

臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法之研究

葉琛¹ 朱思穎^{2*}

¹ 國立臺東大學幼兒教育學系研究生

² 國立清華大學特殊教育學系副教授

*通訊作者：朱思穎

通訊地址：300 新竹市南大路 521 號

E-mail: chusy@mx.nthu.edu.tw

投稿日期：2015 年 11 月

接受日期：2016 年 2 月

摘要

本研究旨在探討臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感之看法，並進一步瞭解教師個人、專業訓練及教學任務等相關背景因素對教師教學效能感看法產生的差異情形。研究工具為具有信效度之自編問卷，以臺北市公立幼兒園正式教師為研究對象。採立意取樣抽取 45 校共 279 位教師進行問卷調查，有效回收問卷 219 份，回收率為 78.49%。因素分析結果顯示之本研究教學效能感分為「教學規劃」、「教學策略」、「教學內容」、「教學評量」、「教學互動」等五個層面，並以描述性統計、單因子變異數分析、獨立 t 樣本檢定等方式進行資料分析，研究結果摘要如下：(1) 臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感的看法介於符合到非常符合，顯示臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法屬偏高程度，以「教學互動」層面看法得分最高，「教學策略」層面看法得分最低；(2) 教師個人背景方面，最高學歷因素對臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感中「教學互動」及「教學評量」的看法產生差異；(3) 專業訓練背景方面，學前特殊教育背景及特殊教育研習經驗等兩項因素，對臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感的看法產生差異；(4) 教學任務背景方面，班級中特殊需求幼兒比例因素，對臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感的看法產生差異。

關鍵詞：身心障礙幼兒、教學效能感、學前教育教師

The Study of Taipei City Preschool Teachers' Perspectives on Teaching Efficacy for Young Children with Disabilities

Chen Yeh¹, Szu-Yin Chu^{2}*

¹Graduate Student, Department of Early Childhood Education, National Taitung University

²Associate Professor, Department of Special, National Tsing Hua University

*Corresponding author: Szu-Yin Chu

Address: No. 521, Nanda Rd., Hsinchu City 300, Taiwan (R.O.C.)

E-mail: chusy@mx.nthu.edu.tw

Received: November, 2015

Accepted: February, 2016

Abstract

The purpose of this study was to investigate the perspectives of preschool teachers in Taipei City on teaching efficacy for young children with disabilities. It would further explore the influences of the variables of personal background, professional training, and teaching tasks on participating teachers' efficacy beliefs. The validity and reliability of self-made instrument was utilized, and public preschool teachers in Taipei City were the targeted participants for this study. The questionnaire used purposive sampling was sent to 279 potential participants from 45 schools; 219 complete responses were received, yielding a 78.49% response rate. Based on the results of factor analysis, there are five domains of teaching efficacy were found: "teaching plan," "teaching strategy," teaching content," "teaching evaluation," and "instructional interaction." Data were analyzed using descriptive statistics, analysis of variance, and t-tests. The results are found as follows: (1) Perspectives of preschool teachers in Taipei City on teaching efficacy for young children with disabilities are between consistent and very consistent, showing a high level of their teaching efficacy. Among the data, "instructional interaction" scores the highest while "teaching strategy" scores the lowest; (2) as for the personal background area, the variable of highest educational degree would result in significant differences of Taipei City preschool teachers' perspectives on instructional interaction and teaching evaluation; (3) as for the professional training area, the variables of early childhood special education backgrounds as well as the professional development trainings would result in significant differences of the perspectives on Taipei City's preschool teachers' teaching efficacy; and (4) as for the teaching assignment area, the variable of young children with disabilities' ratio would result in significant differences of the perspectives on Taipei City's preschool teachers' teaching efficacy.

Key words: *young children with disabilities, teaching efficacy, preschool teacher*

壹、緒論

隨著時代變遷下，社會大眾對人權議題與兒童發展研究的重視，融合教育成為普通教育及特殊教育體系的重要趨勢。1950年代，身心障礙兒童普遍被安置於養護機構，以隔離教導為主；1960年代起，歐洲人權運動興起，為身心障礙者爭取權利，北歐學者 Wolfensberger 提出「正常化原則」（何立博、黃惠如，2002）；1985年美國的普通教育改革運動（Regular Education Initiative, REI）主張在普通班級中應提供身心障礙兒童特殊教育服務，普通教師須與特教教師共同合作，擔負身心障礙兒童的教育責任。此為融合教育跨出一大步，不再是消極的表面統合，而是積極實質上的融合。受到歐美融合教育思潮的影響，臺灣於1984年通過《特殊教育法》，此法保障特殊需求幼兒的受教權利。1997年及1998年陸續修訂的《特殊教育法》以及《特殊教育法施行細則》，強調特殊需求幼兒應於普通環境中學習，以增加與普通幼兒互動的機會。2015年修訂《身心障礙者權益保障法》（2015），其中教育權益方面規定「不得以身心障礙、尚未設置適當設施或其他理由拒絕其入學」，更具體實現了「零拒絕」的融合教育精神。

臺北市於1996年成立臺灣第一個早期療育推動委員會；1997年起分區辦理特殊教育知能研習，積極加強幼兒園教師於學前特殊教育的基本知能，為國內最早舉辦特殊教育研習的縣市；1998年率先規定公立幼兒園全面實施融合教育，提供身心障礙幼兒回歸主流的教育，實施「零拒絕」的教育安置（許碧勳，2003），可說是臺灣推展融合教育的先驅都市。這些背景歷程顯示出臺北市在推動融合教育

上之特殊地位，同時也不禁讓人好奇今日臺北市所展現的融合教育面貌。從教育部特殊教育通報網（2016）資料來看，至2016年5月30日止，安置於幼兒園普通班級的身心障礙幼兒人數高達1,249人，佔臺北市通報身心障礙幼兒總人數的77%。越來越多的身心障礙幼兒融入普通環境中學習，一般的幼兒園成為主要安置的場所。然而，融合教育的實施是複雜而且困難的，成功的融合教育需要許多要素的配合（王天苗，2003；許素彬，2006）。國外學者（DeVore & Russell, 2007; Kemp & Carter, 2005）指出融合教育的重要因素包括家長和教師的態度、資源的準備度、團隊的合作以及教師的技能等。而國內不少研究（陳慶錨、陳麗如，2011；鄭雅莉、何東墀，2010）也指出影響融合教育的成效因素分別包含，教師、家長、學校行政、環境設備以及支援系統等因素。由國內外學者的研究結果中皆可看出「教師因素」為影響成功融合教育的重要因素之一，且不少文獻更進一步具體指出影響因素為教師教學上的表現行為以及有效的管理，也就類似於教師的「教學效能感」，其中包含教師對於教學表現的自信心。而教學效能感又會受何等因素所影響呢？掌握這些影響因素或許就能夠提升教師的教學效能，進而提升融合教育的品質。總言之，成功融合教育的重要因素，教師的教學效能感為可能的關鍵之一。因此，為使融合教育的成功，學前教育教師對身心障礙幼兒的教學效能勢必為探討的重要議題。

臺北市有超過七成以上的身心障礙幼兒安置於幼兒園中，且已推動融合教育多年，學前教育教師對於服務這些幼兒的信心程度又為何呢？確實值得進一步探討。目前國內針對學前融合教育教師效能感的

相關研究僅有三篇（陳怡華、朱思穎，2014；彭翊榛、張美雲，2015；蕭慧君、張美雲，2014），除了地域性的不同外，其針對效能感的研究方向也與本文所要探討的有所不同。過去文獻著重在探究教師的自我能力評估，本研究方向將焦點擺放在「教師教學效能」面向，也就是教師根據「教學行為表現」評估對學生學習狀況的信念看法。因此，為瞭解實施融合教育之學前教育教師教學效能感，本研究將針對臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能的看法進行調查，並分析不同背景的教师對教學效能看法上是否存在顯著差異，希望本研究結果藉此可提供學前教育現場工作者及學術研究者參考，以對未來臺北市學前融合教育的實施有所助益。

本研究目的為探討臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感的看法，並分析不同背景因素對臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感的看法是否有所差異，研究問題如下：

- 一、臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感的看法為何？
- 二、不同個人背景變項（服務年資、最高學歷、職務性質）的臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法是否有顯著差異？
- 三、不同專業訓練背景變項（學前特殊教育背景、特殊教育研習經驗）的臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法是否有顯著差異？
- 四、不同教學任務背景變項（班級中身心障礙幼兒比例）的臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法是否有顯著差異？

