

從入班到團隊資源整合：初探一個普通幼兒園實施融合教育的團隊集體效能

周裕惠¹ 施彥州^{2*}

摘要

本研究主要在探討一個普通幼兒園團隊在集體效能共識下實施融合教育。全職教保人員和兼職的教師助理員，輔導特殊生參與班級日常活動。研究者以質性研究方法，進行半結構式訪談、入班觀課和線上群組做討論。統整資料，分析文本，研究發現如下：1.教保人員教導助理員輔導特殊生，特殊生學習到適應幼兒園的環境；2. 陽光團隊合力教導特殊生，師生建立起信任關係；3.陽光團隊在實施融合教育過程中，持續激盪著群體的集體效能感與個人的自我效能感。因為陽光團隊成員對融合教育有正向的理念，克盡己職，並做到彼此協助，互相尊重，終於能順利進行融合教育課程活動。最後，本文期盼提供一所普通幼兒園輔導情緒障礙幼兒的歷程經驗，並喚起有關單位注重助理員的特教與幼教專業能力。

關鍵字：融合教育、教師助理員、集體效能

¹ 大仁科技大學幼兒保育系助理教授

^{2*} 大仁科技大學幼兒保育系講師，通訊作者：twboy@tajen.edu.tw

From Class Entry to Team Resource Integration: A Preliminary Study on the Collective Effectiveness of an Ordinary Kindergarten Implementing Inclusive Education

Yu-Hui Chou¹ Yen-Chou Shih^{2*}

Abstract

This study mainly explores the implementation of inclusive education under the consensus of collective effectiveness of an ordinary kindergarten team. Full-time preschool educators and part-time special education teacher assistants guide special students to participate in daily activities of the class. The researchers used qualitative research methods to conduct semi-structured interviews, class observations and online group discussions. Integrate the data and analyze the text, and the research findings are as follows: 1. The preschool educators taught the teacher assistants to guide the special students, and the special students learned to adapt to the kindergarten environment; 2. The Sunshine team worked together to teach the special students, and the teachers and students established a trust relationship; 3. In the process of implementing integrated education, the Sunshine team continues to stir up the collective sense of efficacy of the group and the sense of self-efficacy of the individual. Because the members of the Sunshine team have positive ideas about inclusive education, fulfill their duties, and help each other and respect each other, they can finally carry out inclusive education courses smoothly. Finally, this article hopes to provide the experience of an ordinary kindergarten in counseling children with emotional disorders, and to arouse the relevant units to pay attention to the special education and preschool education professional ability of the teacher assistants.

Keyword : inclusive education 、 teacher assistant 、 collective efficacy

¹Tajen University Department of Early Childhood Education & Care , Assistant Professor.

^{2*}Tajen University Department of Early Childhood Education & Care , lecturer.

(Corrspondence: twboy@tajen.edu.tw)

壹、前言

一、研究背景

近年來，由於對嬰幼兒早期篩檢，早期治療的觀念日益重視，也強調身心障礙幼兒的入學要回歸到主流的普通學校，學前融合教育成為趨勢。再者，教育政策也鼓勵公私立幼兒園招收身心障礙特殊生，對於就讀學前私立幼兒園的身心障礙幼兒，發給教育補助費，獎助招收單位(特教法 32 條，108 年)。因此，有越來越多的非營利幼兒園和準公共幼兒園，遵照政府機關訂出的保障入學名額招收身心障礙幼兒。

以屏東縣幼兒園為例，一個班級如果有兩位經過鑑定的特殊生，提出名單即能申請一位教師助理員(以下簡稱：助理員)，申請流程簡便，並且符合教育部倡導的學前特殊教育推動計畫(108-112 年度學前特殊教育推動計畫)。以屏東縣 110 學年度準公共教保服務機構教師助理員經費核定表為例，有 50 所準公共幼兒園提出申請，一共服務 163 位特生，全學年度核定助理員入班時數高達 82,896 小時(屏東縣特殊教育資源網，2022)。在重視特殊生的教育權益之下，新增師資的教師助理員成為幼兒園融合教育的生力軍。

綜合以上三種因素，普通幼兒園教導特殊生的機會增多，園所團隊亟需具備實施融合教育的能力。

二、研究動機與研究目的

(一)研究動機

在優先入公幼及獎補助私立幼兒園與家長的政策下，學前教育階段擴大特殊需求升入班就讀，根據「教育部 108-112 年度學前特殊教育推動計畫」說明當中，提供統計資料顯示：接受學前特殊教育的身心障礙幼兒由 92 學年度的

6,473 人增至 106 學年度的 18,479 人。106 學年度，就讀一般幼兒園普通班接受特殊教育服務的身心障礙幼兒多達 15,833 人（85.7%），在集中式特教班有 1,055 人（5.7%），在特殊教育學校也只有 222 人（1.2%），在教養機構的有 1369 人（7.4%）。另一項統計，根據衛福部網站所提供的學前身心障礙幼生人數，110 學年度全國身心障礙幼生人數計 24,369 人，就讀於一般學校的班級是 593 班，就讀於特殊學校的只占 74 班（衛福部，2023）。

以上統計結果可見，多數身心障礙幼生家長會選擇送孩子到普通幼兒園，學前融合教育已經成為趨勢。融合教育需要普通幼兒園的行政教保團隊與相關專業團隊的合作（鍾梅菁、吳金花，2010；吳淑美，1998），而成就融合教育的歷程最需要的是多種專長師資上的團隊合作（林珮如，2011）。

以本個案研究為例，陽光非營利幼兒園有數位特殊生入學，園所申請獲准三位”特教教師助理員（簡稱：助理員）”，成為陽光團隊中的一員。本文所稱的陽光團隊就合指：教保人員和助理員。

（二）研究目的

因為本研究的研究動機來自想了解陽光團隊實施融合教育的歷程與輔導特殊生的技巧。因此，研究目的就聚焦於探討探討陽光團隊教保人員和助理員的互動和他們協助特殊生入園學習的貢獻。

三、研究問題

基於上述的研究動機和研究目的，本研究的研究問題是：

1. 助理員在幼兒園具體協助特殊生哪些事項？
2. 園所團隊人員運用什麼技巧教導特殊生？
3. 園所團隊人員運用哪些團隊集體效能的概念進行分工合作？

四、名詞釋義

（一）融合教育

本研究所稱的融合教育是指二至六歲幼兒，經過鑑定為身心障礙或發展遲

緩，被安置在普通幼兒園班級內，跟一般幼兒一起就讀，並且接受相關特教專業的團隊服務(盧明，2011)。普通幼兒園在特殊生就讀後，課程上要顧及特殊生和普通生的學習需求，對於學習內容、環境、歷程和評量都要做調整(翁巧玲，2022；林婉琛、朱思穎 2021)。教育部的「108-112 學年學前特殊教育推動計畫」強調落實融合教育，協助幼兒園評估疑似身心障礙幼兒，及早提供所需支持服務，還研議補助私立幼兒園教保服務人員在職進修特教專業知能。藉此，擴大實施融合教育，提升幼兒學習效果與品質。

(二)教師助理員

教師助理員(簡稱:助理員)在本文章中是指：普通幼兒園向地方政府的特殊教育主管機關申請的助理員人員，進入普通幼兒園普通班來協助特殊生適應幼兒園生活(李芸菁，2022；徐玉琴，2020)。在教保服務人員的監督下，進行職務。教師助理員申請的標準是：每班接受安置的特生達兩人以上者，補助園所增置助理員鐘點費每天最高四小時；如果特生一人障礙程度為中重度以上者，每日最高 6 小時。助理員是佐理特生班級的增置人力，薪資是採勞動部公告的最低基本工資，採工作日核算(行政院公報，2021)。

(三)集體效能

集體效能是一種共識氛圍，促使團隊人員對機構的目標一起努力。集體效能感產生的條件常來自於機構經營的理念態度，具備的專業能力和尋找環境中有利資源的能力(Goddard & Goddard, 2001)。當集體效能感存在於學校融合教育中，這學校就有正向積極目標，高度接納特殊生，整合教學資源，協助特殊生。陳怡華和朱思穎(2014)還提出教師集體效能感常常會激勵和帶動教師的自我效能感提升。當個別教師對自己的融合教育的教學能力信心較高，就會採取靈活彈性的教學策略，幫助普通生和特殊生都達到更好的學習表現(陳怡華、朱思穎，2014)。

此外，如果團隊成員能以**合作—諮商**關係互動，給予展現老師個人能力的舞台，也使團隊有討論教學知識技能機會，對特殊生的行為輔導問題，也能討論溝通協調，互助合作，發揮團體優勢。團隊的互學共好是能替代教保服務人

