

大專校院不同障礙類別 與障礙程度身心障礙學生教育需求分析

陳麗如*

摘 要

本研究目的在瞭解大專校院身心障礙學生之教育需求，包括存在之教育需求情形、與非身心障礙學生間之需求差異、及不同障礙程度與不同障礙類別間之需求差異，以便從需求角度思考大專特殊教育之方向、重點，及障礙分類別之適切性。本研究前後接觸 1415 位大專身心障礙學生，過程包括編製教育需求問卷後施測於 939 位大專學生，其中 720 位為身心障礙學生。結果發現：(1)一般而言大專身心障礙學生具有高的教育需求，尤其中重度障礙學生。顯示大專特殊教育的規劃應更著重對中重度障礙學生的照顧，且遵循個別化原則；(2)身心障礙學生的部分教育需求與一般生無異，可知身心障礙學生之特殊教育重點可分為一般性及特殊性；(3)從二因子變異數分析結果發現：部分教育需求之全體中重度障礙學生較輕度障礙學生高，但另有部分教育需求因障礙類別學生呈現不同障礙程度間之差異，但並非所有障礙類別學生均有此情形；而輕度與中重度障礙間各障礙類別學生之需求差異也不完全

* 作者為長庚大學早期療育研究所副教授，E-mail: lizzychen@pchome.com.tw。對於二位匿名評審人所提之修改意見，作者深感謝意。

一致。結論若障礙學生要分障礙類別，則中重度障礙學生比輕度障礙學生更加適合。本研究最後從教育需求的角度提出教師與相關專業人員掌握身心障礙學生在大專就學期間的輔導建議，以便成爲後續特殊教育服務規劃之參考。

關鍵詞：大專、身心障礙學生、特殊需求、教育需求

一、問題背景與研究目的

(一) 問題背景

特殊需求(Special Needs)是提供身心障礙者服務之依據。我國 2007 年頒布的《身心障礙者權益保障法》即明訂在鑑定身心障礙者的同時必須進行需求評估，以成爲服務之依據。障礙者的鑑定與服務不與需求的掌握分離，這才是福利本質。在校園生活中亦可見一般：Elliot 和 Marquart (2004) 的研究發現，障礙學生在延長考試時間的措施下可以維持較好的注意力、會減少其考試焦慮、較能付出努力。美國加州大學在身心障礙學生剛入學時，即以同儕協助來因應障礙學生的學習需求，使身心障礙學生有較好的學習生活，並擁有更好的學習效益(Zwart and Kallemeyn, 2001)。這些例子明確說明：教育需求的滿足提升了身心障礙學生校園生活適應，潛能發揮的機會。

我國教育部這幾年正積極推行大專校院資源教室服務工作，但由於許多大專校院資源教室教師非主攻特殊教育專業，對大專校院身心障礙學生的特殊教育需求未能充分掌握，特殊教育相關服務概念待積極建立。另根據萬明美、張照明和陳麗君在 1997 年的研究，大專校院資源教室教師平均年資未達兩年，流動率大使得相關服務工作的傳承未能如意，以致大專校院特殊教育服務未能掌握滿足教育需求的精神，大專校院資源教室的服務工作因此更難以高品質。根據研究者參與十數所大專校院資源教室輔導工作的經驗，及從與輔導人員的談話中，了解這種現象在當今大專校園仍然普遍存在。另一方面，由於大專校院近幾年身心障礙學生的人數快速成長：八十五學年度大專校院身心障礙學生有 750 人，八十九學年度增爲 2874 人(許天威、蕭金土、吳訓生、林和姻和陳亭予，2002)，九十九學年度則已達 10659 人，且涵蓋各種障礙類別(見表 1，教育部，2011)，其需求掌握的難度更爲顯著。

表 1：99 學年度大專校院各類身心障礙學生人數

	智能 障礙	視覺 障礙	聽覺 障礙	語言 障礙	肢體 障礙	身體 病弱	嚴重 情緒 障礙	學習 障礙	多重 障礙	自閉症	其他 顯著 障礙	小計
人數	472	674	1241	159	3178	1066	638	1509	426	460	836	10659

(教育部，2011)

大專校院身心障礙學生的教育需求為何？是否可以因障礙類別或程度直接掌握？從障礙者是否應區分類別的議題思考可以瞭解其屬性：有學者主張對障礙學生應區分類別，因為可以快速直接地掌握其需求所在(Farrell, 2001; Dyson and Gallannaugh, 2008)；但相對地，反對分類的學者主張分類會使障礙類別的教育需求刻板化，不分類才能使服務者從零評估，真正掌握個別學生的教育需求(Baker et al., 1995; Keil et al., 2006)。本研究因此想瞭解障礙學生所存在的教育需求情形，並與非障礙學生進行比較，以便探討大專身心障礙學生教育需求的屬性，另在區分程度及類別後探討所存在的教育需求現象。如此將可引導大專校院特殊教育服務工作者思考並規劃適當的服務內容。

(二) 研究目的

1. 瞭解大專校院身心障礙學生之教育需求情形，以思考大專校院特殊教育之方向。
2. 分析瞭解障礙學生與非障礙學生間之教育需求差異，以思考大專校院特殊教育之重點。
3. 瞭解不同障礙程度與不同障礙類別間之教育需求差異，掌握大專校院身心障礙學生之教育需求屬性，以探討障礙分類別之適切性。

(三) 名詞解釋

1. 大專校院身心障礙學生：本研究大專校院身心障礙學生指正在大專校院就學的身心障礙學生，包括各種學部的大專校院，如二年制/四年制/五年

制的日間部及夜間部。身心障礙學生指領有身心障礙手冊，或曾經所屬各教育主管機關「特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會」鑑定為《特殊教育法》保障的身心障礙學生。

2. 教育需求：是指身心障礙學生在大專生活中的教育需求，包括在大專的學習及生活需求。該需求一但滿足後，可提升其生活適應或學業潛能表現。本研究經由發展教育需求問卷後透過因素分析將教育需求分為十類，即生涯輔導、課業支持、疾病處理、生活支持、行政協助、彈性調整、生理考量、情境適應、資料訊息以及教室情境控制。研究並探討其屬性，即障礙學生所存在教育需求的現象，包括教育需求情形、與非障礙學生間之差異，及在障礙程度間及類別間之差異分佈。本研究定義學生在教育需求評分高於 2.00 者為有需求之項目。

二、文獻探討

(一) 大專校院身心障礙學生教育需求

身心障礙學生為特殊教育需求學生之一領域類別，而特殊教育學生是指具特殊教育需求學生(the Students with Special Needs)。更積極的說法是指在教育環境中若滿足該群學生教育需求，將可提升其生活適應，發揮學習潛能。教育單位或學者因此喜歡以教育需求的滿足程度來成為為身心障礙學生所提供特殊教育品質的指標(Dart, 2006; Skarbrevik, 2005)。在世界各國也紛紛以教育需求的概念為特殊教育學生提供服務，包括服務的評估、個別化教育計畫的推展、轉銜方案的建立等等(Cole and Shapiro, 2005; McCormick and Feeney, 1995; Parmenter and Riches, 1990; Tadema et al., 2005)。1997 年 IDEA 修正案及 2001 年美國的教育法案：《不放棄每一個孩子》(No Child Left Behind Act，簡稱 NCLB; P.L.107-110)指出身心障礙學生在任何學習情境中，應該有適當的服務方案以協助他們有良好的學習結果(Boyer, 2005; Madaus, 2005)。在大專校院中因此更加重視身心障礙學生的教育服務，使得身心障礙

學生升學大專校院的比例增加許多，也進一步思考適應大專生活的條件。

身心障礙者在生活上容易因其生理條件的限制而造成困難，因而衍生出許多不同於其他非身心障礙學生的需求(Survival Needs) (王順民，2009；Erickson et al., 2010)。身心障礙學生的需求將不同於其他人。Enright、Conyers 和 Szymanski (1996) 指出許多諮商員過於著重對障礙者障礙問題的處理，卻忽略更重要的需求考量。所以學校相關服務人員應該運用正式及非正式的評量以從各種資源發展滿足服務需求的策略(Finn and Kohler, 2009)。提供滿足身心障礙學生的教育需求，可以使學生有更正向的學業或生活表現，例如學生若訊息接收與理解困難，則事先將上課內容製成講義便為其需求。又如提供適當的社會支援，對於障礙學生的日常生活功能將有相當的助益。而學生若在行動上有所限制，則可以調整活動的形式及內容等，避免其脫離課程活動(McCormick and Feeney, 1995)。為了滿足身心障礙學生的教育需求，應做各種方案的調整。一般來說，學生所需要的教育需求內容相當多元，依據學者們(王振德，1998；許天威等，2002；謝佳男，2001；Babbitt and White, 2002；Boyer, 2005；Graham-Smith and Lafayette, 2004；Madaus, 2005；Milsom and Hartley, 2005；Tadema et al., 2005；Wineman, 1990)所指出的包括：課業輔導、學習支持、彈性評量制度、諮詢及諮商服務、生活照顧及關心、科技輔具提供、相關訓練、醫療服務、權益維護、行政協助及資源轉介等等。

由以上可知，因應障礙者的教育需求提供各種必要的支援可以使學生生活的相關困難減輕，問題得以克服。資源教室為身心障礙學生需求評估與需求滿足方案規劃的單位，能否發揮優良功能，提供適當支援，是身心障礙學生生活適應的重要關鍵。究竟大專校院身心障礙學生存在的教育需求情形如何？是否與一般生不相同？是在規劃身心障礙學生服務時應該認識的。

Patifici 和 Mckinney (1997) 於 1995 年對全美 672 所社區學院的調查顯示，有 80%的學校設有正式的身心障礙學生支持服務辦公室(Disability Support Services Office，簡稱 DSS)，其服務人員多為主修輔導或社工者(摘自許天威等，2002)。此與我國當今的情形相近。以致若沒有適當的指引，在大專校院多以心理輔導之概念對身心障礙學生進行服務，常以傳統應用於一

般生的人格或生涯輔導等評量工具進行身心障礙學生在學業及行為問題的評估，而忽略從全面教育需求的角度切入(Cole and Shapiro, 2005; Skarbrevik, 2005)。我國研究也發現多數大專校院相關人員缺乏特殊教育專業訓練或對身心障礙學生瞭解有限，未能適當認識特殊學生之教育需求，以致提供不適當的服務(許天威等，2002)。究竟身心障礙學生與一般生的教育需求之差異所在為何？值得探討。我國至今尚無研究直接探討身心障礙學生之教育需求情形，如何方能滿足大專校院身心障礙學生的個別需求？應有研究充分探討後，對學生的教育需求進行全面性的檢視，以引導大專身心障礙學生相關服務人員掌握學生之教育需求，進一步安排適當的服務，使學生有更適應的學校生活。對學生需求資料的了解後方能適時監控之，也才能維持特殊教育服務的品質(Rabren and Johnson, 2010)。掌握適當的特殊教育方向，而服務人員能體認身心障礙學生教育需求的重要性，將得以有更正向的服務態度，對於特殊教育專業人員分佈最少的大專校院而言，此概念更值得探討。

