

# 國小集中式特教班學生 接受多類型支持服務之教師合作研究

陳思吟

高雄市和平國小特教教師

鄒小蘭\*

國立臺北教育大學特殊教育學系副教授

## 摘 要

本研究旨在探討國小集中式特教班學生接受多類型支持服務的教師合作歷程、影響因素與調整策略，及對學生正負面影響。本研究對兩所提供多類型支持服務的學校，訪談特教班、資源班、普通班 8 位教師共 17 人次，並入班觀察 9 節課，輔以 IEP 文件蒐集，將逐字稿運用 MAXQDA 22 分析資料。研究結果如下：1. 多類型支持服務合作歷程有合作契機、初期、中期及後期，而影響合作因素有（1）促進因素：信任理解與尊重、正向合作氛圍、對普通生正面影響、特教班家長積極教養；（2）挑戰因素：討論時間較少、學生需求掌握不全、普通班其他教師與家長擔憂；（3）既為促進亦為挑戰因素：助理員的安排。2. 多類型支持服務對特教班學生的正面影響為增進學習適應、人際互動、口語表達及自信心；負面影響則是易模仿普通生的不適當行為。3. 特教班、資源班教師對特教班學生學習適應調整，主要為學習內容與學習歷程調整，普通班教師則著重於學習歷程調整。在人際互動調整，為透過團隊教師在課堂的班級經營、創造互動機會、建立同儕支持，以及非正式課程增進人際互動。本研究最後對多類型支持服務團隊教師、學校行政及未來相關研究提出建議。

關鍵字：多類型支持服務、集中式特教班、教師合作

\* 通訊作者：鄒小蘭 [tsou1@gmail.com](mailto:tsou1@gmail.com)

## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

特殊教育服務持續朝向多元化與個別化發展，強調依據學生不同的能力與需求，提供適切的支持服務和學習環境。根據我國《特殊教育法》（2023）及《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》（教育部，2019），學校應依學生個別差異，提供多元安置與支持服務，以促進其學業發展與社會適應能力。聯合國於2006年通過《身心障礙者權利公約》，強調身心障礙者得享有平等且適切的教育權利，必須提供合理調整和個別化支持。我國亦於2014年簽署並制定《身心障礙者權利公約施行法》，以落實上述精神，保障身心障礙學生的教育權益，尤其教育機會均等及因應個別需求之提供。

前述法規與政策也強化了普特教師間合作的重要性，惟現今文獻較多探究安置資源班之學習功能輕微缺損學生的普特合作。如傅秀媚（2001）對於普特合作模式提及諮詢教師、協同教學、資源教室與教育配對等4種模式，其中教育配對模式意指普通班與特教班配對，普通班教師與特教教師可互相支援、互動頻繁，而部分時間學生共同上課或進行活動，此模式因學習環境接近，學生間可在上課、課餘時間有多次性的自然互動。而針對學習功能嚴重缺損的學生，多以集中式特教班（以

下簡稱特教班）安置為主，提供專業支持及生活能力訓練。然而，為了促進學生在多元學習環境的發展，研究者在實務現場經驗過「多類型支持服務」——即特殊教育學生依能力及需求，於特教班、資源班及普通班等多個教學場域，接受不同層次與形式的支持服務。這種服務模式強調不同班級教師間的團隊跨領域合作與課程調整，以符合學生個別化學習目標。因此，本研究目的旨在探討國小集中式特教班學生（以下簡稱特教班學生）接受多類型支持服務的教師合作歷程與影響因素；同時瞭解提供多元化支持服務，對學習功能嚴重缺損學生在學業與社交等方面的正負面影響，以及教師因應調整策略。具體待答問題包括：（1）特教班、資源班及普通班教師如何進行合作？其合作歷程為何？教師合作中的促進與挑戰因素又為何？（2）多類型支持服務對特教班學生的正負面影響為何？而教師採取的學習適應及人際互動之調整方式為何？期盼透過實證研究，為多類型支持服務的施行提供實務建議，促進符合現行法規精神的特殊教育服務品質提升。

## 貳、文獻探討

### 一、集中式特教班學生支持服務之相關研究

集中式特教班學生因認知與生活能

力不足，加上普通班缺乏人力支援、教師信念等問題，需要多元、彈性的教育服務，才能提供特教班學生與普通教育環境互動的機會（洪綺襄，2012；劉盈姩，2015）。大部分特教班學生參與普通教育活動多採「回歸」、「統合」與「逆向融合」方式，透過教師間彼此合作、溝通、調整，促進特教班學生與普通生的互動。「回歸」（mainstream）意指身心障礙學生從原來的隔離式環境中進入主流環境接受教育，使普通生與特殊生一起學習，增進互動機會（鈕文英，2015）。目前特教班學生回歸普通班仍屬零星，參與科目多為藝文課、體育課、綜合活動等非學科課的時間，而透過回歸課程能增進其人際互動與學習能力（楊于禎，2016；劉盈姩，2015）。「統合」（integration）即安排身心障礙學生與普通班學生一起參與情境中活動、彼此互動，安排身心障礙學生全部或部分時間進入普通教育環境，與普通班學生共學、互動，而地點不限於普通班或教學活動中（鈕文英，2015），如：運動會、畢業典禮、班級融合課程均屬之。國內相關研究，統合方案又以普通班學生與特教班的課程體驗佔多數，此方式使得普通班與特教班學生均受益，一方面提升普通班學生的同理心、同儕接納度，另一方面也增進身心障礙學生的人際互動能力（沈倚帆，2014；陳滢巧，2014）。黃美蕙（2010）透過下課時間，讓普通班小志工與特教班學生互動，促進社會互動學習。而唐淑惠（2017）則發現「入班宣導活動」可提高普通班學

生對特教班學生的接納度，並促進特教生回歸普通班的適應。此外，歐麗娟（2017）提出逆向融合（reverse inclusion），調整為普通班學生進入特教班，與特教班學生一起參與活動，不僅學生的社會互動能力與溝通技巧進步，也顯示教師適時協助與活動調整能有效促進融合活動的發展。在本研究所指多類型支持服務，係為服務對象為安置於國小特教班，並同時接受普通班與資源班服務的學生，有別於過往僅回歸或統合於普通班進行的活動。依據《特殊教育學生及幼兒支持服務辦法》（2024）對身心障礙學生應提供之支持服務範圍，包含學習輔具、教材、助理人員協助、復健評估、課程調整與行為輔導等項目，惟實務上支持服務多以特殊教育學生安置的班型為主要規畫，採取普通班與資源班或特教班與普通班，兩兩班級之間的教師合作，本研究定位安置在特教班並獲得三方教師團隊間的合作，所提供的服務內容是可能涵蓋前述法規所列的支持服務項目。

## 二、集中式特教班學生多類型支持服務的需求

特殊教育核心目標在於依據學生的能力與需求，提供適合的教育環境與支持服務。回顧過往推動普特合作的困難主要為教師態度與信念、普通班師生比高、支援人力、教師合作、課程調整、專業知能、家長因素、行政支持、專業團隊支持、教

師接納度、設施與設備提供、課程是否能真正符合學生認知程度與需求等（張嘉文，2008；鈕文英，2015；Somma & Bennett, 2020），而蘇意湘（2020）的研究指出融合教育對身心障礙學生的負面影響高於正面影響，其負面影響主要來自標籤問題。李佳璇（2024）以 SNELS 次級資料庫分析 2147 份國小普通班教師問卷，結果顯示國小普通班教師對融合教育正向態度與勝任度皆為中高程度，包括教導身心障礙學生是特教老師和普通班老師共同的責任、學校應接受身心障礙學生入學；但對身心障礙學生和普通生同班對雙方都有幫助、普通班老師不會因身心障礙學生而忽略普通生、應盡可能讓身心障礙學生與普通生一起學習等三個選項的平均數則較低。此外，也有研究顯示可透過教師信念改變、主動擴展人脈、通用設計、課程調整、逆向融合、特教宣導、普特合作、行政支持與推動等策略逐步突破困境，使身心障礙學生獲得更適性的教育環境與服務內容（李翠玲，2016；林意綠，2019；洪綺襄，2012）。

目前集中式特教班學生接受融合教育的教師合作研究，多為參與普通班活動，研究者尚未查找到特教班學生同時參與資源班和普通班學習的文獻。而特殊教育學生安置於普通班，普通班教師與特教教師的合作方式除了傳統的資源方案模式外，普特合作大多為諮詢模式與協同教學模式（傅秀媚，2001）。諮詢模式係由普通班教師為主要教學者，特教班教師定期且

主動地與普通班教師討論學生上課情形，提供普通班教師支持與建議，必要時會入班協助。在協同教學部份，則由特教教師或普通教師其中一方為協同教學者，需於事先透過普特教師共同討論、設計課程，使普通班與特教班學生進行融合活動的學習。現有政策與實務作法顯示，學習功能嚴重缺損學生多以集中式特教班安置為主，無法滿足學生在部份領域學習功能輕微缺損的多元學習需求。若能提供「多類型支持服務」的教師合作支持經驗，提供身心障礙學生同時在特教班、資源班、普通班獲得合理地課程調整與支持服務，除能符應學生需求，亦能提升學習成效及促進人際互動。

### 三、教師合作為推動多類型支持服務的基石

教師合作型態包含諮詢、協同教學、團隊討論、資源教室及教師助理員支持等多種形式，除了由特教教師給普通班教師支援外，也強調普特教師需共同解決問題，有系統、組織的建立團隊討論（鄭嘉凌、徐珮娟，2019；Creese et al., 1998；Idol, 2006；Voltz et al., 2001）。Kurth 等人（2015）指出特殊教育學生融合於普通班級時，促進特殊生學習效益的方式有三種，分別為普通班教師與特教教師直接合作、普通班教師本身具備普通教育與特殊教育的認證，再搭配一位助理員；及普通班教師或某種領域認證的教師與特殊教育

