

從夥伴模式探討國小啟智班學生家長參與之研究

孫淑柔*

摘要

本研究主要目的在從夥伴模式探討桃竹苗四縣市國小啟智班學生家長參與情形及需求、教師與家長對家長參與態度的異同、以及與啟智班學生家長參與有關的因素。本研究採問卷調查法，以立意取樣方式選取 104 位啟智班教師以及 276 位啟智班學生家長為對象，以研究者自編之「家長參與調查表」為研究工具，進行資料的蒐集。所得資料以平均數、標準差、單因子及二因子多變項變異數分析進行處理。

研究結果顯示：一、啟智班學生家長以「在家學習」的參與情形最踴躍，「溝通」次之，而以「義工與做決策」參與的情形最不踴躍；參與的需求也以「在家學習」的需求最高，「溝通」次之，需求最低的仍是「義工與做決策」。二、啟智班教師與家長對家長參與的態度均抱持正向的態度，而且啟智班教師對家長參與的態度比家長更為積極。三、啟智班家長參與的情形及需求不因教師的個人背景變項、啟智班學生個人背景變項的不同而有差異，但其參與情形會因母親的教育程度、及父母的婚姻狀況的不同而有差異。

關鍵字：夥伴模式、啟智班學生、家長參與

責任編輯：江源泉

投稿日期：2006 年 8 月 15 日，2006 年 12 月 7 日修改完成，2006 年 12 月 20 日通過採用

* 孫淑柔，國立新竹教育大學特殊教育學系助理教授，E-mail: shujou@mail.nhcue.edu.tw

從夥伴模式探討國小啟智班學生家長參與之研究

壹、緒論

一、研究背景

自古以來，家長就是孩子的養育者及教育者，他們透過日常生活經驗及文化傳統教導孩子重要的謀生技巧、風俗習慣、及價值觀（Berger, 1991）。因此，當家長與孩子互動時，他們就扮演著教師的角色（林明地，1996）。Epstein（1992）也指出由於兒童在家時間多於在校時間，親子間自然的互動大於學校的教導，家庭對兒童的發展有重要的影響力。然而，隨著公立學校的大量興起，家庭的教育功能逐漸被學校所取代，再加上社會的變遷，使得家長與學校的關係日漸疏遠，導致在子女的教育過程中，家長只能退而求其次成為觀察者或資訊提供者的角色（何華國，1996；陳明聰，1996）。

最近數十年來，許多學者專家的研究結果均顯示家長參與學校教育，有助於提升學生的學業成績、塑造正面而積極的態度與行為、提高出席率、增強學習動機、增進家長與學校的溝通、增加家長與子女相處的時間、改善家長與教師的關係、提升家長對處理子女問題行為的能力、以及營造更適合學習的學校氣氛等（林明地，1996；吳璧如，2001；簡毓玲，1995；謝文豪，2000；Epstein, 1992；Hornby, 1995）。而且，國內外的教育改革運動也紛紛反映出對家長參與學校教育的重視。例如，美國政府已把「家長參與」列入公元二千年國家教育目標，強調「在公元二千年以前，每一個學校將加強家長參與子女之社會、情緒、及學業方面的發展，以提升學校與家庭的夥伴關係（吳璧如，1997；U.S. Department of Education, 1994）；英國政府也要求所有接受公款補助的學校（maintained schools）從 1999 年 9 月起必須與學生家長共同討論並以書面說明學校的教育目標及教育價值觀、學校及家長的教育責任、以及學校對學生的期望（謝文豪，2000）；而近年來我國教育改革總諮議報告書則強調保障家長的教育選擇權及參與權，明訂教師、家長、社區參與學校決策的管道（行政院教育改革審議委員會，1996）。

就國內特殊教育的發展看來，雖然政府在民國 76 年公布的「特殊教育法施行細則」對特殊兒童家長行使鑑定與安置的同意權已有明文規定，但當時對家長參與權利與義務的規定並不完整，直到民國 86 年特殊教育法修正案以及相關子法陸續公佈後，特殊兒童家長的參與權利才真正受到保障。有關的規定包括：家長可參與鑑輔會組織；鑑輔會處理其子女的鑑定、安置及輔導事宜時家長可列席；參與子女個別化教育計畫的擬定；接受學校提供的資訊、諮詢、輔導、親職教育等家庭支援服務課程；擔任學校家長會委員；以及家長對其子女的特殊教育措施有疑義時，可向主管教育行政機關提出申訴等（教育部，2004）。

所謂「夥伴模式」（partnership model）是指家庭、學校及社區對於學生的發展與學習均具有影響力，如果三者可以共同發揮影響力，對於學生的發展越有幫助（吳璧如，2003；Epstein,

2001)。亦即，此模式主張教師是教育方面的專家，家長則是子女成長與發展的專家，為提供所有兒童最理想的教育，教師與家長應成為夥伴關係，彼此分享專業。Epstein（2001）更進一步提出有效建立夥伴模式的六種家長參與類型，包括親職教育（parenting）、溝通（communicating）、義工（volunteering）、在家學習（learning at home）、做決定（decision making）、以及與社區合作（collaborating with the community）。

然而，環顧國內外有關家長參與的研究卻較少完整涵蓋夥伴模式所提及之六種參與類型，例如，Crawleg（1990）僅將家長參與分為溝通、參與學校活動、以及做決定三種類型，藉以探討特教教師和家長對家長參與特殊教育的看法，結果顯示家長最常運用的參與類型是溝通，其次則是參與學校活動，參與最少的是做決定。Becker 和 Epstein（1982）以及 Epstein（1986）將家長參與分為溝通、在家參與、及在校參與三種類型，研究結果均顯示，家長最常運用的參與類型仍是溝通，最少參與的類型則是參與學校活動。Gajar 與 Matuszny（2002）則將家長參與分為在家參與、在校參與、親職教育、義工、及做決策五種類型，探討美國原住民和非原住民的身心障礙學生家長參與情形，結果發現家長在參與子女在家學習活動、參與學校活動、擔任義工、及接受親職教育的情形良好，但較少參與倡導及決策的角色。相對的，國內的研究者大多從家長參與的角色探討其參與的情形，較少探討家長參與的類型。因此，本研究的動機之一在依據夥伴模式的六種家長參與類型來探討國小階段啟智班家長的參與情形及需求。

其次，教師是家長到學校所接觸到的第一線人員，教師對家長的態度自然也會影響到家長參與的情形。陳明聰（1996）、Hilton 與 Henderson（1993）的研究結果均顯示，特教教師與家長對家長參與的態度均持正向的看法，但教師對家長的參與能力持消極的態度。相反的，賴怡蓉（1999）、徐淑珠（2003）的研究卻發現，啟智班教師對家長參與的態度比家長正向。由此可知，不論是教師或家長對家長參與均持肯定的態度，但雙方對家長參與的機會及項目的看法仍有差異存在。因此，本研究的動機之二即在探討國小啟智班教師與家長對家長參與態度的差異。

此外，Epstein（2001）的研究結果指出：家長參與的情形與學生的年齡、家庭社經地位、家長婚姻狀況、以及距離學校遠近有關。Becker 和 Epstein（1982）、Crawley（1990）、以及 Lowitzer（1989）的研究也顯示，家長參與情形與家長的教育程度、子女就讀的年級有關，亦即家長學歷較高者，子女就讀年級較低者，參與的情形較好。徐淑珠（2003）、陳明聰（1996）、蔡秀娟（2003）、以及賴怡蓉（1999）的研究結果則發現，啟智班教師對家長參與的態度會因教師的性別、年齡、特教專業背景、教學年資、擔任職務、以及有無子女等因素而有差異；啟智班家長對參與的態度則會因障礙孩子的出生序、就讀年級、家庭社經地位、家長的最高學歷、家長壓力、以及是否參加家長團體等因素而有差異。因此，本研究的動機之三在探討教師個人背景變項、啟智班學生個人背景變項、以及家庭背景變項與啟智班學生家長參與的關係。

