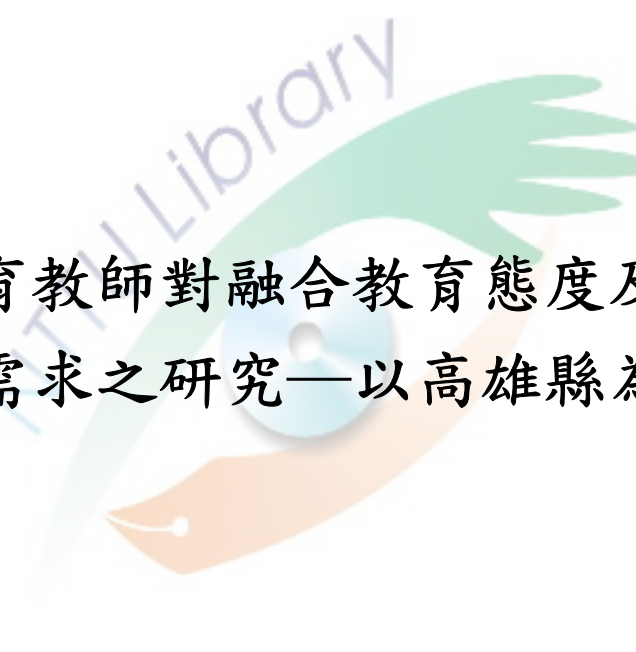


國立台東大學特殊教育學系碩士在職專班
碩士論文

指導教授：王明泉 先生

學前教育教師對融合教育態度及專業知
能需求之研究——以高雄縣為例



研究生：林秋宏 撰

中華民國九十七年八月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：特殊教育研究所 碩士在職專班

本班 林秋宏 君

所提之論文 學前教育教師對融合教育態度及專業知能需求之研究

--以高雄縣為例

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：張勝旺

(學位考試委員會主席)

程鈺雄

王明泉

(指導教授)

論文學位考試日期：97年8月2日

國立台東大學

附註：1. 本表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 國立台東大學 特殊教育學系

碩士在職專班 九十七 學年度第 暑修 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：學前教育教師對融合教育態度及專業知能需求之研究-以高雄縣為例

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☐	☒	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

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。

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鈎選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：王明泉 (親筆簽名)

研究生簽名：林秋宏 (親筆正楷)

學 號：1994020 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 8 月 2 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，並遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2005/06/09

謝 辭

歷經千辛萬苦，終於能如期完成論文，心中充滿無限歡喜與感恩。

首先最感謝論文指導教授王明泉教授，總是不辭辛苦指導、不厭其煩教導與鼓勵，以論文討論會的方式，讓大家在切磋琢磨中得到啟發，其亦師亦友的親切與關懷，使我學到研究過程的嚴謹，更學到許多為人處世的方法。在此也要感謝口試委員，對於論文內容提出用心的指導及觀念上的指引，讓我受益良多，也使得論文更加完善。

感謝台東大學特殊教育學系上的所有教授，這四年來的諄諄教導與關懷，使我能在論文寫作上掌握方向，及學習更多特殊教育知識，將這些知識應用於教學上使教學達到事半功倍效果。感謝共同學習，相互勉勵的同窗好友，及室友們的關懷，衷心感謝你們。

一路走來，溫馨滿懷，家人的支持與關心是完成論文的動力，謝謝爸爸、媽媽、指導教授王明泉博士用心教導與程鈺雄博士細心指導，有你們的關懷與支持，分擔我不少壓力，讓我無後顧之憂完成學業。也感謝高雄縣公立幼稚園、托兒所教師在百忙中抽空填寫問卷，有你們寶貴的意見才能得知研究成果，及關心我的朋友、家長和辰宇、建裕的幫忙真是謝謝。最後，以最感恩的心，感謝給所有協助我、關懷我的人，謝謝你們。

林秋宏 謹誌 九十七年八月

學前教育教師對融合教育態度及專業知能需求之研究－以高雄縣為例

作者：林秋宏

國立台東大學特殊教育研究系碩士在職專班

摘要

本論文旨在探討高雄縣學前教育教師對實施融合教育的態度、特殊幼兒安置的過程之意見、困擾問題、重要性與看法，及專業知能的需求情形，並分析不同背景之差異狀況。本研究採用簡淑蓮老師「學前融合教育態度調查問卷」為研究工具，所得資料以 t 考驗、單因子變異數分析、多元迴歸分析等統計方法，分別以套裝軟體 SPSS10.0 進行資料處理。茲將研究結果歸納分析，提出以下研究發現：

