

新北市國民中小學教育階段 融合教育政策評估之研究

黃彥融

新北市立福和國民中學

盧台華

國立臺灣師範大學
特殊教育學系

王麗雲

國立臺灣師範大學
教育學系

摘要

本研究旨在瞭解新北市國民中小學教育階段融合教育政策實行概況，針對其政策目標達成情況與政策工具使用狀況進行評估，並分析不同學校背景實行融合教育政策的差異。透過問卷調查法進行資料搜集，以研究者自編之「融合教育政策評估問卷」進行調查，問卷內容涵蓋了政策目標達成狀況評估與政策工具實施現況評估等兩部分。問卷內部分題目以官方數據資料作為說明，其餘部分則由 353 位學校成員（含學校行政主管、普通班導師、特教教師、普通生家長及特教生家長）進行填寫評估問卷。研究結果以描述性統計作為說明，並使用 t 考驗及單因子變異數分析(ANOVA)進行差異分析。結果發現如下：(1)新北市融合教育政策目標執行現況普遍達滿意的程度，在「提供均等的教育機會」此項指標最具滿意度；(2)新北市融合教育政策工具十分多元且有中等以上的肯定，在「建立專業團隊合作」此指標最具滿意度；(3)新北市融合教育政策目標會受教育階段、學校規模及填答者身份而產生差異；(4)新北市融合教育政策工具不因教育階段不同而產生差異。最後，依據研究結果提出對融合教育政策實施修正之建議。

關鍵字：融合教育政策、融合教育政策評估指標、融合教育政策評估、國民中小學教育階段



壹、緒論

一、研究背景與動機

融合教育(inclusive education)是基於身心障礙者的社會正義、人權與平等主張，重視身心障礙學生參與普通教育中學習活動的權利，展現出關懷、接納與行動的教育實踐。其理念源自於對多元文化價值的尊重，主張所有的學生無論其智能、家庭社經地位、性別、文化背景或種族差異，皆應在同一環境下接受同等的教育品質，而在教育上的意義則為在學校教育賦予所有學生相同的學習機會與支援，使得身心障礙學生在學校環境中能進行入社會前之準備與培養獲得未來參與社區之能力（吳武典，2004；林坤燦，2008；洪雯柔，2011；鄭麗月，1999；Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2003）。近年來，融合教育的理念深受政策擬定者與教育工作者所接納，為國際間特殊教育發展的趨勢，其實施成效更被視為國家教育發展與人權保障之指標（Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010; Barton, 1998; Benjamin, 2002）。顯示融合教育在現今教育環境中的重要性與必要性，其理念被特殊教育界廣為接納，亦為現今特殊教育政策的發展趨勢。

我國最早的融合教育始於 1967 年教育部提出「視覺障礙學生混合教育計畫」，將視覺障礙學生安置在普通班中，由受過專業訓練的巡迴輔導教師定期進行輔導，該方案有別於當時身心障礙學生所安置的特殊學校與自足式特教班教育環境，但此階段特殊教育服務模式仍以隔離教育

(segregated education)為主，僅有少部分學校班級參與此實驗計畫（林寶山、李水源，2000；林寶貴，1999；萬明美，2009）。此後，教育部便開始規劃一系列計畫或措施，以協助身心障礙學生更易於參與教育。後續為了使資源班得以普及化，在 1998 年執行「發展與改進特殊教育計畫——加強身心障礙學生教育」五年計畫，依各縣市學生安置情形補助增設資源班（孟瑛如，2014）。至今，根據教育部特殊教育通報網(2016)資料顯示國民中、小學在 2015 學年度總計有 69,294 位身心障礙學生，其中安置於特殊學校有 1,751 位（佔 2.73%），安置於普通學校有 67,543 位（佔 97.47%），且身心障礙學生就讀普通學校僅有 7,622 位（佔 11.28%）安置於集中式特教班，顯示多數身心障礙學生已安置於普通教育環境中。綜上所述，在歷經數十年相關政策與辦法的推動下，多數身心障礙學生的實際安置現況處於多元安置邁向融合教育，惟相關配套與實際運作仍需進一步探究。

直至 1984 年時才正式頒布《特殊教育法》，將特殊教育法制化，以保障特殊教育學生之學習權益；但實際將融合教育精神融入法律中，是在 1997 年所修正之《特殊教育法》，說明需透過多元的安置場域並提供最少限制的環境為原則；後續在 2009 年的《特殊教育法》修正更將「融合」二字在該法第 18 條明訂出，強調特殊教育與相關服務之提供應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神（吳武典，2011；洪儷瑜，2014）。除了立法外，亦透過與普通教育接軌的《特殊教育課程發展原則及課程大綱總綱及配套措施》（盧台



華，2011)、普通班教師加強特教專業知能(鄭津妃，2012)、普通班教師與特殊教育教師合作諮詢與合作教學(柯懿真、盧台華，2005；蘇文利、盧台華，2006)、三層級學習支援系統(洪麗瑜，2012)及普特合作三級預防介入反應(柯懿真、盧台華，2015；洪麗瑜、何淑玫，2010)等不同形式的措施促進與普通教育合作及接軌，讓融合教育具有更佳的實施成效。然在我國推行融合教育的歷程中卻有部分研究提出質疑，如：家長對學生安置於普通班缺乏安全感、普通教師沒有足夠的特教知能及學生所受的教學品質不佳(王天苗，2002；周台傑，1998；邱上真，2001)；身心障礙學生與一般學生互動的質與量會隨著年紀而降低(王天苗，2003)；特殊教育政策規劃仍有隔離的作法與想法(鈕文英，2008)；國內將融合教育窄化為最少限制環境的安置型態(吳啓誠，2013)等。顯示融合教育政策經數十年的推動已累積多項成效，但仍有部分需要改進與修正，而實際執行成效尚未有相關研究進行政策評估。因此，融合教育政策評估有進一步探究之必要，且需透過較為縝密研究及多方蒐集資料予以佐證。

而探究融合教育執行成效的變項眾多，主要可從教育階段別(王天苗，2003；劉明松，2009；戴麗緞等人，2011；McCrimmon, 2015)、學校規模大小(劉明松，2009；Kozleski, Yu, Satter, Francis, & Haines, 2015；Shogren, McCart, Lyon, & Sailor, 2015)及不同身份背景(劉明松，2009；鄭雨欣、張世慧，2015；黎慧欣，1996；蘇燕華、王天苗，2003；Kavale & Forness, 2000)等不同變項進行分析與探

究。其中，黎慧欣(1996)針對普通教育教師、特殊教育教師、普通學生家長及身心障礙學生家長進行調查，結果發現其對於融合教育的看法有顯著差異；劉明松(2009)針對臺東縣調查融合教育實施成效的研究中，指出不同教育階段及學校規模的填答者對於融合教育成效的看法有顯著差異；而戴麗緞等人(2011)則明確指出在國中端推行融合教育會較國小具有挑戰性，起因為國中生面臨升學壓力及青春期的發展等原因。是以，學校端推動融合教育的實施成效會因不同學校背景，或從不同身份背景的觀察而產生不同成效，為研究者欲探究的重點。

因此，本研究為透過融合教育政策評估指標檢視融合教育實施成效，並以幅員廣大且城鄉差異明顯的新北市作為評估對象，期能根據本研究結果提供新北市進行融合教育政策修正建議及其他縣市推動融合教育政策之參考。

二、研究目的

基於上述研究背景與動機，提出以下研究目的：

1. 探討新北市融合教育政策目標達成情形。
2. 瞭解新北市融合教育政策工具實施現況。
3. 分析新北市不同背景之學校在融合教育政策目標與政策工具上的差異。



貳、文獻探討

一、我國融合教育政策發展趨勢及執行作法

近年來，融合教育一直是特殊教育學界所熱烈探討的議題，且為許多國家教育政策發展核心，更為聯合國宣示的普世價值；落實融合教育亦被視為教育革新的重要目標，普遍在歐美國家獲得認同。綜觀各國的發展，可知其融合教育政策透過法令制定歷程推行融合教育，其安置環境從隔離走向融合，且透過相關立法的過程使融合教育得以落實，可見國際上對於融合教育之重視。我國亦受到此發展趨勢所影響，以下說明我國融合教育的發展趨勢及其執行作法。

(一) 我國融合教育政策發展趨勢

我國推行特殊教育至今已有百年歷史，最早的融合教育始於 1967 年教育部所進行的「視覺障礙學生混合教育計畫」，但此時並未普及，其相關概念與實際作法於 1990 年代末期才開始興起。回顧融合教育的發展沿革，大致將其演進變化概分為四個階段（吳武典，2011，2013；洪麗瑜，2014；教育部，2005）。

1. 實驗推廣期（1962 年～1983 年）

1962 年在臺北市中山國小試辦智能不足兒童教育班，1963 年在屏東縣仁愛國小成立肢體障礙兒童特教班，開啓了普通學校設立特殊教育班級之始，此後便以實驗方式在不同國民中、小學推動各類身心障礙教育，將身心障礙教育辦理場所擴及至普通學校。1967 年為了使視覺障礙學生得以就近接受教育，政府在此階段推行「視覺障礙學生混合教育計畫」，將視障學生安

置於普通班中，以巡迴輔導方式提供相關服務。而在 1974 年時，進行第一次全國 6—12 歲特殊兒童普查，發現身心障礙學生安置於特殊教育學校比率並不高，實有資源教室（班）之需求（教育部，2008）。便於 1978 年開始策劃國民中小學設置資源教室（班），頒佈「臺灣省國民中學成立資源教室（班）之規定事項」，推動國民中、小學設置相關資源班級，促使身心障礙學生得以進到普通班級接受教育，此辦法為設立資源班最早的依據（教育部，2005）。該階段主要仍以隔離為主，但並非完全隔離，有針對視覺障礙、聽覺障礙等感官障礙學生給予資源教室（班）或巡迴輔導服務，為融合教育實驗推廣階段。

2. 法制建置期（1984 年～1996 年）

在 1984 年時，我國頒佈《特殊教育法》，將特殊教育法制化，以保障特殊教育學生之學習權益，並落實有教無類、因材施教的精神（特殊教育法，1984），奠定了特殊教育立法之基礎。透過法制化，使得身心障礙學生的安置、教學與相關服務內容有所依據，規範特殊教育之相關計畫與措施。但此時在法規中並未明定安置場域，僅明定對於身心障礙學生之學業、生活及職業輔導等應給予支持。透過《特殊教育法》的制定，形同政府承認有提供特殊教育的職責，把醫療照顧的思維提升到保障身心障礙學生的受教權。我國身心障礙學生安置場域就當時所頒佈的《特殊教育法》而論，仍以特殊學校或特殊班級為主，雖有資源班的設置與服務，但在此法中卻隻字未提，而教育部則著手擬訂相關辦法以促進身心障礙學生學習。顯示我國融合教育政策仍以隔離為主要安置場域，



