

國立教育研究院籌備處
第 104 期國小主任儲訓班專題研究

國小實施融合教育的困境及解決策略
—以花蓮縣小型學校為例

指導教授：李俊湖博士

組 員：陳杉吉 余芳如 林佳蓉 馬麗環

羅月英

國小實施融合教育的困境及解決策略

—以花蓮縣小型學校為例

壹、緒論

全世界的特殊教育從回歸主流（main streaming）至目前的融合教育，所強調的是將身心障礙學生無論其障礙程度之輕、重，皆因「零拒絕」而得以進入普通班就讀，達到完全統合（full integration）之教育安置，使身心障礙學生和普通學生平等接受教育，且從中產生互動，遠離「標記」之傷害，彼此提昇自我價值與信心，在適性教育模式中滿足身心障礙學生的特殊學習需求。

我國受到美國國會 1975 年通過的 94-142 公法的影響，身心障礙者的教育安置型態，逐漸從隔離（segregation）安置走向融合（inclusion）安置。因此，對於國民小學而言，未來將安置於普通班的身心障礙學生，是否真的能得到最適當的服務，更值得大家關心（謝政隆，1998）。

直至現今，社會大眾已能普遍認同融合教育的趨勢（蘇燕華、王天苗，2003），但 Scruggs 和 Mastropieri（1996；引自邱上真，2001）卻也明確指出困境：多數的教師雖然肯定融合教育的理念，但同時也為缺少特殊教育的知能及教學技巧而焦慮，對處理班上身心障礙學生的學習與行為問題沒有信心，為普通班教師在教學上帶來極大的困擾，甚至可能因為伴隨而來的挑戰，而產生排斥感。

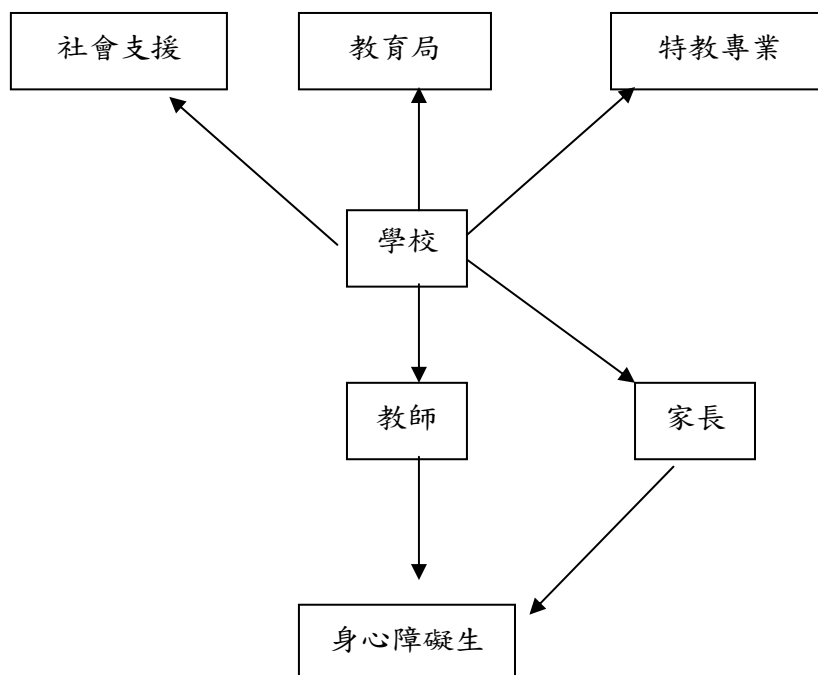
花蓮縣地處臺灣東部，行政區狹長交通不便，縣內各項行政資源不足，難以關注特殊教育，更何況偏遠地區多屬小型學校，往返花蓮市區不便，具有特殊教育背景的教師更是匱乏，而身心障礙學生通常別無其他選擇，多僅能直接前往鄰近小型學校普通班就讀，但對一般普通班教師而言，幾乎得不到實質而有助益的支援協助，常令教師感到無助。

特殊教育發展至今，融合教育已經是未來整個社會的趨勢，各小型學校在零拒絕教育政策的推動與執行，與大型學校具豐富行政資源相比之下，一樣要面對身心障礙學生安置至普通班的事實，因此，本研究試圖整理歸納小型學校實施融合教育時所遭遇到的現況困境及提出有效的解決策略。

