

南華大學
非營利事業管理研究所
碩士論文

國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度調查問卷
—以桃園縣為例

指導教授：王振軒 博士

研究生：凌夙亭

中華民國九十七年五月

南 華 大 學
非 營 利 事 業 管 理 學 系
碩 士 學 位 論 文

國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度調查研究
—以桃園縣為例

研究生：凌夙亭

經考試合格特此證明

口試委員：王振軒
傅進誠
楊志誠

指導教授：王振軒

系主任(所長)：王振軒

口試日期：中華民國九十七年五月六日

謝 誌

歷經二年的研究所進修生涯，終於順利完成論文，在這段辛苦漫長的學術路途中，回想起一路的點點滴滴，心中著實充滿著真摯的感謝。

甫踏入研究所之初，感謝各位授課教授的啟迪，指導我關於撰寫論文技巧與研究的方向；感謝我的指導教授王振軒所長及傅篤誠教授對我的鞭策及支持，猶如一座燈塔般引領著我正確的方向，並屢次在公忙之餘為我修正論文內容，自己也從與王所長及傅教授的對談中，學習到許多做學問與做人處事的態度；也感謝傅篤誠教授及楊志誠二位教授在擔任口試委員時給我的肯定與建議，使論文內容得以更加嚴謹而周詳。

其次，感謝熱心協助我聯絡的各校委託人，使得大部份的研究問卷得以順利發放、回收；也感謝桃園縣各位國小普通班教師願意抽空填答問卷，並在問卷中提供寶貴的意見，如果沒有各校普通班老師的配合，本研究是無法順利完成的。這份研究代表著許多人努力的成果，如今完成後卻代表著另一階段的開始，在這段研究的歷程中，所學習到的方法、觀念，正是一輩子最重要、也最珍貴資產。

最後，感謝我的外子，從一開始就鼓勵我讀書進修，在我二年的求學生涯中，無怨言的用心持家，將四個貓小孩照顧得無微不至，更在我懷孕時給予更多的體諒、包容及鼓勵，使我能無後顧之憂，專心的撰寫論文。當然，也感謝公公、婆婆、父母親在這段日子對我的關心、幫忙及照顧，讓我更有動力完成學業。

僅以此論文獻給所有支持我的家人、師長及朋友們，因為有你們的大力幫忙，才使我能順利完成研究，願將這份成果及喜悅與你們分享。

凌夙亭

97年5月

國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度調查— 以桃園縣為例

中文摘要

在特殊教育改革浪潮下，身心障礙者的安置與教育方式逐漸以『融合』為主要的發展趨勢，因此有越來越多的身心障礙學生就讀於普通班。在此趨勢下，首當其衝的就是普通班教師，因此想藉此研究來瞭解不同背景之普通班教師對於就讀普通班之身心障礙學生是否抱持不同的態度與看法，並瞭解目前身心障礙學生就讀普通班各層面之影響與結果、目前之困境與建議。

本研究旨在探討桃園縣國小教師個人背景變項、工作環境背景變項對身心障礙學生就讀普通班之態度相關，及其對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度相關，並採取量化研究法中的問卷調查法以進行研究。

本研究顯示國小教師個人背景變項中的教學經歷（有無自足式特教班教學經歷）、教育專業背景（特殊教育系／所顯著高於學士後師資班）均達顯著差異水準，由此可知，特殊教育專業能力為重要影響因素；不同工作環境變項之國小教師對於身心障礙學生就讀普通班，以及對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的態度分析，皆未達顯著差異水準；國小教師對非營利組織持正向且肯定的態度。

根據上述結論，研究者提出若干具體建議：建議教育行政機關單位多辦理特教研習、訂定相關條文、加強宣導；建議師資培育機構增設特殊教育課程、規劃在職進修課程；建議國小教師能多方請教、充實自我、持正向態度；建議非營利組織能多方面宣傳、擴大服務範圍與向度；建議進一步研究者擴大研究範圍、對象、研究方法可更多元。

關鍵字：國小教師、身心障礙學生、態度、非營利組織

A Study on the Attitudes of the Elementary School Teachers about Students with Disabilities in Regular Classes— take Taoyuan County for example

Abstract

In the reform of special education, the main developing direction of special education is to include disability students' placement, so there are more and more disability students study in the regular class. Among this current situation, regular teachers are the first to be affected. Therefore, this study wants to realize if the regular teachers from different background have any different attitudes and opinions toward disability students studying in the regular class. It also considers the influence and result on disability students studying in the regular class and gives some suggestions to face the difficult position.

The purpose of this study is to research the related attitudes on helping disability students studying in the regular class from the different background / the different working environments of the elementary school teachers in Taoyuan County and from nonprofit organizations' assistance. Besides, the study is proceeded by means of questionnaires method of quantitative research.

This study reveals different background of the elementary teachers will cause significant effects for helping disability students studying in the regular class, such as their teaching experience (ever teaching in special class or not), teaching background (teachers from the department of special education are superior to the post-bachelor primary school). Above shows that teachers' professional competency in special education field is very important. But there is no significant difference for helping disability students studying in the regular class with elementary school teachers working in different environment, and nonprofit organizations' assisting. But the elementary school teachers' attitude toward

nonprofit organizations is positive.

Based on the study, some suggestions are as follows. Firstly, the institution of education Administration should hold more special education training programs, and make more affiliated laws and publicity activities. Secondly, the teacher education system should plan new special education curriculum and in-service education curriculum. Thirdly, the elementary teachers should expand their teaching

knowledge. Fourthly, nonprofit organizations should make kinds of aspects advertisements, and expand their service range as possible. Finally, the researchers should expand the study range, objects, and diversify the research methods.

Keywords: elementary school teachers, disability students,
attitude, nonprofit organization

Keywords : elementary school teacher , students with disabilities ,
attitude , nonprofit organization

目錄

| | |
|--------------------|----|
| 第一章 緒論 | 1 |
| 第一節 研究動機 | 1 |
| 第二節 研究目的 | 3 |
| 第三節 研究方法與流程 | 4 |
| 第四節 研究假設 | 5 |
| 第五節 名詞解釋 | 7 |
| 第六節 研究範圍與限制 | 8 |
| 第二章 文獻探討 | 10 |
| 第一節 特殊教育的發展趨勢及相關政策 | 10 |
| 第二節 我國特殊教育發展現況 | 18 |
| 第三節 身心障礙學生就讀普通班之問題 | 20 |
| 第四節 相關研究結果分析 | 35 |
| 第三章 研究設計 | 47 |
| 第一節 研究架構 | 47 |
| 第二節 研究對象 | 49 |
| 第三節 研究工具 | 50 |
| 第四節 資料處理 | 53 |
| 第四章 研究結果與討論 | 54 |

| | |
|---|----|
| 第一節 受試者背景資料及工作環境背景資料分析 | 54 |
| 第二節 不同個人背景變項之國小教師對於身心障礙學生就讀普通 班的態度分析 | 57 |
| 第三節 不同工作環境變項之國小教師對於身心障礙學生就讀普通 班的態度分析 | 61 |
| 第四節 不同個人背景變項之國小教師對於非營利組織在協助身心 障礙學生就讀普通班的態度分析 | 67 |
| 第五節 不同工作環境變項之國小教師對於非營組織在協助身心障 礙學生就讀普通班的態度分析 | 71 |
| 第五章 結論與建議 | 76 |
| 第一節 結論 | 76 |
| 第二節 建議 | 78 |
| 參考文獻 | 81 |
| 附錄 | 91 |

圖表目次

| | |
|--|----|
| 圖 3-1-1 研究架構..... | 48 |
| 表 3-3-1 解說總變異量表..... | 52 |
| 表 4-1-1 受試者個人背景變項基本資料..... | 54 |
| 表 4-1-2 受試者工作環境背景變項基本資料..... | 55 |
| 表 4-2-1 性別變項在態度總量表得分上的差異考驗..... | 57 |
| 表 4-2-2 年齡變項在態度總量表得分上的差異考驗..... | 58 |
| 表 4-2-3 教學經歷變項在態度總量表得分上的差異考驗..... | 59 |
| 表 4-2-4 教育專業變項在態度總量表得分上的差異考驗..... | 60 |
| 表 4-3-1 服務年資變項在態度總量表得分上的差異考驗..... | 61 |
| 表 4-3-2 學校有、無設立自足式特教班在態度總量表得分上的差異考驗..... | 62 |
| 表 4-3-3 學校有無設置分散式資源班在態度總量表得分上的差異考驗..... | 63 |
| 表 4-3-4 學校有無設置特教班在態度總量表得分上的差異考驗..... | 63 |
| 表 4-3-5 學校規模變項在態度總量表得分上的差異考驗..... | 64 |
| 表 4-3-6 有無安置輕度身心障礙學生在態度總量表得分上的差異考驗..... | 65 |

| | |
|---|-------|
| 表4-3-6有無安置輕度身心障礙學生在態度總量表得分上的差異考驗 | .. 66 |
| 表4-3-8有無安置重（極重）度身心障礙學生在態度總量表得分上的 差異考驗..... | .. 67 |
| 表4-4-1性別變項在態度總量表得分上的差異考驗..... | .. 68 |
| 表4-4-2年齡變項在態度總量表得分上的差異考驗..... | .. 68 |
| 表4-4-3教學經歷變項在態度總量表得分上的差異考驗..... | .. 69 |
| 表4-4-4教育專業變項在態度總量表得分上的差異考..... | .. 70 |
| 表4-5-1服務年資變項在態度總量表得分上的差異考驗..... | .. 71 |
| 表4-5-2學校有、無設立自足式特教班在態度總量表得分上的差異考 驗..... | .. 73 |
| 表4-5-3學校有無設置分散式資源班在態度總量表得分上的差異考驗 | .. 73 |
| 表4-5-4學校有無設置特教班在態度總量表得分上的差異考驗..... | .. 74 |
| 表4-5-5學校規模變項在態度總量表得分上的差異考驗..... | .. 75 |

第一章 緒論

第一節 研究動機

近年來，各個先進國家無不盡心盡力的發展身心障礙者的福利及特殊教育，將特殊教育納為國家的政策發展之一，而身心障礙者的安置與教育方式逐漸以融合為主要的發展趨勢。憲法第二十一條規定：「人民有受國民教育之權利與義務」，第一百五十九條規定：「國民受教育之機會，一律平等」。民國八十六年所通過的「特殊教育法」，基本上將特殊兒童分為資賦優異與身心障礙兩大類。魏俊華（2000）指出身心障礙學生的教育安置，有三種不同時期的演進：

- （一）隔離：身心障礙學生被安置在特殊的教養機構或特殊學校，或一般普通學校的自足式特殊班就讀。
- （二）統合：由於回歸主流（mainstreaming）運動的倡導，使得多數身心障礙學生回到一般普通學校裡就讀，在一般普通學校體系中教育有特殊需求的學生。
- （三）融合：學校在普通班級中提供特殊教育服務，主張身心障礙學生和非障礙學生可同樣進入一般學校及適合年齡的普通班裡就讀。

由於政府提倡融合教育，因此有越來越多的身心障礙者就讀於普通班，根據教育部特殊教育小組編制的『96年度特殊教育統計年度』中，全國身心障礙類國小學生安置概況為：身心障礙學生安置在一般學校的學生人數有 36242 人，其中在普通班接受特教服務的有 8496 人，約佔 23.44%，在分散式資源班接受特教服務的有 19378 人，約佔 53.47%，在自足式特教班接受特教服務的有 5867 人，約佔 16.19%。由以上的資料可看出，在普通班及分散式資源班中接受特教服務的身心障礙學生人數遠高於在自足式特教班接受特教服務的身心障礙學生人數。

在此特殊教育改革浪潮下，首當其衝所影響到的即是普通班教師，邱上真（2001）研究指出：

普通班教師在教學生涯中，可能教到身心障礙或有特殊需求學生的比率相當高，但贊成將身心障礙學生安置於普通班的小學教師少於三成。有相當高比例的教師表示其曾教過身心障礙學生，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只會增加而不會減少。

當今特殊教育的主流是將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，2001）。在這趨勢之下，站在第一線上的普通班教師可以說受到最大的衝擊，他們有著不少的想法、作法。亦即當合併特殊教育與普通教育的理念付諸實施時，所碰到的困難與阻力是多元化的（Grider, 1995；引自吳幸祝，2001）。有些普通學生家長擔心自己的孩子會學到不好的行為、擔心孩子的安全問題，或者是憂慮學習受到影響；其實，老師多少也有著如此的擔心。

黃馭寰（2002）的研究歸納出教師在教導身心障礙學生常面臨的問題為：

- （一）學業方面：身心障礙學生對於上課內容無法完全吸收。
- （二）同儕相處方面：身心障礙學生與普通學生因為溝通不良與談話困難而產生隔閡，或遭捉弄及產生衝突。
- （三）教師與學生方面：因為溝通比較困難，教師與學生互動關係之發展無法像普通學生那麼密切順利。而身心障礙學生受到學校特殊照顧，易導致普通學生誤以為身心障礙學生有特權，或認為老師偏心。
- （四）身心障礙學生本身：由於本身障礙的緣故，學業低落易生自卑感，對班級的認同及歸屬感不高。

由以上資料得知在推展身心障礙學生就讀於普通班的過程中，在實施方面仍有許多向度是需要有更完善的配套措施，以提高普通班教師接納的意願。因此想藉由此研究來瞭解不同背景之普通班教師對於就讀普通班之身心障礙學生是否

抱持不同的態度與看法，並瞭解目前身心障礙學生就讀普通班各層面之影響與結果、目前之困境與建議。

然而，正規教育體系下，教師所能尋求的有效資源有限時，是否有其他相關單位能提供教師較有彈性、完善、合宜的教學資源與協助，因此想探究非營利組織在特殊教育融合教育上所扮演角色與功能之重要性，並瞭解教師對非營利組織提供的教學資源所抱持的態度及接納程度，以作為將來相關非營利組織發展的目標與方向。

第二節 研究目的

本研究透過問卷調查的方式來瞭解桃園縣國小教師個人背景變項、工作環境背景變項對身心障礙學生就讀普通班之態度相關，及其對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度相關。研究的具體目的如下：

- 一、探討不同背景之普通班教師對於就讀普通班之身心障礙學生是否抱持不同的態度與看法。
- 二、瞭解目前身心障礙學生就讀普通班各層面之影響與結果、目前之困境與建議。
- 三、瞭解教師對非營利組織提供的教學資源所抱持的態度及接納程度。
- 四、探究非營利組織在特殊教育融合教育上所扮演角色與功能之重要性。
- 五、根據研究結果提出相關建議。

本研究以桃園縣國小普通班安置身心障礙學生的級任教師為研究對象，以立意抽樣方式進行問卷調查，問卷調查期間以三週為限，時間內請各校教務主任或負責人員，在此三週分發給教師，進行問卷調查工作。

第三節 研究方法與流程

本研究旨在探討桃園縣國小教師個人背景變項、工作環境背景變項對身心障礙學生就讀普通班之態度相關，及其對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度相關，並採取量化研究法中的問卷調查法以進行研究。研究程序首先為發展可行的研究架構，並閱讀相關文獻，以編製合適有效的調查問卷。本研究以桃園縣國小教師為樣本，進行問卷調查。問卷回收後以統計套裝軟體SPSS中文版加以分析處理。

本研究步驟流程如圖所示，共分為五個部分，分別為確立研究問題、收集與閱讀相關文獻、問卷設計、進行比較分析與歸納結果與建議：

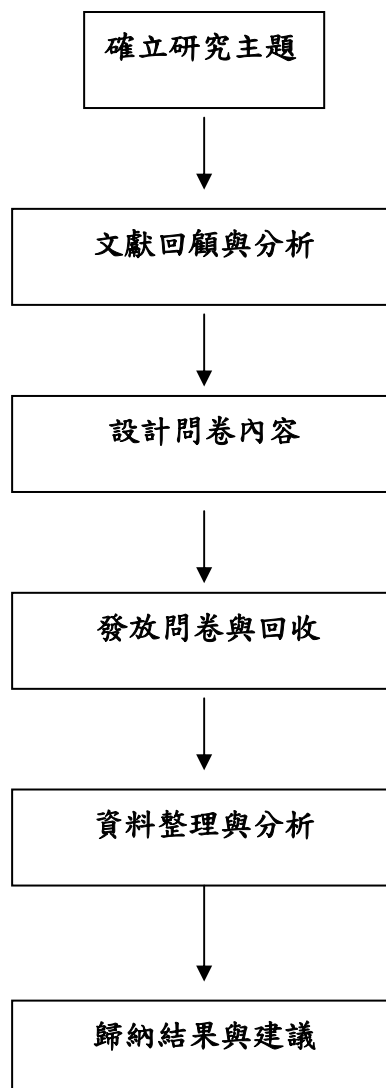


圖1-1 本研究流程圖

- 一、確立研究主題：主要為確立本研究之背景、動機，以及本研究之問題與目的。
- 二、文獻回顧與分析：針對本研究的主題收集相關文獻並進行閱讀。
- 三、問卷設計與施測：依據文獻進行問卷之設計，以利問卷調查之進行。
- 四、資料分析：針對所回收問卷進行資料分析。了解教師與個人背景及工作環境背景變項對身心障礙學生就讀於普通班之態度差異情形，以及對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度差異情形，
- 五、撰寫結果與建議：主要在歸納本研究的發現與分析，作為未來安置身心障礙學生之參考及瞭解非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之功能參考。

第四節 研究假設

- 一、不同個人背景的國小教師，對於身心障礙學生就讀普通班之態度是否有差異？
 - 1-1 不同性別的國小教師，對於身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
 - 1-2 不同年齡的國小教師，對於身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
 - 1-3 有無自足式特教班教學經驗的國小教師，對於身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
 - 1-4 有無分散式資源班教學經驗的國小教師，對於身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
 - 1-5 不同教育專業背景的國小教師，對於身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
- 二、不同工作環境背景的國小教師對於身心障礙學生就讀普通班之態度是否有顯

著差異？

- 2-1 不同服務年資的國小教師，對於身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
- 2-2 學校有無設置自足式特教班之國小教師，對於身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
- 2-3 學校有無設置分散式資源班之國小教師，對於身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
- 2-4 學校有無設置特教班之國小教師，對於身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
- 2-5 不同學校規模的國小教師，對於身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。

三、不同個人背景的國小教師，對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度是否有差異？

- 3-1 不同性別的國小教師，對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
- 3-2 不同年齡的國小教師，對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
- 3-3 有無自足式特教班教學經驗的國小教師，對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
- 3-4 有無分散式資源班教學經驗的國小教師，對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
- 3-5 不同教育專業背景的國小教師，對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。

四、不同工作環境背景的國小教師，對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通

班之態度是否有差異？

- 4-1 不同服務年資的國小教師，對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
- 4-2 學校有無設置自足式特教班之國小教師，對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
- 4-3 學校有無設置分散式資源班之國小教師，對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
- 4-4 學校有無設置特教班之國小教師，對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。
- 4-5 不同學校規模的國小教師，對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度有顯著差異。

第五節 名詞解釋

一、桃園縣國小教師的定義

本研究之國小教師係指：九十六學年度在桃園縣之公立國民小學普通班任教之合格教師，目前擔任級任導師之工作，而且班級內有身心障礙學生就讀。

二、身心障礙學生的定義

根據教育部（1997）公布的特殊教育法中第三條：本法所稱身心障礙，係指因生理或心理之顯著障礙，致需特殊教育和相關特殊教育服務措施之協助者。本法所稱身心障礙，包括智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、嚴重情緒障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩、其他顯著障礙等十二類。

本研究所指之『身心障礙學生』為已請領身心障礙手冊或經桃園縣特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會鑑定或需相關特殊教育服務，目前安置於國小普通班接受特教服務之兒童。

三、態度的定義

郭生玉（1985）指出「態度是指個人對於某種事物、概念、情境、機關或其他人之消極、積極的反應傾向；態度包含認知、情感與行為三種成分。」

鄭肇楨（1988）認為「態度可以說是對事物作出的一些既定的模式。態度從多方面獲得的，可以學習而來，特別在一個團體的環境中，人互相影響；而且這種影響可以在不自覺中發生的，所謂潛移默化便是這種感染。」

張春興（1999）指出「態度是指個人對於人、事、物以及周遭世界，憑其認知及好惡所表現的一種相當持久性、一致性的行為傾向。」

第六節 研究範圍與限制

本研究以桃園縣之公立國民小學為取樣範圍，研究對象為桃園縣國小就讀普通班之身心障礙學生的級任教師。在研究範圍、研究對象方面，本研究有以下的限制：

- 一、本研究以桃園縣為研究範圍，故研究結果不宜推論至其他地區。
- 二、本研究以公立國民小學普通班之身心障礙學生的級任教師為研究對象，故研究結果不宜推論至其他教育階段或其他類別的教師。

第二章 文獻探討

第一節 特殊教育的發展趨勢及相關政策

一、特殊教育的發展史

身心障礙者教育之全面化與適性化，在國際教育史上有其長久的奮鬥史。在1960年代以前，即使是西方先進國家，對身心障礙者也未能提供、規劃周詳且完善的特殊教育體系，但在1960年代末期開始有大幅改善（黃榮村，1996）。

