

# 融合教育的遞嬗與在融合班中協助身心障礙學生的方法

張世慧

(臺北市立教育大學特殊教育學系教授)

特殊教育的歷史充滿著變遷和爭議。事實上，這些變遷和爭議正好使身心障礙者的法規、教學、鑑定安置、行政、轉銜服務與研究充滿著趣味性和挑戰性。在過去十幾年間，身心障礙者教育對於國內外都在改變中，而且在可預見的未來仍然會存在著更多的變化。

國外先進國家特殊教育主要的發展思潮之一，就是強調身心障礙者與正常社會有更多的統合 (Hallahan & Kauffman, 1994; Gallagher & Weiner, 1986; Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2000)。事實上，這個思潮就像平靜湖中泛起的漣漪一樣，不斷的向外擴散，不斷的對其它國家的特殊教育和普通教育產生激盪和影響。所謂「統合」(integration) 有時是指「回歸主流」(mainstreaming)，包括身心障礙者由隔離式機構移至社區生活；由特殊學校移至普通公立學校；從特殊教育班移到普通班 (Hallahan & Kauffman, 1994)。就像某些廣泛受到支持的社會課題一樣，統合始於 1960 年代，逐漸的發展壯大至二十一世紀的今日。

在 1960-1970 年代，統合勝利的事實是它們可以降低身心障礙者在住宿式機構中的人數，以及身心障礙學生進入特殊教育學校和自足式特殊教育班的人數。今日有些急進的統合派並不滿意於此，直到所有的住宿式機構、特殊教育學校及自足式特殊教育班完全消失為止。他們主張所有的身心障礙學生應該在普通班接受教育。相較於過去幾十年大多數特殊教育者所曾經夢想的，直至二十一世紀的現今，即使主張保守統合者亦建議身心障礙學生和正常學生之間應有更大程度的互動。

這股思潮已經造成美國特殊教育專業領域上的爭論。急進統合者與保守統合者之間的爭吵已影響到特殊教育領域的分離。誠然，最後不管何種觀點會變為主流，未來幾年在美國身心障礙學生的教育方法，尤其是學校教育場所將會有劇烈的變化。如前所述，統合的理念起源於 1960 年代。換言之，這個理念的產生並不是憑空而來，而是有其脈絡可尋的哲學與歷史根源。

## 一、統合理念的哲學根源：正常化原則及其衍生的議題

首先，我們來探究統合理念的哲學根源就是「正常化」(normalization)。就像心理學之「實驗心理學」(experimental psychology) 肇始於歐洲，而在美洲大陸發揚光

大一樣（張春興，民 77）；正常化原則亦起源於歐洲，然後流行於美國。正常化原則乃是一項哲學理念，係指儘可能地建立和維持個人行為與特性符合文化常態（as culturally normative as possible）（Wolfensberger, 1972）。換句話說，在正常化原則下，身心障礙學生的教育應儘可能地類似於「一般學生」（nondisabled students）。例如，就方法上言，我們應該將身心障礙學生儘可能地安置在類似於一般學生的環境。同樣地，我們應運用儘可能接近一般常學生所使用的處理方法。在結果方面，我們則應致力於協助身心障礙學生進入主流的社會體系中（Hallahan & Kauffman, 1994）。

雖然正常化原則的涵義淺顯易懂，不過要澈底地落實這項重要概念卻在美國社會和教育上捲起了無數的爭議。其中頗具高度爭議的課題有三：

### 1、儘可能地符合文化常態

即使正常化原則的原提出者認為是各種服務傳遞方式的需求，包括住宿式機構、特殊教育學校和自足式特殊教育班，不過近來有些人將正常化原則解釋為廢除這類隔離式的環境。其次，有些身心障礙者團體（如聾人）對於與正常社會太過於接近感到懷疑。

### 2、過度使用技術來支持身心障礙者是否真正違反正常化的目標

無疑地，科技改變了專業人士服務身心障礙者的方法；亦改變身心障礙者自己參與社會（從休閒至工作）的方法。尤其，有些科技已能協助身心障礙者過更多獨立生活，參與先前無法進行的活動。不過，有些身心障礙者也可能會有過於依賴科技協助而不願意增進本身能力的危險，以及過於依賴人工的方法來與環境產生互動而使個人的正常化受到傷害。

