

國立臺灣師範大學特殊教育學系

特殊教育研究學刊，民 93，27 期，19–38 頁

# 建構接納與支持的班級文化： 學前融合班教師促進普通與發展遲緩幼兒 互動及人際關係之研究\*

鄒啟蓉

臺北市立體育學院師資培育中心

本研究探討 5 個融合班級中 10 位教師促進普通與特殊幼兒互動與人際關係的看法與作法。研究發現，老師們的融合教育理念包含以下內涵：建立接納與協助的班級文化、認識並尊重自己與他人的獨特性、培養獨立與適應社會的能力以及兼顧不同領域的學習與所有學習者的需求等；老師們並認為上述融合教育的理念，不僅適用於特殊幼兒，也適用於普通幼兒。為了推展融合教育的理念，老師們認為自己的角色很重要且多元，並強調與家長及所有幼兒合作經營班級文化的重要性。教師對普通幼兒的教導強調對個別差異的認識與接納及同理心的培養，他們重視幼兒內在的感受、想法的改變與自發的行為，而不僅是外在的行為表現，使用的方法包括：以身作則、問題討論、角色扮演及故事教學等。對於特殊幼兒的教導，老師強調要一視同仁、培養獨立的能力，在方法上則以隨機教學為主。老師們普遍肯定融合教育對普通與大多數特殊幼兒在人際互動學習上的效果，但是對特殊幼兒其它領域的學習或某些特殊幼兒社會能力成長的成效仍持保留的態度。針對以上結果，研究者認為應重視融合班教師的融合教育理念與態度、教師與家長的合作關係、教師對幼兒引導與教學的品質，並重視外圍支持體系與生態對教師教學的影響。

關鍵詞：融合教育、學前特殊教育、班級經營、班級文化、社會技巧教學、對殘障者  
接納態度

---

\* 本研究承行政院國科會專題研究補助（計畫編號91-2413-H-024-012）。感謝參與本研究的特殊幼兒家長與 10 位教師及相關人員的熱心協助和經驗分享，使本研究得以順利完成；此外感謝研究生助理李佳融與台南師院及台北市立體育學院多位學生在研究過程中給予的協助。

## 緒論

受到融合教育理念與法令規範的影響，融合式安置已是學齡前特殊幼兒最主要的安置趨勢。但是融合教育不僅是追求空間的融合，更希望促進社會融合（普通與特殊幼兒的相互接納、支持與尊重）與課程的融合（充份的課程參與及適當的教學），其中「社會融合」，也就是被老師與同儕接納「成為群體一份子」的歸屬感、人際互動能力的學習及支持網絡的建立是融合教育最主要的精神（Fuchs & Fuchs, 1994; Stainback, Stainback & Jackson, 1992），也是許多家長認同融合的主要價值所在（Strully & Strully, 1985）。但是特殊幼兒家長卻普遍擔憂自己的子女被排斥，國內外的研究也顯示特殊幼兒在班級中有較孤立及社會地位偏低的情形（鄒啓蓉，民 89；Guralnick, 2001）。為了落實融合教育的價值與精神，實有必要探討融合班教師如何營造接納與支持的班級文化及促進幼兒間的互動與關係。本研究主要採觀察與訪談方法進行，探討的議題包括：(1)教師對融合班幼兒間相處情況的看法；(2)教師的融合教育理念；(3)教師促進幼兒互動與人際關係的教導內容與策略；(4)影響教師教學實施與成效的因素；(5)教師在人際互動教學上遭遇的困難；(6)教師對融合教育成效的看法等議題，研究者希望能對融合教育實施的現況有更多瞭解並提出具體建議。

## 文獻探討

### 一、融合教育中同儕互動與人際關係的理想與實際

(一)融合教育中同儕互動與人際關係的意義與價值

任何運動若要推展，很重要的是理念與目標的論述與具體化，對融合教育內涵的諸多闡

述中，家長或學者專家特別強調的是所謂「人際與社會融合」的部份。從人格成長與心理健康的角度來說，被接納的歸屬感、人際的互動、友誼的支持等是人的基本需求與權利（Kunc, 1992），對所有人的生存、適應與發展均有重要的意義。就整體社會日趨多元化的情形來看，融合教育的精神也牽涉了更根本的人權、社會正義與教育改革的問題，比如「我們希望未來的公民具有怎樣的特質？」、「我們希望的學校面貌是如何的？」等議題，所以學者專家（Jubala, Bishop, & Falvey, 1995; Solomon, Schaps, Watson, & Battistich, 1992）認為融合教育乃是一種生活與學習的方式，在其中強調的是對差異的尊重、對公平正義的追求及對相互學習與協助社群的重視。Guralnick（1999）更明確說明學前社會融合的意義包括：普通幼兒視特殊幼兒為平等互動的對象，他們關係的品質應與普通幼兒間相同，而且普通幼兒與特殊幼兒互動時能作出適當的調整等指標。

(二)融合教育中普通與特殊幼兒互動與人際關係的現實面

雖然融合教育的理想是要促成接納、尊重與支持，但是自 1960 年代以來的研究（Guralnick, 2001; 吳淑美，民 81；盧明、林菁，民 85；蘇雪玉，民 85）卻顯示以下現象：(1)普通幼兒偏好選擇其它普通幼兒作玩伴；(2)普通與特殊幼兒的互動較侷限於肢體互動遊戲，合作性高或想像扮演性的遊戲互動較有限；(3)普通與特殊幼兒的關係可能不對等，而有較多的教導或協助；(4)普通幼兒與特殊幼兒互動時會調整溝通的內容及方法，但是此種調整未必恰當；(5)普通與特殊幼兒的互動可能有較多的衝突；(6)特殊幼兒缺乏互動的技巧，其負面行為會影響同儕的接納。這些現象顯示除非家長與老師積極介入，否則普通幼兒可能無法接納特殊幼兒，雙方的互動也很有限。

## 二、促進同儕互動與人際關係的理論與策略研究

Strain 與 Hoyson (2000) 在評價自 1960 年代迄今有關促進特殊幼兒人際互動的研究時，將這些介入研究的假設大分為缺陷論及環境互動論兩種觀點，前者認為問題的來源在特殊幼兒本身，後者則認為社會互動情境的文化氛圍是問題的根源，筆者在此也參考此種分類，就特殊幼兒社會技巧教學及普通幼兒接納態度兩個議題分別說明。

### (一) 特殊幼兒社會技巧的教學

促進特殊幼兒社會能力的研究已有約 30 年的歷史 (Odom, McConnell, & McEvoy, 1992)，但是其成效大多短暫、難以類化或維持，且所教導的大多為零散的技巧，常缺乏社會效度或重要性 (Schwartz, 2000)。此外 Brown 等 (2001) 將促進同儕互動的策略依容易實施的程度由易而難分為：(1) 整體教室的經營策略：包括如推動融合教育、改變同儕的態度等；(2) 自然或情境教學法：包括如相親相愛遊戲、隨機教學法；(3) 社會互動遊戲小組法；(4) 特殊幼兒社會技巧訓練等，Brown 等 (2001) 認為這些方法的差別在可行性的難易，換言之愈是特殊幼兒中心導向的策略愈需要較高的專業技巧，普通班老師可能愈難實施。由於傳統社會技巧訓練的成效有限，且較難在融合班中實施，因此最近的研究較強調同儕介入策略、環境改變策略、隨機教學策略等較易在融合班中實施的策略，研究顯示這些作法因為將練習分散到自然情境中、並且讓同儕與家長參與訓練，使得訓練的效果更能類化及維持 (Strain & Hoyson, 2000)。

### (二) 普通幼兒的接納態度與班級同儕互動的文化

態度包含了認知、情緒與行為三個層面 (Triandis, 1971)。目前研究指出態度的形成乃學習而得 (Diamond & Innes, 2001; Steman, 2001)，相關的管道包括：家人直接間接的影響、個人經驗、文化宗教與教育和重要他

人的影響等。普通幼兒在三至四歲間就會注意他人明顯的生理差異，一般而言，普通幼兒對特殊幼兒的接納態度不高，與特殊幼兒相處經驗的多寡未必有助於正向態度的建立，接觸經驗的品質才是關鍵 (Diamond et. al., 1997)。

