

第二章 文獻探討

本章主要在探討就讀國民中學視障生之教師其支持服務滿意度調查研究，因支持服務滿意度與融合教育、視障生適應與輔導問題關連性高，故分成四部份探討國民中學視障生之教師其支持服務滿意度。第一部份探討就讀融合教育意涵；第二部份探討普通班視障生的需求與輔導；第三部份探討融合教育下的支持服務；第四部份針對國中教師對就讀普通班身障生支持服務相關研究進行討論。

第一節 融合教育的意涵

回顧特殊教育型態的發展，主要是受到社會價值觀、教育理念和教學技術的演進下交互作用影響而成的。中國、西洋的教育史雖有其不同，但大致上皆有其一貫的脈絡可尋，像對殘障者的教育皆由盲聾教育開始。以西洋特殊教育而言，Kirk 和Gallagher1983年分析一般人對殘障者的態度演進，大致上可分為四個階段（引自林寶貴編譯，1986）：

第一個時期：基督教興起（西元1800年）之前，其態度趨於漠視、虐待、摒棄。

第二個時期：在基督教興起之後，對身心障礙者施以保護和憐憫。

第三個時期：十八世紀及十九世紀，設置重度身障教養機構和學校，對身障者進行養護和隔離式的教育。

第四個時期：西元1950年代以後至今，是特殊教育蓬勃發展，進步

主義盛行的階段。

特殊教育真正的發展，受到重視應從第三時期的養護教育的起步到現在大家所極力提倡的融合教育，當然其中包含著社政、醫療、教育的相互配合及家長、民間團體的積極參與方有今日的成果。

現今視障生除安置於啟明學校，為隔離式安置外，大多數視障生安置均以普通班、不分類資源班為多（教育部，2006）。安置於普通班之視障生，在普通班接受融合式教育，故本節先探討融合教育意涵。

壹、融合教育的意義

1960 年代的反機構化、正常化原則重視的是將重度障礙者能以自然正常的方式，在社區裡學到最基本的技能，而不是關在機構隔離的系統內生存。自1970 年代在特殊教育界興起「回歸主流」(mainstreaming)的運動，對普通教育與特殊教育間所產生的問題進行改革。「回歸主流」的基本信念：每一兒童必須在最少限制的環境下接受教育；即盡可能地將殘障兒童與正常兒童安置在一起接受教育，在促進學校生活的主流，能接納所有的學生，尤其是特殊教育需要的學生；以調整教育方案與支持性的服務，其能照顧到所有學生的個別需要(王振德，1985)。「回歸主流」是一種哲學的理念，也是一種管理的體制 (management system)，該理念盛行時正值國內視障混合教育計劃推展之初：強調最少限制環境以及輕度障礙學生回歸普通班上課的教育安置類型。

從1980 年代以Will 提出普通教育為首的統合教育 (regular

education initiative, 簡稱REI), 倡導普通教育的全面改革, 到了1990年代大力推展融合教育, 融合(inclusion)指的是將障礙的學生和普通班同學安置在同一間教室一起學習的方式。融合教育又分為完全融合、部份融合。近幾年來我國正漸漸邁向融合教育之路, 即普通教育與特殊教育合而為一成為單軌制、連續性, 依據個別需求實施教學的教育體。美國全國教育改造和融合中心 (the National Center on Educational Restructuring and Inclusion, 簡稱NCERI) (1995) 對融合教育所下的定義: 『融合是對有障礙學生 (含重度障礙者) 提供服務。其方式為: 在住家附近的學校, 於年齡合適的普通班內, 藉由對教師和障礙學童必要性的支持服務和補充協助, 使孩童在學業、行為和社會上獲得成功。並讓有障礙的學童準備成為完整和有貢獻的社會成員。

Stainback 和 Stainback (1996) 對融合教育的定義為「無視於個別差異, 所有學生都在相同的學校生活。此教育方式也接受『重度與極重度障礙學生』, 包含在普通教育之中。」Giangreco (1993) 提出完全融合是在普通班中提供適當的教育服務給所有的學生的概念; 謝政隆 (1998) 認為融合教育應涵蓋相同年紀的無障礙學生與重度障礙的學生。Karchmer 與Thomas (1999) 則提出融合教育是當前特殊教育的新趨勢, 這種趨勢對學生實施分類已不重要, 進而強調重視學校安置和所提供的教育服務品質。蔡明富 (1999) 認為融合教育應是將特殊學生完全融入普通班, 和普通學生一起上課, 增加特殊教師和普通教師的合作, 以共同計畫, 協同合作教學等方式來進行, 藉由教學技巧的改進和輔助工具的協助, 讓所有身心障礙學童都得以在普通班接受教育, 強調去除標記, 而且不論障礙嚴重程度, 所有障礙學生都能融入普通班接受教育。

黎慧欣(1996)綜合歸納融合教育的意義如下：

- 1.以安置場所來說，融合教育中所謂最少限制的環境，是指安置於住家附近的普通班級。
- 2.在普通班級中，提供身心障礙學生個別化教育計畫和適性教學。
- 3.特殊教育和相關的服務進入普通班級中，以增進身心障礙學生在普通班級中的適應。
- 4.特殊教育教師、普通教師和相關專業人員彼此之間是一種協同合作與責任分擔的關係。
- 5.融合教育服務對象是班級中所有特殊需求的身心障礙學生。

Lomas和 Reusen (1999) 指出實施融合教育基本原則：

- 1.個別化適性教育 (Individualized and Appropriate Education)，為身心障礙學生實施個別化教育計劃「Individualize Education Program, 簡稱IEP」，應由跨專業團隊提供每個學生適切的特殊教育方案。團隊包括父母或監護人、教師、諮商人員、與學生接觸有關人員；方案內容詳述目標、目的、期限、所需服務的方式及有關人員。
- 2.最少限制環境 (Least Restrictive Environment)，不論就讀任何學校的身心障礙學生，以能參加並融入一般學生學習和生活的情境中為原則，不得藉著各種理由將其排拒在外；除非該生障礙程度過於嚴重，致使該教育環境提供的輔助性設備和服務無法滿足其需求。

3. 父母參與 (Parent Participation), 父母參與是融合教育所重視的, 包括出席教學評鑑、服務提供和安置該子女的教育會議, 以保障父母合法的權益。融合教育這股潮流, 促進身心障礙學生從隔離的環境, 走入學校就讀, 為了讓每位學生都能得到適性教育, 特殊教育與普通教育的改變、共同合作, 由原來平行雙軌制度改為單一軌道教育制度乃刻不容緩。在師資、課程、教學活動各方面, 提供最少限制和無障礙的學習環境, 使身心障礙學生得到更有效的學習和人格發展, 不僅是對身心障礙者的人權尊重, 同時也帶動整個普通教育的改革和省思。

貳、融合教育的重要性

關於融合教育的重要性, 不容置疑, Heffernan (1993) 認為融合教育不僅促進了身心障礙者社會正義、人權和平等的權力, 也重視身心障礙者在自然整合的環境中參與同儕的權利, 使任何一位學生均能參與普通教育中的學習活動。York 與Vandercook (1991) 指出在融合的班級中, 有助於身心障礙學生發展社會技巧, 且身心障礙學生在普通教育中, 有機會參與同儕的課外活動, 可增進其社會適應能力, 將有助於將來對社會環境的適應。Heffernan (1993) 更指出融合教育強調在單一的教育系統中提供教育的服務, 希望每位學生能在自然融合的環境中與同儕一起學習、生活、工作和遊戲, 如此有助於其未來融合的環境。Perpoint (1989) 認為融合教育的實施, 能反映真實生活中, 人類異質性的存在, 從中學習容忍個體間的差異, 並透過與各種不同特質同儕互動機會中, 建立彼此友誼、分擔責任。

Stainback 和Stainback (1993) 指出融合教育使每位學生均受益,

且能善用教育資源並將過多時間金錢浪費在學生分類、標記與鑑定方面，同時能提供每位學生社會性互動與教學支持，建議相互依存、互相尊重之教室生態。

國內關於融合教育研究相當多，針對國內相關研究歸納出融合教育之重要性，整理如下（謝秀霞，2002；鈕文英，2000；蔡明富，1998；吳昆壽，1998）：

1. 能提供無標記的環境，使接受融合教育的特殊學生，相較特殊班集中接受抽離式教育的學生有較少的標記作用。
2. 能提供特殊需要學生和教師間互動的機會，藉此增進其行為及語言能力，以及獨立學習與正常兒童相處的能力。
3. 能增進普通教育教師和特殊教育教師的合作。提供直接的學習，幫助身心障礙學生在正常環境下，以自然的方式來學習，增進身心障礙學生學習機會。
4. 能提供真實的生活情境，讓特殊需要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，增進學生畢業後面對現實社會、適應社會環境之能力。
5. 把特殊教育服務帶入普通班級裡，使所有學生都獲利，加上普通教育教師和特殊教育教師的合作，可以使特殊學生有更多的機會，去經歷社區豐富多元化的環境。
6. 為特殊需要學生將來的工作和社區生活作準備，能增進家長對特殊需要學生未來的期待。非障礙學生家長持正向態度，對子女功課沒退