- 一、整體學前教師對實施學前融合教育困擾的問題、及專業知能的需求、重要性的看法都偏向較正向、高困擾問題、高重要性及高需求之評定分析。
- 二、學前不同教育相關資格的教師在對實施融合教育中的「支援問題」具有顯著性。
- 三、不同任教年資的學前融合教師對學前融合教育態度具有顯著性的影響。
- 四、全面學前教師傾向輕度障礙幼兒適合在普通班上課，但由教師在班上安排個別或小組的輔導。而較重度障礙的幼兒

則傾向安置在全部時間都在特殊班、資源班、特殊學校或社會福利機構接受教育之安置意見。

- 五、 有無特殊教育學分背景的學前教師對實施融合教育之困擾具有顯著性。
- 六、 有無婚姻狀況的學前教師對實施融合教育困擾問題之「支援問題」「對特殊幼兒接納意願」態度上有顯著影響。
- 七、 不同任教年資的學前教師對實施融合教育困擾問題中「接納特殊幼兒意願」及「特教知能與理念」有偏向較高程度的需求。
- 八、 不同教育相關資格學前教師對學前融合教育中「支援問題」困擾上具有顯著性的影響。
- 九、 有無特殊教育學分背景的學前教師對實施融合教育在專業知能「特教知能與理念」、「教學內容設計」「教學策略與評量」有偏向較高程度的須求。
- 十、 未有受學前特殊教育教師面對特殊幼兒之困擾問題高，接納度上較無法適應。

最後依據研究結果歸納之結論，分別對教育行政單位、學前教育單位、學前教師以及後續相關研究者提出相關建議。

關鍵詞：學前融合教育、特殊幼兒、學前教師、融合教育態度、專業知能

The Study of Pre-school Teachers in the Implementation in Inclusive Education Attitude and Professional Perception Requirements— for Kaohsiung County as an Example

Lin, Chion-Hung

Abstract

The purpose of this study was to explore Kaohsiung County pre-school teachers in the implementation of inclusive education attitude, special child care placement of the process, disturbed issues, and the importance of view, and the demand for professional competency cases, analysis of different backgrounds and different conditions. This study was used by Chien, Su-Lian "of pre-inclusive education attitude survey" as research tools. The data was used by SPSS10.0 software through the statistic methods of t-test, one-way ANOVA and multiple regression analysis. The results and the findings of this study were summarized as followings:

1. The overall pre-school teachers in the implementation of kindergarten inclusive education disturbed emotion issue, and the demand for professional competency, the importance of the positive views were biased, more highly disturbed problems, highly demand and importance analysis.
2. Different pre-school education-related qualifications of teachers in the implementation of inclusive education were more positive in "support problem".
3. The different service year of pre-school approach in inclusive education had significant differences.
4. All pre-school teachers thought the young kids with mild disabilities

could stay in the regular class, but they needed individual or group guidance. On the other hand, the young kids with severe disabilities were supposed to be placed in special classes, resource rooms, special schools, or social welfare institution.

5. The pre-school teachers with or without special education credits for the implementation of inclusive education in disturbed emotion had significant differences.

6. The pre-school teachers with or without marriage status for “support problem” & “acceptance of special young kids” of inclusive education in disturbed emotion had significant differences.

7. The pre-school teachers of different teaching years for “acceptance of special young kids” & “special perception and concept” of inclusive education in disturbed emotion had significant differences.

8. The different education related qualification of pre-school teachers had significant differences for “support problem”.

9. The pre-school teachers with or without special education credits had “teaching content demand” and “teaching strategy and assessment”.

10. The acceptance would not be adjusted without receive pre-school special education teacher of disturbed problems.

According to the study results, some suggestions were offered to the education administration units, early childhood education institutes, kindergarten teachers and the follow-up researchers.

