

## 學前教師對融合教育態度與困擾問題 之個案研究

呂淑芬\*、林慧芬\*\*、張楓明\*\*\*

\*國立臺南大學幼兒教育研究所研究生

\*\*國立臺南大學幼兒教育學系副教授

\*\*\*大同技術學院幼兒保育系助理教授

### 摘要

本研究之目的在於瞭解學前教師實施融合教育時所抱持的態度與遭遇的困擾。研究採取個案研究取向，以一名私立幼稚園融合班教師為對象進行研究。研究發現：1.學前教師剛開始接觸融合教育時，往往抱持負面的態度，但在接觸與瞭解特殊兒的能力後便能有正向的態度。2.在環境方面，學前教師實施融合教育並未遭遇明顯困擾。3.在教學困擾方面發現，學前教師須花較長的時間去瞭解特殊兒的行為模式與需求，除此之外，因園所有專設特教教師負責特殊兒之相關事務，故教師在教學方面並未遭遇明顯之困擾。4.學前教師實施融合教育在資源方面並未遭遇明顯困擾。5. 在溝通困擾方面，學前教師實施融合教育並未遭遇明顯困擾。最後，研究者依據研究結果，針對主管機關、師資培育機構、幼兒教育機構提出具體建議，並針對後續研究提出若干建議。

**關鍵詞：**融合教育、教師態度、困擾問題

---

本文發表於南華大學幼兒教育學系主辦之 2008 年台灣幼兒教育與照顧學術研討會，研討會日期為 2008 年 3 月 8 日。作者感謝王振德教授與三位匿名審查教授所提供的寶貴修改建議，以及研究助理許家瑋對於逐字稿內容之協助校對與檢視。



## 壹、緒論

個體於幼兒期所接受之教育往往奠定與影響其日後立身處世的態度與看法，而團體生活被視為在學前教育中須培養的重要能力，其目的在於促使孩子適應群體生活，以利日後種種發展。就特殊幼兒而言，若早期採取隔離措施反而讓特殊幼兒完全失去與外在世界互動的能力。有鑑於此，在今日的教育生態中，不僅正視特殊教育的重要性也積極實施融合教育，此舉突顯出對特殊兒童存在價值與潛能之肯定。儘管如此，融合教育的推動過程中，難免會出現問題與困境，而其中又以學前教師處在首當其衝的位置，因此，本研究將針對學前教師實施融合教育所抱持的態度與其所遭遇的困擾問題進行研究，藉此呈現學前融合教育實施的歷程與困境，並提出具體建議，為學前融合教育的實施更臻完善盡一份心力。

### 一、研究動機與目的

根據國內幼稚園園長和教師反應，近年來特殊幼兒入園比例高達百分之七十左右，顯示出目前融合教育之普遍(黃瑛綺，2001)。但在融合教育推行的歷程中，卻漸漸浮現出教師在教學、資源及溝通方面的種種問題(鐘梅菁，1999)。顯見在融合教育實施之際，特殊幼兒需擁有適應普通班級的能力，而幼教教師是否能夠擔負起此一責任仍有待觀察，因此特殊幼兒的受教情形值得關注。準此，本研究之研究動機有二，分述如下：

(一)對融合教育實施情形的關注：融合教育的推動不只是政策而已，更重要地是持續瞭解實施的情形，才能及時發現問題、解決問題。

(二)對學前教師實施融合教育所遇困擾的關心：融合教育是許多教師將面臨的問題，若能及早發現問題並擬定方案，可有效化解教師的困擾。



而根據上述研究動機，本研究之研究目的如下：

- (一)瞭解學前教師對於實施學前融合教育的看法與態度。
- (二)瞭解學前教師實施融合教育時所遭遇的困擾問題。

## 二、名詞釋義

### (一)融合教育

根據特殊教育法實施細則第七條之規定，融合教育是將特殊幼兒與一般幼兒安置於同班級中接受教育(張翠娥，1999)。而本研究所稱融合教育係指台南地區一所私立幼稚園，同時收托一般幼兒與特殊幼兒就學的情形。

### (二)教師態度

本研究所指教師態度係指學前教師對融合教育所持一種具有持久性與一致性的反應傾向，主要包括認知、情感及行爲等三種態度成分。

### (三)困擾問題

本研究所指困擾問題係指學前教師在融合教育實施過程中所遭遇的困擾問題，主要包括四個領域：環境方面、教學方面、資源方面以及溝通方面等四方面的困擾問題。

## 貳、文獻探討

以下先介紹融合教育之內涵，接著探討學前教師對於實施融合教育之態度，最後對學前教師實施融合教育可能遭遇之困擾問題加以探討。



## 一、融合教育之內涵與成效

近二十幾年來特殊教育的發展，以美國「殘障兒童教育法案」(Education for All Handicapped Children Act)中，零拒絕(zero reject)、個別化教育方案(individualized education program)與最少限制環境(the least restrictive environment)三大理念對融合教育之影響最鉅。自1990年代開始，美國學校政策致力於推動融合教育，不僅以提供免費的教育為前提，更強調良好環境及適性化的教育(許碧勳，2001a；蔡明富，1998；Hobbs & Westling, 1998)。而聯合國亦曾呼籲各國政府應讓特殊幼兒、青少年與成人在融合的環境中接受適性的教育(郭惠雯，2002)。面對此股世界潮流，我國教育部於1995年「中華民國身心障礙教育報告書」便將實施融合教育列為未來特殊教育的重點之一。更透過特殊教育法第十三條、第十四條及特殊教育法施行細則修正條文第七條「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」之規定，揭示了融合教育之必要性(郭惠雯，2002)。

