

從前線教師的角度去看 香港融合教育下的學與教問題

吳善揮

香港五育中學輔導組教師

摘要

1997 年，香港政府響應聯合國科學及文化教育組織的倡議，推行融合教育，希望藉此提升香港的教育素質。然而，融合教育推行至今，其成效並不顯著，而且更被學界質疑此政策能否有效地協助有特殊教育需要學生在普通學校學習。由是觀之，本文嘗試從兩位任教於普通學校、具教授有特殊教育需要學生經驗的前線教師之角度，分析融合教育下的學與教問題及其現實情況。

關鍵詞：香港、特殊教育、融合教育、有特殊教育需要學生

壹、背景

融合教育的實施象徵着教育邁向人人平等的新一頁。張蓓莉（2009）認為融合教育的重要理念在於身心障礙的學生可以與普通學生一樣，平等地參與不同的學習過程，並且強調他們是社會的其中一份子，不應該被獨立隔離。香港教育局（2010）指出融合教育的目的就是在於幫助學生、家長、教師認識、接受及尊重個別的差異，從而建立和諧共融的校園環境。自 1970 年開始，

香港政府已經為在普通學校學習的有特殊教育需要學生(students with special educational needs)（下稱 SEN 學生）提供不同的支援。在 1997 年，香港政府正式在學校實施融合教育政策。2008 年，香港教育局頒布了《全校參與模式融合教育運作指南》，以進一步提升融合教育的質素；同時，為普通學校在推行「全校參與」模式的融合教育時，提供指導原則和切實可行的方法，讓全港的學校都可以因應校內 SEN 學生的個別差異及需要（香港教育局，2010），

為他們提供更適切、優質的學習環境，進而提升他們的學習能力。

然而，融合教育推行至今十八年，其成效備受社會質疑；根據一項問卷調查顯示，受訪教師認為香港教育局在2008年頒布的「全校參與模式融合教育運作指南」是特區政府不合格的教育政策（香港教育工作者聯會，2011）。可見，前線教師普遍並不認同融合教育之實施成效。因此，研究者進行初探性研究，旨在透過與兩位普通學校教師的訪談，分析在融合教育政策實施下的學與教問題，為融合教育政策的討論提供前線教師的親身經驗及真實意見，以讓教育界作為檢視與反思之用。

貳、文獻回顧

一、融合教育下的學與教指標

為了讓學校管理者能夠更有系統地實施融合教育政策，香港教育局參考了英國融合教育中心出版的 *Index for Inclusion : Developing Learning and Participation in Schools* (2000)，並在此基礎上制定了共融校園指標，讓學校可以按着指標的準則「擬定發展計劃、訂立發展的優次、推行發展及檢討進程。」（香港教育局，2008a）而其主要目的就是希望能夠藉此深化融合教育

政策的落實，以持續優化全體學生（包括 SEN 學生）的學習表現，進而提升他們的學習能力。

在課程和評估方面，香港教育局（2008a）指出一個成功的共融校園，應該能夠達到以下的標準，包括：（1）教職員設法消除學生在學習及參與上的障礙；（2）學校安排各類教學小組，讓所有學生都受到重視；（3）教師一同制訂、推行與檢討教學計劃；（4）校方善用學生的差異，作為學與教的資源；（5）教職員發展資源，以支援學生的學習和參與；（6）校方能藉着評估，提升所有學生的表現；（7）藉着家課促進所有學生的學習。

在學生學習和教學方面，香港教育局（2008a）則對成功的共融校園提出以下的標準，包括：（1）所有學生均能參與課堂學習；（2）學生積極投入學習；（3）學生進行協作學習；（4）所有學生均參與課外活動；（5）課堂教學能切合學生的個別差異；（6）課堂能幫助學生了解個別差異；（7）教師關注為所有學生提供學習支援和參與機會；（8）教學助理關注為所有學生提供學習支援和參與機會。