學校或班級「文化」的定義很抽象，有的人認為它與「氣氛」、「風氣」等很接近 (Deal, 1993, 引自 Stolp, 1994)，較常用的定義是「經由學校所形成的根深蒂固的價值、信念和傳統」 (Peterson, 1990, 引自 Stolp, 1994)。隨著融合教育的興起，學者專家對融合教育的班級或學校文化有諸多論述 (Sapon-Shevin, 1992; Soloman et. al., 1992; Stainback et. al, 1992)，他們大多認為在課業上要尊重多元智慧，減少競爭性的比較，多採用合作學習。在人際互動上，他們強調個人的獨特性與班級群體意識的建立、培養溝通與衝突解決的能力，在方法上則強調教師的以身作則、問題解決、行為的自律及使用文學作品等。Hamre-Nietupski, Hendrickson, Nietupski 與 Shokoohi-Yekta (1994) 發現老師最願意使用的促進友誼的五項策略是：使用合作學習團體、與特殊教師合作、教導普通與特殊兒童社會技巧、教導普通兒童作小老師或友伴、分享對殘障者的認識等。Salisbury 等 (1995) 發現兩所小學老師的作法有五個主題：積極促進社會互動、讓學生去思考與解決問題、把教室營造成有凝聚力的團體、以身作則及行政的影響。Janney 與 Snell (1996) 發現幼稚園大班及小學低年級老師們使用的策略主要包括：建立新的協助規則、讓同儕視特殊學生為班上的一份子、提供適齡的互動機會以及順其自然。Lieber 等 (1998) 發現學前融合班教師對融合教育的理念及對幼兒的影響等的意見較一致，但是老師們在教學上的作法卻有相當的差異。在國內蘇雪玉 (民 85) 曾探討老師使用的策略，並發現高、低品質不同學校的老師作法有相當的差異。

根據現有文獻，研究者認為普通與特殊幼

兒的相互接納與支持乃是融合教育的核心價值與有效實施的關鍵，目前國內有關融合教育的文獻，雖已逐漸重視教師班級經營的能力對融合教育實施的影響（傅秀媚，民 91；蔡明富，民 87），但相關實證研究仍很有限，因此擬針對此議題探討：教師的融合教育理念、教師對幼兒間相處的看法、教師的教學策略、影響教學的因素與困難及教師對教學成效的看法等問題。

## 研究方法

### 一、研究設計

本研究使用現場觀察及訪談，並輔以文件分析的方法收集資料，就本研究目的而言，觀察法能深入瞭解現場幼兒互動的情境及教師的

教學，而訪談則能顯示教師的感受與想法。本研究初步資料收集與分析從民國 91 年 3 月間進行至 92 年 9 月底，後續分析與結果驗證則在 93 年 3 月底完成。

### 二、研究對象

由於不同學校的老師信念與作法可能不同（蘇雪玉，民 85；Lieber et. al., 1998），為獲得較資深且積極投入教師的作法與看法以供其它老師參考並兼顧個別差異，研究者探討的對象包括四個不同幼稚園共五個班級的老師。這些教師乃由學校行政人員推薦資深且積極的融合教育班教師，再經由研究者觀察瞭解並取得老師及特殊幼兒家長同意後決定。參與的幼稚園、班級、老師與特殊幼兒概況見表一。這四所幼稚園分別位於臺灣北部及南部兩個城市，

表一 參與研究的幼稚園及老師和特殊幼兒概況

參與研究的 幼稚園	研究班級 代號及概況	研究班級老師概況 (所有老師皆為幼教系畢業生)	所觀察特殊幼兒概況
幼稚園甲	A 班：有 17 位普通幼兒，5 位特殊幼兒	◎ T1 老師：幼教經驗 7 年，修習過 20 個特教學分 ◎ T2 老師：幼教經驗 15 年，修習過 6 個特殊教育相關學分	◎ 旺旺：有輕度自閉現象，能說完整句子 ◎ 軍軍：有過動及語言與動作發展遲緩
幼稚園乙	B 班：有 18 位普通幼兒及 3 位特殊幼兒	◎ T3 老師：幼教經驗 7 年，修習過 20 個特教學分 ◎ T4 老師：幼教經驗 4 年，修習過 20 個特教學分	◎ 誠誠：有唐氏症，僅能說單字 ◎ 仁仁：有自閉症，能仿說過
幼稚園丙	C 班：普通幼兒 26 人，特殊幼兒 1 人	◎ T5 老師：幼教經驗 15 年，修習 18 個特教學分 ◎ T6 老師：幼教經驗 15 年，修習 10 個特教學分	◎ 達達：有輕度智能障礙、注意力缺陷和過動問題，已能說完整的句子
幼稚園丁	D 班：普通幼兒共 26 人，特殊幼兒 1 人 E 班：普通幼兒共 26 人，特殊幼兒 1 人	◎ T7 老師：6 年幼教經驗，修習 10 個特教學分 ◎ T8 老師：14 年幼教經驗，修習 3 個特教學分 ◎ T9 老師：7 年幼教經驗，修習 20 個特教學分 ◎ T10 老師：6 年幼教經驗，修習 10 個特教學分	◎ 康康：有語言發展遲緩 ◎ 田田：有社會情緒問題及自閉症特徵，但尚未作鑑定。



10 位老師皆是師院幼教系畢業，每位皆至少修過 3 學分特殊教育課程，教學年資在 4 年至 15 年之間，平均教學年資為 8 年六個月。班級中的特殊幼兒包含了有唐氏症、自閉症、注意力缺陷活動過多、語言發展遲緩等多種類型。

### 三、資料收集

本研究主要採用觀察、訪談與文件分析等方式收集資料：

#### (一)觀察

四所幼稚園分別進行了 8 次至 12 次觀察（四個園所總共的觀察次數為 42 次），每次觀察 2 至 4 個小時左右，在此 42 次的觀察中，研究者本人觀察的有 33 次，其餘 9 次由一位師院特教系碩士班研究生擔任。甲、乙、丙三個幼稚園均祇觀察一個班級，丁園則觀察兩個班級（D 班及 E 班）。觀察重點是幼兒間的互動與老師在人際相處上對普通與特殊幼兒的引導，所有觀察除現場記錄，並作成書面整理及觀察日誌，有多次也在老師及家長同意下作現場錄影。

#### (二)訪談與文件分析

訪談是研究者在該班級觀察一陣子後實施，5 個被觀察班級中有 9 位老師接受研究者本人的訪談，所有老師皆作兩次至三次的訪談，每次受訪時間為 90 至 150 分鐘左右，有的為同一班級兩位老師一齊接受訪談，有的則為分開接受個別訪談。訪談乃依研究問題及初步在班級觀察資料預擬題綱，採半結構方式進行，重點含蓋了前述有關研究主要問題（參見「研究背景與問題」）。所有訪談皆當場錄音，並轉錄成逐字稿。除了觀察及訪談資料外，研究者也閱讀各幼兒的個別化教育計畫、學習記錄、親師溝通聯絡記錄等，以作為分析的參考。

### 四、資料分析

本研究所得資料，乃採用多層次編碼的方式將資料歸類（Miles & Huberman, 1994）。分析的步驟大致如下：

#### 1. 建立分析的單位與初步編碼：由於本研究

主要探討老師對普通與特殊幼兒的引導策略，因此研究者將收集來的資料，分為三個主要的分析單位：老師的作法與看法、特殊幼兒的行為、普通幼兒的行為等，並在每一分析單位下依研究議題建立初步編碼，並將所得的資料納入編碼，比如老師的作法與看法此分析單位下，就包含了如「教育理念」、「教師角色」、「班級經營整體作法」、「教導普通幼兒」、「教導特殊幼兒」、「遭遇的困難」、「影響因素」、「實施成效」、「其它」等議題編碼。

2. 歸納課題、原則或型態：每一議題編碼下的資料，經由反覆閱讀及相互比較，可歸納出較常出現的「課題」、「原則」或「型態」，比如在「教導普通幼兒」之下，就衍生出「說明特殊幼兒特質」、「討論」、「引導問題解決」、「處理拒絕與排斥」、「教導如何協助」、「教導處理行為問題」、「家長合作」等處理的課題或原則。

3. 尋找共通的課題、原則、型態或差異：研究者藉反覆閱讀與相互比較不同老師與班級在同類議題中的處理原則後，可找出跨老師或跨班級的較共通的作法、看法與差異，這些一致的意見、作法或差異就是本研究報告的主題。

4. 發現貫穿各議題的關連性與核心要素：研究者也試圖從找出的型態中發現彼此的關連，比如由教師教育理念、教師角色和教導策略間的關連，可找出更核心的教師的處理原則，比如強調相互協助的重要性、強調尊重個人獨特性、與幼兒和家長合作的重要性、討論與分享人際相處問題的重要性等貫穿多個議題的重要理念或作法。