學者蔡昆瀛(2000)將融合教育的意義與內涵歸納為以下幾點：1.融合是一種參與感與歸屬感；2.融合教育是更完善的普通教育；3.特殊兒與一般兒都需要融合教育；4.融合是一種動態的歷程；5.專業的師資是奠定融合教育成功的基礎；6.充足的支援與專業合作是融合教育的實施之道；7.融合教育延伸了對特殊教育專業的需求。除上述諸點外，蔡明富(1998)更強調融合教育除了重視特殊兒童在普通教育環境裡的學業成就，也強調其社會化的技能、態度和積極的同儕互動關係。亦即融合教育不僅欲達到基本的要求，讓特殊兒童回歸到普通班接受教育，其積極的層面則是寬廣人際間的互動，打破特殊教育與普通教育之間的鴻溝，讓教育成爲一種完整的、全



面的過程。

近年來融合教育的實施在各方的努力下，已逐漸展現成果。綜合研究發現，對特殊幼兒，可培養其獨立性與主動性，並增進學業成就與社會技能；對普通幼兒，可培養其同理心與責任感、主動關懷他人，且能增進對特殊幼兒的正向態度及認識，因而創造出更有意義社會互動；對家長與學校，可消弭舊有的排斥或歧視，並減輕整體幼兒托育的成本(林少雀，2004；吳武典，2005；許碧勳，2001b；蔡明富，1998；Odom, 2000；Purcell, Horn & Palmer, 2007)。儘管如此，學者亦指出融合教育之實施仍有諸多問題待解決，惟有改善方能使幼兒在最佳的環境中學習成長(王天苗，2003；鐘梅菁，2002)。

## 二、學前教師對於實施融合教育之態度

態度(attitude)是個人對某事物、人物、情境或事件形成認同或否定反應的傾向，而個人態度會影響其所看、所聽、所想、所做的每件事而有明顯個別差異(張美雲、廖淑珠，2005；陳昌文、鍾玉英、奉春梅、周瑾及顏炯，2004)。故教師若能對融合教育抱持正向態度，更能幫助幼兒在極具安全感的環境中探索與學習，建立良好正向的自我概念，並促使同儕間相互接納與尊重，避免言語及身體上敵意的產生(許碧勳，2001a，2001b；蔡明富1998)。

學者提出教師的態度會隨時間而有所改變，許多教師剛接觸融合教育時常會持負面態度，原因在於擔心未受足夠專業訓練、未參與個別化教學設計等，但多數教師在與幼兒接觸後都能自我提升成長，而能有正向的態度與知覺(Beverly，1992，引自鐘梅菁，1999)。對此，吳武典(2005)與楊小



慧(2006)亦有相似之看法，其指出教師會因「瞭解」而逐漸轉為正向之態度。另謝藍芝(2005)以自編之「學前教育教師對特殊幼兒接納態度問卷」進行研究指出，學前教育教師對特殊幼兒的接納態度整體表現為正向。除此之外，邱上真(2001)認為身為教師若不能對身心障礙者有理解與關懷之情，就沒有動機去調整自身的教學方法及態度以因應特殊兒童的需求。因此，教師應有願意改變、挑戰之心態與堅持、不輕易放棄之熱情。

然而，雖然位在第一陣線的教師最瞭解融合教育的實施現況，但也最為辛勞，其更承受了源自教學、家長、園所、社會大眾與自我期許之壓力，而有較悲觀的態度，亦即，雖然教師肯定融合教育存在的必要性，但仍有許多擔憂揮之不去，顯示融合教育仍存有諸多問題(王碧霞，2005；黃瑛綺，2001；Odom, 2000)。事實上，教師實施融合教育所遭遇的困境，在國小教育中也有同樣的難題，如蘇燕華、王天苗(2003)提出教師對融合教育的態度矛盾交錯；對效果之看法，正反兼具；雖認同其理想，仍面臨相關配套措施與信心不足之難題。Ma 和 Hanrahan(2002)亦有相同發現，但行政部門若能提供充足支援，教師們仍有意願實施融合教育，其中，教師們最強調的是對於融合教育相關資源及訓練的需求。

綜合以上學者所述可知教師態度對於融合教育的施行有著重要的影響力。雖然有些教師在初期會因為對融合教育不瞭解而有負面的態度，但多數教師都能在與兒童接觸後萌發正向、積極的心態。然而，不能忽略的是，相關研究中也顯示，仍有許多教師在面對融合教育時感到矛盾與無力感，顯見這些問題仍亟需克服，才能讓孩子們享有融合教育的真正益處。

