

實施學前融合教育之托兒所教師支援服務需求之研究

汪慧玲

馬偕醫護管理專科學校幼兒保育科
副教授

沈佳生

美和科技大學幼兒保育系副教授
副教授

摘要

本研究旨在探討教師的學前融合教育支援服務需求，並比較不同背景變項的教師在學前融合教育支援服務需求上的差異情形。主要研究工具為研究者自編之間卷調查，作為蒐集量化資料的工具。研究對象為屏東地區實際參與融合教育的幼兒教師 168 人為調查對象。將研究所得結果以描述性統計、獨立樣本 t 考驗及單因子變異數分析等統計方法加以分析。根據資料分析結果，本研究所得的結論如下：

1. 教師對學前融合教育支援服務需求程度為「非常需要」。
2. 根據教師自評學前融合教育支援服務需求的各層面上，依平均數高低排列依序為「行政支援服務」、「教學支援服務」、「評量支援服務」。
3. 「教育背景」、「特教背景」及「融合教學經驗」等三個教師背景變項對教師學前融合教育支援服務需求有顯著差異。

最後，研究者根據本研究的結果提出若干建議，以供教育主管機關、學校行政單位及學前教師參考。

關鍵字：托兒所、融合教育、支援服務

A Study on the Needs of Support Services in Nursery School Implementing Inclusive Education

Huei-Ling Wang

Associate Professor, Department of Early Childhood Care & Education, Mackay
Medicine, Nursing and Management College

Chia-Shen Shen

Associate Professor, Department of Early Childhood Care & Education, Meiho
University

Abstract

The purposes of this study were to investigate the needs for the inclusive education support services and the differences based on their background variables for nursery school teachers. Subjects of this study were 168 nursery school teachers in Pingtung. Data gathered were analyzed through descriptive statistics, t-test, and one-way ANOVA. The results of this study were shown as follows:

1. The needs of inclusive education support services for nursery school teachers were very needed.
2. The overall mean value of the three support services areas were rated by nursery school teachers as follows: administrative support services, teaching support services, and assessment support services,.
3. Different kinds of teachers' background, including education background, special education background, and different inclusive education teaching experiences have significant difference on the needs of inclusive education support services for preschool teachers.

According to the study outcomes, some suggestions were offered for the education administer, the schools, and nursery school teachers.

Key words: Nursery School, Inclusive Education, Support Services

壹、前言

一、研究動機

融合教育的理念，源自於強調社會多元化的價值，認為所有兒童不論心智能力高低、家庭社經地位差異、文化背景不同，應在同一環境下共同學習（吳淑美，2007）。融合教育標示著正常化的期待，許多特教班的幼兒改為安置在普通班，進行融合教學（藍瑋琛，2000）。根據特殊教育法第 13 條，身心障礙幼兒之教育安置，以滿足幼兒學習需要為前提，最少限制的環境為原則，展現融合教育的精神（教育部，2004）。楊坤堂（2003）進一步強調，所有幼兒在一般學校的普通班就讀，是學校把特殊教育帶到普通班，而非把身心障礙幼兒帶出普通班接受特殊教育。

Snell（2005）強調，融合教育不是單打獨鬥的任務，唯有整合資源，才有辦法處理融合班級中可能遭遇到的問題，要成功地實施融合教育，需視參與成員的合作和態度而定，因此，讓普通班教師清楚瞭解能獲得的支援服務，便能導正教師對身心障礙幼兒的看法，並且改變教師對融合教育的態度。Farrell（2001）研究指出，教師若得到適當的支援，不但在教學上能增進經驗和信心，更可以加強教師對身心障礙幼兒持續的關懷。Caren（2006）也指出，經由相關團隊的支援，可以幫助獨力教學的教師強化其教學效能，衍生的效益會造成幼兒學習與教室管理的良性影響。因此，普通班教師在融合教育中若能獲得相關的支援服務，必然有助於融合教育的實施。黃瑛綺（2002）研究指出，融合教育班級教師教學上最感困擾類別為「課程教學」方面，且教學困擾情形不因地區有太大之差異，蔡文龍（2002）指出，目前融合教育教學工作情境仍未臻完善，應有加以改善的空間。目前安置普通班的身心障礙幼兒仍有部份無法獲得適性化的教育（林惠芳，2004），融合教育的實施確有其困難所在。

綜合上述，探討普通班教師對支援服務的需求，提供可行的解決方案，以增進教學效能，進而確保身心障礙幼兒的教育權益，落實融合教育的理想，實為當前之重要議題，於是引起撰寫本文的動機，研究結果將可提供實施學前融合教育機構的參考。

二、研究目的

- （一）瞭解教師對學前融合教育支援服務的需求。
- （二）比較不同背景教師在學前融合教育支援服務需求的差異情形。
- （三）綜合本研究結論，提出相關建議，作為學前教育機關、教育行政單位與學術單位的參考。

三、名詞解釋

- （一）教師：指服務於公私立托兒所，班級中安置身心障礙幼兒之普通班教師。
- （二）融合教育：本研究係指屏東縣市托兒所收有特殊需求幼兒之普通班。
- （三）支援服務需求：支援表示一種支持（林亮伯，2003）；需求是一種由於生理上或心理上缺失而引起的匱乏性需求（張銀富，2002）。因此支援服務需求是指期望某些支

持和協助的個體行為內在動力。本研究支援服務需求，係指屏東縣市學前教師對融合教育所需的支援服務措施，包括「評量支援服務」、「教學支援服務」、「行政支援服務」三個向度。