員和助理員之間的上對下的監督關係，使所有的孩子們都得到更多的學習機會(蘇文利、盧台華，2006；陳怡華，2014)。

貳、文獻探討

一、融合教育

(一)融合教育的沿革

自 1960 年代歐美的人權運動者爭取身心障礙者的教育權利，提出「正常化原則」(normalization)、「去機構」(deinstitutionalization)和「反標記」(anti-labeling)運動開始，又歷經 1970 年代的「最少限制的環境」(the least restrictive environment)，以及 1980 年代的「普通教育改革」等重大議題的倡導下，終於在 1990 年代提出「融合教育」(inclusive education)。我國教育部在 1995 年便提出「零拒絕的教育理想」與「人性化的融合教育」，將融合教育列為特殊教育的發展方向(傅秀媚，2021；吳淑美，1998)。2001 年的「特殊教育法」第 14 條就規定：「對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當安置及輔導……」。2003 年《特殊教育法實施細節》第 7 條中規定：「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。」(傅秀媚，2021)。

2015 年《兒童及少年福利權益保障法》第 31 條中規定學前教育機構不能拒絕特殊兒童入學的權利。台北市教育局更在 1998 年規定公立幼兒園全面實施融合教育，一班至少招收一名特殊幼兒(傅秀媚，2020)。

除受教權受保障，身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則(吳淑美，1998)，達到：

1. 最少現制環境：提供特殊生所需的學習資源。
2. 就學機會社區化：零拒絕就學機會。

3. 教育品質優化：建置相關專業團隊與教材教具平台。
4. 個別化教育計畫：提供有效教育輔導。

融合教育現在已經強調每一位幼兒都應在主流教育環境中，都有權利有機會接受教育，一般幼兒也能藉由教保服務人員的引導，與特殊生相處，互相學習了解(盧明，2011)。

(二)融合教育實施上的困難

面對學前融合教育的實施既然無可避免，理智上對於身心障礙幼兒融入普通班級就讀持正面看法，但實際狀況，融合教育的實施現況確實存在許多困難，包括：學生障礙類別不一、課程不易變動與 IEP 結合、特教專業團隊的支援系統不足、缺乏任教融合式班級的教學技巧等等，使得教保人員處於進退維谷的難題中。

尤其當幼兒生活自理能力缺乏或是情緒問題出現時，都會造成教保人員在班級經營上的困擾。教保人員本身的特教專業能力有限，需要不斷學習專業新知。要累積輔導特殊生行為的經驗和具備課程教學技巧符合特殊生的學習需求等，都是教保人員的挑戰(趙青雲，2020；教育部，2009)。

鈕文英和施安琪(2014)提出：融合教育的實施需要考量相關配套措施和團隊合作才能在執行中達成效益。目前幼教現場，特殊需求幼兒人數逐年增加，提升融合教育的專業知能，是教保人員非常迫切需要的一項專業技能。為協助學前教保服務人員增長特教知能，網路上有「教育部特殊教育專業發展數位課程平台」提供相關特教線上課程。教育部國教署於去年度開始一系列線上學前融合教育類研習，用意都在於協助教保服務人員提升融合教育知能。在「教育部 108-112 年度學前特殊教育推動計畫」說明當中，規劃教保服務人員及特教教師增能核心課程，培訓講師，結合成一個團隊服務，入園輔導特生。同時也鼓勵教保服務人員參加在職進修課程、特教研習、工作坊或教學觀摩等專業成長活動(教育部，2009)。這些媒合團

隊合作和提升師資的做法，都是在建立相關配套措施，以便在執行融合教育中達成效益。

(三)融合教育調整需求

教保人員要對於特殊需求幼兒的個別能力與需求，亟需調整學習目標，再進一步調整教學內容。翁巧玲(2022)提出對學前融合教育調整需求，建議學前融合教育課程的實施，首先，應該從幼兒園教保活動課程大綱的實施通則為依據，並著重於在普通班實施的差異化教學。其次，要調整課程內容、學習環境、和注重孩子們的學習過程。第三，在教材上要調整、簡化適合特殊生能力的教材。

此外，融合教育的課室也要求要做到：無障礙安全環境的支持、幼兒同儕們的支持，以及最重要的是師資團隊對融合教育課程實施的信念。實務上融入需要執行融合教育普通班中的挑戰，不僅是師資專業上，更是行政資源上需要充足的配合。

學者們認為現場的幼教老師，亟需在融合教育課程裡，學習到提升特殊需求幼兒參與班級活動的教學策略，並確實在班級內實施，建立目標要讓每一位孩子都能獲得公平的教育機會，如此，促使融合教育能夠逐步落實在每一個幼教現場。(翁巧玲，2022；林婉琛、朱思穎 2021)。

二、教師助理人員

「特殊教育法」第 14 條及其施行細則中，賦予教師助理員和特教學生助理員的合法建置，基於法規保障。李芸菁(2022)對於教師助理員和特教學生助理員的差別有特別指出：前者重於教學輔導，後者專任於生活照顧和輔助學習過程。本研究是專門探討陽光幼兒園團隊的教師助理員（以下簡稱助理員），幼兒園階

段的助理員對特殊幼兒還是需要著重在安全，生活照顧和輔助學習過程。

本文擬就教師助理員的建置、角色與定位分別提出說明，以屏東縣為例：

(一)建置目的

屏東縣高級中等以下學校(含幼兒園)，為輔導身心障礙學生在校學習及生活適應，補助學校聘用兼任鐘點的教師助理人員（以下簡稱助理員），以便達到特殊教育實施之成效。

(二)服務對象

就讀屏東縣學校，經本縣特殊教育學生鑑定及就學輔導會鑑定，且領有身心障礙證明手冊，其障礙程度具中度以上或學習生活上有特殊需求之身心障礙學生。

(三)聘用資格

具高級中等以上學校畢業或具同等學歷之資格。

(四)工作職責

教師助理人員：在教師督導下，配合教師教學需求，協助班級學生在校的學習、評量與照顧孩子們上下學及校園生活等事項。

(五)工作考核

幼兒園應訂定教師助理人員管理考核相關規定，記錄差勤情形，確實督導助理人員每日在通報網上面填寫的服務紀錄。規劃助理員參與研習，學期考核結果需送報縣政府備查，並請一併檢附服務成效說明表。

教師助理人員任職的注意事項包含(屏東縣政府，2023; 屏東縣特殊教

育資源網，2022):

- 1.每日準時上班，並出退勤時告知班級教師，並執行簽到退紀錄。
- 2.請假能於2個工作天前提出，並取得班級教師及相關行政主管核准。
- 3.以熱心、耐心、愛心處理相關事務。
- 4.主動配合教師處理學生學習及校園生活事務。
- 5.定期自教育部特教通報網填寫，每日服務學生紀錄。

(六)教師助理員專業程度的提升

雖然依照現行聘請助理員的學歷資格制度下，聘請資格寬鬆，包含：非本科系和沒有相關經驗皆可。在特殊教育資源網公告助理員的聘用及培訓方面，補救方式是：助理員應接受學校(園)或屏東縣政府辦理的三十六小時以上之職前訓練，每年並應接受學校(園)或本府辦理九小時以上之在職訓練(2023，特殊教育資源網)。此外，許多學者專家還提出具體建議，簡要敘述如下(李芸倩，2022；徐玉琴 2020; 鈕文英和施安琪，2014)：

1. 要落實職前和在職訓練：專業知能的增強是一項補救方式，仰賴地方政府和學校根據輔導特生的需要，精心設計實用課程。
2. 要朝向「能力—薪資」有正向關聯的任用：建議記錄研習課程，聘任方面要朝向有研習、有資歷的「能力—薪資」有正向關聯的任用，以確保特殊學生助理員專業品質(行政院公報，2021)。
3. 改善特教助理員的薪資待遇：現行制度下，特教助理員是臨時工作，時薪計酬。由於，照顧每一特殊生時數核定不一，核定時數少，工作也不

穩定。所以，上述薪資待遇與工作的長久性等因素會限縮有願意者來任職。

(七)監督關係下的教師助理員的角色職責

教師助理員的工作是在幼兒園教保人員的監督下執行(李芸菁, 2022), 但是, 幼兒園教保服務人員是否有足夠的特殊教育專業知能監督特教學生助理員?

