

第二章 文獻探討

本章旨在針對「學前融合教育班級經營策略」的研究主題，進行有關理論與實證研究的文獻探討，共分為三節，第一節探討融合教育的發展；第二節討論學前融合教育班級教學模式及困擾；第四節探討融合班的班級經營策略。

第一節 融合教育的理念與成效

本節針對融合教育的部份加以探討，分別為融合教育的理念與定義、融合教育的脈絡與起源、融合教育的實施原則及方式及融合教育的成效。

近年來，「融合」已成爲各國教育思維的新趨勢與潮流，目的在於提供教育機會的均等，特殊生不再成爲孤立的一群邊緣人，而能納入一般班級，藉由老師的安排與指導，讓一般生與特殊生能夠彼此學習接納、共同生活，以適應未來社會的生活。而衡諸特殊教育的思潮演進，繼去機構化（deinstitutionalization）、正常化（normalization）、最少限制環境（the least restrictive environment）、回歸主流（mainstreaming）和不分類（noncategorical procedures）等代表性的重要理念之後，融合教育可以說是九十年代最受矚目的教育改革議題（蔡昆瀛，2000a）。

一、融合教育的理念

融合教育強調在單一的教育系統中傳遞教育服務，提供每位學生在自然融合的環境中與同儕一起學習、生活、工作和遊戲的機會，如此有助於適應未來融合的環境（Heffernan，1993）。

Ross 和 Wax 認爲融合教育(Inclusion)的理念是承繼回歸主流教育基本理論，讓特殊小孩不再在隔離的特殊環境中學習，而是回歸到普通班級和普通小孩們一起學習，並且以經過特別設計的環境和教學方法來適應每個小孩的學習。融合教育與早期回歸主流之理念最大的不同，在於強調普通教育與特殊教育的合作與融合（Ross & Wax，1993；引自蘇雪玉，1999）。

吳淑美（1996）的研究，融合教育的指標及特徵為：1、每個學生屬於班上；2、不是把學生抽離，再給予服務（此為回歸主流模式），而是要把服務帶進來給學童；3 每個學童的個別差異應受到平等的尊重；4、普通及特殊教師能充分合作；5、學生和父母完全參與；6、提供合適的評量方式。

Mittler（2000）認為融合教育應將所有兒童視為一個整體，安置在同一個學習環境，有相同的作息，一起工作與遊戲。

根據「中華民國身心障礙教育報告書」中所述，所謂「融合」係指將身心障礙學生由特定的機構走入一般的社區，由特殊學校轉至普通學校，從特殊班進普通班，也就是強調回歸主流和教育正常化（教育部，1995）。

學者吳淑美（1996b）的研究，融合教育的指標即特徵為：1.每個學生屬於班上；2.不是把學生抽離，再給予服務（此為回歸主流模式），而是要把服務帶進來給學童；3. 每個學童的個別差異應受到平等的尊重；4.普通及特殊教師能充分合作；5. 學生和父母完全參與；6.提供合適的評量方式。

學者吳昆壽（1998）對「融合」提出以下的見解：「融合」是一種信念，乃基於一個前題：所有的學生有權在他們所居住的地區接受免費的公共教育，即使對於障礙兒童，學校首先要想到的就是容納他們於普通班接受指導；其次學校和孩子的父母合作訂定個別化教育計畫（IEP），IEP 可能包含其他相關的服務，便提供適當的機會使孩子能達成所預期的學習目標。基本上融合教育乃採取一元的教育系統，教育的對象是班級內所有具特殊需求的學生，包括輕、中、重度障礙者，而由普通教師、特殊教師及相關專業人員協同合作，分擔責任，共同完成教學工作。

Smith 等人（Smith et al，1995）認為：融合教育開始是先將幼兒安置在普通班，然後提出適合個別需要的教育服務。回顧歷史之潮流，也許會發覺許多現象與措施往往是因果循環的，而且經常在兩極之間來回擺盪。特教學生回歸主流的呼聲愈來愈大，Houck & Sherman 認為其理由主要為可防止孤立、可排除標籤的

有害影響、跟法律相一致、促進普通教育與特別教育的整合（轉引自陳瑞郎譯，1997）。

蔡昆瀛（2000b）則從七點剖析融合教育的意涵：1、融合教育是一種參與和歸屬感；2、融合教育更精緻的普通教育；3、每一個孩子都需要融合；4、融合是動態的學習過程；5、適任與專業師資是融合教育成功的基石；6、支援服務與專業合作是融合教育落實之道；7、融合教育擴充對特殊教育專業的需求。

「美國國家教育改革及融合教育中心」（National Center on Educational Restructuring and Inclusion）將融合教育定義作「對所有學生，包括障礙程度嚴重者，提供公平接受有效教育的機會，再其住家附近學校的合乎其生理年齡的班級，使用所需的協助與相關服務，使得學生能為日後成為社會有用且充份參與的一份子作準備」（Gartner，1997），在這個定義中綜合了融合教育的主要精神，包括「對所有學生」所強調的「不排除任何人，尊重每一個人的權利」，「在住家附近」所強調的社區融入與支持，「所需的協助與相關服務」所強調的「支持系統」等（鄒啓蓉，2000）。

Wolery 和 Gast（2000）所言：安置在融合教育的班級中，並非意味特殊需求幼兒即得以和其他幼兒習得同樣的目標行為，如何使普通幼兒和特殊需求幼兒能在環境、教學與社會性等三大層面真正融合，才是安置之後的當務之急。

綜觀以上所述，「融合」的理念乃是特殊教育與普通教育的融合，將特殊小孩融入一般班級的學習環境當中，藉由親師生的共同合作，擬定個別化的教育計劃及教學情境的設計，讓所有學生學習彼此接納、共同合作、共同生活與學習。

二、融合班的實施原則

融合班尊重孩子，給予孩子較多選擇。不希望教師用體罰或強迫學生學習的方式，而用獎勵或啟發的方式引導學生學習。因而融合班需要的是願意接受訓練及成長的教師。選擇融合班的家長都是喜歡融合班的民主與教學氣氛，家長是融合班的最大助力及支持。雖然在融合班任教非常辛苦，但它在教學相長的回饋卻

是最大的。融合班非常需要具有教學熱忱、在實施融合課程時，教師必須擺脫傳統的課程模式、教學策略和教室的安排，而應該建立一個支持性的班級環境，使學生和老師均能適應良好，且教室中成員均能互相尊重。Wolery（1994，引自蔡昆瀛，2003）即曾於綜合相關文獻後，歸納出下列七項融合教育教學原則：1. 在一項活動中融入多種教學機會；2. 在不同活動中融入多種教學機會；3. 透過幼兒學習方式的改變來調整活動和日常作息；4. 透過教材和使用途徑的運用來調整活動和日常作息；5. 利用為時較短但較常發生的活動來增進反應情境的關聯性；6. 透過經過某區域途徑的改變來調整活動；7. 針對不易融入日常教室情境的重要技能，另行添加教學活動。吳璇玉為特殊學生擬定 IEP，而目標必需先擬定，再將其目標融入平時的教學活動中，如此才能符合特殊學生的需求。其實施原則分述如下：

- 1、大部份的課程中還包括使用不同的教學材料，由於教學材料對教學活動的實施影響很大，因此針對特定的學生準備特定材料；且相同的時間允許做不同的事；例如同時段有的聽課，有的剪貼、拼畫。
- 2、使用合作學習的方式，有利達成學生學習和社會互動機會。許多研究顯示：採用合作學習情境會比個別化學習情境更有利於正常和身心障礙學生的學習。且在合作的小組活動時，正常與特殊學生人數要做適當調配，如此才能達到同儕互動的目的。
- 3、在融合式班級的評量過程當中，不能只限於紙筆測驗，教師可設計學生的學習評量，並從中發現學生學習的情形(蔡明富，1998)。評量多元化，採活動式評量，目標評量，提供合適的評量方式，不因其能力而減少學習的機會。除了個人評量外可增列小組評量，藉以達到合作之功效。意及理念的教師加入，為台灣的融合教育盡一份力。
- 4、多重水準的課程選擇
此即指同一課程領域內確認每一個學生不同的學習目標，並可在同一課或

