大專校院身心障礙學生教育需求之研究
—以南亞技術學院為例

楊惠卿[1*]　張益綸[2]

[1]南亞技術學院幼兒保育系助理教授

[2]南亞技術學院諮商輔導中心資源教室輔導老師

摘要

本文主要目的在於探討大專校院技職體系身心障礙學生的實際教育需求情形以及需求滿足的相關策略，裨益做為大專校院源教室輔導人員思考並規劃適當的服務內容的依據。本研究針對南亞技術學院 102-105 學年度入學的身心障礙大一資源生，採用『大專校院身心障礙學生教育需求問卷』為工具，施行教育需求調查。四年期間，收集到大一資源生的需求調查問卷共計 182 份，經篩檢共取得 164 份有效資料。研究結果顯示，整體而言本校身心障礙學生在「生涯輔導」、「課業支持」及「情境適應」具有較高的需求，特別是自閉症與情緒障礙學生，以及學習障礙與智能障礙學生。而身體病弱、腦麻、肢體、聽障與視障等感官功能障礙的資源生特別強調「行政協助」、「生理考量」的教育需求。此外，本校身心障礙學生表達教育需求的性別差異並不顯著，不論男性、女性，均顯示自閉症與情緒障礙組學生需求最高、學習障礙與智能障礙組需求最低。最後，本研究綜合研究結果提出建議與策略。

關鍵字：大專、身心障礙學生、教育需求

*Email： hc_yang127@nanya.edu.tw Tel：03-4361070#5208

A STUDY OF SPECIAL NEEDS ON EDUCATION FOR THE FRESHMAN WITH DISABILITIES—NANYA INSTITUTE OF TECHNOLOGY AS AN EXAMPLE

Hui-Ching Yang [1*], Yi-Lun Chang[2]

[1]Department of early childhood caring and education, Nanya Institute of Technology
[2]Student Counseling Center, Nanya Institute of Technology

Abstract

This study was aimed to investigate the special need for the freshmen with disabilities. Participants were students who entered Nanya institute of Technology between 102-105 academic years. The total sample was 182 freshmen with disabilities and 164 of them completed questionnaires. Result showed that most freshmen with disabilities have higher demand of special need for “Career guidance "," academic support "and" situational adaptation ". Also, Special needs were different on the conditions of the student’s disabilities category. Special needs have no significant differences in gender. Finally, based on summary of the research, advanced suggestion and discussion were proposed to provide appropriate intervention and further special education studies.

Key Word：the Colleges, Students with Disabilities, Special Needs

*Email： hc_yang127@nanya.edu.tw Tel：03-4361070#5208

壹、研究背景與動機

一、重視身心障礙大專學生的就學權益及服務需求

隨著台灣特殊教育政策的進步與發展，大專校院身心障礙學生入學人數呈現快速成長，從85學年度750人，攀升到103學年度13040人(教育部，2016)。102學年度之後，大專校院的特教工作更面臨許多重大的變革，包括2014年修訂之「特殊教育法」將高等教育正式列入特殊教育實施階段之一，積極鼓勵大專校院成立「特殊教育推行委員會」，針對校內資源生之學習輔導適應事宜進行跨單位的整合協商；規範高等教育階段之身心障礙教育，應符合學生需求，訂定個別化支持計畫，以協助學生學習及發展。期能透過身心障礙學生就學期間安排各項適切設施與支持輔助，使其能適應大學學習、生活及其環境，進而激發潛能、助其順利完成學業與未來適當就業，成為能服務及貢獻社會的生產者。此乃社會「潛在人力資源」充分開發的理念措施，也是國內外特殊教育發展趨勢及成為各先進國家重要政策之一(林坤燦，2007)。

同時，從 102 學年度起，更根據「教育部特殊學生鑑定及就學輔導會組織及運作辦法」(全國法規資料庫，2016)籌組成立「大專校院鑑定及就學輔導組」，開始進行每年兩次的大專階段身心障礙學生鑑定工作，旨在評估鑑定身心障礙者的教育特殊需求，作為後續服務之依據。這些都突顯維護大專校院身心障礙學生就學權益的必要性，以及精確掌握其特殊需求的迫切性。

二、精確掌握身心障礙學生教育服務需求的重要性

身心障礙學生所提供的相關服務應從其效益的角度思考，特殊需求(Special Needs)乃是提供身心障礙者服務之依據，障礙者的鑑定及服務應與需求契合，這才是福利的本質(陳麗如，2011)。但是，身心障礙學生的需求為何?又從何判別呢?過去，大專校院的特殊教育政策主要以輔導身心障礙學生和提供經費補助為主，現代思維則進一步講求名實相符,即評估身心障礙的事實有無伴隨實際的特教需求，如果有，則應提供相對符合需求的特教服務；反之，若個體能在其所處的環境中適應良好，或可不需特別標示其障礙(王瓊珠，2014)。

這意味著對於身心障礙者的標籤或診斷不一定是提供服務的關鍵要項，教育服務的提供應與實際需求吻合才是重點，誠如學者所述：學校特殊教育相關服務人員應該運用正式及非正式的評量，以提供各種資源來發展滿足服務需求的策略(Finn and Kohler, 2009)。因此，深入理解並精緻掌握大專校院身心障礙學生實質的

教育需求，實為值得努力的方向，唯有實際瞭解身障學生的需求資料才能適時提供並監控檢討，也才能維持特殊教育服務的品質(Rabren & Johnson, 2010)。故本研究旨在探討大專校院技職體系身心障礙學生的實際教育需求情形、需求滿足的策略以及相關問題，裨益做為大專校院源教室輔導人員思考並規劃適當的服務內容的依據。

