

靜宜大學青少年兒童福利學系碩士班碩士論文

指導教授：許素彬 博士

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

研究生：尹麗芳 撰

中華民國九十年九月

碩士論文授權書

(國科會科學技術資料中心版本)

本授權書所授權之論文為本人在 靜宜大學 青少年兒童福利學系碩士班
九十 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：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

同意 不同意

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予行政院國家科學委員會科學技術資料中心、國家圖書館及本人畢業學校圖書館，得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或數位化等各種方式重製後散布發行或上載網路。本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利的附件之一，申請文號為：_____，註明文號者請將全文資料延後半年再公開。

同意 不同意

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予教育部指定送繳之圖書館及本人畢業學校圖書館，為學術研究之目的以各種方法重製，或為上述目的再授權他人以各種方法重製，不限地域與時間，惟每人以一份為限。

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鉤選，本人同意視同授權。

指導教授姓名： 許素彬

研究生簽名：

學號：687042055

日期：民國九十年十月五日

1. 本授權書請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。
2. 授權第一項者，請確認學校是否代收，若無者，請個別再寄論文一本至台北市 106-36 和平東路二段 106 號 1702 室 國科會科學技術資料中心 王淑貞。(本授權書諮詢電話:02-27377746)
3. 本授權書於民國 85 年 4 月 10 日送請內政部著作權委員會(現為經濟部智慧財產局)修正，89.11.21 部份修正定稿。
4. 本案依據教育部國家圖書館 85.4.19 台(85)圖編字第 712 號函辦理。

簽署人須知

1. 依著作權法的規定，任何單位以網路、光碟與微縮等方式整合國內學術資料，均須先得到著作財產權人授權，請分別在兩種利用方式的同意欄內鉤選並填妥各項資料。我國博碩士論文八十二學年度以前摘要資料庫及八十四學年度以後全文資料微片目錄資料庫已上載於行政院國家科學委員會科學技術資料中心網站 www.stic.gov.tw，七十三學年度以後摘要資料庫已上載於教育部國家圖書館網站 www.ncl.edu.tw。
2. 所謂非專屬授權是指被授權人所取得的權利並非獨占性的使用權，授權人尚可將相同的權利重複授權給他人使用；反之即為專屬授權，如果您已簽署專屬授權書予其他法人或自然人，請勿簽署本授權書，著作人日後不可以主張終止本授權書，但您仍可授權其他法人或自然人上述的行為。
3. 全國博碩士論文全文資料整合計畫的宏觀效益：
在個人方面，您的論文將可永久保存(微縮技術在理論上可保存八百年，實證已逾百年)，也因為您的授權，使得後進得以透過電腦網路與光碟多管道檢索，您的論文將因而被充分利用。在國家總體利益方面，紙本容易因影印而造成裝訂上的傷害，圖書館中孤本的公開陳列與外借也有破損之虞，唯有賴政府全面性的整合，借助科技設備才能一舉完成保存與利用的全方位效益，回憶您過去尋找資料之不便經驗，學弟與學妹確實須要您的論文與授權書。

敬啟者:

1. 後附授權書，請影印提供 貴所研究生以黑筆填寫後裝訂於博碩士論文書名頁之次頁，本授權書亦可自行上網下載，網址為 <http://www.stic.gov.tw> 網站之「資料庫查詢」、「博碩士論文微片目錄」、「授權書」路徑列印或「問與答」及「最新訊息」上皆可連結下載。本授權書與國家圖書館發函之「博碩士論文電子檔案上網授權書」之授權內容與對象均不同，敬請同時並列裝訂。
2. 同意授權第一項者，請研究生再交論文一本予貴校承辦人逕寄 106-36 台北市和平東路二段 106 號 1702 室 國科會科學技術資料中心 王淑貞收，電話:02-27377746。
3. 本中心永久保存之博碩士論文微縮檔案目錄均上載於 <http://www.stic.gov.tw> 網站，可循「資料庫查詢」、「博碩士論文微片目錄」、「查詢」之路徑免費查詢，亦提供全文資料服務，電話 02-27377638 吳先生。

此致 各大學院校教務處研教組、圖書館、各校研究所

王淑貞 敬上
89.11.21

尹麗芳。靜宜大學青少年兒童福利學系碩士班。中華民國九十年畢業。
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。
論文指導教授：許素彬
論文共九十九頁。摘要共三百三十三字。

摘 要

本研究以台中縣一所實施融合教育國小一位發展遲緩兒童在融合教育的情境中學校與家庭所面臨的挑戰與因應策略。本研究主要以觀察、訪談、並輔以文件資料的方式進行資料的蒐集，更由專業同儕針對分類資料進行相互驗證分析。以小魚兒為主體，針對個案本人、家長、學校老師、輔導室主任及相關行政人員、校長等做為資料蒐集對象。

本研究結果以融合教育的情境對學校師生的影響、發展遲緩兒童家庭所面臨的十字路口、及學校因應融合教育的策略三大範疇主軸。總之，融合教育的成功與否，可能與學校、老師與家庭的態度與信念有關。因為從學校行政整體策動融合教育理念，貫徹融合教育的精神；才能影響到老師克服融合教育的挑戰，體認到融合教育的意義與使命；這些都是影響發展遲緩兒童於融合教育的情境中教育均等的機會。

Yin Li-Fang. M.A. Providence University, 2001

Major : Youth and Child Welfare

Challenges addressed and strategies employed by the inclusive elementary School and the family ---A case study

Thesis directed by Professor Su-Pin Hsu

Pages in thesis,99. Words in abstract, 843.

Abstract

The purpose of this research was to understand the challenges faced by the inclusive elementary school and the family and the strategies employed to respond these challenges. The subject of this research included a child with developmental delay who was included at a regular class of an elementary school in Taichung county, and the school staff as well as the child's parents. The methods used were natural observation, in-depth interviews and documentation. Data was validated by triangulation and peer checking.

The results were presented as (1) the effect of inclusion on school teachers, in which regular and resource teacher' attitudes and belief toward inclusion were analyzed,(2)the challenges addressed by the parents, and (3) the strategies used by the school to promote inclusion. Categories were explored and described.

謝 誌

憶

回首兒時對特殊教育的懵懂，到大學初次接觸特殊教育時一股想哭的衝動，透過這本論文的完成，是澄清我對特教的觀念，更是督促自己對特殊教育的關懷與投入。所以，這份研究的完成，我得到了莫大的收獲。

謝

感謝許素彬指導教授對本論文的鼓勵與指導，提供建議與分享心得，我才能如期的完成這份論文；同時謝謝余思靜、李慶良二位口試委員，不辭辛勞的對我在研究進行期間的支持與關懷，讓我在學術自由的空間裡遊刃有餘，心中的感謝真的是溢於言表。

念

感念育我的雙親與愛我的家人，總是給我最多的肯定與安慰，讓我可以全力以赴的完成學業；進修期間服務單位主管對我的提攜，工作夥伴對我的包容；所有的好朋友們！耳畔還有你們的加油與掌聲，由衷的謝謝您們！雖然我沒有把您們的名字一一的寫上，但我已深深的將您們銘記在心中。

柏妹：妳不只是在我生活上的陪伴與協助，更是文書處理、資料蒐集的高手，讓我的論文進行力上加力。我也曾在論文進行期間輾轉難眠，通宵達旦，因為有妳隨時的幫助與安慰，讓我的課業與論文能夠順利完成，願上帝加倍的祝福妳！

恩

敬愛的艾牧師、師母與弟兄姊妹們：詩篇一二六篇第五節「流淚撒種的，必歡呼收割。」謝謝您們的禱告與慰勉，讓我順利完成學業，深信這是上帝所賜的祝福與恩典，願我所學可以合乎主所使用，這是我衷心之禱！

麗芳 敬上 90.9

目 錄

第一章 緒論

- 第一節 研究動機與研究目的..... 1
- 第二節 名詞釋義..... 4

第二章 文獻探討

- 第一節 發展遲緩兒童的定義..... 5
- 第二節 發展遲緩兒童的教育安置..... 8
- 第三節 融合教育的發展沿革與意涵 11
- 第四節 融合教育的爭議..... 17
- 第五節 學校與家庭對融合教育的態度與因應.. 20
- 第六節 國內融合教育實施成效和問題之探討.. 24

第三章 研究方法

- 第一節 採用質的研究理由..... 28
- 第二節 研究步驟和流程..... 31
- 第三節 研究場域與研究對象..... 35
- 第四節 研究者角色與資料蒐集..... 38
- 第五節 資料處理..... 41
- 第六節 研究倫理..... 43

第四章 結果分析與討論

第一節	融合教育情境對學校師生的影響.....	44
第二節	發展遲緩兒童家庭所面臨的十字路口	66
第三節	學校因應融合教育的策略.....	78

第五章 結論與建議

第一節	結論.....	82
第二節	建議.....	85
第三節	對未來研究的建議..	90

參考文獻

一、	中文部分.....	92
二、	英文部分.....	96

圖 次

圖 3-1	研究步驟與研究流程.....	34
-------	----------------	----

第一章 緒論

開學記

開學的第一天，爸爸媽媽陪著剛入小學一年級的孩子到學校，教室裡的孩子一個個陌生又興奮的眼神聽著老師按著學號安排著座位，走廊上的家長充滿著期待的神情望著坐在教室裡的孩子；突然間從走廊傳來一位媽媽的吼叫：「老師！我的孩子不能跟她坐在一起！她是殘障！」(890921 訪談甲師札記)

第一節 研究動機與目的

當我在國小二年級時，老師以身高來安排座位，我總是坐在最後一排；那學期我的班上來了一位戴著一副厚厚的眼鏡的同學名叫小玲（化名），以她的身高應該坐在最前面，但是老師把她安排在我的隔壁。有一天小玲的媽媽送她來上學的時候，在走廊上跟老師說：「小玲是弱視，可不可以把小玲換到前面一點的位子？」老師說：「座位已經排好了，坐在前面她也看不清楚啊！」

過了二年，我的爸爸調到一所特殊學校任職，從那時候起常常從爸爸口中聽到有關盲生、啞生在學校的事情，那時候我想：「小玲的媽媽為什麼沒有把小玲送到爸爸的學校呢？」

隨著我進入青少年兒童福利的領域同時，國內正值推行回歸主流與融合教育之際；融合教育（Inclusive education）的理念源自於強調社會多元化的價值觀，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，或文化背景的不同等均應在同一環境下共同學習。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（Sage, 1996）。對所有的兒童而言，融合教育提供了平等的教育機會。發展遲緩的兒童經由融合教育思潮的提倡，目的在於使身心障礙者準備未來進入

社區的夢想與追求並落實於正常生活中，而非隔離於學校、社會與文化之外，全然的實踐「全人」生活，體驗生命的整體而非段落。因此，對發展遲緩的兒童來說，融合教育的提倡，在不同階段的銜接上應該都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的教育體系的教育理念，正是幫助發展遲緩的兒童可以擁有和一般同儕相處學習的機會。或許是我兒時的好奇與疑惑，促成我試圖以研究者的角度，為此教育理念の推行做一忠實的見證，同時反應融合教育在實施、推廣的經驗與具體的措施。所以，我期待由本論文所呈現的一位發展遲緩兒童，從托兒所進到小學時，家長、老師、教育行政人員所面臨的衝擊與挑戰，透過研究者忠實的闡述，可適時適地的將融合教育的美意落實。

很幸運的我有機會隨從八十九年度行政院國家科學委員會專題研究計劃主持人進行「學前教育機構於發展遲緩幼兒與一般幼兒融合教育過程之生態分析與研究」，因此接觸該專案研究中之發展遲緩幼童小魚兒（個案化名），研究期間，就靜態方面來說，小魚兒在托兒所時的表現，確實觸動研究者繼續探討小魚兒從托兒所進到小學後的芳蹤；就動態方面來說，目前國內對於幼小銜接的部分以學校適應做較多的研究（徐慕蓮，民 76；蔡春美，民 82），然而對於發展遲緩兒童在托兒畢業進到小學後，所面臨的將不只是學校適應而已；就生態方面來說，個體在發展過程中，因為與環境互動而受到環境各層面的交互影響，因而影響個體發展。而要探討個體與環境的互動及其影響，首推生態系統理論（Ecological system theory），Bronfenbrenner（1979）認為，兒童的發展受到四

周環境多重層面的影響，並將兒童所處的環境依照空間及社會距離分成四個系統，換句話說，兒童是被嵌入（embedded）這四個環境系統中，這些系統從最近的環境（家庭、學校），到最遠的環境（文化、法律），每個系統會彼此互動，也會與兒童產生互動；就心態方面來說，學校教育工作者在面對這群發展遲緩兒童時將採取什麼樣的態度；「家有障礙兒」的家庭很有可能需要面對較多的挑戰（Turnbull & Turnbull, 1997）。於是觸動我想繼續追蹤這位發展遲緩兒童進到融合教育情境的國小後將會面臨的問題有哪些？老師的信念為何？學校所需要的配合條件？家庭的態度又如何？再者，進一步了解家庭和學校的因應策略，此為本研究所想要探討的動機。因著這樣的一連串的問題，開啟了研究者和小魚兒再次接觸的大門。

根據前述的研究動機，本研究目的有三：

- 一、探討融合教育情境對學校師生的影響。
- 二、探討發展遲緩兒童家庭所面臨的十字路口。
- 三、探討學校因應融合教育的策略。

第二節 名詞釋義

本研究定名為「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」，相關之重要名詞包括：發展遲緩兒童、特殊兒童、融合教育、國小學生。茲分別說明如下：

一、發展遲緩兒童

本研究中對發展遲緩兒童的界定為，經醫療診斷確定之生理發展、認知發展、溝通發展、社會或情緒發展發展、或適應行為發展較同年齡顯著遲緩現象的兒童，但其障礙類別無法確定者。且已領有身心障礙手冊之身心障礙兒童。

二、特殊兒童

本研究所指的特殊兒童，乃是統稱各類別身心障礙兒童。身心障礙係指因生理或心理之顯著障礙，致需特殊教育和需相關特殊教育服務措施之協助者。

三、融合教育

本研究所指融合教育是將特殊兒童納入普通班和一般幼兒一起學習的教育方式，與統合式教育相近；惟更強調將特殊兒童安置於普通班，部分時間於資源班學習的教育方式。

四、國小學生

國小學生是指年齡從六到十二歲的兒童，在公、私立國民小學就讀的學生。本研究所指之國小學生，是以國小一年級學生為研究對象。

第二章 文獻探討

本研究是以台中縣一所實施融合教育國小的一位發展遲緩兒童為研究對象，深入探討學校的老師、行政人員及家庭所面臨的困難與因應對策。本章就發展遲緩兒童的定義、發展遲緩兒童的教育安置、融合教育的發展沿革與意涵、融合教育的爭議、學校與家庭對融合教育的態度與因應、國內融合教育實施成效和問題之探討等相關文獻進行檢閱，在此分節敘述之。

第一節 發展遲緩兒童的定義

發展遲緩兒童的狀況相當複雜，導致發展遲緩的原因仍有待探討，很難予以明確定義。簡單的說，發展遲緩意指兒童在認知、語言、動作等發展面向發生遲緩的現象，有些兒童僅有單項遲緩，有些兒童則合併多種遲緩同時存在，其未來的發展狀況並無法準確預期。發展遲緩兒童與身心障礙兒童差異之處在於，身心障礙兒童可能因其障礙和功能的限制，如聽力視力的喪失，產生兒童發展遲緩的狀況。而發展遲緩兒童並不一定具有不可恢復的生理障礙，其障礙可經由改變不良因素而予以去除或改善，意即發展遲緩兒童有趕上正常發展兒童的潛力與機會，但是若不透過適當的協助，則可能變成障礙兒童。此乃發展遲緩兒童之重要特質，也是早期介入的主要理由。然而發展遲緩兒童仍然有其潛力的限制，雖然部分發展遲緩兒童得以趕上一般正常兒童的發展進度，但大部分兒童仍然與一般兒童有明顯的差距（施怡廷，民 87）。

雖然，歷年來美國一直在立法上加強及澄清特殊兒童所能接受的教育及福利服務，「發展遲緩」(Developmental Delay) 這個概念在法律上是近十幾年才出現的新名詞。美國早在 1970 年即公佈

身心障礙兒童教育法案 (Public Law 91-230 , 91-230 法案); 美國前總統福特 (Gerald R. Ford) 在 1975 年所簽署全體身心障礙兒童教育法案 (Public Law 94-142 , 94-142 公法), 規定要對 3-21 歲的全部身心障礙兒童與青少年提供特殊教育與相關服務 ; 到 1986 年美國雷根總統又簽署身心障礙兒童教育法案修正案 (Public Law 99-457 , 99-457 公法), 此一修正案的主要目的是對全美出生到 3 歲之間身心障礙的嬰兒與幼兒提供早期介入服務 , 以及對 3 到 5 歲之間 , 身心有障礙的學齡前兒童提供學前特殊教育與相關服務。1990 年美國國會將此法案內容重新修正並將名稱改為能力不足人士教育法案 (Individuals with Disabilities Education Act of 1990 , IDEA), (Public Law 101-476 , 101-476 公法)。將”障礙”的字眼改為”能力有所不足”。這個名稱的改變代表美國社會人士及立法人員對身心障礙兒童的人格權尊重。根據 IDEA-Part H 及其施行細則 , 才明確的將發展遲緩的定義訴諸文字 , 發展遲緩兒童指的是兒童在認知發展、生理發展、語言發展、社會心理發展、自助能力五種領域中至少有一領域 , 其身心發展有遲緩的現象 (李慶良 , 民 88)。

反觀我國到民國 82 年修訂兒童福利法時才正式認定「發展遲緩」這個名詞 ; 在民國 86 年新修訂完成的特殊教育法第三條才將「發展遲緩」列入十二項障礙類別之一 (洪素英 , 民 88)。我國對發展遲緩兒童的定義 , 主要以障礙類別歸類 , 但類別無法真實呈現兒童發展遲緩的狀況 , 故還需考量兒童發展遲緩的程度。且孩子的發展是持續不斷的 , 而診斷是短暫的 , 必須在不同時間替孩子做評量 , 單就診斷定義發展遲緩兒童 , 可能太過簡化 , 亦容易

導致標籤化的結果。因此，本研究中對發展遲緩兒童的定義為：「經醫療診斷確定之生理發展、認知發展、溝通發展、社會發展或情緒發展、或適應行為發展較同年齡顯著遲緩現象的兒童，但其障礙類別無法確定者。」，且已領有身心障礙手冊之身心障礙兒童。

第二節 發展遲緩兒童的教育安置

現今各國均致力於特殊教育的推展，除了人道的考量、社會的需求之外，更重要的是法律保障的權利與義務(胡永崇，民 86)。就「行政院教育改革第三期諮議報告書」特殊教育改革建議，中央主管機關應在五年內做到零到六歲兒童的免費身心健康檢查，以期早期發現身心障礙兒童，提供適當的醫療與教育措施。並且中央教育行政主管機關應在一定年限內，促成身心障礙學童義務特殊教育就學率達到普通生就學率 95% 的水準，並研訂身心障礙教育指標。在「中華民國身心障礙教育白皮書」已提出積極督導各縣市增設身心障礙班級，在三年內提昇身心障礙生接受特教服務的比例佔全國就學學童的 2%（含被安置在普通班級者）。亦規定中央宜結合地方及民間力量，進行普查，儘速建立全面三至五歲身心障礙幼兒之普及早期療育系統，確保身心障礙兒童從三歲以上至高級中等學校教育，都有良好的銜接與照顧，除不得拒絕其入學外亦應提供多元的安置型態，使各種不同程度問題的身心障礙者都有教育機構可去（教育部，民 86）。

