

# 融合教育所需身心障礙 教學模式之探討

賴瓊雯

## 摘要

123-138

教師負有帶好每位學生的職責，尤其在融合教育的教育安置下，愈來愈多特殊需求學生在普通教育環境中學習，普通班教師與特教教師的合作成為未來必然的趨勢。然而國內特殊教育施行的現況與融合理念的願景尚有一段距離，使致多數普通學校內之融合教育施行有名而無實；有鑑於此，本文將闡述因應融合教育所需的身心障礙教學模式（包括合作教學、合作學習及多層次教學）之內涵、於普通教育環境之應用及其建議，期盼能供作普通班教師、行政人員、或不同領域相關專業人員未來與特教教師合作教學之參考，以增進普通教育環境中特殊需求學生之學習品質，促進融合理念之落實。

**關鍵詞：**特殊教育、融合教育、合作教學、合作學習、多層次教學

## 壹、前言

根據美國 1997 年「身心障礙個人教育法案修正案」(Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997; IDEA 1997)，在融合教育的趨勢下，特殊教育需求學生 (Special Education Needs; SEN) 的安置與課程規劃，多以「最少限制環境」(Least Restrictive Environment; LRE) 的普通教育為首要考量，即是要排除各種環境的障礙，由隔離式的安置措施，到讓身心障礙學生參與普通教育課程，並從中獲益；而美國於 2001 年頒定「不放棄每一個孩子」法案 (No Child Left Behind; NCLB) 中強調學校對每位學生評量結果均負有「績效責任」，此與我國近年來教育改革所倡導「帶好每位學生，發展適性適才的教育」之理念不謀而合。

但如何讓特殊需求學生能有效參與普通教育課程的學習，確實是個重要的挑戰，一方面國內多數的特殊教育教師或相關專業人員，受限於人物力、時間或空間的不足，多採取囿於其職務名稱的態度，較少扮演主動出擊或積極提供相關服務的角色，加上各專業間的合作模式無統整性，無法落實特教相關法令所規範的「跨專業」團隊運作模式之精神。另一方面，部分學校的行政體系及普通教育教師對特殊教育理念與作法較為不足外，基於支援系統不足、學生障礙程度太重、課務進度的壓力、教師無力花心思於特定孩子身上等理由，使致融合教育的理念在推行上有諸多困境 (邱上真，民 91)。

在特殊教育與普通教育從「二元」教育趨向整合為「一元」制的思潮下，資源教室方案扮演普通教育與特殊教育溝通橋樑的角色 (王振德，民 88)。特教教師與普通班教師之間不再是兩個獨立的個體，而是能走出孤立的教室，在教學或人力資源上做專業能力的整合，並共同負起教育特殊需求學生的責任，此將為融合教育成敗的關鍵。為了讓特殊需求學生獲得有效的學習，本文將介紹目前受重視的身心障礙教學模式，包括合作教學、合作學習及多層次教學，並逐一說明其內涵、普通教育環境之應用及其建議。

## 貳、合作教學模式

國內目前融合教育的實施方式，較類似「資源教師模式」(Resource teacher model)，即是特教教師的工作主要是執行抽離式或外加式的教學方案，並提供普通班教師有關障礙學生教學或輔導上的諮詢服務。然而，為何特殊生在普通班裡仍是出現許多學業或適應的問題呢？是否與特教教師多站在特殊生的立場，而較少以普通班教師或非特殊生的角度來思考有關。以下介紹的「合作教學模式」(Co-teaching or Collaborative teaching model)也許可以為打破兩個專業間的鴻溝提供一個解套的方法。

