

國立臺灣師範大學音樂學系碩士班音樂教育組
碩士論文

臺北市國民中學音樂教師於融合教育之特教知能
及音樂教學實施之研究

A Survey on Relation of Music Teachers' Special Education Professional
Competences and Teaching Practice in Inclusive Music Classes : Taken Examples of
Taipei Junior High Schools

研究生：陳琬婷

指導教授：吳舜文博士

中華民國 104 年 7 月

誌 謝

在擔任多年教職過程中，接觸到了許多身心障礙的學生，發現其實他們是我人生中另一種心靈上的導師，不同於一般人的特質與表現，讓我更想在這塊教學領域上深入研究。

最感謝的是指導教授－吳舜文老師，謝謝老師的耐心與細心的指導，也在我寫作遇到疑惑時即時突破盲點以及引導方向，雖然這本論文產生有點緩慢，仍要感謝老師給予我最大的包容而終於用牛步完成了，也感謝口試委員：莊惠君老師與陳曉嫻老師，提供了許多精闢建議與參考，能讓我的論文更能充實與完備；另外，在音樂教育組學習的過程中，要感謝賴美鈴老師、莊惠君老師、潘宇文老師與陳曉霽老師的指導，讓我獲益良多，也感謝一起努力打氣的同學們：嘉彥、啟箴、苡安、怡妏，以及一起寫論文的好夥伴貞瑜。

最後，感謝我的家人：爸爸媽媽、兩個妹妹雅琪跟蕙君、擔任口試工作幫忙的表弟昆諺，以及老公斯鈞、許爸爸媽媽跟許哥哥，給我最大的支持與鼓勵，因為你們也是我完成論文最大的動力！將這一本論文獻給關心教育現場的各位，希望能夠為這群身心障礙的學生盡一份心力！

陳琬婷 謹誌

2015 年 7 月

摘 要

本研究旨在調查臺北市國中音樂教師於融合教育之特殊教育專業知能程度，及在音樂教學實施之情況，並就不同背景變項的音樂教師特教專業知能與音樂教學實施之差異進行分析，最後再探討教師特教專業知能與音樂教學之相關。

研究者以自編「臺北市國民中學音樂教師在融合教育之特殊教育專業知能及音樂教學實施之情況調查問卷」，對臺北市 146 名國中音樂教師進行調查，獲致具體結論如下：

一、 臺北市國中音樂教師特殊教育專業知能尚可，其中特殊教育基礎知能達七成，而環境規劃與班級經營、特教教學策略與方法此兩種知能仍顯不足。

二、 不同年齡的臺北市國中音樂教師在「特殊教育策略與方法」的知能具有顯著差異，其中年齡 30 到 39 歲最為顯著，其他學歷、擔任不同的職務、以及是否參加學校研習背景變項則無顯著差異。

三、 臺北市國中音樂教師在融合教育中實施音樂教學情況為有時使用各種教學策略。

四、 不同職務與不同學歷的臺北市國中音樂教師在音樂教學上具有顯著的差異，其中擔任一般專任教師與學士畢業的音樂教師較佳，其他年齡、是否參加學校研習背景變項則無顯著差異。

五、 臺北市國中音樂教師於融合教育之特教專業知能及音樂教學實施具正相關。

依據上述結論，研究者提出建議，鼓勵教師多參與相關研習與加入教師社群，以及教育單位可舉辦實務性的研討活動，作為對未來研究之參考。

關鍵字：融合教育、特殊教育專業知能、國中音樂教學。

Abstract

This study aimed to investigate the relation of music teachers' special education professional competences and teaching practice in inclusive music classes, and taken examples of Taipei junior high schools. Following is the conclusion based on the selection and analysis of the questionnaires.

Part1. Music teachers' special education professional competences in Taipei can still in degree, the basis of special education knowledge is well. But environmental planning and classroom management need to strengthen.

Part2. Different ages of music teachers' "special education strategies and methods" have significant differences, especially the age of 30-39 years were the most significant.

Part3. Music teachers sometimes use a variety of teaching strategies in inclusive music classes.

Part4. Different positions and educational background have significant differences, especially the full-time teachers and bachelor degree of music teachers were the most significant.

Part5. Music teachers' special education professional competences and teaching practice in inclusive music classes have positive correlation.

Keywords: inclusive education, special education professional competences, junior high school music teaching

目次

第一章	緒論.....	1
第一節	研究動機.....	1
第二節	研究目的與問題.....	4
第三節	名詞解釋.....	6
第二章	文獻探討.....	9
第一節	融合教育理論與相關研究.....	9
第二節	特殊教育專業知能內涵及相關研究.....	22
第三節	音樂教學活動於特殊教育之實施及相關研究.....	34
第三章	研究方法.....	43
第一節	研究架構.....	43
第二節	研究對象.....	44
第三節	研究工具.....	46
第四節	研究步驟.....	57
第五節	資料處理與分析.....	58
第四章	結果與討論.....	59
第一節	臺北市國中音樂教師於融合教育之特殊教育專業知能分析與討論.....	59
第二節	臺北市國中音樂教師在融合教育中音樂教學實施之分析與討論.....	72
第三節	臺北市國中音樂教師於融合教育之特殊教育專業知能與音樂教學之相關.....	83
第五章	結論與建議.....	87
第一節	結論.....	87
第二節	建議.....	89
參考文獻.....		90
附錄.....		93
附錄一	專家效度檢核表.....	93
附錄二	專家意見彙整表.....	102
附錄三	正式問卷.....	105

表 次

表 2-1	融合教育相關研究摘要表.....	18
表 2-2	特殊教育專業知能相關研究摘要表.....	30
表 2-3	特殊教育專業知能項目整理摘要表.....	33
表 2-4	國中七至九年級音樂教學活動與課程內容摘要表.....	36
表 2-5	音樂教學活動與特殊教育之相關研究摘要表.....	41
表 3-1	103 學年度臺北市學校班級數統計表.....	46
表 3-2	臺北市教師授課節數摘要表.....	47
表 3-3	音樂教師特殊教育專業知能題目摘要表.....	50
表 3-4	音樂教師實施音樂教學題號與題數對應表.....	53
表 3-5	研究問卷內容效度之專家背景摘要表.....	54
表 3-6	預試對象摘要表.....	55
表 3-7	教師特殊教育專業知能作答摘要表.....	56
表 3-8	音樂教學情境題目信度分析摘要表.....	56
表 3-9	不同音樂教學活動信度分析摘要表.....	57
表 3-10	不同教學策略信度分析摘要表.....	57
表 3-11	資料統計方法摘要表.....	59
表 4-1-1	特殊教育專業知能整體分析.....	61
表 4-1-2	「特殊教育基礎知能」答題摘要表.....	61
表 4-1-3	「環境規劃與班級經營」答題摘要表.....	63
表 4-1-4	「特教教學策略與方法」答題摘要表.....	64
表 4-1-5	「行政支援與親職教育」答題摘要表.....	66
表 4-1-6	特殊教育專業知能答題摘要表.....	68
表 4-1-7	音樂教師擔任職務人數摘要表.....	69
表 4-1-8	不同職務與臺北市國中音樂教師特殊教育專業知能之差異摘要表.....	69

表 4-1-9 音樂教師年齡人數摘要表.....	70
表 4-1-10 不同年齡與臺北市國中音樂教師與特殊教育專業知能之差異摘要.....	71
表 4-1-11 音樂教師學歷人數與百分比	72
表 4-1-12 不同學歷與臺北市國中音樂教師與特殊教育專業知能之差異摘要.....	72
表 4-1-13 學校辦理特殊教育相關研習人數與百分比	73
表 4-1-14 學校辦理相關研習與臺北市國中音樂教師特教專業知能差異摘要.....	73
表 4-2-1 音樂教學實施整體答題分析摘要表.....	74
表 4-2-2 「歌唱與歌曲學習」音樂活動答題摘要表.....	75
表 4-2-3 「器樂學習」音樂活動答題摘要表.....	76
表 4-2-4 「音樂欣賞」音樂活動答題摘要表.....	78
表 4-2-5 「音樂創作」音樂活動答題摘要表.....	79
表 4-2-6 音樂教師擔任職務之分析摘要表.....	81
表 4-2-7 不同職務與臺北市國中音樂教師實施音樂教學之差異摘要表.....	81
表 4-2-8 音樂教師年齡之分析摘要表.....	82
表 4-2-9 不同年齡與臺北市國中音樂教師實施音樂教學之差異摘要表.....	82
表 4-2-10 音樂教師學歷之分析摘要表.....	83
表 4-2-11 不同學歷與臺北市國中音樂教師實施音樂教學之差異摘要表.....	84
表 4-2-12 學校辦理特殊教育相關研習之分析摘要表.....	85
表 4-2-13 學校辦理研習與臺北市國中音樂教師實施音樂教學之差異摘要表.....	85
表 4-3 教師特殊教育專業知能與音樂教學之相關分析摘要表.....	86

圖 次

圖 3-1 研究架構圖.....	45
------------------	----

第一章 緒論

本章節依據研究主題總共分為第一節研究動機、第二節研究目的與問題，以及第三節名詞解釋敘述。

第一節 研究動機

西哲亞里斯多德在「尼各馬科倫理學」(Nicomachean Ethics, 亦譯作『宜高邁倫理學』)中第五卷曾經討論過有關正義的問題，曾說(引自簡茂發, 1998):「給予不同條件的人們相同的待遇，就如同給予相同條件的人們不同待遇一樣的不公平」(giving equal shares to equal persons and unequal shares to unequal persons)(Aristotle, 384-322BC)，而在教育現場中，每個人有接受適性教育權利與義務，在提倡「教育機會均等」教育理念中，身心障礙學生也不例外，而學校的教師應該先深切了解學生的個別差異，然後提供多樣化的學習情境，實行彈性化教學與輔導措施。

對於特殊學生中具身心障礙特質之融合教育(inclusive education)，已是各國實施特殊教育的理念，其主要精神是讓具特殊需要的學生得以在普通班中進行學習。美國是最早提倡融合教育的先驅，在 1975 年率先制定了「94-142 公法」，是為美國有始以來以障礙者教育為中心的完整特殊教育法案，也被視為美國特殊教育史上之標的(陳麗如, 2004)，緊接著在 1994 年，聯合國教科文組織(United Nations Educational, scientific, and Cultural Organization, 簡稱 UNESCO)也提出聲明：主張「特殊需求兒童應進入普通學校，而普通學校應以兒童中心的教育滿足其需求。」，來呼籲各國政府「在教育立法與政策上，採取融合教育的原則，除非有特別的原因，否則應讓所有的學生在普通學校就讀。」(吳武典, 1998)，所以為了響應國際融合教育的思潮，臺灣在民國 73 年也公布「特殊教育法」成為特殊教育的重要法源依據，其後教育部於民國 84 年發表「中華民國身心障礙教育報告書」宣示「零拒絕的教育理想」以及「人性化的融合教育」兩項理

念，來支持融合教育的推動（教育部，1995），並於民國 86 年修正「特殊教育法」，也將融合教育的意涵揭櫫其中，在第十三條就明文規定：「…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」（教育部，2004），為此臺灣的融合教育更邁進一步，更能與國際現代教育思潮銜接。

根據教育部 103 學年度特殊教育統計年報（2013 年 5 月 28 日製表），國民中學階段特殊教育中身心障礙類學生共計 26,293 人，其中有 3846 位身心障礙學生就讀於普通班接受融合教育的實施方式，而其中能夠就讀普通班接受融合教育之身心障礙大部分類別為：智能輕度障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、學習障礙、情緒障礙、輕度自閉症、注意力缺陷過動症等（教育部，2009），因此，身心障礙學生在普通班就讀的人數增加，使得越來越多的普通班教師面臨班上有身心障礙學生就讀的情形（蘇燕華，2000），是否一般教師具有足夠的特殊教育專業知能，來面對這些就讀於普通班的身心障礙特殊需求學生呢？所謂特殊教育專業知能，包含了解特殊教育基礎知識、如何安排課程與教學設計、班級經營與學生輔導、對學生進行評量與診斷，以及透過親師互動與專業合作增進教學（黃秀文，2010），而一般教師的特殊教育專業知識與知能來源，可分為在師資培育階段自行選修由大學開設的特殊教育三學分，或者參加由各級主管機關辦理五十四小時的特殊教育專業研習，但除了以上學分或研習，並無明文硬性規定教師需一定具備特教知能，如此一來，教師的特殊教育專業知能程度不齊，相關配套措施不足，例如，具特殊需求的身心障礙學生在鑑定後安置於普通班級時，任教於普通班教師對學生應有之協助工作常是心有餘而力不足（吳武典，2011），因此在教學實務上面對各種身心障礙學生的教學情況中，教師在特殊教育基礎知能、環境規劃與班級經營、特教教學策略與方法、行政支援與親職教育的特殊教育專業知能程度為何，此為本研究動機之一。

研究者任教於國民中學，在融合教育實施中的音樂教學也發現了相關的教學情形，就讀於普通班的身心障礙學生在學科學習上，除非有特設計的彈性課程或資源班，大致

上仍跟著同儕同學的學習進度一起進行的，因此教師礙於對於各種不同身心障礙之特質認知有限，無法負荷設涵括設計其教學課程內容及教學方法，實為教學上的難題。而音樂科教師由於學校體制與配課時數關係，除擔任導師或兼任行政之外，專任音樂教師的授課節數與任教班級數相較於學科教師為多，相對的接觸班級中的特殊需求之身心障礙學生們也較多，所以教師的特教專業知能是否能足夠運用於這些來自各班級中的各類特殊教育學生們，也是另一種學習與挑戰，故研究者希望能夠探討在融合教育中，音樂教師對於身心障礙的學生實施歌唱活動、器樂演奏、音樂欣賞與音樂創作情況為何，此為本研究動機之二。

音樂教學活動應用於特殊需求的身心障礙學生，不僅帶給學生愉快的心情，也同時增進其學習效果（陳淑瑜，2003），透過歌唱教學、中音直笛的學習、類化學生的舊經驗進行音樂創作，以及教師協助如何音樂欣賞，皆可激發特殊學生的學習動機（陳文媛，2007），所以相關研究因應而生，探討內容包含：提升其多元智能（郭淑菁，2005）、促進師生之間的互動（郭木山，2001；楊哲暉，2007）、促進人際關係（林素，2003；鄭如晶，2007）、提昇自我概念（林素，2003）、增加人際互動（鄭如晶，2007）、以及提高生活滿意度等，而研究對象大多為個案研究或小團體研究，或者為其他學科方面教學教法的相關研究，有探討輕度智能障礙學生語文學科與學校適應之實施成效（楊芳淇，2005）、直接教學模式對國中聽覺障礙學生英語科學習之成效研究（黃君宜，2006）等，皆為針對少部分的特殊學生個案，對於探討在融合教育環境中的整體教學情況相關研究屬為少數，所以研究者想藉由探討音樂教師的特教專業知能與融合教育中的音樂教學情況之間的相關性，盼能輔助與增添融合教育的研究學科之議題，此為本研究動機之三。

基於上述研究動機，本研究將針對融合教育中音樂教師的特教專業知能及音樂教學實施情形，採量化方式，透過自編問卷，調查音樂教師認知與執行之情形；又因研究者現職臺北市國中音樂教師，基於人力與地緣關係，加以臺北市為首善之區，故針對臺北市國中音樂教師為研究對象，期能提供特殊教育與音樂教育之參考。

第二節 研究目的與問題

壹、 研究目的

依據前述之研究動機，本研究之研究目的如下：

- 一、 探討臺北市國中音樂教師在融合教育之特殊教育專業知能情況。
- 二、 探討臺北市國中音樂教師在融合教育之音樂教學實施情況。
- 三、 探討臺北市國中音樂教師在融合教育之特殊教育專業知能及音樂教學實施之相關。

貳、 研究問題

依據前述之研究目的，本研究具體陳述研究問題如下：

- 一、 臺北市國中音樂教師在融合教育之特殊教育專業知能情況為何？
 - 1-1 臺北市國中音樂教師在融合教育之特教專業知能「特殊教育基礎知能」為何？
 - 1-2 臺北市國中音樂教師在融合教育之特教專業知能「環境規劃與班級經營」為何？
 - 1-3 臺北市國中音樂教師在融合教育之特教專業知能「特教教學策略與方法」為何？
 - 1-4 臺北市國中音樂教師在融合教育之特教專業知能「行政支援與親職教育」為何？
 - 1-5 「不同背景變項」的臺北市國中音樂教師在融合教育之特教專業知能為何？
- 二、 臺北市國中音樂教師在融合教育之音樂教學實施狀況為何？
 - 2-1 臺北市國中音樂教師在融合教育實施「歌唱活動」教學的狀況為何？
 - 2-2 臺北市國中音樂教師在融合教育實施「器樂演奏」教學的狀況為何？
 - 2-3 臺北市國中音樂教師在融合教育實施「音樂欣賞」教學的狀況為何？
 - 2-4 臺北市國中音樂教師在融合教育實施「音樂創作」教學的狀況為何？
 - 2-5 「不同背景變項」臺北市國中音樂教師在融合教育之音樂教學實施狀況為何？

三、 臺北市國中音樂教師在融合教育之特殊教育專業知能及音樂教學實施相關為何？

3-1 臺北市國中音樂教師在融合教育之特教專業知能「特殊教育基礎知能」與音樂教學相關為何？

3-2 臺北市國中音樂教師在融合教育之特教專業知能「環境規劃與班級經營」與音樂教學相關為何？

3-3 臺北市國中音樂教師在融合教育之特教專業知能「特教教學策略與方法」與音樂教學相關為何？

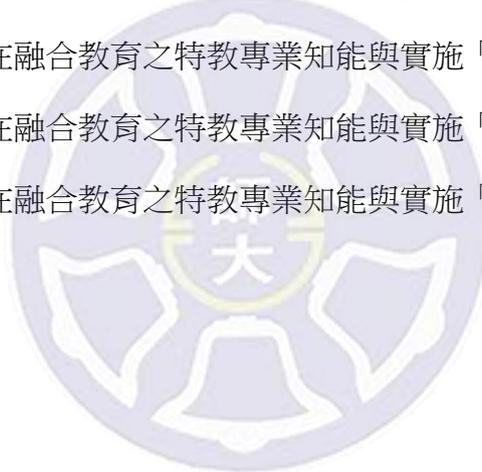
3-4 臺北市國中音樂教師在融合教育之特教專業知能「行政支援與親職教育」與音樂教學相關為何？

3-5 臺北市國中音樂教師在融合教育之特教專業知能與實施「歌唱活動」相關為何？

3-6 臺北市國中音樂教師在融合教育之特教專業知能與實施「器樂演奏」相關為何？

3-7 臺北市國中音樂教師在融合教育之特教專業知能與實施「音樂欣賞」相關為何？

3-8 臺北市國中音樂教師在融合教育之特教專業知能與實施「音樂創作」相關為何？



第三節 名詞解釋

壹、 融合教育相關之特教知能 (special education professional competences of inclusive education)

融合教育中的特殊教育專業知能，指在身心障礙身處其教學情境中，教師除了一般班教學能力之外，另具備有特殊教育基礎知識、相關環境規劃以及班級經營、特殊教育教學策略與設計教法、進行評量與診斷，以及對行政支援與親職教育等都應有所瞭解(黃秀文，2010、鄭惠甄，2013、劉蘭瑛，2014)，本研究特殊教育專業知能如下：

一、 特殊教育基礎知能：教師對特殊教育基本理念、相關法令與實施方式之了解。

二、 環境規劃與班級經營：班上整體規劃以及學生問題行為的輔導。

三、 特教教學策略與方法：

(一) 對於教授課程內容的掌握以及個別化教育計畫的設計能力。

(二) 教學技巧的運用及調整教學以達適性教育。

(三) 對身心障礙學生特質的瞭解，包含生理障礙、學習狀況及身心特性。

(四) 對身心障礙學生有鑑定並解讀鑑定結果的能力，針對評量方式加以調整。

四、 行政支援與親職教育：對家長、學生以及行政資源的溝通，以及與特教老師合作。

故本研究自編問卷「臺北市國民中學音樂教師在融合教育之特殊教育專業知能及音樂教學實施之情況調查問卷」之「教師特殊教育專業知能」部分，選自 94 學年度至 103 學年度教師檢定特殊教育類題庫，篩選出符合以上特殊教育專業知能向度的題目，依據教師答對程度，進行得分高低之分析，藉此反映臺北市國中音樂教師之水準。

貳、 音樂教學實施 (music teaching)

一般音樂教學活動中，具特殊需求的身心障礙學生與普通班學生共同進行音樂學習過程，教師可以進行歌唱活動、節奏訓練、韻律教學、中音直笛練習、引導學生音樂欣賞，以及鼓勵學生進行音樂創作（陳文媛，2007），而本研究另外結合「國民中小學九年一貫課程綱要」中「音樂領域」課程教學內容，將國中融合教育中的音樂教學活動定義為：歌唱活動、器樂教學、音樂欣賞與音樂創作，並設計各種音樂教學情境題目，提供不同教學策略作為選項，並依據音樂教師的作答情形進行分析，了解音樂教師實施音樂教學之情形。





第二章 文獻探討

本章節依研究動機與目的，共分為「融合教育理論與相關研究」、「特殊教育專業知能內涵及相關研究」、與「音樂教學活動於與特殊教育之實施及相關研究」三節來進行相關文獻探討及整理。

第一節 融合教育理論與相關研究

壹、 融合教育意涵

過往的特殊教育，強調特殊需求的身心障礙學生與普通學生差異性之存在，所以主張使用特殊的環境和方法，將身心障礙學生隔離，隔離的結果卻往往使身心障礙的學生更加孤立、更難適應日益變遷的社會生活，而融合教育則強調兩者的相似性與相容性，主張在相同的教育環境中提供特殊的方法（謝政隆，1998），但如果只有將特殊需求的身心障礙學生安置在普通班級中學習，融合教育只會流於形式或口號，教學各方面必須調整配合，所謂的融合教育才能徹底實施，不只能夠因應特殊學生的個別需求，提供多元的安置方式，讓學生從中獲得安全感、被接納與尊重，並能得到適當的協助以發展情意與智能，所以「融合教育」的意涵是為：「一般學校在不犧牲一般普通學生受教權益的原則下，主動作些改變，以適應有特殊教育需求的學生，並強調有意義的融合、共同成長與主動改變的觀點（蕭惟聰，2001）。

「融合教育」的概念在 1990 年的時候於特殊教育領域中被提出討論與重視，多位學者將其解釋為：「融合教育強調特殊學生與一般學生之間的相似性而非差異性，因此主張在相同環境下提供特殊教育的協助，亦即將身心障礙學生和普通同儕放在同一教室

共同學習的方式，強調提供身心障礙學生正常化而非隔離的教育環境，希望其在普通班中提供特殊教育和相關服務措施，使特殊教育和普通教育能夠合併為一個系統」（鈕文英，2000），延續這股教育理念的風潮，1948年聯合國「人權宣言」、1960年歐美興起的人權運動，皆強調權利、機會均等、反歧視等理念的影響，美國國會並於1975年通過「94-142」公法，規定給所有身心障礙學生免費且適當的公共教育，而延續到了1980年，則更致力於調整普通班的課程使的也適合運用於特殊學生上，達到統合普通教育和特殊教育的目的。

而1994年，聯合國教科文組織（UNESCO）在西班牙薩拉曼卡（Salamanca）召開世界特殊教育會議（World Conference on Special Needs Education），以「通達與品質」（Access and Quality）為主題，並在會後發表了著名的薩拉曼卡宣言（The Salamanca Statement），重申身心障礙者（特殊需求者）的受教育權之外，特別強調「融合教育」的理念，以下為其宣言之基本主張：「一、每位兒童應有機會達到一定水準的學習成就。二、每位兒童有獨特的特質、興趣和學習需求。三、教育制度與教育方案應充分考量兒童特質與需求的殊異性。四、特殊需求兒童應進入普通學校，而普通學校應以兒童中心的教育滿足其需求。五、融合導向的普通學校最有利於建立一個融合的社會，達成全民教育的目標，對全體兒童與教育效能也有助益（UNESCO Salamanca Statement, 1994）。」

根據研究與文獻，1995年York & Tundidor將「融合教育」界定為在普通教育系統中提供所有學生教育需求的支持，其做法有：和鄰居及兄弟姐妹一同進入住家附近的學校、安排在適合其年齡應進入年級與班級中、普通教育教師與特殊教育教師間採用協同合作，提供適性的個別化教學，以及提供特殊教育及相關服務，讓障礙學生得以在物質環境、社會及教育方案上融入於普通教育環境中（引自黎慧欣，1996）。另外，在蔡明富（1998）的研究中也將融合教育的意義歸納為以下幾點：一、就系統而言：打破以往分離的二元教育系統（普通教育與特殊教育），採用一元的教育系統。二、就對象而言：融合教育所服務的對象是班上所有有特殊需要的學生，而不僅限於特殊學生。三、就障

礙而言：融合教育包括輕度、中度與重度等障礙類學生。四、就安置而言：融合教育是指安置於住家附近的普通班級。五、就教學而言：將特殊兒童安置於普通班級中，提供特殊兒童個別化教育方案與適性教學。六、就服務而言：特殊教育和相關服務進入普通班級中，以支持特殊兒童融合於普通班級。七、就合作而言：特殊教育人員、普通教育人員、相關專業人員是一種協同合作與責任分擔的關係。八、就目的而言：融合教育除重視障礙學生在普通教育環境的學業成就外，也強調其社會化的技能、態度和積極的同儕關係。而在胡永崇、蔡進昌、陳正專（1999）的研究指出融合教育的理念具有以下幾個重要的含義：一、完全安置於普通班級之中，不作任何形式的特殊教育型式之安置。二、不分障礙輕重皆安置於普通班。三、安置於社區之中。四、一開始即不作抽離。五、強調真正融入普通班級之中。六、重視支持、協助與合作。七、強調特殊學生及普通學生雙方獲益。八、尊重個別差異，重視個別差異之因應。

近十幾年來，臺灣教育也正歷經改革與各教育思想浪潮的匯集與轉變，從九年一貫的實施，以及現在十二年國民教育的推動，其中特殊教育也是受重視的一環，包含身心障礙教育白皮書和教育改革總諮議報告書的提出與特殊教育法的修正，影響最為深遠，也作為臺灣特殊教育未來發展的方向，目前臺灣的特殊教育，無論在理念上或實務上，尚處於轉型期 所以回溯臺灣的特殊教育理念源自聯合國的宣言，對身心障礙者教育權的關懷始於 1948 年的人權宣言（Universal Declaration of Human Right），而 1990 年以「全民教育」（education for all）主題的世界教育會議宣言（The World Declaration on Education for All）也強調以下兩點：一、人人有教育的權利，不因個別差異而有不同。二、身心障礙者應有平等的教育機會，所以臺灣的教育改革的目標和策略頗具有特殊教育的意涵，特殊需求學生顯然將受益於普通教育改革運動，而且由於特殊教育本身就充滿了革新性和挑戰性，期望特殊教育的發展也能為教育改革帶來動力，從而提昇普通教育的素質（吳武典，1998）。

所以臺灣的特殊教育發展過程，每一階段皆受到國際特殊教發展潮流所影響，從民

國五十九年，教育部開始訂定「特殊教育推行辦法」，作為推動特殊教育的起點、民國七十三年公佈「特殊教育法」，政策的制定與推動，加上學術界與民間機構的參與及配合，使得臺灣的特殊教育發展，能隨著國際間九零年代的特殊教育潮流，依循著回歸主流的原則，更加一步的推動融合教育，因此，臺灣目前既有的九年國民教育推展與十二年國民教育的延續，皆能在教育系統中更加重視教育機會的平等以及對特殊教育的視。

綜合以上，研究者於此將融合教育的意涵歸納如下：

- 一、 融合教育乃採取一元的教育系統，強調真正將身心障礙學生融入普通班級中，而教育對象是班級內所有具特殊需求的學生，包括輕度、中度、重度障礙者。
- 二、 融合教育所謂最少限制環境（Least Restricted Environment，簡稱 LRE），乃是將身心障礙學生安置其於住家附近的普通學校之普通班級中接受指導。
- 三、 經學校和孩子的父母合作訂定個別教育計劃（Individual Education Program，簡稱 IEP），並提供適性教學活動。
- 四、 由普通班教師、特殊教師及相關專業人員相互支持、協助、合作及責任分擔，並尊重學生的個別差異，使孩子能達成所預期的學習目標。
- 五、 透過融合教育的安置，可促使普通學生與特殊學生彼此接納與互動。

