

大專校院教師融合教育態度 之文獻初探

王欣宜
國立臺中教育大學
特殊教育學系

陳盈達
國立臺中教育大學
特殊教育學系

摘要

臺灣大專校院身心障礙學生都與普通學生一起學習，根據相關研究指出，大專校院中良好的師生互動有助於學生學習。研究者由文獻分析，歸納出融合教育態度具備認知、情感與行為傾向三部分，且經由實徵研究的歸納可知，臺灣目前大專校院教師的融合教育態度是屬於積極正向。

又根據文獻分析出影響大專校院教師融合教育態度背景因素方面則是包含教育人員特徵、特殊學生特徵兩部分。分析臺灣的相關研究，歸納出影響臺灣大專校院教師融合教育態度的背景因素是「特殊教育知能」、「教師服務學校類型」。在結論方面則建議應提升目前臺灣大專校院教師特殊教育知能。

關鍵字：融合教育態度、大專校院、特殊教育

To Explore the Literature of Instructors' Inclusive Education Attitudes at the Universities

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

Ying-Ta Chen
Department of Special Education
National Taichung University of Education

Abstract

Inclusive education is the tendency in Taiwan, but no study has focused on instructors' inclusive attitudes at the universities. According to the literature, the inclusive education attitudes contained three parts, including the cognition, affection, and behavioral tendencies. The literature revealed that university instructors in Taiwan had active, positive attitudes toward inclusive education.

The instructors' inclusive education attitudes were affected by the factors of characteristic of education personnel and the characteristic of students with disabilities. In Taiwan, the "knowledge in special education" and "type of school" were the major factors to affect the instructors' inclusive education attitudes. According to the results, the suggestions are made.

Keywords: attitudes towards inclusive education, higher education, special education

壹、前言

融合教育是台灣特殊教育發展的主流，且我國從 2006 年始即為實施身心障礙者權利公約(The Convention on the Rights of Persons with Disabilities，以下簡稱 CRPD)的參與實施國家之一。CRPD 指出融合教育是「全人取向」，認為人人(包括身心障礙者)都有學習能力，因此需提供彈性課程、教學與學習方法，教育系統必須提供個別化的教育對策，而非期待學生適應教育系統，融合教育體系應包括學前教育到高等教育。但檢視關於教師的融合教育態度相關研究，幾乎都集中在幼兒園及國小教師，國中及高中職階段並不多，大專校院階段目前僅有兩篇，為王欣宜(2018)與洪郁婷(2019)的研究。

大專校院教師的融合教育態度研究非常缺乏，就普通教育角度而言，雖然大專校院教師與學生接觸的時間不比高中階段以下之教師，但仍對大學生的學習有正向的影響，符碧真(2007)與徐文鈺(2013)的研究都提到，大學教師各有其專精學術領域，不容置疑，但從台灣高等教育資料庫中大學生認為對學習最有助益的填答意見，以及歷程-結果取向的研究都顯示，正向的師生互動討論對於大學生的學習是有所幫助的。過去的研究顯示大專校院教師對學生的課業學習仍具有影響力，因此研究者認為：大專校院教師對身心障礙生的融合教育態度會影響學生的學習與師生間的互動。

台灣近五年來就讀大專校院的身心障礙學生有逐年增多的趨勢，各科系的教授接觸身心障礙學生的機會也隨之增高，但對於融合教育態度為何，是值得探討的。因國內外關於大專校院教師融合教育態度的論述文章與研究甚少，因此本研

究分析約近十二年(2007-2019)關於國內外大專校院教師融合教育態度的研究文獻，所得相關結論可以做為未來提供臺灣大專校院階段之特殊教育服務政策規畫的參考。

貳、大專校院教師融合教育態度內涵

一、融合教育態度的內涵

態度是指一個人對於某項事物的一種持久性的傾向，按國內外學者的分析，國內學者張春興(1989)認為態度是指個體對人、對事及對周遭世界的一種具有持久性與一致性的傾向，張春興(1994)與郭生玉(1995)指出態度包含認知、情感和行為三種成分。Katz 和 Stotland(1959)認為態度包含認知(Cognition)、情感(Affection)和意向(Conation)，Baron 和 Greenberg(1990)也認為態度應該包含認知、情感和行動。由上述可知，許多學者對態度的組成成分大致都分這三種，但名稱卻略有不同，如認知又可稱為思想或信仰；情感有可稱為評價或感情；行動又可稱為行為、行為傾向或行為處置。