教師合作。其中普通班教師與特教教師直接的合作最為常見，且促進教師間合作的正向要素，在於普通班教師與特教教師共同制定計畫、定期合作討論，對學習功能嚴重缺損的學生，尚需要由普通教育教師、特殊教育教師、輔助教育工作者（paraeducators）、相關專業服務提供者（如：職能治療師）、特殊專業領域教師（如：藝術治療師）共同討論學生現況，建立教育團隊，制定目標與執行。課程設計則採用通用設計學習理論（Universal Design for Learning, UDL）之多元表徵、多元表達與行動、多元動機與參與的三大原則，以及差異化教學的理念，透過協同教學（大多採一主教一協教、分站式教學和小組教學）、同儕指導等方式，協助學習功能嚴重缺損學生的學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量之課程調整，不僅裨益身心障礙學生，同時也關注普通教育環境中任何有需求的孩子（Meyer et al., 2014；Kurth et al., 2015；Somma & Bennett, 2020）。

國內研究亦顯示特教教師與普通班教師需透過積極溝通、協商課程調整與教學策略，共同制定符合學生需求的教學計畫，並於個別化教育計畫（IEP）中明確責任分工，以提升教學品質與學習成效（鄭鈺清、吳宏茂，2019；蘇文利、盧台華，2006）。然而在合作的過程中，教師態度、缺乏同理角度、時間因素、教學調整或資源整合等因素為可能的困境，需調整彼此態度、互相學習、建立支持系統才能有效合作，提升學生學習效益（陳

燕靜，2016；黃志雄，2006；Hunt et al., 2003）。亦有普通班教師認為身心障礙學生是特教教師的責任，或是對特教教師介入視為干擾而非合作，蘇意湘（2020）研究指出普通班教師和特殊教育教師會進行協同教學，但也會因教師之自尊問題與害怕被質疑專業問題而怯步，因而維持良好但有界限的互動關係。

愈來愈多學習功能嚴重缺損的學生安置於普通班，但在教育現場的執行仍有其挑戰，主要為教師態度與信念、普通班師生比高、支援人力及專業團隊支持不足、教師合作不順、課程調整不善、專業知能欠缺、家長觀念不配合、行政支持有限等困難與阻礙，但當教師信念改變，主動出擊並思考解決方式，使得融合推動產生可能。本研究聚焦於特教班中具備基礎生活與表達能力，但不適合全天安置到普通班的學生，由特教班教師主動出擊提供普通班老師支持、設計與討論課程調整方式、人力支援等，降低阻礙普特合作的影響因素；也跟資源班特教老師協力合作，提升其人際互動品質與認知學習。多類型支持服務，需要跨特教班、資源班及普通班三種班型，更需要三類班型的專責教師密切合作、有效溝通，以協助學生不僅是形式上獲得多元服務內容，也能實質獲益，因此本研究關注在三班型的教師團隊因應學生問題與需求的教師合作歷程與影響因素，並瞭解提供多類型支持服務，對學習功能嚴重缺損學生在學業與社交等方面的正負面影響。

## 參、研究方法

### 一、研究設計與研究場域

本研究採質性研究中的個案研究法，以兩所提供多類型支持服務的學校教師團隊為研究個案，並採用半結構訪談特教班教師、資源班教師與普通班教師，輔以入班課室觀察、檔案文件資料加以分析和編碼。兩所學校背景簡述如下。

#### (一) 海洋國小 (A 校)

全校 80 班以上，設有特教班 2 班、資源班 4 班，推動融合已有 20 多年歷史。早期由特教教師與普通班體育教師合作進行融合活動，目前特教班教師設計活動，定期帶領特教班學生與普通班學生進行互動，少數特教班學生會接受普通班及資源班的課程服務。

#### (二) 森林國小 (B 校)

全校 80 班以上，特教班與資源班各為 3 班以上，推動融合超過 30 年。早期以校園闖關方式進行特教班與普通班的融合活動，由特教班教師主辦，帶領普通班孩子進行特教體驗。在統合活動方面，特教班教師每週安排時間，帶領全班與普通班進行班級性融合活動。特教班教師亦會評估學生需求，讓學生部分時間回歸普通班與資源班上課，提供學生多類型支持服務，包括學科、體育、藝能課程等。

### 二、研究參與者

本研究參與者為兩所提供多類型支持服務的學校教師團隊，且兩所學校各有 1 名特教班學生接受多類型支持服務。

#### (一) 海洋國小 (A 校)

A 校參與多類型支持服務的教師團隊為 1 位特教班教師 (AST)、1 位資源班教師 (ART)、普通班國語教師 (AGTC) 及普通班數學教師 (AGTM)，四位教師為初次合作對象，共同服務安置於特教班三年級的自閉症學生 Louie。Louie 的魏氏兒童智力測驗 (第四版) 全量表智商為 78、知覺推理組合分數 110、語文理解僅 53，顯示其內在能力差異甚大，他的邏輯推理與數學計算能力可跟上同年級同儕，但語文理解能力弱、詞彙量少，有斷句錯誤情形、口語表達有限且語句短。英文使用優於中文，情急之下易使用英文表達，常需翻譯成英文協助其理解。日常行動能力、3C 產品使用能力佳，具備基本生活自理能力，但品質精緻度待加強。在情緒控制和社交互動方面亦存在挑戰，挫折忍受度低、缺乏彈性思考，常有情緒行為 (哭鬧、推桌子) 發生，鮮少與他人互動。

Louie 被縣市鑑輔會列為就學輔導追蹤的個案，未來以安置普通班為方向。故經過 IEP 會議與學校特推會審核，Louie 接受資源班三年級社會技巧課、普通班三年級數學課與二年級國語課。

## （二）森林國小（B校）

B校參與多類型支持服務有四位教師共同服務五年級中度自閉症學生小均。小均具基本生活常識和能力，但清理個人物品、清潔打掃、精細動作的靈巧度等皆需提升品質；對環境敏銳度（電風扇、電燈）優於對人的喜好，大多時候是與環境互動。小均專注力不足，影響大團體的學習；對活動流程變動的接受度和應變力較低，流程被打斷難以完成接下來的事情。雖能進行一般對話但語言表達不清晰，偶爾會重複問題。數學計算能力良好，能背誦九九乘法；國語閱讀和書寫較為困難，相當於小一水準。

在多類型支持服務中，小均接受的課程包括普通班二年級國語、英文、五年級體育課及資源班五年級數學課，經徵詢同意參與本研究有特教班教師（BST）、普通班國語教師（BGTC）、資源班教師（BRT）及資源班支援教師（BPT）共4位。

## 三、研究工具與資料蒐集

### （一）研究者

研究者為大學特教系畢業，具備特教班與資源班的經驗，且研究者在這兩種類型的班別裡，均有服務特教班學生接受多類型支持服務的經驗，故研究者對於自己校內的服務模式有一定了解，也能知悉校內特教班、資源班及普通班的合作歷程。

## （二）半結構式訪談題綱

訪談大綱為根據研究目的自編，含教師合作歷程與影響因素及多類型支持服務對學生產生的影響與調整兩大向度。前向度提問如：學生到資源班及普通班上課的目的為何？與團隊教師合作的過程為何？會依序進行什麼樣的流程？特推會如何進行審核？如何與團隊教師討論個案的需求與提供的課程服務？課程如何進行？團隊教師的角色任務？合作過程印象最深刻的事？促進因素與挑戰因素等。而後者題綱如學生的學習適應與人際互動如何？如何與團隊教師討論？如何調整等。研究者在訪談前一週寄發訪談題綱給每位研究參與者，採面談或線上進行個別訪談，當同一團隊教師的不同受訪者意見有不一致情形而待釐清時，會進行第二次訪談追問，每次40分鐘至1.5小時不等，共計取得17份樣本，以多元相互驗證觀點。

## （三）入班觀察紀錄表

研究者進入場域觀察特教班學生參與資源班、普通班課程的實際情形，真實參與的情況，於當天繕打成觀察紀錄，描繪課堂實際情形，並與訪談資料相互比較分析，共計9份樣本。海洋國小觀察特教班2節、普通班國語和數學課各3節；因COVID-19疫情，森林國小僅入普通班觀察1節。

#### (四) 檔案文件

研究者事先徵求研究參與者與其服務學生之家長同意，蒐集如學習單、IEP、鑑定報告等，以了解學生的基本資訊、能力現況，及對該間學校有基礎的認識。在研究進行過程中整合資料、歸納與比較分析，輔以訪談、觀察內容做相互比較，作為研究參考。

### 四、資料分析

資料分析依序為文字化、概念化、命題化及圖表化。先使用 *Speeachnotes* 將訪談所得之語音資料轉換成文字的逐字稿，資料來源還有觀察及檔案文件資料，進行多資料來源驗證。接著，使用 *MAXQDA 22* (*VERBI Software, 2022*) 質性分析軟體進行編碼、標註資料內容，軟體可將資料來源中的關鍵字加以標註，再使用自動編碼的功能，輸入欲自動編碼的名稱（如：助理員），軟體可將資料來源中的關鍵字加以標註做初步分析，再由研究者校閱資料，進行主題內容分析的歸類與聚斂。運用初步編碼在 *MAXQDA* 建立母代碼與子代碼，將同樣概念的子代碼聚集成母代碼，以顏色、手動編碼整理內容，進而產生不同的母代碼組集，聚焦內容形成主要概念。例如「AST 加強學習項目」、「AST 特殊狀況處理 / 提供策略」等子代碼聚斂為「A 特教班教師的支持」之母代碼。最後研究者將分析而得的主要概念，歸納整理為範疇並加以命題，並以 *MAXQDA* 繪製教師

