

人本心理學在融合教育班級經營 的運用

張美華、簡瑞良

¹ 國立嘉義大學特殊教育系助理教授

² 國立嘉義大學特殊教育系副教授

壹、前言

班級經營(classroom management)的成效與教學效能的提升有很密切的關係(吳明隆, 2006; 林進材, 2005)。Marzano, Marzano 和 Pickering (2003/2006) 根據三十年的研究亦指出, 班級經營是有效教學的關鍵因素。然而 Mercer 和 Mercer (2004) 提出, 有效教學的知識和如何有效地將之運用於每天教室內例行的事務之間存在著相當大差距。在國內亦有類似情形, 許多學者皆認為目前師資培育課程過度偏重理論而輕實務, 導致許多新進教師不知如何運用教育理論於真實的班級情境之中(陳美玉, 1997; 陳國泰, 2003; 賴志豐、張瓊穗, 2005)。此種情形在有特殊學生的融合教育(inclusive education)班級更見其嚴重, 許多教師在面對特殊學生的種種行為與學業問題挑戰時常常倍感壓力(李水源、陳琦蓉, 2003; Forlin, 2001; Williams & Gersch, 2004), 同時也不知如何做好融合教育的班級經營, 建立一個能支持特殊學生成功的學習環境。由上述學者觀點可知, 如何將教育的理論有效地運用於實務上的融合教育班級經營之中, 是提升融合教育教學效能的一個很重要的關鍵。

Winograd (2000) 指出教學本身是一種充滿情緒壓力的工作(emotionally stressful work)。梁瑪莉和林慧美(2004)認為教師不快樂之因來自於工作壓力。Wisniewski 和 Gargiulo (1997) 認為壓力是造成教師倦怠離職的主因。造成教師壓力的主要一個因素即來自於教師對普通及特殊學生問題行為處理的專業能力不足, 也即是班級經營的能力不足。許多學者認為班級經營知能的提升是許多教師最感迫切的一項專業主題(吳明隆, 2006; 林進材, 2005; 郭明德, 2001)。在融合教育的研習會議中, 融合教育班級經營策略的主題也常引起教師熱切的關注, 許多教師坦言他們缺乏此項專業知識與技術。

人本心理學(humanistic psychology)強調對人的尊重(洪若和, 1991)。人本心理學代表人物之一 Abraham Maslow 對人性抱持正向看法, 相信每個人都有自我實現的潛能, 只要能提供合適環境, 人類就能自我實現其潛能(張春興, 1991)。這種肯定學生潛能與善性、強調教師溫暖同理與關懷態度及倡導營造溫暖支持與接納學習環境的人本教育思潮, 一直深刻地影響到目前的教育環境。此種人本心理學所強調的理念, 也相當合適於目前的融合教育學習環境。張凱元(2003)認為人本思想在教育領域已成為主流。國內近年來強調的全人教育、終身教育、開放教育、通識教育、多元學習、平權教育、教育鬆綁及森林小學等皆源自於人本教育所強調對人性尊重的基本精神。另一方面, 特殊教育所強調的融合教育理想也是基於對特殊學生人權與受教權的尊重及對他們自我價值與自我實現潛能的肯定。因此人本心理學的一些觀念與策略, 應可提供教師在融合教育班級經營方面一個有效的思考方向, 這也是本文嘗試想達到的目的。本文內容涵蓋融合教育班級經營的意義及成功要件、人本心理學的意義及在特殊教育的內涵、人本心理學之融合教育班級經營策略方向, 期待能拋磚引玉, 提供教師在融合教育班級經營上一些實用的策略與思考方向。

貳、融合教育班級經營的意義及成功要件

一、融合教育班級經營的意義

在了解融合教育班級經營定義之前, 先探討學者們對一般班級經營的定義:

張秀敏(1998)曾定義班級經營是

教師有計畫、有組織、有效率、有創意的經營一個班級的過程。在這個班級中, 學生能很快樂的、有效的學習, 並有好的行為表現, 學生的潛能得到充分的發展, 教師也能發揮專業理想並得到工作上的滿足, 教室是個師生都喜愛的地方。(頁7)

李園會(1989)強調班級經營是為了使學生在學校和班級中能夠有愉快的學習經驗, 而將人、事、物等各種要件加以整理安排, 使教師能推展各種教育活動的一種經營方法。鄭玉壘和郭慶發(1994)認為班級經營是指