### 3、擔心強調科技可能是反人性的

Cavalier & Mineo（1986）指出過分強調科技可能會造成障礙者被視為缺損人（broken persons）的危險，就像有缺損的機器需要固定一樣。他們認為此種違反人性的指標就是科技者集中全力於讓身心障礙者去適應現有科技產品，而非發展科技產品來符合個體的需求。

## 二、統合理念的歷史根源：去機構化和普通教育改革

其次，我們要接著介紹統合理念的歷史根源。在美國主張將身心障礙者統合至主流社會的觀念並不是很新穎的。有關統合理念的實施，專業人士已經大聲疾呼了幾十年了。雖然身心障礙者和正常人之間的互動已有相當的進展，不過在美國有兩項社會運動卻有助於統合的加速化。依其歷史發生的順序來看，這兩項社會運動分別是（1）去機構化（deinstitutionalization）；與（2）普通教育改革（the regular education initiative, REI），茲列述如下：

就去機構化方面來講，過去有段時間，將身心障礙者安置在住宿式機構（譬如特殊教育學校或教養機構）是很常見的，尤其是他們有相當嚴重的問題時。在美國，1960-1970 年代有項離開住宿式機構回到社區的社會性運動稱為「去機構化」。「去機

構化」的主要動力是一般大眾和特殊教育專業人士了解到許多 1960 年代之大型機構所提供的服務不適當。雖然有些主張去機構化的專業人士認為去機構化具有改進大多數終身住宿者生活品質的潛力，但是由於計畫不足也導致某些人失敗。事實上，將身心障礙者由住宿式機構移至社區可能要冒更大的風險。此外，在「機構化」的研究與否亦有兩派不同的看法：一派認為「即使在最好的條件下，機構化仍會傷害到身心障礙者」；一派則主張「去機構化是件符合倫理道德的正確事情，應著重於成功實施的方法」（Bybee, Ennis, & Zigler, 1990）。

雖然有上述的質疑與爭議，不過這項社會性運動卻導致許多美國身心障礙兒童回到家庭，使得目前在鄰近地區設立了許多較小的特殊教育設施。例如，從 1992 年的一篇報導可知，全美對智障者服務經費幾乎全花在「擴充社區服務」上，大型機構數急速下降，有三個州甚至關閉所有州立的訓練中心和特殊教育學校（引自王天苗，民 88）。安置在中途之家的情緒障礙者不再需要更多大型機構的隔離環境（Hallahan & Kauffman, 1994）。

至於另一項加速統合的社會運動最早是由前任美國教育部助理秘書 Madeleine C. Will（1986）所提出的「普通教育改革」（the regular education initiative, REI）。Will 要求普通班教師對於學校中的特殊教育需求學生（包括多元文化及身心障礙者等）擔負更多的責任，而不是特殊教育教師。雖然多年來無數專業人士主張回歸主流，不過將身心障礙學生安置在普通班級中，Will 算是跨出了一大步。

正如 Will 所言的，「普通教育改革」對於普通教育到底應該負多少身心障礙學生教育的責任是模糊的。而這種模糊卻導致了目前特殊教育和普通教育人員在身心障礙學生教育方案上角色的爭論。直到二十一世紀的今日，統合身心障礙學生的觀點由維持完整的多元安置模式（包括住宿式機構、特殊教育學校、自足式特殊教育班、資源教室及普通班）理念，到所有身心障礙學生應單獨地在普通班接受教育的「完全融合」（full inclusion）理念。

### 三、現今統合的狀況----多元安置模式與完全融合

傳統上，根據美國障礙者教育法案修正案的規定，身心障礙學生的教育方案一直是主張學校應將身心障礙學生安置在「最少限制的環境」（the least restrictive environment, LRE）。而「最少限制環境」的觀念乃是假定沿著一條線有各種變通性作法，在線的一端是「普通班」（general class），又可稱為「多元安置模式」或「服務連續體制」，另一端為「住宿式機構」（residential institute）。整體來說，美國特殊教育工作者對於多元安置模式的變通性選擇是相當滿意的（Hallahan & Kauffman, 1994；Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2000）。