(二) 不同障礙類別與程度學生之教育需求

Bishop (2005) 針對 72 個病弱及障礙的大學生進行調查研究，發現學生的適應力與個人的障礙問題，如障礙類別或障礙程度似乎無直接的相關。而會與他們因為對障礙問題、個人問題及環境問題交互作用之後所產生的心理狀態有相關。相似的研究結果是 Livneh, Martz 和 Wilson (2001) 的研究，發現個人對障礙的忽略情形與其對障礙的心理社會適應有顯著的相關。可見需求的內涵和性質相當複雜。以致於許多文獻指出，將特殊教育學生分程度或分類別不僅沒有幫助，更會造成未直接掌握需求而使障礙學生未能取得適當介入(Baker et al., 1995; Keil et al., 2006)。因此應將障礙學生分類別或直接對學生強調教育需求的議題，長期以來一直受到爭論(Keil et al., 2006)。學生的障礙狀況可能會因為教育介入或其他因素而改變，但是有了標籤容易讓他人把學生的障礙問題鎖定(Farrell, 2001)。進行障礙類別的分類可能限制了教育需求的全面掌握，對於教育決定及介入的計畫並沒有很大的幫助。尤其對於那些沒有明確障礙類別的學生更無意義(Keil et al., 2006)。美國早在 1944 年

《教育法案》(the Education Act)即以此觀點提出去障礙分類的概念，並進而影響以後教育相關法案偏向強調以「教育需求」敘述身心障礙學生教育的原則；同樣地，在瑞典以「具有特殊需求的兒童」來概括傳統各類的特殊兒童；英國則在 1981 年以前指明特殊教育的對象包括盲、聾、肢體障礙等十類學生，1981 年的《教育法案》則去除了類別，統稱特殊兒童為「具有特殊教育需求學生」，強調對特殊教育需求者應進行教育需求的確認及評量(王天苗，1999；Farrell, 2001)；澳洲所實行的特殊教育也採用支援等級或教育方案類型，而非以障礙類別與障礙程度作為提供服務之依據，減少標記所帶來的負面影響，並彰顯教育工作的職責所在(何華國，2000)。「不分類的特殊教育」漸成為界定特殊教育的對象後，特殊教育乃趨向於著重聲明障礙者在教育上的需求。

然而有些學者認為分類可以很明確地定義學生的問題，有助於他人即刻瞭解障礙者的需求，可以依類別予以照顧；因此仍主張應該進行分類，認為不同障礙類別有不同的教育需求，分類常可以直接讓他人瞭解問題的緣由及其可能最終的發展狀態；可以直接快速地引導教師尋求適當的支援(Farrell, 2001)。英國學者 Dyson 和 Gallannaugh (2008) 即指責英國教育部不分障礙類別，直接以教育需求的系統提供服務是不當的服務模式。所以一般相信就教育需求的掌握上，分類仍有其價值及意義所在。

基於需求的考量，我國法案的制定亦正在分類與不分類間作調整：過去傾向將特殊學生分類，一直以來《特殊教育法》均將身心障礙學生分類，而過去《身心障礙者保護法》將身心障礙者分為十六類，但 2007 年所修訂的《身心障礙者權益保障法》則傾向於不分類，而以需求評估為障礙鑑定的中心工作。

在美國曾經從障礙程度及障礙類別二層次思考教育需求，認為障礙類別間若存在差異，只出現在中重度障礙學生中，因此主張只針對輕度的障礙者進行不分類(Idol-Maestas et al., 1981)。對於程度較重的各類障礙學生，美國特殊教育相關法案依然保留明列障礙分類。這是否意味著不同障礙程度與障礙類別間之教育需求情形存在交互作用的現象？

究竟教育需求在障礙程度和障礙類別間是否存在一定的關係？目前雖然有學者以整理文獻的型式探討其間的爭議(Idol-Maestas et al., 1981; Keil et al., 2006)，並無實證研究直接探討不同障礙程度和障礙類別間的教育需求差異。但對障礙學生所存在的困擾或生活適應的探討較多，吳武典(2003)發現障礙程度越輕對生活越滿意，聽覺障礙、智能障礙及其他障礙者對於生活的滿意高於肢體障礙及多重障礙者；而智能障礙、多重障礙在社會困難上顯著高於其他障礙者。是否可由此推斷不同障礙程度及障礙類別有不同的需求？本研究探討障礙程度與障礙類別間在教育需求上的差異情形，希望能在實證探討後掌握教育需求之屬性，進而思考對身心障礙學生分類別之適當性。

三、研究方法

(一) 研究樣本

本研究將全國大專院校進行編碼，隨機抽取臺灣北中南東共 85 所學校，再依各校身心障礙學生人數多寡寄出 5 至 15 份不等問卷，委由各校資源教室協助轉發問卷予身心障礙學生。結果共取得 939 位大專校院學生樣本，其中 720 位為身心障礙學生，佔研究時間之大專身心障礙學生母群人口(7829 人)(教育部，2007)之 9.20%。另為與非障礙學生比較，抽取與人數最多的肢體障礙相近的樣本數，以 219 位非身心障礙學生成為樣本。其樣本特質分佈見表 2。

表 2：本研究樣本之基本資料

樣本屬性		身心障礙學生		非身心障礙學生	
		人數 ^a	百分比	人數	百分比
性別	男性	424	58.9	95	43.4
	女性	296	41.1	124	56.6
學歷	大學	584	81.1	159	72.6
	其他	136	18.9	60	27.4
日夜間性質	日間部	645	90.1	192	87.7
	進修部	71	9.9	27	12.3
年級	一年級	199	27.6	41	18.7
	二年級	193	26.8	70	32.0
	三年級	157	21.8	82	37.4
	四年級及以上	171	23.8	26	11.9
有無身障手冊	有	691	96.0	0	0.0
	無	29	4.0	219	100.0
障礙程度	輕度	272	38.8		
	中度	221	31.5		
	重度及以上	208	29.7		
合 計		720	100.0	219	100.0

^a和未滿 720 者為缺失值

(二) 研究工具

本研究以「大專校院身心障礙學生教育需求問卷」為工具，編製過程嚴謹，具有良好的內容效度，該問卷並已由心理出版社出版發行(陳麗如，2009)。茲陳述如下：

1. 蒐集大專校院身心障礙學生教育需求項目，建立項目池，共取得 89 題，來源主要包括文獻探討、召開 101 場個別化教育計畫(IEP)會議討論、33 份開放問卷施測。其中有身心障礙手冊的為 123 人，含括內政部行政院衛生署所分類的十四個障礙類別(排除失智症及發展遲緩)。如果將其歸類為感官障礙、肢體障礙及其他類別障礙者，則分別為 37 人、55 人，及 43 人。其中 IEP 會議乃於各校中分別針對 101 位學生所召集之會議，每場會議與會人員為 6 至 15 位不等。主要目的在討論個別學生在校的教育需求，均由研究者

督導主持，每場約一小時左右。

2. 專家審查：經由專家學者(包括特教學者及大專校院之實務專業人員)六人修正問卷之形式及內涵。

3. 形成預試問卷及施測：依蒐集之題項形成初步問卷，以 41 人次試用於大專校院資源教室對身心障礙學生教育需求之評估，並依以形成服務計畫。依實作後之反應意見修正題目之內涵與形式，形成預試問卷。

4. 進行項目分析：抽取橫跨臺灣北中南東各縣市的 38 所學校，取得 304 位身心障礙學生樣本資料後，進行項目分析選題，包括：(1)尋找各障礙類別平均數均在量表需要與不需要中間值(即 1.50)以下之題項，表示整體而言，該敘述對任何一障礙類別學生，非為教育需求普遍所在，予以刪除。(2)尋找題項間相關達.75 以上之配對題目，再比較了解此配對題中刪除後對整體量表信度之影響，將其中會提高整體信度之題目進行刪除；(3)將題目中與全量表具有不一致之評量目的者進行刪除。結果保留 72 項，並取得 α 內部一致性信度介於.75 至.95 之間。

5. 進行重測：抽取 191 位身心障礙學生，成為重測信度樣本，包括 33 所大專院校，64 個不同科系。結果取得重測信度介於.64 至.77 之間。

6. 進行因素分析：經由因素分析後抽取十個因素，累積解釋變異量為 66.93%。

7. 問卷內容：詢問學生所認為教育需求的情形，為沒有需要、有點需要、需要及很需要四點量表，分別計分為 1、2、3、4 分。

(1) 生涯輔導：是指有利生涯發展表現的輔導需求，包括就業就學的準備等及個人的調整，需求滿足後可以促使學生有更好的生涯發展準備。

(2) 課業支持：包括課堂中的學習支持及下課後課業協助需求，需求滿足後可以提升學生課業的學習效益。

(3) 疾病處理：是指有關生理疾病的處理需求，需求滿足後可以調整或減輕疾病不舒適之病理狀態。

(4) 生活支持：是有關日常生活方面的需求，包括輔具服務或生活照顧，需求滿足後可以提升學生校園生活功能。

(5) 行政協助：是指關於行政方面的協助，需求滿足後可以使學生有更好的課業行程。

(6) 彈性調整：是指關於評量與課程的彈性調整，需求滿足後較能評量出學生的實際表現或使他有較好的學習成績。

(7) 生理考量：是指考量生理狀態後所做的調整，需求滿足後可以使他在考量生理狀態後適當地進行活動。

(8) 情境適應：是指因應情境所做的調整，包括情緒行為或人際應對方面，需求滿足後可以有更好的生活狀態。

(9) 資料訊息：是指取得相關訊息，包括生活、進修、福利等訊息，需求滿足後可以使學生掌握更多與自己未來發展相關的資料。

(10) 教室情境控制：是指教室的物理情境控制，如光線、噪音控制等，需求滿足後可以使學生有較好的教室學習狀態。

(三) 資料分析

本研究以 SPSS14.0 版進行各項統計分析。

1. 以描述統計瞭解大專校院身心障礙學生之教育需求情形。

2. 以單因子變異數分析瞭解身心障礙學生與非身心障礙學生間之教育需求差異情形。

3. 以二因子變異數分析瞭解不同障礙程度在不同障礙類別間之教育需求差異情形。其中由於身心障礙學生在大專校院的人數尚少，且各障礙類別母群體數差異頗大(見表 1)，本研究在隨機抽樣學校後乃呈現各障礙類別間之樣本數差距懸殊之情形，甚至有達 20 倍之比例。因此本研究首先進行樣本的變異數同質性檢定，結果發現嚴重違反假設($p < .001$)。故本研究將性質相近的障礙類別進行合併。有些學者在分析需求時會將視覺障礙及聽覺障礙合併為感官障礙(Sensory Impairment)進行探討(Smith et al., 1998)，以及將肢體障礙及身體病弱合併探討(特教園丁雜誌社，1993)。以上，本研究最後分為肢體障礙(含重要器官失能)、感官障礙(含視覺障礙及聽覺障礙)及其他障礙三類，進行二因子變異數分析。

四、研究結果與討論

(一) 研究結果

1. 身心障礙學生之教育需求情形(見表 3 及表 4)

由於大專校院身心障礙學生母群體數不多，且各障礙類別群體差異頗大，又因大專校院學習條件的因素，致本研究部分次群體樣本人數過少，如智能障礙、學習障礙、語言障礙及自閉症等，中重度樣本在三人以下。又如多重障礙依我國對障礙者的定義，並無輕度者(資賦優異及身心障礙學生鑑定標準，2006)。為讀者應留意思考之處。茲分障礙類別描述需求情形如下：