綜合以上所述，教育局要求學校能夠在課程設置、教學設計與方法、學生學習模式、學習評估設計四方面，為

SEN 學生的學習需要進行適度的調適，以利他們進一步改善自身的學習表現。

二、教育局的相關政策及支援

香港教育局主要以「三層支援模式」推動融合教育。香港教育局要求各級學校引入「三層支援模式」，以支援不同學習需要的 SEN 學生，當中包括：第一層（優化教學），學校須及早識別 SEN 學生，並透過優質之課堂教學，協助有短暫或輕微學習困難的 SEN 學生，以免問題惡化；第二層（加強支援），學校須調配額外資源或引入特別措施，以支援有持續學習困難的 SEN 學生，例如：實施小組教學、協作教學等；第三層（個別加強支援），學校須按照個別 SEN 學生之學習進度和需要而進行課程規劃，以使他們可以得到更具針對性的照顧，例如：設置個別學習計劃、加長教學時數等（香港教育局，2010）。從此可見，香港教育局希望藉著這個模式，以更有效地改善 SEN 學生的學習表現。

香港教育局主要以現金津貼的方式支持學校推動融合教育。為了讓學校更具能力推動「三層支援模式」，香港教育局向錄取了 SEN 學生的各級學校提供現金津貼，其形式如下：香港教育

局不會為第一層學習需要的 SEN 學生提供額外的撥款，惟建議校方善用現有資源支援他們的學習；若學校錄取了第二層學習需要的 SEN 學生，香港教育局將為每名學生提供一萬元港幣的津貼，以支援他們進行言語治療等，如學校屬於第三組學校，則可獲額外的教師；針對第三層需要的 SEN 學生，香港教育局將會為學校提供十二萬港幣的津貼，以支援首六名此類型的學生，其後每錄取一名第三層需要的學生，學校可獲得額外的二萬元港幣津貼。

香港教育局亦與大學機構合作設置教師培訓課程，以協助他們教導 SEN 學生。香港教育局現時為教師提供的「三層課程」培訓，包括（1）專題課程：「認知及學習需要」、「行為、情緒及社群發展需要」、「感知、溝通及肢體需要」；（2）高級課程：「照顧不同學習需要」；（3）基礎課程「照顧不同學習需要」。當中，香港教育局規定每所學校至少 3 至 6 名教師修畢專題及高級課程、10%至 15%教師修畢基礎課程，以使校內的教師曾接受有關培訓，讓他們可以帶領校內同仁一起落實融合教育，支援各種不同類別的 SEN 學生。

三、融合教育下的學與教觀點

在課程和評估方面，李惠蘭、蔡昆

瀛（2009）指出只要教師接受專業知識的訓練，便能夠掌握 SEN 學生的能力和需求，進而發展出有效的「經驗課程」。羅耀珍（2008）認為教師不應該只是調適現有的主流課程去發展以 SEN 學生為本的融合課程，而是應該按照校內 SEN 學生的情況發展校本融合課程。黃啓智（2011）認為教師應該按照 SEN 學生的需求來調整課程內容，包括：製作適性的教材、調整教學活動、運用有效的教學策略、設計有效的評量活動等，以提升 SEN 學生的學習興趣。莊海玲（2012）認為課程與教學的設置應與 SEN 學生的生活需要息息相關，一方面能夠讓他們的學習與生活作出連繫，使他們更容易掌握學習的內容，而另一方面則可以發揮他們最大的潛能。吳善揮（2013）指出教師不應只局限於紙筆測驗的評估方式，而應該以多元評量的方式，讓 SEN 學生也可以展現自己的學習成果。由是觀之，融合教育的真正意義就是在於以 SEN 學生的需要為本，並針對之培訓教師掌握調整及設計校本融合課程的策略，並在此基礎上發展出多樣化的評量模式，以讓 SEN 學生也可以獲取成功的學習經驗。

在學生學習和教學方面，羅健榮（2006）認為就特殊教育的精神而言，特殊教育的專業人員應該與普通班的

教師互相分工合作，共同負責教育 SEN 學生，而非只是要求普通班教師負上全部責任。許俊銘（2004）在其論文指出 76.2%的受訪教師認為教室管理，是任教融合班級其中一個最大的困擾，而最重要的，就是教室的良好秩序是開展有效教學之最重要前提。王淑惠（2010）認為在融合教育之下，教師需要適時調整自身的班級經營策略與教學方法，以回應不同 SEN 學生的學習需要。鐘梅菁、謝惠娟（2003）認為教師須配合 SEN 學生的個別化教育計劃，並調整教學內容及方法，以讓他們也能夠在普通班中參與常規的課堂活動。許秀萍、洪啓玲、謝芳琪、楊秀慧（2009）指出學校必須容許在教室內實施的教學模式須具有高度彈性，以回應教室內的不同學習需要。由此可見，融合教育下的學生學習之最大挑戰在於特教孩子能否融入普通學校的學習和生活環境，同時教師也須要適時改變自身的教學方法，以及加強與特殊教育專業人士的合作，以回應不同學生的學習需求，進而改善他們的學習表現。

