

# 國中普通班教師融合教育態度、 對不同障礙知能 與擔任身心障礙學生導師意願調查研究

周承翰

新北市立永和國中  
教師

潘裕豐\*

國立臺灣師範大學  
特殊教育學系  
教授

## 摘要

本研究旨在探討國中普通班教師融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙學生導師意願三者間的關係。本研究以自編之「國中普通班教師融合教育相關態度調查表」為工具。以新北市國中普通班教師為對象進行問卷調查，有效樣本為 431 份。研究結果顯示一、不同性別、有無行政經驗以及有無導師經驗的國中普通班教師在部分融合教育態度、對不同障礙知能層面均有顯著差異存在。二、融合教育態度與對不同障礙知能、對擔任身心障礙學生導師意願以及對特定類別障礙知能對擔任該類別身心障礙學生導師意願均有顯著正相關。三、部分融合教育態度層面及對特定類別障礙的知能可以有效預測擔任身心障礙學生導師意願。根據此一研究發現提出建議以提供特殊教育實施融合教育之參考。

關鍵字：融合教育、融合教育態度、對障礙知能、國中普通班導師

\* 通訊作者：潘裕豐 [t14007@ntnu.edu.tw](mailto:t14007@ntnu.edu.tw)

## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

臺灣首次頒布的《特殊教育法》（1984）迄今已經過 39 年，邁入 40 年。其中特殊教育法歷經了四次大修，於 2023 年第四次的修法時，將第十三條修正如下：

「高級中等以下各教育階段學校及幼兒園應積極落實融合教育，加強普通教育教師與特殊教育教師交流與合作，…」其條文實質內容雖與原條文無異，但將普特之間的合作以及落實融合教育明文寫入法條，並且將特殊教育學生安置班型改為依照融合程度排列，也宣示了臺灣政府積極推展融合教育的決心。

根據美國教育重建與融合中心（National Center on Educational Restructuring and Inclusion, NCERI, 1994）指出融合教育是在普通班級中提供教師與學生必需的支持服務，以及個別化的課程調整。以保證特殊需求學生在課業學習、行為與社會能力的成功。《特殊教育法》（2023）不僅符合上述定義，也與 Vaughn & Schumm（1995）以及洪儷瑜（2014）所言負責任的融合教育精神一致。除此之外，也呼應了聯合國提出的《薩拉曼卡宣言與特殊教育需求行動綱領》中，學生不應被安置在特殊學校、特殊班級或在學校中某部分永遠的抽離（UNESCO, 1994；呂依蓉，2016）。由上述資料可見，我國的特殊教育積極走向融合教育思潮，特殊需求學生在安置上也遵循最少限制原則，盡量以普通班級、普通教育學校為主。因此，普通班教師的角色也變得越發重要，必須面對班級中的特殊需求學生並適時給予輔導。與此同時，普特之間的交流與合作也越來越頻繁、密切，例如新課綱的推行、三層學習支援系統以及普特合作的介入反應模式（Responsive to Instruction, RTI）等等（洪儷瑜，2014）。

從統計數字來看，在臺灣，111 學年度國民中

學教育階段身心障礙學生有 2 萬 7,301 人，其中有 2 萬 6,561 人（97.29%）安置在一般學校，有 740 人（2.71%）安置在特殊教育學校。一般學校的身心障礙學生安置在分散式資源班的有 2 萬 1,197 人（79.80%）最多；在集中式特教班的有 2,567 人（9.66%）次之；在普通班接受特殊教育服務的有 1,541 人（5.80%）；接受巡迴輔導服務的有 1,256 人（4.73%）。特殊教育學校學生安置型態為集中式特教班有 736 人，接受巡迴輔導服務有 4 人（教育部，2023）。由此可知，約有 87.8% 的身心障礙學生安置於普通班級當中，符應了聯合國的潮流，也說明了普通班教師有非常高的機率擔任身心障礙學生的班級導師且與特殊教育教師共同負有輔導身心障礙學生的責任。

除此之外，《特殊教育法》第三十條規定：

高級中等以下學校及幼兒園，應加強普通班教師、輔導教師與特殊教育教師之合作，對於就讀普通班之身心障礙學生及幼兒，應予適當教學及輔導；…」以及「為保障身心障礙學生之受教權，並使普通班教師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之教育需求，學校校長應協調校內各單位提供教師所需之人力資源及協助，並得經總輔導會評估調整身心障礙學生就讀之普通班學生人數；學校提供教師所需之人力資源及協助、調整身心障礙學生就讀之普通班學生人數及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。

此法為當身心障礙學生從國小轉銜至國中階段時，學校端能夠為其安排適性導師而不受常態編班規範之依據。然而，雖然法規上提供安置身心障礙學生的班級能夠酌減班級人數減少導師的負擔，但並非每位國中普通班教師都願意擔任身心障礙學生之適性導師。從研究者在國中教育現場觀察，每到了六、七月新生轉銜的季節，特教組長以及輔導主任就必須四處尋找、請託適合擔任特殊需求學生適性導師的人選，且因教師缺乏對各類障礙的了解與知能，常會出現挑學生的情形，例如可以接受學習障礙生但絕不接受自閉症

學生等等，也有部分老師對融合教育採取反對或觀望態度，認為特殊需求學生會造成班級經營或教學上的困擾。事實上，反對融合教育者認為融合教育可能會降低一般學生的學習品質、剝奪一般學生的學習機會、普通教育教師尚未準備好教導所有類型的學生以及缺乏如何成功實施融合教育的研究等等。

回顧近十年內的文獻後，雖有相關研究探討普通班教師對於融合教育態度相關議題，但缺乏普通班教師擔任適性導師相關的研究，實為一大缺口。基於上述提出的動機及當前文獻不足之處，本研究欲從教師對融合教育的態度以及不同障礙類別出發，進一步探究與擔任身心障礙學生導師意願的關係，期能對當前適性導師運作制度提出建議。

## 二、研究目的

基於上述研究背景與研究動機，本研究的研究目的如下：

- (一) 調查國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願整體情形。
- (二) 分析不同背景變項國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願的差異。
- (三) 解釋國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能對於擔任身心障礙導師意願的相關情形。
- (四) 解釋國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能對於擔任身心障礙導師意願的預測效果。

## 貳、文獻探討

### 一、融合教育的意義與內涵

自聯合國發布《薩拉曼卡宣言與特殊教育需求行動綱領》(1994)以降，國際間即確立了以

融合教育為特殊教育努力前進的方向(呂依蓉, 2016)。而國內融合教育之始為1967年所實施之視覺障礙學生混合教育(鈕文英, 2022)，而後我國也借鏡許多國際經驗，由隔離式教育逐漸走向融合，主張以最少限制環境的原則進行特殊教育學生的安置。除了特殊教育學校或特殊教育班，可依特殊教育學生需求安置於分散式資源或巡迴輔導班(教育部, 2019)。而現今的融合教育很大程度上也受到《身心障礙者權利公約》(The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD)的影響，其中第二十四條關於教育部分，更是多次提到締約國應使身心障礙者充分融合之必要，不應排拒身心障礙者於普通教育系統之外。因此我國最新版本的《特殊教育法》(2023)當中，也將許多條文改寫，以符合CRPD之精神。如第十條：

特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合融合之目標，並納入適性化、個別化、合理調整、社區化、通用設計及無障礙環境之精神。

