

國立臺東大學特殊教育中心
特殊教育學術研討會，民 94，1-18 頁

國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度 於不同任教年資之趨向分析研究

吳永怡 王明泉 程鈺雄
國立台東大學 國立台東大學 國立台東大學

摘 要

本研究旨在探討國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度，相關背景變項在融合教育態度全量表及融合理念、接納態度、學校行政、教學技能與工作壓力分量表於不同任教年資之趨向分析情形，以了解國小教育人員對身心障礙學生的融合教育態度，是否隨著任教年資的增加而有趨向存在。以自編問卷為研究工具，對台灣區北、中、南、東四區國民小學，1422 名國小教育人員為研究對象，以趨向分析統計方法進行資料處理，主要發現如下：

一、就性別而言，在融合教育態度全量表與分量表於不同任教年資之趨向分析均未達顯著水準，亦即隨著任教年資的增加，國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度不因性別之不同而有趨向存在。

二、就不同職務與任教年資之趨向分析而言，隨著任教年資的增加，分別在職務一、職務二、職務三與職務四皆有不同程度的趨向存在，且有其規律性。

三、就不同教育程度在各量表於不同任教年資之趨向分析，整體而言，皆以研究所以教育程度之教育人員，對身心障礙學生融合教育態度優於專科與大學教育程度之教育人員；修畢特教學分之教育人員優於未修畢特教學分之教育人員。

四、隨著不同任教年資的趨向走勢，於不同性別、職務與教育程度的國小教育人員，有不同之趨向，但結果仍趨於一致。整體而言，職務以校長與特教教師優於主任、組長與普師，特教教師優於普通教師，曾任教特教班之普師優於未曾任教特教班之普師，曾任教普通班之特教教師優於未曾任教普通班之特教教師；教育程度以研究所以優於專科與大學；修畢特教學分者優於未修畢特教學分者。

關鍵詞：國小教育人員、融合教育、任教年資、身心障礙、融合教育態度

緒 論

一、研究動機

我國新修正通過的特殊教育法(教育部，民 90)，雖未明確揭示「融合教育」，然第十三條明確指出各級學校應主動發掘學生特質，透過適當鑑定，按身心發展狀況及學習需要，輔導其就讀

適當特殊教育學校(班)、普通學校相當班級或其他適當場所。身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則。近年來各類特殊教育資源班紛紛成立，身心障礙學生大多以資源班的方式輔導，並將其學籍安置於普通班級中，於部分時間至資源班實施教育訓練或補救教學。因此國小教育人員，相互之

間的協調合作，對融合教育成功與否？實有重大之影響。研究者因工作關係經常訪視國小，屢屢聽到國小教育人員抱怨，將身心障礙學生融入普通班造成諸多困擾。因此國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度是否積極正向，實為推動融合教育成功與否之關鍵。

若就教育人員的角度觀之，其所探討的內容，依過去相關文獻，可歸納如下幾個向度：1. 融合理念方面：融合教育的理念、支持、經驗、想法與瞭解程度等(莊慶文，民 90；楊瑞文，民 91；黎慧欣，民 85；陳綠萍，民 90；蘇燕華，民 89；鐘梅菁，民 89)2. 接納態度方面：指普通班或特教班教師對身心障礙學生的接納與支持的情形等(王淑霞，民 90；李芃娟，民 81；江信攔，民 91；莊慶文，民 90；黃馭寰，民 91；謝政隆，民 86；謝政隆、王木榮，民 91；饒敏，民 85；鐘梅菁，民 89)3. 學校行政方面：指教育人員在行政支持與配合方面等(王淑霞，民 90；曲俊芳，民 88；江信攔，民 91；陳清溪，民 89；鐘梅菁，民 89)4. 教學技能或效能方面：教師在教學或專業能力方面等(曲俊芳，民 88；江信攔，民 91；陳清溪，民 89)5. 工作壓力方面：教學與溝通的問題等工作壓力(鐘梅菁，民 89)。在過去相關研究中，大都以國中(王淑霞，民 90；楊瑞文，民 91；黎慧欣，民 85；饒敏，民 85)及以學前(王大延、蔡昆瀛等人，民 91；鐘梅菁，民 89)教育人員或家長為研究對象，以國小教育人員為研究對象則僅限於部分地區(謝政隆，民 86)或部分教師(黃馭寰，民 91)。以全國國小不同職務的教育人員(校長、主任、組長、普通班教師與特教班教師)為研究對象者，尚付闕如。鑒於融合教育的推展，有賴於基層教師與行政人員的通力合作，才能提供身心障礙學生更完整的服務與照顧，因此有必要瞭解教育人員對身心障礙學生的融合教育態度，是否因任教年資的不同而有影響？

鐘梅菁(民 89)研究指出，任教年資是影響專業知能與態度的重要背景因素之一。過去相關研究亦認為，任教年資的長短會影響教育人員對身心障礙學生的教學、瞭解程度、融合教育態度與觀感(王淑霞，民 90；黃馭寰，民 91；楊瑞文，民 91)。本研究的變項中：性別、職務與教育程度又與這些因素息息相關。是否性別、職務與教育程度這些變項會隨著個人的任教年資的增加，而對身心障礙學生的融合教育態度有影響，亦有待進一步

探討？教育人員的任教年資的不同，除了單獨的差異之外，是否受到性別、職務與教育程度等不同變項之影響？因此，本研究以趨向分析，研究這些變項是否因任教年資不同而有趨向存在。這些都是推動融合教育最基本的問題，值得深究。

二、研究目的

基於上述論述及研究動機，本研究擬達成下列幾項目的：

(一)探討不同性別、職務與教育程度的國小教育人員在融合教育態度全量表，於不同任教年資之趨向分析。

(二)探討不同性別、職務與教育程度的國小教育人員在融合理念分量表，於不同任教年資之趨向分析。

(三)探討不同性別、職務與教育程度的國小教育人員在接納態度分量表，於不同任教年資之趨向分析。

(四)探討不同性別、職務與教育程度的國小教育人員在學校行政分量表，於不同任教年資之趨向分析。

(五)探討不同性別、職務與教育程度的國小教育人員在教學技能分量表，於不同任教年資之趨向分析。

(六)探討不同性別、職務與教育程度的國小教育人員在工作壓力分量表，於不同任教年資之趨向分析。

三、名詞解釋

本研究之相關重要名詞詮釋如下：

(一)國小教育人員

本研究所稱國小教育人員，係指目前在台灣地區編制任職之國小行政人員(含校長、主任、組長)與教師(普通班教師及特教班教師)。

(二)融合教育(Inclusive Education)

根據鈕文英(民 89)指出，融合教育是指將身心障礙學生和普通同儕安置在同一間教室一起學習的方式。其強調提供身心障礙學生正常化教育環境，而非隔離的環境，在普通班中提供所有的特殊教育和相關服務措施，使特殊教育和普通教育合併為一元性的教育系統。

(三)身心障礙學生

本研究所稱之「身心障礙學生」，係指目前領有內政部核發殘障手冊之國民小學學生。我國特

特殊教育第三條：本法所稱身心障礙，係指因生理或心理之顯著障礙，致需特殊教育和特殊教育服務措施之協助者(教育部，民 90)。本法所稱身心障礙，指具有下列情形之一者：

1.智能障礙	2.視覺障礙	3.聽覺障礙	4.語言障礙
5.肢體障礙	6.身體病弱	7.嚴重情緒障礙	8.學習障礙
9.多重障礙	10.自閉症	11.發展性遲緩	12.其它顯著障礙

