

## On the Same Campus—Secondary Pupils’ Perceptions and Experiences towards Studying in an Inclusive Classroom

K. L. Vicky Tsang<sup>1</sup>, Zuori Xie<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Department of Special Education and Counselling, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong

<sup>2</sup>Graduate School, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong

Email: [vtsang@ied.edu.hk](mailto:vtsang@ied.edu.hk)

Received: Dec. 1<sup>st</sup>, 2013; revised: Dec. 28<sup>th</sup>, 2013; accepted: Jan. 10<sup>th</sup>, 2014

Copyright © 2014 K. L. Vicky Tsang, Zuori Xie. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. In accordance of the Creative Commons Attribution License all Copyrights © 2014 are reserved for Hans and the owner of the intellectual property K. L. Vicky Tsang, Zuori Xie. All Copyright © 2014 are guarded by law and by Hans as a guardian.

**Abstract: Background:** Since the surge of inclusive schools in Hong Kong in 2001, the number of students with special educational who need to attend inclusive schools had also been on the rise. What are the attitudes and perceptions of secondary school pupils, with and without special educational needs, towards studying together on the same campus in Hong Kong? **Aim:** The primary aim of this research study is to investigate and compare the attitudes and perceptions of secondary pupils, with and without SEN, towards studying together on the same campus in schools using “Whole School Approach”. **Method:** Both qualitative and quantitative data were gathered from the use of the *On the Same Campus* questionnaire by surveying on 216 secondary pupils from 11 inclusive schools in Hong Kong. Quantitative data were analyzed using independent sample t-test analysis. Qualitative data in a form of experience sharing were analyzed using theme identification. **Results:** The analysis of data revealed four themes in WSA schools: 1) lack of initiatives for social interaction, 2) lack of mutual understanding, 3) lack of opportunities for cooperation, and 4) lack of handling skills for school bullying. It also states that peer support in a form of pupils’ social participations plays an important role in the promotion of social inclusion in regular classrooms. **Conclusion:** This paper proposes four directions for positive promotion of inclusive education in school: 1) demolish social barrier, 2) establish social structure, 3) promote social learning and 4) nurture social culture. We suggest that teachers in regular schools can assume more roles as peer support mediators among pupils in the classroom by facilitating peer interaction opportunities for all pupils on the school campus.

**Keywords:** Peer Support; Social Inclusion; Secondary Pupils’ Perception; Pupils with Special Educational Needs; Whole School Approach

## 共聚同窗下——香港中学生对融合式课堂学习的看法和经验

曾君兰<sup>1</sup>, 谢作瑞<sup>2</sup>

<sup>1</sup>香港教育学院特殊教育及辅导学系, 香港

<sup>2</sup>香港教育学院研究生院, 香港

Email: [vtsang@ied.edu.hk](mailto:vtsang@ied.edu.hk)

收稿日期: 2013年12月1日; 修回日期: 2013年12月28日; 录用日期: 2014年1月10日

**摘要: 背景:** 自香港政府于 2001 年颁布所有学校必须采纳“全校参与模式”办学后, 就读主流学

校的有特殊教育需要学生人数不断飙升。在香港主流学校就读的中学生，不论是有特殊教育需要的学生和普通学生，对在同一校园上课的朋辈又持有怎么样的态度和观点呢？**目的：**本研究旨在调查和比较普通中学生和有特殊教育需要的中学生对同班学习的态度和反应。**方法：**本研究透过“同一校园”调查问卷作定量数据，并于问卷中设有的开放式响应部分作定性数据，一共有 216 位来自 11 所中学的普通学生及有特殊教育需要的学生参与。通过独立样本 t 检验，将有特殊教育需要的学生组及普通学生组在问卷两部分的得分和整体总分进行对比分析。**结果：**数据分析结果显示了从在同一校园上课的朋辈经验中反映出四个主题：1) 缺乏社会交流主动性，2) 缺乏相互理解，3) 缺乏合作机会，及 4) 缺乏欺凌情境应对技巧。朋辈经验分享亦说明了朋辈互相投入之支持模式在促进课室内之社会共融发挥了重要作用。**结论：**本文建议四个有助提升课室内同学共融之方向：1) 排除社会障碍，2) 建立社会结构，3) 促进社会学习，及 4) 培养社会文化。另外，在普通学校里任教的教师应扮演更多朋辈支持中介者的角色，在课室里为所有学生提供更多朋辈互动的机会。

**关键词：**朋辈支持；社会共融；中学生看法；有特殊教育需要的学生；全校参与模式

## 1. 引言

始于 1997 年，香港的教育部门发起之“全校参与模式”试点学校计划。其后在 2001 年，香港政府颁布“残疾歧视条例教育实务守则”<sup>[1]</sup>，正式列明所有学校需要采纳“全校参与模式”办学，透过以下七个“全校参与模式”原则，支援有特殊教育需要学生在主流学校学习：1) 全体参与(包括学校员工、学生和家)，2) 课程调适，3) 差异教学，4) 朋辈支持，5) 合作学习，6) 评估调适，7) 灵活地利用学校资源，以支援学生的不同学习需要(教育局，2010)。在 2003 年，教育统筹局引入“新资助模式(New Funding Mode) 试行计划”，每所试行学校皆获得“学习支援津贴”，每名学生最多获 2 万元津贴。至二零零七年，已有约 300 所学校采用“新资助模式”，教育统筹局亦在其校内增设了约 520 个小学加强辅导教学计划。结果，“全校参与模式”学校在香港激增。在 2005 年，就读主流学校的有特殊教育需要学生人数已飙升至超过 4000(表 1)。至 2009 年，312 所小学加入了新资助模式计划，正式实施“全校参与模式”。

## 2. 在香港有关全校参与模式的研究

过往在香港有关“全校参与模式”(Whole School Approach)的研究，主要调查对象大多针对老师和家长的想法<sup>[2-4]</sup>。例如，香港特殊教育学会和香港初等教育研究学会的研究结果显示，家长大多担心“全校参与模式”会对课堂内的教与学带来负面影响。尽管大部

