

看見每個孩子的亮點---國小普通班教師融合教育的理念與經驗

吳佳蓉

國立臺灣師範大學特殊教育學系博士生

摘要

本研究以質性研究採半結構式訪談法，訪談一位任職於臺中市某國小普通班之教師，探討其融合教育的理念與經驗；研究結果如下：

(一) 國小普通班教師融合教育的經驗：

1. 嘗試瞭解普通班教師與資源班教師的角色，達到最佳合作模式
2. 從困難中學習釐清問題、清晰表達與傾聽意見

(二) 國小普通班教師融合教育的理念：

1. 看見每個孩子的亮點
2. 賞識每個孩子

(三) 國小普通班教師融合教育困難的因應策略：

1. 保持正向態度
2. 成立志同道合的團隊與設定學習楷模

期盼藉由此研究，提供國小普通班教師正向教學策略，提升國小普通班教師主動參與融合教育的意願。

關鍵字：敘事研究、融合教育、班級經營理念

壹、緒論

一、研究動機

西方國家 1960 年代開始，身心障礙學生之受教權逐漸受到重視，各國開始關注常態化、反隔離、回歸主流的訴求，1990 年美國所訂定「身心障礙者教育法案」(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA)，以零拒絕、最少限制環境的理念，使身心障礙學生能回歸主流教育，能與非身心障礙學生一起學習。1994 年薩拉曼卡宣言帶動了融合教育的趨勢，而臺灣的特殊教育也深受影響，強調學校應該為所有學生提供服務，並提供適切的策略以滿足身心障礙學生的特殊需求。

臺灣隨著融合教育的推動，就讀國民中小學普通班接受融合教育之身心障礙學生的比率提高，第一線-普通班教師扮演著極為重要的角色。楊坤堂(2003)指出在融合教育的趨勢下，普通班教師受到的衝擊最大，但普通班教師卻往往是融合教育成功與否的重要關鍵。但普通班教師是否具備特教相關專業知能、是否做足準備呢？Williams(1990)指出一般教師在師資培育課程中若曾修習過相關特殊教育課程，較能認同融合教育的重要性，也能肯定自身班級經營能力。然而，即便在師資培育課程或是在職訓練中曾修習過特殊教育相關課程的教師，未必能做好滿足身心障礙學生需求的準備(York & Reynolds, 1996)。

國外學者研究指出，已有相當高比例的普通班教師支持融合教育的理念，但僅有少數的教師願意主動安置身心障礙學生在其任教的班級中

(Scruggs & Mastropieri, 1996；Kavale, 2002)；而國內研究也發現，普通班教師對於接任有身心障礙學生之班級會感受到焦慮、逃避、無所適從等消極態度，部分教師不會主動表達想擔任融合班教師，探究其原因，在同年級身心障礙學生數的平均分配考量下，每班安置的身心障礙學生類別及障礙程度不一，在帶班的過程中，除需考量全班整體性外，還需顧及學生的行為問題及個別差異，在班級經營及教學成效上因而敢感到疲憊、無所適從，甚至認為增加了額外的工作量及負擔(邱上真，2000)。

國內近十年研究大多以某一類別身心障礙學生融合教育之探究或是普通班教師參與融合教育的困境、態度等議題，然而就以現場普通班教師之質性敘說之研究較為罕見，研究者認為若能從具備特殊教育與普通教育教師之教學經驗中，深入探討其班級經營經驗、融合教育的理念與教學信念，必能從中獲得正向教學策略；T 老師服務於臺中市某國民小學，擔任集中式特教班教師 2 年、不分類身心障礙資源班教師 4 年，102 學年度起擔任普通班導師至今；而 T 老師正是符合上述特質之教師，因此研究者想藉由質性訪談深入瞭解其普通班融合教育的理念與經驗，並依據研究結果與發現，提出結論，供相關教育人員參考。