**Key words: Pre-school Inclusive Education, Special Young Kid,
Pre-school Teachers, Inclusive Education Attitude,
Professional Perception**

目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究動機與背景	1
第二節 研究目的	7
第三節 研究問題	8
第四節 名詞釋義	10
第五節 研究限制	12
第二章 文獻探討	14
第一節 融合教育的發展	14
第二節 學前融合教育的發展	22
第三節 學前融合教育的施行	26
第四節 融合教育教師專業知能	38
第五節 融合教育相關研究	46
第三章 研究方法與步驟	62
第一節 研究設計	62
第二節 研究對象	65
第三節 研究工具	66
第四節 研究步驟	70
第五節 資料處理	71
第四章 研究結果與討論	72
第一節 各背景變項之基本資料與評定情形	73
第二節 不同背景變項之學前教師對實施學前融合教育態度與專業知能需求 之差異分析	95
第三節 不同背景變項在學前融合教育態度、困擾問題、重要性看法 以及專業知能需求之預測分析結果	135
第四節 學前教師在問卷開放式問題之意見分析	142
第五章 結論與建議	152
第一節 結論	152
第二節 建議	159
參考文獻	165
附錄一	168
附錄二	176
附錄三	177

表次

表 2-5-1	國內有關學前融合教育之研究分析表	46
表 2-5-2	教師對融合教育態度之相關研究	51
表 2-5-3	國內有關融合教育困擾研究分析表	56
表 3-2-1	研究對象摘要表	65
表 3-2-2	問卷回收摘要表	66
表 3-3-1	困擾問題分量表之題項摘要表	67
表 3-3-2	建議分量表之題項摘要表	68
表 3-3-3	專業之能分量表之題項摘要表	68
表 4-1-1	學前教師對學前融合教育態度調查問卷基本資料分析表	76
表 4-1-2	學前教師對學前融合教育的態度題項同意程度之評定表	78
表 4-1-3	學前教師對實施學前融合教育的態度同意程度項目分析	78
表 4-1-4	學前教師對特殊幼兒適合安置方式之意見分析表	84
表 4-1-5	學前教師對實施融合教育困擾問題之評定表	85
表 4-1-6	學前教師對實施融合教育困擾問題之主要項目評定表	87
表 4-1-7	學前教師對實施融合教育之重要性的看法分析表	88
表 4-1-8	學前教師對實施融合教育之重要性的看法主要項目分析表	89
表 4-1-9	學前教師在融合教育專業知能進修內涵需求表	92
表 4-1-10	學前教師期望在融合教育專業知能方面進修之內涵主要項目分析表	93
表 4-2-1	不同性別的學前教師對學前融合教育態度之差異分析	96
表 4-2-2	不同年齡的學前教師對學前融合教育態度之變異數分析表	97
表 4-2-3	不同婚姻狀況的學前教師對學前融合教育態度之差異分析表	97
表 4-2-4	不同學歷的學前教師對學前融合教育態度之變異數分析表	98
表 4-2-5	不同修讀科系的學前教師對學前融合教育態度之差異分析表	98
表 4-2-6	不同服務單位的學前教師對學前融合教育態度之變異數分析表	99
表 4-2-7	不同服務區域的學前教師對學前融合教育態度之差異分析	100
表 4-2-8	不同服務區域學前教師對學前融合教育態度之差異分析表	100
表 4-2-9	不同任教年資的學前教師對學前融合教育態度之變異數分析表	101

表 4-2-10	不同收托特殊幼兒的經驗的學前教師對學前融合教育態度之變異數分析表.....	102
表 4-2-11	不同教育相關資格的學前教師對學前融合教育態度之變異數分析表.....	102
表 4-2-12	不同特教資格的學前教師對學前融合教育態度之差異分析表.....	103
表 4-2-13	不同特殊教育學分背景的學前教師對學前融合教育態度之差異分析表.....	104
表 4-2-14	不同性別學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析表.....	106
表 4-2-15	不同年齡的學前教師對實施融合教育困擾問題之變異數分析表.....	106
表 4-2-16	有無婚姻狀況的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析表.....	107
表 4-2-17	不同學歷的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析表.....	108
表 4-2-18	不同修讀科系的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析表.....	108
表 4-2-19	不同服務單位的學前教師對實施融合教育困擾問題之變異數分析表.....	109
表 4-2-20	不同服務區域的學前教師對實施融合教育困擾問題差異分析表.....	109
表 4-2-21	有無兼任行政職務的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析表.....	110
表 4-2-22	不同任教年資的學前教師對實施融合教育困擾問題之變異數分析表.....	111
表 4-2-23	有無收托特殊幼兒的經驗的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析表.....	112
表 4-2-24	不同教育相關資格的學前教師對實施融合教育困擾問題之變異數分析表.....	113
表 4-2-25	有無特教資格的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異析表.....	113

