

第一章 幕 起

第一節 研究背景與動機

一個夏日的早上十點，學生到位於地下室的自然科任教室上課，我正坐在位於三樓的班級教室內批改著學生的作業，忽然教室內的分機電話響起....，話筒另一端傳來校長的聲音：『張老師，你到保健室一下，學生受傷了』，於是，我馬上趕往位於學校一樓的保健室，一到保健室，看到的是班上腦性麻痺的孩子坐在輪椅上，大聲的哭泣著。身邊站著不斷安慰孩子的家長，及校長、註冊組長。我第一個反應是，現在是怎樣？孩子看起來什麼事也沒有。註冊組長對著我說：「張老師，班上的同學幫忙推這個孩子時，整個輪椅翻倒，結果孩子跌在地上」。校長接著說：「張老師，回教室時要告訴其他同學要小心推輪椅」！註冊組長：「對啊！回去要教其他孩子，以後要小心」！特殊孩子似乎也因為旁邊的人的聲援，也一起指責幫忙他的孩子，他說道：「對啊！都是他把我推倒的，害我去撞到。」身邊的家長未表示任何意見，只是不斷的安慰孩子。當然我能體會家長因為擔心孩子而感到心疼，但是我們是否應該要做的是給予孩子正確的互動觀念而不是一面倒的偏袒。當下我的心裡感受是，幫忙的孩子不知有沒有怎樣？為何你們一直指責其他的孩子，今天這樣的情形，沒人是故意讓它發生的。現在要先做的事，是要教導特殊孩子和普通孩子彼此要有正確的觀念，而不是因為特殊孩子的家長有較好的社經背景而選擇指責其他孩子。我心中因為校長與註冊組長的態度與口氣，怒氣不斷上升，直覺為何會這樣？為何會這樣？這是從事教育者應有的教育觀嗎？有鑑於此，引發個人對於融合理念下行政人員的態度造成教師困境的第一個研究動機。

接著我回到教室，想要瞭解事件發生過程，於是詢問了其他學生與推

倒特殊孩子的學生。結果在詢問的過程中，我發現推倒輪椅的孩子克制著自己不斷發抖的身體，當下讓我覺得很心疼。於是心想我應該要跟特殊孩子的家長談談，讓家長瞭解其他孩子的反應，這也是爲了特殊孩子著想，爲了讓其他孩子以後還是願意幫忙特殊孩子，於是我跟家長聯絡，讓家長瞭解其他孩子的反應。特殊孩子的家長在跟我談過後，也與班上的其他孩子進行對話。家長說：「我並沒有因爲昨天的事情生氣，我們跟孩子還是很謝謝你們平常對他的幫助，希望你們沒有因爲昨天的事情受到驚嚇！」也由於此次跟家長的互動過程，家長的參與與接納態度，觸發了我的第二個研究動機。

接著我覺得應該也要跟資源班的特教老師談談這次事件引發的一些問題點，談過後我們彼此有個共識，應該要讓孩子有個正確互動觀念。於是我們針對這次事件與特殊孩子、其他普通孩子進行對話。另外我也與其他科任教師溝通，希望科任教師在其他課堂上也能用正確的態度對待特殊孩子與普通孩子，也與其他普通班教師進行交流。其中發現，有些教師能肯定融合理念的教育模式，有些卻覺得心有餘而力不足。也有些教師認爲法規不健全，學校行政態度不支持都影響他們對於融合教育的投入。因此同儕教師對於融合教育的態度，也成爲我的研究動機之三。

目前國內大多數普通班級教師仍然得在專業能力不足、教學資源短缺與工作負擔加重的窘境下，硬著頭皮上陣，在有教無類的理想下，首當其衝的便是站在教育前線的普通班教師。因此，瞭解融合教育班教師的工作壓力程度與壓力來源，針對問題癥結，提出具體解決辦法，如何讓「融合」不致流於「混合」，是值得關切的重點（李榮珠，2004）。

從特殊教育發展趨勢來看，爲特殊兒童所提供的服務型態，逐漸從隔離到統合，到目前的融合階段。融合教育在近年成爲各國特殊教育的共識與新的導向（鈕文英、任懷鳴，1999）。

在早期，由於社會大眾對身心障礙者的歧視、摒棄、誤會，甚至害怕

被傳染，因此大部分的身心障礙者都被安置在與社會隔離的環境之中，也正因為隔離的環境無法與一般社會大眾接觸，更加深了一般人對身心障礙者的誤解。美國自 1950 年代以後，由於黑人及少數民族受到白種人的歧視所引發的民權運動，也同時關注到身心障礙者長期受到不公平待遇的問題，因此特殊兒童的安置問題引起廣泛的爭論（郭為藩，2002）。

在現今教育開放改革的年代，教育方針為因應環境的改變而改變，因此；從事教育者，應有更宏觀的眼光以不同的面向去看待不同的孩子，尤其對於弱勢的孩子，教育者應以更寬容的心去接納。且除了弱勢孩子，亦應相對的同理其父母與周圍環境中的其他孩子，其心理層面都是需要被關照的。

國內外的研究皆說明基於人權的考量和人本的關懷，這三十多年來，發展先進的國家愈來愈重視障礙者的受教權和教育品質，更使得特殊教育的型態有了突破性的改變。傳統上，障礙情形較嚴重的學生多被安置在隔離的特殊學校就讀，障礙較輕者則被安置在特殊班。隨著人權理念的逐步擴充，發展先進國家在七十和八十年代之間，逐漸讓原先在隔離的特殊教育環境裡的障礙學生「統合」(integrate) 或「回歸」(mainstream) 到普通學校或普通班級內受教；九十年代後，更強調讓障礙兒（不論障礙程度如何）都能在自然的、不隔離的「融合教育」(inclusive education) 環境裡學習（王天苗，2001）。

美國心理學家 Maslow 曾提出需求層次論：說明人類都有基本的五大需求，即生理需求、安全需求、愛與隸屬的需求、自尊的需求、最高的原則是自我實現的需求，近年來國民福利漸受重視，所以對於身心障礙者的福利也有了改變。相對的，身心障礙者跟一般人一樣，也需要有生理需求、安全需求、希望被愛也希望付出愛、希望有歸屬感，同樣地希望被尊重，更希望自己的努力能被肯定（吳武典、簡明建、王欣宜、陳俊隆，2001；Vash & Crewe, 2004）。

而中國傳統文化乃是透過「正德、利用、厚生」的觀念，來維持社會的穩定發展，因而知識份子的生命實踐，無不是在為人間社會提供可咨遵從的價值規範。在這種不景氣的時代裡，個人生存的環境已非常艱難，加上引領天下之民從實踐之路以獲得安身立命的學術文化活動，已經淪為是非爭執之地，無法發揮其原有之功能。此乃個體生命生存的困境，是吾人所應體認的事實。人生不如意者，十之八九，而這十之八九之事，便是我們所遇之困境（莊鎮宇，2000）。「人雖然不能決定生命的長度，卻可以控制生命的寬度和密度」，每一個人都注定要在自己的機緣和境遇中成長，其所經歷的、遭遇的都不會平白流逝，皆可帶來一些重要的經驗、訊息和機會（張木榮，2003）。

最近十年，我國的融合教育受到國際教育思潮的影響，國內學者研究與民間團體大力的推行，家長與教師的支持及教育改革的迫切需要，加上政府法律的規定，我國特殊教育已朝向融合教育的精神邁進。郭為藩（1985）指出：不論是傳統的人文主義學者，或是現代的社會科學學者，對於人性尊嚴的維護、個體需求的滿足、人類潛能的開發、社會風氣的培養，均極為重視。

而障礙人士是弱勢團體，特殊兒童更是弱勢中的弱勢，因此特殊兒童的教育工作更是艱辛，必須政府、學界、學校及家庭等方面互相配合。也由於特殊兒童進入普通學校的一般班級與普通兒童一同學習，已經是目前世界教育的潮流，有鑑於此，融合教育備受現今教育的重視，為了讓融合教育有效的推行，相對的，對於一般學校的教師而言，融合教育的執行問題與困難，是我們急需探討與解決的問題。

因此現今我們必須解決教師困境，才能使教師教學進入正軌，如此不但普通學生、特殊學生在學習與人際關係上受惠、學校教育行政可以順利推展，也可減輕特殊兒童父母對特殊兒童在普通學校學習的擔憂。而對於在融合教育措施下，實際教導班級內有特殊需要學生的普通班教師，所遭

遇困難和所需支援服務需求，要採取哪些因應做法的研究？就研究對象而言，這些研究所調查的對象，未必是真正有教導身心障礙學生經驗的普通班教師（如特教老師、行政人員或學生家長等非當事人），可否真實反映出融合班教師的想法，則有待商榷卻（曲俊芳，1998；謝秀霞，2002）。對於站在第一線的普通班老師，在教導班級內身心障礙學生時，會遭遇什麼困難？實有需要加以探討和瞭解之必要。

面對目前國內日漸多元與開放的教育環境，教師必須具備足夠的專業能力才足以因應與貫徹新世代的教育政策，尤其國小教師更扮演培育幼苗的重要角色，可說是一切教育的基礎，因此為提昇教師教學效能，促進教師專業自主，以教師為研究對象，實有其必要性（蔡文龍，2002）。

對教師而言，工作上的困境不是有無的問題，而是深淺的問題。依據許朝信（1999）研究發現教師在教學時確實會遭遇多方面的困境，綜合歸納有：工作負擔、教學問題、學生管理與輔導、師生關係、與家長關係、與校長及行政人員關係、生活起居及研究進修等。教師如果在教學上遭遇多方之困擾時，常會伴隨有工作無力感、信心喪失、焦慮與不安、工作疲乏等現象，進而產生不滿意、疏離感、厭倦教書、考慮轉業、轉校等想法。因教學困擾的存在，不僅妨礙老師的身心健康，學生也會遭受傷害，甚至攸關融合教育的成敗。因此針對融合班教師的教學困境來加以探討，進而提出改進建議，實為實施融合教育措施的要務。

融合教育的核心是建立在系統目標下學生學習成果，其價值是無條件的支持學生、以彈性和開放的態度與所有層次合作，進而促使學生能夠達成目標。課程以及教法是依循標準而轉變，同時受到系統政策以及方案的支持，而這些方案與政策是由專業人員所設計、發展以及資源分配而來的。換言之，整體的系統是個公共責任，旨在使每位學生都可以從中學習。（萬育維 譯，2002：38）

而在現今世界融合教育潮流之下，融合教育對普通教育和特殊教育都

有很大的衝擊。因此，對普通班教師而言，除了普通教育的問題外，亦需同時肩負特殊教育的責任，其身心的負擔勢必更為加重（吳淑美，1995）。我們知道在面對融合教育這個新制度時，不只是對普通班教師造成影響，特殊教育教師也必須學著面對自身在融合教育中的新角色與職責。

我從民國 88 年 921 大地震之後進入國民小學，開始小學「長期代課教師」的職業生涯，所以，個人每年都會到不同的學校，經歷許多不同的學校校風與作風。也由於如此，所以在帶班的過程當中，看到了許多融合班中的普通教師與資源班的特教教師遭遇到的問題與困境。普通班教師需要面對學校行政長官、家長與普通兒童的問題壓力。已經覺得在現今教育環境之下，教師工作愈來愈難為。而在融合教育蔚成潮流的今天，融合教室的教師所遭遇到的問題，比普通班教師遇到的問題，可說是有過之而無不及。因此；個人根據個人在教學職場上所觀察到與體驗到的經驗，將一般學校的教師（包括：特教班教師、資源班教師、融合班教師）困境約分為下列幾項：

- （一）無法得到學校行政人員的充分支持。
- （二）學校其他的普通教師不認同融合教育的模式。
- （三）融合教室中教師個人缺乏特殊教育知識。
- （四）融合教育政策未健全與無法順利推展。。
- （五）班級教師與特殊兒童家長無法充分溝通。

雖然個人以為教師在教學職場上，可能遭遇到上述困境，但是卻不知其他教師是否也有相同感受？或是也遭逢相同的困境？因此引發個人想要探討教師在融合理念之下，所遭遇到的困境，希望藉以釐清問題，進而提出相關建議。

我在參閱相關文獻資料後發現，目前國內的研究，大多是在研究教師工作壓力，其中；普通教育方面多以小學、國中及高中職教師為研究對象（林金生，2002；林美惠，2004；郭峰偉，1999；郭耀輝，2004；黃義良，

1999；鄭全利，2003），特殊教育方面則以資源班教師、資優班教師、特教班教師及行政人員為主要對象（吳俊容，2002；李思儀，2003；沈儀方，2004；周美君，2002；莊中興，2001；許原嘉，2002；詹春美，2003；廖光榮，2002；賴明莉，2002）。而在以「態度」為探討重點方面，多數是探討教育人員、家長與同儕學生對身心障礙學生或融合教育的接納態度與看法（王淑霞，2001；吳幸祝，2002；吳勝儒，2000；李玉琴，2002；林乾福，2003；涂添旺，2002；郭秀鳳，1996；彭慧玲，2003；楊瑞文，2002；楊麗香，2003；黎慧欣，1996；謝政隆，1998；蘇昭昇，2003；饒敏，1996）；其次則是融合教育實施現況與困境之調查（尹麗芳，2001；曲俊芳，1996；邱上真，2000；邱明芳，2003；陳綠萍，2001；彭慧玲，2003；鈕文英，1999；黃瑛綺，2002；劉淑秋，2003；蔡文龍，2002；蔡淑玲，1997；蔡實，2002；謝秀霞，2002；蘇燕華，2000；鐘梅菁，2000）。而對於國民小學融合教育理念下之教師困境研究較少提及，因此，想要更進一步探討目前一般國小融合教育班教師所面臨之困境有哪些？又有哪些因應策略？因此；此即成為本研究想要研究的主題。

壹、理論基礎與分析架構

有鑑於此，便構成下列個人之主要理論基礎與分析架構：

「一般學校教師在融合教育理念之下之困境與因應策略」一文之主要理論基礎與分析架構

對於融合教育下教師的專業認同、教學困境與因應方式的經驗描述與分析：

對於「融合教育下」教育工作者：之身分認同與遭遇困境時，理想與現實相衝突時之經驗描述與分析。

問題啓思：

身為「培育國家棟梁的教育者」，當理想與現實相衝突時，究竟是要堅持個人教育理念？還是對現實環境低頭？

文獻探討：

- 1.融合教育的意義與演進。
- 2.影響國內融合教育發展的相關研究。
- 3.實施融合教育教師所面臨之困擾問題與因應策略及所承受之壓力。
- 4.政策的演進與實施方式。
- 5.面對教育生態的演變，教師個人的專業態度。
- 6.家長對於融合教育的接納與參與。

融合的理念與實施現況：

- 1.教師所面臨的困擾問題包括：「行政支援」、「同儕關係」、「家長參與」、「相關研習」。
- 2.教師解決困境之策略：專家學者的協助、參與相關之進修、自我尋求解決之道。
- 3.影響融合教育政策執行之因素：「學校環境與設備」、「學校行政」、「教師個人與同儕教師」、「家長參與」、「課程與教學」。
- 4.特殊教育的實施方式、行政支援、教育安置、學校氣氛。

教育的理想與幻滅：

- 1.初始對於教育理念滿懷抱負。
- 2.不斷在現實環境遭遇挫折時，產生挫折感！開始對教育生態產生不信任。

教師困境分析：

- 1.從教師描述自身經驗中，分析教師所遭遇的教學困境。
- 2.從相關研究中，分析國內實施融合教育所遭遇的影響因素。

教師因應策略：

- 1.當教師遭遇教學困境時，所採取之因應方式可能是積極與相關人員互動，也可能就此放棄努力，凡事得過且過。
- 2.積極尋求協助管道，研習相關內容。

第二節 目的

也由於在 S 國小設置有資源班與特教班及融合班，我時常看到許多有心致力教學的教師在融合制度下，教學上所遭遇到的關於行政人員的態度、同儕教師及家長的態度等種種困境，引發個人想要探討現今教育制度變遷之下，愈來愈多特殊孩子進入普通班就讀致使教師在現今融合教育之下，所遭遇到的問題，希望藉著研究找出教師困境，協助職場教師解決困境，爾後在融合理念之下順利推行教育理念，如此不但教師受惠，學生、家長受惠，更希望能進而改善整個融合教育體制與理念。。

為協助普通班教師能有效運用有效的因應措施以克服教學上的困難，並滿足身心障礙者的特殊教育需求，實有必要發展一支持系統。此支持系統應可涵蓋（1）行政支持；（2）經費支持；（3）人力支持；（4）專業知能支持；（5）其他資源向度（邱上真，2001）。本研究亟欲透過文獻蒐集、問卷調查、訪談等方式，找尋建立有效、可行的支持系統的關鍵要素與涵養。

基於上述的研究動機中發現之教師困境，引發個人想要藉由本研究探討的目的如下述：其中（包括特教班教師、資源班教與融合班教師）的困境。

- 一、 瞭解 S 國小在融合教育之下，教師進行教學時之壓力。
- 二、 探討 S 國小教師是如何看待融合教育的理念及自我專業態度。
- 三、 瞭解 S 學校教師認為行政人員之態度對於教師所造成之壓力。
- 四、 探討政策對於 S 國小教師教育態度所造成的困境壓力。
- 五、 瞭解 S 國小之家長的參與心態對於教師的教學所造成的難處。
- 六、 歸納探討結果，提出具體建議，希望能提供教育當局與學校行政及教師參考。

第三節 名詞解釋

本研究包括幾個重要名詞：融合教育、融合教室、教師工作困境與因應策略。茲將定義分別列述如下：

壹、融合教育

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環境的所有學生（傅秀媚,2002）。

貳、融合教室

Salend 提出在融合教育的潮流下，歐美先進國家有漸回歸普通班來施教的做法。這種班級稱為融合教室（inclusive classroom），必要的配合條件是教師本身對班上特殊學生有個別化的教學方案，並有輔導的能力，班上也有相關的特殊教育設備以資配合。同時可期待校內專業教師（心理師、補救教學老師）的支援（引自郭為藩，2002）。

參、教師的工作困境與因應策略

教師的工作困境指的是：教師在校園中進行教學時，遇到問題、壓力，

無法獲得相關支援與幫助，致使教學工作無法順利推展。因此；在此，因應策略是指當教師在教學過程中面對困境時所採取之思考方式與處理方式。

第二章 前人足跡

本章旨在透過國內、外相關文獻來探討融合教育理念下對教師所造成的困境與因應策略及其相關理論、實證研究資料。因此分為四個章節來加以說明：第一節為融合教育的理念與實施現況，本節將針對融合教育的意義、演進與相關研究、影響因素，逐項提出說明。第二節為融合教育在政策上之演進與實施方式，本節將針對融合教育的內涵、實施方式，法規要求下之行政支援、教育安置方式等，分別提出說明。第三節則為探討教師對於融合教育的接納態度、個人特質、教師工作壓力與因應策略。第四節主要探討家長對於融合教育的接納與參與態度，及對教師而言由於家長導致教師產生困境之因素。

第一節 融合教育的理念與實施現況

融合教育對整個教育環境產生極大衝擊，而首當其衝的便是負責實施融合教育的教師們。在推動融合教育的各種成功要素中，普通班教師及特殊教育教師扮演極關鍵的角色，融合教育的實施成效如何端看普通班教師及特殊教育教師是否具備足夠的能力與知識來滿足普通班中身心障礙學生的需求，更重要的是教師是否有意願來面對融合教育下全新的角色及責任。

有許多融合班教師承認自己有教導身心障礙學生的責任，也表示有意願接納融合於普通班中的身心障礙學生，然而卻在實施融合教育過程中，由於對自身實施融合教育的能力產生懷疑而打退堂鼓；有些普通班教師雖然受過基本的特殊教育相關訓練，但是對於如何將特殊兒童融入普通班中

卻缺乏明確的概念及方法（鄭雅莉，2001）。

正因為融合教育對普通班教師產生了極大的挑戰與不安，因此在融合教育中特殊教育教師所扮演的支援角色就變得相當重要且關鍵。融合教育中的一個重要概念便是「普通教育將受到特殊教育的支持，且特殊教育的支持也存在於其他統合的環境當中」（Turnbull, Turbull, Shank, & Leal, 1995，引自蔡明富，1998），所以在融合安置的理念下，除了普通班教師應該具備相關的特殊教育知識與技能來教導身心障礙兒童之外，特殊教育教師也應該進入普通班中來服務這些有特殊教育需求的學生或協助普通班教師（張亞思，2002）。

