

托兒所教保員對融合教育因應方式之研究

汪慧玲¹、沈佳生²

摘要

本研究旨在探討托兒所教保員對融合教育採取的因應方式，並比較不同背景變項的托兒所教保員在融合教育因應方式上的差異情形。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，並以屏東地區托兒所教保員為研究對象。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，托兒所教保員對融合教育的因應方式，得分情形趨近中等程度。2、在托兒所教保員自評對融合教育因應方式各層面上，依平均數高低排列，由高至低依序為：心理調適層面、資源運用層面、教學策略層面。3、特教背景、任教經驗、班級身心障礙幼兒類別，對托兒所教保員融合教育的因應方式有顯著差異。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、因應方式

¹馬偕醫護管理專科學校幼兒保育科副教授

²美和科技大學幼兒保育系副教授

壹、前言

自 1960 年代以來，特殊教育發展的主要趨勢，從回歸主流到融合教育，特別是美國在 1975 年頒布 94-142 公法，即「障礙兒童教育法案」，要求政府須把所有身心障礙兒童安置在「最少限制的環境」，並為每一個身心障礙學生訂定適合的教育方案。該法案所強調的「個別化」精神與「正常化」原則，不但改變以往「隔離」安置原則，轉而推動身心障礙者進入普通班的統合安置模式。在 1990 年美國通過了「身心障礙兒童教育法案」的第二次修正案，亦稱 101-476 公法，修訂內容共有四大改變，其中最重要是將「身心障礙兒童之教育法案」更名為「身心障礙者的教育法案」。1997 年特殊教育法又完成了第三次的修訂，此次修訂法案仍保留「身心障礙者的教育法案」舊名，亦稱為 105-17 公法；其中「所有身心障礙兒童的教育協助」涵蓋五部分：(1) 診斷與鑑定；(2) 個別化教育計劃與相關服務；(3) 教育安置；(4) 經費；(5) 訴訟程序的安全保障。施行細則特別強調身心障礙學生在普通班級中學習成就的提昇（林素貞，2001）。就特殊教育發展趨勢而言，我國於民國 86 年頒佈的特殊教育法，第 13 條明確規定「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」，特殊教育實施細則第 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（教育部，2003），融合教育已經是不可抵擋的趨勢。

根據研究顯示，學前融合教育對身心障礙幼兒大多有其正面的效果，包括：提高學習動機、增進社會互動及語言溝通能力、增進類化能力，有利於幼兒發展正向的人際關係（鄭雅莉，2004）。此外，提供服務的專業人員如：醫師、治療師、社工、教師及行政人員對融合教育的態度多為正向的支持（蔡昆瀛，2002）。也有研究指出，學前融合教育有其存在的問題及困境，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、正向的社會互動方面，明顯落後同齡一般幼兒，因此在融合班級中所給予的介入及注意是非常有限的。同樣的論點出現在王天苗（2002）的研究中，他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。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、缺乏教學示範，均是學前教師實施融合教育時主要的困境。蔣明珊（2004）指出，大多數身心障礙幼兒在融合環境中，往往只是身在其中，老師的引導與介入卻是少有的。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。

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總有 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。我國仍處於實施融合教育的初期，普通班教師面對身心障礙幼兒也許有許多難以調適的心態與教學困境，所以關注教師對融合教育的因應方式是不容忽視的教育議題，以確保融合教育整體品質的提昇。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保員為對象，研究其對融合教育採取的因應方式，以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，研究者將本研究的主要目的整理如下：

- （一）瞭解托兒所教保員對融合教育採取的因應方式。
- （二）分析不同背景變項的托兒所教保員對融合教育因應方式上的差異情形。
- （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

學前融合教育是指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）托兒所教保員

本研究指任教於屏東縣公、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保員，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

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。本研究所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) 因應方式

因應，係指個體面對超過其所擁有資源和能力的內外問題時，為避免產生壓力，透過認知改變或行為努力去處理問題的過程，因應的目的在減低焦慮並解決困難，在各種困境下，因應策略可能各不相同。本研究的因應方式，係指係指屏東地區班級安置身心障礙幼兒的托兒所教保員對融合教育採取的因應方式，包括：心理調適層面、教學策略層面、資源運用層面。