貳、文獻探討

一、教學效能感之理論基礎

教師效能感的概念是依據於許多理論基礎，包括：控制信念理論（locus of control theory）、歸因理論（attribution theory）、自我效能感理論（self-efficacy theory）與習得無助感理論（learned helplessness theory）等（Bandura, 1997；Rotter, 1966；Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998）。相關理論基礎文獻皆指出 Rotter 的控制信念理論（locus of control theory）以及 Bandura 的自我效能感理論（self-efficacy theory）對於教師效能感的研究有極大的影響（吳璧如，2004；Knoblauch & Hoy, 2008；Lamorey & Wilcox, 2005；Siwatu, Frazier, Osaghae, & Starker, 2011；Tschannen-Moran & Hoy, 2001）。

以 Rotter（1966）的控制信念理論（locus of control theory）運用至教師效能感，屬於外在控制信念特質的教師，認為環境對學生的影響力會大於教師教學對學生的影響力，因此認為自己無法掌控教學後果；而屬於內在控制信念特質的教師，有信心能夠教導學習困難或動機低落的學生，因此展現出自己能夠掌控教學後果的信念（Tschannen-Moran et al., 1998）。此外，Bandura（1997）自我效能感理論（self-efficacy theory）引用至教師效能感的概念，教師效能感包含二個層面，一個類似效能預期，指教師對自己引導學生正向改變之能力的信念；一個類似結果預期，指教師相信教學行為能產生學生學習結果的程度（Knoblauch & Hoy, 2008；Siwatu et al., 2011；Tschannen-Moran & Hoy, 2001）。

依上述理論觀點來看，幼兒園教師的

教師效能感，會影響教師於班級情境中的教學行為，也會對幼兒的學習表現產生作用（吳璧如，2004）。具有高教師效能感的教師能夠全心全意地投入教學工作，相信自己能成功地實施融合教育，使所有幼兒獲得有效的學習；而低教師效能感的教師則難以全心投入教學，認為有許多外在因素（資源的不足、身心障礙幼兒的問題行為、弱勢的能力或家庭）阻撓融合教育的實施，並認為自己很難成功實施融合教育，進而影響幼兒的學習狀況甚至是身心障礙幼兒於班級中的融合狀況（陳怡華、朱思穎，2014）。

由於教學效能是一種學理上的構念（construct），難以界定與衡量（Lamorey & Wilcox, 2005; Tschannen-Moran et al., 1998）。因此，教學效能的意義闡述，常會依據不同學者理論而有不同見解。但其中其實存有許多相似之處，大致歸納出教師效能感可分為教師本身對學生的影響及教師教學行為對學生的影響，也就是一種教師的知覺或信念（吳璧如，2004；Siwatu et al., 2011；Tschannen-Moran & Hoy, 2001）。本研究偏向於教師教學行為對學生的影響，以「教師有效教學」進行探究，重點放在「有效教學行為」，意旨教師在教學過程中講求教學方法，熟悉教材和激勵關懷學生，使學生在學習或行為上有良好之表現，以追求最好的教學成效，達到特定的教育目標。

二、教學效能意涵之探討

與教學有關的效能預期，皆可能成為教師教學效能的一種向度（孫志麟，2003），由此可知，教師教學效能感為一多向度的構念（Tschannen-Moran & Hoy, 2001）。然而，教師教學效能感的內涵會依照研究者不同的研究目的與考量而有所

差異，研究者綜合整理近十年相關文獻後（彭翊榛、張美雲，2015；蕭慧君、張美雲，2014；謝俐香，2008），歸納後發現其內涵向度多集中於「教學策略」、「教學互動」、「教學內容」、「教學評量」、「教學規劃」等五個層面之向度，而其餘與前述五大層面內涵相似者將納入其中，例如：「師生互動」納入「教學互動」；「課程設計」與「教學計畫與準備」納入「教學規劃」；「系統呈現教材」納入「教學內容」；「良好的班級氣氛」納入「教學互動」；「個人教學外在效能」納入「教學策略」及「教學互動」；「班級經營」納入「教學策略」及「教學互動」。綜合上述，將教學效能感之內涵分為五大向度，分別為「教學策略」、「教學互動」、「教學內容」、「教學評量」及「教學規劃」等，依此五向度為本研究瞭解臺北市學前教師教學效能感之依據，五向度內容敘述如下：

（一）教學策略

教師能運用多元的教學方法、技巧與資源，激勵身心障礙幼兒之學習興趣，並依照其個別差異，協助幼兒之適性發展。

（二）教學互動

教師能提供有利身心障礙幼兒學習之場所與情境，營造良好之學習氣氛，建立幼兒同儕間與師生間之良性互動關係。

（三）教學內容

教師能瞭解身心障礙幼兒之學習經驗，掌握課程的走向，講求循序漸進，使教學內容明確、教材系統化，提供幼兒統整性課程之學習。

（四）教學評量

教師能夠依據教學目標，運用多元管道評量身心障礙幼兒之學習成效，並能提

供回饋與協助，以及教學上之適度調整。

(五) 教學規劃

教師為達到教學目標，在事前熟悉教材內容，且能夠依據幼兒之個別差異擬定個別化教育計畫（Individualized Education Program, IEP），妥善做好教學之準備。

另一方面，近年國內外教師效能實徵研究（張媛甯、岳美秀，2012；陳怡華、朱思穎，2014；羅巧玲、魏美惠，2013；Chu & Garcia, 2014; O'Neill & Stephenson, 2012）結果指出影響教師教學效能的因素，從中歸納三項主要因素，分別為教師個人背景因素、教學任務背景因素及外在環境背景因素，分類如下：

(一) 教師個人背景因素

性別、年齡、年資、學歷、個人特質、個人成就感、所擔任職務、生涯規劃、專業成長、教學經驗、對學生行為與成就的期待。

(二) 教學任務背景因素

學校地區、規模、組織文化、決策結構、校長領導風格、班級大小、學生人數、學生能力、學生的表現結果。

(三) 外在環境背景因素

家長特色、家長教育程度、家長對子女的關注程度、學區特性、政府政策措施、教師社會地位。

由上可知，教師教學效能是由許多因素交錯影響而成。而就因素對教學效能產生的差異情形，本文將更進一步分析。

二、融合教育與教學效能之相關探討

實施融合教育，普通教育勢必與特殊教育成為責任共享的合作體系，而學校

的資源必須以兒童為中心進行重整。最為重要的是，融合教育裡的教師也同樣負有教育身心障礙的責任，因此必須有特殊教育的相關知能，且成為專業團隊的一員，以成功協助身心障礙學生的學習（蘇燕華、王天苗，2003）。在蕭慧君與張美雲（2014）的研究中發現，學前教育教師若願意為融合教育付出心力，積極充實融合教育專業知能、主動參與進修及各項研究，面對身心障礙幼兒時以適合的教學、適當的態度及適切的評量，其更能夠展現高度的教學效能感。由此可見，融合教育裡的教師確實為實施融合教育的重要關鍵，其教學效能對於融合教育亦顯重要。

學前融合教育的成功內涵不外乎教師和家長的接納態度、相關資源的介入、積極的團隊合作及教師的專業等（汪慧玲、沈佳生，2012；許素彬，2006；鈕文英，2008）。陳良青和謝治平（2004）也有相似之看法，他們提出融合教育的成功內含有下列四點，分別為：

（一）教師對融合教育積極且正向之態度；（二）足夠的教育資源；（三）對課程做適當的調整；（四）專業團隊的合作。由這些內涵特質可發現學前融合教育成功的背後，教師的教學效能感也應要有相對的優越展現。而在葉琛（2015）整理實施學前融合教育實施困境的文獻中（例如：李翠玲、鐘梅菁、邱奕君、邱上純，2008），發現在擬訂個別化的課程方面有困難、特教專業能力不足、班級人數多、特殊幼兒問題行為、幼兒能力的差異大、IEP 與教學結合、調整教學方式、降低評量目標、調整評量方式等均有困難。這些因素會讓學前融合教育實施的成效產生差異，而當中再對照讓教師教學效能產生差異的因素，會發現有類似重疊之因素，或是在以往教學效能研究中未深究但有可能

