

學校行政支持的實證分析： 以從事融合教育的澳門普通學校教師為例

董志文¹

[摘要] 本研究探討從事融合教育的澳門普通學校教師的學校行政支持之現況，瞭解不同背景下有關教師在學校行政支持的差異情形。研究收取了 612 位普通學校教師的資料，以 SPSS21.0 軟件進行分析。結果顯示：1) 教師在「整體學校行政支持」及各向度支持均屬於較好程度；2) 「主要職務」、「融合教育進修」、「短期進修」、「任教前與殘障相處或了解經驗」、「融合教育人員支持」、「與同事溝通時間」、「班級學生數」、「校部規模」在學校行政支持中呈現顯著差異 ($p < 0.05$)。最後，依本研究結果提出建議，以作為教師、學校行政及政府的參考。

[關鍵詞] 澳門 融合教育 普通學校教師 學校行政支持

一、緒論

(一) 研究背景與動機

近十多年，融合教育在澳門穩步地發展，而澳門的融合生亦似乎有持續增加的趨勢。根據官方資料顯示，澳門的融合生在 2010/2011 學年至 2019/2020 學年之間，就從 426 人增加到 1795 人，² 這顯示融合教育在澳門將會有很大的需求。因此，社會將會更加關注學校對融合教育的執行情況。相關文獻顯示，學校要能有效實施有質量的融合教育，除了教師能否具有良好的特殊教育態度、觀念與專業知能外，另一重要因素就是學校的管理層能否為教師提供足夠的行政支持。³

學者鄭麗月認為，有特殊教育需要學生接受融合教育時，學校行政支持的系統是很重要，這當中包括校長等行政人員對融合教育的看法與支持程度。⁴ 如果學校行政支持比較高，則學校支援系統就能比較切合學生的需要；相反，學校支援系統就難以滿足學生的需要，亦會影響教師的教學品質；得到學校行政支持的教師，他們在教學方面的效率及成就感也相對較高，相反若得不到支持，教師在教導有特殊教育需要學生時會面對較大壓力。⁵ 因此，教師知覺學校行政支持在融合教育中的重要性就顯而易見。然而，澳門普通學校教師在從事融合教育中所感受的學校行政支持現況是如何呢？不同背景的澳門普通學校教師所感受的學

1 董志文：聖若瑟大學社會科學及教育學院訪問學者，教育學博士。

2 澳門教育及青年發展局：《非高等教育統計數據概覽 2020》，參見 https://mirror1.dsedj.gov.mo/dsej/stati/2019/c/edu_num19_part1.pdf，2021 年 8 月 6 日。

3 鄧猛：“全納教育的基本要素與分析框架的探索”，《教育研究與實驗》2007 年第 2 期，第 43-47 頁。

4 鄭麗月：“從特殊兒童的融合教育談學校行政的配合”，《特教新知通訊》1999 年第 6 卷(1 期)，第 1-4 頁。

5 陳清溪：“校長的領導特質、權力基礎與啟智班教師工作滿意關係之研究”，《特殊教育學報》1997 年第 12 期，第 153-177 頁。

校行政支持是否有所不同呢？目前我們仍然不清楚有關狀況。因此，研究者在此動機下開展以澳門普通學校教師所知覺的學校行政支持的實證研究，對澳門未來的融合教育發展與啟示，具有很重要的意義。

(二)研究問題

依本研究動機，本研究之研究問題有兩個：1)從事融合教育的澳門普通學校教師感受學校行政支持的現時狀況是如何？ 2)不同背景變項下，從事融合教育的澳門普通學校教師感受學校行政支持是否存在顯著的差異？

二、研究設計

(一)研究工具

本研究工具為問卷，茲述如下：

1.背景資料

背景資料總共為十六項，包括：「性別」、「年齡」、「教學年資」、「特教年資」、「學歷」、「專業背景」、「主要職務」、「任教階段」、「融合教育進修」、「短期進修」、「任教前與殘障相處或了解經驗」、「融合教育人員支持」、「與同事溝通時間」、「班級學生數」、「融合生數」、「校部規模」等。

2.融合教育普通學校教師學校行政支持量表

由於學校行政支持本身就涉及到人與人的互動等社會支持行為，因此，研究者依據 House 提出的“社會支持”(Social Support)理論來編制量表。⁶ 量表包括：「情感性支持」、「訊息性支持」、「實質性支持」、「自尊性支持」等四個向度。⁷ 其中，「情感性支持」指教師在教導融合生過程中能感受到學校給予的精神性與言語性的支持，亦感受到學校對融合教育的重視；「訊息性支持」指教師可以感受到學校願意和他們就融合生的問題進行溝通，可以感受到學校會提供各種特教專業知能的信息與建議，同時亦感受到學校會給予教師有提高相關特教專業知能的進修機會；「實質性支持」指教師可以感受到學校允許他們嘗試各種融合教育調整來幫助融合生，同時亦感受到學校會通過不同的方式來為教師提供直接的融合教育協助；「自尊性支持」指教師在教導融合生過程中，可以感受到學校對他們工作中所面對的困難、挫折、壓力、犯錯等給予支持。量表使用 Likert 五點量表方式設計，分數越高，代表感受的學校行政支持越高，反之感受學校行政支持越低。項目分析顯示，量表的每一個題目與總分相關係數在 0.30 以上，每一個題目的 t 值在 3.0 以上；因素分析顯示，各題目因素負荷量在 0.523~0.865 之間，累積解釋變異量為 79.390%；信度分析顯示，量表的「情感性支持」、「訊息性支持」、「實質性支持」、「自尊性支持」的 *Cronbach's α* 係數分別是 0.898、0.921、0.886、

