

國立臺灣師範大學特殊教育學系  
特殊教育研究學刊，民92，24期，39—62頁

# 融合教育的理想與挑戰—— 國小普通班教師的經驗

蘇燕華

王天苗

臺北市立萬福國小

國立臺灣師範大學

本研究以十二位臺北市國小普通班教師為研究對象，採深度訪談法收集教師在融合教育實施過程中的經驗及想法。研究的主要結果如下：(一)擔任有身心障礙學生就讀的班級老師，有老師願意接受此一任務，有老師擔憂抗拒，有老師則矛盾交陳。(二)教師面臨兩難的考驗：有老師認為該保障身心障礙學生的教育權，但又認為該限制有嚴重傷害或干擾行為的學生就讀普通班，以保障普通學生的權益。在教學上，雖知道該以學生需求做調整，但因統一課程、團體教學型態、班級人數多、教材教具缺乏、學生能力太弱或普通學生家長的質疑而面臨困境。有教師相信普通教育環境對身心障礙學生的社會適應與學業學習有助益，對普通學生也有正面影響。但認為會造成同儕互動質量不佳、學業進步有限。(三)基於教育責任、尊重個別差異、相信學生潛能或因能勝任，有老師會有持續的動力，有教師則認為沒有特教背景而難勝任。教學過程中，教師嘗試建立師生關係、提供參與機會或注意特殊與平常的拿捏，並適性調整教學、靈活應變，更運用同儕、家長等校內外的人力資源，不過盼有助理人員及陪讀工讀生。(四)教師能感受師生相處愉悅、教學成就感、專業知能增進、體會公平意義、爭取學生權利等正面收穫，但有教師則反應無力與愧疚等心境。(五)教師肯定融合教育的理想，但認為須考量個別情形再決定安置，並強調相關配套措施的建立。

關鍵字：融合教育、身心障礙學生

## 緒論

### 一、研究背景

從西方特殊教育發展來看，身心障礙者的教育權利在 20 世紀開始受到關注 (Cutbirth & Bengt, 1997)。1960 年代，民主思潮和人權運動

興盛，「正常化原則」(normalization) 理念為身心障礙學生的教育權奠定基礎。傳統的隔離 (segregation) 安置產生革命性轉變，各國紛紛立法朝向融合教育 (inclusive education) (引自王天苗、邱上真、莊妙芬、鄭麗月、葉瓊華，民 86)。聯合國教科文組織在世界特殊需求者教育

會議中就聲明：「各國政府在教育立法或政策上應採取融合教育觀念，除非有特別原因，否則應讓所有學童在普通學校就讀」（United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, UNESCO, 1994，引自蔡明富，民 87）。

從各國法令政策和特教的實施可以瞭解，身心障礙學生就讀普通班的「融合教育」已成必然趨勢。以美國為例，自 1975 年 94-142 公法公布實施後，就讀普通班的身心障礙學生逐年增加，1996 年約 73% 的身心障礙學生安置在普通班及資源教室，約 95% 就讀普通學校（Miller & Savage, 1995，引自 Salend & Garrick Duhaney, 1999）。加拿大「兒童情緒與學習障礙委員會」（Commission on Emotional and Learning Disorders in Children）於 1968 年發表的「一百萬兒童」（One million children）報告書中（Roberts & Lazure, 1970，引自許天威，民 85），主張特殊教育與普通教育不應像「雙盒理論」（two-box theory）般，把障礙學生丟到另一個系統處理，而是應該把普通班當作所有學生安置的基地，把支援帶進普通班級裡（Weber, 1993，引自許天威，民 85）。英國 1981 年公布的「教育法案」則規定，除非有特殊理由，不得將學生安置在普通班以外教育場所（引自王天苗等，民 86）。在澳洲，也大力支持全國辦理融合式學校（inclusive schools）（Westwood, 1997）。

融合教育的重要精神在於保障身心障礙兒童的教育權，促進人權平等及社會正義（Heffernan, 1993；引自黎慧欣，民 85），如果採取隔離安置，便是違反了教育機會均等原則（Bruneau-Balderrama, 1997; Kis-Glavas, Nikolie, & Igric, 1996; Rademacher, Wilhelm, Hildreth, Bridges, & Cowart, 1998; 謝政隆，民 87）。

Dyson 和 Millward (1997) 也提出典範轉移（paradigm shift）的論點，認為融合教育代表著特殊教育典範從傳統「精神醫學」（psycho-medical）轉移為「互動／組織」（interactive /

organizational）典範。「精神醫學」典範認為障礙學生有缺陷，應該以特殊學校及課程保護照顧，惟有特殊教育教師才具特教專業，負有身心障礙學生的教育責任。相反的，「互動／組織」典範承認個別差異，相信每個兒童都能學習，學習失敗是因為學校沒有提供彈性適當的教育。他們認為教育目標在於參與社會、接近同儕的公平機會與能力。

如果以 Vygotsky 強調社會文化環境對個體發展的影響效果而論，那麼透過融合，可以使障礙兒童和普通兒童達到最大、最自然的互動與學習機會，並增進普通兒童對障礙兒童的接納（Stainback & Stainback, 1984；謝政隆，民 87）。然而，要實施融合教育，特殊教育與普通教育勢必要責任共享（sharing responsibility），學校組織資源必須以學生為中心重整（Dyson & Millward, 1997; Will, 1986）。更重要的，普通教育教師負有教育障礙學生的責任，因此必須有若干特教知能，且該為專業團隊中的一員（Bunch, Lupart, & Brown, 1997; Dyson & Millward, 1997; Fuchs & Fuchs, 1994; Wolpert, 1996；謝政隆，民 87）。

#### （一）國外的經驗

面對如此衝擊，國外研究顯示，多數普通班教師能認同身心障礙學生不論程度輕重，都有權利在融合環境中學習，具獨特價值（Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman, & Schattman, 1993; Monahan, Marion, Miller, & Cronic, 1997; Rademacher et al., 1998; Sebastian & Mathot-Buckner, 1998）。雖然如此，教師依然會思考一些問題：障礙程度不一的學生，每個人都有學習能力嗎？融合真的對他們有助益嗎？

有些教師相信只要提供適當的服務，身心障礙兒童也有在普通班學習的潛能（Cochran, 1997; Jordan-Wilson & Silverman, 1991; Rademacher et al., 1998; Wolpert, 1996），但是也有教師認為學生的學習能力有限，尤其是重度障礙學生（Jordan-Wilson & Silverman, 1991; Sebastian & Mathot-

Buckner, 1998)。Salend 和 Duhaney (1999) 就發現，融合情境中的障礙學生與普通學生之間的互動頻繁，有較高的社會支持及深厚的友誼，社會技巧獲得進步，不過也發現，互動質量隨年級增加而降低，會被同儕排斥和自我概念低的負面效果。至於融合對學業方面的效果，必須要看身心障礙學生本身的程度 (Knoll & Obi, 1997; Wood, Hoag, & Zalud, 1997) 和能否獲得個別化的教育 (Monahan et al., 1997) 而定。因此，有教師不禁懷疑，融合教育是不是對所有的障礙兒童都是有幫助的 (Andrews & Clementson, 1997; Bunch et al., 1997)？

融合為普通學生帶來什麼影響？國外文獻顯示，大部分教師認為融合有助於普通學生情意的發展，增進對不同個體的尊重、包容、接受度和同理心，並獲得自尊、道德與社會認知的成長 (Sebastian & Mathot-Buckner, 1998; Wood et al., 1997; York, Vandercook, Macdonald, Heise-Neff, & Caugheg, 1992)。Salend 和 Duhaney (1999) 也發現，融合對普通學生並不會造成干擾，反而從中獲益。然而，反對的聲音認為，為了照顧障礙學生，會減低對普通學生的注意和時間，使普通學生受教品質降低，甚至普通兒童會模仿問題行為或受到傷害 (Bunch et al., 1997; Knoll & Obi, 1997)。

從教師方面而論，雖然大部分普通班教師認為負有教育障礙學生的責任 (Bunch et al., 1997; Knoll & Obi, 1997)，不過卻認為尚未準備好或缺乏信心 (Monahan et al., 1997; Sebastian & Mathot-Buckner 1998)，甚至對自己的角色與能力產生疑問。例如，Bunch 等人 (1997) 發現有教師認為特殊學生應該是特殊教育教師的責任，實施融合讓他們有了「多出來」的學生、「額外」的會議，佔用「額外」的時間。此外，也會因為特殊教育教師對他們過高或不合理的期待，而感到沈重的責任和壓力 (Knoll & Obi, 1997)，以致有老師雖然答應障礙學生安置在班級內，實

際卻拒絕負責障礙學生的教學 (Trump & Hange, 1996)。

國外文獻也顯示，有教師認為在適當支持下是可以勝任愉快的，或是至少可以掌握輕中度障礙學生的行為問題 (Bunch et al., 1997; Cochran, 1997; Ellis, 1993; Soodak & Podell, 1993)。然而，不少研究發現，教師認為因為未接受過特教相關課程，不懂特教專有名詞、不瞭解特殊學生的需求、害怕行為問題、不熟悉協同教學或專業準備不足，實在難以勝任 (Andrews & Clementson, 1997; Bradleg & West, 1994; Bunch et al., 1997; Fulk & Hirth, 1994; Monahan et al., 1997; Sailor, 1991; Scruggs & Mastropieri, 1996; Trump & Hange, 1996)。

此外，老師雖然認同融合理念，但在實施上感困難重重 (Fulk & Hirth, 1994)。例如，班級人數本過多，障礙學生的加入使工作量增加，時間不夠 (Fulk & Hirth, 1994; Kis-Glavas et al., 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996; Sebastian & Mathot-Buckner, 1998)。雖然教師相信課程必須適性調整 (Bruneau-Balderrama, 1997; Jordan, Lindsay, & Stanovich, 1997; Sebastian & Mathot-Buckner, 1998)，但是認為對其他學生不公平，實施上也有困難 (Cochran, 1997; Trump & Hange, 1996)。老師反應出的困難包括：固定課程難改變、缺乏適當教材、評量方式問題、班級管理不易或缺乏經費與支援等 (Fulk & Hirth, 1994; Kis-Glavas et al., 1996; Knoll & Obi, 1997; Rademacher et al., 1998; Salend & Garrick Duhaney, 1999; Scruggs & Mastropieri, 1996)。協同教學也使老師感到焦慮，認為在溝通、教學方式差異、責任分工協調、上課時間安排和行政支持等方面都有問題 (Salend & Duhaney, 1999)。

面對新的挑戰和實施上的困難，教師採取什麼因應對策呢？國外研究發現，教師相信障礙學生的需求複雜，唯有與其他人合作，才能給障礙學生最適性的教育 (Jordan et al., 1997; Trump &