貳、文獻探討

一、鑑定與需求評估分開的身障服務概念

依據我國《身心障礙者權益保障法》的精神，明訂在鑑定身心障礙者的同時必須進行需求評估，以成為服務之依據；而且，鑑定與需求評估分開辦理乃是重要原則(陳麗如，2011)。秉持這個原則，影響國內 110 萬身心障礙者權益的「身心障礙者鑑定及需求評估新制」於 2012 年 7 月 11 日正式上路。身心障礙鑑定及需求評估新制主要分為「身心障礙鑑定」和「需求評估」兩部分。新制的精神乃是以醫事、社工、特殊教育與職業輔導評量等專業人員組成專業團隊進行鑑定及評估，對於合於規定者核發「身心障礙證明」；另增加需求評估制度，部分福利服務項目會依需求評估結果提供服務。新制推動後，身心障礙的分類將由現行 16 類改為依據 WHO 所頒布的「國際健康功能與身心障礙分類系統(簡稱 ICF)」之 8 大分類，即身障類別從現在的肢障、聽障、視障或智障等 16 種，改為身體的 8 大功能與結構，如心智、感官、聲音語言、神經肌肉骨骼等。此部分由衛生福利部所指定的機構或由專業人員組成團隊進行鑑定，除了判定生理的損傷程度外，也會考慮影響活動與參與社會生活的程度。同時，也新增需求評估程序，由各縣市政府社會局所指派的評估人員來執行，有關個人照顧服務、家庭照顧服務、身障專用停車位識別證明、搭乘大眾運輸工具之陪伴者優惠、風景文教設施之陪伴者優惠與各項經濟補助，均需依據需求評估結果提供(引自網路 http://disable.yam.org.tw/node/3786)。

二、滿足特殊教育需求的服務精神

事實上，鑑定與需求評估分開的精神正符合國際健康、功能與障礙定義分類系統（International of Classification of Functioning, Disability and Health，簡稱 ICF）的哲學概念。ICF 理念認為身心障礙並非絕對的，而是個人和社會互動的結果；它是建構在互動與增能的概念，所謂互動的意思是指障礙狀態是變動且與外部環境

的影響不可分的（Reindal, 2008）」（王國羽，2011）。誠然，特殊教育的意義之一，乃基於學生的障礙及適應狀況可能會受到教育介入或其他因素而改變，所以透過身心障礙學生的教育需求滿足，可能有助提升其校園生活適應，增益其發揮潛能的機會，這正是特殊教育的目的所在。

過去，區分障礙類別或程度來掌握身心障礙學生的教育需求的思維一直存在，有學者主張對障礙學生應區分類別，認為不同障礙類別有其不同的教育需求，分類可直接讓他人瞭解問題緣由及其發展狀態，有助於快速且直接地讓教育工作者提供所需支援，因此，分類對於掌握身障生的教育需求有其意義與價值(Farrell, 2001; Dyson & Gallannaugh, 2008)。但質疑的聲浪也不曾停歇，反對將障礙者區分類別以思考瞭解其屬性的學者認為，分類會使障礙類別的教育需求刻板化，容易因為未直接掌握身障生的切身需求而使其未獲適當的介入，不分類才能使服務者從零評估，真正掌握學生的實質教育需求(Keil, Miller & Cobb., 2006)。換言之，僅依障別分類提供服務可能限制了教育需求的全面掌握。標籤作用容易使外界的資源將學生的障礙問題不經查證直接鎖定，對於教育介入並無建設性意義 (Farrell, 2001)。

此外，根據研究指出，當身障生對學校服務與輔導措施越滿意，且校園組織和家長的社會支持程度越高，則這些身障生的學校生活適應狀況越好（引自許天威等，2002）。亦如學者 Bishop (2005)調查發現，身障大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無直接的相關；而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。相較之下，有些身障學生雖有手冊證明，但其生活與學習並無太多的困難，教育需求亦不明顯，反而可能因此被貼上障礙標籤，徒增教育資源的浪費，因此，如何更精緻的鑑定身障者的狀況並評估其實質的教育需求甚為重要。

職是，在大專校院身心障礙族群的服務方面，自 102 學年度起便根據「教育部特殊學生鑑定及就學輔導會組織及運作辦法」(引自網路 http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000659)，成立「大專校院鑑定及就學輔導組」，開始針對大專有特殊教育需求之學生，辦理鑑定、安置、重新安置、及就學輔導事宜。教育部依鑑輔會通過之大專校院身心障礙學生清冊印製鑑定證明後，函送各校轉發予學生(或其監護人、法定代理人)收執，並依此確認其在身心障礙的狀況下，現階段教育需求提供之必要性，並納入大專資源教室服務範疇。

簡言之，滿足個體的教育需求乃是特殊教育的重點精神，若其能在所處的環境中適應良好，障礙類別的特別標示並非首要，反而可能減少特殊標記所帶來的

負面影響，而彰顯教育工作的職責所在才是要旨(何華國，2000)。因此，「不分類的特殊教育（non categorical）」也漸成一股潮流，使得特殊教育焦點著重於障礙者在教育需求的滿足。因此，本研究的焦點在於身障生主觀知覺、自陳的教育需求，而非依其障別認定分類而制式提供的教育需求。

三、大專校院提供身障生之教育需求服務內涵

國外大學校園多設有支援身心障礙學生的服務單位，名稱大多為「身心障礙服務中心」(Disability Services)或是「學習支持服務中心」(Learning Support Service)等，其宗旨主要是：為身心障礙學生和教職員提供公平的學習和工作機會(林坤燦，2007)。而台灣地區的大專校園則設置「資源教室」以服務身心障礙學生的特殊需求，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(陳麗如，2011)。其功能在於建立支持系統並採取各種可行之作法，包括：1.發現特殊需求學生、2.進行多元、可行的評估、3.依據大專階段學生的學習特色，提供適當的輔導方案、4.發揮諮詢系統的功能、5.創造無障礙學習環境等。同時，在生態模式架構下，資源教室輔導人員可從三個層次來評估學生需求(宣崇慧，2001)，茲說明如下：

1. 第一個層次指在單純的教室環境中：資源教室輔導人員就特殊學生在此環境所接觸的不同對象，能彼此獲得適當的支援，建立正確的相處模式及心態。
2. 第二個層次指學校及社區的環境：資源教室輔導人員分別統合學校及社區中，如：教育主管、學校行政人員、特殊學生家長、以及普通學生家長等不同身份，以建立多元的支持系統。
3. 第三個層次指社會文化：資源教室輔導人員評估特殊學生在所處的社會文化、法律政策及教育制度的大環境下，建立可行的資源模式。