參、研究方法

研究者邀請了兩位任教於普通學校、具有教授融合班（即包含 SEN 學

生、普通學生的班別)經驗的中學教師接受訪問。教師 A 是一位未足三十歲的年輕教師，她在一所第三組別¹的中學任教中國語文科，具五年的教導融合班年資；大學時期修讀中文系，畢業後便投身於中學執教鞭，並以兼讀的形式修畢教育文憑，現正修讀中文系碩士課程。教師 B 是一位三十五歲的年輕教師，他也是一所第三組別的中學中國語文科教師，具十年的教導融合班年資；他在大學時期修讀中文系，畢業後便投身於中學執教鞭，修畢教育文憑課程。

爲了使本研究更爲聚焦，將就下列問題進行訪談：(1) 學校怎樣支援 SEN 學生在普通班的學習？(2) 學校如何爲 SEN 學生調適主流課程的內容？又或規劃校本融合課程？(3) 教師在教授融合班級之時，如何調整自身的教學學習策略？(4) 教師如何爲 SEN 學生進行學習成果的評量？(5) 全體學生的學習表現又如何？是次研究屬於半結構性訪談 (semi-structured interview)，並以上述五條問題作爲訪談的主軸，並輔以相關的開放式問題，讓兩位受訪教師可以根據個人親身的教學經驗及相關的專業知識去表達自己的意見。王文科、王智弘 (2011) 認爲半結構性訪談的好處在於能夠允許受訪者充分表達自己的意見，並且能夠獲得較有價值的

資料。本研究採用了方便抽樣法 (convenience sampling)，原因包括：(1) 方便筆者能夠更容易地實施研究調查 (葉重新，2004)、(2) 受訪者與研究者認識多年，彼此之間具有良好的關係及較高的信任度，他們都願意把內心最真實的看法告訴研究者，使本研究得以取得更真實的資料作分析、(3) 兩位受訪者具有相當的融合班教學經驗，故他們的意見極具研究價值；雖然當中的結果並不能夠輕易地推論至全港教師的身上，惟對於欲了解香港當前融合教育實施情況的教育同仁而言，仍然具有一定的參考價值。基於尊重受訪者的隱私，以及增加他們發表意見的意欲，本研究以「教師 A」、「教師 B」稱呼兩位受訪者，並作分析。由於是次研究所擷取的只是少數受訪者的意見，因此並不適合推論到母群體 (葉重新，2004)，也不能推論到全港教師的身上，而只能反映部分教師根據自身經驗而產生的個人觀感。

肆、結果與討論

整體而言，本研究的受訪教師均認同融合教育的理念，然而他們並不認爲現行香港融合教育對 SEN 學生的學習具有成效，並提出了前線教師在教授融

合班級之時所遇到的困難及挑戰。以下將會依課程策劃、教師教學、學生學習、學習評估四方面作探討。

一、課程策劃

課程策劃的重點在於能夠以分組教學來照顧學習差異、進行課程內容的調適、以及教師能夠合作備課（香港教育局，2008b）。然而，教師 A、教師 B 均表示學校沒有為 SEN 學生而對課程內容進行特別的調適：

「……我任教的學校並沒有特別為 SEN 學生進行抽離教學，他們都是與普通學生一起上課，學習的內容也是一樣的，不會有什麼特別不同……雖然我知道他們是跟不上課程進度的，而我也很想幫助他們，可是面對這麼多的工作，我真的是分身不暇……為他們設計一個特別的課程，我想是不可行的，這是因為一方面，學校根本沒有足夠的資源，而另一方面，我和同事也不知道應該怎樣去做。」（教師 A）

「……學校只在中

文、英文科進行分組教學，把程度最高的同學編在『尖子班』，其餘同學，包括 SEN 學生則會按照隨機的方式編組，惟學校會確保每一班都有高、中、低的同學，希望能夠做到『以強拉弱』……學校沒有為 SEN 學生特別設計一套合適的課程，只是容許能力稍弱的班級可以減少一些學習內容，例如我任教的中文科則可以少教兩至三篇的課文，其餘都沒有什麼分別……不過我自己認為作用不大，因為我任教的中一級班內很多 SEN 學生的中文程度只達小學三年級，連寫一句通順的句子也不能夠做到，那麼少教一些主流課程的內容又有何幫助呢？……我想如果學校沒在有額外的人手支援下，要求同事設計另一個符合 SEN 學生程度的課程，我想會引起強烈的反彈。」（教師 B）