由此可見融合教育對我國或是國際上特殊教育發展之重要性。

融合教育的內涵不僅止於將身心障礙學生安置於普通班級，而是在多面向上給予身心障礙學生支持，使其能夠適性的融入學校、社區生活(Mackey, 2014)，以下綜合文獻(陳書婷, 2018; 鈕文英, 2022; Somerton, 2022)分為三面向探討融合教育的內涵。

#### (一) 安置方面

對於特殊需求學生的安置應採取就近入學原則，以及適齡的班級與普通學生共同學習，而非隔離、標籤化的環境。在安置時也必須考量學生的特殊需求給予相對應的準備與支持，並不僅僅是物理環境如無障礙空間等的滿足，而是將學生心理環境上的需求一同納入考量。

#### (二) 服務對象方面

在融合教育下強調所有學生皆有其獨特性，

特殊需求學生並不侷限於取得特殊教育鑑定資格者，而是全部有特殊需求的學生，也因此所有學生皆能從融合教育中受益而不僅止於身心障礙學生。

### （三）服務型態方面

學校必須確保全體學生的學習，並提供符合學生需求的課程以及支持服務。提供服務者並不侷限於特殊教育教師，而是普通班教師與特殊教育教師攜手合作，學校行政端提供所需支援，全體一起執行融合教育，共同發掘特殊需求學生之優勢以助其融合。

## 二、融合教育的實施

對於教師而言，在實施融合教育時可分為五個面向，分別為系統性合作、教學實務、物理環境、社會情緒行為處理以及評量（Finkelstein et al., 2019）。以下分述之：

### （一）系統性合作

系統性合作指的是教師與其他專業間的相互支持與合作，其他專業包含了其他教師、語言治療師、物理治療師、職能治療師、學校心理學家等，也包括學生本人以及其家庭成員。系統性合作的目的是在於提供單一整合的系統，使所有學生都能成功地學習（鈕文英，2022；Finkelstein et al., 2019）。

### （二）教學實務

在教學上，教師必須依照學生需求調整學習內容、學習歷程、學習環境以及學習評量（教育部，2022）。並且在實施教學時必須恪守差異化以及個別化之原則，例如全方位教學設計（Universal Design of Learning, UDL）可確保特殊需求學生在普通班級內與同儕有相同的學習成效（Lindner & Schwab, 2020）。

### （三）環境調整

環境調整不僅限於物理空間上的無障礙設置，也包含了心理空間的營造。教師應於事前對教室空間進行安排，以滿足學生的特殊需求，也

營造出富有學習刺激以及動力的課堂環境（鈕文英，2022）。

### （四）情緒行為問題處理

特殊需求學生的情緒行為問題往往最困擾教師教學，教師在設計教學時應一併考慮學生的情緒行為需求，例如建立明確的行為增強、進行功能性評量（Functional Assessment, FA）、擬定行為處理策略等（洪麗瑜等人，2018）。

### （五）評量

評量方面須透過個別化設計評量來監控學生的學習表現，並結合個別化教育計畫（IEP）檢核學生的學習成效。例如課程本位評量以調整後的課程內容出發，評估學生的學習結果，能夠對教師教學進行即時的回饋（林素貞，2021）。

## 三、融合教育的挑戰

融合教育雖在國內外推行已久，但在實務上卻也面臨許多挑戰。文獻共同指出大多數普通班教師對於融合教育持正向看法與態度，卻在實施融合教育時有所顧忌（陳書婷，2018；Moberg, 2019；Katharina & Susanne, 2020）。普通班教師在實施融合教育時，常遇到以下挑戰：

### （一）專業知能不足

普通班教師對於實施融合教育的第一個遲疑便是擔憂自身的專業知能不足，大多數教師在師資培育的過程中缺乏對身心障礙學生足夠的認識，導致教師產生憂慮。且因特殊需求學生殊異性大，因此之前面對特殊需求學生的經驗無法一體適用，導致教學與輔導上的困難以及教師備感壓力等挑戰（陳書婷，2018；陳秋伶，2010）。

### （二）班級經營的挑戰

普通班教師在班級經營上最大的教學困擾來自「班級人數過多」以及「無法有效處理特殊需求學生的情緒行為問題」（陳書婷，2018；Talmor et al., 2005）。普通班教師在長期負擔過多工作的情況下，會導致融合教育品質下降以及教師工作耗竭等問題。

### (三) 課程教學的挑戰

在課程與教學方面，由於欠缺對於課程調整相關知能以及對個別化教育計畫（IEP）的認識，並且因班級人數過多導致普通班教師難以實施差異化教學，常常無法顧及特殊需求學生的學習進度，導致學習成效低落（吳南成，2010）。

### (四) 支援系統不足

在教學現場，普通班教師缺乏對特殊教育系統的理解以致於缺乏專業諮詢管道。此外，因各學校內對融合教育的支持程度與理解不同，普通班教師可能也缺乏實施融合教育時所需的行政支援（傅秋馨，2020）。

## 四、融合教育態度

### (一) 國中階段的融合教育

在2009年臺灣第二次修訂《特殊教育法》時，將「融合」二字寫入條文當中，第十八條：「特殊教育與相關服務措施之提供及設施的設置，應符合適性化、個別化、社會化、無障礙及融合之精神。」至此確立了臺灣特殊教育以融合教育為原則。2009年的《特殊教育法》可謂建立了「負責任的融合教育」（洪儷瑜，2014）。使安置於普通班的身心障礙學生也能獲得適性化、個別化的特殊教育，在第二十七條申明了：

對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當教學及輔導；其教學原則及輔導方式之辦法，由各級主管機關定之。為使普通班教師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，前項學校應減少身心障礙學生就讀之普通班學生人數，或提供所需人力資源及協助；其減少班級學生人數之條件、核算方式、提供所需人力資源與協助之辦法，由中央主管機關定之。

由此可見，身心障礙學生的教育並非專屬特教教師，普通班教師也應採取個別、適性的教學方式以滿足身心障礙學生在普通班內的學習需求。同時，文獻也指出學生是否能在普通班級成功的融合，十分重要的關鍵在於學校能否在過

程中提供教師以及學生系統性的支持（Knight, 1999）。基此，教育部根據《特殊教育法》訂定了《高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法》，其中第九條：

學校應提供有身心障礙學生就讀之普通班教師有關教學、評量、輔導及其他支持服務之支援，並規劃進修研習活動。學校應鼓勵校內教師，每學年接受特殊教育知能進修課程。

若誠如上述，在齊全的法規下，普通班教師應能順利的對身心障礙學生進行教學、輔導。但事實卻不然，王淑惠（2011）分析了特殊教育長期追蹤資料庫的資料後發現，有超過七成五教師認為身心障礙學生適合就讀普通班，認為不適合者的主要原因為擔憂本身的專業知能不足，以及擔心身心障礙學生的情緒行為問題干擾教學等。陳書婷（2018）也指出國內施行融合教育所面對的困境，其中包含了普通班教師的反對聲浪以及學校行政支持的困難等等。其中普通班教師的反對也大多因其特殊教育專業知能的限制以及須做教學調整等。從上述可以發現，有些普通班教師認為自身缺乏特殊教育知能而對實施融合教育望之卻步，一方面對身心障礙學生在普通班學習持正面態度，另一方面害怕自身無法滿足身心障礙學生的教育需求。在國外，普通班教師大多對融合教育的理想持正面看法，但是許多老師卻對實施融合教育產生遲疑。其原因在於成功的融合教育需要多元素的調整，當中包含教學內容、評量以及環境的調整。這些要素雖為融合教育提高了成效，卻也在無形當中成為普通班教師的壓力來源（Moberg, 2019; Katharina & Susanne, 2020）。