分家长不排斥融合教育的理念，却只有少数家长认为学校有足够的去实施“全校参与模式”理念<sup>[5]</sup>。在香港，普通学生的家长，普遍都担心课堂教学质素和其子女在校的学业成绩，会因学校实施这种模式而被拖累<sup>[6]</sup>。有特殊教育需要学生的家长，则担心学校教学资源不足、课程设置和评估模式不足以适当地满足其子女的特殊教育需要。

另一方面，在“新资助模式”下的“全校参与模式”学校，大多使用政府提供之拨款资源在教与学方面的支出上，如聘请额外教师助理、举办教师专业培训等<sup>[7]</sup>。然而，融合教育之主要精髓，贵乎于有关融合教育的四个概念：一起学习、从事参与、彼此接纳和成就<sup>[8,9]</sup>。因此，更多的重点应投放于提升有特殊教育需要学生的社会共融，要做到这方面，就须在香港

**Table 1. Number of students with SEN attending regular schools in Hong Kong from 2001-2006**

**表 1. 2001~2006 年间在香港普通学校就读之有特殊教育需要学生人数**

特殊教育需要类别	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
智能障碍	619	722	926	1012	974
听力障碍	715	783	872	902	932
视力障碍	110	64	55	69	117
体能障碍	220	209	200	214	205
自闭症谱系障碍	202	318	509	601	662
特殊语言障碍	#	1109	1159	1133	1356
<b>总数</b>	<b>1866</b>	<b>3205</b>	<b>3721</b>	<b>3931</b>	<b>4246</b>

学校着力实践“全校参与模式”七大原则中的“朋辈支持”原则。

### 3. 全校参与模式的基础理论

“全校参与模式”的运作，可建基于“实践社群”(Community of Practice)理论。“全校参与模式”学校内就读的学生，包括了普通学生或有特殊教育需要学生，都成为了学校里多元学习社群。“全校参与模式”指的是学校透过制定一套综合政策，为学校里多元学习社群创造出一个实践社会共融的环境，务求使学校实行的措施能适合不同学生的教育需要<sup>[10-12]</sup>。“全校参与模式”的独特之处，可见于在这个实践社群里所有社群成员之合作、专家意见之结合，及共同参与的决策方式及过程<sup>[6]</sup>。在一所实践社群的学校里，不同的学生，在共同学习区域中建构知识，根据个体之间的不同学习差异及需要，彼此运用学校资源，务求达到社会共融之效果。

社会共融学习，是指在全校参与模式的环境下，透过和其他社群成员进行社会互动参与并在这个多元学习社群中掌握了很多社会学习技能的知识。另外，在这个多元学习社群中，透过社会学习过程，每一位学生，都有平等机会去建构有关社会认知的知识，如认识自己的优点，并看到自己作为社群的一份子，如何运用自己的优点去参与，甚至在这个实践社群中出一分力。再者，学生也可以建立有关社会关系的知识，如懂得如何与不同风格的同学交朋友。学生最终能够建立社会共融技巧方面的知识，学会到如何在这个多元学习社群中，应对不同的社会情境<sup>[13]</sup>。

在一个健康的实践社会共融的社群中所形成的良好朋辈关系，其中衍生出正面朋辈认同、朋辈互动和社群角色，帮助社群成员面对种种社会挑战及危机，成为强而有力的朋辈支持原动力<sup>[14]</sup>。正面的朋辈关系，亦是同一课室里朋辈是否接纳的决定性因素。过往有关研究指出，课室里有严重行为问题的学生往往被其他朋辈拒绝。此外，轻度学习困难学生和其同龄没有特殊教育需要的朋辈之社会地位互比较的研究，亦发现被拒绝的学生大都表现出很低的正面社会行为和很高的负面社会行为<sup>[15]</sup>。另一研究发现朋辈认同感，即自己感觉得到朋辈支持愈高的学生，愈少感觉孤独和较主动向朋辈寻求支持<sup>[16,17]</sup>。故此，一所全校参与

模式学校，一旦成为一个健康的实践社会共融的社群，其融合教育的目标就不再局限于处理学生的个别特殊教育需要，而是聚焦于如何建立良好的朋辈关系，及如何解决社群成员间所遇到的社会阻碍。

### 4. 研究目的

在香港主流学校就读的中学生，包括有特殊教育需要的学生和普通学生，对在同一校园上课的朋辈又持有怎么样的态度和观点呢？一直以来，有关香港中学生的调查研究是寥寥无几的，然而，中学生作为学校社群的最主要成员，应是有关“全校参与模式”研究中少不了的重要对象。

本研究旨在调查和比较普通中学生和有特殊教育需要的中学生对同班学习的态度和反应。此研究要回答的研究问题是：一) 在参加“全校参与模式”的学校中，普通中学生和有特殊教育需要的中学生对同班学习的态度是怎样的？二) 在参加“全校参与模式”的学校中，普通中学生和有特殊教育需要的中学生对同班学习的看法是怎样的？三) 在参加“全校参与模式”的学校中，普通中学生和有特殊教育需要的中学生在对同班学习的态度上是否有区别？四) 在参加“全校参与模式”的学校中，普通中学生和有特殊教育需要的中学生在对同班学习的看法上是否有区别？五) “全校参与模式”的学校中，有什么因素能促进普通中学生和有特殊教育需要的中学生之间的社会共融？

### 5. 研究方法

#### 5.1. 研究背景

本研究获香港大学“陈天生共融教育基金”资助，在2011年1~9月期间进行。由于全纳教育基金主要资助学生研究为主，须先得香港大学研究发展办公室研究伦理委员会批准。我们并没有获准收取参与学生的个人基本数据作统计数据，如其特殊学习需要类型、年龄或性别，亦未能直接向参与者派发问卷。

#### 5.2. 定量数据——调查问卷

本研究采用了“同一校园”(SAME)调查问卷。“同一校园”调查问卷取材于三个用于调查教师态度的问卷，即对“融合教育态度量表”(ATIES)<sup>[18,19]</sup>、“对

