

# 第一章 融合班初任教師應有之概念

本文所稱之融合班初任教師，是指剛進入學校任教融合班第一年之教師，也包括已有教學經驗，但第一次接觸融合班之教師。其共同經驗是初次有特殊兒童就讀其服務之普通班。

當融合教育概念極力推廣，合併特殊教育與普通教育的理念付諸實施時，所碰到的困難與阻力是相當大的。例如：普通班老師處理特殊需求學生的能力與意願的問題、普通孩子家長的抗爭問題等。因此，如果融合班老師能對特殊孩子多些了解，並在教學策略、行為問題處理等方面好好掌握，才能確保融合班的教學成效。

## 第一節 融合教育

### 一、定義

融合教育是指將有特殊需求的孩子完全融入普通班，特殊學生和普通學生不分彼此，同屬一個班級，藉由教學技巧的改進和輔助工具的協助，讓所有身心障礙學童都得以在普通班中接受教育；強調去除標記、特殊教育及特殊班，但並非要取消特殊兒童所需的支持與服務，而是將這些資源提供給在一般教育環境的所有學生。

Fullwood(1990) 和 Smith(1995)指出，融合教育強調有特殊需求者能和普通人一樣回到正常環境生活。融合並不是將有障礙者從隔離的環境帶出來而已，它強調給予障礙者相同心理、物理、社會各方面的機會，重視能力而非障礙程度。融合可以克服隔離下的缺失，有助於障礙者能和其他人共同相處的機會。因此，融合教育是一種改造教育系統取向，以符合所有學生的需要，而非僅是幫助有特殊需求的學生而已。融合教育重視特殊學生能和普通學生一起學習，其對安置在普通班中的特殊學生，具有以下幾個重要性：

#### (一)提供無障礙的環境

接受融合教育的特殊學生會比在特殊班級中接受抽離式教育的學生有較少的標記作用 (Smith, 1995；洪麗瑜譯，民 88)

#### (二)提供同儕相處的機會

隔離環境會限制特殊學生從同儕中去學習正常活動和行爲，融合提供了特殊學生和正常學生在行爲及語言方面的互動機會，藉此增進其行爲及語言能力。接受融合教育的特殊學生，與同儕和教師間有較佳的互動(毛連塏，民 83；吳昆壽，民 87；柯貴美，民 87)

### (三)提供學習機會

真實環境可以提供直接的學習，融合不僅提供特殊學生從同儕中習得互動技巧，更能幫助他們在正常環境下以自然的方式來學習(林美和，民 83)。

### (四)提供真實的環境

在融合的環境之下，可以提供特殊學生去發現其所想做、想學及不能做的。因此，融合能提供真實的生活情境(宋明君，民 84)。

### (五)提供更多的機會和選擇

融合可以使特殊學生有更多的機會去經歷社區豐富、多元化的環境。隔離會限制經驗和知識的獲取，甚至會導致二度障礙，侷限特殊學生選擇和學習的機會。

## 二、融合教育的發展背景

美國於 1975 年通過全國身心障礙兒童教育法案(Education for All Handicapped Children Act, PL94-142)，主張特殊兒童應在最少限制環境中接受教育，並提出回歸主流的主張。而到了二十世紀末，回歸主流和統合的概念逐漸被融合所取代，其原因有：

1. 融合教育能正確、清楚地了解所有學生在學校和班級中的需求(教育、社會生活)，而非只是提供回歸主流的環境安置。
2. 統合教育是行不通的，因統合是指被排拒在外的某些人和團體回到學校和社區的主流環境，而較少提供教育的、物理的和社會的幫助。
3. 融合式學校注重建立一個符合每一位學生需要的教育系統，強調由學校人員安排適合學生需求的環境。
4. 經由融合教育實施，使得教育人員、家長和學生發展共同支持學生學習的信念(Stainback, Stainback & Jackson, 1992)。

## 第二節 融合班班級經營

### 一、班級經營的意義與內涵

#### (一)班級組成的要素

班級組成的要素有教師、學生及環境，教師為班級的靈魂人物，學生為教學的主體，環境則提供施教場所，所以班級乃成為環境、教學變項與個人人格、性向所形成的強而有力之互動情境，因此班級成為一種獨特的社會組織（Social Organization），每人都有不同的需求及理念。班級經營是教師或師生遵循一定的準則，適當而有效的處理班級中人、事、物等各項業務，以發揮教學效果，達成教學目標的歷程，簡而言之就是有效處理班級中所發生的事情，以達成教學目標（吳清山，民 80）。

林麗華（民 80）認為啟智班教師的教育理念是了解學生喜愛學生、尊重學生肯定學生、自我充實發揮專長、敬業樂群協同合作及樂觀進取追求成功，而啟智班班級經營的內容包括：1.訂定學生需求之班級目標。2.建立和諧關懷的師生關係。3.運用適當有效的教師期望。4.制定簡潔積極的常規紀律。5.強化協調溝通的行政支援。6.行為改變技術的研究應用。7.安排適性順性的教育輔導。8.佈置溫暖舒適的教學環境。9.培養民主責任的自治活動。10.採用積極有效的教學策略。11.增進父母效能的親職教育。

#### (二)班級經營的主要內容與功能

吳清山（民 80）則認為班級經營的主要內容包括：1.行政經營：班級活動猶如一個小型的機構，內部有許多行政工作需要處理，從廣義的角度來看，幾乎涵蓋班級教務、訓導、總務、輔導等工作的處理，是增進學生學習的利器。2.教學經營：它的範圍包括教學活動的設計、教學內容的選擇、教學方法的應用、學生作業的指導及學習效果的評量。3.自治活動：目的在培養學生公民智能及獨立自主的精神。4.常規輔導：包括生活教育的輔導和問題行為的處理，目的在輔導學生實踐日常生活規範，養成良好生活習慣。5.班級環境：應儘量顧及教育性、實用性、整體性及安全性，良好的班級經營環境，不但能直接幫助學生學習、增進學習效果，而且又能發揮境教效果。6.班級氣氛：是班級師生或學生彼此之間產生交互作用而形成一種獨特的氣氛。吳清山（民 80）同時指出班級經營的功能，不僅防止學生不良行為的產生，而且更要提高其學習效果，功能可歸納為：1.維持良好班級秩序，是

班級經營最基本的功能，教師可以安心教學，學生可以快樂教學。2.提供良好學習環境，使學生可以能夠勤學樂學。3.設計各種不同的教學活動及運用各種教學技術，來提高學生學習效果。4.透過班會活動、課外活動，培養學生自治能力及互助合作的精神。5.教師不只是知識的傳遞者，更是品德的陶冶者，有效的班級經營，可增進師生情感交流。6.師長的協助與輔導，能幫助學生人格成長並且發展為健全而成熟的個體。

環境，往往造就一種生物本能。環境對學習者是種潛移默化的影響，有時默契教誨是最重要的一股力量，我們希望造就什麼樣的學生，就要先經營一個那樣的學習環境，因此特殊教育固然在提高個人的適應能力，而整個適應情境的調整，則是重要的策略。好的教室環境規劃及佈置，需要有好的教室管理技巧及教學目標才能相得益彰，強化學生的學習效果（紀雅惠、宋若光，民87）。

初任教師在面對班級的行為管理問題，是所有教學任務中最感到憂慮的；大學所培育的基礎訓練與管理技巧是否能充分應用或足以應付，也是大家所關切的。根據研究發現，在中小學初任教師部分，以班級紀律與學習動機兩項在二十四個問題中排名一、二。近二十年蓋洛普民意測驗中也顯示，學校中缺乏紀律的問題更躍居榜首，值得我們正視，也突顯出兒童行為問題的重要性。

輕、中度身心障礙學生與其他學生比較，具有廣泛性且高頻率的問題行為傾向，因此如何使特教老師能成為有效能的班級經營者，並能與普通教育教師共同分享成功的問題處理模式是重要課題。

當特殊兒童就讀於普通班中，最常出現的除了課業會有落後情形之外，行為問題也可能帶給老師相當大的困擾；如果能以整個學校為支援體系，相信對融合班會有正面的協助效果。以下是融合班班級經營成功的原則：  
**(一)班級經營仰賴團隊合作（各處室合作）**

有效的班級經營是「團隊努力的成果」。縱使在特教的安置架構下，維持秩序是班級教師責無旁貸的要務，但行政的支持、普通教育同事的參與與專業團隊的介入，均是構成成功經營方案的要素，因為大部分的輕、中度身心障礙的學生會與學校成員接觸。在促進融合方案的實施方面，其中管理計畫、教室規範與明確的介入設計都是重要的關鍵。

## **(二)開放性溝通是先決要件**

形成學校團隊成功的合作與支持關係，其先決條件為清楚且開放性的

溝通。遺憾的是，這樣的理想無法自動產生，因為在學校大環境中，大家重視個別性與立即性的事務勝於溝通與團隊的活動。想要擁有成功的合作成果，其要素有：

1. 艱難的工作
2. 持續性
3. 溝通協調
4. 彈性
5. 純正的信念

### (三)增進溝通的指導原則

#### 1. 增進學校開放性溝通與團隊運作的策略

(1)學年開始，召開行政會議討論有關學生紀律的活動。會議內容包括：

- ① 促進校規與行為管理方案兩者間的一致性，且列入 IEP 中實施。
- ② 制訂不服從行為在教室中的規範、步驟與行為後果。
- ③ 確保學生離開教室後，符合行為規範的策略。

(2)透過正式或非正式的會議，進行以下事項：

- ① 與同部門老師，討論學業與班級經營方案。
- ② 提升特殊學生回歸主流的議題。
- ③ 安排學年學術研討會，透過比較統計的方式，對學生進步的狀況交換意見。

(3)幫助學校支援的團隊（心理師、治療師、午餐助理、看護工）對身心障礙學生特質與需求的了解，並討論更可行的支持性服務。

## 二、教師應具備的專業知能

### (一) 融合式教室中教師所應具備的條件

從事融合教育的班級管理時，教師對每個孩子的管教態度是一致的。特殊孩子和普通孩子一起上課時，老師的比例較高固然較易照顧到所有的孩子，然而老師多並不能保證班級帶的好。受過學前教育訓練的老師並未具備特殊教育的專門知識，而受過特殊教育訓練的老師未受過一般學前教育的訓練，因此在回歸主流教室中的老師必須重新接受在職訓練，內容包括：1.學習兒童發展的理論；2.學習擬定個別化教育方案；3.學習設計功能性技巧；4.學習如何把語言訓練或其他治療性課程安排到日常生活作息中，使之成為孩子生活的一部分；5.安排技

巧類化的機會；6.教學技巧的運用；7.隨機教學。在回歸主流的教室中，要達到個別化教學的目標，老師絕對需有充分的準備及訓練，甚至比一般幼稚園老師及特殊班老師更具專業性，因而在回歸主流教室中任教的老師所具備的條件將不同於其他類別的特教老師(吳淑美,民 80)。

洪清一(民 86)指出，課程即科目、教材、經驗、目標、目的或成果與有計畫的學習機會。課程與教材是一體的，密不可分，欲使個體獲得良好的發展，充分發揮其潛能，進而成為獨立的個體，實在有賴所提供的課程與教材是否適合學生的教育能力與教育需求，尤其特殊教育對象類別多、人數少、異質性高，特別需要因材施教與個別化的教育方案。編選教材與組織結構的原則為①順序原則，即以學生個人生活經驗為起點，從簡單至複雜，由易而難，從具體到抽象。②統整原則，即將各自獨立的教材或經驗，予以統整組織。③心理化原則，即根據學生的身心發展及學習歷程。④社會化原則，即適應社會所需要的知識、技能、態度及觀念。⑤重點原則，即根據學生的興趣、經驗、生活問題及內容主題，確定課程內容的核心。因此教材編選係指教師依據學生的身心特質與需要，參酌教育宗旨與教學目標，將各種教學資源或現成教材，經由分析、編輯、修改、補充、刪減或重組的過程，使教學資源轉化成為合乎教學需求的教學內容。

