

國立臺灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心
特殊教育研究學刊，民90，21期，1-26頁

普通班教師對特殊需求學生之因應措施、 所面對之困境以及所需之支持系統

邱上真

國立高雄師範大學

本研究以問卷調查輔以晤談以及文件蒐集的方式，瞭解普通班教師在面對班上各類身心障礙學生時，所採取的因應措施及其成效，並探討普通班教師所面對之困境與所需之支持系統。研究對象包括設有資源班之國民小學普通班教師129人、國民中學普通班教師149人；學校行政人員部份，國小23人，國中30人；身心障礙學生家長部份，國小36人，國中37人；身心障礙學生，國小39人，國中40人。另有18個縣市政府教育局特殊教育相關行政人員填答問卷與提供文件資料。

經由問卷結果發現：普通班教師在其教學生涯中，可能教到身心障礙或有特殊需求學生的機率相當高；他們遇到困境時會尋求協助；也會運用各種不同的策略以因應班上有特殊需求的學生；一旦老師採取行動，則無論使用何種因應措施，其有效的可能性是相當高的；在較多老師使用的策略中，一般傾向較易實施者為主；家長用以協助身心障礙學生的方法，與普通班教師相較，並無太大的差異；而家長對普通班教師所使用之策略的觀察與教師的自我評估之間的差異並不大；但家長對於是否將身心障礙學生安置於普通班以及教育的優先對象，與教師之間的觀點有差異；身心障礙學生認為學習的困難，主要來自課程與教材較難以及不懂老師的講解；不過有相當比例的國中老師認為在滿足身心障礙學生的需求時，最大的阻力來自學生本身的問題；無論是老師或家長，大多數表示最希望獲得的協助方式是校內諮詢教師方案、線上諮詢專線服務以及校內的特殊教育或輔導知能研習；最多教師表示他們最希望獲得的協助內容為，瞭解身心障礙者的特質以及因應個別差異的技巧；相對於國中普通班教師，有較高比例的國小教師認為他們所遭遇到的困難以及所需協助的項目較多；地方教育行政機關所提供的各項服務措施，雖能符合普通班教師的需求，但要達到「學校本位」的服務模式仍有待努力。

綜合而言，未來要提供給普通班教師有系統、有效能、容易取得、能針對教師需求、及時、就近以及頻繁的支持系統服務模式，除要有「學校本位經營」的理念以及考慮普通班教師的需求之外，亦要從身心障礙學生及其家長、一般普通班學生及其家長、學校行政實務以及地方教育行政機關的行政運作與資源，做一全盤性或全方位的思考。研究結果可提供給推動融合教育的相關人員參考。

關鍵詞：特殊需求學生、因應措施、融合教育

緒論

一、融合教育—現代教育新趨勢

身心障礙者可在普通班接受教育，已是世界的潮流，聯合國（Inclusion International, 1996）曾在1993年會員大會中通過「障礙者機會均等實施準則」，其中第六條明示**普通教育有責任提供身心障礙者融合式教育，並在學校體系中給予障礙者必要的支持性服務以及教師所需的支援系統，而且只有在普通學校體系無法滿足身心障礙者的特殊需求時，才考慮提供特殊教育。**

融合教育目前已是世界各先進國家的特殊教育發展趨勢，茲分別就歐洲、北美洲以及亞洲地區實施融合教育的現況，簡述如下。歐洲地區許多國家皆盡可能提供特殊教育需求學生暫時或部份時間的融合式安置，而且隨著特殊教育需求學生逐漸進入普通班或普通學校就讀，特殊教師加重擔當提供普通班教師資訊、諮詢以及支持的角色（Daunt, 1993）。以英國為例，近十年來特殊教育學生回歸普通學校的情形非常明顯，只有1.3%的身心障礙學生就讀特殊學校（O'Hanlon, 1993）。而德國的情形與英國很相似，從1980到1990年的十年內，特殊學校的學生人數已減少，尤其是學習障礙和智能障礙學生（O'Hanlon, 1993）。德國於近年來也大力推行特殊學生與普通學生的混合的教育安置，例如一班20名學生中包含5位特殊學生，並且由兩位老師任教（Daunt, 1993）。在美洲地區的美國，從1985年到1993年，由6~21歲身心障礙學生的安置情形來看，顯示較隔離式的特殊學校、住宿機構、和在家／醫院三項安置方式有逐漸減少，而普通班安置則有明顯增加的趨勢（U. S. Department of Education, 1995）。至於加拿大實施特殊教育的現況則與美國、英國大同小異，且各省無論城鄉都大力推展融合教育，政府更以具體方式獎勵與表揚

實施融合教育有成效的教育單位（Ministry of Education and Training of Canada, 1997）。論及亞洲地區的日本，則其教育安置型態仍以養護學校和特殊班為主（The Japan League for the Mentally Retarded, 1994）。不過，Mitchell（1995）指出，目前日本養護學校已逐年遞減，將逐步轉型為資源中心。此外，日本文部省也在1991年以後大力推動資源班的成立，並加強普通班教師對身心障礙學生的瞭解（Narita, 1992）。韓國則由於普通班班級學生人數過多（40~50），再加上普通班教師無法得到特殊教育專業人員的支持性服務，因此，融合教育或回歸主流的實施情況不佳（Kim, 1993）。在紐西蘭方面，若身心障礙學生就讀於普通班，則有教師助理的編制，以協助普通班教師的教學工作（Mitchell & O'Brien, 1994）。最令人印象深刻的是，為了確保融合教育的品質，普通班教師必須要調整其教學策略以適應班級內個別差異大的困境，這些教學策略包括：合作式學習、同儕教學、增進學生語言經驗、分享閱讀、放聲閱讀、認知策略、效標參照測驗、個別化教育方案等（Mitchell, 1995）。而且，相關機構並提供教師上述各種具調整性之教學策略的在職與職前訓練，可謂是亞洲地區融合教育做得最好以及學生學習表現最佳的國家。

綜合而言，部份融合教育，即大多數輕度障礙學生皆於普通班內接受教育，已成為世界先進各國的特殊教育新趨勢，因此，普通班教師必須具備處理個別差異的教學策略以及照顧班級內每位學生的教育理念。

二、普通班教師的困境

雖然大多數教師皆相當肯定身心障礙者也能在普通班裏接受教育的理念，但同時也焦慮地表示他們缺乏特殊教育的知能以及教學技巧以處理班級內身心障礙者的學習與行為問題（Scruggs & Mastropieri, 1996）。有些教師還反應，將身心障礙學生安置在他們班裏，增加

了他們負擔、挫折以及沮喪（Conway & Gow, 1988）。而特教老師更擔心他們會失去工作，或者淪為普通教師的教師助理以及因缺乏特定學科領域的知識而不足以勝任普通班的教學工作（Salend, 1998）。

但亦有適應良好的教師，他們認為融合教育提供了他們與同儕分享教學策略的機會，提昇了他們的教學績效，而且透過課程、教材與教法的重新設計，讓所有學生皆受益（Rainforth, 1992）。

三、普通班教師的因應措施

無論是從理論的觀點或從實務的經驗，普通班教師如何因應身心障礙者在普通班內的教學，大約可從理念、心情、課程、教法、教材、作業、評量、教室環境等方面進行調整，並尋求支持系統的支援。

(一) 理念的建立

能有效因應身心障礙者在普通班裏學習的教師，大多較能接受融合教育或常態編班的理念。其中融合教育的理念包括：(1) 學生盡可能能在普通教育裏接受教育，個別差異受到尊重，有更好的學習機會；個別差異提供一個自由、豐富、更新的資源；(2) 每位學生都有依據自己能力學習的權利，不應有任何理由受到區別待遇；(3) 課程必須經過調整或擴張，以符合每個孩子的需求；(4) 不是把學生抽離，再給予特殊服務，而是要把需求帶進來給學生（例如，Stainback & Stainback, 1992）。至於常態編班的教育理念，依據筆者的看法，可歸為下列八項：(1) 教育機會均等，資源共享；(2) 尊重個別差異，有教無類；(3) 異中求同、同中有異、因材施教；(4) 尊重學生學習權，提昇教師專業自主能力；(5) 主張社會正義原則重於經濟效益；(6) 以智能多元論取代智力單元論，落實五育並重；(7) 重視社會脈絡即教室生態對學習的影響，讓老師成為學生學習生涯中的重要協助者與促發者；(8) 運用合作式學習、異質性分

組，強弱和諧共存，創造雙贏。由於理念可引導行為，所以不同的教育理念，會導致不同的教學行為，要期望教師能將班級裏的每位學生帶好，必須要有能說服教師的關鍵性理念。

(二) 心情的調適

動物行為研究者珍古德來臺，接受電視藝人訪問時說：唯有理解才有關懷，因為關懷所以有行動，有行動就有希望。倘若普通教師對身心障礙者不想去理解與關懷，那麼他就不會有動機去調整他的教學方法以因應特殊學生的需求。除此之外，教師還要有願意改變、面對挑戰，以多元、彈性、逆向的思考，從自身做起，並且有堅持到底、永不放棄的熱情，才可能有力量讓他面對此種比傳統班級教學困難度高許多的情境。因此，如何調整心情，應是教師可能的因應措施之一。

(三) 課程的調整

課程的調整，是需要教育決策或行政單位配合的因應措施，目前我國也已在進行課程改革，相信教師在此部份可以有較大的自主權。課程模式的調整可包括充實式（加深、加廣）、輔助式（學習策略教學）、矯正式（細步化教學、細步化評量）、補救式（基礎的、簡化的）、補償式（實用性、功能性）以及適性的（以興趣、性向為主的）等方式。而在執行方面也可以從學習主題、活動、目標以及材料方面加以調整（吳淑美，民85）。此外，在課程內容上也可從以特定學科領域為主軸，擴大至涵蓋個人成長，生存技能以及學習方法等（林麗寬譯，民86）。但由於過去老師們已經習慣了「標準課程」，因此冒然要他們調整課程或自行設計或發展課程，似乎有些躁進，所以我們需要協助教師，來幫助教師成長，以發展教師調整與設計課程的實務能力。