教師為了班級上各種人、事、物活動的順利推展和互動, 所執行的措施, 以求良好教學效果和達成教育目標的歷程。(頁3)

張美華和簡瑞良(2007a)曾綜合學者們的定義, 認為班級經營應包括廣狹義觀。

狹義觀主要包含班級事務運作、班級教室佈置、學生行為管理與問題處理、親師之

間的聯繫及學校行政工作的協調等方面。廣義觀則不僅包含上述狹義觀的諸種班級經營活動，同時也涵括一般課程與教學設計、潛在課程與情意課程設計、非學業性活動(如社區服務、課外活動、比賽活動等)的安排與設計及參觀活動等。不論是班級教學或班級活動，只要能協助學生成長和學習，促進良好班級氣氛營造的各式做法，皆涵蓋於班級經營定義中。(頁 37)

綜合上述學者觀點，筆者為融合教育班級經營下一個簡要定義：

教師採用各種活動和措施協助班級內特殊學生獲得學習與人際成功的經驗及有效改善其學業與社會情緒行為的問題，使能順利融入班級活動並與人建立一種正向的互動關係。這些活動和措施包含外顯的參觀活動、班級活動、班級規範的建立、班級事務的處理、班級教室的佈置、學生問題的處理、親師之間的聯繫及一般的教學與課程設計規劃等。同時也包含內隱的潛在課程(hidden curriculum)與空無課程(the null curriculum)的設計規劃、教師的身教示範、教師心念態度的自覺反思、普通和特殊學生的自覺反思及心靈感動與體悟等，皆屬於融合教育班級經營的範疇。

二、融合教育班級經營成功的要件

融合教育班級經營的成功要件，不同學者或不同理論背景可能有許多不同的觀點與堅持，本文採用人本心理學觀點來探討融合教育班級經營成功最基本的要件。以下分別簡要說明之：

(一) 教師對特殊學生正向心態

許多研究支持融合教育的成效關鍵取決於普通班教師的態度與信念(Elhoweris & Alsheikh, 2004; Freire & Cesar, 2003; Jordan & Stanovich, 2003; Lohrmann & Bambara, 2006; Silva & Morgado, 2004; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006)。同理，教師對特殊學生能否抱持正向和接納的心念態度也將成為融合教育班級經營成功的第一要件。

(二) 教師對己心自覺反思心態

人本心理學者相當強調「自我覺察」能力的培養在教育上的重要，同時筆者也認為教師自覺反思能力在師資培訓中顯得相當重要，因為此能力亦是影響其教學效能的關鍵因素。教師的心念態度也會影響班級內普通學生對特殊學生的態度，許多教師都認同此觀點，然而卻常忽略自己的心念態度究竟對普通及特殊學生產生何種影響？要解決此情形，張美華和簡瑞良(2005a)倡導的教師自覺反思心態應是有幫助的。教師如能自覺反思自己的教學信念及態度，即能發現自己是否有哪些負向信念態度挫折了特殊學生的學習動機與興趣，甚至

也引發其負向行為反應。在此自覺反思過程，教師如能改變自己負向的心念態度即能形成一個正向的學習環境。

（三）建立支持學生成功的學習環境

普通和特殊學生的許多負向行為表現，來自於長期學業、人際、生活的挫敗及體會不到自我的價值感、學習的成就感、團體的歸屬感。因此融合教育班級經營的成功要件之一，是要協助特殊學生在融合班級中能感受到被支持與肯定，並體會教師能很明確地引導及教導他們如何一步步地在學業與人際上經歷成長和成功。要達此目的，教師應採用多元評量、多層次教學、彈性調整教材教法、個別化教學、功能性學業課程、同儕輔導等措施，讓特殊學生能體會到只要他們努力，依然可以成功。

人本心理學很強調個體的自我覺察、自我價值、成功經驗及被採納、被尊重的環境。基於此觀點，本文提出上述三個從人本心理學角度去思考融合教育班級經營成功的基本要件，當然上述三點並不足以涵攝所有成功要件，但卻很值得融合教育教師們深思。