貳、現況分析與解決策略

就讀普通班之身心障礙學生在班級內可能會產生適應不良的問題，探究其原因可能是融合教育的配套措施不夠完善。在行政體系方面，普通教育與特殊教育合作基礎尚未建立、合作技術未臻成熟。在家長方面，家長的過度保護，害怕孩子在普通班被普通生欺負，對於將孩子放在普通班裡沒有安全感。在教師方面，可能因普通班教師的排斥或普通班教師缺乏特教知能，面對特殊需求學生的問題，不知如何處理，導致融合教育的推展困難，因此而看不到應有的成效（鈕文英，2002）。

以學校為協助身心障礙生的中心，向下可以協助教師的教學與行政，輔導家長成為長久的支持，向上則是向教育局等行政單位尋求相關的行政支援，以及向特教專業單位尋求特教知能的協助，向外則可尋求社會支援提供身心障礙生心靈上與生理上的協助，如下圖所示：



因此，下文係根據花蓮縣小型學校實施融合班的實際狀況輔以文獻探討加以說明，並依學校、家庭及教育主管機關等三大面向進行詳細的現況分析及提供參考之解決策略。

一、學校方面

身心障礙學生仍有其接受教育的權利，而今融合教育的趨勢，使得原先在特殊學校的身心障礙生，多數會進入一般國民中小學接受教育，然而這樣的轉變，沒有合適的配套措施，使得學校在教師教學、學生人際關係及行政服務之間各方面，皆遭遇不同的困難，以下將分別詳述現況及其解決策略。

(一) 教師教學

1. 教師遭遇之困境

身心障礙學生由隔離安置至融合教育，在這些學生進入普通班之前，教師並未做好適當的準備，以致於使教師產生許多的困境，而巡迴班教師則是因為經費不足的緣故，更無法提供自身專業的特教知能協助普通班教師與身心障礙生。以下將詳述教師所遭遇之困境：

(1) 專業知能缺乏

Forlin (2001) 之研究亦指出如何使特殊學生在融合教育環境中獲得有效的學習，與需花很多時間處理特殊學生相關事宜是教師壓力的主要來源。普通班級教師對融合教育的了解與做法仍待提昇，且缺乏特殊教育之教學方法與處理問題的策略，雖然部份教師有參與短期的特殊教育研習，但研習內容流於理論缺乏實務的分享，故對於融合教育的教學實施上仍助益不大。

另外，學生個別化教育計畫 (Individual Education Program, 以下簡稱 IEP) 是學生的學習地圖，但普通班老師對於 IEP 的概念仍然不清，而且認為撰寫特殊兒童的 IEP 計畫是增加老師的工作負擔，故對於學生的 IEP 擬定工作能推就推，所以通常是由巡迴輔導老師來撰寫，普通班教師對於 IEP 運作機制不瞭解，開完 IEP 會議後缺乏後續運用的部份，導師及科任教師並不清楚孩子 IEP 內容，顯示和巡迴輔導老師之間沒有良好溝通平台與機制。因此，IEP 的訂定和執行對於小型學校融合班很容易流於形式，無法達成 IEP 應有的功能。

(2) 教師工作量過重

融合班教師的工作負荷來自於要花很多時間來處理特殊學生相關事宜，例如：行為問題、同儕之間的人際關係、功課問題…等。小型學

校教師幾乎都兼任行政工作，因此班級經營負擔沈重，影響教學調整與參與相關進修的意願。

因學校規模小，因而學校教師除擔任班級教師指導的工作之外，仍需配合學校行事的行政工作，除此之外，學校行政系統亦無輔導室或是專任輔導教師，兼任輔導行政工作的教師，除了配合輔導工作之外，實無法提供其他導師更適合的協助。

花蓮縣小型學校的班級學生數平均為 15.3 人，與他縣市相比較之下，教師雖然在此具有優勢，應該有更多餘的時間能夠支援身心障礙學生的學習狀況，然而班級內部份學生的家庭教育功能通常不健全，隔代教養、單親、父母無固定工作收入等情形偏高，疑似學習障礙或遲緩、學習成就低落等需要協助的情形比比皆是，教師通常面臨更多學業學習有困難的學生，或是學生缺乏家庭關照需要關懷，班級導師經常分身乏術，除了無法給予身心障礙學生較多的協助外，反而覺得是更沉重的負擔。

