國立臺東大學特殊教育學系、特殊教育中心
東臺灣特殊教育學報，民 100，13 期，127-154 頁

花蓮縣特殊教育資源中心支持服務現況調查研究

蔡逸勳
花蓮縣宜昌國中

林坤燦
國立東華大學

摘 要

本研究旨在探討花蓮縣特殊教育資源中心所提供之支持服務內涵，以及教師對於支持服務之需求程度、獲得程度與兩者間之差異。研究對象為花蓮縣學前至國中階段教師，以自編之「花蓮縣特殊教育資源中心支持服務需求及現況調查問卷」為主要研究工具，並輔以「花蓮縣特殊教育資源中心支持服務需求及現況訪談大綱」蒐集教師對於特殊教育資源中心支持服務之開放式意見。研究結果如下：

一、花蓮縣特殊教育資源中心提供最頻繁之支持服務類型為行政支援，提供次數較少則為教學支援。

二、花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供支持服務的需求程度，在整體量表及各層面皆屬偏高程度，各層面得分由高至低依序為評量、教學及行政支援。在不同背景變項對支持服務需求程度的差異分析上，教師在「任教類別」變項上達顯著差異，在「任教階段」上則無顯著差異。

三、花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供支持服務的獲得程度，在整體量表及各層面皆屬中等程度，各層面得分由高至低依序為評量、行政及教學支援。在不同背景變項對支持服務獲得程度的差異分析上，教師在「任教階段」及「任教類別」變項上皆達顯著差異。

四、花蓮縣教師對於特殊殊教育資源中心所提供支持服務的需求程度與獲得程度，在全量表及各層面均呈現顯著差異。

最後根據研究結果，對教育行政單位及特殊教育資源中心分別提出相關建議。

關鍵詞：特殊教育資源中心、支持系統、支持服務

緒 論

一、研究問題背景

融合教育是目前特殊教育的主流，據統計結果顯示，我國的身心障礙學生當中，已有超過八成比例的學生在普通班接受教育，並接受時數不等的特殊教育服務（教育部，2011）。然而，融合教育不是一個安置的地點，而是需要提供系統性的支持與服務（ Zigmond &

Baker,1995）。許多融合的相關研究指出，支持系統的提供有助於融合理念的推廣與實踐（張蓓莉，1998；鈕文英，2002，2008a；蔡昆瀛，2000；蘇燕華，王天苗，2003；蘇文利、盧台華，2006；Bricker,1995），是故各國在建立支持系統上不遺餘力。如美國早在1970年的「殘障者教育法」中，即規定應設立「資源中心」提供障礙者服務（毛連塭，1989）；歐盟國家更是逐漸將原本之特殊學校進行轉型，成為普通學校的支持系統（European Agency for Development in Special Needs Education, 2003、2009）。我國在發展特殊教育時，亦考量到相關支持系統之建立，其中特殊教育資源中心便是其中重要的一環。

我國特殊教育資源中心之設置，最早始於民國八十年代初期，遲至民國九十年代初，各縣市已至少設置一座特殊教育資源中心，其任務為支持普通學校辦理特殊教育(張蓓莉,2009)。就法規所規範之支持項目而言，可分為評量、教學、行政支持等三大項，並得協助特殊教育人力規劃分配，以及結合社區各項資源供學校使用等。然而從學者對特殊教育資源中心的探討發現，目前我國特殊教育資源中心的角色偏重於行政執行及管理，甚少從支持服務角度檢視之（王宜忠，2007；陳明聰，2009）。張蓓莉（2009）回顧相關研究時亦指出，現行資源中心在支持普通學校辦理特殊教育的成效上不理想，尚待檢視其成效。特殊教育資源中心為地區性特殊教育支持系統中重要的一環，但歷來卻少見針對其所提供的支持服務內涵與成效作探討。因此，本研究欲以花蓮縣為例，探討區域性特殊教育資源中心所提供的支持服務內涵為何，此其研究動機之一。

其次，融合教育要成功的推展，與完善之支持系統密不可分。歷年來針對支持服務之研究，甚少從支持體系的架構下進行檢視，探討特殊教育資源中心在提升教師及學校支持服務能力上所扮演的角色，以及影響支持服務提供的相關因素為何？故瞭解花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供之支持服務的需求與獲得程度為何？此其研究動機之二。

另外，以往對於支持服務的研究多半顯示，教師對於支持服務的需求程度甚高，然而在實際獲得程度上卻有相當的落差，故瞭解花蓮縣特殊教育資源中心在提供支持服務上是否亦呈現此種落差？此其研究動機之三。

二、研究目的

基於上述研究動機，本研究的研究目的如下：

（一）瞭解花蓮縣特殊教育資源中心所提供之支持服務內涵。

（二）分析花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供之支持服務的需求程度，任教階段與任教類別的差異，是否對需求程度有影響？

（三）分析花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供之支持服務的獲得程度，任教階段與任教類別的差異，是否對獲得程度有影響？

（四）分析花蓮縣教師在特殊教育資源中心所提供之支持服務上，其需求程度與獲得程度上的差異。

文獻探討

一、特殊教育支持理論

（一）特殊教育派典的轉移

早期特殊教育從缺陷及醫學的角度來看待身心障礙，認為其障礙的來源是先天的，具有生理上的意義。在「缺陷」的觀點之下，障礙往往被賦予負面的、無法回復的意涵。之後在人權理念的進展之下，人權擁護者、教育學家與社會學家也發現到，障礙除了先天的生理因素外，後天的社會環境因素更是形塑社會大眾對「障礙」一詞的理解。因此，對障礙的理

解也從單純生理的「損傷」（impairment）擴及至具社會文化意涵的「障礙」（disability），這種障礙派典（paradigm）的轉變促成了特殊教育支持理論的興起。

Dyson與Millward提出派典轉移（paradigm shifts）的論點（Dyson & Millward,1997）：以往主流的「精神醫學」派典認為障礙是一種「失能」，使個體無法在主流教育中受教，因此特殊教育應提供適合的復健服務，並以特殊的形式提供教學與簡化的課程；而融合教育理念的興起，使特殊教育從「精神醫學」派典轉移到「互動/組織」派典。「互動/組織」派典承認兒童間具有個別差異，但學校不能以差異作為教育失敗的理由，而是應積極的改善學校提供服務的能力。派典轉移使特殊教育從缺陷的觀點轉移到視障礙為個別差異，因此只要提供適當的教育，仍能達到教育目標。派典轉移對於實務層面的影響，不僅包含了障礙觀點的改變，並促使特殊教育的重點從分類學生的障礙類別，轉而著重於對特殊需求評量與提供支持以滿足需求。故特殊教育不再僅是使障礙者能適應社會，而是更積極的去消除社會既有的偏見，依據障礙者的特殊需求給予支持輔助，建構更具支持性的系統以回應多元的需求。

（二）Vygotsky的社會文化論

Vygotsky的理論是特殊教育中最全面、融合與具人文實踐的理論（Gindis, 1999）。他指出無論是一般兒童或身心障礙的孩子，其發展的原理都是相同的，因此兩者應該一同接受教育。此外，他也指出障礙的生理層面與社會文化層面，其理論使我們從生物學轉向社會文化論的方式去了解人類的行為，且抗衡了行為主義與皮亞傑「成熟先於學習」的看法。

Vygotsky對於特殊教育的理解可從「缺陷學」（Defectology）一詞觀之：缺陷學一詞指涉的乃是對障礙的研究、評量及教育等，而所稱之障礙為感官及大腦受損所致的障礙。Vygotsky認為無論該障礙程度如何，皆應屬於普通教育的範圍，該觀點可說是融合教育理念的先驅。Vygotsky的理論中，以「文化歷史活動論」（Cultural-Historical Activity Theory）與「非個體發生論」（Theory of Disontogenesis）對於融合教育的理念與支持理論的內涵影響最大。在Vygotsky對於障礙的社會文化觀點中，他視障礙是一種社會文化發展現象。初級的障礙表現於生理上，次級的障礙則表現於社會上，障礙被視為是一種「行為上的社會異常」，在社會情境下才會視為是不正常的，且不同社會對於障礙的看法是不同的。Vygotsky查覺到障礙的社會文化層面，並且實際的應用於特殊教育中。他認為特殊教育與普通教育有著相同的社會文化目標，兒童因其障礙導致無法參與正常的互動或集體活動，其產生的障礙會比原本生理上的障礙還嚴重。故特殊教育首要減輕其社會文化障礙，而其目標即是改變社會對於障礙的負面看法，從其優勢而非弱勢處看待障礙者。因此，特殊教育應該需求層面而非障礙層面出發，找出其支持需求乃是特殊教育的首要目標（詹文宏，2000 ；Gindis, 1999）。

其次，Vygotsky則提出教育引導發展，學習是在社會情境下的「分享－參與」歷程，指出人類在學習上的主動性及環境的重要性，且其發展是在社會活動中所完成的。在此一觀點下，Vygotsky認為障礙的發展亦同，障礙是一種過程而非靜止的狀態，且與文化有關，難以分析其中的機體與文化因素，會隨著環境的改變，與發展、教育與復健的影響而不斷變動（Gindis, 1999）。對於身心障礙兒童的學習與發展而言，身心障礙兒童的高級心理功能發展受限並非由於其障礙，而是障礙阻礙了他參與社會情境下的「分享－參與」歷程，使其無法經驗到與他人相同的互動歷程與機會，是造成身心障礙者在發展上與他人產生差異的原因，而這也是教育者最應重視與努力避免的（詹文宏