合作關係圖表，透過清楚的圖表與文字說明同一所學校教師間的合作關係與過程。

編碼代碼以訪談與觀察來說，第一碼以 A、B 表示兩所學校，第二碼則表示不同的教師，有特教班教師 (ST)、資源班教師 (RT)、支援教師 (PT)、普通班教師 (GT)，普通班教師依授課科目編碼為國語教師 (GTC)、數學教師 (GTM)，第三碼為訪談或觀察次數，第四碼為訪談或觀察日期，第五碼為文件裡該語句的位置。因此訪談及觀察的編碼樣態為「訪 -A-ST-1-0211,1」及「觀 -A-ST-1-0211,1」。省思日誌前兩碼同上，第三碼為訪談或觀察次數，第四碼為訪談或觀察日期，第五碼為文件裡該語句的位置，因此省思日誌編碼樣態為「省 -A-ST- 訪 1-0211,1」。為確保質性研究的品質，本研究進行方法間及方法內的三角查證 (鈕文英, 2020)，包括訪談資料、觀察資料與檔案文件的相互分析；特教班、資源班、普通班教師之訪談內容持續比較。在整理逐字稿後，提供研究參與者協助檢核，以確保研究內容無偏誤。研究者亦邀請曾修習質性研究，並具備特殊教育實務經驗之同儕為檢核者，隨機抽樣訪談逐字稿請同儕編碼，再與研究者的編碼對照，研究者間一致性達 0.8。

## 肆、結果與討論

### 一、多類型支持服務的合作歷程與影響因素

#### (一) 多類型支持服務的合作歷程

##### 1. 合作契機

##### (1) 教師間熟識度

兩校在多類型支持服務的合作契機有異同，團隊中的相關教師皆是在熟識的情況下進行合作。以海洋國小來說，AST 與 AGTC、AGTM 已在其他活動認識。而 AST 與 ART 同為特教領域夥伴，平時開會頻繁接觸。教師之間的一面之緣或是共同參與活動是能促成後續合作洽談的可能因素之一。

我就問 AST 為什麼找我，然後他就說一是有學年老師推薦，二是有想到我們有經歷教師成長營的過程。(訪 -A-GTC-1-0217,83)

對森林國小而言，團隊教師皆在該校服務許久，BST 與 BRT、BGTC 除了此次的合作經驗之外，BST 之前也曾與他們個別合作多元的課程。而關於 BST 與 BRT 的合作則源於兩位老師負責同一個年段的學生，在彼此討論之下，BRT 的學生會到特教班上課，BST 的學生也會到資源班上特殊需求課程。

……我覺得有需要安排一些和普通班合作課程，然後我就去找了 BGTC，因為那個時候有接觸過，所以好像還蠻快就合作起來。(訪 -B-ST-1-0320,175)

我們就閒聊發現我們學生的能力差不多，……那不然就拆兩組，一組在他們班、一組在我們這裡，……特教班分部的概念……。(訪 -B-RT-1-0316,166)

##### (2) 學生個別需求

A 校 Louie 與 B 校小均獲得多類型支持服務的需求不同，前者是因鑑輔會建議進行融合學習，後者則是特教班教師觀察學生具有能力而主動提出多類型支持服務。

……是要符合他特教鑑定這個身份，要三方安置，……，老師也有觀察到他的潛能。(訪 -A-ST-1-0211,17)

他在學校的穩定度是非常高的，……相較其他同學，一般事務理解的能力是比較快的。(訪 -B-ST-1-0320,33)

在資源班方面，一開始 BST 認為特教班學生不一定要到資源班學習，直到小均三年級時，發現 BRT 當時授課的組別能力與小均相近，因此促成四年級之後資源班數學課程的安排。

那時候 3 下我跟他聊起，小均的數學是怎麼樣的能力，……。資源班老師覺得接下來一個學年，有類似的課程，所以我們就併過去。(訪 -B-ST-1-0320,81)

##### 2. 合作初期

##### (1) 選擇適合的年段與教師

##### a. 教師的班級風格

兩間學校特教班教師會考量的班級風格因素一致為「班級穩定」與「課程結構」

（固定節次與內容），這讓他們在安排學生入班時，可以切合學生需求，學習應習得的內容，同時不會擾亂教師原本的教學節奏。其次則為特教班教師依據對學生的了解，評估哪種特質的教師適合該生，如：嚴謹或彈性，綜合考量之下進行媒合。

**BGTC 的班級……班級管理的秩序，還有穩定度是高的，然後他也願意接。**  
（訪 -B-ST-1-0320,46）

**我也有考量男老師對 Louie 會不會是一種幫助，……大不如兩個人保持一定的彈性。**（訪 -A-ST-2-0420,113）

#### b. 教師的班級負擔與課程適配性

AST 亦考量因 Louie 四年級可能全時回歸普通班上課，因此他考量普通班教師原班級內特殊生是否已對其過於負擔，盡量以班上沒有資源班學生或穩定的班級為選擇。另選擇與普通班的課程時間規劃相似度較高的，以至於 Louie 仍可在特教班學習應加強的內容。

……我們為了 Louie 調整的課表，我們還是不希望他所有的數學課都在普通班，這樣子我們沒有辦法幫他加強。  
（訪 -A-ST-2-0420,111）

#### c. 由特教團隊會議討論

在 A 校媒合資源班教師，其特教團隊會在該學期開始前，討論該學期需跨班上課的學生名單，包含從特教班到資源班上課、或從資源班到特教班上課的學生。透過團隊會議討論學生需求、參與的課程內容以及該門課的授課教師。除了確認下一

學期的課程，也讓 AST 事先規劃與資源班教師的搭配。

**我們會在會議裡面講出這個學生的需求，那看這些老師會上什麼課程，再把他編排進去。**（訪 -A-ST-1-0211,117）

#### （2）特教班教師主動詢問合作意願與規劃

兩所學校的特教班老師帶著積極主動的態度詢問普通班、資源班教師的合作意願，並說明學生的現況能力，藉由多次合作經驗、閱覽課程計畫、虛心請教等方式了解相關課程規劃與教學內容，安排適合特教班學生的課程內容及節數。兩所學校特教班教師皆能體恤團隊教師帶班的辛勞，與對特教班學生入班的擔憂，因此在洽談合作時主動提供人力支援，協助學生的適應，也減少教師的困擾，對於初次合作的教師而言能夠較安心接受。

**普通班老師最在意的就是會不會有干擾行為，……無緣無故有情緒出現的一個孩子。**（訪 -B-ST-1-0320,66）

**先問他們原本的安排之後，我再去看他適合參加哪些天的課程，會以 Louie 的能力去搭配。**（訪 -A-ST-1-0211, 62）

另外，資源班的安排兩所學校有些微差異，B 校為小均的能力剛好適合該組別的數學課，因此入班學習。而 A 校則是鑑輔會建議，所以選擇相對有需求的社會技巧課程進行輔導，當中亦發現資源班小組教學，能輔助在普通班大團體難以被注意到的問題。而相同的是，他們皆以學生需求為中心，讓學生學習達到最大效益。

### (3) 多類型支持服務的目標設定與審核

兩所學校均會將多類型支持服務的課程內容、節數、授課教師記錄於 IEP，經由學校特推會審核。而關於目標設定，兩所學校不同的是，B 校根據學生在普通班需表現的能力，將多類型支持服務的目標設定清楚，或是依據資源班該組別的目標來設計。而 A 校則是以特教班領域目標為主，未另增設到普通班、資源班學習的目標。

### (4) 特教宣導

在特教班學生正式入班前，B 校 BST 會到普通班先進行特教宣導讓普通生了解小均概況及該如何與他相處，BGTC 與 BST 皆認為特教宣導需在一開始就充分預備並執行。

## 3. 合作中期

### (1) 角色任務

在多類型支持服務中，角色可分為支持者、調整者、教學者和溝通協調者。其中，支持者提供策略以協助教師和學生適應普通教育環境；調整者根據學生需求進行學習適應和人際互動調整；教學者負責課堂教學；溝通協調者則負責教師與家長間的溝通。綜合比較兩所學校的角色任務，特教班教師主要擔任溝通傳達者、支持者和調整者，在普通班、資源班和家長之間傳達學生的學習狀況並協助調整學習。特教班教師積極為團隊教師提供策略和幫助，支持學生的學習適應。普通班和資源班教師被視為教學者，主要依原授課方式

進行教學，而他們也會在能力範圍內進行學習調整和安排人際互動學習，以支持學生的學習適應和互動能力，因此也扮演調整者角色。

### (2) 特教班教師的高度支持性

#### a. 安排人力支援入班協助

兩所學校的特教班教師皆安排人力協助學生上課，以穩定班級運作。A 校的助理員協助 Louie 適應新環境，指導學習並傳達信息，他能了解 Louie 的需求，協助普通班教師調整教學策略，並即時解決 Louie 的情緒或行為問題。相比之下，B 校的志工或實習教師主要協助小均理解教師指令，幫助學生融入課堂，但不直接參與教學內容。兩所學校的支援人力均在傳達學生在課堂中的狀況，協助特教班教師進行後續輔導。

……助理員會適度的提示他說：「Louie 看這邊！」……，我有觀察 Louie 他會抓助理員的手指頭去指課本，……這個部分我也有學起來。（訪-A-GTC-2-0411,8）

#### b. 加強學生基本能力與學習項目

Louie 和小均在普通班和資源班接受課程輔導，但仍需在特教班加強生活自理、口語表達和動作能力。Louie 以未來回歸普通班為目標，但在收整衣物、例行事務的完成速度和午休規範等方面仍需訓練。他在口語表達上有困難，常使用英文，且因溝通不順而產生行為問題。因此特教班教師透過 Google 翻譯和行為引導，逐步

改善他的表達能力和行為規範。小均在手部靈活性和生活管理能力上需要進一步強化，特教班教師為他設計了針對性的生活管理訓練，同時配合普通班的進度進行學科預習與複習，幫助他更好地適應普通班學習內容。特教班教師透過具體化的教學方式，提升他們的基本能力，協助他們融入普通教育環境。

……就會很焦慮或是急躁，那我就跟他說，你要說：「我要翻譯」，然後我才拿出翻譯機。（訪 -A-ST-2-0420,8）

他在生活管理的部分，還是需要幫他加強，……因他的手部靈巧度需要不斷的去練習。（訪 -B-ST-1-0320,61-62）

#### c. 特殊狀況處理

特教班學生在接受多類型支持服務後，可能將原先的行為模式帶入普通班和資源班造成干擾或誤會。特教班教師在此時扮演重要角色，透過機會教育引導學生表現適當行為，並作為教師與學生間的橋樑。

