

第四章 研究結果與討論

本章主要是依據本研究之研究問題，將研究問卷調查所得資料之統計結果加以分析討論，用以探討台北縣市國小普通班教師參與融合教育之現況與需求的情形。全章共分為三節，第一節為國小普通班教師參與融合教育之現況與需求分析；第二節為國小普通班教師個人背景變項與參與融合教育之現況與需求教學之差異分析；第三節為研究發現，茲將各節分述如下。

第一節 國小普通班教師參與融合教育之現況與需求的現況分析

本節就研究問卷所得資料，以平均數和標準差來分析國小普通班教師參與融合教育之現況與需求整體與各層面之得分情形，以回答待答問題一—「瞭解國小普通班教師在參與融合教育之現況為何？」，及待答問題三—「瞭解國小普通班教師在參與融合教育所產生之需求為何？」，茲將分述如下。

壹、國小普通班教師在參與融合教育之現況整體分析

依據本研究工具「台北縣市國小普通班參與融合教育之現況與需求調查問卷」第二部份的填答情形，利用平均

數與標準差來說明教師參與融合教育現況的全量表及各層面的得分情形，結果如表 4-1 所示。

表 4-1 國小普通班教師參與融合教育之整體及各層面現況統計表
n=241

參與融合教育之 現況各層面	題數	平均數	標準差	排序
專業知能	11	3.89	0.47	3
行政支援	10	3.94	0.63	2
課程教學	4	3.97	0.62	1
專業合作	5	3.54	0.58	4
班級經營	2	2.44	0.94	5
全量表	32	3.77	0.42	

(平均數和標準差採小數點第三位四捨五入法)

由表 4-1 可知，國小普通班普通班教師參與融合教育之現況全量表平均得分為 3.77，顯示目前國小普通班教師整體參與融合教育的現況，屬於中等程度。

在參與融合教育的五個層面中，平均數依其大小順序分別是課程教學 (3.97)、行政支援 (3.94)、專業知能 (3.89)、專業合作 (3.54) 和班級經營 (2.44)。五個層面的平均數僅有班級經營偏低，其餘皆屬於中等偏高的程度，顯示出普通班教師在班級經營層面參與的程度較低，而在課程教學、行政支援及專業知能參與的程度偏高。與許俊銘 (2004)、黃瑛綺 (2002)、蔡文龍 (2002)、黎慧欣 (1996) 等人的研究結果相似。

貳、國小普通班教師在參與融合教育之各層面分析

一、專業知能

本層面共有十一個題項，各題之得分情形如表 4-2 所示。

表 4-2 國小普通班教師參與融合教育之專業知能各題得分統計表
n=241

題項	題目	平均數	標準差	排序
1	我會安排或設計增進身心障礙學童參與班上活動的方法。	3.99	0.74	5
2	我瞭解有關班身上身心障礙學童的相關權益或政策法令。	3.29	0.85	11
3	我瞭解導致班身上身心障礙學童產生障礙的原因。	3.95	0.85	7
4	我瞭解導致班身上身心障礙學童行為表現的特徵。	4.06	0.68	3
5	在教導或處理班身上身心障礙學童的問題時，我知道可以從哪些管道獲得協助。	3.94	0.76	8
6	我定期與班身上身心障礙學童的家長溝通。	4.18	0.79	1
7	和與其他學童的家長溝通相比，我要花更多時間與身心障礙學童的家長溝通孩子的問題。	3.79	1.08	9
8	我會引導班上的家長接納班上安置有身心障礙學童。	3.98	0.86	6
9	我會提供班身上身心障礙學童的家長有關孩子的親子教育的資訊與建議。	3.53	0.88	10
10	我會引導全班學生依班身上身心障礙學童的特質訂定公平的班規。	4.03	0.83	4
11	我能藉由校內特教教師提供的協助與諮詢，順利獲得有關班身上身心障礙學童的相關教學、輔導、行為改善等資訊或進修機會。	4.10	0.74	2
整體		3.89	0.47	

(平均數和標準差採小數點第三位四捨五入法)

由各題項的平均數來看，各題平均得分其均在中等偏高的程度，最高的前四題為「我定期與班身上身心障礙學童的家長溝通。」、「我能藉由校內特教教師提供的協助與諮詢，順利獲得有關班身上身心障礙學童的相關教學、輔導、行為改善等資訊或進修機會。」，「我瞭解導致班身上身心障礙學童行為表現的特徵。」，以及「我會引

導全班學生依班上身心障礙學童的特質訂定公平的班規。」。

得分最低的前兩題分別為「我瞭解有關班上身心障礙學童的相關權益或政策法令。」和「我會提供班上身心障礙學童的家長有關孩子的親子教育的資訊與建議。」。

以上顯示普通班教師在參與與有關身心障礙學童較直接或切身相關的專業知能項目程度偏高，但在有關班上身心障礙學童的相關權益、政策法令和親職教育等專業知能項目則參與程度較低，此與吳勝智（2004）、李慶輝（2005）、黃瑛綺（2002）、鄭佩伶（2003）、黎慧欣（1996）及 Ross 和 Wax（1993）的研究，普通班教師感到自身的特教知能不足之研究結果相近。

二、行政支援

本層面共有十個題項，各題之得分情形如表 4-3 所示。以整體的參與融合教育現況來看，行政支援是五個層面中平均得分第二高者（3.94），再由各題項的平均數來看，得分最高的前四題為「我會安排班上其他學生來協助班上的身心障礙學童。」、「我會運用輔導策略讓其他學童接納協助班上身心障礙學童。」、「學校會為班上身心障礙學童申請他（她）所需要的專業人員（如：職能、語言或物理治療師等）服務。」，及「學校會為班上身心障礙學童申請需要的設備或補助，如：輔具、交通費。」，四題的平

均得分皆高於 4，為中等偏高的程度，且其他題項的平均得分亦在 3 以上，為中等偏高，顯示台北地區的國小普通班教師在運用班級及學校行政資源參與融合教育的情形較高，但亦表示其國小普通班教師所投入參與融合教育的程度亦較高。

表 4-3 國小普通班教師參與融合教育之行政支援各題得分統計表

n=241				
題項	題目	平均數	標準差	排序
12	我能從其他相關專業人員（如：職能、語言或物理治療師等）那兒，更瞭解班上身心障礙學童的狀況與需求。	3.92	0.93	6
13	學校會為班上身心障礙學童申請他（她）所需要的專業人員（如：職能、語言或物理治療師等）服務。	4.18	0.98	3
14	學校會辦理安置於我班級內的身心障礙學童有關的宣導活動。	3.57	1.04	9
15	相關專業人員（如：職能、語言或物理治療師等）會提供資訊，更增進我瞭解班上身心障礙學童的身心特質與需求。	3.97	0.99	5
16	學校會提供我所需的協助，以處理班上身心障礙學童的行為問題。	3.71	0.94	8
17	學校特教推行委員會能發揮其功能，提供我在教導班上身心障礙學童的必要支持或協助。	3.41	1.03	10
18	學校會為班上身心障礙學童申請需要的設備或補助，如：輔具、交通費。	4.06	1.01	4
19	我會運用輔導策略讓其他學童接納協助班上身心障礙學童。	4.36	0.64	2
20	我會安排班上其他學生來協助班上的身心障礙學童。	4.41	0.72	1
21	學校會提供我教導班上身心障礙學童所需的人力支援（如：其他行政人員或教師、愛心志工等）。	3.78	0.99	7
整體		3.94	0.63	

（平均數和標準差採小數點第三位四捨五入法）

其中「我會運用輔導策略讓其他學童接納協助班上身心障礙學童。」與馮淑珍（2005）利用班級內行政資源一同儕（小老師制）的因應策之研究結果相似；但與黃瑛綺（2002）學校行政未提供相關支援及 Vaughn 等人（1994）學校行政人員不瞭解實施融合教育的可行性之研究結果不同。