融合教育看法量表”(PIES)<sup>[20,21]</sup>, 和对“融合教育态度和关注量表”(SACIE)<sup>[22]</sup>, 并加以修改成30条问题, 以适用于当前以中学生为研究对象的需要。

问卷由两部分组成: 第一部分, 与有特殊教育需要的学生同班上课的态度(15题;  $\alpha = 0.85$ ); 第二部分, 对全校参与模式下共同学习所产生的影响的看法(15题;  $\alpha = 0.92$ )<sup>[23]</sup>。调查问卷之整体的克隆巴赫系数是0.89。调查问卷的每个项目, 都用4级记分方式来表示支持或不支持的程度, 即4 = 非常支持, 3 = 很支持, 2 = 有些支持和1 = 不支持。得分越高, 表示参与者更加支持和更能接纳在“全校参与模式”下与有特殊教育需要的学生一起学习(表2)。

“同一校园”问卷改编自的三个不同的量表, 都源自对教师的态度调查, 未有被用作学生调查。对其内容的效度检验报告, 仅限于本研究的初步研究; 问卷项目用于学生调查方面的相关性仍有待考证。

### 5.3. 定性数据——经验分享部分

本研究的定性数据是通过参与者叙述其真实校园经验而得。在问卷中设有开放式响应部分, 让调查对象写出他们身处在同一校园里的真实互动经验。

### 5.4. 调查对象

本研究获得了香港11所主流中学(非特殊学校)的216名中学生及其家长的同意作为调查对象。由于受研究伦理方面的私隐法例所规限, 我们没有从校方获取学生的个人资料, 如参与者的特殊教育需要的类型、年龄, 或性别等数据。本研究获发展伦理部门批准执行研究。

### 5.5. 回收率

研究员总共发出了邀请信给24所中学的校长, 其中11所学校同意参与本研究(46%)。每所参与的学校都会收到一个装有30份问卷(15张绿色和15张粉色)的包裹。问卷回收率为65.5%。回收的216份同意信中, 130份(60.2%)来自普通学生, 86份(39.8%)来自有特殊教育需要的学生。

### 5.6. 研究过程

研究员接触了24所实施“全校参与模式”的中学。随后以邮寄方式邀请各学校校长参与。经校长的

Table 2. Internal consistency reliability of the “On the Same Campus” (SAME) questionnaire

表2. “同一校园”问卷之内部一致性 Cronbach’s  $\alpha$  信效度检定

部分	记分级别	内部一致性信效度检定
对融合教育的态度	4) 非常支持 3) 很支持 2) 有些支持 1) 不支持	Cronbach’s $\alpha = 0.845$ (n = 15 题项)
融合教育会对学生产生影响的看法	4) 非常支持 3) 很支持 2) 有些支持 1) 不支持	Cronbach’s $\alpha = 0.924$ (n = 15 题项)

同意后, 研究员随即通过各参与学校的学习支援小组统筹主任, 将邀请参加调查的同意书和研究问卷交给学生及其家长。调查问卷的纸张颜色分为绿色和粉色两类, 以资识别。有关信函和问卷的发放和收回的过程, 都由学习支援小组统筹主任经手; 只有他们才知道哪一位学生是否符合调查对象的标准。这样, 研究人员毋须直接参与信件和问卷之发放过程, 召集人亦毋须向研究人员披露调查对象的个人资料, 以确保所有参与学生个人资料的保密性。学习支援小组统筹主任按着研究步骤指引, 将装有绿色问卷的信封分发给有特殊教育需求的学生, 装有粉色问卷的信封别分发给其他学生。相关的信件和问卷装放在密封好的信封里, 以致整个由发放至收回信函的过程, 校方统筹主任都不知道学生是否同意参与此项调查, 从而确保学生是自愿参与此研究。

### 5.7. 数据处理

数据通过 SPSS18.0 版本进行定量性独立样本 t 检验分析, 开放性问题的叙述性数据则以数据中所呈现的主题作分类及分析<sup>[24]</sup>。

## 6. 研究结果

通过独立样本 t 检验, 将有特殊教育需要的学生组及普通学生组在两部分的得分和整体总分进行对比分析, 结果见表3。

如表3所见, 各部分总分和总体分数介于2.17(有些支持)到2.52(很支持)之间。普通学生组和有特殊教育需要的学生组在整体总分上有显著差异( $p = 0.000$ )。在部分得分上, 两组学生在态度方面的部分总分( $p = 0.322$ )无显著差异。两组学生就看法方面的部分分数

**Table 3. Independent sample t test results for section scores and total scores**  
**表3. 量表各部分和整体分数独立样本t检验结果**

部分	学生类型	平均数	方差	t值	效应值
1. 对融合教育的态度	普通学生	2.17	0.60	0.993	-
	有特殊教育需要学生	2.26	0.71		
2. 融合教育会对学生产生影响的看法	普通学生	2.14	0.72	-2.707**	0.37
	有特殊教育需要学生	2.44	0.91		
整体分数	普通学生	2.31	0.40	-3.555**	1.05
	有特殊教育需要学生	2.52	0.49		

\*\*p < 0.01.

( $p = 0.007$ )则具有显著差异。且有特殊教育需求的学生比一般学生更支持融合教育，并认为全校参与模式的实施会带来积极性影响。

### 6.1. 态度部分项目得分情况

通过独立样本 t 检验，对两组学生关于与有特殊教育需要学生同班学习的 15 项目态度项目进行了比较。结果见表 4。

我们访问的大多数学校都设有特殊需要支援主任(Special Educational Needs Coordinator)一职。这可能是由于参与学校都是资源学校，是其他招收特殊学习需要学生的全校参与模式学校的示范伙伴学校。尽管幼儿园有为特殊学习需要的学生提供融合教育，但那里通常没有特殊需要支援主任一职。因此，那些在幼儿园工作的学习支援教师，直接受监管于可能没有接受过有关特殊学习需要培训的幼儿园校长。拟定 IEP 档内容的责任自然落在这些支援教师的肩膀上。不过其中有三所隶属同一个教育机构的幼儿园，在机构总部设有高级社工一职，为旗下所有的幼儿园充当特殊需要支援主任。这三所幼儿园的支援教师需向该高级总体来看，一般学生的态度平均值介乎 1.43(对“有攻击性行为”的学生表示有些支持)到 2.61(对“行动不便”的学生表示很支持)区域之间；另一方面，有特殊教育需要的学生在这部分平均值侧介于 1.63(对“有攻击性行为”行为的学生表示有些支持)至 2.60(对“行动不便”的学生表示很支持)之间。结果显示，两组学生的态度基本上是一致的，与有攻击性行为的同学相比，他们更愿意接纳具有显性身体缺陷的学生同班上课，远超于与有攻击性行为的同学同班上课。原因可能是具有攻击行为的有特殊教育需要学生，

