

嘉義縣融合教育現場教師行動方案之研究

第一章 緒論與研究背景

第一節 前言

一、融合教育的發展與重要性

1960 年代起，西方世界興起「常態化原則」(normalization)、去機構化(deinstitutionalization)、最少限制的環境(The Least Restrictive Environment)與普通教育改革(REI)的理念，這樣的理念直接與間接影響了身心障礙學生教育安置的形式，從傳統的隔離、保護的安置環境，轉而尋求更融合的教育環境。融合教育的基本目標在於整合特殊教育與普通教育，創造一個使所有學生共同學習的班級環境，使得特殊兒童與普通兒童一起參與學習(Lipsky & Gartner, 1997，引自王培甸，2011)。融合教育強調多元文化的價值，不論兒童的心智能力高低、家庭社經地位差異、文化背景不同，均應在同一環境下共同學習(鄭麗月，1999)。因此，融合教育的重要性在於使身心障礙學生受惠之外，更發揮了人類互助、平等與尊重尊重的普世價值。

二、立法促進融合教育的推動

融合教育的風潮也帶動了國內外的立法，藉由法規訂定來保障融合教育的執行與品質，例如：美國通過殘障教育法(Individuals with Disabilities Act and Americans with Disabilities Act)，就是強調透過融合以增進殘障者獨立的能力。國內也從八零年代至今，陸續在政令與法規上持續倡議融合教育，明確地規範國家推動融合教育的方向，例如：民國八十四年發表的「中華民國身心障礙教育報告書」，其中「零拒絕的教育理想」以及「人性化的融合教育」兩項理念(教育部，1995)，八十五年發布的「教育改革總諮議報告書」揭櫫五大改革重點中的「帶好每位學生」(行政院教育改革審議委員會，1996)，都支持了融合教育的推動。八十六年頒佈的特殊教育法就明文規定：「身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為

原則」(第十三條)(教育部,1997)。而現今的民國一百零二年修訂的特殊教育法也有規定:「...學前教育階段及第二款國民教育階段,特殊教育學生以就近入學為原則。(第十條)」,「各級學校及試務單位不得以身心障礙為由,拒絕學生入學或應試。(第二十二條)」,「高級中等以下各教育階段學校,對於就讀普通班之身心障礙學生,應予適當教學及輔導;其教學原則及輔導方式之辦法,由各級主管機關定之。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,前項學校應減少身心障礙學生就讀之普通班學生人數,或提供所需人力資源及協助...」(第二十七條)(教育部,2003)。而各級教育行政單位為了因應國家的特殊教育法規,各縣市政府和各校也訂定了「身心障礙學生就讀普通班實施要點」,明確規範各級學校需提供最少環境限制與適性教學,讓身心障礙學生擁有與其他同儕共同學習的機會與權利。

三、國內融合教育的現況

根據民國一百零三年四月二日的統計資料顯示,國內從學前至高中職教育階段,安置在不分類(身障類資源班)有 53600 人,再加上安置在普通班(接受特教服務)有 20487 人,若對照同年度的所有在各教育階段的身心障礙學生有 100814 人,則目前安置在普通班級內的身障生比例已高達 73%(特殊教育通報網,2014)。這樣的數據呈現出自國內立法後,展現融合教育在量方面的成績,也凸顯出融合教育在安置上的趨勢。

而在研究方面,國內關於融合教育的研究量,更已累積有豐厚的成果,就研究的主題而言,早期融合教育研究聚焦以量化調查方式來蒐集普通班教師、家長或同儕對融合教育的認知、態度或意見(如:林姊瑤,2009;郭秀鳳,1996;黎慧欣,1996;饒敏,1996;謝政隆,1998;鄭佩玲,2003;楊麗香,2003,葉振彰,2006);接下來的研究則開始以觀察和訪談來深入探究融合教育的現況,例如:深入蒐集

身心障礙學生在融合教育環境的困難與需要的支援(如:曲俊芳,1999;吳筱蓓,2004;;葉美娟,2006;蘇嘉微,2007);也接著探討普通班老師在融合教育實施過程中的經驗、困境和想法(如:李孟芸,2013;李宜學,2006;吳南成,2010;林紆甄,2011;邱湘瑩,2012;蘇燕華、王天苗,2003;魯曉玲、2008);還有利用調查研究分析普通班教師的教學困擾(如:林碧珠,2006;郭訓呈,2010;陳秋伶,2010;曾熒婷,2007;黃瑛綺,2002;蔡文龍,2002);更有以行政或政策面向來分析融合教育的成效或需求(李英豪,2008;施玉琴,2012;邱明芳,2003);而近期則是以行動研究或個案研究的方式,實地進入校園和班級來解決融合教育的困境(如:王培甸,2011;林暘甄,2012;吳寶鳳,2010;張巧妙,2010;黃惠萍,2008;黃慧貞,2005;葉皓博,2012;楊逸飛,2012;劉麗琴,2002;嚴家芳,2006)。從國內融合教育的研究趨勢觀之,近期還有一種現象是與學前融合教育的實務趨勢有關,由於國內政令的規範和宣導,越來越多學前幼兒進入學前融合班就讀,因此也有不少的研究是聚焦在學前融合教育的探究(如:王天苗,2002;吳季芳,2008;宋慧娟,2008;李佳融,2007;姚婷貽,2011;陳新宜,2010;陳麗卿,2008;劉嘉樺,2004;鄭雅文,2004;盧彥蓁,2009;賴美雲,2007;賴淑豪,2010;鮑繼蘭,2012;魏麗華,2007;關佩偉,2011)。分析這些豐厚的研究量,目前在研究領域上已不再討論融合教育存廢的問題,也不能僅限於蒐集老師的教學困擾,反而要進一步地探究如何進入現場解決問題,本研究也是同步於目前的研究趨勢,期望以行動研究的形式,來實地發現問題並解決融合的困境。

四、嘉義縣推動融合教育的現況與需求

本研究的開端是起源於教育部的政令推廣,教育部於民國一百零三年鼓勵全國各縣市政府進行融合教育的研究,並鼓勵推廣其研究成果,因為各縣市有自己的城鄉特色和需求,由縣市依據需求來進行研

究，將有助於日後的推廣。

從教育部特教通報網的資訊中亦可以得知嘉義縣的融合的安置現況，從學前至高中職教育階段，安置在不分類(身障類資源班)的身心障礙學生有 835 人，加上安置在普通班(接受特教服務)者有 897 人，對照同年度的身心障礙學生總人數有 2166 人，有 80% 的比例是安置在普通班的情形。這樣高比率的融合教育數量，是否也有高品質的融合教育品質?若從國內的融合教育研究分析，以嘉義縣為對象的融合教育研究則只有魯曉玲(2008)，其研究目的是探討四所位於嘉義縣偏遠地區的藍天、碧海、青山、綠水(化名)等四所國小的融合教育現況、困難與需求、影響和因應策略，研究中採用質性研究方法，透過半結構式訪談進行資料蒐集，研究結果顯示的困難方面，在學校行政與資源層面，包括有:人力嚴重不足，欠缺特教專長教師；經費、資源短缺，教師自力救濟；軟硬體設備貧乏；缺乏專業團隊支援；在教師層面，包括有:增加教師的教學困擾，影響教學進度；教師負擔增多，壓力加大；教師特教專業素養不足；對身心障礙學生教學缺乏成就感；特殊教育淪為普通教育的附庸。這篇研究反映出嘉義縣的地緣特色，在資源的取得也因小班小校零星散布，而更顯得不易，特別是在偏遠地區(偏遠山區和沿海區域)接受限於空間與距離，更是難獲得特教師資的資源，對於融合教育的推動無疑是個阻礙的因素。然而，雖然因地緣的特性，嘉義縣政府仍致力推動融合教育，委託嘉義大學進行融合教育的研究。研究者為了因應其特殊背景，預計在本研究中採用行動研究的方式進行融合教育的研究，實地了解學校推動融合教育的現況與困境，並發展行動方案，以解決學校的需求。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

針對上述的討論，本研究旨在經由行動研究的歷程，透過行動、省思、調整、再行動的循環歷程，瞭解嘉義縣小村國小實施融合教育

的現況，並針對現況困境，發展且實施行動方案，透過實施過程中蒐集的資料來檢討其成效。具體的研究目的如下：

- 一、瞭解嘉義縣小村國小目前實施融合教育的現況與需求。
- 二、探討嘉義縣小村國小實施融合教育行動方案的方式與過程。
- 三、評鑑實施融合教育行動方案後的成效。

貳、待答問題

根據上述的研究目的，提出下列待答問題：

一、研究目的之一之待答問題如下：

- 1-1 小村國小實施融合教育的全校性作法為何？
- 1-2 小村國小融合班導師如何教導特殊需求學生？
- 1-3 小村國小資源班教師提供的特殊教育服務為何？
- 1-4 影響小村國小實施融合教育的困境與需求為何？

二、研究目的之二之待答問題如下：

- 2-1 全校性融合教育方案應如何調整？調整時所遭遇的困難為何？
- 2-2 融合班之課程與教學應如何調整？調整時所遭遇的困難為何？
- 2-3 資源班之特殊教育服務應如何調整？調整時所遭遇的困難為何？

三、研究目的之三之待答問題如下：

- 3-1 全校性融合教育方案是否能提昇全校師生融合教育的觀念？
- 3-2 參與研究的融合班教師對實施融合教育行動方案的反應為何？
- 3-3 資源班教師參與行動方案的適應情形為何？改變情形為何？

第三節 名詞釋義

一、融合教育

美國教育重建和融合中心(National Center on Educational Restructuring and Inclusion, NCERI)(1994)指出，融合教育並非刪除特殊教育服務，亦不是為少數特殊學生之利益而犧牲其他學生；融合教育不是回歸主流的舊瓶新裝，亦不僅限於非學業性的活動上，而是在普通班級中工教師與學生必要的支持服務，並協助做個別化的課程調

整，以確保特殊學生在課業學習、行為和社會能力的成功，使其成為一個有貢獻且完全參與的社會分子(引自鈕文英，2008，p.25)。

本研究的融合教育，意旨在嘉義縣持續推動的特殊教育安置與服務方式之一，安置方面是指將特殊學生安置在住家附近的學校，以及適齡的普通班級內；服務方面是指特殊教育服務可能直接與間接的提供給安置在普通班級中的特殊學生，例如：部分時間可能要到資源班直接接受特教服務，或者部分時間由特教老師提供諮詢服務或與普通班老師合作教學等，來提供適當的教育服務給特殊學生，而融合教育也需仰賴行政支援和支持，因此行政協助也是特教服務提供的重要一環。

二、嘉義縣國小

嘉義縣國小係指隸屬嘉義縣政府教育局所管轄之縣立國民小學，嘉義縣國小共有123所，設有身心障礙資源班或特教班的國小為43所，本研究參與融合教育行動方案之嘉義縣國小，化名為小村國小，位於為嘉義縣鄰近海線的國小，創校至今已超過八十年，現有班級數七班(除了六年級有兩班之外，其餘年級各為一班)，學生人數共123人。

三、行動研究

Bruce 與 Pine(2010)提出行動研究是指，同時發生著從事探究問題和採取行動來解決這些問題的一種過程。它具有意圖性的、維持性的、動態性的和遞迴的(recursive)。換言之，行動研究是一種改變性的研究，它從發現問題到解決問題的歷程，皆以實務取向為目的，強調在實際的場域中從事探究與解決問題的過程。

本研究中的行動研究是指，研究者進入嘉義縣的小村國小，實際了解小村國小推動融合教育的困境、需求，並提供行動方案來解決問題的過程。

第二章 研究方法

第一節 研究策略的選擇

國內外融合教育的研究目前已累積不少的研究量，有些以問卷調查法來了解融合教育環境中的人們的觀點，或以觀察法來探究個案在融合教育情境中的學習或行為表現，也有些使用實驗介入來探究個案的介入成效，然而這些類型的研究大多只能觀察部分變項的變化情形，對於融合教育情境的整體樣貌，上述的研究方法較無法掌握情境的內部與整體之變化情形。本研究旨在發現小村國小的現況需求，希望發展策略並解決現場的困境，因此使用行動研究(action research)的方法比較能夠符合研究目的。

行動研究主要包括了「診斷」和「治療」兩個部分(蔡清田,2000)。具體來說，行動研究的目的就是從實務現場發現問題、建立假設、擬定和執行策略、反思並持續改進策略、最後解決問題。鈕文英(2012)也提出行動研究具有四項特色，包括:以問題或差距為焦點為了改善或增進實務工作、採用合作和分享的方式進行研究、重視實務工作者參與行動方案的介入、行動研究是動態和循環的歷程，而這四項特色皆能對應本研究的需求，例如:改善學校現況的困境即為主要研究目的，且在解決歷程中若實務工作者也能一起參與並成長，則當研究者退出研究場域後，成效也較能維持，最後要能因應教育現場的變化性，研究程序本身必須是動態和循環的歷程，而行動研究方法就是源自這種背景和需要，綜合以上討論，選擇行動研究方法較能忠實呈現本研究成果。因此，本研究欲採取行動研究，透過行動、省思、調整、再行動的循環歷程，解決嘉義縣小村國小實施融合教育所遭遇的困境，並探討發展和推動融合教育行動方案的過程與成效。

第二節 研究設計

一、研究流程

本研究旨在探討小村國小融合教育實施現況與促進其推動之成

效，研究中採用行動研究方法來進行研究設計，而行動研究所需的行動、省思、調整與再行動的循環歷程，也將不停出現在研究的過程。整個研究流程分為兩階段，以下具體說明每個階段的主要工作內容：

(一)第一階段:發現現場問題與界定差距

本研究第一階段的研究設計，採質性與量化研究的方式，質性研究方式包括:召開團隊會議、訪談、觀察、文件蒐集等方式，而量化研究方式則是指使用「融合教育實施現況調查表」來蒐集現況資訊。第一階段實施的目的是想要了解小村國小實施融合教育的現況，發現問題與界定差距，因此透過上述質性與量化的方式蒐集得到的資訊，將做為擬定下一階段執行融合教育行動方案之依據。下列說明本階段內的具體步驟:

1.界定行動研究的範圍

小村國小雖為嘉義縣特教資源中心指定的實施學校，但由於行動研究的目的是要凝聚現場力量，共同解決現場困境，因此在研究開始，研究者透過召開會議的方式，來凝聚校內意見並達成共識。第一次召開會議的目的，是為了界定本研究的實施範圍和對象，包括:全校性可以被調整的向度為何?有無聚焦在特定的普通班級或學生?資源班可以被調整的程度為何?委託研究的行政單位的期待為何?現場的期待為何?而上述的議題，都需要在團隊會議中共同討論，才能決定實施研究的範圍。第一次的團隊會議參與者有嘉義縣行政人員、小村國小行政、普教教師、特教教師以及研究者。

2.進行現況診斷

根據第一個步驟的結果，應可界定本行動研究具體實施的範圍，接下來，研究者便要針對這些範圍進行診斷，診斷的方式如同上述所言，設計有質性和量化的方式來蒐集現況與問題。

3.發現問題與界定差距

研究者先自行分析診斷後的資訊，發現現況問題後，再與小村國

小的團隊進行會議討論。會議中，研究者將分享診斷資訊，並與團隊共同界定其差距，也共同決定行動方案的具體方向。

4.擬定行動方案

研究者依據團隊會議中所決定的具體方向，接著擬定行動方案內容，且又再次透過會議傳遞方案內容，並共同決定實施時程、負責人員、實施地點以及共同設定期待等。

(二)第二階段: 執行與評鑑行動方案

第二階段的研究設計，亦採質性與量化研究的方式，質性研究方式包括:適時地召開團隊會議、訪談、觀察、文件蒐集等方式，且也是透過「融合教育實施現況調查表」來蒐集介入後的量化結果。此階段的目的是執行與評鑑行動方案，因此透過上述質性與量化的方式來蒐集資訊，下列說明本階段內的具體步驟:

1.實施行動方案

擬定好的行動方案將由負責人員開始執行之，執行時間為一學期，執行的方向分為兩類，包括有校內自行運作的方案，以及由研究者介入的方案。

2.檢核行動方案

行動方案執行期間，皆需再透過會議、訪談、問卷等方式來蒐集意見，以隨時檢核其成效，也有利於立即的修正。

3.調整行動方案

整理行動方案檢核後的結果，若發現有立即修正的需要，則再次調整行動方案內容。

4.再次實施行動方案

針對調整後的行動方案，再次執行之，並時時檢核其成效，若有立即性調整的需要，再進入第 2,3,4 步驟的循環。

5.評鑑行動方案

整個行動方案結束後，研究者評鑑其成效，並完成報告。

6.退出行動研究的場域

研究者分享其行動結果，並退出研究場域。

二、研究架構

本研究目的旨在發現並解決小村國小的融合教育困境，因此依據行動研究的理念與實施，整個研究架構應是一種動態和循環的過程，本研究為求清楚的研究架構，改編鈕文英(2012)的行動研究過程圖(p.408)為下圖 3-1 表示之：

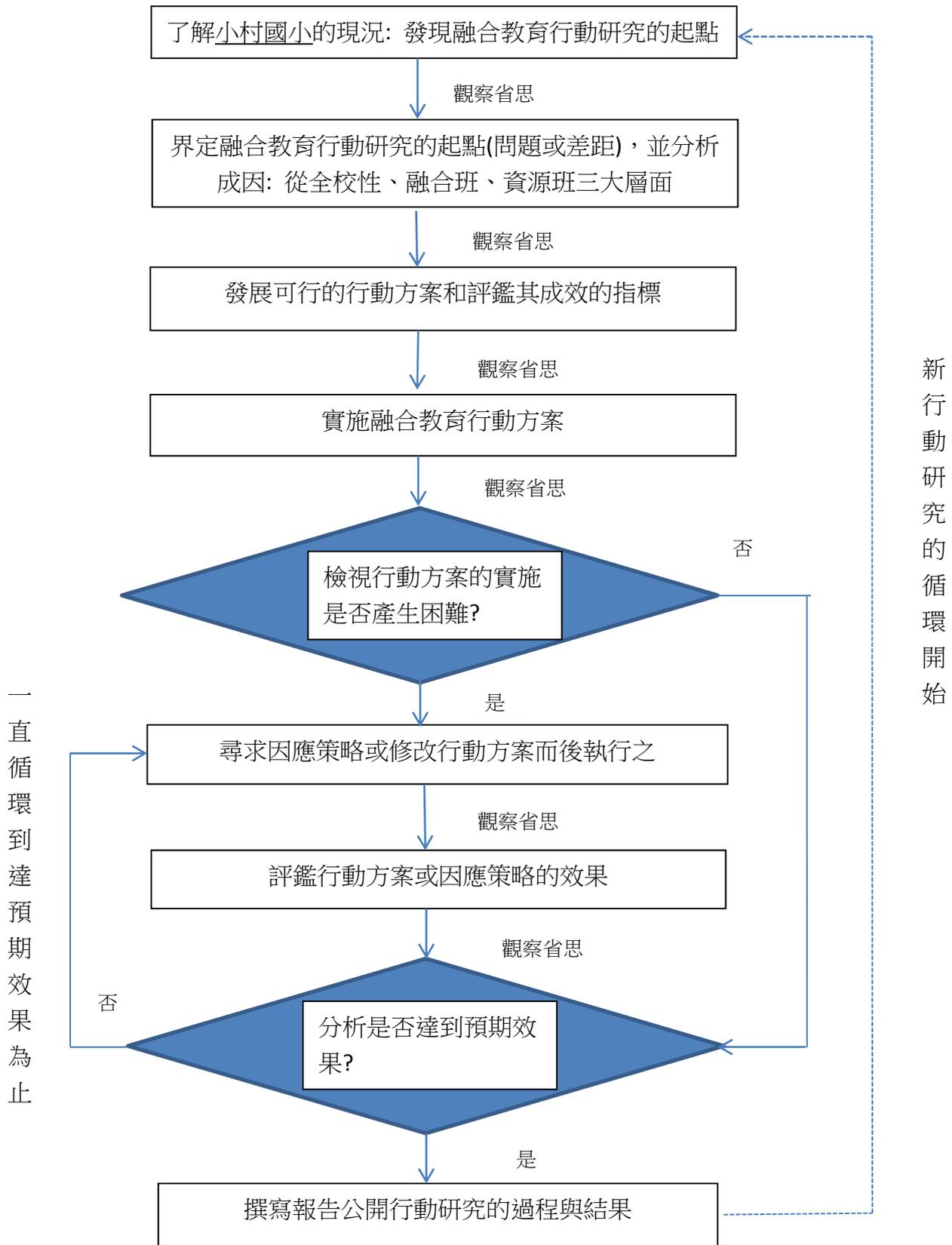


圖 2-1 嘉義縣融合教育行動研究架構圖

第三節 研究場域及研究參與者

本節包括小村國小和其資源班的簡介，參與研究的融合班教師和資源班教師之介紹，以及訪談時間和場所的描述。

一、研究場域

(一)小村國小簡介

小村國小為嘉義縣鄰近海線的國小，創校至今已超過八十年，現有班級數七班(除了六年級有兩班之外，其餘年級各為一班)，學生人數為一年甲班14位，二年甲班20位，三年甲班21位，四年甲班14位，五年甲班22位，六年甲班和六年乙班各為16位，全校學生人數共123人。學校員額編制有主任2位，教師10位(包括兩位組長)，職員2位，工友1位，另有1名約聘廚工，現任校長為102學年度新到任，上任校長已於101學年第二學期退休。學校社區的家長多以務農為主，社經地位多為中低社經地位，隔代教養情形相當普遍，社區中也有許多外籍配偶。全校為兩層樓的建築，分為前後兩大棟，專科教室皆位於前棟，班級教室則在後面新設校舍。