基於上述，本研究以桃竹苗四縣市國小階段啟智班的教師及家長為對象，並根據夥伴模式的六種家長參與類型探討啟智班學生家長的參與情形與影響因素，以期提供教育行政單位及學

校規劃家長參與課程及研習之參考。因此，本研究主要目的有三：

- (一)從夥伴模式探討桃竹苗四縣市國小啓智班學生家長的參與情形及需求。
- (二)探討桃竹苗四縣市國小啓智班教師與家長對家長參與態度的差異。
- (三)探討教師個人背景變項、啓智班學生個人背景變項、以及家庭背景變項與桃竹苗四縣市國小啓智班學生家長參與的關係。

二、研究問題

根據上述研究目的，本研究提出以下的待答問題：

- (一)桃竹苗四縣市國小啓智班學生家長的參與情形為何？
- (二)桃竹苗四縣市國小啓智班學生家長的參與需求為何？
- (三)桃竹苗四縣市國小啓智班教師對啓智班學生家長的參與態度為何？
- (四)桃竹苗四縣市國小啓智班教師與家長對啓智班學生家長的參與態度是否有差異？
- (五)啓智班學生家長的參與情形是否因啓智班教師的個人背景變項（性別、特教專業背景、任教啓智班年資、學校總班級數、婚姻狀況、最高學歷、以及擔任職務）的不同而有差異？
- (六)啓智班學生家長的參與情形是否因啓智班學生個人背景變項（性別、年齡、障礙子女排行）的不同而有差異？
- (七)啓智班學生家長的參與情形是否因啓智班學生家庭背景變項（家長年齡、教育程度、家長職業、家中子女數、婚姻狀況）的不同而有差異？

三、名詞釋義

(一)夥伴模式

所謂「夥伴模式」是指家庭、學校及社區對於學生的發展與學習均具有影響力，如果三者可以共同發揮影響力，對於學生的發展越有幫助（吳璧如，2003；Epstein, 2001），此模式主張為提供所有兒童最理想的教育，教師與家長應成為夥伴關係，彼此分享專業。本研究所稱夥伴模式是指研究者依據 Epstein（2001）提出的六種家長參與類型：「親職教育」、「溝通」、「義工」、「在家學習」、「做決定」、以及「與社區合作」編製而成的「家長參與調查表」的第三部份「家長參與現況及需求」的得分情形。

(二)啓智班學生

根據身心障礙及資賦優異學生鑑定標準規定：「所謂智能障礙是指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有嚴重困難者；其鑑定標準如下：1.心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差；2.學生在自我照顧、動作、溝通、社會情緒或學科學習等表現上較同年齡者有顯著困難情形」（教育部，2004）。本研究所稱啓智班學生是指經桃竹苗四縣市「特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會」鑑定合乎上述標準，且目前就讀於這四個縣市國小啓智班的智能障礙學生。

（三）家長參與

家長參與係指「家長參與學校教育」的簡稱。凡家長為子女布置有利於成長與學習的家庭環境、參與子女學校的活動、與教師間的溝通聯繫、以及在家中參與子女的學習活動等均屬之。本研究所稱家長參與是指桃竹苗四縣市啟智班學生家長在研究者自編之「家長參與調查表」的得分情形。

貳、文獻探討

一、家長參與的重要性

家長是孩子的第一位、也是最重要的教師，在孩子教育與學習的過程中，家長對於孩子教育的影響力並不亞於學校，如果缺乏家長的合作，學校教育易流於事倍功半，因此，家長參與成為近年來相當受到重視的教育議題（林明地，1996；吳璧如，2003）。所謂「家長參與」係指「家長參與學校教育」的簡稱，凡家長為子女布置有利於成長與學習的家庭環境、參與子女學校的活動、與教師間的溝通聯繫、以及在家中參與子女的學習活動等均屬之（林明地，1996，1998）。

其次，國內外學者的研究結果均指出，家長參與的正面影響包括：（一）提升學校的效能：家長參與能增加家長對學校教育目標的瞭解和支持，使得家長對學校教育有更積極的態度，進而提高學校的整體效能；（二）豐富學校教學資源與教師教學經驗：家長參與可提供學校人力與物力資源，以協助學校的日常教學與行政運作。教師亦能藉由家長參與增加與家長的溝通管道，瞭解家長對子女的教育期望及其子女的成長與發展情形；（三）增進家長的教養知能：家長透過親師溝通及合作，獲得正確的教育觀念及教養子女的技巧，不僅提升其教導子女的信心，也能在此過程中得到自我成長與發展；（四）改變家長對教師及學校的態度：透過親師合作，增加家長與教師的互動機會，瞭解教師的工作及學校的計畫，進而改變對學校及教師的態度；（五）提升學生的學習成效：家長參與可瞭解子女在校的學習情形而給予必須的協助，不僅可提升子女的學業成就，而且讓其子女有被重視的感覺，增加其自信心，並激發正向積極的學習態度以及對學校的態度（林明地，1996；吳璧如，2001；陳怡君，2003；簡毓玲，1995；謝文豪，2000；Epstein, 1992; Hornby, 1995; Kyriakides, 2005）。

二、家長參與的模式

就家長參與的模式而言，早期主張防衛模式（protective model），認為教學與養育的功能應當分開，家長的角色為準時將子女送到學校，教育則是教師的任務，此種模式強調家長參與是不需要的，甚至還會干擾學校教育的成效。第二種模式稱為專家模式（expert model），主張教師在兒童發展及教育方面是專家，因此，教師是處於控制的角色，家長只是被動接受有關子女在校的訊息及教師教學情形而已。第三種模式稱為傳遞模式（transmission model 或 transition model），強調家長的協助有助於學校教育目標的達成，教師雖處於控制和決定的角色，但如果

能將專家的角色及經驗傳達給家長，家長就可以在家訓練孩子。第四種模式則是課程充實模式（curriculum-enrichment model），主張教師與家長對課程教材的互動可促進學校教育目標的達成，家長和教師均應被視為是專家以及重要的教學資源。第五種模式則稱為消費者模式（consumer model），主張家長是教育服務的消費者，在做決定的過程中家長扮演專家的角色，教師只是提供相關的資訊做為家長決策時的參考而已。

從以上這五種家長參與模式的敘述得知，早期的參與模式較強調教師的控制角色，認為家長的參與可能會干擾教師的教學，而消費者模式又過於強調家長的主導角色，容易造成教師對教學的無力感及家長的錯誤決策（Hornby, 2000; Springate & Steglin, 1999; Swap, 1993）。因此，近年來強調「家庭-社區-學校的夥伴關係」的夥伴模式應運而生。此模式有四個重要的要素：（一）雙向溝通：家長提供有關子女需求的資訊，教師則提供其在校的學習情形；（二）相互支持：教師提供策略幫助家長在家教導子女，家長擔任義工協助學校各項活動；（三）共同決定：教師與家長共同解決並決定有關個別學生、班級、及學校的各種問題和決策；（四）促進學習：家長和教師共同合作提升子女在家及在校的學習成效（Epstein, 1992, 2001; Hornby, 2000; Swap, 1993）。

