特殊教育季刊　民103年12月　第133期　第1-8頁
Doi: 10.6217/SEQ.2014.133.1-8

特殊教育學系實習生在實習課程中之成長

林淑莉
國立臺灣師範大學特殊教育學系
副教授

胡心慈*
國立臺灣師範大學特殊教育學系
副教授

摘　要

本研究對北部某一大學三個年級共23名特殊教育學系實習生進行深入訪談並搭配文件分析與參與式觀察，瞭解他們在修習實習課程的收穫與心得，發現實習生在每一階段都有不同的學習重點，隨著實習情境的轉移而不斷成長與改變。

關鍵詞：特殊教育實習、實習教師

The Professional Development of the Special Education Student Teachers in Practicum

Shu-Li Lin
Associate Professor,
Dept. of Special Education,
National Taiwan Normal University

Shin-Tzu Hu*
Associate Professor,
Dept. of Special Education,
National Taiwan Normal University

Abstract

The purpose of this study was to explore the professional development of the special education student teachers of one university in Northern Taiwan in 3 practicum courses from grade junior, grade senior to after graduated. Data were collected through in-depth interviews, observing and some documents on practicum. The major findings of this study was that the scope of professional development was more expanding year by year.

Keywords: special education practicum, special education student teachers

* 本文以胡心慈（t14021@ntnu.edu.tw)為通訊作者。

壹、緒論

談到師資培育，「實習」在其中扮演重要角色不言可喻，因為唯有走進現場實際演練並觀摩各種教學輔導技巧，才能整合理論與實務，激發敬業精神與態度。因此許多國家（如美國、加拿大、澳洲、紐西蘭、英國、芬蘭及新加坡等）均在職前課程中明文規範多時數、多階段的教學實習課程，夾雜在大學四年中與理論課交錯進行（李奉儒，2011；李家宗，2011；李詠絮，2011；林子斌，2011；洪雯柔，2011；董宜佩與李詠絮，2011；鄭勝耀，2011）。楊深坑與黃嘉莉（2011）也提出對我國實習課程之設計能更具有「階段性、連續性、擴充性」的建議。可見實習課程不應僅限一次在畢業後實施。

研究者對國內十三個特殊教育學系所設計的課程進行分析，發現或多或少均有名為「實習」或「實務」的課程，讓學生在大學四年中陸續接觸教學現場，只是至今仍缺乏文獻探討這個具有「階段性、連續性、擴充性」的實習課程，讓我們更瞭解學生在實習課中之成長。雖然國內不管在普通教育還是特殊教育均有不少研究關心大學畢業後之全時制的教育實習，但仍未有對大學四年中實習課程如何進行、對學生成長有何助益的研究。因此本研究主要研究目的為探究「實習課程」如何影響特殊教育學系師培生之專業成長。

貳、文獻探討

Whitaker (2000)發現努力的實習生會較早由「常識性的思考者」進展到「教學性的思考者」，「實習」是一段值得重視的成長歷程，因此下文要進一步探討教學（育）實習的階段性與特殊教育實習的特殊性，成為本研究的理論背景架構。

一、教學（育）實習的階段性歷程

由於技職教育很早便開始實施階段性之實習，其經驗值得吾人借鏡。尤其源於歐洲的三明治課程(sandwich course)強調階段性的全時職場安置，是將校內學習和職場實務結合的重要體現（許全守，2000）。由於課程安排常採「理論－實務－理論」或「實務－理論－實務」之方式進行，型式上很像三明治，所以稱為三明治課程，也是讓學生獲得實際工作的重要途徑(Barrows & Bosselman, 1999)。Nonis 和 Jernice (2011)介紹新加坡特殊教育師資培育即是採兩階段之校外實習課程，與校內理論課程交錯進行，儼然有「三明治課程」的精神。

