

# 影響我國國小普通班教師融合教育 態度因素之初探

洪郁婷  
國立臺中教育大學  
特殊教育學系碩士班

王欣宜  
國立臺中教育大學  
特殊教育學系

徐汶誼  
新竹市立大湖國小

詹芷安  
國立臺中教育大學  
特殊教育學系碩士班

## 摘要

融合教育在全球是特殊教育推動之重點，我國也是朝融合教育的方向前進，在融合教育的環境下，教師的態度與身心障礙學生之學習與適應息息相關，瞭解影響教師融合態度之因素，以提升普通班教師對融合教育之正向態度，期待能提供身心障礙學生更適切的环境與協助。本文以文獻分析的方式，探究國小普通班教師對融合教育態度之因素，並據此提出相關的建議提供教育機構與學校教師做參考。

**關鍵字：**融合教育、融合教育態度因素

## Exploring the Influence on the Factors in Teacher's Inclusive education Attitudes in Regular-Class in Elementary Schools

Yu-Ting Hung  
Department of Special Education,  
National Taichung University  
of Education

Hsin-Yi Wang  
Department of Special Education,  
National Taichung University  
of Education

Wen-Yi Hsu  
Da-Hu Elementary School

Chin-An Chan  
Department of Special Education,  
National Taichung University  
of Education

## Abstracts

Inclusive education is an important advance in special education around the globe, and the same as Taiwan. The disabilities students' learning is related with teacher attitudes in inclusive education. Realize the factors in teacher's inclusive education attitude to improve the teacher in regular-class toward the positive attitudes in inclusive education. Hope the improvement will give more helps and fit in for the disabilities student. The paper explores the influence on the factors in teacher's inclusive education attitudes in regular-class by

documentary analysis, and states relevant suggestions as a reference for educational administration and teachers in school.

**Keywords:** inclusive education, the factors in inclusive education

## 壹、緒論

不論是在臺灣或國際的特殊教育發展，融合教育已是推動之重點（郭又方、林坤燦、曾米嵐，2016）。李美齡（2004）認為普通班學生與身心障礙學生的互動，會因教師的接納態度而有所不同，可能會因為身心障礙學生之障礙而出現排斥、捉弄等不適切的互動模式，教師若能透過討論和澄清，建立普通班學生面對身心障礙學生的正確態度及適當的互動方式，能使身心障礙學生有更好的班級適應。鈕文英（2015）綜合國外研究發現雖然身心障礙學生的障礙程度會影響一般學生對其之接納程度，但教師若能運用策略讓他們熟悉建立關係，能降低障礙程度的影響。在融合教育的環境下，教師的態度與身心障礙學生的適應是息息相關，希望透過實施融合教育的條件及教師對融合教育之態度進行文獻分析整理，分析影響教師對融合教育態度之因素。

融合教育概念源自於 1960 年代的正常化運動（normalization）主張特殊教育兒童應回到主流社會的正常學校生活、1970 年代的回歸主流運動（mainstreaming）和 1980 年代的統合運動（integration）（Kirk, Gallagher, & Coleman, 2015）。而其中 1975 年的身心障礙兒童教育法案（94-142 公法）是美國特殊教育法的里程碑，其中強調的三大精神零拒絕（zeroreject）、個別化教育計畫（individual education program）及最少限制環境（least restrictive environment）；同時強調在「最少限制環境」下接受教育。「美國教育改革及融合中心」（National Center on Educational Restructuring and Inclusion）（1994）認為融合教育結合最少

限制的環境，提供了適當的服務，融合教育的意思是提供給所有的學生，包含障礙程度嚴重的學生，提供公平且有效的教育機會，讓他們安置在住家鄰近學校，並合乎其年齡的班級，提供相關服務與協助，讓學生在未來能參與社會，且在社會上成為有用的一員。融合教育強調將特殊兒童安置在普通班中，並與一般學生共同學習與生活，而如何在一般教育體制下，和同學一起成長、學習，且能減少受排斥和挫折感，則有賴於正常同儕的支持與鼓勵（洪榮照、黃翠琴，2010）。Polloway、Smith、Patton 和 Smith（1996）指出美國特教發展主要有四個階段轉變，相對隔離（relative isolation）、統合（integration）、融合（inclusion），賦權及自我決定（empowerment and self-determination）。在賦權及自我決定階段，薩拉曼卡宣言當中提到，所有的孩子都應該享有教育的基本權利，以及融合教育能對抗歧視的態度，藉此建立融合的環境，以達到教育系統的最高效益（UNESCO, 1994），強調融合教育是以支持為基礎的教育理念。