Hange, 1996)。許多教師會主動透過定期個案討論和協同教學方式，與專業人員、助理人員、義工合作，尤其把特教教師視為最重要的資源（Bunch et al., 1997; Knoll & Obi, 1997; Monahan et al., 1997; Sebastian & Mathot-Buckner, 1998; Wolpert, 1996）。不過，Trump 和 Hange (1996) 也發現，合作教學會讓普通班教師感到威脅與不安全感，甚至影響自尊，這種「擁有感」(ownership) 使得有些教師抗拒與他人合作。

此外，緊密的親師合作和有效的班級經營也是有效的因應方法。教師與家長建立良好關係，並從家長處吸取豐富的教養經驗，這對老師來說是很可貴的 (Wolpert, 1996)。針對班級經營策略的調整，如同 Falvey (1995) 呼籲：老師要擺脫傳統的課程模式、教學方法與教室安排，建立一個支持性的班級環境，教室中成員彼此尊重。課程教學方面，老師要多利用同儕的示範增強、善用個別指導與小組教學和有充分的教學準備時間，同時也需要有適當的家庭作業、座位安排和常規管理 (Wolpert, 1996)。

歷經了融合經驗後，Salend 和 Duhaney (1999) 發現，教師認為融合教育為自己帶來不少如增進教學技巧或教學自信等收穫，但也有教師感到無力無助、焦慮等負向感受。Cutbirth 和 Bengé (1997) 的研究便指出四種類型的教師：(1) 哲學家型 (Philosophists)：理想主義，相信融合是促進大眾接受所有學生的好方法，教師有義務滿足所有學生的需求。(2) 自行決策者型 (Local Decision-Makers)：雖然官方規定，但實際決定者不認同融合，除非學生能夠與普通學生一樣達到各種要求才有可能融合。(3) 個人主義者型 (Individualists)：相信應以學生個人情況而定，不能一概而論。(4) 社會主義者型 (Socialists)：著重社會化觀點，認為學生的社會需求是最重要的考量，可能安置在普通班或資源班。

## (二) 國內的契機

在臺灣，近年來也可以明顯看出融合教育的

發展趨勢。民國八十四年發表的「中華民國身心障礙教育報告書」，其中「零拒絕的教育理想」以及「人性化的融合教育」兩項理念 (教育部，民 84)，八十五年發布的「教育改革總諮議報告書」揭櫫五大改革重點中的「帶好每位學生」(行政院教育改革審議委員會，民 85)，都支持了融合教育的推動。八十六年頒佈的特殊教育法就明文規定：「身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則」(第十三條)。又以八十八學年度為例，臺北市各級學校特殊教育評鑑及全國直轄市及縣市特殊教育鑑定安置輔導工作年終檢討評分表，都將融合情形列為評鑑項目。以上種種，都顯示了臺灣特殊教育也朝向融合教育實施的趨勢而發展。

在這趨勢之下，站在第一線的普通班教師可說受到最大的衝擊。如國外多數學者指出，普通教育教師往往是融合教育實施能否成功的關鍵因素 (Andrews & Clementson, 1997; Brownell & Pajares, 1996; Cutbirth & Bengé, 1997; Jordan, Stanovich, & Roach, 1997; Knoll & Obi, 1997)。Bruneau-Balderrama (1997) 更直指，如果忽略了人的因素，融合教育終將失敗。

國內有關融合教育的研究近年有增多趨勢，不過多數探討普通班教師或家長對融合教育的認知、態度或意見 (郭秀鳳，民 85；黎慧欣，民 85；饒敏，民 85；謝政隆，民 87)，其中，除了曲俊芳 (民 88) 研究以兩名腦性麻痺學生為例，探討障礙學生和普通班教師面臨的困難和支援需求之外，其他研究就研究主題而言，對於教師實地的經驗探究不夠深入，也沒有探究教師的因應策略。就研究對象而言，所取研究對象未必是有教導障礙學生經驗的普通班教師。能不能真實完整的反映出第一線的實況與教師的想法，有待再行探究。就研究方法而言，多為問卷調查量化研究，提供的是普遍廣泛的資料，忽略研究對象本身所建構的語言與意義，也缺乏情境脈絡的



整體性探究。

研究者在國小普通班任教多年，深知普通班教師對融合教育有著許多心聲，卻苦無適當的表達機會。老師說：

「現在我們表達的管道很少啊！在大庭廣眾之下提出來喔，都會害怕自己變成黑牌的…而且臨時在那種研討會，一時也說不完整，萬一人家聽不懂，還有什麼誤解，那不是自找麻煩？所以我是覺得很多前線的聲音反而聽不到，是很可惜的一件事」（訪 B222）

因此，在本研究裏，研究者以親身參與融合教育的普通班教師為對象，深入探究融合教育付諸實現時老師在現場的經驗情形。

## 二、研究目的

基於上述研究動機，本研究主要目的在深入瞭解普通班教師參與融合教育實施的經驗及想法。以國小階段班級內有身心障礙學生就讀的普通班教師為研究對象，採取「深度訪談法」收集資料，經歸納資料結果，試圖回答下列問題：

- (一) 教師初接班時，有什麼反應？
- (二) 教師教導班內身心障礙學生時，遭遇什麼困難？
- (三) 教師面臨困難時，因應之道如何？
- (四) 教師參與融合教育的經驗，帶給他們什麼樣的體驗？

## 研究方法

### 一、研究設計

為了深入探究普通班教師融合教育的經驗，本研究主要採取深度訪談法。採取此法的理由是：

1. 尊重研究對象的變異性：融合教育各校實施情形不一，即使同一學校內的不同班級、同一班級內的不同個案的作法及每一名老師的經驗都不盡相同，透過訪談法，可以深入收集更詳細的資料，不宜用問卷量表式的統一標準或是化約變

項視之。同時，唯有允許甚至鼓勵歧異聲音的出現，才能收集廣泛的資料。

2. 重視參與者的觀點與建構：透過親身參與的教師的眼睛來看融合教育，而不是以研究者的觀點看待，避免落入問卷調查的既定觀點與限定回答。採取訪談法，可以使被研究者以自己的話語表達他們的想法、意念及記憶（Reinharz, 1992，引自陳昱儒，民 85）。

3. 對於過程的重視：本研究關注的是教師融合教育經驗的歷程，而不只是結果，因此採取訪談法，以保持研究過程的彈性。

### 二、研究對象

本研究的參與者是八十八學年度任教於臺北市立國民小學且班級內有身心障礙學生就讀的普通班教師。為了使訪談者能提供「深度」和「多元社會實狀之廣度」的資料（胡幼慧、姚美華，民 85），選取級任老師為訪談對象，並考量不同背景及有意願者。

1. 選擇級任老師：國小級任老師與學生的接觸是全面的，與家長的溝通、行政的合作等方面都較為密切。

2. 考量不同基本背景：根據國外文獻，與教師融合教育意見有關的因素包括教師的年齡、年資、教育專業背景、教導身心障礙學生的經驗、教師性別、學生障礙程度與類別、學校行政支持與團隊合作、及班級人數等（Andrews & Clementson, 1997; Cutbirth & Benge, 1997; Fulk & Hirth, 1994; Houck & Rogers, 1994; Jordan-Wilson & Silverman, 1991; Kis-Glavas et al., 1996; Soodak & Podell, 1993; Soodak et al., 1998）。因此本研究在選取訪談對象時，也考量以上有關教師、學生、學校行政等向度的基本背景，期望能聽到廣泛且正反不同的聲音。

3. 願意接受兩次以上面對面訪談者：如此，才能有充裕的時間深入瞭解老師的經驗與想法。

訪談人數方面，Seidman（1991）表示不需事先預設固定的參與人數，而是當訪談中有新議

題出現時，彈性增加新的受訪者，或以滾雪球法來決定，不過同時也需要考慮研究者的時間與資源限制，整體而言，受訪者人數的多寡以充分與飽和原則為依準（瞿仁美，民 86）。根據這些原則，透過同學、同事、國小特教組長、特教教師以及已接受訪談的老師的推薦，共邀請鳳老師等十二位教師參與。這些來自於九所學校、任教於一至五年級的老師中，十一名是女性、一名男性；年齡介於 25~60 歲；除兩名具特教訓練外，其餘都無特教專業背景；教導障礙學生的年資從 1 年至 16 年不等；教導對象有視障、學障、自閉症、聽障、智障、腦性麻痺、過動學生等。

### 三、研究者的角色

本研究裏，第一作者實際進行深度訪談，第二作者則於過程中隨時與第一作者決定訪談問題、核對觀點、澄清問題和歸納主題等工作。訪談者的訪談技巧、背景及在研究過程中的角色十分重要，稍有偏差，就會直接或間接影響研究結果，所以訪談者必須常常自問：我是誰？我帶著什麼而來？

訪談者曾經在臺北市國小普通班擔任級任老師四年，深刻體會級任老師經營班級的苦辣酸甜，在訪談時能貼進普通班老師真實的世界。如湘老師所說：

「因為你是很瞭解的人，我剛剛提到的那個你才知道，那才是真正的問題，如果今天是外面的人來做問卷，我最快講我沒有特教專業知能，最好講啊！不然講了一堆，零零落落（臺語），人家也聽不懂你在講什麼」（訪 F214）

擔任學年主任，讓訪談者察覺級任老師表達心聲時的吊詭、隱藏與扭曲，幫助保持對真相的敏銳度。特教學分班及研究所的進修經歷，使訪談者不會被本身普通班老師的工作經驗限制住，有助於研究的客觀中立。訪談者輔導教師資格以及救國團義務張老師諮商輔導訓練服務兩年半多的經歷，也成為進行深度訪談的基石利器。

在訪談過程中，訪談者扮演了多元的角色：

是研究者，來探究普通班老師對融合教育的經驗；是普通班老師，來傾聽同事的故事；是可能接有障礙學生就讀班級的老師，來請教前輩的經驗；也是一個傳達者，將普通班老師的聲音忠實地傳達出來。

### 四、資料蒐集

本研究主要蒐集深度訪談的資料，相關文件及觀察紀錄資料做為選取訪談的話題及訪談資料相互檢核之用。

#### （一）訪談資料

首先，訪談者透過電話或當面拜訪向受訪老師說明自己的背景、研究目的與動機、資料蒐集方式、保密原則，獲同意後，即約定正式訪談的時間及地點。在第一次訪談時，以邀請函再次說明。每位教師都進行三次訪談，每次約九十分鐘，兩次間隔約兩星期。其中，一位老師因級務繁忙及另兩位老師因兩次訪談內就表達出很豐富的訊息，故僅接受二次訪談。

在正式進行訪談之前，參考相關文獻，初步擬出訪談重點。包括：(1)身心障礙學生的學業學習、(2)身心障礙學生的社會適應、(3)融合教育對普通學生的影響、(4)融合教育對教師的影響、(5)對班級經營與教學的看法、(6)對教導身心障礙學生責任與意願的看法、(7)對教導身心障礙學生勝任與否的看法、及(8)團隊合作的情形等各方面的經驗。