，2000）。因此對特殊教育而言，隔離式的教育會限制身心障礙兒童參與社會活動，進而限制其發展。反之身心障礙兒童更需要增加他們與外在環境的互動，儘可能參與正常的社會文化活動，促進他們高層次能力的發展，並透過外在的鷹架使他們能發展出最近發展區的能力。故只有提供融合式的教育情境，創造差異的學習環境以發展出障礙兒童較高層次的心理能力，方能有效提升身心障礙學生的學習（Gindis, 1999）。

二、身心障礙學生支持系統

為提供身心障礙學生適切的資源與支持服務，確保其受教品質，支持系統的完善與否，是身心障礙學生是否能在普通學校、班級中順利學習的關鍵。歷來對於支持系統的討論，往往著重於針對身心障礙學生的個殊需求，以及如何因應其需求而提供支持。然則，學校、教師是提供特殊教育的第一線人員，學校與教師是否能獲得支持系統的協助，對於建立其本身的支持服務能力習習相關，更是身心障礙學生是否能順利在普通教育情境中學習與適應的關鍵之一（林佩欣，2007；洪儷瑜，2001；邱上真，2001；鈕文英，2002；蘇燕華、王天苗，2003 ；Baglieri & Knopf, 2004;Salend & Duhaney, 1999）。是故，發展完善的支持系統以支持學校及教師，就成為精進特殊教育品質的重要方式之一。

支持系統的概念既作為現今特殊教育與相關專業在提供服務上的趨勢，因此關於支持系統的研究也為數不少。研究者在閱讀相關之文獻後，發現與支持系統相關的研究中，大致可分為四個向度：（一）探討支持系統應提供的支持服務內涵：研究多半從相關法令、政策的內涵、融合理念與典範轉移等層面，分析支持服務應包含的內容；（二）從學校及教師角度，探討其在教育身心障礙學生時所需的支持服務：學校、教師在提供支持服務以滿足身心障礙學生之特殊需求時，除了需建立本身的支持系統外，也會因為所需之資源與支援策略不足，而需要外在系統提供所需的支持服務。相關的研究多半以調查或個案、行動研究的方式進行。（三）以特定障礙類別的身心障礙學生為對象，探究所需的支持系統：不同障礙類別之學生因其特殊需求各有殊異，因此研究者多半以個案研究或行動研究，來了解他們的支持系統運作方式與支持服務內涵；（四）從支持系統本身探討其支持服務提供現況與運作模式：歷來關於支持系統的服務與運作方式之研究，大多數以學校作為研究主體，旨在探討以學校為本位的支持系統內涵，以提供立即直接的支持服務給融合教育中的師生。而在外在的支持系統相關研究上，則僅有林坤燦（1998）、李麗娟（2003）、蔣伶華（2003）與陳明聰（2009）等人針對區域性的支持系統進行研究。

三、區域性支持系統與特殊教育資源中心

（一）區域性支持系統的發展

區域性的支持系統因能整合地區的資源、考量地區的特性，並且在回應學校與教師的需求時較具彈性與時效性，故不少國家致力於發展區域性支持系統。在各國區域性支持系統的發展上，以歐洲為例，許多國家將特殊學校及機構轉型為資源中心（Resource Centre），其任務為：提供教師及專業人員課程與訓練、發展教材與教法、支持學校與家長、提供個案短時間或部份時間的協助、提供就業支持等。而各國亦致力於建立不同層級的支持系統，以提供身心障礙者支持服務。另外，部份國家的區域資源中心（Regional Resource Centre），亦提供的支持服務包含特殊需求及學習需求的評估、諮詢、支持特殊需求學生及其教師、提供學習資源等。（European Agency for Development in Special Needs Education, 2003、2009）；英國

為因應愈來愈多的支持系統需求，於一九九七年而於教育綠皮書中提出將特殊學校轉型成區域支持系統，提供區域內或跨區的支持服務。在區域性支持系統所扮演的角色上，除了提供行政上的支持外，亦針對學生、教師及家長提供直接與間接的服務。（李麗娟，2003）。

美國區域性支持系統的設立則可追溯到1969年的「障礙者教育法案」（Education of the Handicapped Act, EHA），該法案中規定聯邦需補助地方政府成立資源中心，提供身心障礙者服務（毛連塭，1989），並於後續的修法行動中加強其支持系統的建立。並透過法規制定與經費補助政策，扮演支持（support）各州及地方發展身心障礙教育的角色。而各類型區域性資源中心的蓬勃發展，皆源自於相關法案的推展，成為美國區域性支持系統不可或缺的角色。

（二）我國特殊教育資源中心的發展

我國區域性支持系統中，以特殊教育資源中心為當中較具代表性者，至今全國已設有三十六所特殊教育資源中心（張蓓莉，2009）。歷經約二十年的時間，雖然發展狀態及功能不一，但在各縣市特殊教育發展中扮演著不可或缺的角色。林坤燦（2004）與林坤燦、林銘欽（2009）分析我國特殊教育相關法規及內涵，將特殊教育資源中心視為特殊教育行政支持系統中的一環，為其中的資源與支持單位。

從實務層面而言，我國各特殊教育資源中心自成立之始，即肩負有整合區域特殊教育資源，建立支持系統以支持學校辦理特教工作之任務。多數特殊教育資源中心的角色，乃是介於教育行政單位與學校間的橋樑，一方面協助教育行政單位規劃特教工作、辦理特教行政業務；一方面則協助學校推行特教工作，並提供巡迴輔導、專業團隊、諮詢服務、鑑定評量與輔具教具等資源與支援的提供（王宜忠，2007；朱璧瑞，2007；何世芸，2007；莊勝雄，2007；陳彩雲，2007；鄭美滿，2007），多數特殊教育資源中心亦統籌辦理或協助鑑定安置輔導、專業團隊與巡迴輔導等工作。綜合言之，特殊教育資源中心可視為地方教育行政單位與學校間的中介單位，能整合資源並提供相關支持服務供學校使用，由此可見，特殊教育資源中心在支持體系中佔有重要地位。

雖然特殊教育資源中心在特殊教育支持體系中扮演著重要角色，但我國現行特殊教育相關法規中對於其工作內涵只作原則性的闡釋，並無明確的規定，因此各縣市特殊教育資源中心所提供的服務內容及頻率等皆略有不同（張蓓莉，2009）。綜合文獻與法規之探討並檢視現行各縣市特殊教育資源中心之支持服務現況，大致可將其支持服務分為行政、教學與評量支援服務。其中行政支援服務包括：提供特殊教育巡迴輔導教師與相關專業人員、引介外在的相關資源、提供研習與在職進修的機會與協助學校與教師執行縣市之特殊教育政策；教學支援服務則包括：提供教材、教具、學習輔具等教學資源、提供課程調整、教學方法、教學策略與諮詢服務；評量支援服務則包含特殊學生鑑定、安置及重安置評估工作的執行與協助、提供相關鑑定評量研習與培訓與提供充份且適切的心理評量測驗及工具等。

（三）花蓮縣特殊教育資源中心的運作現況

本研究為探討花蓮縣特殊教育資源中心在縣內之支持角色，並了解區域內特殊教育支持系統間之關係，茲以「花蓮縣特殊教育資源中心設置及作業要點」為例，將其設立目的、編制及支持服務項目歸納如下（花蓮縣政府，2009）：

（一）設立目的：

1.整合現有特殊教育人力及資源；

2.建立完整之特殊教育支持服務系統；

3.因應特殊教育之發展並落實本縣特殊教育工作之推動。

（二）組織編制：

1.北區特殊教育資源中心：設主任及研發管理組、推廣服務組、資優教育組、學前特教

組組長各一人。

2.中區特殊教育資源中心：主任及推廣服務組組長各一人。

3.南區特殊教育資源中心：主任及推廣服務組組長各一人。

（三）支持服務項目：

1.行政支持：規劃特殊教育方案、建立學生個案資料管理系統、規劃巡迴輔導與專業團隊服務、提供諮詢服務及特教宣導、資優學生輔導方案規畫、規劃及推展幼小銜接活動計畫等。

2.教學支持：特殊教育專業知能研習與教師培訓、辦理學術研討會及觀摩發表會、教材、教具、輔具之研製、蒐集與管理（含申購、借用與維修）、身心障礙學生情緒及行為支援、資優教育資源之蒐集、彙整、提供與應用等。

3.評量支持：組織及規劃心評教師相關訓練、協助鑑輔會辦理學前暨中小學疑似身心障礙學生鑑定、測驗工具購置、管理與借用等。

花蓮縣因其幅員廣大狹長、人口分佈分散，因此在學校規模上以小班小校居多，單一學校所能獲得之特殊教育資源亦少。邱上真(2001)之研究指出，若在特殊教育支持系統的發展上，考量以跨校或跨學區的支持服務系統作為發展的重點，將會較符合經濟及成本效益。由此可見，設置跨校性之特殊教育支持系統且勢必成為花蓮縣特殊教育發展的趨勢。因應此一地理特性，花蓮縣先後成立北區、南區及中區特殊教育資源中心，以提供區域學校及教師支持服務。

從上述特殊教育資源中心所提供之支持服務項目來看，實含括許多輔導團及鑑輔會之支持服務項目，可見三者在支服務務角色上之密切性。以特殊學生鑑定安置為例，從疑似身心障礙學生之初篩、轉介到研判教育身份及特殊需求、安置等，特殊教育資源中心之執行及支持服務之角色，更是適時彌補鑑輔會人力編制上之不足。其次，花蓮縣特殊教育資源中心承辦縣內大部份的特教研習，同時扮演提升縣內特殊教育專業知能的角色，並透過巡迴輔導教師的到校巡迴，將特殊教育服務與特教知能提供給無特殊教育教師編制的小型學校。由此可知，特殊教育資源中心乃扮演著縣內支持系統的角色，不僅支持學校與教師，更支持縣內其他支持系統之運作，使整體之支持服務之功效能達到最佳之效果。