由於本研究資料大多數為研究者本人收集，在考量對研究場所、對象及議題的瞭解程度後，所有編碼及分析均由研究者本人負責，但仍與曾協助觀察的研究生就相關資料作意見交換。

在本報告中，所有觀察資料以 10 碼呈現，

第一碼「觀」表示觀察資料；第二碼表示觀察者是研究者（研）或助理（助），第三碼至第八碼分別表示年月日期，第九碼（甲乙丙丁）表示觀察的幼稚園，第十碼表示班級（ABCDE），因此「觀研 911206 甲 A」表示為研究者本人於 91 年 12 月 6 日至甲幼稚園 A 班作的觀察資料，訪談資料則是以四碼呈現，第一碼「訪」表示為訪談資料，第二碼為班級代號（ABCDE）；第三碼為受訪老師代號（T1、T2、…T9 等九人）；第四碼則為受訪次數，因此「訪 AT12」是對 A 班 T1 老師第二次訪談。

### 五、研究可信賴程度

研究者藉由每個園 8 至 12 次的觀察、每位教師二至三次訪談、反覆閱讀資料、不斷的自我省思等方式來增加研究過程的嚴謹與可靠性，此外也藉由不同資料（訪談、觀察、文件分析等）的三角校正及參與者檢核（參與研究老師閱讀分析總整理、提供書面回饋並藉訪談收集回饋意見）等方式增加結果的可信度。研究者將研究報告初稿分成 13 個部份，請教師就各分段內容逐一評定其認同程度（5.非常同意；4.很同意；3.同意；2.不大同意；1.很不同意）並提供指正意見，各段內容平均得分為 4.05，顯示大多數老師對報告內容是「非常同意」或「很同意」的，此外老師均在書面回饋表中表示「本研究是可以信賴的」的意見，而有的老師認為如果再作後續研究，則觀察次數可以增加，選取的幼兒狀況也可以再多元些。

## 研究結果

### 一、教師對普通與特殊幼兒相處情形的看法

老師們認為普通與特殊幼兒間的互動多半是正向的，普通幼兒雖然會告狀或抱怨但次數並不頻繁，普通幼兒不排斥特殊幼兒，但是雙方的互動也不是太密切：

「我覺得抱怨或者是在，會來跟我們說田田發生什麼事情，但是不是說很頻繁，我的感覺是我們班的孩子不排斥他，但是能夠主動跟他一起去從事一些活動的不多，就是他們不會主動跟老師說我討厭田田、我不喜歡跟他在一起，他們願意去接納這樣的孩子，但是我覺得那個接納也是有深淺之分（訪 ET91）

這樣的描述可說是相當有代表性，顯示雙方的互動仍很有限，老師需要扮演積極的角色來促進彼此的互動與關係。

### 二、教師的融合教育理念

以下有關教師的融合教育理念，主要是教師對「在融合班級中，你認為幼兒在人際相處上應學習的最重要目標是什麼？」此一訪談問題的回答，並整合本研究中其它相關資料而來。

#### 1. 建立接納與協助的班級文化

在回答想在融合班建立怎樣的同儕互動文化時，老師們最常說的就是接納與互助「我覺得就是互相幫助」（訪 AT11）、「正常孩子主要學習的是對特殊孩子狀況的接納，可以懂得去幫忙，然後去分享，去跟這些孩子做關懷」（訪 DT71），而且老師不僅鼓勵普通幼兒幫助特殊幼兒，也鼓勵特殊幼兒去協助他人或全班幼兒彼此影響與協助：

「我們請會作的去教不會的。像有些人已經會玩象棋了，假如你想學的話，你可以去請曉強、曉偉他們這些都很厲害，我們就把名字列下來。你可以去請教他們，我們班都會互相影響、協助」（訪 AT21）

#### 2. 認識並尊重自己及他人的獨特性

有幾位老師談到他們希望融合班的幼兒能瞭解並尊重自己和他人的獨特性，不要一味的彼此比較，而且「除非幼兒能真正體認並尊重差異，不然對特殊幼兒的『不同』不會有真正的接納與尊重」（訪 DT82）

「我們經常跟孩子強調，當一個孩子很努力、很認真的時候，他做出來的東西就是最好的，可能孩子就不會那麼的愛比較...目前康康畫

的東西就是很明顯跟別人不一樣，可是我們經常就特別讚賞他，肯定他的努力」（訪 DT71）

「如果每個人都明白其實每個人都是很特別的，比如脾氣不一樣、長處不一樣、短處也不同，那特殊幼兒被框起來的機率就會被消弱，特殊幼兒有的外表不同，有的講話較差，但是普通幼兒也有畫圖或某方面是很差的」（訪 DT72）

此外他們也鼓勵「努力」、「進步」或「跟自己比較」而不是贏過別人：

「可能小孩子很快會發現那些小朋友都學不太會，我們會告訴他們說：其實小孩子生出來什麼都不會，你只要進步，就是最棒的，你失敗沒有關係，努力就是最好」（訪 AT21）

3. 讓幼兒學習適應社會與獨立解決問題的能力

無論是普通或特殊幼兒，老師們都強調應當學習獨立處理人際互動問題的能力：

「一位男生說：『可是達達還打我』，T6 說『真的嗎？』，『那你有沒有告訴他不可以？』（幼兒搖頭），T6『下次你要自己告訴他，你現在告訴我已經太遲了。下次你先告訴他，再帶他來找我』」（觀研 911206 丙 C）

也有老師認為不應祇強調接納與協助，而是要讓他們學習如何被接納與適應社會：

「我覺得特殊孩子不可能永遠被保護，如果祇是強調接納與協助，那是治標而不是治本，因為特殊孩子也要走出去，去適應社會」（訪 DT82）

4. 兼顧不同領域的學習與所有學習者的需求

老師們認為人際相處或情緒行為問題的教導，是很重要的學習，而且許多問題「不祇會發生在康康身上，其他孩子也會，所以就透過這種事情，拉出來討論」（訪 DT71）：

「你上課上到一半，這位孩子就是影響你，可以中斷來處理孩子的情緒問題，……因為生活當中，突發狀況總是很多，可以為了他停下來，我們一起來幫他，停下來幫這一個人其實是在幫我們全部，其實小朋友也在幫老師……以一個情緒失控的小孩來講，我們不能只有把這個小孩隔

離就好，因為大家情緒都還在，大家都來講一下...課也上不下了，我們就來談，談完也許可以幫他找出原因，也許不行，但是至少我們有幫他了」（訪 DT71）

但是老師們也提到「如果幼兒情緒行為問題太過頻繁需要處理，則對老師與班級都有不利的影響」（訪 DT71），也有老師認為「這樣會影響課程的進度」（訪 CT61），所以融合班的老師也要對不同領域學習的重要性或是普通與特殊幼兒學習的需求與平衡不斷作自我價值澄清的工作，在受訪的老師中，有的（如 T7）即使很強調人際關係與情緒行為問題的處理對所有幼兒都是重要的學習，但仍認為應平衡各領域的學習及所有參與者的學習需求，也有的老師（如 T6）對於特殊幼兒會影響教學進度感到焦慮。

### 三、教師促進幼兒互動與人際關係的教導內容與策略

#### （一）教師的角色與教導的原則

老師們非常強調教師角色的重要性：

1. 教師要以身作則示範接納的言行態度

幾乎所有教師都提到以身作則的重要性，老師必需留意口語及非口語行為透露的訊息：

「那個接納不祇是用講的，就是動作，老師的動作、肢體語言其實都表現出來」（訪 DT81）

2. 教師要與家長溝通合作，改善幼兒的人際相處行為

家長的教養態度會影響幼兒的人際相處行為，因此受訪教師都強調與家長溝通合作的重要性：

「現在慢慢的，我覺得家長都不會說排斥了，多少會遇到一二位家長可能有疑惑，我們會跟他講其實這樣孩子會學更多，因為他學會去幫助別人」（訪 AT12）

「小朋友有時候會學達達講話，我們會去跟父母講他有這樣的行為，父母回去會跟小朋友講，妳不可以這樣子學達達講話，他是因為怎麼樣才如此，你應該去帶領他、教他講正確的話，