三、課程教學

本層面共有四個題項，各題之得分情形如表 4-4 所示。

表 4-4 國小普通班教師參與融合教育之課程教學各題得分統計表

n=241				
題項	題目	平均數	標準差	排序
22	我常要求身心障礙學童的家長依班上教學內容與活動的需求提供配合或協助。	3.41	1.01	4
23	我會依班上身心障礙學童之需求調整他（她）的作業份量。	4.15	0.84	2
24	我會依班上身心障礙學童之需求調整他（她）的表作業現方式。	4.23	0.74	1
25	我會依班上身心障礙學童之需求調整他（她）的評量方式。	4.10	0.88	3
整體		3.97	0.62	

（平均數和標準差採小數點第三位四捨五入法）

參與融合教育的課程教學層面於五個層面平均得分最高者（3.97），再由各題項的平均數來看，有三個題項的平均都高於 4 以上，由平均得分高到低排列分別為「我會依班上身心障礙學童之需求調整他（她）的表作業現方式。」、「我會依班上身心障礙學童之需求調整他（她）的作業份量。」、我會依班上身心障礙學童之需求調整他（她）的評

量方式。」和「我常要求身心障礙學童的家長依班上教學內容與活動的需求提供配合或協助。」。可見在課程教學的層面上，普通班教師參與融合教育的程度較其他層面更高，表示台北地區國小普通班教師在課程教學層面參與所需投入的程度與調整的幅度亦較高。

四、專業合作

本層面共有五題，各題得分情形如表 4-5 所示。

表 4-5 國小普通班教師參與融合教育之專業合作各題得分統計表

n=241				
題項	題目	平均數	標準差	排序
26	我參加過有關班身上身心障礙學童的研習活動。	3.41	1.01	4
27	學校會依實際現況需要，舉辦我班級內身心障礙學童的個案會議。	3.60	1.08	2
28	我參加過有關班身上身心障礙學童的個案研討會。	3.74	1.20	3
29	在參與個別化教育計畫（IEP）的擬定時，我會提出學童的相關資訊及建議。	3.93	0.94	1
30	我會依班身上身心障礙學童之需求調整課程內容。	2.61	0.98	5
整體		3.54	0.58	

（平均數和標準差採小數點第三位四捨五入法）

參與融合教育的專業合作層面於五個層面平均得分（3.54）僅高於班級經營層面，由專業合作層面各題項的平均數來看，除了「我會依班身上身心障礙學童之需求調整課程內容。」低於 3，其餘題項平均得分都高於 3，平均得分高到低排列分別為「在參與個別化教育計畫（IEP）的擬定時，我會提出學童的相關資訊及建議。」、「學校會依實際

現況需要，舉辦我班級內身心障礙學童的個案會議。」、「我參加過有關班上年身心障礙學童的個案研討會。」和「我參加過有關班上年身心障礙學童的研習活動。」。可見在專業合作層面普通班教師參與的程度為中等，對應課程教學層面各題，可發現普通班教師在參與融合教育時，在對於作業表現方式、份量等教材的調整參與程度較高，但對於課程調整的參與程度較低，本研究結果可呼應許俊銘（2004）、黃瑛綺（2002）、蔡文龍（2002）、蘇燕華（2000）及 Ross 與 Wax(1993)等人的研究結果，認為普通教師在教材調整、教學策略等方面有困難，雖然本研究並未針對國小普通班教師是否對課程教學的調整上的困難進一步調查，但是從本研究結果可知普通班教師參與課程教學的程度較其他層面更高，表示台北地區國小普通班教師對於參與融合教育之專業合作層面的程度為中等。

五、班級經營

本層面共有兩個題項，各題得分情形如表 4-6 所示。

表 4-6 國小普通班教師參與融合教育之班級經營各題得分統計表

n=241				
題項	題目	平均數	標準差	排序
31	我要花很多時間與班上其他學童的家長溝通有關班上年身心障礙學童的問題。	2.72	1.14	1
32	我覺得班上安置身心障礙學童會增加我班級經營的時間。	2.15	1.11	2
整體		2.44	0.94	

（平均數和標準差採小數點第三位四捨五入法）

參與融合教育整體的經營層面為五個層面平均得分最低者（2.44），其各題項的平均數亦都在 3.0 以下，由各題項的平均數由高到低分別為「我要花很多時間與班上其他學童的家長溝通有關班上身心障礙學童的問題。」和「我覺得班上安置身心障礙學童會增加我班級經營的時間。」，可能因本問卷在此層面的題項過少，所能調查的範圍有限，因此僅調查到該題項結果偏向教師參與程度較低。

由以上資料顯示，普通班教師在班級經營方面其他學童的家長溝通有關班上身心障礙學童或是班級經營的時間並不會增加很多。

六、綜合摘要

本研究顯示普通班教師參與融合教育之整體現況屬於屬於中等偏高程度。在參與現況的五個層面中，平均數由高到低的順序是課程教學（3.97）、行政支援（3.94）、專業知能（3.89）、專業合作（3.54）及班級經營（2.44），其中普通班教師參與課程教學、行政支援、專業知能與專業合作程度為中等偏高，僅在班級經營參與程度偏低，其得分亦為五個層面中最低。

參、國小普通班教師在參與融合教育之需求整體分析

依據本研究工具「台北縣市國小普通班參與融合教育之現況與需求調查問卷」第二部份的填答情形，利用平均數與標準差來說明教師參與融合教育所產生之需求的全量表及各層面的得分情形，結果如表 4-7 所示。

表 4-7 國小普通班教師參與融合需求之整體及各層面現況統計表
n=241

參與融合教育之 需求各層面	題數	平均數	標準差	排序
行政支援	8	3.97	0.70	1
專業協助	3	3.31	0.78	2
教學支援	2	2.85	1.11	3
全量表	13	3.65	0.63	

(平均數和標準差採小數點第三位四捨五入法)

由表 4-7 可知，國小普通班普通班教師參與融合教育之需求全量表平均得分為 3.65，顯示目前國小普通班教師整體參與融合教育的需求，屬於中等程度，其中需求最高的為行政支援層面（3.97），其次為專業協助層面（3.31），最低為教學支援層面（2.85）。

與蔡文龍（2002）的研究普通班教師的需求在教學支援層面排於行政支援與專業協助層面之後的結果相似，與謝政隆（1997）的研究普通班教師需要特教教師入班協助教學的研究結果不同。由本研究結果顯示普通班教師在行政支援與專業協助層面之需求高於教學支援層面之需求。

肆、國小普通班教師在參與融合教育之需求各層面分析

一、行政支援

本層面共有八個題項，各題得分情形如表 4-8 所示。

表 4-8 國小普通班教師參與融合教育需求之行政支援各題得分統計表

n=241				
題項	題目	平均數	標準差	排序
33	我需要學校行政人員給我支持與鼓勵，以紓解我在教導班上身心障礙學童所產生的壓力與情緒。	3.81	1.12	6
34	我需要相關專業人員（如：職能、語言或物理治療師等）提供建議，訂定適合班上身心障礙學童的學習目標。	4.04	0.91	5
35	我需要特教教師提供諮詢與班上身心障礙學童的相關問題。	4.07	0.86	3
36	我需要身心障礙學童家長提供資訊與協助共同幫助孩子適應與學習。	4.10	0.90	2
37	我希望學校提供協助處理班上身心障礙學童的行為問題。	4.04	0.98	4
38	我希望學校協助我進行與身心障礙學童家長的親職教育。	3.76	1.02	7
39	我希望學校依班上身心障礙學童的特質減少我班級學童的人數。	4.29	0.92	1
40	我希望學校依班上身心障礙學童的身心特質調整我每週授課節數。	3.65	1.15	8
整體		3.97	0.70	