從以上的內容中，我們可以知道他們任教的學校都沒有調查 SEN 學生在學習上的困難，以設置具針對性的課程；受訪教師 A 的學校沒有對 SEN 學

生進行學習調適，當中的主要原因包括學校缺乏足夠的資源²（例如：經費不足、教師不足、教材研發等）、教師欠缺相關的專業知識。而受訪教師 B 認為學校所謂的調適，即減少學習內容，對於 SEN 學生的學習並沒有很大的幫助，主要原因在於學校的課程根本並不符合校內 SEN 學生的程度及能力，而學校學科領導人沒有明確地指導教師如何調適相關的課程內容亦造成學與教的困難。

二、教師教學

教師教學的重點在於運用多樣化的教學技巧和方法，包括：協作教學、「多種感官」教學法等，以改變 SEN 學生的學習表現；在教學的過程中，教師須要懷着以 SEN 學生為本的態度，以使 SEN 學生的學習得益最大化（香港教育局，2008b）。

教師 A 指出雖然她對於 SEN 學生的處境抱有同情的理解，可是基於教學工作繁重、教師數目不足，所以未能準備不同的教學方法及活動去教授融合班的學生：

「……在課堂上，我一般是直接向學生講授學習內容，偶爾也會進行一些分組活

動，以讓學生也可以活動一下。可是，由於課程非常緊密，學校安排的各式大、小測驗亦頗多，因此我不可能經常安排課堂活動，而一個學期能夠安排到一至兩次給學生參加已經很好……其實，學校全體的學生程度都不太高，語文能力亦頗為薄弱，平常我已經在午膳、放學的時間教導那些跟不上課堂進度的普通學生，教學工作已經非常吃力，如果現在還要額外再為 SEN 學生進行個別化的指導，我相信是一個不可能的任務……其實，我也很同情 SEN 學生的情況，所以曾在學科會議提出為 SEN 學生進行抽離教學的可能，可是科主任說學校出現收生不足的問題，來年還要縮減教師的數目，在人手不足的情況下，抽離教學是行不通的。」
(教師 A)

教師 B 雖然曾經嘗試運用不同的教學方式教授融合班的學生，可是由於班中有着不同種類的 SEN 學生，所以教學成效並不大；而他曾經打算報讀教授 SEN 學生語文的進修課程，可是因

為不能兼顧而作罷，阻礙了他的專業發展：

「……在教學的時候，我曾經嘗試用動畫、角色扮演、畫畫等方式，以讓學生可以更明白學習的內容，可是學生的反應不一，而效果亦有不同……在我任教的中一級班裡，有有限智能的、過度活躍的、讀寫障礙的、語言障礙的，我想並不是所有 SEN 學生都能夠以相同的方法去教導……我曾經打算參加由教育局主辦的 SEN 語文教學課程，以學習更多教授 SEN 學生語文的方法，可是修讀理工大學的課程，我要請兩至三個星期的公務假期上課，我怕我任教的兩班高中公開考試學生的學習會受到影響。」（教師 B）

從上述的內容中，我們可以看到教師巨大的工作量，影響到他們內在的教學意願，最終影響到融合班級的教學成效；另外，在高工作量的情況下，教師本已是疲於奔命，自然無法兼顧各類 SEN 學生的特殊學習需求；此外，教師工作繁重亦使到他們難以在課程期間

外出進修，這對融合教育的學與教成效不無影響。

三、學生學習

學生是否能夠積極參與課堂活動，並且能夠進行協助學習，是評量成功的融合班級指標。教師 A、教師 B 都表示他們任教的融合班，都存在紀律性的問題，並且對整個班級的學習產生負面影響：

「……很多時候，SEN 學生都不認真聽課，喜愛與鄰座的同學閒聊嬉戲，破壞了上課的氣氛……你在制止他在課堂的違規行為時，需要耗費很多上課的時間，因此若他的行為不算是太過分，我也會對之採取容忍的態度……有些 SEN 學生則不會打擾你的課堂，但是他們會在課堂上睡覺。」（教師 A）