同一活動中一起教他們。具體而言，多重水準的課程選擇在普通教育實施時可將課程內容分為知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑等六大領域。

三、融合教育的實施成效

融合教育模式在國內外已實施多年，也呈現出普通學生與特殊學生均能從中受益，而不降低教學及學習品質，以下分別就國內外融合教育之實施成效分別加以探討：

（一）國外學者研究：

Cooke, Apolloni, & Cooke (1977) 研究中發現在融合班裡同儕自然的互動模式，可以幫助身心障礙兒童得到更好的社會技能及溝通技能的發展。

根據 Deno 等人 (1990) 的明尼蘇達教育效能方案 (MEEP)，在研究的十一所學校中，障礙學生安置於普通班級與資源教室方案，結果發現普通班級對障礙學生整體基本能力技能（閱讀、算數、寫作、拼音四項）的學習較有幫助（引自黎慧欣，民 85）。

Co-teaching (1991) 研究中指出普通學生的教育方案並不因為障礙學生而受到縮減。Stainbacketal (1994) 認為普通教師會因為課堂內的接觸經驗，變得更能體諒與接納特殊學生與其他學生的不同處。

Ross (1993) 的研究指出，許多普通教師認為實施融合過程有一些積極的結果，對教師而言，有助擴展其教學方法，採用更多元的活動設計和評量工具，已順應不同學習能力與學習風格的學生。

Hollwood 等人 (1994) 在 Johnson City 的一所小學進行研究結果發現，在融合式班級中，透過普通教育教師、特殊教育教師及其他相關人員的支持，共同分擔責任，教師實際用於教學的時間，並未因重度障礙學生的出現而增加；其次，有關普通學生參與班級活動的時間，也未受到影響；教師也未因受到重度障礙學生的出現，而轉移對普通學生的注意力。

Hollowood、Salisbury、Rainforth 和 Palombaro (1994) 等人觀察重度障礙學生融合安置於普通班的情形，發現重度障礙學生融合安置於普通班後，教師並未減少對普通學生的教學時間，且融合對於教學的影響並沒有顯著的差異 (Staub、

peck .1994)。

Schneider 和 Lerous (1994) 的研究中發現，將特殊兒童安置在限制較少的環境中，有助於特殊兒童自我概念發展的提升。另有學者研究發現，年紀愈小的兒童對身心障礙同儕的接受度愈高，和同伴遊戲活動時能以較平等的關係相處，因此，融合教育有助於幼兒語言、認知、道德、社會互動、動作能力、以及人際關係的學習 (Allen, 1992; Baker et al, 1995; Fewell & Oelwein, 1990; Thurman & Widerstrom, 1990)。

Hunt 等人 (1994) 以美國加州的十六所小學為樣本，比較安置於特殊班級與普通班級之障礙學生的個別化教育方案的品質。他們指出，融合式的教育安置下，障礙學生參與學校活動的程度較多，且與同儕間有更多的社會互動 (引自 Lipsky、Gartner, 1997)。

Baker 等人 (1995) 以 Carlberg 和 Kavale、Wang 和 Baker 及 Baker 等人分別在 1980、1985、1994 年間的研究資料，進行融合教育安置效果的後設分析 (metaanalysis)。結果指出，有特殊教育需求的學生在普通班級受教，其學業成就與社會發展均優於非融合情境中的學生 (引自 Lipsky、Gartner, 1997)。

Roach (1995) 將 NCERI (1995) 評鑑美國八個州和羅德島 11 個學區的融合教育實施情形，結果如下：(1) 安置在融合班的特殊學生在社會適應能力、溝通能力及即與同儕的互動情形，會比安置在隔離式特殊班的學生表現良好；(2) 融合班的特殊學生會比安置在隔離式特殊班的學生更能達到 IEP 的目標；(3) 安置在融合班的特殊學生家長會增加對孩子的期望，且能擴展其人際關係；(4) 普通學生能以接納、積極的態度對待特殊學生，並能增加包容性及減少對差異所造成的恐懼；(5) 能增進普通學生的自我概念及在日常生活的問題解決能力；(6) 教師面對改變時，能以寬大的心胸接受，以更強的能力來處理，且增進對教學的專業力，並能調整教學計劃，符合所有學生的需求，使所有學生都能從中獲益；(7) 在融合式的環境中，教師能營造合作學習的環境，有助於學生的學習表現與社會能力。

Wang (1996, 引自 Lipsky、Gartner, 1997) 綜合賓州融合教育的實施成果發現：(1) 在融合班學習的普通學生於標準化測驗的得分上高於國家常模標準；(2)

特殊學生對普通學生的學習成就不會造成負面影響；(3) 安置於融合班的普通學生在閱讀及數學上的表現比非融合班的普通學生為佳；(4) 安置在融合班的特殊學生在學業表現上有進步；(5) 特殊學生和普通學生在行為表現上沒有顯著差異，都表現適當的行為；(6) 特殊學生、普通學生、教師及助理人員之間的互動良好。

Pijl、meijer 於 1997 研究結果亦顯示，教師對於班級中實施融合教育的看法會受到他們對障礙學生的態度與可獲得的資源的影響，因此，當教師有適當的支援時，教師於融合的班級中會有更多的合作行為、花更多的時間計劃、像其他教師學習新的技能及參與專業發展的活動（Laski、Henderson，1996），並不因此而導致教師教學品質的低落。

綜合以上國外學者研究發現，融合班級的實施，不僅對特殊學生、普通學生的學習及教師在教學上並未產生負面的影響，反而有助於特殊兒童在自我概念形成、學業成就、社會發展、社會適應、溝通能力及日常生活問題解決的能力之提昇，比安置在隔離式特殊班的學生表現良好；對於普通學生可以培養其與特殊學生間的合作學習的情境及相互接納、包容的心胸；對於教師，也可培養寬大的心胸，同時拓展其教學方法及多元的活動設計與評量，提昇本身的專業知能與涵養。

表 2-1 融合教育國外相關研究摘要

編號	年代	研究者	結論貢獻
1	1977	Cooke， Apolloni， & Cooke	在融合班裡同儕自然的互動模式，可以幫助身心障礙兒童得到更好得社會技能及溝通技能的發展
2	1990	Deno 等人	普通班級對障礙學生整體基本能力技能（閱讀、算數、寫作、拼音四項）的學習較有幫助。
3	1993	Ross	對教師而言，有助擴展其教學方法，採用更多元的活動設計和評量工具，以順應不同學習能力與學習風格的學生。

4	1994	Stainback et al.	教師更能體諒與接納特殊學生與其他學生的不同處。
5	1994	Hollwood	教師實際用於教學的時間，並未因重度障礙學生的出現而增加；普通學生參與班級活動的時間，未受到影響；教師也未因受到重度障礙學生的出現，而轉移對普通學生的注意力。
6	1994	Hollwood、Salisbury、Rainforth 和 Palombaro	重度障礙學生融合安置於普通班後，教師並未減少對普通學生的教學時間，且融合對於教學的影響並沒有顯著的差異
7	1994	Schneider 和 Lerous	特殊兒童安置在限制較少的環境中，有助於特殊兒童自我概念發展的提升，
8	1994	Hunt 等人	融合式的教育安置下，障礙學生參與學校活動的程度較多，且與同儕間有更多的社會互動。
9	1995	Baker 等人	特殊教育需求的學生在普通班級受教，其學業成就與社會發展均優於非融合情境中的學生