會產生差異之因素，例如班級人數（本研究將轉換為班級中身心障礙幼兒比例）。希望藉由本研究能夠進一步分析各相關差異因素與學前教師教學效能感之關係。

三、教師教學效能感之相關研究

過去有關教師教學效能相關文獻，其中多偏向於國小、國中與高中階段，學前教育階段之教師教學效能的研究僅有少數幾篇，其中 15 篇集中於 2012 年後發表，屬於學前融合教師教學效能的相關研究也僅有 3 篇（陳怡華、朱思穎，2014；彭翊榛、張美雲，2015；蕭慧君、張美雲，2014）。教師教學效能的相關主題依舊為學界所矚目，加上近幾年學前教育備受重視，也開啟了探討融合教育中教師教學效能的研究。然相關研究文獻相較其他教育階段仍顯不足，加上各縣市提供身心障礙幼兒的服務有所差異，深入探究國內不同地區學前教師對身心障礙幼兒的教學效能有其必要性。以下將分別整理學前教師教學效能感及學前融合教師教學效能感文獻中發現的差異因素及研究結果，以作為本文之參考依據。

（一）學前教育教師教學效能感研究

1. 差異因素

由相關研究中發現教師教學效能會受到教師年齡（周俊良、李新民，2006；陳怡華、朱思穎，2014）、教學年資（陳怡華、朱思穎；蘇婷玉，2014）、教師學歷（謝俐香，2008；蘇婷玉）、婚姻狀況（張家婕，2012；蘇婷玉）、擔任職務（陳怡華、朱思穎）、薪資狀況（蘇婷玉）、園所屬性（張家婕）、園所規模（陳怡華、

朱思穎）、園所地區（陳怡華、朱思穎；謝俐香）等因素產生差異。

2. 研究結果

由相關的研究中發現學前教育階段教師教學效能感普遍屬於中上程度，顯示學前教育教師對於自身的教學能力有中上程度的自信心。教師的人格特質（張美紅，2012）與幸福感（張家婕，2012；蘇婷玉，2014）等均對於教師教學效能感有顯著正相關，顯示這些教師的個人心理特質對教師教學效能有其影響力。另外，教師的工作壓力（連倬誼、林靜翌，2015）及工作價值觀（蘇婷玉，2014）等皆與教師教學效能呈現相關，顯示教師在工作上的作為以及心理，均會對於教學效能有其影響力。此外，教師專業素養與在職進修動機（吳麗馨、黃寶園，2011；葉琛，2015）等與教師教學效能均呈現顯著正相關，顯示教師在專業成長的表現對教學效能皆具有顯著的影響力。

（二）學前融合教師教學效能感研究¹

1. 差異因素

相關研究顯示學前融合教育教師效能感會受到教師年齡（彭翊榛、張美雲，2015；蕭慧君、張美雲，2014）、教學年資（彭翊榛、張美雲；蕭慧君、張美雲）、最高學歷（彭翊榛、張美雲）、專業背景（蕭慧君、張美雲）、融合班經驗（蕭慧君、張美雲）、合作經驗（陳怡華、朱思穎，2014）、特教研習品質感受（陳怡華、朱思穎）、幼兒園屬性（彭翊榛、張美雲；蕭慧君、張美雲）、幼兒園規模（彭翊榛、張美雲；蕭慧君、張美雲）、任教區域（陳怡華、朱思穎）等因素產生差異。

¹ 由於相關學前研究針對服務於有安置身心障礙幼兒之普通班級教師稱為「學前融合教師」，為呼應過去研究以及避免混淆（與沒有服務身心障礙幼兒之一般學前教師），本研究所指學前融合教師便是服務於幼兒園有一般幼兒以及身心障礙幼兒的班級教師。

2. 研究結果

國內部分地區（臺中市、新竹縣及新北市）的融合教育教師效能感普遍屬於「中高」至「高」的程度，顯示此三區域的學前融合教師對於特殊需求幼兒的教學能力有相當的自信。而專業承諾及班級經營除了與教學效能感具顯著正相關外，同時也具有相當之預測力（彭翊榛、張美雲，2015；蕭慧君、張美雲，2014）。另外，教師的集體效能感與教師自我效能感也具有顯著的正相關（陳怡華、朱思穎，2014）。

綜合上述文獻分析，不管是學前教育教師亦或融合教師，其教學效能的差異因素眾多，但大致可分類為教師的個人因素，例如：年資、學歷、擔任職務等；教師的專業訓練因素，例如：特教研習、專業背景等；教師的教學任務因素，例如：任教區域、幼兒園規模等。由此可知，讓教師教學效能產生差異的因素小至教師本身，大至整個教育環境，都可能環環相扣，進而使融合教育的實施成效有所差異。本研究將針對臺北市的學前教師進行教學效能感看法之研究，有別於陳怡華與朱思穎（2014）的自我效能感及集體效能感的研究方向內涵差異、蕭慧君與張美雲（2014）、彭翊榛與張美雲（2015）的區域性差異研究。例如：陳怡華與朱思穎的研究方向內涵為針對教師自我（包含態度、信念等）及集體（工作場域夥伴間）的效能感研究，而本研究主要針對教師有效教學行為來探究其教師效能感。兩者差別在於「教師自我效能」為教師主觀判斷自己有能力影響學生學習表現的信念，而「教師教學效能」為教師依據實際教學行為來判斷自己能夠影響學生學習的信念，差異在於本研究依據客觀的「行為表現」讓教師做主觀的判斷，增添效能感的客觀

性。另外，除了參考過去研究的相關因素外，對於教師直接相關的教學任務，也就是班級中的身心障礙幼兒比例方面，是否也能夠對教師教學效能的展現產生差異，抱持著研究的精神。因此，將此項因素加入於本研究中，期望有所新發現與對融合教育之啟發。

參、研究方法

本研究採問卷調查法，探討臺北市學前融合教師教學效能感之看法，同時亦探討教師不同背景變項對其觀點之差異情形。

一、研究架構

研究架構如圖 1 所示。自變項為個人背景變項（服務年資、最高學歷、職務性質）、專業訓練背景變項（學前特殊教育背景、特殊教育研習經驗）、教學任務背景變項（身心障礙幼兒比例）；依變項為學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感。箭頭代表以統計方法測驗變項間的差異情形，也就是分別探討個人背景變項、專業訓練背景變項以及教學任務背景變項對學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感的差異情形。

二、研究對象

以 103 學年度第一學期服務於臺北市公立幼兒園學前教育教師為研究對象，研究對象需符合下列條件：（一）公立幼兒園現職教師（含正式及代理教師）；（二）必須具備學前階段合格教師；（三）班級中必須安置身心障礙幼兒。依據 103 學年度臺北市政府教育局統計資料（臺北市政府教育局，2014），得知臺北市公立幼兒園共有 149 所，1,155 位公立幼兒園教師。為使樣本具有代表性，本研究採分層

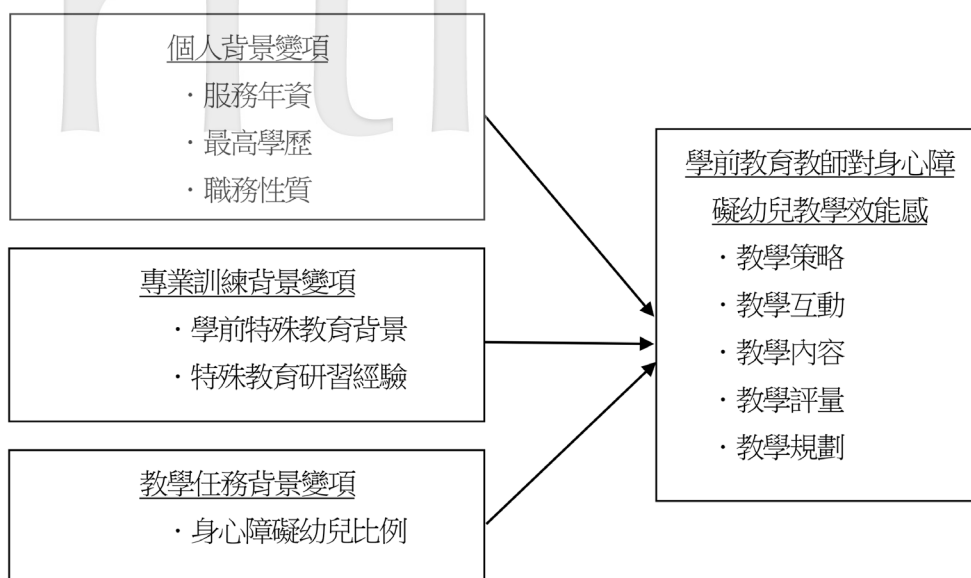


圖 1 研究架構圖

資料來源：研究者自行整理。

立意取樣方式。臺北市共分十二個行政區域，每區抽取 2 ~ 5 所公立幼兒園有服務身心障礙幼兒之教師進行施測。合計共發出 279 份問卷，回收 241 份，回收率達 86.38%，扣除未答題數 5 題（含）以上、未符合教師資格、班上無身心障礙幼兒者之無效問卷 22 份後，得有效問卷為 219 份，可用率為 78.49%（詳見表 1）。

