

幼兒園教師教導 特殊幼兒產生的困擾及因應策略之研究

汪慧玲* 沈佳生**

摘要

本研究旨在探討幼兒園教師教導特殊幼兒的困擾及其對融合教育採取的因應策略，並分析不同背景變項的教師在教學困擾與因應策略的差異情形。主要研究工具為研究者自編之問卷，作為蒐集量化資料的工具，並以最近兩年內班級中安置身心障礙幼兒的公、私立幼兒園教師或教保人員為研究對象。將研究所得結果以描述性統計、 t 考驗、單因子變異數分析等統計方法加以分析。研究結果顯示：一、教師在教學困擾與因應策略，得分均趨近中高程度。二、教師在教學困擾，以「課程與教學」得分最高，教師採取「資源運用」的因應策略居多。三、教師在教學困擾各向度會因特教背景、任教經驗、任教地區、班級身心障礙幼兒人數的不同有顯著差異。教師對融合教育因應策略會因特教背景、任教經驗、任教地區、班級身心障礙幼兒類別的不同而有顯著差異。最後根據研究結果，提出進一步的討論與建議，以提供學前教育機構和未來研究之參考。

關鍵詞：教學困擾、因應策略、融合教育

責任編輯：莊素貞

投稿日期：2011年9月15日，2012年3月19日修改完畢，2012年5月2日通過採用

*汪慧玲，馬偕醫護管理專科學校幼兒保育科副教授

**沈佳生（通訊作者），美和科技大學幼兒保育系副教授，Email:css196301@gmail.com

壹、緒論

一、研究背景

就特殊教育發展趨勢而言，我國特殊教育法（2009）第 13 條明文規定「身心障礙學生之安置，應以滿足學生學習需要為前提，最少限制的環境為原則」，第 14 條規定政府應制訂「身心障礙學生在普通班就學安置原則與輔導辦法」，特殊教育法施行細則（2003）第 7 條亦強調學前階段身心障礙幼兒應與普通幼兒一起就學為原則，融合教育已經是不可抵擋的趨勢。根據教育部（2010）特殊教育通報網統計資料顯示，目前全國學前教育階段身心障礙幼兒人數總有 10,204 人，其中 5,912 人被安置在普通班級接受特殊教育服務，近六成的身心障礙幼兒受教育的主要場所在普通班，可見目前國內的學前教育趨勢是將身心障礙幼兒安置在普通班為主。融合教育的理念主張讓有特殊需求的兒童回歸到普通班級，和普通兒童一起學習，秉持「有教無類」、「因材施教」與「零拒絕」的教育原則，採取融合式的教育模式，班級內所有特殊需求兒童皆是教育的對象，由普通班教師、特殊教育教師及相關專業人員協同合作、分擔責任，共同完成教學工作(吳淑美,2007)。

國內融合教育的推行，至今已經有十幾年之久，無論在任何一個教育階段，融合教育的實施效果也慢慢有所顯現。雖然多數文獻對融合教育表示贊同並給予肯定，事實上，融合教育的思潮對學校的教育造成一股新衝擊。學前融合教育有其存在的問題及困擾，鄭雅莉(2004)在研究中提到，身心障礙幼兒在融合環境中可以獲得很多同儕互動的機會及刺激，但因為其行為問題、注意力長度、認知能力與正向的社會互動方面，明顯落後同年齡一般幼兒，因此在融合班級中，大多數身心障礙幼兒往往只是身在其中，教師的引導與介入卻是少有的。同樣的論點出現在 Kemp 與 Carter (2005) 的研究中，他們認為融合教育下的混合就讀是有其困難的，而主要的問題在於老師本身的能力和

教學。教師課程設計能力不佳，很難兼顧特殊幼兒和一般幼兒的學習內容，教師也常因工作量大感到負擔過重，無法針對特殊幼兒作個別輔導，以致特殊幼兒學習成效有限（許碧勳，2001）。除此之外，教師不知如何處理特殊幼兒所引發的課室管理問題，常令教師在教室中感到十分挫折（DeVore & Russell, 2007）。蔡昆瀛（2002）調查結果顯示，教師專業知能不足、教學無法兼顧身心障礙與一般幼兒需要、無法在團體教學落實 IEP 目標與缺乏教學示範，都是學前教師實施融合教育時主要的困擾。

身心障礙學生回到普通班就讀，整個教學型態的轉變，對教師是一項挑戰。當教師面對班上身心障礙學生時，由於身障學生在生活上或學習上往往造成教師的困擾，使安置身心障礙學生的普通班教師感到慌亂與緊張（林貴美，2001）。專業團隊間缺乏溝通管道，各行其是，教學計畫各自擬定，使教師遇到問題時求助無門（鍾梅菁，2002）。愈來愈多普通班教師接觸身心障礙幼兒，而這些融合班級教師的教學困擾會一一浮現。在面對幼兒園教學的難題及承受家長與社會大眾的期盼之際，教師在教學上勢必有許多方面的困擾，而這些教學困擾若無法改善，長此以往融合班的教學品質勢必令人擔憂。因此，有必要釐清普通班教師在融合式教育教學上的困擾問題，然而，融合教育的實施，儘管對普通班教師是一項衝擊和挑戰；不過，站在教育均等的立場，教師應該勇於尋求途徑解決。有關教師對融合教育的教學困擾與因應策略，值得深入探究與關注。有鑑於此，研究者試圖瞭解國內北部、中部、南部、及東部地區，班級中安置身心障礙幼兒之教師所面對的教學困擾與採取的因應策略，研究者本身在技職體系教授融合教育課程，對於國內幼兒園教師對融合教育的教學困擾與因應策略感到興趣，希望透過教學與研究結合之方式增加對融合教育現況的進一步認識並作為提出未來改進學前融合式教育之依據，使學前融合教育機構更重視教師所面臨的困擾及其因應策略，期能作為實施學前融合教育機構之參考。

二、研究目的

根據研究動機所述，本研究主要目的如下：

- (一) 瞭解幼兒園教師教學困擾的情形。
- (二) 分析不同背景變項的幼兒園教師在教學困擾上的差異情形。
- (三) 呈現幼兒園教師對融合教育採取的因應策略。
- (四) 探討不同背景變項的幼兒園教師對融合教育因應策略上的差異情形。

三、名詞釋義

(一) 融合班

學前融合教育是將身心障礙幼兒安置於普通班級就讀，並將特殊教育服務帶至普通班級，提供全體學生一個常態化的教育環境。本研究稱之融合班，係指幼兒園同時收托一般幼兒與身心障礙幼兒就學的班級。

(二) 教師

本研究係指任教於已立案之公、私立幼兒園，班級中安置身心障礙幼兒的教師或教保人員。

(三) 身心障礙幼兒

身心障礙幼兒是指 0 至 6 歲有特殊需求之幼兒，依我國特殊教育法第三條規範之 12 類身心障礙類別學生，包含智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、嚴重情緒障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩、其他顯著障礙等類。本研究稱之身心障礙幼兒是指 3 至 6 歲，且符合特殊教育法第三條規範之 12 類身心障礙類別幼兒，並依身心障礙手冊或身心障礙幼兒鑑定標準區分為：

