

第一章 緒論

隨著「融合教育」的觀念進展，一直是整體教育體系最邊陲的特殊教育，已逐漸與普通教育合為一教育系統（蔡文龍，2001），不論對普通教育或是特殊教育而言，都是一大改革，尤其是對在普通教育中，最直接也最長時間接觸及教導特殊教育學生的普通班教師而言，更是一大挑戰。有鑑於此，本研究想瞭解目前在普通班實施融合教育的現況，尤其想瞭解融合教育在普通班實施，對第一線的普通班教師有何影響。本章共分為四節，以下就研究背景與研究動機、研究目的與研究問題，名詞釋義及研究限制說明之。

第一節 研究背景與研究動機

1960年代以前，身心障礙者的教育一直是教育體系中為人所忽略的一環，特殊教育多以隔離的方式實施，特殊教育和普通教育像是兩條平行線，即所謂的「雙盒理論」(two-box theory)（蔡文龍，2001），兩者沒有交集；至1960年代以後，因歐洲民主思潮、公民權運動與教育機會均等運動的興

盛，始於北歐的「正常化原則」(normalization principle)受到重視，影響歐美國家開始對身心障礙者受教、就業及社區生活等權利的重視，特殊教育安置型態從隔離走向「去機構化」(deinstitutionalization)(洪雪玲，2003)。

美國國會於1975年通過「全體殘障兒童教育法案」(Education for All Handicapped Children Act)，又稱94-142公法，此法案中強調「零拒絕」(zero reject)、「個別化教育計畫」(Individualized Education Program，簡稱IEP)、「最少限制環境」(Least Restrictive Environment，簡稱LRE)的理念(蔡文龍，2001)；同時1970年代「回歸主流」運動在美國興起，「統合」(integration)及「融合」(inclusion)等理念影響了身心障礙學生的教育安置方式(洪雪玲，2003)，身心障礙學生被安置於普通班，與所有學生享有同樣的學習資源和機會，身心障礙學生不再受限於特殊環境中受教(吳淑美，2004)，特殊教育發展趨勢也因此改變。

「零拒絕」、「反歧視評量」、「適當教育」、「最少限制環境」等原則於1990年在美國「殘障者教育法案」(The Individuals with Disabilities Education Act，簡稱IDEA)中被再次強調，1993年聯合國提出「障礙者機會均等實施原則」(The Standard Rules

on Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities)，原則中指出「各國政府必須承諾障礙兒童、青少年和成人能在融合教育環境下接受初等、中等及高等教育的平等機會原則。」(蔡文龍，2001)。

到了 1994 年「西班牙薩拉曼卡世界特殊教育大會」中，聯合國教科文組織 (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization，簡稱 UNESCO) 再次提出融合教育的主張，聲明各國政府應於教育立法或政策上採取融合教育觀念，除非有特別原因，否則應讓所有學童在普通學校就讀 (UNESCO, 1994; 引自 Gartner & Lipsky, 1998)。同時 1995 至 1998 年融合國際組織以「每人都有受教權利」和「融合教育」為宣傳重點。

融合教育的理念承襲回歸主流的基本理論，使身心障礙學生不再於被隔離的環境學習、受教，而是回歸到普通班級和普通學生一起學習 (吳淑美，2004)，身心障礙學生的教育從隔離走向融合，如今世界各國均在立法或政策上努力朝向融合教育邁進。

反觀我國從清末始實施機構式的特殊教育，演變為普通學校隔離式的特教班，乃至今日的融合教育，也都與國外特殊教育的演變息息相關。自民國

86年新修訂「特殊教育法」（簡稱特教法），在第13條中明文規定「...身心障礙學生之安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制環境為原則。直轄市及縣（市）主管教育行政機關應每年重新評估其教育安置的適當性（教育部，1997；教育部，2004）。」

在同法第14條中亦明文規定「對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當安置及輔導；其安置原則及輔導方式之辦法，由各級主管教育行政機關定之。...，其辦法由各級主管教育行政機關定之。（教育部，1997；教育部，2004）。」於新修訂的特殊教育法中，不論是與安置相關的最少限制環境，或是與就讀普通班身心障礙學生相關的措施、法令及政策，都可看到融合教育的精神。

民國88年教育部進一步發佈「規劃在普通班的特殊教育服務，朝向融合教育」，並行文各級主管教育行政機關訂定「各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支持服務辦法」、「高級中等以上學校提供身心障礙學生教育輔助器材及相關支持服務實施辦法」及「身心障礙學生就讀普通班減少班級人數辦法」等，就是因應世界融合教育思潮及國際組織的呼籲，希望真正落實融合教育的理念（蔡文龍，2001）。

此外，研究者擔任台北市國小身心障礙資源班的教師，任教以來因為融合教育的倡導，就讀普通班的身心障礙學生類別與人數有逐漸增多的趨勢，雖然身心障礙學生的服務以專業團隊成員合作的方式進行，有許多專業人員提供服務與協助，但是仍有為數不少的普通班老師反應，在參與融合教育過程中，教導班上的身心障礙學生有困擾，如：不知如何安排適合班上其他普通學生及身心障礙學生的課程、教材或教法，要比其他班上未安置身心障礙學生的普通班教師花費更多倍的心力；又或者在教導班上的身心障礙學生時常覺得教師的需求未被滿足，如：在教學或行為處理方面的資源或支援不足等。