動物學者珍古德說唯有理解才有關懷，因為關懷所以有行動，有行動就有希望。倘若普通教師對身心障礙者不想去理解與關懷，那麼他就不會有動機去調整他的教學方法以因應特殊學生的需求。除此之外，教師還要有意願改變，面對挑戰，以多元、彈性、逆向的思考，從自身做起，並且有堅持到底、永不放棄的熱情，才可能有力量面對此種比傳統班級教學困難度高許多的情境。（邱上真，2001）。

壹、融合教育的意義

「融合」的真正精神在於不論兒童的障礙類別與程度，皆應與同儕一起安置在普通班中，在適當的協助與支援下，與同儕進行相同的活動。融合教育承接了回歸主流、統合運動及普通教育改革運動的精神與理念，目的在於改善長久以來普通教育與特殊教育之間產生的問題，並修正改革運動實行結果的缺失（謝政隆，1998）。

一、融合教育的理念

基於人權的考量和人本的關懷，這三十多年來，發展先進國家愈來愈

重視障礙者的受教權和教育品質，更使得特殊教育的型態有了突破性的改變。傳統上，障礙情形較嚴重的學生多被安置在隔離的特殊學校就讀，障礙較輕者則被安置在特殊班。隨著人權理念的逐步擴充，發展先進國家在七十和八十年代間，逐漸讓原先在隔離的特殊教育環境的障礙學生「統合」(integrate)或「回歸」(mainstream)到普通學校或普通班級內受教；九十年代以後，更強調讓障礙兒（不論障礙程度如何）都能在自然的、不隔離的「融合教育」(inclusive education)環境裡學習（王天苗，1999）。

有人質疑這種只談權力而不顧現實實施上的困難，是不切實際而且會使障礙兒童喪失了接受所需要的特殊教育服務的機會。雖然如此，Clark, Dyson, Millward, Skidmore,認為學校教育期望朝「融合」的趨勢發展，應該已經是勢在必行，而且是特殊教育和普通教育不得不共同面對的挑戰。傳統學校的角色逐漸改變，學校將成爲一個「讓所有學生都能受到所有老師、行政人員及同儕的接納和支持」的「融合的學校」(inclusive schooling)，所有學生都能學習無障礙。另外國外學者 Briker; diamond, Hestenes, & O' Connor 指出，融合教育要辦得好，首先應該要有「深思熟慮的規劃」，從專業態度、教師專業研習、資源、課程教學、家庭參與等多方面著手。因此，不但教師和行政人員要有接納的態度，普通班老師更需要行政人員的支持和特殊教育或復健治療等專業人員的協助，才能爲障礙兒童設計適合的課程和進行個別化的教學。

不論「協調合作諮詢」或「入班支持」，都強調老師角色的改變。對特教教師來說，傳統的教學角色之外，還需擔任更彈性、更擴汎的「資源」角色，服務全校的師生而非只限於少數的特殊學生而已。至於普通教育教師，也要肩負教育特殊學生的責任，不能以「特殊學生只能由經過特殊訓練的特教老師負責」來推卸責任。（王天苗，2001）

Smith（1996）的研究中歸納出融合教育的重要理念如下（引自陳政見，2001）：

- (一) 每位學生都屬於普通班的一份子。
- (二) 在普通班中提供身心障礙學生的個別化教育方案。
- (三) 尊重每位學生的個別差異。
- (四) 特殊教育教師與普通班教師須充分合作。
- (五) 須有充足的行政支持與資源。
- (六) 讓學生有完全參與活動的機會。
- (七) 父母須參與各種班級的教學活動。
- (八) 提供身心障礙學生完整的課程，必要時進行課程內容的調整。
- (九) 提供合適的評量方式。

許多特殊教育專業人員在與障礙者相處之後，認知到最少限制環境的重要，因此開始改變教室內以及學校的政策與規則，亦強調特殊教育必須與普通教育對話，而這些行動在 1990 年代早期，依循下列的原則開始進行：

- 所有學生均有受教權。
- 學校中有障礙學生是正常的事。
- 零拒絕使得障礙學生得以不被排除在一般校園之外。
- 學校安置是依年齡與成績，所以特殊班將不再存在。
- 特殊教育仍有存在的必要，其是介於普通班以及其他的融合環境之中。

我們期待將融合的概念與學校體制上的改革相互整合在一起。教師在知識和認知態度上應該重新學習，而且一般教師和特教老師應縮短彼此的距離，為學生重新建構一個教與學的新環境。以學校為基礎的融合教育，更應包括整個學校的接納與學習氣氛，且學校需提供學生必要之復健。而在某些學生方面，可能需充實其精神與心靈的撫慰。而且不要因學生的障礙而做特殊性的安排，所謂真正的機會是同時享有快樂、幸福與悲哀、痛苦，當不再以障礙為主要思考中心時，教師應讓障礙學生和一般學生一

樣，在教室中學習應該有的內容和規矩，這就融合教育而言是必要的（萬育維 譯，2002：32-34）。

貳、融合教育的演進

整個特殊教育的改革，始自1960 年代自北歐傳入美國的「正常化原則」，其目的在提供身心障礙者一般的社會互動及經驗，使身心障礙者的教育、日常生活、就業、社交及休閒的機會、形態與條件盡可能接近社會中的常態，而不應採取隔離的措施。因此，讓身心障礙學生在普通教育環境下與非障礙學生一同接受教育的理念便是植基與此（何東墀，2001）。

1975年美國「全國障礙兒童教育法案」(PL94-142；The Education Act of All Handicapped) 通過，使特殊兒童安置的型態從隔離安置的雙軌制，走向與普通教育結合的融合安置（Strain，1984），並且揭示了以人道理念：零拒絕、最少限制環境以及個別化教育方案。一九八〇至一九九〇年代，有越來越多特殊兒童進入住家附近的普通班級，屬於普通班全時制學生，稱之為「融合」階段（鐘梅菁，1999）。Roach（1995）針對國家的州教育委員會（the National Association of state Board of Education）對融合教育評鑑時，更進一步提到一般學生所受到的益處，包括更能接納障礙學生、用更積極態度來對待障礙學生、對他人有更佳的容忍度及減少對不同人的恐懼（引自蔡明富，1998）。所以融合能讓一般兒童學習到合宜的社會技巧，發展同理心，學習接納不同障礙的他人。

「融合教育」(inclusive education) 是十幾年來各先進國家特殊教育發展的重要政策，歐美教育界視其為普通教育改革的方向，國內教育當局也將其列為特殊教育工作的主軸，經過多年的倡導，許多教育工作者都能接受融合教育的理念，大多數對融合教育持正向的態度（王華沛，2003）。

參、國內融合教育的相關研究

國內（王淑霞，2001；邱上真，2001；楊瑞文，2002；蔡文龍，2002；黎慧欣，1996；鄭雅莉，2001；謝政隆，1998；蘇燕華，2000）。在教師對融合教育的態度與看法方面的相關研究，大多是在探討普通班教師對實施融合教育的看法與困擾問題

（王天苗，2001；蔡文龍，2002；黎慧欣，1996；謝政隆，1998；蘇燕華，2000；饒敏，1996）在研究中指出，普通班教師在融合教育新的互動經驗中，較難接受特殊教育教師支援者的角色，一方面對特殊教育教師提出的意見敏感，害怕被指出自己的缺點，另一方面也很難接受特殊教育教師「專家」的角色與光環，這種衝突的心理及角色的兩難問題，往往使得特殊教育教師在普通班中的角色定位模糊。最令融合班教師感到困擾的項目是工作負擔與責任比其他未擔任融合班教師的普通班教師來得重，且多認為自己在個別指導、編寫教材、撰寫個別化教育計畫等方面的專業能力不足，無法對班級中的特殊學生提供真正符合其需求的指導。也正因為如此，這些融合班教師迫切期望能獲得在專業知能訓練、教學實施策略、教學計畫設計等方面的支援服務，也希望行政單位能提供各種必要的專業支援、教學資源及進修研習機會給融合班中的普通班教師，如此才能有效提昇融合班教師的專業能力，減輕融合班教師工作負擔，並真正達成融合教育的成目標。不過在相關的研究中亦發現，教師肯定融合教育的理想，對於實施完全融合教育對普通兒童及特殊兒童均具有正面影響且持贊同的態度，但整體同意度不高。強調若要實現融合教育理想，則健全的相關配套措施是重要的關鍵。

甄炳炫（2005）透過訪談教師、問卷調查以及自然情境觀察等方法，進行融合教育相關問題探究，結果發現目前本校在融合教育議題上，存有

「行政方面缺乏具體的支援做法」、「班級經營負擔沈重影響教師調整意願」、「教師缺乏專業輔導策略與知能」、「家長的漠視與排斥所形成的壓力」以及「同儕的認知與接納程度有待提昇」等問題。

多數的教師也在對特殊學生所知不多的情況下摸索教學，其成效有限。因此當特殊學生進入普通班級時，勢必遭遇到許多問題，例如：處理融合班級事務的能力、普通學生家長的反對、教育政策與學校行政的支持…等。

下列列點說明影響融合教育相關之因素、行政相關支持系統、教師解決困境之策略：

一、影響融合教育的相關因素

甄炳炫（2005）的行動研究發現，影響融合教育的因素，可分為「外在的限制」以及「內在的侷限」。外在的限制包括（1）進度壓力，箝制行動；（2）法規體制，未符需求；（3）文化風氣，變革阻力。至於內在的侷限，則包括（1）接納態度，影響動機；（2）人格特質，左右成效；（3）專業自主，考驗未來。

行動研究對於解決實務問題以及帶動專業成長，一直被寄予厚望，行動研究的具體成果，包括了「增進教師對於特殊教育重視程度」、「促進教師的交流互動與經驗分享」、「特殊教育與輔導工作緊密結合」、「體悟特教服務的不足並促發努力改善的動機」等。

周台傑（1998）則提出了有關國內在推動融合教育方案時所遭遇的困難：

1. 普通班教師的接受能力
2. 課程安排的適當性

3. 標記問題
4. 行政的支援
5. 學生個人問題
6. 能力分班或分組問題
7. 協同教學的連絡
8. 家長的態度
9. 相關支援系統的介入

(引自張亞思，2002)

在此我將影響融合教育的相關因素，整理成「實施融合教育所面臨之困擾問題」、「實施融合教育的情況下教師態度之相關研究」、「實施融合教育教師所面臨之工作壓力之相關研究」來加以說明國內實施融合教育所遭遇之相關問題。

(一)、實施融合教育教師所面臨之困擾問題

在實施融合教育的過程當中，可能會遭遇到一些困擾問題，研究者綜合(吳淑美，1999；何東墀，2001；吳沐馨，2004；邱上真，2001；張木榮，2003；蔡文龍，2002；蔡啓達，2003；謝宜君，2000；鍾梅菁，2000)(參閱附錄一)。各家研究者之研究成果，列出下列各點有關實施融合教育過程中，教師所面臨的困擾問題以供教育各界參考：

1. 行政支援

在行政支援方面，(何東墀，2001)指出，上司領導不當、組織氣氛不佳、學生人數過多、兼辦太多行政等。包括校內行政人員之支持不足、經費不足、行政工作負擔大、資源提供不足、教師與組織溝通方式有問題，例如職員態度不佳、缺乏相關服務，現行經費補助不足以應付支出，教師

需兼任繁重之學校行政工作，教師認為行政人員未提供相關之行政協助，學校行政人員認為教師未配合學校相關行政。這些種種因素都影響到教師在融合教育度下為教育付出之意願。

2. 同儕關係

實施融合教育的過程中所遭遇的困擾問題主要包括：教師及同儕對融合教育的態度問題（鍾梅菁，2000）。當一個教師在教學環境中，感受不到環境中的同儕在教學上給予之支持，將影響教師個人對於教學之信念，對教學環境產生失望，而無心教學。因此必須改善融合班教師與同儕之間對於融合教育理念之溝通協調，且需通力合作。彼此合作配合，為融合教育之發展真正的認同與付出心力。且融合班教師與特教班、資源班教師更需時常就學生的問題溝通正確信念與作法。如此才能在教學環境中，使融合教育真正推展，且學校師生必須真心接納特殊學生，促進其在校園中生根茁壯。如此，才能達到融合教育的良善理念。

3. 家長參與

家長參與伴隨而來的特權使得教師心中的公平原則受到挑戰。家長的參與對教師而言是優勢或是劣勢，端看家長與教師兩者間理念是否能溝通，彼此對於學生問題是否能取得共識，Kochhar & West 在研究中發現，要改變家長對於融合教育理念的態度不易，有些父母參與融合教育支持度不夠。在國內的研究中我們亦發現類似的問題。很多時候，家長會過度介入學校行政、教師教學，造成教師教學難以進行形成困擾。（吳沐馨，2004）

4. 相關特教專業之進修研習

（蔡文龍，2002）的相關研究中皆指出，在教學專業方面：教師期望有特教專業知能方面的訓練，而且希望相關單位提供進修研習的機會。且許多教師皆表示，不知如何處理班上特殊學生的情緒、協助其學習及教導其他普通學生與特殊學生互動，因此希望接觸特殊學生之前能進修有關特殊學生相關問題之研習與進修。

（二）實施融合教育的情況下教師之態度

根據（謝政隆，1998；王淑霞，2000；吳武典、簡明建、王欣宜、陳俊隆，2001；廖本盛，2003；林鈺涵，2004；吳勝智，2004）（參閱附錄二）對於實施融合教育之教師態度的研究我們發現，相較於二十年前，社會大眾對殘障者的瞭解理應增加，但對殘障者的接納態度卻未全面提昇（吳武典、簡明建、王欣宜、陳俊隆；2001）。而且雖然教育人員認為實施完全融合教育對普通兒童與特殊兒童具有正面影響，持贊同之態度，但整體同意度卻不高（謝政隆，1998）。

我們從研究中發現，教師對於融合教育的態度取決於教師個人特質，不同背景的教師其對於特殊學生的接納態度並無太大的差異。但是我們另外也發現到，修習特教學分或研習特教理念時數越多的教師，態度上愈能接納特殊學生也愈能理解認同融合教育的理念。所以教師對於教師本身及同事、學生、教育信念、班級經營、教材教法、家長、教學原理、學校環境、政策制度等教育態度層面上越正向積極專業倦怠層面感受也會越低（廖本盛，2003）。而教育人員對於教學合作方面的態度都是積極的，亦即肯定普通班教師和特教班教師要積極合作，以滿足學生個別差異的需求（王淑霞，2000）。

（三）實施融合教育教師所面臨之工作壓力

研究者在整理融合教育之下教師之工作壓力之相關文獻發現，國內關於這方面的研究近年相當的多，包括（林水木，2001；李彥君，2002；詹春美，2002；何柔慧，2003；黃智慧，2003；鄭全利，2003；蕭育，2003；李榮珠，2004；何永川，2004；沈儀方，2004；林政宏，2004；林素卿，2004；洪朱璋，2004；郭耀輝，2004；蔡翠娥，2004；鄭媛文，2004；蘇

興國，2004)。(參閱附錄三)由此可知，教師在現今融合教育的潮流下，所感受的壓力非常的大，不論是來自學校行政人員、行政工作、校園同儕之人際關係、教學問題、家長方面。都有相當大的問題與阻礙，因此研究者就相關研究結果，整理出下列各點，說明融合教育之下教師之工作壓力：

1. 教師個人壓力感受度

壓力感受較高的教師較不願留任教職。教師工作價值觀得分愈高，專業承諾愈高(沈儀方，2004)。而鄭媛文，(2004)的亦研究指出教師工作壓力與工作滿意具有負的顯著相關。即工作壓力感受愈大，對工作愈不滿意。也由於壓力對於個人在工作的表現與待人處事上占著絕對的影響因素。因此，普通班教師對融合教育的認知與支持程度，會影響其對特殊學生的教育態度與實施融合教育時的準備度，甚至產生放棄的念頭，所以教師個人的「專業知能」便成教師另一大壓力(李榮珠，2004)。而且，高工作壓力的國小教師身心健康比中工作壓力教師差，中工作壓力的國小教師身心健康又比低工作壓力教師差。可見壓力感受愈高的教師其身心健康狀況愈差(蘇興國，2004)。一旦教師個人健康受到威脅，就有可能讓教師改變其對教育的付出，甚至放棄其所處的教育崗位。工作壓力知覺程度愈高的教師，在提早退休的態度愈積極。工作滿意度愈低的教師，其提早退休的意願會高於工作滿意度高的教師(鄭全利，2003)。對於教育環境與學生而言，失去一個有心為教育付出心力的教師，不但是教育界的一大損失，更是國家的損失。

2. 學校行政環境

學校環境對於教師而言是生活中長時間互動的所在，因此來自學校環境中的工作壓力對於教師而言是與家庭一樣的重要。(林素卿，2004；洪朱璋，2004；郭耀輝，2004)在他們的相關研究中發現，教師對「行政督導」、「學校行政環境」工作壓力因素感受最大，其次依序為「教學與輔導」、「人際關係」、「自我發展及專業成長」、「學校外部因素」、「工作負荷」。

而當教師對於行政與教學等工作產生沈重的壓力後，必然產生較多挫折，對成功信念缺乏信心耐心，因而對自我產生較低的評價與認同。因此，就此我們可知，學校環境壓力對於教師而言，會影響教師之個人自我價值的認同感，教師對個人自我愈認同，愈能認同個人自我價值，也愈能將心力專心投注於教學工作上。

3. 教育改革與組織承諾

（何柔慧，2003；何永川，2004；林政宏，2004）的研究指出教育改革壓力知覺程度與專業承諾有顯著相關存在，教育改革壓力知覺不同之國小教師，在整體專業承諾及各向度的表現上：「低壓力知覺」顯著優於「高壓力知覺」和「中壓力知覺」。國民小學教師感受到教育改革壓力與組織承諾大部分成顯著負相關。亦即組織承諾實現度愈低，教師感受到的壓力愈大。教育改革壓力愈低的教師所知覺到的學校效能愈好。也就是組織承諾愈高的教師，感受到的學校效能愈佳。因此，教育變革與組織承諾對教師而言有公開的公信力。教師需在教育變革下獲得學校組織的絕對承諾，教師一旦獲得組織實現力高的承諾，便會對組織產生信心，相對也會有信心推行自我教育信念，對組織也會有相對的向心力。如此有助於，教師個人與組織的合作，更有助於教育政策的順利推行。

4. 親師互動

教師工作壓力來源在於工作、行政、學生、家長、人際關係（黃智慧，2003）。而何柔慧（2003）在其研究結果發現教育改革壓力對教師來說：最高的是「面對家長教育參與」。由相關文獻中我們也發現到，教師在學校教育的推展中，如果無法得到家長的認同與協助，對於教師進行教學而言，是相當大的阻礙。猶如吳沐馨（2004）年的研究指出，家長參與學校教學行政，有時會認為家長擁有特權參與學校行政而導致教師內心公平原則受到挑戰。

另外有的家長缺乏參與學生教育計畫的動力，而使教師對於學生個案

推展難以進行，造成教師教學上的困擾。因此家長的過度干預與不加以關心問，對教師而言都是極大的問題。

二、行政相關之支持

有關融合教育相關支援，研究者參閱相關文獻後發現在融合教育之下教師亟需相關之支援：蔡文龍（2002）在其研究中整理出以下幾點：

（一）學校行政支援系統

包括學校行政人員的態度、教學環境的設施、政策的實施、必要時的輔具支持、合適的教材教具、課表的安排、學校環境的情緒支持、課程計畫的安排、專業的訓練、教師需要時之諮詢系統。學校行政支援系統完整與否，對於學校教育理念之推展有相當大的關連，因為行政支援系統愈完善愈能讓教師對學校行政有信心，更能放心從事個人教學活動。

（二）同儕的支持

在同儕支持方面，普通教師及特教師之支持態度、彼此之協同教學模式、需要時之彼此支援意願。同儕認同教育理念之支持，對於教師個人而言，在教育理念推行上有相當的助益，因為人是群居動物，所以會在意他人對其理念之贊同與否，一旦個人理念有人支持，便能有動力去執行個人教育理念，也愈願意為教育付出。同儕團體包括在學校環境中，因此，一旦教師認同此團體，愈不會想在職位上有所變動，如此助於減低教師流動，專心為此團體努力。

（三）家長的支持

學校執行融合計畫政策，在執行前應與家長針對學生的問題進行協

調，為學生規劃出最適合學生之「個別計畫方案」IEP，如此能讓家長瞭解學校為學生所做的安排，學校與教師亦能透過與家長的互動作出對學生而言最好的安排。因此，為有利於教育政策的順利推行，教師需與家長通力合作，彼此要有良好的溝通管道，如果家長無法認同或配合教師對於融合教育的理念與執行，那麼對教師而言，難以執行其教育方針，便會造成教師的教學壓力與困擾。

