

金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務 獲得現況及滿意度之研究

劉明松

國立臺東大學特殊教育學系
副教授

蔡秀慧

金門縣金寧中小學
教師

摘 要

本研究旨在瞭解金門縣國民小學普通班教師對融合教育支援服務現況及滿意度，並分析不同背景之教師在融合教育支援服務的四個向度「學校行政支持」、「教學與評量調整」、「特教知能成長」與「家長參與」的獲得情形與滿意度。透過自編問卷的方式，針對金門縣一百學年度任教班級中有特殊教育學生的普通班教師為研究對象，以普查的方式發出 195 份問卷，回收率 94%。本研究結果如下說明：

金門縣國小普通班教師在融合教育支援服務獲得情況為「偶爾獲得」至「常常獲得」間；而對其滿意度在「尚稱滿意」至「相當滿意」間。各向度中，只有「學校行政支持」的向度在獲得情形及滿意度上達到顯著差異水準。

金門縣國小普通班教師會因個人背景變項之「任教學區」與「擔任職務」，在融合教育支援服務的獲得程度上達顯著差異水準；國小普通班教師會因個人背景變項之「任教學區」，在融合教育支援服務獲得滿意度達顯著差異水準。

金門縣國小普通班教師在融合教育支援服務獲得現況與滿意度之集群類型可分為「積極進取組」、「循規蹈矩組」與「漠不關心組」。而不同集群類型之普通班教師獲得融合教育支援服務現況及滿意度皆達顯著差異水準。

關鍵詞：普通班教師、融合教育、支援服務

壹、緒論

一、研究動機

融合教育是現今特殊教育發展趨勢，聯合國（Inclusion International）在1993年會員大會中通過「障礙者機會均等準則」，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，並在學校體系中給與障礙者必要的支持性服務及教師所需的支持系統（邱上真，2001）。吳武典（1998）表示應積極改善普通教育的環境，使「混合」在普通班的特殊兒童，能真正獲得「融合」。而要成功實施融合教育，關鍵在於普通班教師及其能否獲得充分的支援。陳羿庭（2009）即指出融合教育支援服務關係著融合教育的成效。在支援服務較為完善的情形下，普通班教師較能以積極正向的態度來教育學生，才能發揮融合教育的功效。

呂翠華（2009）在其譯著中也指出特殊兒童的標記往往不會因其在普通班學習而消失，所以我們需要的是成功的融合教育。然而融合教育的成功與否，普通班教師是扮演著最重要的角色。但在面臨特殊兒童時，普通班教師最期待學校或相關人員能提供足夠的支援，以突破其擔心專業能力不足而無法協助學生的心理壓力，這也顯現出普通教師對融合教育支援服務有迫切性的需求。

故近年來，教育部明定支援服務的相關法規，如：特殊教育法（2009修訂）第二十四條明確說明各級主管機關應透過專業團隊合作的方式，共同提供學習、生活、心理、復健訓練、職業輔導評量及轉銜輔導與服務等協助；「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」（1999）明定提供普通學校輔導特殊學生有關之評量、教學、行政支援及各項相關的支援服務內容與實施方式等。

雖國內推展融合教育已數十年了，且在法規或相關的研究文獻上，均愈來愈趨成熟。然遠在離島的金門，這方面的研究卻是乏善可陳。但從特殊教育通報網中發現金門縣一百學年度的特殊兒童有百分之九十以上均安置於普通班級中，這表示大部分的普通班教師很有機會教導到特殊兒童。然而，大部分的普通班教師均有獲得足夠的支援服務嗎？對融合教育支援服務的滿意度如何？是否受到不同的背景變項所影響？故本研究藉由自編之調查問卷，以探討目前金門縣融合教育支援服務的現況與普通班教師對支援服務之滿意度，而能提供給相關單位及人員作為相關規劃的參考依據，以利金門縣特殊教育之推展。

二、研究目的與待答問題

基於本研究的研究動機，研究目的如下：

（一）瞭解金門縣國小普通班教師獲得融合教育支援服務的現況。

（二）瞭解金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的滿意度。

（三）探討金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的獲得現況與滿意度之差異。

（四）探討不同背景變項之金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的獲得現況與滿意度之差異。

（五）瞭解金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務之集群類型在不同背景變項之分配情形。

(六)瞭解金門縣國小普通班教師之集群類型在融合教育支援服務獲得現況之差異。

(七)瞭解金門縣國小普通班教師之集群類型在融合教育支援服務滿意度之差異。

依據上述的研究目的，本研究的待答問題如下：

(一)金門縣國小普通班教師在融合教育支援服務的四個向度（學校行政、教學與評量調整、特教知能成長、家長參與）獲得支援服務的情形為何？

(二)金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的四個向度（學校行政、教學與評量調整、特教知能成長、家長參與）的滿意程度為何？

(三)瞭解金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的獲得現況與滿意度之差異為何？

(四)不同背景變項（性別、教學年資、教育程度、學校規模、學校區域、擔任職務、班級中特殊學生的障礙類別、特殊學生所接受的特教服務）普通班教師對融合教育支援服務的獲得情形與滿意度有何差異？

(五)不同集群類型之金門縣國小普通班教師在不同背景變項上的分配情形為何？

(六)不同集群類型與金門縣國小普通班教師獲得融合教育支援服務的現況有何差異？

(七)不同集群類型與金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的滿意度有何差異？

貳、文獻探討

一、融合教育之內涵

(一)融合教育之定義及其實施的法源基礎

融合教育係指將特殊學生安置於普通班級內，並將特殊教育服務措施帶入普通班級，強調提供特殊學生一正常化的教育環境，普通教師與特殊教育人員是一種合作的關係，另一方面有提供普通教師必要的支援協助（吳淑美，2004）。鈕文英（2002）綜合相關文獻將融合教育的意義歸納出以下六點：

1.學生特質方面：融合教育主張學生特質（智力、生理及心理特質）是連續性的，而非絕對的。

2.安置場所方面：融合教育將住家附近的普通班級視為最少限制環境的安置場所。

3.診斷評量方面：融合教育主要在評量影響教學與學習有關的因素，用來調整學習環境，提供適性的教學。

4.服務型態方面：為了支持特殊兒童融合於普通班級中，融合教育應將特殊教育和相關服務帶入普通班級。

5.人員關係方面：普通教育人員、特殊教育人員與相關專業人員間，存在著協同合作與責任分擔的關係。

與融合教育相關的法規有 2009 年修正的特殊教育法與 2013 年修正的特殊教育法施行細則，以作為辦理融合教育的依據與準則。特殊教育法及其施行細則已經對就讀普通班之特殊學生，無論是在學校行政、教師及學生之支援系統，均做了宣示性的說明，亦提供推行「融合教育」可遵循的依據。而上述的條文內

容均以特殊學生的需求為出發點，並盡可能的將特殊學生安置在普通教育中，透過提供適當支援服務來協助特殊學生儘量在正常化的環境中學習與成長。

(二) 融合教育之實施

根據教育部特殊教育通報網顯示，2008年國小特殊學生大約 84%左右在普通班級就讀；2009年國小特殊學生大約 85%左右在普通班級就讀；2010、2011年國小特殊學生大約 86%左右的學生在普通班接受教育。這項統計資料顯示就讀普通班級的學生數愈來愈多，且比率逐年提高，可見融合教育是目前的趨勢與潮流。

雖然國內愈來愈重視融合教育，且也訂定相關法源來規範，但是融合教育之實施是對整體教育環境產生衝擊，而首當其衝者即為第一線的普通班教師。普通班教師雖然能認同融合教育的理念，但在實施的過程中卻感到困難重重 (Briggs, 2005; Fulk & Hirth, 1994)。周杏樺 (2006) 就指出普通班教師在實施融合教育時產生的工作壓力包括：工作負荷太重、專業知能不足、學生問題層出不窮、家長的問題、學校行政等問題。而這些壓力若無法改善，則勢必對教學品質產生影響，融合教育實施成效將會大打折扣，不得不加以重視。故本研究其能藉由調查研究之方式，探討金門縣國小普通班教師所獲得的融合教育支援服務現況及其滿意度。

二、融合教育支援服務的內涵

(一) 融合教育支援服務的意義

「高級中等以下學校身心障礙學生就讀

普通班身心障礙學生之教學原則及輔導辦法」

(2012)中明確的指出，支援服務的目的是在協助就讀普通班的特殊學生達成下列四個目標：(一)成功地就讀普通班，順利完成學業；(二)增進生活、學習、社會、及職業等各方面的適應；(三)經由適性教育，充分發展身心本能；(四)養成健全人格，增進健全人格。由此可知，融合教育不只是主張將孩子安置在社區中的普通班級中就讀而已，還強調如何將特殊教育的相關支援帶入普通班級中，讓特殊學生在正常化的教育環境下與一般孩子共同的學習與成長 (Eloff & Kgwete, 2007; Peterson & Hittie, 2003; Valeo, 2008)。

(二) 融合教育支援服務之要項

根據國內相關特殊教育法令條文之規定，融合教育支援服務的服務項目歸類學校行政支持、教學與評量調整、特教知能增長、家長參與這四個向度。以下藉由相關研究探討及說明本研究以此四個向度編製調查問卷，藉以探討研究問題。