兩所學校的特教班教師透過行為契約，幫助學生在班上學習自我控制，並提供團隊教師使用。授課教師也運用自身經驗，如轉移注意力、提示和堅定原則，處理學生的行為問題，確保他們適應普通環境。當不適當行為發生時，特教班教師亦會立即處理，讓學生了解錯誤並教導正確行為應對技巧，促進學習。特教班教師積極與團隊教師合作，釐清學生行為問題，讓普通班教師減少負擔，確保長期合作效果。

……要求他要做正確的、達到標準才

可以得到 5 顆星。所以那一次後來我有跟他要求 say sorry，慢慢的，他情緒就下去。

（訪 -A-GTC-2-0411,48）

#### d. 特教班教師入班協同教學

兩所學校相異的是，B 校特教班教師會進行國語課、體育課的協同教學，敏銳觀察情境，入班提供即時的調整。體育課上，BST 會視授課內容簡化技巧，並鼓勵同儕協助特教班學生。國語課上，BST 則以簡化語言幫助學生理解問題，並協助普通班教師掌握特教生的學習狀況。長期合作下，BST 與普通班教師建立了良好關係，雙方能有效合作，提升學生的學習效果。

體育課的內容，……我會看老師上什麼課，當下我去做簡化，或是我當下覺得小均達得成，那他就去跟普通班小朋友做一模一樣的。（訪 -B-ST-1-0320, 155）

#### （3）特教班教師邀請普通班師生參與多元活動

兩所學校的特教班教師主動邀請普通班師生參與各類活動，如成果展、班級融合、校外教學等，促進兩班之間的情誼與合作。A 校的 AST 在課餘時邀請普通班參與特教班的期末成果發表，而 B 校則透過班級融合、表演活動等，讓普通班與特教班的學生共同參與，培養良好的互動與合作。這些活動不僅拉近了學生間的距離，也增強了教師之間的理解和協作。

像上學期，就是他們耶誕節有辦活動，……班上跟他們有同樂的一個活動。

(訪 -A-GTM-1-0223,66)

……我就設計一個，普通班小朋友帶著我們班小朋友，大家一起去尋找聖誕樹。

(訪 -B-ST-1-0320,180)

(4) 團隊教師隨時分享與溝通

特教班、資源班與普通班教師通常透過 Line 或學校電話分機進行溝通，分享特教班學生的學習情形、作業指導、行為問題、有趣的生活事件等。A 校 AST 與 AGTC、AGTM、ART 經常透過 Line 討論 Louie 的學習進展，並調整課程安排。B 校的 BST、BRT 與 BGTC 也是長期合作夥伴，他們利用 Line 群組分享小均的狀況，並即時討論學生適應情形。透過這些溝通工具，教師們能迅速協調，共同提升學生的學習體驗。

像一些行為問題，或助理老師反應上課情形，……我會挑空堂時間打電話給他們。(訪 -A-ST-1-0211,152)

我們有一個小群組，會拍照，傳給老師們看，把小均在上課說的一些話啊、行為啊…就給老師知道。(訪 -B-RT-1-0316,146)

(5) 團隊教師的班級經營

在多類型支持服務中，普通班與資源班教師的班級經營扮演重要角色，不僅特教班學生受益，普通班孩子也從中成長。例如，A 校的 AGTC 班級營造出正向氛圍，善用語言技巧解釋 Louie 的情況，讓普通學生理解並接納他，還鼓勵孩子們成為他的幫手。B 校的 BGTC 同樣積極參與特教

班學生的教育，透過一致的原則與包容的態度，鼓勵全班孩子接納並支持小均。這些教師的經營方式不僅影響學生的態度，還提升了同儕接納度，培養學生主動支持特教生的能力。

我有先跟他們說：「哥哥來只是先跟我們上課……」，最後來他們大家都搶著要做。(訪 -A-GTC-1-0217,148)

老師繼續講故事，提問小均：「當別人幫助你，你要說什麼？」，……小均說：「謝謝！」，BGTC 說：「對了！沒錯」，給小均一個肯定的眼神加上鼓勵。(觀 -B-GT-1-0406,7)

4. 合作後期

(1) 團隊教師為學生進行學習評量

在學期結束時，特教班教師會根據觀察和團隊討論，評估學生在多類型支持服務中的學習成果。例如，小均的目標包括在大團體中聽主教者講課、判斷同學言語是否恰當等，由特教班教師與團隊教師討論，並根據學生在普通班的參與情況進行評量。Louie 則參與普通班數學考試，而國語科有時也會進行非常態測驗，AST 亦根據平時觀察和測驗成績進行學習評量。

……如果是我剛剛說的整體的目標，譬如說「在大團體裡面聽主教者」的這個部分，我就會在期末評量。(訪 -B-ST-1-0320,160)

(2) 期末 IEP 會議的討論與評估多類型支持服務

Louie 的 IEP 會議聚焦於其在普通班

的未來安排。AST 邀請了資源班、普通班教師、家長和助理員參加，會議中教師們對 Louie 的狀況有了更深入的了解，並討論了如何幫助 Louie 適應普通班的生活和學習。對於 Louie 的未來安排，AST 認為其智力在正常範圍內，且有潛能待開發，建議繼續在普通班接受資源班和特教班支持。然而，因其生活自理能力和自閉症特質，仍需多類型支持服務以適應普通班。

BST 則認為小均安置普通班困難，因專注力低且學習進展慢，建議繼續多類型支持服務。家長也認同目前的安排。

我們期末 IEP 的時候，發覺 Louie 來到這個班，……再回去的時候是能量有增加的，語文的接受力也有提高。（訪 -A-GTC-1-0217,49）

小均的專注度是影響所有學習最大的困擾，他會有非常多空白的時間，或出現干擾課堂的行為。（訪 -B-ST-1-0320,213）

### （3）團隊教師合作感受與未來展望

A 校多類型支持服務團隊教師對合作持肯定態度，普通班與資源班教師以學生需求為出發點，並對特教班教師提出的服務需求表示支持。AGTC 和 AGTM 認為讓 Louie 在普通班中學習，並逐步融入是正確的策略，同時 AGTM 感受到這樣的合作對學生和普通班學生都是成長機會。

B 校的合作成熟穩定，教師間有高度默契和相似的教育理念，他們皆對此服務的安排感到滿意，認為這不僅適合學生，也減輕了教師的備課壓力，雙方都期待未

來能持續合作，促進學生成長。

我覺得這一次 OK！因為一開始是單科，只有數學，……未來再增加看看。（訪 -A-GTM-2-0420,213）

只要他們願意（繼續合作），我都 OK，因為我覺得孩子也學很多（訪 -B-GT-1-0412,295）

## （二）多類型支持服務中的合作影響因素

### 1. 促進因素

#### （1）信任理解與尊重

在 A 校與 B 校的多類型支持服務合作中，特教班教師對普通班和資源班教師充滿信任和感激，他們相信學生能在普通班或資源班找到適合的學習空間，並且尊重普通班教師的課程設計，不強求額外調整，以避免增加教師負擔。普通班和資源班教師也抱持開放態度，願意接納特教班學生，並在理解和尊重的基礎上，盡力協助學生適應環境。這種合作關係基於彼此的信任與配合，使得合作長期有效，並促進了學生的學習效果。

讓普通班老師覺得，他不會有壓力，不會覺得說我一定要為他有沒有學到東西負責。（訪 -B-ST-1-0320,111）

#### （2）正向合作氛圍

正向合作氛圍讓教師在合作過程中感到愉快，簡單問候和鼓勵能夠促進教師間的支持和前進力量。兩所學校的教師通過訊息交流和面對面互動，給予彼此正向

回饋，形成美善循環。

每次錄完或是活動照片拍完再給 AST，他都會給我好多正能量的回饋，……也讓老師有更多的力量，再去堅持下去」。(訪 -A-GTC-1-0217,88)

我們普通班老師非常非常支持我們的學生去普通班上課…。(訪 -B-ST-1-0320,107)

### (3) 對普通生正面影響

多類型支持服務普通班的同儕也參與其中，從而獲得正面影響。普通班教師表示，學生透過協助特教班孩子發揮同理心，增強自信心，並提升了自我價值。ART 認為，特教班學生的加入也提供了普通班學生的機會教育，使他們學會如何應對不同的挑戰。這種合作不僅幫助特教班學生，也促進了所有學生的成長。

適時地也可以讓他去面對不同的狀況，然後要怎麼去應對，就不需要太過度的「欸，你怎麼這樣子！」(訪 -A-RT-2-0414,125)

### (4) 特教班家長的積極教養

在這兩所學校中，家長教養態度均非常積極，除了教導他們認知的課程外，也發展孩子們的長才。即使目前安置於特教班，仍盡可能安排認知課程與校外課程學習的機會。另配合教師教導孩子應學習的內容，利用課餘時間複習與教導，以利孩子可以在此服務中有效學習。

我們會再更 detail 的說這一課要怎麼教，媽媽就 follow 我們的指導語去教他。(訪 -B-RT-1-0316,50)

## 2. 挑戰因素

### (1) 教師討論的時間較少

時間管理為挑戰因素之一，AST 對於要再找時間與多位團隊教師溝通感到分身乏術，但他通過詢問助理員學生狀況，與普通班教師就特定事件溝通，平衡班級經營與協調時間。BST 則避免頻繁打擾普通班教師，選擇使用通訊軟體進行資訊交流，以降低教師壓力。利用助理員協助溝通和通訊軟體能有效管理時間，促進合作效能。

比較沒有時間在每個老師的聯繫上面，有時候可能每隔兩、三天問一下助理老師，那他最近狀況怎麼樣？(訪 -A-ST-1-0211,96)

### (2) 對學生需求的掌握度不足

ART 在接手 Louie 時，由於未參加期初會議，對於 Louie 的需求較不清楚，但在發現問題後，ART 與 AST 核對學生目標，利用社交剖面圖了解 Louie 的社會互動能力，並明確建立共識，提升了 Louie 的學習效果。

