

# 學前教師困擾問題之研究

## ——以融合班教師為例

鐘梅菁

幼兒教育學系

### 摘 要

本研究旨在探討融合教育實施過程中，學前教師所遭遇的困擾問題。研究目的包括：(一)在實施融合教育過程中，學前教師所遭遇的困擾問題類型；(二)學前教師對融合教育困擾問題嚴重程度的評定情形；(三)不同背景因素之學前教師對困擾問題嚴重程度之差異。資料蒐集以問卷調查法為主。問卷調查受試樣本乃八十八學年度任教於台灣地區之幼稚園教師及托兒所保育人員，且其任教班級中同時收托障礙幼兒與一般幼兒者，合計 190 名，資料經由次數分配 (frequency distribution)、單因子變異數分析 (analysis of variance)、T 考驗 (T-test) 等統計分析，主要研究發現如下：

一、在實施融合教育的過程中，學前教師所遭遇的困擾問題類型包含：(一)幼兒園中相關人員對融合教育的態度；(二)教學與溝通問題；(三)工作壓力；(四)相關資源不足等。

二、學前教師在態度方面遭遇的困擾問題，依其嚴重程度分別是搭檔教師對融合教育的態度、行政人員對融合教育的態度、教師本人對融合教育的肯定等問題。在教學與溝通方面，依其嚴重程度分別是特殊幼兒所引發的課室管理問題、如何協助特殊幼兒生活自理、如何促進一般幼兒與特殊幼兒的互動。在工作壓力方面，主要的困擾在於時間不足、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上壓力。在相關資源方面，缺乏人力資源是教學過程中最為困擾的問題，其次是專業諮詢、巡迴輔導教師等專業服務缺乏的問題，以及教學資源不足的問題。

三、整體而言，任教於台灣中、南部地區之學前教師困擾問題嚴重程度高於北區學前教師。在教學與溝通方面，任教輕度障礙幼兒之教師困擾程度高於任教重度障礙幼兒之教師，融合班年資未滿三年之教師困擾程度高於年資三年及三年以上之教師。此外，任教私立幼稚



園之教師面對資源不足的困擾程度高於任教其他學校之教師，任教生理障礙幼兒之教師工作壓力嚴重程度高於任教心理障礙幼兒之教師。

最後，依據上述研究結果，就教育行政單位、師資培育與輔導單位、幼兒園方面，以及後續研究等方面，提出改進之建議，以期提昇融合教育的品質和成效。

關鍵詞：學前教師、融合教育、困擾問題



# 學前教師困擾問題之研究

## 壹、緒 論

### 一、問題背景與研究動機

根據美國教育部統計，需要特殊教育服務的學生中有百分之六十八的比例在普通班就學（U.S. Department of Education,1991），在西元二千年特殊教育學生享有在融合情境學習的信念將趨於普遍，特別是輕度障礙學生在普通班級接受教育的情形將會大幅增加（Putnam , Spiegel, & Bruininks,1995）。而且愈來愈多的學前教育機構願意招收障礙的幼兒（Wolery, Martin, Schroeder, Huffman, Venn ,Holcombe, Brookfield, & Fleming,1994），特殊幼兒實際在一般幼兒園就學的比例也有愈來愈高的趨勢（McDonnell, Brownell, & Wolery,1997）。

根據國內幼兒園園長與教師的意見反應，高達百分之七十的幼稚園經歷特殊幼兒入園就學的情形（蔡春美、林貴美、劉鴻香、蔡克容、呂翠華、吳麗君，民 79），可見在普通班就學的特殊幼兒人數相當多。新頒的特殊教育法第九條明確規訂特殊教育學生入學年齡應向下延伸至三歲，並於六年內逐步完成（教育部，民 86），並且特殊教育實施細則第七條也強調學前階段身心障礙幼兒，應以與普通幼兒一起就學為原則（教育部，民 87），同時政府也以經費補助的方式鼓勵特殊幼兒進入一般幼兒園就學，可見學前特殊教育在國內逐漸受到重視，特殊幼兒進入一般幼兒園就學也將成為日後幼兒教育的重要發展趨勢。

學前教師在融合教育實施過程中扮演相當重要角色，因為學前教師與幼兒相處一整天的時間，最容易瞭解幼兒能力的差異與特殊需求，也因此需要具有特別的教學技巧，才能進而發展出統合幼兒教育與特殊教育的方案（Stayton & Miller ,1993）。理想的融合教育方案，必須聯合特殊教育教師、物理治療師、職能治療師、語言治療師等各項專業人員，提供專業團隊合作方式的服務，並鼓勵家長參與，一起分享討論，共同為個案擬定完整的療育方案（Stainback & Stainback,1990 ； CEC,1994 ； Bradley, King-Sears ,& Tessier-Switlick,1997 ； Thomas,Walker, & Webb,1998）。但是，依據美國一項調查中顯示，在收托特殊幼兒的幼兒園中，高達百分之七十五的幼兒園並沒有特殊教育教師參與合作（McDonnell, Brownell, & Wolery,1997）。反觀國內，雖然教育部以經費補助的方式鼓勵特殊幼兒進入一般幼稚園或托兒所就學，但是園中聘任特殊教育教師或能夠取得專業團隊支援者，仍然相當有限，就筆者所知，僅以台北等縣市為主（台北市教育局，民 87 ；萬育維，民 85 ；賴美智，民 86 ；游雅惠，民 88），也有學者嘗試進一步的研究證實，經由諮詢，一般學前教師能夠將特殊幼兒的學習目標安排在一般幼兒園的活動中完成（Peck,1989），由上述可見學前教師在實施融合



教育的過程扮演相當重要的角色。

多數幼兒園教師因為缺乏特殊教育的專業知能而拒絕特殊幼兒入學（蔡春美、林貴美、劉鴻香、蔡克容、呂翠華、吳麗君，民 79），Peck 等學者（1993）也提到融合教育的失敗，往往導因於成人身上的問題，而不是幼兒的問題。Kontos & Diamond（1997）進一步發現，在融合教育的過程中，學前教師經常扮演直接提供特殊幼兒介入服務者，但卻常常因為專業間合作問題，導致一連串的問題需要學習與克服。整體而言，教師在特殊幼兒進入幼兒園的歷程，可能遭遇許多問題，進而影響融合教育的品質（Odom & McEvoy, 1990；Micklo, 1992；Marchant, 1995；Kontos & Diamond, 1997）。

雖然，融合方案實施歷程中會面臨許多問題與困擾，但是研究中發現，教師、行政人員會設法克服所面臨的問題，使方案中的幼兒與工作人員得到許多成長（Schoen, Auen, & Arvanitis, 1997）。有鑑於國內實施回歸主流、融合教育所遭遇的問題以教師為甚（王天苗、許碧勳，民 88），在政府鼓勵特殊幼兒進入一般幼兒園之際，應同時防範這些問題帶給教師的挑戰，在規劃學前教師特殊教育專業知能訓練方案時，應審慎考量相關問題而有所調整。因此，本研究特以學前教師為對象，探討國內實施融合教育過程中，學前教師所遭遇的問題，作為融合教育師資培育之參考

## 二、研究目的

基於上述論述及問題背景與研究動機，本研究擬達成下列幾項目的：

- (一)瞭解融合教育實施過程中，學前教師所遭遇的困擾問題類型。
- (二)瞭解學前教師對融合教育困擾問題嚴重程度之評定情形。
- (三)比較不同背景因素之學前教師在融合教育困擾問題嚴重程度之差異。