貳、文獻探討

藉由相關文獻說明學前融合教育的現況，並歸納融合教育因應方式的相關研究，以指引本研究架構之建立。

一、融合教育的現況

我國特殊教育在人權運動與教育均等的影響下，使原本隔離安置的教育方式產生改變。自從特殊教育法訂立以來經過了幾次的修改，在修法的歷程中也開始有了比較積極的作為，且在民間與政府部門的努力下，逐漸落實正常化與最少限制環境的理念，將身心障礙幼

兒盡可能安排在普通班就讀。促成特殊教育快速改革的主因是教育部特殊兒童普查執行小組對全國特殊兒童教育普查，結果發現身心障礙兒童絕大多數混合安置於普通班級中，且缺乏適當的輔導，於是開始廣增安置特殊教育資源，並著手改善普通教育環境，讓身心障礙的學生獲得更好的教育安置（蔡佳芬，2004）。教育部在 1993 年「中華民國身心障礙教育報告書」，提出零拒絕的教育理想、人性化的融合教育、無障礙的教育環境、關鍵性的早期介入、積極性的家長參與、協同式合作關係、彈性的多元安置、支持性的自立自強等重要理念（卓怡君，2006；蔡佳芬，2004）。1998 年起，由台北市率先全面實施幼稚園融合教育，於普通班級中收一、二名發展遲緩幼兒為原則，不分障礙類型，不得拒收，每收一名發展遲緩幼兒之班級，得減收三名普通幼兒（許碧勳，2003）。條文中雖然沒有明確規定及使用「融合教育」這個名詞，但是從各條文以及特殊教育法施行細則來看，已經朝向「融合教育」的趨勢發展。民國 92 年修正實施的特殊教育法施行細則第七條規定：「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。」依此原則，政府也逐步訂立特殊幼兒學前教育的實施，依據特殊教育法第七條：「特殊教育之實施學前教育階段，在醫院、家庭、幼稚園、幼托園所、特殊幼稚園（班）、特殊教育學校幼稚部或其他適當場所實施。」特殊幼兒得以在這些場所接受學前融合教育，並依據特殊教育法第九條，特殊幼兒的就學年齡也往下延伸，同時，政府也推動「零拒絕」政策為特殊幼兒開啓進入學前教育機構就讀的機會。在這些獎勵的法令下，特殊幼兒的教育權利確實受到了重視。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，學前教師需接受特殊教育知能之在職訓練；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。

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、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、普通班學生都能在最平等的條件下，共同享有學習的權益。因此，國內融合教育理念的形成，是基於國際間對身心障礙者的尊重與社會意識的發展，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、融合教育的因應方式

國內外學者對「因應」的定義有所差異，Merry（2000）指出，因應被視為個人面對外界壓力或負向事件時所表現的反應。Yell（2000）認為因應是一種決定過程，個人可選擇最有效的技術來減輕痛苦，因應的預期效果將會減輕壓力所帶來的痛苦。蔡孟珍（2001）指出因應是個體遇到困擾或壓力事件，身心無法負荷時，個人內在認知、情緒及行動上所做的努力。根據 Samuel（2000）的看法，因應是個人針對特定事件所做的行為反應，是介於壓力事件與適應結果之間的主要因素，具有緩衝壓力的效果。Hobbs（2002）認為，因應是個人行動上和內心上的努力，以處理足以對個人福祉造成傷害的衝突事件，因此，因應是指對較嚴重的壓力事件，以新的或不常用的策略作處理，至於那些不需要太多思考即能以習慣性行為處理的，不能算是因應。Bricker（2003）也認為因應是指外在事件或內在需求對個體造成負荷或超過他的資源所能應付時，持續改變情緒、認知和行為去努力超越個人資源或需求，以應付這個衝突，所以 Dailey（2001）提出，因應是認知和行為上的一種行動，而該行動是用來控制、減少加諸在個體上的負荷或超過個體能力所及的某種能力，因應本身是動態的，包含認知、行動、評價與再行動等步驟。Weiner（2003）認為因應包含四個主要層面：

