

實施融合教育之托兒所教師教學困擾之研究

汪慧玲*、沈佳生**

摘要

本研究旨在探討托兒所教師在融合班教學困擾之現況，並比較不同背景變項的托兒所教師在教學困擾上的差異情形。主要研究工具為研究者自編之問卷調查，作為蒐集量化資料的工具，並以屏東縣公、私立托兒所 178 位教師為研究對象。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、整體而言，托兒所教師在融合班的教學困擾，得分情形趨近中高程度。2、在托兒所教師自評在融合班教學困擾的各層面，依平均數高低排列，由高至低依序為：課程與教學、班級經營、專業知能及支援系統。3、特教背景、任教經驗、班級身心障礙幼兒人數，對托兒所教師在融合班的教學困擾有顯著差異。最後，研究者根據本研究的結果提出若干建議，以供學前教育機構之參考。

關鍵詞：托兒所、融合教育、教學困擾

*馬偕醫護管理專科學校幼兒保育科副教授

**美和科技大學幼兒保育系副教授

壹、前言

一、研究動機

自 1980 年以來，「融合教育」是特殊教育革新的一種趨勢，歐美國家視「融合教育」為普通教育的改革（蔡昆瀛，2000）。融合教育的理念實施之後，身心障礙學生從隔離安置到主張與一般學生共同相處、學習、互動，並強調學生應有平等的學習權利。近年來更著重「融合」或「完全融合」的理念，強調身心障礙學生與普通學生融合一起學習（胡永崇，2001）。國內自 86 學年度起，依縣市教育局規定公立幼稚園開始接納特殊幼兒於普通班就讀，私立幼稚園所則有獎勵接納特殊幼兒辦法，學前融合教育便正式啓幕。公私立園所在法令要求及獎勵下，逐漸廣開園所大門，接納越來越多的特殊幼兒（曹純瓊，2001），也在特殊幼兒相關法令的修訂之下，學前融合教育逐漸受到重視。

融合教育的理念是爲了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」、「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。身心障礙學生回到普通班就讀，整個特殊教學型態的轉變，對特殊教師與普通教師均是一項挑戰。當普通班教師面臨班上有身心障礙學生時，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）。蘇燕華（2000）研究指出，教師反映將特殊兒安置在普通班級中，工作負擔加重、準備不及等因素感到困擾、抗拒或被動接受。邱上真（2000）研究也指出，教師反映將身心障礙學生安置在普通班，會增加他們的負擔與工作量。由此可見，在教學現場仍然存在一些令教師困擾的問題。

根據教育部特殊教育通報網（2009）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 10523 人，其中 4765 人被安置在普通班級接受特殊教育服務；屏東縣學前教育階段身心障礙幼兒人數有 385 人，其中 226 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，可見目前國內學前教育趨勢是將身心障礙幼兒安置在普通班爲主。在面對學前融合班教學的難題，及承受家長、社會大眾的期盼，學前融合班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。

近年來，國內融合教育研究雖多，但以學前融合班教師爲研究對象仍缺乏，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」四項構面爲最多數。根據研究顯示，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，使幼兒學習效果不彰（許碧勳，2001）。融合班教師常因工作量大感到負擔過重，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（許碧勳，2001）。再者，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（Wesley, 2002）。此外，專業團隊間缺乏溝通管道，各行其是，教學計劃各自擬定，使教師遇到問題時，求助無門（傅秀媚，2002）。有愈來愈多普通班老師接觸身心障礙幼兒，而這些融合班級教師的教學困擾問題會一一浮現，因此，本研究選定此四項構面進行深入探討。事實上，教師是實施融合教育能否成功的關鍵人物，教師對融合教育的實施具有關鍵性的影響（Adams, 2003），因此有必要釐清不同背景的融合班教師在教學上的困擾問題，並比較其間是否有差異？本研究擬以屏東地區最近兩年內班級中安置身心障礙幼兒之托兒所教師為對象，藉此了解學前融合班教師所面對的教學困擾，提供相關建議作為教學上的參考。

二、研究目的

根據研究動機所述，研究者將本研究的主要目的整理如下：

- （一）瞭解托兒所教師在教學困擾四個層面的情形，包含：「專業知能」、「課程與教學」、「班級經營」及「支援系統」。
- （二）分析不同背景變項的托兒所教師在教學困擾上的差異情形。
- （三）綜合本研究結論，提出相關建議，作為學前教育機構之參考。

三、名詞解釋

（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。本研究所稱之融合班，係指屏東地區公、私立托兒所同時收托一般幼兒與身心障礙幼兒就學的班級。

（二）教師

本研究係指任教於屏東縣公、私立托兒所，最近兩年內班級中安置身心障礙幼兒的托兒所教師，在本研究以普通班教師、融合班教師或教師稱之。

（三）身心障礙幼兒

依我國特殊教育法第 3 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、其他顯著障礙等類別。本研究所稱之身心障礙幼兒包括年齡 3 至 5 歲，並依殘障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

教學困擾，乃指教師在教學歷程中，所遇到的困境及所面臨的問題，進而影響教師教學行為的狀態。本研究的教學困擾，係指屏東地區班級中安置身心障礙幼兒的托兒所教師所面臨的困境，包含「專業知能」、「課程與教學」、「班級經營」與「支援系統」。

貳、文獻探討

藉由相關文獻說明融合教育之實施，並指出落實融合教育之難處，進而歸納學前融合班教師教學困擾之相關研究，以指引本研究架構之建立。

一、融合教育之意涵

美國全國教育改造與融合研究中心，將融合教育定義為對所有學生（包含重度障礙者），在鄰近學校提供支持性服務的學習環境，使學生將來能在社會上正常生活（Dowdy, 2000）。Wesley（2002）指出，融合教育是將特殊學生安置於住家附近學校的普通班級中，與同年齡的普通學生一起上課，提供教師與學生必要的支援，有以下做法：1.和鄰居及兄弟姐妹一同進入住家附近學校就讀。2.安排適合其年齡應進入的班級。3.普通教師與特教師之間採協同合作，提供適性的個別化教學。4.提供特殊教育及相關服務，讓障礙學生得以在物質環境、社會及教育方案上融入於普通教育環境中。國內學者吳淑美（2007）表示，融合教育是指將有特殊需求的孩子完全融入普通班，特殊學生和普通學生不分彼此，同屬於一個班級；藉由教學技巧的改進以及輔助工具的協助，讓所有身心障礙孩童得以在普通班級中接受教育，由特殊教師、普通教師及相關專業人員，以協同合作方式來教導特殊兒童（林美香，2004）。根據上述，融合教育是身心障礙兒童進入普通教育系統與普通學生一起接受教育，教師需提供身心障礙者個別化的需求，學校需提供最大的支持而專業團隊儘可能進入教室中提供服務。