最後，綜合上述研究結果，提出具體建議，供學前融合教育師資培育之參考。

## 三、名詞定義

### (一)學前教師

本研究取樣之學前教師，包括公、私立已立案之幼稚園教師與托兒所保育人員，且其任教班級中有收托一般幼兒與特殊幼兒之經驗。樣本包括普通教育教師，或修習過特殊教育教師登記辦法中所要求的相關學分數之教師。

### (二)融合教育

本研究所稱融合教育，係指目前台灣地區一般幼稚園、托兒所同時收托一般幼兒與特殊幼兒就學的情形。八十七年修正頒佈之特殊教育法實施細則第七條規定「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通幼兒一起就學為原則」，因此愈來愈多特殊幼兒有機會進入幼兒園就





學，但是目前仍處於起步階段，所以尚未能夠符合國外相關文獻中理想融合教育的指標，故本研究所稱融合教育僅指同時收托一般幼兒與特殊幼兒就學的情形。

### (三)幼兒園

本研究所指幼兒園，係指公、私立已立案之幼稚園與托兒所，且其學校班級中具有同時收托一般幼兒與特殊幼兒就學的情形者。

### (四)困擾問題

本研究所指困擾問題係指在融合教育實施過程中，學前教師所遭遇的困擾問題，主要包含四個領域：資源方面、教學與溝通方面、態度方面、工作壓力等四方面（見表三）。

## 貳、研究方法

### 一、研究設計

本研究採問卷調查（questionnaire survey research）方式，邀請在普通班收托特殊幼兒就學之學前教師，針對在普通班收托特殊幼兒所遭遇問題的「困擾程度」提出個人的感受。採用事後回溯研究方法（ex post facto research），探討背景因素（demographic factors）與困擾問題嚴重程度之關係。

研究架構中重要變項內涵如下：(一)背景因素：係指學前教師任教學校、任教地區、任教幼兒障礙類型、任教幼兒障礙程度、學前普通班任教年資、學前融合班任教年資、教育相關資格、修習特殊教育學分數等；(二)融合教育困擾問題：係指在實施融合教育過程中，學前教師在態度方面、教學與溝通、工作壓力、資源方面所遭遇的困擾問題。

### 二、研究對象

本研究中，學前教師的取樣範圍包括台灣地區（不含澎湖、金、馬地區）收托特殊幼兒之一般幼稚園教師、托兒所保育人員，且其資格須符合教育局教師任用辦法，或社會局保育員任用辦法。研究者自各縣市教育局、社會局及發展遲緩幼兒通報中心蒐集八十八學年度收托特殊幼兒之幼兒園名單，合計各縣市收托特殊幼兒之幼兒園數有 601 所（表一）。北部地區包括台北市、桃園縣、新竹縣（市）、基隆市、宜蘭縣、花蓮市；中部地區包括苗栗縣、台中縣（市）、彰化縣（市）；南部地區包括雲林縣、嘉義縣（市）、台南縣（市）、高雄縣（市）、屏東縣、台東縣。（註：南投縣遭逢九二一大地震，故不在本研究母群範圍內；台北縣因資料取得不易，亦無法納入研究母群中）

由於各縣市取得的資料中，僅有收托特殊幼兒之園所名單，所以研究者進一步取得台灣省幼稚園名冊，並聯繫各縣市社會局取得托兒所名冊，並逐一核對各縣市樣本幼稚園、托兒



所的電話、地址資料，方便進一步的聯繫工作。

研究採分層隨機取樣方法 (stratified random sampling)，依每一區域幼兒園園數佔全部園數的比例，再乘以總取樣人數 (N = 250 人)，得各區域取樣人數。各縣市收托特殊幼兒之幼兒園母群與樣本結構，見表一。北部地區 319 園，佔全部母群的 53.08%；中部地區 148 園，佔全部母群的 24.63%；南部地區 134 園，佔全部母群的 22.30%。問卷回收後，剔除填答者不符合任教資格者 45 份及資料不全者 10 份，最後得有效樣本 190 份。各區域有效樣本數，詳見表一。

表一 各縣市收托特殊幼兒之幼兒園母群與樣本結構

| 地域／縣市 | 幼兒園園數 | 百分比           | 有效樣本 |
|-------|-------|---------------|------|
| 北部地區  | 台北市   | 319 (53.08%)  | 100  |
|       | 桃園縣   |               |      |
|       | 新竹市   |               |      |
|       | 新竹縣   |               |      |
|       | 基隆市   |               |      |
|       | 宜蘭縣   |               |      |
|       | 花蓮縣   |               |      |
|       | 苗栗縣   |               |      |
| 中部地區  | 台中市   | 148 (24.63%)  | 46   |
|       | 台中縣   |               |      |
|       | 彰化縣   |               |      |
|       | 雲林縣   |               |      |
|       | 嘉義市   |               |      |
| 南部地區  | 嘉義縣   | 134 (22.30%)  | 44   |
|       | 台南市   |               |      |
|       | 台南縣   |               |      |
|       | 高雄市   |               |      |
|       | 高雄縣   |               |      |
|       | 屏東縣   |               |      |
|       | 臺東縣   |               |      |
|       | 合計    | 601 (100.00%) | 190  |

問卷施測程序採兩種方式進行。第一種方式，採訪員親自拜訪的方式進行。20 位訪員經兩梯次進行訓練，目的在協助訪員瞭解研究問卷內容、施測程序並遵守施測原則。正式施測時，訪員先以電話與幼兒園園長聯絡，說明訪員身份、研究者及研究內容，並確認幼兒園



符合條件之教師人數，並約定前往拜會時間。正式拜會時，遞交研究者致園（所）長的信，並請其協助將問卷轉交符合樣本條件之教師，並協助問卷催收。同時，為保障問卷隱密性及回答的真實性，每一份問卷都附有牛皮紙袋，請教師將填完之問卷放入信封中訂妥交給園所長，再由訪員主動與園長聯絡時間至園所取回問卷。施測過程中，訪員同時填寫調查記錄表，記下各園聯絡情況，以利問卷回收工作之進行。第二種方式是依據樣本名冊，以電話詢問幼兒園是否具有符合研究樣本條件之學前教師，並詢問園（所）教師接受調查之意願，因問卷採不記名的方式進行，在教師願意填答問卷的前提下，寄出內附回郵信封的問卷，研究者在問卷寄出十四天後，則以電話等不同方式逐一催請寄回，以確保研究的效度與問卷的回收率。

### 三、研究工具

(一)問卷內容：包括融合教育實施過程中所遭遇困擾問題及個人基本資料二部份。前者係參考融合教育所遭遇困擾問題之相關文獻資料（Stainback & Stainback,1990；CEC,1994；Bradley, King-Sears ,& Tessier-Switlick,1997；Thomas,Walker, & Webb,1998），再經由因素分析，得知其潛在因素如下：資源方面、教學與溝通方面、態度方面及工作壓力方面（見表二）。個人背景資料則包括教師任教學校、任教地區、收托幼兒障礙類型、收托幼兒障礙程度、在學前普通班任教年資、學前融合班任教年資、教育相關資格及修習特殊教育學分數等八個變項。

#### (二)問卷填答與計分方式

困擾程度係指在融合教育實施過程中，學前教師所遭遇的問題之困擾程度，採五點量表呈現，受試者依據題目所描述的問題，在五個選項中勾選最符合其個人感受的項目，計分的原則如下：「非常困擾」（五分）、「困擾」（四分）、「稍微困擾」（三分）、「不困擾」（二分）、「非常不困擾」（一分）。困擾問題困擾程度累加，得分愈高表示受試者認為其困擾程度愈高。