整體而論，身心障礙學生教育需求應是多方位的，所謂的教育需求是指身心障礙學生在大專生活中的學習及生活需求，該需求一旦滿足後，可提升其生活適應或學業潛能表現。依據學者指出，身障學生所需要的教育需求內容相當多元，主要包括：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(許天威等，2002；Boyer, 2005; Graham-Smith & Lafayette, 2004; Madaus, 2005; Milsom & Hartley, 2005)。尤其，他們常提出的是課業相關議題(許天威等，2002；謝佳男，2001)。此外，良好的人際關係及社會人際互動，也是障礙學生重要的需求之一(Skarbrevik，2005)。

陳麗如(2011)研究發現，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，顯示大專特殊教育更應著重對中重度障礙學生的照顧；但這也會因障礙類別而有不同的情形，其研究以身心障礙學生有需求項目之排序及各障礙類別之有教育需求數來看，發現具有較多需求的障別包括智能障礙、嚴重情緒障礙、多重障礙及聽覺障礙，但各障礙類別間之教育需求順序不一，並顯示各障礙類別間有其各自核心的教育需求。

上述顯示為身障生訂定適性「個別化支持計畫(ISP)」的重要性，亦即瞭解身心障礙學生目前現有的能力及其獨特的學習特質的實質需求，包括來自於生活環境對他的要求、學習環境對他的要求等，後續也才能據以提供適當的教育需求，協助其順利適應與就學。故本研究擬從南亞技術學院各個大一身障新生，為因應「個別化支持計畫(ISP)」使更能聚焦需求，歷年來所填具的『大專校院身心障礙學生教育需求問卷』中，反思並瞭解各類別學生的實質教育需求與重要方向。

本研究探討問題

基於上述研究背景與動機，本研究旨在以南亞技術學院為例，探討各種不同障礙類別學生的教育需求，以及目前校園特殊教育提供各項服務的現況與成效，裨益未來提供大專校院資源教室輔導人員規劃服務工作之建議與策略。依此目的，本研究之具體研究問題如下：

1. 大專校院身心障礙學生教育需求現況。
2. 分析男女性別及不同障別的身心障礙學生的教育需求程度是否達顯著(顯著高於 1.5 分)。
3. 分析身心障礙學生教育需求在性別與障別間之差異。

參、研究方法

一、研究樣本

本研究對象為 102 至 105 學年度南亞技術學院之身心障礙大一新生，包括就讀日間部、進修部（夜間部）、假日進修學院及在職專班之資源生，共計 182 位。本研究之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。扣除作答不完整者，本研究蒐集有效樣本共 164 份，不同入學年度之大一資源生施測概況如表 1。

有鑑於資源生因身體、心理與學習智能的障礙具有不同方向的需求，其中由於各障別之身心障礙學生人數差異頗大，且有些障別之學生僅 1~3 名，故本研究以南亞技術學院目前資源生人數多寡的實際狀況，並考量實務經驗提供資源生需求的類似性，將相似障別進行合併。主要是從心智類、情緒類與身體感官類區分，其中，學習障礙與與智能障礙乃本校之最大宗，人數占一半以上，故其個別需求乃本研究所關切；身體感官類主要需求為相關輔具的提供，學生多已長期與自己的障礙相處(如聽障、視障、輪椅生)，並了解自己所需的輔具與特殊需求；自閉與情緒障礙類的學生往往需要更多輔導與社交層面的介入協助，但常不若身體感官類資源生一般，能夠對自己的需求有明顯主觀的認知。故本研究據此實務考量，並衡諸南亞技術學院 102 至 105 學年度之各種障礙類別資源生人數，乃以學習障礙、自閉症與情緒障礙、智能障礙，以及其他身體病弱、腦麻、肢體感官功能障礙等各占大宗，故依此區分研究樣本作為分析依據，將自閉症與情緒障礙類合併為 A 組；智能障礙為 B 組；學習障礙為 C 組；身體病弱、腦性麻痺、肢體障礙、聽覺障礙、視覺障礙合併為 D 組。其分布資料如下表 2：

表 1:102-105 學年度身心障礙新生施測樣本統計表

入學年度	大一資源生人數	回收份數	回收率	有效樣本數
102	37	37	100%	33
103	34	34	100%	30
104	48	48	100%	44
105	63	63	100%	61
小計	182	182	100%	164

表 2:各類身心障礙研究樣本之基本資料表

學生人數	A 自閉症與情緒障礙	B 智能障礙	C 學習障礙	D 身體病弱、腦麻、肢體、聽障視障等感官功能障礙	小計
男	22	4	34	14	74
女	12	32	28	18	90
小計	34	36	62	32	164

二、研究流程

(一)分析身障生教育需求問卷

為了瞭解每位特殊生個別化教育需求，以提供適切的協助服務，裨益於開學期初的個別化支持計畫(ISP)會議上進一步取得共識與討論，研究者所屬學校資源教室輔導人員固定於每年身心障礙學生入學時，邀請其填寫『大專校院身心障礙學生教育需求問卷』。由於本研究之資料收集係為橫斷式自陳方式，為避免受試者可能有「朝社會或研究者讚許方向作答」之傾向，本問卷填答時，均考量學生轉銜資料記錄，並有資源教室輔導人員及家長全程陪同討論，透過輔導人員詳細解說相關需求的意義及提供方式後，由學生自陳需求問卷。自 102 年 9 月至 105 年 6 月期間，南亞技術學院諮商輔導中心資源教室採用『大專校院身心障礙學生教育需求問卷』為施測工具，針對九月剛入學的大一資源生施行教育需求調查。四年期間，收集到大一資源生的需求調查問卷共計 182 份，經篩檢共取得 164 份有效資料，以匿名性方式刪除各項個人隱私資料提供研究分析，並作為後續資源教室提供各項資源以及輔導之參考依據。

三、研究工具

(一)問卷特色與內涵：

本研究係採『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，此問卷並已由心理出版社出版發行(陳麗如，2009)。此為四點量表，大專學生依自己認為的教育需求情形，勾選「沒有需要、有點需要、需要、很需要」四種情況，分別計分為 1、2、3、4 分。主要內涵是從大專特殊教育方向為出發點,其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，換言之，大專特殊教育可從該十個角度予以思考。茲說明如下：