### 一、合作教學的內涵

#### (一) 合作教學的定義

所謂合作教學係指「在同一個空間中，兩位或更多專業人員（尤指普通班教師與特教教師）對一群異質性的學生從事實質的教學」(Cook & Friend, 1995)。綜合國外合作教學模式的實徵研究結果發現，合作教學模式能增進特殊生及普通生學業成就與社會互動（柯懿真、盧台華，民 94）。目前國內陸續也有研究者進行相關之行動研究，結果發現透過合作教學的方式，特殊教師與普通班教師間建立良好的合作互動關係，同時也增進了特殊生在普通班級之學習參與（蘇文利、盧台華，民 95）。由此推論，成功的合作教學方案是能促進來自兩個不同屬性的人員之間有正向的認識與互動，共同解決教學現場的問題並提升彼此的專業能力。

#### (二) 合作教學的模式

Cook 與 Friend (1995) 曾提出以下五種合作教學的實施模式（見圖一）：

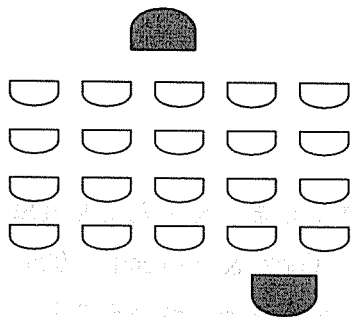
1. 一主教，一協助 (One teaching, One assisting)：由一位老師領導全班，另一位老師從旁進行觀察，隨時蒐集有關學生表現的資料或者提供學生們必要的支援。

2. 分站教學 (Station teaching)：係將教學內容或活動分成兩種或三種，兩位教師分別負責其中一項內容或活動教學，另可設立第三站供學生獨立學習或與同儕進行合作學習，而學生亦分成兩組或三組，輪流在兩、三站中接受教學。

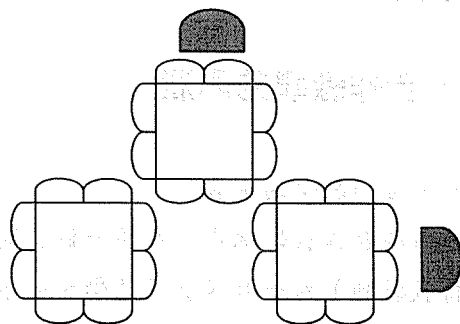
3. 平行教學 (Parallel teaching)：將全班區分為兩個異質性小組，兩位教師一人負責一組，所教導的內容、基本概念、時間量均相同。

4. 選擇式教學 (Alternative teaching)：係將全班學生分成一大組與一小組，兩位教師分別教導其中的一組。小組成員（約 3-8 名學生）選擇方式可以是依特定的任務（充實、補救、複習或預習）來決定，且小組所提供的教學內容架構是與大組相同的，但教導的方式或強調的重點有所不同。

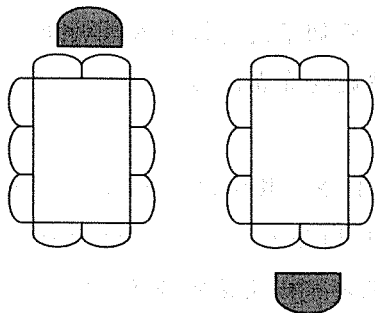
5. 團隊教學 (Team teaching)：由兩位老師同時一起教學，教學的方式可能是兩位教師輪流引導重要概念，或一位教師主講，另一位教師在旁示範、解釋。



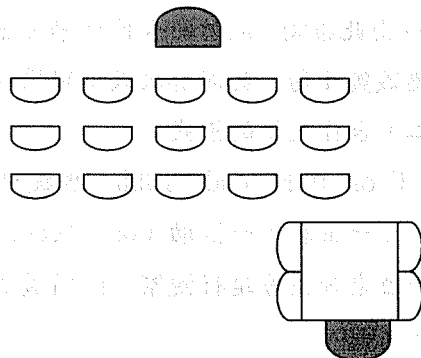
1. 一主一協



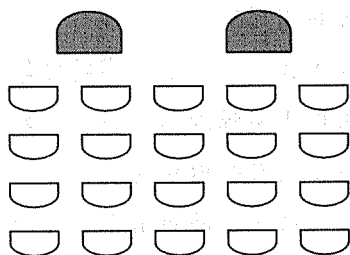
2. 分站教學



3. 平行教學



4. 選擇式教學



5. 團隊教學

圖一 合作教學模式圖例 (引自 Cook &amp; Friend, 1995)