二、研究目的

基於上述研究動機，本研究主要目的試圖藉由深度訪談的方式，回答下列問題：

(一) 國小普通班教師融合教育的經驗。

(二) 國小普通班教師融合教育的理念。

(三) 國小普通班教師融合教育困難的因應策略。

貳、文獻探討

一、融合教育的意涵

過去世人以排斥、摒棄、忽視的態度對待身心障礙者，對其稱呼也趨向於歧視性字眼，例如：「聾子、瞎子、白癡」，而教育是安置於私人或宗教團體所設置的養護機構及特殊學校，無法如同一般學生可以接受義務教育，因此，1960 年代開始，學者及身心障礙兒童之家長以「反隔離」、「反機構化」、「常態化」為訴求，爭取身心障礙學生回到主流環境接受教育，使其不與現實社會有所脫離，此舉也促成了美國 1970 年代的回歸主流運動(main streaming)，強調身心障礙學生應回到普通教育中學習，1975 年美國聯邦政府透過立法在全體殘障兒童教育法案(Education for All handicapped Children Act, EAHA,P.L.94-142)94-142 公法中提倡零拒絕，強調政府必須保障所有身心障礙學生都能接受免費且適切的公共教育，並提供最少限制的環境(least restrictive environment)，將身心障礙學生安置於最少限制的環境中，使身心障礙學生能接受符合其需求及適性的教育環境，促進身心障礙學生與非身心障礙同儕互動，減少長期隔離所帶來的負面影響(Gable & Hendrickson,1993；陳麗如，2007)。1986 年 Madeleine C. Will 提出「普通教育改革」(The Regular Education Initiative, REI)，強調普通教育和特殊

教育並非為兩個不同的系統，而是普通教育應包含特殊教育，身心障礙學生在回歸主流教育安置下，由普通教育教師與特殊教育教師合作，並透過調整普通教育的方式滿足身心障礙學生其特殊需求，讓身心障礙學生能在最少限制的環境中，接受適性的教育(Harkins, 2012)。

因著上述的教育改革運動，融合教育(inclusive education)於 1990 年代應運而生。1990 年美國訂定「身心障礙者教育法案」(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA)，規定各州政府必須對身心障礙學生提供和同年齡學生相等的教育，亦即州政府必須對州內 6 歲到 17 歲的全體學生提供公立教育(包含身心障礙學生的特殊教育)，且該州教育法令若對 3 歲到 5 歲學前兒童提供學前教育，則州政府也必須對 3 到 5 歲階段的身心障礙兒童提供學前特殊教育(Ruesch,1996)，此法案的訂定確保每個學生(3 至 21 歲)都能獲得免費而適當的公立教育，也明定身心障礙學生所接受的特殊教育、相關服務與安置環境均需配合學生的特殊需求(李慶良，1999)，因此，IDEA 帶動了融合教育的實現，可以說是融合教育的重要里程碑。

融合教育的定義歸納為以下幾點：

1. 普通教育和特殊教育並非為完全平行的兩個系統；
2. 融合教育是一種增進所有障礙學生在普通教室學習的教育方式；
3. 融合教育指的是特教老師走向孩子，而不是孩子走向老師；
4. 融合是一種統合的過程，使大多數身心障礙學生能進入普通班成為普通班的一份子；
5. 完全融合比融合更進一步，不分障礙輕重均能進入普通班級中(吳淑美，

2004)。融合教育的主張分為「融合」與「完全融合」，前者強調去除特殊教育的隔離安置，後者強調整個教育的包容性，強調去除標記、特殊教育和特殊班，強調所有學生不分障礙程度應全時程的安置於普通班級中(陳麗如，2007；洪儷瑜，2001)。廣義而言，融合教育係指所有身心障學生能融入普通班中，藉由調整過後的學習目標、教材教法、評量及相關資源、支持系統的協助下，能和同儕在相同的環境中互動、學習，參與學校或社會活動。

二、臺灣融合教育的發展

1994 年聯合國教育科學暨文化組織於世界特殊教育會議後發表薩拉曼卡宣言(The Salamanca Statement)，提出每個孩子都有接受基本教育的權利，而特殊需求的孩子更需進入普通學校學習，不應被安置於特殊學校、特殊班或在學校中某時段被抽離，融合學校的基本原則就是所有學生無論任何地點、任何差異都能一同學習；在融合學校裡，學校必須提供適當的課程、教學策略、資源使用等，來回應學生不同需求(呂依蓉，2016)。

洪儷瑜(2014)指出臺灣融合教育的發展現況與薩拉曼卡宣言的主張相似，三次修法反應出臺灣推動特殊教育走向融合的變化，民國 73 年(1984)臺灣第一個特殊教育法通過，臺灣特殊教育朝向法制規範期，明文規定設置特殊教育學校(班)，提供身心障礙學生基本受教權，然而，身心障礙學生入班必須依其鑑定結果，按身心發展狀況及學習需要，輔導其轉入其他教育學校(班)或普通學校相當班級就讀，而非能依學區就讀。民國 86 年