合格的教保服務人員要具備幼保或幼教學分畢業, 並取得教保員資格或幼教師資格。其中, 教保員認證的 42 學分中, 有 3 學分的特殊教育概論。只是憑藉著這科目的習修要照顧到各類身心障礙幼兒, 還是需要持續的在職訓練和不斷自修學習融合教育知能, 外來的特殊專業教育團隊支援非常重要(翁巧玲, 2022; 林婉琛、朱思穎, 2021)。

鈕文英和施安琪 (2014)提出釐清教師與助理員職責和工作範圍, 多位學者認為助理員有不少應扮演的角色, 並提出以下幾點建議(徐玉琴 2020; 吳宣鋒, 2012):

- 1.在教學現場方面: 助理員屬於半專業人員, 在教保人員進行日常教學活動時, 在旁邊協助特殊生加入進行分組教學。
- 2.支援平日的教具製作與學生行為觀察。
- 3.在日常生活技能教導方面: 協助並指導特殊生如廁、盥洗、穿衣、整理儀容、用餐進食等生活自理技能。
- 4.在日常照顧方面: 熟悉輔具的使用、服藥的時間分量等事項, 包括特殊生的身體狀況、特殊疾病、生活習慣等, 這些照顧對特殊生的校園適應都是有幫助的, 也可維護特殊生的安全。

根據上述顯示: 教師助理員有角色的定位和應負的責任。教師助理員和教保人員是工作分工的和分配的工作。教師助理員主要工作範圍, 首要是維護特幼生的安全, 再者是輔導生活自理能力和配合班級作息, 最後是

協助教學，提升特幼生的學習能力。在班級內的課室經營中，如果教師助理員能協助特殊生跟上同班同學的作息步調，就能減輕教保人員壓力，無後顧之憂的全力發展教學（徐玉琴，2020）。

雖然教保服務人員與教師助理員角色不同，但在共同服務對象都是同一特殊生時，對於生活常規的行為遵守要求程度，以及學習參與呈現的成果，難免要要求特殊生做出一些成效，課室中這些教學目標和執行方式難免會困擾教保人員與助理人員在輔導引導特殊生時，角色的衝突與職責上不易區分（李芸菁，2022）。從法條和聘雇契約上，教保服務人員與教師助理員角色和職責的區分是很清楚，但是受教保服務人員監督關係下的教師助理員的角色，在許多相關融合教育的研究中，缺乏實際對兩者課室互動的觀察與訪談研究，也缺乏助理員在幼兒園對特殊生如何進行輔導照顧的歷程研究（李芸菁，2022；翁巧玲，2022；徐玉琴，2020；趙青雲；2020）。

三、集體效能

教師助理員的合法聘用是根據：特殊教育法第 14 條。但以聘用資格而言，教師助理員的聘任學經歷門檻很低：高中畢業即可（雖然目前多數人都擁有大專學歷），沒有要求教師助理員具備任何特殊教育知能下，即可來應徵，所以對特殊教育的專業程度也很有限。第三，教師助理員屬於不固定的鐘點計費職業，短期之內雖無法改善，但能夠以那些做法，能使教保服務人員和助理員兩者能產生最好的搭配運用？

宋明君(2021)研究：教保服務人員對教師助理員協助特殊需求幼兒之職務期待，顯示出：教保服務人員對助理員的期待會跟隨著助理員的學歷和是否有專業特教知識成正比。調查也發現教保服務人員認為：如果教師助理員有專業的特教知識和較高學歷，在輔導特殊生時，會有較適任的表現，也較能跟教保服務人員合作輔導特殊生。

鈕文英和施安琪（2014）在討論特教師助理員入班議題時，建議要運用團

隊合作概念和行政資源的支援。鄭雅馨 (2020) 指出在幼兒園普通班實施融合教育之教學歷程中，專業團隊的合作模式雖有待完善，但如果再加上跨專業合作就能夠發揮更大的效益。

在融合教育的實施中，往往充滿許多挑戰，如人力不足、對特殊生的引導事倍功半、教師專業知能有限、課程教學難以兼顧主題課程與特殊生的 IEP，以及家長的質疑等等(傅秀媚，2021；蘇文利、盧台華，2006)。然而，團隊運作的融合課程中，越是正向相信融合教育的必要性，越願意幫忙解決特生學習上和生活適應上的困難 (陳怡華、朱思穎，2018; 鍾梅菁、吳金花，2010)。

課程活動執行上，集體的想法和做法，也會影響到個人的成效。陳怡華和朱思穎(2014)提出：學前融合班教師集體效能感有助於教師自我效能感的提升。何謂融合班老師們的集體效能，就是：

1. 理念態度方面：教師們會經常分享彼此的融合班經驗。
2. 專業能力上：教師能使用多元評量來了解特殊生的學習狀況。
3. 支持系統：教師在提供特殊生教學相關服務時，行政人員會適時提供資源或人力協調。
4. 物理環境：依照特殊生的需求，調整或變動友善的，無障礙的學習空間。

教師集體效能感就是一種學校共識氛圍，如同一種激勵，促使全機構的教師們在教學上更加堅持，進而影響教師的自我效能感，帶領全體生達到更好的學習表現(Goddard & Goddard, 2001)。

何謂「教師自我效能感」？

1. 理念態度方面：相信幼兒的學習效能增加是我努力教學的成果。
2. 專業能力上：教師能使用多元教學方法，來幫助特殊生的學習。
3. 支持系統：得到校外專業人員的資源支持，協助我解決特殊生的教學困

難。

4. 物理環境：能依照特殊生的學習需求，調整或創建適用的學習教材。

「教師自我效能感」(teacher self-efficacy) 是深受行為學派班杜拉影響，許多學者（陳俊瑋，2009；陳怡華、朱思穎，2014；Goddard & Goddard, 2001；Goddard, Hoy, & Hoy, 2000）認為教師集體效能感(collective teacher efficacy) 有規範作用也能影響個人行為。教師集體效能感與教師自我效能感是正向相關聯，集體效能感是園所團隊以達成協助特殊生的進步成長為榮，自我效能感是個別托育人員都努力在解決特生學習上的困難。當團隊與個別托育人員兩者都對融合教育的實施產生積極的態度，特殊生的進步成長就指日可待，也能成為團隊榮譽感的來源。當幼兒園團隊能產生集體效能和自我效能效應時，更能夠激發起良性循環來提升融合教育的品質。

第二項要討論的是「合作諮商模式」(collaborative consultation)。所謂「合作諮詢」強調合作的雙方位於地位平等之同事關係，在校園中推展互相合作，較易有互相尊重和充分溝通的效果。蘇文利和盧台華(2006)提出：利用自然支援，進行融合式班級合作諮商模式，有益於普通班老師和特殊教育課程老師作融合教育的課程活動實踐。Robiyansah I. E., Mudjito, Murtadlo (2020) 在討論融合教育實施過程中也強調老師們合作教學，會增進學生們的學習成效。

參、研究方法

本研究以問卷、訪談、入班觀課、和焦點訪談問題釐清的質性研究，深入了解陽光幼兒園教師助理員與教保服務人員合作進行融合教育的歷程。

一、質性研究法探討普通幼兒園實施融合教育的真實樣貌

本題目採用質性研究法，想藉由質性研究來了解社會現象和關懷人的經驗(胡幼慧, 1996)。由於本研究要闡釋教師助理員在普通幼兒園班級內輔導幼兒所

具有的歷程和意義，因此以觀察，訪談和入班觀課為研究工具，深入揭露教師助理員在普通幼兒園與教保員如何輔導特生的真實現象。在六度訪視陽光幼兒園過程，透過訪談教保人員、教師助理員和觀察特生，採用質性研究法將受研究者--教師助理員的內心想法和觀點具體呈現出來，闡述陽光幼兒園在融合教育過程中，教保員和教師助理員如何合力進行課程作為這個質性研究的焦點。

二、研究參與者

(一)選擇陽光非營利幼兒園進行本研究的考量

2021 年七月因獲悉陽光非營利幼兒園已經有三位教師助理員入班輔導特生半年以上，而且在本新學期還有國立大學特教系教授入園做特生障礙類型的研究。種種訊息都顯示陽光非營利幼兒園重視特生的受教權，並且在課程上正在轉型實施融合教育課程活動。以上現況，正是現今許多非營利幼兒園和準公共化幼兒園所在招收身心障礙特生後，師資需具備照顧特殊生的能力，課程內容需要擴增微調，以便保障普通幼兒和特殊幼兒的學習權利。陽光非營利幼兒園的師資和課程待轉型例子是眾多受政府經費補助的非營利和準公共化幼兒園的縮影。因為這些幼兒園被要求招收保留名額的身障生之後，緊接著就面臨到如何在普通幼兒園進行融合課程，因此本研究選擇陽光團隊作為探討個案。