1. 器質性障礙（視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙）
2. 發展性障礙（智能障礙、語言障礙、學習障礙、發展遲緩）
3. 社會性障礙（嚴重情緒障礙、自閉症）

4.其他障礙類（多重障礙、身體病弱、其他顯著障礙）

（四）教學困擾

係指教師在教學歷程中，所遇到的困難及所面臨的問題，進而影響教師教學行為的狀態。本研究的教學困擾，係指班級中安置身心障礙幼兒的教師所面臨的困擾，包含四個層面：專業知能、課程與教學、班級經營、支援系統（黃瑛綺，2002；蔡文龍，2002；鍾梅菁，2002）。

（五）因應策略

張春興（1995）解釋因應策略為個體遭遇困難時，所採取之積極性因應手段。因應的目的在減低焦慮並解決困難，在各種困擾下，因應策略可能各不相同。本研究的因應策略，係指班級中安置身心障礙幼兒的教師對融合教育採取的因應策略，包括三個層面：心理調適、教學策略、資源運用（蘇燕華，2000；鄭雅文，2003）。

貳、文獻探討

藉由相關文獻說明融合教育的實施，並歸納幼兒園教師教學困擾及融合教育因應策略之相關研究，以指引本研究架構之建立。

一、融合教育的實施現況

融合教育是特殊教育的潮流，旨在讓所有的身障孩子安置於社區附近的學校，提供其所需的相關特殊服務，以獲得公平有用的學習（Lipsky & Gartner, 1997）。特殊教育法施行細則第七條亦指出：「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。」學前融合的推行被視為是特殊教育的重要方向（王天苗，2002）。但在配套措施不足的情況下，實施學前融合教育衍生不少的困擾（柯秋雪，2006）。研究者由實務經驗中，發現教導融合班常會出現難解的課題，例如：進度的兩難、教學成效的得失等。所以，唯有因應情勢，從困難中執行對策，才能化危機為轉機。

雖然法律條文大多為規範特殊學生的專業服務、環境設施以及教

師的專業，但融合教育課程的設計及相關配套措施似乎無法完全符合學生實際上的需要。許多學校仍會依據原本的設備與資源只接受特定身心障礙學生入學，這種做法與教育理念不符，常見原因是人力資源不足、硬體設備不適合，或是經費編列不足而無法滿足或提供特殊需求學生適當的服務。國內融合教育需要教育者及相關人員的配合，讓具有特殊需求的學生與普通班學生都能在最平等的條件下，共同享有學習的權益。融合教育理念的形，是基於國際間對身心障礙者的尊重與社會意識的發展（Kemp & Carter, 2005），進而透過融合教育的方式，期望身心障礙兒童在教育均等的理念下，享有正常化的教學資源，並學習未來生活的適應。

二、教學困擾及因應策略有關之研究

（一）教學困擾相關研究

國內學前融合教育行之有年，但仍存在許多教學困擾，也因身心障礙幼兒容易出現行為問題，使幼兒園教師常感到人手不足。融合教育近年來備受重視，經由相關文獻發現融合班教師教學困擾的主因以「專業知能」、「課程與教學」、「班級經營」及「支援系統」四項構面為最多數。因此，本研究選定此四項構面進行深入探討。

在專業知能方面，鍾梅菁（2002）發現，教師教學方面最大的挫折感，來自本身專業能力不足與教材教具製作與設計的經驗缺乏。Lindsay（2003）也指出實施融合教育在專業知能方面的困難，包含普通教師特教知能不足與教師缺少專業訓練，無法處理學生教學與其他班務問題。黃瑛綺（2002）研究指出，教師雖肯定融合教育的理想，但認為需考量個別情形再決定安置，並強調配套措施的建立。身心障礙幼兒安置在學前融合教育班，以輕度身障幼兒為數最多。事實上，班上有特殊孩子有助於教師專業能力的提昇，而教師本人對融合教育的肯定是最重要的。在課程與教學方面，教師面對特殊孩子不知如何撰寫個別化教育計畫，並認為教材太多且不易更動，也不知如何設計課程去教導特殊孩子和一般孩子（蔡文龍，2002），因此，無法針對特殊幼兒作個別輔導，以致特殊幼兒學習成效有限。邱上真（2000）指

出，教師一開始面對特殊幼兒時會擔心無法掌控突發狀況，當特殊孩子出狀況時，教師感受到人手不足的壓力。因此，教學策略不足的問題以及特殊幼兒人數過多所造成的教學壓力，自然形成課程與教學層面的困擾。在班級經營方面，黃瑛綺（2002）針對實施融合教育的幼稚園教師進行訪談，研究結果顯示，特殊幼兒在上課時因情緒問題產生干擾行為，以及缺乏生活自理能力，需要教師的協助，往往因為班級人數過多而顯得教師人手不足，無法同時顧及全班幼兒，以致為了配合多數的幼兒作息，常剝奪特殊幼兒「親自操作」的機會，也因人數過多而產生管教上的困擾。教師對於幼兒行為問題的處理技巧不熟悉，常令教師在教室中感到十分挫折（蔡文龍，2002）。在支援系統方面，Nutbrown 與 Clough（2004）指出，目前幼兒園教師最迫切需要的支援是：(1)需要專業特教老師或職能治療師做定時長期的協助及輔導；(2)提供融合班教師相關的諮詢管道、融合教育相關資料及研習活動；(3)由專業人員指導教室的無障礙空間規劃。另外，專業團隊間缺乏溝通管道，各行其是，教學計畫各自擬定（蔡文龍，2002），使教師遇到問題時，求助無門。鐘梅菁（2002）表示，學前教師遭遇的困擾問題類型有：(1)相關資源與支援不足；(2)教學與溝通問題；(3)工作壓力；(4)幼兒園中相關人員對融合教育的態度。

上述的困擾呈現國內目前在融合教育方面還有很多尚待努力的空間，所以教師除了期待一個完整的支援體系之外，自身也該多作努力，才能使融合教育的推展更順利，在教學上獲得更多成就。

（二）因應策略相關研究

教師在面臨諸多融合教育的困難中，教師仍會主動積極發展其應變策略，經由相關文獻發現融合班教師對融合教育的因應策略以「心理調適」、「教學策略」、及「資源運用」三項構面為最多數。因此，本研究選定此三項構面進行深入探討。

在心理調適方面，Huang 與 Diamond（2009）訪談收集教師融合教育的經驗並提出，教師採取的因應方法，在心理層面應努力做好認知調適或心理調適，建立良好師生關係、提供學生參與的機會與展現學生個人的價值；有些教師基於尊重個別差異，認為障礙學生也有學習潛能，以及教師對障礙學生負有教育責任，進而產生持續努力的動