10	1995	Roach	<p>(1) 安置在融合班的特殊學生在社會適應能力、溝通能力及與同儕的互動情形，會比安置在隔離式特殊班的學生表現良好；(2) 融合班的特殊學生會比安置在隔離式特殊班的學生更能達到 IEP 的目標；(3) 安置在融合班的特殊學生家長會增加對孩子的期望，且能擴展其人際關係；</p> <p>(4) 普通學生能以接納、積極的態度對待特殊學生，並能增加包容性及減少對差異所造成的恐懼；(5) 能增進普通學生的自我概念及在日常生活的問題解決能力；(6) 教師面對改變時，能以寬大的心胸接受，以更強的能力來處理，且增進對教學的專業力，並能調整教學計劃，符合所有學生的需求，使所有學生都能從中獲益；(7) 在融合式的環境中，教師能營造合作學習的環境，有助於學生的學習表現與社會能力。</p>
11	1996	Wang	<p>(1) 在融合班學習的普通學生於標準化測驗的得分上高於國家常模標準；(2) 特殊學生對普通學生的學習成就不會造成負面影響；(3) 安置於融合班的普通學生在閱讀及數學上的表現比非融合班的普通學生為佳；(4) 安置在融合班的特殊學生在學業表現上有進步；(5) 特殊學生和普通學生在行為表現上沒有顯著差異，都表現適當的行為；</p> <p>(6) 特殊學生、普通學生、教師及助理人員之間的互動良好</p>
12	1997	Pijl、meijer	<p>當教師有適當的支援時，教師於融合的班級中會有更多的合作行為、花更多的時間計劃、向其他教師學習新的技能及參與專業發展的活動。</p>

(二) 國內學者研究：

吳淑美 (1996a) 從父母、學生、教師的角度，研究小一、二學生實施融合

課程模式之成效中，發現二年級學生父母比一年級父母更贊成完全融合的教學方式，且認為完全融合對普通兒童助益大於特殊兒童。

蔡淑玲（1996）對自閉症幼兒和教師及同儕相處情形的研究中指出，教師積極消極不同態度影響學習，同儕相處方面自閉症兒在語言、社會、遊戲、肌肉協調有極佳影響力，正常幼兒有較佳同理心，各發展皆有進步。

蘇雪玉於 1988 年針對學前輕中度幼兒、一般正常幼兒混合就讀的研究中發現一年混合就讀後，輕度障礙幼兒發展有顯著進步，中度障礙幼兒未見進展（蘇雪玉，1988）。

王天苗在 1999 年研究融合教育實施方式的可行性和成效中，呈現出發展遲緩幼兒在語言和社會互動能力增長，普通幼兒學會主動協助、關懷特殊兒童的結果（王天苗，1999）。

徐美蓮、薛秋子（2000）研究自閉症在普通班學習情形中發現，82.5%的一般生願主動談話，91.4%的學生彼此關係良好，68.6%的學生願意同班，76.5%的學生願意協助排解糾紛。

而在台北市育航幼稚園，王天苗教授運用特教老師、復健治療師等專業人員及義工等「教學支援團隊」建立融合教育的實施模式，研究結果發現「專業團隊的評估及專業諮詢對融合班幼教老師有相當大的助益，義工對老師及特殊需求幼兒則有更直接的幫助」。該研究實施融合教育模式的重要關鍵在於「幼兒教師的心態及特教老師的專業及溝通能力」（王天苗，2001）。

根據王大延與蔡昆瀛（2002）對台北市幼稚園與托兒所教師調查的結果顯示，教師專業知能不足、教學無法兼顧特殊需求幼兒和普通幼兒需要、無法在團體教學中落實 IEP 的目標、缺乏教學範例可供參考等項，是普通班教師在融合教學上面臨的主要困難。

歸納國內學者研究顯示，融合班級中，受益的不僅是特殊兒童，對培養普通幼兒面對特殊兒童時，主動關懷、協助的情懷、同理心及各方面發展皆有極佳的影響；對於特殊兒童與同儕相處中，在語言、社會互動及其他發展均有顯著進步。

綜觀國內外學者研究之結果顯示，融合教育對於身心障礙的學生及普通學生各方面發展皆具有正面影響，而教師在教學上，並未降低其教學品質而影響其教

育績效，相對的反而增進其教學專業的成長，因此，融合班的實施，可創造普通學生、特殊學生及教師三方面正向積極發展的三贏局面。

表 2-2 融合教育國內相關研究摘要

編號	年代	研究者	研究主題	對象與時間	研究方法	結果 貢獻或建議
1	1988	蘇雪玉	探討混合就讀的效果	學前輕中度幼兒、一般正常幼兒	自然觀察法	一年混合就讀後，輕度障礙幼兒發展有顯著進步，中度障礙幼兒未見進展
2	1996	吳淑美	從父母、學生、教師角度，實施完全融合課程模式之成效	小一、二學生 48 名		二年級學生父母比一年級父母更贊成完全融合的教學方式，且認為完全融合對普通兒童助益大於特殊兒童
3	1996	蔡淑玲	自閉症幼兒和教師及同儕相處情形	自閉症幼兒	觀察、訪談、文件檔案	教師積極消極不同態度影響學習，同儕相處方面自閉症兒在語言、社會、遊戲、肌肉協調有極佳影響力，正常幼兒有較佳同理心，各發展皆有進步
4	1998	鄒啓蓉	針對台北市實施融合教育支援系統問題	啓幼班教師	調查	教師有的希望巡迴輔導、資源班模式、有的強調安置多元化、彈性原則，啓幼教師自評偏向不甚滿意。

5	1999	王天苗	融合教育實施方式的可行性和成效	育航幼稚園	質性研究	發展遲緩幼兒在語言和社會互動能力增長,普通幼兒學會主動協助、關懷
6	2000	徐美蓮 薛秋子	自閉症在普通班學習情形	自閉症兒童	調查研究 個別訪問	82.5%主動談話,91.4%關係良好,68.6%願意同班,76.5%協助排解糾紛
7	2000	邱上真	普通班教師協助身障生最感困難之處	身心障礙學生		學生個人因素影響大如程度落後太多、無學習動機、班級人數多、能力太差、個別差異太大
8	2002	王大延 蔡昆瀛	台北市幼兒園所融合教育實施現況與需求調查研究	幼師 特師 特殊需求家長	個別晤談 自編問卷	多數教師家長肯定融合教育對於普通教育教師及特教教師特殊需求幼生有所助益

第二節 學前融合教育班級教學模式及困擾

學前融合教育為普通幼兒與特殊需求幼兒共同全程學習的班級。本節首先說明學前融合教育安置方式；其次探討學前融合班教學模式，最後闡述學前融合教育教學困擾。

一、學前融合教育實施方式

教育是為未來做準備，教育工作者須懷抱理想性，融合教育可謂為普通教育與特殊教育找到了共同理想未來。不諱言，完完全全的融合誠屬難及目標，持平而論，就國內目前普通教育、特殊教育與相關配套措施的發展程度來看，欲實現全面融合確實需要更多準備與時間。務實之道首應確認融合教育為共同信念，肯定其為教育永續進步的過程。理想的融合教育並非僅有單一型態或方式，從學校體制、班級組成、教學管理等各個層級的縱橫規劃，加上考量不同社會、文化、政策和資源等各項條件的交互作用，使得融合教育必然呈現出多重樣貌，難以設定單一或絕對制式做法，惟不論何種形式的融合教育都必須反映對多元社會與個別差異的尊重與包容，提供每一各兒童平等的參與機會〈蔡昆瀛，2000b〉