表 4-2-26	有無特殊教育學分背景的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分表.....	114
表 4-2-27	不同性別的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分表.....	115
表 4-2-28	不同年齡的學前教師對實施融合教育重要性看法之變異數分析表.....	116
表 4-2-29	有無婚姻狀況的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析表.....	116
表 4-2-30	不同學歷的學前教師對實施融合教育重要性看法之變異數分析表.....	117
表 4-2-31	不同修讀科系的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析表.....	118
表 4-2-32	不同服務單位的學前教師對實施融合教育重要性看法之變異數分析表.....	118
表 4-2-33	不同服務區域的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析表.....	119
表 4-2-34	有無兼任行政職務的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析表.....	120
表 4-2-35	不同任教年資的學前教師對實施融合教育重要性看法之變異數分析表.....	121
表 4-2-36	有無收托特殊幼兒的經驗的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析表.....	121
表 4-2-37	不同教育相關資格的學前教師對實施融合教育重要性看法之變異數分析表.....	122
表 4-2-38	有無特教資格的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析表.....	123
表 4-2-39	有無特殊教育學分背景的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分表.....	123
表 4-2-40	不同性別的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表.....	125
表 4-2-41	不同年齡的學前教師在期望融合教育專業知能方面修內涵之變異數分析表.....	126
表 4-2-42	有無婚姻狀況的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內	

	涵之差異分析表	126
表 4-2-43	不同學歷的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之變異數分析表	127
表 4-2-44	不同修讀科系的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表	128
表 4-2-45	不同服務單位的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之變異數分析表	128
表 4-2-46	不同服務區域的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表	129
表 4-2-47	有無兼任行政職務的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表	130
表 4-2-48	不同任教年資的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之變異數分析表	131
表 4-2-49	有無收托特殊幼兒經驗的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表	131
表 4-2-50	不同教育相關資格的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之變異數分析表	132
表 4-2-51	有無特教教師資格的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表	133
表 4-2-52	有無特殊教育學分背景的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表	134
表 4-3-1	不同背景變項在學前融合教育態度、困擾問題、重要性看法以及專業知能需求分量表之多元迴歸預測分析表	138
表 4-3-2	不同背景變項在學前融合教育態度、困擾問題、重要性看法以及專業知能需求全量表之多元迴歸預測分析表	140

圖次

圖 3-1-1 研究架構圖	64
---------------------	----



第一章 緒論

第一節 問題背景與研究動機

一、問題背景

民國八十四年「全國身心障礙教育會議」所公布的會議內容，為我國開始重視學前特教議題的緣起，會議中提倡有關學前特殊教育的政策，包括：加強學前教育，提供早期療育服務：1.五年內做到為零歲至六歲幼兒提供免費健康檢查，各縣市對三至五歲身心障礙幼兒由社政與醫療單位設立身心障礙兒童通報系統及提供早期療育服務；2.實施零拒絕教育：收容各類及各種障礙程度的身心障礙兒童：以多元教育安置的方式，使所有的身心障礙學生都能充分就讀；3.重視個別差異與特殊需要的存在，落實個別化教育計畫（IEP），協助有特殊需要之學生適當發展（林貴美，2001）。

1994 年 88 個國家和 25 個國際組織聯合發佈「Salamance」宣言，主要精神就是要求學校採取融合教育，將有特殊需要的孩子安置於普通班，給予合乎個別需求的教育，並將融合教育的精神作為宣導重點，呼籲各國共同參與融合教育實施（紐文英，2002a）。融合國際組織

(Inclusion International)在 1995 年至 1998 年，以「每個人都有接受教育的權力」 (for all) 及「融合教育」 (inclusivn education) 兩大主題作為的倡導重點，呼籲世界各國政府要保障身心障礙兒童的受教權，讓所有兒童在普通教育系統內接受教育 (王天苗、邱上真、莊妙芬、鄭麗月、葉瓊華，1997) 。