融合教育的提倡，各國做法不盡相同，但基本精神一致。Gartner（2003）指出融合教育是建立在六個原則上：1.零拒絕；2.在自己家中受教育；3.按自然的比例，安排特殊學生在普通班級中；4.與自己年齡相近的班級中受教育；5.普通教育與特殊教育教師充分合作；6.教育服務是建立在瞭解學生長處並利用其優勢來教學。Lindsay（2003）提出九項融合教育指標，並表示學校若未達成這些指標，融合即流於混合，1.每個學生屬於班上的一份子；2.為特殊學生提供個別化的教育方案；3.尊重每一個學生；4.普通及特殊班教師充分合作，普通班及特教班教師能合作計劃及教學；5.足夠的行政資源，政策及支持系統；6.學生完全的參與及同儕合作學習；7.父母參與及態度支持；8.給予特殊學生完整的課程，儘可能改編課程內容以便能與班上其他同學分享；9.提供合適的評量方式，不因其能力而減少學習的機會。胡永崇（2001）提出融合教育五項條件：1.支持性：在普通教育提供特殊教育服務，教師需要負起教育學生的責任。2.社區性：障礙學生與一般學生一同到社區學習。3.包容性：不應該隔離任何學生。4.年齡適當性：

障礙學生與年齡相當同儕接受教育。5.異質性：教育環境包括各種學生。劉博允（2000）指出學校推行融合教育時，應有以下特徵：1.學校屬於所有學生，相信所有學生皆可以學習，且所有學生皆隸屬於學校和社區生活的主流中，沒有學生被隔離安置。2.強調群體意識，重視班級和學校能符合每個人需求的支持性團體。3.尊重差異。4.自然的比例，融合教育學校有其自然或正常的身心障礙學生比例。5.服務是根據需求而來並非標籤，教師重視學生個別特殊需求、興趣及能力，而非根據特殊學生障礙類別給於服務。6.在普通班級中提供支援系統。7.教職員和學生之間相互依賴和支持，融合學校傾向鼓勵和支援。8.特殊教師成爲支援協助者與其他教師共同合作。9.必要時能調適課程，當學生不適合標準課程教學時，應予以調整。10.資源結合，特殊教育和普通教育共同結合來達成學生的教育需求。溫惠君（2001）提出融合教育的特質與指標如下：1.物理環境方面：兒童學習及活動的場所需符合無障礙環境的原則，對特殊需求兒童沒有入學限制的門檻，且提供充分的教學資源以助學習。2.心理環境方面：特殊需求學生在班上受到接納與尊重，得到協助與鼓勵，被認爲是班上的一分子。3.課程教學方面：必須考慮到所有學生的需求，不因能力而減少學習機會，學習結果都有適當的評量，學生們能充分合作，教師能關心所有參與的學生。4.支援系統方面：獲得充分的行政支援，所有學生家長能參與學校活動，能與社區結合在一起。綜上所述，融合教育的實施，須顧慮所有學生的學習，教師應具備編選教材以因應學生個別化的需求，並讓特殊學生受到班上同學的接納與尊重，同時也包含學校、社區、教師、家長、專業人員所提供的支援服務。

二、落實融合教育之難處

長久以來，普通教育與特殊教育雙軌制體系已根深蒂固，融合教育將身心障礙學生融入普通班級中，遭遇困境如下（胡永崇，2001；林貴美，2001）：1.普通班教師的反對：國內外研究指出，教師對融合教育之態度偏向支持，但真正願意接受融合班級的意願低落，這也是理想與現實面的考量。2.特殊教育教師的顧慮：特殊教師對本身角色定位問題，特殊教師與普通班教師的專業知能相衝突，往往造成溝通協商的困擾。3.學校行政體系的支持：學校對融合教育相關措施並不瞭解，造成推動上的困難。4.家長的顧慮：身心障礙者家長擔心子女能否受到適當的教育，在愉快的學習環境中成長，相對的，普通班家長亦會顧慮教師是否因爲特殊學生而忽視了教學品質。5.學生的顧慮：國內外許多研究指出，普通班學生對於身心障礙學生的接納態度並不一致，且因障礙類型與程度有所不同，身心障礙者亦會擔心自己是否受歧視或學業是否跟得上的顧慮。6.個別化教育計劃的落實問題：許多普通班教師並未對班級中身心障礙學生設計個別化教學方案，亦未採個別化補救教學。7.相關專業的服務問題：融合教育一直強調需要專業團隊的輔導，但在整個運作下可能產生以下的問題：專業團隊是否能即時的支援；專業團隊中是否有明確的權責；是否能適當的整合意見；是否有長期性的評估與追蹤。Adams（2003）研究發現，有人支持融合教育，但也有家長與教師認爲融

合教育的落實仍存有許多問題，包括：1.普通班教師未能充分參與，不可能完全落實融合教育。2.普通班教師與特殊班教師無法通力合作完成融合教育。3.在融合教育的教學模式下，普通班學生的教學品質受影響，而特殊學生也因此而受害。4.有些身心障礙學生接受特殊教育服務表現會更好。由上述得知，融合班教師面對的困擾大同小異，工作負荷量大且缺少支持，是教師擔心、抗拒的最大的原因，這些困擾點出了我國在融合教育的支持系統方面，還有很多待努力之處。