步，和障礙學生接觸能學到有用的事物。

參、融合教育要件

Smith等人於1995年提出九項融合的指標：1. 學生屬於班上；2. 為特殊學生提供個別化教育方案；3. 尊重每個學生；4. 普通班教師與特殊班教師充分合作；5. 足夠的行政資源；6. 學生完全的參與；7. 父母配合參與；8. 給特殊學生完整的課程，盡可能改編課程內容以使期能和班上普通學生分享；9. 提供合適的評量方式（引自吳淑美1998）。在融合教育下，教師就必須有新的教學技巧去教育所有的學生。然而在執行上仍須有很多要件配合，方能使融合教育順利推展，要注意以下幾項(蔡明富，1999)

1. 教師間的需求要能得到校長的行政支持。
2. 融合教育是需要花費時間，並要隨時開會討論。
3. 教師的態度應專注在學生的能力，而非學生的障礙。
4. 特殊教師和普通教師的能彼此合作共同來教育學生。
5. 鼓勵讓家長參與以及讓家長成為共同的學習者。
6. 對於實施成效良好的學校進行拜訪和參觀，以吸取更多寶貴經驗。
7. 要注重合作學習、多層面的學習、活動本位的學習，以及善用教學科技、同儕支持、教學方案等。

Cole(2001)探討現有文獻發現，面對融合教育大幅成長的先決條件，要有效訓練老師培養對特殊教育需求的知識和技巧，也強調班級支援的重要性。Lipsky 和 Gartner(1997)要成功實施回歸或融合必須有

配合的條件包括：事先的準備與持續的支持、教師價值觀、行政領導與協調、教師溝通與合作、課程與教學、空間與設備、在職訓練、家長互動相關服務、教師資格認定、師資培育、經費補助、技術支援、研究與評鑑等。

研究者根據文獻整理融合教育成功因素如下表 2-1-1。

表 2-1-1 融合教育成功因素彙整表

研究者	因素	行政支持	課程支持	家長支持	學生參與	經費補助	特師與普師合作	教師態度	設備與環境	教學與專業協助	觀摩與評鑑	多元教學方法	個別化教育計畫	多元評量
吳淑美 (1998)					✓		✓						✓	✓
蔡明富 (1999)		✓		✓			✓	✓		✓	✓	✓		
Cole (2001)		✓								✓				
Lipsky & Gartner (1997)		✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓		
Stainback & Stainback (1993)			✓							✓				

資料來源：本研究整理

綜合上述，研究者發現無論是國外學者或是本國學者均強調，融合教育的成功與普通班教師配合度、學校行政支持、家長互動與參與甚至是整體教育人員對於身心障礙學生的支持度均有重要相關性與影響。

第二節 國民中學視障生的學習需求與輔導

壹、國民中學視障生學習的學習限制

視覺是一個統整的感官，負責將其他感官所收集到的資訊做匯整，沒有視力或視力有障礙的兒童將在概念的學習上面對極大的挑戰。

在認知方面，萬明美（2001，2003）引用皮亞傑的認知發展觀點及歸納學者研究的發現指出，視覺障礙會形成某些限制：1. 視覺障礙兒童在概念的 formed 及保留上，都較明眼兒童顯著落後；2. 視覺障礙兒童早期語言發展較為遲緩，且因行動和經驗的限制，剝奪語言的學習機會，加上學習依賴別人的轉述，有語意不合的現象；3. 視覺障礙兒童對空間知覺較差且動作發展較同年齡兒童落後；4. 視覺障礙兒童常感到挫折、孤獨、焦慮及自卑，容易形成一種自以為是的人格特質，因而影響同儕的接納及社會的發展；而弱視生則在在視力的運用、認知學習、課堂聽課、資料蒐集、書寫溝通、立體感與遠近感、全體與部分的把握上有困難；在視力的運用方面如：距離的估計、物件的輪廓、相對移動物體速度的判斷、細部的觀察仍然較一般非視覺障礙者困難。Warren（1984）認為視覺障礙會影響空間位置與空間概念知覺，故全盲者會有特殊姿勢與特殊行走姿勢。Scholl（1986）指出認為視障兒童因視覺感覺輸入受限，當物品無法以聽覺、觸覺得知，影響到其環境概念發展。由上述研究可以得知視覺障礙學生是因為視覺經驗不足導致學習有限制進而造成學習困難，並非其能力的不足。

在社會情緒方面，視覺障礙學生不一定會產生人格問題，但視覺障礙生有限的動作與生活經驗，似乎較易有依賴與消極情形。（黃裕惠、余曉珍，2001）。劉佑星1986年研究發現弱視生在學校生活適應方

面較先天性全盲學生差，而視障青少年比一般青少年在社會關係方面有較多的問題，如社會孤立、缺乏朋友及社交網路狹窄等，教育明眼人積極接納差異，教導視障生社會互動技巧，並鼓勵視障生獨立，積極參與朋友休閒及其他活動，顯示社會性支持對於視障生有極高影響(引自張照明，2002)。因此如何協助視障學生社會化，實施情意教育、休閒教育、性教育及因視覺問題所衍生的心理層面困擾，均是視覺障礙學生需協助的部分(周桂鈴，2001)。

貳、 視覺障礙學生在融合教育下學習可能面臨的困難

融合教育強調身心障礙學生皆應在普通學校中的普通班級學習與生活，但長久以來普通教育與特殊教育間已形成兩個平行的教育體系，在推動融合教育時必定會遭遇若干的困難。普通教師對身心障礙學生回歸主流的信念、評價及態度，呈現正向與負向互現的情況(饒敏，1996)。對身心障礙兒童安置的方式，許多家長和老師偏向多元而又有彈性的安置方式如普通班且設有巡迴輔導教師、普通班附設資源教室、維持特殊班、特殊學校及教養機構等(吳武典，1994)。

林貴美(2001)、胡永崇(2001)提出融合教育實施可能產生的困難有：1.普通班教師的反對；2.特殊教育教師的質疑；3.教學責任劃分的問題；4.學校行政支援的匱乏；5.無障礙環境的限制；6.個別化教育計畫的落實問題；7.相關專業服務的問題；8.特殊學生家長以及一般學生家長的質疑；9.學生的質疑。

視覺障礙混合教育的目的，就是希望增加視覺障礙學生與一般非視覺障礙學生互動的機會，以便為未來一般社會的生活作準備(李永昌，2001)，但是視覺障礙學生的學習方式跟一般的身心障礙學生有所

不同，所以在普通班中學習除了會遭遇以上的困難外，也會遭遇：1. 盲多重障礙學生的鑑定與安置問題；2. 師資培育與任用問題；3. 定向行動教學問題；4. 弱視學生教學問題；5. 全盲學生教學問題；6. 住宿學生生活輔導問題；7. 升學與就業問題；8. 視障學生讀物製作的使用等問題（范文良，1994）。

由教育部統計資料顯示國內目前在國民中學階段，除了啟明學校外，並無特別設置啟明班，所有國民中學就學階段之視障生僅能接受視障巡迴教育服務、校內不分類資源班服務及在普通班級中未接受特殊教育服務，由現況凸顯普通班級導師、特殊教育教師及巡迴輔導教師的重要性；且Bishop（1986）及Swenson（1995）指出在影響視覺障礙學生混合教育成功與否的眾多因素中，以視覺障礙學生的班級導師對視覺障礙學生的接納度和巡迴輔導教師所具備的視障專業知能與否扮演最重要的因素。所以當一位視覺障礙學生的教師所面臨的困難是多向度的，如果希望教師對視覺障礙學生接受度高，相關專業如校內行政支持、專業人員協助及家長參與與配合等因素顯得更為重要。