三、融合教育支援服務之相關研究

(一) 在融合教育支援服務的現況方面

謝秀霞 (2001) 在臺中縣國民中小學就讀普通班身心障礙學生學校支持系統情形之調查研究顯示，特殊教育推行委員會功能的發揮、學校行政支持、特教班教師與普通班教師的互動等皆達八成五以上，而專業人員的配合、特教知能的成長與輔導身心障礙學生優良教師獎勵制度等則尚待加強。

邱明芳 (2003) 在國民中小學實施融合教育學校行政支援之調查顯示，臺中市、臺中

縣、彰化縣、南投縣各公立國小班級中安置有特殊學生的級任老師認為，目前整體的支援服務包含學校行政運作、專業知能、課程與教學與親職教育等向度仍顯不足。

張素玉（2004）在高高屏地區國小聽障學生支援服務之研究顯示，聽障學生在行政、教學、學校生活適應、及家庭支援各層面獲得現況都顯著低於需求的程度。

潘廣佑（2006）在臺北縣國小普通班教師融合教育支援服務供需調查研究顯示，國小普通班教師融合教育支援服務需求與實際供給之間有所差異，即教師對於教學支援需求期望程度高，而能獲得支援服務供給卻相形較少，造成供需之間產生落差。

陳慧萍（2006）在臺北縣市國小亞斯伯格學童學校適應與支持系統之調查研究顯示，學校在選派級任教師時，並未考量普通班教師的專長或背景，也未事先徵詢其意願，且學校尚未建立完整的支持模式，提供給家長與教師必要的協助。

唐大衛（2007）在桃園縣國民小學就讀普通班身心障礙學生特教支援服務調查研究顯示，普通班教師獲得足夠支援服務的前五項為學校適當安排身心障礙學生到資源班上課、學校為身心障礙學生擬定個別化教育計劃、學校協助普通班教師發現疑似障礙學生、特教教師提供身心障礙學生適合其能力的作業、特教教師提供身心障礙學生適合其能力的評量方式。

張意如（2008）在國小普通班教師對身心障礙學生支持系統之需求與滿意度調查研究顯示，目前並未落實融合教育的相關法規，酌減有身心障礙學生班級之學生人數、未建立教

導身心障礙學生教師的獎勵制度等，且學校並未確實提供普通班教師特殊教育的相關支援服務。

顧宜婷（2008）國小教師實施融合教育所需學校支持系統之研究顯示，情緒行為障礙學生的問題，是普通班教師最為棘手的挑戰，同時亦是最需要支持系統的提供與協助。另外，有明確規定的支持服務項目較易確實執行，而較不明確的支持服務項目則不易落實。

由以上相關融合教育支援服務之研究資料可得知，不同縣市與不同任教階段的普通班教師所獲得的融合教育支援服務不太一致，故本研究欲探討金門縣國小普通班教師在此學校行政、教學與評量調整、特教知能、家長參與四向度上，並獲得現況及滿意度情形。

（二）普通班教師對融合教育支援服務的需求與滿意度

謝秀霞（2001）在臺中縣國民中小學就讀普通班身心障礙學生學校支持系統情形之調查研究顯示，性別、特教專業背景的變項在學校支持系統的滿意程度只有部分的顯著差異；學校規模的變項在學校支持系統的滿意度有部分顯著差異，表示學校規模愈大，滿意度愈高。

邱明芳（2003）在國民中小學實施融合教育學校行政支援之研究顯示，在任教年資、是否任教過特教班與班級人數對支援需求的情形有顯著差異。

劉淑秋（2003）在國民小學教師對就讀普通班聽障生支持服務滿意度之研究顯示，國小教師對就讀普通班聽障生支持服務的滿意度為尚感滿意。

張意如（2008）在國小普通班教師對身心障礙學生支持系統之需求與滿意度調查研究顯示，國小普通班教師對身心障礙學生支持系統之需求殷切，支持系統呈現略低於中等的滿意度。

陳羿庭（2009）在彰化縣國民小學普通班教師對融合教育支援服務運作現況之滿意度調查研究顯示，教師對支援服務的滿意度為普通。

顧宜婷（2008）國小教師實施融合教育所

需學校支持系統之研究顯示，教師對學校支持系統之整體滿意度介於普通和滿意間，而班上學生為情緒行為障礙類別之教師，在教師專業知能與整體的需求及滿意度，皆高於認知和其他障礙類別學生之教師。

依上述相關研究之探討，本研究將普通班教師所需的支援服務歸類為四個向度，即學校行政支持、教學與課程調整、特教知能成長和家長參與等四向度，並據以建構出本研究之調查問卷。

研究方法

一、研究架構

本研究之架構，如圖 1 所示。

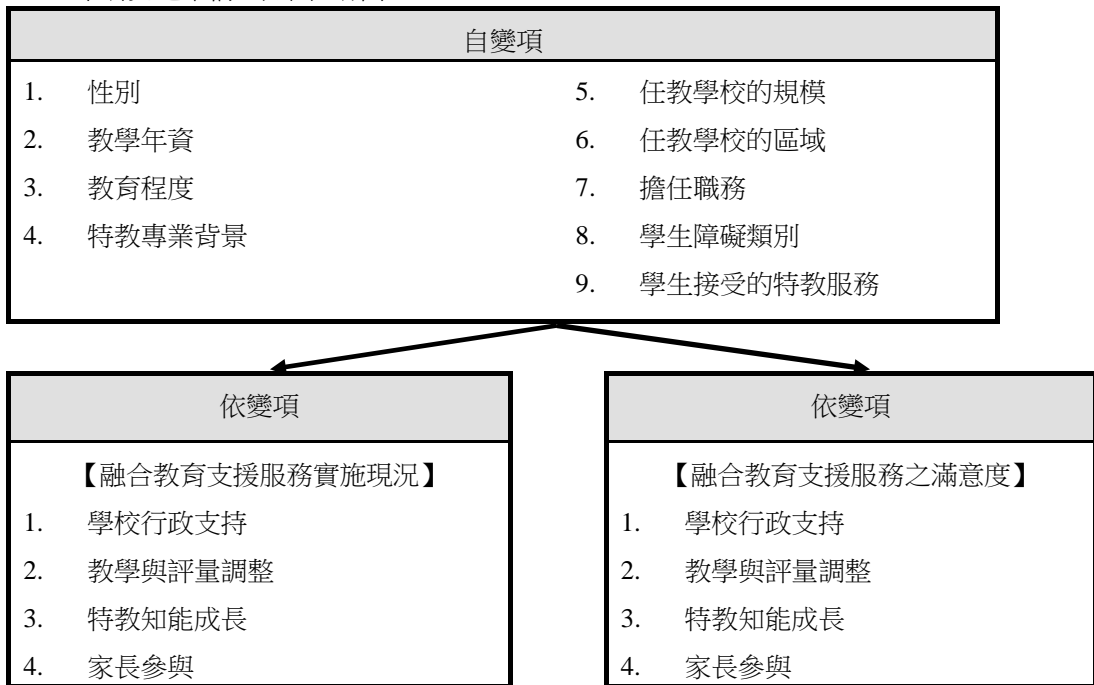


圖 1 研究架構

二、研究對象

(一) 預試樣本

以學校區域為準則，在不同的學區各抽出至少一所學校為預試樣本，並於正式樣本將之排除。預試共由 6 所國小抽取樣本 57 名，回收問卷 54 份，有效問卷 54 份，故回收率為 95%。

(二) 正式樣本

本研究之正式樣本為金門縣現職的國小表 1

正式樣本背景變項資料分析表

背景變項	變項項目	人次 (人)	百分比 (%)
性別	男	64	36.2
	女	113	63.8
	總和	177	100.0
教學年資	5 年以下 (含)	51	28.8
	6-10 年	50	28.2
	11-20 年	32	18.1
	21 年以上 (含)	44	24.9
	總和	177	100.0
教育程度	一般大學	28	15.8
	學士後師資班	17	9.6
	師範院校 (含師大、師院、師專、師範)	71	40.1
	研究所	56	31.7
	其他	5	2.8
	總和	177	100.0
特教專業背景	特殊教育研究所或特殊教育學系畢業	1	0.5
	特殊教育研究所四十學分班或特殊教育學分班	7	4.0
	修習過特殊教育 3 學分或特教知能研習 54 小時	134	75.7
	其他	35	19.8
	總合	177	100.0

(續下表)

普通班教師，且任教班級中領有身心障礙手冊或經由金門縣特殊教育學生鑑定及就學輔導會所鑑定有特殊教育需求之學生。參與本實驗正式問卷施測之研究樣本共有 12 所國小之 195 名普通班教師，故本研究正式問卷共發出 195 份，回收 183 份，有效問卷為 177 份，回收率則為 94%。

以下為正式樣本之基本資料分析說明：

(續表 1)