(1997)特殊教育法大修法，強調「第十三條各級學校應主動發掘學生特質，透過適當鑑定按身心發展狀況及學習需要，輔導其就讀適當特殊教育學校(班)、普通學校相當班級或其他適當場所。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。直轄市及縣(市)主管教育行政機關應每年重新評估其教育安置之適當性。」此次修法，學校在主動發掘、提供鑑定及最少限制之適性安置扮演極為重要的角色；隔年所頒佈之施行細則亦將安置型態、身心障礙學生接受資源班服務及就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法納入法令中。民國 98 年(2009)所修訂公布的特殊教育法第 18 條，將前次法令的身心障礙學生教育安置的最少限制環境之原則，改以「融合」取代之，「第十八條(特教服務措施之提供及設置)特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神。」臺灣從此進入以融合教育為主的特殊教育(于承平、羅清水、林俞均、王菊生，2013)。

從民國 86 年至今，融合教育在臺灣已 19 年，張蓓莉(2009)研究指出 1999-2009 年就讀國民中小學之身心障礙學生以安置於資源班與普通班加間接服務的比率最高，巡迴輔導者逐漸增加，而集中式特教班的比例逐年下降。研究者整理 2009-2016 學年度就讀國民中小學身心障礙學生安置情況，接受融合教育學生之融合率逐年增加，從 2009 年的 84.20%到 2016 年的 88.84%，9 年間提升了 4.64%，由此可觀之，將近九成的國民中小學之身心

障礙學生已安置於普通班中接受相關特教資源服務，亦即臺灣的特殊教育已逐漸達到融合教育的精神，讓多數

的身心障礙學生能獲得適性化、個別化、社區化、無障礙及融合的教育。

表 1 2009-2016 學年度就讀國民中小學身心障礙學生融合率

學年度	集中式特 教班學生 數(人)	分散式資 源班學生 數(人)	巡迴輔導 學生數 (人)	接受特教 服務學生 數(人)	總計(人)	接受融合 教育之學 生數(人)	融合率 (%)
2009	9556	34174	5007	11750	60487	50931	84.20%
2010	9386	35639	4956	11932	61913	52527	84.84%
2011	9085	38777	4579	11244	63685	54600	85.73%
2012	8748	40328	5228	9617	63921	55173	86.31%
2013	8250	42549	4735	9150	64684	56434	87.25%
2014	7792	44249	5313	7896	65250	57458	88.06%
2015	7462	47567	5147	7941	68117	60655	89.05%
2016	7040	45777	5203	5045	63065	56025	88.84%

資料來源：研究者整理自教育部特殊教育通報網

參、研究方法

一、研究方法之選取

為了深入探討國小普通班教師融合教育的理念與經驗，本研究採用質性研究為研究方法，於自然互動的情境下，透過半結構式訪談法進行深入訪談，以利蒐集到最真實且豐富的資料。

二、研究對象

本研究採取立意取樣之方式，選取班級中有身心障礙學生之國小普通班導師；本研究之 T 老師曾擔任國小集中式特教班教師 2 年、不分類身心障礙資源班 4 年，102 學年度起擔任普通班導師至今。

三、研究工具

在本研究中，研究者擔任多元的研究者角色：訪談者、文字轉錄者、資料分析與研究結果撰寫者，如此以

確保資料蒐集的一致性。

在正式訪談之前，初步擬出訪談大綱，內容包括：從特教教師轉任普通班教師之原因、與學生互動之經驗、資源班學生融合之經驗、班級經營理念、與教學團隊分享等。研究者並於訪談之前詳細告知受訪者本研究之研究目的、訪談日期、時間、錄音、化名、保密等相關事宜。

訪談時，為了確保訪談內容的完整性，避免有所遺漏，訪談時會使用錄音筆錄音，並於訪談結束後，隨即備份至電腦中，以防錄音資料有所損毀。

四、資料分析

訪談結束後，研究者會將訪談內容轉錄為逐字稿並進行編碼。編碼方式為：「受訪者－資料來源－逐字稿行數」，「T」代表受訪者、「i」代表資料來源為訪談，例如：「T-i-24」代表訪