參、國民中學視障生學習困難的因應方式

在融合教育潮流下，視覺障礙學生就讀普通班已成趨勢，但並不是只要將學生放在普通班上就是融合。視覺障礙兒童的教學策略截至目前為止，並沒有共同認可之教學策略（杞昭安，2003）。但在教材、設備與評量部分仍可調整以利視覺障礙學生在普通班級中學習。

Chapman和Stone（1988）認為視覺障礙學生與明眼生學習目標應相同，且提出視覺障礙學生的教育需求有環境的適應、課程的修改、教學方法的調整。故普通班教師實有必要去瞭解視覺障礙學生的學習

需求在哪裡以便提供適性的教學。視覺障礙兒童的學習可在教材與設備兩方面做調整，才能夠促使視障生充分利用其聽覺、觸覺、嗅覺、剩餘視覺，甚至是味覺等感官學習。大多數視覺障礙學生智力正常且都有剩餘視力存在，只要予以適當的協助，提供視覺障礙學生各方面需求，視覺障礙學生亦能與一般同儕共同學習，其各方面表現不俗。

研究指出視覺障礙學生座位安排在前方，能有較好的學習，(王亦榮，1980；李彩蘋，2003；Masoodi、Ban,1980)；而普通班教師了解視障學生的照光需求，固定教室佈置，學生學習效果較佳，(吳國維，2004；Phllis,Katherine ,Martha,1996)。

在課程調整方面，目前融合教育安置下的課程主要是以調整普通教育課程以適應障礙學生的學習，並促進障礙學生對普通教育課程的最大參與程度(陳明聰，2000；陳宜慧，2006；King-Sears, 1997；Langone, 1998)。為達身障生參與普通課程的目標，需要教師在課程上作適度的調整 (Scheffel,Kallam, Smith, & Hoernicke, 1996)。Suvak(1999)亦認為老師只要適度的調整課程和教法就會使視覺障礙學生的學習更為順暢。目前大部分的教師對視覺障礙學生採用大字體課本來當作主要的教材 (李永昌，2000；Suvak,1999)。但其他研究卻指出指導學生練習使用放大鏡或擴視機等學習輔具閱讀一般字體課本在閱讀各方面均有良好成效 (李永昌、李明娟、林佑宗、吳國維、徐淑芬、陳泳男、陳萱之、苑靈杉、楊雅瑱、鄭字呈，2004)。顯示大字體課本並不是視障教師唯一的教材選擇，如能搭配合宜輔具學習成效會加倍。

在評量方式部份王亦榮 (1980) 指出視覺障礙學生的考試通常可採用下列方式：1. 口試；2. 有聲試卷；3. 點字試卷；4. 大字體試卷。

賴青蘭（2003）認為考卷的出題方式需適當調整，考試的時間也須延長，或以多元評量的方式代替紙筆測驗。周桂鈴（2002）認為在為視覺障礙學生設計個別化教育計畫時，應針對其特殊需求進行規劃與描述。

綜合上述研究者歸納視覺障礙學生在校內學習之需求有：1. 認知與概念發展和學習需求；2. 社會情緒需求；3. 定向與行動需求；4. 日常生活技能需求。視覺障礙學生在感官學習的方式及學習媒介與一般的身心障礙學生有所不同，所需的協助也有所差異，做為一個普通班教師應主動去了解班上視覺障礙學生的學習限制與困難在哪裡，進而適當的去調整環境、教材教法、評量等，以使視覺障礙學生也能在普通班級中有效學習，而就讀普通班視覺障礙學生的學習困難與需求，此重擔並非全加諸於普通班教師身上，上述需求均須配合教育行政、校內行政、專業人員(如視障巡迴輔導教師)等共同配合、相互合作，俾使視覺障礙學生能有效率在普通班級中學習。

第三節 融合教育下的支持服務

本章就支持服務意涵與內容、支持服務相關法令、支持服務向度與影響知持服務因素進行探討。

壹、 支持服務意涵與內容

近幾年，有較多身心障礙學生被安置到一般學校普通班就讀，讓以往很少接觸到特殊學生的教師、同儕、家長（包含一般生家長和身心障礙學生家長）學校行政，甚至整個既有的教育體制都受到很大的挑戰和衝擊。當身心障礙學生安置在普通班接受教育時，學者、教育人員及家長所關切、爭議的焦點是，學校能否提供適宜的環境，以符合身心障礙學生學習的需求(陳冠杏，1998；謝秀霞，2002)。

在融合教育的潮流下，身心障礙學生就讀普通班對支持系統有強烈的需求，教育行政機關、學校及教師有義務提供足夠的條件，以增進學生在學校生活中的適應。(張照明，2002)。現針對支持服務(support service) 的理念分別探討支持服務目的與支持服務內容。

一、 支持的目的

支持的目的就是指身心障礙學生安置在普通班之中學習時，相關單位給予教師和學生所提供之必要的教學輔導、特殊教育諮詢、行政協助以及其他服務(邱上真，1999)。在「就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法草案」(教育部，1998)中也指出，支持目的在於協助就讀普通班之身心障礙學生：1.成功就讀普通班，順利完成學業。2.增進生活、學習、社會及職業等各方面的適應。3.經由適性教育，

充分發展身心潛能。4. 養成健全人格，增進社會服務能力。

Stainback 和 Stainback(1990)指出,就讀普通班的身心障礙學生要有良好的適應,必須提供一種以上的學校支持服務。Wood(1992)提出教育相關人員應提供適當的支持,其目的乃協助及提升身心障礙學生在普通學校環境的適應。Falvey(1995)認為學校面臨異質性的學生時,教育人員必須擺脫傳統的課程模式、教學策略與教室安排,建立一個支持性的教育環境,使學生和教師均能適應良好,教室中成員能互相尊重。陳冠杏(1998)認為支持的教育,即是提供普通班學生與教師適當的幫助,促進特殊學生的學習,減少教師教學與班級管理的困擾,不同的特殊學生需要不同的學校支持內容,以達到個別化教育的原則。鈕文英(2003)指出學校行政給予的支持與協助不夠、多數教師無法參與學校事務的決策、未建立無障礙環境與設備等因素,使得身心障礙學生在普通班中學習,可能會造成教師一定程度的困擾。如果單靠普通班教師個人去面對此困擾,可能會加深其挫折感,造成其教學成效的低落(吳國維,2004)。此時若能對教師提供一定程度的支持,必能使得教師更願意去接納與輔導身心障礙學生在普通班級中學習;適當的支持,對安置在普通班的身心障礙學生與教師是必要的。

研究者綜合上述,針對支持所給予的定義與目的為:支持乃是提升身心障礙學生在普通班級中的適應,使其能在班級中良好學習,接受支持的對象為身心障礙學生與學校教師,提供支持的單位,則泛指可以提供支持服務的所有人士(如教育或學校行政單位、專業人員、特殊教育教師、巡迴輔導教師及學生家長等)。

二、支持服務內容

張蓓莉(1999)認為支持的內容應包括教師及同儕的支持和協助、專業人員的支持、課程的支持、專業整合的支持、對教師的支持、及學校人員彼此間的諮商合作服務等；Wood (1992) 認為教育相關人員需提供適當的支持來提昇身心障礙學生在普通學校環境的適應，所需的支持內容包括：社會情緒環境的支持、行為環境的支持、物理環境的支持、課程設計支持、教學方法的支持與輔具的支持。

美國1975 年的94-142 公法中，公立學校應提出障礙兒童適性的相關服務(related services)包括：聽力檢查、諮商服務、早期篩選、醫療服務、職能治療、物理治療、家長諮詢與訓練、心理服務、休閒服務、學校健康保健服務、學校社會工作服務、語言病理學服務及交通等十三個主要服務項目；其來源可包含：1. 普通班教師與特殊教育教師；2. 心理治療師、社工人員、語言治療師、物理治療師等相關專業人員；3. 同儕；4. 家長；5. 相關行政單位；6. 學術團體、家長團體、相關服務機構等社會資源；7. 科技輔助(王天苗，1999)。

許天威與吳訓生(1999) 的研究指出，對於有助特殊教育之實施的各項資源，如教育經費、特教專業人才、學校的社區環境、學生的家長、醫療與社會福利機構、工商企業團體，以及社會文教設施等，都可組成支持系統，提供支持服務內容，使特殊教育的推行更具效果。

胡永崇(1994)探討特殊學生安置在普通班，提出減少普通班級的學生人數、減少普通班教師與教學不相關的行政工作、將特殊教育的相關課程應列為一般教師養成的必修科目、普通班教師應對特殊兒童積極接納的態度、重視教師溝通技能的訓練、學校行政人員提供行政支持協助等措施有助於特殊學生在普通班級中就讀。