(四) 融合教育態度

本研究根據國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度之研究(王淑霞，民 90；吳勝儒，民 89；梁偉岳，民 84；楊麗香，民 92；陳金池，民 87；謝建全、吳永怡、吳明泉，民 90)，整合區分為五向度架構：融合理念、接納態度、學校行政、教學技能與工作壓力。這五向度架構內容主要是陳述實施融合教育時，國小教育人員對身心障礙學生的融合理念、接納態度，以及學校行政的配合、教學技能與工作壓力的情形。因此，本研究所指的融合教育態度：

1.在概念性定義：係指身心障礙學生融入社會主流中，國小教育人員的融合理念與接納態度，以及對學校行政配合、個人教學技能與工作壓力的感受而言。

2.在操作性定義：係指國小教育人員，在研究者所自行編製之「台灣區國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度問卷」中，其得分越高，表示對身心障礙學生的融合教育理念、接納支持的態度、學校行政配合，越積極正向。個人的教學技能也較佳，感受工作壓力也較輕。

文獻探討

一、融合教育的源起與發展

自 1970 年代以來，美國特殊教育的推行，因法令的建立與不斷的修改，有極為驚人的改變，其中最主要的是美國國會於 1975 年通過 94-142 公法「障礙兒童教育法案」(Education for All Handicapped Children Act, Public Law 94-142)的影響最大。在此法案中，有主要五個靈魂：免費適當的公共教育(Free, Appropriate Public Education)、零拒絕(Zero reject)、個別化教育計劃(Individualized Education Program, IEP)、最少限制環境(Least Restrictive Environment)與無歧視評量(Non-discrimination evaluation)(黃茂樹、周文麗，上課講義，民 90 年 7 月 19)。使得原先被排除在公共教育之外的身心障

礙學生，得以進入公共教育系統，使身心障礙學生能與普通班學生在統合的教育環境中一起學習。

Miller and Savage (1995) 指出美國自 1975 年的 94-142 公法公佈實施之後，在普通班級中接受教育的障礙學生人數有逐漸增加的趨勢。1994 年教育部向國會報告的資料中顯示：有超過 70%以上的障礙學生在普通班就讀。

劉博允(民 88)明確指出我國推行融合教育是深受到美國和國際間教育思潮的影響，並為了進行特殊教育改革，於是在立法和政策研擬的過程中，逐漸朝向融合教育的精神。

Smith, Polloway, and Dowdy (20001) 亦提到身心障礙學生教育思潮的歷史演進，從相對性隔離(Relative isolation)、回歸主流、統合(Integration)、融合(Inclusion)到賦權和自我決策(Empowerment & Self-determination)。可以清晰了解身心障礙學生的教育安置從早期分化，到目前的融合為一，是重要的趨勢與潮流。

二、融合教育的意涵與特質

(一)融合教育的意涵

融合教育自 1990 年推行至今，國內外學者針對不同議題進行探討，對其意義亦有多樣的詮釋。

國外學者 Erwin (1993) 與竹師融合班(民 89)對融合教育的解釋乃是繼承「回歸主流」的基本理論，但其教育方式卻是以經過特別設計的環境和教學方法，來適應不同特質學生的學習，達到將特殊學生包含在教育、物理環境及社會生活主流內之目的。

Roger (1993) 認為融合是透過教學技巧的改進及輔助工具的協助，使所有身心障礙學生都能融合在普通班中接受適當的教育。

Fuchs and Fuchs (1994) 指出融合教育是指教育行政單位授權給教師，以建立良好的行政合作關係，特別強調合作學習和專業重新建立的關係。

Smith (1995) 認為融合具有以下意涵：

1. 每一位小孩應在最有利的环境下接受教育。
2. 身心障礙學生的教育是所有教育工作者的共同職責。
3. 將身心障礙學生融合於學校的每一個層面，達到全面的融合。
4. 在普通班級中，每位學生都是平等且受人歡迎的。

Sebba and Ainscow (1996) 則認為融合教育是

指學校為有特殊需要的學生營造一個有利的學習環境。經由這個過程，社區中所有學生均可在此環境中共同學習。由此，身心障礙學生可避免被排除於普通學校之外。

邱上真(民 88)認為融合教育是一開始即不抽離學生，老師應該照顧班上的每一位學生，學生所需的特殊服務或支持系統應該帶進教室裡。

吳淑美(民 90)對融合與融合教育進一步詮釋，認為融合是指特殊生進入普通班級，成為班上的一份子，融合教育是一種全部且完整內化的教育，具有全人教育、人本教育及開放式教育的特質，也是一最民主、自由及平等的班級，不只為特殊生提供一個正常化的教育經驗，也衝擊到普通班既有的生態及教學方式。

綜合上述，融合教育是指不分障礙類別，將所有身心障礙學生安置於學區國小內與普通班學生同在一個學習環境接受教育，並使其與社區內非障礙的普通學生一起上下學，由所有教育工作者共同負起職責，並透過教學技巧的改進、輔助工具的協助及與同儕合作學習的方式，讓所有身心障礙學生都能在自然融合的環境中接受適當的教育（吳永怡、楊麗香，民 91，頁 5）。

(二)融合教育的特質

Smith, Polloway, Patton, & Dowdy (2001) 曾將融合教育的特質做一番探討，為能清楚瞭解融合教育的理念與特質，並與傳統教育作一比較，乃以表格方式呈現如表 2-1。

表 2-1 傳統教育與融合教育理念之比較

傳 統 教 育	融 合 教 育
1.有些學生不適合在普通班	1.所有的學生都適合於普通班
2.教師是教學的領導者	2.合作團隊共同領導，一起負責
3.學生求教於教師，教師解決問題	3.師生共同學習，共同解決困難
4.學生應以同質者編為一組（能力分組）	4.學生應以異質者編成一組（常態分組）
5.教學以中等程度者為焦點	5.教學應配合各種程度的學生
6.年級即代表課程內容	6.年級編班跟課程內容不一定相同
7.大部分之教學支持在教室外實施	7.大部分教學支持在教室內提供
8.普通班教師與特教班教師各有專屬工作	8.所有學生之教學由各種教師及相關者共同負責
9.學習評量採共同標準	9.依適合個別情況來評量學習
10.學生要符合共同標準（及格）	10.人盡其才即是及格，學生要實現個別與共同目標

【引自 Smith et al. (2001)，吳永怡製表】

綜合上述可知，融合教育的特質就是尊重個別的能力及差異，因材施教，所有身心障礙學生的學習，是以其個人的能力、興趣及需求為出發點，在安全、被接納與尊重的情境中，得到適當的協助以發展認知、技能與情意，進而實現自我。

(三)融合教育的實施

融合教育常因身心障礙學生融入普通班時間的長短、障礙程度的不同及人數的多寡而有不同的安置形態和實施方式（林貴美，民 90）。

據吳淑美（民 87），Fuchs and Fuchs（1994）研究指出，目前實施融合教育最常採用的模式有兩種：

1.完全融合（Full Inclusion）：即學生全部時段安置於融合課程方案，包括兩種型態：合作式（Inclusive collaboration）與社區式（Inclusive community）。

2.部分融合（Part Inclusion）：即學生於部分時間在普通班級中學習。

鈕文英（民 89）研究指出以目前國內的資源和條件，不宜貿然實施完全融合，宜先從部份融合做起，即從輕度障礙學生融合至普通班，再擴展到障礙等級較嚴重的學生，如中、重度及極重度障礙學生。同時在教育階段中，宜從學前階段開始實施，再漸漸擴展到國小、國中至高中職教育階段。然鑒於國內外的教育環境不同，國人在實施融合教育時，亦不能照章全收，融合教育的環境更需考量無障礙環境之提供。而教師與行政人員的態度亦扮演著舉足輕重的影響，因此研究目前國小教育人員對於身心障礙學生的融合教育態度，對於融合教育的推展將有積極正面之意義。