## (二) 教師應具備的基本知能

杞昭安(民 86)曾從特殊教育哲學歷史和法律的基礎、學習者的特性、評量診斷和評鑑、教材教法和教學實習、教學情境的規劃與經營、學生行為和社會互動技能、溝通和合作及專業倫理等八大方面來討論視障教育初任教師應具備的基本知能。江明曄(民 86)也根據啓智教育教師專業能力的分析及相關文獻資料，指出啓智教育教師應具備的專業能力除了需具備規劃課程及實施教學的基本能力外，亦應配合學生的學習特質，了解其個別差異，予以適當的輔導與教學。此外親師間的溝通，包括教師通知父母其子女學習進步的情形、父母提供教師子女在各方面的資訊、提供父母關於安置的選擇及教師對課程實施的說明都是教師應具備的基本知能。

特殊教育從業人員必然要修習自我哲學觀，使我們自我能發展出一種尊重生命、關懷他人、經常自省、樂觀進取、勇於負責、力求精進、追求完美、永不氣餒的精神，並以此精神來考慮每個學生的個人

價值、個別差異、目前的處境及未來的展望，然後才能輔導每一個學生發展最適合他的生涯規劃與學習目標（邱明發，民 86）。教育工作需要用心經營，老師在面對因著不同年齡、身心發展狀態、成長背景、人格特質、興趣和需要等因素交互影響的教學對象時，扮演多元化的角色，如果教學者自身能夠從教學歷程中藉由檢視自己的思考類型，清楚明白自己心的面貌，有心及用心的依循內在領導策略，重新認知和調整自我規避的負面思考類型，將能為其自身的教學工作開啓建設性的生機；而當教學者如此做時，屬於其自身部分「人」的完成必然達到某一個程度，其內在的能量自能慢慢釋放，而曾經習得的教學原理、教學模式、教學策略和技巧等方能運用自如。

特教教師的關鍵責任是堅持專業的倫理操守，換句話說，特教教師必須發展專業知能並承擔教育責任，以合作的心態來和團體中的其他成員建立關係。「保持明確的溝通，直接討論情況，不要讓小的障礙變成大的障礙」，由於彼此相互影響、共同合作、相互尊重，同時發展合作關係，才能在人們面對個人生活中的許多障礙時，真正達到良好的人際互動關係，並且維持合宜的工作關係和正向效果。特殊教育專業訓練計劃是未來專業成長活動的基礎。不斷的提升個人的專業知能，自然能提高個人的教學技巧，由於特殊教育教學技術進步的速度很快，因此任何教師都不能忽略個人專業成長的責任。

### 第三節 教導融合班應有之概念

#### 一、普通班學生對身心障礙學生的認知與態度

我們對人對事的態度來自於正確的認知與情感的支持，身心障礙學生進入普通班並不代表與普通學生間能順利地產生正確的認知，進而互相接納（張蓓莉，民 79）。因而有必要讓普通學生充分了解身心障礙學生的需求、接納身心障礙學生及協助身心障礙學生在普通班的適應。

身心障礙學生的學業成就低落（如：智障、學障）、溝通困難（如：腦性麻痺、聽障、自閉症等）、行動不便（如：肢體障礙、視覺障礙）、嚴重情緒障礙或外表不討好等狀況，容易受到普通學生的拒絕或排斥。如果老師給

予身心障礙學生減輕作業負擔或延長考試時間之待遇，其他學生可能會覺得不公平，因此可能衍生更多的障礙，使得安置在普通班的身心障礙學生感到困難重重（張蓓莉，民 87）。根據吳武典（民 80）等的調查研究顯示，身心障礙學生與一般普通學生常有互動不良、了解不足的情形。因此，學校應加強辦理認識特殊兒童的活動，尤其是有身心障礙學生就讀的普通班級的普通學生，更需要認識班上的身心障礙學生。張蓓莉（民 87）指出，普通班學生需要了解身心障礙學生，可行的作法如下：

1. 什麼原因造成身心障礙學生會有這些障礙。
2. 這些障礙對身心障礙學生的影響是什麼。
3. 他們的障礙會不會傳染給別人。
4. 如何能預防這些障礙的學生。
5. 身心障礙學生需要些什麼特殊教育服務。
6. 普通學生應該如何與身心障礙學生相處。
7. 普通學生能否有機會體驗班級中身心障礙學生的不便或痛苦。
8. 身心障礙學生的限制與克服困難的方法。
9. 身心障礙學生的優勢能力是什麼。
10. 普通學生能提供哪些服務幫助身心障礙學生。

當普通班學生了解了身心障礙學生之後，比較能夠用同理心來接納，對於身心障礙學生的障礙點或特殊部分，比較不會成為取笑的對象，也不排斥他們參與班級活動，甚至有的普通班學生還會主動提供協助。透過良性的互動，普通班學生有機會自我成長，體會助人的真諦。而普通學生在與身心障礙學生相處、互動中，除了體會人與人間的個別差異，更能珍惜自己「正常」的可貴，進而以包容、接納的態度來幫助班上的身心障礙學生。而身心障礙學生，除了在生活適應與學習上獲得及時的幫助外，也能學會時時關心別人的需要，適時回饋社會。

## 二、普通班身心障礙學生需要的支持服務

身心障礙學生的生理狀況或多或少會影響他們在普通班的學習或生活，因此在考慮安置於普通班上課時，必須先想到如何克服其身心問題所帶來的生活適應與學習困難，及教育上的特殊需求。在分類上，十二類身心障礙的類別只代表了學生的主要障礙，並不表示沒有其他方面的需求，因此有



必要以完整而詳細的評量來充分顯現身心障礙學生的教育需求。藉由評量找出身心障礙學生的所有需求，並針對這些需求提出補救教學或相關服務。

在相關的服務中，資源班、普通班、專業團隊皆是支持系統之一，依身心障礙學生的個別需求提供支持服務，以幫助他們學習。張蓓莉（民 87）指出，可以實施的方式有：

1. 認知或學業方面：提供具體的經驗、練習的機會、較長的作業時間、調整作業的難度、盡量給予鼓勵、允許採用多感官學習、教導學習策略、提供教學大綱、交代事項力求簡明...等。
2. 溝通方面：語言訓練、提供溝通輔具、提供口語練習與表達機會、允許用肢體語言或輔具協助口語表達。
3. 行動能力方面：安排無障礙空間，如：斜坡道、扶手、升降梯、殘障專用廁所等及適應體育課程。
4. 情緒、人際關係方面：安排心理輔導或醫療處理、結構化的上課情境、教室常規的訂定、逐步改變的行為方案、安排適當的座位。
5. 視覺方面：提供盲用電腦、擴視機、點字書籍、錄音服務、報讀服務、聯繫盲生輔導員、物品定位、保持走道通暢、提供適當的照明、允許上課錄音、提供觸覺經驗等。
6. 聽覺方面：提供調頻式助聽器、溝通訓練、代抄筆記、手語翻譯員。
7. 健康狀況方面：安排適應體育或課業輔導、酌減課業或活動負擔。
8. 書寫困難者：提供電腦取代書寫作業或紙筆評量方式。

所有的身心障礙學生都需要他們的普通班同學了解他們的障礙所在，他們的特殊需求並非特權，普通班同學應以平常心來看待他們。而學校亦應為就讀普通班的身心障礙學生，建立適合的特殊教育課程，幫助他們順利學習。

### 三、普通班教師需要的支持服務

#### 〔 學校行政的支持 〕

身心障礙學生就讀一般學校普通班中，在學校行政上必須給予教師充分的支持。教師應盡量避免用自己的想法去解決學生的學習問題，比較理想的作法是透過教學小組協同教學或採用合作學習的方式，使學生獲得較大的互動，這種互動能讓學生有更多機會去探索、接觸、模仿與學習，同時能促進其人際關係的改善。

鄭麗月（民 88）指出，在學校行政方面可透過下列方法來幫助教師與

學生：

- (一) 特殊教育學生的班級安置：安置的班級導師應以曾接受特殊教育專業訓練為優先考量，並酌減班級人數。未接受特殊教育專業訓練者，應優先參與教師在職研習。
- (二) 與特殊教育學生的家長充分溝通：學校應主動向家長說明其子女的教育安置模式與輔導的情形；在最少限制的環境考量下，要提供相關服務的介入，必要時可改變安置的型態。
- (三) 成立特殊教育教學小組：在校長的領導下，依學生的教育需求而將相關的教育人員組成特殊教育教學小組，共同擬定特殊教育學生的個別化教育計畫，並進行教學、治療及轉銜服務工作。
- (四) 安排教學小組工作時間：學校宜安排課表，使教師有固定時間進行學、共同討論、專業研習、擬定個別化教育計畫和與家長諮詢。
- (五) 辦理特殊教育專業成長研習活動：一般而言，若僅依賴教育行政單位辦理特殊教育專業知能研習，恐怕無法滿足多數教師的需求。所以，學校應能長期辦理教師特殊教育專業知能研習，透過特殊教育教師經驗的分享、資深教師協助新進教師的模式，來共同處理、解決特殊學生的教育問題。
- (六) 提供必要的教學資源：應提供教師有關特殊教育的教學資源、資訊、書籍、電子設備和輔具。
- (七) 定期評鑑特殊教育成效：每年應實施特殊教育工作評鑑，以瞭解學生進步與需求情形，作為下一年度改進的依據。

張海清（民 90）也指出，在融合班級裡，教師需要的學校行政支援如下：

1. 每班身心障礙學生以一人為限，較易於輔導。
2. 身心障礙學生應優先分發給有特教專業知能的教師，未具備特殊專業知能的教師亦應優先培訓或提供諮詢對象。
3. 班上有身心障礙學生的導師，宜減少上課時數，減少的時數作為輔導身心障礙學生之用。
4. 身心障礙學生的課程、教材得以調整，評量得以與普通班學生分開進行，增加其學習動機。
5. 團隊合作，結合醫療、復健、語言、行為專家等共同負責學生學習情形。
6. 學校舉辦特教知能研習及親職教育，家長一同參加，增進家長教養知能，

也使普通班學生的家長認識身心障礙學生，消除心中疑慮，並與自己的孩子共同協助身心障礙學生。

7. 提供無障礙的學習環境，包括桌椅、空間擺設、教材或其他輔助器材，以利教學。

## 第四節 特殊教育相關法令

融合班教師的服務對象，雖然不是全部都是特殊兒童，但是，只要班上有一位特殊需求的孩子，教師對於相關法令仍要特別注意。以下將目前與特殊教育相關的法令列出，教師可以透過教育部特教小組網站查詢 ([www.edu.gov.tw](http://www.edu.gov.tw))：

	法令名稱	文號、發佈日期
1	特殊教育法	中華民國九十年十二月二十六日 總統華總一義字第九〇〇〇二五四一一〇號 令修正公布
2	特殊教育法施行細則	中華民國七十六年三月二十五日 台（七六）參字第一二六一九號令發布 中華民國八十七年五月二十九日 台（八七）參字第八七一〇五七二六六號令 修正發布 中華民國八十八年八月十日 台（八七）參字第八八〇九七五五一號令修 正發布
3	特殊教育課程教材教法實 施辦法	中華民國七十五年十二月二十四日 教育部台（七五）參字第五八七七二號令訂 定發布 中華民國八十七年年十二月二日 教育部台（八八）參字第八七一三八〇五三 號令修正發布 中華民國八十八年六月二十九日 教育部台（八八）參字第八八〇七五八九六 號令修正發布第十三條條文

