

融合教育「關注本位採用模式」理論建構及其試探研究

羅清水

林坤燦

教育部特殊教育小組執行秘書

國立花蓮教育大學特殊教育學系教授

摘 要

本研究目的與研究過程主要有二：1. 經文獻探討及理論分析程序，針對融合教育作有系統的深入瞭解及理論探究，期能建構增進融合教育推動成效之理論模式；2. 將建構完成的推動融合教育理論模式，選取一所辦理融合教育的普通學校（國小），進行此一理論模式的試探性研究，並分析其應用成效。本研究主要結果如下：

一、建構完成推動融合教育的有效理論模式，即為「關注本位採用模式」

（CBAM），其內涵包括：融合教育視為學校重大教育變革、變革推動者（推動風格、推動介入及探查行為、學校資源系統等）、變革參與者（關注階段、變革使用層次與所形塑的革新外貌等）、檢視融合教育推動成效等。

二、一所花蓮市國小融合教育 CBAM 模式試探性研究結果有三：

1. 該校兩名主要推動人的推動風格為「倡導型」，並有諸多推動介入與探查行為；另有關學校資源系統的建置，則尚滿足基本需要。
2. 該校六位參與導師對融合教育的關注程度，已能「知覺」、並有興趣知道更多「訊息」、關心對「個人」影響等；另對融合教育的使用層次，已有「心向」與「準備」、部分教師每天短暫實施熟悉事項等。
3. 該校推動融合教育的整體風貌及推動成效，有關零拒絕及最少限制環境、學校行政支持度等指標已達基本需要，其他多項指標則有待持續強化。

關鍵字：融合教育、關注本位採用模式

壹、緒論

一、相關研究背景與動機

一九九〇年代興起的融合教育

（inclusive education）及繼起的完全融合（full inclusion），皆倡導所有的身心障礙學生應以安置普通教育環境為原則。普通教育學校有責任去除任何不利於障礙學生，參與一般學校或社會活動的障礙（洪儷

瑜，2001)。亦即，強調身心障礙學生在普通教育環境中，必須達成能「進入」一般教育情境、「參與」所有教育活動，與能從活動中互動而獲得「進步」之過程（Hitchcock, Meyer, Rose, & Jackson, 2002）。

「融合教育」更有進一步的意涵，「美國教育改革及融合中心」（National Center on Education Restructuring and Inclusion）界定為：「對所有學生，包括障礙程度嚴重者，提供公平接納而有效教育的機會，將其安置在住家附近學校且合乎其生理年齡的班級，使用所需的協助與相關服務，使學生日後能成為充分參與社會，且對社會有用的一份子。」（引自吳武典，2004，頁 12）。Kirk, Gallagher, 與 Anastasiow（2003）亦指明融合教育的目標，是對所有的學生提供教育，以及使用對每一個學生學習所必需的支援（supports）。

依據美國一九九七年的統計資料指出，六到二十一歲的身心障礙學生安置於普通教育班級高達 47%，另安置於資源教室亦有 28%，而安置於隔離的特教班與特教學校合計僅有 25%。此等統計資料顯示，美國融合教育相當普及，障礙學生完全或部份時間融入普通班級合計高達有 75%（Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2003）。

另根據我國教育部（2004、2005）編印之「特殊教育統計年報」所載統計資料指出，十八歲以下身心障礙學生安置於普通班接受特殊教育有 33%，另安置於分散式資源班有 31%及巡迴輔導班 6%，而安置於隔離的自足式特教班與特教學校合計有 28

%。此等統計資料顯示，我國身心障礙學生完全就讀普通班與部分時間在資源班或接受巡迴輔導等，合計亦有 70%以上。可見融合教育如何正確而有效的實施，在國內已有相當之必要性與急迫性。

※本研究感謝國科會專案補助經費完成（NSC 94C04037）。

吳武典（2004，頁 13-17）歸納國內外學者對融合教育績效的諸多研究，可看出融合教育的實施獲得有相當多的正面效益，惟亦有研究結果顯示融合教育亦具有若干負面效應。茲列述如下：

1. 正面效益方面：融合教育的效益通常從對障礙學生的教育成效（學生成就與社會行為）、對普通班學生的教育成效，以及對教師教學品質的影響等，予以評估。眾多研究文獻指出，融合教育對於障礙學生與普通班學生皆具有正面影響，另普通班教師在獲得適切支援的相關條件配合下，亦未降低教學品質及影響教育績效。
2. 負面效應方面：若干研究結果指出，在配套措施尚未完備下，實施融合教育會帶來負面的影響及有所阻礙；如：準備度不足與配合條件不夠，因而未能充分發揮融合教育的目標；又如：有學者提出融合教育需要有不一樣的學校組織、教育實務上也要有根本改變、普通學校必須重建等。

在融合教育諸多研究文獻裡，大體上分成三向度進行探討：第一、採理論分析有關融合教育的意義及內涵等；第二、則以調查研究為主，分析教師、校長對融合教育態度等；第三、採個案研究、訪談、行動研究

等，進行融合教育實施的深入探究。茲分別詳述如下：

(一)有關融合教育意義與內涵之理論探討：

1. 融合教育的源起與發展：包含了法令與政策的部分，從美國的 94-142 公法提出零拒絕、個別化教育方案及最少限制的環境談起（何東墀，2001；吳武典，2001；蔡文標，1999；Keifer-Boyd & Kraft, 2003；Damer, 2001）、回歸主流運動的推展（蕭惟聰，2001；賴翠媛，2003）、進而發展到現在如何推行融合教育等。
2. 有關融合教育的意義與內涵：基於教育均等的理念，應以特殊學生融入普通班為前提，讓特殊學生與普通學生一起學習，加上教師的因材施教，使特殊學生能獲得最佳的教育照顧（蔡文標，1999；賴翠媛，2003）。
3. 有關融合教育成功的要素及特徵：包含了觀念的溝通和社會支持、對學生個別差異的了解、合適的課程需要及調整、有效的班級經營和教導學生、行政人員的支持、教師的態度（關注程度）、期望及能力、家長與提供者的關係、治療性的介入等（蔡文標，1999；Cross, Traub, Hutter-Pishgahi & Shelton, 2004）。
4. 有關融合教育的困境：諸如，融合的程度？融合的模式？誰來主導？特殊教育體系或普通教育體系？（何東墀，2001）、教師本身的意願？普通教師缺乏合作教學的技巧、行政支持不足（蔡文標，1999）、經費與設備的支援不足（蕭惟聰，2001）、師資培育（秦麗

