

國立臺灣師範大學特殊教育學系
特殊教育研究學刊，民 95，30 期，53-73 頁

利用自然支援進行融合式班級合作諮詢 模式之行動研究

蘇文利

台北市立天母國小

盧台華

國立臺灣師範大學

本研究旨在透過資源班教師與三位融合式班級教師利用自然支援進行合作諮詢模式，以解決六位特殊學生在融合式班級國語科的學習問題，主要發現如下：(1) 資源班教師抱持主動及低調的態度以及同理心，並將合作諮詢的範圍擴及融合式班級，以及改進溝通與社交之技巧，有利於獲取融合式班級教師之認同及建立合作關係，進而提高彼此互動的質量；(2) 善用預習、模擬融合式班級情境、同儕示範及師生角色互換等資源班教學調整方式，可增進特殊學生在融合式班級之學習參與；(3) 資源班教師應發揮合作諮詢小組間教學技能之轉介功能；(4) 進行融合教育的普通班教師對於資源班的了解度增加，進而肯定雙方密切合作的效果；(5) 研究過程中提昇了普通班級教師面對改變的接納能力，而能更加了解與接納特殊學生以及主動因應學生的學習特性調整教法；(6) 研究者本身對鑑定流程、資源班教師工作、融合的關鍵及學術與實務工作者的互動等方面有更深入的覺知。

關鍵字：自然支援、合作諮詢、融合式班級、資源班

緒論

壹、研究背景

近幾年來，融合教育的議題引起廣泛討論，除了它已成時代潮流外，更令人關心的是過去普通教育與特殊教育一直採行二元教育系統的情況下（盧台華，2003），現今要實施融合教育應如何兼顧特殊學生受教權益以及普通教育的反彈或漠視。根據文獻顯示（Cochran, 1997; Salend & Garrick Duhaney, 1999）融合教育的實施現況確實存在許多困難，包括支援系統不足、學生障礙程度太重、課程不易變動、花太多時間在課程計劃及課程設計上、班級管理不佳、教師本位主義、缺乏任教融合式班級的教學技巧等等。然即使實施融合教育存在上述諸多困境，營造強調針對學生的特殊需求進行課程調整的融合式班級仍是潮流所趨。如何從支援系統缺乏、融合式班級教師的教學技巧不足、課程不易變動以及特殊學生的學習弱勢等困境中找出生路，實是推廣融合教育的一大考驗。

實施融合教育的成功要素之一應為課程設計，然普通教育課程的變動與調整需要特教與普教教育的專業合作，是相當不容易且需長期訓練與準備的工作。邱上真（2002）指出若要在不變動原來課程的架構與內容的下進行課程調整，需配合資源教室方案、諮詢教師或其他支援系統的提供則效果會較好。然因目前「支援系統」明顯不足，因此研究者從普通班課程不易變動的角度切入，利用特殊學生身邊的人、事、物等「自然支援」（引自呂美娟等譯，2002）似乎是可行之方向，或許能藉由運用現實可得之人力及物力的支援，在不變動融合式班級課程的原則下，克服目前實施融合教育之困難，以盡量滿足身心障礙學生的特殊需求。

進一步思索「運用自然支援」的效能問題，是誰負責運用？相信融合式班級教師與資源班教師責無旁貸。Lipsky 和 Gartner（1997）的研究指出，教育身心障礙學生的責任勢必要普通教育教師與特殊教育教師所共同承擔，Brewer（1996）更表示，成功的融合需要特殊班教師與普通班教師的合作以提供障礙學生支持。

在同樣面對融合教育的困境下，相對於國外眾多相關普通班教師與特殊班教師合作共同解決特殊學生學習問題的研究，國內在此領域的實務研究則相形見拙。張蓓莉（1993）指出，資源班教師與普通班教師的合作狀況，並不令人滿意，代表雙方對於合作的必要或方式缺乏共識或意願；而邱上真（2000）的研究指出，近七成的國小普通班教師表示，其最希望獲得協助的方式以校內諮詢教師方案最可行，顯示此方案較能為普通班教師所接受且較易建立合作共識。該研究更進一步指出，「合作式學校諮詢模式」非常符合國內的教育政策趨勢，因其具有以學校為本位，結合專業團隊的特色，且較易為普通班教師所接受，有助於融合教育之推動。

合作諮詢（collaborative consultation）強調合作雙方地位平等之同事關係，因此在校園中推展較易達到充分溝通及互相尊重的效果。而國外相關研究亦指出許多普通班特殊需求學生在合作諮詢模式之介入下，學業能力及成績皆有進步（Lusky & Hayes, 2001; Saver & Downes, 1991; Schulte, Osborne & McKinney, 1990）；甚至參與合作諮詢模式之普通班教師本身教導特殊學生的能力也得到提昇（Cross & Villa, 1992）；且再度參與合作諮詢的意願亦提高（Saver & Downes, 1991）。國內曾于真（2002）指出資源教師與普通班教師皆肯定合作諮詢對普通班特殊學生的學習有所助益且能促進自我成長。

綜合上述，本研究企望藉由資源班教師與融合式班級教師，透過合作諮詢模式充分而有效利用自然支援，以協助特殊學生在融合式班級中的學習。本研究之研究範圍與研究問題為：(1) 運用自然支援進行融合式班級合作諮詢模式，夥伴間互動的過程為何？課程調整之過程為何？(2) 研究者與研究參與者的專業成長與省思為何？

本研究所指之融合式班級為幸福國小二年級之華老師、玲老師以及文老師任教之安置有特殊兒童的普通班級。三個班級中各有兩名經台北市鑑輔會確認之特殊需求學生，華老師班是小寬（語文學習障礙）、小儒（注意力缺陷過動症），玲老師班是小溢（自閉症）、小欣（臨界智能障礙），文老師班是小昌（語文學習障礙）、小安（語文學習障礙）。本研究運用之自然支援係課程調整的一種方式，係指在不變更原有普通教育課程架構的原則下，視現實狀況運用人力物力提供特殊需求學生相關的輔導計畫。本研究之自然支援包括普通班教師、資源班教師、愛心媽媽、同儕、安親班以及提供相關學習輔具或轉介相關諮詢服務。

研究方法

壹、研究場域

本研究以幸福國小之二年級華老師、玲老師、文老師之任教班級以及資源班作為研究進行之主要場所，且選定國語科作為課程調整之領域。

貳、研究時間

本研究從 92 年 1 月開始，歷經 4 個月的探索期，於 92 年 5 月正式與三位普通班教師建立合作關係，6 月共同討論架構出課程調整之合作諮詢模式，在 7、8 月進入協同準備階段；計劃在 92 年 9 月至 92 年 12 月實施運用自然支援進行融合式班級之合作諮詢模式；93