……討論過後我後來也是有用這一本 (super skill) 的社交剖面圖讓老師填，一起決定哪些主題是可以放進這學期。(訪 -A-RT-2-0414,5)

### (3) 普通班其他教師與家長擔憂

對 A 校而言，有其他教師對特教班學生是否適合回歸普通班持保留態度，亦有對於學生可能安置在自己班級內的擔憂。而 AGTC 透過請教校內普通班前輩輔導自閉症學生的技巧，使得 Louie 在融合過程

適應不錯，減少其他教師的擔心。

另外，普通生的家長雖然對多類型支持服務抱持擔憂態度，但透過普通班教師以學生為出發點，讓普通生感受到此服務的好，而影響家長想法，再經由學校日的宣導與分享，漸漸家長支持度越來越高，兩班關係越來越緊密。

**BST 也真的都很棒，他就把這些整個都做成一個影集，我就不斷一直在洗腦，我也跟他們（家長）講……無形中就會覺得孩子們怎麼這麼可愛。（訪-B-GT-1-0412, 218）**

### 3. 助理員既為促進因素亦為挑戰因素

A 校助理員協助指導 Louie 學習、穩定情緒，並在特教班與普通班、資源班教師之間傳達訊息，減輕教師負擔。然而，助理員的過度協助也可能限制 Louie 與同

儕的自然互動。為了促進 Louie 的獨立性，團隊教師逐步減少助理員介入，鼓勵 Louie 自我管理並提供同儕支持，提升 Louie 自主學習能力。

綜合以上研究者歸納兩校的挑戰因素與因應策略如表 1。

## 二、多類型支持服務對學生的影響與教師調整方式

### （一）多類型支持服務對學生的影響

#### 1. 學習適應能力

##### （1）適應普通班團體規範與型態

兩校學生在接受支持服務後，團體適應和規範能力明顯提升。Louie 從逐漸能獨立至普通班與資源班上下課，將其視為日常任務。同樣地，小均慢慢適應班級規

表 1  
多類型支持服務的挑戰因素與因應策略

| 挑戰因素                           | 因應策略  |
|--------------------------------|---|
| 教師討論時間較少                       | 善用陪同人力、通訊軟體了解學生上課情形。  |
| 團隊教師對於學生需求掌握度不足                | 與特教班教師核對目標、釐清期待、建立共識。   |
| 其他普通班教師對特教班學生入班的合適性持保留態度       | 接受特教班教師的合作邀請，並請教資深前輩輔導技巧，透過彼此交流經驗，使得學生融合過程中順利，減少其他教師的擔憂。            |
| 普通班家長擔心特教班學生入班而影響普通生的學習權益      | 透過教師班級經營，由普通生的態度影響家長想法。與特教班教師攜手合作，製作融合的系列影片，於班親會共享感動、邀請支持融合的家長分享想法。 |
| 助理員過多協助或保護，可能使學生缺乏人際互動、學習的機會等。 | 雙方教師共同討論，建立對助理員職責的共識，如：助理員協助程度、如何漸進褪除助理員等。                          |

註：研究者自行整理

範，從觀察同學中學會調整行為，表現出對課程的自主性與專注。他們透過長期練習，逐步習慣普通班的流程與環境，培養獨立性並形成班級內的默契與互動模式。

他在普通班觀察同學在做什麼這件事有提升。……這真的是他很大的進步！

(訪 -B-ST-1-0320,205)

## (2) 課程內的學習適應

學生在參與多類型支持服務後，透過教師的引導、團體動力之下，學習當堂課應學習的內容，漸漸地提升指令跟從、學習策略（逐字點讀、圈選字詞）、語文表達、回應問題等各方面能力。但由於兩位學生均是自閉症類群障礙，理解能力是他們的罩門，且專注力明顯不足，在大團體中要接收完整訊息仍有進步的空間，進而影響在課程中的吸收程度。

以他要跟上我們二年級語文的能力，你看他的造詞，可能還是跟不太上，可是他已經比 4 年前的他好太多了。(訪 -B-GT-1-0412,103)

## 2. 人際互動能力

### (1) 人際互動與同儕刺激

人際互動的提升在於多類型支持服務中自然情境，無論在下課時間、午餐時間、課程剛開始之際、班級融合等，讓學生在禮儀的互動表現、開啟話題、關心他人、聆聽別人建議等有逐步的成長。

增進人際互動，那我們就是用（班級）融合課程，……這時候小均是真的會

跟人家聊天，會去回應一些問題。(訪 -B-ST-1-0320,226)

### (2) 同儕支持與接納

在教師的薰陶下，溫暖的班級經營、正向的言語、多元的融合機會、教師本身的接納度、看見特教班學生的亮點與問題行為處理的態度，間接影響班級學生對特教班學生的接納程度。無論 Louie 或是小均，他們在普通班、資源班的被接納度都是相當高的，而同儕也願意適時輔助他們學習，建立一個正向積極的環境成長。

老師邀請班上同儕護送 Louie 回特教班，大家一窩蜂圍過去、舉手說要送他回去……。(觀 -A-GTC-1-0216,15)

……他們看到老師這麼接納這些特教班的學生，他們很自然就會去接納。

(訪 -B-GT-1-0412,346)

## 3. 口語表達能力

語言的表達來自於需求和情境，在多類型支持服務中，所能提供的便是多元的自然情境，讓學生不得不為滿足需求而表達。透過平時治療師的建議、特教老師、家長的協助練習，也讓學生在口語表達上逐漸流暢，能夠因應所面對的環境。

……在他融合之後，他國語主動講話的能力提高很多。(訪 -A-ST-1-0211,182)

口語表達能力變得比較好，……就比較可以切合你問的問題去回答你這樣子。

(訪 -B-RT-1-0316,230)

#### 4. 學生自信心的提升

兩所學校的普通班教師皆認為特教班學生越來越有自信，能鼓勵下發表想法。當它們也在口語表達愈來愈流暢的時候，自信心隨之而來，以致能進行有效溝通、闡述自己的看法。

他好像變得比較自信，他會覺得，換了一個環境讓他學習是開心的！（訪-A-GTC-1-0217,146）

#### 5. 模仿普通班學生不適當行為

普通教育環境是豐富而多元的，對於兩位自閉症類群障礙的學生來說，在判斷合宜行為與情境能力較弱，又因刺激較多以致難以篩選適當行為，容易模仿正、負

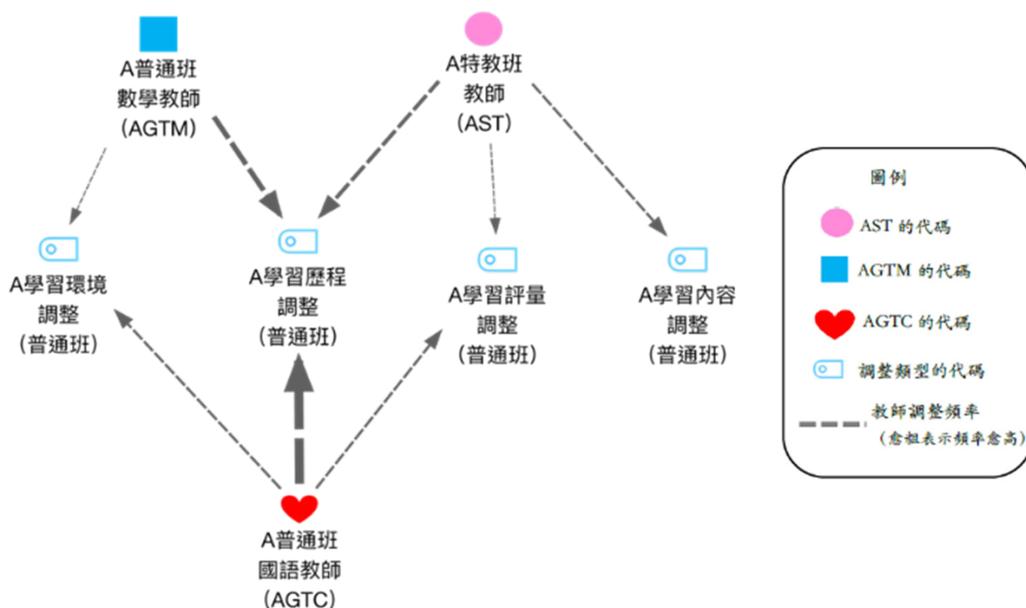
向的行為。然透過教師的引導、陪伴、機會教育，理解自己行為的適當性、情境的解讀，為之後邁入社會之路鋪陳。

他就是學會到人家的一些不適合的行為～然後小均就會在人家笑完，還會在（哈哈），.....。（訪-B-ST-1-0320, 207）

### （二）多類型支持服務中「學習適應」情形的調整方式

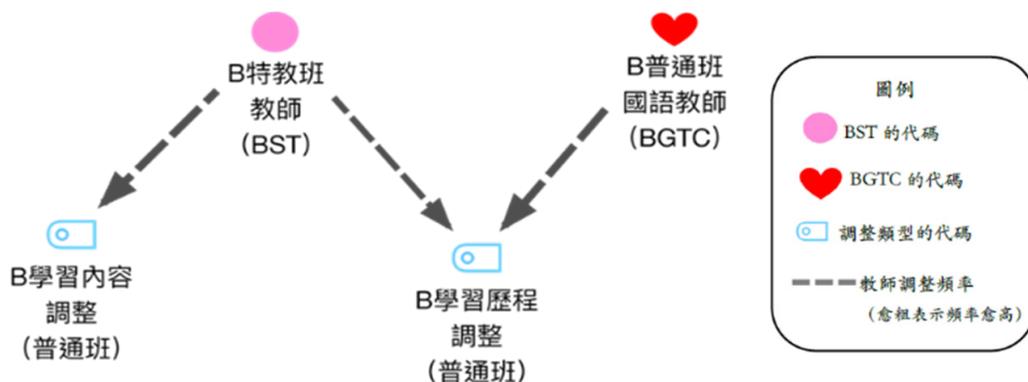
兩校學習適應調整分為內容、歷程、評量及環境調整。研究者以 MAXQDA 22（VERBI Software, 2022）質性分析軟體繪製兩所學校在多類型支持服務中，團隊教師調整的方式和頻率，如圖 1 至圖 4。各圖中圓形代表特教班教師、方形為普通班