背景變項	變項項目	人次 (人)	百分比 (%)
學校規模	6 班	58	32.8
	7-12 班	50	28.2
	13 班以上 (含)	69	39.0
	總和	177	100.0
學校區域	金城學區	61	34.5
	金湖學區	36	20.3
	金沙學區	38	21.5
	金寧學區	30	16.9
	烈嶼學區	12	6.8
	總和	177	100.0
擔任職務	專任級任導師 (含兼行政、兼科任)	83	46.9
	專任科任教師	39	22.0
	教師兼任行政	55	31.1
	總和	177	100.0
障礙類別	認知類 (智障、學障)	115	65.0
	生理類 (聽障、語障、肢障、身體病弱)	18	10.2
	情緒行為類 (情障、自閉症)	37	20.9
	其他類 (多障、其他顯著障礙、疑似生)	7	3.9
	總和	177	100.0
特教服務	資源班	60	33.9
	巡迴輔導 (不分類、聽語障、情障)	76	42.9
	資源班及巡迴輔導 (聽語障、情障)	6	3.4
	普通班接受特教服務 (指無接受以上三種服務, 但有接受專業團隊等服務)	31	17.5
	其他	4	2.2
	總和	60	33.9
總和	177	100.0	

由表 1 的內容說明研究對象之背景變項，即一百學年度任教於金門縣國民小學普通班，且任教班級中有安置經金門縣鑑定安置輔導委員會鑑定有特殊需求或領有身心障礙手冊學生之教師基本資料的分配情形，詳細資料如下：

一、性別：男性有 64 位，占全部的 36.2%；女性有 113 位，占全部的 63.8%，男女比為 1：1.77，顯示填答者以女性教師居多。

二、教學年資：5 年以下 (含) 有 51 位，占全部的 28.8%；6-10 年有 50 位，占全部的

28.2%；11-20 年有 32 位，占全部的 18.1%；21 年以上（含）有 44 位，占全部的 24.9%。顯示研究樣本平均分佈在各年齡層，但 5 年以下、6-10 年已超過總樣本的一半，與潘廣佑（2006）針對新北市所做的研究結果相似，但較為特殊的是 21 年以上亦占全部的四分之一。

三、教育程度：一般大學有 28 位，占全部的 15.8%；學士後師資班有 17 位，占全部的 9.6%；師範院校有 71 位，占全部的 40.1%；研究所有 56 位，占全部的 31.7%；其他有 5 位，占全部的 2.8%。顯示研究樣本中師範院校居多，其次為研究所。

四、特教專業背景：特殊教育研究所或特殊教育學系畢業有 1 位，占全部的 0.5%；特殊教育研究所四十學分班或特殊教育學分班有 7 位，占全部的 4%；修習過特殊教育 3 學分或特教知能研習 54 小時以上有 134 位，占全部的 75.7%；其他有 35 位，占全部的 19.8%。顯示研究樣本中，大多數的普通班教師已受過特殊教育基本的專業訓練，約占五分之四，但仍有五分之一的教師未具備特殊教育的專業知能。

五、學校規模：學校是 6 班有 58 位，占全部的 32.8%；7-12 班有 50 位，占全部的 28.2%；13 班以上有 69 位，占全部的 39%。顯示研究樣本平均分配在不同的學校規模。

六、學校區域：任教金城學區有 61 位，占全部的 34.5%；金湖學區有 36 位，占全部的 20.3%；金沙學區有 38 位，占全部的 21.5%；金寧學區有 30 位，占全部的 16.9%；烈嶼學區有 12 位，占全部的 6.8%。顯示研究樣

本分配在金城學區的最多，其次是金沙與金湖學區，再來才是金寧學區，最少是烈嶼學區。

七、擔任職務：專任級任導師有 83 位，占全部的 46.9%；專任科任教師有 39 位，占全部的 22%；教師兼任行政有 55 位，占全部的 31.1%。顯示研究樣本中普通班教師所擔任的職務以導師居多，占約二分之一；其次是兼任行政，占約三分之一；科任最少，占約五分之一。

八、障礙類別：任教學生的障礙類別為認知類有 115 位，占全部的 65%；生理類有 18 位，占全部的 10.2%；情緒行為類有 37 位，占全部的 20.9%；其他類有 7 位，占全部的 3.9%。顯示研究樣本任教班級中最常遇到的是認知類的特殊教育學生，占五分之三以上；其次才是情緒類，占五分之一；最少的是生理類與其他。

九、特教服務：班級特教學生接受的特教服務是資源班有 60 位，占全部的 33.9%；巡迴輔導有 76 位，占全部的 42.9%；資源班及巡迴輔導有 6 位，占全部的 3.4%；普通班接受特教服務有 31 位，占全部的 17.5%；其他有 4 位，占全部的 2.2%。顯示研究樣本中普通班教師所任教的特殊學生大約接受巡迴輔導的服務，占五分之二以上；其次才是資源班的服務，占三分之一。

三、研究工具

本研究所使用的研究工具為自編的「金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務現況之滿意度調查問卷」。以下說明問卷的編製過

程、內容與填答與計分方式。

(一) 問卷的編製過程

1. 建立問卷的內容效度

依上述編製成問卷初稿後，敦請特殊教育學者、特教實務工作者及普通班教師共七名，請其逐題詳閱並依據專業判斷勾選「保留」、「修改」與「刪除」三個選項，若該題「保留」

與「修改」二者之百分比加總後未達百分之百，即將該題刪除。問卷初稿選題的結果為第一部分的基本資料修改後保留，第二部分支援服務現況之滿意度的四個向度，在第一項學校行政支持刪除二題，第二項教學與評量調整刪除二題，第三項特教知能成長刪除三題，第四項家長參與刪除一題，故預試問卷共計四十六題，如下表 2。

表 2

預試問卷專家選題統計表

	初稿 題數	保留	修正	刪除	題號	預試問 卷題數
(一) 基本資料	9	2	7	0	1-9	9
(二) 學校行政支持	14	0	12	2	1-12	12
(三) 教學與評量調整	14	4	8	2	13-24	12
(四) 特教知能成長	13	3	7	3	25-34	10
(五) 家長參與	13	3	10	1	35-46	12

2. 預試問卷的實施與項目分析

本研究的預試對象如上所述，將完成後的預試問卷，請熟識的各校教師代為發送。預試問卷回收後，加以檢視是否有填答不完整的問卷，得到有效回卷 54 份，利用 SPSS 統計套裝軟體進行預試問卷的項目分析，以作為編製正式問卷的依據。經由整理與分析資料後，歸納出預試項目分析的摘要表，從極端組比較、題

項與總分相關、同質性檢驗的統計結果來看，第二題、第七題、第二十題與第二十五題在以上六個指標的統計量不理想，決定刪除第二題、第七題、第二十題與第二十五題，保留四十二題，如下表 3。並依據此分析之結果刪除預試問卷中較不適當之題項，並將保留的題項重新編號成為本研究之正式問卷。

表 3

預試問卷項目分析摘要表

題項	極端組比較		題項與總分相關		同質性檢驗		未達標準數	備註
	決斷值	題項與總分相關	校正題項與總分相關	題項刪除後的 α 值	共同性	因素負荷量		
2	✓	✓	×	×	×	×	4	刪除
	×	×	×	×	×	×	6	
7	✓	✓	✓	×	✓	✓	1	刪除
	✓	✓	✓	×	✓	✓	1	
20	×	×	×	×	×	×	6	刪除
	×	✓	×	×	×	×	5	
25	✓	✓	✓	×	✓	✓	1	刪除
	✓	✓	✓	×	✓	✓	1	
判標準則	≥ 3.00	$\geq .400$	$\geq .400$	(註)	$\geq .200$	$\geq .450$		

註：獲得程度內部一致性 α 係數為.946；滿意度題內部一致性 α 係數為.950。✓達到指標值，×未達指標值。

3.正式問卷

根據上述預試項目分析之結果，刪除不適當的四個題目後，建立正式問卷。本問卷的第一部分為普通班教師的基本資料，請普通班教師依據現況填答，包含性別、教學年資、教育程度與特教背景、學校規模、學校區域、擔任職務、班級中特殊學生的障礙類別與特殊學生所接受的特教服務，此九項為本研究的自變

項。第二部分從學校行政支持、教學與評量的調整、特教知能成長與家長參與四個向度探討金門縣融合教育支援服務的現況及滿意度，第二部分共計四十二題，包含學校行政支持十題、教學與評量調整十一題、特教知能成長九題與家長參與十二題，正式問卷內容架構及題數說明如表 4。

表 4

正式問卷內容架構分析表

	問卷內容	題號	題數
【第一部分】 基本資料	性別、教學年資、教育程度與特教背景、學校規模、學校區域、擔任職務、班級中特殊學生的障礙類別與特殊學生所接受的特教服務。	1-9	9
	(一) 學校行政支持 編班尊重教師的意願、依規定定期召開特教會議、無障礙的校園空間、提供適當的教室與設備、協助申請輔具、成績計算的自主、精神上的支持、協助處理問題行為、申請助理員或專業團隊、協助處理親師衝突	1-12	12
【第二部分】 獲得程度 和滿意度	(二) 教學與評量調整 協助評估特教生的能力與需求、協助教師瞭解學生的身心特質、協助重新評估、相關專業人員共同討論以調整教學方式與內容，並提供特殊課程或是自編教材、相關資訊與諮詢服務。	13-24	12
	(三) 特教知能成長 提供特殊教育進修的資訊、諮詢服務訊息、宣導活動、辦理研習、購置相關書籍或影帶；特殊教育資源中心邀請家學者辦理相關研習。	25-34	10
	(四) 家長參與 家長提供相關的訊息、配合評估與治療、參與會議與活動與學校事務、準備學習需要的文具、重視學校的學習活動、進行親師溝通、入班協助與處理、肯定教師的付出。	35-46	12