（一）特殊教育實施方式，依其學生障礙程度高度，主要有八種方式；

- 1、普通班：學生在普通班級接受教育；
- 2、巡迴教師：受過特殊專業訓練教師安排固定時間巡迴至各校輔導個別特殊學生或普通班教師；
- 3、資源教室：提供特殊學生在某一特定時間接受特殊教育的場所。
- 4、部分時間特殊班：針對一些需要更多時間的特殊教育服務的學生而設。
- 5、自足式特殊班：由受過專業訓練教師擔負全部教學工作；
- 6、特殊學校：針對視障學生、聽障學生或重度智能不足學生所設的學校，是一種較為隔離的教育環境。
- 7、醫院與住家服務：提供肢障學生必須長期在醫院或家裡之一種教育

服務，由輔導人員或特殊教師實施床邊教學或在家教育。

8、養護機構：針對養護重度或極重度特殊學生所設的教育場所。

有關學前融合教育的實施現況，可分從型態與安置兩個向度，分述如下：

(二) 現階段學前融合教育的實施型態，包括分發入班、機構合作與自行就學等三種：

- 1、分發入班--由鑑輔會就各縣市設有之學前特教班，依其安置幼兒數，分發經鑑定後，申請安置的特殊幼兒入學。
- 2、機構合作--部分縣市與相關立案機構簽約合作，優先安置經鑑輔會分發之養護性與訓練性需求程度較高之幼兒；並協助機構與鄰近公立幼兒園所合作實施部分融合教育。
- 3、自行就學--特殊幼兒不論經過醫療鑑定與否，其父母不願經由申請分發安置於公立幼兒園所，而自行尋覓一般私立幼兒園所或機構就學者。

(三) 現階段學前融合教育的安置方式，包括單類融合與不分類融合兩種（黃世鈺，1992）：

1、單類融合--係指以單一障礙類別幼兒融合安置於一般幼兒的學習情境，例如：以智能障礙為主的啓智融合班、以聽覺障礙為主的啓聰融合班等。單類融合由於障礙類別的同質性，有助於教師針對幼兒的特殊需求專注而深入的進行輔導，增益融合教育的實施成效。幼兒家長可經由陪讀與教師指導，居家反覆進行教育，對於課後的相關性需求服務與治療課程，更可因特殊幼兒進展狀況加以增減。

2、不分類融合--由於幼兒年紀小，其障礙狀況或多萌發於漸微，甚至多有尚且不易區分障礙類別的發展遲緩幼兒；因此，各縣市學前特殊幼兒安置亦多採不分類型態，實施學前融合教育時亦然。

3、不分類融合固有消弭先入為主標籤化與其異性評量的作用，然則由於其障礙類別的異質性，對於教師的專長輔導與個別教學，益增其複雜與負

荷程度，除專業團隊合作指導外，特殊幼兒尋求相關性服務與治療的需求性亦相對提高。

除上述融合型態與安置方式外，家長通常視其特殊幼兒學習成長、群性互動與適應狀況，而根據特教育法第九條：「...身心障礙學生因故休學者，得再延長其修業及復學年限」，申請延緩就讀國小一年級。

- (四) 申請延讀(或稱緩讀)之特殊幼兒，需具有醫師診斷證明、備齊延讀期間完整之輔導計劃、經各縣市鑑輔會審查同意後辦理。辦理延讀幼兒是否再申請分發就讀學前融合班、或安置於機構、或由家長自行選擇私立園所入學，除考量公立園所整體教育資源外，其餘並無限制。

二、學前融合教育教學模式

融合教育的落實有賴完善配套措施，蔡昆瀛（2000a）曾列舉多項配套措施，包括：（一）普通班師生觀念的養成：使每一教育工作者都具有融合教育意識，確立融合教育是全校共同的責任，普通班教師能負起輔導特殊需求學童的共同責任；（二）相關知能研習：提供普通班教師特殊教育知能研習，強化特殊教師的專業知能以及普通班教師、家長和相關人員溝通的能力；（三）鑑定安置機制的建立：每一身心障礙學童的教育安置都應透過制度化的法定方式，建立全校的特殊需求學童發現系統，每年應定期評估安置之適當性、個別化與彈性化安置；（四）普通班級組成的調整：減少普通班級人數、慎選普通班教師之教學與行政事務；（五）個別化教育計畫的落實：每一特殊教育學童都應備有 IEP、確定各案管理員或 IEP 執行負責人，相關人員參與擬定 IEP；（六）普通班課程與教學適當調整，特殊需求學童的評量應做適當調整；（七）家長的積極參與：父母參與 IEP 的擬定、家長會設有特殊需求學童家長代表、家長陪讀的實施、家長協助或配合教學、家長成長團體；（八）支援服務的有效提供：特殊教育與普通教育之間應更有互補性與合作性、充實學前特殊教育師資與資源、無障礙環境的改善、相關專業人員的介入協助、義工及助理員的協助、生活與輔具的提供、學校及教育行政單位制定相關規定、加強教育費的配合等。

美國全國教育改造與融合研究中心研究報告中指出，最常被提及的融合式教

育模式，分別為小組模式、協同教學諮詢模式、平行教學模式、協同教學模式及資源教學模式（引自黎慧欣，1996），分別敘述如下：

- （一）小組模式（team model）：指特殊教師與普通教師一起進行教學。
- （二）協同教學諮詢模式（co-teaching consultant model）：特殊教師的主要工作是執行抽離式的方案，但是在一週中安排某些時，進入普通班級中進行協同教學。
- （三）平行教學模式（parallel-teaching model）：特殊教師在普通班級教室的某一區對一組學生進行教學。
- （四）協同教學模式（co-teaching model）：特殊教師與一位或多位普通教師組成教學小組，共同負起教室中所有學生的教育責任。
- （五）資源教學模式（methods of resource teacher model）：特殊教師的主要工作是執行抽離式的方案，但同時提供普通教師有關障礙學生教學與輔導上的諮詢服務。

吳淑美（1995）也提出國外以回歸主流為取向的學前融合教育模式，有下列幾種：

- （一）特殊需求和一般孩子完全融合在普通班中，但另外安排特殊需求孩子接受特殊訓練。
- （二）特殊需求和一般孩子完全融合在普通班中，但特殊需求孩子必須到其他地方接受治療。
- （三）特殊需求孩子安排在特殊教育環境中，教室都是為特殊需求孩子設計，普通孩子被安排和特殊孩子在一起。
- （四）特殊需求孩子在特教班，部份活動才和一般孩子一起上課。
- （五）特殊需求孩子安排在特殊教育環境中，所使用的設備和一般孩子一樣。

莊鳳如與黃元亭於 1999 年提出，台北市公私立托兒所開始收托特殊幼兒，融合教育模式分為下列幾種（蘇雪玉，2000）

- （一）一般混合就讀模式：
完全由普通班教師負責，沒有特教老師協助，當特殊需求孩子失控，嚴

重影響擾亂教室秩序，無法配合班級活動課程時，將其抽離由所長或其他行政人員協助。

(二) 協同教學模式：

普通班教師與特教教師行程教學小組，分配工作及負責之班級，共同負責所有特殊幼兒。

(三) 協同教學諮詢模式：

特教老師負責抽離的小組教學設計並執行 IEP，而且協助班上活動的觀察和教學。

然而，本縣（台北縣）除了 11 個設有學前特教班的學校外，大多數融合班級並沒有特教老師的協助，因此，如何自己來-以自己力量解決現場困擾是必要的課題。

蔡昆瀛（2000）文中提到：英國教育部於 1994 年頒布的「特殊教育需求之評鑑與評量實施要點」（The Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Education Needs）即是此一精神的體現，或可提供國內借鏡。該實施要點將特殊需求的鑑定與安置做法，從普通班極為出發點並依據學生特殊需求程度，具體規範成所謂「照顧特殊教育需求的五階段模式」（The 5-stage model for meeting SEN），這五個階段分別是：

