

國立台東師範學院特殊教育中心
特殊教育學術研討會論文集，民 91，3-18 頁

國小教育人員對完全融合模式之 態度調查研究

謝 政 隆

台中市立人國民小學

王 木 榮

國立台中師範學院

摘 要

本研究旨在探討國小教育人員對於特殊兒童以完全融合模式安置於普通班的態度與觀點。透過文獻分析、問卷調查法與訪談法，以歸納出國小教育人員對於完全融合模式的同意程度、實施型態和所需之必要協助的態度與看法，以及對於普通兒童與特殊兒童之影響的觀點。研究對象為中部四縣市公立國小教育人員，有效樣本共 457 人，訪談受訪者 5 人。所得的資料以次數分配、百分比、平均數、標準差、t 考驗、單因子變異數分析與卡方 (χ^2) 考驗加以處理，訪談方面則進行原始資料的轉譯與逐字稿的謄寫。

研究所得結果為：國小教育人員對於實施完全融合對普通兒童、特殊兒童具有正面影響持贊同之態度，但整體同意度不高。而不同背景之國小教育人員其同意度有顯著差異。其次，國小教育人員對於完全融合之整體看法持贊同的態度，而不同背景之國小教育人員其同意度有顯著差異。國小教育人員對於實施完全融合之實施型態持贊同的態度，而不同背景之國小教育人員其同意度有顯著差異。國小教育人員對資源教師模式與協同教學模式的支持度均達九成以上。國小教育人員對於所需的必要協助，最傾向「能在教室中提供直接協助的教學團體或人員」，其次為「能提供諮詢服務的教學團體或人員」與「短期進修」。

關鍵詞：完全融合、國小教育人員、特殊兒童、障礙兒童、態度

壹、緒論

民國八十六年五月十四日「特殊教育法修正案」公布後，明訂公布施行後之六年內，將身心障礙學生入學年齡向下延伸至三歲外，亦規定特殊教育經費之預算比率，中央政府不得低於 3%，地方政府不得低於 5%。同時教育部也表示，未來特殊教育將做到「零拒絕」(教育部，民 84)。而根據我國第二次全國特殊兒童普查結果發現，國內大多數障礙兒童受教育的主要場所是以一般學校普通班為主(約佔 84.44%)，而安置在資源班、特殊教育班及特殊學校就讀接受特殊教育的特殊兒童僅佔 15.44%(教育部特殊兒童普查工作執行小組，民 81)。因此，如何提供在普通班中的特殊兒童所需要的各種教育服務與協助，是相當迫切與重要的問題。

過去，特殊教育強調特殊兒童與普通兒童的差異性，故主張以特殊的環境和方法，將障礙學生加以隔離。但隔離之後往往使其益形孤立，以至於難以適應日益變遷的社會生活。而融合教育(inclusion education)強調特殊兒童和普通兒童的相似性，故主張在相同的環境中提供特殊的方法。雖然要把障礙學生完全回歸到普通班，以實施完全融合(full inclusion)教育，仍有現實上的困難；但推動普通教育與特殊教育的統合，以尋求最適合特殊教育發展之人性化的融合安置方式，的確是當前重要的課題。

雖然完全融合的教育安置，強調普通學校在不犧牲普通兒童權益的原則下，應主動在教育環境上作改變以適應有「特殊教育需求」的兒童，其觀點強調「有意義的融合、共同成長、主動改變」等(吳武典，民 84；Ainscow, 1994)。然而從文獻上可發現完全融合的教育安置近年來在國外所受到廣泛討論中，各有支持與反對的意

見(Alves & Gottlieb, 1986；Jenkins, Pious & Jewell, 1990；Reganick, 1993)。因此這樣的理念與作法，如未能形成一種社會共識，恐怕便不易推行。

在這樣的理念下，不僅特殊教師要進入普通班來服務特殊兒童，普通教師也必須具備若干特殊教育技能，以教導特殊兒童(毛連塹，民 83)。此外，特殊教師除提供特殊教育服務給特殊兒童外，在必要時也應協助或指導普通教師處理特殊兒童的問題(Fuchs & Fuchs, 1994)。故實施完全融合時，不論普通教師、特殊教師，乃至行政人員對其實施的型態是否贊同？是否具備足夠的意願來面對其新的角色與責任？都是必須加以瞭解的問題。

貳、完全融合模式的意涵與相關研究

完全融合模式的發展，最主要的動力來自於基本人權的伸張對特殊教育理念產生的衝擊。特別是歐美等先進國家，由於對「人性化與全人化教育」的重視，已使這種融合式的安置方式，成為安置特殊兒童最重要的模式。

一、完全融合教育的源起

1975 年美國通過「全體身心殘障兒童教育法案」(The Education for All Handicapped Children Act of 1975；PL 94—142)後，使得特殊教育的實施與服務在近二十年產生急遽的改變。此法案的兩大主要條款「最少限制的教育環境」(the least restrictive environment)與「免費而適當的公立教育」，使得許多原先被摒除於公立學校之外的特殊兒童，得以進入公立學校，同時重視其受教權益，並強調提供免費而適當的教育。

1980 年代美國因受到當時政治經濟與教育改革的影响，學者提出「普通教育改革」(Regular Education Initiative, REI)主張打破特殊教育與普通教育的界線。而後，美國面臨日增的障礙學生之教育負