國內十三個特殊教育學系的課程設計，或多或少均有名為「實習」或「實務」的課程，讓師培生在大學四年中及早接觸教學現場。

二、特殊教育實習的特殊性

特殊教育實習除依據法規實施，還考慮《特殊教育法》（2009）等相關法規。由於特殊學生的身心特質差異大，服務方式須依照學生的個別差異量身訂做（徐凡格，2009），且隨著融合教育的推行，特教教師除了要瞭解特殊班、特殊學校的工作型態，還要能了解如何在融合教育環境中，透過團隊合作以落實特殊教育(Turnbull, Turnbull, & Wehmeyer, 2007)。因此，在普通教育環境中的實習經驗就很重要(Conderman, Katsiyannis, & Franks, 2001; Conderman, Morin, & Stephens, 2005; Williams & Gersch, 2004)，亦即特殊教育實習生的實習內容不僅是特殊教育，也涵蓋普通教育。

胡心慈（2005，2008）發現特殊教育之實習有其和一般教育不同之特殊性，包括實習的場域、內涵不同；實習的方式不同及面對的挑戰不同。

國內有關特殊教育實習的相關研究不多，且多集中在畢業後之教育實習（方思

恩，2012；王錦鴻，2004；徐凡格，2008；胡心慈，2005；陳麗穎；2002），但至今未有探究大學師培生在實習課程中階段性的成長歷程。

參、研究方法

一、研究設計

本研究以質性研究方式探討北部某一大學特殊教育學系學生，在大三「身心障礙教學實習」、大四「特殊教育教學實習」及畢業後之「教育實習」中的學習歷程。研究以深入訪談為主，參與式觀察及其他文件資料（如教案、實習心得等）之參酌為輔。

二、研究參與者

本研究以北部某一大學特殊教育學系大三、大四及畢業後之實習生為研究對象。於該班教學（育）實習時進行訪談，並蒐集實習期間之教案、實習日誌等書面資料。以「徵求有意願接受訪談」的方式產生研究參與者，受訪人數多寡以充分與飽和為原則。共計大三有六名、大四有八名、大五有九名實習生接受訪談及資料檢核。

三、研究者的角色

研究者是資料蒐集者，也是專業成長的支持者，帶著關心與鼓勵正向成長的態度面對研究參與者，讓他們樂於分享實習的成長歷程。

四、研究場域

本研究探討該系大三、大四及畢業後之實習生在實習課的成長經驗，而此場域是研究者與參與者均曾置身其中的，茲簡要說明如下：

（一）大三下的「身心障礙教學實習」

由四名指導教授分別在四個學校帶領學生每週兩個半天在特教班（特殊學校、高職綜職科、國中特教班及國中資源班）進行試教。

（二）大四下的「特殊教育教學實習」

五週期間全天到校實習：第一週為見習，後四週每週至少上 4-6 堂課，並協助特教組行政業務及導師實習，每天放學前檢討並做成會議紀錄。

（三）畢業後的「教育實習」

半年期的教育實習主要包括教學實習、導師實習、行政實習及研習。

五、資料的蒐集與分析整理

本研究主要蒐集深度訪談的資料，亦蒐集研究參與者教案、實習日誌等書面文件，加上研究者觀察或訪談完畢所做的研究日誌、觀查（訪談）摘要表。

（一）蒐集深度訪談資料及其他書面資料

對每位參與者進行一至二次每次約一至二小時的深度訪談，訪談大綱為實習課程中的經歷、遇到的困境及成長等。訪談時並請學生提供教案、實習心得等書面文件參考。

（二）預定編碼系統及整理資料

研究資料在分析前，先按照資料來源、訪談對象及日期進行編碼。編碼方式為：第一碼代表資料來源，分別以訪、觀、文、誌代表深度訪談資料、參與式觀察之摘要、相關文件及研究日誌等不同類別；第二、三碼代表研究對象（大三學生 A1-A6；大四學生 B1-B8；畢業後之實習生 C1-C9；兩位研究者研1-研2）；第四至七碼代表資料的日期（月／日，如0407表示四月七日）。

（三）分析資料

開始蒐集資料就馬上分析資料，找尋資料中可以成為焦點類別的關鍵議題。接著再蒐集資料，尤其留意上述焦點類別之事件；在分析新的資料中，開闊視野繼續尋找新的類別事件，直到類目飽和為止。

六、研究倫理

對於研究倫理之尊重，研究者一開始即在公開清楚說明研究目的之後再「徵求有意願分享並整理自己成長心得者」，在研究參

與者均為志願且樂意受訪的前提下展開。研究過程中，研究者除了承諾保密、不在文中洩漏參與者身分等基本研究倫理，並在訪問過程中絕不批評、質疑，不給參與者任何傷害或壓力。