1. 因應是一種與環境互動的動力過程，並非一成不變的人格特質。
2. 因應是對壓力情境的管理，並非僅止於熟悉壓力情境。
3. 因應方式的有效性取決於對特定情境結果的評定。
4. 因應是經由學習而習得的適應性行為，並非天生就會的。

綜合上述，因應是指個體面對壓力事件時，在認知、行為與情緒三方面的努力，其功能可減緩壓力對個體的不良影響。

融合教育近年來備受重視，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。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方式以「心理調適層面」、「教學策略層面」及「資源運用層面」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。

(一) 心理調適層面

蘇燕華（2000）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、展現學生個人的價值；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且可勝任，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，老師若能接納特殊教育兒童，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。Friend（2001）訪談教師面對融合教育的挑戰，需要的對策包括老師和一般兒童對障礙兒童的了解和接納、提高教師個別化教學能力的特殊教育知能研習等。

(二) 教學策略層面

林育毅（2002）提出，普通班實施融合教育之作法，在教學方法上強調合作學習、同儕教導、協同教學和電腦科技的應用。蔡昆瀛（2000）曾為融合教育的落實列舉多項配套措施，包括：相關知能研習；鑑定安置機制的建立；普通班級組成的調整；個別化教育計畫的落實；普通班課程與活動的調整。王天苗（2002）以質性研究，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。蘇燕華（2000）提出，教師採取的因應方法，在教學策略方面包括：適性的調整教學、運用靈活應變的處遇策略等。Hunter（2002）在書中敘述融合策略需具備下列幾項不可或缺的要素：提供教職員定期的專業訓練；適當的課程安排與教學方法；全體教職員共同合作，分擔問題與責任。

(三) 資源運用層面

Rangy（2003）提出，合理的教學資源應包括：適當的師生比例、空間、教材和充分的經費、教師研習和專業諮詢等資源支持。蘇燕華（2000）提出，教師採取的因應方法，在資源運用方面包括：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、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，

成爲阻力。邱上真（2001）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：在教職員間建立互相支援的網路，並且與校外提供支援的單位建立聯繫；充足的物質與人力資源。Rain 和 Ku（2003）指出，合作的文化不只是特殊教育和普通教育教師的合作，也包括普通教育教師間的合作，例如資深的普通教育教師願意分享自己的經驗與作法給資淺的教師，並且協助他們。王天苗（2002）提出，特殊教育兒童家長團體組成分區義工服務網，入班支援普通班教師教學等。Weiner（2003）強調，支援是否充足爲融合成功的關鍵之一，這些資源包括，學生家長：積極與家長溝通聯繫，建立平等夥伴關係；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；學校行政支援及同仁：相關處室的協助對老師來最爲重要，可解決特殊學生在班級裡可能發生的問題；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，但目前爲止，老師對這兩種資源評價都不高。

上述的因應方式呈現出普通班教師必須對身心障礙學生加以理解與關懷，以因應特殊學生需求，同時教師要有堅持到底、永不放棄的熱情，才能對此種比傳統班級教學困難度更高的挑戰，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，才能使融合教育推展的更順利。

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 位做爲預試對象，預試問卷回收率爲 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爲研究對象，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

本研究的目的是探討屏東地區最近兩年內班級中安置身心障礙幼兒的托兒所教保員，對融合教育採取的因應方式，研究者使用自編的問卷作為研究工具進行實徵研究，根據研究目的蒐集相關文獻，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，第一部分為教保員的基本資料，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。第二部分為教保員對融合教育的因應方式，分為三個向度：心理調適層面、教學策略層面、資源運用層面，其填答與計分方式採李克特式 (Likert type) 四等量表作答方式，分成總是如此、時常如此、很少如此、未曾如此，題目得分依次為 4、3、2、1，得分愈高者，表示愈常使用這些因應方式，反之，得分愈低者，表示愈不常使用這些因應方式。

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 3 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 27 題，經專家審查刪減 3 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 .9105 到 .9258，總量表的 α 值為 .9354。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對融合教育的因應方式是否達到顯著差異，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對融合教育的因應方式，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%，從未修習特教學分者近四成。

(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%，七成以上班級總人數超 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、托兒所教保員對融合教育因應方式的整體情形