（平均數和標準差採小數點第三位四捨五入法）

以整體的參與融合教育所生之需求來看，行政支援是三個層面中平均得分第一高者（3.97），再由各題項的平均數來看，得分最高的前三題為「我希望學校依班上身心障礙學童的特質減少我班級學童的人數。」、「我需要身心障礙學童家長提供資訊與協助共同幫助孩子適應與學習。」，及「我需要特教教師提供諮詢與班上身心障礙學童的相關問題。」，三題的平均得分皆高於4，八題中有五題均高於

4，其餘三題亦高於 3，顯示國小普通班教師在行政支援的需求程度為偏高，與蔡文龍（2002）的研究結果相似。

二、專業協助

本層面共有三個題項，各題得分情形如表 4-9 所示。

表 4-9 國小普通班教師參與融合教育需求之專業協助各題得分統計表

n=241				
題項	題目	平均數	標準差	排序
41	我需要協助以順利與班上其他學童家長溝通有關班身上身心障礙學童的問題。	3.62	0.94	1
42	我需要特教老師協助我將身心障礙學童的個別化教育計畫目標轉換為教學時可進行的目標。	3.24	1.16	2
43	我需要特教老師協助我調整班身上身心障礙學童的評量方式。	3.08	1.26	3
整體		3.31	0.78	

（平均數和標準差採小數點第三位四捨五入法）

以整體的參與融合教育所生之需求來看，專業協助是三個層面中平均得分排行第二者（3.31），再由各題項的平均數，得分由高到低的題項分別為「我需要協助以順利與班上其他學童家長溝通有關班身上身心障礙學童的問題。」、「我需要特教老師協助我將身心障礙學童的個別化教育計畫目標轉換為教學時可進行的目標。」，及「我需要特教老師協助我調整班身上身心障礙學童的評量方式。」，三題的平均得分居落在 3，顯示國小普通班教師在專業協助的需求程度為中等稍高，與蔡文龍（2002）的研究結果相似。

三、教學支援

本層面共有兩個題項，各題得分情形如表 4-10 所示。

表 4-10 國小普通班教師參與融合教育需求之教學支援各題得分統計表

n=241				
題項	題目	平均數	標準差	排序
44	我需要特教教師入班協助教學活動。	2.54	1.24	2
45	於教學活動進行時，我需要協助使身心障礙學童穩定情緒行為，以維持良好的班級秩序。	3.15	1.41	1
整體		2.85	1.11	

(平均數和標準差採小數點第三位四捨五入法)

以整體的參與融合教育所生之需求來看，教學支援是三個層面中平均得分最低者(2.85)，再由各題項的平均數，得分由高到低的題項分別為「於教學活動進行時，我需要協助使身心障礙學童穩定情緒行為，以維持良好的班級秩序。」和「我需要特教教師入班協助教學活動。」，前者的平均得分高於 3，顯示國小普通班教師在教學支援的需求程度為中等，但後者的平均得分卻低於 3，顯示國小普通班教師雖然在教學層面需要支援，但需要特教老師入班協助的需求卻不高，可驗證馮淑珍(2005)的研究，普通班教師肯定特教教師隨班服務，但又有壓力，很難誠悅接受協同教學之研究結果。

四、綜合摘要

本研究顯示普通班教師參與融合教育之需求的整體層

面屬於中等程度（3.65）。在需求的三個層面中，平均數由高到低的順序為行政支援層面（3.97），其次為專業協助層面（3.31），最低為教學支援層面（2.85）。

第二節 國小普通班教師個人背景變項參與學融合教育之現況與需求分析

本節主要探討不同背景變項的國小普通班教師在參與融合教育之現況與需求的差異情形，教師個人的背景變項包括性別、年齡、教育背景、教學經歷、教學年資、任教地區、學校規模、班級人數以及班級中身心障礙學生的類別及人數。

本研究以獨立樣本 t 考驗（ t -test）與單因子變異數分析（One-Way ANOVA）之統計方法進行資料分析，探討平均得分各層面與整體之差異情形，以回答待答問題二「不同背景變項的國小普通班教師在參與融合教育之現況差異情形為何？」以及待答問題四「不同背景變項的國小普通班教師參與融合教育之需求為何？」。若經單因子變異數分析後之 F 值達顯著水準（ $p < .05$ ），再以雪費氏法（Scheffé method）進行事後比較，以解釋組間之差異情形。

壹、不同背景變項的國小普通班教師在參與融合教育之現況差異情形分析

一、不同性別的教師參與融合教育之現況差異分析

為了了解不同性別之國小普通班教師參與融合教育之現況差異情形，研究者將樣本依男、女性別區分為兩組進行 *t* 考驗，統計分析結果如表 4-11 所示。由表 4-11 可發現男、女教師在參與融合教育之全量表並未有顯著差異，在參與融合教育各層面，包括專業知能、行政支援、課程教學、專業合作及班級經營五個層面，男性和女性教師亦未達顯著差異，顯示在參與融合教育現況中，國小普通班教師不會因性別的不同而有顯著差異。

表 4-11 不同性別教師參與融合教育現況分析摘要表

參與融合教育之層面	性別	人數 n=241	平均數	標準差	t 值
專業知能	男	28	3.84	0.55	0.31
	女	213	3.90	0.46	
行政支援	男	28	3.99	0.59	0.31
	女	213	3.93	0.64	
課程教學	男	28	3.78	0.59	0.22
	女	213	4.00	0.62	
專業合作	男	28	3.60	0.53	0.82
	女	213	3.53	0.59	
班級經營	男	28	2.63	0.93	0.05
	女	213	2.41	0.94	
整體	男	28	3.77	0.42	0.01
	女	213	3.77	0.42	

(平均數和標準差採小數點第三位四捨五入法)

此研究與許俊銘 (2004) 調查融合班教師的教學困擾，發現「女性教師高於男性教師」，或是與黃瑛綺 (2002) 的

研究結果「男性教師教學困擾高於女性教師」不相同；但與黃承熹（2005）的研究不同性別的國小教師對融合教育的因應方式無顯著差異，及何淑均（2003）、邱俐純（2006）和李慶輝（2005）不同性別的國小融合班教師對融合教育的態度、實施現況與問題認知等無顯著差異之研究結果相似。

二、不同年齡的教師參與融合教育之現況差異分析

經由單因子變異數分析，不同年齡的普通班教師在參與融合教育程度之結果，如表 4-12 所示。

表 4-12 不同年齡教師參與融合教育之現況分析摘要表

參與融合教育之層面	個數	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	Scheffé法事後比較
n=241									
一、專業知能									
1. 21-30歲	56	3.75	0.49	組間	2.56	3	0.85	3.99**	3 > 1
2. 31-40歲	99	3.87	0.44						
3. 41-50歲	77	4.13	0.46	組內	50.62	237	214		
4. 51歲以上	9	4.00	0.48						
總和	241	3.89	0.47	總和	53.18	240			
二、行政支援									
1. 21-30歲	56	3.78	0.64	組間	3.03	3	1.01	2.58	
2. 31-40歲	99	3.91	0.64						
3. 41-50歲	77	4.08	0.60	組內	92.93	237	0.39		
4. 51歲以上	9	3.89	0.53						
總和	241	3.94	0.63	總和	95.96	240			
三、課程教學									
1. 21-30歲	56	3.96	0.60	組間	0.02	3	0.01	0.02	
2. 31-40歲	99	3.97	0.61						
3. 41-50歲	77	3.98	0.67	組內	93.18	237	0.39		
4. 51歲以上	9	4.00	0.57						
總和	241	3.97	0.62	總和	93.20	240			

* $p < .05$ ** $p < .01$ (採小數點第三位四捨五入法)