年 1 月整理研究相關資料並作歸納分析以提出研究結果，之後合作諮詢模式持續進行並適時加入相關資料。

參、研究參與者

本研究參與研究者除華老師和小寬、小儒、玲老師和小溢、小欣，以及文老師和小昌、小安外，研究中期陸續加入的愛心媽媽亦包括在內。

肆、研究設計

本研究之行動研究流程如圖一所示，並根據圖一之各部份重點分別概述於下。

一、發現問題

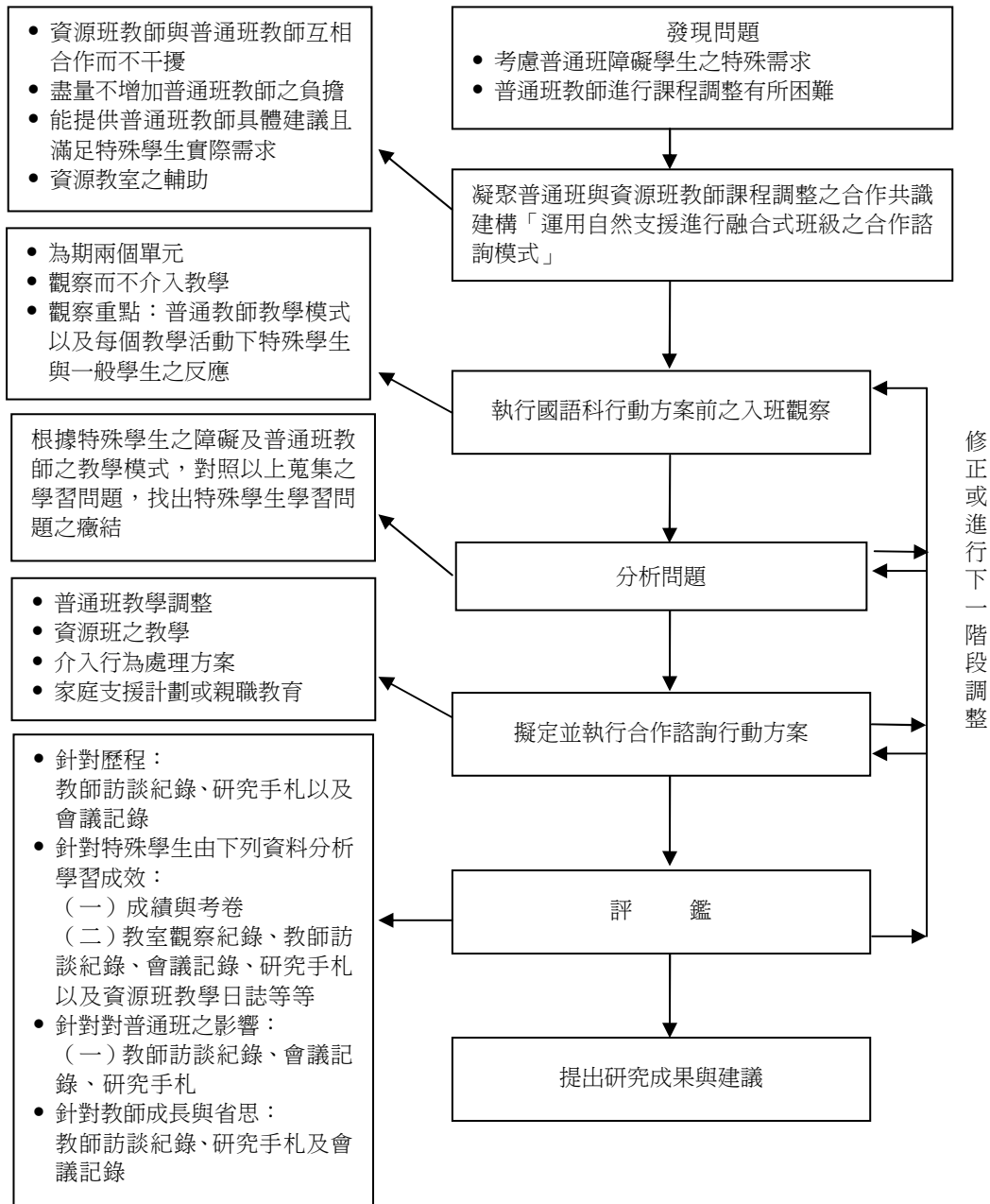
特殊學生要能成功融合於普通班，最重要的是必須針對其特殊需求提供課程調整以協助他們在普通班有效學習。但邱上真（2000）指出融合教育下普通班教師可能面對之困難包括課程不易變動、教材太多等等，而且尚未論及過程中資源班教師與普通班教師進行合作可能產生之許多問題，如資源班教師與普通班教師合作教學可能產生溝通及責任分工之問題（Salend et al., 1999）。這些繁重的工作及可能面臨的問題，往往使得資源班教師與普通班教師對「課程調整」不敢嘗試，亦造成特殊學生在普通班之學習得不到支援。因此，研究者在面對融合式班級課程調整的困境下，建立了務實的基本認知：需同時考慮障礙學生的特殊需求與教師課程調整之困難。

二、建構課程調整之合作諮詢模式

基於以上之認知，研究者透過各種管道蒐集相關訊息，並與合作夥伴討論。為避免干擾普通班教師之上課以及盡量不增加普通班教師之負擔，合作諮詢小組便設定簡單且具體的調整原則，利用不會太耗時間心力且盡量不改變教師既有教學模式之調整項目，希望能提供普通班教師具體建議且滿足障礙學生實際需求；而考慮特殊學生的學習在此調整下或許未能獲得滿足，因此在不影響正課的原則下，安

排資源教室之教學，以加強特殊學生參與普通班各項學習活動之能力，並配合普通班教師實施行為處理方案、家庭支援方案或者親職教育

等計劃，以彌補課堂學習課程調整不足之疑慮。



圖一 行動研究流程

三、執行國語科課程調整方案前之入班觀察

入班觀察之目的有二，一則了解普通班教師國語科之教學模式，以提供普通班教師具體操作之課程調整內容；二則掌握特殊學生於融入該班普通班教師國語科教學模式中所出現的困難，作為國語科課程調整之依據。

四、分析問題

在了解普通班教師之教學模式及特殊學生融入該科目學習之困難後，研究者根據入班觀察所得之資訊並配合說明學生之特殊需求，與普通班教師共同討論該特殊學生各項學習問題，以確定造成其學習問題之主因。

五、擬定並執行課程調整行動方案

當特殊學生之學習問題確定後，研究者與普通班教師便共同進行擬定利用自然支援之合作諮詢方案，主要分為以下幾個方向。

(一) 普通班教師之課程調整

針對普通班教師原有之教學模式，增加一些有助於特殊學生學習之教學提示或者改變一些不利於特殊學生學習之教學歷程。

(二) 資源班之輔助教學

針對即使經過普通班教師課程調整，特殊學生參與普通班教學活動之能力仍舊不足的部分，提供外加時間的教學予以加強，使其能參與普通班教學活動。

(三) 介入行為處理方案

針對學生出現學習能力以外的問題，包括動機、信心不足以及人際關係的部分，擬定行為處理方案並由資源班教師與普通班教師共同執行。

(四) 家庭支援方案或親職教育

提供教材、教具或者符合特殊學生之學習建議，以輔助特殊需求學生在家學習或協助父母得以尋求學校以外管道幫助特殊需求學生之學習。

六、評鑑

在執行課程調整方案過程中，研究者與合

作夥伴藉由普通班之教學與評量結果以及觀察普通班與資源班之課堂表現來監控並討論特殊學生之學習狀況，同時亦評估執行課程調整方案對普通班之教學及一般學生之學習有何影響，作為後續修正或下一階段課程調整之依據。

七、提出研究結果與建議

最後，將介入課程調整之合作諮詢模式後特殊學生學習之變化情形、研究者與普通班教師如何建構課程調整之合作諮詢模式、乃至雙方共同執行課程調整之歷程，加以歸納分析後，提出研究結果與建議。

伍、研究程序

本研究分五個階段，茲將各階段工作內容、時間及其對應之資料收集整理分述如下。

一、探索階段

92年1月到92年4月間，藉由閱讀相關文獻、徵詢資深教師意見、試探普通班教師對進行課程調整的接納程度、嘗試在普通班教師接納程度內進行課程調整以及評估對特殊學生學習之助益效果以及尋求合作夥伴。而資料的收集是透過文獻探討、教師訪談紀錄以及研究手札等方式。

二、協同準備階段

92年5月至92年9月上旬，主要就探索階段所蒐集之資訊與合作之普通班教師分享，並參考其對課程調整及雙方合作方式之看法，接著彼此就課程之內容、運作及產品三個層面討論課程調整之合適性(盧台華, 1998)，最後決議雙方採合作諮詢模式。課程調整之重心將放在課程之運作層面，包括教學策略、教學環境、資源教室之教學、行為處理、親職教育及家庭支援等自然支援。之後研究者便開始蒐集參與研究之特殊學生相關資料，並持續與合作夥伴保持聯繫。此階段從。

三、協同研究階段

92年9月中旬開始實施運用自然支援之合

作諮詢方案，並進行參與班級之入班觀察活動取得課程調整之具體目標，在與合作夥伴共同討論擬定行動方案後，於 10 月至 12 月間執行課程調整方案；合作雙方於此階段隨時檢討，就學生之學習情形提出改進或修正方案，以及時協助學生有效學習。