目前融合教育已不再只是將身障學生「安置在普通班」流於形式的融合教育概念，而是提供「多元安置選擇」重視普教和特教結合的整個支持系統建立和提供，讓所有的特殊需求學生都能獲益的廣義融合教育（郭又方等人，2016）。

## 貳、影響國小普通班教師對融合教育態度之因素

綜合許靜枝（2008）、王光治（2011）、de Boer, Pijl 和 Minnaert. (2010)、Ojok 和 Wormnæs (2013)之研究，可以歸納國小普通班教師對融合教育態度如下：

- 一、國小普通班教師對融合教育之態度大多是肯定正向的，認為有助於提升學生之社會適應力。
- 二、普通班教師會依特殊需求學生之限制與需求，願意做適度的調整課程及教材。
- 三、大多數教師認為應視特殊需求學生的障礙類別及程度，決定是否適合接受融合教育。
- 四、教師對融合教育的態度會受到普通學生家長的態度、特殊需求學生干擾教學及特殊需求學生的特質而影響。
- 五、班級人數多，教師支持融合教育的可能性較小。

Kavale 和 Forness(2000)指出融合教育成功或是失敗，普通班教師的態度是主要的因素。Ojok 和 Wormnaes (2013)指出教師缺乏專業的準備和計畫的參與，再加上融合教育被視為額外的工作，因此為影響教師對融合教育態度的原因之一。所以教師對融合教育態度會影響融合教育的推動，故在實施融合教育時瞭解教師對融合教育的態度是重要的環節。而以目前融合教育勢在必行的趨勢下，瞭解影響融合教育態度之因素，提高教師對融合教育之正向態度，有助於融合教育之推動。

宋靜怡(2010)認為教師因為對融合教育沒有正確的觀念，而對融合教育抱持負面、消極的態度，將無法充分參與融合教育，反之，教師有充足的專業知識及了解，態度上也會比較接受融合教育。Scruggs 和 Mastropieri(1996)研究發現大約三分之二的普通班教師對融合教育是正向的態度，但只有少數教師願意將特殊需求學生納入自己的班級。鄭佩玲(2003)指出願意接受身心障礙學生在班上的教師會擔心自己特教專業背景不足，需要其它特教專業人員協助；有部分因為導師班級事務忙碌，沒有時間提供適合的評量方式。也因為融合教育實施過程中普通班教師遇到上述之困境，即使在認知、情意方

面教師們雖能認同融合教育的理念，但在行為上卻無法完整落實。透過文獻整理影響國小普通班教師對融合教育態度之因素內容如下：

### 一、特教專業不足

普通班教師在教學時面對身心障礙學生，不了解身心障礙學生特質，以至於在提供輔導時出現迷惘、並質疑自己的教學能力是否有助於身心障礙學生(邱上真, 2001)。鄭佩玲(2003)指出教師特教背景不夠，特教進修缺乏，心有餘而力不足。普教老師和特教老師訓練不同，雖然大多數的普教老師有修習3學分之特教課程，但對特教的概念仍稍嫌不足，在面對身心障礙學生會擔心自己的專業不足以協助學生，在擬定及執行個別化教育計畫時也覺得困擾。所以強化普通班教師之特教知能，建立與特殊教育教師合作機制，能有效避免普通班教師因特教專業不足所產生之困擾。