(二)選擇參與受研究人員進行本研究的理由

陽光團隊個案適合來探討教保員和教師助理員如何合作輔導特生的議題。陽光開辦一年已來，首次申請到教師助理員。因此，綜合以上陽光團隊個案的優越條件，選取團隊相關人員進行研究有下列考量：

1. 教師助理員和教保員對實施融合教育，皆持積極肯定的態度。
2. 教師助理員和教保員都願意成為專業團隊人員的合作者。
3. 教師助理員和教保員對於參與研究，可能涉及揭露雙方的做法和想法方面，有很高的接納程度，同意接受成為受訪者。

表 1. 研究參與者：教保服務人員資料

教保服務人員	年齡/ 年資	教保員 是否曾 接受特 教課程	教保服務人員學 歷	曾經教導過的身心障礙特生類 型	現任班級
宜君 園長	40 歲/ 11 年	是	幼保系特教組畢 業，幼教研究所 畢業	腦性麻痺、發展遲緩、語言發展 遲緩、過動症、自閉症。	園長
珍珍 老師	29 歲/ 8 年	是	幼保系畢業，現就 讀幼教系研究所	過動症、自閉症、聽覺障礙、發 展遲緩、語言發展遲緩、社會情 緒發展遲緩、知覺動作發展遲 緩。	大象班
晶亮 老師	31 歲/ 8 年	是	幼保系畢業	情緒障礙、發展遲緩、自閉症。	大象班
若玲 老師	28 歲/ 3 年	是	幼教系畢業	發展遲緩、自閉症。	小鹿班
品禾 老師	47 歲/ 1 年	是	幼保系畢業	發展遲緩。	小鹿班

表 2. 研究參與者：教師助理員資料

教師助 理員	年齡/ 年資	是否曾接受 特教課程	學 歷	曾教導 過的特 生類型	現任 班級	教師助理員 所負責照顧 的特生
秀英 老師	31 歲/ 1 年	現正修習二 技特殊教育 概論	國際企業經營 系，目前幼保 系二技二年級	無	大象班	亞亞
子妮 老師	50 歲/ 1 年	無	高職國貿科， 目前幼保系二 技一年級	無	小鹿班	妮妮
禾滿 老師	32 歲/ 1 年	無	高職	無	小鹿班	明明

表 3. 特殊生資料

特殊生/ 性別/年齡	小松/男/6 歲	小琪/女/3 歲	小彥/男/3 歲
障礙類型 / 行為說明	<p>自閉症/延遲一年沒去就讀小學，仍留在幼兒園大班，現吃藥控制中，情緒轉穩定中。但當他有堅持的看法，比方搶玩具，他卻堅持自己是對的，不肯道歉，也無法安靜在教室內上課，這時就需要特教助理員陪同到辦公室冷靜，調適情緒後再回教室。</p>	<p>發展遲緩/學習控制大便中。吃飯時，需助理員子妮安撫她坐好，手扶好碗，容易飯粒掉滿地。玩玩具時，好奇摸摸就離開，在到其他玩具看看摸摸又換下一個。沒有固定的同儕友伴，常常出現旁觀一群群普生玩遊戲。</p>	<p>智能不足，語言障礙/有很固定的行為模式。例如吃完午飯後一定要看車子的百科繪本，一頁一頁指認車名，說出來，能清楚記住車名稱。較不會跟同儕說話，口語往來互動。不高興時，會將周遭物品一一丟擲在地上，因為語言能力較弱，生氣說不清楚，不易表達。</p>
家庭情況	<p>家中唯一一位孩子。父母親都重視他的教養。</p> <p>父親也是亞斯伯格症，目前是兒童捏塑才藝老師，多次進大象班義務教孩子捏塑，小松還當起</p>	<p>隔代教養，由外婆照顧。生活自理許多方面，還需教保人員和教師助理員教導，如撿落在座位旁的飯粒。</p>	<p>家中唯一一位孩子。父母親都重視他的教養。</p> <p>在家會陪伴親子閱讀，盡量帶出門，教導與教會教友招呼等。</p> <p>有安排定期上語</p>

助教，教其他幼兒。

言治療等課程。

三、研究工具與多元資料收集

質性研究的特色是透過研究者在自然情境下與個案受研究者互動，進行資料收集，進而深入了解被研究對象如何詮釋其社會行為，研究者使用描述性質文字來詮釋這些現象(蔡敏玲，2004；吳芝儀、李奉儒，1995)。

本研究資料收集歷經五個月，從2022年8月到2023年1月。在確認受研究團隊人員後，首先請陽光團隊和特殊生家長簽信任同意書。同時，請陽光的教保人員和助理員，填寫他們相關幼教幼保和特教的學經歷和工作經驗，作為基本資料的收集，建構訪談的內容。

本研究的研究工具有：半結構訪談筆記、觀課時的觀察筆記和照片影片、助理員對特殊生輔導的敘述、賴LINE軟體內群組對話討論等等。賴群組用於約定訪視時間和討論回覆研究相關問題。四度入班觀課和訪談團隊人員，每次入班觀課和訪談時間在兩小時以內。在資料收集即將結束時，請助理員簡短寫出輔導特生的過程紀事。以上顯示在研究歷程中，進行多元管道的資料收集，這是為了和現場陽光團隊不斷的對話、運用各種方法蒐集多元資料，以便能將助理員和教保人員的觀點並置呈現出來。這是運用三角校正(triangulation)的多元資料來源，交叉使用多種資料，以便對陽光幼兒園融合教育進行情形有較深度的瞭解(蔡敏玲，2004)。

(一)研究同意書

起初在洽商本研究時，首先邀請陽光非營利幼兒園的教保服務人員、教師助理員和三位特生家長們簽名研究同意書，清楚說明研究目的和資料收集方式，以便能合法收集資料，讓受研究者產生信任，並告知日後文章內容以匿名方式發表，保護受訪者隱私，讓受訪者能夠安心暢所欲言。

(二)填寫個人基本資料的學經歷資料

這份詢問單的內容是關於研究團隊的個人姓名、班級、基本學經歷和在陽光團隊的工作感受等問題，請他們填寫，這是作為本研究建構訪談問

題的準備工作。

(三)入班觀課與半結構訪談

訪問陽光幼兒園包含：洽商研究目的、簽寫研究同意書、釐清問卷答案的訪談、入班觀課，和做半結構訪談教保服務人員和教師助理員。入班觀課時寫觀察紀錄、拍照和錄影等作為收集資料的工具，觀察教師助理員與特生的互動情形和特生與同儕互動學習情形。半結構的訪談內容是用於了解如何輔導和教導特生適應學校作息，確認在實際觀看課程活動時的疑問，還有問教保服務人員如何與教師助理員合力來教導特生。

(四)資料整理編碼與分析

1. 資料整理

以上收集的原始資料加以轉換為文字化，再根據研究問題從中擷取所需資料，整理編碼，登錄分類，屬性相同資料歸為一類。各項資料依照研究問題的答案，一一條列出來，進行分類。

資料整理中遇有問卷作答，答案意涵不清楚，或是觀課情境中有不了解的疑問，會再詢問教保服務人員或教師助理員。許多特殊生的問題，因為助理員長時間專一觀察陪伴特生，較了解特生的個性、能力興趣、或同儕關係。至於教保服務人員和教師助理員的團隊合作關係，則是從課室觀察中去看到他們的做法，以及從訪談中去了解他們對彼此工作分工合作的看法。所以，在資料整理過程中，也持續釐清研究問題的解答（蔡敏玲, 2004; 蔡淑滿, 2003）。

2. 資料編碼

資料的編碼是標註資料來源的種類和加上代碼，如：訪珍訪珍 20221130，訪問代表資料收集方式，珍代表珍珍老師，年月日的日期是 20221130。

3. 資料分析

由已經編碼的資料文本中標示出跟研究問題相關部分為副文本，再依據主題分類出幾項小標題（鈕文英, 2012）。標題下的內容都是在

詮釋探究這些分類內容的關聯性，再經過來來回回與參考文獻中的理論作驗證。

此外，陽光幼兒園園長和我的第二研究作者都是本文資料分析過程中參與討論的夥伴。在經過討論後，確認資料分析結果符合陽光幼兒園團隊行事的氛圍經驗與日常課程活動實施行為(張芬芬, 2010)。使得在資料分析與詮釋時，避免研究者的偏誤，多重檢核 (data triangulation) 詮釋結果，增加研究的信度與效度 (蔡淑滿, 2003)。