四、評鑑階段

自 93 年 1 月至 2 月彙整研究資料，與合作夥伴討論、分析，以評鑑課程調整成效，並據以發展下學期課程調整方案。

五、撰寫研究結果

研究者針對以上各階段之資料，進行整理分析，並提出報告。

陸、資料處理與分析

- 一、資料來源：包括「入班觀察紀錄（觀）」、「訪談紀錄（訪）」、「研究手札（札）」、「會議記錄（會）」以及「非正式晤談紀錄（談）」。
- 二、編碼方式：依照資料之來源、對象、時間等順序予以編碼，如「觀 A920911」表示 92 年 9 月 11 日 A 老師班之入班觀察紀錄。
- 三、資料分析：先閱讀原始資料，再根據研究問題從中擷取所需之資料予以編碼並登錄類別；最後將屬性相同資料分門別類而從中獲得研究問題之答案。

柒、研究效度

本研究採用以下方式來檢驗效度。

一、方法之三角交叉檢證

採用訪談法、觀察法、文件等三種以上的資料收集方式，進行資料的收集與交叉檢證，以增加研究資料的信度與效度。

二、資料之三角交叉

在文件資料的收集方面，除研究手札外，尚包括課堂觀察記錄、以及其他老師的訪談及會議記錄。在多項資料來源的交叉檢證下，力求研究的內在效度。

三、對話效度

本研究為提高研究的可信度方面，將所有的訪談、會議及觀察資料公開呈現，讓參與研究者進行再一次的確認與修正，如此可提升其可信度及可靠性。

四、反饋法

研究者得出初步結論後廣泛與自己的同行、同事、朋友和家人交換看法，聽取他們的意見。本研究之反饋除合作夥伴外，主要來自潔老師（與研究者任教同一資源班）、家人—慧老師（任教資源班，乃研究者內人）。

結果與討論

壹、運用自然支援進行融合式班級合作諮詢模式之歷程

一、合作夥伴的互動過程

研究者是本研究的發起者，因此研究者本身的意願無庸置疑，但其他參與研究教師的心態則大異其趣，有的是基於平日相處的信任感—「我不會有人情壓力，因為基本上我很信賴你」（訪文 920406）；有的是相信專業，認為資源班老師的建議與處理一定更能幫助特殊學生—「有你的幫忙處理一定比我自己處理有效果，因為你們在這方面比我們專業」（訪華 920410）；甚至有的基於先前參與研究的經驗而採排斥的態度—「要做研究又？不要啦，那很累ㄟ，動用資源很多而且很麻煩ㄟ」（訪玲 920408）。

本研究的目的是要解決特殊學生在融合式班級的學習問題，而不可否認的是現實環境存在各類型的普通班教師。因此，研究者一開始便採取積極的態度，嘗試採用不同的互動方式與參與研究的普通班教師合作，以從中協助融合式班級中的特殊學生。

其中研究者與參與教師的互動大致分以下階段。

階段一：貌合神離——理想與實際的落差

雖然三位老師願意參與本行動研究，但一開始心中仍存有疑慮。「我不知道這個對學生有沒有效？我會有一點惶恐。」（訪文 920908）、「我真的有點害怕，真的不會太累嗎？」（訪玲 920906）、「我不知道我能幫什麼忙？」（訪華 920906）

相對於三位教師的疑慮，研究者本身則是小心翼翼，避免造成參與教師過大的心理負擔；即使研究者儘可能消弱壓力，合作夥伴在「入班觀察」或者「每週定時訪談」的互動過程中仍感受壓力。「我們班真的很亂，不好意思，你有看出什麼嗎？」（談文 920903）、「為了你要來看，我還特別把指引又看了一下」（談華 920904）、「我們是要談什麼啊？我都不知道要跟你說什麼？」（訪玲 921008）

在無法撤除心防與新手上路的情形下，雙方的交流類似「第一次相親」（研究札記 921024），彼此都有點客套，其中一方（研究者）想深入了解對方某些層面的問題，但另一方（合作夥伴）卻只是簡單或客套的回應。對此研究者心中另有一番省思：「這樣的情況顯示雙方對於合作的認知有差距，我是不是有什麼地方沒說清楚或者做錯了？特殊需求學生的學習問題難道他們不關心？」（研究札記 921024）。研究者反覆思量的過程中，突然想起之前玲老師的一句玩笑話：「你就是為了要寫論文嘛！」。

姑且不論三位參與教師是否有被利用的感覺，研究者以資源班教師的角色來看融合式班級，習慣聚焦於特殊學生的部分，而且研究者認為參與教師也應該要關心才對！或許該設身處地的思量：在觀察階段看到的情形，如果研究者是三位教師，關心的焦點會在哪裡？記得在觀察階段時與指導教授盧老師的一番對話。

研究者：我發現三個班其他的學生中都有比特殊需求學生還要嚴重的問題。

盧老師：那很好啊！你已經有收穫了。告訴那些老師，提供他們協助，相信你們問的關係會改善的（談盧 920915）

如果研究者是三位參與教師，當然關心的焦點會在最嚴重問題的層面；至此，研究者才恍然大悟：必須面對的是融合式班級，而非僅是融合式班級中的特殊學生。

階段二：獲取認同、融入情境、建立專業形象——承接與處理融合式班級問題的體認與探索

延續上一階段的醒悟，研究者開始與合作夥伴談論可能是各班最令級任老師關注的問題。合作夥伴的反應變得熟絡且主動，包括與文老師討論如何改善班級常規、與華老師及玲老師討論需要輔導室協助或者建議家長配合的一般學生，在過程中，研究者首次感受到他們「真的投入討論」（研究札記 921031）。

再加上三位老師班上的學生在課堂的表現出現明顯的進步，比如說小昌和小安融入班級情形的改善—「小安跟小昌最近真的進步很多……你的建議有很大的關係，本來他們好像就是隱形的嘛，就是一直被忽略在角落，怎麼拉好像都沒辦法被拉出來說跟這個團體來融合」（訪文 921102）、小溢參與評量能力的提昇—「我本來要拿小溢的考卷給你，他現在進步蠻多的」（訪玲 921107）以及小寬口語及造句能力的進步—「他現在說話比以前完整多了」（訪華 921105）等，使得合作夥伴肯定研究者的專業。

研究者當然樂於見到雙方的合作關係更密切，但隨之而來的班級問題（針對非特殊需求學生）卻讓研究者花費許多時間精力處理。而在處理過後，研究者肯定融合式班級教師的工作的確繁瑣，但某些事情合作夥伴應該也可以處理，不知為何她們會要我幫忙處理呢？同事認為這現象可解釋為合作諮詢方案的績效—「因為有效啊！不然你的處理如果無效，他

們看一次無效就不會再請你幫忙了」(談潔 921113)。

但研究者則認為有必要了解背後的原因，因此研究者冒著可能破壞雙方合作關係的風險，分別詢問三位夥伴，得到的答案分別是個性使然—「我真的沒辦法對學生講重話」(訪文 921116)、時間不夠、雜務太多—「你知道我每天都在幹嘛嗎？上課之外，下課就要改簿子，然後中間學生還會一直來告狀…」(訪玲 921117) 或者是因為之前自己處理無效，研究者的處理較有效果—「可是去你那邊處理的效果好像比較好」(訪華 921118)。

雖然研究者了解原因後並不一定可以解決這樣的狀況，但研究者認為這樣的溝通模式對未來雙方繼續合作有所助益，而另一方面也促使合作夥伴之後願意省思自己對學生的處理方式—「我也會對自己之前的堅持反省，我覺得我也要強迫自己做一些改變」(訪文 921116)，甚至在處理特殊需求學生的問題時多花一點心思—「我覺得我也應該多做一些事，小欣下課又在我身邊晃來晃去的時候，我就趁機跟他說一些如何與朋友相處的道理」(談玲 921120)。