教師對融合教育的因應方式的整體平均數為 3.03，教師自評對融合教育的因應方式的各層面上，依平均數高低排列，由高至低依序為：「心理調適層面（3.34）」、「資源運用層面（3.06）」及「教學策略層面（2.87）」，對融合教育因應方式各個向度中，教師得分最高的向度為「心理調適層面」，此結果與 Cook（2000）的研究結果一致，呈現教師面對身心障礙幼兒時，多以心理調適的策略來因應發生在身心障礙幼兒上的特殊問題，可知托兒所教保員大多能接受融合教育，並以平常心、包容心對待身心障礙幼兒，並站在身心障礙幼兒立場發揮同理心，建立良好師生關係。同時，亦提供身心障礙幼兒各種成功經驗，建立正向自我概念；而得分最低的向度是「教學策略層面」，顯示相較於其他向度，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方式。

本研究發現，托兒所教保員不常參與研習、在職訓練或融合教育相關座談，以致無法

瞭解更多融合教育實施成功的實例與具體實施程序，可能是擔任融合班工作繁忙，因此無法兼顧其他活動，導致減少參與相關座談或研習的機會。整體而言，教師對本研究所羅列融合教育的因應方式各向度及題項所呈現之情形高於平均值，多數以上受訪者表示「經常如此」或「總是如此」，如表 2 所示。

表2 托兒所教保員對融合教育因應方式各向度平均數及標準差

向度	平均數	標準差
心理調適層面	3.34	.66
教學策略層面	2.87	.65
資源運用層面	3.06	.70
整體	3.03	..67

三、不同背景變項的托兒所教保員對融合教育因應方式的差異分析

為瞭解各自變項在托兒所教保員對融合教育因應方式的差異情形，乃進一步對填答者在個人背景變項中的特教背景、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對融合教育的因應方式的關係，考驗結果若達顯著水準 ($p < 0.05$)，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保員就其對融合教育因應方式的差異考驗顯示，教師在融合教育因應方式三個向度的「教學策略」向度中達到顯著水準 ($p < 0.05$)，亦即修習特教 3 學分以上的托兒所教保員在融合教育因應方式的得分較從未修習特教學分的托兒所教保員高，即不同特教背景的托兒所教保員對融合教育因應方式有顯著差異性，此研究結果說明對融合教育的因應方式受到教師「特教背景」的不同而改變，如表 3 所示。

表 3 不同特教背景教師融合教育因應方式之 t 考驗摘要表

因應方式	特教背景	平均數	標準差	t 值	組別差異
------	------	-----	-----	-----	------

心理調適層面	修習特教 3 學分以上	3.35	.64	.87	
	從未修習特教學分	3.34	.69		
教學策略層面	修習特教 3 學分以上	2.93	.67	3.09*	a>b
	從未修習特教學分	2.81	.64		
資源運用層面	修習特教 3 學分以上	3.07	.71	.71	
	從未修習特教學分	3.05	.69		

* $p<.05$ 註：a：修習特教 3 學分以上 b：從未修習特教學分

此結果與 Hobbs (2002) 的研究結果相同，推測其原因可能是修習特教 3 學分以上的托兒所教保員，在就學期間習得多元的因應方式，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。

2、就任教經驗而言：

從不同任教經驗的托兒所教保員就其對融合教育因應方式的差異考驗顯示，教師在融合教育因應方式三個向度的「資源運用」向度中達到顯著水準 ($p<0.05$)，亦即曾經擔任融合班教師者在融合教育因應方式的得分較首次擔任融合班教師高，不同任教經驗的托兒所教保員對融合教育的因應方式有顯著差異性，此研究結果說明對融合教育的因應方式受到教師「任教經驗」的不同而改變，如表 4 所示。此結果與 Merry (2000) 的研究結果相同，推測其原因可能是曾任教於融合班的托兒所教保員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 4 不同任教經驗教師融合教育因應方式之 t 考驗摘要表

因應方式	任教經驗	平均數	標準差	t 值	組別差異
心理調適層面	曾擔任融合班教師	3.36	.64	.87	
	首次任融合班教師	3.32	.69		
教學策略層面	曾擔任融合班教師	2.88	.67	1.09	
	首次任融合班教師	2.87	.64		
資源運用層面	曾擔任融合班教師	3.11	.71	3.17*	a>b
	首次任融合班教師	3.01	.69		