參、人本心理學的意義及在特殊教育的內涵

目前似難發現一個很明確的人本心理學定義，因為它是一種教育思潮，包含了許多人本學者的觀點，他們有共同之處，如肯定人性、以人為本的教育觀，但個別間亦存有一些差異。筆者嘗試歸納一些學者看法，期待能對人本心理學意義有更進一步了解，同時也從意義中提出一些可運用於特殊教育的內涵觀念。

一、人本心理學的意義

張春興（1989）認為人本心理學強調人性尊嚴及個人的自由與價值，對於人的經驗、價值、慾念、情感及生命意義等主題是其研究的重點，其目的在於幫助個人健康成長，進而達到自我實現以利益社會。郭為藩（1992）認為人本（即人文主義）心理學重點在以個體的內在經驗作為心理學探討的對象，重視人的獨有特質如自由抉擇、創造性、價值觀念及自我實現的主題，其最終目的在於提高人的價值與尊嚴及發展其內在潛能。

鍾秋玉（2004）指出人本心理學強調主要研究對象是「人」，並主張將行為主義與心理分析理論所忽略的人的屬性重新置於心理學研究中。人本心理學者主張深入探討動機、思想、意向、偏好、興趣、價值、感受、自我觀念及內

在經驗等。自我(self)是人本心理學的核心概念，如自我觀念、自我接納、自我覺察、自我意識、自我印象、自尊、自我肯定、自我實現...等主題皆是其研究重心，因此也被視為「自我心理學」。

Merry (1995/1997)認為人本心理學最重視人類生命的品質—人是如何成長發展？如何讓個人生命更流暢？人本心理學者

對人的創造力、愛、內在本然(intrinsic nature)、存在(狀態)、蛻變過程(becoming)、個己性(individuality)、意義、知覺、現實、統整感(unity)與自我一致性(self-consistency)等課題均極為關注。(頁4)

綜合上述學者看法，筆者嘗試為人本心理學下一簡易定義：

人本心理學是以人為本的心理學，研究的重點在於人類獨特的內在經驗和與生活及生命有關的各式重要主題，如人的價值、生命意義、情意教育、自我覺察、自我觀念、創造力、愛、知覺、動機興趣、自由責任及自我實現等主題。其主要目標在於幫助個體發現自我價值與潛能，進而接納自我限制，促進個人身心健康發展，達到自我實現及造福社會的理想。

二、人本心理學在特殊教育的內涵

根據人本心理學的意義及主要研究領域，其在特殊教育的運用有以下幾個主要內涵觀念：

(一) 引導特殊學生自我觀念的發展

除了家庭，學校是影響學生自我觀念與自尊發展的主要場所。研究顯示，在學校經歷長期挫敗的學生通常都有不好的自我觀念及低自尊問題(Lerner & Johns, 2009)。研究也支持自我觀念與自尊會深深地影響學生的學習動機及學業成就(Davies & Brember, 1999; Street & Isaacs, 1998)。Cross (1997)也指出許多教師認為學生的低自尊導致了許多紀律與行為問題。Kling, Hyde, Shower 和 Buswell (1999)認為自尊與個體的成功適應有密切關係。

由上述研究可知，培養特殊學生正向的自我觀念與自尊相當重要，這亦是人本心理學者所再三強調，學校環境應讓學生有機會經歷成功，進而培養正向自我觀念與自尊，同時也提升自我價值感。另一方面，如能透過教師引導，讓特殊學生更加了解自己的優勢能力及悅納自己的弱點與障礙限制；並經教師肯定使其逐漸建立自我信心及自我價值感，在這正向師生互動過程中，其自我觀念與自尊應有正面影響。

(二) 提供特殊學生自我實現的機會

自我實現是每個人的心理需求。潘世尊(2001)提出人本心理學代表人物

Carl Rogers 對學習的觀點，認為學習的首要目的在於了解自己、接納自己、並做自己，以實現自我；其次是學到學習方法及問題解決能力。潘世尊（2001）認為自我實現傾向的發揮是學生能夠主動學習的內在動力。

教師如何利用每位特殊學生自我實現的需求與傾向，讓他們能有機會選擇及發揮他們所擅長的優勢能力或從事有興趣的活動。在此發揮自我專長過程中，他們能逐漸發展正向經驗及對自己的能力與價值有較正向看法。

