

國立台東大學教育學系課程與教學碩士班

碩士論文

指導教授：熊同鑫 博士

學前教師參與融合教育現況與需求之研究

研究生：韓文琳 撰

中華民國九十八年六月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系(所) 課程與教學碩士班

本班 韓文琳 君

所提之論文 學前教師參與融合教育現況與需求之研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

李乙卯

(學位考試委員會主席)

孫世嘉

熊同鑫

(指導教授)

論文學位考試日期：98 年 06 月 18 日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育學 系(所)
課程與教學碩士班 九十七 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：學前教師參與融合教育現況與需求之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☐	☒	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☐	☒	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

☐同意 ☒不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：

_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
			✓

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：熊同鑫 (親筆簽名)

研究生簽名：韓文琳 (親筆正楷)

學 號：9601201 (務必填寫)

日 期：中華民國 98 年 6 月 29 日

1.本授權書(得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2008/05/29

謝 誌

論文寫作能順利完成，內心充滿感激。感謝論文指導教授熊同鑫老師的細心指導，您豐厚的學術涵養、智慧的處世哲學，使我有機會能站在不同的高度審視問題，讓自己在學習與工作中有所體悟、進步與成長；感謝二位口試委員孫世嘉及李乙明老師對論文內容鉅細靡遺地推敲指正，讓論文更加完善與精緻。

感謝何俊青老師的鼓勵及汪履維校長的支持，讓我有機會再次重回校園進修，心中非常感恩、珍惜！每每從繁忙的行政事務中抽離，沉浸在學習的樂趣中，真是一種享受！進修期間，同事的關心、同學的相互打氣，都是我前進的動力。

最後，感謝我的父母，培養我堅毅的學習態度，感謝外子，有你鼓勵與包容，讓我能無後顧之憂的完成論文；更要感謝我的母親，除了協助照料愛女之外，更給予我全心的支持及心靈上安定的力量。

再次完成一個求學階段，心中的喜樂和成就感，仍然最想和我的家人分享，僅將此篇論文獻給我最敬愛的母親及在天國守護著我們的父親。

文琳

2009.07

學前教師參與融合教育現況與需求之研究

作者：韓文琳

國立台東大學教育系所

摘 要

本研究旨在探討台東縣學前教師參與融合教育之現況與需求，藉由問卷調查並輔以訪談，以台東縣公私立立案之幼稚園、托兒所教師為研究對象，有效樣本共 292 名，並從問卷調查結果中選出適當的訪談對象 6 名。問卷調查所得資料以描述性統計、t 考驗及單因子變異數分析等統計方法進行分析討論。研究結果發現：台東縣學前教師參與融合教育之現況為中等程度。在五個層面中，平均分數由高到低順序為「班級經營」、「工作負擔壓力」、「行政支援」、「課程教學」及「專業知能」；其參與融合教育之需求則為高程度，五個層面中，平均分數由高到低順序為「相關配套措施」、「專業合作」、「行政支援」、「課程規劃」及「專業知能」。學前教師參與融合教育程度的高低，會因不同的年齡、教育背景、專業證照、教學年資、融合教學年資、特教訓練、任教學校、教學經歷等有顯著差異；其參與融合教育所生之需求，會因不同的年齡、教育背景、專業證照、教學年資、特教訓練、任教學校、教學經歷等有顯著差異。並依據本研究之研究結果與發現，提出建議，以提供教育行政機關、師資培育機構、學前教育機構、學前教師，以及未來研究之參考。

關鍵詞：學前教師、融合教育

Exploring the Present Status and Demands of the Preschool Teachers Participating in the Inclusive Education

Author: Han Wen-Lin

Abstract

The main purpose of this research is to explore the present conditions confronted by the preschool teachers who have participated in inclusive education in Taitung County. At the first stage, 292 preschool teachers were asked to fill in the questionnaire. All the data from questionnaire were analyzed by descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA. Then we have a further interview with 6 teachers from the above 292.

The following results are concluded:

First, the overall current conditions of preschool teachers participating in inclusive education are moderate. The domains listed from high to low are “Classroom Management”, “Workload pressures”, “Support of The Administrative Personnel”, “Curriculum and Teaching”, and “Professional Knowledge and Skills”. Second, the demands of preschool teachers participating in inclusive education are higher. The domains listed from high to low average were “Related measures”, “Professional Help”, “Administrative Support”, “Curriculum Planning” and “Professional Knowledge and Skills”. Last, the present conditions of the preschool teachers participating in inclusive education are significantly different in “age”, “educational background”, “professional license”, “years of teaching”, “years of inclusive teaching”, “special education training”, “school”, and “Teaching experience”. Further discussion is made on the basis of the previous findings, and suggestions on the educational administration organizations, the teacher-training agency, pre-school educational institutions, preschool teachers, and future research are offered.

Keyword: preschool teachers, inclusive education

目 次

中文摘要.....	I
英文摘要.....	II
目次.....	III
表次.....	V
圖次.....	VIII
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	6
第三節 名詞釋義.....	8
第二章 文獻探討.....	11
第一節 融合教育的意涵.....	11
第二節 學前融合教育之現況.....	26
第三節 學前融合教育之相關研究.....	41
第三章 研究方法.....	47
第一節 研究架構.....	47
第二節 研究對象.....	50
第三節 研究工具.....	57
第四節 研究步驟.....	67
第五節 資料處理.....	71
第四章 研究結果與討論.....	73

第一節	學前教師參與融合教育現況與需求之分析	71
第二節	不同背景變項學前教師參與融合教育現況之差異分析	84
第三節	不同背景變項學前教師參與融合教育需求之差異分析	102
第四節	訪談資料之分析	117
第五章	結論與建議	129
第一節	研究發現	129
第二節	結論	132
第三節	建議	133
參考書目		138
中文部份		138
英文部份		144
附錄		147
附錄一	台東縣公私立幼稚園、托兒所教師人數表	147
附錄二	學者專家意見調查名單	149
附錄三	專家效度諮詢問卷	150
附錄四	專家學者內容效度審查表	161
附錄五	專家審查意見彙整表	164
附錄六	學前教師參與融合教育之現況與需求研究調查（預試問卷）	167
附錄七	學前教師參與融合教育之現況與需求研究調查（正式問卷）	173

表 目 次

表 1-1-1	93－97 學年度台東縣學前階段身心障礙幼兒人數統計表	4
表 1-1-2	台東縣學前各校特教資格登記類別教師人數統計表	5
表 2-1-1	身心障礙者融合教育的發展演進	18
表 2-2-1	教育部頒布與融合教育相關辦法	28
表 2-2-2	教育部補助各縣市政府推行學前融合教育相關辦法	31
表 2-2-3	國內學前融合教育班模式	33
表 2-2-4	97 學年度上學期台東縣身心障礙類學前階段學生安置概況統計	34
表 2-3-1	國內外學前融合教育之研究摘要表	42
表 2-3-2	國內外學前融合教育之需求研究分析表	45
表 3-2-1	台東縣幼稚園、托兒所分佈區域一覽表	51
表 3-2-2	預試問卷回收率統計表	51
表 3-2-3	正式問卷回收率統計表	52
表 3-2-4	有效樣本之個人基本資料表	55
表 3-2-5	訪談對象基本資料表	57
表 3-3-1	問卷內容題目與題數表	59
表 3-3-2	預試問卷題目分配表	60
表 3-3-3	預試問卷之項目分析彙整表	61
表 3-3-4	「參與現況量表」之 KMO 與 Bartlett 球形檢定	62
表 3-3-5	「參與現況量表」之因素分析結果彙整表	63
表 3-3-6	「教師需求量表」之 KMO 與 Bartlett 的球形檢定	64
表 3-3-7	「教師需求量表」之因素分析結果彙整表	65
表 3-3-8	預試問卷之內部一致性分析表	66
表 4-1-1	學前教師參與融合教育現況之整體與各層面統計表	73

表 4-1-2	學前教師參與融合教育現況之專業知能各題得分統計表	74
表 4-1-3	學前教師參與融合教育現況之課程教學各題得分統計表	75
表 4-1-4	學前教師參與融合教育現況之工作負擔壓力各題得分統計表	75
表 4-1-5	學前教師參與融合教育現況之行政支援各題得分統計表	76
表 4-1-6	學前教師參與融合教育現況之班級經營各題得分統計表	77
表 4-1-7	學前教師參與融合教育需求之整體與各層面統計表	77
表 4-1-8	學前教師參與融合教育需求之專業知能各題得分統計表	78
表 4-1-9	學前教師參與融合教育需求之課程規劃各題得分統計表	79
表 4-1-10	學前教師參與融合教育需求之行政支援各題得分統計表	79
表 4-1-11	學前教師參與融合教育需求之專業合作各題得分統計表	80
表 4-1-12	學前教師參與融合教育需求之相關配套措施各題得分統計表	80
表 4-2-1	不同年齡的學前教師參與融合教育之現況分析摘要表	85
表 4-2-2	不同教育背景的學前教師參與融合教育之現況分析摘要表	86
表 4-2-3	不同專業證照的學前教師參與融合教育之現況分析摘要表	88
表 4-2-4	不同教學年資的學前教師參與融合教育之現況差異分析	89
表 4-2-5	不同融合教學年資的學前教師參與融合教育之現況分析摘要表	90
表 4-2-6	不同的特教訓練學前教師參與融合教育之現況分析摘要表	91
表 4-2-7	不同任教學校的學前教師參與融合教育之現況分析摘要表	93
表 4-2-8	不同教學經歷的學前教師參與融合教育現況之 t 考驗	94
表 4-2-9	不同任教障礙類別（發展性障礙）的學前教師參與融合教育現況之 t 考驗	95
表 4-2-10	不同任教障礙類別（社會性障礙）的學前教師參與融合教育現況之 t 考驗	95
表 4-2-11	不同任教障礙類別（器質性障礙）的學前教師參與融合教育現況之 t 考驗	96

表 4-2-12 不同任教障礙類別（其他障礙類）的學前教師參與融合教育現況之 t 考驗	96
表 4-3-1 不同年齡的學前教師參與融合教育之需求分析摘要表.....	102
表 4-3-2 不同教育背景的學前教師參與融合教育之需求分析摘要.....	104
表 4-3-3 不同專業證照的學前教師參與融合教育之需求分析摘要表.....	105
表 4-3-4 不同教學年資的學前教師參與融合教育之需求分析摘要表.....	106
表 4-3-5 不同融合年資的學前教師參與融合教育之需求分析摘要表.....	107
表 4-3-6 不同的特教訓練學前教師參與融合教育之需求分析摘要表.....	108
表 4-3-7 不同任教學校的學前教師參與融合教育之需求分析摘要表.....	110
表 4-3-8 不同教學經歷的學前教師參與融合教育需求之 t 考驗	111
表 4-3-9 不同任教障礙類別（發展性障礙）的學前教師參與融合教育需求之 t 考驗.....	112
表 4-3-10 不同任教障礙類別（社會性障礙）的學前教師參與融合教育需求之 t 考驗.....	112
表 4-3-11 不同任教障礙類別（器質性障礙）的學前教師參與融合教育需求之 t 考驗.....	113
表4-3-12 不同任教障礙類別（其他障礙類）的學前教師參與融合教育需求之t 考驗.....	113

圖 目 次

圖 3-1-1 研究架構圖.....	49
圖 3-4-1 研究之實施流程圖.....	70



第一章 緒論

融合教育是近年來國際社會在特殊教育議題上所提出的一項重要政策，隨著人權運動的發展，特殊教育需求的學生家長開始爭取使其子女享有平等的教育權，因此引出了「零拒絕」與「教育機會均等」等理念，各國紛紛開始推動融合教育，讓特殊教育需求的學生在這樣的教育政策之下進入一般的學校，和同年齡的其他同伴一同學習、一起成長。本研究主要在探討學前教師參與融合教育之現況及所需要的協助。

第一節 研究動機

1960 年代以來，特殊教育發展的主要趨勢從回歸主流到融合教育，教育先進國家如美國、英國等均積極推展這種特教理念，特別是美國在 1975 年通過「障礙兒童教育法案」(Education for All Handicapped Children Act, Public Law 94-142) 公佈後，除了提供公平的教育機會給障礙學生，更強調學校必須提供障礙學生在限制最少的環境中學習。此後在「回歸主流」的教育聲浪中，障礙學生從被隔離的特殊學校逐漸走出來，跟一般正常學生接觸、共同學習並一起接受教育。隨著社會不斷的變遷和資訊科技的發達，追求民主潮流、重視人道精神及教育機會均等的思潮下，特殊教育的發展亦成了各國教育的進步指標。身心障礙學生在普通班接受教育已是世界的潮流，聯合國教科文組織(UNESCO)在 1985 年即明確宣示：各國應致力於學習弱勢者的教育（包括身心障礙者）的教育，並提供與正常人共同學習的機會；各國政府在教育政策或立法上，應採取「融合教育觀念」，除非有特殊原因，否則應讓所有學童在普通學校就讀，融合式教育已漸漸成為世界教育方式的主流。教育部（1997）修定的「特殊教育法」第九條明文規定：「各階段特殊教育之學生入學年齡及修業年限，對身心障礙國民，除依義務教育之年限規定辦理外，並應向下延伸至三歲，於本法公佈施行六年內逐步完成。」此外，教育部（1998）於其「特殊教育法施行細則」第七條亦規定：「學前教育階段身心障礙

兒童，應與普通班兒童一起就學為原則」。

法令的訂定說明了將特殊需求幼兒納入常態教育體系的理念，正是支持特殊需求幼兒可以擁有和普通幼兒一起學習的機會。黃世鈺（2002a）提到學前融合教育因欲提供特殊幼兒常態化、不隔離的學習情境，而基於幼兒身心發展的特質，學前幼兒可塑性高、依附性強，透過境教的自然接觸，輔以專業性輔導，可減低特殊幼兒的障礙程度。世界衛生組織（WHO）指出，0—6 歲兒童發展遲緩率為 6—8%，如果能及早發現，並針對孩子的特殊需求給予專業協助，也就是早期療育（early intervention），有的孩子就能趕上同齡進度；對中、重度發展遲緩的身心障礙兒童，早療可以減輕殘障程度，發揮較多潛力（張曉卉，2006）。學前融合教育的目的是讓特殊幼兒早期發現，早期治療，並與普通幼兒互相學習觀摩，促使他們形成友誼，藉以增進同儕的接納度，彼此相互蒙利（洪木蘭，2002）。在國民教育向下延伸的趨勢下，學前特殊教育越來越受到重視。幼兒教育是一切教育的基礎，對發展遲緩幼兒來說，除了可以增加未來適應環境的能力，更能減輕家庭及社會資源的成本負擔（張英鵬，2002）。國外的相關研究文獻也顯示，融合教育的環境對身心障礙兒童具有正面的影響效果，因為這些身心障礙的兒童在融合教育的環境裡，他們的溝通能力與社會能力的發展會明顯的進步，除此之外，其他的能力亦會跟著有所進步（Guralnick & Groom，1988）。由上述學者的觀點可知，學前融合教育已是特殊教育的趨勢。此為本研究動機之一。

學前教育階段是融合教育實施的第一階段，也是最重要的基礎教育。學前融合教育能否成功，普通班教師在過程中扮演了靈魂人物，他們長時間與班級內的身心障礙學生接觸，除了影響了身心障礙學生的學習之外，也影響了安置環境的氣氛，實是融合教育成功與否的關鍵。過去學前教師教學只需要教導一般的幼兒，如今班級內增加了不同類型、不同程度的身心障礙學生，對於教師原有的教學方式、原本的普通班級生態及工作量產生了重大的衝擊，教師必須面對異質性極高的普通班兒童與身心障礙學童；而且身心障礙學童因為受到生理或心理方面的影

響，常常會出現無法預期的行為，使得融合班教師在教導身心障礙學童時，需要付出更大的愛心與耐性。然而面對這樣融合的潮流，對於大多數職場的普通教師而言是否已做好準備？蔡明富（1998b）提到在進行融合教育時，教師在教學上常無法抽出額外時間來解決相關問題，同時也沒有足夠時間參與研究事宜來習得相關特教知能而造成教師對融合教育產生排斥的心理。周杏樺（2006）也指出融合教育的實施使得普通班教師也需面對不同程度與類別的身心障礙學生，讓教師們感到工作負荷量增加許多。再加上普通教師雖有受過特殊教育的訓練或擁有經驗但仍較不充足；有學者也指出教師專業知識的不足是實施融合教育的困難之一（邱明芳，2003；林鈺涵，2004）。因此在教師專業知識不足的情況下，對於參與融合教育的現況會是如何？因此，要讓融合教育的美意發揮最大功能，實有必要聽聽現場教師的聲音，進而瞭解他們的想法，以利融合教育的推動。

研究者目前任教於學前教育機構，曾教過唐氏症、視覺障礙、注意力缺陷過動症和發展遲緩的學童，在過去的教學經驗中，印象最深刻的是在民國九十四年，班上同時有二名身心障礙的學童，一位是全盲生，另一位則患有注意力缺陷過動症。前者因沒有全時伴讀人員隨伺在側，所以必須由一位教師在旁透過口語協助其所有學習活動；而後者因常在上課時發出怪聲、起身在教室內走動、甚至會突然離開教室到校園中遊戲，以致於老師為顧及他的安全，也必須坐在旁邊幫助他學習。雖然幼稚園的教學是以協同教學為主，但那一整年的教學模式則是：一位老師負責主要教學活動，另一位老師必須同時照顧坐在其左右二側的身心障礙學童。此外，在課程及教學方面，教師除了要規劃普通班學童的課程之外，還須針對不同類別的身心障礙學童設計個別化教育計畫，以及處理身心障礙學童每日的突發狀況等問題，在教學與工作的負擔上，明顯比普通班更加繁重，處於這樣的工作環境下，融合班教師所承受的工作負擔壓力值得關注。

綜合以上所述，研究者想藉此研究來瞭解，學前教師在參與融合教育的現況及其所遇到的困難為何？此為本研究動機之二。

根據教育部（2008）調查 93－97 學年度台東縣學前階段各類別障礙程度統計分析發現，近五年來，身心障礙幼兒的人數有逐年增加的趨勢，如表 1-1-1 所示。

表 1-1-1 93－97 學年度台東縣學前階段身心障礙幼兒人數統計表

學年度	身心障礙幼兒人數
92	53
93	87
94	94
95	92
96	102

資料來源：教育部特殊教育通報網：(<http://www.set.edu.tw>)

從上述結果我們得知台東縣在學前教育階段的特殊需求幼兒有逐漸增加的傾向，而根據台灣兒童暨家庭扶助基金會，針對扶助的三到六歲 307 位經濟弱勢兒童所作的「台灣貧窮兒童學習調查報告」其結果顯示：經濟弱勢兒童不僅貧窮狀況逐年惡化，在學習發展上更有落後的困境，偏遠地區近 37% 的三到六歲之經濟弱勢兒童有語言發展遲緩的症狀，其落後的比例是北高兩市兒童的七倍（陳映竹，2006）。張曉卉（2006）也指出許多社會資源有城鄉、階級差距，早療也是。然而台東縣目前的學前特教班只有寶桑國小一所，從以上情形我們可以看出教育資源較集中在都市區，城鄉間是存在著差距的，然而以這樣的教育資源根本無法容納所有的特殊需求幼兒，所以這些特殊需求幼兒經由評估後勢必得進入學前普通機構就讀，這也顯示出融合教育實施的重要及急迫性。

王天苗（2002）指出教師反映出他們專業知能不足包含所受特教訓練不夠，導致對個別化教學的規劃有困難，以至教學自信不足而無法滿足特殊學生的需求，尤其要付出額外心力和時間來指導這些特殊幼兒，更感到力不從心。此外，並有學者認為要實施融合教育必須提升教師輔導特殊障礙生的能力，深入瞭解普通班教師所需特殊教育之專業協助並及時提供適當支持，是促進融合教育的重要

工作（胡永崇、蔡進昌、陳正專，2001；潘慶輝，2003）。在國內教育人員具有特殊教育基礎知能者仍屬少數，而特殊教育的理念不僅是特殊教育教師所應具備，同時普通班教師也應具有處理特殊學生問題的專業知能（黃延圳，2005）。

國外學者 Hardin 和 Hardin（2002）指出融合教育是一個好的主意，但如果教師沒有接受訓練或幫助，那麼在一個普通班級裡對特殊需求學生的處理會是有困難的。McLean（1990）也提到教師是否接受過專業的訓練是影響特殊需求幼兒能否成功融合的重要關鍵因素。

新聞報導國內學者莊瓊惠表示每位孩童在成長階段都需要有言語刺激、社會互動的環境，身心障礙及發展遲緩兒童也一樣，但是由於台灣的幼托園所缺乏特教老師，加上一般幼童家長的無知排斥，使得這群學生無法在正常環境受教（趙宏進，2007）。徐明珠（2001）在國改專論中也提到目前尚有多縣市未建立健全特教行政體系，且無專業人力的配置，使得特教業務無法發揮，再者專業師資更是缺乏，學前特教教師是最為缺乏的。從教育部（2008）公佈的特教教師人數得知在台東縣學前階段具有特教教師資格者只有少數 7 位，如表 1-1-2 所示：這些具有資格的特教教師並不能完全負擔所有特殊需求幼兒的教學，到最後這些特殊需求幼兒還是得融入普通班由普通班教師來負責教學，故了解學前教育人員對特殊教育專業知能的需求為何？成為本研究的研究動機之三。

表 1-1-2 台東縣學前各校特教資格登記類別教師人數統計表

學校	身心障礙類	資賦優異類	小計
大王國小	1	0	1
台東大學附小	1	0	1
復興國小	1	0	1
寶桑國小	2	0	1
青荳芽托兒所	1	0	1
縣立台東幼稚園	1	0	1
總計	7	0	7

資料來源：教育部特殊教育通報網：（<http://www.set.edu.tw/sta/882.htm>）

綜合上述，本研究以台東縣學前教師為對象，藉由問卷調查，了解台東縣學前教師在參與融合教育過程中所產生的問題及所需的協助；並輔以訪談，以親身參與融合教育的學前普通班教師為對象，探究融合教育付諸實現時學前教師在現場的經驗。期將研究結果提供教育主管機關，作為制定學前特殊教育政策時的參考。

第二節 研究目的與研究問題

一、研究目的

基於上述研究動機，本研究之主要目的有：

- (一) 瞭解學前教師參與融合教育之現況。
- (二) 比較不同背景變項的學前教師參與融合教育現況之差異情形。
- (三) 瞭解學前教師參與融合教育之需求。
- (四) 比較不同背景變項的學前教師參與融合教育需求之差異情形。

二、研究問題

根據研究目的，本研究提出的待答問題如下：

- (一) 瞭解學前教師參與融合教育的現況為何？
 - 1-1 學前教師參與融合教育，在「專業知能」層面的現況為何？
 - 1-2 學前教師參與融合教育，在「課程教學」層面的現況為何？
 - 1-3 學前教師參與融合教育，在「工作負擔壓力」層面的現況為何？
 - 1-4 學前教師參與融合教育，在「支援系統」層面的現況為何？
 - 1-5 學前教師參與融合教育，在「班級經營」層面的現況為何？
- (二) 比較不同背景變項的學前教師參與融合教育現況之差異情形為何？
 - 2-1 不同「年齡」的學前教師參與融合教育的現況是否有顯著差異？
 - 2-2 不同「教育背景」的學前教師參與融合教育的現況是否有顯著差異？

2-3 不同「專業證照」的學前教師參與融合教育的現況是否有顯著差異？

2-4 不同「教學年資」的學前教師參與融合教育的現況是否有顯著差異？

2-5 不同「融合班教學年資」的學前教師參與融合教育的現況是否有顯著差異？

2-6 不同「特殊教育背景」的學前教師參與融合教育的現況是否有顯著差異？

2-7 不同「任教單位」的學前教師參與融合教育的現況是否有顯著差異？

2-8 不同「任教班級人數」的學前教師參與融合教育的現況是否有顯著差異？

2-9 不同「班級學生障礙類別」的學前教師參與融合教育的現況是否有顯著差異？

(三) 瞭解學前教師參與融合教育所產生的需求為何？

3-1 學前教師參與融合教育，在「專業成長」層面的需求為何？

3-2 學前教師參與融合教育，在「課程規劃」層面的需求為何？

3-3 學前教師參與融合教育，在「行政支援」層面的需求為何？

3-4 學前教師參與融合教育，在「專業合作」層面的需求為何？

3-5 學前教師參與融合教育，在「相關政策」層面的需求為何？

(四) 比較不同背景變項的學前教師參與融合教育的需求之差異情形為何？

4-1 不同「年齡」的學前教師參與融合教育的需求是否有顯著差異？

4-2 不同「教育背景」的學前教師參與融合教育的需求是否有顯著差異？

4-3 不同「專業證照」的學前教師參與融合教育的需求是否有顯著差異？

4-4 不同「教學年資」的學前教師參與融合教育的需求是否有顯著差異？

4-5 不同「融合班教學年資」的學前教師參與融合教育的需求是否有顯著差異？

4-6 不同「特殊教育背景」的學前教師參與融合教育的需求是否有顯著差異？

4-7 不同「任教單位」的學前教師參與融合教育的需求是否有顯著差異？

4-8 不同「任教班級人數」的學前教師參與融合教育的需求是否有顯著差異？

4-9 不同「班級學生障礙程度」的學前教師參與融合教育的需求否有顯著差

異？

第三節 名詞釋義

本研究的題目為「學前教師參與融合教育之現況與需求」，為界定本研究所涉及到之相關名詞與概念，作以下之操作性定義：

一、學前教師（preschool teacher）

本研究所指的學前教師是九十七學年度任教於台東縣公私立已立案之幼稚園、托兒所教師。

二、身心障礙學生（students with disabilities）

身心障礙學生係指依我國特殊教育法第三條：「本法所稱身心障礙，係指因生理或心理之顯著障礙，致需特殊教育和相關特殊教育服務措施之協助者。本法所稱身心障礙，只具下列情形之一者：智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、嚴重情緒障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩、其他顯著障礙。」所定義之學生。本研究所指身心障礙學生的年齡界定為三到六歲的學前教育階段幼兒。

三、融合教育（inclusive education）

係指將身心障礙學生安置於普通班級中，將特殊教育服務措施，移至普通班級，強調提供身心障礙學生一正常化的教育環境，普通教師與特殊教育人員是一種合作的關係；另一方面提供普通教師必要的支援（Sage, 1996; Giangreco, 1998）。吳淑美（2001）也認為融合教育是讓身心障礙兒童不再於受隔離的特殊教育環境中進行學習，而且其環境和教學方法是經過特別設計的，藉以適應每一位幼兒的學習。本研究所指的融合教育，是指將不同類別、不同障礙程度的身心障礙學生安置在普通班教室內，在相同的教師、環境、教學資源的情境之下，和一般的學生進行學習與互動，並能針對不同身心障礙學生提供相關的專業輔導（如：語言、

物理、職能等巡迴輔導)，使身心障礙學生能夠融入於一般的教學中。

四、融合教育之現況與需求

根據教育部國語推行委員會所編纂《重編國語辭典修訂版》對「現況」一詞定義為「近來的狀況」；而對「需求」一詞的定義為「心理學上指引起個體行為的內在動力」(教育部，1994)。本研究所指融合教育之現況為，學前教師在參與融合教育過程中所遭遇的實際情況，本研究使用「學前教師參與融合教育之現況與需求調查研究問卷」來探討學前教師參與融合教育之實際情況，前述之現況包含「專業知能」、「課程教學」、「工作負擔壓力」、「行政支援」及「班級經營」五個層面。得分愈高表示學前教師對於問卷中所調查之融合教育參與現況符合程度愈高，亦表示學前教師在參與融合教育的過程中，所產生的困擾愈低；得分越低表示學前教師對於問卷中所調查之融合教育參與現況符合程度愈低，亦表示學前教師在參與融合教育的過程中，所產生的困擾愈高。本研究所指融合教育之需求為，學前教師在參與融合教育過程中所產生之需求，本研究使用「學前教師參與融合教育之現況與需求調查研究問卷」來探討學前教師參與融合教育所產生之需求，前述之需求包含「專業成長」、「課程規劃」、「行政支援」、「專業合作」及「相關配套」五個層面。得分愈高表示學前教師對於參與融合教育所需的支援愈高；得分越低表示學前教師對於參與融合教育所需的支援愈低。



第二章 文獻探討

本研究旨在探討學前教師參與融合教育之現況及所需要的協助，本章分為三部分：（一）融合教育之意涵。（二）學前融合教育之現況。（三）學前融合教育之相關研究。

第一節 融合教育之意涵

一、融合教育之發展

從西方特殊教育發展的歷程來看，最早的特殊教育相關記載開始於十八世紀末法國 Itard 醫生對在 Aveyon 發現的狼孩 Victor 提供生活與教育訓練（吳永怡、楊麗香，2002）。但是以當時的普遍情形而言，在 1850 年以前，身心障礙者多處於被忽視或漠視的情境中，並未接受任何教育訓練，直到 1850 年至 1900 年間，開始出現教養院以及特殊學校的設立，用以提供身心障礙者教育訓練。雖然人們已經開始對身心障礙者提供教育與訓練措施，但是一直到 1950 年代為止，身心障礙者普遍仍不為社會所接受，因此多以隔離式的教養機構或特殊班、特殊學校為其主要的教育訓練場所。至 1960 年代人權運動興起，也由於許多教養機構以非人道與非專業的方式對待身心障礙者，人們開始關心身心障礙者之權益，提出「去機構化」（deinstitutionalization）以及「正常化原則」（normalization）的理念，企圖使身心障礙者可以不再以隔離的方式進行教養。此一理念的提出，開啓了晚近對於特殊教育的重視，自此以後，大約每十年就有一些重要的特殊教育理念提出。1970 年代，歐美各國除了將身心障礙者自隔離式的教養機構中帶離，更積極的尋求更適當的安置方式，並且開始思考是否可能讓身心障礙者融入一般的社會中一同生活，於是出現了「回歸主流」（mainstreaming）、「統合教育」（integration）、「最少限制環境」（least restrictive environment, LRE）等理念。1980 年代的「普通教育改革」（regular education initiative, REI），著重普通教育的改革，期望透過提昇普通教育的品質，以減少特殊教育需求學生的人數。到了 1990 年代，學者們開始提

倡「融合教育」(inclusive education)主張不論是普通學生或是特殊教育需求學生都應享有同樣的教育品質，同時不再分流安置，而是將特殊教育需求學生所需的特殊服務或支援帶進普通班級中。從上述融合教育的發展沿革可以看出，融合教育源自於對於身心障礙者安置型態的反動，進而延伸至普通教育與特殊教育問題的改革。

參酌國內外對於融合教育發展的相關研究發現對於融合教育的發展有不同的分類方式，有的研究是依融合教育在整個特殊教育發展中的角色演變來分，並給予命名(黃瑛綺，2002)；有的研究是參酌融合教育與特殊教育的發展來分，並以時間為縱軸，再依融合教育與整體特殊教育的發展趨勢給予命名(吳淑美，2004；Osgood, 2005)；有的研究則依年代來闡述融合教育在特殊教育發展上的變化(李慶輝，2005；許俊銘，2004；鈕文英，2002)，而後二者是目前較多研究所採用的分類方式。以下研究者以年代為縱軸分別為以下五個時期來闡述融合教育的發展與演變來探討融合教育的發展：

(一) 1960 年代以前

在人類早期的生活中，對於身心障礙者的態度多半是摒棄、排斥，並未給予身心障礙者適當的照顧，身心障礙的幼兒在這個時代中通常會遭到被拋棄、忽視、漠視，甚至是不人道的對待，直到基督教會的出現，才稍有人道的對待身心障礙兒童，這些身心障礙兒童是被教會保護及同情的(林寶山，1992)。到了十八、十九世紀，受到「人生而平等」思想的影響，人們開始在隔離式的教養機構，如住宿制的教養機構或特殊學校，提供身心障礙者教育和訓練，盲、聾及智障開始有系統的教學(陳政見，1992)。在歐洲興起的人權運動，帶動了美國 1960 年代初期興起的「公民運動」(civil rights movement)，這項運動喚起人們對於自身權益的重視，同時也逐漸擴及公立學校教育，使得少數種族因文化不利或其他因素被安置於特殊教育系統下的情形受到關注，同時也影響到人們對於身心障礙者的態度和安置方式的轉變，這些不均衡的情形備受爭議，而教育界也因此興起改革的

浪潮 (Schulz & Carperter, 1995)。對於這些弱勢族群，設置特殊教育學校與教養機構，提供身心障礙者教育與生活自理能力訓練，但是仍維持隔離式的教育安置模式，同時在普通學校也出現隔離式的特殊班，主要安置智能障礙、情緒困擾、學習障礙學生，而特殊教育學校或教養機構則以安置視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙為主，並提供其生活及教育訓練 (李慶輝，2005)。

(二) 1960 年代

受到美國民公民權運動 (civil rights movement) 與歐洲興起的人權運動的影響下，逐漸轉變大家對殘障者的想法、態度及作法，並促使學者們開始提出反省，針對重度障礙者集中營式的管理，從人道的觀點加以批評，認為在機構式的安置，反常態且抹煞殘障者在主流社會中生活的權利，因而需要將他們回歸到正常生活的軌道 (溫惠君，2001)。自從 1950 年丹麥學者 Bank-Mikkelsen 提出「正常化原則」(normalization) 後，再經由瑞典學者 Nirje 和美國學者 Wolfensberger 兩人的倡導，特別強調身心障礙者的「個別性」(individuality) 和「公民權」(citizenship)，認為殘障者應該儘可能與正常人一樣，擁有一個良好的教育和生活的環境，並享有自由的權利和公平的機會 (Hallahan & Kauffman, 1994)；換言之，身心障礙者的生活型態與條件應該與主流社會的常模愈接近愈好。受到這個理念的影響，特殊教育產生二項重大變革：去機構化 (deinstitutionalization) 和於最少限制的環境 (least restrictive environment) 中教育 (Blackhurst & Berdine, 1993)。隨著教育上「反隔離」的聲浪日趨壯大，許多人認為特殊學校、教養機構為落伍的教育安置形態 (郭為藩，1993)

(三) 1970 年代

繼 1960 年代「正常化原則」(normalization) 與「去機構化」(deinstitutionalization) 的理念之後，歐美各國在 1970 年代開始出現「零拒絕」、「最少限制環境」(Least Restrictive Environment, 簡稱 LRE)、「回歸主流」(mainstreaming) 等概念，並紛紛立法保障身心障礙者的各項權益。

Dunn 於 1968 年鑒於美國社會種族歧視之嚴重，以特殊教育為手段將社經不利、文化貧乏的少數民族安置於特殊教育方案中造成不當的標記，更是質疑特殊教育班級的績效是否會比普通班級好，並認為身心障礙者可以在普通班級中學習。Kirk 指出隔離措施將學生標籤化的不當作法，鑑定工具、分類方式具有種族文化偏見，不利於文化貧窮和少數民族，是引發「回歸主流」(mainstreaming)運動的重要因素(王振德，1987)。所謂的「回歸主流」是讓身心障礙者重返普通教育的運動，其主要的理由是基於倫理道德。回歸主流是障礙者的基本權利，不能被剝奪，再者學者認為有效學習的過程比過度強調物理環境學習重要，其精神是反對隔離、避免標記、安排正常化的學習環境(吳武典，1995；陳政見，2001)。

除了上述學者所提出的理念之外，「回歸主流」(mainstreaming)的理念得以落實，與當時提出的一些宣言和法案有關。聯合國於 1975 年提出「殘障者權利宣言」，揭示殘障者「機會均等且全面參與」、「回歸主流社會的權利」；在教育上，主要針對安置於特殊班的輕度障礙學生，要求將他們與普通兒童一起安置於相同的教育環境(溫惠君，2001)。接著美國於同年通過「障礙兒童教育法案」(Public Law 94-142, Education for All Handicapped Children Act)，更是將回歸主流運動推至高峰，此法揭櫫三大理念為：零拒絕、個別化教育計劃及最少限制的環境，其中規定，障礙兒童應於最少限制的環境下接受教育，並以「最少限制的環境」作為安置特殊兒童接受特殊教育的原则，同時重視障礙學生的教育權益，並能在統合的教育環境接受學習，強調提供免費且適性的教育(蔡明富，1998a)。在這項法案中所提出的公立學校應提供最少限制之環境，使特殊教育需求兒童得以和一般兒童在相同的環境中接受教育，同時促使各級學校紛紛成立資源教室，以利提供特殊教育需求兒童在學習上所需之相關教育服務。同時讓過去在隔離式教養機構中接受教育訓練的身心障礙兒童，得以進入公立學校就讀，並且在社區中提供相關之支援服務措施，以利身心障礙者融入社區生活。

(四) 1980 年代

1980 年代回歸主流成為公立學校普遍的做法後，許多人認為回歸主流即是障礙學生最佳的安置選擇。但是，回歸主流的基本哲學和實施方式，普通教育與特殊教育仍是彼此分離的兩個系統。此時的回歸主流只是讓特殊教育需求兒童有機會接觸到一般兒童，在非學業性活動上和一般學生一起活動，但是主要學科則分流教學，特殊教育需求學生到資源教室接受特殊教育服務，這樣的教育模式對於特殊教育需求學生而言，更易形成被標籤化的現象。

Lewis 和 Doorlag (1987) 認為，「回歸主流」(mainstreaming) 指的是將特殊教育需求學生與一般學生在社會化活動和班級教學活動中產生有意義的互動。一般學生與身心障礙學生的統合主要是在非學業性的活動上 (Lipsky & Gartner, 1994)。因此，所謂回歸主流或統合，指的是讓原先隔離在外的特殊教育需求學生來適應普通班級的結構，回歸主流或統合的目的只是讓被排除在普通教室外的學生再進入班級而已 (吳淑美，1996)。除此之外，學者並對特殊教育是否為普通教育的次系統 (subsystem) 提出質疑，認為特殊教育與普通教育的這種二分的制度，不僅會對於身心障礙學生形成標籤 (label)，亦會造成資源的重疊、浪費 (Will, 1986 ; Stainback & Stainback, 1984 ; 劉博允, 2000)。因為普通教育與特殊教育分流並行，在教育經費的應用上造成更高的支出，所以在這波檢討聲浪中出現「普通教育改革」(Regular Education Initiative, 簡稱 REI) 的呼聲，主張推翻雙軌教育系統，強調將普通教育與特殊教育合併，以提昇普通教育的品質，減少特殊教育需求的人數 (Kauffman, 1991)。Stainback 和 Stainback 認為所謂隔離但均等的二分法不應存在，在雙軌系統的運作下已助長分類與標記學生，在這分類的過程中往往耗掉大量的時間、經費、人力，卻少有教學上的價值，若要獲致最大的教育效果，教育人員應集合所有資源並分享專業，雙軌制的教育系統卻無法產生這種合作的關係 (溫惠君, 2001)。在「普通教育改革」(Regular Education Initiative, 簡稱 REI) 的運動中，學者們主張以普通教育為主，調整其課程內容與教學模式，使課程及教學可以適應特殊教育需求學生的需要，讓特殊學生可以和一般學生一

起學習，同時也引發之後融合教育政策的推行。

（五）1990 年代以後

隨著「回歸主流」和「普通教育改革」的推行，部份學者開始對這兩項改革運動進行檢討，並提出特殊教育與普通教育合而為一的理念，在普通教育體制下進行課程與教學改革，讓特殊教育需求兒童得以在普通班級接受適性教育，使得 1990 年代以後，融合教育逐漸成為世界特殊教育發展之趨勢（黃惠如、何立博，2002）。

1992 年全美州政府教育委員協會（National Association of State Boards of Education, NASBE）出版的一篇報告中批評回歸主流所造成的問題：（一）對身心障礙者的期望較低；（二）並未提供普通教師幫助身心障礙學生支持性服務；（三）抽離方案，身心障礙學生失去一些學習重要課程的機會。針對這些缺失，該報告也提出建議：（一）建立一種信念和觀點，以支持教育所有的學生；（二）普通教育與特殊教育人員間建立合作的夥伴關係，共同評估學生的學習需求；（三）實施訓練方案，並發展有效的教學策略（鈕文英，2000）。