訪談時，是以平實的語言進行，一開始先以「老師，說說你這一路走來，對融合教育的經驗和看法」的句子引出話題。在最初的兩位老師訪談中，發現老師會侃侃而談，就像在訴說故事般，有著許多豐富深刻的訊息。訪談者讓老師比較自由開放的說，不但可以讓老師多份安全感，也避免訪談者走不出文獻的角度和範圍，所以決定接下來每位老師的第一次訪談，都採比較開放的方式。同時，修正訪談指南，以「經驗故事」為「軸線」，包括：剛接班的情形與感受、過程中發生的事情或困難、對這些事情的感覺與看

法、採取的處理方式及結果。訪談前準備的訪談重點當成「點」，在與老師談話時，順勢問些相關議題。接著的第二、三次訪談，除了先簡要口述上一次訪談的重點，請老師做澄清後再繼續進行。

進行訪談時，除一位老師不願意錄音外，其餘都予錄音，同時現場摘記訪談重點、非語言訊息和特殊事件等資料。針對未錄音的訪談內容，除現場摘記外，訪談結束後立刻於安靜場所，參考摘記重點詳細寫下訪談內容。

### (二) 相關文件

在教師與學校相關單位同意的情形之下，研究者同時蒐集了受訪者的相關文件。這些文件包括：個別化教育計畫、個案輔導記錄、親師聯繫記錄簿、專業人員巡迴輔導記錄、資源班學習記錄、測驗評量記錄、學生家庭聯絡簿、成績單和教學日誌等。

### (三) 觀察資料

為了使訪談者能針對真實情況提問，在教師同意及時間許可下，第一作者進入了五位老師的教室進行觀察。有些是完整地觀察一、二節上課情形，有些是觀察下課時間，有些則是利用訪談前後的一、二十分鐘進行觀察。進行觀察時，以不引起學生太大注意的方式，寫下觀察記錄與省思和聯想。所得訊息做為訪談參考，並與訪談內容、相關文件資料做相互的檢核。

## 五、資料整理與分析

研究資料在分析前，先按照資料來源、訪談對象、資料件次和頁數進行編碼。編碼方式為：第一碼代表訪談、觀察或相關文件等資料類別；第二碼表示研究對象，由 A 至 L（鳳老師至南老師）；第三至五碼代表資料的件次與頁數。例如，「訪 H208」指臻老師第二次訪談逐字稿第八頁。

資料的整理與分析，除了於訪談過程就進行外，並於訪談結束後，做最後的整理與歸納。分析時，除了專注於每位受訪者的個別資料外，必

須適時跳脫，宏觀地洞察出不同受訪者資料間所傳達出的意義，才能將整份研究資料作最恰當的連結。整個資料的整理與分析過程中，依下列步驟進行：

1. 撰寫並反覆閱讀逐字稿：訪談結束，立刻重聽錄音帶，寫下訪談摘要及省思，於一週內由訪談者和特教系學生將訪談錄音內容轉成逐字稿。訪談者接著再聽一次錄音帶，參照訪談札記校閱逐字稿，加註相關非語言訊息與特殊事件等訊息，並記錄遺漏及有疑問處。更嘗試以受訪者的角度及整體感，反覆閱讀逐字稿。根據整理逐字稿的結果，訪談者在下一次個別訪談時，進行澄清和擴展訪談內容。

2. 畫出重要敘述句並編碼：將與研究主題有關的重要敘述句畫線，並在逐字稿上預留的右側空白欄寫下該段的關鍵意義，予以編碼。例如：「27 人的老師」。

3. 群聚發展初層主題：將相互關連的編碼群聚在一起，發展初層主題並命名。例如，將「客人」與「互動機會」群聚成「教育成效的得失」。

4. 發展高層的核心主題：將相關初層主題群聚，進一步發展更高層的核心主題並命名。例如，將「教育成效的得失」與「教學上的兩難」歸類於「面臨的兩難」。

5. 綜合與連結：找出故事線，以類似歷程的主軸將主題之間作連結，描繪出受訪者的經驗。

## 六、研究信賴度

從兩大方向提昇研究信賴度：使受訪者陳述出完整的事實，並力求研究者呈現出受訪者真實的聲音。

### (一) 讓老師說出心中的話

讓老師認同本研究及自己在本研究中的重要性，除告知訪談內容受保密，並經營一個安全、同理、尊重的環境，讓老師無防衛地表達內心想法，更運用澄清技巧，釐清老師的想法。Strauss 和 Corbin (1997) 提出的「搖紅旗」(waving the



red flag)也是一個有助益的方法(徐宗國, 民86), 當聽到老師說「一直」、「從來都」、「絕不會」等字眼時, 便提醒自己老師說的是不是過於絕對。此外, 透過訪談紀錄、文件分析與觀察資料進行三角檢正, 比對資料所浮現的意義, 結果頗為一致。例如, 卿老師在訪談中提及上課時會因為聽障生, 注意自己的嘴型、手勢與板書, 這訊息在 IEP 與觀察資料中也發現了。

### (二) 傳達老師真實的聲音

運用錄音機做為輔助工具, 訪談回饋保持中立。設計單頁可隨身攜帶的研究札記, 記錄的內容分為兩種: 一是訪談札記, 內容包括重點摘記、心得感想、相關問題的聯想、訪談技巧的檢討、待答問題與待做事項等; 另一種是生活札記, 舉凡與研究主題相關的, 都一一記錄下來, 成為監控自己的方法。透過研究者兩人的討論, 也能避免主觀意識左右資料的詮釋。此外, 請三位特教系研究生擔任協同編碼工作, 針對一些編碼不同處, 研究者會和協同編碼者再度討論或再向研究對象澄清, 直到大家一致為止。例如, 「我怎麼可以爲了你一個孩子全部都變成用講的」(訪A105), 研究者編碼爲「顧及其他人」, 協同編碼各爲「課程教學」、「困難」, 經討論後編碼爲「教學的兩難」。

過程中, 請研究主體檢核資料(member check)更是重要的一環, 研究者將訪談資料整理成摘要, 請受訪老師檢核正確性與完整性, 填寫回饋表。有一位老師希望能保密某點看法, 基於研究倫理, 刪除該點, 所幸其他老師也提到這點意見, 所以對整份研究的資料完整性並無影響。

總結而論, 從十二位老師對訪談內容整理所得資料的反應中, 或許可以獲知我們確實傳達出受訪者的心聲: 「能吧冗長雜亂的談話, 整理成有組織架構的內容呈現出來, 可見研究者花了相當多的時間和心力, 尤其能掌握受訪者的談話內容及重點, 誠屬難能可貴」(鳳老師)、「非常符合, 感謝研究者的用心, 將我的心聲表達得如此完整真切」(玲老師)、「沒有太多的

差異」(卿老師)、「十分符合」(麗老師)、「很細心, 統整能力也很好, 可以把瑣碎繁雜、毫無系統的談話整理成明確的、條理分明的報告, 實在非常佩服, 整份摘要與我的經驗相符, 辛苦了!」(芬老師)、「達 90% 以上」(湘老師)、「差不多, 沒想到隨口說出的想法經你整理後, 倒有很清楚的大綱。謝謝您的訪談及整理, 讓我能檢視一下自己在這方面的想法和作法, 我覺得似乎是和自己聊天, 謝謝您, 收穫很大, 真好!」(紫老師)、「大致符合」(秀老師)、「百分之九十九」(臻老師)、「對對對, 就是這樣」(蔚老師)、「非常符合。把這二年多來的點滴經驗整理出來, 閱讀之後, 心中感到喜悅」(純老師)、「大致相符。以條列的方式看起來有些怪異, 或許是因為摘要吧! 若能以敘述的方式, 感覺會更貼切些!」(南老師)。

## 結果與討論

對國小普通班教師來說, 融合教育猶如一趟充滿挑戰的旅程。啓航了, 老師們在不同的因緣際會下參加了旅行。旅程中, 理想與現實兩方不斷的撞擊出高低起伏的潮浪, 老師重新整理好心情, 憑藉著心中的信念, 邀集同行的夥伴, 不斷的摸索嘗試。一路走來, 有老師帶回了喜悅與成就, 有老師卻行囊中盡是無力與愧疚。以下分為四節探討: 初接班的反應、面臨的兩難、面對困境的因應對策及體驗期許。

### 一、初接班的反應

學校決定融合式班級教師的做法有三種: 徵求有意願者、抽籤或隨機分派、學校自行指派。當老師面對融合教育任務時, 有人願意, 有人擔憂抗拒, 有人則是矛盾交陳。

#### (一) 願意接受

老師反應出願意接受的主要原因, 可由兩方面來看: (1) 背景與經驗方面: 教師本身具備特殊教育專業背景或相關工作經驗, 自覺應該不是難事, 如果讓沒有特教學分的老師接, 不但老師困擾, 學生也未必受益, 所以有責任率先接下這任



務(訪 C105, 訪 E106, 訪 G322, 訪 J201)。(2)心態方面：有些老師認為抽籤或輪流是種公平的方法(訪 L204)，或是以平常心看待，才「不會給學生標記，也不給自己心理負擔」(訪 B111)。有老師認為，就當做是一種新的嘗試與挑戰，感覺在數十年如一日的普通班任教生涯中，似乎有點原地踏步，換一個新跑道，享受衝刺的「生命力」(訪 G117)，把「每一次接觸都當是一種學習」(訪 J318)。此外，特教組事先將個案基本資料讓老師心理上有所準備，會使老師願意接下這任務(訪 L204)。有老師則抱持著人文的關懷，當是幫助弱勢學生(訪 G110)，或算是「積功德」(訪 H103)吧！還有老師則是以緣分的觀點來看待此任務(訪 K101)。

### (二) 擔憂抗拒

不少老師有著「怎麼會是我」(訪 J122)的反應，心中擔憂抗拒，有種只能被迫接受、「倒楣」(訪 H107)的感覺。擔憂抗拒的原因有：(1)不具特教專業能力：普通班師資培訓沒學特殊教育，「我只是一個普通班老師，我怎麼會教呢」(訪 D212)？有兩位老師雖然有特教學分或輔系資格，但是因為障礙類別不同，還是感到專業能力不足(訪 A103, 訪 H105)。(2)工作負擔會加重：「當然每個人都希望能教到比較好教、比較能用統一方式教的學生，他是一個非常不一樣的學生耶！」(訪 A103)。老師怕班級經營、教學方法都要調整，多花時間個別指導，工作量一定增加不少。有老師也擔心會對全班造成干擾，上起課來辛苦許多(訪 B207, 訪 H303)。麗老師就很坦白的說：「為什麼不教我的普通班孩子過日子呢」(訪 D107)？(3)準備不及：學校沒在開學前告知，或家長怕被學校拒絕以致沒有事先通報學校，造成老師來不及提前做好心理、課程及特教專業上的準備工作，深怕萬一策略錯誤，造成難以補救的後果(訪 B111, 訪 J122, 訪 G105)。