擔，便再度為特殊教育與普通教育的統合提出新口號——「完全融合」，為完全融合教育的興起注入動力（洪儷瑜，民 84）。

就特殊教育的發展歷史而言，完全融合教育的興起與實施，可自表 1 加以瞭解。

表 1 推動完全融合教育的歷史沿革

年 代	主要的教育措施
古代 (1850 年以前)	障礙者未得到無任何教育措施
1850—1900	設置安養學校提供障礙者之教育與訓練
1900—1950	特殊學校與特殊班普遍設立，安養學校亦持續增加
1950—1970	特殊班主要安置智能障礙、情緒困擾、及學習障礙之學生；安養機構與特殊學校為視障、聽障、及肢障者的教育場所
1970—1977	回歸主流運動興起，部份障礙兒童回到普通班；但中度與重度障礙者仍在安養機構與特殊學校中受教
1977—1986	美國聯邦與各州立法保障障礙者在最少限制的環境下，接受免費而適當的公立學校教育
1986 至今	持續推動全體障礙者在正常的教育環境下受教、在學校與社區中實施完全融合，以及學校學生的多樣化

資料來源：Schulz & Carpenter, 1995, p. 15

由表 1 可知，完全融合的推動因法令制訂愈趨周全，而涵蓋至全體特殊兒童；其歷程是漸進的，其對象從輕度至重度、從少數障礙類型至不分類型；其方式由部份時間乃至全部時間的安置；其範圍由特殊教育機構而至與社區環境加以結合。

二、完全融合教育的意義

完全融合意指對所有學生提供支持性的教育服務，包括班級內所有相同年齡、住在附近的障礙學生。為讓同處普通班的障礙學生與普通學生同受其利，則須有周全的設計（胡致芬，民 86）。若狹義的融合只是將每位學生安置於相同的場所。而適當且人性化的融合須因應學生的特殊需求，提供多元化的安置方式，並讓學生從中獲得安全感、被接納與尊重，且能得到

適當的協助以發展情意與智能（毛連塹、許素彬，民 84）。

綜合言之，完全融合教育的意義，可歸納為：

(1)對象：為所有有特殊需要的學生，而不限於具鑑定合格的特殊學生。

(2)實施型態：乃將特殊兒童安置於普通班級中，並提供特殊兒童個別化的教育方案和適性的教學活動。

(3)社會互動：教師必須指導全體兒童社會性技能，促使普通兒童與特殊兒童相互接納與互動。

(4)必要的協助：特殊教育和相關協助應進入普通班級中，協助普通教師解決特殊教育的問題，方能使特殊兒童在普通班中受益。

(5)相關人員：特殊教育人員、普通

教育人員和相關專業人員之間，是一種協同合作與責任分擔的關係。

(6)安置場所：完全融合教育所指的「最少限制的環境」，乃是特殊兒童住家附近學校的普通班級。

三、完全融合的實施模式

完全融合僅是融合的概念之一，在學校仍可能實施其他不同程度的融合，包括：有限度的融合(limited inclusion)、中度的融合(moderate inclusion)，和完全融合等(Schulz & Carpenter, 1995)。

完全融合教育的實施，雖有不程度的融合型式，但就教師所扮演的角色而言，其可採行的模式約有下列五種：

(1)小組模式(team model)：指特殊教師與普通教師一起進行教學。

(2)協同教學諮詢模式(coteaching consultant model)：特殊教師在一週中安排某些時段，進入普通班中進行協同教學。

(3)平行教學模式(parallel-teaching model)：特殊教師在普通班級中教室的某一區對一組學生進行教學。

(4)協同教學模式(co-teaching model)：特殊教師與一位或多位普通教師組成教學小組，共同負起教室中所有學生的教育責任。

(5)資源教師模式(resource teacher model)：特殊教師同時提供普通教師有關障礙學生教學與輔導上的諮詢服務(National Center on Educational Restructuring and Inclusion ; NCERI, 1994)。

須注意的是，此五種模式各有其利弊，在選擇時應以特殊兒童之實際需要並配合學校環境之實際狀況，加以彈性運用。

四、完全融合教育的相關研究

(一)對完全融合的批評

1、對於特殊兒童參與班級活動感到擔憂

由於普通教育環境的設備，並未為障礙學生做好完善的準備(王木榮，民87)，因此障礙學生對於學習活動的參與程度，也可能因教育環境之不良設計而受到限制。許多重度障礙者無法適應目前的公立教育系統，不僅難有教學效果，並使特殊兒童受到更多的孤立(Reganick, 1993)。

2、對於普通班中的教師與學生可能產生負面影響

完全融合教育對普通教育和特殊教育都有很大的衝擊，尤其是在教材教法上(吳淑美，民84)。而最大的困難，就是向現存的教育體制及社區生活挑戰，教育工作者要花更多的時間重新思考制度、課程該如何調整(胡致芬，民86)。

3、教學的品質不易控制

實施完全融合後，使普通班中學生的異質性提高，因此教師在教學活動的安排與教材教法的調整上，困難度頗高。能否兼顧特殊兒童與普通兒童的學習需要，在考驗教師之教育專業能力。

4、教師的意願過於消極

固然有些教師能勝任完全融合教育所賦予的角色與責任，但有些教師不能夠、也不願意接受教育特殊兒童的責任(Jenkins & Pious, 1991)。而且特殊兒童家長過度參與教學活動，會令教師無法適應，因而影響其支持完全融合的態度(王木榮，民87)。

(二)對完全融合的支持

1. 在師生的互動關係方面

包括(1)使障礙者獲得與同儕相處的滿足；(2)障礙者可學到一些社會能接受的行為；(3)更多的刺激促使障礙者產生更多的進步；(4)對一般人來說，則學會了接納和他們不一樣的人；這種習慣及價值觀將會影響他所有離開學校以後的日子