花，2001）等問題，都是目前融合教育在推展上實際面臨到的問題。

(二)融合教育調查及相關研究：

在調查研究方面，台灣地區博碩士論文標題包含融合教育計有三十九篇，其中以調查教師對融合教育的態度者居多，共計十三篇；國外文獻亦有多篇與教師態度有關（Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Cornoldi, Terreni, Hammond & Ingalls, 2003; Scruggs & Mastropieri, 1998; Shade & Stewart, 2001）；其他的調查則涵蓋了校長對融合教育的態度、融合教育教師工作壓力研究、教師專業知能、教學困擾、普通學生對特殊學生同儕態度以及相關政策支援及績效（李榮珠，2004；邱明芳，2002；黃瑛綺，2001；楊麗香，2003；溫惠君，2000；蔡文龍，2001；蔡實，2001；鍾梅菁，2001；Barnett & Monda-Amaya, 1998；Cook, Semmel & Gerber, 1999；Praisner, 2003）等層面的探討。

(三)融合教育之個案研究、訪談及行動研究：

採訪談、個案研究及行動研究等方法，進行融合教育實施之深入探討與經驗分享（王天苗，2003；王宜忠，2004；劉嘉樺，2003；鄭紹雄，1999；蘇燕華、王天苗，2003；Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello & Spagna, 2004; Leiber et al., 2000; Marks, Schrader & Levine, 1999），另有其他融合教育實施模式的探討（甄炳炫，2004；鈕文英、邱上真、任懷鳴，2000），也有特殊教育教師自身角色轉變探究（張亞思，2003），身心障礙學生在融合教育下的個案研究（尹麗芳，2001；蔡

淑玲，1997)等。

綜合國內外融合教育的實施情形與衆多相關研究文獻之探討結果，可獲致若干推動融合教育最爲關鍵的原則或作法，詳述如下：

1. 推動融合教育應兼顧外在形式（如障礙學生安置於普通教育環境）及內在功能（如滿足每位障礙學生特殊需求），特別是「內在功能」更應重於「外在形式」，逐步漸進地推展及朝向融合教育的理想（吳武典，2004）。
2. 推動融合教育，一方面有責任去除障礙學生參與學校或社會活動的不利環境影響，另一方面又強調對所有學生提供適性教育與個別必要的支援。可見融合教育的實施特質，包括有物理及心理環境的調整，也包含有學習及所需支援的協助。溫惠君（2001）以智障學生爲例，嘗試建立「融合教育指標」，即爲：「物理環境」、「心理環境」、「課程教學」與「支援系統」等四項指標。
3. 推動融合教育，特別是在推動過程中，一方面儘量增進及發揮融合教育的正面效益，如：障礙學生與普通學生良好的教育成效、教師維持一定的教學品質等；另一方面亦儘量免除或減輕融合教育可能的負面效應，如：學校的準備度與配合條件不足、降低障礙學生被接納度與教學品質等。
4. 推動融合教育過程，遭遇諸多困難與阻礙乃在所難免，如：普通班師生對障礙學生的偏見而接納度低、特教教師與普通教師不知如何協同進行教學、普通教育人員不知如何實施融合教育且缺乏意

願參與、形成普通教師過重負擔等，皆屬於「人」的因素；另如：缺乏行政配合的承諾、經費與資源的不足、缺乏可合作的相關專業單位等，則屬於「環境」的因素。惟有洞悉普通學校來自「人」與「環境」的互動影響，而形成融合教育推動的困難與阻礙，才能對症下藥尋求化解之道。

普通學校融合教育的推動與實施，乃現今特殊教育發展顯然的趨勢，如何營造融合環境與必要之支援系統、激發普通班師生的關注與接納、特教教師如何協同一般教師與家長滿足障礙學生特殊需求等，皆是融合教育實施要項。惟依據前述研究文獻指出，融合教育的推動與實施成效不一，有正面效益、亦有負面效應與阻礙。深究其因，不外乎來自融合教育推動過程中，「環境」、「人」、「環境與人互動」等因素之影響實施成效好壞。是故，爲能使障礙學生儘量在普通教育環境下受教，且能滿足其特殊需求，增加融合教育實施的正面效益；實有必要針對融合教育的推動過程（融合環境與教育人員關注、行動之互動歷程），有系統地進行深入瞭解及進行理論、實務探究，尋求增進普通學校融合教育之推動成效，以及有效化解其實施困難與阻礙，此即爲本研究的主要動機。

二、研究目的與方法

依據上述本研究的主要動機，本研究三項具體目的如下：

- （一）經由文獻及理論分析過程，針對融合教育作有系統的深入瞭解及理論探究，以尋得能增進融合教育推動成效之理論模式。

(二)將本研究所建構的融合教育推動成效之理論模式，選取一所有辦理融合教育的普通學校（國小），進行此一理論模式的試探性研究，並分析其應用成效。

(三)歸結上面兩項研究目的所獲結果，提出若干具體建議，作為普通學校推動融合教育之參考。

茲為達成本研究的三項具體目的，本研究所採用的研究方法與過程，主要有二種如下：

其一為「理論分析法」，乃蒐集國內外推動融合教育之重要文獻與研究資料，特別是與「推動成效」有關之行政管理學方面文獻。經詳加探究及歸納整理之後，再進行理論分析，期能尋得增進融合教育推動成效之理論模式。

此部分研究歷完成，所獲得之研究結果與發現，亦即為推動融合教育理論模式之建構，可做為本研究試探應用之主要依據。

其二為「試探性研究」，將本研究所建構之推動融合教育理論模式及其內含要項，轉換為若干具體可行的實施要點，並在研究者擇取之辦理融合教育的一所普通國小裡，形成推動融合教育實施方案。此一實施方案亦經半年期間在該國小試探應用（即試探性研究），從中蒐集觀察、訪談等資料，再進行分析推動融合教育理論模式的試探性成效。

貳、推動融合教育理論建構結果分析：「關注本位採用模式」

本研究蒐集國內外推動融合教育之重要

文獻與研究，特別是與「推動成效」有關之行政管理學理論與內涵。經詳加探究、歸納整理與理論分析之後，獲致若干結果（如：理論模式與內容要項等），應可增進融合教育推動成效。茲分段敘述此等研究結果與發現如下：

一、「融合教育」視為普通學校的重大教育變革

縱觀特殊教育的發展，一九五〇年代之前採隔離式教育；六〇年代開始訴求「正常化」，亦即回到主流社會的正常生活；隨之因應產生七〇年代的回歸主流運動與八〇年代的普通教育改革；九〇年代迄今廿一世紀興起融合教育、甚至完全融合的理想。幾乎每隔十年在特殊教育的發展上，即有重大且影響深遠的變革（change）產生（林坤燦，2004）。