回歸主流概念之所以逐漸被融合教育所取代的原因可歸納為下列四項

（stainback, stainback, & Jackson, 1992）：（一）融合教育能正確清楚的瞭解所有學生在班級中的需求，而非只是安排在回歸主流的環境當中。（二）統合教育行不通是因為回歸到學校或是社會的主流環境中，鮮少提供教育性、物理性和社會性幫助。（三）融合式教育注重建立一種符合每位學生的教育系統，強調學校人員安排適應學生需求的環境。（四）經由融合教育的實施，使得教育者、家長和學生發展共同支持學校學生的學習。

融合教育的思潮不僅是對美國產生巨大的影響，甚至這樣的思潮亦開始擴及至世界各角落。1993 年，聯合國為了激勵各國政府能貫徹「機會均等與全面參與」的理念，於會員大會中通過共 22 條的「障礙者機會均等實施準則」（The Standard Rules on Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities），其中第六條說明了實施障礙者教育機會均等的作法：「各國政府必須承諾，讓障礙兒童、青少年

和成人能在融合的環境下，接受初等、中等和高等教育的平等機會。」（王天苗，1999）。

1994 年有 88 個國家和 25 個國際組織在西班牙 Salamanca 召開的特殊需求教育會議，同時發表了薩拉曼卡宣言（The Salamanca Statement, 1994）。這項宣言的主要精神就是要學校採取融合教育取向，對安置在普通班的特殊需求學生提供合乎其所需的教育。

此外，於 1995 年更名為「融合國際」（Inclusion International）之「國際智障者協會聯盟」（International League of Societies for Persons with Mental Handicap）組織，在 1995 至 1998 年間以「每人都享有教育權」（Education for All）與「融合教育」（Inclusive Education）兩大議題作為特殊教育倡導的重點。呼籲世界各國政府保障特殊兒童的教育權並全力支持讓所有兒童在「普通教育」系統內接受教育（王天苗，1999）。除了各界的呼籲之外，美國政府也於 1990 年修正「障礙者教育法案」（the Individuals with Disabilities Education Act，簡稱 IDEA），其中，零拒絕、最少限制環境（the least restrictive environment）的理念，使原先被摒除在公立學校之外的身心障礙學生，得到與普通學生一起學習的機會與教育權益，可以說是融合教育的重要里程碑（黎慧欣，1996；Stainback & Stainback, 1995；Wolpert, 1996）。

自 1990 年代初期所興起的融合教育的理念，提倡各種類別的障礙學生與非障礙學生統合於普通班接受教育。發展到 1990 年代中期，興起完全融合（full inclusion）的理想，倡導不管身心障礙學生的類別及其程度如何，都以安置於普通教育的環境下為原則，更反映出障礙學生應與普通學生一樣享有相同的教育機會。近幾年來持續推動身心障礙者在正常教育環境下受教育，亦針對回歸主流所產生普通教育與特殊教育問題進行改革，現存教育體制及有效配合措施，教師需重新思考整個課程與教學該如何調整。所以主張以融合教育（inclusion education）的方式，將學生安置在於普通教育環境中，在單一融合教育系統中，傳遞教育服務給所有的學生，增加教師間的合作，共同計劃、協助合作教學等方式進行。

Putnam、Spiegel 和 Bruininks (1995) 指出公元 2000 年會持續往融合教育邁進，融合成為身心障礙者的權利，所有輕度障礙者將被安置在普通班，教師將增加合作學習及教學科技的使用，強調將教學需求配合學生的特質。發展至今，融合教育的理念邁入 2000 年之際，注重的是身心障礙學生能完全參與並從中獲益，強調的是以學生為本位，並以學生個別化需求為教育目的，透過適當的評估以保障其教育績效，以達到真正融合的理念。茲將身心障礙者融合教育的發展演進整理如表 2-1-1：

表 2-1-1 身心障礙者融合教育的發展演進

年代	主要的教育措施
1850 年以前	身心障礙者未得到任何教育措施
1850—1900	設立教養院或特殊學校供身心障礙者之教育與訓練。 殘障者的教育安置大多以收容機構為主，主要採取隔離的方式，設立特殊學校及養護機構提供特殊教育；住宿制的教養院或特殊學校提供殘障者教育和訓練，盲、聾及智障開始有系統的教學。
1900—1950	特殊學校與特殊班普遍設立，特殊學校或教養機構亦持續增加。
1950—1960	學校中開始設置隔離式的特殊班，主要安置輕度智能障礙、情緒困擾及學習障礙之學生；特殊學校或教養機構則為視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙者生活與教育場所。
1960—1970	正常化原則、反機構化和反標記化的運動。 隨著教育上「反隔離」的聲浪日趨壯大，許多人認為特殊學校、教養機構為落伍的教育安置形態。
1970	回歸主流運動興起，部份輕度障礙兒童回到普通班；但中度與重度障礙者仍在特殊學校或教養機構中受教。
1975	聯合國提出「殘障者權利宣言」，揭示殘障者「機會均等且全面參與」、「回歸主流社會的權利」；在教育上，主要針對安置於特殊班的輕度障礙學生，要求將他們與普通兒童一起安置於相同的教育環境。 美國通過「障礙兒童教育法案」(P. L. 94- 142)，揭櫫三大理念為：零拒絕、個別化教育計劃及最少限制的環境。規定身心障礙兒童應在最少限制的環境下接受教育，以強調安置之正當性。

表 2-1-1 身心障礙者融合教育的發展演進（續）

1980	「普通教育改革」(Regular Education Initiative, 簡稱 REI) 的呼聲, 主張推翻雙軌教育系統, 強調將普通教育與特殊教育合併, 以提昇普通教育的品質, 減少特殊教育需求的人數。
1990 至今	回歸主流概念漸被融合教育所取代。 聯合國通過「障礙者機會均等實施準則」激勵各國政府能貫徹「機會均等與全面參與」的理念。 「國際融合」組織, 呼籲世界各國政府不但要保障兒童教育權, 同時全力支持, 讓所有兒童在「普通教育」系統內接受教育。

綜合上述, 融合教育的發展沿革可以知道, 融合教育的起源是對於以往隔離的安置型態的反思, 是特殊教育和普通教育間所產生的問題進行改革之階段性產物。從聯合國教科文組織、融合國際等國際組織的呼籲, 可發現對於身心障礙者的教育朝著「讓身心障礙學生盡量回到普通的教育環境」的方向在努力, 主張以更融合的方式, 將學生安置於普通教育環境中, 讓有障礙的學生能與其他沒有障礙的學生一同接受教育, 一方面保障他們的教育權, 另一方面也讓有障礙的學生與其他同儕之間的隔離情形不再, 避免因隔離造成誤解和偏見, 並協助有障礙的學生適應未來的生活。

二、融合教育的意義

融合教育是目前世界各國在特殊教育發展上的趨勢, 當一個國家的教育, 發展到某種程度之後, 身心障礙者的權益必定受到關注(教育部, 1995)。有鑑於此, 世界各國無不致力於特殊教育之推展, 從過去的摒棄到現今推行的融合教育, 整個發展歷程的目標是, 讓身心障礙者享有與一般人相同的受教權。各國政府為確保身心障礙者的受教權益, 紛紛在相關之教育法規及政策中加以明文規定, 讓身心障礙者與普通大眾一樣享有平等的教育機會。但是融合教育的意涵為何? 只要將特殊教育需求學生和普通學生安排在同一個教育環境, 就可以稱之為融合教育? 還是有其他相關的限制? 為了有明確的認識與瞭解融合教育意涵, 遂將國內

外學者對於融合教育之意涵所做的詮釋，加以歸納整理如下。由於融合教育是歐美各國最早提出的教育理念，所以在整理與歸納融合教育意涵時，首先以國外學者對融合教育所做的定義加以陳述，並依提出的前後順序排列。

Roger (1993) 提出，融合教育乃透過教學技巧的改進及輔助工具的協助，讓所有身心障礙學生都能融合於普通班中接受適當的教育。

美國全國教育改造與融合研究中心 (National Center on Education Restructuring and Inclusion) (1994) 研究指出，融合教育並非要刪除特殊教育服務，亦非為少數學生之利益而犧牲其他學生；融合教育不是回歸主流的舊瓶新裝，亦非僅於非學業性的活動上，而是在普通班級中提供教師與學生必要的支持服務，並協助個別化的課程調整，以確保學生在課業學習、行為和社會能力的成功，使其成為一個有貢獻且完全參與的社會份子（引自李慶輝，2005）。

Smith (1995) 認為融合教育具有以下四個基本內涵：（一）每一位小孩應在最有利的環境下接受教育；（二）障礙學生的教育是所有教育工作者的共同職責；（三）將障礙學生融合於學校的每一個層面，達到全面的融合；（四）在普通班級中，每位學生都是平等且受人歡迎的。

York 和 Tundidor (1995) 將融合教育界定為：在普通教育系統中提供所有學生教育需求的支持，包括能和鄰居及兄弟姐妹一同進入住家附近的學校，並安排在適合其年齡應就讀之年級與班級中，由普通班教師與特教教師間採協同合作，提供適性的個別化教學且提供特殊教育及相關服務，讓障礙學生得以在空間、社會及教育方案上融入於普通教育環境中。

Sailor、Gee 和 Karasoff (1996) 指出融合教育是建立在以下六個原則上：（一）零拒絕；（二）在自己家附近的學校受教育；（三）按自然比例安排特殊學生在普通班級中；（四）在與自己年齡相近的班級受教育；（五）普通教育教師與特殊教育教師充分合作；（六）教育服務是建立在瞭解學生能力的長處，並從長處來進行教學。

Meijer 及其同事於 1997 年提出，融合教育是指在同一教育制度下，以不同的教育方法，教育各種不同的學生（引自林貴美，2000）。

Beninigh、Singer（1997）和 Giangreco（1998）認為融合教育乃是將特殊需求兒童和普通兒童安置在同一個學習環境中一起學習的方式，特別強調的是提供一個正常化的教育環境，而不是隔離的環境，在普通班中提供所有的特殊教育和相關服務措施，使特殊教育及普通教育合併為一個系統。

Smith 等學者於 2000 年提到融合教育時，又提出和 1995 年時不同的見解，就是讓具有特殊教育需求的學生在學校社區中能活潑的、受尊重的、完全的參與其中，其差異性被正常的看待，使得融合教育的意含更為擴大。

Mittler（2000）對融合教育的說法則是指，把「大家」視為一個整體，把所有的兒童都聚在一起，讓他們一起學習、一起工作與遊戲。

Praisner（2003）也認為：「融合」教育指的是將學生安置在普通教育情境，以提升對身心障礙學生服務品質，並提供所有學生高品質的教育方案。

Van 和 Christina（2007）指出讓特殊需求學生和普通學生一同參與課程的活動，促使所有學生增進學習的成就。

隨著融合教育的理念在台灣逐漸展開，國內研究融合教育相關議題的學者，也紛紛對融合教育下定義，茲以提出的時間先後加以陳述。

吳武典（1995）認為融合教育是因應一般班級中特殊學生的個別特殊教育需求，做不同的調適的一種教育方式，與普通學生的課程設計是並重的。

毛連塏、許素彬（1995）指出，融合教育是一個包含不同安置方式的學校，這些教育安置能讓學生有安全感、被接受、被尊重，且能得到適當的協助以發展其情意與智能，也就是說不同的人因其特殊需求有不同安置的選擇。

黎慧欣（1996）認為所謂融合教育，係指將特殊兒童安置於普通班級中，將特殊教育服務措施移至普通班級中，換言之，普通兒童接受教育的場所，就是特殊兒童接受教育之處，普通教師與特殊教育人員是一種合作的關係，另一方面也

提供普通教育教師必要的支援。

吳昆壽（1998）認為融合教育是一種信念，其主要依據為讓所有學生有權在居住的地區接受免費的公眾教育，學校必須完全接納特殊教育需求的兒童在普通班級中接受教育；學校和家長必須一起為特殊教育需求兒童擬定個別教育計畫（IEP），同時學校必須提供適當的學習機會，協助特殊教育需求的學生完成預期的學習目標。

張翠娥（1999）為融合教育是把特殊教育需求幼兒和一般幼兒安置於同一班級中，一起接受教育，但是教師需要針對特殊教育需求幼兒實施個別教育輔導，並有特殊教師或相關支援人員介入特殊教育需求幼兒之教育實施。

鈕文英（2000）指出：對融合教育的定義雖然在不同的學者間略有出入，但都是強調身心障礙學生與一般學生的相似性，而不是差異性，強調提供身心障礙學生一個正常化的教育環境。

王大延與蔡昆瀛（2002）就幼兒階段的融合教育之意涵而言，融合教育首重將各種教育環境與過程上的限制加以排除，使特殊需求幼兒能接近各種社會資源與教育資源，能夠參與各種活動。而這些限制有些是有形的，有些是無形的；有形者如物理環境的限制，譬如建築、教學場所等設施的障礙；無形者是人文環境限制，譬如缺乏接納與尊重的心理態度，此外，尚可能存有課程的障礙與教學的障礙，都不利於融合的實現；換言之，真正的融合不只是物理的融合（特殊需求幼兒與一般幼兒共處一室），還包括社會的融合（相互接納）與教學的融合（課程的彈性）。

曹純瓊（2002）強調所有兒童無論是一般正常發展兒童、或有學習和生理障礙、高危險群及資賦優異等兒童，在融合學校的融合教室，皆受到重視、尊重與瞭解，皆全時段的在同一個班級共同參與、共同學習並共享教學資源。

簡智君（2003）認為融合教育是採固定比例制融合普通學生及特殊學生組合而成的班級進行施教的教育模式，普通學生及特殊學生兩方均為班級的主體，重

視每個學生的差異性，調整課程並實施融合教育的特色：「多層次教學」，以滿足每個學生的個別學習目標。

許碧勳（2004）則提出融合教育是指「反隔離」的教育政策，主張「零拒絕」的教育安置，讓特殊需求的孩子與普通孩子融合在一起，進入住家附近的學校或幼稚園之普通班的學習情境中，給予兩者產生最大的互動機會，共同享有與生俱來和社會共存的權利，獲得相同的教育資源，同時也能得到適當的特殊教育及早期療育的支援與服務。應盡量去標記化、尊重個別差異、以團隊合作方式提供教育服務、營造真正無障礙的環境，讓一般學生與特殊學生均能由普通班的學習而受益。

吳淑美（2004）將融合教育定義為五點如下：

- （一）指的是增進所有殘障學生在普通教室學習的一種教育方式。
- （二）希望提供殘障生一個不同的學習方式。
- （三）融合是一種統合的過程，是使大多數殘障學生可以進入普通教室成為普通班一分子的方式。
- （四）完全融合比融合更進一步，指的是不分殘障類別及輕重，都可以進入普通班級。
- （五）融合教育指的是特教老師走向孩子，而不是孩子走向教師。

根據上述國內外學者對融合教育的定義內容研究者將之歸納為安置方式、教育對象、教學內容及合作關係四點分述如下：

- （一）安置方式：提供無障礙即最少限制環境將特殊學生安置在所居住的地區，也就是將特殊幼兒安置在住家附近的學校或幼稚園的學習情境裡，提供正常化且非隔離的學習環境。
- （二）教育對象：班級內所有兒童，包含一般正常發展兒童及具有特殊需求的學生。
- （三）教學內容：尊重個別差異，提供適性課程，讓所有學生都有互動的機會，

並為特殊學生設計個別化教學計劃(IEP)提供機會使孩子能達成預期的學習目標。

(四) 合作關係：學校普通教師、特殊教師及相關專業人員應當協同合作，以及學生與家長的共同參與，提供特殊學生最佳的團隊合作服務。互相分擔責任，並給予必要的支持，以協助所有特殊需求的學生。

三、學前融合教育的功能

融合教育主張在單一融合的教育系統中，傳遞教育服務給所有的學生，它的實施是有其功能存在的。Kohler、Anthony、Steighner 和 Hoyson (2001) 提及到應重視特殊需求幼兒和普通幼兒兩者的受教權，安排合宜的環境讓他們能和諧互動，這樣才能達到融合的目的。Hyunsoo (2005) 提到基於教育機會均等，大多數的研究員和教育家認同融合教育的實施，他們一致認為特殊需求學生入普通班和普通幼兒參與活動是必要的，而融合教育的實施要視教育系統和地方獨特文化情況不同而有所改變，政府應當提供支援，讓教師對於特殊需求學生能提供適切的服務，並且要能多加宣導融合教育的理念以致在社區和學校能獲得支持，讓大家都為融合教育而努力。以下將針對身心障礙幼兒、普通幼兒與教師三方面說明其融合教育實施時所產生的助益。

(一) 身心障礙幼兒方面

國外學者 Bricker (2000) 提及在融合教育的班級中可以增進身心障礙幼兒社會互動的技巧。洪馨徽 (2000) 觀察並歸納幼稚園融合班中十七位兒童社會互動的行為，研究結果指出身心障礙兒童與一般兒童的相處時間越久，越有利於身心障礙兒童正向行為的增加，而負向行為會逐漸減少。許碧勳 (2001a) 表示融合教育除了能夠幫助身心障礙幼兒增進溝通能力外，亦能藉由合宜的溝通而提升個人的自尊與自信，進而增進人際關係及社會互動行為，促進個體獨立性的發展，並能在自然的情境中學習與同儕相處之行為模式。吳淑美 (2004) 認為融合的好處可以提供身心障礙幼兒成為社會一員的機會，並可讓他們和同儕建立良好的社會關係。張珮玲 (2006) 並強調融合教育的優點在於讓身心障礙幼兒能夠減少標籤

化，並透過團體的力量加速回歸主流的時程。

（二）普通幼兒方面

張翠娥（1999）的研究中提到融合教育對普通幼兒有正面的影響如普通幼兒比較願意對特殊需求幼兒提供協助，展現愛心，而透過協助特殊需求幼兒，普通幼兒表現自信成熟有責任感，他們也會因應特殊需求幼兒的情況調整語言表達與溝通方式，以增進語言使用的技巧進而表現同理心。許碧勳（2001b）指出透過在教室活動的參與，特殊需求幼兒成為教室群體的一份子，有助於普通幼兒瞭解個體間的差異性而能彼此尊重。經由頻繁的接觸與相處，可提昇普通幼兒對弱勢同儕需求的敏感度，也可學習培養照顧弱勢者的同情心理與責任感，不失為對特殊需求幼兒互動的良好機會（張珮玲，2006）。

（三）教師方面

黎慧欣（1996）表示對教師而言融合教育提供教育人員間更多合作的機會，有助特殊教育效率的提升，而且也能突破傳統上教師一人孤立於教室中，鮮少與同事互動的情形。賴美智（1999）認為所有教師必須具有關於融合教育的特殊訓練，提昇品質成為優秀的教師，學會處理更多的問題，也藉由認識特殊需求幼兒與他人之共同性，不同學習速度與能力及教育需求後，可消弭過去對特殊需求幼兒的排斥。Dickson（2000）提到在融合教育下教師必須重視每個特殊需求兒童的獨特性，並設計適合他們的 IEP 以適應教室的環境，並且要定時地與專家、特教教師和父母討論幼兒們的問題，才能適時解決疑惑。

綜上所述，我們得知融合教育的實施對於特殊需求幼兒、普通幼兒及教師本身皆有所助益，讓特殊需求幼兒與普通幼兒能夠在自然多元的情境下學習，由外在實質的幫助更能提昇他們語言發展與各項的學習，並可建立良好的社會關係，進而促使增進了自我的信心與相互尊重的心理。對於教師而言亦可促進教師自我的專業成長與人際溝通互動的技巧，這些皆是融合教育所帶來潛在又無形的功能。

第二節 學前融合教育之現況

爲了落實特殊教育需求學生在教育安置的服務，以確保特殊教育需求學生可以享有與普通學生一樣的教育機會和權利，政府積極的推動相關法案的修法，更訂定地方政府在特殊教育上應有的作爲，依據中央及地方的相關規定，提供特殊教育需求學生更爲完善的教育服務。本節擬就國內中央在特殊教育的相關措施及學前融合教育實施現況與所遭遇的困難加以探究。

一、中央政府之融合教育相關政策

我國政府爲能確保及落實對於特殊教育需求幼兒的照顧，在相關學者及部會的努力之下，訂定出特殊教育相關的法規並依據實際需要加以修訂；同時特殊教育相關部會也積極的規劃學齡前融合教育相關實施辦法，並於政策及法規推行後成立各項改革方案及教育工作計畫，並且積極補助各縣市辦理學齡前融合教育相關資源，茲將中央政府相關的政策及作爲分述如下：

（一）特殊教育相關法規

特殊教育的推行，主要目的在於照顧身心障礙者，使其享有應有的權利，以及保障其合法權益的行使，爲了能夠落實這項理念，我國政府於 1980 年頒布「殘障福利法」（於 1990 年、1995 年進行部分條文修正，1997 年修正名稱爲「身心障礙者保護法」修正全部條文，同時於同年四月修正部分條文，之後於 2001 年及 2003 年分別修正部分條文）。並於第一條即開宗明義的宣示立法精神：「爲維護身心障礙者之合法權益及生活，保障其公平參與社會生活之機會，結合政府與民間資源，規劃並推行各項扶助及福利措施，特制定本法」。而第四條更明確的指出對於身心障礙者權益的保障：「身心障礙者之人格及合法權益應受尊重與保障，除能證明其無勝任能力者外，不得單獨以身心障礙爲理由，拒絕其接受教育、應考、進用或予其他不公平之待遇」。明確指出身心障礙者可依其意願選擇教育安置方式，而一般學校不得拒絕其入學，視爲「零拒絕」理念的落實。

爲了讓特殊教育可以有更完善的規劃及明確的實施方向，我國政府於 1984 年制定公布「特殊教育法」，在特殊教育法第一條即明確指出「爲使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性教育之權利，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力，特制定本法；本法未規定者，依其他有關法律之規定。」使得特殊教育的主管機關有法源上的規範，並且明確指出各項身心障礙定義及範圍，並且對於教育安置及修業年限等皆以法律訂定之。爲了因應時代的需要及教育政策的改革，「特殊教育法」中部份條文分別在 1987 年以及 2001 年進行修正，同時於 2004 年增訂部分條文，以其能提供特殊教育需求學生更完善的特殊教育措施。

（二）教育部公布之相關辦法

繼「特殊教育法」公佈後，教育部於 1987 年依據「特殊教育法」相關規定，制定公布「特殊教育法施行細則」，其中第六條條文明確指出學前教育階段特殊教育需求學生安置的原則：「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學爲原則」，爲學齡前特殊教育需求的幼兒，提供明確的安置原則，使得在學前教育階段的學生可以在融合的環境中學習。而爲了符合教育制度及政策的調整，「特殊教育法施行細則」於 1988 年、1989 年、2002 年以及 2003 年進行條文的修正，以符合當前教育政策。此外教育部爲使特殊教育需求學生可以安置在普通學校，並且提供相關的特殊教育支援，於是制定各項相關辦法並適時予以修正，茲將教育部制定公布之相關辦法整理如下（表 2-2-1）。

表 2-2-1 教育部頒佈與融合教育相關辦法

名 稱	頒佈時間	相關條文
特殊教育設施及人員設置標準	1999 年	第二條 特殊教育設施之設置，應符合個別化、社區化、無障礙、融合及現代化原則
身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法	1999 年	第四條 直轄市、縣（市）主管教育行政機關應視學校規模及身心障礙學生之需求，以任務編組方式，於高級中等以下學校或直轄市、縣（市）設置專業團隊。但置有專（兼）任特殊教育相關專業人員之特殊教育學校（班）應於校內設置專業團隊，高級中等以上學校得於校內設置專業團隊，或由該管主管教育行政機關協調當地專業團隊提供相關專業服務。
各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法	1999 年	第二條 各級主管教育行政機關依本法第十五條結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生有關評量、教學及行政支援服務，其項目如下：一、評量支援服務包括學生之甄選、鑑別及評估安置之適當性等。二、教學支援服務包括課程、教材、教學、教具、輔具、輔導及學習評量等。三、行政支援服務包括設備、人員、社區資源、評鑑、相關專業團隊運用及特教知能研習等。第十條各級主管教育行政機關辦理之特殊教育推廣活動，應提供普通學校及特殊教育學生家長所需之特殊教育知能與資訊。

除了上述所列之相關法規外，在教育部於 1974 年頒佈之「特殊兒童鑑定及就學輔導標準」，以及 1992 年頒佈之「語言障礙、身體病弱、性格異常行為異常、學習障礙暨多重障礙學生鑑定標準及就學輔導原則要點」等兩項法規中，均指出若障礙程度並不影響其正常生活，建議安排在一般學校的普通班級。

由上述相關法規中，即可明確的指出，我國在特殊教育的相關政策上，乃以融合教育為主要方針，期待提供特殊教育需求學生和一般學生相同的教育環境，並針對其特殊需求，提供相關支援協助，已達到適性教育及教育機會均等之目標。

（三）教育部規劃及進行之改革方案及工作計畫

就學齡前教育階段而言，教育部（1998）提出「學前身心障礙幼童入學年齡向下延伸實施方案」，希望可以落實「特殊教育法」。關於條文修訂後六年內將就學安置年齡向下延伸置三歲的既定政策，此方案之具體目標有：至九十一學年度，達成學前身心障礙兒童入學年齡逐年向下延伸至三歲之目標、增加學前身心障礙教育安置設施，提供身心障礙幼兒早期療育服務、建立學前身心障礙幼兒通報系統，並與衛生、社政單位互相協調配合、實施學前身心障礙幼兒個別化教育計畫，加強轉銜服務及培育充足之學前特殊教育師資。並規劃自 1997 年起開始實施至 2003 年完成，其相關工作項目及策略包括：

1.增加學前身心障礙教育安置設施

- （1）調查轄區內零歲至未滿六足歲發展遲緩或身心障礙幼兒人數及分佈情形。
- （2）依據調查資料規劃，至九十一學年度應設公立幼稚園特教班或國小學前特教班計畫。
- （3）擬訂鼓勵轄區內私立幼稚園增班計畫。

2.提高學前身心障礙幼童入園率

- （1）加強宣導學前身心障礙幼童提早接受教育之重要性。
- （2）擬訂獎勵學前身心障礙幼童接受教育計畫。
- （3）實施身心障礙幼兒進入公立幼稚園免抽籤，採登記方式辦理。

3.建立學前身心障礙幼童通報系統

- （1）督導轄區內公私立幼稚園及學前特教班辦理學前身心障礙幼童通報事宜。

(2) 舉辦學前身心障礙幼童通報系統作業研習。

4.加強學前疑似身心障礙幼童鑑定與安置

(1) 辦理一般幼稚園或學前特教班教師特教專業知能研習，加強對於疑似身心障礙幼童之發現。

(2) 辦理對學前身心障礙幼童鑑定安置流程之講習。

5.加強學前特殊教育師資之培育

(1) 調查學前特殊教育師資需求。

(2) 協調師資培育機構開設相關學分班或學程。

6.規劃研究改進學前特教課程、教材、教法

(1) 委請學校或學前特教相關機構研究改進學前課程、教材、教法及教具(2) 辦理學前課程、教材、教法研習。

基於上述相關改革計畫的執行方案，教育部積極補助各項相關研習之辦理、政令宣導以及充實特殊教育相關教資源，務使融合教育得以有效落實，並且確實保障身心障礙者的教育權益。

(四) 教育部對於地方政府推行學齡前融合教育之相關補助

特殊教育法第九條第一項規定「身心障礙國民，除依義務教育年限規定辦理之外，並應向下延伸至三歲，於新修訂之特殊教育法公佈施行六年內逐步完成。」此條文使得身心障礙幼兒可以及早獲得接受教育的機會，為落實這項法律規定，教育部擬定各項補助措施，藉以協助普通幼稚園招收學齡前身心障礙幼兒，茲將相關補助辦法表例如下（表 2-2-2）。

表 2-2-2 教育部補助各縣市政府推行學前融合教育相關辦法

補助措施	頒佈時間	目 的
教育部補助直轄市、縣（市）政府推動學前及國民教育階段特殊教育實施要點	2002 年	充實特教資源中心資源，推動身心障礙幼兒接受學前特教、加強輔導在家教育學生、落實鑑輔會功能，健全特教行政功能、提供特教相關專業及交通服務，提昇特教教學品質。
教育部補助各直轄市及縣（市）政府委託開設特教學分班經費原則	2004 年	教育部為鼓勵直轄市及縣（市）政府委託開設特殊教育專業知能學分班，俾便因地制宜提供各該地方政府轄內現職特殊教育合格專任教師及特教學生就讀之普通班教師進修與本職工作或專業發展有關之特教知能。
各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法	1999 年	為執行特殊教育法第二十四條之規定，促使各級學校規劃學校整體環境，訂定分年逐步改善校園無障礙環境計畫，由教育部部分補助所需經費，協助加速改善無障礙校園環境。補助對象：各級學校及幼稚園，但不包括特殊教育學校。

二、學前融合教育的現況

（一）實施的融合模式

實施的學前融合模式根據幼兒安置方式及課程安排大致可分為：普通班融入一至二名發展遲緩幼兒及普通幼兒進入學前特殊班兩類情形（曹純瓊，2001）。

第一種融合模式為公私立幼稚園所的實施情形，每班皆有降低一般兒童人數，教師編制採普通班編制，並接受特殊教育知能研習之在職進修。如：新竹縣竹北國小附設幼稚園，每班有四至五名特殊幼兒與十五名普通幼兒，並有普通教師與特教教師各一名。南投水里國小學前融合班，有四名特殊幼兒與二十四名普通幼兒，並有普通教師與特教教師各二名。班級的師生編制由此可知，並無一定的比率。

第二種融合方式以特殊學校及師範院校特殊教育中心的學前融合班為主，其編制以特殊班編制為主，在學生人數的比例上不同於一般融合模式。例如：彰化啓智學校學前融合班有普通幼兒十二名與發展遲緩幼兒三名之 4：1 的比例，新竹市立師範學院附屬幼稚園普通幼兒九名與發展遲緩幼兒三名之 3：1 比例。其中，新竹師範學院的附屬實驗小學之普通生與發展遲緩幼兒之比例則為 2：1，是所有融合模式中發展遲緩兒童所佔比例最高的一種模式。由此看出，我國學前教育的融合模式就學生比例分配而言，與美國一樣並無固定的比例標準。

國內公私立幼稚園所實施學前特殊教育的模式根據特殊需要兒童人數多寡與安置方式，又可分為以下兩種方式（曹純瓊，2002）：

1.集中式：特殊需要兒童集中安置於一班，有普通教師與特教教師進行協同教學，並由特教教師負責特殊需要兒童的教案編寫、設計及執行個別化教育計畫。

2.分散式：特殊需要兒童分散於各個普通班級，如高雄市公立前金幼稚園即屬之。

台灣近年來學前特殊需求幼兒的安置狀況與就學情形，已有明顯的改變，而在面對特殊需求幼兒接受學前教育的情況下，除了學生就學的學校有所差異外，在就學的方式上也各有不同。黃世鈺（2002b）針對國內特殊需求幼兒之就學方式，分為分發入班、機構合作與自行就學等三種，茲說明如下：

1.分發入班：由鑑輔會就各縣市設有之學前特教班，依其安置幼兒人數，分發經鑑定後，申請安置的特殊需求幼兒入學。

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：特殊需求幼兒不論經過醫療鑑定與否，由父母自行尋覓一般私立幼兒園所或機構就學者。

吳淑美（2004）認為目前學前融合班正在蓬勃的發展，計有下列融合方式（如表 2-2-3）：

1.社區式

普通班中融入一至兩名特殊學生，降低普通生人數，教師以普通班編制為主，易忽略特殊生需求，課程與教師以普通班為主，師生比學前階段約 1 比 15。

2.合作式

普通班加特殊班，教師有普通及特殊兩種，各有其編制。其課程與教學以普通班為主，然經過調整已符合特殊生需求。

3.特殊班轉型

師資及學生以特殊生為主，讓極少數的普通生進入特殊班，師生比約 1 比 5，課程與教師以特殊班為主，易忽略普通需求。

表 2-2-3 國內學前融合教育班模式

項目	社區式	合作式	特殊班轉型
師生比例	1 比 15	1 比 9.5	1 比 6
教師編制	以普通班為主	有普師與特教師二種	以特教師為主
融合方式	降低普通學生人	普通班加上特殊班	極少數的普通生進入特殊班
課程規劃	以普通班為主	以普通班為主，經過調整可以符合特殊生的需求	以特殊班為主
實施學校	大津中小學及學前班	成州國小及附幼	彰化啓智學校

綜上所述，就目前台灣的教育生態來說，因為資源與制度的不同，對於融合教育的安置模式也有不同的服務型態，學者曹純瓊（2001）提到的分散式的模式

與黃世鈺（2002b）所提及的機構合作與自行就學的方式以及吳淑美（2004）融合班、一般幼稚園及托兒所型態模式都符合了融合教育的精神。

融合教育不僅只是教室地理位置的安置而已，應該包含物理環境、教學和社會等層面，進行全面性的實施。而在學前教育階段，特殊需求幼兒安置在普通班的比例愈來愈高，從教育部提供的97學年度上學期台東縣特殊教育統計概況就可得知一般學校身心障礙類學前階段特教班型學生安置概況（見表2-2-4），以普通班接受特教服務者最多（佔56.6%），再者是特幼巡迴輔導班者第二（佔35.85%），最後才是集中式特幼班（佔7.55%）。這項數據顯示學前教育的服務對象不再是以普通幼兒為主，特殊需求幼兒在普通班級接受特教服務的情況亦日趨增加，故有其必要推廣實施融合教育，才能使融合教育精神持續下去。

表 2-2-4 97 學年度上學期台東縣身心障礙類學前階段學生安置概況統計

班別	人數	百分比
特幼班（集中式）	4	7.55
特幼巡迴輔導班	19	35.85
普通班（接受特教服務）	30	56.60
總計	53	100

資料來源：教育部特殊教育通報網（<http://www.set.edu.tw>）

（二）影響融合教育的因素

融合教育在實施前應考慮施行的配合要件是否具備，如此實施融合教育才易順利進行，國內外學者對實施融合教育的相關配合要件持有不同的觀點，有的學者從安置、行政、相關服務、課程安排、教師及同儕等方面探討實施融合教育的要素（吳淑美，2004）；有的學者從行政、課程教學、家庭參與、學校氣氛與文化等四方面探討實施融合教育所需的相關配合要件（溫惠君，2000）；有的則從行政、教學合作與設計、家庭參與及社區支持等面提出實施融合教育的要件。

研究者將與教師有關之知能（包含態度）歸為教師專業知能之教學支援（以下簡稱教學支援）如：課程設計及教學安排...等，歸為實施融合教育所需之教學支援；將實施融合教育所需行政支援，包含行政人員支援、相關專業服務及資源的提供...等，歸為實施融合教育之行政支援。

又因為融合教育不僅是普通教育人員與特殊教育人員的合作，還需其他相關專業人員（包含家長）的參與，根據身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法中所稱專業團隊，指為因應身心障礙學生之課業學習、生活、就業轉銜等需求，結合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等不同專業人員所組成之工作團隊，以提供統整性之特殊教育及相關服務，而且專業團隊是由特殊教育教師、普通教育教師、特殊教育相關專業人員及教育行政人員等共同參與為原則，並得依學生之需要彈性調整，如：職能治療師、語言治療師...等的共同協助與合作，才能成功實施融合教育（教育部，1999b）。故研究者將實施融合教育所需之跨領域資源的整合歸為實施融合教育之專業團隊協助（以下簡稱專業協助）。

以下研究者從教學支援、行政支援及專業協助三方面歸納國內外學者的對實施融合教育相關配合要件的看法（許俊銘，2004；黃承熹，2005；溫惠君，2000；National Center on Educational Restructuring and Inclusion, 1994；Rodriguez & Tompkins, 1994）。

1.教學支援方面

在教學支援方面，實施融合教育的要件包含：

（1）參與實施融合教育人員需具備對身障生的障礙及需求的認知，包含對身障生的教育價值持正向的看法。

（2）教師須具備因應學生需求而設計課程、編選教材、教具及彈性應用教學活動的知能，並實施在相同課程內，讓學生進行不同類型的學習的多能力水準教學（multi-level instruction）。

（3）多元化的教學（如：小組教學、跨年級教學、同儕指導、合作學習策略

等)及彈性、多元的評量方式(如:紙筆、操作、問答等),接受學生以不同的方式展現其學習成果,並且接受學生不同的學習成果。

(4) 積極參與提升專業知能的研習與研討會。

(5) 充分善用電腦輔助科技以協助學生學習,如:電腦輔助教學(CAI)。

(6) 輔導身障生或指導同儕協助身障生,促使彼此良性互動、互助,如:同儕小老師。

2.行政支援方面

在行政支援方面,實施融合教育的要件包含:

(1) 藉由座談,展示實施融合教育成功的例子及具體的實施程序,以擴大學校人員及社區人士的支持度。

(2) 提供持續性的協助,包括人員的培訓和資源的尋求與提供,專業及半專業的支援。

(3) 擬定周詳的計畫,包括實施計畫時間表、經費籌措、學校空間安排、人員安排、定期監督和評鑑實施成效等。

(4) 提供在職訓練,著重人員對實施融合教育的態度、知識和技能,提高服務效能,以滿足不同學生的需求。

(5) 提供充分的服務措施,包括健康、生理、職能、語官治療等相關專業服務的申請與提供。

(6) 物理環境設備的調整,包括建築、運動、遊戲設施、學習教材等。

(7) 經費提撥方式應以所有學生之教育需求為前提,而不以特殊教育標記作為學生獲得必要資源的依據。

(8) 彈性時間安排,以利實施協同合作。

(9) 頒佈正式的融合教育政策和規定。

(10) 提供完善的計畫和充足的時間,讓學校人員做好準備。

3.專業協助方面

在專業協助方面，實施融合教育的要件包含：

(1) 身障生家長、普通教師、特教教師、學校行政人員及相關專業人員組成教學小組，共同擬定個別化教育計畫，並據以擬定教學計畫、發展教材及記錄學生學習情形。

(2) 採合作教學與小組教學，以促進教師間的積極合作關係。

(3) 身障生家庭參與學校教育方案的制定，對教師的能力及學校的改變持樂觀的看法，並監督支持性服務之執行。

(4) 相關人員（家長、普通教師、特教教師、行政人員、相關專業人員、社區人士）建立共識，提供跨專業的整合服務，確認所有學生均能從融合教育方案中獲益。

綜合上述，要成功實施融合教育是需要專業知能、行政支援及專業協助三要件兼備的，這三要件缺一不可的，因此研究者將從這三方面去調查目前學前普通班教師在參與實施融合教育的過程中所產生的需求究竟為何。

三、實施融合教育所遭遇的困難

融合教育主張所有特殊學生均應融入社區的普通學校，但是，大多數人的概念仍普遍認為「特殊學生應該由特殊教育教師教學才会有比較好的效果」，因此，推動融合教育遭遇以下之困難似乎在所難免（林貴美，2001；胡永崇，2001）：

（一）來自普通班教師的阻力：大多數的普通班教師往往因為缺乏行政支援，以及本身專業知能之欠缺，而對實施融合教育持質疑的態度。

（二）來自特殊教育教師的質疑：融合教育講求團隊之服務與整合，然而特殊教育教師的角色卻往往因此而定位不明，造成特殊教育教師能寧可留在特教體系中教學，而不願介入普通班處理特殊學生的相關問題。

（三）來自教學責任劃分的問題：各團隊的密切合作是融合教育成功的主要關鍵，但是教學責任的歸屬問題卻往往成為爭議的焦點。

（四）來自學校行政支援的匱乏：很多學校中的行政人員往往因為不瞭解特殊

學生，而無法給於普通教師必要的支援與協助。

（五）來自無障礙環境的限制：目前為止我國各級學校的學習環境仍無法達到無障礙設施的基本要求，因此特殊學生在行的方面受到相當大的限制。

（六）來自落實個別化教育計畫的問題：多數普通班教師對於 IEP 的理念並不清楚，在執行及落實上有實際的困難。

（七）來自相關專業團隊的運作、協調問題：融合教育倚賴的是組織綿密的各類團隊，一旦團隊之間溝通協調出現問題，則無法提供良好教育服務。

（八）來自特殊學生家長以及一般學生家長的質疑：特殊學生家長對實施融合教育最常提出的問題往往是，「我的孩子在普通班會不會被好好照顧？會不會受到委屈？」而一般學生的家長則因為不瞭解特殊學生在普通班中學習，而擔心子女的受教權遭到剝奪。