三、融合教育正負面成效之探討

融合教育的理論基礎是建立在民主平等的哲學上、研究結論的支持上以及政府相關法令的促成（吳永怡、楊麗香，民 91）。但融合教育真正付諸施行，則面臨諸多爭議以及兩極的不同評價：

(一)正面成效之探討

Hollowood, Salisbury, Rainforth, and Palombaro (1994)以為在融合的教育環境中，國小身心障礙學生與普通學生均能專注參與學習，表現也較佳。

Lipsky and Gartner（1997）倡導融合班級能對所有學生提供有價值的學業性和社會性的學習機會。

Danne, Beirne-smith, Mary, Latham, and Dianne

(2000)指出學校針對特殊學生教學的合作方案，學校教育人員均同意，以採取普通教師與特教教師合作的模式最有幫助。

(二)負面成效之探討

Stainback and Stainback (1992) 認為就整體的教育環境來而言，教育經費的運用、師資的培訓與教師的資格等都是雙軌制的運作方式為主；因此有些學生仍然較適合接受特殊教育，若勉強在融合環境下受教，其教育品質會降低。

Kauffman, Lloyd, Baker, and Ridell (1995) 亦認為，在融合教育下，有特殊需求學生的受教品質會更差。

歸納過去對融合教育正面及負面成效之看法，正面成效主要是對身心障礙學生持正向積極的態度以及更能結合普通與特殊班的資源，使資源做最有效的運用；負面成效的考量在於融合教育將使教學品質降低，在沒有良好的支持系統及相關配合措施之下，貿然實施反而不利。因此，魏俊華（民 91）綜合國內外相關研究指出，實施融合教育的原則與指標，包括行政事務、課程教學、支援系統三部分，其中行政事務包含政府頒布正式的融合教育政策與規定、經費的籌措、學校無障礙環境規劃及定期督導等事宜；課程教學方面則是須顧慮到所有學生的學習，教師具備編選教材以因應學生個別化的需求，在教學的過程中注重良好同儕互動，讓特殊學生受到班上同學的接納與尊重；而支援系統則包含了學校、社區、教師、家長、專業人員所提供的支援服務。

綜觀過去研究發現，教育人員中校長、主任、組長、普通班教師與特教班教師，在特殊教育教學運作上，各自扮演不同的角色，彼此的互動與合作，影響融合教育態度各個層面，也與教育人員的不同背景因素息息相關。其中任教年資可視為教師教學經驗的累積或教師社會化的深淺指標。早在過去即有相關研究指出，缺乏教學經驗的老師，教學時往往把注意力集中在個人的行為或教學準備方面，而忽略了學生的學習；隨著教師任教年資與經驗的累積，才會逐漸注意到學生的學習態度、反應、動機、思考方式與行為表現等（Fuller, 1982）。換言之，任教年資影響教師的工作經驗以及教學技能。有關任教年資的高低對身心障礙學生的態度研究，過去相關研究與近年來的研究結果有所不同，過去研究指出：服務普通班與服務啟智班年資不同對回歸態度並無不同之影響（黃金源，民 77）；啟智班教師於啟智教育的任教年資與其教育態度

間並無顯著差異（李芃娟，民 81）。但近年來的相關研究卻有不同的結果：有些研究認為普通教師整體支援需求方面，以 11-15 年教師大於 20 年以上；在職訓練以 1-5 年、11-15 年普通教師大於 20 歲以上教師（黃冠智，民 87），亦即教學年資較淺的普通教師其支援需求較大、在職訓練的需求也較高。有些研究認為教育人員對於實施融合教育的態度，在教學合作，社會支持及整體態度有顯著差異，以任教年資 11 年優於 1 年以下者（王淑霞，民 90）。楊瑞文（民 91）亦指出，具有 6-10 年啟聰教育教學年資之國民中學教師，對聽覺障礙學生融合教育的態度，顯著高於未曾教導啟聰（啟聰資源）班之國民中學教師。有關任教年資是否影響教育人員對身心障礙學生的態度，過去相關研究與近年來的研究結果有所不同，且隨著任教年資的增加，是否影響不同性別、職務、教育程度的國小教育人員對身心障礙學生的融合教育態度，有必要進一步探討其中彼此互動情形。

研究方法

為探討研究目的，茲將本研究之架構、方法與過程等分別敘述如下：

一、研究架構

本研究採問卷調查法，透過相關文獻分析編製問卷，藉由自編「台灣區國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度問卷」，探討台灣區國小教育人員在本問卷全量表與五個分量表在各項統計之得分情形。研究架構中重要背景變項內容分述如下：

一、性別：分為(一)男性；(二)女性。

二、年齡：分為(一)20-30 歲；(二) 31-40 歲；(三)41-50 歲；(四)51 歲以上。

三、職務：分為

(一)校長

(二)主任

(三)組長(區分為：特教組長、非特教組長)

(四)普通班教師（區分為：曾任教特教班、未曾任教特教班）

(五)教特班教師（區分為：曾任教普通班、未曾任教普通班）

四、教育程度：區分為

(一)專科畢業：(又分修畢、未修畢特教學分)

(二)大學畢業：(又分修畢、未修畢特教學分)

(三)研究所以上（含 40 碩士學分班結業、特教

碩士與博士)：

【又分(修畢：40 碩士學分班結業、特教碩士與特教博士)、

(以下簡稱修畢特教學分或修畢)

(未修畢：非 40 碩士學分班結業、非特教碩士與非特教博士)