早期，對於身心障礙學生的教導，由於學生的個別能力差異懸殊，因此大多以隔離教導的方式實施因材施教，有特殊需求的孩子更需要特殊之教學方法與之配合。昔日隔離的教育方案目前逐漸被統合的教育方案所取代。從1970年代的回歸主流、最少限制的環境、連續性的教育安置方案，到1980年代的完全融合（full inclusion），我們可看出特殊教育方法之沿革（何華國，1996）。

蘇清守（1985）將西方對身心障礙者教育發展的歷史，劃分為四個階段：

- （一）西元1800年以前，身心障礙兒童受到摒棄與忽視，大多被救濟或收養，談不上教育的義務與權利。
- （二）西元1800年至1900年，開始有醫生和教育家設置重度身心障礙兒童的教養機構和學校，施予身心障礙者安養、照顧與教育。
- （三）西元1900年至1960年，成立特殊班以教育輕度和中度障礙的身心障礙兒童。
- （四）西元1960年至今，為特殊教育加速發展的階段。

謝政隆（2002）將特殊教育發展史分為以下階段：

- （一）古代（1850年以前）：身心障礙者未得到任何教育措施。
- （二）1850—1900：設置安養學校，提供身心障礙者教育與訓練。
- （三）1900—1950：特殊學校與特殊班普遍設置，安養學校亦持續增加。

- (四) 1950—1970：特殊班主要安置智能障礙、情緒困擾及學習障礙之學生；安養機構與特殊學校為視覺障礙、聽覺障礙及肢體障礙者的教育場所。
- (五) 1970—1977：回歸主流運動興起，部分身心障礙兒童回到普通班；但中度與重度身心障礙者仍在安養機構與特殊學校中接受教育。
- (六) 1977—1986：美國聯邦與各州立法保障身心障礙者在最少限制的環境下，應接受免費而適當的公立學校教育。
- (七) 1986 至今：持續推動全體障礙者在正常的教育環境下受教，在學校與社區中實施完全融合，以及學校學生的多樣化。

丹麥 Bank—Mikkelsen 在 1950 年提出常態化原則 (Normalization) 後經由瑞典的 Nirje 和美國的 Wolfensberger 的倡導，特別強調身心障礙者的個別性 (Individuality) 和公民權 (Citizenship)，認為身心障礙者應該盡可能和普通一樣，擁有良好的教育和生活環境，並享有自由的權利和公平的機會 (Hallahan & Kauffman, 1994)。

直到 1960 年代，身心障礙者安置『常態化』運動盛行於美國，這個運動指當身心障礙者的情況適合返回家庭與社區的時候，就要離開隔離式的教養機構，於是，『去結構化 (Deinstitutionalization)』運動興起。由此可見 60 年代身心障礙者的安置傾向隔離 (Mary, 1995)。

整體而言，這個時期身心障礙者大部分仍安置在隔離的教養機構中，但由於許多特殊教養機構內，以非人道與非專業的教養方式對待身心障礙者，於是去機構化的理念形成。有學者主張身心障礙者應離開私人教養機構的安置，由國家擔負起教育的責任，提供公立學校教育給身心障礙者，讓身心障礙者也享有相等受教的權利 (吳永怡, 2004)。

1970 年代，為響應北歐所提出之『正常化』原則，歐美國家遂有『回歸主流』與『統合教育』的提倡，而回歸主流的目的在尊重身心障礙兒童的受教權，讓輕度智能障礙者能接受較好的教育服務，回歸到社區，同享社區的教育資源 (林貴美, 2001)。

美國自 1970 年代興起回歸主流 (Mainstreaming) 運動，強調身心障礙學生在最少限制的環境 (Least Restrictive Environment, LER) 中接受適合的教育。1975 年 94-142 公法的主要條款更明白揭示以最少限制環境的主要概念，讓身心障礙學生在最大可能範圍內，擁有如同正常學生與普通學校活動一樣的環境 (何華國，1999)。

1986 年美國教育部致力於普通教育和特殊教育的融合，此為普通教育改革 (The Regular Education Initiative; 簡稱 REI) (陳明聰，1999)。

除了 1971 及 1975 年聯合國頒布的心智障礙者人權宣言及身心障礙者人權宣言外，聯合國在 1993 年大會通過『身心障礙者機會均等之標準規範 (Standard Rules for the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities)』，這份規則列出二十點各個聯合國會員國應提供並滿足國內身心障礙者基本權利的實質政策，其中包含了醫療、教育、工作、就業、無障礙環境等促進身心障礙者參與社會的各式政策 (United Nations, 1993)，而至今聯合國更具體的將此規則改為政策行動綱領，這個政策行動綱領內容僅有最基本的原則，強調『預防、復健及機會均等』三原則，而各會員國應依據此原則再提出各國的具體政策 (王國羽，2002)。

1994 年聯合國教科文組織 (The United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 簡稱 UNESCO) 在西班牙發表了著名薩曼卡宣言 (The Salamanca Statement) 後，融合教育成為各國努力的目標，讓身心障礙兒童在普通學校就讀，並接受必須且相關的服務 (陳明聰，1999)。

1990 年代的融合階段，身心障礙學生接受教育的權利與機會受到更大的關注，學者主張身心障礙學生不再是由隔離的環境回歸或統合在一般教室，而是直接進入社區附近學校就讀 (Smith et al., 1998; 鍾梅菁，1999)。

『融合國際 (Inclusion international) 組織』於 1995 年以『每人都享有教育權』 (Education for all) 和『融合教育』 (Inclusive education) 兩個教育主題作為 1995 年至 1998 年倡導的重點，呼籲世界各國政府不但要保障身心障

礙兒童的受教育權，同時應盡全力支持讓所有兒童在『普通教育』的系統內接受適切的教育（王天苗，1999）。

吳武典（1998）指出「就各國特殊教育的發展而言，主要的影響力量有三：人道思想的發展、人力資源開發的需要以及法律的保障等。」

從以上的發展階段看來可以發現國家社會對於身心障礙者的態度有了轉變，從最初教養院的隔離或漠視、忽略，到為身心障礙者設置專門的機構或特殊學校，再來到學校內設置特教班進行教學，目前則是積極推廣融合教育，讓身心障礙者能回到普通學校、普通班就讀，進而在社會中生存、立足，目的是讓身心障礙者能過著與正常人一樣的生活，享有同樣的權利與服務。

二、特殊教育的發展趨勢

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。」

聯合國教育科學文化組織（UNESCO）於2000年4月召開世界論壇（World Education Forum, 2000），清楚指出21世紀教育改革的方向，會議中決議對每一位學生的個別性、文化性與發展性應提供適性教育，並承諾於2015年達成『全民教育（Education for all）』的目標（簡玉敏，2004）。

英國的融合教育研究中心（Center for Studies on Inclusive Education，簡稱CSIE）也強調融合教育是人權、是好的教育，且能產生良性的社會意識，其融合的理由為以下幾點（劉博允，2000）：

- （一）就人權而言，所有的兒童有在一起學習的權利，不能因為他們的障礙或學習困難，而被否定（devalued）或加以歧視的排離（excluded）或送離；有障礙的成人有權利提出終止隔離的要求。
- （二）就良好的教育而言，研究顯示出兒童於融合的環境中學習，在學術上和社會上的表現會更佳；任何隔離學校中的教學或養護活動皆能在普通學校中進行；給予契約和教學支援，讓融合學校能較有效率的使用學校資源。

(三) 就社會意識而言，隔離教育會使得兒童產生害怕、忽視和偏見；所有的兒童需要教育以幫助他們發展人際關係和對未來回歸主流中的生活作準備；而融合教育也能建立友誼、尊重和瞭解，並減少恐懼。

因應世界特殊教育潮流並配合國內特殊教育的發展，身心障礙學生教育的發展趨勢如下（王文科主編，1993）：

(一) 環境設施常態化 (normalization)：主張身心障礙學生所接受的教育安排與生活環境，盡可能符合『常態』，且不脫離社會。

(二) 安置統整化 (integration)：身心障礙學生有權利與一般學生一起接受教育，避免隔離身心障礙學生。

(三) 早期介入化 (early intervention)：能及早發現並鑑定出特殊兒童，並提供有效的教育方案來發展身心障礙學生的潛能。

(四) 認知文化歧異化 (culture diversity)：所有的教師應體認不同背景學生的價值觀，瞭解每位學生的個別性，並以較師專業來誘發學生潛能的發揮。

(五) 生涯發展過渡化 (transition)：學校的教育能教導身心障礙學生適應未來社會生活，以發展其成人生涯。

(六) 教學設計個別化 (individualization)：為了因應身心障礙學生個別內、個別間之差異，教學上應以『個別化教育方案 (Individualized Education Programs；IEP)』之設計內容為主。

(七) 服務人員科技化 (multidisciplinary service)：為提供特殊教育服務給身心障礙學生，教學過程中應涵蓋多學科的專業人員，以提供最完善的教育活動給身心障礙學生。

三、美國特殊教育之相關政策與法案

在美國，最早提出提高障礙者教育辦法的法案是 1965 年制訂的『中小學教育法案 (The Elementary and Secondary Education Act of 1965，簡稱 ESEA；9. L. 89-10)』。這個法案第一次授權給聯邦政府撥款到各州，用於補助視覺障

礙者、聽覺障礙者和智能障礙者的教育（陳麗如，2004）。

聯合國教科文組織（UNESCO）在1985年即明確宣示：各國應致力於學習弱勢者的教育（包括身心障礙者的教育），並提供與正常人共同學習的機會。美國從1960年代的正常化原則（normalization principle）、反機構化和反標記化的運動；1970年代的回歸主流（mainstreaming）、最少限制的環境（the least restrictive environment）、階梯式的服務模式（cascade of services）；1980年代的以普通教育為首（regular education initiative），到1990年代孕育出融合教育（inclusive education）（鈕文英等，2000）。

美國第一個專為身心障礙者所訂定的教育法案是1970年『身心障礙者教育法案（Education for All Handicapped Children Act，簡稱EAHCA；P. L. 94-142）』。此後做了許多針對此案的修訂，包括1983年的98-199公法『身心障礙者教育法修正案（the Amendment to the Education of the Handicapped Act；P. L. 98-199）』、1986年的99-457公法『全體身心障礙兒童教育法修正案（Amendment to Education for All Handicapped Children Act）』、1990年的101-476公法『身心障礙者教育法案（Individuals with Disabilities Education Act；IDEA）』、以及1997年的105-17公法『身心障礙者教育法修正案（Amendment to Individuals with Disabilities Education Act）』（陳麗如，2004）。

其中，以1970年的94-142公法被視為美國有史以來以身心障礙者教育為中心的完整特殊教育法案，也被視為美國特殊教育史上的標的，其受到特別的矚目，其內涵也常被提出與探討。其主要內涵除了定義各類身心障礙兒童外，也要求各州及地方教育當局做到以下九點（林孟宗，1978；謝建全，1992）：

- （一）廣泛的進行身心障礙兒童的篩選與確認的工作。
- （二）估計身心障礙學生的人數，並避免錯估或高估。
- （三）確保3-21歲身心障礙兒童得到免費且適當的公共教育（free appropriate public education）。
- （四）確保所有身心障礙學生個別化教育方案之提供（Individual Education

Program)。

- (五) 確保身心障礙兒童所接受的教育過程為完整且連續性的學習情境。
- (六) 確保提供身心障礙兒童最少限制的學習環境 (Least Restrictive Environment)。
- (七) 確保執行非歧視性的測驗與評量。
- (八) 確保身心障礙兒童及其父母相關的權益，如對家長、學生和相關服務人員之訴訟程序保障 (due-process safeguards)。
- (九) 確保以機密性過程處理身心障礙兒童的個人資料。

美國為了保障身心障礙學生的教育權利，在 1975 年公佈並實施 94-142 公法後，身心障礙學生人數在普通接受教育的有逐年增加的趨勢 (Miller & Savage, 1995)。

1986 年 99-457 公法，為 94-142 公法的修正案，將服務的對象擴大到出生至兩歲的幼兒，且特別強調障礙及發展遲緩兒童的早期療育服務介入 (陳麗如, 2004)。

1986 年美國特殊教育署助理秘書 Will，提倡『普通教育創新方案 (Regular Education Initiative, REI)』，倡導普通教育和特殊教育應重新建構，教育需要改變、轉向並擴展，以迎合普通教育創新計畫 (Mary, 1995)。於是為輕、中度能力障礙者所實施的『普通教育創新方案』促使特殊教育專家倡導『融合或完全融合方案 (Inclusion or full inclusion programs)』。REI 呼籲普通教師與特殊教育教師應共同負擔對身心障礙學生的責任。REI 亦建議應將特殊與普通教育服務融合在一起，讓身心障礙學生在普通教育的系統架構中，也能接受特殊教育服務 (吳永怡, 2004)。

1990 年 101-476 公法，擴增原有法案的內容，增列早期療育和轉銜需求。共有以下修訂 (Stainback & Stainback, 1992; Vergason & Anderegg, 1991)：

具體且清楚名列出特殊教育經費的分配與應用；規範個別化教育計畫和相關服務的執行；名列轉銜服務需求的期限和時間表；發展學生行為與校規之間連結

的機制和流程；成立中介系統（mediation system）；提供身心障礙學生必須的輔助性科技設備與服務。

關於美國身心障礙者最重要的一項法律即是在 1990 年所通過的『美國身心障礙福利法(Americans with Disabilities Act, ADA)』，此法目的即在消除身心障礙者在就學、就業、政治、交通等的不平等狀態，強調政府必須藉由適當的輔助工具來盡量降低他們在參與社會的障礙；美國身心障礙福利法（ADA）對身心障礙者的保障內容包括電信、公平居住、交通（包括無障礙空間設計等等）、政治選舉、教育、復健、醫療等多元的權力規定（A Guide to Disability Rights Laws, 2003）。美國身心障礙福立法（ADA）的定位相當於身心障礙者基本權利保障的憲法，任何其他法案的精神若與此法案的精神、規定有相違背或不一致的地方，都必須以 ADA 法案為最後的判準依據（Silverstein, 2000）。總而言之，美國政府是根據 ADA 法案作為整個身心障礙者政策之最高指導原則，而聯邦政府的具體作為是訂定該法規範的最低實踐標準，各州政府依此準則自訂當地的實行細則（嚴嘉楓、林金定，2003）。

另外，在1990年美國通過『障礙者教育法案（The Individuals with Disabilities Education Act，簡稱 IDEA）』中，要求政府必須提供持續的安置選擇，且應因應身心障礙學生的需求給予適切的協助，該法案也要求身心障礙學生應盡量與普通學生一起接受教育，除非因其先天障礙程度過於嚴重，以致在普通班級中的輔助器材及服務無法滿足其教育需求，才可以將普通班的安置轉為特殊班的安置、實施隔離的學校教育或是其他安置。因此在普通的教育環境中因應身心障礙學生的需求已是刻不容緩的事（陳琦譯，1993）。

1997 年 105-17 公法，被視為是 1975 年以來最重要的特殊教育法修正案，其主要目的在改進身心障礙學生的學習成果。IDEA 法案主要重點一覽（陳麗如，2004）：

- （一）免費而適當的公共教育：所有身心障礙學生皆應接受免費且適當的公共教育。確實落實零拒絕的教育精神。

- (二) 適當的評量：在安置身心障礙學生於特殊教育前，應先經過完整的、非歧視的評量過程。
- (三) 個別化教育計畫：每位身心障礙學生應擁有一份正式、書面的個別化教育計畫，其教育記化內容應符合該生的特別需求。
- (四) 最少限制的環境：身心障礙學生應在適性教育下，盡可能與普通班學生一起接受教育。在必要的情況下，應提供身心障礙學生所需要的輔具及服務。
- (五) 親人及學生的參與：在決策時，身心障礙學生及其父母親有權利及責任參與特殊教育的實施，並提供相關意見。
- (六) 合法的過程：在確定身心障礙學生的特殊教育方案時，父母親、學生及校方應當有一個正式且合法的程序，以確保身心障礙學生的權利。

李慶良(1996)研究指出：「美國保障身心障礙學生教育權利之憲法基礎，包括『法律均等保護(equal protection of the law)』原則與『法律正當程序(due process of law)』這兩項原則。」

隨著全球對於融合教育理念的重視與倡導及特殊教育相關法令的通過，越來越多的身心障礙學生進入普通學校接受教育(陳秀芬,1999)。而吳武典(1998)亦曾提出融合教育是未來特殊教育的改革重點及發展趨勢。

因此，由以上美國有關身心障礙者教育及各項社會福利的法令規定看來，美國一步步的將身心障礙者的福利建立的越來越完善，顧及到身心障礙者生活上的各個層面，將身心障礙者福利發展視為國家發展進步的一部份，給予身心障礙者最佳的保障與權益。

第二節 我國特殊教育發展現況

一、我國特殊教育相關政策法令

鑑於國際上各進步國家將身心障礙者教育及福利視為國家發展進步的一部份後，國內於民國 57 年公布『九年國民教育實施條例』，開始出現對智能障礙、肢體障礙予以就學的條文。接著，民國 59 年公布的『特殊教育施行法』、民國 73 年的『特殊教育法』；之後陸續頒佈相關法規，使身心障礙者教育的推展有了依據及方向。近年來，參考歐美西方國家已大多將『完全融合』的教育安置方式作為特殊教育的趨勢，民國 86 年修訂公布的特殊教育法第十三條中規定：身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則（教育部，1997）。

我國身心障礙者相關法規，最早是在民國 69 年頒佈的『殘障福利法』，之後因身心障礙團體期望此法可以保障與促進身心障礙者的工作機會，以及政府在政策實施上有其困難等，因而歷經幾次修法，於是在民國 86 年將大幅度翻修的『殘障福利法』更名為『身心障礙保護法（身保法）』。身心障礙保護法在理念上是以保障身心障礙者的基本權利為出發點，強調政府責任的多元性，其內容更呼應了聯合國身心障礙者人權宣言之精神。（嚴嘉楓、林金定，2003）。

國內於民國 84 年 12 月發表的『中華民國身心障礙教育報告書』，其中已明白表示『零拒絕的教育理想』以及『人性化的融合教育』兩項重要理念（教育部，1995）。

行政院教育改革審議委員會（1996）於民國 85 年 12 月公布的『教育改革總諮議報告書』中揭示五大改革重點，包括教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會。其中『帶好每位學生』符合特殊教育零拒絕的理念，也充分支持融合教育的理念，落實輔導與支持在普通班中的每一位身心障礙學生。

於 86 年 4 月 26 日修正公布的身心障礙者保護法中第三章有關教育權益的第 21 條指出：『各級教育主管機關應主動協助身心障礙者就學，各級學校亦不得因其障礙類別、程度，或尚未設置特殊教育班（學校）而拒絕其入學。』

民國 86 年公布的『特殊教育法』，更確實落實憲法機會平等與全民教育的基

本精神（柯貴美，1998）。民國 86 年 5 月 14 日『特殊教育法修正案』公布後，明訂公佈施行後之 6 年內，將身心障礙學生入學年齡向下延伸至 3 歲外，亦規定特殊教育經費之預算比率，中央政府不得低於 3%，地方政府不得低於 5%。同時教育部也表示，未來特殊教育將做到『零拒絕』（教育部 1995）。

我國自 86 年特殊教育法修正公布以來，其中施行細則修正條文（教育部，2002）第七條就規定：「學前教育階段身心障礙兒童，應與普通兒童一起就學為原則」，是明確說明融合教育應由學前教育做起的法令條文。

教育部於 1999 年根據『教育改革行動方案』擬定出『發展與改進特殊教育計畫—加強身心障礙學生教育』，希望藉此計畫加強推動增班設校、融合教育及各種特殊教育措施，達到所有特殊教育需求之學生均能獲得適當的特殊教育服務，以實踐零拒絕的理念。從 88 年度至 92 年度將執行的計畫要項中，包含以下三點（教育部，1999：17-19）：補助並監督改善學校環境、加強教育人員特殊教育基本知能、強化特殊教育諮詢專線。由上述法令的頒訂與執行，顯示台灣的特殊教育也朝向融合教育實施的趨勢而發展。

二、我國特殊教育發展現況

近五年來，教育部年度施政方針中與特殊教育相關的項目整理如下：

- (一) 93 年度第 10 項：有效運用特殊教育資源，加強身心障礙學生多元安置；落實特殊教育績效評鑑，提升特殊教育品質；加強身心障礙學生職業轉銜教育，激發身心障礙學生參與社會產生之潛能。
- (二) 94 年度第 10 項：積極滿足三足歲至六歲身心障礙幼兒接受學前特殊教育需求；發揮身心障礙教育專業團隊功能；有效提升教師特殊教育教學效能。
- (三) 95 年度第 11 項：全面滿足 3 至 6 歲身心障礙幼兒學前特殊教育需求；強化身心障礙教育專業團隊，建立特教相關專業人員進入特殊教育系統制度；強化特教師資；辦理特殊教育發展規劃，以調整特殊教育發展方向。
- (四) 96 年度第 11 項：引進特教專業人員，強化特教師資，全面滿足 3 至 6 歲

身心障礙幼兒學前特殊教育需求。

(五) 97 年度第 11 項：有效整合政府及學校資源，維護弱勢學生受教權益；積極推動無障礙校園環境，強化特殊教育及學習支援系統，落實特殊教育學生多元適性之安置與輔導，持續推動特殊教育績效評鑑，提升特殊教育品質。