### 三、學前教師實施融合教育之困擾問題

蔡明富(1999)認為融合教育有許多的優點，並且也受到支持與肯定，不



過也逐漸產生一些令家長、教師及行政人員困擾的問題，而這些問題很有可能影響融合教育的推廣與實施。在實施融合教育的過程中，教師會遭遇到的問題是最多最繁雜的。爲了進一步瞭解教師可能遭遇的問題爲何，茲將研究發現歸納如下(張翠娥，1999；郭惠雯，2002；黃惠如、何立博，2002；蔡明富，1998；賴翠媛，2003；鍾梅菁，2002)：1.學校行政支援的缺乏；2.經費使用方面的貧乏；3.來自普通教師的阻力；4.特殊教育教師的質疑；5.在無障礙環境之限制；6.落實個別化教育計畫之困難；7.融合教育之班級經營不易；8.來自家長質疑與壓力。

綜合以上學者提出之觀點，本研究將教師實施融合教育過程中所會遭遇之困擾問題分爲四方面，分別爲環境方面、教學方面、資源方面及溝通方面。環境方面包含無障礙環境之限制、教室空間不足等困擾；教學方面包含教師專業知能不足、班級經營之困難等困擾；資源方面有人手不足、缺乏諮詢專家、經費匱乏等困擾；溝通方面則有教師理念不同、家長對融合教育不瞭解等困擾。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

綜觀國內學前融合教育之研究，多以數間幼稚園及園長進行訪談或觀察法，較少使用個案研究法深入瞭解個別學前教師進行融合教育的過程與困擾。由於個案研究法是透過多重方式對研究現象進行深度的瞭解，較能獲取研究個案的綜合、系統且深度的資訊(吳芝儀、李奉儒譯，1995；潘淑滿，2003)，因此，本研究採取個案研究取向。



在研究地點及研究對象的選取上，研究者參酌黃瑞琴(2005)彙整多位學者的觀點後所提之建議，並以研究場所的可接近性及研究的可行性為關鍵考量(張英陣譯，2000)，以立意取樣(purposeful sampling)方式選擇一個資訊豐富之個案(information-rich case)進行深度的研究。研究對象為台南市太陽幼稚園(化名)一名收托特殊幼兒進行融合式教育之融合班教師—蘋果老師(化名)。此一園所實施融合教育已有將近八年的時間，並累積了厚實的經驗，可使本研究獲得深入探討的機會；而蘋果老師實施融合教育已有兩年以上的經驗，對融合教育的實施深感興趣，同時有極高的意願配合此次的研究，期望藉此檢視自己的教學，並進一步加以改善。

## 二、資料蒐集與分析

而在資料蒐集方面，Yin(1994)指出個案研究有六種收集資料的方式，包括文獻(documentation)、檔案紀錄(archival records)、訪談(interviews)、直接觀察(direct observations)、參與觀察(participant-observation)和人工造物(physical artifacts)。然而，由於人力與時間的限制，本研究僅以訪談的方式進行資料搜集與分析，包括4次半結構式正式訪談與多次的非正式訪談。正式訪談時，研究者依循研究問題及初步擬定的訪談大綱進行，每次時間約40至50分鐘，地點選在能讓受訪者感到輕鬆的自然情境下進行—園所中的教材準備室，並徵求受訪者同意將訪談內容錄音，於結束後謄寫為文字稿。

在資料分析方面，本研究在資料搜集及分析上同時持續進行，而以生產性的分析方式進行研究，並以持續漸進比較法(constant comparative analysis)進行資料之分析，將搜集到的資料不斷地持續比較直到達到所謂的



飽和(saturation)狀態後，才結束資料之處理過程(張美雲、林惠芬，2005；張英陣譯，2000；潘淑滿，2003)。最後，為求提高本研究之效度，本研究將所蒐集之資料，委請資料提供者(受訪教師)加以檢視，以確認研究資料之正確性，以期能提升研究之內在信度。

## 肆、研究結果與討論

### 一、研究結果

#### (一)學前教師對於實施融合教育的態度

- 融合教育的目標是提升特殊幼兒的生活技能、自理能力，及培養社交能力。

從訪談中可瞭解教師認為融合教育的目標在於幫助幼兒習得生活與自理技能，並且能夠與他人共處、溝通，適應團體生活。

「其實有一些小朋友他不是這麼的重度的，輕度的小朋友，他還是可以學一些技能，或者是他可以學會如何跟人互動，對啊，所以才會有融合教育，希望說讓他們在一般的環境學習團體規範，然後跟小朋友……就是跟同儕進行互動。」(訪談 20061113)

- 初次面對融合教育會有負面的預期與評價，實際接觸後轉為較正向的看法。

起初當教師得知班級裡有特殊幼兒時，難免感到排斥，但在接觸特殊兒後，會發現特殊兒並不似想像中那般，因他們也能獨立完成許多事。

「我會覺得有特殊兒是不是那種行動不方便，還是講話講不清楚，啊怎麼會加入在一般的學校，對，可是就是真的認識之後，才發現其實說他們不是那



種極重度的。」(訪談 20061113)