### (三) 矛盾交陳

雖然有老師認為，應該基於關懷學生而答應接班，但是擔心自己的特殊教育知能不足以勝任

(訪 K118)，或雖然修讀過特殊教育學分，但對於不同障礙類別學生的教育沒把握，或是擔心工作負擔會加重(訪 A114, 訪 H109)等。

### ■ 討論

從教師的經驗中發現，特教背景與任教意願兩者之間，似乎仍然不能劃上等號，顯示出除了特教專業能力之外，還有其他因素影響著普通班教師的教導意願。

工作負荷量加重且缺少獎勵，是讓老師擔心抗拒的原因之一。國外研究也顯示出相同情形(Fulk & Hirth, 1994; Kis-Glavas et al., 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996)。其實，這種情況並非只出現在融合教育的推動上，Hanson (1991) 與 Bridges (1968) 指出：工作量增加與缺乏獎勵是教師抗拒教育革新的重要原因(引自謝文全，民 84)。這也提醒了我們：普通班教師對於融合教育排斥的反應，可能來自教師個人的心態與價值觀，也可能是來自工作負荷量加重所帶來的壓力與缺乏激勵因素所造成的結果。因此，在因應教師對融合教育的抗拒時，除了從教師的心態來考慮，也應該從整個制度面的設計加以思考。學校提前準備的重要性也不可輕忽，然而按照一般傳統作法，仍有一些學校是在開學前幾天才決定教師的任教班級，事先提供的個案訊息也不多，使得教師在心理與教學上的準備度並不足。如何打破這種行政運作習性，也是融合教育推動者應注意的問題。

然而，也有教師因為抱持著視為成長學習、關懷學生的心態，因而跨越了上述的擔憂，願意接班。這提供了我們一個新的角度去瞭解普通班教師。同時，也浮顯出另一個意義：學校決定融合式班級教師時，應該同時考慮教師心態、意願與教師專業和準備度。

## 二、面臨的兩難

不論老師初接班的反應如何，幾乎所有老師在融合教育的實施上，都曾面臨不同強弱的兩難。其中最難解的課題包括「教育權的爭

掙論」、「教學上的兩難」、「教育成效的得失」。這不斷上演的交戰衝突，正突顯出融合教育許多待解決的問題。

### (一) 教育權的爭論

當身心障礙學生出現傷人、哭鬧、喊叫或走動嚴重干擾其他學生學習時，該繼續保障障礙學生的教育權呢？還是限制他，以保障其他學生的教育權利？有老師堅定的表示，無論如何都應該尊重學生到普通班學習的教育權，「不能把他趕走」（訪 K119），這並「不是可憐他」（訪 G326），而是他應有的權利、既定的政策（訪 G111）。但相對的，教師普遍認為普通學生也有不被干擾、不被傷害的權利，「怎麼能夠放棄其他孩子的權益」（訪 D214）呢？芬老師更是強烈的認為「變成特殊兒童享有極大的權利耶」，似乎有點為了「彌補以前過於沒有人性，變成有時候有點過度」（訪 E306）。

### (二) 教學上的兩難

教師認同應該依學生特殊需求做課程教學調整，但是因為統一的課程進度（訪 B316）、團體式的教學方式（訪 A105，訪 H206）、過多的班級人數（訪 B107，訪 L105）、教材教具的缺乏（訪 A313）、障礙學生能力太弱（訪 H 208）或普通學生家長質疑（訪 D 214 訪 G113）的問題，使得老師在實際教學上很難做到。就如純老師說：

「我有那種被撕裂的痛苦，我想教全班，我也想教憲憲，可是我很難得兼〔兼顧〕」（訪 K118）

因為「我是 27 個人的老師，要顧慮到其他小朋友，你要專程去為他弄這個東西，還要在旁邊這樣教他，有時候覺得真的力不從心」（訪 L105），這種處境就像夾心餅乾一樣令人難受（訪 F204），有種「夾縫中求生存的感覺」（訪 A311）。湘老師更質疑，即使是特教專業背景的老師也無法解決（訪 F213）。於是，老師們最後抉擇「顧全大局」（訪 H206），以多數人的需求為需求，課程調整以不影響全班為原則。老師不可諱言地指出：「事實上大部分的老師，對他的期望只有：請你不要干擾我們正常的運作……或者只是找一個東西來讓他安靜，沒有辦法特別說你做什

麼」（訪 F120），有著教師盡力而為，學生自求多福的無奈（訪 C108）。

### (三) 教育成效的得失

在教學的兩難拉距下，融合教育對身心障礙學生究竟是好是壞？對普通學生又到底是得是失呢？

#### 1. 對身心障礙學生而言

教師很難立刻舉起贊成或反對的旗幟，心中仍然「是個問號」（訪 A204）。因為「從這個角度看，從那個角度看，會有不同贊成或反對的比例出現」（訪 A204），老師不止一次的問：「讓他待在普通班，我完全不知道是好還是壞」（訪 D120）？芬老師就說：

「他真的是個邊緣人，他目前放在普通班，然而這裡又不能達到他的需求。放在特殊班，也無法達到他的需求。」（訪 E114）

從社會適應層面來看，老師相信學生「不可能一輩子活在隔離、人造的環境中」（訪 F217），「他終究還是會跟這個社會有接觸」（訪 A201），隔離式的特殊班學校，雖然提供了安全的保護福利，卻不利於學生將來的社會適應（訪 C103）。藉由在同一班級的頻繁互動，不論待人接物都會有比較正面的學習（訪 F221）。不過，還是有老師感到疑慮，尤其對障礙程度比較重的學生，「看不出來有比較好的任何他們專家所要求的那種結果」（訪 H230）。有老師反應，即使增加學生間接觸機會的量，卻不等於保障互動的質（訪 J208），如果教師專業警覺不足，反而造成被排斥的反作用（訪 B215，訪 D113，訪 H203）。也有老師提醒，並不是每個老師都願意接納身心障礙學生，「老師可以用消極的態度不理他，到最後受傷害的是學生啊」（訪 H204）！如果我們疏忽了可能隨之而來的挫折，值得嗎（訪 H204）？

再從學業學習來看，老師相信普通班的刺激豐富，學生異質性大，同儕間有學習競爭的動力（訪 A202，訪 C212），教師也比較不會因為過高的同質性而忽略了學生可發展之處（訪 G213，訪 G214）。但是，當看到實際成果後，許多老師開

始動搖了。雖然有些學生進步了，但是一半以上的老師都表示障礙學生在學業方面進展極小，甚至「越來越差，比開學開 IEP 會議那時候差很多」（訪 D215）。讓老師不禁以「客人」比喻（訪 F305，訪 D211，訪 F123），認為只有到資源班的一節課，或是只有一對一介入時的幾分鐘有收穫（訪 210），「把一個生命白白浪費了」（訪 A106），就像參加一場永遠贏不了的賽跑（訪 B302）。有些學生雖然不致於上課無所事事，但是常跟著全班同學做一些不適合他的活動，「依樣畫葫蘆」（訪 L111）罷了！

在這樣社會適應與學業學習成效差異的情形下，究竟應該選擇哪一方呢？「雖然全班都很接納他，但是到底對他有沒有學到東西」（訪 L105）？「這是一個最大的問號」（訪 B109）。有些老師認為就讀特殊班可以接受適性教育（訪 A104，訪 D215，E105，訪 K104），但又擔心特殊班變成「養老院」（訪 J215）或「托兒所」（訪 L111）。有些啟智班學生障礙程度重，如果輕中度學生安置在啟智班好像也很犧牲他，身心障礙學生成了走在邊緣的人（訪 E102）。相對的，不同於著重學業學習成效，有些老師則是看重與普通學生接觸的可貴，學業成果是其次，有社會互動、適應社會的機會才是最珍貴的，仍然贊成融合教育（訪 G215，訪 J126）。

## 2. 對普通學生而言

融合教育對於普通學生會造成什麼影響？這也是老師和家長十分關心的焦點。可喜的是，大部分的老師都認為融合教育對普通學生正面影響多於負面，涵蓋情意、認知、技能各層面，「這些東西其實是課本上學不到的，是人性最珍貴的地方」（訪 L127）。學生真真實實的「知道世界上有各種不同的小孩子」（訪 K107）。有老師認為，這種接觸、瞭解、接納、學習的精神，正是融合教育的真義（訪 B205）。學生學習愛人、助人，培養寬闊胸襟，瞭解每個人都有適合他的對待方式，變得善解人意（訪 B306，訪 E201，訪 C315），更加珍惜自己的能力（訪 E302），比較認真學習（訪 E202），培養團體合作的技巧（訪 F107），更提昇了問題解決

能力（訪 F118），適時的調整價值觀，扮演不同的角色（訪 F118）。

另一方面，有老師認為還是難免有負面影響，例如，擔心孩子會學到不良行為（訪 D214），憂慮安全（訪 F210）和學習成果（訪 H229）。有攻擊性的學生就像一顆「隱藏式炸彈」（訪 J109），雖然有老師認為可以預防，但仍有老師擔心沒法處理（訪 J104）。障礙學生表現出如整節課嘰嘰叫的干擾行為（訪 E304）或發脾氣（訪 F204），「造成學生很多額外的負擔」（訪 I103），這些都是問題。

## ■ 討論

與國外文獻相較，本研究中國師對障礙學生教育權方面的爭論似乎較多。再進一步瞭解，教師並不是絕對不承認障礙學生的教育權，而是因為擔心大多數普通學生的受教權益受損，或是認為在特殊班級或學校提供適性教育也是受教權的一種，並非剝奪，似乎可看出國內普通班教師對於保障障礙學生教育權的掙扎與矛盾。此外，由於訪談進行期間，剛好發生過動學生傷人的新聞事件，許多位老師在訪談中都主動提及對事件的看法，甚至推翻前一次訪談時的正向意見，或許這也是造成研究結果傾向「有條件的保障教育權觀點」的原因之一。然而，就有教無類的理想來看，有條件的教育權觀點並不符合教育機會均等原則，畢竟教育的理想應是尋求方法，以「帶好每一個學生」，而不是設定條件來淘汰學生。因此，教師除了重新省思教育工作者應有的理念，建構正向的想法之外，似乎也應學習適當策略以解決負面影響。

除此之外，也發現幾乎所有的老師都面臨了教學兩難衝突，以及對教育成效的質疑，與國外教師有著相同的擔心（Bunch et al., 1997; Cochran, 1997; Fulk & Hirth, 1994; Kis-Glavas et al., 1996; Knoll & Obi, 1997; Salend & Garrick Duhaney, 1999）。事實上，這種疑慮也普遍發生在其他教育改革的推動上，謝文全（民 84）曾指出，全國一致的教育系統是阻礙教育革新的因素之一，



Radnofsky (1994) 也發現教師認為沒有證據證明教師配合改革之後，學生會表現的更好，所以不需要做些徒勞無功的事（楊德東，民 88）。這些都再次顯示了，整體教育制度上的檢視以及教學支援上的加強是不容忽略的關鍵環節。如何讓理念落實為實質的成效，讓教師相信融合教育確實有益，提高教師對融合教育的支持度，確實是刻不容緩的事。