4	特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法	中華民國八十八年一月二十日 教育部台(八八)參字第八八〇〇五六一八號令訂定發布全文十二條 中華民國八十八年六月二十九日 教育部台(八八)參字第八八〇七五八九六號令修正發布第七條條文
5	身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法	中華民國八十八年一月二十七日教育部台(八八)參字第八八〇〇八〇一二號令訂定發布全文十條
6	資賦優異學生降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法	中華民國八十八年二月三日 教育部台(八八)參字第八八〇一〇九五號令修正發布全文九條。(原名稱爲「特殊教育學生入學年齡修業年限及保送甄試升學辦法」) 中華民國八十八年六月二十九日 教育部台(八八)參字第八八〇七五八九六號令修正發布第六條條文
7	完成國民教育身心障礙學生升學輔導辦法	中華民國八十九年十二月二十六日 教育部台(八九)參字第八九一六七七〇八號令修正發布全文十二條。 中華民國八十九年十二月二十六日 教育部台(八九)參字第八九一六七七〇八號令修正發布全文十二條
8	特殊教育設施及人員設置標準	中華民國八十八年三月十七日 教育部台(八八)參字第八八二五九四四號令修正發布全文十五條(原名稱爲「特殊教育設施設置標準」) 中華民國八十八年十月十一日 教育部台(八八)參字第八八一二四四三四號修正第九條條文
9	特殊教育設施及人員設置標準第九條修正條文	中華民國八十八年十月十一日 台(八八)參字第八八一二四四三四號令
10	特殊教育學生獎助辦法	中華民國八十八年四月三十日 教育部台(八八)參字第八八四六七一九號令訂定發布 中華民國八十八年六月二十二日 台(八八)參字第八八七一四八三號令修正發布第三條條文 中華民國八十九年九月二十八日 台(八九)參字第八九一二二〇七五號令修正發布

11	民間辦理特殊教育獎助辦法	中華民國八十八年八月六日 台八八參字第八八〇九四三三〇號函修正公布
12	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	中華民國八十八年八月十日 教育部台(八八)參字第八八〇九七五一六號令訂定發布全文十三條
13	特殊教育學生申訴服務設施辦法	中華民國八十八年九月七日 台(八八)參字第八八一〇八八四〇號令訂定發布,全文八條
14	高級中等以上學校提供身心障礙學生教育輔助器材及相關支持服務實施辦法	中華民國八十八年九月二十九日 教育部台(八九)參字第八九一二二〇七五號令修正發布
15	高級中等以下學校藝術才能班設立標準條文	中華民國八十八年六月二十二日 教育部台(八八)參字第八八一一一一六五八四號令訂定發佈全文八條
16	身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準	中華民國八十七年十月十九日 教育部台(八七)特教字第八七一五五六六九號函發 中華民國八十八年三月五日 教育部台(八七)特教字第八七一五五六六九號修正
17	高級中等以下學校藝術才能班各年級教學科目及授課內容參考原則	中華民國八十八年七月五日 台(八八)特教字第八八〇六六一三四號函發
18	高級中等以下學校藝術才能班學生入學鑑定參考原則	中華民國八十八年七月五日 台(八八)特教字第八八〇六六一三四號函發 中華民國九十年七月四日 台(九〇)特教字第九〇〇九三五七五號函發
19	大專校院輔導身心障礙學生實施要點	中華民國八十九年七月二十日 台(八九)特教字第八九〇八七四二一號函發 中華民國九十年十一月二十七日 台(九〇)特教字第九〇一六八〇三二號令頒
20	九十一年度教育部獎助民間團體辦理特殊教育案作業須知	中華民國九十年七月九日 台(九〇)特教字第九〇〇九六七四八號函發
21	教育部獎勵特殊教育研究著作實施要點	中華民國八十八年八月二十八日 台(八八)特教字第八八一〇五六一四號函發 中華民國九十年一月三日 台(九〇)特教字第九〇〇〇一〇〇〇號函發

22	九十年教育部補助身心障礙者樂團（合唱團）演出活動申請要點	中華民國九十年六月十一日 台(九〇)特教字第九〇〇七四六八〇號發
23	各教育階段身心障礙學生轉銜服務實施要點	中華民國八十九年十一月三十日 台（八九）特教字第八九一五五六五九號
24	教育部補助特殊教育學校（班）臨時約聘（僱）職業輔導員實施要點	中華民國九十年四月二十四日 台（九〇）特教字第九〇〇四五五六三號函發

## 參考書目

- 毛連塹（民 83）：當前特殊教育的兩個重要理念。特教新知通訊，2(3)，1-2。
- 江明曄（民 86）：啓智教育教師應具備的專業能力。特殊教育季刊，64，33-36。
- 吳武典等（民 80）：殘障學生對「無障礙的校園環境」之需求評估研究。特殊教育研究學刊，7，23-42。
- 吳清山（民 80）：班級經營之基本概念。特殊教育季刊，39，1-6。
- 吳淑美（民 80）：學前混合教育之班級管理。特殊教育季刊，39，7-10。
- 宋明君（民 84）：淺談特殊兒童教育的回歸主流。特殊教育季刊，55，7-21、16。
- 林麗華（民 80）：啓智班之班級經營。特殊教育季刊，40，7-10。
- 林美和（民 83）：智能不足研究。台北：師大書苑。
- 紀雅惠、宋若光（民 87）：談特殊班教學環境規劃與佈置。特殊教育季刊，68，13-15。
- 洪儷瑜（民 88）：嚴重情緒障礙學生鑑定原則鑑定基準說明。載於張蓓莉主編：身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準說明手冊。台北：國立台灣師範大學特殊教育學系，93-107。
- 洪清一（民 86）：特殊教育之課程模式與教材編選之原則。特教園丁，13(2)，1-10。

- 杞昭安 (民 86)：視障教育初任教師應具備之基本知能。特教園丁，13(3)，16-18。
- 邱明發 (民 86)：從特殊教育談教育愛。特教園丁，12(4)，1-2。
- 柯貴美 (民 87)：從教育改革聲中談特殊教育的轉型。國小特殊教育，25，52-59。
- 張蓓莉 (民 79)：特殊班或資源班與普通班之溝通與交流。特殊教育季刊，35，1-8。
- 鄭麗月 (民 88)：從特殊兒童的融合教育談學校行政的配合。特教新知通訊，6(1)，1-4。
- Fullwood, D. (1990). **Chances and Choices: Making integration work.** Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. & Dowdy, C. A. (1995). **Teaching Students with special needs in inclusive settings.** MA, Boston: Allyn and Bacon.
- Stainback, S., Stainback, W. & Jackson, H. J. (1992). Toward inclusive classrooms. In S. Stainback & W. Stainback (ed). **Curriculum Considerations in inclusive Classroom: Facilitating learning for all students**, 3-18.





## 第二章 特殊教育的施行

我國特殊教育的發展由民國 73 年「特殊教育法」的頒布施行到民國 86 年修正的特殊教育法，均深受美國的影響。美國在二十世紀六〇年代受北歐影響而有「正常化原則」(normalization)的出現，主張身心障礙者在可能的範圍內與非身心障礙者一起生活、就學與就業；七〇年代「回歸主流」(mainstreaming)大行其道，以「最少限制環境」(least restrictive environment)的信念回歸不同程度的身心障礙者至普通班級中，與普通兒童一同接受教育，同時又要求安排各種不同的教育情境；八〇年代中期「普通教育革新」(REI)，主張普通教育應與特殊教育共同為身心障礙者負責；到了九〇年代則發展出「融合教育」，將有特殊需求的學生完全融入普通班，藉由課程的調整、教育方法的改進與相關服務的提供，讓所有特殊學生得以在普通班級中接受教育(何東墀，民 90)。

也因此我國在特殊教育的發展理念及措施，受美國影響極深(何東墀，民 90)。如民國 86 年修正公佈的「身心障礙者保護法」第 21 條規定「各級教育主管機關應主動協助身心障礙者就學，各級學校亦不得因其障礙類別、程度、或尚未設置特殊教育班(學校)而拒絕其入學」，與美國 1975 年 94-142 公法中的「零拒絕」精神相同；民國 86 年「特殊教育法」第十三條「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」；民國 87 年「特殊教育法施行細則」第七條「學前教育階段之身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則」，與美國特殊教育提倡「最少限制環境」與「融合」之精神相符。

為因應特殊教育的融合趨勢，特殊學生不再只由特殊教育體系負責，應由普通教育與特殊教育共同負起責任，所以每一位教師都應對特殊兒童之特質、特殊教育施行的服務階層與融合方案、及教師的師資培育有所體認。本章就以上內容分別陳述。

### 第一節 輕度至中度障礙學生的定義與特質

輕度至中度障礙學生在外觀上和一般兒童無異，因為輕微發展困難而較不引人注意，或是就很多行為而言，正常和不正常間的界線不清楚，所以在

入學前未被發現，也因此開學初期很難發現到，但是隨著學期時間越久，障礙學生在學業或社交上就會浮現問題（Michael, Lawrence & Dorothy, 1998）。以下對輕度至中度障礙學生就分類與不分類來描述其定義與特質。

## 一、輕度至中度障礙學生的分類

一般認為有輕度至中度學習與行為問題的障礙學生為以下三種障礙：學習障礙、嚴重情緒障礙和輕度智能障礙（Michael, Lawrence & Dorothy, 1998）。

### (一)學習障礙

民國 87 年「身心障礙與資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」中將學習障礙界定為「指統稱因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、推理、表達、知覺或知覺動作協調等能力有顯著問題，以致在聽、說、讀、寫、算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果。」同時所公布的鑑定基準有以下三點：「1.智力正常或正常程度以上者。2.個人內在能力有顯著差異。3.注意、記憶、聽覺理解、口語表達、書寫表達、基本閱讀技巧、閱讀理解、書寫、數學運算、推理或知覺動作協調等任一能力表現有顯著困難，且經評估後確定一般教育所提供之學習輔導無顯著成效者。」

綜上所述，可得知學習障礙具有以下之特徵：1.正常或正常以上的智力。2.內在能力間有顯著差距。3.學習問題非感官、智能、情緒或環境不利所引起的。4.心理歷程的異常並非每一個學習障礙兒童都顯現相同或所有的學習障礙問題。

### (二)嚴重情緒障礙

嚴重情緒障礙一詞直至民國八十六年特殊教育法中才出現，在此之前多以性格異常、行為異常、性格及行為異常等名詞表現，均指因心理（特定在情緒、行為表現上）顯著障礙而需要特殊教育服務的學生。

根據民國八十七年身心障礙與資賦優異學生鑑定原則鑑定基準，定義嚴重情緒障礙為「指長期情緒或行為反應顯著異常，嚴重影響生活適應者；其障礙並非因智能、感官或健康等因素直接造成之結果。情緒障礙之症狀包括精神性疾患、情感性疾患、畏懼性疾患、焦慮性疾患、注意力缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為問題者。」根據上述定義可歸納出四個重要特徵：1.主要問題在行為或情緒反應顯著異常。2.問題的嚴重程度需要長期而

且明顯的，且嚴重影響生活適應者。3.問題成因排除智力、感官或健康等因素直接影響者。4.服務對象包括兒童精神醫學所診斷的患者(洪儷瑜，民 88)。

同時公布之鑑定基準有以下三項：「1.行為或情緒顯著異於同年齡或社會文化之常態者，得參考精神科醫師之診斷認定。2.除在學校外，至少在其他一個情境中顯現適應困難者。3.在學業、社會、人際、生活等適應有顯著困難者，且經評估後確定一般教育所提供之輔導無顯著成效者。」由以上之鑑定基準得知，嚴重情緒障礙學生與學校一般輔導學生是不同的。