貳、文獻探討

一、支援服務概念

支援服務的提供，不但幫普通班教師協助特殊學生，對於佔多數的一般學生輔導也有助益。Hopewell (2006) 指出，對於有不良行為傾向的學生，可經由專業諮商人員提供立即性的治療介入，給予有特殊教育需求的兒童治療性的支援方案，以解決行為上的危機，使其正常繼續學習，因此支援服務的實施，的確可減低特殊學生「特殊」情況的發生。為了提供身心障礙學生和一般學生適性教學，普通班教師在融合教育中所需要的協助是全方位且多元，主要支援服務的需求和教學活動有關。Idol (2006) 研究發現，支援服務的需求，是依教學過程的策略來排列，如課程規劃、教材整備、教學活動、教學評量和溝通協調。最常被提及的支援服務依序是，教學活動、教材整備和教學評量。鈕文英 (2003) 表示，從有經驗的特殊教育教師和專業相關人員取得支援，是最為及時和有效益的。因此，普通班教師應該與特殊教育教師經常溝通和聯繫，如課程與教學方法、特殊學生的學習本質和學習需求。從有經驗教師身上學得更有效能的教學方法，在互相觀摩的系統，也可以彼此受益。

將特殊服務送到普通班是未來特殊教育的走向，特殊教育強調「連續的服務」，是將特殊兒童推向更大的社會性與教育性整合，使身心障礙學生從隔離的環境，融入普通教育體系和社區當中 (Kirk, 2000)。因此，融合教育成功要素，是在普通的情境中，對每一位需要的人，給予適當的支援服務 (秦麗花, 2001)。因此，支援服務便成為連接普通班教師、身心障礙學生和特殊教育專業人員的重要橋樑，具有左右普通班教師對融合教育持正面態度與否的影響力，是實施融合教育最重要的推手。

研究指出，促使特殊教育教師離開特教崗位的首要原因是缺乏有關的支援服務 (Smith, 2005)。Morgan (2006) 針對教師實施融合教育意願的研究發現，超過半數教師願意在五年內繼續擔任教職，其中極為重要的因素是教育當局能提供充分的支援服務。因此，行政系統提供的支援服務是滿足個別教師教學需求，保持教學活力的重要關鍵。Moody 和 Fischer (2000) 研究顯示，對身心障礙學生的教學，許多老師表達有挫折感，因此特殊教育應該提供更多專業化的教學支援。越來越多的國家視特殊教育系統是普通教育的資源，用以協助就讀普通學校的特殊學生進行學習，老師對融合教育的態度正向與否和其是否獲得協助與支持有關 (Kauffman, 2002)。鈕文英 (2002) 指出，在職場上，教師無可倖免會面臨許多挑戰與挫折，適當的支援系統介入，不但能提昇教師專業素養，以突破教學瓶頸，更可協助特殊學生去除學習障礙。

歸納上述，融合教育需要許多支持性服務。教師所需要的支援服務包括：評量支援服務、教學支援服務、行政支援服務。是故，支援服務對普通班教師的重要性不言而喻，

教育相關單位勢必要充分提供普通班教師，在評量、教學和行政等特殊教育支援服務，以確保融合教育能順利推行。

二、支援服務內涵

國外融合教育重視改造現有普通教育的教師和環境，適應每位學生的學習需要。以英國支援系統為例，支援的概念是英國融合教育重要特色，其建立包含學校內、學區內及相關專業等三項（洪麗瑜，2001）。反觀國內，融合教育支援服務系統，主要法令依據為「各級主管教育行政機關提供普通學校輔導身心障礙學生支援服務辦法」第二條：各級主管教育行政機關依本法第十五條結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導身心障礙學生有關評量、教學及行政支援服務，項目如下：1.評量支援服務：包括學生之甄選、鑑別及評估安置之適當性等。2.教學支援服務：包括課程、教材、教學、教具、輔具、輔導及學習評量等。3.行政支援服務：包括設備、人員、社區資源、評鑑、相關專業團隊運用及特教知能研習等。以下分就評量支援服務、教學支援服務及行政支援服務分別討論之。

（一）評量支援服務

依據特殊教育法第十三條，直轄市及縣(市)主管教育行政機關應設身心障礙學生鑑定及就學輔導委員會，聘請衛生及有關機關代表、相關服務專業人員及學生家長代表為委員，處理有關鑑定、安置及輔導事宜。據此，地方政府在身心障礙學生的鑑定安置與輔導有明確依據。評量身心障礙學生不僅是協助身心障礙學生就學的第一步，也是幫助普通班教師教育身心障礙學生最基本的工作。在提供評量身心障礙學生的服務上，特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法（教育部，2004）第三條即規定，特殊教育相關專業人員應與教師或其他人員充分合作，積極參與並提供下列專業服務：1.身心障礙學生鑑定、個別化教育計畫之擬定與執行及追蹤評鑑等直接服務。2.特殊教育教師、普通教育教師及家長諮詢等間接服務。前項所稱其他人員，指特殊教育法第 22 條所定專業團隊應包含之衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業人員。根據身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法第 3 條解釋所提供的「統整性特殊教育及相關服務」包含，1.評量學生能力及其生活環境。2.參與學生個別化教育計畫。3.依個別化教育計畫，提供學生所需之教育、衛生醫療及轉銜輔導等專業服務。因此，教育行政單位和學校應積極辦理與協助普通班教師評量和鑑定身心障礙學生的事宜，使得可以盡最大的可能讓身心障礙學生與其他學生一同接受教育。