表4-12不同年齡教師參與融合教育之現況分析摘要表（續）

參與融合教育之層面	個數	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	Scheffé法事後比較
四、專業合作									
1. 21-30歲	56	3.40	0.50	組間	1.72	3	0.57	1.72	
2. 31-40歲	99	3.55	0.63						
3. 41-50歲	77	3.60	0.55	組內	78.61	237	0.33		
4. 51歲以上	9	3.76	0.55						
總和	241	3.54	0.58	總和	80.32	240			
五、班級經營									
1. 21-30歲	56	2.37	0.94	組間	2.32	3	0.77	0.88	
2. 31-40歲	99	2.49	1.02						
3. 41-50歲	77	2.37	0.82	組內	208.94	237	0.88		
4. 51歲以上	9	2.83	0.94						
總和	241	2.44	0.94	總和	211.25	240			
全量表									
1. 21-30歲	56	3.65	0.39	組間	1.62	3	0.54	3.19*	3 > 1
2. 31-40歲	99	3.76	0.42						
3. 41-50歲	77	3.90	0.43	組內	39.97	237	0.17		
4. 51歲以上	9	3.86	0.35						
總和	241	3.77	0.42	總和	41.58	240			

* $p < .05$ (採小數點第三位四捨五入法)

從全量表和教師參與融合教育的五個層面來看，發現40至50歲年齡組的國小普通班教師與21至30歲年齡組的國小普通班教師在整體層面（ $F=3.19$ ， $p < .05$ ）與專業知能層面（ $F=3.99$ ， $p < .01$ ）達顯著差異，其他年齡組的教師則在參與融合教育之程度無顯著差異，顯示40至50歲年齡組的國小普通班教師在專業知能層面明顯高於21至30歲組的國小普通班教師，與蔡佳芬（2005）的研究發現高高屏地區年齡層不同、任教年資不同的國小教師在教學實施、教師專業知能及整體態度上有顯著差異相似，可能與教師的年齡愈長，其教學年資愈資深，愈了解如何運用學校的資源有關。

三、不同教育背景的教師參與融合教育之現況差異分析

不同教育背景的國小普通班教師參與融合教育之差異情形如表 4-13 所示。從全量表和五個層面來看，不同教育背景的國小普通班教師參與融合教育的程度上均無顯著差異，顯示六組不同特教背景的國小普通班教師在參與融合教育的程度上相近，此與許俊銘（2004）和蔡文龍（2002）的研究顯示「修習特教相關學分的融合班教師教學困擾較高」的研究結果不相似。

表 4-13 不同教育背景教師參與融合教育之現況分析摘要表

n = 241

參與融合教育之層面	個數	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
一、專業知能							
1.研究所(含四十學分班)	43	4.07	0.38	組間	1.80	5	0.36 0.15
2.師範院校普通科系(未修特教3學分)	40	3.85	0.55				
3.師範院校普通科系(已修特教3學分)	70	3.83	0.50				
4.師範院校特教系(組)	18	3.95	0.46	組內	51.38	235	0.22
5.學士後國小師資班(未修特教3學分)	25	3.89	0.49				
6.學士後國小師資班(已修特教3學分)	45	3.85	0.40				
總和	241	3.89	0.47	總和	53.18	240	
二、行政支援							
1.研究所(含四十學分班)	43	4.09	0.55	組間	2.35	5	0.47 0.32
2.師範院校普通科系(未修特教3學分)	40	3.91	0.68				
3.師範院校普通科系(已修特教3學分)	70	3.86	0.63				
4.師範院校特教系(組)	18	3.76	0.70	組內	93.61	235	0.40
5.學士後國小師資班(未修特教3學分)	25	4.05	0.69				
6.學士後國小師資班(已修特教3學分)	45	3.94	0.61				
總和	241	3.94	0.63	總和	95.97	240	
三、課程教學							
1.研究所(含四十學分班)	43	4.06	0.62	組間	0.95	5	0.19 0.79
2.師範院校普通科系(未修特教3學分)	40	3.90	0.63				
3.師範院校普通科系(已修特教3學分)	70	3.99	0.62				
4.師範院校特教系(組)	18	3.94	0.62	組內	92.25	235	0.39
5.學士後國小師資班(未修特教3學分)	25	3.86	0.66				
6.學士後國小師資班(已修特教3學分)	45	4.02	0.63				
總和	241	3.97	0.62	總和	93.20	240	

(採小數點第三位四捨五入法)

表4-13 不同教育背景教師參與融合教育之現況分析摘要表（續）

參與融合教育之層面	個數	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
四、專業合作								
1.研究所(含四十學分班)	43	3.71	0.56	組間	3.15	5	0.63	0.09
2.師範院校普通科系(未修特教3學分)	40	3.51	0.62					
3.師範院校普通科系(已修特教3學分)	70	3.41	0.498					
4.師範院校特教系(組)	18	3.72	0.481	組內	77.17	235	0.33	
5.學士後國小師資班(未修特教3學分)	25	3.57	0.67					
6.學士後國小師資班(已修特教3學分)	45	3.50	0.63					
總和	241	3.54	0.58	總和	80.32	240		
五、班級經營								
1.研究所(含四十學分班)	43	2.67	0.97	組間	3.37	5	0.67	0.58
2.師範院校普通科系(未修特教3學分)	40	2.33	0.81					
3.師範院校普通科系(已修特教3學分)	70	2.39	0.89					
4.師範院校特教系(組)	18	2.50	1.07	組內	207.88	235	0.89	
5.學士後國小師資班(未修特教3學分)	25	2.38	1.07					
6.學士後國小師資班(已修特教3學分)	45	2.38	0.97					
總和	241	2.44	0.94	總和	211.25	240		
全量表								
1.研究所(含四十學分班)	43	3.93	0.37	組間	1.51	5	0.30	0.12
2.師範院校普通科系(未修特教3學分)	40	3.73	0.44					
3.師範院校普通科系(已修特教3學分)	70	3.70	0.41					
4.師範院校特教系(組)	18	3.76	0.43	組內	40.07	235	0.17	
5.學士後國小師資班(未修特教3學分)	25	3.79	0.51					
6.學士後國小師資班(已修特教3學分)	45	3.75	0.35					
總和	241	3.77	0.42	總和	41.58	240		

(採小數點第三位四捨五入法)

四、不同教學經歷的教師參與融合教育程度之現況差異分析

不同教學經歷的普通班教師參與融合教育現況如表4-14所示。由表可發現，曾經教導過身心障礙學童的教師明顯高於未曾教導過身心障礙學童的教師許多，在參與融合教育整體層面（ $t=2.20, p<.05$ ）達顯著差異，且在五個層面中，在課程教學（ $t=2.83, p<.01$ ）與專業合作（ $t=2.24,$

$p < .05$) 層面亦達顯著水準，顯示在整體層面，或是個別的課程教學與專業合作層面，教導過身心障礙學童的國小普通班教師參與融合教育的程度顯著高於的未曾教導過身心障礙學童的教師。

表 4-14 不同教學經歷教師參與融合教育之現況分析摘要表

n=241					
參與融合教育之層面	教學經歷	個數	平均數	標準差	t 值
專業知能	曾經教導過身障學童	214	3.92	0.48	1.97
	未曾教導過身障學童	27	3.73	0.40	
行政支援	曾經教導過身障學童	214	3.95	0.64	0.83
	未曾教導過身障學童	27	3.84	0.55	
課程教學	曾經教導過身障學童	214	4.03	0.62	3.20**
	未曾教導過身障學童	27	3.78	0.55	
專業合作	曾經教導過身障學童	214	3.57	0.57	2.24*
	未曾教導過身障學童	27	3.30	0.62	
班級經營	曾經教導過身障學童	214	2.44	0.94	0.17
	未曾教導過身障學童	27	2.41	0.93	
整體	曾經教導過身障學童	214	3.79	0.42	2.20*
	未曾教導過身障學童	27	3.61	0.34	