(胡致芬, 民 86, 頁 16)。

2. 在教學的成效方面

研究發現參與融合教育之教師和行政人員認為中重度障礙學生安置於普通班中，有助於改善其功能性的技能、增進其獨立性，增加對環境的敏銳與興趣，獲得與年齡適配的行為模式，並能與他人建立友誼與提昇自尊 (Janney, Snell, Beers & Raynes, 1995)。同時在實施的過程中，特殊兒童可獲得學業上的進步並發展社會關係 (Ross & Wax, 1993)。

3. 在班級的參與方面

在普通班中障礙兒童和普通兒童可發展出許多社會關係，包括；同儕的教導、共餐的同伴、學習的同伴、校內活動的同伴、朋友關係、課外與課後活動的同伴、旅遊的同伴、和鄰居關係等 (Heward & Orlansky, 1995)。

(三)學校教育人員對實施完全融合的態度

對於普通教師而言，本身知識與技能的不足、教學時間不夠，以及融合安置可能對其他兒童具有負面影響，是其最為擔心之處。他們期待特殊教師能分擔責任，或者運用特殊班來推卸其責任；對特殊兒童的教學時間不足，亦是融合教育最關鍵的問題。足夠的教學時間，可使普通教師對特殊兒童產生正向的態度和意願，並與特殊教育人員合作以承擔教導這些兒童的責任 (Davis, 1994; Pijl, 1995)。

Castoria (1986) 曾分析影響普通教師對融合教育態度的相關因素，包括 (1) 校長的支持與態度；(2) 資源人士及其態度；(3) 修過特殊教育有關學分；(4) 任教年資或年級；(5) 是否教過特殊學生；(6) 教室結構等 (引自張蓓莉, 民 79)。

而林美和 (民 73) 之調查發現，國內教師對輕度智能不足兒童就讀普通班仍持消極態度。不過，如能成立資源教室從事

補救的教學活動，則大多數教師同意此類兒童返回教育的主流。

綜合言之，大多數教師對實施完全融合教育方案的態度並不很積極。同時在研究中也提出許多與教師態度有關的問題，如：是否接受特殊專業訓練、安置的障礙類型、教學時間是否足夠、對此教育模式的瞭解程度、行政與特殊教育人員的支持與否、相關專業協助與否，以及與障礙學生有無接觸的經驗等。

參、研究設計與實施

一、研究目的

(一)分析不同人口變項的國小教育人員對於「實施完全融合模式對普通兒童的影響」之看法的差異情形。

(二)分析不同人口變項的國小教育人員對於「實施完全融合模式對特殊兒童的影響」之看法的差異情形。

(三)分析不同人口變項的國小教育人員對完全融合模式之整體態度的差異情形。

(四)探討不同人口變項的國小教育人員對於完全融合模式之實施型態之看法的差異情形。

(五)探討不同人口變項的國小教育人員對於完全融合之不同實施模式之支持程度的差異情形。

(六)探討不同人口變項的國小教育人員對於實施完全融合模式時所需之必要協助的意見其差異情形。

二、研究對象

本研究以台中縣市、彰化縣及南投縣所屬之國民小學學校教育人員為母群體，包括普通班教師、特殊班教師及學校行政人員等三類。取樣方法採分層立意取樣。有效問卷共 526 份，其中特殊教師 121 份，普通教師 239 份，行政人員 166 份。

三、研究工具

本研究以研究者自編之「國小教育人員對完全融合模式之態度問卷」做為收集資料之主要工具。其次，根據問卷調查結果編擬半結構訪談大綱，作為個案訪談之導引，以利研究結果之分析與解釋。茲將研究工具說明如下：

(一)問卷編製依據

本問卷由研究者自編，其內容主要參考：吳淑美(民 86)、黎慧欣(民 85)、Davis (1994)、Kaplan (1993)、Matthews (1994)、Putnam、Spiegel 和 Bruininks (1995) 等之文獻，加以分析整理，然後據以作為編製問卷的依據。部份題目內容雖參考上述研究之問卷，但文句上則加以修改。

(二)問卷內容

問卷內容共包括五個主題：

1、實施完全融合模式對普通兒童的影響。

2、實施完全融合模式對特殊兒童的影響。

3、對完全融合模式的整體態度。

4、對完全融合模式實施型態的同意程度。

5、對實施完全融合模式時所需之必要協助的看法。

(三)問卷填答與計分方式

問卷之計分採 Likert 四點計分方式，正向題「很同意」四分、「同意」三分、「不同意」二分、「很不同意」一分；反向題「很不同意」四分、「不同意」三分、「同意」二分、「很同意」一分。

(四)預試實施之過程

預試問卷完成後，隨即進行預試。共寄出 130 份問卷，回收 119 份，有效問卷為 102 份。

(五)預試結果之統計分析

1. 信度分析

預試問卷回收後，將本研究問卷的五個主題以 Cronbach α 係數進行「內部一致性分析」，結果如表 2 所示。

表 2 「國小教育人員對完全融合模式之態度問卷」之信度分析表

主題名稱	Cronbach α 係數
實施完全融合模式對普通兒童的影響	.7595
實施完全融合模式對特殊兒童的影響	.6765
對完全融合模式的整體態度	.8160
對完全融合模式實施型態的同意程度	.8906
對實施完全融合模式時所需之必要協助的看法	.7439
總量表	.8837

2. 建立專家效度

經剔除信度係數偏低的題目後，研究者即編製「專家意見調查表」，依「適合」、「修改後適合」、「不適合」三點量表方式，請五位特殊教育專家且熟悉國民小學情況的學者，針對問卷架構評鑑題意表達、歸類與完整性等提供意見。並據以逐題修改或保留題目之文句與問卷架構。

