

問：除了正常小朋友的問題之外，在教身障生時，您最常遇見的困難？

答：應該是「媽媽的要求與對教學上的意見」(C102)。其實媽媽對於○○（身障生）留在普通班的想法是有些矛盾的，媽媽希望他在普通班是有用的，課業上是可以有所改變，在我上課時事可以學到東西，回家會算。但這很難，我在上課時要顧到全班小朋友時，就沒有辦法顧到○○，若要顧到○○，全班的課程進度就會慢了。

另外，媽媽也會要求○○的行為舉止，比如○○打人時，小朋友要打回去，讓○○知道打人不對的，媽媽覺得自己教得很好，因為○○就不會打她。因此媽媽要求老師要教其他小朋友反擊，要求老師對○○要體罰，甚至他會來教其他小朋友。

友也要對○○用較激烈的方式。這讓我很困擾！

後來，我直接告訴媽媽，孩子認知學習的部分是特教的事，我沒辦法給予，我「沒辦法為他另外寫課程」(C103)，因此國語、數學就歸資源班，我只能顧到他的行為舉止。

2. 請問您最常接受的特殊教育支援服務有哪些？

答：「對我最棒的大概是抽離式的教學」(C201)吧！

問：那有減班級人數嗎？

答：應該有吧！因為我班上有一個長期病假的，還有一個在大陸就學保留學籍的。所以應該是「有減少班級人數」(C202)。

問：在行政方面呢？

答：「輔導處會請嘉大的教授來與我談孩子的狀況，也會請教授與媽媽溝通」(C203)。「資源老師也會幫我與媽媽溝通」(C204)。

3. 您對於接受特殊教育有關評量的支援服務方面所遭遇的困難有哪些？建議的解決方法為何？

答：一開始，我對○○的能力及狀況是很模糊的。「沒有人事先主動告知我孩子的狀況」(C301)。後來是資源老師及原級任老師有慢慢告訴我一些。至於○○的評量，對我實在有困難，因為○○對於文字的敘述是看不懂的，他只看得懂圖像的部分。「他沒有辦法和一般的小朋友一起評量」(C302)。所以後來由資源班老師另外出試題讓○○做，「我就以那裡的成績為準。只是心理上會覺得這和我們班其他學生一比，實在有些不公平」(C303)。

問：除了這個，您還遇過什麼困難？

答：我覺得○○「既然在普通班應該要以普通班的標準去評量」(C304)，而不是因為家長的關係去調整考試，這樣根本「測不出他實際的水準」(C305)，而且「評

量也沒辦法實際應用在教學上」(C306)，但是為了家長，我只能盡量在平時成績方面給他 100，以平衡拉高他的成績，要不然媽媽就不 ok 了。基本上，○○對分數是沒感覺，我總是為了安撫媽媽的情緒。至於解決的方法，我目前也還沒有更好的辦法。

問：媽媽若是對成績有意見，媽媽會怎麼表達？

答：媽媽不會一針見血的說，他會一直繞，一直說「我的孩子來學校沒有學到東西」、「他來學校是浪費時間」、「他應該他該要考出他的程度，他到底在這裡學到什麼東西就應該考出什麼東西來」，媽媽會講很多，後來我才發覺是成績的問題。

4. 您對於接受特殊教育有關教學的支援服務方面所遭遇的困難有哪些？建議的解決方法為何？

答：我「上課還是按照該有的進度來上，沒有辦法因為○○來調整」(C401)，畢竟他是少數，而且學校有進度壓力。「我也沒辦法為他另外寫一份教材」(C402)。一開始，媽媽覺得只上國語是不夠的，我就另外幫他買一本數學，每天中午找時間教他陪他算，後來我覺得好累，而且「顧了他，其他小朋友就開始吵」(C403)，我沒有辦法。我覺得這個部分應該是特教老師那邊該教他的。

問：您是指認知部分嗎？

答：對啊！「學科部分在普通班很難兼顧到他，普通班可以教他的應該是人際互動或生活常規」(C404)。「學科部分應該由資源班那邊教他」(C405)。

問：那上課過程中呢？

答：○○上課時會有一些動作，比如說大叫啊！突然站起來……，媽媽告訴我一定要大聲的制止他，可是其他小朋友已經等著看他笑話，我沒辦法！這也「造成某些程度上的干擾」(C406)。