另外，Johnson（2001）認為融合教育雖然是普遍被認同的觀念，但在實施上仍遭遇許多問題，原因如下：1.缺乏行政支持，行政人員應給予教師較大的課程改革空間。2.缺乏經費以推動融合教育，由於融合式班級學生異質程度大，教師需要常購買教具或是製作教材。3.班級管理不易，融合式班級學生互動問題，常造成教師班級管理的困擾，當教師的時間與技巧無法做好班級管理，教學成果就不易展現，亦成為融合式教學實施的障礙。4.耗費較多的時間在課程設計上，例如擬定特殊學生個別化教育方案，為了兼顧普通學生與特殊學生需要較多的時間。5.所需要的資源常不是一個單位所能提供的。6.教師面臨家長對融合教育的態度問題。7.父母的參與及支持度不夠。8.教師的配合度，教師能否配合融合教育的理念，亦是實施融合教育的最大障礙。9.缺乏任教融合式班級的教學技巧，教師訓練是很重要的一環。10.教師的本位主義，教師不願意改變自己的教學方法。劉博允（2000）發現，推行融合教育有下列幾點困擾待克服：1.環境因素：民國 86 年發佈「身心障礙保護法」強制規定無障礙設施，但礙於所謂無障礙環境設施是先天條件不足下的產物，往往在舊有的建築環境中加裝上無障礙的設施或服務電鈴，未達到真正的無障礙環境。2.行政事權未能整合：缺乏專職人員。3.財政不足，在中央與地方財政均不寬裕的情形下，對於特殊教育經費難以大量補助，如無法辦理特殊教育知能研習。4.師資的因素：專業人員不足、教師特教知能的不足、個別化教育計劃缺乏專業人員。綜上所述，目前我國推展融合教育的困難，包含特殊教育經費預算不足，普通班教師的相關專業知能不足，普通教師與特教教師的合作模式尚未建立，融合班家長配合度不高所造成的問題，均是落實融合教育所遭遇到的瓶頸。

三、學前融合班教師教學困擾之相關研究

國內學前融合教育行之有年，但仍存在許多教學困擾，教師所面臨的困擾包括：專業知能、課程與教學、班級經營、及資源與支援等項目，也因身心障礙幼兒容易出現行為問題，使學前融合班教師常感到人手不足。融合教育近年來備受重視，因此國內外相關研究不斷增加，但以學前融合班教師為研究對象的卻仍缺乏。本研究著重在瞭解學前融合班教師在教學上遇到的困擾，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，傅秀媚（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、教材教具製作與設計的經驗缺乏。因此，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、教師缺少專業訓練，無法處理學生教學與其他班務問題（蔡文龍，2003）。許碧勳（2001）研究也顯示，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，使幼兒學習效果不彰。教學專業和其他工作人員的支持在教學上被認為是需要的，但在融合班中對身障學生教學卻很少支援甚至沒有引導、也沒有教師應有的專業發展訓練（傅秀媚，2002）。Villa（2001）發現，有些教師心裡一直無法調適面對特殊孩子，認為自己沒有專業能力，導致教學態度非常消極，最後不僅孩子在教學成效上沒有大幅進步，教師不僅沒有成就感反而更顯無助，困擾因素不斷累積並未獲得滿意解決。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升，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，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（王天苗，2003）。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，2003），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（許碧勳，2001）。另外，在班級中，教師不知如何協助特殊幼兒生活自理，也不知如何促進一般幼兒與特殊幼兒間互動（鐘梅菁，2002），這些都反映出教師在教學方面的困擾，實際上，教師要能改變想法讓教學更有彈性。國外學者 Mary 和 Kenneth（2000）研究結果發現，融合班教師缺乏心理支持和教學技巧，使他們對於各種計畫的工作信念缺乏，因此幼兒在學習上的進步有限。Dunlap（2001）研究結果發現，教師初次接觸特殊孩子時，會擔心無法掌控突發狀況，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，所以特殊幼兒的學習成效有限。Ross 和 Was（2003）探討教師在融合教育實施過程中發現，教學上雖然知道該以學生需求作調整，但因團體教學型態、班級人數多、教材教具缺乏、學生能力太弱或普通學生家長質疑而面臨困境，尤其是身心障礙幼兒若在班級表現干擾行為而影響教學，則會引起教師的反感。邱上真（2000）研究指出，一開始教師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。此外，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是最困擾教師的教學。Lindsay（2003）表示，教師對於融合班課程的安排與教學技巧產生較多的困擾，例如，教師不知如何處理特殊幼兒所引發的課室管理問題、不知如何協助特殊幼兒生活自理以及促進一般幼兒與特殊幼兒的互動。

在班級經營方面，鐘梅菁（2002）以問卷方式進行學前融合班困擾問題之研究，研究結果發現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。許碧勳（2001）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（蘇燕華，2000）。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（傅秀媚，2002）。Wesley（2002）研究指出，教師不知如何處理特殊幼兒所引發的課室管理問題以及特殊幼兒人數過多所造成的教學壓力。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，使特殊幼兒為班上排斥的對象。Adams（2003）研究發現，教師面對特殊幼兒的感受與經驗如下：1.教師需要摸索、學習的時間，更深入探究一般幼兒與特殊幼兒互動策略；2.當特殊幼兒出狀況時，教師擔心無法掌控；3.教師要有高度接納的心去面對特殊幼兒；4.教師要能引發同儕的力量協助特殊幼兒。

在支援系統方面，王天苗（2001）研究發現，在專業團隊表現方面，教師認為專業輔導人員所提供的建議活動，無法確實落實於平日教學中。在其他行政方面，行政事權未能統整、缺乏專職人員、園所財政等問題（劉博允，2000），以及同事對融合教育採負面態度、學校行政單位支持度不高也缺乏相關專業服務支持（李惠蘭，2001）。另外，專業團隊間缺乏溝通管道，各行其是，教學計劃各自擬定（傅秀媚，2002），使教師遇到問題時，求助無門。許碧勳（2001）指出，目前學前融合班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。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。York（2003）研究結果也提到，教學上雖然知道該以學生需求作調整，但因支援系統上，有些確實發揮了支援成效，有些反成阻力，如：人力資源、專業諮詢、巡迴輔導教師等專業服務缺乏，導致教師遇到問題無所適從，降低了教師對融合教育的支持度。Dowdy（2000）研究發現，在同事之間的協調、合作，園所內其他人員的支持，主管的情緒支持皆是教師們很好的人力資源。融合式教學環境當中，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，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。Gartner（2003）則強調巡迴輔導員來園輔導的必要性，雖然融合班教師持肯定態度，但成效還有待改進。