談之逐字稿第 24 行。

資料整理與分析，依下列步驟進行：1.將訪談內容轉錄成逐字稿並進行編碼；2.將逐字稿中相互關聯的內容群聚，發展出核心主題並命名。

五、研究信效度與研究倫理

訪談前，研究者詳細告知受訪者本研究之研究動機及研究目的，在徵得受訪者同意後，才進入訪談。訪談過程中，研究者保持中立，不添加任何意見，並將內容重點摘記，如遇不清楚之內容，研究者會詳細詢問釐清，訪談內容忠實呈現於逐字稿中。

研究者於逐字稿謄寫完畢後，為了避免研究者資料分析時，涉入個人觀點及詮釋偏頗，邀請受訪者進行內容檢核，共同確認逐字稿之正確性及完整性。在資料呈現上，受訪者之真實姓名以化名的方式呈現，並對於受訪者所提供之相關資料均詳實呈現，以確保研究之真實性。

肆、研究結果與發現

【轉任普通班的契機】

T 老師在集中式特教班、資源班任職 6 年後，因為學生的一句話：希望您成為我普通班的老師，加上自己喜歡不斷地學習與挑戰，想要再更深入的瞭解普通班的教學模式、師生互動的情況，因而離開任教多年的特教班，轉任普通班導師。

有一天有個孩子對我說：「老師，如果你是我普通班老師，該有多好？」從那時候開始有了這個念頭(從特教班轉到普通班)。然後，又因為我們特教要開始九年一貫的新課程，我發現我對普通班九

年一貫的課綱不是很熟，所以想藉這個機會可以瞭解(T-i-24)。

T 老師認為在實際進入普通班教學現場後，才能以更多元的面向與觀點，看待學生的問題，也能依據學生需求、配合普通班運作模式，提出具體且適切的解決方式，以利於自己能夠在與普通班老師談論學生的情況時，能更具同理心，而非僅是單向性的提供意見或期盼普通班老師配合。

資源班老師必須要跟普通班老師互動、溝通、合作，可是很多時候我覺得位置不同、看法也不同，而我比較想瞭解他們需要的是什麼，而不是主觀覺得他們需要什麼，這樣才能真正的幫到那個孩子，如果可以瞭解普通班的樣貌是怎樣，我也比較好著手幫助孩子，而且我也不想再幫孩子的同時也增加普通班老師的困擾，因為真的要合作才能幫到忙，不然就會變成我這邊提出的建議，到他那邊變成放水流(T-i-16)。

【融合教育的困境】

每天都有新的挑戰、新的問題，有時候是學生的行為問題、有時候是家長溝通的問題，還有一些瑣碎的級務，我都不會把它當作是挫折，因為每一個東西都是新的，每一個東西都是我在學的，所以我不是在表現，如果我是用表現的態度來看，我就會覺得我做得不好，會有挫折，可是我不是在表現，我還是在學，所以我覺得沒有什麼做不好，因為我都是盡力在做，如果別人跟說我做

不好，那就是修改調整，因為我沒有做過(T-i-36)。

轉換跑道對於一個特教老師來說有許多需要重新學習的地方，同樣是教學，但在特教班的部分比較偏向於小班且個別化，教學內容與方式也偏向操作性與精熟為主，學生數少、家長少，可以密切的與家長聯繫學生在校情況；相較之下，普通班在學生眾多下，與家長的聯繫必須花較多的時間，也必須面對班上情緒障礙學生所「製造出來的問題」。

T 老師並不把這些「問題」，當作是燙手山芋，她用正向積極的態度面對，認為每件事都是新的學習，因為是學習就會有做不好的地方，只需要再重新修改調整就好了；正向積極的態度，讓她可以隨時保持教學的熱誠，不會因學生家長的問題、繁忙的級務等影響其教學心情。

【融合教育的理念】

我還蠻喜歡雁形理論，我覺得沒有誰是永遠的領導者，大家是互相幫忙(T-i-93)。

我現在每個人不管是什麼樣的孩子我都培養他，像小華(化名資源班學生)，只要他的能力夠，雖然課業表現不好，只要態度是對的，都值得被栽培，所以我們班有很多的楷模，所以在我們班不管是學習障礙的還是情緒障礙的學生，他們都會是小楷模(T-i-100)。