* $p < .05$ (採小數點第三位四捨五入法)

五、不同教學年資的教師參與融合教育之差異分析

不同教學年資的普通班教師參與融合教育之結果如表 4-15 所示。從全量表 ($F=4.50$, $p < .01$)，教學年資 11 至 15 年的教師參與融合教育的程度顯著高於教學年資 6 至 10 年的

教師；從五個層面來看，教學年資11至15年的教師在專業知能（ $F=5.27, p<.01$ ）及行政支援（ $F=3.22, p<.01$ ）等層面參與融合教育的程度顯著高於教學年資6至10年的教師，在專業合作（ $F=3.64, p<.05$ ）亦明顯較高，但從Scheffé事後比較與各組平均數差異可知未答顯著差異，顯示不同教學年資的普通班教師在參與融合教育有明顯差異。本研究與李慶輝（2005）的研究「不同教學年資之教師」在教師教學的關係』及「與行政支援的關係」認知程度上有顯著差異」的結果相近。

表 4-15 不同教學年資教師參與融合教育之現況分析摘要表

n=241

參與融合教育之層面	個數	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	Scheffé法事後比較
一、專業知能									
1. 5年以下	50	3.80	0.39	組間	5.37	5	1.07	5.27**	3 > 2
2. 6-10年	80	3.75	0.49						
3. 11-15年	37	4.40	0.37						
4. 16-20年	40	3.92	0.48	組內	47.81	235	0.20		
5. 21-25年	24	4.08	0.55						
6. 25年以上	10	4.20	0.33						
總和	241	3.89	0.47	總和	53.18	240			
二、行政支援									
1. 5年以下	50	3.82	0.55	組間	6.15	5	1.23	3.22**	3 > 2
2. 6-10年	80	3.79	0.66						
3. 11-15年	37	4.22	0.70						
4. 16-20年	40	3.96	0.54	組內	89.81	235	0.38		
5. 21-25年	24	4.10	0.64						
6. 25年以上	10	4.10	0.54						
總和	241	3.94	0.63	總和	95.96	240			
三、課程教學									
1. 5年以下	50	3.95	0.60	組間	0.47	5	0.09	0.24	
2. 6-10年	80	4.02	0.56						
3. 11-15年	37	3.92	0.68						
4. 16-20年	40	3.94	0.70	組內	92.73	235	0.40		
5. 21-25年	24	4.03	0.63						
6. 25年以上	10	3.90	0.77						
總和	241	3.97	0.62	總和	93.20	240			

* $p < .05$ ** $p < .01$ (採小數點第三位四捨五入法)

表 4-15 不同教學年資教師參與融合教育之現況分析摘要表（續）

參與融合教育之層面	個數	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	Scheffé法事後比較				
四、專業合作													
1. 5 年以下	50	3.36	0.53	組間	5.77	5	1.15	3.64*					
2. 6-10 年	80	3.45	0.58										
3. 11-15 年	37	3.76	0.57										
4. 16-20 年	40	3.54	0.61						組內	74.55	235	0.32	
5. 21-25 年	24	3.78	0.50										
6. 25 年以上	10	3.70	0.52										
總和	241	3.54	0.58	總和	80.32	240							
五、班級經營													
1. 5 年以下	50	2.45	1.02	組間	0.95	5	0.19	0.21					
2. 6-10 年	80	2.37	0.97										
3. 11-15 年	37	2.41	0.94										
4. 16-20 年	40	2.49	0.88						組內	210.30	235	0.90	
5. 21-25 年	24	2.52	0.87										
6. 25 年以上	10	2.60	0.77										
總和	241	2.44	0.94	總和	211.25	240							
全量表													
1. 5 年以下	50	3.67	0.32	組間	3.63	5	0.73	4.50**	3 > 2				
2. 6-10 年	80	3.67	0.43										
3. 11-15 年	37	3.96	0.37										
4. 16-20 年	40	3.79	0.48							組內	37.95	235	0.16
5. 21-25 年	24	3.94	0.48										
6. 25 年以上	10	3.95	0.30										
總和	241	3.77	0.42	總和	41.58	240							

* $p < .05$ ** $p < .01$ (採小數點第三位四捨五入法)

六、不同任教地區的教師參與融合教育程度之現況差異分析

台北地區不同縣市的國小普通班教師在參與融合教育程度之現況差異結果如表 4-16 所示。從全量表和五個層面來看，不同任教地區的國小普通班教師在參與融合教育的「行政支援」層面上達顯著差異 ($t=2.09, p < .05$)，其他均未達顯著差異，顯示台北縣國小普通班教師在參與融合教

育之行政支援層面較台北市高，此與邱俐純（2006）的研究結果「不同學校規模的教師對融合教育實施現況看法有顯著差異」不同，可能是因為題項的向度與內容不同，以及樣本群的不同使然。

表 4-16 不同任教地區教師參與融合教育之現況分析摘要表

參與融合教育之層面	任教地區	個數	平均數	標準差	t 值
專業知能	台北縣	80	3.87	0.49	-0.58
	台北市	161	3.91	0.46	
行政支援	台北縣	80	4.06	0.60	2.09*
	台北市	161	3.88	0.64	
課程教學	台北縣	80	3.97	0.62	-0.13
	台北市	161	3.98	0.67	
專業合作	台北縣	80	3.59	0.62	1.05
	台北市	161	3.51	0.56	
班級經營	台北縣	80	2.31	0.90	-1.44
	台北市	161	2.50	0.95	
整體	台北縣	80	3.80	0.43	0.76
	台北市	161	3.76	0.41	

* $p < .05$ (採小數點第三位四捨五入法)

七、不同學校規模的教師參與融合教育程度之現況差異分析

不同學校規模的教師參與融合教育之結果如表 4-17

所示。從整體層面和五個層面的結果分析發現，不同學校規模的教師在參與融合教育的程度上並無顯著差異，本研究與蔡文龍（2002）「任教 30 班以下的教師其教學困擾程度顯著高於任教 55 班以上的教師」，及許俊銘（2004）「學校規模小的融合班教師教學困擾較高」的研究結果不同。

表 4-17 不同學校規模教師參與融合教育之現況分析摘要表

參與融合教育之層面	個數	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
一、專業知能								
1. 12班以下	32	3.90	0.43	組間	0.30	2	0.15	0.68
2. 13-48班	127	3.86	0.46	組內	52.88	238	0.22	
3. 49班以上	82	3.94	0.50	總和	53.18	240		
總和	241	3.89	0.47					
二、行政支援								
1. 12班以下	32	4.02	0.61	組間	0.25	2	0.12	0.31
2. 13-48班	127	3.92	0.61	組內	95.71	238	0.40	
3. 49班以上	82	3.93	0.68	總和	95.96	240		
總和	241	3.94	0.63					
三、課程教學								
1. 12班以下	32	4.01	0.49	組間	0.93	2	0.47	1.20
2. 13-48班	127	3.92	0.63	組內	92.27	238	0.39	
3. 49班以上	82	4.05	0.65	總和	93.20	240		
總和	241	3.97	0.62					
四、專業合作								
1. 12班以下	32	3.64	0.61	組間	1.67	2	0.83	2.53
2. 13-48班	127	3.46	0.55	組內	78.65	238	0.33	
3. 49班以上	82	3.62	0.60	總和	80.32	240		
總和	241	3.54	0.58					
五、班級經營								
1. 12班以下	32	2.45	1.01	組間	0.03	2	0.02	0.02
2. 13-48班	127	2.44	0.95	組內	211.22	238	0.89	
3. 49班以上	82	2.42	0.90	總和	211.25	240		
總和	241	2.44	0.94					
全量表								
1. 12班以下	32	3.82	0.39	組間	0.35	2	0.17	1.00
2. 13-48班	127	3.73	0.40	組內	41.23	238	0.17	
3. 49班以上	82	3.81	0.45	總和	41.58	240		
總和	241	3.77	0.42					