三、教師解決困境之策略

蔡翠娥（2004）在其研究結果中發現，教師在困境解決策略上，其因應方式：以理性分析方式最多，其次依序為問題解決、自我調適、尋求支持、延宕逃避。其中希望學校召集學校行政人員、家長、特教教師能舉行協調會，而非讓老師單打獨鬥。教師亦希望相關之研習與進修內容能切合實際，捨理論而就實務（吳勝智，2004）。

研究者研究中歸納出一般教師在尋求解決困境時，所可能運用的方式大約有以下幾種：

（一）、專家學者之協助

1. 榜樣之學習

專家研究能促使我們運用教學上專業知識的本質，進而將專家教師的知識加以統整、具體化和系統化，專家學者之協助可以提供我們在解決困境上可能的解決方法。

2. 同儕的支持

有研究證實，同儕在情緒上扮演支持者的角色。一個同儕團體、支持體系、和終生的朋友，彼此分享痛苦與喜悅、理念與理想，便是其支持之道。一種強烈的職業文化的成長，範圍涵蓋由知識的吸收到彼此的經驗分

享。由此可見，同儕的力量，是可以提升專業的。

（二）、參與相關之進修

在職進修教育(inservice education)的目的，無非是想彌補在職教師因為社會的進步所帶來的教學上的衝擊，使老師能夠在離開校園後，仍有繼續成長的機會（謝宜君，2000）。

（三）、自我尋求解決之道

1. 參閱相關文獻

利用閱讀專業書刊及蒐集相關資料，尋找出有利的解決方法。

2. 協同教學

普通教師可以與特教教師或與其他一般教師合作，藉著協同合作教學更加了解自己教學上的問題，而能加以改善，使自己能更專業。

3. 討論與諮詢

他人提供意見回饋即是一種專業對話；這是擴展省思層面的一種做法。在自己和別人的對話、聽與說的過程中，用自己的經驗解釋別人的故事，這種分享不但可以促進個人成長更有利於彼此溝通管道的擴大、知識和經驗的交流。此外，團體中的資源豐富、經驗多元，更可以提供教師多元的解決方案，並強化自己解決問題的能力與信心。

在過去的一、二十年間，教學研究的趨勢已漸由「過程—結果」的研究派別轉向於檢討教師內在經歷或認知思考的研究。「反省」是教師決定教學方式的重要因素，也是教師專業知能和自我成長的核心關鍵。教師要改進教學的專業判斷與決定，就必須有系統地針對實務情境加以省思。培養具有反省能力的教師需從職前教育課程開始，培養反省思考者的教學能力是終身的生涯歷程，教師需不斷反省才能對不斷變動的學校環境、學生個體、人格發展與生活環境，調整其教學理念與原則。

第二節 政策的演進與實施方式

受到美國國會 1975 年通過的 94-142 公法，也就是「全體障礙兒童教育法案（Education for All Handicapped Children Act）」的影響，身心障礙者的教育安置型態，逐漸從隔離安置走向融合安置。此法案中有六項原則「零拒絕」、「無歧視評量」、「個別化教育方案」、「最少限制環境」、「合法過程」及「父母的參與」。其中「零拒絕」提供所有身心障礙兒童免費且適當的公立教育，以及「最少限制環境」中，儘可能地讓身心障礙學生與一般學生一起接受教育的理念，讓障礙學生的受教權受到重視。

自此之後，美國普通公立學校開始接受各類特殊學生的融合安置，並逐漸將之安置於普通班中。從 1985 至 1990 年間，身心障礙兒童安置於普通班的比例持續增加。由此可知特殊教育和普通教育之間不再壁壘分明，而是走向以更整合的模式提供教育服務（吳勝智，2004）。我國亦為因應世界的融合教育趨勢，在民國八十六年修訂了「特殊教育法」，將身心障礙學生的入學年齡向下延伸至三歲以下。而且在第十三條明文規定「身心障礙學生之安置，應以滿足學生學習需要為前提，最少限制的環境為原則。」（教育部，1999）。

中華民國憲法第二十一條規定：「人民有受國民教育之權利與義務」，第一百五十九條規定：「國民受教育之機會一律平等」等條文精神，即已揭示特殊兒童的受教權。

民國八十六年五月新修正的特殊教育法經由總統公布施行，奠定特殊教育發展新方向。該法全文不分章節共計三十三條，第十五條規定，各級主管教育行政機關應結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生有關評量、教學及行政支援服務；

另教育部於民國八十七年修正頒佈之「特殊教育法施行細則」，第十三條規定，特殊教育學生就讀普通學校相當班級時，該班級教師應參與特

特殊教育專業知能研習，且應接受特殊教育教師或相關專業人員所提供之諮詢服務等規定；

壹、我國融合教育的內涵

在回歸主流的風潮下，許多原本安置在特殊學校或特殊班的學生，紛紛回歸到普通教育的主流下，然因缺乏有效的配合措施，以致產生許多批評與不利的影響；目前回歸主流名詞隨著特殊教育發展之趨勢潮流，已逐漸為融合教育所取代（吳武典，1995）。足見融合教育的實施需有其必要的配合措施，而這些配合措施可能影響實施成效，成為影響融合教育政策執行的重要因素；為使融合教育政策順利推展，必須瞭解及考量相關的配合措施。

所以研究者綜合（邱上真，1999；鈕文英，2000；蔡明富，1999；蔡實，2002）等學者就國內外與實施融合教育的配合措施及成效相關因素之相關文獻資料，歸納出我國融合教育的內涵與相關要件，以做為建構影響融合教育政策執行因素之依據：

一、學校環境與設備

學校教職員工、學生對特殊教育學生的接納，校內設備、環境無障礙的程度等心理、物理環境的提供。學生人數、師生比及特殊學生與一般學生的比列。

二、學校行政

行政人員對融合教育的瞭解與支持程度，空間、設備與資源無障礙的程度。校長及相關行政人員對融合教育的瞭解與支持程度、提供教師及家

長持續性協助和支援服務、教師間的需求能得到校長的行政支持、減低班級人數、普通班師生特教觀念的宣導、提供相關專業人協助。相關專業人員參與擬訂個別化教育計畫、個別化教育計畫能反映特殊學生的需求、每一位特殊教育學生都應備有個別化教育計畫。

三、 教師個人與同儕教師

教師對融合教育的瞭解與支持程度、教師特殊教育專業訓練和準備度、普通教師與特教教師的角色與職責澄清、合作方式和溝通情形。要注重學生合作學習及多層面的學習、活動本位的學習，以及善用教學科技、同儕支持、教學方案等。教師的態度應專注在學生的能力而非學生的障礙。

四、 家長參與

學校及教師應鼓勵家長參與，及讓家長成為共同的學習者，除了學生受益外，對家長和其他家庭成員均有益處。普通學生家長與特殊學生家長對融合教育的瞭解與支持程度，家長的參與與配合程度，支持與協助。

五、 課程與教學

特教教師提供專業的服務、同儕指導與合作學習的策略、教學時相關資源引進、課程與教學方法做適當調整、教師具有編選適當教材的能力、教師與特殊教育學生的互動情形、依特殊學生能力及需求實施多元彈性的評量。

蔡昆瀛（2000）則將融合教育相關配套措施歸納成八大要項，分別為普通班師生觀念的養成、相關知能研習、鑑定安置機制的建立、普通班級組成的調整、個別化教育計畫（IEP）的落實、普通課程與活動的調整、家長的積極參與、支援服務的有效提供等八大要項。惟有周全的配套措施方能確保融合教育政策推展的成效及品質。

融合教育的目標是希望能提供終身的學習、教育機會均等、個體能獨立思考、親師間能相互合作、社區本位的生活模式與學習。讓特殊學生愈早回歸與一般人一樣的正常生活，是融合教育理念之最終目標。因此需要相關配套措施能相互配合，方能使融合教育順利推展。

貳、 特殊教育的實施方式

一、特教相關學分

吳武典（1995）提出現代世界各國均致力於特殊教育的推展，一方面基於人道的理由，一方面基於社會的需要，同時也基於法律的規定。

Williams(1990)研究中也發現，一般教師在職前培育課程中曾修習過有關特殊教育課程者，比較能夠認同融合教育的重要性，同時也較能肯定自己在融合教育情境中教育身心障礙學生的能力。林鈺涵（2004）在其研究中亦指出修習特教三學分或研習達54小時之教師在「全量表」及「家庭合作與親師互動之體認」、「專業諮詢、環境規劃與教學調整」、「班級經營與行動」、「專業合作與安置的考量」分量表中優於從未參加特教相關研習的教師，也優於修習特教未達3學分或研習時數未達54小時之教師。而特教三十學分班之學前教師其在「專業合作與安置的考量」分量表中優於從未參加特教相關研習的教師。亦即特教背景愈佳的教師愈能接納發展遲緩的兒童。因此列出相關特殊教育教師所需修讀之相關學程提供相關人士參考。（參閱附錄表2-1）

因此為提昇普通班級特教知能及落實特殊教育法融合教育之精神與特色，自八十九學年度起，教育部以台（八九）特教自第八九〇四三四一七號函，建請各縣市教育局聘用教師時，優先錄用具有特殊教育學分者（已修畢特殊教育三學分或已參加特殊教育知能研習五十四小時以上）。

二、特殊教育相關法規

民國 86 年特殊教育法亦就教育行政方面規定教育主管機關應給予教師之協助，如第十四條：爲使普通班教師得以兼顧身心障礙學生與其他學生之需要，身心障礙學生就讀之普通班應減少班級人數；其辦法，由各級主管教育行政機關訂定之（特殊教育季刊，1997）。(附錄表 2-2) 與(附錄表 2-3)列出特殊教育相關法規提供參考：

參、行政支援

在國內相關研究中「行政督導不佳」是國內外文獻中特教教師對於工作環境最不滿意的項目之一，在相關的研究中，我們可以發現，只要有關特教行政支援有關的題項（如：「工作壓力」、「制度與現況」）皆有偏高的趨勢，「工作壓力」包括：個人自尊、自我要求、教育熱誠、夥伴關係。而「制度與現況」則包含：行政長官的支持、同事的態度、角色定位、進修管道、政策的修訂、教學資源、環境安全（林千惠，2000）。可見教育行政人員的領導風格，將對教師的教學熱忱造成直接影響。

黎慧欣（1996）以「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」爲題，曾綜合國外相關文獻所提出實施融合教育在行政上所必要的配合要件，敘述如下：

一、在行政方面：展示實施融合教育成功案例及具體實施程序，以擴大學校及社區相關人員的支持；提供持續性協助及支援；擬訂周詳實施計畫，含經費籌措、學校人員及空間安排，定期督導和評鑑實施成效；提供在職訓練，以強化必要的專業知能；提供充分的相關專業服務；學校環境設備的調整；經費的撥付以所有學生之教育需求爲主，不以特殊教育標記作爲

學生獲得資源依據；彈性時間安排，以利實施協同合作；頒布正式融合教育政策和規定。

二、在教學安排上：多元化的教學，採小組教學、同儕指導、合作學習等策略；進行協同與小組教學，促進教師間積極合作關係；教師與相關專業人員組成教學小組，以擬訂教學計畫及研發教材等；教師具有編選適當教材，以因應學生個別需要的知能；採用彈性評量而非傳統標準化評量。

肆、教育安置

融合教育強調社會多元化的價值，認為所有的兒童不論其心智能力的高低、家庭社經地位的差異，以及文化背景的不同，都應在同一環境下共同學習（鄭麗月，1999）。從多元文化的教育觀點來看，不論種族、性別、文化、語言和身心障礙等差異，教育當局都應保障其教育機會均等。如果每一個班級都能平等地融合多元背景與不同特質的學生，在合理的師生比與充分的資源下，滿足每一位學生的學習需求，還原生命的基本尊嚴，且學會尊重另一個生命，這才是教育所要追求的目標。而當身心障礙兒童因障礙類別或程度而安置於隔離的特殊教育環境時，不僅使他們遠離主流的教育社會群，也忽視了他們享有與其他同儕一起學習的權利。在多元、平等與個別差異等基本信念下，每一個兒童都是融合教育的對象，它提供了參與和歸屬感，反應對多元社會與個別差異的尊重與包容，是更精緻的普通教育，也是一種動態的學習過程，而適任與專業師資是融合教育成功的基石，支援服務與專業合作是融合教育落實之道，發展融合教育並非是特殊教育的專業日漸式微或版圖漸形縮小，相反的，特殊教育工作者將會有更多機會，也必須更樂於釋出本身的專業（蔡昆瀛，2000）。因此特殊教育法第十四條特別規定為使就讀普通班之身心障礙學生得到適當安置與

輔導，應訂定就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法；其辦法，由各級主管教育行政機關定之。爲使普通班老師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，身心障礙學生就讀之普通班應減少班級人數；其辦法，由各級主管教育行政機關定之。第二十四條亦強調就讀特殊學校(班)及一般學校普通班之身心障礙者，學校應依據其學習及生活需要，提供無障礙環境、資源教室、錄音及報讀服務。家長諮詢等必要之教育輔助器材及相關支持服務；其實施辦法，由各級主管教育行政機關定之。

伍、學校氣氛

從學校教育的觀點而言，融合教育的意義是在學校的環境內賦予所有學生相同的教育機會。發展遲緩兒童經由融合教育思潮的提倡，目的在使身心障礙者準備未來進入社區落實於正常生活中，而非隔離於學校、社會與文化之外，實踐「全人」的生活，體驗生命的整體。因此，對發展遲緩兒童來說，融合教育的提倡，在不同階段的銜接上應該有其重要的生態文化與脈絡。政府實施融合教育政策，將特殊兒童納入常態教育體系的理念，正是幫助發展遲緩兒童可以擁有和一般同儕一起學習的機會（林鈺涵，2004）。

一、人際互動

Kunc提到任何運動若要推展，很重要的是理念與目標的論述與具體化，對融合教育內涵的諸多闡述中，家長或學者專家特別強調的是所謂「人際與社會融合」的部分。從人格成長與心理健康的角度來說，被接納的歸屬感、人際的互動，友誼的支持等是人的基本需求與權力，對所有人的生存、適應與發展均有重要的意義。就整體社會日趨多元化的情形來看，融

合教育的精神也牽涉了更根本的人權，社會正義與教育改革的問題，比如「我們希望未來的公民具有怎樣的特質？」、「我們希望的學校面貌是如何的？」等議題（鄒啓蓉，2004），所以 Jubala, Bishop, & Falvey, Solomon, schaps, Watson, & Battistich 等學者專家認為融合教育乃是一種生活與學習的方式，在其中強調的是對差異的尊重，對公平正義的追求及對相互學習與協助社群的重視。相關人員（行政人員、教師、社區人士、家庭）建立共識，對障礙學生的教育價值持正向的看法；對教師能力及學校改變持樂觀的看法；確信所有學生均能從融合教育中獲益，（黎慧欣；1996）。

在普通教育環境中，對身心障礙學生卻仍然維持著過去隔離式安置的習慣與想法；因此如何使普通班教師願意敞開心胸真正接納身心障礙學生，並與特殊教育教師充分的溝通合作，為身心障礙學生提供合適的服務與協助，以落實融合的精神，進一步幫助這些身心障礙學生在普通班中能順利學習與生活，對融合實施的成效有很大的影響。

二、同儕關係

許多研究都提出特殊教育教師與普通班教師之間欠缺良好的溝通協調，以致協同合作與責任分擔的關係未臻完善（吳幸祝，2002；謝政隆，1998；蘇燕華，2000；鐘梅菁，2000）；因此，要如何使普通班教師能以正確的心態來看待並接納特殊教育教師在融合教育下的新角色，是一個極需克服的難題。而更重要的是，特殊教育教師除了本身特教的專業技能之外，也必須具備良好的溝通能力，能夠主動地與普通班教師進行良性的互動，以建立良好的合作關係與合作模式。

不論是普通班教師或特殊教育教師都無法獨力提供各種學習的方法、機會、環境以及必要的專業能力來滿足所有學生的需求。因此融合教育需要的是團隊教師協同合作，分享彼此專業的知識與技巧，共同計畫、

溝通、修改課程、編制教材、調整環境，以符合學生的多元差異性，落實融合教育的精神。對融合教育的倡導者來說，新角色的產生意味著將普通教育以及特殊教育這兩個平行的系統合而為一的改革運動；

對於行政人員或科任教師對待身心障礙學生的態度，咸認為只要學生不干擾教學的進行和安全無虞，不在乎他們做些什麼，也無所謂他們能否參與教學活動，使得身心障礙學生並未真正融入普通班，他們在普通班中就好像一位客人，無法在教學活動中參與學習，甚至無法讓同儕接納。

由此可見，身心障礙學生在普通班學習是需要學校教育體系提供支持服務，協助導師和特殊學生雙方得到適當的教與學的環境！（許素貞，2004）。

第三節 師者

我們發現雖然有許多教師願意為教育貢獻心力，但是由於現實狀況的工作壓力導致教師常有心有餘而力不足之感！這些壓力有的來自學校的行政上屬、行政體制、普通班其他教師、資源班教師、有的來自家長、學生，或是教師個人的職業倦怠。

在融合教育的過程中，教師責任觀念亦隨著更新，在普通教師方面，過去他們對於特殊兒童所知甚少，也沒有教導這些兒童的經驗，現在必須負起此一新的任務。根據莫里 (Mori) 的分析，在回歸主流之下，普通教師的新角色包括：協助促進教育體制的統合、診斷學生的特殊問題、參與個別化教育計畫、提供特殊兒童適當的學習經驗、擔任診療小組的一員、協助特殊兒童家長等。為了因應新的角色，普通班教師需要接受在職訓練，以提高其專業知識。普通班教師在教導身心障礙學生時經常面臨矛盾的心態，教師雖然相信自己有責任，卻常常認為自己沒有準備好。基於教育的本質，教師從心理層面、教學策略、資源的運用等方面採取了因應的措施，勇於接受挑戰，並肯定回歸主流與融合教育的正面功能，證明事在人為，只要肯努力去做，教師的努力可以彌補其他方面的不足。

Berrian認為教育是一項服務人群的專業工作，且教師在教學活動中扮演著重要角色，若因專業倦怠導致身心的不適，勢必影響教學品質，教師在教育和教學環境中所表現的行為和所持有的態度，對於教育成效、教育對象、教育投入情形等扮演舉足輕重的角色。然而，教師的教育態度會因教育環境而有所改變，由於教育的推動，法令規章漸趨充實，體制規模日漸完備，顯而易見（廖本盛，2003）。

壹、教師對融合教育的接納態度

普通班教師若願意開放心胸、虛心學習，且願意與其他人員共同解決問題，則不但能帶好每位學生，普通班教師與特殊教育教師更可以共享教育資源、分享教學經驗並協同合作，如此一來便可有效整合並利用教育資源，提昇整體的教育成效。另一方面，Stainback、Stainback 和Jackson 也認為雖然融合教育具備上述這些理想的優點，但是在實施上卻是困難重重，主要是由於目前教育環境的準備不足，以致在實施融合教育時容易產生以下問題：未能獲得普通班教師甚至特殊教育教師的支持、普通教育與特殊教育合作基礎尚未建立、缺乏相關實徵研究資料的支持、降低教育品質、目前的教育經費及師資訓練與教師資格仍是以雙軌制為主、部分學生仍較適合接受特殊教育等。他們同時也提出，普通教育成效不佳才會有特殊教育的存在，特殊教育系統的存在其實是給普通教育體系逃避的藉口，以致身心障礙學生的轉介趨於浮濫；因此只要普通教育體系徹底改善，自然不需另立特殊教育系統，而這也就是融合教育的最終目的。（張亞思，2002）。

由文獻分析中可以發現，無論是教師對於融合教育的傾向，或是對於融合教育態度相關因素的分析，都尚未得到一致性的結論。從研究中發現普通教育教師擔心自身特教知能不足與缺乏專業人員協助等問題。多數教師對於實施融合教育的態度並不積極，同時在研究中也提出許多影響教師態度的相關問題，如：是否接受過特教專業訓練、與障礙學生有無接觸的經驗、對方案了解程度、行政支持與否、安置的障礙類型及相關專業協助與否等（林鈺涵，2004）。由教師對於融合教育的研究結果中，我們發現，大多數的教師肯定融合教育的理念，但是接受度普遍不高。