比较容易令人理解和注意到他们的需要；反之，具有自闭症系列症候群、注意力不足过度活跃症、情绪行为障碍等学生，比较容易出现身体攻击性行为<sup>[25-28]</sup>。在中学，身体残障、视觉障碍、听觉障碍，或是智力障碍学生，表现更多社会行为障碍，因而被朋辈排斥<sup>[29,30]</sup>，进而遭受社会隔离<sup>[31]</sup>。

另外，两组学生只有在两个态度项目上有显著差异，其他均无明显差异。这两个项目包括：对“与学习成绩与同年级同学相比高 2 年或以上的学生同班上课”( $t = -1.985$ ;  $p = 0.048$ )和对“与有需要自理能力和日常生活技能训练的学生同班上课”( $t = -0.564$ ;  $p = 0.011$ )。两组学生对与有特殊教育需要学生同班上课的接纳态度基本上一致；不过有特殊教育需要学生对异己的接纳程度，过于一般学生。

此外，两组学生获得最高平均数项目皆相同，两组学生皆表示最接受与“行动不便”的学生一起上课(有特殊教育需要学生之平均数 = 2.60; 一般学生平均数 = 2.61)。两个获得最低平均分数的项目是：“与有攻击性行为的学生一起上课”(有特殊教育需要学生平均数 = 1.63; 一般学生平均数 = 1.43)和“与捣乱不能自制的学生一起上课”(有特殊教育需要学生平均数 = 1.54; 一般学生平均数 = 1.65)。两组学生都表示只是“有些支持”与有攻击性行为和违规行为的学生一起上课。

### 6.2. 看法部分项目得分情况

通过独立样本 t 检验，对两组学生有关与有特殊教育需要学生同班学习所带来之影响的 15 个看法项目进行了比较。结果见表 5。

在看法部分，一般学生的平均得分介乎 1.73(对

**Table 4. Results of independent samples t-test for individual item scores in Attitude scores**  
**表 4. 态度部分单个问题分数的独立样本 t 检验结果**

哪些学生应该在一般课堂里与其他普通学生共融学习?	学生类型	平均数	方差	t值
1. 那些学业水平比其他学生低两年级或以上的学生	普通学生	2.22	1.16	-1.901
	有特殊教育需要学生	2.52	1.13	
2. 那些对其他学生使用身体暴力的学生	普通学生	1.43	0.91	-1.475
	有特殊教育需要学生	1.63	1.04	
3. 那些需由他人协助才能活动的学生	普通学生	2.61	1.07	0.049
	有特殊教育需要学生	2.60	1.25	
4. 那些经常因病缺席的学生	普通学生	2.56	1.17	0.720
	有特殊教育需要学生	2.44	1.14	
5. 那些学业水平比其他学生高两年级或以上的学生	普通学生	2.25	1.22	-1.985*
	有特殊教育需要学生	2.58	1.14	
6. 那些谈话时令人难以明白的学生	普通学生	2.35	1.15	-0.669
	有特殊教育需要学生	2.45	1.16	
7. 那些未能阅读标准印刷书刊并需用点字法阅读的学生	普通学生	2.06	1.18	-1.017
	有特殊教育需要学生	2.23	1.23	
8. 那些用言语表达自己想法有困难的学生	普通学生	2.32	1.16	-1.210
	有特殊教育需要学生	2.51	1.18	
9. 那些需要接受自理及日常生活技能训练的学生	普通学生	2.07	1.16	-2.564*
	有特殊教育需要学生	2.48	1.11	
10. 那些需要使用手语或辅助沟通板的学生	普通学生	2.04	1.16	0.449
	有特殊教育需要学生	1.96	1.20	
11. 那些未能控制自己行为而造成课室混乱的学生	普通学生	1.54	0.99	-0.742
	有特殊教育需要学生	1.65	1.03	
12. 那些需要个别教授语文及数学的学生	普通学生	2.42	1.127	0.100
	有特殊教育需要学生	2.41	1.202	
13. 那些经常情绪低落的学生	普通学生	2.53	1.231	0.139
	有特殊教育需要学生	2.51	1.145	
14. 那些未能遵守校规及达至操行标准的学生	普通学生	2.12	1.159	-0.314
	有特殊教育需要学生	2.17	1.140	
15. 那些对其他学生使用粗暴言语的学生	普通学生	1.97	1.157	1.736
	有特殊教育需要学生	1.70	1.064	

\*p < 0.05.