6 House, J. S. "Social Support and Social Structure". *Sociological Forum*, 1987, 2(1): 135-146.

7 董志文：“融合教育普通學校教師學校行政支持量表的編制”，《中國心理學前沿》，2020 年第 2 卷(9 期)，第 836-848 頁。

0.960，整個量表的 *Cronbach's α* 係數是 0.964。

(二)研究對象

本研究以參與澳門特區政府所推行的“融合教育資助計劃”的私立普通學校教師為研究對象，研究者向參與澳門融合教育的 19 所學校校部派發了 744 份問卷，並回收了 701 份問卷，扣去 89 份廢卷，最後實際回收了有效問卷共 612 份。

(三)研究假設

依研究問題，研究假設有以下兩個部分，研究假設 1：從事融合教育的澳門普通學校教師所感受的學校行政支持平均分與學校行政支持中位分數具有顯著差異；研究假設 2：不同背景變項下，從事融合教育的澳門普通學校教師所感受的學校行政支持是具有顯著差異。

(四)資料分析

本研究採用 SPSS21.0 軟件進行數據分析，使用“單一樣本 T 檢驗”去驗證研究假設 1，運用“獨立樣本 T 檢驗”、“單因子變異數分析”、“克.瓦二氏單因子變異數等級分析，去驗證研究假設 2。⁸

三、研究結果

(一)現況分析

表 1 顯示，「情感性支持」平均分為 15.77 分，*t* 值為 32.787($p < 0.001$)；「訊息性支持」平均分為 18.00 分，*t* 值為 18.290($p < 0.001$)；「實質性支持」平均分為 15.41 分，*t* 值為 29.735($p < 0.001$)；「自尊性支持」平均分為 20.73 分，*t* 值為 13.002($p < 0.001$)；「整體學校行政支持」平均分為 69.92 分，*t* 值為 23.958($p < 0.001$)。上述顯示教師感受「整體學校行政支持」及各向度支持的平均分顯著高於相應向度的中位分數，從事融合教育的普通學校教師所感受「整體學校行政支持」及各向度支持均處於較好的水平，研究假設 1 完全成立。

表 1 普通學校教師感受學校行政支持現況

| 向度 | 題數 | 平均分 | 標準差 | 中位分數 | <i>t</i> 值 |
|-------|----|-------|-------|------|------------|
| 情感性支持 | 4 | 15.77 | 2.847 | 12 | 32.787*** |
| 訊息性支持 | 5 | 18.00 | 4.064 | 15 | 18.290*** |
| 實質性支持 | 4 | 15.41 | 2.837 | 12 | 29.735*** |

8 吳明隆、涂金堂：《SPSS 與統計應用分析》(修訂版)，台北：五南圖書，2016 年，第 323-436 頁。

| | | | | | |
|----------|----|-------|--------|----|-----------|
| 自尊性支持 | 6 | 20.73 | 5.198 | 18 | 13.002*** |
| 整體學校行政支持 | 19 | 69.92 | 13.341 | 57 | 23.958*** |

註：*代表 $p < 0.05$ **代表 $p < 0.01$ ***代表 $p < 0.001$ 下同

(二)不同背景變項的學校行政支持之差異分析

統計後發現，十六個背景變項有八個背景變項在教師的「整體學校行政支持」、「情感性支持」、「訊息性支持」、「實質性支持」、「自尊性支持」等向度中，均最少在一向度中有顯著的差異，研究假設 2 部分成立。茲述如下：

1. 「主要職務」在學校行政支持的差異分析

表 2 顯示，「情感性支持」、「訊息性支持」的 F 值分別為 1.743、2.269， $p > 0.05$ ，顯示「主要職務」在「情感性支持」、「訊息性支持」的得分中沒有顯著差異。「實質性支持」、「自尊性支持」、「整體學校行政支持」的 F 值分別為 3.751、4.168、3.464， $p < 0.01$ ，顯示「主要職務」在「實質性支持」、「自尊性支持」、「整體學校行政支持」的得分中有顯著差異。Scheffe 事後比較發現，「實質性支持」上，資源教師比中、英、數之班主任、非中英數之普通科任分別高出 1.532 分、1.537 分；「自尊性支持」上，資源教師比中、英、數之班主任高出 2.730 分；「整體學校行政支持」上，資源教師比中、英、數之班主任高出 7.089 分。可見，「主要職務」在教師所感受的學校行政支持的部分向度中具有顯著差異。