力，但有教師則依然認為沒有特教背景而難以勝任。王瓊珠（2002）指出，老師若能接納特殊兒童，自然會盡可能地想出因應策略，同時對待特殊兒童的行為舉止也足以作為其他兒童的示範。在教學策略方面，王天苗（2002）提出，融合教育問題可能解決的策略，在教學方面，部分可抽離到資源班，必要時特教教師可進入普通班合作教學，運用教師助理員、義工、實習教師或特教教師，協助班級教學。鍾梅菁（2002）提出，教師採取的因應方法，包括：適性的調整教學與運用靈活應變的處遇策略。在資源運用方面，教師採取的因應方法，包括：同儕、家長、特教教師、學校同仁、巡迴輔導教師與職能治療師等相關專業人員，以及實習教師、義工、普通學生家長與他校教師等人力資源，並希望增加助理人員及陪讀工讀生。其中，有些發揮支援效果，成為實施融合教育的助力，有些卻沒有發揮成效，成為阻力。Erwin 與 Guintini（2000）指出，成功的融合教育方案必須透過特殊教育教師和普通教育教師的合作，這樣的合作必須具備下列要素：(1) 在教職員間建立互相支援的網路；(2) 與校外提供支援的單位建立聯繫；(3) 充足的物質與人力資源。Lindsay（2003）提出，特殊教育兒童家長團體可以組成分區義工服務網，入班支援普通班教師教學等因應策略。

參、研究方法

一、研究對象

根據特殊教育通報網（教育部，2010）資料顯示，學前教育階段有 5,912 名身心障礙幼兒被安置在普通班接受特殊教育服務，本研究依臺灣地區北、中、南、東四區抽取預試樣本，其中，北部指臺北縣市、基隆市、新竹縣市、桃園縣及苗栗縣，安置 2,785 人；中部指臺中縣市、彰化縣、南投縣、雲林縣及嘉義縣市，安置 1,408 人；南部指臺南縣市、高雄縣市、屏東縣，安置 1,398 人；東部指宜蘭縣、花

蓮縣及臺東縣，安置 321 人。本研究的預試對象，以立意取樣，分別抽取北、中、南、東四區安置身心障礙幼兒的幼稚園與托兒所各 10 所進行抽樣，每所學前機構抽取最近兩年內班級中安置身心障礙幼兒的教師各 4 人做為預試樣本，進行「學前融合教學困擾量表」和「學前融合因應策略量表」的預試，以瞭解此量表對幼兒園教師的適用性，其結果做為正式量表修改之依據。共發出 320 份問卷，回收 292 份，回收率為 91.25%。

本研究正式施測對象，以最近兩年內班級中安置身心障礙幼兒的公、私立幼托園所之教師為母群體（教育部，2010）。以立意抽樣，分別抽取北、中、南、東四區分別依身心障礙幼兒被安置在普通班接受特殊教育服務比例抽取幼稚園與托兒所之普通班教師為研究對象，共發出 800 份，剔除無效問卷 68 份後，共得有效問卷 732 份，問卷可用率 91.50%。實際的樣本背景分配如表 1 所示。

表 1 正式調查樣本背景分配表

項 目	類 別	人數	百分比
幼兒園種類	公立幼稚園	109	14.9
	私立幼稚園	293	40.0
	私立托兒所	330	45.1
特教背景	修習特教 3 學分以上	468	63.9
	從未修習特教學分	264	36.1
任教經驗	曾經擔任融合班教師	297	40.6
	首次擔任融合班教師	435	59.4
任教地區	北區	345	47.1
	中區	174	23.8
	南區	173	23.6
	東區	40	5.5
班級身心障礙幼兒人數	1 人	397	54.3
	2 人	280	38.2
	3 人以上	55	7.5
班級身心障礙幼兒類別	器質性障礙	67	9.2
	發展性障礙	493	67.3
	社會性障礙	74	10.1
	其他障礙類	98	13.4
障礙程度	輕度	520	71.0
	中度	164	22.4
	重度	48	6.6

二、研究工具

本研究以量化研究為主，探討班級中安置身心障礙幼兒的教師在教學困擾及因應策略的差異情形。

(一) 量表之編製

1. 幼兒園教學困擾量表

本量表為自編量表，研究者根據相關文獻（黃瑛綺，2002；蔡文龍，2002；鍾梅菁，2002）並參酌國內專家意見加以修正編訂而成。內容包括：「專業知能」構面 6 題、「課程與教學」構面 6 題、「班級經營」構面 6 題、「支援系統」構面 6 題總共 24 題，作為了解學前教師教學困擾之依據。此量表採 Likert 五點量表方式作答，選項包含總是感到困擾、時常感到困擾、偶爾感到困擾、很少感到困擾、未曾感到困擾，分別依序給予 5、4、3、2、1 計分，總分 120 分，得分愈高者，表示教學困擾越大。

2. 幼兒園教學因應策略量表

本量表為自編量表，係根據相關文獻（蘇燕華，2000；鄭雅文，2003）並參酌國內專家意見加以修正編訂而成。內容包括：「心理調適」構面 8 題、「教學策略」構面 8 題、「資源運用」構面 8 題，總共 24 題，作為了解教師學前融合因應策略之依據。此量表採 Likert 五點量表方式作答，選項包含總是如此、時常如此、偶爾如此、很少如此、未曾如此，分別依序給予 5、4、3、2、1 計分，總分 120 分，得分愈高者，表示愈常使用這些因應策略。

(二) 量表之信效度檢驗

在「內容效度」方面，本問卷初稿擬妥後，送請 2 位學者專家與 3 位年資 10 年以上的幼兒園教師，就問卷初稿內容的適切性與文字敘述的流暢性提供意見，以完成預試題項，進行預試。隨後研究者將回收之有效預試問卷，展開預試問卷分析，包括項目分析、因素分析、以及信度分析，篩檢出合適的題目，編製成正式問卷。

在「項目分析」方面，將決斷值、相關係數作為刪題之原則，並採獨立樣本 t 檢定法。獨立樣本 t 檢定法旨在求出高分組（前 27%

的受試者)和低分組(後 27%的受試者)在各試題平均數的差異顯著性,將未達顯著水準題項刪除,其中教學困擾量表刪除 3、10、20 等三題;教學因應策略量表刪除 11、16 等二題。經由獨立樣本 t 檢定考驗結果,適當題目篩選之標準,必須符合下列二項:1.決斷值大於 3.00 且達.01 顯著差異;2.在相關分析方面,各題與總量表相關值達 .30 以上。符合上述二個條件者,為適當的題目,經項目分析後,幼兒園教學困擾量表與幼兒園教學因應策略量表各保留 24 個題項。

在「因素分析」方面,本研究採驗證性分析,將保留下來的 24 個題項,以主成分分析法進行因素抽取,以最大變異法進行轉軸,萃取特徵值大於 1,因素負荷量大於.30 作為正式問卷之題目。幼兒園教學困擾量表分析結果,幼兒園教學困擾量表萃取四個因素,其特徵值分別為 3.27、2.61、2.08、1.90,結果得知,所有題項的因素負荷量皆在 .45 以上,四個因素之累積解釋變異量為 50.23%,顯示此量表具有良好的建構效度。幼兒園教學因應策略量表分析結果,萃取三個因素,特徵值分別為 2.89、2.24、2.01,結果得知,所有題項的因素負荷量皆在 .55 以上,三個因素之累積解釋變異量達 60.21%,表示本量表之「建構效度」亦屬理想之值。