（九）來自學生的質疑：對於特殊學生在普通班中學習，一般學生較無法接納的特殊學生包括重度障礙、溝通障礙、行為異常、社會技巧缺陷等。特殊學生對於融合教育的顧慮則以是否能被接納、是否能接受適當的教育，是否能受到特別的照顧等問題為主。

陳良青（2004）將學前教育階段教師在實施融合教育時所面臨的困難，主要分成下列三方面加以討論：

（一）與同事和家長的溝通：國內研究發現，普通班教師對特殊班教師往往無法充分的合作與配合，而造成彼此間的不愉快（林貴美，2001）。使得幼稚園教師在教學之外，還要耗費相當大的心力和家長做持續性的溝通。

（二）工作壓力太大：以目前的相關規定而言，班上有身心障礙幼兒的幼稚園教師，每學期所必須增加的文書工作以及參加的各種會議不少，再加上教學以及親師溝通的負擔，所產生的工作壓力實在是太大。

（三）相關資源不足：國內學者鐘梅菁等人（2003）認為身心障礙幼兒的發展需要物理治療、職能治療及語言治療等不同的專業人員提供不同的服務。林貴美

(2001) 在其研究報告中指出：目前各縣市由於經費困難，專業團隊人力與經驗均不足。在相關資源不足的情況下，幼稚園教師在實施融合教育的實務上，當然是非常辛苦。

王天苗(2002)也提到混合就讀最主要的困難問題是來自於老師和教學，這些問題包括：教師排斥特殊幼兒或對待他們不公、處理問題的方法不當、教師教學策略不足等。Hardin 等人(2002)的研究表明有許多教師在融合教室的環境裡教導特殊需求學生時，對於自己的教學能力是沒有信心的，他們沒有自信能扮演好一位好教師的角色。Eloff 與 Kgwete(2007)提到教師對於特殊需求學生特質不瞭解，針對突發狀況處理的能力尚不足，並且相關資源也不足夠一直是融合教育實施的困難點。

Odom(1990)指出學前融合教育所遭遇的阻力有下列五點：

(一) 哲學的差異性：幼兒教育和特殊教育雖存在著共同性，但仍有許多相異點，如目標、歷史、源流等相異，而造成專業合作的困難。

(二) 人員的培育：不論是幼兒教師或特殊教育教師，在培育過程中因所屬單位不同，所得到的專業知能也不同，彼此間缺乏整合。

(三) 職員負面態度：如果學校職員對融合教育採取負面的態度，可能會影響到教師接受融合教育時而遇到阻力，例如：缺乏專業人員的諮詢、適當的訓練及師生比過高等問題。

(四) 監督系統不足：在提供特殊幼兒適當的服務時，主管單位必須負起全責，例如：法令的通過、專業人員的分配，容易造成監督系統不足的情形。

(五) 相關服務不足：特殊幼兒或其家長所需的服務，在學前教育的方案中較因無法接受特殊教育相關系統的服務，而影響了方案的品質。

針對以上學者對實施融合教育的困難問題所提出的看法，研究者將之歸納為教師的困擾、相關資源的運用、課程與教學、相關人員的態度等四方面整理如下：

(一) 教師困擾方面：普通班的教師常因專業知能的有限，及缺乏專業知能之

養成及諮詢的管道，因而造成學前融合的阻力，同時融合教育重視的是教師與各相關專業人員間的溝通合作，但也因為如此使得教學的責任歸屬問題總是成為爭議的焦點。

（二）相關資源運用方面：在政府經費的短缺下，如何運用最少的花費給予特殊學生與普通學生最好的融合品質實在是一大難題。

（三）課程教學方面：在普通班級中加入特殊學生，致使學生異質性增高，教師如何在這樣的環境下針對每位學生的個別差異進行課程與教學，實際落實特殊學生個別化教育，又不能忽略一般學生的需求，考驗著教師的能力。

（四）相關人員態度方面：相關人員指得是學校行政人員、學生家長等，這些人時常會因為對融合教育的不瞭解而造成了施行融合教育的困難度，比如說：普通學生的家長會擔心自己孩子的權益是否會受到影響；學校行政人員會因對融合教育的顧慮，且在學校設備及人力的缺乏下自然對於融合教育就會少了那份支持的態度。

上述的各項問題中常是讓教師對實施融合教育所要面臨的困難感到卻步的，但「有教無類」常是教師們為特殊需求幼兒打開教室大門時所秉持的信念；教師所應具有的特質「愛心、耐心、永不放棄的決心」更是支持他們去克服融合教育實施過程中所要面對各種問題時的信念；融合教育對幼兒固然重要，但也不可忽視了教師可能遇到的困擾與疑慮，在推動融合教育時我們有必要實際瞭解教師們的看法，才能加以澄清和預防。

從此節的文獻探討中得知身心障礙幼兒在政府相關政策的制定下，其就學率提高了，而在安置型態上也朝著在普通班接受特教服務的模式，因此該如何有效地落實融合教育，是目前要努力的方向，然而融合教育的推廣成功與否是需要靠多方的支援，首先，教師的態度一定要正向能夠接納特殊需求幼兒，其次是必須提供多元又良善的學習環境與完整的資源系統，讓普通及特殊需求幼兒得以學習成長，最後則是家長的支持和參與，這些人、事、物等方面的配合與統整，皆缺

一不可的。

第三節 學前融合教育相關研究

本節先探討國內外有關學前普通班教師參與融合教育情形之相關研究，再探討國內外有關學前普通班教師參與融合教育所衍生之需求的相關研究。

一、國內外學前教師參與融合教育之相關研究

參考國內有關學前普通班教師參與融合教育之相關研究，發現大部分的研究將普通班教師在參與融合教育過程中所面對的問題，分為課程教學、專業知能、支援系統、教室管理等四項，如（王天苗，1999；甘蜀美、林鉅宇，2006；李水源、陳琦蓉，2003；林少雀，2005；張美雲，2004；曹純瓊，2001；楊小慧，2006；鄒啓蓉，1998；鄭雅文，2004；鐘梅菁，2002）。

在專業知能方面，有普通班教師自身的能力不足、特教知能或專業背景不足、相關教育理念不足、有條件式的融合、缺乏教導身障生的技巧等。在課程教學方面，有學生個別差異大、身障生學習效果不彰、活動安排壓力、評量方式不易、團體活動時難有額外時間個別教學、教材教具缺乏等。

在支援系統方面，有班級人數過多、研習質與量不符需求、普通班教師工作壓力大負擔重、校內缺乏相關專業服務支持、學校行政未提供相關支援、需要專業人員協助。在班級經營方面，有身障生不當行為與態度影響同儕、班級事務繁忙、部分同儕不接受身障生。此外，從上述研究中發現，學前普通班教師參與融合教育過程中在親師互動方面也常產生許多的困擾或問題，包括身障生家長對障礙認知不足或期望不當、身障生家長與普通班教師配合度不足、普通學生家長質疑等。綜上所述，研究者將國內外學前普通班教師參與融合教育所面臨的實際問題歸納整理（表 2-3-1）。

表 2-3-1 國內外學前融合教育之研究摘要表

研究者 (年份)	研究對象	研究方法	研究結果
王天苗 (1999)	台北市一所市立幼稚園之行政人員、教師、家長	質性研究	1.在行政方面：尋找義工資源有困難。 2.在教學方面：發展遲緩的學生若在班級表現干擾行為而影響教學，則會引起反感，教師同時反應出專業知能不足、教學自信不足。 3.對於課程方面：無法兼顧特殊學生所需，教師有時會過於依賴義工或家長的協助人員所提供之建議活動，無法確實落實於平常教學中。 4. 家長方面：對於子女不願意面對現實，少與教師或其他專業人員作溝通。 5. 專業團隊方面：教師認為專業輔導人員所提供之建議，無法確實落實於平常教學中。
王天苗 (2002)	幼教教師、特殊幼兒、	質性研究	
甘蜀美 林鉉宇 (2006)	幼教教師、參與融合兒童的家長、復健相關治療人員	質性研究	1.兩位特殊兒童在生活常規上有顯著進步；此融合的方式能有效減低特殊兒童家長心理負擔。 2.在融合實施的主要困難為教師的特教相關知能不足與家長之間溝通不足。
李水源 陳琦蓉 (2003)	普通班教師	問卷調查	1.普通班教師對於身心障礙學生的教學，整體壓力感受達到中度壓力，且各向度工作壓力由高而低依序為「專業知能」、「學生問題」、「工作負荷」、「學校行政」，其中以「專業知能」向度的工作壓力最大。 2. 由於特殊教育專業能力的缺乏，會影響對身心障礙學生的教學成效。
張美雲 林惠芬 (2004)	私立幼兒園	個案研究	1.輕度障礙學生較易融合成功。 2.令教師感到困擾的問題為政府對特殊幼兒通報與安置的支援不足。

表2-3-1國內外學前融合教育之研究分析表（續）

			3.在課程教學方面欠缺特教專業能力也是教師們所要努力的方向。
曹純瓊 (2001)	私立幼稚園教保人員	問卷調查	八成以上受試者任教的私立園所，包含有接納特殊需要兒童的園所並未實施融合教育；其理由為：1.融合教育不夠普及。 2.融合教育的實施對私立幼稚園所的生存有一定風險。3.普通幼兒家長的接納問題。4.師資問題。5.師資培育機構不足等。
楊小慧 (2006)	學前教師	個別訪談 焦點團體 座談及現場觀察	1.教師最感困擾有：特殊幼兒的行為問題、進修管道封閉無法獲得學前特殊教育知能及特殊幼兒家長的不配合。 2.因園方人力的不足讓教師在班級經營時產生困難。
鄒啓蓉 (1998)	特教教師 普通班教師	問卷調查 及半結構 訪談法	1.教師相關知能研習、人力支援等是推動回歸主流應加強的原則與措施。 2.部分教師希望採用巡迴輔導或資源班模式安置輕度發展遲緩學生。
鄭雅文 (2004)	園長及融合班的學前教師	質性研究	1.執行融合教育的困境在「環境與資源上的困境」中發現有關硬體設備、特教資源阻礙、特幼資源不易流通、政府資源有限等問題。 2.在「教職人員的難處」方面則有專業能力不足、缺乏完善的進修管道、同儕之間難協調、時間難分配等困境存在。
鐘梅菁 (2002)	學前融合教師	問卷調查	1.融合教育專業知能包含融合教育理念、課程與教學、教學環境規畫與課室管理、家庭合作、專業合作等五個領域。針對實施融合教育過程中所遭遇問題主要包含：教師及同事對融合教育的態度問題、教學與溝通的問題、工作壓力太大、相關資源不足等困擾。
Nutbrown 和 Clough (2004)	學前教師	問卷調查 法、電子 郵件交談 和訪談	1.大多的教師認為因不熟悉特殊需求幼兒的特性，故對於教學是備感壓力且有困難的。 2.影響融合教育的因素包含教師個人或職業的經驗、專業的發展、對融合教育抱持的態度與父母親的角色等四項因素都是影響融合教育是否能成功的主要因素。

從表 2-3-1 上述國內外學者研究發現，學前普通班教師在參與實施融合教育的過程中，在「課程教學」、「專業知能」、「支援系統」、「班級經營」及「專業合作」等方面都會面臨不同的問題，研究者依據上述相關文獻，以此五項作為調查台東縣學前普通班教師參與融合教育之現況的向度。

二、國內外學前教師參與融合教育之需求相關研究

研究者整理國內外國小學前普通班教師參與實施融合教育之需求相關研究（李秀珠，2005；林春梅，2005；洪美滿，2006；孫世嘉、呂素幸，1996；張順淳，2005；張翠娥、劉蔚萍，2005；簡淑蓮，2004；鐘梅菁，2001）中發現，學前普通班教師參與實施融合教育之需求有：

在專業知能及課程規劃方面，學前普通班教師的需求有專業知能的提升、特教知能研習與進修機會、得到可有效應用的課程與教學策略、獲得教學上的支援與協助、對身障生採彈性評量等。

在行政支援方面，學前普通班教師的需求有減少班級人數、限制班級身障生比例、輔具與無障礙設施的提供、心理調適、獲得諮詢管道、提供充分的相關服務措施、提供人力資源、協助親職教育、減輕工作份量等。

在專業合作方面，普通班教師的需求有專業人員的諮詢與支持服務、特教專業團隊積極進入班級協助輔導身障生等。

因此，研究者將上述國內外學前普通班參與實施融合教育之需求相關研究從專業知能、課程規劃、行政支援、專業合作等方面做整理（表 2-3-2）。

表 2-3-2 國內外學前融合教育之需求研究摘要表

研究者 (年份)	研究對象	研究方法	研究結果
李秀珠 (2005)	特教教師 普通班教師	問卷調查	1. 融合班教師在專業成長方面認為「各類別特殊幼兒教學策略運用方面的研習」為最大教學支援需求。 2. 其次是「特殊幼兒行為問題介入與處理課程」。
林春梅 (2005)	幼教教師、特殊幼兒、	問卷調查 法並輔以 訪談法	1. 在教學資源方面認為最需要相關專業團隊提供協助合作。 2. 提供融合教育豐富的教學資源、充實融合班的教具和教材等可增進教師專業知能並提升融合教育品質。
洪美滿 (2006)	幼教教師	生命史	教學專業發展與個人的成長背景、經歷、信念、處於們麼樣的教師生涯階段有密切的關係，且教學經驗與專業態度可以彌補融合教育專業訓練的不足。
孫世嘉 呂素幸 (1996)	學前特教教師	問卷調查	教師們在就學期間所曾受的訓練尚不足以幫助他們充分具備學前特教專業知能。欲提高學前特教教師專業知能的具備程度，並使所學能符合實際工作上需要，無論是職前或在職訓練的課程內容都必須能反應出學前特教獨特的知識、理論與方法。
張順淳 (2005)	托兒所教師	質性研究	學前教師隨著經驗的增加對特殊幼兒入班就學態度逐漸轉為正向，在教導特殊幼兒的過程中面臨課程調整與行為問題的處遇兩難、缺乏解決實際問題的專業研習與有效的夥伴支持，因此，期盼增進有效的專業知能與提供有效的夥伴支持。
張翠娥 劉蔚萍 黃麗蓉 (2005)	教保人員	問卷調查 訪談	1. 教保人員對專業巡迴輔導人員的服務態度評價很高，並肯定特教專業知能研習課程的整體效果。 2. 在輔導服務需求程度依序為「提供特教相關資訊」、「入園輔導」、「專業支援」和「家長說明會」。

表 2-3-2 國內外學前融合教育之需求研究摘要表（續）

簡淑蓮 (2004)	幼稚園教師、托兒所教師	問卷調查	1.就「教學困擾」方面：教師對於實施融合教育教師教學困擾程度得分高低依序為支援系統、課程教學、專業知能。
鐘梅菁 (2001)	學前教師	問卷調查	融合教育專業知能包含融合教育理念、課程與教學、教學環境規畫與課室管理、家庭合作、專業合作等五個領域。

上述學前普通班教師參與實施融合教育之需求的相關研究，發現學前普通班教師參與實施融合教育之需求在專業知能、課程規劃、行政支援、專業合作等方面均有許多項目待支援，故研究者將以此四向度進行台東縣市學前普通班教師參與實施融合教育之需求的調查。



第三章 研究方法

本研究旨在探討學前教師參與融合教育之現況與需求。為達成研究目的，本研究主要採取問卷調查法，探討台東縣學前教師參與實施融合教育之現況與需求，輔以半結構式訪談，了解教師在參與融合教育的過程中所面臨的問題及其所期望獲得之協助。以下分別就研究架構、研究對象、研究工具、研究步驟和資料處理等內容加以說明。

第一節 研究架構

本研究兼顧量化與質性資料的蒐集，採問卷調查與半結構式訪談二部份進行，研究架構如圖3-1-1所示：

一、問卷調查（questionnaire survey research）：

首先根據研究動機、研究目的與待答問題，蒐集相關文獻資料，編製調查問卷，針對台東縣學前教師參與融合教育現況的「符合程度」及專業需求的「需要程度」提出個人的看法，以瞭解台東縣學前教師參與融合教育的現況與需求。研究架構中重要變項內涵如下：

（一）背景變項係指學前教師的年齡、教育背景、專業證照、教學年資、融合班教學年資、特殊教育相關訓練、任教單位、任教班級人數及班級學生障礙類別等。

（二）依變項包含融合教育參與現況及教師需求。其中融合教育參與現況係指學前教師參與融合教育的過程中在專業知能、課程教學、工作負擔壓力、行政支援、班級經營的實際情形；教師專業需求係指教師參與融合教育的過程中在專業成長、課程規劃、行政支援、專業合作、相關配套措施的需求。

二、半結構式訪談（semistructured interview）

研究者邀請六位曾具有融合教學經驗且願意接受訪問之教師，進行半結構式訪

談。其中取樣兼顧教師任教幼稚園與托兒所、公立與私立學校、班級學生障礙類型等因素。訪談的重點在於瞭解實務工作者的想法，並蒐集教師在參與融合教育的過程中所遭遇的問題及需求之質化資料。

結合文獻探討、問卷調查及訪談後，歸納出學前教師參與融合教育之現況與需求，並提出具體建議。





圖 3-1-1 研究架構

第二節 研究對象

一、問卷調查部分

本研究以九十七學年度在台東縣內公私立幼稚園任教之幼稚園教師及公私立托兒所任教之保育人員為研究對象（不含學前特殊班教師）。依據台東縣政教育處網站所載縣內之學校資料，（<http://kids.boe.ttct.edu.tw/Default2.htm>）共有公立幼稚園 81 所，教師人數 150 人、私立幼稚園 15 所，教師人數 115 人、公立托兒所 17 所，教師人數 106 人、私立托兒所 16 所，教師人數 68 人，計有 437 位學前教師（如附錄一）。扣除預試人數 105 人後，計有 332 人。茲將本研究取樣方式、預試樣本和正式問卷樣本敘述如下：

（一）預試樣本

1. 預試人數

吳明隆（2007）指出，預試對象人數以預試問卷中最多題項之分量表的三至五倍為原則，且受試樣本不得少於 100 人。本研究之預試問卷分量表最多為 35 題，故預試人數選取 105 人。

2. 預試對象

依據台東縣政教育處網站所載九十七學年度縣內之幼稚園及托兒所資料，分為台東區（含台東市、卑南鄉、綠島鄉、蘭嶼鄉）、成功區（含東河鄉、成功鎮、長濱鄉）、大武區（含太麻里鄉、金峰鄉、大武鄉、達仁鄉）及關山區（含鹿野鄉、延平鄉、關山鎮、池上鄉、海端鄉）等四區，如表 3-3-3。以分層隨機取樣之方式，台東區之學校取 45 人、成功區之學校取 18 人、大武區之學校取 14 人、關山區之學校取 28 人，合計 105 名進行預試，回收問卷 102 份，回收率 98.09%，剔除資料填答不全之問卷，有效問卷為 100 份，有效率為 95.23%，如表 3-2-1。

表 3-2-1 台東縣幼稚園、托兒所分佈區域一覽表

學校區域	公幼	私幼	公托	私托	總數	百分比
台東區	29	13	5	6	53	42.4%
成功區	17	1	3	1	22	17.6%
大武區	12	1	4	0	17	13.6%
關山區	23	0	5	5	33	26.4%
合計	81	15	17	12	125	100%

表 3-2-2 預試問卷回收率統計表

學校區域	資料來源	發出份數	回收份數	回收率	可用份數	有效率
台東區	天仁幼稚園	12	12	100%	12	100%
	縣立幼稚園	12	12	100%	12	100%
	乖乖托兒所	8	5	62.5%	5	62.5%
	縣立托兒所	11	11	100%	10	90.9%
成功區	興隆附幼	2	2	100%	2	100%
	三民附幼	2	2	100%	2	100%
	都蘭附幼	2	2	100%	2	100%
	成功附幼	2	2	100%	2	100%
	成功鎮托	5	5	100%	5	100%
	東河鄉托	5	5	100%	5	100%
大武區	賓茂附幼	4	4	100%	4	100%
	三和附幼	2	2	100%	2	100%
	大武附幼	2	2	100%	2	100%
	美和附幼	2	2	100%	2	100%
	達仁鄉托	4	4	100%	4	100%
關山區	永安附幼	2	2	100%	2	100%
	鸞山附幼	2	2	100%	2	100%
	武陵附幼	2	2	100%	2	100%
	鹿野鄉托	9	9	100%	9	100%
	福幼托兒所	7	7	100%	7	100%
	鴻德托兒所	6	6	100%	6	100%
總計		105	102	98.9%	100	95.23%

(二) 正式問卷樣本

依據台東縣政教育處網站所載九十七學年度縣內之幼稚園及托兒所資料，扣除預試人數 105 人後，共計有 332 名教師及保育人員為正式施測對象。問卷全部回收有 299 份，總回收率為 90.1%，剔除資料填答不全之問卷，有效問卷為 292 份，有效率為 87.9%，正式問卷回收情形如表 3-2-3。

表 3-2-3 正式問卷回收率統計表

學校類型	資料來源	發出份數	回收份數	回收率	可用份數	有效率
公立幼稚園	東大附幼	4	4	100%	4	100%
	卑南附幼	4	4	100%	4	100%
	岩灣附幼	2	2	100%	2	100%
	知本附幼	2	2	100%	2	100%
	南王附幼	2	2	100%	2	100%
	建和附幼	2	2	100%	2	100%
	富岡附幼	1	1	100%	1	100%
	復興附幼	4	4	100%	4	100%
	新生附幼	2	2	100%	2	100%
	新園附幼	2	2	100%	2	100%
	豐田附幼	3	1	33.3%	1	33.3%
	豐年附幼	2	2	100%	2	100%
	豐里附幼	2	2	100%	2	100%
	豐榮附幼	2	2	100%	2	100%
	寶桑附幼	4	4	100%	4	100%
	公館附幼	1	1	100%	1	100%
	綠島附幼	2	2	100%	2	100%
	東清附幼	2	2	100%	1	50%
	朗島附幼	1	1	100%	1	100%
	椰油附幼	1	0	0%	0	0%
	紅葉附幼	1	0	0%	0	0%
	桃源附幼	2	2	100%	1	50%
	豐源附幼	2	2	100%	2	100%
	大南附幼	2	2	100%	2	100%
	太平附幼	2	2	100%	1	50%
	利嘉附幼	1	1	100%	0	0%
	初鹿附幼	2	2	100%	2	100%
	富山附幼	1	0	0%	0	0%
	賓朗附幼	2	2	100%	2	100%
	溫泉附幼	2	2	100%	2	100%
	鹿野附幼	2	0	0%	0	0%
	瑞源附幼	1	1	100%	1	100%
	瑞豐附幼	1	0	0%	0	0%

表 3-2-3 正式問卷回收率統計表（續）

學校類型	資料來源	發出份數	回收份數	回收率	可用份數	有效率
公立幼稚園	龍田附幼	1	1	100%	1	100%
	月眉附幼	1	1	100%	1	100%
	電光附幼	1	1	100%	1	100%
	德高附幼	1	1	100%	1	100%
	關山附幼	4	4	100%	4	100%
	加拿附幼	1	0	0%	0	0%
	初來附幼	1	1	100%	1	100%
	崁頂附幼	1	0	0%	0	0%
	海端附幼	2	2	100%	2	100%
	廣原附幼	1	1	100%	0	0%
	霧鹿附幼	1	0	0%	0	0%
	大坡附幼	1	1	100%	1	100%
	萬安附幼	1	1	100%	1	100%
	振興附幼	1	1	100%	1	100%
	福原附幼	2	2	100%	1	50%
	北源附幼	1	1	100%	1	100%
	東河附幼	2	2	100%	2	100%
	泰源附幼	1	1	100%	1	100%
	三仙附幼	1	1	100%	1	100%
	和平附幼	1	1	100%	1	100%
	忠孝附幼	1	1	100%	1	100%
	信義附幼	1	1	100%	1	100%
	博愛附幼	1	1	100%	1	100%
	三間附幼	1	0	0%	0	0%
	竹湖附幼	1	0	0%	0	0%
	長濱附幼	2	2	100%	2	100%
	寧埔附幼	1	1	100%	1	100%
	樟原附幼	2	2	100%	2	100%
	大王附幼	4	4	100%	4	100%
	大溪附幼	1	1	100%	1	100%
	香蘭附幼	1	0	100%	0	0%
	新興附幼	1	0	0%	0	0%
	大鳥附幼	1	1	100%	1	100%
	尙武附幼	1	0	0%	0	0%
	土坂附幼	1	0	0%	0	0%
	安朔附幼	2	1	50%	1	50%
私立幼稚園	天真幼稚園	3	3	100%	3	100%
	道宏幼稚園	6	6	100%	6	100%
	格林幼稚園	8	8	100%	8	100%
	向日葵幼稚園	12	12	100%	12	100%
	多多璐幼稚園	16	12	75%	11	68.75%
	高瞻幼稚園	10	10	100%	10	100%

表 3-2-3 正式問卷回收率統計表（續）

學校類型	資料來源	發出份數	回收份數	回收率	可用份數	有效率
私立幼稚園	長榮幼稚園	6	6	100%	6	100%
	康橋幼稚園	10	9	90%	8	80%
	獅子王幼稚園	6	6	100%	6	100%
	聖心幼稚園	4	4	100%	4	100%
	蒲公英幼稚園	8	6	75%	6	75%
	蘭恩幼稚園	4	2	50%	2	50%
	蒙特梭利	6	5	83.3%	4	66.6%
	天琪幼稚園	4	4	100%	4	100%
公立托兒所	市立托兒所	11	11	100%	11	100%
	卑南鄉托	10	10	100%	10	100%
	太麻里鄉托	6	6	100%	6	100%
	延平鄉托	6	6	100%	6	100%
	關山鎮托	4	4	100%	4	100%
	池上鄉托	4	4	100%	4	100%
	海端鄉托	8	5	62.5%	5	62.5%
	長濱鄉托	11	11	100%	10	90.9%
	綠島鄉托	3	3	100%	3	100%
	蘭嶼鄉托	3	1	33.3%	0	0%
	金峰鄉托	3	3	100%	3	100%
	大武鄉托	5	5	100%	5	100%
私立托兒所	青荳芽托兒所	12	12	100%	12	100%
	牧笛托兒所	4	4	100%	4	100%
	何嘉仁托兒所	6	4	66.6%	4	66.6%
	福田托兒所	8	5	62.5%	5	62.5%
	東佳托兒所	4	4	100%	3	75%
	紅蘋果托兒所	4	3	75%	3	75%
	虹苗托兒所	4	3	75%	3	75%
	天真托兒所	4	4	100%	4	100%
	博愛托兒所	3	2	66.6%	2	66.6%
總計	104	332	299	90.1%	292	87.9%

問卷有效樣本之個人基本資料（背景變項），統計結果如表 3-2-4 所示，分別說明如下：

表 3-2-4 有效樣本之個人基本資料表

背景變項	組別	人數	百分比
教師年齡	25 歲以下	27	9.2%
	26~30 歲	62	21.2%
	31~35 歲	44	15.1%
	36~40 歲	66	22.6%
	40 歲以上	93	31.8%
教育背景	專科以下（含高中職）	44	15.1%
	專科畢業	53	18.2%
	一般大學院校畢業（含幼教學程）	55	18.8%
	師院或教育大學畢業校畢業（含幼教學分班）	132	45.2%
	研究所以上（含 40 學分班）	8	2.7%
專業證照	無	55	18.8%
	幼教教師證	154	52.7%
	保育人員證	75	26.7%
	幼教教師證 + 保育人員證	5	1.7%
教學年資	5 年以內	93	31.8%
	6~10 年	69	23.6%
	11~15 年	53	18.2%
	16 年以上	77	26.4%
融合年資	1 年以下	129	44.2%
	1~5 年	148	50.7%
	6~10 年	12	4.2%
	11 年以上	3	1.0%
特教訓練	未曾參加任何與特教相關的進修活動	12	4.1%
	曾經參加過特教相關研習	164	56.2%
	曾經修過特教相關學分	112	38.4%
	具有學前特教教師證	4	1.4%
任教學校	公立幼稚園	94	32.2%
	私立幼稚園	91	31.2%
	公立托兒所	67	22.9%
	私立托兒所	40	13.7%
教學經歷	未曾教過身障學生	124	42.5%
	曾教過身障學生	168	57.5%
班級學童 身障類別	發展性障礙類（智能障礙、語言障礙、發展遲緩）	119	40.8%
	社會性障礙類（嚴重情緒障礙、自閉症）	63	21.6%
	器質性障礙類（視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙）	48	16.4%
	其他障礙類（多重障礙、身體病弱、其他顯著障礙）	24	8.2%

N=292

- 1.教師年齡：年齡在 25 歲以下 27 人，佔 9.2%；26~30 歲 62 人，佔 21.2%；，
31~35 歲 44 人，佔 15.1%；36~40 歲 66 人，佔 22.6%；40 歲以上 93 人，佔
31.8%。
- 2.教育背景：專科以下（含高中職）44 人，佔 15.1%；專科畢業 53 人，佔 18.2
%；一般大學院校畢業 55 人，佔 18.8%；師院或教育大學畢業校畢業（含
教育學程）132 人，佔 45.2%；研究所以上（含 40 學分班）8 人，佔 2.7%。
- 3.專業證照：無證照 55 人，佔 18.8%；幼教教師證 154 人，佔 52.7%；保育人
員證 75 人，佔 26.7%；幼教教師證+保育人員證 5 人，佔 1.7%。
- 4.教學年資：5 年以內 93 人，佔 31.8%；6~10 年 69 人，佔 23.6%；11~15 年 53
人，佔 18.2%；16 年以上 77 人，佔 26.4%。
- 5.融合年資：1 年以下 129 人，佔 44.2%；1~5 年 148 人，佔 50.7%；6~10 年 12
人，佔 4.2%；11 年以上 3 人，佔 1.0%。
- 6.特教訓練：未曾參加任何與特教相關的進修活動 12 人，佔 4.1%；曾經參加過
特教相關研習 164 人，佔 56.2%；曾經修過特教相關學分 112 人，佔 38.4%；
具有學前特教教師證 4 人，佔 1.4%。
- 7.任教學校：公立幼稚園 94 人，佔 32.2%；私立幼稚園 91 人，佔 31.2%；公立
托兒所 67 人，佔 22.9%；私立托兒所 40 人，佔 13.7%。
- 8.教學經歷：未曾教過身障學生 124 人，佔 42.5%；曾教過身障學生 168 人，佔
57.5%。
- 9.班級學童身障類別：發展性障礙類（智能障礙、語言障礙、發展遲緩）119 人，
佔 40.8%；社會性障礙類（嚴重情緒障礙、自閉症）63 人，佔 21.6%；器質
性障礙類（視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙）48 人，佔 16.4%；其他障礙類
（多重障礙、身體病弱、其他顯著障礙）24 人，佔 8.2%。

二、訪談部分

訪談對象來源由研究者自收托身心障礙學童之學校名冊中主動聯繫具有融合

教學經驗且願意接受訪問之教師，採立意取樣（purposeful sampling），研究取樣盡可能兼顧公私立學校、幼稚園與托兒所皆有。訪談對象基本資料表如下：

表 3-2-5 訪談對象基本資料表

對象	性別	年齡	年資	學歷	特教背景	班級學生障礙類別	融合班年資	任教班級	學校類型
A	女	43	16	師範院校 幼教系	3學分	智能障礙 過動症	5	大班	私幼
B	女	40	16	師範院校 幼教 學分班	曾參加 特教 研習	智能障礙 過動症	5	中班	私幼
C	女	30	6	技職大學 幼教學程	3學分	智能障礙 過動症	3	小班	私托
D	女	30	5	技職大學 幼保系	3學分	多重障礙 聽覺障礙	3	大班	私托
E	女	35	13	師範院校 幼教系	3學分	發展遲緩 多重障礙	4	大班	公幼
F	女	34	11	師範院校 幼教系	3學分	智能障礙 視覺障礙	4	大班	公幼

第三節 研究工具

本研究之主要研究工具，係由研究者依據研究目的所要探討的變項內容，蒐集、閱讀相關文獻，並參考其他研究所設計的問卷，自編之「學前教師參與融合教育之現況與需求問卷」，其次，研究者編擬半結構式的訪談大綱，作為個案訪談的導引，進一步探究學前教師參與融合教育的現況及所需要的協助。以下就研究工具之問卷與訪談部份分做說明：

一、問卷部分

（一）編製過程

研究者依據研究目的，參考有關學前教師與融合教育之相關文獻，分析整理，並參考王天苗（1999）、吳淑美（1997）、林春美（2004）、郭淑婉（2007）、黃瑛綺（2002）、

黃淑茹（2007）簡淑蓮（2004）及鍾梅菁（2000）等人之研究問卷，作為本問卷初稿之參考依據，由研究者指導教授提供修正意見，在排除不適當題目、增加漏列題目，及修正排列順序、文字敘述後，再請指導教授審閱修正，編成初稿問卷。

（二）問卷內容架構

本問卷主要形式為類別選項，填答方式採單選題。第一部分為學前教師的背景資料，此部分包含了學前教師的年齡、教育背景、專業證照、教學年資、融合班教學年資、特殊教育相關訓練、任教單位、任教班級人數及班級學生障礙程度等。第二部分為學前教師參與融合教育現況與學前教師參與融合教育的需求兩個量表。其中學前教師參與融合教育的現況包含了專業知能、課程教學、工作負擔壓力、行政支援、班級經營等五個主題；學前教師參與融合教育的教師需求包含了專業成長、課程規劃、行政支援、專業合作、相關配套措施等五個主題。學、工作負擔壓力、行政支援、班級經營等五個主題。

（三）學前教師參與融合教育現況與需求量表內容

學前教師參與融合教育現況合計有五大主題，填答向度以「符合程度」為主。符合程度係指學前教師對於「參與融合教育的現況」之符合程度看法，採李克特式（Likert Type）五點量表呈現。受試者根據每一題目之敘述，在五個選項中勾選最符合個人看法的選項，記分原則為「完全符合」5分、「大部分符合」4分、「部分符合」3分、「少部分符合」2分、「完全不符合」1分；反向題則依上述四個選項給予1分、2分、3分、4分和5分。將所得分數加總即為融合教育參與現況分數，受試者在量表所得分數愈高，表示符合程度愈高，反之則愈低。

學前教師參與融合教育教師需求合計有五大主題，填答向度以「需要程度」為主。需要程度係指學前教師對於「參與融合教育的需求」之需要程度看法，採李克特式（Likert Type）五點量表呈現。受試者根據每一題目之敘述，在五個選項中勾選最符合個人看法的選項，記分原則為「非常需要」5分、「需要」4分、「稍微需要」3分、「不需要」2分、「完全不需要」1分。將所得分數加總即為融

合教育教師需求分數，受試者在量表所得分數愈高，表示需要程度愈高，反之則愈低。問卷內容的題目與題數如表 3-3-1 所示：

表 3-3-1 問卷內容題目與題數表

問卷內容	題數
一、學前教師參與融合教育的現況	
（一）專業知能	7
（二）課程教學	7
（三）工作負擔壓力	7
（四）行政支援	7
（五）班級經營	8
二、學前教師參與融合教育的需求	
（一）專業知能	4
（二）課程規劃	4
（三）行政支援	4
（四）專業合作	4
（五）相關配套措施	4
合計	56

（三）建立內容效度

初稿問卷完成後，經指導教授協助，敦請五位專家學者（如附錄二）填答「專家意見調查表」（如附錄三）針對本問卷之內容進行效度評估（如附錄四）及提供修正意見。

回收「專家意見調查表」後，再彙整專家學者所提之建議（如附錄五），排除不適當之題目及修改語意文句的題目，編製成預試問卷。修正完成的預試問卷（如附錄六）最後確定題目共57題，如表3-3-2。

表 3-3-2 預試問卷題目分配表

問卷內容	預試題號	題數
一、學前教師參與融合教育的現況		
（一）專業知能		7
（二）課程教學		7
（三）工作負擔壓力		7
（四）行政支援		6
（五）班級經營		8
二、學前教師參與融合教育的需求		
（一）專業知能		4
（二）課程規劃		4
（三）行政支援		4
（四）專業合作		4
（五）相關配套措施		4
合計		55

（四）預試分析

預試問卷回收後，以 SPSS12.0 套裝軟體進行項目分析、因素分析、信度分析，分析結果如下。

1.項目分析

本研究預試問卷項目分析採內部一致性效標分析（Criterion of Internal Consistency）加以考驗並依據以下幾個標準選取適當的題項。

（1）將受試者在問卷量表上得分，依高低次序排列，得分高者 27% 為高分組，得分低者 27% 為低分組，進行獨立樣本 t 考驗，高低分差異未達 .05 顯著水準以上，即予刪除。

（2）考驗各因素之內部一致性相關係數，刪除因素內各題與量表相關未達 .05 顯著水準者，故篩選掉題目 2-5-8 一題，如表 3-3-3。

表 3-3-3 預試問卷之項目分析彙整表

題號	決斷值 (CR 值)	與量表總分 之相關	刪除 x	題號	決斷值 (CR 值)	與量表總分 之相關	刪除
2-1-1	3.690*	.427		2-5-2	4.885*	.537	
2-1-2	5.568*	.505		2-5-3	5.807*	.612	
2-1-3	6.211*	.589		2-5-4	5.302*	.608	
2-1-4	3.770*	.446		2-5-5	3.195*	.323	
2-1-5	5.135*	.547		2-5-6	4.213*	.403	
2-1-6	8.596*	.620		2-5-7	3.182*	.442	
2-1-7	6.849*	.589		2-5-8	1.746	.227	x
2-2-1	6.181*	.617		3-1-1	4.792*	.645	
2-2-2	6.193*	.648		3-1-2	5.670*	.667	
2-2-3	6.541*	.625		3-1-3	6.009*	.659	
2-2-4	5.945*	.629		3-1-4	5.669*	.725	
2-2-5	5.620*	.574		3-2-1	7.304*	.698	
2-2-6	6.859*	.621		3-2-2	9.492*	.794	
2-2-7	5.020*	.537		3-2-3	9.563*	.752	
2-3-1	3.269*	.300		3-2-4	9.298*	.747	
2-3-2	3.544*	.324		3-3-1	8.650*	.753	
2-3-3	4.037*	.305		3-3-2	7.873*	.758	
2-3-4	3.498*	.327		3-3-3	8.605*	.788	
2-3-5	3.609*	.398		3-3-4	7.056*	.710	
2-3-6	4.541*	.439		3-4-1	8.492*	.654	
2-3-7	5.941*	.556		3-4-2	9.673*	.785	
2-4-1	3.266*	.397		3-4-3	9.756*	.722	
2-4-2	3.996*	.494		3-4-4	9.182*	.701	
2-4-3	4.069*	.470		3-5-1	6.036*	.342	
2-4-4	6.410*	.600		3-5-2	6.036*	.368	
2-4-5	5.270*	.573		3-5-3	4.385*	.394	
2-4-6	3.131*	.380		3-5-4	6.936*	.474	
2-5-1	5.916*	.570					

* $P < .05$

2. 因素分析

(1) 參與現況部分

項目分析後，將通過考驗的題項進行因素分析，以求得量表之建構效度。本研究採取「主成分分析」以抽取因素，並以最大變異法進行直交轉軸，選取特徵值大於 1 的因素，分析結果保留因素負荷量大於.30 之題項，否則予以刪除。根據

統計結果，所有題項皆高於.30，並不需要刪除題項。

在「參與現況量表」方面先進行 KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) 與 Bartlett 球形檢定，所得的結果如表 3-3-5。當 KMO 值越大，表示變項間的因素越多，越適合進行因素分析。當 KMO 值達.70 以上，即表適合因素分析（邱皓政，2007）。本量表 KMO 值為.790，適合進行因素分析。

表 3-3-4 「參與現況量表」之 KMO 與 Bartlett 球形檢定

Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適切性量數。		.790
Bartlett 球形檢定	近似卡方分配	2545.825
	自由度	561
	顯著性	.000