反映在教育實際上，融合教育的推動與實施，確是現今學校教育發展變革的重要項目。推動融合教育能否成功，著實影響學校內各項環境、生態、教育人員及學生角色之變化等。以行政管理學而言，要想有成功的學校教育變革（如融合教育的推動），不僅需要有正確的教育政策指引（如融合教育指標），同時需要有效管理學校內部環境與人互動的變革歷程（change process）（如融合教育的推動過程），才能獲致教育變革所帶來的正面影響（如融合教育的推動成效）。否則，光是行政法規及活動宣導，較難引發必須參與者的關注與投入，而最終形成僅能使學校產生表象的變革，甚至於窄化原有教育革新的目標與預期成效，這或許是研究文獻顯示普通學校推動融合教育成效不一的主要關鍵。謝文豪（1998）即指出學校

進行教育變革時（如推動融合教育），教師必須發展新的教育知能、新的教導方式及新的教育信念，這些轉變必須經由學校內部組織的變革歷程產生，無法端賴行政命令或活動宣導產生。

融合教育推動過程與成效可視為學校教育變革歷程與結果，林明地（2002，頁230-231）參酌及歸納國內外文獻提示有四個主要的變革模式如下：

1. 問題解決模式（problem-solving models）：類似作決定的過程，包括：（1）成員診斷問題；（2）成員尋找解決問題的替代方案；（3）選擇方案；（4）實施等。
2. 社會互動模式（social interaction models）：強調傳輸變革的溝通管道與訊息，重視人際互動的形式。此模式包括：（1）瞭解革新的知識；（2）透過說服形成對變革的動機與態度；（3）決定接受或拒絕變革；（4）所拒絕或接受變革的決定得自同事認同等。
3. 研究、發展、推廣與運用模式（research, development, diffusion, & utilization models）：主要有三種獨特階段：（1）進行本研究及應用研究；（2）研究發現做為發展技術、設計產品的基礎，以改善實際；（3）變革產生等。
4. 連結模式（linkage models）：強調變革是一種發動者與接受者之間的雙向互動與溝通歷程，可透過中介的連結代理人間接傳達。

以上所列舉之各個變革模式，大多僅對組織的變革歷程做概念或分階段的說明，至

於變革歷程受到哪些內外因素的互動影響，卻殊少有明確的解說與引證。這些變革模式雖顯示了變革歷程的複雜性，惟對經變革歷程所獲致的變革成效不一，仍鮮少能明確地探究原因。亦即，採用以上各個變革模式進行融合教育推動過程與推動成效之理論探究，最終可能仍無法解析融合教育成效不一的關鍵為何，較難達成融合教育指標要求與理想。

Hall 和 Hord（1987、2001）所提出的「關注本位採用模式」（Concerns-based Adoption Model，簡稱 CBAM），乃是文獻上少見闡釋組織變革歷程中環境、成員間互動及歷程管理等之變革模式。CBAM 詳細描述變革歷程所涉及的相關因素，以及組織成員參與變革時革新及關注態度，且詳述了成員使用革新事物的情形，非僅概念完整且對各因素亦提供了具體的評量方法，可供關注變革實務及變革研究作參考（謝文豪，1998）。

諸多學校變革或教學改革的研究中，當然也包括特殊教育相關研究在內，國外學者常援用『關注本位採用模式』（CBAM）進行研究，如許多課程與教學革新方案紛紛引入學校，像新數學、協同教學、個別化教學等（Fullan，1992）。又如 Lueddeke（1997）研究學生的『變革關注』如何影響加拿大專科以上學校教學中，使用溝通科技方案的成效。

國內亦有王靜如（2000）研究國小教師對教學新方案的『變革關注』，以及謝文豪（2004）探討國民小學校長領導各項教育改革的『變革領導策略』與其『變革關注』之影響等。林坤燦、林玟秀（2004）則運用開

放式問卷調查程序，以 CBAM 之『關注內涵』與『關注階段』為兩大主題，調查完成 143 份花師特教系學生填答反應，再予以內容分析（定量與定質分析）；結果發現受試對大學特教系發展變革的關注程度，仍以知覺、訊息與個人關注等階段為多。

歸結而言，「融合教育」的推動過程與推動成效，可視為一種學校教育變革的歷程與產生結果，自然地 CBAM 即可應用於洞悉普通學校融合教育的推動過程，以及瞭解隨之影響的推動成效。

二、融合教育「關注本位採用模式」之建構結果

CBAM 是美國德州大學奧斯汀校區的師資教育研究發展中心（the Research and Development Center for Teacher Education, the University of Texas at Austin）發展而成，CBAM 在美國廣被應用，亦擴及至多個國家廣泛使用。CBAM 主要論點：「變革是一種歷程，而不是一項事件。」（Change is a process, not an event.）。

CBAM 模式（詳見圖一）主張組織成員對組織革新事物的「關注態度」及對革新事物的「使用層次」，應成為變革歷程的管理核心。另變革推動者（change facilitator）在推動組織變革的介入行為時，必須能考量組織成員對革新事物的「關注階段」（Stages of Concern）及決定使用該革新事物的層次而做調整（謝文豪，1998）。應用在推動融合教育時，則為當學校推動融合教育變革，學校的變革推動人員必須時時觀察教師（含特教及普通教師）對革新事物（融合教育）的關注態度及增進情