融合教育的潮流已銳不可擋，然而於參與第一線融合教育工作的普通班教師並非完全主動參與融合教育，在政府投注如此多的特教資源在身心障礙學生的教育之時，究竟是哪些因素使普通班教師在參與融合教育的過程產生困擾？不同背景的國小普通班教師在參與融合教育所產生的困擾是否會有所差異？又究竟是哪些需求未被滿足，致使普通班教師聞參與融合教育而怯步？不同背景的國小普通班教師在參與融合教育所產生的需求是否會有所差異？

融合教育勢在必行，並且也是整個世界特殊教育的思潮與趨勢，普通班教師在融合教育中扮演了要角，他們既影響了身心障礙學生安置環境的氣氛，又長時間與班級內身心障礙學生生觸，基於上述種種緣由，本研究以參與融合教育的國小普通班教師為研究對象，欲了解他們在參與實施融合教育過程中的困擾與需求。

目前以參與融合教育的國小普通班教師為研究對象，以「態度」為研究主題的相關論文有 15 篇（王淑霞，2001；江信摺，2001；何淑玟，2003；吳勝智，2003；林美香，2003；洪雪玲，2002；彭慧玲，2001；蔡佳芬，2004；黎慧欣，1996；鄭佩玲，2002；謝政隆，1998；藍秀美，2004；蘇昭昇，2002；饒敏，1996）；以國小普通班參與融合教育所產生之「教學困擾」或「實施困擾」為研究主題的相關論文有 4 篇（黃瑛綺，2001；許俊銘，2004；馮淑珍，2005；蔡文龍，2001）；以國小普通班參與融合教育所產生之「需求」為研究主題的相關論文有 1 篇（陳茹毓，2003）。

上述相關論文主要以國小普通班教師對參與融合教育的「態度」為研究主題佔多數，以國小普通班教師對參與融合教育的「困擾」與「需求」為研究主題則寥寥無幾。再者，因各縣市特殊教育實

施辦法和特殊教育資源，以及各縣市國小普通班教師參與融合教育之現況有所不同。目前研究國小普通班教師參與實施融合教育之相關研究中，已有針對台北市（蘇燕華，2000）、台北縣（李慶輝，2005）、台中縣（蔡文龍，2001；鄭佩玲，2003）、彰化縣（許俊銘，2004）、中部地區（邱明芳，2002；黃承熹，2005；蘇昭昇，2003）、高雄縣市（黃瑛綺，2002）、北中南地區（邱上真，2001）。

然而，有關台北地區的相關研究，一篇是以質性研究方式深度訪談 12 位台北市參與融合教育的國小普通班教師（蘇燕華，2000）；一篇是以問卷調查方式研究台北縣國小融合教育實施現況與相關問題（李慶輝，2005），並未有研究針對台北地區國小普通班教師參與融合教育之現況與需求進行普遍的瞭解。

因此研究者欲以自己所任教的台北地區（臺北縣市）為研究場域，了解台北縣市國民小學在實施融合教育時，普通班教師因應而生的困擾與需求，前述困擾與需求之相關程度，進而提出改進建議，以供參考。

第二節 研究目的與研究問題

本節共分為兩部份，第一部分為研究目的，第二部份為研究問題。

壹、研究目的

基於上述研究背景與研究動機，本研究旨在探討台北縣市國小普通班教師參與融合教育之現況與需求，希冀對國內實施融合教育之情形有所瞭解。本研究研究目的有以下五項：

- 一、瞭解國小普通班教師參與融合教育之現況。
- 二、分析不同背景變項的國小普通班教師參與融合教育之現況的差異情形。
- 三、瞭解國小普通班教師參與融合教育之需求。
- 四、分析不同背景變項的國小普通班教師參與融合教育之需求的差異情形。