上述的困擾呈現出我國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。

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園所 25 所學校，每校針對安置身心障礙幼兒之班級分別抽取教師各 2 位，共計 50 位做為預試對象，預試問卷回收率為 92%。本研究之正式施測對象，以最近兩年內班級中安置身心障礙幼兒之公私立托兒所教師為研究對象，由屏東地區之所有安置身心障礙幼兒之托兒所，採分層隨機抽樣方式，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 50 所學校，每校再隨機選取 4 名最近兩年內班級中安置身心障礙幼兒之普通班教師進行調查，共計 188 人填答問卷，其中扣除填答不完整之問卷，共得有效問卷 178 份，有效樣本率為 94.47%。根據所得資料，以次數分配和百分比分析教師之基本資料。

二、研究工具

本研究的目的是在探討，屏東地區最近兩年內班級中安置身心障礙幼兒之托兒所教師的教學困擾，研究者使用自編的問卷作為研究工具進行實徵研究，使用鍾梅菁（2000）量表為藍本，並參酌國內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，包括：特教背景、任教經驗、班級總人數、班級身心障礙幼兒人數、班級身心障礙幼兒類別、障礙程度等。第二部分為教師的教學困擾，分為四個向度：「專業知能」、「課程與教學」、「班級經營」與「支援系統」，其填答與計分方式採李克特式（Likert type）四等量表作答方式，分成總是感到困擾、時常感到困擾、很少感到困擾、未曾感到困擾，題目得分依次為 4、3、2、1，得分越高表示教學困擾越大。

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而具一定的建構效度外，為能切合研究所需，將初擬的問卷送請兩位有豐富經驗且任教於學前融合班的老師，針對問卷內容的用詞、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，甚或離題、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 28 題，經專家審查刪減 4 題，共計 24 題，編製成預試問卷發出 50 份，回收 46 份，回收率 92%。預試問卷回收後，依受試者填答之結果，以 SPSS（10.0）統計套裝軟體進行分析。

在問卷信度分析方面，本問卷採四點計分，以 Cronbach α 係數考驗其內部一致性。其結果分量表的 α 值從 .9036 到 .9327，總量表的 α 值為 .9322。表示內部一致性係數高。預試問卷回收後，透過預試教師所提供之修正意見，所有試題經過統計分析篩選後，加以潤飾部分題目之內容後，編製正式問卷，問卷定稿後即進行問卷調查其計分方式與預試相同。

三、資料處理與分析

本研究以屏東縣最近兩年內班級中安置身心障礙幼兒之公、私立托兒所融合班教師為母群體，正式發函分別寄送依據分層標準被抽樣施測的 50 所學校，每一園所委請一位教師負責樣本選取及問卷分發與回收，並以電話進行催收，以提升問卷回收率。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 (10.0)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、結果與分析

將收回的問卷加以分析並進行討論，以瞭解學前融合班教師的教學困擾，並回答研究問題。

一、全體受試樣本分配情形

以下就教師之背景，分別說明其基本資料情形。

表 1 全體受試樣本分配表

項目	類別	人數	百分比
特教背景	修習特教 3 學分以上	112	62.9
	從未修習特教學分	66	37.1
任教經驗	曾經擔任融合班教師	74	41.6
	首次擔任融合班教師	104	58.4
班級總人數	15 人以下	42	23.1
	16-20 人	78	44.3
	21 人以上	58	32.6
班級身心障礙幼兒人數	1 人	62	34.3
	2 人	68	38.2
	3 人以上	48	27.5
班級身心障礙幼兒類別	器質性障礙	70	39.4
	發展性障礙	46	25.3
	社會性障礙	34	19.0
	其他障礙類	28	16.3
障礙程度	輕度	96	53.4
	中度	64	36.0
	重度	18	10.6

- (一)特教背景方面，修習特教 3 學分以上共 112 人佔 62.9%，但從未修習特教學分者將近四成。
- (二)任教經驗方面，首次擔任融合班教師共 104 人，並超過半數。
- (三)班級總人數方面，16-20 人共 78 人佔 44.3%居第一位，21 人以上有 58 人佔 32.6%，七成上班級總人數超 16 人以上。
- (四)班級身心障礙幼兒人數方面，2 位身障幼兒共 68 人佔 38.2%居第一位，1 位身障幼兒有 62 人佔 34.3%，3 人以上者共 48 人佔 27.5%居第三位。
- (五)班級身心障礙幼兒類別方面，器質性障礙（視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙）共 70 人佔 39.4%居第一位；發展性障礙（智能障礙、語言障礙、學習障礙、發展遲緩）共 46 人佔 25.3%居第二位；社會性障礙（嚴重情緒障礙、自閉症）共 34 人佔 19%居第三位；其他障礙類（多重障礙、身體病弱、其他顯著障礙）共 28 人佔 16.3%居第四位。
- (六)障礙程度方面，輕度共 96 人佔 53.4%居第一位；中度共 64 人佔 36.0%居第二位；重度共 18 人佔 10.6%居第三位。

二、托兒所教師對融合教育教學困擾的整體情形

教師對教學困擾的整體平均數為 3.14，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（3.31）」、「班級經營（3.27）」、「專業知能（3.19）」及「支援系統（3.03）」，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。因此，有必要為身障幼兒做課程上的調整，來因應身障幼兒的個別差異，教師也可落實因材施教的教學目標。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」，如表 2 所示。

表2 托兒所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	3.19	.66
課程與教學	3.31	.58
班級經營	3.27	.70
支援系統	3.03	.59
整體	3.14	..63

三、托兒所教師對融合教育教學困擾各向度分析

1、專業知能

在「專業知能」方面，平均數為 3.19，平均數較高的前三個題項為「對身心障礙幼兒身心發展特質的瞭解」、「對身心障礙幼兒行為問題的處理」和「對尋求特教諮詢或協助管道的瞭解」。顯示教師專業能力不足確實為教師實施融合教育受阻因素之一，也是老師最大的教學壓力所在。學前融合班教師需要比一般幼

兒園教師更具專業性，才能勝任如此具有挑戰性的工作。

鍾梅菁（2002）表示，融合班教師應具有瞭解特殊幼兒的學習特質，根據個別差異，給予適當的輔導。特殊幼兒的障礙類型及程度是實施融合教育之困擾因素，在其研究中也發現，任教於「生理障礙幼兒」的學前教師之工作壓力高過任教於「心理障礙幼兒」之學前教師，原因在於有「生理障礙」的幼兒需要更多外在的專業協助，相對也增添老師不少困擾。