總之，從以上六種家長參與模式的說明可以看出，夥伴模式是理念架構較為完整，而且較為適當的家長參與模式。Epstein（2001）更指出夥伴模式是以學生為中心，學校行政人員及教師致力開創如同家庭的學校（family-like schools），瞭解並接納每位學生的個別性及特殊性；家長則致力開創如同學校的家庭（school-like families），完成學校的家庭作業及活動，增進子女的學業技巧及成就。他更進一步說明有效建立此模式的六種家長參與類型：（一）親職教育：學校提供相關資訊讓家長瞭解孩子的需求及潛能，幫助家庭建立有利於子女學習的家庭環境；（二）溝通：透過電話、通知單、通訊等方式讓學校與家庭間進行有效的溝通；（三）義工：招募及組織家長協助及支持學校各項活動，如學生交通安全、協助校園巡邏、以及指導學生等；（四）在家學習：提供相關資訊協助家長在家指導子女完成家庭作業及其他與課程有關的活動；（五）做決定：提供家長參與學校及子女重要決策的機會，如教職員遴選、課程發展、子女的教育安置，以及組成倡導團體以保障子女的教育權益等；（六）與社區合作：結合社區的資源和服務，如社區衛生、文化、休閒等設施及服務，提升學校、家庭、及學生三方面的效能。此外，Warner（2002）的研究也指出，為有效建立夥伴模式的六種家長參與類型，建議伊利諾州教育局加強學校教師及行政人員的家長參與課程訓練，並且在州及地區提供更多的資源、技術協助、及訓練，期能實施有效的家長參與，提升學生的學業成就及增進未來生活的準備度。

三、與家長參與有關的因素

在有關家長參與因素的探討方面，陳明聰（1996）的研究結果發現，啟智班教師對家長參與的態度會因教師的特教專業背景的不同而有差異，而且家長的教育程度越高者、壓力越少者、參與的態度越積極者，越能參與子女的教育活動。賴怡蓉（1999）的研究也同樣顯示，啟智班

教師對家長參與的態度會因教師的性別、年齡、特教專業背景、及職務的不同而有顯著差異，家長對參與的態度則會因孩子的出生序、以及家庭社經地位的不同而有顯著差異。然而，蔡秀娟（2003）的研究結果卻發現，家長參與不因教師的個人背景變項不同而有顯著差異，但卻與家長的學歷、以及是否參加家長團體有顯著相關，也就是說，家長具有較高學歷並積極參加家長團體，對家長參與的態度較為正向。Becker 與 Epstein（1982）、Crawley（1990）、Lowitzer（1989）的研究也同樣顯示，家長學歷較高者，子女就讀年級較低者，參與的情形較好。

此外，家長在參與個別化教育計畫會議及教育安置方面，紀瓊如（2006）、張筱薇（2006）、藍偉烈（2004）的研究結果則顯示，家長參與子女教育安置及個別化教育會議的情形會因子女就學階段、家長教育程度、以及家長婚姻狀況的不同而有差異，亦即子女在國小階段、家長教育程度較高、雙親家庭的家長參與的比率越高。

綜合上述研究結果得知，雖然每一位研究者探討的背景變項不盡相同，但與家長參與有關的因素可歸納為三方面：一是障礙兒童的個人因素，包括年齡、性別、排行、障礙類別和程度、以及就學階段等；二是家庭因素，包括家庭社經地位、家長教育程度、職業、家長的婚姻狀況、家長壓力、以及有無參加家長團體等；三是教師個人因素，包括教師的性別、年齡、特教專業背景、以及擔任職務等變項。

參、方法與步驟

本研究以「問卷調查」（questionnaire survey）的方式蒐集桃竹苗四縣市國小啓智班學生家長參與相關資料，乃基於研究者任職學校的輔導區即為桃竹苗四縣市，在瞭解啓智班家長的參與情形之後，可做為未來在輔導區推廣家長參與訓練課程的參考。以下分別說明本研究的研究對象、研究工具、研究程序、以及資料分析方法。

一、研究對象

本研究採立意取樣方式選取樣本，以九十二學年度桃園縣、新竹縣、新竹市、及苗栗縣四縣市國小階段設有啓智班的學校為本研究的母群，根據資料顯示，92 學年度國小階段桃竹苗四縣市共設有 106 班啓智班（教育部，2003）。由於母群並不多，研究者首先排除預試樣本後，再設定選取 75 個班級，接著計算各縣市啓智班的班級數佔四縣市啓智班總班級數的比率，依比率抽取該縣市啓智班的樣本數，所抽出的啓智班教師及所有的學生家長均為本研究的研究對象。因此，研究者共抽取 150 位啓智班教師及 725 位啓智班學生家長為研究對象。經問卷調查後共回收有效問卷：教師 104 份（回收率 69.3%）、家長 276 份（回收率 38.1%），樣本分配情形如表 1。

表1 研究樣本分配情形

縣市別	啓智班級數	抽樣班級數	抽樣教師數	抽樣家長人數
桃園縣	53 (50%)	37	74	381
新竹縣	15 (14%)	11	22	110
新竹市	12 (11%)	8	16	76
苗栗縣	26 (25%)	19	38	158
合計	106 (100%)	75	150	725

二、研究工具

研究者參考國外有關夥伴模式的相關文獻、國內特殊教育法及相關子法有關家長參與的相關規定、以及國內外有關家長參與的相關研究後，自編「家長參與調查表」為研究工具蒐集資料，分為家長用和教師用二種，初稿完成後商請 4 位任職於大學校院特教系並教授「特殊兒童親職教育」的學者、2 位從事家長參與相關研究的研究人員、以及 2 位國小啓智班教師針對調查表進行內容效度評估。接著，研究者以立意取樣抽取桃竹苗四縣市啓智班學生家長共 100 名為本研究的預試樣本，以建立本問卷之信效度資料，再確定正式調查表。說明如下：

(一)家長參與調查表（家長用）

家長用「家長參與調查表」的內容包括：基本資料、家長參與態度、家長參與情形及需求等三大部分，說明如下：

- 1.基本資料：包括子女性別、年齡、就讀學校、家中子女數、障礙子女排行、家長目前年齡、家長教育程度、家長職業、婚姻狀況、填寫人、填寫日期等。
- 2.家長參與態度：此部分共有 31 題，主要目的在瞭解啓智班學生家長對於家長參與的基本理念及態度，填答方式採取 Likert 式評定量尺，由受試者依據每題的敘述，在「很同意」、「同意」、「不太同意」、「不同意」四個選項當中勾選一個最能反應個人看法的選項，受試者的答案則依「很同意」、「同意」、「不太同意」、「不同意」分別給予四分、三分、二分、一分。
- 3.家長參與情形及需求：此部分共計 41 題，研究者擬以相同的題目同時瞭解啓智班學生家長參與的現況及需求。在填答及計分形式上仍採 Likert 式評定量尺的填答方式，由受試者根據每題的敘述，先由「參與現況」的「經常」、「偶而」、「很少」、「沒有」等四個選項當中勾選一個最符合個人經驗的選項，依序給予四分、三分、二分、一分。其次再由「參與需求」的「很希望」、「希望」、「不太希望」、「不希望」四個選項當中勾選一個最能反應個人期望的選項，依序給予四分、三分、二分、一分。「參與現況」得分越高表示越常參與；「參與需求」得分越高則表示需求程度越高。

(二)家長參與調查表（教師用）

教師用「家長參與調查表」的內容包括教師基本資料以及教師對家長參與的態度二大部分。說明如下：

- 1.基本資料：包括教師性別、服務學校、特教專業背景、任教啓智班年資、學校所在地、學

校屬性、學校班級數、婚姻狀況、最高學歷、擔任職務、以及填寫日期等。

2.家長參與態度：此部分共計 31 題，主要是要瞭解啟智班教師對於家長參與的基本理念及態度，與家長用「家長參與調查表」的第二部分內容完全相同。

其次，研究者採因素分析考驗其構念效度，由於本問卷第二部分「家長參與態度」共計 31 題，研究者以最大變異法正交轉軸進行因素分析，獲得特徵值 1.0 以上三個因素，可解釋 59.21%的變異量（見表 2）。但由於第 12 題「把孩子教好是老師的責任，家長並不需要參與太多」無法歸於三個因素之中故刪除之，三個因素依其所含題意，分別命名為「對參與的覺知」、「參與的重要性」、及「參與的角色」。第三部分「家長參與情形及需求」共計 41 題，也是以最大變異法正交轉軸進行因素分析，獲得特徵值 1.0 以上五個因素，可解釋 53.95%的變異量（見表 3）。但由於第 15、34、41 等三題無法歸於這五個因素當中故刪除之，五個因素的命名研究者首先參考 Epstein（2001）提出的六種家長參與類型，再逐一檢視每個因素當中各題的題意，將 Epstein 提出的「義工」與「做決定」合併為一個因素，於是五個因素分別命名為「親職教育」、「義工與做決策」、「在家學習」、「溝通」、及「與社區合作」。