(二)資源班簡介

小村國小於101學年新設立資源班，從成班至今，皆由代理教師任職資源班。目前招收的學生來源有三年級至六年級，包括：學習障礙學生8位，智能障礙學生4位，情緒行為障礙學生1位。從創班至今，資源班課程計畫以提供國語和數學學科補救為主，服務形式同時採抽離和外加的形式。資源班位處小村國小前棟一樓，於學校入口旁的第一間教室，位置明顯也便於學生辨識。

二、研究參與者

(一)參與研究的兼職行政教師

小村國小的特殊教育推動為教導處負責，參與本研究的教導處教師有教導主任和教務組長，下表為兩位兼職行政教師的基本資料。

表 2-1

兼職行政教師的基本資料一覽表

教師姓名	兼職行政	行政經歷 與年資	目前擔任 該職時間	教師學歷	融合教育 經歷
T9	教導主任	行政經歷： 二年半 年資： 19 年半	一年半	台南師院 師資班畢業，台灣 文學研究所碩士	有六年融合教育經驗 (自閉症 3 年，肢障 2 年， 視障 1 年)
T10	教務組長	行政經歷： 5 年半 年資：10 年半	一年半	屏東師範 學院初等 教育學系，嘉義 大學國民 教育研究所	無

備註：「融合教育經歷」意指教師曾教授過身心障礙學生的教學年資。

(二)參與研究的融合班教師

小村國小除一年級外，其餘班級皆有資源班的服務對象，但因行動研究初期考量本研究時程將跨越 101 學年至 102 學年，學生會因年段升級後而更換導師，為了因應研究的持續性和穩定性，故於 101 學年第二學期時選取五年級的兩個班級參與本研究(因升上六年級後導師不會變動)，而當時也考量學校正為一名疑似情緒障礙學生的問題行為所困擾，故也選取四年級納入研究範圍，然於 102 學年四年級導師進行調校，該名疑似情障生也升上五年級，故下表呈現 102 學年的三名教師(2 位六年級和 1 位五年級)的基本資料，最後一名教師則為 101 學年度時擔任四年級的導師，於 102 學年已調他校。

表 2-2

參與研究的融合班教師基本資料一覽表

教師姓名	任教班級	融合班的學生比例	擔任該班導師時間	老師學歷	融合教育經歷
T3	六甲	共 16 位學生，含 1 位智能障礙學生 (1:16)	一年半	台南大學自然科學教育系畢業，嘉義大學教育學研究所	有一年半融合教育經驗
T4	六乙	共 16 位學生，含 1 位智能障礙，1 位學習障礙學生 (2:16)	一年半	嘉義師範學院畢業 南華大學資訊管理研究所畢業	有一年半融合教育經驗
T8	五甲	共 22 位學生，含 2 位智能障礙，5 位學習障礙，1 位情緒障礙學生 (8:22)	半年	嘉義師範學院畢業 南華大學文學研究所畢業	半年
T5	101 學年任教四年甲班，102 學年已調校	同上	一年	新竹師範學院畢業	一年

(三)資源班教師

自 101 學年創班至 102 學年，共有兩批代理教師任職資源班，舊任兩位教師皆為男性，新任兩位教師皆為女性。自創班至今，兩位教師的工作分配和任教範圍皆以年級區分為主，下表為四位資源班代理教師的基本資料

表 2-3

資源班教師基本資料一覽表

教師姓名	負責年級	提供學科	教師學歷	代理年資	任教資格
T1	三四	國語數學	屏東教育大學特教系畢業	一年	國小身心障礙類特教教師證
T2	五六	國語數學	屏東教育大學特教系畢業	一年	相關學系畢業，無教師證
T6	三四五	國語數學	屏東教育大學特教系畢業	一年半	國小身心障礙類特教教師證
T7	五六	國語數學	屏東教育大學特教系畢業	一年半	國小身心障礙類特教教師證

第四節 研究者的自我檢視

在本研究中，研究者接受嘉義縣政府的委託進入小村國小執行本行動方案，以大專校院教師的身分進入研究現場，身為行動方案的規劃者、執行者和評鑑者，可能會讓現場的行政人員和教師產生壓力，因此於行動歷程中，隨時檢視自己的角色和觀點是必要的，下列說明研究者的背景和自我省視。

(一)研究者專業背景

從師院特殊教育系 87 年畢業，擔任教師工作至今已邁入十五個

年頭，前十四年擔任過小學特教班教師和特教學校高職部教師。在擔任小學特教班教師期間，曾於校內與普通班教師共同辦理融合教育活動，包括促進特殊生回歸主流、共同設計融合體育活動與協助普通班教師處理特殊生的學習和行為問題。除了持續在教育現場任教之外，也進修於國內研究所而取得碩士和博士學位，於博士期間曾出國短進修一年，博士畢業後轉任於大專校院特殊教育系，目前任教已近一年。在大專校院教授的科目之一即為質性研究，過去也有實際執行的經驗，對於質性研究中常見的蒐集資料方法並不陌生，故在行動研究法的理論和實務皆有相對的認知和技術。上述的身心障礙教學經驗、融合教育的實務經驗以及質性研究法的相關經驗，這些都將有助於研究者有效地規劃出行動策略，並詳實地執行之，最後也能具體地評鑑之。

(二)研究者自我省視

研究者負責行動方案的規劃、執行和評鑑，於任務執行期間，需要時常反省思考、檢討與修正，並要求自己一定要保持謙和的態度與現場人員互動，才能獲取較貼近真實的資訊。再者，研究者本身對融合教育的觀點也會影響資料蒐集的客觀性，從研究者過去的融合教育實務經驗和相關知識中得知，融合教育的推動並非還停留該不該的問題，而是環境的人事物皆需要調整的問題，然而這樣的前見會對本研究產生哪些正向和負向的影響？研究自我省視後認為，正向的影響是指研究者的上述前見將促進著其研究動力，對現場現象也會充滿著熱情，對問題的克服也會相對積極。然而，在負向影響的部分，研究者也要小心施予過度的壓力在現場教育人員身上，當與現場人員討論時，避免將融合教育價值觀和期待強加在他人身上，而讓行動研究只是被強迫的改變，而非真得是帶領現場人員省思與改變，因此，研究者將以研究手札來反思自己進出場域後的角色職責與任務，也透過會議與訪談的開放性提問方式來蒐集更多現場教育人員的意見，如此才能共同決定教育行動的內容，以及齊心努力共同為成效來負責與承諾。

第五節 研究工具

本研究的主要研究工具有兩大類，包括：相關的輔助工具和記錄工具，下列詳細說明之。

一、相關的輔助工具

(一)訪談題綱與紀錄表

本研究以個別訪談的形式蒐集參與研究參與者的意見，接受個別訪談的對象包括有：參與研究的兩位行政人員、四位普通班教師和四位資源班教師。本研究根據研究目的和問題設計訪談題綱，主要針對教育行動的介入前、中、後來進行訪談，訪談題綱設計為半結構形式，擬定的問題內容聚焦於介入前的現況、困難與介入後的意見等，然而，這些訪談題綱也是參考之用，因為研究者將依據現場的實際情形，而隨時調整訪談的問題內容、順序、時間與次數。再者，本研究的訪談皆以未錄音的形式下進行，因此每次訪談時，研究者會填寫訪談紀錄表，以速記訪談過程的資訊，離開現場後，便馬上進行電腦打字與資料整理，訪談紀錄表電子檔再請現場老師檢核其資料的正確性。

(二)觀察指引與紀錄表

本研究會針對行動方案辦理的活動、研習與會議來進行觀察，觀察的目的是為了蒐集小村國小的學生和老師參與融合教育活動的過程與變化，為此目的而設計觀察指引。本觀察指引為自編工具，採非參與式觀察，觀察事件為特教宣導活動、教師研習活動和團隊會議，觀察地點為特教宣導校園場地、會議室和資源班，觀察時間和次數則依據現場實際的活動而決定。本研究未使用錄影機進行攝影觀察，而是研究者仰賴觀察紀錄表，於活動進行時速記師生的行為與變化，離開研究場域後，再以電子檔形式整理之。

(三)非干擾性測量的蒐集指引

本研究蒐集現場與檔案資料，以佐證研究介入前中後的變化，研究者設計非干擾性測量的蒐集指引，以協助蒐集的方向與內容，包括：

研究期間的學校基本資料、與學校的電子郵件、資源班的相關文件和照片等。

(四)訪談問卷表

研究者離開研究場域後，會立即整理訪談和觀察的紀錄表，若發現仍有疑問處，則設計訪談問卷，以電子郵件方式寄送給對方，請對方填答後，再回寄給研究者，以釐清和補充更多資訊。

(五)融合教育實施現況調查表

本研究於行動方案介入的前、後皆使用廖永堃(2010)發展的「融合教育實施現況調查表」，目的是為了蒐集融合教育行動方案介入的前後成效資料，該表內容包括四大層面共計 32 融合教育指標，包括：師生接納關懷(8 項指標)、課程教學調整(10 項指標)、資源與支援系統(8 項指標)、無障礙與輔助科技(6 項指標)，而評量者可依據學校現況來填寫其符合的程度，調查表分為七點量表(完全符合、大多數符合、多數符合、半數符合、少數符合、極少數符合、不符合)，最後填寫結果加權平均後即為該層面得分。在本研究中，前後測的評量者皆為教導主任，這是考量由於小村國小推動特殊教育業務的主要規劃者為教導主任，因此由教導主任來檢核學校的整體現況應為適合人選。

(六)教師研習回饋問卷

因融合教育調查表的前測結果顯示，小村國小過去雖然一直有特殊需求學生，但由於剛成立資源班，過去學校內尚未有專任的特殊教育教師，因此校內的普通班教師較無與特教教師合作的經驗，對於如何提供特殊生課程與教學的調整知識和技能也較缺乏，因此全校教師規劃一場課程與教學調整的研習便成為行動方案的策略之一，教師研習完畢，研究者自編回饋問卷以蒐集教師們的意見。問卷方式針對研習主題與內容來設計題目(包括:課程和教材、教學、作業、評量之調整)，且題目採開放形式，目的是希望教師提供較多的回饋意見。

(七)學生特教宣導成果調查問卷

小村國小一直有特殊生就讀於普通班，但由於缺乏專任特殊教育教師的規劃，過去針對學生施予特教宣導的活動也較少，故規劃特教宣導活動亦成為本行動方案策略之一。研究者自編學生特教宣導成果調查問卷，於活動實施的前後，發放給全校學生填寫，並委請班級導師協助報讀題目或澄清題意，再行全數回收至教導處。本問卷內容是依據特教宣導的活動主題來設計題目，特教宣導活動針對校園中常見的八種身心障礙學生類型來進行宣導，包括：肢體障礙、身體病弱、聽覺障礙、視覺障礙、智能障礙、學習障礙、情緒障礙和自閉症；宣導焦點聚焦於對特殊學生的認識(特徵)、協助特殊學生的技能與對特殊學生的態度(同理心)等三方面；調查問卷共有 24 題的五點量表題型，再加上半開放式的五題問題，以利蒐集學生更多的意見。

二、記錄工具

本研究未使用錄音筆和攝影器材，研究者現場進行訪談和觀察時，將使用紀錄表進行速記，並於離開現場後再立即整理成電子檔。

第五節 資料蒐集與分析

本節說明資料蒐集的方法與分析的過程，本研究所蒐集到的資料包括質性的和量化的資料，以下分別說明之。

一、質性的資料

本研究所蒐集的質性資料包括：訪談資料、觀察紀錄、活動回饋意見、相關文件資料與研究手札等。依據 Lincoln 與 Guba (1985)提出的質性資料分析步驟來分析資料，包括：(1)單位化資料；(2)分類資料；(3)反面案例分析；(4)建立類別間的關係；(5)擴展資料的蒐集；(6)繼續蒐集資料，讓潛在豐富但未被探索的資料浮出檯面(引自鈕文英，2012)。為分析與歸類不同來源的資料，本研究所使用的編碼代號、意義與說明請見下表。

表 2-4

研究資料之編碼代號、意義與說明

資料類別	代碼符號	代碼意義	代碼說明
訪談	In-Unre T1-0516	5 月 16 日針對 1 號教師進行未錄音的訪談筆記	In:訪談; Unre:未錄音下; T1:教師編號 1; 0516:訪談日期
	In-QuesT1-0518	5 月 18 日回收 1 號教師填寫的訪談問卷內容	In:訪談; Ques:訪談問卷; T1:教師編號 1; 0518:問卷回收日期
觀察	Ob1203	12 月 3 日現場觀察筆記	Ob:現場觀察; 1203:觀察日期
活動回饋意見	Febk-Cu1023	10 月 23 日融合教育教師研習的回饋問卷內容	Febk :回饋意見; Cu:研習課程; 1023:研習日期
	Febk-Spe1203	12 月 3 日學生特教宣導成果調查問卷的學生回饋意見	Febk :回饋意見; Spe: 特教宣導活動; 1203:活動日期
文件資料	Doc-Me-A0516	5 月 16 日行政會議內容	Doc:文件資料; Me:會議; A:行政 0516:會議日期
	Doc-Me-R0516	5 月 16 日資源班會議內容	Doc:文件資料; Me:會議; R:資源班 0516:會議日期
	Doc-Em0615	6 月 15 日電子郵件內容	Doc:文件資料; Em:電子郵件; 0615:收信日期
	Doc-Web1201	12 月 1 日的網頁資料	Doc:文件資料; Web:網頁資料 1201:查詢日期
	Doc-Stu1203	12 月 1 日的學生	Doc:文件資料;

		資料(包括 IEP、作業等)	Stu:學生相關資料 1201:獲得日期
研究手札	Note-0516	5月16日的研究 反思內容	Note:研究手札 0516:寫手札的日期

二、量化的資料

本研究所蒐集的量化資料包括:融合教育實施現況調查表與學生特教宣導成果調查問卷的數據資料，利用 SPSS 統計軟體進行資料分析，包括教師和學生填寫問卷分數之平均數、標準差，以了解融合教育方案和特教宣導活動介入前後的改變情形。

第六節 研究信賴度

本研究採用 Lincoln 和 Guba (1985)所提的可信性、可遷移性、可靠性和可驗證性四項指標中的前兩項指標，以確保本研究之品質，以下說明增進此兩項指標的作法:

一、增進可信性的作法:

1.長期投入與持續蒐集資料: 本研究的研究期間為一百零二年二月十六日至十二月三十一日，長達十個月，研究者幾乎每個月需要進出研究現場一至二次以持續蒐集資料，蒐集的資料包括:訪談十位教師，每位教師平均訪談一至三次，召開八次行政會議或資源班會議等，以獲得正確且深入的資料。

2.三角查證: 本研究使用不同方法、不同資料來源的三角查證來加強本研究的嚴謹度。在不同方法的三角查證方面，是指使用了訪談、觀察、文件資料或量化的資料來互相檢核同一個研究現象，例如:從調查結果的量化資料、教師訪談、現場觀察都可發現，學生參與特教宣導活動後皆提升對特殊需求學生的認知與態度。在不同資料來源的三角查證方面，是指針對同一現象取自不同資料提供者的資料，以檢核可信度，例如:從普通班老師和資源班老師提供的資料可得知，經過行動方案後，對特殊需求學生的學習應更有期待，也相信他們是可學習的。

3.研究參與者的檢核:本研究雖然是未錄音下的訪談，但是訪談結束後，會盡快整理訪談摘要，並以電子郵件形式提供給受訪老師，以檢核其正確性，若訪談摘要內容有誤或不清楚時，受訪老師會直接透過電子郵件回覆給研究者，研究者再行修正。再者，當整理完訪談摘要後，研究者若發現有待釐清處或不足處，則會再設計訪談問卷詢問老師，以讓受訪老師進一步澄清或補充。

4.研究者手札:本研究使用研究者手札來反思自我、行動方案成效、研究方法和資料分析方法等，以確保研究的可信度。

二、增進可遷移性的作法:

1.立意取樣:本研究中選取的研究參與者為立意取樣，其標準是:(1)參與教師必須是校內推動融合教育的關鍵人物，包括:行政人員、資源班教師和普通班(融合班)教師;(2)參與教師必須有意願參與行動研究者;(3)參與的普通班(融合班)教師其任教班級內必須有特殊需求學生，並接受資源班服務者;(4)由於本行動研究的時程為一個年度，歷經兩個學期，因此普通班(融合班)教師必須服務同個年段者，避免學生進入下個年級後，就換了老師和同儕。取樣的方法，則是透過第一次的行政會議中進行討論，由行政人員推薦合適的參與班級與教師後，再取得教師們的同意，行動研究便開始。最後立意取樣後的參與教師們，包括:教導主任、教學組長、兩位資源班代理教師、四位融合班教師，上述教師的相關背景請見本章第三節。

2.深厚的描述:本研究藉由詳細描述整個研究的情境脈絡，包括行動方案前的背景、行動期間的人事物、以及研究參與者的感受、行動等，盡量具體的呈現整個事實背後的意義，以讓讀者自行作適當的遷移。

第七節 研究倫理的考量

本研究參考鈕文英(2012)提出對質性研究倫理的落實做法，包括:對人的處理守則和對研究的專業守則，分述如下:

一、對人的處理守則

1.對研究參與者:質性研究最重要的研究倫理，即是面對研究參與者的相關做法，在本研究中，研究者接受嘉義縣特教資源中心委託後，透過正式會議中，取得小村國小的行政同意，並再透過小村國小的內部運作，取得參與教師的同意後，再著手進行研究。雖然事先取得同意，但需要錄音或錄影時，也會再次確認研究參與者的意願，以確保該筆資料的隱私與知情同意，若不需錄音或錄影的資料，也會將研究筆記摘要請研究參與者確認，以確保資料的正確性。

研究者於過程中身分和目的公開，當進入場域前一定尋求研究參與者的同意，避免干擾研究參與者的作息與隱私，研究期間所獲得的人事物等資料，將以匿名處理，當報導研究資料時，也會盡量以集體形式出現，若需要描述一位參與者的資料時，則盡量不將研究參與者的特定特徵描述出來，以避免讓讀者聯結到特定的資訊。

最後，當整理出研究結果後，研究者也會提供研究報告給小村國小，並於電話中摘要說明這些資料的意義。

2.對研究委託單位:

本研究接受嘉義縣特教資源中心的委託與經費贊助，因此研究後的成果報告必須繳交至該單位，並協助特教資源中心於下年度進行融合教育推廣等相關工作。日後若需要公開研究結果，則也需要經嘉義縣特教中心同意後，始能公開研究成果。

二、對研究的專業守則

鈕文英(2012)將對研究的專業守則分為採取適當的研究方法、確實地呈現研究方法和結果、以及注意論文寫作的倫理三方面，以下呈現本研究的具體作法:

1. 採取適當的研究方法:本研究因應委託單位的需求，以及研究目的，決定採取行動研究法來進行研究，由於研究者本身在研究所課程教授質性研究課程，因此具備足夠的知識和能力，可以操作行動研究方法，以利達到研究目的。

2. 確實地呈現研究方法和結果:研究者雖然接受嘉義縣特教資源中心的委託，但該單位給予寬容的研究空間，因此對於研究結果的呈現，研究者可以保有研究自主性，忠實地落實研究方法與呈現研究結果。
3. 注意論文寫作的倫理:本研究將遵守論文寫作的倫理原則，撰寫研究報告時，忠實地呈現文獻引用出處，並將二位研究者共同列為對研究有重要貢獻者，對於提供贊助單位和小村國小則以註記方式說明感謝之意。

第三章 研究結果

本章為了更清楚呈現整個行動方案的行動、省思、調整與再行動的循環歷程，研究成果將依實施行動方案的時間先後，依序呈現小村國小在全校性、融合班與資源班實施融合教育的現況與需求，針對困境所提出的調整方式與過程中所遭遇的困難，最後也檢核行動方案成效。以下將實施融合教育行動方案的兩個階段，分為兩節來敘述初步調整與再次調整的行動過程，最後一節為本方案內容做摘要整理。