（採小數點第三位四捨五入法）

八、不同班級人數的教師參與融合教育程度之現況差異分析

從基本資料的次數分配情形可知班級人數在 10 人以下（含 10 人）之教師人數過少（2 人），而班級人數 36 人以上之教師則無（0 人），因此研究者將班級人數 10 人以下（含 10 人）與班級人數 11-20 人合併為新的組別「班級人數 1-20 人」，班級人數 36 人以上該組不需分析，僅就班級人數 1-20、21-30 及 31-35 三組分析其差異情形，如表 4-18 所示。

表 4-18 不同班級人數教師參與融合教育之現況分析摘要表

參與融合教育之層面	個數	平均數	標準差	變異數分析					Scheffé法事後比較	
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值		
一、專業知能										
1. 1-20人	25	3.87	0.45	組間	1.10	2	0.55	2.50		
2. 21-30人	125	3.96	0.44	組內	52.09	238	0.22			
3. 31-35人	91	3.82	0.50	總和	53.18	240				
總和	241	3.89	0.47							
二、行政支援										
1. 1-20人	25	3.90	0.56	組間	0.31	2	0.15	0.38		
2. 21-30人	125	3.97	0.62	組內	95.65	238	0.40			
3. 31-35人	91	3.90	0.67	總和	95.96	240				
總和	241	3.94	0.63							
三、課程教學										
1. 1-20人	25	4.18	0.50	組間	1.20	2	0.60	1.56		
2. 21-30人	125	3.95	0.66	組內	92.00	238	0.39			
3. 31-35人	91	3.94	0.60	總和	93.20	240				
總和	241	3.97	0.62							
四、專業合作										
1. 1-20人	25	3.61	0.63	組間	2.33	2	1.18	3.59*	2 > 3	
2. 21-30人	125	3.65	0.53	組內	77.97	238	0.33			
3. 31-35人	91	3.41	0.61	總和	80.32	240				
總和	241	3.54	0.58							

* $p < .05$ (採小數點第三位四捨五入法)

表 4-18 不同班級人數教師參與融合教育之現況分析摘要表（續）

參與融合教育之層面	個數	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	Scheffé法事後比較	
五、班級經營										
1. 1-20人	25	2.44	0.82	組間	5.88	2	2.94	3.41*	2 > 3	
2. 21-30人	125	2.58	0.97	組內	205.37	238	0.86			
3. 31-35人	91	2.24	0.89	總和	211.253	240				
總和	241	2.44	0.94							
全量表										
1. 1-20人	25	3.80	0.39	組間	.827	2	0.41	2.42		
2. 21-30人	125	3.82	0.39	組內	40.75	238	0.17			
3. 31-35人	91	3.70	0.44	總和	41.58	240				
總和	241	3.77	0.42							

* $p < .05$ （採小數點第三位四捨五入法）

從整體層面和五個層面的結果分析發現，班級人數不同之教師從全量表看並無顯著差異，但從五個層面看，則班級人數 21-30 人之教師在專業合作（ $F=3.59$ ， $p < .05$ ）與班級經營（ $F=3.41$ ， $p < .05$ ）層面之參與程度顯著高於班級人數 31-35 人之教師，此研究結果與彭慧玲（2003）「不同班級學生人數的國小教師對融合教育困擾問題各主題困擾程度上有顯著差異」的研究結果相近；與邱俐純（2006）「不同班級人數的教師對於融合教育實施現況的看法無顯著差異」的研究結果不同，可能是因為抽樣方式不同所致。

貳、不同背景變項的國小普通班教師在參與融合教育之需求差異情形分析

一、不同性別的教師參與融合教育之需求差異分析

為了了解不同性別之國小普通班教師參與融合教育之現況差異情形，研究者將樣本依男、女性別區分為兩組進行 t 考驗，統計分析結果如表 4-19 所示。由表 4-19 可發現男、女教師在參與融合教育之全量表並未有顯著差異，在

參與融合教育之需求各層面，包括行政支援、專業協助及教學支援各層面，男性和女性教師在各層面的平均數均在 3 上下並且未達顯著差異，顯示在參與融合教育所產生之需求，國小普通班教師不會因性別的不同而有顯著差異，與邱明芳（2003）和黃承熹（2005）的研究結果相似；與鄭佩玲（2003）「不同性別的國小教師在期望學校未來的支援與配合達顯著差異。」之研究結果不同。

表 4-19 不同性別教師參與融合教育需求分析摘要表

參與融合教育需求層面	性別	人數 n=241	平均數	標準差	t 值
行政支援	男	28	3.89	0.54	-0.63
	女	213	3.98	0.71	
專業協助	男	28	3.50	0.71	1.34
	女	213	3.29	0.79	
教學支援	男	28	3.20	1.09	1.78
	女	213	2.80	1.12	
整體	男	28	3.70	0.51	0.43
	女	213	3.64	0.65	

（採小數點第三位四捨五入法）

二、不同年齡的教師參與融合教育之需求差異分析

不同年齡的普通班教師在參與融合教育之需求程度的結果，如表 4-20 所示。從全量表和教師參與融合教育的五個層面來看，發現 51 歲以上年齡組的國小普通班教師與 21 至 30 歲年齡組的國小普通班教師在整體層面（ $F=3.70$ ，

$p < .05$) 與專業知能層面 ($F=3.56, p < .05$) 達顯著差異, 且亦在全量表之整以層面達顯著差異 ($F=4.58, p < .01$), 顯示 21 至 30 歲組年齡組的國小普通班教師不僅在行政支援專業知能兩個層面需求明顯高於 51 歲以上的國小普通班教師, 且在整體層面更顯著, 此與蔡佳芬 (2005) 的研究發現「高高屏地區年齡層不同、任教年資不同的國小教師在教學實施、教師專業知能及整體態度上有顯著差異」相似。

表 4-20 不同年齡教師參與融合教育之需求分析摘要表

n=241

參與融合教育 之需求層面	個數	平均數	標準差	變異數分析				F 值	Scheffé 法 事後比較
				變異 來源	離均差 平方和	自由度	均方		
一、行政支援									
1. 21-30歲	56	4.19	0.58	組間	5.21	3	1.74	3.70*	1 > 4
2. 31-40歲	99	3.98	0.68						
3. 41-50歲	77	3.83	0.71	組內	111.12	237	0.47		
4. 51歲以上	9	3.65	1.06						
總和	241	3.97	0.70	總和	116.33	240			
二、專業協助									
1. 21-30歲	56	3.57	0.81	組間	6.34	3	2.11	3.56*	1 > 4
2. 31-40歲	99	3.30	0.77						
3. 41-50歲	77	3.19	0.76	組內	140.46	237	0.59		
4. 51歲以上	9	2.93	0.57						
總和	241	3.31	0.78	總和	146.80	240			
三、教學支援									
1. 21-30歲	56	2.98	0.99	組間	4.99	3	1.66	1.35	
2. 31-40歲	99	2.93	1.13						
3. 41-50歲	77	2.67	1.17	組內	291.33	237	1.23		
4. 51歲以上	9	2.56	1.04						
總和	241	2.85	1.11	總和	296.32	240			
全量表									
1. 21-30歲	56	3.86	0.53	組間	5.23	3	1.74	4.58**	1 > 4
2. 31-40歲	99	3.67	0.62						
3. 41-50歲	77	3.50	0.65	組內	90.21	237	0.38		
4. 51歲以上	9	3.32	0.79						
總和	241	3.65	0.63	總和	95.44	240			

* $p < .05$ ** $p < .01$ (採小數點第三位四捨五入法)