#### (三)信效度考驗

本研究之效度以專家效度、建構效度（construct validity）為主。問卷施測之前，先邀請兩位學前融合班教師提出修改意見，接著邀請八位國內學前特殊教育專家，提供其專業看法與修改意見，作為擬定預試問卷之依據。問卷修改後從母群體中抽樣進行預試，實際發出問卷七十份，回收有效問卷共四十一份。

本研究藉由因素分析驗證問卷之建構效度，所得取樣充分性的指數 KMO（Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy）為 .74，且 Bartlett 的球面性考驗（Bartlett test of sphericity）結果的檢定值為 496.04，達 .01 的顯著水準。



接著使用主成分分析（principal component analysis）和正交轉軸法中的最大變異法（varimax rotation），以排除遺漏值方式，進行因素分析，設定四個因素，結果見表 3-5，四個因素解釋總變異量 77.18%，從表二之統計資料可知：

1.第一成分約佔總變異量百分之二十四，題目 4-1、4-2、4-4、4-5、4-3，從這些題目的所測量的能力特徵而言，可以「資源方面」歸類。

2.第二成分約佔總變異量百分之二十，題目 2-6、2-4、2-1、2-3、2-2、2-5，從這些題目的所測量的能力特徵而言，可以「教學與溝通」歸類。

3.第三成分約佔總變異量百分之十八，題目 1-1、1-2、1-3，從這些題目的所測量的能力特徵而言，可與第四成分的題目合併，以「態度方面」歸類。

4.第四成分約佔總變異量百分之十五，題目 3-1、3-2、3-3，從這些題目的所測量的能力特徵而言，可與第三成分的題目合併，以「工作壓力」歸類。

表二 融合教育困擾問題量表轉軸後之因素分析摘要表

| 題號     | 因素一    | 因素二    | 因素三    | 因素四    |
|--------|--------|--------|--------|--------|
| 4-1    | .879   |        |        |        |
| 4-2    | .809   |        |        |        |
| 4-4    | .804   |        |        |        |
| 4-5    | .776   |        |        |        |
| 4-3    | .760   |        |        |        |
| 2-6    |        | .862   |        |        |
| 2-4    |        | .25    |        |        |
| 2-1    |        | .709   |        |        |
| 2-3    |        | .416   |        |        |
| 2-2    |        | .314   |        |        |
| 2-5    |        | .301   |        |        |
| 1-1    |        |        | .743   |        |
| 1-2    |        |        | .530   |        |
| 1-3    |        |        | .463   |        |
| 3-1    |        |        |        | .782   |
| 3-2    |        |        |        | .760   |
| 3-3    |        |        |        | .48    |
| 特徵值    | 10.269 | 2.329  | 1.126  | 1.064  |
| 變異量百分比 | 24.096 | 20.357 | 18.062 | 14.668 |
| 累積百分比  | 24.096 | 44.453 | 62.515 | 77.183 |

為瞭解問卷內部一致性，進行  $\alpha$  係數（coefficient Alpha）信度之考驗，結果顯示，各問



題領域之困擾問題及整體困擾問題之  $\alpha$  係數在 .81 與 .89 之間，整體係數為 .95（詳見表三）。問卷經由信度、效度考驗後，即編輯成為正式問卷。

表三 各領域內部一致性分析摘要表 (N = 41)

| 領 域     | $\alpha$ 係數 | 題數 |
|---------|-------------|----|
| 資源方面    | .85         | 5  |
| 教學與溝通方面 | .89         | 6  |
| 態度方面    | .84         | 3  |
| 工作壓力方面  | .81         | 3  |
| 整 體     | .95         | 17 |

#### 四、資料分析

本研究採用社會科學統計套裝程式 SPSS/PC + (Statistical Package for the Social Science/Personal Computer) 進行統計分析，使用統計方法包括次數分配、百分比及平均數等描述性統計、單因子變異數分析 (analysis of variance) 與 T 考驗 (T-test)，再者，因為此一部分分析仍屬於探索性研究，考慮統計的強韌性並盡可能找出差異，所以採 Duncan 法進行事後考驗 (王保進，民 88)，以瞭解各個變項在各項困擾問題嚴重程度看法的差異。

## 參、研究結果與討論

### 一、學前教師基本資料分析

學前教師基本資料分配情形如表四，茲將表四的統計資料分析如下：

就任教學校而言，服務於公立幼稚園的教師共計 35 人 ( 18.4 % )；在私立幼稚園服務的教師共計 77 人 ( 40.5 % )；在公立托兒所服務的教師共計 26 人 ( 13.7 % )；服務於私立托兒所的教師共計 52 人 ( 27.4 % )。

就任教區域變項分析，可知在北部地區服務的教師共計 100 人 ( 52.6 % )；服務於中部地區的教師共計 46 人 ( 24.2 % )；在南部地區服務的教師共計 44 人 ( 23.2 % )。

由資料中可知曾經在普通班任教，收托過心智障礙類型幼兒之教師共計 14 人 ( 7.4 % )；曾經在普通班任教收托過生理障礙類型幼兒之教師共計 114 人 ( 60.0 % )；曾經在普通班任教收托過心智障礙與生理障礙類型幼兒之教師共計 62 人 ( 32.6 % )。

在研究樣本中有 116 位教師 ( 64.1% ) 曾經在普通班任教收托過輕度障礙幼兒；有 49 位教師 ( 27.1 % ) 曾經在普通班任教收托過中度障礙幼兒；有 16 位教師 ( 8.8 % ) 曾經在普通班任教收托過重度障礙幼兒。



由統計資料中可知，有 24 人（ 12.6 % ）曾經在學前普通班任教但是年資未達三年；有 166 人（ 87.4 % ）曾經在學前普通班任教且年資達三年或三年以上。

依學前融合班經驗變項分析，有 121 人（ 63.7 % ）曾經在學前融合班任教但是年資未達三年；有 69 人（ 36.3 % ）曾經在學前融合班任教且年資達三年或三年以上。

就教育相關資格而言，所有有效樣本皆具有幼稚園教師或保育人員資格，其中只具有幼稚園教師資格者共計 78 人（ 41.1 % ）；只具有保育人員資格者共計 88 人（ 46.3 % ）；兼具幼稚園教師與保育人員資格者共計 24 人（ 12.6 % ）。

在研究樣本中，從未修習過特殊教育學分者共計 68 人（ 35.8 % ）；修習過二學分或三學分之教師共計 82 人（ 43.2 % ）；修習過十學分以上（包括十學分）之教師共計 40 人（ 21.1 % ）。

由於本研究以「任教區域」為主要考慮變項，再採分層取樣方式，因此形成部分變項之組間人數出現落差之現象，此為取樣之限制。本研究之統計量考驗，若採用上述基本資料為自變項，將會針對上述限制審慎進行統計分析討論。

表四 學前教師個人基本資料

| 變 項     | 人 數           | 百 分 比    |
|---------|---------------|----------|
| 任教區域    | 任教學校<br>公立幼稚園 | 35 18.4  |
|         | 私立幼稚園         | 77 40.5  |
|         | 公立托兒所         | 26 13.7  |
|         | 私立托兒所         | 52 27.4  |
|         | 北部地區          | 100 52.6 |
|         | 中部地區          | 46 24.2  |
| 幼兒障礙類型  | 南部地區          | 44 23.2  |
|         | 心智障礙          | 14 7.4   |
|         | 生理障礙          | 114 60.0 |
| 幼兒障礙程度  | 心智障礙與生理障礙     | 62 32.6  |
|         | 輕度            | 116 64.1 |
|         | 中度            | 49 27.1  |
| 學前普通班年資 | 重度            | 16 8.8   |
|         | 三年以下          | 24 12.6  |
| 學前融合班年資 | 三年以上（含三年）     | 166 87.4 |
|         | 三年以下          | 121 63.7 |
| 教育相關資格  | 三年以上（含三年）     | 69 36.3  |
|         | 幼稚園教師         | 78 41.1  |
|         | 保育人員          | 88 46.3  |
| 特殊教育學分數 | 幼稚園教師與保育人員    | 24 12.6  |
|         | 零學分           | 68 35.8  |
|         | 二學分或三學分       | 82 43.2  |
|         | 十學分以上（含十學分）   | 40 21.1  |