階段三：建立對等談話的平台——充分的討論、時有的衝突、自我的反省，引導出合作的精髓

雙方的合作關係擺脫了原有的生疏之後，溝通模式也由被動的回答變成共同討論，時而出現意見不同(如與文老師討論安排小安之小老師)、自我檢討(如與華老師共同反省對小儒的提醒策略)、甚至有所爭吵(如與玲老師因調整小溢上課時間未盡周全引發之衝突)的情形，這樣的情形在當下可能會有情緒化的言語出現，但激情過後雙方的省思更形珍貴。

至此，研究者才對合作夥伴真正有「搭檔」的感覺，雙方的互動也由每星期一次的刻意訪

談變成雙方隨時互動的自然方式；雖然研究者可以感覺合作夥伴大部分的心思仍聚焦在班級中其他更令其關注的事務，但至少願意花心思與研究者討論、關心特殊學生的學習。

綜觀融合教育的相關文獻，鮮少有普通班教師主動進行探索的實徵性研究，研究者認為這種事實代表的背後意義是：普通班教師根本不在意或者無力關注融合教育的問題。因此，若欲建構雙方的合作，研究者認同蔣明珊(2001)指出資源班教師應採取主動積極的態度，以及張素貞(2003)認為資源班教師個人的姿態要低的說法。

實施行動研究的歷程很重要的一個步驟是「釐清情境」，鈕文英(2002)指出，融合教育的服務對象是班級中所有學生，而不限於具鑑定合格的特殊學生。以本行動研究而言，切入點應是整個融合式班級而非僅著眼於特殊學生，而資源班教師擔任諮詢角色(尤其是主動介入)時，往往侷限於特殊學生，這樣的思維較難獲得普通班教師的認同。

研究者認為建立合作夥伴認同的關鍵，在於資源班教師融入融合式班級的程度；其次則是讓他人認同你的專業，以利溝通的進行(張素貞，2003)，研究者認為建立專業形象最好的方法就是改善學生具體的學習表現，藉此來強化融合式班級教師對資源班教師的專業肯定及其合作意願。

二、運用自然支援進行課程調整的歷程

階段一：認清現實的立足點——複雜的特殊需求，有限的時間與人力，如何有效的運作？

經過觀察階段大致了解特殊學生在融合式班級學習的情形並與合作夥伴進一步討論之後，研究者發現每個學生的特殊需求都有一個複雜的背景。

可用的支援有哪些呢？就可用時間而言，在研究者堅持不動用正課的原則下，僅有

星期一、四、五的整個下午以及早自修。而可用的人力支援，除了同儕外，僅有文老師班的兩位愛心媽媽。研究者雖曾嘗試尋求行政支援（安排輔導教師協助），但現實狀況實在無法配合，尤其特殊學生家長部分，大多僅能配合安排安親班。

針對錯綜複雜的問題，合作諮詢小組即使討論出許多應該有效的方案，但面對現實的無法配合，讓研究者深刻體會合作夥伴的「無力感」。因而研究者對於學生的特殊需求有了另一種解讀：「它不單是個體的問題，而是生態的問題」（研究札記 920925）。面對如此困境，對研究者而言，雖感無力卻也不失為一收穫，因為「了解並接受問題的真相，才能進一步解決」（研究札記 921003），既然現實如此，那就踩在現實的基礎上盡力而為吧！

階段二：改變，從自身開始——資源班上課模式由事後補救教學調整為「模擬普通班情境並預習學習活動」

在此階段，研究者對六位學生的了解大多來自鑑定資料及觀察階段的資訊，而對三個融合式班級也僅是表面印象，因此，研究者較能掌握的自然支援只有資源班的教學服務以及請合作夥伴多關注特殊學生在班上的情形。

以往研究者在資源班的教學多傾向補救層面，但根據周遭反應以及研究者自身的經驗，即使普通班教師認為資源班教師很認真，但這樣的處理，對他們參與班上學習的成效不彰是個事實。

潔師：我們每次都在補他們目前課程落後的部分，可是他們每一個單元都會落後，然後他們就永遠跟不上班上的能力，那要怎麼參與學習？（談潔 920925）

文師：我認為資源班老師很認真，可是我說實話，學生在班上的學習其實沒什麼改變，不過也有可能是學生本身的問題（談文 920922）

至於普遍認為最有效果的「個別教學」，研究者認為不僅對於特殊學生回到普通班級中學習的效果不大，甚至可能有負面的影響，因為特殊學生在過度異於普通班情境學習的效果，除了不易類化到普通班學習情境，還可能增加其適應普通班學習情境的困難，同時與小組教學相比，亦非是最佳的教學型態（盧台華，1993）。

潔師：你看很多資源班老師常說學生在資源班學習都沒問題，當然沒問題，因為一個資源班老師只要針對一兩個學生，他們受到的指導與掌控較多；可是一回到普通班，級任老師哪有那麼多時間放在你身上？（談潔 920924）

如果我們讓學生產生「我在資源班才學得好」的意念，他們可能會就依賴在資源班的學習而放棄在普通班的學習（研究札記 921002）

回到研究問題，本研究的目的是要促進融合，融合的意義是什麼？之前準備盧老師的「社區本位課程」報告時的心得，引領研究者另一個思考方向：「融合，就是能在共同的場所跟同儕做同樣的事」（研究札記 920822）。

因此，研究者將資源班的教學服務定位為「模擬普通班情境並預習學習活動」。

如同電影「世界末日」一樣，為了了解並解決可能遭遇的困難，模擬情境是必要的工作，當然也要事先進行。（研究札記 920830）

調整後的資源班教學服務具有兩個特色：一是模擬融合式班級的學習情境，因此採小組教學以盡量符合團體的情境，增加類化遷移到普通班學習的效果；二是針對融合式班級的學習活動（藉由入班觀察得以了解）做預習，使特殊學生能事先了解並獲得參與融合式班級下一單元學習活動的能力。這樣的調整方向得到合作夥伴的認同，包括預期特殊學生在普通班會更了解—「至少他也知道班上在做什麼」（座談 920915）或者投入班上學習活動—

「我在班上要他們寫的時候他們就不會呆在那裡了」(座談 920915) 以及可能可以了解特殊學生在班上學習真正的困難而進一步解決—「說不定你可以知道他們真正的困難在哪裡，然後找到可以幫助他們的方法」(座談 920915)。

特殊學生在資源班調整教學下的學習態度產生某一程度的變化，其中小昌、小安和小溢在資源班情境的變化最為明顯。小昌與小安經由資源班安排戶外活動而變得活潑甚至與研究者拉近關係，藉由活潑且安全的上課氣氛以及同儕的帶動或者示範而願意甚至積極參與學習；小溢則是藉由行為處理的介入，促使其建立仿效同儕的學習模式，進而得以正確參與學習活動。

更令合作夥伴高興的是，特殊學生在資源班學習態度的改變居然可以類化到普通班，甚至擴散到其他諸如人際或與級任老師的互動層面，例如小安在班上跟文老師的互動—『像小安今天就主動跟我講，「老師，我的眼鏡找到了」』(訪文 921029)、作業的習寫—「然後寫字的話，也比上學期進步很多」(訪文 921029) 以及表達能力有所改善—「我覺得他表達的能力增強了」(訪文 921029)；小昌獨立作業能力及發表能力的提昇—「他現在可以自己寫」(訪文 921029)、「我也有讓他上台過，他也寫得出來」(訪文 921029)；小溢專心注意以及主動與人互動能力的進步—「他現在已經算很有在注意」(訪文 921016)、「我有發現他變得主動，就是講話的主動」(訪文 921016)；還有小寬舉手發言情形的改善—「我們上生字造詞嘛，小寬就一直舉手，一直講一直講」(訪文 921017) 等等。