(1) 視覺障礙：全體視覺障礙學生及輕度、中重度視覺障礙學生在資料訊息($M=2.36$; $M=2.21$; $M=2.46$)高於 2.00。

(2) 聽覺障礙：全體聽覺障礙及中重度聽覺障礙學生在生涯輔導($M=2.17$; $M=2.29$)、課業支持($M=2.05$; $M=2.21$)、情境適應($M=2.01$; $M=2.17$)及資料訊息($M=2.30$; $M=2.36$)四項均高於 2.00，其中最高的為資料訊息，其次為生涯輔導，第三為課業支持。輕度聽覺障礙學生則只有資料訊息($M=2.15$)高於 2.00。

(3) 語言障礙：全體語言障礙學生在生涯輔導及資料訊息($M=2.04$; $M=2.28$)二項均高於 2.00，輕度語言障礙學生除了高於 2.00 的資料訊息($M=2.25$)外，並無高的需求項目。另中重度語言障礙學生之各項需求的平均數均高於 2.00，但本研究只有 2 個樣本。

(4) 肢體障礙：無論輕度、中重度或全體肢體障礙學生在資料訊息($M=2.26$; $M=2.23$; $M=2.25$)高於 2.00。

(5) 智能障礙：全體智能障礙學生在生涯輔導($M=2.38$)、課業支持($M=2.51$)、彈性調整($M=2.14$)、情境適應($M=2.59$)、資料訊息($M=2.05$)及教室情境控制($M=2.46$)六項需求均高於 2.00；輕度智能障礙學生高於 2.00 的有生涯輔導($M=2.20$)、課業支持($M=2.44$)、情境適應($M=2.52$)、資料訊息($M=2.00$)及教室情境控制($M=2.34$)，五項具有高的需求；中重度智能障礙學生由於進入大專的比例相當少，本研究取得 3 個樣本，資料顯示除了生活支持($M=1.93$)

外，其他項平均數均高於 2.00，均具有高的需求。

(6) 身體病弱：中重度及全體身體病弱學生在資料訊息($M=2.31$; $M=2.17$)高於 2.00，輕度身體病弱學生則無高於 2.00 之題項。無論從整體需求平均數、有需求數或需要與很需要選目達 33.3%以上的項數(見表 4)，身體病弱學生的需求是所有類別內最低的，甚至低於非身心障礙學生。

(7) 自閉症：由於進入大專的自閉症學生多為輕度，本研究未取得中重度學生樣本，因此不予討論。全體自閉症學生在生涯輔導、情境適應及資料訊息($M=2.04$; $M=2.35$; $M=2.03$)三項均高於 2.00，其中最高的為情境適應，其次為生涯輔導。

(8) 情緒行為障礙：全體情緒行為障礙學生在生涯輔導($M=2.45$)、課業支持($M=2.08$)、疾病處理($M=2.27$)、情境適應($M=2.48$)、資料訊息($M=2.47$)及教室情境控制($M=2.05$)六項需求均高於 2.00，其中最高的為情境適應，第二為資料訊息，第三為生涯輔導。輕度情緒行為障礙學生在生涯輔導($M=2.40$)、課業支持($M=2.02$)、疾病處理($M=2.11$)、情境適應($M=2.39$)、資料訊息($M=2.38$)及教室情境控制($M=2.03$)六項均高於 2.00；中重度情緒行為障礙學生則在生涯輔導($M=2.52$)、課業支持($M=2.15$)、疾病處理($M=2.48$)、彈性調整($M=2.02$)、情境適應($M=2.63$)、資料訊息($M=2.65$)及教室情境控制($M=2.10$)七項均高於 2.00。

(9) 多重障礙：由於多重障礙無輕度者(資賦優異及身心障礙學生鑑定標準，2006)，本研究只呈現全體多重障礙學生之資料。在生涯輔導($M=2.38$)、課業支持($M=2.30$)、情境適應($M=2.20$)及資料訊息($M=2.43$)四項需求均高於 2.00，其中最高的為資料訊息，其次為生涯輔導，第三為課業支持。

(10) 學習障礙：由於學習障礙學生未標記程度，因此以全體學習障礙學生進行描述：在生涯輔導及資料訊息($M=2.08$; $M=2.10$)二項需求均高於 2.00。而一般學習障礙定義中認為會存在學習困難的部分(王文科等，2005)，從平均數未顯示出課業支持之需求，但從表四中仍可發現在課業支持需求內選擇需要及很需要達 33.3%以上人數的選項仍不少。

(11) 其他障礙：全體其他障礙學生在資料訊息($M=2.08$)需求高於

2.00。輕度其他障礙學生則無高需求者。中重度其他障礙學生高於 2.00 的為生涯輔導及資料訊息($M=2.00$; $M=2.70$)。

(12) 全體學生：全體學生及整體障礙學生在資料訊息($M=2.17$; $M=2.28$)需求高於 2.00。全體非身心障礙學生無需求高於 2.00。整體輕度障礙學生在資料訊息($M=2.18$)高於 2.00。整體中重度障礙學生則生涯輔導及資料訊息($M=2.01$; $M=2.34$)高於 2.00。整體而言，中重度障礙學生之教育需求較為顯著。

就各障礙學生的需求平均而言，需求最高的為智能障礙學生($M=2.18$)，其次為情緒行為障礙學生($M=2.09$)、多重障礙學生($M=2.06$)，其餘依序為聽覺障礙($M=1.86$)、自閉症($M=1.82$)、語言障礙($M=1.72$)、學習障礙($M=1.67$)、視覺障礙($M=1.63$)、肢體障礙($M=1.53$)、其他障礙($M=1.49$)、身體病弱($M=1.44$)。從數量看，平均數高於 2.00 的以智能障礙、情緒行為障礙所需要之項數最多，此二類學生所存在之需求相當全面性，在選擇需要與很需要達三分之一以上的項數亦是所有障礙類別中最多的(見表 4)。次為多重障礙及聽覺障礙學生，亦是需求普遍全面存在的一群學生。而後為自閉症、語言障礙、及學習障礙。此外，視覺障礙、肢體障礙、身體病弱及其他障礙從需求數來看則並未較一般生多，但是若從細項需求之平均數觀之，則障礙學生需求程度仍普遍較非障礙學生高。

在身心障礙學生教育需求上最常提出的是課業相關的議題(王振德，1998；許天威等，2002；謝佳男，2001；Babbitt and White, 2002; Boyer, 2005; Graham-Smith and Lafayette, 2004; Madaus, 2005; Milsom and Hartley, 2005; Tadema et al., 2005; Wineman, 1990)。而 Skarbrevik (2005)及 Eide 和 Roysamb (2002) 指出良好的人際關係及社會互動確保學生人際成長，是障礙學生不可忽略的需求之一。另外在行政上的協調也是部分身心障礙學生的需求(許天威等，2002；Boyer, 2005; Dart, 2006)。依據學者們的論述，身心障礙學生教育需求應是多面向的。但本研究發現一般而言，大專身心障礙學生只在中重度障礙學生具有較明顯多元的教育需求，但也因障礙類別而有不同的情形。顯示大專特殊教育更應著重對中重度障礙學生的照顧。

本研究並發現許多身心障礙類別學生表示需求最高的是資料訊息，其次為生涯輔導，顯示提供具體的資料，輔助學生進路準備，乃學生普遍所需要的。此與國內諸多研究結果一致(許天威等，2002；萬明美等，1997)。此情形也在非身心障礙學生中發現。

雖然多數障礙學生教育需求之平均數顯出不高的情形，但是從表 3 之標準差來看，可看出整體障礙學生各項教育需求之標準差均比非障礙學生大，若各障礙類別分別與非障礙學生相比，其教育需求標準差亦普遍比非障礙學生大。而同一個障礙類別則中重度障礙學生之標準差比輕度為大。可知，障礙學生比非障礙學生具有更大的個別化差異，而同一個障礙類別學生中中重度障礙學生比輕度障礙學生具有更大的差異。

再從表 4 各題項選擇需要與很需要的選目人數來看，許多項均有高於三分之一以上之障礙學生。此再度說明障礙學生具有相當大的個別化差異，若以整體需求去評估障礙學生之教育需求，將會稀釋掉某些個別障礙學生重要的教育需求項目。意即如果以需求類別(即十個分測驗，如課業支持)描述學生的教育需求，將無法細緻地掌握住個別學生的需求項目(如協助課堂筆記)。此為在發展學生教育需求時應注意之處。

表 3：大專校院學生教育需求之平均數及標準差

障礙類別		一 生涯 輔導	二 課業 支持	三 疾病 處理	四 生活 支持	五 行政 協助	六 彈性 調整	七 生理 考量	八 情境 適應	九 資料 訊息	十 教室 情境 控制	整體 需求	有需 求數
障礙別													
視覺障礙	<i>M</i>	1.76	1.77	1.31	1.45	1.55	1.56	1.34	1.54	2.36	1.61	1.63	1
N=80	<i>SD</i>	.62	.66	.44	.53	.66	.64	.54	.67	1.06	.66	.52	
輕度	<i>M</i>	1.58	1.46	1.19	1.24	1.29	1.34	1.22	1.33	2.21	1.38	1.45	1
N=32	<i>SD</i>	.44	.35	.27	.27	.43	.40	.32	.41	.96	.42	.28	
中重度	<i>M</i>	1.88	1.96	1.38	1.59	1.73	1.71	1.42	1.67	2.46	1.77	1.75	1
N=48	<i>SD</i>	.69	.73	.51	.61	.73	.72	.63	.77	1.12	.74	.58	

續次頁

表 3：大專校院學生教育需求之平均數及標準差(續)