我國特殊教育法第七條規定：「特殊教育之實施，...國民教育階段，在醫院、國民小學、國民中學、特殊教育學校（班）或其他重要場所實施。...為因應特殊教育學校之教學需要，其教育階段及年級安排，應保持彈性。」；第十四條規定：「為使就讀普通班之身心障礙學生得到適當之安置與輔導，應訂定就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法；...。」由此可見發展遲緩兒童的教育機會與品質已逐漸的受到政府的重視與政策的支持。

但是影響發展遲緩兒童教育成效與品質的重要因素之一即是

安置問題，而成功的轉銜可以決定發展遲緩兒童是否接受到適當的教育安置。Kauffman 與 Lloyd (1995) 認為，安置或是在何處受教育，並不單純是物理空間上的問題，而關係著個人的學習、互動、人際網絡、自我概念及社會形象等，因此從教育社會學或是行為生態學的觀點，都很重視受教地點的特徵、所包含的互動型態、學習要求與學習機會等對個人的影響。

當個體由一個階段轉換成另一個階段乃指著「轉銜」(transition) 或「過渡」，大多數的轉銜與環境改變有關，環境改變愈大，需要的轉銜準備也愈多，是特殊兒童能否適應環境，有效發揮潛能的重要關鍵(魏俊華，民 85；林宏熾，民 88)。轉銜亦指兒童成長發展過程中，從一個較基礎的學習場所轉到另一個較高層的學習場所(蔡春美，民 82)。陳姿容(民 86)說明轉銜並不僅包含垂直的連接，尚包含橫的關係，例如：托兒所與幼稚園同為學前的教育機構，其橫向的聯繫與小學的垂直連接亦有關係。最近關於轉銜的定義更加擴充，認為轉銜是由一個活動到另一個活動，一個地點到另一個地點的聯結。轉銜也發生在一天的活動中，或者在兩個教室之間、兩年級之間、兩學校之間，學校到工作生活之間(Robinson,1996)。

根據特殊教育法施行細則第十八條第十款：「...針對身心障礙學生...相關服務計劃...轉銜服務應依據各教育階段之需要...」。當發展遲緩兒童進入小學即是進入一個陌生環境，我們若能事先讓他學習一些技巧，使他進入環境後能將所學技巧類化，如此一來他在新的環境就不會惶恐不安，更能與同學互動，培養獨立技巧，這一點對身心障礙的學前兒童相當重要。從 Conn- powers,Allen,

和 Holburn (1990) 等人的研究指出，當障礙的學生進入一般的環境，很容易因為他的表現而貼上標籤，所以根據其障礙類別程度給予課程及其他方面的特殊需求服務，家庭的介入計劃，安置的地點及實施等，需要許多科技整合小組的成員，通盤的合作與溝通，是學前特殊教育兒童進入小學最重要的課題。根據 Pagek 和 Barnett (1990) 指出對學齡及學前兒童，生態模式一直是被推薦為對特殊服務的轉銜是最有效的體制。在以兒童為主的生態系統中，專家利用這個系統分析孩子與人或物的互動，以及對事件的反應。利用生態模式理論，兒童能將他所學的技巧加以類化，並在自然的情境中表現出來。對特殊兒童而言，轉銜計畫是為促使他們適應下一發展階段所提早做的準備，使他們能夠順利的渡過每個階段，而融合教育所提供的情境不僅可以培養出他們適應環境的技巧，也可以訓練出他們未來融入主流社會的能力。

第三節 融合教育的發展沿革與意涵

1950 年代之前，身心障礙學生安置一直以隔離式的特殊班、特殊學校與教養機構為主，而至 1950 年代美國民權運動與 1960 年代末期及 1970 年代初期機會均等運動的興起，和歐陸「正常化原則」的引進，才打破此種教育的藩籬。前者的影響後來逐漸擴及公立學校教育，使得少數種族長久以來在特殊教育安置中佔有一不均衡的比例情形備受批評，而教育界也興起改革的聲浪，回歸主流運動就此展開；而後者更為身心障礙學生接受教育的權利奠定社會基礎（李慶良，民 84；Schulz & Carpenter，1995）。

同時，1950 年美國全國智障兒童協會成立，也使公立學校開始受到特殊兒童家長們的強大壓力，以爭取子女應有的受教權利。在 1968 年，特殊教育學者 Dunn 發表「輕度智能障礙學生安置在特殊班-是合理的嗎？」一文，提出了他對當時特殊班嚴厲的批評，Dunn 也指出由於鑑定方法的問題，很多在特殊班的智能障礙學生應可以在普通班學習，普通班的教師也可以提供適當的個別教學。這樣的議題促使社會大眾重新思考隔離式特殊教育安置的問題，注意到教育機會的均等，錯誤的標記與分類的爭議，是引發回歸主流運動的主要因素（教育部特教小組，民 89）。

1975 年美國通過的殘障兒童教育法案（Education for All Handicapped Children Act, PL.94-142），規定統合特殊教育與普通教育為安置身心障礙學童之原則，並提出以最少限制環境（the least restrictive environment）做為身心障礙兒童的教育安置原則。雖然回歸主流的名詞沒有出現在該法案中，但是為了實現最少限制環境所強調的統合理念，回歸主流成為教育安置的方法。此階段的

統合運動，不只是重新討論將特殊學生安置在普通教育或特殊教育之問題而已，並且討論安置型態的選擇，甚至進一步討論兩個教育系統是否有必要並存的問題。1980 年代由於雷根總統任職晚期和布希總統任內，有兩項影響特殊教育的事件，即教育改革的運動，和國家經濟赤字問題，他們一致的政策是減少教育經費，因此主張將教育費用較昂貴的特殊教育納入花費較少的普通教育中。當時以教育部次長 M. Will (1986) 為首，及其他支持的學者，提議以普通教育起步 (Regular Education Initiative, REI)，主張重新整合特殊教育及普通教育兩個不同的教育系統，使特殊兒童都能在普通教育系統下接受教育，以配合雷根和布希的經濟政策，降低特殊教育人數及特殊教育經費支出 (Kauffman, 1989；引自洪麗瑜，民 82)。1990 年美國通過了障礙者法 (Americans with Disabilities Act, ADA)，以法令禁止對身心障礙者的歧視，身心障礙者不應因其障礙的原因而被剝奪全方位融合至進社會的權利，其中包括了教育的融合。專家學者們開始區別回歸主流及融合教育的異同，認為回歸主流過度重視身心障礙兒童的教育安置，反而使兒童失去了適當教育的機會，主張以融合教育代替回歸主流。於是，融合教育便成了對身心障礙兒童教育的原則。

從上述融合教育發展沿革可知，從 1960 年代的正常化原則、反機構化和反標記化運動；1970 年代的回歸主流、最少限制的環境；1980 年代的以普通教育為首到 1990 年代的融合教育，即已有許多書籍和研究在討論融合教育 (Beninghof & Singer, 1997; Booth, 1998; Friend, 1998; Hopkin, 1995; York-Barr, 1996)。根據多位學者 (Beninghof & Singer, 1997; Giangreco, 1998; York-Barr, 1996；

吳淑美，民 87) 的看法，融合教育強調特殊學生與一般學生的相似性，而不是差異性，所以主張在相同環境下提供特殊教育的方法，即將身心障礙兒童和普通同儕放在同一間教室一起學習的方式，強調提供身心障礙兒童一個正常化的教育環境，而非隔離的環境。

融合教育不僅代表了社會對身心障礙者在觀念及態度上的轉變，也反映出社會對現行特殊教育的省思。Stainback 和 Stainback (1990) 強烈的指出，隔離式教育是社會加深特殊學童障礙、歧視特殊學童的教育政策，這種造成兒童自卑感的教育安置方式極易延伸成為社會排斥身心障礙人士融入主流的現象。如果學校要教導學生扮演好各種角色，如成人、公民、社區成員、家庭成員等，那麼學校必須提供學習的典範，融合教育能提供學生經驗到各種不同環境中所需實用技能的機會，而且在融合教育中其組成分子的異質性，有助學生直接體認社會本質的多樣性，容忍個體間的不同，彼此尊重 (Stainback & Stainback 1990)。每個學童都有接受適當教育，享受多元的教育資源的基本權利，融合教育是正視特殊學童享有與正常兒童同等權利，破除歧視，維護公平性的行動。沒有融合教育，就不可能有融合社會。

所以融合教育的源起是針對回歸主流運動興起以來，主張以更融合的方式，將學生安置於普通教育環境中，傳遞教育服務給所有的學生。就特殊兒童而言，在 Waldron(1996)的研究指出，將特殊學生送到特殊班，是有違道德原則與立場。如果偏重特殊教育系統的存在，會使普通班教師漸漸忽略其本身對教育應有的責任與精神；由於隔離教育，使得許多普通班教師變成愈來愈怕有

特殊學生在他們的教室中，因為他們要付出更多的時間去思考可以讓教師與學生經驗到成功的策略。在隔離教育制度下有許多學生被標記為「障礙者」，勢必會造成日後更多真正的障礙學生，可見隔離教育制度會損害到學生的自尊心，也會使學生在早期欠缺與一般同儕互動的機會，因而影響到日後適應正常環境的能力(謝政隆，民 87)。

當在經過了並且證實隔離式教育對身心障礙者的傷害後，反機構化與回歸主流成為身心障礙學生教育安置的主要原則 (Putnam, Spiegel, & Bruininks, 1995)。Dyke, Stallings, & Colley (1995) 批評回歸主流的教育課程過度強調特殊學童的「障礙度」，將特殊教育服務侷限在特殊班級或資源教室中，使得特殊學童先被安置在普通班級中就讀，然後再因應學童的障礙類別，將學童抽離至資源教室接受每天數小時的特殊教育。當特殊學童能夠適應普通班級的教育環境，學童方能全天的在普通教室中學習。這種強調安置方式而非適當教育的回歸主流反而造成身心障礙兒童調適上的困難，無法融入普通教室中，使特殊學童喪失更多的學習機會 (Lusthaus & Lusthus, 1992)。相對的，融合教育不僅只是將身心障礙兒童安置在普通班級中接受教育，而是在與正常兒童分享共有的教育資源的過程中，在有彈性、富支持性的教學課程中達到個人的教育目標，發揮最大的學習潛力 (Giangreco, Baumgart, & Dole, 1995)。在教室中，每個兒童獨特的特質與能力都能被其他的學童及老師接受並重視。因此，在融合教育的班級中，每個學童皆能受到平等的待遇及接受適性的教育服務。這種教育模式有別於回歸主流，主張建立起一個能滿足每個學童的學

習及社會需求的支持性環境，在這融合的環境中，每個學童都有歸屬感，能被接受並能相互支持，此種教育模式成為近十年來特殊教育界與普通教育界所共同努力的目標（許素彬，民 89）。

可見融合教育的推動其歷程是漸進的，融合的對象從輕度至重度，從少數障礙類型至不分類；其安置方式從部分時間的安置至全部時間的安置；有關特殊兒童安置最重要的原則，是源自歐洲的正常化理念，正常化的思潮。在教育上形成回歸主流及融合教育運動，主張將特殊與普通兒童在一起受教育，是對他們權益最大的保障，並且能有效達成促進學習與社會互動的效果。

根據 Schuiz 和 Carpenter (1995) 的研究分析，約可以將融合模式分為以下五種：

小組模式：指特殊教師與普通教師一起進行教學。

協同教學諮詢模式：特殊教師的主要工作是執行抽離式的教學方案，但在每週中的某些時段，安排特殊學生進入普通班級中進行協同教學。

平行教學模式：特殊教師在普通教室中的某一區對一組學生進行教學。

協同教學模式：特殊教師與一位或多位普通教師組成教學小組，共同負起教室中所有學生的教育責任。

資源教師模式：特殊教師的主要工作是執行抽離式的方案，但同時提供普通教師有關障礙學生在教學與輔導上的諮詢服務。

國小教育人員對以上五種融合方式的偏好，由高至低依序為：資源教師模式、協同教學模式、協同教學諮詢模式、小組模

式、平行教學模式。因此，最近幾年各縣市教育局紛紛成立資源班，以提供身心障礙學生適當的教育安置及服務。由此可見，融合教育不僅是哲學的信念，且為世界各國特殊教育發展的新導向。
(謝政隆，民 87)。

第四節 融合教育的爭議

融合教育所謂最小限制的環境，是指安置於住家附近的普通學校的班級。但是對於將發展遲緩或有特殊教育需求的學生安置在普通班的融合作法，有支持與反對的爭議。

根據多位學者（Choate,1996；Smith,1995；Stainback & Stainback,1996；Thomas, Walker, & Webb,1998；Wang,1992；wood,1998）的看法，融合教育具有下列的優點：能減少標記的不良影響；把特殊教育服務帶進普通班級裡，使所有學生都獲利；能增加特殊需要學生的獨立、學習能力、和普通同儕相處的能力；能讓特殊需要學生接受與其年齡相當的課程；為特殊需要學生將來的工作和社區生活做準備；能增進普通班學生對特殊需要學生的瞭解與接受；能增進家長對特殊需要學生未來的期待；能增進普通教師和特殊教師的合作。

Allen(1992)研究指出，模仿是兒童主要的學習方式，融合的環境可使特殊兒童每天能面對不同的教學材料、設備及活動的挑戰，與其他兒童一起互動、遊戲與生活，得以作為模仿的榜樣。年齡愈小的兒童愈能接受身心障礙兒童，在與同伴的遊戲活動中，能以較為平等的關係相處，有助於兒童的認知、社會、語言、道德及動作的學習(Baker, Wang & Walberg,1995)。特殊兒童和其他兒童在普通班中可發展出許多社會關係，例如：學習的同伴、共餐的同伴、同儕的指導、課外與課後的同伴、朋友關係等等。這些關係不僅有利於障礙兒童對社會環境的適應，也讓一般兒童增加對障礙的認識，避免產生不當的排斥或歧視(Heward & Orlansky,1995)。讓特殊兒童與普通兒童一起接受教育，不僅可以

使特殊兒童與其他兒童得到最大的社會互動，增進對特殊兒童的瞭解與接納，重視障礙者的權益與生活，而且也提供特殊兒童發展潛能與實現自我的機會(Stainback & Stainback,1996)。實施融合教育後，學生與家長均變得較仁慈，更具支持性和保護具身心障礙的同儕團體。學生在成熟度、學習動機、獨立性、自信心、自尊和生活品質等方面均有顯著改善(Lipsky & Gartner,1997)。學生家長驚嘆子女的變化，在人格上更加成長，比以前更懂得關懷家人與關心同學，且也變得更勤勞，更會幫忙做家事。在實施融合教育後的孩子不但不會害怕或覺得身心障礙的同學醜陋，而且在教室外看到殘障者，第一個想到的是怎麼去幫助他(鄭紹雄，民87)。所以，從上述支持融合教育的研究中顯示，特殊兒童在普通班中可獲得更多的學習機會，可以和普通兒童產生更多的互動，同時符合人權與教育機會均等的理念。

但是以上這些觀點也受到相當的質疑與挑戰，是否特殊兒童在普通班中可獲得更多的學習機會？大班級的社會互動一定有利於特殊兒童？(毛連溫，民83)。在過去特殊教育史上，特殊障礙學生並未在普通教室接受教育，需要接受特殊教育的學生如果在普通班上課，反而受到較多的限制，由於普通班教育環境的設備，並未為特殊障礙的學生做好準備(王木榮，民87)。因此，特殊兒童對於學習活動的參與程度，也可能因教育環境之不良設計而受到限制。因此，特殊兒童要在最少限制的環境接受特殊教育，又不會被其他同學排斥且無法學到應有的學業與必要技巧是堪慮的Waldron(1996)。任何教育理念的推行，其最後之執行者必為基層教師，Jenkins 和 Pious (1991) 指出，固然有些教師能勝任融合式

教育所賦予的角色與責任，但無可否認，有些教師不能夠、也不願意接受教育特殊學生的責任。王木榮（民 87）也指出，對於特殊兒童家長過度參與教學活動，會令教師無法適應，因而影響其支持融合教育的態度，而其態度將影響教師對本身角色的詮釋。

另外反對融合教育的學者（Braaten, Kauffman, Polsgrove, & Nelson, 1998；Kauffman, Gerber, & Semmel, 1988；Lieberman, 1988；Mesinger, 1985；Vergason & Anderegg, 1992）則提出爭議，認為有特殊教育班，才有經費；融合教育未獲所有普通教育者，甚至特殊教育者的支持；融合教育降低教育品質；我們不能為融合而融合，而應考慮個別學生的需要，和普通班教學對該生的幫助程度；融合不一定能減少標記；融合不一定能增進特殊學生與普通同儕相處的能力，反而造成挫敗的經驗；普通教育與特殊教育的合作基礎尚未建立，合作技術尚未養成；部分學生還是較適合接受特殊教育。

比較分析贊成和反對融合教育者的觀點，一個共同目標就是要為身心障礙者提供最好的教育環境與服務。然而贊成者所重視的是社會正義原則與教育機會均等的思考，以及對個別差異的正向評價，而反對者則指陳準備度還不足以實施融合教育。總之，融合教育的實施的確對普通教育及特殊教育帶來極大的衝擊。

第五節 學校與家庭對融合教育的態度與因應

實施融合教育之際，學校、教師與家長都會有些疑慮產生，畢竟它在國內正值要起步走，學校行政上的準備，教師心理的調適，以及家長的認知與配合度等，都會影響到此教育政策的運作。

學校教育人員對融合教育的態度，各研究的結果不太一致。學校教師方面認為沒有足夠的特殊教育知能因應班上的特殊學生需求，而讓多數普通班教師感到相當大的壓力（謝政隆，民 87）。對於特殊兒童的教學，過去一向都是由經專業訓練過的教師擔綱，級任教師只要在每學年固定日期將班上疑似有障礙的學生，轉介給學校輔導室，等候安排鑑定，一旦確定後就安置在特殊班，交由特殊教育教師負責教學，本身只需要把一般學生照顧好即可。然而當特殊學童回歸到普通教室後，教師首先便要面臨到如何教育他們的問題。以目前一班約三十五位學生的班級規模言之，每日要應付的班級教學與事務足以讓教師個個徒呼負負，若要再兼顧特殊兒童的教學，總會興起時間不足的念頭，若真的要兼顧之，勢必會受排擠效應影響，以致無法全面獲得原有的教學品質，發生顧此失彼的現象。因此，許多教師認為政策既出且鴨子上架了，非做不可，也必須有相對的可用資源，如學校專業人員與設備的質與量、行政系統的可支援程度、學校行政人員的態度等，提供教師隨時諮詢與取用，以維持他們原有的教育品質（王木榮，民 89）。