胡永崇等人（2001）調查普通班教師認為「班級中之身心障礙學生最讓教師困擾」的有：1.無法給予特別輔導；2.學業成就低落；3.無法如期完成作業；4.學習動機低落；5.干擾教學；6.有安全上的顧慮；7.具有攻擊行為；8.班上其他學生家長反對。更進一步調查普通班教師「目前最感需要的協助」則是：1.特殊教育教師的支持教學；2.家長的協助與配合；3.獲知特殊兒童的教學方法；4.特殊教育的進修機會；5.特殊教育諮詢服務。

研究者綜合國內外學者提出支持服務內容歸納與整理如下（陳瑟雯，2004；王裕玟，2004；黃延圳，2004；黃韻如，2004；陳國洲，2004；蔡昆瀛，2000；Wood，1992；Werts、Wolery&Snyder,1996）：

- 1.行政支持：例如落實特殊教育推行委員會的職責、減少班級人數及行政工作、使班級教師有足夠的心力來照顧學習障礙學生、師資培訓、成績評量的支持、無障礙環境提供、協助鑑定與安置、校長的支持、提供相關資訊、研習機會、在職進修 等。
- 2.課程與教學支持：提供多元且具備彈性的評量方式、調整作業難度、提供教材教具、提供學習策略與教學方法 等。
- 3.專業人員支持：特殊教育專業團隊 相關專業人員諮詢與輔導 等。
- 4.家長支持：家長諮詢、班親會、親師座談 等。
- 5.社會情緒環境的支持：教師的接納度、同儕的接納度、行政人員的接納度、協助普通班學生認識特殊學生 等。

三、教師所受支持服務內容及向度

身心障礙學生就讀普通班所需支持服務內容甚多，對象除了身心障礙學生本身外，教師對於支持的需求亦高，曲俊芳(1998)認為身障生就讀普通班所需支持為改善校園無障礙環境、教育輔具、專業服務、調整學習及評量方式；陳冠杏(1988)認為學校可以協助教師的部分有：1.鼓勵教師參加研習、提供在職進修機會；2.成績評量的支持；3.無障礙的校園環境；4.身心障礙學生各項輔導工作；5.專業團隊服務的介入；6.普通班教師和特教教師的交流；7.協助普通班學生認識身心障礙學生；8.將家長與社區人士等資源，納入參與學校計劃、擔任志工協助推展各項活動；陳忠信(2001)將教師所需的支持服務分為在職進修、諮詢服務、行政支援、教學設備、家長參與以及社區參與六層面。可見身心障礙學生就讀普通班時，所需的支持服務甚多，普通班教師身為第一線教育人員，所需求的支持是多向度，學校單位必須給予教師充分的支持。近年來國內針對支持服務研究篇幅不多，研究者根據整理文獻中所針對支持服務內容向度如表2-3-1。

表2-3-1 支持服務內容向度彙整表

研究者	支持服務內容向度
陳綠萍 (2001)	分為七向度：1.組織特殊教育委員會(行政、教學、轉介、鑑定、安置、轉銜服務)；2.提供教學資源；3.促進專業成長活動；4.設置教學小組；5.實施教師獎勵制度；6.建立家長的溝通與申訴管道；7.進行特教評鑑。
謝秀霞 (2002)	分成五向度：1.特教推行委員會組織、功能；2.學校行政支持；3.專業成長研習活動；4.專業人員配合；5.教師獎勵制度
劉淑秋 (2002)	分成五向度：1.特殊教育推行委員會；2.學校行政支持服務；3.專業人員支持服務；4.教育行政支持服務；5.家長支持服務。
張照明 (2003)	分成三大向度：1.物理環境的支持(行政資源、資源班的協助、無障礙環境方面)；2.課程與教學的支持(注意盲生是否上課專注、技巧性分組、多口語方式教學、教學方式變通、參與相關研習、教師間相互討論學生狀況、尋求外援、善用實物教具)；3.社會情緒的支持(教師、同學、校友、工讀生及義工媽媽的支持)。
黃韻如	學校行政部分：1.主動召開各項會議；2.特教宣導或相關研習知能訓練；

(2004)	3.提供學障學生課業輔導；4.降低成績評量通過標準。 教師部分：1.調整教學技巧與策略；2.調整評量方式；3.對學生的接納度； 4.規劃合適的班級經營方式；5.成功的親職教育？
張世沛 (2005)	分成六向度：1.無障礙學習環境；2.輔導與諮商；3.教師專業成長；4. 教學的支持；5.親職教育；6.行政的支持。
卓怡君 (2006)	分成六向度：1.特殊教育推行委員會的組織與運作；2.學校行政支持； 3.專業人員的支持服務；4.專業知能的提供；5.教育行政支持；6.家長支持服務。
孫嘉偉 (2006)	分為四向度：1.行政挹注；2.人力參與；3.專業知能；4.課程教學。
潘齡方 (2007)	分成五向度：1.特殊教育推行委員會的組織與運作；2.教學的支持；3. 學校行政的支持；4.專業人員的支持服務和專業知能的提供；5.家長的支持服務。

資料來源：本研究整理

研究者參考上述支持服務向度多分為行政、課程、教學、專業人員、評鑑與家長部分，考量視障學生學習的特殊性與限制，將本研究國中教師面對班級內視障學生所需的支持服務內容分成『行政支持』、『課程與教學』、『專業人員』及『家長參與』共四大項，現針對上述四向度進行探討。

(一) 行政支持

教育行政的目的是對教育事務所做的管理，透過有效率的運用資源，以達成教育上的目標（謝文全，1996）。特殊教育法規定特殊兒童以就讀普通班為原則，並訂定就讀普通班身心障礙學生之安置原則與辦法。特殊教育法施行細則也規定各縣市主管教育行政機關應結合鑑定及就學輔導委員會、特殊教育中心、特殊教育諮詢委員會、身心障礙教育專業團隊及其他相關組織，建立特殊教育行政支持系統，提供支持服務內容。特殊教育方案的成功執行，教育政策制訂者，特別是屬於地方層級的相關人員有重要的使命，能夠長遠地正視教師在課堂中的實際需求，而教師的需求往往常被忽略（Smith& Smith, 2000）。

研究者在整理國內學者針對普通班教師在行政支持部分文獻中發現普通班教師對於行政支持普遍有高度需求；吳淑美（1997）認為在融合教育的環境下，學校行政對普通班教師與身心障礙學生提供必要的支持協助是很重要的；鄒啟蓉（1998）調查則顯示普通班教師在面對班上身心障礙學生普遍認為工作負擔重，且反應校內行政支援不足，進而影響普通班教師對身心障礙學生接納態度；而鈕文英（2000）調查普通班教師對融合教育的支持度發現會因行政未能充份支持與配合、相關專業人員不足、特教專業知識不足而排斥融合教育；邱上真（2001）調查研究發現影響普通班教師對身心障礙學生態度因素有行政措施、上課時數、班級人數等；秦麗花（2001）研究也指出，學校行政是教師教學支持的系統，學校行政人員對融合教育的瞭解與支持程度，是決定普通教師可獲得多少資源支持的關鍵。

普通班教師在缺乏專業人員的協助，以及學校的配合之下，容易心生畏懼，普通班教師所受的訓練以普通學生的教育為主，導致在融合教育下，因所受特教訓練不足，無法滿足特殊需求學生，若教師對融合教育持負面態度，會形成一大阻力（蔡明富，1998）。

Putnam（1993）建議學校行政人員針對身心障礙學生學習所能提供的支持服務有：1.宜安排曾受特殊教育專業訓練的教師優先任教並減少班級人數；並提供未受過特殊教育訓練教師進修機會。2.學校應主動向特殊兒童家長說明其子女的教育安置模式與接受特別的輔導。3.在校長召集之下成立成立特殊教育教學小組，共同擬訂身心障礙學生的個別化教育計畫，進行教學、治療及轉銜服務工作。4.安排教學小組工作時間，使教師有固定的教學、共同討論、專業研習，擬定個別化教育計畫和家長諮詢的時間表。5.辦理特殊教育專業成長研習活

動、特殊教育教師經驗分享、資源教師協助新進教師的進修活動，共同處理及解決有關特殊兒童的教育問題。6. 提供特殊教育的教學資源、資訊、書籍、電子設備和輔具等。7. 定期評鑑特殊教育成果，以了解學生進步與需求情形。