4.信度考驗

本研究的信度考驗採內部一致性的 Cronbach α 係數進行分析，探求正式問卷內容的一致性與可靠性。社會科學研究領域中，一份信度係數佳的問卷，其構念信度係數最好

在.80 以上；.90 以上則表示構念信度非常好。而本研究整體與四個向度的獲得程度與滿意度 Cronbach α 係數皆在.80 甚至.90 以上，顯示本問卷有良好的信度，正式問卷的信度分析表如下表 5 所示。

表 5

正式問卷各向度的信度分析表

向度	Cronbach α 係數		
	整體	獲得程度	滿意度
學校行政支持	.931	.883	.880
教學與評量調整	.947	.897	.909
特教知能成長	.940	.894	.901
家長參與	.947	.908	.908
全量表	.974	.946	.953

(二) 問卷填答與計分方式

本問卷的第一部分為填答教師的基本資料，依據個人實際的現況填答。第二部分則分別從學校行政支持、教學與評量調整、特教知能成長與家長參與四個向度來探討普通班教師對支援服務的獲得現況與滿意程度。本研究之問卷採李克特式 (Liker-type) 五點量表計分，教師在支援服務獲得現況分為「總是獲得」、「常常獲得」、「偶爾獲得」、「很少獲得」、「從未獲得」五點，以 5 至 1 分為計分方式，得分越高代表此題描述的情況與個人實際獲得的支援服務越多，反之越少；教師對支援服務的滿意度分為「十分滿意」、「相當滿意」、「尚稱滿意」、「不太滿意」、「極為不滿」五點，以 5 至 1 分為計分方式，得分越高代表此題描述的情況與個人對支援服務的滿意度越高，反之越少。

四、資料處理與分析

(一) 次數分配及百分比

將普通班教師所填寫的背景變項進行次數及百分比的基本資料分析，以瞭解樣本基本資料的分配情形。

(二) 次數分配、平均數、百分比及標準差分析

以次數分配、平均數、百分比及標準差來分析融合教育支援服務實際的獲得現況與滿意度的分布情形，以了解金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的獲得現況及滿意度。

(三) t 考驗與單因子變異數分析

透過配對 t 考驗進行金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的獲得現況及滿意度之差異分析。

(四) 集群分析

透過 K-Means Cluster 分群法，將金門縣國小普通班教師依融合教育支援服務獲得現況與滿意度分為適當的組群，並透過單因子變異數分析將各群組適當的命名。

肆、研究結果與討論

本部分前半段就所得資料依學校行政支持、教學與評量調整、特教知能成長與家長參與等四向度及整體上作一說明，並藉由表 6、表 7 呈現平均數及四向度得分由高至低之排序情形；後半段則進行差異分析。

一、普通班教師獲得融合教育支援服務現況分析

以下就四向度及全量表之平均得分結果逐一說明，並以表 6 綜合呈現其相關數據。

(一) 在學校行政支持方面

整體平均得分為 3.47，顯示普通班教師獲得學校行政支持的支援服務介於「偶爾獲得」至「常常獲得」之間。

由各題項來看，大部分題項平均得分皆為 3 分以上，只有第一題「學校在編班時，能協調有能力或有意願的教師擔任特教生導師」在 3 分以下，顯示學校行政在編班時，較少與普通班教師進行溝通，而邱明芳（2003）提出應明確規定擔任特教生導師可酌減的節數，才能提高普通班教師的意願。第二題「學校會依規定期召開特殊教育相關的會議」與第三題「學校會依據特教生的需求，規劃校園的無障礙空間」的平均數則在 4 分以上。此結果可知，有法令規範的支援服務項目，普通班教師的獲得現況最為充足，邱明芳（2003）、潘廣佑（2006）及葉千瑜（2008）等人的研究也有相同之發現。

(二) 在教學與評量調整方面

整體平均得分為 3.56，顯示普通班教師獲得教學與評量調整的支援服務介於「偶爾獲得」至「常常獲得」之間。

全部題項得分的平均數均在 3 分以上，且偏向「常常獲得」。唯有三題偏向「偶爾獲得」，即第十七題「普通班教師有改編教材或自製教具的需求時，特教教師能適時提供」、第十九題「特教生有問題行為時，特教教師能協助普通班教師處理」與第二十題「相關專業人員能提供升學轉銜諮詢的服務」。金門縣大部分的特教教師，因提供外加或抽離式的教學課程，所以只針對學生設計教材內容，較少提供給導師在原班級使用的教材或教具，除非普通班教師有在個別化教育計畫中提出特別的需求才會特別設計，此結果亦顯示出普通班教師與特教教師的溝通合作不足。而金門縣因地理位置較為特殊，所以只能從臺灣本島聘請有意願的治療師們來金門服務，但需配合其能至金門服務的時間，一個禮拜大約只來服務三天，且較少能配合參與轉銜會議，故轉銜諮詢的支援服務獲得現況較為不足。

(三) 在特教知能成長方面

整體的平均得分為 3.30，顯示普通班教師獲得特教知能成長的支援服務介於「偶爾獲得」至「常常獲得」之間。

由各題項來看，第二十九題「縣內特殊教育資源中心會針對普通班教師舉辦紓解壓力之相關研習或活動」的在 3 分以下，其他的題項皆在 3 分以上，其中第二十四題「學校會依規定期辦理特殊教育宣導活動，幫助普通班

師生及家長了解特教生」偏向「常常獲得」(4分)。

由上述結果可知，金門縣的普通班教師最常獲得特教知能是藉由各校定期辦理的特教宣導活動，而特殊教育資源中心又較少提供關於情緒紓壓、情緒管理等研習活動。所以金門縣特殊教育資源中心可以仿照臺北市或高雄市的作法，自行辦理或委由各校辦理些「心靈SPA—快速紓壓新體驗」、「情緒調節魔法DIY」、「壓力調劑隨身包—樂活心靈SPA實作」等研習活動，來協助普通班教師的情緒調節與管理。

(四) 在家長參與方面

整體平均得分為 3.09，顯示普通班教師獲得家長參與的支援服務介於「偶爾獲得」至「常常獲得」間。

而由各題項來看，有三題的平均分數低於 3 分，以下說明之：第 36 題為「家長能配合普通班教師的教學活動，在家協助指導作業或準備課程所需的文具」得分較低，最可能的原因並不是家長不用心為孩子準備，而是特殊學生在抄寫聯絡簿時較容易出現抄得不夠完整，或是受限於表達能力較弱而未盡到提醒家長老師所交代的事項所致，故普通班教師可安排小天使協助提醒或檢查，而特教教師則需利用放學或是課餘時間，多與家長溝通孩子在學校的表現，才能協助家長瞭解學生在學校的學習情形及老師的要求。

第 40 題「家長能在必要時，樂於進入班級協助特教生的學習或生活自理」與第 35 題

「家長能適度的參與學校事務，家長能在必要時，樂於進入班級協助特教生的學習或生活自理」二題項獲得現況較低，推測其主要原因為金門縣的特殊學生以學習障礙與智能障礙為大宗，且縣內又有生活助理人員可以申請，再加上金門縣政府提供的多元就業方案，所以大部分的家長都將教育孩子的責任教給學校，自己則忙於生計，故造成普通班教師對於此題項得分偏低的情形。此情形與張雙佳(2009)在「海峽兩岸小學家長參與學校事務之研究—以金門、廈門為例」的研究結果相互呼應，其指出金廈兩地妨礙家長參與學校事務的最主要原因為「太忙沒有時間參與」。故建議學校辦理親職教育的時間可依家長方便選擇最適當的時間，而教師平時應主動與家長透過多元的方式，如：電話、上下學接送時間、聯絡簿等聯繫，並透過給家長的一封信、親師座談、親職活動等溝通相關教育理念，才能提升家長參與學校事務的意願。

(五) 在全量表方面

依據問卷資料結果顯示，普通班教師獲得融合教育支援服務的平均得分為 3.35，顯示普通班教師獲得融合教育支援服務介於「偶爾獲得」至「常常獲得」之間，且較偏向「偶爾獲得」，顯示金門縣的融合教育支援服務的提供還不夠充足，還有很大的進步與改進空間，相關負責單位的應多予重視與加強，亦與陳羿庭(2009)年的研究結果相同。下表 6 顯示出融合教育支援服務所獲得程度在整體及四向度之相關統計結果。

表 6

融合教育支援服務四個向度獲得程度之平均數與標準差分析表

支援服務向度	題數	最大值	最小值	平均數	標準差	排序
教學與評量調整	11	5	1	3.56	1.03	1
學校行政支持	10	5	1	3.47	1.58	2
特教知能成長	9	5	1	3.30	1.02	3
家長參與	12	5	1	3.09	1.13	4
全量表	42	5	1	3.35	1.06	

二、普通班教師對融合教育支援服務之滿意度分析

以下就四項度及全量表之平均得分結果逐一說明，並以表 7 綜合呈現其相關數據。

(一) 在學校行政支持方面

整體平均得分為 3.43，顯示普通班教師對學校行政支持的支援服務介於「尚稱滿意」至「相當滿意」之間。

由各題項來看，第一題「學校在編班時，能協調有能力或有意願的教師擔任特教生導師」的平均數在 3 分以下，介於「極為不滿」與「不太滿意」之間，其可能原因為在融合教育的主流下，普通班教師會教導到特殊學生的機會大增，但在編班前如未進行任何形式的溝通協調，則容易增加普通班教師的工作壓力，而導致普通班教師心生不滿。顧宜婷（2009）提出應明確規定可酌減班上人數之比例，方能減少普通班教師的壓力，才能提升其擔任特教生導師的意願。其他題項平均得分皆在 3 分以上。