(四) 教學的策略

以教學方式的調整來因應特殊學生的需求是最被研究者與實務者所提及的（例如，Mitchell,

1995; Salend, 1998; Wood, 1998)。調整方式包括提昇大班教學的成效、進行分組教學（同質性或異質性）、運用同儕教學、協同教學、志工教師等策略。由於減少班級人數並不是一朝一夕即可達成，因此目前著力於大班的有效教學策略，應不可偏廢。教學方式的調整，相當需要結合研究者與實務者以行動研究的方式進行實徵資料的蒐集，以整理、歸納有效的教學調整方式。最後，還需以在職或職前訓練的方式加強教師調整教學方式的能力。

(五)教材的編選

目前教科書已開放，教師專業自主權受到重視，但教師是否具備調整教材的能力則相當值得關心。目前，教材調整的文獻相當豐富，教師可做各種不同的嘗試，例如，(1)劃重點及找出關鍵字；(2)提供逐段課文之閱讀指導；(3)列出閱讀或學習步驟；(4)增加實例、圖片、圖表；(5)簡化課文中的詞彙；(6)設計問題、提供線索；(7)整理、組織教材；(8)CAI、多媒體、網際網路、其他輔助教材等方式（例如，Wood, 1998）。

(六)作業的設計

作業的調整是頗具挑戰性與創造性的因應措施，舉凡簡化、明示步驟、提供結構、提供線索、提供實例、提供協助、提供選擇皆是可行的方法（例如，Wood, 1998）。

(七)評量的適配

無論是普通教育改革，亦或是特殊教育評量的新趨勢，皆主張多元評量，並且較偏好接近學習最終整體表現的評量，對於標準化以常模為參照點的評量，目前較不居領導地位，反倒是下列各種新興的評量方式較受重視：(1)效標參照評量：學生需要達到的課程目標；(2)課程本位評量：教什麼、量什麼；量什麼、教什麼；(3)動態評量：逐步提供協助、最大發展區間的評量；(4)檔案評量：最好表現的評量；(5)社會生態評量：與生活密切結合的評量；(6)電

腦適性評量：尊重個別差異的評量；(7)真實評量：展現真正功能的評量。這些新興的評量方式，頗具彈性與尊重個別差異，因此相當適合普通班教師選擇使用，以適應特殊學生的需求。

(八)教室環境的安排與個別差異的因應

建立班規、使用行為管理策略、座位安排、分組活動皆是調整教室生態、進行有效管理的方式（Salend, 1998）。透過有合理規範、相互尊重與接納、甚至欣賞的教室互動，應可營造雙贏的學習環境。

四、普通班教師所需支持系統的建立

為協助普通班教師能運用有效的因應措施以克服教學上的困難，並滿足身心障礙者的特殊教育需求，實有必要發展一支持系統。此支持系統應可涵蓋(1)行政支持；(2)經費支持；(3)人力支持；(4)專業知能支持；(5)其他資源等向度。本研究即欲透過文獻蒐集、問卷調查、訪談等方式，找尋建立有效、可行的支持系統的關鍵要素與內涵。

基於上述研究緣起，本研究的主要目的有四：(1)瞭解普通班教師在常態編班下，面對各類特殊需求學生其因應措施、所遭遇的各種困境以及所需的支持系統；(2)瞭解學校行政人員為因應特殊學生的需求，對普通班教師所提供的支持系統；(3)瞭解特殊需求學生及其家長所接受到的服務措施及其對普通班教師的期望；(4)瞭解地方教育行政當局為因應特殊學生的需求，所訂定之相關法規的內涵及其執行情形。

研究方法

本研究係以問卷調查法輔以晤談以及文件蒐集的方式完成資料的蒐集，茲以研究對象以及研究工具兩部份分別說明如下。

一、研究對象

(一)學校普通班教師、行政人員、身心障礙學生以及身心障礙學生家長

問卷調查在學校部份為國小10校，國中6校，由該校資源班教師負責向普通班教師以及學校行政人員、身心障礙學生家長以及身心障礙學生分發問卷，並以晤談方式協助身心障礙學生填答問卷，最後回收所有問卷。其中國小部份為各年級導師，而國中部份則除導師外另考慮教授學科的平衡性；學校行政人員則包含校長、處室主任、特教組長等；身心障礙學生部份則限於接受資源班服務之學生但就讀於普通班者，而身心障礙學生家長也限於其子女接受資源班服務但就讀於普通班者。所寄發之問卷數量，在普通班教師部份，國中小各寄180份，共計360份；學校行政人員，國中小各寄40

份，共計80份；身心障礙學生以及身心障礙學生家長的部份，則國中小各寄50份，共計100份。共計回收問卷：普通班教師部份，國小129人（回收率72%），國中149人（回收率83%）；學校行政人員部份（國中小合計回收率66%），國小23人，國中30人；身心障礙學生家長部份（國中小合計回收率73%），國小36人，國中37人；身心障礙學生之間卷國中小合計回收率79%，國小39人，國中40人。由於問卷調查樣本學校僅限於設有資源班之國民中小學以及樣本學校只涵蓋北、中、南地區，缺東部學校，此為本研究在樣本選取上的限制。

表一 問卷調查學校名單

縣 市	國小	國中
臺北市		古亭國中 三民國中
臺北縣	土城國小	
桃園縣		龍潭國中
新竹市	民富國小 永安國小	
臺中市	文山國小	
臺中縣		四箴國中
嘉義縣	大崙國小	
臺南市	新興國小 勝利國小	
高雄市	中洲國小 樂群國小	左營國中 民族國中
高雄縣	鳳西國小	

由回收資料顯示，普通班教師以女性教師（76.7%）、服務年資6~15年（50%）、師範院校學歷者（72.09%）居多，其特殊教育知能大都經由閱讀相關書籍（58.1%）以及參加特殊教育研習（51.2%）獲得者為主。至於學校行政人員則包含校長、處室主任、特教組長等，其中以輔導主任以及特教組長佔大多數（87%）。

在國小身心障礙學生家長（36人）方面的基本資料為學歷：國小2人；國中8人；高中14人；大專10人；未填2人。其孩子的障礙類別

有智障3人；視障2人；聽障5人；語障1人；肢障1人；身體病弱3人；情障1人；注意力缺陷過動症4人；學障11人；多障2人；自閉症3人。而在國中身心障礙學生家長（37人）方面的基本資料為學歷：國小3人；國中11人；高中16人；大專7人。而孩子障礙類別有智障4人；視障6人；聽障6人；肢障9人；學障5人；多障1人；自閉症4人；未填2人。

在身心障礙學生部份：國小身心障礙學生（39人，男24、女15）；年級：一年級1人；二年級6人；三年級7人；四年級9人；五年

級 7 人；六年級 9 人。障礙類別則有智障 8 人；視障 1 人；聽障 6 人；語障 1 人；肢障 2 人；身體病弱 2 人；注意力缺陷過動症 5 人；學障 10 人；自閉症 3 人；文化不利 1 人。國中身心障礙學生（40 人，男 27、女 13）；年級：一年級 12 人；二年級 16 人；三年級 12 人。障礙類別為智障 6 人；視障 5 人；聽障 8 人；肢障 8 人；學障 12 人；自閉症 1 人。可見目前資源班所服務之學生其障礙類別頗多。

(二)地方教育行政機關

研究者寄發問卷至地方教育行政機關，共計 23 縣市政府教育局特殊教育相關行政人員（特教科、特教股、特教課、特教暨幼教課、社會特教課、學管課），經由多次電話聯繫與催收，共有 18 個縣市寄回問卷（回收率 78%），並提供其縣市政府教育局所訂定之法規文件。

表二 各縣市政府教育局填答人員資料

編號	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
縣市	基隆市	臺北市	臺北縣	桃園縣	新竹市	新竹縣	苗栗縣	臺中市	臺中縣	彰化縣	雲林縣	嘉義市	嘉義縣	臺南市	臺南縣	高雄市	高雄縣	屏東縣	宜蘭縣	花蓮縣	臺東縣	南投縣	澎湖縣
單位	學管課	特殊教育科	特殊教育課	特殊教育課	特殊教育課	學管課	特殊教育課	特殊教育課	特殊教育課	學管課	特殊教育課	學管課	特殊教育課	特殊教育課	特殊教育暨幼兒教育課	特殊教育股			學管課	學管課		學管課	社會特教課
填答者	調用教師	股長	輔導員	啓智輔導員	辦事員	特教承辦人	輔導員	課長	調用教師	輔導員		啓智輔導員	特教輔導員	課長	輔導員				特教承辦人	視障輔導員		啓智輔導員	約僱人員

二、研究工具

本問卷的發展係經由文獻分析、兩次分區座談（對象包括資深普通班、資源班與特殊班教師、學校行政人員以及學生家長）以及經由問卷調查研究群數次討論，進而發展問卷初稿與多次針對問卷內容之涵蓋面與適切性進行修正。並將每次修正後之問卷再請南北兩區不同資深普通班、資源班以及特殊班教師填答後提供再修正之意見，前後修正四次，以確認一般普通班教師能理解問卷中所問問題之意涵，並肯定問卷中所問問題之意義度。最後再做問卷定稿。

普通班教師的問卷內容包括：(1)基本資料；(2)個人協助經驗的方法與內容：社會—情緒／行為環境的調整、物理環境的調整、認知學習環境的調整；(3)實際或想要提供服務時最感困難之處；(4)需要在哪些方面獲得協助；(5)希望教育行政當局提供哪種協助方式；(6)教育心情；(7)教育理念。

學校教育行政工作者的問卷內容包括：(1)學校有否擬定協助身心障礙學生辦法；(2)學校有否擬定「協助普通班教師處理身心障礙學生之辦法」及其執行方法與執行成效；(3)學校是