(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。

值得注意的是，大專教育需求評估量表的使用，若各分量表平均分數在 1.5 以上(即側面圖豎實線位置之右邊)則為其需求領域之所在(陳麗如，2009)。故本研究以 1.5 分為切截點，依此探討身心障礙學生的教育需求程度是否顯著高於 1.5 分，顯示其需求所在。

(二)量表信效度

本研究使用之『大專校院身心障礙學生教育需求問卷』共72題，經嚴謹程序開發追蹤檢測其信效度指標。本量表經因素分析後抽取十個因素，累積解釋變異量為66.93%；其內部一致性係數介於.75 至.95 之間，具有良好信度；重測信度介於.64 至.77 之間，皆顯示本研究工具值得信賴。

四、資料分析

本研究乃以 SPSS 統計套裝軟體，所採用之分析方法包括描述統計、單一樣本 t 檢定、ANOVA，茲說明如下：

1.依據性別、障別以及教育需求分量表分組，以平均數分析大專校院身心障礙學生的教育需求現況。

2.以單一樣本 t 檢定分析大專校院身心障礙學生的教育需求是否顯著高於 1.5 分。

3.以 ANOVA 逐次分析男性、女性及全體學生，分析大專校院身心障礙學生在各項教育需求之間的差異情形。

肆、研究結果

一、大專校院身心障礙學生教育需求現況

本研究將身心障礙學生粗分為四組，分析四組身心障礙學生在教育需求上主觀表達的需求程度現況，詳細見表 3：身心障礙學生教育需求現況表。

(一) 整體需求

「整體需求」是指整體而言學生表達的教育需求情形。男學生為全量表共 72 題總平均分數，女學生則為 71 題平均分數。男學生比女學生多了一題：65.需要了解免服兵役的訊息。

整體而言，本校身心障礙學生表達有教育需求(M=1.66;男性 1.69，女性 1.64)，均微高於 1.5 分；其中以「生涯輔導」、「課業支持」、「情境適應」三項分數最高，分別為 1.87 分、1.81 分、1.82 分，顯示學生主觀認為這三類教育需求最為需要，且男女性學生在這三項分數均在 1.80 分上下(男性 1.87、1.81、1.85;女性 1.87、1.81、1.79)，並無性別上差異。

由上述可知，身心障礙學生不論男性女性，均認為在「生涯輔導」、「課業支持」、「情境適應」三項有較高的需求。

(二) 自閉症與情緒障礙生之教育需求

四組學生中，以 A 組:自閉症與情緒障礙生的教育需求分數最高(M=1.95;男性 1.91，女性 2.02)，顯示這群資源生主觀認為自己的需求相當高。其中，又以「生涯輔導」、「課業支持」、「行政協助」、「情境適應」四項分數高達 2 分以上，分別為 2.12 分、2.01 分、2.07 分、2.24 分，顯示 A 組學生主觀認為這四類教育需求最為需要。

男性自閉症與情緒障礙生在「資料訊息」、「教室情境控制」兩項需求之得分也高達 2.05 分與 2.00 分，相較於女性自閉症與情緒障礙生僅 1.78 分與 1.71 分；反之，女性自閉症與情緒障礙生在「課業支持」、「彈性調整」兩項得分高達 2.27 分與 2.15 分，男性自閉症與情緒障礙生僅 1.87 分與 1.89 分。

由上述可知，自閉症與情緒障礙生在教育需求上有些微性別上的差異，男生主觀認為較需要「資料訊息」與「教室情境控制」的協助；女生則較需要「課業支持」與「彈性調整」的協助。

(三) 智能障礙生之教育需求

B 組智能障礙生的教育需求裡，以「生涯輔導」、「課業支持」以及「情境適應」三項分數最高，分別為 1.95 分、1.94 分以及 1.81 分，顯示智能障礙生主觀需

求以此三項最為重要。

然而，男性智能障礙生僅僅在「資料訊息」單一項目分數達 1.5 分，顯示其教育需求，其他均低於 1.5 分；女性智能障礙生則在「生涯輔導」、「課業支持」、以及「情境適應」等三項分數遠高過 1.5 分，分別為 2.01 分、2.05 分以及 1.92 分，顯示相較於男性學生重視「資料訊息」的教育需求，女性學生更為重視「生涯輔導」、「課業支持」、以及「情境適應」三項教育需求。

(四) 學習障礙生之教育需求

C 組學習障礙生是四組學生中表達教育需求度最低的一組，整體需求分數僅 1.44 分，尚未達到 1.5 分。此外，在「生涯輔導」、「課業支持」、「彈性調整」、以及「情境適應」等四項教育需求中分別為 1.69 分、1.60 分、1.53 分以及 1.59 分，顯示學習障礙生主觀表達之教育需求項目雖與其他組雷同，但需求度卻相對較小。

在性別差異上，男性學習障礙生在「生涯輔導」、「課業支持」、「彈性調整」、以及「情境適應」等四項教育需求中分別為 1.76 分、1.78 分、1.71 分以及 1.70 分，均呈現相當的需求度；然而女性學習障礙生卻僅在「生涯輔導」項目為 1.60 分，是唯一超過 1.5 分的項目，其他均低於 1.5 分，顯然同為學習障礙生，但男女兩性學生卻表達著不同的教育需求。

(五) 身體病弱、腦麻、肢體、聽障與視障等感官功能障礙生之教育需求

D 組學生包含身體病弱、腦麻、肢體及聽障與視障感官功能障礙等類別，整體教育需求分數僅次於 A 組，其中又以「行政協助」、「生理考量」、以及「資料處理」等三項分數最高，分別為 2.00 分、2.00 分以及 1.92 分，與前面三組呈現的教育需求面向有鮮明的差異。

在性別差異上，D 組女性學生同樣在「行政協助」、「生理考量」、以及「資料處理」等三項分數最高，分別為 1.89 分、2.03 分以及 1.89 分；男性學生在這三項度上分數也頗高，分別為 2.14 分、1.96 分以及 1.96 分，然而男性學生在「生涯輔導」、「課業支持」、「彈性調整」以及「情境適應」等四項分數也相當高，分別為 1.92 分、2.00 分、1.90 分以及 1.98 分。亦即在 D 組學生中，男性學生比女性學生表達更多樣性的需求。