## 五、融合教育態度相關研究

綜合多篇文獻後發現，普通班教師對於融合教育態度仍具有相當大的差異性，在許多背景變項上，如特教知能的高低或是對不同的障礙類別皆有差異。

王欣宜、洪郁婷（2019）以問卷調查法及訪

談法調查臺中市大專校院教師融合教育之態度。其中將態度分為認知、情感及行為層面進行調查。研究結果發現，背景變項中有曾參加特教研習或有修過特教學分之教師對融合教育態度較為正向。且質性資料也指出對融合教育持正向態度的教師因擔心對身心障礙學生知能不足而會主動查找文獻、尋求增能等。此外也需要根據不同障礙類別的學生尋找不同的資料，以符合學生的個別需求。由此可見，對特殊教育的認識與了解對教師是重要的，且因不同類別障礙的殊異程度也高，因此教師對融合教育的態度更顯得尤為重要。

沈頌蓓（2019）以問卷調查臺北市、新北市以及桃園市 511 位國中普通班教師對自閉症的認識與融合教育態度。研究發現國中普通班教師對自閉症的認識情形與對融合教育的態度呈正相關，且對自閉症的認識情形能夠預測對融合教育的態度。此結果顯示了較熟悉自閉症的教師對於融合教育的態度較正面，且對於教導自閉症學生有較高的信心。但基於各障礙類別的差異性頗高，且單一普通班教師對於各類障礙的認識情形不一，因此本研究欲將教師對各障礙類別的認知納入變項探討。

莊秀綺（2021）調查了 229 位桃園市國中普通班教師對融合教育的看法，調查結果顯示師資培育的過程中對特殊教育較為熟悉的教師對融合教育的態度較為正面。且學校內的系統性支持以及教師增能研習也對融合教育態度有正面的影響。此研究結果與前述兩篇研究不謀而合，一再顯示了對各障礙認知、特殊教育知能在普通班教師之融合教育態度上尤為關鍵。

Moberg 等人（2019）則使用了不同的角度來切入分析融合教育態度。其將融合教育分為論述面以及執行面，且將對融合教育的態度分為整體態度（General attitude towards IE）、對重度障礙學生的合適性（Appropriateness for children with severe disabilities）、對非障礙學生的合適性（Appropriateness for non-SEN-children）、融合教

育反標籤的效果（Avoiding labelling in IE）、以及教師在融合教育中的效能（Teachers' efficacy in IE）等五個層次，並調查了 362 位芬蘭以及 1518 位日本的普通班教師對融合教育的態度。芬蘭的教師較擔心在實施融合教育時的效能，特別是當學生有智能障礙或是情緒行為問題時。日本的教師則是對於融合教育對障礙學生及非障礙學生所帶來的好處持較正面的看法。因芬蘭的學校較重視特殊教育的效率，因此對於融合教育的論述面比日本教師更具有批判性。此研究與多數國內研究大多將態度分為認知、情感及行為層面不同，而是從融合教育的論述面以及執行面切入，也更符合了普通班教師在理想與現實面的不同思考。

綜合言之，目前文獻中關於普通班教師對於融合教育的態度仍然分歧。文獻顯示各種因素如對障礙的認識、學校支持程度或是文化背景皆會影響普通班教師對融合教育的態度。因此本研究假設普通班教師對不同障礙知能能夠有效預測普通班教師對融合教育態度。

## 六、不同障礙的差異性

### （一）障礙如何分類

《特殊教育法》（2023）第三條明確指出身心障礙學生包含十三個類別。雖然都是身心障礙學生，但是各類障礙間的差異性高，其本質上有很大的不同（鈕文英，2022）。因此，即使是專業的教授或是受過專業訓練的特教老師，也無法熟悉各個障礙類別的知識，更遑論普通班教師。除此之外，從障礙社會學的角度出發，特殊教育為身心障礙學生貼上的標籤會使學生被汙名化，並且在普通學校中被視為「他者」，被歧視、排擠、孤立（張恆豪，2007）。心理學家維高斯基（L. S. Vygotsky），最早提出社會文化觀點的障礙，他將障礙區分為「初級障礙」（生物醫學上的）與次級障礙（社會文化上的），並指出次級障礙是一個發展的社會過程，經由社會化而改變（Vygotskaya, 1999）。若將維高斯基的概念與特

殊教育法的障礙分類結合，初級障礙大致包含視覺障礙、聽覺障礙與肢體障礙等，源自損傷的障礙。次級障礙則包含學習障礙、情緒行為障礙等必須順應社會脈絡鑑定的障礙。除此之外，周好靜（2021）進一步指出隱性障礙面對的困境，為融合教育的瓶頸。如社會媒體在發生自閉症、情緒行為障礙學生與教師同儕衝突的事件時，往往以聳動的標題將「具攻擊性」等標籤貼在是類學生身上。相較於較具直觀性的唐氏症或肢體障礙，普通班教師或同儕對隱性障礙的包容力與接納程度較低。郝家華（2021）指出智能障礙者易受到他人故意找麻煩，易受到語言、肢體的暴力攻擊；自閉症學生因障礙隱性、不善社會互動且有固著行為使周遭同儕視之為異類而不想與之相處，比其他障礙者更易成為受霸凌的人；情緒行為障礙學生則因其焦慮、衝動或控制力薄弱而成為班上的問題學生；學習障礙學生則常因長期學業表現低弱而顯現出低自尊、低動機，信心不足而造成人際關係不佳，在班上社交地位低落；最後，其他外顯障礙的學生則易因障礙外顯而導致低自尊的現象。

綜合上述，各類障礙學生在人們心中都可能存有刻板印象或偏見，而導致普通班教師對各類障礙的接納程度不一。唯有提高教師對各類障礙正確的認知，方能消弭迷思與偏見。

## （二）相關研究

Metzger & Hamilton（2021）分析了三波兒童早期縱貫性研究 Early Childhood Longitudinal Study（ECLS-K, 2011）的資料後發現普通班教師在評注意力缺陷過動症 Attention-Deficit Hyperactivity Disorder（ADHD）學生的分數時，傾向給予低於年級平均的分數，同時也較不容易察覺 ADHD 學生超出年級平均時的表現。因此，ADHD 的標籤就像雙面刃一樣，雖然能夠使學生得到特殊教育相關資源，卻也同時開啟教師對於 ADHD 的負面刻板印象。

Pérez-Jorge（2021）針對教師關於聽覺障礙學

生在融合教育的態度進行調查，研究結果發現教師們對於聽覺障礙學生在融合教育中並沒有保持正向的態度，而是擔心自己能不能對聽障學生提供正確且充足的回應，並且認為融合教育下應提供更多相關的專業訓練才能安心面對聽障學生。

Wood 和 Freeth（2016）的研究調查人們對於自閉症者的刻板印象，其中常見的幾種包括社交能力缺乏、退縮或害羞、溝通不良以及怪異的行為等等。更進一步分析則發現，人們形容自閉症的特質比起形容非障礙者的詞彙來的更加負面。

綜上所述，普通班教師對於各障礙類別的知能可能不盡相同，也同步會影響對各類障礙學生的接納意願，因此本研究同步將教師對不同障礙類別知能納入變項進行分析。

## 七、普通班導師與身心障礙學生

### （一）普通班導師制度

《教師法》（2019）第三十二條闡明教師有擔任導師之義務。且近年來因應融合教育，安置在普通班級的身心障礙學生眾多，班級導師對於學生在校的適應、學習都佔有重要的地位。然而並不是每位教師都適合做為身心障礙學生的班級導師，因此在《高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班減少班級人數或提供人力資源與協助辦法》第五條明訂：