由因素分析結果顯示，共萃取出五的因素，依據相關文獻將這五個因素給予適當的命名，因素一為「專業知能」，其對總變異的解釋量為 15.148%；因素二為「課程教學」，其對總變異的解釋量為 14.236%；因素三為「工作負擔壓力」，其對總變異的解釋量為 12.712%；因素四為「行政支援」，其對總變異的解釋量為 12.028%；因素五為「班級經營」，其對總變異的解釋量為 11.400%，五個因素的總解釋變異量為 65.524%，如表 3-3-5。

表 3-3-5 「參與現況量表」之因素分析結果彙整表

題號	因素一	因素二	因素三	因素四	因素五
2-1-2	.878				
2-1-1	.823				
2-1-3	.809				
2-1-4	.675				
2-1-7	.626				
2-1-5	.550				
2-1-6	.537				
2-2-5		.840			
2-2-3		.839			
2-2-6		.829			
2-2-2		.795			
2-2-7		.748			
2-2-4		.740			
2-2-1		.732			
2-3-2			.847		
2-3-3			.846		
2-3-6			.814		
2-3-5			.807		
2-3-1			.750		
2-3-7			.733		
2-3-4			.728		
2-5-6			.408		
2-4-3				.803	
2-4-4				.770	
2-4-2				.768	
2-4-5				.708	
2-4-6				.701	
2-4-1				.656	
2-5-2					.823
2-5-1					.809
2-5-7					.675
2-5-3					.626
2-5-4					.550
2-5-5					.537
解釋變異量%	15.148	14.236	12.712	12.028	11.400
累積變異量%	15.148	29.384	42.096	54.124	65.524

(2) 教師需求部分

項目分析後，將通過考驗的題項進行因素分析，以求得量表之建構效度。本研究採取「主成分分析」以抽取因素，並以最大變異法進行直交轉軸，選取特徵值大於 1 的因素，分析結果保留因素負荷量大於.30 之題項，否則予以刪除。根據統計結果，所有題項皆高於.30，並不需要刪除題項。

在「教師需求量表」方面先進行 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)與 Bartlett 的球形檢定，所得的結果如表 3-3-7。本量表 KMO 值為.844，非常適合進行因素分析。

表 3-3-6「教師需求量表」之 KMO 與 Bartlett 的球形檢定

Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適切性量數。		.844
Bartlett 球形檢定	近似卡方分配	1619.260
	自由度	190
	顯著性	.000

由因素分析結果顯示，共萃取出五的因素，依據相關文獻將這五個因素給予適當的命名，因素一為「專業成長」，其對總變異的解釋量為 16.569%；因素二為「課程規劃」，其對總變異的解釋量為 16.323%；因素三為「行政支援」，其對總變異的解釋量為 15.458%；因素四為「專業合作」，其對總變異的解釋量為 15.408%；因素五為「相關配套措施」，其對總變異的解釋量為 13.266%，五個因素的總解釋變異量為 77.024%，如表 3-3-7。

經因素分析結果，確定正式問卷（如附錄七）。

表 3-3-7 「教師需求量表」之因素分析結果彙整表

題號	因素一	因素二	因素三	因素四	因素五
3-1-3	.831				
3-1-2	.811				
3-1-1	.780				
3-1-4	.614				
3-2-4		.853			
3-2-3		.841			
3-2-2		.820			
3-2-1		.753			
3-3-2			.751		
3-3-3			.733		
3-3-1			.730		
3-3-4			.693		
3-4-1				.721	
3-4-2				.711	
3-4-4				.670	
3-4-3				.628	
3-5-2					.823
3-5-3					.809
3-5-1					.675
3-5-4					.626
解釋變異量%	16.569	16.323	15.458	15.408	13.266
累積變異量%	16.569	32.892	48.350	63.758	77.024

3.信度分析

本問卷採五等第編製方式，信度考驗適用內部一致性 Cronbach α 係數，以表示各層面的內部一致性，係數越高表示問卷信度越高。

（1）參與現況部分

分析結果顯示各層面 α 係數皆介於.862 與.925 之間，在「專業知能」層面的 α 值為.878；「課程教學」層面的 α 值為.925；「工作負擔壓力」層面的 α 值為.892；「行政支援」層面的 α 值為.862；「班級經營」層面的 α 值為.871。就問卷整體層面而言 α 值為.902，表示本量表之內部一致性高，如表 3-3-8。

(2) 教師需求部分

分析結果顯示各層面 α 係數皆介於.824 與.917 之間，在「專業成長」層面的 α 值為.874；「課程規劃」層面的 α 值為.917；「行政支援」層面的 α 值為.900；「專業合作」層面的 α 值為.890；「相關配套措施」層面的 α 值為.824。就問卷整體層面而言 α 值為.933，表示本量表之內部一致性高，如表 3-3-8。

表 3-3-8 預試問卷之內部一致性分析表

量表名稱	因素名稱	題數	內部一致性係數	總量表
參與現況	專業知能	7	.878	.902
	課程教學	7	.925	
	工作負擔壓力	8	.892	
	行政支援	6	.862	
	班級經營	6	.871	
教師需求	專業成長	4	.874	.933
	課程規劃	4	.917	
	行政支援	4	.900	
	專業合作	4	.890	
	相關配套措施	4	.824	

二、訪談部分

訪談資料蒐集以參考融合教育教學困擾之相關文獻後，擬定訪談題綱，採半結構式訪談方式，以作為訪談之導引，藉以較深入的了解教師教學困擾的問題癥結與所需之協助。

（一）個案訪談

針對研究者所擬定之訪談題綱進行深入訪談，每位個案訪談時間為一個小時。

（二）訪談題綱

1. 個案基本資料的蒐集
2. 融合教育對老師及學生的影響？
3. 融合教育會面臨到的困難與挑戰？
4. 實施融合教育的教學與班級經營經驗？
5. 實施融合教育親師之間的關係？
6. 實施融合教育相關團對支援的情形？
7. 實施融合教育的教學過程中，您希望獲得何種協助及支援？

第四節 研究步驟

本研究包含問卷調查及訪談二部份，其步驟分別說明如下（圖 3-4-1）：

一、問卷調查部分：

分為準備階段、實施階段及完成階段，其具體做法分述如下：

（一）準備階段

1. 決定論文方向並擬定研究主題：經過初步的文獻蒐集，確定研究的方向後，與指導教授討論決定的主題為「學前教師參與融合教育之現況與需求」並著手草擬研究計畫之綱要。

2. 文獻整理與分析：廣泛蒐集相關文獻及相關研究，並進行閱讀、整理與分析，

以做為研究方法之參考、建立研究架構。

3.建立研究架構：依據文獻探討並與指導教授討論，建立本研究之架構，撰寫研究計劃。

（二）實施階段

1.編擬研究工具：根據文獻探討、研究目的與待答問題，編擬問卷之初稿，請相關人員提供意見，經初步修改後，請指導教授審閱後，進行學者專家意見調查，以建立內容效度，完成問卷設計。

2.計劃發表與修定：在指導教授與論文審查委員的指導下，對於研究計劃缺漏之處進行修正。並以分層抽樣之方法，自台東縣市取105位幼托園所教師進行問卷預試，接著進行問卷的整理與修正，完成正式問卷。

3.寄發正式問卷：完成正式問卷之後，即聯絡台東縣104所立案之公私立幼稚園及托兒所，並寄發問卷，進行正式問卷之施測與回收。

4.問卷資料分析與整理：問卷回收後，開始進行問卷的整理、編碼及登錄，並以統計套裝軟體 SPSS12.0 進行資料處理、分析。

（三）完成階段

1.撰寫研究報告：統整問卷之統計分析與訪談之結果，撰寫研究報告，提出結論與建議，以供相關單位參考。

二、訪談部分：

大致分為準備階段、實施階段及完成階段，其具體做法分述如下：

（一）準備階段

1.文獻蒐集與分析：廣泛蒐集相關文獻及相關研究，並進行閱讀、整理與分析。

（二）實施階段

1.編擬訪談大綱：參考相關文獻，根據融合教育的重要議題，編擬訪談大綱。

2.選取訪談樣本：訪談對象來源由研究者自收托身心障礙學童之學校名冊中主動聯繫具有融合教學經驗且願意接受訪問之教師。

3.聯絡受訪教師：以電話聯繫受訪者，約定訪談時間及地點。

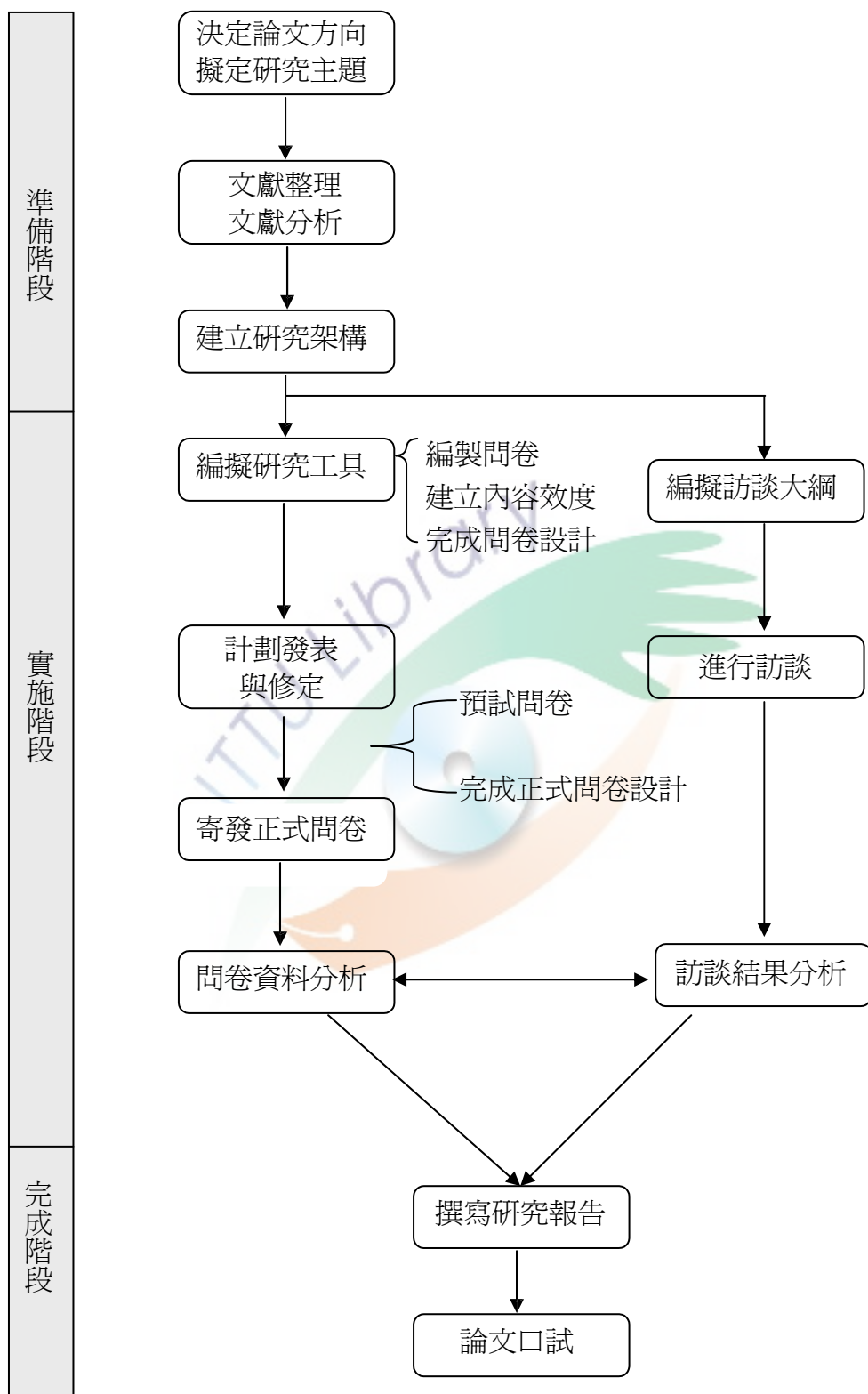
4.正式訪談：每次訪談大約一小時，並將訪談前準備的訪談題綱當成「點」，在與老師談話時，順著訪談內容的發展情形，順勢問一些相關議題。在訪談的過程中，為避免資料的遺漏，在徵求受訪者的同意下，全部予以錄音，同時特別摘記受訪者的非語言訊息。

5.資料轉譯及分析：將訪談資料轉譯成文字稿，並加以歸納、分析。

（三）完成階段

1.撰寫研究報告：統整問卷之統計分析與訪談之結果，撰寫研究報告，提出結論與建議，以供相關單位參考。





3-4-1 研究之實施流程

第五節 資料處理

本研究所得資料包括問卷資料與訪談分析，茲說明如下：

一、問卷調查部份

問卷回收後，經剔除無效問卷，將資料加以編碼、登錄，並使用 SPSS12.0 版統計套裝軟體進行資料處理與分析，本研究所使用的統計方法有以下幾種：

(一) 以次數分配 (frequency distribution)、百分比 (percentage)、平均數 (mean) 及標準差等描述性統計，用以瞭解受試樣本基本資料分佈情形及分析各變項的分佈情形。

(二) 以單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 分析各學前教師不同背景變項，在參與融合教育之現況與需求的差異，若分析結果達顯著差異，再進一步以雪費法 (Scheffé method) 進行事後比較，以瞭解差異所在。

二、訪談部分

(一) 研究者在訪談過程中為避免資料的遺漏，以錄音的方式輔助紀錄訪談內容。

(二) 研究資料在分析之前，先按照資料來源進行編碼。「訪 A971105」代表資料來源是 97 年 11 月 5 日受訪者 A 接受訪談後轉譯而成的研究資料。

(三) 將教師訪談的內容，進行文字的轉譯，並依據所轉譯之文字稿，並將逐字稿交給受訪者檢視其資料的正確性及完整性，就其中有疏漏、曲解語意或須加以補充之處加以修改註記修改。再來，將逐字稿內容依參與現況之各類別、需求等範疇加以歸類。

(四) 歸納分析訪談文字稿後，結合問卷調查所獲得資料統整於論文中。



第四章 結果與討論

本章依據研究之待答問題，將正式問卷調查所得資料之統計分析，同時配合文獻探討和訪談資料進行討論，用以探討台東縣學前教師參與融合教育之現況與需求的情形。本章共分為三節，第一節為學前教師參與融合教育現況與需求之分析；第二節為不同背景變項學前教師參與融合教育現況之差異分析；第三節為不同背景變項學前教師參與融合教育需求之差異分析。

第一節 學前教師參與融合教育現況與需求之分析

本節就問卷調查所得資料，分析學前教師參與融合教育之現況與需求整體與各層面之得分情形，以回答待答問題一—「瞭解學前教師在參與融合教育之現況為何？」及待答問題三—「瞭解學前教師在參與融合教育所產生之需求為何？」。

一、學前教師參與融合教育現況之整體分析

依據本研究工具「學前教師參與融合教育之現況與需求調查問卷」第二部分的填答情形，利用平均數與標準差來說明教師參與融合教育現況的全量表及各層面的得分情形，結果如表 4-1-1 所示。

表 4-1-1 學前教師參與融合教育現況之整體與各層面統計表

參與融合教育之 現況各層面	平均數	標準差	題數	單題平均數	單題標準差	排序
專業知能	22.84	4.87	7	3.26	0.69	5
課程教學	23.34	5.01	7	3.33	0.71	4
工作負擔壓力	28.01	6.36	8	3.50	0.79	2
行政支援	20.08	4.80	6	3.47	0.80	3
班級經營	23.27	4.09	6	3.87	0.68	1
全量表	117.56	16.25	34	3.45	0.47	

N=292

由表 4-1-1 可知，學前教師參與融合教育之現況全量表平均得分為 3.45；各層面的平均得分介於 3.26 至 3.87 之間，顯示目前學前教師整體參與融合教育的現況，屬於中等程度。在參與融合教育的五個層面中，平均數依其大小順序分別是班級經營（ $M=3.87$ ）、工作負擔壓力（ $M=3.50$ ）、行政支援（ $M=3.47$ ）、課程教學（ $M=3.33$ ）和專業知能（ $M=3.26$ ）。在五個層面中，以「班級經營」、「工作負擔壓力」、「行政支援」層面最高，而在「課程教學」和專業知能相對較低。

二、學前教師參與融合教育現況之各層面分析

以平均數、標準差的統計方法，進行學前教師參與融合教育現況之各層面分析，茲分述如下：

（一）就專業知能層面而言

本層面共有七個題項，各題之得分情形如表 4-1-2 所示。

表 4-1-2 學前教師參與融合教育現況之專業知能各題得分統計表

題項	題目內容	平均數	標準差	排序
1	我瞭解特殊教育法中有關身心障礙學童的權益、安置規定。	3.28	0.86	4
2	我瞭解每一類身心障礙學童的發展特質。	3.24	0.78	5
3	我瞭解每一類身心障礙學童行為表現特徵。	3.30	0.74	3
4	每學期我固定會參加特殊教育研習。	2.85	1.17	7
5	在教導或處理身心障礙學童的問題時，我知道有哪些管道可以獲得協助。	3.54	0.85	2
6	我能依班上身心障礙學童之需求擬定個別化教育計(IEP)。	3.04	0.99	6
7	若由巡迴輔導老師擬定個別化教育計畫(IEP)時，我會提出學童的相關資訊及建議。	3.58	0.96	1
整體		3.26	0.69	

從表 4-1-2 顯示，學前教師參與融合教育之現況在「專業知能」層面各題目內容其平均值介於 2.85 至 3.58 之間，屬於中等程度。教師在「若由巡迴輔導老師擬定個別化教育計畫(IEP)時，我會提出學童的相關資訊及建議」的得分最高（ $M=3.58$ ， $SD=0.96$ ），而在「每學期我固定會參加特殊教育研習」的得分最低（ $M=2.85$ ， $SD=1.17$ ），且變異性最大。

（二）就課程教學層面而言

本層面共有七個題項，各題之得分情形如表 4-1-3 所示。

表 4-1-3 學前教師參與融合教育現況之課程教學各題得分統計表

題項	題目內容	平均數	標準差	排序
1	我能依據個別化教育計畫和輔導團隊的建議共同修訂適合身心障礙學童的教學目標。	3.41	0.88	2
2	我會將身心障礙學童個人的學習目標融入班級的活動中。	3.46	0.82	1
3	我會依班上身心障礙學童之能力與需求，調整課程內容。	3.32	0.83	5
4	我會依班上身心障礙學童之能力需求，調整教學方法。	3.40	0.83	3
5	我會依班上身心障礙學童之能力與需求，運用多元的評量方式。	3.37	0.88	4
6	我會依班上身心障礙學童之需求調整作品（學習單）呈現方式。	3.28	0.87	6
7	我會視需要運用科技輔具或資訊媒體協助身心障礙學童學習。	3.11	0.92	7
整體		3.33	0.71	

從表 4-1-3 顯示，學前教師參與融合教育之現況在「課程教學」層面各題目內容其平均值介於 3.11 至 3.46 之間，屬於中等程度。教師在「我會將身心障礙學童個人的學習目標融入班級的活動中」的得分最高（ $M=3.46$ ， $SD=0.82$ ），而在「我會視需要運用科技輔具或資訊媒體協助身心障礙學童學習」的得分較低（ $M=3.11$ ， $SD=0.92$ ）。

（三）就工作負擔壓力層面而言

本層面共有八個題項，各題之得分情形如表 4-1-4 所示。

表 4-1-4 學前教師參與融合教育現況之工作負擔壓力各題得分統計表

題項	題目內容	平均數	標準差	排序
1	我會因為班級中身心障礙的人數多，造成教學上的壓力。	3.84	1.04	1
2	我會因撰寫、執行個別化教育計劃（IEP）而感到困擾。	3.56	0.94	4
3	我會因為要規劃一般學童與特教活動設計造成工作上的負擔。	3.50	0.97	5
4	我會因為協助相關的行政業務，造成工作上的負擔。	3.15	1.04	8
5	我會因教學資源（例如：教材、教育、輔具）的不足，造成教學上的困擾。	3.60	0.99	3
6	我會因人力資源（如：助理人員、志工）的不足，造成教學上的負擔。	3.63	1.05	2
7	我會因專業服務（如：巡迴輔導教師、專業諮詢）的不足，造成教學上的負擔。	3.48	1.06	6
8	身心障礙學童的家長對我會有不合理的期待或要求。	3.27	0.91	7
整體		3.50	0.79	

從表 4-1-4 顯示，學前教師參與融合教育之現況在「工作負擔壓力」層面各題目內容其平均值介於 3.15 至 3.84 之間，屬於中等偏高程度。教師在「我會因為班級中身心障礙的人數多，造成教學上的壓力」的得分最高（ $M=3.84$ ， $SD=1.04$ ），而在每「我會因為協助相關的行政業務，造成工作上的負擔」的得分較低（ $M=3.15$ ， $SD=1.04$ ）。

（四）就行政支援層面而言

本層面共有六個題項，各題之得分情形如表 4-1-5 所示。

表 4-1-5 學前教師參與融合教育現況之行政支援各題得分統計表

題項	題目內容	平均數	標準差	排序
1	學校能提供我所需的協助，以處理班上身心障礙學童的問題。	3.32	0.95	4
2	學校會依實際現況的需要，召開身心障礙學童的個案會議。	3.55	1.02	2
3	學校會為身心障礙學童申請需要的設備和補助（如：輔具）。	3.18	1.14	5
4	學校會為身心障礙學童申請需要的設備和補助（如：輔具）。	3.51	1.01	3
5	相關專業人員（如：職能、物理、語言治療師或巡迴老師）會主動提供資訊，幫助我更了解身心障礙學童的特質與需求。	3.60	1.02	1
6	學校會提供我相關的人力資源（如：愛心志工），以協助身心障礙學童的學習。	2.91	1.11	6
整體		3.47	0.80	

從表 4-1-5 顯示，學前教師參與融合教育之現況在「行政支援」層面各題目內容其平均值介於 2.91 至 3.60 之間，屬於中等程度。教師在「相關專業人員（如：職能、物理、語言治療師或巡迴老師）會主動提供資訊，幫助我更了解身心障礙學童的特質與需求」的得分最高（ $M=3.60$ ， $SD=1.02$ ），而在「學校會提供我相關的人力資源（如：愛心志工），以協助身心障礙學童的學習」的得分最低（ $M=2.91$ ， $SD=1.11$ ），且變異性最大。

（五）就班級經營層面而言

本層面共有六個題項，各題之得分情形如表 4-1-6 所示。

表 4-1-6 學前教師參與融合教育現況之班級經營各題得分統計表

題項	題目內容	平均數	標準差	排序
1	我會利用機會讓班上的幼兒協助身心障礙學童。	4.01	0.83	2
2	我會運用輔導策略讓班上的幼兒接納身心障礙學童。	4.06	0.74	1
3	我定期會與身心障礙學童的家長溝通並提供親職教育的資訊。	3.76	0.91	5
4	我會要求身心障礙學童的家長依照活動性質的需求，提供支援及協助（如：戶外教學）。	3.81	0.89	4
5	我認為班上安置身心障礙學童，會增加班級經營的負擔。	3.70	0.96	6
6	我會引導一般學童家長接納班上的身心障礙學童。	3.93	0.79	3
整體		3.87	0.68	

從表 4-1-6 顯示，學前教師參與融合教育之現況在「班級經營」層面各題目內容其平均值介於 3.70 至 4.06 之間。教師在「我會利用輔導策略讓班上的幼兒接納身心障礙學童」的得分最高（ $M=4.06$ ， $SD=0.74$ ），而在「我認為班上安置身心障礙學童，會增加班級經營的負擔。」的得分較低（ $M=3.70$ ， $SD=0.96$ ）。

三、學前教師參與融合教育需求之整體分析

依據本研究工具「學前教師參與融合教育之現況與需求調查問卷」第三部份的填答情形，利用平均數與標準差來說明教師參與融合教育現況的全量表及各層面的得分情形，結果如表 4-1-7 所示。

表 4-1-7 學前教師參與融合教育需求之整體與各層面統計表

參與融合教育之需求各層面	平均數	標準差	題數	單題平均數	單題標準差	排序
專業知能	15.71	2.14	4	3.92	0.53	5
課程規劃	15.74	2.52	4	3.93	0.63	4
行政支援	16.28	2.52	4	4.07	0.59	3
專業合作	16.86	2.26	4	4.21	0.52	2
相關配套措施	18.57	1.78	4	4.45	0.44	1
全量表	83.18	8.43	20	4.15	0.42	

N=292

由表 4-1-7 可知，學前教師參與融合教育之需求全量表平均得分為 4.15；各層面的平均得分介於 3.92 至 4.64 之間，由於本問卷為五點量表，中間值為 3，顯示目前學前教師整體參與融合教育的需求為高程度，皆傾向需要程度。在參與融合教育需求的五個層面中，平均數依其大小順序分別是相關配套措施（ $M=4.64$ ）、專業團隊（ $M=4.21$ ）、行政支援（ $M=4.07$ ）、課程規劃（ $M=3.93$ ）和專業知能（ $M=3.92$ ）。在五個層面中，以「相關配套措施」、「專業合作」、「行政支援」層面其平均數皆高於 4，而在「課程教學」和「專業知能」相對較低。

四、學前教師參與融合教育需求之各層面分析

以平均數、標準差的統計方法，進行學前教師參與融合教育現況之各層面分析，茲分述如下：

（一）就專業知能層面而言

本層面共有四個題項，各題之得分情形如表 4-1-8 所示。

表 4-1-8 學前教師參與融合教育需求之專業知能各題得分統計表

題項	題目內容	平均數	標準差	排序
1	需要關於如何撰寫、執行個別化教育計畫（IEP）的相關研習或課程。	3.90	0.67	2
2	需要關於身心障礙幼兒行為輔導技巧的相關研習或課程。	4.03	0.62	1
3	需要研修特殊教育相關法令規章以瞭解身心障礙幼兒的權利與義務。	3.89	0.65	3
4	需要瞭解特殊教育相關行政業務（如通報、補助申請）。	3.88	0.68	4
整體		3.92	0.53	

從表 4-1-8 顯示，學前教師參與融合教育之需求在「專業知能」層面各題目內容其平均值介於 3.88 至 4.03 之間，屬於中高程度。教師在「需要關於身心障礙幼兒行為輔導技巧的相關研習或課程」的得分最高（ $M=4.03$ ， $SD=0.62$ ），而在「需要瞭解特殊教育相關行政業務（如通報、補助申請）」的得分最低（ $M=3.88$ ， $SD=0.68$ ）。

（二）就課程規劃層面而言

本層面共有四個題項，各題之得分情形如表 4-1-9 所示。

表 4-1-9 學前教師參與融合教育需求之課程規劃各題得分統計表

題項	題目內容	平均數	標準差	排序
1	需要巡迴輔導教師，協助我將身心障礙學童的個別化教育目標轉化為一般課程的教學目標。	3.93	0.68	3
2	需要相關專業人員協助我達成適合身心障礙學童的學習目標。	3.95	0.68	2
3	需要巡迴輔導教師，協助我設計在團體活動中的內容。	3.89	0.76	4
4	需要巡迴輔導教師，協助我調整適合身心障礙學童的評量方式。	3.99	0.66	1
整體		3.93	0.63	

從表 4-1-9 顯示，學前教師參與融合教育之需求在「課程規劃」層面各題目內容其平均值介於 3.89 至 3.99 之間，屬於中高程度。教師在「需要巡迴輔導教師協助我調整適合身心障礙學童的評量方式」的得分最高（ $M=3.99$ ， $SD=0.66$ ），而在「需要巡迴輔導教師，協助我設計在團體活動中的內容」的得分最低（ $M=3.89$ ， $SD=0.76$ ）。

（三）就行政支援層面而言

本層面共有四個題項，各題之得分情形如表 4-1-10 所示。

表 4-1-10 學前教師參與融合教育需求之行政支援各題得分統計表

題項	題目內容	平均數	標準差	排序
1	進行教學活動時，需要相關支援人員（助理人員、伴讀人員）共同合作，協助身心障礙學童的學習。	4.12	0.78	2
2	希望學校能協助我進行親職教育的工作。	4.03	0.71	3
3	希望學校提供協助處理身心障礙學童的問題。	4.13	0.72	1
4	需要學校行政人員給予支持與鼓勵，以紓解工作壓力。	4.01	0.69	4
整體		4.07	0.63	

從表 4-1-10 顯示，學前教師參與融合教育之需求在「行政支援」層面各題目內容其平均值介於 4.01 至 4.13 之間，屬於偏高程度。教師在「希望學校提供協助處理身心障礙學童的問題」的得分最高（ $M=4.13$ ， $SD=0.72$ ），而在「需要學校行政人員給予支持與鼓勵，以紓解工作壓力」的得分較低（ $M=4.01$ ， $SD=0.69$ ）。

（四）就專業合作層面而言

本層面共有四個題項，各題之得分情形如表 4-1-11 所示。

表 4-1-11 學前教師參與融合教育需求之專業合作各題得分統計表

題項	題目內容	平均數	標準差	排序
1	需要相關特教專業團對(如:治療師)協助教師輔導幼兒。	4.12	0.78	2
2	需要特教專家學者給予教學輔導與建議。	4.01	0.71	4
3	需要有專業且固定諮詢的管道。	4.13	0.72	1
4	需要相關特教專業團對提供一些合適的教具或教材。	4.03	0.69	3
整體		4.07	0.63	

從表 4-1-11 顯示，學前教師參與融合教育之需求在「專業合作」層面各題目內容其平均值介於 4.01 至 4.13 之間，屬於偏高程度。教師在「需要有專業且固定諮詢的管道」的得分最高 ($M=4.13$, $SD=0.72$)，而在「需要特教專家學者給予教學輔導與建議」的得分較低 ($M=4.01$, $SD=0.71$)。

(五) 就相關配套措施層面而言

本層面共有四個題項，各題之得分情形如表 4-1-12 所示。

表 4-1-12 學前教師參與融合教育需求之相關配套措施各題得分統計表

題項	題目內容	平均數	標準差	排序
1	希望政府能給予所有招收身心障礙幼兒的園所(含公立幼稚園)環境設備、教學設備教具的補助。	4.15	0.53	4
2	希望政府能限定每班招收身心障礙學生的人數(最多一人)。	4.65	0.55	1
3	希望政府能給予班上有身心障礙幼兒的教師特教津貼的補助。	4.60	0.56	2
4	希望各縣市政府能成立學前特殊教育教材、教具資源中心。	4.40	0.59	3
整體		4.45	0.47	

從表 4-1-12 顯示，學前教師參與融合教育之需求在「相關配套措施」層面各題目內容其平均值介於 4.15 至 4.65 之間，屬於偏高程度。教師在「希望政府能限定每班招收身心障礙的人數(最多一人)」的得分最高 ($M=4.65$, $SD=0.55$) 而在「希望政府能給予所有招收身心障礙幼兒的園所(含公立幼稚園)環境設備、教學設備教具的補助」的得分較低 ($M=4.15$, $SD=0.53$)。

五、綜合討論

根據上述分析結果發現，學前教師整體參與融合教育的現況屬於中等程度，參與融合教育之需求程度則偏高，皆傾向需要程度。根據此一結果進一步討論如

下：

（一）學前教師符合融合教育之現況

研究結果顯示，學前教師參與融合教育的現況，屬於中等符合程度，其中以「班級經營」層面的符合程度最高，其次依序為「工作負擔壓力」層面、「行政支援」層面、「課程教學」層面、「專業知能」層面。整體而言，本研究結果與林春梅（2005）、林鈺涵（2004）的研究結果相似，顯示學前教師對於班級中身心障礙幼兒的班級經營是積極的。

在符合程度最高的「班級經營」層面，學前教師會運用策略引導同儕及學生家長接納班上的身心障礙幼兒，亦會提供親職教育的資訊，顯示學前教師對於班級中身心障礙幼兒的班級經營是積極的。而在參與融合教育最低的專業知能層面，顯示學前教師會因自身的專業知能不足而影響其認知符合。

（二）學前教師參與融合教育現況之各層面題項得分情形

就「專業知能」層面來說，教師在「若由巡迴輔導老師擬定個別化教育計畫（IEP）時，我會提出學童的相關資訊及建議」的得分最高，顯見學前教師對於身心障礙幼兒平時在班級中的學習情形、生活適應或社會性行為能提出意見並融入到其個別化教育計畫中的參與度最高；而在「每學期我固定會參加特殊教育研習」的得分最低且變異性較大，顯示學前教師對定期參加特殊教育研習的情形的意見較為分歧，推究其原因可能因為相關研習幾乎是安排在週三下午或假日，而私立園所往往在假日又會舉辦許多活動，而無法參加相關的研習。

就「課程教學」層面來說，教師在「我會將身心障礙學童個人的學習目標融入班級的活動中」的得分最高，顯見學前教師能依幼童的個別差異，在活動中融入身心障礙學童個人的學習目標；而在「我會視需要運用科技輔具或資訊媒體協助身心障礙學童學習」的得分最低，顯示學前教師在面對身心障礙學童時，運用輔具（輔助教材）於教學並協助其學習上顯得較為不足，是否與相關輔具的提供較為缺乏有關，需進一步調查之。

就「工作負擔壓力」層面來說，教師在「我會因為班級中身心障礙的人數多，造成教學上的壓力」的得分最高，在學前階段，公文明令優先招收身心障礙學童且不得拒收，因此在班級中可能不只一位身心障礙學童，形成教師會因為班級中身心障礙的人數多，而產生教學上的壓力；而在「我會因為協助相關的行政業務，造成工作上的負擔」的得分最低，顯示學前教師在協助行政工作上，較少構成工作上的負擔。

就「行政支援」層面來說，教師在「相關專業人員（如：職能、物理、語言治療師或巡迴老師）會主動提供資訊，幫助我更了解身心障礙學童的特質與需求」的得分最高，顯見學前教師能獲得相關專業人員的專業協助，以更了解身心障礙學童的特質與需求；而在「學校會提供我相關的人力資源（如：愛心志工），以協助身心障礙學童的學習」的得分最低，顯示學校行政單位所提供的人力資源尙未能滿足教師的需求。

就「班級經營」層面來說，教師在「我會利用輔導策略讓班上的幼兒接納身心障礙學童」的得分最高，顯見學前教師認為運用輔導策略是重要，且能藉由輔導策略讓班上的幼兒接納身心障礙學童；而在「我認為班上安置身心障礙學童，會增加班級經營的負擔」的得分最低且變異性較大，顯示學前教師對班上安置身心障礙學童，會增加班級經營的負擔的意見較為分歧，是什麼原因讓學前教師對於班上安置身心障礙學童會增加班級經營負擔的觀點不同，有待進一步的探討。

（三）學前教師參與融合教育之需求程度

研究結果指出，學前教師整體參與融合教育的需求屬於中高程度，皆傾向需要程度。其中以「相關配套措施」層面的需求程度最高，其次依序為「專業合作」、「行政支援」、「課程教學」、「專業知能」層面。

在學前教師參與融合教育之需求的程度上，本研究結果與許碧勳（2001）、鐘梅菁（2000）的研究結果相同，顯示學前教師對於實施融合教育的需求情形是相當一致的。在需求程度最高的「相關配套措施」層面，反應出學前教師最需要政

府提供相關的配套措施以落實學前融合教育。

（四）學前教師參與融合教育之需求程度各層面題項得分情形

就「專業知能」層面來說，教師在「需要關於身心障礙幼兒行為輔導技巧的相關研習或課程」的得分最高，顯見學前教師需要關於特殊幼兒行為輔導相關的研習或課程來處理班級中經常且突發的幼兒行為問題；而在「需要瞭解特殊教育相關行政業務（如通報、補助申請）」的得分最低且變異性較大，顯示學前教師對需要瞭解特殊教育相關行政業務的意見較為分歧，是什麼原因讓學前教師對於解特殊教育相關行政業務的需求觀點不同，有待進一步的探討。

就「課程規劃」層面來說，教師在「需要巡迴輔導教師協助我調整適合身心障礙學童的評量方式」的得分最高，顯見學前教師面對不同的障礙類別、程度和個別差異極大的身心障礙幼童，需要經由巡迴輔導教師的協助，調整個別化的評量方式；而在「需要巡迴輔導教師，協助我設計在團體活動中的內容」的得分最低，顯示學前教師能多元化的設計教學活動並適時的調整教學內容，所以相對的需求較低。

就「行政支援」層面來說，教師在「希望學校提供協助處理身心障礙學童的問題」的得分最高，顯見學前教師會希望學校行政單位能提供協助，以合作的方式共同面對融合教育的挑戰，而非單獨承受照顧身心障礙學童的責任；而在「需要學校行政人員給予支持與鼓勵，以紓解工作壓力」的得分最低，顯示學前教師在面臨工作壓力時，能尋求不同的調適方式和管道來紓解身心負擔壓力。

就「專業合作」層面來說，教師在「需要有專業且固定諮詢的管道」的得分最高，顯見學前教師在面對有關身心障礙學童的問題時，需要有專業且固定的管道能提供教師諮詢，給予一些意見；而在「需要特教專家學者給予教學輔導與建議」的得分最低，顯示學前教師在教學現場所面臨實務性問題時，對於特教專家學者給予的教學輔導與建議之需求性較低。

就「相關配套措施」層面來說，教師在「希望政府能限定每班招收身心障礙

的人數（最多一人）」的得分最高，學前教師最希望政府能限定每班招收身心障礙的人數（最多一人），顯示學前實施融合教育，會因為班級中的身心障礙人數不只一人、教師人手不足而無法兼顧全班學生。因此，學前教師認為實施融合教育，應限定班級中的身心障礙人數，以提升教學品質。而在「希望政府能給予所有招收身心障礙幼兒的園所（含公立園所）環境設備、教學設備教具的補助」的得分最低，顯示任教公立園所的教師對於政府提供教學及環境設備的補助需求性較低。

第二節 不同背景變項學前教師參與融合教育現況之差異分析

本節主要探討不同背景變項的學前教師在參與融合教育之現況的差異情形，並進行比較分析與結果討論。分別以八個變項為自變項，以學前教師參與融合教育之現況為依變項，進行單因子變異數分析或 t 考驗之統計方法，以回答待答問題二—「比較不同背景變項的學前教師參與融合教育現況之差異情形為何？」。若變異數分析的 F 值若達統計已上顯著水準，則再以 Scheffé 法或 Games-Howell 法進行事後比較，以瞭解各組間的差異情形。

一、不同年齡的學前教師參與融合教育之現況差異分析

以變異數分析的統計方法，進行不同年齡的學前教師參與融合教育之現況差異分析，如表 4-2-1 所示。根據表 4-2-1 中的統計量可知，不同年齡的學前教師「專業知能」層面（ $F=2.53$ ， $p<.05$ ）、「整體參與融合教育現況」（ $F=2.53$ ， $p<.05$ ）上達顯著差異，經事後比較，發現各組間並無明顯差異。

不同年齡的學前教師在「課程教學」層面亦達統計上的顯著差異（ $F=3.81$ ， $p<.05$ ），經事後比較發現，「31-35 歲」的教師得分高於「25 歲以下」的教師，並達統計上的顯著差異，顯示 31-35 歲的學前教師在課程教學層面參與融合教育的程度高於 25 歲以下的教師。

不同年齡的學前教師在「工作負擔壓力」層面亦達統計上的顯著差異（ $F=4.08$ ，

$p < .05$)，經事後比較發現，「40 歲以上」的教師得分高於「25 歲以下」的教師，且達統計上的顯著差異，顯示 40 歲以上的學前教師的工作負擔壓力大於 25 歲以下的教師。