註：有效樣本 190 人





## 二、融合教育困擾問題嚴重程度之評定分析

實施融合教育過程中，學前教師所遭遇的困擾問題分態度方面、教學與

溝通方面、工作壓力方面、資源方面等，學前教師對困擾問題嚴重程度之評定如下：

### (一)態度方面

學前教師評定「態度」領域各項問題項目困擾程度，其平均數介於 2.59 至 2.90 之間（見表五所示），依其困擾程度前三項困擾問題依序為「同班教師對融合教育的態度」、「行政人員對融合教育的態度」、「自己對融合教育的肯定（指填答者本身）」。

### (二)教學與溝通方面

如表五所示，學前教師評定「教學與溝通」領域各項問題項目困擾程度之統計量，其平均數介於 2.54 至 3.25 之間，依其困擾程度前三項困擾問題依序為「如何解決因為特殊幼兒引起的課室管理問題」、「如何協助特殊幼兒生活自理的能力」、「如何促進特殊幼兒與一般幼兒的互動」。

### (三)工作壓力方面

學前教師評定「工作壓力」領域各項問題項目困擾程度之統計量如表五所示，從表五可知其平均數介於 2.97 至 3.48 之間，依其困擾程度前三項困擾問題依序為「因為教學準備時間不足，無法兼顧特殊幼兒需求」、「因為教學策略不足，造成教學的壓力」、「因為特殊幼兒人數太多，造成教學的壓力」。

### (四)資源方面

從表五的統計量中，可知學前教師評定「資源方面」領域各項問題項目困擾程度，其平均數介於 3.02 至 3.68 之間，依其困擾程度前三項困擾問題依序為「人力資源的不足（如：志工、生活輔導員）」、「專業服務的不足（如：專業諮詢、巡迴輔導教師）」、「教學資源的不足（如：教材、教具、輔具）」。

總而言之，特殊幼兒進入班級就學，對學前教師而言，是一項重大挑戰，如果教師單獨承受照顧特殊幼兒的責任，其面臨的壓力相當大，誠如 Walker（1995）認為「理想的融合教育」不能只重視特殊幼兒的學習與權利，而將教導特殊幼兒的責任完全交託班級教師。面對融合的挑戰，學校必須建立融合的哲學，以合作的型態運作，才能迎接融合的挑戰（Stainback & Stainback,1990；CEC,1994）。然而，研究結果卻發現，在融合教育實施過程中，行政人員、搭檔教師的態度仍是造成學前教師的困擾問題，可見如何加強學校對融合教育的共識，是相當重要課題。

此外，研究結果也顯示目前資源方面的困窘，導致學前教師外在支持系統的不足，理想的融合教育學校應以專業團隊合作的方式為主，鼓勵家長的參與，聯合特殊教育教師、物理治療師、職能治療師及語言治療師...等各項專業人員，跨越專業的鴻溝，一起分享討論，共



同為個案擬定完整的療育方案（Stainback & Stainback, 1990；Bradley, King-Sears, & Tessier-Switlick, 1997；許天威，民 85），因此相關單位提供之專業合作服務方面似乎仍有待加強。整體而言，學前教師缺乏專業知能可能是教師面臨工作壓力的主要原因（Odom & McEvoy, 1990；Wolery, Brookfield, Huffman, Schroeder, Martin, Venn, & Holcombe, 1993；蔡春美等，民 79；吳美慧，民 84；郭秀鳳，民 85）。所以，如何在幼兒教育師資、特殊教育師資分流培育的現況中，加強學前教師特殊教育專業知能，遂成為日後急待解決的議題。

表五 學前教師評定「態度」、「教學與溝通」、「工作壓力」、「資源方面」四領域各項問題困程度之平均數、標準差及序位

| 困擾問題類型                   | 平均數  | 標準差  | 序位 |
|--------------------------|------|------|----|
| 態度方面                     |      |      |    |
| 1.自己對融合教育的肯定（指填答者本身）     | 2.59 | 1.02 | 3  |
| 2.行政人員對融合教育的態度           | 2.87 | 1.11 | 2  |
| 3.同班教師對融合教育的態度           | 2.90 | 1.08 | 1  |
| 教學與溝通方面                  |      |      |    |
| 1.如何瞭解班級中發展遲緩的幼兒         | 2.92 | 1.02 | 5  |
| 2.如何協助特殊幼兒生活自理的能力        | 2.94 | .98  | 2  |
| 3.如何促進特殊幼兒與一般幼兒的互動       | 2.93 | 1.03 | 3  |
| 4.如何解決因為特殊幼兒引起的課室管理問題    | 3.25 | 1.06 | 1  |
| 5.教師與教師之間教學的合作           | 2.54 | .99  | 6  |
| 6.教師與家長之間的溝通             | 2.83 | 1.11 | 4  |
| 工作壓力方面                   |      |      |    |
| 1.因為教學準備時間不足，無法兼顧特殊幼兒需求  | 3.48 | 1.08 | 1  |
| 2.因為特殊幼兒人數太多，造成教學的壓力     | 2.97 | 1.20 | 3  |
| 3.因為教學策略不足，造成教學的壓力       | 3.15 | 1.10 | 2  |
| 資源方面                     |      |      |    |
| 1.教學資源的不足（如：教材、教具、輔具）    | 3.38 | 1.17 | 3  |
| 2.專業服務的不足（如：專業諮詢、巡迴輔導教師） | 3.63 | 1.05 | 2  |
| 3.人力資源的不足（如：志工、生活輔導員）    | 3.68 | 1.11 | 1  |
| 4.轉介機構的不足                | 3.17 | 1.09 | 4  |
| 5.教室空間的不足                | 3.02 | 1.13 | 5  |



### 三、融合教育困擾問題的背景因素之差異分析

#### (一)不同任教學校之學前教師實施融合教育困擾問題之分析

不同任教學校（①公立幼稚園②私立幼稚園③公立托兒所④私立托兒所）之學前教師，在「實施融合教育困擾問題」量表得分之變異數分析如表六所示，從摘要表可知四種任教學校之學前教師僅在「資源方面」這個變項，會因任教學校不同而對「資源方面」有不同程度的困擾（ $F=3.51$ ， $p<.05$ ）。進一步再做 Duncan 分析可知任教私立幼稚園教師（ $M=17.85$ ， $SD=4.63$ ）在「資源方面」困擾程度高於公立幼稚園教師（ $M=17.41$ ， $SD=4.40$ ）；私立幼稚園教師（ $M=17.85$ ， $SD=4.63$ ）在「資源方面」困擾程度高於私立托兒所教師（ $M=15.66$ ， $SD=4.87$ ）；私立幼稚園教師（ $M=17.85$ ， $SD=4.63$ ）在「資源方面」困擾程度高於公立托兒所教師（ $M=15.35$ ， $SD=3.98$ ）。