表 3：身心障礙學生教育需求現況表

性別	障別	生涯輔導	生活支持	課業支持	疾病處理	彈性調整	行政協助	生理考量	資料訊息	教室情境控制	情境適應	整體需求
男	A 組	2.07	1.72	1.87	1.70	1.89	2.11	1.64	2.05	2.00	2.17	1.91

	B 組	1.48	1.13	1.04	1.00	1.00	1.00	1.00	1.50	1.00	1.00	1.13
	C 組	1.76	1.29	1.78	1.12	1.71	1.56	1.09	1.60	1.23	1.70	1.54
	D 組	1.92	1.76	2.00	1.73	1.90	2.14	1.96	1.96	1.43	1.98	1.89
	總計	1.87	1.50	1.81	1.40	1.76	1.80	1.41	1.79	1.48	1.85	1.69
女	A 組	2.21	1.66	2.27	1.97	2.15	2.00	1.83	1.78	1.71	2.36	2.02
	B 組	2.01	1.50	2.05	1.52	1.72	1.59	1.41	1.54	1.63	1.92	1.73
	C 組	1.60	1.35	1.39	1.09	1.31	1.21	1.07	1.18	1.28	1.47	1.32
	D 組	1.83	1.78	1.75	1.27	1.70	1.89	2.03	1.89	1.42	1.67	1.69
	總計	1.87	1.53	1.81	1.40	1.64	1.59	1.48	1.53	1.49	1.79	1.64
總計	A 組	2.12	1.70	2.01	1.79	1.98	2.07	1.71	1.95	1.90	2.24	1.95
	B 組	1.95	1.46	1.94	1.46	1.64	1.53	1.36	1.54	1.56	1.81	1.67
	C 組	1.69	1.32	1.60	1.11	1.53	1.40	1.08	1.41	1.25	1.59	1.44
	D 組	1.87	1.78	1.86	1.47	1.79	2.00	2.00	1.92	1.42	1.80	1.78
	總計	1.87	1.52	1.81	1.40	1.70	1.69	1.45	1.65	1.48	1.82	1.66

二、男女性及各障別的身心障礙學生的教育需求程度是否達顯著

本研究採用單一樣本 t 檢定，分析身心障礙學生主觀表達自身在各項教育需求上是否存在顯著需求性，若分數顯著高於 1.5 分，即表示學生表達該項教育需求有顯著的需求性，反之，若分數低於 1.5 分或沒有顯著高於 1.5 分則表示學生認為該項教育需求並非其主觀需要的項目，詳細見表 4：教育需求顯著性考驗表。

(一) 自閉症與情緒障礙生的教育需求最多最廣

如表 3，自閉症與情緒障礙生在十項教育需求中，僅就「生活支持」、「疾病處理」以及「生理考量」等三項未達顯著水準，其餘七項及整體需求均顯著高於 1.5 分，顯示自閉症與情緒障礙生不分性別，均在相當多方面表達顯著的教育需求。

(二) 智能障礙與學習障礙生表達的教育需求最少

智能障礙生與學習障礙生兩組達顯著的教育需求項目最少，其中僅男性學習障礙生與女性智能障礙生認為自己需要「生活輔導」與「課業支持」兩項教育需求，以及女性智能障礙生在「情境適應」項目也有顯著的教育需求(1.92 分)，其餘項目不論男、女，均未達顯著水準。

(三) 身體病弱、腦麻、肢體、聽障與視障等感官功能障礙生重視生理方面需求

身體病弱、腦麻、肢體、聽障與視障等感官功能障礙生整體上表達在「生涯輔導」、「生活支持」、「課業支持」、「彈性調整」、「行政協助」、「生理考量」以及「資料訊息」等方面均有顯著的教育需求，其中僅女性障礙生在「生理考量」向度上表達有顯著的教育需求。

(四) 生涯輔導與課業支持兩向度最多學生表達有顯著的教育需求

整體而言，各障別的身心障礙學生多數表達在「生涯輔導」與「課業支持」兩個向度有顯著的教育需求，其中又以自閉症與情緒障礙類學生分數最高。

表 4：檢定教育需求顯著性考驗表

性別	障別	生涯輔導	生活支持	課業支持	疾病處理	彈性調整	行政協助	生理考量	資料訊息	教室情境控制	情境適應	整體需求
男	A 組	2.07***	1.72	1.87**	1.70	1.89**	2.11**	1.64	2.05***	2.00**	2.17***	1.91**
	B 組	1.48	1.13	1.04	1.00	1.00	1.00	1.00	1.50	1.00	1.00	1.13
	C 組	1.76*	1.29	1.78*	1.12	1.71	1.56	1.09	1.60	1.23	1.70	1.54
	D 組	1.92*	1.76	2.00*	1.73	1.90	2.14**	1.96	1.96	1.43	1.98	1.89*
	總計	1.87***	1.50	1.81***	1.40	1.76**	1.80***	1.41	1.79***	1.48	1.85***	1.69**
女	A 組	2.21**	1.66	2.27**	1.97	2.15**	2.00*	1.83	1.78	1.71	2.36**	2.02*
	B 組	2.01***	1.50	2.05***	1.52	1.72	1.59	1.41	1.54	1.63	1.92*	1.73*
	C 組	1.60	1.35	1.39	1.09	1.31	1.21	1.07	1.18	1.28	1.47	1.32
	D 組	1.83	1.78	1.75	1.27	1.70	1.89	2.03*	1.89	1.42	1.67	1.69
	總計	1.87***	1.53	1.81***	1.40	1.64*	1.59	1.48	1.53	1.49	1.79**	1.64*
總計	A 組	2.12***	1.70*	2.01***	1.79*	1.98***	2.07***	1.71	1.95***	1.90**	2.24***	1.95***
	B 組	1.95***	1.46	1.94***	1.46	1.64	1.53	1.36	1.54	1.56	1.81*	1.67
	C 組	1.69*	1.32	1.60	1.11	1.53	1.40	1.08	1.41	1.25	1.59	1.44
	D 組	1.87**	1.78*	1.86*	1.47	1.79*	2.00**	2.00**	1.92**	1.42	1.80	1.78*
	總計	1.87***	1.52	1.81***	1.40	1.70***	1.69***	1.45	1.65**	1.48	1.82***	1.66***