惟近年來，已有一些特殊教育工作者相當反對「最少限制環境」（LRE）的觀念。雖然仍屬少數，不過這股浪潮似乎有愈來愈強大的現象。這些專業人士主張完全融合的理念（Laski, 1991；Lipsky & Gartner, 1996；Sailor, 1991；Stainback & Stainback,

1992； Taylor, 1988)，也就是強調所有身心障礙學生應單獨地在其鄰近學校的普通班中接受教育，不過必須在下列的前提下：(1) 標記是有害的；(2) 特殊教育抽離方案是無效的；(3) 障礙者應被視為少數團體；(4) 倫理應優於實徵主義。他們大多數認為完全融合的基本要素有六 (Sailor, 1991； Hallahan & Kauffman, 1994)：

表一 完全融合的基本要素

項目	內 涵
要素一	如果他們沒有障礙，所有學生可進入他們想要去的學校
要素二	身心障礙學生發生在任一學校的自然比例
要素三	強調零拒絕理念，以致不可因身心障礙範圍和類型而排拒學生
要素四	學校和普通教育安置是年齡和年級適當的，學校中沒有自足式的特教班
要素五	在普通教育中經常使用合作學習和同儕指導
要素六	普通班級和其他統合環境中提供特殊教育的支持

然而，完全融合哲學理念的關鍵是身心障礙學生應在鄰近學校和普通班級中接受教育。有些專業人士贊成完全消除特殊教育。有些則認為特殊教育教師、語言治療師、職能治療師....等仍然是有必要的。

就像推動任何一項新的改革措施會遭到抗拒一樣，完全融合的理念也受到許多特殊教育人士和學校教育人員的抵抗，他們提出了下列幾項反對完全融合的前提：(1) 普通班教師、特殊班教師及父母大都滿意目前的多元安置模式；(2) 普通班教師不願意或無法因應所有障礙學生；(3) 斷定障礙者是少數的觀念是有瑕疵的；(4) 完全融合者不願考量實徵事實是種專業上的不負責任；(5) 在缺乏支持單一服務傳遞模式的資料下，特殊教育人員應保留多元安置模式。

#### 四、邁向二十一世紀的未來

不管完全融合的理念是否獲得贊同，其實大多數從事特殊教育工作者都贊成某種程度的統合或回歸主流---身心障礙學生與一般學生在一起學習。而學校教育人員未來將設計各種策略來統合身心障礙學生與一般學生在一起接受教育。以下乃是專家學者們經常推薦的幾項策略 (Hallahan & Kauffman, 1994； Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2000)：

##### (一) 策略一：轉介前小組

結合各類專業人士，尤其是普通班和特殊班教師。這些小組成員與普通班教師一起發展策略來教導學習有困難的兒童，以降低普通班教師將這類學生不合理的轉介到特殊班。

##### (二) 策略二：協同諮詢

普通班和特殊班教師一起發展身心障礙學生的教學策略。這兩類專業人士之間的關

係前提是共享責任與權威。

### （三）策略三：合作教學

普通班和特殊班教師在普通班教室一起教學，此種方法有助於特殊班教師瞭解普通班的運作情形。

### （四）策略四：合作學習

教師將異質能力的學生（例如，有些學生是有身心障礙的）安排在一起進行學習的一種教學方法。

### （五）策略五：同儕指導

這是一種基於學生可以彼此有效指導，而用來統合身心障礙學生在普通班的方法。學習者或教師的角色可以是身心障礙學生或一般學生。

### （六）策略六：部分參與

基於減量的原則，普通班級中的身心障礙學生與一般學生一樣進行相同的學習活動；教師在活動中做些調整讓學生儘可能的參與。

### （七）策略七：設計來改變態度的課程材料

發展課程教材來改變一般學生對於身心障礙學生的瞭解。

### （八）策略八：逆向回歸

在身心障礙學生明顯較多的班級中安排一般學生一起學習。

## 五、在融合班級中協助身心障礙學生的方法

根據我國特殊教育法修正案的規定，身心障礙者包含智能障礙、學習障礙、嚴重情緒障礙…等十二種類別。這些類別的學生都可能被安置在普通班或資源班就讀，而產生部分或完全融合的事實。惟因篇幅的關係，本文在此僅針對學習障礙與嚴重情緒障礙學生提出一些協助他們在融合班級中成功的方法。