來自家長的負面態度對老師也會造成很大的困擾。家長對特殊兒童的認知不足，深恐這些學生的障礙與行為會傳染給子女。或級任教師因要撥出時間個別教導特殊兒童，會減少對其他學生

關照的時間(Waldron,1996)。家長藉著各種管道表達消極負面的意見或要求轉換班級，擾及教師的情緒與作息，使無法正常教學，擔心解決此項問題卻又帶來另外一項新的憂慮（王木榮，民 89）。

大部分的調查研究發現，不論其孩子障礙與否，或者是否參加融合教育方案，家長一般對融合教育都持正面、贊同的態度，認為融合教育對特殊學生與一般學生均有助益（Miller et al., 1992；Wagner, 1989）雖然有許多的研究結果顯示（Choate, 1996；Smith, 1995；Stainback & Stainback,1996；Thomas, Walker, & Webb,1998；Wang,1992；wood,1998），家長大都支持融合教育的理念與做法，不過 Waldron(1996)也提及一些家長對融合教育所憂心的問題。發展遲緩兒童在語言與其他行為的表現，普遍是不如正常兒童(Waldron, 1996)，在未實施融合教育時，他們可能被安置在一群彼此條件相當的學習情境，家長較不需擔心孩子是否會因能力不如他人，而受其他同學欺負；但若要與正常學生在一起學習，心中難免升起一股擔心自己孩子條件不如他人，遭致語言上的嘲諷或行為上的欺凌。近年來，一些身心障礙兒童家長在相關的家長協會帶動成長後，已經拋棄過去對障礙子女採消極態度，改以積極的態度，經營子女的教養工作，去努力尋求機會使子女能有更多的成長。因此，特殊兒童的家長們擔心子女受到的教育服務品質。王木榮(民 89)發現，這種憂慮不僅發生在特殊兒童的家長上，許多普通學生家長也擔心，因班級中有特殊學生需要級任教師施予個別化教學，無法如過去全時間投入在正常教學上，維持既有的品質。有些普通學生家長會擔心因實施融合教育，需要減少班級學生人數，而子女被抽出編到新的班級，許多學生

與家長不喜歡調整班級，因為每更換一次班級，又要重新再適應新的環境（謝政隆，民 87）。但依照現行法規，班級中若安置有身心障礙學生，可以酌減班級學生人數。基於此，學校若未能顧及學生與家長的感受，就容易激起家長與學生的恐慌。事實上，這點也是常令學校行政人員困擾的事項（王木榮，民 89）。由此可見，融合教育模式運作能否成功，繫於教育人員、家長的態度與具體作為。

老師必需妥善的調整班級教學時間管理模式，運用時間準備教學計劃，充分與相關教師、家長、行政人員、專業人員溝通討論，使計劃的每一環節都能有效落實；積極參加各項專業研習，努力充實專業知能，藉以與他人溝通並建立共識；在班級氣氛營造方面，老師應該讓學生知道他們是被重視的，並且時時在注意他們的需要，營造學生免於被譏笑或威脅的環境，使其感受到教室是支持的、安全的場所（謝政隆，民 87）。公平對待每一位學生，使學生感覺到只要努力便有相對的回饋，因而能建立學習的信心，製造一個成功和有價值的學習環境，儘可能利用機會與學生對話，瞭解彼此的看法。

王木榮（民 89）研究指出，老師對於教室情境的安排方面，開學之初，建立結構式的學習環境，而所訂定的規則要有其彈性。對於視覺障礙的學生應安排在適當的位置，並儘可能提供必要的輔助設備；教室內部走道應保持暢通無礙，一些可能有安全之虞的物品要排除掉，並儘量力行物歸原位。在教室內物品陳放處應儘可能標示清楚，可以建立主動負責的態度；學生座位的安排應保持彈性，如有行為問題的學生，可以將其座位安排靠近老師的

地方，俟行為改善後，再安排到其他區域，一方面可以有利學生專注教學活動，另一面，可以幫助教師監控學生學習情形。

總之，家長必須和教師、學校行政人員、專業人員共享他們的教育成果，並共同思考尋求可以提昇教育品質的方法；家長對子女的學校教育是立於關心、建議、選擇、參與、支持的態度，不宜過度干預。家長可以透過適當管道與機會，提供專業知識給學校。家長可以組織成長團體，除增進對子女教育的專業知能外，並可以培養較積極正向的子女教養態度和與學校的良性互動關係，以便適時幫助學校。在推行融合教育之初，必須請家長給予學校與教師積極的肯定和鼓勵，因為只有彼此信任與支持，才會有好的結果產生（王木榮，民 87，89）。

第六節 國內融合教育實施成效和問題之探討

雖然國內已開始朝向融合教育發展，然而實務操作層面仍存在著許多問題，例如特殊教育服務沒有真正帶進普通班級來；因此，如何在普通班級中提供特殊兒童所需要的各種教育服務與協助，是相當迫切與需要的。有鑑於此，對於國內身心障礙學生的教育安置方式，由隔離式特殊學校，進到普通學校特殊班安置，再擴展到部分時間到資源教室，或巡迴輔導方式，在在顯示國內身心障礙學生的安置朝著最少限制環境的目標而努力。而就回歸主流安置做法來說，首推民國五十六年，實施視覺障礙學生混合教育為先趨（教育部特教小組，民 89）。

近二十年來，一些秉持回歸主流理念，因應反隔離、最少限制的環境及正常化原則的實驗計劃亦陸陸續續在進行著。例如民國七十八年起，新竹師院學前特殊教育班實施融合教育實驗，並於八十一年將學前融合教育班延伸至國小階段（吳淑美，民 85）；台灣師範大學特殊教育中心亦自八十四年起，於附設學前班實施障礙幼兒與普通幼兒融合教育計劃；民國八十七年財團法人融合教育文教基金會成立天津融合教育中小學實驗班，進行融合教育實驗。上述回歸主流方案與融合教育計劃的執行，無非是在最少限制的環境下，讓身心障礙兒童和普通兒童安置在一起，使其有社會性互動的機會，並使普通兒童對於身心障礙學生能有所了解和尊重。

之後，民國八十六年五月十四日總統明令頒布的修正特殊教育法，已揭櫫了「融合教育」的意涵。可說是針對身心障礙教育報告書（教育部，民 84）及教育改革總諮議報告書（行政院教改

會，民 85) 的具體回應，並且也反映出美國 IDEA (1990 P.L. 101-476; 1997 P.L.105-17) 的精神。第二次全國特殊兒童普查之後的安置措施，以資源班增加最多(吳武典，民 87); 根據教育部(民 89) 統計資料顯示，八十九學年度全國 2,600 所國小，已有 1,235 所國小設有不分類別的資源班；依據黎慧欣(民 85) 的研究，融合教育實施模式方面最適合推展的為資源教師模式，但是資源教室的教學品質全賴於學校能提供教學上的支持與協助，學校全體人員對身心障礙學生持積極的態度，同時普通教師應具備特教專業知能，並且對普通班級中特殊學生人數加以限制。

綜理近年來國內學者對融合教育相關議題的探討，吳淑美(民 85) 以就讀竹師實小特教實驗班一年級及二年級的 48 名學生為研究對象，其中每班有三分之一為特殊學生，類別不拘，評估父母及教師對完全融合的態度，學生在班上學習的情形，對學校的態度，以及在班上的社會地位等變項，以瞭解實施完全融合課程模式之成效。結果顯示完全融合模式對普通學生和特殊學生的學習都有助益，且認為對普通兒童的益處大於對特殊兒童的益處。

根據(蔡淑玲，民 86; 曲俊芳，民 87; 王天苗，民 88; 徐美蓮、薛秋子，民 89) 分別探討發展遲緩兒童在國內試行融合教育政策下，與同儕相處的情形，在學校及其相關人員的經驗，和其教師所遭遇的困難，以及對支持服務的需求。研究結果幼兒們從剛開始對特殊兒童的排斥、不理會，到後來參與能力及社交技巧上有明顯改變，不良的適應行為也逐漸的降低當中。但是發展遲緩兒童在求學過程中遭遇在校園中移動不變，無法使用學校的設備，參與學習機會減少，教師和同儕的接納缺乏等問題，因此需

要的支持服務需求包括改善校園無障礙設施，提供適當教育輔助器材、調整學習內容與評量方式，認識並接納他們等。根據普通班教師的經驗，他們遭遇的困難是因為缺乏專業知能，無法因應學生提供教學和處理特殊問題、缺乏行政支持等。他們期望行政單位積極提供有關學生障礙情形的訊息、召開個案會議、減少班級人數或授課時數、彈性的作業抽查與成績處理、提供參與研習的機會。此外他們需要專業人員以諮詢、合作教學等方式提供專業知能；更需要助理人員協助進行教學活動和處理學生如廁、用餐等生活事宜。另外在教學支援系統的建立，及特教和復健治療等專業人員提供個案評估與教學諮詢服務及義工協助班級教學等方式，以及課程與教學策略的調整下，瞭解融合教育實施方式的可行性和成效，並發現可能的問題和尋求解決之道。結果發現讓發展遲緩幼兒融入班級內與一般幼兒一起學習，因為有一般幼兒的學習模範，發展遲緩幼兒在各項發展能力上有明顯的進步，尤其是語言和社會互動能力增長。普通幼兒懂得接納、包容發展遲緩幼兒，更富有同理心與愛心。就班級老師而言，會因瞭解而不怕發展遲緩幼兒，逐漸有較正向的態度，並且隨著專業輔導，特教知能增加，能具體掌握發展遲緩幼兒學習起點而設計課程，逐漸能引導特殊幼兒融入班級活動中，給一般幼兒正確對待特殊幼兒的機會。

劉博允（民 89）的研究在探討瞭解融合教育，並比較台灣與美國融合教育政策之異同，提出台灣未來在融合教育的發展上可供參考的意見。結果發現融合教育的產生，是對以往隔離政策的反思，並受到多元文化教育理念和社會建構論的影響，在國際組

織的宣導努力之下，逐漸落實。台灣與美國推行融合教育的背景因素並不相同，美國主要受到民權運動的影響，台灣地區則是由於受到美國及國際間教育思潮的影響，並為了進行特殊教育改革，於是在立法和政策研擬的過程中，逐漸朝向融合教育的精神。

分析歸納國內的研究，重點主要放在教育人員與家長對融合教育的態度及融合教育實施成效和問題探討。目前國小階段實施融合教育仍需相關的配套措施，尤其必需從法令和制度著手，給予特殊兒童最少的限制，和最適切的就學機會，另外教師的專業成長更需加強，讓每位教育工作者皆具備特殊教育的正確態度和觀念。因此研究者將以本章的文獻探討做基礎，探討於融合教育的情境學校與家庭所面臨的挑戰，提供學校、老師、家庭進一步了解國小階段實施融合教育的困難與策略。

第三章 研究方法

本研究目的在探討「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」，本章進一步說明：採用質的研究理由、研究步驟和流程、研究場域與研究對象、研究者角色與資料蒐集、資料處理、研究倫理等六個部分詳加敘述。

第一節 採用質的研究理由

質的研究 (Qualitative research) 是以實地為焦點 (field focused)，特別的是以研究者自身做為研究工具，並且重視特殊的情境、個體、事件或事物，在自然的社會情境中透過觀察和訪談的方式進行研究，最後運用多元證據及多元理由來歸納，客觀理性的做判斷對研究做解釋而非結果。所以本研究是以質的研究的紮根理論 (Grounded theory) 做為資料分析的基礎。因為紮根理論是用歸納的方式，對現象加以分析整理所得的結果。換言之，紮根理論是經由系統化的資料蒐集與分析，針對某一現象來發展並歸納式地導引出紮根的理论的一種質性研究方法 (徐宗國譯，民 86)。

因為本研究的目的是在探討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，因此質的研究能夠正視每個被研究者的主觀性、價值判斷、對事務的意見與感受，強調深入瞭解人們對於事物的不同解釋，重視意義的探討，並試圖將這些個人意見、感受加以討論、分析、整理，使其成為一種概念。本研究採用質的研究理由有以下四點：

研究方法而言

本研究採用質的研究紮根理論研究方法，試圖從現象來發展並歸納式地導引出生態的脈絡，目前國內對於探討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，相關實務報告或研究不多，與該現象有關的一些概念並沒有全被標明釐清出來，例如對發展遲緩的族群在融合教育的情境正是如此。隨著在學校中觀察次數的增加，我跟小魚兒和其他的小朋友熟識程度增高；除此之外，我也利用小魚兒復健的時間、家長出席學校舉辦的活動、學校相關的會議徵得研究對象同意進行錄音訪談資料蒐集的工作，忠實的陳述。

考量研究對象的能力

對於本研究目的，無法以問卷的方式完全展現學校與家長對於融合教育的態度與信念。所以我透過直接自然觀察與深度訪談進行資料蒐集，如此將有助於資料的分析與呈現。

針對研究的主題

質的研究視人為主動的個體，在現實的情境中不斷的構築自己，因此它著重瞭解個人對人、對物、對環境所賦予的意義，而本研究的焦點在於探討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，即從研究中所建構出的概念以及情境之間的關係做詮釋，故採用質的研究深入對主題做探討。

對研究結果而言

因為質的研究在於探索、了解個體、事件或事物的現象。所以本研究主要在於探討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，因此唯有透過重視過程探究的質化

方法，才能對研究對象的個別情境及整體脈絡有深入的探討。但是對於研究結果不做推論或是驗證某個假設。

總之，基於上述的理由，本研究在研究的過程中採用質的研究紮根理論，主要還是在探索、歸納、發現，是對確認所要研究現象的一種陳述。

第二節 研究步驟和流程

確定研究主題與選定研究對象

我在民國八十九年六月底隨從「學前教育機構於發展遲緩幼兒融合教育過程之生態分析與研究」計劃主持人進行該研究近尾聲時，開始反覆思索在融合教育的理念之下，這群發展遲緩的孩子在學前教育機構畢業之後即將進到國小，他們除了個人受限於身心發展的條件，另有生活適應及學習適應的問題；當孩子、家庭與學校面臨了這些問題所帶來的挑戰時，他們是如何因應？這是引導我選定「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對策」為研究主題的契機。

在樣本的選定上，為了蒐集資料上的便利著想，目標鎖定在台中市附近的國小，於是以電話洽詢了幾所國小，但是正值暑假期間，有的學校負責相關業務老師不在學校；有的學校行政主管開學前將有異動；有的學校尚未確定特殊學生的名單。在這些變數下我轉向選擇參與「學前教育機構於發展遲緩幼兒融合教育過程之生態分析與研究」研究時，所接觸到的其中一位發展遲緩孩子為研究對象。在選定樣本的過程中，我與小魚兒的父母、普通班及資源班的老師說明研究目的，並帶著向學校系辦申請的公文到三三國小與輔導主任見面，取得學校同意。這是我進入現場前的暖身運動。

釐定研究步驟與流程

本研究程序以三個階段的方式進行。

第一階段：共計六次的探索研究（89.09.26~89.11.07），除了先前對該研究對象的了解，繼續在研究場域尋找研究問題做探

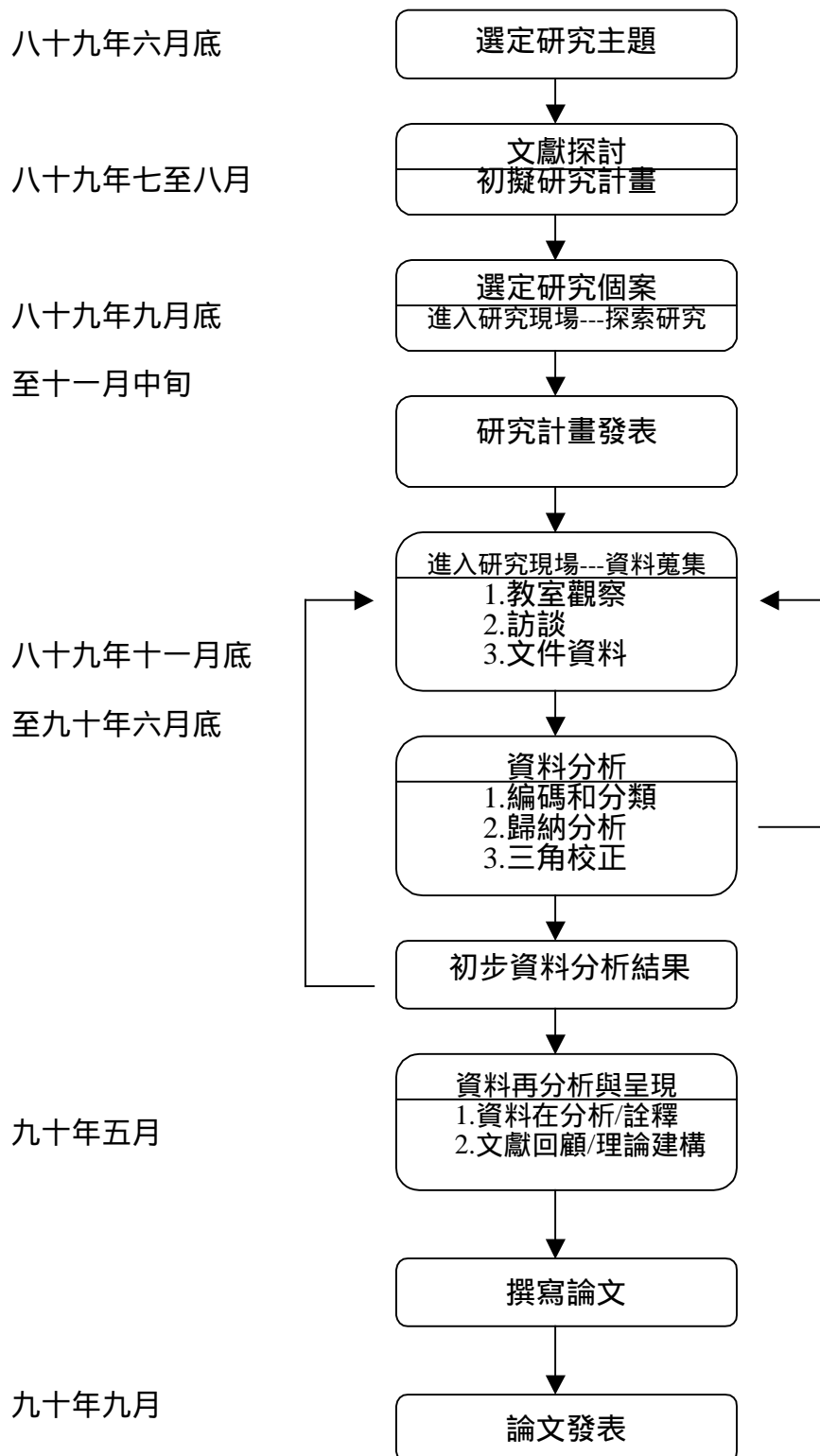
究。我每個禮拜以一至二次，在小魚兒的班上和資源班做觀察，觀察的重點在不同情境的老師在課室中對孩子的態度與教育信念；在訪談方面；我是以非正式的訪談，以證實我的觀察。每次的觀察紀錄或是訪談的錄音，都整理成逐字稿，經歷紀錄、分析的過程，不斷的自我反省與自我訓練，廣泛的閱讀相關文獻，利用過去質化研究訓練的基礎，逐漸的培養獨立研究的能力與技巧，思考「一位發展遲緩兒童在融合教育情境中學校與家庭所面臨的挑戰與因應策略」應掌握哪些重點。除了與指導教授報告研究進度、心得與所遭遇的困難以外，不斷的與同儕、研究對象針對研究過程中各項問題進行討論。