第一節 融合教育方案的初步調整

本行動方案的開始歷經些微波折，原定參與行動研究的兩所國小因故放棄參與研究，嘉義縣特殊教育資源中心積極地再度尋找到新的學校，且本方案的研究者也增加至兩位，又加上時間因素，第一次要將所有相關人員聚集到小村國小，確實考驗著行政人員與研究者的協調能力，因此，第一階段的融合教育方案執行時間為一百零二年二月十六日至七月三十一日。

一、研究前對小村國小的認識

接到嘉義縣特殊教育資源中心的來電，得知行動方案的參與學校更換的消息，除了感受到委託單位的積極，立即又尋找到配合的學校—小村國小，並告知希望邀請相關人員到小村國小開會，希望透過正式的會議尋求共識。因此會議前，研究者先利用網路搜尋小村國小的背景資料，希望這些先前的準備有利於第一次的正式會議。(Note-0401)

以下將針對小村國小的學校概況、學校行政、教師層面等三個面向來呈現我於研究前對小村國小的認識。

(一)學校概況

小村國小現有校地 27759.58 平方公尺，民國十六年即創校，至今達八十七年，是一所歷史悠遠的學校。根據網站上資料顯示，小村國小涵蓋的學區共有十四個里或寮，滿足該區的學生求學的需求。在

地理位置上，小村國小屬於嘉義縣海線的國小，現有班級數七班(除了六年級有兩班之外，其餘年級各為一班)，學生人數為一年甲班 14 位，二年甲班 20 位，三年甲班 21 位，四年甲班 14 位，五年甲班 22 位，六年甲班和六年乙班各為 16 位，全校學生人數共 123 人。

(Doc-Web0401)

(二)學校行政

學校行政的配置，包括有校長一名，教師兼主任兩名(教導主任和總務主任)，教師兼組長兩名(教務組長和訓導組長)，職員兩位(幹事兼人事、校護)，工友一位，另有一名約聘廚工。(Doc-Web0401)

從嘉義縣特教資源中心的來電中得知，選擇小村國小參與本行動方案，除了該校新設立資源班，在融合教育推動上需要有更多的協助之外，還有一個原因，是因為小村國小的教導主任有心要推動融合教育，行政支持相當配合，實屬難能可貴，因此在尚未進入小村國小前，對於該校的行政支持風氣，研究者就有很好的印象。(Note- 0401)

(三)教師層面

學校教師編制方面，主任和組長皆由教師兼任，包括教導主任和總務主任各一位，教務組長和訓導組長各一位，其餘教師皆為班級級任導師，包括六甲、六乙、五甲、四甲、三甲、二甲、一甲之教師，以及兩位資源班教師和一位科任教師。(Doc-Web0401)

二、分析小村國小目前的融合教育實施現況與需求

在第一次的行政會議中，除了兩位研究者出席會議之外，另有嘉義縣政府特教科代表、特教資源中心行政主管以及小村國小的行政人員等，會議中決議先使用廖永堃(2010)的「融合教育實施現況調查表」來探究目前小村國小實施融合教育的現況，做為後續推動融合教育之主要參考基準;接著討論如何選擇參與研究的融合班級，由於考量本方案執行的時程為跨學年度，因此希望跨學年後參與研究的師生都是同一批人，因此決議參與研究的融合班級為當時的五年級(五年甲班

和五年乙班)，兩個班級的特殊需求學生皆為學習障礙學生，另外，該學期剛好轉學一位情緒障礙學生，該生的情緒行為問題帶給班級老師許多挑戰和困擾，因此也決議將這個班級也納入研究範圍。最後，由於該年度剛好也是小村國小新創立資源班，兩位資源班教師為代理教師，對於融合教育推動也急需外力的支援，因此也納入研究範圍。(Doc-Me-A0516)

下文將詳細說明「融合教育實施現況調查表」的結果、參與研究的五年級和四年級、以及資源班的現況與需求。

(一)全校性推動融合教育的現況分析與需求界定:「融合教育實施現況調查表」前測結果分析

本研究「融合教育實施現況調查表」的填寫對象為小村國小的融合教育行政負責人員教導主任，教導主任會根據全校整體實施現況來填寫該量表，以下為行動方案介入前測結果，依照各層面及整體現況分別進行說明與討論。

1. 「學校師生接納與關懷」現況分析與需求界定

經過前測的評量，可以得知小村國小在第一層面「學校師生接納與關懷」的加權平均分數為 4.1，仔細分析各項指標的評量結果，大多呈現「半數符合」，甚至在「1-2 教師會適時與身心障礙學生互動」、「1-3 教師會持續關心並改善身心障礙學生的班級適應情形」這兩指標更是呈現「多數符合」，只有在顯示「1-4 教師會爭取學生家長對身心障礙學生的接納」呈現「少數符合」，顯示小村國小的教師對融合教育的態度方面是友善的(參照指標 1-2、1-3)，這一點也可以從與新舊兩任資源班教師的訪談中獲得一致的結果(In-QuesT1-0618、In-Unre T6-1023、In-Unre T7-1023)。本層面各指標調查結果詳如下表 3-1。

但是，從指標內容分析也可得知，除了指標 1-2 和 1-3 外，其他指標顯示只有中等水準，意旨教師在如何幫助特殊學生的技能方面則

仍需要被協助(見指標 1-1 教師會提供身心障礙學生課堂學習及表現的機會)。而且，從指標中也可得知(見指標 1-5、1-6、1-7)，小村國小小學生在協助特殊需求學生方面也只有半數符合，導致特殊需求學生在參與班級或學校各項活動的機會方面也只有半數符合的情形。值得一提的是，從指標 1-4 可以得知，小村國小的教師在爭取家長對身心障礙學生的接納的部分比較沒有具體的做法，只有呈現少數符合的情形，這一點也可以從教師的訪談中可以窺知，由於小村國小的家長多是務農為主，部分是在工廠上班，因此學生家長大多農忙和工忙，不僅一般學生家長對特殊需求學生認識不足，連特殊生家長都對融合教育也沒有概念，期末研究者曾協助資源班教師邀請家長參與個別化教育計畫會議，但是獲得的回應卻沒有家長可以實際參與會議，足見在這部分仍有很大的改善空間。(In-QuesT1-0618、In-Unre T5-1023、In-Unre T6-1023、Doc-Em0620)

分析上述的評量結果，可以界定小村國小有下列的需求，包括：教師協助特殊生的知識和技能方面、一般生協助特殊生的知識和技能方面，因此行動方案的策略將為全校教師提供一場研習，以及為全校學生提供特教宣導的相關活動。至於，對全校家長的宣導，則因目前學校尚無發生過一般學生家長排斥特殊生的情形，研究者認為對於學校融合教育的推動較無急迫性，且囿於研究者進入研究場域的時間有限，因此決定在本行動方案中，暫時沒有設計相關活動直接提供給全校的家長，但是，由於小村國小於每學年初都有家庭訪問的傳統，每位教師會親自進行家庭訪問，因此建議教師可以利用這個機會，了解一般生家長對融合教育的看法，再適時提供機會教育爭取對特殊需求學生的接納。(Doc-Me-A0618)

表 3-1

「學校師生接納與關懷」前測結果一覽表

一、「學校師生接納與關懷」指標內容	前測結果
1-1教師會提供身心障礙學生課堂學習及表現的機會	4
1-2教師會適時與身心障礙學生互動	5
1-3教師會持續關心並改善身心障礙學生的班級適應情形	5
1-4教師會爭取學生家長對身心障礙學生的接納	3
1-5多數同學會協助促進身心障礙學生在班級中的適應情形	4
1-6多數同學會主動與身心障礙學生互動	4
1-7多數同學會主動協助身心障礙學生	4
1-8身心障礙學生有公平參與班級或學校各項活動的機會	4
總分	33
加權分數	4.1

2. 「學校課程與教學調整」現況分析與需求界定

從表 3-2 的結果中得知，第二層面「學校課程與教學調整」的加權平均分數為 3.5。分析裡面的指標內容發現，達到「半數符合」的指標包括：「2-1 教師會依身心障礙學生學習需求調整課程內容」、「2-4 教師會用各種教學媒材協助身心障礙學生學習」、「2-5 教師會依身心障礙學生學習狀況適度調整作業難度與份量」、「2-7 教師會依身心障礙學生需求調整教學情境」、「2-9 教師能營造身心障礙學生與一般學生融洽相處班級氣氛」。然而，從評量結果中也發現，仍有不少指標只有達到「少數符合」的情形，包括：「2-2 教師會依身心障礙學生狀況調整課堂教學策略」、「2-3 教師會依身心障礙學生需求實施彈性上課方式（如個別指導或分組教學）」、「2-6 教師會依身心障礙學生狀況教導其學習策略」、「2-8 教師會採用適合學生身心障礙狀況的多元評量方式」、「2-10 教師能針對身心障礙學生之

問題行為採取適當介入方法」。本層面各指標調查結果詳如表 3-2。

從上述亦可知，小村國小的教師在針對課程、教學、評量和班級經營方面有被調整的空間，而這一點也正與第一層面的現況分析可以互相應證，兩個層面的評量結果皆顯示，學校教師對融合教育的態度是正向且接納的，但是在知識與技能操作面向則需要被協助。由此可知，本行動方案雖然已經決定要設計一場教師研習活動，但對照表 3-2的結果，教師研習活動的主題應可朝此方向設計，才能滿足教師需求。再者，由於小村國小的資源班剛設班，又加上兩位老師為代理教師，因此在提供相關知識和技能給普通班教師可能經驗較不足，因此也需要加強資源班這部分的溝通能力和協助調整的技能。

表 3-2

「學校課程與教學調整」前測結果一覽表

二、「學校課程與教學調整」指標內容	前測結果
2-1教師會依身心障礙學生學習需求調整課程內容	4
2-2教師會依身心障礙學生狀況調整課堂教學策略	3
2-3教師會依身心障礙學生需求實施彈性上課方式(如個別指導或分組教學)	3
2-4教師會用各種教學媒材協助身心障礙學生學習	4
2-5教師會依身心障礙學生學習狀況適度調整作業難度與份量	4
2-6教師會依身心障礙學生狀況教導其學習策略	3
2-7教師會依身心障礙學生需求調整教學情境	4
2-8教師會採用適合學生身心障礙狀況的多元評量方式	3
2-9教師能營造身心障礙學生與一般學生融洽相處班級氣氛	4
2-10教師能針對身心障礙學生之問題行為採取適當介入方法	3
總分	35
加權分數	3.5

3. 「學校資源與支援系統」現況分析與需求界定

從表 3-3 的結果中得知，第三層面「學校資源與支援系統」的加權平均分數為 3.6。分析裡面的指標內容發現，只有三項指標達到「半數符合」的情形，包括：「3-1 學校會提供全體教師特殊教育相關資訊」、「3-2 學校會提供教師所需要的特殊教育諮詢管道（如行政諮詢、教學協助等）」、「3-6 身心障礙學生之任課教師會獲得學校特教教材教法的資源或支援」，且指標「3-3 學校會鼓勵行政人員及教師參加特殊教育進修與研習」更被評量為「多數符合」，這些皆顯示學校對於特殊教育的研習資訊與諮詢管道等資訊提供則是相當透明化。

然而，卻有四項指標只達到「少數符合」的情形，包括：「3-4 學校定期辦理特殊教育實務研習與融合教育宣導活動」、「3-5 學校會主動舉行定期或不定期之特教相關會議」、「3-7 身心障礙學生之任課教師會獲得學校或同事的協助（如人力、經費或相關資源）」、「3-8 學校能整合校內外資源（如志工、家長及相關專業服務等）提供身心障礙學生、任課教師或家長所需之支援」，顯示小村國小在融合教育的實務操作層面仍有被協助的需要。本層面各指標調查結果詳如表 3-3。

從上述的現況分析發現，學校在辦理特殊教育實務研習、融合教育宣導活動以及特教相關會議之相關活動較缺乏，影響了融合教育的實務推動，而這些需求也曾在會議上被小村國小的行政人員反映過，由於過去沒有設立資源班，特殊教育的相關活動或資源並沒有特教專業老師可以設計和提供，因此在融合教育的實務層面一直沒有操作的機會，剛好可以藉此行動方案來提供學校這方面的活動建議。而原先為第一層面的需求而決定的行動方案內容之一「特教宣導的相關活動」，剛好可以滿足這個層面的需求，至於特教的相關會議也可以藉由這次的行動方案所不定期舉行的會議，來示範如何透過相關會議來滿足融合教育推動的需求。(Doc-Me-A0618)

表3-3

「學校資源與支援系統」前測結果一覽表

三、「學校資源與支援系統」指標內容	前測結果
3-1學校會提供全體教師特殊教育相關資訊	4
3-2學校會提供教師所需要的特殊教育諮詢管道（如行政諮詢、教學協助等）	4
3-3學校會鼓勵行政人員及教師參加特殊教育進修與研習	5
3-4學校定期辦理特殊教育實務研習與融合教育宣導活動	3
3-5學校會主動舉行定期或不定期之特教相關會議	3
3-6身心障礙學生之任課教師會獲得學校特教教材教法的資源或支援	4
3-7身心障礙學生之任課教師會獲得學校或同事的協助（如人力、經費或相關資源）	3
3-8學校能整合校內外資源（如志工、家長及相關專業服務等）提供身心障礙學生、任課教師或家長所需之支援	3
總分	29
加權分數	3.6

4. 「無障礙環境與輔助科技」現況分析與需求界定

從表 3-4 的結果中得知，第四層面「無障礙環境與輔助科技」的加權平均分數為 5。分析裡面的指標內容發現，達到「完全符合」的情形，包括：「4-2 校園動線設計能考量身心障礙學生之行動需求」、「4-3 學校無障礙設施（如廁所、樓梯、斜坡道等）符合身心障礙學生的需求」，顯示小村國小有無障礙環境的校園，而這是因為學校剛於民國一百年九月底建立新的教學大樓，因此在校園的無障礙動線與建築設計皆較符合規定(Doc-Web0401)。達到「大多數符合」的指標也很多，包括：「4-1 學校能依據身心障礙學生個別需求主動調整學校環境（如針對肢障學生調整教室位置、針對聽障學生設置燈號設施等）」、「4-5 學校能提供符合身心障礙學生學習所需的學習設備與資源」，以及達到「多數符合」的指標，也包括：「4-4 教室空間使用

與各類設施能增進身心障礙學生學習及與同學互動」、「4-6 學校能提供或協助申請身心障礙學生所必需之輔助科技(如輔助科技設備之評估、提供、調整等服務)」，這些指標顯示學校能重視特殊需求學生的個別需求，不過，這也是因為小村國小的特殊生，皆以學障和智障為主要服務對象，其他感官或生理障礙學生則無，因此在為個別需求調整方面也沒有特別的需求。本層面各指標調查結果詳如表 3-4。

分析這個層面的現況，由於新建立的大樓已重視無障礙設計，且目前學校的特殊生也沒有感官或生理障礙者，因此研究者評估目前暫無需求，在本行動方案內容中就不設計相關的活動。

表3-4

「無障礙環境與輔助科技」前測結果一覽表

四、「無障礙環境與輔助科技」指標內容	前測結果
4-1學校能依據身心障礙學生個別需求主動調整學校環境(如針對肢障學生調整教室位置、針對聽障學生設置燈號設施等)	6
4-2校園動線設計能考量身心障礙學生之行動需求	7
4-3學校無障礙設施(如廁所、樓梯、斜坡道等)符合身心障礙學生的需求	7
4-4教室空間使用與各類設施能增進身心障礙學生學習及與同學互動	5
4-5學校能提供符合身心障礙學生學習所需的學習設備與資源	6
4-6學校能提供或協助申請身心障礙學生所必需之輔助科技(如輔助科技設備之評估、提供、調整等服務)	5
總分	30
加權分數	5

5. 整體實施現況分析與需求整理

從表3-5中可知，比較四個層面的加權平均，其分數高低順位為「無障礙環境與輔助科技」(加權分數:5)、「學校師生接納與關懷」(加權分數:4.1)、「學校資源與支援系統」(加權分數:3.6)、「學校課程與

教學調整」(加權分數:3.5)。調查表的四個層面總分和加權分數一覽表請見下表3-5。由此可知，小村國小目前最需要被介入的層面為「學校課程與教學調整」、「學校資源與支援系統」，詳細的現況分析與需求界定請見下文。

表3-5

「融合教育實施現況調查表」前測平均得分一覽表

各層面名稱	各層面指標數量	各層面總分	各層面加權分數
學校師生接納與關懷	8	33	4.1
學校課程與教學調整	10	35	3.5
學校資源與支援系統	8	29	3.6
無障礙環境與輔助科技	6	30	5

從前文各層面的現況分析與需求界定中也可得知，由於小村國小三年前剛成立教學大樓，在無障礙環境校園部分則較無太大的調整需求，加上目前也無生理和感官障礙類的學生，因此「無障礙環境與輔助科技」層面的現況分析就如同表3-5所示，其現況分析是最好的層面。

再者，從小村國小的教師訪談中可以得知，學校的教師和學生都很樸實善良，對特殊需求學生的情意態度方面有很高的回饋，因此「學校師生接納與關懷」層面的現況分析就如同表3-5所示，其現況分析是次好的層面。只是，對特殊需求學生的認知和技能層次，則較缺乏相關的經驗，因此較需要被協助。

接著，雖然小村國小一直招收有特殊需求學生，但卻因為過去未成立資源班，因此特殊教育的服務皆由巡迴輔導教師提供，導致校內的特教相關活動較缺乏，而這也反映出在「學校課程與教學調整」與「學校資源與支援系統」這兩個層面的現況分析就如同表3-5所示，其現況分析是較差的兩個層面，急需外力支援協助。

彙整前文各層面的現況分析和需求界定，行動方案的擬定方向整理為下表3-6。

表3-6

「融合教育實施現況調查表」之現況分析、需求界定和行動方案擬定一覽表

各層面名稱	現況分析	需求界定	行動方案擬定
學校師生接納與關懷	<ul style="list-style-type: none"> ● 師生態度接納 ● 教師較無對家長爭取對特殊生的接納 	<ul style="list-style-type: none"> ● 對特殊生特徵認知和應對技能缺乏 ● 家長暫無特定需求 	<ul style="list-style-type: none"> ● 辦理教師研習 ● 辦理學生特教宣導活動 ● 學校家庭訪問活動中提供機會教育
學校課程與教學調整	<ul style="list-style-type: none"> ● 教師較少針對課程、教學、作業、評量進行調整 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教師缺乏相關的知識和技能 ● 資源班剛創班，經驗較不足 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教師研習主題確定 ● 加強資源班的實務輔導
學校資源與支援系統	<ul style="list-style-type: none"> ● 研習資訊透明公開 ● 鼓勵教師研習 ● 融合教育宣導和特 	<ul style="list-style-type: none"> ● 資源班剛創班，尚未規劃相關活動 	<ul style="list-style-type: none"> ● 辦理學生特教宣導活動 ● 特教相關會議之示範

	教會議缺 乏		
無障礙環境與 輔助科技	● 符合無障 礙校園	● 無特定需 求類型的 學生	● 暫不提供 相關活動

(二)參與研究的融合班級

1.五年級

由於考量行動方案執行的時程，以及師生最少變動的因素，於第一次的行政會議中，被選定參與研究的融合班級為當年度的五年甲班和五年乙班(Doc-Me-A0516)。目前五年級有三位特殊需求學生正接受資源班的服務，彙整兩個班級的教師與特殊需求學生之基本資料如下表 3-7。

表 3-7

參與研究的五年級之基本資料一覽表

參與班級	班級導師	特殊需求學生/性別	特殊需求學生障別
五年甲班	T3	SA /男	智能障礙
五年乙班	T4	SB /男	智能障礙
		SC /女	學習障礙

根據資源班老師提供的學生文件資料(Doc-Stu0516)、以及兩位普通班導師的訪談問卷資料(In-QuesT3-0618、In-QuesT4-0618)和未錄音下的訪談摘記(In-Unre T3-0516、In-Unre T4-0516)，三位特殊需求學生的能力描述與特殊需求，以及原班老師的期待等整理如下：

(1)SA 的能力描述與特殊需求

SA 被鑑輔會鑑定為智能障礙類的特殊生，在國語文方面，文字的讀、寫、背誦都可以在原班和同儕一起學習，然而，對於詞義和文章理解能力都較薄弱。數學方面則在練習加減乘除的基本運算，對於除法運算和文字題解題則比較有困難。在原班的人際方面，雖然人際

表現較被動，但也有固定的好友，遇到困難也能向老師反映，因此並無該方面的特殊需求。情緒和生活自理方面也相對穩定，並無特殊需求。簡言之，SA 在原班上課雖然表現較安靜，但是其他課程仍可以與同班同學一起參與，只是，因為國語和數學都抽離到資源班上課，且資源班會派回家作業，在原班就很少有作業，然而，原班老師對 SA 在資源班的課程內容和進度就沒有追蹤，這部份顯示出，資源班和原班的溝通協調較缺乏，也由於不清楚資源班對 SA 的教學策略和課程內容，因此也可能導致原班老師不知如何調整 SA 在原班的作業。