雖有統合教育的樣貌，但在政策中並未給予支持。

3. 蓬勃發展期（1997 年～2007 年）

1997 年時，依據《身心障礙教育報告書》及《教育改革總諮議報告書》對加強身心障礙教育之建議，進行修訂《特殊教育法》（吳武典，2011）。隔年，爲了使資源班得以普及化，執行「發展與改進特殊教育計畫——加強身心障礙學生教育」五年計畫，依各縣市學生安置情形補助增設資源班（孟瑛如，2014）。此時，國際上雖已瀰漫著融合教育的理念，但我國特殊教育政策仍處於統合教育的概念，強調各級學校不得以身心障礙拒絕入學、在安置的場域則建議以多元安置及以最少限制的環境爲原則。此時最大的突破在於將資源班的安置方式在法律中定之，賦予身心障礙學生得以在資源班接受特殊教育服務之依據。洪麗瑜(2014)認爲此次修正的特教法將我國特殊教育提升兩個階段，一爲達到承認主流教育環境對特殊學生的助益，二爲普及特殊教育服務之目標，爲推動融合教育奠下重要的基礎。可見在此階段我國特殊教育逐漸往融合教育的目標邁進，惟其實際運作仍處於統合教育階段。

4. 精緻轉型期（2008 年至今）

爲求瞭解我國特殊教育發展計畫的實施成效，並開拓更前瞻之發展方向，便於 2008 年頒訂特殊教育發展報告書，以推動及落實各項行動方案。後續在 2009 年的《特殊教育法》修訂，更將「融合」二字在其第 18 條列出，強調讓就讀普通班之身心障礙學生可以獲得適性且個別化的特殊教育，亦將特殊教育支援系統獨立一章，強調融合的安置環境與支持系統建置（洪

麗瑜，2014）。除此之外，爲求身心障礙教育能與普通教育接軌，各縣市於 2011 年試行新修訂特殊教育課程綱要，以因應融合教育的趨勢，使得每位身心障礙學生得以盡可能參與普通教育（何素華，2013；盧台華，2011）。近期，教育部(2016)更積極研擬《教育部國民及學前教育署特殊教育發展五年計畫》(從 2016 年開始，截至 2020 年)，開宗明義即強調該計畫以融合教育爲主軸，並以鑑定入學、行政資源、教學品質、適性學習、人力資源及考核追蹤等項目進行現況分析與檢討。顯示已逐漸由統合邁向融合教育的教育理想目標。

綜合上述，各國融合教育發展歷程係從隔離到統合進而轉爲融合教育，其共同處在於透過立法的確認，讓融合教育目標更加明確。我國融合教育政策發展歷程如同國際融合教育發展趨勢一樣，除了透過立法的確認外，透過不同的配套措施與支持系統建置讓融合教育得以落實。在此歷程中投入許多人力、經費與時間，並以法制化讓融合教育得以落實，然其實際落實成效如何，應透過完善的評估深入瞭解，據此以作爲改進修正。

（二）我國融合教育相關政策執行作法

我國融合教育政策的執行透過法令制定、相關行政措施與經費運用以促進融合教育落實，以下茲就此三部分進行說明。

1. 法令制定

我國憲法第 159 條即提出「國民受教育之機會一律平等」，揭示了我國對於國民受教育之重視，認爲所有國民應享有平等的教育機會（中華民國憲法，1947）。於 1999 年公佈之《教育基本法》亦強調平等的教育機會，強調有教無類、因材施教之



原則。於 2014 年制定《身心障礙者權利公約施行法》，顯示對於身心障礙者權利的重視；在聯合國(United Nations) 2006 年通過的《身心障礙者權利公約(The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD)》中的第 24 條為「教育」，其中便揭示了幾項融合教育的重點，如：承認身心障礙者有受教育的權利、不歧視且給予機會均等的教育權利、零拒絕、就近入學、提供融合教育、滿足身心障礙者的特殊需求及培養身心障礙者得以融入社會的能力等(United Nations, 2007)。

除此之外，目前我國融合教育政策針對特殊教育的中央法規有《特殊教育法》及《身心障礙者權益保障法》。其中，《特殊教育法》於 1984 年立法完成，後歷經了 1997 年、2001 年、2004 年、2009 年、2013 年及 2014 年不同年段的修正與增訂。歷年修法中，對於融合教育政策之影響有 1997 年所修正的內容，規定對身心障礙學生的課程與輔導應保持彈性、不得以身心障礙為由拒絕入學及以最少的限制環境為安置原則（特殊教育法，1997）；及 2009 年針對身心障礙安置與教育實施進行整體的規範，並首次將融合二字明訂於我國法令中（特殊教育法，2009）。為了配合《特殊教育法》的落實，教育部亦制定了《特殊教育法施行細則》及相關辦法以落實融合教育的推行。由於我國在國民義務教育方面教育實施採地方治理之方針，故各縣市依循中央相關法規規定，制定出相關法規以促進融合教育的發展。以新北市為例，在 2012 年即訂有《新北市特殊教育學生鑑定安置及就學輔導實施辦法》，明定需依最少限制環境及就近入學原則，安排特殊教育

學生就讀適當之學校，並提供適宜的教育模式，以提升特殊學生有較適宜之適應（新北市特殊教育學生鑑定安置及就學輔導實施辦法，2012）。

綜合上述可知，我國在法令制定部分，可發現在憲法與教育基本法中強調保障身心障礙者的受教權，同時也與國際接軌簽訂身心障礙者權利公約，以保障身心障礙者生活權利，其中對於教育品質的要求即是以達成融合教育為目標。除此之外，更訂定了《特殊教育法》、《身心障礙者權益保障法》與相關辦法，地方政府亦依循中央法規制定相關地方自治法規，在其中規定了許多作為以促進融合教育的落實，顯示我國透過法令制定的過程達成融合教育的目標。

2. 相關行政措施

2008 年的《特殊教育發展報告書》中，具體指出應透過辦法制定、師資培育、行政支援體系、課程調整、個別化教育計畫及相關支持服務的落實來促進融合教育，同時亦提出建構行政支持的完整體系，以落實融合教育的教育理想（教育部，2008）。近年來，為了促使特殊教育學生的課程能與普通教育接軌，於 2009 年教育部公布「高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱」，希望能透過特殊教育課綱的制訂將特殊教育與普通教育課程做一整合，透過課程融合讓身心障礙學生享受與普通學生相同的教育內容（盧台華，2011）。基於依循世界教育趨勢、促進教育機會均等、提升國民素質及舒緩學生升學壓力等理由，我國自 2014 年起開始推動十二年國民基本教育，並於同年 11 月公布「十二年國民基本教育課程



總綱綱要」，並確定將於 2018 年 8 月開始正式施行（教育部，2014a）。其中最值得注意的是將身心障礙學生、資賦優異學生、藝術才能班、科學班及體育班等有特殊需求學生納入其中規劃，顯見十二年國教課綱對於特殊類型學生重視，亦透過課綱的制訂達成融合教育。2016 年教育部研擬《教育部國民及學前教育署特殊教育發展五年計畫》，開宗明義即強調該計畫以融合教育為主軸，並以鑑定入學、行政資源、教學品質、適性學習、人力資源及考核追蹤等項目進行現況分析與檢討（教育部，2016）。以新北市為例，其特教政策規劃需兼顧地區特性及資源分配，便以「特殊教育融入普通教育體系——全學校模式」、「落實正常化原則」及「整合相關資源，提供充足的服務量」等三大方向作為其具體相關行政措施，以達成「與普通學生一起學習」之融合教育目標（新北市特教科，2016）。顯示無論中央或地方皆有具體之行政措施，以落實融合教育。

以上為我國在相關計畫或辦法中與推動融合教育相關的內容，顯示我國除了法令外，亦透過相關計畫、方案或報告書等形式揭示我國融合教育政策內容及明訂其落實的辦法或措施。

3. 經費運用

邱上真(2001)指出融合教育不是任由前線教師單打獨鬥，而是要提供行政、經費、人力與專業知能上全面的支持系統。顯示經費在融合教育實施過程的重要性，目前我國訂有《教育部國民及學前教育署補助高級中等學校特殊教育經費作業要點》(2018)，針對不同教育階段的學校增設資源班時，給予相關經費補助，及針對

相關專業人員到校之補助經費訂有補助基準，亦投入大量的經費。而我國在《特殊教育統計年報》中說明特殊教育經費預算，明確指出在 2014 年度特殊教育預算中身心障礙教育為 93 億 8,723 萬 5 千元（佔全體經費 99.08%），其主要運用在特殊教育推廣、私立學校教學獎助、中等教育管理、國際教育交流、國立大學校院教學與研究補助、國立高級中等學校教學與訓練補助、國立高級中等學校校務基金及學校體育與衛生教育等（教育部，2014b）。在《新北市特殊教育統計年報——105 學年度》中更指出指出新北市特殊教育經費用主要用於相關專業人員聘用、福利補助、設施設備及教育活動為主，且近 10 年用於就讀普通班身心障礙學生之相關費用呈現逐年增加之趨勢（新北市，2017）。綜上可知我國在促進身心障礙學生參與普通學校學習挹注許多經費，以促使身心障礙學生能享有更完善的教育品質。

是故，我國的融合教育政策於相關法規、辦法與政策報告書中揭示，並透過相關法令制定、行政措施與經費補助等方式推動，讓身心障礙學生得以獲得適性且合宜的教學、輔導與支持服務，保障其就學的權益，讓我國的融合教育政策得以落實。

二、融合教育成功因素與評估指標相關研究

（一）融合教育的成功因素

Hammeken (2000)指出融合教育的目標並非要抹去特殊學生身上的差異性，而是要幫助學生建立在其社群的歸屬感，以及確認和看重他們的個別性。要讓特殊學生可以根據他們特性來進行學習，且不會與社會脫節，最好的方式是透過融合教育



的實踐(Bryant, Smith, & Bryant, 2008)。而融合教育的施行模式，需考量學生的認知行為、社會情緒能力、身體物理能力、感官上障礙程度及其優勢能力，透過專業團隊的判斷給予不同的融合教育環境(Bryant et al., 2008; Salend, 2008)。