圖 1  
海洋國小普通班調整方式



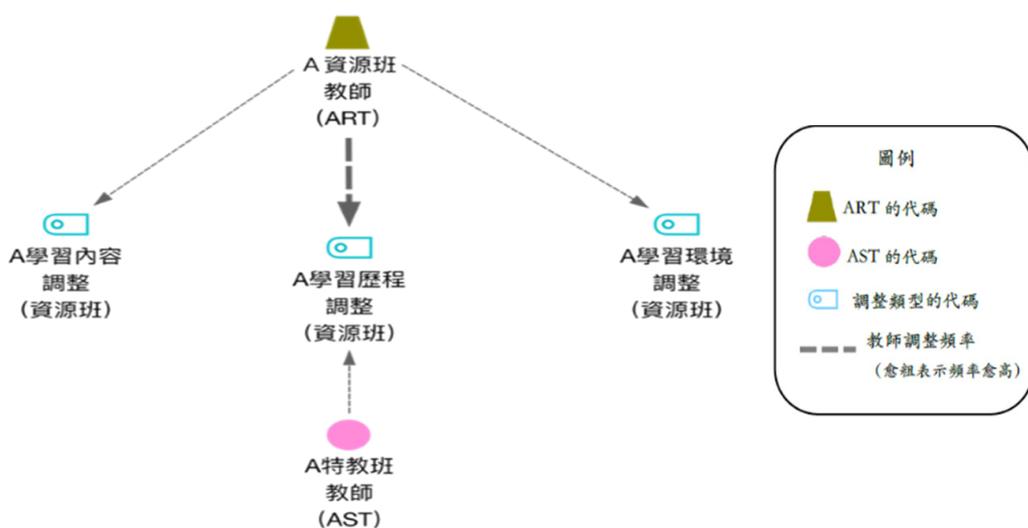
註：研究者使用 MAXQDA 22 分析訪談資料後繪製而成。

圖 2  
森林國小普通班調整方式



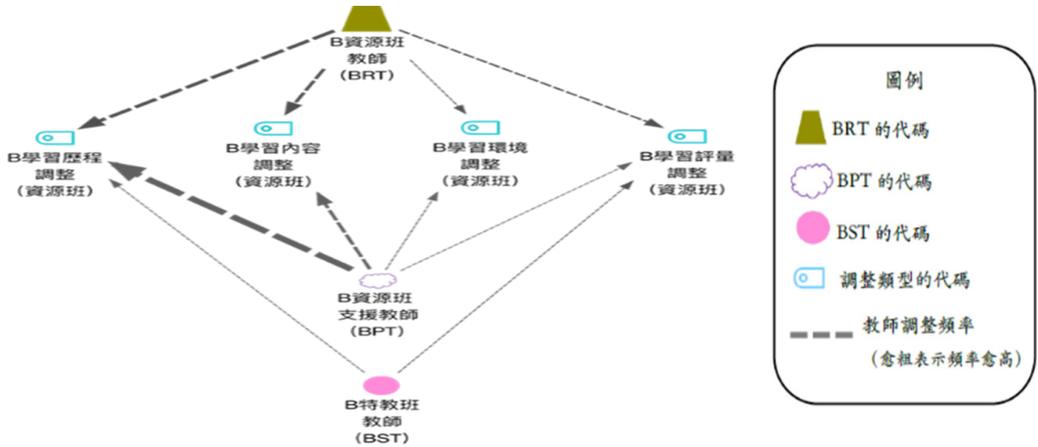
註：研究者使用 MAXQDA 22 分析訪談資料後繪製而成。

圖 3  
海洋國小資源班調整方式



註：研究者使用 MAXQDA 22 分析訪談資料後繪製而成。

圖 4  
森林國小普通班調整方式



註：研究者使用 MAXQDA 22 分析訪談資料後繪製而成。

數學教師、心形為國語教師、梯形為資源班教師、雲朵為支援教師；弧形代表調整類型的代碼、虛線則是兩代碼間的重疊頻率，也就是教師對此調整方式的使用程度，愈粗表示在訪談內容出現的次數較多且頻率較高。顯示兩校的普通班、資源班和特教班教師合作提供的課程調整方式皆有所差異。

綜合四圖，當學生接受多類型支持服務，其教師團隊為學生主要進行學習內容與歷程調整，其次評量與環境調整。其中，普通班教師以學習歷程調整為主，而資源班、特教班教師則著重於內容與歷程調整。實際調整策略說明如下：

### 1. 內容調整

兩校學習內容調整主要由特教班與資源班教師負責，根據學生能力進行簡化與減量。特教班教師會精選重點單元進行教

學，並製作回家作業，讓學生熟練學習內容。資源班則根據學生課程服務的不同，做出相應調整，如 A 校的社會技巧課程，教師會減少處理訊息的量，幫助學生參與課堂活動；B 校則簡化數學題目，刪除較複雜的部分，使學生掌握基本概念「數學前兩節是很基本概念，……小均有一個基本的概念會了，然後就是練習到精熟就好了。」（訪-B-RT-2-0502, 53）

### 2. 歷程調整

特教班學生進入普通班或資源班上課後，教師團隊會確保學生有平等的課堂參與機會，並善用學生的優勢，鼓勵他們積極發表意見，提高參與度。普通班教師教學方式，如：使用圖像輔理解、肢體語言及多層次提問，已經符合「通用設計」的原則，能幫助特教學生學習。同時，教

師也會根據學生的需求進行「合理調整」，如：提供多樣化的反應方式、使用提示系統等。另在協同教學的過程中，特教班教師的支持使普通班教師能更好地了解學生特質，針對性地調整課堂策略。「我一定會給他們機會，我們在那個 Pirls 提問的第一個（層次），我一定都讓他們回答……。」（訪 -B-GT-1-0412, 78）

資源班的小組教學讓教師能更敏銳地觀察學生需求並適時給予學習策略，如示範、視覺化提示及實際操作幫助學生。此外，特教班教師也會在課堂上透過具體操作、精熟學習及提供學習策略，增強學生在普通教育環境的適應能力。「能視覺化就視覺化，步驟卡是因應他要來而弄的，……他對檢核表還是比較 ok 的。」（訪 -A-RT-1-0210, 161-165）

### 3. 評量調整

團隊教師會依學生的能力做個別的調整，如：報讀、彈性調整作答方式、提示輔助、調整考卷排版與格式等，讓學生在評量中展現其學習成果，如：A 校普通班教師為 Louie 調整國語聽寫考卷為聽詞圈選再仿寫，「預先要我先設計一個同音字，讓他去圈選正確的字，然後再書寫下來那種。」（訪 -A-GTC-1-0217, 65）；B 校資源班教師則為書寫困難的小均在考卷上調整格子大小，或將填空題調整為圈選題「格子會放大，有些要填空，有些變成圈選的……。」（訪 -B-PT-1-0321, 234）

### 4. 環境調整

兩所學校在學習環境調整，一部分是座位的安排，讓教師可以即時關注學生學習情形，另一部分是特教班教師會安排人力協助特教班學生在普通環境的學習，讓他們在普通班、資源班上課時，能更加融入。

這個位置（手指著 Louie 目前的位置）是方便我上課時候有辦法切入進去看他，又可以操作電腦、寫黑板。（訪 -A-GTC-1-0217, 159）

目前有實習老師會協助他一些計算、列式等等、唸題目，引導他這要怎麼算。（訪 -B-RT-1-0316, 260-262）

綜合以上，研究者將多類型支持服務「學習適應」的調整方式，整理如表 2。

### （三）多類型支持服務中「人際互動」調整

#### 1. 正式課程中人際互動的學習與調整

兩所學校學生接受的多類型支持服務多為學科課程，人際互動機會較少，大部分教師採取的方式是在原本的班級經營策略中融入一些新元素，創造互動機會，設計多元增強制度，重視禮儀要求和善用同儕支持等。如：B 校的「小蘋果增強制度」讓普通生與特教班學生產生互動連結、A 校透過分組討論促進對話、運用特教班學生優勢能力帶動班級互動、禮儀要求等。其次，無論普通班或資源班教師皆透過同儕的自然支持，協助特教班學生在班級內

表 2  
多類型支持服務中「學習適應」的調整方式

|                | 特教班教師   | 資源班教師  | 普通班教師   |
|----------------|---|--|---|
| 學習<br>內容<br>調整 | 簡化與減量普通班教材，挑選重點概念於班內精熟學習  | 1.簡化任務、題目<br>2.減量表達的語句<br>3.斟酌刪減困難之處，精熟基本概念  |   |
| 學習<br>歷程<br>調整 | 1.安排自然情境練習習得的策略<br>2.具體化操作，理解抽象概念<br>3.教導學習策略（如：使用網路字典查找造詞、考試策略、以心智圖策略理解課文等）<br>4.協同教學中調整提問方式（如：以具體、簡易問句引導回答） | 1.視覺化步驟卡<br>2.檢核表（如：自我檢核例行公事）<br>3.生活化的實作練習<br>4.具體化操作<br>5.給予多元反應方式（如：填充題改為圈選題）<br>6.圖示分解<br>7.轉換學習方式 | 1.善用學生優勢能力，給予發表機會<br>2.差異化教學<br>3.善用豐富肢體語言<br>4.不同層次的提問系統（如：將基礎題給特教班學生回答）<br>5.應用示範與提示系統（如：視覺線索對照、口語的首字提示等）<br>6.圖像輔助閱讀理解<br>7.給予多元的反應方式（如：給予選項或以是非題方式讓特教班學生回答） |
| 學習<br>評量<br>調整 | 提供考場<br>提示輔助（如：提醒未完成的地方）<br>報讀（僅有 Louie）  | 小均資源班：<br>1.調整考卷排版與格式（如：放大格子，以利書寫）<br>2.提示輔助（如：提醒持續往後寫、稍微提示如何寫）  | Louie 普通班：<br>1.報讀<br>2.彈性調整作答方式（如：查閱課本，自行尋找答案；考聽寫時，先圈正確詞語再仿寫）  |
| 學習<br>環境<br>調整 |   | 1.規劃人力（如：助理員、實習教師）協助學生的學習  | 1.規劃人力（如：助理員、實習教師）協助學生的學習<br>2.安排適當座位以關注學生學習  |