所以家長的部分也蠻配合的，所以其實整個班級都能夠了解他這樣一個特殊小孩的時候，老師在帶得時候就會比較順一點」（訪 CT61）。

對於特殊幼兒的家長，當然也要密切溝通合作。

3. 教師要與普通幼兒溝通合作，共同協助特殊幼兒的學習與成長

本研究中多位教師都表示，幼兒彼此間相處的時間最長，老師必需取得幼兒的合作，才能有效協助特殊幼兒成長：

「開學沒多久，我們整個秩序、規矩都沒辦法建立，所以我們就抽空跟全班的小朋友說：

「我們班有一個特殊小孩，他身體生病了，所以我們講什麼，他不太了解。他希望在我們班級裡面，我們要帶著他，讓他更聰明、更好、更聽懂話，用全班的力量來帶他」（訪 CT61）

也有老師認為可以與幼兒分享老師的心情，請幼兒協助：

「我也可以跟小朋友說，剛剛上課的時候我上不下去了，等於是把我的心情告訴他們，是一起來面對」（訪 DT81）

4. 教師要塑造溫暖、包容、支持與民主的班級氣氛

普通與特殊幼兒間的互動是發生在整體班級成員的互動氣氛中，因此班級氣氛是溫暖或冷淡、權威或民主、支持或指責等，可說是影響幼兒互動的基礎。教師可說是教室氣氛最重要的塑造者，在所觀察的班級裡，老師們多半希望經營的教室氣氛是包含愛與關懷、鼓勵與協助、平等與民主的：

「我們都覺得要『心紅咚咚的』，跟人家相處不要針鋒相對，大家彼此一起溫和的成長...我們比較期待孩子去體貼別人的感受，我們也希望說，我們班上的氣氛是有愛的感覺，很體貼！」（訪 AT12）

5. 教師要扮演中立、平等且多元的橋樑角色  
有受訪老師認為教師必需小心「保持中立」（訪 BT32），不偏袒任何一方，當覺得幼

兒間的互動有不妥或需訂定特別的規則時，需要和全體幼兒一齊討論，不然「小朋友也會反彈」：

「我覺得老師要思考「中立」，雖然特殊學生有先天的缺陷，但是在同一個班級，他有他必須要去遵守的.....比如特殊學生需要在固定地方洗手，我希望是固定的點，然後比較能夠去調整水量，這個就要跟小朋友討論，因為跟之前老師的規定是有衝突的，我覺得要跟孩子討論，班級的規則在哪裡，因為這個班不是只有我一個人，是二個老師還有全部小朋友的」（訪 BT32）

老師的角色也是多元的，在下例中，T7 老師提到老師的角色是：示範者（「作給他們看」）、聊天的對象（「來聊這些事情」）、共同面對問題者（「跟小朋友一齊來聊」）、教導與陪伴者（「帶領他」）、協助者、觀念溝通者（「幫他解釋給正常孩子聽」）等：

「老師就是橋樑，然後老師就是要作給他們看，老師要先示範過，遇到事情就是像家人一樣來聊.....去學校很像在過生活，跟小朋友一起面對問題。但是對特殊孩子你就要帶領他跟別人，比如說就可以協助他，幫他解釋給正常孩子聽，透過這樣的一次兩次，慢慢的，他們就能夠建立關係，然後正常孩子也比較能夠了解這個孩子，然後他們就慢慢幾次可以自己互動，通常都是要透過老師拉」（訪 DT71）

6. 平常心面對特殊幼兒的問題

也有老師認為班上特殊幼兒人際相處的問題也可能發生在普通幼兒之間，所以要以平常心來處理：

「因為老師不只是他要處理，班上有很多有情緒問題的孩子或者是沒有診斷出來的，我們也都是要去跟他一起學習，跟他一起成長」（訪 DT71）

7. 營造自然互動的情境，但不強迫互動

老師們多半認為強迫幼兒接納或是跟某人互動遊戲，可能會有反效果，但是老師可以創造自然互動的機會，同理也有老師認為不必一



定要求特殊幼兒與其它幼兒互動，必需考慮他個人的發展速度及喜好：

「我們可以跟孩子討論，可是我們沒有辦法強迫要求孩子們一定要怎麼樣」（訪 DT71）

「比如說我們分組的時候就會說『喔！不行喔，我們一定要幾個男生幾個女生、或是幾個人一組』……本來我不會主動跟這個特殊小朋友玩，可是老師有條件分組的時候，就是營造很自然又受限的環境，讓孩子去跟不同的孩子做互動」（訪 ET92）

## (二)教師對普通幼兒的教導重點與策略

### 1. 教導幼兒認識及接納個別差異

#### (1) 選擇時機，說明特殊幼兒的特質與需求

對於外觀差異較明顯的特殊幼兒，老師在開學時就會讓普通幼兒瞭解他的特點與需求，但有時則會等普通幼兒發現或提出疑問時，再作引導：

「差不多一個禮拜左右，就有小朋友跟你抱怨，說我覺得他好煩，每次跟他講他都不聽，我覺得小朋友真正遇到問題的時候，去跟他們討論才有效用，不然你講一大堆他們沒有辦法體驗」（訪 BT32）

在學期開始時，有的老師會花很多時間把認識特殊幼兒當作課程重點：

「那時候我們可以花一堂課去討論一個小孩子的問題，找一些特教的故事來引導我們班，所以我覺得剛開始的那一個月很重要」（訪 BT41）

「他們提出問題的時候，我就會問他們，讓他們去猜想，你覺得他可能是什麼原因才會這麼做，討論之後就會發現到其實班上有些孩子他都在觀察，然後我就會教他們一些特別的方法或者是教他們怎麼樣互動」（訪 BT32）

此外，在每日的互動中，老師必需持續引導普通幼兒認識特殊幼兒的特質，讓普通幼兒知道如何讓特殊幼兒成功的參與他們的遊戲與合作學習的機會：

「像我們有一次在玩具角，他們要蓋一個東西，達達就走進來了，他完全不懂得人家想幹什

麼，那他們就說：『老師，達達亂拿』，我就跟那一群小朋友講說：『達達他沒有亂拿，他也想做啊！你們應該告訴達達他可以做什麼』，『好！好！好！那達達你拿這個給我們喔！』，達達也很願意，也很高興的拿...那在我們主題分享、主題合作裡面，也常有這種情形，告訴達達他能做什麼，大部份也就是讓小朋友告訴他：『來！達達，你來做什麼！』（訪 CT61）

(2) 強調每位幼兒皆有獨特性及彼此要互相協助成長

在討論時，有的老師提到不必刻意強調特殊幼兒的不同，而是要說明其實每個幼兒都有與人不同處，也都有優點與缺點：

「我會覺得那個點不一定完全放在特殊學生身上，而是放在每一個人都有差異，像有的小朋友會覺得說誰好厲害，他每次跑步都跑第一名，可是我就說你也很厲害，你跳高也跳得很高，每一個人都有他的優點和缺點」（訪 BT32）

所以老師們提到接納不僅是對特殊幼兒，對班上其它與自己不一樣的幼兒，也都要學習接納。

開始時，普通幼兒會注意到特殊幼兒的「不同」與「不是」，此時老師要把焦點轉到讓大家協助他一齊成長：

「他們會注意他比較弱的表現，但是我會鼓勵他們去幫助他比較弱的地方，而且我們跟孩子講，其實每個孩子他都有很好的地方，也會有不好的地方，只要進步就是最棒的！」（訪 AT12）

(3) 強調特殊幼兒的優點並提供表現機會  
老師也提到要多增強特殊幼兒的優點並提供表現的機會，對於弱勢家庭或較沒自信的幼兒尤其要注意彰顯其優點：

「在小朋友面前增強他非常好的部分；他的記憶非常好，然後認字，我們就用這個部分來增強他」（訪 DT81）

「像有的自閉症小孩的記憶力或數字能力特別強，就會讓他去排值日生及作息表」（訪 BT33）

「有的特殊幼兒特別會組合樂高、有的特殊幼兒特別會拍球，可跟所有孩子分享這些優點，鼓勵孩子互相學習」（訪 AT23）

同理有點過動的達達，老師也會「讓小朋友注意他的熱心及力氣」（訪 CT63），老師們認為久而久之，幼兒們也會注意優點而不祇是其缺點與限制，「他們會去稱讚他一些優點，那些優點可能是他們聽到老師講過或者是他真的發現他很棒」（訪 ET91）。

(4) 避免當眾數落特殊幼兒並適時給予恰當的解釋

有時爲了要建立特殊幼兒正面的形象，老師要盡量減少在其它幼兒面前說他的不對，而要改成私下溝通：

「如果軍軍偏差太嚴重，我們早上來就會做個別的聊天，或者是扮演的的方式，問他原因，因為我覺得在小朋友面前，不要說他的不對，像我們之前都會讓孩子講出他的優點」（訪 AT22）