形，以及教師在學校中實際使用融合教育措施的情形，並據以調整其變革推動的介入行為。

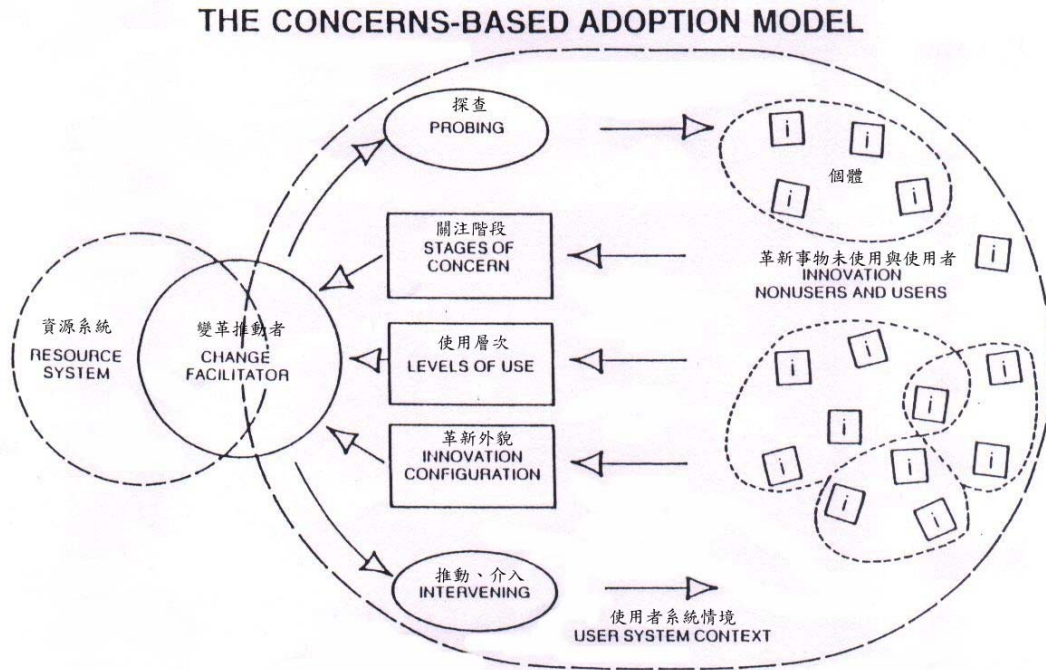
根據圖一資料顯示，「關注本位採用模式」（CBAM）的主要構成，包括：變革推動者（change facilitator）、推動行為或介入行為（Intervention Behaviors）、關注階段（Stages of Concerns）、使用層次（Level of Use）、革新外貌（Innovation Configuration）等，將各分項說明如下（林坤燦、林玟秀，2004 年；謝文豪，1998、2004；Hall & Hord, 2001）：

1. 變革推動者：以學校融合教育變革為例，負責推動學校教師能使用革新事物（融合教育）的推動人員，可能是：校外專家、校長、主任、行政人員或教師等；可能是單獨一個人，或是一組人。變革推動者在推動某項教育革新（融合教育）時，應有其可資運用的「資源系統」；並經由三種途徑瞭解學校教師對革新事物（融合教育）的關注反應，以及教師能使用革新事物的情形；再據以設計、提供合適的推動或介入行為。此三種途徑分別為：(1)探詢教師不同的關注階段；(2)瞭解教師對革新事物的使用層次；(3)分析學校教師形塑的革新外貌（融合風貌）。

此外，CBAM 將所有變革推動者的「推動風格」，分為三種類型如下：

- (1) 倡導型：變革推動者傾向於主動介入學校的變革歷程，並積極引導學校教師使用革新事物。
- (2) 管理型：著重安排與管理變革歷程中的行政事務。

- (3)反應型：放任教師自由使用革新事物，只在教師提出要求時才有所反應與作為。



圖一、關注本位採用模式 (CBAM)

註：引自Hall,G.E.,&Hord,S.M. (1987) .Change in school:Facilitating the process (p.12)

2. 推動介入行為 (Intervention Behaviors):是指「能影響革新事物之運用的行為或事件」, 變革推動者推動一項變革時, 促進教師使用革新事物之日常作為。經由分析變革推動者一段較長時日的推動及介入行為, 即可描繪出變革推動者的推動策略, 據以分析其與教師的革新關注階段及革新事物的使用層次之關係。
3. 使用層次 (Level of Use): 是指教師使用革新事物的精熟程度。變革推動者獲得教師有關革新事物之使用層次訊息後, 據以針對教師的需求調整其變革推動介入行

為, 依序由低而高的八層次如下:

- (1)未使用 (Nonuse): 與革新事物沒有任何牽涉。
- (2)心理導向 (Orientation): 是指探測當前的價值導向。
- (3)準備 (Preparation): 是指準備第一次使用革新事物。
- (4)機械性使用 (Mechanical Use): 每天短暫使用革新事物, 係使用者所熟悉而非對接受者有所助益, 或是接受者必要的需求。
- (5)例行性使用 (Routine): 穩定使用革新事物, 而較少改變。

- (6)精練 (Refinement)：使用者能變換使用革新事物。
- (7)統整 (Integration)：使用革新事物能結合其他活動。
- (8)更新 (Renewal)：使用者重評革新事物使用的品質，再予以改變。
4. 關注階段 (Stages of Concerns)：關注是指教師對變革或革新事物的知覺或態度，亦即教師對革新事物的心理反應。教師所關注的內容會隨學校變革活動的展開而呈現如下的演進階段：
- (1)『知覺關注』(awareness)：即知曉有變革方案或革新事物的存在。
- (2)『訊息關注』(informational)：即有興趣知道更多有關變革或革新事物的細節，如革新的內涵、影響及相關規定等的客觀資訊。
- (3)『個人關注』(personal)：即關心變革對個人的影響，包括：個人是否有使用革新事物的能力、個人在變革中的角色、決策者與個人的關係等的主觀考量。
- (4)『管理關注』(management)：即關注焦點在變革的目標與革新歷程的確實執行，舉凡：變革的組織管理、實施進程及完成期限、成效等做為最主要考量。
- (5)『結果關注』(consequence)：即關注於變革所產生的結果與影響，如：焦點集中於變革對個人的影響結果、評估變革能否增進個人成果等。
- (6)『合作關注』(collaboration)：即著重能否與同事合作，以增進革新成效。
- (7)『再調整關注』(refocusing)：即進一

步考量調整變革措施以提升或擴大革新效益，如：個人的關注可能對此變革或革新事物做主要架構的調整或尋找替代的革新方案等。

5. 革新外貌 (Innovation Configuration)：是指教師實際應用革新事物時，教師所表現使用革新事物整個情形的外觀，亦即教師是如何使用該革新事物的整體風貌。革新事物的發展（如融合教育的發展）對該革新事物的實際操作，應有其預先的構想（如：教師應如何應用融合教育具體措施施教）。惟在實際情境的應用，教師使用該項革新事物的實際操作可能因種種因素而與革新事物原先發展的構想偏離或有差距，不同的革新外貌代表著革新事物不同使用的整體情形，亦可顯示教師忠實使用該革新事物的程度與成效如何。變革推度者可依革新外貌所顯示的訊息，以決定其進一步的變革推動與介入行為。

參、融合教育「關注本位採用模式」試探研究與結果分析

一、試探研究對象

本試探研究旨在使用「關注本位採用模式」(CBAM)，深入探究普通學校融合教育推動過程與推動成效，因而主要對象為：「一般班級安置有身心障礙學生就讀的普通學校」。由於地屬偏遠且特教資源南北不均的花蓮地區，三年前亦已開辦融合教育至今（94 學年度），惟尚未正式檢視普通學校處理融合教育之諸項問題及成效如何，此等學