而第三題「學校會依據特教生的需求，規劃校園的無障礙空間」、第二題「學校會依規

定定期召開特殊教育相關的會議」與第六題「學校會給予普通班教師彈性的自主空間，調整特教生作業、評量方式或成績計算等」的滿意程度最高，其程度為「尚稱滿意」偏向「相當滿意」，此研究結果與顧宜婷（2009）年的研究結果相同。此結果與獲得學校行政支持的排序相互呼應，明確的規範法令會影響著相關人員執行支持服務的程度，愈明確支援服務的規範就愈落實，滿意度自然愈高；愈模稜兩可的支援服務規範，就會呈現混亂不一的執行情形，而影響到普通教師的滿意度。

(二) 在教學與評量調整方面

整題的平均得分為 3.57，顯示普通班教師對教學與評量調整的支援服務的滿意度介於「尚稱滿意」至「相當滿意」之間。

全部題項得分的平均數均在 3 分以上，且偏向「相當滿意」。唯有三題偏向「尚稱滿意」，即第十七題「普通班教師有改編教材或自製教具的需求時，特教教師能適時提供」、第十九題「特教生有問題行為時，特教教師能協助普通班教師處理」與第二十題「相關專業人員能提供升學轉銜諮詢的服務」。這三題滿意度較為不佳的題項亦是獲得程度最低的三個題項，與洪雪玲（2003）與陳羿庭（2009）所提

出的看法相互呼應。他們認為融合教育支援服務提供的充足與否，會影響到普通班教師對融合教育的滿意度。

（三）在特教知能成長方面

整體的平均得分為 3.34，顯示普通班教師對特教知能成長支援服務的滿意度介於「尚稱滿意」至「相當滿意」之間。

除了第二十九題「縣內特殊教育資源中心會針對普通班教師舉辦紓解壓力之相關研習或活動」的平均數在 3 分以下，其他的題項皆在 3 分以上，其中第二十四題「學校會依規定定期辦理特殊教育宣導活動，幫助普通班師生及家長了解特教生」、第二十五題「學校辦理研習時，會邀請有融合實務經驗的教師分享教學經驗」第二十六題「學校會購置特教教學或行為輔導等相關書籍或影帶，以供普通班教師參考」與第二十七題「相關專業人員透過平日的互動與溝通，能增進普通班教師對特殊教育的了解」在相當滿意與非常滿意所占的百分比均高於 50%，顯示普通班教師對於學校辦理特殊教育知能的研習與活動，滿意度高於特殊教育資源中心所辦理的特教知能研習與活動，造成此差異的原因主要是受到研習內容的影響。因金門縣大多數的學校在辦理普通班特教知能研習前，會先調查普通班教師的需求，而且大部分的內容是針對普通班教師來辦理，如：認識 ADHD、無聲勝有聲—有趣的手語、特殊學生在普通班的班級經營等，故較能符合教師之需求與興趣。

而第二十九題「縣內特殊教育資源中心會針對普通班教師舉辦紓解壓力之相關研習或活動」的滿意程度最低，「極為不滿」至「不

太滿意」占了 39%，此結果與普通班教師的獲得程度相互呼應，因普通班教師平時很少獲得此項支援服務，故對這個題項的滿意度最低。

（四）在家長參與方面

整體的平均得分為 3.11，顯示普通班教師對家長參與支援服務的滿意度介於「尚稱滿意」至「相當滿意」之間。

大部分的題項的平均數均在 3 分以上，且偏向「尚稱滿意」，唯有三題的平分數低於 3 分，即第三十六題「家長能配合普通班教師的教學活動，在家協助指導作業或準備課程所需的文具」、第四十題「家長能在必要時，樂於進入班級協助特教生的學習或生活自理」與第三十五題「家長能適度的參與學校事務，如：擔任學校的愛心媽媽與義工家長」，此結果與獲得程度相互呼應，因普通班教師平時很少獲得此項支援服務，故對這三個題項的滿意度最低。

較為特別的是，約有 50% 以上的普通班教師對於第三十二題「家長有任何問題或意見，能透過各種方式與普通班教師進行溝通與協調」與第四十二題「家長能肯定普通班教師的努力與付出」的滿意度介於「相當滿意」與「非常滿意」間，顯示普通班教師對於與家長的互動的滿意度高於平均數，雖然家長沒有時間參與學校事務，但肯定普通班教師的努力與付出。

（五）在全量表方面

依據問卷資料結果顯示，普通班教師對融合教育支援服務滿意度的平均得分為 3.36，顯示普通班教師對融合教育支援服務的滿意度介於「尚稱滿意」至「相當滿意」之間，且較

偏向「尚稱滿意」，顯示金門縣融合教育支援服務所提供的品質，還有待加強與提升，以協助普通班教師與融合教育的推展。下表 7 顯示

出融合教育支援服務滿意度在整體及四向度之相關統計結果。

表 7

融合教育支援服務四個向度滿意程度之平均數與標準差分析表

支援服務四個向度	題數	最大值	最小值	平均數	標準差	排序
教學與評量調整	11	5	1	3.57	1.01	1
學校行政支持	10	5	1	3.43	1.05	2
特教知能成長	9	5	1	3.34	1.03	3
家長參與	12	5	1	3.11	1.15	4
全量表	42	5	1	3.36	1.06	

三、普通班教師對融合教育支援服務的獲得現況與滿意度之差異分析

為了瞭解金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務的獲得現況與滿意度之差異情形，將所得資料，針對全量表、各向度及各題項的平均數加以比較與排序，並藉由配對 t 考驗的分析，探討獲得現況與滿意度的落差情形。經由統計分析結果顯示，學校行政支持、(t=2.04, $p<.05$) 達到顯著差異水準，而教學與評量調整、特教知能成長、家長參與等與

全量表均未達顯著差異水準 ($p>.05$)，詳細情形如表 8 所示。

由下表 8 可知全量表、教學與評量調整、特教知能成長與家長參與方面，普通班教師對融合教育支援服務的獲得與滿意度均有落差，但學校行政支持的向度顯著差異水準。為探究其主要原因，本研究更進一步以 t 考驗分析各題項，藉以瞭解各題項的差異情形，分析結果如下說明。

表 8

普通班教師對融合教育支援服務獲得現況與滿意度差異 t 考驗摘要表

向度	獲得程度		滿意程度		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
學校行政支持	3.56	1.03	3.57	1.01	2.04*
教學與評量調整	3.47	1.58	3.43	1.05	0.90
特教知能成長	3.30	1.02	3.34	1.03	1.53
家長參與	3.09	1.13	3.11	1.15	0.95
全量表	3.35	1.06	3.36	1.06	0.49

* $p<.05$

由 t 考驗分析結果及說明如下：

(一) 在學校行政支持的十個題項中，就有三個題項達到顯著差異水準，這亦是學校行政支持向度會達到顯著差異水準的主要原因。這三個題項分別為「學校會依規定定期召開特殊教育相關的會議」、「學校會給予普通班教師彈性的自主空間，調整特教生作業、評量方式或成績計算等」與「學校會依據特教生的需求，規劃校園的無障礙空間」，此三個題項的支援服務的現況較偏向高獲得低滿意。

(二) 在教學與評量調整的向度中，「普通班教師有改編教材或自製教具的需求時，特教教師能適時提供」與「特教生有問題行為時，特教教師能協助普通班教師處理」達到顯著差異水準 ($p < .05$)，顯示這兩個題項的支援服務的現況較偏向低獲得高滿意。

(三) 在特教知能成長的向度中，「學校會購置特教教學或行為輔導等相關書籍或影帶，以供普通班教師參考」、「相關專業人員透過平日的互動與溝通，能增進普通班教師對特殊教育的了解」與「縣內特殊教育資源中心會針對普通班教師舉辦班級經營之相關研習或活動」達到顯著差異水準 ($p < .05$)，顯示這兩個題項的支援服務的現況較偏向低獲得高滿意。

(四) 在家長參與的向度中，「家長能適度的參與學校事務」與「家長能在必要時，樂於進入班級協助特教生的學習或生活自理」達到顯著差異水 ($p < .05$)，顯示這兩個題項的支援服務的現況較偏向低獲得高滿意。

上述出現高獲得低滿意與低獲得高滿意的情形，造成此特殊情形，與此項支援服務的品質與期待有關。高獲得低滿意的三項支援服

務，可能因此項的支援服務品質無法滿足普通班教師的期待，而導致滿意度偏低的情形，如普通班教師可能會覺得雖有經費做無障礙設施，但卻不夠周全，雖然定期召開相關會議，但還是無法立即解決所有問題，才會出現高獲得低滿意的情形；反之，低獲得高滿意的六項支援服務，可能因此項的支援服務品質較能滿足普通班教師的期待，而出現滿意度偏高的情形，如普通班教師可能能同理家長忙於生計或是體諒特教教師工作繁忙等，才會出現低獲得高滿意的情形。