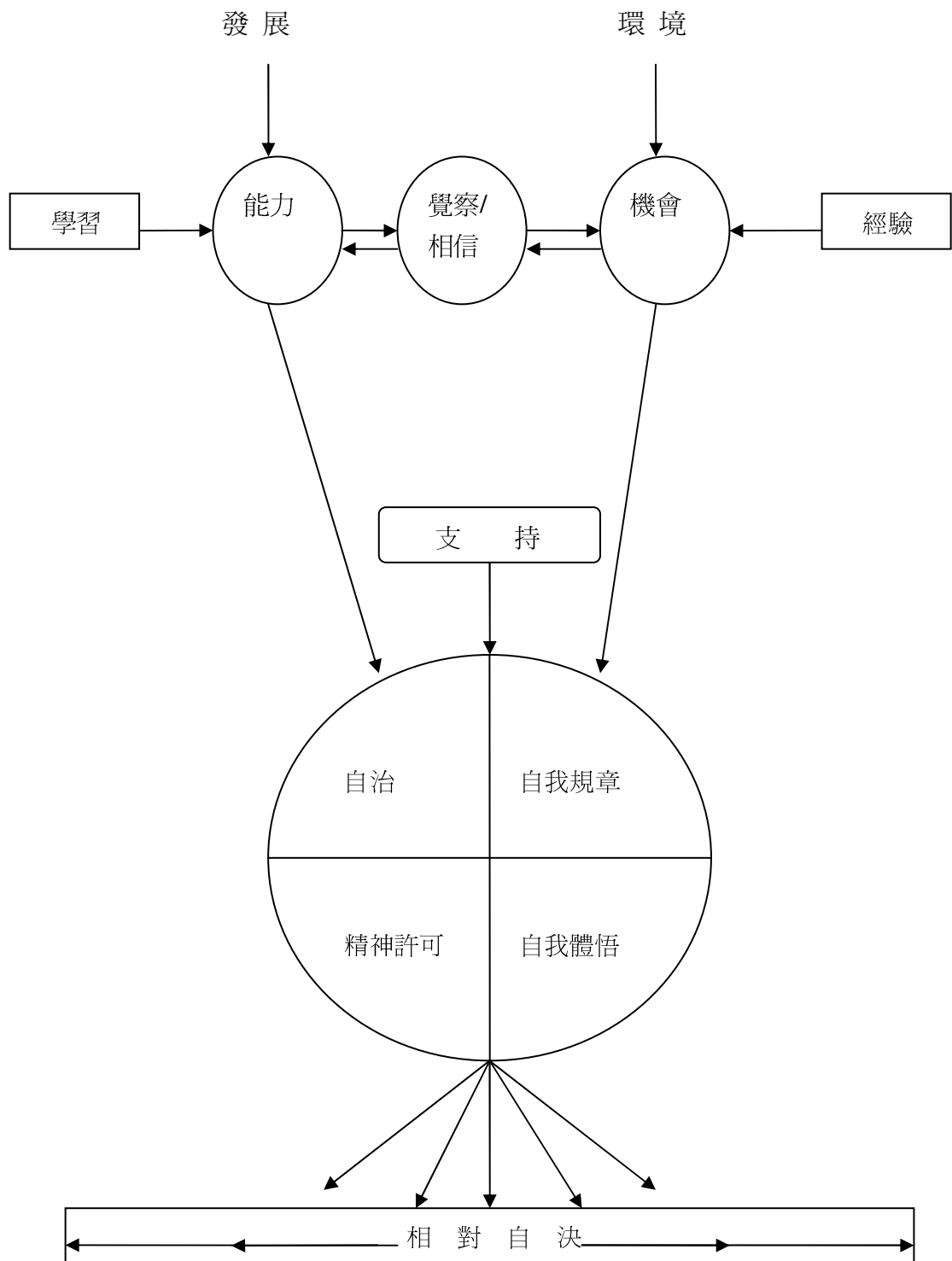
貳、 教師的個人專業知能

融合教育的實施使普通教師被賦予要肩負起教育普通兒童和特殊兒童的角色，而造成教室中專業角色的改變，而特殊教育教師往往扮演間接提供諮詢意見的角色，取代以往直接提供服務特殊兒童的角色（File & Kontos, 1993）。因此，普通教師的特教專業知能就日漸重要，Harris(1985)認為：專業成長是指個人在知識、技能方面的一種更新、改進與擴展的行動。教育工作是一項專業工作，從事教職的教師需要擁有足夠的專業素養，方足以勝任，才不致遭受重重困擾。整體而言，專業知能可分為教育基礎知識、融合教育方面、課程與教學、環境規劃與課室管理、家庭合作、行政方面等六大類別，

當個人的理念能獲得環境的支持時，個人的內在會便會產生自我轉變，進而轉化成自我特質，Wehman, P. (2001) 利用下列圖表來解釋個體與外在環境之互動情形是彼此交互影響，最後個體產生自我覺察。個體透過學習發展出能力產生覺察，然後透過覺察產生能力。個體因所處環境而有機會產生經驗，亦因經驗發現機會，然後從機會中產生自我覺察。然後透過個體能力與機會加上環境的支持產生個人自治能力、自我規章、心理認同與自我體悟。最後產生自我覺察的個人特質。下列以圖 2-1 說明如下：

圖 2-1

個人自決和轉變之模式



資料來源：Wehman, P. (2001) Life Beyond the Classroom. London: Brooks.

參、 壓力因應之定義

教師在工作上之困境導致教師在教學與行政事務上，因個人認知的理想無法達成，或是工作負荷及壓力過大、缺乏成就感，引起教學或行政工作的疏離現象，以致對教學工作失去熱誠。

一、 壓力的定義

當個體長期面對無法解決的困境時，便會產生壓力。而當負面壓力過度時，便會形成生理及心理的疾病。張春興（1998）指出所謂的壓力是個體生理或心理感受到威脅時的一種緊張狀態，使人在情緒上產生不愉快甚至痛苦的感受。這樣的感受是緊張的、不愉快的或是感受到脅迫，是個人與環境相互互動的結果。壓力使個人感到身心不適，不適之程度與個人內在調適能力、挫折容忍力與個人身心特質有關。何柔慧（2003）對壓力所下的定義為個體面對環境的要求或內在的需求時，其負荷超過個人心理、生理和資源所能適應的程度而產生持續的壓力，造成個體身心疾病及不利工作的影響。Greenberg Baron 在其研究則指出所謂的壓力是指個體面對外界壓力源時，情緒、認知和生理三方面交互作用所產生的一種反應模式。

由此我們可知，所謂的壓力是個人與環境互動產生負面結果的產物，會對個體造成不良的影響，造成個人生理或心理無法調適，而導致緊張或痛苦造成個體的日常生活無法運作。

二、教師工作壓力的定義

有關學者對教師工作壓力的定義，所強調的不外是外界的刺激、個體身心的反應、外界刺激與個體兩者互動的反應，以及個體遭遇情境和採取

行動的歷程（張郁芬，2001）。國內（；洪朱璋，2004；蘇國興，2004）對於教師工作壓力所下的定義為：教師在面對學校的工作環境時，其來自於工作、行政、學生或家長、個人發展、同儕之間的人際關係、教學原理等互動過程中，所產生的個人無法調適之持續壓力，而造成身心疾病及不利工作的影響。何柔慧（2003）則提出所謂的教師壓力是指學校教師在面對教育改革措施時，評估該措施將在教學工作上造成負荷，或個人資源無法應付，而有威脅或妨礙工作表現時，產生一種複雜又緊張的感受，進而影響到心理（煩累感、焦慮、苦惱、易怒）等、生理（皮膚、腸胃、呼吸、心臟及血管系統的疾病，如肌肉僵硬、消化性潰瘍、呼吸困難、高血壓、心臟病）等與行為（調職意向、倦勤）等的狀況，若壓力持久且無法處理妥當，將形成慢性壓力症狀及職業倦怠。

教師工作壓力是教師對學校工作的主觀感受，從人、事、物上所知覺到的感受，如興奮、激昂、緊張、困擾、沮喪、挫折、憤怒、憂慮等（詹春美，2003）。如果教師的壓力無法獲得調適，將對教師的生理、心理及行為產生影響。

第四節 家長

壹、 家長的接納與參與

家庭參與學生教育方案之制定，並監督支持性服務的執行，（黎慧欣，1996）。一個生理殘障的孩子誕生，可能造成家庭失衡，對於父母和家庭成員而言，都是一件震驚或是懼怕的事情。父母對於生下有缺陷的孩子會感到內疚、羞恥、困窘、失望、悲傷、憤怒。家庭成員有可能變得很少分享彼此的感情，再者可能極端的造成傷害或隔離。對其他人敬而遠之，家庭成員各行其事，每個人都感到不安，這樣對於有生理殘障的家人會造成問題。（Vash & Crewe, 2004：chap.4）

當父母遇到家中出現身心障礙兒童時，洪秀主認為家長可能遭遇的問題，整理如下表：

表2-4 身心障礙兒童的父母在生命週期可能遭遇的問題

生命週期	父母
兒童早期 (0-5 歲)	1. 獲得正確的診斷 2. 告知子女與親戚 3. 找到服務資源 4. 找尋特殊性所具意義 5. 澄清個人的意識型態以指引決策 6. 提出羞恥感的問題 7. 指出特殊性所具的積極貢獻 8. 設定大的期望

(續) 表2-4 身心障礙兒童的父母在生命週期可能遭遇的問題

生命週期	父母
學齡期 (6-12 歲)	1. 建立現實家庭功能的常規 2. 對教育的意涵在情緒上能做調適 3. 澄清回歸主流與特殊班安置的問題 4. 參與個別化教育方案 5. 找到社區的資源 6. 安排課外活動
青少年期 (12-21 歲)	1. 對特殊性可能持久的存在在情緒上能做調適 2. 鑑識出現的兩性問題 3. 提出可能的同儕孤立與拒絕的問題 4. 為生涯或職業發展的規劃 5. 對休閒活動的安排 6. 處理青春期生理與情緒變化的問題 7. 對中學教育階段之後的規劃
成人期 (21 歲以後)	1. 規劃可能的養護需求 2. 提出成人期適當的住宿需求 3. 對任何成人依賴的情形在情緒上能做調適 4. 提出在家庭之外社會化機會的需求 5. 引導做生涯抉擇或職業的機會

資料來源：修改自 洪秀主（2001）。腦性麻痺兒童家庭現有問題與福利服務需求之研究—以台北市為例。

Miller et al.；（1992）研究指出：大部分的家長對融合教育都持

正面、贊同的的態度，認為融合教育對特殊學生與一般學生均能獲益。但有些家長也擔心融合班教師的專業能力是否足以勝任，教學能力可否滿足學生的需求。其他有關障礙學生的比例、教師的準備與訓練、師生比、專業人員的協助、班級人數、家長與教師間的溝通等問題，也都是家長所關切的。

一、家長對融合教育的接納

家庭是個人社會化過程的基本及主要場所，包括人格的培養、社會規範的養成與社會技巧之學習等均需透過家庭而完成，所以家庭是兒童最佳的生長場所。每個人從出生後即依附著家庭成長，須要家庭行使生理、心理、社會功能，以利其學習成長（洪秀主，2001）。

而教師與家長教育理念不同、家長參與學校活動的態度便會顯得消極、輔導管教孩子堅持己見、家長認為孩子情況嚴重，已不可能再改善，這都是特殊教育教師必須面對。而普通學校的學生會帶給特殊孩子正常的行為來觀察模仿，激發其正向的動機，也可以讓他及早適應正常社會環境的挑戰。家長認為他的選擇是對的，雖然孩子在課業上的表現差強人意，卻在人際互動上，如表達、禮貌、負責……等情意方面看到成績，孩子確實顯得成熟了（許素貞，2004）。

黎慧欣（1996）以國民教育階段的普通教育老師、特殊教育老師、普通學生家長和特殊兒童家長為對象，調查其對融合教育的認知與態度的看法。結果顯示四種身分人士有九成以上認為輕度障礙學生適合安置於普通班。黃己娥（1997）針對安置於啓智學校的家長作調查，顯示如果普通學校的環境、師資及師生態度等相關因素能夠配合的話，家長希望孩子能到較融合式的環境學習。Hunt 和Goetz研究發現，障礙者父母認為融合教育使孩子的教育得到歸屬感、具有公平信念，它提供了父母尋求教育的另一種選擇，也對孩子在融合教育的環境中，無論在語言、溝通技巧方

面得到進步而感到高興，最重要的是孩子能與他人增加互動，能被他人接納，進而透過融合教育看到孩子的未來，可預知努力而減少彷徨。而正常父母認為自己孩子有能力跟障礙學生接觸是對孩子成長有益處的，且可獲得社交及情緒上正面發展，他們也認為障礙學生不會影響他們孩子受教的機會（王淑霞，2000）。

二、家長對於融合教育的參與

「家長參與」是家長投入班級活動與教師互動的歷程，因此親師間的互動關係與氛圍便是決定家長參與教育的成敗關鍵；良好的互動關係有助於孩子的學習與發展；不良的互動關係，非但使教師家長雙方交惡，也影響到孩子的學習與發展（吳沐馨，2004）。

家庭參與學生教育方案之制定，並監督支持性服務的執行。過去傳統的學校教育，往往對外築起一道高牆，在小小的象牙塔中，學校和教師攬教育主權；家長也很少涉入學校教育，常誤認為孩子一進入學校學習，教育便是學校和老師的事，所以對於孩子在學校的教育顯得較不關注；然而林明地（1996）提及：學校教育所能成就的，大部分依靠來自於家庭的支持與合作。Thomas Kellaghan、Kathryn Sloane、Benjamin Alvarez 及 Benjamin S. Bloom 根據研究的發現指出，家庭，特別是父母，對孩子的發展及在學校中的成就有很重要的影響（吳國淳譯，1996）。Shun-Wing Ng (1999) 指出穩固的家庭與學校關係之重要性亦被確認為一種孩子學習成功的決定因素。事實上，無論家庭教育或學校教育在孩子的教育歷程中都是相當重要的；家庭對孩子所傳遞的教育與價值觀具有長遠而持續的特質，而學校教育若要成就孩子，就必須考量家庭教育對孩子的影響，二者間應該相互支持合作，相輔相成以促進教育成效；因為當家庭與學校教育所要傳遞的價值觀相類似時，孩子會有良好的適應與學習遷移；反之，則

孩子的適應與學習將較困難。（吳沐馨，2004）

當孩子感受到來自不同的價值觀相衝突時，原本的認知基模必須重新調適，以在二者中找到一個平衡點；但當孩子無法同化且在調適上有困難時，將無法尋得二者間之平衡點而感到失衡。Piaget 認知發展論中：當個體既有基模（schema）能輕易同化環境中新知識經驗時，在心理上就會感到平衡；反之，則會感到失衡（張春興，1998）。因此，當學校教育將家長拒於千里之外，而家長也對學校教育感到興致缺缺時，對孩子的教育效果將受到影響而產生事倍功半的結果。

當然，身心障礙兒童對家庭的影響也未必全是負面的，身心障礙兒童對家庭也可能產生積極的影響，如家庭成員內聚力的強化、容忍度的提高、相互瞭解的增進，對生命有更深的體會與感激，從而促進家庭成員個人的成長與自我實現等。

貳、「家長參與」之困境相關研究

「家長參與」主要是希望藉由家長的投入，使子女的教育、學習與發展有所成效，並能夠直接增進家長的成長、改善學校教育的環境，甚至與社區連結發揮最大效益。然而家長的參與除了可提供支援及資源外，亦可能因為個人參與態度差異、能力與時間的限制、溝通不良的誤解、介入程度的干擾或其他衝突因素而造成家長參與的困境；我們必須確信的一點是當家長參與行動落入困境時，必是整個教育環境最大的阻礙與最大的損失（林俊瑩、林淑華，2002，）。

研究者歸納（洪麗玲，2000；吳烈洲，2001；曾俊凱，2001）對於家長參與之困境所做的研究結果發現，我們可將其統整歸類如下點：

一、教育及學校行政單位不支持

家長認為他們參與學校教育，由於教育及學校行政單位的不支持，會造成以下之困境，導致家長不願積極參與學校教育政策：

- （一）、教育行政機關未對家長給予足夠的重視
- （二）、家長不瞭解參與教育計畫的優點
- （三）、學校或教師沒有與家長合作的意願
- （四）、沒有足夠的經費與人力
- （五）、學校氣氛讓家長感到不自在或不受歡迎
- （六）、教育方案計畫不符合家長需求
- （七）、學校認為家長參與會干涉校務，影響學校行政運作
- （八）、學校或政府政策執行的困難

教育與學校行政單位可能因為政府機關的政策困難、上層行政機關未給予足夠的重視、學區社經水準低落、認為家長是問題製造者，而漠視或排拒家長參與教育。因此家長更不能體會參與教育的價值，參與的家長感受到學校對他們的排拒而不願意繼續參與，未參與的家長便更不願嘗試。造成家長參與的困境。

二、教師專業能力不足

在教師態度方面，有些教師認為家長參與是增加教師心理壓力和工作負擔，認為家長會干擾教師的正常教學，而對家長採取拒絕的態度、輕視家長，不願與家長合作。有的教師害怕被批評、影響個人專業形象。由於缺乏專業的知識與與家長溝通的技巧，而拒絕與家長互動。

也由於教師對家長參與的認知不足，不瞭解家長參與的價值與優點，所以認為家長參與會帶來心理壓力、工作負擔，也擔心家長會影響教學，造成家長參與的困境。當教師專業能力不足時，家長的參與將會帶給他們莫大的恐慌，教師擔心自己的專業形象毀滅，受到家長批評，他們沒有足

夠的專業技巧和家長合作，也感到自卑，在此情境之下，教師並不支持家長參與。有的教師認為自己是教室中的主導者，輕視家長、認為家長能力不足。這些不正確的觀念與態度也會引起融合教育的困境。

三、家長觀念不正確

在家長方面，部分家長沒有『家長參與』的觀念，有的家長意見太多、觀念錯誤，影響教師情緒與正常教學。或是不敢與學校行人員與教師互動，因為不信任學校，害怕與教師談論子女缺點，影響教師對孩子的印象。對學校懷有敵意，保持疏離的態度。大部分的家長認為自己在溝通、參與教育能力不足，沒有足夠的專業知識與技能，雖然信任學校、關心子女，但是卻沒有實際的行動，參與意願低落。部分家長，對教師專業專業自主不夠尊重，誤以為自己學經歷高於教師就是專業知能高於教師。

家長對於參與教育的觀念或態度不正確，誤以為是學校、教師的能力不足，對學校或教師感到不信任或不認同教師的教育理念。有的家長對教育的認知是透過自己早期受教育的經驗去建構自我教育概念，對學校及教師有過多的意見，認為學校鼓勵家長參與一定是不好的事，與學校保持距離或採取監控的態度，或是害怕學校權威主義，而不願與學校和教師交流互動，而使家長參與在教育方面陷入困境。

四、親師溝通障礙

溝通是使雙方瞭解彼此的需求，以澄清誤會，促使共同目標更容易達成。由於家長與教師之間價值觀、理念不一致又無法順利調解，產生溝通障礙，而對彼此的行為及態度產生錯誤的解讀，引起教育在家長參與方面的困境。我們可將親師溝通障礙大約列出下列幾點：

- （一）、參與人員間的教育理念不一致
- （二）、家長價值觀、理念與學校、教師不符
- （三）、彼此雙方協調有問題

- (四)、家長意見太多、觀念錯誤
- (五)、家長干預教學，影響教師教學情緒與正常教學
- (六)、家長、教師時間不足或是忙碌
- (七)、家長會不良習性，利用特權影響教育風氣

五、法令政策不彰

我國家長參與教育法規由教育基本法第八條：為子女選擇受教育的方式、內容及參與學校教育事務的權力。國民教育法第九條：國中小學校長之遴選，應有家長會代表參與。從這我們得知政府有意推動家長參與教育的意願。但是由於這些法令政策並未制訂詳細的指導方針及實施計畫，因此在政府沒有大力推行與強制執行下，雖有法令規章的制訂，但在實施上卻顯得意興闌珊，也由於政府法令推動的不彰，而造成家長參與教育的過程產生困境。

我們可將其分為：(一)、沒有明確的法令可供諮詢

(二)、法令保障不足

(三)、家長教育權與教師專業衝突

(四)、未明確制訂家長參與的政策或指導方針

(五)、缺乏完善的執行計畫

吳沐馨（2004）在研究中發現的「家長參與」困境中，可以將其歸納統整成十一大類，其中包含：「法令政策不彰」、「教育及學校行政單位不支持」、「教師的認知缺乏」、「教師的專業能力不足」、「教師觀念態度不正確」、「家長的參與能力不足」、「家長觀念態度不正確」、「親師溝通的障礙」、「時間因素」、「參與的負面影響」