（二）教學支援服務

從實質面而言，要落實融合教育並提供普通班教師對身心障礙學生教育的支援服務，以協助普通班教師帶好班上的每位學生，先決條件要滿足普通班教師教學上支援服務的需求。Samuel（2003）發現，要真正使身心障礙學生，從隔離環境中脫離，需輔以適應新環境之相關服務，可能擴及課程設計的改變、不同教學方式的因應及各項行政的支援等。在協助身心障礙學生適應的過程中，涉及程度不一的課程與教學上的調整，故特殊教育課程與教學的調整對身心障礙學生而言，實扮演著重要的地位。林昶菁（2005）指出，為使身心障礙學生融入普通教育，學校應主動在教育環境上做彈性調整，另一方

面，為顧及普通學生的權益，實施彈性調整時，需兼顧普通學生的課程要求，做全盤性的考量。李忠屏（2004）發展「數位科技輔具生字教學系統」，以系統化教學設計模式，透過電腦科技與數位輔具為媒介，配合電子數位板與電子筆的操作，並以學習者的認知與需求為重心，實驗研究發現，在生字學習上，數位科技輔具確有其效果。張英鵬（2001）指出，在學習輔導上，教師可調整教學策略，如：教導學習策略以增進記憶量，以個別或小組方式，讓學生熟悉教材，回答問題時給予適度協助，閱讀活動結構化增進記憶保留量，教材內容摘要重點，指導全班討論及個別閱讀，老師或小朋友示範有效的閱讀及理解策略，確定教科書困難的程度，學生配對練習以精熟教科書內容，安排學生為合作學習小組以精熟教科書內容，使用多層次多教材的方法，教導理解監控策略以增進教材之了解。胡永崇（2000）指出，提供教學支援服務，是幫助普通班教師具備特殊教育的能力和理念，以嘉惠身心障礙學生的支援措施，所以，除了對學生提供直接的教學輔導之外，也應該進行合作教學。

（三）行政支援服務

行政的作為旨在支援教學活動，是間接達成教育目標的事物（Samuel, 2003），因此，從學生學習觀點出發，行政支援系統是指對教師和身心障礙學生，在教學及學習過程中提供適當的支援，身心障礙學生能夠得到適性的特殊教育，進而達到特殊教育個別化的原則（Baker, 2005）；若以教師教學和學校機關而言，學校行政便以支援教學為主要目標，針對教學需求提供必要的支援，以做為教學的後盾。廖鳳伶（2000）主張，身心障礙者全方位的教育與復健整合更是未來服務的趨勢與重點。行政支援不僅止於人員進用與專家協助，教師所在的學校才是重心，其中相關行政人員對融合教育的瞭解與支持程度、提供教師及家長持續性協助和支援服務、教師的需求能得到學校的行政支持、減低班級人數、普通班師生特教觀念的宣導等，皆有舉足輕重之影響（蔡實，2002）。陳清溪（2000）指出，目前普通班教師急需的行政支援為：校內有專業教師提供諮詢服務、學校行政人員有特殊教育理念、學校行政人員協助推動特殊教育並做為教師的後盾、以及學校行政支持普通班和資源班的協同教學。普通班教師若能得到行政上有力的支援，對身心障礙學生教育的協助上更加游刃有餘（陳勇祥，2002）。

在融合教育的思潮之下，特殊班將日漸式微，因此普通班教師的責任與專業性必然逐步加重。教師在學校團隊合作中的角色會趨於專業化與多元化，團隊合作服務的要求，首重專業知識（李重毅，2003）。融合教育在未來也走向「物理環境」、「社會環境」和「心理環境」的融合，鼓勵普通班教師進修特殊教育知能將成為不可避免的趨勢（郭惠雯，2002）。因此在融合教育的趨勢下，普通班教師及學校行政人員之特教知能充實方案，應妥當規劃，全面開展。換言之，為落實普通班教師參與特殊教育專業知能研習，各級主管教育行政機關應擬定鼓勵措施和規劃系統之專業知能研習，以激發教師參與意願（蕭金土、賴明莉，2001）。張世慧（2001）研究顯示，行政人員越多支持和倡導，與行政上的阻礙因素越少，教師的自我效能感受會越佳。可見教育行政機關和學校行政的支援，不僅對就讀普通班身心障礙學生，更對普通班教師的協助是目前特殊教育工作十分重要的議題。

三、支援服務相關研究

以目前教育現況，胡永崇、蔡進昌和陳正專（2001）探討普通班教師在融合教育實行指出，普通班教師最感需要的協助，依序為：1.特殊教育教師支援教學；2.家長的協助和配合；3.對身心障礙學生的教學方法；4.特殊教育的進修機會；5.特殊教育的諮詢服務。提供普通班教師支援服務時，應該有全面的思維，儘量考慮普通班教師的實質需求，才可以使支援服務的美意不打折扣。鐘梅菁和吳金花（2002）歸納支援服務系統，是建立於政府相關單位的專業輔導團隊是否提供幼兒園諮詢與專業建議，邀請不同專長者到幼兒園提供相關協助支援等措施，以及幼兒園行政單位在行政工作的協助與分擔，對教師而言，都是重要不可或缺的支持。王天苗（2001）提出，適時提供普通教育教師各種所需要的支援服務，更能保障身心障礙學生的學習品質。秦麗花（2001）表示，行政人員對融合教育的瞭解度與支持，決定普通教師可獲得多少資源的關鍵，包括空間規劃、設備提供、資源網絡建立、經費提撥與分配等，都是融合教育成功的關鍵。許碧勳（2001）指出，融合教育支援服務管道，要有合理的師生比例、無障礙空間的硬體設施及教師的專業訓練。因此，提供普通班教師對身心障礙學生教育的支援服務，是期待普通班教師能夠帶好班上每位學生。探究普通班教師支援服務的相關研究，成為瞭解普通班教師教學需求最重要的途徑。

