

融合教育的績效：SNELS 資料庫國中 障礙學生的學校適應與滿意

鄭津妃*

臺北市立大學附小教師

張正芬

臺灣師大特教系教授

102 學年度國民教育階段有 85% 的障礙學生在普通班就讀，這群障礙學生的受教成果如何？本研究旨在探討國中階段障礙學生在融合教育下學校適應與校園滿意的情形，不同背景學生在學校適應與校園滿意的差異，以及校園滿意與其適應情形的關聯。研究資料係取自特殊教育長期追蹤資料庫所釋出的 97 學年度國中階段問卷，包含分布於北、中、南、東地區安置在普通班與資源班的障礙學生資料，共有七年級 1,213 人與九年級 952 人，以學生問卷與教師問卷的部分題項進行描述性統計、*t* 考驗、重複量數變異數分析、單因子變異數分析與積差相關。研究結果如下：一、學校適應中，學業是所有障礙學生最主要的適應困難，同儕關係次差，再其次是師生關係。常規適應為所有學生表現最佳的向度，自我適應為次佳，二者均在適應佳的範圍。整體校園滿意度尚佳。二、學業適應以智障生最顯困難，學障生次之。三、同儕關係以自閉症學生的困難較突出。四、常規適應中，情障生最顯弱勢，其次為智障與學障生。五、自我適應中，九年級情障與學障生較困難。六、師生關係以九年級情障與學障生較差。七、校園滿意中，九年級情障與學障生的滿意度較低。八、年級比較，顯示九年級的師生關係不如七年級生，其他各向度無顯著差異。但不同安置的比較發現，七年級除自我適應、師生關係及校園滿意外，九年級除了自我適應外，所有向度顯示安置普通班的現況均優於資源班。九、自我適應、師生關係及同儕關係的好壞，對校園滿意具有影響，但學業適應與校園滿意無顯著關聯。

關鍵詞：特殊教育長期追蹤資料庫、滿意度、融合教育、學校適應、績效

* 本文以鄭津妃為通訊作者 (fei52@tp.edu.tw)。

前言

教育的持續投資或加碼挹注，需要根據績效來決斷，在許多高度開發的國家，例如：加拿大、法國、芬蘭、美國、英國、挪威、紐西蘭、荷蘭、愛爾蘭、瑞典、澳洲等，績效責任（accountability）均已成為政府最關注的教育議題（黃俊傑，2000），不僅視之為提升教育效能和實現教育目標的重要手段之一，也強調教育主管單位、學校和教育者需共同為學生的教育成果負起責任。在美國，由《把每個小孩帶上來》（No Child Left Behind Act, NCLB）政策與特教 IDEA 1997、2004 法令即可顯見其對績效的要求，包括重視學業成就、要求障礙學生全面參與普通教育課程、教師以實證本位與標準本位方法實施評量等。而這些措施影響臺灣的教育政策與法令修訂，由特殊教育的發展來看，國內已從早期重視障礙學生的教育權與機會均等，轉而注重教育品質及成果之提升。

融合教育始終是國內特殊教育政策推動的方向與目標，直至 102 學年度，國民教育階段共 57,000 多名障礙學生在普通班就讀，高達 85%（教育部特殊教育通報網，2013），努力許久的社會正義，使障礙學生終能獲得與一般人齊頭式的平等。然而，同在一屋簷下，他們得到的教育品質和成果如何呢？教育部特殊教育小組每年出版的《特殊教育統計年報》是一個管道，但其所呈現的資料僅止於特殊教育設班（校）數、學生障別數、安置、經費與師資等基本輸入的描述，難以窺視學生實際的學習結果或適應情形。例行性的教育評鑑多重視經費運用、師資配置、教學設備是否齊全、課程及 IEP 目標是否合理、行政配合及專業支援等（孫淑柔、王天苗，2000），同樣屬於形式的、歷程的、量的評鑑，較忽略學生學習成就、人際品質、就學滿意度等結果的評鑑。

教育事業應以學生為優先，績效尤需關注學生獲得了什麼，對結果的重視應多於輸入的工具資源。然而，國內關注特殊教育或融合教育成果的研究十分有限，孫淑柔和王天苗（2000）選取臺北市四所中小學的教師、學生及家長為對象進行研究，結果發現，障礙學生出席狀況良好且皆無輟學情形，但安置資源班的學生在學習上較無明顯進步、學習動機低落、自信心不足。溫惠君（2001）提出融合教育四大指標，並篩選臺北市四所國小四至六年級 38 名智障學生及其導師，探討智障學生教育績效與融合指標的關聯。結果發現，智障學生的學業適應、常規、人際關係、自我等適應行為與融合程度有正相關，惟學業成就表現受限於智能因素，與融合程度無關，但普通班之課程教學難以顧及智障學生的需要。鈕文英（2008）整理數篇探討學齡階段障礙學生在普通班的學習成效，均屬單例個案，且多數研究呈現障礙學生的適應不佳，包括學習行為、人際互動、特殊行為問題等，不同類型學生有不同的問題。上述零星的研究多以臺北市情形為主或為特定個案，究竟國內融合教育成果的績效如何？是本研究的發想。

了解障礙學生在校的適應情形，以結果為導向，來探究融合教育績效是合適的管道與方法。原因在於安置普通班的障礙學生面臨學校生活各方面的要求，但其身心狀況與功能有著部分或全面的低落，因此，他們感受到的挑戰與校園壓力可能較一般學生更大。若期許障礙學生能有良好的適應，往往需要特殊教育與普通教育長期的通力合作，於此也就能了解融合教育的成果。國民教育階段為特殊教育推展最普及的階段，而障礙生到了國中，通常表示可能已接受多年的支持與資源，因此，探討國中障礙生的學校適應情形也就最能凸顯融合教育的現況。再則，障礙學生在國中正處青春叛逆階段，加上教育生態的改變，例如，考試增

多、須面對更多科任教師、升學壓力等，其學校適應的情形可能不同於國小。然而，國內探究障礙學生的學校適應相關研究以國小階段為多，國中階段僅兩篇，李靜怡和劉明松（2011）調查 198 位高雄市的學障生，王茹誼（2012）探討中部地區 300 位學障生，兩篇研究均以中南部地區單一障別為對象，顯現出國中學障生在學業適應的困難。那麼其他障別學生的學校適應如何？是否不同類型的學生有不同的展現呢？此構成本研究主要的研究動機。

校園滿意度是評量教育績效的指標之一（林俊瑩，2008；孫淑柔、王天苗，2000；Friedman, Bobrowski, & Geraci, 2006; Dymond, 2001）。學生經歷各種學校情境與生活經驗，若獲得較多「滿意」或「不滿意」的知覺，其家長將可能採取某些行動，滿意者如口耳相傳、為學校建立好名聲與口碑、鼓勵鄰友就讀，不滿意者可能提出申訴、改變教育安置、甚至興起訴訟、要求修法等，因此校園滿意度愈來愈受到重視。目前國民教育階段滿意度的相關研究均透過重要他人（如家長）的觀點來了解（曾智豐，2010；Bosetty, 2004; Hannu, Pila, & Kati, 2004; Hausman & Goldring, 2000），但學生才是實際的就學「消費者」，尤其是就讀於普通班級的國中障礙學生，他們第一手的校園滿意知覺才最需要被掌握，可藉以檢討融合教育的績效，此為本研究欲探討的問題。

障礙學生的校園滿意度與其適應情形有否關聯？曾智豐（2010）提出，一般學生的學業成就與滿意度有高度相關，此情形是否亦同樣顯現在障礙學生上嗎？例如：學業表現普遍低落的學障與智障學生，其校園滿意度也不理想嗎？他們是否在非學業之處獲得愉悅與滿意？又或者，不同障別學生的校園滿意與適應情形的關聯各是如何？此亦為本研究欲了解的問題。

特殊教育長期追蹤資料庫（Special Needs Education Longitudinal Study, SNELS）已完成蒐集臺灣北、中、南、東地區 96 至 100 學年度的障礙學生資料，屬於大樣本全國性的調查，內容包含有學生受教成果資料，可作為本研究探討的途徑。有鑑於此，本研究使用 SNELS 所釋出 97 學年度國中教育階段，包含學生自填問卷與教師問卷進行次級資料分析，探討安置於融合教育環境中的障礙青少年所自覺的學校適應情形與整體滿意度。待答問題包括：

一、七年級與九年級障礙學生在融合教育下的學業適應、常規適應、師生關係、同儕關係、自我適應與校園滿意的整體情形如何？

二、比較不同變項（包含障礙類別、年級、安置方式），在學業適應、常規適應、師生關係、同儕關係、自我適應與校園滿意情形的差異？

三、障礙學生的校園滿意度與其適應情形有何關聯？

文獻探討

一、融合教育的績效

融合教育的績效，是透過多元評鑑的方式，了解障礙學生接受融合教育下的教育成果，尤其關注學生獲得了什麼。以美國為例，NCLB 教育法案規定以標準化評量來評定教育績效，影響 2004 年公布的《障礙者教育法》（Individuals with Disabilities Education Act, IDEA）更加強調「成果本位」（outcome-based）績效評鑑原則。在國內，1998 年修訂《特殊教育法施行細則》規範特殊教育評鑑工作至少每兩年辦理一次，至此，特殊教育評鑑從過去專案性、重點性的實施，改為常態性、持續性的工作（王振德，2004），至 2009 修正《特殊教育法》公布後調整為每三年評鑑一次

(特殊教育法, 2009)。

整理國內外探究融合教育績效的文獻, 大致可分為歷程與結果兩大導向。歷程導向有吳武典(2005)提出物理環境、心理環境、課程教學及支援系統等四大向度的指標; 鈕文英(2008)從學校位置和班級結構、學生、教師、家長、行政人員及教育環境等六面向, 整理出與融合教育實施成效有關的因素; Odom(2000)認為, 融合方案的品質包括普通教育環境的品質、因應障礙學生需求做調整的程度; Dymond(2001)提出, 評量指標包括學校氣氛、課程計畫結構、行政領導、人事配合、課程與教學、團隊合作及學校參與。上述歷程導向關注的重點在教育環境的安排與調整, 期望達到適性支持的程度為目標。

結果導向包括: Dymond(2001)提出重視學生的學業表現(包括學業成就與功能表現、IEP 目標達成與精熟情形)、社會關係發展、行為表現、重要人員滿意度、課程成本費用等; 美國聯邦資源中心(Information Resource Center)提出教育績效指標(曾進興、陳靜江, 2001), 包括學生表現指標(通過州和地方標準的學生比例、學生成績的進步、獲得中學文憑的比例)、學校改進學生表現的潛力指標(合格教師比例, 符合規定師生比的班級比例)、學生離校情形(兩年內的升學率、一年內的就業率等); 孫淑柔和王天苗(2000)提出國民教育階段障礙學生學習成果的指標, 包括在校的學習成果(出席及活動參與、學習表現、責任與獨立、情緒與團體適應、滿意度)及畢業後的學習表現(後續教育與訓練、就業、居家生活、社會生活)。結果導向關注的是教育資源投入後目標達成的情形, 重視以學生為主體的教育與生活品質提升。