*p<.05　**p<.01　***p < .001

三、分析身心障礙學生教育需求在性別與障別間之差異

本研究分別就男性與女性學生進行單因子變異數分析，分析不同障別的男、

女性學生是否在十項教育需求中有顯著不同的需求。詳細見表 5：不同障別之教育需求比較表(男)、表 6：不同障別之教育需求比較表(女)。

(一) 男性身心障礙生在多數需求上均以 A、D 組需求較高，B、C 組較低

如表 5，多數男性身心障礙學生的教育需求均呈現顯著的差異。「生活支持」、「疾病處理」、「行政協助」、「生理考量」以及「情境適應」等向度均呈現相同的差異：A 組與 D 組顯著大於 B 組與 C 組。

另外在「課業支持」向度則呈現 B 組顯著低於其他三組；「教室情境控制」向度則呈現A組顯著高於其他三組；最後是「生涯輔導」、「彈性調整」以及「資料訊息」等三項則顯示各組障礙學生間均無顯著差異。

表 5：不同障別之教育需求比較表(男)

需求		自由度	F	事後考驗
生涯輔導	組間	3	1.795	
	組內	70		
生活支持	組間	3	8.166***	A>B、C
	組內	70		D>B、C
課業支持	組間	3	2.738*	A、C、D>B
	組內	70		
疾病處理	組間	3	13.314***	A>B、C
	組內	70		D>B、C
彈性調整	組間	3	2.007	
	組內	70		
行政協助	組間	3	6.505***	A>B、C
	組內	70		D>B、C
生理考量	組間	3	11.779***	A>B、C
	組內	70		D>B、C
資料訊息	組間	3	2.420	
	組內	70		
教室情境控制	組間	3	10.794***	A>B、C、D
	組內	70		
情境適應	組間	3	3.021*	A>B、C
	組內	70		D>B、C

整體需求	組間	3	5.440**	A>B、C
	組內	70		D>B、C

*p<.05　**p<.01　***p < .001

(二) 女性身心障礙生在多數需求上則以 C 組最低

如表 6，除了「教室情境控制」向度之外，女性身心障礙學生的教育需求均呈現顯著的差異：C 組顯著低於其他組；在「生涯輔導」、「課業支持」、「疾病處理」、「彈性調整」、「行政協助」、以及「情境適應」等六項則以 A 組顯著高於其他組。

表 6：不同障別之教育需求比較表(女)

需求		自由度	F	事後考驗
生涯輔導	組間	3	3.137*	A、B>C
	組內	86		
生活支持	組間	3	2.966*	D>C
	組內	86		
課業支持	組間	3	7.582***	A>C、D
	組內	86		B>C
疾病處理	組間	3	7.953***	A>B、C、D
	組內	86		B>C
彈性調整	組間	3	6.841***	A> B、D
	組內	86		B、D>C
行政協助	組間	3	6.797***	A、B、D>C
	組內	86		
生理考量	組間	3	10.697***	A、D>B>C
	組內	86		
資料訊息	組間	3	6.055***	A、B、D>C
	組內	86		
教室情境控制	組間	3	2.665	
	組內	86		
情境適應	組間	3	4.012*	A>C、D
	組內	86		B>C
整體需求	組間	3	6.511***	A、B、D>C

組內	86	

*p<.05　**p<.01　***p < .001

四、小結

綜合以上分析，本研究結果簡述如下：

1. 本校身心障礙學生表達顯著的教育需求(M=1.66;男性 1.69，女性 1.64)，均高於 1.5 分，其中以「生涯輔導」、「課業支持」、「情境適應」三項分數最高。
2. 不同障礙類別組之學生表達不同的教育需求呈現顯著的差異。自閉症與情緒障礙組的學生表達最多樣化且最廣泛的教育需求；智能障礙與學習障礙兩組學生的教育需求表達最少；身體病弱、腦麻、肢體感官功能障礙組的學生則比其他組資源生更強調生理方面的需求。
3. 南亞技術學院之身心障礙學生表達教育需求的性別差異並不顯著，大致上均顯示自閉症與情緒障礙組學生需求最高、學習障礙與智能障礙組需求最低。
4. 十項教育需求中，以「生涯輔導」與「課業支持」兩項被報告有最高的需求，即使不同障礙類學生均同樣表達對這兩項教育需求的高需求。

伍、討論與建議

一、討論

(一) 大專校院身心障礙學生教育需求現況

本研究以南亞技術學院身心障礙大一學生為對象，探討 102-105 學年度各種不同障礙類別資源生的教育需求，以利未來提供資源教室輔導人員規劃服務工作之建議與策略。依據本研究結果，本校身心障礙學生的教育需求(M=1.66;男性 1.69，女性 1.64)高於切截點(1.50)，顯示有教育需求；且不論男女，皆以「生涯輔導」、「課業支持」、「情境適應」三項需求較為殷切，此三類教育需求分數，男性依序為 1.87、1.81、1.85;女性依序為 1.87、1.81、1.79。

誠然，各障礙程度學生因障礙類別有不同的整體教育需求，特殊學生之問題仍不可以多數學生的狀況評估後做最後的決定，在身心障礙學生的特殊教育計畫擬定時，仍應重視個別化評估(洪儷瑜等，1997)。然而，此結果對於提供本校資源教室輔導人員大方向醒思並規劃資源生的整體性教育需求，仍具有相當參考價值。換言之，資源教室輔導人員可依資源生的個別需求進一步評估有需求之服務項目，

從其需求類別、需求程度、需求項目、思考因應對策、支援人力及支援起訖期間，進而規劃設計個別化服務，使其發揮最大的功能。

依據學者陳麗如(2011)對身心障礙教育需求的內涵,「生涯輔導」、「課業支持」、「情境適應」三類需求，可依資源生的個別需求進一步評估提供服務策略。首先，在生涯輔導方面，包括：提升時間管理、增加自我認識、評估科系志趣、轉系輔系認識準備、準備相關證照考試、職業輔導評量、協助尋找工作、調適工作壓力、工作環境設備制度、提昇自信心、輔導參與活動等。其次，在課業支持方面，包括：協助上課專注、先取得上課資料、提醒課程進度、上課程序協助、操作/實驗課調整、協助輔導作業、協助資料搜集、告知課務訊息、提供課業輔導、指導讀書方法、課程分組安排、板書字體大小數量、教學設備使用等。在情境適應方面，包括：同學接納度、輔導行為習慣、增加與他人互動、提昇環境適應、同學行為語言感受、提昇控制情緒等。