蔡文龍（2002）提出，融合班級教師期待獲得的支援為：1.應多舉辦親職教育，使親師之間有良好的互動，增進彼此的了解，並化解教學上不必要的困難；2.教師認為辦理特教知能研習，應以實用性的教學策略的提供為佳，避免太學術性的講述；3.教師認為行政人員應具備特教素養，如此較能給予教師在教學上的支援，教師也較喜歡溝通良好的行政人員；4.教師認為行政單位在安排融合班級教師時，應以有特教背景的老師為優先，其次是志願擔任者，如果以抽籤方式決定時，應提早告知，以便教師能提早做教學準備工作；5.教師認為身心障礙學生，需要有更多專業人員協助他們，不要只有法令的規定，而無實際的做法；6.行政單位應以同理心來幫忙身心障礙學生，在無障礙空間的設施上，應考慮身心障礙者的便利性與需要性；7.教師認為學校行政人員應結合社區資源，善用義工制度，將有愛心的社區人士引進校園，協助教師。邱明芳(2003)指出，學校行政支援需求現況方面：1.「學校行政運作」；2.「專業知能」；3.「課程與教學」，研究結果顯示，教師認為目前整體支援服務仍顯不足。張素玉（2004）研究結果發現，行政支援服務需求現況「很需要」前五項為「優先安排指導聽障學生之教師參加特教知能研習」、「特教推行委員會或特教組織協助辦理特殊學生轉介與安置」、「減少級任導師行政工作」、「編班時協調有特教學分或有經驗的老師擔任聽障學生的級任導師」、「提供資源班特教服務」。行政支援服務獲得現況「很充足」，前五項為「提供資源班特教服務」、「協助申請調頻系統或其他團體助聽器」、「相關行政人員參加 IEP 會議」、「特教推行委員會協助辦理特殊學生轉介與安置」、「特教業務承辦人擬訂及辦理特殊教育年度工作計畫」。行政支援服務獲得現況「不足」前五項為「學生若使用手語，申請翻譯員服務」、「安排額外人力支援班級中有聽障學生的級任導師」、「協助申請或提供電腦、投影機等硬體設備」、「尋求愛心團體、義工、大專相關社團學生協助輔導學生」、「減少級任導師

行政工作」。行政層面平均需求程度結果為 22 題項差異性皆達顯著，表示聽障學生在普通班中，目前所獲得的行政支援，明顯的少於其所需求的程度。

參、研究方法

一、研究對象與取樣

根據屏東縣特殊教育中心資源網（2009），屏東地區安置身心障礙幼兒之學前教育機構共計 136 所，其中托兒所 77 所，分別收托 3 至 5 歲身心障礙幼兒。本研究之預試對象，以立意取樣，隨機抽取屏東地區安置身心障礙幼兒的托兒所 20 所，教師 60 位，並發放預試問卷進行預試，預試後適度修改不適合的題項，以形成正式問卷，預試問卷回收率為 94%。本研究之正式施測對象，以班級中安置身心障礙幼兒之普通班教師為研究對象，採分層隨機方式進行抽樣，將母群體以行政區域將該 77 所安置身心障礙幼兒之托兒所，依照鄉(鎮)立：私立=1：2 之比例，採分層比例抽取學校數，以叢集抽樣方式共抽出 60 所學校，每校再隨機選取 3 名班級中安置身心障礙幼兒之普通班教師進行調查，共計 180 人填答問卷，其中回收 172 份問卷，扣除填答不完整之問卷，共得有效問卷 168 份，有效樣本率為 93.33%。根據所得資料，以次數分配和百分比，分析教師之基本資料，如表 1 所示。

表 1 全體受試樣本分配表

項目	類別	人數	百分比
年齡	30 歲以下	61	36.1
	31~40 歲	76	45.4
	41 歲以上	31	18.5
教育背景	非幼教(保)科系	66	39.1
	幼教(保)科系	102	60.9
特教背景	從未參加特教研習	82	49.1
	參加特教研習	54	32.1
	修習特教學分	32	18.8
任教地區	鄉鎮	96	57.3
	市區	72	42.7
融合教學經驗	無	126	74.6
	有	42	25.4

二、研究工具

本研究藉由問卷調查進行實徵研究，研究者根據相關文獻，並參酌國內學者專家之意見修訂編製而成。問卷分為兩大部分，第一部分為教師的基本資料，第二部分為學前融合教育支援服務需求。教師基本資料，包括：年齡、教育背景、特教背景、任教地區、以及融合教學經驗等。學前融合教育支援服務需求，包括：「評量支援服務」、「教學支

援服務」、「行政支援服務」三個面向，填答與計分方式採李克特式 (Likert type) 五等量表作答方式，分成非常需要、有需要、尚有需要、不需要、很不需要，題目得分依次為 5、4、3、2、1，得分越高，表示對學前融合教育支援服務需求程度越高。

在內容效度方面，本問卷的發展，除了經由文獻分析獲致的理論，具有一定的建構效度外，為能切合研究所需，將初擬的問卷送請三位有豐富學前融合教育經驗且任教於學前教育機構的老師，就問卷內容的用詞、題目所屬的適當性，提供寶貴意見，以期找出題意不清、用詞欠佳，甚或不當的題目來協助問卷的編製，以建立本問卷的專家效度。依據專家意見刪除不適合的題目並做語句修正之後，問卷原有 27 題，經專家審查刪減 3 題，共計 24 題，編製成預試問卷，預試問卷回收後，依受試者填答之結果，以 SPSS(12.0) 統計套裝軟體進行分析。