註：研究者自行整理

的學習。在 A 校的社會技巧課程裡，透過 AST 事先為學生預習內容、課程中 ART 引導以增加互動機會，以提升學生的參與度，進而促進人際互動。

只要他們一有（好表現），我就會給他們幫六排的其中一排加蘋果，那被加的那排就回過頭來謝謝那個哥哥或是姐姐，……無形中在雙方之間產生連結，他

們彼此接受度更強，……這個就是一個動力！（訪 -B-GT-1-0412, 107）

## 2. 非正式課程促進人際互動的學習

經由多類型支持服務而延伸的非正式課程或潛在課程，如：午餐時間、下課時間、班級融合、校外教學、其他自然情境等，安排特教班學生與普通生一起用餐、打掃、小天使接送，由助理員或團隊教師引導，以促進特教班學生與普通班學生的交流。這種服務方式提供多種情境，以產生的互動機會。

那一開始就是下課時間跟小朋友做接觸，前面初期是小朋友利用下課去接他，……等到下課就會讓小孩送他回去。（訪 -A-GTC-1-0217, 124）

## 三、綜合討論

綜合以上，兩校特教班教師積極提供策略輔助普通班、資源班教師，攜手解決學生在普通教育環境發生的困境，此方式則類似諮詢模式，與 Butler-Harris (2019) 的文獻呼應，在合作諮詢方式，特教教師適當介入與提供足夠的支持，能使身心障礙學生在普通班有良好的適應。而接受多類型支持服務的特教班學生，經由每週接受固定節次、高頻率的練習，熟悉普通班與資源班課程結構與規範，也提升在融合教育環境的獨立性。對於普通班與資源班的學習內容，雖未必全然吸收，但長期來看在指令跟從、學習策略使用（逐字點讀、抄寫重點、畫記圈詞等）、語文表達

與回應問題、語詞運用的靈活度、計算能力等各方面皆有顯著的提升，此與劉盈姣（2015）的研究結果相似。對於兩校在多類型支持服務的 IEP 目標設定存在差異，A 校以特教班領域目標為主，未另增設到普通班、資源班的學習目標，受訪教師團隊並未提出合作的困擾。惟 Kurth 等人（2022）指出 IEP 需涵蓋行為目標和功能性目標，以利與普通班課程對接領域學科學習目標，並要在 IEP 標註負責的教師，包括誰負責教學內容、誰負責觀察評量，使教師間合作更有方向與效率。顯示若未能將學習目標納入 IEP，各類型教師對於學生的學習內容與調整設計，因欠缺目標導向可能使合作流於形式或隨興而為，影響實質參與程度與降低合作成效。

而在多類型支持服務中「學習適應」的調整方面，特教班教師並不會特別要求團隊教師需為學生調整，但普通班與資源班教師仍會盡可能地符應學生需求，以符合「通用設計學習」與「合理調整」的原則。其中普通班教師以學習歷程調整頻率最高，其次是環境與評量調整；資源班教師以內容與歷程的調整頻率較高；特教班教師則是協助普通班學習內容調整，及提供歷程、評量調整建議，以利其適應普通教育環境。另特教班教師提供人力，如：助理員、實習教師等，協助學生學習、傳達教師之間的訊息、安撫學生情緒、課堂同步教學等，此為課堂助理員模式（Idol, 2006），Kurth 等人（2015）的研究表明，人力支持對於學習功能嚴重缺損學生融入

普通教育環境，格外有幫助，不僅幫助學生在普通班獲得即時幫助，也減輕團隊教師負擔。值得注意的是，本研究發現教師助理員是多類型支持服務的促進者亦是挑戰者，Webster 與 De Boer（2022）指出助理員常在教師與學生間擔任橋樑，尤其在溝通、提醒指令與回饋面向，比主要教學者更能接近學生並實際互動，橋樑作用能增強特殊教育學生對任務的理解並減少挫折感，然而當助理員過度介入學生行為、學習與人際互動時，可能會限制學生與普通班同儕的直接互動與社交機會。此即為本研究的發現，教師團隊對教師助理員的支持多寡感到困擾。Sobeck 等人（2024）指出教師助理員的支持可以分為三階段，啟動階段協助學生進入學習流程、建立任務參與；過渡階段則是逐步減少提示頻率與主動協助，減少學生對助理員的直接依賴；最後學生能獨立進行學習或在同儕小組中進行互助學習時撤出介入，而達到獨立階段。因此有必要對教師助理員培訓，並提供明確的支持協助內容，以有效平衡助理員支持與學生獨立性。

其次，BST 進入普通班協同教學，協助普通班教師引導特教班學生，並處理緊急狀況，此時關注的是全部學生，而非只有特教班學生，因此可建立友善關係，使得合作延續，此與楊于禎（2016）研究相似，透過特教班教師入班協助，可提供普通班教師協助，使得特教班學生參與普通班課程更加順利。此外，當特教班學生接受多類型支持服務後，其學習適應能力、

人際互動能力、口語表達能力、自信心等各方面的提升，也與楊于禎研究有類似結果。然而，多類型支持服務讓特教班學生有許多與普通班學生互動的機會，此非單就課程內容增進，而是透過其他自然情境，如：下課時間、午餐時間、打掃時間、班級融合活動等，就如同沈倚帆（2014）、陳滢巧（2014）的研究提及，藉由讓特教班與普通班學生共同參與學校例行活動、班級融合活動、其他相關融合方式等，能促進他們的人際互動、社會技巧與同儕接納度。在多類型支持服務下，不僅是三種班型教師的合作，也是同儕之間的互相學習尊重與成長的好機會。

## 伍、結論與建議

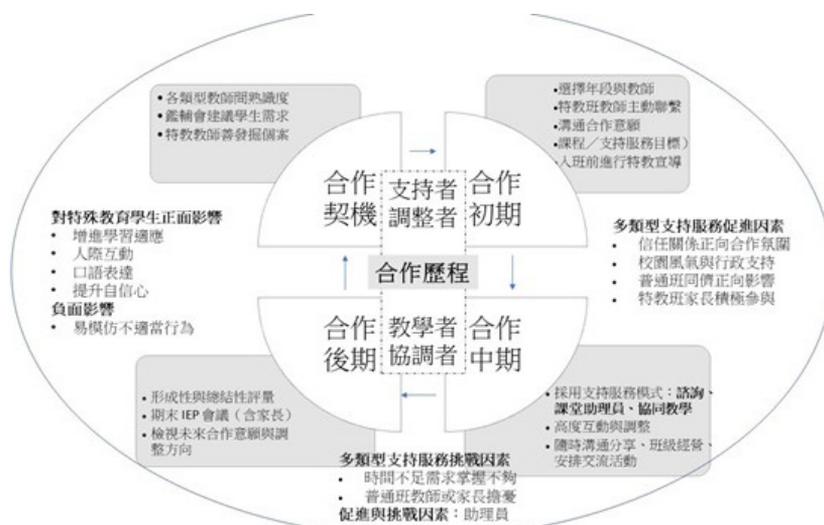
多類型支持服務有別於過往僅有普通班和特教班的普特教師合作，或僅是資源班教師與特教班教師之間的特教教師合作，而是整合了三方的班型與師資，為特教班學生量身打造更符應其需求的學習場域，提升其學習適應、溝通表達和人際互動等表現。

### 一、結論

#### （一）多類型支持服務的合作歷程與影響因素

本研究兩所學校實施多類型支持服務，正好遇上天時地利人和，且特教班教

圖 5  
多類型支持服務統整圖示



註：研究者自行整理

師能主動積極媒合有參與意願的教師，形成教師合作的團隊。茲將合作歷程、角色任務、影響合作因素及對特殊教育學生正負面影響，統整如圖 5。

### 1. 多類型支持服務的合作歷程

(1) 多類型支持服務的合作契機，源於教師間的熟識度與符應特教班學生的需求。

(2) 多類型支持服務的合作初期階段，依序為選擇適合的年段與教師、特教班教師主動詢問合作意願與規劃、設定多類型支持服務的 IEP 目標與特推會審核，以及學生入班前進行特教宣導。

(3) 多類型支持服務的合作中期階段，其採取合作模式多為諮詢模式、課堂助理員模式，其次為協同教學模式。團隊中特教班教師是支持者、溝通傳達者與調

整者，而資源班、普通班教師為教學者與調整者，透過特教班教師高度的支持性、特教班教師邀請普通班師生參與多元活動、團隊教師隨時分享與溝通、團隊教師的班級經營以達成緊密合作。

(4) 多類型支持服務的合作後期階段，為團隊教師為學生進行學習評量，並藉由期末 IEP 會議，討論與評估多類型支持服務。團隊教師皆對本次合作抱持肯定態度，願意持續合作。

### 2. 多類型支持服務的影響因素

促進因素為信任理解與尊重、正向合作氛圍、校園融合風氣、對普通生正面影響、特教班家長積極教養；挑戰因素為討論時間較少、對學生需求掌握不全、普通班其他教師與家長擔憂；而促進因素亦為

挑戰因素為助理員的安排。助理員能協助教師傳遞訊息、輔助學生學習、即時安撫學生情緒，可提升學生的學習效益，和減輕授課教師的壓力；但助理員過度協助，則易導致學生在普通班級內產生隔閡感。

## （二）多類型支持服務對學生的影響與教師調整方式

### 1. 多類型支持服務對學生產生的影響

正面影響為增進學習適應、人際互動、口語表達等能力及提升自信心。負面為易模仿普通生的不適當行為，需透過特教班教師的機會教育、修正其行為，使成為未來與社會互動的能力。