### 三、面對困境的因應對策

面對這樣的壓力困境，老師並沒有就此放棄。從研究資料中，可以看到老師們不論資歷深淺、特教專長有無，也不論當初是否自願，都努力地採取了一些包括做好心理調適、堅定心中信念、採取行動策略及善加運用資源的因應對策。

#### (一) 做好心理調適

老師提及，心理的調適包括了：接受事實，「快樂也是一天，痛苦也是一天」（訪 B205），以平常心 and 包容心面對（訪 K115），雖然有時覺得很煩、很氣，但想想其實「也不是孩子自己願意這樣的」（訪 L124）啊！保持樂觀，再大的問題，「大不了頂多這樣而已」（訪 J115），凡事「一定有路可走」（訪 J115），盡力而為，「無愧於自己就好了」（訪 L126）。當有情緒時，找人講講話，「瞭解你的心聲」（訪 H219），得到他人的支持，才有力氣「走得比較遠，走得比較自在」（訪 A315）。但是像純老師與麗老師，經過了一個多學期，仍然感到壓力煩躁，難以平常心面對。

#### (二) 堅定心中信念

難免有想放棄的時候！憑著對理念的堅信，老師產生了持續奮戰的能量。不過，也有老師感到懷疑，信心動搖，即將宣佈放棄。

這些信念主要包括：(1) 相信應該尊重個別差異（訪 B225，訪 C124，訪 J204），教育應是有教無類，不能因為學生有障礙就把他「變成兩個世界」（訪 K104）。(2) 相信身心障礙學生的學習潛能，「千萬不要小看他，也許將來長大就是居禮夫人呢」（訪 G108）！(3) 相信自己對學生負有教育責任，學生

只要到班上，就是老師的責任，「沒辦法只是一張桌子的問題」（訪 F219），也「不是分我是普通教育，你是特殊教育」（訪 C117）就拒絕。(4) 相信沒有特教專業背景也可以勝任，因為教育原理相通，只要有研習機會以及特教老師的支援，應該不是核心問題（訪 F213），也「沒有所謂的不會教」（訪 E326）。有老師認為，如果有老師「覺得自己沒有能力是有點推託」（訪 I18），這「是藉口，他已經先排斥這樣的孩子」（訪 L109）了。

另一方面，有老師認為沒有特教背景實在難以勝任，感到無力而想放棄（訪 B206，訪 D105）。即使聽過幾次研習也不夠，「好像趕鴨子上架…有點可怕」（訪 B207），「加倍付出都不見得有效」（訪 B209），貿然把孩子安置在普通班，「對老師和學生都不公平」（訪 B209）。也有老師表示，自己原本相信透過研習可以彌補專業能力的不足，但是開學後才參加研習會太晚了（訪 C212，訪 D218），研習次數少，內容又常是理論，學不到實用的策略（訪 A320，訪 D328，訪 H222，訪 I108），建議研習應該「要與實務結合，沒有結合的，大家都意興闌珊的」（訪 H223）。

#### (三) 採取行動策略

老師不斷地嘗試摸索，在「慢慢的揣摩」（訪 B218）之下，採取了一些行動策略，包括：

1. 建立良好的師生關係：「留住孩子的心」（訪 J105），「要先走進他的世界」（訪 H120），讓身心障礙學生對老師、對班級有「足夠的感情、足夠的信任」（訪 B107），「安全感」（訪 D105），並且站在學生的立場去瞭解他，讓他感覺「被重視」（訪 G317），配合度自然就會提高。
2. 提供學生參與的機會：老師要為學生「創造機會」（訪 F205），包括參與以及嘗試，讓學生真實的感受到「我是班上的一份子」（訪 G104）。
3. 展現學生個人的價值：讓學生在成功經驗中建立成就感與自信心，覺得自己「在班上是有用處、有價值的」（訪 F104）。
4. 注意特殊性與平常心的適當拿捏：「不著痕



跡」(訪 G307)，「沒有被憐憫，或有什麼特權的感覺，大家都一樣」(訪 G104)。

5. 適性的教學調整：例如改變作業方式、減少作業份量、延後交作業時間、延長考試時間、變化考試方式、降低評量標準等。如果一定要身心障礙學生達到統一的規定標準，反而變成不公平(訪 B219)。

6. 靈活應變的處遇策略：「見招拆招」(訪 J114)的臨場應變，彈性靈活的教學方式，洞燭先機，在「事情沒發生之前就先防備」(訪 B115)，迅速介入，所謂能屈能伸，能力與耐力，缺一不可(訪 J115)！

#### (四) 善加運用資源

老師相信光靠自己一個人孤軍奮鬥絕對是不可能成功的，因為「已經迫在眉睫，再不去找支援的話就混不下去了」(訪 L118)！所以都十分主動地尋求及運用資源。一路上，有些老師得到各方充分的資源而有持續的勇氣；但是某些資源的缺乏、或是專業人員經歷的不足，卻成了一種阻力。因此，老師都相信支援充足是融合成功的重要關鍵，如果支援體系完備，即使老師不具特教專長、學生障礙嚴重，都可以一一克服。這些資源包括：普通學生同儕、身心障礙學生家長、特教教師、學校同仁、相關專業人員以及義工等其他人力。

##### 1. 同儕是小幫手

只憑老師單打獨鬥不足以經營一個成功的班級(訪 L203)，因此，老師都很重視普通學生這最直接的資源。老師強調必須與普通學生建立共識(訪 F102)，強調人本來就「都有優點有缺點」(訪 B106)。例如，玲老師帶學生參加特教宣導月舉辦的聽障視障體驗營，讓學生親身體會(訪 B109)，瞭解老師對身心障礙學生的特別處理不是不公平的兩套標準(訪 J111)。老師的一句「謝謝你幫忙喔！」(訪 G217)，便是鼓勵普通學生持續付出的動力。

同學提供了如包容鼓勵身心障礙同學、協助

生活自理或課業學習、與處理突發狀況等的幫忙，讓老師「覺得很幸運，還好班上有這樣的小幫手」(訪 L104)，也減輕老師許多負擔。然而，少數幾位老師認為，因為同學年紀小(訪 E115)，而且不是每位學生都願意持續幫忙，同時也要避免養成障礙學生的依賴性(訪 H103)，或造成同儕的負擔，「剝奪孩子很多自己可以使用的時間」(訪 B315)，所以同學的幫助還是有限的。因此，老師建議小幫手要輪流，身心障礙學生也才不會被別人認為是包袱而被排斥(訪 A207, 訪 J203)，還可以結交更多的朋友，製造更多的互動學習機會(訪 G223)。

##### 2. 家長是最佳拍檔

許多教師在思考學生適不適合融合時，都將家長配合度列為首要條件。老師認為，因為教育「不是老師一個人的責任」(訪 C308)，「老師畢竟不是神仙」(訪 B114)，如果家長不合作，「其他根本就難往前推了」(訪 B314)。即使學生障礙程度重，只要家長能用心投入，融合的困難並不大；相反的，如果家長不配合，「以為把孩子送到這個班級來就可以讓他怎麼樣」(訪 G109)，成效極有可能比前者還差(訪 K120)。

在這段融合的旅途上，每位老師都很積極的與家長溝通聯繫，建立平等的夥伴關係。有些家長能夠「體會老師的辛苦」(訪 K102)，對老師「充分支持與信任」(訪 F301)，扮演著孩子的學習指導者，指導課業、生活自理、行為常規、模擬上課情形、熟悉校園環境(訪 G101, 訪 H112)。也協助教材教具的轉換(訪 A213)，到班級中陪讀，協助如廁與行動(訪 K102)，陪同校外教學(訪 F103)。家長在老師的眼中，也是資訊策略的提供者，可以提供老師有關學生的生長史、教育史、先前教育策略等資料(訪 B108, 訪 L102)。「舊經驗一定要告訴老師」(訪 D122)！難能可貴的是，有些家長不僅關心自己的孩子，更「愛屋及烏」(訪 K103)，擔任愛心家長(訪 J108, 訪 K104, 訪 L119)，讓普通學生更加接納身心障礙同學(訪 K107)。

然而，有些家長反而成了阻礙(訪 D121)！家

長「不願意正視問題」(訪 D113)或「隱瞞事實」(訪 D119)，認為老師排斥孩子。有的「沒有投入足夠的時間與心力」(訪 E107)，或總是站在自己的立場(訪 J102, 訪 A107)，關心過度變成老師最大的壓力(訪 B206)。也有老師反應，家長會忽視老師所做的一切努力，「質疑沒有特教專長」(訪 D107)，讓老師覺得受到很大的傷害與「侮辱」(訪 D107)，灰心不願再多做努力!

### 3. 特教教師是最大依靠

特教教師是學校內特殊教育的專業者，是實際接觸身心障礙學生的老師，最瞭解學生與老師的狀況，不僅給予普通班老師心理支持與建議，也直接幫助了身心障礙學生。麗老師就說：

「不是上課而已，整天不論什麼事情，我都可以請求他來協助。」(訪 D308)

在普通班老師的眼中，特教老師給他們一種隨時隨地有人可以依靠的「安全感」(訪 B112)。例如，當學生發生突發狀況時，特教教師的立即介入，不但避免班級被嚴重干擾，也讓老師和障礙學生的情緒有緩和空間，有益師生關係。「在關鍵時刻，還好有這樣的轉接點」(訪 B107)。

窩心的是，當老師快要被無助感擊敗時，特教教師的鼓勵無疑是一劑強心針，讓老師又有了奮戰的力量(訪 B112)。資源班的教師對學生的直接幫助更是不容忽視，有老師認為，因為大部分的身心障礙學生在普通班中的學習情形不理想，一定要有資源教室個別化的支援才能真正有所學(訪 F215, 訪 H208, 訪 K105)，而且「如果沒有資源班，很多身心障礙學生真的不應該融合」(訪 K117)。

老師希望資源班老師對障礙學生採取何種的協助？是抽離、進班協助或協同教學？多數老師希望採取抽離式，可以「讓老師鬆口氣」(訪 J106)，但是也有老師認為，抽離會「剝奪孩子很多班級活動的機會」(訪 G224)，而且「不是自己的同學和老師，他會快樂嗎？」(訪 G225)，回到普通班後挫折忍耐力反而會變弱，相信「問題在這裡，就要在這裡解決，資源班情境不同，效果不可能會很大」(訪 G225)。秀老

師的兩次經驗中，都沒有把學生送到資源班接受補救教學，鳳老師則嘗試請資源教師進班，效果不錯。

相對的，其他老師卻都反對特教老師進班協助的方式，主要原因是能力落差太大，適合的教材不一樣，即使資源教師從旁協助還是跟不上，需要不同於團體教學的個別指導才行(訪 B311, 訪 D308, 訪 F317)。老師也擔心教室多了一個人，會「有點干擾」(訪 H213)，或是「自己心理障礙吧！上課有個人在旁邊看總覺得怪怪的」(摘 L04)，或有點「浪費人力資源」(訪 L119)。卿老師更是質疑的說：「這樣變成褓母似的，不是更特殊嗎」(訪 C312)？