在問卷信度方面，本問卷採五點計分，以 Cronbach's α 係數考驗其內部一致性。結果得知，總量表的 α 值為 .88，各分量表的 α 係數分別為：評量支援服務 (.83)、教學支援服務 (.85)、行政支援服務 (.84)，表示內部一致性係數高，顯示本量表之內部一致性良好，具有穩定的信度。

三、資料處理與分析

本研究問卷經施測後，將回收問卷加以整理，將回收的問卷，先剔除填答不完整的，再將有效問卷進行編碼，利用文書軟體輸入資料，以 SPSS (12.0) 電腦統計軟體進行統計分析。首先，以次數分配、百分比及平均數等描述性統計，分析教師個人基本資料的分佈情形。其次，以 t 檢定，比較不同背景變項，包括：教育背景、任教地區、融合教學經驗，在學前融合教育支援服務需求的差異情形。以單因子變異數分析，比較不同背景變項，包括：年齡及特教背景，在學前融合教育支援服務需求的差異情形，若達顯著水準則以雪費法進行事後考驗。

肆、分析與討論

本研究以「學前融合教育支援服務需求調查問卷」來分析學前教師的融合教育支援服務需求。問卷內涵分為三個面向，包括「評量支援服務」、「教學支援服務」、「行政支援服務」。首先針對教師的支援服務需求做一整體瞭解，再逐一深入分析全體受試者在三大向度的詳細情形。

一、學前融合教育支援服務需求整體情形

教師自評學前融合教育支援服務需求的整體平均數為 4.56。整體而言，教師對學前融合教育支援服務需求程度為「非常需要」，如表 2 所示。

表 2 教師支援服務需求各向度平均數及標準差

向度	平均數	標準差
評量支援服務	4.40	.60
教學支援服務	4.53	.68
行政支援服務	4.74	.63
整體	4.56	.62

二、學前融合教育支援服務需求各向度分析

在教師自評學前融合教育支援服務需求的各層面上，依平均數高低排列依序為：「行政支援服務（4.74）」、「教學支援服務（4.53）」、及「評量支援服務（4.40）」。總結教師對以上三個面向之自評得分，顯著高於理論平均數，顯示教師對學前融合教育支援服務的需求相當期盼，如表 3 所示。以下就學前融合教育支援服務需求之調查問卷各向度作進一步分析與探討。

表 3 學前融合教育支援服務需求各題項的平均數與標準差

項目	平均數	標準差
評量支援服務層面	4.40	.60
1.對身障幼兒基本能力評估的協助	4.60	.60
2.對身障幼兒學習成果評量的協助	4.61	.57
3.對身障幼兒安置適宜教學環境的協助	4.07	.58
4.對身障幼兒心理評估的協助	4.08	.69
5.對身障幼兒轉銜評估的協助	4.12	.62
6.對身障幼兒家長提供評量資料如該生能力、病史的協助	4.59	.61
7.對身障幼兒需求評估的協助	4.57	.60
8.對疑似身障幼兒評估的協助	4.56	.59
教學支援服務層面	4.53	.68
1.對身障幼兒教材提供的協助	4.73	.66
2.對身障幼兒教學策略的協助	4.75	.71
3.對身障幼兒教學教具提供的協助	4.71	.65
4.對身障幼兒行為輔導的協助	4.74	.70
5.對身障幼兒擬訂個別化教育計畫的協助	4.22	.72
6.對身障幼兒與一般幼兒互動策略的協助	4.26	.64
7.對身障幼兒巡迴輔導教師入班提供諮詢的協助	4.21	.71
8.對身障幼兒家長配合學校教學於家中指導的協助	4.60	.70
行政支援服務層面	4.74	.63
1.對身障幼兒家長親職教育的協助	4.84	.65
2.對身障幼兒個案管理的協助	4.54	.64

3.對身障幼兒設備及設施提供的協助	4.87	.64
4.對身障幼兒輔導教師的支持與鼓勵	4.86	.62
5.對身障幼兒安排志工團隊入班的協助	4.59	.63
6.對專業人員到校協助次數提升的協助	4.55	.60
7.對特教專業諮詢管道提供的協助	4.83	.63
8.對特殊教育專業知能提供的協助	4.88	.72

(一) 評量支援服務

根據研究結果，評量支援服務方面，平均數為 4.40，教師在「對身障幼兒學習成果評量的協助」支援服務有特別強烈的需求。顯示普通班教師對評量支援服務各項目的需求極為渴望，此結果與李慶輝(2005)、Hegarty (2003) 與 Kirk (2000) 的研究結果相符。李慶輝 (2005) 認為，特殊教育的支援服務是為了解決對障礙兒童的教育安置問題，因此，普通班教師最需要的支援服務是教材的提供與教學的合作和規劃。Hegarty (2003) 提出，教學評量是教師在特殊教育支援服務非常重要的項目，協助普通班教師進行身心障礙學生學習成果評量，可以建立較為客觀的評量標準。Kirk (2000) 指出，對身心障礙學生學習成果的評量、進行持續性測量的記錄，以及對學生學習方案再評估，是教學評量的首要任務。究其原因，可能是若可以協助教師對身心障礙幼兒的學習進行評量，必然能夠大幅減輕教師的教學負擔。

(二) 教學支援服務

根據研究結果，教學支援服務方面，平均數為 4.53，教師在「對身障幼兒教學策略的協助」支援服務有特別強烈的需求。顯示普通班教師對評量支援服務各項目的需求非常迫切，此發現與 Caren (2006) 與張世慧 (2001) 的研究結果相符。Caren (2006) 強調，提供身心障礙學生的教學策略是教師進行融合教育最重要的利器之一。張世慧 (2001) 主張，特殊教育主要施政方向為，提供普通班教師支援服務，尤其在加強普通班教師特殊教育知能研習，和編印充實普通班教師特殊教育知能的教材。普通班教師多數認為，針對身心障礙幼兒擬定個別的教學策略，是提昇學習效果的重要方法，同時也能提高教師的教學效益。