(六)訪談

根據問卷調查的統計分析結果編擬半結構訪談大綱，作為個案訪談之導引，進一步探究國小教育人員對完全融合模式之態度。訪談對象的選取盡量符合各人口變項的要求，以求受訪者的代表性。

四、調查實施

「國小教育人員對完全融合模式之態度問卷」之預試問卷，經過專家評鑑、

Cronbach α 係數「內部一致性考驗」後，據以編製正式問卷。隨即於八十七年三月中旬進行正式施測。正式問卷初步分析後，即整理研究問題所得的資料，針對較

難以問卷形式呈現的問題，進一步訪談研究樣本。正式問卷的實施與回收情形如表 3。

表 3 正式問卷樣本及回收情形統計表

職務類別	發出份數	回收份數	回收率%	有效份數	有效率%
特殊	121	114	94.2	107	88.4
普通	239	224	93.7	204	85.4
行政	166	160	96.4	146	87.9
總計	526	498	94.7	457	86.9

註：「特殊」即「特殊班教師」；「普通」即「普通班教師」；「行政」即「行政人員」。

肆、資料分析

依據前述研究方法，茲將問卷調查結果之分析，分別敘述如下。問卷資料處理所採用的統計方法，包括：次數分配、百分比、平均數、標準差、t 考驗、單因子變異數分析、卡方（ χ^2 ）考驗等；訪談資料部分因受限於篇幅，故予以省略。

一、實施完全融合模式對普通兒童之影響的看法

（一）整體反應情形

國小教育人員認為實施完全融合對普通兒童有正面的影響，但同意程度並非很高（ $M=2.90 > 2.50$ ）。

（二）不同背景之受試者反應的差異情形

1. 有閱讀完全融合文獻的經驗、擔任特殊教師和學校設立特殊班的受試者認為實施完全融合後對普通兒童的正面影響，顯著高於其他的受試者。在有無行政工作上則無顯著差異。

2. 特殊教育背景、學校職務、學校班級數對實施完全融合對普通兒童之影響的反應有顯著差異。事後比較發現，「師範院

校特殊教育系（所）畢業」、「已修過特教 20 或 30 學分」和「曾選修特教學分 19 個以下」的受試者，對於實施完全融合對普通兒童之影響的正向反應，明顯高於「未曾修過任何特教學分，也未曾參加特教相關研習」的受試者，而「師範院校特殊教育系（所）畢業」的受試者之正向反應，亦明顯高於「未曾選修任何特教學分，但參加過特教相關研習活動」之受試者。

3. 特殊教師的正向反應均明顯高於普通教師與行政人員；而學校班級數在 25 班以上的受試者之正向反應也明顯高於學校班級數 13 至 24 班的受試者。

二、實施完全融合模式對特殊兒童之影響的看法

（一）整體反應情形

國小教育人員對「實施完全融合對特殊兒童的影響」具有正向反應，其同意程度並非很高（ $M=2.66 > 2.50$ ）。

（二）不同背景之受試者反應的差異情形

1. 有閱讀完全融合文獻的經驗、擔任特殊教師和學校設立特殊班的受試者認為實施完全融合後對特殊兒童的正面影響，顯著高於其他的受試者。在有無擔任行政

工作上則無顯著差異。

2. 特殊教育背景和學校職務對實施完全融合對特殊兒童之影響的反應有顯著差異。事後比較發現，「師範院校特殊教育系（所）畢業、已修過特教 20 或 30 學分、曾選修特教學分 19 個以下」的受試者對於實施完全融合對特殊兒童之影響的正向反應，均明顯高於「未曾修過任何特教學分，也未曾參加特教相關研習」的受試者；而特殊教師的正向反應也明顯高於普通教師。

三、對實施完全融合模式的整體看法

（一）整體反應情形

國小教育人員對「對完全融合模式之看法的整體反應」具有正向反應（ $M=2.97 > 2.50$ ）。

（二）不同背景之受試者反應的差異情形

1. 有閱讀完全融合文獻之經驗的受試者其正向反應，顯著高於無閱讀經驗的受試者。

2. 學校職務和學校地區對完全融合模式之整體看法的反應有顯著差異。事後比較發現，特殊教師的正向反應明顯高於普通教師與行政人員。而台中市的受試者之正向反應也顯著高於彰化縣的受試者。

四、國小教育人員對完全融合模式之實施型態的反應情形

（一）整體反應情形

國小教育人員對「完全融合模式之實施型態的整體反應」具有正向反應，而且其同意程度頗高（ $M=3.03 > 2.50$ ）。

（二）不同背景的受試者反應的差異情形

1. 有閱讀完全融合文獻的經驗和學校設立特殊班的受試者對完全融合模式之實施型態的看法，其正向反應明顯高於無閱讀經驗和學校未設立特殊班的受試者。

2. 特殊教育背景對完全融合模式之實施型態的整體反應有顯著差異。事後比較發現，「師範院校特殊教育系（所）畢（肄）業」的受試者對完全融合模式之實施型態的正向反應，明顯高於「未曾修過任何特教學分，也未曾參加特教相關研習」的受試者。

五、國小教育人員對完全融合之五種實施模式的整體反應情形

（一）整體反應情形

國小教育人員對這五種完全融合模式均持同意的態度（同意度均超過 50%）。若依同意度（很同意與同意之和）的高低排列，依序為：資源教師模式（94.7%）、協同教學模式（90.8%）、協同教學諮詢模式（85.6%）、小組模式（81.7%）、平行教學模式（58.4%）。