根據教育部特殊教育小組編制的『96 年度特殊教育統計年度』中，全國身心障礙類國小學生安置概況為：身心障礙學生安置在一般學校的學生人數有 36242 人，其中在普通班接受特教服務的有 8496 人，約佔 23.44%，在分散式資源班接受特教服務的有 19378 人，約佔 53.47%，在自足式特教班接受特教服務的有 5867 人，約佔 16.19%。

根據教育部特殊教育小組編制的『96 年度特殊教育統計年度』中，桃園縣身心障礙類國小學生安置概況為：身心障礙學生安置在一般學校的學生人數有 2139 人，其中在普通班接受特教服務的有 515 人，約佔 24.08%，在分散式資源班接受特教服務的有 931 人，約佔 43.53%，在自足式特教班接受特教服務的有 541 人，約佔 25.29%。

由全國身心障礙類學生安置概況及桃園縣身心障礙類學生安置概況之資料看來，在國小階段將身心障礙學生在自足式特教班接受特殊教育服務的比例較其他安置在普通班或資源班的比例還低，由此可見我國亦是積極推廣將身心障礙學生回歸至普通班接受教育服務，或在資源班中接受特殊教育的服務，讓身心障礙學生盡可能的享有和普通學生一樣的受教權利及學校生活。

第三節 身心障礙學生就讀普通班之問題

壹、實施的現況

一、教育部的政策與成效

(一) 公佈相關辦法

為落實特殊學生的安置與就學，教育部於91修正發布「完成國民教育身心障礙學生升學輔導辦法」部分條文，提昇身心障礙學生的適性教育與安置(張世慧2002)。教育部於民國88年公佈「身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法」，使身心障礙學生於普通班的學習環境，因應身心障礙學生之課業學習、生活等需求，能接受結合衛生醫療、教育、社會福利等專業人員所組成工作團隊提供之教育服務。同年公佈「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」。要求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。並要求各級主管教育行政機關應擬定辦法辦理特殊教育推廣活動，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(教育部，2004)。

(二) 改革方案及工作計畫的配合

1. 教育部於民國87年提出「教育改革行動方案」中，提高身心兒童障礙者的就學率及應有的支援、辦理特教教師及普通班教師鑑定專業知能研習以建立專業化(張芳全，2000)。

2. 教育部於民國88年擬定之「發展與改進特殊教育計劃—加強身心障礙學生教育」中，讓所有特殊教育需求之學生均能獲得適當的教育服務，以實踐零拒絕的理論。從88年度到92年度執行的計劃要項中包含(蔡文龍，2001)：

(1) 補助並督導改善學校環境。

(2) 加強教育人員特殊教育基本知能：辦理普通班教師特殊教育知能研習、辦理普教預行政與學校行政人員特殊教育知能研習、編印一般教育人員特教知能基本教材。

(3) 強化特殊教育諮詢專線。

(三) 重要施政成效

在91年度，教育部持續發展身心障礙者教育，推動的施政措施，產生具體的執行成果，包括：健全特殊教育相關法規；落實身心障礙學生鑑定、安置及就學輔導工作；強化相關教育研究、評鑑及教學研討；補助直轄市及各縣市辦理特殊教育；強化課程、教材教法及設備；落實身心障礙學生轉銜教育；推動特殊教育教師培育及進修；推動特教專業團隊與專業人員的工作。

二、身心障礙學生在普通班就讀概況

在1970年代美國的特殊教育界對特殊兒童就讀普通班的人數從事調查研究，發現有60%的特殊兒童在普通班接受教育（何華國，1991）。美國為了保障身心障礙學生的教育權力，在1975年公佈實施94-142公法之後，在普通班級中接受教育的身心障礙學生人數，有逐年增加的趨勢（Miller & Savage, 1995）。在1998年美國教育部（U. S. Department of Education, 1998）所提出之第二十份年度報告中，統計出3~21歲的障礙學生有45.95%在普通班就讀，在6~11歲的障礙學生有55.06%在普通班就讀；由這樣的數據看來，美國障礙學生中，約有半數的學生是安置在普通班（劉博允，2000）。

依據教育部特殊教育工作小組編制的「91年度特殊教育統計年度」中，身障生在普通班就讀概況如下（張世慧，2002）：

- (一) 學前教育階段：91年度台灣地區學前教育階段的身心障礙學生安置在一般學校的學生人數有4,024人，其中在普通班接受特教服務有2,307人，約佔57.3%。
- (二) 國民教育階段：91年度台灣地區國民教育階段的身心障礙學生安置在一般學校的學生人數55,059人，其中在普通班接受特教服務有14,437人，約佔26.23%。
- (三) 高中職教育階段：90年度台灣地區高中職教育階段的身心障礙學生安置在

一般學校的學生人有 3,190 人，其中在普通班接受特教服務有 862 人，約佔 27%。

三、國小階段身心障礙學生在普通班就讀概況

根據第二次全國特殊兒童普查結果發現，在學特殊兒童就學狀況，大多數身心障礙兒童，教育安置場所在一般普通學校者佔 79.63%（教育部特殊兒童普查小組，1993）。吳武典（1994）根據第二次全國特殊兒童普查結果，探討學齡階段的身心障礙兒童其教育安置方式及其現況改進之道。其研究發現學齡階段的身心障礙兒童的教育安置以普通班為主，上學狀況尚屬正常，且家長與教師都傾向於將身心障礙學生安置在普通班就讀。

我國在國際潮流的影響下，身心障礙學生無論其障礙程度如何，均有權利及機會與其他同儕在一起學習；由學校提供最少限制的環境、適性的教學以滿足其特殊需求，已成勢在必行的教育政策。

貳、身心障礙學生就讀普通班的意義

世界主要國家特殊教育發展趨勢，均將身心障礙學生或有特殊教育需求的學生安置在普通班，讓他們有機會與普通學生一起學習（王木榮，2000）。吳昆壽（1998）認為身心障礙學生就讀普通班是一種信念：讓所有的學生在居住的地方接受免費的公共教育。普通教育的改革強調把每個學生帶上來或是不放棄任何一個學生；而特殊教育則以零拒絕、少限制、融合觀、無障礙為趨勢（張素貞，2002）。在普通班就讀是每位學生的權利，身心障礙者不需要在智力，學業及社會技能達到某種「人為訂定」的標準後，才能進入普通班就讀（Paul & Ward，1996；引自吳勝儒，2001）。

因此，對於身心障礙學生在普通班就讀的意義，國內外的許多學者相關闡述甚多；分別對普通學生、身心障礙學生、所有學生、普通教師四個層面加以

探討：

一、對普通學生而言

身心障礙學生在普通班就讀，不會影響普通學生的課業學習，並且因與身心障礙學生的相處，逐漸學習容忍、尊重，以及欣賞彼此個別的差異，而促進情意的陶冶（李碧真，1992）。普通學生與障礙學生在同一班級，讓一般兒童從彼此的互動，學習體貼和照顧需要他人，及瞭解多元化社會中別於自我的多樣風貌（陳湘玲，2000）。普通兒童的年齡層越低，對特殊兒童的接受度越高；透過對普通兒童的情意評量，顯示增加對特殊兒童的了解與關懷，改變對身心障礙者的刻板與負面印象（郭宗坤、劉宜蓉，2001）。吳淑美（1998）指出，在普通班裡有系統的引導普通學生和特殊學生互動時，普通學生與身心障礙學生之間的互動較易產生，而且大多趨於正向。蘇燕華（2000）歸納教師的觀點，認為對普通學生的正面意義多於負面意義，並涵蓋情意、認知、技能各層面。讓普通學生學習愛人、助人、善解人意、培養出寬闊的胸襟；能珍惜自己的能力、比較認真學習，提昇問題解決的能力及團體合作的技巧。

Kishi和Meyer（1994）對特殊兒童安置在普通班級內，對「學生的互動情形」進行六年的追蹤研究，發現一般學生對特殊兒童有顯著正向的態度。Staub 和Peck 發現將特殊學生安置在普通班，讓普通學生能培養出「關懷、照顧」的友誼關係；減少對人類差異的恐懼，並能體驗不同障礙者的處境。（Staub & Peck，1995；引自蔡明富，1998）。身心障礙學生到普通班就讀，大部份的教師認為有助於普通學生情意方面的發展，增進其對不同個體的尊重、包容、接受度及同理心；並獲得自尊、道德與社會認知的成長（Wood，Hoag & Zalud，1997）。Roach於1995年的研究結果發現，一般學生對於安置在普通班的身心障礙學生，更能接納身心障礙學生、以更積極的態度來對待他們、減少對差異的恐懼等。此外，研究中也顯示能增進普通學生的自我概念，及運用問題解決技能於真實情境中（引自Lipsky & Gartner，1997）。

就社會學習理論而言，同儕關係的建立與他人的社會性互動，皆在兒童語言、認知及社會技能的發展過程中扮演重要的角色。透過同儕的社會引導、模仿及增強，

會增進特殊兒童的自我概念及行為發展；而普通學生對身障學生有所了解與尊重，養成接納特殊學生觀念（Guralnick, 1994）。

身心障礙學生在普通班就讀，對普通學生的意涵，即改變其對身心障礙者的刻板印象、增加對特殊兒童的關心、培養出對行為問題的包容與協助和樂於和特殊兒童互動的行為與態度。

二、對身心障礙學生而言

- (一) 提供自然環境的學習機會：真實環境可以提供直接的學習，在普通班裡可提供特殊學生從同儕中習得互動技巧，更能幫助他們在正常環境下以自然的方式來學習（林美和，1994）。在普通班的環境，身心障礙者與同儕的互動中，能獲得更多的刺激促使身心障礙者產生更多的進步（胡致芬，1997）。特殊兒童在普通班的環境中，可以提供其發現想做、想學、及不能做的真實生活情境（宋明君，1995）。Stainback和Stainback（1996）指出，讓身心障礙學生與普通學生一起接受教育，提供身心障礙學生發展潛能及自我實現的機會。
- (二) 減少標記作用：由於對障礙者態度的改變，以及對不當分類與標記的反彈，障礙兒童安置於普通班接受普通教育已被認為是最自然、最合適的教育方法（謝正隆，1998）。特殊學生在普通班就讀比安置在特殊班級的特殊學生較少標記作用（洪儷瑜譯，1999；Smith，1995）。所以，身心障礙學生和普通學生能平等接受教育且從中產生互動，遠離「標記」之傷害，在適情、適性的教育模式中滿足特殊障礙學生的特殊需求。
- (三) 提供同儕相處、互動的機會：隔離的環境會限制特殊學生從同儕中學習正常活動和行為，特殊學生安置在普通班，促進特殊學生與正常學生在行為及與語言方面的互動機會，並且與同儕和教師間有較佳的互動（毛連塹，1994；吳坤壽，1998；柯貴美，1998）。另外，陳湘玲（2000）認為，特殊學生在普通班會增進與同儕團體的互動，使其易於培養群性，擴大社交範

圍。身障生和同儕間表現出高水準的社會互動，和班上同儕有了友誼的發展（楊雅惠，2001）。將特殊兒童安置於普通班的做法，一方面兼顧教育機會均等，使他們能與普通兒童有接受相同教育之機會；另一方面，與其他同齡兒童共同學習，也有利於他們社會適應及未來的職業適應（賴裕家，1999）。York 和 Vandercook（1991）表示，障礙學生在普通教育環境中，有機會參與同儕的課外活動，會增進其社會能力並對其社會適應有所助益。Janney, Snell, Beers和 Raynes（1995）研究指出，中重度障礙學生安置在普通班級中，能獲得與年齡適合的行為模式，且能與他人建立友誼與提昇自尊。

（四）肯定特殊兒童的學習能力：1997 年美國身心障礙教育法案（Individual with Disabilities Education Act）明文規定障礙學生的教育要與普通教育連結，提供在普通班就讀的障礙學生適性的教育，並從中獲得進步（陳明聰，2000）。將特殊兒童安置在普通班，其先決條件，即是能肯定特殊兒童具備以下能力：（1）特殊學生應具備學習同級部分課業的能力。（2）特殊學生應具不靠太多的幫助（如特殊教材、設備）而學習課業的能力。（3）特殊學生應具備在普通班中能安靜學習而無需太多注意的能力。（4）特殊學生應具適應普通班常規的能力。（5）特殊學生應具在普通班與人互動，並模仿楷模行為的能力（Schubert & Glick，1981；引自吳武典，1994）。對於學生而言，學業成就的表現是很重要；蘇燕華指出（2000），有教師相信普通班教育環境對身心障礙學生的學業學習有助益。身心障礙學生在普通班，其學業成就的表現有以下的發現（引自 Lipsky & Gartner，1997）：Keefe 和 VanEtten 於 1994 年指出，當重度障礙學生被安置在普通教育下，在學業方面會比安置在特殊教育下的重度障礙學生，有較高的主動反應。Baker（1995）等學者研究結果指出，有特殊教育需求的學生在普通班級受教育，其學習成就優於不在普通班就讀之特殊學生。

由上述可知，對身障學生的意涵，在學習的主動性、學習能力與成效的肯定、與同儕的社會互動及社會適應等方面，皆有正面的意義。

三、所有的學生而言

吳昆壽(1998)指出身心障礙學生安置在普通班，對所有學生具有以下意義：

(1)彼此有機會互動、溝通和工作在一起。(2)逐漸發展出對於個別的差異性和相似性的認識、尊重和敏感。(3)在學校有機會和身心障礙學生相處較久的時間。(4)提供年齡相當的同儕一起學習的環境。(5)讓教學資源發揮最大的效用。毛連塹(1994)認為，兒童的學習活動，主要是透過遊戲及與他人的互動來學習。因此社會性的學習活動，對學生來說，是其課程中相當重要的一部分。從社會互動的觀點來看，特殊學生在普通班級，讓身心障礙兒童與普通兒童彼此有更多互動的機會。張瓊文(2001)認為：經由同學間的互相切磋與學習，可以提升其學習成效；同學間的相互關懷與鼓勵，可以減低其學習壓力。

從社會建構論的意義而言，(social constructivism)，其學者指出，表現較低弱的學生若能常與表現較好的學生在一起學習，並獲得他們的協助，那麼表現較低弱者將有較大的進步機會。社會建構論學者主張：學習之後才有發展，只有當孩童有機會接近新的技能，並藉由同儕的協助來練習這個技能，然後才能使這個技能進入他的認知結構中。因此，如果將身心障礙學生安置於普通班的環境中，將使其獲得同儕間的學習和支持。而能力較好者若能從幫助別人的過程中，將習得的知識再次表達出來，而讓自己受益，將可創造強弱共存與雙贏的教育理想(邱上真，1999)。

Heward和Orlansk(1995)研究表示，在普通班中，障礙學生和普通學生可發展出許多社會關係。包括：同儕的教導、共餐的同伴、學習的同伴、校內活動的同伴、朋友關係、課外與課後活動的同伴、旅遊的同伴和鄰居關係等。Lewis和Doorlag(1987)認為同在普通班中，使普通學生和障礙學生在社會化活動和班級教學中產生有意義的互動。

以上所述，在學生的人際互動以塑造有用的社交技能；各項學科的學習並類化到各領域的發展；實現學生享有的公平之受教權等方面，對所有學生均有正面意義。

四、對普通教師而言

由於特殊兒童的「特殊性」(exceptionality)，使其無法在一般教學情境中獲得良好的適應；因此，不僅學校須加強特殊兒童的教學，同時生活上的輔導更需要受到重視(魏俊華，1997)。身心障礙學生到普通班就讀的人數有日益增加的趨勢，使得愈來愈多的普通教育教師面臨了班級內有身心障礙學生就讀的情形(蘇燕華，2000)。因此，國內外均有愈來愈多的學生離開特殊學校或機構，進入普通學校或普通班就讀，這樣的安置讓特殊教師及普通教師的角色皆有了重大的改變，普通班教師承了設計與實施身心障礙學生個別化教育計畫(IEP)的核心人物(鄒啟蓉，2004)。雖然身心上的障礙而使得他們必須有別於大多數兒童的教育目標，然而，和普通兒童一樣，每一位障礙學生都應被分配到屬於自己的普通班級，並且和他們相同年齡的同學一起學習(吳昆壽，1998)。

身為教師應有神聖的使命感，對於自己的學生有著一視同仁的慈悲心，更有著協助每個學生發揮個人潛能的信念，除了班上那些表現優異，引人注意的學生之外，更應注意到教室裡還有那些學習不來，需要老師更多關注與心力的學生(陳月英，2001)。教師應考慮到障礙學生的需求，並且營造一個接納的社會環境，讓障礙學生被安置在最少限制的環境中(梁偉岳，1995)。許多普通教師認為身心障礙學生與一般學生，同在普通班就讀，其過程中會產生積極的效果。如果僅將特殊兒童安置在普通班的環境接受教育是不夠的，對普通教師而言，必須先具備基本的特殊教育知能，才能使特殊學生獲益(蘇清守，1986)。普通班教師因特殊學生的進入，可以考驗其教育專業知能和個人人格調適，而從中學得的教學技巧和知識亦可應用於普通學生的輔導和教育上(蘇清守，

1985)。普通教師會因為普通班級安置了身心障礙學生，在課堂上和特殊學生的接觸經驗，變得更能接受特殊學生和其他學生的不同處（Stainback，1992；引自黃瑛綺，2002）。

基於教育的本質，教師從心理層面、教學策略、資源的運用等方面採取了因應措施，勇於接受挑戰，並肯定身心障礙學生就讀普通班的正面功能，證明事在人為，只要願意去做，教師的努力可以彌補其他方面的不足（蘇燕華，2000）。

身心障礙學生在普通班級接受教育，對於現行的教育體制及有效的配合措施，教師需要重新思考整個課程與教學該如何調整（胡致芬，1997）。對教師來說，有助於改善教學方法、採用多元的活動設計，來因應不同學習能力和特質的學生；教師為滿足學生的特殊需要，普通教師在能力上要有特殊性的要求，亦即強調普通教師也應具備特殊教師應具備的能力（Ross & Wak，1993）。

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

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

由上述可知，未來普通班教師接觸身心障礙學生的機率只會增加而不會減少，若沒有提供適當的協助，這些學生極容易成為教室中的「客人」。普通教師對於身障學生的態度趨向，諸如教師對身障學生之教育意願、教師本身角色改變的適應問題、學習如何處理特殊兒童在普通班上學習的問題。所以，身心障礙學生安置在普通班，教師肩負教育身障生此重要責任者，即普通教師的態度和行動是

身心障礙學生的重要依靠；提昇教師的專業知能與積極態度，給予身心障礙學生適當的教育與輔導，成為現代教師必要的課題。

參、身心障礙學生就讀普通班的可能問題

身心障礙學生在普通班就讀，是為了讓身心障礙學生與普通學生產生更多的互動，並符合人權與教育均等的理想。但是，特殊學生本身有著個別差異，所需要的教育服務也各不相同；因此，在普通班就讀，仍有問題產生。分別由「學生的權益」、「教師的意願與能力」、「教學的品質」、「可能的困境」四方面加以探討：

一、學生的權益

Alves 和 Gottlieb(1986)比較障礙學生與普通學生在普通班級中師生互動的情形，發現障礙學生少有參與班級學業性的活動機會，老師亦較少問障礙學生問題，對障礙學生的表現，亦較少給予回饋。Bunch, Lupart & Brown (1997)認為教師為了照顧障礙學生，會減低對普通學生的注意及時間。Jenkins, Pious 和 Jewell於1990年主張安置在普通班的特殊學童，應排除重度障礙者；因為他們的需求已超出普通教師所負責的普通課程外，若將重度障礙者納入普通班級中對普通學生與教師是不公平的。Smith Polloway, Patton 和 Dowdy (1998)認為，特殊學生與普通學生一起受教育，會減少普通學生受教育的品質。在民國八十二年所完成的全國第二次特殊兒童普查中，我們發現有84%的特殊學生進了學校，只是在普通班，並沒有接受特殊教育的服務(王振德，2002)。

Diamond認為重度障礙者無法適應目前公立學校教育系統，普通教育環境難以發揮教學效果，有特殊需求的障礙者受到孤立(黎慧欣，1996)。李慶良(1996)之研究文獻指出：認為國內特殊兒童就學偏低的原因是：(1)家長及社會大眾不知道身心障礙學生也有就學的權利。(2)特殊教育資源不為人知。

(3) 學校拒收。(4) 部分類型障礙的教育措施幾乎等於零。

對身心障礙教育之問題提出以下看法(黃榮村, 1996): (1) 重度、極重度與多重障礙生, 難以進入正式教育系統, 以「教育代金」教育服務方式為主。(2) 就讀普通班的身心障礙學生, 在現行教學與輔導實施要點下, 難以獲得特教服務。Kauffman 指出雖然有些研究認為某些特殊孩子很適合安置在普通班, 但是並沒有一個研究說特殊學童在普通班就讀, 是適合所有的孩子的(洪儷瑜, 1999)。由於普通環境的設備欠缺相關配套措施, 在面對身心障礙學生與普通學生共處學習, 有無法兼顧兩難之苦, 致使所有學生需要的教育權益受損。