身心障礙幼兒的行為所衍生的問題，不僅干擾原本的班級秩序，也會影響師生及同儕之間的互動。Dowdy（2000）在研究中發現，許多特殊幼兒有過動及不專注之外向行為，這些行為都令老師難以忍受。尤其，當特殊幼兒的問題行為儼然已造成老師教學上的困擾時，因為這些由特殊幼兒所引起的問題行為，使得老師在實施融合教育上也無法更加深入進行，相對也影響融合教育實施之品質。許碧勳（2001）認為，學前融合班教師所需要具備的專業能力，其中最重要的是必須提供建構性的互動，使特殊幼兒習得新的行為模式，同時也能使一般幼兒透過同儕間的互動和學習來修正自己不適當的行為。黃瑛琦（2002）指出，特殊幼兒的問題行為會干擾原本的班級秩序，便容易產生干擾班上學習的情況或影響其他同儕學習。但是，老師對他們的干擾行為卻有管教困難或不知所措、力不從心之感。此外，特殊幼兒的問題行為也反應在師生與同儕的互動當中，容易產生互動頻率不多及不佳的情況。

教學專業和其他工作人員的支持在教學上被認為是需要的，但在融合班中對身障學生教學卻很少支援甚至沒有引導、也沒有教師應有的專業發展訓練（傅秀媚，2002）。由於教師對自己的專業能力缺乏所產生之困擾，有些教師質疑自己教學能力不知是否能夠勝任教導特殊幼兒的責任，Adams（2003）曾調查二百多位教過回歸智障幼兒的普通班教師，僅有 40% 的教師覺得有能力教導回歸的智障兒童。專業能力的缺乏也影響老師教授特殊幼兒的課程內容，在教學上只偏重於認知方面的學習，Dunlap（2001）研究發現，課程比重設計方面，約有八成的特殊幼兒教師較偏向認知能力的課程設計，而有關於社交能力方面及幼兒感官刺激方面等之比重反而較低。可以推論老師因專業能力的不足之下，容易忽略其他課程而只偏重於認知課程。

2、課程與教學

在「課程與教學」方面，平均數為 3.31，平均數較高的前三個題項為「對身心障礙幼兒設計班級課程內容」、「對身心障礙幼兒指派適合的學習內容」和「對身心障礙幼兒調整適合教學策略」。顯示教師要具備編選適當教材及彈性應用教學活動的知識與技能，以因應幼兒的個別差異與需求。有效的教學策略，上課時盡量採用多元方式，以實物說明，或呈現活潑的活動，鼓勵幼兒發問，幼兒如果越主動，表示他們對課程參與程度就越高，因此幼兒的學習興致才會越高昂，且課堂中應時而動態時而靜態交叉呈現，使學習充滿節奏感（Gartner, 2003）。

Johnson（2001）表示，實施融合教育的老師應該需具備教學環境與活動安排的能力，並且能適當的運用教學策略。若老師能周詳地為特殊幼兒設計教學課

程，將有助於提昇融合教育的成效，特殊幼兒與一般幼兒在設計周詳的活動中，都能夠獲得不同的實質效益。吳淑美（2007）提到，只要課程設計得當，教學活動就能將特殊幼兒與一般幼兒都「融合」在一起。但在教學現場上，老師並非都具備融合教育相關教學技巧，因此，在教學內容及教法上皆產生困擾。研究顯示 Lindsay（2003），在課程設計方面，較偏向認知能力的設計，其餘依序為語言溝通能力、生活自理能力及動作能力之設計，有關社交能力方面及幼兒感官刺激方面等之比重反而較低。

在教學內容上，我國目前尚無任何課程發展標準可為依據，融合式教學方案尚在摸索探究中（蔡文龍，2002）。雖然，目前許多研究正朝向此項目標進行，但仍未能給予老師較明確的融合教學方案做為參考，使得老師在教學內容設計上，多偏重老師所熟知的認知部分為主要教學內容。鍾梅菁（2000）提到，幼兒園實施各種不同的課程模式，但教師該如何安排課程，以便能夠滿足特殊幼兒與一般幼兒的學習目標與興趣，確實讓教師在教學現場面臨極大的挑戰。老師是否有能力對特殊幼兒的教學設定合理的目標及學習內容，的確需要謹慎考量。

鍾梅菁（2000）研究發現，當教師期望高於特殊幼兒可以成就的範圍，常造成幼兒沈重的壓力及教師的困擾問題。可見老師不僅在教學內容上的調整，教學目標也一併需要考量特殊幼兒的能力，而不該設定過高的目標及調整過多的教學內容，且無能為力去執行，徒增老師在教學上的困擾。在教法上的調整也面臨了困難，教師的專業能力不僅需瞭解一般幼兒及特殊幼兒的需要，更要因應不同障礙類別特殊幼兒來設計不同的教學法。Mary 和 Kenneth（2000）表示，教師在教學過程中遭遇最大的困難是，同一種教學法往往無法適用於各種障礙類別的幼兒。老師的專業能力能否勝任課程之調整，更是件值得擔憂的事情。Dunlap（2001）指出，有些老師因專業能力或教學考量下，不僅難以為特殊幼兒做教學內容的設計與調整，最終則選擇以一般幼兒需求為主。有時因外界的資源及阻力，能周詳地替特殊幼兒設計教學內容並執行更是難上加難。

3、班級經營

在「班級經營」方面，平均數為 3.27，平均數較高的前三個題項為「對同時要兼顧一般幼兒與身心障礙幼兒」、「對促進身心障礙幼兒與一般幼兒互動」和「對增進一般幼兒協助身心障礙幼兒的學習」。顯示融合教育的實施必須倚賴園所中所有成員，且融合班級中的教師彼此分工合作，增進教師間的合作，安排適合全體幼兒學習的環境，並進行妥善的班級經營，使一般幼兒與身心障礙幼兒有正向的社會互動。

蘇燕華（2000）針對融合教育的困擾因素中發現，「教室管理」是老師們認為最困難的。班級經營上的困難包含學生人數、人力等問題。過多的班級人數，缺乏足夠的人力支援，使得普通教師無法兼顧所有幼兒。鍾梅菁（2002）指出，身心障礙幼兒人數過多也會造成普通教師教學上的壓力，普通教師的負擔過重。普通教師在照顧上無法兼顧與滿足所有學生的需求；反之，普通教師也為顧及其他幼兒而無法全心照顧特殊需求的幼兒。