吳武典(1993, 2005)亦指出真正的融合應該包含物理的融合、社會的心理層面融合、課程教學與相關資源的結合，在實施融合教育時，教師、家長及其他專業人員的合作是融合教育成功的關鍵因素。王天苗(2003)認為班級教師對特殊兒童的心態和有無教學支援系統是影響融合教育成效的關鍵因素很重要的二個關鍵因素。羅清水與林坤燦(2006)指出推動融合教育應兼顧外在因素與內在功能，應瞭解人與環境的互動影響，以落實成功的融合教育。蔡淑娟(2009)指出在教學現場成功的融合教育必需從學校本身做起，成功的融合教育需要有優質的行政團隊、專業的教師團隊、熱誠的家長團隊、接納的學生同儕、熱心的志工團隊及多元的相關專業等六項因素來促成。因此，融合教育的成功並非透過單一群體的支持就能完成，而需要透過不同群體（普通教育教師、特殊教育教師、學校行政、家長與專業團體）間的合作才能使融合教育得以成功。除了相關人員的合作外，張蓓莉(2009)更指出一般學生能接納身心障礙學生是達成融合教育的重要關鍵，而普通教育教師是影響身心障礙學生在學校適應的關鍵者。鄭雨欣與張世慧(2015)針對新北市一般學生家長對融合教育態度進行研究，結果指出對於普通班教師無法提供個別化教學及兼顧特殊學生學習需求有疑慮，而普通班教師是融合

教育成敗的關鍵因素。教師的因素在國外研究中亦有類似的發現，Titone (2005)針對53位教育人員進行焦點團體座談，結果指出透過改變教師的態度、教學的調整及與特殊教育教師建立合作的夥伴關係等三項重要因素，可有效促使融合教育的成功。

Burstein、Sears、Wilcoxon、Cabello 與 Spagna (2004)整理實施融合教育成功學校之經驗，指出融合教育的決策者必需願意為學校的改變承擔責任，要讓學校的老師相信改革是值得的，避免以獨裁的方式，而是以學校為本位的方法，鼓勵學校教師參與融合教育的計畫和決策，並主動提供有系統、密集式的教師訓練機會。Fidana、Cihan 與 Özbeyc (2014)研究指出在融合教育中課程調整為重要的因素之一，需要透過調整課程內容、教學過程、教學方法與技巧、學習環境、教材教具內容及教學評量等六項。

綜上所述，可知除了跨專業間的團隊合作可促進融合教育外，教師亦為融合教育施行成功的重要因素之一。顯示融合教育的成功並非由單一人或團體可以達成，須透過團隊間的協助與合作，透過完成的政策規劃與擬定以落實融合教育。

(二) 融合教育的評估指標

回顧我國與融合教育相關的法令與相關計畫措施，可發現我國特殊教育從「最少限制的環境」邁向「融合教育」作為目標。在2016年所公布的《教育部國民及學前教育署特殊教育發展五年計畫》，更揭櫫「為落實融合教育精神，並強化特殊教育之精緻化與優質化，特殊教育政策應強調連貫統整、多元適性與全面關懷」的融合教育態度(教育部，2016)。蔡淑娟(2009)



指出學校融合教育的執行需滿足下列指標：(1)組織與行政的運作、(2)個別化教育計畫(IEP)與課程教學的實施、(3)輔導與轉銜的落實、(4)師資與研習的提供、(5)經費與設備的運用、(6)團隊與資源的整合。廖永堃(2010)為瞭解國中小融合教育實施現況，建立相關指標來進行評估，分為四大層面共 32 項指標，分別為：(1)學校師生接納與關懷 (8 項)、(2)學校課程與教學調整 (10 項)、(3)學校資源與支援系統 (8 項)、(4)無障礙環境與輔助科技 (6 項)。除了上述之相關融合教育指標外，于承平、羅清水、林俞均與王菊生(2013)更具體指出要有效推動融合教育，需透過態度轉變及政策發展、確保從早期療育推動融合教育、推動融合課程、進行教師及師資培育與建構資源與法制等五大向度來落實。在國外研究中，亦有研究針對融合教育設定相關指標檢驗其成效。如 Van Laarhoven、Munk、Lynch、Bosma 與 Rouse (2007)針對提升職前教師實施融合教育的能力，分別針對其功能行為評估、物理條件調整及輔助技術等三個層面設定了 10 項指標。Duke (2009)認為主要的指標為創造融合的文化、制定融合相關政策與發展融合作為評估指標。Booth 與 Ainscow (2011)為融合教育設定了三大面向六項主要指標與 44 項細項指標作為評估架構，從建設、價值觀、校園環境、支持、規劃與資源等面向進行評估。Symes 與 Humphrey (2010)針對自閉症學生在融合教育環境下的成效，針對社會計量現況(sociometric status)、霸凌情形(bullying)與社會支持(social support)進行評估。而透過是否具體進行社區建設與融合的價值觀來評估創造

融合的文化；學校是否為全體學生而教與教導多元化的價值觀；是否在政策規劃上有注意到學習的策劃與資源的調整來評估制定融合相關政策與發展融合。

是以，探究融合教育執行成效的變項眾多。王天苗(2003)指出身心障礙學生與一般學生互動的質與量會隨著年紀而降低，在越高的教育階段推行融合教育則困難度越高。蘇燕華與王天苗(2003)則以 12 位普通班教師進行訪談，結果指出不同學校規模可能會因為其學校資源而產生融合教育成效上的差異。劉明松(2009)針對臺東縣 81 所國中及國小進行調查融合教育實施成效，針對 230 位不同教育階段及學校規模的學校人員進行調查，結果發現不同教育階段在融合教育的課程系統上顯著差異，不同學校規模在物理環境與心理環境的看法有顯著差異。戴麗緞等人(2011)則明確指出在國中端推行融合教育會較國小具有挑戰性，起因為國中生面臨升學壓力及青春期的發展等原因。在國外研究部分，Kozleski 等人(2015)針對六所不同規模的學校進行調查，發現因為資源的不同造成融合教育表現上的差異。Shogren 等人(2015)更進一步進到此六所學校進行焦點團體的訪談，結果指出雖有共同的融合教育模式介入，但不同學校仍會因其學校的資源與規模而產生成效上的差異。McCrimmon (2015)則指出對於不同教育階段的教師而言，面臨了不同的融合教育挑戰，尤其是國中教育階段的學生更需要專業能力去協助融合教育的執行。從上述研究可知，在探究融合教育實施成效可從不同教育階段、學校規模進行差異比較，



從中探究融合教育政策成果在不同變項上的差異。

因此，本研究透過自編問卷，由學校行政主管、普通班教師、特教教師、身心障礙生家長及普通生家長進行評估，分析在不同教育階段（國小、國中）、不同學校規模（小型、中型、大型）及不同身份（普通班導師、特教教師、特教家長、普通生家長）在融合教育政策評估上差異。

參、研究方法

本研究採用問卷調查方式進行融合教育政策評估，採分層隨機抽樣方式選取新北市公立國民中、小學，以學校行政主管、教師與家長作為指標評估填答者，採用自評方式評估其學校融合教育政策實施成效，並針對不同教育階段及學校規模進行差異比較分析，據此說明新北市融合教育政策在政策目標與政策工具之實施成效。以下針對研究對象、研究工具及資料處理與分析進行說明。

一、研究對象

問卷調查對象以 105 學年度新北市 207 所公立國民小學、75 所公立國民中學，合計共 282 所公立學校作為母群。為顧及樣本的代表性，抽樣方式採分層隨機抽樣。先依照新北市教育局所劃分之學校九大分區進行分類，各分區再按照學校規模大小進行分層，並依該類規模學校數符合原佔比進行隨機抽樣，以使樣本結構符合母群。根據新北市(2015)資料顯示在國中及國小階段身心障礙學生出現率約 2.6%，若一校學生人數為 500 人約有 13 名身心障礙學生，根據教育階段的不同約

可成立 0.3—0.5 班分散式資源班。是以，學校規模的選取係參考上述原則，學校以學生人數 500 人作為單位，學生人數在 500 人以下定義為小型學校，500—1,000 人定義為中型學校，1,000 人以上則定義為大型學校。按照學校分區及學校規模分層後，決定抽樣比例為 20%，為求研究嚴謹度，各分區國中、小至少抽取 1 所，合計共抽取 38 所國小、12 所國中，合計共 50 所（其統計表如表 1 所示）。

針對此 50 校進行融合教育政策評估問卷，由於融合教育的落實與學校內成員息息相關，為求可蒐集到多方意見，故填寫對象分為學校行政主管（校長或主任）、普通班導師、特教教師、特教生家長及普通生家長共五類；其中普通班導師、特教生家長及普通生家長（請導師發放給班上家長代表或對學校事務較為熟悉之普通生家長）應為同一個班級內的成員，在小型學校選取 1 班、中型學校選取 2 班、大型學校選取 3 班。因此，小型學校發放 5 份、中型學校發放 8 份、大型學校發放 11 份，合計共發放 427 份。回收情形部分，扣除掉無效問卷（填答不清或選同一選項之間卷）後，有效問卷計有 353 份，回收率為 82.67%。在教育階段部分，國小有 247 份、國中有 106 份問卷；學校規模部分，小型學校有 64 份、中型學校有 59 份及大型學校有 230 份問卷，其整理後摘要如表 2 所示。

二、研究工具

本研究之工具為「融合教育政策評估問卷」，其目的在於調查學校成員（含學校行政主管、普通班導師、特教教師、普通生家長及特教生家長）對於該校融合教育



表 1

分層抽樣統計表

分區別	階段別	小型		中型		大型		合計	
		總數	抽樣	總數	抽樣	總數	抽樣	總數	抽樣
七星分區	國小	12	2	4	1	4	1	20	4
	國中	1	0	0	0	4	1	5	1
三重分區	國小	2	0	4	1	13	3	19	4
	國中	0	0	2	0	7	1	9	1
三鶯分區	國小	15	3	8	2	8	2	31	7
	國中	2	0	2	1	7	1	11	2
文山分區	國小	11	2	2	0	6	1	19	3
	國中	1	0	3	1	2	0	6	1
板橋分區	國小	0	0	6	1	17	3	23	4
	國中	0	0	1	0	12	2	13	2
淡水分區	國小	13	2	5	1	2	0	20	3
	國中	1	0	1	0	3	1	5	1
新莊分區	國小	11	2	6	1	21	4	38	7
	國中	1	0	2	0	10	2	13	2
瑞芳分區	國小	22	4	1	0	0	0	23	4
	國中	3	1	2	0	0	0	5	1
雙和分區	國小	0	0	2	0	12	2	14	2
	國中	0	0	1	0	7	1	8	1
小計	國小	86	15	38	7	83	16	207	38
	國中	9	1	14	2	52	9	75	12
合計		95	16	52	9	135	25	282	50

實施成效的看法。以下茲就評估問卷編制流程、評估問卷內容、問卷架構、計分方式、預試方式及信效度分析等內容進行說明。

(一) 問卷編制流程

問卷評估指標係根據相關文獻探討而得，並參考本研究第一位研究者於先前研究中訪談 10 位與融合教育政策利害關係人後所得之融合教育政策目標及政策工具結果，據此歸納出「融合教育政策評估問卷」所需評估指標。據此編製相關題目以呼應指標，其內容經本研究群討論後擬定出問卷初稿。