表 4-2-1 不同年齡的學前教師參與融合教育之現況分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F	事後比較
專業知能	1.25 歲以下	27	2.96	.78	組間	4.81	4	1.20	2.53*	—
	2.26~30 歲	62	3.25	.60	組內	136.42	287	.47		
	3.31~35 歲	44	3.46	.63	總和	141.24	291			
	4.36~40 歲	66	3.33	.76						
	5.40 歲以上	93	3.20	.67						
課程教學	1.25 歲以下	27	3.46	.71	組間	7.55	4	1.88	3.81**	3 > 1
	2.26~30 歲	62	3.14	.70	組內	142.00	287	.49		
	3.31~35 歲	44	3.63	.70	總和	149.55	291			
	4.36~40 歲	66	3.39	.62						
	5.40 歲以上	93	3.23	.74						
工作負擔壓力	1.25 歲以下	27	3.00	.83	組間	9.90	4	2.47	4.08**	5 > 1
	2.26~30 歲	62	3.57	.71	組內	174.12	287	.60		
	3.31~35 歲	44	3.55	.74	總和	184.03	291			
	4.36~40 歲	66	3.39	.86						
	5.40 歲以上	93	3.65	.75						
行政支援	1.25 歲以下	27	3.29	.76	組間	3.40	4	.85	1.33	
	2.26~30 歲	62	3.46	.79	組內	183.15	287	.63		
	3.31~35 歲	44	3.43	.86	總和	186.55	291			
	4.36~40 歲	66	3.40	.86						
	5.40 歲以上	93	3.20	.72						
班級經營	1.25 歲以下	27	3.59	.77	組間	3.26	4	.81	1.77	
	2.26~30 歲	62	3.90	.62	組內	132.07	287	.46		
	3.31~35 歲	44	3.95	.82	總和	135.33	291			
	4.36~40 歲	66	3.97	.66						
	5.40 歲以上	93	3.83	.61						
整體融合教育現況	1.25 歲以下	27	3.24	.51	組間	2.22	4	.55	2.49*	—
	2.26~30 歲	62	3.46	.45	組內	64.32	287	.22		
	3.31~35 歲	44	3.60	.51	總和	66.54	291			
	4.36~40 歲	66	3.48	.52						
	5.40 歲以上	93	3.42	.41						

* $p < .05$ ** $p < .01$ N=292 一事後比較各組間無明顯差異

二、不同教育背景的學前教師參與融合教育之現況差異分析

以變異數分析的統計方法，進行不同教育背景的學前教師參與融合教育之現況差異分析，如表 4-2-2 所示。根據表 4-2-2 中的統計量可知，不同教育背景的學前教師「專業知能」($F=5.41$, $p<.05$)、「課程教學」($F=5.35$, $p<.05$) 上達顯著差異，經事後比較發現，「研究所畢業」、「師院或教育大學畢業校畢業」的教師得分高於「專科畢業」、「專科以下」的教師，並達統計上的顯著差異，顯示研究所畢業、師院或教育大學畢業校畢業的學前教師在專業知能與課程教學層面參與融合教育的程度高於專科畢業及專科以下的教師。

不同教育背景的學前教師在「整體參與融合教育現況」($F=2.63$, $p<.05$) 上達顯著差異，經事後比較，發現各組間並無明顯差異。此或許因研究所樣本數偏低有關。

表 4-2-2 不同教育背景的學前教師參與融合教育之現況分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F	事後比較
專業知能	1.專科以下	44	3.09	.84	組間	9.915	4	2.47	5.41**	4>1
	2.專科畢業	53	3.05	.72	組內	131.325	287	.45		5>1
	3.一般大學	55	3.13	.59	總和	141.240	291			4>2
	4.師範院校 教育大學	132	3.42	.63						5>2
	5.研究所	8	3.78	.31						
課程教學	1.專科以下	44	3.16	.53	組間	10.395	4	2.59	5.35**	4>1
	2.專科畢業	53	3.07	.73	組內	139.164	287	.48		5>1
	3.一般大學	55	3.35	.65	總和	149.559	291			4>2
	4.師範院校 教育大學	132	3.44	.74						5>2
	5.研究所	8	4.05	.50						
工作負擔 壓力	1.專科以下	44	3.49	1.01	組間	5.101	4	1.27	2.04	
	2.專科畢業	53	3.76	.64	組內	178.930	287	.62		
	3.一般大學	55	3.37	.77	總和	184.030	291			
	4.師範院校 教育大學	132	3.46	.75						
	5.研究所	8	3.29	.87						
行政支援	1.專科以下	44	3.25	.90	組間	4.301	4	1.07	1.69	
	2.專科畢業	53	3.27	.67	組內	182.255	287	.63		
	3.一般大學	55	3.41	.77	總和	186.556	291			
	4.師範院校 教育大學	132	3.33	.81						
	5.研究所	8	4.00	.71						

表 4-2-2 不同教育背景的學前教師參與融合教育之現況分析摘要表（續）

班級經營	1.專科以下	44	3.73	.86	組間	2.792	4	.69	1.51	
	2.專科畢業	53	3.87	.61	組內	132.544	287	.46		
	3.一般大學	55	3.78	.75	總和	135.336	291			
	4.師範院校 教育大學	132	3.94	.59						
	5.研究所	8	4.18	.70						
整體融合教育現況	1.專科以下	44	3.34	.53	組間	2.360	4	.59	2.63*	—
	2.專科畢業	53	3.41	.45	組內	64.185	287	.22		
	3.一般大學	55	3.40	.49	總和	66.545	291			
	4.師範院校 教育大學	132	3.51	.45						
	5.研究所	8	3.83	.37						

* $p < .05$ ** $p < .01$ N=292 一事後比較各組間無明顯差異

三、不同專業證照的學前教師參與融合教育之現況差異分析

以變異數分析的統計方法，進行不同專業證照的學前教師參與融合教育之現況差異分析，如表 4-2-3 所示。根據表 4-2-3 中的統計量可知，不同專業證照的學前教師「專業知能」($F=5.02$, $p < .05$) 上達顯著差異，經事後比較發現，「具有幼教教師證」和「具有雙證照」的教師得分高於「無證照」的教師，並達統計上的顯著差異，顯示具有幼教教師證和具有雙證照的學前教師在專業知能層面參與融合教育的程度高於無證照的教師。

不同專業證照的學前教師「課程教學」($F=6.19$, $p < .05$) 上達顯著差異，經事後比較發現，「具有幼教教師證和保育人員證」及「具有幼教教師證」的教師得分高於「具有保育人員證」和「無證照」的教師，並達統計上的顯著差異，顯示具有雙證照和幼教教師證的學前教師在課程教學層面參與融合教育的程度高於具有保育人員證和無證照的教師。

表 4-2-3 不同專業證照的學前教師參與融合教育之現況分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F	事後比較
專業知能	1.無	55	3.03	.74	組間	7.024	3	2.34	5.02**	2>1
	2.幼教師證	154	3.37	.60	組內	134.216	288	.46		4>1
	3.保育員證	78	3.17	.77	總和	141.240	291			
	4.幼+保	5	3.80	.55						
課程教學	1.無	55	3.19	.57	組間	9.063	3	3.02	6.19**	2>1
	2.幼教師證	154	3.45	.68	組內	140.495	288	.48		2>3
	3.保育員證	78	3.14	.81	總和	149.559	291			4>3
	4.幼+保	5	4.08	.25						
工作負擔壓力	1.無	55	3.37	.90	組間	2.102	3	.70	1.10	
	2.幼教師證	154	3.48	.69	組內	181.929	288	.63		
	3.保育員證	78	3.61	.86	總和	184.030	291			
	4.幼+保	5	3.70	1.13						
行政支援	1.無	55	3.45	.78	組間	4.562	3	1.52	2.40	
	2.幼教師證	154	3.32	.80	組內	181.994	288	.63		
	3.保育員證	78	3.26	.80	總和	186.556	291			
	4.幼+保	5	4.16	.39						
班級經營	1.無	55	3.83	.80	組間	1.908	3	.63	1.37	
	2.幼教師證	154	3.90	.62	組內	133.428	288	.46		
	3.保育員證	78	3.83	.76	總和	135.336	291			
	4.幼+保	5	4.43	.54						
整體融合教育現況	1.無	55	3.35	.47	組間	2.612	3	.87	3.81**	2>1
	2.幼教師證	154	3.50	.44	組內	63.933	288	.22		4>1
	3.保育員證	78	3.40	.52	總和	66.545	291			
	4.幼+保	5	4.01	.35						

*p<.05 **p<.01 N=292

四、不同教學年資的學前教師參與融合教育之現況差異分析

以變異數分析的統計方法，進行不同教學年資的學前教師參與融合教育之現況差異分析，如表 4-2-4 所示。根據表 4-2-4 中的統計量可知，不同教學年資的學前教師在「課程教學」($F=3.74$, $p<.05$)、「行政支援」($F=5.85$, $p<.05$) 層面上達顯著差異，經事後比較發現，教學年資「6-10 年」的教師得分高於教學年資「5 年以內」的教師，並達統計上的顯著差異，顯示教學年資 6-10 年的教師在課程教學與行政支援層面參與融合教育的程度高於教學年資 5 年以內的教師。

表 4-2-4 不同教學年資的學前教師參與融合教育之現況分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F	事後比較
專業知能	1.5 年以內	93	3.25	.78	組間	1.388	3	.46	.95	
	2.6~10 年	69	3.37	.57	組內	139.852	288	.48		
	3.11~15 年	53	3.24	.69	總和	141.240	291			
	4.16 年以上	77	3.18	.68						
課程教學	1.5 年以內	93	3.40	.79	組間	5.601	3	1.86	3.74*	2>1 2>4
	2.6~10 年	69	3.51	.55	組內	143.958	288	.50		
	3.11~15 年	53	3.18	.63	總和	149.559	291			
	4.16 年以上	77	3.19	.76						
工作負擔壓力	1.5 年以內	93	3.36	.90	組間	3.789	3	1.26	2.01	
	2.6~10 年	69	3.45	.63	組內	180.241	288	.62		
	3.11~15 年	53	3.66	.67	總和	184.030	291			
	4.16 年以上	77	3.59	.83						
行政支援	1.5 年以內	93	3.43	.74	組間	9.728	3	3.57	5.85**	2>1 2>4
	2.6~10 年	69	3.61	.79	組內	175.829	288	.61		
	3.11~15 年	53	3.14	.82	總和	186.556	291			
	4.16 年以上	77	3.14	.78						
班級經營	1.5 年以內	93	3.78	.74	組間	2.863	3	.95	2.07	
	2.6~10 年	69	4.04	.62	組內	132.473	288	.46		
	3.11~15 年	53	3.89	.67	總和	135.336	291			
	4.16 年以上	77	3.83	.64						
整體融合教育現況	1.5 年以內	93	3.43	.54	組間	1.521	3	.50	2.24	
	2.6~10 年	69	3.58	.41	組內	65.024	288	.22		
	3.11~15 年	53	3.42	.47	總和	66.545	291			
	4.16 年以上	77	3.39	.42						

*p<.05 **p<.01 N=292

五、不同融合教學年資的學前教師參與融合教育之現況差異分析

以變異數分析的統計方法，進行不同融合教學年資的學前教師參與融合教育之現況差異分析，如表 4-2-5 所示。根據表 4-2-5 中的統計量可知，不同融合教學年資的學前教師在「專業知能」($F=3.17$, $p<.05$) 上達顯著差異，經事後比較，發現各組間並無明顯差異。此或許因「11 年以上」樣本數偏低有關。

不同融合教學的學前教師「班級經營」($F=6.05$, $p<.05$) 上達顯著差異，經事後比較發現，融合教學年資「6-10 年」的教師得分高於融合教學年資「1 年以下」，並達統計上的顯著差異，顯示融合教學年資 6-10 年的學前教師在班級經營層面參

與融合教育的程度高於融合教學年資 1-5 年的教師。

表 4-2-5 不同融合教學年資的學前教師參與融合教育之現況分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F	事後比較
專業知能	1.1 年以下	129	3.13	.67	組間	4.523	3	1.50	3.17*	—
	2.1~5 年	148	3.34	.71	組內	136.717	288	.47		
	3.6~10 年	12	3.58	.58	總和	141.240	291			
	4.11 年以上	3	3.47	.16						
課程教學	1.1 年以下	129	3.37	.75	組間	.912	3	.30	.58	
	2.1~5 年	148	3.29	.67	組內	148.646	288	.51		
	3.6~10 年	12	3.46	.87	總和	149.559	291			
	4.11 年以上	3	3.09	.08						
工作負擔壓力	1.1 年以下	129	3.39	.81	組間	3.280	3	1.09	1.74	
	2.1~5 年	148	3.58	.78	組內	180.750	288	.62		
	3.6~10 年	12	3.50	.62	總和	184.030	291			
	4.11 年以上	3	4.04	.36						
行政支援	1.1 年以下	129	3.41	.75	組間	2.005	3	.66	1.04	
	2.1~5 年	148	3.27	.84	組內	184.551	288	.64		
	3.6~10 年	12	3.40	.62	總和	186.556	291			
	4.11 年以上	3	3.77	.67						
班級經營	1.1 年以下	129	3.70	.71	組間	8.025	3	2.67	6.05**	3>1
	2.1~5 年	148	4.00	.63	組內	127.310	288	.44		
	3.6~10 年	12	4.09	.47	總和	135.336	291			
	4.11 年以上	3	4.44	.38						
整體融合教育現況	1.1 年以下	129	3.39	.49	組間	1.187	3	.39	.158	
	2.1~5 年	148	3.49	.46	組內	65.358	288	.22		
	3.6~10 年	12	3.59	.39	總和	66.545	291			
	4.11 年以上	3	3.75	.32						

* $p < .05$ ** $p < .01$ N=292 —事後比較各組間無明顯差異

六、不同特教訓練的學前教師參與融合教育之現況差異分析

以變異數分析的統計方法，進行不同特教訓練學前教師參與融合教育之現況差異分析，如表 4-2-6 所示。根據表 4-2-6 中的統計量可知，不同特教訓練的學前教師在「專業知能」($F=7.97$, $p < .05$)、、「課程教學」($F=3.73$, $p < .05$) 上達顯著差異，經事後比較發現，「曾經修過特教相關學分」的教師得分高於「未曾參加任何特教相關的進修活動」、「曾參加過特教相關研習」的教師，並達統計上的顯著差異，顯示具有學前特教教師證的教師在專業知能、課程教學層面參與融合

教育的程度高於未曾參加過特教相關研習、曾參加過特教相關研習的教師。此外，「具有學前特教教師證」的教師得分高於「未曾參加任何特教相關的進修活動」、「曾參加過特教相關研習」及「曾經修過特教相關學分」的教師，並達統計上的顯著差異，顯示具有學前特教教師證的教師在專業知能、課程教學層面參與融合教育的程度高於未曾參加過特教相關研習、曾參加過特教相關研習的教師。

不同特教訓練的學前教師在「工作負擔壓力」($F=2.74$, $p<.05$) 上亦達顯著差異，經事後比較，發現各組並無明顯差異。

表 4-2-6 不同的特教訓練學前教師參與融合教育之現況分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F	事後比較
專業知能	1.未曾參加	12	2.54	.71	組間	10.829	3	3.61	7.97**	3>1
	2.曾經參加特教研習	164	3.19	.70	組內	130.411	288	.45		3>2
	3.曾經修過特教學分	112	3.41	.62	總和	141.240	291			4>1
	4.具有學前特教師證	4	3.82	.21						4>2
										4>3
課程教學	1.未曾參加	12	3.03	.83	組間	5.594	3	1.86	3.73*	4>1
	2.曾經參加特教研習	164	3.24	.69	組內	143.965	288	.50		4>2
	3.曾經修過特教學分	112	3.47	.72	總和	149.559	291			4>3
	4.具有學前特教師證	4	3.85	.20						3>2
										3>1
工作負擔壓力	1.未曾參加	12	3.85	.86	組間	5.112	3	1.70	2.74*	—
	2.曾經參加特教研習	164	3.53	.83	組內	178.918	288	.62		
	3.曾經修過特教學分	112	3.44	.70	總和	184.030	291			
	4.具有學前特教師證	4	2.62	.32						
行政支援	1.未曾參加	12	3.43	1.03	組間	.361	3	.12	.18	
	2.曾經參加特教研習	164	3.32	.79	組內	186.195	288	.64		
	3.曾經修過特教學分	112	3.37	.79	總和	186.556	291			
	4.具有學前特教師證	4	3.20	.73						

表 4-2-6 不同的特教訓練學前教師參與融合教育之現況分析摘要表（續）

班級經營	1.未曾參加	12	4.05	.67	組間	1.164	3	.38	.83
	2.曾經參加特教研習	164	3.82	.66	組內	134.171	288	.46	
	3.曾經修過特教學分	112	3.93	.70	總和	135.336	291		
	4.具有學前特教師證	4	3.91	.44					
整體融合教育現況	1.未曾參加	12	3.37	.54	組間	.743	3	.24	1.08
	2.曾經參加特教研習	164	3.42	.48	組內	65.802	288	.22	
	3.曾經修過特教學分	112	3.52	.46	總和	66.545	291		
	4.具有學前特教師證	4	3.45	.19					

* $p < .05$ ** $p < .01$ $N = 292$ 一事後比較各組間無明顯差異

七、不同任教學校的學前教師參與融合教育之現況差異分析

以變異數分析的統計方法，進行不同任教學校學前教師參與融合教育之現況差異分析，如表 4-2-7 所示。根據表 4-2-7 中的統計量可知，不同任教學校的學前教師在「專業知能」($F = 5.70, p < .05$)、「課程教學」($F = 9.06, p < .05$)、「工作負擔壓力」($F = 2.70, p < .05$)、「行政支援」($F = 4.47, p < .05$)、「班級經營」($F = 2.86, p < .05$)等五層面及「整體參與融合教育現況」($F = 4.85, p < .05$)之程度，均達 .05 顯著差異水準，經事後比較發現，「公立幼稚園」教師在「專業知能」、「課程教學」、「工作負擔壓力」、「行政支援」和「班級經營」等五個層面及「整體參與融合教育現況」的教師得分皆高於「私立幼稚園」、「公立托兒所」及「私立托兒所」的教師，顯示任教於公立幼稚園的學前教師在整體參與融合教育的程度高於任教於私立幼稚園、公立托兒所及私立托兒所的教師。

表 4-2-7 不同任教學校的學前教師參與融合教育之現況分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F	事後比較
專業知能	1.公幼	94	3.47	.55	組間	7.928	3	1.50	5.70**	1>3
	2.私幼	91	3.27	.71	組內	133.311	288	.47		1>4
	3.公托	67	3.06	.77	總和	141.240	291			
	4.私托	40	3.08	.68						
課程教學	1.公幼	94	3.54	.65	組間	14.191	3	.30	9.06**	1>2
	2.私幼	91	3.34	.74	組內	135.368	288	.51		1>3
	3.公托	67	2.95	.73	總和	149.559	291			1>4
	4.私托	40	3.46	.51						
工作負擔壓力	1.公幼	94	3.49	.66	組間	5.036	3	1.09	2.70*	1>2
	2.私幼	91	3.35	.84	組內	178.994	288	.62		1>3
	3.公托	67	3.71	.78	總和	184.030	291			1>4
	4.私托	40	3.49	.93						
行政支援	1.公幼	94	3.49	.75	組間	2.770	3	.66	4.47**	1>2
	2.私幼	91	3.31	.78	組內	.619	288	.64		1>3
	3.公托	67	3.07	.78	總和		291			1>4
	4.私托	40	3.53	.85						
班級經營	1.公幼	94	3.99	.59	組間	1.308	3	2.67	2.86*	1>2
	2.私幼	91	3.89	.73	組內	.456	288	.44		
	3.公托	67	3.68	.70	總和		291			
	4.私托	40	3.91	.66						
整體融合教育現況	1.公幼	94	3.58	.42	組間	1.308	3	.39	4.85**	1>2
	2.私幼	91	3.42	.50	組內	.456	288	.22		1>3
	3.公托	67	3.30	.46	總和		291			1>4
	4.私托	40	3.48	.48						

* $p < .05$ ** $p < .01$ N=292

八、不同教學經歷的學前教師參與融合教育之現況差異分析

以 t 考驗的統計方法，進行不同教學經歷學前教師參與融合教育之現況差異分析，如表 4-2-8 所示。從表 4-2-8 顯示，不同教學經歷的學前教師在「專業知能」($t = -2.93$, $p < .05$)、「工作負擔壓力」($t = 2.22$, $p < .05$)、「班級經營」($t = -2.90$, $p < .05$)等層面，達 .05 顯著差異水準，顯示在專業知能、行政支援、班級經營層面，曾經教過身心障礙學生的學前教師參與融合教育的程度顯著高於未曾教過身心障礙學生的學前教師。

表 4-2-8 不同教學經歷的學前教師參與融合教育現況之 t 考驗

融合教育現況層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
專業知能	1.未曾教過身障生	124	3.12	.68	-2.93**
	2.曾經教過身障生	168	3.36	.69	
課程教學	1.未曾教過身障生	124	3.38	.75	.93
	2.曾經教過身障生	168	3.30	.68	
工作負擔壓力	1.未曾教過身障生	124	3.44	.81	2.22*
	2.曾經教過身障生	168	3.54	.78	
行政支援	1.未曾教過身障生	124	3.46	.78	-1.09
	2.曾經教過身障生	168	3.25	.80	
班級經營	1.未曾教過身障生	124	3.74	.72	-2.90**
	2.曾經教過身障生	168	3.97	.63	
全量表	1.未曾教過身障生	124	3.42	.51	-1.07
	2.曾經教過身障生	168	3.48	.44	

* $p < .05$ ** $p < .01$ $N = 292$

九、不同任教障礙類別的學前教師參與融合教育之現況差異分析

以 t 考驗的統計方法，進行不同任教障礙類別學前教師參與融合教育之現況差異分析，如表 4-2-9、4-2-10、4-2-11、4-2-12 所示。從表 4-2-10 顯示，不同任教障礙類別（社會性障礙）的學前教師在「工作負擔壓力」（ $t = -2.75$ ， $p < .05$ ）層面，達 .05 顯著差異水準，顯示在工作負擔壓力層面，曾經教過社會性障礙身心障礙學生的學前教師工作負擔壓力大於未曾教過社會性障礙身心障礙學生的學前教師。

從表 4-2-11 顯示，不同任教障礙類別（器質性障礙）的學前教師在「行政支援」（ $t = 3.07$ ， $p < .05$ ）、「班級經營」（ $t = 2.40$ ， $p < .05$ ）層面，達 .05 顯著差異水準，顯示在行政支援、班級經營層面，曾經教過器質性障礙身心障礙學生的學前教師參與融合教育的程度顯著高於未曾教過器質性障礙身心障礙學生的學前教師。

表 4-2-9 不同任教障礙類別（發展性障礙）的學前教師參與融合教育現況之 t 考驗

融合教育現況層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
專業知能	1.發展性身障生	119	3.31	.67	-1.36
	2.非發展性身障生	49	3.47	.73	
課程教學	1.發展性身障生	119	3.26	.69	-1.08
	2.非發展性身障生	49	3.39	.65	
工作負擔壓力	1.發展性身障生	119	3.58	.74	1.08
	2.非發展性身障生	49	3.44	.87	
行政支援	1.發展性身障生	119	3.22	.87	-.81
	2.非發展性身障生	49	3.33	.60	
班級經營	1.發展性身障生	119	3.98	.61	.15
	2.非發展性身障生	49	3.96	.68	
全量表	1.發展性身障生	119	3.47	.43	-.55
	2.非發展性身障生	49	3.51	.47	

N=168

表 4-2-10 不同任教障礙類別（社會性障礙）學前教師參與融合教育現況之 t 考驗

融合教育現況層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
專業知能	1.社會性身障生	63	3.41	.69	.99
	2.非社會性身障生	105	3.33	.69	
課程教學	1.社會性身障生	63	3.40	.71	1.74
	2.非社會性身障生	105	3.24	.66	
工作負擔壓力	1.社會性身障生	63	3.34	.77	-2.75**
	2.非社會性身障生	105	3.66	.76	
行政支援	1.社會性身障生	63	3.32	.62	1.11
	2.非社會性身障生	105	3.21	.68	
班級經營	1.社會性身障生	63	3.97	.67	.40
	2.非社會性身障生	105	3.98	.61	
全量表	1.社會性身障生	63	3.47	.46	.20
	2.非社會性身障生	105	3.48	.43	

*p<.05 N=168

表 4-2-11 不同任教障礙類別（器質性障礙）的學前教師參與融合教育現況之 t 考驗

融合教育現況層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
專業知能	1.器質性身障生	48	3.35	.69	.16
	2.非器質性身障生	120	3.37	.69	
課程教學	1.器質性身障生	48	3.22	.62	-.94
	2.非器質性身障生	120	3.33	.70	
工作負擔壓力	1.器質性身障生	48	3.50	.79	-.45
	2.非器質性身障生	120	3.56	.77	
行政支援	1.器質性身障生	48	3.55	.62	3.07**
	2.非器質性身障生	120	3.14	.73	
班級經營	1.器質性身障生	48	4.15	.50	2.40**
	2.非器質性身障生	120	3.90	.65	
全量表	1.器質性身障生	48	3.53	.37	1.01
	2.非器質性身障生	120	3.46	.46	

*p<.05 **p<.01 N=168

表4-2-12不同任教障礙類別（其他障礙類）的學前教師參與融合教育現況之t考驗

融合教育現況層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
專業知能	1.其他障礙類身障生	24	3.35	.86	.06
	2.非其他障礙類身障生	144	3.36	.66	
課程教學	1.其他障礙類身障生	24	3.30	.82	.01
	2.非其他障礙類身障生	144	3.30	.66	
工作負擔壓力	1.其他障礙類身障生	24	3.44	1.08	-.52
	2.非其他障礙類身障生	144	3.56	.72	
行政支援	1.其他障礙類身障生	24	3.38	.70	.86
	2.非其他障礙類身障生	144	3.23	.81	
班級經營	1.其他障礙類身障生	24	4.01	.58	.30
	2.非其他障礙類身障生	144	3.97	.64	
全量表	1.其他障礙類身障生	24	3.49	.47	.05
	2.非其他障礙類身障生	144	3.48	.44	

N=168

十、綜合討論

根據上述研究結果發現，學前教師對融合教育參與現況的背景變項中，「年齡」「教育背景」、「專業證照」、「教學年資」、「融合教學年資」、「特教訓練」、「任教學校」、「教學經歷」部份具有顯著差異，進一步討論如下：

（一）不同年齡的學前教師參與融合教育現況的差異情形

本研究發現，學前教師之年齡在參與融合教育現況的「課程教學」與「工作

負擔壓力」層面上，具有顯著差異。其中在參與融合教育現況的「課程教學」層面顯示，年齡 31-35 歲的學前教師在課程教學層面參與融合教育的程度顯著高於 25 歲以下的教師；而在參與融合教育現況的「工作負擔壓力」層面上則顯示，年齡 40 歲以上的學前教師在工作負擔壓力層面顯著高於 25 歲以下的教師。此結果與林春梅（2005）、林美香（2004）、蔡佳芬（2005）的研究相似，顯示教師的年齡層不同，在實施融合教育的專業知能上有顯著差異。

年輕的教師通常較具有教育熱忱和理想，但是教學經驗卻嫌不足；而隨著教師的年齡的增長，其教學技巧愈純熟，所累積的經驗也愈豐富。此與 Katz（1972）提出的教師專業成長階段論點相符，教師任教第一年、第二年處於生存階段（survival stage），在專業未臻成熟的情況下，教師關心的是自己能否夠克服目前的困難、勝任教學的工作，此時需要提供教學技巧的協助，特別是幼兒行為問題的處理方面。而任教經驗在五年以上的教師關注的焦點比較傾向於融合教育的理念、專業合作方面，所以，年齡 31-35 歲的學前教師在課程教學層面參與融合教育的程度顯著高於 25 歲以下的教師。

幼稚教育法正式公佈後，幼稚教育才受到大家的重視，在學前融合的趨勢中，40 歲以上的學前教師在師資養成階段，大多接受幼保科、幼進班的師資培訓，尚未接觸到特殊教育課程，另外，40 多歲的女性教師大多為家庭、工作、子女教育奔波，因此，較少參與進修活動，所以年齡 40 歲以上的學前教師，對「工作負擔壓力」層面之符合程度明顯高於年齡 25 歲以內的教師。

（二）不同教育背景的學前教師參與融合教育現況的差異情形

本研究發現，學前教師之教育背景在參與融合教育現況的「專業知能」層面與「課程教學」層面上，具有顯著差異。其中在參與融合教育現況的「專業知能」、「課程教學」層面顯示，教育背景研究所以上及師院或教育大學畢業校畢業的學前教師在課程教學層面參與融合教育的程度高於專科以下及專科畢業的教師。此結果與許俊銘（2005）、陳良青（2004）、黃瑛綺（2002）的研究相似，顯示教師

的教育背景不同，在實施融合教育的專業知能及課程教學上有顯著差異。

師院及教育大學畢業的學前教師較高中職畢業的教師多了四年的教育，所吸收的知識更加廣泛，且師院及教育大學是師資培育的主要機構，其四年中的必修學分，除了教材教法、教學及課程理論、教育實習等課程之外，尚包含特教相關課程三學分，這些課程的安排是一般普通大學所沒有的；再則，研究所畢業的教師根據受試樣本顯示，應是具有教育背景繼續進修者，在進修期間除了得到更多教學訊息，更能與他校教師彼此討論獲取更多專業技巧，故於專業知能及課程教學層面參與融合教育的程度高於專科以下及專科畢業的教師。

（三）不同專業證照的學前教師參與融合教育現況的差異情形

本研究發現，學前教師之專業證照在參與融合教育現況的「專業知能」、「課程教學」層面與「整體融合教育現況」上，具有顯著差異。其中在參與融合教育現況的「專業知能」及「整體融合教育現況」層面上顯示，具有幼教教師證和具有雙證照的學前教師在專業知能層面參與融合教育的程度高於無證照的教師；而在參與融合教育現況的「課程教學」層面上則顯示，具有雙證照和幼教教師證的學前教師，在課程教學層面參與融合教育的程度，高於具有保育人員證和無證照的教師。此結果與洪雅燕（2007）的研究相似，顯示不同專業證照的教師，在實施融合教育的專業知能、課程教學和整體現況上有顯著差異。

幼教教師在養成教育中，所受的訓練較保育人員更為嚴格，除了必須加修幼教學程或是進修幼教學分之外，更必須要進入教學現場實習，最後經過教檢才能取得幼教師的資格，至於保育人員在養成教育中，著重於保育的部份，對於課程教學部份，沒有幼教師資來得深入，所以具有雙證照和幼教教師證的學前教師在專業知能、課程教學和整體現況層面，參與融合教育的程度高於具有保育人員證和無證照的教師。

（四）不同教學年資的學前教師參與融合教育現況的差異情形

本研究發現，學前教師之專業證照在參與融合教育現況的「課程教學」、「行

政支援」層面上，具有顯著差異。其中在參與融合教育現況的「課程教學」及「行政支援」層面上顯示，教學年資 6-10 年的教師在課程教學與行政支援層面，參與融合教育的程度高於教學年資 5 年以內的教師。此結果與林春梅（2005）、林鈺涵（2004）、黃瑛綺（2002）的研究相似，顯示教師的教學年資不同，在實施融合教育的課程教學及行政支援上有顯著差異。

教學年資淺的教師，其教學經驗較少，對他們而言，要照顧班級中的身心障礙幼童及處理行為問題已經要花費很多心力，所以在特別為身心障礙幼童設計的課程中參與得較少，此與 Katz（1972）提出的教師專業成長階段論點相符，教師任教第一年、第二年處於生存階段（survival stage），在專業未臻成熟的情況下，教師關心的是自己能否夠克服目前的困難、勝任教學的工作，此時需要提供教學技巧的協助，特別是幼兒行為問題的處理方面。相反地，任教經驗在五年以上的教師處於更新階段（renewal stage）、成熟階段（maturity stage），其教學技巧較純熟、經驗也較為豐富，故在課程教學層面參與融合教育的程度顯著高於教學年資五年以內的教師。

根據受試樣本顯示，教學年資 6-10 年的學前教師幾乎是幼教系畢業，在養成教育中至少已修習相關的特殊教育課程，除了特殊教育已有一些基本的認識和了解，再加上教學經驗的累積，知道該如何取得行政支援，因此在行政支援層面參與融合教育的程度，顯著高於教學年資五年以內的教師。

（五）不同融合教學年資的學前教師參與融合教育現況的差異情形

本研究發現，學前教師之融合教學年資在參與融合教育現況的「班級經營」層面上，具有顯著差異。其中融合教學年資 6-10 年的教師，參與融合教育的程度高於融合教學年資 1 年以內的教師。此結果與鍾梅菁（2000）的研究相似，顯示教師的融合教學年資不同，在實施融合教育的班級經營上有顯著差異。

（六）不同特教訓練的學前教師參與融合教育現況的差異情形

本研究發現，學前教師之教育背景在參與融合教育現況的「專業知能」層面

與「課程教學」層面上，具有顯著差異。其中在參與融合教育現況的「專業知能」、「課程教學」層面顯示，曾修過特教相關學分及具有學前特教教師證的教師，參與融合教育的程度高於未曾參加過特教相關研習、曾參加過特教相關研習的教師。此結果與許俊銘（2005）、蔡文龍（2002）、鐘梅菁（2000）的研究相似，顯示教師的特教訓練不同，在實施融合教育的專業知能及課程教學上有顯著差異。有修習過特教相關學分的學前教師，相較於未曾參加過特教相關研習，及曾參加過特教相關研習的教師而言，受過較為完整的訓練，相對的更能將所學應用在課程教學上，因此參與融合教育的程度，高於未曾參加過特教相關研習及曾參加過特教相關研習的教師。

（七）不同任教學校的學前教師參與融合教育現況的差異情形

本研究發現，學前教師之任教學校在參與融合教育現況的「專業知能」、「課程教學」、「工作負擔壓力」、「行政支援」和「班級經營」等五個層面與「整體融合教育現況」上，具有顯著差異。其中在參與融合教育現況的「課程教學」、「工作負擔壓力」、「行政支援」與「整體融合教育現況」層面顯示，任教於公立幼稚園的學前教師，在整體參與融合教育的程度高於任教於私立幼稚園、公立托兒所及私立托兒所的教師。在「專業知能」層面顯示，任教於公立幼稚園的學前教師參與融合教育的程度高於任教於公立托兒所及私立托兒所的教師；在「班級經營」層面顯示，任教於公立幼稚園的學前教師參與融合教育的程度高於任教於私立幼稚園。

目前公立幼稚園每班編制教師二人，每班幼兒人數需收滿三十人，加上公立幼稚園招收新生時，公文明令規定優先招收身心障礙學生，且不得拒收。相較於私立園所，政府採鼓勵招收的方式並無強制性的規定，因此，公立幼稚園會招收到的身心障礙幼兒人數，會較私立園所且程度較重。再者，在公立幼稚園任教的教師一定具有幼教師的資格，在養成教育中至少已修習相關的特殊教育課程，除了特殊教育已有一些基本的認識和了解，至於任教托兒所的保育人員在養成教育

中，較著重於保育的部份，對於課程教學部份，沒有幼教師資來得深入，所以所以在參與融合教育現況的各個層面之符合程度，高於其他任教單位的教師。

（八）不同教學經歷的學前教師參與融合教育現況的差異情形

本研究發現，學前教師之教學經歷在參與融合教育現況的「專業知能」、「工作負擔壓力」、「班級經營」等層面具有顯著差異。其中曾經教過身心障礙學生的學前教師在專業知能、行政支援、班級經營層面上顯著高於未曾教過身心障礙學生的學前教師。此結果與林鈺涵（2004）、黃瑛綺（2002）、鄭淑婉（2006）的研究相似，顯示教師的教學經歷不同，在實施融合教育的專業知能、工作負擔壓力及班級經營上有顯著差異。

（九）不同任教障礙類別的學前教師參與融合教育現況的差異情形

本研究發現，學前教師之任教障礙類別教學經歷，在參與融合教育現況的「工作負擔壓力」、「行政支援」、「班級經營」等層面具有顯著差異。其中曾經教過社會性障礙身心障礙學生的學前教師在工作負擔壓力層面上顯著高於教過非社會性障礙身心障礙學生的學前教師；曾經教過器質性障礙身心障礙學生的學前教師在行政支援、班級經營等層面參與融合教育的程度顯著高於未曾教過器質性障礙身心障礙學生的學前教師。此結果與黃瑛綺（2002）、鄭淑婉（2006）的研究相似，顯示教師的教學經歷不同，在實施融合教育的專業知能、工作負擔壓力及班級經營上有顯著差異。

社會性障礙身心障礙包含嚴重情緒障礙和自閉症，像是過動症的學童即在其中。過動症的學童通常無法控制自己行為及情緒，常會出現許多突如其來的攻擊行為，或是做出一些危險動作導致受傷。班級中如有此類身心障礙學童，老師通常會疲於奔命，應付層出不窮的問題，所以工作壓力負擔也會較大。

第三節 不同背景變項學前教師參與融合教育需求之差異分析

本節主要探討不同背景變項的學前教師在參與融合教育之需求的差異情形，並進行比較分析與結果討論。分別以八個變項為自變項，以學前教師參與融合教育之需求為依變項，進行單因子變異數分析或 t 考驗之統計方法，以回答待答問題四－「比較不同背景變項的學前教師參與融合教育需求之差異情形為何？」。若變異數分析的 F 值若達統計已上顯著水準，則再以 Scheffé 法或 Games-Howell 法進行事後比較，以瞭解各組間的差異情形。

一、不同年齡的學前教師參與融合教育之需求差異分析

以變異數分析的統計方法，進行不同年齡的學前教師參與融合教育之現況差異分析，如表 4-3-1 所示。根據表 4-3-1 中的統計量可知，不同年齡的學前教師「專業知能」層面 ($F=3.67, p<.05$)、「課程規劃」層面 ($F=3.67, p<.05$)、「專業團隊」層面 ($F=3.233, p<.05$) 及「整體參與融合教育需求」($F=3.60, p<.05$) 上有顯著差異，經事後比較，發現各組間並無明顯差異。

不同年齡的學前教師在「行政支援」層面亦有統計上的顯著差異 ($F=2.48, p<.05$) 經事後比較發現，「25 歲以下」的教師得分高於「26-30 歲」的教師且「26-30 歲」的教師得分高於「31-35 歲」的教師，顯示 25 歲以下的學前教師在行政支援層面的需求程度高於 26-30 歲及 31-35 歲的教師。

表 4-3-1 不同年齡的學前教師參與融合教育之需求分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F	事後比較
專業知能	1.25 歲以下	27	3.64	.76	組間	5.873	4	1.47	3.67**	—
	2.26~30 歲	62	3.76	.68	組內	114.700	287	.40		
	3.31~35 歲	44	4.00	.54	總和	120.573	291			
	4.36~40 歲	66	4.07	.65						
	5.40 歲以上	93	3.99	.57						
課程規劃	1.25 歲以下	27	3.72	.89	組間	7.720	4	1.93	3.71**	—
	2.26~30 歲	62	3.71	.69	組內	148.995	287	.82		
	3.31~35 歲	44	4.06	.65	總和	156.715	291			
	4.36~40 歲	66	4.05	.78						
	5.40 歲以上	93	4.07	.66						

表 4-3-1 不同年齡的學前教師參與融合教育之需求分析摘要表（續）

行政 支援	1.25 歲以下	27	4.41	.50	組間	5.343	4	1.34	2.48*	1>2
	2.26~30 歲	62	4.00	.50	組內	118.847	287	.41		1>3
	3.31~35 歲	44	4.10	.74	總和	124.190	291			
	4.36~40 歲	66	4.23	.75						
	5.40 歲以上	93	4.09	.66						
專業 團隊	1.25 歲以下	27	4.34	.53	組間	4.408	4	1.10	3.23*	—
	2.26~30 歲	62	4.09	.58	組內	98.197	287	.34		
	3.31~35 歲	44	4.41	.53	總和	102.605	291			
	4.36~40 歲	66	4.40	.55						
	5.40 歲以上	93	4.20	.64						
相關 配套 措施	1.25 歲以下	93	4.34	.61	組間	.583	4	.15	.53	
	2.26~30 歲	27	4.44	.51	組內	78.621	287	.27		
	3.31~35 歲	62	4.43	.50	總和	79.204	291			
	4.36~40 歲	44	4.44	.52						
	5.40 歲以上	66	4.50	.50						
整體 融合 教育 需求	1.25 歲以下	93	4.03	.51	組間	2.961	4	.74	3.60**	
	2.26~30 歲	27	4.00	.40	組內	58.980	287	.20		
	3.31~35 歲	62	4.26	.39	總和	61.941	291			
	4.36~40 歲	44	4.24	.50						
	5.40 歲以上	66	4.17	.45						