Adams (2003) 研究發現，教師需要摸索、學習的時間，更深入探究一般幼兒與特殊幼兒互動策略；教師要能引發同儕的力量協助特殊幼兒。教師有效的班級經營，可以提升普通教師的教學成效，班級經營的前提則是良好的教室管理，一個良好的教室管理，可以讓學生專心於課堂活動，對自己的行為負責，表現良好的人際關係。其方式如下 (王天苗, 2003; Villa, 2001): 1.適合的座位安排，將身心障礙幼兒的座位，安排在離老師比較近的地方，以便於老師隨時能注意到幼兒的狀況，且遠離窗戶或任何容易分心的事物；並安排表現較好的幼兒坐在旁邊，以便能隨時給予協助及安撫。2.善用同儕合作學習，增進身心障礙幼兒學習最有效的方法之一，是以多元化的教學方式，透過和同儕一起合作學習。教師依幼兒的能力、特質，分配幼兒到各個小組中，鼓勵他們彼此幫助，以提高自己的學習效果，並達到團體目的的學習活動，對於身心障礙幼兒而言，合作學習更可以發展出良好的社會互動。

4、支援系統

在「支援系統」方面，平均數為 3.3，平均數較高的前三個題項為「對學校提供身心障礙幼兒所需的教學資源」、「對特教專業團隊所能提供身心障礙幼兒服務的次數」和「對特教專業團隊所能提供的諮詢與協助」。顯示學校支援的優劣，取決於學校行政人員的支持度，學校行政人員的支持度高，學校支援系統的實行就能切合學生的需要，學校行政人員支持度低，學校支援系統就難以提供特殊學生及教師高品質的服務。

李蕙蘭 (2001) 針對普通班教師對融合教育態度之研究調查發現，教師目前最需要特教老師資源，只有兩成需要學校行政人員支持，顯示教師較少尋求學校行政人員支持。胡永崇 (2001) 提到，得到越多教學支持的老師，在教學方面所得到的效率及成就感也相對提昇，但若得不到學校行政的支援，也會造成老師極大的壓力。林貴美 (2001) 表示，行政人員對融合教育的瞭解度與支持度，是決定普通教師可獲得多少資源支持的關鍵，包括空間規劃、設備提供、資源網絡的建立、經費的提撥與分配等，都是融合教育成功的關鍵。Ross 和 Was (2003) 研究發現，有些學校鄰近醫院，而受到地緣便利性之影響，常有和醫療機構合作、諮詢和轉介學生等資源聯繫，而特教團體接觸各個學校則呈現極大差異，學校普遍與社會福利機構接觸不多，多數均不知道有哪些社會福利資源可供運用。可見學校與其他校外機構鮮少有聯繫與建立關係的機會，連帶地影響特教支援系統的建立與連結，劉博允 (2000) 表示，由於我國的社政機構、醫療機構和教育機構各自為政，不但無法資源共享，連經驗也無法相互傳承或支援，這種資源無法整合運用的情況，也使得融合教育的推展事倍功半。

巡迴教師最常為學校詬病之處在於人力缺乏、專業不足以及巡迴輔導時數有限，這些原因都是造成實施融合教育提供特教資源上的遺憾。蘇燕華 (2000) 提到，巡迴輔導老師尚未發揮成效，專業人員能力的不足，所提供的策略難以實際運用，或是巡迴教師經驗不足，而無法提供有效策略、明確教育目標與輔導記錄，甚至提供的教育方式不適當等。巡迴輔導的時數與次數也會影響其成效，許碧勳

(2001) 表示，因服務時數太少，對身心障礙學生瞭解不足，造成巡迴教師的策略及建議並不適合學生，或是輔導效果微弱等結果。目前絕大多數的特殊幼兒均被安置在普通班級，巡迴輔導人數不足以滿足其特教需求。曹純瓊 (2001) 指出，目前制度下的巡迴輔導教師，未能發揮其功效，原因在於巡迴輔導教師未能深入瞭解每位身心障礙幼兒的需求，並且未能適時提供園所的需求與幫助，只能蜻蜓點水似的提供相關的諮詢，至於實際問題則要靠保育人員摸索與自行解決。

在教學困擾各個向度中，教師自評得分最高的向度為「課程與教學」，此結果顯示教師在教學內容上需因應特殊幼兒的學習需求而調整學習內容，然而，為了因應特殊幼兒做課程調整對教師造成許多教學壓力及困擾。而得分最低的向度是「支援系統」，此結果顯示行政人員對融合教育的支持度，是決定普通教師可獲得多少資源支持的關鍵，更是融合教育成功的關鍵。

四、不同背景變項的托兒所教師教學困擾的差異分析

為瞭解各自變項在托兒所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：

1、就特教背景而言：

從不同特教背景的托兒所教師就其教學困擾的差異考驗顯示，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 ($p < 0.05$)，亦即未修習特教學分的托兒所教師其教學困擾較修習特教 3 學分以上者高，不同特教背景的托兒所教師對教學困擾有顯著差異性，如表 3 所示。此結果與 Lindsay (2003)、傅秀媚 (2002)、許碧勳 (2001) 的研究結果相同，推測其原因可能是因為未修習特教學分的托兒所教師缺乏教育專業培訓，對於特教專業的認識較其他教師不足，因此，對於融合班課程的安排與教學技巧產生較多的困擾 (Lindsay, 2003)。教師教學方面最大的挫折感，來自本身專業能力不足、教材教具製作與設計的經驗缺乏 (傅秀媚, 2002)。再者，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，使幼兒學習效果不彰 (許碧勳, 2001)。

表 3 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	3.19	.66	.58	
	從未修習特教學分	3.20	.65		
課程與教學	修習特教 3 學分以上	3.24	.61	4.81*	b>a
	從未修習特教學分	3.38	.56		
班級經營	修習特教 3 學分以上	3.25	.71	.68	
	從未修習特教學分	3.29	.69		
支援系統	修習特教 3 學分以上	3.02	.60	1.13	
	從未修習特教學分	3.03	.59		

* $p < .05$ 註：a：修習特教 3 學分以上 b：從未修習特教學分

2、就任教經驗而言：

從不同任教經驗的托兒所教師就其教學困擾的差異考驗顯示，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 ($p < 0.05$)，亦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，即不同任教經驗的托兒所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 4 所示。此結果與 Villa (2001)、王天苗 (2003)、蔡文龍 (2003)、Mary 和 Kenneth (2000) 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 (Villa, 2001)。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 (王天苗, 2003; 蔡文龍, 2003)。此外，融合班教師缺乏教學技巧，使他們對於各種計畫的工作信念缺乏，因此幼兒在學習上的進步有限 (Mary & Kenneth, 2000)。