七、研究信賴度

本研究主要依據胡幼慧與姚美華（1996）所歸納的質性研究信實度之觀點，以研究的確實性、研究的可轉換性、研究的可靠性，作為檢測研究信實度的三個向度。

肆、研究結果與討論

以下將依據研究目的，分別探討實習生在三階段修習實習課程的成長經歷。

一、大三下的「身心障礙教學實習」

（一）心情五味雜陳

「興奮」和「緊張」是所有學生對實習的第一印象。

「好興奮真的要當老師了！我從小玩扮家家酒就喜歡當老師！」（訪 A10407），美夢成真應該真的很讓人興奮；但是更多的是「緊張」，「我從參觀完知道要上什麼課就開始緊張，不斷在腦中演練，也借系館教室演練，前一天都睡不著」（訪 A30416）。這樣的緊張也代表受訪者的「重視」和「認真準備」，但太緊張會影響教學嗎?「我緊張到心臟都快要從胸口跳出來……覺得講出來話都語無倫次……」（訪 A20420），但也有人似乎「天生是吃這行飯的…….他們台風好穩，還可以跟學生互動」（觀 A50320）。

學生當下的反應帶給他們更大的情緒起伏，「後來發覺他們學會了，好有成就感，心就飛起來了」（訪 A40507），若是學生反應不若預期，「挫折、沉到谷底」（文 A10410）；但更刺激的是下課時原班老師給建議「原來我白高興了一場，覺得好挫折好沮喪」（訪 A10407），這樣的心情到了全組同學一起討論時，又再度波動「還好老師同學給我許多回饋，我又再度振作起來」、「一個上午的心情就這樣起伏跌宕不已」（訪 A10407）。

一個學期下來，會慢慢習慣而心情趨於平穩嗎？

「還是會緊張啊!後面除了學生還有一堆同學和老師盯著我看，……但似乎慢慢能享受當老師的樂趣，會期待下次上台教得更好」（訪 A10608）。

（二）特教教學現場初體驗

由於本課程之安排是在四種不同特殊教育安置情境中實習，受訪者能接觸到不同障礙程度與類別之學生，可以了解並比較不同特殊生的不同需求（文 A60327、A50327等）。

「我發現不同班的不同教學準備方式：大班級實習（如高職綜職科），要及時掌控與回答學生的問題……至於特殊學校就又完全不一樣。由於我是一個很需要立即回饋的教師，在特殊學校的實習，徹底把我打敗。」（訪 A20612）。

「剛由資源班到特殊學校好像從天堂掉到地獄，要重新認識他們、了解他們的需求，是很不容易的一個轉折，我到現在都還在學習，我可以給那些重障生什麼？或者正確的說，他們真正的需求是什麼……」（文 A30430）。

這個過程也幫助學生更了解自己的興趣與未來生涯定位。

（三）同儕合作

由於課程安排有部分學校是以小組方式進行，受訪者必需不斷與同組同學溝通協調，討論教案。這也給受訪者很大的衝擊。

「我們都從多人的團體合作慢慢獨立。進入兩人小組討論，最大的收穫便是體悟了『合作、體諒、效率』等這些與教學實習離不開的詞彙意涵」（文 A60530）。

受訪者大多肯定同儕合作的價值，「我很喜歡有人作伴……也很喜歡同儕一起分享的機會，會看到自己沒看到的面向。」（訪 A20612）。或是「每次討論都好開心，因為一下子吸收好多，看到值得學習之處也看到值得警惕之處。」（訪 A30605）。

由上可知，同儕合作的確和學者（如方思恩，2010；黃玉枝，2002；Lee, Patterson, & Vega, 2011）研究發現一致，在實習生的成長中扮演重要角色。

（四）教學後的反思

很多人表示喜歡課後討論，「可以聽老師幫我們整合理論與實務，也知道自己教得好不好」（訪 A10407），或是「我覺得透過觀摩看同學怎麼教這一課也很重要，有些方法是我沒想到的，看過後就學起來，以後也可以用」（訪 A20612）。這樣也促成學生會「再回去翻教材教法的講義」（觀 A1A3A60505）。