(2)原班老師對 SA 的期待

綜合上述 SA 的能力現況描述，原班老師表示希望 SA 能夠繼續加強閱讀理解和語言表達能力，以及數學的四則運算要再熟練，簡言之，原班老師希望資源班協助的地方，就是繼續加強國語和數學的學科能力。

(3) SB 的能力描述與特殊需求

SB 被鑑輔會鑑定為智能障礙類的特殊生，在國語文方面，注音符號的拼音未熟練，書寫國字的筆順容易錯誤也容易導致錯字，在原班上課的互動反應較被動，且較沒有反應。數學方面，則繼續練習數數，無法跟上原班目前的進度。在原班與同儕互動情形較缺乏，但仍有一位好友，與師長的互動常以點頭搖頭回應。情緒和生活自理方面也相對穩定，並無特殊需求。簡言之，SB 在原班上課雖然表現較被動，加上，因為國語和數學都抽離到資源班上課，且資源班會派回家作業，在原班就很少有作業，老師表示，甚少有機會看到 SB 在原班寫字，這也反映出，原班老師對 SB 在資源班的課程內容和進度就沒有追蹤，且資源班和原班較缺乏溝通協調，也由於不清楚資源班對 SB 的教學策略和課程內容，因此也可能導致原班老師不知如何調整 SB 在原班的作業。

(4) 原班老師對 SB 的期待

綜合上述 SB 的能力現況描述，原班老師表示希望 SB 能夠繼續加強國語和數學的基本能力，簡言之，原班老師希望資源班協助的地方，就是繼續加強國語和數學的學科能力。

(5) SC 的能力描述與特殊需求

SC 被鑑輔會鑑定為學習障礙的特殊生，在國語文方面，拼音的聲調尚未熟悉，且語義的理解也困難。在數學方面也是因基本的加減乘除運算能力尚未熟悉，因此無法跟上原班進度。在原班與同儕互動較活潑，下課會和好友玩在一起，但與師長的互動也僅限於有需求才會開口說話，否則不會主動找老師說話。情緒和生活自理方面也相對穩定，並無特殊需求。簡言之，SC 因為國語和數學都抽離到資源班上課，且資源班會派回家作業，在原班就很少有作業，老師表示，甚少有機會看到 SC 在原班寫字，這也反映出，原班老師對 SC 在資源班的課程內容和進度就沒有追蹤，且資源班和原班較缺乏溝通協調，也由於不清楚資源班對 SC 的教學策略和課程內容，因此也可能導致原班老師不知如何調整 SC 在原班的作業。

(6) 原班老師對 SC 的期待

綜合上述 SC 的能力現況描述，原班老師表示希望 SC 能夠繼續加強國語和數學的基本能力，簡言之，原班老師希望資源班協助的地方，就是繼續加強國語和數學的學科能力。

彙整這三位特殊需求學生在五年甲班和乙班的現況分析和需求界定，行動方案的擬定方向整理為下表3-8。

表3-8

「五年級」之現況分析、需求界定和行動方案擬定一覽表

現況分析	需求界定	行動方案擬定
<ul style="list-style-type: none"> ● 三位特殊生的國語和數學落後原班進度，都在資源班接受服務，且在原班少有作業 ● 兩位原班老師對三位個案的期待皆為加強國語和數學的學科能力 	<ul style="list-style-type: none"> ● 原班老師不了解其資源班的服務內容，也可能導致不知如何在原班進行課程調整、教學策略和作業調整 	<ul style="list-style-type: none"> ● 加強資源班老師的主動溝通能力 ● 調整資源班對三位個案的IEP與課程之規劃，以符合原班老師的期待

2. 四年級:疑似情障生

研究者進入場域的第一次行政會議中，學校當時正為一名疑似情障生的問題行為所苦惱，急需專家的支援協助，因此雖然當時尚未經鑑輔會確定特教生的身分，但是經討論後，仍將這個班級與個案納入研究範圍(Doc-Me-A0516)。彙整當時四年級教師與特殊需求學生之基本資料如下表 3-9。

表 3-9

參與研究的四年級之基本資料一覽表

參與班級	班級導師	特殊需求學生/性別	特殊需求學生障別
四年甲班	T5	SD /男	情緒障礙(疑似生)

根據原班老師、資源班老師的描述，以及學生文件資料的蒐集結果顯示，SD 的智力與認知能力為正常，但患有妥瑞氏症，並已經接

受服藥，只是因家長擔心藥物副作用，而影響服藥的穩定與持續度。當時，因尚未申請鑑定輔導委員會的特教鑑定，因此尚未獲有接受特殊教育服務的身份，因此被資源班界定為疑似情緒障礙學生。SD 在教室的表現，包括學習動機較弱，且令老師困擾的行為聚焦在情緒行為與溝通方面，常因為自己的語氣不佳以及容易誤解同學的意思(如同學請他排好隊，他解讀為同學惡意管教)，而與同儕產生口語和肢體爭執，也會因教師的言語管教(如:老師提醒他收起非課堂的作業、交作業、專心上課等)，而與教師口語和肢體衝突，而教師較常使用的處置方式為事後管教策略，例如:一發生爭執立即通知資源班教師前往處理，或者送到行政辦公室(In-Unre T5-0618、In-QuesT1-0617、Doc-Stu0618)。

彙整上述的現況分析，研究者於訪談完後，立即教導立即可行的生態調整策略與前事預防策略，並與老師討論其執行性，並且允諾退出場域後，將立即設計正向行為支持計畫，以提供老師進一步的介入，詳細請見下表 3-10。

表3-10

「四年級」之現況分析、需求界定和行動方案擬定一覽表

現況分析	需求界定	行動方案擬定
<ul style="list-style-type: none"> ● 一位疑似情障生的行為困擾班級和學校 	<ul style="list-style-type: none"> ● 原班老師不了解行為的功能 ● 學生需要接受特教鑑定，才能有接受資源班服務 	<ul style="list-style-type: none"> ● 擬定正向行為支持計畫 ● 鼓勵學校行政協助教師和家長取得鑑定資格

(三)資源班

小村國小於 101 學年新設立資源班，從成班至今，皆由代理教師任職資源班。目前招收的學生來源有三年級至六年級，包括:學習

障礙學生 8 位，智能障礙學生 4 位，情緒行為障礙學生 1 位。從創班至今，資源班課程計畫以提供國語和數學學科補救為主，服務形式同時採抽離和外加的形式。101 學年的兩位代課老師為 T1 和 T2，兩位皆為教育大學特教系畢業的學生，T1 畢業後取得特教教師證，T2 畢業後則無取得特教教師證。兩位在資源班的工作分工是 T1 負責三至四年級，T2 則負責五至六年級，雖然本研究學生參與者的資源班個案管理員為 T2，但兩位老師平時會互相討論學生情形，因此對個案的學習情形也很了解。

由於資源班正值創立未滿一學年，兩位教師又為代課教師，因此在融合教育推動經驗較需要被協助，兩位老師曾反應(In-Unre T1,T2-0516、In-QuesT1-0618)，在課程設計部分，最大的挑戰是特教新課綱的全面試行，「過去特教教師習以為常的課程設計及 IEP 撰寫方式，忽然間就完全不能使用了，而改為需要去翻閱九年一貫的課程綱要做為自己的課程設計。使得訂定能力指標不能再以直覺式填寫而需另行參照能力指標，多出這樣的一個標轉化的過程，在初期開始進行的時候，確實會有一些困難。」在排課時間方面，也因為代課之故，兩位資源班代理教師入校前，學校已經完成排課事宜，且早自修學校也有安排學校本位課程，無法排外加課程，當時使用的解決策略是，請原班老師些微調整課表，最後才順利完成資源班的排課。與資源班家長互動的心得也和訪談普通班教師的結果相似，資源班老師也認為家長互動都很客氣、親切，「但唯獨一點是家長們的工作大多為務農或從事工業等，上班時間都非常固定而且難以告假，而且大量的勞力工作也使家長下班後也都已經非常疲累了。因此有許多活動希望家長到校參與的，在上班時間內家長能參與的機會都不高，要找出一個家長、教師們都能參加的時間是頗為困難的事。」與行政的溝通互動很順暢，資源班提出來的需求也很快被滿足，因此沒有很大的阻礙。至於與普通班老師互動方面，最常需要溝通的地方則是討論學生個案的

學習和生活情形，但是「可能會比較有困難的部份較常出現在雙方的時間無法配合，尤其是需要利用到在校時間時，可能會因其中一邊有課或是需要進行級務處理，很難找到一個長時間的空堂，一起進行會議，或是討論各自的課程調整。」彙整上述，詳細的現況分析、需求界定和行動方案擬定請見下表 3-11。

表3-11

「資源班」之現況分析、需求界定和行動方案擬定一覽表

現況分析	需求界定	行動方案擬定
<ul style="list-style-type: none"> ● 因應新課綱後的課程設計與IEP設計產生困難 ● 入校後排課已固定，無法落實新課綱的規定 ● 家長出席資源班活動不踴躍 ● 與普通班教師的溝通機會不足 	<ul style="list-style-type: none"> ● 對新課綱的認識與操作經驗不足 ● 代課時間為八月中旬，然而，全校普通班課表已經排定完畢 ● 家長多為雙薪家庭、隔代教養、外配家庭，且以勞工和農業為主要經濟來源 ● 資源班教師和普通班教師只選擇學校正式時間 	<ul style="list-style-type: none"> ● 研究者親自介紹新課綱並帶領教師操作IEP與課程調整 ● 鼓勵這學年的代理教師有機會繼續留任，才能事先與行政共同排定課表 ● 考量晚上或假日時間來辦理資源班的各項親師活動 ● 鼓勵資源班老師主動找普通班老師非正式課表的時間予以溝通互動

三、初步的行動與調整

(一)行動方案的時程與內容:上學期的執行與下學期的預訂內容

從上述的現況分析和需求界定，研究者整理出為小村國小擬定上學期的行動方案內容和策略彙整如下表3-12。

表3-12

小村國小行動方案一覽表

行動方案的類型	行動方案內容	預定執行時間
全校性增能活動	● 辦理教師研習	102-1
	● 辦理學生特教宣導活動	101-2至102-1
	● 學校家庭訪問活動中提供機會教育	102-2
資源班增能活動	<ul style="list-style-type: none"> ● 加強資源班的實務輔導 ● 加強資源班老師的主動溝通能力，包括:利用非正式課表的時間主動找普通班老師予以溝通互動和主動與行政人員溝通等 ● 調整資源班對三位個案的IEP與課程之規劃，以符合原班老師的期待 ● 研究者親自介紹新課綱並帶領教師操作IEP與課程調整 ● 鼓勵這學年的代理教師有機會繼續留任，才能事先與行政共同排定課表 ● 考量晚上或假日時間來辦理 	101-2至102-1

	資源班的各項親師活動 ● 特教相關會議之示範 ● 擬定正向行為支持計畫	
其他	● 鼓勵學校行政協助教師和家長取得鑑定資格	101-2

(二)初步調整成果與遭遇的困難

根據表3-12的規劃，所有的行動方案內容將分為101-2學期和102-1學期來執行，剛好依行動方案的執行階段來分，101-2學期為第一階段，102-1學期為第二階段。以下呈現第一階段的執行成果與執行時所遭遇的困難。

1.疑似情障生的輔導介入

在101-2學期讓學校備感挑戰的地方，即是疑似情障生的行為問題，研究者與個案原班導師討論後，答應為其擬定正向行為支持計畫(詳見附件一)，但由於研究者介入時間為六月中，距離學年結束只剩一週，因此當學期只有提供立即可行的環境事件策略、事前策略和後果策略，至於需要長時間教導的行為教導策略，則告知導師可以留待下學年開始執行之。

根據原班導師和資源班老師的功能性訪談結果顯示(In-Unre T5-0618、In-Unre T1-0618)，個案在教室的問題行為多是打人、回嘴、挑釁教師或同學，前事為當老師和同學口語管教個案的不適當行為時，個案較容易出現問題行為，因此問題行為的後果常常是老師被個案的肢體動作和言語激怒後，老師更加嚴厲管教之，個案遂情緒更高漲，甚至出手打老師或同學。而當時雖然個案尚未取得鑑輔會鑑定的特殊教育生資格，但是資源班教師已經介入協助了，因此有時當個案與教師發生肢體衝突時，由於資源班教師為男老師，立即會前往該班，介入問題行為的處理。

分析上述可知，個案的問題行為功能為逃避外在刺激(教師和同學的管教)，且原本的行為介入處理中，兩位老師使用較多的後果策略，意即當問題行為發生後，所採取的各種方法，然而通常後果策略無法做到預防問題行為發生，因此研究者先給予事前策略的建議如下：

- (1).調整老師和同學說話的語氣和態度。
- (2).盡量減少口語管教和口語提示(提醒)的方式，多使用視覺化的提示策略，或非侵入性的提示方式。
- (3).適當地忽略個案輕微的問題行為(或同時使用非侵入性的提示方式)，避免中斷教學，也避免處理更嚴重的問題行為。
- (4).安排對個案接受度較高的同學坐在旁邊，以利課堂行為的教導和提示(這位同學也要避免說太多的情形)。
- (5).給予學生結構化的作息表，讓他自我監控課堂行為。
- (6).調整課程與作業的內容或份量，以符合個案的程度，提升課堂參與行為。
- (7).在課堂上隨時增加引起個案動機的事物。
- (8).訂定全班性的班規，並將個案的問題行為融入其中。
- (9).事先預告，但須針對全班性的預告，非針對個人的”警告”。
- (10).減少環境中不必要的刺激。

至於後果策略部分，則調整目前老師們的作法，建議如下：

- (1).當個案出現想要行為時，給予最高的增強(如:同學與老師的肯定與認同)。
- (2).當個案出現替代行為時(意即他有以口語先提出他的需求，雖不是達到老師的標準，但勉強可以接受的行為)，給予立即性的增強與回饋(如:允許他提出來的課堂要求)。
- (3).當個案出現輕微行為問題時，立即給予口語校正或手勢提示。

(4).當個案出現嚴重問題行為時，給予隔離或反應代價。

最後，研究者也與導師討論到生態環境事件的策略，例如：(1).服藥問題有待進一步解決：這是因為老師也反映，雖然個案正在服妥瑞氏症的藥物，但是常常因為家長擔心藥物副作用，而沒有準時讓個案服藥，造成藥物效果也無法有明顯的成效。關於這一點，研究者也提供額外的醫院資訊，鼓勵導師與家長討論，是否願意更換就醫的單位並且進一步與醫生討論藥物的副作用。再者，也提醒老師，家長會有此疑慮是正常的反應，在學校老師可以記錄個案在校的服藥後的行為表現，這項資訊也同時要提供給醫生，以利調整藥物劑量到最適合個案的情形。當然，對個案的宣導也相對重要，若服藥真能改善他的症狀，則應該要提升個案的自我概念，讓他了解藥物對自己的幫助，使之能按時服藥，也可以設計生活作息表(或自我檢核表)，幫助個案檢核是否確實服藥。(2).同學排斥的情況：個案長期以來經常與同儕有言語或肢體動作的衝突，同學們便久而久之不喜歡個案的問題行為，也不知道如何應對，他與同儕的人際關係會越來越疏遠，因此也教導導師要積極營造溫暖與支持的班級環境，如：鼓勵學生互相看到對方的優點，讓個案也有機會為全班服務，製造個案有良好表現的機會等，當然最重要的，老師也要教導同儕如何應對個案的問題行為。(3).鑑定問題：因個案當時雖然有服妥瑞氏症的藥物，但是尚未申請到接受特殊教育的資格，因此研究者也鼓勵行政應積極介入，以幫助個案取得接受特殊教育服務的身分。

雖然研究者介入的時間接近期末，但是由於個案的問題行為已困擾班級許久，因此與班級導師聽完建議後，也決定先從立即可行的策略先行介入，並也給研究者回饋「如果你早一點來就好了」(In-Unre T5-0618)，這也反映出班級導師承受管教之壓力，且亟待外力的支援。最後，至於需要長期教導的還有行為教導策略，研究者也承諾，會再到校繼續教導新年段的老師(因個案升上五年級，將換導師)。

2.協助規劃特教宣導

「融合教育實施現況調查表」分析結果，所形成的行動策略內容，其中包括建議辦理全校性的特教宣導活動，且在行政會議中也形成共識(Doc-Me-A0516)，並決定第一學期末將積極規劃活動，第二學期分為兩個方向進行之，其一為小村國小教務處辦理校內特教宣導活動，其二為研究者帶領大專志工，規劃全校性的特教宣導體驗活動。針對校內教務處要辦理的活動，研究者也提供在校園中常見的特教宣導活動，供其參考，並以電子郵件方式傳遞給小村國小(Doc-Em0615)，建議的活動清單如下：

- (1).辦理全校性的競賽活動
- (2).在空白課程裡分享電影或繪本
- (3).製作與分發全校性的特教宣導小品
- (4).邀請志工介入(如:大專志工、媽媽志工等)
- (5).特殊生的學習成果展
- (6).與普通班的合作活動
- (7).身障人士演講
- (8).家長們的合作
- (9).直接辦理回歸和融合教育
- (10).參觀特殊機構
- (11).宣導國際性的身心障礙日
- (12).參與特殊奧運活動的志工

最後，教務處決定採納的活動為「安排身障人士的演講」，演講者決定為知名的口足畫家--謝坤山先生，而教務處為了要讓全校學生更能融入演講，也決定事先辦理演講者的自傳閱讀活動，以幫助學生更了解演講者的背景(Doc-Em0822)。

3.資源班教師的增能方案

由於小村國小的資源班剛成立未滿一年，且兩位老師皆為代理教

師，因此在行動方案中，增能資源班教師的需求便因應而生。研究者於第一學期先透過資源班會議(Doc-Me-R0516)，訂定出資源班的增能方案方向，包括：特教新課綱(以下簡稱新課綱)的執行與個案 IEP 的檢核。

(1)特教新課綱理論與實務的增能

嘉義縣預計從下學期起(102 學年度)，全縣國中小試行特教新課綱，兩位代理教師也參與過縣內辦理的特教新課綱研習，因此對新課綱是有概念的，但由於尚未全面試行，因此實務操作的技能仍需要外力支援(Doc-Me-R0516)。新課綱的增能方案便落實於研究者召開的資源班會議(Doc-Me- R0618) ，執行的方式是透過問題與討論，研究者針對兩位資源班老師在研習所學到的新課綱訊息，轉化為實務操作的步驟，以檢核理論與實務的落差，並針對落差予以輔導。具體的成效又可分為 IEP 撰寫與課程規劃方面，請見下文的描述。

(2)個別化教育計畫(以下簡稱 IEP)理論與實務的增能

因應訪談結果，撰寫 IEP 的需求是資源班增能方案的重點，「過去特教教師習以為常的課程設計及 IEP 撰寫方式，忽然間就完全不能使用了，而改為需要去翻閱九年一貫的課程綱要做為自己的課程設計。使得訂定能力指標不能再以直覺式填寫而需另行參照能力指標，多出一個轉化的過程，在初期開始進行的時候，確實會有一些困難。」(In-QuesT1-0518)因此，增能方案的第一步，就是檢核該學期的 IEP，並指導撰寫下學期的 IEP。

由於本研究的學生參與者為三位四年級個案，因此就先擬定這三位個案的 IEP 開始進行指導。研究者檢核該學期個案的 IEP 後發現，資源班老師提供的是國語和數學學科的補救，對於特需課程尚未規劃，因此行動方案的內容，就是希望初步調整個案的 IEP，並將會議討論的結果作為擬定下學期 IEP 的依據(Doc-Me-R0516)。兩位老師(T1、T2)很認真的針對討論後的決議，著手擬定了下學期的 IEP

(Doc-Stu0610)，研究收到老師們透過電子郵件寄來的 IEP，便立即進行檢核與提供意見，遂決定再次進入學校，與兩位老師開會討論修改的意見(Doc-Me-R0618)。研究者針對下列向度提供回饋意見：

針對語文領域方面，研究者建議 IEP 目標的擬訂要呼應到學生真正的需求，若學生的需求不明顯(如: SC)，則也不一定要提供語文的課程，再者有部分目標的評量標準只有 60%，就表示，設計者認為這個目標對個案而言可能太難(如:SB)，因此建議可以利用各種調整的方式，進行目標調整，以求更符合學生的能力。再者，三位個案在部分的語文領域目標有相似性和重複性，意旨這些目標應該可以設計為同一組的教學計畫。

針對數學領域方面，有許多目標是取自於九年一貫課程在認知功能輕微缺損學生之應用手冊，且目標數量頗多，因此需考量其執行性，亦即應用手冊只能當作參考的來源，還是要依據個案的需求來擬定目標內容和數量。再者若能力與同齡者差距很大，則也要考量實用數學的目標。

針對特殊需求領域方面，根據上次的會議結果，老師們都同意特需課程為新課綱的特色，也最能彰顯新課綱的精神，因此決定提供三位個案進行特需領域的學習策略課程。目前的學習策略目標多取自特殊課程的能力指標，研究者建議還是要回歸到是否針對個案的需求而擬定，考量是否有其共通性和特殊性，才能規劃合適的教學活動和節數。