否有設置獎勵普通班教師協助身心障礙學生的辦法；(4)學校要（或若要）協助身心障礙學生就讀普通班是否有困難或阻力；(5)學校要（或若要）協助身心障礙學生就讀普通班，身為學校行政人員最希望獲得何種協助。

身心障礙學生家長的問卷內容包括：(1)學生與學校基本資料；(2)曾想過透過哪些方法來幫助孩子？是否實際用過這些方法？是否有效？是否有阻力？(3)老師協助學生的內容有哪些；(4)老師的困難之處；(5)老師需要哪些方面的協助；(6)希望孩子得到哪些或何種協助；(7)家長希望得到何種協助。

身心障礙學生的問卷內容包括：(1)普通班老師的態度；(2)普通班同學的態度；(3)普通班老師的協助方式；(4)對普通班老師的期望（希望普通班老師如何協助）；(5)自己的適應方式。

地方教育行政機關的問卷內容包括：(1)縣市是否有擬定「就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法」與「身心障礙學生就讀普通班減少班級人數辦法」之相關法規（文件蒐集）；(2)縣市本學年度是否有將安置有身心障礙學生的普通班減少人數；(3)縣市是否有訂定普通班教師需具備特教知能的規定；(4)縣市有否規劃如何協助普通班老師的辦法（提供支援系統）；(5)縣市有否進行成效評估或評鑑或設置獎勵辦法；(6)縣市在（或將）執行將身心障礙學生安置於普通班就讀時，遭遇到（或可能遭遇到）的最大困境有哪些。

研究結果與討論

由於本研究僅計畫用於初步瞭解本研究所選取之國中小樣本教師對問卷中各項細目回應的簡單趨勢，不擬進行推論，故本研究所呈現

的結果，皆以簡單的百分比統計描述之。茲分別就普通班教師、學校行政人員、身心障礙學生、家長以及縣市政府相關特殊教育行政人員的調查結果說明如下。

一、普通班教師問卷調查結果

(一)普通班教師協助身心障礙學生的方法

從表三可看出普通班教師無論是國小或國中教師，皆以尋求校內相關專業人員的諮詢、協助與合作以及自己想辦法處理為主，其次才是尋求學校行政支援，再其次則是尋求社會資源，而最少比例的老師尋求教育局行政支援。可見除了靠自己以自求多福之外，老師們還是傾向向校內相關專業人員尋求立即的協助為主，而較少向教育行政當局尋求協助，此結果可作為落實學校本位經營的依據。在實施成效方面，亦以尋求校內相關專業人員的諮詢、協助與合作為最受較多教師的肯定，而其中僅有少數國中教師認為向教育行政當局尋求支援是有幫助的。

(二)普通班教師協助身心障礙學生的內容

在普通班教師協助身心障礙學生的內容方面，可分**社會 - 情緒 / 行為環境**的調整、**物理環境**的調整以及**認知學習環境**的調整等三方面來討論。

在**社會 - 情緒 / 行為環境**的調整方面，國中與國小教師在使用各項不同因應策略的比例上，並無太大的不同，除舉辦家長座談會以協助身心障礙學生學習，教師使用比例較少外，其他方式則國中小皆有六成以上的教師使用。但在實施後是否有效方面，則認為有效的教師比例中，國中教師較國小教師為低，可能是國中部分調整的困難度較高之故，但在最低的協助項目裡，亦有四成左右實施過此策略的教師認為是有成效的。（見表四）

表三 普通班教師協助身心障礙學生的方法（國小教師人數=129；國中教師人數=149）

項 目	已實際使用過		實施後有效		實施時有阻力	
	國小	國中	國小	國中	國小	國中
尋求教育局行政支援	22 14.8%	19 12.8%	11 50.0%	5 26.3%	3 13.6%	8 42.1%
尋求學校行政支援	68 45.6%	75 50.3%	31 45.6%	33 44.0%	13 19.1%	10 13.3%
尋求校內相關專業人員的諮詢、協助、合作	91 61.1%	99 66.4%	56 61.5%	50 50.4%	5 5.5%	7 7.1%
尋求社會資源 （學術機構、家長團體、民間教育團體、宗教團體等）	36 24.2%	27 18.1%	19 52.8%	16 59.3%	7 19.4%	5 18.5%
自己想辦法處理 （閱讀書籍、上網找資料）	91 61.1%	95 63.8%	49 53.8%	38 40.0%	8 8.8%	12 12.6%
其他	6 4.0%	5 3.4%	4 66.7%	3 60.0%	0 0.0%	1 20.0%

表四 普通班教師在社會—情緒／行為環境的調整內容（國小人數=129；國中人數=149）

調整項目	已實際使用過		實施後有效		實施時有阻力	
	國小	國中	國小	國中	國小	國中
團體或個別輔導班上其他同學以接納身心障礙學生	102 68.5%	97 65.1%	71 69.6%	57 58.8%	10 9.8%	18 18.6%
讓學生彼此有互動的機會以接納身心障礙學生	109 73.2%	93 62.4%	72 66.1%	51 54.8%	11 10.1%	9 9.7%
以鼓勵的方式引發同學主動協助身心障礙學生	109 73.2%	106 71.1%	75 68.8%	59 55.7%	9 8.3%	13 12.3%
給予身心障礙學生情緒支持、促發學習動機	103 69.1%	110 73.8%	62 60.2%	60 54.5%	10 9.7%	11 10.0%
舉辦家長座談會，以協助身心障礙學生學習	34 22.8%	50 33.6%	18 52.9%	20 40.0%	8 23.5%	11 22.0%
利用聯絡簿或電話提供家長諮詢	99 66.4%	93 62.4%	52 52.5%	50 53.8%	12 12.1%	13 14%
其他	0 0.0%	2 1.3%	0 0.0%	2 100.0%	0 0.0%	0 0.0%

在物理環境的調整方面，顯然教師較偏好座位的安排，而較少教師為特殊需求學生提供安靜的個別學習空間，而國中或國小教師的使用比例並無明顯的差異。且在實施成效方面，

亦有五成以上的教師肯定座位安排的效果，可見有效的因應措施是可以很簡單就可以實施的。（見表五）

表五 普通班教師在物理環境的調整內容（國小教師人數=129；國中教師人數=149）

調整項目	已實際使用過		實施後有效		實施時有阻力	
	國小	國中	國小	國中	國小	國中
透過座位安排	120	111	72	60	15	10
	80.5%	74.5%	60.0%	54.1%	12.5%	9.0%
提供安靜的個別學習空間	49	45	23	24	18	13
	32.9%	30.2%	46.9%	53.3%	36.7%	28.9%
其他	1	1	1	0	0	0
	0.7%	0.7%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%

在認知學習環境方面，相對於國中教師，有較多比例的國小教師使用個別輔導或同儕教學，相對的，則有較多比例的國中教師會調整評量的方式以及調整課程、教材與教導學習方

法，但無論是國小或國中教師會進行細步化教學的比例則偏低。在實施成效部份，大致而言，有較大比例的國小教師認為他們使用的方法是有效的，即都在五成以上。（見表六）

表六 普通班教師在認知學習環境的調整內容（國小人數=129；國中人數=149）

調整項目	已實際使用過		實施後有效		實施時有阻力	
	國小	國中	國小	國中	國小	國中
利用小組或分組教學	83	70	51	31	9	12
	55.7%	47.5%	61.4%	44.3%	10.8%	17.1%
利用一對一教學或個別輔導	109	85	68	56	21	11
	73.2%	57.0%	62.4%	65.9%	19.3%	12.9%
調整課程（簡化、適性、實用）	67	81	41	41	14	14
	45.0%	54.4%	61.2%	50.6%	20.9%	17.3%
調整教材（簡化、重組、改寫、補充）	67	77	35	41	11	13
	45.0%	51.7%	52.2%	53.2%	16.4%	16.9%
細步化教學	50	54	23	31	12	5
	33.6%	36.2%	46.0%	57.4%	24.0%	9.3%
利用問問題	82	78	40	36	9	10
	55.0%	52.3%	48.8%	46.2%	11.0%	12.8%
利用多重感官學習（視、聽、實作）	69	57	36	30	12	4
	46.3%	38.3%	52.2%	52.6%	17.4%	7.0%
利用多媒體教學（錄音帶、錄影帶、電腦、電視等）	68	52	40	27	10	5
	45.6%	34.9%	58.8%	51.9%	14.7%	9.6%
教導自主學習的技巧	62	65	28	18	14	17
	41.6%	43.6%	45.2%	27.7%	22.6%	26.2%
教導抄黑板、記筆記或劃重點的技巧	64	83	34	38	10	8
	43.0%	55.7%	53.1%	45.8%	15.6%	9.6%

表六 普通班教師在認知學習環境的調整內容（國小人數=129；國中人數=149）（續）

調整項目	已實際使用過		實施後有效		實施時有阻力	
	國小	國中	國小	國中	國小	國中
教導應試技巧	61 40.9%	66 44.3%	33 54.1%	26 39.4%	9 14.8%	9 13.6%
教導讀書技巧	69 46.3%	79 53.0%	35 50.7%	33 41.8%	9 13.0%	8 10.1%
利用同儕或小老師	113 75.8%	97 65.1%	65 57.5%	48 49.5%	15 13.3%	11 11.3%
調整作業（簡化、提供協助、多樣選擇）	75 50.3%	96 64.4%	45 60.0%	50 52.1%	9 12.0%	8 8.3%
調整評量方式（簡化、提供變通辦法、多樣選擇）	63 42.3%	88 59.1%	37 58.7%	52 59.1%	10 15.9%	9 10.2%
親職教育	65 43.6%	51 34.2%	33 50.8%	27 52.9%	14 21.5%	14 27.5%
其他	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%