## 二、合作教學在融合教育的應用

國內外目前參與研究合作教學模式的對象多以中小學之學生及教師為主，如何將該模式應用於高中職的課程或教學活動裡，也許是教師可以進一步思考的問題。一般來說，高中職一般學科與專業科目課程之認知難度較高，合作教師最好先對課程內容有基本的瞭解較有助於合作教學之施行，故建議教師可從藝能科目、聯課活動或實作性課程等先進行試驗，如能順利實施再逐步應用至其他科目上。筆者以任職學校為例，試想可以應用的合作教學實例供教師參考。

### (一) 以聯課活動為例，談普通班教師與特教教師的合作

本校綜合職能科（即特教班）曾有少數學生參與過普通班教師所開設的聯課活動，雖然製造了一個融合的情境，但是基於尊重普通班教師之專業自主權，往往將這些孩子學習的責任全權交給普通班教師，特教教師也較少主動入班觀察其融入的狀況，倘若發生孩子遭普通班教師退回或受到普通班學生排擠之情況，也多基於孩子的確學習適應困難或普通班教師較無力花心思在其身上之理由，而黯然接受無法融合的結果。承如上述，特教教師與普通班教師有共同負起教育特殊需求學生的責任，筆者試想特教教師具體可行之協助步驟如下。

1. 特教教師先主動詢問班上有特殊學生的聯課教師是否有需要協助之處：先肯定該位任課教師願意包容特殊學生，並詢問是否有意願與特教教師合作共同進行該班的教學或活動，以及表達自己有協助支持整個班級教學之意願。

2. 特教教師與普通班教師共同討論並設計可行性的合作方案：(1) 先以「普通教師主導，特教教師協助」的方式，一方面觀察特殊學生的學習適應情況，另一方面也適時協助普通生；(2) 再以「團隊教學」或「分站教學」模式介入：可由特教教師主導，普通教師補充；或特教教師與普通教師各負責一半教材的方式，一方面可以減輕普通教師之教學負擔，另一方面藉由示範教學過程提供普通教師可行的教學方法，如之後介紹的合作學習、多層次教學等；(3) 待普通教師瞭解或熟悉有效的教學策略後，可進行「平行教學」或「選擇式教學」模式，藉由隨機分組或高低分組的方式，普通教師已漸能掌控全班學習狀況後，特教教師採偶爾介入，或找尋其他人力協助之方式，進行小部分或短時間之協助教學。

3. 待普通教師熟練教學模式後，特教教師再逐漸褪除合作教學的角色：但特教教師仍須與普通教師保持密切溝通及互動，扮演好合作諮詢的角色。

(二) 以身心障礙教育專業團隊為例，談專業人員與特教教師的合作

依據我國於民國 86 年修正特殊教育法第二十二條：「身心障礙教育之診斷與教學工作，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助」。特教法的精神在於唯有各種專業人員（如：醫師、教師、語言治療師、社工師、心理諮商人員、就業輔導員等）充分參與、分工合作，才能提升特教服務的品質。

然而目前國內專業人員與特教教師之合作，雖欲朝向「貫專業」（或跨科技）整合模式邁進，即是以個案最密切需要的專業人員為負責人，在整合其他專業人員的諮詢及支援後，成為個案的直接提供服務者（身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法，民 88），但是就執行層面來看，國內專業團隊合作模式，受限於專業人員與特教教師時間與空間上的配合，使致醫療與教育不同系統間缺乏密切的溝通互動，仍多停留在專業人員各自評估、計畫、服務、偶爾溝通聯繫的階段，與特教法貫專業的精神尚有一段落差。