### 2. 多類型支持服務「學習適應」的調整

本研究對於學習適應的調整涵括學習內容、學習歷程、學習評量與學習環境調整，其中特教班、資源班教師以內容和歷程調整為主，普通班教師則著重於歷程調整。

### 3. 多類型支持服務「人際互動」的調整

促進學生人際互動的策略為團隊教師在課堂的班級經營、創造互動機會、建立同儕支持，增進普通生與特殊生的人際互動學習。此外，透過多類型支持服務延伸之非正式課程，如：下課時間、午餐時間、慶生會、校外教學、其他自然情境等，讓普通班與特教班學生交流，並由團隊教師或助理員引導促進人際互動。

## 二、建議

### （一）對多類型支持服務團隊教師的建議

1. 特教班教師需主動建立人脈，幫助尋找媒合教師團隊。
2. 特教班教師需落實 IEP，使得後續掌握學生學習成果較為容易。
3. 特教班教師入班支援帶來實質幫助，如協同教學、入班宣導，增進持續合作可能。
4. 普通班教師可透過社群分享提供多類型支持服務的經驗，逐漸影響校園支持特教服務的風氣。
5. 多類型支持服務搭配非正式課程（如：成果發表會、校外教學、慶生會）進行尤佳，能使得學生在彈性的自然情境有人際互動的展現。
6. 提供教師助理員培訓課程，特教教師亦要明確提供教師助理員協助的角色與事項。

### （二）對學校行政的建議

1. 安排教師交流的相關活動（如：校內體育競賽、餐敘、文康活動等），促進特教班與普通班教師的互動，增進合作的可能。
2. 辦理講座分享實務經驗，讓教師了解此服務的執行方式及帶給學生的益處。
3. 規劃敘獎制度以鼓勵提供團隊教師，增進合作動機和意願。
4. 將特教班教師入普通班支援時間納為授

課節數，減輕其負擔，增進入班支援的動機，或提供人力支援時數，並在期初規劃時妥善安排。

5. 安排共同備課時段，以利三方教師有較充裕時間討論與交流。

### (三) 未來研究建議

1. 本研究之團隊教師所服務的學生均為自閉症類群障礙，且為大型學校，建議能以不同障礙類別、不同類型的學校進行相關研究。
2. 本研究的多類型支持服務為特教班學生到普通班、資源班上課，不過實務現場也有普通班學生到資源班、特教班接受服務的案例，建議未來研究者能以不同角度切入，探討不同類型的合作差異。

本研究進行期間，因 COVID-19 疫情影響 B 校的入普通班觀察僅有 1 節課，此資料廣度不足，可能影響該個案分析的嚴謹度，為本研究限制。而本文探究多類型支持服務，係為安置特教班學生提供多樣、豐富的學習場域，逐步擴展學習功能嚴重缺損學生參與普通教育的經驗與機會，期盼有利於融合教育落實的途徑之一。

## 參考文獻

### 一、中文部分

李佳璇 (2024)。國小普通班教師對融合教育的態度與勝任度之研究：以

SNELS 資料庫為例。〔未出版之博士論文〕。國立成功大學。

李翠玲 (2016)。重度與多重障礙學生之融合教育議題與案例探討。《特殊教育發展期刊》，62，15-22。

沈倚帆 (2014)。以融合式教學活動提升普通班學生對身心障礙同儕接納態度之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺北教育大學。

林意緣 (2019)。一位普通班教師進行自閉症學生融合教育之個案研究。《特教論壇》，27，83-100。

洪綺襄 (2012)。淺談我國集中式特殊教育班學生與普通教育環境之互動。《南屏特殊教育》，3，67-75。

唐淑惠 (2017)。入班宣導活動對於國小普通班學生接納特教班智能障礙兒童之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺北教育大學。

特殊教育法 (2023 年 6 月 21 日修正公布)。  
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080027>

特殊教育學生及幼兒支持服務辦法 (2024 年 2 月 27 日修正公布)。  
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL009181>

張嘉文 (2008)。融合在教育脈絡中的定義與爭論：以臺灣為例。《中華民國特殊教育學會年刊》，57-86。

教育部 (2019)。十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範。  
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent>

aspx?id=GL001919

陳燕靜（2016）。學前普通班教師與特教班教師合作模式之個案研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺東大學。

陳滢巧（2014）。融合活動課程對國小特教班學生社交技巧影響之探討〔未出版之碩士論文〕。國立東華大學。

傅秀媚（2001）。融合教育的實施模式研究。特殊教育叢書：特殊教育論文集，**9001**，141-156。國立臺中師範學院。

鈕文英（2015）。擁抱個別差異的新典範—融合教育。心理。

黃志雄（2006）。特教教師與普教教師的合作與協同教學。特教論壇，**1**，34-43。

黃美蕙（2010）。下課好玩嗎？—兩名臺北市國小身心障礙學生下課活動之個案研究〔未出版之碩士論文〕。臺北市立大學。

楊于禎（2016）。智能障礙學生參與普通教育課程之探究—從普通班教師觀點談起〔未出版之碩士論文〕。臺北市立大學。

劉盈姣（2015）。國小集中式特殊教育班教師實施融合教育的現況與考量因素〔未出版之碩士論文〕。中原大學。

歐麗娟（2017）。學前極重度障礙學生融合活動之行動研究〔未出版之碩士論文〕。國立屏東大學。

鄭鈺清、吳宏茂（2019）。融合教育中的合作教學—特教教師為主體的入班輔導課程之行動研究。中華民國特殊教育

育學會年刊，37-54。

鄭嘉凌、徐珮娟（2019）。實施社會技巧課程融入校訂社團活動之普特協同教學行動研究。中華民國特殊教育學會年刊，55-68。

蘇文利、盧台華（2006）。利用自然支援進行融合式班級合作諮詢模式之行動研究。特殊教育研究學刊，**30**，53-73。

蘇意湘（2020）。國小實施融合教育之困境與因應策略之個案研究—普通班教師觀點。〔未出版之碩士論文〕。國立屏東大學。

## 二、英文部分

Butler-Harris, P. (2019). *Factors Considered by Special Education Case Managers when Making a Decision to Mainstream Emotionally Disturbed Students from a Self-Contained Classroom to General Education Classes*. Doctoral dissertation, Brandman University.

Creese, A., Norwich, B., & Daniels, H. (1998). The prevalence and usefulness of collaborative teacher groups for SEN: results of a national survey. *Support for Learning*, *13*(3), 109-114. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00070>

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students

- with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional children*, 69(3), 315-332. <https://doi.org/10.1177/001440290306900304>
- Idol, L.(2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Kurth, J. A., Lockman Turner, E., Gerasimova, D., Hicks, T. A., Zagona, A., Lansey, K., Mansouri, M. C., Lyon, K. J., Jameson, M., Loyless, R., & Pace, J. R. (2022). An investigation of IEP quality associated with special education placement for students with complex support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 47(4), 244-260. <https://doi.org/10.1177/15407969221134923>
- Kurth, J. A., Lyon, K. J., & Shogren, K. A. (2015). Supporting students with severe disabilities in inclusive schools: A descriptive account from schools implementing inclusive practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 261-274. <https://doi.org/10.1177/1540796915594160>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST.
- Sobeck, E., Douglas, S., & Uitto, D. (2024). *Supporting paraeducators in special education and inclusive settings*. Routledge.
- Somma, M., & Bennett, S.(2020). Inclusive Education and Pedagogical Change: Experiences from the Front Lines. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 285-295. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.285>
- VERBI Software.(2022). MAXQDA 22 [Computer Software]. VERBI Software. <https://www.maxqda.com>
- Voltz, D. L., Brazil, N., & Ford, A.(2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in school and clinic*, 37(1), 23-30. <https://doi.org/10.1177/105345120103700105>
- Webster, R., & De Boer, A. A. (2022). *Teaching assistants, inclusion and special educational needs: International perspectives on the role of paraprofessionals in schools*. Routledge.

# A Study on Teacher Collaboration in Providing Multiple Support Services to Students in Elementary School Self-Contained Special Education Classes

**Sih-Yin Chen**

Special Education teacher,  
He-Ping Elementary School,  
Kaohsiung City

**Hsiao-Lan Chau**

Associate Professor,  
Department of Special Education,  
National Taipei University of Education

## Abstract

This study aims to explore the collaborative processes, influencing factors, adjustment strategies, and the positive and negative impacts of providing multiple support services to students in self-contained special education classes at the elementary school level. The study was conducted in two schools offering multiple support services, involving 17 interviews with 8 teachers from self-contained special education classes, resource rooms, and general education classes. Additionally, nine classroom observations were conducted, supplemented by the collection of Individualized Education Program(IEP)documents. Data were analyzed using MAXQDA. The findings reveal that: 1. The collaboration process in providing multiple support services progresses through four stages: collaboration opportunities, initial stage, middle stage, and later stage. Factors influencing collaboration include: (1)**Facilitating factors**: mutual trust, understanding, and respect; a positive collaborative atmosphere; positive impact on general education students; active parenting by parents of students in special education classes. (2)**Challenging factors**: limited time for discussion; incomplete understanding of student needs; concerns from other general education teachers and parents. (3)**Factors that serve as both facilitators and challenges**: the arrangement of teaching assistants. 2. Positive impacts of multiple support services on students in self-contained special education classes include improved learning adaptation, interpersonal interaction, oral expression, and self-confidence; negative impacts include the tendency to imitate inappropriate behaviors of general education students. 3. For adjustments to support the learning adaptation of students in special education classes, self-contained and resource room teachers primarily focused on adapting learning content and learning processes, while general education teachers emphasized adjustments in learning processes. In terms of interpersonal interaction adjustments,

strategies included classroom management by the teaching team, creating opportunities for interaction, fostering peer support, and enhancing interpersonal skills through informal activities. The study concludes with recommendations for multiple support service teaching teams, school administration, and future research.

**Keywords: multiple support services, self-contained special education class,  
teacher collaboration**