（二）不同背景之受試者反應的差異情形

為瞭解不同背景之受試者在五種實施模式的反應差異情形，先以 χ^2 檢定分析達顯著差異之背景變項，再依據 Haberman（1978）所指出「校正後標準化殘差值（Adjusted Residual）的機率分配接近常態分配，在雙側考驗下可以 1.96 作為 .05 顯著水準的臨界值，2.58 為 .01 的臨界值，以進行事後比較」（引自王保進，民 85），作進一步分析。不同背景受試者對五種完全融合模式之事後比較結果如表 4 所示。

表 4 不同背景受試者對五種完全融合模式之事後比較結果

同意程度 完全融合模式	顯著同意之受試者	顯著不同意之受試者
小組模式	未曾選修特教學分，但參加過 特教相關研習活動 普通教師 學校無特殊班	已修過特教 20 或 30 學分 特殊教師 學校有特殊班
協同教學模式	普通教師 行政人員	已修過特教 20 或 30 學分 特殊教師 未擔任行政工作
資源教師模式	服務年資 5 年以下 未擔任行政工作	服務年資 10 至 20 年 行政人員
協同教學諮詢模式	普通教師 行政人員	特殊教師 未擔任行政工作

六、國小教育人員實施完全融合模式時所需之必要協助的看法

(一) 整體反應情形

國小教育人員對於實施完全融合時所需的必要協助，依實施情境的不同，其所需者亦有不同。茲說明如下：

1. 教導特殊兒童與人相處的方式（社會性技巧）——最需要的協助為「短期進修（28.2%）、能提供諮詢服務的教學團體或人員（25.4%）、能在教室中提供直接協助的教學團體或人員（21.9%）」。

2. 在普通班中使用相同課程來教導特殊兒童，但需要改變教學活動——最需要的協助為「能提供諮詢服務的教學團體或人員（27.4%）、能在教室中提供直接協助的教學團體或人員（27.4%）、短期進修（24.5%）」。

3. 在普通班中運用「以學生個別學習速率」為主的教學活動——最需要的協助為「能提供諮詢服務的教學團體或人員（31.5%）、能在教室中提供直接協助的教學團體或人員（22.5%）」，或者「依教師個

人需要提出要求（19.7%）」。

4. 在普通班中運用「同儕教學活動」——受試者認為此時「不需要任何協助（28.4%）」，或者「依教師個人需要提出要求（24.9%）」，也可能需要「能提供諮詢服務的教學團體或人員（17.9%）」。

5. 在普通班中使用「特殊教育教材教法」——受試者最期望得到的協助為「能在教室中提供直接協助的教學團體或人員（40.9%）、短期進修（23.6%）、能提供諮詢服務的教學團體或人員（20.6%）」。

6. 持續評量學生在學習上的表現——受試者認為此時最需要「能提供諮詢服務的教學團體或人員（31.3%）、能在教室中提供直接協助的教學團體或人員（21.9%）」，或者「依教師個人需要提出要求（18.4%）」。

7. 運用小型的異質團體來進行教學——受試者認為最需要的協助為「能提供諮詢服務的教學團體或人員（23.2%）、能在教室中提供直接協助的教學團體或人員（22.5%）」，或者「短期進修（22.5%）」。

(二) 不同背景的受試者反應的差異情形

1. 在普通班中教導特殊兒童社會性技巧所需的必要協助

不同背景變項的國小教育人員在教導特殊兒童社會性技巧時，對所需要之協助的看法不同。依據前述 Haberman 的看法，據以進行事後比較，可發現：

(1) 服務年資 5 年以下和服務年資 5 至 10 年的國小教育人員較傾向「能提供諮詢服務的教學團體或人員」；服務年資 10 至 20 年的受試者較傾向「能在教室中提供直接協助的教學團體或人員」；服務年資 20 年以上的受試者較傾向「短期進修」。

(2) 普通教師較傾向「能在教室中提供直接協助的教學團體或人員」，特殊教師較傾向「不需要任何協助、能提供諮詢服務的教學團體或人員」。

(3) 若將學校職務分為普通教師、特殊教師、行政人員，則發現普通教師無明顯的選擇偏向，但特殊教師較傾向「能提供諮詢服務的教學團體或人員」，行政人員則較傾向「短期進修」。

(4) 若依行政工作區分，可發現擔任行政工作的國小教育人員較傾向「短期進修」，而未擔任行政工作者較傾向「能提供諮詢服務的教學團體或人員」。

(5) 學校中已設立特殊班的受試者較傾向「短期進修」；學校中未設立特殊班的受試者較傾向「能在教室中提供直接協助的教學團體或人員」。

2. 在普通班中使用相同課程來教導特殊兒童，但需要改變教學活動時，所需的必要協助

不同特殊教育背景的受試者對於改變課程以適應特殊兒童時所需的必要協助有顯著差異。進一步作事後比較，得知「曾選修特教學分 19 個以下」和「未曾選修特教學分，但參加過特教相關研習活動」的受試者對所需的必要協助無特殊的偏向，但「師範校特殊教育組（系、所）畢（肄）

業」的受試者較傾向「不需要任何協助」；「已修過特教 20 或 30 學分」的受試者較傾向「依教師個人需要提出要求」；而「未曾選修特教學分，也未曾參加特教相關研習活動」的受試者則較傾向「不瞭解、不運用這些教學方式」。

3. 在普通班中運用「以學生個別學習速率」為主的教學活動時，所需的必要協助

於普通班中運用「以學生個別學習速率」為主的教學活動所需的必要協助，受試者在「全校班級數」與「每班平均學生人數」此兩個背景變項上的反應有顯著差異。

進一步事後分析，可發現：

(1) 全校班級數在 6 至 12 班的受試者對此問題情境所需的必要協助無特殊的偏向，但全校班級數在 13 至 24 班的受試者較傾向「不瞭解、不運用這些教學方式」；全校班級數在 25 班以上的受試者較傾向「能在教室中提供直接協助的教學團體或人員」。