* $p<.05$ 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保員就其對融合教育因應方式的差異考驗顯示，教師在融合教育因應方式的三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保員在融合教育因應方式上並無差異存在，此研究結果說明對融合教育的因應方式不易受到教師之「班級總人數」的不同而影響，如表 5 所示。此結果與 Ginott（2002）的研究結果一致。

表 5 不同班級總人數教師在融合教育因應方式單因子變異數摘要表

因應方式	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
心理調適層面	組間	1.75	2	.89	.93
	組內	198.93	176	.28	
教學策略層面	組間	1.37	2	.68	.71
	組內	128.06	176	.27	
資源運用層面	組間	.47	2	.26	.38
	組內	152.18	176	.32	

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保員就其對融合教育因應方式的差異考驗顯示，教師在融合教育因應方式的三個向度均未達到顯著水準（ $p > 0.05$ ），亦即不論班級身心障礙幼兒人數多寡的托兒所教保員在融合教育因應方式上並無差異存在，此研究結果說明對融合教育的因應方式不易受到教師之「班級身心障礙幼兒人數」的不同而影響，如表 6 所示。此結果與蘇燕華（2000）的研究結果一致。

表 6 不同班級身障幼兒人數教師在融合教育因應方式單因子變異數摘要表

因應方式	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
心理調適層面	組間	.31	2	.15	.32
	組內	52.18	176	.32	
教學策略層面	組間	.49	2	.25	.48

	組內	64.93	176	.27	
資源運用層面	組間	1.75	2	.88	.62
	組內	108.06	176	.27	

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保員就其對融合教育因應方式的差異考驗顯示，教師在融合教育因應方式的三個向度中，除「教學策略」因素構面達顯著差異外（ $p<0.05$ ），其他因素構面皆未達顯著差異，如表 7 所示。因「教學策略」層面達顯著差異，進一步採雪費法進行事後比較，結果得知，在「教學策略」因素方面，發現任教器質性障礙幼兒的托兒所教保員對融合教育因應方式的得分較任教發展性障礙幼兒的托兒所教保員高，即班級中融入不同身心障礙幼兒類別的托兒所教保員對融合教育因應方式有顯著差異性，如表 8 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不一定有認知障礙，因此托兒所教保員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，較容易讓托兒所教保員遇到教學策略上的瓶頸。

表 7 不同班級身障幼兒類別教師在融合教育因應方式單因子變異數摘要表

因應方式	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
心理調適層面	組間	1.34	2	.69	.98
	組內	98.06	176	.27	
教學策略層面	組間	6.70	2	3.35	3.82 *
	組內	198.93	176	.28	
資源運用層面	組間	.76	2	.38	.12
	組內	64.93	176	.35	

* $p<0.05$

表 8 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	70	2.94	.65	a>b
	發展性障礙	46	2.78	.64	
	社會性障礙	34	2.89	.63	

其他障礙類 28 2.86 .68

註：a：器質性障礙 b：發展性障礙 c：社會性障礙 d：其他障礙類

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保員就其對融合教育因應方式的差異考驗顯示，教師在融合教育因應方式的三個向度中並未達到顯著水準 ($p > 0.05$)，亦即班級身心障礙幼兒的障礙程度對托兒所教保員在融合教育因應方式上並無差異存在，此研究結果說明融合教育的因應方式不易受到班級中之「身心障礙幼兒障礙程度」的不同而影響，如表 9 所示，推測其原因可能是身心障礙幼兒安置在學前融合班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，通常會安置在學前特教機構，因此一般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。此結果與施孜姿 (2001) 研究結果一致。

表 9 不同障礙程度教師在融合教育因應方式單因子變異數摘要表

因應方式	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
心理調適層面	組間	.04	2	.02	.32
	組內	41.71	176	.23	
教學策略層面	組間	1.52	2	0.76	1.03
	組內	184.79	176	.30	
資源運用層面	組間	.49	2	.22	.78
	組內	74.93	176	.29	