貳、研究問題

根據上述研究目的，本研究提出下列待答問題：

- 一、瞭解國小普通班教師在參與融合教育之

現況為何？

1-1 瞭解國小普通班教師參與融合教育，在「課程教學」方面的現況為何？

1-2 瞭解國小普通班教師參與融合教育，在「專業知能」方面的現況為何？

1-3 瞭解國小普通班教師參與融合教育，在「支援系統」方面的現況為何？

1-4 瞭解國小普通班教師參與融合教育，在「班級經營」方面的現況為何？

1-5 瞭解國小普通班教師參與融合教育，在「親師互動」方面的現況為何？

二、 不同背景變項的國小普通班教師在參與融合教育之現況差異情形為何？

2-1 不同「性別」的國小普通班教師參與融合教育的現況差異情形為何？

2-2 不同「年齡」的國小普通班教師參與融合教育的現況差異情形為何？

2-3 不同「教育背景」的國小普通班教師參與融合教育的現況差異情形為何？

2-4 不同「教學經歷」的國小普通班教師參與融合教育的現況差異情形為何？

2-5 不同「教學年資」的國小普通班教師參與融合教育的現況差異情形為何？

2-6 不同「縣市」的國小普通班教師參與融合教育的現況差異情形為何？

2-7 不同「學校規模」的國小普通班教師參與融合教育的現況差異情形為何？

2-8 不同「班級人數」的國小普通班教師參與融合教育的現況差異情形為何？

三、 瞭解國小普通班教師在參與融合教育所產生的需求為何？

3-1 瞭解國小普通班教師參與融合教育，在「教學支援」方面的需求為何？

3-2 瞭解國小普通班教師參與融合教育，在「行政支援」方面的需求為何？

3-3 瞭解國小普通班教師參與融合教育，在「專業合作」方面的需求為何？

四、 不同背景變項的國小普通班教師參與融合教育之需求為何？

4-1 不同「性別」的國小普通班教師參與融合教育的需求差異情形為何？

4-2 不同「年齡」的國小普通班教師參與融合教育的需求差異情形為何？

4-3 不同「教育背景」的國小普通班教師參與融合教育的需求差異情形為何？

4-4 不同「教學經歷」的國小普通班教師參與

與融合教育的需求差異情形為何？

4-5 不同「教學年資」的國小普通班教師參與融合教育的需求差異情形為何？

4-6 不同「縣市」的國小普通班教師參與融合教育的需求差異情形為何？

4-7 不同「學校規模」的國小普通班教師參與融合教育的需求差異情形為何？

4-8 不同「班級人數」的國小普通班教師參與融合教育的需求差異情形為何？

第三節 名詞釋義

本研究重要相關名詞有「參與融合教育之現況」、「參與融合教育之需求」、「融合教育」、「身心障礙學童」、「國小普通班教師」。

壹、融合教育之現況與需求

根據教育部國語推行委員會所編纂之重編國語辭典修訂本對「現況」一詞定義為「近來的狀況」（教育部，1994）；根據教育部國語推行委員會所編纂之重編國語辭典修訂本對「需求」一詞定義為「心理學上指引起個體行為的內在動力」（教育部，1994）。

本研究所指融合教育之現況為，國小普通班教師在參與融合教育過程中，所遭遇的實際情況，本研究使用「臺北縣市國小普通班教師參與融合教育之現況與需求調查問卷」來探討國小普通班教師參與融合教育之實際情況，前述之現況包含「專業知能」、「行政支援」、「課程教學」、「專業合作」、「班級經營」五個層面，得分愈高表示國小普通班教師對於問卷中所調查參與融合教育之現況認同程度愈高，亦表示國小普通班教師在參與融合教育的

過程中，所產生的困擾愈低；得分愈低表示國小普通班教師對於問卷中所調查參與融合教育之現況認同程度愈低，亦表示國小普通班教師在參與融合教育的過程中，所產生的困擾愈高。

本研究所指之需求為普通班教師在參與融合教育過程中所生之需求，本研究使用「臺北縣市國小普通班教師參與融合教育之現況與需求調查問卷」來探討普通班教師參與融合教育所生之需求，前述之需求包含「教學支援」、「行政支援」、「專業合作」三個層面，得分愈高表示國小普通班教師對於參與融合教育所需的支援愈高，得分愈低表示國小普通班教師對於參與融合教育所需的支援愈低。

貳、融合教育（Inclusive Education）

融合教育是將身心障礙學生安置在普通班級中學習，提供他們一個不同的學習方式，是一種統合的過程，使大多數身心障礙學生可以進入普通班級，成為普通班一份子的方式，更進一步則不分身心障礙學生障礙類別及輕重程度都將之安置於普通班級，達到完全融合。融合教育是特殊教育教師（以下簡稱特教教師）走向身心障礙學生，而非身心障礙學生走向特教教師（吳淑美，2004）。

本研究所指融合教育指在環境調整、行政支

援、相關服務、課程安排、教師及同儕方面做適度的調整以滿足安置於普通班身心障礙學生之特殊需求，使其在最少限制環境下接受適性教育。

參、身心障礙學童 (Students with Disabilities)

根據我國特殊教育法所稱身心障礙，依教育部發佈身心障礙及資賦優異學生鑑定標準，因生理或心理之顯著障礙，致需特殊教育和相關特殊教育服務措施之協助者，具有智能障礙、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、發展遲緩及其他顯著障礙情形之一（教育部，2004）。

本研究所指身心障礙學童（以下簡稱身障學童），除了依上述特殊教育法所稱身心障礙，係指領有身心障礙手冊或依臺北縣市特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會（簡稱鑑輔會）鑑定為身障學生，現正安置於臺北縣市國小普通班，和國小普通學童一起上課、生活，並且接受特殊教育和特殊教育相關服務措施之協助者。

肆、國小普通班教師 (Elementary Regular Teachers)

國民小學階段於普通教育實際擔任教學與輔

導工作之教師可廣稱為國小教師，但每學年學校行政人員因學校人員編制及校內實際需要，依所編派教學與輔導工作之不同，又可概分為級任教師與科任教師等。本研究所指國小普通班教師為臺北縣市國民小學一至六年級班級內安置有上述所稱身障生之級任教師。