研究者綜合上述，將態度分為認知、情感與行為傾向三方面，認知是指個體對事物了解的情形，知識程度和看法；情感是指個體對態度對象的情緒感覺；行為傾向是指個體對態度對象的反應傾向，意即個體對態度對象必須有所行為時所表現出來的準備行為狀態。

研究者綜合 CRPD 與學者們的看法(吳淑美, 2016; 高宜芝、王欣宜, 2005; 鈕文英, 2015; Avramidis & Norwich, 2002; Sailor & Karasoff, 1996)，認為大專校院階段的「融合教育」是指大專特殊學生和一般大專學生一起學習，且學校及教師能根據特殊學生的需求做調整，並能使特殊學生和同儕有充分的人際互動，學校

也能給與充分的支援和支持。教師的融合教育態度，指的是教師對融合教育的認知、情感與行為傾向。

二、大專校院教師的融合教育態度

鈕文英(2015)指出要建立一個成功的融合教育環境，受到教師的融合教育的態度、教師對特殊學生的期望和教師調整課程教學能力等三方面的影響。而以往國內外的研究，多著重高中以下教育階段普通教育教師融合教育態度對身心障礙學生學習的重要性，如(如徐瓊珠、詹士宜，2008；胡永崇、蔡進昌、陳正專，2001；楊瑞文，2002；Davis,1994；Idol, 2006；Van Reusen, Shoho, & Barker, 2001；Smith, 2000)，大致的結論為：在中小學階段，若教師對融合教育的態度是積極正向，會直接影響普通生對特殊生的態度，且教師對特殊學生的接納會影響特殊學生的學業表現。然而，國內外關於教師融合教育態度的研究大多是針對高中階段以下教師的融合教育進行探討，在大專校院階段研究者目前找到四篇文獻，研究者就這四篇探討大專校院階段教師的融合教育態度。

臺灣目前兩篇關於大專校院教師的融合教育態度研究，分別是王欣宜(2018)與洪郁婷(2019)，國外則是加拿大Lethbridge大學的Hindes和Mather(2007)與葡萄牙 Maria, Borges 和 Gonçalves(2018)的研究，但 Maria 等人(2018)的這篇研究是屬於質性訪談之研究。

在臺灣部分，洪郁婷(2019)的研究工具是採用王欣宜(2018)編製的「大專校院教師融合教育態度及支持需求調查表」對臺中市 141 位大專校院專任教師進行調查，王欣宜(2018)編製的問卷將融合教育態度分為認知、情意、行為傾向三個部分，調查對象是全臺灣的大專校院教師。兩份研究的結果顯示，臺灣大專校院教師的融合教育態度是正向積極的。而

Hindes 和 Mather(2007)研究中是以量表詢問該校 83 位大學教授，包含 44 位女性和 39 位男性教授，本問卷只有 16 題，其中一題與融合教育態度較為相關，題目是「班級中是否應包含身心障礙學生」，其餘 15 題是在詢問各種障礙類別學生安置在普通教室中，是否有為學生提供課程教學的調整？該量表是採七點量表，研究結果顯示該校的教授對於該題「班級中是否應包含身心障礙學生」的平均分數為 5.8 分，顯示對於特殊學生就讀大學的支持，但這僅是加拿大對於一所大學針對特定題目進行調查；Maria, Borges 和 Gonçalves(2018)對 18 位大學教師的訪談果顯示，教師於融合教育態度也是正向積極的。目前從國內外四篇研究歸納的結論顯示，大專校院教師的融合教育態度屬於積極正向。

三、影響大專校院教師融合教育態度的背景因素及相關研究之探討

(一)影響大專校院教師融合教育態度的背景因素

對於影響教師融合教育態度有許多原因，鈕文英(2015)曾將影響高中以下的教師融合教育實施的背景因素分為教育人員的特徵、教育人員對融合教育的了解和擔憂、特殊學生的特徵、教育環境的支持情形等方面。

融合教育人員的特徵指的是教育人員的專業背景、任教階段、教導特殊學生的經驗；教育人員對融合教育的了解和擔憂指的是教師是否了解融合教育方案及對方案的覺知；特殊學生的特徵，指的是特殊學生的障礙類別和程度及行為表現；教育環境的支持情形指的是教學時間是否足夠、是否有特殊教育教師的合作實施、特殊學生父母是否配合、是否獲得學校的支持和訓練、經費資源是否容易取得。