三、研究工具

由於國內缺乏針對學前教育教師對身心障礙幼兒之教學效能感的研究，且沒有適合的工具，因此本研究採用自編的研究工具「臺北市學前融合教師教學效能感量表」。問卷之各題項除了依據 Rotter (1996) 的控制信念理論 (locus of control theory) 與 Bandura (1997) 的自我效能感理論 (self-efficacy theory) 外，也參考相關文獻 (陳怡華、朱思穎, 2014; 蕭慧君、張美雲, 2014; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Tschannen-

Moran & Hoy, 2001) 完成問卷初稿。接著邀請學前教育與特殊教育領域專家學者、現場資深園長及學前融合教師共五位針對問卷初稿進行審題，以確認本問卷的內容向度是否回應本研究之目的與問題。回收正式問卷後，為檢驗調查問卷是否涵蓋幼兒園教師教學效能感之內涵層面，以因素分析來考驗此理論與假設，採取主成份分析 (Principal Component Analysis)，直交轉軸法中最大變異法。其分析結果得出五個共同因素與文獻探討之教學效能感五大向度相呼應，且 KMO 值大於 .90 (詳見表 2)。此外，進行正式研究前，為確認該研究工具具備良好的信度，針對 40 位臺北市學前融合教師進行預試，其結果發現工具各題目與總量表 Cronbach's α 值都在 .90 以上，分量表之各層面 Cronbach's α 值介於 .82 至 .89 之間 (詳見表 3)，表示本量表具有良好的信度。

正式問卷包括教師基本資料及學前

表 1
正式研究對象基本資料分析 (N = 219)

背景因素	選項	人數	百分比 (%)
服務年資	2 年 (含) 以下	20	9.13
	3 ~ 5 年	41	18.72
	6 ~ 10 年	27	12.32
	11 年以上	131	59.81
最高學歷	專科 / 大學	141	64.38
	研究所以上	78	35.61
學前特殊教育背景	有	29	13.24
	無	190	86.75
職務性質	園主任	14	6.39
	教師兼行政業務	70	31.96
	教師	135	61.64
班級內特殊需求幼兒 (需經過鑑定安置) 佔班上總幼兒人數的比例	1% ~ 5%	145	66.21
	6% ~ 9%	58	26.48
	10% ~ 15%	14	6.39
	16% 以上	2	0.91
近三年是否曾參加特教相關研習、工作坊或專業會議	無	9	4.10
	1 ~ 3 場	118	53.88
	4 ~ 5 場	51	23.28
	超過 5 場	41	18.72

資料來源：研究者自行整理。

表 2
因素分析摘要表

	教學策略	教學互動	教學內容	教學評量	教學規劃
解釋變異量 (%)	24.82	14.58	13.00	8.53	8.11
累積解釋總變異量 (%)	24.82	39.40	52.39	60.93	69.04
KMO	0.94				

表 3
分量表及其層面題項

分量表層面	Cronbach's α 值	層面題數	層面範例題項
教學策略	.88	7	我會運用多感官的學習策略，刺激特殊需求幼兒的學習潛能
教學互動	.84	5	我會鼓勵一般幼兒與特殊需求幼兒建立正向的互動關係
教學內容	.90	4	我能有效組織教材及系統呈現教材，以提高特殊需求幼兒學習之成效
教學評量	.85	6	我能針對特殊需求幼兒的日常表現、作品及觀察記錄等，作為評量的依據
教學規劃	.82	7	我會訂定明確的 IEP 教學目標並於開學前擬定教學計畫
全量表	.96	29	

資料來源：研究者自行整理。

融合教師教學效能感量表兩部分。其量表主要測量臺北市學前融合教師對於自身在班級內針對身心障礙幼兒教學效能感的看法，從「教學策略」、「教學互動」、「教學內容」、「教學評量」、「教學規劃」等五個向度來探討學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感，共有 29 題。問卷採用李克特式 (Likert) 五點量表法，填答者從「總是如此」、「經常如此」、「有時如此」、「很少如此」、「從未如此」五個選項中勾選出一個最符合教學實際情況的選項，計分方式依照上述順序依序給予 5、4、3、2、1 分，得分越高代表填答教師認為該題目越符合自身針對身心障礙幼兒實際教學的情況。

四、研究流程

本研究實施程序依序為：準備階段、問卷編製階段、調查實施階段、研究結果分析階段。研究程序詳述如下。

(一) 準備階段

蒐集國內外有關學前融合教師教學效能之相關文獻進行探究，藉由網路查詢系統、國家圖書館及大專院校圖書館的資源，充實文獻的蒐集，讓研究者能夠掌握目前關於學前融合教師教學效能的相關文獻與研究現況，做為建立研究架構之依據。

(二) 問卷編製階段

分析教學效能之相關問卷與評量工具內容後，研究者根據分析結果、探究相關文獻內容以及本身的教學經驗，編擬調查問卷內容。爾後，邀請五位專家學者針對問卷內容提供意見並修正，建立專家效度完成預試問卷。2014 年 3 月間，於臺北市教育局網站上查詢臺北市學前融合教師人數，以立意抽樣的方式抽取 40 個樣本。透過電話聯繫，與園方說明研究目的與研究方式，取得其同意後，以書面郵寄方式

將研究問卷寄至幼兒園。問卷回收後，以 SPSS12.0 統計軟體分析預試研究問卷的各項數據與回饋意見後，彙整所有數據以建立本研究之信度。最後修訂完成「臺北市學前融合教師教學效能感量表」，以提供正式研究之調查問卷。

(三) 調查實施階段

正式調查研究問卷修正完成後，採分層立意取樣方式抽取研究樣本，分層標準為臺北市十二行政區，再於各區抽取 2~5 所公立幼兒園有服務身心障礙幼兒之教師為正式問卷施測對象。

(四) 研究結果分析階段

以 SPSS12.0 統計軟體進行調查問卷中量化資料的分析，並根據文獻之探討，回答研究問題以及撰寫研究結果與研究建議，完成本研究。

五、資料處理

本研究採用統計軟體 SPSS12.0 進行分析。以平均數、標準差等描述性統計來說明研究問題一，即臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感的看法；以變異數分析及獨立樣本 t 檢定說明研究問題二、三、四，考驗學前教育教師具有不同個人背景、不同專業訓練背景、不同教學任務背景對其身心障礙幼兒教學效能感的看法是否存在差異。

肆、研究結果與討論

本研究問卷調查並經由數據分析整理後，得到研究結果如下：

一、臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法分析

臺北市學前融合教師教學效能感各

層面之平均得分介於 4.03 ~ 4.43 之間，整體平均得分為 4.18，高於量表平均數 3（詳見表 4），顯示臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒具有較高程度的教學效能感。本研究結果和陳怡華與朱思穎（2014）、蕭慧君與張美雲（2014）、彭翊榛與張美雲（2015）的研究相符，雖然為不同地區之研究對象，但均發現學前融合教師教學效能的知覺程度屬中高至偏高程度。

在「教學互動」層面上有較高之教學效能感看法，此結果與張家婕（2012）對於幼兒園教師在「教學互動」層面的教學效能感較高的研究結果相符。推究其原因，可能與幼兒園的教學型態與幼兒的學習型態有關係。由於學前的教學型態與其他教育階段大不相同，教師需要長時間、近距離與所有幼兒密切地相處，從事幼教工作的教師基本上要相對於其他教育階段的教師更加喜愛自己的學生、享受與幼兒的相處互動，才能夠在幼教工作圈中做得長久。另外，幼兒的學習型態屬遊戲中學習，班級的互動情境也是較屬於正向歡樂的情況，相較於其他教學效能感層面較需要相關特教知能，而主要需要正向態度的「教學互動」層面其教學效能感就顯得較高。