國內融合教育有數量方面的提升, 但許多學者認為品質並未相對提升(孫淑柔、王天苗, 2000; 曾進興、陳靜江, 2001), 原因之

一與評鑑方式有關。例行性的評鑑多重視經費運用、師資配置、教學設備是否齊全、課程及 IEP 目標是否合理、行政配合及專業支援等(孫淑柔、王天苗, 2000), 屬於形式的、歷程的、量的評鑑, 較忽略學生學習成就、人際品質、就學滿意度等結果的評鑑。有鑑於此, 臺北市自 92 學年度實施個案輔導評量機制, 之後部分縣市跟進, 但每所學校僅報告單例個案, 仍難了解在融合環境下障礙學生整體的結果表現。

整理國內融合教育績效的相關研究, 以結果為導向探討學生教育成果的篇數極少, 其中, 孫淑柔和王天苗(2000)對國民教育階段障礙學生建立完整的學習成果構面, 選取臺北市四所中小學的教師、學生及家長為對象進行研究, 結果發現, 障礙學生出席狀況良好且皆無輟學情形, 但安置資源班的學生在學習上較無明顯進步。然而, 該研究僅探究有接受資源班直接服務的障礙學生, 並未深入論及學習以外的成果。溫惠君(2001)提出融合教育四大指標, 並篩選臺北市四所國小四至六年級 38 名智障學生及其導師, 探討智障學生教育績效與融合指標的關聯。結果發現, 智障學生的適應行為與融合程度有正相關, 與智商無顯著相關, 惟學業成就受限於智能因素, 與融合程度無關, 但普通班之課程教學難以顧及智障學生的需要。此研究似乎顯示智障學生不因學業成就的低落而影響適應情形。鈕文英(2008)整理數篇探討學齡階段障礙學生在普通班的學習成效, 均屬單例個案且多數研究呈現障礙學生的適應不佳, 包括學習行為、人際互動、特殊行為問題等, 不同類型學生有不同的問題。透過上述研究零星地拼湊出融合教育的績效, 卻也顯示目前國內對教育成果的探究有待努力。

反觀國外以結果導向的研究較為豐碩, 鈕文英(2008)整理 1985 年迄今的研究, 比較不同安置下障礙學生的學業表現, 七篇論文中

有五篇顯示融合安置下的學生比施行資源方案的學生有更佳的學業表現與專注參與的學習行為。另，綜合 Lipsky 和 Gartner (1997)、Moore、Gilbreath 和 Maiuri (1998)，四篇中有三篇同樣顯示安置普通班比資源班有較好的學業表現。社會互動與行為方面，從紐文英整理的研究中，在控制學生智力與功能程度下，14 篇中有 13 篇顯示融合安置比隔離安置（特教班、特殊學校或其他）有較佳的社會能力、語言能力、情緒表現和自我控制，能與同儕有較多遊戲和互動，接受較多同儕支持，建立廣泛的友誼網絡，維持較持久的社會關係。但比較融合安置與資源方案的情形則不一致，尤其學習障礙學生的自我概念高低與是否得到適當的特殊教育支持和服務較為相關，與安置場所關聯較低。單純探討普通班障礙學生社會行為發現，具干擾行為的輕度學生較易被同儕拒絕 (Roberts & Zubrick, 1992)；學習障礙學生隨著時間會與同儕發展出更多友誼，但受同儕喜愛的程度與自我概念卻逐步下降 (Vaughn, Elbaum, & Schumm, 1996)；重度學習障礙學生與一般生的互動頻率漸減，從主動協助轉成較自然互動 (Evans, Salisbury, Palombaro, Berryman, & Hollowood, 1992)。

綜觀上述，國內探究特殊教育成果的研究多偏頗歷程，卻較少結果導向的評量，然而，教育的主體是學生，他們的所獲所得、適應良窳才是教育投注下最需關注的核心，若教育成果缺少對學生結果資料的重視，將難以體察他們就學中的困境與挑戰，也無法細部分析服務輸送的不足處，作為教育改進的依據。因此，本研究將對國中階段特定年級的所有障礙學生，全面探討其受教成果，了解國內融合教育的績效。

二、障礙學生的學校適應與校園滿意

學校適應是學生與學校環境的互動歷程

中，學生為達成學校環境的要求與克服其中的壓力而採取的因應行為。此行為是學生所具有的能力與方法，不僅需順從學校環境的要求，亦需以建設性的方式來解決所遭遇到的問題 (蔡明富, 2011)。安置於普通班的障礙學生與一般學生均需面臨學校生活各方面的要求，但因為障礙學生的身心狀況與功能有著部分或全面的低落，程度或輕或重，因此，障礙學生所感受到的挑戰與校園壓力可能更大。若期許障礙學生能具有因應校園生活的相關調適能力與問題解決的各種技巧，往往更需要學校教師、同儕、行政人員群策群力，甚至積極運用相關支持性的服務與措施，透過長期性間接與直接的教導或協助來促進形成。因此，了解障礙學生在學校的適應情形，以結果為導向來探究融合教育績效，是合適的管道與方法。

學校適應具備哪些內涵？從文獻整理至少包含人際關係、常規適應與學習適應等三個向度 (王華沛, 1990；莊明貞, 1985；陳冠杏, 1998；陳慧萍, 2006)。另有學者再將人際關係區分為同儕互動與師生關係兩向度，將情緒控制與自我從常規適應區分出來成為自我適應，因此共分為五個向度 (何家儀, 2004；林怡杏, 2006；黃彥融、盧台華, 2012；張春興, 2005；詹文宏, 2005；蘇彥如, 2009)，如下所示：

(一) 學習適應：包含學習動機、學習態度、課堂的參與度及學業成就。

(二) 同儕互動：包含與同儕相處互動情形、朋友數。

(三) 師生關係：包含與師長相處情形及對師長的觀感。

(四) 常規適應：包含對於班級規範的遵守及服從指導。

(五) 自我適應：包含對自我的評價、情緒控制及自我接納。

整理數篇國內障礙學生的學校適應相關研

究發現，國小階段的探討最多（王華沛，1990；沈相如，2010；林偉婷，2012；陳冠杏，1998；張喜鳳、林惠芬，2011；陳慧萍，2006）且研究區域多在臺北縣市。調查的障別以自閉症類學生最多（王華沛，1990；陳冠杏，1998；陳慧萍，2006；張喜鳳、林惠芬，2011），綜合結果顯示，自閉症學生學校適應整體情形低落，常規適應最佳，但學業與人際適應最差，其中，張喜鳳和林惠芬（2011）發現，安置普通班與巡迴輔導學生的學校適應比在資源班的適應要佳。林偉婷（2012）對於臺中市國小高年級資源班共 399 位學生有跨類別的探討，結果顯示，整體適應程度大致良好，常規適應情形最佳、同儕關係最差，女生的適應優於男生，學障與感官功能障礙學生的適應情形優於情緒行為障礙學生。

障礙學生在國中教育階段，通常會延續特殊教育的服務，因此，探討國中障礙生的學校適應情形，應最能凸顯融合教育長期支持下的成果。國中階段的適應研究有李靜怡和劉明松（2011）對 198 位高雄市學習障礙學生的調查，結果發現，學校適應情形尚佳，其中，以常規適應最佳，自我適應、同儕關係與師生關係次之，學業適應最差，且以九年級最顯困難，整體學校適應不因學生性別、年級、家庭狀況與社經地位而有所不同。另一篇是王茹誼（2012）探討中部地區 300 位學習障礙學生的適應情形，結果顯示，整體學校適應呈現中等以上，但情緒行為適應和人際適應優於學習適應，女生的適應情形比起男生表現較好，父母教育程度在國中小以下者，其在人際適應的表現較良好。

國中階段的兩篇研究均以中南部地區單一障別為對象，顯現出國中學學習障礙學生在學業適應的困難。若跨越教育階段與障別，綜合上述研究顯示，障礙學生以常規適應為最佳表現，其他向度則無確切的一致性。因此，本研

究將從 SNELS 國中階段大樣本資料庫，探究國內北、中、南、東所有障礙學生的學校適應情形，進行客觀與全面的了解。

另一個被學者們列為教育績效指標之一的是滿意度（林俊瑩，2008；孫淑柔、王天苗，2000；Dymond, 2001; Friedman, Bobrowski, & Geraci, 2006）。學生經歷各種學校情境與生活經驗，從而進行價值判斷，其由此所產生不同程度「滿意」或「不滿意」的主觀知覺、情感及態度的反應，即是學生對校園的滿意度。當不滿意的情形無法改善時，學生家長可能會採取某些行動，例如：提出申訴、改變教育安置、甚至興起訴訟、要求修法等，因此，校園滿意度成為評量教育績效的指標，愈來愈受到重視。但目前國民教育階段滿意度的相關研究幾乎是透過重要他人（如家長）的觀點來了解，Bosetty（2004）提出可分成學生的喜悅、安全環境、關懷、學習環境、激發潛能、創新及活動等因素；Hannu 等人（2004）則將校園滿意分成教學、評估、公平、學生成就、影響、家校合作、個體獨立性及問題處理等；Hausman 和 Goldring（2000）認為包含學業成就、價值、便利及安全；曾智豐（2010）提出核心服務（學生成就）及周邊服務（含行政服務、環境設備與教學輔導。孫淑柔和王天苗（2000）曾調查資源班學生滿意度，內容分為學習表現、進步狀況、師生互動、設備提供、同學相處、參與活動等。因此，滿意度的成分因調查對象不同而有範疇差異，整體而論，可析出相同的成分為學習成就、愉悅感、校園安全。其中，學習成就與前述學校適應中的學習適應重疊性高，因此將不納入本研究校園滿意的探討中。

三、SNELS 資料庫介紹

受到國外重視教育績效的影響，自 2007 年起，行政院國家科學委員會（現已改制為科

技部)計畫補助展開建置特殊教育長期追蹤資料庫(SNELS)。研究團隊以六年時間,有系統地蒐集學前、國小、國中、高中職各教育階段身心障礙學生的長期追蹤資料,以及全國25縣市特殊教育行政概況的調查資料,資料來源包括縣市特教承辦人員、學校行政人員、身心障礙學生及其家長、教師等五類(王天苗,2011)。SNELS 資料庫主要特色有:(一)以障礙學生為單位,蒐集多階段(包括學前、學齡、高中職)、多面向(包括學生、家庭、學校)等全面且長期的數據資料,進行重要議題探討;(二)以縣市為單位,掌握國內特殊教育實施現況與發展的全貌。

根據《97 學年度調查資料使用手冊》(特殊教育長期追蹤資料庫,2012),調查方法上,每位抽樣學生均有家長、一名教師及一名學校行政人員接受問卷調查,但若學生接受資源班服務,則有普通班導師和特教老師兩名教師負責,其餘則請班級老師(普通班或特教班校導師)或在家教育教師一人填寫問卷。至於障礙學生本人的調查,因考量能力限制,僅針對就讀普通班(包含資源班)之國中、高中職和離校學生進行調查。因此,學生最少可得三份問卷,包括教師、學校行政人員的線上填答問卷以及家長的訪員調查,最多可得到另包含學生本人由教師協助以紙本填答或線上填答的四份問卷。問卷向度涵蓋的範圍廣泛,以本研究所運之 97 學年度國中問卷為例,其學生問卷包含身心狀況、自我概念、居家生活、父母教養、課餘生活、學校生活參與、師生與同儕關係、教育滿意度等內容,教師問卷包含學生基本資料、障礙問題、就讀情形、班級狀況、教學評量、課程教學情形、師生互動、專業與行政支持、親師互動、服務型態、IEP、相關服務、轉銜服務、學習參與、各項能力表現、教師資料等內容。