研究方法

一、研究架構

本研究的研究架構如圖1所示：

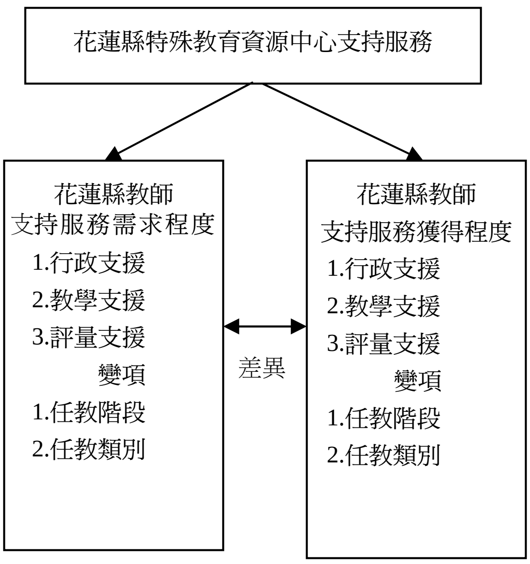

圖1　研究架構圖

二、研究對象

依據研究目的與研究架構，本研究之對象包括：

(一)問卷調查部份

問卷調查對象為花蓮縣內學前至國民中學階段之教師，以分層取樣方式進行問卷調查，共發出303份問卷，回收270份問卷，回收率

為89.1%，扣除掉無效問卷後，回收且有效的問卷共250份，比率為82.5%，問卷發放情形及回收率如表1所示：

表1　問卷調查發放及回收率統計表

區域	發出問卷數	回收問卷數	無效問卷數	有效問卷數	有效回收率
北區	165	145	9	136	82.4%
中區	63	61	3	58	92.1%
南區	75	64	8	56	74.7%
整體	303	270	20	250	82.5%

（二）訪談調查部份

本研究另以半結構式訪談的方式，從問卷發放對象中，以立意取樣的方式選取花蓮縣北中南三區共五名熟悉特殊教育資源中心支持服務內涵之教師進行訪談。

三、研究工具

本研究以自編之「花蓮縣特殊教育資源中心支持服務需求及現況調查問卷」為主要的研究工具，另外以半結構式之「花蓮縣特殊教育資源中心支持服務需求及現況訪談大綱」作為輔助之研究工具，以下針對問卷內容及訪談大綱說明之：

（一）問卷

本問卷共分為三部份，第一部份為個人基本資料，包括性別、教學年資、任教階段、特教專業背景、擔任職務、學校規模與曾接受過特教資源中心的服務類型；第二部份為花蓮縣特殊教育資源中心支持服務提供現況與需求調查問卷，共分為行政支援、教學支援與評量支援三層面；第三部份為開放式問題，以了解花蓮縣教師對於支持服務現況與需求的意見。

（二）訪談大綱

研究者依據文獻探討、研究目的與研究問題，並參考問卷內容編製成半結構式之訪談大綱，內容共分為需求、現況與其他三部份，在需求與現況部份分別就整體及行政、教學、評量三層面進行了解；在其他部份則了解受訪者「目前最需要的支持服務項目為何？特教資源中心在提供此服務的現況又如何？」以及「您對未來特殊教育資源中心在提供支持服務上是否還有其他看法？」期能蒐集到花蓮縣教師對於支持服務的各方面看法，以解釋並補充問卷之不足。

結果與討論

一、花蓮縣特殊教育資源中心支持服務內涵分析

花蓮縣教師在曾使用過特教資源中心的服務類型上，從表2可見選填人數最高之前五項依序為「特教專業知能研習」（200次）、「疑似身心障礙學生鑑定安置工作」（172次）、「巡迴輔導服務」（156次）、「特教宣導及特教知能推廣」（134次）及「獲得特教政策及特教工作相關訊息」（132次）；選填人數最少之前五項依序為「整合相關資源供學校使用」（39次）、「教學資源提供」（71次）、「輔具借用」（99次）、「諮詢服務」（107次）及「身心障礙學生學習與需求評估」（111次）。

表2　花蓮縣教師曾使用過特教資源中心的服務類型摘要表　n=250

項目	選填人數	百分比	標準差	排序
1. 疑似身心障礙學生鑑定安置工作	172	69%	.46	2
2. 特教專業知能研習	200	80%	.40	1
3. 獲得特教政策及特教工作相關訊息	132	53%	.50	5
4. 巡迴輔導服務	156	62%	.49	3
5. 身心障礙學生情緒行為問題支援	116	46%	.50	7
6. 專業團隊服務	116	46%	.50	8
7. 身心障礙學生學習與需求評估	111	44%	.50	10
8. 教學資源提供	71	28%	.45	13
9. 特教宣導及特教知能推廣	134	54%	.50	4
10. 諮詢服務	107	43%	.50	11
11. 鑑定評量相關訓練	113	45%	.50	9
12. 測驗工具借用	117	47%	.50	6
13. 整合相關資源供學校使用	39	16%	.36	14
14. 輔具借用	99	40%	.49	12

註：標準差採四捨五入後取小數點後二位

由選填人數的分配上可見，花蓮縣特殊教育資源中心在支持服務內涵的提供上，以行政支援的提供為最多，但在教學支援的提供上較為缺乏。選填人數最高之前五項支持服務中，除了「疑似身心障礙學生鑑定安置工作」一項屬評量支援外，其餘四項皆屬行政支援範疇；而在選填人數最低之前五項支持服務中，除了「整合相關資源供學校使用」屬行政支援、「身心障礙學生學習與需求評估」屬評量支援外，其餘三項皆屬教學支援範疇。另外，在「整合相關資源供學校使用」一項上選填人數偏低，百分比也僅有16%，顯示花蓮縣特殊教育資源中心在提供此類的間接服務上是較為不足的。

二、花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供支持服務之需求程度分析

（一）整體需求程度分析

研究結果由表3可得知，花蓮縣教師在支持服務需求程度全量表平均得分為4.22，以五點量表中數為3而言，顯示花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供支持服務之整體需求屬偏高程度，介於需要與非常需要之間；而在支持服務的三個層面中，以平均數由高至低依序排列為評量支援（4.28）、教學支援（4.20）、行政支援（4.18），三層面之得分皆屬於偏高程度，顯示花蓮縣教師對於支持服務各層面的需求殷切。

表3　花蓮縣教師對於支持服務需求程度之得分統計表　　　　　　　　n=250

支持服務需求各層面	人數	題數	平均數	標準差	排序
行政支援	250	12	4.18	.49	3
教學支援	250	10	4.20	.51	2
評量支援	250	11	4.28	.56	1
全量表	250	33	4.22	.47	

註：平均數與標準差採四捨五入後取小數點後二位

從本研究可發現教師對於特殊教育支持服務呈現高度之需求，其中又以與教師工作直接相關之評量及教學支援需求最為殷切。與本研究發現特教資源中心所提供之支持服務內涵以行政支援為最多之結果作比較，其支持服務項目與教師之需求存在著部份之落差。

(二)各層面需求程度分析

1.行政支援層面

本研究問卷在行政支援層面各題之得分情形如表4，由各題之平均數來看，花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供之行政支援層面需求程度，得分最高之前三題為「提供相關專業團隊服務（如治療師、心理師等），到校進行評估或服務」(4.38)、「辦理普通班教師特殊教育知能研習，提升對特殊學生特質的瞭解與特殊教育理念的認識」(4.35)、「辦理特殊教育輔導知能研習，以提升教師輔導能力」(4.35)，三題之得分均屬偏高程度，需求程度介於需要與非常需要之間；得分最低之前三題為「提供本縣特殊教育政策推行的相關資訊」(4.02)、「提供本縣特殊教育工作的辦理訊息與流程」(4.02)與「提供醫療、社區資源與相關支持團體等訊息，供學校使用」(4.05)，然則三題之得分仍屬偏高程度，需求程度大致落於需要上。

表 4　花蓮縣教師於行政支援層面需求程度之各題得分統計表　　　　　　n=250

題項	題目	平均數	標準差	排序
1	安排巡迴輔導教師到校，提供教學與輔導	4.23	.88	6
2	提供相關專業團隊服務（如治療師、心理師等），到校進行評估或服務	4.38	.70	1
3	整合相關資源，協助有特殊需求之身心障礙學生在校適應	4.23	.72	5
4	派人參與學校之特殊教育相關會議（如特推會、校內綜合研判會議、個案研討會等）	4.08	.77	8
5	提供本縣特殊教育政策推行的相關資訊	4.02	.68	11
6	提供本縣特殊教育工作的辦理訊息與流程	4.02	.71	12
7	提供醫療、社區資源與相關支持團體等訊息，供學校使用	4.05	.75	10
8	辦理普通班教師特殊教育知能研習，提升對特殊學生特質的瞭解與特殊教育理念的認識	4.35	.63	3
9	辦理特殊教育教學知能研習，以提升教師教學品質	4.34	.64	4
10	辦理特殊教育輔導知能研習，以提升教師輔導能力	4.35	.60	2
11	提供資源、人力等，協助學校辦理特教宣導活動	4.06	.73	9
12	提供書籍、影片等特殊教育相關宣導資訊	4.11	.69	7
整體		4.18	.49	