1960 年代，民主思潮和人權運動興盛，「正常化原則」 (normalization) 理念為身心障礙學生的教育權奠定基礎。傳統的隔離 (segregation) 安置產生革命性轉變，各國紛紛立法朝向融合教育 (王天苗、邱上真、莊妙芬、鄭麗月、葉瓊華，1997)。

融合教育已經是教育之主流，亦是受教權的權利象徵，融合教育的重要精神在於保障身心障礙兒童的教育權，保障身心障礙者的人權及社會正義。如果採用隔離式安置，即是違反了教育機會均等原則 (謝政隆，1998)。

在 1997 年的「特殊教育法」中規定，將特殊教育學生入學年齡向下延至「三歲」。於其施行細則第七條中也亦規定：「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」(教育部，1999)。在 1997 年修定特殊教育法，降低了特殊幼兒的入學年齡，也使得幼稚園及托兒所被視為學前特殊教育實施之主要場所，更進一步的保障學前特殊幼兒入學權利。

根據身心障礙保護法第四條、第二十一條、兒童福利法第四十二條所規定，這些學前教育機構不能拒絕特殊幼兒入學權利，政府以獎勵方式，鼓勵學前教育機構接納特殊幼兒入園(身心障礙法二十四條)。為了因應特殊教育法的修正，台北市教育局從八十七學年度，規定公立幼稚園開放接受特殊幼兒，全面實施融合教育，在「一班招收一名特殊教育幼兒」之規定下，要求公立幼稚園不得拒絕特殊幼兒，且釋放名額讓特殊幼兒能優先入園(王天苗，2003)。

近年來因應時代變遷，順應世界潮流，我國教育部於民國八十四年發表之「中華民國身心障礙教育報告書」中，提出「零拒絕的教育理想」、「人性化的融合教育」、「無障礙的教育環境」、「適性化的潛能發展」、「關鍵性的早期介入」、「積極性的家長參與」、「協同式的合作關係」、「彈性化的多元安置」、「支持性的自立自強」等九項重要理念，其中「零拒絕的教育理想」以及「人性化的融合教育」兩項理念，便支持了融合教育的推動。八十六年頒布的特殊教育法，其第十三條即明確規定：「身心障礙學生之安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則。」第十四條規定：「為使就讀普通班身心障礙學生得到適當的安置與輔導，應制定就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法；其辦法由各級主管教育行政機關訂之」。之後並陸續公佈「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持服

務辦法」，「身心障礙學生教育輔助器材及相關支持服務實施辦法」及「身心障礙學生就讀普通班減少班級人數辦法」等（許俊銘，2004）。我國政府制定了一連串的特殊教育相關法令，主要以落實融合教育希望藉由法令的頒布，使得身心障礙的幼兒得以享有平等的受教權。並藉由經費的補助及獎助，來顯現政府對於學前教育階段的融合教育之重視（鐘梅菁，2000）。

在「台灣地區發展遲緩幼兒人口調查研究」中發現，發展遲緩幼兒的年齡群以 4~5 歲（26.5%）及 5~6 歲（29.6%）幼兒最多，而 5~6 歲組「疑似發展遲緩者」的比例也有偏高的情形，王天苗等人（1999）認為可能於此年齡階段的幼兒大都在幼教機構就讀，其語言表達、認知表現與精細動作技巧是此時期教育或保育的重點，因此將有愈來愈多特殊幼兒進入幼稚園、托兒所就學時，我國學前融合教育卻仍處於起步階段，尚未能夠符合相關文獻中理想融合教育的指標。

幼兒早期的學習經驗是影響日後學習能力的重要關鍵。透過同儕間的互動，幼兒在語言、認知、動作技能及社會情緒等能力的學習皆能得到潛能的激發。蘇雪玉（2000）認為，發展同儕學習的關鍵對身心障礙幼兒與一般幼兒同等重要，所以必須促進身心障礙幼兒，與一般幼兒的互動機會，幫助他們形成友誼，增進同儕的接納度，讓一般幼兒與特殊幼兒相互蒙利。所以就學前幼兒身心發展的特質和學前教