SNELS 以全國特殊教育通報網該年度的障礙學生為母群,以學生的年級和障礙類別進行隨機抽樣,而非以學校為單位進行叢集抽樣(王天苗,2010)。若某障礙類別之母群總人數未達 200 人者,全數抽取;超過 200 人者,則進行隨機抽樣;同時再考量受訪者的流失率與拒絕率,增加補抽樣的時間點,提高樣本的代表性。SNELS 研究小組完成抽樣後,針對障礙類別、教育安置、性別及地區等四個基本資料進行樣本與母群之特性比對分析,以確定樣本代表性合宜。

根據上述的抽樣設計,研究小組以當年度母群共 14,774 人進行隨機抽樣,得到 6,771 人,包括七年級組 3,799 人、九年級組 2,972 人,占母群人數約 45%。回收率方面,以 97 學年度國中學生問卷為例,係針對就讀普通班(包括資源班)之學生樣本共計 2,326 人,其中,七年級生 1,307 人、九年級生 1,019 人,結果共回收 2,232 份問卷,包括七年級 1,252 份、九年級 980 份問卷,回收率平均約 96.0% (七年級 95.7%、九年級 96.1%)。經整理、核對、催繳和補問後,完成家長、教師及學校行政人員等三種問卷之樣本數共計 3,041 人(七年級 1,754 人、九年級 1,287 人),總完成率約 95.2%。

SNELS 資料庫已釋出 96 至 100 學年度調查資料,提供相關領域的研究人員下載使用,預計能探究以下四大研究問題:我們服務了哪些身心障礙學生及家庭?我們提供了什麼特殊教育服務?身心障礙學生受教的成果如何?哪些因素與身心障礙學生的教育成果有關(王天苗,2010)?其中「身心障礙學生受教的成果」屬於結果的檢視,尤其學生與教師問卷資料豐富、向度多元,可運用此資料庫擷取本研究所欲了解的內容,探究國中障礙學生學校適應與校園滿意的研究問題,是合宜的途徑。

研究方法

一、研究對象

本研究對象取自 SNELS 資料庫中 97 學年度國中階段，分布於國內北、中、南、東地區安置在普通班與資源班的身心障礙學生資料，包含《特殊教育法》規範之 11 類障礙類別（不含發展遲緩）。由於資料庫中該學年度僅調查國中七年級與九年級生，因此，資料全數選取，可提供國中階段障礙學生學校現況的整體印象。其中，普通班學生係指未接受資源教室方案，但包含普通班接受特教服務或巡迴輔導服務的身心障礙學生。

從資料庫取得國中學生問卷資料共 2,231 筆，再逐一比對刪除缺少教師問卷 33 筆後，根據文獻先選取符合學校適應的相關變項，以學生問卷資料為主體納入部分教師填答的變項

進行檔案合併。繼而刪除任一題未填答的遺漏值 33 筆，最終合計 2,165 人，包含七年級生 1,213 人（56%）及九年級生 952 人（44%），其中，男生 1,429 人（66%）、女生 736（34%）人。樣本的障礙分布情形，七年級最多，前三者為學障、肢障、智障，九年級則是自閉症、肢障、聽障，兩個年級分布情形不同，且與母群的分布比例不一致，原因在於當初抽樣方法並非由母群按比例抽樣，且拒答率偏高所致。有鑑於此，研究者依據《SNELS 97 學年度調查資料使用手冊》的說明，採用編製小組提供的事後分層法（post-stratification），即依據已知的母群結構將樣本中「障礙類別」與「安置型態」兩變項進行加權，為每一有效樣本產生加權值。加權結果如表一所示，障礙分布與母群較一致，對於分析與呈現結果較能獲得不偏的估計值。

表一 SNELS 調查之研究對象加權前後的障礙分布情形 n (%)

	智障	視障	聽障	語障	肢障	病弱	情障	學障	多障	自閉症	其他
樣本年未加權											
七 資源班	133(18.8)	17(2.4)	62(8.8)	5(0.7)	50(7.1)	26(3.7)	74(10.5)	176(24.9)	44(6.2)	89(12.6)	31(4.4)
本 普通班	23(4.5)	36(7.1)	50(9.9)	14(2.8)	116(22.9)	82(16.2)	41(8.1)	59(11.7)	17(3.4)	42(8.3)	26(5.1)
未 級 總合	156(12.9)	53(4.4)	112(9.2)	19(1.6)	166(13.7)	108(8.9)	115(9.5)	235(19.4)	61(5.0)	131(10.8)	57(4.7)
加 九 資源班	65(13.5)	19(4.0)	57(11.9)	5(1.0)	28(5.8)	25(5.2)	56(11.6)	82(17.0)	29(6.0)	88(18.3)	27(5.7)
權 年 普通班	10(2.1)	45(9.6)	67(14.2)	9(1.9)	97(20.6)	88(18.7)	47(10.0)	26(5.5)	11(2.3)	37(7.9)	34(7.2)
級 總合	75(7.9)	64(6.7)	124(13.0)	14(1.5)	125(13.1)	113(11.9)	103(10.8)	108(11.3)	40(4.2)	125(13.1)	61(6.4)
樣本年未加權											
七 資源班	265(33.9)	8(1.0)	24(3.1)	4(0.5)	27(3.5)	12(1.5)	39(5.0)	307(39.3)	24(3.1)	52(6.6)	20(2.6)
本 普通班	69(16.0)	19(4.4)	24(5.6)	8(1.9)	74(17.1)	48(11.1)	27(6.2)	104(24.1)	9(2.1)	25(5.8)	25(5.8)
未 級 總合	334(27.5)	27(2.2)	48(4.0)	12(1.0)	101(8.3)	60(4.9)	66(5.4)	411(33.9)	33(2.7)	77(6.3)	45(3.7)
加 九 資源班	222(35.7)	6(1.0)	18(2.9)	2(0.3)	15(2.4)	10(1.6)	17(2.7)	275(44.2)	16(2.6)	30(4.8)	11(1.8)
權 年 普通班	47(14.2)	13(3.9)	21(6.3)	6(1.8)	48(14.5)	41(12.4)	17(5.1)	92(27.8)	10(3.0)	15(4.5)	21(6.3)
級 總合	269(28.2)	19(2.0)	39(4.1)	8(0.8)	63(6.6)	51(5.4)	34(3.6)	367(38.5)	26(2.7)	45(4.7)	33(3.4)

在抽樣與調查過程中，會使用到學生姓名、年齡（或年級）、就讀學校等個人資料。為確實遵守個人隱私及資訊保密的相關規定，資料庫建置後，所有調查數據資料均以學生代碼資料檔呈現，學生及學校資料都予以保密（王天苗，2011）。

二、研究工具

（一）定義本研究欲探討的變項—學校適應與校園滿意

對相關文獻進行探討、分析與整理後，歸納出本研究學校適應的五個構念與滿意度的概

念型定義，分別為：

1. 學校適應：

(1) 學習適應：包含學習動機、學習態度及學業成就。

(2) 同儕互動：包含與同儕相處互動情形、朋友數。

(3) 師生關係：包含與師長相處情形及對師長的觀感。

(4) 常規適應：包含對於班級規範的遵守及服從指導。

(5) 自我適應：包含對自我的評價及自我接納。

2. 校園滿意

學生經歷各種學校情境與生活經驗從而進行的價值判斷，包括喜悅、安全環境、上學的喜歡程度。

(二) 蒐集 SNELS 97 學年度國中問卷題項，用以測量學校適應與校園滿意構念

主要選用 SNELS 97 學年度國中學生問卷（取自 <http://snels.cycu.edu.tw/>），內容涵蓋基本資料、生活作息、學校生活、課餘生活、家庭生活、關於我等六個部分。根據本研究的概念型定義，從 85 題的問卷取得 18 題。然而，學生問卷中缺乏學業表現與常規適應的資料，於是，另補充自教師問卷 11 題，共 29 題建立學校適應的題項池。學生問卷另取得三題作為校園滿意的題項。

(三) 檢驗題項與構念間是否相符

所選取的 32 題透過專家檢視是否能對應學校適應與校園滿意的構念，其中，「是否常和同學或朋友打電話聯絡或聊天」、「每天讀書所花的時間」兩題由於非與學生在校的經驗相關，予以刪除。

(四) 合併檔案、調整題項等第與方向性

首先，依據學生代碼將學生與教師填答的資料合併檔案，繼而考量各題項的等第數量不一致，但以四點量表居多，逐題分析等第分布

情形後，進行部分組別合併為四點量表。之後，調整等第方向的一致性，依正向反應到負向反應排序，因此，得分愈高表示反應愈負面、適應狀況與滿意度愈差。

(五) 構念效度分析

問卷資料在未加權前，將樣本隨機分成兩組，其中一組資料（ $n=1,090$ ）使用主軸因子和直接斜交轉軸法進行因素分析，逐步刪除因素負荷量低於.30 的題項，包括原設定為學習適應向度的「上學期請了幾天假」、「學習進步情形」、「上學期遲到次數」三題後，萃取出五個因子，變異數的百分比分別為 20.73、14.54、9.09、6.86 和 5.80，累積的解釋變異量為 45.41%。五個因素確認命名為「學業適應」、「自我適應」、「常規適應」、「師生關係」與「同儕關係」，此外，「校園滿意」因素的解釋變異量為 41.35%。接著，使用另一組樣本（ $n=1,075$ ）對所保留的項目，進行相同程序的因素分析，顯示所有題項均落在前一組形成的構念之下，因素負荷量均高於.30，且變異數的百分比分別為學業適應 21.02、自我適應 14.96、常規適應 7.82、師生關係 6.44、同儕關係 5.56，累積的解釋變異量為 44.55%，校園滿意的解釋變異量為 40.33%。

(六) 信度分析

採用 Cronbach's α 係數考驗各分量表之內部一致性，在學校適應五個向度中，「學業適應」 α 係數為.878，達好的等級；「自我適應」 α 係數為.718，「常規適應」 α 係數.775，「師生關係」 α 係數.747，信度尚可；「同儕關係」 α 係數為.638，則較為不佳。此外「校園滿意」 α 係數為.667，顯示受限於資料庫的題項造成部分向度之信度較不佳的情形。

(七) 學生問卷中「在學校遇到最大的困擾」

題項屬名義變項，也難以歸類，卻具有呈現結果的重大意義，因此，增加此題單獨呈現使結果更完整

確定選用的題項共 28 題，其中，學業適應與常規適應 10 題取自教師問卷資料，部分學生由普通班教師填答（七年級 41.6%、九年級 49.3%），部分學生由特教老師填答（七年級 58.4%、九年級 50.7%）。表二括弧內的文字與數字表示在 SNELS 問卷中的原始向度與原

始題號，例如：「普師 60-學生學習的情形」表示該題取自普通班教師問卷中第 60 題，屬於「學生學習的情形」部分，「72 關於我」表示該題取自學生問卷中第 72 題，屬於「關於我」的部分。