大專校院不同障礙類別與障礙程度身心障礙學生教育需求分析

障礙類別		一 生涯 輔導	二 課業 支持	三 疾病 處理	四 生活 支持	五 行政 協助	六 彈性 調整	七 生理 考量	八 情境 適應	九 資料 訊息	十 教室 情境 控制	整體 需求	有需 求數
聽覺障礙	<i>M</i>	2.17	2.05	1.40	1.56	1.60	1.76	1.55	2.01	2.30	1.89	1.86	4
N=175	<i>SD</i>	.81	.79	.61	.67	.72	.74	.67	.85	.99	.69	.63	
輕度	<i>M</i>	1.87	1.61	1.22	1.25	1.28	1.43	1.25	1.60	2.15	1.73	1.55	1
N=48	<i>SD</i>	.76	.66	.37	.36	.50	.54	.41	.64	1.08	.64	.44	
中重度	<i>M</i>	2.29	2.21	1.46	1.68	1.72	1.88	1.66	2.17	2.36	1.96	1.92	4
N=127	<i>SD</i>	.80	.77	.67	.72	.76	.77	.72	.87	.96	.69	.60	
語言障礙	<i>M</i>	2.04	1.75	1.46	1.42	1.26	1.59	1.48	1.85	2.28	1.89	1.72	2
N=20	<i>SD</i>	.77	.74	.65	.61	.70	.78	.76	.84	1.31	1.02	.65	
輕度	<i>M</i>	1.93	1.61	1.34	1.29	1.13	1.48	1.36	1.74	2.25	1.82	1.60	1
N=18	<i>SD</i>	.66	.56	.44	.30	.27	.55	.62	.78	1.29	.92	.44	
中重度	<i>M</i>	2.95	2.93	2.57	2.50	2.50	2.50	2.50	2.83	2.50	2.50	2.63	10
N=2	<i>SD</i>	1.35	1.41	1.41	1.70	2.12	2.12	1.41	.94	2.12	2.12	1.67	
肢體障礙	<i>M</i>	1.79	1.44	1.34	1.41	1.36	1.33	1.61	1.53	2.25	1.38	1.53	1
N=228	<i>SD</i>	.64	.50	.51	.47	.56	.49	.63	.62	1.02	0.55	.44	
輕度	<i>M</i>	1.80	1.41	1.38	1.29	1.22	1.29	1.58	1.52	2.26	1.41	1.51	1
N=92	<i>SD</i>	.63	.48	.55	.36	.40	.44	.63	.63	1.03	.57	.44	
中重度	<i>M</i>	1.79	1.47	1.31	1.50	1.46	1.35	1.62	1.54	2.23	1.36	1.55	1
N=136	<i>SD</i>	.64	.52	.48	.51	.63	.51	.63	.60	1.01	.53	.43	
智能障礙	<i>M</i>	2.38	2.51	1.73	1.74	1.89	2.14	1.84	2.59	2.05	2.46	2.18	6
N=11	<i>SD</i>	1.12	0.96	0.61	0.63	0.78	0.95	1.00	1.00	0.83	0.82	.81	
輕度	<i>M</i>	2.20	2.44	1.50	1.66	1.69	1.98	1.53	2.52	2.00	2.34	1.94	5
N=8	<i>SD</i>	1.14	1.06	.38	.68	.73	1.03	.60	1.11	.82	.82	.76	
中重度	<i>M</i>	2.85	2.69	2.33	1.93	2.42	2.52	2.67	2.78	2.17	2.75	2.51	9
N=3	<i>SD</i>	1.13	.77	.79	.55	.76	.73	1.53	.79	1.04	.90	.66	
身體病弱	<i>M</i>	1.64	1.32	1.57	1.24	1.15	1.39	1.37	1.38	2.17	1.48	1.44	1
N=47	<i>SD</i>	.67	.47	.62	.40	.31	.62	.53	.60	.98	.66	.45	
輕度	<i>M</i>	1.56	1.35	1.47	1.19	1.04	1.32	1.34	1.36	1.96	1.36	1.41	0
N=14	<i>SD</i>	.73	.57	.54	.46	.09	.62	.60	.64	1.01	.68	.50	
中重度	<i>M</i>	1.68	1.32	1.59	1.26	1.20	1.39	1.38	1.40	2.31	1.54	1.49	1
N=32	<i>SD</i>	.66	.43	.65	.38	.36	.62	.52	.61	.95	.66	.45	
自閉症	<i>M</i>	2.04	1.98	1.51	1.30	1.46	1.57	1.45	2.35	2.03	1.70	1.82	3
N=20	<i>SD</i>	.67	.77	.67	.30	.69	.68	.61	.89	1.10	0.80	.59	
情障行爲	<i>M</i>	2.45	2.08	2.27	1.70	1.69	1.94	1.81	2.48	2.47	2.05	2.09	6
N=35	<i>SD</i>	.68	.68	.73	.62	.81	.75	.85	.73	1.08	0.75	.59	
輕度	<i>M</i>	2.40	2.02	2.11	1.62	1.50	1.90	1.71	2.39	2.38	2.03	1.95	6
N=17	<i>SD</i>	.70	.67	.72	.57	.72	.76	.83	.66	.99	.77	.50	
中重度	<i>M</i>	2.52	2.15	2.48	1.81	1.85	2.02	1.97	2.63	2.65	2.10	2.22	7
N=17	<i>SD</i>	.69	.73	.69	.69	.90	.75	.84	.78	1.14	.76	.67	
多重障礙	<i>M</i>	2.38	2.30	1.68	1.89	1.85	1.98	1.87	2.20	2.43	1.89	2.06	4
N=54	<i>SD</i>	.70	.78	.71	.66	.86	.73	.80	.78	.95	.78	.54	

續次頁

表 3：大專校院學生教育需求之平均數及標準差(續)

障礙類別		一 生涯 輔導	二 課業 支持	三 疾病 處理	四 生活 支持	五 行政 協助	六 彈性 調整	七 生理 考量	八 情境 適應	九 資料 訊息	十 教室 情境 控制	整體 需求	有需 求數
學習障礙 N=21	<i>M</i>	2.08	1.78	1.27	1.41	1.43	1.57	1.37	1.98	2.10	1.69	1.67	2
	<i>SD</i>	.76	.70	.46	.47	.55	.66	.50	.90	1.06	.82	.54	
其他障礙 N=27	<i>M</i>	1.80	1.52	1.45	1.33	1.30	1.31	1.39	1.47	2.08	1.35	1.49	1
	<i>SD</i>	.68	.66	.74	.55	.56	.55	.77	.67	1.04	.68	.60	
輕度 N=17	<i>M</i>	1.68	1.38	1.29	1.17	1.13	1.18	1.19	1.43	1.69	1.34	1.29	0
	<i>SD</i>	.60	.52	.42	.23	.24	.28	.34	.57	.68	.59	.27	
中重度 N=10	<i>M</i>	2.00	1.77	1.70	1.58	1.58	1.53	1.73	1.53	2.70	1.38	1.75	2
	<i>SD</i>	.80	.81	1.05	.80	.81	.81	1.15	.83	1.23	.85	.82	
全體總和(障礙與非障礙生)													
N=939	<i>M</i>	1.91	1.72	1.45	1.51	1.45	1.62	1.50	1.76	2.17	1.66	1.66	1
	<i>SD</i>	.73	.69	.60	.56	.65	.65	.63	.76	1.01	.70	.54	
障礙生和 N=720	<i>M</i>	1.98	1.76	1.45	1.49	1.49	1.62	1.56	1.80	2.28	1.66	1.68	1
	<i>SD</i>	.75	.73	.62	.57	.67	.68	.68	.80	1.02	.71	.57	
輕度 N=272	<i>M</i>	1.86	1.59	1.41	1.31	1.29	1.42	1.44	1.69	2.18	1.58	1.58	1
	<i>SD</i>	.70	.64	.57	.41	.51	.56	.59	.77	1.04	.69	.51	
中重度 N=429	<i>M</i>	2.01	1.88	1.48	1.61	1.61	1.67	1.64	1.86	2.34	1.70	1.79	2
	<i>SD</i>	.77	.77	.65	.63	.74	.73	.72	.81	1.01	.73	.60	
非障礙生 N=219	<i>M</i>	1.70	1.61	1.44	1.56	1.32	1.65	1.30	1.66	1.81	1.65	1.58	0
	<i>SD</i>	.63	.54	.53	.51	.55	.56	.41	.61	.89	.66	.42	
感官障礙													
輕度 N=78	<i>M</i>	1.76	1.57	1.21	1.25	1.29	1.40	1.24	1.50	2.18	1.59	1.51	5
	<i>SD</i>	.67	.57	.34	.33	.47	.49	.38	.58	1.03	.59	.41	
中重度 N=175	<i>M</i>	2.18	2.14	1.44	1.66	1.72	1.83	1.59	2.03	2.39	1.91	1.92	9
	<i>SD</i>	.79	.77	.63	.69	.75	.76	.70	.87	1.01	.71	.63	
肢體障礙													
輕度 N=92	<i>M</i>	1.80	1.41	1.38	1.29	1.22	1.29	1.58	1.52	2.26	1.41	1.50	4
	<i>SD</i>	.63	.48	.55	.36	.40	.44	.63	.63	1.03	.57	.44	
中重度 N=136	<i>M</i>	1.79	1.47	1.31	1.50	1.46	1.35	1.62	1.54	2.24	1.36	1.55	4
	<i>SD</i>	.65	.52	.48	.51	.63	.51	.63	.60	1.02	.53	.44	
其他障礙													
輕度 N=102	<i>M</i>	1.99	1.77	1.58	1.38	1.35	1.54	1.46	1.98	2.10	1.72	1.71	7
	<i>SD</i>	.76	.76	.67	.49	.61	.68	.65	.91	1.06	.82	.62	
中重度 N=119	<i>M</i>	2.18	1.97	1.75	1.66	1.62	1.79	1.73	1.98	2.40	1.80	1.89	10
	<i>SD</i>	.78	.81	.76	.67	.80	.78	.83	.83	.99	.81	.63	

表 4：各類樣本在教育需求各題項選擇「需要與很需要」之人數百分比

大專校院不同障礙類別與障礙程度身心障礙學生教育需求分析

	視障	聽障	語障	肢障	智障	病弱	自閉症	情緒	多重	學習	其他	全體障	非障礙
樣本數	81	177	20	234	11	49	22	35	56	21	28	720	219
A、生涯輔導													
1.提昇時間管理	27.2	32.6	45.0	23.2	72.7	16.3	40.9	54.3	36.4	38.1	32.1	30.4	46.8
3.對自我更認識	29.6	50.0	35.0	30.9	63.6	20.4	45.5	62.9	43.6	57.1	25.0	38.9	32.1
5.評估科系志趣	11.1	31.6	30.0	21.5	45.5	22.4	22.7	37.1	40.0	42.9	21.4	26.2	20.6
7.轉系輔系認識準備	7.4	18.6	20.0	9.5	18.2	14.3	0.0	20.0	18.2	19.0	17.9	13.8	6.0
9.準備某些證照	32.1	48.6	40.0	38.2	54.5	25.0	31.8	62.9	52.7	38.1	32.1	41.3	46.8
11.職業輔導評量	36.3	41.2	40.0	34.9	36.4	27.1	31.8	54.3	45.5	42.9	21.4	37.5	34.4
13.協助尋找工作	35.7	44.6	25.0	32.2	54.5	22.4	27.3	60.0	65.5	28.6	21.4	38.5	23.9
15.調適工作壓力	17.7	36.2	20.0	17.6	36.4	12.2	18.2	57.1	48.1	33.3	17.9	26.6	20.6
17.工作環境設備制度	13.9	35.8	35.0	16.5	45.5	12.5	18.2	40.0	36.4	28.6	21.4	24.8	11.0
19.提昇自信心	23.5	39.5	40.0	28.3	72.7	20.4	50.0	62.9	50.9	38.1	32.1	35.4	36.2
21.輔導參與活動	3.7	22.2	15.0	10.3	36.4	6.1	23.8	25.7	34.5	28.6	17.9	16.5	6.4
B、生活支持													
2.操作電腦協助	12.3	20.3	20.0	5.6	36.4	8.2	27.3	25.7	36.4	19.0	14.3	15.2	13.8
4.經濟狀況協助	21.0	19.8	30.0	17.6	36.4	14.3	0.0	37.1	25.5	14.3	25.0	19.9	14.2
6.宿舍環境設備調	7.4	19.2	0.0	7.3	9.1	10.2	4.5	28.6	25.9	19.0	14.3	13.0	13.8
8.相關學習輔具	23.5	17.5	10.0	7.7	54.4	0.0	9.1	17.1	25.5	14.3	7.1	14.1	7.8
10.參與活動協助	11.1	17.5	0.0	11.2	36.4	14.3	13.6	34.3	30.9	14.3	10.7	15.5	5.5
12.無障礙環境改	16.0	19.2	25.0	21.5	18.2	8.2	0.0	31.4	38.2	14.3	21.4	19.9	9.6
14.安排生活輔具	11.1	13.0	0.0	7.3	9.1	2.0	0.0	14.3	16.4	4.8	7.4	9.5	5.5
16.校園停車證	8.6	17.0	20.0	15.9	9.1	12.2	0.0	20.0	29.1	9.5	25.0	16.2	12.8
18.交通協助	8.6	9.0	0.0	11.6	9.1	6.1	0.0	8.6	20.0	4.8	10.7	10.0	4.1
20.換教室協助或時間	6.2	12.5	10.0	13.7	27.3	2.0	0.0	14.3	21.8	9.5	7.1	11.9	2.8
C、課業支持													
23.協助上課專注	24.7	34.7	35.0	15.0	54.4	12.2	25.0	45.7	34.5	38.1	14.3	25.6	36.7
25.先得上課資料	33.3	39.0	30.0	17.6	54.4	14.3	27.3	45.7	47.3	28.6	32.1	30.1	38.1
27.提醒課程進度	21.0	46.3	35.0	9.4	72.7	14.3	27.3	48.6	47.3	33.3	17.9	28.1	25.7
31.上課程序協助	6.2	27.7	0.0	3.0	27.3	2.0	9.1	14.3	29.1	19.0	10.7	13.2	14.7
33.操作/實驗課調整	13.6	21.5	15.0	15.5	54.4	8.3	18.2	22.9	41.8	19.0	17.9	19.2	14.7
35.協助輔導作業	16.0	34.3	20.0	9.5	54.4	8.3	36.4	28.6	34.5	28.6	17.9	21.6	17.1
37.協助資料搜集	23.5	27.1	20.0	11.6	45.5	4.1	27.3	37.1	43.6	14.3	17.9	21.3	15.1
39.告知課務訊息	23.5	45.7	30.0	11.6	45.5	4.1	22.7	57.1	43.6	14.3	17.9	27.5	25.2
41.需要課業輔導	24.7	34.1	20.0	16.3	81.8	14.3	31.8	48.6	47.3	38.1	10.7	27.5	13.3