表 2 「主要職務」在學校行政支持的差異分析

| 各向度的平均值 ± 標準差 | | | | | |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 組別 | 情感性支持 | 訊息性支持 | 實質性支持 | 自尊性支持 | 整體學校行政支持 |
| 1. | 16.64±2.515 | 19.49±4.288 | 16.70±2.742 | 22.91±5.299 | 75.74±13.509 |
| 2. | 15.55±2.818 | 17.75±3.831 | 15.17±2.715 | 20.18±5.095 | 68.66±12.803 |
| 3. | 16.09±3.013 | 18.69±4.143 | 16.11±2.928 | 22.14±5.163 | 73.03±13.179 |
| 4. | 15.91±2.972 | 17.74±4.151 | 15.46±2.906 | 20.29±5.059 | 69.41±13.625 |
| 5. | 15.69±2.788 | 18.13±4.301 | 15.17±2.917 | 21.31±5.312 | 70.29±13.679 |
| F 值 | 1.743 | 2.269 | 3.751** | 4.168** | 3.464** |
| 比較 | | | 1>2 1>5 | 1>2 | 1>2 |

註：組別(人數)：1.資源教師(47)； 2.中、英、數之班主任(276)；

3.非中、英、數之班主任(35)； 4.中、英、數之普通科任(145)；

5.非中、英、數之普通科任(109)

2. 「融合教育進修」在學校行政支持的差異分析

表 3 顯示，「情感性支持」、「自尊性支持」、「整體學校行政支持」的 F 值分別為 5.724、6.313、7.010， $p < 0.01$ ；「訊息性支持」的 F 值為 4.212， $p < 0.05$ ；「實

質性支持」的 F 值為 8.015, $p < 0.001$; 這顯示「融合教育進修」在「情感性支持」、「訊息性支持」、「實質性支持」、「自尊性支持」及「整體學校行政支持」中具有顯著差異。Scheffe 事後比較發現, 在「情感性支持」上, 沒有進修的教師比只修畢 36 小時課程的教師、已修畢 100 小時課程的教師分別低 0.704 分、1.019 分; 「訊息性支持」上, 沒有進修的教師比已修畢 100 小時課程的教師低 1.413 分; 「實質性支持」上, 沒有進修的教師比已修畢 100 小時課程的教師低 1.339 分; 「自尊性支持」上, 沒有進修的教師比修畢 100 小時課程的教師低 2.181 分, 只修畢 36 小時課程的教師比修畢 100 小時課程的教師低 1.670 分; 「整體學校行政支持」上, 沒有進修的教師比修畢 100 小時課程的教師低 5.951 分, 只修畢 36 小時課程的教師比修畢 100 小時課程的教師低 3.717 分。因此, 「融合教育進修」在教師所感受的學校行政支持的各個向度中具有顯著差異。

表 3 「融合教育進修」在學校行政支持的差異分析

| 各向度的平均值 ± 標準差 | | | | | |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 組別 | 情感性支持 | 訊息性支持 | 實質性支持 | 自尊性支持 | 整體學校行政支持 |
| 1. | 15.25±2.875 | 17.55±4.008 | 14.89±2.900 | 20.11±5.255 | 67.80±13.406 |
| 2. | 15.95±2.870 | 17.98±4.140 | 15.48±2.856 | 20.62±5.301 | 70.03±13.534 |
| 3. | 16.27±2.582 | 18.96±3.819 | 16.23±2.438 | 22.29±4.465 | 73.75±11.788 |
| F 值 | 5.724** | 4.212* | 8.015*** | 6.313** | 7.010** |
| 比較 | 1<2 1<3 | 1<3 | 1<3 | 1<3 2<3 | 1<3 2<3 |

註：組別(人數)：1.沒有進修(204)； 2.只修畢 36 小時課程(304)；

3. 已修畢 100 小時課程(104)

3. 「短期進修」在學校行政支持的差異分析

表 4 顯示, 「實質性支持」、「自尊性支持」的 t 值分別為 1.541、1.161, $p > 0.05$, 這顯示「短期進修」在「實質性支持」、「自尊性支持」中沒有顯著差異。「情感性支持」 t 值為 3.253, $p < 0.01$; 「訊息性支持」、「整體學校行政支持」的 t 值分別為 2.093、2.110, $p < 0.05$; 這顯示「短期進修」在「情感性支持」、「訊息性支持」及「整體學校行政支持」中具有顯著差異。比較發現, 「情感性支持」上, 有修讀高於沒有修讀 0.831 分; 在「訊息性支持」上, 有修讀高於沒有修讀 0.767 分; 在「整體學校行政支持」上, 有修讀高於沒有修讀 2.538 分。因此, 「短期進修」在教師所感受的學校行政支持的部分向度中具有顯著差異。