* $p < .05$ ** $p < .01$ N=292 —事後比較各組間無明顯差異

二、不同教育背景的學前教師參與融合教育之需求差異分析

以變異數分析的統計方法，進行不同教育背景的學前教師參與融合教育之需求差異分析，如表 4-3-2 所示。根據表 4-3-2 中的統計量可知，不同教育背景的學前教師在「專業知能」($F=5.45, p<.05$)、「課程規劃」($F=5.45, p<.05$)及「整體融合教育需求」($F=3.58, p<.05$)上有顯著差異，經事後比較發現，「專科以下」及「專科畢業」的教師得分高於「師院或教育大學畢業校畢業」及「研究所畢業」的教師，顯示專科以下及專科畢業的教師在專業知能、課程規劃及整體融合教育需求層面的需求程度高於師院或教育大學畢業校畢業及研究所畢業的教師。

不同教育背景的學前教師「行政支援」($F=4.32, p<.05$)亦上有顯著差異，經事後比較發現，「專科以下」的教師得分高於「師院或教育大學畢業校畢業」及

「研究所畢業」的教師，顯示專科以下的教師在行政支援層面的需求程度高於師院或教育大學畢業校畢業及研究所畢業的教師。

表 4-3-2 不同教育背景的學前教師參與融合教育之需求分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F	事後比較
專業知能	1.專科以下	44	4.21	.65	組間	8.506	4	2.13	5.45**	1>4
	2.專科畢業	53	4.03	.60	組內	112.067	287	.39		1>5
	3.一般大學	55	3.82	.57	總和	120.573	291			2>4
	4.師範院校教育大學	132	3.88	.63						2>5
	5.研究所	8	3.28	.79						
課程規劃	1.專科以下	44	4.16	.66	組間	12.521	4	3.13	6.23**	1>4
	2.專科畢業	53	4.13	.62	組內	144.194	287	.50		1>5
	3.一般大學	55	3.89	.65	總和	156.715	291			2>4
	4.師範院校教育大學	132	3.90	.77						2>5
	5.研究所	8	2.93	.60						
行政支援	1.專科以下	44	4.24	.79	組間	7.052	4	1.76	4.32**	1>4
	2.專科畢業	53	4.39	.52	組內	117.138	287	.41		1>5
	3.一般大學	55	4.10	.57	總和	124.190	291			
	4.師範院校教育大學	132	4.08	.65						
	5.研究所	8	3.56	.51						
專業團隊	1.專科以下	44	4.29	.73	組間	.189	4	.05	.13	
	2.專科畢業	53	4.25	.51	組內	102.416	287	.36		
	3.一般大學	55	4.30	.51	總和	102.605	291			
	4.師範院校教育大學	132	4.26	.61						
	5.研究所	8	4.15	.54						
相關配套措施	1.專科以下	44	4.34	.61	組間	1.453	4	.36	1.34	
	2.專科畢業	53	4.50	.46	組內	77.751	287	.27		
	3.一般大學	55	4.36	.54	總和	79.204	291			
	4.師範院校教育大學	132	4.49	.50						
	5.研究所	8	4.62	.42						
整體融合教育需求	1.專科以下	44	4.25	.57	組間	2.945	4	.73	4.24**	1>4
	2.專科畢業	53	4.26	.38	組內	58.996	287	.21		1>5
	3.一般大學	55	4.09	.35	總和	61.941	291			2>4
	4.師範院校教育大學	132	4.12	.47						2>5
	5.研究所	8	3.71	.22						

*p<.05 **p<.01 N=292

三、不同專業證照的學前教師參與融合教育之需求差異分析

以變異數分析的統計方法，進行不同專業證照的學前教師參與融合教育之需求差異分析，如表 4-3-3 所示。根據表 4-3-3 中的統計量可知，不同專業證照的學前教師「專業知能」層面（ $F=2.72$ ， $p<.05$ ）上有顯著差異，經事後比較，發現各組間並無明顯差異。

不同專業證照的學前教師「行政支援」（ $F=5.00$ ， $p<.05$ ）「課程規劃」（ $F=2.72$ ， $p<.05$ ）及「整體融合教育需求」（ $F=3.87$ ， $p<.05$ ）上有顯著差異，經事後比較發現，「無證照」的教師得分高於「具有幼教教師證」、「具有保育人員證」和「具有幼教教師證和保育人員證」的教師，顯示無證照的學前教師在行政支援、課程規劃和整體融合教育需求的需求程度高於有專業證照的教師。

表 4-3-3 不同專業證照的學前教師參與融合教育之需求分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F	事後比較
專業知能	1.無	55	4.11	.58	組間	3.320	3	1.11	2.72*	—
	2.幼教教師證	154	3.87	.65	組內	117.253	288	.41		
	3.保育員證	78	3.94	.61	總和	120.573	291			
	4.幼+保	5	3.50	.95						
課程規劃	1.無	55	4.28	.71	組間	9.217	3	3.07	5.89**	1>2
	2.幼教教師證	154	3.86	.76	組內	147.498	288	.51		1>3
	3.保育員證	78	3.94	.72	總和	156.715	291			1>4
	4.幼+保	5	3.30	.65						
行政支援	1.無	55	4.45	.46	組間	6.151	3	2.05	5.00**	1>2
	2.幼教教師證	154	4.09	.67	組內	118.039	288	.41		1>3
	3.保育員證	78	4.06	.69	總和	124.190	291			1>4
	4.幼+保	5	4.10	.37						
專業團隊	1.無	55	4.41	.52	組間	2.176	3	.73	2.08	
	2.幼教教師證	154	4.27	.62	組內	100.429	288	.35		
	3.保育員證	78	4.16	.58	總和	102.605	291			
	4.幼+保	5	4.40	.33						
相關配套措施	1.無	55	4.41	.54	組間	.792	3	.26	.97	
	2.幼教教師證	154	4.49	.48	組內	78.412	288	.27		
	3.保育員證	78	4.38	.57	總和	79.204	291			
	4.幼+保	5	4.55	.44						
整體融合教育需求	1.無	55	4.33	.36	組間	2.403	3	.80	4.30*	1>2
	2.幼教教師證	154	4.12	.47	組內	59.537	288	.21		1>3
	3.保育員證	78	4.10	.47	總和	61.941	291			1>4
	4.幼+保	5	3.97	.45						

* $p<.05$ ** $p<.01$ N=292

四、不同教學年資的學前教師參與融合教育之需求差異分析

以變異數分析的統計方法，進行不同教學年資的學前教師參與融合教育之需求差異分析，如表 4-3-4 所示。根據表 4-3-4 中的統計量可知，不同教學年資的學前教師「專業知能」($F=7.72$, $p<.05$)、「課程規劃」($F=6.45$, $p<.05$)及「整體融合教育需求」($F=3.14$, $p<.05$)上有顯著差異，經事後比較，發現教學年資「5 年以內」的教師在「專業知能」、「課程規劃」層面得分高於教學年資「6~10 年」「11~15 年」及「16 年以上」的教師，顯示教學年資 5 年以內的學前教師在專業知能、課程規劃層面的需求程度高於教學年資 6~10 年、11~15 年及 16 年以上的教師。

表 4-3-4 不同教學年資的學前教師參與融合教育之需求分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F	事後比較
專業知能	1.5 年以內	93	3.69	.65	組間	8.976	3	2.99	7.72**	1>2
	2.6~10 年	69	4.13	.67	組內	111.597	288	.38		1>3
	3.11~15 年	53	4.02	.58	總和	120.573	291			1>4
	4.16 年以上	77	3.97	.55						
課程規劃	1.5 年以內	93	3.70	.65	組間	9.870	3	3.29	6.45**	1>2
	2.6~10 年	69	4.02	.67	組內	146.845	288	.51		1>3
	3.11~15 年	53	4.21	.58	總和	156.715	291			1>4
	4.16 年以上	77	4.01	.55						
行政支援	1.5 年以內	93	4.09	.67	組間	1.861	3	.62	1.46	
	2.6~10 年	69	4.24	.58	組內	122.329	288	.42		
	3.11~15 年	53	4.25	.54	總和	124.190	291			
	4.16 年以上	77	4.07	.74						
專業團隊	1.5 年以內	93	4.29	.59	組間	.846	3	.28	.79	
	2.6~10 年	69	4.25	.58	組內	101.760	288	.35		
	3.11~15 年	53	4.36	.48	總和	102.605	291			
	4.16 年以上	77	4.20	.66						
相關配套措施	1.5 年以內	93	4.42	.58	組間	.985	3	.32	1.20	
	2.6~10 年	69	4.45	.49	組內	78.218	288	.27		
	3.11~15 年	53	4.37	.52	總和	79.204	291			
	4.16 年以上	77	4.53	.45						
整體融合教育需求	1.5 年以內	93	4.04	.46	組間	1.964	3	.65	3.14*	
	2.6~10 年	69	4.22	.46	組內	59.977	288	.20		
	3.11~15 年	53	4.24	.40	總和	61.941	291			
	4.16 年以上	77	4.16	.47						

* $p<.05$ ** $p<.01$ N=292 一事後比較各組間無明顯差異

五、不同融合教學年資的學前教師參與融合教育之需求差異分析

以變異數分析的統計方法，進行不同融合教學年資的學前教師參與融合教育之需求差異分析，如表 4-3-5 所示。根據表 4-3-5 中的統計量可知，不同教學年資的學前教師在「專業知能」($F=1.27, p>.05$)、「課程規劃」($F=2.10, p>.05$)、「行政支援」($F=.79, p>.05$)、「專業團隊」($F=.37, p>.05$)、「相關配套措施」($F=1.32, p>.05$)等五層面及「整體融合教育需求」($F=.59, p>.05$)之需求程度，均未達 .05 顯著差異水準。顯示不同融合教學年資的學前教師在整體參與融合教育之需求及五個層面的得分上，沒有顯著差異存在。

表 4-3-5 不同融合年資的學前教師參與融合教育之需求分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F
專業知能	1.1 年以下	129	3.87	.63	組間	1.577	3	.53	1.27
	2.1~5 年	148	3.95	.64	組內	118.996	288	.41	
	3.6~10 年	12	4.18	.68	總和	120.573	291		
	4.11 年以上	3	4.25	.86					
課程規劃	1.1 年以下	129	3.85	.69	組間	3.214	3	1.07	2.01
	2.1~5 年	148	4.03	.74	組內	153.501	288	.53	
	3.6~10 年	12	4.14	.80	總和	156.715	291		
	4.11 年以上	3	4.33	1.05					
行政支援	1.1 年以下	129	4.18	.60	組間	1.022	3	.34	.79
	2.1~5 年	148	4.10	.69	組內	123.169	288	.43	
	3.6~10 年	12	4.33	.51	總和	124.190	291		
	4.11 年以上	3	4.41	1.01					
專業團隊	1.1 年以下	129	4.27	.61	組間	.392	3	.13	.37
	2.1~5 年	148	4.27	.58	組內	102.214	288	.36	
	3.6~10 年	12	4.25	.46	總和	102.605	291		
	4.11 年以上	3	3.91	.57					
相關配套措施	1.1 年以下	129	4.44	.56	組間	1.071	3	.36	1.32
	2.1~5 年	148	4.45	.48	組內	78.133	288	.27	
	3.6~10 年	12	4.33	.52	總和	79.204	291		
	4.11 年以上	3	5.00	.00					
整體融合教育需求	1.1 年以下	129	4.12	.46	組間	.382	3	.13	.59
	2.1~5 年	148	4.16	.45	組內	61.559	288	.21	
	3.6~10 年	12	4.25	.45	總和	61.941	291		
	4.11 年以上	3	4.38	.72					

N=292

六、不同特教訓練的學前教師參與融合教育之需求差異分析

以變異數分析的統計方法，進行不同特教訓練學前教師參與融合教育之需求差異分析，如表 4-3-6 所示。根據表 4-3-6 中的統計量可知，不同特教訓練的學前教師在「課程規劃」($F=4.81, p<.05$)、「相關配套措施」($F=2.85, p<.05$)及「整體融合教育需求」($F=3.28, p<.05$)上有顯著差異，經事後比較發現，在「課程規劃」及「整體融合教育需求」上，「未曾參加任何特教相關的進修活動」的教師得分高於「曾經修過特教相關學分」及「具有學前特教教師證」的教師，顯示未曾參加過特教相關研習的學前教師在課程規劃層面及整體融合教育需求之需求程度高於曾經修過特教相關學分及具有學前特教教師證的教師。

而在「相關配套措施」層面，經事後比較，發現各組間並無明顯差異。

表 4-2-6 不同的特教訓練學前教師參與融合教育之需求分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F	事後比較
專業知能	1.未曾參加	12	4.00	.71	組間	2.485	3	.828	2.02	
	2.曾經參加特教研習	164	3.99	.58	組內	118.088	288	.410		
	3.曾經修過特教學分	112	3.85	.71	總和	120.573	291			
	4.具有學前特教師證	4	3.37	.59						
課程規劃	1.未曾參加	12	4.29	.64	組間	7.480	3	2.493	4.81**	1>3 1>4
	2.曾經參加特教研習	164	4.01	.68	組內	149.235	288	.518		
	3.曾經修過特教學分	112	3.87	.77	總和	156.715	291			
	4.具有學前特教師證	4	2.87	.85						
行政支援	1.未曾參加	12	4.47	.45	組間	2.415	3	.805	1.90	
	2.曾經參加特教研習	164	4.15	.64	組內	121.775	288	.423		
	3.曾經修過特教學分	112	4.13	.67	總和	124.190	291			
	4.具有學前特教師證	4	3.62	.75						
專業團隊	1.未曾參加	12	4.43	.41	組間	.778	3	.259	.73	
	2.曾經參加特教研習	164	4.26	.58	組內	101.827	288	.354		
	3.曾經修過特教學分	112	4.27	.63	總和	102.605	291			

表 4-2-6 不同的特教訓練學前教師參與融合教育之需求分析摘要表（續）

	4.具有學前 特教師證	4	3.93	.12						
相關 配套 措施	1.未曾參加	12	4.68	.56	組間	1.679	3	.560	2.85*	—
	2.曾經參加 特教研習	164	4.62	.45	組內	56.530	288	.196		
	3.曾經修過 特教學分	112	4.68	.40	總和	58.209	291			
	4.具有學前 特教師證	4	4.06	.65						
整體 融合 教育 需求	1.未曾參加	12	4.37	.44	組間	2.079	3	.693	3.28*	1>3
	2.曾經參加 特教研習	164	4.21	.45	組內	60.702	288	.211		1>4
	3.曾經修過 特教學分	112	4.16	.47	總和	62.782	291			
	4.具有學前 特教師證	4	3.57	.28						

* $p < .05$ ** $p < .01$ N=292 一事後比較各組間無明顯差異

七、不同任教學校的學前教師參與融合教育之需求差異分析

以變異數分析的統計方法，進行不同任教學校學前教師參與融合教育之需求差異分析，如表 4-3-7 所示。根據表 4-3-7 中的統計量可知，不同特教訓練的學前教師在「專業知能」層面（ $F=2.73$ ， $p < .05$ ）上有顯著差異，經事後比較，發現各組間並無明顯差異。

不同任教學校的學前教師在「相關配套措施」層面（ $F=3.86$ ， $p < .05$ ）亦有顯著差異，經事後比較發現，任教於「公立幼稚園」及「公立托兒所」的教師得分高於任教於「私立幼稚園」及「私立托兒所」的教師，顯示任教於公立幼稚園及公立托兒所的學前教師在相關配套措施層面的需求程度高於任教於私立幼稚園及私立托兒所的教師。

表 4-3-7 不同任教學校的學前教師參與融合教育之需求分析摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F	事後比較
專業知能	1.公幼	94	3.82	.68	組間	3.334	3	1.111	2.73*	—
	2.私幼	91	3.90	.62	組內	117.239	288	.407		
	3.公托	67	3.99	.67	總和	120.573	291			
	4.私托	40	4.15	.46						
課程規劃	1.公幼	94	3.84	.82	組間	1.977	3	.659	1.22	
	2.私幼	91	3.99	.75	組內	154.738	288	.537		
	3.公托	67	3.98	.68	總和	156.715	291			
	4.私托	40	4.08	.47						
行政支援	1.公幼	94	4.08	.74	組間	2.273	3	.758	1.79	
	2.私幼	91	4.09	.66	組內	121.917	288	.423		
	3.公托	67	4.29	.55	總和	124.190	291			
	4.私托	40	4.21	.50						
專業團隊	1.公幼	94	4.29	.61	組間	.294	3	.098	1.17	
	2.私幼	91	4.29	.61	組內	102.311	288	.355		
	3.公托	67	4.22	.56	總和	102.605	291			
	4.私托	40	4.24	.55						
相關配套措施	1.公幼	94	4.68	.40	組間	6.151	3	2.934	3.86**	1>2
	2.私幼	91	4.13	.50	組內	118.039	288	.224		1>4
	3.公托	67	4.52	.52	總和	124.190	291			3>2
	4.私托	40	4.51	.43						3>4
整體融合教育需求	1.公幼	94	4.14	.50	組間	.935	3	.312	1.47	
	2.私幼	91	4.08	.46	組內	61.005	288	.212		
	3.公托	67	4.20	.45	總和	61.941	291			
	4.私托	40	4.24	.35						

* $p < .05$ ** $p < .01$ N=292 —事後比較各組間無明顯差異

八、不同教學經歷的學前教師參與融合教育之需求差異分析

以 t 考驗的統計方法，進行不同教學經歷學前教師參與融合教育之需求差異分析，如表 4-3-8 所示。從表 4-3-8 顯示，不同教學經歷的學前教師在「課程規劃」（ $t = -2.15$, $p < .05$ ）、「行政支援」（ $t = 2.14$, $p < .05$ ）等層面，皆達 .05 顯著差異水準，顯示在課程規劃、行政支援層面，曾經教過身心障礙學生的學前教師在課程規劃、行政支援層面的需求程度高於未曾教過身心障礙學生的教師。

表 4-3-8 不同教學經歷的學前教師參與融合教育需求之 t 考驗

融合教育需求層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
專業知能	1.未曾教過身障生	124	3.90	.65	-.68
	2.曾經教過身障生	168	3.95	.63	
課程規劃	1.未曾教過身障生	124	3.85	.71	-2.15*
	2.曾經教過身障生	168	4.03	.73	
行政支援	1.未曾教過身障生	124	4.00	.56	2.14*
	2.曾經教過身障生	168	4.16	.67	
專業團隊	1.未曾教過身障生	124	4.25	.60	.55
	2.曾經教過身障生	168	4.29	.59	
相關配套措施	1.未曾教過身障生	124	4.60	.49	.26
	2.曾經教過身障生	168	4.66	.40	
全量表	1.未曾教過身障生	124	4.17	.45	.68
	2.曾經教過身障生	168	4.20	.47	

* $p < .05$ N=292

九、不同任教障礙類別的學前教師參與融合教育之需求差異分析

以 t 考驗的統計方法，進行不同任教障礙類別學前教師參與融合教育之需求差異分析，如表 4-3-9、4-3-10、4-3-11、4-3-12 所示。從表 4-3-10 顯示，不同任教障礙類別（社會性障礙）的學前教師在「相關配套措施」（ $t = -3.26$ ， $p < .05$ ）層面，達 .05 顯著差異水準，顯示在相關配套措施層面，曾經教過社會性障礙身心障礙學生的學前教師的需求程度高於未曾教過社會性障礙身心障礙學生的學前教師。

表 4-3-9 不同任教障礙類別（發展性障礙）的學前教師參與融合教育需求之 t 考驗

融合教育現況層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
專業知能	1.發展性身障生	119	3.97	.63	.74
	2.非發展性身障生	49	3.89	.64	
課程規劃	1.發展性身障生	119	4.06	.75	.80
	2.非發展性身障生	49	3.96	.69	
行政支援	1.發展性身障生	119	4.14	.73	1.58
	2.非發展性身障生	49	3.95	.63	
專業團隊	1.發展性身障生	119	4.28	.60	.99
	2.非發展性身障生	49	4.18	.55	
相關配套措施	1.發展性身障生	119	4.67	.39	.13
	2.非發展性身障生	49	4.66	.44	
全量表	1.發展性身障生	119	4.22	.48	1.20
	2.非發展性身障生	49	4.13	.45	

N=168

表 4-3-10 不同任教障礙類別（社會性障礙）學前教師參與融合教育需求之 t 考驗

融合教育現況層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
專業知能	1.社會性身障生	63	3.91	.59	-.60
	2.非社會性身障生	105	3.97	.66	
課程規劃	1.社會性身障生	63	3.95	.67	-1.11
	2.非社會性身障生	105	4.08	.77	
行政支援	1.社會性身障生	63	4.05	.62	-.59
	2.非社會性身障生	105	4.11	.75	
專業團隊	1.社會性身障生	63	4.22	.52	-.54
	2.非社會性身障生	105	4.27	.62	
相關配套措施	1.社會性身障生	63	4.52	.49	-3.26**
	2.非社會性身障生	105	4.75	.32	
全量表	1.社會性身障生	63	4.13	.42	-1.42
	2.非社會性身障生	105	4.24	.49	

*p<.05 **p<.01 N=168

表 4-3-11 不同任教障礙類別（器質性障礙）的學前教師參與融合教育需求之 t 考驗

融合教育現況層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
專業知能	1.器質性身障生	48	3.80	.71	-1.89
	2.非器質性身障生	120	4.00	.60	
課程規劃	1.器質性身障生	48	3.98	.78	-.55
	2.非器質性身障生	120	4.05	.72	
行政支援	1.器質性身障生	48	4.13	.72	.47
	2.非器質性身障生	120	4.07	.70	
專業團隊	1.器質性身障生	48	4.30	.53	.74
	2.非器質性身障生	120	4.23	.61	
相關配套措施	1.器質性身障生	48	4.69	.45	.50
	2.非器質性身障生	120	4.65	.39	
全量表	1.器質性身障生	48	4.18	.50	-.26
	2.非器質性身障生	120	4.20	.46	

N=168

表4-3-12不同任教障礙類別（其他障礙類）的學前教師參與融合教育需求之t考驗

融合教育現況層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
專業知能	1.其他障礙類身障生	24	4.04	.63	.71
	2.非其他障礙類身障生	144	3.94	.63	
課程規劃	1.其他障礙類身障生	24	4.08	.93	.28
	2.非其他障礙類身障生	144	4.02	.70	
行政支援	1.其他障礙類身障生	24	4.22	.71	1.01
	2.非其他障礙類身障生	144	4.07	.70	
專業團隊	1.其他障礙類身障生	24	4.34	.76	.64
	2.非其他障礙類身障生	144	4.23	.55	
相關配套措施	1.其他障礙類身障生	24	4.66	.48	-.03
	2.非其他障礙類身障生	144	4.67	.39	
全量表	1.其他障礙類身障生	24	4.27	.58	.79
	2.非其他障礙類身障生	144	4.18	.45	

N=168

十、綜合討論

根據上述研究結果發現，學前教師對融合教育之需求背景變項中，「年齡」、「教育背景」、「專業證照」、「教學年資」「融合教學年資」、「特教訓練」、「任教學校」、「教學經歷」部份具有顯著差異，進一步討論如下：

（一）不同年齡的學前教師參與融合教育需求的差異情形

本研究發現，學前教師之年齡在參與融合教育需求的「行政支援」層面具有顯著差異，且顯示 25 歲以下的學前教師在行政支援層面的需求程度高於 26-30 歲及 31-35 歲的教師。此結果與林春梅（2005）、林美香（2004）、黃瑛綺（2002）的研究相似，顯示教師的年齡不同，在實施融合教育的行政支援需求上有顯著差異。年齡 25 歲以下的學前教師通常為剛任教一、二年的教師，教學經驗已稍嫌不足，更是期望有外來的資源，尤其是人力的支援來給與協助。

（二）不同教育背景的學前教師參與融合教育需求的差異情形

本研究發現，學前教師之教育背景在參與融合教育需求的「專業知能」、「課程教學」、「行政支援」及「整體融合教育需求」層面上，具有顯著差異。其中在參與融合教育現況的「行政支援」層面顯示，專科以下的教師在行政支援層面的需求程度高於師院或教育大學畢業校畢業及研究所畢業的教師；而在參與融合教育現況的「專業知能」、「課程教學」、「整體融合教育需求」層面顯示，專科以下及專科畢業的教師在專業知能、課程規劃及整體融合教育需求層面的需求程度高於師院或教育大學畢業校畢業及研究所畢業的教師。此結果與許俊銘（2005）、陳良青（2004）、黃瑛綺（2002）的研究相似，顯示教師的教育背景不同，在實施融合教育的專業知能及課程教學需求上有顯著差異。

師院及教育大學畢業的學前教師除了較高中職畢業及專科畢業的教師多受了二至四年的教育，所吸收的知識更加廣泛，再加上師院及教育大學是師資培育的主要機構，其課程更包含教育的理論與實務，因此，在專業知能及課程教學層面，專科以下及專科畢業的教師相較於師院及教育大學畢業的學前教師其需求程度更高。

（三）不同專業證照的學前教師參與融合教育需求的差異情形

本研究發現，學前教師之專業證照在參與融合教育需求的「課程教學」、「行政支援」及「整體融合教育需求」層面上具有顯著差異，且顯示無證照的學前教師在行政支援、課程規劃和整體融合教育需求的需求程度高於有專業證照的教

師。此結果與洪雅燕（2007）、黃瑛綺（2002）的研究相似，顯示教師的專業證照不同，在實施融合教育的專業知能及課程教學需求上有顯著差異。

根據受試樣本顯示無證照的學前教師，其教育背景為高中職或專科畢業，而具有專業證照的學前教師大多為師院或教育大學畢業或是幼保系畢業。無證照的學前教師除了缺乏一般教育的先備知識外，更沒有像專業人員其養成教育中的實習課程與經驗，在理論與實務皆欠缺的情形下，相對的整體融合教育的需求更高。

（四）不同教學年資的學前教師參與融合教育需求的差異情形

本研究發現，學前教師之教學年資在參與融合教育需求的「專業知能」、「課程教學」層面上具有顯著差異，且顯示學年資 5 年以內的學前教師在專業知能、課程規劃層面的需求程度高於教學年資 6~10 年、11~15 年及 16 年以上的教師。此結果與鐘梅菁（2000）的研究相似，顯示教師教學年資的不同，在實施融合教育的專業知能及課程教學需求上有顯著差異。此一結果似乎也 and Katz（1972）提出的教師專業成長階段論點相符，教師任教第一年、第二年處於生存階段，在專業未臻成熟的情況下，教師關心的是自己能否夠克服目前的困難、勝任教學的工作，此時需要提供教學技巧的協助，特別是幼兒行為問題的處理方面。相反地，任教經驗在五年以上的教師關注的焦點比較傾向於融合教育的理念、專業合作方面，可能因為處於更新階段、成熟階段，對同樣的東西及一成不變的想法開始感到倦怠，所以關注的焦點也有所不同，此時需要參與專業組織、參與不同的研習課程以增進專業的成長。

（五）不同特教訓練的學前教師參與融合教育需求的差異情形

本研究發現，學前教師之特教訓練在參與融合教育需求的「課程教學」、「整體融合教育需求」層面上具有顯著差異，且顯示未曾參加過特教相關研習的學前教師在課程規劃層面及整體融合教育需求之需求程度高於曾經修過特教相關學分及具有學前特教教師證的教師。此結果與林春梅（2005）、黃瑛綺（2002）的研究相似，顯示教師的特教訓練不同，在實施融合教育的專業知能及課程教學需求上有顯著

差異。

（六）不同任教學校的學前教師參與融合教育需求的差異情形

本研究發現，學前教師之任教學校在參與融合教育需求的「相關配套措施」層面上具有顯著差異，且顯示任教於公立幼稚園及公立托兒所的學前教師在相關配套措施層面的需求程度高於任教於私立幼稚園及私立托兒所的教師。此結果與林春梅（2005）、洪雅燕（2007）的研究相似，顯示教師的任教學校不同，在實施融合教育的專業知能及課程教學需求上有顯著差異。

法令明文規定公立園所在招收新生時應優先招收身心障礙幼兒，而且不得拒收，也因為是採取強制招收，無法像私立園所可以有所選擇，所以班級中的身心障礙人數不只一人。相較之下，公立園所的學前教師在相關配套措施層面的需求程度更高。

（七）不同教學經歷的學前教師參與融合教育需求的差異情形

本研究發現，學前教師之教學經歷在參與融合教育需求的「課程規劃」、「行政支援」層面上具有顯著差異，且顯示曾經教過身心障礙學生的學前教師需求程度高於未曾教過身心障礙學生的教師。

（八）不同任教障礙類別的學前教師參與融合教育需求的差異情形

本研究發現，學前教師之任教障礙類別教學經歷，在參與融合教育需求的「相關配套措施」層面具有顯著差異。曾經教過社會性身心障礙學生的學前教師需求程度高於未曾教過社會性身心障礙學生的教師。

社會性障礙身心障礙包含嚴重情緒障礙和自閉症，像是過動症的學童即在其中。過動症的學童通常無法控制自己行為及情緒，常會出現許多突如其來的攻擊行為，或是做出一些危險動作導致受傷。班級中如有此類身心障礙學童，老師通常會疲於奔命，應付層出不窮的問題，所以對於特殊教育的相關配套措施的需求性更高。

第四節 訪談資料之分析

本節根據訪談結果進行資料分析，就學前教師參與融合教育之經驗與看法、學前教師參與融合教育所面臨的困難及所需之協助作一探討。

一、學前教師實施融合教育之經驗與想法

(一) 教師對融合教育的看法

少數的受訪教師對於融合教育維持正面的看法，且認為融合教育對一般學生的影響正面大於負面，涵蓋了認知、情意、技能各方面；但相反的，多數的受訪教師則抱持著比較保留的看法。

「讓學生真實的了解到，世界上有各種不同的人，要彼此互相尊重包容，同時讓孩子知道自己身體健康是一件非常幸福的事，孩子因此變得比較能同理、也比較樂於幫助別人。」(訪 A971103)，

「小朋友平常的相處互動，就是為活生生的教學，有許多情意的教學目標，在真實的情境下，不用教就達到了。」(訪 B971205)。

「從社會適應的層面來看，他未來終究要進入社會、跟社會接觸啊！如果從小就被隔離，那一輩子幾乎就沒希望了！」(訪 E971215)

「如果是輕度的小孩，我認為比較適合融合在班級中，撇開他的障礙來講，也許他可以有很好的成就，或者是他有某方面的發展，可是因為他這個障礙，我們把他隔離起來，就會變成減少他學習發展的機會呀！如果今天他有障礙可是我們還是把他放在這個社會裡面，給他一些機會，說不定他有蠻大的成就。」

「我覺得融合的過程對身障的孩子來說，在未來出社會或許會有幫助，比較能夠適應群體，但是在學習效果方面就真的很有限，如果你問我贊不贊成融合，我會持比較保留的看法。」(訪 F971222)

「雖然孩子之間有互動，但依據我的經驗，其實並不會很多，孩子其實是很直接的，就像當你跟他說了好幾遍遊戲規則，他都聽不懂，或是他沒辦法配合時，一、

二次之後，小朋友也不會想和他玩。他本來可以更好的，就是因為你覺得說他在普通班會比較有互動，結果你疏忽到他除了互動之外，還有更重要的東西，像是自信心的建立、自尊的建立。互動要尋求良性的，不是說只是讓他互動互動。」(訪 D971120)

「只要談到融合就是『無奈』，每次只要看到他被晾在那邊，在那裡發呆，就覺得很心酸，有時候也會覺得對他很內疚，把他忽略掉；可是我還有 29 個學生要教，要怎麼辦？所以，政府如果要推融合教育的話，配套一定要做好，不是什麼都沒就緒，急就章的就把孩子丟到一般幼稚園來就叫做融合，而應該是要有計畫性、循序漸進的，否則根本不能落實嘛！」(訪 C971128)

「像私立的有招生的壓力，園長就曾經收過啊，結果那個孩子一直攻擊別人，到最後只好委婉的請家長轉到別間學校，園長就說啦，這是很現實的問題，如果收了他，反而讓其他的學生跑了，你叫我如何經營下去。所以說融合教育要在私立的實施是不太容易。」(訪 B971205)

由上述可知，有些老師對於融合教育抱持著正面的看法，認為融合教育對一般學生的影響正面大於負面，涵蓋了認知、情意、技能各方面；同時站在教育均等的原則下，應該讓每學生皆有就學的權利，但有些老師則認為，政府對於融合教育的相關配套措施不足，讓融合教育的美意大打折扣。

(二) 受教權的爭論

日前一則電視新聞報導：「一位過動症學生因不斷出現攻擊性行為，班上同學幾乎無一倖免，園方基於其他同學的安全考量，希望此生轉學」。消息一出，對於園長的處理方式引發教育當局、專家學者和特教團體的一陣撻伐。當身心障礙學生出現嚴重的干擾行為時，是該繼續保障身障生的受教權，還是應該有所限制呢？受訪教師在受教權的議題上也表達了不同的看法。

「這是國家已定的法令政策，又不能拒絕；身障生有他的受教權，不能剝奪他」(訪 F971222)

「每個人一生下來就應該平等，有受教育的權利，不能因為他生病了就拒絕他，否則哪有公平正義可言。」（訪 A971103）

「雖然身障生有受教育的權利，但是一般學生也應有不被干擾、不被傷害的權利啊！就算有學生被傷害，也只能告訴他，因為他是身障生，他生病了，不能控制自己，他不是故意的！」（訪 E971215）

「當大家都在高喊身障生的受教權時，有誰去關心到其他孩子的權利？應該是每個人都有適度的權利和義務才對，而這些權利應該是在不妨礙其他人的前提下，否則，這樣公平嗎？曾經就有家長告訴我，換作是你的孩子每天被打，每天來學校就要活在莫名的恐懼中，擔心被攻擊，你的心裡會怎樣？」（訪 F971222）

由上述可知，有些老師會從「有教無類」的觀點來看，認為有條件的教育權觀點並不符合教育機會均等原則，但實際在教學現場的案例，卻讓有些學前教師對於保障身障學生受教權產生矛盾與掙扎。

二、學前實施融合教育教師所面臨的困難

在參與融合教育的過程中，幾乎所有老師都曾面臨強弱不同的困難，其中包含本身特教專業知能的不足、教學上的困擾、增加工作壓力與負擔、缺乏家長的參與與配合及專業團隊的不足等，這樣的問題一直持續不斷的困擾著學前教師，同時也突顯出融合教育許多待解決的問題。

（一）本身特教專業知能的不足

在融合教育的過程中，老師無不希望將身心障礙的學生帶好，更希望在注意到個別化的需求之外也能兼顧到班上其他一般學生的學習。但是受訪老師也坦承在本身專業能力的不足下很難達到。

「以前早期是唸幼師科，根本沒有特殊教育這門課，所以很缺乏相關的專業知能，是這幾年開始收特殊幼兒，才接觸到的，一直覺得壓力很大，反正就是盡自己的能力。」（訪 B971205）

「每次都是等到學校要交 IEP 計劃時，才開始在寫，坦白說，到現在我連 IEP 都

不太會寫，每次也都是剪剪貼貼完成的。」(訪 C971128)

「障礙類別就分成那麼多種，雖然之前在學校有修過特教概論 2 學分，可是真正面對班上不同的特殊幼兒時，還是會覺得理論和實務真的差蠻多的，所學根本派不上用場。」(訪 E971215)

「每次有特教研習都會去參加，但都覺得學得很皮毛；相關研習都只是半天或一天的課程，覺得所學很有限，希望能對於某一個障礙類別來開設一系列的課程，讓老師進修」(訪 D971120)

由上述可知，學前教師所面臨的困境有：

1.因未受過類似專業訓練，自覺專業能力不足，無法採取有效的教學策略去解決現場發生的困境。

2.只接觸過概論式的課程，由於身障類別相當多種，在教學現場很難判斷與應用之。

(二) 教學上的困擾

教師皆認同在課程的安排上應依照身心障礙學生作一些調整，但是又要兼顧到其他學生的學習。此時，老師很容易面臨到教學上的困擾。

「我也很想一對一的坐在旁邊教他，可是真的沒時間，因為那其他的學生怎麼辦？明明也知道應該要給他特別的輔導及指導，但真的是心有餘而力不足」(訪 A971103)

「像班上同時有二名身心障礙的學生，老師哪有什麼協同教學，幾乎都是一人教學、一人保育」(訪 D971120)

「當你依照他的能力設計課程時，家長又要求盡量和其他的同學學一樣的東西，這樣不是很矛盾嗎？」(訪 C971128)

「像我班上只有一位老師，如果學生大小便在褲子時，我除了要馬上幫他處理之外，還要擔心其他學生的安全，因為也沒有多餘的人力可以幫你的忙」(訪 E971215)

「家長一直跟我反應，老師，他看不見，你這樣的教學方式（觀察實物），你叫我

孩子怎麼學？」「像出學習單也是一項負擔，像全盲的孩子又看不到，要怎麼出？可是我也不會點字，又沒有巡迴輔導教師來指導他，真的不知該怎麼辦？」（訪 F971222）

由上述可知，融合教育的過程中對於教學現場的教師所造成的困擾有：時間有限、人力不足、家長需求不同，窮於應付及學生狀況不同，教師無法全面照顧等。

（三）增加工作壓力與負擔

班級中有身心障礙的學童，許多老師坦承面臨到很大的壓力及增加許多工作負擔。

「星期一到星期五，每天壓力都很大；很壓抑、都不太敢發脾氣，怕被冠上沒愛心」（訪 A971103）

「變得很容易煩躁、很容易發脾氣」、「每天都會擔心不知道會有什麼突發狀況發生，萬一有人受傷了，家長不知道又要來抱怨什麼？」（訪 C971128）

「像公幼，我們除了要帶班還要兼行政工作，負擔已經很大了，再加上班上特殊生每天層出不窮的問題，說真的，壓力大到每天都睡不好。」（訪 F971222）

「每年招生時都會收到公文，明令不得拒收身心障礙學生，所以有可能一班不只一位特殊幼兒，學校也會認為幼稚園一班已經有二位老師足夠應付了，其實負擔真的很大，不是外人可以了解的。」（訪 E971215）

工作壓力大主要來源包括家長的抱怨、特殊兒童的安全問題含身兼行政工作負擔較重等。

（三）缺乏家長的參與與配合

家長將孩子送入學校教育體系後，往往就視學校要對其孩子的教育負全部的责任，缺乏配合的意願。

「一直跟家長談孩子在學校的情形，但家長就是不願正視孩子的問題也會隱瞞事實，像小朋友來讀這裡之前已經換過五間學校，但家長都說以前的老師都說他沒

問題，或許怕老師排斥他，將他貼標籤吧！」（訪 A971103）

「以前的老師都說家長可以不用陪讀，為什麼現在卻要家長陪？我就是因為要上班，才將小孩送來幼稚園，如果還要家長陪，那我何必送來學校？」（訪 E971215）

「我們之前在北部的老師都很專業，幾乎都有特教資格，城鄉差異真的很大，讓我們心理受到很大的傷害，覺得心灰意冷。」（訪 B971205）

「像過動的孩子容易與其他小朋友發生衝突，被打到的孩子家長隔天就會來學校要求老師換位置，有時也會直接去找特殊幼兒的家長理論，讓老師覺得很為難。」（訪 D971120）

「最怕聽到『老師，我相信你是最專業的！我把孩子全部交給你了！』這種話，會覺得家長很不負責任，心理面會吶喊『老師是人不是神，沒有三頭六臂！』」（訪 F971222）

由上述可知，學前教師對於家長否認兒童需要協助，不願面對孩子在學習、生活適應上有困難，甚至拒絕老師的建議及協助，再加上其他家長對於班上有身心障礙兒童的反對和不友善，是學前教師在參與融合教育過程中遭遇困難的一點。

（五）專業團隊的不足

對於絕大多數班上有身心障礙學生的老師來說，尤其是當障礙類別較為少見、老師幾乎沒有接觸過的時候，特教專業人員便是老師得賴以倚重的資源。提供身心障礙學生相關專業資源服務的包括了特教巡迴輔導及職能治療，但令人惋惜的是，受訪教師對這二項專業服務的評價都不高，覺得並沒有發揮預期的功效，更不諱言的指出，這樣的服務幾乎沒有功能。