在「信度分析」方面,本研究之信度採 Cronbach's α 值,考驗其一致性。結果得知,經過教學困擾量表刪除 3、10、20 等三題與教學因應策略量表刪除 11、16 等二題之後幼兒園教學困擾量表的 Cronbach's α 係數由 .80 提高為 .93,幼兒園教學因應策略量表的 Cronbach's α 係數由 .78 提高為 .90,顯見量表之內部一致性良好。

三、資料處理與分析

本研究以北、中、南、東四區最近兩年內班級中安置身心障礙幼兒之公、私立幼托園所融合班教師為母群體,正式發函分別寄送被抽樣施測的幼稚園與托兒所,每一園所委請一位教師負責問卷分發與回收,並以電話進行催收,以提昇問卷回收率。將回收問卷加以整理。對於同一個向度皆未填答或未填答題數超過四分之一者,皆視為無效問卷不予採用。本研究將回收的調查問卷,先剔除填答不完整的,再

將有效問卷進行編碼，並以 SPSS (12.0) 電腦統計軟體進行統計分析。首先，以描述性統計分析教師個人基本資料的分布情形，再以 t 檢定及單因子變異數分析考驗不同個人背景變項教師的教學困擾及對融合教育的因應策略是否達到顯著差異，若達顯著水準則以雪費法進行事後考驗。

肆、研究結果與討論

一、幼兒園教師的教學困擾

教師對教學困擾的整體平均數為3.28，教師自評教學困擾的各層面，依平均數高低排列，由高至低依序為：「課程與教學 (3.51)」、「班級經營 (3.47)」、「專業知能 (3.29)」及「支援系統 (2.83)」，在教學困擾各個向度中，教師得分最高的向度為「課程與教學」，此結果與邱上真 (2000) 的研究結果一致，呈現課程與教學層面最困擾教師的教學，融合班教師常因工作量大感到負擔過重，而導致教師教學自信不足 (黃瑛綺, 2002)。整體而言，教師認為本研究所羅列的教學困擾各向度及題項所呈現之情形高於平均值，多數以上受試者表示「時常感到困擾」或「總是感到困擾」，如表2及表3所示。

表2 教師教學困擾各向度平均數及標準差

向 度	平均數	標準差
專業知能	3.29	.66
課程與教學	3.51	.59
班級經營	3.47	.70
支援系統	2.83	.60
整體	3.28	.64

表 3 教師對教學困擾各題項平均數與標準差

項 目	平均數	標準差
專業知能層面	3.29	.66
對身心障礙幼兒身心發展特質的瞭解	3.35	.64
對尋求特教諮詢或協助管道的瞭解	3.32	.65
對身心障礙幼兒轉銜服務計畫的瞭解	3.29	.63
對身心障礙幼兒行為問題的處理	3.54	.71
對身心障礙幼兒生活自理的協助	3.38	.68
對身心障礙幼兒使用輔具的協助	2.86	.66
課程與教學層面	3.51	.59
對身心障礙幼兒設計班級課程內容	3.57	.56
對身心障礙幼兒選用適合教材教具	3.51	.59
對身心障礙幼兒調整適合教學策略	3.08	.58
對身心障礙幼兒指派適合的學習內容	3.54	.60
對身心障礙幼兒安排額外的個別指導時間	3.76	.55
對兼顧一般幼兒與身心障礙幼兒的學習需求	3.60	.67
班級經營層面	3.47	.70
對尋求特教諮詢服務解決班級經營問題	3.05	.74
對同時要兼顧一般幼兒與身心障礙幼兒	3.72	.73
對促進身心障礙幼兒與一般幼兒互動	3.55	.72
對增進一般幼兒協助身心障礙幼兒的學習	3.53	.67
對增進身心障礙幼兒配合團體活動或遊戲	3.47	.70
對要求身心障礙幼兒遵守獎懲規則	3.49	.68
支援系統層面	2.83	.60
對學校提供身心障礙幼兒所需的教學資源	3.28	.63
對學校提供身心障礙幼兒所需的輔具器材	2.86	.58
對學校提供身心障礙幼兒生活自理協助的人力支援	2.83	.63
對特教專業團隊所能提供身心障礙幼兒學習指導時間	2.21	.57
對特教專業團隊所能提供身心障礙幼兒服務的次數	2.91	.56
對特教專業團隊所能提供的諮詢與協助	2.89	.64

二、不同背景教師教學困擾之差異

為瞭解各自變項在幼兒園教師教學困擾的差異情形，乃進一步對填答者在個人背景變項進行統計分析。透過 t 考驗及單因子變異數分析，考驗不同個人背景變項與其教學困擾的關係，若達顯著水準，則以雪費法進行事後比較。分析如下：

(一) 不同特教背景教師教學困擾的比較

不同特教背景的教師在教學困擾四個向度的「課程與教學」向度中達到顯著水準 ($p < .05$)，即未修習特教學分的幼兒教師其教學困擾較修習特教 3 學分以上者高，不同特教背景的幼兒教師對教學困擾有顯著差異性，如表 4 所示。此結果與許碧勳 (2001) 的研究結果相同，推測其原因可能是未修習特教學分的幼兒教師，對於特教專業的課程與教學部份認識較為不足。

表 4 不同特教背景教師在教學困擾之 t 考驗摘要表

教學困擾	特教背景	平均數	標準差	t 值	組別差異
專業知能	修習特教 3 學分以上	3.29	.66	.59	
	從未修習特教學分	3.30	.65		
課程與教學	修習特教 3 學分以上	3.44	.61	2.74*	2>1
	從未修習特教學分	3.58	.57		
班級經營	修習特教 3 學分以上	3.45	.71	.63	
	從未修習特教學分	3.49	.69		
支援系統	修習特教 3 學分以上	2.82	.60	1.03	
	從未修習特教學分	2.83	.59		

* $p < .05$; ** $p < .01$

註：1.修習特教 3 學分以上，2.從未修習特教學分

(二) 不同任教經驗教師教學困擾的比較

不同任教經驗的教師在教學困擾四個向度的「班級經營」向度中達到顯著水準 ($p < .05$)，即首次擔任融合班教師在教學困擾上較曾經

擔任融合班教師高，不同任教經驗的幼兒教師對教學困擾有顯著差異性，此研究結果說明教學困擾受到教師「任教經驗」的不同而改變，如表 5 所示。此結果與蔡文龍（2002）的研究結果相同，可能原因為，未曾任教過融合班教師在其教學歷程中，困擾因素不斷累積並未獲得滿意解決，因此，教師反映出來的負面感受較深。融合班教師常因缺少教學經驗，無法處理學生教學與其他班務問題而導致教師教學自信不足（Erwin & Guintini, 2000）。另外，黃瑛綺（2002）指出，融合班教師往往因為班級人數過多無法同時顧及全班幼兒，以致為了配合多數的幼兒作息，常剝奪特殊幼兒「親自操作」的機會，也因人數過多而產生管教上的困擾。鐘梅菁（2002）認為，園所教師遭遇的困擾問題，在於特殊幼兒所引發的課室管理問題，形成教師在班級經營上的困擾。然而，教師良好正向、積極的態度，會影響其他幼兒視特殊幼兒為班上的一份子。反之，則使特殊幼兒成為班上排斥的對象（Purcell, Horn, & Palme, 2007）。