貳、 融合教育理論

「融合教育」的理論基礎涵蓋於哲學、道德和價值等觀點，可分成社會倫理層面、心理教育層面，分述如下：

一、 社會倫理層面

在社會倫理層面，又可從「尊重個人的獨特性」、「社會公平正」、「多元文化理念的理論基礎與影響」作為探討：

（一）尊重個人的獨特性

從教育觀點，學校應尊重每位學生的特質，並接納每位學生的個別差異，不可用任

何理由來加以分類和標記，因為從個人特質來看，每個人在智能、心理和生理上的特質都是獨特的，因此每位學生的學校教育需求也是獨一無二的，這才能夠符合人性化的教育理念。

（二）社會公平正義

Forest & Pearpoint（1991）表示，融合教育的發展主要理念源自於歐美等國家對於基本人權的伸張，以及對人性化教育的重視，融合教育的基本假設之一是：每個人的價值都是獨特的，任何人都可以學習，且每個人都是有貢獻的一份子，因此教育上有責任提供每一個體學習的機會，使其也可以成為一個貢獻者，融合教育不僅促進了身心障礙者實現社會正義的權力，也能重視身心障礙學生在自然整合的環境中擁有參與同儕活動的權利，促使任何一位學生均能夠參與普通教育中的各種學習活動。

（三）多元文化理念的影響

融合教育也強調社會多元文化的價值所在，認為所有的學生不論其心智能力的高低、家庭社經地位的差異、文化背景的不同都應在同一環境下共同學習（鄭麗月，1999），且從多元文化教育觀點來看，不論種族、文化、語言、性別和身心障礙等差異、都應保障教育機會均等，所以當身心障礙學生因障礙類別或程度而被安置於隔離的特殊教育環境時，不僅使他們遠離主流的教育社群，同時也忽視他們享有與其他同學一起學習的權利，所以為維護身心障礙者的學習權益，持著多元文化教育論者，也主張特殊兒童應接受「最少限制的環境」的安置措施。

另外，多元智慧理論對於開發身心障礙學生的優勢特質，與提昇學生成就感，是極具有教學成效；教師更應以積極、正向的角度，發掘學生各方面的能力，進而從其優勢能力去發展適合其能力的課程（吳武典，2003），其實 1975 年在美國通過的「94-142」公法，以「最少限制的環境」來作為身心障礙學生的安置原則，即表示受到多元文化教育理念的影響，認為每一個人都有其文化背景，而所有的文化都具有其獨特性與價值性，並值得加以重視，也會因為文化的差異不同而使得班級的學習更加豐富和多采多姿。

二、 心理教育層面

在心理教育層面，融合教育可從「為未來的社會適應作準備」與「所有學生均能夠受益的觀點」，作為探討的項目與重點：

（一）為未來的社會適應作準備：

Stainback & Stainback (1990) 在研究文獻中指出：如果學校要教導學生扮演好各種角色，如公民、社區成員、家庭成員等，那麼學校必須提供學習的典範，融合教育能提供學生習得各種不同環境中所需實用技能的機會，而且在融合教育中其組成份子的異質性，有助學生直接體認社會本質的多樣性，包容個體之間的不同，學習彼此尊重（鈕文英，2000），還有如何協助特殊學生發展社會技巧，也是融合教育中所努力的重點之一，所以將身心障礙學生安置在普通教育中，能夠有機會參與同儕的課外活動，可增進其社會適應能力，有助於將來對社會環境的適應。

（二）對所有學生均夠受益：

社會建構理論（social constructivism）中的「鷹架理論」對於特殊學生而言，安置於普通教學環境中，可以獲得一般學生的協助，能有較大的進步空間與機會，而且社會建構論學者主張：學習之後才有發展，只有當孩童有機會接近新的技能，並藉由同儕的協助來練習這個技能，然後才能使這個技能進入他的認知結構中。因此，如果將身心障礙學生安置於隔離的環境中，將使其無法獲得其他同儕間的學習和支持，而能力較好者若能從幫助別人的過程中，將習得的知識再次表達出來，而讓自己受益，將可創造強弱共存與雙贏的教育理念（邱上真，1999）。

參、 融合教育相關法規

融合教育的法規源頭，從美國於 1975 年頒布了「94-142」公法，開始具體保障了所有障礙學生教育機會均等的權利，依據在推展特殊教育的歷程中，法令的制定有著關鍵的地位，其聯邦憲法的「法律均等保護」（equal protection of laws）和「法律正當程序」

(due process of laws) 兩項原則，就是美國保障身心障礙學生教育權利的憲法基礎；另外，美國於同年也頒布了「全體身心障礙學生教育法案」，其中規定三至二十一歲的障礙者有在最少限制的環境，接受免費且適當公立教育的權利，提倡「統合教育」，主張回歸主流；接著，在 1990 年「美國障礙者法案」(America Disability Act, 簡稱 ADA) 與同年的美國「殘障者教育法案」(Individuals with Disabilities Education Act, 簡稱 IDEA)，以上兩項法案對身心障礙者做出更多的保障；其中「美國障礙者法案」(ADA) 是美國教育部的民權司 (the Office for Civil Rights, 簡稱 OCR) 提供身心障礙人士在公共設施、職業、交通運輸、政府機構的服務和大眾系統上平等的機會，禁止有歧視的現象，對於障礙者的人權加以確立，而「殘障者教育法案」(IDEA) 對「最少限制環境」中接受教育加以規範，不僅對身心障礙學生的教育權利予以保障，並已將融合教育的「正常化」與「最少限制環境」原則的理念落實在對身心殘障者的各種服務措施中。

而臺灣基於海外教育思潮的影響之下，開宗明義在憲法第二十一條規定：「人民有受國民教育的權利與義務」，給予身心障礙學生就學的保障外，並於民國 73 年首次正式立法「特殊教育法」，之後陸續做了一些修訂，民國 84 年由教育部頒佈「中華民國身心障礙教育報告書」(教育部, 1995) 及「教育改革總諮議報告書」(行政院教改會, 1996)，除了加強身心障礙教育提出的十一項建議，也將身心障礙學生的類別擴增加為十二類，而資賦優異學生類別擴增為六類，並特別重視特殊教育行政人員專業、保障特殊教育經費、身心障礙教育年齡層向下延伸三歲、學制、課程與教學的彈性、落實最少限制環境原則及提供相關專業服務，其中將實施融合教育列為未來特殊教育的發展方向；接著在民國 86 年修訂頒佈「特殊教育法」當中，第 7 條表示普通學校與普通班級為各階段特殊教育實施場所之一，第 13 條規定在滿足學生學習需要與最少限制的環境等原則下、第 21 條說明國民教育以後之各級學校不得以身心障礙為由拒絕學生入學，其中第 13 條、第 14 條指出我國未來特殊兒童就讀普通班的必要性，第 21 條也明定：「各級教育主管機關應主動協助身心障礙者就學，各級學校亦不得因其障礙類別、程度，或尚未設置特殊教育班(校)而拒絕其入學。」基於教育義務化之原則，有不得拒絕入學的責任，

說明了身心障礙學生的就學權益須獲得保障，普通學校不得拒絕其入學，也闡明了融合教育的意涵所在；民國 87 年新修定「特殊教育法施行細則」，明文規定地方政府應制定「身心障礙學生在普通班就學安置原則與輔導辦法」，要求學校應給身心障礙學生最少限制環境為安置原則，以及對中、重度身心障礙學生提供專業團隊的支援，使身心障礙學生能獲得最適當的教育，此後在民國 9 年「特殊教育法施行細則」修正條文第 7 條就規定：「學前教育階段身心障礙兒童，應與普通兒童一起就學為原則」，雖未直接使用「融合教育」一詞，但已明確揭櫫融合教育為實施幼兒特殊教育的基本理念與模式；而在民國 90 年起推動「身心障礙學生十二年就學安置計畫」，協助完成國民教育之身心障礙學生自願、免試、就近升學高中職。

相關於特殊教育的方案陸續在「特殊教育法」立定與修正之後陸續推出，民國 93 年執行「身心障礙學前五年發展方案」，向下延續身心障礙教育之發展，為延續檢討前階段身心障礙教育報告書及特殊教育發展計畫，民國 97 年訂頒「資優教育白皮書」（教育部，2008）及「特殊教育發展報告書」（教育部，2008），繼續落實推動各項行動方案，並再次修訂「特殊教育法」；最後在民國 98 年 11 月 18 日發布修正「特殊教育法」，並積極研修相關細則，設計優質適性之教育機會，滿足學生個別之特殊需求，全方面推展適性服務，邁向精緻化之特殊教育（教育部，2009）。

肆、 融合教育實施方法與相關研究

融合教育的實施在於是否方式適合，以及其他有關的配合措施是否完備；實施融合教育的班級，常因為身心障礙學生，或融入班級的時間長短、人數的多寡以及障礙程度的不同，而呈現不同的安置型態與實施方式，以下概述目前較廣被採用的融合教育安置模式：

一、 合作式：

合作式融合教育的理念，來自合作式學校的教育概念，就是使學生在教學過程中，

能夠具有對其同儕提供教導，與社會支持的能力，在合作式班級中，普通教師與特教教師兩者的地位是平等的，且合作式融合班級的經營與設置，可容納較多位各類障礙與不同程度的學生，其班級人數一般是按比率混合的，普通學生和身心障礙學生的比率較接近，比率呈一比一至一比三，而師生比約為一比十，其中身心障礙學生約佔一半。

二、 社區式：

將學校視為一個社區，社區是涵蓋各種不同成員的地方，大家都是社區的一員就該在一起生活，在一起學習，大家都應該融合在同儕「友誼」之中，使每一個體都能獲得朋友的幫助；社區式融合教育最重要強調學校必須要像社區一樣，尊重每一個個體，接納他們之間的個別差異，歡迎及容納所有的人，而社區式融合班級，身心障礙學生在班上的比例較為懸殊，就一般常態下，社區中若有身心障礙者，也只有少數，故融合班之身心障礙學生人數，大約只有一位或二位而已（邱上真，1999）。

另外根據美國全國教育改革與融合教育研究中心（National Center on Education Restructuring and Inclusion, 簡稱 NCERI）於研究報告中指出，依據在教室中所使用的教學策略來分，也可分為六種在普通班中實施融合教育的方式；而根據教師所扮演的不同角色，有五種融合教育實施的模式，分述如下：

依據在教室中所使用的教學策略來分，有六種在普通班中實施融合教育方式：（一）多元教學（multi-level instruction）：依學生的能力選擇適合的教材教法、課程與評量方式。同一時間內允許學生做同一學習目標的不同活動。（二）合作學習（cooperative learning）：採用異質性分組，強調小組合作，兼顧學生的個別差異。（三）活動本位的學習（activity-based learning）：強調在自然情境下的學習機會和實際工作成果，不僅參與班級的活動，也鼓勵學生參加社區活動。（四）精熟學習和成果本位教育（mastery learning and outcomes based education）：強調學生學習課程目標中需要學習的，並給予足夠的機會讓學生精熟教學內容，同時也注重再學習、再教學，並配合學生的學習特質與學習風格。（五）科技輔助（technology assisted）：採用電腦輔助教學及科技輔具，以配合學生個別學習速度，如閱讀機、盲用電腦打字機等科技產品的應用。（六）同儕輔導和個別

教學 (peer support and touring programs)：依據課程難易程度及內容適合性，來決定採用同儕輔導或個別指導特殊學生的方式，再給予心理的支持；以上六種在教室中實施融合教育的方式各有其特色，融合教育教師可以依學生個別差異及課程等實際需求，選擇適合的方式進行教學。

至於臺灣的研究學者也分析了以下常見的融合教育運作模式：一、王振德(1985)分析了四種的模式：(一)資源教室模式(resource room model)。(二)教育配對的模式(educational pairing model)。(三)諮詢教師模式(consultant teacher model)。(四)混合服務的模式(combined services model)。二、鈕文英(2000)則是選擇以教師角色，來區分融合教育的五種模式：(一)小組模式(team model)。(二)協同教學諮詢模式(co-teaching consultant model)。(三)平行教學模式(parallel-teaching model)。(四)協同教學模式(co-teaching model)。(五)資源教師模式(resource teacher model)。三、洪儷瑜(2001)在研究結果中提出了五種融合教育安置模式：(一)一般學生進入特殊班，由特教教師負責教學。(二)特殊學生進入實驗的普通班，由特教教師負責教學。(三)特殊學生進入普通班，由特教教師負責教學。(四)特殊學生進入實驗式普通班，由普通班教師負責教學，另外有特教教師或專家提供諮詢。(五)特殊學生在普通班，普通班教師與特教教師合作。

由上述融合教育的各種實施模式看來，教師不但扮演不同角色，亦要瞭解各種模式的意義及其實施內涵，再依學生需求及自身能力方能成功執行融合教育，就國內特殊教育環境而言，目前除了將身心障礙學生進入普通班融合外，更有將普通班學生進入特教班的「反向融合」，但實施情況較不普遍，無論實施何種模式前應考慮其限制，並將該限制降至最低，儘可能達成融合教育之目標；所以，臺灣融合教育的實施現況，對於身心障礙學生的教育安置方式，由隔離式特殊學校，進而推廣普通學校設置特殊班安置，再擴展到以部分時間制之資源教室方案，或特殊教育巡迴輔導方式，最後推動身心障礙學生的安置，是以最少限制環境的目標而努力，達到融合教育的人權化教育理念；除了

陸續在法條與規則上制定，教育部於民國 87 年提出「教育改革行動方案」，於其中加強身心障礙學生教育，其事項如下：一、落實回歸融合教育的理念，促請省教育廳及北、高二市特教學校，在不增加班級人數之前提下，減少現有國中、小班級人數，調整增設高職部（執行期間為 88 年度到 92 年度）。二、補助直轄市及各縣（市）辦理教師研習，加強普通班教師特教專業知能及特教專業輔導能力（執行期間為 88 年度到 92 年度）。三、辦理特教教師及普通班教師鑑定專業知能研習（執行期間為 88 年度到 92 年度）。

另外，教育部於民國 88 年擬定之「發展與改進特殊教育計劃－加強身心障礙學生教育」中加強推動增班設校、融合教育及各種特殊教育措施，從 88 年度到 92 年度執行的計劃要項如下：一、補助並督導改善學校環境。二、加強教育人員特殊教育基本知能：辦理普通班教師特殊教育知能研習、辦理普通教育行政與學校行政人員特殊教育知能研習、編印一般教育人員特教知能基本教材。三、強化特殊教育諮詢專線；雖然國內已開始朝向「融合教育」發展，然而實務層面仍存在著許多問題，如特殊教育服務沒有真正帶進普通班級來。因此，如何提供在普通班級中的特殊兒童，所需要的各種教育服務與協助，是相當迫切與重要的問題。

所以，對於融合教育之實施與教育政策推廣，相關研究應繼而生，經研究者整理大致可區分為幾個種類，分別為：一、融合教育現況實施之情形。二、教育人員、家長、同儕對融合教育之態度。三、融合教育實施現況與所需之行政支援。四、融合教育所遇到之困擾與問題。五、融合教育班級中教學策略調整與學習成效，研究範疇相當的廣泛，檢視角度也可分別從教師、學生與家長等不同方面來觀察，而其中與本研究目之相關研究類別為在融合教育之現況調查，並且以教師層面來探討其教學實施之狀況，見表 2-1：

表 2-1 融合教育相關文獻

年份	作者	論文名稱	研究方法	與本研究相關之研究結果
2010	林宛瑩	北部地區國中小特教班融合教育現況比較及可行之做法	自編「北部地區國中小特教班融合教育實施現況」問卷	國中與國小階段特教班融合教育實施的方式由多至少排序都是參與學校活動多於特教班主動或配合學校處室規劃融合相關活動多於參與普通班課程，但實施狀況國小比國中普遍。
2011	林愛梅	國中普通班教師對身心障礙學生教學與輔導支持需求之研究	問卷調查法	國中普通班教師整體教學與輔導支持需求實際獲得的情形屬於中等偏高程度，依獲得程度高低依序是「行政資源」、「班級經營」、「特教知能」和「課程教學」。
2011	劉芙蓉	臺東縣教師對於原住民身心障礙學生融合教育態度之研究	自編「臺東縣教師對於原住民身心障礙學生之融合教育態度研究」問卷	一、在個人背景變項方面，根據研究結果發現，臺東縣國中小教師對於原住民身心障礙學生之融合教育態度不會因個人背景變項不同而有差異，但會因「特教知能」不同而有所差異。 二、臺東縣國中小教師認為推動融合教育，非常需要特教知能之培訓，建議主管機關廣開進修課程；也建議臺東縣應有完善可依循之融合教育推動辦法與其相關配套措施；亦提出學生安置與輔導應建立完善的專業團隊評估與服務，方可有效落實融合教育。
2012	方志華	臺北市國小普通班導師融合教育觀點之研究	採質性研究的深入談方式，以自編的半結構式訪談大綱為工具	教師若能轉化對特殊生的障礙觀點，同理其困難與需求，將班級經營聚焦在教導一般學生如何協助特殊生，能有效降低干擾行為、提升學習力，同時能使其他有個別教育需求的學生受益。
2013	胡永崇	屏東縣國中普通班導師對融合教育支援服務現況覺知及其滿意度之調查研究	自編「屏東縣國中普通班導師對融合教育支援服務現況覺知及其滿意度」量表	一、屏東縣國中普通班導師對融合教育支援服務的現況覺知以「特教知能支援服務」的符合程度最高，「課程教學支援服務」的符合程度最低。 二、屏東縣國中普通班導師對融合教育支援服務現況覺知符合程度愈高，則對融合教育支援服務的滿意度也愈高。 三、不同背景變項的屏東縣國中普通班導師在融合教育支援服務現況覺知之差異。
2013	吳珣媛	彰化縣國民中學普通班教師在融合教育實施下的教學困擾之研究	彰化縣國民中學普通班教師對融合教育的教學困擾調查問卷	彰化縣國中普通班教師在融合教育實施下確實有教學困擾存在，整體教學困擾約為中度。教學困擾程度各構面由高而低依序為：課程與教學、評量方式、教室管理、專業知能、支援服務及親師合作。
2013	林虹秀	國民中學教師在融合教育實行下專業知能及行政支持需求研究-以宜蘭縣為例	宜蘭縣國民中學實施融合教育教師專業支持調查問卷	一、宜蘭縣國民中學教師在融合教育實行下有其專業知能及行政支持需求。 二、因教師所處學校規模不同對特教專業知能、班級經營知能、專業知能需求、環境空間、人力支援、行政支持產生需求差異。
2014	王明泉	桃園縣國中融合班教師工作壓力與因應策略之研究	國中融合班教師工作壓力與因應策略問卷	一、桃園縣國中融合班教師壓力感受大小，依序是專業知能、學生問題、工作負荷、人際溝通、角色壓力、支持系統。 二、桃園縣融合班教師工作壓力感受，不因性別、年齡、特教專業背景、融合班教學經驗而有顯著差異。但會因教學年資、教育程度、任教融合班原因、學校規模及任教班級結構不同，有顯著差異。
2014	陳秋鴻	臺北市公立國小教師面對融合教育的工作壓力與因應策略之研究	「教師面對融合教育的工作壓力量表」與「因應策略量表」	本研究利用驗證性因素分析在「教師面對融合教育的工作壓力」得到 5 因素模式，分別命名「專業知能」、「工作負荷」、「支持系統」、「班級經營」、「學生行為問題」；在「因應策略」得到 6 因素模式，分別命名為「心理調適」、「了解學生個別差異」、「運用資源」、「物理環境的安排與心理環境的營造」、「特殊學生行為輔導」、「適當的課程與教學調整與設計」。
2014	朱家誼	臺中市國民中學實施融合教育班級任課教師角色知覺與教	「教師角色知覺調查問卷」及「教師教學效能調查問卷」	一、臺中市國中實施融合教育之任課教師具有中上程度的角色知覺程度，且以「教育專業與輔導」較其他構面高，「課程與教學」構面相對較低。 二、臺中市國中實施融合教育之任課教師具有中上程度的教學效能，且以「良好班級氣氛」較其他構面高，「多元教學策略」構面相對較低。教師的教學效能得分會因特教專業背景之不同而有差異。

年份	作者	論文名稱	研究方法	與本研究相關之研究結果
		學效能關係之研究		

表 2-1 融合教育相關文獻（續）

年份	作者	論文名稱	研究方法	與本研究相關之研究結果
2014	鄭麗霞	新北市國中融合班教師對自閉症學生師生互動與教學效能之研究	自編「新北市國中融合班教師對自閉症學生師生互動與教學效能調查問卷」	新北市國中融合班教師對自閉症學生教學效能整體及各層面，以「有效班級經營」為最高。
2015	葉欣隴	國中階段身心障礙學生的音樂課教育環境之探究－以高雄市某兩所學校為例	質性訪談	一、音樂老師的教學調整，不會針對某障礙類別有固定的教學調整方式，有著彈性運用教學調整的方式。老師卻無法針對身心障礙學生的音樂學習需求，提供適性的解決辦法，甚至直接以減少考試項目、方式或跳過某些學習困難來解決，而沒有正視根本的學習問題提供適當的調整。 二、音樂老師都缺乏特殊教育訓練。學校舉辦的特殊教育研習雖然有參與，但研習內容過於理論，造成老師缺乏特殊教育知能。

由以上相關研究的整理可發現，國中教師在融合教育環境中以特殊教育專業知能的提升，以及課程與教學的改善最為迫切，因較缺少專業特殊教育知能與教學的訓練與學習，所以相關研究結果表示教師認為是有教學壓力與困擾存在的，包含「專業知能」、「工作負荷」、「支持系統」、「班級經營」、「學生行為問題」等問題，且因有多種身心障礙的類別學生，教師在教學現場中也較少會針對某障礙類別有固定的教學調整方式，即使有行政支援，但藉由調查結果發現這些支援距離教師期待仍有一段差距；而探討融合教育的研究方法大致上最常用的有二種方式，一種為質性深度的訪談研究，透過特定的教師或身心障礙學生，了解其在環境中的真實情況，另一種則為量化蒐集數據的方式，製力量表或調查問卷，並從資料與數據中分析與歸納研究問題所在。

依據本章之融合教育的探討以及相關文獻與研究論文整理，發現單一學科於融合教育的實施與教學探討較為少數，大都為探討整體性的實施的現況或問題發現為研究目的，所以研究者想要聚焦在單一學科方面，更進一步以教師為層面探討融合教育至今實施的狀況，並使用其中量化研究方法，透過設計調查問卷蒐集數據與分析，達到研究目的，提供給教育現場做為參考。

第二節 特殊教育專業知能內涵及相關研究

壹、 特殊教育專業知能內涵

「特殊」一詞是指生理的、社會的與智能的獨特性，「特殊」學生在生理、心智、行為、或感覺等方面的特徵，與大多數學生不同，本研究中所謂的「特殊教育學生」為身心障礙類別的特殊學生，因此，為了使身心障礙的特殊學生潛能獲致最大的發展，需要給予特殊教育及提供相關的服務，其類別包括：一、智能障礙，二、視覺障礙，三、聽覺障礙，四、語言障礙，五、肢體障礙，六、身體病弱，七、嚴重情緒障礙，八、學習障礙，九、多重障礙，十、自閉症，十一、發展遲緩，十二、其他顯著障礙（特殊教育法，2004），而「特殊教育」則是為了符合特殊學習者的需求而改變傳統的教學方法；所謂特殊教育（Special Education）是指與普通教育（Regular Education）相對而言，郭為藩（1983）在研究中亦指出，其代表兩種意義：一、是一種專業或教育工作，是協助特殊兒童或青年瞭解並克服其適應上困難的一種教育方式，二、是一種學問，主要在探討特殊兒童各種身心的障礙及有效的教育方式，或稱為「治療教育學」。特殊教育之不同於普通教育，不在於它的基本原理或教育態度，而在它的教育對象，特殊教育的對象是在學習、人格發展或日常生活適應上有特殊困難的學生，而主要功能在協助他們重新適應；特殊教育的主要內涵為教育診斷與教育治療，前者在瞭解適應困難的癥結所在，後者在運用各種教育的方式來達到治療的效果。

所以，「特殊教育」（Special Education）是根據特殊學習者的個別差異而設計的教學活動與課程，以利於因材施教，使這些在學習上有困難的特殊學生，可以因教學上的特殊設計或得到適合的學習協助，加強其適應的能力，學習自助的技能，以減低社會問題和國家負擔；而特殊學生所以需要特殊教育，乃是因為他們與多數學生相較有一種或多種方面的不同，如智能不足、學習障礙、情緒困擾、肢體障礙、語言障礙、聽覺障礙或

者是資賦優異或具有特殊才能者，因此就必須要以特殊教育處置，以達成個人、社會與社會再適應的學習（郭為藩，1992）。因此，特殊教育必須提供特殊需求學生各種特殊教育及相關支持服務措施，為了特殊學生學習上的特殊性，而需改變一般的教學法，例如在課程設計、教材、教具、設備、校園無障礙環境設施、專業師資、教育輔助器材等方面都需要做特殊的規劃與設計，以方便特殊學生學習；其目的不僅在減輕或消除特殊學生在學習上的障礙與困難，也透過個別化的教育服務措施，適應各類特殊學生個別差異之需求性，使其能充分發展潛能，培養健全人格，進而能有獨立的生活能力。

延續在學校組織方面，當今在提倡實施融合教育之時，需要重視特殊需求之身心障礙學生與正常發展學生有共同相處、一起學習的互動機會，以利未來社會環境的適應及職業生活的發展，即所謂「最少限制環境」的理念：基於特殊學生有權利享受同等的社會資源及參與社會的理念，學校能盡最大可能的義務與責任，須以學生為中心彈性調整，並可以根據學生個別情形，提供多元彈性課程、教材、教學方法、評量、行政管理、師資與專業支援（王天苗、邱上真、莊妙芬、鄭麗月、葉瓊華，1997），必要時需將普通班級課程做調整，使身心障礙學生與普通學生一起參與學習，建立一種符合每位學生需要的教育系統（蔡明富，1998），所以學校教育系統中的特殊教育人員、普通教育人員、相關專業人員及家長之間合作之重要性絕對不可忽視，能提供各項協助與支持，將學生個體面對社會環境的限制降到最少。

進一步聚焦於教師專業的角度來探討特殊教育中有關身心障礙學生教學的部分，此特殊專業知能其實並非特殊教育教師所獨有，因應融合教育的實施，普通班教師的特殊教育專業知能也是不可或缺的教學內涵之一；因為特殊教育專業知能是教師在面對身心障礙學生時，能夠幫助身心障礙學生發揮潛能的關鍵（陳清溪，2004），所以回溯一般教師的專業知能，不僅在教學領域中需要具備知識、技能與實際知識，另外也需具備教學反省能力、有關學生身心發展的知識、有關輔導學生的知能、學科教學知能、通識與教學法的知能，參考鍾梅菁（2000）的研究，可將教師專業知能分類：一般教師的專

業知能可以分為教育基礎知識、融合教育方面、課程與教學、環境規劃與教室管理、家庭合作、行政方面等六大類別，所以普通教育教師負有教育身心障礙學生的責任，同時也需要具備若干特殊教育知能，因此，特殊教育的意義應是為身心障礙學生的特殊需求是否能滿足而定，而不在其是否得到特殊的安置；依此觀點，普通班教師若具有特殊教育專業知能，將特殊教育概念個別化，普通班將被視為最少限制的環境(何華國，2004)。

另外，美國全國教育改造與融合研究中心（The National Center on Educational Restructuring and Inclusion, NCERI）也強調教育身心障礙學生的責任是普通教育教師與特殊教育教師所共享，身為普通教育教師必須體認到自己角色的轉變，對身心障礙學生的教育負起責任，與特殊教育教師聯合成為團隊中的一員，維持責任的分擔與夥伴的關係；就學生個別學習需求而言，融合教育應是一種崇高的理想，因其兼顧了最少限制環境的原則與學生的特殊性，無論對特殊學生或普通學生而言，都是一種極好的學習典範，在此過程中，特殊教育將服務送到普通班級內，特教老師與普通班老師的合作，更是一種身教的結合（秦麗花，2001）。

最後，也可從教師權利與義務來探討，因為法律規定教師有其權益，也有其該盡的義務，在教師法第十七條中即明訂教師在接受聘約後，應盡之專業義務中的第四條：「教師有輔導或管教學生，引導其適性發展，並培養其健全人格（教育部，2001）」，所以對特殊學生而言，教師需具備特殊專業知能與專業態度，以培養其之人格健全發展，不過依照教育部中教司「中等學校、國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分」中，有關特殊教育相關科目僅「特殊教育導論」列於選修科目中，且是由師資培育各校就其師資培育理念、條件及特色自行規劃，各科目之學分數也由各校自訂，由此可見特殊教育相關專業科目在普通班教師的師資職前培育課程僅只有特殊教育導論的課程，其他特殊教育課程安排相較缺乏。

綜觀所述以上相關研究文獻中，可以了解在特殊教育在大環境之下，當中融合教育的精神在教育權利上的保障，除了能夠肯定身心障礙學生的學習潛能與價值，普通教育與特殊教育需責任共享，重視以學生為中心的教育資源重整，才能讓身心障礙學生與普通學生一起在融合的環境中接受有益的教育，以及有法律依據可以保障，所以普通班教師的特殊教育之專業知能，在實施融合教育中的教育體系中是一項重要的議題。