「例如，視障這項就根本沒有相關的專業巡迴輔導人員，幾乎都是靠自己在摸索」（訪 F971222）

「一個學期只來個二、三次，來也只是看看而已，有時根本停留不到半小時，真不知道功用在哪裡？」（訪 C971128）

「因為巡迴輔導老師本身就是代理老師，根本也沒特教背景經驗，所以也常常是

一問三不知，而且代理的時間只有一年，明年又換新的代理老師來接，對孩子根本不了解，若有相關問題問他，他也直接回答說『這個孩子去年不是他帶的』」（訪A971103）

「或許是因為因為人力不足及經費有限的關係，雖然每次公文一來，都有幫學生提出申請，但每次都沒排到，打電話去詢問，結果都一樣，『有更需要的學童』」（訪E971215）

就受訪教師的敘述，台東縣目前特教巡迴輔導機制及專業團隊的介入應顯不足。台東縣目前合格的學前特教巡迴輔導教師只有一位但非固定職，其餘巡迴輔導教師多由國幼班代理教師擔任，其多無特教背景，試問這些就讀普通班的身心障礙兒童和參與融合教育之學前教師能獲得多少相關的特教服務？值得深思！研究者發現，學前融合教育要實施，主管機關無論在無障礙設施所需的經費、專業團隊的介入、學前巡迴輔導教師的增置、開放多元特教進修管道和融合教育理念的落實，皆須全盤檢討改進。

三、學前教師參與融合教育所需之協助

學前教師在參與融合教育的過程中，受訪的教師一致認為若只靠自己一個人的力量，絕對是不可能成功的。同時也都表明這一路走來，特教資源的缺乏、專業人員高流動率及相關經驗的不足，都造成了實施上的困難與阻力。因此，老師都相信支援充足是融合教育的成功關鍵，倘若支援體系完備，將可克服諸多困難。教師所需的協助包括特教專業知能的提升、家長的支持與協助、相關專業人員的支援及相關配套措施的加強。

（一）特教專業知能提升的需求

訪談發現，學前教師對於融合教育專業知能的提升需求甚高，教師認為會因專業知能不足而直接影響身心障礙兒童之學習成效；同時認為幼兒的學習能力各不相同，應針對個別學生設計 IEP。此外，受訪的學前教師對於進修較偏向學分

班的方式，對於進修的需求是有系統的；而對於進修的內容以立即幫助班上身心障礙兒童，進行多元化以及不同障礙類別的研習需求較高。

「我覺得進修最好是具有實務性的而不要是一些理論的東西，例如怎樣去認識特殊幼兒的特質，如何去帶這個孩子等，也就是有關特殊兒童的身心特質，包括行為改變技術的應用。」(訪 A971103)

「希望能對於某一個障礙類別來開設一系列的課程讓老師進修，盡量不要是一堂課的那種，最好開在晚上啦！不然，像週三下午有研習，我們在私立上班的，園長哪會讓我們去啊！有時根本連研習的公文都沒看到，如果是假日，學校為了要招生，也常常用假日舉行活動，根本不太可能參加。」(訪 B971205)

「我覺得如何針對這個特質去給予他必要的協助，這是比較重要的，如果說這個小朋友的障礙和特質不了解，其實很難對他提供很好的服務，所以我覺得第一個是障礙別與特質的認識。」(訪 C971128)

「像『學分班』之類的，能夠有比較深的了解，成效應該會比較好，不要是那種一個下午的研習。還有希望能針對 IEP 的設計辦一些課程或研習，真的是為特殊孩子而設計的，不再是交差了事。學前融合的孩子一定會越來越多，而且以後都是不分類的，對帶的老師來說，真的非常辛苦。」(訪 D971120)

「希望接受融合的特殊生，也能夠有適當的學習，不希望只有讓他吃飽、不要受傷，整天就讓他坐在那邊，真的很可憐。我需要有一些輔導策略和技巧來幫助我在面臨問題時該如何解決？」(訪 E971215)

(二) 家長的支持與協助

訪談發現，許多老師都會將家長的配合度列為融合教育成功的重要條件，在參與融合教育的過程中，老師會很積極的與家長聯繫溝通，建立良好的夥伴關係；而身心障礙學童家長的參與和協助，除減輕教師的教學負擔，對幼童的學習亦有實質的幫助。

「有些家長會進入班級中陪讀，協助一些生活自理；也會陪同校外教學參觀，像

這樣的家長配合度很高，不會一副孩子上了學就把他丟給老師照顧的態度。」(訪 F971222)

「有些家長會配合老師的建議，搭配一些治療課程，有助於目前的學習，像這樣的進步的幅度都還蠻大的。」(訪 E971215)。

「之前班上有一位肢體障礙的小朋友，他的家長就很支持，阿嬤每天都來伴讀，幫忙協助孩子的生活自理。那時候以為是因為老師懷孕沒辦法抱他關係，但是，他上小學之後，阿嬤也是一直陪，所以我覺得是家長認知的關係」(訪 E971215)

「普通學生的家長一定也要支持才行，我通常會找機會讓家長了解，班上有特種學生對他們的孩子來說，也是一種學習的機會。讓學生真實的了解到，世界上有各種不同的人也知道自已身體健康是一件非常幸福的事，孩子也因此變得比較能同理、也比較樂於幫助別人。」(訪 A971103)

(三) 相關配套措施的加強

訪談發現，學前教師認為要實施融合教育要有政策，也要有配套措施，除了支持也要資源，而不是把身心障礙兒童丟到普通班就叫融合教育。在相關配套方面，受訪教師認為應該提供經費協助無障礙設施之改善、限定班級中身障生人數增加人力以及給予班上有特殊學生的導師實質上的津貼。若能加強相關配套措施，對身心障礙兒童的活動、學習及未來發展將有很大的幫助。

「因為附幼都是國小既定的空間，在空間規畫上我們無法為他的需要而設計，例如套房式的廁所設計、斜坡道等無障礙空間規畫，這樣對老師很辛苦，可能要用抱的，需要抱進抱出十分吃力。」(訪 E971215)

「像目前，政府只有針對私立園所收托特殊幼兒給予以補助，而公立就沒有，政府要公立園所優先招收特殊幼兒，反而不給予補助，站在公平正義的立場，真的蠻不公平的，又不是每間公幼的環境設備都非常好。」(訪 F971222)

「我覺得政府應該給予班上有身心障礙幼兒的帶班導師一些實質上的補貼，像是特教津貼之類的，並不是我很愛錢，班上有收這樣的小孩，老師真的是比沒收的，

辛苦不知多少倍，還有，最好是能夠限定班級中特殊生的人數。」(訪 B971205)

「班上如果有一個特殊小孩，老師就已忙到翻天，你想想看，如果不只一個呢？老師的壓力有多大，真的應該要限定每班招收一人就好了，否則有什麼教學品質可言。」(訪 E971215)

「我覺得應該要降低班級中的人數，因為像我班上原來只有一位特殊學生，後來又鑑定出一位，結果我班上也沒有因此減學生，因為你減誰都不對嘛！」(訪 F971222)

「如果能有助理人員或是愛心媽媽之類的來陪讀的話，應該會好很多，可是學校往往都會認為一班已經有二位老師已經足夠了，還說國小部一班都還只有一位老師之類的話，他難道沒想到，我們幼稚園的孩子年齡比較小啊！」(訪 F971222)

「一樣都是特殊教育，為什麼帶音樂班或是資源班之類的都可以領取特教津貼，但融合的就沒有，是因為學前教育和小學教育的差別嗎？總覺得政府只會嘴巴說要重視學前教育，但實際上呢？就以班級導師費來說好了，也是這幾年才有發，然後還要去平分，難怪學前教師的流失率一直居高不下，不然我同學為什麼有超過一半的要跳到小學教呢？」(訪 E971215)

「希望教育局能編制專業且固定學前特教巡迴輔導老師，像在外縣市幾乎都有這樣的編制，但台東就是做不到，蠻令人失望的。另外是知道從哪邊可以獲得一些資訊，和諮詢的管道，我覺得這些都蠻重要的。」(訪 A971103)

「我覺得專業團隊服務（像治療師入園）應該更落實，每次申請都幾乎排不到，就算申請到了，也是一個小時看三、四個孩子，一人只有輪到幾分鐘，你想想，會有什麼效果？」(訪 C971128)

「有些孩子的家庭經濟狀況很不好，爸媽都在打零工，那有多餘的錢帶去做復健，他們真的很需要專業團隊的服務，可是都排不到，想到就覺得還蠻心酸的。」(訪 D971120)

由上述可知，學前教師認為融合教育不應該只是政策上的宣導，至於相關配

套措施更應完善，如環境的改善、經費的補助、人力的支援、人數的限定、專業人員的支援等，才能提供身心障礙兒童最適宜的學習環境並助教育人員在教學現場一臂之力。





第五章 結論與建議

本研究旨在瞭解台東縣學前教師參與融合教育之現況與需求，藉由問卷調查輔以訪談，探討不同背景變項（年齡、教育背景、專業證照、教學年資、融合教學年資、特教訓練、任教學校、教學經歷）的教師，其參與融合教育與所產生之需求的差異情形。本章綜合依據研究結果與發現，歸納各項結論，並提出相關建議，作為教育行政單位與未來研究之參考。

第一節 研究發現

一、學前教師參與融合教育之現況

（一）整體而言，學前教師參與融合現況全量表的平均分數為 3.45，標準差為 0.47，顯示學前教師參與融合教育之現況屬於中等程度。

（二）學前教師在參與融合教育的五個層面中平均數依其高低順序為「班級經營」、「工作負擔壓力」、「行政支援」、「課程教學」及「專業知能」。

（三）在學前教師參與融合教育之現況的問卷各題項中，得分最高的前三題分別為「我會利用輔導策略讓班上的幼兒接納身心障礙學童」、「我會利用機會讓班上的幼兒協助身心障礙學童」及「我會引導一般學童家長接納班上的身心障礙學童」。

二、學前教師背景變項對融合教育參與現況之差異

（一）就整體融合教育參與現況而言：

1.不同專業證照之學前教師在整體融合教育參與現況上有顯著差異，具有幼教教師證照與雙證照（幼教教師證及保育人員證）之教師，其整體參與融合教育的程度高於無證照之教師。

2.不同任教學校之學前教師在整體融合教育參與現況上有顯著差異，任教於公立幼稚園的學前教師，在整體參與融合教育的程度高於任教於私立幼稚園、公立托兒所及私立托兒所的教師。

3.不同年齡、教育背景、教學年資、融合教學年資、特教訓練、教學經歷的教師，其整體參與融合教育現況並無顯著差異。

(二)就各類別融合教育參與現況而言：

1.不同年齡之學前教師在「課程教學」層面，年齡 31-35 歲的學前教師參與融合教育的程度，顯著高於 25 歲以下的教師；而在「工作負擔壓力」層面上，年齡 40 歲以上的學前教師，在工作負擔壓力層面顯著高於 25 歲以下的教師。

2.不同教育背景之學前教師在「專業知能」、「課程教學」層面，教育背景研究所以上及師院或教育大學畢業校畢業的學前教師，參與融合教育的程度顯著高於專科以下及專科畢業的教師。

3.不同專業證照之學前教師在「專業知能」層面，具有幼教教師證和具有雙證照的學前教師，參與融合教育的程度高於無證照的教師；而在參「課程教學」層面上，具有雙證照和幼教教師證的學前教師，參與融合教育的程度高於具有保育人員證和無證照的教師。

4.不同教學年資之學前教師在「課程教學」、「行政支援」層面，教學年資 6-10 年的教師參與融合教育的程度，顯著高於教學年資 5 年以內的教師。

5.不同融合教學年資之學前教師在「班級經營」層面，融合教學年資 6-10 年的教師參與融合教育的程度，顯著高於融合教學年資 1 年以內的教師。

6.不同特教訓練之學前教師在「專業知能」、「課程教學」層面，曾修過特教相關學分及具有學前特教教師證的教師，參與融合教育的程度高於未曾參加過特教相關研習、曾參加過特教相關研習的教師。

7.不同任教學校之學前教師在「專業知能」層面，任教於公立幼稚園的學前教師參與融合教育的程度，高於任教於公立托兒所及私立托兒所的教師；在課程教學」、「工作負擔壓力」、「行政支援」層面，任教於公立幼稚園的學前教師，在整體參與融合教育的程度高於任教於私立幼稚園、公立托兒所及私立托兒所的教師；而在在「班級經營」層面，任教於公立幼稚園的學前教師參與融合教育的程

度，高於任教於私立幼稚園教師。

8.不同教學經歷之學前教師在「專業知能」、「工作負擔壓力」、「班級經營」層面，其中曾經教過身心障礙學生的學前教師，參與融合教育的程度高於未曾教過身心障礙學生的學前教師。

三、學前教師參與融合教育之需求

(一) 整體而言，學前教師參與融合之需求全量表的平均分數為 4.15，標準差為 0.42，顯示學前教師參與融合教育之需求性高。

(二) 學前教師在參與融合教育的五個層面中平均數依其高低順序為「相關配套措施」、「專業團隊」、「行政支援」、「課程規劃」及「專業知能」。

(三) 在學前教師參與融合教育之現況的問卷各題項中，得分最高的前三題分別為「希望政府能限定每班招收身心障礙學生的人數（最多一人）」、「希望政府能給予班上有身心障礙幼兒的教師特教津貼的補助」及「希望各縣市政府能成立學前特殊教育教材、教具資源中心」。

四、學前教師背景變項對融合教育需求之差異

(一) 就整體融合教育需求而言：

1.不同教育背景之學前教師在整體融合教育需求上有顯著差異，專科以下及專科畢業的學前教師，其整體參與融合教育的需求程度，高於師院或教育大學畢業校畢業及研究所畢業的教師。

2.不同專業證照之學前教師，在整體融合教育需求上有顯著差異，顯示無證照的學前教師，其整體參與融合教育的需求程度高於有專業證照（幼教教師證、保育人員證）的教師。

3.不同特教訓練之學前教師，在整體融合教育需求上有顯著差異，顯示顯示未曾參加過特教相關研習的學前教師，其整體參與融合教育的需求程度，高於曾經修過特教相關學分及具有學前特教教師證的教師。

4.不同年齡、教學年資、融合教學年資、特教訓練、教學經歷的教師，其整體參

與融合教育需求並無顯著差異。

(二) 就各類別融合教育參與之需求而言：

1.不同年齡之學前教師在「行政支援」層面，25 歲以下的學前教師，其融合教育需求程度高於 26-30 歲及 31-35 歲的教師。

2.不同教育背景之學前教師在「專業知能」、「課程教學」層面，專科以下及專科畢業的教師，其融合教育需求程度高於師院或教育大學畢業校畢業及研究所畢業的教師；而在「行政支援」層面，專科以下的教師其融合教育需求程度高於師院或教育大學畢業校畢業及研究所畢業的教師。

3.不同專業證照之學前教師在「課程規劃」、「行政之援」層面，無證照的學前教師，其融合教育需求程度高於有專業證照的教師。

4.不同教學年資之學前教師在「專業知能」、「課程規劃」層面，教學年資 5 年以內的學前教師，其融合教育需求程度高於教學年資 6~10 年、11~15 年及 16 年以上的教師。

5.不同特教訓練之學前教師在「課程規劃」層面，未曾參加過特教相關研習的學前教師，其融合教育之需求程度高於曾經修過特教相關學分及具有學前特教教師證的教師。

6.不同任教學校之學前教師在「相關配套措施」層面，任教於公立幼稚園及公立托兒所的學前教師，其融合教育需求程度高於任教於私立幼稚園及私立托兒所的教師。

7.不同教學經歷之學前教師在「課程規劃」、「行政支援」層面，其中曾經教過身心障礙學生的學前教師其融合教育需求程度高於未曾教過身心障礙學生的教師。

第二節 結論

根據本研究待答問題及第四章統計結果，本研究獲致以下結論：

一、學前教師參與融合教育之現況為中等程度。

學前教師參與融合教育之現況，在李克特氏五點量表中，平均得分為 3.45，屬於中等程度。在五個層面中，平均得分由高到低順序為「班級經營」、「工作負擔壓力」、「行政支援」、「課程教學」及「專業知能」。

二、學前教師參與融合教育之需求為高程度

學前教師參與融合教育之需求，在李克特氏五點量表中，平均得分為 4.15，屬於高程度。在五個層面中，平均得分由高到低順序為「相關配套措施」、「專業團隊」、「行政支援」、「課程規劃」及「專業知能」。

三、學前教師參與融合教育程度的高低，會因不同的年齡、教育背景、專業證照、教學年資、融合教學年資、特教訓練、任教學校、教學經歷有顯著差異。

四、學前教師參與融合教育需求程度的高低，會因不同的年齡、教育背景、專業證照、教學年資、特教訓練、任教學校、教學經歷有顯著差異。

第三節 建議

根據上一節的研究結果，本研究提供下列建議供教育主管機關、師資培育機構、學前教育單位、學前教師等作為國內實施學前融合教育之參考，最後再歸納出對未來研究之建議。

一、對教育主管機關的建議

（一）鼓勵學前教師在職進修特殊教育專業課程

研究顯示，學前教師參與融合教育的現況中，在工作壓力方面，教師認為特殊幼兒人數太多，造成班級管理壓力，同時認為因自身特殊教育專業知能的不足，而造成教學工作壓力，是參與融合教育壓力的主要來源。因此，建議開設相關的學前特教專業課程鼓勵學前教師在職進修，提升學前融合教育的品質；若能同時提供實質的鼓勵（如：學分費的補助）更能提高學前教師進修的意願。

（二）落實完善的學前特教巡迴輔導機制

研究發現，人力不足一直是學前教師在參與融合教育過程中所感到困擾的，

也是實施融合教育的一大難題。教師面對身心障礙幼兒時必須付出更多的心力，若缺乏足夠的人力資源來協助，只會讓學前教師因無法負荷工作及壓力而排斥融合教育。雖然學前特教巡迴輔導人員亦會入園協助學前教師，但到校服務的時間及次數，學前教師一致認為不足，建議可以編制足額、專職的學前巡迴輔導人員並且增加到校服務的次數及時間，如此對於身心障礙幼兒的情形有更深入的了解並能給予更多的幫助，同時也能提供學前教師專業的諮詢服務。

（三）提供完整的支援系統

研究顯示，學前教師認為在相關專業團隊提供支援方面是缺乏的，因此建議主管機關可以提供支援系統的服務，包含專業團隊提供合作的支援服務、學前特教專業諮詢服務、教學所需資源的提供（如：成立學前特教教材教具資源中心），滿足學前教師的需求。

（四）確實實行適當的師生比例

根據研究顯示，學前教師對參與融合教育在工作壓力方面而言，教師認為班級中特殊幼兒人數太多，是造成班級管理壓力的主要來源，此外，有關身心障礙學生人數的看法，高達八成的學前教師，認為政府應限定每班招收身心障礙學生的人數（最多一人）並減少班級中的學生人數。所以建議教育主管機關要安置身心障礙學童進入普通班就讀，應考慮師生比例、普通幼兒與身心障礙幼兒的比例，並能限定普通班安置身障生的人數，而非完全的零拒絕，同時也要視班級狀況增加人力支援，如此才能減低學前教師的負擔。

（五）制定融合教育相關配套措施

研究顯示，七成的學前教師希望政府能給予所有招收身心障礙的園所（含公立園所）環境設備、教學設備及購買教具的補助；更有高達九成的學前教師，希望政府能給予班上有身心障礙幼兒的教師特教津貼的補助，建議教育主管機關提供經費給園所改善環境設備，讓身心障礙學童能在一個安全、無障礙的環境學習；同時給予教師特教津貼的補助，尤其是私立園所的教師薪水非常微薄，再加上龐

大工作量及負擔，因而造成居高不下的流動率，這是一個嚴重的教育問題，值得重視，若能給予一些實質的津貼補助，或許較能穩定學前的師資。

二、對師資培育機構的建議

（一）加強教師職前特教專業訓練

研究顯示，不同的特教訓練會影響教師參與融合教育的現況，在以往師資培育的養成教育，幼教系畢業及修習幼教學程的學生大多只修過特教概論三學分，較少有機會接觸到身心障礙的幼兒，一旦初入職場立即面對身心障礙幼兒，容易產生畏懼的心理。因此建議師資培育機構，在學前教師養成教育中應有系統的加入更多關於特教專業知能的課程或是加開學前特教學程，如此可以讓學生有實際接觸身心障礙幼兒的經驗，並讓準教師在日後參與融合教育時更能駕輕就熟。

（二）規劃兼具理論基礎與實務經驗的教師在職進修課程

研究發現，學前教師自覺其特教專業知能不足以勝任融合教育，且多數學前教師提出再進修之需求，建議師資培育機構針對在職教師利用夜間開辦回流教育班或是增能學分班，讓更多學前教師能藉由有系統的進修，充實本身的特教專業知能，增進其對身心障礙兒童的認識及教學策略，有助於學前融合教育之實施。

三、對學前教育機構的建議

（一）提供教師在職進修的機會

研究發現，學前教師對參與融合教育中的教學困擾會因為特教專業訓練的不同而有差異。教師是融合班級的靈魂也是影響融合教育成敗的關鍵，教師的專業能力更是維護教學品質的基礎。因此，建議學前教育機構應主動提供相關的研習與進修資訊給教師並能鼓勵所屬參與在職進修，以增進教師特殊教育專業知能、提升融合教育品質並減輕參與融合教育的工作壓力。

（二）加強親職教育並提供適當的協助

研究發現，身心障礙幼兒的行為問題是造成他們被排斥的原因，同時，對學前教師而言，當面臨身心障礙幼兒的行為問題，在處理上會造成班級經營的困難。

因此應當多加強親職教育，並辦理關於融合教育主題的座談會，建立家長的正確觀念，讓家長可以多瞭解身心障礙的幼兒，進而增加良性的互動。

四、對學前教師的建議

（一）積極參與特殊教育相關專業進修與研習

研究發現，學前教師認為自己的特殊教育專業知能不足，所以造成教學工作壓力，是參與學前融合教育壓力的來源之一，可見一般學前教師對自身特教專業知能不足，而造成學前融合班級教學壓力，因此建議學前教師應積極參與特殊教育相關專業研習與進修，從初階的基礎理論到進階的實務教學，這些都有助自己增進特教專業知能的方法。

（二）適當抒解壓力以利情緒調節

研究中發現學前教師在面對身心障礙幼兒時，常會因為無法掌控他們的突發狀況，而影響活動的進行及教學品質，連帶教師的情緒也受影響，深感工作負擔壓力很大。因此，建議學前教師除了增進專業知能和教學技巧外，更需建立一個正確的情緒抒發管道，學習抒解緊張和壓力，並妥善安排休閒生活，藉由運動、興趣的培養等方式來減壓，以降低工作壓力，並維護身心健康。

（三）增進溝通協調能力

學前融合教師需要更多溝通和協調能力，如親師溝通方面、學校行政支援方面和社會資源方面等，包括同事、家長、主管等的人際溝通，都會影響融合班支援網絡的強度，因此，建議幼雅園教師應學習適當抒解壓力的方法，並增進溝通協調能力與溝通技巧，有助於豐富教學資源和支持支援系統的建立。

五、對未來研究的建議

（一）研究對象

本研究僅以台東縣學前教師為研究對象，因此研究結果不適合推論至其他縣市及其他教育階段別之實施情形。目前已陸續有針對各地區學前教師參與融合教育之相關研究出現，因此建議未來的研究對象可擴大以區域為範圍，如：北、中、

南、東部地區或整個台灣地區等範圍，作深入的探討，不同區域比較，或是不同階段別的探討。

（二）研究方法

學前階段的教育並非義務教育，根據訪談結果發現，各個園所的教學目標不同，課程與教學安排也各不相同，各園所的生態環境互異，因此建議後續研究以園所生態為單位，深入了解身心障礙幼兒進入學校就學，對園所生態所造成的變化和影響，採質化研究以觀察、訪問、文件資料等方式，進行長時間的深入研究。



參考書目

一、中文部分

- 毛連塏、許素彬(1995)。情緒/行為異常學生的融合教育。**特殊教育季刊**，**57**，18-21。
- 王大延、蔡昆瀛(2002) 台北市幼兒園所融合教育實施現況與需求調查研究。臺北市：臺北市教育局。
- 王天苗(1999)。發展遲緩幼兒融合式幼教模式之建立與實施成效之研究。國科會專題研究計畫成果報告，未出版。
- 王天苗(2002)。發展遲緩幼兒在融合教育環境裡的學習。**特殊教育研究學刊**，**23**，1-23。
- 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。
- 甘蜀美、林鉉宇(2006)。特殊兒童學前融合方式實施成效與困難之個案研究。**身心障礙研究**，**1**(4)，32-45。
- 白青平(2000)。台北縣國民小學出任教師工作困擾與解決途徑之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 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)，23-30。
- 何華國(1987)。**特殊兒童心理與教育**。臺北市：五南。
- 吳永怡、楊麗香(2002)。融合教育的發展與實施。載於王明泉等著，融合教育(頁1-18)。臺東縣：國立臺東師範學院。
- 吳昆壽(1998)。融合教育的省思。**特教新知通訊**，**5**(7)，1-4。
- 吳武典(1995)。特殊教育的發展趨勢。載於師資培育的理論與實務學術研討會系列。臺北市：臺灣師範大學教育研究中心。
- 吳芝儀、李奉儒(1995)。**質的評鑑與研究**。臺北市：桂冠。
- 吳淑美(1996)。探討「竹師實小特教實驗班第二年實施中重度學生完全包含課程

模式（full inclusion）成效」之實驗研究。新竹市：新竹師範學院。

吳淑美（1998）。融合教育與教育改革。**幼教資訊**，**103**，47-50。

吳淑美（2001）。談融合教育的現況與未來。**融合教育學術論文集**，1-10。

吳淑美（2004）。融合班的理念與實務。臺北市：心理。

李慶輝（2005）。國民小學融合教育實施現況與相關問題之研究－以臺北縣為例。

臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

周杏樺（2006）。融合下的壓力－普通班教師面對身心障礙學生的因應策略。**師友**，**468**，29-31。

林少雀（2005）。實施融合教育教師態度、教學困擾與教師需求之研究－以台北縣國中小附設幼稚園為例。中國文化大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺北縣。

林春梅（2005）。幼稚園教師對學前融合教育態度之研究。國立台中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文，未出版，臺中市。

林美香（2004）。台灣中部地區教育人員對實施融合教育態度之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。

林貴美（2000）。學前融合教育施方式初探。臺北市：臺北縣教育局。

林貴美（2001）。融合教育與學校再造。載於陳政見主編：**融合教育論文集**（頁1-20），嘉義縣：嘉義大學特殊教育中心。

林敬鯉（2001）。台北縣市托兒所保育人員對收托身心障礙幼兒的態度及保育上的需求研究。中國文化大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺北縣。

林鈺涵（2004）。宜蘭地區學前教師對融合教育中發展遲緩幼兒的接納態度之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。

林寶山（1992）。特殊教育導論。臺北市：五南。

邱上真（1999）。融合教育問與答。臺北市：中華民國特殊教育協會。

邱上真（2004）。特殊教育導論。臺北市：心理。

- 邱明芳（2003）。國民小學實施融合教育學校行政支援之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 邱皓政（2006）。**量化研究與統計分析**。臺北市：五南。1
- 洪木蘭（2002）。幼兒融合教育的應用。**教師天地**，**119**，65。
- 洪馨徽（2000）。幼稚園融合班中幼兒社會互動之探討——一個學前融合班的觀察。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 胡幼慧（1996）。質性研究。台北市：巨流。
- 胡永崇（2001）。融合教育—意義、爭議與配合措施。載於陳政見主編：**融合教育論文集**（頁 21- 40），嘉義：嘉義大學特殊教育中心。
- 胡永崇、蔡進昌、陳正專（2001）。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。**國民教育研究集刊**，**9**，235-257。
- 孫世嘉和呂素幸（1996）。學前特殊教育師資培育課程內容問題之探討。載於台東師範學院所承辦之「八十五學年度師範學院教育學術論文發表會」會議論文集（頁 43-71），台東。
- 張英鵬（2001）。融合幼教單位之幼兒家長幼教老師對融合式特殊幼兒教育之態度。**融合教育學術論文集**，83-112。
- 張英鵬（2002）。學前特殊教育教師工作壓力與職業倦怠研究。**早期教育學術論文集**，123-147。
- 張珮玲（2006）。折翼天使慢慢飛——學前特教融合教育之行動研究。**教師之友**，**47**(2)，22-32。
- 張順淳（2005）。托兒所教師覺察其輔導特殊幼兒之支持需求研究——以台南縣一所私立托兒所為例。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 張翠娥（1999）。幼稚園融合教育方案實施探究。**樹德科技學報**，**1**，15-33。
- 張翠娥、劉蔚萍及黃麗蓉（2005）。專業人員巡迴輔導介入收托發展遲緩兒童托育機構實施成效探討——以高雄市為例。**兒童及少年福利期刊**，**8**，33-55。

- 張曉卉（2006）。搶救 10 萬個慢飛天使。**康健雜誌**，**59**，104-119。
- 教育部（1995）。**中華民國身心障礙教育報告書**。臺北市：教育部。
- 教育部（1997）。**特殊教育法**。檢索日期：2007.12.18，取自：全國法規資料庫。
- 教育部（1998）。**特殊教育法施行細則**。檢索日期：2007.12.18，取自：全國法規資料庫。
- 教育部（2008）。**92－96 年度各縣市學前階段各類別障礙程度統計分析**。檢索日期：2008.12.20，取自教育部特殊教育通報網：<http://www.set.edu.tw/frame.asp>
- 教育部（2008）。**台東縣學前各校特教資格登記類別教師數統計**。檢索日期：2008.12.20，取自教育部特殊教育通報網：<http://www.set.edu.tw/sta/882.htm>
- 曹純瓊（2002）。**學前融合教育**。臺北市：啓英。
- 梁素霞（2003）。特殊教育－融合教育。**教育趨勢導報**，**3**，146-153。
- 莊慶文（2004）。融合教育的真誠、迷思與神話。**特教園丁**，**20**（2），32-34。
- 許俊銘（2004）。**國小融合教育班級教師學困擾調查研究**。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 許朝信（1999）。**高屏地區國小教師較室內教學困擾之研究**。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。
- 許碧勳（1997）。回歸省思、融合教育實踐－幼兒教師的角色。**國教月刊**，**44**（4），17-24。
- 許碧勳（1998）。與幼教師談融合教育（Inclusive Education）。**幼教資訊**，**90**，20-24。
- 許碧勳（2001a）。幼兒教育研究－學前融合班的探討。**臺灣教育**，**606**，2-9。
- 許碧勳（2001b）。幼稚園實施融合教育之研究。**臺北市立師範學院學報**，**32**，451-484。
- 許碧勳（2004）。**幼兒融合教育**。臺北市：五南。
- 郭世育（2001）。**高職特殊教育班級教師教學困擾之研究**。國立台北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 郭秀鳳（1995）。障礙幼兒融合式教育之探討。**特殊教育季刊**，**57**，1-9。

- 郭秀鳳（1996）。幼兒家長與幼教工作者實施融合式幼兒教育意見之探討。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 郭為藩（1993）。特殊兒童心理與教育。臺北市：文景。
- 陳良青（2004）。幼稚園教師實施融合教育態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 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。
- 陳政見（1992）。簡介回歸主流。**教師之友**，33（4），31-34。
- 陳政見（2001）。教育思想演進及個案實例。載於陳政見主編：**特殊教育論文集**（頁133-142），嘉義縣：嘉義大學特殊教育中心。
- 陳映竹（2006）。家扶調查：早期教育確實優弱勢小孩發展遲緩嚴重。中廣新聞網。
檢索日期：2007.12.28。取自 Word Wide Web：<http://www.news.yahoo.com/article/url/d/a/061221/1/89wu.htm>
- 傅秀媚（2000）。特殊教育導論。臺北市：五南。
- 彭慧玲（2002）。國小普通班教師對融合教育態度之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 鈕文英（2000）。國小階段實施融合教育可行模式之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系，教育部專題研究計畫成果報告，未出版。
- 鈕文英（2002）。國小階段融合教育實施模式與策略初探。**特教園丁**，2（18），1-20。
- 黃世鈺（1997）。特殊幼兒教育理論與實務。臺北市：五南。
- 黃世鈺（2002a）。學前融合教育。**幼教資訊**，135，9-13。
- 黃世鈺（2002b）。學前融合教育課程與教學。臺北市：五南。
- 黃延圳（2005）。國民小學普通班教師對特殊教育專業知能、專業態度與所需支援服務之調查研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

- 黃惠如、何立博(2002)。學前融合教育的理念與政策。**國民教育**，42(5)，23-30。
- 黃瑛綺(2002)。國小融合教育班級教師教學困擾之研究。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 溫惠君(2001)。融合教育指標及其特殊教育績效之探討－以障礙學生為例。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 葉重新(2004)。教育研究法【第二版】。臺北市：心理。
- 鄒啓蓉(2004)。建構接納與支持的班及文化：學前融合班級教師促進普通與發展遲緩幼兒互動及人際關係之研究。**特殊教育研究學刊**，27，19-38。
- 甄炳炫(2002)。資源班教師在融合教育的趨勢下的角色調整和自我期許。**屏東特殊教育**，3，50-57。
- 劉博允(2000)。臺灣與美國融合教育政策之比較。國立暨南國際大學比較教育研究所碩士論文，未出版，南投縣。
- 潘慶輝(2003.12.15)。提升能力以愛融合。**國語日報**。第13版。
- 蔡文龍(2002)。台中縣國民小學融合教育班級教師教學困擾之研究。國立台灣師範大學特殊教育系在職進修專班碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡佳芬(2004)。高高屏國小教師對實施融合教育態度之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 蔡明富(1998a)。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。
- 蔡明富(1998b)。邁向「融合」－談融合教育下教師與家長所面臨之問題及其啓示。**教師之友**，39(2)，62-69。
- 蔡淑玲(1998)。一位自閉症幼兒再融合教育政策實施下的狀況。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 鄭佩玲(2003)。台中縣國小教師對融合教育態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。

- 黎慧欣（1996）。國民教育階段教師與學生家長對融合教育的認知與態度調查研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 賴美智（1999）。淺談融合式學前教育。兒童福利，55，27-31。
- 謝政隆（1998）。國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 鍾素香（2000）。美國對「限制最少環境」理念的發展與實踐。國立中山大學社會科學季刊，2（1），143-153。
- 簡智君（2003）。從融合教育觀點探索落實回歸主流的因應措失。教師天地，125，70-72。
- 蘇建文（2003）。發展心理學。台北市：學富。
- 蘇昭昇（2003）。影響國小普通班級任教師對班上身心障礙學生教育態度因素之研究。國立彰化師範大學特殊教育系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 蘇燕華（2000）。融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 鐘梅菁（2000）。學前教師實施融合教育之專業知能與困擾問題研究。國立彰化師範大學特殊教育系博士論文，未出版，彰化縣。
- 鐘梅菁、謝惠娟（2003）。如何帶好每一位學生—談融合教育的模式及其影響。國教世紀，206，57-64。

二、英文部分

- Bricker, D.(2000). Inclusion: How the scene had changed. *Topic in Early Childhood Special Education*, 20(1), 14-19
- Dickson, J. (2000). Growing with inclusion: A personal reflection. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 251-254.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded-Is much of it justifiable? *Exceptional Children*. 35(1), 5-22.

- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1988). *Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis*. *Exceptional Children*, 54, 415-425.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children introduction to special education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hardin, M. B., & Hardin, M. (2002). Into the mainstream: Practical strategies for teaching in inclusive environments. *Clearing House*, 75(4), 175-178..
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1991). *Teaching exception children*, 26(1), 18-21.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1987). *Teaching special student in the mainstream*(2nd ed.). Columbus, Ohio: Merrill.
- Lipsky, D. K., & Gartner A. (1997). Inclusion, school restructuring, and remarking of American society. *Harvard Educational Review*. 66(4), 762-796.
- McLean, M. (1990). Providing early intervention services in integrated environments: Challenges and opportunities for the future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(2), 61-77.
- Osgood, R. L. (2005). *The history of inclusion in the United States*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Putnam, J. W., Spiegel, A. N., & Bruininks, R. H. (1995). Future directions in education and inclusion of students with disabilities : a delphi investigation. *Exceptional Children*, 61(6), 553-576.
- Roger, J. (1993). The inclusion revolution. *Research Bulletin*, 1(11), 1-6.
- Sailor, W., Gee, K. & Karasoff, P. (1996). School restructuring and full inclusion. In M. Snell (Ed.), *Systematic instruction of students with severe handicaps*(4th ed.) (pp.1-82). Columbus, OH: Charles Merrill.
- Schulz, J. B., & Carpenter, C. D. (1995). *Mainstreaming exceptional students*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

- Smith, J. D. (1995). Inclusive school environments and students with disabilities in
- Smith, T. C., Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (2000). *Teaching students with special needs in inclusive settings*, 1-59. Boston: Allyn and Bacon.
- South Carolina: The issues, the status, the needs. *Occasional Papers*, 1, 1-5.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional children*, 51(2), 102-111.
- Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems. *A shared responsibility. Exceptional Children*, 52(5), 411-415.
- Wolpert, G. (1996). *The educational challenges inclusion study*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 400 661)
- York, J., & Thndidor, M. (1995). Issues raised in name of inclusion: perspectives of educators, parents, and students. *The association for person with severe handicaps*, 20(1), 11- 44.
- Mittler, P (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children*, 69(2), 135-145.
- Van, K., & Christina, E. (2007). School and Classroom Practices in Inclusive Education in Australia. *Childhood Education*, 83(6), 390-394.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 93-103.
- Hyunsoo, K. (2005). Inclusion in South Korea: The current situation and future directions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(1), 59- 68.