為求問卷具有實用性及信效度，故進行專家審題、模糊德懷術、因素分析及一致性信度分析等，透過此歷程刪除不適合之題目。專家審題之目的在於檢視題目與指標是否具有關聯、能否貼切指標之需求等，故敦請 8 位專家學者（2 位立法委員、2 位身障家長團體代表、2 位教育行政機關主管及 2 位大學教授）進行審題，根據意見審查之結果進行刪題與修正。專家審題後，為求本評估指標能更具有實用性且具有團體共識，另敦請 13 位相關專家學者（5 位教授、4 位校長及 4 位資深特教教師）組成專家小組，透過模糊德懷術進行重要



表 2

問卷發放與回收統計表

教育階段	國小			國中					
	發放	回收	回收率(%)	發放	回收	回收率(%)			
學校行政主管	38	31	81.58	12	11	91.67			
普通班導師	77	66	85.71	32	31	96.88			
特教教師	38	30	78.95	12	12	100.00			
普通生家長	77	61	79.22	32	28	87.50			
特教生家長	77	59	76.62	32	24	75.00			
合 計	307	247	80.46	120	106	88.33			
學校規模	小型			中型			大型		
	發放	回收	回收率(%)	發放	回收	回收率(%)	發放	回收	回收率(%)
學校行政主管	16	13	81.25	9	7	77.78	25	22	88.00
普通班導師	16	13	81.25	18	15	83.33	75	69	92.00
特教教師	16	12	75.00	9	8	88.89	25	22	88.00
普通生家長	16	13	81.25	18	16	88.89	75	54	72.00
特教生家長	16	13	81.25	18	13	72.20	75	63	84.00
合 計	80	64	80.00	72	59	81.94	275	230	83.64
身分別	總計								
	發放	回收	回收率(%)						
學校行政主管	50	42	84.00						
普通班導師	109	97	88.99						
特教教師	50	42	84.00						
普通生家長	109	89	81.65						
特教生家長	109	83	76.15						
合 計	427	353	82.67						

性評估，並採用專家共識門檻值(threshold value)作為標準，參考三角模糊數值解模糊後之結果，篩選出較為客觀的數值為 6.5 作為篩選具重要性的評估指標，以建構本評估指標內容。最後，則透過預試進行因素分析及一致性信度分析，以檢驗本問卷之信效度，刪除不適宜之題目。

(二) 評估問卷內容

本評估問卷參考王雲東(2012)針對評估研究建議若以指標進行評估，必需建立適當的成效指標，內容應有主要評估指

標、次指標、評分要點／標準及資料搜集方法的說明。是以評估指標內容呈現層面、指標、指標題目、評分標準及依據與評估方式等欄位，作為指標欄位設計提供專家審題作為評估。但在實際給與填答者填寫時，為求清晰僅呈現層面、指標與題目三項欄位；且因顧及到部分填答者身份為家長，對於學校融合教育政策工具實施情形可能不甚熟悉，故問卷分為「學校人員版」與「家長版」，學校人員版涵蓋政策



目標與政策工具之評估，家長版則僅有政策目標之評估，兩類問卷內容說明如下。

學校人員版評估問卷分為兩部分，第一部分是個人背景資料，主要有所屬教育階段、性別、身份別、學歷、年齡及在校年資等資料；第二部分是融合教育政策指標，分為「融合教育政策目標達成狀況評估」及「融合教育政策工具實施現況評估」兩大項。家長版評估問卷亦分為兩部分，第一部分同樣為個人背景資料，其內容除年資欄位刪除外，其餘內容與學校人員版相同；第二部分是融合教育政策指標，僅有「融合教育政策目標達成狀況評估」此層面，題目與學校人員相同。

(三) 問卷架構

相關架構決定後，研究者參考國內外與融合教育或融合教育政策評估調查指標相關研究(廖永堃, 2010; Booth & Ainscow, 2011; Symes & Humprey, 2010) 後，在每個指標下編製 4—16 題指標題目以呼應指標內容，其中有 30 題參考自我國相關法令，73 題參考自相關文獻與訪談結果，計有 103 題指標題目。經專家審題後，原有 103 題指標題目經調整、合併與刪題後，形成 31 題政策目標指標題目、53 題政策工具指標題目，共計 84 題。再經德懷術小組進行重要性評估後，形成 30 題政策目標指標題目、49 題政策工具指標題目，共計 79 題作為預試問卷。其架構如圖 1 所示。

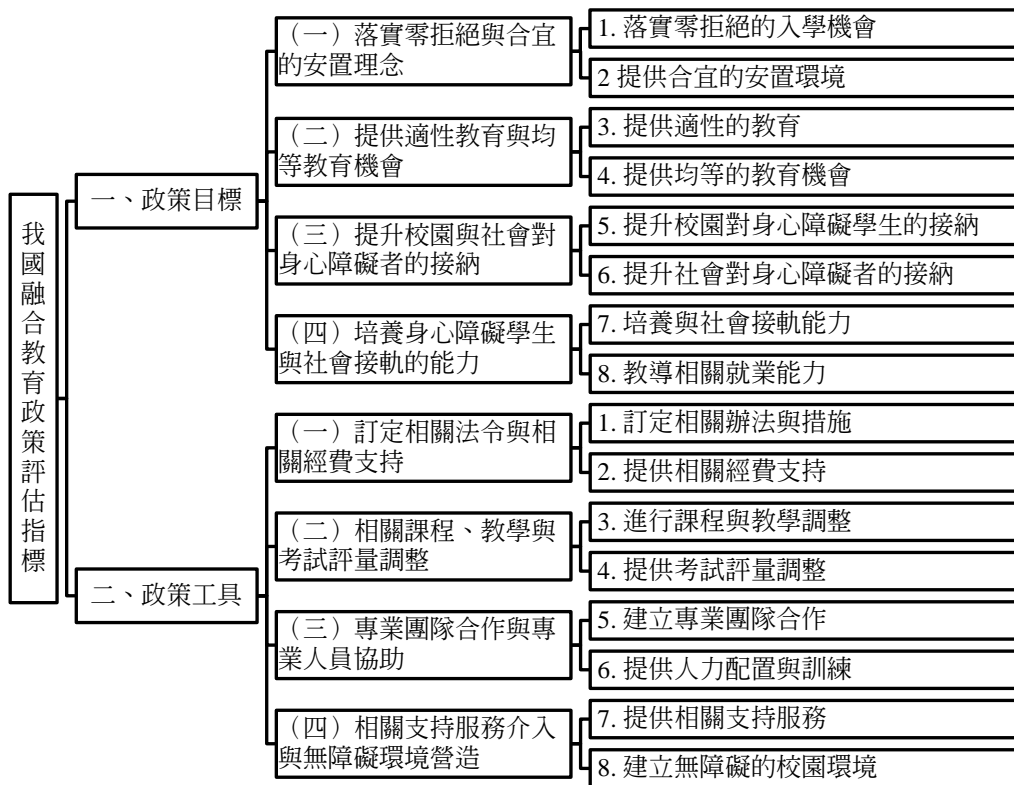


圖 1 我國融合教育政策評估指標架構圖。



(四) 計分方式

本問卷採李克特式(Likert type)5 點量表方式計分，由填答者根據個人經驗或實際觀察的程度在「非常不同意」到「非常同意」中勾選。計分方式為勾選「非常不同意」者給 1 分，勾選「不同意」者給 2 分，勾選「普通」者給 3 分，勾選「同意」者給 4 分，勾選「非常同意」者給 5 分。計算各指標題目、層面與整體問卷的得分情形，分數越高表示該項的滿意程度越高。

(五) 預試方式

預試對象為新北市某學校的學校行政人員與教師 60 名及學校志工家長 30 名為預試對象，共發放 90 份問卷進行問卷信效度檢測。結果回收 90 份，回收率為 100%，去除掉皆勾選同一選項之無效問卷 2 份後，有效問卷共計 88 份。

(六) 信效度分析

1. 建構效度：因素分析

為求本評估問卷具有效度，針對問卷內不同指標內的指標題目進行因素分析。因本問卷有部分指標採取官方資料分析，導致該指標題目過少不利進行因素分析。因此，若該指標扣除到官方資料總題數低於 4 題，則合併同一層面下的另一指標一同進行因素分析。故在進行因素分析前參酌 KMO 值與 Bartlett 球形檢定，Kaiser (1974)指出 KMO 值越大表示越適合進行因素分析，其值低於 .6 以下不宜進行因素分析。本研究中各層面或指標間皆高於 .6，經球形檢定後皆達顯著，故皆可進行因素分析。選題依據則以該題因素負荷量大於 .4 作為基準，最後刪除掉政策工具中「指標 2. 提供相關經費支持」的「2-3 學校針對身心障礙學生設有相關補助機

制」及「2-4 學校針對身心障礙學生設有相關獎學金」這兩題。推測被刪除之原因為在提供相關經費支持的指標中對於相關補助機制與獎學金的提供跟其他 2 題較屬於實質性的經費支援可能較無相關，故在經因素分析後予以刪除。

2. 一致性信度

為瞭解各層面與整體問卷的信度，經過相關分析後擬定選題原則，篩選出符合「該題與其所屬之指標總分相關在 .35 以上且達相關」及「該題刪除後，該層面的內部一致性係數(Cronbach α)會提升」等兩項原則。經信度分析後，各題皆符合選題標準，無任何一題需要刪除。各層面信度係數介於 .804— .943 之間，整體問卷信度係數為 .979，皆高於理想值 .8。

最後，我國融合教育政策評估指標經專家審題、模糊德懷術及因素分析後，從 103 題指標題目刪減至 77 題，本研究以此 77 題評估新北市融合教育政策之成效。其中有 6 題參考官方資料進行評估，分別為政策目標中的「2-1 身心障礙學生安置於普通學校比例」、「2-2 身心障礙學生安置於普通學校集中式特教班比例」及政策工具中的「1-1 訂定相關辦法」、「1-2 設立相關支援單位已推動融合教育」、「6-1 特教教師合格率」及「6-2 近 1 年辦理融合教育專業知能研習場次」等 6 題，剩餘 71 題編為正式問卷。

三、資料處理與分析

待問卷回收後確認是否有漏填或回答不清之處，確認皆無誤後，將反向題題目重新編碼計分後輸入 IBM SPSS Statistics 20.0 軟體。整理後之資料進行描述統計分析，以平均數及標準差等方式呈現研究結