（三）重視特殊學生情意能力的培養

人本心理學者很重視情意教育，認為教育的目標即在於培養個體自我了解、自我接納及自我實現之能力，並進而利益社會，這些能力皆屬於情意能力。情意能力的培養有時甚至比認知能力更重要，因為它是人類幸福的關鍵。尤其對特殊學生或學業成績不理想、情緒控制能力不佳及行為偏差的學生，情意能力的培養更有其必要性。

（四）提升特殊學生自我覺察的能力

自我覺察能力對個體發展相當重要，尤其它是自我控制的提升、自我潛能的發揮、自我價值的發現及自我限制的接納之關鍵。增進學生自我覺察能力也是人本心理學者所強調的重點。特殊學生自我覺察能力的提升有賴於具有自我覺察能力與經驗的教師之引導；換句話說，教師先有自覺能力方有可能引導特殊學生發展自覺能力。

（五）注重特殊學生自由責任的平衡

黃春木（2000）指出人本心理學對人性的觀點抱持正向態度，視人是自由、自主、理性、成長的個體。沒有自由，自我不可能產生頓悟。同時人本心理學也助我們了解到自由包括自由意志及隨之而來的責任感所代表之意義。人本心理學者強調要尊重學生的自由，讓學生可參與教學和課程設計上的決定並具有選擇權，這點在特殊教育也同樣受到重視，例如讓特殊學生對教材或作業方式有選擇的機會或能參與班級規範的制定。另一方面也強調個體須對其生命、行為的決定與選擇應有負責的態度和承擔，特殊教育也是強調學生應培養對自己行為及生命負責的態度。

（六）強調教師正向態度的表達

Carl Rogers 認為教師如能具有真誠一致的態度、正確的同理心及無條件的積極關懷即能對學生產生幫助的效果。可惜許多教師在面臨到繁雜的教學與行政工作、特殊學生層出不窮的行為與學習問題及家長與同事的壓力等，經常會對特殊學生失去耐心，也失去正向態度及鼓勵學生的能力，以致造成班級氣氛的不和諧及班級經營的困難。其實讚美、鼓勵、肯定及關懷特殊學生並不需

花太多額外時間與心力，卻能達到許多用責備、處罰和威脅所達不到的效果，值得教師嘗試。

（七）催化班級正向氣氛的形成

教師面對特殊學生與教學的態度會影響融合教育班級氣氛。換言之，若教師能常對特殊學生示範尊重、肯定、接納或原諒的態度即能形成一種正向支持的班級氣氛，特殊及普通學生也會受教師的身教影響而變得較能鼓勵、肯定、接納或原諒別人。

（八）設計課程實用有趣的原則

Carl Rogers 認為學生學會生活中實用的知識是學習的主要目的之一。現實治療創始者 Glasser (1969)認為學習內容能與生活經驗結合方能提升學習動機。特殊教育強調的功能性課程、功能性學業課程或生態課程，也是強調課程須能幫助學生提升其生活獨立自主能力，亦即課程應與學生生活經驗結合且有助其生活能力的提升，學生才有較高的意願學習。基於此觀點，教師可能需花更多心思去思考目前的上課學習內容如何與特殊學生的生活產生聯結，如此學生方能覺得較有意義與價值。

肆、人本心理學之融合教育班級經營策略方向

根據上述融合教育班級經營的成功要件和人本心理學的意義及在特殊教育的內涵，筆者嘗試從以下四方面來探討人本心理學策略方向如何運用於融合教育班級經營之中。

一、教學目標方向

歐用生(2001)認為人本心理學強調價值與情意教育。Merry (1995/1997)認為人本取向的教育者有一個共識—要對教育歷程中的孩童做出完整的考量，那即是情緒與思考要並重，並認為二者會互相影響。郭為藩(1992)強調人文(即人本)教育很重視情意的教學和感性的訓練，並認為「教人比教書更重要」(頁 55)，教育不僅培養學生的頭腦(head)、雙手(hand)，更重要的是要培養他的心(heart)，人文主義(即人本)心理學偏重在心的教育，要學會如何去感受、尊重及了解別人。吳明隆(2003)認為新時代班級並非只是學生獲取知識的中心，它更重視學生人格的轉化及態度與基本關鍵能力的培養。可見在融合教育班級經營中，不應只重視認知及學業學習，同時也應重視情意學習。