附錄一

台東縣公私立幼稚園教師人數表

台東縣公立幼稚園								
編號	學校名稱	教師人數	編號	學校名稱	教師人數	編號	學校名稱	教師人數
1	縣立東幼	12	28	利嘉附幼	1	55	都蘭附幼	2
2	東大附幼	4	29	初鹿附幼	2	56	興隆附幼	2
3	卑南附幼	4	30	富山附幼	1	57	三仙附幼	1
4	岩灣附幼	2	21	賓朗附幼	2	58	三民附幼	2
5	知本附幼	2	32	溫泉附幼	1	59	成功附幼	2
6	南王附幼	2	33	永安附幼	2	60	和平附幼	1
7	建和附幼	2	24	鹿野附幼	2	61	忠孝附幼	1
8	富岡附幼	1	35	瑞源附幼	1	62	信義附幼	1
9	復興附幼	4	36	瑞豐附幼	1	63	博愛附幼	1
10	新生附幼	2	37	龍田附幼	1	64	三間附幼	1
11	新園附幼	2	38	月眉附幼	1	65	竹湖附幼	1
12	豐田附幼	3	39	電光附幼	1	66	長濱附幼	2
13	豐年附幼	2	40	德高附幼	1	67	寧埔附幼	1
14	豐里附幼	2	41	關山附幼	4	68	樟原附幼	2
15	豐榮附幼	2	42	加拿附幼	1	69	三和附幼	2
16	寶桑附幼	4	43	初來附幼	1	70	大王附幼	4
17	公館附幼	1	44	崁頂附幼	1	71	大溪附幼	1
18	綠島附幼	2	45	海端附幼	2	72	美和附幼	2
19	東清附幼	2	46	廣原附幼	1	73	香蘭附幼	1
20	朗島附幼	1	47	霧鹿附幼	1	74	新興附幼	1
21	椰油附幼	1	48	大坡附幼	1	75	賓茂附幼	4
22	武陵附幼	2	49	萬安附幼	1	76	大武附幼	2
23	紅葉附幼	1	50	振興附幼	1	77	大鳥附幼	1
24	桃源附幼	2	51	福原附幼	2	78	尙武附幼	1
25	鸞山附幼	2	52	北源附幼	1	79	土板附幼	2
26	大南附幼	2	53	東河附幼	2	80	安朔附幼	2
27	太平附幼	2	54	泰源附幼	1	81	豐源附幼	2
台東縣私立幼稚園								
1	天仁幼稚園	12	6	多多璐幼稚園	16	11	聖心幼稚園	4
2	天真幼稚園	3	7	高瞻幼稚園	10	12	蒲公英幼稚園	8
3	道宏幼稚園	6	8	長榮幼稚園	6	13	蘭恩幼稚園	4
4	格林幼稚園	8	9	康橋幼稚園	10	14	蒙特梭利幼稚園	6
5	向日葵幼稚園	12	10	獅子王幼稚園	6	15	天琪幼稚園	4
總計	公立幼稚園：81 所，教師人數：150 人							
	私立幼稚園：15 所，教師人數：115 人							

台東縣公私立托兒所教師人數表

台東縣公立托兒所					
編號	學校名稱	教師人數	編號	學校名稱	教師人數
1	台東縣立托兒所	11	10	東河鄉立托兒所	5
2	台東市立托兒所	11	11	成功鎮立托兒所	5
3	卑南鄉立托兒所	10	12	長濱鄉立托兒所	5
4	太麻里鄉立托兒所	6	13	綠島鄉立托兒所	3
5	延平鄉立托兒所	6	14	蘭嶼鄉立托兒所	4
6	鹿野鄉立托兒所	9	15	金峰鄉立托兒所	3
7	關山鎮立托兒所	4	16	大武鄉立托兒所	5
8	池上鄉立托兒所	4	17	達仁鄉立托兒所	4
9	海端鄉立托兒所	12			
台東縣私立托兒所					
1	乖乖托兒所	4	7	紅蘋果托兒所	4
2	東佳托兒所	4	8	福幼托兒所	6
3	青豆芽托兒所	12	9	虹苗托兒所	4
4	牧笛托兒所	4	10	天真托兒所	4
5	何嘉仁托兒所	6	11	鴻德托兒所	6
6	福田托兒所	8	12	博愛托兒所	3
總計	公立托兒所：16 所，教師人數：107 名 私立托兒所：12 所，教師人數：65 名				

附錄二

學者專家意見調查名單（按姓氏筆劃排列）

姓名	現職
杞昭安	國立台灣師範大學特殊教育系教授
洪清一	國立東華大學特殊教育系教授
唐榮昌	國立嘉義大學特殊教育系教授
孫世嘉	國立台東大學幼兒教育系副教授
傅秀媚	國立台中教育大學早期療育研究所教授



附錄三

學前教師參與融合教育之現況與需求調查問卷（專家意見）

敬愛的教育先進，您好：

非常感謝您撥冗協助本問卷的修改。後學正進行碩士論文「學前教師參與融合教育之現況與需求」，其研究目的在瞭解學前教師參與融合教育之教學現況與需求。今擬進行專家審查，素仰 教授學有專精、學識淵博，故懇請您就本問卷之內容，於適當的 ☐ 中勾選，若有修正意見，尚祈不吝指教，將意見書寫於該題的意見修正欄，以作為篩選題目及建立內容效度之依據。在此獻上誠摯的謝意，叨擾之處，不勝感激。

敬祝

教安

國立台東教育大學教育學系（所）

指導教授：熊同鑫 博士

研 究 生：韓文琳 敬啓

中華民國九十七年十月

【第一部分】個人基本資料

說明：此部分旨在瞭解班級教師的基本資料。請您依題作答並在☐ 中勾選

	專家意見
1、性別：	保 修 刪
(1) ☐ 男 (2) ☐ 女	留 正 除
修改建議：	☐ ☐ ☐
2、年齡：	保 修 刪
(1) ☐ 25 歲以下 (2) ☐ 26~30 歲 (3) ☐ 31~35 歲	留 正 除
(4) ☐ 36~40 歲 (5) ☐ 41 歲以上	☐ ☐ ☐
修改建議：	
3、教育背景：	保 修 刪
(1) ☐ 專科以下（含高中職）	留 正 除
(2) ☐ 專科畢業	☐ ☐ ☐
(3) ☐ 一般大學院校畢業	
(4) ☐ 一般大學院校畢業（修畢幼教學程、學士後幼教學分班結業）	
(5) ☐ 教育大學（師院）幼教系畢業	
(6) ☐ 研究所以上（含 40 學分班）	
修改建議：	

4、幼教教師或保育人員證照：【可複選】	保 修 刪
(1) ☐ 沒有 (2) ☐ 幼教教師證 (3) ☐ 保育人員證	留 正 除
	☐ ☐ ☐
修改建議：	
5、教學年資：	保 修 刪
(1) ☐ 1~5 年 (2) ☐ 6~10 年 (3) ☐ 11~15 年	留 正 除
(4) ☐ 16~20 年 (5) ☐ 20 年以上	☐ ☐ ☐
修改建議：	
6、實施融合教學的年資：	保 修 刪
(1) ☐ 1 年以下 (2) ☐ 1~5 年 (3) ☐ 6~10 年 (4) ☐ 11 年以上	留 正 除
	☐ ☐ ☐
修改建議：	
7、特殊教育相關訓練：	保 修 刪
(1) ☐ 未曾參加任何與特教相關的進修活動	留 正 除
(2) ☐ 曾經參加過特教相關研習	☐ ☐ ☐
(3) ☐ 曾經修過特教相關學分	
(4) ☐ 具有學前特教教師證	
修改建議：	
8、目前任教於：	保 修 刪
(1) ☐ 公立幼稚園 (2) ☐ 私立幼稚園 (3) ☐ 公立托兒所	留 正 除
(4) ☐ 私立托兒所	☐ ☐ ☐
修改建議：	
9、班級中曾有身心障礙學生：	保 修 刪
(1) ☐ 無 (2) ☐ 有，請您繼續填寫下列問題	留 正 除
障礙類別與障礙程度（以下項目可複選）：	☐ ☐ ☐
☐ 智能障礙（障礙程度： ☐ 輕度 ☐ 中度 ☐ 重度 ☐ 極重度）	
☐ 視覺障礙（障礙程度： ☐ 輕度 ☐ 中度 ☐ 重度 ☐ 極重度）	
☐ 聽覺障礙（障礙程度： ☐ 輕度 ☐ 中度 ☐ 重度 ☐ 極重度）	
☐ 語言障礙（障礙程度： ☐ 輕度 ☐ 中度 ☐ 重度 ☐ 極重度）	
☐ 肢體障礙（障礙程度： ☐ 輕度 ☐ 中度 ☐ 重度 ☐ 極重度）	
☐ 身體病弱（障礙程度： ☐ 輕度 ☐ 中度 ☐ 重度 ☐ 極重度）	
☐ 嚴重情緒障礙（障礙程度： ☐ 輕度 ☐ 中度 ☐ 重度 ☐ 極重度）	
☐ 學習障礙（障礙程度： ☐ 輕度 ☐ 中度 ☐ 重度 ☐ 極重度）	
☐ 多重障礙（障礙程度： ☐ 輕度 ☐ 中度 ☐ 重度 ☐ 極重度）	

- ☐自閉症（障礙程度：☐輕度 ☐中度 ☐重度 ☐極重度）
- ☐發展遲緩（障礙程度：☐單項 ☐二項 ☐二項以上遲緩）
- ☐其他其他顯著障礙（含罕見疾病）_____

修改建議：

【第二部分】參與現況

說明：

第二部分為「融合教育參與現況」，本問卷依「專業知能」、「課程教學」、「工作負擔壓力」、「行政支援」、「班級經營」、共五個層面編製題目。請您根據您的經驗，就每一個問題的符合程度，在適當的☐打☒，謝謝。

一、專業知能	符合程度				專家意見		
	完 全 符 合	符 合	不 符 合	完 全 不 符 合	保 留	修 正	刪 除
1、我瞭解特殊教育法中有關身心障礙學童的權益、安置規定。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
修改建議：							
2、我瞭解身心障礙學童的發展特質。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
修改建議：							
3、我瞭解身心障礙學童行為表現特徵。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
修改建議：							
4、每學期我會至少參加一次特殊教育研習。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
修改建議：							
5、在教導或處理身心障礙學童的問題時，我知道 有哪些管道可以獲得協助。	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
修改建議							

	符合程度	專家意見
	完 符 不 完 全 符 全 符 不 合 合 合 合	保 修 刪 留 正 除 □ □ □
6、我能依班上身心障礙學童之需求設計個別化教育計畫（IEP）。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
7、在參與個別化教育計畫（IEP）的擬定時， 我會提出學童的相關資訊及建議。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
二、課程教學		
1、我能依據個別化教育計畫和巡迴輔導老師共同 修訂適合身心障礙學童的教學目標。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
2、我會將身心障礙學童個人的學習目標融入班級的 活動中	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
3、我會依班上身心障礙學童之能力與需求，調整 課程內容。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
4、我會依班上身心障礙學童之需求，調整教學方 法。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
5、我會依班上身心障礙學童之類別與能力，運用 多元的評量方式。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		

	符合程度	專家意見
	完 符 不 完 全 符 全 符 不 符 合 合 合 合	保 修 刪 留 正 除 □ □ □
6、我會依班上身心障礙學童之需求調整作品（學習單）呈現方式。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
7、我會運用科技輔具或資訊媒體協助身心障礙學童學習。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
8、我能確實依據個別化教育計畫執行教學。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
9、我無法兼顧班級中所有學童的需求。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
三、工作負擔壓力		
1、我會因為班級中身心障礙的人數太多，造成教學上的壓力。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
2、我會因撰寫、執行個別化教育方案（IEP）而感到困擾。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
3、我會因為要規劃一般學童課程與特殊教育課程，造成工作上的負擔。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		

	符合程度	專家意見
	完 符 不 完 全 符 全 符 不 符 合 合 合 合	保 修 刪 留 正 除 □ □ □
4、我會因為協助相關的行政業務，造成工作上的負擔。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
5、我會因教學資源（例如：教材、教育、輔具）的不足，造成教學上的困擾。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
6、我會因人力資源（如：助理人員、志工）的不足，造成教學上的負擔。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
7、我會因專業服務（如：巡迴輔導教師、專業諮詢）的不足，造成教學上的負擔。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
四、行政支援		
1、學校特教推行委員會能發揮其功能，提供我在教導身心障礙學童的支持及協助。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
2、學校能提供我所需的協助，以處理班上身心障礙學童的問題。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
3、學校會依實際現況的需要，召開身心障礙學童的個案會議。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		

	符合程度	專家意見
	完 符 不 完 全 符 全 符 不 符 合 合 合 合	保 修 刪 留 正 除 □ □ □
4、學校會為身心障礙學童申請需要的設備和補助（如：輔具）。 修改建議：	□ □ □ □	□ □ □
5、學校會為身心障礙學童申請所需要的專業醫療人員（如：職能、物理或語言治療師）。 修改建議：	□ □ □ □	□ □ □
6、相關專業人員（如：職能、物理、語言治療師或巡迴老師）會主動提供資訊，幫助我更了解身心障礙學童的特質與需求。 修改建議：	□ □ □ □	□ □ □
7、學校會提供我相關的人力資源（如：愛心志工），以協助身心障礙學童的學習。 修改建議：	□ □ □ □	□ □ □
五、班級經營		
1、我會利用機會讓班上的幼兒協助身心障礙學童。 修改建議：	□ □ □ □	□ □ □
2、我會運用輔導策略讓班上的幼兒接納身心障礙學童。 修改建議：	□ □ □ □	□ □ □
3、我定期會與身心障礙學童的家長溝通並提供親職教育的資訊。 修改建議：	□ □ □ □	□ □ □

	符合程度	專家意見
	完 符 不 完 全 符 全 符 不 合 符 合 合 合 合	保 修 刪 留 正 除 ☐ ☐ ☐
4、我常要求身心障礙學童的家長依照活動性質的需求，提供支援及協助（如：戶外教學）。	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
修改建議：		
5、我認為班上安置身心障礙學童，會增加班級經營的時間。	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
修改建議：		
6、身心障礙學童的家長對我會有不合理的期待或要求。	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
修改建議：		
7、我會引導一般學童家長接納班上的身心障礙學童。	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
修改建議：		
8、我要花很多的時間與班上其他學童家長溝通有關班上的身心障礙學童的問題。	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
修改建議：		

【第三部分】教師需求

說明：

第三部分為「**融合教育教師需求**」，本問卷依「專業成長」、「課程規劃」、「行政支援」、「專業團隊」、「相關配套措施」共五個層面編製題目。請您根據您的經驗，就每一個問題的需要程度，在適當的□打☑，謝謝。

一、專業成長	需要程度	專家意見
	非常需要	保留
	不需要	刪除
		☐ ☐ ☐
1、需要關於如何撰寫、執行個別化教育方案（IEP）的相關研習或課程。	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
修改建議：		
2、需要關於身心障礙幼兒行為輔導技巧的相關研習或課程。	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
修改建議：		
3、需要研修特殊教育相關法令規章以瞭解教師身心障礙幼兒的權利與義務。	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
修改建議：		
4、需要瞭解特殊教育相關的行政業務（如：通報、補助申請）。	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
修改建議：		
二、課程規劃		
1、需要巡迴輔導教師，協助我將身心障礙學童的個別化教育目標轉化為一般課程的教學目標。	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
修改建議：		
2、需要相關專業人員提供建議，訂定適合身心障礙學童的學習目標。	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
修改建議：		

	需要程度	專家意見
	非常需要 需 不 常 需 要	保留 修正 刪除 □ □ □
3、需要巡迴輔導教師，協助我設計適合全班學童的課程。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
4、需要巡迴輔導教師，協助我調整適合身心障礙學童的評量方式。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
三、行政支援		
1、進行教學活動時，我需要相關支援人員（助理人員、伴讀人員）共同合作，協助身心障礙學童的學習。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
2、希望學校能協助我進行親職教育的工作。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
3、需要學校提供協助處理身心障礙學童的問題。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
4、需要學校行政人員給予支持與鼓勵，以紓解工作壓力。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
四、專業團隊		
1、需要相關特教專業團隊（如：治療師）協助教師輔導幼兒。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		

	需要程度	專家意見
	非常需要 需 不 常 需 要	保留 修正 刪除 □ □ □
2、需要特教專家學者給予教學輔導與建議。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
3、需要有專業且固定諮詢的管道。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
4、需要相關特教專業團隊提供一些合適的教具或教材。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
五、相關配套措施		
1、希望政府能給予所有招收身心障礙的園所（含公立園所）環境設備、教學設備及購買教具的補助。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
2、希望政府能限定每班招收身心障礙學童的人數（最多一人）。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
3、希望政府能給予班上有身心障礙幼兒的教師教津貼的補助。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		
4、希望各縣市政府能成立學前特殊教育教材、教具資源中心。	□ □ □ □	□ □ □
修改建議：		

~問卷到此結束，誠摯感謝您的填答~

附錄四

專家學者內容效度審查表

題號	保留	修正	刪除	結果		
	N (%)	N (%)	N (%)	保留	修改後保留	刪除
1-1	4 (80)	0 (0)	1 (20)	✓		
1-2	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
1-3	2 (40)	3 (60)	0 (0)		✓	
1-4	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
1-5	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
1-6	4 (80)	1 (2)	0 (0)		✓	
1-7	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
1-8	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
1-9	5 (100)	0 (0)	0 (0)		✓	
2-1-1	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-1-2	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
2-1-3	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
2-1-4	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
2-1-5	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-1-6	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
2-1-7	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
2-2-1	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
2-2-2	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-2-3	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-2-4	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
2-2-5	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
2-2-6	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-2-7	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
2-2-8	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-2-9	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-3-1	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
2-3-2	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
2-3-3	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
2-3-4	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-3-5	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-3-6	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		

題號	保留	修正	刪除	結果		
	N (%)	N (%)	N (%)	保留	修改後保留	刪除
2-3-7	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-4-1	0 (0)	3 (60)	2 (40)		✓	✓
2-4-2	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-4-3	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-4-4	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-4-5	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-4-6	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-4-7	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-5-1	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-5-2	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-5-3	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-5-4	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
2-5-5	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
2-5-6	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-5-7	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
2-5-8	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
3-1-1	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
3-1-2	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-1-3	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-1-4	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-2-1	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-2-2	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
3-2-3	4 (80)	1 (20)	0 (0)		✓	
3-2-4	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-3-1	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-3-2	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-3-3	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-3-4	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-4-1	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-4-2	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-4-3	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-4-4	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-5-1	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-5-2	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		

題號	保留	修正	刪除	結果		
	N (%)	N (%)	N (%)	保留	修改後保留	刪除
3-5-3	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		
3-5-4	5 (100)	0 (0)	0 (0)	✓		



附錄五

專家效度修正意見彙整表

【第一部分】個人基本資料

原問卷題目	專家審查之修正意見	修正後之問卷題目
3. 教育背景： (1) ☐ 專科以下（含高中職） (2) ☐ 專科畢業 (3) ☐ 一般大學院校畢業 (4) ☐ 一般大學院校畢業（修畢幼教學程、學士後幼教學分班結業） (5) ☐ 教育大學（師院）幼教系畢業 (6) ☐ 研究所以上（含 40 學分班）	※分類太多，合併組別 ※分為六類，有何意義？宜合併組別 ※合併組別	3. 教育背景： (1) ☐ 專科以下（含高中職） (2) ☐ 一般大學院校畢業 (3) ☐ 一般大學院校畢業（修畢幼教學程、學士後幼教學分班結業） (4) ☐ 研究所以上（含 40 學分班）
6. 實施融合教學的年資： (1) ☐ 1 年以下 (2) ☐ 1~5 年 (3) ☐ 6~10 年 (4) ☐ 11 年以上	※實施融合教學改為收托特殊幼兒	收托特殊幼兒的年資

【第二部分】參與現況

原問卷題目	專家審查之修正意見	修正後之問卷題目
一、專業知能		
2. 我瞭解身心障礙學童的發展特質。	※身心障礙學童前加入每一類	我瞭解每一類身心障礙學童的發展特質。
3. 我瞭解身心障礙學童行為表現特徵。	※身心障礙學童前加入每一類	我瞭解每一類身心障礙學童行為表現特徵。
4. 每學期我會至少參加一次特殊教育研習。	※會至少參加一次改為固定會參加	每學期我固定會參加特殊教育研習。
6. 我能依班上身心障礙學童之需求設計個別化教育計畫（IEP）。	※設計改為擬定	我能依班上身心障礙學童之需求擬定個別化教育計畫（IEP）。

原問卷題目	專家審查之修正意見	修正後之問卷題目
7. 在參與個別化教育計畫（IEP）的擬定時，我會提出學童的相關資訊及建議。	※在參與個別化教育計畫（IEP）的擬定改為若由巡迴輔導老師擬定個別化教育計畫（IEP）	若由巡迴輔導老師擬定個別化教育計畫（IEP）時，我會提出學童的相關資訊及建議。
二、課程教學		
1. 我能依據個別化教育計畫和巡迴輔導老師共同修訂適合身心障礙學童的教學目標。	※巡迴輔導老師改為輔導團隊的建議	我能依據個別化教育計畫和輔導團隊的建議共同修訂適合身心障礙學童的教學目標。
4. 我會依班上身心障礙學童之需求，調整教學方法。	※需求前加入能力	我會依班上身心障礙學童之能力需求，調整教學方法。
5. 我會依班上身心障礙學童之類別與能力，運用多元的評量方式。	※類別與能力改為能力與需求	我會依班上身心障礙學童之能力與需求，運用多元的評量方式。
7. 我會運用科技輔具或資訊媒體協助身心障礙學童學習。	※運用前面加入視需要	我會視需要運用科技輔具或資訊媒體協助身心障礙學童學習。
三、工作負擔壓力		
1. 我會因為班級中身心障礙的人數太多，造成教學上的壓力。	※題目改寫	我會因為班級中身心障礙的人數太多，造成教學上的壓力。
2. 我會因撰寫、執行個別化教育方案（IEP）而感到困擾。	※方案改為計劃	我會因撰寫、執行個別化教育計劃（IEP）而感到困擾。
3. 我會因為要規劃一般學童課程與特殊教育課程，造成工作上的負擔。	※課程改為活動設計	我會因為要規劃一般學童與特殊教育活動設計，造成工作上的負擔。
四、行政支援		
1. 學校特教推行委員會能發揮其功能，提供我在教導身心障礙學童的支持及協助。	※因為托兒所無此委員會	刪除

原問卷題目	專家審查之修正意見	修正後之問卷題目
五、行政支援		
4. 我常要求身心障礙學童的家長依照活動性質的需求，提供支援及協助（如：戶外教學）。	※常改為會	我會要求身心障礙學童的家長依照活動性質的需求，提供支援及協助（如：戶外教學）。
5. 我認為班上安置身心障礙學童，會增加班級經營的時間。	※時間改為負擔	我認為班上安置身心障礙學童，會增加班級經營的負擔。
8. 我要花很多的時間與班上其他學童家長溝通有關班上身心障礙學童的問題。	※要改為需要	我需要花很多的時間與班上其他學童家長溝通有關班上身心障礙學童的問題。

【第三部分】教師需求

原問卷題目	專家審查之修正意見	修正後之問卷題目
一、專業成長		
1. 需要關於如何撰寫、執行個別化教育方案（IEP）的相關研習或課程。	※方案改為計劃	需要關於如何撰寫、執行個別化教育計劃（IEP）的相關研習或課程。
二、課程規劃		
2. 需要相關專業人員提供建議，訂定適合身心障礙學童的學習目標。	※提供建議，訂定改為協助我達成	需要相關專業人員協助我達成適合身心障礙學童的學習目標。
3. 需要巡迴輔導教師，協助我設計適合全班學童的課程。	※適合全班學童的課程改為在團體活動中調整內容，適合特殊幼兒	需要巡迴輔導教師，協助我設計在團體活動中調整內容。

學前教師參與融合教育之現況與需求調查問卷（預試問卷）

親愛的老師，您好：

非常感謝您在百忙之中撥冗填寫這份問卷。本問卷主要的目的在瞭解學前教師參與融合教育之教學現況與需求。本問卷純粹為學術研究之用，您的個人資料絕對會予以保密，您的意見對本研究具有重要之貢獻與價值，懇請您依據實際情況及自己的看法填答。衷心期盼您的協助與支持，特此勞煩，不勝感激。敬祝

教安

國立台東教育大學教育學系（所）

指導教授：熊同鑫 博士

研 究 生：韓文琳 敬啓

中華民國九十八年一月

【第一部分】個人基本資料

說明：此部分旨在瞭解班級教師的基本資料。請您依題作答並在□ 中勾選

1、性別：(1) ☐男 (2) ☐女

2、年齡：(1) ☐25 歲以下 (2) ☐26~30 歲 (3) ☐31~35 歲
(4) ☐36~40 歲 (5) ☐41 歲以上

3、教育背景：

- (1) ☐專科以下（含高中職）
- (2) ☐專科畢業
- (3) ☐一般大學院校畢業
- (4) ☐一般大學院校畢業（修畢幼教學程、學士後幼教學分班結業）
- (5) ☐研究所以上（含 40 學分班）

4、幼教教師或保育人員證照：【可複選】

- (1) ☐沒有 (2) ☐幼教教師證 (3) ☐保育人員證

5、教學年資：

- (1) ☐5 年以內 (2) ☐6~10 年 (3) ☐11~15 年 (4) ☐16 年以上

6、收托特殊幼兒的年資：

- (1) ☐1 年以下 (2) ☐1~5 年 (3) ☐6~10 年 (4) ☐11 年以上

7、特殊教育相關訓練：

- (1) ☐未曾參加任何與特教相關的進修活動
- (2) ☐曾經參加過特教相關研習
- (3) ☐曾經修過特教相關學分
- (4) ☐具有學前特教教師證

8、目前任教於：

- (1) ☐公立幼稚園 (2) ☐私立幼稚園 (3) ☐公立托兒所 (4) ☐私立托兒所

9、班級中曾有身心障礙學生：

- (1) ☐無 (2) ☐有，請您繼續填寫下列問題

障礙類別與障礙程度（以下項目可複選）：

- ☐發展性障礙類（智能障礙、語言障礙、發展遲緩）
- ☐社會性障礙類（嚴重情緒障礙、自閉症）
- ☐器質性障礙類（視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙）
- ☐其他障礙類（多重障礙、身體病弱、其他顯著障礙）

【第二部分】參與現況

說明：

第二部分為「融合教育參與現況」，本問卷依「專業知能」、「課程教學」、「工作負擔壓力」、「行政支援」、「班級經營」、共五個層面編製題目。請您根據您的經驗，就每一個問題的符合程度，在適當的☐打☒，謝謝。

	符合程度				
	大	少	完		
	完	部	部	部	全
	全	分	分	分	不
	符	符	符	符	符
	合	合	合	合	合
一、專業知能					
1、我瞭解特殊教育法中有關身心障礙學童的權益、安置規定。	☐	☐	☐	☐	☐
2、我瞭解每一類身心障礙學童的發展特質。	☐	☐	☐	☐	☐
3、我瞭解每一類身心障礙學童行為表現特徵。	☐	☐	☐	☐	☐
4、每學期我固定會特殊教育研習。	☐	☐	☐	☐	☐
5、在教導或處理身心障礙學童的問題時，我知道有哪些管道可以獲得協助。	☐	☐	☐	☐	☐

【接續頁】

符合程度

大 少 完
完 部 部 部 全
全 分 分 分 不
符 符 符 符 符
合 合 合 合 合

- 6、我能依班上身心障礙學童之需求擬定個別化教育計畫（IEP）。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 7、若由巡迴輔導老師擬定個別化教育計畫（IEP）時，我會提出學童的相關資訊及建議。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

二、課程教學

- 1、我能依據個別化教育計畫和輔導團隊的建議共同修訂適合身心障礙學童的教學目標。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2、我會將身心障礙學童個人的學習目標融入班級的活動中。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3、我會依班上身心障礙學童之能力與需求，調整課程內容。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4、我會依班上身心障礙學童之能力需求，調整教學方法。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 5、我會依班上身心障礙學童之能力與需求，運用多元的評量方式。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 6、我會依班上身心障礙學童之需求調整作品（學習單）呈現方式。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 7、我會視需要運用科技輔具或資訊媒體協助身心障礙學童學習。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

三、工作負擔壓力

- 1、我會因為班級中身心障礙的人數太多，造成教學上的壓力。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2、我會因撰寫、執行個別化教育計畫（IEP）而感到困擾。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3、我會因為要規劃一般學童與特教活動設計造成工作上的負擔。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4、我會因為協助相關的行政業務，造成工作上的負擔。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 5、我會因教學資源（例如：教材、教育、輔具）的不足，造成教學上的困擾。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 6、我會因人力資源（如：助理人員、志工）的不足，造成教學上的負擔。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 7、我會因專業服務（如：巡迴輔導教師、專業諮詢）的不足，造成教學上的負擔。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

四、行政支援

- 1、學校能提供我所需的協助，以處理班上身心障礙學童的問題。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2、學校會依實際現況的需要，召開身心障礙學童的個案會議。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3、學校會為身心障礙學童申請需要的設備和補助（如：輔具）。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

【接續頁】

符合程度

大 少 完
完 部 部 部 全
全 分 分 分 不
符 符 符 符 符
合 合 合 合 合

4、學校會為身心障礙學童申請所需要的專業醫療人員（如：職能、物理或語言治療師）。

☐☐☐☐☐☐

5、相關專業人員（如：職能、物理、語言治療師或巡迴老師）會主動提供資訊，幫助我更了解身心障礙學童的特質與需求。

☐☐☐☐☐☐

6、學校會提供我相關的人力資源（如：愛心志工），以協助身心障礙學童的學習。

☐☐☐☐☐☐

五、班級經營

1、我會利用機會讓班上的幼兒協助身心障礙學童。

☐☐☐☐☐☐

2、我會運用輔導策略讓班上的幼兒接納身心障礙學童。

☐☐☐☐☐☐

3、我定期會與身心障礙學童的家長溝通並提供親職教育的資訊。

☐☐☐☐☐☐

4、我會要求身心障礙學童的家長依照活動性質的需求，提供支援及協助（如：戶外教學）。

☐☐☐☐☐☐

5、我認為班上安置身心障礙學童，會增加班級經營的負擔。

☐☐☐☐☐☐

6、身心障礙學童的家長對我會有不合理的期待或要求。

☐☐☐☐☐☐

7、我會引導一般學童家長接納班上的身心障礙學童。

☐☐☐☐☐☐

8、我需要花很多的時間與班上其他學童家長溝通有關班上的身心障礙學童的問題。

☐☐☐☐☐☐

【接續頁】

【第三部分】教師需求

說明：

第三部分為「**融合教育教師需求**」，本問卷依「專業成長」、「課程規劃」、「行政支援」、「專業團隊」、「相關配套措施」共五個層面編製題目。請您根據您的經驗，就每一個問題的需要程度，在適當的□打☑，謝謝。

	需要程度				
	非 常 需 要	稍 微 需 要	不 需 要	非 常 需 要	不 需 要
一、專業成長					
1、需要關於如何撰寫、執行個別化教育計劃（IEP）的相關研習或課程。	☐	☐	☐	☐	☐
2、需要關於身心障礙幼兒行為輔導技巧的相關研習或課程。	☐	☐	☐	☐	☐
3、需要研修特殊教育相關法令規章以瞭解身心障礙幼兒的權利與義務。	☐	☐	☐	☐	☐
4、需要瞭解特殊教育相關的行政業務（如：通報、補助申請）。	☐	☐	☐	☐	☐
二、課程規劃					
1、需要巡迴輔導教師，協助我將身心障礙學童的個別化教育目標轉化為一般課程的教學目標。	☐	☐	☐	☐	☐
2、需要相關專業人員協助我達成適合身心障礙學童的學習目標。	☐	☐	☐	☐	☐
3、需要巡迴輔導教師，協助我設計在團體活動中調整內容。	☐	☐	☐	☐	☐
4、需要巡迴輔導教師，協助我調整適合身心障礙學童的評量方式。	☐	☐	☐	☐	☐
三、行政支援					
1、進行教學活動時，需要相關支援人員（助理人員、伴讀人員）共同合作，協助身心障礙學童的學習。	☐	☐	☐	☐	☐
2、希望學校能協助我進行親職教育的工作。	☐	☐	☐	☐	☐
3、需要學校提供協助處理身心障礙學童的問題。	☐	☐	☐	☐	☐
4、需要學校行政人員給予支持與鼓勵，以紓解工作壓力。	☐	☐	☐	☐	☐
四、專業團隊					
1、需要相關特教專業團隊（如：治療師）協助教師輔導幼兒。	☐	☐	☐	☐	☐

【接續頁】

需要程度

非 常 需 要 稍 微 需 要 不 需 要 非 常 需 要

2、需要特教專家學者給予教學輔導與建議。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3、需要有專業且固定諮詢的管道。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4、需要相關特教專業團隊提供一些合適的教具或教材。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

五、相關配套措施

1、希望政府能給予所有招收身心障礙幼兒的園所（含公立園所）
環境設備、教學設備及購買教具的補助。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2、希望政府能限定每班招收身心障礙學生的人數（最多一人）。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3、希望政府能給予班上有身心障礙幼兒的教師特教津貼的補助。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4、希望各縣市政府能成立學前特殊教育教材、教具資源中心。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

~問卷到此結束，誠摯感謝您的填答~

學前教師參與融合教育之現況與需求調查問卷（正式問卷）

親愛的老師，您好：

非常感謝您在百忙之中撥冗填寫這份問卷。本問卷主要的目的在瞭解學前教師參與融合教育之教學現況與需求。本問卷純粹為學術研究之用，您的個人資料絕對會予以保密，您的意見對本研究具有重要之貢獻與價值，懇請您依據實際情況及自己的看法填答。衷心期盼您的協助與支持，特此勞煩，不勝感激。敬祝

教安

國立台東教育大學教育學系（所）

指導教授：熊同鑫 博士

研 究 生：韓文琳 敬啓

中華民國九十八年三月

【第一部分】個人基本資料

說明：此部分旨在瞭解班級教師的基本資料。請您依題作答並在□ 中勾選

1、性別：(1) ☐男 (2) ☐女

2、年齡：(1) ☐25 歲以下 (2) ☐26~30 歲 (3) ☐31~35 歲
(4) ☐36~40 歲 (5) ☐41 歲以上

3、教育背景：

- (1) ☐專科以下（含高中職）
- (2) ☐專科畢業
- (3) ☐一般大學院校畢業
- (4) ☐一般大學院校畢業（修畢幼教學程、學士後幼教學分班結業）
- (5) ☐研究所以上（含 40 學分班）

4、幼教教師或保育人員證照：【可複選】

- (1) ☐沒有 (2) ☐幼教教師證 (3) ☐保育人員證

5、教學年資：

- (1) ☐5 年以內 (2) ☐6~10 年 (3) ☐11~15 年 (4) ☐16 年以上

6、收托特殊幼兒的年資：

- (1) ☐1 年以下 (2) ☐1~5 年 (3) ☐6~10 年 (4) ☐11 年以上

7、特殊教育相關訓練：

- (1) ☐未曾參加任何與特教相關的進修活動
(2) ☐曾經參加過特教相關研習
(3) ☐曾經修過特教相關學分
(4) ☐具有學前特教教師證

8、目前任教於：

- (1) ☐公立幼稚園 (2) ☐私立幼稚園 (3) ☐公立托兒所 (4) ☐私立托兒所

9、班級中曾有身心障礙學生：

- (1) ☐無 (2) ☐有，請您繼續填寫下列問題

障礙類別與障礙程度（以下項目可複選）：

- ☐發展性障礙類（智能障礙、語言障礙、發展遲緩）
☐社會性障礙類（嚴重情緒障礙、自閉症）
☐器質性障礙類（視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙）
☐其他障礙類（多重障礙、身體病弱、其他顯著障礙）

【第二部分】參與現況

說明：

第二部分為「融合教育參與現況」，本問卷依「專業知能」、「課程教學」、「工作負擔壓力」、「行政支援」、「班級經營」、共五個層面編製題目。請您根據您的經驗，就每一個問題的符合程度，在適當的☐打☒，謝謝。

符合程度

大 少 完
完 部 部 部 全
全 份 份 份 不
符 符 符 符 符
合 合 合 合 合

一、專業知能

- 1、我瞭解特殊教育法中有關身心障礙學童的權益、安置規定。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2、我瞭解每一類身心障礙學童的發展特質。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3、我瞭解每一類身心障礙學童行為表現特徵。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4、每學期我固定會參加特殊教育研習。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

【接續頁】

符合程度

大 少 完
完 部 部 部 全
全 份 份 份 不
符 符 符 符 符
合 合 合 合 合

- 5、在教導或處理身心障礙學童的問題時，我知道有哪些管道可以獲得協助。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 6、我能依班上身心障礙學童之需求擬定個別化教育計畫（IEP）。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 7、若由巡迴輔導老師擬定個別化教育計畫（IEP）時，我會提出學童的相關資訊及建議。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

二、課程教學

- 1、我能依據個別化教育計畫和輔導團隊的建議共同修訂適合身心障礙學童的教學目標。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2、我會將身心障礙學童個人的學習目標融入班級的活動中。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3、我會依班上身心障礙學童之能力與需求，調整課程內容。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4、我會依班上身心障礙學童之能力需求，調整教學方法。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 5、我會依班上身心障礙學童之能力與需求，運用多元的評量方式。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 6、我會依班上身心障礙學童之需求調整作品（學習單）呈現方式。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 7、我會視需要運用科技輔具或資訊媒體協助身心障礙學童學習。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

三、工作負擔壓力

- 1、我會因為班級中身心障礙的人數多，造成教學上的壓力。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2、我會因撰寫、執行個別化教育計畫（IEP）而感到困擾。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3、我會因為要規劃一般學童與特教活動設計造成工作上的負擔。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4、我會因為協助相關的行政業務，造成工作上的負擔。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 5、我會因教學資源（例如：教材、教育、輔具）的不足，造成教學上的困擾。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 6、我會因人力資源（如：助理人員、志工）的不足，造成教學上的負擔。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 7、我會因專業服務（如：巡迴輔導教師、專業諮詢）的不足，造成教學上的負擔。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 8、身心障礙學童的家長對我會有不合理的期待或要求。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

【接續頁】

符合程度

大 少 完
完 部 部 部 全
全 份 份 份 不
符 符 符 符 符
合 合 合 合 合

四、行政支援

- 1、學校能提供我所需的協助，以處理班上身心障礙學童的問題。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2、學校會依實際現況的需要，召開身心障礙學童的個案會議。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3、學校會為身心障礙學童申請需要的設備和補助（如：輔具）。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4、學校會為身心障礙學童申請所需要的專業醫療人員（如：職能、物理或語言治療師）。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 5、相關專業人員（如：職能、物理、語言治療師或巡迴老師）會主動提供資訊，幫助我更了解身心障礙學童的特質與需求。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 6、學校會提供我相關的人力資源（如：愛心志工），以協助身心障礙學童的學習。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

五、班級經營

- 1、我會利用機會讓班上的幼兒協助身心障礙學童。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2、我會運用輔導策略讓班上的幼兒接納身心障礙學童。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3、我定期會與身心障礙學童的家長溝通並提供親職教育的資訊。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4、我會要求身心障礙學童的家長依照活動性質的需求，提供支援及協助（如：戶外教學）。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 5、我認為班上安置身心障礙學童，會增加班級經營的負擔。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 6、我會引導一般學童家長接納班上的身心障礙學童。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

【接續頁】

【第三部分】教師需求

說明：

第三部分為「**融合教育教師需求**」，本問卷依「專業成長」、「課程規劃」、「行政支援」、「專業團隊」、「相關配套措施」共五個層面編製題目。請您根據您的經驗，就每一個問題的需要程度，在適當的□打☑，謝謝。

	需要程度				
	非常需要	需	稍	不	非常
	需	微	需	需	需
	要	要	要	要	要
一、專業成長					
1、需要關於如何撰寫、執行個別化教育計劃（IEP）的相關研習或課程。	☐	☐	☐	☐	☐
2、需要關於身心障礙幼兒行為輔導技巧的相關研習或課程。	☐	☐	☐	☐	☐
3、需要研修特殊教育相關法令規章以瞭解身心障礙幼兒的權利與義務。	☐	☐	☐	☐	☐
4、需要瞭解特殊教育相關的行政業務（如：通報、補助申請）。	☐	☐	☐	☐	☐
二、課程規劃					
1、需要巡迴輔導教師，協助我將身心障礙學童的個別化教育目標轉化為一般課程的教學目標。	☐	☐	☐	☐	☐
2、需要相關專業人員協助我達成適合身心障礙學童的學習目標。	☐	☐	☐	☐	☐
3、需要巡迴輔導教師，協助我設計在團體活動中調整內容。	☐	☐	☐	☐	☐
4、需要巡迴輔導教師，協助我調整適合身心障礙學童的評量方式。	☐	☐	☐	☐	☐
三、行政支援					
1、進行教學活動時，需要相關支援人員（助理人員、伴讀人員）共同合作，協助身心障礙學童的學習。	☐	☐	☐	☐	☐
2、希望學校能協助我進行親職教育的工作。	☐	☐	☐	☐	☐
3、需要學校提供協助處理身心障礙學童的問題。	☐	☐	☐	☐	☐
4、需要學校行政人員給予支持與鼓勵，以紓解工作壓力。	☐	☐	☐	☐	☐
四、專業團隊					
1、需要相關特教專業團隊（如：治療師）協助教師輔導幼兒。	☐	☐	☐	☐	☐

【接續頁】

需要程度

非 常 需 要 非 常 不 需 要
 需 微 需 不 需 要
 要 要 要 要 要

2、需要特教專家學者給予教學輔導與建議。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3、需要有專業且固定諮詢的管道。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4、需要相關特教專業團隊提供一些合適的教具或教材。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

五、相關配套措施

1、希望政府能給予所有招收身心障礙幼兒的園所（含公立園所）
 環境設備、教學設備及購買教具的補助。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2、希望政府能限定每班招收身心障礙學生的人數（最多一人）。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3、希望政府能給予班上有身心障礙幼兒的教師特教津貼的補助。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4、希望各縣市政府能成立學前特殊教育教材、教具資源中心。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

~問卷到此結束，誠摯感謝您的填答~