**Table 5. Results of independent samples t-test for individual item scores in Perception Scores**  
**表 5. 对同班学习影响的看法部分单个项目得分独立样本 t 检验结果**

在学校里有特殊教育需要学生与普通同学共融学习, _____。	学生类型	平均数	方差	t值
1. 使我与人合作方面有显着进步	普通学生	2.45	1.12	-0.039
	有特殊教育需要学生	2.45	1.18	
2. 使我在独立生活技能方面有显着进步	普通学生	2.09	1.09	-1.578
	有特殊教育需要学生	2.35	1.23	
3. 使我在情绪管理方面有显着进步	普通学生	2.42	1.19	-0.201
	有特殊教育需要学生	2.45	1.21	
4. 使我在个人认知方面有显着进步	普通学生	2.41	1.11	-0.510
	有特殊教育需要学生	2.49	1.15	
5. 使我在学术表现方面有显着进步	普通学生	1.80	1.07	-2.272*
	有特殊教育需要学生	2.15	1.18	
6. 使我在社交技巧方面有显着进步	普通学生	2.72	1.08	-0.305
	有特殊教育需要学生	2.76	1.10	
7. 使我在解难技巧方面有显着进步	普通学生	2.21	1.18	-2.391*
	有特殊教育需要学生	2.60	1.11	
8. 能为我提供合适教学资源去尽显学习潜能	普通学生	1.92	1.12	-2.980**
	有特殊教育需要学生	2.40	1.12	
9. 能为我提供全方位/均衡课程	普通学生	1.93	1.12	-2.606*
	有特殊教育需要学生	2.36	1.24	
10. 使我感到安全	普通学生	1.73	1.07	-3.421**
	有特殊教育需要学生	2.29	1.29	
11. 使我有动机去学习	普通学生	2.01	1.11	-2.452*
	有特殊教育需要学生	2.40	1.22	
12. 使我得到适当机会去发挥所长	普通学生	2.24	1.14	-1.149
	有特殊教育需要学生	2.43	1.25	
13. 老师会因应我的个别需要而调适教学策略	普通学生	1.99	1.12	-3.247**
	有特殊教育需要学生	2.52	1.24	
14. 老师会因应我的个别情况而调适考测评估方式	普通学生	1.93	1.12	-2.367*
	有特殊教育需要学生	2.32	1.26	
15. 我得到多元化课外活动选择	普通学生	2.24	1.18	-2.528*
	有特殊教育需要学生	2.67	1.26	

\*\*p < 0.01, \*p < 0.05.

“我觉得安全”表示有些同意)至 2.72(对“提高社交能力”表示很同意)区域之间;同时,具有特殊学习需要的学生平均得分在 2.15(对“提高学生成绩”表示很支持)到 2.76(对“提高社会技能”、“表示有些支持”

之间。在这部分,两组学生在 9 个项目上存在显著性差异,包括“提高学习成绩”(p = 0.024)、“提高解决问题的能力”(p = 0.018)、“教学资源提高学习能力”(p = 0.004)、“课程更全面”(p = 0.012)、“在学

校感觉安全”(p = 0.001)、“有学习动力”(p = 0.018)、“教学策略适应个体需要”(p = 0.001)、“调适测评方式”(p = 0.019)和“更多课外活动选择”(p = 0.014)。两组学生一致认同在全校参与模式下同班学习能促进社会融合,但是对全校参与模式在教学方面的影响方面看法有显著差异。

有特殊教育需要学生组两个最高平均得分的项目是:“提高社交能力”(平均分 = 2.76)、“更多课外活动选择”(平均分 = 2.67),均表示很支持。一般学生组两个最高平均得分的项目是:“提高社交能力”(平均分 = 2.72)和“提高相互协作能力”(平均分 = 2.45),均表示很支持。这些项目都与促进社会融合有关。两组学生都认为,同班学习对同学之间的社会关系会有积极的促进作用。

有特殊教育需要学生组两个最低平均得分的项目是:“提高学习成绩”(平均分 = 2.15)和“提高独立生活能力”(平均分 = 2.35),均表示很支持。一般学生组两个最低平均得分的项目是:“在学校感觉安全”(平均分 = 1.73)和“提高学习成绩”(平均分 = 1.80),只表示有些支持。所有得分较低的项目都与教学表现和课堂管理方面有关。两组学生都认为同班学习会对学习成绩带来一些负面影响,但是对社会关系方面则有正面的影响。

### 6.3. 质性分析结果

通过对普通学生和有特殊教育需要学生两组在“经验分享”部分的响应进行分析,从调查者的直接表白中,显示了以下四个主题:1) 缺乏社会交流主动性,2) 缺乏相互理解,3) 缺乏合作机会,4) 缺乏欺凌情境应对技巧。

#### (一) 缺乏社会交流主动性

在“经验分享”部分,一些分享把有特殊教育需要学生描绘成消极的或是不合群的人。有特殊教育需要学生经常被冷落是因为他们缺乏主动性或是缺少与其他同辈交友的动机。另一方面,普通学生也不敢或是不懂如何向他们示好。以下是他们相关经验的分享:

“在小息时段,当大家在相互聊天的时候,他们(有特殊教育需要的学生)总是静静的坐在角落里。”

“大多数人不会刻意地冷落他们(有特殊教育需

要学生),他们之所以会感别尴尬和不自在,仅仅是因为从来没有人教导他们如何去和有特殊教育需要的人打成一片,所以他们的第一反应是不去理睬。”

在“经验分享”部分可以看出,成功的交友经常开始于一方对另一方的主动行为。这种主动接触的方式可以是一个友好的招呼,坦率的说明自己的个体差异,或是一个简单的帮忙。通过主动出击,彼此的关系才能破冰,自然会接下来有进一步的相互了解。

#### (二) 缺乏相互理解

由于普通学生不知道有特殊教育需要学生存在着什么问题,故此他们会倾向于排斥或是逃避与他们交往。以下是他们相关经验的分享:

“大多数人从来没有和这些人交往的经历,所以可能会认为他们‘怪异’、‘笨手笨脚’或是‘吓人’”。

有特殊教育需要学生被认为“怪异”的原因是,和其他普通学生相比,大多数有特殊教育需要学生展现给大家的是一种特殊的社会交往形式。然而,当普通学生认识并理解他们的问题或特殊之处时,这种害怕也就消失了,进而可以开始与他们交往。

#### (三) 缺乏合作机会

在经验分享部分,友谊经常是通过一个互动事件或合作活动而开始的,比如团队烹饪比赛、唱歌比赛、体育运动会等。这些合作的机会为他们提供了参与且彼此了解的社会学习平台。通过这些合作活动,有些学生甚至开始欣赏有特殊教育需要学生的才能,比如一个阅读障碍学生的绘画才能,一个视障学生的钢琴演奏才能,或是在一个肢残学生身上看到坚韧的品德。普通学生开始意识到有特殊教育需要学生和与他们自己一样,都有人类共有的特质,都在努力地尝试获取他人的认同,并都重视在社群内取得成功的参与。大部分故事都以建立得美好的友谊作结尾,在完成课堂任务中,他们最后都成功地找到了如何建设性也协作和优势互补的方式。以下是他们相关经验的分享:

“我猜想她(一个有阅读障碍的同学)是希望通过画来传达甚么样的信息。不管这些信息是什么,我已被她持之以恒的绘画深深感动了……我突然意识到我们之间共同之处——我们都尽自己最大努力企图以自己最独特最优势的能力去面对生活的挑战”

“看过他的才艺表演后,整个学校里的同学对他都改观了,从起初杯葛的嘘声至最后欢呼的喝彩。”



“在拍档参加烹饪大赛之后，我发现自己过去对智障同学之所以有偏见，是因为自己过往从来没有和他们有协作学习的机会。从这次协作经验中，令我体会出不仅我可以施加帮助与他们，同样地他们也可以施加帮助与我。”

“在组队参加学校比赛之后，我开始意识到：无论我们之间存在着多少差异之处，我们对社会贡献自己力量的机会却都是一样的。”

#### (四) 缺乏欺凌情境应对技巧

大部分普通学生表示，他们在学校看到有特殊教育需要的同学受欺凌时都感到困惑，他们同样对面对这种情境感到无助。以下是他们相关经验的分享：

“不是我想不管，是我的朋友叮嘱我不要去管。他们警告说如果我管这事的话，我自己也会被卷入漩涡。我就会被冠以败誉，并且会失去所有与我关系要好的朋友。我的确没有勇气为一个失败者而失去自己在朋辈中的声望。”

“他们总是被忽视或者被人找麻烦……当这些情况发生时，我真不知道该怎么办，所以最终我什么也没有做，因为觉得这是一个自惹麻烦的事。”

“他的一幅幅画面浮现在我的脑海——被拥挤的压迫者所吞噬、消失在门警的小房间里、一个人坐在角落吃午餐，他所到之处都被隔离。我潜意识告诉我应该去帮助我身边的这些人，他们因为有特殊之处而每天都遭受到人欺负，但是我却不知道如何听从内心的召唤。”

## 7. 讨论

从研究结果中可见，要在全校参与模式学校里去培育多元化学习实践社群，必须注意以下原则：

#### (一) 排除社会障碍

一般在香港的主流学校，大多在高度结构化的行政体系中运作，受制于严格的时间表，以提升考试成绩为大前提。教师和学生在这种侧重学术卓越的系统下，难于在学习与卓越之间取决及平衡<sup>[32]</sup>。研究发现普通课堂的大部分时间用于以教师授课为主，学生被动式参与的整班活动。这种体系运作模式造成了种种社会障碍，没有给学生留下太多空间来维护全校融合模式所提倡的多元化学习社群的价值观<sup>[33]</sup>。

#### (二) 建立社会结构

大多数学校之课堂活动，主要局限在有关学业的事情上，课堂内容以外的谈话都会被老师阻止<sup>[34]</sup>；课堂内的社会结构，不能促进朋辈互动、协商和活动参与。故此，学校行政方面必须有适切的措施去配合，好使教师和学生有合理的时间和空间去进行互动及分享，好使较完善的社会结构能被建立起来。

#### (三) 促进社会学习

过往研究说明有特殊教育需要学生的社交能力不足，使他们与其他同学交往时遇到不少困难，甚至遭遇各种程度的隔离、被忽视或被排斥，不能成为学习社群中的一员，剥夺了他们在学习社群中的归属感。这些负面社会经验催毁了他们的自信和学习动机<sup>[35]</sup>。

过去有关对有特殊教育需要学生的社交训练研究，大多显示短期效应，但在长远效益上却有所不足<sup>[36]</sup>。有特殊教育需要学生，短期内尽管提升了社会交往能力，但却未能成功地与其他同学建立长久的友谊。这种现象可以用“同构型”现象去理解，即青少年会根据彼此共同拥有某一个或多个“同构型”特质而聚在一起，而不愿意和那些与他们认为不对等的同辈进行交往。普通学生更愿意和没有特殊教育需要学生交往，有特殊教育需要学生也照样更愿意和有特殊学习需要的朋辈交往<sup>[37]</sup>。

这种“同构型”现象为实践社群理论所提倡的应用社会学习提供了依据。不仅有特殊教育需要学生需要学习和适当的社会互动能力，普通学生也同样需要学习如何和有特殊教育需要学生共同参与和建立社会关系。从这些社会学习经验中，普通学生意识到自己和有特殊教育需要学生的区别只是在学习成绩上，他们可能在学习成绩上落在后面，但他们都各有自己独特的才能，比如唱歌、绘画和运动。从这些社会学习经验中，普通学生认识到有特殊教育需要学生并不是比自己差，只是他们拥有的能力和长处和自己不同而已，因而从彼此的共通点出发，在多元化的学习社群内发展社会学习。

#### (四) 培养社会文化

从本研究结果发现，中学生的看法与过往有关老师和家长看法的研究结果有很大区别。中学生对有特殊教育需要学生的包容性比家长较大，只要有特殊教育需要学生不对自己的课堂学习造成影响，中学生不会反对与有特殊教育需要学生在同一校园内一起学

习。一般中学生大多排斥那些有干扰行为的学生，但接纳那些能在学校环境中建立良性社会关系的有特殊教育需要学生。成绩卓越与否，对一般中学生而言，只是表现个人成就的其中一种方式，与社会共融无直接相关，不能与朋辈交友混淆在一起去讨论。