對於這樣的結果，研究者與同事做了如此的解釋：預習讓他們事先獲得參與下一單元學習活動的能力—「他們等於是比別人先上過同樣的東西，參與情形當然會更好」(談潔

921026)，進而提高自信心；小組的教學讓他們有模仿的對象且有腦力激盪的作用—「其實同儕的帶動及示範有非常大的幫助」(談潔 921026)；而安全的學習環境使他們勇於參與學習，不怕挫折失敗—「他們造得亂七八糟，你都還鼓勵說：「很好！」，而且你有沒有發現你常說：「不要怕，錯又沒關係！」，我覺得這對他們參與學習的動機有很大的提昇作用」(談潔 921026)「你現在變成是隻山，靠山」(訪文 921022)

這樣的結果呼應 Smith、Polloway、Patton 以及 Dowdy 等人 (1995) 建議教師在班級經營的第一步是營造安全接納的心理環境，讓學生感到被重視、被注意、免於被譏笑或威脅，提供成功經驗，盡可能和學生談話，班級成員相互尊重，肯定每一位學生的優點與價值，鼓勵學生勇於面對挑戰的說法，以及 Wolpert (1996) 指出課程教學方面要多利用同儕的示範增強的建議。

雖然在短時間內就明顯有了效果，但研究者認為應該還有提昇的空間，況且還有些學生並未發現顯著成效，帶著這樣的期許，本研究進入下一階段的行動方案。

階段三：研發、技術合作與技術轉移，我們真的能幫助他們——運用自然支援質與量的提昇

此階段的調整非常具個別化及彈性。舉例來說，包括合作夥伴互相提供適合特殊學生的獎勵以利在資源班及普通班應用、針對特殊學生個別的學習弱勢設計加強方案、研究者與合作夥伴共同執行行為處理方案、解決特殊學生家庭教育的弱勢等等。

除此之外，憑藉合作夥伴對之前教學調整的肯定，研究者把運用自然支援進行課程調整的內容擴展到普通班的上課層面。包括根據研究者在資源班的嘗試建議玲老師將國語科課堂中進行造詞之後的解釋調整為造句以利小

溢參與發表—「如果把解釋的部分改為造句呢？因為他如果會造句就表示他會用，也就證明他知道這個意思」（訪玲 921103）、建議文老師仿效華老師國語科生字的教學模式（製作生字卡上台發表）以利小安及小昌發表的參與—「不然我跟華老師問一下他是怎麼進行的再來做」（訪文 921026）。

此時資源班的教學服務也有進一步調整，包括說由輪流唸課文換成學生輪流當老師指揮輪流唸課文，而研究者扮演學生；這樣的調整不僅提高學生的學習興趣，也讓他們有機會學習正確的學習反應，而研究者發現這樣的調整對小溢有較明顯的功效。小溢藉此更注意仿效同儕甚至教師在學習活動中的作為（如舉手要求），也提昇了與同學的互動能力。

同一時間，文老師班上的愛心媽媽與研究者也開始密切接觸。在共同說服小昌家長並協助處理換安親班的過程中，研究者與兩位愛心媽媽建立了基本的認識與信任。

在建立互信基礎後，兩位媽媽主動表示願意利用早自修幫忙輔導小安，而且希望研究者給他們一些建議，研究者也與他們分享經驗而事後得到其肯定（如運用忽視的策略處理小安的情緒問題、適時處理小安因同儕取笑而沒有自信心的策略）—「她們就有反應，小安跟以前比起來差很多，包括對人的應對比較開放」（訪文 921113）。

令研究者意外及感動的是，為了能更有效的幫助特殊學生，兩位愛心媽媽又主動找來其他媽媽加入合作團隊，甚至還會開會討論如何協助弱勢學生。

文師：至少我覺得小昌和小安這樣的進步，其實給愛心媽媽也是個動力，你看我們班愛心媽媽接二連三的投入早自修的補救教學，他們願意接力來幫忙小昌和小安，就是有效啊！以前他們有那個心，可是就是看不到效果，小孩也不想上，

自然就沒有了啊！（訪文 921225）

合作夥伴在這過程中給予研究者相當多正面的回饋，也非常肯定合作諮詢模式的成效，包括可以從資源班教師及普通班教師雙方的角度彙整幫助特殊需求學生的方法—「你進來之後，就變成是一個三角形的，你會給他，他會給我，然後我又會給你，你再給他這樣子，所以我就很訝異，同樣看一個問題，我就不會去注意到……譬如說寫字，我就不會去注意用哪一種筆對他寫字會比較快，ㄟ，你用了，啊也告訴我，效果真的不錯！」（訪文 921218），透過密切的聯繫監控其學習狀況—「就等於說你有跟他強調，然後在我這邊也會跟他提醒這樣子」（訪玲 921202）、改善合作夥伴面對特殊學生學習困境的無力感—「我大概也想不出什麼有效的方法可以做」（訪華 921215）以及特殊學生出乎意料的進步—「我覺得像小寬的進步已經出乎我的意料了」（訪華 921215）、「小溢最近真是進步好恐怖又！」（訪玲 921202）。

研究者在行動初期首先面對的衝擊便是支援匱乏的問題，如同藍祺琳（1997）指出影響資源教師角色踐行的主要因素，包括普通教師級務繁忙，家長配合不足和缺乏行政主管單位支持等等。而這個困境另一個正面的啟示是：「我們如何充分而有效的利用現有支援？」（研究札記 920924），王振德（1999）也認為資源教室方案其核心概念在於如何發揮「資源」的功能。

在運用自然支援的過程可分四階段，一是了解目前可運用的自然支援——通常是有限；二是提昇可掌握之自然支援的效能——就如同研究者調整資源班的教學服務；三是擴展運用自然支援的範圍——例如由資源班延伸至融合式班級生態以及愛心媽媽甚至安親班；四是移轉教學技術，蔣明珊（2001）指出，特殊班教師的角色之一應包括對普通班教師從事教學技術的轉移，而研究者認為除此之

外，資源班教師亦可從普通班教師的經驗擷取教導特殊學生之技能（如可藉由提前數天寫聯絡簿來消弱小溢對課程變動的不適應），甚至擴展移轉層面至愛心媽媽（如處理小安不當的情緒表現）。

貳、研究者與研究參與者的專業成長與省思

一、研究參與者之專業成長

在整個行動過程中，合作夥伴之改變主要有二部分，以下分別說明之。

（一）對資源班的認知

在進入行動過程前，合作夥伴除了曾參與課程調整教學實驗的玲老師以外，華老師與文老師對資源班的印象僅止於學生資源班的課表—「只知道說他去那邊上課，然後我在這邊上課這樣子」（訪文 920924）、「好像那個時間到，那個孩子就要去上課，上完回來就好了」（訪華 920926）。

而其對於資源班的服務內容大部分定位在針對特殊學生的補救或者個別教學—「我以為你們是一對一啊，然後輔導的小孩都是那種家長比較沒空管的，然後他又課業落後，必須事後補救的」（談華 920926），甚至只是「多一個人幫他」—「進資源班至少可以多一個人幫他」（談文 920924）。

而經歷合作諮詢的過程後，合作夥伴對於資源班更了解，進而肯定資源班與普通班級密切合作的效果。文老師認為資源班教師以旁觀者的角度較易看出普通班學生的屬性，可以提供面對教學困境時不同角度的思考方向—「我們這樣的合作方式可以更讓我了解資源班，也更了解我可以怎樣協助學生、你也提供我另外一個思考，你也協助我，就是說當這樣子的時候，他沒有效果出來的時候，你是不是要採取別的方式」（訪文 921130）。玲老師則了解資源班之教學重點有別於普通班且認同資源班教師之專業—「聽你這樣講我就覺得你們還有存

在的價值」（訪玲 921122），並肯定合作諮詢運用在普通班教師與資源班教師共同協助特殊學生在普通班學習的效果—「我覺得我能夠在班級中看到這個小朋友什麼地方有問題，然後告訴你們請你們配合這樣子，加強什麼。或者你看到他有這個問題，啊我也看到了，那我們是不是兩邊都針對這個問題作一些調整、他就比較能參與班上的活動」（訪玲 921202）。華老師則確信普通班教師與資源班教師經常討論、彼此配合，方能有效幫助特殊學生，同時亦肯定資源班「預習」的調整策略。