栽培每個孩子，不論孩子的學業成就如何，只要態度是對的就值得被栽培，因此，在 T 老師班上無論是學習障礙或情緒障礙的孩子，在某個領域也會是班上的小楷模，孩子們因此

產生責任感與尊重，不會有排擠的狀況出現。

我會尊重每個孩子的天生氣質，我不會想要把每個人都塑造成彬彬有禮，因為他的氣質就是這樣，就像是生下來是蘋果，你把他雕塑成芭樂也不可能，所以我會給他們這樣的觀念，不需要他們去像誰，其實我們也當過孩子，不希望去跟別人比(T-i-140)。

看見每個孩子的亮點，是 T 老師的教育理念。T 老師認為每個孩子都有他的特色，若要要求全班孩子都要塑造成同一種模式，這樣只是造成更多孩子自我認同的困惑，因此，T 老師尊重每個孩子的天生氣質，以正向的態度來接納每個孩子的異質性。

一塊錢也有它的價值，每個人都有其優勢能力，發現每個孩子的亮點是 T 老師的教育理念，她認為每個孩子都有他的優勢能力，但因為年紀還太小，對自己的個性、能力尚不清楚，因此每天陪伴成長的老師就是指引的明燈，老師一句具體且溫馨的讚美能讓孩子獲得正增強，也能促使孩子以正向樂觀的態度面對人生。正如 T 老師所說的，老師細心的觀察學生，並將其優點放大，孩子就能善用自己的優勢能力，藉由優勢能力的提升，增加其自我能力、成功經驗，正向影響其自我認同。

每個孩子都有他的能力和可以表現的地方，像我之前在資源班，盡量放大幫他找到他的功用、優勢在哪裡；我到普通班，我的工作就是把每個孩子放到屬於他的地方，所以我們班不會有優勢群或是弱勢群，大家都是一樣的，

就像下棋一樣，每個人都有他可以走的路、應該走的路，我就負責告訴他；所以我在普通班的工作就是讓每個孩子自己知道他的優點，所以我們班不會有人特別差，然後也不會去排擠，這樣對整個班的凝聚力也比較強(T-i-54)。

T 老師認為帶領這群孩子就像是下棋般，每個人都有其合適的位置、每個人都有他該扮演的角色、該走的路，老師就是一個好的棋士，將每個人安插到他最適合的位置，指引他走該走的路，不要求每個孩子都走同一條路，這樣做只會阻礙其發展，不能適性揚才。

把每個孩子的優點找到，當你告訴學生這是你的優點，他就會覺得這是他的優點，因為他們其實還不太清楚也很懵懂，很多能力沒有扎根，所以老師必須告訴他：「你這部份很棒、好優秀」，這點類似比馬龍效應，告訴他很棒，他自己就會覺得自己很棒；所以是老師塑造學生的優勢能力，也要給學生表現的機會(T-i-68)。

【班級經營的策略】

我不喜歡我永遠都扮黑臉，像我們班有些人比較強勢的，我就會讓他扮黑臉，譬如說小華(化名)功課(資源班學生)不寫，我就會請他朋友來督促他，這對孩子們來說也是一種學習，以後他如果當一個領導者他要怎麼跟人家溝通(T-i-108)。

帶領班上融合的學生，T 老師善用小團體互相幫助、互相影響的力量；T

老師有資源班授課的經驗，明白知道部分孩子在課業落後下，學習意願會越來越低落、容易放棄，T 老師善用小團體互相幫助、互相影響的力量，讓需要較多協助的孩子能夠獲得同儕的支援、也讓其他孩子能學習互助與包容，因此，班級中每個人的優勢能力能互相提升，缺點則能互相提醒改進；而這過程同時也能訓練孩子們的溝通能力，在溝通中，孩子們能學習具體明確的將所欲表達之意傳達給對方。

有一次，有個孩子有情緒障礙，有一次全班整隊要帶去科任教室，他拿直笛把前面同學的背打了兩下。我馬上幫受傷的孩子拍照，列印照片給他，然後跟他說：拿回去給爸爸看，然後去驗傷，當然我有先打電話先告知雙方家長。打人的孩子就有被嚇到，他太天真了，做任何事情沒有想到要負責，我就藉這機會，讓他知道只要動手，別人就有證據，就有資格告你。之後，我就跟打人的爸爸說這孩子情緒控管還有進步的空間，不是教不會，我們需要時間教他，教他是我的責任，但我需要爸爸的配合……(T-i-183)。