續次頁

表 4：各類樣本在教育需求各題項選擇「需要與很需要」之人數百分比(續)

	視障	聽障	語障	肢障	智障	病弱	自閉症	情緒	多重	學習	其他	全體障	非障礙
43.指導讀書方法	18.5	36.2	25.0	15.0	63.6	6.1	45.5	45.7	38.2	38.1	14.3	25.8	20.2
45.課程分組安排	16.3	31.1	15.0	12.1	63.6	4.1	45.5	48.6	38.2	23.8	14.3	22.6	12.8
47.板書字體大小數量	39.5	23.2	25.0	5.6	18.2	8.2	13.6	22.9	30.9	15.0	7.1	17.9	19.7
49.教學設備使用	18.5	18.3	10.0	5.2	27.3	6.1	4.5	22.9	25.5	0.0	7.1	12.7	5.1
D、疾病處理													
22.看診或復健	16.0	13.0	25.0	17.6	27.3	36.7	13.6	71.4	30.9	0.0	32.1	23.0	4.6
24.課堂處理病症	7.4	6.2	10.0	6.0	18.2	4.1	4.5	28.6	9.1	9.5	10.7	8.6	0.9
26.空間更換藥物	4.9	8.5	0.0	6.5	18.2	12.5	0.0	37.1	14.5	4.8	14.8	9.5	6.0
28.避某物或刺激	2.5	11.3	0.0	6.9	45.5	10.2	18.2	31.4	14.5	9.5	17.9	10.4	7.8
30.了解病症或障礙	8.6	17.6	0.0	9.0	45.5	12.2	27.3	48.6	25.5	23.8	14.3	15.9	5.5
32.病症發作協助	7.5	5.1	15.0	10.7	36.4	10.2	18.2	51.4	10.9	4.8	17.9	12.0	2.8
34.調病或生命威脅	7.4	9.6	15.0	6.9	9.1	10.2	18.2	42.9	21.8	9.5	10.7	11.4	3.7
E、彈性調整													
36.提昇考試技巧	23.5	36.2	25.0	18.1	45.5	14.3	36.4	51.4	43.6	33.3	17.9	28.0	26.1
F、行政協助													
38.作業/報告彈性	21.0	35.2	20.0	13.3	54.4	14.9	31.8	37.1	47.3	28.6	14.3	25.3	31.2
40.課中適時休息	14.8	24.9	20.0	10.3	27.3	16.3	13.6	40.0	30.9	14.3	10.7	18.4	25.7
42.評量彈性調整	17.3	23.2	20.0	8.2	27.3	8.2	22.7	22.9	25.5	14.3	14.3	16.0	9.2
44.活動標準/型式	9.9	23.2	15.0	8.7	20.0	6.1	9.1	32.4	31.5	9.5	7.1	15.1	4.6
46.資料大小/型式	24.7	11.3	0.0	5.2	18.2	6.1	9.1	11.4	20.0	14.3	7.1	10.9	5.0
48.調某些課時間	13.6	19.2	20.0	6.0	36.4	10.2	4.5	34.3	23.6	19.0	17.9	14.3	15.6
50.課堂要求彈性	7.4	17.7	20.0	4.3	36.6	10.2	13.6	40.0	14.5	23.8	10.7	12.7	10.1
G、生理考量													
52.體育課程調整	14.8	13.6	15.0	16.4	27.3	10.2	18.2	25.7	23.6	23.8	7.1	16.3	6.4
54.復健評估或治療	6.2	21.6	15.0	11.1	27.3	8.2	4.5	37.1	29.1	9.5	10.7	15.6	2.3
56.肢體動作彈性	3.7	10.2	0.0	21.4	27.3	6.1	9.1	22.9	21.8	9.5	7.1	14.2	6.0
58.體力需要限制	11.1	12.4	10.0	20.9	27.3	18.4	18.2	20.0	27.3	4.8	17.9	17.1	7.3
H、資料訊息													
59.公職考試資訊	51.3	51.1	40.0	47.2	36.4	50.0	23.8	54.3	56.4	42.9	39.3	48.6	23.9

續次頁

表 4：各類樣本在教育需求各題項選擇「需要與很需要」之人數百分比(續)

大專校院不同障礙類別與障礙程度身心障礙學生教育需求分析

	視障	聽障	語障	肢障	智障	病弱	自閉症	情緒	多重	學習	其他	全體障	非障礙
61.進修相關資訊	41.3	37.1	45.0	32.6	40.0	33.3	27.3	45.7	38.9	28.6	33.3	36.3	20.3
63.障礙福利資訊	53.2	43.2	38.6	44.2	42.3	43.4	37.8	47.2	56.2	9.5	39.7	44.5	0.0
65.免服兵役訊息	27.3	31.2	31.3	16.4	25.0	8.7	31.6	33.3	16.1	35.7	15.8	23.1	30.5
60.討論一一發言	14.8	22.6	0.0	10.3	45.5	6.1	31.8	38.2	23.6	19.0	17.9	17.7	13.8
62.教室光線注意	23.5	9.0	20.0	5.6	27.3	8.2	22.7	17.1	16.4	23.8	7.1	11.7	11.9
64.上課教室安靜	14.8	31.3	35.0	12.0	63.6	22.4	18.2	45.7	29.6	38.1	17.9	22.9	21.6
66.師注意講話音量	17.3	45.2	35.0	11.1	54.5	16.3	18.2	37.1	30.9	23.8	14.3	25.2	17.9
J、情境適應													
67.同學接納度	11.1	29.9	0.0	12.9	63.6	12.2	45.5	51.4	41.8	33.3	17.9	23.5	12.8
68.輔導行為習慣	7.4	25.6	25.0	7.8	45.5	6.1	36.4	37.1	29.1	23.8	10.7	17.6	7.3
69.增加他人互動	24.7	45.2	35.0	21.9	72.7	14.3	50.0	68.6	49.1	38.1	17.9	34.0	30.7
70.提昇環境適應	17.3	27.7	30.0	13.3	54.5	12.2	27.3	34.3	27.3	23.8	10.7	21.0	12.4
71.同學行為語言感受	12.3	31.1	20.0	12.5	36.4	6.1	36.4	48.6	29.1	28.6	11.1	21.4	14.2
72.提昇控制情緒	16.0	25.4	20.0	12.9	45.5	10.2	50.0	45.7	34.5	47.6	14.3	22.3	17.4
33.3%以上項數	7	22	14	4	46	4	13	43	32	20	3	9	6

註：達 33.3%以上者以灰底呈現

^a：指平均數高於 2.00 之需求數，但整體需求平均未予計入

2. 障礙與非障礙學生間之差異

由表 5 可知，身心障礙學生與非身心障礙學生在生涯輔導($p<.001$)、行政協助($p<.01$)、生理考量($p<.001$)、情境適應($p<.05$)、資料訊息($p<.001$)五項教育需求及整體教育需求($p<.05$)上均達顯著差異。經由事後考驗結果均為身心障礙學生之教育需求高於非身心障礙學生。再看表 3 各項教育需求之平均數，可推論與非身心障礙學生比較之下，應有部分教育需求是具同樣情形——同樣有需求或同樣無需求存在。由表 3 配合來看，前者如課業的協助，教室情境的控制及彈性調整需求較偏高。而疾病處理、生活支持，則非為普遍學生的教育需求所在；另一方面從具顯著差異之項目來看，則顯示比較之下，身心障礙學生仍有較需要協助或關注的需求，如生涯輔導、行政協助、生理考量、情境適應、資料訊息。

表 5：大專校院障礙學生與非障礙學生教育需求之變異數分析摘要表

困擾類別		自由度	F 檢定	事後考驗
一生涯輔導	組間	1	24.70***	障礙生>非 ^a
	組內	917		
二課業支持	組間	1	7.29	
	組內	918		
三疾病處理	組間	1	.02	
	組內	924		
四生活支持	組間	1	2.45	
	組內	928		
五行政協助	組間	1	10.68**	障礙生>非
	組內	930		
六彈性調整	組間	1	.47	
	組內	922		
七生理考量	組間	1	28.49***	障礙生>非
	組內	931		
八情境適應	組間	1	5.50*	障礙生>非
	組內	930		
九資料訊息	組間	1	37.05***	障礙生>非
	組內	924		
十教室情境控制	組間	1	.001	
	組內	928		
整體需求	組間	1	5.17*	障礙生>非
	組內	869		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

^a: 指非身心障礙學生

3. 障礙程度與障礙類別間之差異(見表 6 及表 7)

(1) 生涯輔導需求：障礙程度與障礙類別間之交互作用達顯著水準，其 $p < .01$ 。進一步進行單純主要效果考驗：表 7 結果發現中重度障礙學生之不同障礙類別學生間之教育需求達顯著差異($p < .001$)；在感官障礙中之不同障礙程度亦達顯著差異($p < .001$)。表 7 事後考驗發現，中重度障礙學生中感官障礙及其他障礙學生之教育需求高於肢體障礙學生，而感官障礙學生中中

重度障礙學生之教育需求高於輕度障礙學生。亦即輕度障礙學生不因障礙類別有不同的生涯輔導需求，但是中重度學生則有，而肢體及其他障礙不因障礙程度有不同的生涯輔導需求，但感官障礙學生則有。

(2) 課業支持需求：障礙程度與障礙類別間之交互作用達顯著水準，其 $p < .001$ 。進一步單純主要效果考驗，結果發現輕度及中重度障礙學生之不同障礙類別學生間之教育需求達顯著差異($p < .001$; $p < .001$)；在感官障礙中不同障礙程度亦達顯著差異($p < .001$)。經由事後考驗發現，輕度障礙學生中其他障礙學生之教育需求高於感官障礙，感官障礙高於肢體障礙；中重度障礙學生中感官障礙及其他障礙學生之教育需求高於肢體障礙；而感官障礙學生中中重度障礙學生之教育需求高於輕度障礙學生。亦即各障礙程度學生因障礙類別有不同的課業支持需求，而肢體及其他障礙不因障礙程度有不同的課業支持需求，但感官障礙學生則有。