考量大專校院的教學環境不同於於中小學階段，研究者認為教育人員

對融合教育的了解和擔憂、教育環境的支持情形這兩部分較不適用於大專校院階段的教育環境，因此以下僅就教育人員的特徵和特殊學生的特徵進行探究。

1. 教育人員的特徵

過去國內外關於國中小教育人員或教師融合教育態度的研究 (McLeskey, Waldron, So & Swanson, 2001; Siegel & Jausovec, 1994) 即顯示，參加過訓練或曾實施融合教育方案的教師，對於融合教育的態度較為正向積極，也有研究 (Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007) 指出，有接觸身心障礙學生經驗的老師，對融合教育態度越正向。

國內相關研究也有相同的結論，如王淑霞 (2001) 調查國中普通教育教師與特殊教育教師的融合教育態度，發現有特教專業訓練背景的老師對融合教育的態度較無特教專業訓練背景的教師積極正向。林穎昭 (2009) 的研究也指出，已修習過特教學分或參加特教知能研習的高中職教師對融合教育態度較從未參加過任何特教研習或活動教師積極。

2. 特殊學生的特徵

鈕文英 (2015) 整理國外的研究顯示，在融合教育環境中，教師較接納輕度障礙學生，認為嚴重障礙程的學生較不適合安置於普通班。國內的研究也有類似的結果，就障礙程度而言，如黎惠欣 (1996)、魏俊華、簡淑蓮、王明泉 (2005) 的研究結果顯示教師認為輕度障礙的學生或幼兒較適合安置於普通班。就障礙類別而言，鈕文英的研究結果也顯示，國外教師較容易接納感官或肢體障礙的學生，國內方面徐瓊珠、詹士宜 (2008)

的研究顯示，國小階段的普通班教師對學習障礙接納程度較高，高於聽障、自閉症及注意力缺陷過動症的學生。

在大專階段方面，Hindes 和 Mather (2007) 的研究顯示，教師對感官、語言、動作障礙學生的接納態度較注意力缺陷及精神疾病學生為高。雖然只有一篇研究，但結果似乎也 and 以中小學教師為研究對象的結果相呼應。

(二) 國內大專校院階段的相關研究

王欣宜 (2018) 的研究根據上述對教育人員和特殊學生的特徵之分類，又因考量大專校院教師可能不熟悉障礙類別與程度，因此並未將「特殊學生的特徵」的背景變項納入研究問卷中，在所編製的問卷當中使用的背景變項包含了特殊教育背景(特教系畢業及參加特教研習 3 學分或 54 小時以上、曾參加過特教研習未滿 3 學分或 54 小時、未曾參加過任何特教研習)。亦根據過去中小學的相關研究及大專校院的教育環境，列出了性別(男、女)、年齡(40 歲以下、41~50 歲、51~60 歲及 61 歲以上)、職級(包括教授、副教授、助理教授、講師)、學校類型(設有特殊教育中心之公私立一般大學、未設有特教中心之公私立一般大學、公立科技大學、私立科技大學)、任教大專校院年資(5 年(含)以下、6-10 年、11-15 年、16-20 年、21-25 年、26 年以上)、任教領域(教育、人文藝術、社會科學、工程製造、其他)等變項，該研究針對全臺灣大專校院專任教師共發出 400 份問卷，回收有效問卷 299 份。其中不同年齡、職級、任教年資的教師，其融合教育態度並無顯著差異，而性別、特殊教育背景、學校類型與任教領域等背景變項則達顯著差異。在性別方面，女教師的融

合教育態度較男教師正向積極、具特教系畢業及參加特教研習3學分或54小時以上的背景教師顯著高於未具特殊教育背景的教師、學校有設置特教中心的公私立大學教師的融合教育態度顯著高於其他類型大專校院教師、教育領域教師的融合教育態度顯著高於其他領域的教師。

洪郁婷(2019)針對臺中市大專校院教師的研究結果與王欣宜(2018)略有不同,該研究顯示年齡、不同特教背景(參加特教研習)、不同任教年資、不同任教類型學校的教師在融合教育態度上有顯著差異。是否因為台中市有其地域特殊性而導致與王欣宜(2018)的研究結果不同,則需要進一步探討。