T 老師也妥善的「運用」每次所發生的「好事」，她認為學生發生問題、製造麻煩是件「好事」，因為這代表著她能藉由這件事讓全班學生引以為鑑，避免重蹈覆轍；也能利用這機會讓她能夠更清楚知道班上幾位融合的孩子們的個性、及該如何引導他們抒發情緒及衝動，加上平日的觀察，孩子們行為背後動機、原因，T 老師結合運用同儕、家長的協助，讓情緒障礙的孩子們能夠為自己的行為負責，也能夠學習情緒管理，並使用正確的

方式與人互動；且為了避免學生對身心障礙學生產生排擠與標籤的觀感，T 老師也會利用機會教導學生們互助與尊重，讓每個人都能看到彼此的優點與不足，互相幫忙、一起成長。

【外部支援】

T 老師透過教學楷模的經驗分享，讓自己不斷的吸收新知、調整教學方法，也以楷模為標竿，除了學習他們的教學創意外，更從楷模身上學習到對教育的熱情、熱忱。

張輝誠和溫美玉，我覺得他們兩個很難得，就是其實年紀也不小了，教學歷練跟年資都那麼深了，還那麼保有熱情，因為我覺得教育需要熱情，因為社會不斷地在變、資訊不斷地在更新，他們能夠不斷地與時俱增，我覺得很厲害，就是不會因為教久了成為一個模式或是習慣，我覺得這部分很值得學習(T-i-221)。

一群擁有相同教育理念、志同道合的夥伴也是 T 老師可以永保教學熱忱的方式之一，遇到學生棘手的行為問題時，透過各自的專長與帶班經驗，團隊成員共同分析討論，目的在於能在最短的時間內找到孩子們需要協助的地方，讓孩子們能在尊重與接納的心態中，獲得支援。

在教育理念上我們比較貼近，比較以學生為主，這部分就讓我們容易凝聚在一起。我們是用分享的方式，還有就是我們本身的人格特質、學習養成的過程中，慢慢的塑造出我們對教育的想法、「你覺得教育應該是什麼樣子」這個理念我們是很像的，所以就

很容易分享，因為我只要講什麼，大家就懂，可能背景理念大家都相似，大家一起就比較有共同努力的方向，都是為學生好，幫助孩子找到他們的亮點(T-i-209)。

這群教師因著「為學生好、以學生為中心」的教育理念，彼此互相分享、一起進步，共同的願景讓彼此能夠朝著目標邁進，為學生創造更多展現自己的機會、也為學生找到亮點、找到適合自己的道路。

伍、結論

本研究以一位任職於國小普通班教師為研究對象，訪談其融合教育的理念與經驗。主要的研究結果有：

(一) 國小普通班教師融合教育的經驗：

1. 嘗試瞭解普通班教師與資源班教師的角色，達到最佳合作模式

因著學生的一句話，加上想要藉這個機會瞭解身心障礙學生在普通班的樣貌及普通班教師的立場，因此自願到普通班任教。T 老師擔任資源班教師時，深感由於對普通班運作模式不瞭解，因而造成在幫助學生的同時，有可能因為不清楚普通班老師班級經營的模式或是普通班授課的整體考量等因素，提出的合作方式反而造成普通班老師的困擾，或是兩邊無法配合、使不上力的窘境。轉任普通班教師讓 T 老師能以更多元的面向看待學生的需求，在與資源班老師溝通合作時，更能深入剖析學生問題，與資源班教師達到最佳的互動模式，進而協助普通班接受特教服務的每個孩子都能在融合的環境中獲得成長。

2.從困難中學習釐清問題、清晰表達與傾聽意見

普通班教師與資源班教師、普通班教師與行政人員、普通班教師與各科教師及學生家長之間的溝通與合作，在融合教育中佔極為重要的一環，密切的合作、良善的溝通，能在短時間內針對學生的問題做出最適切的建議與幫助；然而，有時因為彼此之間教學理念不合、教學步驟不同調，進而對學生學習亦產生影響，面對這樣的困境，T老師會在教師之間、親師之間教育模式無法配合，亦或學生學習無法達到預期目標時，進行多方溝通、傾聽意見、瞭解原因，以釐清困難點，並進而找到更適切的合作模式，讓學生的學習能更一致。