針對其他方面的建議，學期目標需要有起訖時間，否則無法得知教學和評量的時間，再者，目標規劃涉及到教學節數和教學內容的規劃，因此目標有其共通性，仍可採取小組方式進行。最後，個案的 IEP 目標內容需呼應能力現況，若能力現況沒有描述，表示個案無此需求，也就不會產生目標。反之，若個案的能力現況描述出需求，則就必須為個案提供相關的服務，例如:從 SB 的能力現況發現，其溝通、社交

和情緒方面皆有需求，應該要提供特需課程；SA 的能力現況有問題解決(衝突處理)的需求，以及溝通表達訓練的需求，以及生活管理的需求，也應該要提供對應的特需課程。

研究者針對這些意見，逐一地和兩位老師(T1、T2)在資源班的團隊會議中討論，最後也決定應該要趕在期末(六月底)邀請家長並召開下學期的 IEP 會議。然而，兩位老師嘗試聯繫家長後的結果，以電子郵件告知研究者，個案家長們皆表示無暇到校開會，也反映這裡的家長多為工作忙碌，較無時間到校參與 IEP 會議(Doc-Em0626)。研究者只好建議資源班老師改由電話聯繫家長，並與家長討論 IEP 的適切性，以獲得家長的意見和同意。

4.第一學期遭遇的困難與解決方案

(1)行動方案啟動較晚，只能先解決立即性的需求

因為更換介入學校之故，小村國小的行動方案的啟動時間較晚，因此第一學期的行動方案介入重點為發現與界定需求，並擬定對應需求的行動方案，但若要執行行動方案，則有面臨期末即將結束的時間壓力，因此只能先解決立即性的需求，例如：融合班中疑似情障生的生態環境策略、事前預防策略與後果策略，但對於需要長期指導的行為教導策略，則有待下學期的介入。

然而，所幸小村國小的行政團隊效率很高，研究者於研究手札中提到「與四年級導師談完後，心裡真得很擔心老師會支持不下去，也擔心孩子又轉學，我只能先與老師談談馬上可以做的事情，也只能調整她目前的做法，雖然還有很多可以做，但是期末了，可以執行的時間也不多了。還有這裡的行政團隊很棒，期末的行動方案規劃大家也有了共識，希望下學期可以趕快開始，暑假可能就要動工了。」

(Note-0630)

因此，雖然研究者的介入時間短，但是透過會議與各種溝通管道(如：電子郵件和電話)，也能清楚地規劃出兩個學期要執行的行動方案

內容，再等待下學期開學的方案實施。

(2)距離因素影響行動方案的執行效率

小村國小距離研究者學校有四十多分鐘的開車路程，研究者必須利用課間空堂往返兩地，來回交通時間便要一個多小時，加上進入場域的時間也需兩個多小時，因此全部時間加起來皆須花費半天時間進出研究場域。而這樣的距離確實無法讓研究者可以頻繁地進出研究場域，然而部分的行動方案需要實地且密集地指導，才能有立即性的效果，例如：提供給資源班老師的增能方案就非常需要密集性的支持，研究者在研究手札中也提到「感謝兩位代理教師的積極配合，在短時間內要他們重新修正過去的习惯，並著手改變，真得是一件不容易的事情，以前新學期的 IEP 是下學期開學後擬定，而現在為了落實新課綱，我提出必須期末完成 IEP 的建議，一定讓老師們衝擊很大，況且這部分確實需要我提供密集一點的輔導，以及多一點討論和修正回饋，無奈距離真得很遠，要找出半天的時間常常讓我與時間賽跑，因此只能有些指導方案拜託老師們盡量多用電子郵件與我互動。」(Note-0618) 因此，距離因素的克服，也變成是我下學期要再調整的方向之一。

第二節 融合教育方案的再次調整

第二階段的行動起因於新學年的學校人事變化，在歷經於校長退休、一位參與研究的融合教師調校、以及兩位資源班代課教師離開，預計新學年要執行的方案內容也必須再次調整，因此本階段的融合教育行動方案執行時間為一百零二年八月一日至十二月三十一日。

一、學校人事的劇烈變動

(一)上學期期末的變動因素

雖然小村國小曾經在行政團隊會議中提到，校長屆齡退休的可能性，以及兩位資源班教師是代理教師性質，可能會有離校的可能性 (Doc-Me-A0516)，但是這些變動因素都是未確定的，未確定意旨縣

府可能未通過校長退休申請案，或者兩位資源班代理教師可能會繼續在原校通過代理教師甄試，因此，研究者雖然得知這些消息，不過也難以預防和提早因應。

(二) 暑假期間接獲人事變動的消息

暑假期間為了要提早協助規劃下學期的活動，八月份研究者先聯繫了教務主任，希望提早協助資源班老師規劃課程，但接獲消息得知(Doc-Em0815)，校長已辦理退休且兩位資源班代理教師也未繼續留任，研究者面對人事變動的消息，雖然事先知道有變化之可能性，但實際聽到消息，心中還是難免感到衝擊，在研究手札中特別提到「暑假主動聯繫教導主任，獲知學校校長和資源班兩位老師皆已更動，雖事先有預言，但不免感到失望，鼓勵兩位資源班老師的結果，還是沒有留住人，一切還要重頭教起。」(Note-0815)

面對人事變動後的處理，研究者立即向委託單位(嘉義縣政府特教中心)報告，也說明接下來的方案調整，包括：資源班老師要重新聯繫與增能與新校長要重新聯繫與拜訪，如此才能繼續推動下學期的方案。

二、分析行動方案再次調整的需要與方式

由於小村國小資源班教師目前皆為代理教師，若要長期規劃與推動融合教育方案，則難免會一直受人事異動所干擾，因此如何協助小村國小穩定特教服務的品質，如何繼續推動融合教育的品質，這些都成為行動方案再次調整的考量。研究者決定再次召開行動團隊會議，以期在會議中界定需求與討論接下來要執行的方式。

在行政會議中，針對資源班教師的異動，研究者有其需要再重新召開資源班的團隊會議，目的是重新向新老師介紹本行動方案的內容，再者也需重新提供增能方案給老師，以利方案的後續推動；接著也需再次尋求新校長的支持，再繼續請教務處予以配合，並繼續執行上學期規劃的活動；以及原本是舊的資源班代理教師的困難並不一定是新

的代理教師的困難，因此在資源班的增能需求，也需要再次透過資源班團隊會議的召開才能予以界定；最後為了因應資源班的師資代理現況，若要穩定特教服務的品質，則資源班需要有業務交接表，且融合班導師也必須要更了解個案的狀況，最後教務處行政人員也要掌握特殊教育的提供現況和需求(Doc-Me-A0918)。

因資源班代理教師的異動，讓原本的行動方案不得不有所調整，以求更符合新代理教師的需求，因此需要再度召開資源班團隊會議(Doc-Me-R0918)，透過會議重新檢視新代理教師的需求，再來決定調整後的行動方案內容。會議中研究者重新介紹本行動方案，並尋求新代理教師的支持，接著討論他們在資源班任教的需求，原本在上學期末與前任代理教師規劃的三位個案的 IEP 與排課需求，卻因新舊交接的時間不銜接(前任代理教師任職於七月底，但新任代理教師任職日為八月中旬)，所有的規劃都必須重新再來，新任代理教師已經於任職後，重新撰寫三位個案的 IEP，且也仿照以前的排課需求(三位個案都是國語和數學)，等研究者發現時，課表已經排定且課務正在進行了。這點也凸顯出下列幾個困境，第一，目前因經費緊縮，代理教師的任職日不像過去是八月一日，而是八月中，這影響著新舊教師交接事宜，也可能會阻礙班務運作；再者，學校和代理教師對於新課綱規定仍需要繼續增能，以利日後課程規畫和排課的安排。因此，在資源班的團隊會議中，重新釐清新代理教師的需求之後，研究者便進行行動方案的再次調整，需要調整的項目包括：雖然兩位資源班教師為代理教師，但因資源班新成班與新課綱試行時期，仍須繼續加強資源班的知能與技能(例如：新課綱規定、IEP 和課程計畫的規劃)，再者關於與普通班老師溝通方面，之前的代理教師曾反映，因較難找到空暇時間與普通班老師討論，故在主動溝通部分較顯困難，然而，新代理教師在這部分較有所突破，也較善用機會與普通班老師討論學生的現況，因此這部分的增能就不放入行動方案內，反而也希望普通班老師也能

主動找資源班老師討論學生狀況，這部分行動方案也轉為增能普通班老師；至於排課需求，由於研究者新學期進入研究場域後，才發現新舊資源班業務無法交接，因此資源班排課和領域的規畫皆以照舊安排，已無法於學期中調整，所以研究者須因應資源班師資異動性，而改為增能行政單位，以利日後的融合教育運作；之前因資源班家長無法參與日間的資源班親師活動(包括 IEP 會議)，因此建議資源班的親師活動也可以規畫於假日或晚上，這部分的需求正值新學期的學校行事曆活動已規畫全校性的家庭訪問，剛好可以滿足因小村國小學區特性導致家長無法參與學校活動的需求，因此也不再特別提供資源班行動方案了，此外，上學期也因資源班教師為代理性質，加上新成班，因此特教的相關會議必須由教務處規畫，原本行動方案希望增能資源班代理教師，若能留任，則對小村國小會有較深的認識，就能主動協助規劃特教相關會議，但經過上學期的師資異動，研究者決定調整方案內容，增能的方向也應專為行政單位(教務處)；最後，上學期原本有一位疑似情障生的行為問題，建議的行動方案有協助申請特殊教育鑑定以及為學生擬定正向行為支持計畫，這部分也在新學年有所改變，該生已通過鑑輔會的程序，取得情緒障礙證明，且升上五年級後也更換了男導師，班級經營策略有所調整後，該生的問題行為降低許多，研究者於開學初和新導師討論後，也發現原本的計畫已不需要實施了，研究者進一步將新導師的成功策略做一歸納，並鼓勵新導師繼續使用成功策略，以維持良好的效果。下表 3-13 為再次調整行動方案的列表。

表3-13

小村國小再次調整的決定與行動方案內容

行動方案的類型	原本行動方案內容	調整的決定	調整後的行動方案內容
全校性增	● 辦理教師研	維持	● 辦理教師研習

能活動	習		
	● 辦理學生特教宣導活動	維持	● 辦理學生特教宣導活動
	● 學校家庭訪問活動中提供機會教育	維持	● 學校家庭訪問活動中提供機會教育
資源班增能活動	● 加強資源班的實務輔導	調整:重新召開會議，決定依新老師的需求規畫增能內容與方式	● 向新老師介紹行動方案內容 ● 重新規劃增能的內容與方式
	● 加強資源班老師的主動溝通能力，包括:利用非正式課表的時間主動找普通班老師予以溝通互動和主動與行政人員溝通等	調整:重新召開會議後，新老師較無此需求，但希望普通班老師也能主動諮詢	● 增能普通班老師以期能主動諮詢資源班老師
	● 調整資源班對三位個案的IEP與課程之規劃，以符	調整:重新召開會議後，發現上學期修定的IEP	● 重新檢視三位個案的IEP與課程

	合原班老師的期待	並未留下，新老師重新敘寫，轉而重新檢視新的IEP與課程	
	● 研究者親自介紹新課綱並帶領教師操作IEP與課程調整	調整:重新召開會議，決定依新老師的需求規畫增能內容與方式	● 重新認識新課綱並實務操作
	● 鼓勵這學年的代理教師有機會繼續留任，才能事先與行政共同排定課表	調整:因資源班師資流動性高，改為增能行政單位	● 增能教務處了解特教新課綱的排課規定
	● 考量晚上或假日時間來辦理資源班的各項親師活動	調整:重新召開會議，決定以學校原本的家庭訪問活動代替	● 由學校原本的家庭訪問活動來滿足家長的需求
	● 特教相關會議之示範	調整:重新召開會議，決定改為增能行政單位	● 增能行政單位(教務處)

	<ul style="list-style-type: none"> ● 擬定正向行為支持計畫 	<p>調整:重新分析新班級的需求後，決定刪除原本要進行的計畫，但改為彙整新班級成功的策略，以利維持良好的效果</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 彙整新老師的班級經營成功策略，並鼓勵繼續實施以維持良好的效果
其他	<ul style="list-style-type: none"> ● 鼓勵學校行政協助教師和家長取得鑑定資格 	<p>刪除:新學期後，學生已取得情障生資格</p>	

三、執行行動方案的成果與遭遇的困難

(一)全校性學生特教宣導活動之成果與挑戰

1.校內辦理的成功身障人士的演講

102 學年第一學期開學後，學校因應上學期的行動方案內容，立即於九月份(102 年 9 月 26 日)先辦理成功身障人士的演講活動，邀請到國內知名的口足畫家謝坤山先生，蒞校分享努力突破困境的精神與做法，在演講之前，教務處更先帶領全校學生導讀謝坤山先生的自傳，讓學生對講者的背景有初步的認識後，再參與演講，從教務處提供的檔案得知，該活動辦理的成效相當良好，促進了全校對身心障礙者的進一步了解(Doc-Em0927)。

2.校外大專志工辦理特教體驗營

十二月份(102年12月3日)又接著辦理全校性特教體驗營，這個方式是由研究者規劃活動並導入大專志工的人力，讓大專志工以半天的時間辦理體驗與認識特殊教育學生的活動，活動設計目的包括：認識八種特殊需求學生的特徵(包括：肢體障礙、身體病弱、聽覺障礙、視覺障礙、智能障礙、學習障礙、情緒障礙、自閉症)、教導協助特殊需求學生的技能、以及提升對特殊需求學生的同理心。選擇這八類的原因是為了因應校園中最常出現的特殊需求類別，且除了教導學生認識他們的特徵與學習特性外，更重要的目的是希望同儕也能學會協助特殊需求學生的技能，藉以培養同儕能有良好的相處態度。

為了讓全校學生體驗這八種特殊需求類別的活動，大專生設計八個關卡來進行之，每個關卡的活動內容一定要包含上述提到的三種目的(認知、技能和情意的目標)，且活動進行的方式也要顧及學生生理年齡(一至六年級)，以調整介紹的方式與內容。小村國小全校學生共121人，可以分為八隊同時闖關，每隊小學生為15人(其中一隊有16人)，每隊可以闖關的時間為15分鐘(各隊移動換站的時間約3分鐘)，整個活動時間為上午9:00至11:30。全部大專生共有45名，除了每個關卡有三至四名的人力外，還有一名主持人來控制活動進行與換場的時間，並每隊有兩名人力擔任小隊輔，帶領學生闖關，班級的導師也會隨隊闖關，以協助控制學生學習的品質與秩序，其餘大專生則擔任攝影工作。

為了蒐集該行動策略介入的有效性，研究者設計前後測問卷(見附件三)，來蒐集策略介入的成果，問卷內容依據活動目的設計三大部分，包括：一、對特殊學生的認識(特徵)，二、協助特殊學生的技能，三、對特殊學生的態度(同理心)，每個部分設計有八個對應這八種特殊需求類別的題目，回答的方式以五點量表呈現之(包括：非常不了解至非常了解)，最後一部分為開放式的問卷，共五題，希望進一步蒐集普通同儕的文字描述資料。表4-14呈現問卷前後測的結果。

從表3-14中可得知，全校性學生(一至六年級)的前後測平均數在三大向度的題目皆有提升，顯示活動介入的整體成效良好，且由表3-15中可得知，全校學生的介入成果依年級來分，一年級的平均數前後測差距最大($M_{後}-M_{前}=5.84$)，接著是三年級($M_{後}-M_{前}=4.52$)和四年級($M_{後}-M_{前}=4.47$)，差距最小的是二年級($M_{後}-M_{前}=1.19$)。由表3-16中還可得知，若依題目向度的結果來分，全校學生在第二向度的題目之前後測差異最大(7.08)，再來是第一向度(6.06)，最後是第三向度(5.86)，顯示全校學生在學習如何協助特殊需求學生的層面，自己認為收穫最多，而這也是本次活動的最大特色，相較於以往的特教宣導活動，有些活動目的只強調特殊需求學生的特徵認識，對於如何協助的技能層次較無很多的指導，本次宣導的重點就是希望均衡認知、技能和情意的介入目標，以全面性提升小村國小學生的融合教育觀念。

表3-14

小村國小特教宣導體驗營學生問卷調查結果(平均數與標準差)

		一年級		二年級		三年級	
		前測	後測	前測	後測	前測	後測
第一大題	平均數	1.24	3.15	0.73	1.28	1.59	2.88
	標準差	0.37	0.46	0.71	1.25	0.78	0.47
第二大題	平均數	1.30	3.21	0.92	1.07	1.12	2.89
	標準差	0.51	0.58	0.61	1.03	0.73	0.54
第三大題	平均數	1.40	3.42	0.64	1.13	1.64	3.10
	標準差	0.46	0.49	0.59	0.84	0.68	0.59
		四年級		五年級		六年級	
		前測	後測	前測	後測	前測	後測
第一大題	平均數	1.19	2.85	2.73	3.38	2.17	2.76
	標準差	0.26	0.40	0.69	0.60	0.96	1.01
第二大題	平均數	1.17	2.97	2.62	3.33	2.04	2.78
	標準差	0.39	0.34	0.75	0.52	.977	1.03
第三大題	平均數	1.91	2.92	3.03	3.36	2.29	2.84
	標準差	0.15	0.42	0.64	0.58	1.08	1.03

表3-15

小村國小特教宣導體驗營學生問卷調查結果(依年級區分的前後測平均數差異)

		一年級		二年級		三年級	
		前測	後測	前測	後測	前測	後測
第一大題	前後測的平均數差	1.91		0.55		1.29	
第二大題	前後測的平均數差	1.91		0.15		1.77	
第三大題	前後測的平均數差	2.02		0.49		1.46	
全部向度的前後測平均數總差異		5.84		1.19		4.52	
		四年級		五年級		六年級	
		前測	後測	前測	後測	前測	後測
第一大題	前後測的平均數差	1.66		0.65		0.59	
第二大題	前後測的平均數差	1.8		0.71		0.74	
第三大題	前後測的平均數差	1.01		0.33		0.55	
全部向度的前後測平均數總差異		4.47		1.69		1.88	

表3-16

小村國小特教宣導體驗營學生問卷調查結果(依題目向度區分的前後測平均數差異)

	一至三年級 前後測平均數總差異	四至六年級 前後測平均數總差異	合計
第一大題	3.75	2.31	6.06
第二大題	3.83	3.25	7.08
第三大題	3.97	1.89	5.86

接著，統計的結果若依身心障礙類別來區分，從表 4-17 中可以得知，全校性學生在每個身心障礙類別題目的前後測平均數皆有進步，再次顯示活動介入的有效性。再從表 4-18 中可以得知，一年級在自閉症類別的介入成效最佳，前後測分數差異最大(7.46)，接著是聽覺障礙 (6.39)，以及肢體障礙(6.19)，前後測分數差異最小的是智能障礙(5.31)；二年級在自閉症的的介入成效最佳，前後測分數差異最大(2.89)，差異最小為聽覺障礙(0.72)和情緒障礙(0.73)；三年級在在情緒障礙類別的介入成效最佳，前後測分數差異最大(5.17)，差異最小為聽覺障礙(3.57)；四年級在自閉症類別的介入成效最佳，前後測分數差異最大(5.67)，差異最小為身體病弱(2.97)；五年級在自閉症類別的介入成效最佳，前後測分數差異最大(2.35)，差異最小為身體病弱(0.9)和智能障礙(0.92)；六年級在自閉症類別的介入成效最佳，前後測分數差異最大(3.18)，差異最小為視覺障礙(1.68)。以全校性的前後測平均數差異來看，自閉症的前後測差異最大(26.27)，接著是情緒障礙(19.54)和肢體障礙(19.09)，差異最小為身體病弱(16.78)。

表3-17

小村國小特教宣導體驗營學生問卷調查結果(依障別區分)