(以下簡稱未修畢特教學分或未修畢)】

五、任教年資：區分為

(一) 01-05 年；(二) 06-10 年；(三) 11-15 年；(四) 16-20 年；

(五) 21 年以上。

六、服務地區：區分為

(一)北區【台北縣(市)、基隆市、桃園縣(市)、新竹縣(市)、金門縣、連江縣】

(二)中區【台中縣(市)、苗栗縣、彰化縣、南投縣、雲林縣】

(三)南區【嘉義縣(市)、台南縣(市)、高雄縣(市)、屏東縣、澎湖縣】

(四)東區【宜蘭縣、花蓮縣、台東縣】

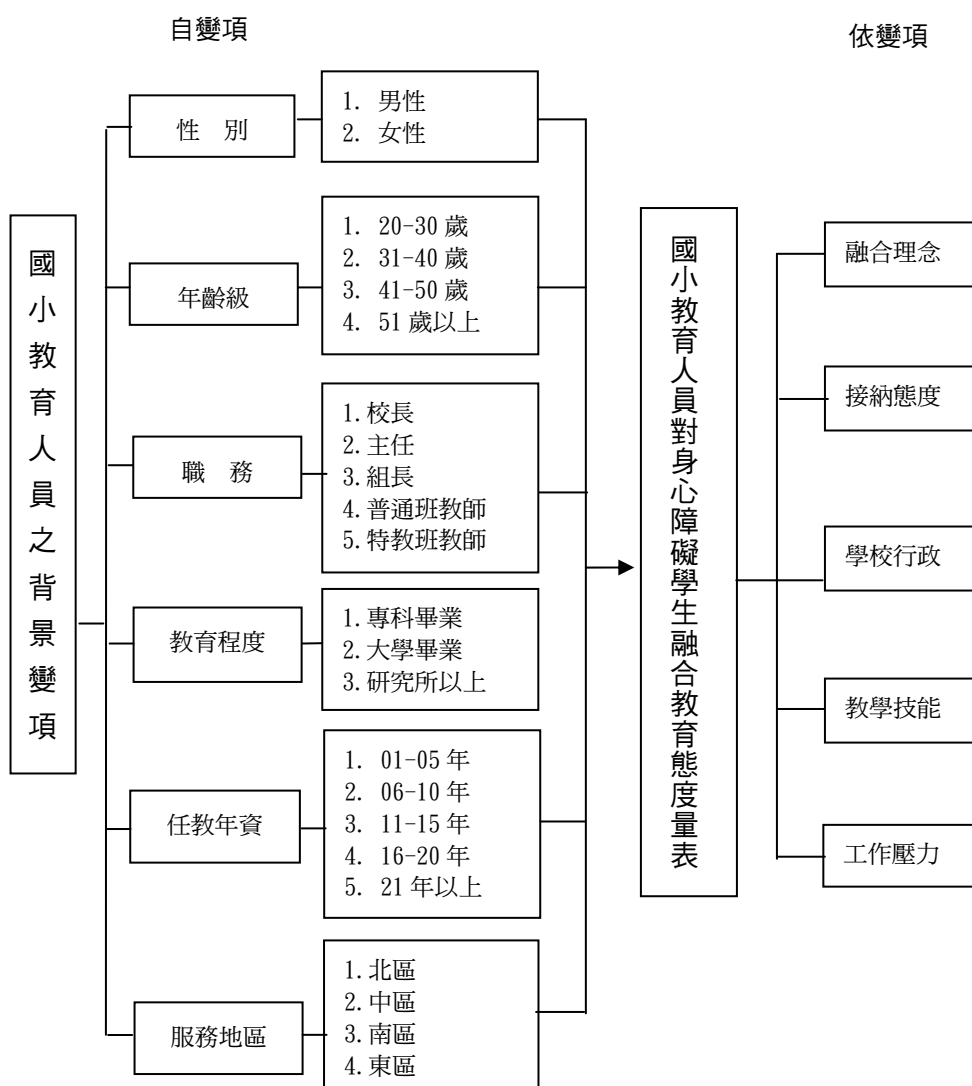


圖 3-1 研究架構圖

二、研究對象

本研究之母群體，係台灣區國民小學教育人員(含校長、兼行政教師、普通班及特教班教師)，依行政區域區分為四區：北區、中區、南區與東區，採分區隨機叢集抽樣方式，分別進行預試與正式施測，實際施測所得樣本總計為 1807 名，有效正式施測樣本數為 1422 名，有效回收率 78.7%。

三、研究工具

本研究主要利用問卷調查法蒐集資料，根據相關文獻資料編製評量工具，以自編之「台灣區國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度問卷」為工具，調查台灣區國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度。問卷題目之結構包含五個分量表：1.融合理念分量表 2.接納態度分量表 3.學校行政分量表 4.教學技能分量表 5.工作壓力分量表，經專家學者審查內容效度後，修訂完成預試問卷 60 題。預試完成後，進行項目分析、信效度分析等工作，最後刪除不適當題目，完成正式問卷題目為 48 題。本問卷之計分採李克特式總加量表（Likert-Type rating scale）法，受試者根據每一個題目之敘述，在五個不同選項中勾選最符合個人之看法，得分越高，表示對身心障礙學生的融合教育態度也越積極正向。

四、研究步驟

全部研究過程包括三部份：前置作業、問卷調查與撰寫研究論文等。

五、資料處理

本研究所得資料以 SPSS8.0 版統計套裝軟體進行資料的處理與分析，以趨向分析進行處理。

結果與討論

一、不同性別、職務、教育程度在融合教育態度全量表於不同任教年資之趨向分析

(一)不同性別與任教年資之趨向分析

不同性別的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資之趨向分析摘要表，如表 4-1 所示。

表 4-1 不同性別的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資之趨向分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F 值
性別×任教年資 (直線趨向)	195.96	1	195.96	.53
性別×任教年資 (二次趨向)	354.72	1	354.72	.96
性別×任教年資 (三次趨向)	3.58	1	3.58	.01
性別×任教年資 (四次趨向)	16.78	1	16.78	.05
誤差	522231.79	1417	368.55	

$P > .05$

從表 4-1 顯示：性別×任教年資之趨向分析，分別在直線趨向、二次趨向、三次趨向與四次趨向均未達顯著水準（ $P > .05$ ），顯示不同性別的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表未隨著不同任教年資而有趨向存在。

(二)不同職務與任教年資之趨向分析

不同職務的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資之趨向分析摘要表，如表 4-2、表 4-3、4-4 所示。

1.在職務一方面（校長、主任、組長、普師、特師）

從表 4-2 顯示：職務一×任教年資之趨向分析，在直線趨向（ $F=5.68$ ， $P < .001$ ）達顯著水準。亦即不同職務一的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資有趨向存在。

表 4-2 不同職務一的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資之趨向分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F 值
職務一×任教年資 (直線趨向)	8090.94	4	2022.74	5.68***
職務一×任教年資 (二次趨向)	2194.14	4	548.54	1.54
職務一×任教年資 (三次趨向)	1505.79	4	376.45	1.06
職務一×任教年資 (四次趨向)	2708.17	4	677.04	1.90
誤差	500125.04	1405	355.96	

*** $P < .001$

配合圖 4-1 顯示，校長隨著任教年資的增加，其融合教育趨向走勢呈現先上升再上升的直線趨

向；主任則呈現陡升再緩升的直線趨向；組長則呈現緩升再持平的直線趨向；普通班教師則呈現先緩降再緩升的直線趨向；特教班教師則呈現先下降再上升，而後緩降的直線趨向。整體而言，以特教教師的趨向走勢優於校長、主任、組長與普通教師。

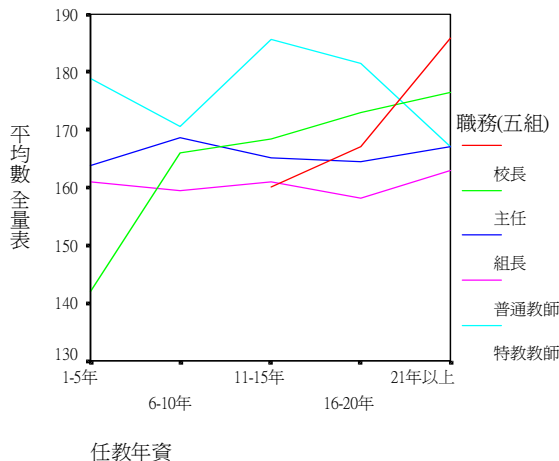


圖 4-1 不同職務一的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資之趨向分析圖

2.在職務二方面（普通教師、特教教師）

從表 4-3 顯示：職務二×任教年資之趨向分析，分別在直線趨向、二次趨向、三次趨向與四次趨向均未達顯著水準（ $P>.05$ ）。亦即不同職務二的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資沒有趨向存在。

表 4-3 不同職務二的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資之趨向分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F 值
職務二×任教年資（直線趨向）	622.25	1	622.25	1.79
職務二×任教年資（二次趨向）	636.79	1	636.79	1.83
職務二×任教年資（三次趨向）	2.46	1	2.46	.01
職務二×任教年資（四次趨向）	11.00	1	11.00	.03
誤差	378711.31	1091	347.12	

$P>.05$

3.在職務三方面【普師曾任教特教班（普師一）、普師未曾任教特教班（普師二）】

表 4-4 不同職務三的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資之趨向分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F 值
職務三×任教年資（直線趨向）	30.90	1	30.90	.09
職務三×任教年資（二次趨向）	679.09	1	679.09	2.02
職務三×任教年資（三次趨向）	131.79	1	131.79	.39
職務三×任教年資（四次趨向）	330.01	1	330.01	.98
誤差	345094.17	1024	337.01	

$P>.05$

從表 4-4 顯示：職務三×任教年資之趨向分析，分別在直線趨向、二次趨向、三次趨向與四次趨向均未達顯著水準（ $P>.05$ ），顯示不同職務三的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表未隨著不同任教年資而有趨向存在。