表2 「家長參與態度」因素分析摘要表

題目	因素一	因素二	因素三	共同值
24.學校家長會應該有特殊學生的家長代表參加	.801			.769
23.老師應該讓家長了解孩子在學校的學習內容	.796			.770
28.學校應該提供家長簡單易懂的書面通知	.774			.726
25.學校特殊教育推行委員會應該有特殊學生的家長代表參與	.769			.739
20.學校應該讓家長有表達意見的機會	.732			.725
26.學校應該幫助家長了解孩子的身心發展情形	.726			.767
27.老師應該向家長解釋如何檢查孩子的家庭作業	.715			.712
22.老師多參考家長對孩子學習方面的建議，教學效果會更好	.699			.617
30.學校應該邀請家長參加家長委員會、親師座談會等會議	.696			.729
21.孩子的教育問題，老師應該先徵求家長的同意再決定	.642			.618
29.學校應該邀請家長擔任義工	.591			.646
18.家長可以協助校園安全維護、及兒童上下學的交通安全	.574			.607
19.老師應該主動把孩子在學校的表現告訴家長	.379			.192
4.家長和老師間保持良好的關係，對孩子的學習有很大的幫助		.785		.748
5.家長應該提供有利於孩子學習的環境		.763		.680
6.家長應該提供有關孩子的資料給老師知道（如：發展史，在家的表現等）		.739		.779
3.家長有能力與老師共同解決孩子在學習和行為上的問題		.716		.574
2.家長具有教導孩子的能力		.700		.568
9.家長應該參與子女個別化教育計劃的擬定		.690		.712
10.家長應該出席孩子的鑑定和安置會議		.677		.723
1.家長積極參與孩子的教育，是決定孩子教育成敗的關鍵		.663		.578
8.家長可以依據孩子的情形，向學校申請所需的輔具等服務措施		.621		.617
7.孩子在學校的教育問題，家長有權利參與決定		.591		.593

表2 「家長參與態度」因素分析摘要表（續）

11.家長經過指導後，都可以學會協助孩子完成家庭作業的方法	.575		.494
14.家長是學校重要的合作對象	.413		.494
13.家長可以協助學校擬定學校整體發展計劃、年度計劃、校園計劃及建築計畫等		.639	.544
31.學校可以請家長協助籌募校務基金、或支援器材		.602	.649
16.家長可以幫助教師準備教具、佈置教室、以及整理圖書等工作		.591	.641
15.家長可以參與學校教職員工的甄選及考評		.569	.547
17.家長可以協助孩子班級的教學		.530	.553
特徵值	8.35	6.77	3.24
累積解釋變異量%	26.95	48.77	59.21
命名	對參與的覺知	參與的重要性	參與的角色

表3 「家長參與類型」因素分析摘要表

題目	一	二	三	四	五	共同值
14.你會和班上其他的家長聯繫嗎？	.722					.687
4.學校曾經提供給你有關教養特殊孩子方面的資料嗎	.711					.771
18.你會幫忙孩子班上的教室佈置嗎？	.696					.636
5.學校曾經教你教養特殊孩子的技巧嗎	.688					.718
20.你曾經協助老師進行教學嗎？	.662					.558
10.你會到學校借閱孩子的各項資料嗎	.639					.575
19.你會陪伴你的孩子上課嗎	.638					.544
3.你接受過老師的個別輔導嗎	.613					.600
37.你曾和其他家長互相分享教養特殊孩子的經驗和心得嗎	.560					.580
13.你會和老師一起討論孩子的問題嗎	.555					.707
12.你會向老師提出教學改進的建議嗎	.532					.510
9.你會積極爭取孩子的教育權益嗎	.528					.571
2.你和孩子一起參加過學校舉辦的親子聯誼活動嗎	.505					.570
1.你參加過學校為家長辦的親職教育課程嗎	.364					.443
31.你曾參與學校校務發展計畫的擬定嗎？		.769				.638
30.你參加過學校的家長組織嗎？		.734				.653
23.學校曾經請你協助籌募校務基金、或支援教材嗎		.594				.453
35.你曾參與學校教師遴聘、甄選工作嗎		.591				.622
21.你曾經提供學校物力或財力上的支援嗎		.580				.616
36.你曾參加過家長團體，共同推動和特殊教育相關的法案與政策嗎		.536				.570
22.學校曾經請你擔任義工嗎		.490				.390
32.你曾參與孩子的鑑定與教育安置相關事宜嗎？		.468				.536
33.你曾參與孩子個別化教育計畫的擬定嗎？		.390				.493
24.你會在家教孩子學習嗎			.784			.683
25.你會在家訓練孩子良好的生活習慣嗎？			.773			.644
27.你會檢查孩子的功課嗎			.733			.670

表3 「家長參與類型」因素分析摘要表（續）

26.你會和孩子聊天或一起玩嗎	.719	.592			
28.你會多花一些時間和孩子相處嗎	.692	.563			
29.你會隨時檢視孩子進步的情形，並好好保管紀錄嗎	.591	.469			
17.學校會邀請你參加家長委員會、親師座談會嗎	.717	.610			
7.老師常傾聽你的意見嗎	.655	.692			
16.當孩子表現良好或有問題時，學校會和你聯繫嗎	.643	.532			
11.你會簽閱孩子的聯絡簿嗎	.641	.572			
8.你會主動和老師保持聯繫嗎	.637	.717			
6.老師會讓你了解孩子在學校的學習情形嗎	.627	.625			
40.學校會告訴你有那些社區資源可以利用嗎	.659	.668			
38.你曾利用社區資源（如：家長協會、各校的特教中心），獲得特殊教育相關的資訊嗎	.648	.657			
39.你曾帶孩子參與社區活動，幫助孩子適應社會嗎	.546	.595			
特徵值	5.10	4.56	4.13	3.77	2.94
累積解釋變異量%	13.43	25.43	36.30	46.23	53.95
命名	親職教育	義工與決策	在家學習	溝通與合作	與社區合作

在信度方面，研究者以 Cronbach α 係數考驗各分量表和全量表之間的內部一致性，如表 4 所示。在「家長參與態度」方面三個分量表內部一致性 α 係數介於.80~.93 之間，全量表的內部一致性 α 係數則為.96。在「家長參與類型」方面 5 個分量表內部一致性 α 係數介於.76~.89 之間，全量表的內部一致性 α 係數則為.94，由此可知本調查表是一份具有良好信效度的調查表。

表4 家長參與調查表各分量表題數與內部一致性

家長參與態度	對參與的覺知	參與的重要性	參與的角色	全量表
題數	13	12	5	30
內部一致性	.92	.93	.80	.96

家長參與類型	親職教育	義工與決策	在家學習	溝通	與社區合作	全量表
題數	14	9	6	6	3	38
內部一致性	.89	.82	.84	.76	.77	.94

三、研究程序

本研究的實施程序說明如下：

- (一)蒐集相關資料：研究者在九十二年九月至十一月間，開始蒐集與本研究有關之中英文文獻資料。
- (二)編製調查表：研究者在擬妥調查表初稿後，隨即請 4 位特教系的專家學者、2 位家長參與的研究人員、及 2 位啓智班教師針對調查表進行內容效度評估，再進行預試後確定正式調查表