有時即使有過失，老師也要淡化處理或提供恰當的解釋：

「達達上課喜歡躺在人家身上，處理這種行為，你會跟那個小朋友講說『喔！他不是要躺！你有沒有告訴他？』然後他說『有，但是他起不來』，那你就說：『他不是不起來，而是他要花點時間！他需要花一點時間起來！』」（訪 CT61）

「如果田田把東西弄壞了，我們會說沒關係，大家一起把它修好，但是田田一定要幫忙修」（訪 ET91）

2. 教導幼兒「感受」或「體會」特殊幼兒的需求

研究中的多位老師都強調要讓普通幼兒「感受」及「體會」特殊幼兒的困難與需求，他們對特殊幼兒的接納與支持才可能持久：

「我覺得對於幼兒來講，如果你今天用行為改變技術對他說，就是不能這樣，我就是跟你講你要怎樣去對別人，可是事實上他是不是能夠把它放在心裡面？等到他離開我的班級，如果再遇到同樣的狀況，如果他不能去體會、不能把同理

心放在心上的話，我想這個行為是不會持久的。所以我希望孩子能夠親身去體會這樣的感受，然後再經由他的嘴巴說出來他的想法、他的感覺，那我會相信說他是真的能夠去了解」（訪 ET92）

「因為我覺得，如果不是他的內心的意願，他以後那個行為還是會出現，所以我們覺得說不要只是他目前行為改變而已，是他整個心態上，我們要給他建立正確的心態」（訪 AT12）

老師常用的方法包括了角色扮演、閱讀相關書籍、機會教育等方式與幼兒進行討論，老師們很強調討論、交談與分享的重要性：

「基本上都用這樣的討論，你覺得你喜不喜歡被這樣對待，就像今天如果說「大肥豬」這句話說在你身上，你的感受是什麼，換過來是別人說你的時候……就是透過感同身受，讓孩子去想」（訪 DT71）

### 3. 教導普通幼兒協助特殊幼兒的學習與適應

#### (1) 教導幼兒協助的方法

有些老師很重視普通幼兒對特殊幼兒學習與行為的影響，會花時間仔細教導普通幼兒相關策略：

「我覺得小朋友對他們的協助不要太多，那個平衡點在哪裡？我覺得不妥當的時候，就要提出來跟小朋友討論，譬如說，像誠誠他很喜歡玩水，他可能洗個東西就會洗很久，我覺得我們班小朋友就要去帶他，告訴他不行，要制止他這樣的行為」（訪 BT31）

誠誠要畫水彩，T3 請小欣幫忙他穿圍裙，小欣說「我不會」，T3 說「那你帶他來這邊」，T3 示範並告訴小欣要如何教他穿，「下次你就這樣教他穿」，「你可以問他『還有呢？』（觀研 920102 乙 B）

#### (2) 感謝並鼓勵幼兒協助的行為

老師們認為要持續肯定及鼓勵幼兒彼此互助的行為，對於平日較少幫助他人的小朋友更要用方法讓他們願意幫忙並獎勵他們：

「達達要找小惠幫忙畫圖，小惠剛開始不願意，我就說：『你願不願意幫他畫圖？你看，他

這麼欣賞你的圖耶！』。在團體討論時，我就拿出來表揚，『小朋友你看喔！今天小惠幫達達做了什麼事情啊！你看，小惠真的畫得很棒啊！達達你要好好收好！』我想幫達達的小朋友有很大的成就感，那達達也得到了滿足」（訪 CT61）

「我再怎麼忙也會抽時間跟小孩子聊，有時候我會額外跟他們講『非常謝謝你今天幫了一個很大的忙，在老師很忙的時候，你幫我去照顧誠誠，讓我可以放心把事情做完』，給他們一個鼓勵」（訪 BT32）

### (3) 與幼兒討論協助時遭遇的困難

當普通幼兒在協助同儕時遭遇困難或挫折，老師會與雙方討論，讓彼此瞭解對方的立場：

「會啊！他們會說旺旺不過來、旺旺不坐下，會怪他啦！但是我們會跟其他孩子講說為什麼會這樣子」（訪 AT12）

4. 教導普通幼兒瞭解及協助改變特殊幼兒的不恰當行為

被觀察的特殊幼兒中，有的有較多行為問題，普通幼兒常會告狀或抱怨，老師會教他們從不同的角度瞭解為什麼會有這些行為，並請普通幼兒協助教導：

「我們會跟小朋友說『我們要請你們幫我們教軍軍，當軍軍有不好的時候，我們要怎麼辦？要不要教他？』我們就請大家一齊來，然後過一陣子我們就說『你們看！軍軍進步了，都是你們教他的！』」（訪 AT21）

「那陣子他就跑給我們大家追，全班追，我們就跟小朋友討論說，到底我們要用什麼方式，大家訂好一個規則，就假裝沒有看見，繼續上課，到後來他沒則了，就不跑了，因為反正我們也不去注意他」（訪 BT41）

### 5. 處理普通幼兒排斥特殊幼兒的行為

普通幼兒也會有忽視或排斥特殊幼兒的情形，老師們認為這種情形也發生在一般幼兒間，他們認為應當尊重幼兒的意願，必要時可徵詢他們該如何處理，或採間接鼓勵的方式：

「有時候我們也要尊重他們說『那你們覺得

應該怎麼辦？』，我們不能馬上說『來，老師請你陪他玩！』，不行這樣的，因為我覺得孩子每個都是獨立的個體」（訪 AT11）

有時也可以針對當下情境讓大家同理特殊幼兒的問題，並想辦法看如何解決：

「有時候必須把這個問題呈現出來，就是用感性活動，也許演我們要分組的情況，那如果是你，別人拒絕你參加分組，你的心情會怎樣？你希望怎麼樣？如果你是同學，知道他的心情的時候，你會怎麼樣？」（訪 DT81）

有時也要教導普通幼兒如何恰當表達拒絕，才不會太傷害別人：

「康康喜歡我們班上的一個小男生，可是那個孩子他不太想跟康康坐，他想跟他的好朋友坐，然後我們知道了嘛，就跟那孩子好好的講，其實康康是因為很喜歡你，他才要跟你在在一起阿，然後我們做了一個討論，當你不願跟別人坐在一起時，你要怎麼表達，別人才不會覺得不舒服」（訪 DT71）

「我們也會告訴其他小朋友，你不給她玩，你也可以有拒絕的權利，但是你要跟達達講清楚」（訪 CT51）

### 6. 對接納態度有限的幼兒作個別的溝通與輔導

在團體中，有些幼兒會對特殊幼兒較無法接納，此時就要作私下的溝通，也要與家長溝通合作：

「像這樣的小朋友你就必須特別找一些時間跟他們談，談說他自己心裡面不滿的是什麼，然後去解決他們的疑問」（訪 BT32）

「（談到一位普通幼兒）就是會講很難聽、不雅的話，我們會去做親子溝通輔導，我是說她這些行為如果沒有改善的話，可能她的人際關係以後也會發展的很不好」（訪 CT51）

「正常的孩子，大部分只要透過討論，他們在社會化、互動，人際關係都會越來越好，也有極少數的孩子要個別的跟他討論...我們不能在這個時候強行要求他呀，因為人生是一條很長的

路，說不定以後他自己就領悟了」(訪 DT81)

### (三)教師對特殊幼兒的教導重點與策略

#### 1. 瞭解幼兒的互動行為並與幼兒建立親密關係

老師認為瞭解幼兒的人際互動歷史及習慣是很重要的，此外老師們必需先建立與特殊幼兒的信任關係：

「可能我不是急著讓他跟同儕互動，可能我得先跟他建立關係，他得先認同我，然後我才能夠帶著他去交朋友」(訪 DT71)

#### 2. 一視同仁的要求與期待

有的老師提到在人際互動上他們對普通與特殊幼兒的要求是一樣的：

「即使我們班級有融合生，我會希望互動方式都是一樣的，不會因為說你的反應比較慢或者是肢體行動不方便，而去影響接受到關愛的權利有不平等的地方」(訪 ET92)

當一視同仁的原則必需調整時，則就要與小朋友討論讓他們瞭解。

#### 3. 教他們解決問題的能力，不過份保護或協助

老師們提到對特殊幼兒不應過份保護、干預或者為他們解決問題：

「但是有時候太過於保護反而也不恰當，就像即使人家拒絕他的時候，我們不要馬上過去處理，給他處理一下，至少看看他會不會反應」(訪 DT81)