二、教師的意願與能力

對於特殊兒童的教學, 過去一向都是由經專業訓練過的教師擔綱, 級任教師只要將疑似有障礙的學生, 轉介給輔導室, 等候安排鑑定。如今, 特殊兒童的教育受到保障, 教師便面臨如何教他們的問題(王木榮, 2000)。教育部所提出的「中華民國身心障礙教育報告書」中明示「零拒絕」、「人性化」的教育理念。所以大多數的身心障礙學生須安置在普通班, 教師必須具備特殊教育理念。現代教師要兼具教普通學生和特殊學生的能力, 並能教一至二類型身心障礙學生, 讓班上每一位學生能得到教師的因材施教(陳綠萍, 1998)。Trosko (1992) 研究指出, 不同的教師對不同的障礙學生的看法有差異, 其中普通教師認為障礙學生在普通班級中, 常有問題行為產生的看法最強烈(Trosko, 1992)。Bunch、Lupart & Brown (1997) 指出有些普通班教師認為師資培訓背景不同, 特殊學生本應是資源教師或特殊教師的責任, 認為這是多出來的學生, 佔用額外的時間。普通班教師雖然認同身心障礙學生安置到普通班就讀, 但對於是否能輔導成功, 卻感到困難與壓力。例如: 有些教師雖然相信自己有責任, 卻認為自己尚未準備好(Sebastian & Mathot-Buckner, 1998)。姚佩如(民91)指出, 普通教師對於特殊學童安置在普通班, 會擔心自己難以兼顧所有學生; 擔心教學時間不夠、負擔過重; 以及

可能缺乏特教知能、和課程和教法調整的理念或實務。普通班教師對於教導有障礙的學生也會擔心其學習能力不足，並擔心特殊學生在班級中的影響（Heflin & Bullock, 1999）

根據李惠蘭（2001）的研究指出普通班教師，面臨班上將安置特殊學生，能力上感到困難的項目為：（1）不知如何教特殊兒童？（2）自己的特殊教育專業知能不足。（3）不知如何為特殊需求學生設計課程。（4）不知如何編擬個別化教育計畫（IEP）。（5）不知如何與特殊兒童的家長溝通協調。（6）不知如何處理與輔導特殊兒童的問題行為。（7）不會為特殊兒童尋求專業團隊的支援。（8）為顧及其他兒童，而無法全心照顧特殊需求的學生。（9）對於其他疑似障礙的兒童的不當行為與態度不知如何處理？（10）不清楚對特殊兒童的評量內容與方法。

Koachhar和West指出身心障礙學生在普通班，教師花在課程計劃的時間、擬定特殊學生個別化教學方案及評量的時間均較多，且須兼顧普通及特殊學生雙方的需求，增加老師工作的負擔，若無法提供誘因，例如：提高薪資，將無法吸引教師安於工作崗位（引自吳淑美，1997）。Lombardi等學者認為，許多普通班教師拒絕的主因之一是特殊教育訓練不足，對自己是否能勝任特殊學生的教學感到懷疑，且認為特殊教師提供教學服務一定優於他們（引自Siegel & Jausorec, 1994）。

Vaughn（1994）等人調查研究顯示：普通教師擔心身心障礙學生在普通班就讀，衍生的問題如：工作量會增加、學生的安全問題、課業的問題、對其將扮演的角色也未清楚的覺知。

所以，教師在勝任所賦予的角色和責任時，若意願不高、對身障生不持肯定的態度、教師之特教專業知能未提昇，則推動身心障礙學生就讀普通班的實施工作將無法成功。

三、教學的品質

由於普通教育環境的設備，並未對障礙學生做好完善的準備，因此障礙學生對於學習活動的參與程度，也可能因教育環境之不良而受到限制（王木榮，1998）。因此，Polloway（1984）認為特殊學校有充足的輔助性設備，對特殊學生而言是較有效率的，能提供特殊學生較高品質的服務，學生亦較有安全感。有些身心障礙學生的需求遠超過普通班課程之外，並不能真正有意義的學習。教師認為障礙學生會擾亂班級，影響普通學生學習能力與發展，使普通學生受教品質降低。（Knoll&Obi，1997）。

Reganick（1993）認為許多重度障礙者無法適應普通班的教育安置，因為普通教育難以發揮教學效果，也使得特殊學生在普通教育環境中受到更多的孤立。教師擔心特殊學童與普通學童一起學習的教學模式下，普通班學生的教學品質會受影響，而特殊學生亦為因此而受害（蔡明富，1998）。

蘇燕華（2000）指出：（1）統一的課程進度。（2）團體式的教學策略。（3）過多的班級人數。（4）適當的教材教具的缺乏。（5）身心障礙學生的能力太弱。這些因素致使其教學成效不佳。

總之，身障生的特殊性、學生之間能力差距大、教學活動所需的輔助設備不足、班級經營難度高，致使身心障礙學生在普通班就讀其教學的品質受限的問題。

四、可能的困境

身心障礙學生在普通班就讀，是要特殊學生在普通班級中可以學得更好，和普通學生產生更多的互動，因而獲得更多的學習機會。但特殊學生本身有個別差異，所需的教育服務也各不相同，因此在就讀中，仍有困境產生。根據相關文獻，身心障礙學生在普通班就讀，有下列可能的阻力尚待克服，茲說明如下：

- （一）吳武典（1994）根據第二次全國特殊兒童普查結果，探討學齡階段的身心障礙兒童其教育安置方式及其現況改進之道。其研究發現學齡階段的身心障礙兒童的教育安置以普通班為主，上學狀況尚屬正常，且家長與教師都傾向於將身心障礙學生安置在普通班就讀。但，要在普通教育環

境提供特殊教育服務，才能讓身心障礙學生獲得適性的教學與教育服務。例如：提供適當的課程，加強一般學生與身心障礙學生的互動的教學策略，教師增進特殊教育專業背景。

(二)根據郭宗坤、劉宜蓉實施一年體育課教學，其觀察與教學檢討發現特殊兒童在普通班上課遇到的問題與困難如下（郭宗坤、劉宜蓉，2001）：

- 1．如何重新安置重度障礙者、嚴重情緒障礙、有攻擊性的學生在普通班就讀。
- 2．如何妥善預防其危險性、安全注意的考量。
- 3．身心障礙教育團隊設立功能應予發揮出運作的功效。
- 4．如何加強普通教師應具備特教知能與對身心障礙學生的接納度。
- 5．教師專業經驗、教學策略與事前準備與人力支援。

(三)將身心障礙學生安置在普通班級中，必遭遇到以下困境（林貴美，2001）：

- 1．國內外研究指出國小教師對身心障礙學生安置在普通班之態度偏向支持，但真正願意接受的意願低落，這也是理想與現實面的考量。
- 2．特殊教師與普通班教師的專業知能相衝突，往往會造成溝通協商的困擾。
- 3．學校行政體系不瞭解將身心障礙學生安置在普通班之相關的措施，造成了推動上的困難。
- 4．家長的顧慮：身心障礙者家長擔心子女能否受到適當的教育，愉快的學習、成長；相對的，普通班家長亦會顧慮教師是否因為特殊學生而忽視了教學的品質。
- 5．學生的顧慮：普通班學生對於身心障礙學生的接納態度並不一致，且會因為障礙的類型與程度有所不同，而身心障礙者亦會擔心自己是否受歧視或學業是否跟得上的顧慮。

(四)York 和Thundior (1995) 研究發現，特殊學童在普通班就讀，所遇到的阻礙包括：學校教育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、人員安排不足、教材調整、經費不足、物理環境存著許多障礙等。

(五) 楊坤堂 (2003) 指出身心障礙學生日常生活必須面對困境如下：

1. 必須學習處理自己的殘障或特殊障礙的困難問題。
2. 需要清楚別人對其障礙的不利反應。
3. 處理其障礙對別人的負面影響。三大困境將惡化為其學習、社會與生活的三大危機。

(六) 邱上真 (2001) 的研究要瞭解普通班教師在協助身心障礙學生最感困難為何？大體而言有較高比例的教師們認為有困難的項目集中在與學生個人有關的問題，例如：人數太多、沒有學習動機、能力太差、個別差異大，學生程度落後太多，需要趕進度及教學時間不夠等因素是他們感到相當困擾的。

(七) 當普通教師面對重度障礙學生時，在有限的資源下，對其工作壓力增添不少；倘若在教室裡，有幾位重度情緒、智能或身體障礙的學生，將會對教師造成比以往更多的壓力。當班上有身心障礙學生安置時，普通班教師對自己是否勝任教學、輔導工作常感到質疑，甚至拒絕 (張蓓莉，1998)。

(八) 蘇燕華 (2000) 認為教師面臨的難題是：教學方面，課程統一進度、團體式教學、班級人數過多、缺乏教材教具、學生能力太弱、普通學生的家長質疑。在教育權爭論方面，如何既能保障身心學生的受教育權；而又能不損及普通班學生的教育權？在教育成效方面，教師相信在普通班就讀有助於身心障礙學生的社會適應與學業學習，對普通學生的影響是正面多於負面；但也有可能造成同儕的互動質量不佳、學業進步有限的情形。

(九) 胡永崇 (2001) 提出身心障礙學生在普通班就讀，在施行上可能遭遇的問題如下：普通班教師之反對、學校行政支持的困難、家長的顧慮、個別化教育計畫的落實問題。

(十) 謝秀霞 (2001) 發現學生之間的社會發展產生困境：

1. 對普通學生而言，或許因對於特殊兒童不了解而產生排斥與疏離，
例如：身心障礙學生的學業成就低落（如：智障、學障等）、溝通困難（如：腦性麻痺、聽障、自閉症等）、行動不便（如：肢體障礙、視覺障礙）、嚴重情緒障礙、或外表不討好等狀況，容易受到普通學生的拒絕或排斥。
2. 對特殊兒童而言，課程上的銜接已經困惑，同儕人際關係問題，更是失敗的來源之一。老師給予身心障礙學生減輕作業負擔或延長考試時間之待遇，其他學生可能會覺得不公平，因此可能衍生更多的障礙，使得身心障礙學生感到困難重重。身心障礙學生個人的問題（如：學習動機、學習能力、個別差異大、與普通學生的社會發展）；普通教師各項準備問題（如：對身心障礙學生的態度、具備的特教知能、教學技巧、班級經營能力）；教育團隊配合問題（如：學校行政體系、人員支援、諮詢管道）等等，都是身心障礙學生就讀普通班，將衍生教育困境的環節。

綜合上述各專家學者研究結果得知，身心障礙學生安置於普通班就讀的教育措施，具有正面的意義，但也有困境亟待克服。隨著國際教育發展潮流，實施趨勢不可擋。國內實施身心障礙學生就讀普通班的教育措施，普通教師在教學策略、班級經營、專業知能是否已有萬全的準備？普通教師被賦予的角色、責任，以及配合意願之態度看法是否做好調整？因此，獲得普通教師對於身心障礙學生就讀普通班之正確特殊教育態度，以協助普通班級任教師克服心理上與教學上之困境，讓級任教師能發揮其專業與教學效能，將是實施此教育成功與否的重要指標。

第四節 相關研究結果分析

本節蒐集國內外之相關研究，探討身心障礙學生就讀普通班各層面之影響與結果、目前之困境與建議。

一、對普通班教師而言

(一) 回歸主流的趨勢

魏俊華(1997)指出，由於身心障礙兒童的特殊性(exceptionality)，使他們無法在一般教學情境中獲得良好的適應；因此，學校不僅需要加強身心障礙兒童的教學，同時在生活上的輔導更需要受到重視。胡致芬

(1997)亦指出身心障礙學生在普通班級中接受教育，對於目前現行的教育體制及有效的配套措施，教師需要重新思考如何因應身心障礙學生來調整整個課程與教學。李水源、陳琦蓉(2003)指出：「在特殊教育發展改革的浪潮下，普通班教師的角色也有很大的轉變。」

國內學者楊坤堂(2003)進一步分析指出：大部分的身心障礙學生應該在一般學校的普通班級中接受教育，在教育行政系統把特殊教育帶進普通班支持身心障礙學生的學習，在實施的過程中，級任教師乃為主導成敗的關鍵人物。在這種趨勢之下，站在第一線的普通班教師可說受到的衝擊最大，所以普通班教師往往是融合教育能否成功的關鍵。因此在身心障礙學生回歸至普通班的潮流之下，普通班教師也面臨了如何教導身心障礙學生之問題。

(二) 普通班教師所面臨、接受之挑戰

1981年Berryman & Berryman曾針對教師對回歸主流的態度作研究調查，指出教師的對身心障礙者的態度是影響回歸主流的成功或失敗的決定性因素(吳幸祝，2001)。

Vaughn (1994) 等人調查研究顯示：普通班教師擔心身心障礙學生在普通班就讀所產生的問題與負擔如：工作量會增加、學生的人身安全問題、課業的問題、對所扮演的角色也未清楚的覺知。

Siegel 和 Jausovec (1994) 認為許多普通班教師拒絕融合教育方案的主因是認為本身對特殊教育的專業知能不足，以及擔心無法勝任對身心障礙學生的教學。

Scruggs 和 Mastropieri (1996) 調查美國、南威爾斯、澳洲、加拿大這幾個國家自 1958 到 1995 年間普通教師對融合教育的了解程度和傾向的研究顯示，有三分之二的普通班教師支持融合教育，然而，當問及是否願意讓身心障礙學生安置在他們班時，只有一半的教師表示願意，此反應取決於身心障礙學生類型及普通班教師的先前印象。只有少部分的教師（三分之一，甚至更少）認為他們有足夠的時間、專業知識、訓練及資源（包含物質及人員支持）可以支持他們成功的服務有身心障礙學生。

蘇燕華 (2000) 指出：「統一的課程進度、團體式的教學策略、過多的班級人數、適當的教材教具的缺乏、身心障礙學生的能力太弱。這些因素致使教學成效不佳。」

邱上真 (2000) 的研究指出：較高比例的國小教師對身心障礙學生之因應措施表示有其困難度；較高比例的教師認為有困難的項目大都集中在與學生個人相關的問題，例如：學生程度落後太多、沒有學習動機、能力太差、個別差異太大等因素。

根據李惠蘭 (2001) 的研究指出普通班教師面臨班上將安置身心障礙學生時，能力上感到不足與困難的項目為：不知如何教身心障礙學生、擔心自己的特殊教育專業知能不足、不知如何為身心障礙學生設計符合的課程、不知如何編擬個別化教育計畫 (IEP)、不知如何與身心障礙學生的家長溝通協調、不知如何處理與輔導身心障礙學生的問題行為、不會為身心障礙學生尋求專業團隊的支援、為顧及其他兒童而無法全心照顧身心障礙

學生、對於其他疑似障礙學生的不當行為與態度不知如何處理、不清楚如何評量身心障礙學生的學習成果。

胡永崇、蔡進昌、陳正專（2001）則針對高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究，研究結果顯示：普通班教師的主要教學干擾大都為身心障礙學生本身的學習動機、完成作業、學業表現、干擾教學等方面，而多數的教師亦認為，班上有身心障礙學生，教學負擔較重，教材教法專業知識不足，難以因應學生的需求。

有相關研究認為普通班教師對身心障礙學生的教學態度則略偏負向，有較高比例的教師表示在教學過程中若未獲得行政支持時，教學需要付出較大的心力，教材部分不知如何準備以因應身心障礙學生的需求，且易產生教學挫折感，認為融合教育會帶給教師相當的困擾與壓力（蔡明富，1998；胡永崇、蔡進昌、陳正專，2001）。

以上結果顯示普通班的教學生態情境大都以團體的教學活動為主，因此身心障礙學生具有學業學習上的困難或干擾紀律的異常行為，則將對普通班教師的教學造成較大的困擾。普通班教師最希望獲得的協助是減少班級人數、認識身心障礙學生的特質及學習處理個別差異的技巧。

然而，蘇燕華（1999）的研究中歸納出國外學者的研究指出，大部分的教師認為融合教育有助於普通學生在情意方面的發展，包含了能增進對不同個體的尊重、包容、接受度、同理心，並獲得自尊、道德與社會認知的成長，對普通兒童並沒有負面影響。而且實施融合教育對普通學生並不會造成干擾，不會影響教學進行與時間，也不影響普通學生在標準化成就測驗上的得分以及成績單等各方面的學業表現。

由上述資料看來，大部分的教師雖對融合教育表示正面的肯定，但由於教師認為本身對身心障礙學生的專業教學能力不夠充足，尋求不到直接而有效的協助或支援，配套措施不夠完善等因素，因此普通班教師在面對身心障礙學生就讀在普通班時，會產生困擾與壓力。

(三) 普通班教師需具備之知能

蘇昭昇(2003)歸納各家的看法後，提出普通班的級任教師應具備的特殊教育知能，包含了對特殊教育的認知、培養教學與輔導專業知能、提供諮詢與資源服務、增進合作協調的能力、善用資源的能力。

Howard(2003)研究指出身心障礙學生在普通班級接受教育，建議教師應具備以下專業成長，安排學習環境讓所有的學生獲得良好的學習成效：教師要有高度的主動與積極、負責的態度、持續從教學經驗中來自我專業成長、教學活動設計能滿足學生的個別及共同的需要。

二、對普通學生而言

身心障礙學生就讀普通班，直接影響的對象除了普通班教師外，就是普通班上的學生了。

毛連塹(1994)認為，兒童的主要學習活動是透過遊戲，以及與他人的互動來學習。因此社會性的學習活動，對學生來說是課程中相當重要的一部份。從社會互動的觀點來看，身心障礙學生在普通班級內，能製造與普通兒童更多互動的機會。

Guralnick(1994)指出：就社會學習理論而言，同儕關係的建立與他人的社會性互動，皆在兒童語言、認知及社會技能的發展過程中扮演重要的角色。透過同儕的社會引導、模仿及增強，會增進特殊兒童的自我概念及行為發展；而普通學生對於特殊學生有所了解與尊重，養成接納特殊學生的觀念。

Heward 和 Orlandsk(1995)研究表示，在普通班級中，身心障礙學生與普通學生能發生、建立許多的社會關係，包括同儕間的教導、共餐的同伴、學習的同伴、校內活動的同伴、朋友關係、課外與課後活動的同伴、旅遊的同伴和鄰居關係等。

Stab 和 Peck 發現將身心障礙學生安置在普通班級，能讓普通學生培養出『關懷、照顧』的友誼關係；減少對人類差異的恐懼，並能體驗不同障礙者的處境(Stab

& Peck , 1995 ; 引自蔡明富 , 1998) 。

Roach 則於 1995 年的研究結果發現 , 一般學生對於安置在普通班的身心障礙學生 , 更能接納身心障礙學生 , 以更積極的態度來對待他們 , 減少對差異的恐懼等。

因此 , 身心障礙學生至普通班級就讀 , 大部分的教師認為對普通學生情意方面的發展有益處 , 能增進學生對不同個體的尊重與包容、接受度與同理心 ; 並獲得自尊、道德及社會認知的成長 (Wood , Hoag & Zalud , 1997) 。

吳昆壽 (1998) 指出將身心障礙學生安置在普通班 , 對所有學生具有以下意義 : 有更多機會彼此互動、溝通及一起工作 ; 逐漸發展出對於個別差異性和相似性的認識、尊重和敏感 ; 在學校有機會和身心障礙學生相處較久的時間 ; 提供年齡相當的同儕一起學習的環境 ; 讓教學資源發揮最大的效用。

連明剛 (2005) 認為今日的學校環境是多元的 , 教室內的學生能力也是多元的 (ability-oriented diversity) , 包含不同程度的學習能力 (learning abilities) 或學習困難 (learning difficulties) , 以及各類行為模式 , 這些多元現象為正常 (normal) 與常態 (natural) , 值得我們去分享與接受。

由以上的資料看來 , 將身心障礙學生安置在普通班內 , 從各種層面來看 , 對於普通班的學生都具有積極且正面的影響。

三、對特殊學生而言

身心障礙學生就讀普通班 , 對本身之影響如下 :

(一) 能提供自然環境的學習機會

真實的教學環境能提供最直接的學習。在普通班裡可提供身心障礙學生從同儕中學習互動與溝通技巧 , 更能幫助他們在正常的環境下以最自然的方式來學習 (林美和 , 1994) 。Stainback 和 Stainback (1996) 指出 , 讓身心障礙學生與普通學生一起接受教育 , 能製造身心障礙學生發展潛能及自我實現的機會。在普通班的環境 , 身心障礙者學生與同儕的互動中 ,

能獲得更多的刺激促使身心障礙學生產生更多的進步（胡致芬，1997）。

（二）減少標記作用

就讀於普通班的身心障礙學生比安置在特殊班級的身心障礙學生有較少標記作用（洪儷瑜譯，1999；Smith，1995）。由於對身心障礙學生態度的改變，及對不當的分類與標記的反彈，將身心障礙學生安置於普通班接受普通教育已被認為是最自然、最合適的教育方法（謝政隆，1998）。

（三）提供同儕相處、互動的機會

York 和 Vandercook（1991）表示，身心障礙學生在普通教育環境中，能有更多的機會參與同儕的課外活動，其會增進身心障礙學生之社會能力，並對社會適應有所幫助。隔離的環境會限制身心障礙學生從同儕中學習正常活動和行為，因此將身心障礙學生安置在普通班，能促進身心障礙學生與普通學生在行為及語言上的互動機會，並且與同儕和教師間有較佳的互動（毛連塹，1994；吳昆壽，1998；柯貴美，1998）。賴裕家（1999）認為將身心障礙學生安置於普通班，一方面能使教育機會均等，使他們能接受與普通學生相同的教育機會；另一方面，身心障礙學生與其他同齡兒童共同學習時，有利於他們適應社會生活及適應未來的職業生活。