第二階段：本研究在八十九年十一月底通過研究計劃發表，透過指導教授及口試委員的指正，即正式的進場做資料的蒐集與資料的分析。有了第一階段的探索研究的經驗與技巧，利用一學年的時間進場蒐集資料，每個禮拜安排一至二個半天的時間到學校現場情境做觀察，觀察的重點仍以不同情境的老師在課室中對孩子的態度信念、師生互動、解決問題的策略等做探討；並安排恰當的時段對情境中的關係人做訪談，其中包括學校的校長、輔導主任、老師、資源班的老師、主要照顧者（爸爸、媽媽）等做深度的訪談並徵詢全程錄音，試圖從不同的角度來了解不同情境不同角色的受訪者，客觀豐富的將蒐集的資料擴增與聚焦。每一次的觀察或訪談後，隨即進行資料的逐字紀錄與分析，分析的當時為檢核該資料來源的可信性，並配合反省札記與重覆閱讀資料的方式採集所歸納出資料之間的關連。研究者在普通班與資源班二個不同的情境中穿梭，如此不斷的重覆循環呈螺旋的方式進

行，直到資料充分蒐集後才暫告一段落。

第三階段：原來資料蒐集的時間預計到五月中旬，但是研究中，最曲折的是小魚兒家長遲遲未做出繼續留在融合教育環境或是轉到特教班的抉擇。因此，在資料未呈現飽和的情況，仍是繼續彙整蒐集及分析過的資料，將類別加以歸納整理，定期與指導教授報告討論不斷的修正，或補充蒐集相關資料，並進行資料的來源及蒐集資料方法的三角檢測，來檢核資料的真實性，並提高研究的可信性，並以豐富的文字詮釋文獻探討與整個研究報告結果。最後，撰寫論文九月份完成。本研究以一年又三個月的時間完成並發表。

在質的研究方法中，研究步驟不是直線式的，而是一循環的過程，在循序漸進中不斷的回溯與重疊（黃瑞琴，民 80）依此原則，本研究的研究流程與時間如圖一。



圖一 研究步驟與研究流程

第三節 研究場域與研究對象

研究場域的縮影

本研究的國小（以下稱三三國小）座落於台中海縣地區，創立於民國七年，是一所歷史悠久的國民小學；三三國小是由幼稚園到小學六年級所組成，學校四圍為稻田環繞，對外的交通是迂迴的鄉間小路，可穿越到快速的外環縱貫線，真是鄉村都市化的最佳寫照。

學校的整個建築呈「回」字型的規劃，教室及各項設施並未因耄耋的校齡而顯的老舊，可以看出學校在硬體設備上用心的維護與經營管理。本屆的一年級共有五個班級，一年級的教室位於二樓的南邊。基本上，每間教室的空間大小相同；然而，我所在的教室前面是黑板，兩旁有老師的辦公桌及教具桌，分成七列 34 組的座位，教室後面是張貼學生作品的公佈欄及美勞陳列長桌，兩邊的牆壁張貼有教導禮貌和注意生活衛生方面的標語，除此之外，還有老師自製的直立式大型海報貼滿了學生的佳作和生活照，教室是既擁擠又熱鬧。

八十九學年是資源班剛開班的第一學期，資源教室暫時位於三樓，與洗手台、廁所都有一段約五間教室的距離，走廊及樓梯都沒有無障礙空間的設計；教室內的佈置分別以鐵櫃及書櫃區隔出上課區、老師辦公區、讀書角、玩具角等。資源教室於下學期開學前搬遷至一樓的北邊，教室的佈置除了從原先的一個上課區增加為二個上課區其他的佈置與上學期大同小異，最大的改善是鄰近男女生廁所及洗手台。

研究對象的小檔案

本研究對象為就讀一年級的發展遲緩兒童，及其家長與其就讀學校相關教職員，如普通班級老師、資源班老師、復健師、輔導室教師、與學校校長等。研究焦點是一位國小一年級的發展遲緩兒童（以下稱小魚兒）。小魚兒現年六歲半，小魚兒在一歲半的時候，即已呈現認知、語言、視力、手眼協調等發展遲緩的問題，最後在八十五年十一月二十一日被鑑定為「中度多障」。小魚兒的障礙確實在學習方面有注意不集中及注意力短暫的問題，平常在語言方面大多以簡短的句子表達；小魚兒有弱視及斜視的問題，雖經過二次斜視矯正手術，但是並沒有明顯的改善；小魚兒是家中的長女，下有二位妹妹，妹妹們的發展正常，生活自理上非常的依賴父母或是妹妹。小魚兒家境小康，爸爸跟媽媽都是在家族經營的工廠上班（以下稱好爸、好媽）。小魚兒曾在台中縣某早期療育機構接受特殊教育服務，著重在生活自理方面的教育；但是好媽覺得小魚兒應學一些認知方面的課程，所以從中班下學期開始直到大班畢業，小魚兒是在一所號稱統合的托兒所渡過學前教育的時光。

八十九年九月小魚兒進入三三國小就讀，普通班的老師（以下稱甲師）是一位熱忱、健談的老師，在三三國小已經任教三十多年的資深老師。甲師曾經在三年前教導過一位過動、自閉的特殊兒童，但開學後沒多久就轉學了；甲師一再的強調她對特殊教育是很陌生的，也不知道要怎麼做融合教育。不過，甲師蠻希望小魚兒利用到資源班的時間可以彌補一些在普通班級跟不上的課程。

三三國小於八十九學年度第一年成立資源班，該班編配二位具有特教師資的老師（以下稱 A 師、B 師）；A 師已在三三國小任教，在普通班及特教班各有數年的教學經驗，而 B 師則是當年應屆畢業具特教資格的新進教師。

第四節 研究者角色與資料蒐集

在質的研究中強調以「自然情境」為資料的直接來源，而研究者就是主要的研究工具，並且質化研究注重的是情境脈絡，在現場的觀察是脈絡性的、延伸的、廣泛的和重覆的，從情境中實地的觀察、訪談等資料蒐集的工作。

研究者的角色

對我而言，總是不忘提醒自己要在「朋友」與「研究者」的角色上取得平衡，因為以朋友的立場談話比較會分享自己的感想或是建議，容易感情用事而失去研究者的中立性。所以在本研究中我儘量秉持非參與的研究者在不同的研究場域進行資料蒐集。

在質的研究進行時，與研究對象的關係建立是極重要的一部份，回首這一學年，我與小魚兒、家長、學校老師、行政主管接觸的過程中，這其中經歷了一些不同角色的轉變。在學校裡，對小魚兒而言我是以姊姊的身分進入教室中；但是對普通班的老師而言，我是一位還在學習階段的研究生，所以普通班的老師偶而請我幫忙班上發放通知單之類的事物；剛進到資源班時，老師對我觀察的次數與時間頗有意見，因為我的進場觀察，讓資源班的老師有一種被監督的壓力感，但是我還是努力做好和諧溝通的工作，建立她們對我的信賴。例如，藉著主動提供觀察日誌請資源班老師回饋，對於資源班老師詢問的相關進修管道提供個人經驗與相關資料等方式，逐漸的建立信任與友好的關係，誠懇的分享個人的研究經驗，傾聽資源班老師的心聲，這些都是我與研究對象建立友好的方式。在日漸熟悉之後，資源班的老師開始樂意的提供學者專家演講的錄音帶或是文件資料，豐富我的研究內容；

剛開始接觸小魚兒的家庭時，家長對我的印象是接續指導教授先前的研究，關心特殊教育的研究生，但一學年下來，每當家長述說小魚兒的種種時，我不但是一位傾聽者，更是提供建議，值得信賴的朋友。

聚沙成塔的資料蒐集

我安排一學年的時間沉浸在現場的情境中，利用：直接自然觀察（direct/nature observation）；深度訪談（in-depth interview）及文件資料（documentation）等三種型式蒐集資料。

在個案研究中，通常採用直接觀察法來蒐集資料，此種方法很適合用來觀察師生關係、學生在校的各種行為等（郭生玉，民85）。透過直接自然觀察法的應用，可以協助我釐清質化研究中錯縱複雜的現象。經過老師的安排，我是坐在老師的座位進行觀察與紀錄，在不同情境中，老師對孩子的態度與教育信念、師生互動、解決問題的策略等做為觀察的重點。

我利用課餘的時間與學校的校長、輔導主任、老師、資源班的老師及主要照顧者（爸爸、媽媽）做深度的訪談，每次的訪談內容在徵詢受訪者同意後錄音存檔，我是以非正式的訪談，以證實我的觀察，彼此間有目的談話，由研究者引導，蒐集研究對象的語言資料，藉以了解研究對象是如何解釋及認知小魚兒的融合教育過程。每次的觀察紀錄或是訪談的錄音，都整理成逐字稿，經歷紀錄、分析的過程，反覆的閱讀，做成反省日誌，並進行資料分析的工作。

另一個重要的資料來源是相關文件資料的蒐羅，舉凡學校的通訊、家庭的聯絡簿、老師的教學計劃、評量、資源班中個案的

資料檔案、學習進度、個別化教學設計等。資料蒐集與資料分析將同步進行，如此對於隨時出現的不同情況，更能適切的、機動的蒐集資料。此外，研究進行的階段研究者以文字做詳實的記載，以利研究及同儕討論時的依據，藉由相關領域的同儕、資源班老師之回饋，提出具體且客觀的看法及建議。

第五節 資料處理

本研究以質的研究法作為資料處理及應用的準則 (Lincoln & Guba,1985 ; Strauss,A.& Corbin,J.1990), 依據質分析法的紮根理論 (grounded theory)及持續對照分析(constant comparative method) (Strauss & Corbin,1990) 將歸類資料統整出研究結果。質的研究過程常被比喻為一個「漏斗」式流程 (黃瑞琴, 民 80), 換言之, 原先很多很廣的問題會慢慢的篩檢, 形成核心範疇 (core category)。進行的流程為: 將訪談資料與依照意思的完整性區分成小單元 (unitizing), 再進一步予以分類 (categorizing), 最後合併相近的分類成為主題 (theme), 進行分析同時一面檢核資料的可信性。為了求分類的完整性, 以電腦建置檔案的方式進行上述的分析過程, 並與指導教授討論及檢視所建立的類別是否有重疊矛盾之處, 合併的主題與類別之間的關連性是否足以有相近的分類; 又在持續的蒐集資料過程中, 繼續將資料再分單元、類別, 最後合併為主題的重覆過程, 直到資料呈現重複性的飽和時, 表示資料的蒐集足夠。

本研究利用三角測定 (triangulation) 的策略來增加效度與信度, 包括觀察、訪談、資料分析及現場計實等多重的資料來源, 匯集不同人的看法觀點, 使歸納分析的結論更加中肯的詮釋情境中的脈絡。以上描述的方式, 如長時間的沉進現場、延伸觀察時間、豐富的描述、資料的三角測定等不同來源的資料, 並彙整多方的觀點、同儕檢核和回饋等方法, 可以建立本研究的可信度及真實度。總的來說, 質的研究中講求一致性及可賴性, 以替代傳統的信度, 不要求客觀性, 卻強調中立性及驗證性。而在此研究

中，研究者利用同儕的稽核及反省札記來達到這些目的。在現場觀察的期間，廣泛的蒐集各種資料的來源及觀點的三角測定，充分的參考資訊，同儕檢核，反省札記的撰寫，這些策略可以協助維護可信度及真實性，轉化我們對內在效度的關切及講究。為使此項研究的結果，能使閱讀者能夠轉移應用到外在效度，豐富的描述，目標取向的取樣方式（purposive sampling），及前述的反省札記，將可助益於研究所得資訊或結果的轉移及傳遞。

第六節 研究倫理

在研究對象權益的保護方面，研究者於事先說明研究的進行方式，並在徵得受訪者同意後始進行錄音；在不影響研究對象私密下提供文件資料；此外亦告知研究對象有權利拒絕接受訪談、拒絕回答某些問題之權利。關於取得研究者同意的程序方面，學校部份以正式的公文同意本人進場研究；家長對於簽署同意書有所恐懼，但是願意全力配合研究需要所進行的訪談與觀察，逐步完成資料蒐集的工作。在訪談資料的處理方面，為保障研究對象的匿名性與隱私權，觀察訪談的資料皆以化名方式呈現。另外所有的觀察紀錄、訪談資料及文件資料等僅提供研究分析之用，不提供與研究無關之人做為他用。另外，研究者與不同研究對象接觸時，不私下傳遞談話內容，善盡保密原則。

第四章 結果分析與討論

在本研究中雖然每一個焦點組成是獨特的，但是在資料蒐集的過程中，將重複循環所得到的概念（concept）歸納聚攏成為同一組的概念，這種概念就是範疇（category），確切的關聯本研究問題的探討。所以，本章分三節敘述：融合教育情境對學校師生的影響、發展遲緩兒童家庭所面臨的十字路口、學校因應融合教育的策略三大範疇主軸（axial）。

第一節 融合教育情境對學校師生的影響

本節擬自普通班老師對融合教育的態度與影響、資源班老師對融合教育的信念與行為、學校的環境與學校行政主管對融合教育的理念、普通兒童家長對融合教育的觀點認知、以及融合教育對發展遲緩兒童的影響，詳加敘述他們所面臨的問題和待突破的困難。

普通班老師對融合教育的態度與影響

普通班的甲師是不贊同實施融合教育的，老師宣稱她是學普通教育的老師，也沒有教過特殊的學生，當小魚兒來到甲師的班級，由於她沒有類似特殊教育方面的教學經驗，可能也是導致她在融合教育的過程中出現許多負面行為的原因，而出現了與家長溝通不良、課程壓力與行政的聯繫上的困難等。

缺乏特殊教育的知識：甲師不贊成實施融合教育的理由是她過去的教育背景都是普通教育，從沒有接觸過特殊教育，所以甲師覺得班上有特殊學生 -

甲師：「我以前根本不知道什麼融合教育，是最近幾年學校一直在說，我不贊成這個，我不知道要怎麼教特殊的學生，我覺得他們會學沒有，啊學沒有在這裡有什麼用，我覺得對他們不好，非常不好！不贊成這個，...」(I-89092601)

甲師過去雖然有過短暫的接觸自閉兒童的經驗，但是對於不同障礙類別發展遲緩兒童的特教經驗與知識是非常的不足，甲師常常提到她是學普通教育的 -

甲師：「我從來沒有啊！沒辦法啊！學校就說融合教育，我是學普通教育的老師，對特殊教育也是這幾年才有一點點接觸，但是還是不知道要怎麼做啊！...學校說每個班最少都有一位，...」(I-89092601)

當我問到甲師是否跟學校主管單位談過這個問題時，甲師說沒辦法這是學校規定要收特殊學生的，甲師說一年級有五個班，有四個班有特殊學生，唯一沒有安置特殊學生的丁班老師明年已屆退休年齡，丁班老師自己也有跟校方反應，她不要教特殊學生。

每次我在下課跟甲師聊天的時候，甲師就搖著頭嘆氣的說，啊！沒辦法！我看小魚兒這樣不是我不教她，我也不知道要怎麼教她！特殊教育教育我又沒有學過，不但如此 -

甲師：「我都跟好媽說我是教普通班的學生，以前我班上有一個自閉症的學生，開學沒多久之後，轉到特教班去，後來我在市場買菜看到他媽媽，那個媽媽都說現在在特教班很好！這樣跟她說不知道她聽得懂不懂？」(I-89092601)

其實這樣的暗示語氣，一學年來甲師是常常跟我提起的。我也從好媽的口中聽出她覺得甲師常常對她或是對好爸以這位自閉症學生為例子，讓好媽覺得不知道該不該轉到特教班去。甲師後來輾轉從學校的愛心媽媽（小魚兒的姑姑）口中得知，小魚兒的父母覺得甲師好像想把小魚兒趕走，令甲師感到生氣。她覺得善意的建議卻遭到小魚兒父母的誤解，從此更是常常的在我面前說，妳看！我說的小魚兒都不懂啦！我真的不知道要怎麼教她！

缺乏教學技巧：在班級經營及教學方面甲師也會因為缺乏教學技巧而感到有課程進度的壓力，有一次甲師想指導小魚兒，但是因為小魚兒無法很快的了解甲師所教的，而甲師擔心花太多的時間協助小魚兒，無形中也耽誤了全班的進度，乾脆就幫小魚兒做好，除了對小魚兒的學習品質無法顧及，甚至讓小魚兒連亂貼的機會都沒有 -

甲師說：「小魚兒啊！你的國語習作呢？拿出來！」

小魚兒拿出國語習作並高舉給甲師看。

甲師轉身跟我說：「聽的懂，不會寫啦！」甲師接著跟小朋友說明要如何做國語習作貼貼紙的部份（一共有四張），甲師走到小魚兒的位子前面教小魚兒要如何貼貼紙，當甲師跟小魚兒說了幾遍，但是小魚兒遲鈍的看著甲師，甲師就順手幫忙貼上。（O-89112801）。

甲師幫小魚兒貼完貼紙轉身對我說 -

甲師：「...我不能為了一個小魚兒不管其他的 33 個小朋友，家長也會抗議的，...」（I-89092601）。

學校行政聯繫不清楚：甲師對學校有關特殊兒童的行政業務不是很清楚，而學校的行政部門似乎也沒有主動告知甲師 -

有一回我問到甲師知不知道學校上禮拜開始在幫不確定是否有發展遲緩小朋友做鑑定的事？

甲師：「不知道。」

研：「那學校有沒有發通知給甲師？」

甲師：「沒有。」(I-89120501)。

除此之外，第一學期的學期末，學校辦了一個小班教學成果展，我問甲師是否包括資源班？

甲師：「不知道」。(I-89010600)。

像這些屬於少數特殊兒童的事情，甲師跟其他一年級班上有發展遲緩孩子的級任老師往往是口耳相傳所聽到的消息，老師們本身不清楚之外，甲師說學校很少以正式的函件通知老師配合相關業務。因為老師不太清楚特殊學生的事務，在與家長聯繫上也會有溝通不足的現象。

與家長溝通不足：通常甲師對於班級的一般聯絡事項是透過學生的聯絡簿跟家長做溝通，剛開學的時候甲師會幫小魚兒寫聯絡簿，但還是有與家長溝通不足的狀況 -

甲師：「都是有事情的啦！小魚兒常常忘記要帶的東西，像是健康檢查要帶尿啦！蟯蟲檢查要帶的啦！都是忘記，我就會跟她媽媽說，妳（好媽）不要這樣子啦，聯絡簿我都有寫，還是都沒有做到！」