(三) 行政支援服務

根據研究結果，行政支援服務方面，平均數為 4.74，教師在「對特殊教育專業知能提供的協助」支援服務有特別強烈的需求。顯示普通班教師對評量支援服務各項目的需求相當期盼，此發現與 Morgan (2006)、Snell (2005) 與邱上真 (2003) 的看法相符。究其原因可能是，為了使教師增進教學成效，提供現職教師特教研習勢在必行。Morgan (2006) 認為，教師參與進修研習以瞭解特教的資訊和教材的運用是必要的。Snell (2005) 研究也證實，從有經驗的特殊教育專業人員取得支援，解決教學上的疑慮也是專業成長的重要途徑。邱上真 (2003) 指出，普通班教師所希望獲得的支援服務係以較能瞭解他們困難，較容易就近取得，較具有時效性以及較能夠經常取得的方式為主。事實上，這些特殊教育專業知能研習與資訊的提供，是給予融合班級師生最實質的協助。

三、不同背景變項教師的學前融合教育支援服務需求差異分析

為瞭解各自變項在學前融合教育支援服務需求的差異情形，乃進一步對填答者在個人背景變項的年齡、教育背景、特教背景、任教地區、以及融合教學經驗等，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學前融合教育支援服務需求的關係。若達顯著水準，則以雪費法進行事後比較。

(一)、就年齡而言

不同年齡組的教師，就其學前融合教育支援服務需求的差異考驗顯示，教師在學前融合教育支援服務需求三個向度並未達到顯著水準 ($p > 0.05$)，亦即不同年齡的教師，在學前融合教育支援服務需求上並無差異存在，此研究結果說明學前融合教育支援服務需求不易受到教師「年齡」的不同而改變，如表 4 所示，此結果與 Farrell (2001) 的研究結果一致，可能原因為不同年齡教師對各層面的支援服務有相當熱切的需求，教師教育身心障礙幼兒所面臨的問題，極具挑戰性和複雜性，所期望獲得的支援服務也是全面性的。不論年齡高低，教師期望處理教學困境，能夠獲得適切的方法，也因此對各層面的支援服務都有相當殷切的需求。

表 4 不同年齡教師在支援服務需求單因子變異數摘要表

支援服務需求	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
評量支援服務	組間	.75	2	.37	.97
	組內	108.06	166	.17	
教學支援服務	組間	.57	2	.28	.58
	組內	68.10	166	.22	
行政支援服務	組間	.71	2	.36	.72
	組內	86.56	166	.32	

(二)、就教育背景而言

不同教育背景的教師，就其學前融合教育支援服務需求的差異考驗顯示，教師在學前融合教育支援服務需求三個向度中「教學支援服務」層面達顯著水準 ($p < 0.05$)。在「教學支援服務」層面，非幼教(保)科系的教師其學前融合教育支援服務需求比幼教(保)科系的教師高，此研究結果亦說明教師的融合教育服務需求，會因教育背景而有明顯區隔，如表 5 所示，此結果與 Samuel (2003) 與李慶輝 (2005) 的研究結果一致。可能原因為，在協助身心障礙學生適應的過程中，涉及程度不一的課程與教學上的調整，所以特殊教育課程與教學的調整對身心障礙學生而言，實扮演著重要的地位，這對非幼教(保)科系畢業的教師，在職前階段接受的專業訓練不足，需要更多支援服務以因應教學現場的困境。

表 5 不同教育背景教師在支援服務需求之 t 考驗摘要表

支援服務需求	教育背景	平均數	標準差	t 值	組別差異
--------	------	-----	-----	-----	------

評量支援服務	非幼教(保)科系	4.41	.61	0.86	
	幼教(保)科系	4.40	.59		
教學支援服務	非幼教(保)科系	4.73	.69	4.81*	a > b
	幼教(保)科系	4.33	.68		
行政支援服務	非幼教(保)科系	4.74	.62	1.02	
	幼教(保)科系	4.76	.63		

* $p < .05$ a:非幼教(保)科系; b:幼教(保)科系

(三)、就特教背景而言

不同特殊教育背景的教師，就其學前融合教育支援服務需求的差異考驗顯示，教師在學前融合教育支援服務需求三個向度中，除「教學支援服務」因素構面達顯著差異外 ($p < 0.05$)，其他構面皆未達顯著差異，如表 6 所示。

表 6 不同特教背景教師在支援服務需求單因子變異數摘要表

支援服務需求	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
評量支援服務	組間	.31	2	.15	.28
	組內	152.18	166	.32	
教學支援服務	組間	6.32	2	3.16	5.01*
	組內	179.83	166	.27	
行政支援服務	組間	1.19	2	.68	.78
	組內	164.93	166	.27	

* $p < .05$

因「教學支援服務」達顯著差異，進一步採雪費法進行事後比較，結果得知，從未參加特教研習的教師其教學支援服務需求較修習特教學分或參加特教研習的教師高，即不同特殊教育背景的教師對學前融合教育支援服務需求有顯著差異性，如表 7 所示，此結果與 Baker (2005) 的研究結果相同，可能原因為面對類型各異、輕重有別的身心障礙幼兒，教師若從未參加特教研習，提升調整教學策略的相關知能，在教學上要兼顧身心障礙幼兒與一般幼兒，實有困難，使得從未參加特教研習的教師，對教學層面的支援服務有相當殷切的需求。