上述結果顯示了兩個事實：首先是普通班教師對資源班不了解，其次是融合式班級教師與資源班教師的密切合作確實能改善特殊學生在融合式班級中的學習。有關前者可能因為國內資源班教師跟上時代潮流的腳步過慢，當國外研究顯示資源班教師的工作正轉型擴展諮詢和角色的角色（Whittaker & Taylor, 1995）之後數年，國內研究卻顯示台北市資源班教師的工作重點以編輯教材為主（楊惠甄，2000），甚至更多的研究指出資源班教師以提供直接教學為主，對普通班教師提供諮詢服務次之（胡永崇、蔡進昌、陳正專，2001；王振德，1999），代表目前國內資源班的服務大部分仍侷限於資源教室，未能與普通班老師密切溝通以及將支援帶入普通班級中，造成普通教師對資源班的概念侷限於低成就與殘障學生補救教學的部份（葉靖雲，1998），這樣的結果呼應 Kozleski、Mainzer 與 Deshler（2000）指出多數特殊教師對其應承擔的特殊教育工作之責任與教學內涵的不明瞭，已成為推動特殊教育的障礙的說法。至於後者則支持諸多文獻強調普通與特殊教育教師雙方的合作對融合教育重要性的說法（蘇燕華，2000；Otis-Wilborn & Winn, 2000）。

（二）專業成長

隨著雙方的討論及實踐，合作夥伴提昇了

面對改變的接納能力，如文老師面對研究者入班觀察的心理歷程，先抗拒、惶恐、而後接納進而肯定—「真正跟你合作之後，我才發現說，一個蠻大的不一樣就是，我覺得不要害怕去接受新的東西，特別是別人給你的一些意見」(訪文 930105)；更加了解與接納特殊學生，如華老師包容小儒經常找不到課本的毛病—「我現在真的覺得每個小孩是不一樣的，我沒有辦法說我要求你你就做得到。所以我現在對小儒會比較包容、比較體諒他」(訪華 921125)以及歸納出天氣變化對小儒情緒有所影響—「我在猜會不會跟天氣有關係，我這樣觀察下來的結果，就是天氣變化很大的時候，他的情緒或者行為比較容易出狀況」(訪華 930107)；玲老師發現小欣類化能力的學習弱勢—「可是他遷移能力不好，像你這樣子，然後叫他這個模式套用在哪裡的時候，他很執著，很固執」(訪玲 921217)；甚至主動因應學生的學習特性調整教法，如玲老師因應小溢需具體操作的學習特性運用教具或者實物教小溢數學—「剛教他的時候我是感覺他連短針長針都分不清楚，我就跟他比，拿那個大的時鐘，這是長針，寫這一格，這是短針，寫這一格……其實我就是在想說，假如先拿東西讓他做連結，他應該比較可以理解」(訪玲 930108)

上述關於合作夥伴經由行動過程提昇面對及接納改變的結果，與 NCERI (1995) 以及 Salend 等人 (1999) 指出融合教育能增進教師面對改變時的接納能力、勇於嘗試新教學方法的說法相符合。而合作夥伴更加了解與接納特殊學生的結果，則呼應 Stainback 及 Stainback (1994) 認為普通教師會因為課堂內的接觸經驗，變得更能體諒與接納特殊學生與其他學生的不同處的看法。至於合作夥伴主動因應學生的學習特性調整教法的結果，則支持 Salend 等人 (1999) 指出融合教育能增強教師教學技巧以滿足障礙與普通學生的不同需求的研究結

果。

二、研究者的專業成長與省思

歷經整個行動過程，研究者從中獲益匪淺，當然也有所成長與改變。

(一) 是障礙還是阻礙？——對鑑定流程的省思

在行動初期，研究者透過資源班教學服務的調整，小昌的學習態度在普通班便有了明顯的改善，如文老師所說：「好像活過來了！」(談文 921005)，這樣的結果讓研究者「心虛」，是否鑑定錯誤？進一步與指導教授盧老師討論，發現似乎整個鑑定流程缺乏「排除」的動作——排除心理因素或文化刺激不足造成的影響—「我覺得他會被鑑定為身心障礙學生，是因為我們的鑑定流程缺少排除心理或文化刺激因素的動作」(談盧老師 921007)。

特殊教育法之身心障礙學生鑑定原則第十條提到：「學習障礙…其障礙非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果…」，但實際狀況卻是忽略或很難進行此部份—「鑑定的時程那麼短，而且人力也缺乏，目前這個問題好像無法避免」(談盧老師 921007)，因此，資源教室應採補救或者權宜的做法——比如說在學生進入資源班之後補做此程序，而一切作為應以協助學生回歸正常學習為原則。

(二)「我」能做什麼？——對資源班教師工作的省思

1. 提昇能力或者提昇參與度？我們可以更有效促進融合——資源班教學內容的省思

近年來，特教界對於融合式班級必須為特殊學生進行調整普遍有共識，但普通班老師卻未必有這樣的認知，在普特教師間未能對融合式班級中的課程調整達成共識時，資源班的教學能做什麼呢？相信大多數資源班教師都傾向學科補救或輔導以提昇學生能力，相關研究也顯示同樣的情形(王振德, 1997; 劉惠珠,

2001)。可是在這樣的處理下，長久以來資源班服務的成效不佳是個事實，就如同文老師所說：「…可是小璋進步就是很有限啊，難道就是說你們…就是特殊教育的貢獻就僅止於此嗎？」(訪文 921216)。

綜觀融合教育文獻，幾乎都強調能參與學習活動，既然重點是「參與」學習活動，或許能在「提昇能力以提高參與度」的一般做法之外「另闢蹊徑」——「模擬融合班級學習活動，預先進行」。

研究者將此想法付諸行動，獲得合作夥伴的肯定，文老師甚至表示：「我也不知道你施了什麼魔法？」(訪文 921029)；研究者後來將此做法與內人分享，經其嘗試後亦持肯定的態度，「我覺得你那個方式真的不錯，預習之後，他再去上他們班的課，我發覺他好像比較瞭解」(談慧 921216)。

2. 融合教育不只是權利，也是助力——破除「一對一教學」的迷思，見證融合教育的功效

多半普通班教師認為特殊需求學生一對一教學或有一個專門的老師，效果會比較好(蔣明珊，2001)，而許多研究也指出目前國內大多數資源班教學型態以採用一對一個別指導為最多(楊惠甄，2000；劉惠珠，2001)。相對來講，如果此論點成立的話，就等於貶低融合教育的成效了。

研究者在行動過程中，僅針對小溢了解評量模式的部分安排個別課(約三週共九節課)，其餘皆是團體課程，而結果顯示，只要特殊學生能(或者願意)參與團體(包括資源班與普通班)的學習活動，他們的進步往往超乎我們的預期，研究者認為是同儕示範或者是團體帶動的效果，而 Keefe 和 VanEtten (1994) 的研究亦指出當重度障礙的學生被安置在普通教育下，對其最有利的影響力量就是同儕的示範。

小溢人際互動與口語能力產生明顯進步，我跟玲老師的介入策略並未特別針對這部分，只能說有效融合教育下的同儕示範絕對提供相當的助力(研究札記 921216)

研究者將此經驗與內人分享(因為她也有一位與小溢障礙情形相似的自閉症學生)，據她嘗試後表示，該生調整個別課為團體課後，人際互動與口語表達改善許多，「越來越正常了」、「又進化了」(談慧 930314)，更加支持研究者的信念。