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) 整體而言，全體受試者在本研究工具自評之總平均分為 3.03，顯示托兒所教保員對融合教育的因應方式高於平均值，以本研究衡量指標而言，教師對融合教育的因應方式處於「經常如此」和「總是如此」間，由此可判斷托兒所教保員對融合教育因應方式趨近「中等」程度。在融合教育因應方式各個向度中，教師得分最高的層面為「心理調適」；最低的向度則為「教學策略」。換言之，教師面對身心障礙幼兒時，多以心理調適的策略來因應。

(二) 托兒所教保員對融合教育的因應方式在各向度的結論如下：

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「心理調適層面(3.34)」此向度的平均得分最高；其他依序為：「資源運用層面(3.06)」及「教學策略層面(2.87)」。

結果顯示托兒所教保員在本研究「心理調適」層面的自陳分數最高者，對融合教育因應方式就愈常使用心理調適策略。

(三) 托兒所教保員對融合教育因應方式會因背景變項的不同而有顯著差異，根據研究結果顯示，教師對融合教育因應方式因「特教背景」、「任教經驗」及「班級身心障礙幼兒類別」有顯著差異。修習特教 3 學分以上的托兒所教保員在融合教育因應方式的得分較從未修習特教學分的托兒所教保員高；曾經擔任融合班教師者在融合教育因應方式的得分較首次擔任融合班教師高；任教器質性障礙幼兒的托兒所教保員對融合教育因應方式的得分較任教發展性障礙幼兒的托兒所教保員高。

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) 本研究發現，目前任教於學前融合班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托兒所教保員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) 根據結果得知，曾經擔任融合班教師者在融合教育因應方式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。在任教初期若能提升新手融合班教師的自信，亦能促進其專業的成長，值得托兒所加以重視。

(三)本研究結果顯示，班級中融入身心障礙幼兒類型為器質性障礙較班級中融入發展性障礙的托兒所教保員在融合教育因應方式的得分高，因此，學校應提供融合班教師適切的支援，為器質性障礙幼兒準備學習所必須之輔具，也為任教發展性障礙幼兒的教師建立完善且通暢的橫向與縱向的聯絡網，提供教師各特殊教育服務機構、專業團體、特教醫療單位等的諮詢專線，並提供第一線學前融合班教師適宜的教學、人力及物力的資源。

參考文獻

一、中文文獻

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。台北，心理。

林育毅 (2002)。普通班實施融合教育之作法--以唐氏症為例。屏東縣教育季刊，12，52-63。

林素貞 (2001)。如何擬定「個別化教育計畫」。台北：心理。

卓怡君 (2006)。國中普通班教師面對班上身心障礙學生之教學困擾、因應策略及所需支持系統之研究—以高雄地區為例。國立屏東教育大學特殊教育學系碩士論文。

邱上真 (2001)。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。特殊教育研究期刊，21，1-26。

施孜姿 (2001)。學前融合教育在樂業。特教園丁，16(4)，20-27。

許碧勳 (2003)。兒童融合教育。五南出版。

曹純瓊 (2001)。學前融合教育。臺北：啓英文化。

教育部 (2003)。特殊教育法。

教育部 (2003)。特殊教育法施行細則。

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>

- 蔡佳芬 (2004)。高高屏國小教師對實施融合教育態度之研究。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文。
- 蔡孟珍 (2001)。國民小學教師參與試辦九年一貫課程之工作壓力與因應策略研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文。
- 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。
- 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。
- 鄭雅莉 (2004)。特殊幼兒融合教育品質之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文。
- 蔣明珊 (2004)。普通班教師參與身心障礙學生課程調整之研究。特殊教育研究學刊，27，39-58。
- 蘇燕華 (2000)。融合教育的理想與挑戰---國小普通班教師的經驗。台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

二、英文文獻

- Bricker, P. O. (2003). The advantages of inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 142-156.
- Cook, L. (2000). Strategies for teaching: Exceptional children in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 52(4), 54-61.
- Dailey, R.A. (2001). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 51-72.
- Friend, M. (2001). Noise induced temporary threshold shifts: the effects of anticipatory stress and coping strategies. *Journal of Human Stress*, 47(2), 52-68.
- Ginott, H. (2002). Inclusive: A guide for educators. *Exceptional children*, 69(2), 135-145.
- Hobbs, S.A. (2002). Integrating young children with disabilities in preschool: Problems and promise. *Young Children*, 53(4), 68-75.
- Hunter, M. C. (2002). *Coping and Social Support in Inclusive Settings*. Boston : Bacon.
- Merry, M. (2000). Inclusion models that work. *Teaching Exceptional Children*, 49(3), 54-58.