### (三)輕度智能障礙

根據民國 87 年「身心障礙與資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」，定義智能障礙為「指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習與生活適應能力表現上有嚴重困難者」，此定義不僅重視智能發展遲緩，同時強調在學習與生活適應有困難；至於鑑定基準則指出：「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。」由以上定義可知，已經不再對智能障礙做輕、中、重度障礙的區分，只要智力測驗結果未達平均數負二個標準差且在社會適應與學科學習有困難者皆為智能障礙。

雖說民國 87 年「身心障礙與資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」並未針對智能障礙做程度上的區分，但是在學生殘障手冊上卻是有輕、中、重度的區別；且不同障礙程度學生的需求也不同，所以有必要加以了解。依據民國 76 年特教法施行細則，將智能不足分為三類：「1.輕度智能不足：個別智力測驗之結果在平均數負三個標準差以上未達平均數負二個標準差。2.中度智能不足：個別智力測驗之結果在平均數負四個標準差以上未達平均數負三個標準差。3.重度智能不足：個別智力測驗之結果在平均數負五個標準差以上未達平均數負四個標準差。」將以上之定義依魏氏智力量表來表達，所謂的輕度智能障礙其智力為 69-55；中度智能障礙為 54-40；重度智能障礙為 39-25。極重度智能障礙為 24 以下。

「特殊兒童鑑定及就學輔導標準」將智能障礙依教育可行性來分類，有以下三種：1.可教育性智能不足：智齡發展極限為十至十一歲，給予適當教學，能學習日常事務。2.可訓練性智能不足兒童：智齡發展極限為六至七歲，在監督下能學習簡單的生活習慣與技能。3.養護性智能不足兒童：智齡發展極限為三歲以下，須依賴他人養護(引自何華國，民 84)。綜合以上之分類，可發現輕度智能障礙與可教育性智能障礙相近；中度智能不足與可訓練性智能不足相近；重度與極重度智能不足與養護性智能不足相近。

## 二、輕度至中度障礙障礙學生的不分類

美國 1990 年修訂「障礙者教育法案」(IDEA)，將障礙類別在學齡階段採「分類」方式分為十三類，對學齡前 0-5 歲的嬰幼兒需要接受早療服務者，以「發展遲緩」和「高危險群」統稱之，採「不分類」方式。我國 86 年特殊教育法，其身心障礙類較以往增加了自閉症與發展遲緩二類。其中發展遲緩係根據美國 1990 年 IDEA 公法而來的，IDEA1997 年修正案以之指稱 3-9 歲不易或不必細分類別的障礙兒童，具有功能性診斷及不分類的政策性意義（吳武典，民 87）。

輕度障礙學生的異質性很高，傳統的分類無法將這些學生完整的涵括在某一障礙類別中；而且傳統分類著重於醫學上的意義，比較沒有教育上的助益，因此有些學者建議採取不分類模式。

輕度至中度障礙學生在學業表現上具有以下的問題：學業低成就、感官與知覺歷程問題、知覺—動作困難、注意力缺陷、長期和短期記憶缺陷、接收和表達的語言障礙、過動、衝動、不好的同儕關係、社會—情緒技巧的缺陷。以上這麼多的問題，輕度至中度障礙學生不會全部具備，一般只會同時出現一群的問題行為（Michael, Lawrence & Dorothy, 1998）。

## 三、分類與不分類之比較

依教育部(民 86)公布的特殊教育法第三條明確指出身心障礙的類別包含：智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、嚴重情緒障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩、其他顯著障礙等十二類。其分類目的在於使身心障礙者取得接受特殊教育服務的法定資格，並能為其在就醫、就學、就業、就養等方面提供適性的安置與照顧。

但制式的分類無法涵蓋所有特殊需求的身心障礙者，就學階段的身心障礙兒童也常因不當的鑑定安置而錯失學習契機。因此，分類方式與教育安置間的關係值得深思。表一就分類與不分類二者間的優缺點進行比較。

表一 身心障礙分類與不分類之比較

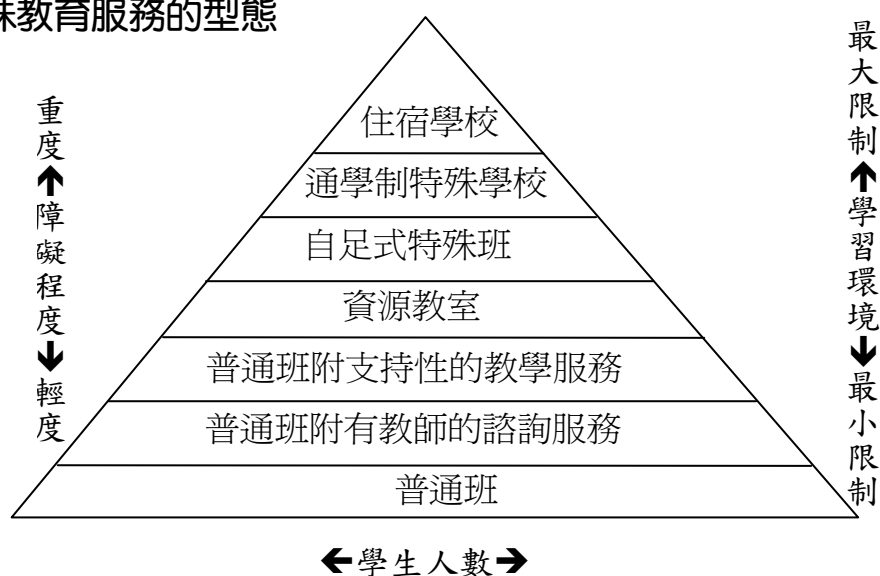
分類方式	分 類	不 分 類
優點	提供明確的法定保障，特殊教育及相關服務較易執行	對障礙程度較輕的兒童有益，較不會有標記的問題
缺點	傳統分類有限，且容易造成標記，教學成效不顯著	若無配套措施，提供的特殊教育及相關服務易流於形式

以本章所討論的輕度至中度的障礙兒童而言，他們的問題行為雖廣泛但非全面性：如學科低成就、知覺動作的困難、接收或表達的障礙、不佳的同儕關係、注意力缺陷等，這些行為由於不易描述，若根據傳統的分類，便常成為特殊教育中被忽略的一群。選擇不分類或跨類別的方式對輕度至中度的障礙兒童較有助益。

## 第二節 特殊教育服務階層--連續性的服務

由Reynolds(1962)及Deno(1970)提出的「教育服務階層」(Cascade of Educational Services)可依學生的障礙程度輕重、人數多寡、需求高低來選擇安置，強調為每位學習者提供不同程度和類型的特殊服務。這種連續性的服務是決定教育安置的基準，也是提供特殊教育的重要依據。見圖一

### 一、特殊教育服務的型態



圖一、教育服務階層

#### (一) 特色：

- 1.適性—依學生的個別需求來訂定教學計畫和安置。
- 2.彈性—安置並非永久不變，可依表現和需求來調整

- 3.最少限制—三角形模式提供大多數（障礙和非障礙）學生最少限制、最大統合的環境。

## （二）問題：

這樣的服務階層雖提供不少好處，但可能引發下列問題：

- 1.並非所有的特殊兒童都由特殊教師負責教導。
- 2.傳統體制缺乏普通教育和特殊教育合作的基礎。

## 二、接受服務的特殊學生實例—最少限制的環境

特殊教育法(民 86)第十三條提出：身心障礙學生之教育安置，應滿足學生學習需求為前提下，最少限制的環境為原則。這呼應國外學者的的教育階層模式。以下就分層介紹。

- 1、全時制住宿型學校：在教養機構或醫院接受教育服務。  
例子：小明無生活自理能力，需接受 24 小時專業護理照顧，安置於屏東勝利之家—重殘養護中心。
- 2、特殊學校：與同質學生在特殊學校接受教育。  
例子：小美領有重度智能障礙手冊，安置於林口啓智學校。
- 3、特殊班：在一般學校附設的自足式特殊班接受教育。  
例子：小華的障礙類別以聽障為主，就讀彰化市中山國小啓聰班。
- 4、資源班：特殊學生部分時間在特殊班，部分則在普通班。  
例子：小白在數學運算及理解力較差，有學習障礙，安置於新竹市民富國小資源班。
- 5、普通班附支持性的教學服務：特殊學生主要時間在普通班，少部分時間在資源班。  
例子：小華閱讀拼字能力佳、但數學能力差，安置於台中市僑孝國小普通班。
- 6、普通班附有教師的諮詢服務：資源班教師和巡迴教師提供普通班教師特教專業知能的諮詢。  
例子：小艾理解力不錯，但無法進行文字的閱讀測驗，特教教師建議改用錄音帶來進行測驗。
- 7、普通班：特殊學生安置於普通班。  
例子：小佳雖有腦性麻痺，認知能力中上，並無教育上的困難，安置於台南市永福國小普通班。

### 第三節 融合教育方案

歷經非機構化 (deinstitutionalization)、正常化、最少限制環境、回歸主流、不分類(noncategorical procedures)等代表性的重要理念，融合教育 (inclusive education)可謂九〇年代迄今最受國內特殊教育界討論的新理念，歐美教育界視為普通教育改革方向，國內教育當局也將其列為特殊教育工作的主軸(蔡昆瀛，民 89)。融合教育的前提是：相信所有的學生可以學習得更好。但到底融合教育方案為何？如何推行？目前遇到那些問題？以下就融合教育的定義、設計和執行三方面來進行討論。

#### 一、定義：比較融合和二元教育體制

Stainback 等(1984)比較融合教育與傳統二元系統教育的差異，見表二。

表二、教育系統領域的比較

關係	二元系統	一元系統(融合教育)
1 學生特質	分為特殊和正常二類	所有學生的身心特質具連續性
2 個別化	對有標記的學生個別化	對所有的學生個別化
3 教學策略	為特殊學生尋求策略	依學生需求選擇策略
4 教育型態	依分類關係來安排	依學生個別的學習需求來安排
5 診斷	分類的界定	所有學生的特殊教學需求
6 專業關係	競爭與疏離	資源共享，責任分工
7 課程	學生的選擇受限	依學生的需求選擇可用課程
8 焦點	學生來配合教育方案	教育方案因應所有學生的需求

融合教育是指在普通教育系統中提供給所有學生教育需求的支持；也就是說將特殊兒童安置於普通班級中，將特殊教育服務措施移至普通班級中，特殊需求學生的差異性能被正常的看待，在學校社區中活潑、受尊重、完全參與其中(黎慧欣，民 85；王金香，民 90；York, 1995；Smith, 2000)。

蔡明富(民 87)整理融合教育的意義有以下 8 點：1.一元的教育系統。2.班上所有特殊需要的學生。3.學生障礙程度包括輕、中、重度。4.安置於住

家附近的普通班。5.提供特殊兒童個別化教學方案。6.特殊教育進入普通班中支持融合教育。7.特殊教育人員、普通教育人員、相關專業人員間具協同合作、責任分擔關係。8.重視障礙學生的學業成就、社會化技能、態度、積極同儕關係。

## 二、融合定義的澄清

秦麗花(民 90)提出國內對融合教育的迷思概念：融合不再需要特殊教育服務、只是特教界的事或是普通班老師的職責、融合的環境就是最好的環境、是低成本的教育投資。張海清(民 90)也提出教師對融合教育的觀感：班級家長的認知不足、課程仍未鬆綁、教師上課節數太多、專業知能不足、家長及學生對身心障礙類認識不足、多元評量接受不普及、並非所有的學生適合特殊教育、師資及經費仍採雙軌制，教師沒有足夠知能依學生個別實施個別化教育。