(二) 國小普通班教師融合教育的理念：

1.看見每個孩子的亮點

看見每個孩子的亮點、協助每個孩子找到優勢能力，是T老師的教育理念。老師的態度也影響著其他學生，在這個班上沒有人會被排擠、不會對誰有特別待遇、或是冷落誰，每個人都有他的優點，學習障礙的學生或許在學習上速度較為緩慢、情緒障礙的學生不定時的行為問題，並不會影響T老師的教育信念，反而是協助這群有特殊需求的孩子找到他們的優勢能力、放大他們的優點，給予更多的機會，增加學習動機提升學習成效。

2.賞識每個孩子

不論孩子的學業成就如何，只要態度是對的就值得當班級楷模，因此班上有各種不同類型的楷模，同儕模仿、影響能力效果最大，T老師善用小團體互相幫助、互相影響的力量，讓

團體中的每個人的優勢能力能互相提升，缺點則能互相提醒改進；如同雁行理論般，在這團體中大家互相幫忙、彼此成長，最後一同達到目的地。

(三) 國小普通班教師融合教育困難的因應策略：

1.保持正向態度

除了專業知能與教育理念外，保持正向態度是T老師至今充滿教育熱忱的主要因素之一，每天每件事T老師都視為是一個新的機會，即便遇到棘手的學生不當行為、親師溝通等問題，T老師均視為是一個正向的學習，而非挫折或是考驗，並善用各項支援、策略，讓他能不斷的保持正向態度與能量，面對各種挑戰。

2.成立志同道合的團隊與設定學習楷模

志同道合的團隊與學習楷模是T老師強而有力的外部支援。一群身份多元卻擁有相同理念的校內教師（有主任、普通班教師、資源班教師、科任老師），每周定時分享彼此的教學現況，並給予回饋，讓T老師可以不斷的調整自己的教學方式，增加教學的彈性和多元外，也進而讓全校教師關注到身心障礙學生的特殊需求，逐步落實全校的融合教育。

參考文獻

一、中文部分

于承平、羅清水、林俞均、王菊生（2013）。我國實施融合教育政策之探討。**教育政策論壇**，16(2)，115-146。

李慶良(1999)。美國一九九七年 IDEA 修正案的研究。**特殊教育論文集-特殊教育叢書 9101 輯**，57-114。

- 吳淑美(2004)。**融合班的理念與實務**。臺北：心理。
- 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。
- 邱上真（2000）。普通班教師對特殊需求學生之因應措施一帶好每位學生：理論與調查研究。行政院國科會專題研究計畫成果報告（編號：NSC89-2413-H-017-004），未出版。
- 洪儷瑜(2001)。**英國的融合教育**。臺北：學富文化。
- 洪儷瑜（2014）。〔特殊教育法立法三十年專文〕邁向融合教育之路－回顧特殊教育法立法三十年，**中華民國特殊教育學會年刊**，2014，21-31。
- 張蓓莉(2009)。臺灣的融合教育。**中等教育**，60(4)，8-18。
- 陳麗如(2007)。**特殊教育論題與趨勢**。臺北：心理。
- 教育部特殊教育通報網（2016）。檢索自
<http://163.21.111.21/STA2/default.asp>
- 楊坤堂（2003）。**學習障礙導論**。臺北：五南。
- International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 201-214.
- Ruesch, G.M. (1996). *Special Education Law and Practice : A Manual for the Special Education Practitioner*. Horsham, PA : LRP Publications.
- Scruggs, T.E., & Mastropiri, M.A. (1996).Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1985-1995.*Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Williams, D. (1990). Listening to today's teachers : they can tell us what tomorrow's teachers should know. *Teacher Education and Special Education*, 13(3), 149-153.
- York, J.L., & Reynolds, M.C. (1996).Special Education and Inclusion.In J. Sikula, T.J. Buttery, T.J., & E. Guyton (2nd Eds.), *Handbook of research on teacher education*, (pp.820-836). New York : Macmillan.

二、英文部分

- Gable, R. A., & Hendrickson, J. M. (1993).Teaching all the students: A mandate for educators. In J. Choate (Ed.), *Successful mainstreaming*,(pp. 2-17). Boston: Allyn & Bacon.
- Harkins, S. B.(2012). Mainstreaming, the Regular Education Initiative, and Inclusion as Lived Experience, 1974-2004: A Practitioner's View. *i.e.: inquiry in education*,1(3), 1-20.
- Kavale, K. A. (2002). Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea.