果，透過此資料以說明新北市融合教育政策成效。除此之外，針對不同教育階段進行獨立樣本 t 考驗，不同學校規模與身份別進行單因子變異數分析(ANOVA)；若 ANOVA 分析結果達顯著，則再進行 Scheffé 事後比較。顯著值部分，除了透過 p 值表示外，亦計算出其 Cohen's d 值做為效果量(effect size)之呈現， d 值所代表意義為 .2 左右為小效果、.5 左右為中效果、.8 左右為大效果(Cohen, 1988)，藉此來以說明不同背景因素在融合教育政策的差異情形。

肆、結果與討論

一、新北市融合教育政策目標評估結果

本研究將融合教育政策目標分為「落實零拒絕與合宜的安置理念」、「提供適性教育與均等教育機會」、「提升校園與社會對身心障礙者的接納」及「培養身心障礙學生與社會接軌的能力」等四大層面。以下先說明新北市融合教育政策目標整體政策目標評估表現，其次再行分別說明不同教育階段及學校規模在政策目標評估表現與差異分析。

(一) 新北市融合教育政策目標評估表現

指標題目有兩題為參考官方資料，分別為「2-1 身心障礙學生安置於普通學校比例」及「2-2 身心障礙學生安置於普通學校集中式特教班比例」。融合教育政策目標評估指標題目 2-1 係參考教育部特殊教育通報網(2016)資料進行評估，結果顯示國小階段共有 5,323 名身心障礙學生，安置於特殊學校有 6 名、安置於普通學校(含特教班、資源班與巡迴輔導班)則有 5,317

名，國小階段安置於普通學校比例高達 99.89%；國中階段共有 3,600 名身心障礙學生，安置於特殊學校有 12 名、安置於普通學校(含特教班、資源班與巡迴輔導班)則有 3,588 名，國中階段安置於普通學校比例亦高達 99.67%；綜合國中、國小教育階段，安置於普通學校比例為 99.80%。評估指標題目 2-2 則為實際分析安置於普通學校集中式特教班的比例，國小階段共有 558 名安置於集中式特教班，佔普通學校的比例為 10.49%；國中階段共有 507 名安置於集中式特教班，佔普通學校的比例為 14.13%；綜合國中、國小教育階段，安置於在普通學校集中式特教班的比例為 11.96%。此兩題在評估指標架構中分別可得 5 分，顯示在提供合宜的安置環境上，新北市主要的安置場域為普通學校。與全國資料(教育部，2016)相比，可發現我國國中、小教育階段安置於普通學校的比例為 97.47%、安置於普通學校集中式特教班的比例為 11.28%，其比例上並無太大的差異，顯示我國在身心障礙學生安置環境上亦以普通教育環境為主體。顯示我國以部分融合的融合教育為主體，將多數的身心障礙學生安置於普通學校中。

除了上述官方資料評估外，在評估問卷部分，將以 8 項指標的算術平均數進行說明。結果發現受評的 43 所學校中，有 3 所國中、11 所國小合計 14 所學校低於整體評估總分平均數，佔全體學校的 32.56%，詳細教育階段與學校規模的差異比較分析將於後做說明。從問卷結果可發現填答者普遍給予新北市融合教育政策目標執行狀況極高的評價，整體評估結果的平均數為 3.98 分，結果摘要如表 3。以「提



供均等的教育機會」此項指標中表現較佳，在整體平均得分最高，平均有 4.16 分；其次則為「落實零拒絕的入學機會」這項指標，平均有 4.15 分；在 8 項指標中，平均得分較低則為「教導相關就業能力」，但平均得分也有 3.78 分。

從表 3 可知，新北市在落實教學與安置的政策目標較受學校人員與家長肯定，但在職業能力上可能因受評學校多數為國民小學，便較少著墨在這項目標上，是否因教育階段的不同產生差異，將於後進行詳細說明。為了更深入瞭解新北市融合教育政策執行狀況，便針對 28 題指標題目的填答結果進行分析，結果發現「學校的身心障礙學生畢業後，能有獨立自主的生活能力(3.59)」、「學校的身心障礙學生經常受到霸凌(3.64)」(此題為反向題，已進行反向計分)及「學校教學能有效提升身心障礙學生的職業能力(3.68)」為得分較低的前三名。上述有兩題與職業與生活能力相關，與指標結果相呼應，顯示在職業與生活能力的培育，各級學校仍需持續加強；另一題則與校園接納相關，從填答者的結

果可發現身心障礙學生受霸凌的情形仍存在，學校應加強教育以增進同儕的接納。此外，「學校不會因身心障礙學生的障礙程度或障礙類別而拒絕其入學(4.29)」、「身心障礙學生的學習權益不因其障礙而有受損(4.27)」及「教師會鼓勵班上學生幫助身心障礙學生(4.26)」為得分較高的前三名。

從上可知，在身心障礙學生的安置與學習權益是新北市融合教育政策較為被認同的部分，其中讓值得探討的現象為填答者表示教師雖會鼓勵班上同學幫助身心障礙學生，但是身心障礙學生受霸凌的現象還是沒有降低，顯示在校園接納的成效仍有加強的空間，教師或許該做的不僅是鼓勵班上學生幫助身心障礙學生，還需要有更多實質的作為。而在相關就業能力的教導中，為新北市融合教育政策相較低分的向度，亦有可加強之空間。

(二) 不同教育階段融合教育政策目標評估表現與差異分析

從不同教育階段觀察融合教育政策目標達成情形，結果顯示除了在「提升社會對身心障礙者的接納」、「培養與社會接軌

表 3

新北市融合教育政策目標評估結果摘要表(N = 353)

指標	M	SD
落實零拒絕的入學機會	4.15	0.56
提供合宜的安置環境	4.03	0.70
提供適性的教育	3.99	0.55
提供均等的教育機會	4.16	0.56
提升校園對身心障礙學生的接納	3.95	0.53
提升社會對身心障礙者的接納	3.87	0.61
培養與社會接軌的能力	3.94	0.57
教導相關就業能力	3.78	0.59
整體評估結果	3.98	0.46



的能力」及「教導相關就業能力」這三項指標為國中得分較高外，其餘的指標皆為國小得分較高。同時，在「提供均等的教育機會」及「教導相關就業能力」等 2 項指標有顯著差異，但在 Cohen's *d* 值中僅呈現小效果的顯著影響，摘要結果如表 4。

從表 4 可知在不同的教育階段中仍存在不同的目標達成，因結果僅在「提供均等的教育機會」這項指標中國小顯著較國中成效好，推測其主要原因可能為國小階段學科的學習尚未分科，主要以導師包班制的方式作為教學，教師較能提供身心障礙學生均等的教學內容。另外，在「教導相關就業能力」這項指標則是國中顯著較國小好，反應出在新北市融合教育政策目標評估表現中此項得分相較於低的因素。此項指標在國小顯著低於國中之原因推測為國小階段尚未有與職業銜接的需求，因

此缺乏了相關課程導致在國小階段較難以觀察到職業能力的政策目標達成。

為瞭解更細部的差異，將政策目標中的 28 題指標題目進行差異分析。結果發現國小階段在「教師重視每位身心障礙學生的學習需求」($t = 2.56^*$, $p < .05$, $d = .30$; 屬於小效果)、「同學們會體諒身心障礙學生先天的限制，並能適時給予協助」($t = 2.15^*$, $p < .05$, $d = .26$; 屬於小效果)、「多數學生會主動與身心障礙學生互動」($t = 3.50^{**}$, $p < .01$, $d = .43$; 屬於中效果)及「學校的身心障礙學生經常受到霸凌」(反向計分題, $t = 2.78^{**}$, $p < .01$, $d = .34$; 屬於小效果)等題中顯著高於國中；國中階段則在「學校附近社區對於身心障礙者態度是和善的」($t = -2.30^*$, $p < .05$, $d = .30$; 屬於小效果)、「學校的身心障礙學生畢業後，能有獨立自主的生活能力」($t = -2.54^*$, p

表 4
 新北市不同教育階段融合教育政策目標評估結果摘要表

指標	國小($n = 247$)		國中($n = 106$)		<i>t</i> 值	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
落實零拒絕的入學機會	4.16	0.56	4.14	0.58	0.27	.03
提供合宜的安置環境	4.08	0.68	3.90	0.74	1.96	.25
提供適性的教育	4.02	0.54	3.95	0.60	1.02	.12
提供均等的教育機會	4.20	0.55	4.06	0.60	2.00*	.24
提升校園對身心障礙學生的接納	3.98	0.51	3.87	0.57	1.72	.20
提升社會對身心障礙者的接納	3.85	0.62	3.92	0.56	-0.81	.12
培養與社會接軌的能力	3.93	0.57	3.98	0.57	-0.68	.09
教導相關就業能力	3.73	0.60	3.95	0.56	-3.00***	.38
整體評估結果	3.99	0.46	3.95	0.47	0.60	.09

註：*d* 值為 .2 左右為小效果、.5 左右為中效果、.8 左右為大效果。
 * $p < .05$. *** $p < .001$.



< .05, $d = .32$; 屬於小效果)、「學校教學能有效提升身心障礙學生的職業能力」($t = -5.05^{***}$, $p < .001$, $d = .66$; 屬於中效果)及「學校能有效協助身心障礙學生發掘個人的優勢能力」($t = -2.01^*$, $p < .05$, $d = .26$; 屬於小效果)等題中顯著高於國小。其中在身心障礙學生與同儕相處的部分,與王天苗(2003)研究指出身心障礙學生與一般學生互動的質與量會隨著年紀而降低之結果相符合;亦符合戴麗緞等人(2011)提及到國中階段會因青春期或自我認同等相關因素導致而與身心障礙學生的互動顯得更差。

(三) 不同學校規模融合教育政策目標評估表現與差異分析

從不同學校規模觀察融合教育政策目標達成情形,可發現在整體總分、指標「提供適性的教育」、「提升社會對身心障礙者

的接納」及「培養與社會接軌的能力」等向度上,不同學校規模的融合教育政策目標有顯著差異。進行事後比較後發現小型學校在「提供適性的教育」顯著高於大型學校,小型學校在整體政策目標達成及「培養與社會接軌的能力」上顯著高於中型學校,其摘要結果如表 5。

從表 5 可知不同學校規模存在融合教育目標達成的差異,顯示融合教育政策目標會因為不同學校規模會有差異。此結果過往相關研究(劉明松, 2009; 蘇燕華、王天苗, 2003; Kozleski et al., 2015; Shogren et al., 2015)相符,同樣的說明了在不同學校在融合教育的執行成效有差異。此外,此結果與研究者個人教學實務經驗有些許不同,以往僅考量到大型學校可能較小型學校擁有較多資源,但卻遺漏了不同大小學校規模對於身心障礙學生的

表 5
新北市不同學校規模融合教育政策目標評估結果摘要表

指標	小型($n = 64$)		中型($n = 59$)		大型($n = 230$)		F	事後比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
落實零拒絕的入學機會	4.18	0.61	4.04	0.59	4.17	0.54	1.34	-
提供合宜的安置環境	4.17	0.75	3.97	0.67	4.01	0.69	1.66	-
提供適性的教育	4.17	0.51	4.03	0.43	3.94	0.59	4.54*	小>大
提供均等的教育機會	4.28	0.54	4.06	0.52	4.16	0.58	2.53	-
提升校園對身心障礙學生的接納	4.08	0.57	3.90	0.45	3.93	0.54	2.27	-
提升社會對身心障礙者的接納	4.04	0.59	3.80	0.62	3.84	0.60	3.13*	-
培養與社會接軌的能力	4.12	0.46	3.81	0.58	3.93	0.58	4.60*	小>中
教導相關就業能力	3.92	0.55	3.67	0.54	3.77	0.62	2.80	-
整體評估結果	4.11	0.45	3.91	0.42	3.96	0.47	3.68*	小>中

* $p < .05$.