肆、研究發現

研究發現是依據研究目的與研究問題，透過問卷、觀課、訪談和網路軟體的群組對話或一對一討論，從所收集到的資料中，進行分類，篩選和詮釋，研究發現說明如下：

一、助理員在幼兒園內協助特殊生的具體貢獻。

助理員在工作契約工作項目包括：生活自理指導、教學協助、安全維護等。研究者經由問卷瞭解助理員對於目前工作內容的想法，入班觀課也看到助理員忙碌的身影。

1. 生活自理指導：因為是一位助理員對兩位特殊生的陪伴與輔導，有助於提升特殊生自我照顧能力，一起參與班級作息活動，增進自我信心，和學到成功學習的經驗。

幼兒園課程中有許多幼兒要學習生活自理的作息安排，但特殊生可能因為能力有限、有某些明確的喜好，或害怕挫折不敢嘗試，需要助理員不厭其煩的叮嚀、提醒，簡化成一個步驟一個步驟，耐心陪伴練習。以上的陪伴與教導，固然看到許多特殊生的進步，但要教保服務人員與助理經常做討論，滾動式的修正，討論對特殊生的陪伴要到什麼程度，以免產生依賴性格。兩個班級的教保人員都在訪談中談到特殊生小松和小彥對助理員秀英和子妮有過度依賴情形，如果當日助理員不在旁陪伴時，兩位在學習時較會跟教保人員直接說：「我不會！」，拒絕嘗試，而且情緒也較不穩定 (訪珍 20221020；訪玲 20221101)。

從上述例子，固然看到助理員對特殊生在幼兒園就讀的重要性，

但培養特殊生獨立，以及避免特殊生過度依賴助理員的協助，適當給與特殊生學習與嘗試機會，這些都是助理員要注意的重點，也是兩個班級教保人員認為常常需要跟助理員討論特殊生的學習現狀。。

(1)協助與指導學生保持個人整潔

由於防疫與衛生考量，教導幼兒養成洗手的好習慣就是幼兒園日復一日的重點教學，秀英助理員發現小松往往對飯前洗手或如廁後洗手等程序馬虎帶過，甚至趁眾多幼兒在洗手台，擁擠的過程中沒洗手。秀英助理員會口頭提醒，並反問小松：「看看自己的手，你喜歡髒髒的自己嗎？」並一再加以叮嚀手洗乾淨才能免於受病菌侵害(問英 20221203)。

(2)協助與指導穿鞋和脫鞋

穿脫身上的衣物和鞋帽等是幼兒階段建立自己照顧自己，也是對外表儀容很重要的事。以下是佑佑助理員指導小彥將兩隻鞋子穿對腳的經過：

「...初期每一次穿都需要提醒穿反了，大約兩週後穿錯的次數逐漸減少，過程中協助與指導的策略，實際操作穿對腳，以及利用鞋子上的圖案讓幼兒分辨，幼兒自行穿對會主動詢問這樣嗎？或是會邀請看是否有穿正確，當幼兒穿對時會給予肯定與鼓勵，現在偶爾會穿反，會立即提醒。」(問妮 20221204)

小彥學到正確穿好鞋子，不僅是走路增加安全，也提升他的成就感和自信心。子妮助理員得到小彥的信任且樂意聽從指示去一再嘗試穿好鞋，這對小彥來說是一個學習成功經驗，有助於小彥複製這個有成就感的經驗，再到其他的學習內容。

(3)協助與指導用餐準備及餐後處理

小琪是一位發展遲緩且專注力還在學習中的小班幼兒，禾滿助理員隨時在一旁提醒她要跟上班級老師的指示，如此她漸漸養成好習慣，也跟得上班上的生活作息。例如：用餐前教導小琪將午餐吃的碗拿出來放桌上，手揩後面，坐在座位上，耐心等待聽到老師唱名，然後拿

著自己的碗去盛飯菜。餐後提醒小琪拿抹布擦桌子，提醒或陪伴她將座位上和地上掉落的飯菜屑屑一一撿乾淨(問滿 20221204)。

關於用餐，對於動作靈活而且是重讀一年大班的小松，在準備用餐拿取餐具和獨自進食方面都是沒問題的。但是，他也曾經有過幾次故意耍賴的情形，比方說在用餐要自己去拿自己的餐具袋時，他曾賴皮要秀英助理員去拿，他曾經多次辯稱：「我媽媽說你是因為我，你才能來這裡工作，你本來就是要照顧我的！你要幫我做事……。」類似這種獨佔助理員，或是不禮貌的口頭嚷嚷，甚至隨意指使助理員的行為，在訪談陽光團隊成員當中，多次被提起。陽光的教保服務人員一開始發現有「特殊兒會」欺負和獨佔助理員，但卻比較不敢對教保人員耍賴，於是會一再提醒助理員要視情況而定，不要讓特殊生自認自己有特權指使助理員，助理員不是只為他一人服務。

2.教學協助

教保人員是課室中課程活動的設計者和課程活動的帶領者，而助理員在教學現場方面屬於特生輔導人員。在教保員進行日常教學活動後，陪伴特生演練教保員簡化後的學習內容。也協助教具製作與記錄學生行為觀察。在進行戶外教學時，協助教保人員，管理特殊生秩序與維護安全。

(1)協助與輔導課程參與

「協助觀察特生語言發展，利用學習區時間，拿圖卡讓幼兒說出名稱，並且將會說的名稱圖卡拍照記錄，傳賴給班級老師」(問滿 20221204)。

教保員負責課程活動設計，助理員則是在活動過程中，協助特殊生語言表達、增加練習複習機會。助理員扮演補助教學，陪同特殊生慢慢追上課程活動所教導的，並將這特殊生的學習成效告知教保員，教保員較能掌握下次特殊生要達到什麼課程目標。

(2)協助個別教學

助理員在活動過程中，教導特生使用教材，動手做做看。例

如，子妮助理員帶領特殊生：「協助觀察特生操作學習單，在著色部分，初期小彥只拿取單一的黑色筆塗滿整頁，我鼓勵他換不同顏色，試試看蘋果紅、香蕉黃等等，逐漸他不再只拿單一顏色。」(問妮 22021204)

因為要引導小彥改變固著只選單一顏色的行為，助理員在個別教學中做的是藉由他所學過的”蘋果紅和香蕉黃”，對他說明，拿出紅色和黃色筆，讓小彥有選擇，有嘗試使用黑色以外顏色的機會。教法上，一步一步示範帶領，引導特殊生操做。不是抽象的知識灌輸，而是實際動手做，提升特殊生的弱勢能力和增強信心。

(3)協助老師觀察，紀錄學生學習及行為表現

因為長期專注在輔導陪伴小松，秀英助理員觀察和撰寫特殊生的行為觀察紀錄，提供班級老師和家長了解小松學習歷程。聰明的小松很快就覺察到秀英在記錄他鋪排積木，特別排出一顆愛心。「這顆愛心是我要送給秀英老師的！」小松當面對秀英說時，還將這顆愛心圍起來，大聲跟周圍孩子們說要緊緊保護好這顆愛心不能被撞倒(訪英 20221101)。

由於長期的，固定時間的，和個別的陪伴教導關係，特殊生跟助理員產生密切的依附關係。

(4)協助製作教材教具

協助班級教保人員製作主題課程需用到的教學教具，藉此也能為特殊生的學習需要，而製作教材(問英 20221204)。

製作全班適用的教具過程中，教保人員教導助理員，產生猶如師徒關係與互相幫忙的關係。教保人員也能對助理員說明用於增強特殊生某一學習領域的教具，教導助理員怎樣來帶領特殊生

學習。

(5)協助教學設備與環境維護

助理員常常利用特殊生已經穩定參與班級主題活動時，快速協助教室環境整理（觀鹿 20221122），也會趁幼兒不使用學習區時，整潔維護學習區（問英 22021204）。忙碌的身影，顯示助理員不只陪伴特殊生，也協助班級順利教學。

3.安全維護

助理員工作上，對於特殊生的安全維護是責無旁貸；由於特殊生多數是身體平衡問題容易跌倒，或是個性過動衝動，或是智能上較不知判斷危險性，或行為的危險後果，所以，安全環境的建造和維護是首要條件；其次，是助理員的隨時留意所有幼兒的安全，特別是特殊生。因為他們在情緒控制上較弱，對於判斷危險事務的後果也較不足，所以助理員責無旁貸要隨時留意特生的行為，也要確保園所環境的安全。例如：小松會在一聽到一句令他不開心的話，就曾出手推倒其他小朋友，可能造成受推倒孩子的受傷與整個班級上課秩序的混亂，這都是教保服務人員與助理員在了解小松的情緒障礙後，所要共同預防和處理的。以下安全維護，討論幼兒在教室內人際互動的情緒安全問題，教室內教具收納的問題，特生參加校外教學的安全，和突發事件的處理。