### 二、教學工作壓力大

林美香(2004)指出普教老師需要為身心障礙學生做紀錄、資料、IEP 花太多時間，很難有其他的時間提供身心障礙學生個別補救教學。黃瑛綺(2002)認為學生差異太大，在教學的過程中，無法兼顧所有學生；在教學進度壓力下及缺乏足夠的彈性空間，沒有時間調整課程或設計教材，難以進行個別化教學。普教老師除了準備教學外，有的教師還會兼任行政工作，而且在教學的過程中，是以團體教學為主，須以大多數的學生學習狀況為主，在面對各種壓力下，實在難以對身心障礙學生提供課程與評量之適性調整。

### 三、班級經營困難

劉香芬(2013)指出在融合教育中，普教老師最常遇到兩難的議題是應該保



障身心障礙學生的受教權，但是也要考慮班上其他同學的權益。特教學生的不當行為，會影響其他學生的受教權，學生會質疑教師班營經營的公平性；有些學生會排斥與特殊需求學生一起學習（黃瑛綺，2002）。普教老師面對學生常規管理與輔導過程中，容易受到身心障礙學生不當行為的挑戰，在強調因材施教的環境下，不同的管教方式及標準，容易讓學生產生疑惑，如何面對學生的質疑，提升同儕對身心障礙學生的接納程度，是班級經營中很重要的課題。

#### 四、團隊合作困難

大部分國小普教老師對專業團隊之運作及機制不甚了解，不知道如何取得相關資源，以協助身心障礙學生學習（彭慧玲，2002）。經費有限，配套不夠完善，普通教師常常是單打獨鬥；在主流普通教育中，特教教師的專業角色定位模糊，難以發揮功能。普教老師及特教老師合作上，因有各自之業務，在分工上時易會產生誤解，而造成融合教育推動的困難（Kim, 2012），對於身心障礙學生輔導實在難以視學生狀況隨時進行討論及調整，而在其他專業人員協助部分，因專業人員到校協助的時間不定，且與學生相處時間不長，無法了解學生在班上的實際情形，在訊息不完整的狀況下，評估結果和提出輔導不一定完全符合學生需求，甚至有時沒有具體說明其輔導目標，讓普教老師難以實際運用其策略建議，輔導成效不彰。

#### 五、親師對融合教育未能有共識

家長在特殊需求學生教育上扮演重要的角色，在學生學習和行為各方面上都需要家長的配合，更是普通班教師的最佳夥伴；若遇到家長不用心、過度關心，或是雖然很投入但總是站在自己的立場，不認同學校的協助，都會成為普通班教師最大的壓力（蘇燕華，2000）。少數家長不

信任教師對身心障礙學生的處理而干涉教學（林美香，2004）。不論是身心障礙學生的家長或是一般學生的家長，其支持對普教老師是很大的助力，面對家長不論合理或不合理的要求，甚至有的家長會指導普教老師應該怎麼做，都考驗著普教老師的溝通及情緒管理之能力，有時候會讓普教老師覺得面對家長比教育學生更辛苦。

#### 參、結語

為能落實融合教育的理念，減少理念與實務面有落差，依文獻整理針對影響融合教育態度因素提出建議內容如下：

- 一、建議可以建立普通班教師及特殊教育教師之合作諮詢，分享教學策略、討論設計教材或教法、共同編寫 IEP，既可以補足普通班教師特教專業不足，也可以降低教學工作之負擔。
- 二、為降低普通班教師教學工作壓力，可以減少班上特殊需求學生之人數，而學校在適時給予普通班教師肯定與行政支持，能有效激勵及維持普通班教師之教學熱忱，更能使教師繼續堅持下去。
- 三、在班級經營困難部分，教師可將班級經營之重點放在同儕對特殊需求學生之理解及相處方法，而不是在特殊需求學生的行為矯正或限制（邱湘瑩，2013）。讓一般學生了解身心障礙學生狀況及需求，提供有效的相處策略，能有效提升一般學生之接納程度，減少學生對教師公平性之質疑。
- 四、在前述影響因素中團隊合作困難和親師未能達成共識部分，建議可以透過傳播媒體、書面文宣、親師懇談、座談會或專題演講等宣導活動，讓家長知道融合教育的優點及重要性（蘇燕華，2000；邱明芳，2003）。普通班教師也能積極主動整合相關專業資源，