### （一）學習障礙學生

學者指出學習障礙學生會出現注意力、記憶、認知和社會及情意的問題（Smith, 1995）。以下乃針對這些問題提出一些教學策略：

#### 1、注意力問題的教學策略

##### （1）調整新教材呈現的速率和方法

如果教材呈現太快或者教材過於複雜，注意力問題的學生可能會捕捉不到。因此，教師可以採用下列措施：（a）放慢教材呈現的步調；（b）在呈現教材後，透過詢問經常性問題來確保學生能夠了解每項步驟或部分；（c）使用視訊器材（如投影片或powerpoint）來吸引學生對於學習步驟的注意。

##### （2）與學生討論和諮商

學生可能不了解其特別的注意力問題，以及注意力在學習上所扮演的角色。因而透過毫無威脅性的方式來解釋注意力問題的本質和改進注意力的策略，對學生來說可能是相當有助益的。

### (3) 引領學生更為親近教學

如果學生表現不佳，我們可以移開對學生的注意（不給予眼神上的接觸、少微笑、其它鼓勵性的表現或這是移動座位接近教師），來引導學生接近教學。

### (4) 提供經常性和直接的鼓勵

如果教師捕捉到學生正在專注某件事，讓學生了解並予以酬賞（如代幣）。

### (5) 強調持續的注意，而非快速的完成任務

如果學生因不像其他同儕一樣，快速的完成任務，而受到懲罰時，他們會感到沮喪和分心。對某些學生來說，調整完成任務的數量（份量）或要求完成的時間可能是極度有益的。

### (6) 教導自我監督注意

使用計時器或警示鐘可以教導學生在不同的時距下紀錄他們是否注意正在學習的教學或材料。一旦他們聽到嗶嗶聲或其它訊號，就可以記錄他們正在注意些什麼？這些紀錄可以協助建立更大的了解需注意何種焦點的需求。

## 2、記憶問題的教學策略

### (1) 教導突顯重點來協助記憶

針對有記憶資訊問題的學生可以鼓勵他們使用突顯重點或劃底線的工具。我們應該告訴他們如何選擇標題、關鍵句子或術語。

### (2) 要求他們使用記憶輔助

我們不應該要求有記憶問題的學生將其記憶能力運用到非必要的任務上。例如，針對九九乘法表記憶有困難的學生，應鼓勵他們使用計算器。每日時間表也可以放在需要記住下一項活動的學生容易接近的位置。這些輔助不僅可用來協助記憶，而且可以作為教學工具。一位使用計算器計算乘法的學生可能學會透過此項輔助而學會乘法事實。

### (3) 讓記憶困難的學生在學習上採取較小的步驟

對這類學生來說，分解教學和練習成較小的單元可能是很有幫助的。若能如此，學生的學習可能會更有效率。

### (4) 教導複習和練習記憶

對於記憶有困難學生來講，學習複習已經學習過的資料是有助益的。這可以透過學生習得新材料後立即複習（書寫或口頭形式）的測試來加以達到此項目標。

## 3、認知問題的教學策略

### (1) 用有高度意義的方式呈現所要學習的教材

由於記憶和注意力方面的問題，學習障礙學生不可能像其它學生一樣有很大的背景資料。對大多數學生有意義的資料，可能對學習障礙學生沒有意義。因此，決定學生是否了解所習內容的意義是非常重要的。運用例子、類推比擬或比較可以提昇意義性或有關新資料問題的意義。

### (2) 延緩總結性測試和成績

對學習障礙學生來說，提供經常性和鼓勵性的回饋是重要的。評鑑他們的工作來作為形成性的學習經驗也相當有助益。對某些學生來說，延緩正式或總結性的測試（為成績或分數），直到這些學生對於正在學習的內容獲得較大的精熟為止。