達達對 T6 說「那個小青都不給我車子玩！」，T6 說「那你要找他，不是找我，要用說的，不可以打人！」(觀研 920303 丙 C)

老師們也提到特殊幼兒需要學習解決自己的問題「特殊孩子也要走出去，去適應社會」(訪 DT72)：

「比如和他探討別人不喜歡你的原因是什麼，如果是他腳臭，那我就會帶著他去洗腳；又比如分組討論時他跑來跑去，我會跟他說『你記不記得剛才同學不願意和你同一組？你看你跑來跑去，我覺得跟你一組會影響討論，所以你要

坐好』」(訪 DT72)

#### 4. 逐步引導幼兒與他人互動遊戲

##### (1) 明確的人際互動規範

有的老師提到在教導特殊幼兒時，應當要有明確的規範，並讓他們瞭解行為的後果，不然他們會無所適從：

「我覺得唐寶寶你可能對他要求都要很清楚，你只要漏幾次，他大概就常常會去挑戰，像他很喜欢把別人的玩具推倒，我們就會禁止他玩」(訪 BT32)

##### (2) 隨機教導遊戲、互動與溝通的技巧

特殊幼兒由於較缺乏遊戲及互動的技巧，所以老師必需隨機引導：

「T3 對誠誠『我們去找小祥，跟他說來玩！』，然後 T3 對小祥說『小祥你有空嗎？要不要和我們一齊玩？』」(觀研 911226 甲 A)

此外老師們也認為特殊幼兒的溝通困難是主要的障礙之一，「我覺得最大的問題是因為他口語不是很好」(訪 BT41)，這方面有的老師也會藉其它幼兒的力量作隨機教導：

「我也跟小朋友講說下次如果誠誠想要玩的時候，你就要先問他『你要玩什麼？』如果他沒有說的話就不要給他，因為他都不試著跟人家用講的」(訪 BT32)

##### (3) 調整並支持幼兒的遊戲，增加互動的成功經驗

雖然幼兒們在角落或戶外活動時有許多互動機會，但是有的老師認為特殊幼兒要參加這些自由遊戲可能有困難，所以他們會設計較簡單的、有規則的團體遊戲「特殊幼兒參與簡單規則遊戲，較易跟同儕有互動，全班一起玩，每一個幼兒都是參與者」(訪 AT13)

「我覺得團體遊戲對他們比較有幫助，像我們在玩搶椅子遊戲，小孩子就會知道他坐到的是誰的椅子，或是讓他玩「猜猜誰是誰？」、鏡子遊戲，丟手帕、老虎老虎幾點鐘等」(訪 AT21)

有的則會教導普通幼兒分派合適的角色讓特殊幼兒參與較複雜的合作性的遊戲：



「我們可能原則上就是說：盡量找符合她程度能力的事情給她，讓她有事情做」（訪 CT51）

#### 5. 改變不恰當行為

被觀察的幼兒中有的有行為問題，老師必需糾正，但也要留意不影響她與幼兒的關係或破壞普通幼兒對他們的看法。老師們會使用行為改變技術，或與幼兒討論行為的後果與影響，有時也會讓普通幼兒協助教導與給回饋：

「我們跟他談，讓他知道前因後果，然後要堅持，之後就會發現他慢慢就會去遵守」（訪 BT31）

團討快結束時，T1 對全體幼兒說：「今天軍軍來找我幫忙把餐袋打結的線解開，我沒有辦法把線解開，可是軍軍都沒有生氣！軍軍沒有生氣喔，有進步！我們給軍軍拍拍手」（小朋友拍拍手）。T1 說：「沒有生氣的小朋友」，其它幼兒接著說「就是最棒的！」（觀助 920303 甲 A）

#### 6. 培養特殊幼兒的自信心

有的老師會留意培養幼兒的自信心，常對幼兒強調老師看重的是「努力」、「與自己相比較」，也要留意提供更多教學機會及更多的讚美與鼓勵，讓他們看到自己的進步與長處，更有自信參與及嘗試：

「他就馬上說：『我都不會』，其實他沒有那個經驗啦！他第一次嘗試，一定會失敗的嘛！那我們就會說：『沒關係！慢慢來！』。我們會教他『那現在你從框框把球丟進去...』，那他就丟進去了，我問他『成功了嗎？』，那他說：『成功了！』很高興」（訪 AT21）

「當我們團體內的說話氣氛營造起來之後，他慢慢能夠加入，會愈來愈好，那他在講話的時候，我們就會讚美他，透過這樣的努力，讓他愈來愈不害怕在團體裡面說話」（訪 DT71）

### 四、影響教師教學實施與成效的因素

#### 1. 教師本身的接納態度與教學經驗

教師本身的接納態度是所有老師都提到的重要因素，有的老師表示態度比專業能力更重要：

「（最重要的因素就是）老師本身的接納！像有些老師，他就是不接受你的融合，他是出於被迫。今天如果你不專業沒關係，至少你會站在孩子的立場想，那種情況會比較和緩一點」（訪 BT42）

#### 2. 教師面對挑戰、願意學習成長的態度

老師們提到無論是教導特殊或普通幼兒，都需要再學習，老師要樂於接受挑戰與幼兒一齊學習成長：

「我覺得就是你一邊做一邊學，因為我們接受到的每一個融合生都有不同的狀況，也許是自閉、也許是過動，我覺得就是下去一起學，跟家長、跟那個小孩一起來成長」（訪 DT81）

#### 3. 班級兩位教師的溝通與協同合作

有多位老師都提到兩位老師的溝通與合作是影響班級氣氛與教學成效的重要因素：

「就是幫來幫去，沒有分這是誰做的，軍軍他需要一個老師的時候，那另外一個就要看全場其它幼兒，所以我們兩個人都需要互相支援」（訪 AT21）

#### 4. 幼兒家長的支持與瞭解

前面已多次談到家長的觀念與作法會影響幼兒彼此的互動，如下面 T9 老師所說：

「那如果今天很幸運的，家長的想法或是教養方法、理念跟我們是有 match 的，那我覺得執行起來是很容易的」（訪 ET92）

#### 5. 學校接納氣氛與行政支持

也有老師提到學校整體環境氣氛是否接納特殊幼兒、學校是否有教職員彼此討論或專業成長的機會等因素：

「我們學校老師幾乎都認識他，他從大門一進來，警衛先生就認識他，然後走到訓導處，一樓那邊的老師也都認識他，然後會去逗他，然後到了幼稚園大家都很熟識」（訪 CT62）

#### 6. 其它因素

也有老師們提到班級人數、特殊幼兒的障礙特質等都會影響老師的教學實施與成效。

## 五、教師在人際互動教學上遭遇的困難

1. 人力或時間限制，老師無法提供即時或足夠的教導

特殊幼兒同儕互動能力有限，老師有時無法作即時或足夠的教導：

「當我們很忙的時候，也沒有辦法在旁邊指導他可以怎麼玩，或者怎麼樣去指導一般小朋友」（訪 BT41）

2. 處理行為與情緒問題的困難

老師們也提到無法有效處理行為問題的困擾及挫折感：

「困難就是像 T3 老師有時候上課，誠誠會做一些動作引起你的注意，有時候他就會造成我們的一些困擾」（訪 BT42）

3. 特殊幼兒障礙特質與程度的挑戰

有些幼兒在人際互動及學習上的困難較多，老師們表示這是很大的挑戰：

「我是覺得有情緒障礙的孩子在班上比較容易受排斥」（訪 AT22）

「未來要怎麼樣去克服越來越嚴重的小朋友？我現在收到兩個都有行動困難，一定要大人在旁邊扶著他，如果是大孩子去協助，一定會有危險，因為他個頭也蠻高的」（訪 BT31）

4. 欠缺專業支持及有系統的輔導計畫

老師也提到由於缺乏專業的資源，所以對特殊幼兒的教學輔導，就較無計畫性與持續性：

「然後沒有持續性，你知道嗎？我們沒有一個規劃去做輔導的計畫」（訪 CT61）

5. 普通幼兒無法協助教導特殊幼兒或接納態度有限

「也是有人會拒絕他，分組討論的時候有些孩子就會專挑可以討論的」（訪 DT81）

「就是帶動他學習這方面比較弱，他們只是一個情感的接納，但是我們是希望同學能帶動他的學習，這方面我覺得蠻重要的，我們班上的小朋友裡面，在做這方面的人幾乎是沒有」（訪 CT62）