「我覺得就我可以認識到另外一個不一樣的小朋友、不同層面的小朋友，對，接觸到他們，就會覺得……耶！其實也還不錯。」(訪談 20061113)

「你就會知道說他可以來進融合班，有他一定的能力，比較不會害怕。」(訪談 20061113)

- 園所支持與充足資源的提供，加上教師間互助交流，能有效地改善教師對於實施融合教育的態度與看法。

當遭遇困境時，若能夠有園方的支持與資源提供，將能獲得較多繼續走下去的力量。又藉著開會時教師間的分享與交流，能獲得有效處理方式並重拾信心。

「可是當學校你對這件事情是有支持的，然後學校也願意提供說，欸！有什麼特教資訊，像我們學校常常會提供說這個東西適合給特殊兒用，對，或者是會提供一些資源、或是提供一些比較專業的老師去跟你聊。」(訪談 20061113)

「那你可能會更覺得有人支持，你會比較有力量去做這些事。」(訪談 20061113)

- 欲實施有效的融合教育，須以教師自我心理調適及自我能力評估為前提。

從訪談中得知，教師若未做好心理調適便接手特殊幼兒的教育，將會帶給教師極大的考驗與壓力。其次，教師必須衡量自我專業能力，否則最終難逃蠟燭兩頭燒的結果。

「可是當然是你要有足夠的心理，就是……我覺得學校還是當你要收這個小朋友的話，你還是要評估一下你的能力」(訪談 20061113)

- 教師態度、園所與家長的支持皆為實施成功融合教育的重要因素。

在訪談中發現，當教師的意願較高、態度正向時，對於教導特殊幼兒



的動力較大；然而，若教師未能擁有高度意願及持有正向態度時，則教師只會著眼在維護幼兒安全方面。另外，園所的支持與家長對教師的信任感也是成功實施融合教育的關鍵。

「因為當老師你是願意……你是願意去接受特殊兒在你的班，你會願意去，可是當如果是學校硬是要你去接這個，可能我本身就沒有興趣要去接特殊兒，當然你對他的幫助意義就不高，你也不會想要再多花一些心力去陪他，你可能啊，顧好安全就好了。」(訪談 20061113)

## (二)學前教師實施融合教育在環境方面之困擾

### ■ 教室原本的空間規劃對於實施融合教育無特別的影響。

因為受訪教師所帶領的並非是肢體障礙的幼兒，故在教室環境方面並未遭遇困擾。值得一提的是，由於特殊兒有其行為固著性，故教室內擺設不能經常性地更動。

「因為他不是肢體障礙的小朋友，所以倒是還好，啊本來你在規劃教室你就會避開一些角啊，對啊，所以倒是還 OK。只是說你教室的東西不能常換，可能其他小朋友敏感度比較高，他可能就知道老師你變了什麼，他可能敏感度不會這麼高」(訪談 20061116)

### ■ 園所大小與教室樓層適切，對於實施融合教育無特別的困擾。

因為在此園學習的特殊幼兒並非是中重度的兒童，於是在無障礙設施方面的需求度不高，兼以園所空間大，樓層也限於一、二樓，故無困擾。

「教室的部份可能就沒有電梯，啊其實如果都在一樓都還好，對，因為一樓本來就有坡道可以走，對，倒是……學校夠大，所以沒有太多的那種障礙。」(訪談 20061116)

## (三)學前教師實施融合教育在教學方面之困擾



- 當家長願意信任教師的教學模式並與教師合作時，將大幅降低教師教學之壓力，甚至能夠提高教師教學的意願與自信。

從訪談中發現，教師需要花一段相當長的時間瞭解特殊兒的行為模式，並與其建立良好的互動關係。在過程當中，倘若家長能夠信任教師，並與教師分享幼兒的行為舉措，將更能幫助教師對特殊兒進行教導。最重要的一點是，在良性的互動下，教師更能充滿信心的著手進行教學。

「當他媽媽對你很信任的時候，對啊，你對他就會有……就是會比較敢放手去教他一些東西」(訪談 20061116)

- 起初接觸特殊兒時，會感到沮喪與茫然，需要長時間與他們接觸和相處，才能有深入的瞭解。

教師必須花很多時間去探索特殊兒的需求與能力，加上受訪教師目前所教導的特殊兒為聽障生，於是花在與特殊兒溝通的時間更多，挫折也更多。然而，在經歷一段時間之後，教師將發現特殊兒專有的模式，對於教導特殊兒就會變得較具自信。

「就是像我們班小柏(匿名)他是聽障的小朋友，剛開始……他剛來的時候他在講話你是聽不懂的。」(訪談 20061113)

「他可能需要一個學期的時間，可是至少你跟他的那個默契、模式建立起來了，對！就會知道，就是久了你就會比較有自信，會帶的比較開心。」(訪談 20061113)