內容。

(三)選取研究對象：研究者採立意抽樣法共抽取桃竹苗四縣市 150 位啓智班教師以及 725 位啓智班學生家長爲本研究對象。

(四)進行調查：研究者於九十三年三月初發函並徵得學校同意後，隨即將「家長參與調查表」寄達學校，請啓智班教師填寫教師用「家長參與調查表」，並將家長用「家長參與調查表」交由學生帶回請家長填寫。

(五)資料處理與報告撰寫：研究者在資料蒐集告一段落之後，隨即在九十三年七月初將調查表資料整理並輸入電腦，進行資料分析及撰寫研究報告。

四、資料分析

本研究以 SPSS for Windows 12.0 統計套裝軟體進行資料分析。採用平均數、標準差、單因子變異數分析、單因子多變項變異數分析、以及二因子多變項變異數分析等統計方法進行資料之分析。

肆、結果與討論

一、啓智班學生家長參與的情形與需求

啓智班學生家長參與情形如圖 1 所示，由圖 1 可以發現啓智班學生家長參與的類型以「在家學習」的參與情形最踴躍，平均得分爲 3.36，其中以「檢查孩子的功課」得分最高，「訓練孩子良好的生活習慣」及「和孩子聊天或一起玩」次之；得分次高的項目爲「溝通」，平均得分爲 3.26，其中又以「簽閱孩子的聯絡簿」得分最高，「瞭解孩子在學校的學習情形」次之；而啓智班學生家長參與最少的類型則是「義工與做決策」平均得分只有 1.64，其中以「參與學校教師甄選」及「協助學校籌募校務基金」二題的得分最低。

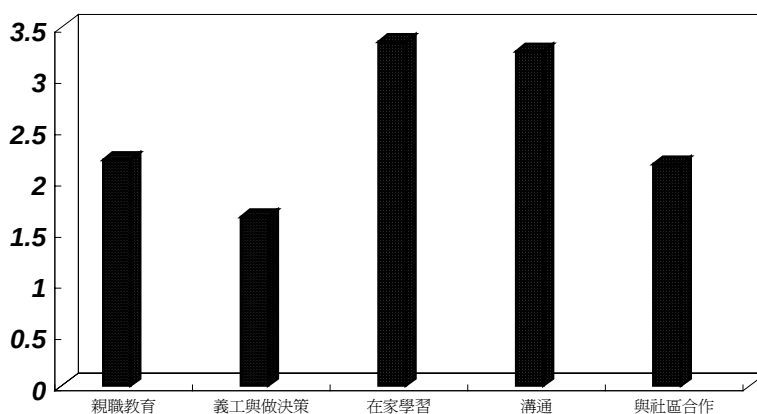


圖1 啓智班學生家長參與情形

其次，啓智班學生家長參與需求如圖 2 所示，由結果發現雖然啓智班學生家長在這五方面的參與需求的平均得分都未達到 3 以上，但從圖 2 仍可看出啓智班學生家長的參與需求也以「在家學習」的需求最高，平均得分為 1.98；「溝通」次之，平均得分為 1.95；而需求最少的部分仍是「義工與做決策」，平均得分為 1.46，尤其是在「協助學校籌募校務基金」及「擔任學校義工」二題的需求最低。

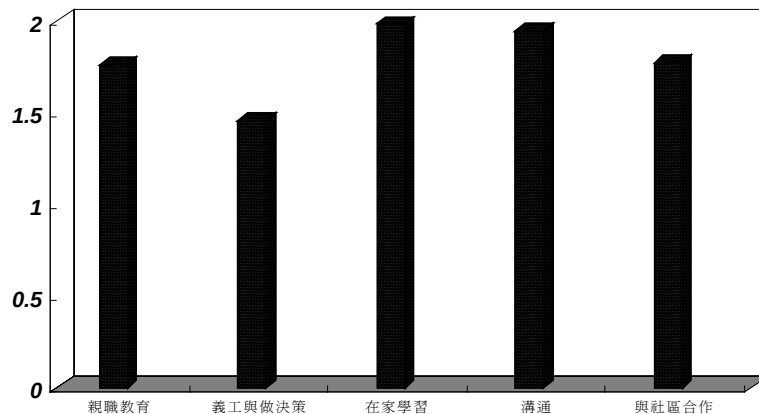


圖2 啓智班學生家長參與需求

總之，從參與的情形和需求看來，啓智班學生家長以「在家學習」的參與情形最踴躍，需求也最高。然而，此種結果卻與 Becker 與 Epstein（1982）、Epstein（1986）的研究結果有所出入，究其原因這二篇研究都是針對小學普通班家長所進行的研究，而本研究是以啓智班家長為對象，由於目前啓智班學生均為中重度智能障礙，家長重視子女生活習慣的訓練（洪清一，2006），因此本研究結果顯示家長最常使用且需求最高的參與類型是「在家學習」，其次才是「溝通」。而 Crawley（1990）的研究結果雖然發現特殊學生家長最常運用的參與類型是「溝通」，但因該研究並未調查特殊學生家長參與「在家學習」的情形，因此也與本研究的結果不同。

其次，本研究也發現啓智班學生家長參與情形最不踴躍的是「義工與做決策」，需求也最低，其中以「協助學校籌募校務基金」、「擔任學校義工」、「參與學校教師甄選」、「參與校務發展計畫的擬定」以及「提供物力或財力支援」等題的需求較低。此種結果支持 Becker 與 Epstein（1982）、Crawley（1990）、Epstein（1986）、Gajar 與 Matuszny（2002）的研究，顯示家長較少參與學校的活動以及學校重要的決策，多數的家長甚至表示從未協助過教師的班級事物、校外教學、以及學校的募款活動。而且，我國社會的傳統較為尊師重道，家長素少參與學校的重要決策，雖然特殊教育法修正案通過後賦予家長參與子女鑑定安置會議、個別化教育計畫等決策的權利，但張筱薇（2006）、藍偉烈（2004）的調查研究也發現，身心障礙學生家長未能參與子女鑑定安置會議與 IEP 會議的原因之一為沒有意見由老師決定即可。

二、啟智班教師與家長對家長參與的態度

啟智班教師對家長參與的態度如圖 3 及表 5 所示，從結果可以看出教師對家長參與持肯定的態度，尤其是在「參與的重要性」以及「對參與的覺知」二個分量表的平均數都在 3 以上，只有在「參與的角色」分量表的得分低於 3，其中以「協助學校擬定發展計劃、年度計劃、校園計劃及建築計畫」、「參與學校教職員工的甄選」、「以及「協助孩子班級的教學」三題的平均得分低於 3。

其次，啟智班學生家長對參與的態度亦如圖 3 及表 5 五所示，從結果也可以發現啟智班家長對家長參與也持肯定的態度，尤其是在「參與的重要性」及「對參與的覺知」二個分量表的平均數都在 3 以上，但在「參與的角色」分量表的平均得分只有 2.58，其中也以「協助學校擬定發展計劃、年度計劃、校園計劃及建築計畫」、「參與學校教職員工的甄選及考評」、「幫助教師準備教具、佈置教室、以及整理圖書」、「協助孩子班級的教學」、以及「協助籌募校務基金、或支援器材」等五題的得分較低。