Boscardin (2004) 認為行政單位對學校支持系統的改革，已經成為一門新的學問，行政單位應肩負起提昇障礙學生教育成效、改善教師教學品質以及領導改革的使命。毛連塏 (1992)、曲俊芳 (1998)、蔡實 (2002) 認為學校行政支持包括課程內容、教學方法、教材設備、行政運作程序、進修機會、學生問題的協助處理。

鄭麗月 (1999) 提出學校行政可透過下列方法來協助教師與學生：

1. 特殊教育學生的班級安置應以教師曾接受特殊教育專業訓練為優先考量，並酌減班級人數。
2. 學校應主動向家長說明其子女的教育安置模式與輔導的情形，在最少限制的環境考量下，要提供相關服務的介入。
3. 在校長的領導下，依學生的教育需求而將相關的教育人員組成特殊教育教學小組，共同擬定特殊教育學生的個別化教育計畫，並進行教學及轉銜服務工作。
4. 學校宜使教師有固定時間做教學、共同討論、專業研習、擬定個別化教育計畫和與家長諮詢。
5. 辦理特殊教育專業成長研習活動，透過特殊教育教師經驗分享、資深教師協助新進教師的模式，來共同處理、解決特殊學生的教育問題。

6. 提供教師有關特殊教育的教學資源、資訊、書籍、電子設備和輔具。
7. 定期評鑑特殊教育成效。

其他針對行政支持對於教師及學生的重要性重要性有Hunter(1989)調查研究亦指出行政人員的支持與教師教學態度有相關，行政人員和教師共同合作是最有效的支持模式；而陳清溪(2000)認為學校行政支持可以協助教師提昇教學品質，讓學生得到良好照顧。

綜合上述可以得知行政支持的對於教師對身心障礙學生的接納程度有正面影響，教師對於行政支持有高度需求。研究者依照上述文獻整理學校行政支持內容應包含經費、設備、提供資源、提供專業知能進修、組成特殊教育小組(如特教推行委員會)執行特殊教育各項工作、提供志工、協助教學與評量、安排普通教師與特教教師互訪與交流、無障礙環境、定期評鑑成效、相關支援服務等，顯示行政支持的重要性。行政是提供教師教學需求而產生，高支持的學校行政，提供教師教學需求，提高教師對身障生的接納度，希望經由行政系統的支持，使身心障礙學生在普通班能順利就讀。

(二) 課程與教學支持

隨著常態編班的落實，以及特殊教育法鼓勵普通班教師接納身心障礙學生，普通班教師接觸身心障礙學生的機率愈來愈高。普通班教師在教導身心障礙學生遇到問題時，大多是自己想辦法，如運用同儕小老師，改變座位安排、障礙學生個別輔導等(陳宜慧，2006)，有些教師則會主動尋求校內相關人員的協助。然而在實施時仍會遇到困難，大多數教師認為最大的困難是學生的個別差異太大，難以兼顧教

學進度（邱上真，2001）。

由於實施融合教育將使班級中學生的異質性提高，在教材教法及教學環境的安排上，困難度也會提高（陳宜慧，2006）。教師的教育專業能力能否兼顧特殊學生和普通學生的需要，是值得憂慮的（王淑霞，2001）。教師既是實施身心障礙教育的主體，也是直接影響身障生學習的關鍵人物，普通班教師在教學上面臨的困擾則顯得相當重要。

就教師自己本身來看，Scruggs和Mastropieri（1996）認為教師在面對身障生時，會因為他們缺乏特殊教育專業知能及教學技巧，使得他們在處理班級內身障生的學習與行為問題時會遇到困難。Soodak，Poedll及Lehman（1998）研究教師對融合反應中顯示，多數教師支持特殊兒童在普通班級中學習。Nancy 和 Harvey（1999）調查學校教師和行政人員評估身心障礙學生特殊需求和支持服務，發現教師的信念和態度、教學技巧、問題解決能力、創造力，以及整個團隊的能力，是影響融合成功的主要因素。而Forlin（2001）認為教師在教學上面臨的困擾，包括專業能力的不足及未具備足夠的特殊教育知能。又Fulk和Hirth（1994）調查指出普通班教師有近半對現行特殊教育服務滿意度及融合教育態度表示支持，但近八成教師認為融合教育是強諸於其身。鍾梅菁（2000）調查研究亦顯示普通班教師會因相關專業不足、學校與家長溝通困難及相關資源不足等因素而對融合教育實施有不佳態度。

目前融合教育安置下的課程主要是以調整普通教育課程以適應障礙學生的學習，並促進障礙學生對普通教育課程的最大參與程度（陳明聰，2000）；為達身障生參與普通課程的目標，需要教師在課程上作適度的調整。

在課程教學方面，學校應該提供適當的支持與協助。如提供有關身障生之資訊以便了解其特質、提供有效的教學策略、提供諮詢服務、提供合作教學的方式、安排普通教師與特教教師的互訪和觀摩教學、採用彈性評量等方式（曲俊芳，1998；邱上真，2001；陳冠杏，1998；陳宜慧，2006；黃瑛綺，2002；黎慧欣，1996）。

研究者整理課程與教學支持研究文獻，發現課程與教學部份分成課程、作業及評量方式調整、多元教學方法、合作諮詢關係與情緒人際關係等向度，針對上述向度內容進行探討。（李惠蘭，2001；吳武典、張正芬、盧台華、蔡崇建，1991；林麗容，1999；林貴美，2000；胡致芬，1997；張蓓莉，1998；陳明聰，2000；陳宜慧，2006；陳清溪，2000；鈕文英，2000；蔡實，2001；蔡明富，1999；蔡昆瀛，2000；蘇燕華，2000；Gallagher，1992；Gilbert & Hart，1990）

1. 課程、作業和評量方式的調整：以學生為中心的調整模式，指導普通班教師如何調整和編製教材，並學習調整作業和評量方式。
2. 運用多元教學方法：如運用合作學習、多層次學習、活動本位學習等，普通班教師要學習各種教學模式、教學方法和教學策略，提高教學成效。
3. 建立合作關係：普通教師與特教教師及專業人員共同計畫教學，尋求有效的互動關係、安排合作教學與諮詢，以共同建立支援團隊。
4. 情緒人際輔導：教師應該在身障生的情緒人際方面給予適當的支持和協助，例如安排結構化的上課情境、提供口語練習和表達的機會、安排心理輔導、安排適當座位、訂定教室常規和允許學生逐步改善不

被接受的行為。

(三) 專業人員支持

融合教育之成功，有賴支持服務之提供，以及建立合作團隊；團隊成員包含普通班教師、特教教師、教師助理員、家長和其他相關專業人員。為達到身障生就讀普通班的教育目的，必須透過普通班教師和特教教師的密切合作，與專業團隊提供相關支持服務(陳宜慧，2006)。

Skrtic和 Sailor(1996)建議教育的服務體系應建立一個服務網，整合教育、衛生、社會福利、司法單位等專業人員和資源，建立以學校為本位的「和學校相連的服務網」。

胡永崇等人(2001)指出融合教育重視普通教師與特殊教育教師之合作，並重視相關專業人員之整合，但特殊教育教師與普通班教師及相關專業人員之互動整合，卻可能遭遇若干挫折，且融合教育也可能使特殊教育教師之角色定位模糊，專業地位及教學自主權受到限制。

Jordan,Stanovich和Roach(1997)指出身心障礙學生的學習需求複雜，只有與其他專業人士進行合作，才能給予身心障礙學生適性的教育。

Ross 和Wax(1993)調查發現，缺乏專業人員協助的普通班教師容易產生教學困擾。

由上述文獻可知專業人員得支持與協助對普通班教師而言是很重要且有高度需求。

依據教育部1999年修訂特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法第二條，所稱特殊教育相關專業人員，指為身心障礙學生及其教師與家長提供專業服務之下列專(兼)任人員：1. 醫師：以具專科醫師資格者為限。2. 物理治療師、職能治療師及語言治療師等治療人員。3. 社會工作師。4. 臨床心理、職業輔導、定向行動專業人員。5. 其他相關專業人員。

曾進興(1999)指出專業團隊的『專業』為專業人員，應涵蓋醫師、心理治療師、聽力治療師、社工師、職業輔導員及所有能協助身心障礙學生的專業人士。

Mowder, Winderstrom和Sandall提出專業團隊人員職掌，根據就讀普通班身心障礙學生所需有：

1. 物理治療師：評量及治療動作、肢體及心肺功能；
2. 職能治療師：評量及治療感覺動作、感官知覺、日常生活等功能；
3. 語言治療師：評量及治療口腔功能及溝通障礙；
4. 聽力檢查：評量及治療聽力損傷；
5. 社會工作師：評估個案的家庭及社會問題，尋求各種社會資源的補助及協助，提供教師、家屬及個案諮詢工作；
6. 臨床心理人員：評估心智功能及行為問題，訂定認知行為治療計畫，協調學校及家長執行，提供諮詢工作；