表 5 不同任教經驗教師在教學困擾之 *t* 考驗摘要表

教學困擾	任教經驗	平均數	標準差	<i>t</i> 值	組別差異
專業知能	曾經擔任融合班教師	3.29	.66	.95	
	首次擔任融合班教師	3.30	.65		
課程與教學	曾經擔任融合班教師	3.50	.60	1.09	
	首次擔任融合班教師	3.52	.58		
班級經營	曾經擔任融合班教師	3.35	.71	3.17*	2>1
	首次擔任融合班教師	3.59	.69		
支援系統	曾經擔任融合班教師	2.82	.60	1.52	
	首次擔任融合班教師	2.83	.59		

* $p < .05$

註：1.曾經擔任融合班教師，2.首次擔任融合班教師

（三）不同任教地區教師教學困擾的比較

不同任教地區的教師在教學困擾四個向度的「專業知能」方面達

到顯著水準 ($p < .05$)。如表 6 所示。因「專業知能」達顯著差異，進一步採雪費法進行事後比較，發現任教於南部及東部地區的教師其教學困擾比任教於北部地區的教師高，此研究結果說明教師的教學困擾，因任教地區而有明顯的區隔，如表 7 所示。

表 6 不同任教地區教師在教學困擾單因子變異數摘要表

教學困擾	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
專業知能	組間	7.19	2	3.19	3.91*
	組內	163.21	731	.92	
課程與教學	組間	1.11	2	.56	.83
	組內	92.93	731	.27	
班級經營	組間	1.88	2	.94	1.02
	組內	106.93	731	.28	
支援系統	組間	1.26	2	.63	.64
	組內	87.06	731	.27	

* $p < .05$

表 7 專業知能因素構面雪費法事後比較摘要表

構面因素	任教地區	人數	平均數	標準差	雪費法比較
專業知能	北區	345	2.71	.69	3>1 ; 4>1
	中區	174	3.29	.68	
	南區	173	3.54	.64	
	東區	40	3.62	.63	

註：1.北區，2. 中區，3. 南區，4. 東區

(四) 不同班級身心障礙幼兒人數教師教學困擾的比較

不同班級身心障礙幼兒人數知差異分析上，1 人與 3 人已上人數差距較大，先進行變異數同質性 Levene 檢定，發現這兩組變異數，在教學困擾四個向度未達顯著差異 ($p > .05$)，顯示兩組變異數據有同質性，且不同班級身心障礙幼兒人數的教師在教學困擾的「班級經營」

方面達到顯著水準 ($p < .01$)。如表 8 所示。因「班級經營」達顯著差異，進一步採雪費法進行事後比較，發現班級中身心障礙幼兒人數 2 人以及 3 人以上的教師其教學困擾比班級中身心障礙幼兒人數只有 1 人的教師高，此研究結果說明教師的教學困擾，因班級身心障礙幼兒人數而有明顯的區隔，如表 9 所示。因此，當班級中融入身障幼兒人數愈多，老師愈難兼顧班級中每個孩子的需求，教師的教學困擾就加倍。另外，教師對於特殊幼兒行為問題的處理技巧不熟悉，常令教師在教室中感到十分挫折（蔡文龍，2002）。

表 8 不同班級身心障礙幼兒人數教師在教學困擾單因子變異數摘要表

教學困擾	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
專業知能	組間	.31	2	.15	.58
	組內	103.18	731	.32	
課程與教學	組間	.19	2	.09	.61
	組內	151.93	731	.27	
班級經營	組間	6.88	2	3.44	4.84**
	組內	178.93	731	.28	
支援系統	組間	1.75	2	.88	.29
	組內	118.06	731	.27	

** $p < .01$

表 9 班級經營因素構面雪費法事後比較摘要表

構面因素	班級身障幼兒人數	人數	平均數	標準差	雪費法比較
班級經營	1 人	397	3.32	.71	2>1 ; 3>1
	2 人	280	3.53	.70	
	3 人以上	55	3.57	.69	

註：1.1 人，2.2 人，3.3 人以上

（五）不同班級身心障礙幼兒類別教師教學困擾的比較
不同班級身心障礙幼兒類別的教師在教學困擾四個向度中並未達

到顯著水準 ($p > .05$)，即不同班級身心障礙幼兒類別的教師在教學困擾上並無差異存在，此研究結果說明教學困擾不易受到班級中之「身心障礙幼兒類別」的不同而影響，因此，無論班級中融入任何類別的身障幼兒，對教師而言其教學困擾程度都相同。然而，當特殊幼兒在上課時因情緒問題產生干擾行為時，教師常感受人手不足的壓力，且教師無法定期開會以交換教學心得，並作檢討改進，因此，DeVore 與 Russell (2007) 強調，同事間的協調、合作與主管的情緒支持皆是教師們很好的人力資源。

(六) 不同班級身心障礙幼兒障礙程度教師教學困擾的比較

不同班級身心障礙幼兒障礙程度的教師在教學困擾四個向度中並未達到顯著水準 ($p > .05$)，即不同班級身心障礙幼兒障礙程度的教師在教學困擾上並無差異存在，此研究結果說明教學困擾不易受到班級中之「身心障礙幼兒障礙程度」的不同而影響，此結果與黃瑛綺 (2002) 研究結果一致。一般而言，障礙程度較嚴重的中、重度身心障礙幼兒，通常安置在學前特教機構，因此在公、私立幼兒園的普通班教師較少有機會接觸到程度較重的身心障礙幼兒，導致研究結果未達顯著。

綜合以上資料分析之結果，教師自評的教學困擾傾向於「時常感到困擾」，在教學困擾的各個向度中，教師感到最困擾的層面為「專業知能」與「課程與教學」，此結果顯示，融合班教師在課堂上要針對身心障礙幼兒進行個別化教學，又要兼顧一般幼兒與身心障礙幼兒的學習，令教師感到困擾，此研究結果值得幼教機構重視。

三、幼兒園教師的因應策略

教師對融合教育因應策略的整體平均數為 3.16，教師在融合教育因應策略的各層面上，依平均數高低排列依序為：「資源運用(3.44)」、「教學策略(3.26)」及「心理調適(2.77)」，教師得分最高的向度為「資源運用」層面，呈現教師面對身心障礙幼兒時，多以資源運用的策略來因應發生在身心障礙幼兒上的特殊問題；而得分最低的向度是「心理調適」層面，相較於其他向度，教師對本量表有關該層面各題