筆者認為可以透過合作教學與合作諮詢的過程，讓專業人員的角色釋放，將主要服務提供者的責任由專業人員順利轉移至特教教師或其他人員。簡單來說，一開始可先由專業人員與特教教師共同討論，如何入班施行合作教學的計畫，待特教教師熟悉專業人員的治療策略，且能融入教學掌控流程後，專業人員再逐步褪除合作教學的角色，落實合作諮詢角色。當然最重要的關鍵仍是自己的心態與觀念，唯有

當專業人員與特教教師雙方彼此有共識，才有機會將合作模式層次向上提升。

### 三、合作教學的建議

在瞭解合作教學的內涵及可能的應用後，筆者提供有興趣嘗試合作教學的教師以下幾個建議，以提升合作教學模式成功的可能性。(1) 人際關係：可先從人格特質相近的教師建立合作關係，來自不同領域的教師均願意接受挑戰積極參與，且彼此保持彈性，相互溝通，視彼此為最佳拍檔而非監督者；(2) 相關支持：國外合作教學模式行之有年，而國內尚處於起步階段，需要得到各方的瞭解、支持與宣導，包括普通班教師、行政人員及家長等，讓其瞭解合作教學是在融合教育下顧及全體學生需求的教學模式；(3) 專業能力：教師間能有設計合作方案的技能，且能有彼此專業的交流；(4) 共同計畫時間：需有充分計畫及共同討論的時間；(5) 教學相關因素：包括如何定義合作教師彼此的角色與責任、如何調整物理環境與課程、可使用的教學策略為何、如何評量等。合作教學具有挑戰性，期待未來能有愈來愈多的教師參與合作教學模式。

## 參、合作學習模式

合作學習 (Cooperative learning) 是目前國內相當受到關注的教學方法，根據許多學者的研究結果，合作學習的教學方式優於個別學習 (Individualistic learning)、競爭學習 (Competitive learning) 及傳統講述式的學習。合作學習起源於讓不同背景的學生均享有「均等的教育機會」之理念，是融合教師中心及學生中心的一種師生互動與學生間互動的教學學習方式。綜合國內外關於合作學習應用於特殊教育之實徵研究發現，合作學習對於特殊需求學生的學習及同儕關係均較傳統教學進步 (謝舜榮，民 87)。

### 一、合作學習的內涵

(一) 合作學習的意義與特質

合作學習雖是近年來頗為流行的教學策略，但至今仍無一嚴格的定義。大致來說，合作學習是一種團體互動下有系統、有結構的教學方法，依學生不同能力、性別、種族背景等將學生分配到異質小組中共同學習，透過彼此協助、團體互動，鼓勵學生間彼此協助，以達個人及團體的共同目標。筆者綜合相關文獻探討，將合作學習的意義與特質歸納如下（見表一）：

表一 合作學習的定義與特質

觀點	意義	特質	目的
學習環境	將學生分配到異質小組	(1) 異質分組	共享教育資源 學習機會均等
教學策略	組內分工合作 彼此溝通互動	(2) 合作的社會人際技巧 (3) 面對面的助長式互動	
團體動力學	互相協助，共同學習 達到個人及團體的目標	(4) 重視團體歷程 (5) 個別績效責任 (6) 積極的相互依賴關係	

## (二) 合作學習的模式

目前合作學習已發展出許多方法，各有其適用範圍及特點，這裡介紹一些發展較為成熟的方法（黃政傑、林佩璇，民91）。

### 1. 學生小組學習法 (Student Team Learning; STL)

STL 模式主要是強調讓學生一起學習，負起彼此與自己學習的責任，同時使用小組目標以提高小組成功機會。STL 法主要有四種設計，包括「學生小組成就區分法」(STAD)、「小組遊戲競賽法」(TGT)、「小組輔助個別化學習」(TAI) 與「合作整合閱讀與寫作」(IRC)，四種設計都包含三個主要概念：(1) 小組獎勵 (Team reward)：只要小組的學習表現超過預設的標準即可獲得獎勵，不限組數；(2) 個人績效責任 (Individual accountability)：指小組的成功是界定在組內每一個人都能成功；(3) 成功的機會均等 (Equal opportunities for success)：指無論低、中、高成就之學生皆能以超過自己以往成績的表現，貢獻予小組，使得小組所有成員貢獻均受到同等重視。