## 六、教師對融合教育成效的看法

(一) 對普通幼兒的影響

所有受訪老師皆肯定融合教育對普通幼兒的教育功效包括：瞭解個別差異、學習發現自己與他人的優點、肯定他人的努力與進步、學會關懷分享與協助、藉由幫助他人變得較有自信等。有的老師也會讓較退縮或不愛說話的小朋友去帶領特殊幼兒，或者讓好動的小孩帶領特殊幼兒作遊戲或體能活動等，一方面可以調整他們的個性，也讓他們的特質得到適當發揮的機會：

「比如說我覺得這個孩子比較內向，我希望增加她的自信心，就讓她去輔助比較弱的幼兒，然後她會變得比較有自信，故事發表的時間，她變得會主動出來講故事」（訪 BT32）

(二) 對特殊幼兒的影響

老師們也很肯定融合教育對特殊幼兒的影響，他們認為融合教育提供特殊幼兒正常化的社會學習環境，可能的效益包括：人際互動、團體規範、遊戲與溝通能力等的學習與成長，但是也有老師指出由於普通班老師的時間人力有限，再加上專業資源不足，融合教育對特殊幼兒的幫助也會有限制：

「最大的幫助在社會互動上，這是絕對有，但是在其它能力提升的部分我有問號在」（訪 ET92）

「最近有進步，但是那是經過一年的努力，他才有現在的表現，那當然現在的表現還不是很理想」（訪 ET91）

## 討論與建議

### 一、研究限制

本研究雖有 10 位老師參與，多少能提供多元的觀點，但由於選取的標準較一致（資深且積極推動融合的教師），他們的意見與作法恐無法類推到目前多樣化學前融合教育環境中其

它老師的作法，但這 10 位老師的作法與看法卻可以提供其它老師參考。此外本研究中的特殊幼兒含蓋類型仍然有限，也可能因此影響研究結果的週全性，這些限制，參與的老師在研究結果可信賴度的訪談中也表達了類似的意見，請詳見本論文「研究方法」一節。

## 二、結論與討論

### (一) 教師對普通與特殊幼兒相處情形的看法

本研究中的老師認為，普通與特殊幼兒間的互動大體上是正向的，但是老師們也認為雙方的互動仍很有限，需要老師進一步的引導。國外的文獻指出 (Guralnick, 1999; Odom et. al., 1992)，普通幼兒傾向與自己年齡、性別與能力相當的同儕互動，因此特殊幼兒的障礙程度會影響雙方互動的頻率與品質。本研究結果再次指出老師應關心幼兒互動的品質，並從而引導幼兒間更豐富的互動內涵，以落實融合教育的精神。

### (二) 教師的融合教育理念

融合教育的理念包含了空間安置、課程與教學的參與、社會支持及社區融合等概念 (Guralnick, 2001)，但本文主要在探討人際互動與社會支持的層面。就此層面而言，本研究參與的教師認為融合教育的理念包含了接納、互助、尊重獨特性與培養獨立與適應社會的能力等成份，值得注意的是這些成份有彼此互補的特性，比如「協助」與「獨立」或「接納」與「尊重」其實是有相反相成的精神的，這顯示老師們認為融合教育不僅是要塑造一個接納與協助特殊幼兒的環境，也要期待他們能從中學習獨立並能獲得同儕的尊重。此外老師們也認為接納、互助、尊重獨特性與培養獨立與適應社會的能力等理念不僅適用於普通幼兒對待特殊幼兒，也適用於普通幼兒之間或特殊對普通幼兒的互動。此外老師們雖然認為在融合班級中，應重視人際互動的學習，但是仍應有其限度，並且應是要取得各領域學習及普通與特殊學生需求間一定程度的平衡。這樣的理念反映

出教師對適合融合學生的某種選擇性 (郭秀鳳，民 85)，值得重視。研究者認為本研究中教師的教育理念乃是其教導普通與特殊幼兒的基礎，值得重視。Lieber 等 (1998) 指出，老師的理念與實際作法間有落差，在理念上教師們的看法較一致，但在實際教學上有很大的個別差異，蘇雪玉 (民 85) 則提到教師教學上的個別差異，本研究中受樣本人數與特質的限制，無法探討教師的融合理念或實施上的個別差異，但我們仍應注意此差異的可能性及對融合教育的影響。

### (三) 教師促進幼兒互動與人際關係的教導內容與策略

#### 1. 教師的角色與教導的原則

本研究結果顯示，教師認為自己的角色非常重要且多元，除了要以身作則示範接納的態度外，也強調與幼兒及家長分享和討論問題的重要性，他們認為必需獲得家長和普通幼兒的合作才能營造溫暖、包容、支持和民主的教室氣氛。這些想法反映了他們對幼兒的教導是採取平等、尊重、引導的態度，這樣的態度與國外文獻指出民主的、開放討論的、讓兒童自我決定的態度有助於行為的自律與人際問題解決能力的提升符合 (Salisbury, Evans & Palombaro, 1997; Sapon-Shevin, 1992; Soloman et. al., 1992)。在促進人際互動上，老師們的處理態度也是引導而不勉強，這樣的原則反映出學前幼兒教育重視幼兒自發學習的教學信念，但是對特殊幼兒是否足夠或適用是學前融合教育應重視的議題 (Novick, 1993)。國外的論者多半認為在一般幼兒教育的作法之外，適合特殊幼兒的教學仍應更明確且更系統化，因此在推展融合教育時，應注重此種教學理念的差異及可能對特殊幼兒學習的影響。

#### 2. 教師對普通幼兒的教導重點與策略

教師教導普通幼兒的重點與策略乃是以其融合教育理念及對角色與教導原則的認知為基礎。他們教導的重點在恰當說明特殊幼兒的特



質與需求、讓普通幼兒瞭解每個人均有差異及獨特性，引導他們感受體會他人的需求（比如他們很想來和小朋友一齊上學、他們也很想玩遊戲）與鼓勵相互協助等，當普通幼兒有排斥的行為時，老師也不勉強，但會提供討論的機會，讓他們接觸多元的意見與作法，因此老師重視的是幼兒內在的同理心感受、想法的改變與自發的行為，而並不僅是強調表面行為的服從。老師主要使用隨機教學的原則，除臨場引導幼兒獨立解決人際相處問題以外，並將班級人際互動實際發生的問題，透過角色扮演、討論、書籍分享等方式教導。值得重視的是，老師們對普通幼兒的教導，乃是反映了其整體的班級文化，所以不一昧相互比較、強調能力與表現的獨特性、重視努力而非結果、鼓勵並贊許相互協助等作法並不僅是適用於普通幼兒對待特殊幼兒，也適用於普通幼兒之間的互動。有的老師很重視普通幼兒對特殊幼兒學習與行為的影響，會教導普通幼兒相關的教導策略並運用鼓勵、讚美與回饋等來增進普通幼兒的協助動機，但是在運用同儕協助及教導幼兒成為「小幫手或小老師」的努力上，各班似有較大的差異，這也是有的老師在受訪時「覺得可以作得更好的部份」（訪 CT62）。

### 3. 教師對特殊幼兒的教導重點與策略

教師會注意特殊幼兒獨立性與自信心的培養，多數老師會針對其溝通、人際互動、遊戲或行為問題等給予隨機的指導，也有老師會請同儕協助隨機教學，此外有的班級會針對幼兒的特殊需求將課程作適度調整，設計「簡單的」互動遊戲或安排適當的角色讓幼兒能參與更多的人際互動。本研究中的老師提到對於某些幼兒的社會能力成長或行為問題處理的困難，也提到無法對特殊幼兒作有系統的教導，因此對某些幼兒人際互動能力的進步認為「不是很理想」（訪 ET91）。Brown 等（2001）提到融合班的老師偏向選擇較易實施的策略，對於較個別化、系統化的教學策略較少使用，這

些都顯示有必要再深入探討老師教導特殊幼兒的策略及教師對這些策略的可行性與有效性看法等議題。

### (四) 影響教學實施及成效的因素與教師遭遇的困難

教師提到的影響因素很多，但老師本身的接納與學習態度仍是最重要的，其它的因素含蓋了教師合作、家長參與、班級人數及學校氣氛與行政支持等因素。教師反映的困難包括：專業能力與資源不足、人力與時間有限、特殊幼兒障礙特質與程度的挑戰、行為問題的處理與教導普通幼兒作小幫手等困難。這些因素大多與融合教育的規劃、準備與配套有關（王天苗，民 92；張翠娥，民 88；許碧勳，民 90；鐘梅菁，民 90），本研究再次顯示這些因素的重要性，應當儘快改善。本研究也顯示老師們認為同儕與家長是實施融合教育時很重要的人力資源，他們扮演的角色及如何提昇其認同與參與值得再探討。