7. 定向行動專業人員：訓練視障兒童定向行動；
8. 特教教師：評估認知學習及生活適應能力、擬定並執行個別化教育計畫、監控並評量學生之發展、協調專業團隊事宜；
9. 行政人員：協助計畫表件之整理、經費之核發、召開會議、辦理教育宣導、協調聯繫等事宜；
10. 教師助理員：幫助教師，協助學生各項學習及生活輔導(引自蔡昌原，2002)。

而特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法第三條亦提到特殊教育相關專業人員應提供1.身心障礙學生鑑定、個別化教育計畫之擬定與執行及追蹤評鑑等直接服務；2.特殊教育教師、普通教育教師及家長諮詢等間接服務。

鈕文英（1997）認為不同專業訓練的人員所組成的專業團隊，以合作的方式協調彼此間的專業，提供身心障礙學生整體性服務，解決其面臨的問題。

廖華芳(1997)認為教師負責學生教育活動，專業人員的介入應以教師需求為主；邱上真（2001）調查指出普通班教師在面對班上各類身心障礙學生所需支持內容時，大多數表示最希望獲得的協助方式是校內諮詢教師方案。

吳亭芳、孟令夫（2000）指出專業人員提供的諮詢方式可分為：

1. 個案諮詢：針對特殊學生的需要，由專業人員給與教師在課程教材

與輔具上的建議。

2. 同儕諮詢：用來衡量教材內容的難易與在職人員的訓練。

3. 系統諮詢：目的在促進整體教育系統的改進。

諮詢的方式無絕對的好壞，教師應尋求最佳的方式與管道，來解決教育上的問題。特教教師是融合教育的最前線，也是最常提供特殊教育支持服務的專業人員之一（許晉禕，2000；鐘梅菁，2000）。身心障礙學生的學習需求複雜，只有與其他專業人士進行合作，才能給予身心障礙學生適性的教育（Jordan, Stanovich, & Roach, 1997）。

國內實施視障混合教育，視覺障礙學生在普通班級中學習，由教育單位提供視障巡迴輔導教師。王亦榮(1997)認為視障巡迴教師工作有：參加視障學生教育安置會議、為學生選定點字或大字書、訓練學生使用輔具、訓練學生運用殘餘視力、訓練學生使用有聲教材、訓練學生定向與行動能力、提供級任教師混合安置之教學策略、會同任課教師訂定學習輔導計畫、與學校教師及行政人員交換經驗及溝通、協助考察時點字與文字轉換等；劉信雄(2000)認為視障巡迴輔導教師的工作內容有：提供輔助器材訊息、功能性視覺評估、提供有聲教材訊息、點字教學、點字與文字轉譯、定向與行動技能、日常生活技能、教師與行政人員溝通協調、提供諮詢服務、轉銜服務等。上述研究明確指出視障巡迴輔導教師的工作職責，其中除了教導視障生相關技能外，均指出提供普通班教師諮詢服務，擔任溝通協調者，又研究指出影響視覺障礙學生混合教育成功與否的眾多因素中，以視覺障礙學生的班級導師和巡迴輔導教師對視覺障礙學生的接納度和所具備的視障專業知能與否扮演最重要的因素（Bishop, 1986；Swenson, 1995），顯

示視覺障礙學生在普通班就讀時，其巡迴輔導教師所扮演的角色相當重要。

綜合上述總結專業人員包含物理治療師、職能治療師、語言治療師、社會工作師、臨床心理師、定向行動人員、特教教師、專業助理人員等；並考量視覺障礙學生需求與學校能提供之專業人力，將專業支持定為學校提供諮詢資源人力(如特教教師或巡迴輔導老師等)、申請巡迴輔導教師到校協助輔導情形、配合巡迴輔導教師各項工作、申請專業治療師提供治療或評估服務情形等。

(四) 家長支持

美國最早在1964年的啟蒙計畫(Head Start)中就有規範家長得以為學習者、子女的教師以及子女教育權力的倡導者。而在1968年的障礙兒童早期教育方案(Handicapped Children's Early Education Program 簡稱 HCEEP)，進一步提及家長能參與的項目包含：1. 方案計畫、發展、實施與評價；2. 父母訓練；3. 教育及療育；4. 提供建言與協助。Harry(1994)指出父母親的教養態度、家庭結構與社區價值，對兒童的行為表現與行為模式都有明顯的影響。National Center for Education Statistics (2001) 將家長參與定義為家長在學年間參與學校的活動，包括參與一般學校會議、參與孩子的老師所安排的會議、參與學校活動，或自願擔任學校義工或為學校家長會服務。張明侃(1998)將家長參與定義為：家長基於為促進學童的學習發展與學習成效，在學習的各個歷程中，主動而樂意貢獻自己的心力，並運用不同的方式與學校教師或行政人員進行合作，以達成上述目的。

Carolyn(1997)提出家長參與學校教育的優點，有1. 學生學習動機

提高；2. 參與孩童的學習與作業；3. 配合特殊學生的需求；4. 趕上教育科技的趨勢；5. 保留傳統價值。黃迺毓(1999)將父母參與的角色與定位區分為：1. 單方面接受訊息為主；2. 父母在家中扮演教師角色協助完成教學計劃；3. 父母參與教學計劃可執行一般與專業性的工作；4. 父母親可以參與教育決策的過程；5. 家長可以組織家長團體，以匯聚眾人之意見與經驗，給予學生、家長協助，並向其他單位如專家學者、教育機構等尋求支援。家長的支持和參與為成功融合的要件之一（郭秀鳳，1996）。

張茂源（2001）認為家長在學校教育中的角色與功能如下：

1. 學校教育的合夥人：為保障學生之受教權、增進學習效果，家長與教師應協同合作，以創造親、師、生三贏的局面。
2. 支援班級教學與課程規劃：以教師為主，配合家長的專長與期望，並考量學生的立場、興趣與未來發展，共同協商、勾勒出學校本位課程的發展藍圖，同時藉由專長家長的協助教學，更可減輕教師負擔，提昇教學效果。
3. 共同決定學校事務：經由家長會的校務代表直接出席學校各項重要會議，如校務會議、課程發展會議，共同決定出最佳的校務運作模式。
4. 參與校園規劃與建置：家長代表除可提供個人的專業意見，反應家長心聲外，在經費上更可提供一定比率的協助。
5. 參與校長評鑑與遴選：家長代表參與校長辦學績效之評鑑，以遴選出最能提昇教師專業、維護學生受教權及提高教學品質的好校長。

6. 參與教師評鑑與甄選：家長代表參與教評會，藉以反映家長的心聲，新聘教師時，協助校方甄選出具有專業熱誠的教師，以造福學生。

柯貴美（2004）認為家長在子女教育過程中扮演著支持者、學習者、資源提供者、教導者及政策決定者等多元角色。

Fisiloglu(1996)曾提出家庭能提供健康良性的互動，發揮家庭系統的功能時，障礙兒童在發展過程中，獲得的情意上、社交上和智能上的支持也就愈多。

研究者綜合上述將本研究所指家長支持定為家長參與學校或教學的活動，如參與行政、參與倡導團體、參與募款、擔任學校或教學活動的義工、出席父母或諮詢的會議、配合各項教學活動在家進行訓練、給予教師支持如肯定與讚美、良好親師溝通等。

貳、 支持服務相關法令

學校支持服務的理念與原則是無論障礙程度如何，盡可能的讓學生在學校文化環境中學習，且提供正常的學習課程（陳冠杏，1998）。我國法令亦針對身心障礙學生及教師的支持服務訂定明確內容，詳述如下：

一、 特殊教育法(教育部，2004)

1.第14 條：對於就讀普通班之身心障礙生，應予適當安置與輔導；其安置原則與輔導方式之辦法，由各級主管教育行政機關定之；為使普通班教師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，身心障礙學生就讀之普通班應減少班級人數；其減少班級人數之條件及核算之辦法，

由各級主管教育行政機關定之。

2.第15 條：各級主管教育行政機關應結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生之有關評量、教學以及行政支援服務；其辦法由中央主管教育行政機構定之。