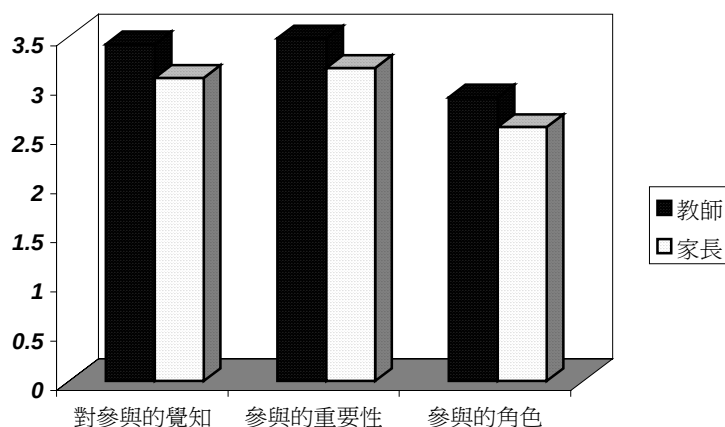


圖3 啟智班教師與家長在「家長參與態度」平均得分的長條圖

而在教師與家長對家長參與態度的差異考驗方面，研究者以啟智班教師與家長為自變項，並以「對參與的覺知」、「參與的重要性」、以及「參與的角色」三個分量表的得分為依變項進行單因子多變項變異數分析，結果得知雖然教師與家長對家長參與均抱持正向且肯定的態度，但教師與家長對家長參與態度有明顯的差異（Wilk's $\Lambda = .938$, $p < .01$ ），進一步的單變量變異數分析結果如表 5，顯示啟智班教師與家長在「對參與的覺知」、「參與的重要性」、以及「參與的角色」三個分量表的得分均達顯著差異，而且教師在「參與的重要性」、「對參與的覺知」、以及「參與的角色」三個分量表的平均數都顯著高於家長，亦即，教師對家長參與的態度較家長積極。

表5 啓智班教師與家長在家長參與態度的平均數、多變項變異數分析、及單變量變異數分析

	啓智班教師 (n=104)		啓智班家長 (n=276)		多變量 Wilk's Λ	單變量		
	M	SD	M	SD		對參與 的覺知	參與的 重要性	參與的 角色
對參與的覺知	3.42	.38	3.08	.72	.938**	20.749**	22.032**	15.750**
參與的重要性	3.48	.34	3.18	.63				
參與的角色	2.88	.46	2.58	.73				

**p<.01

因此，從本研究的結果得知，啓智班教師與家長對家長參與均抱持肯定的態度，而且啓智班教師對家長參與的態度較家長積極。此種結果也與賴怡蓉（1999）、徐淑珠（2003）、Crawley（1990）的研究結果一致，但卻與陳明聰（1996）的研究結果不一致。可能原因為陳明聰（1996）的研究對象雖為國小啓智班教師及家長，但由於當時特殊教育法修正案尚未通過，教師對家長的參與責任、意願和能力持保守的態度，認為家長只是學校活動的支持者而已。

雖然，本研究得知啓智班教師對家長參與的態度較家長積極，但也發現教師對家長協助學校擬定發展計劃、參與教職員工的甄選等與決策有關的項目，以及協助班級教學仍持保留的態度，此種結果支持徐淑珠（2003）的研究發現，顯示國小啓智班教師對於「家長是決定者」的角色較為保守；也與 Hilton 與 Henderson（1993）的研究結果一致，顯示教師雖然對障礙兒童家長參與持肯定態度，但認為教師本身已有足夠能力做好教學工作而不需要家長的參與。此外，Crawley（1990）的研究也同樣發現，特教教師和家長對於目前家長參與學校活動以及親師溝通的情形並無明顯差異，但對於家長參與子女的教育安置等決策項目的態度明顯不如家長積極，此也呼應了本研究的結果。

三、與啓智班學生家長參與有關的因素

為探討啓智班教師的個人背景變項與啓智班學生家長參與的關係，研究者首先選取啓智班教師的個人背景變項包括性別、特教專業背景、任教啓智班年資、學校總班級數、婚姻狀況、最高學歷、以及目前擔任職務等七個變項為自變項，並以教師在「對參與的覺知」、「參與的重要性」、以及「參與的角色」三個分量表的得分為依變項，進行單因子多變項變異數分析，結果顯示啓智班教師對家長參與的態度不因教師的個人背景變項不同而有明顯差異。

其次，由於目前啓智班招收的學生多屬中重度智能障礙，且不分年級集中於一班，因此在探討啓智班學生的個人背景變項與啓智班學生家長參與情形與需求的關係，研究者選取啓智班學生的性別、年齡、障礙子女排行三個變項為自變項，並以家長在「家長參與調查表」的「親職教育」、「義工與做決策」、「在家學習」、「溝通」、以及「與社區合作」五個分量表的得分為依變項，進行單因子多變項變異數分析，結果顯示啓智班家長的參與情形和參與需求不因學生的個人背景變項不同而有明顯差異。

為進一步探討啓智班學生的家庭背景變項與啓智班學生家長參與情形與參與需求的關係，

研究者首先選取啓智班學生的父親學歷和母親學歷爲自變項，並以家長在「親職教育」、「義工與做決策」、「在家學習」、「溝通」、以及「與社區合作」五個分量表的得分爲依變項，進行二因子多變項變異數分析，結果顯示母親的學歷與參與情形有顯著相關（Wilk's $\Lambda = .86$, $p < .05$ ），再根據單變量變異數分析結果如表 6，顯示母親的學歷在「親職教育」、「義工與做決策」、「在家學習」、「溝通」、以及「與社區合作」五個分量表的得分均有明顯差異，進一步進行事後比較結果發現，在「親職教育」方面高中職教育程度的母親參與情形高於其他學歷的母親，大專程度的母親參與情形也高於國小及其他學歷的母親；在「義工與做決策」方面，大專程度的母親參與情形高於國中、高中職及其他學歷的母親；在「在家學習」方面則是大專程度的母親參與情形高於其他學歷的母親；在「溝通」方面高中職程度者參與情形高於其他學歷的母親，大專程度者的參與情形也高於國小及其他學歷的母親；至於「與社區合作」方面則是大專程度的母親參與情形高於國中程度的母親。其次，研究者同樣也以父親學歷和母親學歷爲自變項，並以家長在「親職教育」、「義工與做決策」、「在家學習」、「溝通」、及「與社區合作」五個分量表得分爲依變項，進行二因子多變項變異數分析，結果顯示家長的參與需求和其學歷沒有明顯關係。

研究者接著選取啓智班學生的父母親年齡、父母親職業、以及家中子女數爲自變項，並以家長在「親職教育」、「義工與做決策」、「在家學習」、「溝通」、以及「與社區合作」五個分量表的得分爲依變項，進行單因子及二因子多變項變異數分析，結果顯示家長的參與情形和參與需求和家中子女數、父母親年齡、以及父母親職業沒有明顯關係。

表6 家長學歷與參與情形之單變項變異數分析及事後比較摘要表

變異來源	層面名稱	型III平方和	自由度	均方	F檢定	事後比較
父親學歷	親職教育	1.485	5	.297	.734	
	義工與決策	.671	5	.134	.398	
	在家學習	4.293	5	.859	2.720	
	溝通	3.119	5	.624	1.867	
	與社區合作	5.262	5	1.052	1.409	
母親學歷	親職教育	6.795	4	1.699	4.198*	3>6; 4>1; 4>6
	義工與決策	5.668	4	1.417	4.200*	4>2; 4>3; 4>6
	在家學習	4.022	4	1.005	3.185*	4>6
	溝通	5.454	4	1.364	4.081*	3>6; 4>1; 4>6
	與社區合作	8.511	4	2.128	2.849*	4>2
父親學歷* 母親學歷	親職教育	6.744	11	.613	1.515	
	義工與決策	3.415	11	.310	.920	
	在家學習	8.170	11	.743	2.353	
	溝通	6.798	11	.618	1.849	
	與社區合作	7.978	11	.725	.971	
誤差	親職教育	90.638	224	.405		
	義工與決策	75.566	224	.337		
	在家學習	70.714	224	.316		
	溝通	74.849	224	.334		
	與社區合作	167.291	224	.747		