參、結語

近年來就讀大專校院的身心障礙學生逐年增加,相關的就學權益也日益受到保障,研究顯示大學中適當的師生互動亦有助於學生的學習成效,但大專校院教師普遍存在者專業領域知識充足,但教與學(teaching and learning)概念不足的問題(符碧真,2007),研究者認為這個現象也會連帶影響到教師對身心障礙大學生的理解與教學。

根據王欣宜(2018)、洪郁婷(2019)的研究顯示,大專校院師整體的融合教育是正向的,但不同背景變項的教師則有不同的看法,但兩者結果相似之處在於若教師具有特殊教育背景、在具有特教中心的學校任教,教師的融合教育態度是更為積極正向的,顯示教師具一定程度的特教知能、向教師進行適當的特教宣導,對大專校院階段實施融合教育是更有幫助的,因此如何提升大專校院教師的特教知能是影響教師融合教育態度很重要的一項因素。建議未來可累積更多的實徵研究,對

提升臺灣大專校院融合教育應更有助益。

參考文獻

- 王欣宜(2018)。**大專校院教師融合教育態度研究總結報告**。粵台教師教育中心協同創新發展中心委託之課題研究成果報告(編號:YTXY1704)。
- 王淑霞(2001)。**國中教育人員對於實施融合教育態度之研究**。國立彰化師範大學碩士論文,未出版,彰化縣。
- 吳淑美(2016)。**融合教育理論與實務**。台北:心理。
- 林穎昭(2009)。**臺北市高中職普通班教師對融合教育態度之調查研究**,*中等教育*, 61(2), 46-67。
- 洪郁婷(2019)。**臺中市大專校院教師之融合教育態度研究**。國立臺中教育大學碩士論文,未出版,臺中市。
- 胡永崇、蔡進昌、陳正專(2001)。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。*國民教育研究集刊*, 9, 235-257。
- 徐文鈺(2013)。**影響大學生課堂主動發言因素**,*當代教育研究季刊*, 21(4), 41-80。
- 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。
- 高宜芝、王欣宜(2005)。**當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討**,*特殊教育教學與趨勢*, 9401, 55-68。
- 張春興(1989)。**張氏心理學辭典**。台北市:東華。
- 張春興(1994)。**現代心理學**。台北市:東華。
- 符碧真(2007)。**大學教學與評量方式之研究**,*台灣高等教育研究電子報*, 10。
- 郭生玉(1995)。**心理與教育測驗**。台北:

- 精華。
- 鈕文英(2015)。**擁抱個別差異的新典範—融合教育**。台北：心理。
- 楊瑞文(2001)。**國民中學教師對聽覺障礙學生融合教育的認知與支持度之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。彰化縣：彰化師範大學。
- 黎慧欣(1996)。**國民教育階段教師與學生家長對「融合教育」的認知與態度調查研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 魏俊華、簡淑蓮、王明泉(2005)。**學前教師對實施融合教育態度及專業知能需求之研究——以臺東縣為例**。國立臺東大學特殊教育學術研討會，臺東。
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards inclusion/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*,129-147.
- Baron, R. A., & Greenberg, J. (1990). *Behavior of organization: Understanding and managing the human side of work*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Davis, S. W. (1994). *Full inclusion of students with moderate to severe disabilities: How do administrators and teachers feel about it?* (Doctoral dissertation, University of Louisville, 1994), University Microfilms International.
- Hindes Y., & Mather, J. (2007). Inclusive education at the post-secondary level: attitude of students and professors. *Exceptionality Education Canada, 17*(1), 107-128.
- Katz, D., & Stotland, E. A. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch(Ed.) *Psychology: A study of a science*, pp.423-475. NY: McGraw-Hill.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of inclusion debate. *Remedial and Special Education, 21*, 279-297.
- Maria, H. M., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education, 22*(5), 527-542. doi: 10.1080/13603116.2017.1377299
- McLeskey, J., Waldron, N. J., So, T. H., Swanson, K., & Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education, 24*(2), 108-115.
- Sailor, W., Gee, K., & Karasoff, P. (1996). School restructuring and full inclusion. In M. Snell (Ed.), *Systematic instruction of students with severe handicaps* (4th ed., pp. 1-82). Columbus, OH: Merrill.
- Siegel, J., & Jausovec, N. (1994). *Improving teacher' attitudes toward students with disabilities*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED374 120)
- Smith, M. G. (2000). Secondary teachers' perception towards inclusion of students with disabilities. *NASSP Bulletin, 84*, 54-60.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes towards inclusion. *High School Journal, 84*(2), 7-20