- 瞭解特殊兒的固著性行為，教導正確的動作與步驟，可降低幼兒依賴教師的表現。

特殊兒有其特有的固著性行為，常常會依賴教師提醒才得以進行下一個動作，而只要教師能夠清楚地告知他應做的步驟，特殊兒即可加以完



成，例如洗手、上廁所等動作。

「他就是會依賴你的口令，你要說，好，開水龍頭，他就開，他就很懶惰，他就一直開，就一直在那邊一直沖水，等到你說，好，抹肥皂，他才抹肥皂，可是一陣子之後你發現說，耶！他都在依賴我們喔！」（訪談 20061113）

- 透過與專業特殊學校的建教合作，可補充教師在特教專業部分之不足，並能有效地幫助特殊兒成長與進步。

當教師發現特殊兒在某方面的能力不足，需要專業教學介入時，透過園所與其他特教機構的合作，依然能夠提供給特殊兒適切的幫助，亦能解決教師的困擾。

「所以他到下學期改成他白天去啟聰學校去學講話、學構音啊，下午來這邊接觸融合、來這邊學習跟小朋友互動，那我們覺得這個方法好很多，……下學期我們就發現，耶！講話比較清楚」（訪談 20061113）

- 園所專設的特教教師、教育局特教巡迴輔導教師，及園內實施融合教育資深教師，能夠適時地提供問題解答與幫助。

當教師實施融合教育遭遇任何困擾時，若能隨時至辦公室諮詢專設之特教教師，甚至是求助於巡迴輔導的職能師等，將能獲得良好的幫助。此外園內的會議中，教師也會針對特殊兒的相關問題，相互交流心得與解決方式。

「有獨立一個特教老師，所以基本上特教老師會給我們一些建議，還有因為現在台南市有那種巡迴輔導的老師，對，所以其實每個禮拜會有固定兩、三個老師會來幫小朋友上課。」（訪談 20061116）

「小班我們一起帶班的那個老師，他也是有修過特教的學程，對！其實很多模式是跟他學的，很多問題是從他那邊問他來的」（訪談 20061113）

- 大多數的幼兒都能幫助教師照顧特殊兒，當特殊兒與其他幼兒發生衝



突時，教師會立刻處理、解決紛爭。

大多數的幼兒不會以異樣的眼光看待特殊兒，反而會學習教師對待特殊兒的方式，叮嚀與照顧他許多生活上的事項，分擔教師看顧特殊兒的壓力。當特殊兒與其他幼兒發生衝突時，教師會立即介入紛爭，避免幼兒受傷，並且會當場說明特殊兒處於生病狀態中，所以需要更多的照顧。

「小朋友不知道他在說什麼，小朋友會以為他在罵他，然後有小朋友就會罵他，或者有的可能就會攻擊他，所以變成造成兩方誤會，然後或者是小柏(匿名)會受傷……，所以遇到這種狀況我們會告訴他，請他講說，『我，小柏(匿名)想要一起玩』，或者是請他學跟小朋友講說『一起玩，我們好朋友』。」(訪談 20061113)

- 教師對於自己在實施融合教育的專業知能不滿意，但可透過實務經驗與其他教師的交流累積教導特殊兒的能力。

因為一般幼教教師只修過特殊教育導論三學分，所以特教的專業不足，兼以理論與實務上的差距，常導致教師感到困擾。然而，透過特教教師的協助，並與其他教師的進行交流，將能夠累積更多教導特殊兒的能力。

「其實那種都是要經驗累積，可能……當然如果說比跟我剛接觸特殊兒，現在當然是好很多，我可能也比較懂得說怎麼去幫助他們」(訪談 20061113)

「可是就是從實務經驗去累積，對！去累積，或者是跟其他老師的交流而去增加」(訪談 20061113)

- 個別化教學由園內專設的特教教師負責實施，降低帶班教師的困擾與壓力。

園內的特教教師負責各班特殊兒的個別化教學設計與實施，每週會有兩次的時間帶離班級進行個別化教學。另外，特殊兒即將進入國小就讀前所召開的幼小銜接會議，亦由園所的特教教師負責召開與進行評鑑，故可



大幅減少帶班教師的教學困擾。

「獨立一個特教老師，所以其實他針對特殊兒，他一個禮拜他可能會有兩天的時間，……會由特教老師帶到另外一教室去，去陪他做一些比較一對一的進行。」(訪談 20061113)

「像他們如果要升小學，會有一些轉銜會議，就是不需要再由帶班老師製作，就是…或是他們要做一些 IEP、做一些評量的評估，就是都由特教老師來做。」(訪談 20061113)

- 教師教學的成就感源自與特殊兒建立的默契與信任感，並且能滿足其需求。

在教師與特殊兒長時間相處之下，彼此有了默契與信任，特殊兒會主動地親近教師，甚至比其他幼兒更會撒嬌，能讓教師擁有更高的成就感。

「你只要取得他對你的信賴，他可能他對你的那種親近會比其他小朋友對你的那種親近更近，他們會更喜歡抱你，他們會更喜歡…他們會覺得一定要你在他才會安心，從中你也會得到那種成就感。」(訪談 20061113)