以上研究顯示國內對融合教育的精神和方向有待澄清，York、Deoyle、Kronberg(1992)的整理（表三）可對融合有更明確的概念。

表三、融合觀念的澄清

	融合是…	融合不是…
1	依特殊學生生理年齡或障礙程度安置於社區的普通學校	特殊學生安置於隔離式的學校或班級
2	對所有學生具高度期待	對特殊學生期待低
3	確定所有學生都能適齡安置	不符年齡(生理或心理)的安置
4	障礙學生能成功參與普通教育	障礙學生在普通教育未獲支持
5	調整教學型式，因應學生不同需求	未調整教學
6	對工作同仁專業發展訓練和支持	針對普通和特殊教育分別培訓
7	增進普通和特殊學生的人際互動	普通和特殊學生分別進行活動
8	以發揮特殊學生最大潛能為優先	普通和特殊學生分開安排時間
9	強調人本，以特殊需求的學生取代障礙學生，教導學生了解個別差異	用殘障班等負面標記來打壓特殊學生



### 三、融合安置的檢核表

融合教育的推行，不僅涉及理念之爭，更重要的是執行的成效，而執行的成效應以身心障礙學生能獲得適當的教育為首要，才符合特殊教育的宗旨(何東墀，民 90)。Rodgers(1993)設計的融合檢核表(表四)可以幫助學校教育者推動行融合教育做評估。

表四、融合安置的檢核表 (在空格內填入「是」或「否」)

_____	1、學校教育者能認同「每位孩子(不論障礙與否)都是教室中的一部分」。(或認為障礙學生應集中在特殊班和學校?)
_____	2、學校教育者能為所有學生(不論障礙與否)提供教學計畫和資源以擴展興趣。(或只為同質學生提供相同服務?)
_____	3、學校教育者鼓勵照顧者(同事、家長、學生同儕)系統，透過溝通來增進學生間的友誼。(或教育者漠視、隔離或容忍障礙學生所帶來的困擾?)
_____	4、普教和特教老師努力統合資源。(或分開管理?)
_____	5、學校教育者為學生創造工作團隊以提供協助。(或他們認為不需要提供工作團隊?)
_____	6、鼓勵障礙學生在校參與全部活動。(或只參與學業部分?)
_____	7、依學生需求來改變支持系統，並使其具歸屬感。(或對安置失當的學生提供有限的服務?)
_____	8、將家長納入學校行政系統，並使其具歸屬感。(或家長各自舉辦親師會或印發通知單?)
_____	9、提供障礙學生完整的學校課程，可依需要來調整並與同學分享經驗。(或提供障礙學生部分、個別的課程?)
_____	10、儘量提供障礙學生無歧視性的評量。(或剝奪學習機會?)

### 四、結論

融合工作發生在這樣的地方：當教育者投注時間去歸納融合的定義，釐清角色歸屬，並為所有學生訂定目標 (Rich Villa,1998)。

它非指一個安置地點，而是提供系統性的支持與服務；不單是特殊教育的改革，而是學校整體的規畫，使特殊教育工作者需成為特殊兒童最佳的擁

護者，進而使他們成爲自我的擁護者。

教學必須適應學生的特質與需求，而非學生來適應教學。替兒童做決定的大人可曾反思是否因爲普通班本身存在的問題與限制，造成孩子在「不良的普通班」與「不當的特殊班」之間猶如困獸。每一個孩子都準備好在融合教育的環境下成長與學習，是我們的教育系統尚未準備就緒。著力點應在於調整普通班生態、充實教師知能、提供支援服務及賦予安置、轉銜和教學更多彈性(蔡昆瀛，民 89)。

依據特教法(民 86)第十四、二十四條，特教法施行細則(民 88)第七條、第十三條等規定可知，法令的規範已顯示台灣特殊教育朝向融合的新紀元。若教育工作者能先釐清融合的本質，規畫完善的檢核，或許在推動融合教育時，可爲全體師生帶來更多的助益。

## 參考書目

### 一、中文部分

- 王金香(民 90):談視障教育在融合教育思潮下的因應之道。**特教園丁**，16(3)，40-45。
- 王瓊珠(民 89):回應學生個別差異的師資培訓方案。**特殊教育季刊**，74，12-14。
- 台北縣政府(民 88):特殊教育法、特殊教育法施行細則、身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準。**特殊教育法規選輯**。1-28、65-75。
- 江明曄(民 86):啓智教育教師應具備的專業能力。**特殊教育季刊**，64，33-36。
- 何東墀(民 90):融合教育理念的流變與困境。**特教園丁**，16(4)，56-61，**特教園丁**，16(3)，51-55。
- 何華國(民 84):**特殊兒童心理與教育**。臺北市：五南圖書出版公司。
- 吳武典(民 87):教育改革與特殊教育。**教育資料集刊**，23，197-220。
- 吳清山(民 80):班級經營之基本概念。**特殊教育季刊**，39，1-6。
- 吳淑美(民 80):學前混合教育之班級管理。**特殊教育季刊**，39，7-10。
- 宋明君(民 84):淺談特殊兒童教育的回歸主流。**特殊教育季刊**，55，17-21、16。
- 杞昭安(民 86):視障教育初任教師應具備之基本知能。**特教園丁**，12(3)，

16-18。

- 邱明發 (民 86)：從特殊教育談教育愛。特教園丁，12 (4)，1-2。
- 周台傑 (民 84)：論我國特殊教育師資之規劃。特教新知通訊，2 (4)，1-2。
- 林麗華 (民 80)：啓智班之班級經營。特殊教育季刊，40，7-10。
- 林寶貴 (民 83)：特殊兒童個別化教育方案之實施。特教新知通訊，2 (1)，1-3。
- 林貴美 (民 84)：法國特殊教育教師種類與檢定辦法。特教新知通訊，2 (7)，1-3。
- 林宜真 (民 87)：完全融合理念之評析。特教園丁，13 (3)，41-46。
- 洪清一 (民 86)：特殊教育之課程模式與教材編選之原則。特教園丁，13 (2)，1-10。
- 侯禎塘 (民 88)：情緒與行爲障礙學生的鑑定及教育。特教園丁，15 (1)，12-17。
- 紀雅惠、宋若光 (民 87)：談特殊班教學環境規劃與佈置。特殊教育季刊，68，13-15。
- 洪儷瑜 (民 88)：嚴重情緒障礙學生鑑定原則鑑定基準說明。載於張蓓莉主編：身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準說明手冊。台北：國立台灣師範大學特殊教育學系，93-107。
- 洪儷瑜、鄭惠囊 (民 88)：融合教育的另一個看法。特殊教育季刊，71，33-37。
- 孫淑柔 (民 84)：從隔離到完全包含談特殊兒童安置的新趨勢。特殊教育季刊，55，13-16。
- 秦麗花 (民 90)：破除融合教育的迷思建立應有的正見。特教園丁，16 (3)，51-55。
- 張蓓莉 (民 79)：特殊班或資源班與普通班之溝通與交流。特殊教育季刊，35，1-8。
- 張蓓莉 (民 83)：論特殊教育教師及專業人員之培育。特教新知通訊，1 (7)，1-2。
- 張海清 (民 90)：從教師的觀點談學校行政對「融合教育」的支援。特教園丁，16 (3)，17-19。
- 陳琦 (民 83)：美國混合教育之發展趨勢。特教新知通訊，2 (2)，3。
- 陳琦 (民 84)：美國智能障礙師資課程的變化趨勢。特教新知通訊，2 (5)，3-4。

- 郭譽玫 (民 83)：美國加州特殊教育師資培育簡介。特教新知通訊，1 (8)，4-5。
- 郭為藩、林美和 (民 90)：法國特殊教育體制及其特色。特殊教育季刊，78，1-7。
- 曾淑容 (民 85)：心的管理。特教園丁，12 (2)，1-4。
- 彭森明 (民 88)：中小學教師基本素質規範與師資培育。高師大：中小學教師素質與評量研討會論文彙編，28-35。
- 蔡昆瀛(民 89)：融合教育理念的剖析與省思。國教新知，47 (1)，50-57。

## 二、英文部分

- Gallego, M. A. (2001). Is Experience The Best Teacher? The Potential of Coupling Classroom and Community-based Field Experience. **Journal of Teacher Education**, 52(4), 312-325.
- Pagnano, K. & Langley, D. J. (2001). Teacher Perspectives on The Role of Exercise as A Management Tool in Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, 21m 57-74.
- Lipsky, D., & Villa, R. (1998). 1998 TASH Annual Conference: Inclusion Roundtable. **TASH Newsletter**, Jan/Feb.
- Mussian, J. (2001). The Importance of Communication in Teaching: A Systems-theory Approach to The Scaffolding Metaphor. **Journal of Curriculum Studies**, 33(5), 569-582.
- Mussen, J. (2001). The Importance of Communication in Teaching: A Systems-theory Approach to The Scaffolding Metaphor. **Journal of Curriculum Studies**, 33(5), 569-582.
- Rosenberg, M. S., O' shea, L. & O' shea, D. J. (1998). **Student Teacher to Master Teach: A Practical Guide for Educating Students with Special Needs**. Columbus: Merrill.

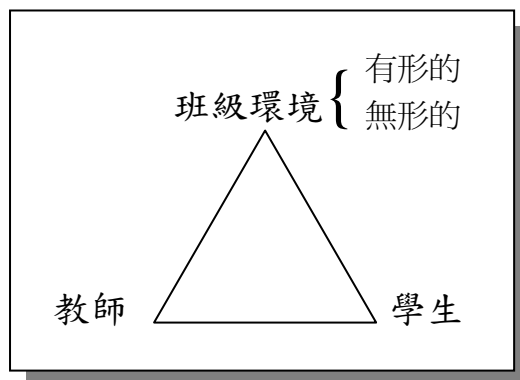
## 第三章 教學規劃

教學規劃必先分析教學中有那些是影響教學成效的要項及確定要達到的目標，進而透過設定教學目標、執行、回饋達到班級經營的效果。而班級目標的設定，基本上要先依對象分析，不同的教學對象有不同的互動環境，例如傳統教學環境學生智商差距不大，而融合下，人員的組織成份則不同；又因應台灣大環境下對教育目標的不同，由著重認知到對人的關懷互助。因此整個教學規劃除對教學環境了解外，也要考慮整個教育環境的所有因素。

### 第一節 教學環境分析

#### 一、傳統的教學情境

教師、學生團體、與班級環境三者構成班級互動模式的基本要素。教師可說是班級的靈魂人物，學生則是教學的對象主體，而環境則為提供施教的場所，所以班級乃成爲環境、教學變項與個人人格及性向等三者所形成的互動情境（張霄亭等，民 86；吳清山等，民 79）。



班級互動模式的基本要素

資料來源：張煌熙（民 87），頁 36

傳統上，教師希望學生端坐整齊，也希望學生按時繳交整齊的作業，不確信融合教育模式能夠做好，也不了解為何特教老師不在特殊班教他們的學生。在長久的教學生涯裡，他不歡迎所謂的特殊專家進入他的班級建議他如何去教。班上的障礙學生功課落後了，很多學生甚至出現行為問題，因為這樣的行為問題所導致的分心，有時需要額外的時間來指導。

## 二、融合教育下的教學情境

在融合教育下，強調對特殊需求者能和普通人一樣回到正常環境生活。認為人均生而平等，在人們均是相等的前提下，所有人均應被同等地對待並有同等的機會。因此，有障礙的學生應該能和一般人一樣享有同等的教育機會。融合並不是將人們從隔離的環境跳脫開來而已，它是強調給予人們有相同心理、物理、社會各方面的機會，重視能力而非障礙程度。融合可以克服隔離下的缺失，有助於障礙者能與其他人共同相處的機會。因此，融合教育是一種改造教育系統取向，來符合所有學生的需要，而非僅是幫助特殊需求的學生而已。特殊學生能和普通學生一起學習，其對特殊學生安置在普通班中，具有以下幾個重要性（Fullwood, 1990; Smith et al, 1995）：