（三）普通班教師協助身心障礙學生時最感困難之處

當吾人詢問普通班教師在他們協助身心障礙學生時最感困難之處為何時，從表七的資料看來，似乎有較多比例的國小教師在較多項目上表示有困難，即相對於國中教師認為有困難的項目中未超過五成的項目有五項，但國小教師部份則只有二項，這是否與國小教師每日所需進行的活動項目較多有關，值得進一步探討。大體而言，有較高比例的教師們認為有困難的項目大都集中在與學生個人有關的問題，例如：學生程度落後太多、學生沒有學習動機、學生能力太差、學生個別差異太大等因素；而班級人數太多、上課時數太多亦是重要因素；另有相當高比例的國小教師認為教材太多與需要趕進度以及教學時間不夠等是他們感到相當困擾的。

表七 普通班教師協助身心障礙學生時最感困難之處（國小教師人數=129；國中教師人數=149）

項 目	國小	國中
教育局未提供行政配合措施	38.0%	26.2%
學校行政措施不能配合	48.1%	33.6%
班級人數太多	79.8%	63.1%
上課時數太多	79.1%	49.7%
課程不易變動	74.4%	56.4%
教材太難	67.4%	51.0%
教材太多	78.3%	52.3%
評量方式沒有彈性	58.1%	50.3%
需要趕進度、教學時間不夠	80.6%	57.7%
作業太多、太難	58.9%	36.2%
學生程度落後太多	81.4%	69.8%
學生沒有學習動機	77.5%	73.2%
學生行為有偏差	62.8%	52.3%
學生能力太差	67.4%	66.4%
學生受同儕影響	59.7%	59.1%
學生個別差異太大	78.3%	66.4%
學生家長不配合或不在乎	62.0%	53.0%
對特殊需求學生的特質不瞭解	67.4%	59.7%
對教學策略不熟悉	58.9%	44.3%

(四)普通班教師協助身心障礙學生時希望獲得的協助內涵

至於普通班教師在協助身心障礙學生時希望獲得的那些方面的協助，似乎也是有較高比例的國小教師在較多項目上表示有需要。若綜合國小與國中教師的需求來看，**減少班級人數、認識特殊需求學生的特質以及學習處理個別差異的技巧**，是較多教師們的心願。其他如

使用有效的教學策略與學習輔導的技巧，也有半數的老師認為有需要。至於編製教材、作業設計、評量方法與獲得行政支援則有接近半數的教師認為有必要學習的。此部份所獲得的訊息，將可作為規畫教師成長與提供支持系統等方案的參考依據，亦可作為檢驗教育行政當局所規畫的研習內涵是否符合教師們的需求之參考指標。(見表八)

表八 普通班教師希望獲得的協助內涵(國小教師人數=129；國中教師人數=149)

項 目	國小		國中	
	很需要	很需要+有些需要	很需要	很需要+有些需要
認識特殊需求學生的學習特質	65.1%	90.7%	59.7%	85.9%
處理個別差異的技巧	62.8%	89.9%	59.7%	86.6%
調整課程的方法	48.1%	87.6%	39.6%	77.9%
選擇有效的教學策略	59.7%	90.7%	51.0%	83.2%
編製輔助式教材的技巧	56.6%	84.5%	48.3%	80.5%
發展多元評量的方法	49.6%	85.3%	46.3%	77.9%
設計引導式作業的技巧	53.5%	85.3%	47.7%	77.2%
認識相關法規	37.2%	78.3%	38.3%	74.5%
學習輔導的技巧	58.9%	86.8%	58.4%	84.6%
學校行政的支援(例如：排課)	58.9%	81.4%	47.0%	80.5%
減少班級人數	70.5%	86.0%	58.4%	80.5%
減少上課時數	65.1%	81.4%	45.0%	70.5%
提供協同教學教師協助教學	52.7%	82.9%	38.3%	76.5%
提供實習教師協助教學	41.9%	70.5%	32.2%	62.4%

(五)普通班教師協助身心障礙學生時希望獲得的協助方式

除了內涵之外，若詢問普通班教師在協助身心障礙學生時希望獲得的協助方式，則無論是國小或國中教師皆有最高的比例傾向運用諮詢教師方案，其次是校內定期舉辦特教或輔導知能研習，再來則是諮詢專線線上服務與校際教學觀摩或教學心得交換，而希望以大學學分進修或校內、學區書報研討者比例則較低。其中所謂書報研討，係指根據教師需求以及學生個案特質，選擇適當文獻、書籍或案例來共同研習與討論。(見表九)

表九 普通班教師希望獲得的協助方式(被圈選為前三名的百分比總和)

協助方式	國小	國中
諮詢教師方案(校內有專業教師提供諮詢服務)	69.8%	71.1%
諮詢專線線上服務	45.0%	52.3%
校內定期特教、輔導知能研習	60.5%	63.8%
大學學分進修	30.2%	24.9%
校內或學區書報研討	18.7%	14.7%
校際教學觀摩或教學心得交換	49.6%	35.5%

(六)普通班教師協助身心障礙學生的教育心情
有關普通班教師是否有意願協助身心障礙學生的問題，從表十可看出國小與國中教師願意接受身心障礙學生安置在他們的班級裡的比例是相差不多的，大約在五成左右，但有較高比例（16.8%）的普通班國中教師並不願意將

身心障礙學生安置在他們的班級裡。然而，若問到願不願意花額外時間協助有特殊需求學生，則國小教師有意願的比例則低於國中教師，這結果似乎也呼應了前面所獲致的結果，即有較高比例的國小教師認為他們的教學時間太多，而又要趕進度因而遭遇到的困難有關。

表十 普通班教師協助身心障礙學生的教育心情（國小教師人數=129；國中教師人數=149）

問 題	國小	國中
若將身心障礙學生安置在您的班級裡		
願意接受	50.4%	53.7%
有條件接受	27.9%	20.1%
不願意接受	11.6%	16.8%
未答	10.1%	9.4%
願不願意花額外時間協助有特殊需求學生		
願意	51.2%	68.5%
有條件	27.1%	15.4%
不願意	8.5%	7.4%
未答	13.2%	8.7%

(七)普通班教師的一般教育態度

表十一的資料顯示無論國小或國中教師皆有七成五以上的教師贊成常態編班的教育理念，但對於身心障礙學生的安置型態，國小教師認為應將身心障礙學生安置於資源班（39.5%）的比例最高，其次是普通班（26.4%），再為特殊班（15.5%）以及特殊學校（9.3%）；而在國中教師部分，則是贊成特殊班（31.5%）的比例最高，其次依序是資源班（20.8%）、普通班（18.1%）以及特殊學校（14.8%）。換言之，贊成將身心障礙學生安置於普通班的國小老師少於三成，而在國中教師部分則少於二成，且

有三成的國中教師認為應將特殊學生安置於特殊班。若再加上無論國小或國中教師皆有七成以上的教師認為如果教育資源有限應先照顧障礙程度較輕的學生，則目前若要普通班教師立即接受融合教育，尤其是完全融合的理念，可能是相當冒然而且不智的。因此，吾人要推展融合教育的理念，即要將身心障礙學生安置於普通班，是需要有計畫的循序漸進。至於對九年一貫課程的看法，贊成統整課程的教師的比例，無論是國小或國中教師，皆高於贊成分科老師的比例，國小教師更高達67.4%的教師贊成統整課程。

表十一 普通班教師的一般教育態度（國小教師人數=129；國中教師人數=149）

項目	國小	國中
常態編班	75.2%	79.2%
能力分班	24.0%	18.8%
身心障礙學生應放在		
普通班	26.4%	18.1%
資源班	39.5%	20.8%
特殊班	15.5%	31.5%
特殊學校	9.3%	14.8%
普通班與特殊班		1.3%
資源班與特殊班	4.7%	2.0%
特殊班與特殊學校		3.4%
資源班、特殊班與特殊學校	3.1%	4.0%
若教育資源有限，應先照顧		
障礙程度較重學生	25.6%	24.8%
障礙程度較輕學生	71.3%	71.1%
兩者皆重要		3.4%
未答	3.1%	0.7%
對九年一貫課程的看法		
統整	67.4%	59.7%
分科	22.5%	35.6%

註：表中數字為同意百分比。

二、問卷調查學校行政人員結果摘要

由於篇幅所限，而問卷形式與普通班教師部份相似，故學校行政人員、身心障礙學生以及家長部份的調查結果僅以摘要說明之。綜合而言，學校行政人員皆會協助普通班教師因應班上身心障礙學生的需求，而其較高比例的協助方式亦相當符合教師的需求，並且有一定的成效。雖然接近九成的學校行政人員表示該校會調查身心障礙學生人數與類別，較為可惜的是更積極的作為，例如訂定協助以及獎勵教師或學生的辦法較少行政人員表示該校有進行或執行。

在學校人員協助普通班教師的過程中較容易遭遇到的困難，較高比例的是學生本身的個

別差異以及課程與教材的問題。至於學校行政人員希望獲得地方教育行政當局之協助的項目，則較偏重教育經費的提供、班級人數與上課時數的減少以及提供特殊教育諮詢服務等，而希望獲得徵募教師志工之協助者亦不在少數。

三、問卷調查身心障礙學生家長結果摘要

透過對國中小身心障礙學生家長的問卷調查，研究者發現家長們協助孩子時所尋求的協助來源與普通班教師並沒有太大的差別，而家長觀察到的普通班教師所使用的協助身心障礙學生的策略，也與教師自評的方式沒有太大的不同，甚至家長希望自己獲得的協助方式也與普通班教師雷同。這結果顯示協助的方式、內

容與需求，家長與教師有相當一致的看法。惟，在對普通班教師教學時會遭遇到的困難以及對融合教育的觀點上，家長與教師有較大的差異，即國中身心障礙的家長認為教師的能力會影響教師因應策略者比例較高，又無論國小或國中家長希望將學生安置於普通班的比例也高過於普通班教師，但卻有較高比例的教師認為若教育資源有限，應先照顧障礙程度較輕者。這樣的結果似乎很合理，但我們應針對家長與教師的觀點較有歧異的部份，規畫具體融合教育政策與親師溝通內容與技巧。