研：「喔！這樣子。那有沒有改善呢？」

甲師：「ㄟ，沒有。」(I-89122801)。

後來甲師覺得幫小魚兒寫聯絡簿，家長還是沒注意或是忘記事情。以目前一班三十四位學生的規模言之，每日要應付的教學事務，還要留意小魚兒，令甲師感到吃不消，後來甲師讓小魚兒

練習自己寫聯絡簿，小魚兒只是在聯絡簿上塗鴉，所以常常會發生了家長不知道要帶紙盒、相片、別針做美勞或是教具之類的事情，我也常常從聯絡簿上看到老師會以紅筆註記請交牛奶錢、營養午餐錢，後來這類的事情幾乎發生的太頻繁了，甲師就叱喝著小魚兒說，把聯絡簿拿過來！回家給媽媽看老師寫的知不知道？

對特殊兒童忽略、主觀：我在教室觀察時也是看見甲師很少給小魚兒學習的機會；例如，甲師的主題是實物丈量，當甲師教學示範完畢之後 -

甲師問小朋友：「會不會比？誰想出來試試看？」

小魚兒和其他的小朋友們紛紛的舉手小魚兒一直說：「我！我

！我！」甲師卻叫了一位小男生出來試給同學看，之後甲師又

指定了幾位小朋友出來到前面作各種不同的丈量。(O-89112801)

有一回甲師考聽寫，小魚兒雖然是坐第一個位子，可是她並沒有出來拿考試紙，同學也沒發給她，甲師也沒說什麼就開始考試了，一下課我就問甲師小朋友為什麼這麼做？

甲師：「...以前考試我也發給他寫啊，她就把紙收到抽屜去不寫，以後我就不發給她寫了，反正她也不會寫。」

研：「那沒給她考試紙他會跟老師要嗎？」

甲師：「不會，她沒有要過啊！」(OI-89112801)

對甲師來說，是不期望小魚兒能跟得上甲師教的每一個進度，即使小魚兒偶而會盯著老師看，甲師覺得小魚兒也是不懂老師的指令，所以在班上甲師對小魚兒的態度是不要勉強她跟上進度，因為她本來就是特殊兒童。一學年下來，公佈欄張貼的作品

或是考卷都沒有小魚兒的。為此，每當老師更換公佈欄的作品後我就會問甲師，這次沒有小魚兒的？老師的回應是 -

甲師把全班小朋友的考卷、作品一一的張貼在教室後面的公佈欄。

研：「甲師真的很用心，那小魚兒的在哪裡？」

甲師：「我沒有給她貼，她沒有東西啊！啊一個袋子空空的貼在這裡難看啦！」

研：「小魚兒都沒有任何作品喔？」

甲師：「沒有，啊又不會，聽不懂啊，跟她說也是不會啊！，她不會啊！她不做！給他圖畫紙她就收到抽屜趴在桌上，我哪有辦法！」

(I-89120502)。

有時候老師叫小朋友將抄寫好的本子翻開放在桌上，老師要一一的巡視，但經過小魚兒身邊就是直接的跳過去。而甲師班上放置小魚兒學生資料檔案的架子已被下一號的同學直接的遞補上，甲師的理由是，小魚兒的資料在資源班，普通班不知道要放些什麼，空一格難看，乾脆將下一號遞補上來。

當我跟甲師訪談的時候，甲師常常說特殊孩子很可憐，在普通班學不到什麼，不能因為小魚兒在她的班上而影響了教學品質，這樣家長會抗議的！因為甲師主觀意識裏就是覺得小魚兒聽不懂，教她也不會，對她幾乎都是忽略、漠視的態度，無形中老師的信念也影響同儕對小魚兒的態度及師生間不良的互動關係。

師生關係緊張：甲師說有時候為了叫小魚兒跟上上課的步調必需一再的叫喚她的名字，停下進行中的課程，但是小魚兒未必瞭解甲師的用意，不論是哪一位小朋友，只要沒聽甲師的指令，甲師就會拍黑板、跺腳提醒小朋友注意聽講，再有不聽話的小朋

友甲師就會大聲拍掌、吹哨子甚至吼叫的謾罵；當甲師用這些方法課室管理時，小魚兒就盯著甲師看。小魚兒只要聽到甲師叫她的名字時總是表現出膽怯、畏縮、眼睛眯著縮著雙肩、身體倒退、不敢正視老師的樣子，甲師看到小魚兒的反應更是生氣的大聲說到 -

甲師問小魚兒：「小魚兒，我有那麼可怕嗎？我會打妳嗎？我會嗎妳嗎？」

甲師請小朋友拿出國語課本，小魚兒在抽屜書包翻了半天拿出國語習作。

甲師問小魚兒：「小魚兒妳的國語課本呢？你拿的是國語課本嗎？你拿的是國語課本嗎？」

甲師又問：「小魚兒，你拿什麼？你拿什麼？」

甲師說：「小魚兒，拿國語課本！」

小朋友唸第一課時甲師到小魚兒身邊，拿著小魚兒剛剛翻出的一堆課本，甲師幫忙小魚兒找國語課本，此時第一課已經唸完了，全班停下來等甲師叱喝著小魚兒...。(O-90030803)。

有一次小魚兒下課時間在走廊玩的時候，甲師叫小魚兒的名字，小魚兒就楞在原處，任憑甲師以手示意叫她過來，她一動也不動的盯著甲師，甲師就跟我說，妳看她怕我！我只有叫她而已她都不敢過來，真奇怪咧，我也沒對她怎樣！

逐漸地從資源班老師跟家長的口中得知，小魚兒有疑似拒學症的現象，因為小魚兒都說不要去甲師班上學，我想這是師生關係緊張的後遺症。

沒有盡到責任或能力：甲師在融合教育情境中對小魚兒沒有

學會認知的課程，往往讓甲師感到對小魚兒沒有盡到責任，或是能力不夠的挫敗感，因為看著別的小朋友都在學習，唯獨小魚兒常常漫不經心的；因為甲師在講台上教著回家的功課，小魚兒雙手拖著頭沒有什麼表情的看著甲師一會兒，又盯著桌面看。而這種無力感似乎使她否認融合教育是教育機會均等的做法。

甲師：「妳看別的小朋友都會唸國語，數學她只會寫到 3 後面就不會了，我都不知道要怎麼教她，好像我都不關心她，對她我也沒辦法！我以前幫她抄聯絡簿，啊！抄了回家她也不會寫，有時候家長也沒有簽名，把她放在普通班，這種方式的我覺得對她很不公平！學不到什麼！」(I-8912120607)。

甲師的態度就是不贊同融合教育的最大原因，但是在不得不接受學校的教學理念情況下，令甲師感到無法兼顧到普通孩子與特殊孩子的需求，也影響了小魚兒受教的機會。

資源班老師對融合教育的信念與行為

雖然資源班的老師是合格的特教老師，但是資源班的老師卻起意轉往普通班的計劃、感嘆師資人力不足無法落實個別化教學計劃、必需常常處理一些突發狀況而影響了教學進度、又要面對不同需求的家長、普通班老師學生對他們的標籤作用、等問題，使資源教室無法發揮預期的效能。

資源班的老師起意轉往普通班：雖然資源班的二位老師常打著「有教無類」、「接納包容」這樣的口號，但是在言談間 A 師不時的流露出她是全校唯一具有普通與特教老師的資格，B 師是修習特教學分班後取得特教老師資格的，對特教實務的經驗極少，

每當 B 師面對發展遲緩的學生感到沒有成就感時，A 師就鼓動她利用暑假再修習普通師資課程取得普通教師身分，俟機異動的建議 -

A 師笑笑：「像我就叫我們 B 師利用暑假去修普通老師的資格。」

研：「目前 B 師只有特教老師的資格。」

A 師：「因為只有特教老師的資格只能教特殊班，如果取得了普通老師的資格如果不想教特教班也可以轉啊！我就有跟 B 師說到我也是先有特教老師資格，後來覺得想讓自己有機會教普通班，後來也取得普師的資格。我是有跟 B 師說過看你喜不喜歡資源班的挑戰。」

研：「那 B 師覺得呢？」

A 師：「她說她不喜歡。」

研：「她不喜歡教資源班？」

A 師：「嗯，對啊！所以我是鼓勵她多修一個普師的資格，像是要調到台北市的話，有修過特教的比較好調。我是跟她說備而不用啊！」

(1-8912120607)。

雖然 A 師說 B 師不喜歡教資源班，但是 A 師也透露下學年度想試著調到台北市，A 師說有特教資格的比較容易申請外調。

A 師：「嗯，對啊！所以我是有特教根普師的資格，像是要調到台北市的話，有修過特教的比較好調。」(1-8912120607)。

資源班的教學經驗似乎只是 A 師與 B 師在尋求較好教職中的一個跳板。

礙於資源班師資人力不足無法落實個別化教育：由於該校資源班是新設班在匆促中規劃營運，但還是依照規定必需接受訪

視，老師強調整個規劃購置事宜都是二位老師全程辦理，備極艱辛。開學後班級的營運與課程的安排都需二位老師自行商榷分工，一切都在摸索中學習

A 師說：「剛開始忙著有人來訪視及準備，我們也是一直在改，...。從開班到開學，我們每天都自動加班到很晚，也沒有人可以問，我們就參考很多學校的做法...」（P-89092603）。

老師面對不同障礙類別的學生，是以年齡相近來分班，常有無法落實個別化教學計劃之虞 -

研：「A 師，像你們的資源班有分 A 組到 G 組，為什麼單單 A 組是協同教學呢？」

A 師：「你看他們三個，我們怎麼可能一個人教？」

研：「全校是他們三位的障礙類別最大？別組的小朋友就是一個老師。」

A 師：「把他們分在同一組也有考慮年齡相近啦！」（I-89120504）。

資源班有二十多位學生，編配二位老師，不得不以年齡相近來分組，與小魚兒同組的另外二位小朋友雖然都是一年級的學生，但是因為障礙類別懸殊，時常的讓 A、B 師花很多時間處理偶發事件。

處理突發事件而影響教學進度：因為小魚兒每週在資源班只有六節課，同班的有一位語障兒一位過動兒，孩子他們在資源班出現情緒異常是很頻繁的，此時老師必需先行安撫突發狀況而影響了全組上課的進度，小魚兒往往是受害著，同時在資源班學習

的機會大受干擾，有一次 -

小良一直問庭媽：「小庭咧？小庭咧？」

庭媽對著 A 師說小庭不乖，剛剛罵了他，他現在拗著脾氣，說著說著小庭進來了，袖子濕濕的，小庭吵要著脫掉衣服，一直吵鬧到庭媽說去拿衣服來幫他換好，...庭媽拿著一件外套進來打斷了 A 師的上課，A 師真正開始時離上課時間已過了 25 分鐘。

(O-8912050203)

研：「那你們在教他們三個的時候有沒有什麼困難？」

A 師：「你看他們今天，我們一個老師對一個學生，小魚兒就沒辦法管到她。」(I-89120504)

其他還有在無預警下孩子尿濕褲子老師必須暫停上課協助處理如廁清理地板、過動兒自言自語大聲吵鬧、語障生不聽老師的話、小魚兒不專心東張西望、孩子之間相互干擾的情況也是，不時的令資源班的老師疲於奔命 -

...小魚兒靜靜的做著 A 師叫他寫的練習字，所以 A 師忙著處理小良尿濕的地板等工作，B 師忙著教小庭寫字，今天小良特別的好動又愛講話，讓 A 師無法分心管到小魚兒在寫些什麼，小庭因為剛才的情緒，從換了衣服之後都還沒有平靜下來，B 師也是忙著教小庭安靜要注意怎麼寫 B 師教的字。小魚兒寫寫擦擦的看看小良和小庭雙手壓著紙張呆呆的看著桌子，A、B 師都沒有理會小魚兒... (O-89120503)

為此資源班的老師與家長曾經在會議中建議學校，將特定的學生（常常出狀況影響其他的學生）做一對一的教學，但是學校的回應是因為排課及人力運用上困難所以不建議對特定的學生做一

對一的教學，資源班的老師深感有苦難言。

面對不同需求的家長：家長認為資源班的任務是補救教學，所以不同障礙類別學生的家長，對資源班提出不同的需求，有的孩子是在他校念過資源班，所以家長不論在平時或是會議中，意見層出不窮 -

A 師：「...小庭的媽媽建議進度跟班上的國語和數學一樣，...」

A 師：「喔！那是我們剛開班的時候，庭媽建議我們要上跟班上一樣的國語、數學；但是事實上是不可可能的，在剛開學時，我們也剛開班，忙的一團亂，又要適應了解每一個小朋友，剛開學的時候我們光是訓練他們常規就不行了，更何況小庭的問題又不是只有語障的問題，但是那是不可可能的，...後來我們一再的跟他解釋我們的做法，庭媽也漸漸的發現我們的方法，現在沒問題了！」

(I-89121205)

雖然小魚兒的家長不常常跟資源班老師聯絡，但是從訪談中得知小魚兒的家長很在乎資源班的教學進度與功課，開學二個月之後，每次小魚兒一到資源班老師就先檢查回家後有沒有寫作業單 -

好媽：「我看她小魚兒比較會資源班的功課，我們都會教她，回來再看老師有沒有改她寫的，...」(I-89121205)

從資源班老師與小魚兒家長的互動中，資源班的老師似乎可以瞭解好媽對小魚兒在學校中的表現偏重在認知方面的學習。

被普通班老師同學貼標籤：因為該校資源班第一年開班，學校的老師普遍對特教老師的教學工作與教學性質都不瞭解，突然間校園裡多了好幾位由家長陪讀的特殊學生，在普通師生的眼中都是異類，有一天一位特殊孩子的媽媽氣急敗壞的揪著一位學生

說 -

...「我陪我兒子來上學，你為什麼罵我兒子是『阿達，阿達！』？」
(I-89121205)

當這位媽媽跟資源班老師轉述此事時，資源班老師憤憤的也

說 -

A 師：「啊！我們也是啊！普通班的老師都說我們教的都是智障學生，最涼了，...」(I-89121205)

這些標籤作用讓 A、B 師覺得很不公平 -

研：「我看到會議記錄中主任怎麼會提到你們自己要去除標籤的事，這是什麼意思？」

A 師：「因為學校的老師一般都覺得我們只有教幾個小朋友，覺得我們比較涼，其實他們沒有了解我們在做什麼，讓他們來做做看好了！」(I-89121206)

針對被貼標籤的事情，A、B 師覺得輔導室主任竟然建議她們自己要去去除標籤，讓她們覺得啼笑皆非。有一天，A 師公差，主任來代課，他發現教學真的是跟普通班級不一樣，後來 -

A 師：「像上次 B 師不在，就有一位老師來代課啊！那天一位小朋友請假沒來，我們一人只教一個，他就不知道要怎麼做，我一下子跟她說這樣這樣，一下子她又問我，喔！這樣的代課，其實也是沒幫上什麼。」

研：「會不會是他也不知道班上的運作情形呢？」

A 師：「這就是普通老師跟我們特教老師之間他們所不了解的，我有在普通班教過，所以我知道這些情形。」(I-89121206)

雖然有主任跟一、二位普通班的老師來代過課，但是該校多數的老師還是對資源班老師的工作不清楚，像是甲師常常說，「她們只有幾個小朋友，又不用值週，又不用帶班級，也沒有作業簿要改，真的比較輕鬆啦！」。為了幫助全校師生瞭解特殊兒童，資源班的老師製作過「認識學習障礙」的海報張貼在公佈欄，後來二位老師跟我討論過她們計劃推展一個「認識特殊兒童」主動出擊的活動，由資源班的老師牽著特殊孩子的手遊園，讓普通的同儕瞭解接納特殊同儕，快學期末時我主動的再問此計畫是否進行？A 師說，「我們已經做很多了，可能沒時間辦，下學年我也不在資源班，看看 B 師辦不辦！」。

學校行政主管對融合教育的理念

校長對實施融合教育的態度上是重視行政績效；但是在硬體方面，儘量的配合無障礙空間的配置；軟體方面，學校採取減少班級學生數來減輕普通班老師的壓力、對特教老師的情緒支持及鼓勵老師的在職進修等方式來配合融合教育的理念。

學校主管過於重視書面的資料和績效：在資源班的學生個人資料檔案夾，裡面都是學生的作業單，很多的瑣碎文書紀錄，及每天的教學日誌，因為學期末檢討會的時候，與會的校內同仁跟家長要看，評鑑或是訪視的時候要擺出來備查，資源班的老師提到，只要一有空就要寫這些紙上作業的東西，而訪評的委員也會看資料多不多，至於內容充其量就是以一些格式化的表單每位學生都是大同小異的書寫內容，但是也造成老師不少壓力。

研：「A 師今天下午沒課喔！？」

A 師：「沒課，對啊！這是我們二個唯一沒課的時間，但是有很

多書面的資料要寫，還是很多事。」

研：「對啊！上次 A 師不是說台中縣連續二年的特教績效是全國第一。」

A 師：「(笑著) 得過第一就不能不第一，我們也很有壓力。」

B 師：「所以我們備課的時間就很少，或是用我們自己的時間。」

(I- 89120504)

資源班老師說，為了績效似乎沒有別的替代方法，不然主任跟校長會認為她們偷懶，不夠認真，但是為了學校績效和評鑑等第，卻影響了教學的品質。

校長對融合教育的態度：透過跟校長的訪談與文件資料得知，校長曾修習特教研究所 40 學分，當校長說到融合教育時 -

校長：「...我不喜歡說特殊學校，因為把他們隔離開就是脫離社會，他們應該在我們這個團體裡面。...我們現在有資源班之後就全部回歸到資源班，班級就沒有融合式教育...」(I-90041804)

雖然校長對於融合教育的意涵混淆不清，可是校長說到融合教育在他的推動下得到縣內評比的特優，所以校長強調非常的贊同融合教育， -

校長：「...所以融合式在推展的時候我們學校是積極推展，找學生來輔導的意願都非常的高，相對的我們的案例就相對的多，在縣裡面的評比我們可以達到水準可以得到特優，無形中這個工作就落到 A 師 B 師二位身上，她們也為這個訪視評鑑這樣的忙，...，

雖然校長知道對資源班剛成立，都還在摸索階段，並且老師每天都很忙，但是校長是對評鑑結果的良窳來判斷實施融合教育

的成效為指標，難怪資源班的老師在績效的壓力下，不得不配合許多文字上的書面資料。事實上，我在該校的一學年中並沒有見過校長到資源班探視垂詢師生的需求，但是對於與評鑑有關的事項校長就會積極的支持與配合。

學校在硬體環境上的配合：在資源班新設班時已經有訪評委員特別指正改進「配合無障礙空間的三樓的教室應搬遷至一樓」，因為會影響在下學期開班一年後的評鑑，所以學校為了爭取績效，積極的完成遷班的計畫 -

校長：「對，這個空間上的障礙，我就遵從老師的看法，然後開行政會議，把自然科調四樓去，然後四樓的調三樓，三樓的調一樓。」「...，我把這個原因說明清楚之後，一般的老師他們也沒有反彈，在教學空間上運用我覺得我們做到了，那至於這這個廁所啦！我們都考慮到，現在的位置蠻適合的。」(I-90041802)