表六 不同任教學校之學前教師在「實施融合教育困擾問題」得分之變異數分析摘要表

| 分量表   | 變異來源 | 離均差平方和   | 自由度 | 均方     | F 值   | Duncan         |
|-------|------|----------|-----|--------|-------|----------------|
| 態度方面  | 組間   | 25.55    | 3   | 8.52   | .98   |                |
|       | 組內   | 1432.07  | 164 | 8.73   |       |                |
| 課程與溝通 | 組間   | 71.76    | 3   | 23.92  | .98   |                |
|       | 組內   | 4131.44  | 170 | 24.30  |       |                |
| 工作壓力  | 組間   | 6.99     | 3   | 2.33   | .27   |                |
|       | 組內   | 1539.45  | 179 | 8.60   |       |                |
| 資源方面  | 組間   | 212.07   | 3   | 70.69  | 3.38* | 2>1；2>3<br>2>4 |
|       | 組內   | 3698.17  | 177 | 20.89  |       |                |
| 全量表   | 組間   | 698.72   | 3   | 232.91 | 1.56  |                |
|       | 組內   | 21905.16 | 147 | 149.02 |       |                |

\* $p<.05$

#### (二)不同任教區域之學前教師實施融合教育困擾問題之分析

從表七的統計量中，可知不同任教區域（①北部②中部③南部）之學前教師，在「資源」分量表（ $F=6.12$ ， $p<.05$ ）與融合教育全量表（ $F=8.62$ ， $p<.05$ ）方面，會因不同任教區域而產生不同程度的知覺。進一步再做 Duncan 分析可知，任教南部地區之學前教師與任教北部地區之學前教師之比較，其對「資源方面」知覺困擾程度差異達到顯著水準（ $p<.05$ ），南部地區教師（ $M=18.72$ ， $SD=4.52$ ）在「資源方面」知覺困擾的程度高於北部地區教師（ $M=15.82$ ， $SD=4.24$ ）。任教南部地區之學前教師與任教北部地區之學前教師之比較，其對「融合教育困擾問題」知覺困擾程度差異達到顯著水準（ $p<.05$ ），南部地區教師



( $M=56.89$  ,  $SD=11.01$ ) 在「融合教育困擾問題」知覺困擾的程度高於北部地區教師 ( $M=48.41$  ,  $SD=11.03$ )。任教中部地區之學前教師與任教北部地區之學前教師之比較，其對「融合教育困擾問題」知覺困擾程度差異達到顯著水準 ( $p<.05$ )，中部地區教師 ( $M=55.60$  ,  $SD=14.12$ ) 在「融合教育困擾問題」知覺困擾的程度高於北部地區教師 ( $M=48.41$  ,  $SD=11.03$ )。

表七 不同任教區域之學前教師在「實施融合教育困擾問題」得分之變異數分析摘要表

| 分量表   | 變異來源 | 離均差平方和   | 自由度 | 均方      | F 值   | Duncan |
|-------|------|----------|-----|---------|-------|--------|
| 態度方面  | 組間   | 43.10    | 2   | 21.55   | 2.51  |        |
|       | 組內   | 1414.52  | 165 | 8.57    |       |        |
| 課程與溝通 | 組間   | 154.60   | 2   | 77.30   | 3.27  |        |
|       | 組內   | 4048.60  | 171 | 23.68   |       |        |
| 工作壓力  | 組間   | 10.52    | 2   | 5.26    | .62   |        |
|       | 組內   | 1535.91  | 180 | 8.53    |       |        |
| 資源方面  | 組間   | 251.75   | 2   | 125.87  | 6.12* | 3>1    |
|       | 組內   | 3658.49  | 178 | 20.55   |       |        |
| 全量表   | 組間   | 2358.88  | 2   | 1179.44 | 8.62* | 2>1    |
|       | 組內   | 20245.01 | 148 | 136.79  |       |        |

\* $p<.05$

### (三)任教不同障礙幼兒之教師實施融合教育困擾問題分析

表八為任教不同障礙類型幼兒 (①心智障礙②生理障礙③心智障礙生理障礙) 之學前教師，在「實施融合教育困擾問題」量表得分之變異數分析摘要表，在摘要表的統計資料中，可知任教不同障礙類型幼兒之學前教師僅在「工作壓力」這個變項，會因任教不同障礙類型幼兒之經驗而產生不同程度的知覺 ( $F=3.69$  ,  $p<.05$ )。進一步再做 Duncan 分析可知曾經任教心智障礙之學前教師，其「工作壓力」知覺困擾程度與曾經任教生理障礙幼兒之學前教師比較，其差異達到顯著水準 ( $p<.05$ )，亦即曾經任教生理障礙幼兒之教師 ( $M=9.64$  ,  $SD=2.77$ ) 知覺的困擾程度高於曾經任教心智障礙幼兒之教師 ( $M=7.64$  ,  $SD=2.47$ )。曾經任教心智障礙與生理障礙之學前教師，其「工作壓力」知覺困擾程度與曾經任教心智障礙幼兒之學前教師比較，其差異達到顯著水準 ( $p<.05$ )，亦即曾經任教心智障礙與生理障礙之學前教師 ( $M=9.95$  ,  $SD=3.13$ ) 知覺困擾的程度高於曾經任教心智障礙幼兒之教師 ( $M=7.64$  ,  $SD=2.47$ )。



表八 任教不同障礙類型幼兒之學前教師在「實施融合教育困擾問題」得分之變異數分析摘要表

| 分量表   | 變異來源 | 離均差平方和   | 自由度 | 均方     | F 值   | Duncan |
|-------|------|----------|-----|--------|-------|--------|
| 態度方面  | 組間   | 39.39    | 2   | 19.70  | 2.29  |        |
|       | 組內   | 1418.23  | 165 | 8.60   |       |        |
| 課程與溝通 | 組間   | 94.25    | 2   | 47.13  | 1.96  |        |
|       | 組內   | 4108.95  | 171 | 24.03  |       |        |
| 工作壓力  | 組間   | 60.92    | 2   | 30.46  | 3.69* | 2> 1   |
|       | 組內   | 1485.52  | 180 | 8.25   |       | 3> 1   |
| 資源方面  | 組間   | 65.37    | 2   | 32.68  | 1.51  |        |
|       | 組內   | 3844.86  | 178 | 21.60  |       |        |
| 全量表   | 組間   | 615.19   | 2   | 307.60 | 2.07  |        |
|       | 組內   | 21988.69 | 148 | 148.57 |       |        |

\* $p<.05$ 

#### 四任教不同障礙程度幼兒之教師融合教育困擾問題之分析

在表九的統計資料中，可知任教不同障礙程度幼兒（①輕度②中度③重度）之學前教師，在「教學與溝通」量表得分之差異達顯著水準（ $p<.05$ ），任教輕度障礙幼兒之學前教師（ $M=18.00$ ， $SD=4.79$ ）知覺教學與溝通困擾程度高於任教重度障礙幼兒之教師（ $M=14.36$ ， $SD=4.97$ ）。

表九 任教不同障礙程度幼兒之教師在「實施融合教育困擾問題」得分之變異數分析摘要表

| 分量表  | 變異來源 | 離均差平方和   | 自由度 | 均方     | F 值   | Duncan |
|------|------|----------|-----|--------|-------|--------|
| 態度   | 組間   | 11.03    | 2   | 5.51   | .64   |        |
|      | 組內   | 1360.40  | 158 | 8.61   |       |        |
| 教學溝通 | 組間   | 183.07   | 2   | 91.54  | 3.84* | 1>3    |
|      | 組內   | 3913.05  | 164 | 23.86  |       |        |
| 工作壓力 | 組間   | 2.97     | 2   | 1.48   | .18   |        |
|      | 組內   | 1454.83  | 173 | 8.41   |       |        |
| 資源   | 組間   | 47.76    | 2   | 23.88  | 1.14  |        |
|      | 組內   | 3598.35  | 171 | 21.04  |       |        |
| 全量表  | 組間   | 242.17   | 2   | 121.09 | .80   |        |
|      | 組內   | 21699.87 | 144 | 150.69 |       |        |