(二)自閉症與情緒障礙生之教育需求

依據本研究結果，顯示本校自閉症與情緒障礙的資源生表達多樣化、高程度且廣泛的教育需求，其中「生涯輔導」、「課業支持」、「行政協助」、「情境適應」四個項目男女平均數達 2 分以上。此與陳麗如(2009)的分析結果類似，其調查發現自閉症與慢性精神疾患學生需求最高前三者為「情境適應」、「生涯輔導」及「資料訊息」，其他項目如「疾病處理」、「疾病處理」、「教室情境控制」的需求也高於切截點(1.50)。故除了已闡述的「生涯輔導」、「課業支持」、「情境適應」之外，資源教室輔導人員針對「資料訊息」方面可介入的策略，包括：公職考試資訊、進修相關資訊、障礙福利資訊、免服兵役訊息、討論發言、教室光線、上課教室安靜、老師注意講話音量等。「情境適應」方面可介入的策略，包括：同學接納度、輔導行為習慣、增加他人互動、提昇環境適應、同學行為語言感受、提昇控制情緒等(陳麗如，2009)。

從上述可知，自閉症與情緒障礙的資源生不僅具有更多元廣泛的教育需求，而且對於人際與環境適應上明顯有較為殷切的需求。在學者 Bishop (2005)的研究中也指出，身心障礙大學生的適應力與個人的障礙問題，會與他們對障礙問題、對個人問題及對環境問題交互作用之後所產生的心理狀態有相關；亦即個人對障礙的強調或忽略情形與其對障礙的心理社會適應有顯著的相關，顯示需求的內涵和性質相當複雜。因為人際互動而產生的適應良窳會影響資源生心理上具有更多的主觀需求。

(三)學習障礙生及智能障礙生之教育需求

本研究結果顯示，本校學習障礙與智能障礙資源生的教育需求最少。尤其學習障礙生是表達教育需求度最低的一組，整體需求分數僅 1.44 分(小於切截點 1.50)。而智能障礙方面，男性智能障礙生僅「資料訊息」單一項目教育需求分數達 1.5 分，其他教育需求均低於 1.5 分；女性智能障礙生則在「生涯輔導」、「課業支持」、以及「情境適應」等三項分數高於 1.5 分，但亦未達 2.00。此結果與陳麗如(2011)的研究發現有明顯不同，其調查身心障礙學生需求項目(平均數高於 2.00)之排序及各障礙類別之教育需求，需求最高的為智能障礙學生，且其需求具有更全面性，但其中有相當大的個別化差異存在。對於學習障礙與智能障礙資源生的教育需求多寡之差異，研究者分析其原因可能是樣本取樣差異導致。

首先，本研究取樣僅限於南亞技術學院歷年共 182 名學生，樣本數不多且均就讀技術學院，相較於陳麗如(2011)的研究廣納 720 名身心障礙學生，且學生學習領域涵蓋一般大學、二專、五專、研究所等，擁有相同障礙身份的學生在不同的學習環境遇到的挑戰不同，不難理解學生表達之教育需求也隨之有所差異，例如：一名書寫型學習障礙的學生在一般大學或許會有較高的教育需求，然其在重視操作技能的技術學院就讀則可能有較不明顯的需求。

值得注意的是，本校新生入學時，資源教室輔導老師邀請學生填寫『大專校院身心障礙學生教育需求問卷』，故測驗分數代表的是“學生主觀認為自己的教育需求”與“學生真實的教育需求”仍有差異。例如：學生英文學習跟不上，可能有課業輔導方面的需求，但學生可能主觀認為只是缺乏興趣、覺得英文不重要…等種種原因，在課業輔導方面填答需求低；或即便學生在行政協助需求填答高分也可能只是因為學生對課程排斥而欲申請免修，與實際教育需求不同。換言之，在參考測驗結果提供支持服務時，除了參考得分之外，輔導人員仍須仔細評估學生自我認知、學習態度、對自身障礙理解程度等狀況後才能精確提供符合學生需求之支持服務。

(四)身體病弱、腦麻、肢體、聽障與視障等感官功能障礙生之教育需求

本研究結果顯示，本校身體病弱、腦麻、肢體、聽障與視障等感官功能障礙等障別之資源生，整體教育需求分數僅次於自閉症與情緒障礙生，其中又以「行政協助」、「生理考量」及「資料處理」等三項教育需求最高(依序為 2.00 分、2.00 分及 1.92 分)，與其他障別呈現明顯不同的教育需求內涵，其需求多出自於生理條件或感官功能產生的困難。例如，在「行政協助」需求方面，主要包括：辦理免修軍訓、考試獨立考場、考試時間延長、註冊選課協助等。「生理考量」方面，主要包括：體育課程調整、復健評估或治療、肢體動作彈性、體力需要限制等。

此研究結果有別於其他研究的是，本校感官障礙及腦麻資源生並未顯現課業輔導的教育需求。許天威等人（2002）針對 252 位大專校院視障、聽障與腦麻等三種障礙類型的學生進行研究,發現身心障礙學生學業學習的適應狀況並不理想，多數的身障生均有難以學習的科目、難以跟上老師教學進度、以及難以完成教師指定作業；同時，在人際適應及情緒處理上，也普遍存在困擾。這可能與本校乃技職體系學校，學生並非屬於學術型或升學型，所以比較明顯強調的是生活適應上的「行政協助」、「生理考量」及「資料處理」，並未特別凸顯因生理或感官而導致的課業進度或人際情緒問題。但這也反映出本校資源生，生理限制並未必造成他們的情緒困擾，比較需要情境適應協助的是自閉症與情緒障礙生以及智能障礙的女生。

誠如學者所述，與一般生相較而言，身心障礙學生具有共同及特有的教育需求。他們具有部分與非身心障礙學生相同且普遍存在之教育需求，如課業支持、疾病處理、生活支持、彈性調整及教室情境控制等，這可採用心理輔導或一般學習環境安排方式來對身心障礙學生進行服務(Cole and Shapiro, 2005)。但是，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。比方在生涯輔導、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，這部分可成為大專特殊教育之重點(王順民，2009)。