四、不同背景變項普通班教師對融合教育支援服務獲得現況與滿意度之差異分析

(一) 不同背景變項的教師獲得融合教育支援服務之差異分析

普通班教師獲得融合教育支援服務的現況，在性別、教學年資、教育程度、任教學校規模、任教不同障礙類別接受不同特教服務的背景變項上，而在全量表、學校行政支持、教學與評量調整、特教知能成長及家長參與等四個向度的支援服務的表現，均無顯著差異 ($p > .05$)，表示普通班教師獲得融合教育支援服務的程度，不因教師性別、教學年資、教育程度、任教學校規模、任教不同障礙類別接受不同特教服務，而有所差異。

而任教不同學校區域的教師在獲得融合教育支援服務的差異，經由變異數分析後，其結果如表 9 所示。其中全量表 ($F=2.16$, $p > .05$)、及家長參與 ($F=1.84$, $p > .05$) 未達顯著差異水準。而學校行政支持 ($F=3.20$)、教學與評量調整 ($F=3.45$, $p < .05$)、特教知能成

長 ($F=3.09, p<.05$) 這三個向度達到顯著差異水準。經雪費法比較, 在學校行政支持的支援服務, 任教金城學區的普通班教師獲得程度高於金湖學區、金沙學區與烈嶼學區, 且在統計上顯著高於金湖學區; 金寧學區的普通班教師獲得程度高於金城學區、金湖學區、金沙學區

與烈嶼學區且達到顯著差異水準。陳宜慧 (2005) 指出都會地區獲得支援服務與資源高於鄉鎮地區, 而特殊教育資源中心有豐富的資源, 金城與金寧學區是最接近特殊教育資源中心的兩個學區, 其融合教育支援服務亦明顯高於其他學區。

表 9

任教不同學校區域的教師獲得融合教育支援服務現況之差異分析表

向度	學校區域	人數	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	事後比較
學校行政支持	1 金城學區	61	35.59	5.93	組間 組內	596.32 8008.40	4 172	149.08 46.56	3.20*	1 > 2 4 > 2、3、5
	2 金湖學區	36	32.19	7.11						
	3 金沙學區	38	34.05	7.20						
	4 金寧學區	30	37.60	6.11						
	5 烈嶼學區	12	32.58	10.14						
教學與評量調整	1 金城學區	61	39.15	7.45	組間 組內	948.99 11814.65	4 172	237.25 68.69	3.45*	4 > 1、2、3、5
	2 金湖學區	36	36.69	8.20						
	3 金沙學區	38	37.84	8.59						
	4 金寧學區	30	43.77	7.41						
	5 烈嶼學區	12	37.58	12.82						
特教知能成長	1 金城學區	61	29.59	6.15	組間 組內	515.49 7167.15	4 172	128.87 41.67	3.09*	4 > 1、2、3、5
	2 金湖學區	36	28.31	6.42						
	3 金沙學區	38	29.13	7.24						
	4 金寧學區	30	33.17	5.99						
	5 烈嶼學區	12	27.25	6.57						
家長參與	1 金城學區	29	37.52	8.93	組間 組內	635.33 6990.49	4 81	158.83 86.30	1.84	
	2 金湖學區	19	36.16	9.65						
	3 金沙學區	21	34.38	9.72						
	4 金寧學區	13	42.69	8.92						
	5 烈嶼學區	4	33.50	8.96						
全量表	1 金城學區	61	122.16	29.60	組間 組內	7082.93 141040.44	4 172	1770.73 820.00	2.16	
	2 金湖學區	36	116.28	27.47						
	3 金沙學區	38	120.03	25.65						
	4 金寧學區	30	133.03	29.42						
	5 烈嶼學區	12	108.58	33.89						

* $p < .05$

另外，擔任不同職務的教師在獲得融合教育支援服務的差異分析結果方面，教學與評量調整（ $F=0.59$ ， $p>.05$ ）與特教知能成長（ $F=0.10$ ， $p>.05$ ）這二個向度未達顯著差異水準，而學校行政支持（ $F=4.55$ ， $p<.05$ ）達到顯著差異水準。經雪費法比較，在學校行政支持的支援服務，兼任行政的普通班教師獲得程度高於級任導師與科任教師，兼任行政的教師對於行政事務較為瞭解，亦常參與相關會議，較能清楚知道學校已提供那些支援服務，此應是造成其獲得程度高於科任教師與級任導師的原因。

（二）不同背景變項的教師對融合教育支援服務滿意度的差異分析

普通班教師對融合教育支援服務的滿意度，在性別、教學年資、教育程度、任教學校規模、擔任不同職務、任教不同障礙類別接受不同特教服務等變項以及在全量表、學校行政支持、教學與評量調整、特教知能成長及家長參與等四個向度的支援服務的表現方面，均無顯著差異，表示普通班教師對融合教育支援服

務的滿意度，不因教師性別、教學年資、教育程度、任教學校規模、擔任不同職務、任教不同障礙類別接受不同特教服務，而有所差異。

然而，任教不同學校區域的教師對融合教育支援服務滿意度的差異，經由變異數分析後，其結果如表 10 所示。其中全量表（ $F=1.74$ ， $p>.05$ ）、學校行政支持（ $F=2.26$ ， $p>.05$ ）及家長參與（ $F=1.41$ ， $p>.05$ ）未達顯著差異水準。而教學與評量調整（ $F=3.40$ ， $p<.05$ ）、特教知能成長（ $F=2.89$ ， $p<.05$ ）這二個向度達到顯著差異水準。經雪費法比較，在教學與評量調整的支援服務，任教金城學區與金寧學區的普通班教師對此向度的滿意度高於金湖學區、金沙學區與烈嶼學區，而且金寧學區又顯著高於金城學區、金湖學區、金沙學區與烈嶼學區。而特教知能成長的支援服務，任教金寧學區與金城學區的普通班教師對此向度的滿意度高於金湖學區、金沙學區與烈嶼學區，而且金寧學區又顯著高於金城學區、金湖學區、金沙學區與烈嶼學區。此結果與任教不同學區的支援服務獲得程度相互呼應，呈現獲得程度愈高，滿意度愈高的情形。

表 10

任教不同學校區域的教師對融合教育支援服務滿意度之差異分析表

向度	學校區域	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	
學校行政支持	1 金城學區	61	34.80	6.08	組間 組內	470.36 8936.16	4 172	117.59 51.95	2.26	
	2 金湖學區	36	32.03	7.56						
	3 金沙學區	38	33.89	8.05						
	4 金寧學區	30	37.03	6.68						
	5 烈嶼學區	12	32.50	9.66						
教學與評量調整	1 金城學區	61	39.41	7.54	組間 組內	933.53 11791.45	4 172	233.38 68.56	3.40*	4 > 1、2、 3、5
	2 金湖學區	36	37.50	7.67						
	3 金沙學區	38	37.29	8.68						
	4 金寧學區	30	43.97	7.48						
	5 烈嶼學區	12	38.42	13.20						
特教知能成長	1 金城學區	61	30.21	5.92	組間 組內	529.73 7878.18	4 172	132.43 45.80	2.89*	4 > 1、2、 3、5
	2 金湖學區	36	28.61	7.10						
	3 金沙學區	38	28.95	7.72						
	4 金寧學區	30	33.50	6.52						
	5 烈嶼學區	12	28.00	7.21						
家長參與	1 金城學區	29	37.65	8.94	組間 組內	534.51 7659.02	4 81	133.63 94.56	1.41	
	2 金湖學區	19	37.00	10.72						
	3 金沙學區	21	34.53	9.92						
	4 金寧學區	13	42.46	9.63						
	5 烈嶼學區	4	35.00	9.59						
全量表	1 金城學區	61	122.33	29.57	組間 組內	6091.35 150459.37	4 172	1522.84 874.76	1.74	
	2 金湖學區	36	117.67	29.46						
	3 金沙學區	38	119.21	27.38						
	4 金寧學區	30	132.90	30.30						
	5 烈嶼學區	12	110.58	34.72						

* $p < .05$

五、普通班教師之集群類型在不同背景變項、獲得現況與滿意度之分析

(一) 普通班教師對融合教育支援服務之集群類型

利用 K-Means 集群分析，將普通班教師在融合教育支援服務獲得現況與滿意度的平均數分為三組。由表 11 可知，分為三組集群之後，集群一的普通班教師獲得融合教育支援服務的平均數最低，對其滿意度的平均數亦最低，可見集群一的普通班教師對融合教育支援服務是呈現低獲得低滿意，顯示其對融合教育支援服務是較不關心也較為冷淡的，故將集群一命名為「漠不關心組」；集群二的普通班教師獲得融合教育支援服務的平均數為中間值，對其滿意度的平均數亦為中間值，可見集群二的普通班教師對融合教育支援服務是

呈現中獲得中滿意，顯示其對融合教育支援服務較為按部就班與循規蹈矩的，故將集群二命名為「循規蹈矩組」；集群三的正常班教師獲得融合教育支援服務的平均數最高，對其滿意度的平均數亦最高，可見集群三的正常班教師對融合教育支援服務是呈現高獲得高滿意，顯示其對融合教育支援服務較為重視且積極進取，故將集群三命名為「積極進取組」。