4.在職務四方面【特教教師曾任教普通班（特師一）、特教教師未曾任教普通班（特師二）】

從表 4-5 顯示：職務四×任教年資之趨向分析，在三次趨向（ $F=6.23$ ， $P<.05$ ）。亦即不同職務四的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資有趨向存在。配合圖 4-2 顯示，特師一隨著任教年資的增加，其融合教育態度在全量表的趨向走勢呈現先下降，而後上升再下降的三次趨向；而特師二則呈現先下降，而後上升再下降的三次趨向。

表 4-5 不同職務四的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資之趨向分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F 值
職務四×任教年資（直線趨向）	58.42	1	58.42	.21
職務四×任教年資（二次趨向）	70.58	1	70.58	.26
職務四×任教年資（三次趨向）	1696.60	1	1696.60	6.23*
職務四×任教年資（四次趨向）	72.50	1	72.50	.27
誤差	16885.65	62	272.35	

* $P<.05$

整體而言，不同職務四的國小教育人員，對身

心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資之趨向，以特師一高於特師二，亦即特師一優於特師二。

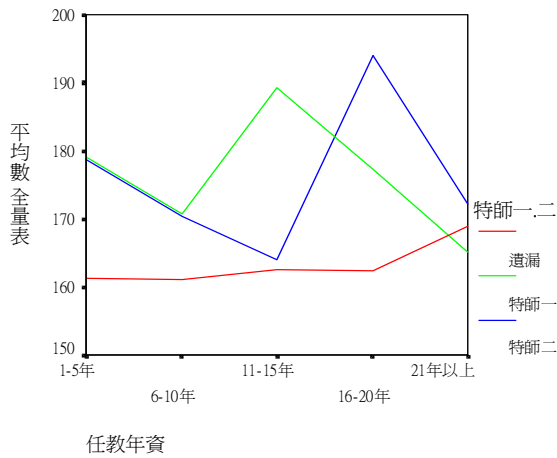


圖 4-2 不同職務四的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資之趨向分析圖

(三)不同教育程度與任教年資之趨向分析

不同教育程度的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資之趨向分析摘要表，如表 4-6、4-7 所示。

1.在教育程度一方面（專科、大學、研究所以上）

從表 4-6 顯示：教育程度一×任教年資之趨向分析，分別在直線趨向、二次趨向、三次趨向與四次趨向均未達顯著水準（ $P > .05$ ）。亦即教育程度一的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資沒有趨向存在。

表 4-6 不同教育程度一的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資之趨向分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F 值
教育程度一×任教年資（直線趨向）	1393.06	2	696.53	1.91
教育程度一×任教年資（二次趨向）	1367.58	2	683.79	1.87
教育程度一×任教年資（三次趨向）	424.34	2	212.17	.58
教育程度一×任教年資（四次趨向）	63.30	2	31.65	.09
誤差	515763.82	1413	365.01	

$P > .05$

2.在教育程度二方面（修畢與未修畢特教學分）

不同教育程度二的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資之趨向分析摘要表，如表 4-7 所示。

從表 4-7 顯示：教育程度二×任教年資之趨向分析，分別在直線趨向、二次趨向、三次趨向與四次趨向均未達顯著水準（ $P > .05$ ）。亦即教育程度二的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資沒有趨向存在。

表 4-7 不同教育程度二的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表於不同任教年資之趨向分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F 值
教育程度二×任教年資（直線趨向）	972.07	1	972.07	2.66
教育程度二×任教年資（二次趨向）	966.56	1	966.56	2.65
教育程度二×任教年資（三次趨向）	397.32	1	397.32	1.09
教育程度二×任教年資（四次趨向）	.00	1	.00	.00
誤差	517629.37	1417	365.30	

$P > .05$

二、不同性別、職務、教育程度在融合理念分量表於不同任教年資之趨向分析

三、不同性別、職務、教育程度在接納態度分量表於不同任教年資之趨向分析

四、不同性別、職務、教育程度在學校行政分量表於不同任教年資之趨向分析

五、不同性別、職務、教育程度在教學技能分量表於不同任教年資之趨向分析

六、不同性別、職務、教育程度在工作壓力分量表於不同任教年資之趨向分析

限於篇幅，以上二至六各分量表的圖表及敘述從略，僅以表4-8不同性別、職務與教育程度在融合教育態度全量表與分量表於不同任教年資之趨向分析結果綜合摘要表說明如下：

4-8 不同性別、職務與教育程度在融合教育態度全量表與分量表於不同任教年資之趨向分析結果綜合摘要表

變異來源	量表名稱	趨向是否存在	達顯著之趨向形式	趨向走勢與趨向結果	
性別 × 任教年資	融合教育態度全量表	否			
	融合理念分量表	否			
	接納態度分量表	否			
	學校行政分量表	否			
	教學技能分量表	否			
	工作壓力分量表	否			
職務 × 任教年資	職務一 / 五組： 校長、主任、組長、特師、普師	融合教育態度全量表	是	直線趨向	校長：先上升再上升 主任：先陡升再緩升 組長：先緩升而後持平 普師：先緩降再緩升 特師：先下降再上升 特師 > 校長.主任.組長.普師
		融合理念分量表	是	直線趨向	校長：先緩升再陡升 主任：先緩降而後持平 組長：先緩升而後緩降 普師：穩定持平 特師：先下降而後上升再下降 校長.特師 > 主任.組長.普師
		接納態度分量表	是	直線趨向四次趨向	校長：持續上升 主任：先陡升而後緩升 組長：先緩升而後下降再緩升 普師：先緩降而後再上升 特師：先下降後上升持平.再下降 校長.特師 > 主任.組長.普師
		學校行政分量表	否		
		教學技能分量表	是	直線趨向四次趨向	校長：持續緩升 主任：先上升再持平,而後緩升 組長：先緩升再緩降而後持平 普師：先持平再緩降而後緩升 特師：先下降再上升而後下降 特師.校長 > 主任.組長.普師
		工作壓力分量表	否		
	職務二 / 特師、普師	融合教育態度全量表	否		
		融合理念分量表	否		
		接納態度分量表	否		
		學校行政分量表	是	二次趨向	普師：先下降後上升 特師：先上升後下降 特師 > 普師
		教學技能分量表	否		
		工作壓力分量表	否		

表 4-8 不同性別、職務與教育程度在融合教育態度全量表與分量表於不同任教年資之趨向分析結果綜合摘要表
(續)

變異來源		量表名稱	趨向是否存在	達顯著之趨向形式	趨向走勢與趨向結果	
職務 × 任教年資	職務三 / 普師一、普師二	融合教育態度全量表	否			
		融合理念分量表	否			
		接納態度分量表	否			
		學校行政分量表	是	四次趨向	普師一：先緩降而後上升再陡降 普師二：先緩降再下降.後陡升	普師一 > 普師二
		教學技能分量表	是	二次趨向	普師一：先上升再陡降 普師二：先下降再上升	普師一 > 普師二
		工作壓力分量表	否			
	職務四 / 特師一、特師二	融合教育態度全量表	是	三次趨向	特師一：先下降後上升再下降 特師二：先下降後上升再下降	特師一 > 特師二
		融合理念分量表	否			
		接納態度分量表	是	三次趨向	特師一：先下降後上升再下降 特師二：先下降後陡升再下降	特師一 > 特師二
		學校行政分量表	否			
		教學技能分量表	是	三次趨向	特師一：先下降再上升而後下降 特師二：先下降再上升而後下降	特師一 > 特師二
		工作壓力分量表	否			
	教育程度一 / 專科、大學、研究所以上	融合教育態度全量表	否			
		融合理念分量表	否			
		接納態度分量表	否			
		學校行政分量表	是	二次趨向	專科：先下降而後再下降 大學：先下降再上升 研究所以上：先下降再上升	研究所以上 > 專科.大學
		教學技能分量表	是	二次趨向	專科：先上升而後下降 大學：先下降再上升 研究所以上：先上升再上升	研究所以上 > 專科.大學
		工作壓力分量表	否			