校相當適合列為本試探研究對象。

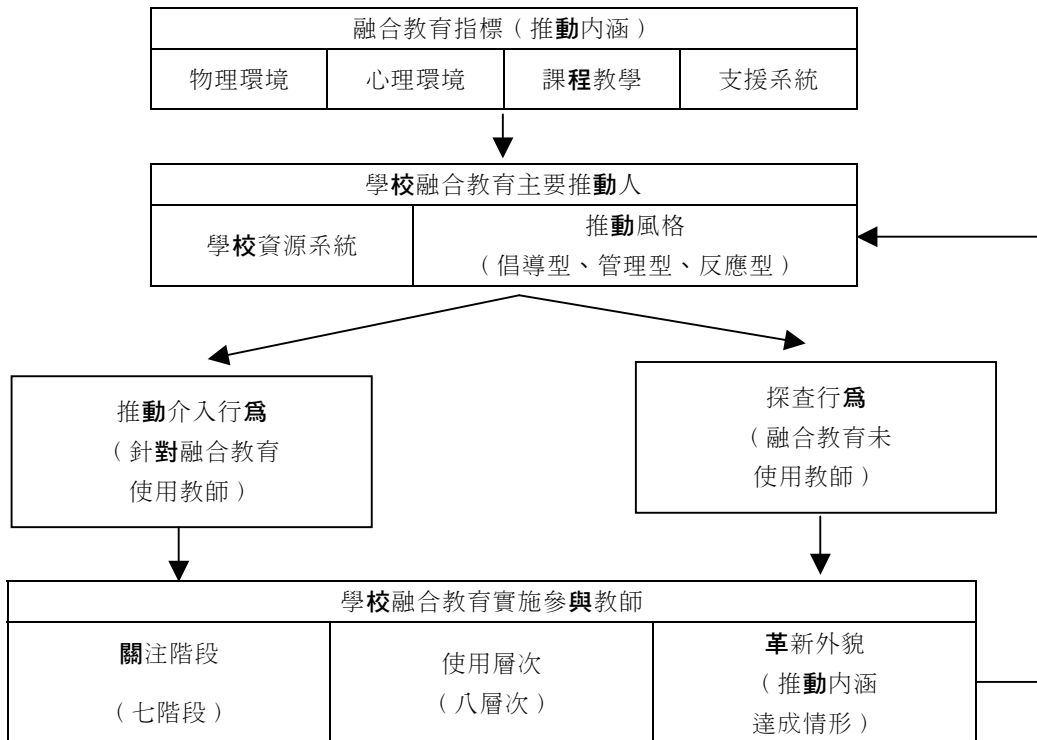
本試探研究先選取花蓮市一所安置有十多位身心障礙學生就讀普通班級的大型國民小學（學生數一千餘人，並該校設有資源班，可支援融合教育的實施）；其中，以安置有六名障礙學生就讀普通班的二年級六個班級為最多，該年級師生列為本試探研究對象。茲就此所學校實施融合教育之變革推動者及參與人員等，參酌前述融合教育 CBAM 理論分析結果，分別說明如下：

(一)變革推動者：亦即學校實施融合教育的主要推動人，可能是校長、主任、組長、特教教師或普通教師等，可能僅有一人或是一組人，需經一定時日觀察及訪談後方能確定，再詳述於結果部分。

(二)變革參與者：亦即學校推動融合教育的主要實施者，以安置有障礙學生的普通班教師為主，另有可能予以協助的特教教師或其他專業人員等等。該校二年級安置有六名障礙學生（主要為學、智障學生）就讀普通班級，分散在六個班級之中，後雖陸續轉安置流失三名障礙兒，惟此六位班級導師及另兩位支援協助的特教教師，全屬本試探研究的變革參與者。

二、試探研究設計與流程

茲為達成本試探研究主要目的，提出試探研究設計與流程詳如圖二，並分項說明如下：



圖二、普通學校融合教育推動研究設計與流程

1. 融合教育指標（推動內涵）：參考國內外相關文獻，國內融合教育實施現況與內涵、花蓮地區國民中小學推動融合教育的內容等，研擬「融合教育實施指標」，亦即本研究融合教育的內涵。本研究先以吳武典（2004）所提之四大項融合教育實施特質及指標為架構，再依文獻探討與考量實施現況，並成立小組研討，逐步研擬及修正而成。此四大項融合教育實施指標，簡述如下：

- (1) 物理環境：符合無障礙原則、零拒絕、充分教學資源等。
- (2) 心理環境：普通師生的接納、尊重、協助與鼓勵等。
- (3) 課程教學：考慮所有學生的需求及參與、進行合作學習、適性評量等。
- (4) 支援系統：行政支持、家長參與協助、結合社區資源等。

2. 融合教育主要推動人：透過實地觀察及訪談確定該所國小實施融合教育的主要推動人（即為變革推動者），可能是一人或一組人。再經一段時間觀察瞭解及訪談資料解析，同時可獲知下列情形：

- (1) 學校資源系統：主要推動人在推動融合教育時，其可資運用的資源，包括有：行政支援、教師及家長支援、學生同儕支援、教學設備、其他專業人員、社區支援等；由於主要推動人可能是校外專家、校長主任、行政人員或教師等，不同身分可資運用的資源系統亦有所不同。
- (2) 推動風格：主要推動人在校內推動融合教育各項實施活動與措施，定

會形成獨特之推動風格，可分為：「倡導型」、「管理型」、「反應型」等三種類型。本試探研究仍透過觀察瞭解及訪談程序，確認每所學校的主要推動人係屬何種類型，以作為後續推動介入行為擬定及探討之參考。

- (3) 推動介入或探查行為：所謂「推動介入行為」是指主要推動人推動學校融合教育時，促進參與教師能使用融合教育種種措施及事務的日常行為，可能是：短暫談話、提醒、研習、實施活動、資料訊息等。本試探研究經觀察分析每校主要推動人一段時日的推動介入行為，即可描繪其推動策略，據以分析和該校教師的「關注階段」、「使用層次」之關係。

此外，對於校內完全置身於外的融合教育事物未使用教師，主要推動人亦會加以試探或引發其關注障礙學生等日常行為，則稱為「探查行為」。

3. 融合教育主要參與教師：本試探研究亦經一段時日的訪談、教師自陳敘述等方法，進行瞭解及分析下列事項：

- (1) 關注階段：參與教師對校內推動融合教育的知覺或態度，亦即為參與教師對融合教育事物的心理反應。由於參與教師對融合教育實施的關注程度有深淺之分，可有如下七個演進階段：知覺關注、訊息關注、個人關注、管理關注、結果關注、合作關注、再調整關注等。
- (2) 使用層次：參與教師使用校內融合