(3) 疾病處理需求：障礙程度與障礙類別間之交互作用達顯著水準，其 $p < .05$ 。進一步進行單純主要效果考驗結果發現輕度及中重度障礙學生之不同障礙類別學生間之教育需求達顯著差異($p < .001$; $p < .001$)；在感官障礙中不同障礙程度亦達顯著差異($p < .01$)。經由事後考驗發現，輕度障礙學生中其他障礙學生之教育需求高於肢體障礙學生高於感官障礙學生。中重度障礙學生中其他障礙學生之教育需求高於感官障礙及肢體障礙學生；而感官障礙學生中中重度障礙學生之教育需求高於輕度障礙學生。亦即各障礙程度學生因障礙類別有不同的疾病處理需求，感官障礙學生因不同障礙程度學生有不同的疾病處理需求，而肢體障礙及其他障礙學生則否。

(4) 生活支持需求：障礙程度與障礙類別間之交互作用未達顯著水準，在主要效果的部分，障礙程度達顯著水準($p < .001$)，障礙類別未達顯著水準($p > .05$)。進一步進行障礙程度的主要效果考驗，結果發現不同障礙程度學生間之教育需求達顯著差異($p < .001$)，經由事後考驗發現，中重度障礙學生之生活支持需求高於輕度障礙學生。

(5) 行政協助需求：障礙程度與障礙類別間之交互作用未達顯著水準，在主要效果的部分，障礙程度及障礙類別均達顯著水著($p < .001$; $p < .05$)。

因進一步進行主要效果考驗：結果發現在不同障礙程度學生間之教育需求達顯著差異($p<.001$)，經由事後考驗發現，中重度障礙學生教育需求大於輕度障礙學生。另在不同障礙類別學生間之行政支持需求亦達顯著差異($p<.01$)，經由事後考驗發現，感官障礙和其他障礙學生行政支持之教育需求高於肢體障礙學生。

(6) 彈性調整需求：障礙程度與障礙類別間之交互作用達顯著差異，其 $p<.05$ 。進一步以單純主要效果考驗，結果發現輕度及中重度障礙學生之不同障礙類別學生間之教育需求達顯著差異($p<.01$; $p<.001$)；在感官及其他障礙學生中之不同障礙程度亦達顯著差異($p<.001$; $p<.05$)。經由事後考驗發現，輕度障礙學生中其他障礙學生教育需求高於肢體障礙學生；中重度障礙學生中感官障礙學生之教育需求高於肢體障礙學生；而感官障礙學生及其他障礙學生中中重度障礙學生之教育需求高於輕度障礙學生。亦即各障礙程度學生因障礙類別有不同的彈性調整需求；而肢體障礙學生不因障礙程度有不同的彈性調整需求，但感官障礙及其他障礙學生則有。

(7) 生理考量需求：障礙程度與障礙類別間之交互作用達顯著水準，其 $p<.05$ 。進一步以單純主要效果考驗，結果發現輕度障礙學生之不同障礙類別學生間之教育需求達顯著差異($p<.01$)；在感官障礙及其他障礙學生中不同障礙程度亦達顯著差異($p<.001$; $p<.01$)。經由事後考驗發現，輕度障礙學生中肢體障礙及其他障礙學生之教育需求高於感官障礙，而感官障礙學生及其他障礙學生中中重度障礙學生之教育需求高於輕度障礙學生。亦即中重度障礙學生不因障礙類別有不同的生理考量需求，但是輕度障礙學生則有，而肢體障礙學生不因障礙程度有不同的生理考量需求，但感官障礙及其他障礙學生則有。

(8) 情境適應需求：障礙程度與障礙類別間之交互作用達顯著水準，其 $p<.001$ 。進一步進行單純主要效果考驗，結果發現輕度及中重度障礙學生之不同障礙類別學生間之教育需求達顯著差異($p<.001$; $p<.001$)；在感官障礙中之不同障礙程度亦達顯著差異($p<.001$)。經由事後考驗發現，輕度障礙學生中其他障礙學生之教育需求高於肢體障礙及感官障礙；中重度障礙學生中

感官障礙及其他障礙學生之教育需求高於肢體障礙；而感官障礙學生中中重度障礙學生之教育需求高於輕度障礙學生。亦即各障礙程度學生因障礙類別有不同的情境適應需求；而肢體障礙及其他障礙學生不因障礙程度有不同的情境適應需求，但感官障礙學生則有。

(9) 資料訊息需求：障礙程度與障礙類別間之交互作用未達顯著水準，在主要效果部分，發現不同障礙程度之教育需求達顯著差異($p < .05$)，不同障礙類別間則未達顯著水準($p > .05$)。進一步進行障礙程度的主要效果考驗，結果發現在不同障礙程度學生間之教育需求達顯著差異($p < .05$)，經由事後考驗發現，中重度障礙學生之資料訊息需求高於輕度障礙學生。

(10) 教室情境控制需求：障礙程度與障礙類別間之交互作用達顯著水準，其 $p < .05$ 。進一步進行單純主要效果考驗，表 2 結果發現輕度及中重度障礙學生之不同障礙類別學生間之教育需求達顯著差異($p < .01$; $p < .001$)；在感官障礙中之不同障礙程度亦達顯著差異($p < .01$)。經由事後考驗發現，輕度障礙學生中其他障礙學生之教育需求高於肢體障礙學生；中重度障礙學生中感官障礙及其他障礙學生之教育需求高於肢體障礙學生；而感官障礙學生中中重度障礙學生之教育需求高於輕度障礙學生。亦即各障礙程度學生因障礙類別有不同的教室情境控制需求；而肢體障礙及其他障礙學生不因障礙程度有不同的教室情境控制需求，但感官障礙學生則有。

(11) 整體教育需求：障礙程度與障礙類別間之交互作用達顯著水準，其 $p < .01$ 。進行單純主要效果考驗，結果發現輕度及中重度障礙學生之不同障礙類別學生間之教育需求達顯著差異($p < .01$; $p < .001$)；在感官障礙及其他障礙學生中之不同障礙程度亦達顯著差異($p < .001$; $p < .05$)。經由事後考驗發現，輕度障礙學生中其他障礙學生之教育需求高於感官障礙及肢體障礙學生；中重度障礙學生中感官障礙及其他障礙學生之教育需求高於肢體障礙學生；而感官障礙及其他障礙學生中中重度障礙學生之教育需求高於輕度障礙學生。亦即各障礙程度學生因障礙類別有不同的整體教育需求；而肢體障礙學生不因障礙程度有不同的整體教育需求，但感官障礙及其他障礙學生則有。

表 6：不同障礙程度及障礙類別之變異數分析摘要表

變異來源	自由度	F 值	事後考驗
生涯輔導			
障礙程度	1	12.42***	
障礙類別	2	8.76***	
程度×類別	2	4.69**	
誤差項	681		
課業支持			
障礙程度	1	26.98***	
障礙類別	2	27.92***	
程度×類別	2	8.17***	
誤差項	682		
疾病處理			
障礙程度	1	5.56*	
障礙類別	2	21.22***	
程度×類別	2	3.59*	
誤差項	690		
生活支持			
障礙程度	1	47.50***	中重>輕
障礙類別	2	2.77	
程度×類別	2	1.65	
誤差項	691		
行政協助			
障礙程度	1	37.25***	中重>輕
障礙類別	2	4.29*	感，其>肢
程度×類別	2	1.47	
誤差項	693		
彈性調整			
障礙程度	1	23.76***	
障礙類別	2	17.61***	
程度×類別	2	4.44*	
誤差項	685		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

大專校院不同障礙類別與障礙程度身心障礙學生教育需求分析

表 6：不同障礙程度及障礙類別之變異數分析摘要表(續)

變異來源	自由度	F 值	事後考驗
生理考量			
障礙程度	1	17.73***	
障礙類別	2	5.20**	
程度×類別	2	3.14*	
誤差項	694		
情境適應			
障礙程度	1	9.39**	
障礙類別	2	18.77***	
程度×類別	2	8.48***	
誤差項	692		
資料訊息			
障礙程度	1	4.04*	中重>輕
障礙類別	2	.08	
程度×類別	2	1.49	
誤差項	687		
教室情境			
障礙程度	1	4.26*	
障礙類別	2	20.47***	
程度×類別	2	3.92*	
誤差項	690		
整體教育			
障礙程度	1	21.99***	
障礙類別	2	13.63***	
程度×類別	2	5.45**	
誤差項	641		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

表 7：單純主要效果考驗摘要表

學生類別	變異來源	自由度	F 值	事後考驗
生涯輔導				
障礙程度				
輕度	組間	2	2.94	
	組內	265		
中重度	組間	2	12.39***	其，感>肢
	組內	416		
障礙類別				
感官	組間	1	16.25***	中重>輕
	組內	244		
肢體	組間	1	.01	
	組內	222		
其他	組間	1	3.34	
	組內	215		
課業支持				
障礙程度				
輕度	組間	2	7.80***	其>感>肢
	組內	262		
中重度	組間	2	34.90***	其，感>肢
	組內	420		
障礙類別				
感官	組間	1	16.25***	中重>輕
	組內	244		
肢體	組間	1	.68	
	組內	222		
其他	組間	1	3.63	
	組內	214		
疾病處理				
障礙程度				
輕度	組間	2	9.64***	其>肢>感
	組內	265		
中重度	組間	2	15.58***	其>感，肢
	組內	425		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

大專校院不同障礙類別與障礙程度身心障礙學生教育需求分析

表 7：單純主要效果考驗摘要表(續)

學生類別	變異來源	自由度	F 值	事後考驗
障礙類別				
感官	組間	1	8.89**	中重>輕
	組內	249		
其他	組間	1	.86	
	組內	224		
其他	組間	1	3.01	
	組內	217		
彈性調整				
障礙程度				
輕度	組間	2	4.67**	其>肢
	組內	263		
中重度	組間	2	20.40***	感>肢
	組內	422		
障礙類別				
感官	組間	1	21.16***	中重>輕
	組內	248		
肢體	組間	1	.86	
	組內	223		
其他	組間	1	6.19*	中重>輕
	組內	214		
生理考量				
障礙程度				
輕度	組間	2	7.36**	其，肢>感
	組內	269		
中重度	組間	2	1.28	
	組內	425		
障礙類別				
感官	組間	1	17.18***	中重>輕
	組內	250		
肢體	組間	1	.23	
	組內	225		
其他	組間	1	7.04**	中重>輕
	組內	219		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

續次頁

表 7：單純主要效果考驗摘要表(續)

學生類別	變異來源	自由度	F 值	事後考驗
情境適應				
障礙程度				
輕度	組間	2	12.79***	其>肢，感
	組內	269		
中重度	組間	2	17.02***	感，其>肢
	組內	426		
障礙類別				
感官	組間	1	24.49***	中重>輕
	組內	250		
肢體	組間	1	.04	
	組內	224		
其他	組間	1	.00	
	組內	218		
教室情境控制				
障礙程度				
輕度	組間	2	5.10**	其>肢
	組內	269		
中重度	組間	2	24.76***	感,其>肢
	組內	421		
障礙類別				
感官	組間	1	11.48**	中重>輕
	組內	249		
肢體	組間	1	.48	
	組內	224		
其他	組間	1	.43	
	組內	217		
整體教育需求				
障礙程度				
輕度	組間	2	4.93**	其>感，肢
	組內	245		
中重度	組間	2	17.11***	其，感>肢
	組內	396		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