項之敘述表示較少使用這些因應策略。整體而言，教師對本研究所羅列融合教育的因應策略各向度及題項所呈現之情形高於平均值，多數以上參與者表示「經常如此」或「總是如此」，這代表幼兒園教師常使用這些因應策略，如表 10 及表 11 所示。

表10 教師因應策略各向度平均數及標準差

向 度	平均數	標準差
心理調適	2.77	.67
教學策略	3.26	.64
資源運用	3.44	.70
整體	3.16	.67

四、不同背景教師因應策略之差異

透過 t 考驗及單因子變異數分析，考驗不同個人背景變項與其因應策略的關係，若達顯著水準，則以雪費法進行事後比較。分析如下：

(一) 不同特教背景教師因應策略的比較

不同特教背景的教師在因應策略三個向度的「教學策略」向度中達到顯著水準 ($p < .05$)，修習特教 3 學分以上的教師在學前融合教育因應策略的得分較從未修習特教學分的教師高，即不同特教背景的教師對融合教育因應策略有顯著差異性，此研究結果說明對融合教育的因應策略受到教師「特教背景」的不同而改變，如表 12 所示。推測其原因可能是修習特教 3 學分以上的教師，在就學期間習得多元的因應策略，且特殊教育相關課程講求根據學生特性設計教材，所以對特殊教育教材教法、班級經營，支持管道方面的認知較為深厚。

表 11 教師對融合教育因應策略各題項平均數與標準差

項 目	平均數	標準差
心理調適層面	2.77	.67
以平常心與包容心面對身心障礙幼兒	2.95	.60
相信身心障礙幼兒也有學習潛能	2.77	.70
站在身心障礙幼兒的立場發揮同理心，建立良好師生關係	2.73	.74
提供身心障礙幼兒更多參與及嘗試的機會	2.75	.63
提供身心障礙幼兒各種成功經驗，建立正向自我概念	2.81	.71
給予身心障礙幼兒個別輔導的機會，以彌補先天能力的不足	2.28	.63
相信身心障礙幼兒可經由融合教育的實施而獲益	2.92	.74
相信與身心障礙幼兒家長溝通，有助於身心障礙學生的管教	2.98	.58
教學策略層面	3.26	.64
允許身心障礙幼兒以不同活動完成同一學習目標	3.30	.61
進行課程與教材的調整（如簡化、適性、實用）	3.24	.72
運用小老師制協助身心障礙幼兒，並適時給予心理支持	3.26	.56
採多元評量方式（如多樣選擇、降低標準）避免標準化評量	2.77	.58
參與研習或在職訓練，了解成功案例與具體實施程序	3.44	.68
採異質性分組，強調小組合作學習，兼顧幼兒個別差異	3.22	.72
視身心障礙幼兒的需求安排適當座位，以降低其孤獨感	3.47	.61
輔導並鼓勵班上一般幼兒接納並協助身心障礙幼兒	3.41	.64
資源運用層面	3.44	.70
諮詢巡迴輔導人員，有關身心障礙幼兒的問題	3.40	.73
尋求學校支援系統，協助處理身心障礙幼兒的問題	3.44	.77
求助專業人員（如物理治療師、社工師）有關解決之道	3.62	.66
蒐集特教相關資訊（閱讀書籍、上網）瞭解身心障礙幼兒特質	3.48	.74
利用校內的人才資源（如特教專長老師）入班協同教學	3.59	.65
求助於社會資源（學術機構、療育機構）	2.95	.77
積極與家長溝通聯繫，建立平等夥伴關係	3.42	.61
向有相同經驗的人或同事尋求建議與支持	3.65	.63

表 12 不同特教背景教師在融合教育因應策略之 *t* 考驗摘要表

因應策略	特教背景	平均數	標準差	<i>t</i> 值	組別差異
心理調適	修習特教 3 學分以上	3.45	.68	.56	
	從未修習特教學分	3.44	.66		
教學策略	修習特教 3 學分以上	2.93	.65	3.16*	1>2
	從未修習特教學分	2.61	.64		
資源運用	修習特教 3 學分以上	3.25	.71	.87	
	從未修習特教學分	3.26	.69		

* $p < .05$

註：1.修習特教 3 學分以上，2.從未修習特教學分

(二) 不同任教經驗教師因應策略的比較

不同任教經驗的教師在因應策略三個向度的「資源運用」向度中達到顯著水準 ($p < .05$)，即曾經擔任融合班教師者在融合教育因應策略的得分較首次擔任融合班教師高，不同任教經驗的教師對融合教育的因應策略有顯著差異性，此研究結果說明對融合教育的因應策略受到教師「任教經驗」的不同而改變，如表 13 所示。此結果與 DeVore 與 Russell (2007) 的研究結果相同，推測其原因可能是曾任教於融合班的教師其教學經驗應較為豐富，在面對身心障礙幼兒時，較能應付各種狀況，遇到問題時，也較能尋求解決與支持管道的協助。

表 13 不同任教經驗教師在融合教育因應策略之 *t* 考驗摘要表

因應策略	任教經驗	平均數	標準差	<i>t</i> 值	組別差異
心理調適	曾擔任融合班教師	3.46	.67	.71	
	首次任融合班教師	3.42	.68		
教學策略	曾擔任融合班教師	2.77	.65	1.27	
	首次任融合班教師	2.76	.64		
資源運用	曾擔任融合班教師	3.31	.70	3.81*	1>2
	首次任融合班教師	3.01	.68		

$p < .05$

註：1.曾經擔任融合班教師，2.首次擔任融合班教師

(三) 不同任教地區教師因應策略的比較

不同任教地區的教師在因應策略三個向度中，除「資源運用」因素構面達顯著差異外 ($p < .05$)，其他因素構面皆未達顯著差異，如表 14 所示。因「資源運用」達顯著差異，進一步採雪費法進行事後比較，發現任教於北部地區的教師對融合教育因應策略的得分較任教於南部及東部地區的教師高，如表 15 所示。可能原因為北部地區資源與支援充足，Gray (2005) 強調，支援是否充足為融合教育成功的關鍵之一，這些資源包括，(1)學生家長：積極與家長溝通聯繫，建立平等夥伴關係；(2)特教教師：特教教師可以立即介入學生的突發狀況，避免班級被嚴重干擾；(3)學校行政支援及同仁：相關處室的協助對老師來最為重要，可解決特殊學生在班級裡可能發生的問題；(4)相關專業人員：對普通班老師來說，特教相關專業人員，如：特教巡迴輔導與職能治療是很重要的資源。在融合式教學環境中，整個園所的凝聚力與支持度所營造出的工作氣氛對教師而言很重要 (Purcell et al., 2007)，由於教師們互相幫助，資深的教師也願意將寶貴經驗傳承給新人，尤其是班上有特殊幼兒的教師，在第一次接觸特殊幼兒時，較不會感受到「面對班上特殊幼兒，是我一個人的事」，也能相對減低焦慮和恐懼。