#### (四)學前教師實施融合教育在資源方面之困擾

- 園所提供行政人員隨時進入班級支援，若加上特教教師的協助，可降低人手不足的困擾。

從受訪中發現，教師認為人手不足是幼稚園中常見的困擾，並非只在融合教育的班級裡才會發生。當教師需要幫忙時，園所行政人員會隨時進入班級協助教學或照顧孩子，而特教教師也會共同支援。

「像剛開學其實學校會多派一個行政老師進小班協助，至少一個月的時間，對，啊所以人手不足在太陽(化名)的好處就是因為有很多行政老師，然後還有一個特教老師」(訪談 20061120)

- 園所會主動提供特教相關資訊，並且通知研習活動，幫助教師提升其



專業知能發展。

當園所得知有與特教相關的研習活動將要舉辦時，會主動詢問教師參與意願，但不會強迫教師參加。而教師所需要的研習是實務與經驗取向的內容，加上趣味活動的安排，如此將可提升教師參與的意願。此外，研習時間的安排亦是重點之一。

「基本上學校只要有向教育部辦理研習，跟特教有關的，一定是以你班上有特殊兒的老師優先……優先參加」(訪談 20061120)

■ 政府給予充足的資源與經費，能夠幫助融合教育的實施。

每一個特殊兒每學期都領有經費補助，讓園所能添購所需要的教具。加上政府有巡迴輔導的特教教師，例如語言治療師等，會在固定的時間到校瞭解特殊兒發展的狀況，亦能夠給予教師諸多協助。

「所以補助下來倒是還好，學校就是會利用那些經費去補充一些特殊小朋友可以用得到的。」「就是我們有很多那種職能治療老師、特殊老師會定時的過來幫這些小朋友做一些輔導的課程，所以在資源的部份，我倒是覺得還OK。」(訪談 20061120)

### (五)學前教師實施融合教育在溝通方面之困擾

■ 班級教師的組合不重要，最重要的是兩個人默契的養成與理念的一致。

從訪談中發現，不論一個實施融合教育班級的教師是由一般教師或特教教師所組成，最重要的是兩個人的默契，以及對工作的歸屬感。即使兩個人所做的是錯誤的嘗試，那也是種學習的歷程，同樣是好的。

「其實不是怎樣的組合最好，是你們兩個默契的培養。」(訪談 20061120)

「當你們兩個老師對這個班級有一個很強的歸屬感，然後你們兩個老師的默契、兩個人的目標是一致的，你們不管要做什麼，就算錯了再去修正又



如何，重點是你們兩個願意一起去……去做。」(訪談 20061120)

- 當遭遇家長對融合教育有反彈聲浪時，教師與園所會堅持理念與信仰，盡力與家長溝通。

其實，到此園所就讀的家長大部分都已經得知該園所實施融合教育的狀況，如果家長反對自己的孩子與特殊兒一同學習的話，園所與教師會盡力與家長溝通，讓家長瞭解特殊兒的狀況。倘若家長依舊有所堅持，則園所將會請家長為其子女另尋園所就讀。

「那我們會請他說，那你可以選擇其他的學校，因為這是我們的理念……我們反而會覺得說，因為一個家長這樣子講，然後就排斥了一個特殊兒，對啊！因為其實他很需要在這個環境去學習。」(訪談 20061128)

- 多關心與瞭解特殊兒的家長並滿足其需求，能夠提升親師之間的合作關係與情誼。

每個家長當然都希望教師多花些心思在自己的孩子身上，尤其是特殊兒的家長，教師必須用心去瞭解家長的想法，主動地去關心他們，家長也會以真誠的情感回報教師。

「所以我覺得就是互相誠實，就是我們會希望他把他想告訴我們，啊我們做這件事情有什麼用意，我們也會告訴他，就去打破那個心防，對啊，所以他其實現在帶他來也很放手就走了……」(訪談 20061128)

- 園所教師與行政人員全面的支持與推動融合教育，是影響教師實施融合教育的關鍵之一。

從訪談中瞭解，因為園所裡的行政人員很多，於是在帶班教師忙碌照顧幼兒時，總會分擔看顧特殊兒的工作，不僅能給予教師實際上的協助，更能使教師獲得精神上的支持與鼓勵。



「你就是忙碌之餘，你還要陪他，當然那種壓力會比較大，有人可以幫你分擔、支持你，好，先幫你看一下，你帶起他你也會比較快樂……」（訪談 20061128）

## 二、討論

從研究中發現，當幼稚園教師剛開始接觸融合教育時，總是會抱持較負面的想法與態度。原因在於對特殊兒的不瞭解以及對自己專業的質疑，但在與特殊兒共同相處而累積經驗與提升自我專業度後，教師將能改變負面的態度，轉而持有正面贊成融合教育的想法，而此與國內學者謝藍芝(2005)、鐘梅菁(1999)的研究中有相同的結果。由此可見，大多數的幼稚園教師面對實施融合教育時，初期都會有負向的看法，但在實際接觸之後，往往能夠擁有新的體驗與想法，進而支持融合教育的積極意義。此外，楊小慧(2006)以質性取向對八位學前教師進行的研究亦闡述，當學前教師對特殊幼兒之態度尚未穩定時，若能接受來自教育主管單位的資訊與協助，定能使教師以更正面的態度看待特殊幼兒，對於融合教育的實施推動更是一大助力。