(3) 巡迴班教師的角色與困境

行政主管人員和普通班教師期望巡迴教師可以擔任諮詢角色，然而巡迴教師在學校中，以教學與鑑定工作為重點，而諮詢方面的支援服務較為不足（藍祺琳，1996）。在花蓮縣，每位巡迴教師需要負責四至五所學校的學生，因此，每位學生一週僅能分配一至二節課，學生的進步空間有限，且巡迴教師亦無多餘的時間與班級導師溝通學生學習狀況，學生只能獲得些微助益。巡迴輔導教師通常不只在一間學校服務，在有限時間下，更別提諮詢的服務，使得普通班導師與巡迴教師彼此就像平行線，一學期只有在開會時聚焦一次，對於協助學生的學習效果令人質疑。

2. 解決策略

為解決上列所述之問題，以下提供了適合的教學策略以利普通班教師使用，並且由根本師資培育養成著手，國教與特教整合的師資，使教師在進入普通班教學之前能具特殊教育專業知能，此外，提供巡迴教師與普通班教師之合作模式，建議學校行政能協助教師行政上的支援。

(1) 協助身心障礙生有效學習的教學策略

教學活動以學生為本位，而非以教師為中心。因此，教師或教材並非唯一的權威，否則對學生的學習有不利的影響，對特殊生的學習更是一種傷害，因此教師須扮演著引導的角色，引導學生學習（吳淑美，2004）。

- a. 使用彈性學習目標：大目標同，小目標不同。例如：作文課時普通生寫作文，特殊學生則用剪報的方式完成同一指定主題（吳淑美，2004）。
- b. 採用互動教學：所謂互動教學（reciprocal teaching），指的是一種透過師生及同儕間互動以增進學生學習的方法。當教學完全由老師講授，未給學生操作及體驗時，或流於單向傳授或填鴨時，就達不到主動學習的目標。換言之，當教學越活潑師生互動越多時，特殊學生的目標就越容易融入，如果上課時老師拿著書本照本宣科時，特殊學生的目標就不容易兼顧（吳淑美，2004）。
- c. 課程的調整：針對身心障礙學童之學習需求，導師應調整課程內容，設計適宜身心障礙學童之教材，並配合特教巡迴教師進行輔導，而非以班級統一進度作為教學依據。
- d. 提供多感官學習：教學時要運用多重感官技巧，例如要學生認讀字時，除了要他唸出來，還要他寫出來、用手描或把它剪下來，或用身體比出它的形狀，這種結合視覺、聽覺、觸覺及動覺運用之教學，既可增加教學的趣味性、活潑性，更可加深特殊生對學習內容的印象，因此常用在特殊生的教學上（吳淑美，2004）。
- e. 調整作業：大部份身心障礙生所呈現的共通特徵是學習情況欠佳與學業成績不良（郭為藩，1993），針對此現象，教師應視學生之障礙程度及能力對於課程進行調整，以利特殊學童之學習與成長。何素華（1994）指出普通班教師除了充實特殊教育專業知能外，應就特殊生的作業作一定程度的調整，方能使學習活動滿足一般學生及特殊學生的需求。
- f. 協同教學：普通班教師、特殊教育教師及相關專業人員針對特殊學生進行協助教學，一起計畫如何改善學生行為或學習狀況。
- g. 採用合作教學：一般人對於初次接觸特殊兒童可能印象較不好，例如：他們較不靈活，社交能力差，肢體有殘缺…等感覺。老師宜利用師生共同的時間向全班同學說明，並鼓勵普通學生發揮愛心接納並幫助身心障礙生，鼓勵身心障礙生與普通學童互動並融入他們，在教學

上儘量採取以小組學習的方式互動學習，因為合作學習的情境可以使普通學生了解特殊學童的需求並進而幫助他們學習。

(2) 巡迴教師與普通班教師之合作模式

教學者是資料蒐集者和問題的發現者，而巡迴老師則可居於觀察者與研究者角色，巡迴老師扮演著普通班教師的支援與服務系統，協助教具的提供，學習單的設計與修改，教學資源的分享是兩位老師合作的另一重點，因為巡迴老師會因應學生的個別差異，而製作相關的教具以協助學生理解概念。依 Warger 和 Pugach (1998) 所提出普通班老師與特教師合作的模式其過程分為四階段：第一階段，兩教師先建立關係，溝通信念；第二階段，二者共同分析課程，討論課程目標與教學策略，並找出學生學習的困難；第三階段，發展調整課程之策略，決定支持及服務系統；第四階段，老師共同決定評量的方法，以檢核學生學習的結果。