表 4 「短期進修」在學校行政支持的差異分析

| 各向度的平均值 ± 標準差 | | | | | |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 組別 | 情感性支持 | 訊息性支持 | 實質性支持 | 自尊性支持 | 整體學校行政支持 |
| 1. | 16.00±2.821 | 18.22±4.073 | 15.52±2.788 | 20.88±5.223 | 70.62±13.416 |
| 2. | 15.17±2.835 | 17.45±4.000 | 15.12±2.952 | 20.34±5.126 | 68.08±13.003 |

| | | | | | |
|------------|---------|--------|-------|-------|--------|
| <i>t</i> 值 | 3.253** | 2.093* | 1.541 | 1.161 | 2.110* |
| 比較 | 1>2 | 1>2 | | | 1>2 |

註：組別(人數)：1.有修讀(443)； 2.沒有修讀(169)

4. 「任教前與殘障相處或了解經驗」在學校行政支持的差異分析

表 5 顯示，「情感性支持」的 *F* 值為 6.330， $p<0.001$ ；「訊息性支持」、「整體學校行政支持」的 *F* 值分別為 4.763、4.607， $p<0.01$ ；「實質性支持」、「自尊性支持」的 *F* 值分別為 3.279、2.821， $p<0.05$ ；這顯示「任教前與殘障相處或了解經驗」在「情感性支持」、「訊息性支持」、「實質性支持」、「自尊性支持」及「整體學校行政支持」中具有顯著差異。LSD 事後比較發現，「情感性支持」上，有相處經驗的教師比略了解相關訊息的教師高 0.530 分，也比不了解相關訊息的教師高 1.412 分，較了解相關訊息的教師比不了解相關訊息的教師高 1.471 分，略了解相關訊息的教師比不了解相關訊息的教師高 0.882 分；「訊息性支持」上，有相處經驗的教師比略了解相關訊息的教師高 0.945 分，比不了解相關訊息的教師高 1.763 分；「實質性支持」上，有相處經驗的教師比略了解相關訊息的教師高 0.730 分，比不了解相關訊息的教師高 0.847 分；「自尊性支持」上，有相處經驗的教師比略了解相關訊息的教師高 1.256 分，比不了解相關訊息的教師高 1.364 分；「整體學校行政支持」上，有相處經驗的教師比略了解相關訊息的教師高 3.462 分，比不了解相關訊息的教師高 5.387 分。因此，「任教前與殘障相處或了解經驗」在教師所感受的學校行政支持的各個向度中具有顯著差異。

表 5 「任教前與殘障相處或了解經驗」在學校行政支持的差異分析

| 各向度的平均值 ± 標準差 | | | | | |
|---------------|--------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 組別 | 情感性支持 | 訊息性支持 | 實質性支持 | 自尊性支持 | 整體學校行政支持 |
| 1. | 16.21±2.749 | 18.74±4.027 | 15.89±2.623 | 21.50±5.186 | 72.34±13.088 |
| 2. | 16.27±2.857 | 17.90±4.398 | 15.35±2.685 | 21.08±5.691 | 70.60±13.820 |
| 3. | 15.68±2.845 | 17.80±3.888 | 15.16±2.929 | 20.24±4.956 | 68.87±13.068 |
| 4. | 14.80±2.828 | 16.98±4.167 | 15.04±3.023 | 20.13±5.403 | 66.95±13.589 |
| <i>F</i> 值 | 6.330*** | 4.763** | 3.279* | 2.821* | 4.607** |
| 比較 | 1>3 1>4 2>4 3>4 | 1>3 1>4 | 1>3 1>4 | 1>3 1>4 | 1>3 1>4 |

註：組別(人數)：1.有相處經驗(214)； 2.較了解相關訊息(52)；
3.略了解相關訊息(247)； 4.不了解相關訊息(99)

5. 「融合教育人員支持」在學校行政支持的差異分析

表 6 顯示，「情感性支持」、「訊息性支持」、「實質性支持」、「自尊性支持」、「整體學校行政支持」的 *F* 值分別為 15.038、17.282、18.179、15.191、20.062， $p<0.001$ ，這顯示「融合教育人員支持」在「情感性支持」、「訊息性支持」、「實

質性支持」、「自尊性支持」、「整體學校行政支持」中具有顯著差異。Scheffe、Tamhane's T2 事後比較發現，在「情感性支持」上，支持程度達到十分足夠的教師比支持程度達到足夠的教師高 1.374 分，比支持程度達到普通的教師高 2.189 分，比支持程度達到不足、十分不足的教師高 3.246 分；支持程度達到足夠的教師比支持程度達到普通的教師高出 0.815 分，比支持程度達到不足、十分不足的教師高出 1.872 分；在「訊息性支持」上，支持程度達到十分足夠的教師比支持程度達到普通的教師高 3.107 分，比支持程度達到不足、十分不足的教高 4.640 分，支持程度達到足夠的教師比支持程度達到普通的教師高 1.612 分，比支持程度達到不足、十分不足的教師高 3.146 分，支持程度達到普通的教師比支持程度達到不足、十分不足的教師高 1.534 分；在「實質性支持」上，支持程度達到十分足夠的教師比支持程度達到普通的教師高 1.826 分，比支持程度達到不足、十分不足的教師高 3.096 分，支持程度達到足夠的教師比支持程度達到普通的教師高 1.182 分，比支持程度達到不足、十分不足的教師高 2.453 分，支持程度達到普通的教師比支持程度達到不足、十分不足的教師高 1.270 分；「自尊性支持」上，支持程度達到十分足夠的教師比支持程度達到普通的教師高 3.941 分，比支持程度達到不足、十分不足的教師高 5.813 分，支持程度達到足夠的教師比支持程度達到普通的教師高 1.607 分，比支持程度達到不足、十分不足的教師高 3.479 分，支持程度達到普通的教師比支持程度達到不足、十分不足的教師高 1.872 分；在「整體學校行政支持」上，支持程度達到十分足夠的教師比支持程度達到普通的教師高 11.063 分，比支持程度達到不足、十分不足的教師高 16.795 分，支持程度達到足夠的教師比支持程度達到普通的教師高 5.217 分，比支持程度達到不足、十分不足的教師高 10.950 分，支持程度達到普通的教師比支持程度達到不足、十分不足的教師高 5.733 分。因此，「融合教育人員支持」在教師所感受的學校行政支持的各個向度中具有顯著差異。