表 7：單純主要效果考驗摘要表(續)

學生類別	變異來源	自由度	F 值	事後考驗
		障礙類別		
感官	組間	1	24.81***	中重>輕
	組內	230		
肢體	組間	1	.64	
	組內	211		
其他	組間	1	3.94*	中重>輕
	組內	200		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

(二) 討論

1. 大專特殊教育之方向：教育需求可從十個向度評估但仍應著重個別化；障礙學生具有較高的教育需求，尤其是中重度障礙學生。

本研究從發展工具中發現大專身心障礙學生之教育需求可從生涯輔導、課業支持、疾病處理、生活支持、行政協助、彈性調整、生理考量、情境適應、資料訊息及教室情境控制十項內涵予以評估，大專特殊教育可從該十個角度予以思考。另從本研究中身心障礙學生教育需求問卷的編製過程發現，部分個別學生獨有的教育需求，會因為非屬於大部分障礙學生之教育需求而因項目分析處理後被刪除。蓋特殊學生之問題仍不可以大多數學生的狀況評估後做最後的決定(洪儷瑜等，1997)。可知在身心障礙學生的特殊教育計畫擬定時，仍應以個別化的型式予以評估。

本研究並且發現大專身心障礙學生具有較高之教育需求，尤其中重度障礙學生(見表 3)。吳武典(2003)也指出重度障礙者對生活的滿意度顯著低於輕度障礙者。顯示大專特殊教育的規劃應更著重對中重度障礙學生的照顧。另由身心障礙學生有需求項目(即平均數高於 2.00)之排序及各障礙類別之有教育需求數來看，具有較多需求的有智能障礙、嚴重情緒障礙、多重障礙及聽覺障礙，但各障礙類別間之各教育需求順序不一，並顯示各障礙類別間有其各自的教育需求情形所在。但是這其中有相當大的個別化差異存在(見表 4 選擇有需要及很需要比例的情形)。且部分障礙類別學生之有需求數未必比非

障礙學生多，如身體病弱學生、肢體障礙、及其他障礙學生，尤其是其中的輕度障礙學生。

但各障礙類別仍有其特有的教育需求大方向，思考其特殊教育及其相關服務如下：

(1) 視覺障礙：萬明美等(1997)發現大學視覺障礙學生在學業學習、人際互動、環境調適方面有若干的適應問題。例如上課時無法做筆記、資料搜集困難、就讀科系不符興趣等等。其內涵向度多元。本研究從教育需求的角度觀之，視覺障礙同學應特別注意事先提供上課講義資料，並注意板書、投影片資料的字體大小、及排版。另發現輕度視覺障礙學生除了資料訊息外的教育需求，較不明顯。而中重度視覺障礙學生可能受限於明顯的視覺問題則應該評估在課業方面的協助、教室情境的調整(如光線控制)、及未來的生涯發展議題等方面的需求。

(2) 聽覺障礙：許天威等(2002)指出大專聽覺障礙學生認為其在食衣住行育樂及休閒各方面並沒有什麼不方便的地方。本研究也發現輕度聽覺障礙學生多半因為有聽覺輔具的協助即能擁有不錯的學習生活功能，因此只顯現在生涯輔導及資料訊息具有高的需求。中重度聽覺障礙學生則除了該二方面之外，亦應評估課業方面的協助、給予課程及評量上的彈性調整、情緒行為、人際方面的輔導、及生活功能表現的調整，並注意教室情境是否符合其需求(如噪音與音量問題)。

(3) 語言障礙：除了生涯輔導與相關資料的提供外，語言障礙學生亦應關懷其因應情境所做的調整，並注意教室情境是否符合其需求，尤其與語言有關的表現，如語音接收及與人互動問題。另中重度語言障礙學生之需求可能更高更全面性。但資料顯示語言障礙學生在各項需求的標準差偏大，且有不少需求題項中選擇需要與很需要選目的人數佔三分之一以上。可知語言障礙學生之需求具有相當的個別化差異。

(4) 肢體障礙：許天威等(2002)的研究指出大專校院腦性麻痺學生認為其在食衣住行育樂及休閒各方面沒有什麼不方便的地方。本研究發現除了資料訊息的取得為肢體障礙同學較在乎外，其存在的教育需求確實較不明

顯。但如果與其他障礙類別比較，仍可發現比較之下，肢體障礙學生在行政上需要更多的協助，並且參與生理表現有關的課程上比其他障礙學生更應該考量其生理的狀態。

(5) 智能障礙：近年來由於大專校院廣設，部分智能障礙學生也有機會進入大專就讀，尤其是進修部。但因為學習能力的影響，其校園學習生活受到較多的限制，教育需求較全面性。

(6) 身體病弱：身體病弱學生除了提供相關的資料外，教育需求較不明顯。但是定期回診或復健卻是身體病弱學生之普遍需求。

(7) 自閉症：自閉症學生除了生涯輔導與相關資料的提供外，亦應評估其在課業學習上的限制以便提供輔導，關懷其因應情境所做的調整(如人際關係調適)，並注意其固執行為在教室情境中的限制影響(如過於吵鬧)。

(8) 情緒行為障礙：整體而言，情緒行為障礙學生在校園中學習生活各領域均具有較高及較多的需求。情緒行為障礙顯得比其他障礙學生需要更多的照顧。

(9) 多重障礙：吳武典(2003)的研究發現多重障礙者與智能障礙者在社會困難上顯著高於其他障礙者。本研究也發現多重障礙學生在大專校園中顯現出各方面的需求，其中原因可能是多重障礙學生本來就只有二項以上的障礙問題，以致在學習、生活、情緒等各方面需求顯得均具有高於其他障礙學生之現象。

(10) 學習障礙：學習障礙學生除了課業學習問題所出現的課業支持外，也會因缺乏社會技巧導致人際或行為問題(王文科等，2005)。從表四來看，本研究發現不少學習障礙學生確實具有此方面的協助需求。

(11) 其他障礙：其他障礙學生在資料訊息具高的需求。另中重度其他障礙學生除了生涯輔導及資料訊息外，尚應在課業上予以協助、予以疾病照顧及考量生理狀態對學習生活造成的影響。

本研究從各障礙類別學生的需求平均數及標準差的資料訊息顯示，大專身心障礙學生的教育需求相當個別化，如同 Carter、Trainor、Sun 和 Owens (2009) 所提醒的：促使大專學生對其教育需求進行適當的表達，並與相關人

員溝通，以便發展滿足個別學生需求之相關服務方案。

2. 大專特殊教育之重點：與一般生相較，障礙學生具有共同及特有的教育需求。與非身心障礙學生比較，部分教育需求並無顯著差異，因此本研究相信障礙學生具有部分與非身心障礙學生相同之教育需求，如課業支持、疾病處理、生活支持、彈性調整及教室情境控制。推論當今大專校院具有某些普遍存在的教育需求項目，可肯定在大專校院以心理輔導或一般學習環境安排之概念對身心障礙學生進行服務 (Cole and Shapiro, 2005; Skarbrevik, 2005)仍有其必要性。另一方面，如同學者(王順民, 2009; Erickson et al., 2010)所指出的，身心障礙者在生活上容易因其生理條件的限制而造成困難，因而衍生出許多不同於其他非身心障礙學生的需求。本研究發現若與一般生相較，障礙學生的生涯輔導、行政協助、生理考量、情境適應、資料訊息、及整體需求之需求更為明顯，其內涵應與一般生不同，可成為大專特殊教育之重點。

3. 障礙分類別之適當性：中重度與輕度障礙學生中各類之教育需求差異分佈不一，本研究從教育需求的角度來看，發現輕度及中重度障礙學生間之教育需求未呈現一致之差異現象。又從障礙程度來看，若有差異性存在，則以中重度障礙學生之教育需求程度較高。顯示中重度障礙學生具有之教育需求更為明顯。如果以 Keil、Miller 和 Cobb (2006) 的觀點：對於那些沒有明確教育需求的學生分障礙類別並無幫助。則如同 Idol-Maestas、Lloyd 和 Lilly (1981) 所主張的：針對輕度的障礙者進行不分類的特殊教育為一可行做法。此角度顯示輕度障礙學生更適於不先定義障礙類別，而直接進行個別教育需求的評估。本研究結論，若要從障礙類別直接定義其教育需求，其實是一件冒險的做法，應該再考量障礙程度。難怪反對將障礙類別學生進行分類的學者積極表達其觀點，認為將特殊教育需求學生分類別不僅沒有幫助，更會造成障礙學生受到不當的介入(Baker et al., 1995; Keil et al., 2006)。容易讓他人把學生的障礙問題鎖定，忽略直接評估教育需求的工作(Farrell, 2001)。本研究也認為以障礙類別定義障礙學生的教育需求，可能誤導教育決定及服務介入的方向及內容。若期待區分特殊教育學生類別，希望快速掌握特殊教育學

生之教育需求，則中重度障礙學生更適合。亦即若擬區分障礙類別，則從障礙程度及障礙類別二層次考量是一個值得思考之方向。

五、研究結論與建議

(一) 研究結論(見表 8)

1. 一般而言大專身心障礙學生具有高的教育需求，尤其中重度障礙學生。顯示就各障礙類別學生的需求而言，需求平均最高的為智能障礙學生，其次為嚴重情緒障礙學生、多重障礙學生。從數量看，平均數高於 2.00 的以智能障礙、嚴重情緒障礙所需要之項數最多，次為多重障礙及聽覺障礙學生。

2. 障礙學生具有部分與非身心障礙學生相同之教育需求，如課業支持、疾病處理、生活支持、彈性調整及教室情境控制。另一方面，若與一般生相較，障礙學生的生涯輔導、行政協助、生理考量、情境適應、資料訊息及整體需求之需求更為明顯，其內涵應與一般生不同。

3. 從二因子變異數分析結果發現，部分教育需求之全體中重度障礙學生較輕度障礙學生高，但另有部分教育需求因障礙類別學生呈現不同障礙程度間之差異，但並非所有障礙類別學生均有此情形；而輕度與中重度障礙學生間各障礙類別學生之需求差異也不完全一致；又從障礙程度來看，若有差異性存在，則以中重度障礙學生之教育需求程度較高。

(二) 研究建議

1. 大專特殊教育方向

(1) 不同障礙類別學生應有不同的服務大方向：本研究發現大專校院各類身心障礙學生存在之教育需求狀況不一致。例如以整體需求平均而言，需求最高的為智能障礙學生，其次為多重障礙學生及嚴重情緒障礙學生，從數量看，此三類障礙學生所需要之數目亦最高，其需求在全面性。其他部分障礙學生則依障礙類別的不同而有不同的需求向度，例如聽覺障礙學生則明顯不需要疾病處理的安排，肢體障礙則除了資料訊息最在乎，生理考量與情