融合教育的成功必須靠完善的配套措施，普通班教師處在這樣的環境下，似應摒棄以往單打獨鬥的教學概念，尋求相關的支援服務，方能使班級的教學及運作更為順暢。

巡迴教師應朝專業化發展，避免聘請代理教師，除遴選經驗豐富的教師外，應給予專業上的再訓練，使能面對不同障礙類別的學生，提供教師教學協助及專業諮詢。

(3) 師資培育：國教與特教系統合流

根據師資培育法，普通國教師資的養成過程中，並沒有特意針對身心障礙學生融合教育有所著墨，只有特殊教育導論三學分的選修課程，雖然大部份修習學程的學生均會選修此門課程，但是對於實際處理身心障礙學生的融合教育問題仍然無法滿足其在教育現場的需求。反之特教系所的學生因為和普通國教沒有互相交流的機制，所授的課程較偏向特教專業的課程，因此，特教系的師資對於融合教育的實施亦僅於理論上的學習。

基於以上的問題，吾等建議國教師資培育系統應該和特殊教育師資培育系統相結合，讓身心障礙學生的融合教育成爲一個教學的常態，使普通國教師資能瞭解如何面對融合的學生，特殊教育師資亦能瞭解普通國教教學形態，明瞭如何協助融合的學生及融合班的教師。

研究發現有些普通班教師因為在師資培育過程中，較少接觸過特殊教育相關課程（吳勝智，2003），對於融合教育抱持消極態度，因此落實特殊教育為必修課程，讓每一位準老師在師資培育階段就已具專業的特教知能與充份的訓練。

（二）學生人際關係

身心障礙生因身體或心理上的不同障礙，導致與其他同儕相處時，更容易產生不同的問題，迫切需要教師協助與同儕之間的相處，使之融入班級內，更愉快的在普通班內學習。

1. 身心障礙學生與同儕互動

某些特殊需求學生的障礙程度、能力缺陷與人格特質，造成融入班級的負面影響；部份學生認為身心障礙者是沒有學習能力的，且不願與他們同班。在普通班裡的身心障礙學生，很容易因為身、心、智方面與同儕的差異影響，在學習進度上嚴重落後，在班級上的人際關係不佳，經常產生因情緒或無法控制而產生不當行為，影響課堂上的學習活動進行。

楊麗香（2003）研究花東地區國小高年級學生對智能障礙同儕融合態度，其中接受度以女學生為佳，而且設有資源班與啓智班或其他障礙班別的情況相比之下，學生對於資源班的融合態度也較佳，顯示學生對於班級內的身心障礙學生反而較能接受。花蓮縣多數學校為小型學校，而我們所屬服務學校亦有此觀察發現，身心障礙學生在校與同儕之間的相處佳，反而能獲得同儕間較大的幫助。

由上列研究可獲知，普通班學生對於身心障礙學生的接受度頗高，而且身心障礙生藉由與同學間的相處，通常都可獲得實質上的幫助，但仍有部份身心障礙學生容易受到同儕的排擠，除了課業表現不佳外，人際互動技巧不佳，學生在社會適應上會出現兩極化表現：一是自閉傾向，在班級形塑成受害者的形象，引起其他的同學更多的排斥；另一則是過度活躍，在課堂上容易搗蛋影響秩序，甚至會做出侵犯他人的動作，在班上也是屬於不受歡迎的人物。

2. 解決策略

嚴佳芳（2005）在其相關研究中指出：（一）融合教育能提供智能障礙學生獲得更多觀察、模仿、學習的機會，提昇智能障礙學生適當行為表現

的社交技巧；使普通學生有機會認識與自己不同的人，對異質性的個體有較高的尊重與包容。(二)融合教育班級的智能障礙學生，經由課堂中社交技巧教學方案的實施，以及課後同儕輔助網的指導，其口語行為與非口語溝通的社交技巧有顯著的進步。(三)同儕指導社交技巧教學方案的實施，普通學生經由不斷協助智能障礙學生的歷程，對智能障礙學生有較大的包容力，並對智能障礙學生的接納程度提高。

學生對於身心障礙生的接受度通常取決於教師的態度，教師若能在班級內指導相處之道，對於身心障礙生而言，其他同儕的協助反而能促進他們在普通班的學習，而一般學生也能藉由與身心障礙生的相處，學習尊重他人，懂得尊重每個人的人權，更能發揮同理心去協助社會上需要協助的弱勢族群。