教育實施事項的精熟程度如何，校內參與教師使用融合教育實施事項，依序由低到高可分為八層次如下：未使用、心理導向、準備、機械性使用、例行性使用、精練、統整、更新等。

- (3)革新外貌：參與教師實際應用及實施融合教育各項事務時，參與教師表現出推動融合教育的整體外觀（或稱融合風貌）。通常校內推動融合教育事項之初，會先依據「融合教育指標」，研擬成多項融合教育推動與實施具體標準；校內主要推動者再據以形成推動介入行為，一段時日之後，參與教師實施融合教育的各項表現相對應融合教育指標及具體標準，即可描繪出該校參與教師推動融合教育的整體風貌，惟一定會與融合教育指標有所差距或偏離，主要推動人再參酌並決定調整進一步的推動介入行為。

三、試探研究方法與工具

CBAM 原創者 Hall 和 Hord 累積多年研

究發展出各自獨特的研究方法與工具，詳如表一所示（Hall & Hord，2001；謝文豪，1998）。本試探研究係將 CBAM 嘗試使用在一所國民小學，研究性質為小樣本予以探究，除了問卷調查及量表評估未能適合之外，大多遵照原有研究方法與程序進行研究。茲將本試探研究方法與工具彙整如表一，並分述如下：

1. 變革推動者的推動風格：採觀察及訪談方法，研判及描述學校融合教育主要推動人之推動風格。
2. 推動介入行為：同樣採表格化日誌紀錄，以供分析學校融合教育之推動介入行為。
3. 變革關注階段：選採訪談及教師自陳敘述，進行分析參與教師的關注階段情形。
4. 使用層次：同樣採訪談方法，進行分析教師的融合教育事物使用層次。
5. 革新外貌：採參酌文獻自編而成的融合教育實施指標，再據以進行檢視，呈現學校融合教育推動外貌。

表一、CBAM 研究方法及本試探研究方法與工具

分 項	Hall 和 Hord 採用之研究方法	試探研究方法與工具
變革推動者的推動風格	1. 觀察法 2. 訪談 3. 問卷量表	採觀察法及訪談
推動介入行為	表格化日誌紀錄	表格化日誌紀錄
關注階段	1. 訪談 2. 教師自陳敘述 3. 問卷調查	採訪談及教師的自陳敘述分析
使用層次	訪談	訪談
革新外貌	1. 檢核表 2. 檢核表結果描繪圖示	採觀察及指標評量

四、試探研究實施步驟

- (一)準備階段：研究者探討國內外相關研究、文獻資料及目前融合教育推動情形等，確定本研究主題且撰寫完成研究計劃。
- (二)理論分析階段：繼續探討融合教育相關文獻及行政管理學理論、持續觀察國民小學融合教育實施情形等，再彙整、歸納及分析資料，上述理論分析研究工作約計近半年完成。
- (三)試探性研究階段：俟選花蓮地區實施融合教育之一所國小後，旋即使用 CBAM 及各項研究工具進行試探研究及應用，約持續近半年的試探研究，初步獲知該所國小融合教育的主要推動人及其推動介入行為，以及這所國小參與教師之關注階段、使用層次與革新外貌等，據以洞悉該所國小融合教育的推動過程及隨之產生的推動成效。
- (四)資料處理及撰寫報告階段：俟各項觀察與訪談工作完成後，所獲的諸多文字資料，旋即進行處理。有關文字記錄及資料，採詳實歸納整理及解析意涵後，再呈現主要的研究結果與討論。最後，結合文獻探討與研究方法著手撰寫完整報告。

五、試探性研究結果分析

本試探研究選取花蓮市一所安置有六名身心障礙學生就讀普通班的國民小學二年級六名班級導師及兩名特教教師為主要對象，採用觀察、自陳及訪談等多種方法進行試探性研究工作，持續蒐集相關資料近六個月期間，再經分析觀察、自陳及訪談等資料，可獲致下列主要結果：

- (一)經研究者一段時日的實地觀察及多人訪談結果，發現該校在實施融合教育各項活動與措施的主要推動人(即變革推動者)有兩人，其一為特教組長、另一位則是特教老師，此一結果似與其他學校情形大致相同。
- (二)亦經實地觀察後，該校可資運用的主要資源(即資源系統)，包括有：校長、輔導主任及其他處室的行政支持、資源班人力及物力支援、特教專家的協助、地方教育行政單位及巡迴輔導的協助(特別是在障礙學生情緒輔導方面)等等，因而學校資源系統的建置尚可滿足推動融合教育之基本所需。
- (三)該校實施融合教育，兩名主要推動人的推動風格，經試探研究及分析之後，兩名主要推動人實際表現多為主動介入融合教育推動過程，而且嘗試引導融合教育具體實施的「倡導型」。
- (四)針對普通班級教師的關注情形，兩名主要推動人的推動介入行為與探查行為，歸納分析則包含有：日常談話、提醒、協助照顧、個案討論、提供專業協助、入班協助、提供補救教材、協助解決行為問題等，此等介入與探查行為相當多元且可符合普通班級教師所需。惟本試探研究過程亦發現，此兩名主要推動人相當年輕，擔任教職未滿三年，由於過於資淺尚難以帶領其他教師推動融合教育，因而所發揮的影響力仍有限。此種現象惟有持續熱忱協助普通班教師，並發揮有效的特教專業服務，方能進一步發揮影響力。是故，兩名主要推動人仍有待持續再調整融合教育推動介入與探

查行爲之諸多策略。

(五)該國小二年級安置有六名障礙學生(主要爲學、智障學生,又兼有學習與行爲問題等)就讀普通班級,全分散在六個班級之中,半年內雖因家庭因素、轉學等問題,陸續轉安置至其他國小,計流失三名障礙學生,惟原接受安置障礙學生的六位班級導師仍爲融合教育實施的主要參與者(即變革參與者)。經分析一段時間教師觀察、自陳敘述及深度訪談等相關資料,可從中發現六位導師對融合教育的關注程度,分別爲:

1. 已皆能「知覺」學校推動融合教育的事實。
2. 有興趣知道更多有關融合教育實施的相關「訊息」與細節。
3. 教師會關注到融合教育的實施對教師「個人」的直接影響如何。
4. 至於主要參與教師的「管理」、「結果」、「合作」及「再調整」等關注階段的出現,則偶而有之,惟尚不明顯。