两组学生表示不能接受与那些有身体攻击行为的学生同班，因为他们的行为干扰自己的学习，关键不在于学生是否具有特殊学习需要。反而从真实故事分享中可见，有攻击行为的学生，反而是普通学生占大多数，他们正是在学校里欺负那些有特殊教育需要学生，很多校园欺凌都是老师不在场的情况下被具有攻击行为的学生所欺负的<sup>[38]</sup>。那些目击过有特殊教育需要学生受欺凌的普通学生表示，由于自己没能伸出援手而对自己感到失望和负罪咎感。从另一方面来看，有特殊教育需要学生觉得只要不被普通学生打扰，他们不会因为自己被孤立而有所介怀。故此，不仅有特殊教育需要学生要学习如何保护自己，普通学生也要学习当有特殊教育需要学生受到欺负时应该如何提供帮助。

研究发现破坏行为是很多学校普遍存在的问题<sup>[39]</sup>。学校对此方面普遍缺少课堂指导。有研究表明，教师经常高估特殊教育需求学生在班级中的社会地位而低估他们受欺凌的程度<sup>[40]</sup>。教师经常把主要精力放在学生的学习成绩上，却往往不把自己当作一个辅导者、促进者和合作者的角色来看待，所以不知道怎么处理欺凌的情况<sup>[12]</sup>。当前，随着普通课堂里情绪障碍和行为障碍学生的逐渐增加，教师必须设想自己扮演着更多的角色，比如教师应学会如何促进学生之间的交流，如何提高其抗压能力以及调整其社交技巧<sup>[41]</sup>等。因此，学校应从行政层面去改变学校文化，进行系统性的改变。

## 8. 研究对实践之启示

全校参与模式的学校领导要为教师和学生的互动、分享合作经验提供合理的时间和创造性方案。这可以是一种社会休闲时间安排和学校环境重建的形式，如午餐或小息俱乐部、才艺展示平台，畅谈角落<sup>[42,43]</sup>。然后，属于每个人的社群和个人关系随之建立起来。朋辈之间拥有良好的社会关系会使学生更具参与性和抗压性。

鼓励学生之间彼此支持，如学生辅导员，学习伙伴和朋友圈会员等。权利和决策可以下放给一些经过培训学生，让他们做学校的矛盾调解员和小息风纪长，帮助课外时间的监督，出现危机情况，学生可以去找他们帮忙<sup>[44-46]</sup>。为了在教室推动积极的社会文化，学生报告同学中的亲社会行为实例，并在学校加以鼓励和公开表扬<sup>[47,48]</sup>。

全校参与模式下的教师应通过设计个别化的课程评量方式来保持学习个别化的目标，于此同时应该让透过校园活动促进社会交往常态化。要发展有效的和正规的社会学习课程，比如人际交往技巧培训、小区教育、多元化教育和职业培训等<sup>[32]</sup>。

## 9. 结论

在全校参与模式学校，通过发展多元化学习社群中之互动领域，为普通学生和有特殊教育需要学生提供共同参与的经验分享，让学生在会学习过程中进行协商，从过程中分享社会认同，最终获得社会价值和社会关系的知识。这种知识可以通过下面这段来自全校参与模式学校的学生的话来表达<sup>[49,50]</sup>：

“有特殊教育需要学生在每个方面都和我们一样，只是他们多了一些特殊之处；残障人士做的事和我们一样，只是他们的方式有所不同……明显地，我们应该学会尊重这种差异，让他们真正成为我们日常生活的一分子。”（曾君兰主编，2011，页81）<sup>[49]</sup>

## 致谢

本研究获香港大学“陈天生共融教育基金”资助，在2011年1~9月期间进行。

## 参考文献 (References)

- [1] Equal Opportunities Commission (2001) Disability discrimination ordinance, code of practice on education. Equal Opportunities Commission, Hong Kong.
- [2] Tsui, K.T., Sin, K.F. and Yu, H. (2007) Research report of the inclusive education implementation in Hong Kong primary schools. HKSES and HKPERA, Hong Kong.
- [3] Forlin, C. and Lian, M.G.J. (2008) Reform, inclusion and teacher education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific Region. Routledge, London and New York.
- [4] Forlin, C. and Sin, K.F. (2010) Developing support for inclusion: A professional learning approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, 6, 7-26.
- [5] 香港特殊教育学会 (2006) “融合教育在香港小学进行的情况”研究. *香港特殊教育论坛*, 8, 1-65.
- [6] Dowson, C.R. (2007) Developing inclusive schools in Hong