 $p<.05$ 

#### (五)不同學前普通班任教年資之教師融合教育困擾問題分析

不同學前普通班任教年資(①未滿三年②滿三年及三年以上)之學前教師,在「困擾問題」量表之統計量如表十所示,從摘要表的統計資料中,可知學前教師在「困擾問題」之差異均未達到統計上的顯著差異( $p>.05$ )。顯示不同「學前普通班任教年資」這個變項對學前教師所評定「困擾問題」嚴重程度,並未因為學前普通班任教年資不同而有差異。

#### (六)不同學前融合班任教年資之教師融合教育困擾問題分析

不同學前融合班任教年資(①未滿三年②滿三年及三年以上)之學前教師,「困擾問題」量表之統計量如表十,從表十的統計資料中,可知學前教師在「教學與溝通方面」( $T=3.44$ )、「融合教育困擾問題」全量表( $T=3.00$ )之差異達到統計上的顯著差異( $p<.05$ )。此項結果可以瞭解不同「學前融合班任教年資」這個變項對學前教師所評定「教學與溝通」方面、整體困擾問題方面之嚴重性,有明顯的影響程度,即任教融合班年資未滿三年之教師( $X=18.34$ ,  $SD=4.83$ ),其知覺「教學與溝通困擾問題」之嚴重程度高於任教融合班年資滿三年及三年以上之教師( $X=15.75$ ,  $SD=4.70$ );任教融合班年資未滿三年之教師( $X=54.09$ ,  $SD=11.79$ ),其知覺「融合教育困擾問題」之嚴重程度高於任教融合班年資滿三年及三年以上之教師( $X=48.00$ ,  $SD=12.27$ )。

表十 不同學前普通班任教年資、學前融合班任教年資之學前教師在「實施融合教育困擾問題」得分之 T 考驗分析摘要表

| 分量表   | 任教年資  | 人數  | 平均數   | 標準差   | T 值   |     |
|-------|-------|-----|-------|-------|-------|-----|
| 態度    | 學前普通班 |     |       |       |       |     |
|       | 未滿三年  | 24  | 8.33  | 2.28  | .51   |     |
| 教學與溝通 | 滿三年以上 | 144 | 8.67  | 3.06  |       |     |
|       | 未滿三年  | 24  | 17.75 | 4.51  | .39   |     |
| 工作壓力  | 滿三年以上 | 150 | 17.33 | 5.00  |       |     |
|       | 未滿三年  | 24  | 10.63 | 2.78  | 1.89  |     |
| 資源    | 滿三年以上 | 159 | 9.43  | 2.91  |       |     |
|       | 未滿三年  | 24  | 17.92 | 4.31  | 1.26  |     |
| 全量表   | 滿三年以上 | 157 | 16.64 | 4.70  |       |     |
|       | 未滿三年  | 24  | 54.63 | 10.67 | 1.18  |     |
| 態度    | 學前融合班 |     |       |       |       |     |
|       | 未滿三年  | 107 | 8.81  | 2.83  | 1.13  |     |
| 教學與溝通 | 滿三年以上 | 61  | 8.28  | 3.15  |       |     |
|       | 未滿三年  | 110 | 18.34 | 4.83  | 3.44* | 1>2 |
| 工作壓力  | 滿三年以上 | 64  | 15.75 | 4.70  |       |     |
|       | 未滿三年  | 117 | 9.90  | 2.83  | 1.95  |     |
| 資源    | 滿三年以上 | 66  | 9.03  | 3.00  |       |     |
|       | 未滿三年  | 114 | 17.39 | 4.73  | 2.21* | 1>2 |
| 全量表   | 滿三年以上 | 67  | 15.82 | 4.40  |       |     |
|       | 未滿三年  | 97  | 54.09 | 11.79 | 3.00* | 1>2 |
|       | 滿三年以上 | 54  | 48.00 | 12.27 |       |     |

\* $p<.05$





(七)不同教育相關資格之教師實施融合教育困擾問題之分析

表十一為不同教育相關資格（①幼稚園教師②托兒所保育人員③兼具幼稚園教師與托兒所保育員資格）之學前教師，在「實施融合教育困擾問題」量表得分之變異數分析摘要表，從表十一的統計資料中，可知其差異均未達到顯著水準（ $P>.05$ ），此項結果可明瞭學前教師知覺「困擾問題」之變項，不會因為教育相關資格不同而有所差異。

表十一 不同教育相關資格之學前教師在「實施融合教育困擾問題」得分之變異數分析摘要表

| 分量表   | 變異來源 | 離均差平方和   | 自由度 | 均方     | F 值  | Duncan |
|-------|------|----------|-----|--------|------|--------|
| 態度方面  | 組間   | 1.96     | 2   | .98    | .11  |        |
|       | 組內   | 1455.66  | 165 | 8.82   |      |        |
| 課程與溝通 | 組間   | 13.56    | 2   | 6.78   | .28  |        |
|       | 組內   | 4189.64  | 171 | 24.50  |      |        |
| 工作壓力  | 組間   | 20.73    | 2   | 10.37  | 1.22 |        |
|       | 組內   | 1525.70  | 180 | 8.48   |      |        |
| 資源方面  | 組間   | 31.30    | 2   | 15.65  | .72  |        |
|       | 組內   | 3878.94  | 178 | 21.79  |      |        |
| 全量表   | 組間   | 30.16    | 2   | 15.08  | .10  |        |
|       | 組內   | 22573.72 | 148 | 152.53 |      |        |

$p>.05$

(八)修習不同特教學分數之教師實施融合教育困擾問題之分析

從表十二的統計資料中，可知修習不同特殊教育學分數（①零學分②二學分或三學分③十學分或十學分以上）之學前教師，在「實施融合教育困擾問題」量表得分之差異均未達到顯著水準（ $P>.05$ ），此項結果可明瞭學前教師知覺「困擾問題」之變項，不會因為特殊教育學分數而有所差異。

表十二 修習不同特教學分數之學前教師在「實施融合教育困擾問題」得分之變異數分析摘要表

| 分量表   | 變異來源 | 離均差平方和   | 自由度 | 均方     | F 值  | Duncan |
|-------|------|----------|-----|--------|------|--------|
| 態度方面  | 組間   | 37.92    | 2   | 18.96  | 2.20 |        |
|       | 組內   | 1419.70  | 165 | 8.60   |      |        |
| 課程與溝通 | 組間   | 33.70    | 2   | 16.85  | .69  |        |
|       | 組內   | 4169.50  | 171 | 24.38  |      |        |
| 工作壓力  | 組間   | 31.59    | 2   | 15.80  | 1.88 |        |
|       | 組內   | 1514.85  | 180 | 8.42   |      |        |
| 資源方面  | 組間   | 19.47    | 2   | 9.74   | .45  |        |
|       | 組內   | 3890.76  | 178 | 21.86  |      |        |
| 全量表   | 組間   | 388.97   | 2   | 194.48 | 1.30 |        |
|       | 組內   | 22214.91 | 148 | 150.10 |      |        |