3.第17 條：為普及身心障礙兒童及青少年之學前教育、早期療育及職業教育，各級主管教育行政機關應妥當規劃加強推動師資培訓及在職訓練。

4.第22 條：身心障礙教育之診斷與教學工作，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助；身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法，由中央主管教育行政機關定之。

5.第24 條：就讀特殊學校(班)及一般學校普通班之身心障礙者，學校依據其學習及生活需要，提供無障礙環境、資源教室、錄影、讀報、提醒、手語翻譯、調頻助聽器、代抄筆記、盲用電腦、擴視機、放大鏡、點字書籍、生活協助、復健治療、家庭支援、家長諮詢等必要之教育輔助器材及相關支持服務。

二、 特殊教育法施行細則(教育部，2004)

1.第13 條：依本法第十三條輔導特殊教育學生就讀普通學校相當班級時，該班級教師 應參與特殊教育專業知能研習，且應接受特殊教育教師或相關專業人員所提供之諮詢服務。

三、 身心障礙者保護法（內政部，2004）

第25 條：為鼓勵並獎助身心障礙者繼續接受高級中等學校以上之教育，中央教育主管機關應訂定獎助辦法獎助之。前項提供身心障礙者就讀之學校，其無障礙軟、硬體設施，得向中央教育主管機關申請補助。

四、 各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法（教育部，1999）

1.第2 條：各級主管教育行政機關依本法第十五條結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生有關評量、教學及行政支援服務：評量支援服務包括學生之甄選、鑑別及評估安置之適當性等；教學支援服務包括課程、教材、教學、教具、輔具、輔導及學習評量等；行政支援服務包括設備、人員、社區資源、評鑑、相關專業團隊運用及特教知能研習等。

2.第3 條：前條所稱特殊教育機構，包括特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會、特殊教育資源中心、特殊教育諮詢委員會、身心障礙教育專業團隊、特殊教育中心、特殊教育學校（班）、學校特殊教育推行委員會及其他相關組織。

3.第4 條：特殊教育資源中心之工作項目為提供該轄區學校特殊教育諮詢、研習及教材、教具、輔具、評量工具等之蒐集、交流與出版，必要時得協助特殊教育人力規劃分配及其他相關事項之辦理。特殊教育資源中心應結合社區各項資源，建立人力及社區資源資料庫，提供學校使用。

4.第5 條：各級主管教育行政機關應輔導所屬高級中等以下學校，設

立任務編組之特殊教育推行委員會，由校長擔任主任委員，並由各單位主管、普通班教師代表、特殊教育教師代表及特殊教育學生家長代表等共同組成之，以推動特殊教育。

5.第7 條：各級主管教育行政機關應指定所屬特殊教育學校(班)，提供其師資、專業人員及設備等資源，協助尚未擬訂特殊教育方案之普通學校，輔導其特殊教育學生。

6.第8 條：各級主管教育行政機關應逐年編列預算，補助下列特殊教育相關事項所需費用，並責成專款專用。

7.第9 條：各級主管教育行政機關應提供有特殊教育學生就讀之普通學校行政人員、教師、專業人員、助理人員及其他相關人員特殊教育在職進修、相關資源及資訊。

8.第10 條：各級主管教育行政機關辦理之特殊教育推廣活動，應提供普通學校及特殊教育學生家長所需之特殊教育知能與資訊。

9.第11 條：各級主管教育行政機關對就讀高級中等以下學校之特殊教育學生，應依普通班學生成績考查規定，衡酌學生之學優勢管道，彈性調整其評量方式。必要時得提供點字、錄音、報讀及其他輔助工具，並得延長考試時間。

10.第12 條：中央主管教育行政機關應督導直轄市、縣(市)主管教育行政機關，依本辦法規定提供支援服務，並以其服務成效列為績效獎勵、經費補助、追蹤輔導及調整特殊教育計畫之依據。

上述這些法規內容顯示身心障礙學生就讀在普通班級中，是需要

許多支持服務，而直接面對身心障礙學生提供服務就是教師，教學是團隊工作，教師一人無法完成，需依賴整體包含教育行政體制、學校單位、相關人員及家長提供支持來提供給身心障礙學生就讀普通班必須的各種支持。

參、 影響支持服務的因素

研究者彙整先前文獻，將本研究中身心障礙學生之教師所需支持服務內容可能影響之因素歸納如下，包括性別、教學年資、學校規模、任教地區、現任職務、學校是否有身心障礙班級、特殊教育專業背景等。

一、 性別

謝秀霞（2001）調查學校支持系統滿意度部分，不同性別之行政人員與不同性別之教師分別在「教師獎勵制度」與「專業人員」部分有顯著差異；而張世沛（2005）調查亦指出在男性教師在「教學的支持」部分大於女性教師，性別會影響對支持滿意度。但亦有研究結果顯示，性別不會影響支持服務滿意度（卓怡君，2006；孫嘉偉，2006；劉淑秋，2003；潘齡方，2007）。

二、 教學年資

劉淑秋（2003）研究指出不同服務年資的教師滿意度未達顯著差異，而其他研究亦顯示不同教學年資對於普通班教師教學困擾或教育態度並沒有差異（胡永崇等，2001；蔡文龍，2002；吳國維，2004）。但孫嘉偉（2006）研究顯示教學年資淺之教師支持服務滿意度高於教

學年資深之教師。

三、 學校規模

謝秀霞（2001）調查指出學校規模較大的教師支持系統滿意度高於學校規模較小之教師；陳宜慧（2006）調查普通班身障生教師教學需求，發現規模大之學校教師所獲支援高於規模小之學校；而劉淑秋（2003）研究則顯示不同學校規模之教師之滿意度沒有顯著差異。

四、 現任職務

潘齡方（2007）、謝秀霞（2002）、姚佩如（2003）調查結果顯示行政人員對支持整體滿意度高於普通班教師；而卓怡君（2006）研究發現在支持系統的提供現況中，在許多向度皆是「兼任行政的教師」滿意度高於「導師」或「專任教師」，但在孫嘉偉（2006）及陳綠萍（2001）的研究中，教師對於支持系統的滿意度不同職務不同而有差異。

五、 學校是否有身心障礙班級

劉淑秋（2003）調查結果顯示設置資源班在的教師整體滿意度高於未設資源班之學校教師，張世沛（2005）研究結果發現有設立身心障礙班級的學校，認為獲得的行政支持大於無設立身心障礙班級的學校。

六、 特殊教育專業背景

有研究結果發現具有較好特教背景的教師，認為獲得的行政支持大於無特教背景的教師（張世沛，2005；劉淑秋，2003）。有些研究結

果顯示特教專業背景不影響教師對支持服務的現況滿意度（卓怡君，2006；謝秀霞，2002；潘齡方，2007），

七、 任教地區

陳雍容（2002）調查不同任教地區的資源班教師在教育行政支持需求及學校行政支持獲得程度沒有差異，但亦有研究顯示不同縣市或地區教師支持滿意度有差異（張世沛，2005；劉淑秋，2003；潘齡方，2007）。

八、 障礙程度

李水源（2003）指出輕度障礙學生就讀普通班會讓教師感受比重度障礙生到較少的教學壓力。又有研究顯示安置重度障礙學生在班上，會讓教師面臨教學上困擾，進而減少普通班教師實施融合教育的意願（何淑昶，2003）。Kavale(2000)綜合許多有關普通班教師對身心障礙學生教育之研究發現，學生的障礙程度愈輕，教師需作的調整愈少，則教師對於身心障礙學生的教育愈趨支持。對普通班教師而言，大部分時間都是教導一般學生，接觸身心障礙學生的機會較少，對身心障礙學生的狀況了解有限，所以在安置身心障礙學生就讀普通班時，應考量學生障礙的程度以做適當的調整。因為學生障礙程度的不同，對於教師教學困擾的多寡扮演著舉足輕重的角色。（吳國維，2004）

第四節 國中身障生之教師其支持服務相關研究

壹、 就讀普通班身心障礙學生支持服務探討

Cornoldi, Terreni, Scruggs 與 Mastropieri (1998) 調查普通班教師對於

融合教育的想法，發現其擔心層面包含1.身心障礙學生的學業能力及社會情緒對班級影響；2.學校行政、相關服務的支持是否充分；3.教師本身專業知能是否足以應付，是否需付出過多的心力及時間，身心障礙學生是否將影響班級教學；Shanker（1994）指出融合教育的實施將會造成普通班教師必須要提供服務給學習特質差異頗大的學生群體，但是往往缺乏適當的支持和協助。受到回歸主流的教育理念，近年大多數身心障礙學生安置在普通班接受資源班服務，從各縣市設置資源班的總數逐年提升可看出。身心障礙學生安置於普通班，使學校行政人員、普通班教師及既有行政制度受到極大衝擊，普通班也要配合特殊學生的需求，調整教師角色與職務，提供各項教學服務，讓在校園中的身障生能順利發展（陳綠萍，2000）。