註：平均數與標準差採四捨五入後取小數點後二位

由上述資料顯示，花蓮縣教師對於專業人力的需求最為急迫。其次，本研究發現特殊教育相關專業知能的需求，對於普通班教師及特教教師而言亦相當重要。賴怡君、廖永堃（2006）在調查花蓮縣國小教師對資源班的期望時，曾指出國小普通班教師的特教知能有限，則與本研究之結果相呼應。

2.教學支援層面

本研究問卷在教學支援層面各題之得分情形如表5，由各題之平均數來看，花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供之教學支援層面需求程度，得分最高之前三題為「當身心障礙學生有情緒及行為問題時，提供教師諮詢與建議」(4.34)、「提供直接或間接服務，以協助處理身心障礙學生的情緒及行為問題」(4.30)、「針對疑似身心障礙學生的教學與輔導，提供諮詢與建議」(4.29)，三題之得分均屬偏高程度，需求程度介於需要與非常需要之間；得分最低之前三題為「提供教師評量方式調整的建議」(4.06)、「根據身心障礙學生的需求提供必要的輔具，以利學生的學習」(4.12)與「蒐集、研發與推廣相關的特殊教育教材、教具資源，提供教師教學時使用」(4.15)，然則三題之得分仍屬偏高程度，需求程度大致落於需要上。

表5　花蓮縣教師於教學支援層面需求程度之各題得分統計表　n=250

題項	題目	平均數	標準差	排序
1	蒐集、研發與推廣相關的特殊教育教材、教具資源，提供教師教學時使用	4.15	.71	8
2	根據身心障礙學生的需求提供必要的輔具，以利學生的學習	4.12	.82	9
3	提供教師教學方法與教學策略調整的建議	4.16	.64	6
4	提供教師評量方式調整的建議	4.06	.75	10
5	提供教師身心障礙學生輔導策略的建議	4.16	.66	7
6	提供身心障礙學生升學及轉銜相關資訊	4.18	.69	5
7	當身心障礙學生有學習問題時，提供教師諮詢與建議	4.23	.68	4
8	當身心障礙學生有情緒及行為問題時，提供教師諮詢與建議	4.34	.60	1
9	針對疑似身心障礙學生的教學與輔導，提供諮詢與建議	4.29	.64	3
10	提供直接或間接服務，以協助處理身心障礙學生的情緒及行為問題	4.30	.67	2
整體		4.20	.51	

註：平均數與標準差採四捨五入後取小數點後二位

本研究結果發現，教師對於身心障礙學生的情緒行為問題關注程度最高，最需要額外的支持服務，其次則為教學輔導問題。在支持服務的提供方式上，教師需要的支持服務形式包含了提供諮詢與建議，或是直接提供服務，以解決所面臨的迫切需求。

3.評量支援層面

本研究問卷在評量支援層面各題之得分情形如表6，由各題之平均數來看，花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供之評量支援層面需求程度，得分最高之前三題為「協助學校/教師完成身心障礙學生的鑑定工作」(4.40)、「建立明確的疑似身心障礙學生轉介、鑑定流程」(4.38)、「針對身心障礙學生鑑定與評量問題，提供相關資訊與協助」(4.36)，三題之得分均屬偏高程度，需求程度介於需要與非常需要之間；得分最低之前三題為「針對學校提出需重新安置之身心障礙學生，重新評估其能力與需求」(4.16)、「測驗及評量工具的借用方式兼具保密性與便利性」(4.18)與「辦理相關的測驗評

量研習，提升教師評量與診斷的能力」(4.19)，然則三題之得分仍屬偏高程度，需求程度大致落於需要上。

表6　花蓮縣教師於評量支援層面需求程度之各題得分統計表　n=250

題項	題目	平均數	標準差	排序
1	建立明確的疑似身心障礙學生轉介、鑑定流程	4.38	.67	2
2	協助學校/教師完成身心障礙學生的鑑定工作	4.40	.62	1
3	針對身心障礙學生鑑定與評量問題，提供相關資訊與協助	4.36	.65	3
4	評估普通班級中身心障礙學生的能力與需求	4.28	.70	6
5	協助評估普通班級中疑似身心障礙學生的能力與需求	4.29	.68	5
6	將學生的能力與需求評估結果，以口頭或書面方式告知學校或教師	4.24	.72	7
7	協助學校辦理疑似情緒行為障礙/自閉症學生之鑑定、安置等工作	4.34	.67	4
8	針對學校提出需重新安置之身心障礙學生，重新評估其能力與需求	4.16	.80	11
9	辦理相關的測驗評量研習，提升教師評量與診斷的能力	4.19	.78	9
10	提供適合且多元的測驗及評量工具，以鑑定或評估身心障礙學生的能力與需求	4.23	.75	8
11	測驗及評量工具的借用方式兼具保密性與便利性	4.18	.77	10
整體		4.28	.56	

註：平均數與標準差採四捨五入後取小數點後二位

本研究發現教師在鑑定工作上需要相關的支持服務，以協助其完成鑑定工作，但亦發現鑑定相關研習是排序較後的一項需求，推論是教師在鑑定工作上的支持服務具有較高的需求，但是對於支持服務的呈現方式卻偏好以研習以外的形式提供。

（三）不同背景變項對於支持服務需求程度之差異分析

1.不同任教階段對於支持服務需求程度之差異分析

研究者針對不同任教階段教師對於支持服務需求程度差異之統計分析結果如表7所示，研究結果顯示不同任教階段之教師對於支持服務之需求相似，且都在偏高的程度（4.12~4.30）。從各層面與整體平均得分來看，不同任教階段之教師對於支持服務之需求程度均無顯著差異。

表7　不同任教階段教師對於支持服務需求程度之分析摘要表　n=250

支持服務需求程度	個數	平均數	標準差	變異數分析				
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
一、行政支援								
1.學前	49	4.29	.58	組間	.82	2	.41	1.75
2.國小	132	4.18	.47	組內	58.24	247	.24	

表7 不同任教階段教師對於支持服務需求程度之分析摘要表(續) n=250

支持服務需求程度	個數	平均數	標準差	變異數分析				
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
3.國中	69	4.12	.45	總和	59.06	249		
總和	250	4.18	.49					
二、教學支援								
1.學前	49	4.23	.65	組間	.06	2	.03	.12
2.國小	132	4.20	.50	組內	65.70	247	.27	
3.國中	69	4.18	.44	總和	65.76	249		
總和	250	4.20	.51					
三、評量支援								
1.學前	49	4.28	.77	組間	.23	2	.11	.36
2.國小	132	4.30	.46	組內	76.88	247	.31	
3.國中	69	4.23	.55	總和	77.11	249		
總和	250	4.28	.56					
全量表								
1.學前	49	4.27	.61	組間	.26	2	.13	.60
2.國小	132	4.23	.42	組內	53.65	247	.22	
3.國中	69	4.17	.43	總和	53.91	249		
總和	250	4.22	.47					

註：平均數、標準差、離均差平方和、均方與F值採四捨五入後取小數點後二位

2.不同任教類別對於支持服務需求程度之差異分析

研究者針對不同任教類別教師對於支持服務需求程度差異之統計分析結果如表8所示，研究結果顯示資源班/巡迴輔導班教師對於特殊教育資源中心所提供之支持服務，在整體支持服務、教學支援及評量支援等層面上，其需求程度顯著高於普通班教師。

從整體平均得分來看，不同任教類別教師在整體支持服務（$F=4.47$，$p<.05$）、教學支援層面（$F=6.55$，$p<.05$）與評量支援層面（$F=3.13$，$p<.05$）之需求程度上已達顯著差異。進一步進行事後比較分析，可發現資源班/巡迴輔導班教師在整體支持服務上之需求程度明顯高於普通班教師，但與特教班/學前融合班教師相比並未達到顯著差異；在教學支援層面與評量支援層面而言，資源班/巡迴輔導班教師之需求程度亦明顯高於普通班教師，且與特教班/學前融合班教師相比並未達到顯著差異。

從本研究之結果可發現，普通班教師對於特教資源中心支持服務之需求較資源班/巡迴輔導班教師為低。然而，是否代表普通班教師較不需要特殊教育的支持服務？邱上真（2001）指出，普通班教師對特殊教育支持系統之需

求殷切，但傾向先尋求校內相關的支持服務，有不足時才考慮向外尋求支援。因此，推論普通班教師對特教資源中心支持服務需求較低之原因，應與教師習慣先尋求校內支持服務有關。而資源班/巡迴輔導班教師表現出較高之需求，則可能與該類教師需負責較多之鑑定評量工作，且巡迴輔導教師多半歸於三區資源中心之下，習於向資源中心尋求支持服務之故。

表8　不同任教類別教師對於支持服務需求程度之分析摘要表　n=250

支持服務需求程度	個數	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	事後比較
一、行政支援									
1.普通班	129	4.13	.50	組間	1.00	2	.499	2.12	
2.特教/學前班	55	4.19	.44	組內	58.07	247	.235		
3.資源/巡迴班	66	4.29	.48	總和	59.06	249			
總和	250	4.18	.49						
二、教學支援									
1.普通班	129	4.11	.54	組間	3.31	2	1.655	6.55*	3>1
2.特教/學前班	55	4.19	.45	組內	62.45	247	.253		
3.資源/巡迴班	66	4.38	.47	總和	65.76	249			
總和	250	4.20	.51						
三、評量支援									
1.普通班	129	4.20	.58	組間	1.91	2	.953	3.13*	3>1
2.特教/學前班	55	4.29	.50	組內	75.20	247	.304		
3.資源/巡迴班	66	4.41	.53	總和	77.11	249			
總和	250	4.28	.56						
全量表									
1.普通班	129	4.15	.48	組間	1.89	2	.941	4.47*	3>1
2.特教/學前班	55	4.22	.41	組內	52.03	247	.211		
3.資源/巡迴班	66	4.36	.45	總和	53.91	249			
總和	250	4.22	.47						