表 4-8 不同性別、職務與教育程度在融合教育態度全量表與分量表於不同任教年資之趨向分析結果綜合摘要表
(續)

變異來源	量表名稱	趨向是否存在	達顯著之趨向形式	趨向走勢與趨向結果	
職務 × 任教 年 資	融合教育態度全量表	否			
	融合理念分量表	否			
	接納態度分量表	否			
	學校行政分量表	否			
	教學技能分量表	是	直線趨向 二次趨向	修畢：先上升再上升 未修畢：先持平而後上升	修畢 > 未修畢
	工作壓力分量表	否			

備註：職務一（校長、主任、組長、普師、特師）

職務二（普師、特師）

職務三【普師一（普師曾任教特教班）、普師二（普師未曾任教特教班）】

職務四【特師一（特師曾任教普通班）、特師二（特師未曾任教普通班）】

教育程度一（專科、大學、研究所以上）

教育程度二（修畢與未修畢特教學分）

1.就不同性別在融合教育態度全量表與各分量表於不同任教年資之趨向分析而言

性別×任教年資：在融合教育態度全量表與分量表於不同任教年資之趨向分析均未達顯著水準，亦即隨著任教年資的增加，國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度不因性別之不同而有趨向存在。

2.就不同職務在融合教育態度全量表與各分量表於不同任教年資之趨向分析而言

(1)職務一(五組)×任教年資：在融合教育態度全量表於直線趨向達顯著水準，且以特教教師的趨向形式優於校長、主任、組長與普通教師，亦即隨著任教年資的增加，特教教師對身心障礙學生融合教育態度於全量表上較校長、主任、組長與普通教師積極正向；融合理念分量表在直線趨向達到顯著水準，且以校長及特教教師的趨向形式優於主任、組長與普通教師，亦即隨著任教年資的增加，校長及特教教師對身心障礙學生融合教育態度，於融合理念分量表優於主任、組長與普通教師；接納態度與教學技能分量表在直線趨向與四次趨向達到顯著水準，且校長及特教教師的趨向形式優於主任、組長與普通教師，亦即隨著任教年資的增加，校長及特教教師對身心障礙學生融合教育態度於接納態度與

教學技能分量表上優於主任、組長與普通教師。

整體而言，不同職務一（五組：校長、主任、組長、特師與普師）的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度全量表與融合理念、接納態度、教學技能分量表，在直線或直線與四次趨向達顯著水準，且以校長與特教教師對身心障礙學生的融合教育態度優於主任、組長與普通教師。

(2)職務二×任教年資：在學校行政分量表於二次趨向達顯著水準，且以特教教師的趨向形式優於普通教師的趨向，亦即隨著任教年資的增加，不同職務三（普師與特師）的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度，於學校行政分量表上以特教教師對身心障礙學生的融合教育態度優於普通教師。

(3)職務三×任教年資：在學校行政分量表於四次趨向達顯著水準。其次，教學技能分量表在二次趨向達顯著水準，兩者均以普師一對身心障礙學生融合教育態度優於普師二，亦即隨著任教年資的增加，普師一對身心障礙學生融合教育態度於學校行政與教學技能分量表上較普師二積極正向。

整體而言，不同職務三（普師一、普師二）的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度，在學校行政與教學技能分量表，分別於四次趨向與二次

趨向達顯著水準，且以普通教師曾任教特教班（普師一）者對身心障礙學生的融合教育態度優於普通教師未曾任教特教班（普師二）者。

(4)職務四×任教年資：在融合教育態度全量表及接納態度與教學技能分量表在三次趨向趨向達顯著水準，且以特師一的趨向形式均優於特師二，亦即隨著任教年資的增加，特師一對身心障礙學生融合教育態度於融合教育態度全量表以及接納態度與教學技能分量表優於特師二。

整體而言，不同職務四（特師一、特師二）的國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度在全量表、接納態度與教學技能分量表，分別於三次趨向達到顯著水準，且以特教教師曾任教普通班（特師一）者對身心障礙學生的融合教育態度優於特教教師未曾任教普通班（特師二）者。

3.就不同教育程度在各量表於不同任教年資之趨向分析而言

(1)教育程度一×任教年資：在學校行政與教學技能分量表於二次趨向達顯著水準，且均以研究所以以上教育程度的趨向形式優於專科與大學教育程度之教育人員，亦即隨著任教年資的增加，研究所以以上教育程度之教育人員對身心障礙學生融合教育態度在學校行政與教學技能分量表上優於專科與大學教育程度之教育人員。

整體而言，不同教育程度一（專科、大學與研究所以以上）的國小教育人員對身心障礙學生的融合教育態度，在學校行政與教學技能分量表於不同任教年資之趨向，以二次趨向達顯著水準，且均以研究所以以上教育程度之教育人員對身心障礙學生融合教育態度較專科與大學教育程度之教育人員積極正向。

(2)教育程度二×任教年資：在教學技能分量表於直線趨向與二次趨向達顯著水準，且以修畢特教學分之教育人員的趨向形式優於未修畢特教學分之教育人員，亦即隨著任教年資的不同，修畢特教學分之教育人員對身心障礙學生融合教育態度於教學技能分量表上優於未修畢特教學分之教育人員。整體而言，不同教育程度二（修畢與未修畢特教學分）的國小教育人員對身心障礙學生的融合教育態度在教學技能分量表於不同任教年資之趨向，以直線趨向與二次趨向達顯著水準，並以修畢特教學分之教育人員對身心障礙學生融合教育態度，優於未修畢特教學分之教育人員。

結論與建議

茲將研究結果加以歸納，並提出研究之發現與若干建議：

一、結論

本研究依文獻分析與研究目的，探討性別、職務與教育程度等變項是否隨著任教年資的不同而有趨向存在。依調查結果與統計分析，本研究獲致如下之研究發現：

（一）就性別而言，在融合教育態度全量表與分量表於不同任教年資之趨向分析均未達顯著水準，亦即隨著任教年資的增加，國小教育人員對身心障礙學生融合教育態度不因性別之不同而有趨向存在。

（二）就不同職務與任教年資之趨向分析而言，隨著任教年資的增加，分別在職務一、職務二、職務三與職務四皆有不同程度的趨向存在，且有其規律性。

整體在職務一（五組）全量表與融合理念、接納態度、教學技能分量表，於直線趨向與四次趨向達顯著水準，且以校長與特教教師優於主任、組長與普通教師；在職務二（普師與特師）學校行政分量表上，以特教教師優於普通教師；職務三（普師一、普師二）在學校行政與教學技能分量表，分別於四次趨向與二次趨向達顯著水準，且以普通教師曾任教特教班者優於普通教師未曾任教特教班者；職務四（特師一、特師二）在全量表、接納態度與教學技能分量表以三次趨向達顯著水準，且以特教教師曾任教普通班者優於特教教師未曾任教普通班者。

（三）就不同教育程度在各量表於不同任教年資之趨向分析，整體而言，皆以研究所以以上教育程度之教育人員，對身心障礙學生融合教育態度優於專科與大學教育程度之教育人員；修畢特教學分之教育人員優於未修畢特教學分之教育人員。

不同教育程度在各量表於不同任教年資之趨向分析，其結果已如前述，皆以研究所以以上教育程度之教育人員，對身心障礙學生融合教育態度優於專科與大學教育程度之教育人員；修畢特教學分之教育人員優於未修畢特教學分之教育人員。