尤其特殊學生因本身的障礙，在學業或認知的學習常飽經挫敗，在人際社

交經驗也比一般人更易受挫，因此情意的學習有時甚至超過認知的學習（張美華，簡瑞良，2007b）。這點頗值得教師深思，對特殊學生而言，情意的學習可能是他們自我價值提升的重要關鍵，因此在教學目標的擬定應多注意情意能力的提升。

教師可利用班會、綜合活動、早自修或其他合適時間，適時教導特殊及普通學生情緒管理或社交策略，同時也藉此肯定一些特殊學生的正向情意行為或態度，如認真掃地、協助同學或教師、聽從父母及師長、展現尊重別人的態度、能忍耐及忍辱、不懼挫折仍持續努力等。讓特殊及普通學生能了解，人生幸福快樂之關鍵並不在於考試成績或智力分數，而在於自己的情緒智慧(emotional intelligence)、人格特質(personality)及對人與對事的態度(attitude)等情意能力和特質，而這些情意能力都是可學習及增進改善的。因此在教學目標的策略方向要強調情意目標的達成與否；並讓特殊學生能體會到自我價值及對班級團體或對家庭父母的貢獻。

二、課程設計方向

林進財(2005)認為人本主義對學習歷程偏重於人類本身的情感發展如自我概念、自我價值、自我實現為主要焦點，重視學生的獨特性和個體性，對於認知事物的訊息處理或刺激與反應較不重視。換言之，人本心理學很重視情意的學習，因此課程設計上不應只重視學科內容或學業技能的學習，更要注意到特殊與普通學生在這些課程中，能學到何種對自己生活或生命價值有所提升的智慧與技能。換句話說，情意課程的設計在融合教育班級經營中亦是一個很重要的策略。例如教師的身教示範，能示範對特殊學生尊重、關懷與接納的態度，對教學工作認真的態度，對人生樂觀積極的態度等，都會對特殊與普通學生的人格、對人與事的態度及對自我的觀感產生深遠影響，這不僅是潛在課程，同時也是極重要的身教式情意課程設計（張美華、簡瑞良，2006）的實踐。

人本心理學亦相當重視課程對學生的價值與意義（張凱元，2003），因此在課程設計上也應考慮不同能力與需求的特殊學生在課程的學習會遭遇何種問題與困難。Glasser (1969)曾指出兒童在校為何學習意願低落且充滿失敗經驗，因為課程與生活不太有關聯。他更進一步強調若兒童在校能獲得成功，那就很有機會在他以後人生獲得成功，反之亦然。特殊學生在課程學習的失敗將會導致許多行為問題，造成融合教育班級經營的困難，因此教師如能提升特殊學生學習成功的機會與經驗，其學習動機會增強，行為亦會改善（張美華、簡瑞良，2005b）。何種課程對特殊學生能產生意義與價值呢？以特殊學生的能力

與需求及生活為核心考量，努力與生活技能結合的課程設計，應是一個值得思考的方向。吳明隆（2003）也強調新時代的學習教材內容重視生活化、多元化及實用化。因此與生活經驗結合的課程對特殊學生的學習方能產生意義與價值感，也才能提升其學習動機，這即是人本教育的重點之一。

從上述觀點可了解在課程設計的策略方向，首重教師對特殊學生接納的身教示範所產生的潛在課程及身教式情意課程。另一方面，針對特殊學生的能力、需求及生活所設計的較具功能性的課程，讓他們覺得有學習成就感及此課程對生活有意義與價值感，方能提升他們學習的意願和成效。

三、教學方法方面

人本心理學所強調的理念如尊重學生、重視學生自我價值與成就感、重視人際間溫暖支持環境等，運用在教學方法方面，教師可參考以下的策略思考方向：

（一）學生為教學中心

張凱元（2003）認為人本教育很重視學生的「個別差異」及強調「以學生為中心」。換言之，人本主義尊重每位學生的獨特自我發展及在學習性個別差異的表現，此觀點與特殊教育強調個別差異、個別化教學、以學生為本位的教育觀不謀而合。