至於協同教學，老師都認為實施有困難，因為「每個老師觀點都不一樣」(訪 H213)，合作容易出問題(訪 J324)，會「失去很自在很方便的感覺」(訪 J115)。又由於資源班教師對普通班教材不熟悉，對全班學生的認識不夠，萬一上課「重心一直在障礙孩子」(訪 G226)，反而忽略了其他學生，讓「學生有機可趁、混水摸魚」(訪 D312)。臻老師更是激動地表示，共同討論會花去許多時間，「真的是要老師的命，要老師不用睡覺啊」(訪 H214)！

另一方面，有老師表示，並沒有得到校內特教教師的協助，讓老師在茫茫人海中，找不到一個可以協助的人。紫老師就說：「哈！我們學校的特教組長是舞蹈組長，很少聽到他說特教的事情啊」(訪 J304)！臻老師也表示學生在開學初最不穩定，資源教師等到下學期或下學年才排課協助，已經太晚了(訪 H212)。另有老師表示，特教教師沒有長期深入瞭解學生，建立完整的個案資料，老師還是只能靠自己從頭摸索，浪費時間又可能策略錯誤(訪 J303)。

有些障礙學生雖能獲得資源班的補救教學，老師卻會質疑特教教師的支援效果。人力與時間不足是問題之一，老師們表示一天一節課，「效果其實很存疑」(訪 F120)。資源老師專業能力不足也是另一問題，有的特教老師資歷太淺，帶不動學生，資源教師自己說「其實有些範圍也不清楚，

畢竟不是全能的」(訪 D105)，造成對某些障礙類別學生的協助十分有限，連「資源老師自己都覺得無助無奈」(訪 E106)，也「沒辦法幫忙設計課程或是提供建議」(訪 E331)。芬老師表示，資源教室上課內容並不是學生最需要的，以致於自己最後並不期待資源教師能有什麼幫助。

#### 4. 學校同仁也來支援

不論是擔任決策的行政人員或是其他老師，都可以成為融合的一大助力。雖然剛開始有老師「怕麻煩到別人」(訪 H102)，但都還是認為需要學校幫助時，一定「要主動具體的講出來」(訪 K121)。從老師們的經歷中，我們看到，有些行政人員能夠「先讓老師安心」(訪 J106)，當老師需要協助的時候二話不說，讓老師感受到關心，「覺得再倒楣也甘願一點」(訪 B116)。學校如果「不聞不問，人丟給你什麼事情都不幫助你，真的會精疲力盡」(訪 H219)。

校長的支持，尤其對老師來說，就好比吃了一顆定心丸(訪 H114, 訪 K110)，訓導處請導護老師注意管教方式，教務處在作業調閱方面採取彈性調整，輔導室協助親師溝通，總務處彈性調整教室位置，都讓老師覺得行政人員的配合度實在「比以前的行政作風好多了」(訪 B116)！

另一方面，也有許多老師在談到學校支持時，搖了頭，嘆了氣，認為學校並沒有給予必要的協助，抱著反正有人帶就好了的「鸵鳥心態」(訪 D323)，甚至「支援完全等於零」(訪 J105)。芬老師就說，「行政單位並沒有個別化去處理，融合很困難」(訪 E316)。

作業調閱是常見的例子，學校常忘了班上有身心障礙學生，很容易「在記錄上記上缺交一本」(訪 D213)，或是認為「學生沒寫就是老師沒教」(訪 E315)。芬老師認為，學校將自閉生的成績算入全班平均裡，讓別人覺得這班成績這麼低，一定是老師太差了，對學生與老師都很不公平(訪 E315)。

有的學校沒有確實減少班級人數(訪 J306)，

或是減人數之後常說：「ㄟ！你們這班人很少耶！...好像是給你很大的恩惠」(訪 D317)，當一向語氣溫和的純老師在提到向學校爭取減課，學校卻一再推託時，語氣也變得激動起來(訪 K121)。老師認為「沒有教過這樣孩子的人永遠不知道老師的困擾在哪裡」(訪 D326)，行政人員應該親身來班上上課，體驗老師的困境，才不會不理不睬，或是只有「同情心」(訪 D335)，卻不知該如何協助。麗老師就說：「說穿了，其實行政人員也沒辦法做什麼」(訪 D301)！如此不足的學校行政支援，讓老師更加看重學校支持在融合教育實施時的重要性。

老師表示，學校中的每一位老師也全都可以是資源！例如，讓「全校老師都認識身心障礙學生」(訪 D322)，比較能提高警覺、適時協助。雖然如此，也有些老師沒有得到其他老師的幫助。例如，前任教師給了錯誤訊息(訪 J104)，「不同的科任老師有不同的做法」(訪 J208)，有的只求不搗蛋就好，許多策略不能持續，效果大打折扣。還有些同事不能同理帶班的辛苦無力，讓人感到更無助(訪 D217)。因此，有老師建議，要建立校內人才庫，請校長在開學初會議上介紹曾經有經驗以及具備特教背景的教師，不但可以激勵老師的榮譽感，更可以請這些人組成「校內的特教顧問團，也是一種很珍貴的人力資源啊」(訪 H232)。

#### 5. 相關專業人員沒有發揮功能

雖然少數老師還是不習慣、甚至拒絕有第二個人進入教室，或是認為共同討論要花許多時間，實在是吃不消，但是對多數老師來說，特教相關專業人員是非常被期盼倚重的資源，尤其是當校內特教教師對某障礙類別不具專長時。在受訪者中，身心障礙學生所得到的相關專業服務包括了特教巡迴輔導與職能治療兩種。令人惋惜的是，老師對這兩種資源的評價都不高，表示沒有發揮預期的成效。

巡迴輔導教師方面，有的目前並無資源(訪 C304)，跟學校反應了好幾次都不了了之(訪 L203)。已經有巡迴輔導老師協助的老師，卻幾



乎都對成效存疑，認為實在「很可惜、浪費資源」（訪 D311），「不知道巡迴輔導老師的功用到底在哪裡？」（訪 J218）。服務的時間最多一個星期來一次，常常「需要的時候他不在場」（訪 J213），「他來的時候又沒事」（訪 J217），對身心障礙學生的瞭解不夠等等，又因為固定時間來，觀察並不完整，「根本看不到真的情形」（訪 D311），一些指導練習都不夠熟練，進步實在非常小（訪 D310）。巡迴老師的經驗不足也是一大問題，幾位都是代課抵實習的老師，「蠻冒險的」（訪 A201），沒辦法給實質的幫助（訪 D304）。有老師表示，巡撫老師沒有明確的告訴老師教育計畫，老師根本「不知道他要什麼」（訪 D306，訪 J217），或是建議的「策略在班上做不到」（訪 D116），進行的教學內容又不適合學生，教育方式不恰當（訪 D305），以致於到最後變成「沒來也是一樣，你來了只是幫我照顧孩子幾節課而已」（訪 D304），並不期待巡迴輔導老師的出現。

另外一個資源是職能治療師。湘老師認為，如果可以長期做應該「對孩子有一些幫助」（訪 F309），而且「全班那一節課可以專心做我們想做的事」（訪 F309），也是另外一個好處。事與願違，治療師一個月只來一次，每次來的時間又很短，「能夠認識孩子多少」（訪 L120）？臻老師就苦笑說：「還是靠自己吧」（訪 H302）！南老師更是難掩失望的表示，職能治療師年輕資歷淺，沒有實務經驗，給的建議都「只是皮毛而已，隔靴搔癢」（訪 L121），真不知道職能治療師到底能提供什麼幫助（訪 L120）？

#### 6. 其他人力共同合作

老師表示，有一些有效的人力資源，在許多例行性事務與突發狀況上能夠提供老師立即性的支援。這些人力包括：實習教師（訪 A110，訪 D214，訪 G305）、義工（訪 E303，訪 G325）、普通學生家長（訪 D112，訪 J103）、他校教師（訪 H301，訪 L103），不過希望增加助理人員（訪 B115，訪 L203）或陪讀工讀生（訪 L110）。

## ■ 討論

從教師所採取的行動策略中，我們發現，教師除了必須顧及學生的學習需求外，心理需求更不能忽略，提醒我們在特教專業方法以外，普通班教師還是有能力採取一些與普通學生共通的教育原理策略，去教好身心障礙學生。當然，也不能否認我國目前對於普通教育教師的特教訓練仍有所缺失，師資培育的課程結構有待重整。

在資源運用方面發現，有些確實發揮了支援成效，有些卻反成阻力，降低了教師對融合教育的支持度。國外如 Fulk 和 Hirth（1994）、Knoll 等人（1997）以及 Scruggs 和 Mastropieri（1996）的研究也有如此發現。點出了我國在融合教育的支援系統方面，還有許多有待努力之處。然而，就另一個綜觀的角度而言，支援體系能否發揮實際效果固然重要，但教師本身有無意願採取某種因應方式呢？從資料中我們可以發現，有些教師所處的資源環境並不佳，但因為教師個人的努力與堅持，不斷嘗試各種方法，所以最後仍得到不錯的教育成果。

相對的，有些教師所處的環境資源還算豐富，卻因教師心理一直無法調適，或是信念動搖，認為自己沒有特教專業背景實在無法勝任，以致於沒有採取積極的行動策略，最後不僅學生得到較差的教育成效，教師本身也有無力感。這些經驗提醒了我們一個重要的思考點：當面臨困境之時，教師除了期待教育支援體系的健全之外，是不是真的沒有其他因應辦法呢？教師本身還可以做哪些努力呢？本研究中教師所展現的鍥而不捨精神與因應方式，正是值得大家所省思並加以學習的。

## 四、體驗與期許

一路走來，融合教育對普通班老師有什麼樣的意義？普通班老師又對融合教育有著什麼樣的期許？

### （一）融合教育帶給老師的體驗

對有些老師而言，班上有障礙學生帶給自己



成長與收穫。有老師感受到學生純真帶來的快樂（訪 B106，訪 L127）；有老師看見學生進步的成就感，就好像「耕耘就會看到開花結果」（訪 B224）；有老師感覺增加了對特教領域的瞭解（訪 A319，訪 J 217，訪 L127）；有老師表示學習到了新的教學技巧（訪 D333，訪 L118），激勵專業成長（訪 G303，訪 H 225）；更有老師體會到公平的新定義（訪 B305），對生命更加珍惜（訪 B212），會勇於主動爭取權利（訪 B115）。一路走來，老師的行囊裝滿了豐富的喜樂，南老師「甚至還想說，再過幾年等小孩大一點，我也去特教班」（訪 L127）。

不過，也有老師認為，這個經驗使自己感到壓力沈重、無力、無助與愧疚。班上有障礙學生，教師認為承受著普通學生與特殊學生教育的雙重壓力。如果以「超高的完人標準來要求老師」（訪 F225），有老師認為最後一定會「分身乏術」（訪 K203）、「精疲力盡」（訪 L103）、「無能為力」（訪 F212），會懷疑這樣到底能幫助學生什麼（訪 J104）？老師說，就有老師因為心力憔悴而退休（訪 J115）。