*p<.05

註：平均數、標準差、離均差平方和、均方與F值採四捨五入後取小數點後二位

（四）花蓮縣教師在問卷開放性問題及半結構訪談結果之分析

1.行政支援需求

綜合開放式問題與訪談結果分析，花蓮縣

教師對於行政支援需求之看法，主要可歸類為資源整合與提供、特殊教育知能推廣、巡迴輔導及專業團隊四部份。

在資源整合與提供上，包含了希望資源中心扮演統整既有資源之角色，將中心目前擁有之資源以明確的方式公告周知，使教師在有需求時能夠迅速的了解自身可取得的資源為何，並且提高既有資源的使用頻率；其次，當資源中心無法直接提供教師所需之資源時，教師亦希望中心能提供關於資源取得方式之資訊，如提供醫療院所資訊、宣導影片清單、網站資源等資訊，使教師能夠易於取得並轉知給需要的教師或家長等。

在特殊教育知能推廣上，無論是普通班教師或特教教師，皆察覺到在融合教育理念下，普通班級中的特殊學生有愈來愈多的趨勢，因此希望以研習或資料提供的形式，提升學校及教師對於特殊學生特質及相關教學輔導的能力。

在巡迴輔導的提供上，大多數意見著眼於巡迴輔導之品質，希望巡迴輔導教師的流動性及異動性能夠儘量減低，以維持巡迴輔導之品質；其次則希望再提升巡迴輔導的次數，使學生的學習成效能夠提升。

在專業團隊的提供上，目前花蓮縣特殊教育專業團隊的提供形式，宥於經費及人力因素，大部份以間接服務或諮詢形式為之。雖然部份教師認知到目前專業團隊以間接服務為主，但是對於專業團隊在服務次數上的提升，以及提供具體能融入教學的策略，則是許多教師的期望。

2.教學支援需求

綜合開放式問題與訪談結果分析，花蓮縣教師對於教學支援需求之看法，主要可歸類為教學資源彙整與提供、課程調整與教學策略、諮詢服務等三部份。

在教學資源彙整與提供上，與問卷結果不同，在開放性問題及訪談中最提及的次數最多，包含範圍也廣則是對於教材、教具等資源及輔具的提供。此外，教師在教學上會遇到許多困難與挫折，然而卻缺乏比較正式的交流機會，因此其中許多教師共同提及希望特殊教資源中心能扮演「領頭羊」的角色，以各種形式整合縣內特教教師的力量，一方面藉由經驗交流提升教師自編教材的能力，另一方面集眾人之力發展教材並彙整成冊，使教師日後便於應用及修改。其次，教師認為目前辦理之研習對於教學及教材著墨較少，特別是針對特教班所辦理之研習。因此希望多辦理有關教材製作、教學媒體運用等相關研習，提升教師在改編教材及運用多元媒材的能力。

在課程調整與教學策略上，普通班教師在面對班級中的特殊學生時，常不清楚如何在班級進度中進行微調，或是如何搭配有教且多元的教學策略，以提供特殊學生在班級中的學習成效。因此，教師在課程調整及教學策略部份，亦希望資源中心能夠提供相關的支持服務，使教師能夠應用於日常教學中。

在諮詢服務部份，問卷中與諮詢相關的題目分居得分最高之前幾項，且以身心障礙學生情緒行為問題之諮詢服務需求最高，教學輔導諮詢需求次之。在開放性問題及訪談中，有部份教師提及中心可以提供諮詢服務，使教師在遇到問題時可以有立即明確的詢問對象。

3.評量支援需求

綜合開放式問題與訪談結果分析，花蓮縣教師對於評量支援需求之看法，主要可歸類為測驗評量工具與鑑定工作等二部份。

在測驗評量工具上，教師對於測驗工具的需求一直存在，希望資源中心能夠持續提供足夠的測驗工具以支援鑑定工作。其次，部份教師亦提及資源中心之測驗工具仍以鑑定類工具為主，希望能同時提供教學評量工具或相關之訊息，使教師亦能於教學活動中使用。

在鑑定工作上，在評量支援需求的問卷題目中，得分最高之前三項皆與鑑定工作直接相關，而在開放性問題與訪談中許多教師亦提及相關需求，顯示教師進行身心障礙學生的鑑定工作時，亟需中心提供相關的支持服務。教師鑑定工作的需求上包含希望有心評教師協助鑑定，以及在鑑定評量歷程的協助，希望資源中心除了辦理鑑定相關研習外，亦能針對教師在判斷資料蒐集方向、分析學生困難等部份提供協助。

4.其他支持需求

除了上述三層面的需求外，教師們在開放性問題與訪談中也提出數項希望特殊教育資源中心提供的支持服務，包含了特殊學生家長的親職教育，希望舉辦相關的研習、講座，或是提供書面資料，使家長能夠提升在教養上之能力，此部份之結果則與陳宜慧（2005）之研究發現教師需要親職教育相類似。另外，部份老師針對花蓮縣特教教師流動率大的問題，希望資源中心能夠提供新進教師有關鑑定、巡迴教學、行政溝通等相關協助，以協助教師能夠迅速進入狀況，同時亦能提升整體服務品質。

三、花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供支持服務之獲得程度分析

（一）整體獲得程度分析

整體而言由表9可得知，花蓮縣教師在支持服務獲得程度的全量表平均得分為3.35，以五點量表中數為3而言，顯示花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供支持服務之獲得程度屬中等程度，介於有時獲得與經常獲得之間；而支持服務獲得程度的三個層面中，以平均數由高至低依序排列為評量支援（3.49）、行政支援（3.36）、教學支援（3.17），三層面之得分皆屬於中等程度，顯示花蓮縣教師在各層面的支持服務獲得程度為有時獲得與經常獲得之間。

表9　花蓮縣教師對於支持服務獲得程度之得分統計表　n=250

支持服務現況各層面	人數	題數	平均數	標準差	排序
行政支援	250	12	3.36	.64	2
教學支援	250	10	3.17	.77	3
評量支援	250	11	3.49	.84	1
全量表	250	33	3.35	.69	

註：平均數與標準差採四捨五入後取小數點後二位

（二）各層面獲得程度分析

1.行政支援層面

本研究問卷在行政支援層面各題之得分情形如表10，由各題之平均數來看，花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供之行政支援層面獲得程度，得分最高之前三題為「安排巡迴輔導教師到校，提供教學與輔導」(3.83)、「派人參與學校之特殊教育相關會議（如特推會、校內綜合研判會議、個案研討會等）」(3.79)、辦理特殊教育教學知能研習，以提升教師教學品質」(3.59)，三題之得分均屬中等偏高程度，獲得程度介於有時獲得與經常獲得之間；得分最低之前三題為「提供資源、人力等，協助學校辦理特教宣導活動」(2.87)、「提供醫療、社區資源與相關支持團體等訊息，供學校使用」(2.94)與「提供書籍、影片等特殊教育宣導參考資訊」(3.07)，三題之得分屬中等程度，獲得程度大致落於很少獲得至有時獲得之間。

表10　花蓮縣教師於行政支援層面獲得程度之各題得分統計表　　n=250

題項	題目	平均數	標準差	排序
1	安排巡迴輔導教師到校，提供教學與輔導	3.83	1.11	1
2	提供相關專業團隊服務（如治療師、心理師等），到校進行評估或服務	3.39	1.05	6
3	整合相關資源，協助有特殊需求之身心障礙學生在校適應	3.23	.91	9
4	派人參與學校之特殊教育相關會議（如特推會、校內綜合研判會議、個案研討會等）	3.79	1.01	2
5	提供本縣特殊教育政策推行的相關資訊	3.40	.94	5
6	提供本縣特殊教育工作的辦理訊息與流程	3.49	.97	4
7	提供醫療、社區資源與相關支持團體等訊息，供學校使用	2.94	.91	11
8	辦理普通班教師特殊教育知能研習，提升對特殊學生特質的瞭解與特殊教育理念的認識	3.36	.88	8
9	辦理特殊教育教學知能研習，以提升教師教學品質	3.59	.91	3
10	辦理特殊教育輔導知能研習，以提升教師輔導能力	3.39	.90	6
11	提供資源、人力等，協助學校辦理特教宣導活動	2.87	.96	12
12	提供書籍、影片等特殊教育相關宣導資訊。	3.07	1.00	10
整體		3.36	.64	

註：平均數與標準差採四捨五入後取小數點後二位

本研究之結果發現，花蓮縣教師在支持服務的獲得程度上，以獲得巡迴教師的教學輔導最高，其次為參與校內特教相關會議，第三則為獲得特教教學知能研習。前兩項為花蓮縣現行之制度，可見特殊教育資源中心在執行相關工作上頗為徹底；在獲得特教教學知能研習部份，特教知能多半是獲得程度較佳之支持服務。

在獲得程度較少的支持服務上，本研究發現特殊教育資源中心無論是在提供實質資源（如書籍、影片等）或是整合相關資源（如醫療、社區資源等）的訊息提供上較不充份，教師較少從特殊教育資源中心獲得實質資源或相關資源的訊息。