### （3）營造無失敗的學習脈絡

學習障礙學生通常有長期失敗的學校史。他們可能已發展失敗感。因此，拆解此種失敗連鎖並創造出新的自我感受應該是教師最重要的事。在任何科目或能力上，都應採取無失敗的作法。例如，在決定學生的精熟水準基線後，向前推移以確保持續性的成功。

## 4、社會和情意問題的教學策略

### （1）建立易於親近和了解的班級酬賞系統

有長期失敗和不良行為上學生可能會感覺到自己沒有體驗到酬賞的機會。因此，有必要讓學生了解班上的酬賞系統並感受到自己參與其中。

### （2）建立對自我和他人的認識

有些學習障礙學生對本身行為及其對於他人的影響並沒有明確的認識。因而，協助這些學生對自己行為與其對他人作用的洞悉可能是促進社會和情意成長的機會。真誠且關心地與這些學生談論其行為可能也是與他們建立信任關係的重要步驟。

### （3）教導正向行為

這些學生可能缺乏與人良好相處的能力，他們不知道如何成為一位朋友或如何與教師建立正面的關係。因此，教師可以直接教學社會技巧。

### （4）尋求協助

如果學習障礙學生的行為非常不適當的或這是負面行為持續不退。當所有方法都試過後，不要遲疑尋求協助。教師應該了解尋求協助並不是一種無能力的訊號，而是良好判斷的訊號。

## （二）嚴重情緒障礙學生

「嚴重情緒障礙」是指長期情緒或行為反應顯著異常，嚴重影響生活適應者；其障礙並非因智能、感官或健康等因素直接造成之結果。情緒障礙之症狀包括精神性疾患、情感性疾患、畏懼性疾患、焦慮性疾患、注意力缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為問題者。

嚴重情緒障礙學生的特性是相當具有挑戰性的，因為嚴重情緒障礙是充滿變異的。以下僅是一般性的描述：（1）智力和成就方面：嚴重情緒障礙學生的智力中等（90左右），只有少數智商在中等以上；多數嚴重情緒障礙學生是學習緩慢者與輕度智能障礙，在學校也是低成就者（Kauffman, 1993）。（2）社會和情意方面：大多數的嚴重情緒障礙學生的可能發現攻擊和退縮行為；大多數的嚴重情緒障礙學生通常不受同儕的歡迎；嚴重情緒障礙學生最常出現行為異常，諸如打架、戲弄、碰撞、大叫、不順從、哭泣、破壞及野蠻作風等（Hallahan & Kauffman, 1994）；有些嚴重情緒障礙學生有注意力缺陷過動異常或腦傷；表現出退縮行為的學生基本上行為是幼稚的或不情願與

他人互動。他們是社會性孤立，很少與同儕玩耍，缺乏玩樂的能力。有些會有幻想和白日夢；有些表現出退縮行爲學生會有幻想和白日夢；有些會產生害怕；有些會退化到先前的發展階段，同時要求不斷的協助和注意；有些則會產生莫名的沮喪，而造成自殺（Kovacs, 1989）。以下乃是針對這類學生提出一些在融合班級中可用的教學策略：

### 1、預防情緒和行爲障礙的問題

在班級中處理情緒和行爲障礙問題最有效的技術就是避免這些問題的發生。並不是所有的情緒和行爲障礙問題都可以獲得預防的，而要求教師和學生之間建立相互令人滿意的關係可能是有用的。有些營造班級環境以提高正向行爲，並協助預防負面行爲發生的技術是：

- (1) 對學生有非常明確的學業和行爲期待
- (2) 讓學生了解你與他們的關係是適宜的
- (3) 注意學生的正態度和成就
- (4) 建立正向的態度、工作習慣和關係的模式
- (5) 準備教學並提供高度結構性的課程
- (6) 讓班級成爲吸引人的場所

### 2、自我管理技巧

教導學生對自己的行爲負責乃是一種協助這類學生增進其社會技巧的有用介入。這種取向也可以協助他們更具有功能。Albert 和 Troutman（1995）也發現教導自我管理技巧可提高學生更爲獨立。有些自我管理技巧可在融合班級中使用：