四、問卷調查特殊需求學生結果摘要

綜合研究者對特殊需求學生的問卷調查與晤談結果，研究者發現特殊需求學生在學習領域中覺得有困難的學科因人而異，其中國中生覺得有困難的學科似乎與升學較有關連。而讓他們覺得學習有困難是由於看不懂與聽不懂，亦即教材對他們而言難度較高，但他們大都把學習的困難歸諸於自己的能力不足，少數認為家長或教師應負責。對老師的協助方式，其觀點大約與普通班教師以及家長大致上一致，但

對老師對待他們的態度則有正反兩面的反應，即肯定老師對他們的協助方式或不滿意老師對待他們的態度。同時他們對教師的期待亦有積極面與消極面。至於對自己的適應方式也是積極與消極皆有受試反應，但在對自己現在以及未來的期望方面，則可看出特殊需求學生的積極面，即未來能繼續升學或學得一技之長而能有份安定的工作。這些結果值得吾人在發展普通班教師支持系統時，應納入設計的參考要件。

五、地方教育行政機關問卷調查結果與文件分析

研究者就所蒐集的各縣市教育行政機關所訂定之「就讀普通班身心障礙學生安置與輔導相關辦法」的內涵進行分析，從表12可瞭解在23各縣市中，已有12個縣市已制定「就讀普通班身心障礙學生安置與輔導相關辦法」，茲就目標、適用學校層級、輔導安置對象、輔導安置原則、輔導安置方式、普通班教師之輔導職責、普通班教師之遴選、學生成績之評量方式以及減少班級人數等九個分項分別討論如下。

表十二 各縣市政府「就讀普通班身心障礙學生安置與輔導辦法」

編號	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	基隆市	臺北市	臺北市	桃園縣	新竹市	新竹縣	苗栗縣	臺中市	彰化縣	雲林縣	嘉義市	嘉義縣	臺南市	臺南市	高雄縣	高雄縣	屏東縣	宜蘭縣	花蓮縣	臺東縣	南投縣	澎湖縣	
		*	*	-		*		*	*	*	*	-		*		*	-	-	*	*	-	*	*
			草																				

合 共12個縣市已制定「就讀普通班身心障礙學生安置與輔導相關辦法」，臺北縣為草案
計 *表示已制定；臺北縣則已有草案；-表示未回應

(一)在目標方面

綜合而言，各縣市政府將身心障礙學生安置於普通班，其目的在於增進身心障礙學生在生活、學習、社會及職業等各方面的適應，並讓身心障礙學生充分發展身心潛能，進而養成

身心障礙學生健全人格，發展為獨立成熟的個體，以增進社會服務能力。更有南投縣認為提供普通班師生認識及協助身心障礙學生之機會亦是目標之一。

(二)在適用學校層級方面

在適用學校層級方面，臺北縣與臺中市所涵蓋的層級最為廣泛，即適用該縣市所屬各級學校暨幼稚園，彰化縣則只限於該縣市公私立國民中小學。若教育經費許可，適用學校層級應是愈廣愈好。

(三)在輔導安置對象方面

在輔導安置對象方面，限制較多的為彰化縣，僅限於全部時間就讀普通班之身心障礙學生，而臺中縣則用排除法，即不包含部分時間回歸普通班就讀之自足式特殊學生與在家教育學生，其他縣市皆以部分時間或全部時間就讀普通班之身心障礙學生為輔導對象，標準較為寬鬆，而輔導安置對象來源為(1)經鑑輔會轉介者；(2)領有身心障礙手冊者以及(3)經各校特殊教育推行委員會評估有特殊教育需要者。可見輔導安置對象亦可依據個別學生的特殊狀況，而可以有彈性的處理原則，例如領不到身心障礙手冊者，可由其他途徑獲得適切的安置。

(四)在輔導安置原則方面

在輔導安置原則方面，各縣市皆有相當詳盡的說明與規定，其中最多縣市政府教育局所設定的輔導原則為「應使身心障礙學生與其他學生一同接受適當的教育，除非在普通班提供之教育輔助器材及相關支持服務無法滿足該學生之需要，並經家長同意及鑑輔會核准後方可安置在其他特殊教育場所」，此為消極原則，另有一積極原則「應安置身心障礙學生在其住家附近學校就讀，並協助該學生與其他學生同等機會共同參與校內外活動」則有較多縣市提及。此外，最少限制之環境、個別化教育計畫、安置的調整、申訴辦法等亦是重要的安置原則。雖然「就讀普通班身心障礙學生安置與輔導辦法」的主軸為將身心障礙學生安置於普通班，但臺中縣將身心障礙各種可能安置的方式亦置於本辦法中，其他各縣市則由其他法規與辦法訂定之。至於允許部份時間就讀普通班

的縣市者，則同意學生可利用原班部分時間到特殊教育班或資源班接受輔導，而全部時間就讀普通班者，則應在原班接受特殊教育及相關輔導。

(五)在普通班教師之輔導職責方面

對於普通班教師之輔導職責的規定，部份縣市規定以個別化教育計畫之設計與實施以及特教學生家長之親職教育、心理建設、諮詢服務與輔導為主。而臺中縣則有更多實務上明確的規定。

(六)普通班教師的遴選

在普通班教師的遴選方面，大多數縣市除要求需具特殊教育教師或輔導教師資格以及擔任教身心障礙學生特殊教育班者之外，亦保留彈性給熱心輔導且配合特殊教育工作者意願高者。

(七)在學生成績評量方式方面

臺北縣、新竹縣、高雄市以及宜蘭縣有明確規定學生成績評量方式，這是相當適切的規定，當可避免普通班教師的困擾以及預防其他學生對評量公平性的質疑。更理想的辦法是容許普通班教師運用彈性以及多元評量的原則。

(八)在減少班級人數方面

在減少班級人數方面，各縣市的差異不大，大致上規定學前以及協助困難度較高者，如嚴重情緒障礙或自閉症學生，可減少的班級人數較多，一般以三名至五名為原則。其餘的則酌減一名至三名。另有縣市規定每班可安置的最多身心障礙者之人數以及限制該班總人數低於二十人者不得再減人數。

除正式擬定的「就讀普通班身心障礙學生安置與輔導相關辦法」之外，從回收的問卷中發現：(1)每個縣市皆有身心障礙學生就讀於普通班；(2)有14個縣市已執行減少班級人數之措施；(3)有8個縣市規定普通班教師需具備特殊教育知能；(4)各縣市皆有規畫如何協助普通班教師的辦法；(5)有12個縣市進行成效評估或評

鑑。從所蒐集的資料中，可發現有一半以上的縣市提供的服務措施有：減少班級人數；舉辦分區特殊教育知能研習；提供專業團隊服務；提供印刷與媒體資料以及提供諮詢專線服務（特殊教育中心）。這些服務雖符合普通班教師以及學校行政人員的需求，但若以「學校為本位的支持系統服務模式」來檢驗，則教育局有提供各校特殊教育知能研習的縣市有 6 個，佔不到 23 縣市中的三分之一。另有 6 個縣市表示有提供諮詢教師方案；5 個縣市能編列鐘點費提供普通班教師課外輔導學生以及有 10 個教育局有編列各校研習經費等，顯然要能充分滿足教師的需求，仍有待努力。

此外，問卷調查結果顯示各縣市政府教育局相關行政人員，認為他們在提供普通班教師支持系統之服務時，所遭遇到的困境，最多縣市選擇的前五名依次為普通班教師排斥（11 個縣市）、普通班教師對教學策略不熟悉（11 個縣市）、教育局經費不足（10 個縣市）、局內特殊教育人員人力不足（9 個縣市）、普通學生家長排斥（8 個縣市）、普通班教師對特殊需求學生的特質不理解（7 個縣市）。

表十三結果似乎與普通班教師以及學校行政人員的觀點並不完全符合，尤其是針對普通班教師對教學策略不熟悉這個困境，在對教師的問卷調查反應中，認為是阻力的教師比例並

不高，這點認知上的差距，值得我們再進一步深入探討，我們需要有較客觀、明確的證據，才有可能做較合理的推測與結論。至於，有 11 個縣市政府教育局相關行政人員認為困境來自普通班教師排斥，則尚可理解，因為仍有相當比例的教師並不認同將身心障礙學生安置於普通班。不過，有 8 個縣市表示普通學生家長排斥，倒是相當值得我們關心。因此，支持系統的提供應包括對一般普通班家長的溝通與諮詢。

總結至民國 89 年 5 月止，本研究計收到 12 個縣市已制訂之「就讀普通班身心障礙學生安置與輔導相關辦法」以及一個縣市的辦法草案，發現各縣市皆相當積極推動將身心障礙學生安置於普通班就讀並給予輔導，相當值得肯定。而所制訂之辦法的內容亦相當完備，且具體可行。若能更進一步訂定協助以及獎勵普通班教師的辦法則更理想。至於各縣市政府教育局所提供的各項服務項目中，雖有不少符合普通班教師以及學校人員的需求，但要達到「以學校為本位的支持系統服務模式」則仍有待努力。在各縣市政府教育局相關行政人員對協助困境方面的反應，除經費與人力不足之外，普通班教師與一般家長的排斥是他們相當關注的。

表十三 縣市政府教育局協助普通班教師所遭遇到的困境（數字為前五名排序）（n=18）

項目 + 未排序	縣市																						
	* 有回應																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	基隆市	臺北市	臺北市	桃園縣	新竹市	新竹縣	苗栗縣	臺中市	臺中縣	彰化縣	雲林縣	嘉義市	嘉義縣	臺南市	臺南市	高雄市	高雄市	屏東縣	宜蘭縣	花蓮縣	臺東縣	南投縣	澎湖縣
特殊教育經費不足					1	+			1	5		+	2	1	+			2					1
局內特殊教育人員人力不足	3					+			2			+	1	2	+			1					2
教育局沒有提供行政配合措施			1		2																		
學術單位配合度不夠																							
學校相關行政單位不願配合			2		3						4					+							
普通班教師排斥				4	+				4	1	3			4	+			4	5			1	
一般學生的家長排斥						+		+			2			4	5	+						2	3