貳、 特殊教育專業知能相關標準

先從「教師專業標準」(teacher professional standards)談起，「教師專業標準」是指教師應該信守的一套專業準則，具有評估教師專業素質並導引教師專業表現的功能(教育部，2007)，所以教育專業知能的歸納具有相當的指標作用，因此探討特殊教育專業知能之前，研究者試整理與敘述臺灣與其他國家的教師專業標準，再融合前二節的特殊教育中有關身心障礙部分的理念與內涵，將教師的特殊教育專業知能做統整與歸納。

所謂專業人員，必須經由長時間的訓練，具備學理基礎、專門知能，不斷地研究進修，具有專業精神、專業態度，形成專業組織並遵守一定的專業規範，教師專業的意義，一方面應是指精湛的學識或卓越的能力，另一方面則是指其服務或貢獻，而構成要素有以下三點，分別為：一、教育專門技術，二、特殊技能，三、高度的使命感和責任感(陳奕安，2001)。而聯合國教科文組織(UNESCO)在1966年「關於教師地位的建議」

(Recommendation concerning the Status of Teachers)報告書中，則將教師專業定義為：「教師專業是一種服務社會的型態，它需要教師的專業知識與特殊才能，這些需要經過長期持續努力與研究，方能獲得與支持，所以教師專業需要從事者對於學生的教育及其福祉，與產生一種個人的以及團體的責任感」(黃坤錦，1991)。另外，美國教師聯盟(the American Federation of Teachers, 2000)認為真正的教師專業必須有一些嚴格訓練獲得專門知識和技能，並訂立一套成為專業人員的標準，因此要建立教師專業形象，首先就必須制定一套教師專業標準，所以在特殊教育師資方面，美國特殊兒童學會(Council for

Exceptional Children, CEC, 2001) 提出特殊教育初任教師所應該具備的共同核心專業知能 (Knowledge and skill Base for All Beginning Special Education Teachers of Students in Individualized General Curriculum), 其中包含十個標準 (陳慧儒、高薰芳, 2006; 葉靖雲, 2009), 依序為: 一、foundations (特殊教育基本理念): 教師基本背景知識來建構自己對特教的看法。二、development and characteristics of learners (學習者的發展和特徵)。三、individual learning differences (個別學習差異)。四、instructional strategies (教學策略)。五、learning environments and social interactions (學習環境和社會互動)。六、communication (溝通): 運用支持性工具增進學生語言發展及溝通技能。七、instructional planning (教學計畫)。八、assessment (評量)。九、professional and ethical practice (專業和倫理的運作)。十、collaboration (合作)。

教育部也曾委託中華民國師範教育學會研究, 於 2007 年做出各師資類科教師專業標準的結案報告, 教育部 (2007) 的各師資類科教師專業標準報告中, 特殊教育教師專業標準經整併後, 歸納出 7 向度與 48 項目, 其 7 向度分別為: 一、教師專業基本素養: 教師的專業知識與素養, 用來發揮潛移默化的力量, 引導與啟發學生學習的興趣。二、敬業精神與態度: 發揮特教的敬業精神, 為特殊兒童謀求最大福祉、秉承特教專業理念, 恪遵特殊教育專業倫理規範、以客觀及專業的心態與相關人員有效的合作。三、特教專業知識: 對於特教的基礎知識、學習者的發展與特性及相關法規的知識。四、特殊需求學生鑑定與評量: 運用適當的評量方法, 評估特殊需求學生的能力與學習, 並能對相關人員說明結果。五、課程設計與教學: 協同相關人員為特殊學生訂定適性的個別化教學計畫, 並適時加以調整。六、班級經營與輔導: 為特殊兒童創造關懷、支持與鼓勵的學習環境, 運用行為管理與心理輔導策略, 發展特殊兒童的正向行為與情意特質。七、研究發展與進修: 主動尋求專業成長的機會, 並透過與同儕的互動與分享, 以增進自我成長與專業形象。

所以關於普通教師於特殊教育專業知能方面，結合教育實務工作者，本研究可以歸納出教師在融合教育的環境中應具備的能力，共有下面四類：一、具備專業基礎知能：教育專業的理念、教師專業的理念、學校的本質與意涵。二、瞭解學習者的特質：有多元文化的概念教學設計，依照學生障礙的情況與其學習者特質之設計學習評量之能力。三、親師溝通與合作能力：基本的溝通能力、與專業人員的互動、教育計畫的發展、與家長的互動。四、促進學習的能力：教學評量方案、評鑑教學設計、與實施科目內容、行為管理與教室管理。

叁、 教師特殊教育專業知能之相關法規

臺灣目前正大力推動有關於身心障礙學生之「融合教育」的實施，因此，普通班教師進行特殊教育專業知能成長，乃是勢在必行之趨勢；在「教師法」第 17 條第四項：「我國教師需輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格及第五項教師需從事與教學有關之研究、進修」、與第 22 條：「各級學校教師在職期間應主動積極進修、研究與其教學有關之知能」；而「特殊教育法」第 7 條：「各級主管機關為執行特殊教育工作，應設專責單位。特殊教育學校及設有特殊教育班之各級學校，其承辦特殊教育業務人員及特殊教育學校之主管人員，應進用具特殊教育相關專業者。前項具特殊教育相關專業，指修習特殊教育學分三學分以上者。」、第 27 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；其減少班級學生人數之條件、核算方式、提供所需人力資源與協助之辦法，由中央主管機關定之。」（教育部，2013），茲將相關法律條文整理與分述如下：

一、 特殊教育法（民國 102 年 1 月 23 日修正）：

（一）揭發特殊教育學生的權利，使特殊教育擁有法規為其依據。

第一條：為使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性教育之權利，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力，特制定本法。

(二) 教師的在職訓練，促進特殊教育專業知能。

第十五條：為提升特殊教育及相關服務措施之服務品質，各級主管機關應加強辦理特殊教育教師及相關人員之培訓及在職進修。

(三) 減少班級內人數，使教師有彈性教學空間與時間於特殊學生身上。

第二十七條：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；其減少班級學生人數之條件、核算方式、提供所需人力資源與協助之辦法，由中央主管機關定之。

二、 特殊教育法施行細則（民國 102 年 7 月 12 日）：

(一) 學校普通班教師也需要具備特殊教育知能，為提升特殊教育及相關服務措施之服務品質。

第六條：本法第十五條所定特殊教育相關人員，包括各教育階段學校普通班教師、行政人員、特殊教育相關專業人員、教師助理員及特教學生助理人員。

(二) 個別化教育計畫之參與及擬定，特殊學生之教育目標、達成學期教育目標之評量方式、日期及標準。

第九條：本法第二十八條所稱個別化教育計畫，指運用團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所訂定之特殊教育及相關服務計畫；參與訂定個別化教育計畫之人員，應包括學校行政人員、特殊教育及相關教師、學生家長；必要時，得邀請相關專業人員及學生本人參與，學生家長亦得邀請相關人員陪同。

以上臺灣之特殊教育相關法規，顯示出對於普通班教師各項特殊教育專業知能的高度重視，也保障特殊學生就讀普通班的各項權益，因此增進與知悉國中普通班教師特殊教育專業知能與狀況，是刻不容緩的一項課題。

最後，針對國中普通班教師在職特殊教育專業知能之進修方面，在上列「特殊教育法」第十五條提到：「為提升特殊教育及相關服務措施之服務品質，各級主管機關應加強辦理特殊教育教師及相關人員之培訓及在職進修」，由此可見，因應融合教育而必須教導身心障礙學生的普通班教師，需負起增進特殊教育專業之能的義務，以利指導在普通班級的身心障礙學生，加強其特殊教育專業知能的在職進修；所以現職國中普通班教師也可以運用短期研習方式充實特殊教育之專業知能，訓練內容通常以教育評量、教材教法等實用課程為原則，不過建議由師範院校的特殊教育系所辦理較為適宜、或是在各地設置特殊教育諮詢等方式來強化處理身心障礙學生的能力；除了教育行政單位辦理的特殊教育專業知能研習之外，國中普通班教師對於特教專業知能需求，也可以透過先前所提到的特殊教育教師的進修方式，像是鄭麗月（1999）研究中所提出的，可以在校內辦理特殊教育成長團體，分享教學經驗，或是林寶貴（1997）研究建議的空中教學管道、社區特殊教育資源、特殊教育諮詢服務專線、特殊教育資訊網路、師資培育機構辦理的短期進修機會等，以上這些都是政府機關辦理研習之外的方式，都可以提供給普通班教師作為增進特教專業知能的建議。

肆、 特殊教育專業知能相關研究

有關於身心障礙學生之「融合教育」的實施，教師是主要的執行者，要使教育改革成功其關鍵因素是執行力的有無，也就是教育人員的專業素質將扮演重要的角色（吳武典，1998）；雖然臺灣尚未有完整關於融合教育師資的培育課程，不過可以確定的是教師修習特殊教育學分有助於融合教育專業知能的提升（鍾梅菁，2000），所以在研究融合教育中任教於普通班的教師特殊教育專業知能上，大部分提到特殊教育專業知能的部份多以量化方式呈現，研究者整理吳淑美（2004）的研究，在融合教育環境中教師應該具備的專業技能包含以下幾點：一、評量學生的起點、優勢及劣勢能力。二、規劃及實施適性的教學或介入。三、評估及調整教學。四、提供家長支持及服務。五、擬定教案及執行教學。六、替學生及家長爭取福利。七、統整相關專業人員（包含教師及治療師）

的意見。八、與其他教師合作並尊重每個人的專業。九、運用教學技巧：強化、忽略及制止學生某些行為。十、提供適當的教學：瞭解學生學習特質給予適當的教材及學習方法。十一、做出正確的教學決定：因為教學是複雜的決定。十二、視需要與情況調整教學。而以下為特殊教育專業知能相關研究論文之整理，見表 2-2：

表 2-2 特殊教育專業知能相關研究摘要表

年份	作者	論文名稱	研究方法	研究結果
2010	賴淑豪	融合教育下國小普通班教師的特殊教育專業知能之探究	採用質性取向的方式，透過訪談 15 位國小普通班教師	一、參與教師的特殊教育專業知能，除了部分像是特殊教育諮詢管道及特教法，還有課程上的調整較為不足，大致具有足夠因應融合教育趨勢的特殊教育專業知能。 二、參與教師在增進特殊教育專業知能，大多是以主動上網搜尋相關資料及參與相關特殊教育研習為主。 三、參與教師對於增進特殊教育專業知能的建議，認為辦理實務案例性分享的研習或研討會最為理想。
2012	李佳勳	屏東縣融合教育班教師特殊教育專業知能學習需求及相關因素之研究	研究方法採問卷調查法，以自編問卷為調查工具	一、不同職務、不同班級內障礙生類別數的融合班教師在「特殊教育基礎知能」此一向度出現顯著差異。 二、不同特教背景以及不同學校規模的融合班教師在「融合班環境規劃與班級經營」此一向度達到顯著差異。 三、不同學歷的融合班教師在「特殊教育需求學生的教學策略與方法」此一向度達到顯著差異。
2012	章寶瑩	新北市學前教師融合教育專業知能與態度之研究	以學前融合教育專業知能問卷與學前融合教育態度問卷	一、新北市公立幼稚園教師具有中等偏高程度之學前融合教育專業知能。 二、不同學歷背景，在學前融合教育專業知能上部份有顯著差異，有無特教資格與有無特教背景之部分則有顯著差異。 三、不同學歷背景之新北市公立幼稚園教師在融合教育態度的認同程度上並無顯著差異；但在有無特教資格及有無特教背景等部分則有顯著差異。 四、新北市公立幼稚園教師其所擁有之學前融合教育專業知能與學前融合教育態度有顯著中度正相關。
2012	陳瓊玉	南投縣幼兒園教師融合教育專業知能與需求之研究	自編問卷	一、南投縣幼兒園教師對融合教育專業知能具備程度充分：教師對融合教育專業知能之具備程度，依序為親師溝通與合作、融合教育知識、行政支援、專業成長、環境規劃與教室管理、課程設計與教學策略、專業團隊。 二、三年內有參加特殊教育相關研習，正面影響教師對融合教育專業知能具備情形。
2013	鄭惠甄	桃園縣國小普通班教師融合教育專業知能需求與具備程度之研究	自編問卷	一、桃園縣國小普通班教師融合教育專業知能之整體具備程度為充分與不充分之間。得分由高至低依序為班級經營與輔導、親師溝通、協同合作、課程設計與評量、融合教育基本理念等向度。 二、不同年齡的教師在融合教育專業知能的需求程度上有顯著差異。年齡較低的教師之自評需求程度高於年齡較高的教師。 三、融合教育專業知能之需求程度與具備程度之間為低正相關之關係。

表 2-2 特殊教育專業知能相關研究摘要表（續）

年份	作者	論文名稱	研究方法	研究結果
2013	蔡佩真	融合教育中的學前教師特教專業知能、特教支援服務需求與滿意度之調查研究	自編問卷為主要研究工具	學前教師特教專業知能在「接觸特殊幼兒年資」、「公、私立園所」、「教師資格」、「特教背景」、「教導特殊幼兒之經驗感受」及「對融合教育的態度」等背景有顯著差異；在其他背景變項學前教師特教專業知能無差異。
2014	劉蘭瑛	影響國小普通班教師教導身心障礙學生專業知能與勝任感因素之研究	透過資料庫進行次級資料分析	普通班教師教導身心障礙學生之專業知能現況，以「親師間的溝通與合作」、「班級經營」、「與其他專業人員合作」等能力較佳；而「依障礙學生能力和需求設計課程」能力最弱；教導身心障礙學生之勝任感則有近八成二的老師表示勝任，但仍有近二成的老師表示無法勝任。此外，普通班教師所得到之「特教支援」亦影響專業知能的表現。

根據以上相關研究，發現少數研究方法是以質性深度訪談與逐字稿的研究方法，來了解教師其特殊教育專業知能所具備與否，而大多數研究方法則採用量化的問卷調查方法，藉由蒐集數據來得知教師其特殊教育專業知能的程度或得分的高低，故研究者依據研究目的，自編教師特殊教育專業知能問卷，聚焦調查臺北市國中音樂教師之知能現況為何，詳細研究方法與調查問卷將在第三章節說明。

續而分析相關研究與文獻，所謂特殊教育知能的向度與項目為何，從黃延圳(2005)的研究發現，藉由問卷調查得知國民小學普通班教師特殊教育專業知能與專業態度「整體情形」尚佳，且透過研究結果將普通班教師特殊教育專業知能分為九個向度，分別為：一、特教責任感：認為身心障礙學生可以安置在普通班，而且能使身心障礙學生在各方面變得更好是普通班教師的責任之一。二、特教信念：對於融合的態度有自己的見解，但同意融合有助於身心障礙學生與一般學生彼此的接納。三、親師合作：與身心障礙學生家長保持溝通，並使其瞭解孩子可能遭遇的問題，讓一般學生家長瞭解特殊教育。四、特教理念：參與特殊教育知能的研習進修，身心障礙學生得安置於普通班並協助在普通

班的適應，與瞭解身心障礙學生的安置及為身心障礙學生擬定個別化教育計畫。五、教室管理：促進身心障礙學生與一般學生互動，處理身心障礙學生的突發行為。六、教學態度：教育身心障礙學生比同情他們更加重要，認為將他們安置在普通班有助於身心障礙學生學習，但是也認為會干擾班級活動。七、專業合作：熟悉校內外支援服務，並運用科技輔具協助教學。八、課程與教學：規劃無障礙的教學環境、擬定學習目標、調整教學並使用多元評量。九、特教熱忱：樂於擔任教育身心障礙學生之教師，以及提供學生協助。

另一相關研究為林國基（2006）的研究，研究南部地區國民中學普通班教師之特殊教育知能，也是採用問卷方式調查，研究結果認為普通班教師尚未具備足夠的特殊教育專業知能，但是教師對特殊教育與融合教育的態度趨於正向，並將普通班教師特殊教育專業知能分為五個向度：一、特殊教育一般知識：包含知道特殊教育服務對象類別、融合趨勢、學生生理特徵、鑑定安置輔導及替學生申請學生福利服務。二、課程與教學：撰寫個別化教育計畫、調整課程及教學策略。三、班級經營與輔導：促進身心障礙學生與一般學生互動，營造良好班級氣氛並處理身心障礙學生突發狀況。四、評量與診斷：利用觀察及心理測驗資料評估學生，瞭解學生的優弱勢能力作為改進教學依據。五、親師互動與專業合作：提供家長諮詢服務，並邀請家長出席學校的活動及會議、與專業人員共同討論學生問題。而其他相關於特殊教育專業知能之向度與項目之整理見表 2-3：

表 2-3 特殊教育專業知能項目整理摘要表

研究者	特殊教育專業知能項目
鐘梅菁（2000）	融合教育理念、課程與教學、環境規劃與課室管理、家庭合作與專業合作
邱上真（2001）	特殊需求學生的認識、課程的調整、教學的策略、教材的編選、作業的設計、評量的適配 個別差異的因應、支持系統的開展
鈕文英（2008）	班級經營和教師心態、學生個別差異的瞭解、特殊學生需求的分析、與相關人員的合作和特教資源的運用、物理和心理環境的安排、生活程序和行為管理、課程與教學的設計與教學評量的實施
楊秀真等（2008）	特殊教育理念、身心障礙學生課程實施與診斷能力、經營融合教育班級之教室管理、與學生家長建立良好之親師合作關係、運用特殊教育專業團隊之合作
黃秀文（2010）	（一）特教一般知識：包含融合教育理念，教師對學生障礙類別的瞭解。 （二）課程與教學調整：課程規劃調整與教學上的技巧運用。 （三）班級經營與輔導：課室規劃以及學生間行為改變技術之運用。 （四）評量與診斷：為學生進行多元評量、瞭解學生目前障礙狀況作為教學依據。 （五）親師互動與專業合作：親職上的互動以及教師與相關專業人員的合作。
鄭惠甄（2013）	班級經營與輔導、親師溝通、課程設計與評量、融合教育基本理念
劉蘭瑛（2014）	親師間的溝通與合作、班級經營、與其他專業人員合作 依障礙學生能力和需求設計課程

所以透過以上相關文獻整理，一般任教於融合教育環境中的普通班教師，需要具備的特殊教育專業知能與能力，研究者歸納為四個向度，分述如下：

一、 特殊教育基礎知能方面：瞭解各種類別身心障礙學生、瞭解融合教育的意涵、瞭解融合教育的規劃與評鑑、熟悉特殊教育相關法令、對相關專業服務、特殊教育發展趨勢、特殊教育科技輔具、特殊教育學生的轉介流程、鑑定標準、安置型態及輔導流程、特殊教育需求學生個別化教育計畫。

二、 環境規劃與班級經營：因應特殊教育學生的特殊需求，以學生為中心進行環境的調查與調整，重視良好的師生互動環境、提供良好的語言的互動環境、提供變化豐富的學習環境，並熟悉行為的管理。

三、 特教教學策略與方法：各類別身心障礙學生教學實務及熟悉各種教學策略，例如：成功經驗教學法、個別化教學、合作學習、學習注意力問題處理等教學策略；而課程設計以一般學生發展知識為基礎、熟悉特殊學生學習特質、運用多元評量的觀念與方式、熟悉各種不同的課程模式，例如：配合特殊學生的發展階段而設計的教育課程。

四、 行政支援與親職教育方面：具有良好的溝通能力、問題解決能力、能夠參與學校融合教育方案的規劃、學校行政支援與社會資源如何取得、如何與專業人員維繫良好的合作關係、熟悉如何與家長維繫良好的關係、鼓勵家長參與學校活動。

基於前述相關研究以及特殊教育專業知能的探討，研究者從 94 學年度至 103 學年度教師檢定特殊教育類題庫中，篩選出符合以上向度的題目，並且設計自編之「臺北市國中音樂教師特殊教育專業知能與教學實施之間卷」作為蒐集研究資料的工具，以用來瞭解臺北市國中音樂教師於融合教育之特殊教育專業知能程度為何。

第三節 音樂教學活動於特殊教育之實施及相關研究

壹、音樂教學活動與課程內容

現今臺灣的國民中學教育階段音樂教學活動，皆依照教育部於民國 92 年一月所公佈的「國民中小學九年一貫課程綱要」進行課程設計與教學，並且將音樂科目統整納入「藝術與人文」領域當中，「藝術與人文領域」整體主要內涵係提升學生感受力、想像力、創造力等藝術能力與素養，達到發展與表現學生自我特質、提升生活品質與體認人生積極美好之目標，強調以培養學生藝術知能與鑑賞能力的課程內涵（教育部，2003），而在「國民中小學九年一貫課程綱要」中，「藝術與人文學習領域」課程目標分別為下列三個主軸：一、探索與表現：使每位學生能探索環境與個人的關係，並運用媒材與形式，從事藝術表現，以豐富生活與心靈。二、審美與理解：使每位學生能透過審美及文化活動，體認各種藝術價值、風格及其文化，並熱忱參與多元的藝術活動。三、實踐與應用：使每位學生能瞭解藝術與生活的關聯，透過藝術活動認識藝術行業，擴展視野，尊重藝術創作，並能身體力行，實踐於生活中。

國民中學所謂的一般音樂教學活動，建立於以上三個主軸之藝術能力，而實際實施的教學與教材內容是教師運用藝術四個面向：「表現試探、基本概念、藝術與歷史文化、藝術與生活」，透過教學活動的組織與策略培養學生藝術能力，達到學生藝術能力的建立，因此能力指標的三大主軸和教材內容四個面向間，關連緊密並互為因果，其關鍵在「教師怎麼教、教師注重的教學目標是什麼」，所以九年一貫將國小一至二年級、國小三至四年級、國小五至六年級、國中一至三年級，分為四個教學階段，可見表 2-4，為研究者參考「藝術與人文領域」課程綱要，針對研究對象國中教師所任教之第四階段—國中七至九年級的音樂教學活動與課程內容整理：

表 2-4 國中七至九年級音樂教學活動與課程內容摘要表

統整面向	音樂教學目標與內容
表現試探	音樂表現： (一) 發展良好的歌唱技能，如：呼吸、共鳴、表情、詮釋。 (二) 養成與他人共同唱奏時，相互聆聽與協調的技能。 (三) 練習基本節拍的指揮，並體驗指揮者的任務。 (四) 以模仿或視譜等方式，演奏多種文化風格的樂曲。
基本概念	音樂素材與概念： (一) 運用所習得的音樂要素，進行曲調或簡易和聲伴奏。 (二) 運用音樂術語，描述與比較不同風格作品的形式、內容與特性。 (三) 運用所習得的音樂要素，進行特定曲式樂曲創作，如：二段體、三段體、變奏曲。 (四) 運用適當的記譜或錄音形式，記錄、修改所創作的音樂作品。
藝術與歷史文化	音樂與歷史文化： (一) 以齊唱、輪唱、二部合唱等方式，演唱具有文化風格的歌曲 (二) 以模仿或視譜等方式，演奏多種文化風格的樂曲。 (三) 選擇適當的音源與素材，為特定的風格、效果、場域進行音樂創作，以體驗結合歷史、文化或生活經驗的音樂作品。 (四) 欣賞不同時期、地區、文化的音樂風格，並運用所習得的音樂概念，分析其美感特質。 (五) 認識不同文化的音樂表現風格特性，如：歌劇與歌仔戲的唱腔、管絃與絲竹樂器音色的差別。
藝術與生活	音樂與生活： (一) 認識與音樂相關的資訊科技，對音樂創作的影響。 (二) 籌劃、演練及呈現音樂展演，以表現合作學習的成果。 (三) 選擇特定的音樂主題，如：音樂家、音樂劇、電影配樂，進行其內涵與特色的分析，並與他人分享與討論。

根據以上的音樂教學課程內容整理，其中與音樂知識與樂理基礎有關的為「基本概念」中的各項音樂學習要素，像是曲式認識、記譜形式、和聲練習與音樂術語運用等，皆可融入在各個教學活動中，以下就研究者的文獻分析，主要分為四個音樂教學活動項目敘述：

一、 歌曲歌唱教學：為「表現試探」和「藝術與歷史文化」兩個面向，包含歌唱技巧的練習、視譜能力的學習，甚至可發展歌唱出具有當代音樂文化風格的曲目等。

二、 器樂演奏：為「表現試探」、「藝術與歷史文化」以及「藝術與生活」，有基本節拍的學習與訓練、模仿與視譜視奏教學與演奏各時期音樂風格的曲目，進而發展具有團隊合作的音樂活動展演。

三、 音樂欣賞：為「表現試探」、「藝術與歷史文化」以及「藝術與生活」，透過音樂要素與風格的分析，能夠欣賞不同時期、地區、文化的音樂風格與分析其音樂與美感特質，最後可發展至能夠有特定自我喜愛與欣賞的音樂主題，並能與人分享與討論。

四、 音樂創作：為「表現試探」、「藝術與歷史文化」以及「藝術與生活」，先從運用基本音樂要素進行特定曲式的樂曲創作，進而創作有特定的風格的音樂，並希望能夠籌劃、演練及呈現音樂展演，以表現學生團隊合作學習的成果。

所以，國中音樂教師在一般教學實施的教材編選時，皆依據國民中小學課程綱要總綱與本學習領域之課程基本理念、課程目標、分段能力指標、教材內容、教學評量、實施要點等重點，從其中歸納出音樂教學內容範疇：包含音樂知識、音感、認譜、歌唱、樂器演奏、創作、欣賞等面向，進行彈性與適性的音樂教學，並能夠符合一般學生與特殊學生的音樂教學活動設計，故透過以上文獻資料，研究者整理之以上四個項目即作為本研究音樂教學活動之探究內容，以及問卷調查設計的音樂教學活動向度。

貳、 音樂活動對於特殊教育學生之實施

在實施融合教育環境中的一般音樂教學活動與課程時，音樂教師要如何彈性調整與設計並運用有特殊需求的身心障礙學生身上，正是一種考驗與挑戰，根據相關文獻與研究表示特殊教育老師或相關工作者已經在實際教學過程中，融入許多音樂活動的項目，也發現音樂不僅帶給身心障礙學生學習外的幫助，也同時增進其學習效果（陳淑瑜，2003），另外 Allyson Patterson（2003）在 *Music Educators Journal* 期刊中，也提及美國從 1975 年即立法在一般公立學校的特殊教育中需加入音樂課程，表示例如四肢麻痺、語言、聽力障礙、情緒障礙、以及多重障礙的學生，於音樂活動與小團體中共同活動時，

可以增加與其他學生的社會互動，甚至透過音樂教學的方式，基礎學科的內容也變得容易理解與學習，例如教師能使用歌曲哼唱或唸唱的方式，介紹課程內容，或者利用手鼓等節奏樂器來訓練肢體，如此多元彈性延伸的教學涵義表示，音樂教師可以透過這些不同的音樂活動，激發特殊學生在非音樂部分的學習潛能與成就；且音樂是普遍存在的，各年齡層及各種族與文化都存在不同形式的音樂，也都會聆聽、演奏、創造以及喜愛和欣賞音樂，所以各種不同形式與風格的音樂就成了音樂教師最好的教學與輔導工具。

由於音樂教學理論具有多元性及豐富性，大多從藝術治療延伸至一般教學現場之運用，所以音樂教師針對融合教育環境中有特殊需求的身心障礙學生的身心特質，選擇適合的音樂教學理論為主軸，再加入教學活動的類型及元素，以完成音樂教學活動的編製；在黃榮真（2006）研究中，認為音樂教學活動對於身心障礙學生而言，扮演著重要學習媒介與角色，能夠開展特殊學生多元化的潛能，所以在音樂教學活動介入前，音樂教師應先充分了解學生的問題及起點能力如何，進而診斷分析並找出癥結，以對症下藥，對普通學生如此，而對身心障礙學生更是必然，但身心障礙學生往往因為特殊障礙的限制，在某些方面較一般學生不足或落後，容易產生語言理解及表達困難、焦躁、自信心不足、退縮膽怯等特徵；儘管如此，特殊學生其實在感情上與音樂能力方面並不遜於相同年齡者（黃榮真、林怡伸，1994）；所以，當音樂教師在進行音樂教學活動與課程時，會帶給身心障礙學生正向的學習影響，提高他們的學習動機，增進其知覺動作、口語表達及社會技能等方面的能力

在陳文媛（2007）的研究中，也提到音樂教師可以運用教學創新的課程設計，來激發特殊學生的學習動機，例如歌唱方面的教學策略，音樂教師要多注意呼吸，發聲，與樂理知識，和學生青春期的變聲問題，甚至在歌唱進行時的節奏是否正確，但最重要一點的仍是要激發特殊學生喜愛唱歌的動機；器樂方面的教學，舉例中音直笛的教學設計部分，包含了教導特殊學生如何握中音直笛、運舌發音與練習、跟同儕進行合奏練習，甚至音樂教師可以運用小老師制度，為特殊學生建立鷹架與模仿學習，促進其學習動機