(三) 行政服務

花蓮縣六班以下的國民小學共 72 所，佔全縣小學總數的 70%，每班平均人數為 15.3 人，多集中於偏遠地區，如此規模的學校，教師人數編制人數僅九人，加上行政上支援的人力少，行政組織規模小，僅兩處主任及兩位組長處理全校多數行政事務，一般教師通常必須兼辦分擔校內部份行政事務。一般中大型國民小學皆有負責輔導室或特教組處理關於特殊教育的行政事務，對身心障礙學生及普通班導師提供相關協助。但是小型學校根本沒有多餘的行政資源能力來負責處理相關特教業務，通常僅由教師兼辦輔導和特教業務，許多學校年年輪換兼辦老師的情形十分常見。因此，學生亦或是教師要獲得實質的協助確實有困難。

雖然學校行政人員對於融合教育抱持贊成的態度，但卻欠缺具體的支援做法，小型學校人力有限，缺乏特殊教育團隊，未能整合專長教師共同合作處理融合教育相關事宜。特殊需求學生安置於普通班內，行政通常未能事前告知老師，安置後也缺乏主動關懷與提供協助；校園內無障礙環境的建置仍感到不足。主任與校長經常只配合個案研討會或 IEP 會議的出席，被動的由巡迴班教師擔負會議召開的責任，而針對於身心障礙學生在普通班內所遭遇的困難，無法在行政上提供實質的協助，因此學校行政的支持度端看負責特教業務的同仁是否積極，對特教業務的熟悉度亦可能影響提供協助的品質。

依據上文所述之現況，普通班通常極需學校行政上的實質協助，學校行政可依以下幾點具體做法，主動提供學生及教師協助：

1. 滿足學生需求

身心障礙生通常在學習上，都可能必須倚靠一些輔具或特殊服務的輔助，降低學習上的阻礙，學校可以主動提供以下的行政支援，提供身心障礙生最佳的學習環境：

- (1)申請相關服務或輔具：根據特教育法第 24 條規定，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、提醒、手語翻譯、調頻助聽器、代抄筆記、盲用電腦、擴視鏡、放大鏡、點字書籍、生活協助、復健治療、家庭支援、家長諮詢等必要之教育輔助器材及相關支持服務。
- (2)無障礙空間環境的建置：學校總務處在於新舊建築的增建與改建之時，應將無障礙空間環境列入必要的考量，且能貼近身心障礙生真實需求，對於現有環境不能滿足安置學生需求時，應主動申請經費支援，設計改善。
- (3)定期召開身心障礙學生輔導會議：由學校行政人員主動召集家長、巡迴教師與身心障礙學生所處之普通班教師等舉行會議，透過討論找出對身心障礙學生最好的教學計畫。
- (4)尋求社會資源協助學校特殊教育的推展
 - a. 醫院：花蓮行政區域狹長，大型醫院主要座落於北中南三區。北區－門諾醫院、慈濟醫院、省立花蓮醫院；中區－鳳林榮民醫院；南區－慈濟玉里分院、玉里榮民醫院。學校可依所屬鄉鎮，與鄰近大型醫院建立合作夥伴，提供教師諮詢的對象，或固定邀請醫院的專家到校與家長進行親職教育。
 - b. 宗教團體：花蓮偏遠地區原住民信仰多為天主教或基督教，在部落裡教會通常為居民精神的寄託，此外，花蓮地區另有佛教慈濟功德會組織，這些宗教團體都能提供身心障礙生及其家庭物質以及精神上的協助，如：居家的關心，協助環境的清潔，提供獎助金等。學校行政單位可主動協助家長與導師聯絡這些宗教團體，尋求支援。
 - c. 特教服務諮詢：關於特殊教育相關的協助，在教育局特教課、花蓮特教資源中心以及花蓮大學特教所均設有專線可供諮詢，學校可以與這些特殊教育專業服務的單位接觸並且建立長期合作的關係。