		一年級		二年級		三年級		
		前測	後測	前測	後測	前測	後測	
第一大題	肢體障礙	平均數	0.90	3.30	0.79	1.33	1.75	3.00
		標準差	0.88	0.48	0.71	1.41	1.29	0.78
	身體病弱	平均數	1.31	3.00	0.47	1.28	1.75	2.81
		標準差	0.63	0.85	0.77	1.23	1.12	0.81
	聽覺障礙	平均數	1.67	3.69	1.44	1.06	2.10	3.20
		標準差	0.49	0.63	1.25	1.26	1.22	0.77
	視覺障礙	平均數	1.69	3.21	0.50	1.29	2.05	3.10
		標準差	0.48	0.70	1.15	1.45	1.32	0.77
	智能障礙	平均數	1.38	2.92	0.26	1.00	1.40	2.57
		標準差	0.77	0.79	0.93	1.14	1.05	0.68
	學習障礙	平均數	1.62	3.25	1.17	1.72	1.43	2.95
		標準差	0.51	0.75	0.99	2.70	1.12	0.89
	情緒障礙	平均數	1.00	2.69	0.72	1.11	1.05	2.95
		標準差	0.82	0.75	1.18	1.37	0.95	0.83
	自閉症	平均數	0.31	3.09	0.53	1.53	1.14	2.52
		標準差	0.63	0.83	0.77	1.42	1.15	0.75
			四年級		五年級		六年級	
			介入前	介入後	介入前	介入後	介入前	介入後
	肢體障礙	平均數	0.92	2.93	2.90	3.45	2.50	3.13
		標準差	0.64	0.73	0.97	0.69	1.08	0.98
身體病弱	平均數	1.54	2.69	2.95	3.55	2.32	2.94	
	標準差	0.66	0.75	0.95	0.60	0.87	0.72	
聽覺障礙	平均數	0.92	2.93	2.75	3.42	2.44	3.03	
	標準差	0.64	0.73	1.12	0.61	1.16	1.09	
視覺障礙	平均數	1.77	2.92	3.05	3.58	2.53	2.97	
	標準差	0.44	0.64	0.85	0.61	1.24	1.12	
智能障礙	平均數	1.31	2.93	2.65	3.42	2.03	2.87	
	標準差	0.75	0.62	1.14	1.02	1.27	1.06	
學習障礙	平均數	1.92	3.31	2.89	3.26	2.31	2.97	
	標準差	0.49	0.85	1.10	0.81	1.15	0.90	
情緒障礙	平均數	0.92	2.50	2.67	3.47	1.84	2.78	
	標準差	0.49	1.09	1.09	0.61	1.17	1.10	

	自閉症	平均數	0.23	2.69	1.85	3.00	1.44	2.75	
		標準差	0.44	0.63	1.09	1.14	1.05	1.08	
			一年級		二年級		三年級		
			介入前	介入後	介入前	介入後	介入前	介入後	
第二大題	肢體障礙	平均數	1.00	3.08	0.63	1.06	1.14	2.95	
		標準差	0.85	0.86	0.83	1.21	1.15	0.92	
	身體病弱	平均數	1.25	3.00	1.32	1.29	1.00	2.90	
		標準差	0.75	0.74	1.42	1.16	1.14	0.85	
	聽覺障礙	平均數	1.38	3.58	0.37	0.89	1.10	2.67	
		標準差	0.77	0.79	0.60	1.28	1.17	0.73	
	視覺障礙	平均數	1.45	3.43	1.47	1.33	1.19	3.24	
		標準差	0.69	0.51	0.91	1.28	1.03	0.70	
	智能障礙	平均數	1.21	2.93	0.79	0.83	1.20	2.71	
		標準差	0.70	0.83	1.08	0.99	1.11	0.78	
	學習障礙	平均數	1.62	3.08	1.17	1.28	1.43	2.95	
		標準差	0.51	0.86	0.99	1.27	1.12	0.78	
	情緒障礙	平均數	1.00	2.92	0.72	0.67	1.05	2.81	
		標準差	0.82	0.86	1.18	0.84	0.95	0.75	
	自閉症	平均數	0.31	2.92	0.53	1.56	1.14	2.76	
		標準差	0.63	0.76	0.77	1.15	1.15	0.94	
				四年級		五年級		六年級	
				介入前	介入後	介入前	介入後	介入前	介入後
		肢體障礙	平均數	0.92	3.00	2.90	3.55	2.50	3.16
			標準差	0.64	0.78	0.97	0.60	1.08	0.99
	身體病弱	平均數	1.54	3.00	2.95	3.25	2.32	3.03	
		標準差	0.66	0.85	0.95	0.55	0.87	0.84	
	聽覺障礙	平均數	0.92	3.29	2.75	3.35	2.44	3.16	
		標準差	0.64	0.73	1.12	0.75	1.16	0.85	
	視覺障礙	平均數	1.77	2.82	3.05	3.58	2.53	3.13	
		標準差	0.44	0.75	0.85	0.51	1.24	1.07	
	智能障礙	平均數	1.31	2.71	2.65	3.00	2.03	2.91	
		標準差	0.75	0.73	1.14	0.94	1.27	1.03	
	學習障礙	平均數	1.92	3.21	2.89	3.53	2.31	3.13	
		標準差	0.49	0.58	1.10	0.51	1.15	0.87	
	情緒障礙	平均數	0.92	2.64	2.67	3.39	1.84	3.03	
		標準差	0.49	0.84	1.09	0.61	1.17	0.97	

	自閉症	平均數	0.23	2.79	1.85	2.89	1.44	2.65	
		標準差	0.44	0.80	1.09	1.10	1.05	1.14	
			一年級		二年級		三年級		
			介入前	介入後	介入前	介入後	介入前	介入後	
第三大題	肢體障礙	平均數	1.67	3.38	0.82	1.28	2.43	3.35	
		標準差	0.65	0.77	1.33	1.32	0.93	0.81	
	身體病弱	平均數	1.46	3.77	0.76	1.17	2.14	3.29	
		標準差	0.78	0.60	1.35	1.04	1.20	0.85	
	聽覺障礙	平均數	1.54	3.71	0.59	1.17	2.29	3.19	
		標準差	0.97	0.73	1.06	1.10	1.01	0.93	
	視覺障礙	平均數	1.64	3.64	0.76	1.39	2.24	3.60	
		標準差	0.93	0.50	1.25	1.24	1.22	0.60	
	智能障礙	平均數	1.31	3.36	0.38	0.94	1.95	3.05	
		標準差	0.75	0.74	0.50	0.87	1.28	0.92	
	學習障礙	平均數	1.36	3.62	1.00	0.94	1.81	3.29	
		標準差	0.63	0.65	1.10	1.00	1.25	0.78	
	情緒障礙	平均數	1.54	3.50	0.50	0.89	1.30	2.81	
		標準差	0.78	0.67	0.89	0.90	1.17	0.87	
	自閉症	平均數	1.31	3.38	0.25	1.11	1.38	3.10	
		標準差	0.95	0.65	0.58	1.08	1.20	0.89	
				四年級		五年級		六年級	
				介入前	介入後	介入前	介入後	介入前	介入後
		肢體障礙	平均數	2.69	3.07	3.50	3.60	2.66	3.09
			標準差	0.48	0.73	0.51	0.60	1.38	1.06
	身體病弱	平均數	2.85	3.21	3.40	3.40	2.56	3.09	
		標準差	0.38	0.70	0.68	0.60	1.44	0.96	
	聽覺障礙	平均數	2.25	3.00	3.53	3.50	2.53	3.13	
		標準差	0.45	0.78	0.51	0.69	1.30	1.13	
	視覺障礙	平均數	1.75	3.14	3.25	3.47	2.55	3.19	
		標準差	0.45	0.53	1.02	0.61	1.31	1.06	
	智能障礙	平均數	2.46	2.77	3.45	3.25	2.41	3.00	
		標準差	0.52	0.60	0.61	0.85	1.39	1.16	
	學習障礙	平均數	2.92	3.36	3.37	3.61	2.56	3.09	
		標準差	0.28	0.74	0.68	0.50	1.44	1.06	
	情緒障礙	平均數	2.08	2.43	3.32	3.53	2.47	3.03	
		標準差	0.49	0.76	0.82	0.61	1.39	1.06	

自閉症	平均數	1.85	2.50	2.95	3.11	2.28	2.94
	標準差	0.69	0.65	1.15	0.99	1.51	1.16

表3-18

小村國小特教宣導體驗營學生問卷調查結果(前後測平均數差異)

	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級	小計
肢體障礙	6.19	1.43	3.98	4.47	1.3	1.72	19.09
身體病弱	5.75	1.19	4.11	2.97	0.9	1.86	16.78
聽覺障礙	6.39	0.72	3.57	5.13	1.24	1.91	18.96
視覺障礙	5.5	1.28	4.46	3.59	1.28	1.68	17.79
智能障礙	5.31	1.34	3.78	3.33	0.92	2.31	16.99
學習障礙	5.35	0.6	4.52	3.12	1.25	2.01	16.85
情緒障礙	5.57	0.73	5.17	3.65	1.73	2.69	19.54
自閉症	7.46	2.89	4.72	5.67	2.35	3.18	26.27

(二)全校性教師研習之成果與挑戰

本學期行動方案的其中一個重點項目為全校性教師的增能活動，辦理的主題依據現況分析的結果，研究者針對融合班內各項教學調整工作提供指導，包括：課程和教材、教學、作業、評量之調整。為了蒐集全校教師的研習增能結果，研究者設計回饋問卷，以幫助檢核行動策略的介入成效。為了讓老師盡量表達回饋意見，除了問卷的基本資料為勾選式設計外，其餘問題皆採半開放式的問題，例如：「研習前是否覺得融合教育可行？為什麼？」、「研習前，針對特殊學生(身心障礙學生)在我們班的學習情形，我覺得？」、「研習後，針對特殊

學生(身心障礙學生)在我們班的學習情形，我學到可以執行的調整為何(如:課程、教材、教學、作業、評量調整)」、「研習後，我覺得融合教育是否可行? 為什麼?(若第 1 題已經回答可行，則無需回答此題)」、「研習後，對於特殊學生(身心障礙學生)的上課情形，你仍覺得比較挑戰的地方為何?為什麼?」。詳細的問卷整理與分析請見下段。

全校教師有 10 人，有七位教師參與研習，七位教師皆提供回饋意見(Febk-Cu1023)，其中有四位教師和三位女教師。在研習前，所有教師對融合教育的觀念皆認為是可行的，研習前所有老師皆反映出班上特殊生的學習差異現況，描述這些特殊生的學習情形包括:「混亂」、「較無法融入團體」、「學習跟不上進度」、「成績落後」、「動機低落」等，然而，老師們也回饋，研習後學到了許多教室中調整的方式，例如:「調整作業和評量」、「課程與評量的調整」、「作業簡單化」、「簡化教材」、「難度降低」等，研習後，老師反映在課堂上仍有需求，包括:「同一班級較多特殊生較難處理」、「學生的學習態度不佳的問題」、「特殊生的親職教育」、「過動兒和情障生的情緒輔導」等，而這些需求皆可成為下一循環行動方案的依據，研究者也建議小村國小應該持續辦理全校性教師研習，以繼續提升融合教育的品質。

(三) 資源班老師的增能活動成果與挑戰

1. 三位個案的 IEP 與課程

由於新任資源班代理教師八月中才能起聘，導致新舊任教師沒有交接時間，原本上學期已經完成的三位個案的 IEP 也沒有交接給新任教師，造成新任資源班教師又重新撰寫三位個案的 IEP(In-Unre T1-0918)。研究者重新審視新的 IEP 內容(Doc-Stu0918)，給予的回饋意見如下:

(1) 需求評估和所接受的特殊教育服務的適配問題

依據 IEP 的理念，應先評估學生的需求，再根據需求，提供適配的特殊教育服務。然而，審視這三位個案的 IEP 內容，發現在這

個需求和服務的供給關係沒有達到平衡，舉例而言，學生 SA 在國語的需求評估為「國語課文中的語詞應用題型錯誤頗多，造句則多為空白，需過透加強課文語詞理解來提升其語詞的應用能力，透過句型結構方式引導其造句。」老師提供的學年目標為「1.能理解與應用六年級課文新詞。2.能應用六年級課文新詞與句型進行造句及照樣造句。」若從需求和服務內容來分析之，確實符合，然而，若從 SA 的需求面再仔細分析，SA 的識字和讀寫似乎沒有特別的需求，只有語詞應用的落後，顯示出 SA 其實在國語領域沒有很大的需求，然而提供的特殊教育服務為三節課的抽離形式，且提供的課程內容也只有原班教材的加強，這種狀況雖然看似可以滿足個案的需求，然而卻也造成資源班的資源浪費。新課綱的理念就是希望落實需求與服務的真正適配，這個原則的落實面是指若個案的國語文可以跟得上原班的進度，則不要採抽離形式的服務提供，而是以外加形式的服務來滿足需求，再者，若只有語詞應用的困難，也不一定要以原班的教材來設計課程，反而可以針對語詞類化與應用的方面提供特定的策略，如此便可以採外加形式提供服務(Doc-Me-R1023)。

(2)抽離和外加的原則

102 學年開始為新課綱的全面試行期，理論上資源班的服務提供應採用新課綱的規定，若學生的學業表現和同齡者落差很大，則建議採完全抽離的方式，若與同齡者落差不大，則採外加形式。然而，兩位資源班教師仍沿用過去的排課模式，即為部分抽離部分外加，研究者從會議討論中得知(Doc-Me-R0918)，兩位代理教師到職後，全校課表已經排定，較困難也不好意思再異動普通班的課表，再者兩位新任代理教師對學生的需求也尚未能在開學前掌握，因此也很難提供給教務處具體的排課意見，最後還有一個行政的因素可能也會阻礙外加形式的排課，即目前很多國小在早自修時間都有排定學校特色的活動，教務處通常會要求全校學生要參與，關於這一點，研究者也代為協調，

向教務處表明新課綱的規定，而教務處也馬上就能理解並表示願意配合(Doc-Me-R1023)。而兩位資源班老師也表示，於下學期將會事先評估學生需求後，再進一步嘗試新課綱的排課規定(In-QuesT6-1230、In-QuesT7-1230)。

(3)IEP 與實際課程脫鉤

研究者審視三位個案的 IEP，還發現另一個重要的訊息，亦即在過去特教評鑑中經常出現的問題，便是 IEP 與實際課程脫鉤的狀況。研究者發現三位個案的 IEP 資料，在國語和數學的需求評估和學年與學期目標幾乎一模一樣，但事實上三位的需求和實際的課程並不相同，這也反映出，撰寫 IEP 仍是一件文書作業，而非成為設計課程的依據。因此，研究者於會議中重新澄清 IEP 的理念和做法，希望老師們在撰寫 IEP 的開始就能思考可以提供的特教服務，從需求的評估就可對應九年一貫的能力指標，評估完後的需求就能成為下一步的 IEP 目標(Doc-Me-R1023)。

(4)資源班的課程設計是否要以原班的進度為主

從訪談問卷中也得知(In-QuesT6-1126、In-QuesT7-1126)，目前資源班提供的國語課程，主要以原班的進度與教材為主，「目前以原班為主，國語主要會縮減課文字量，再重新編過，但文意不會變。數學則是指導原班數學單元簡單的概念，再複習之前的先備能力，主要加強基本運算的能力，熟練後再配合文字題及生活化的應用題。」然而，這部分也在會議中提起討論，因為兩位老師也反映，除了 SA 的國語能力與同齡者差距小之外，SB 和 SC 學生的程度與同齡者落差皆很大，「除了一位學生語文能力佳，文章認讀流暢度很好，能記住教過的詞語並正確寫出，只是閱讀理解和文章寫作能力比較不好，需要額外策略的學習。另外兩位學生需要花較多時間指導國字字體的結構以及文章認讀，語文能力與動機較為缺乏。」研究者建議，若 SB 和 SC 的國語需求為提升識字量，則選擇原班的教材或降低年級選取教材，都不

是有效的識字介入，反而是要更結構的提供識字的教材，讓這兩位學生提升常用字的識字量，且搭配有效的識字教學策略，如此才能針對兩位學生的核心困難解決問題，否則從普通班的國語課本中選取出來的國字，不一定是常用字彙，且老師提供的字彙標準為何，這些單元的字彙是否有互相影響的邏輯關係，這些都是在提升識字量所要考量的問題。研究者離開場域後，也以電子郵件的方式，提供了教育部的常用國字的網站，並建議兩位老師可以直接向該縣的特教資源中心索取識字教材，以減少重新自編的時間(Doc-Em1130)。

(5)資源班的課程設計是否要降齡尋找教材

在數學領域方面，三位個案的學業表現皆與同齡者落差很大，從IEP中得知其數學領域需求為「1.九九乘法背不熟，導致數學計算能力不足，需熟練九九乘法。2.基本計算能力不佳，尤其是借位減法，錯誤率高。3.數學文字題解題能力不足，需透過解題策略來提升其文字題的解題能力，並於評量時給予題意說明，增加其對題意的理解，以利其解題。」因此，資源班提供的課程有的是使用降齡的數學課本，意即三位個案為六年級，但使用二、三年級的數學課本，資源班老師的介入目標是希望繼續補救基本的運算能力(如:加減乘除)和基本的文字解題(In-QuesT6-1213、In-QuesT7-1213)，然而，研究者在會議中也建議，這樣的目標更不宜直接從降齡的課本中選取單元來上課，原因是三位個案的數學能力落差已大，更應該從功能性和生活化的角度來設計課程，再者為了符合新課綱的規定，也建議必須從九年一貫能力指標中來進行調整，若從這個角度來設計課程，則直接降齡選取普通班教材的數學單元，並非是最合宜的教材來源，再者，資源班要提供的服務，也不一定要以補救缺陷的角度設計課程，還可以以補償的觀念來滿足需求，這個意思是指，若計算能力真得在六年期間都未能精熟被建立，則繞過障礙，提供適當的輔具，一樣也能處理很多文字應用題，意即依靠輔具也能解決生活上實際的數學問題，這樣的課程

設計反而更能提升學生參與課程的動機，重複的背誦和計算有時更阻礙參與課程的意願(Doc-Me-R1213)。

2.新課綱的增能—鼓勵參與研習

在本次的行動方案中，研究者提供給資源班教師的增能形式，多為透過資源班會議、書面資料檢視與電子郵件往返，但因該校距離遙遠，研究者進入場域的時間有限，未能時時刻刻提供實地指導，因此也建議資源班老師可以把握縣內的新課綱研習，繼續增能自我的理論與實務。在當學期的十一月份，研究者在特教中心便有一場新課綱的 IEP 研習，小村國小的其中一位資源班教師就主動參與研習，研究者在當日的研究手札中也提到，「今天在研習會場看到 T7 的參與，心裡很高興，也感謝 T7 願意接受我的建議，持續增能自己的實力，否則前兩次進入場域，感覺上要一直針對新課綱上課，但又無法實地監督進度，真得也很難有具體的成果。」(Note-1120)

(四) 融合班老師的介入成果與挑戰

1.融合班導師的期待

參與本次行動研究的融合班導師為 T3 和 T4，從兩位老師的訪談問卷中得知(In-QuesT3-0618、In-QuesT4-0618)，兩位老師對這三位個案的期待除了在課業方面外，也提到了個案在班級中人際互動的需求，「SA 與班上固定某幾位同學較有互動，但大多處於被動(In-QuesT3-0618)」，「SB 跟同學之間的互動情形較差，只跟○焜交情較好。至於跟師長方面，只有問他問題，才有兩三句的問答，常以點頭搖頭來回答。SC 跟同學之間交情就比較好，下課就會玩在一起，對於師長，除非有事，是不會主動找老師說話。(In-QuesT4-0618)」然而，資源班目前提供的特殊教育服務只限於國語和數學領域，因此研究者在會議中建議，個案的需求評估也應考量融合班的需求，可以使用訪談融合班導師的方式，和對個案的實際觀察，以更掌握個案的需求，提供適切的服務，再者，研究者也直接指導融合班導師，若有

任何的期待也可以直接向資源班老師表明需求，讓資源班的服務更符合原班的實際需求(Doc-Me-R1213)。

融合班老師對個案的主要期待，仍聚焦於國語和數學的學業表現，然而兩位老師希望資源班藉由加強基本能力，以提升他們的學習意願。實際上，資源班提供的服務也正是國語和數學領域的課程，只是兩位融合班老師期待的是透過基本能力的提升，也能帶動原班課程的參與動機，和目前資源班提供的服務目的是有所落差的，這個意思是指，資源班老師致力於補救缺陷，期望追上原班進度，然而個案與同齡者的落差甚大，事實上，也無法透過資源班的補救教學，就能趕上原班的進度。研究者除了在資源班會議中，對資源班老師提出課程設計的建議外，更指導融合班導師應直接將班級的期待提起討論，讓資源班老師更能掌握原班的需求，否則雙方各自進行教學，卻無法共同提升核心能力(Doc-Me-R1213)。

2. 未能完全抽離的問題

由於新任資源班代理教師任職後，校內的普通班課表已經排定，加上新任教師暑假期間尚未能掌握學生的狀況，因此在新學期的排課仍沿用過去的排課原則，全部的資源班學生是依據普通班的課表，而同時採用抽離和外加並用的形式，而這樣的排課，也造成學生部分課程來資源班上課，部分課程留在原班上課，然而，若學生在某些學習領域的程度與同齡者落差大，留在原班上課只是像客人，若原班又無調整課程，學生未抽離的課程真得無法融入班級，這些現象在兩位融合班導師的訪談中也呈現出這些困境。

「SB 和 SC 數學方面：原班的課程一樣無法理解，家課習作無法完成，但是基本的計算能力有進步。」(In-QuesT4-1220)

「數學課時，SA 大部分還是保持沈默。但為了整體進度，無法停留下來重新解釋，如要跟上班上進度，還需花費相當大的功夫才行。」(In-QuesT3-1220)