備註：1：國小；2：國中；3：高中職；4：大專；5：研究所；6：其他

* $p < .05$

為瞭解父母親的婚姻狀況與家長參與情形的關係時，研究者則以父母親的婚姻狀況為自變項，並以家長在「親職教育」、「義工與做決策」、「在家學習」、「溝通」、以及「與社區合作」五個分量表的得分為依變項，進行單因子多變項變異數分析，結果顯示父母親的婚姻狀況與參與情形有顯著相關（Wilk's $\Lambda = .88$ ， $p < .05$ ），再根據單變量變異數分析結果如表 7，顯示父母親的婚姻狀況在「親職教育」、「義工與做決策」、及「在家學習」三個分量表的得分有明顯差異，進一步進行事後比較結果發現，父母親有完整婚姻的家庭在「親職教育」、「義工與做決策」、及「在家學習」的參與情形高於父母親已經離異的家庭。但研究者進一步探討父母親的婚姻狀況對參與需求的影響，結果卻顯示家長的參與需求和其婚姻狀況沒有明顯關係。

表7 家長婚姻狀況與參與情形之單變項變異數分析及事後比較摘要表

變異來源	層面名稱	型 III 平方和	自由度	均方	F 檢定	事後比較
組間	親職教育	8.779	4	2.195	5.201*	1>3
	義工與決策	5.359	4	1.340	3.810*	1>3
	在家學習	4.113	4	1.028	3.017*	1>3
	溝通	3.944	4	.986	2.605	
	與社區合作	6.126	4	1.532	1.950	
誤差	親職教育	105.060	249	.422		
	義工與決策	87.575	249	.352		
	在家學習	84.865	249	.341		
	溝通	94.243	249	.378		
	與社區合作	195.569	249	.785		

備註：1：正常；2：分居；3：離婚；4：配偶死亡；5：其他

* $p < .05$

總之，從啟智班家長參與的相關因素的探討得知，啟智班教師的個人背景變項包括性別、特教專業背景、任教啟智班年資、學校總班級數、婚姻狀況、最高學歷、以及擔任職務等七個變項與其對家長參與的基本態度沒有明顯關係。此種結果支持徐淑珠（2003）的研究結果，卻與賴怡蓉（1999）、陳明聰（1996）的研究結果不一致。可能原因為賴怡蓉與陳明聰的研究屬較早期的研究，當時的啟智班教師仍有部分未修特教專業學分，但目前的啟智班教師均為合格特教教師，對家長參與有正確的理念與態度。

其次，本研究也發現啟智班學生的個人背景變項包括性別、年齡、以及障礙子女排行三個變項與家長參與的情形及需求沒有明顯關係。此種結果也與徐淑珠（2003）的研究結果一致，顯示家長參與的情形不因障礙子女的性別及排行的不同而有明顯差異；但卻與賴怡蓉（1999）的研究結果有所出入，雖然賴怡蓉的研究指出啟智班家長對參與的態度不因子女性別的不同而有差異，但會因障礙子女排行的不同而有差異。可能原因為目前每個家庭的子女數皆不多，就算是身心障礙子女，不論其排行家長都非常關心並積極參與，但賴怡蓉（1999）的研究取樣階段為國中，完成時間又較本研究早，故家長可能因其排行的不同而有參與態度的差異。

此外，本研究的結果也顯示，母親的學歷和家長參與的情形有明顯關係。即母親的學歷越

高在「親職教育」、「義工與做決策」、「在家學習」、「溝通」、以及「與社區合作」的參與情形較好。由於傳統上教養子女的責任大都落在母親身上，身心障礙孩子亦不例外，因而本研究結果顯示僅有母親的學歷與其參與的情形有明顯關係，父親的學歷則無；而且從本研究的結果也可以看出，母親學歷越高者越重視障礙子女的教育，親師之間的溝通越密切，也越能參與子女在家學習活動及重要決策。此結果也呼應陳明聰（1996）、藍偉烈（2002）、Crawley（1990）的研究結果，家長學歷為大學者較高中以下者在參與學校活動、在家學習活動、以及做決策的情形較好。同時，本研究也發現父母親有完整的婚姻者在「親職教育」、「義工與做決策」、及「在家學習」的參與情形也高於父母親已經離異的家庭。原因在於雙親家庭比單親家庭在時間及人力上有更大的彈性，參與的情形也較好，此種結果支持藍偉烈（2002）的研究發現，亦即雙親家庭比單親家庭有更充裕的人力參與子女的鑑定安置及 IEP 會議等重要決策，也呼應 Epstein 與 Becker（1982）、Epstein（2001）的研究結果，顯示單親家庭在參與上較雙親家庭更為困難。

伍、結論與建議

一、結論

本研究主要目的在從夥伴模式探討國小啓智班學生家長參與情形與需求、教師與家長對啓智班學生家長參與態度的差異、以及與啓智班學生家長參與的相關因素。本研究採「問卷調查」的方式進行，並以立意取樣選取桃竹苗四縣市 104 位國小啓智班教師以及 276 位啓智班學生家長為研究對象，以研究者自編「家長參與調查表」為研究工具，進行資料的蒐集。所得資料以平均數、標準差、單因子及二因子多變項變異數分析進行處理，主要發現分為以下三方面：

（一）啓智班學生家長參與的情形與需求

本研究發現，桃竹苗四縣市國小啓智班學生家長的參與情形以「在家學習」的參與情形最踴躍，其中又以「檢查孩子的功課」、「訓練孩子良好的生活習慣」、以及「和孩子聊天或一起玩」的參與情形較頻繁；啓智班學生家長參與最少的類型則是「義工與做決策」，其中又以「參與學校教師甄選」及「協助學校籌募校務基金」二題的得分最低。在參與需求方面，本研究則發現啓智班學生家長在「在家學習」、「溝通」、「親職教育」、「與社區合作」、及「義工與做決策」五方面的需求皆不高，但仍以「在家學習」的需求最高，而需求最少的項目仍是「義工與做決策」，尤其是在「協助學校籌募校務基金」及「擔任學校義工」二題的需求最低。因此，從參與的情形和需求看來，啓智班學生家長以「在家學習」的參與情形最踴躍，需求也最高；家長參與情形最不踴躍的是「義工與做決策」，需求也最低。

（二）啓智班教師與家長對家長參與的態度

從本研究結果得知，啓智班教師與家長對家長參與均持正向肯定的態度，尤其是在「參與的重要性」及「對參與的覺知」二方面。然而，在「參與的角色」方面，教師與家長則持較保留的態度，尤其是在「協助學校擬定整體發展計劃」、「參與教職員工的甄選」、以及「協

助班級教學」三題。

此外，本研究也發現啓智班教師與家長對家長參與態度有明顯的差異，而且教師在「對參與的覺知」、「參與的重要性」、以及「參與的角色」三個分量表的得分均顯著高於家長。

由此得知，啓智班教師的參與態度較家長積極。

(三)與啓智班家長參與的相關因素

本研究結果發現，啓智班教師的個人背景變項包括性別、特教專業背景、任教啓智班年資、學校班級數、婚姻狀況、最高學歷、及擔任職務等七個變項與其對家長參與的基本態度沒有明顯關係。其次，啓智班學生的個人背景變項包括性別、年齡、和障礙子女排行三個變項與家長參與的情形及需求也沒有明顯關係。

然而，本研究結果也顯示，母親的學歷和家長參與的情形有明顯關係，但卻和家長參與的需求無關。亦即，母親的學歷越高在「親職教育」、「義工與做決策」、「在家學習」、「溝通」、以及「與社區合作」的參與情形較好。而且，父母親的婚姻狀況和家長參與的情形有明顯關係，但卻和家長參與的需求無關。亦即，父母親有完整的婚姻者在「親職教育」、「義工與做決策」、及「在家學習」的參與情形高於父母已經離異的家庭。