- (一) 普通班導師或科任教師發現或通報特殊教育需求學生，並諮詢校內的特教協調教師（SEN co-ordinator），由普通班教師採取初步行動。
- (二) 由校內的特教協調教師負起主要的服務職責，並與普通班教師和作。
- (三) 由校外專家提供教師與特教協調教師需要的支援服務。
- (四) 由地方教育局（local education authority, LEA）評估個案是否需要接受法定的鑑定，如果需要則安排多元評量鑑定。
- (五) 地方教育局決定是否發與個案決定特殊教育需求學生的證書（statement of SEN），發與資格證書後並須提供所需服務，以及追蹤檢討服務成效（Hornby et al.1995）。

三、學前融合班教學困擾

雖然融合教育有越來越被接受的發展，但是許多研究也發現普通班教師雖然認同融合教育，但對於融合教育實際上是否能實施成功，卻感到困難重重，甚至感到融合教育「逼迫」他們（蘇燕華，2000）。

融合必須把各種環境的限制加以排除，使身心障礙學生能接近各種社會資源，能夠參與各種社會活動。這些限制有些是有形的，有些是無形的。有形的是物理環境限制，如建築、教學場所等設施設備障礙；無形的是人文環境限制，如缺乏接納的、尊重的心理態度等，當然還有課程的障礙、教學的障礙，這些都必須排除，才能達到真正的融合（吳武典，2000）。以下就教師在實施融合教育所遭遇困擾問題提出探討：

Micklo（1992）以參與三、四歲幼兒早期療育方案中的教師為研究對象，探討其工作相關的問題，結果發現主要困擾問題可分為三類：（1）課室管理與紀律；（2）親師關係；（3）方案本身設備、經費預算、相關專業服務、學生人數限制、薪水等問題，以及學生成就、時間經營、同事學生間的人際關係等。Marchant（1995）以半結構訪談方式蒐集資料的研究，其結果發現學前融合班教師所提到的問題，依問題出現的頻率順序（1）如何促進學生正向互動（2）如何滿足所有學生需求（3）缺乏時間處理教室相關事務。此外，還有組織問題、家長的溝通、專業人員溝通等問題。

蔡春美（1990）進行全省性調查，發現幼兒園教師面對特殊幼兒最難處理的問題依序為：（1）不知如何運用教材教法（2）對特殊幼兒不瞭解，不知道如何診斷與鑑定；（3）無法找出時間進行個別輔導；（4）不知何處有專家學者可協助；（5）不知如何指導生活自理能力；（6）不知如何指導特殊幼兒與一般幼兒相處；（7）不知如何與特殊幼兒或一般幼兒家長溝通。

黎慧欣（1996）探討融合理念發現困擾有：（1）不當行為與態度（2）教師負擔過重（3）特教知能不足（4）專業服務支援

蔡淑玲（1997）對自閉症研究困擾如下：（1）學習權利受到影響（2）無法針對特兒個別需求做課程設計與活動安排

郭秀鳳（1996）研究幼兒家長對融合教育看法：（1）特教資源缺乏（2）教師專業能力缺乏

鄒啓蓉（1998）對台北市啓智幼兒班回歸主流實施現況與相關問題的研究中顯示出影響回歸主流師師之因素為：（1）班級數多寡；（2）編班方式（3）課程走向（4）行政歸屬（5）特教知能（6）普師與特師的溝通機會；（7）分工合作（8）人力支援（9）障礙程度（10）教師人際關係（11）行政支持（12）普通生對特殊生的態度

莊鳳如、黃元婷（1999）在台北市托兒所施行融合教育遇到困擾：（1）家長的否定（2）溝通協調不足（3）教室管理（4）教學問題（5）親師溝通（6）個別化教育計畫（7）資源不足

許碧勳（2000）在融合班師生研究中發現：（1）教師欠缺實務性教學技巧訓練（2）個別化教育計畫（3）需要特教生活輔導員（4）諮詢管道（5）研習活動（6）無障礙空間規劃

鈕文英（2000）統整相關文獻，指出有下列可能困擾：（1）家長過度保護（2）教育理念不同（3）普通教師排斥（4）普師對特教知能缺乏，以及缺乏課程和教材調整的理論與實務（5）普師特師合作基礎未建立，合作基礎未養成（6）教育經費（7）師資培育（8）專業人員人力不足（9）支援系統缺乏（10）對身心障礙學生缺乏了解

蘇燕華（2000）深度訪談擔任融合班教師研究：（1）課程進度（2）班級人數過多（3）教材教具缺乏（4）嚴重干擾（5）社會適應互動品質不佳（6）專業支援（7）巡輔教師功能

鐘梅菁（1999）整理部分研究，將其彙整為四個向度：

（1）態度方面：職員對融合教育的認同與態度問題。

（2）教學方面：教師專業訓練不足，哲學觀差異，課室管理，時間不足

（3）資源方面：相關專業服務不足，督導諮詢系統不足，

（4）溝通與合作問題：專業人員間溝通問題、學校與家長間溝通問題，團隊中合作問題，誰來領導？誰是專家？如何尋求有效協助？問題與衝突如何解決？

綜觀以上學者研究之結果，本研究歸納出融合班班級經營的困擾的幾個面向，：

- (一) 不了解特殊幼兒：(Micklo, 1992；蔡春美, 1990；鈕文英, 2000；)
- (二) 不知如何運用教材教法 (蔡春美, 1990；蘇燕華, 2000；邱上真, 2000；)
- (三) 不知如何與特殊幼兒或一般幼兒家長溝通 (鐘梅菁, 1999；莊鳳如、黃元婷, 1999；)
- (四) 特教知能不足 (蔡春美, 1990；黎慧欣, 1996；郭秀鳳, 1996；鐘梅菁, 1999；鄒啓蓉, 1998；曲俊方, 1998；鈕文英, 2000；)
- (五) 欠缺專業服務支援 (蔡春美, 1990；黎慧欣, 1996；鐘梅菁, 1999；許碧勳, 2000；鈕文英, 2000；蘇燕華, 2000)
- (六) 普師特師溝通問題 (鐘梅菁, 1999；鄒啓蓉, 1998；鈕文英, 2000；)
- (七) 欠缺行政支持 (鄒啓蓉, 1998；曲俊方, 1998；鈕文英, 2000；)
- (八) 欠缺編擬個別化教學計劃知能 (蔡淑玲, 1997；莊鳳如、黃元婷, 1999；許碧勳, 2000)
- (九) 班級人數太多 (鄒啓蓉, 1998；邱上真, 2000；蘇燕華, 2000；)

由上述歸納出的班級經營困擾中，不難看出，除了缺乏行政、專業支援及班級人數過多外，多數的困擾均源自於普通班教師對於特殊教育方面專業知能的欠缺所衍生，因此在融合班班級經營策略方面，「教師專業能力的提昇」是左右融合班班級經營成敗的重要關鍵，因此本研究中，針對教師專業能力部份，除對教師進修及在職訓練探討外，並 DIY 設計一些活動及表格，讓老師於融合班級中實施，並運用行動研究法，探討其在班級經營方面的實施成效。

第三節 班級經營的理念及策略

班級經營（classroom management）在台灣的譯法相當多樣化，通常譯為「班級管理」、「教室管理」、「班級經營」等。本節針對班級經營的研究共分為三部份探討，第一部份闡述班級經營的定義；第二部份探討班級經營的理論；第三部份討論班級經營及融合班班級經營的策略。

一、班級經營的定義

班級經營的定義非常多樣化，各定義均有其強調的焦點與特色，也包含著不同的面向，大致上分為以「目標」、「主體」及「方法」三個面向討論；就「目標」而言，強調教學目標的達成，重視學生的學習；就「主體」而言，側重於教師與學生的關係，傾向於師生間互動關係的培養；在「方法」方面，講求系統化、組織化、符合客觀、人性的精神與原則。以下分別就國內、外學者對班級經營的定義分別敘述：