### 1.能提供無標記的環境

融合教育有利於二元教育系統（普通教育與特殊教育）的解體。接受融合教育的特殊學生會比在特殊班級中接受抽離式教育的學生有更少的標記作用，也可以避免如何鑑定學生是否接受特殊教育等問題產生。

### 2.能提供和同儕相處機會

隔離環境會限制特殊學生從同儕中去學習正常活動和行為，融合提供了特殊學生和正常學生行為與語言方面的互動機會，藉此亦會增進其行為和語言能力；接受融合教育的特殊學生會與同儕和教師間有較佳的互動。

### 3.能提供學習機會

人們通常在真實環境中較容易學習，融合不僅提供特殊學生從同儕中習得互動技巧的機會，亦能幫助他們在正常環境下以自然方式來學習，並能增加學生的自尊。

#### 4.能提供更多的機會、選擇和變化

生活是極具豐富和多元性，融合可以使特殊學生有機會去經歷許多豐富的社區和多元化的環境。而隔離只會限制經驗和知識的獲取，甚而會導致第二度障礙（a secondary handicap），侷限特殊學生的選擇與學習的機會。

#### 5、能提供真實的環境

在融合的環境之下，可以提供特殊學生去發現他所想做的、他所想學習的以及他所不能做的；因此，融合可以提供其真實的生活情境。Falvey（1995.p.126）提及學校面臨異質性的學生時，教育者必須擺脫傳統的課程模式、教學策略和教室安排，而應該要建立一個支持性的班級環境，使學生和教師均能適應良好，而且教室中成員均能互相尊重。因此，融合式的班級經營在未來的學校教育顯得格外重要。

## 第二節 融合下的教學規劃的主要內容

在融合教育下，普通班級中的特殊學生如何進行學習，顯得格外重要。而其中，如何有效地班級經營，使學生學習能步上成功之路，是吾人不可忽視的課題；如果能有效地經營班級環境，可以增加特殊學生接受教育的品質。擔任教學工作者，必須花費許多時間才能達到良好的班級經營。Smith，Finn & Dowdy（1993.p.319）提及：具有特殊障礙的學生必須能在普通班級中表現適當行為和遵守班級常規。然而，妥善的班級經營除使學生受益外，亦能對教師有所幫助。對於融合教育的班級經營架構圖可參見圖 1：

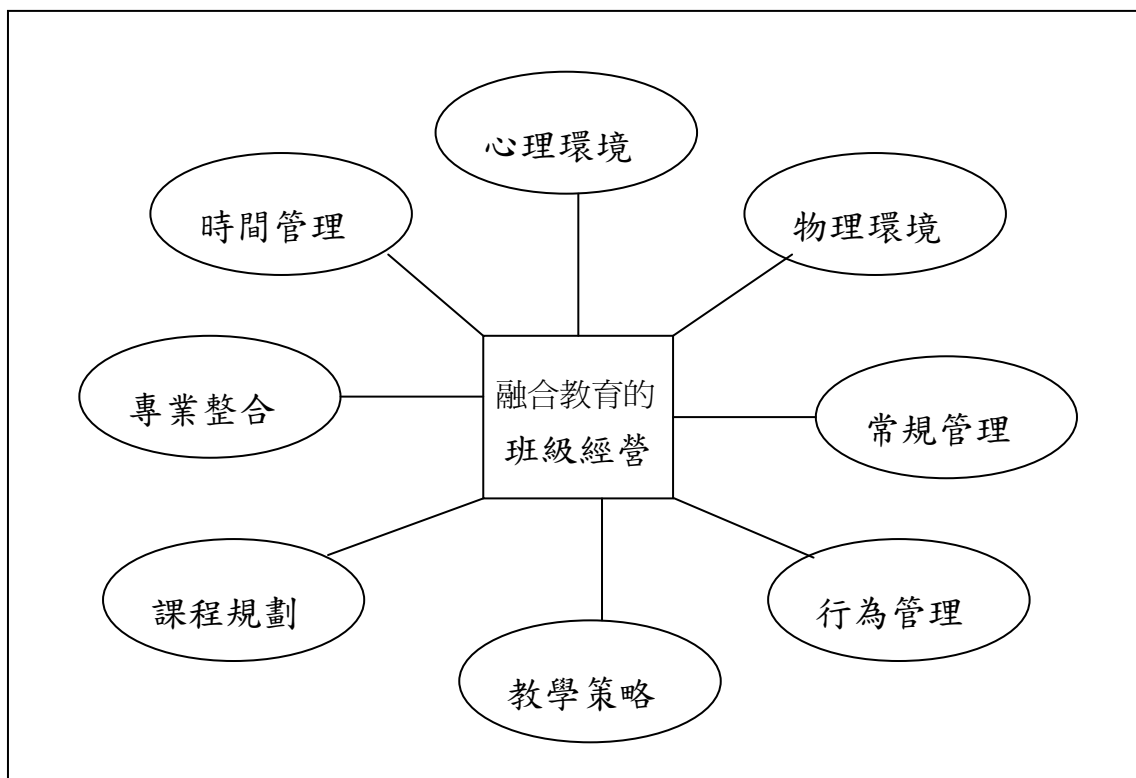


圖 1 融合教育的班級經營架構圖

綜合學者李園會、李隆威(民 82);吳清山等人(民 79);Cangelosi(1997)研究結果，將班級經營的事物依其性質分為以下四個層面：班級環境、教學經營、常規輔導、及班級行政經營。分述如下：

## 一、班級環境

班級環境包含物理環境和心理環境。

### (一) 物理環境

環境的安排包括光線充足、空氣流通、乾淨清爽、私人物品的存放、清潔用具的放置、書櫃的擺設、運動器材的放置、準備常用的文具、時鐘、日曆、醫藥箱的放置、適當的美化綠化、牆壁與天花板的佈置；必要時亦可用巧拼組成小遊戲區等，都可以作為佈置教室環境的考量。

#### (1) 座位安排

適當的座位安排可以使教師更容易掌控班上學生的情形，以下提供幾點



在座位安排上的建議（Simth et al,1995）：

- ①對於有行爲問題的學生盡可能將其座位安排在靠近老師的地方，等待行爲改善以後，再安排到其他的區域。
- ②安排座位時，應建立清楚的視線；一方面有利學生專注於教學活動上，另一方面，可以幫助教師監控學生學習情形。
- ③要能讓感官有障礙學生的座位能發揮其最大殘餘視覺與聽覺能力。
- ④要注意特殊學生在教室中是否能容易地使用輪椅、拐杖等行動的輔助，使特殊學生能在教室、落地窗、學習區、電腦、黑板、書架、桌椅等空間順利地移動。
- ⑤確保教室的安全設施，不要對視覺障礙學生造成傷害。
- ⑥對於視覺障礙學生的學習區，應有放大字體或點字的設備。
- ⑦提供多元化的活動區：教師要有效因應各個不同學生的需求，以及提高教學效率，在教室空間的規劃上，可以考慮設置多元化的活動區，如：個別學習區、團體活動區、小組教學區，以方便教學的進行。

## (2)內容分類

- ①家具類：課桌椅、櫥櫃、書櫃、空間分隔板等。
- ②設備類：電腦、錄音（影）機、幻燈機等。
- ③佈置類：展覽作品、植物盆栽、佈告欄等。

## (3)規劃原則

- ①安全
- ②好用
- ③適當
- ④獨立
- ⑤有效
- ⑥易於接近
- ⑦減少分心
- ⑧便於管理學生
- ⑨促進社會互動
- ⑩增進教學效益

(4)重要性

- ①關係班級經營
- ②影響學生成就
- ③改善學生互動

(5)規劃區域

- ①團體學習區
- ②小組教學區
- ③個人學習區

(6)考量因素

- ①活動性質
- ②學生人數、年齡、行為狀況
- ③障礙程度與支持其需求的程度

(7)規劃重點

①公共與私人空間

- a. 功能 – 提供工作、學習、自由活動之用。
- b.

	公共區域	私人空間
用途	團體教學與練習	小組教學、同儕學習、課業輔導等
安排	所有學生能看到教師桌子與主要教學區域	用書櫃、個人學習桌、檔案櫃做創意性的區隔
優點	因身心障礙學生最佳學習狀態的時間短，可減少分心	便利、彈性、適應需求且具有隱密性，有利學生學習較易專注

②佈置

- c. 教室的動線須從兩方面做調整：
  - ㄅ.如何計劃佈置
  - ㄆ.如何安排座位

- d. 教室的空間，以能促進高交通流量區（如教師的桌子、門前等）通暢而不壅塞，且不打擾他人為主。
- e. 開放的區域避免成為問題行為的畜養區。
- f. 調整家具（佈置）的功用：
  - ㄅ.區隔
  - ㄆ.限制行動
  - ㄇ.開通路

#### ③簡易的視野

- g. 就教師而言 – 須有一環視全班而無障礙的視野，其用意為：
  - ㄅ.直接觀察身心障礙學生的學習與行為問題是必要的。
  - ㄆ.對合適行為的注意，是一種強而有力的增強。
  - ㄇ.易用於管理小距離的分心行為。
- h. 就學生而言：
  - ㄅ.視野須容易看見與課程攸關的要素：教師、教師助理、黑板。
  - ㄆ.以最少移動頭、桌子、椅子為主。

#### ④教材存放庫

- i. 教材存取的目的：以在最短時間內便於存放與供應，達到提高教學效果為主。
- j. 收存的原則：
  - ㄅ.常用的教材放置在便於到達的地方
  - ㄆ.少用的教材存放在櫥櫃、收藏室或書櫃中（如季節性裝飾）

#### ⑤美觀

- k. 功能 – 教室若是令人有愉悅之感，可增進師生溝通。
- l. 要素 –
  - ㄅ.公佈板上隨著季節做適當的展示。
  - ㄆ.合適的學生作品展覽。
  - ㄇ.植物或動物的擺飾。

### (8)結論

總括來說，物理環境的設計對成功的班級經營是一關鍵的變數，須依照學生的發展階段、障礙程度與教學目標而有所不同。

有行為問題的幼兒，比如在座位的安排上標記屬於他們的桌椅、櫃

子，藉此提醒並支持其學習。在融合安置下，座位的安排更需要考量能增進身心障礙學生與正常學生的社會互動。

教室是學生學習的主要活動空間，良好的班級環境佈置，不但能直接幫助學生學習、增進學習效果，而且又能發揮情境教學效果，對於學習者的身心健康與課程的學習有絕對的影響。

## (二)心理環境

### 1、教師態度

教師在班級經營時，自己應持正面的態度來對待班上所有學生。Johnson & Johnson (1981) 提到教師能增加障礙者和非障礙者在學習上的合作互動，教師也可以增加與學生有直接面對面的機會（引自 Bauer & Shea, 1989）。因此，教師若對融合式班級持肯定的態度，教師可增加學生間互動的學習機會。此外，教師可以在班上建立一種心胸開放與想法、資訊共享的環境，亦能幫助學生彼此間有正向的回饋，並能避免語言和身體方面敵意的產生。Grenot-Scheyer, Coots, & Falvey (1989) 認為要增進教師對融合教育的態度可從以下幾方面著手：

- (1) 教育行政人員應該秉持一個重要理念，即設法解決重度障礙學生參與學校學習及學生本身的問題。
- (2) 要有充足的時間來準備計劃，教師、家長、行政人員、相關服務提供者與學生等，大家都應為身心障礙學生融入普通教育安置而努力。
- (3) 必須有在職訓練，有時反對融合教育是由於接受不正確或不充足的資訊，我們應該讓參與融合教育的每一人均能對其有正確的認識。

另外，Hunter (1982) 提出七項建議：(1) 讓學生對學習保持適度的關懷。(2) 教師們要注意自己的講話語氣。(3) 作業要難易適中。(4) 學習活動要配合學生的興趣。(5) 學生的作業要有回饋。(6) 強調合作式的班級目標。(7) 顧及學生的參與和隸屬感的需求。