Stainback 和 Stainback(1990)指出,就讀普通班的身心障礙學生要有良好的適應，必須提供一種以上的學校支持內容，包括教師及同儕的支持和協助、專業人員的支持、課程的支持、專業整合的支持、對教師的支持、及學校人員彼此間的諮商合作服務等(張蓓莉，1999)。

饒敏(1996)認為教師希望學校行政單位可提供教學的資訊或支援，並透過準備訓練、支持回饋、教師參與決定等方式，協助教師在實際的教學情境經驗有勝任愉快的感覺；劉惠珠（2002）研究指出，普通教師認為班級人數少，確實較能照顧到班上的特殊需求學生，但由生理因素引起注意力問題，需要專業協助；而學校行政人員並未因普通班中有特殊需求學生就讀而減少班級人數，希望透過校內資源教師提供協助。

因應身心障礙學生就讀普通班，國內亦針對身心障礙學生就讀普

通班所需支持服務進行調查，研究者整理相關研究結果如下表2-4-1：

表2-4-1 國內教師所需支持服務內容彙整表

研究者(年代)	支持服務內容	降低班級人數或教師工作量	專業知能研習	提供教材教具及叢書	增置額外人力	有效的教學策略與教學方法	親職教育或親師溝通	提供專業人員與諮詢服務	提供家長與學校溝通管道	建立教師獎勵制度	無障礙環境或輔具提供	特殊個案的安置與輔導	評量與測驗的調整
曲俊芳 1998		✓	✓		✓			✓			✓	✓	✓
何淑筠 2003		✓	✓				✓						
邱上真 2001		✓	✓			✓		✓					
孫嘉偉 2005		✓	✓		✓					✓			
黃瑛綺 2002		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
陳冠杏 1998		✓	✓				✓			✓			
蔡文龍 2002			✓					✓					
劉淑秋 2003		✓	✓		✓			✓	✓	✓			
謝秀霞 2002		✓	✓	✓					✓			✓	

資料來源：本研究整理

國外學者亦針對普通班教師對於支持服務內容進行探討，研究者整理相關內容整理如下表2-4-2：

表2-4-2 國外教師所需支持服務內容彙整表

研究者/年代	研究對象	研究結果
Fulk &Hirth 1994	普通班教師	1. 縮減班級人數 2. 提供彈性時間，進行教師協同合作 3. 評量與測驗的調整 4. 校長和行政人員的支持
Ellis 1994	普通班教師	1. 學校行政支持 2. 教師專業訓練 3. 充裕的經費 4. 完善的教學計畫
Gallagher 1992	普通班教師	1. 在職訓練 2. 特殊教育教師支持 3. 行政人員支持 4. 教學協助

資料來源：本研究整理

由上述研究可明顯看出教師對學校支持服務內容需求度高，如能與特殊教育專業人員合作或特殊教育專業人員提供適當協助，對融合教育的實施、普通班身心障礙學生有極高助益。

研究者綜合文獻內容歸納出教師需求之支持服務內容在(一)行政支持部分有：行政人員(如校長)精神支持；能減少班級的普通學生人數；減少教師例行行政事務；舉辦專業知能研習；充足的經費與完善設備；完善獎勵制度；降低授課時數；召開個案會議等(曲俊芳，1998；邱上真，2001；陳冠杏，1998；劉淑秋，2003；Ellis,1994；Fulk &Hirth,1994)，其中減少班級人數部分是普通班教師所重視的(曲俊芳，1998；邱上真，2001；陳冠杏，1998；Fulk &Hirth,1994)。(二)在課程與教學部份有：評量與測驗特殊學生能允許採彈性措施、彈性

處理成績、提供教材、提供教具、提供教學策略與教學方法、購置相關書籍、普通教師與特教教師互相觀摩參訪等(曲俊芳, 1998; 邱上真, 2001; 陳冠杏, 1998; Ellis, 1994; Fulk & Hirth, 1994; Gallagher, 1992)。(三)在專業人員支持部分雖未提及詳細內容, 但在需要醫療協助的障礙類別(如聽障、肢障)調查研究中指出教師對專業人員的高度需求(林坤燦, 1998; 曲俊芳, 1998; 劉淑秋, 2003)。(四)在家長參與及支持部分有親師溝通、親師座談會、親職教育等, 顯示家長參與的重要性(何淑均, 2003; 陳冠杏, 1998; 黃瑛綺, 2002; 謝秀霞, 2002)。

唯有教師對融合教育有信心, 完善建立學校的支持服務內容, 教師對學校支持服務滿意度才會提升; 而由上述文獻中亦可發現, 學校行政支持與整體特教環境也就是所謂的教育行政、家長參與與支持相關, 而專業人員的協助也顯得相當重要。

貳、視障生之教師所需支持服務

李永昌(2001)調查報告指出三次教育部對視覺障礙教育的評鑑中卻發現視覺障礙學生級任導師缺乏視覺障礙專業知能的問題一直存在。

相關研究亦顯示, 視覺障礙教師認為因為沒有接受過相關訓練或視障專業知能不足, 無法對視覺障礙學生提供適當的服務與支持而感到困擾(莊慶文, 2001; Peter, 1993; Wall, 2002; Erin, Daugherty, Dignan, & Person, 1990)。

洪儷瑜(2001)提出英國視障支持服務(Visual Support Service)項目包含:

1. 與學校合作：提供視障專業知識，協助課程及學習環境的調整；
2. 提供專業訓練：教導點字或其他觸覺學習技巧、訓練使用剩餘視力、輔具及定向行動學科教導；
3. 專業評量：診斷視障學生的功能性視覺等。

支持的項目和頻率是依據下學生的視障嚴重程度、學生的年齡及生理等各方面基本條件、功能視覺、是否伴隨其他障礙，以及現在課業要求和就讀學校的資源等來決定。有些學生會先到支持服務中心設立的班級內就讀，學習相關學習技能後，再轉回原學校，有些學生是由教師巡迴到該校，直接指導相關的技能，並訓練該校特教教師或助理員，幫助培養相關專業知能，以使視障學生在校內能持續獲得所需之支持與服務。

Suvak(1999)研究指出視覺障礙學生的教師除了應具備教材教具調整或製作、個別化溝通管道的建立、生活技能培養、諮詢服務等知能外，還需要因應視覺障礙學生特殊需求，如定向行動的訓練、光學儀器的使用、剩餘視力的運用等較專業的技能。

綜合上述各項文獻研究，結合視障生學習特性與限制，歸納出本研究就讀普通班教師教導就讀普通班視障生時所需支持服務的內含有：

一、 行政支持服務

行政支持服務指校內特殊教育推行委員會的設置與功能，如：身心障礙學生的通報、安置、轉介與輔導、申請獎助金及教育輔具器材、

個案研討會的召開、協助擬定個別化教育計畫、辦理認識特殊兒童宣導活動、專業成長研習活動的辦理、提供教學資源、設置身心障學生專用資源教室（或與鄰近學校共組資源中心）、校內評鑑、轉銜輔導、無障礙環境、彈性評量、與視障生個別需求相關支援服務、輔具借用與提供、減少班級學生人數、減少與教學不相關的行政工作、降低授課時數、教師助理員到校協助、完善獎勵制度(如：記功嘉獎、提供獎金獎勵、增加特教津貼、績優人員表揚、教材編輯費等)等。

二、 課程與教學支持服務

指提供教材、教具或作業單、教學策略、多元教學方法、相關書籍或文獻、教學觀摩與演示、特殊教育教學模式、與特教教師經驗交流等。

三、 專業人員支持服務

指學校提供諮詢資源人力、申請巡迴輔導教師到校協助輔導、巡迴輔導教師提供相關服務(如；定向行動的訓練、光學儀器的使用、剩餘視力的運用等)、配合巡迴輔導教師各項工作、申請專業治療師提供治療或評估服務情形等。

四、 家長參與支持服務

指家長參與學校或教學的活動，如參與行政、參與倡導團體、參與募款、擔任學校或教學活動的義工、出席父母或諮詢的會議、配合各項教學活動在家進行訓練、給予教師肯定與讚美、良好親師溝通等。