另外，相較於其他層面，在「教學策

略」層面的教學效能感看法得分最低，推究其原因，可能對於特殊教育教材教法等專業度不足夠。由於師資培育的過程，特殊教育的相關課程大概二至三學分，僅對特殊教育有初步的學習，但是「如何教導身心障礙幼兒」等方面的教學技巧與策略是沒有接受系統性的課程學習。陳怡華、朱思穎（2014）也指出幼兒園教師可能認為自己並非特教教師，沒有擁有足夠的特教知識與技能，對於引發身心障礙幼兒的學習動機之專業能力效能感信心較薄弱。此呼應本研究在教學效能感中「教學策略」相較於其他層面的平均得分最低，顯示臺北市幼兒園教師對於自己在身心障礙幼兒的教學策略效能感上信心還有可加強之空間。但須注意的是，本研究為五點量表，最高得分為 5，每個層面的平均數皆大於 4，相較於其他層面，雖「教學策略」平均得分最低，但其信心程度還是有其平均水準之上。

二、不同個人背景變項之臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法分析

根據本研究結果顯示，不同服務年資（ $f = .77, p = .51$ ）、職務性質（ $f = .05, p = .95$ ）的臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法無顯著差異；不同

表 4
教師對身心障礙幼兒教學效能各層面之平均數與標準差

層面	平均數 (M)	標準差 (SD)
教學策略	4.03	.55
教學互動	4.43	.49
教學內容	4.24	.55
教學評量	4.24	.56
教學規劃	4.30	.77
整體教學效能	4.18	.47

最高學歷之臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感在「教學互動」($t = -2.87, p < .01$)及「教學評量」($t = .54, p = .04$)層面的看法達顯著差異，且研究所以上之學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法得分高於專科／大學之學前融合教師（詳見表 5）。

研究所以上的學前融合教師在「教學互動」及「教學評量」層面上，教學效能感看法得分較高，此研究結果與謝俐香（2008）針對學前融合教師在師生互動上，最高學歷研究所畢業的教師有較高之教學效能的結果相符。究其原因可能是研究所以上學歷之教師在專業知能方面較深入，所受專業知能紮實，對於身心障礙幼兒的生理心理方面有較多的專業認知，因此能夠有效應用其知能於班級經營及幼兒評量上，而有較佳的教學互動及教學評量的成果。在不同最高學歷的變項上，其他層面雖未達顯著但平均數皆大於 4，更進一步從中分析，研究所以上學前教育教師的平均數皆高於專科／大學畢業之學前教育教師，其原因可能與上述相同，因所受教育專業知能較為完善有關。

三、不同專業訓練背景變項之臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法分析

根據本研究結果顯示，不同學前特殊教育背景之臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感在「教學策略」($t = 2.29, p = .02$)、「教學互動」($t = 2.01, p = .04$)、「整體」($t = 2.30, p = .02$)等層面的看法達顯著差異，且有學前特殊教育背景之學前融合教師在每一層面看法得分皆優於無學前特殊教育背景之學前融合教師（詳見表 6）；不同特殊教育研習經驗之臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感在「教學策略」($f = 7.09, p < .01$)、「教學評量」($f = 2.76, p = .04$)、「教學規劃」($f = 3.64, p = .01$)、「整體」($f = 6.50, p < .01$)等層面的看法達顯著差異，進一步以 Scheffé 進行事後比較，發現在「教學策略」、「教學規劃」及「整體」層面，三年內曾參加超過五場特教相關研習、工作坊或專業會議之臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒

表 5
不同最高學歷對臺北市學前教師對身心障礙幼兒教學效能感看法之 t 考驗分析摘要表

層面	最高學歷	M	SD	t 值	p
教學策略	專科／大學	4.01	.51	-.51	.60
	研究所以上	4.05	.60		
教學互動	專科／大學	4.37	.52	-2.87**	< .01
	研究所以上	4.55	.39		
教學內容	專科／大學	4.23	.50	-.26	.79
	研究所以上	4.25	.64		
教學評量	專科／大學	4.18	.54	-2.02*	.04
	研究所以上	4.34	.58		
教學規劃	專科／大學	4.26	.77	-1.07	.28
	研究所以上	4.37	.76		
整體	專科／大學	4.15	.46	-.94	.34
	研究所以上	4.22	.49		

** $p < .01$, * $p < .05$

表 6
不同學前特殊教育背景對臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法之 *t* 考驗摘要表

層面	學前特教背景	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 值	<i>p</i>
教學策略	有	4.25	.53	2.29*	.02
	無	3.99	.54		
教學互動	有	4.60	.45	2.01*	.04
	無	4.40	.49		
教學內容	有	4.41	.53	1.73	.08
	無	4.21	.55		
教學評量	有	4.41	.51	1.83	.06
	無	4.20	.56		
教學規劃	有	4.42	.71	.91	.36
	無	4.28	.78		
整體	有	4.37	.45	2.30*	.02
	無	4.15	.47		

**p* < .05

教師教學效能感看法顯著優於三年內曾參加一至三場特教相關研習、工作坊或專業會議之臺北市學前融合教師，但在「教學評量」層面的經驗組別間未達顯著差異（詳見表 7）。另外，於表 7 可得知未參加特教相關研習教師之平均數在各層面皆表現出較高的數值，但因其所代表人數僅 6 位（詳見表 1）佔所有數據之 2.7%，人數代表額度過低，故其平均數較不宜做任何意義解釋。

在不同學前特殊教育背景方面，有相關的學前特殊教育背景教師，接受完整且有系統的學前特殊教育培訓，相較於僅有接受二至三學分初階入門特殊教育課程的學前教師，在對於身心障礙幼兒的教學效能感看法上會保持有較大的信心。此研究結果與謝俐香（2008）、周俊良與李新民（2006）的研究中，具有特教專業背景的學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感較優於一般幼教背景教師的研究結果相符合。

在不同特殊教育研習經驗方面，研究

結果與謝俐香（2008）、陳怡華與朱思穎（2014）認為研習時數越多的教師，其教師教學效能感越高的研究結果相符。當學前融合教師面臨身心障礙幼兒的問題行為時，常會感到無奈與挫折，教師通常會尋求資源或協助，甚至參與特教相關研習以解決教學上之問題，尋找對策。當教師越頻繁參加特教相關活動，表示教師對於自己及班級幼兒抱持較高的期許，對教學工作也相當熱忱，因而能夠展現較高的教學效能感。

四、不同教學任務背景變項之臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教師教學效能感看法分析

由於本研究欲反應學前融合教育現場安置身心障礙幼兒的現況做分析與討論，資料分析時沒有特別排除人數過低的組別或採併組，且參與本研究之教師僅提供比例之資料，研究者無法得知每位參與者班級內身心障礙幼兒的總人數，因此下述研

表 7
不同特殊教育研習經驗對臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法之變異數分析摘要表

層面	特殊教育研習經驗	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>f</i> 值	<i>p</i>	Scheffé 事後比較
教學策略	未參加	4.16	.20	7.09**	.00	超過 5 場 > 1 ~ 3 場
	1 ~ 3 場	3.89	.54			
	4 ~ 5 場	4.06	.50			
	超過 5 場	4.35	.54			
教學互動	未參加	4.58	.34	1.46	.22	
	1 ~ 3 場	4.37	.52			
	4 ~ 5 場	4.42	.39			
	超過 5 場	4.55	.51			
教學內容	未參加	4.33	.58	2.42	.06	
	1 ~ 3 場	4.16	.56			
	4 ~ 5 場	4.25	.53			
	超過 5 場	4.44	.54			
教學評量	未參加	4.05	.32	2.76*	.04	n. s.
	1 ~ 3 場	4.14	.57			
	4 ~ 5 場	4.33	.52			
	超過 5 場	4.39	.58			
教學規劃	未參加	4.33	.60	3.64*	.01	超過 5 場 > 1 ~ 3 場
	1 ~ 3 場	4.15	.87			
	4 ~ 5 場	4.43	.66			
	超過 5 場	4.57	.50			
整體	未參加	4.24	.20	6.50**	.00	超過 5 場 > 1 ~ 3 場
	1 ~ 3 場	4.05	.47			
	4 ~ 5 場	4.23	.41			
	超過 5 場	4.44	.49			

註：n. s. 代表無顯著差異。

** $p < .01$, * $p < .05$

究結果僅能依據身心障礙幼兒比例狀況來做討論。根據本研究結果顯示，不同班級中身心障礙幼兒比例之臺北市學前教師對身心障礙幼兒教學效能感在「教學策略」（ $f = 2.77, p = .04$ ）、「教學互動」（ $f = 3.97, p < .01$ ）、「整體」（ $f = 2.99, p = .03$ ）等層面的看法達顯著差異，且進一步以 Scheffé 進行事後比較，發現班級內特殊需求幼兒佔 1% ~ 5% 之臺北市學前教師對身心障礙幼兒教學效能感看法顯著