表二 學校適應各向度與校園滿意所採用的題項

向度	題項
學業適應	和同齡學生相較，這學生的學科表現-英文（普師 60，特師 63-學生學習的情形） 和同齡學生相較，這學生的學科表現-數學（普師 60，特師 63-學生學習的情形） 和同齡學生相較，這學生的學科表現-國文（普師 60，特師 63-學生學習的情形） 和同齡學生相較，這學生的學科表現-音樂（普師 60，特師 63-學生學習的情形） 和同齡學生相較，這學生的學科表現-美術（普師 60，特師 63-學生學習的情形）
自我適應	是否喜歡你自己（72 關於我） 是否滿意自己的外表（66 關於我） 心情如何（65 關於我） 覺得自己是否有優點（73 關於我） 在學校的表現（69 關於我）
常規適應	在班上學習的情形-能安靜坐在座位（普師 59，特師 62-學生學習的情形） 在班上學習的情形-上課聽從老師的指示（普師 59，特師 62-學生學習的情形） 在班上學習的情形-上課時專心聽講（普師 59，特師 62-學生學習的情形） 在班上學習的情形-能獨自專注工作（普師 59，特師 62-學生學習的情形） 學生的情況-能遵守團體規範或教室規則（普師 66，特師 69-學生學習的情形）
師生關係	是否喜歡學校的老師（24 學校生活） 對於老師教的內容是否感到興趣（15 學校生活） 老師是否關心你（22 學校生活） 老師是否會使用方法幫助你學習（14 學校生活） 在學校是否學到很多東西（16 學校生活）
同儕關係	和同學的相處情形（18 學校生活） 同學是否會欺負你（19 學校生活） 同學是否喜歡你（70 關於我） 有幾個常在一起玩的同學或朋友（41 課餘生活）
校園滿意	是否喜歡上學（27 學校生活） 學校是否為安全地方（28 學校生活） 整體來說現在過得是否快樂（85 關於我）
（增列）	在學校遇到最大的困擾（25 學校生活）

三、資料分析

為了能從樣本現況的探討來推論母群並獲得不偏的估計值，本研究的各項結果均採用加

權值進行分析。

（一）以次數分配、百分比、平均數及標準差等統計分析，探討障礙學生在融合教育下，國中階段整體的學校適應與校園滿意的分

布情形。接著，以重複量數單因子變異數分析，考驗學校適應五個向度的差異情形。

(二) 以 t 考驗及單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 分別考驗不同背景 (包含年級、安置、障礙類別) 之障礙學生的學校適應與校園滿意的差異情形。單因子變異數分析結果， F 值若達統計顯著水準，則進行事後比較分析。

(三) 以積差相關探討學校適應與滿意度的關聯。

結果與討論

一、國中障礙學生的學校適應與校園滿意情形

題項得分愈高，顯示適應或滿意情形愈不利，中間值 2 代表尚可的程度，因此，低於 2

表示有較佳的適應。從表三可看出學校適應中，七年級與九年級以常規適應最佳，其次為自我適應，且兩者均在適應佳的範圍。學業適應平均數均接近 3，顯示為最困難向度，師生關係與同儕關係同樣落在 2 以上，適應稍差。以重複量數單因子變異數分析進行學校適應五個向度的比較，經 Greenhouse-Geisser 修正後，五個向度的平均數差異達顯著水準 (七年級 $F(3.15, 4848.85)=737, p=.000$ ；九年級 $F(3.23, 3804.77)=635.82, p=.000$)，事後比較顯示各向度間均達顯著差異，七年級生的學校適應由優至劣依序為常規適應、自我適應、師生關係、同儕關係、學業適應，九年級生的學校適應由優至劣依序為常規適應、自我適應、同儕關係、師生關係、學業適應。而校園滿意方面平均數低於 2，整體而言，障礙學生對融合教育現況尚稱滿意。

表三 學校適應與校園滿意各向度平均數與標準差

向度	題數	平均數 (標準差)
學業適應	5	七年級 2.87 (.80)；九年級 2.92 (.79)
自我適應	5	七年級 1.89 (.56)；九年級 1.91 (.53)
學校適應	5	七年級 1.75 (.54)；九年級 1.74 (.55)
師生關係	5	七年級 2.10 (.60)；九年級 2.22 (.59)
同儕關係	4	七年級 2.17 (.65)；九年級 2.13 (.62)
校園滿意	3	七年級 1.87 (.62)；九年級 1.90 (.58)

表四針對各題項分析，結果分述如下：

(一) 學業適應部分，七年級與九年級均有約八成的學生在英文與數學的表現比同齡差 (英文：七年級 79%、九年級 83.9%；數學：七年級 80.1%、九年級 83.4%)，甚至有超過半數是屬於落後同儕很多的狀況，顯示此兩科是最感到困難的科目。國文的表現並非最弱，卻也有約七成的學生較同齡差 (七年級 69.2%、九年級 70.3%)。藝文表現較沒有明顯落後，與同齡差不多或比較好的情形占 44.5%～

54.6%，尤其美術表現更佳。

(二) 自我適應方面，五題中有四題顯示，不論各年級學生均超過八成達到不錯或還可以的狀態，值得注意的是，各年級均有近三成 (七年級 28.7%、九年級 29.5%) 學生較不認為自己有優點。

(三) 常規適應方面，學生表現出較高頻的適應行為是上課安靜坐在座位、聽從老師指示。經常遵守團體規範或教室規則大幅降低 (七年級 18.6%、九年級 24.2%)。值得注意的

是，有為數不少學生難以在上課專心聽講（七年級 33.4%、九年級 37.9%），以及從不或很少獨自專注工作（七年級 28%、九年級 24.8%）。

（四）師生關係方面，約有六成學生表示獲得教師關心，也喜歡教師，超過八成認同學校能學到很多東西，但卻有八成（七年級 49.2%、九年級 58.5%）對教師教的內容僅少數感感興趣或完全沒興趣，且有為數不少的學生（七年級 31.3%、九年級 48.4%）表示僅少

數、甚至沒有教師會使用方法幫助自己學習。

（五）同儕關係方面，呈現較不一致的訊息，有七成以上表示同學對自己還算喜歡、甚至很不錯，且超過八成的相處情形還算不錯，卻有超過三成（七年級 36.9%、九年級 33.6%）的學生表示有時、甚至常常遭同學欺負，近五成的友伴數為一至三位。

（六）整體校園滿意方面，超過八成的學生自認目前過得還算快樂或很不錯，且認同校園的安全性，七成以上表示喜歡上學。

表四 各題項之次數分配表

學業適應	七年級學生 n (%)				九年級學生 n (%)			
	比較好	差不多	比較差	差很多	比較好	差不多	比較差	差很多
和同齡學生相較，學生的英文表現	131 (10.8)	124 (10.2)	335 (27.7)	621 (51.3)	83 (8.7)	71 (7.4)	269 (28.2)	531 (55.7)
和同齡學生相較，學生的數學表現	123 (10.2)	118 (9.7)	354 (29.2)	616 (50.9)	80 (8.4)	78 (8.2)	283 (29.6)	514 (53.8)
和同齡學生相較，學生的國文表現	181 (14.9)	192 (15.9)	430 (35.5)	408 (33.7)	122 (12.8)	161 (16.9)	330 (34.6)	341 (35.7)
和同齡學生相較，學生的音樂表現	136 (11.2)	432 (35.7)	427 (35.3)	216 (17.8)	113 (11.8)	312 (32.7)	330 (34.6)	199 (20.9)
和同齡學生相較，學生的美術表現	195 (16.1)	449 (37.1)	384 (31.7)	183 (15.1)	167 (17.5)	354 (37.1)	284 (29.7)	150 (15.7)
自我適應	七年級學生 n (%)				九年級學生 n (%)			
	不錯	還可以	不太好	很不好	不錯	還可以	不太好	很不好
是否喜歡你自己	537 (44.4)	530 (43.8)	94 (7.8)	49 (4.0)	370 (38.7)	473 (49.5)	85 (8.9)	27 (2.8)
是否滿意自己的外表	361 (29.8)	630 (52.0)	167 (13.8)	53 (4.4)	276 (28.9)	507 (53.1)	135 (14.1)	37 (3.9)
心情如何	403 (33.3)	580 (47.9)	162 (13.4)	66 (5.4)	286 (29.9)	489 (51.2)	146 (15.3)	35 (3.6)
覺得自己是否有優點	563 (46.5)	300 (24.8)	258 (21.3)	90 (7.4)	444 (46.5)	229 (24.0)	196 (20.5)	86 (9.0)
在學校的表現	262 (21.6)	753 (62.2)	152 (12.6)	44 (3.6)	174 (18.2)	630 (66.1)	125 (13.1)	25 (2.6)
常規適應	七年級學生 n (%)				九年級學生 n (%)			
	經常	有時	很少	從不	經常	有時	很少	從不
上課能安靜坐在座位	912 (75.4)	238 (19.7)	55 (4.5)	5 (0.4)	773 (81.0)	144 (15.1)	35 (3.7)	2 (0.2)
上課聽從教師的指示	774 (63.9)	377 (31.1)	56 (4.6)	5 (0.4)	594 (62.2)	293 (30.7)	62 (6.5)	6 (0.6)

表四 各題項之次數分配表 (續)

上課時專心聽講	360 (29.7)	447 (36.9)	359 (29.6)	46 (3.8)	252 (26.4)	341 (35.7)	307 (32.2)	54 (5.7)
能獨自專注工作	422 (34.9)	449 (37.1)	302 (24.9)	38 (3.1)	343 (35.9)	376 (39.3)	202 (21.1)	35 (3.7)
能遵守團體規範或 教室規則	225 (18.6)	781 (64.5)	160 (13.2)	45 (3.7)	231 (24.2)	605 (63.4)	95 (10.0)	23 (2.4)
師生關係	七年級學生 n (%)				九年級學生 n (%)			
	所有	大部分	少數	沒有	所有	大部分	少數	沒有
是否喜歡學校的教師	295 (24.4)	476 (39.3)	365 (30.1)	75 (6.2)	194 (20.3)	358 (37.5)	348 (36.4)	55 (5.8)
教師是否關心你	375 (31.0)	455 (37.6)	269 (22.2)	112 (9.2)	277 (29.1)	313 (32.8)	275 (28.8)	89 (9.3)
對於教師教的內容 是否感到興趣	205 (16.9)	410 (33.9)	488 (40.4)	107 (8.8)	138 (14.5)	258 (27.0)	464 (48.6)	94 (9.9)
教師是否使用方法 幫助你學習	314 (25.9)	518 (42.8)	307 (25.4)	72 (5.9)	173 (18.1)	320 (33.5)	406 (42.6)	55 (5.8)
在學校是否學到很多東西	593 (49.0)	460 (38.0)	111 (9.1)	47 (3.9)	416 (43.6)	387 (40.6)	133 (13.9)	18 (1.9)
同儕關係	七年級學生 n (%)				九年級學生 n (%)			
	1,2 不錯 3 六個以上 4 從不	還可以 四五個 很少	不太好 一~三個 有時	很不好 沒有 常常	1,2 不錯 3 六個以上 4 從不	還可以 四五個 很少	不太好 一~三個 有時	很不好 沒有 常常
1.和同學的相處情形	482 (39.8)	542 (44.8)	120 (9.9)	67 (5.5)	381 (39.9)	434 (45.6)	90 (9.4)	49 (5.1)
2.同學是否喜歡你	259 (21.4)	595 (49.1)	123 (10.2)	234 (19.3)	191 (20.0)	495 (51.8)	119 (12.5)	150 (15.7)
3.有幾個常在一起 玩的同學或朋友	304 (25.1)	209 (17.3)	558 (46.0)	140 (11.6)	249 (26.1)	174 (18.2)	463 (48.6)	68 (7.1)
4.同學是否會欺負 你	376 (31.1)	388 (32.0)	322 (26.6)	125 (10.3)	289 (30.3)	345 (36.1)	261 (27.4)	59 (6.2)
校園滿意	七年級學生 n (%)				九年級學生 n (%)			
	不錯	還可以	不太好	很不好	不錯	還可以	不太好	很不好
是否喜歡上學	352 (29.1)	542 (44.7)	215 (17.8)	102 (8.4)	249 (26.1)	472 (49.4)	171 (17.9)	63 (6.6)
學校是否為安全地方	483 (39.9)	582 (48.0)	106 (8.8)	40 (3.3)	297 (31.1)	553 (57.9)	66 (6.9)	39 (4.1)
整體來說現在過得 是否快樂	445 (36.7)	612 (50.5)	97 (8.0)	58 (4.8)	312 (32.7)	526 (55.2)	87 (9.1)	29 (3.0)