與興趣；另外，在音樂創作的教學部分，可以類化特殊學生之舊經驗，鼓勵發表特殊學生勇於發表，建立其自信心，最後音樂欣賞教學則是音樂教師親自示範，或使用 CD、VCD 等媒材，並在旁協助指導如何音樂欣賞方法，設計欣賞焦點，依照學生程度循序漸進，甚至運用節奏樂器或肢體律動的手法引導特殊學生感受音樂旋律與節奏重音等，都是音樂教師在音樂教學上的設計與變化。

陳理哲（2001）更進一步提出音樂教師在進行音樂活動於特殊學生的運用，經研究者整理歸納出以下要點：一、聽覺訓練：除聽覺障礙者較受限制外，其他特殊兒童對音樂的感受、欣賞與正常兒童無差異，像是智能障礙兒童仍有豐富的想像空間，能隨音樂律動以肢體展現不同的音樂表現，所以教師可以運用不同的音樂類型促使特殊學生發展其聽力與肢體律動之功能。二、說話與歌唱訓練：可以從學生較耳熟能詳的流行歌曲開始，教師可以挑選具有正向歌詞的曲目，應用與輔導在特殊學生身上，教師使用「照樣填詞」的方式，針對特殊學生的特定問題，讓他們將自己的感受放進歌曲裡，改變歌詞內容並唱出來和其他同儕分享，增加學習的動機，這種訓練也對語文學習相當有成效的。三、節奏訓練：一般人對旋律的瞭解可能因為外在干擾與感受太多而變弱，但基本節奏、音響的感覺會比較有反應，例如節奏較強烈的歌曲通常會引起聽者的注意，像是舞曲這類快一點節奏的音樂類型，所以強調在節奏訓練，有助改善特殊學生的肢體發展、肌肉的刺激、反應與運動協調等。四、節奏樂器的演練與樂隊的組成：為了發展特殊學生的節奏能力與學習音樂的興趣，提供打擊樂器令其學習或組織節奏樂隊也是一項不錯的方法，即使特殊學生反應度不夠靈巧，但對音樂節奏可算是較有反應的部分，教師多讓其動手感受樂器演奏當下所產生的節奏與旋律性。五、韻律教學：舞蹈的運用，可在音樂的節奏與旋律中找到身體的重心外，也能促進肌肉、神經反射功能的良好發展，使動作更為協調，促進平衡感，更進一步增進個體對空間、時間的概念與認知，有助於抽象概念的發展；所以舞蹈或韻律活動對特殊學生來說，具有放鬆、發洩的作用，及促進機能發展與身心重建的功效。

除此之外，從國外學者 Shuler (1991) 的研究，當中研究結果進一步提出運用音樂活動教學的優勢，經研究者的整理可以歸納成十點：一、使用學生喜歡的學習型態進行課程教學。二、幫助學生學習使用自己較弱的學行型態學習。三、藉由聽覺、動覺和視覺、知覺等方式提供不同的學習型態。四、發展學生的音樂智能。五、利用學生的音樂智能藉由來進行音樂課程教學。六、提供一個循序的團隊努力合作目標。七、藉由固有的獎勵方式提供自我訓練。八、增強集中注意力的技能。

綜合以上研究與文獻可以得知音樂教學活動對於特殊學生的實施，除了能夠運用音樂所具備心理學的功能，透過教學設計與運用於身心障礙的學生，讓身心障礙學生透過音樂性的遊戲或活動，使其障礙能獲得改善、或維持不惡化的狀態，且能提供多種感官刺激與反覆練習的機會，促進特殊學生身心協調發展，繼而培養社會化的意識，使其更能適應社會環境（郭美女，1998），所以經整理可提出音樂活動的運用對身心障礙者有以下之功能：一、協助個體或殘障者集中注意力，並促進動作之發展。二、培養想像力，穩定情緒。三、提昇適應行為促進和加深社會化能力，以推展人際關係。四、增進語言互動及溝通技能，並從非語文的表達轉向語文的表達。五、促進團體參與的動。六、增進自尊與強化自我概念，增加自信。七、以音樂引起注意並維持興趣。八、重複學習的機會提昇學習成就。九、多重的感覺刺激促進概念形成並增加記憶力。

參、音樂教學與特殊教育之相關研究

融合教育的實施上，音樂一直是輔導身心障礙學生的重要媒介，Regelski & J. T. Gates(1988)共同編輯的「美國音樂教育的當代議題」(Music education for changing times)一書，內容提到音樂活動與音樂治療的方式，並針對特殊學童的音樂教育，以及未來的趨勢進行探討，Ml. Mark (1996)著名的「當代音樂教育」一書中，更獨立出「特殊需求的音樂教育」一個章節，專門介紹音樂在融合教育的功能與應用，隨著融合觀念的推行，目前音樂治療活動也應用於融合教室之中，美國專門研究歌唱學家 Aa. Darrow

(1999)，調查與訪問了美國三十五位樂團、合唱團與一般音樂教育者，受訪者大部分都認為，融合教育對障礙或非障礙學生，在音樂課程學情況，都會有正向的影響，所以音樂能夠展現多元化的活動型態，乃為有力的教學媒介，藉此提昇學生認知、溝通、人際互動等多樣化目標，而音樂課程的設計與教學也須以學生為中心，重視學生多元音樂發展及潛能的激發，因此，運用音樂教學法理論為基礎的多元化音樂教學活動，將有利於開展特殊需求學生之學習潛能，並增進其各方面能力之發展（黃榮真，2008）。

綜合國內外以融合教育環境為背景，進行音樂活動之相關研究，研究者整理與歸納見表 2-5：

表 2-5 音樂教學活動與特殊教育之相關研究摘要表

年份	作者	論文名稱	研究方法	研究結果
2001	吳璇玉	音樂活動對國小多重障礙兒童語文學習成效之研究	使用單一受試中跨受試多基線實驗設計	研究結果表示音樂活動能提昇特殊學生的行為以及能提昇特殊學生的行為以及促進其社會化能力，以推展人際關係，而且採用小團體教學方式增加同儕互動機會，加上成員間有共同話題，皆可改善彼此的人際關係。
2005	胡仁惠	智能障礙學童在融合音樂教育課程中之學習觀察與分析	採用質性研究法，透過上課錄影，以及與導師、班級音樂教師的不定期觀察訪談，深入了解本班個案參與音樂課的情形	一、個案在融合教育之音樂課程進行中，音樂能力發展情形相較普通同學有比較緩慢的情況，但在特定音樂面向的學習與發展仍有進步空間。 二、個案在音樂教育課程中的學習，確實較其他學科科目(如：國語、數學等)，所能達到的教學目標來的多。
2007	陳文媛	「注意力缺陷過動症」學生的音樂課程設計與研究－以國中音樂教學內容為例	設計音樂教學教案進行教學實驗	透過教學實驗設計，「注意力缺陷過動症」學生的學習情況有明顯的進步與正向的發展。
2011	吳素君	音樂教學活動對增進國小特教班學生社會技能成效之研究	量化為主、質性為輔，採單一受試法之 A-B-M 設計	一、音樂教學活動對兩位國小特教班學生在社會適應課程情境之表現，顯示音樂教學活動確能提升並改善其社會技能，達到學習遷移成效。 二、音樂教學活動對兩位國小特教班學生在實用語文課程情境之表現，顯示音樂教學活動確能提升並改善其社會技能，達到學習遷移成效。

表 2-5 音樂教學活動與特殊教育之相關研究摘要表（續）

年份	作者	論文名稱	研究方法	研究結果
2011	王乃嫻	互動式鋼琴音樂活動對國小自閉症兒童	個案研究	一、實施互動式鋼琴音樂活動後並經檢核，個案的十九項待改進之社交技巧中十二項獲得提升。 二、家長與教師對「互動式鋼琴音樂活動」持正向而肯定的態度，並認為正向的經驗有助於於自閉症個案在社交行為上的自信與能力。
2013	石宇廷	音樂教學活動應用於注意力不足缺陷過動症之行動研究	行動研究，利用自然觀察法、非正式訪談法、觀察記錄表	本研究結果可得知，音樂教學活動是有成效的，在未來教學中，可針對注意力不足缺陷過動症(ADHD)之兒童做出相關活動，讓兒童能夠更有提升注意力之效果，對於特教老師與相關人員，都可依照此方式與障礙兒童有更深入及具體的瞭解。
2015	楊慧芊	音樂律動活動對特殊需求幼兒同儕互動之成效	目視分析法 蒐集資料， 同儕互動記錄	結果顯示研究者所設計之音樂律動活動課程對特殊需求之幼兒同儕互動具正面成效。
2015	葉欣隴	國中階段身心障礙學生的音樂課教育環境之探究－以高雄市某兩所學校為例	質性研究策略，透過深度訪談來蒐集資料	一、音樂老師的教學調整，不會針對某障礙類別有固定的教學調整方式有著彈性運用教學調整的方式。雖然老師或同儕會主動提供善意的教學調整或協助，卻無法針對身心障礙學生的音樂學習需求，提供適性的解決辦法， 二、音樂老師都缺乏特殊教育訓練。學校舉辦的特殊教育研習內容過於理論、缺乏音樂實務、演講非音樂特殊教育專業人士、研習場次過少等，造成音樂老師缺乏音樂特殊教育知能。

透過整理上述相關研究與文獻的內容，發現其探討面相包含自我概念（潘美玲，2005）、行為困擾與人際關係（林素秋，2003）、人際互動（胡仁惠，2004）、與注意力（陳文媛，2007）等，且結果皆顯示音樂活動無論對身心障礙學童或一般學生而言，都具有功效，尤其從相關研究探討向的類別來看，顯示出社交技巧類別，如自我概念、人際關係與人際互動，佔有相當多的篇數，可知社交技巧對改善融合教育環境內的身心障礙學童或一般學童，有相當程度的成效；就研究對象而言，上述相關研究大多採用抽離身心障礙學童的方式進行研究處理，只有胡仁惠（2004）與陳文媛（2007）是以在融合教育環境下的身心障礙學童為研究對象，設計適合改善其能力的音樂活動，所以在融合教育環境為實驗處理的研究，比例上仍較缺乏，這也促成本研究動機；故本研究的音樂活動情況調查，是希望能夠更進一步了解身心障礙學童與一般學童共同學習的環境，分析現今實施已達十年的九年一貫課程中有關音樂教學的部分，是否使得身心障礙學生能

維持其在普通課程的最大參與程度，也希望教師在進行音樂教學活動時，能夠確切發揮其教學效能，讓身心障礙學生與一般學生彼此相互接納而一起學習，也期盼此研究調查可以在實施融合教育時提供參考。



第三章 研究方法

本研究旨在探究與瞭解臺北市國民中學音樂教師的特殊教育專業知能與在融合教育中實施音樂教學之情況，研究者透過文獻探討發展本研究之概念架構，並使用自編問卷進行資料蒐集。本章節詳細說明研究調查的設計、研究工具之編成以及實施情形，總共分為五節，第一節為研究架構，第二節界定研究對象，第三節敘述研究工具，第四節闡述研究步驟，第五節說明研究資料處理。

第一節 研究架構

本研究架構依據研究目的與問題，提出本研究之架構如圖 3-1 所示，先確立本研究兩個主要變項，分別為音樂教師的特殊教育專業知能，與在融合教育中實施音樂教學之情形，並分析兩者之相關，另並以性別、年齡為個體變項，學歷、教育程度、擔任職務、學校是否辦理相關研習等為背景變項，進行前述兩個主要變項之差異分析。

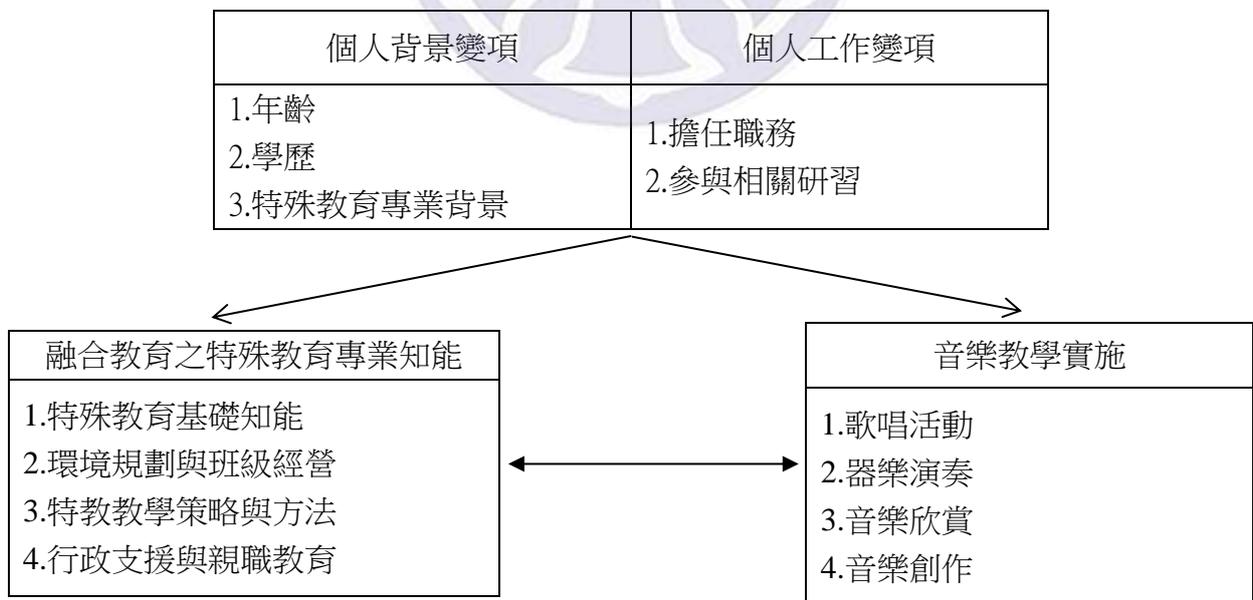


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究對象

本研究以臺北市音樂教師為研究對象，依據教育部特殊教育通報網 (<http://www.set.edu.tw/default.asp>) 公布 103 學年度下學期各縣市特殊教育國民中學階段身心障礙類學生 (2015 年 3 月 20 日) 資料，其中臺北市共有 2510 位身心障礙類別學生接受教育與安置，為身心障礙學生數量較多的前五名縣市之一 (詳見附錄)，另外研究者任教於臺北市立國中音樂科專任教師，因融合教育之提倡而時有身心障礙學生參與音樂課程，故就臺北市教學環境與音樂教師作為研究對象之設定。

依據臺北市政府教育局統計室之臺北市教育資料查詢系統可得到 103 學年度臺北市各級學校概況表，如表 3-1 所示：

表 3-1 103 學年度臺北市學校班級數統計表

國立師大附中(國中部)	21	市立永吉國中	32	市立龍門國中	48	市立南門國中	53
國立政大附中(國中部)	15	市立瑠公國中	36	市立大同高中(國中部)	21	市立弘道國中	53
國立臺灣戲曲學院(國中部)	15	市立信義國中	48	市立大直高中(國中部)	27	市立中正國中	69
市立西松高中(國中部)	21	市立和平高中(國中部)	18	市立長安國中	30	市立成淵高中(國中部)	30
市立中崙高中(國中部)	24	市立仁愛國中	78	市立北安國中	26	市立建成國中	28
市立介壽國中	70	市立大安國中	57	市立新興國中	16	市立忠孝國中	24
市立民生國中	30	市立芳和國中	18	市立五常國中	15	市立民權國中	26
市立中山國中	25	市立金華國中	80	市立濱江國中	12	市立蘭州國中	9
市立敦化國中	72	市立懷生國中	24	市立瑩橋國中	23	市立重慶國中	32
市立興雅國中	48	市立民族國中	12	市立古亭國中	23	市立大理高中(國中部)	15
市立萬華國中	55	市立南港高中	29	市立雙園國中	14	市立誠正國中	41
市立龍山國中	29	市立成德國中	22	市立福安國中	10	私立延平中學(國中部)	27
市立萬芳高中(國中部)	33	市立內湖國中	46	市立天母國中	60	私立復興實中(國中部)	23
市立木柵國中	29	市立麗山國中	6	市立北投國中	57	私立靜修女中(國中部)	9
市立實踐國中	41	市立三民國中	30	市立新民國中	17	私立立人高中(國中部)	3
市立北政國中	12	市立西湖國中	17	私立東山中學(國中部)	38	私立達人女中(國中部)	18
市立景美國中	41	市立東湖國中	52	私立再興中學(國中部)	23	私立衛理女中(國中部)	18
市立興福國中	11	市立明湖國中	60	私立景文高中(國中部)	10	私立華興中學(國中部)	21
市立景興國中	52	市立陽明高中(國中部)	18	私立靜心國中	18	私立薇閣高中(國中部)	37
市立百齡高中(國中部)	42	市立明德國中	57	私立方濟中學(國中部)	6	私立奎山國中	6
市立士林國中	47	市立桃源國中	14	市立至善國中	9	市立關渡國中	9
市立蘭雅國中	50	市立石牌國中	87	市立格致國中	7	私立立人國中	5

總計：2696 (班)

資料來源：臺北市政府教育局統計室 (<http://statistic.tp.edu.tw/dialog/statfile9.asp>)

依據下表，臺北市國民中學（含完全中學國中部）教師每週授課節數基準：

表 3-2 臺北市教師授課節數摘要表

學生學習節數	科 目	國 中
七年級 34 節	國 文	18
八年級 34 節	英文、數學、自然與生活科技、社會	20
九年級 35 節	藝術與人文、健康與體育、綜合活動	21

資料來源：臺北市政府教育局（民國 100 年 8 月 2 日北市教中字第 10040412400 號函修正）

研究者以國民中學專任教師每週授課節數以 21 節為基準，估算臺北市全部國中音樂教師母群體樣本數為 128 人，透過去電臺北市國中各學校詢問音樂老師之聯絡方式，最後聯繫上 120 位國中音樂教師，總共發放問卷 120 份，故正式問卷發放率為 93.75%，並經過多次催收後回收研究問卷 106 份，正式問卷回收率為 88.3%，因研究者問卷設計採用電子問卷表單系統，故有效問卷 106 份，正式問卷有效率為 100%，並由此確立本研究調查之樣本數為 106 人。

第三節 研究工具

本研究旨在探討臺北市國民中學音樂教師之特殊教育專業知能與教學實施情形，為達本研究目的研究者使用問卷調查法來蒐集所需資料，期盼能獲得較完整的研究結果與發現。本研究使用自編「臺北市國中音樂教師特殊教育專業知能與教學實施之問卷」作為收集資料的主要工具，茲說明如下：

壹、 問卷編製

一、 問卷初稿

依文獻探討 四個面向

研究者依據文獻探討編寫第一部分，為相關特殊教育專業知能題目，如下表 3-1

表 3-1 特殊教育專業知能題目摘要表

特殊教育知能向度	題號與題目
特殊教育基礎知能	1.我知道特殊教育的理念，例如：零拒絕、適性教育、融合教育等
	2.我知道我國的特殊教育法及相關的法規
	3.我知道身心障礙學生的各類身心障礙特徵
	4.我知道特殊教育法中有關身心障礙學生安置的規定
	5.我知道有關身心障礙學生鑑定的標準
	6.我知道如何擬定特殊教育學生個別化教育計畫（IEP）
	7.我知道如何擬定特殊教育學生個別化轉協計畫（ITP）
	8.我贊成身心障礙學生就讀通班，有助於增加其學習與發展的機會
環境規劃與班級經營	10.我會規劃一個無障礙的教學環境
	11.我知道班級經營的原理與技巧
	13.我知道如何增進一般學生對身心障礙學生的接納程度
	14.我知道如何協助身心障礙學生在普通班的適應
	15.我知道如何處理特殊學生的偶發狀況（例如：癲癇、自傷行為等）
特教教學策略與方法	19.我知道如何規劃特殊學生的無障礙學習環境
	9.我知道如何使用特殊教育之科技輔具（例如：多功能版
	12.我知道如何促進身心障礙學生與一般學生互動的策略
	13.我知道如何增進一般學生對身心障礙學生的接納程度
	20.我知道任教科目的教學專業知識
	21.我知道各類別身心障礙學生學習的優勢與弱勢能力
	22.我知道如何與其他教師進行協同教學
	23.我知道如何設計身心障礙學生有效教學策略
	24.我知道如何運用多元的方法評量身心障礙學生
	25.我知道如何擬定身心障礙學生的學習目標
	26.我知道如何將身心障礙學生個人的學習目標融入在班級活動中
	27.我知道如何運用教學策略/行為改變技術與身心障礙學生
28.我知道如何處理身心障礙學生問題的行為	

表 3-1 特殊教育專業知能題目摘要表（續）

行政支援與親職教育	16.我知道如何安排身心障礙學生轉銜或接受輔導
	17.我會讓身心障礙學生的家長瞭解學生在普通班級中可能遭遇的問題
	18.我會讓身心障礙學生的家長瞭解個別化教育計畫(IEP)的內容
	29.我知道如何讓一般學生的家長了解特殊教育的特點
	30.我知道如何讓身心障礙學生的家長知道所需的相關專業服務與支援管道
	31.我知道如何鼓勵身心障礙學生的家長參與學校活動
	32.我知道如何運用學校行政人員支援身心障礙學生的需求
	33.我會與相關行政專業人員（例如：輔導老師）維繫良好的關係，並獲得適當行政支援
	34.我會與家長、導師及相關專業人員維繫良好的合作協同關係
	35.我知道可轉介運用的相關專業資源與單位
36.我知道目前所屬學校專業團隊實施與支援的狀況	

以上共四個層面，36 題目敘述，並提供完全同意、大致同意、尚可、稍微同意與完全不同意五種程度選項讓教師進行選擇。

第二部分為音樂教學實施，則是編寫十題情境題目，並提供五種教學策略選項讓教師選擇：使用不同的學習策略幫助此生學習、利用課餘時間對此學生進行補救教學、略過此段音樂教學活動、不要求此生達到一般學習標準，以及尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助，且有五種使用程度：總是使用、常常使用、有時使用、偶爾使用與未曾使用讓音樂教師做教學程度上的選擇，如下表 3-2 所示，為試題與向度之對應關係，題目皆為單選題，■為標準正確答案。

表 3-2 音樂教師特殊教育專業知能題目摘要表

向度	題號	題目	來源	參考文獻
特殊教育基礎知能	1	有關於特殊教育學生的定義，下列哪一個觀點較適切？ <input type="checkbox"/> 生理上具有缺陷 <input checked="" type="checkbox"/> 學習上具有特殊需求 <input type="checkbox"/> 心理特質具有殊異性 <input type="checkbox"/> 統計上屬於常態分配兩極端	103 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	邱上真(2001): 特殊需求學生的認識。 黃秀文(2010): 特教一般知識，包含融合教育理念，教師對學生障礙類別的瞭解。
	2	身心障礙資優學生的鑑定方式，宜優先考量下列哪一項？ <input type="checkbox"/> 根據家長和教師觀察學生後，所提供的推薦資料 <input type="checkbox"/> 依各類障礙特徵與限制將資優的鑑定標準彈性降低	103 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考	鈕文英(2008): 特殊學生需求的分析 楊秀真(2008): 身心障礙學生課程實施與診斷能力

表 3-2 音樂教師特殊教育專業知能題目摘要表（續）

向度	題號	題目	來源	參考文獻
特殊教育基礎知能		<ul style="list-style-type: none"> ■運用多元評量方式，將評量結果進行綜合研判後決定 □就現有的綜合測驗，選擇最有利且可實施的分測驗施測 		
	4	依據我國現行特殊教育法規，智力測驗是下列哪些特殊教育學生鑑定的必要項目？ <ul style="list-style-type: none"> □智能障礙、學習障礙、學術性向優異 ■智能障礙、學習障礙、一般智能優異 □智能障礙、學術性向優異、一般智能優異 □學習障礙、領導才能優異、情緒行為障礙 	103 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	楊秀真 (2008): 特殊教育理念 鄭惠甄 (2013): 融合教育基本理念
環境規劃與班級經營	5	近年來，特殊教育界將身心障礙學生改稱為「特殊需求學生」，其最主要原因為何？ <ul style="list-style-type: none"> ■避免標記 □鑑定不客觀 □服務資源不足 □缺乏鑑定工具 	101 學年度教師檢定	邱上真 (2001): 特殊需求學生的認識 黃秀文 (2010): 特教一般知識，包含融合教育理念，教師對學生障礙類別的瞭解。
	12	教師訓練同儕運用手勢或眼神促進自閉症學生使用社會互動技巧。這是下列何種同儕介入策略？ <ul style="list-style-type: none"> ■提示 □接近 □引發 □增強 	103 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	楊秀真 (2008): 經營融合教育班級之教室管理 黃秀文 (2010): 課室規劃以及學生間行為改變技術之運用
	13	教師為了改善某生在上課時經常隨意離開座位的行為，於是與學生約定，只要其一節課隨意離開座位的次數少於二次，老師就給予該生喜愛的貼紙。此為下列何種行為改變策略？ <ul style="list-style-type: none"> □負增強 □反應代價 □延宕增強 ■區分性增強 	101 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	黃秀文 (2010): 課室規劃以及學生間行為改變技術之運用 劉蘭瑛 (2014): 班級經營
特教教學策略與方法	8	某生有嚴重的情緒及行為困擾，影響自己與同儕的學習，也常會干擾教學進行。老師經過一評估與分析，決定讓他暫時到一個新情境接受輔導。請問老師的做法最可能是採取下列何種理念模式？ <ul style="list-style-type: none"> □心理動力的理念模式 □訊息處理的理念模式 □人文學派的理念模式 ■生態學的理念模式 	95 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	邱上真 (2001): 教學的策略 黃秀文 (2010): 課程規劃調整與教學上的技巧運用
	10	重度障礙學生具有一般認知及理解能力，但有弱視、獨立行動能力不足且寫字緩慢等問題。該生參加考試時，下列何者為較不適切的調整評量方式？ <ul style="list-style-type: none"> ■製作點字試卷 □延長考試時間 □放大考試卷字體 □作文以電腦打字作答 	102 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	黃秀文 (2010): 評量與診斷，為學生進行多元評量、瞭解學生目前障礙狀況作為教學依據
	11	有個學生總是在上課時會不斷干擾同學，老師想要運用 A-B-C 分析法了解學生的干擾行為，其中在「C」的部分，老師需要蒐集的學生資料是下列哪一項？ <ul style="list-style-type: none"> □干擾行為的持續時間 □最常做出的干擾行為 □在何種情境下會表現出干擾行為 ■出現干擾行為後老師的處理方式 	102 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	鈕文英 (2008): 特殊學生需求的分析 劉蘭瑛 (2014): 依障礙學生能力和需求設計課程
	14	對於特殊學生的評量，質性的發展性評量逐漸受到重視。有關該評量之目標，下列何者不適切？ <ul style="list-style-type: none"> ■評估生態環境 □評估發展能力 □分析認知結構 □確定功能運作的階段 	103 年度高中以下學校及幼兒園教師資格檢定考	鄭惠甄 (2013): 課程設計與評量

表 3-2 音樂教師特殊教育專業知能題目摘要表（續）

向 度	題 號	題目	來源	參考文獻
行政 支援 與 親 職 教 育	3	有關資源班運作之敘述，下列何者不正確？ ■僅供抽離式課程使用 □安置前應徵得家長同意 □為部分時間制之特殊教育服務 □身心障礙教育與資賦優異教育皆適用	102 年度高級 中等以下學 校及幼兒園 教師資格檢 定考試	鐘梅菁(2000): 家庭合 作與專業合作
	7	身心障礙學生被安置在普通班，每週有固定教師到 學校對該生進行直接教學或是給予級任教師教學 支援。此種教育型態為何？ □教師認輔 ■巡迴輔導 □自學輔導 □諮詢服務	100 年度高級 中等以下學 校及幼兒園 教師資格檢 定考試	邱上真(2001): 支持系 統的開展 鈕文英(2008): 與相關 人員的合作和特教資源 的運用
	9	有識字障礙的學生，最適宜提供下列何種考試服務 措施？ □點字試卷 □電腦作答 ■試題報讀 □放大字體	102 年度高級 中等以下學 校及幼兒園 教師資格檢 定考試	鈕文英(2008): 物理和 心理環境的安排
	15	根據我國現行特殊教育法規，有關個別化教育計畫 的敘述，下列何者您認為是正確的？ □所有身心障礙學生都要有個別化教育計畫 ■學校應邀請家長參與擬定個別化教育計畫 □所有個別化教育計畫應在開學後一個月內訂定 □由特教教師擬定後，向個別化教育計畫會議報告	103 年度高級 中等以下學 校及幼兒園 教師資格檢 定考試	楊秀真(2008): 運用特 殊教育專業團隊之合作 黃秀文(2010): 親職上 的互動以及教師與相關 專業人員的合作
	16	有關個別化教育計畫在學校實施的情況，下列何者 敘述您認為是較正確的？ □重度腦性麻痺學生的計畫宜以養護性目標為主 □新生個別化教育計畫會議在開學一個月後召開 ■家長或監護人如覺得有必要，可邀請相關人員陪 同參加會議 □轉銜服務到國中階段為止，高職後的轉銜依照學 生升學與否來決定	100 年度高級 中等以下學 校及幼兒園 教師資格檢 定考試	楊秀真(2008): 運用特 殊教育專業團隊之合作 劉蘭瑛(2014): 親師間 的溝通與合作、與其他 專業人員合作