表十三 縣市政府教育局協助普通班教師所遭遇到的困境(數字為前五名排序)(n=18)(續)

項目 +未排序	縣市																						
	*有回應	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
	基隆市	臺北市	臺北縣	桃園縣	新竹市	新竹縣	苗栗縣	臺中市	臺中縣	彰化縣	雲林縣	嘉義市	嘉義縣	臺南市	臺南縣	高雄市	高雄縣	屏東縣	宜蘭縣	花蓮縣	臺東縣	南投縣	澎湖縣
身心障礙學生適應困難		1				+		+		3						+		5					
減少班級人數有困難					5				3			+											
減少上課時數有困難			3						5			+											
調整課程有困難									4														
簡化教材有困難													+										
減少教材有困難														+									
評量方式很難調整	5												+						3				
需要趕進度、教學時間不夠	4	4			+					2					+				1				
作業太多、太難																							
學生程度落後太多		3							+														
學生沒有學習動機									+														
學生行為有偏差		4																					
學生能力太差		5				+																	
學生受同儕不良影響																							
學生個別差異太大						+				5												5	
身心障礙學生家長不配合 或不在乎																				4			4
普通班教師對特殊需求學 生的特質不瞭解	1							+						3		+			3			3	
普通班教師對教學策略不 熟悉	2	2	5			+		+		1				3					2			4	5

結論與建議

一、研究結論

本研究的目的係利用問卷調查、晤談與文件蒐集的方式，透過不同研究對象，如普通班教師、學校行政人員、身心障礙學生及其家長以及地方教育行政機關，瞭解普通班教師在常態編班下，面對各類特殊需求學生之因應措施及其成效、所遭遇到的各種困境以及所需的支持系統。

(一)普通班教師在其教學生涯中，可能教到身心障礙或有特殊需求學生的機率相當高。研究者發現普通班教師有相當大的機會可能會接觸身心障礙學生或有特殊需求的學生。雖然研究者的問卷設計囿於長度問題，未能針對各類身心障礙學生做明確的界定，而以通俗的詞彙

以及混合的方式來陳列各類身心障礙的類別，因此所得結果恐有高估普通班教師接觸身心障礙者的比例，但由於有相當高比例的教師表示其曾經教過身心障礙學生，再加上目前常態編班的落實以及特殊教育法鼓勵普通班教師接納身心障礙學生，因此未來普通班教師接觸身心障礙學生的機率應該是只會增加而不會減少。為了讓身心障礙學生在普通班裡能獲得較好的教育與適應，因此瞭解普通班教師如何因應班上身心障礙學生以及他們所需獲得的協助，應該是有的意義。

(二)普通班教師尋求協助的方式以自己想辦法以及尋求校內相關專業人員的諮詢、協助與合作為最大宗。透過問卷調查，研究者發現無論是國小或是國中教師，他們尋求協助的方式皆以自己想辦法為佔最高比例，這可能是求人

不如求己，抑或是協助資源不易尋求的緣故。但是自己想辦法，其實有相當積極的意義，這表示教師有解決問題與自我學習的能力。因此，針對教師會自己想辦法的結果，特殊教育學術單位或行政機關計畫提供支持系統時，應可考慮充分告知相關資源的來源以及協助其如何發展自我學習能力。另外，相對於到大學修學分等協助方式，教師顯然較偏好以校內諮詢教師以及線上諮詢專線服務的方式，可見教師認為協助必須要能就近的、及時的以及以學校為本位的。此項結果，可支持目前正在推動的「以學校為本位的學校經營」政策，但囿於教育經費的有限，對於學校較小以及較偏遠的地區，可能需要以學區或鄰近鄉鎮為範圍的協助方式為主或用網際網路的方式提供所需的協助。此外，由於目前國內除南投縣之外，其他各縣市尚未有正式的諮詢教師方案，因此，未來縣市政府為確實服務普通班教師，發展諮詢教師方案應可考慮。又目前國內特殊教育師資培育機構也尚未有諮詢教師的訓練方案，對於正面臨師資培育多元化的時代，諮詢教師的訓練方案應是可考慮的規畫方向之一。

(三)普通班教師大多會運用各種不同的策略以因應班上有特殊需求的學生。在三大類共計24項因應策略中，每一項皆有教師使用（至少二成以上），可見教師使用的因應策略應該是相當多元的。但由於本研究無法臚列所有可能的因應策略，因此應有不少本研究未發現的因應策略為教師所使用。

(四)一旦老師採取行動，則無論使用何種因應措施，其有效的可能性是相當高的。在總共24項因應策略中，有低於50%的國中教師認為無成效者有8項，而國小教師則只有4項，可見只要教師願意採取措施，則其有效的機率也是頗高的。

(五)在較多老師使用的策略中，相對於課程、教材、教學方法、作業以及評量方式的調

整，教師傾向使用較易實施以及無須做較大變動、調整、花費時間與精力或以情意層面為主的策略，例如座位安排、團體或個別輔導同學或讓同學與身心障礙同學有互動的機會以接納與協助身心障礙同學以及給予身心障礙學生情緒上的支持以及提供個別教學。

(六)有些有相當高比例的教師認為有成效的策略，因為使用的困難度較大，故較少教師使用。使用過該策略的教師認為實施分組或小組教學、調整教材、教法、作業與評量方式以及指導學習方法是對身心障礙生有幫助的，但相對於前面(五)教師較常使用的策略，教師則較少使用。可能的原因是這些策略雖然有效，但在使用上困難度較大且費時、費力，而且專業度也較大之故。因此若希望有較多的教師使用這些策略，則需提供教師較多的支持系統，例如配套措施、適宜的學校生態以及知能研習等，以發展教師之專業能力，才較有可能竟其功。

(七)家長用以協助身心障礙學生的方法，與普通班教師相較，並無太大的差異。研究者問及身心障礙者家長平常透過何種方式來取得資源以協助其子弟的學習，結果發現他們所使用的方法與普通班教師並無太大的不同，皆以自己想辦法、尋求校內相關專業人員的諮詢以及線上諮詢專線的服務為主，而較少直接向教育局求助。另外，家長通常會向導師溝通或求助。因此，親師合作與導師制的充分落實將有助於家長有效協助其子弟學習。

(八)家長對普通班教師所使用之策略的觀察與教師的自我評估之間的差異並不大。透過對身心障礙家長的問卷調查，家長所觀察到的教師所使用的因應策略及其成效以及其所遭遇到的困難，與老師的自我評估結果，彼此間的差異並不大。換言之，(四)、(五)與(六)的結論，家長也持相同觀點。這項結果也可以作為對普通班教師調查結果的間接信度資料之一。

(九)家長對於是否將身心障礙學生安置於普通班以及教育的優先對象，與教師之間的觀點有差異。相對於普通班教師，較高比例的身心障礙學生家長比較希望其子弟能安置於普通班，而對於教育的優先對象也比較不會因障礙程度的嚴重程度而有所分別。此結果對於主張融合教育者應給予特別關注，即對此議題應讓普通班教師與家長有充分溝通的機會，以促進相互之間的理解，並能彼此站在對方的立場著想，以提供孩子最少限制的學習環境。

(十)身心障礙學生認為學習困難主要來自課程與教材較難以及不懂老師的講解，但相對於個別教學與輔導以及其他個別或團體的諮詢，教師較少處理課程以及教材難度與調整教學策略的方式來協助身心障礙學生的學習。雖然教師較少使用課程、教材、教法、作業以及評量方式的調整，而且教師也表示他們在這方面所需的協助，不若對身心障礙學生特質的理解之需求量大，但學生卻對這些方面的調整有需求，這差距應透過諮詢、研習等方式讓教師能對身心障礙學生的需求有較正確的認識。

()相當比例的國中老師認為在滿足身心障礙學生的需求時，最大的阻力來自學生本身的問題，但從學生的觀點，大多數認為是來自課程與教材以及教學法的不適切是關鍵要素。當問及在普通班裡協助身心障礙學生最大的困難在何處時，普通班教師的反應，除了一些教師們確實有困難自行克服的阻力，如班級人數與上課時數是他們的困難來源之外，大多數的教師，尤其是國中教師會認為教學困難的原因是來自身心障礙學生本身的特質，例如學生程度落後太多、沒有學習動機、能力太差以及個別差異太大。不過，則有較多的國小教師認為課程不易變動、教學進度要趕以及教材太多與太難亦是困難來源。儘管身心障礙學生也會認為自己的能力是造成學習的困難原因，但是我們也不可忽視學生的真實反應：**聽不懂與看不**

懂。換言之，學生能力固然有缺陷，但從另一角度思考，調整課程、教材、教法、作業與評量方式以因應他們的缺陷，並讓他們的優勢能有發展的機會，普通班教師應該也是需要理解與重視的。

()無論是老師或家長，大多數表示最希望獲得的協助方式是校內諮詢教師方案、線上諮詢專線服務以及校內的特殊教育或輔導知能研習。校內諮詢教師方案、線上諮詢專線服務以及校內的特殊教育或輔導知能研習共同特質是他們所提供的服務是在時間以及空間上對教師是最方便取得的，且在問題核心的掌握上是最貼切的，即教師可獲得真正能理解其困境，並能看清問題，以及能提供及時的、就近的以及頻繁的協助，相信這是相當理想的協助方式，亦是學校本位經營的實務基礎。

()最多教師表示他們最希望獲得的協助內容為瞭解身心障礙者的特質以及因應個別差異的技巧。基於相當高比例的教師認為協助身心障礙學生學習的困難主要來自學生本身的特質，因此教師們希望獲得的協助以瞭解身心障礙者的特質以及因應個別差異的技巧，是不難理解，而且也是合理的。然而，我們所規畫的支持系統，除應涵蓋這些內容之外，亦應考慮放入調整課程、教材、教法、作業以及評量方式等服務，以融合教師與身心障礙學生的觀點與需求。