### 2. 拼圖法 (Jigsaw) 及拼圖法第二代 (Jigsaw II)

拼圖法的主要精神是將教材內容分為許多部分，由每位學生各習得一部份，且

負有指導原小組精熟學習的責任。實施過程為，透過異質分組後，每組教材相同，但每人所分配的主題不同，各組中主題相同的成員另組成「專家小組」相互討論，每位專家再回到原小組教導其他成員，每位成員如同拼圖般學到各主題之教材。而拼圖法第二代與原始拼圖法差別在於第二代除了有個別的獎勵外，兼有團體合作的獎勵。

### 3. 一起學習 (Leaning Together; LT)

LT 模式其重點在於小組的互動技巧與合作技能，實施過程大致為，小組內共同完成團體作業後，經由組員間彼此討論澄清觀念，小組內無法解答之問題才向教師詢問，最後教師再根據小組的表現給予獎勵，即是「學習圈」之概念。

### 4. 團體探究法 (Group Investigation; GI)

GI 是為正式的教學法，其設計之目的在提供學生多樣而廣泛的學習經驗，教師教學前的準備工作非常重要，學生也必先具備基本知識和技巧。GI 包含下列四項重點，(1) 全班分成不同的小組並選擇不同的研究主題；(2) 設計多樣的學習任務供小組探究；(3) 強調組員間的主動溝通互動並相互依賴；(4) 教師需與小組進行溝通並輔導其從事探究活動。

## 二、合作學習在融合教育的應用

合作學習法之模式各有其特色及適用的科目或活動，倘若應用在班上有特殊生的融合教育情境中，可能需要考量何種模式較可以增進特殊生之參與度及學習效果。大致而言，屬於「非正式或低結構化」的模式如 LT、STAD 及 TGT 等，對特殊生的學習成效較佳，且普通生與特殊生在互動合作下能增進彼此瞭解甚或相互接納，建議合作小組可以安排於課後之討論學習，或於每堂課最後 5 至 10 分鐘進行小組學習；而「正式或高結構化」的模式如 CIRC、Jigsaw 及 GI 等，由於學生須先具備基本的知能，因此實施方面對認知障礙的學生較有難度，或是教師可能需要提供適合其認知程度之任務或角色。

筆者以本校「巧手做點心」聯課活動為例，探討「非正式合作學習模式」之應用。該聯課活動屬於操作性課程，原由特教組教師開設，並開放普通班學生與特教班學生共同參與，如何促進來自不同班級的學生彼此間之正向互動，筆者提供之合

作學習策略如下。

(一) 教師及學生應先於分組前熟悉合作學習的運作方式。

教師可以先提供學生合作策略及社交技巧等，例如傾聽、鼓勵、提問、溝通、協助、回饋等(Gillies & Ashman, 2000)，並讓學生瞭解每個人都需要對小組有貢獻，不論是個人表現或是小組整體表現都包含在小組成績之內；組員遇到困難或疑惑，可先向小組內成員請求協助，若遇有小組無法解決的問題再向教師請教，組員之間是為一個互相依賴、密不可分的共同體，各組的目標為：須於課堂中完成教師示範的點心製作。