照顧及同儕間接觸的機會等因素，因小型學校全體師生人數較少，增加了彼此對於身心障礙學生的認識，因而有較好的成效。

為瞭解更細部的差異，將政策目標中的 28 題指標題目進行差異分析。可發現在「學校給與身心障礙學生的教學內容是具有彈性的」($F = 3.63^*$, $p < .05$; 小>大)、「教師會針對班級內身心障礙學生進行差異化的教學」($F = 4.47^*$, $p < .05$; 小>大)、「教師能察覺到身心障礙學生的學習困難」($F = 6.27^{**}$, $p < .01$; 小>大)、「教師重視每位身心障礙學生的學習需求」($F = 4.05^*$, $p < .05$; 小>中)、「學校成員對融合教育持有正向態度」($F = 3.78^*$, $p < .05$; 小>大)、「教師會鼓勵班上學生幫助身心障礙學生」($F = 3.60^*$, $p < .05$; 小>中)、「學校的身心障礙學生經常受到霸凌」($F = 3.35^*$, $p < .05$)、「學校經常教導每位學生接納身心障礙者」($F = 3.18^*$, $p < .05$)、「學校教學能有效提升身心障礙學生的社會互動能力」($F = 7.06^{**}$, $p < .01$; 小>中、小>大)、「學校教學能有效提升身心障礙學生的生活自理能力」($F = 6.45^{**}$, $p < .01$; 小>中、小>大)及「學校教學能有效提升身心障礙學生的職業能力」($F = 3.28^*$, $p < .05$; 大>中)等 11 題中在不同大小的學校規模有顯著差異。經事後比較後可發現在小型學校在多題中皆顯著高於中型學校及大型學校，特別是在相關教學成效上，小型學校填答者認為在其有較好的成效，其原因可能為小型學校因為學生數較少，老師可以較快察覺到班級中的身心障礙學生，導致此察覺度與觀察較佳，對於每一位身心障礙學生的關注會高於中型或大型學校。

(四) 不同角色身份別評估融合教育政策目標表現與差異分析

為了瞭解是否因主要觀察對象不同，而產生對融合教育政策目標達成情形的評估差異，由於學校行政主管其身份背景無法有效分辨是否具有特教背景，為求更能直接了解不同角色身份背景，故在分析時不納入學校行政主管。主要以普通班導師、特教教師、特教生家長及普通生家長等四類不同身份填答者作為分析向度。結果發現不同身份填答者觀察融合教育政策目標達成情形，可發現在「提供合宜的安置環境」、「提升校園對身心障礙學生的接納」及「培養與社會接軌的能力」等幾個指標達顯著差異。進行事後比較後發現普通生家長在「提升校園對身心障礙學生的接納」的滿意度顯著高於特教教師，特教教師在「培養與社會接軌的能力」的滿意度顯著高於普通生家長，其摘要結果如表 6。

從表 6 可知不同角色身份別對於融合教育目標達成情形有看法上的差異，顯示融合教育目標會因所處的身分而有所落差，產生不同的期待與結果。此結果與黎慧欣(1996)指出現普通教育教師與特殊教育教師對融合教育的了解有顯著差異相符，亦驗證 Kavale 與 Forness (2000)所認為在融合教育的執行過程中不同角色身份對於實際執行仍有差異的見解。

為瞭解更細部的差異，將政策目標中的 28 題指標題目進行差異分析。結果發現在「教師視身心障礙學生為班上不可或缺的一份子」($F = 3.14^*$, $p < .05$; 普通生家長>特教教師)、「多數學生會主動與身心障礙學生互動」($F = 2.97^*$, $p < .05$; 普通



表 6

新北市不同角色身份別融合教育政策目標評估結果摘要表

指標	導師(n = 97)		特師(n = 42)		特家(n = 89)		普家(n = 83)		F	事後比較
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
落實零拒絕的入學機會	4.10	0.57	4.16	0.50	4.16	0.60	4.10	0.59	0.21	-
提供合宜的安置環境	4.05	0.66	3.73	0.72	4.10	0.77	4.01	0.66	2.76*	-
提供適性的教育	3.93	0.48	3.84	0.49	4.07	0.62	3.97	0.58	1.93	-
提供均等的教育機會	4.15	0.53	4.06	0.51	4.18	0.64	4.13	0.57	0.42	-
提升校園對身心障礙學生的接納	3.94	0.49	3.71	0.41	3.97	0.60	4.00	0.54	2.95*	普家>特師
提升社會對身心障礙者的接納	3.84	0.61	3.93	0.44	3.83	0.66	3.77	0.61	0.68	-
培養與社會接軌的能力	3.95	0.50	4.06	0.46	3.96	0.67	3.75	0.54	3.37*	特師>普家
教導相關就業能力	3.77	0.54	3.76	0.55	3.80	0.70	3.71	0.60	0.29	-
整體評估結果	3.95	0.41	3.88	0.30	4.00	0.55	3.94	0.49	0.63	-

* $p < .05$.

生家長>特教教師)、「學校教學能有效提升身心障礙學生的社會互動能力」($F = 6.27^{***}, p < .001$; 普通班導師>普通生家長, 特教教師>普通生家長)及「學校教學能有效提升身心障礙學生的生活自理能力」($F = 6.27^{***}, p < .001$; 特教教師>普通生家長)等 4 題有顯著差異。顯示不同角色身份對於融合教育的實施情形會有不同解讀,與以往研究(黎慧欣,1996; Kavale & Forness, 2000)相同。

二、新北市融合教育政策工具評估結果

本研究將融合教育政策工具分為「訂定相關法令與相關經費支持」、「相關課程、教學與考試評量調整」、「專業團隊合作及專業人員協助」及「相關支持服務介入與無障礙環境營造」等四大層面。以下將先說明新北市融合教育政策目標整體政策工具評估表現,其次再行分別說明不同

教育階段及學校規模在政策工具評估表現與差異分析。

(一) 新北市融合教育政策工具評估表現

指標題目中有四題為參考官方資料,分別為「1-1 訂定相關辦法」、「1-2 設立相關支援單位以推動融合教育」、「6-1 特教教師合格率」、及「6-2 近 1 年辦理融合教育專業知能研習場次」。融合教育政策工具評估指標題目 1-1 係參考「新北市電子法規查詢系統」資料進行評估,經查詢後得知新北市訂有《新北市政府特殊教育學生鑑定及就學輔導會設置辦法》、《新北市高級中等以下學校特殊教育推行委員會設置辦法》、《新北市特殊教育學生鑑定安置及就學輔導實施辦法》、《新北市高級中等以下學校就讀普通班身心障礙學生教學及輔導辦法》及《新北市高級中等以下學校身心障礙學生無法自行上下學交通服務辦



法》等相關辦法與規定，符合評估指標架構中需有四項以上，可得 5 分。在指標題目 1-2 係參考「新北市特教資訊網」中組織架構進行評估，從此資料中可發現在新北市政府下設有「新北市政府特教學生鑑輔會」及「新北市政府特教諮詢會」，在新北市政府教育局下則設有「鑑輔會工作小組」、「新北市特教資源中心」、「新北市特教輔導團」及「新北市各巡迴輔導」，顯示在新北市政府設有足夠相關支援單位，符合評估指標架構中需有四項以上，可得 5 分。綜上可知新北市在訂定相關法令，制定了相關辦法與組織，以促進融合教育政策的推動落實。

融合教育政策工具評估指標題目 6-1 及 6-2 係參考「教育部特殊教育通報網」資料進行評估，在題目 6-1 針對特教教師合格率的評估中，結果顯示新北市國小階段計有 702 名特教教師，其中 662 名為合格特教教師，特教教師合格率为 94.30%；國中階段計有 509 名特教教師，其中 373 名為合格特教教師，特教教師合格率为 73.28%；整體特教教師的合格率为 85.47%，在評估指標架構中達到 4 分的標準(80—89%)。然與全國資料相較，根據教育部(2014b)資料顯示國小階段特教教師合格率为 96.08%、國中階段特教教師合格率为 83.62%，整體國民教育階段特教教師合格率为 90.73%。顯示新北市在特教教師合格率为稍低於全國之標準，在整體特教合格率为還可以再提升，以促進融合教育的落實。在題目 6-2 針對融合教育相關研習的評估中，可發現新北市在 2014 學年度辦有 23 場計有 1,317 人次參與的融合教育特教專業知能研習，在評估指標架構中達到 5 分

的標準(19 場以上)，顯示在專業人力的訓練上有達到水準之上。

除了上述官方資料評估外，在評估問卷部分，將以 8 項指標的算術平均數進行說明，由於政策工具的運用在填答上可能對於家長而言較難給予完善的回答，故此部分的填答者為 181 位學校人員。從問卷結果可發現填答者普遍給予新北市融合教育政策工具實施現況亦為極高的評價，整體評估結果的平均數為 3.94 分。以「建立專業團隊合作」此項指標中表現較佳，在整體平均得分最高，平均有 4.30 分；其次則為「提供考試評量調整」這項指標，平均有 4.08 分；在 8 項指標中，平均得分較低則為「建立無障礙的校園環境」，但平均得分也有 3.82 分。顯示新北市在運用融合教育政策工具普遍受到學校人員所肯定，其結果摘要如表 7。

從表 7 可知，新北市在融合教育政策工具的使用上普遍而言受到肯定。為了更深入瞭解新北市融合教育政策工具執行狀況，便針對 48 題指標題目的填答結果進行分析，結果發現「學校建築設計能考量到不同障礙者的需求(3.46)」、「當學校身心障礙學生有需要支援時，能向學校附近社區尋求協助(3.48)」及「教師會因班上身心障礙學生的需求，而進行課程內容的改編或調整(3.60)」為得分較低的前三名。上述這三題相互關聯並不大，可以見得政策工具之多元性，可能會因無障礙環境、社區支持與課程調整的不同，影響了政策工具的使用。此外，「當身心障礙學生有需求時，學校會向相關單位申請多元專業人員(醫師、心理師、物理治療師等)的協助(4.35)」、「定期有相關專業人員進到學校，