### 2、班級氣氛

班級氣氛乃是班級師生或學生彼此之間產生交互作用影響而形成一種獨特的氣氛，是師生對班級或教室了解、知覺後所產生的綜合感覺。這種獨特的氣氛會影響到學生的學習結果。爲了要提供一個正向的教育環境，以利所有學生能有較佳的教育成果，茲摘錄幾點 Smith et al (1995) 的意見供供大家參考：

- (1) 讓學生知道他們是被重視的。
- (2) 讓學生知道老師時時在注意他們的需要。
- (3) 對於學生的學習要有熱忱。
- (4) 製造一個學生免於被譏笑或威脅的支持、安全環境。
- (5) 公平地對待所有學生，學生能從適度期望獲得較佳的回應。
- (6) 每天設法去了解學生的個人行為方式。
- (7) 製造一個成功和有價值的學習環境。
- (8) 了解學生的家庭和其文化脈絡。
- (9) 與學生溝通讓其了解學業成功的重要性，以及給與學生適度的學業期望要求。
- (10) 能傾聽學生個人所興趣的事物而不加以評論。
- (11) 能鼓勵學生有冒險心與教育學生向學業方面挑戰。

教師有責任提供一個對學習有幫助的環境，這個環境的一個重要部份是教室中的社會情緒氣氛。教師必須知道學生的感覺，必須知道自己所傳達的訊息對學生的感情與自尊有很大影響。

## 二、教學經營

爲了擴大學習，老師必須盡可能去了解班級內的每位學生，知道及回應每一個學生的教育需求；各種不同類型的差異會出現在班上，去認知和讚美每個人是很重要的。**Schwartz** 和 **Karge** (1996) 定義了以下不同的類型，包括種族和倫理的差異、性別和性向、不同宗教、身體、學習和智力的不同、語言上的差異、行為和個性的差異。教師應考慮到更大範圍的個別內在差異。

因此班級教學經營要使學生能更有效地學習，則有賴妥善的班級經營教學，其範圍包括教學活動的設計、教學時間的管理，活動的轉換技巧、合作教學以及同儕指導。教學工作是教學者最主要的職責，如何掌握教材內容，深入淺出講解，讓教學生動有趣是教學者的必備條件。

### (一) 教學活動之設計

教學多樣化是教學成功的要件，也是帶好一個班級的重要條件。教師應能組織及管理教學活動。以下是黃政傑(民 82) 提出的九種教學活動：1 上課開始的活動；2 檢查作業；3 複誦；4 內容發展；5 討論；6 座位工作；7 分組活動；8 小組教學；9 綜結活動。

教學活動的進行，教師要能計畫適當活動。學生在學校時，會面臨許多

轉銜問題，例如：如何到達學校、如何進出教室、如何應付課程活動、如何用餐、如何放學回家等，若能妥善地建立轉銜，可以減少不必要的問題，並能增進學生學習。對於教學活動如何控制可分述如下（Smith et al,1995）：

- 1.在課堂上教師要提供有關時間（視覺和聽覺）訊息給全班學生知道，讓學生知道還有多少剩餘時間。
- 2.當學生完成交代的活動時，才能進行下一個活動。
- 3.經由課堂活動的變化，可以吸引學生在學習上維持專注。
- 4.對於課程活動間變換，要有活動轉換計畫，以採用合適模式。
- 5.讓學生自己學會如何解決問題。
- 6.使用許多線索和相關的活動來讓學生知道教學時間。

教學若有相當程度的結構化，則學生知道教師對他們的期望是什麼，或當教學的環境安排是以促進教學目標的達成為考慮時，學生的學習成就可更高。教師要能有效運用媒體，需要在事前有良好的安排，透過他們的目標來構思，他們改變教室裡每天的例行工作且作概略性的評估，來判定教學對學習者在心智能力、感受、價值觀、人際交往技巧及機械性技能各方面所造成的影響。

## （二）教學時間的管理

基本的學習時間概念可以分成四大類：1.分配的時間（allocated time）；2.教學的時間（instruction time）；3.專注學習的時間（engaged time or time on task）；4.學科學習的時間（academic learning time，簡稱 ALT）

### 1.分配時間

分配時間所涵蓋的範圍大至學生接受學校教育年限，小至學習某單元所安排的時間量，可以以年月或小時來表示。

### 2.教學時間

這是以教師的角度來分析的一種時間概念，係指所分配的時間中，實際用來從事學生學習活動之時間。事實上在學校活動中，除了教學活動外，仍有許多非教學活動，如：學校行政工作、班級級務、教學準備、遲到、早退、點名、資料收發、問題行為處理、活動轉換及其他與教學無關之作息安排等。研究指出，在所分配的班級時間中，大約有 1/6 用在與教學無關的活動上，而實際用在教學上只佔 5/6。

### 3.專注學習的時間

這是由學生的角度來分析的一種時間概念，是指學生實際直接投入於所

安排學習活動的時間。雖然有效能的教師，會努力增加自己的教學時間，但並不能保證所有學生時時刻刻均能專注於教師的學習活動中。學生不專注的原因可能是學習活動本身的問題，也可能是學生本身的問題或環境問題。

#### 4.學科學習時間

時間管理目的即在幫助老師適當規劃與運用班級時間，進行有效的教學。學科學習時間是否成功的說法是指學生專注於學科學習且獲得高成功率的時間量，是一種對學生有效益的專注時間。教室內時間的有效利用，重要的是教師不能獨自把持學生的所有學習時間；教師需掌握教學的各種影響因素，隨時考慮學生的需求，以滿足學生「最佳時間」的需要。

#### (三) 活動的轉換技巧

##### 1.教師應充分了解不同時間概念的轉換情形

根據 Carroll 分析，不同時間概念在轉化過程中，學生能專注學習的真正時間是有限的，以國小每節分配 40 分鐘而言，經過轉化大約只有 34 分鐘用在教學上，只有 26 分鐘是學生專注學習的時間，而學生專注學習且真正學會的時間大約只剩 17 分鐘，對學習能力較差的學生而言，可能更少。因此教師必須對此一轉化現象加以了解，方能掌握學生的學習狀況。

##### 2.教師應詳細分析學生對每項學習所需時間

教師在進行某單元教學前必須就教材的特性、學生先前學習經驗、理解能力及個人的教學品質加以分析，供安排學習時間之參考。

##### 3.教師應提供足夠的學習時間，並激發學生的學習動機

學習程度是所費時間除以所需時間，而所費時間由分配時間與毅力構成，因此教師在活動轉換方面應注意以下幾點：

- (1) 對低年級的學生給予細步化的指示，如不要只說『準備吃飯』，應改爲「清理桌面、安靜坐好、一組一組去拿午餐」等三次指示。
- (2) 以團體競賽方式，鼓勵有序的轉換，如：「看哪一組最快、最安靜」
- (3) 將前後兩種活動明確劃分清楚。例如：教師可要求將前一活動相關的東西收好，再開始下一個活動。
- (4) 建立活動轉換的慣例。如：教學活動結束時，學生自動將桌面清乾淨，然後趴在桌上。

##### 4.時間管理的策略

###### (1) 一般的策略

- ①教師應該要求學生出席和準時

一般做法：間歇性的增強；有系統的追蹤計劃。

特殊情況：教師協助父母建立例行公事。

- a. 拿出隔天到校可穿的適當衣著。
- b. 使用鬧鐘。
- c. 吃一頓健康和輕鬆的早餐。
- d. 在早晨不看電視。

Marley Middle School 發展的有助於記憶的自我監控內容和檢核表

Take It Easy ; Be Happy 策略

T 確認帶了應該帶的用品

A 確定今天要上的科目

K 知道今天一天的課程表

E 對自己有所期待

It

E 是否吃了一頓豐盛的早餐？

A 今天要上什麼課？

S 所有的材料都帶齊了嗎？

Y 有沒有帶午餐的費用？

Be

H 完成、檢查和帶家庭作業

A 如果不明白時請求幫助

P 帶書包

P 告訴父母或監護人有關你的學校生活

Y 晚上好好休息，一天至少睡足 8 小時

#### (四) 合作教學

使用合作學習方式，有利達成學生學習和社會互動機會。在實施合作學習時，要仔細考慮每組成員的組成，讓每組成員有不同的組成因素，組成一個異質小組以準備合作學習，是讓障礙學生參與此類合作學習的一個重要步驟。除考慮學業表現之外，還要考量缺席情況、社交關係、性別、動機及障礙程度等因素，教師必須將學生安置在特定的小組，使每一位成員均能發揮所長，此外每一個人的貢獻都是同等重要，也有同儕的支持。

Slavin (1987) 認為合作學習有三個中心概念：

1. 小組獎勵，只要小組達到一預定的目標，便能得到獎勵。



- 2.強調個人的績效責任，小組的成功與否需依賴每個成員的學習表現而定。
- 3.有相同的成功機會，每個人均能表現得較以往進步，為個人及小組獲得獎勵。

這些概念對於特殊需要學生回歸至普通班，具有相當的功效。此外，合作學習有下列幾項優點（Foley，1997）

- 1.合作能促使計劃的進行、評量和修正成為必要的，以確保融合安置的成功。
- 2.合作能鼓勵及滿足普通班內所有特殊需求的障礙學生和正常學生。
- 3.合作能提供具有高技巧的同僚人員專業的支持。
- 4.合作能使個人從參與中得到專業的成長。
- 5.合作能幫助老師獲得技能、知識及其他老師的專門技術。

透過相互間的合作，普通班老師及特教老師能帶來較多的概念及經驗，幫助學生成功的學習。經由合作，老師能利用彼此的技巧相互幫忙，提高學生學習效果。

### （五）同儕學習

同儕指導，就是運用同儕間相互幫助，彼此討論課業、分享學習經驗和疏解學習焦慮。其教學方式與精神，與我國預計實施之『國民教育階段課程綱要』中『尊重、關懷與團隊合作』、『表達、溝通和分享』、『獨立思考與解決問題』的精神，以及目前國小所推動的小班精神教育中『建立合作學習的環境』的教學方式頗為一致。同儕支持系統是普通班裡，針對障礙學生所能提供的最佳協助之一，因為障礙學生通常較信賴普通學生的協助，這些支持符合於目前個別化教育方案，滿足所有學生的需求。同儕支持的教學分為：夥伴學習、同儕指導和合作學習等三種方式。

當在實施同儕支持時，學校人員必須切記，在某些情況下，這些方法可以應用得很好，同儕提供的支持或學生本身的自助都能促進學習的效果。因此，教師若能運用同儕交互指導進行教學活動，除了有助於提高教師教學效果以及高低不同程度學生的認知發展與學業成就，也有助於建立融合班級裡相互支持合作的良性氣氛與健全學生的學習態度。

## 三、常規輔導

班級常規輔導：班級常規主要是在規範班級學生的行為，使班級的自治活動得以順利進行，其主要包括常規管理和行為問題的處理。

### （一）常規管理：生活公約的制定、獎懲制度

在常規管理方面，要注意如何增加學生良好的行為，決定對學生什麼行

為需要被增強；在這個過程中教師可直接告訴學生，或是可以透過學生自己討論來決定。在選擇有意義的增強時，要能在教室內實施；對於學生行為表現適當時，應立即給予增強；對於表現較差的學生能提供更多元化的活動使其表現合宜的行為；此外，讓學生在班上有學習別人正確行為的機會。Sugai & Horner（1994）對於融合教育的有效常規管理，必須注意以下幾點：

- （1）針對所有學生，但特別是具有嚴重行為問題者，要加以注意。
- （2）所要求的行為要能符合普通教師和特殊教師的標準。
- （3）要重視學生所產生的問題，以及所採取的相關策略。
- （4）應重視正面的、有用的行為支持系統和技術。
- （5）對學生要進行追蹤活動，以了解教導技能是否繼續使用和產生類化。
- （6）採取同儕相互發展行為管理模式。
- （7）注重有效的學業、社會行為的教學與管理策略。