(2) 每班平均學生人數在 40 至 50 人的受試者較傾向「不需要任何協助」；學生人數在 30 至 40 人的受試者較傾向「不瞭解、不運用這些教學方式」；學生人數在 20 至 30 人的受試者較傾向「短期進修」；學生人數在 20 人以下的受試者較傾向「能提供諮詢服務的教學團體或人員」。

4. 在普通班中使用特殊教育教材教法時，所需的必要協助

不同的特殊教育背景的受試者對此問題情境的反應有顯著差異。進一步事後分析發現：「師範校特殊教育組（系、所）畢（肄）業」的受試者較傾向「不需要任何協助」；「曾選修特教學分 19 個以下」的受試者較傾向「短期進修」；「未曾選修特教學分，也未曾參加特教相關研習活動」的受試者則較傾向「不瞭解、不運用這些教

學方式」。

5. 運用小型異質團體以進行教學所需的必要協助

全校班級數不同的受試者對此問題情境的反應達顯著差異。進一步事後分析發現：學校班級數在 6 至 12 班的受試者較傾向「短期進修」；班級數在 25 班以上的受試者較傾向「不需要任何協助」。班級數在 13 至 24 班的受試者則無顯著的偏向。

綜合上述，可發現國小教育人員對六種不同協助方式之需求程度，依序為：能在教室中提供直接協助的教學團體或人員（26.6%）、能提供諮詢服務的教學團體或人員（23.8%）、短期進修（20.8%）、依教師個人需求提出要求（16.9%）、不需要任何協助（8.9%）、不瞭解、不運用這些教學方式（3.0%）。可見國小教育人員對於直接而立即的協助需求較切。

伍、結論與建議

一、結論

（一）國小教育人員對於完全融合模式的態度

1. 國小教育人員對於實施完全融合對普通兒童具有正面影響持贊同之態度，但整體同意度不高。

2. 不同背景的國小教育人員對於實施完全融合對普通兒童具有正面影響之同意度有顯著差異。其中以「有無閱讀完全融合文獻之經驗、班級職務、學校有無設立特殊班、學校職務、特殊教育背景和學校班級數」等變項達顯著差異水準。

3. 國小教育人員對於實施完全融合對特殊兒童具有正面影響持贊同之態度，但整體同意度不高。

4. 不同背景的國小教育人員對於實施完全融合對特殊兒童具有正面影響之同意度有顯著差異。其中以「有無閱讀完全融

合文獻之經驗、班級職務、學校有無設立特殊班、學校職務和特殊教育背景」等變項達顯著差異水準。

5. 國小教育人員對於完全融合之整體看法持贊同的態度。其中，以對於完全融合模式「其優點大於缺點、能落實人性化與全人化的教育理念、提昇特殊兒童社會適應能力」的觀點，最為贊同。

6. 不同背景的國小教育人員對完全融合之整體看法的同意度有顯著差異。其中以「有無閱讀完全融合文獻之經驗、班級職務和學校職務」等變項達顯著差異水準。

（二）國小教育人員對於完全融合模式之實施型態的態度與觀點

1. 國小教育人員對於實施完全融合模式之實施型態持贊同的態度。但國小教育人員認為特殊兒童不應以全部時間留在普通班，並且對於教師可否申請放棄指導特殊兒童，在道德與實務上各有考量。

2. 不同背景的國小教育人員對完全融合模式之實施型態的同意度有顯著差異。其中以「有無閱讀完全融合文獻之經驗、學校有無設立特殊班和特殊教育背景」等變項達顯著差異水準。

3. 國小教育人員對完全融合之五種實施模式的偏好，由高至低依序為：資源教師模式、協同教學模式、協同教學諮詢模式、小組模式、平行教學模式。

4. 不同背景的國小教育人員對完全融合之五種實施模式觀點的差異情形為：

（1）普通教師則傾向需要特殊教師進入教室中協助教學。特殊教師較不同意需要進入普通班中協助普通教師的完全融合模式。（以上包含小組模式、協同教學模式及協同教學諮詢模式）

（2）行政人員傾向「協同教學模式」和「協同教學諮詢模式」；未擔任行政工作的國小教育人員傾向「資源教師模式」。

（3）服務年資 5 年以下的國小教育人

員傾向「資源教師模式」。

(三)國小教育人員對於完全融合模式時所需之必要協助的觀點

1. 國小教育人員對於實施完全融合時所需之必要協助的觀點為：

(1) 國小教育人員對於實施完全融合所需的必要協助，乃依情境之需要而定。

(2) 國小教育人員對於所需的必要協助，最傾向「能在教室中提供直接協助的教學團體或人員」，其次為「能提供諮詢服務的教學團體或人員」與「短期進修」，最後為「依教師個人需求提出要求」。而「不需要任何協助」與「不瞭解、不運用這些教學方式」者，僅佔 11.9%。

2. 不同背景的國小教育人員對於實施完全融合時所需之必要協助，其觀點的差異情形為：

(1) 普通教師較傾向「能在教室中提供直接的協助」；而特殊教師較傾向「不需要任何協助」或「能提供諮詢服務的協助」。

(2) 行政人員較傾向「短期進修」；而未擔任行政工作的教育人員較傾向「能提供諮詢服務的協助」。

(3) 服務年資 10 年以下的國小教育人員較傾向「提供諮詢服務的協助」；10 至 20 年的國小教育人員較傾向「能在教室中提供直接的協助」；而 20 年以上的國小教育人員較傾向「短期進修」。