優於班級內身心障礙幼兒佔 6% ~ 9% 之臺北市學前融合教師（詳見表 8）。

表 8 結果也得知班級中身心障礙幼兒比例 16% 以上的學前教師教學效能感之平均數在各層面皆 4 以上，但因其所代表人數僅 2 位（詳見表 1）佔所有數據之 0.9%，人數代表額度過低，故其平均數並不宜做過度解釋。且探究教師背景因素得知 2 位中一位具有學前特教教師資格、另一位三年內有參與 3 ~ 5 場特教相關研

表 8
不同班級中心身障礙幼兒比例對臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法之變異數分析摘要表

層面	身心障礙 幼兒比例	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>f</i> 值	<i>p</i>	Scheffé/ Games-Howell
教學策略	1% ~ 5%	4.10	.59	2.77*	.04	1% ~ 5% > 6% ~ 9%
	6% ~ 9%	3.87	.37			
	10% ~ 15%	3.86	.63			
	16% 以上	4.03	.45			
教學互動	1% ~ 5%	4.49	.48	3.97**	.00	1% ~ 5% > 6% ~ 9%
	6% ~ 9%	4.25	.48			
	10% ~ 15%	4.60	.38			
	16% 以上	4.33	.00			
教學內容	1% ~ 5%	4.29	.60	1.12	.34	
	6% ~ 9%	4.13	.38			
	10% ~ 15%	4.21	.55			
	16% 以上	4.12	.53			
教學評量	1% ~ 5%	4.30	.57	2.62	.051	
	6% ~ 9%	4.08	.52			
	10% ~ 15%	4.14	.51			
	16% 以上	4.66	.00			
教學規劃	1% ~ 5%	4.35	.74	1.42	.23	
	6% ~ 9%	4.25	.84			
	10% ~ 15%	3.92	.67			
	16% 以上	4.50	.00			
整體	1% ~ 5%	4.24	.51	2.99*	.03	1% ~ 5% > 6% ~ 9%
	6% ~ 9%	4.03	.34			
	10% ~ 15%	4.07	.41			
	16% 以上	4.20	.29			

** $p < .01$, * $p < .05$

習，皆可能使其教師對身心障礙幼兒教學效能感的看法呈現較高得分。此外，10% ~ 15% 的身心障礙幼兒比例與 1% ~ 5% 和 6% ~ 9% 的身心障礙幼兒比例並無差異，且在平均數的呈現上部分層面是最低分數、有些是高於 6% ~ 9% 的分數、有些甚至為最高分。然因為代表人數為 14 人（詳見表 1）占有數據之 6.4%，人數代表偏低，因此可解釋其意義有限外，該資料結果有可能受其教師的其他背景因

素（例如：教師特教背景、特教研習知能）所影響，因而在分數表現上有高有低。此外，也需考量教學環境的不可掌握性，10% ~ 15% 的身心障礙幼兒比例較高，教師或園方在尋求特教資源的介入，例如特教助理員、愛心志工、家長等人力資源的介入，都可能影響其教師的看法。

如上所述，因本研究僅能根據其身心障礙幼兒比例（非人數）來做分析討論，從結果得知，比例較低的學前教育教師有

較佳的效能信心。呼應過去研究結果（王天苗，2001；汪慧玲、沈佳生，2012；陳慶錨、陳麗如，2011），身心障礙幼兒確實帶給幼兒園教師很大的壓力與不安，身心障礙幼兒在班上表現的干擾行為更使教師不知所措，尤其要付出額外心力和時間指導身心障礙幼兒，會感到力不從心。如果以這樣的狀況，班級內有1%~5%的身心障礙幼兒，能讓教師感受到上述的壓力，再增加至6~9%的身心障礙幼兒，手忙腳亂的景況非常有可能會增加，那麼教師的壓力想必更加沉重，教學自信心也可能受到打擊，如此一來教學效能隨之降低也或許是可被預期的。

伍、結論與建議

一、結果與討論

（一）臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教師教學效能感看法分析

臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感整體及各層面均屬偏高程度，其中以「教學互動」層面看法得分最高，「教學策略」層面看法得分最低。表示臺北市學前融合教師對於能夠提供身心障礙幼兒有利的學習情境，營造良好的學習氣氛，建立身心障礙幼兒與同儕間以及師生間有良性互動具有較高程度的信心；但相較於教師教學效能的其他層面，對於應用有效的教學方法、技巧與各項資源激勵身心障礙幼兒學習，並依照個別差異給予適性之協助等方面的看法信心較低。

（二）臺北市學前融合教師個人背景變項對其教學效能感看法分析

不同「服務年資」、不同「職務性質」及不同「最高學歷」之臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能看法，皆不具

有差異情形。但在背景變項「最高學歷」之臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能看法分層面「教學互動」及「教學評量」上具有差異情形，顯示研究所以以上學歷之臺北市學前融合教師在「教學互動」及「教學評量」上有較佳的教學效能看法。

（三）臺北市學前融合教師專業訓練背景變項對其教學效能感看法分析

不同「學前特殊教育背景」之臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能看法，在「教學策略」、「教學互動」及「整體」上具有差異情形，研究顯示具有其學前特殊教育背景的學前融合教師有較佳的教學效能感看法。

不同「特殊教育研習經驗」之臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法，在「教學策略」、「教學評量」、「教學規劃」及「整體」上具有差異情形，且在「教學策略」、「教學規劃」及「整體」發現三年內曾參加超過五場特教相關研習、工作坊或專業會議之臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法優於三年內曾參加一至三場特教相關研習、工作坊或專業會議之臺北市學前融合教師。

（四）臺北市學前融合教師教學任務背景變項對其教學效能感看法分析

班級內有不同「特殊需求幼兒比例」之臺北市學前融合教師教學效能看法，在「教學策略」、「教學互動」及「整體」上具有差異情形，且班級內身心障礙幼兒佔1%~5%之臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法優於班級內身心障礙幼兒佔6%~9%之臺北市學前融合教師。

本研究以臺灣學前融合教育具有特殊背景意義的臺北市做為調查研究的區域，

結果顯示學前教育教師對身心障礙幼兒的教學效能感有中高程度的信心。從中或許能夠反應出實施多年融合教育的臺北市，教師們已熟悉融合教育的實施與推行，也因此對教學效能感上也抱持著較正向態度。而在研究議題及研究方向上，國內僅有少數三篇學前相關議題，本研究有別於這三篇文獻在於以較客觀的「實際教學行為」做為蒐集資料的重點面向。此外，過去文獻研究中未探究之「身心障礙比例」變項，亦是本研究之重點，讓我們能夠瞭解目前臺北市學前融合教育班級之實際現況外，更發現班級中身心障礙比例非常有可能影響教師的教學效能感，進而也有可能影響到幼兒的教育品質，是後學可以再持續探究之部分。

二、建議

(一) 積極參與特殊教育相關研習

本研究發現臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感的「教學策略」層面看法得分最低，顯示教師對於運用多元的教學方法、技巧，並依照身心障礙幼兒之差異或需求，給予適性之協助等方面的教學效能感低落。而在本研究的結果也發現參加特殊教育相關研習超過五場以上之臺北市幼兒園教師其在「教學策略」層面的教學效能感顯著優於僅有參加一至三場的臺北市幼兒園教師，表示參加特殊教育相關研習是能夠提升臺北市幼兒園教師在「教學策略」層面的教學效能感。因此，臺北市學前融合教師如果能夠再主動積極參與特教研習，就可能增進特教專業之教學能力，因而提升身心障礙幼兒教學效能感之展現。

(二) 鼓勵接受有系統之特教進修課程

「師資培育法」中並未有法條規定

教師必須修習特教相關課程，而是在規定必修的職前教育課程中，各師資培訓單位幾乎會將特殊教育課程納入教育專業課程中，但僅是二至三學分的必修或選修之特殊教育導論。在本研究的結果發現沒有學前特教背景的學前教師其在各分層面與整體的身心障礙幼兒教學效能感上表現低落，而有學前特教背景的融合教師，例如具有學前特教教師證或是畢業於特教相關系所之學前融合教師，其對於身心障礙幼兒教學效能感看法較高。因此，鼓勵教師能夠接受較有系統之特教進修課程，豐富特教專業知能，更能激起對於教育之初衷與熱情。臺北市兩所教育大學的特教相關系所，或是於暑假至外縣市各教育大學進修亦是不錯之選擇，實為學前融合教師充實特教專業能力的最佳補給站。