（四）隨著不同任教年資的趨向走勢，於不同性別、職務與教育程度的國小教育人員，有不同之趨向，但結果仍趨於一致。整體而言，職務以校長與

特教教師優於主任、組長與普師，特教教師優於普通教師，曾任教特教班之普師優於未曾任教特教班之普師，曾任教普通班之特教教師優於未曾任教普通班之特教教師；教育程度以研究所以以上優於專科與大學；修畢特教學分者優於未修畢特教學分者。

二、建議

依據研究結果及歸納之結論，分別對學校行政單位、普通班教師、特教班教師以及進一步後續研究提出以下若干建議：

（一）對教育行政單位的建議

1. 鼓勵師資培育機構，規劃一系列特教相關研習課程

本研究發現不同職務的國小教育人員，對身心障礙學生的融合教育態度，以校長與特師優於主任、組長與普師等。因此，教育行政單位應鼓勵師資培育機構，各縣市政府、各師範校院特教系或特教中心等相關單位，提供國小教育人員，特別是普通班教師與特教教師，有系統、有計畫的特教相關課程與系列研習，以充實教育人員特教相關知能。當普通班教師對身心障礙學生的認識、瞭解越多，能力知識足以勝任時，因應個別差異的教學技能也會相對提升，自然對身心障礙學生較不排斥，也有助於融合教育的推展。

2. 妥善規劃辦理特教知能研習，有系統、分階段的規劃並採進階方式辦理

普通教師或普通教師未曾任教特教班（普師二）者，在本研究的融合教育態度各向度的得分偏低，亦即普通教師或未曾任教特教班者，有關身心障礙學生的融合理念與教學技能較缺乏，接納態度亦較低，其所獲得行政支援較少，因而對學校行政的需求也較殷切。當面臨不同障礙類別學生時，因擔憂、顧慮、畏怯抗拒等負面情緒，形成較大的工作壓力。因此，相關單位應配合政府政策，妥善規劃辦理特教知能研習，根據普通教師與特教教師的不同需求，規劃相關系列課程，有系統、有計畫的提供特教專業知能，採初階或進階方式辦理各項研習，讓教師或行政人員能獲得特教專業知能，相信對於增進教師對身心障礙學生的瞭解與接納，必有助益。

（二）對學校行政單位的建議

1. 由校長、主任等兼任行政之教師藉行政支持，提高普通教師對融合教育態度的正面看法

校長是一校的領導者，各校融合教育的實施與宣導，有賴校長等行政人員的執行與推動。所謂「上

行下效」，校長、主任對政府政策之推展，融合教育的實施，扮演舉足輕重的角色。因此，校長、主任應多鼓勵學校同事充實特教相關理念，主動支援教師，以有效監督與執行身心障礙學生的個別化教學。對於特教資源設備及空間規劃能盡力配合教師之需求，依規定減少融合教育班教師的行政工作及降低融合教育班學生人數，給予普通班教師充分之行政支援，以提高普通教師對融合教育態度的正面看法。

2. 多提供普通班教師進修研習機會，並與普通教師相互配合，落實融合教育。

本研究發現教育程度在各項統計分析之結果，皆以研究所以以上優於專科、大學程度；修畢特教學分優於未修畢特教學分者。由此可見，受過特教專業訓練的教育人員較為接納障礙者，校長應增加進修研習的名額給普通班教師，使其能獲得特教相關知能。此外，普通教師在教學上最希望獲得的是行政支持，因此，行政人員應與普通教師相互配合，落實融合教育，亦即行政人員與教師的合作協調是最有效的支持方式。

（三）對普通班教師的建議

1. 充實特教專業知能，理解與重視身心障礙學生學習需求，適時調整課程與教材教法。

為避免普通教師對身心障礙學生的態度，影響融合教育的實施，連帶影響一般學生對身心障礙學生的接納與支持。因此，普通班教師應隨時充實特教相關資訊，多參與特教相關研習活動，理解與重視身心障礙學生的學習需求，適時的調整課程、教材、教法、作業與評量方式，使身心障礙學生的優勢得以發揮。

2. 教學技巧的改進，配合輔助科技的運用，並與相關人員做好溝通

本研究發現年齡或任教年資越低的國小教育人員，對身心障礙學生的融合教育態度也較消極。究其原因，普通班教師，尤其是初任、年齡較淺或教學經驗不足之教師，對需要特教專業知能教導的身心障礙學生，則心生畏懼，因而表現出對融合教育的排斥心理。特教教師雖然表現比普通教師接納積極，但為了滿足身心障礙學生各種需求，特教教師也需要不斷進修始可勝任愉快。因此，有效教學技巧的觀摩學習、演練與實作，不僅是特教教師應具備，普通教師更需要不斷學習，除善用輔助科技於實際教學上，也要善於溝通，與學校行政人員及家長培養良好的互動，將有助於教學的順利進行。

（四）對特教班教師的建議

1.除做好份內工作，也應盡量協助普通班教師教導身心障礙學生。

雖然本研究結果，特教教師的教學技能明顯優於普通教師，工作壓力也比普通教師小，但有鑒於融合教育的實施，國小特教班招收的學生障礙程度越來越嚴重，特教教師也需要不斷充實特教相關知識與教學技能，才能因應障礙程度較嚴重的學生帶來的問題。此外，特教教師也應盡可能的協助普通教師，以利輔導普通班中的身心障礙學生，尤其是特教教學經驗較少的年輕教師更需多予諮詢與協助。

2.特教教師與校長等行政人員充分合作，做好校內融合教育的工作。

本研究在不同職務的差異分析與趨向分析結果，校長、特教教師明顯優於主任、組長與普師。因此，特教教師應以本身的專業技能，配合校長政令的實施，落實校內身心障礙學生的融合教育，藉以影響全校行政人員、師生與學生家長對融合教育態度的轉變，理解融合教育的重要性。唯有全校人員相互合作、共同努力，充分運用合作學習與同儕教導的方式實施教學，才有利於融合教育的推展。

（五）對進一步後續研究的建議

1.擴大研究對象

建議未來的研究可擴大取樣對象，包括身心障礙學生之家長與相關專業人員，如助理教師、巡迴輔導教師、各種障礙類別之治療師等等。

2.增加其他的變項

建議未來的研究，可增加「婚姻狀況」與身心障礙學生的「接觸程度」等變項，以瞭解其是否影響教育人員對身心障礙學生的融合教育態度，以及影響程度。

3.進一步瞭解造成教育程度差異結果之真正原因

本研究之教育程度變項，在趨向分析結果，皆以研究所以以上優於專科、大學程度之教育人員，修畢特教學分者亦優於未修畢特教學分者。然而具有高學歷之教育人員，是否因文化水平較高，或因較能取得學校的支持，所獲得的資源也較多，因而對身心障礙學生所持的態度也較為積極且接納？專科或大學教育程度之教育人員，何以對身心障礙學生的接納與支持態度較為消極？這些都有待未來的研究深入探討，以瞭解真正的原因。

4.使用不同的研究方法，兼重「質」與「量」

的研究

綜合本研究趨向分析之結果，隨著任教年資的增加而有趨向存在，大致在職務以校長或特師優於主任、組長與普通教師等；因研究由問卷調查所得，其結果僅能說明一般的情況，至於：