「……班中一名有過度活躍症的學生令我感到非常頭痛，他經常離開自己的座位，打擾上課的同學，又或是突然不知何故便出現情緒失控的情況……其實我明白他的情況，可是我罰他也不見有

效，不罰他，同學又會說我偏私……有些普通同學會在他情緒失控時起哄，使到情況變得更複雜……班中一些有讀寫障礙的同學經常不專心課堂的講授，我時時需要為此而對他們作出提醒。」(教師 B)

綜合以上所述，在融合班級中的 SEN 學生普遍都存在着紀律性的問題，以及不能夠專心於課堂上的學習活動或教學，當中的主要原因是教師欠缺有效的班級經營策略，事實上，駱怡君、許健將 (2010) 指出「一位有效能的教師要實現其理想，達成教育目標，基本的要求在於做好學生的經營與班級的管理。」這就是說要改善融合班級的學習表現，增加他們對課堂的參與度，教師就必先要從實施有效的班級經營策略做起，否則不但無法提升 SEN 學生的學習效能，而且更會使到普通學生的學習也大受影響。

四、學習評估

教師需要因應 SEN 學生的學習差異而調適學習評估，以讓他們也可以展示自己的學習成果。然而，教師 A 表示基於公平的原則，她沒有為 SEN 學生的測驗內容作出特別的調適，只是讓他

們可以加長作答的時間，可見她對融合教育的理念仍然未有透徹的理解：

「……基於公平的起見，我沒有為 SEN 學生特別設置一份特別的測驗卷，以免其他普通同學說『不公平』。而最重要的就是如果平常測驗也給他們作出這樣的特別安排，那麼他們必定不能夠適應真正的考試，乃至日後需要參加的公開考試……我通常會以增加他們的測驗時間作為主要的調適作法……不過，他們的成績也都是不合格。」(教師 A)

教師 B 指出他容許 SEN 學生分部完成整份測驗卷，而且效果亦算良好；可是，他們在真正的考試時，便會打回原形：

「……我不會為 SEN 學生設置一份與別不同的測驗卷，因為全校的單元評估測驗都是統一，我不能作出私下的修訂，但是我會容許班中的 SEN 學生可以分部完成整份的單元評估測驗，例如他們可以在星期一的時候完成甲部題

目，然後星期二才完成餘下的部分，以讓他們可以有更充裕的時間準備測驗……他們的考試表現比平常的測驗差很多，可能是他們並不適應在考試時需要一下子把所有的範圍都全部溫習完畢，致使有這樣的情況出現。」(教師 B)

從以上所見，教師 A 及教師 B 的評估方式都只限於紙筆測驗，而不能運用多元評量的方法，以讓 SEN 學生都可以循着不同的渠道建立成功的學習經驗；教師 A 以加長作答時間作為調適，效果不佳，當中的主要因就是 SEN 學生根本不懂得如何作答題目，徒以加長時間作調適根本是沒有對焦問題的根源所在；教師 B 以分部的方式讓學生完成測驗，雖則有利他們建立成功的學習經驗，可是實際的環境卻未能與之配合，致使學生因不適應的關係而最終在考試中遭受更大的打擊；而最重要的，就是學校未有給予融合班教師調整評估內容及方式的彈性，使到他們未能為融合班的 SEN 學生設置多元評量的方法。

伍、總結及建議

吳善揮 (2014) 指出「推行至今，融合教育政策只是一個很高的理想，仍然未得到真正的落實。」本研究的結果亦印證了這一點。訪談中發現在融合教育下，學校基於客觀環境的因素，例如教師人手不足、教師欠缺相關的專業知識、校內有着多個類別的 SEN 學生，不能夠切實地按照香港教育局頒布的共融校園指標，去規劃融合班級的學與教；而最重要的就是教師在高工作量的環境下已經是疲於奔命，而教育局卻在撥款不足的情況下，要求學校達到共融校園指標的要求，實在是不切實際。雖然基於便利取樣法所限，兩位受訪教師的意見並不能反映全香港學校實施融合教育的真實情況，可是他們的意見仍然能夠反映部分學校推行融合教育的情況，具有一定的參考價值。

筆者認為教育局可循五方面改善融合教育在學與教的實施情況：(1) 課程策劃方面，香港教育局需要增加撥款，以讓學校可以為 SEN 學生提供中、英、數三個主要科目的抽離教學（資源班）；在資源班成立的基礎上，教育局可以為中、英、數三個主要科目，設置 SEN 學生課程的調適框架、大綱，以供學校參考，當然學校可以靈活地按照校