（一）國內學者

方炳林（1979）對班級經營下了以下的定義：班級經營是教師或教師和學生共同合作處理教室中人、事、物等因素，是教室成為最適合學生學習的環境，以易於達成教學目的的活動。

朱文雄（1989）指出「班級經營事教師管理教學環境，掌握並指導學生學習行為，控制教學過程，以達成教學目標的技術或藝術。」

吳清基（1991）認為「班級教室管理的意義，簡單地說就是指師生共同合適處理教室中，有關人、事、物的問題。」

吳清山等（1992）認為：班級經營乃是教師或師生遵循一定的準則，適當而有效處理班級中的人事物等各項業務，以發揮教學效果，達成教育目標的歷程。良好的班級經營不僅能提昇學習興趣、提高教學效果，對班級氣氛、班級凝聚力等都有很大的幫助，更可使教師實現自己的教育理想（鄭玉疊、郭慶發，1994）

劉榮裕（1995）認為「班級經營是教師以本身的專業知識和能力，適當而有效地處理班級中的人、事、物等各項事務，以發揮教學與輔導功能，並達成班級

教育目標的活動歷程。」

張秀敏（1998）認為班級經營是「教師有計畫、有組織、有效率、有創意的經營一個班級的過程。在這班級中，學生能快樂有效的學習，並有好的行為表現，學生潛能充分的發展，教師也能發揮專業理想並得到工作上的滿足，教室是個師生都喜愛的地方。」

陳馨蘭（1998）以為班級經營是「教師運用本身的教育專業知識，對班級中的人、事、物進行整體的規劃，以促進師生之間、同儕之間的和諧相處，進而提昇學生學習的成效的教育方法。」

陳師榕（1998）將班級經營視為是「在師生共同合作之下，達成教育目標的一切活動。在此過程中，教師運用良好的經營策略，建立學生的良好行為，營造一個支持性的學習情境，維持有效率的教學活動，並營造良好師生關係，以及促進學生學習品質的整個歷程」

周淑瓊（1999）將班級經營視為「教師經由適當的班級經營策略，有效預防學生發生偏差行為，營造良好師生關係，建立良好學習環境，促進學生學習效果；並經由教師對學生正確的生活教育機會，積極培養學生良好的行為與合作負責的精神。」

谷瑞勉（1999）則以為「班級經營是教師面對一群幼兒的團體生活（Wien，1995），藉由與其互動，來影響其教室行為和學習習慣（Mclaughlin，1992）。」

陳湘玲（2000）認為班級經營是指「教師以有計畫、有系統的方式，採取有效的行動和策略，使教學活動能在愉快的氣氛下進行，充分發揮師生彼此的潛能，並達成教學目標的歷程。」

吳明芳（2001）指出「班級經營是教師以正確的教育理念，有計畫、有組織的妥善處理和發展班級中的人、事、物等各項業務，所應遵循的一定準則或採取的措施。」

（二）國外學者

Good（1973）指出「班級經營是處理或指導班級活動所特別涉及到的問題，如紀律、民主方式、補充和參考資料的使用與保管、教師的物理特色、一般班務處理及學生社會關係。」

Smith (1981) 認為「班級經營是教師在組織班級物質環境、建構班級團體、組織班級社會活動、視導個別學生的行為、分派工作及增進社會化時所持的行為、認知及情緒。」

Doyle (1986) 指出「班級經營是教師在班級解決班級秩序問題的行動和策略。」

Emmer & Stough (2001) 認為「班級經營通常包含教師為了建立秩序、使學生從事學習、誘發合作所採取的行動。」

綜合上述學者對班級經營的見解，班級經營的目標在於有效教學的達成，並使學生達到心理和學習上的滿足；同時藉由師生共同協商的方式，建構出系統化、組織化，並符合客觀、人性的精神與原則的方法。因此本研究將班級經營定義為「教師為求有效教學的達成，促進學生學習，藉由與學生共同規劃、協商、執行，所從事有關班級事務的一切活動。」

二、班級經營的理論

班級經營的理論模式受到時代背景和哲學理念的影響，發展出不同的看法與模式，簡楚瑛 (1997) 綜合各種模式背後之理念時，將班級經營模式分為三大系統：人本學派、民主學派和行為學派；周新富 (2002) 將班級經營理論模式區分為四種不同之派別，分別為諮商趨向、民主趨向、行為主義趨向及教師效能研究，本研究綜合兩者之論點，將班級經營模式分為四個面向，分別為：人本學派、民主學派、行為學派及教師效能研究，敘述如下：

(一) 人本學派

人本學派重視個人的主觀經驗，強調自我概念，重點在探討學生正向自我概念、學習和生產行為的關係，認為學習不是機械化的制約過程而已，而是強調學生的推理、內省等能力之運用與增進，Gordon 和 H.Ginnot 是將人本學派理論運用於班級經營的代表人物。

人本學派的觀點在班級經營運用上，教師主要工作在於建立學生適切的自我概念與對自己行為的責任感，因此在處理學生情緒問題與溝通的技巧方面，顯得格外重要，此技巧包含分辨問題的歸屬，開放、真誠、可信的溝通及問題解決策略，積極的聆聽、訊息的傳遞和邀請合作。

人本學派的理論運用於班級經營時，對於「預防性」及「支持性」常規管理頗具成效，對於「糾正性」的問題則略遜一籌。

（二）民主學派

德瑞克斯（Rudolf Dreikurs）是民主學派班級經營模式之代表人物，其深受心理學家阿德勒的影響。其論點認為學生有被人認可的需求，其不當之行為動機，包括獲得注意、尋求權力、尋求報復及表現無能，目的在於實現歸屬的需求，嘗試進入團體，教師主要任務在於幫助孩子發現自己為得到團體讚許而作出的錯誤方式，並協助他們成為受尊重、被接納、有責任的同儕成員。

在班級經營方面，對於尋求不當行為來獲得注意的兒童，可採取忽視的策略，並鼓勵正向行為來獲得注意；對於尋求權力的學生，教師應避免捲入權力戰爭，與之正面對抗，可停下全班活動並等待不當行為停止，這樣該學生就不會與老師衝突，而是與全班為敵；尋求報復學生的處理，可派一位眾望所歸的學生與其建立友誼，協助展現才華與長處，說服他們，有良好表現可在班上獲得接納與地位；對於表現無能的孩子，即使他們付出最小的努力，也該給予鼓勵與支持，並強調努力的過程而非成就。

德氏的理論運用於「預防性」及「支持性」班級經營時頗具成效，對於「糾正性」的行為問題則效果較差。

（三）行為學派

行為學派的代表人物是史金納（Skinner），強調人的行為均由學習獲得，而學習的過程就是「刺激－反應」的聯結過程，教師可控制個體的刺激因素，反應因素或反應後的再刺激因素（回饋因素），改變學生行為，此歷程稱為「制約學習」。行為學派理論運用於教室情境稱為「行為改變技術」。

教師可運用增強、消除、塑造、正負增強物等方式，配合不同的增強策略或處罰方式，改善學生行為，其步驟如下：

1. 界定或明確指出需改變行為。
2. 不良行為的計數。
3. 期望之行為目標的設定。
4. 選擇適當增強物。

5. 設計增強方式。
6. 實施行為改變技術。
7. 觀察並記錄行為。
8. 結果評估。

許多老師深信行為改變技術的魔力，也有許多教育人士質疑把人當動物般的訓練方式。

（四）教師效能研究

教師效能模式重視的不是教室對學生錯誤行為要做如何反應，而是教師如何預防學生產生錯誤行為，其研究重點如下：

1. 教師組織和經營教室活動的技巧：Kounin（1970）的研究中顯示出：有效能的教師會用不同的教學方法預防學生的不當行為；Brophy & Evertson（1976）的研究中指出有效的教學行為可以預防學生偏差行為及增進教學成效（引自周新富，2002）
2. 教師呈現教材的技能：要有清楚的教學目標、提供有效的直接教學、監控學生的學習、配合學生學習型態、強調多元文化的重要性。
3. 教師與學生相互關係的技巧：羅索森及保克森於 1968 年合著的「教室內的比馬龍效應」說明了教師對學生的期望會造成自我應驗的預言。