表 4 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	t 值	組別差異
專業知能	曾經擔任融合班教師	3.19	.66	.92	
	首次擔任融合班教師	3.20	.65		
課程與教學	曾經擔任融合班教師	3.30	.57	1.13	
	首次擔任融合班教師	3.32	.58		
班級經營	曾經擔任融合班教師	3.15	.71	3.64*	b>a
	首次擔任融合班教師	3.39	.69		
支援系統	曾經擔任融合班教師	3.02	.60	1.32	
	首次擔任融合班教師	3.03	.59		

* $p < .05$ 註：a：曾經擔任融合班教師 b：首次擔任融合班教師

3、就班級總人數而言：

從不同班級總人數的托兒所教師就其教學困擾的差異考驗顯示，教師在教學困擾的四個向度均未達到顯著水準 ($p > 0.05$)，亦即不論班級總人數多寡的托兒所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教師之「班級總人數」的不同而影響。此結果與 Adams (2003) 的研究結果一致。然而，Ross 和 Was (2003) 發現，教師在教學上雖然知道該以學生需求作調整，但因班級人數多、學生能力太弱或普通學生家長質疑而面臨困境。

4、就班級身心障礙幼兒人數而言：

從不同班級身心障礙幼兒人數的托兒所教師就其教學困擾的差異考驗顯示，教師在教學困擾的四個向度中「班級經營」方面達到顯著水準 ($p < 0.05$)。如表 5 所示。

表 5 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	.28
	組內	103.18	176	.32	
課程與教學	組間	.19	2	.09	.78
	組內	151.93	176	.27	
班級經營	組間	6.88	2	3.44	3.93*
	組內	178.93	176	.28	
支援系統	組間	1.75	2	.88	.90
	組內	118.06	176	.27	

* $p < .05$

因「班級經營」達顯著差異，進一步採雪費法進行事後比較，結果得知，在「班級經營」因素方面，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均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，此研究結果亦說明教師的教學困擾，會因班級身心障礙幼兒人數而有明顯的區隔，如表 6 所示。此結果與蘇燕華（2000）的研究結果一致，可能原因為大多數園所，每班只編製一位教師，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。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，教師無法同時顧及全班幼兒，也因人數多而產生管教上的困擾（許碧勳，2001）。另外，特殊幼兒人數過多往往造成教學壓力，也因此引發課室管理問題（Wesley, 2002）。

表 6 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	62	3.12	.71	b>a ; c>a
	2 人	68	3.33	.70	
	3 人以上	48	3.37	.69	

註：a：1 人 b：2 人 c：3 人以上

5、就班級身心障礙幼兒類別而言：

從不同班級身心障礙幼兒類別的托兒所教師就其教學困擾的差異考驗顯示，教師在教學困擾的四個向度中並未達到顯著水準（ $p > 0.05$ ），亦即不同班級身心障礙幼兒類別的托兒所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，推測其可能的原因為學前幼兒就學期間沒有課業壓力，因此學前融合班教師在課堂上較沒有幼兒跟不上課程進度的擔憂，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，此結果與 Adams（2003）研究結果一致。Dowdy（2000）

強調，同事間的協調、合作，主管的情緒支持皆是教師們很好的人力資源。然而，Dunlap (2001) 發現，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，所以特殊幼兒的學習成效有限。

6、就障礙程度而言：

從不同班級身心障礙幼兒障礙程度的托兒所教師就其教學困擾的差異考驗顯示，教師在教學困擾的四個向度中並未達到顯著水準 ($p > 0.05$)，亦即不同班級身心障礙幼兒障礙程度的托兒所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，推測其原因可能是身心障礙幼兒安置在學前融合教育班的出現率以輕度幼兒為數最多，而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、私立幼托園所的融合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。此結果與黃瑛綺 (2002) 研究結果一致。York (2003) 提到，教師在教學上雖然知道該以學生需求作調整，但因支援系統上，有些確實發揮了支援成效，有些反成阻力，降低了教師對融合教育的支持度。

綜合以上資料分析之結果，全體受試者在本研究工具自評之總平均得分為 3.14，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「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。

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 3.14，高於理論平均得分 2.5，以本研究衡量指標而言，其自評的教學困擾處於「時常感到困擾」，由此可判斷托兒所教師的教學困擾趨近「中高」程度。

(二) 各向度教學困擾情形

根據受試者在各向度自評之平均分數顯示，整體受試者自認為在「課程與教學 (3.31)」此向度的平均得分最高；其他依序為「班級經營 (3.27)」、「專業知能 (3.19)」及「支援系統 (3.03)」。

(三) 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」及「班級身心障礙幼兒人數」對教師教學困擾有顯著差異。未修習特教學分的托兒所教師其教學困擾較修習特教 3 學分以上者高；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；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均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。

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，發現目前任教於學前融合教育的教師的專業水準參差不齊，其中包含沒修過特教學分的教師。研究結果也顯示，具特殊教育背景之教師在融合班教學上困擾較少，因此，就教育專業與受教品質的考量，目前仍應該讓具備特殊教育背景之教師優先擔任融合教育班教師，並協助其他未具特教背景教師參與相關特教研習會、研討會及觀摩會，或到師資培育機構中進修學分班，教導普通教師改編普通班教材內容以適合身障幼兒的程度，另外經由座談會的方式，請融合班教師提出困擾的部分邀請專家學者或有任教融合班級經驗的教師經驗分享，提供融合教育班教師解決之道，使每位任教融合班的托兒所教師都能具備基本的特教知識，以減少任教融合班的所遭遇的教學困擾。

（二）提供新手教師必要的支援系統

本研究結果顯示，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，建議學前融合教育班教師應該善加運用身邊特教資源，不論是特幼班教師或是學前特殊教育巡迴輔導教師，學前融合班教師都應該主動出擊，常態性的討論班級身障幼兒的特質，藉由專業來解決教學上的困擾。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，有融合班經驗的教師對一個較無技巧和經驗的人，扮演著示範、支持、鼓勵和諮詢的角色。在任教初期若能提升新手融合班教師的自信，亦能促進其專業的成長，值得學前機構加以重視。