資料來源：教育部高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試(<https://tqa.ntue.edu.tw/>)

二、問卷修正與確立

本問卷題目透過專家效度審核，經過專家建議所列第一部分「特殊教育專業」之題目敘述未能確實了解音樂教師程度，經與指導教授討論後，採用已公開發布自 94 學年度至 103 學年度教師檢定特殊教育類題庫篩選符合的題目，較能具備檢核的效果，詳細專家檢核表請見附錄一。

表 3-3 研究問卷內容效度之專家背景摘要表

	任職	學歷	專長
專家 A	國立臺灣師範大學師資培育與特殊教育、教師專業發展就業輔導處	國立臺灣師範大學教育學博士	特殊教育、教師專業發展
專家 B	臺北市高中兼任音樂教師	國立臺灣師範大學音樂系音樂教育組博士	音樂教育
專家 C	新北市國中音樂教師	美國密西根州立大學音樂治療碩士	音樂治療、特殊教育

本研究問卷為三部分，第一部分為基本資料，以作為個體與背景變項差異分析之用，第二部分為音樂教師的特殊教育專業知能情況調查，包括特殊教育基礎知能、環境規劃與班級經營、特教教學策略與方法與行政支援與親職教育等四個向度，第三部分為在融合教育中實施音樂教學之情況調查，包括歌唱活動、器樂演奏、音樂欣賞與音樂創作等四類音樂教學活動，以下分述之：

(一) 第一部分：音樂教師個人基本資料

本研究問卷基本資料包含個體與背景變項，個人背景變項為性別（男、女），年齡（從二十九歲以下、三十歲至三十九歲、四十歲至四十九歲到五十以上），學歷（學士、碩士、博士與其他），與特教專業背景（是否具有特殊教育證照、特殊教育研究所修畢、或曾修習過特殊教育導論三學分），而個人工作變項包含擔任職務（教師兼行政或專任），有無接觸特殊學生經驗，任教班級中身障學生障礙類別，以及學校是否辦理特殊教育相關知能研習。

(二) 第二部分：音樂教師特殊教育專業知能

此部分旨在調查音樂教師特殊教育專業知能之程度高低，題目來自 94 學年度至 103 學年度教師檢定特殊教育類題庫，研究者依據第二章文獻探討中，依據表 2-3 之特殊教育專業知能項目整理摘要表，進行試題之選擇，並如下表 3-4 所示，為試題與向度之對應關係，題目皆為單選題，有標準正確答案。

表 3-4 音樂教師特殊教育專業知能題目摘要表

向度	題號	題目	來源	參考文獻
特殊教育基礎知能	1	有關於特殊教育學生的定義，下列哪一個觀點較適切？ <input type="checkbox"/> 生理上具有缺陷 <input checked="" type="checkbox"/> 學習上具有特殊需求 <input type="checkbox"/> 心理特質具有殊異性 <input type="checkbox"/> 統計上屬於常態分配兩極端	103 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	邱上真 (2001): 特殊需求學生的認識。 黃秀文 (2010): 特教一般知識，包含融合教育理念，教師對學生障礙類別的瞭解。
	2	身心障礙資優學生的鑑定方式，宜優先考量下列哪一項？ <input type="checkbox"/> 根據家長和教師觀察學生後，所提供的推薦資料 <input type="checkbox"/> 依各類障礙特徵與限制將資優的鑑定標準彈性降低 <input checked="" type="checkbox"/> 運用多元評量方式，將評量結果進行綜合研判後決定 <input type="checkbox"/> 就現有的綜合測驗，選擇最有利且可實施的分測驗施測	103 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考	鈕文英 (2008): 特殊學生需求的分析 楊秀真 (2008): 身心障礙學生課程實施與診斷能力
	4	依據我國現行特殊教育法規，智力測驗是下列哪些特殊教育學生鑑定的必要項目？ <input type="checkbox"/> 智能障礙、學習障礙、學術性向優異 <input checked="" type="checkbox"/> 智能障礙、學習障礙、一般智能優異 <input type="checkbox"/> 智能障礙、學術性向優異、一般智能優異 <input type="checkbox"/> 學習障礙、領導才能優異、情緒行為障礙	103 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	楊秀真 (2008): 特殊教育理念 鄭惠甄 (2013): 融合教育基本理念
	5	近年來，特殊教育界將身心障礙學生改稱為「特殊需求學生」，其最主要原因為何？ <input checked="" type="checkbox"/> 避免標記 <input type="checkbox"/> 鑑定不客觀 <input type="checkbox"/> 服務資源不足 <input type="checkbox"/> 缺乏鑑定工具	101 學年度教師檢定	邱上真 (2001): 特殊需求學生的認識 黃秀文 (2010): 特教一般知識，包含融合教育理念，教師對學生障礙類別的瞭解。
	6	您認為哪些障礙類別的學生比較需要安排在接近老師的位置？ <input checked="" type="checkbox"/> 嚴重情緒障礙、聽覺障礙 <input type="checkbox"/> 視覺障礙、智能障礙 <input type="checkbox"/> 肢體障礙、視覺障礙 <input type="checkbox"/> 嚴重情緒障礙、肢體障礙	95 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	鐘梅菁 (2000): 環境規劃與課室管理 鈕文英 (2008): 物理和心理環境的安排
環境規劃與班級經營	12	教師訓練同儕運用手勢或眼神促進自閉症學生使用社會互動技巧。這是下列何種同儕介入策略？ <input checked="" type="checkbox"/> 提示 <input type="checkbox"/> 接近 <input type="checkbox"/> 引發 <input type="checkbox"/> 增強	103 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	楊秀真 (2008): 經營融合教育班級之教室管理 黃秀文 (2010): 課室規劃以及學生間行為改變技術之運
	13	教師為了改善某生在上課時經常隨意離開座位的行為，於是與學生約定，只要其一節課隨意離開座位的次數少於二次，老師就給予該生喜愛的貼紙。此為下列何種行為改變策略？ <input type="checkbox"/> 負增強 <input type="checkbox"/> 反應代價 <input type="checkbox"/> 延宕增強 <input checked="" type="checkbox"/> 區分性增強	101 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	黃秀文 (2010): 課室規劃以及學生間行為改變技術之運用 劉蘭瑛 (2014): 班級經營

表 3-4 音樂教師特殊教育專業知能題目摘要表（續）

特 教 教 學 策 略 與 方 法	8	某生有嚴重的情緒及行為困擾，影響自己與同儕的學習，也常會干擾教學進行。老師經過評估與分析，決定讓他暫時到一個新情境接受輔導。請問老師的做法最可能是採取下列何種理念模式？ <input type="checkbox"/> 心理動力的理念模式 <input type="checkbox"/> 訊息處理的理念模式 <input type="checkbox"/> 人文學派的理念模式 <input checked="" type="checkbox"/> 生態學的理念模式	95 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	邱上真 (2001): 教學的策略 黃秀文 (2010): 課程規劃調整與教學上的技巧運用
	10	重度障礙學生具有一般認知及理解能力，但有弱視、獨立行動能力不足且寫字緩慢等問題。該生參加考試時，下列何者為較不適切的調整評量方式？ ■製作點字試卷 <input type="checkbox"/> 延長考試時間 <input type="checkbox"/> 放大考試卷字體 <input type="checkbox"/> 作文以電腦打字作答	102 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	黃秀文 (2010): 評量與診斷，為學生進行多元評量、瞭解學生目前障礙狀況作為教學依據
	11	有個學生總是在上課時會不斷干擾同學，老師想要運用 A-B-C 分析法了解學生的干擾行為，其中在「C」的部分，老師需要蒐集的學生資料是下列哪一項？ <input type="checkbox"/> 干擾行為的持續時間 <input type="checkbox"/> 最常做出的干擾行為 <input type="checkbox"/> 在何種情境下會表現出干擾行為 ■出現干擾行為後老師的處理方式	102 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	鈕文英 (2008): 特殊學生需求的分析 劉蘭瑛 (2014): 依障礙學生能力和需求設計課程
	14	對於特殊學生的評量，質性的發展性評量逐漸受到重視。有關該評量之目標，下列何者不適切？ ■評估生態環境 <input type="checkbox"/> 評估發展能力 <input type="checkbox"/> 分析認知結構 <input type="checkbox"/> 確定功能運作的階段	103 年度高級中等以下教師資格檢定	鄭惠甄 (2013): 課程設計與評量
行 政 支 援 與 親 職 教 育	3	有關資源班運作之敘述，下列何者不正確？ ■僅供抽離式課程使用 <input type="checkbox"/> 安置前應徵得家長同意 <input type="checkbox"/> 為部分時間制之特殊教育服務 <input type="checkbox"/> 身心障礙教育與資賦優異教育皆適用	102 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	鐘梅菁 (2000): 家庭合作與專業合作
	7	身心障礙學生被安置在普通班，每週有固定教師到學校對該生進行直接教學或是給予級任教師教學支援。此種教育型態為何？ <input type="checkbox"/> 教師認輔 <input checked="" type="checkbox"/> 巡迴輔導 <input type="checkbox"/> 自學輔導 <input type="checkbox"/> 諮詢服務	100 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	邱上真 (2001): 支持系統的開展 鈕文英 (2008): 與相關人員的合作和特教資源的運用
	9	有識字障礙的學生，最適宜提供下列何種考試服務措施？ <input type="checkbox"/> 點字試卷 <input type="checkbox"/> 電腦作答 <input checked="" type="checkbox"/> 試題報讀 <input type="checkbox"/> 放大字體	102 年度高級中等以下教師資格檢定	鈕文英 (2008): 物理和心理環境的安排
	15	根據我國現行特殊教育法規，有關個別化教育計畫的敘述，下列何者您認為是正確的？ <input type="checkbox"/> 所有身心障礙學生都要有個別化教育計畫 ■學校應邀請家長參與擬定個別化教育計畫 <input type="checkbox"/> 所有個別化教育計畫應在開學後一個月內訂定 <input type="checkbox"/> 由特教教師擬定後，向個別化教育計畫會議報告	103 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	楊秀真 (2008): 運用特殊教育專業團隊之合作 黃秀文 (2010): 親職上的互動以及教師與相關專業人員的合作
	16	有關個別化教育計畫在學校實施的情況，下列何者敘述您認為是較正確的？ <input type="checkbox"/> 重度腦性麻痺學生的計畫宜以養護性目標為主 <input type="checkbox"/> 新生個別化教育計畫會議在開學一個月後召開 ■家長或監護人如覺得有必要，可邀請相關人員陪同參加會議 <input type="checkbox"/> 轉銜服務到國中階段為止，高職後的轉銜依照學生升學與否來決定	100 年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試	楊秀真 (2008): 運用特殊教育專業團隊之合作 劉蘭瑛 (2014): 親師間的溝通與合作、與其他專業人員合作

資料來源：教育部高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試(<https://tqa.ntue.edu.tw/>)

(三) 第三部分：音樂教師實施音樂教學情況調查

此部分按本研究之音樂活動四個向度：歌唱、器樂、音樂欣賞與音樂創作，共有五種教學策略選項讓教師選擇：使用不同的學習策略幫助此生學習、利用課餘時間對此學生進行補救教學、略過此段音樂教學活動、不要求此生達到一般學習標準，以及尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助，且有五種使用程度：總是使用、常常使用、有時使用、偶爾使用與未曾使用讓音樂教師做教學程度上的選擇。

表 3-5 音樂教師實施音樂教學題號與題數對應表

題號	身心障礙類別	音樂教學活動
1	視覺障礙	歌唱與歌曲學習
2	學習障礙	歌唱與歌曲學習
3	自閉症	歌唱與歌曲學習
4	肢體障礙	器樂學習（直笛）
5	輕度智障	器樂學習與讀譜
6	注意力不足過動症	器樂學習
7	情緒障礙	音樂欣賞
8	視覺障礙	音樂欣賞（多媒體）
9	自閉症	音樂創作
10	注意力不足過動症	音樂創作

貳、 填答與計分方式

一、 個人資本資料

第一題到第四題為單選題，依照教師個人背景填選，第五題為特教專業背景可複選，第六題觸特殊學生經驗如果為是，則可繼續複選以下曾接觸之身心障礙學生類別，最後第七題參與研習則為單選題。

二、 音樂教師特殊教育專業知能

採用單選題，請教師選擇填答，有正確答案可計分，共有十六題，答對則得一分，答錯則不予計分；分數越高顯示特殊教育專業之能越高，反之則特殊教育專業知能較偏低。

三、 音樂教師實施音樂教學情況

共有十題情境題，其填答方式與計分方式則為總是使用（五分）、常常使用（四分）、有時使用（三分）、偶爾使用（二分）與未曾使用（一分），數字的多少代表因應方式的使用頻率，即數字愈大代表音樂教師越常使用該種教學方式，反之數字愈小，則代表愈不常使用該種因應方式，除各題得分之外，各層面中各題所得之總和，為各層面之得分，代表該層面因應方式使用頻率之高低；而各題得分之總和，即為此部份之總分。

參、 信度預試分析

為建立研究問卷信度，本研究的預試對象由研究者方便取樣，自臺中市國中音樂教師作為樣本，共計三十位音樂教師作為預試對象，如表 3-6 所示。

表 3-6 預試對象摘要表

縣市別	校名	問卷數
臺中市	雙十國中	4
	東山中學附設國中部	3
	安和國中	3
	豐南國中	3
	豐原國中	3
	黎明國中	2
	崇德國中	3
	崇倫國中	2
	五權國中	3
	新光國中	2
	光明國中	2
	合計	

一、 第一部分為個人背景資料，此部分無信度計算。

二、 第二部分為音樂教師特殊專業知能，題目選自 94 到 103 學年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試（特殊教育學生評量與輔導）之題庫，將預試填答情形做

百分比分析，以了解預試題目之答對率，如表 3-7，其中答對率 60%-79%有 4 題，，答對率 90%有 2 題，答對率 100%有 1 題，而經過統計需表示題目難易適中的答對率為 50-90%，總共有 12 題。

表 3-6 教師特殊教育專業知能作答摘要表

編號	答對人數	答對率
題目 1	15	50.0%
題目 2	28	93.3%
題目 3	17	56.7%
題目 4	20	66.7%
題目 5	30	100.0%
題目 6	16	53.3%
題目 7	25	83.3%
題目 8	23	76.7%
題目 9	30	100.0%
題目 10	8	26.7%
題目 11	11	36.7%
題目 12	20	66.7%
題目 13	10	33.3%
題目 14	10	33.3%
題目 15	19	63.3%
題目 16	22	73.3%

(n=30)

三、第三部分為音樂教師在融合教育中實施音樂教學之情形，預試問卷之樣本數 30 人，使用內部一致性分析進行信度分析，總共有十題情境題並且每一題有五種教學策略可做程度選擇，整體十題情境題目的 α 值為.905，顯示內容一致性信度良好，見表 3-8：

表 3-7 音樂教學情境題目信度分析摘要表

樣本數	Cronbach α	題數
30	.905	50

再使用內部一致性分別針對進行不同音樂教學活動的進行信度考核分析，其個別音樂教學活動的 α 值見表 3-9，其分析結果顯示內容一致性信度良好：

表 3-8 不同音樂教學活動信度分析摘要表

音樂教學活動	Cronbach α	題數
--------	-------------------	----

歌曲教學	.809	15
器樂教學	.615	15
音樂欣賞	.747	10
音樂創作	.720	10

另外，因十題之情境題皆有五種教學策略可做選擇，也分別使用內部一致性進行分析不同教學策略之信度考核，其各 α 值見表 3-10，分析結果顯示內容一致性信度良好：

表 3-9 不同教學策略信度分析摘要表

教學策略	Cronbach α	題數
課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習	.930	10
利用課餘時間對此學生進行補救教學	.844	10
略過此段音樂教學活動	.957	10
不要求此生達到一般學習標準	.869	10
尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助	.951	10

本問卷經過專家效度，確立正式問卷詳見附錄三「正式問卷」的部分。



第四節 研究步驟

茲將本研究的實施程序條列敘述如下：

- 一、 擬定研究計畫：於 102 年 9 月始，本論文首先就研究者本身的教學經驗、觀察現象及研究的興趣和範圍來確定研究方向與主題，並根據研究動機找出研究的目的與問題。
- 二、 文獻探討：103 年 9 月，確定研究方向後接著開始蒐集國內外有關特殊教育與音樂教學相關之文獻資料並閱讀，加以整理、分析，並以蒐集之文獻資料為依據編製問卷為調查工具。
- 三、 編製問卷：104 年 2 月，本研究以問卷調查法進行，研究者依據文獻探討的結果，設計本研究問卷之初稿，請非母體樣本之臺中市國中音樂教師 30 位進行預試，根據預試結果與回收問卷的填寫狀況，再經與指導教授討論指導、並將研究編製好的問卷，經由專家與資深教師審查校正以及透過統計軟體檢測以達到問卷之應有之內容信度與效度、經修正後定稿。
- 四、 實施問卷調查：104 年 3 月，問卷發放一週後，對於尚未寄回問卷的學校進行催收的工作，研究者透過電話查訪、電子郵件信箱等方式進行問卷的催收。
- 五、 結果分析與討論：104 年 4 月，將回收之問卷整理、編碼與登錄，並進行相關統計分析，再根據統計分析結果撰寫結論部分，並提出相關的建議。

第五節 資料處理與分析

問卷回收後，進行初步整理與歸納，刪除空白或遺漏值，以統計套裝軟體 SPSS 22 版本進行處理有效問卷所得之數據資料，進行統計分析處理，如表 3-11 所示：

表 3-11 資料統計方法摘要表

研究考驗	統計方法
正式問卷資料分析：	
臺北市國中音樂教師特殊教育專業知能	答對率百分比 答題選項百分比 平均數與標準差
臺北市國中音樂教師音樂教學實施	平均數與標準差 答題選項百分比
個體與背景變項之差異分析	獨立樣本 T 檢定 單因子變異數分析 如有顯著差異，使用薛費法進行事後比較分析
臺北市國中音樂教師特教知能與音樂教學實施	皮爾森相關

第四章 結果與討論

本研究旨在藉由問卷調查的方式，以臺北市國中音樂教師為研究對象，瞭解其特殊教育專業知能與在融合教育中實施音樂教學之情形，並進一步探討不同背景變項的教師之間是否有差異情形；本章節根據研究目的及待答問題，分析並討論「臺北市國中音樂教師特殊教育知能與在融合教育中實施音樂教學之調查問卷」之調查數據結果，總共分為三節說明，第一節為臺北市音樂國中教師特殊教育專業知能之現況分析，第二節為臺北市國中音樂教師音樂教學實施之現況分析，第三節則為臺北市國中音樂教師之特殊教育專業知能與音樂教學實施的相關分析。

第一節 臺北市國中音樂教師於融合教育之特殊教育專業知能分析與討論

本節針對臺北市國中音樂教師之特殊教育專業知能填答情形進行分析與討論，此部份問卷題目來源為 94 年至 103 學年度教師檢定特殊教育類題庫中，篩選出與本研究特殊教育專業知能向度符合的題目，總共有 16 題，為單選題。先從特殊教育專業知能題目之得分高低結果分析教師的知能程度為何，再分項討論本研究之特殊教育專業知能四個向度，教師各項度的知能程度為何。

壹、 特殊教育專業知能整體分析

在特殊教育專業知能部分有 16 題題目，計分方式為：答對的題目得一分，答錯的題目得零分，並計算其得分的高低比率；根據調查問卷結果，全體得分摘要見表 4-1-1，其中答對 0-4 題共 6 人，占全體 5.7%，列為低得分區間，答對 5-12 題 92 人，占全體 86.7%，列為中得分區間，答對 13-16 題 8 人，占全體 7.5%，列為高得分區間；另外計算答題及格的人數（16 題 x60%，約答對 9 題即及格），總共有 71 人，所以依照以上數據結果可

以分析，臺北市國中音樂教師特殊教育專業知能現況，為中等程度。

表 4-1-1 特殊教育專業知能整體分析

	人數	占整體百分比
低得分（答對 0-4 題）	6	5.7%
中得分（答對 5-12 題）	92	86.7%
高得分（答對 13-16 題以上）	8	7.5%

(n=106)

以下續就各向度，做研究結果分析與討論：

一、 向度「特殊教育基礎知能」分析

在「特殊教育基礎知能」向度上共有 4 題，答題結果見表 4-1-2：

表 4-1-2 「特殊教育基礎知能」答題摘要表

題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
	56	52.8%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
1. 有關於特殊教育學生的定義，下列哪一個觀點較適切？	生理上具有缺陷	3.8%
	*學習上具有特殊需求	52.8%
	心理特質具有殊異性	5.7%
	統計上屬於常態分配兩極端	37.7%
題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
	90	84.9%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
2. 身心障礙資優學生的鑑定方式，宜優先考量下列哪一項？	根據家長和教師觀察學生後，所提供的推薦資料	7.5%
	依各類障礙特徵與限制將資優的鑑定標準彈性降低	1.9%
	*運用多元評量方式，將評量結果進行綜合研判後決定	84.9%
	就現有的綜合測驗，選擇最有利且可實施的分測驗施測	5.7%
題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
	50	47.2%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
4. 依據我國現行特殊教育法規，智力測驗是下列哪些特殊教育學生鑑定的必要項目？	智能障礙、學習障礙、學術性向優異	13.2%
	*智能障礙、學習障礙、一般智能優異	47.2%
	智能障礙、學術性向優異、一般智能優異	35.8%
	學習障礙、領導才能優異、情緒行為障礙	3.8%

表 4-1-2 「特殊教育基礎知能」答題摘要表（續）

題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
	106	100.0%
5. 近年來，特殊教育界將身心障礙學生改稱為「特殊需求學生」，其最主要原因為何？	選項（有*記號代表正確答案）	答題百分比
	* 避免標記	100.0%
	鑑定不客觀	0.0%
	服務資源不足	0.0%
	缺乏鑑定工具	0.0%

依據表 4-1-2「特殊教育基礎知能」答題摘要表，題目 4「依據我國現行特殊教育法規，智力測驗是下列哪些特殊教育學生鑑定的必要項目？」，正確答案為選項「智能障礙、學習障礙、一般智能優異」，此選項答對率雖為 47.2%，但另一選項「智能障礙、學術性向優異、一般智能優異」答對率為 35.8%，此結果表示教師對於身心障礙部分基礎內容仍有較混淆的概念，與賴淑豪（2010）相關研究結果中表示，教師的特殊教育專業知能除了部分像是特殊教育諮詢管道及特教法較為不足；題目 5「近年來，特殊教育界將身心障礙學生改稱為特殊需求學生」，其最主要原因為何？」，正確選項為「避免標記」，此題答對率為 100%，表示教師對於當今特殊教育之身心障礙趨勢與理念，還是有相當的了解與認知；綜合此向度之研究結果分析，顯示臺北市的國中音樂教師在「特殊教育基礎」這方面知能的題目答對率平均呈現良好答對率百分比，其平均答對率為 73.11%，與其他相關研究結果相較之下（鄭惠甄，2013、劉蘭瑛，2014），亦是有相對提高的趨勢。

二、 向度「環境規劃與班級經營」分析

在向度上環境規劃與班級經營共有 3 題，答題結果見表 4-1-3：

表 4-1-3 「環境規劃與班級經營」答題摘要表

題目	答對人數 答對人數 (n=106)	答題百分比
	56	52.8%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
6.您認為哪些障礙類別的學生比較需要安排在接近老師的位置？	*嚴重情緒障礙、聽覺障礙	52.8%
	視覺障礙、智能障礙	18.9%
	肢體障礙、視覺障礙	7.5%
	嚴重情緒障礙、肢體障礙	20.8%
題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
	50	47.2%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
12.教師訓練同儕運用手勢或眼神促進自閉症學生使用社會互動技巧。這是下列何種同儕介入策略？	*提示	47.2%
	接近	13.2%
	引發	32.1%
	增強	7.5%
題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
	34	32.1%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
13.教師為了改善某生在上課時經常隨意離開座位的行為，於是與學生約定，只要其一節課隨意離開座位的次數少於二次，老師就給予該生喜愛的貼紙。此為下列何種行為改變策略？	負增強	24.5%
	反應代價	26.4%
	延宕增強	17.0%
	*區分性增強	32.1%

依據表 4-1-3「環境規劃與班級經營」答題摘要表，題目 13「教師為了改善某生在上課時經常隨意離開座位的行為，於是與學生約定，只要其一節課隨意離開座位的次數少於二次，老師就給予該生喜愛的貼紙。此為下列何種行為改變策略？」，正確答案為選項「區分性增強」，答對人數是 34 人，此題的答對率略為 32.1%，答對百分比略為偏低，續而分析其他選項發現：選項「負增強」則有 24.5%的人選擇、選項「反應代價」有 26.4%的人選擇，另外「延宕增強」的選項也有 17%的人選擇，表示音樂教師對於部分教學方法中關於教學策略以及理論較不熟悉，故回答類似應用於教學的問題時，概念較為模糊；綜合此向度之研究結果分析，教師在「環境規劃與班級經營」此向度的平均

答對率為 44.3%，呈現中等略偏低程度，與相關文獻探討中，劉蘭瑛（2014）的研究結果教為相符，表示教師在實際教學環境中對身心障礙學生的安排與課程設計，仍有進步的空間。

三、 向度「特教教學策略與方法」分析

在「特教教學策略與方法」共有 4 題，答題結果見表 4-1-4：

表 4-1-4 「特教教學策略與方法」答題摘要表

題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
8.某生有嚴重的情緒及行為困擾，影響自己與同儕的學習，也常會干擾教學進行。...請問老師的做法最可能是採取下列何種理念模式？	70	66.0%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
	心理動力的理念模式	20.8%
	訊息處理的理念模式	7.5%
	人文學派的理念模式	5.7%
	*生態學的理念模式	66.0%
題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
10.重度障礙學生具有一般認知及理解能力，但有弱視、獨立行動能力不足且寫字緩慢等問題。該生參加考試時，下列何者為較不適切的調整評量方式？	48	45.3%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
	*製作點字試卷	45.3%
	延長考試時間	9.4%
	放大考試卷字體	5.7%
	作文以電腦打字作答	39.6%
題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
11.有個學生總是在上課時會不斷干擾同學，老師想要運用 A-B-C 分析法了解學生的干擾行...老師需要蒐集的學生資料是下列哪一項？	36	34.0%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
	干擾行為的持續時間	13.2%
	最常做出的干擾行為	3.8%
	在何種情境下會表現出干擾行為	49.1%
	*出現干擾行為後老師的處理方式	34.0%
題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
14.對於特殊學生的評量，質性的發展性評量逐漸受到重視。有關該評量之目標，下列何者不適切？	44	41.5%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
	*評估生態環境	41.5%
	評估發展能力	3.8%
	分析認知結構	17.0%
	確定功能運作的階段	37.7%

依據表 4-1-4「特教教學策略與方法」答題摘要表，題目 10「重度障礙學生具有一般認知及理解能力，但有弱視、獨立行動能力不足且寫字緩慢等問題。該生參加考試時，下列何者為較不適切的調整評量方式？」，正確選項為「製作點字試卷」，答對率百分比為 45.3%，呈現中等略偏低程度，表示教師對於身心障礙學生部分支援系統與輔助教具較為不熟悉；題目 11「有個學生總是在上課時會不斷干擾同學，老師想要運用 A-B-C 分析法了解學生的干擾行...老師需要蒐集的學生資料是下列哪一項？」，正確選項為「出現干擾行為後老師的處理方式」，答對率為 34%，呈現偏低程度的現象，而選項「在何種情境下會表現出干擾行為」更是有 49.1%的人選擇，相對於正確的答案的百分比，反而答錯人數偏高，因此題內容為身心障礙學生的教學教法設計，表示教師對於專門的教學活動設計理論與方法不熟悉；題目 14「對於特殊學生的評量，質性的發展性評量逐漸受到重視。有關該評量之目標，下列何者不適切？」，正確選項為「評估生態環境」，答對率為 41.5%，但另一選項「確定功能運作的階段」也有 37.7%的答題百分比，顯示教師對於身心障礙學生之評量設計也較不熟悉，遇到較專門的評量方法會出現模糊的概念而選錯選項；故綜合此「特教教學策略與方法」向度之答題情形，根據相關文獻探討之研究結果表示教師的「特教教學策略與方法」知能，有較低的得分傾向(鄭惠甄, 2013)，而依身心障礙學生能力和需求設計課程程度表示稍弱(劉蘭瑛, 2014)，而此向度平均答對率為 47.17%，呈現較為偏低情況，表示其中有些教特殊或專門的教學策略是教師比較不熟悉的。