身障學生就讀之普通班，其班級安排應由學校召開特殊教育推行委員會決議，依學生個別學習適應需要及校內資源狀況，選擇適當教師擔任班級導師，並以適性原則均衡編入各班，不受常態編班相關規定之限制。前項班級導師，有優先參加特殊教育相關研習權利與義務。

學校端可以先為身心障礙學生媒合具有適當特質的班級導師，且不受常態編班限制。除此之外，第四條規定：

身障學生就讀之普通班，經繼輔會就前條各款人力資源及協助之提供綜合評估後，認仍應減少班級人數者，每安置身障學生一人，減少該班

級人數一人至三人。但有特殊情形者，不在此限。

為了減輕教師負擔，鑑輔會也會依據個案狀況核定酌減安置身心障礙學生的班級人數，以一到三人為原則。以新北市為例，新北市訂定了《新北市高級中等以下學校就讀普通班身心障礙學生教學及輔導辦法》規定學校特殊教育推行委員會應根據法規協調各處室協助身心障礙學生免除常態編班、班級及導師安排、就讀班級酌減人數等事項。

由此可見，就讀普通班身心障礙學生的班級導師得慎重考量且事先徵詢適當人選，不受常態編班之限制。但在實務面上普通班教師對於擔任身心障礙學生導師意願如何？即為本研究的待答問題。

## （二）導師制與身心障礙學生相關研究

在相關研究的部分，盧俞俞（2012）以問卷調查 688 位臺北市國中導師對身心障礙學生的師生互動以及班級經營。其研究結果發現與身心障礙學生有高傾向互動的導師，在班級經營效能上顯著高於中傾向、低傾向互動者。當班級導師與身心障礙學生有更多良性互動時，往往能夠帶來更好的班級經營。然而，與王欣宜、洪郁婷（2019）的研究相比，上述互動的傾向類似於教師對融合教育態度的行為層面。至於互動傾向與擔任身心障礙學生導師的意願之間的關係，則有待本研究進一步探討。

傅秋馨（2020）則以質性多元個案研究法訪談了 6 位國中普通班導師在融合教育下的班級經營。研究結果指出，這些老師對融合教育採取正面的態度，在事前會先了解身心障礙學生的需求與特質並做出調整以及規劃，在學期中也會使用各種策略協助身心障礙學生融入班級。由此可見，班級導師若對融合教育有正向的態度，越能夠針對身心障礙學生的需求進行輔導，能夠真正使身心障礙學生獲得適性教育，也呼應了《特殊教育法》之精神。

張依琳、呂偉白（2015）調查了 365 位高屏

地區班級中有身心障礙學生之國中普通班導師，針對霸凌的現況與策略。其結果顯示，當霸凌現象發生時，導師們常採取親師溝通、融合教育的班級經營或尋求協助等策略，同時導師們也亟需學校行政或是特教人員的支持，在背景變項上，對霸凌知能較高的導師會更積極因應處理霸凌事件。由此可知，面對身心障礙學生的班級經營需要花費更多導師的精力，這時知能就顯得更為重要。至於對各類身心障礙的認識是否也有相同的效果，則是本研究的待答問題之一。

在國外的研究中，也提到了普通班導師的重要性。如 Paloniemi（2021）以混合研究法調查了 283 位特教老師對於三級預防的現況與概念。大多數教師都提到在第一層預防（Tier1）時，普通班導師扮演著重要的角色，若是在第一層預防能夠有好的班級經營，能夠預防身心障礙學生出現行為問題。除此之外，特教老師大多時候從事第一層與第二層級的預防，若能與普通班導師有良好的合作，則方案會有更好的效果。

Hillel（2013）深度訪談了 9 位富有經驗的特教教師。其中提到特殊教育工作是複雜的，牽涉到許多面向。例如與普通班導師的合作，對融合教育持正面看法的導師以及具備自我效能的導師往往能與特教老師有較好的合作關係，也較能夠適應處理身心障礙學生所帶來的繁瑣工作。

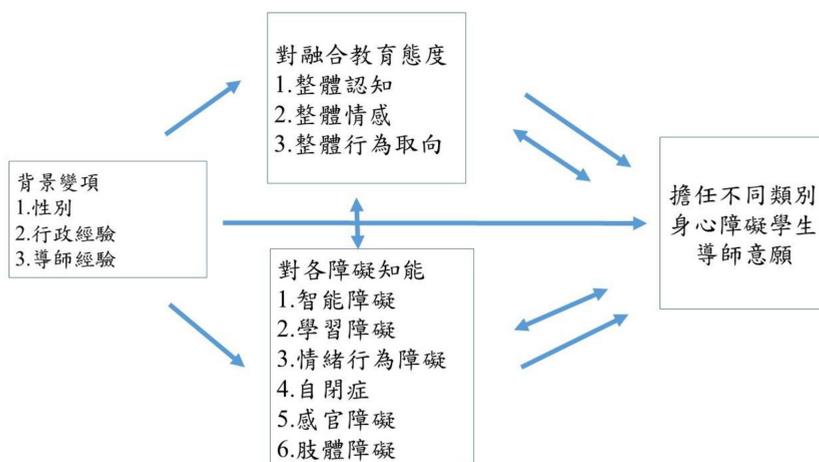
綜合上述各篇文獻，可以看出普通班導師在融合教育下的重要地位。此外，擔任身心障礙學生的導師並不是件易事，導師對融合教育的態度以及專業知能都在班級經營的成敗上佔有重要的地位。

## 參、研究方法

### 一、研究架構

本研究採取調查研究法，探究新北市國中普通班教師對融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙學生導師意願彼此之間的關係。分別

圖 1  
研究架構圖



以性別、行政經驗和導師經驗為背景變項，以教師對融合教育態度和對各障礙知能之認識為自變項以教師擔任不同類別障礙學生導師之意願為依變項探究其相關及影響，如圖 1 所示。

## 二、研究對象

本研究之正式研究對象為任教於國民中學階段之普通班教師，其中包含正式教師與代理教師。預試問卷對象採取方便抽樣，從研究者可及之符合研究對象條件之教師發放問卷。共回收 50 份作為預試問卷。正式問卷採立意取樣，針對新北市國中階段普通教育教師發放問卷，共回收 431 份有效問卷。

## 三、研究工具

依據本研究目的所使用的研究工具為研究者自編之「國中普通班教師融合教育相關態度調查表」，係參考洪郁婷、王欣宜（2019）「大專校院教師融合教育態度及支持需求調查表」改編為適合本研究對象之內容，由研究者草擬問卷初稿後，交由五名學者專家及實務教學者進行審查，然後根據專家修正意見進行修改完成預試問卷。此問卷分為四大部分，分別為 1. 基本資料 2. 融合