其中，父母和教師對父母參與的態度被認為是影響父母實際參與的重要因素，然而由文獻中顯示，障礙兒父母除了對子女在家活動有較多參與外，對學校活動的參與和親師間的溝通情形均不理想，甚至連 IEP 會議的

參與程度也未如預期的高。整體而言，教師對父母參與子女教育持正向的態度，但是懷疑父母的參與能力，並且不喜歡父母扮演決定者和倡導者的角色。而以父母為對象的研究則指出，父母雖能體認自己在子女學習過程中的重要性且，對自己參與能力有信心，但卻不願參與決定（王天苗、陳明聰，1997）。我們在教育職場中發現到，不只國外的父母如此，同樣的在國內的環境，我們也發現到這樣的情況。

國內的特殊教育也逐漸重視父母參與的部份，所以民國 86 年修訂的特殊教育法中即訂定了父母參與的部份，如第二十六條：各級學校應提供特殊教育學生家庭包括資訊、諮詢、輔導、親職教育課程等支援服務，特殊教育學生家長至少一人為該校家長會委員。第二十七條：各級學校應對每位身心障礙學生家庭擬定個別化教育計畫，並邀請身心障礙學生家長參與其擬定計畫及教育安置（特殊教育季刊，1997）。

研究者希望透過文獻探討的資料分析與訪談職場前線教師，獲得較完整與潛在問題的資料，藉以瞭解融合教育下，相關教師的教學困境與因應，加強研究之可信度與可提供參考之價值。

第五節 小結

由上述之文獻探討，我們了解到，不論是從人權觀點或是孩子的受教權來看，融合教育已是目前教育制度下刻不容緩，且需要高度關切與執行的教育政策。因此，不論是就孩子的立場、教育者的態度或是教育當局的政策、家長的心境，都是我們當前急需關注的，特別是當教育者遇到教育困境時，更需要我們加以關切，因為教育者可透過個人力量累積成大力量為教育做出最大的實質貢獻。

而當理想與現實相衝突時，我們究竟是要為理想堅持自我理念或是對現實低頭，在現實生活中大多數人最後都敵不過現實的壓力，屈就於眼前現況。但是，卻也總是心生不甘，因為心中充滿理想，想努力實踐，可是當個人理想、理念，走在大部分人的前端時，總是被打壓的多，而當面對的困境阻礙越多、打擊越大時，人們便會檢視自我想法，然後最後不是同流合污、便是收斂自我理念，不管如何抉擇，終究是對現實低了頭！

因此；本研究希望透過對教育充滿理想與理念的前線教師所遭遇的困境做一研究分析，然後為正確的教育理想、理念盡一份心力，把他們的心聲傳達出去，或許力量有限，但是也算不愧對自己的教育良心吧！

第三章 研究方法

本研究旨在探討一般學校在融合教育理念之下教師之困境。因此，本研究擬以一般學校之教師為訪談對象，藉以取得實際真實之第一線資料，並藉由訪談結果與文獻資料探討各項研究問題。研究者選擇質性研究方法主要是希望能從不同角度透過不同觀點，顯示出研究的意義。本研究將透過與融合班教師及資源班教師的訪談，在自然情境下，利用深入訪談與團體訪談法蒐集資料然後加以歸納分析詮釋資料意義，以回應研究問題。

以下就研究使用質性研究的原因、研究設計與架構、研究對象與場域、研究工具、資料蒐集與分析、研究步驟、研究限制等分節說明如下：

第一節 採取質性研究的原因

長久以來，質性研究被認為是較人性化的研究方法，通常質性研究採用的方法是觀察及訪談，將研究對象之實質經驗及想法作為研究的重要資料來源，而且考量其特殊性、獨立性與相關背景之複雜性，進行資料的蒐集與分析。因此質性研究比量化研究更能深入個人經驗、想法、價值觀、態度反應等之相關資訊。也由於質性研究強調的是與研究對象直接的接觸，所以運用訪談與觀察等方法所蒐集到的資料可以檢視其真實性，而且研究者可以視受訪者之談話內容，彈性的視機提出深入的問題，以尋求更真實的答案，因此對於以個人之真實經驗與看法為探討主題之研究非常適宜採用質性方法的研究設計。

而本研究在探討一般學校教師在容合理念之下之困境與因應策略，對 S 國民小學之教師的經驗、態度與看法進行深入瞭解。基於質性研究中研

究對象機豔麗成，以彈性、開放的研究方式，促使研究對象對於研究者所提的問題能依據自己的個人經驗、理念及觀點來說明自己的處境與立場，藉以符合本研究的研究主題與目的。下列說明本研究採用質性研究設計的理由如下：

壹、 就研究主題而言

由於民國 86 年特殊教育法就教育行政方面規定，教育主管機關應給予教師教學上之相關協助。因此，南投縣政府頒令要求縣內各級學校依法辦理。但是畢竟特殊孩子屬於少數，所以礙於人員調度、經費問題，僅在各鄉鎮市區之中心學校設置有特教班與資源班。

在其中，研究者適巧曾擔任中心學校 S 國民小學融合班之帶班導師。任教期間，研究者發現該校在融合教育理念下有許多的困境，導致有心教育的教師無法順利推展教育理念，不但影響教師個人身心健康，學校教學氣氛，更重要的是影響到孩子的受教權，也因如此；研究者選定 S 國民小學之融合班教師、資源班教師、特教班教師，針對校內辦理融合教育之現況，個人所經驗到的困境與因應策略，提出說明與個人看法。藉著質性研究重視描述研究場域與研究對象之互動關係，希望從研究對象的經驗意見中獲得豐富的資料，如此更能分析該學校教師在融合理念之下所遭遇的困境及其背後因素。

貳、 就研究目的而言

本研究除了探討 S 國民小學教師在融合教育理念之下所遭遇之困境中，個人之主觀感受與信念外，也探討其因應策略。另外，研究對象之個人理念與任教班級，如（特教班、資源班與融合班）個人角色的不同是否

會影響教師之教育理念，也是研究亟欲探討的部分。因此，研究者考量研究對象本身之經驗觀點在與所處環境互動之後建構出之個人教學信念。所以，決定採取質性研究的理念與方法進行研究，以取得符合研究目的之資料。

第二節 研究設計與架構

壹、研究設計

近一、二十年來的研究取向強調描述性、歸納、現象分析及深入探究人們內在本質之「質性研究」為當代趨勢。採取此研究方法之學者皆認為，運用「質性研究」可以更深入且廣泛的探討各類教育議題，不但貼近生活真實面，也更具人性化。

在現象學研究中，研究問題來自研究者對特殊問題或主題的興趣與關心，研究者個人的理念與興趣促使整個研究進行；研究主題必須兼顧社會價值與重要性，並能被清楚的界定與說明。研究問題的焦點應該是集中在對於現象本質的探求與經驗意義的彰顯，而非尋求具體的解答。

有鑑於此，研究者採取「質性研究」的方法，藉由文獻探討瞭解相關因素，然後以自編之訪談大綱，進行職場第一線教師實際現況之訪談，研究者運用「現象學」(phenomenology)論點，採取以「深度訪談」為主，與「焦點團體訪談」為輔的方式交叉進行，對第一線職場教師進行「半結構性訪談」，藉以取得豐富、真實又切合現今教育體制下之真實資料。增強研究結果之可信度。希望能將結果提供教育各界參考，以改善現今融合體制下之教師困境，促使融合教育能順利推展。

一、質性研究(qualitative research)

質性研究認為社會現象的真實性，主要是由日常生活中不斷互動過程所共同建構出來的一種主觀經驗，這種主觀經驗明顯的受到不同時空與情境背景因素所影響。Bogdan 與 Biklen 將質性研究之特質歸納出下列幾

項：(潘淑滿，2003)

- (一) 在自然情境下收集資料。
- (二) 研究者不會借重太多外來的研究工具，研究者本身就是最主要的研究工具。
- (三) 非常重視研究現象的描述。
- (四) 重視研究過程中之時間序列與社會行為之脈絡關係，而不重視研究的結果或產品。
- (五) 運用歸納方式將所收集之資料進行分析。
- (六) 研究者所關心的是行為對研究對象的意義為何。

二、 現象學 (phenomenology)

所謂現象學研究，是指運用哲學上現象學探索事物之「純粹本質」的方法，對於發生在日常生活中、社會環境里的現象或事物，進行掌握與分析其本質的研究方式，而在研究過程中，研究者必須「存而不論」(潘慧玲，2003)。

(一) 現象學之意義與內涵

「現象學」(phenomenology) 這個名詞可依其語源拆解成兩個部分：「現象」(phainomenon) 與學理 (logos)。Angeles 將其字義為下述四項涵義：1. 知覺對象、被知覺的東西；2. 顯現給我們意識的東西；3. 感覺經驗對象，對我們感官所顯現的東西；4. 任何可觀察的事實或事件等 (潘慧玲，2003)。

現象學的主要內涵有意識與意向性，在方法上則有本質直觀與懸置。

1. 意識

就現象學而言，唯有透過個人對自己心理狀態的認識與描述才可能瞭解「意識」，所以現象學重視個人對自己心理狀態之原始資料的掌握。

2. 意向性

不論我們是否透過感官覺查到外界事物，起心動念之間皆是我們意識的運作；意識必有所思維的對象，亦必有所指，這就是所謂的意識的「意向性」。

3. 本質直觀

主體與客體在互動過程中，主體在排除身心內外各種感覺、體驗後，客體方能對主體揭露「純粹意識」的本質。

4. 懸置

「懸置」能使我們完全隔絕於任何關於時空事實性存在的判斷，但是也不是全然否定或改變我們原有的信念或態度，既不是要排除主觀價值的判斷或偏見，也不是擺脫理論的建構，而只是將感官經驗者所呈現的，收入括弧之中、存而不論。

(二) 現象學研究之特色

所謂現象學的研究便是以哲學上的現象學作為理論基礎的研究方式。其特色可歸納為：

1. 不預設立場； 2. 意向性； 3. 拒絕主客體之分； 4. 開放性； 5. 立即性； 6. 同質性； 7. 獨特性

在現象學研究中，研究者與參與者之間的交互涉入、彼此瞭解、互為主體間的同意及合作關係，對知識的產生有其積極正面的效果，互為主體性強調研究者與參與者的關係，是一種真正的尊重與相互瞭解，研究者視參與者為一個可提供豐富訊息的主體，而這個主體同意參與研究者的相關研究，並與研究者建立良好關係，參與研究者才能全心信賴研究者，並願意對研究者敞開心房，分享其親身經歷。

（三）現象學在教育上之應用與限制

1. 現象學研究的應用

在教育研究中，研究者和教師要不斷的自我反省、質問教育現象的合理性，以及檢視教育目標與教學方法。現象學重視的是研究者與研究對象之間良好的互動，彼此尊重、相互合作，並不在過多的人事物上強加自我偏見與預設立場，就更能打開溝通管道，更貼近教育問題的本質。

2. 現象學研究的限制

現象學的目的不在尋求問題的解決之道，因此並非每一種研究都適合使用現象學研究方法。採用現象學研究方法，其研究對象必須經過細心挑選，確定其為曾經經驗過所欲研究之現象的人。。所以研究者若想以現象學為研究方法進行研究，應特別注意研究主題、研究對象、研究者本身之知識背景等方面，避免這些構成因素之不足對嚴謹的現象學研究造成限制。

三、 深度訪談（in-depth interviewing）

質性研究的訪談又稱為「開放性訪談」或「深度訪談」。訪談就是在創造一種情境，讓研究者可以透過口語雙向溝通過程，輔以聆聽與觀察，共同建構出社會現象的本質與行動的意義，進而透過詮釋過程，將被研究的現象與行動還原再現（潘淑滿，2003）。

高淑清（2000）認為所謂的深度訪談並非諮商輔導室的晤談關係，受訪者並非來談者，重點在於開放的接受對方全面的訊息，以保有參與研究者對自我經驗的真實陳述。

下列因素與受訪者是否願意透露其與自身密切相關經驗有關：

1. 對本身而言，與經驗密切相關的人、事、物及面向是什麼？

2. 經驗對你造成什麼樣的影響？帶給你什麼樣的改變？
3. 經驗如何影響你生命中的重要他人？
4. 經驗對你的影響是什麼？
5. 經歷經驗的當下，你所覺知的具體改變或情況是什麼？
6. 你是否遺漏了其他與經驗相關的重要事項？

Moustakas 則認為深度訪談並沒有一個標準化程序，但還是需要一個大概架構。為了能從訪談中獲致受訪者對其經驗現象豐富、重點式、實在性的敘述。提出問題的時機與語氣也是相當重要的（潘慧玲，2003）。

四、 焦點團體訪談法(focusing group interviewing)

研究者將訪談法的技巧運用在團體的情境，並透過團體互動與討論的過程，來達到研究資料收集的目的。研究者主要是扮演中介者、引導者與調解者的角色，催化團體成員透過互動與討論過程，以便收集團體成員的談話內容。焦點團體訪談法與深度訪談法最大的不同，是研究者可以在短時間內，針對焦點議題，收集到大量語言與非語言的資料。資料來源主要是來自團體成員互動與討論的過程，而不是個人意見或觀點的陳述而已，研究者透過團體成員的討論過程，不僅可以收集到成員的意見、經驗與看法，同時也可以透過觀察過程，收集到團體成員之肢體語言的意義（潘淑滿，2003）。

五、 半結構式訪談(semistructured interviews)

「半結構式訪談」又稱為「半標準化的訪談」或「引導式的訪談」。研究者在訪談進行之前，必須根據研究的問題與目的，設計訪談大綱，作為訪談指引方針。不過在整個訪談進行過程，訪談者不必根據訪談大綱的

順序，來進行訪問工作。通常，訪談者也可以依實際狀況，對訪談問題做彈性調整（潘淑滿，2003）。在教育研究領域中，訪問者為求客觀，可能採用高度結構化問題進行訪問，但結構式問題又無法深入瞭解問題的癥結所在，因此出現採用半結構式訪談的方式，即訪問者訪問前先建構訪談大綱，然後採開放式問題來獲取更完整的資料，以作為更深入的問題之探究。

貳、研究架構

研究者根據文獻探討，綜合相關理論、研究資料，並依據研究目的，研擬出研究架構，設計研究問題之訪談大綱，對職場教師、研究場域進行相關研究。本研究之研究架構圖：以圖 3-1 示之

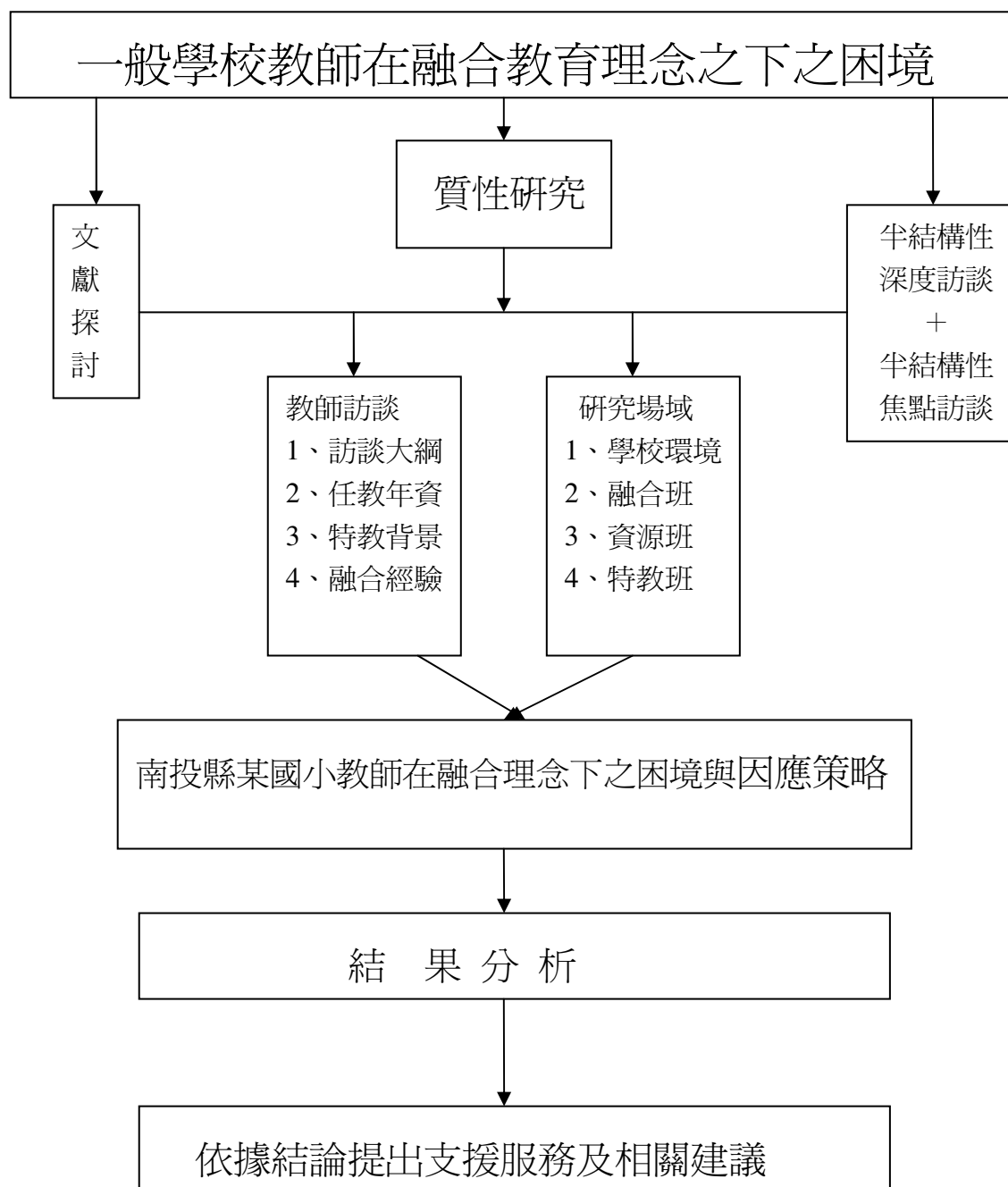


圖 3-1 研究架構圖

第三節 研究對象與場域

壹、研究對象

Moustakas 認為一般而言，研究者在選定參與者時會考慮年齡、種族、宗教信仰、政治立場、道德與文化上的因素。但是採用現象學研究在選擇參與者之選擇上並無特定規準，但是必須要符合下述要件(潘慧玲，2003)：

- 一、 參與者必須確實經歷所欲研究之現象。
- 二、 參與者必須對所欲研究之現象意義與本質感興趣。
- 三、 參與者必須願意接受研究者的長期訪談，甚至日後的追蹤訪談。
- 四、 參與者必須同意研究者有權在訪談時使用錄音、錄影器材，並在論文或出版刊物中呈現訪談資料。

此外，研究者必須與參與者訂立合約，共同保證研究的機密性，並在研究進行之時間、地點上達到共識。

本研究旨在探討南投縣境內之 S 國民小學教師之困境及因應策略，因此針對本研究之目的，受訪對象需對研究主題有一定程度的瞭解，且願意敞開心胸闡述自己內心的真實感受與經歷；另外，為有利於研究者與訪談對象在研究過程中能建立良好的互動關係，訪談對象對本研究主題需有高度的參與及配合意願，因此，在本研究計畫進行前，即詢問研究對象對於研究參與之意願與配合程度。所以本研究選定以南投縣 S 國民小學教師為訪談對象，包括特教班與資源班教師各一人，及有融合班經驗之普通班教師五人，共預計七人參與本研究之訪談。由研究者根據研究目的自行設計訪談大綱，對參與訪談之職場教師進行以深度訪談為主、焦點訪談為輔之

交叉訪談。關於受訪者個人之任教資料，研究者整理下列資料示之：

(表 3-1) 參與研究之受訪者任教資料：

姓名代號	任教總年資	在 S 國小任教年資	融合班經驗年資	特教系所畢業	曾修讀特教學分
特教班教師	七	七	0	是	40
資源班教師	六	六	0	是	40
普通班 A 教師	五	三	二	否	3
普通班 B 教師	四	四	一	否	3
普通班 C 教師	四	四	二	否	3
普通班 D 教師	三	二	二	否	3
普通班 E 教師	三	一	一	否	3