- Rangy, R. (2003). Effects of educational background and experience on teacher views of inclusion. *Educational Research Quarterly*, 26(3), 3-16.
- Rain, B., & Ku, J. W. (2003). Creating and sustaining inclusive classroom communities. *Learning Research and Practice*, 25 (1), 49-68.
- Samuel, L. O. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Early Childhood Special Education*, 31 (1), 1-12.
- Weiner, H. M. (2003). Effective inclusion: Professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 35 (6), 12-18.
- Yell, M. L. (2000). The making of the inclusive school. *Exceptional Children*, 61, 197-210.

附錄

附錄 1 托兒所教保員對融合教育因應方式各題項平均數與標準差

項目	平均數	標準差
心理調適層面	3.34	.66
以平常心與包容心面對身心障礙幼兒	3.55	.59
相信身心障礙幼兒也有學習潛能	3.34	.69
站在身心障礙幼兒的立場發揮同理心，建立良好師生關係	3.52	.73
提供身心障礙幼兒更多參與及嘗試的機會	3.38	.62
提供身心障礙幼兒各種成功經驗，建立正向自我概念	3.49	.70
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	3.30	.62
相信身心障礙幼兒可經由融合教育的實施而獲益	3.32	.73
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	2.85	.57
教學策略層面	2.87	.65
允許身心障礙幼兒以不同活動完成同一學習目標	3.05	.61
進行課程與教材的調整（如簡化、適性、實用）	2.87	.72
運用小老師制協助身心障礙幼兒，並適時給予心理支持	2.83	.56
採多元評量方式（如多樣選擇、降低標準）避免標準化評量	2.85	.58
參與研習或在職訓練，了解成功案例與具體實施程序	2.38	.68
採異質性分組，強調小組合作學習，兼顧幼兒個別差異	2.91	.72
視身心障礙幼兒的需求安排適當座位，以降低其孤獨感	3.02	.61
輔導並鼓勵班上一一般幼兒接納並協助身心障礙幼兒	3.08	.69
資源運用層面	3.06	.70
諮詢巡迴輔導人員，有關身心障礙幼兒的問題	3.10	.73
尋求學校支援系統，協助處理身心障礙幼兒的問題	3.04	.77
求助專業人員（如物理治療師、社工師）有關解決之道	3.06	.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	3.27	.74
利用校內的人才資源（如特教專長老師）入班協同教學	3.24	.65
求助於社會資源（學術機構、療育機構）	3.02	.77
積極與家長溝通聯繫，建立平等夥伴關係	2.57	.61
向有相同經驗的人或同事尋求建議與支持	3.21	.63

A Research on Teachers' Coping Modes of Executing Inclusive Education in Nursery School

Huei-Ling Wang¹、Chia-Shen Shen²

Abstract

The purposes of this study were to investigate the teachers' coping modes in nursery inclusive class and the differences based on their background variables. A survey questionnaire served as the research instrument for this study. Participants were randomly selected from nursery inclusive class in Pingtung areas. The valid data were analyzed by frequency, mean, standard deviation, t-test, and one-way ANOVA. Major results included: 1. Generally, the nursery school teachers' coping modes of inclusive education were moderate. 2. In the self-evaluation on nursery school teachers, the overall mean value of the three coping modes in teachers' perceptions were rated from high to low as follows: mental adjustments, resources applications, and teaching strategies. 3. Teachers with special education background, teaching experiences, and the categories of children's disability have significant difference on coping modes in inclusive class. According to the study outcomes, some concrete suggestions were brought up as references for preschool settings.

Keywords: nursery school, inclusive education, coping modes

¹ Associate Professor, Department of ECCE, Mackay Medicine, Nursing and Management College

² Associate Professor, Department of ECCE, Meiho University