(4) 特殊教育知能愈高的國小教育人員較傾向「不需要任何協助」；而特殊教育知能愈少的國小教育人員較傾向「不瞭解、不運用這些教學方式」。

(5) 其他背景變項的國小教育人員所需求的協助，較無明顯的偏向。

二、建議

(一) 對教育決策者之建議

1. 規畫相關的配套措施——從研究結

果顯示，教師對完全融合教育均持正向之態度，但整體同意度不高。此現象說明教師雖贊同其立意，但對教育現況與實行之困難多有考慮。因此，教育決策單位應規畫完整的配套措施，以利於完全融合的推行。

研究者認為，相關措施的規畫應考慮下列幾點：

(1) 增加教師參與完全融合教育的誘因——減少班級學生數、給予適度的薪資加給、減少授課時數與任教科目、每班融合的特殊兒童其障礙類型應相同，且不宜過多。

(2) 尊重教師之參與意願——除增加教師參與完全融合之誘因外，亦應保留教師選擇之權利，不應單以法令或行政命令要求教師執行，否則實施之成效恐流於形式。

(3) 建立專業的特殊教育協助團體或人員——從整合醫療人員、教育人員、社工人員等相關人員著手。除安排適當的特殊教育輔導教師，亦應配合醫療支援、社工單位的服務，給予特殊兒童與其家長、及實施完全融合教育之教師實質的協助。

(4) 課程之訂定應保留更大的彈性——配合特殊兒童與普通兒童的需要，擬定不同層次的教學目標、採用多元的評量方法、彈性安排教學活動。

2. 加強教師之特殊教育知能——可自廣闊進修管道著手，並配合教師介聘的實施，在未來師資的培育與現職教師的聘用，均應考慮其所受之特殊教育知能的程度，至少應訂定基本特殊教育知能的要求標準。

3. 採行多元化的安置模式——國小教育人員認為特殊兒童不應以全部時間留在普通班；且在五種完全融合之實施模式中，除平行教學模式外，均有八成以上的

贊同程度。顯示國小教育人員認為現行之特殊班與資源班仍有存在之必要，因此特殊兒童的安置不應只採單一的安置模式，而應依據其障礙類型與障礙程度而定。

(二)對國小行政人員之建議

1. 加強對普通教師與特殊教師的關懷——本研究發現行政人員與教師對於完全融合在實際執行上的看法有所差距，顯示行政人員不僅在理念上的認同上低於教師，且對於實務上的困難亦可能較不瞭解。因此，行政人員在推行完全融合時，應不斷給予教師鼓勵與關懷，並實際去瞭解教師在身心的負擔與遭遇的困難，適時提供必要的協助。

2. 行政人員應重視本身對特殊教育理念之瞭解——本研究結果顯示，行政人員雖與未擔任行政工作的教師對於「實施完全融合對普通兒童與特殊兒童之正面影響，以及在整體看法與實施型態上」均未達顯著差異，但行政人員在「對普通兒童之正面影響與整體看法」的同意度顯著低於特殊教師。此現象說明行政人員對於完全融合教育的瞭解可能較少，且其看法尚未一致。自行政工作而言，處理特殊兒童的安置問題較普通兒童困難，且教師若遇到問題也需要行政人員協助解決，因此行政人員本身對於特殊的理念，若無正確的認識，可能無法順利協助教師。

3. 促進普通教師和特殊教師之溝通與交流——本研究結果顯示，普通教師與特殊教師對於完全融合教育之態度有所差異。且在訪談中，受訪者對於普通教師與特殊教師在合作的過程，彼此在價值觀與教育理念上的差異，將會影響合作的意願與效果。顯示教師對於教學自主的要求頗高，且對學生問題的處理，較易流於主觀。

因此普通教師與特殊教師的合作關係，將是完全融合教育的成敗關鍵之一，而行政人員更是在此過程中的重要媒介。故學校應推動各種正式與非正式的溝通管道，如定期之座談會、教學研討會、示範教學、個案研究會議等；同時增加教師參與學校行政事務的機會，而學校領導人也應促進校內同仁和諧的氣氛。

(三)對國小教師之建議

1. 充實特殊教育知能，以建立對自己專業能力的信心——特殊教育智能的高低，不僅會影響教師贊同完全融合教育的程度，相對地也影響其參與意願。因此，國小教育人員對於特殊教育知能應視為基本之專業能力，不應從分立的觀點來看特殊教育與普通教育。

2. 加強調整課程、改變教學活動的能力——普通教師對於實施完全融合所需的必要協助，較傾向在教室中提供直接協助。顯示教師對於本身是否具有實施完全融合的應有能力，其信心略有不足。因此，教師除充實特殊教育知能外，在實際教學中教師之間（特別是普通教師與特殊教師）應相互觀摩、溝通與交流，才能在此項能力上自理論與實務上不斷精進。

3. 去除本位主義的心態——普通教師較傾向「在教室中提供直接的協助」，而特殊教師較傾向「不需要進入教室的協助」。顯示特殊教師因考慮本身必須扮演協助者的角色，故在態度上較為被動與保守。而且普通教師與特殊教師對於完全融合之態度上的差異頗多，因此特殊教師與普通教師若能去除本位主義的心態，相互溝通與交流，並在人際上建立良好的關係，便不會有主動與被動的主從問題。