提供學生與家長專業協助，與專業人員和家長達成一致的目標，創造三贏的局面。

在融合教育的趨勢下，特殊教育與行政支援的提供都是不可或缺的部分，學校行政支援提供亦是提升特教服務品質的利器，辦理協商、執行與檢討的重要角色（陳彥宇，2016）。成功的融合教育需要學校全面性及有系統的協助，對於身心障礙學生的資訊及適性課程，普教老師通常需要特教老師及學校額外的協助(Reiter & Feigin, 2005)。實施融合教育的過程，是需要普通班教師、特教老師、學校行政資源支持、環境及設備各方條件是環環相扣的，缺一不可。而教師的態度對於身心障礙學生在融合教育的適應扮演重要的角色，為提升國小普通班教師對融合教育之正向態度，落實融合教育之執行面，提供影響融合教育態度因素之建議及因應之道，供教師、學校及教育主管機關參考，以期有效推動融合教育。

## 參考文獻

- 王光治（2011）。原住民地區國小教師融合教育態度與教學支援需求之研究。國立臺東大學教育學系學校行政碩士在職專班碩士論文，未出版，臺東縣。
- 宋靜怡（2010）。澎湖縣學前教保人員對融合教育專業知能之認知、需求與大之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 李佳璇（2010）。教師人員認知與融合教育態度之研究。國立成功大學政治經驗學研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 李美齡（2004）。高中職教師對身心障礙學生接納態度之研究。國立彰化師範大學教育研究所博士論文，未出版，彰化縣。
- 林美香（2004）。台灣中部區國小教育人員對融合教育態度之研究。國立臺中師範學院碩士論文，未出版，臺中市。
- 邱上真（2001）。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。特殊教育研究學刊，21，1-26。
- 邱明芳（2003）。國民小學實施融合教育學生行政支援之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 邱湘瑩（2013）。國小教師在融合教育中的挑戰與轉化。臺灣教育評論月刊，2（2），144-146。
- 洪榮照、黃翠琴（2010）。國小普通班學生對自閉症同儕接納態度之研究。臺中教育大學學報，24（1），177-194。
- 許靜枝（2008）。雲林縣國小普通班教師對融合教育態度之研究。國立台東大學特殊教育學系碩士在職專班碩士論文，未出版，臺東縣。
- 郭又方、林坤燦、曾米嵐（2016）。台灣融合教育的實施與展望。東華特教，56，1-9。
- 陳彥宇（2016）。融合教育區是下的特殊教育服務與學校行政支援-以高屏地區三所不同安置型態學校為例。特教論壇，21，82-96。
- 鈕文英（2015）。擁抱個別差異的新典範-融合教育（第2版）。臺北：心理。
- 黃瑛綺（2002）。國小融合教育班及教師教學困擾之研究。國立臺東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。
- 劉香芬（2013）。臺中市國民小學科任教師在融合教育中的困擾及之支持需求之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 鄭佩玲（2003）。臺中縣國小教師對融合教育態度之研究。國立彰化師範大學

- 特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 蘇燕華（2000）。融合教育的理想與挑戰--國小普通班教師的經驗。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353. DOI: 10.1080/13603110903030089.
- Polloway, E. A., Smith, J. D., Patton, J. R., & Smith, T. E. C. (1996). Historic Changes in Mental Retardation and Developmental Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 31*(1), 3-12.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality. *Remedial and Special Education, 21*, 279-297. doi:10.1177/074193250002100505
- Kirk, S.A., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2015). *Educating Exceptional Children* (14th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- National Center on Educational Restructuring and Inclusion (NCERI) (1994), National study of inclusion education, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 375606).
- Ojok P., & Wormnæs S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education, 17*(9), 1003-1021. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.728251>.
- Public Law 94-142 (1975). The education for all handicapped child act.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*, 59-74. doi.org/10.1177/001440299606300106
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005) Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education, *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215-229. DOI: 10.1080/08856250500055735
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNSECO.
- Y., W., Kim.(2012). Inclusive education in South Korea. *International Journal of Inclusive Education, 18*(10), 979-990. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.693402>.