()雖有多數教師認同將身心障礙學生安置於普通班的措施，但我們仍不可忽略尚未完全認同的教師比例並不低，因此融合教育的落實還有一段很長的路要走。在問卷調查結果中，尤其是國中教師有31.5%認為應將身心障礙學生安置於特殊學校，而認為可安置於普通班的僅佔18.1%。可見這與特殊學校的數量與規模已逐漸萎縮的世界趨勢，似乎仍有一段距離，因此對融合教育的理念有較實際的理解與檢驗是有必要的。

()相對於國中普通班教師，有較高比例的國小教師認為他們所遭遇到的困難以及所需協助的項目較多。在問卷所臚列的「普通班教師協助身心障礙學生時最感困難之處」的19個項目以及「普通班教師在協助身心障礙學生所希望獲得的協助」的14個項目中，覺得困難以及希望獲得協助的國小教師比例在所有項目裡皆高於國中教師的比例，這是否顯示國小教師的工作負荷大於國中教師仍有待進一步澄清。如果答案是肯定的話，那麼在規畫國小普通班教師支持系統時，就應特別留意國小教師所需的行政支持。

()學校教育行政人員最希望獲得教育局協助的是教育經費的提供以及教師志工的招募。經費與人力資源是學校教育行政人員最希望獲得教育局協助的兩大項目，這樣的思考是合理的，但若是在經費有限以及人力匱乏時，我們是否依然可提供普通班教師有效的支持系統以協助其帶好班上的每位學生？「開源」固然重要，「節源」以及「有效運用資源」亦是重要的課題。

()已有超過一半的地方教育行政機關擬定「就讀普通班身心障礙學生安置與輔導辦法」，其內涵雖大同小異，但亦有各縣市的特色。近年來，各縣市依據教育部所頒佈的「特殊教育法」以及「特殊教育法施行細則」所訂定的各種辦法，可謂愈來愈完備，而且許多縣市也都有了具體的行動。以「就讀普通班身心障礙學生安置與輔導辦法」，各縣市所擬定的內涵雖大同小異，但其涵蓋的主題皆相當具體、明確與完備，且亦有各縣市的特色，舉凡目標、適用學校層級、輔導安置對象、輔導安置原則、輔導安置方式、普通班教師之職責、普通班教師之遴選、學生評量方式減少班級人數等皆有所規範。惟，若辦法中細節太多或規範太嚴，恐怕在執行時反而容易碰到瓶頸或阻力。

()地方教育行政機關所提供的各項服務措施，雖能符合普通班教師的需求，但要達到「學校本位」的服務模式仍有待努力。大多數縣市政府教育局雖提供了全縣市或分區各種研習，但能針對各校所提供之特殊教育知能研習的縣市則只有有6個，佔不到23縣市中的三分之一。另有6個縣市表示有提供諮詢教師方案；5個縣市能編列鐘點費提供普通班教師課外輔導學生以及有10個教育局有編列各校研習經費等，顯然要能充分滿足教師的需求，仍有待努力。

()縣市政府教育局相關人員所反應的困境，部份觀點與普通班教師的自我評斷有差距，值得關注。各縣市政府教育局相關行政人員，認為他們在提供普通班教師支持系統之服務時，所遭遇到的困境，除經費不足與局內特殊教育人員人力不足之外，以普通班教師排斥以及普通班教師對教學策略不熟悉為最多。普通班教師排斥，似可在本研究對普通班教師的問卷調查結果獲得一些佐證，即仍有相當比例的教師是認為身心障礙學生應該安置在資源班、特殊班以及特殊學校的，尤其是障礙程度越嚴重，就有越多的教師認為他們應該安置在普通班之外，而持如此觀點的國中教師的比例又比國小教師高。其中教育局相關行政人員認為普通班教師對教學策略不熟悉的，亦是困境之一，這項反應是值得我們關注的，因為教育局相關行政人員，即本研究問卷填答者有不少亦來至基層教師，他們有如此看法，我們有必要深究，因為從本研究的教師問卷調查中，教師教認為阻力的來源是身心障礙者本身。此乃表示地方教育局相關行政人員與基層教師的認知是有落差的。

(三)縣市政府教育局相關人員反應，普通學生家長排斥將身心障礙者安置於普通班，是落實融合教育的阻力。本研究未對普通班家長進行問卷調查或訪談，但縣市政府教育局相關人

員，從實務經驗中反應，普通學生家長排斥將身心障礙者安置於普通班，是落實融合教育的阻力。因此，任何協助教師因應身心障礙學生就讀於普通班的方案，應將普通班家長的因素考慮在內。

二、建議

(一)研究上的建議

1.在研究設計方面

除文件與文獻蒐集之外，本研究採用問卷調查法輔以晤談方式蒐集資料。基本上，本研究結果的主要資料來源乃為教師的自我評斷，而儘管本研究亦透過對家長的問卷調查，可間接支持普通班教師的自我評斷是否可信，但如果研究者能直接觀察教師的行為及其對班上學生的學習成效，則所得結果應更具說服力。因此，建議未來研究可朝田野觀察法以及行動研究法，更確認教師在普通班中所運用的因應措施及其成效，還有所遭遇到的困難及其所需的協助。此外，亦可進一步觀察與分析普通班教師、身心障礙學生與普通學生彼此互動情形。

未來研究亦可使用實驗研究法，以檢驗一些普通班教師認為有效，但卻較少被使用的因應策略，如課程、教材、教學、作業以及評量方式的調整等因應措施，以進一步確認這些因應措施的有效性，以便更有利的說服與指導普通班教師使用這些策略。

2.研究樣本的選擇方面

有相當高比例的普通班國中小教師認為班級人數太多，是他們協助身心障礙學生學習的主要阻力之一，而各縣市政府教育局所訂定的輔導身心障礙學生就讀普通班辦法中，亦有規定減少班級人數的規範。但本研究問卷調查研究樣本的選擇，只考慮區域以及是否設有資源班，因此未能窺見班級大小與普通班教師對身心障礙學生因應措施的成效及其困難之間的關係。未來研究可依班級大小選擇研究樣本，以

利分析班級大小與普通班教師對身心障礙學生因應措施的成效及其困難之間的關係。

另一方面，高比例普通班教師表示他們尋求協助的方式以及希望獲得的協助方式，以向學校相關專業人員諮詢為主，換言之，「學校本位」的服務模式是老師們所偏好的。因此，未來的研究樣本也可朝學校大小為變項的方式選擇，以便分析學校大小與提供支持系統之間的關係。

再者，由於高比例普通班教師表示除自己想辦法之外，以向學校相關專業人員諮詢為主，因此未來研究樣本也可以學校相關專業人員為對象，以瞭解普通班教師向他們尋求協助的頻率、時間、方式與內容等，更可進一步瞭解學校相關專業人員本身所遭遇到的困難以及所需獲得的協助系統。

此次，本研究未將普通班家長納入問卷調查或訪談的對象，但縣市政府教育局相關行政人員反應，落實將身心障礙學生安置於普通班，家長的排斥是主要阻力之一。因此未來的研究樣本應加入普通班家長，以進一步深入瞭解家長排斥的思考方式，進而提出化解的方案，以利融合教育的推展。

(二)實務上的建議

1.在師資培育機構方面

發展「諮詢教師」培育方案：有高比例普通班國中小教師反應他們尋求的以及希望獲得的服務以向學校相關專業人員諮詢為主，因此未來師資培育計畫似可考慮發展「諮詢教師方案」，尤其是融合教育若是逐漸落實，特殊學校與特殊班勢必相對的萎縮，因而特殊班教師的需求量也可能減少，因應策略似可將部份特殊班教師轉型為諮詢教師。

設計「學校本位支持系統服務模式」課程：由於亦有高比例的學校行政人員與普通班國中小教師反應他們所希望的特殊教育或輔導知能研習方式以及向學校相關專業人員諮詢是

以學校為本位的，因此師資培育機構似可設計如何經營「以學校為本位的支持系統服務模式」的相關課程，以培育相關專業人員。

設計「因應學生個別差異」課程：大多數普通班教師反應他們最希望獲得的協助是瞭解身心障礙者的特質以及因應個別差異的技巧。目前，設有特殊教育學系以及教育學程的大學院校，大都已開設「特殊教育專題」或「特殊教育導論」供各科系學生選修，內容應涵蓋身心障礙者的特質以及因應個別差異的技巧。除此之外，調整教育理念、教育態度、課程、教材、教法、作業以及評量方式應包含在因應個別差異的技巧的範圍內，以便讓教師更能掌握身心障礙者的特質以及因應個別差異的技巧。

加強「特殊教育中心」的服務功能：由於亦有百分之35以上的中小學教師希望透過諮詢專線線上服務以及校際教學觀摩或教學心得交換，獲得教學上的支持，故師資培育機構應可強化或擴大「特殊教育中心」的服務功能與對象。

2. 在地方教育行政機關方面

提供「學校本位支持系統服務模式」：由於學校行政人員、普通班教師以及家長皆普遍反應最希望獲得的服務模式即是「學校本位支持系統服務模式」。因此，地方教育行政機關似可考慮透過需求評估，以便發展並提供此種以學校為本位的支持系統服務模式，內容可涵蓋諮詢教師方案、線上諮詢專線服務以及校內特殊教育與輔導知能研習等。而服務對象可包括學校行政人員、普通班教師、家長，甚至特殊教育教師。若學區內的學校較小，則可因經濟效益或成本的考慮提供學區或跨校之支持服務系統。

落實「特殊教育法第十五條」、「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持服務辦法」以及「就讀普通班身心障礙學生安置與輔導辦法」：依據「特殊教育法第

十五條」以及「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持服務辦法」中第二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有關評量、教學及行政支援服務，其中「評量」支援服務包括學生之甄選、鑑別及評估安置之適當性；「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；「行政」支援服務則包括設備、人員、社區資源、評鑑、相關專業團隊運用及特教知能研習等。而在各縣市政府自己訂定的「就讀普通班身心障礙學生安置與輔導辦法」中亦有減少班級人數的規定。因此，只要地方縣市政府落實上述各項法規，相信學校行政單位以及學校內的普通班教師皆能獲得有效的支持服務系統，以進一步嘉惠普通班的身心障礙學生。