該校在其他硬體的規劃上，是考量普通學生的需求而規劃，例如：操場的玩樂設施、走廊的階梯並未設有特殊人士專用便道、樓層間的銜接處卻是蜿蜒難行。

為了減輕普通班老師的壓力：當我跟校長的訪談中提到普通班的老師要面對三十多位小朋友非常的忙也很辛苦時，校長說，學校因為體諒老師的辛苦，對於有發展遲緩兒童的普通班及老師的做法是 -

校長：「...那老師的負擔很重，我們就給老師減課，比如說像有這樣的學生一個就比正常班的學生減少二個，比如說你這邊有一個資源班的學生你這班就 31 個學生，人家就 33 或 35 都沒關係，那我們老師得到相對的教育品質，因為老師的負擔加重，我們也

這樣配合，那老師也都很樂意...，」(I-90041801)。

校長認為酌減普通班級學生數對老師來說是一種福祉，而且老師們「很樂意」的說法，但是 -

甲師：「一年級的新生最不好教，一班只減一、二個學生哪有差？我寧可多教普通的學生也不要有一個特殊學生！」(I-90041801)。

甲師這樣的心聲校長卻聽不到 -

甲師：「說歸說，我也不敢違背學校的規定，沒辦法啦！」
(I- 90041801)。

校長鼓勵老師在職進修充實專業知能：校長鼓勵老師以在職進修的方式參加研習、聆聽演講，或是安排全校老師空檔的時間請校外專家蒞校演講，來提升老師的特教知能 -

校長說：「我都鼓勵老師參加縣內舉辦的特教研習，...這樣子她們就不用害怕 IEP，不要害怕不懂特殊教育，或是拒絕身心障礙學生，或多或少可以減低老師的心理障礙。...」(I-90041801)。

雖然校長鼓勵教師的在職進修，但是參加研習也會影響到老師既有的教學進度，校長似乎也提不出什麼解決的方法。

輔導室主任對於老師在職進修的態度：因為資源班只有二位老師，只要一位老師請假就必需找到代課的老師，但是普通班老師對資源班的課程內容與學生特質都不了解，因此，輔導室主任

對於校外研習並不全力的支持。A 師說行政主管各有其立場 -

A 師：「我們只有二個人（A、B 師），一個出去另外一個就很累了，出去的那個回來之後又要補課，班上也會受到影響，只留一個在沒辦法。」

研：「那你們會不會跟學校反應？」

A 師：「...教務主任是認為有必要，但是輔導室主任是覺得我們剛開班有很多事情還沒安定下來，他是覺得不要出去比較好。」

研：「哇！二種看法，哪你們怎麼辦？」

A 師：「其實他們二位主任講的都有道理啦！...」（I-89121205）

由於學校輔導室的行政主管不是非常的支持老師以公差假參加研習，後來資源班老師對於研習之類的公文，她們就不想表達是否參加的意願，由主任決定是否出席或是派哪位老師出席。

輔導室主任與資源班老師之間溝通不良：輔導室是資源班的行政後援單位，資源班的二位老師卻覺得在行政業務上，溝通格外的吃力 -

A 師：「...輔導主任請資源班的老師安排帶學生利用地下室的訓練統合的器具，但是復健相關的器具必需由受過專業訓練的復健師執行；更何況地下室的場地、牆壁、柱子也都沒有做安全防護的措施，對孩子來說很危險，但是輔導主任卻認為是資源班的老師不願意配合。」

A 師：「...今年四月份為了準備資源班的訪視工作，我們已經忙的人仰馬翻的，沒想到訪視的前二天輔導主任問訪視當天有沒有準備小朋友表演？我們說明天就來訪視了主任先前沒說，來不及了！...。但是輔導主任還是覺得資源班的老師不願意配合，教學沒有創意，...。」（I-90061907）

因為資源班的老師認為應該先將班級份內的事做好，而不是強調外顯的事。當輔導主任跟資源班的老師意見相左時 -

A 師無奈的說：「我曾經跟校長說過，我們跟輔導主任的理念不合，...。」

校長：「輔導主任是一位完美主義者，請老師們多忍耐！」

A 師：「因為這些點點滴滴的不愉快，我不想再待在資源班，大家少一點接觸，少一點摩擦，下學年我已經申請調到普通班了！...。」

(I-90061907)

普通兒童的家長對融合教育的觀點

第一學期結束前，學校辦了一個「小班教學成果展」的活動，我藉機對普通兒童的家長對融合教育的觀點做訪談，例如：「你聽過融合教育嗎？」、「你對融合教育的看法？」、「家長知不知道自己的孩子對班上小魚兒的態度是接納或是排斥？」。從以上的問題歸納出家長對融合教育的了解程度。

家長對融合教育多持肯定的態度：開學的第一天大部分的家長就知道班上有一位發展遲緩的學生，家長們覺得這種孩子很可憐，應該關愛她！在訪談中多數的家長都認為融合教育很好，因為可以給小魚兒一個機會跟普通的孩子在一起上學，給他們一個公平的機會，政府這樣做對她們很好！

也有一些家長一開始對融合教育多是一知半解，或持否定的態度，但在訪談的過程中經由研究者解說融合教育的內涵與意義後，對融合教育的態度轉而肯定與接受。

家長：「我是覺得放在這邊學習效果老師也不會對她...像現在很多學校都有特殊班，我覺得他們在這裡學不到，不好！我知道開學的時候有家長有意見，...，我覺得她在這種班級別人會不喜歡跟她玩。」

家長：「我孩子回家沒說到跟小魚兒玩的事情，ㄟ，如果這樣我覺得蠻好的，對這種人有愛心很好，...。」(I-90010601002)。

融合教育對發展遲緩兒童的影響

老師跟同儕在融合教育的情境對發展遲緩兒童的影響是最直接，也是最大的，因為老師所表現出來的態度很容易影響大部分兒童對小魚兒的接納與互動。雖然小魚兒在這個情境中學習品質十分有限，但是在學期末時我卻可以看到小魚兒似乎在人際關係上有所改善。

同儕的態度：小魚兒在班上常常被幾個特定的同學扮鬼臉，被同儕拒絕參與合作的遊戲，或體育課在分組比賽的時候，同學拒絕跟小魚兒同組，生怕比賽成績受到拖累 -

A 師：「上體與課的時候，不管是比賽還是賽跑都沒有人要跟小魚兒同組，他們說跟小魚兒同一組就會輸，...。」(I-90010601004)。

...：「小魚兒妳不要在這邊，去哪邊！...」(I-90010601002)。

有時候在這種情況下小魚兒就會嚎啕大哭起來，甲師就利用機會跟小朋友說 -

甲師：「小朋友，小魚兒是你們的同學，你們要愛護她，不可以因為她是殘障就不跟她玩知道嗎？...」(I-90010601003)。

雖然甲師這樣跟小朋友說，但是沒有見效 -

甲師：「啊！沒辦法啦！說也沒用！」（搖頭！）

（I- 90010601003 ）。

甲師課室管理的方式：甲師常常用大聲吼叫、跺腳、拍黑板或是小小的處罰來警告普通的小朋友上課的時候不准講話、排隊改作業簿時不可以推擠、上課要專心等，小魚兒可能不理解老師課室管理的目標和意思，表現出害怕受到波及被處罰的樣子 -

甲師開始請小朋友安靜，有三位同一組坐在前面有的小朋友玩著小花片，甲師過去大聲的斥喝並用手打小朋友的手背，小魚兒目光直視、縮著雙肩、呆呆的看著甲師發飆。（O-89120502）

甲師說：「她怕我，她不敢接近我！」

研：「為什麼？」

甲師：「可能她看我處罰別的小朋友，她害怕！」

研：「甲師怎麼看出來的？」

甲師：「我接近她她就表現出遠離我的樣子，以後我就不靠近她了，遠遠的瞄她，其實我不會處罰她的，也不會打他啦！但是她不知道！我也不跟她說，她不懂啦！」（I-891226-1）。

甲師解讀出小魚兒的身體語言是畏懼老師的，但甲師卻沒有試著讓小魚兒瞭解她的發飆對象是不聽話的普通小朋友，因為甲師主觀上覺得就算是跟小魚兒解釋小魚兒也聽不懂。這可能是造成小魚兒對甲師班拒學的原因之一。

人際關係的改善：上學期快結束的時候，常常在下課時間，有三、四位小朋友會讓小魚兒加入她們玩遊戲的小團體 -

小朋友：「小魚兒，我們來玩抓人...」(O-89122603)。

甲師：「這幾個跟小魚兒玩的同學成績都是名列前茅，會主動幫老師的忙，在班上比較熱心服務的學生，...，他們幾個比較主動，比較有愛心，我都沒教他們ㄟ，他們自己會跟小魚兒玩。」

(I-89122603)。

後來只要下課時間小魚兒也會主動的到走廊找這幾位小朋友玩遊戲，可能這是小魚兒與普通兒童建立人際的開始。

第二節 發展遲緩兒童家庭所面臨的十字路口

本節將發展遲緩兒童家庭的心路歷程、家庭對發展遲緩兒童的教育安置態度、家庭環境對發展遲緩兒童的支持與期待、發展遲緩兒童的家庭所面臨的挑戰做闡述。

發展遲緩兒童家庭的心路歷程

小魚兒是家中的第一胎順產出生的女兒，在出生後二個多月家中的長輩憑著經驗認為小魚兒有異於其他嬰兒，經過醫院的多種診斷，最後檢查疑似腦部的問題，接續多次的核子放射檢查，小魚兒一歲多時被鑑定為發展遲緩 -

好媽：「剛開始我們也不知道怎麼辦！看過幾個大醫院，醫生都是說一樣的問題...」（好媽流淚）（I-89120502）。

當小魚兒的家庭在無預警之下必須接受發展遲緩兒童時，父母長期奔波於醫院求診 -

好爸：「有時候在醫院看到比小魚兒更嚴重的小孩，啊！我就會覺得比不上不足比下有餘，不然怎麼辦！我們現在就是也是看醫生說的做，盡量的做...有沒有辦法比較好的就看醫生...」

好媽：「有時候想一想，小魚兒是我們生的，她也不願意這樣...」（好媽流淚）（I-89120502）。

小魚兒的家長不只在就醫方面儘量的尋求改善，對於是否將小魚兒送到特教班或是設有資源班的一般小學，令家長不知何去何從，加上家族長輩的建議，更是讓好爸、好媽猶疑不決。

家庭對發展遲緩兒童的教育安置態度

家長認為特教班的學生智能有的比小魚兒低落，擔心阻礙了小魚兒學習的機會，於是在嘗試的心態下把小魚兒暫時安置在鄰近的普通國小就讀。

好媽：「我哥哥是小學老師，我有問過他小魚兒要上特殊班或是到普通班，我哥哥說特殊兒同到普通國小有資源班，叫我們去看一看，我公公說特殊班有的小孩比我們小魚兒笨，去那邊學不到，我又擔心到普通班會跟不上，...」(I-89120505)。

好媽：「因為我們一直沒決定要讓小魚兒讀哪裡，後來特教班額滿了，那個特教班的主任就叫我們先到普通的國小試試看，我也不知道這樣對不對！」(I-89120506)。

當家長選擇把小魚兒安置在融合教育的情境時，希望能夠有機會跟普通孩子一起學習，彌補先天的不足與缺憾；家長覺得小魚兒就算跟不上普通班的進度，還有資源班可以做補救教學；如果小魚兒真的適應不良再轉到特教班也可以。因此，在研究期間，小魚兒是暫時的在普通班與資源班之間穿梭學習。

由於家長對小魚兒應採取何種的教育安置方式並沒有相當的主見，且資源班老師也常在私底下跟好媽討論小魚兒去留的問題

好媽：「...我有請教過 B 師，她是說小魚兒去特教班也許她會學得更好啦！也許比較適合她，然後他們教的課程，也是都是針對她們這類小孩子在學習，然後三三國小這裡也是只有資源班，時間也蠻短的。」

研：「一個禮拜六節課。」

好媽：「六節課。對，一節還不到一小時。」

好媽：「那她其他的時間就是都在普通班了，普通班那她根本就學不到東西。」(I-90032204)。

研：「那什麼樣的情況你會考慮轉特教班？」

好媽：「情況？ㄟ，我想說，如果轉特教班她們都是收一些類似的小朋友，然後他們教的課程對小魚兒比較能接受，然後她接受的話，她會的話，她有興趣學習，然後她學的比較會。」(I-90032203)。

小魚兒的不論是特教班或是在資源班，小魚兒的家長似乎都是偏重學習成就來決定教育安置的環境。

過於重視在課業上的成就：因為家長在意小魚兒在課業上的成就，好媽對於小魚兒學習是否進步的指標是國語會不會寫，數學會不會算。

研：「那你覺得她在普通班除了國語跟數學她不能跟上標準，其他的你覺得她在普通班有什麼優點沒有？收穫？」

好媽：「普通班啊？」

研：「ㄟ！」

好媽：「應該是沒有吧！」(I-90032202-03)。

研：「你是不是比較偏重她在資班的表現？」

好媽：「嗯？有一點。因為資源班的我們教她，大部分都會啊！

普通班的她都不會啊！」(I-891202)。

小魚兒在家長的協助下每天都可以完成資源班課後的作業單，至於普通班的功課或是聯絡事項就比較忽略 -

好媽說：「像她的聯絡簿已經很久沒有寫了。」

研：「全都空白嗎？」

好媽：「她自己有寫幾個字啦！我也不清楚不知道她寫的是什麼。」

研：「你有沒有打過電話問老師？」

好媽：「我教她也教不來，後來我跟她爸爸就說算了不要勉強她。」

（好媽搖頭）（I-89121502）。

好爸：「大部分在資源班方面的我們回來我們會再教她，在甲班的話剛開始我們很累啊！剛開始是甲師幫她，現在就是在黑板上給他們自己抄，有時候就只有寫一個『做』再來就沒有了。」

好媽：「她就只寫幾個字而已，」

好爸：「剛開始的時候又，就趕快打電話去給她們同班的那個家長，問看今天作業出什麼？又，真的很累！啊，現在就乾脆啊，好！

普通班的功課就算了，從資源班這邊先來教。（I-90011902）。

好爸說：「因為...甲師也不可能說為了小魚兒自己一個小孩，放棄其他那些，照正常來講她們一定有一定的進度在，所以今天我也不會說要求甲師對小魚兒要怎樣，今天我對我的孩子很清楚，不可以讓其他家長認為甲師為了小魚兒對其他的小孩受到影響。所以說現在啊我也不會要求很高啊！」（I-90011901）。

家長對小魚兒在普通教室中的學習沒有抱很大的期望，可能是與老師的態度有關。

不常與普通班老師溝通互動：剛開學老師會幫忙小魚兒寫聯絡簿，但是老師要處理的事情太多了常常都是忙到放學鐘響還在吩咐小朋友一些事項，後來老師只得任由小魚兒在連絡簿上隨意亂畫塗鴉。

研：「好媽知不知道今天小魚兒可以完成的功課有哪些，（如：大頭貼）或是下次上課需要準備的東西？」

甲師：「不知道，因為小魚兒聯絡簿沒寫我也沒有通知家長。

她的爸爸媽媽也不一定會看聯絡簿啦！常常也沒簽名！」

（I-900102-6）。

在剛開學的時候家長都會按著甲師在聯絡簿上指定的功課，回家後教小魚兒做，但是這些課程對小魚兒來說學習困難，有時候家長的耐心耗盡，就責罵孩子，親子關係緊張之下，家長就放棄了。後來甲師發現幫忙寫聯絡簿之後，小魚兒也沒有寫功課，甲師不再幫忙小魚兒寫聯絡簿，所以小魚兒的連絡簿總是塗鴉，家長偶而簽個名，老師也是偶而在連絡簿上批一個「閱」字了事。因為家長放棄普通班的課程，跟甲師聯絡的機會更少，對於小魚兒在普通班的事情就更少主動的過問，除非是學校有重要事件要通知家長或是該繳交一些款項，甲師才會在聯絡簿上註記。

普通班拒學症：第二學期開學之後，資源班的老師發現小魚兒常常在資源班下課之後逗留校園的角落，沒有直接回到普通班上課，經過老師詢問小魚兒都說是肚子痛；有幾次資源班下課了，A、B 師發現小魚兒並沒有往甲師班的方向回去，經過跟蹤發現小魚兒躲在樓梯的轉角隱密處，資源班老師一再催促小魚兒要回甲師班上課，小魚兒都哭著說「不要」！經過資源班老師的安撫小魚兒才願意回甲師班，於是資源班的老師跟好媽猜測小魚兒疑似「普通班拒學症」 -

研：「妳什麼時候知道她會裝肚子痛的？」

好媽：「我早就知道了！」

研：「什麼時候？」

好媽：「她她從讀國小的時候她就常常說她肚子痛，...，阿嬤就跟我講說你小魚兒在說她肚子痛，不要讀書，我就對她講說，那媽媽先帶你去學校讀書，等一下...再帶你去看醫生，她就不要，我肚子痛！她就說好痛！好痛！...我就叫她小魚兒去上課還有兩節課，小魚兒說肚子好痛ㄟ！我說藥吃一吃就不會痛了，然後她

爸爸就說那不要讓她去讀書好了啦！我說還有兩節課，他說沒關係啦！讓她在家裡休息！小魚兒就好高興ㄟ！我就看出來了，我就講說不行！去學校讀書！然後他就說媽媽我肚子痛！爸爸就說好啦！不要讓她讀啦！她就好高興到處衝，我就知道她的肚子痛是假裝的！因為帶她去看醫生，醫生說沒有怎樣啊！聽起來沒有什麼，沒有什麼的異狀，...，因為上學期末的時候她肚子痛，我就帶她去看過醫生二三次了吧？這學期她也是說她肚子痛我也帶她去看過醫生了，...過最近比較沒有了！」

研：「是不是想這招沒用了？」

好媽：「我不曉得，可能是吧！（I-90032209-10）」

因為小魚兒有拒學的傾向，家長開始打聽特教班的入班規定，考慮把小魚兒轉到特教班 -

好媽：「小魚兒在普通班只是浪費時間學不到東西，老師對小魚兒也是採取忽略的態度，在資源班上課的時間太少，資源班的老師說可以去試試看！不試怎麼知道好不好？不習慣再轉回來也可以，再回三三國小時可能會編配到甲師以外的班級，藉機換個老師也不錯啊！」（I-90032209-10）」

當甲師聽說小魚兒可能會轉到特教班的消息時 -

甲師：「我好不容易接受小魚兒在我班上，如今卻要轉學，而未來會不會補進一位比小魚兒更麻煩的特殊孩子呢？」（I-90032209-10）」

家庭環境對發展遲緩兒童的支持與期待

家庭對孩子有何種期望，孩子往往就會成長為期望中的樣子，因此，家庭是發展遲緩兒童最大的支持者。小魚兒的家長在

確定孩子被鑑定為發展遲緩兒之後，是盡其所能的「安排各種特殊療育服務」，例如，職能治療、語言治療、感覺統合治療、選擇統合教育的日托、選擇融合教育的小學就讀；「添購電腦設備輔助學習」；甚至「找時間到學校陪讀」等。