### (五) 教師對融合教育成效的看法

融合教育的成效評鑑應包含教師對融合教育成效的感受（Guralnick, 2001），本研究中的教師十分肯定融合教育對普通幼兒社會能力成長的影響及對大多數特殊幼兒人際互動、溝通與團體規範的學習效果，但是對少數幼兒的社會人際學習成效及特殊幼兒其它領域的學習效果仍有疑慮，我們應改善影響教學成效的因素（請參見相關研究結果與討論），並監督融合教育的教學品質及成效，以確保融合教育持續且正面的發展。

## 三、建議

### (一) 對融合教育實施的建議

1. 本研究發現，教師的融合教育理念及對個別差異的接納是師生間與同儕間互動文化的基礎，應加強教師對此等議題的討論與澄清。
2. 由於班級師生與同儕人際互動文化乃是融合教育推展的重要因素，相關單位應重視有關教



材與案例的研究和推廣，以供老師參考使用。

3. 本研究發現老師在同儕教導及對特殊幼兒課程與教學調整幅度上仍有不同，應多加強相關研習。此外老師們仍擔心準備度不足，因此同儕支持與教導策略、特殊幼兒社會、遊戲與溝通能力的教學、行為問題的處理、團體活動的設計與教學、IEP 的設計、與家長的溝通等均為重要的議題。對於需要較密集或系統化社會能力教學的特殊幼兒，應提供更多專業支持。

4. 除了教師本身的態度外，教師間的協調合作、班級人數、特殊幼兒障礙程度、教師人力時間、學校整體的接納氣氛、學校行政支持及專業資源等也影響老師的教學，因此要重視這些實施條件的改善。

#### (二)對未來研究的建議

##### 1. 對家長與同儕角色的研究

融合班級中老師人力有限，家長與同儕的接納與參與乃是很重要的實施資源，未來應對融合教育中家長與同儕可扮演的角色作更多探討研究。

##### 2. 融合教育環境中特殊幼兒社會能力或其它領域教學研究

本研究發現教師對有行為問題或人際互動能力較有限幼兒的教導有較多困擾，此外，教師對特殊幼兒其它領域的教學成效（社會能力以外的領域）仍有疑慮，後續應對融合教育教學品質與成效作更多研究。

##### 3. 不同課程取向與融合運作模式對人際關係教學成效的影響研究

本研究中的班級有不同的課程取向且老師們的合作模式也有差異，這些因素均可能影響教學品質及成效，可進一步研究。

##### 4. 對學校整體接納氣氛與行政支持的研究

本研究中，老師表示學校整體的接納氣氛及行政支持很重要，日後可從整體學校的角度，探討如何建立接納與支持的校園環境。

## 參考書目

### 一、中文部分

王天苗（民 92）：學前融合教育實施的問題與對策—以臺北市國小附幼為例。**特殊教育研究學刊**，25，1-26。

吳淑美（民 81）：發展遲緩幼兒在回歸主流教育安置下社會互動、社會地位及發展能力之研究。**特殊教育學報**，7，45-83。

郭秀鳳（民 85）：幼兒家長與幼教工作者對實施融合式幼兒教育意見之探討。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

張翠娥（民 88）：幼兒園融合教育方案實施探究。**樹德科技大學學報**，1，15-33。

許碧勳（民 90）：幼稚園實施融合教育之研究。**臺北市立師範學院學報**，32，451-483。

傅秀媚（民 91）：初任融合班教師班級經營實務。臺中市：國立臺中師範學院特殊教育中心。

蔡明富（民 87）：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。

盧明、林菁（民 85）：聽障幼兒與普通幼兒社會互動之研究。**嘉義師院學報**，10，517-543。

鄒啓蓉（民 89）：發展遲緩幼兒在融合教育環境中社會行為表現研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系博士論文。

蘇雪玉（民 85）：障礙幼兒混合就讀之學校適應、學校環境及教師因應策略之探討。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告。

鐘梅菁（民 90）：學前教師融合教育專業知能之研究。**特殊教育學報**，15，309-335。

### 二、英文部分

Brown, W. H., Odom, S. L. & Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interac-

- tions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162-175.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S. & Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4), 520-536.
- Diamond, K. E., & Innes, F. K. (2001). The origins of young children's attitudes toward peers with disabilities. In M. J. Guralnick (Eds.), *Early Childhood Inclusion: Focus on change*. (pp. 159-178). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Favazza, P. C. & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70-86.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In M. J. Guralnick (Eds.), *Early Childhood Inclusion: Focus on change* (pp. 481-502). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Hamre-Nietupski, S., Hendrickson, J. & Nietupski, J. & Shokoohi-Yekta, M. (1994). Regular educators' perceptions of facilitating friendships of students with moderate, severe, or profound disabilities with nondisabled peers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 102-117.
- Janney, R. E. & Snell, M. E. (1996). How teachers use peer interactions to include students with moderate and severe disabilities in elementary general education classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(2), 72-80.
- Jubala, K. A., Bishop, K. D., Falvey, M. A. (1995). Creating a supportive classroom environment. In M. A. Falvey (Eds.), *Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment, curriculum and instruction* (pp. 111-129). Baltimore, MA: Paul H. Brookes..
- Kunc, N. (1992). The need to belong: Rediscovering Maslow's hierarchy of needs. In R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback, S. Stainback (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (1<sup>st</sup> ed.), pp. 25-39. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Lieber, J. Capell, K., Sandall, S. R., Wolfberg, P., Horn, E. & Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 87-105.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2<sup>nd</sup> ed. ). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Novick, R. (1993). Activity-based intervention and developmentally appropriate practice: Points of convergence. *Topics in Early Childhood Special Education*,

- 13(4), 403-417.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & McEvoy, M. A. (Eds.) (1992). *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Salisbury, C. L., Gallucci, C., Palombaro, M. M., & Peck, C. A. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62(2), 125-137.
- Salisbury, C. L., Evans, I. M., & Palombaro, M. M. (1997). Collaborative problem-solving to promote the inclusion of young children with significant disabilities in primary grades. *Exceptional Children*, 63(2), 195-209.
- Sapon-Shevin (1992). Celebrating diversity, creating community: Curriculum that honors and builds on differences. In Stainback, S. & Stainback, W. (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students* (pp. 19-36). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Schwartz, I. (2000). Standing on the shoulders of giants: Looking ahead to facilitating membership and relationships for children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 123-128.
- Solomon, D., Schaps, E., Watson, M. & Battistich, V. (1992). Creating caring school and classroom communities for all students. In R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback, S. Stainback (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (1<sup>st</sup> ed.), pp. 41-60. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Stainback, S. & Stainback, W. & Jackson, H. J. (1992). Toward inclusive classrooms. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students* (pp. 3-17). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture*. ERIC Digest, No.91, ED370198.
- Stoneman, Z. (2001). Attitudes and beliefs of parents of typically developing children: Effects on early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Eds.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 101-126). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Strain, P. S. & Hoyson, M. (2000). The need for longitudinal, intensive social skill intervention: LEAP follow-up outcomes for children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 116-122.
- Strully, J., & Strully, C. (1985). Friendship and our children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 10(4), 224-227.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley & Sons.

## CREATING CARING AND SUPPORTIVE CLASSROOM CULTURE: TEACHERS' USE OF STRATEGIES TO FACILITATE SOCIAL RELATIONS IN EARLY CHILDHOOD INCLUSIVE PROGRAMS

Chi-Zong Tsou

Teacher Education Program, Taipei Physical Education College

### ABSTRACT

The main purpose of the study was to understand teachers' use of strategies to create caring and supportive classroom culture in early childhood inclusive programs in Taiwan. Ten teachers in five classrooms were involved in the study. Classroom observations and interviews were done to collect information.

It was found that teachers believed that the main purpose of inclusive education is to teach children to accept and respect individual differences, to build a supportive learning community, to help develop independent social problem solving skills and to implement a wide range of curriculum content including the promotion of social understanding. Classroom teachers emphasized teaching empathy to young children and they used mainly dialogue, discussion, role play and stories to help establish a positive interaction atmosphere in the classroom. As for children with special needs, they emphasized that they should also follow the same classroom rules and learn independent problem solving skills. Parents and peers were recognized as important collaborators in classroom management, however peers were not fully trained and used as resources for teaching in many classrooms and there were variations in the adaptations made for children with special needs. Suggestions were made for practical and research issues.

Key words: inclusion, early childhood education, classroom culture, classroom management, social skill intervention, attitude towards the handicapped