3. 在學校行政單位方面

配合地方教育行政機關與師資培育機構發展「學校本位支持系統服務模式」：「學校本位支持系統服務模式」是學校行政人員以及普通班教師最希望獲得的支持服務方式，因此學校行政單位應結合校內與學區內社會資源，並配合地方教育行政機關以及師資培育機構，積極發展與落實以學校為本位的支持系統經營模式，以服務學校行政人員、普通班教師、身心障礙學生家長等。學校更可自訂鼓勵普通班教師協助身心障礙學生的辦法與加強對一般學生以及身心障礙學生的身心輔導。

4. 對普通班教師而言

發展自我協助技巧：從問卷調查研究結果發現，高比例的普通班國中小教師在因應班上身心障礙學生學習或行為時，尋求協助的方法是「自己想辦法」，而從有關支持系統模式的相關研究中亦發現「自己」也是重要的支持來源。因此，如何協助教師發展自我協助技巧，亦是提供支持服務系統者可思考的方向。

鼓勵教師採取行動：從問卷與訪談資料中

發現，只要普通班教師願意嘗試各種不同的因應策略，其有成效的機率是相當高的。尤其是有些因應措施實施起來並不困難，例如座位的安排、允許學生使用輔助工具學習、同儕教學，甚至給予身心障礙學生情緒上的支持與鼓勵都可以有成效，進一步可能較花時間與需要些技巧的班級與個別輔導與教學皆可獲得成效。

學習更多因應策略：有些因應策略使用過的教師認為相當有效，例如課程、教材、教法、作業以及評量方式的調整，但是可能這些方式較為費時以及可能需要較為專門的技巧，因此較少教師使用，所以我們一方面應該提供教師學習這些因應策略的機會，而且更要提供他們使用這些策略的環境與條件，並鼓勵他們使用這些策略。

理念的建立與心情的調適：從相當比例的教師認為特殊需求學生應安置於特殊班與特殊學校的結果來看，似乎可窺見普通班教師對融合教育的理念及其精髓尚未能完全理解與掌握。我們若要實現將身心障礙學生安置於普通班就讀的理想，除應規畫與營造適合身心障礙學生就讀於普通班的情境之外，亦應提供更多的機會讓普通班教師能對融合教育的理念有充分的認識與認同。

此外，無論是普通學生或是身心障礙學生，他們對普通班教師最大的期待是教師的人格特質與對待他們的方式，換言之，只要老師關心他們並以公平的方式對待他們以及與他們有充分的互動，他們就很滿意了。因此，教師應可關注學生的此項需求，而以關懷、提攜與同理之心對待班上的每一位學生。

5. 在身心障礙學生家長方面

建立親師合作模式：家長亦是教師的重要支持來源，且從本研究結果發現，在如何因應身心障礙學生方面，家長對教師的觀察與教師自身的評斷相當一致。但另一方面，普通班教

師反應親職教育的效果並不理想，因此，如何發現較無成效的問題癥結，並據以發展可行的、互惠的親師合作模式應是學校行政當局可思考的方向。

提供以學校為本位的支持服務系統：從研究結果中發現，家長尋求協助的方式以及希望獲得的協助方式與普通班教師的差異不大。因此，學校行政單位在實施普通班教師支持服務系統時，不妨將家長的需求考慮在內，以達資源共享之利。

建立校內溝通與申訴管道：普通班教師對待其子女以及其教學方式仍有抱怨之處。因此，學校行政單位以及教師，除應加強校內親師溝通之外，亦可落實教育部於民國88年所公佈的「特殊教育學生申訴服務設施辦法」。

6. 在身心障礙學生方面

教導身心障礙學生學習策略：從本研究結果中，研究者發現身心障礙學生學習的困難，主要是因為「聽不懂」與「看不懂」。因此，除可從教師的教學法以及教材難度與編排方式進行調整之外，亦可設計課程教導學生「學習如何學習」，例如傾聽、發問、做筆記、劃重點、閱讀理解、讀書與考試等策略。

發展身心障礙學生求助技巧：部份身心障礙學生以較消極的方式因應班級內的學習活動，因而失去學習的動力。因此，我們似乎有必要教導學生在學校學習以及生活適應上發生困難時，尋求教師以及同儕協助的技巧。

發展身心障礙學生社交技巧：研究結果指出身心障礙學生可能受到班上學生歧視或忽視時，會採取逃避或聽天由命的態度，因此我們應發展課程，協助身心障礙學生學習有效的社交技巧，以適應班上的同儕生活。

7. 在普通班一般學生方面

辦理身心障礙體驗活動：要成功的讓身心障礙學生適應普通班級的學習生活，只有靠普通班教師是不夠的，普通班中其他學生所扮演

的角色亦不容忽視。而且從身心障礙學生的問卷資料中發現，並非所有普通班內之一般學生皆能以正面或適宜之方式對待身心障礙學生，這可能是他們並未對身心障礙學生的特質有所理解之故，所以以辦理身心障礙體驗活動，讓他們以較趣味性，並能親身體驗的方式來理解身心障礙學生，應是可行的方式。

落實團體與個別輔導：從問卷調查結果中，普通班教師反應他們最多人使用的因應身心障礙學生的措施就是在班級內進行團體與個別輔導，而且成效也不錯。其實不只班級內的輔導有必要，全校性團體與個別輔導也是可行的，因為有些議題是全校共同的，例如如何與身心障礙學生相處與如何協助各類身心障礙學生。

綜合而言，研發一套可行的、以「學校為本位」的「如何帶好班上每位學生」之「普通班教師支持系統服務模式」方案，是本研究的重點建議。

參考書目

一、中文部份

林麗寬 (民86)：學習革命 (譯著)。臺北：中國生產力。

珍古德 (Goodall, 民86)：電視訪問談話。

吳淑美 (民85)：探討「竹師實小特教實驗班第二年實施中重度殘障學生完全包含課程模式 (full-inclusion) 成效」之實驗研究。新竹：新竹師院特教系。

二、英文部份

Conway, R. N. F., & Gow, L. (1988). Mainstreaming special students with mild handicaps through group instruction. *Remedial and Special Education, 9*(5), 34-41.

Daunt, P. (1993). Western Europe. In P.

Mittler, .R. Brouillette, & D. Harris (Eds.), *World yearbook of education 1993: Special needs education*. London: Kegan Page.

Inclusion International (1996). The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. *Inclusion International, 3*, 2-3.

Kim, S. K. (1993). Development of special education in the Republic of Korea. In R. J. Michael, & G. Upton (Eds.), *Expanding behaviors and perspectives in special education: The view finder*. Division of International Special Education and Services, Council for Exceptional Children.

Ministry of Education and Training of Canada (1997). *The effectiveness of inclusive schools*. Ministry of Education and Training of Canada.

Mitchell, D. R., & O'Brien, P. (1994). New Zealand. In K. Mazutrek, & M. A. Winzer (Eds.), *Comparative students in special education*. Washington, D. C.: Gaulladet.

Mitchell, D. R. (1995). Special education policies and practices in the Pacific Rim Region. Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children. (*ERIC: ED 391 261*).

Narita, S. (1992). *Japanese special education today: Issues and implications*. Yodusuka: National Institute of Special Education.

O'Hanlon, C (1993). *Special education integration in Europe*. London: David Fulton.

- Rainforth, B. (1992). *The effects of full inclusion on regular education teachers*. Unpublished manuscript, San Francisco: California Research Institute, San Francisco state University.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms (3rd ed.)*. New Jersey: Merrill.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming /inclusion, 1958-1995. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.)(1992). *Curriculum considerations in inclusive classroom: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- The Japan League for the Mentally Retarded (1994). *Rehabilitation services for people with mental retardation in Japan*. Tokyo: The Japan League for the Mentally Retarded.
- U. S. Department of Education (1995). *To assure the free appropriate public education of all handicapped children: Seventeenth annual report to congress on the implementation of The Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, D. C.: H. S. Department of Education.
- Wood, J. W. (1998). *Adapting instruction for mainstreaming and at-risk students (3rd ed.)*. New York: Merrill.

Bulletin of Special Education 2001, 21, 1–26

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

THE COPING STRATEGIES, BARRIERS, AND THE SUPPORTING NEEDS FOR THE REGULAR CLASSROOM TEACHERS WITH TEACHING SPECIAL STUDENTS

Shang-Chen Chiu

National Kaohsiung Normal University

ABSTRACT

The purpose of this study is to survey the regular classroom teachers regarding their coping strategies, barriers, and the supporting needs when they try to help the students with special students in their classes. The survey subjects were 278 regular classroom teachers; 53 school administrators; 73 parents of special students; 79 special students and 18 administrators of local education agencies.

The research results showed that (1) most of the regular classroom teachers have highly opportunities to teach the students with special needs; (2) the regular classroom teachers are capable to use the variety of strategies to accommodate the special needs of students; (3) once the teachers use the coping strategies, most of them have shown the effects; (4) however, the strategies that the teachers used seem toward the ones that are easy to perform; (5) the barriers that teachers felt come from the deficits of the abilities of students; (6) the teachers' supporting needs in terms of the form of services can be summarized as consulting teacher programs, on-line consultation, and school-based workshops; (7) the teachers' supporting needs with topics include understanding the characteristics of special need students and the strategies for accommodating the inter-individual differences; (8) the barriers that the primary school teachers felt seem heavier than those of the secondary school teachers; (9) the services that provided by the local educational administration agencies might meet the needs of the regular classroom teachers but they could not reach the criteria of school-based management.

The major research suggestion is the supporting programs should based on the school-based management system in order to meet the needs of the regular classroom teachers when they must teach the students with special needs.

Key words: Inclusive Education; Regular Classroom Teachers; Students With Special Needs; Coping Strategies; Supporting System