「老師本身的情緒會受波動」（訪 F205），「覺得自己很躁」（訪 A105）！但是社會大眾會要求老師不應該把個人情緒帶到工作上，如此心理衝突，讓老師感到愧疚（訪 A311，訪 L105）。那種「別人不瞭解」（訪 A103）的無助感與孤獨感更是強烈（訪 D334，訪 H301）。老師就這樣，正負情緒交替衝突（訪 A318，訪 F227）。

## （二）老師對融合教育的期許

老師相信融合教育「理想的存在」（訪 J315），贊成盡可能地讓身心障礙學生到普通班、主流社會中來，但是認為理想並非「一蹴可及」（訪 J315），不能忽視現實的挑戰，如果忽視就反而成為傷害學生的「夢想」（訪 J315）了。老師認為必須考量個別學生情形，「不是說一竿子通通都融合進來，不然就一竿子通通都弄〔隔離〕出去」（訪 L113）。除了應該考量學生如智力、攻擊性或干擾性等個人障礙情形外，家長是否配合，配套措施是否充足，

特殊班的實施情形等更是重要的考慮因素。

老師更表示，教育當局忽略國情差異，「像家長觀念、教學環境、社會對教育的期待啊，都明顯不一樣，不能把外國的那一套通通搬過來」（訪 H210），如果一直強調理想，卻不面對現實問題，沒有完善規劃，倉促實施的結果，很可能變成「兩敗俱傷」（訪 B206）。老師期望的是讓學生在融合中受惠，而不是反而成為融合教育制度下的犧牲者。

## ■ 討論

如 Hellriegel 等人（1989）與 Watson（1969）所表示的：教師對於教育革新的初始經驗會影響教師對革新的抗拒或接受（引自謝文全，民 84）。饒敏（民 85）的研究也發現：教師教導身心障礙學生的能力感與愉悅感和教師對回歸主流的態度之間是有關的。本研究結果提醒了我們一個重要訊息：如果希望普通班教師支持融合教育的實施，必定要提供教師正向的初始經驗，否則一旦教師有了負面感覺，將會減低教師對融合的認同，更難以期望教師會以實際行動支持且提供給障礙學生好的教學品質。

從另一個角度來看，研究結果也顯示部分教師缺乏專業背景，以及教育理念不夠堅持、專業承諾不足，認為普通班教師無法勝任障礙學生的教育，難有時間進修，特教教師應負較大教育責任等教師個人的問題。或許，就普通班教師服務提供者的角度而言，教師比較會考慮執行過程中所遭遇的阻礙，因而主張不是每個障礙學生都適合融合教育。

然而，如果從障礙學生消費者的角度來看，消費者所重視的是有沒有得到應有的或最好的教育服務，服務提供者似乎不能以支援尚未健全、教師尚未就緒等理由而拒絕學生。例如，在研究期間發生在高雄縣某國小的家長指控校方拒收智障過動生的事件（蔡榮耀、胡宗鳳、包希勝，民 88），就突顯出教育服務提供者與消費者之間立場的矛盾處。也因此，想要實現融合教育的理念，平衡理想與現實之間的衝突差距，除了儘速

改進相關措施之外，如何增進教師個人的教育專業理念、專業效能與專業承諾，也是必須反思的重要課題。

## 結論與建議

### 一、結論

本研究以十二位臺北市國小普通班教師為研究對象，主要採深度訪談法收集教師的融合教育經驗及想法。主要的研究結果有：

#### (一) 初接班級的反應

學校在分配身心障礙學生入班級時，決定教師的做法有：徵求有意願者、抽籤或隨機分派、學校自行指派等方式。其中，有些老師抱著學習挑戰的心態，或是因為具特教專長或相關經驗、願意遵守學校規定、或具人文關懷精神而接受了這項任務；有些老師會因為不具特教背景，擔心工作加重或準備不及而會抗拒；還有老師則是有兩種矛盾交陳的反應。

#### (二) 面臨兩難考驗

不論初接班級的反應如何，幾乎所有老師在融合教育實施的過程中，都曾面臨不同強弱的兩難掙扎，包括：

1. 對教育權的爭論：有老師認為該保障身心障礙學生的教育權，但多數則認為對於表現嚴重傷害或干擾行為的身心障礙學生，應該限制他們就讀普通班的權利，以保障其他學生的受教權。

2. 教學上的兩難：老師認為照理應該以學生需求調整教學，但因為統一的課程、團體式教學和班級人數多、教材教具缺乏、學生能力太弱或受普通學生家長的質疑而面臨了困難。

3. 教育成效得失：有教師相信融合教育有助障礙學生的社會適應與學業學習，對普通學生的影響正多於負，但也有老師反應，班內有身心障礙學生，可能會造成同儕互動質量不佳、學業進步有限等負面結果。

### (三) 教師因應策略

面對壓力困境，有些老師並沒有就此放棄。從資料中可以看到老師們不論資歷深淺、特教專長有無，也不論當初是否自願，都努力地採取了一些因應對策。在心理調適方面，老師會勉勵自己接受事實、以平常心和包容心面對、保持樂觀、盡力而為或適當地宣洩情緒。同時，基於尊重個別差異、相信學生潛能、對學生負有教育責任或有勝任感，老師有了持續的動力；不過，有教師會認為沒有特教背景而難勝任，心理上依然無法調適。

在教學策略上，老師採取的方法是，積極地建立良好的師生關係，提供並創造身心障礙學生的參與機會，展現學生的價值。同時，老師會注意特殊性與平常心的拿捏，適性調整教學方法，靈活應變處遇。

老師更會因為障礙學生的加入，而主動地運用如同儕、家長、特教教師、學校同仁、相關專業人員、實習教師、志工、普通學生家長或他校教師等人力資源。他們最希望的是，能增加助理人員及陪讀工讀生，實際協助他們的教學。有老師反應，在這些資源中，有些發揮了支援的助力，有些卻反而成爲阻力。

### (四) 教師的收穫與期許

經歷融合教育經驗之後，從正面的收穫來說，老師認為師生相處快樂，看著身心障礙學生進步會有種成就感，並且對特殊教育的瞭解增加了，也會學習新的教學技巧，能體會公平的定義，而且更加珍惜生命及勇於爲學生爭取權利；相反地，也有教師反應出無力、無助、愧疚等負面心境。整體來說，老師們能肯定融合教育的理想，不過認為必須考量身心障礙學生個別的情形來決定安置，並且強調，要實現融合的理想，重要的關鍵是要有健全的相關配套措施。

## 二、建議

根據研究的發現，研究者提出以下幾個層面的建議：

### (一) 對整體制度面的建議

#### 1. 建構完整的教學支援系統

研究結果顯示，教師是否獲得足夠的支援是融合教育能否成功的關鍵。因此，行政人員責無旁貸地必須儘速健全教學支援的系統，以提高教師投入意願及教學的品質。

對普通班老師來說，特殊教育教師是他們最重要的支援，不過事實上有些特教老師因為專業能力不足，而無法發揮支援的效果。因此，特教老師如何在諮詢和協助教學過程中，以良好的溝通技巧和專業能力獲得普通班老師的信任與合作，是融合教育得以順利實施的重要條件。或許，教育行政機關應該有系統地辦理現職特教教師再教育的進修活動，讓他們在新時代的任務中，不再只負責教學的活動，還能順利地扮演諮詢或入班協助等多元的角色，並且有高品質的專業表現。此外，各校教評會聘任特教教師的時候，如果可以遴選資歷豐富者或具良好溝通能力者，將有利於發揮特教教師的支援角色及成效。

本研究結果也顯示，因為部分巡迴輔導老師和相關專業人員的能力不足或提供的建議無法運用等問題，使得支援效果也有限。因此，如何遴選經驗豐富而專業表現優秀的特教巡迴輔導老師或相關專業人員？如何加強對這些老師和相關專業人員的督導評鑑？這些都是要多加考量的。此外，為因應愈來愈多身心障礙學生就讀普通班的情形，如何讓校內或區域內有足夠的特教巡迴輔導老師及相關專業人員，來支援普通班的老師，這也是教育主管機關要關心的。

#### 2. 加強師資培訓工作

本研究發現，有教師因為不具特教專業背景，對擔任障礙學生的班級老師會有所抗拒，認為必須在有特教知能訓練背景的前提下，才可以勝任此任務。本研究也發現，老師會因為認同融合教育的理念，比較願意投入，遭遇困境也比較能堅持下去；相對的，老師的教育信念不足，比較傾向會排斥融合教育或容易放棄努力。由此可

見，教師教育理念和知能培養的重要。這可以從職前、在職兩方面著手：

首先，建議師資養成階段的課程能將特殊教育學分列為教育學分的必修，或雖列為選修，但是若有優先錄用修過特教導論三學分者，則也可達到修習的目的。不過，課程最重要的是要包括有培養人文關懷和專業熱誠的內容，讓未來的老師們能瞭解自己在教育工作上的角色和責任，這樣才能建立出以學生需求為中心的教育信念。此外，課程內容當然需要強調融合教育的必然趨勢，以建立輔導身心障礙學生的正確心態，並且瞭解如何在教學上有所調整或主動尋求資源，這些努力或許可以預防教師會以不具特教專業為由而拒絕教導身心障礙學生。

提昇在職研習的質與量也是另一重點。研究發現，大多數現職教師沒有修習特教相關課程，有些老師原本相信透過在職研習可以補強知能，但是實際上研習機會太少，內容幫助又不大，降低了教師對融合教育的認同感。因此，建議行政單位應該辦理短期的特教入門研習課程，讓每位老師都能有機會參與。同時，也可以辦理長期的學分班，課程內容力求理論與實務兼具，除教授專業知識外，也邀請實務經驗豐富的老師分享心得。此外，行政單位在規劃在職訓練課程時，應該注意課程的系統性，由入門、基礎、進而為進階的課程。

#### 3. 加強融合教育理念的宣導

透過本研究的發現，身心障礙學生家長和普通學生家長的配合和支持往往影響著融合教育實施的成效以及教師對融合教育的支持度。這反映出，必須多數人都能體認融合教育對身心障礙者教育權益的保障和學習效果的重要性，如此才能貢獻心力或給予支持，使每位學生都能在教育過程中受惠。因此，建議多透過傳播媒體、文宣或其他宣導活動，傳達融合教育的理念，讓一般人能瞭解融合教育的優點及重要性，也自然讓身心障礙學生和其家人有更多空間去適應和努力。



## (二) 對學校的建議

從研究結果中得知，學校行政人員的態度與支援的做法深深影響著教師實際的投入程度及學生的教育機會和品質，因此，建議校方在安排教師時，應該考慮公平性、教師心態和專長。為了讓老師有充裕的時間做準備，或許應該提早作業，及早決定教師人選，主動提供給老師身心障礙學生的個案資料，並召開個案會議，必要時，提供特教知能研習等訊息，讓老師可以參與研習或及早找尋資源。