3.主動掌握個案的學習狀況

前後兩任的資源班 IEP 會議很少邀請融合班老師共同開會 (In-Unre T1-0618、In-Unre T6-1023、In-Unre T7-1023)，也較少有機會與資源班老師討論學生狀況，因此對個案在資源班的學習狀況與課程內容也了解不多，例如：「SB 和 SC 國語和數學都已經在資源班上課，因此在普通班幾乎沒有機會看過他寫字。...不太知道 SB 和 SC 在資源班的課程內容和進度。...在原班沒有回家作業，因為曾經派過作業，但她們也只能抄寫，意義不大，因此後來就沒有別要求其原班作業。但，資源班老師已經有提供回家作業。(In-Unre T4-0516)」

「不太知道 SA 在資源班的課程內容和進度。...SA 在原班很少有作業，資源班大部分都會派回家作業。(In-Unre T3-0516)」然而，為了因應小村國小資源班成立一年多至今皆為代理教師任職的情況，研究者於會議中，反而建議融合班導師應該要成為最了解個案的老師，因為既然特教服務的提供者的異動性很高，相較下融合班導師的穩定度較高，若能掌握學生的需求，且能了解個案所需要特教服務的內容，則不管資源班的師資流動，只要透過 IEP 會議和主動提供個案需求的訊息，皆有助於穩定個案的特教服務品質(Doc-Me-R1213)。

(五)彙整有情障生的班級經營策略

第一階段的行動方案中，小村國小曾經對一位疑似情障生的問題行為感到困擾，雖然學校提出需求時已接近期末，但研究者仍與當時的導師 T5 進行訪談，並立即提供後果策略，也於事後提供正向行為支持計畫。然而，新的學年開學後，T5 已經調走，個案也取得情障生的鑑定資格，且升上新的年段(五年級)，新的班級導師為 T8，是一位男老師，原本，研究者擔心由於 T5 調走，未能移轉上學期討論的策略，行為問題又會讓造成新班級的困擾。然而，研究者追蹤後發現，新的老師 T8 已經度過班級經營的磨合期，也於開學幾個月後，妥善處理了情障生個案的行為問題，研究者更好奇 T8 的行為管理策略，

透過訪談 T8 (In-Unre T8-1203)，研究者彙整其成功的策略如下：

1.發揮情障生的優勢能力—拔河比賽

該生的問題行為史通常讓班級老師感到困擾，個案本身也對自己不具信心，但由於 T8 本身有運動項目的訓練專長，也常訓練班上學生的各種體育才能，當 T8 發現情障生個案的運動協調性佳，且非常適合訓練拔河項目，T8 便以這項活動當成增強活動，鼓勵個案要有良好的行為表現，才能繼續參與拔河團隊競賽。這種契約式的管理規則造成良好的效果，讓個案願意聽從 T8 的管理指令，行為問題也降低許多。T8 的成功策略就是建立在發揮個案的優勢能力，並且繞過個案的問題行為，不直接處理個案的弱勢(不願意聽從管教)，在發展優勢能力後，也能將優勢能力變成增強活動，再來約束問題行為，這樣的策略確實造成良好的管教效果。

2.生態環境的策略—增加表現的機會

個案容易過度解讀同儕的言語，會認為同儕對他不友善，因此常與同儕起衝突，T8 分析其原因，有可能是個案對自己長期沒有信心，容易錯誤解讀同儕的訊息，也因為長期與同儕不睦，同儕對他也無法友善，因此 T8 決定提升個案各種活動表現的機會，讓同儕有機會認識他並進一步也能認同他。這樣的作法讓個案在各種學習情境中，有機會展現自己，除了自我獲得信心外，也更讓同儕有機會認同他，因此個案在人際衝突問題就降低許多。

(六) 行政人員的介入成果與挑戰

為了因應資源班的師資流動性問題，在第二階段的行動方案中也增加了行政人員增能的部分。由於代理教師起聘的行政因素，造成資源班新舊任代理教師無法親自交接，新任代理教師任職後確實無法立即的處理資源班的各種級務，兩位新任資源班老師皆提到相同的情形，例如：「對小村國小的資源班教室有點小嚇到，果真是剛成班不久，教室內的教材和布置跟我之前看過的資源班較不相同。」

(In-QuesT6-1126)」「初到小村國小資源班時，我與搭檔發現資源班的資源並不如一般市區學校的資源豐富，而我們也花較多時間整頓教室，但是教室該有的基本的配備也都有具備，因此我們也藉此機會利用教室空間做一些布置。(In-QuesT7-1126)」再者，這種班務交接問題在本研究中影響較大者，還有個案的 IEP 和課程，「剛進來這裡時，上學期的資源班老師並未留下個案資料，例如：個案的 IEP、教材等。由於本縣代課任職時間的緣故，也沒有機會見到上學年的資源班教師並親自做業務交接。由於沒有看到現場班級的資料，不知道上學年已經寫好個案的 IEP，且已討論過個案的領域需求。進來本校時，課表已經由教務處排定了。服務的個案、年級、與領域的分配也按照上學年的模式。(In-QuesT7-1023)」因此，在第二階段的行動方案中，研究者轉而增能行政單位(教務處)，希望行政單位能夠掌握更多的資源班的班務訊息，避免因資源班代理師資的流動，而影響特殊教育的服務提供。因此，研究者於會議中與兩位新任資源班教師討論，希望能夠依據他們交接的需求，為教務處製作一份關於資源班業務的列表，讓行政單位來弭補新舊任交接時間落差的困境，也能讓教務處主動掌握資源班提供的特教服務(Doc-Me-R1213)。此外研究者同時也與教務處溝通，為了因應新課綱而必須於下學期調整的作法，例如：排課和相關的特教會議(課發會、特推會等)。資源班的業務與交接表請見下表 3-19。

表3-19

小村國小資源班業務與交接表

辦理時間	資源班業務	交接資料	檢核欄
六月末	召開期末 IEP 檢討會議	舊學年的 IEP 會議資料	
六月末	召開下學期的 IEP 會議	新學年的 IEP 會議資料	
六月末	彙整全校特教生特殊需求	全校特教生特殊需求彙整表	
六月末	召開特推會	特推會議資料（包括 IEP 及需求彙整表）	
六月末至七月初	完成課程計畫（含各領域課程調整方案）	課程計畫 自編課程或選編的教材	
八月中	召開課發會議	課發會議資料	
八月底	課程計畫發文函送縣政府備查	課程計畫公文等資料	
九月至隔年一月	執行課程	教材、作業單	
九月至隔年一月	參與特教研習	研習資料	
九月至隔年一月	參與學校行政事務	校內行政事務的資料	
九月至隔年一月	與普通班老師和家長的不定期溝通	與普通班老師和家長的溝通紀錄	
十一月至十二	家庭訪問	個案家庭訪問資料	

月			
一月底	召開期末 IEP 檢討會議	舊學期的 IEP 會議資料	
一月底	召開下學期的 IEP 會議	新學期的 IEP 會議資料	
二月至六月	執行課程	教材、作業單	
二月至六月	參與特教研習	研習資料	
二月至六月	參與學校行政事務	校內行政事務的資料	
二月至六月	與普通班老師和家長的不定期溝通	與普通班老師和家長的溝通紀錄	

(七) 弭補資源班家長參與班務的做法—全校性的家庭訪問

受限於小村國小的學區社經背景，資源班家長較少主動參與資源班的會議，或者也很少主動與老師討論學生的學習狀況，這點在前後任的資源班教師訪談中皆有反映，「...但唯獨一點是家長們的工作大多為務農或從事工業等，上班時間都非常固定而且難以告假，而且大量的勞力工作也使家長下班後也都已經非常疲累了。因此有許多活動希望家長到校參與的，在上班時間內家長能參與的機會都不高，要找出一個家長、教師們都能參加的時間是頗為困難的事。

In-Quest1-0618)」，「家長鮮少會來學校主動找老師，但會利用家庭訪視的機會瞭解學生家庭並與家長會談。*(In-Quest6-1230、*

In-Quest7-1230)」。原本在第一階段的行動方案中，也有針對這一困境擬定介入策略，然而，在下學期的資源班教師訪談中也發現，學校例行性的一個特色活動，剛好可以解決這方面的困境，「小村國小特教學生的家庭參與度不高，很少來學校參與 IEP 會議，但學校則會要

求普通班老師和資源班老師一起做家庭訪問。(In-QuesT6-0918、In-QuesT7-0918)」。小村國小為了因應學區的社經背景，每個學年都會安排二至三次的周三下午進行全校性的家庭訪問活動，時間約每年的十一月至十二月，而普通班老師若要拜訪有參與資源班課程的學生，則一定要邀約資源班老師共同前往(Doc-Em1102)，這樣的制度剛好可以主動了解這些家庭的需求，而不會因家庭的各種因素，阻礙親師互動的管道。

四、檢討行動方案的實施成效與回饋

(一)全校性學生的反應與回饋

特教宣導的體驗營結束後，從調查問卷的內容也可以整理出學生們的觀點改變(Febk-Spe1203)，例如：在研習前，學生們對班上特殊學生的觀點大多為「不用寫作業超快樂」、「很開心」、或者對他們「沒有印象」、「不了解」、「沒注意過」等，但是特教體驗營活動介入後，學生們的觀點也隨之改變，例如：以前很少觀察到特殊生的優點，而現在也可以發現他們的長處，包括「他們也很認真」、「他們也想要和我們一起玩」、「他們也可以考試考得很好」、「寫字很漂亮」、「畫圖很棒」、「他們都很乖不會亂來」、「會幫助我們」、「喜歡幫忙」等，而這些正向的反應和回饋正是特教宣導的價值，融合教育的目的就是希望讓每個個體都可以在大環境中一起學習與生活，並且彼此尊重其特質，達到社會情境的融合。

(二)融合班導師的反應與回饋

行動研究結束前，我們也蒐集了參與研究的融合導師之回饋意見，以其了解行動方案的整體成效。訪談問卷的結果顯示，融合班導師覺得行動方案介入後，自己最大的改變在於更了解到因材施教和適性教學的重要性，也更清楚如何向資源班求助，以及與資源班合作，也看到資源班老師的付出和價值，肯定資源班提供特教服務的重要性，例如：「所謂的因材施教，勢必得用更多的時間與空間來教導孩子，孩

子們的需求其實我們都知道，但我們的教育資源有限，需要更多有愛心耐心的老師來投入，資源班給予普通班老師很多的協助，也讓這些孩子們有發揮的舞台，看見資源班老師的努力，期盼自己能更用心在這些孩子身上。(In-QuesT3-1220)」

「原班的課程，兩位資源班的學生學習情形較無意願參與，跟不上班上學習進度，但在資源班課程的輔助下，學生能有意願去學習，這點是我覺得進步最多的地方，適性教學，能夠讓兩位學生能有更高的學習意願，這點我覺得要努力的方向。(In-QuesT3-1220)」

(三)資源班教師的改變

資源班教師的改變聚焦在增能課程的成效，包括：了解課程分組年級與排課的原則和依據，課程與教材的調整，特別是特教資源的取得，也有利於日後自編教材的參考依據。兩位老師都提到：

「專家指導後，我們改變最多的觀念在於，原來資源班排課可以打破年級限制，應該要運用適當教材符合學生應習得的能力及講求實用性，並將其生活化(例如：用新聞、報紙或時事，可配合節日自編教材取代原班的課文進行教學)，且呈現的教材與評量不用只是侷限在單一格式(例如：作文可以口述，不用都只是紙筆發揮，附帶格子，不用只是空白一張紙，可用圖文並茂的方式如漫畫、照片給予視覺提示並引導思考)。數學宜指導學生對於日常生活的解題與應用，而不是只有數與量的計算或是只單純教幾何的觀念。再者，還有特教資源與教材資訊的獲得也是一大助益。(In-QuesT6-1230、In-QuesT7-1230)」

至於改變最多的作法，就是運用學習策略來進行教學，學生較明顯的進步在於寫字和識字方面，兩位老師提到：「改變最大的做法是運用學習策略進行指導發現學生的成長與進步，例如：指導國字運用部件拆解，配合練習與應用則能加深學生對字的印象。對於課文的語詞則會採用視覺圖示或角色動作強調，加深學生對生字語詞與圖片的連結。(In-QuesT6-1230、In-QuesT7-1230)」

最後對於融合教育的觀念和經驗，兩位老師認為行動方案改變了原本對融合教育的觀念，這次的經驗幫助他們了解行政、普通教育和特殊教育溝通的重要性，例如：「融合教育是學生在普通班也能得到適性的學習，但其中普師、特師與行政之間的溝通更為重要，除了要時常討論並了解學生的學習狀況，學生在資源班學到的策略也要在普通班有明確的落實，縱然學生對原班的學習教材無學習意願或是有挫折感，但原班老師與資源班老師也要一起對學生所習得的資訊進行聯繫，在普通班也要對學生有所要求，這樣才能一起看到學生的進步。行政則是需要事先由資源班老師擬定好排課與時間表的分配，以及日後特教執行的交接，以利之後的重要行事能得以延續。融合教育的實施過程有很多枚枚角角，似乎不是我們表面看到的理論涵義這麼簡單，很感謝教授在這幾次的指導與訊息的交流，也從實務中獲得很多相關資訊，並從中進行教學省思。(In-Quest6-1230、In-Quest7-1230)」

(四)全校性推動融合教育的成果

行動研究的開端，本研究使用「融合教育實施現況調查表」進行前測，根據此前測結果，整體了解小村國小實施融合教育的現況，兩個學期後，再度使用「融合教育實施現況調查表」以了解行動研究後的整體成果，而前後測的結果比較表請見下表 3-20。

根據表 3-20，融合教育實施的第一層面「學校師生接納與關懷」前測加權平均為 4.1，後測加權平均為 6.75，加權平均數增加 2.65，第二層面「學校課程與教學調整」前測加權平均為 3.5，後測加權平均為 6.6，加權平均數增加 3.1，第三層面「學校資源與支援系統」前測加權平均為 3.6，後測加權平均為 6.88，加權平均數增加 3.28，第四層面「無障礙環境與輔助科技」前測加權平均為 5，後測加權平均為 7，加權平均數增加 2。因此，整體而言，行動研究介入後，融合教育的四個實施層面皆有進步，顯示行動方案的策略對於推動融合教育有良好的成效。

表3-20

融合教育實施四層面前後測調查結果比較表

融合教育 實施四層面	指標數量	前測加權平均	後測加權平均
一、學校師生接 納與關懷	8	4.1	6.75
二、學校課程與 教學調整	10	3.5	6.6
三、學校資源與 支援系統	8	3.6	6.88
四、無障礙環境 與輔助科技	6	5	7

(五)退出現場後的觀察

行動方案於十二月中便開始預告年底將結束，研究結束前，研究者也收到一個融合班導師與學生的回饋意見，讓研究者了解到即使行動方案即將退出研究場域，然而，行動方案播下的種子正準備發芽。

「很高興我的孩子們有這麼多的回饋，或許他們吸收得比我所認為的更多呢！更高興的是你和你的大孩子也給了回饋，或許這是令他們難忘的一次溫暖的交會吧！(Febk-Spe1230)」

第三節 融合教育行動方案內容整理與反思

隨著行動研究的進程，因學校人事的變動而發展出的兩階段調整歷程，研究者深刻地體驗到教育現場的瞬息萬變，以及立即應變的重要性，以下表格是整理兩階段行動的內容，以及研究者反思後所做出的研究關注焦點。

表3-21

融合教育行動方案內容與研究歷程關注焦點整理

研究階段	研究時間	融合教育行動方案內容	文本反思	關注焦點	反思與行動的歷程
第一階段	102.2.16-7.31	<ul style="list-style-type: none"> ● 行政—研究—現場之間的聯繫 ● 行政會議 ● 資源班會議 ● 提供特教宣導規劃建議與規劃 ● 評估介入前的現況與需求：訪談、調查表、問卷 	<ul style="list-style-type: none"> ● 預先認識小村國小 ● 釐清行政對本研究的期待 ● 閱讀文獻與澄清融合教育的觀點 ● 與現場建立關係與溝通研究目的 ● 記錄並反省現場的需求 	<ul style="list-style-type: none"> ● 協助學校行政上的需求--辦理特教宣導活動 ● 提升資源班代理教師的特教專業知能與技術：研究者的直接指導 	
第二階段	102.8.1-12.31	<ul style="list-style-type: none"> ● 行政會議 ● 資源班會議 ● 執行全校性的特教宣導活動：演講、體驗營 ● 辦理校內教師研習 ● 鼓勵參與校外教師研習 ● 評量實施成 	<ul style="list-style-type: none"> ● 省思上階段的行動方向 ● 省思並重新界定自己可以具體協助的內容 ● 重新界定學校行政和融合班導師的角色與任務 ● 調整資源班 	<ul style="list-style-type: none"> ● 擬定人事變化下的行動策略 ● 規劃行政與普通教師的角色任務 ● 提升資源班代理教師的特教專業知能 	

		效:訪談、調查表、問卷	的協助方式	與技術: 外部資源 連結+研 究者直接 指導
退出 現場	102.1 2	<ul style="list-style-type: none"> ● 研究者與資源班教師共同檢核成果並規劃下學期的服務內容 ● 提供行政與融合班導師下學期的具體建議 	<ul style="list-style-type: none"> ● 從最後一次的現場觀察省思資源班的服務方式 ● 省思並界定下學期行政、融合班、資源班三方的角色任務 	<ul style="list-style-type: none"> ● 觀察融合教育現場的持續變化
文本 整理	102.2 .16- 103.2 .1	<ul style="list-style-type: none"> ● 重讀文本、進行資料重組與分析，並撰寫研究報告 	<ul style="list-style-type: none"> ● 反覆閱讀文本的過程 中，研究者的體察與學習 	<ul style="list-style-type: none"> ● 回歸本研究的目的 ● 與行政和現場分享研究獲得 ● 規劃方案的推廣，準備下一次的教育行動

第四章 結論與建議

本研究採用行動研究法，研究目的在於探討嘉義縣小村國小的融合教育實施現況、需求與解決的策略，研究焦點分為全校性的介入、四年級和五年級融合班的教師與特殊需求學生，以及資源班的教師，並以觀察、訪談、會議、相關文件(包括:量表、問卷、資料檔案)等方式來蒐集資料。本章根據上一章的研究結果、以及本研究的目的與問題做出研究結論，並提出未來的建議。

第一節 研究結論

本研究旨在探討嘉義縣小村國小的融合教育實施現況、需求與解決的策略，茲將本研究結果歸納如下：

一、融合教育方案的初步調整

(一)研究前對小村國小的認識

行動研究前的準備，研究者先針對小村國小的學校概況、學校行政和教師層面進行初步的了解，有利於日後行動方案的設計。

(二)分析小村國小目前的融合教育實施現況與需求

本研究共有三個研究焦點:全校性、參與研究的融合班級以及資源班。為了分析這三個研究焦點的現況與需求，分別使用不同的工具來蒐集需求，第一，全校性部分使用「融合教育實施現況調查表」的結果發現，融合教育實施的第一層面「學校師生接納與關懷」前測加權平均為 4.1，第二層面「學校課程與教學調整」前測加權平均為 3.5，第三層面「學校資源與支援系統」前測加權平均為 3.6，第四層面「無障礙環境與輔助科技」前測加權平均為 5。前測結果顯示，除了第四層面外，其他三個層面仍有介入的需要，以利推動融合教育，行動方案的內容也依據前測結果來擬訂具體的方向。第二，參與研究的融合班級共有兩個五年級班級和一個四年級的班級，透過訪談、文件蒐集、和會議的方式來蒐集四位學生能力描述、特殊需求以及融合班導師對學生的期待。第三，資源班，透過實際觀察、訪談、相關文件蒐集與

會議等方式，來了解資源班的課程與教學的現況與需求，並統整參與研究的融合班資料分析與資源班的資料分析，形成行動方案的內容。

(三)初步的行動與調整

初步的行動方案的時程與內容分為第一個學期和第二個學期兩個階段，第一個學期的推動成果主要聚焦在疑似情障生的輔導介入，協助規劃特教宣導方案，以及落實資源班教師的增能方案(包括:特教新課綱理論與實務的增能、個別化教育計畫理論與實務的增能)，第一個學期遭遇的困難主要有，行動方案啟動較晚和小村國小的距離因素影響行動方案的執行效率，行動方案必須因應這些困難而進行調整。

二、融合教育方案的再次調整

到了暑假期間，小村國小有了人事的劇烈變動，為了因應小村國小的校長退休、兩位資源班代理教師的離職，行動方案便有再次調整的需要。研究者再次啟動行動研究的循環，從重新界定需求、產生方案，並再次執行調整後的方案。調整後的行動方案焦點從原本增能資源班的方向，部分轉而增能行政單位與融合班老師，主要的考量是，小村國小的資源班兩任都是代理教師的情況，面對頻繁異動的特教師資，唯有增能學校不變的角色，才可能持續並穩定地推動融合教育。