（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，因此，學前融合班教師感到教學困擾的關鍵因素是班級中融入的身心障礙幼兒人數，幾乎是所有融合班教師共同的困擾，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，以提升學習成效，也減低教師的負擔。

參考文獻

一、中文文獻

- 王天苗 (2003)。學前融合教育實施的問題與對策-以台北市國小附幼為例。特殊教育研究學刊，25，1-25。
- 李蕙蘭 (2001)。特教班教師支援融合班教師之行動研究-以台北市立師院實小附設幼稚園為例。國立台北師範學院國民教育研究所特教教學碩士論文，未出版，台北。
- 林美香 (2004)。台灣中部地區國小教育人員對融合教育態度之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 林貴美 (2001)。融合教育與學校改造。融合教育論文集。國立嘉義大學特殊教育中心。
- 吳淑美 (2007)。融合班的理念與實務。台北：心理。
- 邱上真 (2002)。特殊教育導論。台北：心理。
- 胡永崇 (2001)。融合教育意義、爭議與配合措施。融合教育論文集。國立嘉義大學特殊教育中心。
- 曹純瓊 (2001)。學前融合教育。台北：啓英文化。
- 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。
- 教育部 (2009)。教育部特殊教育通報網。2009年03月15日，取自：
<http://www.set.edu.tw/frame.asp>
- 黃瑛綺 (2002)。融合教育班級教師教學困擾之研究。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 傅秀媚 (2002)。初任融合班教師班級經營。特殊教育叢書，9102，110-127。
- 溫惠君 (2001)。融合教育指標及其特殊教育績效之探討——以智障學生為例。國立台灣師範大學特殊教育學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 劉博允 (2000)。臺灣與美國融合教育政策之比較研究。國立暨南大學比較教育研究所碩士論文，未出版，南投。
- 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。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 蔡昆瀛 (2000)。談學校融合教育之相關法規與配套措施。國教新知，47(2)，12-17。
- 鍾梅菁 (2000)。托兒所教師實施融合教育之專業知能與困擾問題研究。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，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。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北。

二、英文文獻

- Adams, A. (2003). The challenge of inclusion, *Journal of Early Intervention*, 49 (2),182-193.
- Dowdy, C.A. (2000). Collaboration in an inclusive classroom: A passion for action research. *Teaching Exceptional Children*, 43 (2), 26-34.
- Dunlap, G. (2001). Inclusion strategies for students with learning and behavior problems. *Behavior Modification*, 29 (1), 162-184.
- Gartner A. (2003). Inclusive education for all students. *The Journal of Special Education*, 36(2), 212-233.
- Johnson, L. J. (2001).The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 31(2), 104-116.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*. 30(1), 3-12.
- Mary K. & Kenneth E. (2000). "I believe in inclusion, but...": Regular education early childhood teacher's perception of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 161-172.
- Ross, F. C. & Was, I. (2003). Best academic practices for inclusive practices. *Focus on Exceptional Children*, 37(2), 31-46.
- Villa, R. A. (2001). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 39(3), 179-194.
- Wesley, P.W. (2002).The advantages of inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 57, 181-190
- York, J. (2003).Integrating young children with disabilities in preschool: Problems and promise. *Young Children*, 58(2), 68-75.

附錄

附錄一

學前融合班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	3.19	.66
對身心障礙幼兒身心發展特質的瞭解	3.44	.64
對尋求特教諮詢或協助管道的瞭解	3.25	.65
對身心障礙幼兒轉銜服務計畫的瞭解	3.19	.63
對身心障礙幼兒行為問題的處理	3.28	.71
對身心障礙幼兒生活自理的協助	3.22	.68
對身心障礙幼兒使用輔具的協助	2.76	.66
課程與教學層面	3.31	.58
對身心障礙幼兒設計班級課程內容	3.56	.55
對身心障礙幼兒選用適合教材教具	3.31	.58
對身心障礙幼兒調整適合教學策略	3.37	.57
對身心障礙幼兒指派適合的學習內容	3.40	.59
對身心障礙幼兒安排額外的個別指導時間	2.88	.54
對兼顧一般幼兒與身心障礙幼兒的學習需求	3.34	.66
班級經營層面	3.27	.70
對尋求特教諮詢服務解決班級經營問題	2.85	.74
對同時要兼顧一般幼兒與身心障礙幼兒	3.52	.73
對促進身心障礙幼兒與一般幼兒互動	3.35	.72
對增進一般幼兒協助身心障礙幼兒的學習	3.33	.67
對增進身心障礙幼兒配合團體活動或遊戲	3.27	.70
對要求身心障礙幼兒遵守獎懲規則	3.29	.68
支援系統層面	3.03	.59
對學校提供身心障礙幼兒所需的教學資源	3.48	.59
對學校提供身心障礙幼兒所需的輔具器材	3.06	.54
對學校提供身心障礙幼兒生活自理協助的人力支援	3.03	.59
對特教專業團隊所能提供身心障礙幼兒學習指導的時間	2.41	.53
對特教專業團隊所能提供身心障礙幼兒服務的次數	3.11	.52
對特教專業團隊所能提供的諮詢與協助	3.09	.60

A Study of Teachers' Teaching Disturbance of Implementing Inclusive Education in Nursery School

Huei-Ling Wang *, Chia-Shen Shen**

Abstract

The purposes of this study were to investigate the teachers' teaching disturbance in the nursery inclusive class. Meanwhile the study also examined the differences of the teaching disturbance among the teachers with different backgrounds as the variables. A survey questionnaire served as the research instrument for this study. Participants were randomly selected from 178 public and private nursery inclusive classes in Pingtung areas. The valid data were analyzed by frequency, mean, standard deviation, t-test, and one-way ANOVA. The major results included: 1. The teachers' teaching disturbance of the inclusive education was moderate to high in general. 2. Based on the result of the teachers' self-evaluation and perception, the overall mean values of the disturbance were ranked as the followings: the curriculum and teaching, the classroom management, the professional knowledge, and the supporting system. 3. The teachers with special education background, the different teaching experiences, and the different number of disable children in class have significant difference on the teaching disturbance. According to the results, some concrete suggestions were brought up as references for other preschool settings.

Key words: nursery school, inclusive education, teaching disturbance

*Associate Professor, Department of ECCE, Mackay Medicine, Nursing and Management College

** Associate Professor, Department of ECCE, Meiho University