$p>.05$



## （九）小 結

1. 在「資源方面」，私立幼稚園教師的困擾程度高於公立幼稚園、公立托兒所、私立托兒所教師。

2. 在「融合教育困擾問題」方面，中部地區、南部地區教師困擾程度高於北部地區教師之困擾程度。

3. 在「工作壓力」困擾問題方面，任教生理障礙幼兒之教師、任教心智障礙與生理障礙之教師困擾程度高於任教心智障礙幼兒之教師。

4. 任教輕度障礙幼兒之教師在「教學與溝通」方面困擾程度高於任教重度障礙幼兒之教師。

5. 融合班年資未滿三年之教師在「教學與溝通」方面，困擾程度高於任教融合班年資滿三年及三年以上之教師。

整體而言，任教於台灣中部、南部地區的教師在「融合教育困擾問題」方面，困擾程度高於北部地區的教師。此一現象，若從學前特殊教育相關法令、方案的規劃方面探究其原因，可以發現北部地區相關配套措施規劃得較為完整，特別是台北市地區。台北市政府教育局因應民國八十六年頒佈的特殊教育法，實施學前身心障礙幼童入學年齡向下延伸實施方案，讓身心障礙幼兒進入公立幼稚園免抽籤，採登記方式辦理，也在八十七學年度陸續推出相關輔導計畫，例如：視覺障礙兒童混合教育實施計畫、融合班特殊幼兒巡迴輔導計畫等，同時補助私立幼稚園招收身心障礙幼兒人事費、教育費實施計畫（台北市教育局，民 87），提供幼稚園及家長經費的補助。綜合上述相關規定與措施，可見在實施融合教育的過程中，北部地區學校接受的資源和輔導與中南部地區學校有所差異，所以教師感受到的困擾與態度也有所不同，此一結果似乎也顯示南、北地區特殊教育相關資源的分配存在某種程度的差距。

同時，本研究結果也發現任教私立幼稚園教師在資源方面困擾程度顯著高於公立幼稚園、公立托兒所及私立托兒所教師，此一結果可能因為公立學校經費較為充裕，而且在托兒所方面，社會局早於民國八十四年開始推行「多元化托兒服務計畫」托育特殊兒童（萬育維，民 85），八十五年委託台北市第一兒童發展中心辦理學前特殊幼兒服務巡迴輔導（賴美智，民 86）。接著，再委託心路社會福利基金會專業團隊，提供特殊幼兒進班的巡迴輔導，包含托兒所教師在職訓練、專業團隊評量、托兒所巡迴輔導、個案研討等系列服務，提供托兒所教師支持服務（游雅惠，民 88）。此外，也以經費補助方案鼓勵托兒所招收特殊幼兒。整體而言，社會局推動特殊幼兒的托育服務時間比較教育系統早，過程中也持續提供相關專業服務，因此托兒所教師感受到較豐富的資源。

此外，初任教師在融合教育困擾問題的嚴重程度高於經驗教師，且在教學與溝通問題方



面具有較嚴重問題。此一結果似乎與 Katz（1972）提出的教師專業成長階段論點相符，教師任教第一年、第二年處於生存階段（survival stage），在專業未臻成熟的情況下，教師關心的是自己能否夠克服目前的困難、勝任教學的工作，需要專業上的協助。

一般而言，混合安置計畫以輕度障礙幼兒為主，在本研究中，教師任教班級幼兒障礙程度也以輕度障礙為主。但是研究結果卻發現，任教輕度障礙幼兒教師在「教學與溝通」方面困擾程度比較任教重度障礙幼兒教師高，此一結果可能因為如何為特殊幼兒設定合適、可完成的學習目標，是目前學前教師專業上的一大挑戰，或者可能因為教師接納重度障礙幼兒進入班級就學，對幼兒比較不會產生不適當的期望，而輕度障礙幼兒容易造成教師較高的期望。此外，曾經任教心智障礙與生理障礙幼兒之教師、或僅任教生理障礙幼兒之教師，在「工作壓力」方面的困擾程度顯著高於任教心智障礙幼兒之教師，知覺「融合教育專業知能」重要程度也顯著高於任教心智障礙幼兒之教師。此一結果可能因為兼具任教心智障礙與生理障礙幼兒之經驗中，包含多重障礙的情形，且生理障礙幼兒（ $X=1.33$ ,  $SD=.55$ ）、心智與生理障礙幼兒（ $X=1.78$ ,  $SD=.77$ ）的障礙程度高於心智障礙幼兒（ $X=1$ ,  $SD=.00$ ）之障礙程度，需要更多專業協助，所以顯現教師面臨較重的工作壓力。

## 肆、結論與建議

### 一、結 論

(一)實施融合教育過程中，學前教師所遭遇的困擾問題類型包含幼兒園中相關人員對融合教育的態度、教學與溝通、工作壓力、資源方面不足等。

(二)實施融合教育過程中，學前教師所遭遇的困擾問題嚴重程度方面

在態度方面，學前教師遭遇的困擾問題，依其嚴重程度分別是搭檔教師對融合教育的態度、行政人員對融合教育的態度、教師本人對融合教育的肯定等問題。在教學與溝通方面，依其嚴重程度分別是特殊幼兒所引發的課室管理問題、如何協助特殊幼兒生活自理、如何促進一般幼兒與特殊幼兒的互動。在工作壓力方面，主要的困擾在於時間不足、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上壓力。在相關資源方面，發現缺乏人力資源是教學過程中最為困擾的問題，其次是專業諮詢、巡迴輔導教師等專業服務缺乏的問題，以及教學資源不足的問題。

(三)實施融合教育過程中，學前教師遭遇的困擾問題嚴重程度之差異分析

1.私立幼稚園教師在「資源方面」困擾程度高於公立幼稚園、公立托兒所、私立托兒所之教師。

2.位於中部、南部地區的教師在「融合教育困擾問題」方面，困擾程度高於北部地區教



師之困擾程度。

3.任教生理障礙幼兒之教師、任教心智障礙與生理障礙之教師在「工作壓力」困擾問題方面，困擾程度高於任教心智障礙幼兒之教師。

4.任教輕度障礙幼兒之教師，在「教學與溝通」方面的困擾程度高於任教重度障礙幼兒之教師。

5.任教融合班年資未滿三年之教師，在「教學與溝通」方面的困擾程度高於任教學前融合班年資滿三年及三年以上之教師。

## 二、建 議

### (一)教育行政單位方面

#### 1.建立學前融合班經驗教師檔案資料

本研究結果發現學前教師背景因素當中，以任教學前融合班年資、任教不同障礙幼兒經驗二者，對融合教育的實施具有關鍵性的影響，因此建議教育行政單位建立學前融合班經驗教師檔案資料，作為研習進修的對象，作為融合教育的種子老師，同時也可以作為安置特殊幼兒的重要參考資料。

#### 2.豐富學前教師融合教育相關專業資訊

在融合教育起步的階段，學前教師面臨工作壓力與時間壓力，建議儘速加強融合教育相關資訊的建立、依循上述學前融合班經驗教師檔案資料，發行相關書面資訊，協助教師在工作崗位上，有效地取得相關資訊。

#### 3.建立專業的服務系統

學前教師在特殊幼兒進入學校就學之際，並未能夠獲得專業團隊的協助，因而面臨時間、策略及學生人數方面的不足與壓力，甚而影響特殊幼兒是否能夠繼續被接納就學，特別是南部地區、私立幼稚園方面，因此建議相關行政單位建立專業服務系統，例如：專業諮詢、巡迴輔導教師、生活輔導員、教學資源等，提供長期有計畫性的輔導與支持，讓融合教育的實施更順暢。