- Kong. In Phillipson, S.N., Ed., *Learning Diversity in the Chinese Classroom: Contexts and Practice for Pupils with Special Needs*, Hong Kong University Press, Hong Kong, 399-413.
- [7] Forlin, C. and Rose, R. (2010) Authentic school partnerships for enabling inclusive education in Hong Kong. *Journal of Research in Special Educational Needs*, **10**, 13-22.
- [8] Booth, T. and Ainscow, M. (2000) Index for inclusion. Centre for Studies in Inclusive Education, Bristol.
- [9] Farrell, P. (2010) School psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International*, **31**, 581-598.
- [10] Education Bureau (2010) Operational guide on the whole school approach to integrated education. <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=7348&langno=1>
- [11] Education Bureau (2011) List of resource schools on whole school approach and support services. [http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content\\_8417/appendix%202%20to%20cm%20on%20ssrc\\_rswsa\\_final\\_1.9.2011.pdf](http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_8417/appendix%202%20to%20cm%20on%20ssrc_rswsa_final_1.9.2011.pdf)
- [12] Forlin, C. (2001) Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, **43**, 235-245.
- [13] Flem, A. and Keller, C. (2000) Inclusion in Norway: A study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, **15**, 188-205.
- [14] Stanton-Salazar, R.D. and Spina, S.U. (2005) Adolescent peer networks as a context for social and emotional support. *Youth & Society: A Quarterly Journal*, **36**, 379-417.
- [15] Frederickson, N.L. and Furnham, A.F. (2004) Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, **74**, 391-410.
- [16] Cheung, R.M., Noel, S. and Hardin, C.D. (2011) Adopting the system-justifying-attitudes of others: Effects of trivial interpersonal connections in the context of social inclusion and exclusion. *Social Cognition*, **29**, 255-269.
- [17] DeFronzo, R., Panzarella, C. and Butler, A. (2001) Attachment, supportseeking, and adaptive inferential feedback: Implications for psychological health. *Cognitive and Behavioral Practice*, **8**, 48-52.
- [18] Wilczenski, L.F. (1992) Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, **29**, 10-22.
- [19] Wilczenski, L.F. (1995) Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, **55**, 291-299.
- [20] Bender, W.N., Vail, C.O. and Scott, K. (1995) Teachers' attitudes to increased mainstreaming: Implementing effective instruction for pupils with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, **28**, 87-94.
- [21] Koay, T., Lim, L., Sim, W. and Elkins, J. (2006) Learning assistance and regular teachers' perceptions of inclusive education in Brunei Darussalam. *International Journal of Special Education*, **21**, 119-130.
- [22] Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. and Earle, C. (2006) Preservice teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice preservice teacher. *International Journal of Special Education*, **21**, 80-93.
- [23] Tsang, K.L.V. (2013) Secondary pupils' perceptions and experiences towards studying in an inclusive classroom. *International Journal of Whole Schooling*, **9**, 39-60.
- [24] Maykut, P. S. and Morehouse, R. (2001) Beginning qualitative research: A philosophic and practice guide. Falmer, Washington DC.
- [25] Chong, S.S.C. and Ng, K.K.W. (2011) Perception of what works for teachers of students with EBD in mainstream and special schools in Hong Kong. *Emotional & Behavioural Difficulties*, **16**, 173-188.
- [26] Gadow, K.D., DeVincent, C.J. and Drabick, D.A.G. (2008) Oppositional defiant disorder as a clinical phenotype in children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, **38**, 1302-1310.
- [27] Monuteaux, M.C., Biederman, J., Doyle, A.E., Mick, E. and Faraone, S.V. (2009) Genetic risk for conduct disorder symptom subtypes in an ADHD sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, **48**, 757-764.
- [28] Sansosti, F.J. (2012) Reducing the threatening and aggressive behaviour of a middle school student with Asperger's Syndrome. *Preventing School Failure*, **56**, 8-18.
- [29] Estell, D.B., Jones, M.H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T.W. and Rodkin, P.C. (2008) Teacher Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among pupils with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, **41**, 5-14.
- [30] Estell, D.B., Farmer, T.W., Irvin, M.J., Crowther, A., Akos, P. and Boudah, D.J. (2009) Pupils with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, **18**, 136-150.
- [31] Al-Yagon, M. and Mikulincer, M. (2004) Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, **19**, 12-19.
- [32] Pearce, M. and Forlin, C. (2005) Challenges and potential solutions for enabling inclusion in secondary schools. *Australian Journal of Special Education*, **29**, 93-105.
- [33] Loreman, T., Deppeler, J. and Harvey, D. (2005) A practical guide to supporting diversity in the classroom. Allen and Unwin, Sydney.
- [34] Kern, L., Hilt-Panahon, A. and Sokol, N. (2009) Further examining the triangle tip: Improving support for pupils with emotional and behavioral needs. *Psychology in the Schools*, **46**, 18-32.
- [35] Freeman, S.J.N. and Alkin, M.C. (2000) Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, **21**, 3-18.
- [36] Soresi, S. and Nota, L. (2000) A social skill training for persons with Down's syndrome. *European Psychologist*, **5**, 34-43.
- [37] McPherson, M., Smith-Lovin, L. and Cook, J.M. (2001) Birds of a feather: Homophily I in social networks. *Annual Review of Sociology*, **27**, 415-444.
- [38] Fox, C.L. and Boulton, M.J. (2006) Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimization. *Aggressive Behaviour*, **32**, 110-121.
- [39] Gresham, F., Kern, L. and Hilt-Panahon, A. (2006) Improving classrooms for pupils with emotional and behavioral disorders. Presented at the National Association for School Psychologists, Anaheim.
- [40] Whitney, L., Smith, P.K. and Thompson, D. (1994) Bullying and children with special educational needs. In: Smith, P.K. and Sharp, S., Eds., *School Bullying: Insights and Perspectives*, Routledge, New York, 213-240.
- [41] Zipin, L. (2002) Too much with too little: Shift and intensification in the work of ACT teachers. Australian Education Union, Canberra.
- [42] Freeman, R., Eber, L., Anderson, C. Irvin, L., Horner, R., Bounds, M. and Dunlap, G. (2006) Building inclusive school cultures using school-wide positive behaviour support: Designing effective individual support systems for pupils with significant disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, **31**, 4-17.
- [43] Sugai, G., Horner, R.H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T.J. and Nelson, C.M. (2000) Applying positive behavioural support and functional behavioural assessment in schools. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, **2**, 131-143.
- [44] Carter, E.W., Cushing, L.S., Clark, N.M. and Kennedy, C.H. (2005) Effects of peer support interventions on pupils' access to the general curriculum and social interactions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, **30**, 15-25.
- [45] Cushing, L.S. and Kennedy, C.H. (2004) Facilitating social relationships in general education settings. In: Kennedy, C.H. and Horn, E.M., Eds., *Including Pupils with Severe Disabilities*,

- Allyn & Bacon, Boston, 206-216.
- [46] Goldstein, H., Kaezmarck, L.A. and English, K.M. (2002) Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence. Paul H. Brookes, Baltimore.
- [47] Cashwell, T.H., Skinner, C.H. and Smith, E.S. (2001) Increasing second-grade pupils' reports of peers' prosocial behaviours via direct instruction, group reinforcement, and progress feedback: A replication and extension. *Education and Treatment of Children*, **24**, 161-175.
- [48] Skinner, C.H., Neddenriep, C.E., Robinson, S.L., Ervin, R. and Jones, K. (2002) Altering educational environments through positive peer reporting: Prevention and remediation of social problems associated with behaviour disorders. *Psychology in the Schools*, **39**, 191-202.
- [49] 曾君兰 (2011) 同一校园. 香港大学融合与特殊教育研究发展中心出版, 香港.
- [50] Tsang, K.L.V. (2013) Secondary pupils' perceptions and experiences towards studying in an inclusive classroom. *International Journal of Whole Schooling*, **9**, 39-60.