(六)六位主要參與導師在使用融合教育實施事項的精熟程度上,亦經分析一段時間教師觀察、自陳敘述及深度訪談等相關資料之後,可從中發現六位導師對融合教育的使用層次,分別爲:

1. 已有使用融合教育實施事項的「心向」與「準備」。
2. 其中有兩位教師已能每天短暫實施自己所熟悉的融合教育事項(亦即機械性使用)。
3. 六位參與老師尚未能「例行性」穩定地實施融合教育事項,更遑論出現有「精練」、「統整」及「更新」等層次的融合

教育實施事項之使用。

(七)根據六位主要參與導師的融合教育表現,進行觀察及採融合教育指標予以評量,可從中發現該校表現出推動融合教育的整體風貌(即革新外貌、或稱融合風貌),亦可藉以表示該校實施融合教育的「推動成效」,茲依融合教育指標分項敘述結果及分析如下:

1. 物理環境方面:該校在特殊教育的設施,大致符合「零拒絕」及「最少限制環境」的需求,惟在障礙學生教學資源的支援上時有或偶有缺少。
2. 心理環境方面:該校在普通班師生的關懷、接納、尊重、協助與鼓勵上,呈現出尚未充分與普及之情形,惟有逐日增進的現象。
3. 課程教學方面:因應障礙學生之個別差異與需求,進行普通班級課程與教學之調整,已有兩位障礙學生有課程與教學調整的事實,尚未能全部達成。
4. 支援系統方面:學校行政支持度尚可,惟家長參與協助及結合社區資源運用則較爲缺乏。

肆、結論與建議

一、研究結論

(一)建構完成推動融合教育的有效理論,其內涵要項有二如下:

1. 普通學校推動融合教育應可視爲學校教育之重大變革(change),洞悉融合教育推動過程(即變革歷程)的人、境因素互動影響,可獲瞭解隨之產生的推動成效(即變革效果)。

2. 具體應用 Hall 和 Hord 的「關注本位採用模式」(CBAM)，該模式可詳細描述學校推動教育變革(即融合教育)歷程的各項因素及其互動。各項因素包括有：(1) 變革推動者及其推動風格、推動介入及探查行為、學校資源系統等；(2) 變革參與者的關注階段、變革使用層次與所形塑的革新外貌等。同時，CBAM 亦可應用於檢視經融合教育變革歷程而產生的推動成效。
- (二) 一所國小融合教育「關注本位採用模式」試探性研究結果如下：
1. 該校在實施融合教育各項活動與措施的主要推動人(即變革推動者)有兩人，其一為特教組長、另一位則是特教老師。
 2. 該校兩名主要推動人的推動風格，為常常主動介入融合教育推動過程，而且嘗試引導融合教育具體實施的「倡導型」。另有關學校資源系統的建置，亦顯現尚可滿足該校推動融合教育之基本所需。
 3. 兩名主要推動人的推動介入行為與探查行為，包含有：日常談話、提醒、協助照顧、個案討論、提供專業協助、入班協助、提供補救教材、協助解決行為問題等。
 4. 該校六位參與導師對融合教育的關注程度，分別為：(1) 已能「知覺」學校推動融合教育的事實；(2) 有興趣知道更多有關融合教育實施的相關「訊息」；(3) 關注融合教育實施對教師「個人」的直接影響如何；(4) 至於六位參與教師的「管理」、「結果」、「合作」及「再調整」等關注階段的出現，則偶而有之。
 5. 該校六位參與導師對融合教育的使用層次，分別為：(1) 已有使用融合教育事務的「心向」與「準備」；(2) 有兩位教師每天短暫實施熟悉的融合教育事項(亦即機械性使用)；(3) 六位參與老師尚未能「例行性」穩定實施融合教育事項，更遑論出現有「精練」、「統整」及「更新」等層次之使用。
 6. 該校六位參與導師表現出推動融合教育的整體風貌及推動成效，歸結物理環境、心理環境、課程教學與支援系統等四方面指標達成情形，有關零拒絕及最少限制環境、學校行政支持度等指標已達基本需要，惟在障礙學生教學資源的支援、普通師生的關懷接納、尊重協助與鼓勵、課程與教學之調整、家長參與協助及結合社區資源運用等指標則有待持續強化。

二、具體建議

- (一) 學校推動融合教育時，參與教師必須發展嶄新的特教知能、關注接納及教育信念等，這些轉變必須經由學校內部人、境互動的變革歷程而產生，無法單靠行政命令或活動宣導產生，建構有效推動融合教育的理論模式(如 CBAM)，據以不斷落實驗證及檢討，以提升融合教育推動成效。
- (二) 本研究性質屬跨領域整合性研究，嘗試連結行政管理學與特殊教育統合研究，期能開創特教研究之新境界。推動融合教育可視為學校教育之重大變革，行政管理學在變革及變革歷程的研究甚多且具參考價值，特教研究應多與之結合進

- 行「跨領域整合性研究」。
- (三)本研究已建構一套具體可行且有效的普通學校推動融合教育新模式 CBAM，此一模式兼具「變革理論完整」與「變革實務落實」諸多優點，未來可推廣進一步應用在各項特殊教育變革研究上。
- (四)學校推動融合教育的成敗關鍵之一，為主要推動人依其推動風格，善用學校資源系統而產生具體有效的推動介入與探查行爲。因而學校推動融合教育時，應慎選主要推動人並注意其推動風格，另學校盡量支援人力與物力資源，期能產生適切有效的推動介入與探查行爲。
- (五)學校推動融合教育的成敗關鍵之二，為主要參與教師對融合教育的關注程度（階段）及使用層次如何，以及隨之形塑的融合風貌與推動成效。因而學校推動融合教育時，應深入瞭解參與教師的關注程度及使用層次，方能尋得因應措施及形塑較佳的融合風貌與推動成效。