安排各種特殊療育服務：對於小魚兒復健治療方面，家長除了利用健保為孩子安排就診外，小魚兒還參加縣府特教團隊的職能復健服務；雖然小魚兒的家長從其他特殊兒童家長處得知一些私人經營的感覺統合訓練，家長覺得前者的復健已耗盡太多的時間，為了小魚兒已經影響家中的生活與其他手足的親子關係，暫時不會考慮另外花上一筆錢往返交通奔波的復健。

找時間到學校陪讀：雖然該校的普通班並沒有規定家長是否必需陪讀，但是有的特殊孩子的家長是天天陪著孩子在普通班上課；好媽曾經刻意的安排三次到普通班陪讀，孩子在教室中的一切有家長指導，老師不會顧此失彼感到壓力。雖然好媽不能長期的陪讀，但是經過這三次的陪讀，家長可以真正的發現孩子在課室中學習困難之處，並瞭解如何指導孩子。

家長最殷切的期待是「孩子本身的障礙情況能夠有所改善」，再來就是希望「孩子有基本的生活自理能力」，能自己照顧自己；以學齡期間來說，希望孩子能夠「學會最基本的認字、簡易的數字觀念」，並不是要求孩子在成績方面的表現。另外，家長期望孩子能夠從學校的環境慢慢「建立良好的人際關係」、「快樂的與同學相處」而「不會受到不平等的待遇或是歧視」，「快樂的學習」得到「老師的尊重與同儕接納」，進而融入正常的社會。

希望孩子本身的障礙情況能夠有所改善：從小魚兒被鑑定是

發展遲緩兒童以來，家長最先是從小魚兒語言治療，另外就是斜視開刀矯正手術，小魚兒將在今年九月份進行第三次的斜視矯正手術，家長希望能改善視力的問題。

希望孩子有基本的生活自理能力：基本上小魚兒的生活自理能力還算可以，但是因為小魚兒手部的小肌肉發展不靈活，最常見的是小魚兒不會綁鞋帶，都是老師幫忙她；握筆困難而影響書寫的能力；好媽也透露小魚兒到現在還是要家長為她洗頭洗澡，除了她害怕一個人關在浴室裡之外，小魚兒也無法將毛巾運用的妥當，後來好媽請妹妹訓練小魚兒自己洗澡，有時候妹妹覺得姊姊的動作慢吞吞的不願意幫忙，最後，這份差事就又落在好媽的身上。

希望孩子能建立良好的人際關係快樂的與同學相處：因為小魚兒是特殊兒童的緣故，從小家長就把她帶在身邊，在家連妹妹也要遷就她，家人怕她被鄰居的小朋友嘲笑排斥，所以小魚兒很少有機會跟家人之外的人互動。不過家長希望小魚兒上學之後可以漸漸的建立好的人際關係，但是家長並沒有主動的幫小魚兒設計如何與同學快樂的相處的情境。例如，家長利用到班上陪讀的時間幫忙其他小朋友，或是帶一些小點心跟班上同學分享之類的。

發展遲緩兒童的家庭所面臨的挑戰

雖然家長在面對發展遲緩的孩子時，是儘量的做到支持的功能，但是在每一個階段都有不同的問題與需求，對家長來說也是極困擾的，例如，缺乏教導孩子的技巧、缺乏資訊接收的管道、長期的精神壓力與無助感、醫療服務體系不夠完整而產生的無奈，這些困難也是挑戰著家長對孩子養護的耐心與堅持，同時關

連到幫忙孩子在教育上做選擇的機會。

缺乏教導孩子的技巧：雖然家長每天會教小魚兒練習寫字，但是家長缺乏教導孩子的技巧有時候孩子還是不會，家長覺得目前最困難的是教導孩子學習簡易的數字概念。

好媽：「我們真的不懂，不知道怎麼教她！像他們資班現在開始教數學了，回來之後我也不知道該怎麼教她。」

研：「像他們這樣的孩子學數學對他們來說有一點抽象，我想他們的數學不會太難，因為基本的數字觀念是幫助他們在生活上學會使用錢，我想用糖果、豆豆這些實物，她可以理解的東西替代數數，你也可以找時間到資班陪讀或是問老師是怎麼教的，你可以學老師的方法教。」

好媽：「對啦！我有問老師，老師說她上課是用豆豆教她們數數。」

研：「那你也用相同的方式教她嘛！」

好媽：「對，這個豆豆我家有，我可以試試看教她，但是還有很多我都不會不懂的，我也不知道！真的不是只有這些不會教，很多很多我都不會教！」（好媽搖頭）（I-90061403）。

好媽：「ㄟ啊！對啊！精神壓力也蠻大的，像這樣我平常的一些事情也是蠻多的，像小魚兒要寫字，都是我在旁邊她才肯寫，我走了她就不寫，因為我回來不可能一直都坐在她旁邊，如果我教她又教不會的話，我覺得她蠻痛苦的，我們大人也教的蠻痛苦的，我的壓力也蠻大的。」（I-90032202）。

雖然家長本身缺乏教導孩子的技巧，但是家長還是會在遇到挫折時詢問老師教學的策略，透過老師的經驗分享，可能對家長在指導孩子類似的問題時有所助益。

缺乏資訊接收的管道：對於協助發展遲緩孩子的資訊來源方面，家長說以前也沒想過自己會有發展遲緩這類的孩子，所以根

本不會關心這些訊息，當發生在自己孩子身上時，除了醫院偶爾的一些書面資料之外，也沒有人可以問。

好爸：「對！有一些資訊方面我是從榮總寄通知來看我們有沒有要去，台中縣發展遲緩那邊我們都不知道有什麼可以參加。」

(I-90011003)

研：「除此之外你有沒有找一些支持或是協助你的資源？就是你有疑問的地方或是需要幫助的時候。」

好爸：「我們都不知道哪裡有！」(I-89112801)

小魚兒的家長對於資訊的接收是被動的，而非主動的尋求如何幫助小魚兒的資訊。

長期的精神壓力與無助感：從多次的訪談中，好媽強調她農業社會傳統下的女性，與公婆妯娌同住在一個屋簷下，好媽多年來並沒有因為家中有一位發展遲緩的孩子兒減輕應分擔的家務。而好媽的工作是白天班與大夜班每隔一週更替，所以睡眠常受到影響，好媽除了照顧小魚兒，還有強裸中的幼兒要照顧，以及例行的家務事要料理，真是千頭萬緒身心疲憊。

好媽：「她是我們的老大，第一個上小學的孩子，加上有這些問題，每天不是功課就是復健，還要特別的照顧她，家中還有二個妹妹，爸媽都要上班，根本就沒辦法想到可以做其他的！（好媽搖頭）很累咧！...

好媽：「我每天要上班，還有三個孩子，你們不知道我的壓力很大。」(I-89121502)

好媽說她也只能在我面前發洩這些心中的痛苦與無助，有時

候好媽還會紅著眼眶，我再多安慰她幾句話的話，好媽的淚水就會奪眶而出，最後好媽多半是嘆口氣說啊！遇到了沒辦法啊！她還是我們的孩子啊！

醫療服務體系不夠完整：對發展遲緩的孩子來說，醫療復健的工作是長期性的，目前小魚兒持續做語言的復健治療，都是由家長自行安排前往，對於縣府安排的復建計劃對家長來說是既耗時又不方便。除此之外，小魚兒經過縣府的評鑑小組鑑定，暑假期間必需參加二個禮拜一次每次 50 分鐘的職能復健，但是 -

復健師：「小魚兒暑假要不要接受復健？」

好媽「在哪裡？多久一次？」

復健師：「在豐原國小，可能一個月一次。」

好媽：「豐原，太遠了！如果是一個月一次的話就不參加。」

研：「...如果縣政府特教課或是學校可以安排專車接送復健的話是不是可以分攤父母因為工作不方便帶孩子來復健的問題？」

好媽說：「可能嗎？這麼多的小孩子！」

研：「妳可以利用學校召開會議、參加縣府的特教會議或是跟特教輔導員反應，不要氣餒常常的把這類的的需求反應出來，我想也會得到其他家長的認同，這些事實的需求一定要靠家長的建議，一定會得到共識的。」

好媽點點頭說：「喔！好！」

好媽又點頭說：「好！但是他們會聽嗎？」

研：「你不要想他們會不會聽，你只要有機會就說，一定會有一個傳達出你們需求的管道，...」。(I-90061401)

對發展遲緩兒童的家長來說，即使有這些醫療復健的機會，對於家長常常因為要工作沒有時間可以有專人協助陪同復健而缺

席。因為家長多年來為了小魚兒已經影響到工作，當家長感到超負荷或是有壓力時，似乎是採取選擇性的接受服務。

第三節 學校因應融合教育的策略

國民小學是孩子社會化的重要場所，國民教育負有人格教育的重要使命，而融合教育的環境正是教導學生學習關懷弱勢與接納差異的機會，所以融合教育的理念是促成機會平等的做法，尤其在提高孩子的人際能力、合作能力，甚至提高孩子在認知與技能上的學習。

本節從學校整體的配合、資源班老師對特教的宣導計劃、普通班老師對特殊孩子繼續留在普通班的態度與合作方式做敘述。

學校整體的配合

透過跟學校主管的訪談發現，學校在落實融合教育的政策上都是依據法規或是評鑑委員的建議做改進。所以學校具體的配合上並不是很多。

學校利用週三下午全校老師沒課的時間，聘請校外專家學者辦理特教新知演講，這是例行性要做的，因為這是評鑑的指標之一。對於有特殊孩子的班級，學校會以酌減班級的學生數，減輕普通班老師的負擔；但是有特殊孩子的班級數只比沒有特殊孩子的班級數少一至二位，對老師而言是責任加重，負擔並沒有減輕。在硬體設施上，因為該校現有的環境規劃原先都是為普通孩子設計的，可是學校能在最短的時間完成無障礙空間的遷班計劃，是行政配合教學最有效率的措施。

資源班老師對特教宣導的計劃

一學年來，學校的特教宣導工作都落在二位資源班老師的身上。在校園靜態的宣導方面，資源班曾做過二次宣導海報，張貼在學校的公佈欄。但是資源班的老師曾經計劃辦一個動態的特教

宣導的活動，就是由資源班的老師牽著資源班的學生在校園走，讓小朋友更認識特殊兒童，後來因為老師的教學與行政業務繁重，加上先前談過的與輔導主任理念衝突，使得該計劃是無疾而終。但是資源班配合聘請校外專家學者辦理特教新知演講，並將演講的內容錄音存檔，並做成聽講摘記供全校老師參考。

除此之外，老師利用資源班召開的相關會議時，主動將縣府相關的特教公文、或是平時從網路上或是報紙雜誌蒐集整理的特教新知剪輯資料影印分送與會同仁及家長。

普通班老師對特殊孩子繼續留在普通班的態度與合作方式

一學年下來，我從與甲師的訪談中覺得甲師意識到普通班有特殊孩子已是教育的趨勢，但是甲師對這種安置的感想是 -

甲師搖頭說：「我也沒辦法啊！學校也說是教育局規定的，啊！像小魚兒這樣很可憐啦！該得到的沒有得到！該得到的沒有得到！該得到的沒有得到！」(I-900626290203)

自從甲師得知好媽考慮把小魚兒轉往特教班的計劃後，甲師是以觀望的態度 -

甲師：「啊！就算小魚兒轉學後還是會編配別的特殊孩子到我班上，啊我再去適應一個新的狀況，啊！還不如維持現狀！我就不再問好媽小魚兒要不要去特教班了，免得她想我要趕小魚兒走！我沒有這樣，我是看小魚兒都學不會，很可憐！」(I-900626290204

直到學期末 IEP 檢討會結束後 -

甲師一見到好媽就問：「你們還要留在三三嗎？」

好媽猶豫了一下（臉頰泛紅）說：「有，我們要留下來！」

好媽：「我跟她爸爸都覺得特教班的小孩子大部分都比我們小魚兒還...
怎麼講？還...」

研：「比較嚴重？」

好媽：「對啊！所以我跟她爸爸都說不要轉過去！」

甲師：「這樣在我這邊學沒有咧？」

好媽：「那就看她學多少算多少！」

甲師：「就是學沒有沒關係？」

好媽：「ㄟ，看學多少就算多少！」

甲師點頭後又說：「我看又，不知道是不是跟班上的小朋友比較熟了，我看有的小朋友都會到她的位子前面對著她作怪，不知道這是什麼意思，我看到我都會罵他們說你們在做什麼？」

研：「甲師，像 5 號跟一些會嘲笑小魚兒的小朋友的位置可不可以
在二年級開學的時候換一換？換比較會跟小魚兒互動的小朋友？」

甲師搖頭說：「不可能啦！怎麼換？要換誰跟她坐？」

研：「有啊！像 21 號、.....她們常常在下課的時候跟小魚兒玩
，她們的成績也蠻好的，對小魚兒應該有幫助！」

甲師皺眉說：「她們不會要啦！」

研：「甲師，妳可以用一些獎勵的方法啊！比如說你們班上不是蓋印章幾次可以換獎狀嗎？妳就用徵求的方式啊，讓自願有愛心又樂於助人的小朋友，用一個月輪流一次的方式坐在小魚兒周圍當小老師，用輪的這樣小朋友比較不會沒耐心，也可以刺激更多想得獎勵的小朋友，剛好小魚兒最怕妳叫到她的名字，因為你只要開口叫到小魚兒的名字就是她的東西掉地上，或是她出很多令同學嘲笑的狀況，讓更多就算不是坐在小魚兒周圍的小朋友都會覺得小魚兒就是常常被老師叮嚀而且表現都是低成就的，以後有小老師坐在小魚兒旁邊，老師只要問小老師妳們準備好什麼什麼了嗎？這樣會提昇小朋友的自尊，老師也

不用說的嘴角冒泡，又沒效果！」

甲師說：「嗯！嗯！我都沒有想過ㄟ，可以試試看喔！我本來也是有想過每個月換位子的，但是又，一忙都忘記啦！（甲師自己笑起來），好！我下學期就這樣做！應該不錯！（老師展現出一種自信）」

好媽聽了這些，拱起雙手對著甲師打恭做揖的說：「謝謝！謝謝！謝謝！」（I-9006262903）

學校老師與家長經過這次的溝通，似乎為小魚兒找出比較適切的教育安置方式，這對學校與家長都是雙贏的策略。

第五章 結論與建議

本研究的主要目的在探討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。研究者認為生態環境中學校教師與家庭的態度與信念是影響發展遲緩兒童的重要環節。研究者採質的研究方法期能對研究主題做具體深入的探究與詮釋。本章以結論、建議、對未來研究的建議等三節做總結。

第一節 結論

綜合分析與討論，研究者整合學校、老師與家長在融合教育的情境中所面臨的困難與因應策略做結論。經由研究結果發現，融合教育情境對學校師生的影響，發展遲緩兒童家庭，學校因應融合教育的策略，可能是影響小魚兒受教育品質與教育安置的因素。

如同在謝政隆(民87)研究中所討論過，在實施融合教育上，老師認為沒有足夠的特殊教育知能因應班上特殊學生的需求，而讓多數普通班教師感到相當大的壓力。本研究中，當普通班的老師在面對異質性的學生時，學校又無法適時的建立支持系統協助教師解決困難，老師本身在準備度不足之下，無法擺脫傳統的教學策略，而影響了自己的教學品質，尤其是老師恐於缺乏對特教知識的心理障礙之下，又要在普通孩子之外兼顧少數的發展遲緩孩子，對老師而言其實是雙重的障礙，但是為了配合融合教育的施行，只得採取不得不接受的消極態度接受，對小魚兒則採取漠視、忽略的策略，也因此產生了力不從心的挫折感。

黎慧欣(民84)研究顯示，融合教育實施模式方面最適合推展的為資源教師模式。雖然資源班的補救教學確實可以彌補小魚

兒家長對孩子於認知成長上的要求，但是資源班的功能不只在課業的補救而已，其他如學習人際關係的建立也是將來適應社會極重要的指標；但該校資源班師資的流動率太高，每一學年特殊學生要適應不同的老師，對教學及學習成果都會打折，最後受害的還是學生；普通班師生的標籤行為及個人的本位主義，使得普通老師與特教老師間的合作更為困難；再者，資源班的老師雖然已具特教的專業背景，但是仍要繼續進修充實專業，突破諸多的障礙才能落實對融合教育的理念所抱持理想，這對資源班的老師真的也是一大挑戰！

雖然該校校長對融合教育的經營有理想與信心並積極推展，但是校長是以評鑑績效取向；其他的行政主管，如教務主任、輔導室主任、組長由普通的教師擔任，缺乏特教知識的素養，在行政的支持與處理的方式，各有不同的觀點，因為學校行政缺乏橫向的聯繫，行政主管各持己見，往往令資源班的業務難以有效的推動，影響老師對外吸收新知的機會，長期下來導致資源班老師感到孤掌難鳴而萌生退意。

從觀察中發現，發展遲緩的孩子在融合教育的情境中漸漸的可以得到同儕的友誼與接納。根據多位學者（Benninghof & Singer, 1997；Giangreco, 1998；York-Barr, 1996；吳淑美，民 87）的看法，融合教育強調特殊學生與一般學生的相似性，而不是差異性，所以主張在相同環境下提供特殊教育的方法，即將身心障礙兒童和普通同儕放在同一間教室一起學習的方式，強調提供身心障礙兒童一正常化的教育環境。除此之外，學校專業人員與設備的質與量、行政系統的可支援程度、學校主管對融合教育的理念等，都

是教師在執行融合教育時會思考到的事項，因為任何教育理念的推行，其最後之執行者必為基層教師，所以融合教育的落實與否除了老師本身的認知與信念之外，學校行政主管的態度都相互的影響。

雖然在本研究中，普通兒童的家長並不是都了解融合教育的意涵，但是經過解說家長多半是採支持正面的態度，這與其他的研究相符（Miller et al., 1992；Wagner, 1989），認為不論孩子障礙與否，或者是否參加融合教育方案，家長一般對融合教育都持正面、贊同的態度，肯定融合教育對特殊學生與一般學生的助益。

特殊兒童和其他兒童在普通班中可發展出許多社會關係，例如：學習的同伴、共餐的同伴、同儕的指導、課外與課後的同伴、朋友關係等等。這些關係不僅有利於障礙兒童對社會環境的適應，也讓一般兒童增加對障礙的認識，避免產生不當的排斥或歧視（Heward & Orlansky, 1995）。雖然在本研究中甲師對小魚兒在普通班沒有提供很多的教育服務，也沒有跟小魚兒建立起信賴的機制，甚至對小魚兒是忽略的態度，這也阻礙了大部分小朋友跟小魚兒的互動，但是仍有少數個性主動、態度親和具有愛心的小朋友對小魚兒表現出友善與接納，小魚兒因此逐漸建立了友誼圈。

總之，融合教育的成功與否，可能與學校、老師與家庭的態度與信念有關。因為從學校行政整體策動融合教育理念，貫徹融合教育的精神，才能幫助老師克服融合融合教育所帶來的挑戰，體認到融合教育的意義與使命，然後再進而影響家庭對融合教育的肯定與支持。如此，才能使融合教育落實在我們的教育體制中，而不再只是教育口號。