金門縣的國小普通班教師在「積極進取組」有 27 人，占全部的一成五左右；在「循規蹈矩組」有 119 人，占全部的七成左右；在「漠不關心組」有 31 人，占全部的一成五左右。顯示金門縣大部分的國小普通班教師獲得較多的融合教育支援服務時，對其滿意度會較高，所以只要提供適切的融合教育支援服務，就能提升大部分普通班教師的滿意度，亦能有助於金門縣融合教育的推行。

表 11

普通班教師在融合教育支援服務獲得現況與滿意度之平均數及命名

平均數	獲得 學校行政	獲得 教學評量	獲得 特教知能	獲得 全量表	滿意 學校行政	滿意 教學評量	滿意 特教知能	滿意 全量表	族群命名 (%)
集群 1 (31 人)	28.10	29.74	22.71	82.10	27.74	30.81	24.19	84.35	漠不關心組 (17.5%)
集群 2 (119 人)	35.19	39.58	30.09	120.92	34.61	39.59	30.13	120.45	循規蹈矩組 (67.2%)
集群 3 (27 人)	40.15	47.37	35.85	168.85	40.26	47.59	36.26	170.11	積極進取組 (15.2%)
F 值	29.56***	48.83***	43.35***	239.96***	28.21***	41.40***	29.05***	186.20***	
事後 比較	3>2,3>1 2>1	3>2,3>1 2>1	3>2,3>1 2>1	3>2,3>1 2>1	3>2,3>1 2>1	3>2,3>1 2>1	3>2,3>1 2>1	3>2,3>1 2>1	

*** $p < .001$

(二) 三組集群類型之普通班師在不同背景變項之差異情形

以下將分群後的積極進取組、循規蹈矩組與漠不關心組之普通班教師，對其背景變項包含性別、教學年資、教育程度、特教背景、學校規模、學校區域、擔任職務、班級中特殊學生的障礙類別、特殊學生所接受的特教服務等九項進行百分比交叉分析。分析結果如下說明：

1.在性別上，女生教師在積極進取組的百分比稍高於男性教師，而在漠不關心組則稍低於男性教師，顯示較多的女生教師對融合教育的支援服務是獲得較多與滿意亦較高。

2.在年資上，普通班教師隨著年資的增加，對於融合教育支援服務的獲得與滿意度有上升的情形；而教學年資在5年以下的普通班教師，分配在循規蹈矩組的百分比最高，可能受限於教學歷練不足，而只能配合辦理或是被動的接受相關服務。

3.在教育程度上，有受過專業培訓的普通班教師獲得較多的融合教育支援服務，對其滿意度也較高。

4.在特教專業上，受過特殊教育專業背景訓練的普通班教師，獲得較多的融合教育支援服務，對其滿意度也較高。

5.在學校規模上，任教7-12班的普通班教師，獲得較多的融合教育支援服務，對其滿意度也較高。

6.在學校區域上，烈嶼學區的普通班教師在漠不關心組的百分比最高；金寧學區的普通班教師在「循規蹈矩組」的百分比最高；金城學區、金湖學區、金沙學區的普通班教師在「積

極進取組」的百分比最高。其中又以烈嶼學區的普通班教師在漠不關心組的百分比高達50.0%，可能是長期受限於地形的影響，又是離島中的離島，而造成多數的普通班教師獲得較少的融合教育支援服務，對其滿意度也較低。

7.在擔任職務上，擔任專任級任導師的普通班教師在「循規蹈矩組」的百分比最高；擔任專任科任與兼任行政的普通班教師在積極進取組的百分比最高。其中又以擔任導師的普通班教師在循規蹈矩組的百分比最高，漠不關心組最低；擔任科任及兼任行政的普通班教師雖然在積極進取組的百分比高，但漠不關心組的百分比亦偏高，顯示約有五成以上擔任科任與兼任行政的普通班教師獲得較多的融合教育支援服務，對其滿意度也較高，約有三成以上擔任科任與兼任行政的普通班教師獲得較少的融合教育支援服務，對其滿意度也較低。

8.在任教學生障礙類別上，任教學生障礙為認知、生理與情緒行為等類型的普通班教師在積極進取組的百分比最高。其中又以任教學生為情緒行為障礙類的普通班教師，在漠不關心組的百分比與其他類別相較最高，顯示出金門縣所的融合教育支援服務，可能較少提供有關情緒行為障礙類的服務。

9.在特教服務上，學生接受資源班及巡迴輔導服務的普通班教師在循規蹈矩組的百分比最高；學生接受資源班、巡迴輔導與普通班接受特教服務的普通班教師在積極進取組的百分比最高。結果顯示出較多任教學生接受單一類特教服務的普通班教師獲得較多的融合教育支援服務，對其滿意度也較高；約有五成

任教學生接受二類特教服務的普通班教師，可能因為相關人員的溝通合作不足，而使其對融合教育支援服務呈現中獲得中滿意的情況；任教學生只接受普通班特教服務的普通班教師，在積極進取組的百分比只接近四成，而漠不關心組則高達二成以上，顯示出任教學生只接受普通班特教服務的普通班教師獲得較少的融合教育支援服務，對其的滿意度亦較低。

(三) 融合教育支援服務三集群類型對普通班教師獲得現況之差異比較

將分群後的「積極進取組」、「循規蹈矩組」與「漠不關心組」之普通班教師獲得融合教育支援服務四向度進行差異比較。由分析結果得知，三組集群在獲得融合教育支援服務的學校行政支持 ($F=29.56, p<.001$)、教學與評量調整 ($F=48.83, p<.001$)、特教知能成長 ($F=43.35, p<.001$)、家長參與 ($F=26.54, p<.001$) 四向度與全量表 ($F=239.96, p<.001$) 的變異數分析皆達顯著差異，進一步事後比較分析可知，三類集群類型之普通班教師獲得融合教育支援服務之四向度與全量表之事後比較分析，發現「積極進取組」之普通班教師獲得融合教育支援服務的現況高於「循規蹈矩組」與「漠不關心組」；「循規蹈矩組」之普通班教師獲得融合教育支援服務的現況高於「漠不關心組」。

(四) 融合教育支援服務三集群類型對普通班教師滿意度之差異比較

將分群後的積極進取組、循規蹈矩組與漠不關心組之普通班教師對融合教育支援服務四向度滿意度進行差異比較。由分析結果可得

知，三組集群在學校行政支持 ($F=28.21$)、教學與評量調整 ($F=41.40$)、特教知能成長 ($F=29.05$)、家長參與 ($F=25.14$) 四向度與全量表 ($F=186.20$) 滿意度之變異數分析皆達顯著差異，而進行事後比較分析得知，「積極進取組」之普通班教師對融合教育支援服務的滿意度高於「循規蹈矩組」與「漠不關心組」；「循規蹈矩組」之普通班教師對融合教育支援服務的滿意度高於「漠不關心組」。

綜合言之，「積極進取組」之普通班教師獲得較多的融合教育支援服務，而其滿意度也較高；「循規蹈矩組」者則獲得中等的融合教育支援服務，而其滿意度也較為中等；「漠不關心組」者是獲得較少的融合教育支援服務，而其滿意度也較低。造成金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務獲得現況與滿意度的分群原因，還有待後續研究者探討。

伍、結論與建議

一、結論

金門縣國小普通班教師在融合教育支援服務獲得情況為「偶爾獲得」至「常常獲得」間；而對其滿意度在「尚稱滿意」至「相當滿意」間。各向度中，只有「學校行政支持」的向度在獲得情形及滿意度上達到顯著差異水準。

金門縣國小普通班教師會因個人背景變項之「任教學區」與「擔任職務」，在融合教育支援服務的獲得程度上達顯著差異水準；國小普通班教師會因個人背景變項之「任教學區」，在融合教育支援服務獲得滿意度達顯著

差異水準。

金門縣國小普通班教師在融合教育支援服務獲得現況與滿意度之集群類型可分為「積極進取組」、「循規蹈矩組」與「漠不關心組」。而不同集群類型之普通班教師獲得融合教育支援服務現況及滿意度皆達顯著差異水準。

二、建議

(一) 對教育行政機關的建議

1. 增修相關融合教育支援服務的辦法

本研究發現就整體而言，普通班教師對於有法令規範明顯訂定的支援服務，獲得程度較高，滿意度也較高，而且金門縣國小普通班教師較為循規蹈矩，滿意度會隨著獲得程度而提高，所以明確的實施辦法有助於融合教育的推行，而目前國內相關於融合教育的法規僅有民國 88 年 8 月訂定「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」，除了年代久遠外且未進行增修外，實施細項並未明確規範，如：擔任特教生導師可酌減的授課節數、獎勵制度、作業與評量調整的參考模式等等，故建議教育行政機關能盡快增修相關融合教育支援服務的辦法，唯有將融合教育的配套措施明文規範，才能促進融合教育的發展。

2. 落實特殊教育入班支援教學的排課原則

本研究發現金門縣的特教教師較少提供給普通班教師相關的改編教材與教具，這顯示出普通班教師與特教教師合作時間較為不足，主要原因是特教教師把所有的排數均排在外加式或抽離式的課程，所以導致普通班教師與特教教師各自上各自的課，較無多餘時間進