2.教學支援層面

本研究問卷在教學支援層面的題項各題之得分情形如表11，由各題之平均數來看，花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供之教學支援層面獲得程度，得分最高之前三題為「提供身心障礙學生升學及轉銜相關資訊。」(3.50)、「當身心障礙學生有學習問題時，提供教師諮詢與建議」(3.36)、「針對疑似身心障礙學生的教學與輔導，提供諮詢與建議」(3.30)，三題之得分均屬中等程度，獲得程度介於有時獲得與經常獲得之間；得分最低之前三題為「蒐集、研發與推廣相關的特殊教育教材、教具資源，提供教師教學時使用」(2.77)、「提供教師評量方式調整的建議」(2.98)與「提供教師教學方法與教學策略調整的建議」(3.02)，三題之得分為偏低至中等，獲得程度落於很少獲得至有時獲得之間。

表11　花蓮縣教師於教學支援層面獲得程度之各題得分統計表 n=250

題項	題目	平均數	標準差	排序
1	蒐集、研發與推廣相關的特殊教育教材、教具資源，提供教師教學時使用	2.77	1.02	10
2	根據身心障礙學生的需求提供必要的輔具，以利學生的學習	3.26	1.12	4
3	提供教師教學方法與教學策略調整的建議	3.02	.93	8
4	提供教師評量方式調整的建議	2.98	.99	9
5	提供教師身心障礙學生輔導策略的建議	3.10	.93	7
6	提供身心障礙學生升學及轉銜相關資訊。	3.50	.99	1
7	當身心障礙學生有學習問題時，提供教師諮詢與建議	3.36	.95	2
8	當身心障礙學生有情緒及行為問題時，提供教師諮詢與建議	3.23	.95	5
9	針對疑似身心障礙學生的教學與輔導，提供諮詢與建議	3.30	.98	3
10	提供直接或間接服務，以協助處理身心障礙學生的情緒及行為問題	3.23	1.01	6
整體		3.17	.77	

註：平均數與標準差採四捨五入後取小數點後二位

本研究之結果顯示，教師所獲得之支持服務中，以學習、升學等相關問題所獲得的部份最多，方式則是透過諮詢或資訊提供等，而研究亦發現由於教師較少獲得教學方法、策略及課程調整等資訊，故落實的情形自然不普遍。

3.評量支援層面

本研究問卷在評量支援層面的題項各題之得分情形如表12，由各題之平均數來看，花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供之評量支援層面需求程度，得分最高之前三題為「建立明確的疑似身心障礙學生轉介、鑑定流程」(3.86)、「協助學校/教師完成身心障礙學生的鑑定工作」(3.69)、「針對身心障礙學生鑑定與評量問題，提供相關資訊與協助」(3.64)，三題之得分均屬中等偏高程度，獲得程度介於有時獲得與經常獲得之間；得分最低之前四題為「評估普通班級中身心障礙學生的能力與需求」(3.36)、「協助學校辦理疑似情緒行為障礙/自閉症學生之鑑定、安置等工作」(3.38)、「將學生的能力與需求評估結果，以口頭或書面方式告知學校或教師」(3.39)與「針對學校提出需重新安置之身心障礙學生，重新評估其能力與需求」(3.39)，四題之得分屬中等程度，獲得程度落於有時獲得至經常獲得之間。

表12　花蓮縣教師於評量支援層面獲得程度之各題得分統計表 n=250

題項	題目	平均數	標準差	排序
1	建立明確的疑似身心障礙學生轉介、鑑定流程	3.86	.99	1
2	協助學校/教師完成身心障礙學生的鑑定工作	3.69	1.03	2
3	針對身心障礙學生鑑定與評量問題，提供相關資訊與協助	3.64	1.00	3
4	評估普通班級中身心障礙學生的能力與需求	3.36	1.05	11
5	協助評估普通班級中疑似身心障礙學生的能力與需求	3.41	1.05	7
6	將學生的能力與需求評估結果，以口頭或書面方式告知學校或教師	3.39	1.12	8

表12　花蓮縣教師於評量支援層面獲得程度之各題得分統計表(續)　　n=250

題項	題目	平均數	標準差	排序
7	協助學校辦理疑似情緒行為障礙/自閉症學生之鑑定、安置等工作	3.38	1.02	10
8	針對學校提出需重新安置之身心障礙學生，重新評估其能力與需求	3.39	1.04	8
9	辦理相關的測驗評量研習，提升教師評量與診斷的能力	3.42	1.12	5
10	提供適合且多元的測驗及評量工具，以鑑定或評估身心障礙學生的能力與需求	3.42	1.12	5
11	測驗及評量工具的借用方式兼具保密性與便利性	3.48	1.16	4
整體		3.49	.84	

註：平均數與標準差採四捨五入後取小數點後二位

研究結果顯示，教師在鑑定工作的過程中獲得較多的支持服務,且評量支援層面之各題得分較為平均，顯示教師在獲得特殊教育資源中心此類型之支持服務較為一致，而資源中心在提供此類支持服務上也較為無落差。

（三）不同背景變項教師對於支持服務獲得程度之差異分析

1.不同任教階段對於支持服務獲得程度之差異分析

研究者針對不同任教階段教師對於支持服務獲得程度差異之統計分析結果如表13所示，研究結果顯示學前階段教師從特殊教育資源中心所獲得之支持服務，在整體量表之得分是顯著高於國中階段教師，在行政支援層面則高於國小與國中階段教師。

從整體平均得分來看，不同任教階段教師在整體支持服務（F=3.86，p<.05）、行政支援層面（F=5.89，p<.01）與教學支援層面（F=3.05，p<.05）之獲得程度已達顯著差異。進一步進行事後比較分析，可發現學前階段教師在整體支持服務之獲得程度明顯高於國中階段教師，但與國小教師相比並未達到顯著差異；在行政支援層面上，學前階段教師獲得支持服務之程度明顯高於國小階段及國中階段教師。

表13　不同任教階段教師對於支持服務獲得程度之分析摘要表　　n=250

支持服務獲得程度	個數	平均數	標準差	變異數分析：變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	事後比較
一、行政支援									
1.學前	49	3.63	.70	組間	4.63	2	2.32	5.89**	1>2
2.國小	132	3.33	.64	組內	97.13	247	.39		1>3
3.國中	69	3.24	.54	總和	101.76	249			
總和	250	3.36	.64						
二、教學支援									
1.學前	49	3.42	.80	組間	3.57	2	1.78	3.05*	
2.國小	132	3.12	.80	組內	144.61	247	.59		
3.國中	69	3.11	.67	總和	148.18	249			
總和	250	3.17	.77						

表13　不同任教階段教師對於支持服務獲得程度之分析摘要表(續)　n=250

支持服務獲得程度	個數	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	事後比較
三、評量支援									
1.學前	49	3.69	.93	組間	3.06	2	1.53	2.163	
2.國小	132	3.49	.80	組內	174.72	247	.71		
3.國中	69	3.36	.86	總和	177.78	249			
總和	250	3.49	.84						
全量表									
1.學前	49	3.58	.76	組間	3.60	2	1.80	3.86^{*}	1>3
2.國小	132	3.32	.68	組內	115.25	247	.47		
3.國中	69	3.24	.63	總和	118.85	249			
總和	250	3.35	.69						

$^{*}p<.05$，$^{**}p<.01$

註：平均數、標準差、離均差平方和、均方與F值採四捨五入後取小數點後二位

2.不同任教類別對於支持服務獲得程度之差異分析

研究者針對不同任教類別教師對於支持服務獲得程度差異之統計分析結果如表14所示，研究結果顯示在整體支持服務的獲得程度上，資源班/巡迴輔導班教師明顯高於特教班/學前融合班教師，特教班/學前融合班教師又明顯高於普通班教師，三者間皆呈現顯著差異。

從整體平均得分來看，不同任教類別教師在整體支持服務（F=16.97，p<.001）、行政支援層面（F=15.38，p<.001）、教學支援層面（F=10.90，p<.001）與評量支援層面（F=16.69，p<.001）之獲得程度已達顯著差異，且其p值皆小於.001，顯示其差異已達非常明顯之狀況。進一步進行事後比較分析，可發現就整體而言，資源班/巡迴輔導班教師在支持服務的獲得程度上，明顯高於特教班/學前融合班教師及普通班教師；特教班/學前融合班教師在支持服務的獲得程度上又明顯高於普通班教師。

各層面的分析，在行政支援層面的獲得程度上，資源班/巡迴輔導班教師與特教班/學前融合班教師皆高於普通班教師，但資源班/巡迴輔導班教師與特教班/學前融合班教師兩者間沒有明顯差異；在教學層面的獲得程度上，資源班/巡迴輔導班教師明顯高於普通班教師，但與特教班/學前融合班教師則無明顯差異；在評量支援層面的獲得程度上，資源班/巡迴輔導班教師在評量支援的獲得程度上，明顯高於特教班/學前融合班教師及普通班教師；特教班/學前融合班教師在評量支援的獲得程度上明顯高於普通班教師。

從本研究之結果可發現，普通班教師對於特教資源中心支持服務之獲得程度較資源班/巡迴輔導班教師、特教班/學前融合班教師為低，大致與普通班教師在需求程度上較低之結果相呼應，應與邱上真（2001）指出普通班教師傾向先尋求校內相關的支持服務有關。另以花蓮縣巡迴輔導教師歸屬三區特殊教育資源中心之現況而言，巡迴輔導教師在取得各項支持服務均較其他類別教師容易，加上資源班/巡迴輔導班教師需負責較多之鑑定評量工作，故在整體及評量支援層面高於特教班/學前融合班教