表五顯示七年級與九年級學生在校遇到最大困擾的前六名均為學業與同儕關係問題，其中，屬於學業適應困難者七年級占 65.4%，九

年級為 56.7%，屬於同儕關係問題者七年級為 12.8%，九年級為 16.3%。此結果與前述分析情形一致。

表五 學生在校最大困擾的問題排序

在學校遇到最大的困擾	七年級			九年級		
	人數	百分率	排序	人數	百分率	排序
成績不好	274	24.7	1	177	21.2	2
上課聽不懂	270	24.3	2	222	26.7	1
功課很難	99	8.9	3	42	5.0	5
功課很多	83	7.5	4	32	3.8	6
被同學欺負	74	6.7	5	56	6.7	4
很少朋友或沒有朋友	68	6.1	6	80	9.6	3
父母要求高	25	2.3	7	10	1.2	9
其他	16	1.4	8	9	1.1	10
轉換教室困難	13	1.2	9	4	0.5	11
沒有人可以幫忙	9	0.8	10	14	1.7	8
老師刁難	7	0.6	11	22	2.6	7
沒有困擾	171	15.4		165	19.8	

二、不同背景的障礙學生在學校適應與校園滿意的差異情形

表六年級比較中，顯示七年級生比九年級生有顯著較好的師生關係，其餘各項無達到.001 之顯著水準的差異。不同安置下如表七顯示，七年級生的學校適應除了自我適應與師生關係向度無顯著差異外，各向度均顯示安置

普通班的障礙學生顯著優於安置資源班的學生；九年級的學校適應除了自我適應向度無顯著差異外，各向度同樣顯示安置普通班的情形顯著優於安置資源班。校園滿意方面，顯示安置普通班的九年級生比資源班學生有顯著較好的滿意度，而七年級生在兩種安置中的滿意度無顯著差異。

表六 不同年級背景學生的學校適應與校園滿意之 *t* 考驗摘要

向度	變項	平均數	標準差	<i>t</i> 值
學業適應	七年級 (n=1,211)	2.87	.80	-1.606
	九年級 (n=954)	2.92	.79	
自我適應	七年級 (n=1,211)	1.89	.56	-.881
	九年級 (n=954)	1.91	.53	
常規適應	七年級 (n=1,211)	1.75	.54	.771
	九年級 (n=954)	1.74	.55	
師生關係	七年級 (n=1,211)	2.10	.60	-4.79***
	九年級 (n=954)	2.22	.59	
同儕關係	七年級 (n=1,211)	2.18	.65	1.71
	九年級 (n=954)	2.12	.62	
校園滿意	七年級 (n=1,211)	1.87	.63	-1.22
	九年級 (n=954)	1.90	.58	

*** $p < .001$

表七 不同安置背景學生的學校適應與校園滿意之 *t* 考驗摘要

年級	<i>t</i> 考驗	變項	學業適應	自我適應	常規適應	師生關係	同儕關係	校園滿意
七年級	平均數 (標準差)	資源班(n=781)	3.09 (.67)	1.87 (.59)	1.80 (.52)	2.11 (.61)	2.23 (.66)	1.87 (.67)
		普通班(n=430)	2.46 (.86)	1.91 (.51)	1.67 (.55)	2.06 (.58)	2.06 (.61)	1.87 (.55)
	<i>t</i> 值		13.13***	-1.14	4.20**	1.42	4.51***	.09
九年級	平均數 (標準差)	資源班(n=623)	3.16 (.66)	1.93 (.55)	1.83 (.55)	2.27 (.61)	2.21 (.62)	1.96 (.60)
		普通班(n=331)	2.48 (.81)	1.87 (.48)	1.56 (.49)	2.13 (.54)	1.97 (.59)	1.80 (.51)
	<i>t</i> 值		13.14***	1.67	7.37***	3.68***	5.63***	4.16***

p*<.01, *p*<.001

從表八與表九障礙類別的比較發現，七年級障礙學生在學業適應、常規適應與同儕關係等三向度有顯著差異。在學業適應方面，智障學生表現最差，且與所有障別達顯著差異；視障、聽障、肢障、病弱、情障與自閉症學生均顯著優於學障生的學業表現。常規適應方面，

情緒行為障礙學生最感困難，且除了多障外，與所有障別達顯著差異；學障與智障的表現顯著低落於肢障生。同儕關係方面，自閉症學生最顯困難且與肢障和病弱學生達顯著差異。自我適應、師生關係與校園滿意方面，各類障礙學生間無顯著差異。

表八 七、九年級不同障礙類別學生的學校適應與校園滿意之平均數與標準差

七年級 (n=1,213)	學業適應		自我適應		常規適應		師生關係		同儕關係		校園滿意	
	<i>M</i>	<i>SD</i>										
1 視障	2.24	.70	1.96	.53	1.39	.32	1.97	.51	2.08	.62	1.97	.60
2 聽障	2.42	.83	1.88	.46	1.54	.50	2.12	.60	2.20	.66	1.93	.57
3 語障	2.36	.86	1.76	.46	1.42	.42	2.03	.58	2.01	.45	1.74	.57
4 肢障	2.17	.81	1.91	.56	1.43	.42	1.90	.55	2.00	.65	1.85	.53
5 病弱	2.20	.87	1.93	.58	1.51	.48	1.92	.53	1.98	.66	1.79	.50
6 情障	2.54	.70	1.97	.58	2.13	.57	2.15	.61	2.23	.65	2.01	.63
7 學障	3.01	.62	1.90	.54	1.81	.52	2.15	.58	2.13	.62	1.93	.64
8 自閉	2.57	.83	1.91	.53	1.76	.58	2.15	.67	2.42	.59	1.97	.69
9 智障	3.32	.61	1.84	.61	1.83	.52	2.14	.64	2.25	.69	1.78	.64
10 多障	2.74	.91	1.85	.59	1.73	.51	2.02	.54	2.26	.63	1.82	.68
11 其他	2.69	.79	1.91	.47	1.68	.48	1.92	.51	2.13	.61	1.81	.58
九年級 (n=952)	學業適應		自我適應		常規適應		師生關係		同儕關係		校園滿意	
	<i>M</i>	<i>SD</i>										
1 視障	2.33	.86	1.86	.52	1.46	.43	1.97	.48	2.08	.47	1.90	.57
2 聽障	2.39	.74	1.93	.48	1.47	.45	2.10	.58	2.13	.59	1.90	.56
3 語障	2.31	.93	1.75	.35	1.47	.53	1.78	.48	1.99	.57	1.66	.43

表八 七、九年級不同障礙類別學生的學校適應與校園滿意之平均數與標準差（續）

九年級 (n=952)	學業適應		自我適應		常規適應		師生關係		同儕關係		校園滿意	
	M	SD										
4 肢障	2.28	.82	1.92	.52	1.39	.46	1.94	.48	2.01	.61	1.89	.52
5 病弱	2.11	.77	1.90	.50	1.45	.46	2.07	.54	1.91	.56	1.87	.52
6 情障	2.71	.78	2.08	.59	2.12	.65	2.35	.60	2.25	.72	2.11	.67
7 學障	3.02	.56	2.03	.56	1.82	.54	2.31	.60	2.05	.61	2.02	.61
8 自閉	2.56	.73	1.88	.54	1.79	.59	2.17	.56	2.49	.65	1.99	.61
9 智障	3.38	.65	1.74	.46	1.81	.51	2.27	.59	2.23	.60	1.75	.51
10 多障	2.94	.86	1.80	.47	1.59	.43	2.00	.60	2.17	.64	1.80	.52
11 其他	2.41	.94	1.94	.50	1.56	.51	2.04	.57	2.09	.64	1.78	.56

表九 七、九年級不同障礙類別學生的學校適應與校園滿意之變異數分析摘要

七年級 (n=1,213)	變異 來源	離均差 平方和	自由度	平均 平方和	F 值	事後比較	
學業適應	組間	191.02	10	19.102	39.35***	1,2,4,5,6, 8 < 7 < 9 3,10,11 < 9	
	組內	582.48	1200	.485			
	總合	773.50	1210				
自我適應	組間	1.97	10	.197	.622		
	組內	379.80	1200	.317			
	總合	381.77	1210				
常規適應	組間	34.25	10	3.425	13.15***	1,2,3,4,5,7,8,9,11 < 6 1,4,5 < 9 4 < 7	
	組內	312.46	1200	.260			
	總合	346.71	1210				
師生關係	組間	10.36	10	1.036	2.91		
	組內	427.09	1200	.356			
	總合	437.45	1210				
同儕關係	組間	13.65	10	1.365	3.29***	4,5 < 8	
	組內	497.90	1200	.415			
	總合	511.55	1210				
校園滿意	組間	7.51	10	.751	1.93		
	組內	467.68	1200	.390			
	總合	475.19	1210				
九年級 (n=952)	變異 來源	離均差 平方和	自由度	平均 平方和	F 值	事後比較	
	學業適應	組間	156.11	10	15.611	34.05***	1,2,4,5,8,11 < 7 < 9 5 < 10 3,6 < 9
		組內	432.41	943	.459		
總合		588.52	953				
自我適應	組間	14.65	10	1.47	5.43***	9 < 6,7	
	組內	254.17	943	.27			
	總合	268.81	953				
常規適應	組間	27.27	10	2.727	10.04***	1,2,4,5,11 < 6 4,5 < 7,9	
	組內	256.02	943	.271			
	總合	283.29	953				

表九 七、九年級不同障礙類別學生的學校適應與校園滿意之變異數分析摘要（續）

九年級 (n=952)	變異 來源	離均差 平方和	自由度	平均 平方和	F 值	事後比較
師生關係	組間	16.26	10	1.63	4.83***	3,4<6,7
	組內	317.43	943	.34		
	總合	333.69	953			
同儕關係	組間	14.97	10	1.50	4.05***	4,7<8
	組內	348.50	943	.37		
	總合	363.47	953			
校園滿意	組間	14.22	10	1.42	4.45***	3,9<6,7
	組內	301.57	943	.32		
	總合	315.78	953			

*** $p<.001$

九年級的障礙學生在各向度均呈現顯著差異。學業適應方面，智障學生最顯困難且除了多障外，與所有障別達顯著差異；視障、聽障、肢障、病弱、自閉症和其他障礙學生均顯著優於學障生的學業表現；病弱學生顯著優於多障學生。自我適應方面，情障、學障生顯著差於智障生，其餘各障別無顯著差異。常規適應方面，視障、聽障、肢障、病弱、其他障礙生顯著優於情緒行為障礙生；肢障、病弱學生顯著優於學障與智障生，其餘各障別無顯著差異。師生關係方面，語障、肢障生顯著優於情障與學障生，其餘各障別無顯著差異。同儕關係方面，肢障、學障生顯著優於自閉症學生，其餘各障別無顯著差異。校園滿意方面，語障與智障生顯著高於情障與學障生，其餘各障別無顯著差異。