表 7

新北市融合教育政策工具評估結果摘要表(N = 181)

指標	M	SD
訂定相關辦法與措施	3.95	0.61
提供相關經費支持	3.96	0.69
進行課程與教學調整	3.86	0.48
提供考試評量調整	4.08	0.51
建立專業團隊合作	4.30	0.52
提供人力配置與訓練	3.90	0.68
提供相關支持服務	3.84	0.56
建立無障礙的校園環境	3.82	0.58
整體評估結果	3.94	0.43

協助身心障礙學生的學習(4.35)」及「學校有完整的三級輔導系統落實執行，並能定期檢視成效(4.30)」為得分較高的前三名。得分較高的前三名皆集中在「建立專業團隊合作」此指標中，顯示在推動融合教育的過程對於學校人員而言為較有感的政策工具。

(二) 不同教育階段融合教育政策工具評估表現與差異分析

從不同教育階段觀察融合教育工具執行情形，可發現在「訂定相關辦法與措施」、「提供考試評量調整」、「提供人力配置與訓練」及「提供相關支持服務」等 4 項指標上，國中的得分高於國小；其他指標部分則為國小得分高於國中。在指標間差異比較，則無存在顯著差異，顯示在政策工具的使用上不因教育階段的不同而產生差異，在各教育階段中可能使用了類似的策略或方法以推動融合教育，其摘要結果如表 8。

為瞭解更細部的差異，將政策工具中的 43 題指標題目進行差異分析。可發現國小在「營造無障礙友善校園是學校政策的一部份」($t = 2.49^*$, $p < .05$, $d = .43$ ；屬於中效果)及「身心障礙學生常因為環境上的限制而無法學習」(反向計分, $t = 2.49^*$, $p < .05$, $d = .43$ ；屬於中效果)等題中顯著高於國中；國中則在「學校會針對身心障礙學生提供特殊考場服務」($t = -2.30^*$, $p < .05$, $d = .41$ ；屬於中效果)該題顯著高於國小。顯示因為教育階段不同而產生差異，國小在營造無障礙友善校園的學校政策較國中明顯，推測其原因為國小為包班制，校方在執行相關內容可能會較國中清楚；而特殊考場服務則因國中有教育會考，在相關升學考試會根據身心障礙學生需求提供相關考場服務(如獨立考場、延長時間或報讀服務等)，因此在國中端為了讓學生可以提早接觸相關的服務內容，所以相較於國小之下會主動提供類似的服



務，而導致在不同教育階段有此政策工具使用上的差異。

(三) 不同學校規模融合教育政策工具評估表現與差異分析

從不同學校規模觀察融合教育工具執行情形，發現僅在指標「提供相關經費支

持」有顯著差異，經事後比較後發現小型學校顯著高於大型學校，顯示政策工具使用不因學校規模有所不同而產生差異。其摘要結果如表 9。

為瞭解更細部的差異，將政策目標中的 43 題指標題目進行差異分析。可發現在

表 8

新北市不同教育階段融合教育政策工具評估結果摘要表

指標	國小(n = 127)		國中(n = 54)		t 值	Cohen's d
	M	SD	M	SD		
訂定相關辦法與措施	3.94	0.58	3.96	0.68	-0.16	.03
提供相關經費支持	4.00	0.68	3.86	0.69	1.14	.20
進行課程與教學調整	3.89	0.45	3.78	0.55	1.40	.22
提供考試評量調整	4.07	0.48	4.11	0.58	-0.45	.08
建立專業團隊合作	4.32	0.52	4.25	0.53	0.71	.13
提供人力配置與訓練	3.86	0.67	4.02	0.71	-1.35	.23
提供相關支持服務	3.83	0.57	3.88	0.55	-0.54	.09
建立無障礙的校園環境	3.86	0.58	3.70	0.58	1.59	.28
整體評估結果	3.95	0.41	3.90	0.48	0.70	.11

註：d 值為 .2 左右為小效果、.5 左右為中效果、.8 左右為大效果。

表 9

新北市不同學校規模融合教育政策工具評估結果摘要表

指標	小型(n = 38)		中型(n = 30)		大型(n = 113)		F	事後比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
訂定相關辦法與措施	3.99	0.53	4.00	0.50	3.92	0.66	0.33	-
提供相關經費支持	4.20	0.51	4.07	0.63	3.85	0.73	4.13*	小>大
進行課程與教學調整	3.90	0.49	3.94	0.45	3.83	0.49	0.80	-
提供考試評量調整	4.11	0.48	4.16	0.41	4.04	0.55	0.68	-
建立專業團隊合作	4.36	0.47	4.21	0.64	4.31	0.50	0.70	-
提供人力配置與訓練	3.95	0.63	3.87	0.74	3.90	0.69	0.12	-
提供相關支持服務	3.82	0.59	3.97	0.54	3.81	0.55	0.92	-
建立無障礙的校園環境	3.96	0.61	3.86	0.63	3.76	0.56	1.83	-
整體評估結果	4.00	0.42	3.99	0.43	3.90	0.43	0.99	-

*p < .05.



「當身心障礙學生有輔具或行動調整需求時，學校會為其尋找相關資源協助」($F = 4.28^*$, $p < .05$; 小>大)、「學校能消除各方面的學習限制，以促進身心障礙學生能參與學習」($F = 4.00^*$, $p < .05$; 小>大)及「身心障礙學生常因為環境上的限制而無法學習」($F = 4.56^*$, $p < .05$; 小>大)此三題有顯著差異。此結果顯示小型學校在推動融合教育所運用的政策工具較大型學校佳，推測此原因與可能在小型學校較能關注到學生的需求，且行政與教師間的溝通較為便利，才造成這樣的結果。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 新北市融合教育政策目標執行現況 普遍達滿意的程度

本研究以問卷調查新北市 43 所國民中學及小學後，結果發現新北市融合教育政策目標受到填答者中等以上的肯定，平均得分接近滿意的程度。在滿意度較高有「提供均等的教育機會」、「落實零拒絕的入學機會」及「提供合宜的安置環境」等指標，整體而言在身心障礙學生的安置與學習權益是新北市融合教育政策較為被認同的部分。

(二) 新北市融合教育政策工具十分多元 且有中等以上的肯定

本研究結果指出新北市融合政策工具十分多元，在各校推行融合教育的過程中使用了不同的政策工具，普遍而言多數受到填答者中等以上的肯定。在滿意度較高有「建立專業團隊合作」及「提供考試評量調整」等指標，相關專業團隊合作與執

行為新北市較為有感的融合教育政策工具。

(三) 新北市融合教育政策目標會受教育 階段及學校規模而產生差異

國小在「提供均等的教育機會」此項指標得分顯著較國中佳，而國中在「教導相關就業能力」此項指標得分顯著較國小佳，在其餘指標則無顯著差異。在指標題目部分，在國小階段中與接納、互動相關的題目顯著優於國中階段；在國中階段中則以與社會適應、生活管理及職業能力相關的題目顯著優於國小階段。

再者，小型學校在「提供適性的教育」此項指標得分顯著高於大型學校，小型學校在整體政策目標達成得分及「培養與社會接軌的能力」此項指標得分顯著高於中型學校。在指標題目部分，在小型學校的教學與課程相關的題目顯著優於其他兩類型學校，而大型學校則在提升身心障礙學生的職業能力的評估上顯著優於中型學校。

最後針對普通班導師、特教教師、特教生家長及普通生家長四個不同角色身份進行差異分析，發現在「提供合宜的安置環境」、「提升校園對身心障礙學生的接納」及「培養與社會接軌的能力」這三項指標達顯著差異。其中，在「提升校園對身心障礙學生的接納」此項指標中普通生家長的評分顯著高於特教教師，而在「培養與社會接軌的能力」此項指標中特教教師的評分顯著高於普通生家長，顯示不同角色身份對於融合教育政策目標達成情形有看法上的差異。



(四) 新北市融合教育政策工具不因教育階段不同而產生差異

本研究發現政策工具的使用上不因教育階段的相同而產生差異，顯示在各教育階段中可能使用了類似的策略或方法以推動融合教育。而不同類型的學校中，多數指標未達顯著差異，僅在「提供相關經費支持」此項政策工具得分，小型學校顯著高於大型學校。

二、建議

(一) 對新北市融合教育政策之建議

新北市融合教育政策就整體政策評估結果而言普遍達滿意的程度，但在培育身心障礙學生獨立自主生活能力及職業能力、受霸凌之情形、教師依據個別需求進行課程改編及無障礙環境之設置等情形為本研究發現較弱之處。顯示新北市融合教育政策仍有改善之空間，建議新北市政府教育局可針對課程需求方面開設相關研習課程，供特教教師進修以利教育身心障礙學生；同時針對普通班教師提供相關參考書籍或影片，以促進課程調整能力與建立友善對待特殊學生之態度；並針對校園內老舊建築提供修繕或補強無障礙環境之具體作為，以減低校園環境之限制。方能使新北市融合教育更加完善，政策推行更加順暢。

(二) 建議在不同教育階段中應重視與加強不同的融合教育重點教學內容

本研究結果發現在「教導相關就業能力」在不同教育階段中有顯著差異，從中更可發現國小階段較少教導相關職業能力或職業探索，顯示在國小階段中較少職業能力的教導。建議學校可從國小階段協助身心障礙學生探索自我，以利到國中能有

效接軌，培養職業能力的同時亦加強個人生活技能，使融合教育能更有效的讓每一位身心障礙學生能培養出與社會接軌的能力。然在國中階段則需針對「提供均等的教育機會」予以強調，因國中階段處於青少年時期，對於老師輔導及同儕照顧可能較國小薄弱。建議學校在國中階段應能提供適當協助，輔導同儕須有足夠之同理心，幫助需要幫助之學生。

(三) 建議應減少不同學校規模所產生融合教育執行的差異

本研究結果指出在「提供適性的教育」及「培養與社會接軌的能力」等面向中，不同學校規模學校存在差異，顯示在同一教育政策下仍存在著不同的成效差異。適性教育與社會接軌能力為融合教育的目標，不因學校規模大小而產生差異。建議相關教育行政機關可參照不同背景條件學校之實際需求，開設不同層面的研習以提昇不同地區教師的專業能力；學校部分亦可調整相關人力的支援，如透過教師助理員的增置，以減少大型學校人力不足的狀態，更能有效地提供適性教育。