表 6 「融合教育人員支持」在學校行政支持的差異分析

| 各向度的平均值 ± 標準差 | | | | | |
|---------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 組別 | 情感性支持 | 訊息性支持 | 實質性支持 | 自尊性支持 | 整體學校行政支持 |
| 1. | 17.69±2.235 | 20.56±3.951 | 16.88±2.709 | 24.13±4.294 | 79.25±11.829 |
| 2. | 16.31±2.567 | 19.07±3.759 | 16.23±2.528 | 21.79±4.847 | 73.40±12.028 |
| 3. | 15.50±2.711 | 17.46±3.777 | 15.05±2.649 | 20.18±4.968 | 68.19±12.486 |
| 4. | 14.44±3.519 | 15.92±4.611 | 13.78±3.351 | 18.31±5.941 | 62.45±15.459 |
| <i>F</i> 值 | 15.038*** | 17.282*** | 18.179*** | 15.191*** | 20.062*** |
| 比較 | 1>2 1>3 1>4 2>3 2>4 | 1>3 1>4 2>3 2>4 3>4 | 1>3 1>4 2>3 2>4 3>4 | 1>3 1>4 2>3 2>4 3>4 | 1>3 1>4 2>3 2>4 3>4 |

註：組別(人數)：1.十分足夠(32)； 2.足夠(220)；

3.普通(283)； 4.不足及十分不足(77)

6. 「與同事溝通時間」在學校行政支持的差異分析

表 7 顯示，「情感性支持」、「訊息性支持」、「實質性支持」、「自尊性支持」、「整體學校行政支持」的 F 值分別為 21.792、41.843、35.945、32.958、44.115， $p < 0.001$ ，這顯示「與同事溝通時間」在「情感性支持」、「訊息性支持」、「實質性支持」、「自尊性支持」、「整體學校行政支持」中具有顯著差異。Scheffe 與 Tamhane's T2 等事後比較發現，在「情感性支持」上，有較多時間溝通的教師，顯著比尚有時間溝通的教師高 1.077 分，也顯著比很少或沒有時間溝通的教師高 2.688 分，尚有時間溝通的教師顯著比很少或沒有時間溝通的教師高 1.611 分；在「訊息性支持」上，有較多時間溝通的教師，顯著比尚有時間溝通的教師高 1.656 分，也顯著比很少或沒有時間溝通的教師高 4.735 分，尚有時間溝通的教師顯著比很少或沒有時間溝通的教師高 3.078 分；在「實質性支持」上，有較多時間溝通的教師，顯著比尚有時間溝通的教師高 1.439 分，也顯著比很少或沒有時間溝通的教師高 3.112 分，尚有時間溝通的教師顯著比很少或沒有時間溝通的教師高 1.674 分；在「自尊性支持」上，有較多時間溝通的教師，顯著比尚有時間溝通的教師高 2.153 分，也顯著比很少或沒有時間溝通的教師高 5.481 分，尚有時間溝通的教師顯著比很少或沒有時間溝通的教師高 3.328 分；「整體學校行政支持」上，有較多時間溝通的教師，顯著比尚有時間溝通的教師高 6.325 分，也顯著比很少或沒有時間溝通的教師高 16.015 分，尚有時間溝通的教師顯著比很少或沒有時間溝通的教師高 9.691 分。因此，「與同事溝通時間」在教師所感受的學校行政支持的各個向度中具有顯著差異。

表 7 「與同事溝通時間」在學校行政支持的差異分析

| 各向度的平均值 ± 標準差 | | | | | |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 組別 | 情感性支持 | 訊息性支持 | 實質性支持 | 自尊性支持 | 整體學校行政支持 |
| 1. | 16.88±2.615 | 19.80±4.070 | 16.81±2.510 | 22.96±4.901 | 76.45±12.540 |
| 2. | 15.80±2.640 | 18.14±3.676 | 15.38±2.641 | 20.81±4.868 | 70.13±12.142 |
| 3. | 14.19±3.254 | 15.06±4.050 | 13.70±3.082 | 17.48±5.317 | 60.44±13.799 |
| F 值 | 21.792 ^{***} | 41.843 ^{***} | 35.945 ^{***} | 32.958 ^{***} | 44.115 ^{***} |
| 比較 | 1>2 1>3 2>3 | 1>2 1>3 2>3 | 1>2 1>3 2>3 | 1>2 1>3 2>3 | 1>2 1>3 2>3 |