會「教」然後知不足嗎？有的受訪者則提到面對重度障礙學生而引發的反思，

> 「特殊學校的學生多無反應，在教學實習期間沒有機會建立關係，一時無法設計出符合學生能力的教學，會不知所措。所以我就想：下學期一定要去修重障組的課」。（訪 A60503）。

還有的會思考如何把學習的主權還給學生？如何引發學生學習動機？例如「台下學生睡成一片，我犯了和以前最討厭的老師相同的錯誤。」（文 A40507）。沒有立即得到的答案，成為他們回到課堂繼續思索和學習的課題。

綜觀這一段時間，為未來真實的特教教師生活奠下基礎：受訪者較清楚不同班別的不同生態，也較清楚自己的興趣與能力。有機會在進入現場後，及早發現自己的不足也體會到特教教師必備的團隊合作技巧。但這段實習以教學為主而較少碰觸嚴重的學生行為問題；如同 Cameron、Lovett 和 Berger (2007)所主張：讓實習教師先在學生行為問題較少的教室專心練習教學技巧，是較佳的方式，如此更能凸顯循序漸進階段性實習的功能。

二、大四下的「特殊教育教學實習」

大四下的實習範圍更擴大，以教學實習為主但仍包含特教班的導師實習、特教組的行政實習。不像大三時一週來一次蜻蜓點水，而是要融入整個特教組。而比起大三時的「緊張」，後續的實習也比較有「大將之風」了，更能靜心思考。

> 「實習時有去觀摩其他系的實習老師試教，就覺得還是我們比較有大將之風，應該是已經身經百戰、沒在怕了。」（訪 B10510）。

此時受訪者也表示會開始思考一些理念、哲學的問題。

（一）認識特教教師的全貌

「教師就是責任和使命！」（文 B20512）有些受訪者提到自己開始思考教育理念，希望賦予自己的工作更大的意義。並且在感動中激勵自己前行，「內心充滿感動，相信他們是有潛能的，我要更努力……」（文 B20512）。

比起大三在學校停留一個半天就離開，「覺得以前真不負責任，學生到底學會了沒？根本不知道，現在……至少，要讓他知道，他是可以學的……」（訪 B30518）。

受訪者還發現了特教老師真是要十八般武藝樣樣精通才行，「IEP 啦！做測驗啦！處理學生行為問題、和專團溝通、和家長聯繫……每個人都好忙」（誌研 10530）；但是，「他們都好熱情，好像都不會累，都把學生像自己孩子一樣來愛」（訪 B40526）。敬業精神的培養就是讓他們親身體驗被敬業教師的感染，許多受訪者在此有更深的領悟，更發覺為人師表的價值。

此一階段也比較有能力處理學生的行為問題，不像大三下一週只來一次，現在全天候留守特教組可以先和學生建立關係，再觀察行為變化「比較知道為什麼她一進來上課

就臭著一張臉，原來上一堂課被罵了」（訪B20326），自然較有辦法處理行為問題。

（二）教學過程的動態調整

談到教學實習，受訪者最多共同使用的字眼就是「調整」。依學生能力需求調整原本設定好的教學目標、依學生反應隨時調整教學的節奏。

「學生間的差異性真是超乎想像的大，就算教得很挫折，也沒有時間讓自己難過，就是要趕快修正，不斷思考自己下一步要怎麼走……漸漸就越來越能掌握學生狀況，甚至課堂上學生一個眼神就讓我知道下一步一定要修了」（文B30427）。

他們真正體驗到如徐凡格（2009）所言：特殊學生的身心特質差異大，服務方式須依照學生的個別差異量身訂做。此時，似乎耐挫力也比大三時要佳。

綜合研之，在融入整個特教組後，學習的內容更多元，除了教學還有行政實習和導師實習，也有能力處理學生行為問題。並能看到特殊學生個別化的需求，而依據差異調整課程。

三、畢業後的「教育實習」

如果大四時學到融入整個特教組，畢業後的教育實習則要融入整個學校，了解特教在學校的任務與角色，尤其在融合教育思潮下，一定要瞭解特教組如何在全校推行融合教育。而教學、學生輔導、班級經營這些原本就一直在學習的重點當然更要精進。