#### (1) 自我監督

這些技術包括教導學生變得了解和紀錄他們多常離座、在班上說話的次數、攻擊他人的次數、以及他們注意學業性任務的時間總量（Albert & Troutman, 1995），然後可以教導學生設定降低負面行爲或增加正向行爲的目標。透過設定這些改變的目標並記錄他們的進展情形，學生就能及終於他們本身生活上的改變歷程。

#### (2) 自我介入

在學生更了解其本身行爲與其對他人的影響之後，教導他們如何系統地針對這些行爲上的正向改變酬賞自己。當他們所設定的行爲改變目標達成，學生就應該選擇適當的正向增強來酬賞這些改變。

#### (3) 自我教導

訓練學生角導自己解決問題也可能有助於他們在融合班上成功。自我教導乃是一種分析問題和發展適當解決方法的一種技術，包含（a）確定問題；（b）產生可能的解決方法；（c）分析可能的解決方法；（d）企圖解決問題；（e）決定可行的解決方法（Salend, 1994）。

### 3、運用行爲分析

有些情緒和行爲障礙學生的不適當行爲可能需要特教諮詢者的介入，來協助班級教



師分析這些行爲的本質，並提供發展介入策略上的支持。在此一歷程上，可以詢問下列問題：

- (1) 這種行爲多常發生？行爲持續多久？與班上其他兒童相比較，此一行爲在頻率和持久性上有多不同？
- (2) 這項行爲由什麼所引起？有什麼因素強化此項行爲？有降低此一行爲的因素嗎？
- (3) 此種行爲的歷史是什麼？學生已出現此種行爲一段長時間嗎？此一行爲與特別科目或活動有關嗎？與特別焦慮或學業失敗的型式有關嗎？

由於詢問上述問題，就可以浮現需加以探討的問題，來促進更爲適當和成功的班級運作。如此我們就可能發展出控制行爲後果的介入計劃。例如，基於這些分析，就可以選擇增進受歡迎行爲的正增強或決定壓制不受歡迎行爲的增強。

#### 4、社會技巧訓練

對情緒和行爲障礙學生來說，直接訓練社會技巧可能是有用的。有種訓練方案使用結構的學習曲向來教導社會技巧。這項方案包含下列元素：(a) 示範；(b) 角色扮演；(c) 成就表現回饋；(d) 訓練遷移。

#### 5、家庭參與

家庭參與乃是情緒和行爲障礙學生融合班成功的關鍵。在教育其兒童上，家庭的意願程度和參與能力可能是有所不同的。不過應邀請和支持每個家庭參與融合班。學者發現一旦父母感受他們自己是協同教育小組的一員，他們指出此種協同對於其兒童的教育有正面的影響（Smith, 1995）。

#### 6、認知行爲訓練

認知行爲訓練乃是行爲改變技術和其它教學策略的綜合體。它著重運用口頭傳達來增進行爲（Meichenbaum, 1977）。這種訓練可以提高這類學生更爲令人滿意的社會互動和自尊。以下乃是認知行爲訓練的步驟（Etscheidt, 1991）：

- 步驟一：行動之前停下來思考；延緩未經思考就行動的衝動。
- 步驟二：對自己說出感受如何，以及自己有何問題；界定問題到底是什麼？
- 步驟三：儘可能地思考問題的許多可能解決方法。
- 步驟四：如果你使用不同的作法，思考一下可能會發生什麼；注意你的行爲可能的行爲後果。
- 步驟五：一旦你在思考已經產生最佳的作法，就試著付之行動。

#### 7、同儕協同

在學習和社會技巧上，學生彼此間可以有非常正向的影響（Berndt,

1989)。在融合班上，提高正向同儕間關係的方法之一就是「同儕小老師」(peer tutoring)。另外一種同儕協同形式為「同儕傳達」(peer mediation)。訓練傳達者衝突解決技巧(conflict resolution)。這種技巧可使學生變得真正地涉入來增進班上學生學業和社會品質的一種優異的方法。它也可以導致師生間更大的責任分享。

## 8、教師態度

在普通班級中成功融合情緒和行為障礙學生的關鍵乃是教師的態度。這些學生的學業和社會成長與下列幾項態度因特別有關(Crowley, 1991)：

- (1) 彈性的學業期待；認識到學生有不同的學習形式和速率
- (2) 彈性的行為期待；願意引導學生邁向提昇其行為和社會技巧的品質
- (3) 個人願意與學生互動，而非總是團體式教導學生