參考文獻

- 王木榮(民 87): 特殊教育之本質與實施方式。載於台中市文心國小編印, 台中市八十六年度特殊教育專業知能研習手冊, 12—14 頁。
- 王保進(民 85): 統計套裝程式 SPSS 與行為科學研究。台北市: 松崗電腦圖書公司。
- 毛連塹(民 83): 當前特殊教育的兩個重要理念。特教新知通訊, 2 卷 3 期, 1-2 頁。
- 毛連塹、許素彬(民 84): 當前特殊教育的兩個重要理念。特教新知通訊, 2 卷 3 期, 1-2 頁。
- 吳淑美(民 84): 完全包含(full inclusion)模式可行嗎?。特教新知通訊, 3 卷 3 期, 1-2 頁。
- 吳淑美(民 86): 竹師實小特殊特教實驗班第二年實施中重度殘障學生完全包含課程模式(full inclusion)成效之實驗研究。(未出版)
- 吳武典(民 84): 特殊教育的發展與趨勢。載於國立台灣師範大學教育研究中心編印, 師資培育的理論與實務學術研討會系列。
- 林美和(民 73): 國小教師對輕度智能不足兒童的教育態度研究。師大學報, 3 期, 101-125 頁。
- 胡致芬(民 86): 重度障礙者之統合教育。特殊教育季刊, 62 期, 16-21 頁。
- 洪麗瑜(民 84): 學習障礙者教育。台北市: 心理出版社。
- 教育部(民 84): 中華民國教育報告書——邁向二十一世紀的教育遠景。台北市。編者印行。
- 教育部特殊兒童普查工作執行小組(民 81): 第二次全國特殊兒童普查結果。中等教育, 43 卷 6 期, 71-79 頁。
- 張蓓莉(民 79): 特殊班或資源班與普通班之溝通與交流。特殊教育季刊, 35 期, 1—8 頁。
- 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論文。(未出版)
- Ainscow, M. (1994). *Special need in the classroom : A teacher education guide*. London : Jessica kingsley Publishers.
- Alves, A. J., & Gottlieb, J. (1986). Teacher interactions with mainstreamed handicapped students and their nonhandicapped peers. *Learning Disabilities Quarterly*, 9, 77-83.
- Davis, S. W. (1994). *Full inclusion of students with moderate to severe disabilities: how do administrators and teachers feel about it?* (Doctoral dissertation, University of Louisville, 1994), University Microfilms International.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive school movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.
- Heward, W. L. & Orlansky, M. D.(1995). *Exceptional children*. New York: Merrill.
- Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. k., & Raynes, M.(1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425-439.
- Jenkins, J. R., Pious, C. G. (1991). Full inclusion and REI: A reply to Thousand and Villa. *Exceptional Children*, 57, 562-564.
- Jenkins, J. R., Pious, C. G., & Jewell, M. (1990). Special education and the regular education initiative : Basic assump-

- tions. *Exceptional Children*, 56, 479-491.
- Kaplan, S.(1993). *Instructional interventions for mainstreamed students with learning disabilities: general education teachers' perceptions*. (Doctoral dissertation, Columbia University Teachers College, 1993), University Microfilms International.
- Matthews, J. L. W. (1994). *Teachers and administrators agreement with goals and procedures of the Regular Education Initiative related to full inclusion for learners with severe disabilities*. (Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi, 1994), University Microfilms International.
- National Center on Educational Restructuring and Inclusion(1994).*National study of Inclusion Education*.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 375 606)
- Pijl, S. J.(1995).The resources for regular schools with special needs students : An international perspective. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.),*Towards Inclusive Schools ?* (pp. 54-62).London: David Fulton.
- Putnam, J. W., Spiegel, A. N., & Bruininks, R. H. (1995). Future directions in education and inclusion of students with disabilities : A Delphi investigation. *Exceptional Children*, 61, 553-576.
- Reganick, k. A. (1993). *Full inclusion : Analysis of a controversial issue*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 366 145)
- Ross, F. C., Wax, I.(1993). *Inclusionary programs for children with language and / or learning disabilities : Issues in teacher readiness*. (ERIC document Reproduction Service No. ED 369 251)
- Schulz, J. B., & Carpenter, C. D.(1995). *Mainstreaming exceptional students*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

A Survey Study on the Attitudes of Elementary School Educators Toward Full Inclusion

Cheng-Lung Hsieh
Li-Rein Elementary School in Taichung City

Mu-Jung Wang
Department of Special Education
National Taichung Teacher College

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the attitudes of the elementary school educators toward full inclusion program. Both questionnaire survey and interview were used to achieve this purpose.

Ninety-three special education teachers, 182 regular education teachers, and 182 administrators selected from central Taiwan area were first investigated by a researcher-constructed questionnaire and 5 of them were then individually interviewed. Various statistics methods, including t-tests, ANOVA, and Chi-square tests, were employed to analyze the differences among the samples' background variables.

The results are summarized as follows:

1. All elementary school educators agree the implementation of full inclusion will be beneficial for general children, but educators in different demographic and contextual groups responded differently in term of the degree of consent.

2. All elementary school educators agree the implementation of full inclusion will be beneficial for exceptional children, but educators also responded differently in term of the degree of consent.

3. The overall results indicate that all elementary school educators have generally positive attitudes toward full inclusion.

4. There were significant differences among the groups' recommendations for type and degree of assistance necessary for the implementation of full inclusion.

5. Regular education teachers significantly prefer support and assistance in the form of formal support teams that will provide direct, in-class help to teachers. But special education teachers do not prefer this form.

6. Results indicate that over 90% of the respondents prefer the resource

teacher model and the co-teaching model of the full inclusion procedures.

Keywords: full inclusion elementary school educator attitude
exceptional children children with disabilities