吳明隆（2003）強調新時代教學中，學生已成為教學主體，教師須以學生角度去看問題。然而在實際教學情境，教師常被「考試成績」及「教學進度」所桎梏，因此只有拼命教「書」的內容，而不是教「人」，形成教師和學生無限的挫折與壓力，對特殊學生而言更是苦不堪言，想要獲得學業成功經驗幾乎不可能。這是教育的不正常現象，也是融合教育失敗的現象，但目前卻在升學主義掛帥的氛圍下被視為一種無可改變的「常態」。

但真的無法改變嗎？為了升學率與考試成績，教師真的須如此無可奈何及不惜犧牲自己和特殊與普通學生的身心健康、生活樂趣、甚至生命的價值尊嚴，去驅趕自己和學生追逐一個空洞且不穩定的數字（分數）嗎？真的無法「以學生為教學的中心」？為學業成績明顯落後的特殊與普通學生停留及花費一些時間，看看他們哪些內容不會，然後試著調整一下教材內容、教學進度、教學目標、評量方式、試題及作業的範圍與難易程度，或提供補救教學與補考機會，或給予鼓勵關懷的話語，是教師不能也？或不為也？頗值得教師自覺反思。

（二）內化為教育取向

張凱元（2003）認為人本主義強調內化式教育，讓學生在行為改變過程中

擴展及改變自己的認知結構，把新知識完全融入個體的自我概念中，並成為自己人格的一部份。吳明隆（2003）認為班級經營目標即在於全人化學生培養。全人化教育應屬於內化的教學取向，因應每位學生個別差異情形，使其獲得自我滿足感，也使其潛能達到充分發展，進而達到自我實現。全人化教育的理想也是融合教育的理想，讓每位特殊與普通學生能基於個別能力差異的事實，獲得自我價值感的心理需求滿足。

如何達「內化」的教育呢？筆者歸納學者如吳明隆（2003）、林進材（2005）、張凱元（2003）、Glasser（1969）、Lerner 和 Johns（2009）及 Miller（2002）等人的看法，認為內化取向的教育必須透過教師正向的態度，營造一個支持、尊重、接納與關懷的學習情境，讓教材與生活結合，學習對學生產生意義及價值化，並引起學生內心的學習動機，方能使內化式教育達到目標。基於此觀點，融合教育的學習環境應讓特殊學生感受到被關懷與接納，覺得學習內容能對其生活功能有所助益，才能產生學習動機。也因為有了學習意願，相對地會減少許多情緒及行為問題的發生，讓融合教育班級經營更具成效。

四、學習環境方面

鈕文英（2003）依據 Billingsley, Liberty 和 White 的看法，認為教學情境包含物理、心理及人員安排三個向度。物理指座位安排、教室佈置等的規劃；心理指學習氣氛的營造；人員指教師和學生之間教學比例的規劃，如一對一、一對全班或一對二個小組等。筆者認為融合教育學習環境包含物理和心理環境。物理環境如教室位置的安排、學生座位的安排、輔助器材或輔具的提供、教室環境的佈置與分佈、採光與通風設備等因素；心理環境則包含教師心態、學生心態、班級氣氛、師生關係、同儕關係、共融感(rapport)、溝通方式、學習氣氛、學習動機及班級文化等因素。

人本心理學者認為一種充滿支持、溫暖與接納的學習環境對學生的學習顯得相當重要。Lerner 和 Johns（2009）及 Mercer 和 Mercer（2004）也強調此種支持性學習環境是融合教育教學成效的關鍵，也是學生學習成效的重要影響因素。尤其 Lerner 和 Johns（2009）強調學校環境不只包含教學或學習學業性課程內容，同時也包含學生對潛在課程中所期待的價值觀和行為的學習。因此教師要敏於一些會對特殊學生學習產生打擊的負向因素，並提供一種有助於他們成長的學校氣氛(nurturing school atmosphere)。

物理環境的設計安排及心理環境的氣氛營造在融合教育班級經營中是很具關鍵的一環。尤其心理環境的影響力有時超越物理。例如縱使學校的設備環

境並不很好，但教師願意接納特殊學生，師生關係互動良好，學生學習動機強烈，班級氣氛和諧團結，仍可能產生很不錯的學習成效。

教師的心念態度在心理環境或支持性學習氣氛的營造扮演一個最關鍵的因素。每個融合教育班級的學習氣氛或班級氣氛，常與教師對特殊學生是否有接納的心念態度及班級經營的風格或採用的策略所形成師生之間或學生之間的互動情形和上課氛圍有很直接關係。Marzano 等人(2003/2006)認為教師是影響學生成績的單一最大因素—至少是我們可以著力改善甚多的單一最大因素。因此要營造一個對特殊學生正向、支持與接納的學習環境，先從教師對他們的心念態度有番自覺反思，進而培養對他們將心比心、同理接納的正向心念態度，才能產生更助成效的融合教育班級經營策略。