參考文獻

一、中文部份

- 王天苗（2003）。學前融合教育實施的問題和對策—以臺北市國小附幼為例。**特殊教育研究學刊**，**24**，1-25。
- 王宜忠（2004）。從地方特教資源中心成立的經驗談起。**特殊教育季刊**，**91**，32-35。
- 尹麗芳（2001）。一位發展遲緩兒童在融合教育情境中學校與家庭所面臨的挑戰與因應策略。靜宜大學青少年兒童福利學系碩士論文，未出版，臺中縣。
- 何東墀（2001）融合教育理念的流變與困境。**特教園丁**，**16**(4)，56-62。
- 吳武典（2001）。教育改革與特殊教育。**教育資料集刊**，**23**，1-24。
- 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九十三年年會暨特教知能研討會會議手冊，6-34。
- 李榮珠（2004）。國小融合教育班教師工作壓力之研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。
- 林明地（2002）。校長學-工作分析與角色研究取向。臺北市：五南。
- 林坤燦（2004）。特殊教育法之修訂：修法保障、實務推展與特殊教育品質的提升。中華民國特殊教育學會年刊：特殊教育的績效與評鑑。高雄市：中華民國特殊教育學會。
- 林坤燦、林玟秀（2004年12月）。關注大學特殊教育學系發展變革之研究—以花蓮師院特教系學生為例。國立花蓮師範學院特殊教育學系身心障礙與輔助科技研究所師生學術研討會論文集，國立花蓮師範學院。
- 邱明芳（2002）。國民小學實施融合教育學校行政支援之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 洪麗瑜（2001）。英國的融合教育。臺北市：學富。
- 胡永崇、蔡進昌、陳正專（2001）。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。**國民教育研究集刊**，**9**，235-257。
- 秦麗花（2001）。破除融合教育的迷思建立應有的正見。**特教園丁**，**16**(4)，51-55。

- 張亞思 (2002)。特殊教育教師對融合教育制度及其自身角色轉變之意見研究-以台中縣為例。臺中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文，未出版，台中縣。
- 黃瑛綺 (2001)。國小融合教育班級教師教學困擾之研究。臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。
- 楊麗香 (2003)。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。國立臺東大學教育研究所博士論文，未出版，台東縣。
- 溫惠君 (2001)。融合教育指標及其特殊教育績效之探討－以智障學生為例。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 鈕文英、邱上真、任懷鳴 (2000)。國小階段實施融合教育可行模式之研究。教育部。
- 甄炳炫 (2003)。推動學校本位觀點之融合教育模式：從發現問題、解決問題到建構模式。屏東師範學院特殊教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。
- 劉嘉樺 (2003)。台灣學前融合教育政策與實踐－以台北縣市國小附幼為例。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 蔡文標 (1999)。特殊教育之分流與合流。人文及社會學科教學通訊，**10**(2)，124-140。
- 蔡文龍 (2001)。台中縣國民小學融合教育班教師教學困擾之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 蔡淑玲 (1997)。一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況。國立臺灣師範大學家政教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡實 (2001)。臺北市國民小學融合教育政策執行現況及其相關配合措施研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 鄭紹雄 (1999)。源·緣·圓～融合教育在台灣省立彰化啓智學校，特殊教育季刊，**70**，21-25。
- 蕭惟聰 (2001)。如何在普通班實施「融合教育」。特教園丁，**16**(4)，1-4。
- 蕭惠伶 (2000)。融合教育下身心障礙幼兒社交技能與社會地位之研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 賴翠媛 (2003)。實施融合教育的困難與普通班教師的因應策略。教師之友，**44**(5)，2-7。
- 鍾梅菁 (2001)。學前教師融合教育專業知能之研究。特殊教育學報，**15**，309-335。
- 謝文豪 (1998)。學校組織變革歷程的剖析及其啓示。國立花蓮師範學院初等教育系論文集，1-25。
- 謝文豪 (2004)。國民小學校長之變革關注與變革領導策略之探討。花蓮師院學報，**18**，1-30。
- 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。

二、英文部份

Damer, L.K. (2001). Inclusion and the low. *Music Educators Journal*, *87*(4), 19-22.

- Praisner, C.L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with mild disabilities. *Exceptional Children, 69*(2), 135-145.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211.
- Barnett, C., & Monda - Amaya, L.E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education, 19*(3), 181-192.
- Cook, B.G., Semmel, M.I., & Gerber, M.M. (1999). Attitudes of principals and education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities. *Remedial and Special Education, 20*(4), 199-256.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T.E. & Mastropieri, T.E. (1998). Teachers attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education, 19*(6), 350-356.
- Cross, A.F., Traub, E.K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Element of successful inclusion for children with significant disabilities. *Career and Technical Education, 24*(3), 169-183.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Buckingham, MK: Open University Press.
- Hall, G.E., & Hord, S.M. (1987). *Change in school : Facilitating the process*. MA: Allyn & Bacon.
- Hall G. E. & Hord, S. M. (2001) *Implementing change: patterns, principles, and potholes*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes towards inclusion: Survey Results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly, 22*(2), 24-30.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. *Teaching Exceptional Children, 35*(2), 8-17.
- Keifer-Boyd, K. & Kraft, L.M. (2003). Inclusion policy in practice. *Art Education, 56*(6), 46-53.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J., & Anastasiow, N. T. (2003). *Educating exceptional children* (10th ed). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Shade, R.A., & Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure, 46*(1), 37-41.
- Leiber, J., Hanson, M.J., Beckman, P.J., Odom, S.L., Sandall, S.R., Schwartz, I.S., Horn, E., & Wolery, R. (2000). Key influence on the initiation and implementation of inclusive preschool programs. *Exceptional Children, 67*(1), 83-98.

The Pioneer Study for Inclusive Education by Concerns-Based Adoption Model

Ching-Shuei Lo

**Division of Special Education
in Ministry of Education**

Kun-Tsan Lin

**The Department of Special Education
in National Hualien University of Education**

There are two main purpose and research processes in this study as follows,

- 1.To construct a rigor theory and practical process of inclusive education which was based on literature review and theory analysis of inclusive education..
- 2.To explore the implementation of inclusive education for a Hualien local elementary school as an experimental subject which was adopted by the Concerns-Based Adoption Model (CBAM).

Based on the data analysis, there are two major findings in this study as follows,

- 1.The effective theory of inclusive education was adopted by Concerns-Based Adoption Model (CBAM). Inclusive education was a main change for this elementary which involved (1) change facilitators, contented the style of change, the probing of facilitators, and school resources, (2) change participants, and (3)the analysis of the result of the implementation for inclusive education in CBAM for this study.
- 2.Data was collected from the main inclusive education facilitators and participants in a elementary school in Hualien Country. Based on the analysis of data, there are three major findings to the second research purpose. They are briefly described as follows,(1)the style of two change facilitators are the type of “initiative” , (2)the six change participants are on the concern stages of “awareness” ,” informational” , and ” personal” to the inclusive education, and (3) the innovation configurations into some areas of this inclusive program, such as zero reject, least restrictive environment(LRE), and the supportive administration for inclusive education.

Key Words: Inclusive education, Concerns-Based Adoption Model (CBAM)