(二) 教師進行異質編組與示範教學，合作小組分工完成任務。

學生大致瞭解合作小組的運作後，教師可將學生分配到四至五人的異質分組：每一小組約有三位普通生及一至二位特教生，共分為三個合作小組；教師先進行第一階段的示範教學，包括拿取何種工具及秤量多寡材料，教師示範後，各組分工合作完成第一階段任務，各組任務大致相同，完成任務的過程中，教師須巡視觀察小組合作情形，並記錄各組完成任務的正確度及速度；接著教師進入第二階段示範教學，包括如何處理材料及分裝，此階段之解說步驟可搭配工作分析法，讓學生更易理解處理材料與分裝流程；最後教師進入第三階段的示範教學，包括將分裝好的食材排入烤盤中、設定烘烤的時間及溫度等，合作小組也須依照教師的指示，完成最後階段的點心烘焙。

(三) 教師計分與表揚。

待合作小組均完成點心烘焙後，教師依據小組的成果講評，此時也可以讓合作小組互相交換品嚐成果，教師統計各組的得分，包括正確度、速度、顏色、味道、清潔等評分項目，給予高分的合作小組表揚。

### 三、合作學習的建議

(一) 學生方面

對普通生來說，在進行合作小組之前應先熟悉合作策略及社交技巧等，瞭解自己該如何適時協助特殊生，倘若普通生不能適應新的學習方式，反而可能出現較差的學習成效。對特殊生來說，在加入合作小組前，應先矯治可能會干擾小組運行的

行為，如無法傾聽、中斷、忽視等不利於合作的行為 (Pomplum, 1997)，並且也有必要熟練社交及合作技能。

## (二) 教師方面

在普通班教師方面，教師是合作小組的促進者，應設法在小組中協助特殊生「突破障礙，提升角色的地位」；再者，教師須注意小組討論時的空間安排，縮小組內距離以增進凝聚力，擴大組間距離以避免相互干擾，且教師也易於巡迴觀察指導；此外，合作小組的安排是合作學習成敗的關鍵之一，究竟多久需要重新分組？角色分工是否需要調整？大致而言，教師需視小組進步的情形來重新分組，倘若組內程度差的同學已影響程度較佳者之學習，亦是有換組的必要。

在特教教師方面，合作學習實施之初，特教教師可採合作諮詢或合作教學的角色協助普通班，待普通班教師熟練該教學策略後，再逐漸褪除合作教學之角色。

# 肆、多層次教學模式

目前國內的融合教育情境，多是以輕度障礙的學生融入普通班級為主，試問中重度甚或極重度障礙的學生，能否也有融入一般的學習環境裡的機會？而不僅是侷限在特教班、特殊學校、教養院等隔離式的環境裡。從閱讀國外的文獻中，筆者對於普通班級裡能容納中重度障礙者的研究感到驚豔，重度障礙學生在普通班裡有不同的教學目標，有更完善且密集的教學支援，特教團隊跳脫限於宣導、諮詢的角色，取而代之的是入班協助普通教師進行教學、直接提供小組或一對一的教學，積極協助特殊生參與班級活動 (Logan. & Malone, 1998)。然而目前普通班教師所面臨到的難題是，如何在課堂上同時指導不同程度的孩子？即使在特教班裡，學生間特殊需求的異質性甚高，老師亦需費盡心思，才能將不同的教學目標同時融入教學中，以落實特殊生的個別化教育。有鑑於此，闡述多層次教學的概念，也許可以供作教育伙伴們教學上之參考。

## 一、多層次教學的內涵

所謂多層次教學是指在一間教室裡，實施不同層次的教學，讓每位學生是在相

同的課程內，依據其能力學習，進行不同類型的學習。採用不同教學方法，採用不同的學習活動；接受不同的學習成果；接受學生以不同的方式展現其學習成果；採用不同的評量過程。每一個學生有不同的學習目標，在同一課程活動中一起學習 (Cunningham, Hall, & Defee, 1998)。