表 7 教學支援服務構面 Scheffe 法事後比較摘要表

構面因素	教保研習經驗	人數	平均數	標準差	雪費法比較
教學支援服務	從未參加特教研習	82	4.86	.69	a>b ; a>c
	參加特教研習	54	4.38	.70	
	修習特教學分	32	4.35	.66	

a: 從未參加特教研習; b: 參加特教研習; c: 修習特教學分

(四)、就任教地區而言

不同任教地區的教師，就其學前融合教育支援服務需求的差異考驗顯示，教師在學前融合教育支援服務需求三個向度並未達到顯著水準 ($p > 0.05$)，亦即不同任教地區的教師，在學前融合教育支援服務需求上並無差異存在，此研究結果說明學前融合教育支援服務需求不易受到教師「任教地區」的不同而改變，如表 8 所示，此結果與 Farrell(2001) 的研究結果一致，可能原因為教師對學前融合教育支援服務需求的決定性因素，受到班級中特殊身心障礙幼兒的影響，以及能否得到特殊幼兒家長的配合與支持，所以任教地區並不影響其對各層面支援服務的需求。

表 8 不同任教地區教師在支援服務需求之 t 考驗摘要表

支援服務需求	任教地區	平均數	標準差	t 值
評量支援服務	鄉鎮	4.41	.60	0.83
	市區	4.40	.59	
教學支援服務	鄉鎮	4.53	.69	1.21
	市區	4.52	.68	
行政支援服務	鄉鎮	4.73	.63	0.69
	市區	4.74	.62	

(五)、就融合教學經驗而言

不同融合教學經驗的教師，就其學前融合教育支援服務需求的差異考驗顯示，教師在學前融合教育支援服務需求三個向度中「教學支援服務」層面達顯著水準 ($p < 0.05$)。在「教學支援服務」層面，無融合教學經驗的教師其學前融合教育支援服務需求比有融合教學經驗的教師高，此研究結果亦說明教師的融合教育服務需求，會因不同融合教學經驗而有明顯區隔，如表 9 所示，此結果與 Hunter (2002) 的研究結果一致。可能原因為未曾有任何融合教學經驗的教師，往往期待在教學上有充足的資源與支援，尤其在身障幼兒教材提供、身障幼兒教學策略、以及身障幼兒行為輔導等各項專業知能不足之處有迫切的需求。

表 9 不同融合教學經驗師在支援服務需求之 t 考驗摘要表

支援服務需求	融合教學經驗	平均數	標準差	t 值	組別差異
評量支援服務	無	4.42	.58	0.48	
	有	4.38	.62		
教學支援服務	無	4.68	.69	4.11*	無>有
	有	4.38	.67		
行政支援服務	無	4.75	.62	0.59	
	有	4.74	.63		

* $p < .05$

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) 教師對學前融合教育支援服務需求非常殷切

整體而言，全體受試者在本研究工具自評之總平均得分為 4.56，高於理論平均得分 3.00，以本研究衡量指標而言，教師對學前融合教育支援服務需求程度是「非常需要」。

(二) 教師對融合教育支援服務需求以「行政支援服務」最高

根據教師自評學前融合教育支援服務需求的各層面上，依平均數高低排列依序為「行政支援服務 (4.74)」、「教學支援服務 (4.53)」及「評量支援服務 (4.40)」。教師在本研究「行政支援服務」層面的自陳分數最高，顯示教師對「行政支援服務」需求程度愈高者，其學前融合教育支援服務需求就愈高。

(三) 教師的學前融合教育教學支援服務需求會因背景變項的不同而有顯著差異

根據研究結果得到「教育背景」、「特教背景」及「融合教學經驗」等三個層面對學前融合教育支援服務需求有顯著差異。顯示非幼教(保)科系出身之教師、未曾參加特教研習者以及無融合教育教學經驗者對學前融合教育支援服務需求較高。

二、建議

(一) 對評量支援服務的建議

根據研究結果，「對身障幼兒學習成果評量的協助」的需求得分最高，顯示普通班教師對該項目的需求極為渴望。建議教師積極參與特殊教育評量的研習，強化評量知能，並選用適當的方法或工具，針對幼兒的個別差異與障礙類別進行適性評量。園方應授權教師針對身心障礙幼兒的評量方式，給予多元和彈性的評量。

(二) 對教學支援服務的建議

根據研究結果，「對身障幼兒教學策略的協助」的需求得分最高，顯示普通班教師對該項目的需求非常迫切。提供身心障礙幼兒的教學策略是教師進行融合教育最重要的利器。建議園方將教師教導不同種類與不同程度身心障礙幼兒的策略，做成書面、具體的整理、存檔，讓知識累積，並利用各種機會，多加宣導，如校務會議、學校網頁等，呈給教師參考。

(三) 對行政支援服務的建議

根據研究結果，「對特殊教育專業知能提供的協助」的需求得分最高，顯示普通班教師對該項目的需求相當期盼。園方應鼓勵普通班教師參與特殊教育的進修和專業研習，增強普通班教師教育身心障礙幼兒的知能。

(四) 對教育行政單位的建議

為了使教師增進教學成效，提供現職教師特教研習勢在必行。在內容上應針對教師實際教學上的需求，做妥善規畫，將政府或民間資源整合後，提供教師選擇，以提高研

習成效。

（五）對學術單位的建議

學術單位逐步發展各類型身心障礙幼兒適用的學習評量工具、方法及標準。此外，教師應積極自我進修和不斷學習，以增進幫助身心障礙幼兒的能力。融合班教師智慧傳承、問題整合、輔導策略的提供等經驗交流是提升教學策略的不二法門。

（六）對未來研究的建議

本研究以屏東地區之托兒所進行抽樣並問卷方式蒐集資料，有可能產生樣本數較小的限制，因此，建議未來研究可以考慮擴大地理區域以及增加教師訪談方式蒐集質性資料，進行分析，以獲得更深入的研究結果。