在另一方面，正向的融合教育學習環境也來自於特殊學生能在此環境獲得支持與協助，並因此而有學業及人際成功的經驗，同時也感受到對團體的價值與貢獻。Klesse (1994)、Roer-Strier (2002)和 Schine (1991)皆認為當個體能自覺他們的貢獻對別人而言是重要及有價值的即能提升自尊(self-esteem)。當普通學生能感覺到特殊學生對班級或團體的貢獻，自然能增進對他們的尊重與接納，基於特殊和普通學生彼此態度的轉變，老師和普通學生皆能肯定特殊學生的價值與貢獻，在如此正向的學習環境，融合教育班級經營成效自然能提升。

總之在學習環境的策略方向要點，教師不管在物理環境的安排或心理環境的營造，要考慮到特殊學生的需求滿足，並善用人力或物質資源協助他們能在普通班級學習。同時也需從教師接納的心態開始，建立一個充滿支持的學習心理環境，幫助他們能有成功經驗。

伍、結語

人本心理學觀念當然也有其限制和缺點，如陳玉芳(1998)指出 Maslow 親眼看到人本思潮過度強調自我的個體性所帶來的遺害，如自私、自我為中心及自我膨脹等，以致於其思想轉變為「超個人心理學」(transpersonal psychology)，強調超越「小我」，進入「大我」的層次。鍾秋玉(2004)也引用 Maslow 的話：「如果沒有超個人(或超越)的成長，我們將會變得暴戾、空虛、絕望或冷漠」(頁 33)，因此 Maslow 在晚年強調除了自我實現、自我肯定之外，也強調人類生活經驗中更有另一類心靈自我超越的需求存在，強調靈性潛能的實現，以達更圓滿的心靈自我超越。潘世尊(2001)用行動研究實踐 Rogers 的人本教育觀及理論，也得到一些反省，例如於教學過程中發現在真誠、接納及

同理心的教學態度之下，學生亦會出現自我為中心的傾向，不認為自己有錯，也不想去改變自己。

基於上述學者對人本教育思潮的反省，筆者當然同意人本心理學的諸種觀念絕非是放諸四海皆準的真理或唯一真理。然而國內的教育環境久在升學、分數主義的操弄之下，教師習於以權威或採用行為學派外控觀點管理學生及做為班級經營主要策略已行之多年。其產生的流弊是造成融合教育的不易成功，特殊學生與學業平庸者學習意願變得低落，甚至逐漸失去自我價值感而產生行為及心理問題，師生衝突不斷，教師心力交瘁，學生心懷怨懟。在此情形之下，教師如能依循人本心理學觀點，先從改變自己的心態開始，對特殊學生有同理接納的心態，盡可能地看出其優點及進步之處，以肯定、尊重與接納的態度對待他們，相信教室自然有春風，學生自覺有希望，正向的班級氣氛自會產生，融合教育的理想也能更進一步實現，融合教育班級經營的成效即在教師對特殊學生正向態度的發展及特殊學生於人際和學業獲得正向成功經驗的過程中而逐漸提升。

參考文獻

- 吳明隆（2003）。班級經營與教學新趨勢。台北：五南。
- 吳明隆（2006）。班級經營：理論與實務。台北：五南。
- 李水源、陳琦蓉（2003）。普通班教師面對身心障礙學生之工作壓力與因應策略之研究。臺北市立師範學院學報，34，1-20。
- 李園會（1989）。班級經營。台北：五南。
- 林進材（2005）。班級經營。台北：五南。
- 洪若和（1991）。存在主義治療法。載於王麗斐等譯，諮商與心理治療的理論與實施（頁 239-286）。台北：心理。
- 張秀敏（1998）。國小班級經營。台北：心理。
- 張春興（1989）。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 張春興（1991）。現代心理學—現代人研究自身問題的科學。台北：東華。
- 張美華、簡瑞良（2005a）。直觀教學法在特殊教育運用的理論基礎與教學原則。載於國立台中教育大學特殊教育中心主編，特殊教育叢書（9402 輯）特殊教育現在與未來（頁 39-52）。台中：國立台中教育大學。
- 張美華、簡瑞良（2005b）。沒有失敗的課程。國小特殊教育，40，21-29。