（四）肯定身心障礙學生的學習能力

將身心障礙學生安置在普通班，其先決條件即是肯定身心障礙學生具備以下能力（Schubert & Glick，1981；引自吳武典，1994）：

- 1．身心障礙學生應具備學習部分同階段課業的能力。
- 2．身心障礙學生應具備不需靠太多的幫助（如特殊教材、設備）而學習課業的能力。
- 3．身心障礙學生應具備在普通班能安靜學習且無須太多注意的能力。
- 4．身心障礙學生應具備適應普通班常規的能力。
- 5．身心障礙學生應具備在普通班能與他人互動，並模仿楷模行為的能力。

Keefe 和 Vanetten 於 1994 年指出「當重度身心障礙學生被安置在普通教育下，在學業方面會比安置在特殊教育下的重度身心障礙學生，有較高的主動反應。」1997 年美國身心障礙教育法案 (Individual with disabilities Act) 明文中規定身心障礙學生的教育要與普通教育連結，提供適性教育給在普通班就讀的身心障礙學生，並讓身心障礙學生從中獲得進步 (陳明聰，2000)。

四、相關研究結果

根據第二次全國特殊兒童普查結果發現，大多數身心障礙學生教育安置的場所，以一般學校普通班為主，約佔 84.44%，而接受特殊教育安置的身心障礙學生僅佔 15.44%。由此可見國內身心障礙學生的安置型態，普通班佔著極大的比例 (謝秀霞，2001)。而目前國內對於融合教育的研究方向，大多數是以『態度』為探討的重點，包括教育人員、家長與同儕學生對身心障礙學生或融合教育接納的態度與看法 (黃瑋苓，2005)。

Davis (1994) 探討國小教育人員對於實施融合教育的觀點，指出不同職務的國小教育人員對於融合教育均持贊成的態度，認為融合教育無論對學生的學業或生活適應，均有正面的影響。

黎慧欣 (1996) 探討融合教育的理念及教師與學生家長對融合教育的『瞭解程度』、『支持程度』、『覺知的困難』、『配合要件』與『實施模式』等態度與看法。發現普通教育教師與特殊教育教師對融合教育的瞭解程度有顯著差異。實施融合教育的支持程度方面，有四種身份認為適合被安置於普通班級的身心障礙學生，以輕度障礙且本身不致造成認知學習困難的類型為主，包括輕度智障、輕度聽障、輕度肢障與弱視、顏面傷殘與身體病弱。

謝政隆 (1998) 以台中縣市、彰化縣與南投縣所屬之國小教育人員為對象，探討其對身心障礙學生以完全融合模式安置於普通班的態度與觀點。結果發現：就實施完全融合度對普通班教師具正面影響，但整體同意度不高；同意完全

融合其普通學生可能對身心障礙學生有較正向的人際態度；不同背景的教育人員認為完全融合對普通兒童具有正面影響之同意度有顯著差異，特教教師優於普通教師、有融合理念優於無融合理念；設有特殊班之教師優於未設特教班之教師；相關係所畢業、修過特教學分者優於未具相關特教背景之教師等。

吳永怡（2004）研究國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度，結果分析為：

男性教師在接納態度與教學技能上的表現較女性教師積極；年齡越大的國小教育人員對身心障礙學生的融合教育態度較積極正向；國小教育人員的背景變項中以職務對身心障礙學生的融合教育態度影響力最大，以校長或主任等行政人員優於普通教師未曾任教特教班者、特教教師優於普通教師；教育人員之教育程度是次重要的影響變項，以研究所以上優於專科大學程度、修必特教學分之教師優於未修畢特教相關學分者，且其工作壓力較低，對身心障礙學生的融合教育態度也較積極正向；任教年資與年齡越高的國小教育人員對身心障礙學生的融合教育較積極正向，任教6至10年之教育人員對身心障礙學生融合教育態度表現最為消極；服務地區而言，在融合理念、學校行政與工作壓力像度上均達差異顯著水準，中區、南區皆優於北區國小教育人員。

黃瑋苓（2005）研究指出，國小融合教育班教師的整體壓力呈現中等程度的反應，其中以『學生問題』層面感受的壓力最大，其次依序為『專業知能』、『工作負荷』、『角色壓力』和『社會支持』。

對於身心障礙學生就讀於普通班，除了有正面的支持外，亦有反面的聲音出現。Polloway（1984）認為特殊學校擁有充足且完善的輔助性設備，對身心障礙學生而言是較有效率的，能提供身心障礙學生較高品質的服務，學生亦較有安全感。Alves 和 Gottlieb（1986）比較身心障礙學生與普通學生在普通班級中師生互動的情形，發現身心障礙學生有較少的機會參與班級學業性的活動，老師亦較少詢問身心障礙學生問題，對身心障礙學生的表現亦給予較少的回饋。

Reganick (1993) 認為許多重度身心障礙學生無法適應普通班的教育安置，因為普通教育難以發揮教學效果，也使得身心障礙學生在普通教育環境中受到更多的孤立。

Bunch, Lupart 和 Brown (1997) 認為教師為了照顧身心障礙學生，會減低對普通學生的注意及時間；或是認為身心障礙學生會擾亂班級，影響普通學生學習與能力發展，使得普通學生受教品質降低 (Knoll & Obi, 1997)。

五、相關研究發現之困境

林貴美 (2001) 指出將身心障礙學生安置在普通班級中，必遭遇以下困境：

- (一) 國內外研究指出國小教師對身心障礙學生安置在普通班之態度偏向支持，但真正願意接受身心障礙學生就讀於班上之意願低落，此為理想與現實面的考量。
- (二) 特殊教師與普通班教師的專業知能互相衝突，往往會造成溝通與協商的困擾。
- (三) 學校行政體系不瞭解將身心障礙學生安置在普通班時所具備的相關配套措施，造成了推動上的困難。
- (四) 家長的顧慮：身心障礙者家長擔心子女能否受到適當的教育、愉快的學習成長；相對的，普通班家長亦會顧慮班級教師是否因為身心障礙學生而忽視了教學的品質。
- (五) 學生的顧慮：普通班學生對於身心障礙學生的接納態度並不一致，且會因為障礙的類型與程度有所不同，而身心障礙者亦會擔心自己是否受歧視或學業是否跟得上的顧慮。

自民國86年特殊教育法公佈以來，融合教育的實施除了少數的融合實驗班有具體成效外，一般而言仍未受到大眾的注意與認同，究其原因可歸納為以下幾個方面 (吳淑美, 1997, 2002; 秦麗花, 2001; 郭惠雯, 2002; Corbett, 2001; Deng, et al., 2001; Espin, Deno & Albayrak-Kaymak, 1998; Ghesquiere,

et al. , 2002) :

- (一) 在理念上：有些教師不相信身心障礙學生在融合教育環境下在學習上和社會發展上能夠進步，認為身心障礙學生應該安置在特殊教育班，此理念妨礙了融合教育的發展與實行。
- (二) 在推展上：無法獲得大多數教師的認同，故配合度不高。
- (三) 在現實層面上：
 - 1. 缺乏行政方面的支持，教師需要課程改革的空間與協助。
 - 2. 一般教師的教學加上行政業務負擔過重，還要編寫課程計畫、輔導紀錄及學習單，增加教師負擔。
 - 3. 沒有活絡、暢通的資源管道，教師不知如何尋求相關資源。
 - 4. 沒有與他人共事的經驗，使得大多數普通班教師不願也無意尋求改變或突破。
 - 5. 班級管理不易：實施融合教育的班級學生間互動多，常造成教師班級經營管理上的困境，教學成果就不易呈現。
- (四) 在支援體系上：社政機構、醫療機構和教育機構各自為政，不但無法共享資源，連經驗也無法相互傳承或支援，使特教工作的推展事倍功半。
- (五) 在政策與經費運用上：國內政策常因人而異，經費提撥要有名有目才可運用，融合教育常須購買特殊的教材教具卻因特教經費名目不同無法編列。
- (六) 在師資上：我國的師資培訓採雙軌制，特殊教育教師不明瞭普通班級的運作；普通教師不了解如何進行個別差異的診斷與教學，對融合教育不了解，缺乏任教的教學技巧。
- (七) 在研究上：真正實施融合教育的實務有限，實施的相關實證研究也缺乏。

六、相關研究建議

面對提昇教育品質的普通教育改革潮流時，如何讓老師兼顧身心障礙學生與

身心障礙學生的學習權，並提供身心障礙學生具有挑戰性的課程，成為發展融合教育必須考量的重要課題（吳亭芳、陳明聰、王華沛，2000）。

學者研究指出身心障礙學生安置在普通班中，需具有以下特點（吳昆壽，1998；蔡明富，1998；鈕文英，2000；謝秀霞，2002）：

- （一）能為身心障礙學生提供無標記的環境，接受融合教育的身心障礙學生，會比在特教班級中接受抽離式教育的學生較少的標記作用。
- （二）能提供身心障礙學生同儕相處的機會，透過融合教育能增進普通班級學生對特殊需求學生的瞭解與接受，並提供身心障礙學生和教師間互動的機會，藉此增進其行為與語言能力，以及獨立學習與正常兒童相處的能力。
- （三）能提供身心障礙學生學習的機會，並增進普通教師和特殊教育教師的合作；在直接且正常環境的學習下，幫助身心障礙學生以自然的方式來學習。
- （四）提供身心障礙學生真實的學習環境，融合教育能提供真實的生活情境，讓身心障礙學生接受與其年齡相當的課程，直接在真實的生活情境中學習。
- （四）提供身心障礙學生更多的機會和選擇，將特殊教育服務帶入普通班級裡，使所有學生都獲利，加上普通教師和特殊教育教師的合作，可以使身心障礙學生有更多的機會，去經歷社區豐富多元化的環境；『隔離』會限制經驗和知識的獲取，甚至導致二度障礙，侷限身心障礙學生選擇和學習的機會。
- （五）為身心障礙學生將來的工作和社區生活作準備，能增進家長對特殊需求學生未來的期待。非障礙學生的家長持正向的態度，對子女功課沒退步，和障礙學生接觸能學到有用的事物。

實施成功的融合教育是需要一些策略的，綜合國內外文獻（曾鴻謀，2001；秦麗花，2001；Shade & Stewart，2001；Ghesquiere，Moors，Maes & Vandenberghe，2002）有關成功策略的看法，歸納成以下幾點：

- （一）了解學生的差異性：普通教師對融合教育的了解與支持程度，會影響其對身心障礙學生的教育態度，因此需要讓普通教師有在職特教進修的機會，

透過瞭解能更接納身心障礙學生的障礙類型及障礙程度。

- (二) 注意對課程的需求：有意義的教學內容、有效的教材教法及有彈性的評量，需要普通教師與特殊教育教師共同的協同與合作，並發展不同合作模式及溝通機會。
- (三) 有效的管理與教學：需要成功的班級經營、有效的教學技術、適當的調整職務、教學的變通性，尤其學生人數、師生比率、身心障礙學生與一般學生比率。
- (四) 行政人員的支持與合作：行政人員對融合教育的了解度與支持度，是決定普通教師可獲得多少資源支持的關鍵。包括空間規劃、設備提供、資源網路的建立與活化、經費的提撥與分配、建構合作型學校組織氣氛等。
- (五) 教師間的支持與合作：普通教師與特殊教育教師、普通教師與普通教師運用諮詢合作、同儕支持系統、教師互助團隊、協同教學等方式。外在與內在的支持與諮詢是實現融合的重要正向因素。

黃瑋苓(2005)研究國小融合教育班教師工作壓力與因應策略後提出以下建議：

- (一) 對教育行政機關的建議：落實融合教育班級減少學生人數之政策、加強普通班教師的師資培訓。
- (二) 對學校的建議：減少融合教育班教師的行政工作、提供充分的教學支援與相關彈性措施、協助教師善用社區及家長人力資源、提供教師研習活動與進修課程。
- (三) 對普通班教師的建議：建立對融合教育的正確認知，並充實專業能力、主動尋求社會資源的支持與協助、做好壓力調適。

第三章 研究設計

本研究旨在探討桃園縣國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度，首先蒐集國內、外有關教育論著，依研究問題做適當的歸納與分析。

其次，依據研究動機、研究目的、研究問題及分析相關文獻，編訂一份「國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度」調查問卷，以桃園縣國小身心障礙學生就讀普通班之級任教師為研究對象，接著進行調查，然後對問題所蒐集的資料加以整理、統計、分析，再綜合討論，最後撰寫報告研究報告。

本研究之研究對象為桃園縣國小身心障礙學生就讀普通班之級任教師，綜合文獻自編之「國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度調查問卷」為研究工具，採取問卷調查研究法來進行研究。茲將研究架構、研究對象、研究工具、實施程序與資料處理等分節說明如下：

第一節 研究架構

綜合第一章對本研究問題的敘述及第二章有關文獻的分析與歸納，本研究的國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度所做的調查項目包括：

- 一、個人背景：教師的性別、教師的年齡、教學經歷、教育專業背景。
- 二、工作環境背景：服務年資、學校是否設置特教班、學校規模、身心障礙學生的障礙程度。

依此設計發展本研究之架構，如圖3-1-1所示。以瞭解國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度。

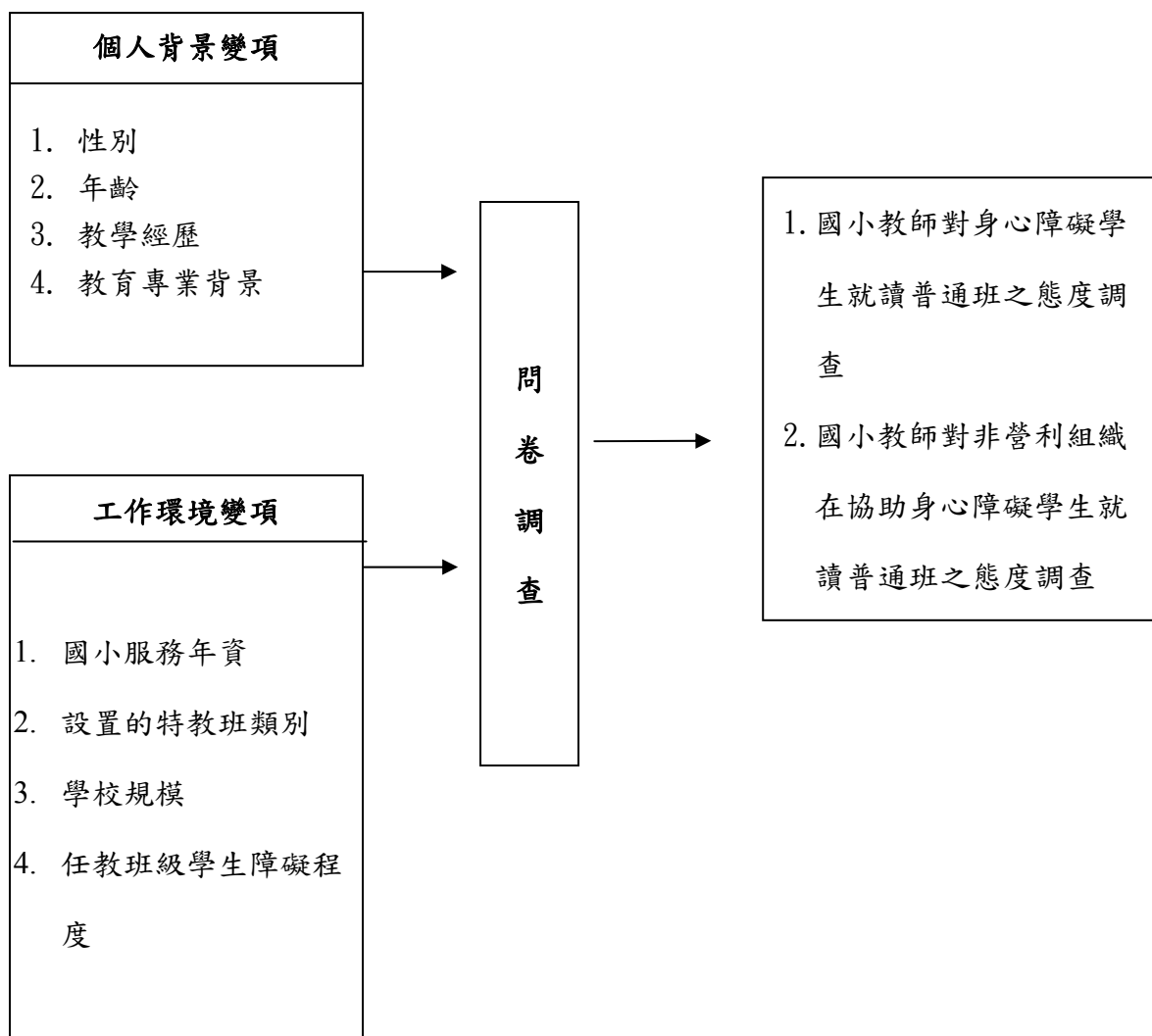


圖 3-1-1 研究架構

第二節 研究對象

本研究係以桃園縣國小普通班安置身心障礙學生的級任教師為研究對象。依桃園縣教育處特教科九十六學年所統計安置在國小普通班之身心障礙學生，擔任其級任教師為研究對象。

本研究以立意抽樣取得樣本的理由為：針對各類似特性群體為取樣對象，在施測效果上較有意義。並為了對群體的瞭解、研究目的，以立意抽樣方式，更能取得有用的資料，回答研究問題，達到研究目的（林生傳，2002）。

一、預試對象

本研究預試對象，以九十六學年度任教桃園縣國小普通班級內有身心障礙學生之級任教師，共抽取256名作為預試樣本。預試後刪除未作答與無效問卷18份，有效問卷238份，有效回收率92.96%。

二、正式問卷施測對象

正式施測樣本，依據九十六學年度桃園縣公立國小，普通班級內有身心障礙學生之級任教師，共有583位為研究樣本。施測後刪除未作答與無效問卷42份，有效問卷552份，有效回收率94.68%。

第三節 研究工具

本研究工具以研究者自編之「國小教師對身心障礙學生在普通班就讀態度調查問卷」作為收集資料之主要工具。茲分述如下：

一、問卷編製

研究者根據研究目的、文獻探討資料編制問卷，其內容主要參考王淑霞〈2001〉、邱上真（2001）、吳幸祝（2001）、蔡實（2001）、謝秀霞（2001）、黃瑛綺（2002）、楊瑞文（2002）等文獻資料，所編製之「國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度調查問卷」。問卷內容分為兩個部分：

第一部份為背景資料，包含個人背景變項（教師性別、教師年齡、教學經歷、教育專業背景）與工作環境變項（在國小服務年資、學校設置的特教班類別、學校規模、學生障礙的程度）等，茲分述如下：

（一）個人背景變項

- 1．教師性別：男性、女性。
- 2．教師年齡：30歲以下、31—40歲、41—50歲、50歲以上。
- 3．教學經歷：自足式特教班、分散式資源班。
- 4．教育專業背景：特殊教育（系）所、學士後特教師資班、學士後師資班、師院（專）、其他。

（二）工作環境變項

- 1．在國小服務年資：5年以下、6年至10年、11年至20年、21年以上。
- 2．學校設置的特教班類別：自足式特教班、分散式資源班、無。
- 3．學校規模：12 班以下、13—24 班、25—48 班、49 班以上。
- 4．學生障礙程度：輕度、中度、重（極重）度。

第二部份為國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度問卷。對於態度對象的瞭解或是信念，是屬於認知因素；對於態度對象喜歡或不喜歡的感覺，是屬於情感因素；對於態度對象的行為或行為傾向，是屬於行為因素（Horne，1985）。

「態度」應是一種行為傾向，具有一致性與持久性；是由認知、情感及行為等三個成分所組成，且通常這三種成分是協調一致（黃瑛綺，2002）。

研究者根據研究目的蒐集相關文獻，作為初擬問卷之參考，另外彙整相關

問卷及量表先請四位有特殊學生的教學經驗之普通班級任教師及三位主任及一位校長針對問卷文意通順否提出修正意見。

二、問卷預試分析

預試問卷回收後，以SPSS套裝軟體進行因素分析、信度分析，分析結果如下：

(一) 因素分析：

本研究態度量表使用主要成分法 (principal components method) 進行分析。在相關矩陣中的相關係數必須顯著的高於0，某一群題目兩兩之間有高相關，顯示可能存在一個因素，顯示可能存在有一個因素，多個群落代表多個因素。如果相關係數都偏低且接近，則因素的抽取越不容易 (邱皓正，2001)。

預試問卷的題項共43題，因素分析後，首先刪除各層面相關矩陣中的相關係數低於0的相關題項，再刪除與研究者原認定之因素不同的題項。正式問卷最後定稿為40題(如附錄一)，經主要成份分析，對總變異的解釋量為77.65，其解說總變異量，如表3-3-1所示：

表 3-3-1 解說總變異量表

| 成份 | 初始特徵值 | | | 平方和負荷量萃取 | | |
|----|-------|--------|---------|----------|-------|-------|
| | 總合 | 變異數的% | 累積% | 總合 | 變異數% | 累積% |
| 1 | 3.369 | 67.36 | 67.362 | 3.369 | 77.65 | 77.65 |
| 2 | .616 | 12.328 | 79.690 | | | |
| 3 | .445 | 8.910 | 88.600 | | | |
| 4 | .311 | 6.219 | 94.819 | | | |
| 5 | .259 | 5.181 | 100.000 | | | |