行溝通與合作，亦較少進行入班支援教學。然而入班進行支援教學不止能幫助特教教師更瞭解學生在班上的學習情況，更能增加與普通班教師的合作與溝通，進而協助普通班教師解決問題，並給予適時的心理支持。故研究者認為特殊教育教師應空出部分節數，來排定入班教師支援，以落實特殊教育相關辦法的排課原則。

3. 增加名額給普通班教師進修特殊教育相關學分

本研究發現受過專業培訓的普通班教師獲得較多的融合教育支援服務，對其滿意度也較高。所以可以增加少部分特殊教育專業培訓名額，給有需要的普通班教師參與，如教育部委由國立臺南大學視障教育中心所辦理的暑期視障專精學分班，但其限制參與對象的身分為特殊教育教師。是否能將其中二十個名額中，增加二個名額給有需求的普通班教師參與，藉由專業知識的提升與瞭解，才能有利於融合教育的推行。

(二) 對金門縣特殊教育資源中心的建議

1. 東半島與西半島均設置特殊教育資源中心

本研究結果發現距離特殊教育資源中心最近的兩個學區獲得較多的支援服務且滿意度也較高，建議金門縣政府教育局可考慮是否依照金門的地形，保留原本設置在西半島的資源中心，而在東半島也設置一個特殊教育資源中心，以確保特教資源能平均分配。且特殊教育資源中心的業務繁雜，如能仿照臺北市的作法，分工合作的模式進行，定能提供給普通班教師更好的服務內容與品質。

2.辦理關於情緒抒壓方面的研習

本研究結果發現普通班教師對於各校所舉辦之特殊教育知能的研習滿意度高於特殊教育資源中心所舉辦之研習，而金門縣特殊教育資源中心很少辦理關於情緒抒壓與管理方面的知能研習，故普通班教師較少獲得這方面的支援服務。所以建議金門縣特殊教育資源中心委託各校辦理些「心靈 SPA--快速抒壓新體驗」、「情緒調節魔法 DIY」、「壓力調劑隨身包--樂活心靈 SPA 實作」等研習活動。

3.專業團隊委託給職業工會辦理

本研究結果發現普通班教師對於專業團隊能參與相關會議的支援服務獲得現況與滿意度均偏低，然而金門縣因地理位置較為偏遠，所以專業團隊的服務模式較為特殊，長久以來較難招聘治療師，故需牽就治療師的時間，進而影響到整個專業團隊的服務品質。故建議特殊教育資源中心仿照臺北市的做法，將專業團隊的業務委託給各個專業領域的職業工會來辦理，請其協助尋找適合的治療師，才能改善專業團隊諮詢服務不足的現況。

4.提醒各校應主動告知普通班教師學校行政支持的內容

本研究結果發現兼任行政的教師比級任導師與科任教師獲得較多支援服務，而學校行政支持的提供應是一致的，但因兼任行政的教師對於行政事務較為瞭解，亦常參與相關會議，較能清楚知道學校已提供那些支援服務，此應是造成其獲得程度高於科任教師與級任導師的原因。故特殊教育資源中心應定期函文

提醒學校行政人員透過定期導師會議、個案認輔會議等，提供足夠的訊息給普通班教師，較能協助普通班教師獲得融合教育的支援服務，以提升教學成效。

(三)對未來研究的建議

1.在研究對象上

本研究只針對金門縣國小普通班教師對融合教育支援服務獲得程度與滿意度進行問卷的普查。故研究結果不適合推論至其他縣市或是其他教育階段之普通班教師，因此建議未來的研究對象可擴至其他縣市或其他任教階段的普通班教師。

2.在研究方法上

本研究以問卷普查的方式，針對問卷所得之結果進行量化的分析，但量化的分析較難充分瞭解個別的觀點，故建議未來的研究可在問卷中增加開放性的題目，或是針對具有代表性的對象，如「漠不關心組」與「積極進取組」進行個別的質性訪談，以深入瞭解其對融合教育支援服務的見解。

3.在研究工具上

本研究工具將融合教育支援服務分為四個向度，探討普通班教師對融合教育支援服務的獲得與滿意度，但融合教育支援服務的範圍甚廣，故建議未來的研究者可以依據新的法規或相關理論，探討更多關於融合教育支援服務的內涵，以更周詳的方式來探討融合教育支援服務。

參考文獻

一、中文部分

- 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(1999)。
- 吳武典(1998)。教育改革與特殊教育。教育資料集刊, **23**, 197-220。
- 吳淑美(2004)。融合班的理念與實務。臺北市:心理。
- 呂翠華(譯)(2009)。其實融合很簡單教導障礙學生的**450**的策略(原作者:Peggy A. Hammeken)。新北市:心理。
- 周杏樺(2006)。融合下的壓力:普通班教師面對身心障礙學生的因應策略。師友月刊, **468**, 29-31。
- 邱上真(2001)普通班教師對特殊求學生之因應措施、所面對之困境及所需之支持系統。特殊教育研究學刊, **21**, 1-26。
- 邱明芳(2003)。國民中小學實施融合教育學校行政支援之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學,彰化縣。
- 唐大衛(2007)。桃園縣國民小學就讀普通班身心障礙學生特教支援服務調查研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學,臺北市。
- 高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班身心障礙學生之教學原則及輔導辦法(2012)。
- 特殊教育法(2009年修訂)。
- 特殊教育法施行細則(2013修訂)。
- 張素玉(2004)。高高屏地區國小聽障學生支援服務之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學,高雄市。
- 張意如(2008)。國小普通班教師對身心障礙學生支持系統之需求與滿意度調查研究:以臺中縣為例(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學,臺中市。
- 張雙佳(2009)。海峽兩岸小學家長參與學校事務之研究—以金門、廈門為例(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學,嘉義縣。
- 教育部(2011)。教育部特殊教育通報網,100學年度一般學校各縣市特教班別班級數統計(身障)。取自 http://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=classA_city_All_cls_B/classA_city_All_cls_B_2011020.asp
- 陳家瑩(2008)。國中普通班導師所獲得的特教支持服務現況及需求度調查研究。(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學,臺北市。
- 陳羿庭(2009)。彰化縣國民小學普通班教師對融合教育支援服務運作現況之滿意度調查研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學,彰化縣。
- 陳慧萍(2006)。臺北縣市國小亞斯伯格學童學校適應與支持系統之調查研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學,臺北市。
- 鈕文英(2002)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。特教園丁, **18**(2), 1-20。
- 葉千瑜(2008)。嘉義市國小普通班教師對特殊教育支援服務供需之研究。國立臺東大學,臺東縣。
- 劉玉君(2007)。國民中學教師對就讀普通班視障生支持服務滿意度之研究(未出版之

碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

劉淑秋 (2003)。國民小學教師對就讀普通班聽障生支持服務滿意度之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。

潘廣祐 (2006)。臺北縣國小普通班教師融合教育支援服務供需調查研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。

謝秀霞 (2001)。就讀普通班身心障礙學生學校支持系統之研究：以臺中縣為例(未出版之碩士論文)。臺中教育大學，臺中市。

顧宜婷 (2008)。彰化縣國民小學教師實施融合教育所需學校支持系統之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。

二、英文部分

Briggs, S. (2005). *Inclusion and how to do it: Meeting SEN in primary classrooms.*

London : David Fulton.

Eloff, I., & Kgwete, L. K. (2007). South African teachers' voices on support in inclusive education. *Childhood Education, 83* (6), 351-356.

Fulk, B. J. M., & Hirth, M. A. (1994). *Perceptions of special education program effectiveness and attitudes toward inclusion* Retrieved from ERIC database. (ED 374595).

Peterson, J. M., & Hittie, M. M. (2003). *Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Valeo, A. (2008). *Inclusive education support systems: Teacher and administrator views.* Retrieved from ERIC database. (EJ814394).

The Study of Inclusive Education Support Services and Satisfaction of Elementary School Teachers in Kinmen County

Ming-Sung Liu

National Taitung University

Director of Department of Special Education

Hsiu-Hui Tsai

Teacher of Jinning Elementary

and Junior High School

Abstract

The purpose of this study aimed to investigate elementary school teachers' satisfactions of inclusive education support service in Kinmen county and analyzed the teachers' satisfactions of the four parts in inclusive education support service, which is school administration support, teaching and evaluation adjustment, special education and parental involvement. The questionnaire was conducted among 195 participants and 94% was valid. The results were as following:

1. The degree of obtaining inclusive education support service was between "sometimes" and "often."; and that degree of the teachers' satisfactions of inclusive education support service was between average and satisfied.
2. There is a significant difference in the degree of satisfaction of the school administration support.
3. The significant difference in the degree of the satisfaction is influenced by the individual variables of the teachers, such as the school district and the teachers' position. There was no significant difference in other background variables.
5. The types of the degree of the teachers' satisfactions of inclusive education support service and current obtainable situation can be divided into three types, which is "Aggressive type" and "Obedient type" and "Indifferent type."
6. The significance was found in the degree of inclusive education support service current obtainable situation and the three different types. "Aggressive type" was higher than "Obedient type" and "Indifferent type." "Obedient type" was higher than "Indifferent type."
7. The significance was found in the degree of the teachers' satisfactions and the three different types. "Aggressive type" is higher than "Obedient type" and "Indifferent type." "Obedient type" is higher than "Indifferent type."

Keywords: elementary school teachers, inclusive education, support service