育的現存環境來分析，改善幼兒發展缺陷的最好關鍵是在個體正快速成長的時期，且人類智力增加最多的時期亦在出生後八歲之間，所以回歸主流計劃，對早期發現學習問題和提供預防治療是非常有效的（台灣關鍵省政府教育廳，1995）。許碧勳（2001a）亦提出四點說明學前融合教育實施的必要：一、法令的規定「特殊教育階段身心障礙兒童，應以普通兒童一起就學為原則」；二、避免日後回歸的問題；三、避免隔離教育導致或助長終生隔離的可能；四、對幼兒和家庭的正面成效。

根據統計，發展遲緩兒童在三歲前，接受早期療育的治療效果是三歲後的十倍，而 0 至六歲更是決定孩子長大後障礙程度的關鍵期。但是，在國內早期療育資源的嚴重不足、家長觀念偏差甚至無力負擔早療費用的情況之下，讓許多特殊幼兒錯失治療的時機（楊智雯，2000）。

立法實施融合教育以來，公立幼稚園是依教育部法規定辦理，而私立幼稚園則是採取鼓勵實施，在不同園所體制下的運行方式、教育資源，是否會影響園所實施的品質。

二、研究動機

民國九十五年本園來一位中度自閉症兒童，教師告知這位兒童的家長，請她帶領兒童上學前特殊教育班，因我們園所沒有辦法有這類的教才，更沒有特殊教育的教師，而我們也不是這方面的教師，更何況他都坐不住，喜歡上課跑出去危險性高，我們安撫他還是沒辦法讓他靜下來，這樣會影響到我們其他學生上課，造成我們好大的困擾。當兒童的奶奶聽完教師這一翻話，很難過又很無助告知研究者說我的孫子一定要到學前特教班嗎？（學前特殊學校離我們家太遠，我該怎麼辦）這位奶奶問研究者這些話，研究者心中非常難過與無奈，因幼教老師面臨特殊學生總是感覺壓力較大，又沒有特殊教育專業知能。研究者只能告知她您放心我們會好好照顧您的孫子，只要您與我們配合，相信您的孫子一定也會有成長。

這讓研究者更想要對學前教師面對特殊幼兒的接納度及對學前融合教育專業知能需求做此更深入研究探討。

第二節 研究目的

為了更進一步了解各幼稚園實施融合教育的成效，本研究旨在探討學前教師對實施融合教育的態度、看法、困擾問題以及期望在融合教育專業知能方面、教師進修特教的內涵為何？最後，綜合研究結果，提出具體建議，提供學前融合教育實施之參考。

本研究主要目的有六項，分別為：

- 一、探討學前教師對實施學前融合教育教學上的態度。
- 二、探討學前教師對特殊幼兒安置方式之意見。
- 三、探討學前教師對實施融合教育困擾問題之評定情形。
- 四、探討學前教師對實施融合教育重要性之看法。
- 五、探討學前教師期望在融合教育專業知能方面需求的內涵。
- 六、探討各不同背景變向在學前融合教育態度、安置方式、困擾問題、重要性看法及專業知能需求之預測為何。