註：組別(人數)：1.較多時間溝通(124)； 2.尚有時間溝通(394)；
3.很少或沒有時間溝通(94)

7. 「班級學生數」在學校行政支持的差異分析

表 8 顯示，「情感性支持」、「訊息性支持」、「實質性支持」的 F 值分別為 2.117、2.094、1.452， $p > 0.05$ ，顯示「與同事溝通時間」在「情感性支持」、「訊息性支持」、「實質性支持」中沒有顯著差異。「自尊性支持」、「整體學校行政支持」的

F 值分別為 2.679、2.429， $p < 0.05$ ，顯示「與同事溝通時間」在「自尊性支持」、「整體學校行政支持」中有顯著差異。LSD 事後比較發現，在「自尊性支持」上，21-25 人組別比 16-20 人組別高 1.914 分，比 31 人或以上組別高 1.801 分，26-30 人組別比 31 人或以上組別高 1.399 分；在「整體學校行政支持」上，21-25 人組別比 16-20 人組別高 3.982 分，比 31 人或以上組別高 3.832 分，26-30 人組別比 31 人或以上組別高 3.564 分。因此，「班級學生數」在教師所感受的學校行政支持的部分向度中具有顯著差異。

表 8 「班級學生數」在學校行政支持的差異分析

| 各向度的平均值 ± 標準差 | | | | | |
|---------------|-------------|-------------|-------------|----------------|----------------|
| 組別 | 情感性支持 | 訊息性支持 | 實質性支持 | 自尊性支持 | 整體學校行政支持 |
| 1. | 16.18±2.770 | 18.36±4.231 | 15.84±2.853 | 20.88±5.359 | 71.26±13.247 |
| 2. | 14.84±2.567 | 16.88±3.405 | 15.16±2.795 | 20.22±4.577 | 67.09±10.953 |
| 3. | 15.58±3.281 | 17.22±4.889 | 15.14±3.293 | 19.73±6.286 | 67.66±15.995 |
| 4. | 16.01±2.660 | 18.35±3.869 | 15.64±2.755 | 21.64±5.108 | 71.64±12.944 |
| 5. | 16.03±2.933 | 18.55±3.962 | 15.55±2.774 | 21.24±4.931 | 71.38±13.058 |
| 6. | 15.38±2.830 | 17.58±3.953 | 15.01±2.762 | 19.84±4.927 | 67.81±13.045 |
| F 值 | 2.117 | 2.094 | 1.452 | 2.679* | 2.429* |
| 比較 | | | | 4>3 4>6 5>6 | 4>3 4>6 5>6 |

註：組別(人數)：1. 10 人或以下(85)； 2. 11-15 人(32)； 3. 16-20 人(59)
4. 21-25 人(157)； 5. 26-30 人(120)； 6. 31 人或以上(159)

8. 「校部規模」在學校行政支持的差異分析

表 9 顯示，「情感性支持」的 F 值為 1.349， $p > 0.05$ ，顯示「校部規模」在「情感性支持」中是沒有顯著差異。「訊息性支持」、「實質性支持」、「整體學校行政支持」的 F 值分別為 3.092、3.346、3.307， $p < 0.05$ ，「自尊性支持」的 F 值為 5.186， $p < 0.01$ ，顯示「校部規模」在「訊息性支持」、「實質性支持」、「自尊性支持」及「整體學校行政支持」中是有顯著差異。LSD 事後比較發現，在「訊息性支持」上，14-21 班規模之學校的教師，比 13 班或以下規模之學校的教師高 1.424 分，比 30 班或以上規模之學校的教師高 1.080 分；在「實質性支持」上，13 班或以下規模之學校的教師，比 30 班或以上規模之學校的教師高 0.850 分，14-21 班規模之學校的教師，要比 30 班或以上規模之學校的教師高 0.774 分；在「自尊性支持」上，14-21 班規模之學校的教師，比 30 班或以上規模之學校的教師高 1.669 分，22-29 班規模之學校的教師，比 30 班或以上規模之學校的教師高 1.819 分；在「整體學校行政支持」上，14-21 班規模之學校的教師，比 30 班或以上規模之學校的教師高 3.920 分。因此，「校部規模」在教師所感受的學校行政支持的部分向度中具有顯著差異。

表 9 「校部規模」在學校行政支持的差異分析

| 各向度的平均值 ± 標準差 | | | | | |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 組別 | 情感性支持 | 訊息性支持 | 實質性支持 | 自尊性支持 | 整體學校行政支持 |
| 1. | 15.34±2.816 | 17.35±4.250 | 15.85±2.597 | 20.38±5.360 | 68.93±13.155 |
| 2. | 16.09±3.059 | 18.78±4.147 | 15.78±3.100 | 21.56±5.621 | 72.20±14.560 |
| 3. | 15.83±2.653 | 18.11±3.584 | 15.50±2.623 | 21.70±4.626 | 71.15±11.927 |
| 4. | 15.69±2.808 | 17.70±4.119 | 15.00±2.805 | 19.89±5.012 | 68.28±13.094 |
| <i>F</i> 值 | 1.349 | 3.092* | 3.346* | 5.186** | 3.307* |
| 比較 | | 2>1 2>4 | 1>4 2>4 | 2>4 3>4 | 2>4 |