綜括以上各論點，班級經營是一門學問，同時也是一項藝術，良好的班級經營應不侷限於某一特定論點或僵化於固定之模式，而應整合各論點及模式，視特定之場所、特定之階段及教學的目標，考量學生的需求與個別差異，靈活運用各種策略，才能達到有效的班級經營管理。

上述四種班級經營理論，探討的均是教師與學生之間的互動關係，在整體的班級經營中，其觀念與原則可運用於班級教學策略、常規管理、行為管理及班級氣氛的經營管理中，本研究特教 DIY 中根據這些原理原則，以人本學派的論點，培養學生正向自我概念、學習和生產行為的責任感，並強調學生的推理、內省等能力之運用與增進；以民主學派的觀點，處理學生不當行為，並實現學生被人認可及歸屬的需求，並鼓勵積極學習；配合行為學派的論點，運用行為改變技術，

改善不當行爲；運用教師績效研究理論，強化教師專業能力，預防不當行爲發生。嘗試在此些部分設計相關活動、表格及教學單元，運用班級經營中，班級教學策略、常規管理、行爲管理及班級氣氛的經營管理，同時觀察紀錄學生及教師的行爲及互動情形。

三、班級經營策略

由於時代迅速的變遷，教育已朝向「專業」的方向邁進，班級經營知能必然成爲教育專業知識的重要思潮之一，擁有良好的班級經營策略才能達成有效的教學目標。

單文經於 1994 年對班級經營的研究中提出以下的策略：

（一）時空環境的經營策略

1.時間的運用：教師必須有效地支配有限的時間，使時間發揮最大效用，以增進學生學習效率，教師必須對課程教材、教學原理、學生特性、經營策略相當熟悉，才可能有效地運用時間，同時必須對學生在一定時間之內，學好某些教材深具信心，並能不厭其煩輔導學生學好某些教材。

2.空間的運用：教師必須明瞭空間環境對學生學習的影響，舉凡學生座位、桌椅、器材、設備的安排及教室環境的佈置，都須適切掌握與運用，以便讓學生愉快學習。

（二）學習環境的經營策略

1.激發學生的成員感：使學生對班級團體有歸屬的感覺。

2.建立學生的共享感：教師透過活動安排，讓學生覺得班級的權利是均享的，以便防止師生或同儕間的緊張，建立學生的共享感。

3.實現班級學業目標：教師須領導全班學生個別地，或是合作地進行各項學習活動，以實現學業目標。

4.協助學生自我更新：學生應在教師指導下，接受更具挑戰性的工作，以便繼續自我更新，從而促進團體成長。

（三）多元文化的班級經營

1.教師自我充實：教師自我成長，以提昇多元文化的知能。

2.合理期待學生：要營造一個沒有偏見且效率良好的班級環境，須確切了解自己對學生的期望，並且盡量減少給予學生差別待遇。

3.妥善設計課程：教師必須把自己對課程範圍的觀念加以擴大，以容納多元文化教育方面的課程內涵並運用補充材料彌補偏見。

4.多樣變化教學：教師可妥善運用各種教學策略，以營造一個多元文化教育的班級環境。

（四）班級活動的經營策略

1. 掌握學生狀況：（1）掌握全局（2）同時處理
2. 教學進程的管理：（1）律動（2）平穩
3. 聚集學生注意力：（1）維繫團體警覺（2）課以績效責任（3）高度參與活動。

（五）班級常規的經營策略：

- 1.班級常規的訂定
- 2.班級常規的教導：及早教導、系統實施、把握時機、先簡後煩、全班參與、融入教學、持續不斷。
- 3.班級常規的維繫：貫徹一致執行班規、細密監看學生行為、即時處理不當行為。

（六）綜合的班級經營策略

- 1.積極肯定
- 2.和諧溝通
- 3.動靜得宜
- 4.導正目標
- 5.善用賞罰
- 6.問題處理

張新仁等人於 2003 年對班級經營提出以下的策略：

（一）建立班級常規：教師須先有腹案、讓學生表達期望、將期望轉化為具體班規。

(二) 建立有效的獎懲制度：獎賞多於處罰、獎懲須及時合理、事先訂定行為標準、個人與團體獎懲並用。

(三) 佈置教室：

- 1.物理環境：光線、通風、溫度、噪音、色彩。
- 2.基本設備：桌椅、講桌、清潔櫃、燈光、門窗及玻璃。
- 3.座位安排
- 4.情境佈置
- 5.教學資源規劃

(四) 指導學生自治活動：班級幹部、班會、選舉兒童自治市長、小組制度、小老師制度、學生自訂作業、慶生會、教師佈置、班級財務管理、班級圖書管理、調解委員會、學生自訂班規、獎懲、糾察隊、交通隊、整潔工作的分配、值日生及考評。

(五) 營造良好班級氣氛：採取折衷式領導、給予學生適度的期望、搭起「溝通」的橋樑、培養幽默感、瞭解學生文化、輔導學生自我評價、自我肯定、自我超越。

(六) 促進良好師生溝通：接納學生、多與學生接觸、建立親切、開明的形象、善用肢體語言、控制情緒、發揮幽默的力量、多讚美、鼓勵。

(七) 有效處理學生不當行為：保留孩子自尊和顏面、私下糾正、瞭解原因、釐清觀念、孩子自己做決定、平等對待每個孩子、不連坐、不影響教學。

(八) 增進親師合作：家庭聯絡簿、家庭訪視、電話聯絡、書信。

簡楚瑛於 1997 年對班級經營的策略提出以下的見解：

(一) 環境規劃：

- 1.空間規劃：課桌椅擺設的型式（行列式、分組式、個別式）、設備擺設（開放式或封閉式、活動式或固定式、標示清晰度）、角落的設置及材料設備的多寡。
- 2.時間規劃：上課時間（學生投入時間）、等候時間（學生等候老師教學、協助或對下一步驟的指示）、轉換時間（教學活動前或教學活動後，用以

轉換活動的時間)。

3.教室氣氛：教師的領導風格（權威式、放任式及民主式）營造出學生不同之教室氣氛；同時幼兒間的互動模式（競爭的、合作的及個人主義的）均產生不同之教室氣氛。

（二）班級經營與班級活動

1.團體活動：團體活動功能對幼兒是增進團體意識、增進同儕相互認識及了解，提供同儕間相互學習的機會，促進集中注意力、傾聽他人說話的能力，提供語言發表及情緒抒發的機會，培養輪流、等待、服從等習慣、尊重他人的態度、及自我控制、守規則、合群等習性（林育瑋，1991），此段時間內，老師是居於教主導的角色。

2.自由活動：自由活動最能滿足幼兒遊戲的慾望，發洩情緒，同時可以培養幼兒獨立自主、自動自發的積極態度（盧素碧，1990）。此段時間教師扮演觀察者、啟發者、學習者、誘導者；並能在適當時機，給予幼兒隨機式個別的輔導。

3.個別活動：此段過程中教師經由觀察紀錄以及幼兒日常學習狀況，發現幼兒有個別輔導需求時，即可訂定學習目標，設計學習情境予以一對一個別輔導。

4.分組活動：教師設計有計劃、有目標、有活動程序的活動，教師主導教學活動，只是同一時段內有數個活動同時進行。

5.戶外活動：幼兒在幼稚園內的戶外空間所從事的活動，多數是屬於大肌肉活動，教師在實施戶外活動之前應將戶外活動歸交代清楚；並於戶外活動時注意觀察，當違規行為出現時，應立即制止，並於團體討論時加以處理。