四、 向度「行政支援與親職教育」分析

在向度「行政支援與親職教育」共有 5 題，答題結果見表 4-1-5：

表 4-1-5 「行政支援與親職教育」答題摘要表

題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
	60	56.6%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
3.有關資源班運作之敘述，下列何者不正確？	*僅供抽離式課程使用	56.6%
	安置前應徵得家長同意	1.9%
	為部分時間制之特殊教育服務	0.0%
	身心障礙教育與資賦優異教育皆適用	41.5%
題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
	80	75.5%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
7.身心障礙學生被安置在普通班，每週有固定教師到學校對該生進行直接教學或是給予級任教師教學支援。此種教育型態為何？	教師認輔	20.8%
	*巡迴輔導	75.5%
	自學輔導	0.0%
	諮詢服務	3.8%
題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
	102	96.2%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
9.有識字障礙的學生，最適宜提供下列何種考試服務措施？	點字試卷	1.9%
	電腦作答	0.0%
	*試題報讀	96.2%
	放大字體	1.9%
題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
	48	45.3%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
15.根據我國現行特殊教育法規，有關個別化教育計畫的敘述，下列何者您認為是正確的？	所有身心障礙學生都要有個別化教育計畫	7.5%
	*學校應邀請家長參與擬定個別化教育計畫	45.3%
	所有個別化教育計畫應在開學後一個月內訂定	28.3%
	由特教教師擬定後，向個別化教育計畫會議報告	18.9%
題目	答對人數 (n=106)	答題百分比
	74	69.8%
	選項 (有*記號代表正確答案)	答題百分比
16.有關個別化教育計畫在學校實施的情況，下列何者敘述您認為是較正確的？	重度腦性麻痺學生的計畫宜以養護性目標為主	13.2%
	新生的個別化教育計畫會議在開學一個月後召開	17.0%
	*家長或監護人如覺得有必要，可邀請相關人員陪同參加會議	69.8%
	轉銜服務到國中階段為止，高職後的轉銜依照學生升學與否來決定	0.0%

依據表 4-1-5「行政支援與親職教育」答題摘要表，題目 3「有關資源班運作之敘述，下列何者不正確？」，正確答案為選項「僅供抽離式課程使用」，答對率為 56.6%，但另一選項「身心障礙教育與資賦優異教育皆適用」，也有 41.5%的人選擇，表示教師在特殊教育中有關身心障礙中較專門的某些支援部分認知較為不足，不過除此之外，在題目 7、9、15 與 16 皆有良好的答對率，呈現中上的程度，故綜合此向度「行政支援與親職教育」之答題情形，平均答對率為 68.68%，有接近七成的良好知能程度，在與相關研究比較，研究結果表示大部分教師對於「行政支援與親職教育」的需求與認識，都為滿足且充分具備的（李佳勳，2012），說明其實在學校行政與輔導單位的協助與合作之下，是可以增加教師教育專業知能的提升。

統整以上各向度與各題目的答對比率，見表 4-1-6，教師特殊教育專業知能各向度從高至低得分排序為：「特殊教育基礎知能」→「行政支援與親職教育」→「特教教學策略與方法」→「環境規劃與班級經營」，在「特殊教育基礎知能」有與相關文獻之結果有提升的趨勢，探討其原因跟融合教育行之有年相關，教師可漸漸熟悉其教學形態與實施方式，而在賴淑豪（2010）研究結果中也曾表示，教師的特殊教育專業知能，除了部分像是特殊教育諮詢管道及特殊教育法規與還有課程上調整較為不足，大致具有足夠因應融合教育趨勢的特殊教育專業知能，所以就整體教師的特殊教育專業知能的平均答對率為 58.25%，表示臺北市國中音樂教師具備有中等程度之知能，與其他相關知能調查結果對照（賴淑豪，2010、章寶瑩，2012、陳瓊玉，2012），可有更多進步的空間。

表 4-1-6 特殊教育專業知能答題摘要表

	答對率
特殊教育基礎知能	73.11%
環境規劃與班級經營	44.03%
特教教學策略與方法	47.17%
行政支援與親職教育	68.68%
特殊教育專業知能	58.25%

(n=106)

貳、特殊教育專業知能與不同背景變項分析

本段落旨在說明不同背景變項之臺北市國中音樂教師之特殊教育專業知能的差異情形，採用 T 考驗與單因子變異數分析，針對擔任職務、不同性別、學歷、特殊教育之專業背景、有無接觸特殊學生經驗，以及學校是否辦理特殊教育相關知能研習進行分析與討論。

一、擔任職務與音樂教師特殊教育專業知能分析

根據表 4-1-7，音樂教師擔任專任人數較為偏多，共 84 人（80.8%），音樂教師兼行政（含校長、主任與組長）共 22 人（21.2%）。

表 4-1-7 音樂教師擔任職務人數摘要表

擔任職務	人數	百分比
教師兼行政（含校長、主任與組長）	22	21.2%
教師（含專任、代理、代課與兼課）	84	80.8%

(n=106)

經獨立樣本 T 檢定，分析特殊教育專業知能各面向的答對率與音樂教師有無兼任行政職是否有顯著差異，見表 4-1-8，結果顯示「特殊教育基礎知能」、「環境規劃與班級經營」、「特殊教育策略與方法」與「在行政支援與親職教育」各向度皆為不顯著，所以音樂教師的特殊教育專業知能的程度，與是否有擔任不同職務是沒有差異的。

表 4-1-8 不同職務與臺北市國中音樂教師特殊教育專業知能之差異摘要表

	擔任職務	個數	平均數	標準差	T 值	顯著性
特殊教育基礎知能	教師兼行政（含校長、主任與組長）	22	2.91	.17094	-.104	.917
	教師（含專任、代理、代課與兼課）	84	2.93	.20085		
環境規劃與班級經營	教師兼行政（含校長、主任與組長）	22	.3636	.27039	-1.573	.119
	教師（含專任、代理、代課與兼課）	84	.4603	.25299		
特殊教育策略與方法	教師兼行政（含校長、主任與組長）	22	.5682	.24618	1.889	.062
	教師（含專任、代理、代課與兼課）	84	.4464	.27461		
行政支援與親職教育	教師兼行政（含校長、主任與組長）	22	.6909	.22019	.100	.920
	教師（含專任、代理、代課與兼課）	84	.6857	.21573		

* $p < .05$ ，** $p < .01$

二、 年齡與音樂教師特殊教育專業知能分析

根據表 4-1-9，音樂教師的年齡分部，29 歲以下 56 人占 52.8%，30-39 歲 42 人占 39.6%，40-49 歲 6 人占 5.7%，50 歲以上 2 人則是占了 1.9%，整體音樂教師以較年輕的教師為主。

表 4-1-9 音樂教師年齡人數摘要表

年齡	人數	百分比
二十九歲(含)以下	56	52.8%
三十歲至三十九歲	42	39.6%
四十歲至四十九歲	6	5.7%
五十歲以上	2	1.9%

(n=106)

而音樂教師在不同年齡之間是否會有顯著差異，分別針對特殊教育專業知能四個面向，進行 ONE-WAY ANOVA 分析，見表 4-1-10，向度「特殊教育基礎知能」、「環境規劃與班級經營」與「行政支援與親職教育」，皆為不顯著而沒有差異的，但在向度「特殊教育策略與方法」是有顯著差異的，再透過雪費法 (Scheffe') 進行事後比較分析，何種年齡層表現出最顯著的差異存在，結果分析發現 30-39 歲此年齡層的教師表現出最明顯的差異，次之則為 40-49 歲年齡層的教師，最後則是 29 歲以下之教師；根據第二章文獻探討中，鄭惠甄 (2013) 的研究結果中也表示，不同年齡的教師在融合教育專業知能的需求程度上有顯著差異，而年齡較低的教師之自評需求程度高於年齡較高的教師，而在本研究中將特殊教育專業知能的向度為「特殊教育策略與方法」，表示 30-39 歲的音樂教師在這方面的特殊教育知能較為熟悉。

表 4-1-10 不同年齡與臺北市國中音樂教師與特殊教育專業知能之差異摘要表

	個數	平均數	標準偏差	F	顯著性	
特殊教育基礎知能	二十九歲(含)以下	56	2.2232	.33938	.471	.703
	三十歲至三十九歲	42	2.2381	.28666		
	四十歲至四十九歲	6	2.3333	.34157		
	五十歲以上	2	2.5000	0.00000		
環境規劃與班級經營	二十九歲(含)以下	56	.4405	.22117	2.083	.107
	三十歲至三十九歲	42	.4603	.30312		
	四十歲至四十九歲	6	.4444	.17213		
	五十歲以上	2	0.0000	0.00000		
特殊教育策略與方法	二十九歲(含)以下	56	.4732	.25971	5.127	.002*
	三十歲至三十九歲	42	.5238	.26943		
	四十歲至四十九歲	6	.0833	.12910		
	五十歲以上	2	.5000	0.00000		
行政支援與親職教育	二十九歲(含)以下	56	.6714	.21718	.441	.724
	三十歲至三十九歲	42	.7143	.21250		
	四十歲至四十九歲	6	.6667	.27325		
	五十歲以上	2	.6000	0.00000		

*p < .05, **p < .01

三、 學歷與音樂教師特殊教育專業知能分析

根據表 4-1-11，音樂教師的學歷偏高，學士 32 人 30.2%，碩士 70 占 66.0%，博士則有 4 人占 3.8%。

表 4-1-11 音樂教師學歷人數與百分比

學歷	人數	百分比
學士（含專科）	32	30.2%
碩士（含四十學分班）	70	66.0%
博士	4	3.8%

(n=106)

音樂教師在不同的教育程度之間是否會有顯著差異，分別針對特殊教育專業知能進行 ONE-WAY ANOVA 分析，見表 4-1-12，結果顯示各向度皆為不顯著，所以音樂教師的特殊教育專業知能的程度，與其不同學歷是沒有差異的。

表 4-1-12 不同學歷與臺北市國中音樂教師與特殊教育專業知能之差異摘要表

	教育程度	個數	平均數	標準差	F	顯著性
特殊教育基礎知能	學士（含專科）	32	.7656	.21940	1.248	.291
	碩士（含四十學分班）	70	.7107	.18374		
	博士	4	.8125	.12500		
環境規劃與班級經營	學士（含專科）	32	.4375	.23090	2.460	.090
	碩士（含四十學分班）	70	.4571	.26722		
	博士	4	.1667	.19245		
特殊教育策略與方法	學士（含專科）	32	.4219	.27996	2.524	.085
	碩士（含四十學分班）	70	.5071	.26228		
	博士	4	.2500	.28868		
行政支援與親職教育	學士（含專科）	32	.6875	.22683	.008	.992
	碩士（含四十學分班）	70	.6857	.21689		
	博士	4	.7000	.11547		

*p < .05, **p < .01

四、 學校是否辦理特殊教育相關知能研習與音樂教師特殊教育專業知能分析

根據表 4-1-13，學校有辦理特殊教育相關研習之樂教師為 86 人（81.1%），沒有辦理特殊教育相關研習之音樂教師為 20 人（18.9%）。

表 4-1-13 學校辦理特殊教育相關研習人數與百分比

研習辦理	人數	百分比
是	86	81.1%
否	20	18.9%

(n=106)

經 T 檢定，分析特殊教育專業知能各面向的答對率與學校是否辦理特殊教育相關知能研習是否有顯著差異，見 4-1-14，結果顯示「特殊教育基礎知能」、「環境規劃與班級經營」與「在行政支援與親職教育」向度皆為不顯著的，但向度「特殊教育策略與方法」是有顯著差異的，根據相關文獻探討，與李佳勳（2012）的研究中表示在「特殊教育需求學生的教學策略與方法」此一向度也達到顯著差異的結果。

表 4-1-14 學校辦理相關研習與臺北市國中音樂教師與特殊教育專業知能之差異摘要表

	學校是否辦理特殊教育相關知能研習	個數	平均數	標準差	t 值	顯著性																														
特殊教育基礎知能	是	86	.7151	.19236	-1.778	.078																														
	否	20	.8000	.19194			環境規劃與班級經營	是	86	.4496	.26943	.772	.442	否	20	.4000	.20520	特殊教育策略與方法	是	86	.4971	.27784	2.019*	.046	否	20	.3625	.22176	行政支援與親職教育	是	86	.6837	.23458	-.477	.635	否
環境規劃與班級經營	是	86	.4496	.26943	.772	.442																														
	否	20	.4000	.20520			特殊教育策略與方法	是	86	.4971	.27784	2.019*	.046	否	20	.3625	.22176	行政支援與親職教育	是	86	.6837	.23458	-.477	.635	否	20	.7000	.10260								
特殊教育策略與方法	是	86	.4971	.27784	2.019*	.046																														
	否	20	.3625	.22176			行政支援與親職教育	是	86	.6837	.23458	-.477	.635	否	20	.7000	.10260																			
行政支援與親職教育	是	86	.6837	.23458	-.477	.635																														
	否	20	.7000	.10260																																

*p < .05, **p < .01

第二節 臺北市國中音樂教師在融合教育中音樂教學實施之分析與討論

壹、 在融合教育中實施音樂教學整體分析

本研究問卷第三部分為臺北市國中音樂教師在融合教育中實施音樂教學之情況調查，依據文獻探討設計情境題目，共有五種教學方法（在課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習、利用課餘時間對此學生進行補救教學、略過此段音樂教學活動、不要求此生達到一般學習標準、尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助）可供教師做程度上之勾選（未曾使用、偶爾使用、有時使用、常常使用、總是使用），其計分方法為：回答「總是使用」給五分，「常常使用」給四分，「有時使用」給三分，「偶爾使用」給兩分，「未曾使用」則是給一分，每一情境題目可計算出平均分數及標準差，藉此比較在融合教育中不同的音樂教學情境與各種身心障礙類型之間，臺北市國中音樂老師進行音樂教學活動的教學策略使用程度為何。

見表 4-2-1，可得到四種音樂教學活動與整體音樂教學實施情形，「歌唱與歌曲學習」平均數 3.3774、標準差.41678，「器樂學習」平均數 3.4226、標準差.40899，「音樂欣賞」平均數 3.4868、標準差.44510，以及「音樂創作」平均數 3.4604、.44480。

表 4-2-1 音樂教學實施整體答題分析摘要表

音樂教學活動	平均數	標準差
歌唱與歌曲學習	3.3774	.41678
器樂學習	3.4226	.40899
音樂欣賞	3.4868	.44510
音樂創作	3.4604	.44480

(n=106)

以下續就各種音樂活動，做研究結果分析與討論：

一、音樂活動之「歌唱與歌曲學習」分析

在「歌唱與歌曲學習」音樂活動之情境題共有 3 題，答題結果見表 4-2-2：

表 4-2-2 「歌唱與歌曲學習」音樂活動答題摘要表

題目	平均數	標準差
1.甲生為視覺障礙的學生，因為視力問題而無法辨認一般音樂課本上的樂譜，所以無法同時與一般學生在音樂課堂上一起學習新的歌曲，請問您會選擇何種音樂教學方式？	3.362	.475
選項	平均數	標準差
課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習	3.754	.086
利用課餘時間對此學生進行補救教學	3.396	.104
略過此段音樂教學活動	1.962	.100
不要求此生達到一般學習標準	3.773	.101
尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助	3.396	.099
2.乙生為學習障礙的學生，因為認知符號問題而無法辨認音樂課本上的樂譜，所以學習歌曲進度較於一般學生較慢，會跟不上音樂課堂中的學習進度，請問您會選擇何種音樂教學方式？	平均數	標準差
選項	平均數	標準差
課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習	4	.075
利用課餘時間對此學生進行補救教學	3.584	.085
略過此段音樂教學活動	2.037	.090
不要求此生達到一般學習標準	3.792	.085
尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助	3.509	.095
3.丙生為自閉症的學生，在課堂上較無法與教師進行正常的語言表達和社交活動，常做一些刻板 and 重複性的動作和行為，所以無法融入於教師的歌曲歌唱，請問您會選擇何種音樂教學方式？	平均數	標準差
選項	平均數	標準差
課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習	3.735	.087
利用課餘時間對此學生進行補救教學	3.150	.095
略過此段音樂教學活動	2.150	.099
不要求此生達到一般學習標準	3.603	.106
尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助	3.452	.114

(n=106)

在題目 1：「甲生為視覺障礙的學生，因為視力問題而無法辨認一般音樂課本上的樂譜，所以無法同時與一般學生在音樂課堂上一起學習新的歌曲，請問您會選擇何種音樂教學方式？」，教師對於不同教學策略「在課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習」、「利用課餘時間對此學生進行補救教學」、「不要求此生達到一般學習標準」、與「尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助」選擇上呈現平均運用的情況，但在相對較消極的「略過此段音樂教學活動」此教學策略上，平均數為 1.962，表現出教師在面對視覺障礙學生時，並不會忽略其學習權利，而是尋求其他可行的教學方法來實施音樂活動；另外在題目 2 中選擇如何運用教學策略在「學習障礙」學生，教學策略選項「課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習」平均數達到 4，顯示大多數音樂教師很常使用此策略來協助「學習障礙」的學生，在前一章相關文獻資料中也說明 103 學年度臺北市「學習障礙」的學生總共有 839 人，占總身心障礙人數（2335 人）35%的高比率（教育部特殊教育通報網，2013），表示教師在融合教育中實施音樂教學時，會有較高頻率接觸到「學習障礙」的學生，也能從「不同的學習策略」來彈性調整音樂教學，而題目 3 的結果則表示，教師對於自閉症的身心障礙學生也會平均使用不同的教學策略；所以綜合教師在「歌唱與歌曲學習」此音樂教學活動的教學策略選擇上，大致呈現相當平均運用與安排的情況，在相關文獻中，陳文媛（2007）的研究結果中提到在「歌唱與歌曲學習」音樂教學活動，音樂教師是可以透過各種不同的教學策略來激發身心障礙學生的學習動機與成就。

二、音樂活動之「器樂學習」分析

在「器樂學習」音樂活動之情境題共有 3 題，答題結果見表 4-2-3

表 4-2-3 「器樂學習」音樂活動答題摘要表

題目		平均數	標準差
4.丁生為肢體障礙學生，雙手無法正確且協調的持握樂器（例如：中音直笛），所以學習器樂進度相較於一般學生較慢，也會出現無法完整演奏的情況，請問您會選擇何種音樂教學方式？	選項	3.294	.484
	課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習	3.811	.082
	利用課餘時間對此學生進行補救教學	3.320	.098
	略過此段音樂教學活動	2.188	.102
	不要求此生達到一般學習標準	3.981	.087
	尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助	3.509	.099
5.戊生為輕度智障的學生，心智年齡大概為小學高年級的年齡，根據身心障礙評鑑能夠從事半技術性或簡單技術性的工作，但對於器樂學習上無法判斷指法以及讀譜，請問您會選擇何種音樂教學方式？	選項	3.370	.463
	課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習	3.867	.082
	利用課餘時間對此學生進行補救教學	3.547	.101
	略過此段音樂教學活動	2.169	.110
	不要求此生達到一般學習標準	3.849	.095
	尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助	3.452	.111
6.己生為注意力不足過動症的學生，在教師進行器樂教學的時候，常會打斷教師的教學過程，並將樂器當作玩具玩耍，甚至有時會干擾到一般同學的學習，請問您會選擇何種音樂教學方式？	選項	3.604	.517
	課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習	3.981	.079
	利用課餘時間對此學生進行補救教學	3.301	.099
	略過此段音樂教學活動	1.886	.097
	不要求此生達到一般學習標準	2.905	.124
	尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助	3.528	.094

(n=106)

題目 4 與題目 5，結果表示教師在「器樂學習」這部分的音樂活動情境題之教學策略選擇為平均運用，而在題目 6：「己生為注意力不足過動症的學生，在教師進行器樂教

學的時候，常會打斷教師的教學過程，並將樂器當作玩具玩耍，甚至有時會干擾到一般同學的學習，請問您會選擇何種音樂教學方式？」，教師在「略過此段音樂教學活動」此教學策略上之平均數偏低（1.886），表示在面對注意力不足過動症的學生時，較不考慮使用消極的教學方法，在陳文媛（2007）的「注意力缺陷過動症」學生的音樂課程設計與研究—以國中音樂教學內容為例，其研究結果提到是可以透過教學設計，「注意力缺陷過動症」學生的學習情況會有明顯的進步與正向的發展，石宇廷（2013）的「音樂教學活動應用於注意力不足缺陷過動症之行動研究」結果也表示，「注意力缺陷過動症」學生是可以透過一系列的音樂活動來改善其注意力不足的部分，所以教師對於身心障礙學生是願意嘗試各種教學策略，而不是選擇較消極的略過部分教學。

三、 音樂活動之「音樂欣賞」分析

在「音樂欣賞」音樂活動之情境題共有 3 題，答題結果見表 4-2-4：

表 4-2-4 「音樂欣賞」音樂活動答題摘要表

題目	平均數	標準差
7.庚生為情緒障礙的學生，平時會有退縮、畏懼、焦慮、憂鬱等狀況出現於課堂學習中，較無法投入於教師所教授的欣賞樂曲或表達對音樂的感受，請問您會選擇何種音樂教學方式？	3.498	.514
選項	平均數	標準差
課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習	3.981	.079
利用課餘時間對此學生進行補救教學	3.169	.117
略過此段音樂教學活動	1.962	.090
不要求此生達到一般學習標準	3.264	.109
尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助	3.566	.106
題目	平均數	標準差
8.辛生為視覺障礙的學生，經過身心障礙鑑定優眼視力測定值在 0.03 以上未達 0.3，須借助特殊光學輔助儀器（如放大鏡、望眼鏡）或將字體放大擷取資料，所以對於教師在音樂欣賞中使用的多媒體（例如：使用 PowerPoint、投影機）無法清楚看到教學內容，請問您會選擇何種音樂教學方式？	3.475	.478
選項	平均數	標準差
課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習	3.886	.090
利用課餘時間對此學生進行補救教學	3.264	.115
略過此段音樂教學活動	1.754	.077
不要求此生達到一般學習標準	3.283	.112
尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助	3.264	.121

(n=106)

在題目 7，教師對於不同教學策略「在課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習」、「利用課餘時間對此學生進行補救教學」、「不要求此生達到一般學習標準」、與「尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助」選擇上呈現平均運用的情況，但在相對較消極的「略過此段音樂教學活動」此教學策略上，平均數為 1.962，表現出教師在面對情緒障礙的學生時，並不會忽略其學習權利，而是尋求其他可行的教學方法來實施音樂活動，在第二章相關文獻資料中也說明 103 學年度臺北市「情緒障礙」的學生總共有 157 人，占總身心障礙人數（2335 人）6%的比率（教育部特殊教育通報網，2013），也是在融合教育中常見的身心障礙類別，而教師在教學策略選項「略過此段音樂教學活動」平均數較為偏低（1.962），表示教師不常使用此種教學策略，在陳淑瑜（2003）的研究結果中提到，情緒障礙或多重障礙的學生，可以透過音樂活動以及小團體的活動，增加與其他學生的社會互動，並達到激發其學習動機的教學效果。

四、音樂活動之「音樂創作」分析

在「音樂創作」音樂活動之情境題共有 3 題，答題結果見表 4-2-5：

表 4-2-5 「音樂創作」音樂活動答題摘要表

題目	平均數	標準差
	3.400	.470
9.仁生為自閉症的學生，較無法進行正常的語言表達與對音樂的感受，對於教師提供的音樂創作媒材，無法立即創作或拼湊為自己的音樂作品，可能會產生畏縮或排斥的行為，請問您會選擇何種音樂教學方式？	選項	平均數
	課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習	3.962
	利用課餘時間對此學生進行補救教學	3.264
	略過此段音樂教學活動	2.132
	不要求此生達到一般學習標準	3.641
	尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助	3.547
	標準差	
	3.521	.493
10.癸生為過動症的學生，在課堂上喜歡到處走動，靜不下來，在教師進行音樂創作時會干擾同學的討論與創作過程，無法專心進行音樂創作，請問您會選擇何種音樂教學方式？	選項	平均數
	課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習	4.037
	利用課餘時間對此學生進行補救教學	3.283
	略過此段音樂教學活動	2.037
	不要求此生達到一般學習標準	3.283
	尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助	3.603
	標準差	
		.078
		.114
		.098
		.111
		.102

在「音樂創作」的音樂活動，題目 9 與題目 10 的結果表示，教師所選擇的各種教學策略皆呈現平均有時運用或常常運用的結果，在陳文媛（2007）的研究結果表示，教師可以多多結合，或者可類化身心障礙學生的舊經驗，並且鼓勵身心障礙的學生勇於發表，能夠建立其自信心；另外題目 9 為「自閉症」的學，在鄭麗霞（2014）的「新北市國中融合班教師對自閉症學生師生互動與教學效能之研究」研究結果提到，透過各種音樂教學活動能夠增進師生互動，也可以表示教師其實能夠有效且平衡運用各種教學策略來達到其教學目的。

貳、在融合教育中實施音樂教學與不同背景變項分析

本段落旨在說明不同背景變項之臺北市國中音樂教師在融合教育中實施音樂教學的差異情形，採用 T 考驗與單因子變異數分析，針對擔任職務、學歷、特殊教育之專業背景、有無接觸特殊學生經驗，以及學校是否辦理特殊教育相關知能研習進行分析與討論。

一、擔任職務與音樂教師在融合教育中實施音樂教學分析

根據表 4-2-6，音樂教師擔任專任人數較為偏多，共 84 人（80.8%），平均數 3.461，標準差 0.382；音樂教師兼行政（含校長、主任與組長）共 22 人（21.2%），平均數 3.309，標準差 0.399。

表 4-2-6 音樂教師擔任職務之分析摘要表

擔任職務	人數	百分比	平均數	標準差
教師兼行政（含校長、主任與組長）	22	21.2%	3.309	0.399
教師（含專任、代理、代課與兼課）	84	80.8%	3.461	0.382

(n=106)

以下針對四種音樂教學活動進行獨立樣本t檢定，分析音樂教師兼任行政職的有無，是否會與各音樂教學活動有顯著差異，見表 4-2-7，其中「器樂學習」、「音樂欣賞」與「音樂創作」這三種音樂活動與音樂教師擔任不同職務，分析結果表示為不顯著且沒有差異存在的，但在「歌唱與歌曲學習」此音樂教學活動上則有顯著差異存在，再透過雪費法 (Scheffe') 進行事後比較分析，教師擔任哪種職務會表現出最顯著的差異存在，結果分析發現一般教師 (含專任、代理、代課與兼課) 最為顯著差異。

表 4-2-7 不同職務與臺北市國中音樂教師實施音樂教學之差異摘要表

音樂活動	擔任職務	個數	平均數	標準差	T 值	顯著性 (雙尾)
歌唱與歌曲學習	教師兼行政(含校長、主任與組長)	22	3.1758	.41585	-2.619*	.010
	教師(含專任、代理、代課與兼課)	84	3.4302	.40299		
器樂學習	教師兼行政(含校長、主任與組長)	22	3.3455	.40297	-.994	.322
	教師(含專任、代理、代課與兼課)	84	3.4429	.41052		
音樂欣賞	教師兼行政(含校長、主任與組長)	22	3.4182	.42047	-.811	.419
	教師(含專任、代理、代課與兼課)	84	3.5048	.45201		
音樂創作	教師兼行政(含校長、主任與組長)	22	3.3455	.44799	-1.367	.175
	教師(含專任、代理、代課與兼課)	84	3.4905	.44169		

* $p < .05$ ，** $p < .01$

二、 年齡與音樂教師在融合教育中實施音樂教學分析

根據表 4-2-8，音樂教師的年齡分布，29 歲以下 56 人占 52.8%，平均數 3.404 與標準差.391；30-39 歲 42 人占 39.6%，平均數 3.512 與標準差.398；40-49 歲 6 人占 5.7%，平均數 3.220 與標準差.117；50 歲以上 2 人則是占了 1.9%，平均數 3.040。

表 4-2-8 音樂教師年齡之分析摘要表

	人數	百分比	平均數	標準差
二十九歲(含)以下	56	52.8%	3.404	.391
三十歲至三十九歲	42	39.6%	3.512	.398
四十歲至四十九歲	6	5.7%	3.220	.117
五十歲以上	2	1.9%	3.040	0.000

(n=106)

各年齡層的音樂教師在融合教育中實施音樂教學是否有顯著的差異，分別針對四種音樂教學活動，使用 ONE-WAY ANOVA 分析，見表 4-2-9，分析結果表示音樂教師不同的年齡層與「歌唱與歌曲」、「器樂學習」、「音樂欣賞」與「音樂創作」的音樂教學活動為沒有顯著差異的。