(三) 建立特殊教育研習與進修的規範

從本研究的結果顯示，特教研習經驗多以及有系統接受特教培訓的教師其身心障礙幼兒教學效能感較高，而在資料蒐集的過程中卻發現特教研習經驗少以及未接受系統性的特教培訓教師佔有半數以上的比例，但是以目前越來越多的身心障礙學生安置及融合教育品質的看重下，教師在特殊教育方面的培訓可能就略顯不足。因此建議增加教師每年應參加特教研習的時數，教育部目前規定幼兒園教師每年應有三小時的特教研習時數，也就是一年參加一場研習，但根據本研究之結果其展現的身心障礙幼兒教學效能感是較低落的，希望教育行政單位能夠再研擬增長教師之特教研習經驗，並安排系列性的研習課程或是根據教師融合教育的教學經驗有分流性的研習安排，讓教師接受更有系統性的學習，對於身心障礙幼兒有更深入之瞭解並能夠解決教學上之問題；另外鼓勵教師進修特教相關的系所或是學分班，教育行政

單位提供學分費的經濟補助或是公假進修的機會，讓教師能夠無後顧之憂地增進特教知能，讓特教資訊更加普及化，提升整體教師的教學效能感。

(四) 班級中身心障礙幼兒比例的考量

從本研究的結果顯示，班級中身心障礙幼兒比例越低其教師的教學效能感的看法會有較佳的呈現，尤其是在「教學策略」和「教學互動」層面上。蒐集研究資料的過程發現，臺北市 34% 的幼兒園普通班級中，身心障礙幼兒比例佔有 6% 以上的班級，其研究結果在教師對身心障礙幼兒教學效能感的看法得分為較低的群組。因此，建議教育行政單位應就安置的身心障礙幼兒人數比例加以控管與調整，讓教師能有更多機會針對身心障礙幼兒的學習需求提供教學策略及有品質的互動，並有利於教師的教學及班級經營，減輕教師的壓力與負擔，維繫全體幼兒的教育品質。

(五) 未來研究方向

本研究因臺北市在融合教育上有其獨特地位而成為研究對象區域，並以過去少有文獻探究學前融合教育教師教學效能感為主題，內容以教師個人背景變項（服務年資、最高學歷、職務性質）、專業訓練背景變項（學前特殊教育背景、特殊教育研習經驗）、教學任務背景變項（身心障礙幼兒比例）等作探討，雖其身心障礙幼兒比例變項為本研究在教學效能感議題之創新變項，然而教師教學效能感應考量整個環境脈絡，有可能受其他組織因素所影響，因此研究者建議在未來研究時可將校長或園主任之教學領導、學校文化、組織氣氛、幼兒園地區、家長特色、家長教育程度、教師社會地位、政府政策措施等因素加以探討，將更有助於瞭解學前教育教

師對身心障礙幼兒教學效能感與組織因素間之關係。

此外，本研究實證數據經統計分析後，發現臺北市學前教育教師對身心障礙幼兒教學效能感看法屬偏高程度，其中有學前特教背景的融合教師、特教研習經驗達五場以上之教師、班級中身心障礙幼兒比例為 1% ~ 5% 之教師其教學效能感看法較高。但是，構成上述統計分析結果的深層脈絡原因為何？這些研究發現對臺灣的學前融合教育、教師教學效能感具有何種涵義，都需要質化研究去釐清，例如質性觀察與訪談等不同研究方法，做更深層的分析討論，以便提供更豐富的建設性建議。

三、研究限制

(一) 研究工具

雖然本研究工具「臺北市學前融合教師教學效能感量表」有經過信效度考驗，包括參考國內外文獻內容後編制初稿，再經由國內學前特殊教育及融合教育現場的學者專家們審題及預試，然而工具涵蓋探討效能面向仍有不足之處，例如：教師接納態度、自我效能、課程設計、親師溝通等層面，是本文研究工具未納入之觀點。

(二) 研究方法

本研究採問卷調查法來收集研究資料，受試者依據自己對自身的教學能力、達成教學任務的程度進行填答。但受試者可能受填答當時的心理狀態、個人特質、文句解讀、填答環境等狀況而影響作答的情形，因此研究者無法掌握受試者填答時的實際狀況，而可能造成研究結果的偏頗。另外，量化研究無法真實代表教師的效能，僅能評估教師教學效能的知覺感。

(三) 研究對象

本研究將臺北市公立幼兒園有服務身

心障礙幼兒之正式教師設定為研究對象，由於臺北市目前有安置身心障礙幼兒之幼兒園班級眾多，研究者礙於時間及人力之因素，僅能以立意取樣方式，以電話徵詢各園教師參與本研究之意願後寄發問卷。寄發與回收問卷期間，剛好歷經臺北市各學校籌備校慶時節，因此其一為電訪無法有效確認填答教師人數、其二為歷經教師繁忙時節，以致問卷可用率僅達 78.49%，因此本研究的結果無法推論到所有臺北市有服務身心障礙幼兒之學前教師。

參考文獻

- 王天苗 (2001)。運用教學支援建立融合教育的實施模式：以一公立幼稚園的經驗為例。《特殊教育研究學刊》，**21**，27-51。
- [Wang, T.-M. (2001). An inclusive education program with teaching supports: The experience in a public kindergarten. *Bulletin of Special Education*, *21*, 27-51.]
- 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。
- [Wang, T.-M. (2003). The challenge of inclusive education in public kindergartens: An example from Taipei. *Bulletin of Special Education*, *25*, 1-25.]
- 何立博、黃惠如 (2002)。學前融合教育的理念與政策。《國民教育》，**42**(5)，23-29。
- [Ho, L.-P., & Huang, H.-R. (2002). The ideas and policies of preschool inclusion education. *Elementary Education*, *42*(5), 23-29.]
- 吳璧如 (2004)。幼兒職前教師效能感之測量。《教育心理學報》，**36**(2)，165-184。doi:10.6251/BEP.20040913
- [Wu, P.-J. (2004). Measurement of preservice: Early childhood teachers' sense of efficacy. *Bulletin of Educational Psychology*, *36*(2), 165-184. doi:10.6251/BEP.20040913]
- 吳麗馨、黃寶園 (2011)。幼托園所教師專業素養與教學效能關係之研究。《文教論壇》，**3**，249-271。
- [Wu, L.-S., & Huang, B.-Y. (2011). A study of the relationship between professional literacy and teaching effectiveness among preschool teachers. *Cultural and Education Forum*, *3*, 249-271.]
- 李翠玲、鐘梅菁、邱奕君、邱上純 (2008)。個別化教育計畫在學前融合班實施之探討：以一個融合班為例。《教育學刊》，**31**，121-156。
- [Lee, T.-L., Chung, M.-C., Chiu, Y.-C., & Chiu, S.-C. (2008). The implementation of individualized education program in preschool inclusive education: An example of an inclusive class. *Educational Review*, *31*, 121-156.]
- 汪慧玲、沈佳生 (2012)。幼兒園教師教導特殊幼兒產生的困擾及因應策略之研究。《新竹教育大學教育學報》，**29**(1)，37-66。
- [Wang, H.-L., & Shen, C.-S. (2012). Teaching difficulties and coping strategies of preschool teachers. *National HsinChu University of Education*, *29*(1), 37-66.]
- 身心障礙者權益保障法 (2015)。
- [People with Disabilities Rights Protection Act (2015).]
- 周俊良、李新民 (2006)。幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念、教學效能與接納態度之研究。《臺北市立教育大學學報 (教育類)》，**37**(1)，99-129。
- [Zhou, J.-L., & Lee, H.-M. (2006). A study of preschool educators' educational beliefs,

personal teaching efficacy, and reception attitude toward young children with autism. *Journal of Taipei Municipal University of Education. Education*, 37(1), 99-129.]

孫志麟 (2003)。教師自我效能的概念與測量。教育心理學報, 34(2), 139-156。doi:10.6251/BEP.20020619

[Sun, C.-L. (2003). Teacher efficacy: Its concept and measurement. *Bulletin of Educational Psychology*, 34(2), 139-156. doi:10.6251/BEP.20020619]

張美紅 (2012)。臺北市幼兒園教師人格特質與教學效能之研究。銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文, 未出版, 臺北市。

[Chang, M.-H. (2012). *A study on personality traits and teaching effectiveness for kindergarten teachers in Taipei City*. Unpublished master's thesis, Ming Chuan University, Taipei.]