(1)助理員處理特殊生情緒行為策略

情緒問題是最困擾陽光團隊兩個班級教保人員和助理員，往往需全體人員合作。亞斯柏格症的小松在剛入學時，時常難以控制自己情緒，常常出動陽光團隊人員一起來安撫，甚至打電話請小松媽媽來帶回家。後來經過討論，家長開始讓小松服藥控制，情況稍緩和些。但遇見小松堅持要做自己想做的事情時，還是會不預期的忽然引發他勃然大怒，助理員便帶著小松在教室外、在辦公室，歷經數小時仍需要時間，才能使小松平復情緒，再回到

教室上課 (訪英 20221101, 訪珍 20221115)。

第二個例子是智能障礙與語言障礙的小彥。小彥因為語言表達較弱，遇見不合自己意願，或較沒辦法說清楚，表達自己的想法時，大多都是用哭或丟眼鏡口罩表達生氣(問妮 22021204)。助理員一發現這狀況，就立即將小彥帶到一旁先冷靜一下(不然就是請周遭的孩子們先到教室內其他空間活動)，停止發脾氣或哭泣後再來聽他說是怎麼回事。但由於他的語言障礙，無法了解他生氣的情況其實還不少！有時只能靠周遭老師和其他幼兒拼湊原因找答案。助理員和教保人員對特殊兒在日常生活中的細心觀察、接納和敏銳度解讀很重要(訪妮 20221129)。

以上執行特殊生情緒行為，要謹慎考量包含特生本身和班上同學間的安全，同儕互動的因素也是處理情緒問題的考量。在教導特生學習情緒管理時，也該適度對班上其他幼兒說明特生情緒表達上的困難。教導普生了解特生的困難點，這是融合教室內教保服務人員要費心引導孩子們的同儕互助之道。

(2) 助理員處理特殊生收納教玩具行為

小琪是一位發展遲緩兒，她在學習區時間，總是好奇的在一群同儕玩遊戲期間，到出處看其他同儕玩玩具，邊看邊快速在整個教室內，漫無目的的左看看，右摸摸，又換到下一個學習區(觀課，20221028)。小琪就是需要有計畫的安排她能完成的學習區教具操作或活動，也要提醒她要留意其他小朋友正在操作的玩具。助理員有注意到她將扮演角廚房餐具弄亂，要求她回去物歸原位。只見她回去再摸摸這些教具，並沒確實分類後達到各自歸位效果。我再仔細看過小琪做過的，原來是一堆大小不一的塑膠碗盤湯匙，她恐怕不清楚那些是一起可以按大中小疊起來，再收放進塑膠籃，然後塑膠籃有固定放置的位置。由此可見，教具收納方法和標示是很必要的！特別要考慮到學生們的能力，和再為特殊生們創造

出更多的學習機會。

(3) 助理員參加校外教學的添增人力安全措施

陽光非營利幼兒園在雙十國慶有踩街活動，助理員陪伴幼兒牽手一起參與活動。活動行前給予特殊生叮嚀，踩街到戶外時利用彈力繩，特生與全班同學一起牽著繩子前進，預防脫隊(問滿 22021204)。當進行校外教學時，需要事先縝密規劃，助理員就適時添增人力，協助維護校外教學安全。

(4) 助理員協助處理突發事件

處理突發事件需要靠助理員的警急應變和立即處理，例如：特殊生不小心受傷跌倒，立即做傷口處理包紮或冰敷，並持續做觀察。其次，例如：特殊生如廁不小心排泄物沾污到衣褲，助理員會立即協助清洗。再其次，當特生與同儕突發爭吵會立即了解狀況，立即向前與教保服務人員一起處理(問英 22021204)。

以上是助理員對特殊生具體的貢獻，也對教保人員穩定教學和課室經營有很大助益。助理員首要工作項目應該是特殊生的安全維護，生活輔導及配合班級作息次之，最後是協助教學提升特殊生的學習能力(訪娟珍 20221130)。

二、教師助理員在幼兒園內協助特生的歷程為何？運用什麼教導技巧？

協助特生的歷程首先需要建立對彼此的信任，運用專業輔導技巧，漸進式的提高標準行為，而且要有耐心地參與特生的行為改變過程。

以情緒輔導為例，第一種方法是運用深呼吸，減緩身體喘息，調整呼吸是一個方法。第二是找一柔軟抱枕，假想為傾訴對象，有抒發的情緒出口。第三種方法是利用環境物品轉移焦點。第四種方法是交替換人陪伴法。

具體情境敘述如下：

當小松爆發情緒不滿時，秀英助理員請小亞深呼吸，並告訴他：「我知道你現在的心情，帶著他到走廊的椅子坐一下陪他冷靜一下。」但也有幾位老師輪流安撫，也無法安定他情緒的時候，只好打電話請媽媽帶回家。

目前，小松是吃藥控制中。但還是有情緒躁動，需要安撫的時候，只是頻率次數減少，強度減低（訪英 20221115）。

第二種方法是：請小松抱著娃娃，引導小松幫娃娃取名，例如：心情回收兔。告訴小松：「當你遇到情緒來的時候，你可以跟你的朋友--心情回收兔說說你不愉快的事情，讓它來幫你回收你不愉快的事情。」（問英 22021204）。

第三種方法環境物品轉移焦點：當小鹿班教保人員處理特生情緒行為時，因為小彥較沒語言表達能力，又心急，所以遷怒到周遭物品，他丟擲教具或推倒教室內在的物品。為維護其他幼生和小彥的安全，助理員將小彥帶到教室一角落讓他先冷靜下來，甚至帶出教室、帶到辦公室、或帶到戶外遊戲場，過程中給予陪伴與安撫，利用環境物品轉移焦點，例如在他情緒需稍平復緩和後，再針對他剛才的行為進行溝通，但是要有耐心的去了解原因，因為小彥也常有說不清楚的時候，靠助理員憑經驗猜測提議小松問題解決，或轉移小松情緒（問妮 22021204；訪滿 20221129）。

第四種方法是交換教師陪伴法：

小松的堅持度很高，遇有不合他意的事，他會發脾氣並講出咒罵師長的話，例如說：「你們都是豬！我會把妳們都抓起來，拿去賣掉！」等等，甚至其他更有暴力傷害的話。而且他力氣大，有時有肢體暴力的推咬，秀英助理員就曾被他咬傷。需要兩位教保人員出面處理，班級內幼兒就要先委由助理員看顧好，帶領教室內幼兒唸唱手指謠之類活動，穩住其他幼生情緒。等到小松情緒稍穩定，一位教保員回教室接任班級活動，換一位助理員來維持：一位教保一位助理的方式，確認小松沒有暴力傷害情形，才會留下助理員單獨輔導他的情緒（訪珍 20221130）。曾經發生過此類情緒失控，傷害到助理員身體的事件後，陽光團隊就要求小松要就醫服藥，有確實服藥才准他到園上課。在這個研究進行時，他就在雙重的藥物控制與園所團隊的努力下，情緒暴怒的狀況逐漸得到控制，發作的次數逐漸減少。

三、陽光團隊呈現的集體效能感和互相幫助

在資料收集的短短五個月時間內，觀察陽光幼兒園呈現的團隊集體效能感，也觀察和訪談到教保員和助理員們對這分工作愉悅的自我效能感，

團隊集體效能感和自我效能感，而且兩者產生互相拉抬的效果。從以下 4 個面向所收集到的資料來加以解說：

(一) 當集體效能感與自我效能感在陽光團隊互相支持

1. **正向與積極對融合教育的理念態度：**在初次遇見宜君園長談起陽光幼兒園時，她很肯定的介紹新成立一年的陽光特色是有招收特殊生並認真學習實施融合教育課程中。後續在入園接觸到園所教保人員和助理員，並實際與她們做問卷和當面訪談之後，我看到教保人員們表示班級內的特殊兒雖然有一些情緒和學習落後問題，但還在她們可以照顧的範圍。助理員們在問卷的回答上，則認為：“照顧上沒有很大問題！”（問妮 20221115）和“可以幫助特殊幼兒和他們的家長，很有意義的工作”（訪滿 1129）。