6.點心和午餐活動：吃太慢、偏食是形成教室時間管理的問題，因此老師需注意時間的控制，同時與家長溝通，採取一致的作法，以改善偏食之毛病。

7.午睡活動：教師在睡覺前提醒幼兒上廁所，以杜絕頻尿及尿床之行為，另外要求所有幼兒入睡，以免影響其他幼兒作息。

(三) 班級常規

1. 班級常規的類型：禮貌類、維持環境整潔類、公用物品的使用、飲食衛生習慣、維持安靜、安全、空間使用之規定、午睡的規定、走樓梯的規定、其他。
2. 班級常規建立的原則：及早教導、把握時機、全班參與、親近學生、讓學生看見你、培養對學校的情感與喜好、系統化實施。
3. 班級常規維持的原則：掌握全局、同時處理、及時處理、堅持。

(四) 班級經營系統

1. 兼顧預防性層面、支持性層面及糾正性層面。
2. 妥善規劃開學前準備工作、開學第一天的活動、開學第一週的工作及第二週開始之活動與工作。

谷瑞勉於 2002 年對幼稚園班級經營方面提出以下的看法：

(一) 開學初的準備：包含行政工作與環境佈置準備、迎接幼兒的工作、建立良好教室氣氛和師生關係、學期初適應性活動的安排及規則和程序的訂定與實施。

(二) 課程活動的指導：

1. 不同類型的課程活動安排：如團體活動、分組活動、角落活動、討論、分享活動、戶外活動及保育活動。
2. 活動指導原則：配合學習型態、把握學習動機、掌握團體指導原則、同時注意活動流程的轉換。

(三) 時間管理：

1. 教學整體時間運用：一般活動與作息安排、計劃教學與處理行政的時間、特殊活動與才藝課程之統整安排。
2. 一天中時間運用：建立行事慣例、活動前充分準備、準確運用時間、順利轉換活動。

(四) 環境空間安排：包含「室內四周牆壁」、「地面空間及桌椅安排」、「私人物品及材料的存放」、「學習中心或角落」及「戶外空間的安排」

其原則如下：

- 1.了解教室內活動和遊戲類別
- 2.建立空間概念
- 3.以「複雜度」、「幼兒數目」、「教師參與」組織活動區域
- 4.運用「錯誤控制」和「自由程度」的觀念
- 5.創造象徵和線索系統
- 6.考量「自由開放」、「秩序」、「包容彈性」、「安全」、「教師監督」、「滿足幼兒需要獨處」等原則。

(五) 人際溝通

- 1.與上司的溝通：「不盲從、適時表達意見」、「將衝突對立轉化成溝通和改變的時機」。
- 2.與同事的溝通：「了解自己的工作夥伴」、「關懷是溝通的基礎」、「請教對方和誠懇討論」、「加強溝通技巧和能力」、「溝通的自我要求」。
- 3.與家長的溝通：「主動聯絡家長」、「親職座談會議」。

(六) 行為輔導

- 1.幼兒良好行為培養：「身教及案例示範」、「與幼兒有效溝通」、「了解及滿足幼兒需求」、「對班級團體輔導」、「運用肢體語言」。
- 2.幼兒行為的輔導：把握「一致性」、「避免對不當行為過多注意」、「輕罰應切中要點」、「避免無效之行為反應」、「其他方式代替體罰」、「慎用藥物治療」的原則。其策略有「自然與邏輯的行為結果」、「行為改變技術」、「自我引導策略」及「肯定紀律訓練」等。

國內目前對學前融合班班級經營的文獻有限，傅秀媚於 2003 年在融合班班級經營的目的提出以下看法：

- (一) 維持良好的秩序、發展團體的自治自律
- (二) 提供良好的學習環境、提高學生學習的效果
- (三) 增進師生以及班級的情感交流
- (四) 培養兒童人格的成長，增進仁愛的情操

為達以上之目的，將班級經營的事務依其性質分為以下四個層面：班級環

境、教學經營、常規輔導及班級行政經營（傅秀媚，2003）。

- （一）班級環境：包含物理環境和心理環境。
- （二）教學經營：包含教學活動之設計、教學時間的管理、活動的轉換技巧、合作教學及同儕學習。
- （三）常規輔導：包含常規管理、行為問題處理。
- （四）班級行政經營：包含班級經營的橫向工作及縱向工作。

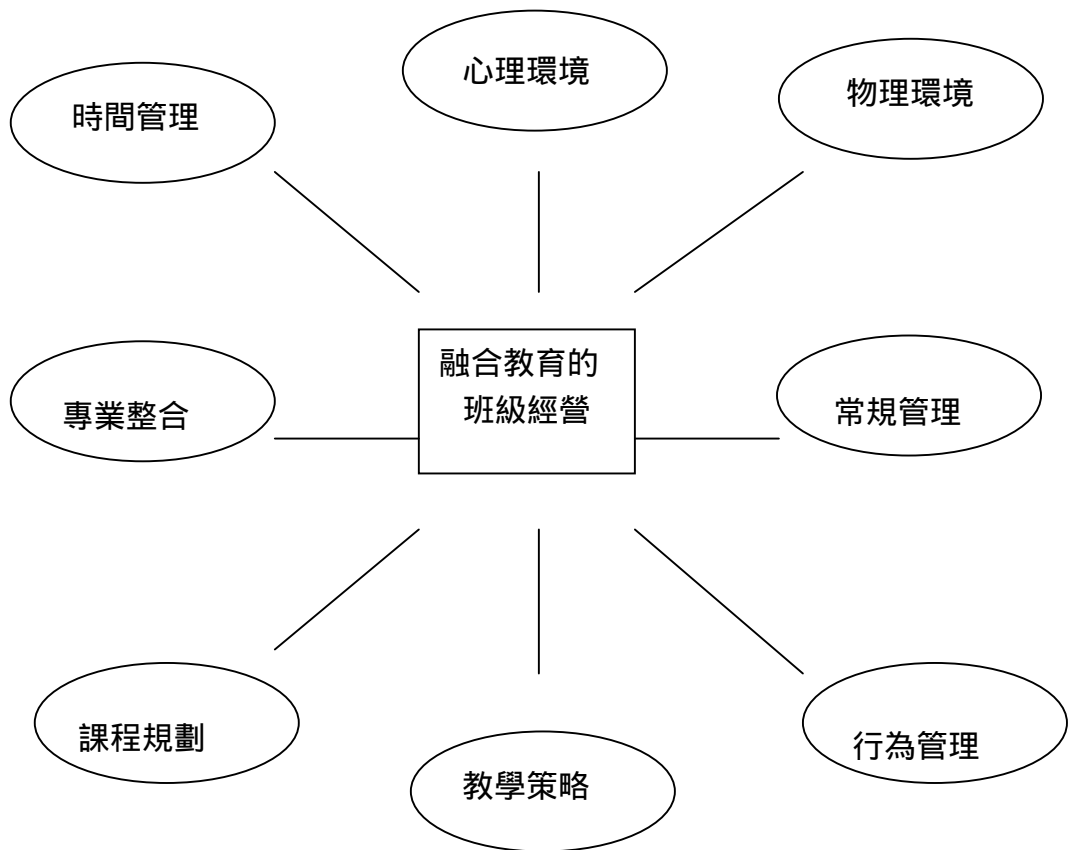


圖 2-1 融合教育的班級經營架構圖（傅秀媚，2003）

歸納以上幾位學者對班級經營的策略，均涵蓋於班級環境、教學經營、常規輔導及班級行政經營，研究者擬以此四個面向為基礎，建立特教 DIY 模式。