境適應留意外，其他策略的安排則可以忽略。在不同障礙類別的服務評估與安排之大方向上應有所不同。

表 8：大專校院身心障礙學生教育需求屬性

	一 生涯 輔導	二 課業 支持	三 疾病 處理	四 生活 支持	五 行政 協助	六 彈性 調整	七 生理 考量	八 情境 適應	九 資料 訊息	十 教室 情境	十一 整體教 育需求
1 與非障礙差異	障礙 >非				障礙 >非		障礙 >非	障礙 >非	障礙 >非		障礙 >非
2 不同程度				中重 >輕	中重 >輕				中重 >輕		
3 不同類別					其,感 >肢						
4 輕度之類別		其>感 >肢	其>肢 >感			其>肢	其,肢 >感	其>感 ,肢		其>肢	其>感 ,肢
5 中重度之類別	其,感 >肢	其,感 >肢	其>感 ,肢			感>肢		其,感 >肢		其,感 >肢	其,感 >肢
6 感官之程度	中重 >輕	中重 >輕	中重 >輕			中重 >輕	中重 >輕	中重 >輕		中重 >輕	中重 >輕
7 肢體之程度											
8 其他之程度						中重 >輕	中重 >輕				中重 >輕

(2) 服務之評估應兼重個別化：本研究從教育需求的標準差值及各需求選目分佈的情形來看，發現障礙學生的需求具有變異大的情形，尤其是中重度障礙學生。亦即教育需求存在個別化現象。在提供服務時，若只注意各類學生所需之服務方向，未以個別評估形式，則可能對個別身心障礙學生仍重要的部分需求將受到忽略。

2. 大專特殊教育重點

(1) 亦以一般生之輔導內容進行部分輔導：本研究發現身心障礙學生仍有部分與一般生相同之教育需求，如課業支持及彈性調整等。故在大專身心障礙輔導體制上，有部分內容可以依對一般生的輔導進行，如諮商輔導或補救教學安排等，以多元的資源介入，而不一定將所有身心障礙學生之輔導工作設定在資源教室。

(2) 大專特殊教育應注意障礙學生的特殊需求：若與一般生相較，障礙學生的生涯輔導、行政協助、生理考量、情境適應、資料訊息及整體需求更為明顯。這些內容應有別於一般生之內容。例如同樣是生涯輔導，可能要增加輔導身心障礙學生關於自己身心障礙問題的面試技巧。

3. 大專障礙學生分類

(1) 依障礙程度區分障礙類別與教育需求：從本研究教育需求呈現的規則來看，各障礙類別中輕度障礙學生與中重度障礙學生間呈現的教育需求情形不一。且輕度障礙學生之教育需求程度低，中重度障礙學生在教育需求上明顯較高。本研究建議從教育需求情形來看，若要區分類別則優先考量中重度障礙學生。

(2) 重新定義某些障礙類別的內涵：本研究發現某些障礙類別學生之教育需求並不明顯，如輕度肢體障礙學生、輕度身體病弱學生。從實務上的接觸也是如此：常接觸如上肢缺少姆指及食指的同學，在法規的定義上即是輕度肢體障礙者(資賦優異及身心障礙學生鑑定標準，2006)，也拿身心障礙手冊。可是這群同學在生活上並無太多的困難，在教育上幾乎無需求，反而因此而受到障礙者的標記，只徒增教育資源的浪費。如果特殊學生的照顧對象是一群存在有別於一般生的教育需求，那麼此群學生的定義便應該重新思考。

4. 未來研究之建議

(1) 探討大專轉銜服務需求：本研究在蒐集大專校院身心障礙學生之教育需求時，發現部分為高年級離校時會面對的服務需求，如服役、考公職的規劃等。面臨轉銜，必定有不同的需求內涵，建議未來發展針對大專身心障礙學生之轉銜需求，以便具體發展成學生之轉銜服務計畫。

(2) 發展滿足需求之策略：確認大專身心障礙學生之需求後應進一步發展滿足需求之策略，以更直接指引大專校院資源教室服務人員對身心障礙學生之服務規劃。若有研究予以系統性探討，將得以嘉惠更多大專校院身心障礙學生服務工作。

參考文獻

中文部分

- 王天苗 (1999),〈迎向二十一世紀的障礙者教育〉,《迎千禧談特教》,頁 1-26, 臺北:中華民國特殊教育學會。
- 王文科、徐享良、洪榮照、胡永崇、陳政見、王亦榮、李乙明、杞昭安、謝建全、黃世鈺、陳訓祥、李永昌 (2005),《特殊教育導論》,臺北:心理出版社。
- 王振德 (1998),〈資源利用與公共關係——資源教室經營的兩個要項〉,《特殊教育季刊》, 69, 頁 32-38。
- 王順民 (2009),〈關於身心障礙生活需求調查研究〉,國家政策研究基金會:國政研究報告。
- 身心障礙者權益保障法 (2007)。
- 吳武典 (2003),〈臺灣地區中學身心障礙特殊班畢業學生生活適應之追蹤研究〉,《特殊教育研究學刊》, 25, 頁 43-59。
- 何華國 (2000),〈澳洲特殊教育服務過程〉,《特殊教育季刊》, 76, 頁 1-4。
- 洪儷瑜、佘曉珍、許尤芬 (1997),《多元社會行為評量表在情緒障礙教育適用性之研究——鑑定篇》,臺北:臺灣師範大學特殊教育學系。
- 特教園丁雜誌社 (1993),《特殊教育概論——特殊兒童的心理及教育》,臺北:五南出版社。
- 教育部 (2007),《特殊教育統計年報》,臺北:教育部。
- 教育部 (2011),《九十九學年度大專教育階段身心障礙學生統計》。取自 http://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=stuF_city_spckind/stuFcity_spckind_20091020.asp
- 許天威、蕭金土、吳訓生、林和姻、陳亭予 (2002),〈大專校院身心障礙學生學校適應狀況之研究〉,《特殊教育學報》, 16, 頁 159-198。
- 陳麗如 (2009),《大專教育需求評估量表》,臺北,心理出版社。

- 萬明美、張照明、陳麗君 (1997),〈大學視覺障礙學生學校生活適應及大學同儕對其態度之研究〉,《特殊教育學報》, 12, 頁 1-39。
- 資賦優異及身心障礙學生鑑定標準 (2006)。
- 謝佳男 (2001),〈臺北市國民中學肢體障礙及身體病弱學生升學高中職後之學校適應追蹤報告〉,《特殊教育季刊》, 79, 頁 20-25。

外文部分

- Babbitt, B. C. and C. M. White (2002), "R U Ready? Helping Students Assess their Readiness for Postsecondary Education," *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 62-66.
- Baker, E. T., C. Wang and H. J. Walberg (1995), "The Effects of Inclusion on Learning," *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Bishop, M. (2005), "Quality of Life and Psychosocial Adaptation to Chronic Illness and Disability: Preliminary Analysis of a Conceptual and Theoretical Synthesis," *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(4), 219-231.
- Boyer, L. (2005), "Supporting the Induction of Special Educators Program Descriptions of University-School District Partnerships," *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 44-51.
- Carter, E. W., A. A. Trainor, Y. Sun and L. Owens (2009), "Assessing the Transition-Related Strengths and Needs of Adolescents with High-Incidence Disabilities," *Exceptional Children*, 76(1), 74-94.
- Cole, C. L. and E. S. Shapiro (2005), "Perceptions of Trainers and Practitioners Regarding Assessment and Intervention for Students with Low Incidence Disabilities," *Psychology in the Schools*, 42(7), 677-689.
- Dart, G. (2006), "My Eyes Went Wide Open- An Evaluation of the Special Needs Education Awareness Course at Molepolole College of Education, Botswana," *British Journal of Special Education*, 33(3), 130-138.
- Dyson, A. and F. Gallannaugh (2008), "Disproportionality in Special Needs Education

- in England,” *Journal of Special Education*, 42(1), 36-46.
- Eide, A. H. and E. Roysamb (2002), “The Relationship between Level of Disability, Psychological Problems, Social Activity, and Social Networks,” *Rehabilitation Psychology*, 47(2), 1165-1183.
- Elliot, S. N. and A. M. Marquart (2004), “Extended Time as a Testing Accommodation: Its Effects and Perceived Consequences,” *Exceptional Children*, 70(3), 349-367.
- Enright, M. S., L. M. Conyers and E. M. Szymanski (1996), “Career and Career-Related Educational Concerns of College Students with Disabilities,” *Journal of Counseling and Development*, 75(2), 103-114.
- Erickson, K., L. Kern, M. Lehane and K. Vanase (2010), “Transition Planning,” *EPSY*, 5121, 1-28.
- Farrell, P. (2001), “Special Education in the Last Twenty Years: Have Things Really Got Better?” *British Journal of Special Education*, 28(1), 3-9.
- Finn, J. E. and P. D. Kohler (2009), “A Compliance Evaluation of the Transition Outcomes Project,” *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(1), 17-29.
- Graham-Smith, S. and S. Lafayette (2004), “Quality Disability Support for Promotion Belonging and Academic Success within the College Community,” *College Student Journal*, 38(1), 90-99.
- Idol-Maeatas, L., S. Lloyd and M. S. Lilly (1981), “Implementation of a Noncategorical Approach to Direct Service and Teacher Education,” *Exceptional Children*, 48(3), 213-219.
- Keil, S., O. Miller and R. Cobb (2006), “Special Educational Needs and Disability,” *British Journal of Special Education*, 33(4), 468-472.
- Livneh, H., E. Martz and L. M. Wilson (2001), “Denial and Perceived Visibility as Predictors of Adaptation to Disability among College Students,” *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 227-234.

- Madaus, J. W. (2005), "Navigating the College Transition Maze: A Guide for Students with Learning Disabilities," *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 32-37.
- McCormick, L. and S. Feeney (1995), "Modifying and Expanding Activities for Children with Disabilities," *Young Children*, 50(4), 10-17.
- Milsom, A. and M. A. Hartley (2005), "Assisting Students with Learning Disabilities Transitioning to College: What School Counselors Should Know?" *Professional School Counseling*, 8(5), 436-441.
- Parmenter, T. R. and V. C. Riches (1990), *Establishing Individual Transition Planning for Students with Disabilities within the NSW Department of School Education*, North Ryde: Macquarie University School of Education.
- Rabren, K. and C. Johnson (2010), "Postschool Outcome Data Collection Programs: Examples from Two States," *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(1), 52-63.
- Skarbrevik, K. (2005), "The Quality of Special Education for Students with Special Needs in Ordinary Classes," *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387-401.
- Smith, T. E. C., E. A. Polloway, J. R. Patton and C. A. Dowdy (1998), *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*, MA: Allyn and Bacon.
- Tadema, A., C. Vlasdamp and W. Ruijssenaars (2005), "The Development of a Checklist of Child Characteristics for Assessment," *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 403-417.
- Wineman, N. M. (1990), "Adaptation to Multiple Sclerosis: The Role of Social Support, Functional Disability, and Perceived Uncertainty," *Nursing Research*, 39(5), 293-299.
- Zwart, L. M. and L. M. Kallemeyn (2001), "Peer-Based Coaching for College Students with ADHD and Learning Disabilities," *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15(1), 1-15.

Analyze the Special Needs for the Colleges Students with Disabilities

Li-Ju Chen*

Abstract

The purpose of this study was to analyze the special needs of college students with disabilities. Fourteen hundred and fifteen students from 89 colleges took part in the study. Through questionnaire inquiries, 3 results were found: (1) The special needs of the students with disabilities were higher than those of the students without disabilities. (2) Students with severe and moderate disabilities had higher special needs than students with mild disabilities. (3) Special needs were different on the conditions of the student's disabilities category and level. Findings recommend further special education studies and practices in colleges.

Keywords: Special Educational Needs, Special Needs, Students with Disabilities, the Colleges

* Associate Professor, Graduate Institute of Early Intervention, Chang Gung University, E-mail: lizzy@mail.cgu.edu.tw.