三、學校適應與校園滿意的關聯

校園滿意與自我適應、師生關係、同儕關

係的相關介於.40~.60（如表十），達中度正相關，與常規適應僅達低度相關，與學業適應無顯著相關。再細究各障礙類別，表十一顯示師生關係與校園滿意在所有障礙學生中均達中度以上正相關；自我適應與校園滿意的關聯中，在語障生無顯著關聯，但不論七年級與九年級的其餘各類別，均達中度以上正相關；同儕關係與校園滿意的關聯中，不論何種年級，肢障、自閉症與其他類的學生均達中度正相關，其餘各類學生在不同年級則有不同關聯情形。顯示自我適應、師生關係、同儕關係的好壞，對校園滿意度具有影響。

四、討論

本研究探討障礙學生在國中階段融合教育支持下所呈現的學校適應現況，其中，學業是最主要的適應困難，此結果對照王瓊珠（2007）採用 SNELS 96 學年度國小一、三年級障礙學生家長共 3,456 名進行特殊教育滿意

表十 學校適應各向度與校園滿意的相關摘要

Pearson 相關	學業適應	自我適應	常規適應	師生關係	同儕關係	
校園滿意	七年級	-.04	.60**	.07**	.53**	.40**
	九年級	-.02	.58**	.15**	.51**	.46**

** $p<.01$

表十一 各類別障礙學生學校適應各向度與校園滿意的相關摘要

	Pearson 相關	學業適應	自我適應	常規適應	師生關係	同儕關係
七年級	智障 (n=334)	-.071	.71**	.01	.49**	.45**
	視障 (n=27)	-.01	.67**	.12	.47*	.56**
校園滿意	聽障 (n=48)	.72	.56**	.16	.51**	.39**
	語障 (n=12)	-.16	.28	-.33	.84**	.17
	肢障 (n=101)	.14	.59**	.11	.57**	.45**
	病弱 (n=60)	.06	.61**	.19	.49**	.51**
	情障 (n=66)	-.01	.67**	.06	.47**	.39**
	學障 (n=411)	-.02	.52**	.11*	.58**	.34**
	多障 (n=33)	-.28	.42*	-.08	.41*	.34
	自閉 (n=77)	-.09	.58**	.15	.57**	.43**
	其他 (n=45)	.05	.60**	.02	.55**	.49**
九年級	智障 (n=269)	-.20**	.43**	-.003	.49**	.35**
	視障 (n=19)	.07	.59**	-.051	.45*	.35
校園滿意	聽障 (n=39)	.19	.57**	.19	.49**	.47**
	語障 (n=8)	.51	.37	.44	.78*	.36
	肢障 (n=63)	.15	.64**	.18	.51**	.50**
	病弱 (n=51)	.11	.48**	.28*	.63**	.33*
	情障 (n=34)	.11	.58**	.12	.52**	.34
	學障 (n=367)	.06	.63**	.24**	.56**	.65**
	多障 (n=26)	.08	.68**	-.07	.59**	.43*
	自閉 (n=45)	.08	.68**	-.07	.59**	.43*
	其他 (n=33)	.05	.44*	-.12	.44**	.43*

* $p < .05$, ** $p < .01$

度的問卷分析，顯示「孩子學習進步狀況」的滿意度最低，且三年級更低於一年級，以及98學年度高中職安置普通班與資源班的學生問卷（特殊教育長期追蹤資料庫，2012）同樣顯示「學業問題」最為困擾（高一 45.2%、高三 38.1%）。透過不同調查對象與不同教育階段的資料來源，均呈現研究結果的一致性，顯示障礙學生跨越教育階段且接受多年特殊教育，學業落後的問題持續存在。本研究對象為七年級與九年級，約有八成學生在英文與數學的表現較同齡差，國文也有約七成學生較同齡差，此現象需被高度關注，是普通班級內未積

極落實區分性課程、差異化教學，以致學生學習困難重重，或因學生抽離至資源班並施予降低難度的課程而與同齡學生拉大差距？應透過後續研究細探原因。

其次的適應困難為同儕關係，此結果與SNELS 96學年度國小學生家長問卷及98學年度高中職安置普通班與資源班的學生問卷具一致性，皆屬於第二大的困擾，且在各年級中均有超過一成學生呈現同儕相處的明顯困難。本研究中「同學是否會欺負你」的題項，甚至有超過三成的學生表示有時甚至常常遭同學欺負。此現象凸顯出融合教育在同儕相處方面尚

待努力。

常規適應向度為所有學生適應最佳的表現，可能原因在於此向度取自教師問卷，且超過五成為特教老師所填寫（七年級 58.4%、九年級 50.7%），在看待障礙學生的常規上較採支持、正向的觀點所致。另一可能因素為題項「上課安靜坐在座位」、「聽從老師指示」屬最基礎的課堂規範，國中階段學生絕大部分早已能展現因此得分較佳。然而，「遵守團體規範或教室規則」及「獨自專注工作」的表現情形大幅降低，「上課時專心聽講」甚至僅有六成學生做到。

師生關係向度整體而言稍差，此結果可能與學生個人因素（如進入青春期的俗稱叛逆期）或國中生態因素（如科任教師增加、考試增加、升學壓力等）有關。值得關注的是，自我適應方面落在適應佳的範圍，五題中有四題顯示，不論各年級學生均超過八成達到不錯或還可以的狀態，顯示障礙學生儘管在學校有不同面向與程度的困境，但有較佳的復原力。

校園滿意呈現正向結果，八成七以上的學生自認目前過得還算快樂或很不錯、認同校園的安全性，七成以上的學生表示喜歡上學，卻也有將近四分之一的學生不喜歡上學，對上學抱持負面感受的情形，此需要關注與了解。

本研究根據單因子變異數分析事後比較結果，學業適應向度中以智障與學障學生最顯困難，感官功能、行動障礙與病弱學生的學業表現在所有障礙學生中相對較好些，是否顯示認知功能缺損的核心特質仍顯著影響整體學業的表現低落，因此特殊教育在課程與教學的學習支持上仍需強化。同儕關係中，自閉症學生的困難較為突出，在七年級顯著差於肢障與病弱學生，即使九年級學業極低落的學障生在同儕關係上卻仍顯著優於自閉症學生，顯示社會能力的核心障礙仍強烈影響他們的人際互動。常規適應中，以情緒行為障礙學生最感困難，可

能與學生症狀特質因素導致容易造成干擾、違規行為有關。其次，常規適應困難者為智障與學障學生，可能課堂學業學習的難度超乎認知處理的負荷，導致出現常規問題。師生關係中，九年級的情障與學障顯著較差於語障與肢障生，可能在升學考試制度的目標導向下，干擾課堂學習、違規行為與學業表現低落將影響師生間的關係。自我適應中，九年級的情障與學障生顯著差於智障生，對於此兩類學生自我的認同與肯定仍有教育努力的空間。校園滿意方面，七年級智障學生的滿意度雖與各類障別無顯著差異，但得分表現排名第二，九年級智障學生甚至顯著優於學障與情障生，顯示校園中非學業性的成分確實深深影響著學生對校園生活的評價。

不同年級的比較中，僅顯示九年級學生的師生關係不如七年級生，其他各向度無顯著差異。但比較不同的安置情形，七年級除了自我適應、師生關係、校園滿意無顯著差異外，均呈現安置普通班學生比資源班學生有顯著較佳的適應，九年級除自我適應無顯著差異外，也同樣顯示安置普通班學生各適應情形與滿意度較優於資源班學生。此結果與鈕文英（2008）整理自 1985 以來十餘篇國外研究結果具一致性，令人玩味的是，係因安置普通班學生的各項能力優於資源班學生以致呈現好的結果，或是資源班服務的成效未能顯現，抑或資源班的服務形式造成標籤效應進而影響學業、常規、同儕關係、師生關係與滿意度，仍需進一步研究。

本研究結果呈現校園滿意與自我適應、師生關係、同儕關係的關聯較高，與學業適應無關，而表十一中語障生僅顯示師生關係與校園滿意有顯著的高相關，可能與該族群樣本數太少有關（七年級 12 人、九年級 8 人）。本研究結果不同於曾智豐（2010）所稱一般學生的學業成就與滿意度有高度相關，反而學業適應最

感困難的智障學生在表九中呈現的校園滿意是所有障礙學生中較佳者（七年級 $M=1.78$ 、九年級 $M=1.75$ ，均僅次於人數甚少的語障學生），且九年級智障學生學業適應與校園滿意之相關更為負值。「成績不好」固然令學生感到困擾，但「快樂學習」的結果正符合國民教育所標榜的目的，學生雖有諸多困擾問題以及因此衍生的壓力，然而，若障礙學生擁有接納的情境、正向的師生關係、友伴支持，甚或運動、藝術或社團活動的成就感等非學業性的成分，則可能對校園生活的滿意度具正面影響。值得注意的是，九年級中情障與學障生的滿意度較低，原因在於校園滿意與自我適應、師生關係有中度的正相關，而情障與學障生在此兩大向度是所有障別中最感困難的，因此，弱勢族群中的弱勢已依稀可見了。

綜論研究結果，筆者根據文獻（胡永崇，2001；鈕文英，2008）與實務經驗剖析，上述學業問題的主因可能在於國內推動融合教育的做法上，特殊教育沒有真正帶進普通班來。由於特殊教育著重安置地點，以安置等同服務的觀點來定位自身，似乎表示障礙學生若要得到深入且適性的服務，需要抽離至資源班，以排課方式提供。特殊教育隔絕在普通教育的外圍，僅針對學生服務，卻未能解決他們在普通班所面臨的課程、教學、社會人際等微觀系統的問題，似乎也無暇提供普通教師足夠與有效的策略和支持（鄭津妃，2012）。儘管師培單位賦予特教老師作為普通教育支援與輔助的職責角色，但特教政策卻以填滿教師在資源班教學時數作為服務額度的思考，減損老師入普通班提供支持的意願。甚且，資源班不斷抽離課程的結果，使學生在普通班的課程支離破碎，導致愈抽離，補救愈跟不上的情形。國中階段有為數不少的障礙學生其國、英、數等科目脫離一般同儕的步調而被施予簡化、減量、減速等發展性降低水準的課程（盧台華，2012），

也可能造成學業成就低落。

障礙學生在同儕關係的困境亦反映出融合環境中某種程度同儕接納度低、欺負嘲弄、甚至升高校園霸凌的危機。雖然友善校園政策持續宣導中，但特教與普教未能積極聯手輔導一般同儕以自然心看待「不同」、弱化「差異」比較。若不斷放大障礙學生的殊異特質、對於他們的舉止過於敏感或排斥，必然增進課室內雙向的不當行為、衝突與不睦，影響障礙學生常規適應、同儕與師生關係。

Odom（2000）指出，融合教育的品質包括普通教育環境的品質，以及因應障礙學生需求所調整的程度。然而，本研究學校適應、校園滿意的現況與差異，較多呈現的仍屬障礙學生原始核心症狀所造成的適應困難，例如：自閉症學生反映在同儕相處的問題、智障學生反應在學業困難、情障學生反應在常規適應狀況等，顯示國內普通教育因應融合的教學品質有待加強，針對障礙學生需求進行調整的幅度仍需提升。其中，情障與學障學生是國中階段融合教育中相對弱勢卻為數眾多的群體，如何提供全面的適性教育和支持服務，是特殊教育可繼續強化的重點。