3. 融合教育的催化劑——他們需要的是化學反應而非物理變化

Trump 和 Hange (1996) 指出，特殊教師覺得有些普通班教師只是接受融合教育之名，並未行融合教育之實。吳武典(1998)也說，以在普通班接受特殊教育而言，需有明確的指標，否則把「混和」當作「融合」，便虛偽不實了。研究者以為「混合僅是物理變化——只是把特殊學生和一般學生放在同一班級，而融合則是化學變化——改善特殊學生、普通班教師以及一般學生三者間互動的質量」(研究札記 921224)。特殊學生真正因有效融合而改善其學習，資源班教師並非化學反應中的主角，而是加快反應速度的催化劑。你可以調整環境、可以調整教師的教法、可以調整特殊需求學生本身(比如說提高其自信心或者挫折忍耐力)、可以調整一般學生(但要注意不可損害其學習)甚至調整本身的教學等等，主要目的在於使特殊學生與融合情境(包括人、事、物)有效互動，進而改善其學習，而不應僅著眼於「我的教學」使特殊學生進步的角度。就如同鈕文英(2002)整理相關研究指出融合教育是要把服務帶進普通班級給學生，教師可藉由調整班級生態、促進對個別差異的理解、鼓勵自然的支持網絡、調整課程等等，來符合學生的需求。

(三) 融合教育的困境——是障礙太重或

者支援及教學技能不足？

會有這樣的想法，源於看到小溢的進步，當初誰也沒想到中度自閉症的小溢融入團體的質量會有如此大的改善—「我根本想不到小溢會有這樣的進步，真是太恐怖了」、「我都會希望他哪裡可以學得更好這樣子，就是跟對一般小朋友的期待差不多」（談玲 930116）。

研究者因而對於「障礙」的意義產生疑惑：障礙是無法改變的嗎？—「以同樣的邏輯看小溢的「過去與現在」及「現在與未來」，障礙似乎不是無法改變的」（研究札記 921206）。

這樣的疑惑引發研究者與同事對於融合教育可行性的熱烈討論：融合是否可行，取決於障礙程度的輕重或者支援及教學效能的強弱？相關研究顯示有些教師相信障礙可能是暫時性的，只要提供適當的服務，身心障礙兒童也有學習的潛能（Cochran, 1997； Wolpert, 1996），而鈕文英（2002）綜合多位學者的看法也指出，特殊教育的典範已從認定是特殊兒童功能的限制而無法進入普通班級，轉變到普通教育存有問題而無法讓特殊兒童進入普通班級。邱上真（2002）亦表示，若從學生的觀點出發，在滿足其特殊需求時，大多數認為是來自課程與教材以及教學法的不適切才是關鍵要素。研究者則認為以支援及教學效能不足來解釋目前融合教育的困境較具正面意義也較負責任。

（四）實踐知識運用層面的功能——學術與實務的對等合作

在教育界，學術工作者與實務工作者的關係是什麼？就研究者的感覺而言，是「上」與「下」的關係——學術工作者主導議題或方向，實務工作者負責執行；因此，照理來講，學術界對教育政策的成敗也要負至少一半的責任。比如說融合教育的實施，學術工作者提了許多建議與做法，為什麼實務工作者執行意

願及成效不彰？

研究者跳脫「上」與「下」的關係，以商業行為的角度來看這樣的事實，顯然學術工作者研發的東西不適用於實務工作者的需求—「學術界要負相當的責任。他們研究出來的東西，為什麼到了基層老師這裡不能發揮功效或者沒人要用？」（談潔 921129）。如同研究者與合作夥伴在互動的初期產生「理論與實務的差距」，這樣的情形也普遍存在學術與實務工作者之間，更甚而有「學術的傲慢」參雜其中—「他們進行研究的場景，絕對比實際場景理想太多了，他們也無法理解老師實際執行的困難，大部分都嘛認為是老師做不好」。（談潔 921129）

基於這樣的觀點，研究者認為學術與實務工作者都應該去除「上對下」或者「下對上」的態度，就雙方的認知務實的討論，以求理論得以落實在執行面。

雖說如此，研究者認為學術單位「應該」也有發現這樣的情形，「教學碩士班」的成立，或許是改善「差距」的實際作為—「因為要透過這些教學碩士去做將理論化為具體可行的轉換工作」（談潔 921219），而亦有研究指出教學碩士班是有助於理論和實務的接軌的進修規劃（張素貞，2003）。

結論與建議

壹、研究結論

一、應用合作諮詢模式進行融合式班級課程調整之歷程方面

（一）合作諮詢夥伴互動的過程

1. 資源班教師與普通班教師合作的過程經歷以下階段：雙方因聚焦的不同而產生投入行動態度的差異、資源班教師獲得普通班教師的認同進而建立專業形象以及藉由充分的討論、時有的衝突、自我的反省，雙方建立對等

談話的平台。

2. 合作諮詢的切入點應擴大為整個融合式班級的生態，而非局限於特殊學生本身。

3. 資源班教師主動、低姿態的態度以及抱持同理心，有助於與普通班教師建立合作關係。

4. 特殊學生學習的改善是強化普通班教師對資源班教師專業肯定及合作意願的有利因素。

(二) 運用自然支援進行課程調整之過程方面

1. 運用自然支援的過程經歷以下階段：了解目前可運用自然支援、提昇可掌握自然支援的效能、擴展自然支援的範圍並持續提升效能以及移轉教學技術。

2. 善用預習、模擬普通班級情境、同儕的示範及教師及學生角色互換等資源班教學服務的調整，可增進特殊學生參與普通班學習活動的技能、建立自信心以及面對和處理挫折的能力，有助於改善在普通班的學習。

3. 資源班教師專業形象的建立有助於擴展自然支援的運用範圍。

4. 資源班教師擔任被諮詢角色時除了將本身教學技能移轉介普通班教師及愛心媽媽之外，亦可轉介普通班教師間彼此之教學技巧，甚而從普通班教師教導特殊學生的經驗擷取教導特殊學生的技巧。

二、研究者與研究參與者的專業成長與省思方面

(一) 合作夥伴對於資源班更了解，進而肯定資源班與普通班級密切合作的效果；並且提升面對改變的接納能力、更加了解與接納特殊學生、甚至主動因應學生的學習特性調整教法。

(二) 研究者的專業成長與省思方面

1. 特殊兒童鑑定流程未落實進行排除心理或者環境因素的動作，但可在學生進入資源

班後補做。

2. 資源班教學服務的內容，除了學科的補救與充實外，模擬並預習普通班學習活動亦可提高特殊學生參與普通班學習的效果。

3. 資源班教學服務的形式，一對一個別教學並非絕對效果較好，團體或小組的教學可以善加利用同儕的示範並且較符合大班教學情境，有助於將學習過程類化到普通班。

4. 資源班教師的角色應是加速特殊學生與融合情境中人、事、物有效互動的催化劑，而不應著重於提供教學。

5. 對於特殊學生是否可以融合的關鍵，應從支援及教學效能的強弱來檢視較具正面意義也較負責任，而非由學生的障礙程度來決定。

6. 學術與實務工作者相互尊重、平等對話，有助於拉近理論與實務的差距，而廣開「教學碩士班」亦應有此效果。

貳、研究建議

一、與資源班教師分享

(一) 基於改善特殊學生在普通班學習的思維下，你是否要跨出資源班？

1. 你還在猶豫：試試看調整資源班的教學，比如說複製普通班學習活動並預先進行，或者盡量安排小組及團體教學，而同時營造安全接納的心理環境，提供成功經驗，鼓勵學生勇於面對挑戰以及多利用同儕的示範增強將更加提高學生的學習效果。而你本身也是很重要的自然支援，你可以調整你在教學環境中的角色，例如扮演學生，在團體中發揮催化劑的功效。

2. 如果你願意：主動且低調的與普通班老師互動會是成功的第一步，若能協助處理普通班級的問題則有助於獲得普通班教師之認同。你可藉由調整資源班教學服務來改善學生在普通班具體的學習表現，你可能會因此建立專業的形象，並可藉此說服普通班教師在普通

班情境進行課程調整，但是要兼顧特殊學生、普通班教師以及一般學生三者的需求。若你有額外人力支援的話，你可以移轉你的教學技術。如果你願意再積極一點，應該試著從普通班教師身上獲得改善特殊學生學習的經驗。