表 14 不同任教地區教師在融合教育因應策略單因子變異數摘要表

因應策略	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
心理調適	組間	1.92	2	.86	.91
	組內	108.06	731	.27	
教學策略	組間	.95	2	.47	.83
	組內	98.94	731	.28	
資源運用	組間	4.96	2	2.48	3.29 *
	組內	64.93	731	.35	

* $p < .05$

表 15 資源運用因素構面雪費法事後比較摘要表

構面因素	任教地區	人數	平均數	標準差	雪費法比較
資源運用	北區	345	3.58	.69	1>3 ; 1>4
	中區	174	3.26	.70	
	南區	173	3.11	.68	
	東區	40	3.10	.71	

註：1.北區，2. 中區，3. 南區，4. 東區

(四) 不同班級身心障礙幼兒人數教師因應策略的比較

不同班級身心障礙幼兒人數的教師在因應策略三個向度均未達到顯著水準 ($p > .05$)，即不論班級身心障礙幼兒人數多寡的教師在融合教育因應策略上並無差異存在，此研究結果說明對融合教育的因應策略不易受到教師「班級身心障礙幼兒人數」的不同而影響，此結果與蘇燕華（2000）的研究結果一致。推測其原因可能是老師努力做好調適接納特殊幼兒，自然會盡可能地想出因應策略，同時對待特殊兒童的行為舉止也足以作為其他兒童的示範；有些教師基於尊重個別差異、障礙學生也有學習潛能、及教師對障礙學生負有教育責任，而產生持續努力的動力（Huang & Diamond, 2009）。

(五) 不同班級身心障礙幼兒類別教師因應策略的比較

不同班級身心障礙幼兒類別的教師在因應策略三個向度中，除「教學策略」因素構面達顯著差異外 ($p < .05$)，其他因素構面皆未達顯著差異，如表 16 所示。因「教學策略」達顯著差異，進一步採雪費法進行事後比較，結果發現，任教器質性障礙幼兒的教師對融合教育因應策略的得分較任教發展性障礙幼兒的教師高，即班級中融入不同身心障礙幼兒類別的教師對融合教育因應策略有顯著差異性，如表 17 所示。此結果與施孜姿（2001）的研究結果相同，推測其可能原因為器質性障礙類型的身心障礙幼兒可能在行動上較為不便之外，在教學溝通上比較沒有問題，因此教師在課堂上教導此類幼兒可能沒有跟不上課程進度的擔憂，而發展性障礙類型的身心障礙幼兒，常需要個別化教學與額外的指導，較容易讓教師遇到教學策略上的瓶頸。另外，

蔡昆瀛（2000）曾為融合教育的落實列舉多項配套措施，例如：鑑定安置機制的建立；蘇燕華（2000）提出，教師採取的因應方法，包括：適性的調整教學、運用靈活應變的處遇策略等，以因應不同類別身心障礙幼兒的需求。

表 16 不同班級身障幼兒類別教師在融合教育因應策略單因子變異數摘要表

因應策略	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
心理調適	組間	1.34	2	.69	.98
	組內	98.06	731	.27	
教學策略	組間	7.50	2	3.75	3.82 *
	組內	198.93	731	.28	
資源運用	組間	.96	2	.48	.29
	組內	64.93	731	.35	

* $p < .05$

表 17 教學策略因素構面雪費法事後比較摘要表

構面因素	班級身障幼兒類別	人數	平均數	標準差	雪費法比較
教學策略	器質性障礙	67	2.89	.65	1>2
	發展性障礙	493	2.65	.64	
	社會性障礙	74	2.78	.63	
	其他障礙類	98	2.76	.59	

註：1.器質性障礙，2.發展性障礙，3.社會性障礙，4.其他障礙類

（六）不同幼兒障礙程度教師因應策略的比較

不同幼兒障礙程度教師在因應策略三個向度中並未達到顯著水準 ($p > .05$)，即班級身心障礙幼兒的障礙程度對教師在融合教育因應策略上並無差異存在，此研究結果說明融合教育的因應策略不易受到班級中「身心障礙幼兒障礙程度」的不同而影響，此結果與施孜姿(2001)研究結果一致，推測其原因可能是身心障礙幼兒安置在幼兒園以輕度

幼兒為數居多，障礙程度較嚴重的中、重度身心障礙幼兒，通常安置在學前特教機構，因此一般園所的教師較少有機會接觸障礙程度較重的身心障礙幼兒，導致研究結果未達顯著。

伍、結論與建議

本研究依據研究問題及資料分析的結果，歸納出以下的結論：

一、結論

（一）整體教學困擾情形

全體受試者在本研究工具自評之總平均得分為 3.28，高於理論平均得分 2.5，以本研究衡量指標而言，學前融合班教師的教學困擾趨近「中高」程度。教師教學困擾各向度平均分得分依序為「課程與教學（3.51）」、「班級經營（3.47）」、「專業知能（3.29）」及「支援系統（2.83）」。

（二）教師教學困擾因部分背景變項不同而有差異

根據研究結果顯示「特教背景」、「任教經驗」、「任教地區」及「班級身心障礙幼兒人數」對教師教學困擾有顯著差異。未修習特教學分的幼兒教師在課程與教學的困擾較修習特教 3 學分以上者高；首次擔任融合班教師在班級經營的困擾上較曾經擔任融合班教師高；任教於南部及東部地區的教師在專業知能的困擾比任教於北部地區的教師高；班級中身心障礙幼兒人數 2 人以及 3 人以上的教師在班級經營的困擾比班級中身心障礙幼兒人數只有 1 人的教師高。

（三）整體因應策略情形

全體受試者在本研究工具自評之總平均得分為 3.16，高於理論平均得分 2.5，以本研究衡量指標而言，教師對融合教育的因應策略處於「經常如此」和「總是如此」間，表示幼兒園教師常使用這些因應策略。教師在學前融合教育因應策略各向度平均分得分依序為「資源運用（3.44）」、「教學策略（3.26）」及「心理調適（2.77）」。

（四）教師因應策略因部分背景變項不同而有差異

根據研究結果顯示「特教背景」、「任教經驗」、「任教地區」及「班級身心障礙幼兒類別」對教師因應策略有顯著差異。修習特教 3 學分以上的教師在融合教育教學策略的得分較從未修習特教學分的教師高；曾經擔任融合班教師者在融合教育資源運用策略的得分較首次擔任融合班教師高；任教於北部地區的教師在融合教育資源運用策略的得分較任教於南部及東部地區的教師高；任教器質性障礙幼兒的教師在融合教育教學策略的得分較任教發展性障礙幼兒的教師高。