過去諸多文獻與研究顯示，情障與自閉症學生在融合教育環境的被接納度最差（徐瓊珠、詹士宜，2008；鈕文英，2008；Fletcher-Cambell, 2001）。然而，本研究浮現出情障與學障生有較明顯困難，可能因自閉症族群異質性過大且未依高低功能分別探討，導致兩端分數抵銷而未能顯現較真實的狀況。

結論與建議

一、結論

本研究著眼於融合教育，以學校適應與校園滿意為指標，採用 SNELS 97 學年度國中教育階段七、九年級問卷資料進行探究。究竟國

內融合教育成果的績效如何？研究中校園滿意平均數落在較佳範圍，整體而言，障礙學生對融合教育現況尚稱滿意。研究更發現，正向的師生關係、同儕關係與自我態度對校園的滿意度具有正面影響。再細究國中障礙學生的學校適應情形，常規適應最佳，其次為自我適應，師生關係、同儕關係再次之，學業適應最為困難，整體適應的優劣向度與國小教育階段（王瓊珠，2007）一致。不同障礙類別的學生，仍較多因核心症狀而造成適應的困難，包括學業適應以智障生最顯困難，學障生次之；同儕關係以自閉症學生的困難較突出；常規適應中情障生最顯弱勢，其次為智障與學障生。此外，九年級情障與學障生在師生關係、自我適應有較顯著困難，也呈現較低的滿意度，在融合教育中屬相對弱勢卻為數眾多的群體，需特別關注。年級在各向度的差異不大，然而，安置普通班者，七年級除自我適應、師生關係、校園滿意外，九年級除了自我適應外，所有向度顯示的現況均優於安置資源班，結果與鈕文英（2008）整理自 1985 以來十餘篇國外研究結果相符。本研究有助於國內融合教育現況全面性的理解，同時顯現出未來可強化支持的重點。

二、研究限制

（一）採用資料庫的內容與題項設計，為便利資料分析而進行選項等第的併組使各題項具一致性，因此分析結果僅呈現部分訊息。

（二）受限於資料庫的題項內容，導致同儕關係、校園滿意的信度較為不佳，恐影響結果的詮釋。

（三）受限於資料庫運用加權值分析的特性，結果僅能呈現單一年級中的情形，不可合併年級組做整體描述。

（四）研究對象資料具有階層特性，亦即，不同學生可能來自同一個學校，但本文之

分析方法並無考量此資料特性，未來研究可進一步使用多階層分析模式再次檢驗本研究之發現。

三、建議

（一）重視學業適應在融合教育中的困境

從特殊教育政策到實務應全面檢討教學服務輸送的適切性、足夠性及關鍵性，尤其對認知功能為核心缺損的障礙學生，在 IEP 目標的設定、普通班課程的調整、教學方法與評量的選用上，需形成個別化與無接縫式的學習情境。同時，檢討資源班始終著重在抽離服務，而忽略障礙學生在普通班級中適應的問題，或可提供資源班教學策略與教材供課後輔導、攜手計畫等做統整運用，改善支離破碎的教與學。

（二）關注同儕關係與友善校園的品質

2010 年第八次全國教育會議「多元文化、弱勢關懷與特殊教育」的中心議題論述中，提出強化特教與普教合作性的建議，強調特教融合教育理念與友善校園、生命教育課程做整合，使情意教學與尊嚴自主精神更能落實。期許特教教師協助普通教師改變常模標準的二元論思維，引領學生欣賞班級內自然態度的多樣性（鄭津妃，2012），教導學生理解與尊重差異，以平常心看待「不同」，並承認差異性所帶來的正面影響力，從關懷與協助的價值觀出發，豐富彼此進步的能量。

（三）情障與學障生的全面性支持

本研究顯示，九年級情障與學障生在師生關係、自我適應均比某些障別低落，且常規適應屬情障生最感困難，學障生的學業適應亦有顯著問題，他們對校園滿意的情形也比某些障別差，顯示此兩類學生為弱勢族群中的弱勢，在學校的適應上應加強關注，並提供全面性支持。然而，在融合教育中，兩類學生的支持重點各異，學障生的適應良窳與是否得到適當的

學習性支持較為相關，例如：Albinger (1995)、Jenkins 和 Heinen (1989) 指出，學障生喜歡抽離到資源班接受有效的教學，因此，較能忍受被同儕標記或揶揄，但當接受的課程是低層次、重複、缺乏挑戰性或毫無針對需求調整，則不論安置何處，均有負面觀感 (Guterman, 1995)。情障生的支持重點在改善干擾行為轉為利人行為，運用同儕示範或教導能增進友伴包容與協助的正向態度，並促進情障生的正向行為 (鄭麗月, 2001)。

(四) 對未來研究的建議

1. 不同安置的教育成果：本研究顯示七年級中學業適應、同儕關係、常規適應向度呈現安置普通班學生比資源班學生有顯著較佳的適應，九年級除自我適應無顯著差異外，也同樣顯示安置普通班學生各適應情形與滿意度較優於資源班學生。未來研究可進一步對相關變項進行控制 (如障別) 後，探討安置資源班與普通班兩者的差異，藉以細部檢視資源服務輸送方式的適宜性並檢討融合教育的成本效益。

2. 追蹤樣本的教育成果：建議善用 SNELS 資料庫的縱貫性調查，追蹤國中七年級樣本資料在九年級 (99 學年度)、高一 (100 學年度) 時的適應情形，藉以探討特殊教育長期支持下的成果。

3. 深入探討自閉症學生的適應與滿意：本研究未考量自閉症族群異質性過大的情形，恐因而導致兩端分數抵銷而未能顯現較真實的學校現況。建議未來可分別探討不同功能程度的自閉症學生在學校適應與校園滿意度的情形與差異，將有助於現況的理解與澄清。

4. 強化滿意度的適切性：本研究探討校園滿意的題項數甚少，且信效度較為不佳，影響結果的解釋。建議未來研究可增加校園滿意的完整度，強化與構念間的適切性，有助於融合教育績效的探討。

參考文獻

- 王天苗 (2010)：特殊教育長期追蹤資料庫：計畫內容 (電子檔)。2012 年 10 月 15 日，取自 <http://snels.cycu.edu.tw/>。[Wang, Tian-Miau (2010). *Special needs education longitudinal study: Program content*. Retrieved October 15, 2012, from <http://snels.cycu.edu.tw/>.]
- 王天苗 (2011)：特殊教育長期追蹤資料庫：97 學年度資料使用手冊 (電子檔)。2012 年 10 月 15 日，取自 <http://snels.cycu.edu.tw/>。[Wang, Tian-Miau (2011). *Special needs education longitudinal study: 97school year information manuals*. Retrieved October 15, 2012, from <http://snels.cycu.edu.tw/>.]
- 王振德 (2004)：我國特殊教育評鑑及相關研究。教育資料集刊，29，341-357。[Wang, Jan-Der (2004). *Special education evaluation and related research in Taiwan, R.O.C. Bulletin of Educational Resources and Research*, 29, 341-357.]
- 王茹誼 (2012)：國中學習障礙學生復原力對學校適應之影響。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。[Wang, Ju-Yi (2012). *The influence of resilience in junior high school students with learning disabilities on their school adjustments*. Unpublished master's thesis, National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.]
- 王華沛 (1990)：臺北市國小自閉症兒童教育安置現況調查及其學校生活適應相關因素之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。[Wang, Hua-Pei

- (1990). *The investigation of educational placement status of children with autism in elementary school in Taipei and related factors of school adaptation*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 王瓊珠 (2007)：國小身心障礙學生家長對特殊教育滿意度分析。2012 年 9 月 10 日，取自 <http://snels.cycu.edu.tw/>。 [Wang, Chiung-Chu (2007). *Parents satisfaction for special education of students with disabilities in elementary school*. Retrieved September 10, 2012, from <http://snels.cycu.edu.tw/>.]
- 何家儀 (2004)：國小一年級新生學校適應之研究。國立臺東大學教育學系碩士論文 (未出版)。[Ho, Chia-I (2004). *Research on the school adjustment of first grade students in elementary school*. Unpublished master's thesis, National Taitung University, Taitung, Taiwan.]
- 吳武典 (2005)：融合教育的迴響與檢討。教育研究月刊，136，28-42。 [Wu, Wu-Tien (2004). The reverberations and review for inclusive education. *Journal of Education Research*, 136, 28-42.]
- 李靜怡、劉明松 (2011)：高雄市國中學習障礙學生自我概念與學校適應。東臺灣特殊教育學報，13，99-126。 [Li, Ching-Yi, & Liu, Ming-Sung (2011). A study on self-concept and school-adjustment of the junior high school students with learning disabilities. *Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education*, 13, 99-126.]
- 沈相如 (2010)：臺北市國小學習障礙學生學校適應和課業壓力之研究。臺北市立教育大學特殊教育學系身心障礙教育教學碩士學位班 (夜) 碩士論文 (未出版)。 [Shen, Xiang-Ru (2010). *A study of academic pressure and school adaptation among learning disability students in elementary schools in Taipei city*. Unpublished master's thesis, Educational University of Taipei, Taipei, Taiwan.]
- 林怡杏 (2006)：臺北市高中職肢體障礙腦性麻痺身體病弱自我概念與學校適應之相關研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。 [Lin, Yi-Hsin (2006). *Self-concept and school adjustment of the students with physical disabilities, cerebral palsy and sick body in high school in Taipei R.O.C*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 林俊瑩 (2008)：家長對學校滿意度因果模型之建構與檢驗。教育與社會研究，15，23-52。 [Lin, Chunn-Ying (2008). The development and validation of a causal model proposed for parents' satisfaction with their children's education at school. *Formosan Education and Society*, 15, 23-52.]
- 林偉婷 (2012)：國小高年級資源班學生學校適應與霸凌行為之研究。國立臺中教育大學特殊教育研究所碩士論文 (未出版)。 [Lin, Wei-Ting (2012). *A study of school adjustment and bullying behaviors among 5th- and 6th-grade students of resource room*. Unpublished master's thesis, National Taichung University of Education, Taichung, Taiwan.]
- 胡永崇 (2001)：融合教育：意義、爭議與配合措施。載於嘉義大學特殊教育中心主編：融合教育文集 (21-40 頁)。嘉義：國立嘉義大學特殊教育中心。 [Hu, Yong-Chong (2001). Inclusive education-meaning,