(二)改善特殊學生在普通班學習情形的方向，除了提升特殊學生本身的能力之外，應盡量朝針對特殊學生的學習弱勢教導其如何克服參與學習的阻礙以提升參與學習的質量來思考。

二、對於運用自然支援的建議

(一)自然支援的運用除應注重效能的提昇外，需進一步做技術的轉移以擴大運用的層面。

(二)在融合情境運用自然支援進行調整，提供特殊學生支援的同時，也應針對全班做宣導，以避免同儕產生對特殊學生的負面印象。

(三)欲進行課程調整，如果能先透過直接觀察或者側面了解普通班教學活動或形式，將有助於掌握調整的具體內容。

(四)IEP的課程目標，可設定為參與普通班級中的學習活動，並透過工作分析，進一步了解特殊學生參與學習活動的困難部分，作為加強或者調整的重點。

三、對於未來研究之建議

(一)開發運用自然支援的範疇：本研究礙於研究場域的現實環境及行動重點置於改善特殊需求學生的學習，因此並未積極開發普通班情境及資源班以外之支援，未來研究可朝如何開發自然支援的方向進行，以利後人便利運用自然支援。

(二)年級或者研究對象的擴充：本研究以研究者現有學生及其普通班老師為研究對象，教師、學生人數以及學生障礙類別有限，故應用時應謹慎，而未來研究可嘗試其他類別或者其他年級學生，以了解成效是否有所差

異。

(三)擴大應用於其他學科之研究：本研究所述及課程調整之部分，僅限於國語科領域，故相關研究結果不適合推論至其他領域之學科，未來研究亦可擴及其他學科之探討。

參考文獻

一、中文部分

- 王振德(1997)：資源利用與公共關係-資源教室經營的兩個要項。**特殊教育季刊**，69, 32-38。
- 王振德(1999)：**資源教室方案**。台北市：心理。
- 吳武典(1998)：特殊教育行政問題與對策。**特殊教育季刊**，68，1-12。
- 邱上真(2000)：帶好每位學生：理論實務與調查研究-普通班教師對特殊需求學生之因應措施。**行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告**。NSC-89-2413-H-017-004。
- 邱上真(2002)：**特殊教育導論—帶好班上每位學生**。台北市：心理。
- 呂美娟、施青豐、李玉錦譯(2002)，盧台華校閱。June Lee Bigge & Colleen Shea Stump (1999) 原著：**特殊教育課程與教學 (Curriculum, Assessment & Instruction for Students with Disabilities 1E)**。台北市：學富文化。
- 胡永崇、蔡進昌、陳正專(2001)：高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。**國民教育研究集刊**，9，235-257。
- 張素貞(2003)：**國民小學身心障礙資源班教師專業成長之研究—以知能分析和方案**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文(未出版)。
- 張蓓莉(1993)：普通學校中特殊教育與一般教育之溝通與交流。**台北市教師研習中心主編：學習障礙與教學資源**，106-117。
- 鈕文英(2002)：國小階段融合教育實施模式與

- 策略初探。**特教園丁季刊**，18（2），1-20。
- 曾于真（2002）：**國小資源班教師和普通班教師實施合作諮詢之行動研究**。國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
- 楊惠甄（2000）：**台北市國民小學身心障礙資源班實施之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
- 葉靖雲（1998）：**資源教室的概念知多少**。**特教園丁**，13（3），19-22。
- 蔣明珊（2001）：**普通班特殊需求學生課程調整之探討及其在國語科應用成效之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文（未出版）。
- 劉惠珠（2001）：**台北市田園小學身心障礙資源班運作之調查研究**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
- 盧台華（1993）：**特殊班教學設計**。國立嘉義師範學院特殊教育中心主編：**特殊教育研習專集**，127-137。
- 盧台華（1998）：**身心障礙學生課程教材之研究與應用**。行政院國家科學委員會及教育部編印：**身心障礙教育研討會：當前身心障礙教育問題與對策專輯**，185-190。國立臺灣師範大學特殊教育系。
- 盧台華（2003）：**由全方位課程設計談普通教育課程在特殊教育上之應用—以九年一貫課程為例**。國立臺灣師範大學特殊教育系主編：**2003 特殊教育研討會會議手冊**，31-34。
- 藍祺琳（1997）：**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**。國立臺灣師範大學特殊教育系碩士論文（未出版）。
- 蘇燕華（2000）：**融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗**。國立臺灣師範大學特殊教育系碩士論文（未出版）。
- University of Alabama, unpublished Dissertation.
- Cochran, H. K. (1997). *The development and psychometric analysis of the scale of teachers' attitudes toward inclusion* (STATIC). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 415 259).
- Cross, C. C., & Villa, R.A. (1992). The Winooski school system :An evolutionary perspective of a school restructuring for diversity. In Villa, R.A., Thousand, J.S, Stainback, W. (Eds.) . *Restructuring for caring and effective education* (pp.219-240). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Keefe, E., & VanEtten, G (1994). *Academic and social outcomes for students with moderate to profound disabilities in integrated settings*. Paper presented at conference of The Association for Persons with Severe Handicaps, Atlanta.
- Kozleski, E., Mainzer, R., & Deshler, D.(2000). Alternate assessment: Lessons learned and roads not taken. *Exception Children*, 67, 51-66.
- Lipsky, D.K., & Gartner, A.(1997). *Inclusion and school reform: Transforming America 's Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lusky, M. B. and Hayes, R. L. (2001) . Collaborative consultation and program evaluation. *Journal of Counseling & Development*, 79, 26-38.
- National Center on Education Restructuring and Inclusion (1995). *National study of inclusive education*. New York: The City University of New York.
- Otis-Wilborn A., & Winn, J. (2000). The process and impact of standards-based teacher

二、英文部分

- education reform. *Teacher Education and Special Education*, 23 (2), 78-92.
- Salend, S. J. & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20 (2), 114-126.
- Saver, K., & Downes, B. (1991). PIT--A model for teacher collaboration in an elementary school. *Intervention In School And Clinic*, 37 (2), 116-122.
- Schulte, A. C., Osborne, S. S., & Mckinney, J. D. (1990). Academic outcomes for students with learning disabilities in consultation and resource programs. *Exceptional Children*, 57, 162-172.
- Smith, T. E. C., Followay, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (1995). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1994). A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities. *Exceptional Children*, 60 (6), 486-490.
- Trump, G. C., & Hange, J. E. (1996). *Teacher perceptions of and strategies for inclusion: A regional summary of focus group interview findings*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397574)
- Whittaker, C.R., & Taylor, L.S. (1995). Do Resource Room Teachers Have Sufficient Planning Time? *Journal of educational and psychological consultation*, 6 (3), 247-256.
- Wolpert, G. (1996). *The educational challenges inclusion study*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 400661)

An Action Research Project on the Use of Supporting Networks for Collaboration Consultation in Inclusive Classrooms

Wen-Li Su

Tai-Hwa Emily Lu

Taipei Municipal Tian-mu Elementary school National Taiwan Normal University

ABSTRACT

In this project we used supportive networks and a collaborative consultation model to solve the Chinese language learning problems of six special students who studied in an inclusive classroom. The main findings were:(1) to gain the recognition of regular teachers, it was necessary to expand the scope of collaborative consultation for students with special needs in inclusive classrooms; (2) resource room teachers should be active and empathetic in order to improve their collaborative relationships with regular teachers; (3) the progress of students with special needs enhanced the regular teachers' willingness to collaborate and their appreciation of resource room teachers' work; (4) previewing subject contents, simulating the situation in regular classes, using peer demonstration, and exchanging roles with special students provided by the resource room teacher could improve special students' learning ability and increase their confidence in handling frustration as well; (5) the establishment of resource room teachers' professional image facilitated the expansion of supporting networks; (6) regular teachers learned more about resource rooms and approved of the positive effect of close collaboration between resource rooms and regular classrooms; regular teachers faced the challenges bravely and were more active in adjusting their teaching methodologies to fit the special needs of these students; (7) as a resource room teacher, the researcher became more familiar with and gained greater insight into the process of identification the eligibility of disabilities, the duties of resource room teachers, and the

key concept of inclusion.

Keywords: supporting networks, collaboration consultation, inclusive classrooms,
resource room teacher