師及普通班教師。

表14　不同任教類別教師對於支持服務獲得程度之分析摘要表　n=250

支持服務獲得程度	個數	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	事後比較
一、行政支援									
1.普通班	129	3.17	.64	組間	11.27	2	5.63	15.38***	2>1
2.特教/學前班	55	3.46	.57	組內	90.49	247	.37		3>1
3.資源/巡迴班	66	3.66	.57	總和	101.76	249			
總和	250	3.36	.64						
二、教學支援									
1.普通班	129	2.99	.80	組間	12.02	2	6.01	10.90***	3>1
2.特教/學前班	55	3.19	.56	組內	136.16	247	.55		
3.資源/巡迴班	66	3.52	.76	總和	148.18	249			
總和	250	3.17	.77						
三、評量支援									
1.普通班	129	3.24	.87	組間	21.17	2	10.58	16.69***	2>1
2.特教/學前班	55	3.56	.73	組內	156.62	247	.63		3>1
3.資源/巡迴班	66	3.93	.70	總和	177.78	249			3>2
總和	250	3.49	.84						
全量表									
1.普通班	129	3.14	.71	組間	14.36	2	7.18	16.97***	2>1
2.特教/學前班	55	3.41	.54	組內	104.49	247	.42		3>1
3.資源/巡迴班	66	3.71	.61	總和	118.85	249			3>2
總和	250	3.35	.69						

$^{*}p$<.05，$^{**}p$<.01，$^{***}p$<.001
註：平均數、標準差、離均差平方和、均方與F值採四捨五入後取小數點後二位

(四)花蓮縣教師在問卷開放性問題及半結構訪談結果之分析

1.行政支援現況

綜合開放式問題與訪談結果分析，花蓮縣教師較滿意的行政支援包含了協助政策推展及專業知能研習，在問卷之得分亦屬獲得較多之服務。值得一提的是教師多半認為專業知能研習數量足夠，但是希望在研習時間上能夠再詳加考量帶班教師的需求。

花蓮縣教師較少獲得的行政支援服務則包含資源整合、專業團隊服務等。其中關於資源整合之題目在問卷得分上亦偏低，但是專業團隊服務則屬獲得程度居中。因此可推測，花蓮縣教師雖已有時獲得專業團隊服務，但仍希望能有更多專業團隊的資源進入學校。

2.教學支援現況

綜合開放式問題與訪談結果分析，花蓮縣教師對於特教資源中心在提供教學支援上的意見略有不一致，推論原因可能教師在使用教學支援上習慣不一及區域資源差異有關。然而無

論是開放式問題或是訪談，教師們皆反應教學支援是較為缺乏的部份，與問卷結果中教學支援在三個層面中得分最低相符。教師對於教學支援現況的討論，包含了教師間經驗交流的管道較缺乏、諮詢與教學資源的提供不足三部份。

3.評量支援現況

評量支援獲得程度在問卷三層面中得分最高，在開放性問題及訪談中教師對於特殊教育資源中心在測驗工具、鑑定相關研習提供上多予以肯定，認為是相對而言較充足的支持服務。教師認為評量支援較為不足的部份，主要在於目前資源中心較缺乏的教學評量工具，以及鑑定過程中的協助。

四、花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供支持服務之需求程度與獲得程度之差異分析

依據研究問卷第二部份的填答情形，以支持服務各層面之需求程度與獲得程度進行t考驗，以了解花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供支持服務之整體及各層面需求程度與獲得程度間之差異。經由統計結果顯示，在全量表及各層面支持服務之需求程度與獲得程度間均呈現顯著差異。教師在全量表(t=20.46，p<001)與行政支援(t=20.15，p<001)、教學支援(t=20.58，p<001)及評量支援(t=15.48，p<001)等層面之分析結果如表15所示。

表15　花蓮縣教師於支持服務各層面之需求程度與獲得程度t考驗摘要表　n=250

支持服務各層面	需求程度		獲得程度		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
行政支援	4.18	.49	3.36	.64	20.15***
教學支援	4.20	.51	3.17	.77	20.58***
評量支援	4.28	.56	3.49	.84	15.18***
全量表	4.22	.47	3.35	.69	20.46***

****p*<.001

註：平均數、標準差與t值採四捨五入後取小數點後二位

整體而言，教師對於特殊教育資源中心所提供支持服務之需求程度偏高(4.22)，但在獲得程度上只有中等程度(3.35)；在行政支援、教學支援、評量支援層面之需求程度及獲得程度上，亦同樣存在相同之差異。

本研究結果發現，花蓮縣教師在支持服務的獲得程度為中等以上，雖與教師對支持服務之需求程度仍有一段落差，然而應能顯示特殊教育資源中心在支持服務的提供上大致達到平均水準。另外綜合前述之分析結果，花蓮縣教師對於特殊教育資源中心支持服務需求程度與獲得程度之差異，除了在「數量」上教師認為可再增加外，另在支持服務「提供形式」與「品質」上，或許也是教師認為差異之原因所在。

結論與建議

一、結論

綜合上述研究結果與的分析與討論，本歸納出結論如下：

（一）花蓮縣特殊教育資源中心提供之支持服務內涵方面

花蓮縣特殊教育資源中心提供最頻繁之

支持服務類型以行政支援為主，而提供次數較少之支持服務類型則以教學支援為主，是較缺乏的一環。

（二）花蓮縣教師對於特殊殊教育資源中心所提供支持服務的需求程度方面

花蓮縣教師對於特殊教育資源中心所提供支持服務的需求程度，在整體量表及各層面上皆屬偏高程度，各層面由高至低依序為評量支援、教學支援及行政支援。不同任教階段之教師在整體支持服務需求程度上並無差異，皆對資源中心支持服務之需求偏高。不同任教類別教師對於特殊教育資源中心所提供支持服務的需求程度有差異。資源班/巡迴輔導班教師在整體支持服務、教學支援及評量支援層面上，其需求程度高於普通班教師。開放性問題與訪談結果分析顯示，花蓮縣教師在行政、教學與評量支援需求上各提出了相關的支持服務需求，並希望特殊教育資源中心能提供親職教育及新進教師之輔導。

（三）花蓮縣教師對於特殊殊教育資源中心所提供支持服務的獲得程度方面

花蓮縣教師對於特殊殊教育資源中心所提供支持服務的獲得程度，在整體量表及各層面上皆屬中等程度，各層面由高至低依序為評量支援、行政支援及教學支援。不同任教階段教師對於特殊教育資源中心所提供支持服務的獲得程度有差異。學前階段教師在整體量表上高於國中階段教師，在行政支援層面則是高於國小與國中階段教師。不同任教類別教師對於特殊教育資源中心所提供支持服務的獲得程度有差異。在整體支持服務的獲得程度上，資源班/巡迴輔導班教師高於特教班/學前融合班教師，特教班/學前融合班教師又高於普通班教師；在各層面獲得程度上，資源班/巡迴輔導班教師在各層面皆高於普通班教師，且在評量支援上亦高於特教班/學前融合班教師，特教班/學前融合班教師則在行政與評量支援上高於普通班教師。開放性問題與訪談結果分析顯示，花蓮縣教師認為在專業知能及鑑定研習的提供上大致感到滿意，但在資源整合、教學支援及鑑定過程中的額外協助則略感缺乏。

（四）花蓮縣教師對於特殊殊教育資源中心所提供支持服務的需求程度與獲得程度差異方面

花蓮縣教師對於特殊殊教育資源中心所提供支持服務的需求程度與獲得程度，在全量表、行政支援、教學支援及評量支援各層面間皆呈現差異，顯示特殊教育資源中心在支持服務的提供上，仍與教師的需求有落差。

二、建議

（一）對教育行政單位的建議

1.健全支持服務體系，以提供更多元服務

本研究結果指出，教師對於特殊教育資源中心之需求相當全面，包含了行政、教學與評量等支援，然而教師在獲得程度上卻與其需求有顯著的落差，可見教師的需求並未被滿足。以花蓮縣特殊教育資源中心現有之資源與人力，勢必難以應付教師之多元需求，亟需尋求解決之道。考量特殊教育資源中心在支持體系中的角色與定位，建議教育行政單位在縱向聯結部份，一方面與大學特殊教育中心進行合作分工，使資源中心本身亦能獲得專業支持；一方面則提升縣內所屬學校本身在提供支持服務之能力，以強化支持服務之功效與時效。在橫向聯結部份，應加強特殊教育資源中心與其他支持單位（如鑑輔會、特殊教育輔導團等）間的聯繫，加強各支持單位間的彼此合作，使支持服務的提供項目更為全面、多元，以滿足教師的不同需求。

2.調整特殊教育資源中心的人力配置模式

目前花蓮縣特殊教育資源中心在人力配置上，仍以巡迴輔導教師為主，在其他相關專業人力上則較缺乏，在提供多元化之支持服務上則受到侷限。建議教育行政單位可落實特殊

教育資源中心設置要點中人力配置的原則，招募優秀教師、退休教師或社區義工等兼任諮詢輔導等工作；或是聘任相關專業人員，以提供專業上的諮詢服務。

（二）對特殊教育資源中心的建議

1.持續辦理特殊教育相關知能研習

本研究結果顯示，花蓮縣教師在對於特殊教育相關知能研習之需求仍甚殷切，建議特殊教育資源中心應持續辦理特殊教育相關知能研習，針對以往較為缺乏之研習類型如教材教法、教學策略調整、親職教育等作規劃，並權衡實務性與專業性研習之比重，以滿足教師們多元之需求。在鑑定相關研習的辦理上，除了既有之研習形式外，建議以工作坊、個案研討等形式提供，使教師在接受原本之鑑定評量訓練外，亦能以教師間的實務分享及疑難個案分析等方式提供教師相關的支持服務。