（一）成為學校的一份子

要融入學校，參與學校活動，認識其他處室老師，在學生面前則要表現出老師的架式來。

「要趕快認識各處室和相關老師，其實我的輔導老師是說『全校三百多個老師我都認識』，我是沒辦法，但至少可以讓人認識我，所以我走在路上不管看到誰都會打招呼。」（訪C21002）。

此時，「才發覺以前老師一直強調人際溝通的重要，真的很重要」（訪C10930）。

實習生於此更瞭解如 Turnbull 等人（2007）所主張，特教教師需透過團隊合作以落實融合教育。

（二）行政實習

行政實習本來就是教育實習中很重要的一部分，但每個人的感受不同。

許多受訪者覺得「行政業務太多」(訪C1、C4、C5、C7 等)，但背後的原因略有不同，有人覺得「老師的本分是教學」（訪C41020），有人覺得「最好一個一個來，我還沒學會如何分割和安排時間，總覺得通通擠過來我會不知所措」（訪 C51108）。能接受而正面看待者 會有不少心得：「行政協調中最重要的就是『溝通』，每個環節都要溝通，馬虎不得，要非常細心和謹慎。」（訪C10930）。

（三）多元的學習機會

實習時間拉長，可以學的範圍就更廣。有的實習生會在特教班和資源班兩種不同安置型態間論流實習。自己教學的領域增多，也忙著觀摩其他老師的不同領域教學(文C41206、文 C21130)。有時還要設計全校性的「特教宣導活動」、「特教體驗活動」，或是帶領全校特殊生「校外教學」，擔任導師時，還要利用時間將專業團隊的建議融入日常例行性的活動中……受訪者談起來都是一臉眉飛色舞（誌研 21120），應該是很能從中發現成就感吧！

此外，在教學後或觀摩教學後與輔導教師的專業對話，最能快速整合理論與實務的機會，用心的實習生能較快成為「教學性的思考者」(Whitaker, 2000)。

（四）導師與班級經營

大四下實習時是下學期中段，每班都已很上軌道了，現在則可以看到班級常規從無到有，學到看似一盤散沙的學生慢慢凝集成為循規蹈矩的模樣。

「剛開始真是事必躬親，這些剛從

小學上來的孩子真是搞不清狀況，常讓人啼笑皆非。」（訪 C21002）。

在這一段跟學生「搏感情」的日子中，也衍生出另一個問題—師生界線如何拿捏？

「我所期待的師生關係是能像朋友一樣融洽，但一直不解學生一到上課就變了個樣，後來才慢慢揣摩教師與朋友的界線並非二者擇一，而是要能同時扮演，可以輕鬆但不能隨便，讓學生知道，我是老師不是大姐姐。」（文 C61118）。

（五）研習與發展特教教師的專業社群

「研習」是教育實習的項目之一，除了能讓實習老師「更新」自己的資料庫，隨著時代的進展也與日俱進，更有趣的是「認識一些外校的朋友」(訪 C10930)或是「認識一些志同道合的朋友」（訪 C51108）；有的人因此「組了個讀書會」(訪 C81212)或是「組了個奇怪的社團」（訪 C61118）。藉由「專業」而拓展了自己的交友圈，甚至相信「我們會一直聚會下去，不要讓自己的熱情冷卻」（訪 C61118），這似乎也是要投身進入某一行業前必要的「熱身活動」。

總之，教育實習是最後一階段的職前教育，實習生要讓自己各方面都進步到一個最佳的準備狀態。

伍、結論

三階段修習實習課程中的不同場域、不同實習模式，形塑了一個教師的專業樣貌，其進展的歷程如下：

1.大三下的「身心障礙教學實習」是第一次進入特教教學現場，開始練習各種教學技巧，並開始培養和同儕合作及反思的習慣。

2.大四下的「特殊教育教學實習」在融入整個特教組後，除了精進教學還有行政實習和導師實習，也有能力處理學生行為問題，並能看到特殊學生個別化的需求，而依據差異調整課程。

3.在畢業後的「教育實習」中要成為學校的一份子，課程與教學更多元化，合作對象更多，也學到如何當一個導師經營班級，並開始發展不同的專業人際關係。

本研究為對三個年級不同學生之橫斷性研究，雖然後兩年級之學生在訪談時常有「回顧性」的思考，但如能進行對同一群學生經過三年之縱貫性研究，當可對照其間之差異並觀察更細微的變化。