貳、研究場域

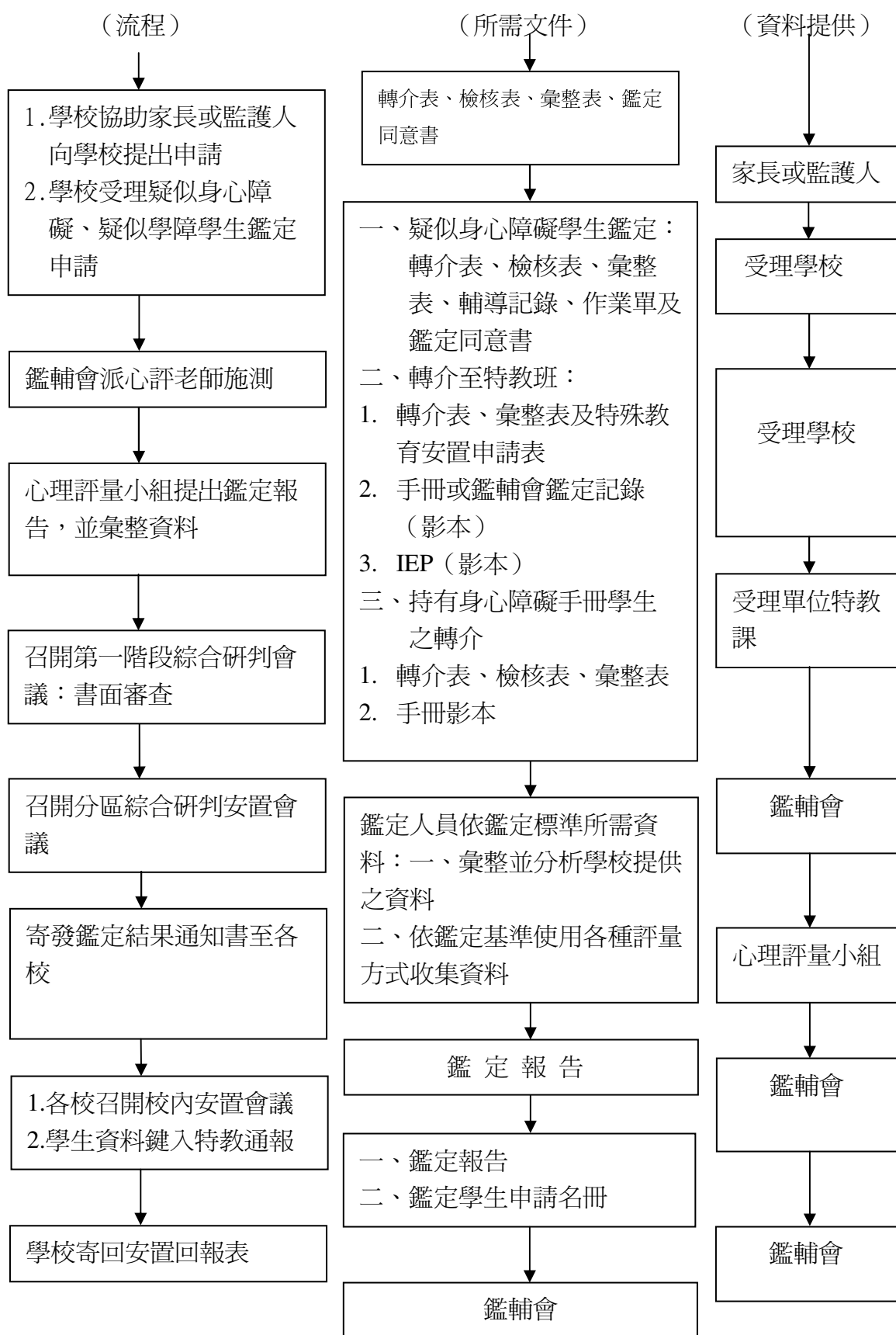
本研究之場域位於山明水秀、風光明媚、地靈人傑，台灣唯一四面環山的南投縣境內。該校為 921 大地震之後的重建學校，因該校原就設有特教班、資源班。所以；在重建之初便特地著重無障礙設施。因該校重建後為三樓層建築，其中，中高年級教室位於二、三樓，所以特地設有電梯，以供行動上有障礙之學生上下樓層。該校設有普通班級特殊班級一班，資源班一班，普通班級有 24 班。全校現有特殊班學生 10 人，資源班學生不分類 18 人，普通學生 770 人，不包括幼稚園人數。

根據研究者對特教班與資源班教師在九十五年八月十七日所做的初訪發現，S 國民小學之資源班與特教班的家長大部分務農或是工廠勞工，

其經濟狀況大多屬於中下程度。

該校對於疑似身心障礙的學生，會在國小一年級下學期對「疑似身心障礙」、「疑似學障之學生」進行鑑定評量。其對於疑似身心障礙者之鑑定及身心障礙學生之轉介流程皆依據南投縣頒佈之工作流程進行，以下即是南投縣對於疑似身心障礙鑑定及身心障礙學生轉介流程圖：

圖 3-2 南投縣疑似身心障礙學生鑑定及身心障礙學生轉介工作流程圖



第四節 資料蒐集與分析

本研究主要運用現象學之敘述分析理論，以深度訪談與焦點訪談採半結構方式進行資料的蒐集，透過與研究對象開放且深入的對話，取得有融合理念之下教師對自身所處之困境與因應策略之立場及作法，也可由訪談問答中直接詢問普通教師與特教師之間的合作關係與看法，以及家長參與對教師而言有何阻礙或意義及教師個人對實施融合教育之看法與建議。

壹、研究資料的蒐集

現象學研究中，資料蒐集首重研究者對日常生活世界的現象抱持開放的態度（高淑清，2000）。Moustakas 認為深度訪談為一長期、主題導向的訪談，且為一非正式、互動性高的過程，訪談的目的不在尋求某一個問題的特定答案或對某一項假設進行測試，主要在於瞭解他人所經歷、經驗的內在意義（潘慧玲，2003）。

在研究工具上，研究者為瞭解一般學校教師在融合理念之下之困境，除了相關文獻之探討之外。本研究以「一般學校教師在融合理念之下之困境」為研究架構，研究者自編訪談內容綱要，作為收集資料之主要工具。內容包括：受訪者之個人資料，特教背景、訪談綱要。（參閱附錄四）

訪談綱要包含了，教師個人理念、學校行政、教育政策、家長參與等部分，希望能藉此瞭解造成教師在融合教育理念下之相關困境，透過研究結果提出建議，協助教師及教育各界瞭解問題，解決問題。

一、資料的歸納分析

研究者爲了瞭解訪談大綱是否適當，也爲瞭解收集資料的方式是否完善，因此在 95 年 8 月 17 日與特教班教師進行一次深度訪談的初訪，與跟融合班五位教師進行焦點團體訪談。並且對訪談稿進行整理、歸納、分析。藉以瞭解教師可能遭遇之相關困境。以下便是研究者將與特教師所進行的試訪之訪談稿經過歸納、分析之後所整理出來，教師在融合教育理念下可能遭遇之困境與因應策略：

（一）在特教師方面：

1. 學校行政人員

學校行政人員是學校中行政的決策者，一個教育政策是否能順利推行，行政人員佔有最大決定因素。因此，行政人員對於融合教育的態度，取決於行政人員是否觀念正確與支持。誠如特教班教師所表示：「我們學校是地區的中心小學，所以，學校的校長、主任，每學期都必須參加縣府教育局舉辦的，與特教相關的研討會，因此，較有這方面的理念。所以對於學校特殊教育的推展較不會抗拒」。因爲如此，所以學校行政人員對於融合教育的推行，在政策上持有較不排拒的態度。

2. 普通班教師

融合教育的實施，除了需要相關特教人員的支持與投入外，其他普通班的教師與科任教師亦需相對的對融合教育有所支持與了解。因爲在融合教育制度中，前線教師的態度是決定融合教育能否推展成功的基礎。特教班教師表示：「有的普通班老師覺得，班上有自己教不來的孩子，便把孩子往特教班或資源班丟，沒經過鑑定就認定孩子是特殊孩子，這造成我們很大的困擾，因為這種問題根本無法去跟普通班教師溝通，他們認為自己不是特教老師無法教導這樣的孩子，根本聽不進我們的解釋」。語氣中充滿無力感與不滿….

因此，在一般學校中，同儕教師之間理念的相互溝通協調，決定孩子是否能在融合教育中得到最適性之教育方式，也決定教師對於教育能投入

多少信心與心力的基本關鍵。

3. 家長的參與與認同

孩子能否在融合教育理念下成為最大獲益者，家長的出發點決定孩子往後的教育模式。在這個點上，特教師說：「有的家長明明孩子外觀上就已經很明顯與其他孩子不同，跟她溝通又聽不進我們的建議將孩子送鑑定，怎麼說都沒用，又不參加我們辦的相關研習，對我來說，家長問題是最大的問題」。覺得很無奈….

4. 政策實施

雖然行政教育當局制定了相關政策，但是，對於是否順利推行與實際實施情況並無法確實得知，只是制定政策，要下屬單位實施，於是便有了下級單位為了應付上層機構，而上欺下、下滿上的情形，在訪視或是評鑑時做些書面資料或口頭報告。就像特教師談的：「雖然校長主任不會抗拒融合教育，但是每當要評鑑訪視時，便要求教師做書面資料，只是讓老師很累，為的是做自己的行政業績，都是以自己的利益為出發點」。

5. 因應策略

當教師面對教育困境時，剛會開始思考要如何解決遭遇到的問題，因此便會產生個人的[因應策略]。特教師談論到：「遇到問題，一開始我們的習慣都是先自己想辦法解決，不然就是跟其他人討論，真的不行就搬出相關規定，想盡辦法都一定要解決，不然後面接下來都沒辦法做。」聳肩搖頭的表示….

（二）融合班教師方面：

1. 學校行政人員

學校行政人員對於學校教師的督導與支持深刻影響教師對於學校的向心力，教師對於學校愈有向心力愈願意為學校多付出心力。誠如普通班D教師表示：「每次跟學校提到班上一次有兩三個特殊孩子，會造成班級經營上的困擾，主任或是校長都是聽一聽，然後說：老師要多辛苦一點就過

了。所以之後我們根本不想跟學校談這方面的問題。」

2. 資源班教師

對於融合班教師來說，資源班教師的教育心態比特教班教師的態度對他們的影響更大，因為會在融合班就讀的孩子都屬於輕中度障礙的孩子，所以，某些主要課程，特殊孩子都必須在資源班受教，因此，對於融合班教師來說，資源班教師的態度直接衝擊融合班教師的教育形式。融合班 E 教師表示：「我們班上的特殊學生，國語、數學在班上都跟不上其他孩子，所以我們希望資源班的特教老師能針對孩子的程度予以補強，可是我們覺得資源班的老師都沒有對學生做個別教學，不同程度都上一樣的，結果回到班上跟之前有沒有到資源班上課是一樣的，我們都不知道這樣幹嘛要到資源班上課，作用在哪？根本沒有做到輔助教學的部分啊！」其他教師異口同聲的認同 E 教師的說法。

3. 家長的參與與認同

家長對於教師的教育理念與方式能否認同，直接關係到教師對於孩子本身的教育態度。根據這點融合班 C 教師表示：「有的家長，跟他溝通學生的問題，他根本聽不進去、說不通，幾次以後我就乾脆不跟他溝通，只要學生沒發生什麼嚴重的事，能不跟家長互動就不互動。」

4. 相關研習方面

特殊學生相關問題之研習，對於教師而言都有相當的幫助，但是研習內容與方式也影響教師對於研習的投入心態。融合班教師 B 教師表示：「每次辦特教研習時，都是談一些理論的東西，對於我們的教學根本沒有實質的幫助，談的內容跟我們在教學上遇到的問題根本沒有相關。我們比較想知道的是，我們在教學上遇到的問題要用什麼樣的方式解決，這樣的研習才是我們有用的。」D 教師附和：「對啊！每次都辦一些讓人根本不想參加的研習，根本是浪費資源！」

5. 因應策略

教師在遇到教學困境時，所採取的因應方式將直接影響教師的教學模式與對學生的態度。如融合班 D 教師所說：「每次遇到特殊學生的學業問題，都是直接想說跟資源班老師討論，無法溝通就跟其他老師討論資源班老師的作法，每次都講過就算，根本無法改變資源班老師的作法，所以現在都不想跟他談學生的問題，反正能教多少就教多少。」

研究者根據與特教師、融合班教師的試訪，再次檢視訪談大綱是否有缺漏或是需加以補足的地方，然後對訪談大綱進行修正，確定最後之正式訪談稿。（參閱附錄四、附錄五）

二、研究相關資料

相關資料可以包括相關研究文獻之文字資料、官方文件、個人記錄，內容大約有：網路資料、個案記錄、研究結果報導、出版品、照片、錄影帶、相關政策法規、研究記錄…等，這些都是用來補充或檢視資料來源的，可以加強其他資料的可信度。

因此，本研究蒐集的資料包括：南投縣疑似身心障礙學生及學障學生之鑑定與安置流程表、及南投縣特殊教育相關法規、及關於融合教育之相關研究論文，藉著參酌文件內容，進一步整理出研究計畫，最後與研究結果作進一步的對照、，然後提出具體建議。

貳、研究資料的分析

一、 資料分析

資料的分析隨著訪談資料的蒐集開始，研究者先是沒有範圍限制的收

集相關資料，然後挑選出與研究主題相關之內容，並整理出具有相關意義的單元，這些單元可能逐步整理出幾個主題，然後統整出完整的結構脈絡，這樣一來，研究者便能得到經驗現象及其本質。研究者在正式訪談結束之後，根據訪談結果，進一步探討其內容。訪談過程先以錄音記錄，再將訪談內容以電腦打成文字檔，然後將資料加以編碼、分類歸納再比較分析。

因此綜合國內外學者之看法，我們可將資料分析的具體步驟列出如下：

（一）、謄寫逐字稿

在使用訪談方式進行資料蒐集時，訪談的口頭資料需轉譯成逐字稿；另外，如有非口語訊息、音調或動作等，均需加以記錄。所以，謄寫逐字稿可說是最基本的資料分析步驟。

（二）、閱讀相關文字資料

透過詳細的閱讀逐字稿的過程，研究者可發現文本中所透露的重要訊息，特別要注意的是受訪者非口語及言外之意的訊息，例如嘆息、音調、口氣等，都是重要線索。對於這些口語外的訊息，研究者應該要加以註記，以便進行接下來的步驟。

（三）、集結成有意義的單元

在此研究者要從問題角度檢視資料中之相關文字或句子，同時要關注受訪者的經驗是獨特的或是與其他人相類似。研究者本身應具備專業的敏銳細心與開放的態度，才能進一步對文本加以分析與解構，以便找出和研究主題相關的現象。

（四）、重新檢視共同主題

當意義單元整理出來後，研究者就可以重新檢視結構的步驟。參與研究的參與者之主體經驗在研究者的轉錄之下，成為新型態的主題。研究者從原始的資料，經過閱讀、分類、挑選，再找出最能代表初始資料的整體

結構，重新檢視過的整體，已經是經過精挑細選加工過的，與初始資料的整體性是有所差別的。

（五）、統整組織結構

研究者在反覆審慎思考所有主題之後，將所有參與研究之受訪者的「個體經驗的組織敘述」、「個別經驗的結構敘述」，統整呈組織、結構的敘述；也就是說，將參與者的個別經驗統整成為整體的、聯合的經驗敘述。在此階段，個人經驗看法消失，轉而形成整體的經驗論述。

二、資料分析要素

質性資料分析包括文獻資料與訪談資料。對質性研究者而言，資料分析所代表的不只是研究過程的一個步驟而已，同時它必須要與研究典範密切配合。其主要是由三個要素組合而成，包括：資料化約(data reduction)、展現(data display)、與結論等（潘淑滿，2003）。下列以圖 3-3 示之：

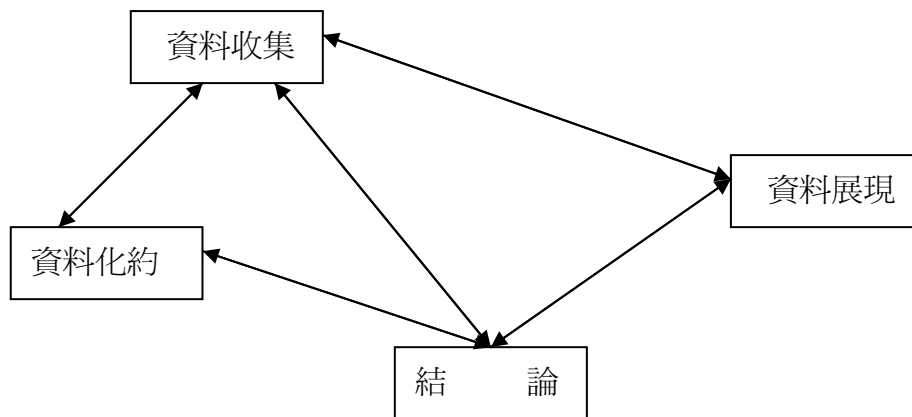


圖 3-3 質性資料分析之要素

所謂「資料化約」就是指研究者根據一個明確的概念架構，將資料進行有系統的簡化過程。並透過適當方式展現。

資料分析的最終目的，即是在找出現象的本質，並運用適當的語言描述這些現象的本質。因此，分類、組織、檢視這些程序必須是不斷循環的直到現象的本質被發現與敘述時，資料分析才可告一段落。

第五節 研究步驟與過程

研究者將研究步驟與過程，分爲：研究過程、訪談大綱的編制、研究步驟等三個部分加說明。

壹、研究過程

研究者由於在國民小學任教其間，接觸到融合教育理念，並對前線教師所遭遇到的困境，深有所感。因此，在從事教職期間，便閱讀有關特殊教育、融合教育之相關書籍。因此在進入研究所就讀時，在個人與指導教授萬老師的指導下，研究討論後。便選定在一般學校融合教育理念之下教師之困境及因應方式爲個人研究主題。

決定主題後，由於個人較偏好質性研究的方法，且認爲運用質性研究的方法，才能真正探討到教師個人經驗及背後隱藏因素。也由於許多事情並非是表面所呈現的情境，有可能有許多未被發覺的潛藏因素，所以，研究者選定質性研究之訪談方式，藉著與參與研究之教師的良性互動，取得最貼近事實之經驗資料。且同時進行相關研究問題之資料蒐集，除了閱讀也進行分類與統整主題。

而研究者也爲了確保研究設計與訪談大綱的完善，除了與教授進行討論之外，更請求 S 國小之特教班教師與參與研究之教師、未參與研究之教師進行三角檢測，且在 95 年 8 月 17 日對特教班老師進行深度訪談的第一次試訪，然後在 95 年 8 月 23 日又對具有融合班經驗的普通教師進行焦點團體訪談的試訪。作爲檢討與修正研究計畫之參考。

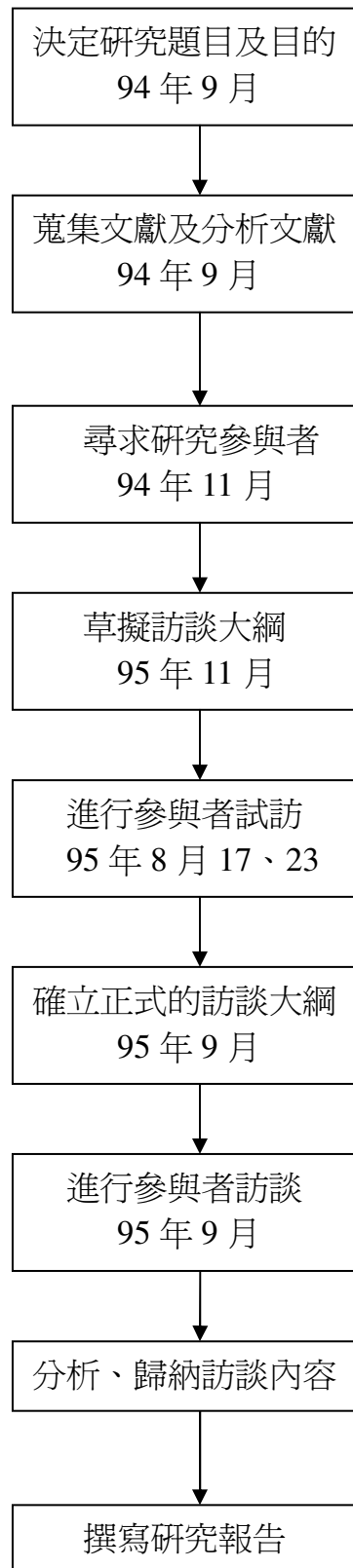
貳、訪談大綱的編制

研究者依據相關文獻及研究計畫之內容，考量國內實施融合教育的情形及本研究的研究目的，編制訪談大綱的初稿，並進行試探性的初訪。然後針對與有融合班經驗之普通班教師和特教班之特教老師訪談的初探，另外，請參與研究之特教班教師與普通班教師以及未參與研究之教師為訪談大綱的初稿做三角檢測，研究者再將訪談大綱的內容作必要的修正與更動，重新編制第二份較詳盡的訪談大綱。最後再請指導教授過目並予以建議，確定作為正式的訪談大綱（參閱附錄五）。