註：組別(人數)：1. 13 班或以下(82)； 2. 14-21 班(153)； 3. 22-29 班(122)
4. 30 班或以上(255)

四、綜合討論

(一) 討論

本研究顯示，從事融合教育的普通學校教師所感受各向度以至整體的學校行政支持上均處於較好的水平。自 2011 年起，澳門特區政府在澳門大學開辦多屆的中高層管理人員儲備人材培訓課程，相關課程涉及到其中一個重要部分就是特殊教育與融合教育。⁹ 可見，有關課程可能令到學校管理人員對特殊教育與融合教育有所了解，特教專業知能得到提高。有文獻顯示，教師的特教專業知能越高，則其在融合教育的學校行政支持就會越好。¹⁰ 因此，目前特區政府所開辦的中高層管理人員儲備人材培訓課程，當中所含的特殊教育、融合教育的部分，可能使到修讀的中高層教師之特教專業知能得到提高，繼而提升他們對前線教師在融合教育執行中的支持度和同理心，使前線教師比較能夠感受到學校管理人員所給予的支持。

本研究顯示，主要職務為資源教師的教師，在「實質性支持」、「自尊性支持」、「整體學校行政支持」上，都顯著好於任教中英數之班主任，在「實質性支持」上，資源教師也顯著好於非中英數之普通科任教師。而教師修讀融合教育課程的時數比較多，其所感受的學校行政支持有比較好的傾向。短期課程上，有進修的教師，在「情感性支持」、「訊息性支持」及「整體學校行政支持」上，顯著高於沒有進修的教師。另外研究顯示，越有較多時間溝通的教師，其感受學校行政支持就越高，反之感受學校行政支持越少。目前，擔任資源教師職務的教師，或者

9 澳門教育及青年發展局：《教青局辦學校管理人才培訓課程有序構建校本管理梯隊》，參見 http://portal.dsej.gov.mo/progspace/gensystem/actreg/actreg/ActReg_view_page.jsp?search_id=15205，2016 年 8 月 7 日。

10 蔡志聰：“新北市國民教育階段學校行政人員特教專業知能與行政支持之研究”，新竹教育大學碩士學位論文，2012 年，第 97-98 頁。

進修 36 小時、100 小時與融合教育有關課程的教師，他們在澳門進修的融合教育相關課程中，均需要學習與學校行政溝通、與同事協商合作的部分，並且須要在課程中了解自己所擔任的職責與角色。¹¹ ¹² 有文獻顯示，融合教育需要時間，需要有關專業人員花時間通過溝通、協調，以使教師在受支援過程中找出輔助學生最好的方案。¹³ 而且，學校各方的專業人士若能協作溝通，就能使前線教師在跟進有特殊教育需要學生的過程中感受到學校的支援。¹⁴ 研究者認為，正是有關課程中涉及到溝通、協作部分，會使到經進修後的教師更懂得與學校不同專業的同工進行有效溝通，也可能使到這幾類有進修的教師更能懂得感受學校所給予的幫助以及精神上的勉勵。可見，主要職務是資源教師，或者進修融合教育比較多的教師，其感受學校行政支持會較佳，而越有時間溝通的教師，也因為較可能感受得到同工與行政的實際支援，繼而使他們感受學校行政支持也會較好。

本研究顯示，有相處經驗的教師，均顯著好於略了解、不了解相關訊息的教師，而沒有相處經驗、且不了解相關訊息的教師，在「情感性支持」顯著較差。相關研究顯示，個體與身心障礙學生接觸越多、了解越多，則對這些學生的認知層面、接納就越好，反之越差。¹⁵ 如前文所述，教師的特教專業知能越高，則其學校行政支持就會越高。由此可進一步推論，有接觸殘障人士經驗、了解資訊越多的教師，他們對特殊教育有關的認知、特教專業知能就可能比較多，從而使到他們在融合教育的同理心會較高，也比較可能較易感受到學校行政的支持。

本研究顯示，普通學校教師感受融合教育人員支持越高，則他們感受學校行政支持就越高，反之越差。之前的研究顯示，教師認為今後澳門的融合教育要有所發展，其中一個需要的就是要有足夠的人力資源協助，這當中包括以巡迴支援為主的融合教育人員所給予的支持。¹⁶ 而融合教育人員的工作包括與學校行政人員的溝通與協作，以使學校行政人員、管理人員能夠為教師提供各類支援。所以如果教師與融合教育人員溝通越多、感受這些人員給予支持越高，則越容易了解到融合教育人員會常與學校進行有效溝通，這樣會較可能令教師覺得融合教育人員介入後，使學校給予較多的支持，反之則覺得學校給予支持較少。