2. 主動協助教師

- (1)主動瞭解教師的困擾並提供必要的行政支援：學校行政人員若能化被動為主動，提供的行政支援，使教師在班級經營上有後盾，才能使教師更積極的去面對處理班級內的挑戰。
- (2)安排規劃相關進修講座，提昇教師知能：全縣性的特教研習，多是理論性的研討，對於教學現場較無立即性實際的幫助，在此建議學校行政在規劃校內進修講座時，可針對校內的個案狀況，邀請專家或相關特教老師到校提供教學經驗的分享，以符合校內老師的需求。
- (3)減輕普通班教師行政工作：普通班教師在輔導身心障礙學生時，除了此外，班級級務的處理，本身的特教知能有限外，學校行政工作也會造成教師的壓力困擾，建議將「配合實施融合教育」訂為學校行政工作之一，讓普通班教師可以減輕負擔，或是訂定教師除了兼任支領行政加給之行政工作之外，不得再兼任其他行政工作，使教師有更充裕的時間來輔導身心障礙學生（吳勝智，2003）。

二、家庭方面

部份身心障礙學生家長，擔心孩子受到歧視，不願正視孩子的問題；而一般學生家長，擔心孩子學業和行為表現受影響，排斥讓身心障礙孩子融合在普通班。

對身心障礙生在家庭支持方面，對於家有身心障礙小朋友的家長而言呈現兩極化，一類的家長非常配合老師的策略，對於老師提出的建議，會儘量的配合，也願意出席學校的會議，但是在小型學校有些家長是屬於文化不利的部份，對於會議的貢獻有限；相反的，有一些家長似乎把這件事視為家醜，不願配合學校建議，對孩子在校表現不聞不問，孩子的就醫與服藥是靠老師協助；激進的話，一直不願意正視孩子需要協助的事實，對於老師善意的協助一概回絕。

關於家庭問題如何解決，學校可以利用親職教育的機會，使家長接受再教育，正確的獲得社會福利資源，並且以正確的態度去面對身心障礙生的問題，如此才能成為長久的支持，使身心障礙生能勇於面對障礙，活出自己的人生。利用新職教育，學校可提供的協助如下：

(一) 提供特教支援相關資訊

部份身心障礙學生處於經濟弱勢和文化不利的家庭，如隔代教養、單親家庭、外籍配偶等。因此，瞭解其家庭的困境及特殊需求是解決家庭無力協助教育的第一步，其次針對其困境規劃解決方案，擬定個別化家庭服務方案

(Individual Family Service Program, 簡稱 IFSP), 提供相關諮詢服務, 如: 社會福利、輔具申請、醫療資源、教育方式。

(二) 輔導家長與身心障礙生的相處溝通技巧

身心障礙生易因自身的障礙而產生自卑感, 父母在與其子女相處之時, 常流於溺愛或放任不管, 家長需要學習如何與孩子溝通相處的技巧, 這方面可提供定期的輔導刊物, 或藉由工作坊的推行, 邀請家長與孩子進行溝通技巧的演練, 對於低社經地位的家長, 則需有賴教師進行家訪時, 透過晤談方式傳遞親子間良好的溝通技巧。

(三) 其他家長的加入協助

利用班親會座談的時間, 將特殊生的情況告知其他家長, 並尋求其他家長的支持與協助, 幫助其他一般同學認識身心障礙學生, 並培養對身心障礙者正確的態度與觀念。

三、教育主管機關

除了教師及家庭有困境外, 以下針對花蓮縣教育主管機關現有的困境進行分析, 並提出可行的策略:

(一) 現有困境

1. 專業治療師缺乏

目前國內專業治療師相當缺乏, 尤其像語言治療師現在仍是各縣市普遍需求的對象, 多數的專業治療師通常較希望留在西部地區服務, 而不願至東部地區服務。花蓮縣地屬狹長, 許多小型學校離醫院、市區都有段距離, 就醫困難, 而語言、口語、物理、職能各種專業治療師缺乏, 也難以對小學中需要協助的身心障礙學生給多適合而長久的協助, 蜻蜓點水的協助通常給予普通班教師更大的無力感。

2. 鑑定安置輔導待落實

鑑定安置輔導委員會應該根據身心障礙學生的鑑定結果安置於適當的學習場所, 融合教育的理想是「在普通班上課加上輔助性教學服務」, 但部份適合在特殊班或是特殊學校的學生在就近入學、零拒絕的狀況下進入小型學校普通班就讀, 但小型學校在缺乏相關資源的情況下, 造成普通班教

師即使想要協助，但卻有無力相助的無奈感。

3. 每年實施融合班的教師不同

家長有教育選擇權，鑑定及就學輔導委員會安置學生的學校不固定，因此每年都有不同的班級實施融合教育，有些教師有經驗，有些教師沒有經驗，專業程度不同，需要的支持均不同。