三、不同教育背景的教師參與融合教育之需求差異分析

不同教育背景的國小普通班教師參與融合教育所產生之需求差異情形如表4-21所示。從全量表和三個層面來看，國小普通班教師參與融合教育所產生之需求在專業協助上似乎達顯著差異，但經Scheffé法事後比較，並未發現有任一組之需求顯著高於其他組。

表 4-21 不同教育背景教師參與融合教育之需求分析摘要表
n = 241

參與融合教育之需求層面	個數	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
一、行政支援								
1.研究所(含四十學分班)	43	3.99	0.74	組間	2.62	5	0.52	1.08
2.師範院校普通科系(未修特教3學分)	40	3.75	0.73					
3.師範院校普通科系(已修特教3學分)	70	4.06	0.71					
4.師範院校特教系(組)	18	3.92	0.97	組內	113.71	235	0.48	
5.學士後國小師資班(未修特教3學分)	25	3.99	0.55					
6.學士後國小師資班(已修特教3學分)	45	4.02	0.51					
總和	241	3.97	0.70	總和	116.33	240		
二、專業協助								
1.研究所(含四十學分班)	43	3.57	0.64	組間	8.79	5	1.76	2.99*
2.師範院校普通科系(未修特教3學分)	40	3.10	0.75					
3.師範院校普通科系(已修特教3學分)	70	3.45	0.86					
4.師範院校特教系(組)	18	2.94	0.94	組內	138.01	235	0.59	
5.學士後國小師資班(未修特教3學分)	25	3.21	0.83					
6.學士後國小師資班(已修特教3學分)	45	3.25	0.60					
總和	241	3.31	0.78	總和	146.80	240		
三、教學支援								
1.研究所(含四十學分班)	43	3.23	1.09	組間	8.507	5	1.70	1.39
2.師範院校普通科系(未修特教3學分)	40	2.69	1.20					
3.師範院校普通科系(已修特教3學分)	70	2.77	1.10					
4.師範院校特教系(組)	18	2.67	1.00	組內	287.81	235	1.23	
5.學士後國小師資班(未修特教3學分)	25	2.78	1.21					
6.學士後國小師資班(已修特教3學分)	45	2.84	1.035					
總和	241	2.85	1.11	總和	296.32	240		

(採小數點第三位四捨五入法)

表 4-21 不同教育背景教師參與融合教育之需求分析摘要表 (續)

參與融合教育之需求層面	個數	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
n = 241								
全量表								
1. 研究所(含四十學分班)	43	3.77	0.62	組間	3.22	5	0.64	1.64
2. 師範院校普通科系(未修特教3學分)	40	3.44	0.69					
3. 師範院校普通科系(已修特教3學分)	70	3.72	0.66					
4. 師範院校特教系(組)	18	3.50	0.78	組內	92.23	235	0.39	
5. 學士後國小師資班(未修特教3學分)	25	3.62	0.56					
6. 學士後國小師資班(已修特教3學分)	45	3.66	0.46					
總和	241	3.65	0.63	總和	95.44	240		

(採小數點第三位四捨五入法)

四、不同教學經歷的教師參與融合教育程度之需求差異分析

不同教學經歷的普通班教師參與融合教育現況如表 4-22 所示。由表可發現，曾經教導過身心障礙學童的教師與未曾教導過身心障礙學童的教師從全量表看整體層面之需求，與三個層面的需求均未達顯著差異，由此顯示教導過身心障礙學童與否並不會致使教師在參與融合教育之需求有顯著差異。

表 4-22 不同教學經歷教師參與融合教育之需求分析摘要表

n=241					
參與融合教育之需求層面	教學經歷	個數	平均數	標準差	t 值
行政支援	曾經教導過身障學童	214	3.95	0.70	-1.52
	未曾教導過身障學童	27	4.16	0.65	
專業協助	曾經教導過身障學童	214	3.28	0.78	-1.71
	未曾教導過身障學童	27	3.56	0.74	
教學支援	曾經教導過身障學童	214	2.81	1.09	-1.41
	未曾教導過身障學童	27	3.13	1.28	
整體	曾經教導過身障學童	214	3.62	0.63	-1.91
	未曾教導過身障學童	27	3.86	0.64	

(採小數點第三位四捨五入法)

五、不同教學年資的教師參與融合教育之需求差異分析

不同教學年資的普通班教師參與融合教育之需求結果如表 4-23 所示。從全量表 ($F=2.91, p<.05$) 顯示不同教學年資的教師參與融合教育所生之需求達顯著差異，但經 Scheffé 法事後比較並未發現有任一組別顯著高於其他組，但從 Scheffé 法事後比較得知教學年資 16 至 20 年、21 至 25 年及 25 年以上之教師在整體層面的需求均較小；在專業協助層面 ($F=4.38, p<.01$) 參與融合教育所生之需求顯著高於教學年資 16 至 20 年和 25 年以上的教師，這可能與教學年資較資深的教師，在教學經驗與掌握資源都較資淺教師豐富，故所需的專業協助可能相對較低。本研究與黃承熹 (2005) 的研究「不同教學年資的國小教師對融合教育的因應方式在全量表、心理調適及尋求支援等層面達顯著差異」的結果相近；與邱明芳 (2003)「任教年資教長之級任教師之行政支援需求顯著高於任教年資較少者」的研究結果不同。

表 4-23 不同教學年資教師參與融合教育之需求分析摘要表

n=241

參與融合教育之需求 層面	個 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
一、行政支援								
1. 5 年以下	50	4.16	0.58	組間	4.62	5	0.92	1.94
2. 6-10 年	80	4.02	0.66					
3. 11-15 年	37	3.86	0.74					
4. 16-20 年	40	3.93	0.71	組內	111.71	235	0.48	
5. 21-25 年	24	3.77	0.78					
6. 25 年以上	10	3.64	0.92					
總和	241	3.97	0.70	總和	116.33	240		

(採小數點第三位四捨五入法)

表 4-23 不同教學年資教師參與融合教育之需求分析摘要表（續）

參與融合教育之需求 層面	個 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	Scheffé法 事後比較
二、專業協助									
1. 5年以下	50	3.67	0.73	組間	12.50	5	2.50	4.38**	1>4
2. 6-10年	80	3.29	0.71						1>6
3. 11-15年	37	3.35	0.94						
4. 16-20年	40	3.05	0.78	組內	134.30	235	0.57		
5. 21-25年	24	3.28	0.62						
6. 25年以上	10	2.73	0.74						
總和	241	3.31	0.78	總和	146.80	240			
三、教學支援									
1. 5年以下	50	3.12	1.03	組間	7.41	5	1.48	1.21	
2. 6-10年	80	2.82	1.13						
3. 11-15年	37	2.82	1.14						
4. 16-20年	40	2.61	1.03	組內	288.91	235	1.23		
5. 21-25年	24	2.94	1.26						
6. 25年以上	10	2.50	1.15						
總和	241	2.85	1.11	總和	296.32	240			
全量表									
1. 5年以下	50	3.89	0.53	組間	5.57	5	1.11	2.91*	
2. 6-10年	80	3.67	0.58						
3. 11-15年	37	3.59	0.70						
4. 16-20年	40	3.52	0.61	組內	89.88	235	0.38		
5. 21-25年	24	3.53	0.72						
6. 25年以上	10	3.25	0.79						
總和	241	3.65	0.63	總和	95.44	240			

* $p < .05$ ** $p < .01$ (採小數點第三位四捨五入法)

六、不同任教地區的教師參與融合教育程度之需求差異分析

台北地區不同縣市的國小普通班教師在參與融合教育程度之現況差異結果如表 4-24 所示。從全量表和三個層面來看，不同任教地區的國小普通班教師在參與融合教育的所生之需求未達顯著差異，顯示國小普通班教師不因任教地區而在整體層面或行政支援、專業協助及教學支援等從