本研究顯示，「班級學生數」在「自尊性支持」、「整體學校行政支持」中有

11 澳門教育及青年發展局：《融合教育教師證書課程》(中文班)，參見 http://portal.dsej.gov.mo/progspace/gensystem/actreg/actreg/ActReg_view_page.jsp?search_id=16807，2017 年 10 月 10 日。

12 澳門教育及青年發展局：《資源教師培訓課程》(中文班)，參見 http://portal.dsej.gov.mo/progspace/gensystem/actreg/actreg/ActReg_view_page.jsp?search_id=17015，2017 年 10 月 10 日。

13 傅秀媚：《融合教育的實施模式研究》，參見 http://www.ntcu.edu.tw/spc/aspc/6_ebook/pdf/9001/4.pdf，2001 年 12 月 31 日。

14 香港特別行政區政府教育局：《全校參與模式：融合教育運作指南》(更新版)，參見 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/special/support/wsa/ie%20guide%20_ch.pdf，2020 年 11 月。

15 趙偉智：“澳門中學生對融合生的認知印象與接納態度之研究”，澳門城市大學碩士學位論文，2017 年，第 133-134 頁。

16 董志文、李嵩義、黃棟祥：“澳門融合教育發展之定性研究：從融合教育教師之觀點分析”，《教育進展》，2017 年第 7 卷(6 期)，第 334-342 頁。

顯著差異，21-25 人組別、26-30 人組別感受的學校行政支持較高，31 人或以上組別感受學校行政支持較低。之前一個研究顯示，目前按政府規定下的小班教學具有一定成效，其以主題教學、小組教學等，能發揮多元教學策略，教師亦比較容易在協作中運用多元方式照顧不同需要的學生。¹⁷ 事實上，21-30 人的班級是目前澳門政府提倡實行小班教學的合適人數之一，以此人數推行小班教學的教師之間可能會有較好的溝通與協作。因此當班級人數達到合適的小班人數時，教師之間、甚至教師與學校行政之間，可能會有更合適的時間溝通與協作，繼而使教師比較能夠感受學校行政支持。

過往有研究顯示了在融合教育上，班級規模較少的學校之教師，在感受學校行政支持上會顯著好於班級規模較大的學校之教師。¹⁸ 本研究亦顯示，規模較少的學校之教師(約 14-21 班之規模學校的教師)，在融合教育中感受學校行政支持會顯著好於規模較大的學校之教師(約 30 班或以上規模的學校之教師)，說明「校部規模」在教師所感受的學校行政支持中具有顯著差異。

(二) 建議

1. 教師

依研究結果，「與同事溝通時間」可能是從事融合教育的教師所感受學校行政支持的影響因素。因此，建議有關教師在課餘之間要與各專業同工進行有效的雙向溝通。如此，教師就能在有關過程中較能感受校方各個同工、以至行政上給予的支援。

2. 學校

依研究結果，「主要職務」、「融合教育進修」、「短期進修」可能是從事融合教育的教師所感受學校行政支持的影響因素。所以當一所學校將要參加政府的“融合教育資助計劃”時，該所學校確實需要推動更多教師進行不同的融合教育進修。另外，由於本研究中顯示資源教師所感受學校行政支持較高，因此，學校可以以資源教師作為融合教育的“種子老師”，讓這類教師能與其他普通教師多作溝通，如此通過與各專業同工之間的多溝通、多協作，藉此提升普通教師感受學校行政的支持與支援。

3. 政府

本研究顯示，「任教前與殘障相處或了解經驗」、「融合教育人員支持」、「班級學生數」、「校部規模」等也是從事融合教育的教師所感受學校行政支持的影響因素。因此，政府可依此制定有關政策：A)與各所有關學校協調，盡量控制一個班級的學生數目大概在 21-30 人的小班人數，如此比較有可能使教師之間有更好的合作與交流時間，提升他們感受學校行政支持的程度；B)修訂巡迴支援的融合

17 澳門教育及青年發展局：《教青局舉辦“小班教學專題研究(幼兒教育)”報告會》，參見 http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/Inter_main_page.jsp?id=58812，2016 年 12 月 23 日。

18 陳蕙茹：“北部地區國民小學特殊教育教師學校行政支援與教學效能之研究”，臺北市立教育大學碩士學位論文，2009 年，第 64-65 頁。

教育人員的工作指引，使有關人員能在日後工作中更能強調學校行政支持的重要性，並加大他們與學校行政溝通的權力，使學校管理層明白各類學校行政支持對前線教師的重要性。C)在新入職教師的培訓課程中，通過培訓、義工等方式，讓新入職教師能夠有更多與殘障相處及了解的經驗；D)針對規模較大的學校(約 30 班以上規模的學校)，給予更多的宣導工作，使學校明白學校行政支持的重要性。

註：本論文已刊登在“澳門新視角”第 29 期、第 50 頁至第 64 頁。

論文檢索：

董志文(2021)。學校行政支持的實證分析：以從事融合教育的澳門普通學校教師為例。澳門新視角，29，50-64。