參、研究步驟

研究者根據個人興趣與教育新趨勢，先確定研究主題，然後確定研究所要探討的目的，再來便是蒐集相關文獻資料，進一步對蒐集到的文獻資料加以分析，其次，便是針對研究內容與目的設計訪談大綱，接著尋求對於研究主題有興趣且願意配合研究的教師，經願意參與研究之教師同意後，研究者與參與者進行試訪，試訪過程中以錄音機及隨手筆記記錄訪談過程與內容，作為正式訪談大綱與日後研究結果之參考資料，正式訪談大綱建立後，便開始進行與參與者之訪談，然後將訪談記錄之內容，經過分析統整歸納之後，便開始最後的研究報告之撰寫。以下將研究步驟以圖表 3-4 說明之：

圖 3-4 研究流程圖



第六節 研究的信度與效度

Bogdan & Biklen 認為研究的信度與效度，關係到研究結果被採信及應用的程度，而質性研究屬於自然情境的探究方法，往往隨著研究情境及各項條件的變化而調整變更研究的設計、進行的方式甚至研究的紀錄，所以質性研究設計常被批評為缺乏信效度、不夠科學、不是正統的研究方法（張亞思，2002）

也由於質性研究的信效度時常受到質疑，所以如何提高研究的信度與效度對研究結果有相當重要的影響。

壹、研究的信度

研究的評估規準可以從講求研究的信實度，到著重理解、關懷、信任關係的建立，甚至是破除虛假意義、以行動改革現狀等，這些準則是著重不同的面向，這正反映了研究目的之轉變。因此，本研究爲了提高信效度運用了下列的方式：

一、使用三角檢定

三角檢定（triangulation）可包含不同資料來源、方法、研究者與理論之檢定。研究者針對同一問題，蒐集參與人員、教師之看法，，此為不同資料來源之檢定，如使用觀察、訪談、文獻檔案等蒐集資料，則屬於不同方法之檢定。

二、運用參與者檢核

Glesne & Peshkin ; Lincoln & Guba ; Merriam ; Miles & Huberman , 覺得在研究過程中，研究者可將所蒐集之資料或所做的分析、詮釋與研究結果給予參與者，請其檢視其中是否有偏物之處，此即為參與者檢核 (member check)，此為建立研究確實性的重要作法之一 (潘慧玲，2003)。

三、採用同儕審視

Glesne & Peshkin ; Lincoln & Guba ; Merriam ; Miles & Huberman , 提出同儕檢視的作法主要是邀請未參與研究的外部人員。通常是研究者的同儕，針對過程中研究者所使用的方法，所做的資料分析與詮釋，以及研究中如何與他人互動等，提出詰問，讓研究者能誠實的面對自己、面對自己的研究主題 (潘慧玲，2003)。

因此為了提高研究的信度，本研究採用同儕檢證的方式來進行三角校正，研究者請特教班教師與普通班教師就我們彼此討論的內容與他們個人的經驗，檢試訪談大綱的初稿內容，另外請未參與研究之同儕就訪談大綱之內容對研究者進行問題詰問，使研究者能誠實面對自己。藉由不同的經驗感受、思維模式，對訪談大綱加以校正與調整，以尋求資料分析更高的可信度。

貳、研究的效度

Hammesley 認為所謂的質性研究的效度，是一種反思的過程。質性研究者在研究過程中應該要反省、思考哪些是與研究有關的議題？例如：

一、被研究者與社會的互動關係；二、被研究對象與研究者的關係；三、研究者採取的立場與資料解釋之關係；四、閱讀者在閱讀報告時的角色；五、研究者在書寫研究報告時的詞彙與威權。

Altheide 及 Johson)則對質性研究效度提出相關的反省與思考（胡幼慧、姚美華，1996）：

一、效度就是文化

傳統質性研究者以自我的文化觀點來解釋其它的文化，因此其文化觀點時常被含括在效度語詞中，未被檢視。

二、效度就是意識型態

當研究者以自我觀點來檢視研究現象時，已經含有文化觀點的合法性、權力、主權與服從的假設。

三、效度是一種性別思考

研究者習慣用傳統的性別意識，將性別思考方式視為理所當然，進行研究現象的探究。

四、效度就是充權

研究者有義務在研究過程中，幫助研究對象在研究過程中，提升其福祉。

五、效度就是語言

當研究者在使用語言時，其實就已隱含著所處文化社會的價值觀。

六、效度就是標準

研究者透過研究過程所發展出的權威與合法的過程。也就是說：所謂的效度，對質性研究而言，就是研究者在研究過程中獲得正確答案的程度。也就是說：質性研究的效度，指的就是研究的正確性、可靠性、可預測性、一致性、穩定性。亦指研究者在研究過程中所收集的資料的真實度，及研究者真的觀察到自己想要觀察到的。而且研究者可以有效的描述參與研究者所想表達的經驗感受，透過真實的描述與詮釋過程，將研究對象的經驗感受利用文字、圖表與意義的交互作用的轉譯過程，達到研究現象的目標再現。

第七節 研究倫理

「倫理」就是規範社會中大多數人認可的行為，何謂合法、不合法，什麼是可接受、不可接受。而所謂的「研究倫理」就是指在研究過程中，研究者所要遵循的社會制度與規範。而研究倫理往往也反映了團體社群的共同價值信念與行為準則。

任何從事質性研究的研究者，都會多多少少面臨到倫理兩難的問題，一方面要顧及研究的真實性、客觀性，另一方面又要顧及被研究者之隱私與個人立場。就像 Punch 表示的，不論研究者是採用什麼樣的資料收集方法，在研究過程中都需要面對傷害、告知後同意、欺騙、隱私與保密倫理議題（潘淑滿，2003）。

以下列出各家專家學者的觀點，將質性研究者常會遇到的倫理兩難的問題，說明如下：

壹、 告知後同意

所謂「告知後同意」是指被研究者是否充分被告知參與研究的意義及相關訊息。「告知後同意」所重視的是，被研究者必須充分告知與其權利有關的訊息，以便能讓被研究者做出最有利、最適當的選擇。一般被研究者必須被告知的內容，包括：一、研究內容與目的；二、被研究者將被要求的事項；三、可能會發生的風險與收穫；四、資料處理過程的保密措施；五、中途撤銷同意權；六、讓被研究者瞭解研究者的身份與贊助單位。

貳、隱瞞與欺騙

質性研究者對於「隱瞞與欺騙」的立場，我們可以將其歸納為下列三點：

一、誠實與公開

主張誠實與公開者認為，研究者不可以以任何理由違背誠實與公開的倫理原則。研究者應該尊重參與研究者的權利，不應利用研究者的優勢，對參與者隱瞞研究目的或是研究者身份。

二、欺騙與隱瞞

主張欺騙與隱瞞者認為，由於研究者負有追求社會真理與開發知識的責任，所以研究者可以利用任何方法取得所需之訊息。而且他們認為唯有適度的隱瞞研究者的身份，才有可能獲得瞭解事實的機會。大部分質性研究強調的是必須在自然的情境下，進行相關資料的收集工作。因此，為了不干擾被觀察者活動的進行或是沒有特定的觀察對象時，隱瞞就是一種可以被接受的行為。

三、折衷觀點

採取折衷觀點的研究者認為，研究者不應該堅持絕對誠實與公開或絕對隱瞞與欺騙，而是應該考量到研究過程的各項因素可能對被研究者造成傷害，及對研究結果的影響，進行完整評估後再做決定。如果在不得已的情況下，研究者必須適度的隱瞞或欺騙時，需將可能的傷害降到最低，這樣適度的欺騙與隱瞞是可以被接受的。在此研究者要關心的不是要不要公開的問題，而是「要公開多少」及「如何公開」的問題。

參、隱私與保密

由於質性研究經常是進入被研究者的生活世界中，深入瞭解被研究者的想法、理念與價值觀；所以，隱私與保密就成了兩個重要的研究倫理議題。研究者在開始進行資料收集之前，就應該主動向被研究者說明如何處理被研究者姓名、地名或其他可辨識的訊息都應該被刪除。作為一個質性研究者，一定要敏感覺知，由於研究者的身份，擁有一定的特權進入到他人的生活世界，所以我們不僅要珍惜這種權力，同時也要意識到這種權力可能被誤用。

肆、潛在的傷害與風險

Lipson 認為研究者可以透過兩種方式來達到避免傷害的目的：不在任何研究資料的紀錄上留下被研究對象的姓名，將任何可能對被研究對象造成傷害的訊息，都加以刪除（潘淑滿，2003）。在資料收集過程，往往會有許多意外事件導致對被研究者造成潛在的傷害；此時，研究者必須盡量將可能的傷害降到最低。

伍、互惠關係

研究者可以在研究過程中，透過提供相關的資訊、幫忙處理事務或扮演好傾聽者等間接方式回報被研究者的參與。

基於上述的倫理議題，研究者採取下列方式以維護本研究的研究倫理：

- 一、 在實施研究之前，研究者秉持著真誠的態度，尋求有意願參與本研究之參與者，且明白告知本研究之主題、目的、研究方法與需要參與者配合之事項，且清楚告知參與者在研究訪談過程中，需以錄音及隨手筆記的方式，記錄下訪談內容。
- 二、 而且在以尊重參與研究者的立場下，訪談之前，與參與研究者溝通訪談地點與時間，並盡量在參與者的私人考量下，決定訪談地點與時間。
- 三、 爲了保持研究者中立的立場及尊重參與訪談者的個人理念與觀點，研究者在訪談過程中不對研究參與者之個人看法、觀點、情感表現，加入任何個人的想法或意見。
- 四、 本著保護研究參與者的立場，對於研究場域、參與者的姓名，在書寫成文本的過程中，皆適度省略或是以暱稱取代，避免未來讀者視出研究參與者的身份。
- 五、 爲了避免研究者在進行訪談內容轉譯時，誤解或扭曲、遺漏受訪者的原意，在完成逐字稿轉譯工作之後，提供訪談內容讓受訪者檢視。並基於尊重受訪者的立場，接受受訪者對於訪談內容錯誤與遺漏的部分給予建議與修正。
- 六、 研究過程中或研究之前、之後，皆與研究參與者保持良好的互動，在彼此互信、互諒、開放的態度之下，絕對信任受訪者對其經驗過程的論述。且適時提供相關訊息給予受訪者，協助其改善教學困境。

第八節 研究限制

由於本研究採取質性的研究方法，且以訪談為主要收集研究資料的方式，因此在研究的過程中對於研究對象可能會產生下列的限制。

壹、就研究對象而言：

研究對象以 S 國民小學資源班、特教班、普通班之教師為主要研究對象，因研究者與參與研究者關係較為熟悉，因此資料可能缺乏中立性。而在三角檢測方面，未對家長及學校行政人員進行訪談，因此在資料呈現的客觀性上可能較欠缺。

參考書目

一、中文部分：

Thomas Kellaghan、Kathryn Sloane、Benjamin Alvarez Benjamin S. Bloom/

吳國淳譯(1996)。家庭環境與學校學習。台北：五南。

王天苗(1999)：**發展遲緩幼兒融合式幼教模式之建立與實施成效之研究**

(1)。國科會專題研究成果報告。

王天苗、陳明聰(1997)。台北市國小啓智班學生父母參與之研究。**特殊教育研究學刊**，15，215-235。

王天苗(2001)：運用教學支援建立融合教育的實施模式：以依公立幼稚園的經驗為例。**特殊教育研究學刊**，21，27-51。

王淑霞(2001)。**國中教育人員對於實施融合教育態度之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士班碩士論文。

尹麗芳(2001)。**一位發展遲緩兒童在融合教育情境中學校與家庭所面臨的挑戰與因應策略**。靜宜大學青少年福利學系碩士論文。

王華沛(2003)。**台北市國小自閉症兒童教育安置現況調查及其學校生活適應相關因素之研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

立法院(1997)。特殊教育法。**特殊教育季刊**，63，1-4。

曲俊芳(1998)。**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**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

吳武典(1995)。特殊教育的發展趨勢。載於國立臺灣師範大學教育研究中心：**師資培育的理論與實務學術研討會系列**。

吳淑美(1995)：完全包含(full inclusion)模式可行嗎？**特殊新知通**

訊，第3卷，第3期，1-2頁。

吳淑美（1999）。融合教育的實施與困境。**國教世紀**，188，6-11。

吳勝儒（2000）。**高級職業學校學生對智能障礙同儕的態度**。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育行政碩士班碩士論文。

吳武典、簡明建、王欣宜、陳俊隆（2001）。對殘障者的態度調查及二十年前後的比較。**特殊教育研究學刊**，21，77-88。

吳烈洲（2001）。**學生家長參與學校事務之研究--以桃園縣平興國民小學為例**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。

何東墀（2001）。融合教育理念的流變與困境。**特教園丁**，16（4），56-60。

吳俊容（2002）。**國小特殊班教師與普通班教師工作壓力及其調適策略之研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。

李彥君（2002）。**國民小學教師工作壓力與情緒管理關係之研究**。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。

李玉琴（2002）。**東部地區國小學生對聽覺障礙同儕的接納態度與互動模式之調查研究**。花蓮師範學院特殊教育研究所教學碩士班碩士論文。

吳幸祝（2002）。**國小級任教師對自閉症學生就讀普通班意見之調查研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。

何柔慧（2003）。**台北縣國民小學教師教育改革壓力知覺與專業承諾之相關研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。

李思儀（2003）。**國民中學特殊教育組長工作壓力與工作適應之研究**。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。

李榮珠（2004）。**國小融合教育班教師工作壓力之研究**。國立臺東大學教育研究所碩士論文（未出版）。

吳勝智（2004）。**國小普通班教師對自閉症學生融合教育之態度研究**。國立屏東師範學院國民教育所碩士論文。

吳沐馨（2004）。**幼教師對家長參與班級活動之困境知覺研究**。國立嘉義

- 大學教育學院幼兒教育研究所碩士論文。
- 何永川(2004)。**高雄縣國民小學教師教育改革壓力、工作價值觀與組織承諾關係之研究**。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 沈儀方(2004)。**國小身心障礙資源班教師工作壓力、工作價值與專業承諾關係之研究**。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林明地(1996)。學校與社區關係：從家長參與與學校活動的理念談起。**教育研究**，51，30-40。
- 邱上真(1999)。融合教育問與答。載於中華民國特殊教育學會主編，**迎千禧談特教(頁191-207)**。臺北：中華民國特殊教育學會。
- 邱上真(2001)。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。**特殊教育研究學刊**，21期，1-26頁)
- 林千惠(2000)。國中小啓智教育教師離職傾向及其相關因素之調查研究。**特殊教育研究學刊**，19，15-36。
- 林水木(2001)。**國民小學組織變革與教師工作壓力關係之研究**。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林金生(2002)。**國民中學輔導教師工作壓力、因應策略與負向情緒經驗之研究**。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 周美君(2002)。**國小身心障礙類資源班教師工作壓力與因應方式之研究**。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林俊瑩、林淑華(2002)
- 邱明芳(2003)。**國民小學實施融合教育學校行政支援之研究**。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。
- 林乾福(2003)。**國中學生對智能障礙同儕的態度**。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。

- 林美惠(2004)。**高職家事類科教師工作壓力與教學效能之研究**。屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版。
- 林鈺涵(2004)。**宜蘭地區學前教師對融合教育中發展遲緩幼兒接納態度之研究**。國立花蓮師範學院特殊教育學系碩士論文。
- 林政宏(2004)。**國民小學教師覺知教育改革壓力、組織承諾與學校效能關係之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 林素卿(2004)。**高雄市國小特殊教育教師工作滿意與工作壓力之長期調查研究**。國立花蓮師範學院特殊教育教學碩士班碩士論文。
- 胡幼慧、姚美華(1996)。**一個質性方法上的思考**。台北：巨流。
- 洪麗玲(2000)。**台北市國小學生家長參與學校事務及其相關因素之研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 洪秀主(2001)。**腦性麻痺兒童家庭現有問題與福利服務需求之研究—以台北市為例**。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 洪朱璋(2004)。**台北市國民小學教師工作壓力與運動參與行為之相關研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 高淑清(2000)。**現象學方法及其在教育研究上的應用**。載於中正大學教育研究所(主編)，質的研究方法。高雄：麗文。
- 莊鎮宇(2000)。**人生的困境及其解決之道—以莊子哲學為中心的考察**。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 莊中興(2001)。**高級職業學校特殊教育班教師工作壓力之研究**。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。
- 涂添旺(2002)。**台中市國民小學學生對視覺障礙學生接納態度之研究**。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。
- 郭為藩(1985)。**特殊兒童心理與教育**。台北：文景。
- 郭秀鳳(1996)。**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學系碩士論文。
- 黃己娥(1997)。 **智障學生家長決定子女教育安置之研究**。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 張春興(1998)。 **教育心理學**。台北：東華。
- 郭峰偉（1999）。 **國中教師工作壓力與教師效能關係之研究**。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- 教育部（1999）。 **特殊教育法規選輯**。南投縣政府編印。
- 許朝信（1999）。 **高屏地區國小教師教室內教學困擾之研究**。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 張郁芬（2001）。 **國小教師工作壓力、社會支持與身心健康之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 陳綠萍（2001）。 **台北市國民小學就讀普通班身心障礙學生支持系統之調查研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 陳政見（2001）。融合教育思想演進及個案實例。載於陳政見主編，**融合教育論文集**，133-160 頁。嘉義市：國立嘉義大學特殊教育中心。
- 黃瑛綺（2002）。 **國小融合教育班級教師教學困擾之研究**。臺東師範學院教育研究所碩士論文。
- 許原嘉（2002）。 **國民中學身心障礙資源班教師工作滿意度調查研究**。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。
- 郭為藩（2002）。 **特殊兒童心理與教育**（修訂版）。台北：文景書局
- 張亞思(2002)。 **特殊教育教師對融合教育制度及其自身角色轉變之意見研究—以台中縣為例**。台中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文。
- 黃智慧（2003）。 **減緩教師工作壓力之行動研究**。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。

- 張木榮(2003)。**國民小學認輔教師輔導困境及因應策略之調查研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 郭耀輝(2003)。**國民小學教師工作壓力與職業倦怠關係之研究**。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 許素貞(2004)。**就讀普通班腦性麻痺學生之支持需求個案研究**。台中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文，未出版。
- 鈕文英、任懷鳴(1999)。**特殊教育論文集(一)**。國立屏東師院特殊教育中心印行，教育部特殊教育小組補助編印。
- 鈕文英、邱上真、任懷鳴、林淑玲、莊竣博(2000)。**國小階段實施融合教育可行模式之研究**。臺北：教育部。
- 萬育維、王文娟(2002)。**身心障礙家庭-建構專業與家庭的信賴聯盟**。臺北：洪業文化。
- 傅秀媚(2002)。**初任融合班教師-班級經營實務**。國立台中師範學院。
- 彭慧玲(2003)。**國小普通班教師對融合教育態度之研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 曾俊凱(2001)。**臺北縣國民小學親師合作之研究**。國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文。
- 楊瑞文(2002)。**國民中學教師對聽覺障礙學生融合教育的認知與支持度之研究**。彰化師範學院特殊教育研究所碩士論文。
- 楊麗香(2003)。**花東地區國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度之研究**。國立台東大學教育研究所博士論文。
- 詹春美(2002)。**國小特殊教育教師工作壓力及因應方式之研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 潘淑滿(2003)。**質性研究一理論與應用**。台北：心理出版社。