問：有生活助理員嗎？

答：生活助理員在的時候是 OK 的，但是，生活助理員不是整天的，只有主科的時候在，一星期大概有 9 堂課的時間。所以「科任老師常常就會乾脆叫他回教室」

(C407)，這會有些困擾，且○○也被犧牲掉了。

問：那您覺得有什麼辦法可以解決？比如，增加生活助理員的時間或安排其他人陪讀……

答：嗯……，其實「生活助理員在反而有些問題，其他孩子的常規反而不好掌握」(C408)，有時，我為了維持班上秩序比較凶一點，下課時，助理員會問我「老師你生氣囉！」，所以……

其實「可以增加○○在資源班的時間，或許他的收穫會比較多」(C409)。

問：請問在擬 IEP 時有遇到困難嗎？

答：剛開始我「實在不知道要怎麼寫 IEP」(C410)，○○跟以前帶過的聽障生不一樣，所以我就跟輔導處反應。

問：後來怎麼解決了？

答：「資源班老師直接告訴我要怎麼做」(C411)，「輔導處也請了一位醫生教我針對○○生活部分來寫 IEP」(C412)。

問：所以，您覺得 IEP 的擬定對您來說是有困難的？

答：對呀！

問：因此，您建議 IEP 的擬定要由專業人員來協助嗎？

答：對呀！「應該要由專業人員來教我們擬定 IEP」(C413)，否則我實在不知道要如何寫他的 IEP。

問：那還有其他的困難嗎？

答：其實「媽媽一開始會有很多要求，且是不合體制的」(C414)。像他會要求早上要第二節才到學校，早上要抽離出去，他要帶他到輔導處寫功課，下午他要做感統治療……等等，我告訴他，若是要長期如此的話。請媽媽是否能白紙黑字提出申請，但媽媽覺得為什麼以前的老師可以，現在不行。甚至還要求回一年級上課，我告訴他，若是可以找到合法的法律依據，學校也同意，那我沒意見。家長就覺得這個老師很不配合。後來是學校及資源老師告訴他不可行，所以就不了了之。

5. 您對於接受特殊教育有關行政的支援服務方面所遭遇的困難有哪些？建議的解決方法為何？

答：行政方面還好，因為我很會唉唉叫，所以他們還算幫忙。而且，媽媽常去輔導處，主任他們會問他，所以如果有問題，他們也會先做處理，所以還好！

不過，我覺得「行政在安置特教生是有問題有盲點的，對於老師適不適合帶特教生，光聽家長的意見、要求是不恰當的」(C501)。而且「沒有事先徵詢老師的意願或事先告知老師，讓老師能預作準備」(C502)。

問：那您覺得要如何解決呢？

答：有必要「先跟老師談一談，再針對老師的特質及家長的要求做一通盤的考量」(C503)。不能只為安撫家長，「老師的心理情緒的部分也要多關心，不能一直要求我們多擔待」(C504)。

6. 教育身心障礙學生，您期待獲得的支援服務項目還有哪些？

答：就我來說，我蠻幸運的，我獲得的算蠻多的。「請教授來居中與家長溝通是蠻重要」(C601)，很多家長對老師都有一點防備，其實「家長要坦白孩子的狀況，千萬不要隱瞞」(C602)！「家長的部分自己也要有所成長」(C603)，否則老師會綁手綁腳，怕傷害家長。

另外「特教生若是還要在普通班的話，越往高年級可能會越需要配套措施」(C604)，因為其他的孩子會在我們看不到的時間如何對待這些特教生，就很難去預測。

在教學上，應該「增加資源班上課的時間，並由特教老師主導」(C605)。「成績方面也要和家長多溝通」(C606)。「行政方面要對帶特殊生的老師多關心、多瞭解老師的需求。」(C607)

同 意 書

茲同意國立台東大學特教研究所研究生葉千瑜，
於其碩士論文嘉義市國小普通班教師對特殊教育支援服務供需之研究，
引用本人九十五年編著之普通班教師融合教育支援服
務供需問卷。

同意人：潘廣祐

中 華 民 國 九 十 七 年 一 月