(二) α 信度分析

信度是指測驗結果的可靠性。針對刪題後之各項題目及全量表，求得全量表的 α 信度係數為.95，顯示本問卷具有良好的內部一致性。

三、問卷填答與計分方式

本問卷第二部分Likert Type量尺法，受試者根據每一題目之敘述，在五個選項中勾選最符合個人看法，記分原則如下：「非常同意」給5分、「同意」給4分、「無意見」給3分、「不同意」給2分、「極不同意」給1分；反向題則依五個選項，給1分、2分、3分、4分、5分，分數越高表示國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度愈積極、正向。

第四節 資料處理

本研究將所回收的問卷回收後，剔除填答不完整及馬虎填答的問卷外，將所得的資料，進行編碼、登錄，並利用SPSS套裝軟體，進行資料的處理。所採用的統計方法如下：

- 一、以「t考驗」來比較是否因性別、教學經歷、有無設置特教班、身心障礙學生的障礙程度的不同，而在全量表的態度有顯著差異。
- 二、以「單因子變異數」分析，來考驗是否因年齡、服務年資、教育專業背景、學校規模的不同，而在全量表的態度有顯著差異；若達顯著水準，則進一步以Scheff'e法事後比較，以瞭解差異所在。

第四章 研究結果與討論

全章共分五節，第一節為受試者背景資料及工作環境背景資料分析，第二節為不同背景變項之國小教師，對於身心障礙學生就讀普通班的態度分析，第三節為不同工作環境背景之國小教師，對於身心障礙學生就讀普通班的態度分析，第四節為不同背景變項之國小教師，對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度分析。第五節為不同工作環境背景之國小教師，對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度分析。

第一節 受試者背景資料及工作環境背景資料分析

一、受試者個人背景資料，由表 4-1-1 所示：

表 4-1-1 受試者個人背景變項基本資料

| 項目 | 類別 | 人(次)數 | 百分比(%) |
|--------|----------|-------|--------|
| 性別 | 男 | 164 | 30 |
| | 女 | 388 | 70 |
| 年齡 | 30歲以下 | 114 | 21 |
| | 31—40歲 | 264 | 48 |
| | 41—50歲 | 148 | 26 |
| | 50歲以上 | 28 | 5 |
| 教育專業背景 | 特殊教育系 | 32 | 6 |
| | 學士後特教師資班 | 22 | 4 |
| | 學士後師資班 | 178 | 32 |
| | 師院(專) | 302 | 55 |

| | | | |
|------|--------|-----|----|
| | 其他 | 16 | 3 |
| 教學經歷 | 自足式特教班 | 30 | 6 |
| | 分散式資源班 | 42 | 8 |
| | 普通班 | 450 | 86 |

由表 4-1-1 可知受試者基本資料的分析如下：

- (一) 性別：男性教師有164人，佔 30%；女性教師有 388 人，佔70%。顯示答題者以女性教師居多，約為男性教師的 2.33 倍。
- (二) 年齡：30 歲以下有144人，佔 21%；31-40 歲有264人，佔 48%；41-50 歲有148人，佔26%；50歲以上有 28人，佔 5%。顯示本研究樣本以 30 歲至40 歲的教師居多。
- (三) 教育專業背景：具備特殊教育系者有32人，佔6%；具備學士後特教師資班者有22 人，佔 4%；具備學士後師資班者有178 人，佔32%；師院(專)有 302人，佔55%；其他教育專業背景有16人，佔 3%。顯示本研究樣本以師院(專)畢業的教師居多。
- (四) 教學經歷：擔任過自足式特教班教師者，計有30人，佔 6%；擔任過分散式資源班教師者，計有42人，佔8%；擔任過普通班教師者，計有450人，佔86%。顯示研究樣本以擔任普通班的教師居多。

二、受試者工作背景背景資料，由表 4-1-2 所示：

表 4-1-2 受試者工作環境背景變項基本資料

| 項目 | 類別 | 人數 | 百分比 |
|------|--------|-----|-----|
| 服務年資 | 5年以下 | 142 | 26% |
| | 6—10年 | 160 | 29% |
| | 11—20年 | 178 | 32% |

| | | | |
|--------------------------|----------|------|-----|
| | 21年以上 | 74 | 13% |
| 特教班類別 | 自足式特教班 | 166 | 27% |
| | 分散式資源班 | 250 | 37% |
| | 無 | 238 | 36% |
| 學校規模 | 12班以下 | 56次 | 21% |
| | 13—24班 | 57次 | 22% |
| | 25—48班 | 118次 | 41% |
| | 49班以下 | 46次 | 16% |
| 任教班級 學生 身心障礙 程度 | 輕度身心障礙學生 | 346 | 56% |
| | 中度身心障礙學生 | 206 | 33% |
| | 重度身心障礙學生 | 64 | 11% |

由表 4-1-2 可知學校背景變項資料的分析如下：

- (一) 服務年資：5 年以下有 142 人，佔 26%；6-10 年有 160 人，佔 29%；11-20 年有 178 人，佔 32%；21 年以上有 74 人，佔 13%。顯示本研究樣本以服務年資為 11-20 年的國小教師居多。
- (二) 學校的特教班類別：本項屬於複選題，學校設置自足式特教班的有 166 人次，佔 27%；學校設置分散式資源班的 250 人次，佔 37%；學校未設置特教班的有 238 人次，佔 36%。顯示本研究樣本的學校背景變項中，學校設置特教班（含自足式特教班、分散式資源班）的學校居多。
- (三) 學校規模：12 班以下有 112 次，佔 21%；13-24 班有 114 次，佔 22%；25-48 班有 236 次，佔 41%；49 班以下有 92 次，佔 16%。顯示本研究樣

本的學校背景變項中，學校規模以25-48 班為居多。

(四) 學生障礙程度：為複選題，班級中所安置特殊學生的障礙程度，以輕度身心障礙學生次數最高，為346人次，佔 56%；其次為中度身心障礙學生，有206人次，佔 33%；重度、極重度身心障礙學生的次數最少，有64人次，佔11%。從普通班中安置的身心障礙程度的比例看來，頗符合目前國內身心障礙兒童教育安置的優先順序，是依其障礙程度處理，由輕而重，分別為一般學校的普通班、一般學校資源班、至在家教育。

第二節 不同個人背景變項之國小教師對於

身心障礙學生就讀普通班的態度分析

本節根據問卷調查的資料，就桃園縣國小教師，是否因個人背景變項的不同，對身心障礙學生就讀普通班的態度有差異。本研究將以 t 考驗分析不同性別、教學經歷之差異情形；以單因子變異數分析考驗不同年齡、教育專業背景之差異情形。若年齡、教育專業背景 F 值達.05顯著水準，則進一步以 Scheff'e 法事後比較，以瞭解差異所在。茲分述如下：

一、就性別而言

相關研究（黃馭寰，2002；江信摑，2002）指出，不同性別的教師，對普通班就讀的身心障礙學生之態度有不同的表現。為瞭解不同性別背景的國小教師對就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以 t 考驗分析，結果如表 4-2-1 所示：

表 4-2-1 性別變項在態度總量表得分上的差異考驗

| 性別 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 自由度 | t 值 |
|----|-----|--------|-------|-----|-------|
| 男 | 164 | 144.89 | 13.33 | 550 | -.261 |
| 女 | 388 | 145.34 | 12.97 | | |

由表 4-2-1 可以發現：

不同性別的國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度上，經過 t 考驗的比較分析，結果未達顯著水準（ t 值=-2.61， $p > .05$ ），所以研究假設「1-1 不同性別的國小教師，對於身心障礙學生在普通班就讀的態度有顯著差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，並沒有因性別不同而有差異。本研究結果與以往諸多對障礙者的態度之研究（王敏琴，1994；洪雪萍，1998；莊慶文，2001；吳幸祝，2002）大致吻合。

二、就年齡而言

相關研究（孫實儀，1992；黃馭寰，2002；蘇昭昇，2003）指出，不同年齡的教師，對普通班就讀的身心障礙學生之態度有不同的表現。為瞭解不同年齡背景的國小教師對就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以單因子變異數分析，結果如表 4-2-2 所示：

表 4-2-2 年齡變項在態度總量表得分上的差異考驗

| 年齡 | 人數 | 平均數 | 標準差 | F 值 |
|--------|-----|--------|-------|------|
| 30歲以下 | 114 | 146.28 | 12.87 | 2.62 |
| 31-40歲 | 262 | 144.09 | 12.86 | |

| | | | |
|--------|-----|--------|-------|
| 41-50歲 | | | |
| | 158 | 143.96 | 14.92 |
| 50歲以上 | 26 | 153.93 | 10.43 |
| 合計 | 552 | | |

由表 4-2-2 可以發現：不同年齡之國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過單因子變異數分析的結果，未達顯著差異 ($F=2.62, p>.05$)。所以研究假設「1—2 不同年齡的國小教師，對於身心障礙學生普通班就讀的態度有顯著差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，並沒有因年齡不同而有差異。本研究結果與以往諸多對障礙者的態度之研究(洪雪萍，1998；莊慶文，2001；吳幸祝，2002)大致吻合。

三、就教學經歷而言

相關研究(黃馭寰，2002；吳幸祝，2002)指出，不同教學經歷的教師，對普通班就讀的身心障礙學生之態度有不同的表現。為瞭解不同教學經歷背景的國小教師對就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以 t 考驗分析，結果如表 4-2-3 所示：

表 4-2-3 教學經歷變項在態度總量表得分上的差異考驗

| 教學經歷 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 自由度 | t 值 |
|------------|-----|--------|-------|-----|-------|
| 1.自足式特教班 有 | 30 | 154.67 | 12.69 | 550 | 2.89* |
| 2.自足式特教班 無 | 522 | 144.46 | 13.34 | | |

| | | | | | | |
|----------|---|-----|--------|-------|-----|------|
| 1.分散式資源班 | 有 | 42 | 150.33 | 9.74 | 550 | 1.89 |
| 2.分散式資源班 | 無 | 510 | 144.58 | 13.67 | | |

*p<.05

由表 4-2-3 可以發現：有無自足式特教班教學經歷之國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過 t 考驗的比較分析，結果達顯著水準（t 值 = 2.89，p < .05），所以研究假設「1-3 有無自足式特教班教學經驗的國小教師，對於身心障礙學生普通班就讀的態度有顯著差異」的說法獲得支持，顯示國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，因自足式特教班教學經歷之有無而有差異。

由表 4-2-3 得知：有無分散式資源班教學經歷之國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，未達統計上的顯著，所以研究假設「1-4 有無分散式資源班教學經驗的國小教師，對於身心障礙學生普通班就讀的態度有顯著差異」的說法未獲得支持，顯示國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，不因分散式資源班教學經歷之有無而有差異。

四、就教育專業背景而言

相關研究（黎慧欣，1996；張蓓莉，2008；洪雪萍，1996；黃馭寰，2002；吳幸祝，2002；蘇昭昇，2003；Siege 和 Jausovec，1994）指出，不同教育專業背景的教師對普通班就讀的身心障礙學生之態度有不同的表現。為瞭解不同教育專業背景的國小教師對就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以單因子變異數分析，結果如表 4-2-4 所示：

表 4-2-4 教育專業變項在態度總量表得分上的差異考驗

| 教育專業 | 人數 | 平均數 | 標準差 | F 值 |
|-----------|-----|--------|-------|-------|
| 1.特殊教育〈系〉 | 32 | 154.69 | 13.03 | 3.24* |
| 2.學士後特教師 | 22 | 151.18 | 10.25 | |
| 3.學士後師資班 | 17 | 143.37 | 13.02 | |
| 4.師院〈專〉 | 302 | 144.03 | 13.44 | |
| 5.其他 | 1 | 150.88 | 11.81 | |
| 未填 | 2 | 156.00 | 24. | |
| 合 計 | 55 | 145.00 | 13. | |

* $p < .05$

由表4-2-4可以發現：不同教育專業背景之國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度的平均數經過單因子變異數分析的結果，達顯著差異（ $F=3.24$ ， $p < .05$ ），所以研究 假設「1—5 不同教育專業背景的國小教師，對於身心障礙學生普通班就讀的態度有顯著差異」的說法獲得支持，顯示國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，因教育專業背景不同而有差異。再以 Scheff'e法事後比較的結果是：國小教師教育專業背景「特殊教育系」者有顯著高於「學士後師資班」者。

綜合以上，國小教師對身心障礙學生就讀普通班的態度差異情形，在性別、年齡等個人背景變項皆未達顯著水準。教學經歷的背景變項在「有無分散式資源班教學經歷」未達顯著水準；在「有無自足式特教班教學經歷」的背景變項達到.05的顯著水準。國小教師在教育專業背景變項對身心障礙學生就讀普通班的態度差異情形，達到.05的水準。經 Scheff'e 法事後比較，特殊教育（育）系所之國小教師有顯著高於「學士後師資班」者。

第三節 不同工作環境變項之國小教師對於

身心障礙學生就讀普通班的態度分析

本節根據問卷調查的資料，就桃園縣國小普通班級任教師，是否因工作環境變項的不同，對身心障礙學生就讀普通班的態度有差異。本研究將以 t 考驗分析 設置不同特教班、障礙程度的身障生之差異情形；以單因子變異數分析考驗不同 服務年資、學校規模背景之差異情形。若服務年資、學校規模背景 F 值達.05顯著水準，則進一步以 Scheff'e 法事後比較，以瞭解差異所在。茲分述如下：

一、以在國小服務年資而言

為瞭解不同服務年資背景的國小教師對就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以單因子變異數分析，結果如下：

表4-3-1以不同服務年資為自變項，以對身心障礙學生就讀普通班的態度為依變項，進行單因子變異數分析，如表4-3-1所示：

表 4-3-1 服務年資變項在態度總量表得分上的差異考驗

| 服務年齡 | 人數 | 平均數 | 標準差 | F 值 |
|---------|-----|--------|-------|------|
| 5年以下 | 142 | 147.10 | 15.85 | 1.25 |
| 6—10年 | 160 | 143.09 | 11.96 | |
| 11— 20年 | 178 | 143.73 | 13.98 | |
| 21年以上 | 72 | 148.19 | 10.13 | |
| 合計 | 552 | 145.00 | 13.46 | |

由表 4-3-1 可以發現：

不同服務年資之國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過單因子變異數分析的結果，未達顯著差異（ $F=1.25$ ， $p>.05$ ），所以研究假設「2-1 不同服務年資的國小教師，對於身心障礙學生普通班就讀的態度有顯著差異」的未獲支持，顯示國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，不因服務年資不同而有差異。

二、學校有無設置自足式特教班而言

為瞭解學校有無設置自足式特教班的國小教師，其對就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以 t 考驗分析，結果如表 4-3-2 所示：

表 4-3-2 學校有、無設立自足式特教班在態度總量表得分上的差異考驗

| 自足式特教班 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 自由度 | t 值 |
|--------|-----|--------|-------|-----|-----|
| 有 | 166 | 145.63 | 11.48 | 550 | .37 |
| 無 | 386 | 144.99 | 13.83 | | |

由表 4-3-2 可以發現：

學校有無設置自足式特教班之國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過 t 考驗的比較分析，未達顯著水準（ t 值 = .37， $p>.05$ ），所以研究假設「2-2 學校有、無設置自足式特教班之國小教師對於身心障礙學生在普通班就讀的態度有顯著差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，不因學校有無設置自足式特教班而有差

異。

三、學校有無設置分散式資源班而言

為瞭解學校有無設置分散式資源班的國小教師，其對就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以 t 考驗分析，結果如表4-3-3所示：

表 4-3-3學校有無設置分散式資源班在態度總量表得分上的差異考驗

| 分散式資源班 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 自由度 | t 值 |
|--------|-----|--------|-------|-----|------|
| 有 | 250 | 146.42 | 12.84 | 550 | 1.42 |
| 無 | 302 | 144.16 | 13.36 | | |

由表 4-3-3 可以發現：

學校有無設置分散式資源班之國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過 t 考驗的比較分析，未達顯著水準 (t 值=1.42, $p>.05$)，所以研究假設「2—3 學校有、無設置分散式資源班之國小教師對於對於身心障礙學生在普通班就讀的態度有顯著差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，不因學校有無設置分散式資源班而有差異。

四、學校有無設置特教班而言

為瞭解學校有無設置特教班的國小教師，其對就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以 t 考驗分析，結果如表 4-3-4 所示：

表 4-3-4 學校有無設置特教班在態度總量表得分上的差異考驗

| 特教班 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 自由度 | t 值 |
|-----|-----|--------|-------|-----|-------|
| 有 | 238 | 144.09 | 13.75 | 550 | -1.20 |
| 無 | 304 | 146.01 | 12.67 | | |

由表 4-3-4 可以發現：

學校有無設置特教班之國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過 t 考驗的比較分析，未達顯著水準（t 值=-1.20， $p>.05$ ），所以研究假設「2-4 學校有、無設置特教班之國小教師對於身心障礙學生在普通班就讀的態度有顯著差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，不因學校有無設置特教班而有差異。

五、以學校規模而言

為瞭解不同學校規模的國小教師對就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以單因子變異數分析，結果如表4-3-5所示：

表 4-3-5 學校規模變項在態度總量表得分上的差異考驗

| 學校規模 | 人數 | 平均數 | 標準差 | F 值 |
|-----------|-----|--------|-------|------|
| 1.12班以下 | 110 | 146.50 | 15.85 | 1.25 |
| 2. 13-24班 | 114 | 142.09 | 11.96 | |
| 3. 25-48班 | 236 | 145.76 | 13.98 | |
| 4.49班以上 | 92 | 144.84 | 10.13 | |
| 合 計 | 522 | 145.00 | 13.46 | |

由表4-3-5 可以發現：不同學校規模之國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度的平均數，經過單因子變異數分析的結果，未達顯著差異 ($F=1.25, p > .05$)，所以研究假設「2-5 不同學校規模的國小教師，對於身心障礙學生普通班就讀的態度有顯差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，並沒有因學校規模不同而有差異。

六、有無安置輕度身心障礙學生而言

為瞭解班上有無安置輕度身心障礙學生的國小教師，其對就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以 t 考驗分析，結果如表 4-3-6 所示：

表 4-3-6 有無安置輕度身心障礙學生在態度總量表得分上的差異考驗

| 輕度身心障礙學生 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 自由度 | t 值 |
|----------|-----|--------|-------|-----|-----|
| 有 | 346 | 145.30 | 13.55 | 550 | .44 |
| 無 | 190 | 144.54 | 13.44 | | |

由表 4-3-6 可以發現：

班上有無安置輕度身心障礙學生之國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過 t 考驗的比較分析，未達顯著水準 (t 值 = .44, $p > .05$)，所以研究假設「3-1 有、無安置輕度身心障礙學生就讀普通班之國小教師的態度有顯著差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，不因班上有無安置輕度身心障礙學生的態度有差異。

七、有無安置中度身心障礙學生而言

為瞭解班上有無安置中度身心障礙學生的國小教師，其對就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以t 考驗分析，結果如表4-3-7所示：

表 4-3-7無安置中度身心障礙學在態度總量表得分上的差異考驗

| 中度身心障礙學生 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 自由度 | t 值 |
|----------|-----|--------|-------|-----|------|
| 1. 有 | 206 | 146.23 | 13.55 | 266 | 1.16 |
| 2. 無 | 330 | 144.27 | 13.65 | | |

由表 4-3-7 可以發現：

班上有無安置中度身心障礙學生之國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過 t 考驗的比較分析，未達顯著水準（t 值=. 1.16， $p>.05$ ），所以研究假設「3-2 有無安置中度身心障礙學生就讀在普通班之國小教師的態度有顯著差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，不因班上有無安置的中度身心障礙學生的態度有差異。

八、有無安置重（極重度）身心障礙學生而言

為瞭解班上有無安置重（極重度）身心障礙學生的國小教師，其對就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以 t 考驗分析，結果如表 4-2-8 所示：

表 4-3-8 有無安置重（極重）度身心障礙學生在態度總量表得分上的差異考驗

| 重（極重）度身心障礙學生 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 自由度 | t 值 |
|--------------|-----|--------|-------|-----|------|
| 有 | 64 | 143.63 | 13.44 | 550 | -.63 |
| 無 | 472 | 145.22 | 13.52 | | |

由表 4-3-8 可以發現：

班上有無安置重(極重度)身心障礙學生之國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過 t 考驗的比較分析，未達顯著水準 (t 值 = -.63, $p > .05$)，所以研究假設「3-3 有無安置重(極重度)身心障礙學生就讀在普通班之國小教師的態度有顯著差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，不因班上有無安置重(極重)度身心障礙學生的而有差異。

綜合以上，國小教師對身心障礙學生就讀普通班的態度，在服務年資、學校規模、安置不同障礙程度之身心障礙學生、學校有無設置自足式特教班、學校無設置分散式資源班等工作環境變項皆未達顯著水準。

第四節 不同個人背景變項之國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的態度分析

本節根據問卷調查的資料，就桃園縣國小教師是否因個人背景變項的不同，對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的態度有差異。本研究將以 t 考驗分析不同性別、教學經歷之差異情形；以單因子變異數分析考驗不同年齡、教育專業背景之差異情形。若年齡、教育專業背景 F 值達 .05 顯著水準，則進一步以 Scheffé 法事後比較，以瞭解差異所在。茲分述如下：