### (二)師資培育與輔導單位方面

因應學前教師在融合教育過程所遭遇的困擾問題，本研究建議落實學前融合教育教師輔導工作，以利特殊幼兒在普通班就學的趨勢，建議如下：

#### 1.協助融合班教師渡過求生階段

協助學前教師順利度過經營融合班所面臨的求生階段，通過教學與溝通的考驗，進而協助教師生涯發展。建議輔導對象以融合班經驗未滿三年之教師為優先。

#### 2.協助融合班教師組織教學社群



協助融合班教師組織教學研究小組，減輕其在實施融合教育初步階段所遭遇的壓力，並經由團體共同研討、腦力激盪、專家協助等方式尋求專業成長。

### 3.協助中、南部地區融合班教師爭取教學資源

中、南部地區融合班教師在特殊教育相關資源方面呈現較不足的情況，例如：教學資源、相關專業諮詢服務、巡迴輔導教師、生活輔導員等，並提升中、南部地區任教教師運用專業資源之能力，以解決教師在資源方面的困擾問題。

## (三)幼兒園方面

融合教育的實施，應以融合學校為基礎。當特殊幼兒進入幼兒園就學之際，教師面臨不同的教學情境，尤其需要學校行政人員在心理、人力、物力方面，提供最大的支持。同時，同班搭檔教師的合作也影響融合教育實施的成效，唯有同事間相互的支持與合作，加強融合教育的共識，才得以減輕教師工作壓力之困擾，創造真正融合的環境。

## 四學前教師方面

### 1.建立良好的人際關係

教師、行政人員、家長的態度是融合教育成敗的關鍵因素，也是學前教師困擾的來源，所以教師應努力建立良好的人際關係，積極尋求行政人員的支持、教師的合作、家長的配合及相關專業人員的協助，以期獲得最大的支持與合作。

### 2.積極尋求相關社會資源

面對融合教育的挑戰，學前教師常面臨資源不足的困境，教師須具備積極尋求相關社會資源的能力，諸如圖書館、網路、參與讀書團體、結交不同專長的朋友等，皆是可利用的資源與資訊。

## (五)後續研究方面

有關學前融合教育的研究在國內仍是亟待開發的領域，研究者就進行本研究之結果，提出以下之研究方向，期望有助於學前融合教育作更深入的研究。

### 1.幼兒園融合教育方案實施歷程的研究

融合教育的實施應以融合學校為基礎，本研究限於研究人力與經費的問題，僅以學前教師為研究對象，建議後續研究以幼兒園生態為單位，深入瞭解特殊幼兒進入幼兒園就學對幼兒園生態造成的影響，及融合教育實施的歷程為主題，採觀察、訪談、文件資料等方式，進行長時期較為深入的探究。

### 2.學前教師實施融合教育遭遇問題之原因與解決歷程之研究

本研究針對學前教師在融合教育實施過程所遭遇的困擾問題，僅能做初步探討以瞭解問題的類型，至於問題發生的原因、教師解決問題的歷程，對師資培育工作者都是重要的教學參考資料，所以建議後續研究以縱貫研究方式，進行深入地探究。





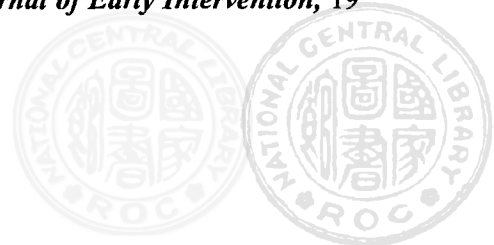
## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王天苗、許碧勳（民 88）。特殊幼兒教育之研究與應用。載於**幼兒教育研究之昨日、今日與明日 - 開創幼教新紀元學術研討會論文**。台北市：市立師院幼兒教育學系。
- 吳美慧、簡淑真（民 84）。幼稚園教師對特殊教育之態度及其相關需求調查研究。**台東特教通訊**，2，25-36。
- 郭秀鳳（民 85）。幼兒家長、幼教工作者對實施融合式教育意見之探討。國立師範大學特殊教育研究所碩士論文（未發表）。
- 教育部（民 86）。**特殊教育法**。
- 教育部（民 87）。**特殊教育法實施細則**。
- 許天威（民 85）。加拿大的融合教育運動。載於**第一屆加拿大研究學術研討會論文集**，頁 103-128。
- 萬育維（民 85）。台北市多元化托兒服務計畫執行成果報告。台北市社會局補助計畫成果報告。
- 游雅惠（民 88）。八十八學年特殊兒童進班巡迴輔導。愛心股東，41，1-2。
- 蔡春美、林貴美、劉鴻香、蔡克容、呂翠華、吳麗君（民 79）。學前階段特殊教育問題研究。臺北市：教育部國民教育司。
- 賴美智（民 86）。台北市學前特殊幼兒托育服務巡迴輔導計劃執行成果報告。台北市第一兒童發展中心。

### 二、英文部分

- Bradley, D. E. , King-Sears, M. E. , & Tessier-Switlick, D. M. (1997). *Teaching students in inclusive setting - from theory to practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- CEC (1994). *12 Principles for Successful Inclusive Schools*, CEC Today Newsletter (Council for Exceptional children), May.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Kontos , S. , & Diamond, K. (1997). Preparing practitioners to provide early intervention services in inclusive settings. In P. J. Winton, J. A. McCollum , & C. Catlett. (Eds.), *Reforming personnel preparation in early intervention* (pp. 393-410). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Marchant, C. (1995). Teachers' views of integrated preschools. *Journal of Early Intervention*, 19





(1), 61-73.

- McDonnell, A. P. , Brownell, K. , & Wolery, M. (1997). Teaching experience and specialist support: A survey of preschool teachers employed in programs accredited by NAEYC. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17 (3), 263-285.
- Micklo, S. J. (1992). *Perceived problems of public school prekindergarten teachers in Florida related to demographic variables*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED348 354).
- Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1990). Mainstreaming at the preschool level: potential barriers and tasks for the field. *Topic in Early Childhood Special Education*, 10 (2), 48-61.
- Schoen, T. M. , Auen, J. , & Arvanitis, M. A. (1997). Children blossom in a special and general education integration program. *Young Children*, 52 (2), 58-63.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1990). Inclusive Schooling. In W. Stainback & S. Stainback (Eds), *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stayton, V. D. , & Miller, P. S. (1993). Combining general and special early childhood education standards in personnel preparation programs : experiences from two states. *Topic in Early Childhood Special Education*, 13 (3), 372-387.
- Thomas, G. , Walker D. , & Webb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. New York : Routledge.
- U.S. Department of Education (1991). *Thirteenth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. ( ERIC Document Reproduction Service No.ED 332 488).
- Wolery, M. , Brookfield, J. , Huffman, K. , Schroeder, C. , Martin, C.G. , Venn, M. L. , & Holcombe, A. (1993). Preparation in preschool mainstreaming as reported by general early education faculty. *Journal of Early Intervention*. 17 (3), 198-308.
- Wolery, M. , Martin, C. G. , Schroeder, C. , Huffman, K. , Venn, M. L. , Holcombe, A., Brookfield, J. , & Fleming, L. A. (1994). Employment of educators in preschool mainstreaming: A survey of general early educators. *Journal of Early Intervention*, 18 (1), 64-77.



# **A Study of Early Childhood Teachers' Perceived Problems of Inclusive Classes**

Mei-Ching Chung

Department of Early Childhood Education

## **ABSTRACT**

The major purpose of the research project was to examine the problems perceived by early childhood inclusive teachers. 190 questionnaires were collected. Data were analyzed through frequency, ANOVA, t-Test. The result indicates that:

1. The main problems include: attitude toward inclusion, curriculum and instruction, communication with parents, working stress and social resource .
2. Teachers views on the bothersome of problems are significantly different among different school types, school locations, disability types, disability levels, teaching experience in inclusive classes.

Based upon the findings, the implications for teacher training program and research were discussed.

Key word: early childhood teacher, inclusion, problem .