(四) 對未來相關研究之建議

本研究採用自陳式的問卷量表，探討融合教育政策。透過問卷雖能以較快速的方式取得資料，但填答者在回答問題時，恐因受社會期待的影響、填答時態度不認真或不瞭解題意，以致所得資料可能部分失真。故在探討時可能所限制，若能增加實地觀察、他人評估等方式，更深入補充量化資料研究之不足，則可使研究結果更加正確，也更具研究意義。亦可透過長期追蹤研究，追蹤不同年段融合教育政策落實情形，以作為修正政策內容之用。



參考文獻

- 于承平、羅清水、林俞均、王菊生(2013)。我國實施融合教育政策之探討。*教育政策論壇*, 16(2), 115-146。
- 王天苗(2002)。發展遲緩幼兒在融合教育環境裡的學習。*特殊教育學報*, 23, 1-23。
- 王天苗(2003)。學前融合教育實施的問題與對策——以臺北市國小附幼為例。*特殊教育研究學刊*, 25, 1-25。
- 中華民國憲法 (1947年1月1日)。
- 王雲東(2012)。*社會研究方法——量化與質性取向及其應用* (第二版)。臺北市：威士曼。
- 身心障礙者權利公約施行法 (2014年8月20日)。
- 吳武典(1993)。*特殊教育的理念與作法*。臺北市：心理。
- 吳武典(2004)。*融合教育的形式與功能*。載於中華民國特殊教育學會(主編), *中華民國特殊教育學會九十三年年會暨特教知能研討會會議手冊* (頁6-34)。臺北市：中華民國特殊教育學會。
- 吳武典(2005)。*融合教育的迴響與檢討*。*教育研究月刊*, 136, 28-42。
- 吳武典(2011)。*我國特殊教育之發展與興應革*。載於國家教育研究院(主編), *我國百年教育回顧與展望* (頁199-220)。新北市：國家教育研究院。
- 吳武典(2013)。*臺灣特殊教育綜論(一)：發展脈絡與特色*。*特殊教育季刊*, 129, 11-18。
- 何素華(2013)。*新修訂特殊教育課程綱要實施之挑戰與因應措施*。*特殊教育季刊*, 126, 1-8。
- 吳啓誠(2013)。*檢視融合教育之論述與研究：以臺灣為例*。*特教論壇*, 15, 20-32。
- 邱上真(2001)。*普通班教師對特殊需求學生之困境措施、所面對之困境以及所需之支持系統*。*特殊教育研究學刊*, 21, 1-26。
- 周台傑(1998)。*特殊教育學生融合教育之探討*。載於行政院國家科學委員會(主編), *跨越心靈的鴻溝：智障、情障、學障的問題與對策研討會* (頁15-18)。臺北市：行政院國家科學委員會。
- 林坤燦(2008)。*融合教育普通班特殊教育服務方案*。花蓮縣：國立東華大學。
- 孟瑛如(2014)。*資源教育方案——班級經營與補救教學*。臺北市：五南。



- 林寶山、李水源(2000)。《特殊教育導論》。臺北市：五南。
- 林寶貴(1999)。《中華民國特殊教育概況》。臺北市：教育部特殊教育工作小組。
- 柯懿真、盧台華(2005)。資源教師與普通班教師實施合作教學之行動研究——以一個國小二年級班級為例。《特殊教育研究學刊》，29，95－112。
- 柯懿真、盧台華(2015)。臺北市國小普通班實施適應欠佳學生轉介前介入之調查研究。《教育研究學報》，49(1)，79－106。
- 洪雯柔(2011)。全球化下的教學與課程議題：聯合國推動之全納教育。《教育研究月刊》，206，35－48。
- 洪麗瑜(2012)。由補救教學到三層級學習支援。《教育研究月刊》，221，13－24。
- 洪麗瑜(2014)。邁向融合教育之路——回顧特殊教育立法三十年。載於中華民國特殊教育學會(主編)，《中華民國特殊教育學會2014年刊：融合教育之回顧與展望》(頁21－31)。臺北市：中華民國特殊教育學會。
- 洪麗瑜、何淑玫(2010)。「介入反應」在特殊教育的意義與運用。《特殊教育季刊》，115，1－13。
- 特殊教育法(1984年12月17日)。
- 特殊教育法(1997年5月14日)。
- 特殊教育法(2009年11月18日)。
- 教育基本法(1999年6月23日)。
- 教育部(2005)。《九十四年度特殊教育統計年報》。臺北市：教育部。
- 教育部(2008)。《特殊教育發展報告書》。臺北市：教育部。
- 教育部(2014a)。《十二年國民基本教育課程綱要總綱》。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 教育部(2014b)。《特殊教育統計年報》。臺北市：教育部。
- 教育部(2016)。《教育部國民及學前教育署特殊教育發展五年計畫》。臺北市：教育部。
- 教育部特殊教育通報網(2016)。《特殊教育統計查詢》。取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp
- 教育部國民及學前教育署補助高級中等學校及特殊教育學校特殊教育經費作業要點(2018年3月30日)。
- 張蓓莉(2009)。臺灣的融合教育。《中等教育》，60(4)，8－18。



- 鈕文英(2008)。建構生態的融合教育支持模式。載於中華民國特殊教育學會(主編)，*中華民國特殊教育學會97年年刊*(頁31-56)。臺北市：中華民國特殊教育學會。
- 新北市(2015)。*新北市特殊教育統計年報——103學年度*。新北市：新北市政府教育局。
- 新北市(2017)。*新北市特殊教育統計年報——105學年度*。新北市：新北市政府教育局。
- 新北市特教科(2016年7月1日)。教育線上——融合教育。*新北市教育電子報*，取自 <http://epaper.ntpc.edu.tw/index/EpaSubShow.aspx?CDE=EPS20160629121051MCQ&e=EPA20151129234319ASI>
- 新北市特殊教育學生鑑定安置及就學輔導實施辦法(2012年4月18日)。
- 萬明美(2009)。視覺障礙者教育。載於許天威、徐享良、張勝成(主編)，*新特殊教育通論*(二版)(頁275-306)。臺北市：五南。
- 廖永堃(2010)。國民中小學普通班融合教育現場支援服務方案期末報告。臺北市：教育部。
- 劉明松(2009)。臺東地區國中小融合教育實施成效及問題之研究。*東臺灣特殊教育學報*，11，31-52。
- 蔡淑娟(2009)。許孩子一個美麗的未來——從國中教學現場談融合教育。*中等教育*，60(4)，20-31。
- 鄭雨欣、張世慧(2015)。新北市國小一般學生家長對融合教育態度之研究。*特教論壇*，18，1-16。
- 鄭津妃(2012)。臺灣普教與特教的現況與未來——繼續統合或行動融合。*特殊教育季刊*，124，21-28。
- 鄭麗月(1999)。從特殊兒童的融合教育談學校行政的配合。*特教新知通訊*，6(1)，1-4。
- 黎慧欣(1996)。國民教育階段教師與學生家長對融合教育的認知與調查研究(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 盧台華(2011)。從個別差異、課程調整與區分性教學的理念談新修訂特殊教育課程綱要的設計與實施。*特殊教育季刊*，119，1-6。
- 戴麗緞、吳麗卿、黃寶瑾、張靜玉、楊麗珍、羅心美(2011)。談融合教育。取自 <http://web.fg.tp.edu.tw/~tispa/blog/epaper/03/word/d1-2.pdf>



- 羅清水、林坤燦(2006)。融合教育「關注本位採用模式」理論建構及其試探研究。《東臺灣特殊教育學報》，8，1-20。
- 蘇文利、盧台華(2006)。利用自然支援進行融合式班級合作諮詢模式之行動研究。《特殊教育研究學刊》，30，53-73。
- 蘇燕華、王天苗(2003)。融合教育的理想與挑戰——國小普通班教師的經驗。《特殊教育研究學刊》，24，39-62。
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. London, UK: Sage.
- Barton, L. (1998). Market, managerialism and inclusive education. In P. Clough (Ed.), *Managing inclusive education: From policy to experience*. London, UK: Paul Chapman.
- Benjamin, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education: An ethnography*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. New York, NY: Pearson.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York, NY: Academic Press.
- Duke, J. (2009). *The use of the index for inclusion in a regional educational learning community*. Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au/29400/1/c29400.pdf>
- Fidana, A., Cihan, H., & Özbeyc, F. (2014). An important component in successful inclusion practices: Instructional adaptations. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 116, 4894-4898.
- Hammeken, P. A. (2000). *Inclusion: 450 strategies for success: A practical guide for all educators who teach students with disabilities*. Minnetonka, MN: Peytral Publications.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.



- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric and reality. *Remedial and Special Education, 21*(5), 279-297.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastasiow, N. T. (2003). *Educating exceptional children* (10th). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Kozleski, E. B., Yu, T., Satter, A. L., Francis, G. L., & Haines, S. J. (2015). A never ending journey: Inclusive education is a principle of practice, not an end game. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 40*(3), 211-226.
- McCrimmon, A. W. (2015). Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation. *Intervention in School and Clinic, 50*(4), 234-237.
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Shogren, K. A., McCart, A. B., Lyon, K. J., & Sailor, W. S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 40*(3), 173-191.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International, 31*(5), 478-494.
- Titone, C. (2005). The philosophy of inclusion: Roadblocks and remedies for the teacher and the teacher educator. *The Journal of Educational Thought, 39*(1), 7-32.
- United Nations (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>
- Van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A model for preparing general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education, 58*(5), 440-455.



The Policy Evaluation for Inclusive Education at the Compulsory Education Level in New Taipei City

Yan-Rong Huang

New Taipei Municipal
Fu-He Junior High
School

Tai-Hwa Emily Lu

Department of Special
Education, National Tai-
wan Normal University

Li-Yun Wang

Department of Education,
National Taiwan Normal
University

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the policy of inclusive education for the compulsory education level and take New Taipei City as the case for policy evaluation. This study applied the indicators to examine inclusive education policy in New Taipei City and assess the policy with questionnaire. Questionnaires were conducted on three-hundred-fifty-three school personnel and students' parents. Some evaluative data was obtained through official statistics. The result was analyzed through *t*-test and one-way analysis of variance (ANOVA). Findings were summarized as follows: (1) The performance of implementing the objectives of inclusive education policy in New Taipei City, generally speaking, is above the average. As the research questionnaires indicate, "providing equal educational opportunity" indicators has the highest satisfaction. (2) In regard to the implementation of the instruments, schools utilize a variety of means, as "inter-professional collaboration" indicators reaches the highest satisfaction. (3) The effectiveness of the objectives of inclusive education policy varies according to educational level and school scales. (4) The effectiveness of instruments of inclusive education policy shows no such difference. Based the conclusions on the research to give advice to educational administration authorities, schools, and future studies for reference in order to promote the inclusive education.

Key words: policy for inclusive education, evaluation indicators for inclusive education, policy evaluation for inclusive education, compulsory education level