教師需了解他們所面臨情緒和行為障礙學生的問題，將是學業性和社會性的。Smith(1995)發現80%此類學生在普通班上的同儕互動技巧不佳；同樣的學生，69%在完成班上的任務上是失敗的。他也發現這些學生最常受到停學和除籍的處分；最不常透過課程調整來處理他們的社會和學業問題。

## 參考文獻

- 王天苗(民88)：迎向二十一世紀的障礙者教育。載於中華民國特殊教育學會編印，迎千禧談特教，第1-25頁。
- 教育部(2004)：特殊教育法規選輯。台北市，教育部特殊教育工作小組。
- 張春興(民77)：心理學。台北市，東華書局。
- Albert, P. C., & Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers*. NY: Macmillan.
- Bybee, J., Ennis, P., & Zigler, E. (1990). Effects of institutionalization on the self-concept and outerdirectedness of adolescents with mental retardation. *Exceptionality*, 1 (4), 215-226.
- Cavalier, A., & Mineo, B. A. (1986). The application of technology in the home, classroom, and work place: Unvoiced premises and ethical issued. In A Gartner & T. Joe (Eds.), *Images of the disabled/disabling images*. New York: Praeger.

- Crowley, E. (1991) . Mainstreamed behavior disordered adolescents' perceptions of teacher interventions. Paper presented at the 69th Annual Conference of the Council for Exceptional Children, Atlanta.
- Etscheidt, S. E. (1991) .Reducing aggressive behavior and improving self-control : A cognitive-behavioral treatment program for behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders*, 16 (2) , 107-115.
- Gallagher, J. J ., & Weiner, B. B. (1986) . Alternative future in special education. Virginia : The Council for Exceptional Children. Greenspan, S., & Ceereto, M. (1989) . Normalization, deinstitutionalization, and the limits of research : Comment on landesman and buttterfield. *Amreican Psychologist*, 44, 448-449.
- Hallahan, ., & Kauffman, . (1994) . Introduction to exceptional children. Bonton, MA : Alley & Bacon Co.
- Kauffman, J. M. (1993) . Characteristics of children's behavior disorders. Columbus : Charles E. Merrill.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastsow, N. J. (2000) .Educating exceptional children. Bonton, MA : Houghton Mifflin Co.
- Kovacs, M.(1989) . Affective disorders in children and adolescents. *American Psychologist*, 44, 209-215.
- Laski, F. J. (1991) .Achieving integration during the second revolution. In L.H. Meyer, C. A. Peck, L. Brown (Eds.) , *Critical issues in the lives of peoplewith severe disabilities* ( pp.409-421 ) . Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lipsky, ., & Gartner, . (1996) .Inclusive education and school restructuring. In W. Stainback & Stainback (Eds.) *Controversial issues confronting special education : Divergent perspectives*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Meichenbaum, D. H. (1977) . *cognitive-behavior Modification : An integrative approach*. New York : Plenum.
- Sailor, W. (1990) .Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, 12 (6) , 8-22.
- Salend, S.(1994).*Effective mainstreaming : Creating inclusive classrooms*. NY: Macmillan.
- Smith, J.D. (1995) . *Inclusion*. CA : Wadsworth Publishing Co.
- Stainback, S., & Stainback, W . (1992) .Schools as inclusive communities. In W. Stainback & S. Stainback(Eds.) , *Controversial issues confronting special education : Divergent perspectives* ( pp.29-43 ) . Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Taylor, . (1988) .Caught in the continuum : A critical analysis of the principle of least restrictive environment. *Journal of the Association for Persons with Severe*

Handicaps, 13 ( 1 ) , 41-53.

Will, M. C. ( 1986 ) .Educating children with learning problems : A shared responsibility.  
Exceptional Children, 52, 411-415.

Wolfensberger, W. ( 1972 ) .The principle of normalization in human services. Toronto :  
National Natioonal Institute on Mental Retardation, 95 ( 1 ) , 1-12.