2.提供教學資源與支援

從研究結果中可以發現特殊教育資源中心提供之支持服務，在教學資源與支援等項目上一向最為缺乏，且教師之獲得程度亦不甚理想。建議特殊教育資源中心除原有之教學資源外，可有計劃的採購書籍、影片、教學輔具等資源，定期彙整出版特殊教育教材，以公開且易於查閱之形式公告周知，如建立網路查詢系統或定期出版資源手冊等形式供學校或教師使用，進而充實學校與教師在提供支持服務之能力，以便將支持服務推廣予較少接觸特教資源中心之普通班教師，成為名符其實的特殊教育「資源」中心。另外，建議特殊教育資源中心可分區辦理各類型之教學、教材工作坊，鼓勵教師自發性參與，形塑教師專業社群，一方面可提供教師經驗分享交流的平台，提升彼此教學品質；另一方面能提供新進教師或代課教師教學輔導與協助，減少摸索期中的錯誤嘗試。亦能鼓勵教師發展教材，促進教師進行教學革新，進而提供整體服務品質。

3.多提供特教班/學前融合班與普通班教師支持服務

本研究調查顯示，資源班/巡迴輔導班教師對於特殊教育資源中心之支持服務，其需求程度最高，獲得程度也最高，且特殊教育資源中心在現階段偏重於鑑定評量相關支持服務的提供，特教班/學前融合班與普通班教師能獲得之支持服務相對較少。然而研究發現兩者在需求程度上仍屬偏高程度，顯示此部份之支持服務仍亟待推動。建議特殊教育資源中心在規劃支持服務時，應多考量特教班/學前融合班與普通班教師之需求，如中重度障礙學生之教學輔導、教材編製、課程設計等，或是普通班教師之課程調整原則及教學策略等，並納入未來在提供支持服務時之參考，使兩者亦能從特殊教育資源中心獲得適切之支持服務。

4.提供身心障礙學生情緒與行為支援

身心障礙學生的情緒與行為問題一直是教師最困擾的一環，研究結果中亦反映出教師對於身心障礙學生情緒與行為支援的需求。目前在特殊教育資源中心設有情緒與行為支援教師，但其工作內容主要為提供鑑定之協助與直接教學服務，服務範圍較難擴及中南區之學校。在資源中心既有之人力架構下，建議將教師之部份教學時數改為諮詢，並發展各區域在情緒與行為支援上的資源與人力，並多利用諮詢與建議的方式提供相關支持服務，以利在有限的資源下能提供更多支持服務。

5.加強資源整合能力

研究結果顯示，目前各區之特殊教育資源中心在整合資源的現況上較為不足，難以滿足學校及教師之需求。建議特殊教育資源中心未來能多方蒐集醫療、社區、相關支持團體等之資訊與資源，以利於學校與教師在有需求時便於查詢及利用。

參考文獻

一、中文部分

毛連塭（1989）。**特殊教育行政**。台北市：五南。

王宜忠（2007）。從台北市特教資源中心規模談宜蘭縣身障教育的資源與支援。**中華民國特殊教育學會九十六年度年刊：特殊教育的資源與支援**，1-12。

朱璧瑞（2007）。高雄縣特殊教育資源中心。**中華民國特殊教育學會九十六年度年刊：特殊教育的資源與支援**，105-114。

何世芸（2007）。臺北市視障教育資源中心。**中華民國特殊教育學會九十六年度年刊：特殊教育的資源與支援**，25-40。

李麗娟（2003）。**台灣與英國融合教育支援服務系統之比較研究**（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。

林佩欣（2007）。從一個資源班教師的觀點來看普通學校實施融合教育的問題。**特殊教育季刊，104**，28-33。

林坤燦（1998）花蓮地區身心障礙教育支援系統相關問題之調查研究。**東臺灣特殊教育學報，1**，1-60。

林坤燦（2004）。特殊教育法之修訂：修法保障、實務推展、與特殊教育品質的提昇。**中華民國特殊教育學會九十三年度年刊：特殊教育的績效與評鑑**，317-334。

林坤燦、林銘欽（2009）。**花蓮縣特殊教育行政組織架構及其定位權責之研究**。花蓮：花蓮縣政府。

邱上真（2001）。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。**特殊教育研究學刊，21**，1-26。

洪儷瑜（2001）。**英國的融合教育**。台北市：學富。

鈕文英（2002）。國小階段融合教育實施模式與策略初探。**特教園丁，18**（2），1-20。

鈕文英（2008a）。建構生態的融合教育支持模式。**中華民國特殊教育學會九十七年度年刊：邁向成功的融合**，31-56。

張蓓莉（1998）。資源教室方案應提供的支援服務。**特殊教育季刊，67**，1-5。

張蓓莉（2009）。臺灣的融合教育。**中等教育，60**（4），9-18。

教育部（2011）。**99學年度身心障礙學生安置情形統計表**。檢索日期：2011.6.1，取自 http://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=stuA_city_All_cls_BC/stuA_city_All_cls_BC_20110530.asp。

莊勝雄（2007）。特殊教育資源中心在台中縣特教運作角色之探討。**中華民國特殊教育學會九十六年度年刊：特殊教育的資源與支援**，69-78。

陳明聰（2009）美國賓州學校教育系統中輔助科技支援系統的運作模式－以Allegheny County為例。**特殊教育季刊，112**，1-7。

陳彩雲（2007）。臺北市聽障教育資源中心組織任務與功能。**中華民國特殊教育學會九十六年度年刊：特殊教育的資源與支援**，41-56。

詹文宏，（2000）。Vygotsky的特殊教育理論對廿一世紀特殊教育開創新的願景。**特教園丁，16**（2），45-47。

蔣伶華（2003）。**高雄市特殊教育資源中心工作成效之探討**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

蔡昆瀛（2000）。融合教育理念的剖析與省思。**國教新知，47**（1），50-57。

鄭美滿（2007）。一起來認識基隆市特殊教育資源中心。**中華民國特殊教育學會九十六年度年刊：特殊教育的資源與支援**，13-24。

賴怡君、廖永堃（2006）。花蓮地區國小教師對身心障礙類資源班的了解與期望。**花蓮教育大學學報，22**，229-254。

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

究學刊，30，53-73。

蘇燕華、王天苗（2003）。融合教育的理想與挑戰－國小普通班教師的經驗。**特殊教育研究學刊，24**，39-62。

二、外文部分

Baglieri, S., Knopf, J.H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities, 37*(6), 525-529.

Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention, 19*(3), 179-194.

Dyson, A., & Millward, A. (1997). The reform of special education or transformation of mainstream schools? In S. P. Pijl, C. J. W. Meijer, & S. Hegarty (Eds). *Inclusive education* (pp.68-81).

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special needs education in Europe*. 檢索日期：2010.08.21，取自：http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/special-needs-education-in-europe.

European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Multicultural diversity and special needs education.* 檢索日期：2010.08.21，取自：http://www.european-agency.org/ publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/multicultural-diversity-and -special-needs-education.

Gindis, B. (1999). Vygotsky's vision: Reshaping the practice of special education for the 21st century. *Remedial and Special Education, 20*(6), 333-340.

Salend, S. J., Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education, 20*(2),114-126.

Zigmond, N., Baker, J. M. （1995）. Concluding comments: Current and future practices in inclusive schooling. *The Journal of Special Education, 29*(2), 245-25.

An Investigation on the Current Status of the Support Services of the Special Education Resource Center in Hualien County

Yi-Hsun Tsai
YiChung Junior High School, Hualien Country

Kun-Tsan Lin
National Dong Hwa University

ABSTRACT

This study aimed to explore the contents of the support services provided by the Special Education Resource Center in Hualien County, the requirement level and the obtainable level of support services for teachers, and the difference between these two levels. Taking the preschool to junior high school teachers in Hualien County as the research subject, this study used the self-made “Questionnaire of the Investigation on the Requirement and the Current Status of the Support Services Provided by the Special Education Resource Center in Hualien County” as the major research tool and supplemented with the “Interview Outline of the Current Status of the Support Services Provided by the Special Education Resource Center in Hualien County” to collect teachers’ open-ended opinions on the support services provided by the Special Education Resource Center.The research results of the analysis are listed as follows:

1.The most frequent type of support services provided by the Special Education Resource Center in Hualien County was the administrative support, whereas the least frequent type was the teaching support.

2.The requirement level of support services provided by the Special Education Resource Center for the teachers in Hualien County was both high in the overall scale and in each aspect. As for each aspect, the assessment support, teaching support, and the administrative support scored from the highest to lowest sequentially. As for the analysis of the differences of the requirement level of support services in different variables of personal background, there was significant difference in the variable of “types of teaching” of the teachers, whereas the there was no significant difference in the variable of “grades of teaching”.

3.The obtainable level of support services provided by the Special Education Resource Center for the teachers in Hualien County was both medium in the overall scale and in each aspect. As for each aspect, the assessment support, administrative support, and the teaching support scored from the highest to lowest sequentially. As for the analysis of the differences of the requirement level of support services in different variables of personal background, both the variables of “types of teaching” and “grades of teaching” achieved significant difference.

4.Both the requirement level and the obtainable level of support services provided by the Special Education Resource Center for the teachers in Hualien County achieved significant difference in the overall scale,and each aspect.

Finally, according to the research results, this study suggests relevant recommendations for the educational administrative units and Special Education Resource Centers.

Keywords: Special Education Resource Centers, support system, support services