教育態度：各題目皆為單選，得分越高者代表對融合教育態度越正向，越低則反之。3. 對不同障礙知能：得分越高者代表對該類障礙知能越高，越低則反之。4. 擔任身心障礙學生導師意願：按照不同酌減人數以及不同身心障礙學生類別分別測量普通班教師對於接任身心障礙學生導師的意願程度。此三個分項皆以四點量表分數計算，分為「非常同意=4分」、「同意=3分」、「不同意=2分」、「非常不同意=1分」。得分越高者代表意願越高，越低則反之。5. 問卷預試信效度檢驗：（1）項目分析：在項目分析部分使用題目總分相關法，將樣本依總分高低取極端的 27% 分為高低兩組，並計算個別題目在兩組的得分平均數，具有鑑別度的題目，兩極端組的平均分數應具有顯著差異，設定決斷值 $\geq 3$ 為保留。（2）探索性因素分析：本研究在建構效度部分運用探索性因素分析（exploratory factor analysis, EFA），以主軸法、轉軸屬性為最大變異法方式進行維度縮減。原始資料共 25 題，結果顯示 KMO 值達 .873，KMO 達 .80 以上為良好。Bartlett 球形檢定顯著性  $p < .001$ ，適合進行探索性因素分析。結果從 19 道題目中抽取出三個因素，並參酌原量表的構念後，分別將因素命名為「整體情感」、「整

表 1  
因素命名與題目

因素名稱	題目
整體情感	5 我願意協助身心障礙學生解決在學校發生之困難
	7 我願意教導身心障礙學生
	8 我會尊重身心障礙學生個別差異
	10 我願意發掘身心障礙學生之優勢能力
	11 我會體諒身心障礙學生之特殊行為舉止
	12 我會對身心障礙學生抱持正向的接納態度
	14 我願意給予身心障礙學生支持與鼓勵
整體行為	15 我願意為身心障礙學生調整課程與教學策略
	16 我會自在的面對身心障礙學生
	18 我會主動閱讀相關資料，以增加對身心障礙學生之認識
	19 我會為身心障礙學生安排表現的機會
	21 我會主動與身心障礙學生討論學習需求與策略
整體認知	22 我會主動調整授課內容與方式以因應身心障礙學生之個別需求
	23 我會主動瞭解身心障礙學生之學習狀況
	24 我會主動參與特殊教育研習以瞭解身心障礙學生特質及教學輔導
	1 我認為身心障礙學生就讀普通班對人際關係有幫助
	2 我認為教學時應兼顧一般學生與身心障礙學生的需求
	3 我認為普通班教師應該瞭解身心障礙學生在學習上之特殊需求
	4 我認為普通班教師應依據個別學生身心障礙特質提供適性教育

體行為」及「整體認知」。

各因素與其包含的題目如表 1 所示。

## 肆、結果與討論

### 一、對融合教育之現況描述

根據問卷調查所得之資料進行統計分析，探討國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願三者間的關係。茲分述如下：

(一) 國中普通班教師對於融合教育態度之現況

分為三個構面為 1. 整體情感，9 題，平均數為 3.51，標準差為 .438。2. 整體行為，6 題，平均數為 3.20，標準差為 .548。3. 整體認知，4 題，平均數為 3.35，標準差為 .487。全量表為 19 題，平均數為 3.38，標準差為 .408。由於本研究工具為四點量表，其平均值為 2.5 分，因此受試者得分超過 2.5 分越多，表示受試者對於融合教育態

度越正向。

由此可知國中普通班教師對於融合教育態度在整體情感、整體行為、整體認知三層面平均數皆高於 3.00，顯示在這三層面中國中普通班教師對於融合教育態度介於同意與非常同意之間。全量表的平均數也高於 3.00，顯示國中普通班教師對於融合教育的整體態度介於同意與非常同意之間。

本結果與王淑惠（2011）、陳書婷（2018）研究所分析的結果趨於一致，普通班教師對融合教育多持正面態度，但在整體行為得分平均低於整體情感與整體認知，也代表普通班教師在實施行動時有其顧慮的因素。

(二) 國中普通班教師對不同障礙知能之現況

由於本研究工具為四點量表，其平均值為 2.5 分，因此受試者得分超過 2.5 分越多，表示受試者對於該障礙類別知能越高。

由研究資料顯示國中普通班教師對不同障礙知能在學習障礙（平均數 2.89，標準差 .854）、

情緒行為障礙（平均數 2.93，標準差 .786）、自閉症（平均數 2.65，標準差 .980）平均數皆高於 2.50 低於 3.00，顯示國中普通班教師對這三種障礙的知能較靠近「瞭解」。智能障礙（平均數 2.26，標準差 .988）、感官障礙（平均數 2.01，標準差 .958）與肢體障礙（平均數 1.94，標準差 .881）的平均數皆低於 2.5，顯示國中普通班教師對於這三種障礙的知能較靠近「不瞭解」。

本研究結果與國中普通班教師平時所接觸到的障礙學生類別以及國中小階段特殊教育學生人數比例是一致的。目前我國國中階段普通班教師接觸的學生以學習障礙、情緒行為障礙以及自閉症為大宗（教育部，2023）。由於在我國的鑑定安置中，國中階段智能障礙學生大多會安置於集中式特教班，因此普通班教師平時較少接觸有機會接觸智能障礙學生。另外感官障礙及肢體障礙學生雖多安置於普通班，但此類學生人數占全身心障礙學生人數比例較低，因此普通班教師接觸的機會也少。基於此，國中階段普通班教師參加的特殊教育研習也以學習障礙、情緒行為障礙、自閉症為大宗，因此對這三類障礙較為熟悉。

（三）國中普通班教師對擔任身心障礙導師意願之現況

由於本研究工具為四點量表，其平均值為 2.5 分，因此受試者得分超過 2.5 分越多，表示受試者對於擔任該障礙類別導師意願越高。

由資料可知國中普通班教師對擔任身心障礙導師意願在智能障礙（平均數 2.74，標準差 .663）、學習障礙（平均數 2.89，標準差 .594）、自閉症（平均數 2.61，標準差 .622）、感官障礙（平均數 2.77，標準差 .619）、肢體障礙（平均數 2.80，標準差 .668）平均數皆高於 2.50 低於 3.00。顯示國中普通班教師對擔任此五種障礙學生導師的意願較靠近「願意」。情緒行為障礙的平均數低於 2.5，顯示國中普通班教師對於擔任情緒行為障礙學生導師的意願較靠近「不願意」。

研究結果與陳書婷（2018）、周好靜（2021）

與郝家華（2021）的研究互相呼應，情緒行為障礙學生由於社會的污名或標籤效應，甚至是大眾媒體的炒作與渲染，導致普通班教師對此類學生的接納意願較低。

## 二、國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願差異分析

對於不同背景變項國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願差異情形，分述如下：

（一）不同性別國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願差異情形

本研究以教師性別為自變項，以國中普通班教師「對於融合教育態度」、對「不同障礙的知能」與「擔任身心障礙導師意願」等層面為依變項，進行獨立樣本  $t$  考驗，以了解不同性別國中普通班教師在各層面的差異性。

由表 2 可知，不同性別教師在「整體情感（ $t=4.606, p<.001$ ）」、「態度全量表（ $t=2.328, p<.05$ ）」、「擔任情緒行為障礙導師意願（ $t=5.452, p<.001$ ）」、「擔任自閉症導師意願（ $t=2.407, p<.05$ ）」、「擔任感官障礙導師意願（ $t=4.562, p<.001$ ）」、「擔任肢體障礙導師意願（ $t=4.734, p<.001$ ）」層面有顯著差異存在，且在各方面男性教師得分均高於女性教師。

本項結果雖無先前研究可以參考。但研究者認為這種性別差異可能來自男女先天生理上的不同。因情緒行為障礙與自閉症皆可能伴隨著情緒行為為問題需要導師介入處理，這時男性教師的先天生理，例如力氣較大，可能較有優勢。另外針對感官障礙或是肢體障礙學生，有時需要協助引導轉位、擺位，力氣大在協助上會更為順利。