## 二、多層次教學在融合教育的應用

筆者以特教班任教科目「實用數學」為例，試舉「金錢計算」之單元於多層次教學的應用。

### (一) 事前課程準備

在教材準備方面，教師提供高低難度不等之教材讓不同程度的學生做選擇。假設將班上學生略分為低、中、高三個層次，並設計不同層次之學習目標。低程度學生之學習目標為：藉由實物或計算機等輔具完成加減法之金錢計算；中程度學生之學習目標為：能運用紙筆及心算完成加減法之金錢計算；高程度學生之學習目標為：能運用紙筆及心算完成加減乘法之金錢四則計算。即是教師的教學設計能因應學生之個別需求，兼顧所有學生的能力。

### (二) 教學及評量過程中搭配多層次教學策略

教師在課堂中可先採「直接教學法」授課，複習舊單元之概念後，陳述新單元之學習目標，將新教材清晰解釋及示範說明之後，發予不同層次的學習單以提供學生熟練機會，並予以適時指導。在此，也可與「結構化教學」相互結合，提供學生個別化的工作系統，學生清楚知道「應該做什麼、要做多少、何時完成、完成之後該如何做」等流程。

### (三) 融入全方位設計之概念

由於教材之設計需考量不同的替代方案，使致不同背景、學習風格、能力之個體在不同的學習情境中皆能使用，此與全方位設計之理念相符。學生可藉由多元表徵的學習途徑、多元表達的反應方式並達到多元的參與，如學生可以選擇自己偏好的方式進行學習，且可以決定自己的學習速度及時間。

## 三、多層次教學的建議

目前國內教學多以能力分組形式取代多層次教學，主因是多層次教學之課前準備較為繁重，但是在實際的教學現場中，同班級內之學生層次仍有異質性，而教師所關注的焦點不應只放在班上大多數的學生，程度較佳或較差的學生也同樣有學習的權利，這也考驗著教師們是否有足夠的能力實施多層次教學，是否有充足的相關人力資源以支援多層次教學，如特教專業團隊的介入或運用同儕的力量協助無法獨立學習的學生。

筆者建議在施行多層次教學時，可與其他教學策略相互搭配使用，必要時也可尋求特教專業團隊的支援，因應不同程度學生的需求，以改善統教學方法上的缺失，讓每位學生可以發揮所長，感受自己在團體中的價值。

## 伍、傳統教學模式與融合教育教學模式之比較

以往傳統之教學模式多以教師為中心，教師本位的思維下，普通班教師承擔普通班學生之教學職責，課程設計以多數學生之程度為考量，評量也採一般標準來對學生評量。然而從另一個觀點來思考，在普通班的特殊需求學生其學習責任應由誰承擔？教師的課程設計該如何調整以適應少數程度不一的學生？不同能力的學生是否該有不同的評量標準呢？普通班教師是否可以結合其他支援來設計更有包容性的教學活動呢？

因此，筆者認為身為融合教育思潮下的教師，應突破過去的思維模式，教學不再是單打獨鬥的時代，取而代之的應是結合各方之資源，形成合作的團隊模式來解決處理教學現場問題。換言之，普通班教師、特教教師、行政人員、相關專業人員及家長應共同負起教育所有學生之責任，一同來設計能包含所有學生能力之教學活動，教學模式能適合各層次的學生，教師也能以個別適當的標準來評量學生。由此觀點來看，所有學生都可以在普通班的環境下學習，沒有任何學生會被拒於活動之外，也由於教學模式能夠融合教師中心與學生中心，促使學生的學習由被動轉為主動，由競爭化為合作，此亦是融合教育所樂見之處。