- 潘慧玲 (2003)。 **教育研究的取經—概念與應用**。台北：高等教育出版。
- 鄒啓蓉 (2004)。建構接納與支持的班級文化：學前融合班教師促進普通與發展遲緩幼兒互動及人際關係之研究。 **特殊教育研究學刊**，27，19-38。
- 甄炳炫 (2005)。 **推動學校本位觀點之融合教育模式：從發現問題、解決問題到建構模式**。國立屏東師範學院特殊教育學系碩士論文。
- 黎慧欣 (1996)。 **國民教育階段教師與學生家長對「融合教育」的認知與態度調查研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 廖光榮 (2002)。 **國中資源班教師工作壓力與工作倦怠相關之研究**。國立臺灣師範大學工業教育研究所碩士論文。
- 廖本盛 (2003)。 **國民中小學特殊教育教師教育態度與專業倦怠之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育行政碩士班碩士論文。
- 蔡淑玲 (1997)。 **一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況**。國立師範大學家政教育學系碩士論文，未出版
- 蔡明富 (1998)。美國融合教育評鑑成果之探討。 **國教之聲**，31 卷，4 期，17-25 頁。
- 鄭麗月 (1999)。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。
- 蔡昆瀛(2000)。談學校融合教育之相關法規與配套措施。 **國教新知**，47(2)，12-17。
- 鄭雅莉 (2001)。台灣幼稚園教師與家長對融合教育的看法。 **屏東師院學報**，15，259-292。
- 蔡實 (2002)。 **台北市國民小學融合教育政策執行現況及其相關配合措施**。台北市師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 蔡文龍 (民91)。 **台中縣國民小學融合教育班教師教學困擾之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。

- 蔡啓達(2003)。**教師計畫中教學兩難困境的個案研究--以四年級社會學習領域教學**。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 鄭全利(2002)。**屏東縣國民小學資深教師工作壓力知覺、工作滿意度與退休態度之相關研究**。屏東師範學院心理輔導教育研究所碩士論文。
- 劉淑秋(2003)。**國民小學教師對就讀普通班聽障生支持服務滿意度之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。
- 蔡翠娥(2004)。**台北市國小教師工作壓力、因應方式與工作滿意度之研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 鄭媛文(2004)。**桃園縣國小資源班教師工作壓力與工作滿意度相關之研究**。中原大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 賴明莉(2002)。**國小身心障礙資源班教師工作滿意之研究**。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 蕭育(2003)。**國小教師所知覺組織溝通滿意與教師工作壓力關係之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 謝政隆(1998)。**國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 謝宜君(2000)。**尋找一個出口:幼教師自我突破工作困境之機制**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 謝秀霞(2002)。**就讀普通班身心障礙學生學校支持系統之研究：以台中縣為例**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 蘇燕華(2000)。**融合教育的理想與挑戰-國小普通班教師的經驗**。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 蘇昭昇(2003)。**影響國小普通班級任教師對班上身心障礙學生教育態度因素之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。

蘇國興(2004)。 **台北市國小教師工作壓力、運動行為與身心健康之相關研究。**

臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。

饒 敏(1996)：**台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。**國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論
文。

鐘梅菁(2000)。**學前教師實施融合教育之專業知能與困擾問題研究。**國
立彰化師範大學特殊教育學系博士論文。

二、英文部分

- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179-194.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. J., & Skidmore, D.(1997). *New directions in special needs: Innovations in mainstream schools*. London: Cassell.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., & O'Connor, C. e. (1994). Integrating young children with disabilities in preschool: Problems and promise. *Young Children*,49(2),68-75.
- File,N.,& Kontos,S.(1993).The Relationship of program quality to children's play in integrated early intervention settings. *Topics in Early Childhood Special Education*.13 (1) ,1-18.
- Miller,L.J.,Strain,P.s.,Boyd,K.,Hunsicker,S.,McKinley,J.,& Wu,A. (1992) Parental attitudes toward integration.*Topic in Early Childhood Special Education*.12 (2) ,230-246.
- 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.
- Vash, C.L & Crewe, N.M.(2004). *Psychology of Disability*. New York: Springer.
- Williams, D. (1990) .Listening to today's teacheres : they can tell us what tomorrow 悵 teachers should know. *Teacher Education and Special Education*, 13 (3) , 149-153.
- Wehman, P. (2001) *Life Beyond the Classroom*. London: Brooks.

附錄

附錄一 實施融合教育所面臨之困境問題之相關研究

作 者	研 究 主 題	結 論
吳淑美 (1999)	融合教育的實施與困境	最根本的問題在於相關實施人員之間對融合教育理念和作法的共識不足，因此，加強人員之間的溝通與共識是未來應積極努力的方向。
謝宜君 (2000)	尋找一個出口：幼教師自我突破工作困境之機制	教師困境分為五方面： 課程與教學、課室管理、人際關係、學校行政和個人問題。
鍾梅菁 (2000)	學前教師實施融合教育之專業知能與困擾問題	實施融合教育的過程中所遭遇的困擾問題主要包括： 教師及同儕對融合教育的態度問題、教學與溝通的問題、工作壓力太大、相關資源不足等。
邱上真 (2001)	普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境及所需之支持系統	普通班教師尋求協助的方式以自己想辦法以及尋求校內相關專業人員的諮詢、協助與合作為最大宗。因為有著求人不如求己，亦或是協助資源不易尋求的緣故。
何東墀 (2001)	融合教育理念的流變與困境	(一) 物質方面如：教室破舊、設備老舊、噪音太大等。 (二) 財力方面如：經費不足。 (三) 組織方面如：上司領導不當、組織氣氛不佳、學生人數過多、兼辦太多行政等。

續附錄一 實施融合教育所面臨之困境問題之相關研究

作 者	研 究 主 題	結 論
蔡文龍 (2002)	台中縣國民小學融合教育班教師教學困擾之研究	(一) 在態度認知方面：迫切期望獲得支援服務項目： 1.親職教育活動 2.親職交流活動 3.教育人員講習 (二) 在教學專業方面：期望獲得支援的項目： 1.專業知能訓練 2.教學實施策略 3.設計教學計畫 (三) 在資源需求方面：希望獲得的支援： 1.提供專業資源 2.提供教學資源 3.提供進修研習
張木榮 (2003)	國民小學認輔教師輔導困境及因應策略之調查研究	(一)、認輔教師所感受的輔導困境，以「認輔資源與支持」層面最高，其次為「認輔角色與知能」，而「認輔效能與環境」層面所感受的困境程度所佔比例最低。 (二)、認輔教師感受程度最高的前三項輔導困境，是「社會大環境之負面影響，讓認輔工作缺乏成效」、「輔導評鑑過於注重書面資料，造成工作負擔」、及「學生的課程活動固定，缺乏適當的輔導時段」。

續附錄一 實施融合教育所面臨之困境問題之相關研究

作 者	研 究 主 題	結 論
蔡啓達 (2003)	教師計畫中教學兩難 困境的個案研究---以 四年級社會學習領域 教學為例	教師發現教學兩難困境的來源，通常來自於五方面，分別是：學生特性、教學環境、教學方式、教材與教學問題等。
吳沐馨 (2004)	幼教師對家長參與班 級活動之困境知覺研 究	幼教師對於家長參與所產生的困境知覺包含：行政執行、教學及親師互動等三方面。 家長參與伴隨而來的特權使得幼教師心中公平原則受到挑戰。

資料來源：研究者自行整理

附錄二 實施融合教育的情況下教師態度之相關研究

作 者	研 究 主 題	結 論
謝政隆 (1998)	國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究	(一) 教育人員認為實施完全融合教育對普通兒童與特殊兒童具有正面影響，持贊同之態度，但整體同意度不高。 (二) 國小教育人員對資源教師模式與協同教學模式的支持度達九成以上。
王淑霞 (2000)	國中教育人員對於實施融合教育態度之研究	教育人員對於教學合作方面的態度都是積極的，亦即肯定普通班教師和特教班教師要積極合作，以滿足學生個別差異的需求。
吳武典、 簡明建、 王欣宜、 陳俊隆 (2001)	對殘障者的態度調查及二十年前後的比較	相較於二十年前，社會大眾對殘障者的瞭解理應增加了，但對殘障者的接納態度卻未全面提昇。
廖本盛 (2003)	國民中小學特殊教育教師教育態度與專業倦怠之研究	教師對於教師本身及同事、學生、教育信念、班級經營、教材教法、家長、教學原理、學校環境、政策制度等教育態度層面上越正向積極專業倦怠層面感受越低。
林鈺涵 (2004)	宜蘭地區學前教育教師對融合教育中發展遲緩幼兒接納態度之研究	不同年齡教師其接納態度並無明顯不同，但大學程度的教師對於融合班級中的發展遲緩兒的接納度較高。

續附錄二 實施融合教育的情況下教師態度之相關研究

作 者	研 究 主 題	結 論
吳勝智 (2004)	國小普通班教師對自閉症學生融合教育之態度研究	(一) 普通班教師大多認為可以接納輕度障礙及無攻擊他人之虞的孩子。 (二) 普通班教師認為需對一般學生宣導及與其他教師溝通障礙孩子的情況。 (三) 普通班教師認為學校行政應協助普通班教師處理障礙學生的學習與輔導問題，包括事前告知班上有特殊學生，以便及早準備。 (四) 對於有特殊孩子的班級應酌減學生人數且減少該班教師之行政工作。 (五) 學校應召集學校行政人員、家長、特教教師舉行協調會，而非讓老師單打獨鬥。 (六) 教師希望相關之研習與進修內容能切合實際，捨理論而就實務。

資料來源：研究者自行整理

附錄三 實施融合教育教師所面臨之工作壓力之相關研究

作 者	研 究 主 題	結 論
林水木 (2001)	國民小學組織變革與教師工作壓力之研究	(一) 組織變革瞭解程度與工作壓力具有典型相關。 (二) 教師應以終身進修為職志，以提昇自我專業能力，落實教師教學的專業自主。
李彥君 (2002)	國民小學教師工作壓力與情緒管理關係之研究	教師情緒管理能力越高其對工作壓力之感受程度越輕。
詹春美 (2003)	國小特殊教育教師工作壓力及因應方式之研究	特教師的壓力由大到小依序為：南部的特教師壓力最大其次為北部的特教師，再來是東部、中部特教師。
何柔慧 (2003)	台北縣國民小學教師教育改革壓力知覺與專業承諾之相關研究	(一) 教育改革壓力知覺不同之國小教師，在整體專業承諾及各向度的表現上：「低壓力知覺」顯著優於「高壓力知覺」和「中壓力知覺」。 (二) 教育改革壓力知覺程度與專業承諾有顯著相關存在。其相關程度之高低依序為「面對家長教育參與」、「因應學校教學變革」、「促進教師專業自主」。
黃智慧 (2003)	減緩教師工作壓力之行動研究	教師工作壓力來源在於工作、行政、學生、家長、人際關係。教師工作壓力大小，主要會影響教師參與團體的意願及團體運作的氣氛。

續附錄三 實施融合教育教師所面臨之工作壓力之相關研究

作 者	研 究 主 題	結 論
鄭全利 (2003)	屏東縣國民小學資深教師工作壓力知覺滿意度與退休態度之相關研究	工作壓力知覺程度愈高的教師，在提早退休的態度愈積極。工作滿意度愈低的教師，其提早退休的意願會高於工作滿意度高的教師。
蕭 育 (2003)	國小教師所知覺組織溝通滿意與教師工作壓力關係之研究	國小教師之工作壓力會因為國小教師擔任職務不同而有差異。壓力感受會因學校規模大小而有差異。與組織的溝通滿意度愈低，工作壓力感受愈大。
李榮珠 (2004)	國小融合教育班教師工作壓力之研究	(一) 融合班教師在面對工作情境時，特殊學生的行為與態度問題，是教師最感壓力的來源所在。 (二) 普通教師對於課程與教學能否掌握得宜，其壓力也在無形中增加。 (三) 缺乏充裕的時間來蒐集特殊學生的各項資料及充實個人的特殊教育專業知識。 (四) 普通班教師對融合教育的認知與支持程度，會影響其對特殊學生的教育態度與實施融合教育時的準備度，甚至產生放棄的念頭，所以「專業知能」便成教師另一大壓力。
何永川 (2004)	高雄縣國民小學教師教育改革壓力、工作價值觀與組織承諾關係之研究	國民小學教師感受到教育改革壓力與組織承諾大部分成顯著負相關。 亦即組織承諾實現度愈低，教師感受到的壓力愈大。

續附錄三 實施融合教育教師所面臨之工作壓力之相關研究

作 者	研 究 主 題	結 論
沈儀方 (2004)	國小身心障礙資源班 教師工作壓力、工作價 值觀與專業承諾關係 之研究	壓力感受較高的教師較不願留任 教職。教師工作價值觀得分愈高， 專業承諾愈高。
林政宏 (2004)	國民小學教師覺知教 育改革壓力、組織承諾 與學校效能關係之研 究	(一) 教育改革壓力愈低的教師 所知覺到的學校效能愈好。 (二) 組織承諾愈高的教師，感受 到的學校效能愈佳。 (三) 國小教師覺知的教育改革 壓力愈低，對組織承諾知覺 愈高。 (四) 教育改革壓力、組織承諾對 學校效能具有預測作用，其 中學校認同是最主要的預 測變項。
林素卿 (2004)	高雄市國小特殊教育 教師工作滿意與工作 壓力之長期調查研究	工作滿意度以「教學工作」層面最 高。「行政督導」滿意度最低。相 對的，教師對「行政督導」壓力感 受最大。
洪朱璋 (2004)	台北市國民小學教師 工作壓力與運動參與 行為之相關研究	台北市國民小學教師對「學校行政 環境」工作壓力因素感受最大，其 次依序為「教學與輔導」、「人際關 係」、「自我發展及專業成長」、「學 校外部因素」、「工作負荷」。
郭耀輝 (2004)	國民小學教師工作壓 力與職業倦怠關係之 研究	當教師對於行政與教學等工作產 生沈重的壓力後，必然產生較多挫 折，對成功信念缺乏信心耐心，因 而對自我產生較低的評價與認同。

續附錄三 實施融合教育教師所面臨之工作壓力之相關研究

作 者	研 究 主 題	結 論
蔡翠娥 (2004)	台北市國小教師工作壓力因應方式與工作滿意度之研究	台北市國小教師工作壓力平均數以「工作負擔」的壓力感受最大，其次依序為教學問題、角色期許、行政支持、人際關係的處理。 因應方式：以理性分析方式最多，其次依序為問題解決、自我調適、尋求支持、延宕逃避。 工作滿意度：屬中上態度，工作本身及人際關係之滿意度最高。
鄭媛文 (2004)	桃園縣國小資源班教師工作壓力與工作滿意度相關之研究	工作壓力與工作滿意具有負的顯著相關。即工作壓力感受愈大，對工作愈不滿意。
蘇國興 (2004)	台北市國小教師工作壓力、運動行為與身心健康之相關研究	高工作壓力的國小教師身心健康比中工作壓力教師差，中工作壓力的國小教師身心健康又比低工作壓力教師差。可見壓力感受愈高的教師其身心健康狀況愈差。

資料來源：研究者自行整理

附錄四 訪談內容綱要（初稿）：

個人基本資料 性別：_____ 任教年資：_____

特教背景：

1、特殊教育系（所）畢業 是☐ 否☐

2、曾選修特教學分 是☐ 否☐

3、融合班任教年資 _____ 年

4、在該校任教年數 _____ 年

訪談綱要：

1、 在您實際教導融合班之前，您有任何心理準備嗎？

2、 您對於學校實施融合教育的觀感如何？

3、 您對於特殊孩子的教育心態是什麼？

4、 您認為自己可以勝任這樣的角色與職責嗎？

5、 在教學過程中，您希望學校提供哪些支援或資源？

6、 您認為在教學過程中，有哪些部分，對您來說是較困難的？

7、 學校的行政主管對於融合教育的支持度高嗎？

8、 您曾經就融合教室中的學生問題與特殊班教師進行過溝通嗎？

9、您曾就孩子的問題與家長溝通嗎？

10、您認為家長的參與對你而言有何影響？

11、您認為現階段的融合教育是可行的嗎？

12 您希望政府在教育政策上應該有什麼樣的增修條文？

附錄五 訪談內容綱要：

個人基本資料 姓名：_____ 任教年資：_____

特教背景：

- 1、特殊教育系（所）畢業 是☐ 否☐
- 2、曾選修特教學分 是☐ 否☐
- 3、融合班任教年資 _____ 年
- 4、在該校任教年數 _____ 年

訪談綱要：

1、您覺得融合教育對老師的意義是什麼？

2、在您實際教導融合班之前，您有任何心理準備嗎？

3、您對於學校實施融合教育的觀感如何？

4、您對於特殊孩子的教育心態是什麼？

5、您認為自己可以勝任這樣的角色與職責嗎？

6、您認為其他普通教師如何看待融合教育？

7、在教學過程中，您希望學校提供哪些支援或資源？

8、您認為在教學過程中，有哪些部分，對您來說是較困難的？

9、您會希望提升自己在特殊教育方面的專業知識嗎？

10、學校的行政主管對於融合教育的支持度高嗎？

11、您曾經就融合教室中的學生問題與其他同儕教師進行過溝通嗎？

12、您曾就孩子的問題與家長溝通嗎？

13、您認為家長的參與對你而言有何影響？

14、您認為現階段的融合教育是可行的嗎？

15、您希望政府在教育政策上應該有什麼樣的增修條文？

16、您對於特殊孩子的鑑定與轉介流程是否清楚？

17、遇到困境時，您是否曾覺得疲累？而想說不想再努力，反正也無法改變什麼的念頭。

18、遭遇困境時，您的因應策略是什麼？

訪談同意書

親愛的老師您好：

這是一份研究計畫同意書。

個人目前就讀於慈濟大學教育研究所，在萬育維教授指導下進行『一般學校教師在融合理念之下之困境與因應策略---以南投縣某國小為例』之研究。目的想要探討一般學校教師在融合理念之下，在教學進行中所遭遇到的困境與因應策略，以協助教師能在教育政策多變的現今教育環境中，獲得較佳之教學資源與支援。以利教育的順利推展。

本研究將以教師個人之深度訪談為主與團體焦點訪談為輔的方式，進行最接近現實情況之資料收集，藉以瞭解教師在目前的教學環境中所面對的困境，希望透過本研究能將教師的心聲傳達出去，讓相關教育單位與相關人員對教師困境能有所瞭解，以利教師未來在融合教育政策下之教學。

本研究將從 94 年 9 月開始至 96 年 1 底月止。且基於學術研究的倫理、保護個人隱私，研究中所有的資料內容將會保密不外洩，且研究結果呈現時，任何足以辨識參與者身份之資料，將以替代符號處理，絕對尊重參與者之個人隱私，且不對參與者造成後續之困擾。

懇請惠予協助！

同意參與研究者簽章：

研究者 張鳳惠 敬上

TEL：0918-180609

E-MAIL：joyce911911@yahoo.com.tw

附錄表2-1 特殊教育教師教育學程

類 別	學 分	科 目 名 稱
一、一般教育	十學分	含教學基本學科課程、教育基礎課程、專業科目 教育方法學課程等必修科目
二、特殊教育共	十六至二十學分	1.必修科目：八學分 同專業科目 特殊教育概論三學分 特殊兒童鑑定與評量三學分 特殊教育教學設計二學分
2.選修科目：	八至十二學分	特殊教育教學策略 特殊教育課程發展 行為改變技術 特殊學生親職教育 語言發展與矯治 知覺動作訓練 資源教室經營 科技在特殊教育之應用 特殊教育行政與法規 人體生理學 社會工作 個案研究

續附錄表2-1 特殊教育教師教育學程

類 別	學 分	科 目 名 稱
三、特殊教育各類 組專業科目	十至十四學分	
1.必修科目：		教材教法四學分 教學實習四學分
2.選修科目	二至六學分	

附錄表2-2 特殊教育法暨其施行細則與融合教育相關條文表

特殊教育法條文	內 容
第七條	特殊教育之實施，分下列三階段：．．．國民教育階段，在醫院、國民小學、國民中學、特殊教育學校(班)或其他適當場所實施。
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題下，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。
第十四條	為使就讀普通班之身心障礙學生得到適當安置與輔導，應訂定就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法；其辦法，由各級主管教育行政機關定之。為使普通班老師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，身心障礙學生就讀之普通班應減少班級人數；其辦法，由各級主管教育行政機關定之。
第十五條	各級主管教育行政機關應結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生有關評量、教學及行政支援服務；其辦法，由各級主管教育行政機關定之。
第二十一條	各級學校不得以身心障礙為由，拒絕學生入學。
第二十四條	就讀特殊學校(班)及一般學校普通班之身心障礙者，學校應依據其學習及生活需要，提供無障礙環境、資源教室、錄音及報讀服務。家長諮詢等必要之教育輔助器材及相關支持服務；其實施辦法，由各級主管教育行政機關定之。

附錄表2-3 特殊教育法施行細則 內 容

特殊教育法條文	內 容
第七條	學前身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。
第十三條	輔導特殊教育學生就讀普通學校相當班級時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習，且應接受特殊教育教師或相關專業人員所提供之諮詢服務。