助理員秀英寫出擔任這工作的心情：「起初擔任特教教師助理員進班協助班級老師時還無法掌控特殊生的狀況，會先在一旁觀察班級老師如何協助特殊生，從觀察中慢慢學習，並且主動詢問班級老師特殊生的狀況與方法，再融入自己的方法來帶特殊生，經一段時間與特殊生磨合相互了解對方，並與特殊生建立信任與尊重。」（問英 20221115）。

在訪談和問卷中，陽光團隊人員一直談起對融合教育在理念態度方面的認同肯定。在專業能力上，有園長和幾位教保人員過去曾帶領身心障礙幼兒的教學經驗，但還須持續學習中，因為每一位特殊兒都是一個獨一無二的新個案。這所成立滿第二年的新園所洋溢著對融合教育正向積極的理念。

2. **專業能力的評估：**從上面受研究對象一覽表，了解教保服務人員對於特殊教育的專業背景。宜君園長是特殊教育和幼兒教育學歷背景，兩個班的教保人員雖然特殊教育學分有限，但都有在職研習和實際教導過幾類特殊兒的經驗。三位助理員在起初任職雖然完全沒經驗，沒有習修過特殊教育學分，但在這研究進行到 2023 年 1 月十，她們都已經到職滿一年。這一年當中，她們的專業能力是經由工作上與教保服務人員和與其他助理員互相學習分享，和閱讀相關書籍，

逐漸學到專業能力。

陽光團隊成員有很強學習風氣，專業能力持續提升中。團隊中有一位教保員正在進修幼教研所所學位，兩位助理員和一位行政人員都正在幼保系進修學士學位。

3. **資源豐富的支持系統：**陽光團隊曾辦理過兩次特教研習作內部師資研習，辦理撰寫 IEP 計畫特教研習。也邀請國立大學特教系教授入園來做融合課程輔導，還有巡迴特教老師入園為特殊生上課。位於屏東市區中心，地理位置方便教保員們去參與許多師資培訓課程。這些來自於外部的支持系統，增強了陽光團隊被充分支持。

內部上，教保人員也會適時提供相關特教知能跟助理員一起討論。例如：請助理員一起來為特殊生做教材，跟助理員討論特殊生的學習狀況等等。

合理的師生比，還有當特殊生有必要臨時求助時，辦公室行政人員的人力支持，也是一項內部團隊互相間的支持系統。

助理員看到特殊生的進步，產生的自我效能感，也是對這職位很肯定的支持系統。以下就是秀英的例子：大象班的小松在上課團討時，能夠自信滿滿舉手分享他所知道的廚餘變肥料種植蔬菜，珍珍老師肯定他在團討時的回答，秀英助理員時而在一旁關注小松上課情形，聆聽小松和其他孩子發言，時而到附近學習區做環境整理(觀象 20221107)。

研究者在觀課中看到助理員散發出「自我效能感」__秀英相信經由輔導，特生能夠提升自我的學習效能，秀英助理員肯定這是她努力輔導的成果，也很肯定陽光有校外專業人員的資源支持，能夠協助助理員解決特殊生的輔導困難。

4. **物理環境重視無障礙與安全：**由於陽光幼兒園是新成立的非營利園所，無障礙與安全環境都是成立時經過評估通過。

這一年當中，教室內的學習區布置也都依據上課需要來布置。上課時，我看到助理員會坐在兩位特殊生身旁，或是教保人員會將特殊

生安排在身旁，以便隨時可以照顧到他們的學習。

以下的觀察是在午餐後休息時間觀察到子妮怎麼同時監督和陪伴兩位特殊生。研究者從觀課過程中，看到小鹿班在學習區時間和用餐時間，子妮助理員同時看著小彥和小琪，告知小彥去拿取他每天都固定要讀的汽車圖鑑小百科繪本。看到小琪在教室漫無目標遊走時，會請她去操作教具和陪伴她一陣子。但要持續監督她將教具物歸原位，卻被小彥在圖書角呼喊聲給吸引過去。沒有助理員陪伴的小琪，丟下手邊教具，習慣性的再到其他群幼兒旁做觀看，不久助理員子妮就叫小琪去將剛才操作過的教具收拾好（觀鹿20221122）。孩子們在教室中有充足的適齡適性的教玩具，以及舒適安全的空間，便利於子妮引導特殊而在教室內學習。

那當教保人員跟助理員在同一個園所內，甚至同一班級，共同教導的特殊兒時，她們如何互動呢？入班觀察到在大團體活動時：助理員會一直注意教保人員在教室內正在台上教導什麼，她們通常是帶著特殊生，看著台上的教保員對幼兒們的教導，帶著特殊生跟著做，不然就是靜靜的陪伴特殊生在一旁觀看。其他時間，教保員請助理員就近觀察和記錄特殊生、做教具、或整理教室清潔打掃等等。在這麼有限的時間裡要完成這些事情，助理員也各自知道要抓緊時間，及時完成在課室內的工作。教保服務人員對助理員也都很尊重，感謝有她們，雙方才能合作，順利完成工作。這應該是工作分配的很清楚，加上彼此都互相信任跟不計較的工作態度吧！

以上關於集體效能感跟自我效能感討論的是從陽光群體和個人去評論陽光團隊的教學態度與園所環境。這兩項詮釋是從眾多研究資料當中所摘錄分析出來，符合關於集體效能感跟自我效能感討論文獻研究當中，陳怡華（2014）和陳俊瑋（2009）兩位學者的看法。

（二）陽光團隊的教保服務人員和教師助理員是互相合作和互相支持

從本研究的觀察和訪談資料分析中顯示：陽光團隊在實施融合教育時，教保人員和助理員之間的互動是互相幫忙的合作關係。例如教保人員在助理員開始要輔導特殊生時，教保員提供所有特殊生

資料給助理員。教保服務人員早在入學階段就接觸到特殊生的註記身心障礙資料，入學後跟家長也多有詢問在家情形和之前的收托情形。就讀後，園長和班級老師觀察特殊生行為，寫 IEP 計畫和召開 IEP 會議，申請特教學生助理員，因此，起先入學時，教保人員較熟知特殊生的行為、學習能力和家庭狀況等等，將這些基本情況轉知新到任的助理員，有助於無縫接軌助理員執行工作職責。從認識特殊生的個別障礙情形、家庭背景到討論特殊生行為等，一起觀察特殊生。但隨著接觸特殊生時間漸久，助理員就近貼身觀察特殊生的性情喜好與學習能力，反而能提供教保人員很多對特殊生的了解。

此外，在所有教保人員和助理員問卷中都有寫到為了特生的就讀需要，陽光團隊全體，從園長、教保服務人員到助理員是不斷地關注特殊生的生活自理能力、教學協助，維護安全及同儕關係等等。常討論並測試哪一種較有效的方法，研究帶領輔導技巧。這就是陽光團隊運用合作模式，教保人員和助理員都位於地位平等之同事關係，互相尊重。

伍、結論與建議

本研究探究陽光幼兒園在團隊集體效能感的理念下，分工合作教導特殊生，實施融合教育。研究者採用質性研究方法，先進行問答式問卷初探了解陽光團隊成員，再訪談、觀課和賴群組蒐集研究資料，多元檢核多種資料來源。透過分析文本，得出結論與建議。

一、研究結論

依據本研究目的，透過資料分析文本得出研究發現與結論，摘要說明如下：

(一)助理員在幼兒園內協助殊生的具體貢獻為何？

助理員在幼兒園具體貢獻包含：生活自理指導、教學協助和安全維護。基本上，教保人員是教學課程主導，助理員是輔助特生學習與照顧特生生活，雙方角色不同，但有互相需要，相輔相成的關係。助理員引導特生學習生活自理，教導特生學習技巧，累積成就感，增進自信心。助理員協助特生跟上班級作息步調，減輕教保服務人員人力不足的壓力，讓教保服務人員有足夠心力去顧及到班上多數的普生和少數的特生。如此，普生家長

能理解和接納特生來一起就讀，普通幼兒在這融合班級內能學到包容和欣賞差異，產生同儕學習機會。特生家長也將更放心送子女到普通幼兒園就讀。

(二) 助理員在幼兒園內協助特生的就學適應歷程為何？運用什麼教導技巧？

陽光團隊協助特生就學適應的歷程是：教導特殊幼兒語言表達、情緒管理和生活自理能力。對個別特殊幼兒要使用正向管教方式，多陪伴觀察，和多傾聽。

特生的情緒問題考驗著陽光團隊如何以幼教專業和特教專業兩者結合，產生出具體的教導方法：第一種方法是調息深呼吸法；第二種是找傾訴抒發的情緒出口法；第三種是利用環境物品的焦點轉移法；第四種是團隊人員合作的交替陪伴法。