二、建議

根據研究結果，研究者分別針對教育行政單位、學校、及未來研究方面提出以下的建議：

(一)教育行政單位

- 1.由於特殊教育相關法規的訂定，大多數的啓智班教師對家長參與均有正確的態度，但目前強調「學校-家庭-社區」的夥伴模式，即教師與家長應成為夥伴關係，彼此分享專業。因此，研究者建議教育行政單位應針對現職啓智班教師規劃一系列的家長參與訓練課程，課程內容宜加強夥伴模式的要素及參與類型，以及增進家長參與的有效策略。
- 2.本研究發現啓智班教師對家長協助學校擬定發展計劃及參與教職員工的甄選等決策項目仍持保留的態度，因此研究者建議教育行政單位在辦理家長參與訓練課程或相關研習時，宜強調家長參與子女及學校重要決策的重要性，及其對學校整體發展的助益，以提昇教師對身心障礙兒童家長參與的正確態度。
- 3.本研究也發現家長對「親職教育」、「與社區合作」、以及「義工與做決策」等類型的參與需求較低，然而目前家長參與已是必然的趨勢，因此建議教育行政單位可編製身心障礙學生家長手冊，並強調家長參與的相關法規、家長參與對子女學習及家庭的重要性、以及家長參與的策略及途徑等。

(二)學校方面

- 1.啓智班學生家長以「在家學習」及「溝通」的參與情形最踴躍，但「親職教育」、「與社區合作」、以及「義工與做決策」等類型則參與較少，因此研究者建議學校應盡可能調整目前家長參與活動的辦理方式及時間，鼓勵家長參與學校辦理的親職教育活動，並加強學校

與社區的合作。

- 2.本研究結果也發現啓智班學生家長以「義工與做決策」的參與情形及需求最低，因此研究者建議學校可訂定獎勵措施鼓勵身心障礙學生家長至學校擔任義工，並利用親師座談會或親職教育研習的時間進行宣導，讓家長瞭解參與學校及子女有關決策的重要性，並鼓勵其參與。

(三)未來研究

- 1.本研究僅以調查法蒐集資料，未能深入瞭解身心障礙學生家長參與需求及困難，未來研究可採質化研究法，期能充分掌握家長參與的相關資料。
- 2.本研究僅以桃竹苗四縣市的國小啓智班學生家長及教師為對象，若能擴至台灣地區其他縣市，則可以瞭解不同地區間啓智班家長參與情形的異同。
- 3.本研究僅以啓智班教師及學生家長為研究對象，未來研究可參考本研究發展出來的量表，並以其他類型的身心障礙學生家長為研究對象，探討其參與情形及需求、以及與家長參與的相關因素。
- 4.本研究雖已建立夥伴模式的五種參與類型，但未能將「義工與做決策」正確區分為二種類型，未來研究者可就參與的類型再進行深入的探討。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1996）。*教育改革總咨議報告書*。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 何華國（1996）。*特殊兒童親職教育*。台北：五南。
- 吳璧如（1997）。校長及教師對家長參與的態度與教育歷程中家長參與的類型及效能關係之研究。行政院國科會專題研究計畫（計畫編號：NSC 86 - 2413 - H - 018 - 010）。
- 吳璧如（2001）。家長參與學校教育：實務工作者與學者看法之分析。*教育研究集刊*，**7(47)**，185-214。
- 吳璧如（2003）。師資職前教育中實施家長參與之教學成效研究。*教育研究資訊*，**11(2)**，63-90。
- 林明地（1996）。學校與社區關係：從家長參與學校活動談起。*教育研究雙月刊*，**51**，30-40。
- 林明地（1998）。家長參與學校活動與校務：台灣省公私立國民中小學校長的看法分析。*教育政策論壇*，**1(2)**，155-187。
- 洪清一（2006）。*身心障礙者教材教法—生活訓練*。台北：五南。
- 紀瓊如（2006）。台南縣市身障學生家長參加IEP會議及ITP會議之調查研究。國立台南大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 徐淑珠（2003）。國小啟智班學生家長與教師對家長參與之態度研究。國立台東大學教育研究所教學碩士論文，未出版，台東市。
- 張筱薇（2006）。桃園縣國小身心障礙學生家長參與特殊教育鑑定、安置與輔導工作現況之調查。國立台北教育大學特殊教育學系特教教學碩士論文，未出版，台北市。
- 教育部（2003）。92年度特殊教育統計年報。台北：教育部特殊教育工作小組。
- 教育部（2004）。*特殊教育法規選輯*。台北：教育部特殊教育工作小組。
- 陳怡君（2003）。「家長參與學校教育」影響之探究。*人文及社會學科教學通訊*，**13(5)**，50-61。
- 陳明聰（1996）。台北市國小啟智班學生父母參與之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蔡秀娟（2003）。國小特殊班家長參與學校教育權利與義務。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 賴怡蓉（1999）。國民中學啟智班教師對家長參與之態度研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 謝文豪（2000）。家長參與學校教育：理由、實務、及改進途徑。*花蓮師院學報*，**11**，21-35。
- 簡毓玲（1995）。一支美麗的隊伍：日新國小愛心服務隊。*教師天地*，**76**，50-53。
- 藍偉烈（2004）。台北縣身心障礙學生家長對家長參與法規之瞭解、實際參與及參與需求之調查研究。國立台灣師大特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83(2), 85-102.

- Berger, E. H. (1991). Parent involvement: Yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 91(3), 209-219.
- Crawley, A. L. (1990). *Special education teachers' and parents' perceptions of parent involvement in special education in three Boston public schools*. Dissertation Abstracts International, 51(08), 2705A. (UMI No. 9100516)
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294.
- Epstein, J. L. & Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83(2), 103-113.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp.1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gajar, A., & Matuszny, R. M. (2002). *A comparison of American Indian and non- American Indian parental involvement in the IEP process : Perceived needs for involvement and training. Final report*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471 948)
- Hilton, A., & Henderson, C. J. (1993). Parent involvement: A best practice or forgotten practice? *Education and Training in Mental Retardation*, 28(3), 199~211.
- Hornby, G. (1995). *Working with parents of children with special needs*. London: Cassell.
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. London: Cassell.
- Kyriakides, L. (2005). Evaluating school policy on parents working with their children in class. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 281-298.
- Lowitzer, A. C. (1989). *Family demographics, family functioning, and parent involvement*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 311 669)
- Springate, K. W., & Steglin, D. A. (1999). *Building school and community partnerships through parent involvement*. New Jersey: Merrill.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. New York: Teachers College Press.
- U. S. Department. (1994). *Strong families, strong schools*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
- Warner, L. (2002). *Family involvement: A key component of student and school success*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED470 319)

An Investigation of Parents' involvement of Children with Intellectual Disabilities in Special Class in Elementary Schools: From Partnership Model

Shu-Jou Sun*

Abstract

The purpose of this study was to explore parent involvement of mentally retarded students in elementary schools, whether parents of children with mental retardation and special education teachers would differ in their attitudes toward parent involvement, and factors related to parent involvement. There were 104 special education teachers, and 276 parents of children with mental retardation in Taiwan north area were investigated with researcher-designed questionnaire. Data was analyzed by mean, standard deviation, ANOVA, and MANOVA.

The findings of this study were as follows: (1) "Learning at home" was the most involvement style for parents of children with mental retardation. "Volunteering and decision-making" was found to be the least involvement style. The involvement needs for parents of children with mental retardation showed the same results. (2) Parents of children with mental retardation and special education teachers had positive and affirmative attitudes toward parent involvement. Special education teachers were found to show more positive attitudes toward parent involvement than parents significantly. (3) Mothers' education levels and marriage statuses were reported to be the crucial factors associated with parent involvement. Therefore, recommendations were made in terms of administrators and teachers.

Key words: partnership model, children with intellectual disability, parent involvement

Section Editor: Yuan-Chuan Chiang

Received: August 15, 2006, Modified: December 7, 2006, Accepted: December 20, 2006

* Shu-Jou Sun, Assistant Professor, Department of Special Education, National Hsinchu University of Education

E-mail: shujou@mail.nhcue.edu.tw