表 4-2-9 不同年齡與臺北市國中音樂教師實施音樂教學之差異摘要表

音樂活動	個數	平均數	標準差	F	顯著性	
歌唱與歌曲學習	二十九歲(含)以下	56	3.3381	.39795	1.471	.227
	三十歲至三十九歲	42	3.4635	.46116		
	四十歲至四十九歲	6	3.2667	.10328		
	五十歲以上	2	3.0000	0.00000		
器樂學習	二十九歲(含)以下	56	3.3857	.42975	2.119	.102
	三十歲至三十九歲	42	3.5206	.38935		
	四十歲至四十九歲	6	3.2000	.17889		
	五十歲以上	2	3.0667	0.00000		
音樂欣賞	二十九歲(含)以下	56	3.4643	.44657	1.442	.235
	三十歲至三十九歲	42	3.5667	.46783		
	四十歲至四十九歲	6	3.2333	.05164		
	五十歲以上	2	3.2000	0.00000		
音樂創作	二十九歲(含)以下	56	3.4679	.45770	2.257	.086
	三十歲至三十九歲	42	3.5190	.43798		
	四十歲至四十九歲	6	3.1667	.13663		
	五十歲以上	2	2.9000	0.00000		

*p < .05, **p < .01

三、 學歷與音樂教師在融合教育中實施音樂教學分析

根據表 4-2-10，音樂教師的學歷偏高，學士 32 人占 30.2%，平均數 3.489 與標準差.393，碩士 70 人占了 66.0%，平均數 3.414 與標準差.393，博士則有 4 人占 3.8%，平均數 3.220 與標準差.208。

表 4-2-10 音樂教師學歷之分析摘要表

	個數	百分比	平均數	標準差
學士（含專科）	32	30.2%	3.489	.393
碩士（含四十學分班）	70	66.0%	3.414	.393
博士	4	3.8%	3.220	.208

不同學歷的音樂教師在融合教育中實施音樂教學是否有顯著的差異，分別針對四種音樂教學活動，使用 ONE-WAY ANOVA 分析，見表 4-2-11，其中「歌唱與歌曲學習」、「器樂學習」、「音樂欣賞」這三種音樂教學活動與音樂教師不同學歷，分析結果表示為不顯著且沒有差異存在的，但在「音樂創作」此項音樂教學活動上則有顯著差異存在，再透過雪費法（Scheffe'）進行事後比較分析，哪種學歷的教師會表現出最顯著的差異存在，結果分析發現學士畢業的音樂教師最為顯著，較碩士畢業的音樂教師顯著性為高，表示學士畢業的音樂教師在此部分音樂教學活動的教學策略運用上，較於碩士畢業的音樂教師靈活些。

表 4-2-11 不同學歷與臺北市國中音樂教師實施音樂教學之差異摘要表

音樂活動		個數	平均數	標準差	F	顯著性
歌唱與歌曲學習	學士（含專科）	32	3.3750	.39194	.728	.485
	碩士（含四十學分班）	70	3.3924	.43658		
	博士	4	3.1333	.15396		
器樂學習	學士（含專科）	32	3.4708	.41717	.673	.513
	碩士（含四十學分班）	70	3.4114	.41408		
	博士	4	3.2333	.19245		
音樂欣賞	學士（含專科）	32	3.5188	.43436	.179	.837
	碩士（含四十學分班）	70	3.4686	.45669		
	博士	4	3.5500	.40415		
音樂創作	學士（含專科）	32	3.6563	.43843	6.586*	.002
	碩士（含四十學分班）	70	3.3971	.42425		
	博士	4	3.0000	.11547		

* $p < .05$ ，** $p < .01$

四、 學校是否辦理特殊教育相關知能研習與音樂教師在融合教育中實施音樂教學分析

根據表 4-2-12，學校有辦理研習的人數 86 人(81.1%)，平均數 3.416 與標準差.354，沒有辦理研習的人數 20 人(18.9%)，平均數 3.488 與標準差.519。

表 4-2-12 學校辦理特殊教育相關研習之分析摘要表

	個數	百分比	平均數	標準差
是	86	81.1%	3.416	.354
否	20	18.9%	3.488	.519

(n=106)

以下針對四種音樂教學活動進行獨立樣本 t 檢定，分析學校是否辦理特殊教育相關知能研習，是否會與各音樂教學活動有顯著差異，見表 4-2-13，分析結果表示學校是否辦理相關研習和「歌唱與歌曲」、「器樂學習」、「音樂欣賞」與「音樂創作」的音樂教學活動是沒有顯著差異的。

表 4-2-13 學校辦理研習與臺北市國中音樂教師實施音樂教學之差異摘要表

	學校是否辦理特殊教育相關知能研習	個數	平均數	標準差	T 值	顯著性 (雙尾)
歌唱與歌曲學習	是	86	3.3721	.39506	-.269	.789
	否	20	3.4000	.51093		
器樂學習	是	86	3.4124	.37719	-.533	.595
	否	20	3.4667	.53421		
音樂欣賞	是	86	3.4791	.42485	-.369	.713
	否	20	3.5200	.53469		
音樂創作	是	86	3.4233	.39158	-1.374	.183
	否	20	3.6200	.61181		

*p < .05, **p < .01

第三節 臺北市國中音樂教師於融合教育之特殊教育專業知能與音樂教學之相關

本節使用皮爾森相關分析，針對臺北市國中音樂教師之特殊教育專業知能與在融合教育中實施音樂教學進行相關分析與討論，見表 4-3：

表 4-3 教師特殊教育專業知能與音樂教學之相關分析摘要表

		特殊教育專業知能	特殊教育基礎知能	環境規劃與班級經營	特殊教育策略與方法	行政支援與親職教育
音樂教學活動	Pearson 相關	.173	-.011	.202*	.014	.235*
	顯著性 (雙尾)	.076	.912	.038	.885	.015
歌唱與歌曲學習	Pearson 相關	.228*	.057	.243*	.043	.243*
	顯著性 (雙尾)	.019	.559	.012	.660	.012
器樂學習	Pearson 相關	.154	-.035	.185	.026	.211*
	顯著性 (雙尾)	.114	.725	.057	.793	.030
音樂欣賞	Pearson 相關	.093	-.014	.172	-.064	.147
	顯著性 (雙尾)	.345	.887	.077	.515	.133
音樂創作	Pearson 相關	.130	-.067	.115	.030	.251**
	顯著性 (雙尾)	.184	.498	.242	.760	.010

顯著性: *=.05; **=.01

壹、音樂教師「特殊教育專業知能」與「音樂教學活動」的相關分析

一、依據表 4-3「教師特殊教育專業知能與音樂教學之相關分析摘要表」，結果分析發現音樂教師的「特殊教育專業知能」與「音樂教學活動」有部分顯著的相關存在，而「特

特殊教育專業知能」總共有四個向度（特殊教育基礎知能、環境規劃與班級經營、特殊教育策略與方法、行政支援與親職教育），透過個別相關分析，進一步發現其中「**環境規劃與班級經營**」此向度呈現顯著相關，但是回溯上一節音樂教師在此向度的平均答對率為 44.3%，其實是較其他向度結果上而言為中等略偏低的程度，表示音樂教師的「環境規劃與班級經營」的知能與其在融合教育中實施音樂教學情形具有相關性，但此部份的知能程度高低卻不足以對教師造成教學上的影響，與相關文獻探討中發現，在方志華（2012）研究結果中表示，若能轉化對身心障礙學生的障礙觀點，同理困難與需求、將班級經營聚焦在教導一般學生如何協助特殊生，能有效降低干擾行為、提升學習力，同時能使其他有個別教育需求的學生受益，所以在音樂教學上亦是，在黃雅羚（2010）的研究結果中，音樂教學對於班級經營之影響方面，可以結合班級常規之指導，教師能夠營造有秩序、尊重他人、適合學習的環境，並且改善學生情緒管理、時間管理之情況，也會對班級經營上產生正面的影響。

二、「**行政支援與親職教育**」此向度也與在融合教育中實施音樂教學活動呈現顯著相關，回溯上一節所分析此向度「行政支援與親職教育」之答題情形，平均答對率為 68.68%，教師具有接近七成的良好知能程度，表示教師的「行政支援與親職教育」知能與其在融合教育中實施音樂教學也是具有相關性的，在陳瓊玉（2012）研究結果中，也認為教師在特殊教育專業知能中具有良好的行政支援與親職教育概念，可以去尋求更專業的學校資源以及與相關輔導教師進行教學合作，能夠促進教師在融合教育環境中對身心障礙學生的了解與認知，可達到更佳的教學效果。

貳、音樂教師「音樂教學活動」與「特殊教育專業知能」的相關分析

一、就四種不同的音樂教學活動（歌唱與歌曲學習、器樂學習、音樂欣賞、音樂創作），從另一方面來分析各項音樂教活動與教師的特殊教育專業知能是否具有相關，其中「**歌唱與歌曲學習**」此音樂教學活動與教師的特殊教育專業知能具有顯著相關，進一步與特

特殊教育專業知能四個向度（特殊教育基礎知能、環境規劃與班級經營、特殊教育策略與方法、行政支援與親職教育）個別分析後，發現與其中「**環境規劃與班級經營**」以及「**行政支援與親職教育**」兩個向度也呈現顯著相關，與前一段音樂教師「特殊教育專業知能」與「音樂教學活動」的整體相關分析結果是符合的。

二、 雖然其他三種音樂教學活動（器樂學習、音樂欣賞、音樂創作）與特殊教育專業知能較無明顯的相關性，但進一步與特殊教育專業知能四個向度（特殊教育基礎知能、環境規劃與班級經營、特殊教育策略與方法、行政支援與親職教育）個別分析後，發現其中皆仍有存在顯著的相關，其中「器樂學習」的音樂教學活動與「行政支援與親職教育」知能具有顯著相關，「音樂創作」的音樂教學活動也與「行政支援與親職教育」知能具有顯著相關，表示其實音樂教師的「行政支援與親職教育」這方面知能與大多的音樂教學活動都產生相關性的。





第五章 結論與建議

本研究主要目的旨在探討臺北市國民中學音樂教師的特殊教育專業知能，以及在融合教育中實施音樂教學情形之調查，內容包含「教師特殊教育專業知能之情形」、「教師在融合教育中實施音樂教學之情形」，以及「教師特殊教育專業知能與在融合教育中實施音樂教學之相關情形」共三部分；本研究對象為任教於臺北市國民中學一般專任或兼行政、導師之職務音樂教師，依研究目的與文獻探討，使用問卷調查法，使用工具為自編「臺北市國民中學音樂教師特殊教育專業知能與在融合教育中實施音樂教學之情況」調查問卷，並將所得資料以教育統計法之描述統計、推論統計的百分比、平均數、標準差、t 考驗與單因子變異數分析等方式進行資料分析，探究特殊教育專業知能與音樂教學實施之情況以及不同教師的背景變項之差異，以及特殊教育專業知能與音樂教學實施之相關性，進而回答研究問題，並歸納出研究結論與建議，希冀提供在一般音樂教學環境中相關教師、學生、教育與行政單位和後續研究者之參考。

第一節 結論

本節根據研究目的與研究問題，綜合與整理問卷調查所得之結果，歸納以下結論：

壹、 臺北市國中音樂教師特殊教育專業知能尚可，其中特殊教育基礎知能達七成，而環境規劃與班級經營、特教教學策略與方法此兩種知能仍顯不足

依據音樂教師的特殊教育專業知能程度排列，由高到低程度的向度依序為「特殊教育基礎知能」最佳，此之為「行政支援與親職教育」，而較為偏低的知能為「特教教學策略與方法」與「環境規劃與班級經營」。

貳、 不同年齡的臺北市國中音樂教師在「特殊教育策略與方法」的知能具有顯著差異，其中年齡 30 到 39 歲最為顯著，其他學歷、擔任不同的職務、以及是否參加學校研習背景變項則無顯著差異

在「不同背景變項」臺北市國中音樂教師特殊教育專業知能之情況，依據研究結果，

不同年齡此變項具有顯著差異，其中 30 到 39 歲年齡層的音樂教師，次之則為 40 到 49 歲年齡層的音樂教師，最後則是 29 歲以下的音樂教師。

參、 臺北市國中音樂教師在融合教育中實施音樂教學情況為有時使用各種教學策略

音樂教學策略有：課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習、利用課餘時間對此生進行補救教學、略過此段音樂教學活動、不要求此生達到一般學習標準，以及尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助，依據研究結果，以上五種不同的教學策略教師皆選擇「有時使用」的運用頻率。

肆、 不同職務與不同學歷的臺北市國中音樂教師在音樂教學上具有顯著的差異，其中擔任一般專任教師與學士畢業的音樂教師較佳，其他年齡、是否參加學校研習背景變項則無顯著差異

依據研究結果發現，在不同擔任職務的音樂教師在進行歌唱語歌曲學習的教學活動，有顯著的差異，其中一般專任教師最為顯著，而在不同學歷的音樂教師在進行音樂創作教學活動也有顯著的差異，尤其是學士畢業的音樂教師表現出高度積極運用各種教學策略，勝過碩博士畢業的音樂教師，所以表示學歷的高低其實與教學策略的應運不一定為正比關係的。

伍、 臺北市國中音樂教師於融合教育之特教專業知能及音樂教學實施具正相關

音樂教師的特殊教育專業知能中「環境規劃與班級經營」、「行政支援與親職教育」與音樂教學具有正相關，依據研究結果更詳細表示，其中「環境規劃與班級經營」的特殊教育專業知能與「歌唱與歌曲學習」的音樂教學活動，更是具有高度正相關，另外，特殊教育專業知能另一項「行政支援與親職教育」，則與「歌唱活動」、「器樂演奏」、「音樂創作」的音樂教學活動，也具備高度正相關，所以音樂教師其實具備某些特殊教育專業知能，是可以對於在融合教育中音樂教學的實施上有正向和實質的幫助。

第二節 建議

本節依據臺北市國中音樂教師特殊專業知能與在融合教育中實施音樂教學調查研究結果，提出下列建議以提供主管教育行政機關、學校行政單位、教師及未來研究參考。

壹、 對教師的建議

教師在面臨現今多樣種類的身心障礙學生，需要相當專業與特殊的教材教法知識協助教學設計與活動進行，具備有融合教育之特殊教育專業知能，是可以對在融合教育中實施音樂教學上達到加乘的教學效果，所以鼓勵參與教師專業學習社群（Professional Learning Community, 簡稱 PLC），運用團隊合作來促進教學，而研究結果中顯示碩博士學歷的教師較學士學歷的教師知能上為不足，鼓勵高學歷的教師可以多從學生的角度來了解其需求，多參與相關的研習來增加各種特殊教育專業知能。

貳、 對學校及主管機關建議

雖教師已通過教師檢定，但配合學校相關的特殊教育評鑑，促進教師特教知能的學習，相關處室與單位也須多多提供協助，結合社區相關資源，例如家長、醫療系統、社工單位等，主動提供教師諮詢管道，將能使普通班教師更容易在教學上相得益彰。例如學校輔導室可提供有關學生特質資料、教學方面的需求等，教育主管機關則可結合教學的案例研習，轉換為實務性的研習內容，舉辦教學觀摩或心得案例討論等等。

參、 對未來研究的相關建議

一、 研究對象

未來研究可在區域上擴充，將研究範圍擴大至其他縣市，以及學習階段的擴充，拓展至其他具特殊需求的身心障礙學生學習的階段。

二、 研究內容

未來研究上也可以針對某一特定的音樂教學活動項目作為深入的研究，或者能從其他學習科目作為不同領域的研究。

參考文獻

一、 中文文獻

- 王文科 (1997)。教育研究法。臺北: 五南圖書出版公司。
- 王振德 (1985)。回歸主流---其發展、涵意及相關的問題。特殊教育季刊, 17, 1-7。
- 王天苗、邱上真、莊妙芬、鄭麗月、葉瓊華 (1997)。特殊教育法修正草案評估報告。
- 吳武典 (1998)。教育改革與特殊教育。教育資料集刊, 23, 197-220。
- 吳淑美 (2004)。融合班的理念與實務。臺北: 心理。
- 何華國 (2004)。特殊兒童心理與教育。五南圖書出版股份有限公司。
- 邱上真 (1999)。融合教育問與答。迎千禧談特教研討會論文集, 191-210, 台北市。
- 林國基 (2006)。南部地區國民中學普通班教師特殊教育知能及態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文, 未出版, 彰化縣。
- 林寶貴 (1997)。特教師資培育制度與課程。教育資料集刊, 22, 207-234。台北: 國立教育資料館。
- 洪麗瑜 (2001)。英國的融合教育。臺北: 學富。
- 胡永崇、蔡進昌、陳正專 (2001)。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。國民教育研究集刊, 9, 235-257。
- 秦麗花 (2001)。破除融合教育的迷思建立應有的正見。特教園丁, 16 (4), 51-55。
- 郭為藩 (1992)。特殊兒童心理與教育 (增訂四版)。臺北: 文景。
- 郭美女 (1998)。音樂治療與傳達。國教之聲, 31(4), 26-31
- 陳清溪 (2004)。淺談特殊教育教師的專業成長。研習資訊, 21(4), 41-47。
- 陳淑瑜 (2003)。特殊兒童音樂治療—治療概念與基本療程。國小特殊教育, 35, 34-39。
- 陳慧儒、高熏芳 (2006)。美國特教教師專業標準對我國特教教師素質提升之啟示。
- 陳奕安 (2001)。文化與教師專業成長態度之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院碩士論文, 臺北。

- 陳理哲 (2001)。藝術治療在特殊教育之應用－以音樂、舞蹈治療為例。國立臺灣體育學院學報，9，115－129。
- 黃坤錦 (1991)。各國教師專業之比較研究。中華民國比較教育學會。
- 黃延圳 (2005)。國民小學普通班教師對特殊教育專業知能、專業態度與所需支援服務之調查研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，彰化。
- 黃榮真 (2006)。由多元智慧觀點探析學前融合班幼兒音樂教學活動之設計。特殊教育研究學刊，30，261-282。
- 黃榮真、林怡伸 (1994)。國小啟智班學童音樂治療研究。國立花蓮師範學院，花蓮。
- 黃榮真 (2008)。特殊需求學生音樂教學活動:系列教材(I)。臺北: 心理。
- 鈕文英 (2000)。國小階段實施融合教育可行模式之研究。國立高雄師範大學，高雄。
- 葉靖雲 (2009)。特殊教育專業能力指標研究成果報告。彰化市：國立彰化師範大學特殊教育中心。
- 蔡明富 (1998)。融合教育及其對班級經營的啟示。特殊教育與復健學報，6，349-380。
- 蔡明富 (2002)。教師與同儕對注意力缺陷過動症之知覺研究 (未出版之碩士論文)。臺灣師範大學特殊教育學系學位論文，臺北。
- 黎慧欣 (1996)。國民教育階段教師與學生家長對融合教育的認知與調查研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，臺北。
- 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。
- 蕭惟聰 (2003)。國民小學資優班教師專業承諾之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 謝政隆 (1998)。國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究 (未出版之碩士論文)。國立台中師範學院國民教育研究所，台中。
- 鍾梅菁 (2000)。學前教育實施融合教育之專業知能與困擾問題研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。

二、 英文文獻

- Darrow, AA (1990). The Role of Hearing in Understanding Music. *Music Educator`s Journal*,77(4),24-27.
- Forest, M.,Pearpoint, J.(1991). Two roads: Exclusion or inclusion. *Developmental Disabilities Bulletin*,19(1),1-11.
- In T. Regelski & J. T. Gates (Eds.) (2010). *Music education for changing times* , 187-197, New York: Springer.
- Mark, ML (1996). *Contemporary Music Education*, New York:Shirmer Books.
- Patterson, A. (2003). Music Teachers and Music Therapists: Helping Children Together. *Music Educators Journal*, 89(4), 35.
- Safford, P. L., & Rosen, L. A. (1981). Mainstreaming: Application of a philosophical perspective in an integrated kindergarten program. *Topics in Early Childhood Special Education*.
- Stainback, W. C., & Stainback, S. B. (Eds.). (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Paul H Brookes Publishing Company.
- Wertheimer, A. (1997). *Inclusive Education: A Framework for Change. National and International Perspectives*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 1 Redland Close, Elm Lane, Redland, Bristol BS6 6UE, England, United Kingdom .
- York, J., & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents, and students. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 20(1), 31-44.

附錄

附錄一 專家效度檢核表

臺北市國中音樂教師於融合教育之特教專業知能與音樂教學實施[專家效度]

敬愛的老師：

您好！感謝您撥冗協助填答這份問卷，從整個特殊教育的發展趨勢而言，特殊學生的安置已從隔離走於普通教育之中，將身心障礙學生納入普通班，和普通班學生一起學習和生活，讓身心障礙學生能在普通班級參與學習，以符合「最少限制的環境」教育理念。

這份問卷的主要研究目的，在於瞭解任教國民中學於普通班之音樂教師對特殊教育的專業知能以及在課堂中實施音樂教學之現況調查，以作為落實特殊教育及促進音樂課程效益的參考，您的意見非常寶貴，期盼您的協助。

請您就個人的狀況或感受在□內打「V」，並請逐題回答，煩請勿遺漏任何題目。再次感謝您的合作與協助。

順頌 教安

國立臺灣師範大學音樂研究所音樂教育組

研究生：陳琬婷

指導教授：吳舜文 博士

中華民國一零四年一月

聯絡信箱：chrisiaflutegmail.com

- 適合
- 不適合
- 修正後適合，修正意見：_____

個人基本資料（請於適當的□打勾）

（一）擔任職務：

教師兼行政（含校長、主任與組長） 教師（含專任、代理、代課與兼課）

適合 不適合

修正後適合，修正意見：_____

（二）性別： 男 女

適合 不適合

修正後適合，修正意見：_____

（三）年齡： 二十九歲以下 三十歲至三十九歲 四十歲至四十九歲 五十歲以上

- 適合 不適合
- 修正後適合，修正意見：_____

(四) 學歷：學士(含專科) 碩士(含四十學分班) 博士 其他(請說明：_____)

- 適合 不適合
- 修正後適合，修正意見：

(五) 特教專業背景(可複選)：

- 具有特殊教育證照(包含特殊教育學系、輔系、師資培訓證照)。
- 特殊教育研究所(包含研究所與四十學分班)。
- 曾修習過特殊教育導論三學分。
- 曾參與短期特殊教育專業研習。
- 從未修習特教學分或參加特教研習。
- 適合 不適合
- 修正後適合，修正意見：

(六) 有無接觸特殊學生經驗：

- 否 是(可複選)：智能障礙 肢體障礙 視覺障礙 聽覺障礙 情緒障礙
- 學習障礙 注意力不集中過動症 妥瑞氏症 其他_____
- 適合 不適合
- 修正後適合，修正意見：

(七) 學校是否辦理特殊教育相關知能研習：

- 是 否
- 適合 不適合
- 修正後適合，修正意見：

第一部分

下列有關特殊教育相關問題，擷取自 94 年至 103 年度教師檢定特殊教育類題庫，皆為單選題，僅在反映教師對特殊教育所具之概念，以無記名填答且不涉及個別分析，請放心填寫，請就您個人的經驗與認知，在適當的內打勾。

- 適合 不適合
- 修正後適合，修正意見：

1.有關於特殊教育學生的定義，下列哪一個觀點較適切？

生理上具有缺陷 學習上具有特殊需求心理特質具有殊異性 統計上屬於常態分配兩極端

適合 不適合

修正後適合，修正意見：

2. 身心障礙資優學生的鑑定方式，宜優先考量下列哪一項？

根據家長和教師觀察學生後，所提供的推薦資料

依各類障礙特徵與限制將資優的鑑定標準彈性降低

運用多元評量方式，將評量結果進行綜合研判後決定

就現有的綜合測驗，選擇最有利且可實施的分測驗施測

適合 不適合

修正後適合，修正意見：

3.有關資源班運作之敘述，下列何者不正確？

僅供抽離式課程使用 安置前應徵得家長同意

為部分時間制之特殊教育服務 身心障礙教育與資賦優異教育皆適用

適合 不適合

修正後適合，修正意見：

4.依據我國現行特殊教育法規，智力測驗是下列哪些特殊教育學生鑑定的必要項目？

智能障礙、學習障礙、學術性向優異

智能障礙、學習障礙、一般智能優異

智能障礙、學術性向優異、一般智能優異

學習障礙、領導才能優異、情緒行為障礙

適合 不適合

修正後適合，修正意見：

5. 近年來，特殊教育界將身心障礙學生改稱為特殊需求學生，其最主要原因為何？

避免標記 鑑定不客觀 服務資源不足 缺乏鑑定工具

適合 不適合

修正後適合，修正意見：

6.您認為哪些障礙類別的學生比較需要安排在接近老師的位置？

嚴重情緒障礙、聽覺障礙 視覺障礙、智能障礙 肢體障礙、視覺障礙

嚴重情緒障礙、肢體障礙

適合 不適合

修正後適合，修正意見：_____

7.身心障礙學生被安置在普通班，每週有固定教師到學校對該生進行直接教學或是給予級任教師教學支援。此種教育型態為何？

- 教師認輔 巡迴輔導 自學輔導 諮詢服務
- 適合 不適合
- 修正後適合，修正意見：
-

8.某生有嚴重的情緒及行為困擾，影響自己與同儕的學習，也常會干擾教學進行。老師經過

評估與分析，決定讓他暫時到一個新情境接受輔導。請問老師的做法最可能是採取下列何種理念模式？

- 心理動力的理念模式 訊息處理的理念模式 人文學派的理念模式
- 生態學的理念模式
- 適合 不適合
- 修正後適合，修正意見：
-

9.有識字障礙的學生，最適宜提供下列何種考試服務措施？

- 點字試卷 電腦作答 試題報讀 放大字體
- 適合 不適合
- 修正後適合，修正意見：
-

10.重度障礙學生具有一般認知及理解能力，但有弱視、獨立行動能力不足且寫字緩慢等問題。該生參加考試時，下列何者為較不適切的調整評量方式？

- 製作點字試卷 延長考試時間 放大考試卷字體 作文以電腦打字作答
- 適合 不適合
- 修正後適合，修正意見：
-

11.有個學生總是在上課時會不斷干擾同學，老師想要運用 A-B-C 分析法了解學生的干擾行

為，其中在「C」的部分，老師需要蒐集的學生資料是下列哪一項？

- 干擾行為的持續時間 最常做出的干擾行為 在何種情境下會表現出干擾行為
- 出現干擾行為後老師的處理方式
- 適合 不適合
- 修正後適合，修正意見：
-

12.教師訓練同儕運用手勢或眼神促進自閉症學生使用社會互動技巧。這是下列何種同儕介入策略？

- 提示 接近 引發 增強
- 適合 不適合

- 修正後適合，修正意見：
-

13.教師為了改善某生在上課時經常隨意離開座位的行為，於是與學生約定，只要其一節課隨意離開座位的次數少於二次，老師就給予該生喜愛的貼紙。此為下列何種行為改變策略？

- 負增強 反應代價 延宕增強 區分性增強
 適合 不適合
 修正後適合，修正意見：
-

14.對於特殊學生的評量，質性的發展性評量逐漸受到重視。有關該評量之目標，下列何者不適切？

- 評估生態環境 評估發展能力 分析認知結構 確定功能運作的階段
 適合 不適合
 修正後適合，修正意見：
-

15.根據我國現行特殊教育法規，有關個別化教育計畫的敘述，下列何者您認為是正確的？

- 所有身心障礙學生都要有個別化教育計畫
學校應邀請家長參與擬定個別化教育計畫
所有個別化教育計畫應在開學後一個月內訂定
由特教教師擬定後，向個別化教育計畫會議報告
 適合 不適合
 修正後適合，修正意見：
-

16.有關個別化教育計畫在學校實施的情況，下列何者敘述您認為是較正確的？

- 重度腦性麻痺學生的計畫宜以養護性目標為主
新生的個別化教育計畫會議在開學一個月後召開
家長或監護人如覺得有必要，可邀請相關人員陪同參加會議
轉銜服務到國中階段為止，高職後的轉銜依照學生升學與否來決定
 適合 不適合
 修正後適合，修正意見：
-

第二部分

請就下列的課堂情境描述，就您個人音樂專業與教學經驗，所選用方式的使用程度，在適當的□內打勾

適合 不適合

修正後適合，修正意見：_____

1.甲生為視覺障礙的學生，因為視力問題而無法辨認一般音樂課本上的樂譜，所以無法同時與一般學生在音樂課堂上一起學習新的歌曲，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總	常	有	偶	未
是	常	時	爾	曾
使	使	使	使	使
用	用	用	用	用

- | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1) 使用不同的學習策略幫助此生學習。 | <input type="checkbox"/> |
| (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。 | <input type="checkbox"/> |
| (3) 略過此段音樂教學活動。 | <input type="checkbox"/> |
| (4) 不要求此生達到一般學習標準。 | <input type="checkbox"/> |
| (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。 | <input type="checkbox"/> |

適合 不適合

修正後適合，修正意見：_____

2.乙生為學習障礙的學生，因為認知符號問題而無法辨認音樂課本上的樂譜，所以學習歌曲進度相較於一般學生較慢，會跟不上音樂課堂中的學習進度，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總	常	有	偶	未
是	常	時	爾	曾
使	使	使	使	使
用	用	用	用	用

- | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1) 使用不同的學習策略幫助此生學習。 | <input type="checkbox"/> |
| (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。 | <input type="checkbox"/> |
| (3) 略過此段音樂教學活動。 | <input type="checkbox"/> |
| (4) 不要求此生達到一般學習標準。 | <input type="checkbox"/> |
| (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。 | <input type="checkbox"/> |

適合 不適合

修正後適合，修正意見：_____

3.丙生為自閉症的學生，在課堂上較無法與教師進行正常的語言表達和社交活動，常做一些刻板和重複性的動作和行為，所以無法融入於教師的歌曲教唱，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總	常	有	偶	未
是	常	時	爾	曾
使	使	使	使	使
用	用	用	用	用

- | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1) 使用不同的學習策略幫助此生學習。 | <input type="checkbox"/> |
| (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。 | <input type="checkbox"/> |
| (3) 略過此段音樂教學活動。 | <input type="checkbox"/> |
| (4) 不要求此生達到一般學習標準。 | <input type="checkbox"/> |
| (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。 | <input type="checkbox"/> |

適合 不適合

修正後適合，修正意見： _____

4. 丁生為肢體障礙學生，雙手無法正確且協調的持握樂器（例如：中音直笛），所以學習器樂進度相較於一般學生較慢，也會出現無法完整演奏的情況，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總	常	有	偶	未
是	常	時	爾	曾
使	使	使	使	使
用	用	用	用	用

- | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1) 使用不同的學習策略幫助此生學習。 | <input type="checkbox"/> |
| (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。 | <input type="checkbox"/> |
| (3) 略過此段音樂教學活動。 | <input type="checkbox"/> |
| (4) 不要求此生達到一般學習標準。 | <input type="checkbox"/> |
| (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。 | <input type="checkbox"/> |

適合 不適合

修正後適合，修正意見： _____

5. 戊生為輕度智障的學生，心智年齡大概為小學高年級的年齡，根據身心障礙評鑑能夠從事半技術性或簡單技術性的工作，但對於器樂學習上無法判斷指法以及讀譜，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總	常	有	偶	未
是	常	時	爾	曾
使	使	使	使	使
用	用	用	用	用

- | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1) 使用不同的學習策略幫助此生學習。 | <input type="checkbox"/> |
| (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。 | <input type="checkbox"/> |
| (3) 略過此段音樂教學活動。 | <input type="checkbox"/> |
| (4) 不要求此生達到一般學習標準。 | <input type="checkbox"/> |
| (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。 | <input type="checkbox"/> |

適合 不適合

修正後適合，修正意見： _____

6. 己生為注意力不足過動症的學生，在教師進行器樂教學的時候，常會打斷教師的教學過程，並將樂器當作玩具玩耍，甚至有時會干擾到一般同學的學習，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總	常	有	偶	未
是	常	時	爾	曾
使	使	使	使	使
用	用	用	用	用

- | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1) 使用不同的學習策略幫助此生學習。 | <input type="checkbox"/> |
| (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。 | <input type="checkbox"/> |
| (3) 略過此段音樂教學活動。 | <input type="checkbox"/> |
| (4) 不要求此生達到一般學習標準。 | <input type="checkbox"/> |
| (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。 | <input type="checkbox"/> |

適合 不適合

修正後適合，修正意見： _____

7. 庚生為情緒障礙的學生，平時會有退縮、畏懼、焦慮、憂鬱等狀況出現於課堂學習中，較無法投入於教師所教授的欣賞樂曲或表達對音樂的感受，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總	常	有	偶	未
是	常	時	爾	曾
使	使	使	使	使
用	用	用	用	用

- | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1) 使用不同的學習策略幫助此生學習。 | <input type="checkbox"/> |
| (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。 | <input type="checkbox"/> |
| (3) 略過此段音樂教學活動。 | <input type="checkbox"/> |
| (4) 不要求此生達到一般學習標準。 | <input type="checkbox"/> |
| (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。 | <input type="checkbox"/> |

適合 不適合

修正後適合，修正意見： _____

8. 辛生為視覺障礙的學生，經過身心障礙鑑定優眼視力測定值在 0.03 以上未達 0.3，須借助特殊光學輔助儀器（如放大鏡、望眼鏡）或將字體放大擷取資料，所以對於教師在音樂欣賞中使用的多媒體（例如：使用 PowerPoint、投影機）無法清楚看到教學內容，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總	常	有	偶	未
是	常	時	爾	曾
使	使	使	使	使
用	用	用	用	用

- | | | | | | |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1) 使用不同的學習策略幫助此生學習。 | <input type="checkbox"/> |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

- (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。
- (3) 略過此段音樂教學活動。
- (4) 不要求此生達到一般學習標準。
- (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。

適合 不適合

修正後適合，修正意見： _____

9 仁生為自閉症的學生，較無法進行正常的語言表達與對音樂的感受，對於教師提供的音樂創作媒材，無法立即創作或拼湊為自己的音樂作品，可能會產生畏縮或排斥的行為，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總 常 有 偶 未
是 常 時 爾 曾
使 使 使 使 使
用 用 用 用 用

- (1) 使用不同的學習策略幫助此生學習。
- (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。
- (3) 略過此段音樂教學活動。
- (4) 不要求此生達到一般學習標準。
- (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。

適合 不適合

修正後適合，修正意見： _____

10. 癸生為過動症的學生，在課堂上喜歡到處走動，靜不下來，在教師進行音樂創作時會干擾同學的討論與創作過程，無法專心進行音樂創作，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總 常 有 偶 未
是 常 時 爾 曾
使 使 使 使 使
用 用 用 用 用

- (1) 使用不同的學習策略幫助此生學習。
- (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。
- (3) 略過此段音樂教學活動。
- (4) 不要求此生達到一般學習標準。
- (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。

適合 不適合

修正後適合，修正意見： _____

第三部分

非常感謝您的填答，倘若在音樂教學現場中針對特殊學生有令您深刻的教學歷程或其他寶貴意見，請陳述於下： 適合 不適合

修正後適合，修正意見： _____

附錄二 專家意見彙整表

第一部分：基本資料	專家A	專家B	專家C
(一) 擔任職務： <input type="checkbox"/> 教師兼行政（含校長、主任與組長） <input type="checkbox"/> 教師（含專任、代理、代課與兼課）	適合	適合	適合
(二) 性別： <input type="checkbox"/> 男 <input type="checkbox"/> 女	適合	適合	適合
(三) 年齡： <input type="checkbox"/> 二十九歲以下 <input type="checkbox"/> 三十歲至三十九歲 <input type="checkbox"/> 四十歲至四十九歲 <input type="checkbox"/> 五十歲以上	適合	<input type="checkbox"/> 二十九歲(含)，年齡的分界要說明清楚	適合
(四) 學歷： <input type="checkbox"/> 學士（含專科） <input type="checkbox"/> 碩士（含四十學分班） <input type="checkbox"/> 博士 <input type="checkbox"/> 其他（請說明：）	適合	適合	適合
(五) 特教專業背景（可複選）： <input type="checkbox"/> 具有特殊教育證照（包含特殊教育學系、輔系、師資培訓證照）。 <input type="checkbox"/> 特殊教育研究所（包含研究所與四十學分班）。 <input type="checkbox"/> 曾修習過特殊教育導論三學分。 <input type="checkbox"/> 曾參與短期特殊教育專業研習。 <input type="checkbox"/> 從未修習特教學分或參加特教研習。	可明確定義研習「時數」的概數	增加 <input type="checkbox"/> 其他（請說明：）	適合
(六) 有無接觸特殊學生經驗： <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/> 是（可複選）： <input type="checkbox"/> 智能障礙 <input type="checkbox"/> 肢體障礙 <input type="checkbox"/> 視覺障礙 <input type="checkbox"/> 聽覺障礙 <input type="checkbox"/> 情緒障礙 <input type="checkbox"/> 學習障礙 <input type="checkbox"/> 注意力不集中過動症 <input type="checkbox"/> 其他	增加 <input type="checkbox"/> 妥瑞氏症（情緒行為障礙類）	適合	適合
(七) 學校是否辦理特殊教育相關知能研習： <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否	適合	適合	適合
第二部分：特殊教育專業知能	專家A	專家B	專家C
1. 有關於特殊教育學生的定義，下列哪一個觀點較適切？ <input type="checkbox"/> 生理上具有缺陷 <input type="checkbox"/> 學習上具有特殊需求 <input type="checkbox"/> 心理特質具有殊異性 <input type="checkbox"/> 統計上屬於常態分配兩極端	適合	直接取自題庫就不需要修正	直接取自題庫就不需要修正
2. 身心障礙資優學生的鑑定方式，宜優先考量下列哪一項？ <input type="checkbox"/> 根據家長和教師觀察學生後，所提供的推薦資料 <input type="checkbox"/> 依各類障礙特徵與限制將資優的鑑定標準彈性降低 <input type="checkbox"/> 運用多元評量方式，將評量結果進行綜合研判後決定 <input type="checkbox"/> 就現有的綜合測驗，選擇最有利且可實施的分測驗施測	適合	直接取自題庫就不需要修正	直接取自題庫就不需要修正
3. 有關資源班運作之敘述，下列何者不正確？ <input type="checkbox"/> 僅供抽離式課程使用 <input type="checkbox"/> 安置前應徵得家長同意 <input type="checkbox"/> 為部分時間制之特殊教育服務 <input type="checkbox"/> 身心障礙教育與資賦優異教育皆適用	適合	直接取自題庫就不需要修正	直接取自題庫就不需要修正
4. 依據我國現行特殊教育法規，智力測驗是下列哪些特殊教育學生鑑定的必要項目？ <input type="checkbox"/> 智能障礙、學習障礙、學術性向優異 <input type="checkbox"/> 智能障礙、學習障礙、一般智能優異 <input type="checkbox"/> 智能障礙、學術性向優異、一般智能優異 <input type="checkbox"/> 學習障礙、領導才能優異、情緒行為障礙	適合	直接取自題庫就不需要修正	直接取自題庫就不需要修正
5. 近年來，特殊教育界將身心障礙學生改稱為特殊需求學生，其最主要原因為何？	「特殊需求學生」加引	直接取自題庫就不需要修正	直接取自題庫就不需要

<input type="checkbox"/> 避免標記 <input type="checkbox"/> 鑑定不客觀 <input type="checkbox"/> 服務資源不足 <input type="checkbox"/> 缺乏鑑定工具	號		修正
6.您認為哪些障礙類別的學生比較需要安排在接近老師的位置？ <input type="checkbox"/> 嚴重情緒障礙、聽覺障礙 <input type="checkbox"/> 視覺障礙、智能障礙 <input type="checkbox"/> 肢體障礙、視覺障礙 <input type="checkbox"/> 嚴重情緒障礙、肢體障礙	適合	直接取自題庫就不需要修正	直接取自題庫就不需要修正
7.身心障礙學生被安置在普通班，每週有固定教師到學校對該生進行直接教學或是給予級任教師教學支援。此種教育型態為何？ <input type="checkbox"/> 教師認輔 <input type="checkbox"/> 巡迴輔導 <input type="checkbox"/> 自學輔導 <input type="checkbox"/> 諮詢服務	適合	直接取自題庫就不需要修正	直接取自題庫就不需要修正
8.某生有嚴重的情緒及行為困擾，影響自己與同儕的學習，也常會干擾教學進行。老師經過評估與分析，決定讓他暫時到一個新情境接受輔導。請問老師的做法最可能是採取下列何種理念模式？ <input type="checkbox"/> 心理動力的理念模式 <input type="checkbox"/> 訊息處理的理念模式 <input type="checkbox"/> 人文學派的理念模式 <input type="checkbox"/> 生態學的理念模式	適合	直接取自題庫就不需要修正	直接取自題庫就不需要修正
9.有識字障礙的學生，最適宜提供下列何種考試服務措施？ <input type="checkbox"/> 點字試卷 <input type="checkbox"/> 電腦作答 <input type="checkbox"/> 試題報讀 <input type="checkbox"/> 放大字體	適合	直接取自題庫就不需要修正	直接取自題庫就不需要修正
10.重度障礙學生具有一般認知及理解能力，但有弱視、獨立行動能力不足且寫字緩慢等問題。該生參加考試時，下列何者為較不適切的調整評量方式？ <input type="checkbox"/> 製作點字試卷 <input type="checkbox"/> 延長考試時間 <input type="checkbox"/> 放大考試卷字體 <input type="checkbox"/> 作文以電腦打字作答	適合	直接取自題庫就不需要修正	直接取自題庫就不需要修正
第三部分：音樂教學實施	專家A	專家B	專家C
1.甲生為視覺障礙的學生，因為視力問題而無法辨認一般音樂課本上的樂譜，所以無法同時與一般學生在音樂課堂上一起學習新的歌曲，請問您會選擇何種音樂教學方式？	適合	增加勾選範例說明	適合
2.乙生為學習障礙的學生，因為認知符號問題而無法辨認音樂課本上的樂譜，所以學習歌曲進度相較於一般學生較慢，會跟不上音樂課堂中的學習進度，請問您會選擇何種音樂教學方式？	適合	適合	適合
3.丙生為自閉症的學生，在課堂上較無法與教師進行正常的語言表達和社交活動，常做一些刻板和重複性的動作和行為，所以無法融入於教師的歌曲教唱，請問您會選擇何種音樂教學方式？	適合	適合	適合
4.丁生為肢體障礙學生，雙手無法正確且協調的持握樂器（例如：中音直笛），所以學習器樂進度相較於一般學生較慢，也會出現無法完整演奏的情況，請問您會選擇何種音樂教學方式？	適合	適合	適合
5.戊生為輕度智障的學生，心智年齡大概為小學高年級的年齡，根據身心障礙評鑑能夠從事半技術性或簡單技術性的工作，但對於器樂學習上無法判斷指法以及讀譜請問您會選擇何種音樂教學方式？	適合	判斷指法和讀譜是否為兩種問題?不太適合一併討論?	適合
6.己生為注意力不足過動症的學生，在教師進行器樂教學的時候，常會打斷教師的教學過程，並將樂器當作玩具玩耍，甚至有時會干擾到一般同學的學習，請問您會選擇何種音樂教學方式？	適合	適合	適合
7.庚生為情緒障礙的學生，平時會有退縮、畏懼、焦慮、憂鬱等狀況出現於課堂學習中，較無法投入於教師所教授的欣賞樂曲或表達對音樂的感受，請問您會選擇何種音樂	適合	適合	適合

教學方式？			
8. 辛生為視覺障礙的學生，經過身心障礙鑑定優眼視力測定值在 0.03 以上未達 0.3，須借助特殊光學輔助儀器（如放大鏡、望眼鏡）或將字體放大擷取資料，所以對於教師在音樂欣賞中使用的多媒體（例如：使用 PowerPoint、投影機）無法清楚看到教學內容，請問您會選擇何種音樂教學方式？	適合	適合	適合
9. 仁生為自閉症的學生，較無法進行正常的語言表達與對音樂的感受，對於教師提供的音樂創作媒材，無法立即創作或拼湊為自己的音樂作品，可能會產生畏縮或排斥的行為，請問您會選擇何種音樂教學方式？	適合	適合	適合
10. 癸生為過動症的學生，在課堂上喜歡到處走動，靜不下來，在教師進行音樂創作時會干擾同學的討論與創作過程，無法專心進行音樂創作，請問您會選擇何種音樂教學方式？	適合	適合	適合
非常感謝您的填答，倘若在音樂教學現場中針對特殊學生有令您深刻的教學歷程或其他寶貴意見，請陳述於下： _____	適合	適合	適合



臺北市國中音樂教師特殊教育專業知能與教學實施之問卷

敬愛的老師：

您好！感謝您撥冗協助填答這份問卷，從整個特殊教育的發展趨勢而言，特殊學生的安置已從隔離走於普通教育之中，將身心障礙學生納入普通班，和普通班學生一起學習和生活，讓身心障礙學生能在普通班級參與學習，以符合「最少限制的環境」教育理念。

這份問卷的主要研究目的，在於瞭解任教國民中學於普通班之音樂教師對特殊教育的專業知能以及在課堂中實施音樂教學之現況調查，以作為落實特殊教育及促進音樂課程效益的參考，您的意見非常寶貴，期盼您的協助。

請您就個人的狀況或感受在□內打「V」，並請逐題回答，煩請勿遺漏任何題目。再次感謝您的合作與協助。

順頌 教安

國立臺灣師範大學音樂研究所音樂教育組

研究生：陳琬婷 敬上

指導教授：吳舜文 博士

中華民國一零四年一月

聯絡信箱：chrisiaflutegmail.com

個人基本資料（請於適當的□打勾）

（一）擔任職務：

教師兼行政（含校長、主任與組長）

教師（含專任、代理、代課與兼課）

（二）性別： 男 女

（三）年齡： 二十九歲(含)以下 三十歲至三十九歲 四十歲至四十九歲 五十歲以上

（四）學歷： 學士（含專科） 碩士（含四十學分班） 博士 其他（請說明：_____）

（五）特教專業背景（可複選）：

具有特殊教育證照（包含特殊教育學系、輔系、師資培訓證照）。

特殊教育研究所（包含研究所與四十學分班）。

曾修習過特殊教育導論三學分。

曾參與短期特殊教育專業研習。 從未修習特教學分或參加特教研習。

其他（請說明：_____）

(六) 有無接觸特殊學生經驗：

否

是 (可複選)：智能障礙 肢體障礙 視覺障礙 聽覺障礙 情緒障礙

學習障礙 注意力不集中過動症 其他情緒行為障礙類其他 _____

(七) 學校是否辦理特殊教育相關知能研習：

是 否

第一部分

下列有關特殊教育相關問題，擷取自 94 年至 103 年度教師檢定特殊教育類題庫，皆為單選題，僅在反映教師對特殊教育所具之概念，以無記名填答且不涉及個別分析，請放心填寫，請就您個人的經驗與認知，在適當的內打勾。

1. 有關於特殊教育學生的定義，下列哪一個觀點較適切？

生理上具有缺陷 學習上具有特殊需求心理特質具有殊異性

統計上屬於常態分配兩極端

2. 身心障礙資優學生的鑑定方式，宜優先考量下列哪一項？

根據家長和教師觀察學生後，所提供的推薦資料

依各類障礙特徵與限制將資優的鑑定標準彈性降低

運用多元評量方式，將評量結果進行綜合研判後決定

就現有的綜合測驗，選擇最有利且可實施的分測驗施測

3. 有關資源班運作之敘述，下列何者不正確？

僅供抽離式課程使用

安置前應徵得家長同意

為部分時間制之特殊教育服務

身心障礙教育與資賦優異教育皆適用

4. 依據我國現行特殊教育法規，智力測驗是下列哪些特殊教育學生鑑定的必要項目？

智能障礙、學習障礙、學術性向優異

智能障礙、學習障礙、一般智能優異

智能障礙、學術性向優異、一般智能優異

學習障礙、領導才能優異、情緒行為障礙

5. 近年來，特殊教育界將身心障礙學生改稱為「特殊需求學生」，其最主要原因為何？

避免標記鑑定不客觀 服務資源不足缺乏鑑定工具

6.您認為哪些障礙類別的學生比較需要安排在接近老師的位置？

- 嚴重情緒障礙、聽覺障礙
- 視覺障礙、智能障礙
- 肢體障礙、視覺障礙
- 嚴重情緒障礙、肢體障礙

7.身心障礙學生被安置在普通班，每週有固定教師到學校對該生進行直接教學或是給予級任教師教學支援。此種教育型態為何？

- 教師認輔
- 巡迴輔導
- 自學輔導
- 諮詢服務

8.某生有嚴重的情緒及行為困擾，影響自己與同儕的學習，也常會干擾教學進行。老師經過評估與分析，決定讓他暫時到一個新情境接受輔導。請問老師的做法最可能是採取下列何種理念模式？

- 心理動力的理念模式
- 訊息處理的理念模式
- 人文學派的理念模式
- 生態學的理念模式

9.有識字障礙的學生，最適宜提供下列何種考試服務措施？

- 點字試卷
- 電腦作答
- 試題報讀
- 放大字體

10.重度障礙學生具有一般認知及理解能力，但有弱視、獨立行動能力不足且寫字緩慢等問題。該生參加考試時，下列何者為較不適切的調整評量方式？

- 製作點字試卷
- 延長考試時間
- 放大考試卷字體
- 作文以電腦打字作答

11.有個學生總是在上課時會不斷干擾同學，老師想要運用 A-B-C 分析法了解學生的干擾行為，其中在「C」的部分，老師需要蒐集的學生資料是下列哪一項？

- 干擾行為的持續時間
- 最常做出的干擾行為
- 在何種情境下會表現出干擾行為
- 出現干擾行為後老師的處理方式

12.教師訓練同儕運用手勢或眼神促進自閉症學生使用社會互動技巧。這是下列何種同儕介入策略？

- 提示
- 接近
- 引發
- 增強

13.教師為了改善某生在上課時經常隨意離開座位的行為，於是與學生約定，只要其一節課隨意離開座位的次數少於二次，老師就給予該生喜愛的貼紙。此為下列何種行為改變策略？

- 負增強
- 反應代價
- 延宕增強
- 區分性增強

14.對於特殊學生的評量，質性的發展性評量逐漸受到重視。有關該評量之目標，下列何者不適切？

- 評估生態環境
- 評估發展能力
- 分析認知結構
- 確定功能運作的階

15.根據我國現行特殊教育法規，有關個別化教育計畫的敘述，下列何者您認為是正確的？

- 所有身心障礙學生都要有個別化教育計畫
- 學校應邀請家長參與擬定個別化教育計畫
- 所有個別化教育計畫應在開學後一個月內訂定
- 由特教教師擬定後，向個別化教育計畫會議報告

16.有關個別化教育計畫在學校實施的情況，下列何者敘述您認為是較正確的？

- 重度腦性麻痺學生的計畫宜以養護性目標為主
- 新生的個別化教育計畫會議在開學一個月後召開
- 家長或監護人如覺得有必要，可邀請相關人員陪同參加會議
- 轉銜服務到國中階段為止，高職後的轉銜依照學生升學與否來決定

第二部分

請就下列的課堂情境描述，就您個人音樂專業與教學經驗，所選用方式的使用程度，在適當的內打勾

1.甲生為視覺障礙的學生，因為視力問題而無法辨認一般音樂課本上的樂譜，所以無法同時與一般學生在音樂課堂上一起學習新的歌曲，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總 是 使 用	常 常 使 用	有 時 使 用	偶 爾 使 用	未 曾 使 用
------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

- | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1) 課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習。 | <input type="checkbox"/> |
| (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。 | <input type="checkbox"/> |
| (3) 略過此段音樂教學活動。 | <input type="checkbox"/> |
| (4) 不要求此生達到一般學習標準。 | <input type="checkbox"/> |
| (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。 | <input type="checkbox"/> |

2.乙生為學習障礙的學生，因為認知符號問題而無法辨認音樂課本上的樂譜，所以學習歌曲進度相較於一般學生較慢，會跟不上音樂課堂中的學習進度，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總 是 使 用	常 常 使 用	有 時 使 用	偶 爾 使 用	未 曾 使 用
------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

- | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1) 課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習。 | <input type="checkbox"/> |
| (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。 | <input type="checkbox"/> |
| (3) 略過此段音樂教學活動。 | <input type="checkbox"/> |

- (4) 不要求此生達到一般學習標準。
- (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。

3.丙生為自閉症的學生，在課堂上較無法與教師進行正常的語言表達和社交活動，常做一些刻板和重複性的動作和行為，所以無法融入於教師的歌曲教唱，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總 常 有 偶 未
是 常 時 爾 曾
使 使 使 使 使
用 用 用 用 用

- (1) 課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習。
- (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。
- (3) 略過此段音樂教學活動。
- (4) 不要求此生達到一般學習標準。
- (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。

4.丁生為肢體障礙學生，雙手無法正確且協調的持握樂器（例如：中音直笛），所以學習器樂進度相較於一般學生較慢，也會出現無法完整演奏的情況，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總 常 有 偶 未
是 常 時 爾 曾
使 使 使 使 使
用 用 用 用 用

- (1) 課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習。
- (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。
- (3) 略過此段音樂教學活動。
- (4) 不要求此生達到一般學習標準。
- (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。

5.戊生為輕度智障的學生，心智年齡大概為小學高年級的年齡，根據身心障礙評鑑能夠從事半技術性或簡單技術性的工作，但對於器樂學習上無法判斷指法，請問您會選擇何種音樂教學方式？

總 常 有 偶 未
是 常 時 爾 曾
使 使 使 使 使
用 用 用 用 用

- (1) 課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習。
- (2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。
- (3) 略過此段音樂教學活動。
- (4) 不要求此生達到一般學習標準。
- (5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。

6.己生為注意力不足過動症的學生，在教師進行器樂教學的時候，常會打斷教師的教學過程，並將樂器當作玩具玩耍，甚至有時會干擾到一般同學的學習，請問您會選擇何種音樂教學方式？

	總 是 使 用	常 常 使 用	有 時 使 用	偶 爾 使 用	未 曾 使 用
(1) 課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習。	<input type="checkbox"/>				
(2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。	<input type="checkbox"/>				
(3) 略過此段音樂教學活動。	<input type="checkbox"/>				
(4) 不要求此生達到一般學習標準。	<input type="checkbox"/>				
(5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。	<input type="checkbox"/>				

7.庚生為情緒障礙的學生，平時會有退縮、畏懼、焦慮、憂鬱等狀況出現於課堂學習中，較無法投入於教師所教授的欣賞樂曲或表達對音樂的感受，請問您會選擇何種音樂教學方式？

	總 是 使 用	常 常 使 用	有 時 使 用	偶 爾 使 用	未 曾 使 用
(1) 課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習。	<input type="checkbox"/>				
(2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。	<input type="checkbox"/>				
(3) 略過此段音樂教學活動。	<input type="checkbox"/>				
(4) 不要求此生達到一般學習標準。	<input type="checkbox"/>				
(5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。	<input type="checkbox"/>				

8.辛生為視覺障礙的學生，經過身心障礙鑑定優眼視力測定值在 0.03 以上未達 0.3，須借助特殊光學輔助儀器（如放大鏡、望眼鏡）或將字體放大擷取資料，所以對於教師在音樂欣賞中使用的多媒體（例如：使用 PowerPoint、投影機）無法清楚看到教學內容，請問您會選擇何種音樂教學方式？

	總 是 使 用	常 常 使 用	有 時 使 用	偶 爾 使 用	未 曾 使 用
(1) 課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習。	<input type="checkbox"/>				
(2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。	<input type="checkbox"/>				
(3) 略過此段音樂教學活動。	<input type="checkbox"/>				
(4) 不要求此生達到一般學習標準。	<input type="checkbox"/>				
(5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。	<input type="checkbox"/>				

9. 仁生為自閉症的學生，較無法進行正常的語言表達與對音樂的感受，對於教師提供的音樂創作媒材，無法立即創作或拼湊為自己的音樂作品，可能會產生畏縮或排斥的行為，請問您會選擇何種音樂教學方式？

	總 是 使 用	常 常 使 用	有 時 使 用	偶 爾 使 用	未 曾 使 用
(1) 課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習。	<input type="checkbox"/>				
(2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。	<input type="checkbox"/>				
(3) 略過此段音樂教學活動。	<input type="checkbox"/>				
(4) 不要求此生達到一般學習標準。	<input type="checkbox"/>				
(5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。	<input type="checkbox"/>				

10. 癸生為過動症的學生，在課堂上喜歡到處走動，靜不下來，在教師進行音樂創作時會干擾同學的討論與創作過程，無法專心進行音樂創作，請問您會選擇何種音樂教學方式？

	總 是 使 用	常 常 使 用	有 時 使 用	偶 爾 使 用	未 曾 使 用
(1) 課堂中使用不同的學習策略幫助此生學習。	<input type="checkbox"/>				
(2) 利用課餘時間對此學生進行補救教學。	<input type="checkbox"/>				
(3) 略過此段音樂教學活動。	<input type="checkbox"/>				
(4) 不要求此生達到一般學習標準。	<input type="checkbox"/>				
(5) 尋求其他教師對於此障礙類別教學的協助。	<input type="checkbox"/>				

第三部分

非常感謝您的填答，倘若在音樂教學現場中針對特殊學生有令您深刻的教學歷程或其他寶貴意見，請陳述於下：