本行動方案歷經兩個學期，執行行動方案的成果包括:全校性學生特教宣導活動之成果與挑戰(包括:校內辦理的成功身障人士的演講、校外大專志工辦理特教體驗營);全校性教師研習之成果與挑戰(包括:全校性教師接受課程調整的研習後所產生的知能與態度的改變)，資源班老師的增能活動成果與挑戰(包括:特殊學生的 IEP 與課程和看見主動增能的成長)；融合班老師的介入成果與挑戰(包括:融合班導師的期待更具體，且也願意主動掌握特殊學生的學習狀況，但也提出特殊學生未能全部抽離的問題與討論)；彙整有情障生的班級經營策略(包括:發揮情障生的優勢能力、生態環境的策略—增加表現的機會)；

行政人員的介入成果與挑戰(包括: 弭補資源班家長參與班務的作法—全校性的家庭訪問)。最後再針對行動方案的實施成效與回饋做全面性的檢討。

三、融合教育行動方案內容整理與反思

行動研究結束後，研究者退出場域，分析行動方案的執行成果，並進行反思，也與參與學校一起分享研究的成果與反思的內容。

第二節 研究建議

行動研究的目的並非為了研究成果的推論，然而，針對本研究結果和歷程中發現的問題，可以提出研究者的反思，提供給未來的融合教育的研究者與實務工作者下列意見：

1. 可以依據現有的評估工具來檢測學校實施融合教育的現況與需求
2. 要依據融合教育現況與需求分析的結果以形成行動方案的依據
3. 因應資源班的師資不穩定，可以增能學校中穩定的行政與師資角色
4. 特教宣導的內容要能反映學校特殊學生的特質，以及提供實際教導普通同儕應對與協助的技巧
5. 融合教育的推動角色應該從行政、融合班和資源班等層面來多管齊下
6. 行動研究要能有良好的成果，研究者並需要持續地監控，才能隨時調整方案，以確保方案的有效落實

參考文獻

一、中文文獻：

- 林惠芬(2001)。問題行為動機量表之編制報告。特殊教育研究學刊，20，9-145。
- 王培旬(2011)。國小六年級融合教育班學智障學生數學課程教學調整之行動研究。國立東華大學特殊教育學系教學碩士學位班碩士論文，未出版，花蓮。
- 行政院教育改革審議委員會(1996)。教育改革總諮議報告書。台北市，編者印行。
- 吳季芳(2008)。巡迴教師之工作調適與支援需求。國立臺灣師範大學特殊教育學系身心障礙特教教學碩士論文，未出版，台北。
- 吳南成(2010)。融合班教師對實施融合教育的觀點、教學困擾與因應策略之研究—屏東縣一所小學教師之觀點。國立屏東教育大學教育系課程與教學碩士學位班論文，未出版，屏東。
- 吳筱蓓(2004)。探討自閉症兒童在融合班的學習經驗—以三個就讀竹師實小融合班的自閉症學生為例。國立新竹師範學院特殊教育學系碩士班碩士論文，未出版，新竹。
- 吳寶鳳(2010)。國民小學融合教育支援服務之個案研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 宋慧娟(2008)。學前融合班普通教師教學困境之研究。國立屏東教育大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 李佳融(2007)。學前融合班教師課程規劃與教學實施之研究。國立臺南大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台南。
- 李孟芸(2013)。特殊教育教師對融合教育之看法與分析—以臺中市某國中資源班教師為例。南華大學國際暨大陸事務學系公共政策研究碩士班碩士論文，未出版，嘉義。
- 李宜學(2006)。「融合教育」融什麼？合什麼？融合班教師的教學

- 信念與心理調適之研究。國立臺南大學教育學系輔導教學碩士班碩士論文，未出版，台南。
- 李英豪（2008）。實施融合教育之學校行政支持研究—以雲林縣特教評鑑績優國小為例。國立嘉義大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 林姊瑤（2009）。台中縣國民中學學生對聽覺障礙同儕接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 林紆甄（2011）。國中普通班導師實施融合教育之質性研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系身心障礙特教教學碩士論文，未出版，台北。
- 林惠芬（2001）。問題行為動機量表之編制報告。特殊教育研究學刊，20，9-145。
- 林暘甄（2012）。以融合式適應體育教學提昇普通班學生對身心障礙同儕接納態度之行動研究~以桃園縣某國小三年級為例~。臺北市立教育大學特殊教育學系身心障礙教育教學碩士學位班碩士學位論文，未出版，台北。
- 林碧珠（2006）。國民小學融合教育班級教師教學困擾之調查研究。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，台中。
- 邱明芳（2003）。國民小學實施融合教育學校行政支援之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 邱湘瑩（2012）。臺北市國小普通班導師融合教育觀點之研究。臺北市立教育大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，台北。
- 姚婷貽（2011）。學前融合班教師運用「融合課程建構模式」教學歷程之研究。國立屏東教育大學幼兒教育學系研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 施玉琴（2012）。臺中啟聰學校學前聽障反向融合教育班存廢政策之

- 研究。國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班碩士論文，未出版，台中。
- 特殊教育通報網（2014）：各縣市身心障礙學生特教類別和安置班級的統計。2014.4.7取自於<http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp>。
- 教育部（1995）。中華民國身心障礙教育報告書－充分就學，適性發展。台北市，編者印行。
- 教育部（1997）。特殊教育法。總統華總一義字第八六〇〇一一二八二〇號令修正公布。台北市，編者印行。
- 張巧妙（2010）。當方案教學遇上學前融合班～我如何協助特幼融入方案。國立新竹教育大學幼兒教育學系幼稚園教師教學碩士班碩士論文，未出版，新竹。
- 教育部（1995）。中華民國身心障礙教育報告書－充分就學，適性發展。台北市，編者印行。
- 教育部（1997）。特殊教育法。總統華總一義字第八六〇〇一一二八二〇號令修正公布。台北市，編者印行。
- 郭訓呈（2010）。台南市國小普通班教師在融合教育實施下的教學困擾之研究。國立台東大學特殊教育學系碩士在職專班碩士論文，未出版，台東。
- 陳秋伶（2010）。國中普通班教師面對班上身心障礙學生教學困擾之研究-以雲林縣為例。國立臺灣師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 陳新宜（2010）。身心障礙幼兒安置於融合教育環境下之問題研究。國立臺中教育大學早期療育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 陳麗卿（2008）。一名特殊需求幼兒接受融合教育之歷程。國立花蓮教育大學國民教育研究所特殊教育教學碩士論文，未出版，花蓮。
- 曾嫻婷（2007）。國小融合班教師工作壓力與因應策略之調查研究。

- 國立台東大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 鈕文英（2012）。質性研究方法與論文寫作。台北市:雙葉書廊。
- 黃惠萍（2008）。學前特殊教育巡迴輔導教師在融合班服務之行動研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 黃瑛綺（2002）。國小融合教育班級教師教學困擾之研究。國立臺東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 黃慧貞（2005）。國小資源班教師實踐融合教育之行動研究：以一位輕度智能障礙兒童的班級為例。國立臺北教育大學教育心理與諮商學系碩士班論文，未出版，台北。
- 楊逸飛（2012）。學前特教班老師與普通班老師發展合作關係之行動研究。國立臺灣師範大學人類發展與家庭教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 楊麗香（2003）。花東地區國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究。國立台東大學教育研究所特殊教育教學碩士論文，未出版，台東。
- 葉美娟（2006）。台中縣國中啟智班融合教育實施現況之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育教學碩士班碩士論文，未出版，彰化。
- 葉振彰（2006）。彰化縣國小學習障礙學生同儕接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育行政碩士班碩士論文，未出版，彰化。
- 葉皓博（2012）。關注本位採用模式對國小融合教育推動成效之行動研究。國立東華大學特殊教育學系身心障礙與輔助科技碩士班碩士論文，未出版，花蓮。
- 廖永堃（2010）。國民中小學普通班融合教育現場支援服務方案期末報告。台北市:教育部。
- 劉嘉樺（2004）。台灣學前融合教育政策與實踐—以台北縣市國小附

- 設幼稚園為例。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 劉麗琴（2002）。在國小融合式班級中實施概念構圖教學以植入人工電子耳的聽障生為個案之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士學位論文，未出版，台中。
- 蔡文龍（2002）。台中縣國民小學融合教育班教師教學困擾之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士班碩士論文，未出版，彰化。
- 蔡清田（2000）。教育行動研究。台北市：五南。
- 鄭佩玲（2003）。台中縣國小教師對融合教育態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育教學碩士班碩士論文，未出版，彰化。
- 鄭雅文（2004）。學前教育機構執行融合教育之困境及因應策略探討——以高雄市為例。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，台中。
- 鄭麗月（1999）。從特殊兒童的融合教育談學校行政的配合。特教新知通訊，6（1），1-4。
- 魯曉玲（2008）。嘉義偏遠地區國小實施融合教育問題之探究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 盧彥蓁（2009）。音樂活動對融合班中發展遲緩兒的語言表達能力之研究~以兩位發展遲緩幼兒為例。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，台中。
- 賴美雲（2007）。一所公立幼稚園實施完全融合教育之探討。國立台北教育大學特殊教育學系特教教學碩士論文，未出版，台北。
- 賴淑豪（2010）。融合教育下國小普通班教師的特殊教育專業知能之探究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 鮑繼蘭（2012）。學前特教巡迴輔導教師職場服務之困擾與因應。國

立東華大學幼兒教育學系碩士學位班在職進修專班碩士論文，未出版，花蓮。

魏麗華（2007）。學前融合教育之個案研究—以台中市私立田園托兒所為例。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，台中。

關佩偉（2011）。普通幼稚園中自閉症幼兒之學習研究。國立臺中教育大學早期療育研究所碩士論文，未出版，台中。

嚴家芳（2006）。智能障礙學生在融合教育班級中社交技巧教學方案之行動研究。國立台中教育大學特殊教育與輔助科技研究所碩士論文，未出版，台中。

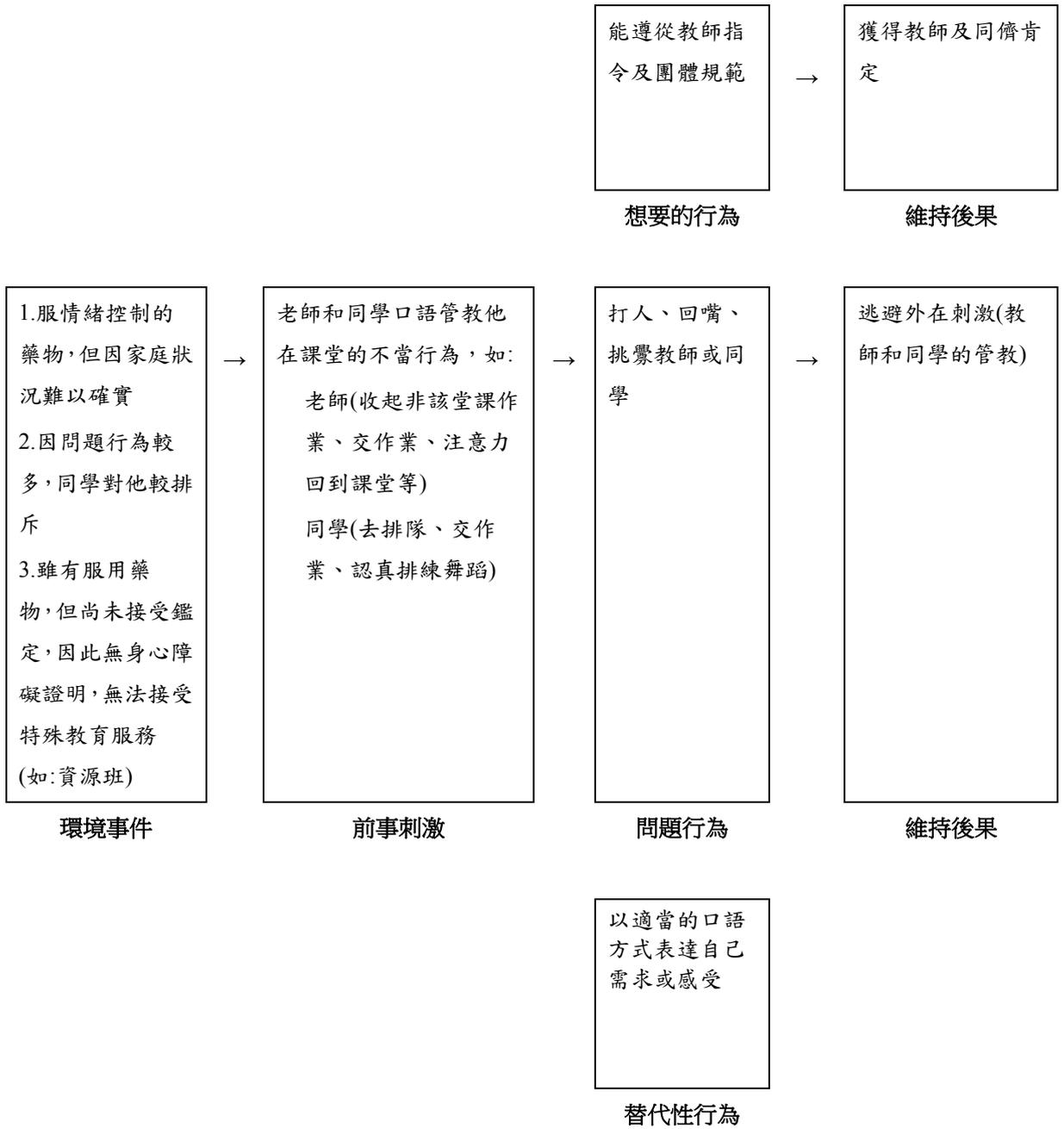
二、西文文獻：

Bruce, S. M., & Pine, G. J. (2010). Action research in special education: an inquiry approach for effective teaching and learning. NY: Teachers College Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

附件一 疑似情障生的正向行為支持計畫

● 對抗問題行為的路徑圖(CPD)



● 正向行為支持計劃

環境事件的策略	預防性的策略	教學策略	後果策略
<p>1.服藥問題的解決:</p> <p>(1)家庭訪問以深入了解個案家庭情形,並加強與家長的溝通合作,宣導服藥的重要性。</p> <p>(2)老師記錄在校的藥物紀錄表,提供服藥作用的證據。</p> <p>(3)提升學生自我概念,使之能按時服藥。</p> <p>(4)設計生活作息表(或自我檢核表),幫助學生確實服藥。</p> <p>2.同學排斥:</p> <p>(1)營造溫暖與支持的環境,如:鼓勵學生互相看到對方的優點。</p> <p>(2)教導同學問題解決的技能與策略。</p> <p>3.鑑定問題:</p> <p>(1)先與家長建立良好的親師關係,再與家長溝通鑑定的好處,以協助個案接受特殊教育服務。</p> <p>(2)尋求行政的協助,如:輔導室、教育處。</p>	<p>1.調整老師和同學說話的語氣和態度。</p> <p>2.盡量減少口語管教和口語提示(提醒)的方式,多使用視覺化的提示策略,或非侵入性的提示方式。</p> <p>3.適當地忽略個案輕微的問題行為(或同時使用非侵入性的提示方式),避免中斷教學,也避免處理更嚴重的問題行為。</p> <p>4.安排對個案接受度較高的同學坐在旁邊,以利課堂行為的教導和提示(這位同學也要避免說太多的情形)。</p> <p>5.給予學生結構化的作息表,讓他自我監控課堂行為。</p> <p>6.調整課程與作業的內容或份量,以符合個案的程度,提升課堂參與行為。</p> <p>7.在課堂上隨時增加引起個案動機的事物。</p> <p>8.訂定全班性的班規,並將個案的問題行為融入其中。</p> <p>9.事先預告,但須針對全班性的預告,非針對個人的”警告”。</p>	<p>1. 教導以適當的口語表達需求</p> <p>2.教導情緒控制技能(情緒辨識),避免易怒的情形</p> <p>3.教導問題解決策略,以因應現場的狀況</p> <p>4.設定行為後效契約,多列出可被增強的正向的行為</p> <p>5.教導社交技能,以符合老師和同學的期待</p>	<p>1.當出現想要行為時,給予最高的增強(如:同學與老師的肯定與認同)。</p> <p>2.當出現替代行為時,給予立即性的增強與回饋(如:允許他提出來的課堂要求)。</p> <p>3.當出現輕微行為問題時,立即給予口語校正或手勢提示。</p> <p>4.當出現嚴重問題行為時,給予隔離或反應代價。</p>

	10.減少環境中不必要的刺激。		
--	-----------------	--	--

附件二 特殊教育宣導體驗營介入前測問卷

102 年度嘉義縣融合教育現場教師行動方案研究

小村國小特殊教育宣導體驗營

調查問卷(介入前)

各位小朋友好：

學校即將在 12 月 3 日舉辦特殊教育體驗營的活動，嘉義大學特教系大哥哥大姊姊們將會來到學校，為大家舉辦好玩又感性的體驗活動。本次的活動內容，將會邀請各位小朋友實際體驗各種身體、學習和行為的不方便，讓大家體會特殊學生的需要，以及學習如何幫助他們。在活動之前，我們要邀請所有小朋友填寫這份問卷，這不是考試，只是想要了解大家的想法，所以請不要害怕，依照你的想法回答就好，不知道就填寫不了解或非常不了解，如果你知道，就填寫了解或非常了解，如果知道一點點，就填寫普通。如果你不會填寫，請你的老師協助你完成這份問卷。

懇請各班老師，依據學生的程度，協助填答完畢!! 再次謝謝小朋友和老師！

國立嘉義大學特教系陳政見老師、吳雅萍老師 敬上

一、學生基本資料

(一) 性別：男 女

(二) 年級：一年級 二年級 三年級 四年級 五年級 六年級

一、對特殊學生的認識(特徵)

	非 常 了 解	了 解	普 通	不 了 解	非 常 不 了 解
1.您了解肢體障礙同學有哪些不方便嗎?.....	<input type="checkbox"/>				
2.您了解身體病弱同學有哪些不方便嗎?.....	<input type="checkbox"/>				
3.您了解聽覺障礙同學有哪些不方便嗎?.....	<input type="checkbox"/>				
4.您了解視覺障礙同學有哪些不方便嗎?.....	<input type="checkbox"/>				
5.您了解智能障礙同學有哪些不方便嗎?.....	<input type="checkbox"/>				
6.您了解學習障礙同學有哪些不方便嗎?.....	<input type="checkbox"/>				
7.您了解情緒障礙同學有哪些不方便嗎?.....	<input type="checkbox"/>				
8.您了解自閉症同學有哪些不方便嗎?.....	<input type="checkbox"/>				

二、協助特殊學生的技能

9.您了解如何幫助肢體障礙同學嗎?.....	<input type="checkbox"/>				
10.您了解如何幫助身體病弱同學嗎?.....	<input type="checkbox"/>				

- | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 11.您了解如何幫助聽覺障礙同學嗎?..... | <input type="checkbox"/> |
| 12.您了解如何幫助視覺障礙同學嗎?..... | <input type="checkbox"/> |
| 13.您了解如何幫助智能障礙同學嗎?..... | <input type="checkbox"/> |
| 14.您了解如何幫助學習障礙同學嗎?..... | <input type="checkbox"/> |
| 15.您了解如何幫助情緒障礙同學嗎?..... | <input type="checkbox"/> |
| 16.您了解如何幫助自閉症同學嗎?..... | <input type="checkbox"/> |

三、對特殊學生的態度(同理心)

- | | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 非常
了解 | 了
解 | 普
通 | 不
了
解 | 非
常
不
了
解 |
| 17.您願意幫助肢體障礙同學嗎?..... | <input type="checkbox"/> |
| 18.您願意幫助身體病弱同學嗎?..... | <input type="checkbox"/> |
| 19.您願意幫助聽覺障礙同學嗎?..... | <input type="checkbox"/> |
| 20.您願意幫助視覺障礙同學嗎?..... | <input type="checkbox"/> |
| 21.您願意幫助智能障礙同學嗎?..... | <input type="checkbox"/> |
| 22.您願意幫助學習障礙同學嗎?..... | <input type="checkbox"/> |
| 23.您願意幫助情緒障礙同學嗎?..... | <input type="checkbox"/> |
| 24.您願意幫助自閉症同學嗎?..... | <input type="checkbox"/> |

四、接下來請你寫下自己的想法，如果不會寫國字，可以請老幫忙

- 對於特殊學生(身心障礙學生)，我對他們的印象是：_____

(老師可以協助引導回答，例如:在學校他們的表現?他們的福利—考試加分、不用寫作業?等等)
- 對於特殊學生(身心障礙學生)在我們班上課，我覺得：_____
- 特殊學生(身心障礙學生)在我們學校(或我們班)，曾經表現好的地方是：

- 特殊學生(身心障礙學生)在我們學校(或我們班)，曾經表現不好的地方是：

- 對於特殊學生(身心障礙學生)，你想對他們說什麼?：_____