（二）有無行政經驗國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願差異情形

表 2  
不同性別之教師融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願 t 考驗摘要表

	性別	人數	平均值	標準差	t	
融合教育態度	整體情感	男	111	3.66	.372	4.606***
		女	320	3.46	.448	
	整體行為	男	111	3.20	.681	-.077
		女	320	3.20	.494	
	整體認知	男	111	3.39	.455	.990
		女	320	3.33	.497	
全量表	男	111	3.46	.390	2.328*	
	女	320	3.35	.411		
對不同障礙知能	智能障礙	男	111	2.13	.962	-1.544
		女	320	2.30	.995	
	學習障礙	男	111	2.79	.786	-1.489
		女	320	2.93	.874	
	情緒障礙	男	111	2.94	.860	.244
		女	320	2.92	.760	
	自閉症	男	111	2.70	.960	.656
		女	320	2.63	.987	
	感官障礙	男	111	2.06	.873	.620
		女	320	2.00	.986	
	肢體障礙	男	111	2.06	.817	1.653
		女	320	1.90	.900	
擔任身心障礙學生導師意願	智能障礙	男	111	2.81	.649	1.369
		女	320	2.71	.666	
	學習障礙	男	111	2.94	.433	1.348
		女	320	2.87	.640	
	情緒行為障礙	男	111	2.72	.554	5.452***
		女	320	2.35	.734	
	自閉症	男	111	2.73	.568	2.407*
		女	320	2.57	.635	
	感官障礙	男	111	2.97	.464	4.562***
		女	320	2.71	.652	
	肢體障礙	男	111	3.02	.530	4.734***
		女	320	2.72	.694	

\* $p < .05$  \*\*\* $p < .001$

本研究以有無行政經驗為自變項，以國中普通班教師「對於融合教育態度」、「對不同障礙知能」與「擔任身心障礙導師意願」等層面為依

變項，進行獨立樣本 t 考驗，以了解不同行政經驗國中普通班教師在各層面差異性。

由表 3 可知，不同行政經驗教師在「整體行

表 3

行政經驗對國中教師之融合教育態度、不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願 t 考驗摘要表

		行政經驗	人數	平均值	標準差	t	
融合教育態度	整體情感	無	263	3.50	.443	-.890	
		有	168	3.54	.432		
	整體行為	無	263	3.28	.462	3.357***	
		有	168	3.08	.645		
	整體認知	無	263	3.35	.488	.016	
		有	168	3.35	.486		
全量表	無	263	3.40	.396	1.060		
	有	168	3.35	.425			
對不同障礙知能	智能障礙	無	263	2.26	1.013	.088	
		有	168	2.25	.951		
	學習障礙	無	263	2.91	.881	.563	
		有	168	2.86	.812		
	情緒障礙	無	263	3.01	.759	2.724**	
		有	168	2.80	.814		
	自閉症	無	263	2.70	.986	1.459	
		有	168	2.56	.966		
	感官障礙	無	263	2.00	.939	-.393	
		有	168	2.04	.989		
	肢體障礙	無	263	1.78	.778	-4.736***	
		有	168	2.20	.969		
	擔任身心障礙學生導師意願	智能障礙	無	263	2.73	.672	-.425
			有	168	2.76	.649	
學習障礙		無	263	2.89	.597	.000	
		有	168	2.89	.592		
情緒障礙		無	263	2.45	.704	.130	
		有	168	2.44	.721		
自閉症		無	263	2.63	.623	.875	
		有	168	2.58	.620		
感官障礙		無	263	2.76	.631	-.767	
		有	168	2.80	.601		
肢體障礙		無	263	2.76	.668	-1.496	
		有	168	2.86	.666		

\*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ 

為」( $t=3.357, p < .001$ )、「對情緒行為障礙知能」( $t=2.724, p < .01$ )、「對肢體障礙知能」( $t=-4.736, p < .001$ )三層面有顯著差異存在，其中無行

政經驗教師在「整體行為」、「對情緒行為障礙知能」高於有行政經驗教師。有行政經驗教師在「對肢體障礙知能」高於有行政經驗教師。

針對無行政經驗教師在「整體行為」高於有行政經驗教師，可能是因為本研究使用的融合教育態度量表係改編自王欣宜、洪郁婷（2019），其中整體行為向度的題目多涉及課程與教學方面，如「我會主動調整授課內容與方式以因應身

心障礙學生之個別需求」等，若是多年擔任行政職位之教師，對行政事務較為熟悉，因此填答分數較低。另外針對無行政經驗教師在「對情緒行為障礙知能」高於有行政經驗教師，則是因為情緒行為問題的爆發多在課堂或班級教室中，因

表 4  
擔任導師經驗之國中教師對於融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願 t 考驗摘要表

		導師經驗	人數	平均值	標準差	t
融合教育態度	整體情感	無	96	3.57	.441	-.890
		有	335	3.50	.437	
	整體行為	無	96	3.29	.618	3.357***
		有	335	3.17	.524	
	整體認知	無	96	3.41	.484	.016
		有	335	3.33	.487	
全量表	無	96	3.45	.435	1.060	
	有	335	3.36	.398		
對不同障礙知能	智能障礙	無	96	2.11	.949	.088
		有	335	2.30	.997	
	學習障礙	無	96	2.64	.808	.563
		有	335	2.97	.854	
	情緒障礙	無	96	2.87	.787	2.724**
		有	335	2.94	.787	
	自閉症	無	96	2.51	1.031	1.459
		有	335	2.69	.963	
	感官障礙	無	96	1.99	.801	-.393
		有	335	2.02	.999	
	肢體障礙	無	96	1.94	.766	-4.736***
		有	335	1.94	.912	
擔任身心障礙學生導師意願	智能障礙	無	96	2.95	.554	4.074***
		有	335	2.68	.679	
	學習障礙	無	96	3.04	.420	3.686***
		有	335	2.84	.629	
	情緒障礙	無	96	2.82	.466	7.636***
		有	335	2.34	.732	
	自閉症	無	96	2.82	.522	4.304***
		有	335	2.55	.636	
	感官障礙	無	263	2.76	.631	6.435***
		有	168	2.80	.601	
	肢體障礙	無	263	2.76	.668	6.047***
		有	168	2.86	.666	

\*\*\* $p < .001$

此主要擔任教學工作的老師必須第一時間處理，也可能有更多教導情緒行為障礙學生的機會。此外針對有行政經驗教師在「對肢體障礙知能」高於無行政經驗教師則是由於無障礙政策的大力推行，行政人員身為政策執行者會較為關注此議題。

(三) 有無擔任導師經驗國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願差異情形

本研究以有無導師經驗為自變項，以國中普通班教師「對於融合教育態度」、對「不同障礙的知能」與「擔任身心障礙導師意願」等層面為依變項，進行獨立樣本 *t* 考驗，以了解不同導師經驗國中普通班教師在各層面的差異性。

由表 4 可知，不同導師經驗教師在「擔任智能障礙導師意願」( $t=4.074, p<.001$ )、「擔任學習障礙導師意願」( $t=3.686, p<.001$ )、「擔任情緒行為障礙導師意願」( $t=-7.636, p<.001$ )、「擔任自閉症導師意願」( $t=4.304, p<.001$ )、「擔任感官障礙導師意願」( $t=6.435, p<.001$ )、「擔任肢體障礙導師意願」( $t=6.047, p<.001$ ) 層面有顯著差異存在，其中無導師經驗教師在所有層面得分都高於有導師經驗教師。