二、建議

基於本研究所歸納之結論，提出以下建議作為學前教育機構之參考。

（一）舉辦各項在職進修研習與座談會

根據本研究結果，目前任教於幼兒園教師的特教專業背景不一，當中含有尚未修習特教相關課程的老師。就教育專業與受教品質的考量，應該讓具有特殊教育背景之教師優先擔任融合班教師，才能應付身心障礙幼兒所發生的各種狀況。對於未具備特教背景者，應協助其參與相關特教研習會、研討會及觀摩會，在研習形式上應多元化，如各區成立學前融合教育相關的社團或讀書會，定期聚會及討論，使每位任教於融合班的教師都能具備基本特教知能，以提昇教師面對融合班的應變能力。建議學前教師透過團體或個人行動研究，將研究成果發表及推廣，將有助於增進學前融合教育的推廣與示範。此外，研習可由專業人員巡迴到校宣傳，並依各校的問題加以示範及解決，應可獲致良好的效果。

（二）提供新手教師必要的支援系統

根據結果得知，曾經擔任融合班教師者在融合教育因應策略的得分較首次擔任融合班教師高，園方應特別重視首次擔任融合班教師的教學適應與輔導，曾經擔任融合班教師面對身心障礙幼兒的學習或生活適應問題較得心應手，往往是新手融合班教師在任教期間的重要他人，提供新手融合班教師在工作上的引導和支持，也幫助新手融合班

教師認識教學過程的每個環節，因此，具有融合班經驗的教師，對一個較無技巧和經驗的人，往往扮演著示範、支持、鼓勵和諮詢的角色。在任教初期若能提昇新手融合班教師的自信，亦能促進其專業的成長，值得園所加以重視。

（三）建立行政機制做為教師後盾

根據本研究結果發現，班級中身心障礙幼兒人數 2 人以及 3 人以上的教師其教學困擾比班級中身心障礙幼兒人數只有 1 人的教師之教學困擾高，因為教師難以同時顧及一般幼兒與身障幼兒，因此，學校應提供融合班教師適切的支援，如平日要建立身障幼兒突發狀況的處理流程，一有狀況能馬上支援，學校也應該每個月定期召開身障幼兒研討會議，邀請家長、融合教育教師、相關輔導人員針對融合教育課程規劃，意見分享，以掌握身障幼兒與教師所需的協助，以及多給予融合班教師鼓勵與關懷的情感支持，並培訓義工媽媽進駐班級協助教師，讓融合班教師不再有單打獨鬥的無助感，使教師能顧及全班幼兒，並深入了解個別幼兒需求，以提昇學習成效，也減低教師的負擔。

參考文獻

- 王天苗（2002）。發展遲緩幼兒在融合教育的環境的學習。**特殊教育研究學刊**，23(9)，1-23。
- 王瓊珠（2002）。**學習障礙：家長與教師手冊**。臺北：心理。
- 吳淑美（2007）。**融合班的理念與實務**。臺北：心理。
- 林貴美（2001）。融合教育與學校改造。載於國立嘉義大學特殊教育中心（主編），**融合教育論文集**（頁 1-20）。嘉義：國立嘉義大學特殊教育中心。
- 邱上真（2000）。**特殊教育導論**。臺北：心理。
- 柯秋雪（2006）。談幼兒園級教師實施融合教育所面臨的困難及其支援系統。**國民教育**，47(1)，38-47。
- 施孜姿（2001）。學前融合教育在樂業。**特教園丁**，16(4)，20-27。
- 特殊教育法施行細則（2003 年 8 月 7 日）。

- 特殊教育法（2009年11月18日）。
- 教育部（2010）。**教育部特殊教育通報網**。取自
<http://www.set.edu.tw/frame.asp>
- 許碧勳（2001）。幼稚園實施融合教育之研究。**臺北市立師範學院學報**，**32**，451-484。
- 張春興（1995）。**張氏心理學辭典**。臺北：東華書局。
- 黃瑛綺（2002）。**融合教育班級教師教學困擾之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東師範學院，臺東。
- 蔡文龍（2002）。**臺中縣國民小學融合教育班教師教學困擾之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 蔡昆瀛（2000）。融合教育理念的剖析與省思。**國教新知**，**47(1)**，50-57。
- 蔡昆瀛（2002）。活動本位教學在學前融合教育之應用。**國教新知**，**52(3)**，12-19。
- 鄭雅文（2003）。**學前教育機構執行融合教育之困境及因應策略探討——以高雄市為例**（未出版之碩士論文）。靜宜大學，臺中。
- 鄭雅莉（2004）。**特殊幼兒融合教育品質之研究**（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 鍾梅菁（2002）。學前融合教育實施之探討——以融合班教師為例。**新竹師院學報**，**15**，429-542。
- 蘇燕華（2000）。**融合教育的理想與挑戰——普通班教師的經驗**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- DeVore, S., & Russell, K. (2007). Early childhood education and care for children with disabilities: facilitating inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, *35(2)*, 189-198.
- Erwin, E. J., & Guintini, M. (2000). Inclusion and classroom membership in early childhood. *International Journal of Disability, Development & Education*, *47(3)*, 237-257.
- Gray, C. (2005). Inclusion, impact, and need: young children with a visual impairment. *International Journal of Disability, Development & Education*, *11(2)*, 179-190.
- Huang, H., & Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas

- about including children with disabilities in programs designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development & Education*, 56(2), 169-182.
- Kemp, C., & Carter, M. (2005). Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30(1), 31-44.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*. 30(1), 3-12.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming American's classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brook.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2004). Inclusion and exclusion in the early years: conversation with European educators. *European Journal of Special Needs*, 19(3), 301-315.
- Purcell, M. L., Horn, E., & Palmer, S. (2007). A qualitative study of the initiation and continuation of preschool inclusion programs. *Exceptional Children*, 74(1), 85-99.

Teaching Difficulties and Coping Strategies of Preschool Teachers

Huei-Ling Wang* Chia-Shen Shen**

Abstract

This study investigates teaching difficulties and coping strategies of teachers in inclusive preschool classes. We examine the differences between difficulties and coping strategies based on teacher background variables. The study used a survey served as a research instrument. Participants were randomly selected from inclusive public and private preschool classes from the last 2 years. Data were analyzed by frequency, mean, standard deviation, *t* test, and one-way ANOVA. The results show the following:

- (a) Preschool teacher teaching difficulties and coping strategies for inclusive education are of a moderate to high level.
- (b) In the teacher self-evaluation, areas of difficulty with the highest mean values are curriculum and teaching; the coping strategy with the highest mean value is resource application.
- (c) Variables that significantly affect teaching difficulties are special education background, teaching experience, teaching areas, and children with disability experience. These variables also significantly affect coping strategies in inclusive classes.

These findings lead to practical recommendations and suggestions for preschool institutes and future studies.

Keywords: teaching difficulty, coping strategies, inclusive education

Section editor: Su-Chen Chuang

Received: September 15, 2011; Modified: March 19, 2012; Accepted: May 2, 2012

* Huei-Ling Wang, Associate Professor, Department of Early Childhood Care and Education, Mackay Medicine Nursing and Management College

** Chia-Shen Shen (Corresponding author), Associate Professor, Department of Early Childhood Care and Education, Meiho University, Email:css196301@gmail.com