最後，希望特教系師生了解一個專業教師的養成不是一蹴可幾的，每一階段有其階段性任務，需要循序漸進、踩穩腳步。未來，可以繼續研究特教教師的成長之路，從初任教師到精熟教師再到專家教師，一定有其脈絡可循，讓教師能設定合理的生涯發展進程，終身樂在成長。

參考文獻

方思恩（2012）：**國小特殊教育師資培育教育實習潛在課程之研究**。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺中。

王錦鴻（2004）：**一位國民小學特殊班實習教師實務知識之研究**。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

李奉儒（2011）：英國師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉（主編）：**各國師資培育制度與教師素質現況**（43-92頁）。臺北：教育部。

李家宗（2011）：澳洲師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉（主編）：**各國師資培育制度與教師素質現況**（333-352頁）。臺北：教育部。

李詠絮（2011）：芬蘭師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉（主編）：**各國師資培育制度與教師素質現況**（141-176頁）。臺北：教育部。

林子斌（2011）：新加坡師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉（主編）：**各國師資培育制度與教師素質現況**（277-296頁）。臺北：教育部。

洪雯柔（2011）：紐西蘭師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉（主編）：**各國師資培育制度與教師素質現況**（297-332頁）。臺

北：教育部。

胡心慈（2005）：特殊教育實習教師專業社會化歷程研究。**特殊教育與復健學報，13**，69-89。

胡心慈（2008）：特殊教育實習輔導教師輔導歷程之研究。**特殊教育研究學刊，33**(2)，1-24。doi: 10.6172/BSE200807.3302001

胡幼慧、姚美華（1996）：一些質性方法上的思考。載於胡幼慧（主編）：**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**（141-158頁）。臺北：巨流。

徐凡格（2009）：**國小新制特教實習生專業發展現況與影響因素之調查**。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄。

特殊教育法（2009）：中華民國九十八年十一月十八日總統華總一義字第09800289381號令發布。

許全守（2000）：三明治課程在高等教育的實施策略。**技術及職業教育雙月刊，58**，46-51。doi: 10.6162/SRR.2014.129.01

陳麗穎（2002）：**殊教育實習教師實務知識之研究**。國立臺北師範學院特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。

黃玉枝（2002）：**協同行動研究與教學推理模式對聽障組實習教師教學知能發展之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，臺北。

楊深坑、黃嘉莉（2011）：各國師資培育制度與教師素質現況之比較分析。載於楊深坑、黃嘉莉（主編）：**各國師資培育制度與教師素質現況**（353-401頁）。臺北：教育部。

董宜佩、李詠絮（2011）：加拿大師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉（主編）：**各國師資培育制度與教師素質現況**（203-224頁）。臺北：教育部。

鄭勝耀（2011）：美國師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉（主編）：**各國師資培育制度與教師素質現況**（177-202頁）。臺北：教育部。

Barrow, C.W., & Bosselman, R. H. (1999). *Hospitality Management Education.* The Haworth Hospitality, UK.

Cameron, M., Lovett, S., & Berger, L. G. (2007). Starting out in teaching : Surviving or Thriving as a new teacher. *New Zealand Council for Educational Research , 3,* 32-37.

Conderman, G., Katsiyannis, A., & Franks, D. (2001). Program assessment practices in special education teacher preparation programs. *Preventing School Failure, 45*(4), 182-186. doi: 10.1080/10459880109603335

Conderman, G., Morin, T., & Stephens, J. T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure, 49*(3), 5-10. doi: 10.3200/PSFL.49.3.5-10

Lee, B.Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers, *Teacher Education Quarterly, 38*(2), 61-74.

Nonis, K. P., & Jernice, T. (2011). Pre-service teachers' views about inclusion in Singapore. *Journal of the International Association of Special Education, 12*(1), 3-9.

Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional lives: Special educational in today's schools*. Upper Saddle River, NJ: Prntice Hall.

Whitaker, S. D. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional Children, 66*, 546-566.

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. doi: 10.1111/j.0952-3383.2004.00347.x