張家婕 (2012)。幼兒園教師幸福感與教學效能之關係——以新竹市為例。東海大學教育研究所碩士論文, 未出版, 臺中市。

[Chang, C.-C. (2012). *The relations between kindergarten teachers' well-being and teaching effectiveness: An example of Hsinchu City*. Unpublished master's thesis, Tunghai University, Taichung.]

張媛甯、岳美秀 (2012)。臺南市公立幼兒園教師覺知專業成長與教學效能之研究。學校行政, 82, 70-89。

[Chang, Y.-N., & Yueh, M.-H. (2012). A study on teacher's perception for professional growth and teaching effectiveness of public preschool teachers in Tainan City. *School Administrators*, 82, 70-89.]

教育部特殊教育通報網 (2016)。104 學年度一般學校各縣市特教類別學生數

統計 (身障)。取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/frame_print.asp?filename=stuA_city_All_spckind_A/stuA_city_All_spckind_A_20160530.asp

[Special Education Transmit Net (2016). *Statistics on categories of students for special education in general schools across cities during academic year 2014-2015*. Retrieved from https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/frame_print.asp?filename=stuA_city_All_spckind_A/stuA_city_All_spckind_A_20160530.asp]

許素彬 (2006)。從生態系統觀點探討保育機構於融合教育實施過程之困境。特殊教育學報, 23, 85-104。

[Hsu, S.-P. (2006). The analysis of barriers in preschool inclusion: From the perspective of ecological system. *Journal of Special Education*, 23, 85-104.]

許碧勳 (2003)。幼兒融合教育。臺北市：五南。

[Hsu, P.-H. (2003). *Early childhood inclusion*. Taipei: Wu Nan.]

連偉誼、林靜翌 (2015)。教保服務人員人格特質、工作壓力與教學效能之研究。中正教育研究, 14(2), 75-114。

[Lien, H.-Y., & Lin, C.-Y. (2015). The correlation among preschool teachers' personality traits, job stress and teaching effectiveness. *Chung Cheng Educational Studies*, 14(2), 75-114.]

陳良青、謝治平 (2004)。學前融合教育班教師所面臨的困難及因應之建議。特教園丁, 20(1), 34-39。

[Chen, L.-C., & Hsieh, C.-P. (2004). A study of difficulties and suggestions in applying preschool inclusion education. *Special Educators Quarterly*, 20(1), 34-39.]

陳怡華、朱思穎（2014）。新北市學前融合班教師集體效能感及其相關因素之研究。*幼兒教育年刊*，**25**，113-139。

[Chen, Y.-H., & Chu, S.-Y. (2014). Exploring the influence of perceived collective teacher efficacy and contextual variables on New Taipei City's kindergarten teachers serving students in the inclusive setting. *Journal of Early Childhood Education*, 25, 113-139.]

陳慶錨、陳麗如（2011）。聽覺障礙幼兒之融合教師的教學困擾與支持需求。*臺東特教*，**34**，18-23。

[Chen, C.-M., & Chen, L.-J. (2011). The inclusive teachers' teaching disturbance and supporting needs for the children with hearing impairment. *Special Education of Taitung*, 34, 18-23.]

彭翊榛、張美雲（2015）。新竹縣學前教師融合教育班級經營與教學效能之研究。*幼兒教保研究*，**14**，41-64。

[Peng, Y.-C., & Chang, M.-Y. (2015). Classroom management and teaching efficiency of preschool teachers implementing inclusive education in Hsinchu county. *Journal of Early Childhood Education & Care*, 14, 41-64.]

鈕文英（2008）。擁抱個別差異的新典範——融合教育。臺北市：心理。

[Niu, W.-Y. (2008). *Inclusive education: The new paradigm of embracing the differentials of individuals*. Taipei: Psychological.]

葉琛（2015）。臺北市幼兒園教師對特殊需求幼兒教學效能與教育品質之相關研究。國立臺東大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺東縣。

[Yeh, C. (2015). *Exploring the influence of Taipei City's kindergarten teachers' perspectives on teaching efficacy and educational quality for serving children with*

special needs. Unpublished master's thesis, National Taitung University, Taitung.]

臺北市政府教育局（2014）。102學年度臺北市高級中等以下學校概況簡表。取自 <http://statistic.tp.edu.tw/others/102%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E8%87%BA%E5%8C%97%E5%B8%82%E9%AB%98%E7%B4%9A%E4%B8%AD%E7%AD%89%E4%BB%A5%E4%B8%8B%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E6%A6%82%E6%B3%81%E7%B0%A1%E8%A1%A8.pdf>

[Department of Education, Taipei City Government. (2014). *Overview of the school levels from pre-K to high schools in Taipei city during academic year 2012-2013*. Retrieved from <http://statistic.tp.edu.tw/others/102%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E8%87%BA%E5%8C%97%E5%B8%82%E9%AB%98%E7%B4%9A%E4%B8%AD%E7%AD%89%E4%BB%A5%E4%B8%8B%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E6%A6%82%E6%B3%81%E7%B0%A1%E8%A1%A8.pdf>

鄭雅莉、何東墀（2010）。特殊幼兒融合教育的社會互動、教師課程及教學之研究。*東臺灣特殊教育學報*，**12**，25-43。

[Cheng, Y.-L., & Ho, D.-C. (2010). A research on early childhood inclusion: Social interaction, teaching and curricula. *Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education*, 12, 25-43.]

蕭慧君、張美雲（2014）。臺中市學前教師融合教育專業承諾與教學效能之研究。*幼兒教育年刊*，**25**，21-39。

[Hsiao, H.-C., & Chang, M.-Y. (2014). The study on the teachers professional commitment and teaching efficiency of

preschool teachers implementing inclusive education in Taichung City. *Journal of Early Childhood Education*, 25, 21-39.]

謝俐香 (2008)。公立幼稚園教師在融合教育中自我效能之研究。朝陽科技大學幼兒保育系碩士班碩士論文，未出版，臺中市。

[Hsieh, L.-H. (2008). *A study of the public kindergarten teachers self-efficacy in the inclusive education*. Unpublished master's thesis, Chaoyang University of Technology, Taichung.]

羅巧玲、魏美惠 (2013)。中部地區幼兒教師創造力人格特質與教學效能之相關研究。教育科學期刊，12(1)，149-178。

[Lo, C.-L., & Wei, M.-H. (2013). A study of the relationship between kindergarten teachers' creative personalities and teaching effectiveness in central part of Taiwan. *The Journal of Educational Science*, 12(1), 149-178.]

蘇婷玉 (2014)。幼兒園教保人員幸福感、工作價值觀與教學效能之關係研究——以臺中市為例。靜宜大學教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。

[Shu, T.-Y. (2014). *A study of the relationships among well-being, work values and teaching effectiveness in the preschool educators of Taichung City*. Unpublished master's thesis, Providence University, Taichung.]

羅燕華、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。

[Su, Y.-H., & Wang, T.-M. (2003). Challenges of inclusive education: Experiences from regular classroom teachers. *Bulletin of Special Education*, 24, 39-62.]

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Chu, S.-Y., & Garcia, S. (2014). Culturally responsive teaching efficacy beliefs of in-service special education teachers. *Remedial and Special Education*, 35, 218-232. doi:10.1177/0741932513520511

DeVore, S., & Russell, K. (2007). Early childhood education and care for children with disabilities: Facilitating inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 35, 189-198. doi:10.1007/s10643-006-0145-4

Kemp, C., & Carter, M. (2005). Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30, 31-44. doi:10.1080/13668250500033110

Knoblauch, D., & Hoy, A. W. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179. doi:10.1016/j.tate.2007.05.005

Lamorey, S., & Wilcox, M. J. (2005). Early intervention practitioners' self-efficacy: A measure and its applications. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 69-84. doi:10.1016/j.ecresq.2005.01.003

O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28, 535-545. doi:10.1016/j.tate.2012.01.008

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28. doi:10.1037/h0092976

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 12-21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Siwatu, K. O., Frazier, P., Osaghae, O. J., & Starker, T. V. (2011). From maybe I can to yes I can: Developing preservice and

inservice teachers' self-efficacy to teach African American students. *The Journal of Negro Education*, 80, 209-222.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. doi:10.2307/1170754