- controversy and cooperation measures. In Special Education Center of National Chiayi University (Eds.), *Inclusive education anthology* (pp. 21-40). Chiayi, Taiwan: Special Education Center of National Chiayi University.]
- 孫淑柔、王天苗 (2000)：國民教育階段身心障礙學生學習成果評鑑之研究。*特殊教育研究學刊*，**19**，215-234。[Sun, Shu-Jou, & Wang, Tian-Miau (2000). A study of the evaluation of learning with students with disabilities in national education stage. *Bulletin of Special Education*, *19*, 215-234.]
- 徐瓊珠、詹士宜 (2008)：國小教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究。*特殊教育與復健學報*，**19**，25-49。[Hsu, Chiung-Chu, & Chan, Shih-Yi (2008). Survey study on aspects of elementary school teachers toward students with different disabilities in regular classes. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, *19*, 25-49.]
- 特殊教育法 (2009)：中華民國九十八年十一月十八日總統華總一義字第 0 九八 00 二八九三八一號令發布。[Special Education Law (Nov. 18, 2009)]
- 特殊教育長期追蹤資料庫 (2012)：98 學年度調查資料統計結果 (高中職 -- 高一組、高三組)。2012 年 12 月 23 日，取自 <http://snels.cycu.edu.tw/>。[Special Needs Education Longitudinal Study (2012). 98school year survey statistical results (high school group). [Annual special education statistics]. Retrieved December 23, 2012, from <http://snels.cycu.edu.tw/>.]
- 張春興 (2005)：教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北：東華。[Chang, Chun-Hsing (2005). *Educational psychology: Theory and practice of three orientation*. Taipei, Taiwan: Tunghua.]
- 張喜鳳、林惠芬 (2011)：國小普通班自閉症學生學校適應與學校支持之研究—以中部地區為例。*特殊教育與復健學報*，**25**，25-46。[Chang, Hsi-Huang, & Lin, Hui-Fen (2011). The study of the school adjustment and the school support system for the autistic elementary school students of regular classes in central Taiwan area. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, *25*, 25-46.]
- 教育部特殊教育通報網 (2013)：102 學年度國中小教育階段各縣市安置班別學生數統計 (身障)【年度特教統計】。2013 年 11 月 30 日，取自 http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp_20130625.asp。[Special Education Bulletin Network of Education Ministry (2013). *102annual students statistics with placement classes in junior high school in all counties in Taiwan (disabilities)*. [Annual special education statistics]. Retrieved November 30, 2013, from http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp_20130625.asp.]
- 莊明貞 (1985)：國中學生學校生活素質與學校適應行為的關係。*新竹師專學報*，**12**，434-498。[Chuang, Ming-Zhen (1985). The relationship between quality of the school life and school adaptive behavior with students in junior high school. *Journal of Hsin-chu Teachers College*, *12*, 434-498.]
- 陳冠杏 (1998)：臺北市國小普通班自閉症學生學校適應與學校支持系統之狀況調查。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。[Chen, Gaung-Shin (1998). *A study of school adjustment and school support system with autistic children in regular*

- class of Taipei city*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 陳慧萍 (2006)：臺北縣市國小亞斯伯格學童學校適應與支持系統之調查研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。[Chen, Hui-Ping (2006). *A study of school adjustment and support system with Asperger children in Taipei city*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 曾智豐 (2010)：公立國民小學家長對學校滿意度之動態研究：以一所國民小學為例。教育與多元文化研究期刊，3，101-138。[Tseng, Chih-Feng (2010). Parent's school satisfaction of a douliou public elementary school: A dynamic perspective. *Journal of Educational and Multicultural Research*, 3, 101-138.]
- 曾進興、陳靜江 (2001)：從顯著教育績效談起。載於中華民國特殊教育學會主編：特殊教育品質的提升：中華民國特殊教育學會 2001 年刊 (1-12 頁)。臺北：中華民國特殊教育學會。[Tseng, Jinn-Shing, & Chen, Ching-Chiang (2001). Starting from significant educational accountability. In Special Education Association of the Republic of China (Eds.), *Improving the quality of special education: Special Education Association 2001 Annual of ROC* (pp. 1-12). Taipei, Taiwan: Special Education Association of the Republic of China.]
- 鈕文英 (2008)：擁抱個別差異的新典範：融合教育。臺北：心理。[Niew, Wern-Ing (2008). *Embrace the new model of individual differences-inclusive education*. Taipei, Taiwan: Psychology.]
- 黃俊傑 (2000)：推動教育績效責任策略。國教之友，60 (2)，34-46。[Huang, Chun-Chieh (2000). Promote educational accountability strategies. *Journal of National Education*, 60(2), 34-46.]
- 黃彥融、盧台華 (2012)：新移民子女資優生學校適應問題之研究：以北部三縣市為例。特殊教育學報，35，47-78。[Huang, Yan-Rong, & Lu, Tai-Hwa (2012). Students from new immigrant families at elementary schools in Taipei city, New Taipei city, and Taoyuan county. *Journal of Special Education*, 35, 47-78.]
- 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學系碩士論文 (未出版)。[Wen, Hui-Jun (2001). *The indicators and effectiveness of inclusive education: The example of education for the mentally retarded*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 詹文宏 (2005)：高中職自我概念、因應策略、學校適應及其因果模式之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文 (未出版)。[Jan, Wen-Heng (2005). *Research on self-concept, coping strategy, school adjustment and causal model of senior high and/or vocational school students with Learning Disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.]
- 蔡明富 (2011)：特殊教育中有無伴隨品行疾患之注意力缺陷過動症學生的學校與家庭適應研究。應用心理研究，49，31-63。[Tsai, Ming-Fu (2011). School and family adaptation of children in special education: A

- comparison between children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and children with comorbid ADHD and conduct Disorder. *Research in Applied Psychology*, 49, 31-63.]
- 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。[Cheng, Chin-Fei (2012). State of play and future of general education and special education in Taiwan--still integrated or going to inclusion? *Special Education Quarterly*, 124, 21-28.]
- 鄭麗月 (2001)：情緒困擾與行為障礙兒童在融合教育中同儕接納與社會互動之研究。載於楊宗仁主編：融合教育學術論文集 (207-232 頁)。臺北：國立臺北師範學院特殊教育中心。[Cheng, Lie-Yueh (2001). A study of peer acceptance and social interaction of children with emotional problems and behavioral disorders in the inclusive education. In Tsung-Ren Yang (Eds.), *Inclusive education papers set* (pp. 207-232). Taipei, Taiwan: Special Education Center of National Taipei University of Education.]
- 盧台華 (2012, 9 月)：子議題七：如何推動特殊教育課程與教學調整。何素華 (主持人)，身障與資優教育優質化研討會議，國立臺灣師範大學特殊教育中心。[Lu, Tai-Hwa (2012, September). Seven sub-topics: How to promote special education curriculum and teaching adjustment? In Su-Hua He (Chair), *Promoting the Quality of Disabilities and of Gifted Education Seminar*. Symposium conducted at Special Education Center of National Taiwan Normal University, Taiwan.]
- 蘇彥如 (2009)：桃園縣國中普通班智能障礙學生學校適應之研究。國立臺北教育大學特殊教育研究所碩士論文 (未出版)。[Su, Yen-Ju (2009). *A study on school adjustment of junior high school students with Intellectual Disabilities in general education classroom in Tao-Yuan county*. Unpublished master's thesis, National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.]
- Albinger, P. (1995). Stories from the resource room: Piano lessons, imaginary illness, and broken-down cars. *Journal of Learning Disabilities*, 28(10), 615-621. doi: 10.1177/002221949502801003
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387-405. doi: 10.1080/0268093042000227465
- Dymond, S. K. (2001). A participatory action research approach to evaluating inclusive school programs. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(1), 54-63. doi: 10.1177/108835760101600113
- Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J., & Hollowood, T. M. (1992). Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17(4), 205-212. doi: 10.1177/154079699201700401
- Fletcher-Campbell, F. (2001). *A review of autism-specific provision for pupils with autistic spectrum disorders in the Republic of Ireland*. Report to the Department for Education and Science, Dublin. Unpublished report.
- Friedman, B. A., Bobrowski, P. E., & Geraci, J.

- (2006). Parents' school satisfaction: Ethnic similarities and differences. *Journal of Educational Administration*, 44(5), 471-486. doi: 10.1108/09578230610683769
- Guterman, B. R. (1995). The validity of learning disabilities services: The consumer's view. *Exceptional Children*, 62, 111-124.
- Hannu, R., Piia, J., & Kati, K. (2004). Parents' satisfaction with their child's first year of school. *Social Psychology of Education*, 7(4), 463-479. doi: 10.1007/s11218-004-5764-2
- Hausman, C., & Goldring, E. (2000). Parent involvement, influence, and satisfaction in magnet school: Do reasons for choice matter? *The Urban Review*, 32(2), 105-121. doi: 10.1023/A:1005121214860
- Jenkins, J. R., & Heinen, A. (1989). Students' preferences for service delivery: Pull-out, in-class, or integrated models. *Exceptional Children*, 55, 516-523.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Moore, C., Gilbreath, D., & Maiuri, F. (1998). *Educating students with disabilities in general education classroom: A summary of the research*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED419329)
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27. doi: 10.1177/027112140002000104
- Roberts, C., & Zubrick, S. (1992). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*, 59, 192-202.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 599-608. doi: 10.1177/002221949602900604

收稿日期：2014.03.26

接受日期：2014.07.31

Accountability of Inclusive Education: School Adjustment and Satisfaction of Junior High School Students With Disabilities Based on the Special Needs Education Longitudinal Study

Chin-Fei Cheng

Teacher,

Affiliated Experimental Elementary School of
the University of Taipei

Cheng-Feng Chang

Professor,

Dept. of Special Education,
National Taiwan Normal University

ABSTRACT

Purpose: In 2013, 85% of all students with disabilities attended regular classes in compulsory education in Taiwan. What were the educational outcomes for these students? We explored the school adjustment and campus satisfaction of students with disabilities in junior high schools; the differences of the school adjustment and the campus satisfaction of the students with disabilities from grades, placements and categories of disabilities; furthermore, the association between campus satisfaction and adjustment conditions of the students was also evaluated. **Methods:** The data were extracted from the junior high school questionnaires of the 2008 school year of the Special Needs Education Longitudinal Study database. The questionnaires were completed by teachers and students and were analyzed using descriptive statistics, a *t* test, a repeated measures analysis of variance, and Pearson correlation. All student samples (1,213 students in the seventh grade and 952 students in the ninth grade) attended regular classes or received additional resource classroom programs in Northern, Central, Southern, and Eastern Taiwan. **Results/Findings:** (a) Regarding school adjustment, the main difficulty for all students with disabilities was in academic dimension. The second difficulty was in peer relationships, followed by teacher-student relationships. Students exhibited the most favorable performance in following regular school rules. Self-adjustment showed the second-most favorable results. Overall, campus satisfaction was adequate. (b) Regarding academic dimension, students with intellectual disability (ID) exhibited substantial difficulties, followed by students with learning disability (LD). (c) In peer relationships, the most prominent

difficulties were exhibited by students with autism spectrum disorder . (d) Regarding following regular school rules, the most severe difficulties were exhibited by students with emotional and behavioral disorders (EBD), followed by students with LD and ID. (e) Regarding self-adjustment, the students with EBD and LD in the ninth grade exhibited the least favorable performance. (f) Regarding teacher–student relationships, the students with EBD and LD in the ninth grade exhibited the most difficulties. (g) Regarding campus satisfaction, the students with EBD and LD in the ninth grade showed the least satisfaction. (h) Comparing grades, the students in the ninth grade exhibited a less favorable performance than those in the seventh grade regarding teacher–student relationships, but no substantial differences in each of the other dimensions. Based on a comparison of the placements, the results demonstrated that the school adjustment and campus satisfaction of students attending regular classes was superior to that of those receiving additional resource classroom programs, in addition to self-adjustment, teacher-student relationships, and campus satisfaction in seventh grade students. Results were identical for ninth-gradestudents, in addition to self-adjustment. (i) Self-adjustment, teacher–student relationships, and peer relationships had a moderate impact on campus satisfaction, but no substantial association was observed between academic performance and campus satisfaction. **Conclusions/Implications:** The study indicated that students with disabilities were satisfied with the current situation of inclusive education.

Keywords: Special Needs Education Longitudinal Study,satisfaction, inclusive education, school adjustment, accountability