第二節 建議

根據上節的研究結論，提出以下建議，供政府發展與改進特殊教育、對學校行政主管的建議、推動身心障礙學生家長的參與親職教育的參考。

政府應積極發展與改進特殊教育

多年來政府雖積極在發展與改進特殊教育，但是如果能充實特殊教育軟硬體設施不足的部分，並且繼續特殊教育師資的培育工作，訂定法規制度彈性編制助理教師的員額，加強專業團隊的服務等，仍有繼續努力的空間。

特殊教育軟硬體設施不足：教育是百年大計，由於特殊教育學生類別繁複，各類又有不同的多重的障礙程度，審視目前特殊教育設施與相關設備的充實不足，課程教材教法編擬緩慢，造成許多學生在普通班級未能得到適當的照顧，且台中縣分佈山、海、屯區幅員遼闊，對於重度與極重度的特殊學生無法給予適當的安置與專業的服務，在安置過程方面，亦因特殊教育設施不足、評量工具欠缺、相關專業人員未能完全投入等因素，無法滿足個別差異的需要。

繼續特殊教育師資的培育：近年來國內實施融合教育，普通班有很多特殊學生就讀，大部分普通班級老師因為班上有了特殊學生，才意識到需要充實特教知識，往往緩不濟急，甚至遺誤教學時機。所以在師資培育機構，應讓每一位準老師充實特殊教育知能，學習如何教導特殊學生，如何實施鑑定工具，如何編選教材與如何設計個別化教育計劃的能力。

彈性編制助理教師：因應融合教育的理念，安置在普通班的

特殊學生有不同或多重的障礙類別，一個班級只有一位導師及科任教師的配合，實在無法顧全所有的學生，對於經過評估後的特殊學生，如需人手的協助，可以採彈性專案的方式編制助理員，甚至由經濟困難的（或是義務無給職）且符合助理員資格的特殊兒童家長擔任。

加強專業團隊的服務：台中縣教育局已遴聘專業治療師採定點駐紮的方式為特殊兒童進行復健治療，但是目前一位個案二週一次，每次五十分鐘，學校老師認為影響課程，家長認為時間太短、間隔時間太長，效果不彰，而且必須由家長親自接送不但影響工作，也造成家長的不便。應規劃直接到校服務或是派專車接送，同時增加復健的時間與次數。

對學校行政主管的建議

學校的行政主管是策動整個教育理念的单位，對於特殊教育推行委員會應落實並發揮功能，研擬建議具體可行的配套措施保障師生的權益，充分運用人力資源，建立公共關係與社會資源，學校更應發揮行政效能，建立普通教師與資源教師之間合作的機制等，這些都是學校實施融合教育可再發展的空間。

特殊教育推行委員會應落實並發揮功能：每一所學校的特殊教育推行委員會，除了學校行政人員及特殊教師，很少普通班老師與家長瞭解有此組織，更不知其功能與任務，應讓學校老師家長熟悉瞭解，並參與特殊教育推行委員會的職能。

具體可行的配套措施：從研究結果發現，普通老師基本上是贊同實施融合教育的理念，但是對於教育現況與實行上仍有無助與無力感。學校主管應考量現階段制度面與法規面可行的配套措

施，例如，減輕普通教師的負擔方面，有特殊學生班級應再酌減學生數，甚至明令減少比例。對於班上有特殊兒童的普通教師及資源班的老師，不應該加諸協助性的行政業務，例如，辦理全校代課鐘點費的發放、代收全校營養午餐及牛奶款項等業務，這些業務無形中都會影響了老師教學品質及忽略了特殊兒童的需求。雖然實施融合教育已成為必然的趨勢，但教學的成效仍在老師的手中，所以應該讓老師表達參與的意願，而不是單以法令或是行政權來要求老師執行與配合，反而適得其反，受害的還是學生。

充分運用人力資源：由於資源班注重個別化的輔導與教學，所以在人力資源的運用上更顯重要。學校可徵詢特殊學生的家長以義工媽媽的身分於普通班及資源班中依其專長支援教學所需。學校利用人力資源的方式也可說是幫助家長在做中學，提昇協助特殊孩子成長的知能。其次是建立鼓勵並獎賞的機制，利用同儕小老師的方式，幫助普通班與資源班老師對特殊兒童進行生活自理協助、作業指導、行為管理，學習關懷弱勢接納異己的同儕之愛。

建立公共關係與社會資源：樹立積極主動的校外公共關係也是不可忽略的。民國八十六年「特殊教育法修正案」通過，對於特殊教育品質的要求更為提昇，在有限的經費與人力短絀下，與社區有力人士保持聯繫，爭取對特殊教育的關心與經費人力上的支援是可努力的方向；除此之外，主辦或協辦特教研習相關業務，獲得相關主管指導的機會，來提昇辦理特教的實際績效。

學校輔導室應發揮行政效能：從研究結果得知，學校行政主

管特殊教育知能愈高，對於特教相關行政業務愈上軌道。學校輔導室不論在強化教師特教知能的在職研習或是特殊學生與家長諮詢的服務方面，都應主動積極策動特教業務，所以輔導室的行政主管應明文規定必需修習特教相關學分或具特教師資格者擔任行政業務，才不會造成與特殊教師之間理念上的落差，而影響特教業務的推動與運作。可見融合教育成敗關鍵之一，學校的輔導室與相關行政人員更是重要的媒介。

確實舉行個別化教育計劃：依照規定資源班上課前，應召開個別化教育會議，但是在會議前已經由特教老師擬定出學生的個別化教育計劃，會議中學校相關主管、普通老師、家長只是做一個追認的儀式；期末的檢討會時，特教老師則準備一本本學生的資料夾與作業單呈現在與會的人員面前，校相關主管、普通老師、家長也只是簽名結案。仔細翻閱資料檔案，特教老師的紀錄流於形式，制式的表格多於文字的撰寫。

確實做好轉銜輔導：當發展遲緩兒童經過診斷評估、鑑定安置後，輔導室與教務處應該為特殊學生舉開轉銜輔導會議，邀請家長、教過他的老師、即將接任的導師、科任老師及相關服務同仁，共同討論擬定轉銜輔導計劃，再依轉銜輔導計劃有效的分工，進行每一個年級的過渡階段轉銜服務。

建立普通教師與資源教師之間合作的機制：研究結果發現，普通教師與特殊教師對融合教育的態度是有差別的。普通老師的本位主義心態是影響融合教育的阻礙，普通老師應該積極的參與資源班的各項會議及個案研討會；充實特殊教育的專業知能，破除普通教育與特殊教育分立的觀念；提供資源班老師特殊兒童在

普通班的情形同時瞭解自己可以協助的範圍，建立專業自信與特教專業的認知。

資源班老師應與普通班老師的協同合作：資源班老師不可固步自封、閉門造車，應與普通老師建立和諧的關係，利用午餐或非正式的溝通的機會，討論學生或教學上的疑難；與普通班的老師共同負起導護、值週等工作；主動參與普通班辦理的各項活動；舉辦教學成果展，使學校行政人員、普通教師及家長瞭解資源班老師的用心與投入；徵求學生義工，來幫助資源班的同學，使普通班的同學也支持關懷特殊同學的方式，這些都是建立人際與破除普通教師標籤作用的策略。

推動身心障礙學生家長的參與親職教育

家庭對特殊教育學生的影響至鉅，為使身心障礙學生所接受的特殊教育服務有顯著的效果，家長的密切配合與協助具關鍵性作用。但是因為多數家長對特殊教育認識不足，或限於本身工作繁忙，無法完全參與特殊教育方面的醫療或是教育安置，以致特殊教育難以完全發揮。

所以父母的積極參與親職教育可以協助父母在觀念上和態度上有積極的反應，學習正確的教養方式，當孩子在特殊班與普通班間穿梭學習時也不可有顧此失彼的心態，家長無論在家長會、親職教育演講座談會、參觀教養機構、與專家座談或是相關的知性成長課程上都應積極參與，因為這也是特殊教育成敗的關鍵之一。

第三節 對未來研究的建議

雖然本研究是遵循研究計劃逐步的完成，但是在研究方法、在研究對象方面、在研究重點方面、與在研究場域方面仍有研究者的反省與建議供未來研究者參考，使融合教育的教育理念更臻完備。

在研究方法方面：本研究以個案研究法進行，雖可獲得較深入的資料，但未能追蹤個案在融合教育情境相關人員對於融合教育的態度後續情形。未來應採縱貫式設計，長期追蹤個案在每一個轉銜階段，較能深入分析發展遲緩兒童於融合教育情境生態的影響。

在研究對象方面：本研究僅以台中縣一所第一年實施融合教育國小的一位發展遲緩兒童為研究對象。對學校與家長而言，都是起步與嘗試的階段，未來若能繼續追蹤研究，應更能深入的檢視與探究發展遲緩兒童在融合教育情境中學校與家庭的信念與價值。

在研究重點方面：本研究以一年三個月的時間完成，未來研究如採縱貫的方式進行，將可繼續擴大分析生態系統相互間的影響，例如，轉銜安置與規劃安排服務，其牽涉到的支援與規劃系統繁多，舉凡家庭系統、學校系統、教養機構、醫療體系、社政系統、勞政系統等全方位的社會福利，都是可繼續做探討的研究重點。

在研究場域方面：本研究在研究場域的選擇上，必須做一澄清與說明。因為礙於研究者受到地域的限制，無法找到以融合的理念引導教學，實施完全融合的小學。因此本研究指稱之「融合

教育的情境」，是實施融合教育安置方式的小學，有普通教師與特殊教師二種編制，即特殊學生融入普通班學習，部分時間抽離至資源班學習的教育方式。故本研究仍然使用融合教育的名稱，而主要的研究焦點，在於從融合教育的精神探討融合整個教育的過程。建議未來的研究可朝著真正融合教育情境下進行，落實融合教育的精神。

參考書目

一、中文部分

- 王天苗(民 82)。心智發展障礙幼兒家庭需要之研究。特殊教育研究學刊，9 期，pp.73-90。
- 王天苗(民 88)。發展遲緩幼兒融合式幼教模式之建立與實施成效研究。行政院國家科學委員會。
- 王木榮(民 87)。特殊教育的本質與實施方式。台中市八十六年度特殊教育專業知能研習手冊，pp.12-14。
- 王木榮(民 89)。認識融合教育。特殊教育論文集，pp.97-113。
- 毛連溫(民 83)。當前特殊教育的兩個重要理念。特教新知通訊，2 卷 3 期，pp.1-2。
- 曲俊芳(民 87)。國中普通班身心障礙學生及期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。
- 行政院教育改革諮議委員會(民 85)。身心障礙義務教育之問題與對策。教改叢刊。BE44，pp19-32。
- 李慶良(民 88)。美國 99-457 公法之研究。特殊教育論文集。8701 輯，pp.17-69。
- 李慶良(民 84)。美國保障身心障礙學生教育權利的法律基礎。國立台中師範學院出等教育研究集刊，3 期，pp.161-179。
- 林宏熾(民 88)。身心障礙者生涯規劃與轉銜教育。台北：五南。
- 吳武典(民 87)。特殊教育行政問題與對策。特殊教育季刊。68 期，pp.1-12。
- 吳淑美(民 85)。國小特教完全包含班級教學活動實錄。新竹師範

學院特殊教育中心。

吳淑美(民 85)。探討「竹師實小特教實驗班第二年實施中重度殘障完全包含課程模式成效」之實驗研究。新竹師範學院特教系。

吳淑美(民 87)。融合班之班級經營。國教世紀, 180 期, pp.13-16。

洪素英(民 88)。發展遲緩幼兒之家庭生活素質研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文。

洪麗瑜(民 82)。美國特殊教育與普通教育統合的趨勢—兼談「以普通教育為首」。中央研究院歐美研究所。

特殊教育法(民 86)。中華民國八十六年五月十四日總統華總(一)義字第八六〇〇一一二八二〇號令修正發布。

特殊教育法施行細則(民 87)。中華民國八十七年五月二十九日教育部台(八七)參字第八七一〇五七二六六號令修正發布。

郭生玉(民 85)。心理與教育研究法。台北：精華。

施怡廷(民 87)。發展遲緩兒童家庭對兒童照顧需求研究。東海大學社會工作研究所碩士論文。

胡永崇(民 86)。新修訂之特殊教育法的主要變革及評論。特教園丁, 4 卷 12 期, pp.29-35。

徐慕蓮(民 76)。個人與家庭因素影響國小新生學校生活適應之研究。國立台灣師範大學家政研究所碩士論文。

徐宗國譯(民 86)。質性研究概論。台北：巨流圖書公司。

徐美蓮、薛秋子(民 89)。融合教育教學模式：以自閉症兒童融入普通班為例。高雄：復文圖書出版社。

許素彬(民 89)。學前教育機構於發展遲緩幼兒與一般幼兒融合教育過程之生態分析與研究。行政院國家科學委員會專題研究計

劃。

黃瑞琴(民 80)。質的教育研究方法。台北。心理出版社。

陳姿容(民 86)。談學前特殊兒童轉銜計畫。特教園丁，12(4)，
pp.40-43。

教育部(民 84)。我國身心障礙教育發展簡報---台灣地區身心障礙
教育與展望。台北市。編者印行。

教育部(民 86)。台灣省八十五學年度國民中小學特教組長研習會
成果報告。台北市。編者印行。

教育部(民 89)。全國中小學特殊教育身心障礙類名冊。教育部中
部辦公室。

教育部特殊兒童普查執行小組(民 82)。中華民國第二次特殊兒童
普查報告。台北。教育部教育研究委員會。

教育部特殊教育小組(民 89)。教育部專題研究計劃成果報告---
國小階段實施融合教育可行模式之研究。

蔡春美(民 82)。幼稚園與小學銜接問題調查研究。臺北師院學報，
6期，pp.665-730。

蔡淑玲(民 86)。一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況。
國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。

黎慧欣(民 85)。國民教育階段教師與學生家長對「融合教育」的
認知與態度調查研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所。

鄭紹雄(民 87)。學前融合教育實驗班一年回顧。臺灣省特教通訊，
19期，pp.3。

劉博允(民 89)。台灣與美國融合教育政策之比較研究。國立暨南
國際大學比較教育研究所博士論文。

謝政隆(民 87)。國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究。

國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。

魏俊華(民 85)。特殊兒童的轉銜方案。國教之聲, 1 期, pp.4-10。

二、英文部分

- Allen, K. E. (1992). The exceptional child : Mainstreaming in early childhood education (2nd ed.) New York : Delmar Publishers.
- Baker, W. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1995). "The effects of inclusion on learning". Educational Leadership, 52 (4), 33-35.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development : Experiments by nature and design. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Beninghof, A.M., Singer, A.T, (1997). Ideas for inclusion : The school administrator's guide. Sopris West.
- Booth, T. (1998). From them to us : An international study of inclusion in education. Ainsc Routledge.
- Braaten, S. R., Kauffman, J. M., Braaten, B., Polsgrove, L., & Nelson, C.M. (1998). "The regular education initiative : Patent medicine for behavioral disorders". Exceptional Children, 55, 21-27.
- Coon-Powers, M. C., Allen, J. R., & Holburn, S. (1990). "Transition of young children into the elementary education mainstream." Topic in Early Children special education, 9, 91-105.
- Choate, J. S. (1996). Successful inclusive teaching : Proven ways to detect and correct special needs. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Dyke, R. V., Stallings, M. A., & Colley, K. (1995). Phi Delta Kappa, 475-485.
- Friend, M. P. (1998). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (2ND ed.). Needham

- Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Giangreco, M. F., Baumgart, D. M., & Doyle, M. B. (1995). “How inclusion can facilitate teaching and learning.” Intervention in school and Clinic. 30 (5) : 273-278.
- Giangreco, M. F. (1998). Quick guides to inclusion. Baltimore, MD :Paul H. Brookes Publishing Co.
- Heward, W., & Orlansky, M. D. (1995) . Exceptional children. New York : Merrill.
- Hopskin, B. (1995). Developing an inclusive school: A guide. Reston, VA : The Council for Exceptional Children.
- Jenkins, J. R., Pious, C. G. (1991) . “Full inclusion and REI : A reply to Thousand and Villa.” Exceptional Children. 57, 562-564.
- Kauffman, J. M, Gerber, M. M., & Semmell, M. I. (1998) .
 ” Arguable assumptions underlying the regular education initiative”.
Journal of Learning Disabilities, 21(1), 6-11
- Lieberman,LM. (1988) .Preserving special education ...for those who need it. Newtonville, MA : Gloworm Publication.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985) .Naturalistic inquiry. Newbury Park, CA : Sage Publications Inc.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997) . Inclusion and school reform transforming American’s classrooms. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lusthaus, E.,& Lusthaus, C. (1992) . “From segregation to full inclusion: An evolution.” Exceptional Canada. 2, 95-115.
- 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.

Mesinger, J. F. (1985). Commentary on "A rationale for the merger of special and regular education" or is it now time for the lamb to lie down with the lion? Exceptional Children, 51(6), 510-512

Pagek, K. D., & Barnett, D. W. (1990) . Assessment of infants, toddlers, preschool children, and their families: The handbook of school psychology (2nd ed) ,458-486.

Putnam, J. W., Spiegel, A. N., & Bruininks, R. H. (1995) . “Future directions in education and inclusion of students with disabilities : A Delphi investigation.” Exceptional Children,61 (6) : 553-576.

Robinson, S. J. (1996) . Transition : Teacher to Teacher support network newsletter. Division of Special Education, University of Northern Colorado.

Sage, D.D. (1996) Administratigregation to full inclusionsve strategies for achieving inclusive schooling. In S. Stainback & W. Stainback(Eds.),Inclusion: A guide for educator. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Schulz, J. B., & Carpenter, C.D. (1995) . Mainstreaming exceptional students. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.

Smith, D. D., & Luckasson, R. (1995) . Introduction to special education: teaching in an age of challenge. Boston, MA : Allyn & Bacon.

Stainback, S., & Stainback, W. (1990).Support networks for inclusive schooling : interdependent integrated education. Baltimore, MD : Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co

- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1996) . Inclusion: A guide for educators. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990) .Basic of qualitative research : Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA : Sage Publications Inc.
- Turnbull, A. P. & Turnbull, M. (1997) . Families, Professionals, and exceptionality: A special partnership(3rd ed.). Upper Saddle River, Nj : Merrill.
- Thomas, J. W., Walker, D. & Webb, J. (1997) . The making of the inclusive school. New york : Ainsc Routledge.
- Vergason, G. A., & Anderegg, M. L. (1992) .Preserving the least restrictive environment. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives (pp. 45-54). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Wagner, D. L. (1989) .Preschool integration form teacher and parent perceptive. (ED364314)
- Waldron, K. A. (1996) . Introduction to a special education : The inclusive classroom. New York: Delmar Publishers.
- Wang, M. C. (1992) . Adaptive education strategies: Building diversity. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wood, J. W. (1998) . Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- York-Barr, J. (1996) . Creating inclusive school communities: A staff development series for general and special educators-Participant guide. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.