面有顯著差異，此與蔡佳芬（2005）發現高高屏地區國小教師不同任教地區在學校行政支援、教學實施、教師專業知能、親師合作及整體態度尚無顯著差異 結果相似。

表 4-24 不同任教地區教師參與融合教育之需求分析摘要表

參與融合教育 之需求層面	任教地區	個數	平均數	標準差	t 值
行政支援	台北縣	80	3.98	0.79	0.11
	台北市	161	3.97	0.65	
專業協助	台北縣	80	3.25	0.79	-0.84
	台北市	161	3.34	0.78	
教學支援	台北縣	80	2.73	1.13	-1.20
	台北市	161	2.91	1.10	
整體	台北縣	80	3.62	0.70	-0.49
	台北市	161	3.66	0.60	

（採小數點第三位四捨五入法）

七、不同學校規模的教師參與融合教育程度之需求差異分析

不同學校規模的教師參與融合教育所生之需求結果如表 4-25 所示。從整體層面和三個層面的結果分析發現，不同學校規模的教師在參與融合教育的需求上並無顯著差異，本研究與蔡文龍（2002）「在資源需求向度中，任教 30 班以下的教師其教學困擾程度顯著高於任教 55 班以上的教師」的研究結果不同。

表 4-25 不同學校規模教師參與融合教育之需求分析摘要表

n=241

參與融合教育 之需求層面	個數	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
一、行政支援								
1. 12班以下	32	3.95	0.75	組間	0.32	2	0.16	0.32
2. 13-48班	127	3.94	0.73	組內	116.01	238	0.49	
3. 49班以上	82	4.02	0.63	總和	116.33	240		
總和	241	3.97	0.70					
二、專業協助								
1. 12班以下	32	3.34	0.83	組間	0.69	2	0.34	0.56
2. 13-48班	127	3.35	0.80	組內	146.11	238	0.61	
3. 49班以上	82	3.24	0.74	總和	146.80	240		
總和	241	3.31	0.78					
三、教學支援								
1. 12班以下	32	2.94	1.11	組間	0.52	2	0.26	0.21
2. 13-48班	127	2.86	1.15	組內	295.80	238	1.24	
3. 49班以上	82	2.79	1.06	總和	296.32	240		
總和	241	2.85	1.11					
全量表								
1. 12班以下	32	3.65	0.71	組間	0.01	2	0.00	0.01
2. 13-48班	127	3.64	0.66	組內	95.44	238	0.40	
3. 49班以上	82	3.65	0.56	總和	95.44	240		
總和	241	3.65	0.63					

(採小數點第三位四捨五入法)

八、不同班級人數的教師參與融合教育程度之需求差異分析

從基本資料的次數分配情形可知班級人數在 10 人以下(含 10 人)之教師人數過少(2 人)，而班級人數 36 人以上之教師則無(0 人)，因此研究者將班級人數 10 人以下(含 10 人)與班級人數 11-20 人合併為新的組別「班級人數 1-20 人」，班級人數 36 人以上該組不需分析，僅就班級人數 1-20、21-30 及 31-35 三組分析其差異情形，如表 4-26 所示。

表 4-26 不同班級人數教師參與融合教育之需求分析摘要表

n-241

參與融合教育 之需求層面	個數	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	Scheffé法 事後比較
一、行政支援									
1. 1-20人	25	3.64	0.77	組間	3.06	2	1.53	3.22*	
2. 21-30人	125	4.00	0.68	組內	113.27	238	0.48		
3. 31-35人	91	4.02	0.68	總和	116.33	240			
總和	241	3.97	0.70						
二、專業協助									
1. 1-20人	25	3.25	0.84	組間	0.17	2	0.09	0.14	
2. 21-30人	125	3.34	0.79	組內	146.63	238	0.62		
3. 31-35人	91	3.30	0.76	總和	146.80	240			
總和	241	3.31	0.78						
三、教學支援									
1. 1-20人	25	2.84	1.04	組間	1.25	2	0.62	0.50	
2. 21-30人	125	2.91	1.16	組內	295.07	238	1.24		
3. 31-35人	91	2.76	1.07	總和	296.32	240			
總和	241	2.85	1.11						
全量表									
1. 1-20人	25	3.43	0.70	組間	1.36	2	0.68	1.73	
2. 21-30人	125	3.68	0.63	組內	94.08	238	0.40		
3. 31-35人	91	3.65	0.61	總和	95.44	240			
總和	241	3.65	0.63						

* $p < .05$ (採小數點第三位四捨五入法)

從全量表看整體層面和各分量表看行政支援、專業協助及教學支援三個層面的結果發現，在「行政支援」層面班級人數不同之教師在參與融合教育所生之需求達顯著水準，然而經Scheffé法事後比較卻未有任一組差異達顯著，從Scheffé法事後比較可知，班級人數31-35人組之教師在行政支援項目較高21-30人組之教師，而班級人數21-30人組之教師又高於1-20人組之教師。此研究結果與邱明芳(2003)「任教班級人數較多之級任教師所獲得行政支援及行政支援需求均顯著高於班級人數較少者」的研究結果相

近，與蔡佳芬（2005）「班級人數不同的國小教師在學校行政支援、教學實施、專業知能及整體態度上具有顯著差異」的研究結果不同。

參、綜合摘要

由以上的統計分析得知，以下分別從國小普通班教師參與融合教育之現況與需求兩部分來探討其差異分析之結果。

一、國小普通班教師參與融合教育之現況差異摘要

就全量表來看，國小普通班教師參與融合教育之現況在不同的「年齡」與「教學年資」等變項有顯著差異，其他「性別」、「教育背景」、「教學經歷」、「任教縣市」、「學校規模」及「班級人數」變項在全量表則沒有顯著差異。

在「性別」方面，男性與女性教師參與融合教育沒有顯著差異；在「年齡」方面，41-50 歲組的教師在專業知能與整體層面參與程度高於 21-30 歲組的教師，且達顯著差異；在「教育背景」方面，不同教育背景的國小普通班教師參與融合教育沒有顯著差異；在「教學經歷」方面，曾教導過身心障礙學童的教師在課程教學與專業合作層面顯著高於未曾教導過身心障礙學童的教師。

在「教學年資」方面，教學年資 11-15 年組的教師在整體層面、專業知能與行政支援參與程度顯著高於 6-10 年組的教師；在「任教地區」方面，台北縣的國小普通班教師行政支援的參與程度顯著高於台北市的國小普通班教師；在「學校規模」方面，服務於不同學校規模的教師在

參與融合教育的程度上均無顯著差異；在「班級人數」方面，班級人數 21-30 人的教師在專業合作與班級經營層面的參與顯著高於班級人數 31-35 人的教師。

二、國小普通班教師參與融合教育之需求差異摘要

就全量表來看，國小普通班教師參與融合教育所生之需求在不同的「年齡」與「教學年資」等變項有顯著差異，其他「性別」、「教育背景」、「教學經歷」、「任教縣市」、「學校規模」及「班級人數」變項在全量表則沒有顯著差異。

在「性別」方面，男性與女性教師參與融合教育沒有顯著差異；在「年齡」方面，21-30 歲組的教師在整體層面與專業協助之需求顯著高於 41-50 歲組的教師；在「教育背景」方面；不同教育背景的教師在專業協助層面有明顯差異，在其他層面則無；在「教學經歷」、「任教地區」及「學校規模」方面，是否教導過身障學童、任教台北縣或台北市及服務學校的規模大小，對於國小普通班教師在參與融合教育時，在整體層面或行政支援、專業協助及教學支援各層面之需求，並沒有顯著差異。

在「教學年資」方面，國小普通班教師在整體層面的需求因教學年資不同而有明顯差異，尤其教學年資 5 年以下之教師在專業協助層面之需求顯著高於教學年資 16-20 年的教師和教學年資 25 年以上之教師；在「班級人數」方面，則在行政支援層面明顯有差異，且班級人數愈多的教師，其行政支援層面的需求愈高。