在安排身心障礙入班之前或之後，學校行政人員需要確實執行一些相關的彈性措施，例如，減少班級人數，彈性調整作業調閱、成績處理、教室位置、或協助尋求適當且足夠的教具輔具等。過程中，學校行政人員應該隨時主動瞭解班級教師教學上遭遇的困難，給予心理、教學、問題處理或親師協調上持續、立即和實用的支援；並且積極尋求如義工等校外的社會資源或校內經驗豐富的優秀教師，實際協助班級老師的教學或協助解決問題。

此外，依照「各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法」第五條的規定，學校有責任設立任務編組的特殊教育推行委員會，可以把融合教育的推動列為重點工作，不但規劃整合有形的資源，並且建立無形的氣氛支持，以推動全校性的特殊教育，讓全校同仁都能對自己的角色責任有所認識，以推動「全校一起來」的融合教育。

## (三) 對教師的建議

針對孩子最關鍵的老師而言，面對這種必然的轉變，除了建立對融合教育的正確認知之外，還必須培養出開放的心態，體認自己對身心障礙學生的教育責任與重要性。在感受專業不足時，能積極參與在職研習，充實特教專業知能，並學習一些在教學、行為處理或班級經營等方面的因應策略，同時並增加教學的彈性和多元。更重要

的，要想法做好壓力調適，學習創造或運用資源，並充分與其他老師或相關專業人員合作，為學生、也為自己爭取更多的支援服務。

老師更要與身心障礙學生家長維持良好的互動關係，並且鼓勵這些家長與教師合作，以正向的態度面對身心障礙學生和家長，並適當地處理班級裏可能發生的各種問題。這樣，才可能提供班級內其他同學和家長良好的身教。至於，針對一般學生家長和班級其他學生，老師也要善加處理可能的心理抗拒和問題，使身心障礙學生在大家的支持下，能真正成為團體的一份子，並且順利進行學習。

## (四) 對未來研究的建議

由於本研究採取的是質性研究的設計，只希望從深入訪談和其他資料中廣泛地瞭解老師在融合教育實施的經驗，所以並沒有樣本代表性和結果推論的問題。不過，為了蒐集多元的社會實狀，本研究廣泛選取包含不同障礙情形、不同學校情境等為對象，但是這可能因此無法深刻描寫某些特別族群的實況。因此，未來研究可以採個案研究的方式，進行更長期而深入的現場觀察，將有助於掌握更多真相的全貌。

在本研究裏，由訪談中發現，許多老師希望能夠以成功實施融合教育但非實驗班的常態班級實例為借鏡，或懷疑國中階段的身心障礙學生在普通班級適應不易的機率會較大，所以，將來研究可以深入探究一些成功或不成功的實例情況，或探究國中階段實施融合教育的情形。此外，未來研究也可以探討在特教班具悠久歷史的學校和重資優輕身心障礙的學校裏實施融合教育的情形。

又因為融合教育的關係者除普通教師之外，還包括特殊教育教師、學校行政人員、身心障礙學生家長以及普通學生等，未來研究可以針對這些對象做不同面向的探究。



## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王天苗、邱上真、莊妙芬、鄭麗月、葉瓊華（民 86）：**特殊教育法修正草案評估報告**。臺北市：立法院立法諮詢中心。
- 行政院教育改革審議委員會（民 85）：**教育改革總諮議報告書**。臺北市。
- 曲俊芳（民 88）：**國中普通班身心障礙學生及其教師所遇困難及支援服務需求之研究—以兩名腦性麻痺學生為例**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 胡幼慧、姚美華（民 85）：一些質性方法上的思考。載於胡幼慧（主編），**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**（141-158 頁）。臺北市：巨流出版社。
- 徐宗國（民 86）：**質性研究概論**。臺北市：巨流出版社。
- 特殊教育法**：中華民國 86 年 5 月 14 日華總(一)義字第 8600112820 號公佈。
- 許天威（民 85）：**加拿大的融合教育運動。加拿大研究**，1 期，101-128 頁。
- 教育部（民 84）：**中華民國身心障礙教育報告書：充分就學、適性發展**。臺北市。
- 郭秀鳳（民 85）：**幼兒家長與幼教工作者對實施融合式幼兒教育意見之探討**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 陳昱儒（民 85）：**工作與家庭：女性生活場域中的成就觀**。國立臺灣師範大學心理學研究所碩士論文。
- 楊德東（民 88）：**國中教師學校革新信念之探究—以宜蘭縣為例**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 蔡明富（民 87）：**融合教育及其對班級經營的啓示**。**特殊教育與復健學報**，6 期，349-380 頁。
- 蔡榮耀、胡宗鳳、包希勝（民 88）：**不收智障過動兒，學校挨告**。**聯合報**，第六版。

- 黎慧欣（民 85）：**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**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 瞿仁美（民 86）：**國小補校教師教學信念及其影響因素之研究**。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文。
- 饒敏（民 85）：**臺北市國民中學普通班教師對身心障礙學生回歸主流的態度及其相關因素之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 謝文全（民 84）：**教育行政學**。臺北縣，國立空中大學。
- 謝政隆（民 87）：**國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。

### 二、英文部分

- Andrews, A., & Clementson, J. J. (1997). Active learning's effect upon preservice teachers' attitudes toward inclusion (*ED 410217*).
- Bradley, D. F., & West, J. F. (1994). Staff training for the inclusion of students with disabilities: Visions from school-based educators. *Teacher Education and Special Education, 17*(1), 117-128.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. M. (1996). The influence of teachers' efficacy beliefs on perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems: A path analysis (*ED 409 661*).
- Bruneau-Balderrama, O. (1997). Inclusion: Making it work for teacher, too. *Clearing House, 70*(6), 328-330.
- Bunch, G., Lupart, J., & Brown, M. (1997). Resistance and acceptance: Educator attitudes to inclusion of students with disabilities (*ED410713*).

- Cochran, H. K. (1997). The development and psychometric analysis of the scale of teachers' attitudes toward inclusion (STATIC) (*ED 415 259*).
- Cutbirth, D., & Bengue, B. (1997). Using Q methodological studies to investigate attitudes of educators and of students with disabilities toward inclusion (*ED 406 121*).
- Dyson, A., & Millward, A. (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? In S. J. Pijl, C. J.W. Meijer, & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive education: A global agenda*. (pp. 51-67). London: Routledge.
- Ellis, E. S. (1993). Practicing master teacher perceptions of inclusion teacher competencies (*ED 362 491*).
- Fuchs D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive school movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children, 60*, 294-309.
- Fulk, B. J. M., & Hirth, M. A. (1994). Perceptions of special education program effectiveness and attitudes toward inclusion (*ED 374 595*).
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). I've counted Jon: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children, 59*, 359-372.
- Houck, C. K., & Rogers, C. J. (1994). The special/ general education integration initiative for students with specific learning disabilities: A 'snapshot' of program change. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 58-62.
- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at-risk and typically achieving. *Remedial and Special Education, 18*(2), 82-93.
- Jordan-Wilson, A., & Silverman, H. (1991). Teachers' assumptions and beliefs about the delivery of services to exceptional children. *Teacher Education and Special Education, 14*, 198-206.
- Jordan, A., Stanovich, P., & Roach, D. (1997). Toward a framework for predicting effective inclusion in general education elementary classrooms (*ED 410 735*).
- Kis-Glavas, L., Nikolie, B., & Igric, L. (1996). Teachers' attitudes toward the integration of pupils with intellectual disabilities (*ED 408 751*).
- Knoll, J. A., & Obi, S. C. (1997). An analysis of inclusive education in eastern Kentucky: Final project report (*ED 414 678*).
- Monahan, R. G., Marion, S. B., Miller, R., & Cronic, D. T. (1997). Rural teachers', administrators' and counselors' attitudes about inclusion (*ED 406 099*).
- Rademacher, J. A., Wilhelm, R. W., Hildreth, B L., Bridges, D. L., & Cowart, M F., (1998). A study of preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Educational Forum, 62*(2), 154-163.
- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education, 12*(6), 8-12.
- Salend, S. J. & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education,*

- 20(2), 114-126.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion. 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 50-74.
- Sebastian, J. P., & Mathot-Buckner, C., (1998). Including students with severe disabilities in rural middle and high school: Perceptions of classroom teachers (ED 417 911).
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problems as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of regular and special education. *Exceptional Children*, 51, 102-111.
- Trump, G. C., & Hange, J. E. (1996). Teacher perceptions of and strategies for inclusion: A regional summary of focus group interview findings (ED 397574).
- Westwood, P. (1997). Moving Toward Inclusion: Proceed with Caution. Australian, *Journal of Learning Disabilities*, 2(3), 18-20.
- Will, M C. (1986). Education children with learning problems: A shared responsibility, *Exceptional Children*, 52(5), 411-416.
- Wolpert, G. (1996). The educational challenges inclusion study (ED 400 661).
- Wood, R. W., Hoag, C. L., & Zalud, G. G., (1997). Research, issues, and practices. Proceedings of annual curriculum and instruction research symposium conference (ED 416 192).
- York, J., Vandercook, T., Macdonald, C., Heise-Neff, C., & Caughey, E. (1992). Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education class. *Exceptional Children*, 58, 244-258.



Bulletin of Special Education 2003, 24, 39—62

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION: EXPERIENCES FROM REGULAR CLASSROOM TEACHERS

Yen-Hua Su

Tien-Miau Wang

Taipei Municipal WanFu Elementary School

National Taiwan Normal University

### ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the regular classroom teachers' experiences and perspectives toward "inclusive education." Data were collected through in-depth interviews with twelve regular classroom teachers at elementary schools.

Teachers expressed different reactions upon having disabled students in class. Some accepted the assignment based on their training background, related experiences and humanity concerns, while others reacted objectively with reasons of heavy workload, lack of training, or being unprepared. Some teachers could recognize that curriculum and instructions should be designed based on needs of every student and educational rights of disabled children needed to be protected, however, others felt incompetent to change the existing teaching rhyme and manage disturbing behaviors of disabled students, and feel frustrated especially when questioned by parents of non-disabled students. Having one or two disabled students in class, some teachers reported to adjust well and try efforts to reconstruct their teaching, build pleasant teacher-peers relationships, provide better learning opportunities for disabled students, and properly use resources assisting teaching, however, some teachers reported having difficulties to make such adjustments. Teachers reported to observe positive effects of inclusive education on both disabled students and non-disabled peers. For teachers themselves, some reported to experience of gaining sense of achievement, learning more teaching strategies, and having better understanding of rights and needs of disabled students and meaning of equality, however, some still reported to have sense of incompetence, helplessness, and guilt. Most teachers agreed to place disabled students in regular classes, however, they suggested that placement decisions based on thorough evaluations and support systems needed to be established for regular classroom teachers.

Key words: inclusive education, students with disabilities