本研究結果與 Hillel (2013)、傅秋馨 (2020) 與王欣宜、洪郁婷 (2019) 的研究呼應，擔任身心障礙學生的普通班導師需要花費大量的時間、心力，無論是與特教老師、行政合作或是與家長

溝通甚至是課程與教學上的挑戰等等，都讓普通班導師產生了額外的負擔，因此降低了接任身心障礙學生導師的意願。

### 三、國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願相關情形

為了要了解國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願三者間的相關情形，茲分述如下：

(一) 國中普通班教師對於融合教育態度與對不同障礙知能之相關程度

本研究以皮爾森積差相關探討國中普通班教師對於融合教育態度與對不同障礙知能兩者間相關程度，分析如下表 7。相關係數的強度大小與意義，界定如下：.10-.39 為低度相關、.40-.69 為中度相關、.70-.99 為高度相關 (邱皓政, 2019)。

由表 5 可知國中普通班教師對於融合教育態度與對不同障礙知能相關係數皆達 .001 顯著水準，相關介於 .130-.346 之間。融合教育態度的「整體情感」、「整體行為」、「整體認知」、「全量表」，和對身心障礙知能的「對智能障礙的知能」、「對學習障礙的知能」、「情緒行為障礙的知能」、「對自閉症的知能」、「對感官障礙的知能」、「對肢體障礙的知能」皆有顯著的低度正相關。亦即融合教育態度的各層面及整體分

表 5  
國中普通班教師對於融合教育態度與對不同障礙知能之相關分析摘要表

		整體情感	整體行為	整體認知	全量表
對 不 同 障 礙 知 能	智能障礙	.193***	.177***	.238***	.233***
	學習障礙	.162***	.227***	.205***	.231***
	情緒行為障礙	.236***	.236***	.130***	.253***
	自閉症	.204***	.160***	.140***	.207***
	感官障礙	.314***	.230***	.203***	.346***
	肢體障礙	.340***	.239***	.247***	.336***

\*\*\* $p<.001$

數越高，則對各類障礙認識知能越高。

上述研究與許多研究結果一致（沈頌蓓，2019；莊秀綺，2021；Moberg et al., 2019），亦即對融合教育持正面態度的教師的特殊教育知能也越多。此外王欣宜、洪郁婷（2019）指出對融合教育持正面態度的教師對於進修、參加研習或查找資料等都更為積極主動，會利用各類管道來有效處理身心障礙學生的問題。

（二）國中普通班教師對於融合教育態度與擔任身心障礙導師意願之相關程度

本研究以皮爾森積差相關探討國中普通班教師對於融合教育態度與擔任身心障礙導師意願兩者間相關程度，分析如表 6。

由表 6 可知國中普通班教師對於融合教育態度與對擔任身心障礙學生導師意願相關係數皆達 .001 顯著水準，相關介於 .178-.488 之間。融合教育態度的「整體情感」、「整體行為」、「整體認知」、「全量表」，和對擔任導師意願的「擔任智能障礙導師意願」、「擔任學習障礙導師意願」、「擔任情緒行為障礙導師意願」、「擔任自閉症導師意願」、「擔任感官障礙導師意願」、「擔任肢體障礙導師意願」層面皆具有顯著的低度到中度正相關。亦即融合教育態度的各層面及整體分數越高，則對擔任各類身心障礙學生導師意願越高。

此研究結果揭示了對融合教育態度的重要性，其背後的原能可能是對融合教育持正面看法

的導師以及具備自我效能的導師往往能與特教老師有較好的合作關係，也較能夠適應處理身心障礙學生所帶來的繁瑣工作（Hillel, 2013），因此對於導師工作較有信心承擔。

（三）國中普通班教師對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願之相關程度

本研究以皮爾森積差相關探討國中普通班教師對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願兩者間相關程度，分析如下

對特定類別學生的知能與擔任該類別障礙學生導師意願間相關係數均達 .001 顯著水準，相關係數介於 .242-.486 之間。顯示對特定類別學生的知能與擔任該類別障礙學生導師意願間存在顯著正相關。其中「智能障礙知能與擔任該類學生導師意願」、以及「肢體障礙知能與擔任該類學生導師意願」為中度正相關。「學習障礙知能與擔任該類學生導師意願」、「情緒行為障礙知能與擔任該類學生導師意願」、「自閉症知能與擔任該類學生導師意願」、「感官障礙知能與擔任該類學生導師意願」為低度正相關。

上述研究結果顯示，瞭解是接納的開始，普通班教師對於特教障礙認識的越多，則在處理班級事務或學生問題上能夠更有信心，同時也跟張依琳、呂偉白（2015）、Pérez-Jorge（2021）等人的研究顯示對於障礙的了解對於教師處理身心障礙學生問題的積極度以及是否能夠正確回應身心障礙學生十分重要。

表 6  
國中普通班教師對於融合教育態度與擔任身心障礙導師意願相關分析摘要表

		整體情感	整體行為	整體認知	全量表
擔任 身心 障礙 導師 意願	智能障礙	.363***	.253***	.321***	.373***
	學習障礙	.383***	.355***	.280***	.416***
	情緒行為障礙	.488***	.243***	.261***	.417***
	自閉症	.437***	.308***	.268***	.421***
	感官障礙	.423***	.236***	.209***	.368***
	肢體障礙	.437***	.195***	.178***	.350***

\*\*\* $p < .001$

#### 四、國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能與擔任身心障礙導師意願預測效果

##### (一) 逐步迴歸

本段旨在要了解國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能對於擔任身心障礙導師意願的預測效果，以完成目的四「解釋國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能對於擔任身心障礙導師意願的預測效果」，茲敘述如下：

由表 7 可知，經過逐步多元迴歸分析後，對擔任身心障礙學生導師意願具有預測功能的變項共有三個達到顯著水準，依序為「整體情感」、「對智能障礙的知能」、「對肢體障礙的知能」。上述三個變項，共可解釋「擔任身心障礙學生導師意願」總變異量 33%，其中「整體情感」(23%) 為最主要的預測變項。在三個變項中，「整體情感」、「對智能障礙的知能」、「對肢體障礙的知能」的  $\beta$  係數均為正值，表示這三個變項對「擔任身心障礙學生導師意願」的影響是正向的，即「整體情感」、「對智能障礙的知能」、「對肢體障礙的知能」的得分越高，其「擔任身心障礙學生導師意願」越高。

在逐步迴歸分析時，融合教育態度內的整體情感作為最主要的預測變項，顯示對融合教育的認同是普通班教師擔任適性導師的重要因素。在對身心障礙知能方面，只有智能障礙知能及肢體障礙知能有預測力，其背後的原因可能與

Paloniemi (2021) 調查出普通班導師身為第一層預防對於行為問題的處理擔任吃重的角色有關，對於情緒行為障礙、自閉症額外需耗費的精神與壓力，使普通班教師即使具備知能，也不一定願意擔任適性導師。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

根據本研究結果發現將重點歸納並分述如下：

(一) 不同性別、有無行政經驗以及有無導師經驗的國中普通班教師在部分融合教育態度、對不同障礙知能層面均有顯著差異存在。

(二) 融合教育態度與對不同障礙知能、對擔任身心障礙學生導師意願以及對特定類別障礙知能對擔任該類別身心障礙學生導師意願均有顯著正相關。其中「智能障礙知能與擔任該類學生導師意願」、以及「肢體障礙知能與擔任該類學生導師意願」為中度正相關。「學習障礙知能與擔任該類學生導師意願」、「情緒行為障礙知能與擔任該類學生導師意願」、「自閉症知能與擔任該類學生導師意願」、「感官障礙知能與擔任該類學生導師意願」為低度正相關。