## （二）行為問題處理

兒童偏差行為，也如同良好行為一樣，都是經過長期塑造而成，等到老師或父母發現需要改進時，已經孕育一段長時間，偏差性質已經相當牢固。可是一般家長或老師往往忽略這項重要關鍵，恨不得馬上改善，因此，會將兒童所要改善之不當行為的標準訂得很高、很嚴格，半點也不通融，形成雙方對立的局勢。

實際上一位稱職的老師，在面臨此種情形時，如果能發揮一般同理心，能思考下列兩點：

- （1）有些偏差行為的後果尚可忍受，尚未傷及同學，也未干擾教學。此時可採用妥協原則，要求合理的行為標準即可。
- （2）有些偏差行為的後果的確不能忍受，它會影響同學，影響教學。但這種行為積重難返，不易馬上改正，若能採行漸次改善的方法，將可發揮教育效能。

對於違反規則的處理，必須立即且一致的處理，執行不同的訓練技巧以便有效地處理不適當行為。學生若有特別的需求，在教室內必須透過系統教導、行政管理與社會規範的指導。適當地呈現合理的教室規則，對於安置在普通班中有特殊需求的學生是有助益的。

另外在行為問題處理上，也要考慮以下幾點因素：

- （一）技巧訓練：學生是否需要社交技巧訓練？學生是否需要個別諮商？
- （二）行為管理：學生是否需要一個增強系統、支持訊息與正確選擇的行為

管理計劃？

- (三) 自我管理：學生是否會使用目標行為中的自我監督？
- (四) 同儕支持：同儕是否會協助監督或改正行為？同儕是否會幫忙作筆記？
- (五) 擴大教室系統：教師是否會在教室中提供一個偶發事件的互助團體？

#### 四、班級行政經營

班級行政經營：班級活動猶如一個小型的機構，內部有許多行政工作需要處理。(一)以橫的內容而言，根據吳清山(民 83)的看法，班級經營包含班級教務、班級訓導、班級輔導及班級總務。(二)以縱向而言，班級行政需要完整的管理理念。茲分述如下：

##### (一)班級經營—橫向工作

- 1.班級教務工作的經營內容含：學生的學籍管理；班級教具、圖書的管理；教室的佈置；學習成果的考核及展示；課表編排以及課程設計；教學計畫、教學評量等。
- 2.班級訓導工作的經營內容有：幹部的選拔；團體紀律；群性及個性的兼顧；急難救助與安全教育。
- 3.班級輔導工作的具體做法有：資料充分保密；教師是催化角色；確立輔導優先次序；積極吸收輔導知能；各處室與各科教師之間的協調配合。
- 4.班級總務工作的經營內容有：觀念的溝通與規範的建立；經費的多元籌措與計劃運用；公物的榮譽出納與責任維護；人員的邀請、接待與感謝。

綜觀上述班級行政事務；經緯萬端、交錯複雜，堪稱學校具體而微之經營。

##### (二)班級經營—縱向工作

以縱向而言，班級行政事務也是一項管理的工作，內容包含計劃、組織、溝通、領導及評鑑的歷程。說明如下：

- 1.計劃：教師與學生決定「應做什麼、何時完成」。
- 2.組織：學生的編組、幹部的工作執行都為達成班級的各項目標。
- 3.溝通：教師、學生、家長三者間的溝通，以利班上目標的順利完成。
- 4.領導：教師的領導風格、幹部間的互動，皆會形成不同的班級型態。

5.評鑑：對班上教務、總務、訓導、輔導的評量回饋，提出檢討措施。

### 第三節 融合教育下成功的教學規劃要素

#### 一、教師的個人素養

蔡明富（民 87）認為融合下的教師應有以下素養：

- 1.專業的能力。
- 2.人員的信心。
- 3.同事的尊敬。
- 4.專業的熱忱。
- 5.尊重同事們的技巧及其貢獻。
- 6.有良好的溝通及解決問題的技巧。
- 7.個人對專業成長的渴望。
- 8.對新知的開放及包容。
- 9.有效的組織技巧。
- 10.先前和其他人共事的經驗。
- 11.當需要時，願意在這個過程中投注額外的時間。
- 12.每週和同事訂定計劃。
- 13.自願參與協同教學。

而在處理行為上，庫寧（民 79）認為教師需有以下的能力：

- 1.了解教室每個角落中任何時間發生的事情，且能把這些訊息傳達給學生。
- 2.能同時處理多項問題。
- 3.在偏差行為變得更嚴重前就應予以糾正。
- 4.能夠引發及維持流暢而一致的課程進度。
- 5.使學生時時警惕及提高其責任感以維持團體的注意力。
- 6.讓學生感受到學習的進步，使課程富挑戰性、多樣性，以免學生對課程感到厭煩。

## 二、溝通策略

師生在班級社會中，各有職分，彼此有所期望：期望和諧一致，則師生關係良好，否則會產生衝突的現象。溝通是營造良好師生關係的管道，藉由相互溝通，師生可以進行意見交流、聯絡感情、了解彼此的期望、消除衝突，使學生在愉快的氣氛中進行各項學習。教師可以利用聯絡簿上的自我反省欄、備忘欄、設立心橋信箱、或是透過班級慶生會、下課等場合，定期、不定期的與學生進行溝通。爲了使師生溝通順利，教師應先了解學生的心理狀況和需求，對每位學生抱持合理的期望，同時積極建立融洽的班級氣氛。

曾端真（民 85）列出五種溝通障礙與改善之道：

### （一）了解師生溝通的障礙

溝通的歷程受五大種主要元素影響（曾端真，民 85）：情境、參與者、訊息、管道、干擾。

- 1.情境：師生之間的身體距離、座位的安排、溝通時間及溝通時的心情和感覺。
- 2.參與者：教師和學生的文化背景、知識和表達技能。
- 3.訊息：分享雙方的想法和感覺，是由語言和非語言的訊息所組成的。
- 4.管道：人能經由五種知覺感官：耳、口、面部、表情、姿勢和動作傳達訊息。
- 5.干擾：環境中的景物、聲音或其它刺激物會干擾雙方的溝通。某些特殊學生在溝通時，容易受外界干擾而分心；另外內在心思如果沒有集中精神在談話主題上，也是一種干擾。

### （二）改善師生溝通的障礙

以下是 Ginott (1972) 所提供有助師生和諧溝通的建議：

#### 1.理性訊息的用語表達

教師用語應對事不對人，接納和承認學生的感受。例如有兩位學生破壞教室安靜的規律。

理性訊息：「現在是安靜的時間，需要保持安靜。」

不理性訊息：「你們兩個太過分了，根本不考慮別人在做什麼！」

教師對學生反應的方式，可以顯示出他們對學生的看法。這些反應可能建立或毀壞學生的自我概念。有效能的教師其處理方式是指出事實，讓學生自己判斷他們的行爲。

#### 2.表達憤怒

教學是艱鉅的工作，疲勞、挫折感、衝突等難免會使教師憤怒。大部分的人都期待教師是聖人。然而 Ginott(1972)認為這種期望是自欺欺人的，教師不應該否定情感，而是要尋求一種合理的表達感受方式。建議教師在表達憤怒時應注意以下三項：

(1) 應用第一人稱

例如「我很生氣」、「我很失望」；而非攻擊學生，例如「你太壞了」。

(2) 以身作則

示範正確的表達情緒方式，清晰而肯定的提出要求。

(3) 藉機會增進學生表達情緒字彙的能力

因為當事情發生的這個時刻，學生的注意力全放在教師的身上，可經由模仿而學習。

### 3.邀請合作

在活動前先和學生約定一些規定，避免用直接命令、強人所難的方式，因為這樣易引起敵意；邀請合作可間接訓練學生獨立自主的能力，能漸漸不依賴老師的引導和推動。

有關融合教育的班級經營之建議如下：

- (1) 教師在班級經營時，勿過於側重學業成績，須兼顧統整的學習生活全面性的管理，有效的經營班級組織，營造和諧融洽的班級氣氛，以增進同學間互助合作的精神，俾能齊心協力爭取團體榮譽。
- (2) 教師須體悟，對班級經營所做的種種決定，主要是出自於對教學順暢以及教學品質的考量，而不是為了控制學生的行為。
- (3) 結合學校傳統教學既有的教學資源，並善加利用網路教學新科技，創造一個有彈性的班級經營環境。

劉真（民 84）在『教書匠與教育家』一文中，簡單地把教師分成教書匠與教育家兩種，教書匠至少要有法定的教師資格、豐富的教材知識、純熟的教學方法和專業的服務精神，要達到這種水準，也要有相當的智慧、訓練和經驗。而教育家的教學態度，在對象上是以「人」為重心，於言教之外更重身教，對教育工作內心感到非常快樂，其發生的影響是久遠的。因此，身為教育工作者，應鼓勵自己從做一個很好的教書匠為起點，不斷的充實精神修養，使我們的教育品質具備慈母般的愛心、園丁般的愛心、教士般的熱誠和聖徒般的懷抱，才能成為社會普遍尊敬的教育家。

## 參考書目

- 王文科 (民 85): 有效的班級經營模式。教育實習輔導季刊, 2 (3), 3-9。
- 方德隆 (民 83): 班級經營的理論模式及有效策略。
- 石美鳳和陳冠杏 (民 89): 結構性教學在啟智班班級經營之應用。國小特殊教育, 29, 22-28。
- 朱文雄 (民 81): 班級經營。高雄: 復文出版社。
- 吳宗立 (民 87): 班級經營的內涵與策略。國教天地, 129, 49-54。
- 吳明隆 (民 89a): 班級經營與教學新趨勢。台北: 五南出版社。
- 李春芳 (民 82): 班級經營的策略---快樂的一天。國立屏東學刊, 7 (1), 49-69。
- 李錫津 (民 87): 談情境知覺與班級氣氛。班級經營, 3 (1), 45-48。
- 周崇儒 (民 86): 談班級經營的策略。教師之友, 41 (2), 22-29。
- 教育廳 (民 84): 班級經營---理論與實際。台北市: 台灣省政府教育廳。
- 單文經 (民 87): 教學活動的組織與管理。載於黃政傑主編: 班級經營—理念與策略 (75-111 頁)。台北市: 師大師苑。
- 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, 349-380。
- 鄭新輝 (民 85): 讓學習更有效。班級經營。班級經營, 1, 32-38。
- 劉真 (民 84): 教育家的智慧。高雄市: 遠流出版社。
- 劉緬懷 (民 83): 班級行政經營。載於吳清山主編: 班級經營 (93-138 頁)。台北市: 心理出版社。
- C.M. Charles (金樹人譯) (民 83)。教室裡的春天。台北市張老師文化 (原作者出版於 1992 年)。
- Curwin, R & Mendler A (1990). **We repeat let the bejer Education Leadership**, 46(6), 83.
- Etscheidt, J. (1996). **Teaching Exceptional students in Your Classroom**. Boston: allyn and Bacon.
- Faley, M. A. (1995). **Inclusive and Heterogeneous School: Assessment, Curriculum, and Instruction**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Fullwood, D. (1990). **Chances and Choices: Making Integration Work**. Baltimore: Paul H. brookes Publishing Co.

- Ginott, H (1972). I am angry ! **Today's Education**, **61**, 23-24.
- Slavin, M. (1987). **Including students with special needs: A Practical Guide for Classroom Teachers**. MA, Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A., (1995). **Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings**. Boston: Allyn and Bacon.
- Weigle, K. L. (1997). Positive behavior support as a model for promoting educational inclusion. **Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps**, 22(1), 36-48.