- 張美華、簡瑞良 (2006)。特殊教育情意課程設計模式與原則。雲嘉特教, 3, 26-32。
- 張美華、簡瑞良 (2007a)。直觀教學法在班級經營的運用。雲嘉特教, 6, 36-43。
- 張美華、簡瑞良 (2007b)。直觀教學法在特殊教育情意課程的運用。特殊教育季刊, 103, 24-31。
- 張凱元 (2003)。人本主義教育的理念與實踐。台北：心理。
- 梁瑪莉、林慧美 (2004)。教師工作壓力及其因應之道探討。東南學報, 27, 383-392。
- 郭明德 (2001)。班級經營：理論、實務、策略與研究。台北：五南。
- 郭為藩 (1992)。人文主義的教育信念。台北：五南。
- 陳玉芳 (1998)。從人本心理學到超個人心理學的思索—中西方心理治療之融合。應用倫理研究通訊, 7, 30-34。
- 陳美玉 (1997)。實踐智慧導向的師資培育之研究。教育研究資訊, 5(5), 1-14。
- 陳國泰 (2003)。教師的實際知識及其對師資培育的啟示。教育研究, 11, 181-192。
- 鈕文英 (2003)。啟智教育課程與教學設計。台北：心理。
- 黃春木 (2000)。人性及其自由層面的探討。建中學報, 6, 241-252。
- 歐用生 (2001)。課程發展的基本原理。高雄：復文。
- 潘世尊 (2001)。羅吉斯的人本教育觀：理論、實踐與反省。屏東師院學報, 15, 203-230。
- 鄭玉疊、郭慶發 (1994)。班級經營：做個稱職的教師。台北：心理。
- 賴志豐、張瓊穗 (2005)。師資培育班級經營線上課程之情境模擬式設計與考量。研習資訊, 22(6), 79-88。
- 鍾秋玉 (2004)。超個人心理學的人觀及其在教育應用上的可能性。實踐通識論叢, 2, 27-47。
- Cross, B. E. (1997). Self-esteem and curriculum: Perspectives from urban teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(1), 70-91.
- Davies, J., & Brember, I. (1999). Self-esteem and national tests in years 2 and 6: A 4-year longitudinal study. *Educational Psychology*, 19(3), 337-445.
- Elhoweris, H., & Alsheikh, N. (2004). *Teachers' attitudes toward inclusion*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 490 698).
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class

- teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Freire, S., & Cesar, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: How far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1), 1-14.
- Klesse, E. J. (1994). *The third curriculum II. Student activities*. Reston, VA: National Association of Secondary Principals.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500.
- Lerner, J.W., & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions* (11th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lohrmann, S., & Bambara, L. M. (2006). Elementary education teachers' beliefs about essential supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 157-173.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2006)。有效的班級經營：以研究為根據的策略（賴麗珍譯）。台北：心理。（原著出版於2003）。
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2004). *Teaching students with learning problems*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Merry, T. (1997)。人本心理學入門：真誠關懷（鄭玄藏譯）。台北：心理。（原著出版於1995）。
- Miller, S. P. (2002). *Validated practices for teaching students with diverse needs and abilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Roer-Strier, D. (2002). University students with learning disabilities advocating for change. *Disability and Rehabilitation*, 24, 914-924.
- Schine, J. (1991). *Connections: Service learning in the middle grades*. New York, NY: City University of New York.

- Silva, J. C., & Morgado, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 31(4), 207-214.
- Street, S., & Isaacs, M. (1998). Self-esteem: Justifying its existence. *Professional School Counseling*, 1(3), 46-50.
- Williams, M., & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: Are the stresses similar or different? *British Journal of Special Education*, 31(3), 157-162.
- Winograd, K. (2000). *The emotional uncertainties of teaching: A missing link in teacher education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 446 049).
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325-346.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 379-394.