(三) 部分融合教育態度層面及對特定類別障礙的知能可以有效預測擔任身心障礙學生導師意願。「整體情感」、「對智能障礙的知能」、「對肢體障礙的知能」三個變項，對「擔任身心障礙學生導師意願」具有預測效果。其中「整體情

表 7

國中普通班教師對於融合教育態度、對不同障礙知能對於擔任身心障礙導師意願的預測分析摘要表

選出的變項順序	多元相關係數 (R)	決定係數 ( $R^2$ )	$R^2$ 改變量	F 值	標準化迴歸係數 $\beta$
整體情感	.483	.233	.233	130.364***	.379
知能 (智能障礙)	.555	.308	.075	46.438***	.196
知能 (肢體障礙)	.578	.335	.026	17.000***	.194

\*\*\* $p < .001$

感」、「對智能障礙的知能」、「對肢體障礙的知能」這三個變項對「擔任身心障礙學生導師意願」的影響是正向的，即「整體情感」、「對智能障礙的知能」、「對肢體障礙的知能」的得分越高，其「擔任身心障礙學生導師意願」越高。

## 二、建議

根據本研究之結果，研究者在本節提供實務上及未來研究方向上的建議，分述如下：

(一) 在融合教育下，學校應提供普通班教師足夠的支持

由本研究結果可以發現，普通班教師對於融合教育多持正面看法，然而在融合教育態度內的整體行為層面得分卻低於整體情感與整體認知，顯示了普通班教師在實際執行融合教育時遭遇阻力。研究者建議學校端應提供多元的支持，例如建立導師、教學、行政合作系統；提供教師課程調整、差異化教學相關研習以及相關特教、輔導資源協助等，以提升普通班教師對融合教育的動力，也可增加普通班教師擔任身心障礙學生適性導師意願。

(二) 學校應提升普通班教師對於身心障礙知能

根據本研究結果發現，普通班教師對於身心障礙的知能與擔任身心障礙學生導師意願呈顯著正相關。若欲解決教學現場無人願意擔任身心障礙學生適性導師之窘境，學校應先統計校內亟需配對適性導師之個案，並根據障礙類別開設相關知能研習，或提供書籍、Podcast、相關影音資源等，提升普通班教師對身心障礙的知能，方能增進普通班教師擔任身心障礙學生適性導師意願。

(三) 普通班教師須精進對融合教育與身心障礙的了解與知能

本研究發現，對融合教育態度與對身心障礙的知能，與擔任適性導師意願有顯著正相關以及部分預測力。因此建議應對於普通班教師，提供融合教育的研習與增進對特殊教育學生的教學知能。

## 參考文獻

### 一、中文部分

王淑惠(2011)。由特殊教育長期追蹤資料庫分析國小階段身障生在普通班接受教學調整與考試調整情形。《雲嘉特教期刊》，13，23-30。

呂依蓉(2016)。《薩拉曼卡宣言與特殊需求教育行動綱領》翻譯：融合教育檢視與反思(一)。《特殊教育季刊》，138，21-28。

沈頌蓓(2019)。國中普通班教師對自閉症學生的認識與其融合教育的態度〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。

周好靜(2021)。為融合教育織一道網，接住特殊生也接住老師——由隱性障礙的在校處遇盤點融合教育的支持系統〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣大學。

洪郁婷、王欣宜(2019)。臺中市大專校院教師之融合教育態度研究。《特殊教育與輔助科技學報》，11，59-81。

洪麗瑜(2014)。〔特殊教育立法三十年專文〕邁向融合教育之路—回顧特殊教育立法三十年。《中華民國特殊教育學會年刊》，2014，21-31。

特殊教育法(2023年06月21日)修正公布。  
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080027>。

高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法(2020年04月22日)。  
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0060034>。

高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班減少班級人數或提供人力資源與協助辦法(2023年12月20日)修正公布。  
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0060039>。

張依琳、呂偉白(2015)。高屏地區國中普通班導師對身心障礙學生受霸凌現況，因應策略

- 與需求之調查研究。中華民國特殊教育學會年刊，*2015*，35-51。
- 張恆豪 (2007)。特殊教育與障礙社會學：一個理論的反省。《教育與社會研究》，*13*，71-93。
- 教師法 (2019 年 06 月 05 日) 修正公布。https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020040。
- 莊秀綺 (2021)。國中普通班教師對於融合教育態度之研究－以桃園市為例〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。
- 陳書婷 (2018)。我國融合教育的發展與實施困境。《臺灣教育評論月刊》，*7(7)*，137-141。
- 鈕文英 (2022)。擁抱個別差異的新典範－融合教育。心理。
- 傅秋馨 (2020)。融合教育下國中普通班教師班級經營困境及支援服務之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺中教育大學。
- 二、英文部分
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, *25(6)*, 735-762.
- Knight, B. A. (1999) Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for Learning*, *14(1)*, 3-7.
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21.
- Mackey, M. (2014). Inclusive Education in the United States: Middle School General Education Teachers' Approaches to Inclusion. *International Journal of Instruction*, *7(2)*, 5-20.
- Metzger, A. N., & Hamilton, L. T. (2021). The stigma of ADHD: teacher ratings of labeled students. *Sociological Perspectives*, *64(2)*, 258-279.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *35(1)*, 100-114.
- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., & Björn, P. M. (2021). The work of special education teachers in the tiered support system: The Finnish case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16.
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and attitude of teachers towards the inclusion of students with hearing disabilities. *Education Sciences*, *11(4)*, 187.
- 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.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca: UNESCO.
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *28(5)*, 264-270.
- Vygotskaya, G. L. (1999). Vygotsky and problems of special education. *Remedial and Special Education*, *20(6)*, 330-332.
- Wood, C., & Freeth, M. (2016). Students' stereotypes of autism. *Journal of Educational Issues*, *2(2)*, 131-140.

# The Study on Teachers' Attitudes toward Inclusive Education, Knowledge of Different Disabilities, and Willingness to Serve as Tutors for Students with Disabilities in Junior High Schools

Cheng Ham Jhou

Teacher, New Taipei Municipal  
YongHe Junior High School

Yu-Fong Pan

Professor, Department of Special Education,  
National Taiwan Normal University

## Abstract

The purpose of this study is to explore the relationship between general education teachers' attitudes toward inclusive education, their knowledge of different types of disabilities, and their willingness to serve as homeroom teachers for students with disabilities in junior high schools. The study employed a self-designed "Survey on General Education Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education" as the research tool. A questionnaire survey was conducted among general education teachers in junior high schools in New Taipei City, with 431 valid samples collected. The research findings are as follows: 1. There are significant differences in certain aspects of inclusive education attitudes and knowledge of different types of disabilities among junior high school general education teachers based on gender, administrative experience, and prior homeroom teacher experience. 2. There is a significant positive correlation between attitudes toward inclusive education and knowledge of different disabilities, willingness to serve as a homeroom teacher for students with disabilities, as well as knowledge of specific types of disabilities and willingness to serve as a homeroom teacher for students with those specific disabilities. 3. Certain aspects of attitudes toward inclusive education and knowledge of specific types of disabilities can effectively predict the willingness to serve as a homeroom teacher for students with disabilities. Based on these findings, recommendations are provided for implementing inclusive education in special education programs.

**Keywords:** Inclusive education, attitude towards inclusive education, knowledge of obstacles, tutor of ordinary classes in junior high schools