本的需要而對之作出修訂，並運用在資源班上，以利 SEN 學生的學習；（2）教師教學方面，教育局須要加強教師相關的專業培訓，以讓他們可以掌握更多教授 SEN 學生的教學技巧、調適主流課程的能力、班級經營策略，同時按照教育現場的需要，增加兼讀制課程，以方便教師進修；（3）學生學習方面，教育局宜提升校內教師修畢專業培訓證書比率的規定，以讓更多教師得以加強對 SEN 學生的社交和秩序訓練，以讓他們學會與普通學生的相處之道，並融入普通學校的學習環境，進而改善他們的學習表現；（4）學習評估方面，香港教育局可與大學的特殊教育學系合作，主辦更多專業的學歷課程，以讓教師可以掌握多元評量的方式，以讓 SEN 學生可以構建成功的學習經驗；（5）在撥款方面，香港教育局亦應監察學校運用融合教育撥款的情況，以使專款用得其所，讓 SEN 學生得以真正從中受惠。

¹ 教育局將全港的中學分為三個組別，第一組別主要是錄取全港成績最好的學生；第二組別主要是錄取全港成績屬中等的學生；第三組別則主要是錄取全港成績最差的學生。

² 由於兩位受訪教師都任教於第三組別學校，而這個組別的學校一般都因為少子化的影響，而面臨收生不足的問題，同時，也因此而面對教席遭受削減的問題；他們表示縱使校方得到額外的資源作融合教育的推動，可是為了維持學校教師數目不受削減，一般都會運用政府的融合教育津貼作為續聘教師之用，而非聘用額外的專任教師支援融合教育，而香港教育局所提供的額外教師，也非專職支援 SEN 學生，而需承擔其他的行政工作，專門教席形同虛設，造成專款非專用的情況出現。

參考文獻

- 王淑惠（2010）。融合教育下的課程調整。**東華特教**，**44**，20-24。
- 吳善揮（2013）。困境中的嘗試－香港中文科的多元評量設置。**新北市教育**，**8**，49-53。
- 吳善揮（2014）。淺論香港現行融合教育制度實施的問題。**臺灣教育評論月刊**，**3**（1），106-111。
- 王文科、王智弘（2011）。**教育研究法**。臺北：五南。
- 香港教育局（2010）。**全校參與模式融合教育運作指南**。香港：作者。
- 香港教育局（2008a）。**照顧學生個別差異~共融校園指標**。香港：作者。
- 香港教育局（2008b）。**照顧個別差異~**

- 共融校園指標（簡化版）。2014年1月11日，取自
http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/special/support/wsa/primary/indicators-examples_c_r.pdf
- 香港教育工作者聯會（2011）。「教師看近10年香港教育政策的優劣」問卷調查簡報。香港：作者。王文科、王智弘（2011）。**教育研究法**。臺北：五南圖書。
- 張蓓莉（2009）。臺灣的融合教育。**中等教育**，**60**（4），8-18。
- 許俊銘（2004）。**國小融合教育班教師教學困擾調查研究**，國立台東大學教育研究所碩論文，未出版，台東市。
- 黃啓智（2011）。特殊需求學生課程的調整。**雲嘉特教**，**13**，55-60。
- 莊海玲（2012）。平凡中的不平凡教學——我的星光班班級經營分享。**雲嘉特教**，**15**，50-55。
- 葉重新（2004）。**教育研究法【第二版】**。臺北：心理出版社。
- 羅耀珍（2008）。發展校本融合課程的挑戰。**教育曙光**，**56**（2），1-10。
- 羅健榮（2006）。國中特教班學生在融合教育中學習適應之研究。**教師之友**，**47**（3），62-73。
- 李惠蘭、蔡昆瀛（2009）。融合教育下特殊教育課程設計之探討。**國小特殊教育**，**47**，39-50。
- 駱怡君、許健將（2010）。反省性思考在教師班級經營上之運用。**教育科學期刊**，**9**（1），73-86。
- 鐘梅菁、謝惠娟（2003）。如何帶好每一位學生？—談融合教育的模式及其影響因素。**國教世紀**，**206**，57-64。
- 許秀萍、洪啓玲、謝芳琪、楊秀慧（2009）。三位幼教老師實施融合教育的故事。**臺北市立教育大學學報**，**40**（2），73-106。