（1）國小教育人員中，校長、主任是否就是這些較積極的男性教育人員？

（2）校長、主任等行政人員就是年齡較大、任教年資較久的教育人員？

（3）普通班教師，是因為未修畢特教相關學分或學歷較低，任教能力與經驗不足，造成工作壓力較大，或是學校行政支援缺乏等等因素而影響工作壓力？

因此，建議未來可採用質性訪談方法，藉由現場觀察與訪談等方式蒐集資料加以佐證，以進一步驗證研究結果，提供有關單位作為未來努力的方向。

參考書目

一、中文部分

王大延、蔡昆瀛等人（民 91）。臺北市幼兒園所融合教育實施現況與需求調查研究。台北市政府教育局委託，台北市立師範學院特殊教育中心研究。

王淑霞（民 90）。國中教育人員對於實施融合教育態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學研究所碩士論文，未出版。

竹師實小融合班（民 89）。十週年紀念特刊。新竹：竹師實小融合班編印。

曲俊芳（民 88）。國中普通班身心障礙學生及其教師所遇困難及支援服務需求之研究—以兩名腦性麻痺學生為例。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

邱上真（民 88）。融合教育問與答。載於中華民國特殊教育學會主編，迎千禧談特教，191-210。

吳永怡、楊麗香（民 91）。融合教育的發展與實施。國立台東師範學院特殊教育中心編印，特教叢書，16，1-18。

吳淑美（民 87）。融合班之班級經營。國教世紀，180，13-16。

吳淑美（民 90）。談融合教育之現況與未來。國立台北師範學院特殊教育學系、特殊教育中心出版，融合教育學術論文集，民 90，1-10。

李芃娟（民 81）。啟智班教師與家長對智能不足學童教育態度之研究。載於國立台南師範學院特

- 特殊教育學系出版，特殊教育與復健學報，2，97-131。
- 江信摑（民 91）。台中縣國民小學教育人員對實施融合教育的態度研究。國立嘉義大學國民教育研究所特殊教育教學碩士論文。
- 林貴美（民 90）。融合教育與學校再造。國立嘉義大學特殊教育中心編印，融合教育論文集，1-20。
- 教育部（民 90）。特殊教育法。台北市，教育部。
- 莊慶文（民 90）。台南縣國民中小學視覺障礙混合教育計畫實施現況之調查研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 黃金源（民 77）。我國國小啟智班學童回歸主流現況及改進途徑之研究。台灣省立屏東師範學院。
- 黃冠智（民 87）。國小普通教師教導聽覺障礙學生教學支援需求調查研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版。
- 黃茂樹、周文麗（民 90）。上課講義。民 90 年 7 月 19 日。美國北科羅拉多大學。
- 黃富廷（民 84）。國中學生對智障學生態度之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心編印，特殊教育研究學刊，13，65-79。
- 黃馭寰（民 91）。國民小學教師對回歸主流聽覺障礙學生的接納態度之調查研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士論文，未出版。
- 梁偉岳（民 84）。國小學生對不同回歸方式智能障礙同儕接納課程之教學成效。
- 國立彰化師範大學特殊教育研究所未出版之碩士論文，未出版。
- 楊瑞文（民 91）。國民中學教師對聽覺障礙學生融合教育的認知與支持度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版。
- 楊麗香（92）。花東地區國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究。國立台東大學特殊教育教學碩士論文，未出版。
- 鈕文英（民 89）。國小階段實施融合教育可行模式之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系，教育部專題研究計畫成果報告。
- 黎慧欣（民 85）。國民教育階段教師與學生家長對「融合教育」的認知與態度調查研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 劉博允（民 89）。台灣與美國融合教育政策之比較研究。暨南國際大學比較教育研究所碩士論文。
- 陳金池（民 87）。國小學生對身心障礙同儕接納態度之

- 研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳清溪（民 89）。啟智班教師教學支援需求與教學自我效能之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文，未出版。
- 陳綠萍（民 90）。台北市國民小學就讀普通班身心障礙學生支持系統之調查研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 謝政隆（民 86）。國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 謝政隆、王木榮（民 91）。國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究。「特殊教育學術研討會」論文集。台東師院特教中心編印。
- 謝建全、吳永怡、王明泉（民 90）。高職學生對智能障礙同儕融合態度之研究—以融合生活營為例。國科會專題研究計畫。
- 魏俊華（民 91）。融合教育的發展與評價。國立台東師範學院特殊教育中心編印，特教叢書，16，19-29。
- 蘇燕華（民 89）。融合教育的理想與挑戰——國小普通班教師的經驗。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 饒敏（民 85）。臺北市國民中學普通班教師對身心障礙學生回歸主流的態度及其相關因素之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 鐘梅菁（民 89）。學前教師實施融合教育之專業知能與困擾問題研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。

二、英文部分

- Danne, C. J. ; Beirne-Smith, Mary, Latham, & Dianne (2000). *Administrators' and Teachers' Perceptions of the Collaborative efforts of inclusion in the elementary grades*. Education, Winter 2000, Vol, 121 Issue 2, p331,8p
- Erwin, E. J. (1993). *The philosophy and status of inclusion*. The Lighthouse, 1-4.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, H. M. (1994). *Exceptional children: introduction to special education*. Boston:

- Allyn & Bacon.*
- Fuller, B., Wood, K., Rapoport, T., & Dornbusch, S. M. (1982). The organizational context of individual efficacy. *Review of Educational Research, 52*(1)7-30.
- Hollowood, T. M.; Salisbury, C. L.; Rainforth, B. & Palombaro, M. M.(1994). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children, 61*(3).242-253.
- Kauffman, J. M. & Floyd, J., W. (1995). Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let's think again. *Phi Delta Kappan, 76*, 542-549.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A.(1997). *Inclusion and School Reform Transforming America's Classroom*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Miller, K. J. & Savage, L. B. (1995). *Including General Educators in Inclusion*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381 322)
- Roger, J. (1993) .The inclusion Revolution. *Research Bulletin, 11*, 1-6.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling : Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education, 26*(1), pp5-18.
- Smith, Polloway, Patton, & Dowdy (2001) . *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Apearson Education Company. Needham Heights, MA
- Smith, T. E. C., Ponoway, E. A., Patton, J.R.,& Dowdy, C.A.(1995). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). Schools as inclusive communities. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education : Divergent perspectives*(pp.29-44). Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.

The Study of Inclusive Attitudes and Teaching Year Trends of Elementary School Educators for Students with Disabilities in Taiwan

Yung-Yi Wu Ming-Chuan Wang Yu-Hsiung Cheng
National Taitung University

ABSTRACT

The main purposes of this study was to explore the inclusive attitudes and influent factors of elementary school educators with disabled students, related background variables in inclusive attitude full scale and subscale of different analysis, prediction function, trend condition, and correlation. By using the school unit of cluster sampling, there were screening 53 elementary schools, and 1,422 research objective educators in Taiwan area. The research tools would be used 「The Inclusive Attitude Scale of Elementary School Educators with Disabled Students' in Taiwan Area」. After synthesizing research, the following were some research results offered:

1.For genders, there were no significant levels of inclusive education full scale and subscale in different teacher year trends. By increasing teaching years, there were no differences for students with disabilities in elementary educators of inclusive attitudes.

2.For different positions in teaching year trends analysis, there were different levels of trends existing in position 1, 2, 3, 4 by increasing teaching years. It also showed in the regular patterns.

3.For different educational backgrounds of scales in teaching year trends analysis, all educators with over graduate schools of educational backgrounds were better than colleges of educational backgrounds in inclusive attitudes; educators with special education(SE) credits were better than without SE ones.

4.By different teaching year trend variables, different genders, positions and educational backgrounds of elementary educators had different trends, but the results of trends were the same. For all, the positions of principles were best among directors, section heads and regular classroom teachers; educators with experiences in special education were better than without experiences; SE educators with experiences in regular classrooms were better than without ones; educators of educational backgrounds with over graduate schools were better than college educational backgrounds; educators with SE credits were better than without SE ones.

Keywords:Elementary School Educators, Inclusive Education, Students with Disabilities, Inclusive Attitude