(五) 身心障礙學生教育需求在性別上之差異

本研究調查大一資源生的教育需求，結果顯示本校身心障礙學生表達教育需求的性別差異並不顯著，不論男性、女性，大致上均顯示自閉症與情緒障礙組學生需求最高、學習障礙與智能障礙組需求最低。此與其他研究結果相同，何慧玥（1992）研究大專聽障學生學校生活適應情形，結果發現不同性別，及一年級與其他年級間沒有顯著差異。此外，Livneh 和 Wilson（2003）則以性別、年齡、種族、婚姻狀態、教育程度、主要障礙情形、障礙因素、障礙年齡、及功能限制等為變項，進行對障礙者適應狀況的研究，同樣指出不同性別並未造成顯著差異，並指出影響其適應狀態的因素在於障礙程度及個人狀態。

二、建議

(一)資源教室輔導工作方面

本研究調查發現，整體而言不同障礙類別的服務需求與安排具有大方向上的差異。本校身心障礙學生在「生涯輔導」、「課業支持」及「情境適應」具有較高

的需求，特別是自閉症與情緒障礙學生，以及學習障礙與智能障礙學生。而身體病弱、腦麻、肢體、聽障與視障等感官功能障礙的資源生特別強調「行政協助」、「生理考量」的教育需求。故資源教室輔導人員應依「個別化服務」之概念，培養不同障別教育需求的敏感度與因應策略，訂定適性的個別化支持計畫(ISP)，提供個別學生不同的服務介入方案，而且資源教室輔導人員應注意各項支持協助所具備的多元面向與內涵。

對於生涯輔導，宜強化資源生的自我認識與正向概念。本校部分資源生因其身心理或社會環境因素，而受過度關愛或忽視，甚至影響其學習機會與社會參與，為使學生避免受到不利差別待遇，宜從硬體環境及軟體人文皆塑造友善環境、創造多元機會並激發潛能，讓資源生強化自我認同，提昇自信心，並慢慢蓄積正向的能量面對未來生涯。同時，也協助其評估科系志趣、準備證照考試、職業輔導評量以及職業媒合等。對於課業學習支持，宜更多元性提供，包括提供課業輔導、學習策略提升、強化學習動機、協助先取得上課資料、伴讀生提醒課程進度與內容、協助報告資料搜集、課程分組安排、板書字體大小數量、教學設備使用等。同時，對於本校自閉與情緒障礙學生宜增加諮詢及諮商服務內涵，提供人際互動環境適應或情緒控制等團體及相關活動。

此外，身體病弱、腦麻、肢體、聽障與感官功能障礙的資源生，對於行政協助需求特別強，宜積極協助辦理免修軍訓、特殊獨立考場、協助註冊選課。同時，也從生理方面積極協助調整體育課程、職能復健與評估、提供各項合適的專業輔具、即席手譯員協助聽障生上課吸收等。

(二)未來研究方面

大專身心障礙學生的適應與需求，往往因為學習背景、障礙狀況、及個人基本條件等變項而有所不同。本研究僅以身心障礙之大一資源生為對象調查其教育需求，據以擬定 ISP 計畫，未來建議可針對適應不良的資源生輔以縱貫性調查，追蹤其隨著環境要求與時空變動，教育需求獲得滿足的情況，以了解所提供服務之效益並據以調整介入策略。此外，本研究建議未來亦可多元評估不同入學管道(如一般聯招入學或身心障礙學生升學大專校院甄試入學)、不同就讀學校(普通高中職、特殊學校)、不同障礙程度(輕度、中度、重度)等相關變項，或是其個人人格特質與教養方式…等之影響，以進一步瞭解其與教育需求或生活適應程度之關聯，並提供教師與相關專業人員對大專身心障礙學生在就學期間適切的輔導建議。

此外，鑒於身障生教育需求之提供需要因應其個別差異，無法依障別及程度逕行標籤並提供固定的教育需求，故站在瞭解學生的個別差異並找出學生的個別

需求的立場上，建議未來研究可打破用障別的分類方式，以集群分析或其他量化分析進行，並輔以質化研究，裨益聚焦目標在找到特定族群的特定需求。

參考文獻

[1] 教育部(2016):*教育部特殊教育通報網*。2016 年 10 月 05 日，取自：https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp

[2] 教育部法規(2016):*教育部特殊教育學生鑑定及就學輔導會組織及運作辦法*。2016 年 10 月 12 日，取自：http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000659

[3] 王瓊珠(2014):大專校院身心障礙學生鑑定工作之困境與解套建議。*中華民國特殊教育學會年刊(103 年度)*，頁 33-44。

[4] 林坤燦(2007):大專校院身心障礙學生特殊教育服務需求調查報告。台北：教育部。

[5] 何慧玥(1992) :大專聽覺障礙學生生活適應之研究。*國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文*，未出版，台北市。

[6] 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*。台北：臺灣師範大學特殊教育學系。

[7] 陳麗如(2009):大專教育需求評估量表。臺北，心理出版社。

[8] 陳麗如(2011)：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。長庚大學人文社會學報，4(2)，頁 293-334。

[9] 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。

[10] 身心障礙鑑定新制(2016):*身心障礙鑑定新制 Q&A*。 2016 年 9 月 25 日，取自：http://disable.yam.org.tw/node/3786

[11] 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.

[12] Farrell, P. (2001), “Special Education in the Last Twenty Years: Have Things Really Got Better?” *British Journal of Special Education, 28*(1), 3-9.

[13] 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.

[14] Dyson, A. & F. Gallannaugh (2008), “Disproportionality in Special Needs Education in England”, *Journal of Special Education, 42*(1), 36-46.

[15] Keil, S., O. Miller and R. Cobb (2006), “Special Educational Needs and Disability” , *British Journal of Special Education, 33*(4), 468-172.

[16] Livneh, H., & Wilson, L. M. (2003). Coping strategies as predictors and mediators of disability-related variables and psychosocial adaptation: An exploratory investigation. *RCB, 46*(4), 194-208.

[17] Rabren, K. and C. Johnson (2010), “Postschool Outcome Data Collection Programs: Examples from Two States” , *Career Development for Exceptional Individuals, 33*(1), 52-63.