再者，研究中亦發現，教師在環境、教學、資源與溝通等四方面所遭遇的困擾並不多，此與先前的相關研究結果相異。造成此現象之成因可能與園所提供的資源豐富、以收托輕度特殊幼兒為融合對象有關，加上擁有專設特教教師的教學協助，使得帶班教師所負擔的教學壓力大幅下降，故遭遇的困擾亦較少。值此政府大力推動融合教育的同時，此研究所得之正向結果或可供相關教育單位作為借鏡參考。

在實施融合教育的歷程中，教師主要面對的是如何協助特殊兒與一般幼兒相處，以及親師之間的溝通問題。就特殊兒與一般幼兒相處而言，特



殊兒與一般兒相處的情形很好，不僅特殊兒社交技能提升，同時一般幼兒也懂得照顧、關懷生病的小朋友，而此則與國內學者林少雀(2004)及吳淑美(1999)持有相同的結論。而就親師間的溝通而言，則是透過教師對家長真心的瞭解與積極地溝通，便能夠搭起一座愛的橋樑，彼此互相信任，更能夠同心為特殊兒努力。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究根據研究結果與分析，獲得以下之結論：

#### (一)學前教師對於實施融合教育的態度

學前教師剛開始接觸融合教育時，會抱持負面的態度，但在接觸與瞭解特殊兒的能力後，將發現能夠參與融合教育的特殊兒亦擁有一定的能力，故最後轉變為對實施融合教育持有正向的態度。

#### (二)學前教師實施融合教育在環境方面之困擾

學前教師在環境方面並未遭遇困擾，因為能夠參與融合教育的幼兒通常是輕度身心障礙為主，所以並未感受到環境方面所帶來的不便。

#### (三)學前教師實施融合教育在教學方面之困擾

學前教師必須花相當長的時間去瞭解特殊兒的行為模式與需求，同時也要尋求特教教師或其他教師的協助，藉以提升自我專業度。除此之外，因園所有專設特教教師負責特殊兒的相關事務，故教師在教學方面並未遭遇明顯之困擾。



#### (四)學前教師實施融合教育在資源方面之困擾

園所在特教相關人力與資源的提供充足，尤其是園所行政人員的配合與支持，更帶給教師無形的鼓舞。另外，儘管研習活動所提供的資訊眾多，但教師對於研習活動內容的需求及期待，主要為實務與理論能調和及適切的研習時間。

#### (五)學前教師實施融合教育在溝通方面之困擾

無論是與班級教師夥伴或家長的溝通方面，學前教師都未遭遇到特殊困擾，因為教師認為默契與理念的一致對於實施融合教育最為重要。另外，園所與教師持有共同的理念，面對家長的溝通也能有相同的看法。

## 二、建議

根據上述，本研究提出以下幾點建議：

### (一)對主管機關之建議

給予實施融合教育的園所充足的經費與資源，加以巡迴輔導團的協助，將能有效地協助學前教師解決困擾問題。然而，在提供相關資源後，亦應該主動檢視成果為何，並且聆聽教師們的反應，適度地改善所辦理的相關研習活動，如此將更能提升學前教師實施融合教育之專業度。

### (二)對師資培育機構之建議

由於學前教師在未實際接觸特殊幼兒前，普遍對於融合教育持有負面的態度與想法，因此，應於培育學前教師的課程當中，融入更多與融合教育相關議題的探討及實際體驗的實務課程，幫助學前教師提早突破迷思與恐懼，如此將有助於學前教師面對融合教育的推行。

### (三)對幼兒教育機構之建議



有鑑於融合教育將是未來教育現場的常態，如何妥善實施融合教育實是園所的一大目標。對此，若以此園所為借鏡，可瞭解園所的理念與行政人員的支持，對於實施融合教育的影響相當深遠。另外，園所若能提供教師諸多貼心協助，如設置特教教師，並能考慮教師本身的意願，如此將能鼓勵與協助學前教師實施融合教育。

#### (四)對後續研究之建議

本研究使用單一個案進行研究，只能瞭解一個園所實施融合教育之狀況，無法類推到其他園所。對此，建議日後的研究當中，能夠針對兩個以上的個案進行研究與比較，或者，亦可以曾接受專業特教教師協助的學前教育機構與未接受專業特教教師協助的學前教育機構進行比較。另外，由於受到時間與人力的限制，本研究僅能以訪談為主要的資料搜集方式，且對訪談對象背景之深入剖析猶有不足，建議後續相關研究能夠多方蒐集資料，以求得更為真確與完整的資料進行分析與探討。