筆者綜合相關文獻探討，將傳統教學模式與本文所闡述之融合教育教學模式之比較如下（見表二）：

表二 傳統教學模式與融合教育教學模式之比較

層面		傳統教學模式	融合教育教學模式
哲學思維	學生	● 部分學生不適合在普通班。	● 全部學生都適合在普通班。
		● 學生向教師學習，教師為學生解決問題，學習是被動、競爭的。	● 學生與教師相互學習，並一起解決問題，學習是主動、合作的。
	教師	● 普通班教師負起普通班學生之教育責任；特教教師負起特殊生之教育責任。	● 普通班教師、特教教師、行政人員、相關專業人員及家長共同負起教育所有學生之責任。
	教學	● 教學模式適合中等層次學生。	● 教學模式適合各層次的學生。
		● 教學為教師中心。	● 教學融合教師中心與學生中心。
		● 不適合的學生被拒於活動之外。	● 設計之活動能包含所有學生。
教學結構	學生	● 學生依同能力分組。	● 學生依不同能力分組。
	教師	● 教師是教學的領導者。	● 合作團隊分擔領導者的責任。
	教學	● 同年級採用相同之課程內容。 ● 以一般標準來評量學生。	● 同年級採用不同之課程內容。 ● 以個別適當的標準來評量學生。

## 陸、結語

筆者闡述融合教育所需的身心障礙教學模式之目的，是為提供普通班教師、行政人員及不同領域相關專業人員因應班上有特殊生之教學知能，以增進普通教育環境中特殊需求學生之學習品質，促進融合理念之落實，驅使教育邁向精緻與卓越化。

然而，縱使有再佳的理念，倘若無法落實也是枉然，如何克服現有的困境，讓教學策略發揮功效，落實有效的教學，是全體教育工作者要面對的課題之一。筆者針對落實的方法提供以下建議，(1) 所有教育同仁應先對融合教育之教學理念有基礎的瞭解：建議普通班教師們可透過相關特教研習、書籍、或與校內的特教教師晤談諮詢等，以瞭解融合教育相關之理念；(2) 嘗試與其他專業領域之教師建立合作夥伴關係：可先從人格特質相近的教師建立合作關係；(3) 來自不同專業領域的合

作教師訂定時間與計畫，研討可實施的融合教育模式之課程及介入方案，並定期評估、檢討與調整；(4) 視不適應期或磨合期為必然，不能因暫時性的低成效或摩擦而毅然終止合作方案；(5) 倘若融合教育施行順利，可將成功的經驗推展予其他的教育夥伴，擴大合作的教學團隊。

教學是一種學問，同時也是需要巧妙應用的智慧，唯有教師的教學模式與學生的學習風格相互搭配，才能激發相輔相成的火花；再者，教學策略的應用，不僅有在學生身上，舉凡與學生互動密切的其他教師、專業人員、家長及同儕等，均可能為教學策略的實施或合作對象。特教教師的使命即是讓更多的人瞭解如何來對待及教導這一群比較特別的孩子吧！期許在未來的日子中能看到更多的教育夥伴攜手合作，一同為融合教育之理念而努力！

## 參考文獻

- 王振德 (民 88)。資源教室方案。台北市：心理出版社。
- 柯懿真、盧台華 (民 94)。資源教師與普通班教師實施合作教學之行動研究—以一個國小二年級班級為例。特殊教育研究學刊，29 期，95-112 頁。
- 教育部 (民 88)。身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法。中華民國 88 年 1 月 27 日教育部台(八八)參字第 88008012 號令訂定發布。
- 邱上真 (民 91)。特殊教育導論—帶好班上每位學生。台北市：心理出版社。
- 黃政傑、林佩璇 (民 91)。合作學習。台北市。五南出版社。
- 謝舜榮 (民 87)。合作學習對輕度智障學生閱讀學習成效及同儕關係之研究。國立臺灣師範大學特殊教育系碩士論文。
- 蘇文利、盧台華 (民 95)。利用自然支援進行融合式班級合作諮詢模式之行動研究。特殊教育研究學刊，30 期，53-73 頁。
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, 28 (3), pp.1-16.
- Cunningham, P.M., Hall, D. P., & Defee, M. (1998). Nonability grouped, multilevel instruction: Eight years later. The Reading Teacher, 51 (8), pp.652-663.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2000). The effects of cooperative learning on