助理員在面對特生情緒問題，考量不同特生的個別差異，需嘗試不同方法來引導特生，而且常需借助團隊合作的力量。在行為輔導上，助理員能勇於將輔導特生行為的困難提出來討論，團隊集思廣益，嘗試可行方法。

在教學上，由教保服務人員主導教學內容，設計和進行教學活動，助理員做後續陪伴與增加特生演練操作機會。如此，才是充分發揮助理員的價值，不只是單純從外來的”補充人力”的觀點，而是整個幼兒園團隊合作，齊心來做課室經營。

(三) 園所的資源整合下的集體效能感

在資料收蒐集的五個月期中，陽光團隊展現積極的集體效能感跟成員的自我效能感。

園所經營團隊，教保員和助理員們對融合教育的實施都有正面自信的理念態度，專業能力方面雖還有待增強，但看到園所邀請特教學者專家前來研習，還有長期合作輔導融合課程活動，努力引用外部資源，提升對融合課程的專業知能，運用充足的支持系統。環境設施上，陽光是一所新創立兩年的園所，成立時有考量到無障礙空間的使用，教保服務人員也常注意環

境安全與師生使用上的便利。

團體的集體效能感也從群體展現在個別老師們的自我效能態度上。從研究資料中得知:陽光團隊的成員有四位正在幼保幼教領域進修,他們在個人學位上努力學習幼兒教育。教保人員和助理員對於實施融合的課程活動,製作教材教具,也都有參與。助理員在教保人員指導下,嘗試觀察記錄特殊生的學習歷程,以便能多元評量特殊生學習成效,找出適合班上特殊生的合適方法。這些自我效能感的自我要求,也良性循環的帶動集體效能感(陳俊瑋,2009; 陳怡華,2014)。

二、研究建議

基於上述的研究成果,提出建議供教育主管機關、融合教育幼兒園與未來研究之參考:

(一) 教育主管機關的注意事項:

1. 建議主管單位改善助理員待遇,同時落實助理員的職前訓練和在職訓練。職前訓練給予足夠的專業知能,讓助理員具備基本特教知後,再到幼兒園服務。改善助理員待遇,現有的基本時薪和兼職職位,難以吸引相關人才長久留任,也就不容易累積輔導特生的經驗。
2. 助理員需要充分的特教專業知能,要有監督考核機制:助理員在融合教育班級,對受輔導特生除了要學習正向管教方法,還應該瞭解特生的特質,具備專業的輔導與輔助教學能力。要有考核機制,賦予聘請園所管理監督與考核實權,避免對特生不當管教或過於寵溺討好。

(二) 普通幼兒園的融合教育新趨勢:

1. 研討會學習融合教育課程: 因應特殊生普遍就讀於普通幼兒園,教保人員亟需增強特殊教育知能,相關議題研討會提供較快速的學習機會。
2. 園所善用資源整合: 將助理員是為團隊合作中重要的一員,納入園所的融合教育資源整合下,教保服務人員和助理員需要互相支援。

其次，要清楚了解特殊生的照顧需求和個別學習狀況，鼓勵團隊閱讀與特生個案相關書面資料，持續紀錄特生學習歷程，參考特教專家所提供的意見等等。

(三) 未來研究的需求：

普通幼兒園內的特生人數與日俱增，實施優質融合教育的需求已是現實所需。個案的陽光幼兒園的融合教育還在初期發展中，未來需要更多普通幼兒園的融合教育實施經驗和課程設計案例提供參考。

參考文獻

- 吳宣鋒 (2012)。教師助理員的重要性。教師手札，下載 [https :
//www.mdnkids.com/specialeducation/detail.asp?sn=996](https://www.mdnkids.com/specialeducation/detail.asp?sn=996)，2022/10/20。
- 吳淑美 (1998)。學前融合班教學理念篇。台北市：心理。
- 宋明君 (2021)。教保人員對教師助理員協助特殊需求幼兒之職務期待與職務實務之研究，障礙者理解學刊，18 卷 1 期，P37 – 59。
- 李芸菁 (2022)。特教教師助理員及特教學生助理員的角色職責與工作內容。下載於：教育部特殊教育專業發展數位課程平台 [https :
//specialeducationlearning.moe.edu.tw/mooc/search_result.php](https://specialeducationlearning.moe.edu.tw/mooc/search_result.php)
- 行政院公報 (2021)。教育科技文化篇：教師助理員鐘點費。取自 [https://gazette.nat.gov.tw/egFront/advancedSearchResult.do?action=doCh
angePubdate&remove=Y](https://gazette.nat.gov.tw/egFront/advancedSearchResult.do?action=doChangePubdate&remove=Y)
- 林珮如 (2011)。特殊教育並不特殊：從特殊教育的特殊性談融合教育之現況與未來。特殊教育季刊，120，11-18。
- 林婉琛、朱思穎 (2021)。學前融合課程調整之教學實務探討。特殊教育季刊。第 160 期，第 43-52 頁。
- 屏東縣特殊教育資源網 (2022)。屏東縣補助高級中等以下學校教師助理員及特教學生助理人員實施計畫，下載於：[http :
//ser.ptc.edu.tw/CMSSub.aspx?tmid=5&mid=20&sid=271](http://ser.ptc.edu.tw/CMSSub.aspx?tmid=5&mid=20&sid=271)
- 屏東縣政府 (2023)。屏東縣私立幼兒園特殊教育兼任教師助理員僱用契約書。取自 <https://kidedu.ntpc.edu.tw/p/406-1000-10490,r9.php>。
- 胡幼慧 (1996)。質性研究--理論、方法及本土女性研究實例。台北市：巨流。
- 徐玉琴 (2020)。特教助理員對教學現場助益之探析。臺灣教育評論月刊，8(3)，頁 217-223
- 黃莉雯、楊國賜、施宜煌、陳儒晰 (2019)。臺北市教保服務人員學前融合教育態度之研究。幼兒教保研究，21，P59 – 84。
- 教育部國民及學前教育署 (2019)。108-112 年度學前特殊教育推動計畫。取自

<https://spe.km.edu.tw/userfiles/files/1600925535.pdf>

翁巧玲，(2022)。教保專業學前融合教育課程調整，下載於：教育部特殊教育專業發展數位課程平台 <https://specialeducation.moe.edu.tw/info/10000232>。

<https://specialeducation.moe.edu.tw/info/10000232>。

許恩慈(2021)。實施融合教育幼兒園教師的工作壓力與情緒管理間相關性之研究—以桃園市為例。健行科技大學企業管理系碩士論文。

陳怡華(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。國立台東大學 幼兒教育系碩士論文未出版。台東縣。

陳俊瑋(2009)。國中教師自我效能感與集體效能感的關係：階層線性模式應用。彰化師範大學特殊教育研究所論文未出版，彰化縣。

傅秀媚等(2021)。特殊幼兒教育。台中市：華格納出版社。

鈕文英、施安琪(2014)。我國特殊教育助理員聘任培訓及服務內涵的現況與建議。南屏特殊教育，第五期，P31~44。

鈕文英(2012)。質性研究方法與論文寫作。台北市：雙葉書局。

趙青雲(2020)。缺漏的拼圖-論特教助理員身分與地位。台灣教育評論月刊，頁206-211。取自 <http://www.ater.org.tw/journal/article/9-9/free/24.pdf>。

蔡敏玲(2004)。教育質性研究歷程的展現：尋找教室團體互動的節奏與變奏。台北：心理出版社。

蔡淑滿(2003)。質性研究：理論與運用。台北市：心理出版社。

鄭雅馨(2020)。金門地區幼兒園普通班教師實施融合教育之教學信念與歷程。國立清華大學幼兒教育研究所未出版，新竹縣。

盧明(2011)。學前融合教育：理論與實務。台北市：華都文化。

鍾梅菁、吳金花(2010)。學前融合教育方案。台北市：禾楓書局。

蘇文利、盧台華(2006)。利用自然支援進行融合式班級合作諮商模式之行動研究。特殊教育研究學刊，30期，53-73頁。

衛福部兒少統計專區(2023)。學前特教班級數與身心障礙幼生人數統計。取自 <https://crc.sfaa.gov.tw/Statistics/Detail/192> (第二頁)

Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy : Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-508.
- Robiyansah I. E. , Mudjito, Murtadlo (2020). The development of inclusive education management model: Practical guidelines for learning in inclusive school. *Journal of Education on Learning*, 14 (1). 80-86.
- Wolery, M., Wilbers, J. (2010). 學前融合教育方案.(鍾梅菁、吳金花合譯)。台中：華格納。(原出版於 2005)。