參考文獻

- 王天苗 (2001)。運用教學支援建立融合教育的實施模式：以一公立幼稚園的經驗為例，**特殊教育研究學刊**，**21**，27-51。
- 李忠屏 (2004)。數位科技輔具生字教學系統對國小二年級學生國語科學習成效之研究。屏東師範學院教育科技研究所碩士論文。
- 李重毅 (2003)。由團隊合作理念談特殊教育教師角色。**特教園丁**，**19(2)**，47-59。
- 李慶輝 (2005)。國民小學融合教育實施現況與相關問題之研究-以臺北縣為例。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林亮伯 (2003)。國小學校本位支援系統建構之行動研究。國立花蓮師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 林昶菁 (2005)。臺北縣市國民中小學特殊教育行政協商之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 林惠芳 (2004)。智能障礙兒童在融合教育中之學習需求與支援研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 吳淑美 (2007)。融合班的理念與實務。台北：心理。
- 邱上真 (2003)。特殊教育導論—帶好班上每位學生。台北：心理。
- 邱明芳 (2003)。國民小學實施融合教育學校行政支援之研究。彰化師範大學特殊教育學在職專班碩士論文。
- 洪麗瑜 (2001)。英國的融合教育。台北：學富文化。
- 胡永崇 (2000)。國小身心障礙資源班時施現況及改進之研究：以高雄縣為例。**屏東師院學報**，**13**，75-110。
- 胡永崇、蔡進昌、陳正專 (2001)。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。**臺中師院國民教育研究所國民教育研究集刊**，**9**，35-257。
- 特殊教育統計 (2009)。屏東縣特殊教育中心資源網，2009年10月17日，取自：
<http://163.24.176.35/org003.asp>
- 許碧勳 (2001)。幼稚園實施融合教育之研究。**台北市立師範學院學報**，**32**，451-484。
- 陳勇祥 (2002)。從融合教育的觀點談資源教室的定位與走向。**特殊教育季刊**，**85**，24-26。
- 陳清溪 (2000)。啟智班教師教學支援需求與教學自我效能之研究。國立彰化師範大學特殊教育系博士論文。
- 張世慧 (2002)。特殊教育發展趨勢。**國小特殊教育**，**32**，23-28。
- 張英鵬 (2001)。普通班中學習障礙兒童的教學調整之道。**國小特殊教育**，**31**，61-63。
- 張素玉 (2004)。高高屏地區國小聽障學生支援服務之研究。國立高雄師範大學特殊教育學在職專班碩士論文。
- 張銀富 (2002)。學校行政：理論與應用。台北：五南。
- 郭惠雯 (2002)。融合教育理念之發展與相關問題探討。**屏師特殊教育**，**3**，41-49。
- 秦麗花 (2001)。破除融合教育的迷思建立應有的正見。**特教園丁**，**16(4)**，51-55。
- 教育部 (2004)。特殊教育法。台北：教育部。

- 黃瑛綺 (2002)。國小融合教育班級教師教學困擾之研究。台東師範大學教育研究所碩士論文。
- 鈕文英 (2002)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。特教園丁，18(2)，1-20。
- 鈕文英 (2003)。融合教育的理念與作法－課程與教學規畫篇。高雄：國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 楊坤堂 (2003)。特殊教育無障礙的基本理念與做法。教師天地，125，5-12。
- 蔡文龍 (2002)。台中縣國民小學融合教育班級教師教學困擾之研究。彰化師範大學特殊教育學在職專班碩士論文。
- 蔡實 (2002)。臺北市國民小學融合教育政策執行現況及其相關配合措施研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 廖怡欣 (2004)。運用科技輔具對增進國小中低功能自閉症學生購物行為之研究。國立台灣師範大學特殊教育碩士論文。
- 廖鳳伶 (2000)。談特殊教育裡的專業團體合作。班級經營，4(4)，29-34。
- 蕭金土、賴明莉 (2001)。我國特殊教育法施行細則執行上之疑義與建議。特教園丁，17(1)，16-18。
- 藍瑋琛 (2000)。E 時代的特殊教育發展。國教新知，47(1)，47-49。
- 鐘梅菁、吳金花 (2002)。學前融合教育方案。台北：華騰出版社。
- Baker, J. M.(2005). Concluding comments: current and future practices in inclusive schooling. *The Journal of Special Education*, 89(2), 45-58.
- Caren S. (2006). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Farrell P. (2001). Special education in the last twenty years: Have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28(1), 3-9.
- Hegarty, S. (2003). *Inclusive education: A global agenda*. London New York : Routledge.
- Hopewell T. (2006). *Quick-guides to Inclusion: Ideas for Educating Students with Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hunter L. R. (2002). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Idol L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Kauffman J.M. (2002). Preparing teachers for full inclusion: Is it possible? *Teacher Educator*, 37(3), 202-215.
- Kirk, S. (2000). *Educating Exceptional Children*. Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Moody, S. W., & Fischer, M. (2000). Reading instruction in the resource room: Set up for failure. *Educational Children*, 66(3), 305-316.
- Morgan R.L. (2006). The rural principal's role with consideration for special education. *Remedial and Special Education*, 126(3), 569-579.
- Samuel, A. K. (2003). *Educating Exceptional Children*. Boston: Allyn and Bacon.

Smith, E. (2005). Towards inclusion of students with special education needs in the regular classroom. *Support for Learning*, 14,(1), 3-6.

Snell, M. E. (2005). *Teacher's Guides to Inclusive Practices Collaborative Teaming*. Boston: Allyn and Bacon.