### 參考文獻

- 王天苗(2003)。學前融合教育實施的問題和對策--以臺北市國小附幼為例。**特殊教育研究學刊**，25，1-25。
- 王碧霞(2005)。融合教育下學前教師壓力之調查研究。**幼兒保育研究集刊**，1(1) 88-98。
- 吳武典(2005)。融合教育的迴響與檢討。**教育研究**，136，28-42。
- 吳芝儀、李奉儒(譯)(1995)。M. Q. Patton 著。**質的評鑑與研究**。台北市：桂冠。
- 吳淑美(1999)。融合教育的實施與困境。**國教世紀**，188，6-11。
- 林少雀(2004)。**實施融合教育教師態度、教學困擾與教師需求之研究--以台北縣國中附設幼稚園為例**。私立中國文化大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。



- 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。**特殊教育研究學刊**，21，1-26。
- 張美雲、林惠芬(2005)。幼兒園實施融合教育之個案研究。**醫護科技學刊**，7(2)，149-162。
- 張美雲、廖淑珠(2005)。幼保系應屆畢業生對學前融合教育態度與專業知能之研究。**中臺學報**，17(1)，107-138。
- 張英陣譯(2000)。D. K. Padgett 著。**質化研究與社會工作**。台北市：洪葉。
- 張翠娥(1999)。幼兒園融合教育方案實施探究。**樹德科技學報**，1(1)，15-33。
- 許碧勳(2001a)。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。
- 許碧勳(2001b)。幼兒教育研究--學前幼兒融合班的探討。**臺灣教育**，606，2-9。
- 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。
- 陳昌文、鍾玉英、奉春梅、周瑾、顏炯(2004)。**社會心理學**。臺北縣：新文京開發。
- 黃惠如、何立博(2002)。中美英三國融合教育實施之比較--從早期療育之觀點談起。**兒童福利期刊**，2，35-59。
- 黃瑞琴(2005)。**質的教育研究法**。台北市：心理。
- 黃瑛綺(2001)。幼稚園實施融合教育的困境。**臺東特教**，14，44-48。
- 楊小慧(2006)。**學前教師面對班級中特殊幼兒的心理調適歷程之研究**。國立花蓮教育大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 潘淑滿(2003)。**質性研究：理論與應用**。台北市：心理。
- 蔡昆瀛(2000)。融合教育理念的剖析與省思。**國教新知**，47(1)，50-57。
- 蔡明富(1998)。融合教育及其對班級經營的啓示。**特殊教育與復健學報**，6，349-380。
- 賴翠媛(2003)。實施融合教育的困難與普通班教師的因應策略。**教師之友**，44(5)，2-7。
- 謝藍芝(2005)。**學前教育教師對特殊幼兒接納態度之研究**。國立台北教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蘇燕華、王天苗(2003)。融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。**特殊教育研究學刊**，24，39-62。
- 鐘梅菁(1999)。學前融合教育實施之探討。**新竹師院學報**，12，381-395。
- 鐘梅菁(2002)。學前教師困擾問題之研究—以融合班教師為例。**新竹師院學報**，15，429-452。
- Hobbs, T. & Westling, D. L. (1998). Promoting successful inclusion through



- collaborative problem-solving. *Teaching exceptional children*, 31 (1), 12-19.
- Ma, J. & Hanrahan, J. (2002). Teachers' attitudes toward integration in Hong Kong. *Education journal*, 30 (1), 63-77.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood special education*, 20 (1), 20-27.
- Purcell, M. L., Horn, E., & Palmer, S. (2007). A qualitative study of the initiation and continuation of preschool inclusion programs. *Exceptional children*, 74 (1), 85-99.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks CA: Sage.



## A Case Study of Preschool Teacher's Attitudes and Perceived Problems toward Inclusion Education

Shu-Fen Lu<sup>1</sup> • Hueih-Fen Lin<sup>2</sup> • Feng-Ming Chang<sup>3</sup>

### Abstract

The purpose of this study was to understand preschool teacher's attitudes and perceived problems toward inclusion education. Case study of qualitative research was conducted through interviewing a private preschool teacher in an inclusion classroom setting. The findings were as follows: First, before initial contact with inclusion education, preschool teacher tended to have passive attitudes. But the attitudes soon changed into active after coming into contact with special children. Second, the subject teacher did not encounter obvious problems on environmental issue. Third, preschool teacher needed more time to understand special children. Since this preschool has arrangement of special education resource personnel responsible for the assessment and IEP for all special children in school, the subject teacher did not encounter obvious problems in teaching. Fourth, in regard to resource issue, preschool teacher did not confront obvious problems. Finally, preschool teacher did not have difficulties on communication issue either. And lastly, implications for the education administration department, teacher training institutions, and administrators in early childhood programs were proposed. Recommendations for further studies were also suggested.

**Keywords:** inclusion education, teacher's attitudes, perceived problems

---

<sup>1</sup> Graduate Student, Department of Early Childhood Education, National University of Tainan

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National University of Tainan

<sup>3</sup> Assistant Professor, Department of Early Childhood Care and Education, Tatung Institute of Commerce and Technology