一、就性別而言

為瞭解不同性別背景的國小教師對於非營利組織在協助就讀普通班的身

心障礙學生態度得分是否有差異，以 t 考驗分析，結果如表4-2-1 所示：

表 4-4-1 性別變項在態度總量表得分上的差異考驗

| 性別 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 自由度 | t 值 |
|----|-----|--------|-------|-----|-------|
| 男 | 164 | 145.89 | 13.33 | 550 | -.271 |
| 女 | 388 | 147.34 | 12.97 | | |

由表 4-4-1可以發現：

不同性別的國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度上，經過t 考驗 的比較分析，結果未達顯著水準(t值=-2.71, p>.05)，所以研究假設「3-1 不同性別的國小教師，對於非營利組織在協助身心障礙學生在普通班就讀的態度有顯著差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，並沒有因性別不同而有差異。

二、就年齡而言

為瞭解不同年齡背景的國小教師對於非營利組織在協助就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以單因子變異 數分析，結果如表 4-4-2所示：

表 4-4-2 年齡變項在態度總量表得分上的差異考驗

| 年齡 | 人數 | 平均數 | 標準差 | F 值 |
|--------|-----|--------|-------|------|
| 30歲以下 | 114 | 147.28 | 13.87 | 2.72 |
| 31-40歲 | 262 | 145.09 | 13.86 | |
| 41-50歲 | 158 | 144.96 | 15.92 | |
| 50歲以上 | 26 | 157.93 | 11.43 | |
| 合計 | 552 | | | |

由表 4-4-2 可以發現：不同年齡之國小教師對身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過單因子變異數分析的結果，未達顯著差異 ($F=2.72, p>.05$)。所以研究假設「3-2 不同年齡的國小教師，對於非營利組織在協助身心障礙學生普通班就讀的態度有顯著差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，並沒有因年齡不同而有差異。

三、就教學經歷而言

為瞭解不同教學經歷背景的國小教師對於非營利組織在協助就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以 t 考驗分析，結果如表 4-4-3 所示：

表 4-4-3 教學經歷變項在態度總量表得分上的差異考驗

| 教學經歷 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 自由度 | t 值 |
|------------|-----|--------|-------|-----|-------|
| 1.自足式特教班 有 | 30 | 154.67 | 12.69 | 550 | 2.79* |
| 2.自足式特教班 無 | 522 | 144.46 | 13.34 | | |
| 1.分散式資源班 有 | 42 | 150.33 | 9.74 | 550 | 1.79 |
| 2.分散式資源班 無 | 510 | 144.58 | 13.67 | | |

* $p<.05$

由表 4-4-3 可以發現：有無自足式特教班教學經歷之國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過 t 考驗的比較分析，結果達顯著水準 (t 值 = 2.79, $p<.05$)，所以研究假設「3-3 有無自足式特教班教學經驗的國小教師，對於非營利組織在協助身心障礙學生普通班就讀的態度有顯著差異」的說法獲得支持，顯示國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀

普通班的整體態度，因自足式特教班教學經歷之有無而有差異。

由表 4-4-3 得知：有無分散式資源班教學經歷之國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，未達統計上的顯著（ t 值=1.79， $p > .05$ ），所以研究假設「3-4有無分散式資源班教學經驗的國小教師，對於非營利組織在協助身心障礙學生普通班就讀的態度有顯著差異」的說法未獲得支持，顯示國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，不因分散式資源班教學經歷之有無而有差異。

四、就教育專業背景而言

為瞭解不同教育專業背景的國小教師對於非營利組織在協助就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以單因子變異數分析，結果如表 4-4-4 所示：

表 4-4-4 教育專業變項在態度總量表得分上的差異考驗

| 教育專業 | 人數 | 平均數 | 標準差 | F值 |
|------------|-----|--------|-------|-------|
| 1.特殊教育〈系〉所 | 32 | 154.69 | 13.03 | 2.24* |
| 2.學士後特教師資班 | 22 | 151.18 | 10.25 | |
| 3.學士後師資班 | 178 | 143.37 | 13.02 | |
| 4.師院〈專〉 | 302 | 144.03 | 13.44 | |
| 5.其他 | 16 | 150.88 | 11.81 | |
| 未填答 | 2 | 156.00 | 24.04 | |
| 合計 | 552 | 145.00 | 13.46 | |

* $p < .05$

由表4-4-4可以發現：不同教育專業背景之國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度的平均數經過單因子變異數分析的結果，達顯著差異（ $F=2.24$ ， $p < .05$ ），所以研究假設「3-5 不同教育專業背景的

國小教師，對於非營利組織在協助身心障礙學生普通班就讀的態度有顯著差異」的說法獲得支持，顯示國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，因教育專業背景不同而有差異。再以 Scheffé 法事後比較的結果是：國小教師教育專業背景「特殊教育系」者有顯著高於「學士後師資班」者。

綜合以上，國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的態度差異情形，在性別、年齡等個人背景變項皆未達顯著水準。教學經歷的背景變項在「有無分散式資源班教學經歷」未達顯著水準；在「有無自足式特教班教學經歷」的背景變項達到.05 的顯著水準。國小教師在教育專業背景變項對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的態度差異情形，達到.05 的水準。經 Scheffé 法事後比較，特殊教育（育）系所之國小教師有顯著高於「學士後師資班」者。

第五節 不同工作環境變項之國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的態度分析

本節根據問卷調查的資料，就桃園縣國小普通班級任教師，是否因工作環境變項的不同，對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的態度有差異。本研究將以 t 考驗分析設置不同特教班、障礙程度的身障生之差異情形；以單因子變異數分析考驗不同服務年資、學校規模背景之差異情形。若服務年資、學校規模背景 F 值達.05 顯著水準，則進一步以 Scheffé 法事後比較，以瞭解差異所在。茲分述如下：

一、以在國小服務年資而言

為瞭解不同服務年資背景的國小教師對於非營利組織在協助就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以單因子變異數分析，結果如下：

表4-5-1以不同服務年資為自變項，以對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的態度為依變項，進行單因子變異數分析，如表 4-5-1所示：

表 4-5-1 服務年資變項在態度總量表得分上的差異考驗

| 服務年齡 | 人數 | 平均數 | 標準差 | F 值 |
|---------|-----|--------|-------|------|
| 5年以下 | 142 | 147.10 | 15.85 | 2.25 |
| 6—10年 | 160 | 143.09 | 11.96 | |
| 11— 20年 | 178 | 143.73 | 13.98 | |
| 21年以上 | 72 | 148.19 | 10.13 | |
| 合計 | 552 | 145.00 | 13.46 | |

由表 4-5-1 可以發現：

不同服務年資之國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過單因子變異數分析的結果，未達顯著差異 ($F=2.25, p>.05$)，所以研究假設「4-1 不同服務年資的國小教師，對於非營利組織在協助身心障礙學生普通班就讀的態度有顯著差異」的未獲支持，顯示國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，不因服務年資不同而有差異。

二、學校有無設置自足式特教班而言

為瞭解學校有無設置自足式特教班的國小教師，其對於非營利組織在協助就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以 t 考驗分析，結果如表 4-5-2 所示：

表 4-5-2 學校有、無設立自足式特教班在態度總量表得分上的差異考驗

| 自足式特教班 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 自由度 | t 值 |
|--------|-----|--------|-------|-----|------|
| 有 | 166 | 145.63 | 11.48 | 274 | .137 |
| 無 | 386 | 144.99 | 13.83 | | |

由表 4-5-2 可以發現：

學校有無設置自足式特教班之國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過 t 考驗的比較分析，未達顯著水準（t 值 = .137， $p > .05$ ），所以研究假設「4-2 學校有、無設置自足式特教班之國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生在普通班就讀的態度有顯著差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，不因學校有無設置自足式特教班而有差異。

三、學校有無設置分散式資源班而言

為瞭解學校有無設置分散式資源班的國小教師，其對於非營利組織在協助就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以 t 考驗分析，結果如表 4-5-3 所示：

表 4-5-3 學校有無設置分散式資源班在態度總量表得分上的差異考驗

| 分散式資源班 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 自由度 | t 值 |
|--------|-----|--------|-------|-----|------|
| 有 | 250 | 146.42 | 12.84 | 550 | 2.42 |
| 無 | 302 | 144.16 | 13.36 | | |

由表 4-5-3 可以發現：

學校有無設置分散式資源班之國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過 t 考驗的比較分析，未達顯著水準（t 值 = 2.42， $p > .05$ ），所以研究假設「4-3 學校有、無設置分散式資源班之國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生在普通班就讀的態度有顯著差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，不因學校有無設置分散式資源班而有差異。

四、學校有無設置特教班而言

為瞭解學校有無設置特教班的國小教師，其對於非營利組織在協助就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以 t 考驗分析，結果如表 4-5-4 所示：

表 4-5-4 學校有無設置特教班在態度總量表得分上的差異考驗

| 特教班 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 自由度 | t 值 |
|-----|-----|--------|-------|-----|-------|
| 有 | 238 | 144.09 | 13.75 | 274 | -1.30 |
| 無 | 304 | 146.01 | 12.67 | | |

由表 4-5-4 可以發現：

學校有無設置特教班之國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，經過 t 考驗的比較分析，未達顯著水準（t 值=-1.30， $p>.05$ ），所以研究假設「4-4 學校有、無設置特教班之國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生在普通班就讀的態度有顯著差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，不因學校有無設置特教班而有差異。

五、以學校規模而言

為瞭解不同學校規模的國小教師對於非營利組織在協助就讀普通班的身心障礙學生態度得分是否有差異，以單因子變異數分析，結果如表 4-5-5所示：

表 4-5-5 學校規模變項在態度總量表得分上的差異考驗

| 學校規模 | 人數 | 平均數 | 標準差 | F 值 |
|-----------|-----|--------|-------|------|
| 1.12班以下 | 110 | 146.50 | 15.85 | 2.25 |
| 2. 13-24班 | 114 | 142.09 | 11.96 | |
| 3. 25-48班 | 236 | 145.76 | 13.98 | |
| 4.49班以上 | 92 | 144.84 | 10.13 | |
| 合 計 | 522 | 145.00 | 13.46 | |

由表 4-5-5 可以發現：不同學校規模之國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度的平均數，經過單因子變異數分析的結果，未達顯著差異（ $F=2.25$ ， $p>.05$ ），所以研究假設「4-5 不同學校規模的國小教師，對於非營利組織在協助身心障礙學生普通班就讀的態度有顯著差異」的說法未獲支持，顯示國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的整體態度，並

沒有因學校規模不同而有差異。

綜合以上，國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班的態度，在服務年資、學校規模、安置不同障礙程度之身心障礙學生、學校有無設置自足式特教班、學校無設置分散式資源班等工作環境變項皆未達顯著水準。

第五章 結論與建議

本研究主要目的在於藉由身心障礙學生就讀普通班的現況及相關理論探討不同背景的國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度以及對非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度的有關意見。為達研究目的，研究者首先蒐集有關文獻，並加以分析文獻，作為本研究架構的理論依據；其次，以研究者自編「國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度調查問卷」為研究工具，針對任教於桃園縣公立國民小學普通班班級安置身心障礙學生之級任教師實施進行立意取樣，共發出574份問卷，剔除填答不合格者，回收有效問卷552份，量表調查所得資料以描述性統計〈以平均數、標準差〉、獨立樣本平均數差異 t 考驗(t-test)、單因子變異數分析(ANOVA)等統計方法，進行分析與處理，並依研究所得結果歸納出結論，且提出具體建議，以供改進現況及後續研究參考。

第一節 結論

綜合第四章的分析結果，本研究可獲至以下結論，茲分述如下：

一、國小教師個人背景變項對身心障礙學生就讀普通班之態度差異比較

- (一) 在不同性別、年齡的國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度，整體上均無顯著差異。
- (二) 有無分散式資源班教學經歷的國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度，整體上均無顯著差異。
- (三) 有無自足式特教班教學經歷的國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度，整體上有顯著差異。
- (四) 不同教育專業背景的國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度，整體上

有顯著差異。經 Scheff' e 法事後比較結果是：國小教師的教育專業背景是「特教育（系）所」者顯著高於「學士後師資班」者。

二、國小教師工作環境背景變項對身心障礙學生就讀普通班之態度的差異比較

- (一)不同服務年資、學校規模的國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度，整體上均無顯著差異。
- (二)學校有無設置特教班（自足式特教班、分散式資源班）的國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度，整體上均無顯著差異。
- (三)班級上有無安置輕度身心障礙學生、有無安置中度身心障礙學生，有無安置重（極重）度身心障礙學生的國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度，整體上均無顯著差異。

三、國小教師個人背景變項對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度差異比較

- (一)在不同性別、年齡的國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度，整體上均無顯著差異。
- (二)有無分散式資源班教學經歷的國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度，整體上均無顯著差異。
- (三)有無自足式特教班教學經歷的國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度，整體上有顯著差異。
- (四)不同教育專業背景的國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度，整體上有顯著差異。經 Scheff' e 法事後比較結果是：國小教師的教育專業背景是「特教育（系）所」者顯著高於「學士後師資班」者。

四、國小教師工作環境背景變項對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班

之態度的差異比較

- (一)不同服務年資、學校規模的國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度，整體上均無顯著差異。
- (二)學校有無設置特教班（自足式特教班、分散式資源班）的國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度，整體上均無顯著差異。
- (三)班級上有無安置輕度身心障礙學生、有無安置中度身心障礙學生，有無安置重（極重）度身心障礙學生的國小教師對於非營利組織在協助身心障礙學生就讀普通班之態度，整體上均無顯著差異。

第二節 建議

本節根據上一節研究結論，研究者提出以下建議，以供教育行政單位、師資培育機構、國小教師、非營利組織及未來進一步研究者之參考。

一、對教育行政機關單位的建議

教育行政單位國民教育的推行，往往是依據教育行政機關所頒布的法令及相關規定行事，教育行政機關的種種措施直接影響學校推動教育政策的順利與否。是故研究者首先針對研究結果，對教育行政機關提出相關建議：

- (一)教育行政單位應多舉辦有關「特殊教育實務研習」藉以提昇國小級任教師特殊教育之專業成長。根據本研究結果發現：顯示有、無自足式特教班教學經歷的國小教師，對班上身心障礙之態度有顯著性差異。因此，辦理特殊教育實務研習，能增加普通班教師對身心障礙學生的正確認知與瞭解。為了讓這些研習能夠達到實際效益，舉辦研習前可事先調查普通教師的實際需求或參酌學校教育的建議；規劃完整性的研習課程〈例：如何面對身心

障礙學生教學、教導如何使用『量表』去評估一個孩子…〉真正培訓一批人來，對教師教學與學生學習均能受益。

(二) 教育行政單位落實訂定身心障礙學生安置於普通班的相關條文，以利教師發揮教學效能。根據本研究訪談結果發現：受訪普通班導師能接受安置在班上的身障生，也肯定在普通班就讀對身障生有所助益，但可能面對不同障礙類型、程度的身心障礙學生，受訪教師大都表示需有配套措施的支援機制。目前教育部所修訂的國民教育法，有必要明確規範學校行政支援機制，尤其有身心障礙學生進入普班就讀所需的項目：如班級中障礙學生人數最多可安置幾個？落實普通班有身障生就讀應予以減少班級人數的政策、學校與教師應負哪些責任？家長有哪些權利與義務，都應具體規定以供參考，以其落實國小教師的職責與教學效能。

(三) 編制宣導手冊以增進家長參與學校教育接受訪談的普通班導師在班級經營中，以主動、多元方式與家長聯繫，並提供多方訊息予家長；家長參與教育活動的態度愈積極。所以編制宣導手冊，增加家長參與教育的篇幅，讓家長瞭解其參與子女學習重要性、應如何參與孩子的教育，以促進家長正向、積極參與障礙孩子的學習歷程。

二、對師資培育機構的建議

目前在國民小學的教師，均出自各個師資培育機構；本研究發現國小教師育專業背景對班上身心障礙學生的態度有顯著差異。是故本研究針對師資培育機構，提出幾點相關建議：

(一) 增設特殊教育的課程。我國在國際潮流的影響下，身心障礙學生由學校提供最少限制的環境、適性的教學以滿足其特殊需求，已成勢在必行的教育政策。未來國小教師接觸身心障礙學生的機率只會增加而不會減少。所以，師資養成教育階段，有必要多開設身心障礙學生的教育課程，讓學生具備這方面的知識與技能，以其因應班上的身心障礙學生。

(二) 規劃有關特殊教育的在職進修各大學(師院)特教中心在每年的輔導區之教師研習活動中，將特教知能列為研習主題，並在輔導區研討會將其列為主題。

三、對國小教師的建議

研究者探討文獻發現：身心障礙學生個人的問題(如：學習動機、學習能力、個別差異大、與普通學生的社會發展)；普通教師各項準備問題(如：對身心障礙學生的態度、具備的特教知能、教學技巧、班級經營能力)；教育團隊配合問題(如：學校行政體系、人員支援、諮詢管道)等等，都是身心障礙學生就讀普通班，將衍生教育困境的環節。國小教師能發揮其專業與教學效能的態度，將是實施此教育成功與否的重要指標。

因此，本研究針對國小教師提出幾點相關建議：

- (一) 面對現實，建立正確的工作態度。教師經常秉持一種信念，即設法解決身心障礙學生的學習困境。因此對於教育工作，應保持一顆年輕的心，多方請教，勇於求取新知，充實這方面的專業知能，才能勝任愉快。
- (二) 加強自身特殊教育專業背景應把握各種進修的管道，國小教師可由假日、寒暑假的時間計劃進修或研習，充實自己的特教專業知能，以提昇教學能力，建立更專業的形象。

四、對非營利組織的建議

許多教師不大清楚非營利組織服務的功能、範圍及服務的宗旨，因此也不曉得如何為學生或為自己的教學來尋求相關資源與服務。在瞭解非營利組織團體後，大多數的教師對於非營利組織的角色、提供的服務等，皆持正向且肯定的態度，卻因不知要從何獲得相關資訊與協助而失去接受服務的機會。

因此大多數的教師都希望非營利組織能再多進行宣傳，讓教師們能多瞭解其功能，進而能根據特殊需求來尋求非營利組織的協助，接受相關的資源，也期許

非營利組織能再擴大其服務的範圍與向度，使得教學工作更為順利，造福所有的師生。

五、對進一步研究者的建議

- (一) 研究範圍可再擴大。因考量人力，時間限制，研究範圍僅限於桃園縣；因此，在推論即應用上受到限制。未來研究可將研究範圍擴大至南部區域、中部區域、北部區域。
- (二) 研究對象可再延伸本研究僅對國小級任教師做調查研究，而對中學教師並未做此相關研究，建議未來能將中學教師納入研究對象，以增加資料的豐富與完整性。
- (三) 研究方法可更多元：本研究以問卷調查為主，雖然可獲得廣泛的資料，然限於時間、能力問題，對於每一種研究方法所獲得的資料，只能做到初步的分析與討論。又難避免問卷填答者不瞭解題意情況下作答，影響了研究結果。未來研究可採用個案研究方式，直接進入現場，來進行深入探討對身心障礙學生之態度情形。

參考文獻

一、中文部分

- 王文科（1993）。教育研究法。台北市，五南。
- 王文科主編（1993）。特殊教育通論—特殊兒童的心理及教育。特教園丁雜誌社，台北市，五南。
- 王天苗（1999）。迎向二十一世紀的障礙者教育。載於中華民國特殊教育學會主編，迎千禧談特教(1-25頁)。台北：中華民國特殊教育學會。
- 王木榮（1998）。特殊教育的本質與實施方式。載於台中市文心國小編印，台中市八十六年度特殊教育專業知能研習手冊，12-14 頁。
- 王木榮(2000)。認識融合教育。載於台中師範學院特教中心編印，特教叢書專輯---特教育論文集，97-113。
- 王敏琴（1994）。國小教師對輕度智能不足兒童的態度調查報告。國小特殊教育，16，18-29。
- 王振德（1985）。回歸主流—其發展、涵意及相關問題。特殊教育季刊，17，1-7。
- 王振德（2002）。教育改革、九年一貫課程與特殊教育。特殊教育季刊，82，1-8。
- 王淑霞（2000）。國中教育人員對於實施融合教育態度之研究。彰化師範大學/特殊教育學系在職進修專班碩士論文。
- 毛連溫（1994）。當前特殊教育的兩個重要理念。特教新知通訊，2(3)，1-2。
- 史都凱主編（1989）。殘障兒童的教育與遊戲。台北市，世茂。
- 朱惠美〈2003〉。普通班教師如何輔導特殊學童。國教之聲，35(1)，58-63。
- 江信摑（2002）。台中縣國民小學教育人員對實施融合教育的態度。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 宋明君（1995）。淺談特殊兒童教育的回流教育。特殊教育季刊，55，52-59。