4. 資訊流通有障礙

雖然教育局等行政單位設有特教相關的組織以及架設相關網站，也要求各校均要通報身心障礙生或是疑似各類障礙生，但是鑑定過程緩慢，後續協助的服務更慢，通常家長或是學校、教師對於求助的方式不甚了解，造成對身心障礙生的特殊教育的延宕，尤其是文化不利或是經濟不利的家庭獲得資訊的能力和機會相對較少。

(二) 解決策略

1. 獎勵專業治療師至花蓮服務

可投入融合教育的專業治療師人力較少是一個困境，為解決之一問題，縣政府可以和醫院形成策略聯盟，擬定獎勵方案，吸引西部地區的專業治療師至花蓮發展，讓現有的治療師能夠更有誘因留在花蓮，不致於伺機想要前往西部。

2. 加強鑑定安置後的輔導工作

鑑定及就學輔導委員會的工作除了鑑定安置身心障礙學生外，應該對於安置學校的特教資源現況要充分瞭解，並針對未來將要安置的學生特殊需求未能滿足的部份提請教育局改善，對學生也要定期追蹤成果，若無法達成教育目標，則要考慮再安置。

3. 加強實施融合班教師特教專業

每年編班確定後，由教育局針對班級內安置有身心障礙學生的普通班教師（含科任）辦理特教專業研習，並可依障礙類別不同，邀請專家學者或是有成功經驗的教師進行分享，並組織縣級融合教育教師工作坊，提供交流機制及專業成長的機會。

4. 主動服務，資訊普及化

加強新生兒篩檢，若出現疑似個案隨即通報，並對家長實施一定時數的相關資源、福利及教育方式的課程，並請特教課、社會福利單位能夠主動的提供協助，利用村里長或是村里幹事進行相關訊息的傳達或解說，重視身心障礙生的人權福利，積極的照顧他們的需要。

參、結論

融合教育是特殊教育進步的指標之一，在追求理想的特殊教育境界時，也要瞭解實施的狀況。本研究反應小型學校實施融合教育時所面臨的困境和解決辦法。

對於學生的支持，主要來自家庭，特殊學生家長與教師保持密切聯繫，主動關心孩子的學習狀況，隨時配合老師、支持老師的做法，並能做良性的雙向溝通交流。另外，建立校園最少限制的環境，不管心理或是硬體設備。

研究發現小型學校實施融合教育面的困境是：一、特教資源較少；二、對普通班教師的支持系統仍不夠完善；三、對於學生的特殊教育需求不足；四、校內缺乏特殊教育人才及專責單位；五、教育局專業團隊人力有限，無法充分支援。要解決以上困境，必須從根本著手，也就是師資養成階段，就讓教師具有特教的相關知能及教學技能，其次是建立全方位的支持系統，使行政、教學、家長及學生均能得到強力的後援，加上為學生量身打造良好的教學策略，如此一來，相信教師將不再感到孤立無援，學生不再被犧牲，家長不再憂心。

參考文獻

- 吳淑美（2004）。融合班的理念與實務，心理出版社。
- 吳勝智（2003）。國小普通班教師對自閉症學生融合教育之態度研究。屏東師範學院碩士論文。（未出版）
- 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，特殊教育研究期刊，21 期，1-26 頁。
- 紐文英（2002）。天津融合中小學實驗班之發展與成效研究，中原學報，30 卷 2 期，239—262 頁。
- 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，國立臺東大學博士論文。（未出版）

鄭玉慈（2005）。國民小學教師對普通班身心障礙學生巡迴輔導滿意度與需求之研究，國立台中教育大學碩士論文。（未出版）

謝政隆（1998）。國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究，國立臺中師範學院碩士論文。（未出版）

藍祺琳（1996）。國民小學身心障礙資源班教師角色期望與角色踐行之調查研究，國立臺灣師範大學碩士論文。（未出版）

嚴家芳（2005）。智能障礙學生在融合教育班級中社交技巧教學方案之行動研究，國立台中教育大學碩士論文。（未出版）

蘇燕華、王天苗（2003）。融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。特殊教育研究學刊，24期，39—62頁。

Forlin C.(2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class. *Educational Research* 43, 235-45.

Warger.C,& Pugach,M(1998). Curriculum consideration in an inclusive environment. In E.Meyen,G.Vergason, R-Whelan(Eds). *Educating students with mild disabilities*. Denver,CO:Love Publishing.