- 余益興(2001)。如何幫助普通班智能障礙兒童—同儕輔導。教師之友,37(2), 55-56。
- 李水源(1998)。特殊兒童之認識與輔導。台北市,宸暘。
- 李玉琴(2001)。東部地區學生對障礙同儕的接納態度之研究。國立花蓮師範學院特殊教育教學碩士論文。
- 李美枝(1985)。社會心理學。台北市,大洋。
- 李惠蘭(2001)。特教班教師支援融合班教師之行動研究—以台北市立師院實小附設幼稚園為例。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 李碧真(1992)。國民中學學生對聽覺障礙學生接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士學位論文。
- 李慶良(1996)。美國保障身心障礙學生教育權力的法律基礎。國立台中師範學院特殊教育中心編印,特殊教育論文集,1-38。
- 何素華(1998)。身心障礙者社會適應之教學與研究。載於身心障礙教育研討會會議實錄,國立臺灣師範大學特殊教育學系編印,191-201。
- 何華國(1991)。特殊教育的新境界。載於中華民國特殊教育學會八十年年刊,國立臺南師範學院特殊教育中心編印,3-11。
- 吳武典(1994)。我國身心障礙兒童教育安置之檢討。師大學報,39,134-181。
- 吳幸祝(2001)。國小級任教師對自閉症學生就讀普通班意見之調查研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 吳淑美(1996)。融合式班級設立之要件。特教大家談,4,1-2。
- 吳明隆(2000)。SPSS 統計應用實務。台北市,松崗。
- 吳昆壽(1998)。融合教育之省思。特教新知通訊,5(7),1-4。
- 吳勝儒(2001)。高級職業學校學生對智能障礙同儕的態度。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 吳聰賢(1984)。態度量表的建立。載於楊國樞等主編,社會及行為科學研究法,台北市,東華。

- 邱上真 (1999)。融合教育問與答。載於中華民國特殊教育協會主編，迎千禧談特教，191-207，台北：中華民國特殊教育學會。
- 邱上貞 (2001)。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所須之支持系統。特殊教育研究學刊，21，1-26。
- 邱皓政 (2001)。量化研究與統計分析。台北市，五南。
- 林美和 (1994)。智能不足研究。台北市，師大書苑。
- 林素美 (1988)。國小學生對肢體殘障學生態度改變實驗教學之研究。國立台灣師範特殊教育研究所碩士論文。
- 林本炫主編 (1997)。教育改革的民間觀點。台北市，業強。
- 林生傳 (2002)。教育研究法：全方位的統整與分析。台北市，心理。
- 林貴美 (2001)。中法融合教育的比較。載於中華民國特殊教育學會 2001 年刊，41-57。
- 周台傑 (1998)。特殊教育學生融合教育之探討。載於跨越社會殘障鴻溝：跨越心靈殘障鴻溝—智障、情障、學障的問題與對策研討會會議記錄，國立台北師範學院，15-18
- 胡永崇 (1992)。正常化、非機構化及反機構化：重度障礙者安置的爭議。特教園丁，8(1)，16-21。
- 胡永崇 (1994)。輕度障礙生安置於普通班之探討。特教園丁，9 (83)，26-30。
- 胡永崇 (1995)。特殊兒童教育評量的難題與因應。特教園丁，11 (1)，31-35。
- 胡永崇 (2001)。融合教育：意義、爭議與配合措施。融合教育文集。國立嘉義大學特殊教育中心。
- 胡幼慧、姚美華 (1996)。一些質性方法上的思考。載於胡幼慧 (主編) 質性研究：理論、方法及本土性實例。141-158，台北市，巨流。
- 胡致芬 (1997)。重度障礙者之統合教育。特殊教育季刊，62，16-21。
- 胡龍騰、黃瑋瑩、潘中道 (譯) (2000)。研究方法論。台北市，學富文化。
- 柯平順 (1996) 特殊幼兒的認知發展與輔導。載於花蓮師範學院特教中心編印，

- 特教叢書 29 輯---特教育叢書，15-32。
- 柯平順（2001）。淺談特殊需求學生學習權。教師天地，113，21-24。
- 柯貴美（1998）。從教育改革聲中談特殊教育的轉型。國小特殊教育，25，52-59。
- 洪雪萍（1998）。國小教師對智能障礙態度與歸因之調查研究。國立台灣大學特殊教育研究碩士論文。
- 洪蘭（Gleitman 著）（1996）。心理學。台北市，遠流。
- 洪儷瑜譯（1999）。融合教育的另一個看法，J. Kauffman 主講。特殊教育季刊，71，33-37。
- 姚佩如（2002）。國中融合教育實施現況與問題之研究。國立東華大學教育研究所碩士論文。
- 涂添旺（2001）。台中市國民小學學生對視覺障礙學生接納態度之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。
- 孫實義（1992）。台北市保育人員及國小教師對殘障兒童態度之研究。文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 高桂足等人（1974）。心理學名詞彙編。台北市，文景。
- 高雄縣政府教育局（2003）。高雄縣特教網路通報系統。檢索日期：92.9.27。
- 取自：
http://www.set.edu.tw/spcs2003/statistic/sta_show.asp?cityid=19&staticid=23
- 秦麗花（2001）。破除融合教育的迷思建立應有的正見。特教園丁季刊，16（4），51-55。
- 席汝楫（1997）。社會與行為科學研究方法。台北市，五南。
- 莊慶文（2000）。台南縣國民中小學視覺障礙混合教育計畫實施現況之調查研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 陳月英（2001）。提升低成就學生的學習動機。國教輔導，41（2），21-26。
- 陳明聰（2000）。特殊教育相關法規。林寶貴策劃主編，特殊教育與實務。台北市，心理。

- 陳湘玲(2000)。普通班中特殊兒童學習問題初探—融合教育可行方案之探究。
國教之聲, 33 (4), 37-43。
- 陳綠萍(1998)。特殊教育的趨勢與規劃。國小特殊教育, 25, 47-51。
- 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。
- 教育部(1995)。中華民國身心障礙教育報告書—充分就學•適性發展。台北市, 宸暘。
- 教育部特殊兒童普查小組(1993)。中華民國第二次特殊兒童普查報告。台北:
教育部研究委員會。
- 教育部(1995)。中華民國身心障礙報告書: 充分就學、適性發展。台北: 教育
部研究委員會。
- 教育部(1997)。特殊教育法。台北: 教育部特殊教育小組。
- 教育部(2004)。教育部特教小組檢索系統〈線上資料〉檢索日期: 93.6.25。
取自: <http://www.eru.tw//EDU-WEB/Web/public Fun/dynamic>
- 梁偉岳(1995)。國小對不同回歸方式智能障礙同儕接納之研究。國立彰化師
大學特殊教育研究所碩士論文。
- 郭生玉(1985)。心理與教育測驗。台北市, 精華。
- 郭宗坤、劉宜蓉(2001)。體育課回歸之融合教學。融合教育學術論文集, 251-280。
- 張自(1998)。如何落實特殊教育法精神, 確實輔導普通班級中的特殊兒童。
國小特殊教育, 24, 1-5。
- 張世慧(2002)。特殊教育。中華民國教育年報, 251-309。
- 張芳全(2000)。教育改革行動方案評析。教育研究月刊, 88, 33-43。
- 張春興、林清山(1986)。教育心理學。台北市, 東華。
- 張素貞(2002)。從實施九年一貫課程探討身心障礙學生的教與學。特殊教育季
刊, 82, 9-15。
- 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。
- 張瓊文(2001)。同儕教導在特殊教育上的應用。國教新知, 47 (3), 59-69。

- 黃世杰(2001)。國中學生電腦態度量表發展研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文。
- 黃馭寰(2002)。國民小學教師對回歸主流聽覺障礙學生接納態度之調查研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。
- 黃瑛綺(2002)。國小融合教育班級教師教學困擾之研究。臺東師範學院教育研究所碩士論文。
- 黃榮村(1996)。身心障礙教育之問題與對策。教改會第十八次委員會議報告，檢索日期：92.08.16 取自
<http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea8/j16/05.html>。
- 曾志朗(2001)。教師的專業成長與新使命。總統府中樞紀念大成至聖先師孔子誕辰典禮報告書。
- 曾進興、陳靜江(2001)。從身心障礙者受教權談特殊教育品質。中華民國特殊教育學會2001年刊，27-39。
- 傅昱芳(1995)。檢索日期：93.5.10。取自：
http://ceiba.cc.ntu.edu.tw/soc_psy/homework/scale/scale1999/B86207035.html
- 鄒啟蓉(2004)。你我友情，人間無礙—淺談融合式體育。國民體育季刊，33(1)，43-49。
- 楊坤堂(2003)。特殊教育無障礙的基本理念與做法。教師天地，125，5-12。
- 楊雅惠(2001)。談融合教育理念與教師間接納合作議題。中華民國特殊教育學會2001年刊，197-212。
- 楊瑞文(2002)。國民中學教師對聽覺障礙學生融合教育的認知與支持度之研究。彰化師範大學/特殊教育研究所碩士論文。
- 詹志禹、鄭同僚、楊順南(2000)。探索教育。台北市，台灣書店。
- 雷游秀華(1997)。身心障礙者家長對特殊教育的期待。台灣教育，5(55)，9-10
- 溫麗君(2001)。融合教育指標及其特殊教育績效之探—以智障學生為例。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。

- 趙居蓮譯（1995）。社會心理學。台北市，桂冠。
- 蔡文龍（2001）。台中縣國民小學融合較教師教學困擾之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士論文。
- 蔡育佑、高俊傑（2001）。聽覺障礙生體育課之班級經營。特殊教育季刊，81，28-33。
- 蔡明富（1998）。融合教育及其對班級經營的啟示。特殊教育與復健學報，6，349-380。
- 蔡明富（1998）。談融合教育下教師與家長所面臨之問題及其啟示。教師之友，39（2），62-67。
- 蔡實（2001）。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。
- 鄭佩玲（2003）。台中縣國民教師對融合教育態度之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。
- 鄭肇楨（1988）。心理學概論。台北市，五南。
- 劉春榮（1995）。台灣地區特殊教育基本問題研究。台北：台北市立師範學院。
- 劉博允（2000）。台灣和美國融合教育政策之比較研究。暨南國際大學比較教育研究研究所碩士論文。
- 賴裕家（1999）。他注定被放棄嗎——『潛在發展區』概念對普通班中弱智兒童輔導之啟示。國教輔導，38（3），23。
- 黎慧欣（1996）。國民教育階段教師與學生家長對「融合教育」的認知與態度調查研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 謝正隆（1998）。完全融合教育模式之源流與意義。國教輔導，37（3），2-7。
- 謝秀霞（2001）。就讀普通班身心障礙學生學校支持系統之研究：以台中縣為例。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 簡玉敏（2004）。融合教育之領導。教育研究月刊，119，105-116。
- 魏俊華（1997）。聽覺障礙兒童之心理壓力與因應。特教新知通訊，4（6），1-3。
- 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。
- 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及其相關因素之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 蘇昭昇(2003)。影響國小普通班級任教師對班上身心障礙學生教育態度因素之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。
- 蘇清守(1985)。回歸主流面臨的問題與解決的途徑。載於中華民國特殊教育學會、國立台灣師範大學特殊教育中心編印。展望新世紀的特殊教育，頁97-115。
- 蘇清守(1986)。現職教師與未來教師對特殊教育態度之研究。教育心理學報，67-89。
- 蘇燕華(2000)。融合教育的理想與挑戰...國小普通教師的經驗。國立師範大學特殊教育研究所碩士論文。

二、英文部分

- Alves, A. J., & Gottlieb, J. (1986). Teacher interactions with mainstreamed handicapped students and their nonhandicapped peers. *Learning Disability Quarterly*, 9, 77-83.
- Baker, W. T Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1994-1995). The effects of inclusion on leaning. *Education Leadership*, 52 (4), 33-35.
- Bunch, G., Lupart, J. & Brown, M. (1997). *Resistance and acceptance : Educator attitudes to inclusion of students with disabilities*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 410 713).
- Conway, R. N. F., Gow, L. (1988). Mainstreaming special students with mild handicaps through group instruction. *Remedial and Special Education*, 9(5), 34-41.
- Grider, R. (1995). Full Inclusion: A partition's. *Focus on Autistic Behavior*,

- 10(4),1-11. Guralnick, M. J. (1994). Mothers' perception of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming. *Journal of Early Intervention, 18*, 168-183.
- Davis, S. W. (1994). *Full inclusion of students with moderate to severe disabilities: how do administrators and teachers feel about it ?* (Doctoral dissertation, University of Louisville, 1994), University Microfilms International.
- Fulk, B. J. M., & Hirth, M. A. (1994). *Perceptions of special education program effectiveness and attitudes toward inclusion*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 595)
- Heward, W. L. & Orlansky, M. D. (1995). *Exceptional children*. New York: Merrill.
- Heflin, L.J. & Bullock L.M. (1999) . Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: a survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure, 43 (3)*, 101-103.
- Hollowood, T. M. Salisbury, C. L. Rainforth, B. & Palombaro, M. M. (1994). Use of instructional time in classroom serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children, 61 (3)*, 242-253.
- Horne, M. D. M. D. (1985). Attitudes toward handicapped students: professional, peer, and parent reaction. *Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates*.
- Howard M. Weiner. (2003). Effective inclusion professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children, 35(6)*,12-18.
- Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995).Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children, 61*, 425-439.
- Jenkins. J. R., Pious C. G. & Jewell.M. (1990). Special education and the regular education initiative: basic assumptions. *Exceptional Children, 56 (6)*, 479-491.

- Keilbaugh, W. S. (1977). Attitudes of classroom teachers toward their visually handicapped students. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *71*, 430-434.
- Kishi, G. S., & Meyer, L. H. (1994). What children report and remember: A six-year follow-up the effects of social contact between peers with and without severe disabilities. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, *19(2)*, 277-289.
- Knoll, J. A. & Obi, S. C. (1997). *An analysis of inclusive education in eastern Kentucky: Final project report*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 414 678)
- Kugelmass, J. W. (1997). Inclusive leadership: Leadership for inclusion. *Full international practitioner enquiry report*. National College Press.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1987). Teaching special students in the mainstream. *Columbus: Merrill Publishing Company*.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Mann, P. H., Drummond, V., & McClung, R. M. (1980). Responding to Variability among exceptional children. *Volume II: Preservice and inservice education. A guide for teacher corps' exceptional child education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 215 495)
- Miller, K. J & Savage, L. B. (1995). *Including General Educators in Inclusion*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED381 322).
- Minke, Kathleen M., Bear, George G. (1996). Teacher' experiences with inclusive classroom Implications for special education reform. *Journal of Special Education*, *30(2)*, 52- 35.
- Paul, P. V. & Ward, M. E. (1996). *Inclusion paradigms in conflict. Theory Into Practice*. *35(1)*, 4-11.
- Polloway, E. A. (1984). The integration of mildly retarded students in the school :A

- historical view. *Remedial and Special Education*, 5, 18-28.
- Reganick, K. A. (1993). *Full inclusion: Analisis of a controversial issue*.
(ERIC Document Reproduction Service No. ED 366 145)
- Ross, F. C., Wax, I. (1993). *Inclusionary programs for children with language and or learning disabilities: Issues in teacher readiness*. (ERIC document
Reproduction Service No. ED 639 251)
- Sebastian, J. P. & Mathot-Buckner, C. (1998). *Including students with severe disabilities in rural middle and high school : Perceptions of classroom teachers*.
(ERIC Document Reproduction Service No. ED 417 911).
- Siegel, J., & Jausovec, N. (1994). *Improving teacher attitudes toward students with disabilities*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 120).
- Smith, T. E. C., Polloway, A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (1998) Teaching students with sensory impairment. *In Teaching students with special needs in inclusive settings*. (2nd ed., 210-226). Needham Height. MA: Allyn & Bacon.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1992). Toward Inclusive Classroom. *In Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students*, 3-19. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds) (1992). *Curriculum considerations in inclusive classroom: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stainback, w., & Stainback,S. (1996). *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Staub, D. & Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for nondisabled students'? *Teaching Exceptional Children*, 28(3), 14-19 .
- Suhbert, M. A., & Gllick, H. M. (1981). Least restrictive environment programs: Why are some so successful ? *Education Unlimited*, 3(2), 11-13.
- Trosko, P. L. (1992). Teacher attitudes toward mainstreaming and inclusion of

special education education students into vocational and regular education programs.

Unpublished educational dissertation, University of Wayen State, Michigan.

Vitello, S. J., & Mithaug. (1998). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Vaughn, S., Schumm, J. S. Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L.(1994). *Teacher' views of inclusion: I'd rather pumpgas*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 928).

Wood, R. W., Hoag, C. L. & Zalud, G.G. (1997). *Research, issues, and practices: Paper presented at annual curriculum and instruction research symposium conference*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 416 192).

York, J., & Vandercook, T. (1991). Designing and integrated program for learning with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 23, 22-28

國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度調查問卷—以桃園縣為例

親愛的老師：

您好！非常感謝您撥冗填寫本問卷，本問卷的目的是瞭解您目前對於身心障礙學生就讀普通班之看法，以及對非營利組織在特殊教育融合教育上扮演角色、功能之看法，以作為未來安置身心障礙學生及尋求相關非營利組織資源之參考。您的意見非常寶貴，期盼您的協助。

本問卷僅作為學術研究之用，不需具名，您的詳實填答絕對保密，敬請放心填答。請就您各人看法在□內打『√』，每一題都要作答，並請您於一週內寄回，特此勞煩，不勝感激。

敬祝 教安

私立南華大學非營利事業管理研究所

指導教授：王振軒 博士

研究生：凌夙亭 敬啟

民國 97 年 3 月

壹、基本資料

一、性別：

1 男 2 女

二、年齡：

1 30 歲以下 2 31—40 歲 3 41—50 歲 4 50 歲以上

三、在國小服務年資：

1 5 年以下 2 6—10 年 3 11—20 年 4 20 年以上

四、教學經歷：

1 自足式特教班 2 分散式資源班 3 普通班

五、特殊教育專業背景：

- 1 特殊教育系（所）
2 學士後特殊教育師資班
3 學士後師資班
4 師院（專）
5 其他

六、學校有哪些特教班？（可複選）

1 自足式特教班 2 分散式資源班 3 無

七、學校規模：

1 12 班以下 2 13—24 班 3 25—48 班 4 49 班以上

八、目前貴班安置身心障礙學生的程度：請依身心障礙手冊或特殊教育法規鑑定基準類別填寫：

1 輕度身心障礙生 2 中度身心障礙生 3 重度、極重度身心障礙生

貳、問卷內容

一、此部分在了解『您對身心障礙學生就讀於普通班的看法』，共計有 25 題，請在適當的空格內勾選。

非同無不非
常意意同常
同 見意不
意 同意
同意

- 1、我認為身心障礙學生就讀於普通班有助於發展社會適應的能力
- 2、我認為身心障礙學生就讀於普通班是最自然的安置方式
- 3、我認為身心障礙學生就讀於普通班比較不會被貼上標籤
- 4、我認為當班上有身心障礙學生就讀時，應減少班上的普通學生人數
- 5、我會為身心障礙學生設計或調整教學方式與課程內容
- 6、我會根據身心障礙學生的能力與程度來調整作業的內容
- 7、我會根據身心障礙學生的能力與程度來調整評量的方式
- 8、我認為班上有身心障礙學生時會增加我的教學負擔與工作負荷
- 9、我有責任與義務教導就讀於普通班級中的身心障礙學生
- 10、我覺得自己無法充分準備去教導班上的身心障礙學生
- 11、我有信心去指導班上的身心障礙學生
- 12、我願意多花時間為身心障礙學生進行個別輔導
- 13、我覺得身心障礙學生安置在普通班時，學科學習能力較差
- 14、當教學遇到困難時，我願意主動去尋求專業團隊的諮詢或支援
- 15、我願意教導安置在班上的身心障礙學生
- 16、我願意利用課餘時間去進修自己的特教專業知能
- 17、我覺得指導班上的身心障礙學生時常感到力不從心
- 18、我願意去瞭解身心障礙學生的心理與特質
- 19、我認為對於熟悉的障礙類型，我的接受度較高
- 20、我覺得讓身心障礙學生就讀於普通班是受人之託，而非自願的
- 21、我認為當班上有身心障礙學生時，相關單位應提供更多的資源與服務
- 22、我會和特教老師或專業人員討論身心障礙學生的教學問題
- 23、我認為輕度身心障礙學生可以就讀於普通班級
- 24、我認為中度身心障礙學生可以就讀於普通班級
- 25、我認為重度身心障礙學生可以就讀於普通班級

背面尚有題目

二、此部分在了解『您對非營利組織在協助身心障礙學生就讀於普通班之看法』，共計有 15 題，請在適當的空格內勾選。

非營利組織是一「社會公共議題機構」，其範圍應包含非商業性團體、慈善團體、公益團體、基金會、志願組織、獨立部門等。

非同無不非
常意意同常
同 見意不
意 同
意

- | | |
|----------------------------------|--|
| 1、我認為教學時能獲得各項教學資源及行政支援是很重要的 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2、我認為目前校內的各項教學資源與行政支援是足夠的 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3、我希望能獲得正規教育體系外的各項資源來協助我的教學工作 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4、我曾聽說過非營利組織服務的功能、範圍及其服務宗旨 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5、我願意試著瞭解非營利組織的功能、範圍及其服務宗旨 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 6、我不知道該從何種管道去尋求非營利組織的資源來協助我的教學工作 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 7、我願意主動去尋求非營利組織的協助與支援 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 8、我曾接受過非營利組織所提供的資源 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 9、我認為接受非營利組織所提供的協助與資源是合理的 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 10、我認為透過非營利組織的協助能使我的教學工作更順利 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 11、我願意接受非營利組織所提供的各項資源 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 12、我願意為學生向非營利組織申請所需要的資源 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 13、我認為目前非營利組織所提供的服務及資源不夠普遍 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 14、我希望非營利組織能擴大其服務範圍及向度 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 15、我希望非營利組織能再多進行宣傳，好讓我能更認識相關的團體 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

本問卷到此結束，謝謝您的回答！