第三節 研究問題

一、「探討學前教師對學前融合教育教學的態度」，提出以下問題：

（一）學前教師對學前融合教育的態度題項同意程度之評定情形為何？

（二）不同背景因素之學前教師對融合教育的態度是否不同？

二、「探討學前教師對特殊幼兒安置方式之意見」，提出以下問題：

（一）學前教師對特殊幼兒適合安置方式之意見為何？

三、「探討學前教師對實施融合教育困擾問題之評定情形」，提出以下問題：

（一）學前教師對實施融合教育困擾問題之評定情形為何？

（二）不同背景因素之學前教師對實施融合教育困擾問題之評定是否不同？

四、「探討學前教師對實施融合教育之看法」，提出以下問題：

（一）學前教師對實施融合教育之重要性看法為何？

（二）不同背景因素之學前教師對實施融合教育重要性看法是否不同？

五、「探討學前教師期望在融合教育專業知能方面進修的內涵」，提出以下問題：

(一) 學前教師期望在融合教育專業知能方面進修的內涵為何？

(二) 不同背景因素之學前教師在期望融合教育專業知能方面進修的內涵是否不同？

六、探討學前教師對實施融合教育面對不同背景變項情形為何？



第四節 名詞釋義

茲將本研究相關重要名詞詮釋如下：

一、學前融合教育

在本研究係指學前階段（零至六歲）的特殊幼兒進入一般學前教育機構裡（幼稚園及托兒所），與一般正常幼兒一起接受教育的模式。

學前融合教育指的是將身心障礙幼兒和普通同儕放在同一間教室一起學習的方式，它強調提供身心障礙幼兒正常化的教育環境，而非隔離的環境，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。融合教育已是世界潮流，融合教育在國外行之有年，目前較有成的國家有：加拿大、美國、西歐諸國、紐西蘭、澳洲，日本也逐漸在推廣中。

二、特殊幼兒

指因生理或心理之顯著障礙，並且領有身心障礙手冊之學前幼兒為主，本身需要協助的幼兒，例如自閉、過動、學習障礙、聽力障礙、情緒障礙、視力障礙... 等。

三、學前教師

指任教對象為未入小學之幼兒，其服務機構如為幼稚園則稱教師，如服務於托兒所則稱為保育員。本研究對象係以服務於高雄縣公、私立已立案幼稚園與托兒所所有的教保人員，為易於考量在本研究中皆以學前教師稱之。

四、融合教育態度

融合教育指的是將特殊幼兒納入普通班，和一般幼兒一起學習、遊戲的教育方式（郭秀鳳，1996）。態度是指個體對人、對事、及對週遭環境所持有的一種具有持久性與一致性的傾向（張春興，1991）。本研究所稱「融合教育態度」，係指研究對象於調查表之「學前融合教育態度」在研究問卷中四個領域，包括「一般態度」、「對特殊幼兒的影響」、「對一般幼兒的影響」及「對教師與教學的影響」等之態度。調查表分數累計愈高表示愈同意該說法，態度愈正向，分數愈低表示愈不同意該說法，態度愈負向。

五、融合教育專業知能

本研究所指融合教育專業知能，係指實施融合教育過程中，對學前教師而言，重要的教育專業知能，其內涵包含「實施融合教育專業知能需求內涵」在研究問卷中四個層面：融合教育方面、課程與教學方面、與家庭合作方面、環境規劃與課室管理方面之專業知能。

第五節 研究限制

以下說明本研究之研究對象與研究方法之限制：

一、研究對象的限制：

由於時間與人力的限制，本研究對象僅限於服務高雄縣之學前教師，基於調查地區及人數之限制，故研究結果推論只限高雄縣之學前教師。

二、研究方法的限制：

本研究主要係以調查方法來進行，因此所得之結果，僅限於與本研究相類同之推論。

三、研究變項的限制：

本研究背景變項為性別、年齡、婚姻狀況、最高學歷、相關科系、服務單位、服務區域、是否兼任行政、一般幼稚園或托兒所教學年資、收托特殊幼兒經驗、證照、學前特殊教育教師資格以及有無修習特殊教育學分等，依變項為教師對實施學前融合教育的態度、安置方式、融合的困擾、融合的重要性建議及對融合教育專業知能的需求等，因此在結果之推論，僅限於相類同之背景變項與依變項之研究。

四、資料分析之限制：

本研究有用平均數、標準差、描述性統計、獨立樣本t檢定或單因

子變異數、多元逐步回歸分析等來進行資料分析，因此在結果推論上，
僅限於應用此統計方法所得之結果。



第二章 文獻探討

本研究旨在探討學前教師對實施融合教育之態度與相關需求問題，本章分為五部分：一、融合教育的發展；二、學前融合教育的發展；三、融合教育的施行；四、融合教育教師專業知能。茲分析如下：

第一節 融合教育的發展

一、融合教育之緣起

Kirk 及 Gallagher (1983)認為特殊兒童的安置以及對於特教的觀念及態度轉變，大致可分為四個階段：最初，特殊兒童是遭受待遇「摒棄」與「漠視」，到了十八、十九世紀時，養護機構及特殊學校的興起，對特殊兒童提供隔離教養的「救濟」方式，一直到二十世紀中葉以後，回歸主流運動興起與倡導，特殊兒童逐漸被人們所接受，得以進入正式學校接受特殊教育。到了二十世紀末，融合教育的實施，讓所有的身心障礙兒童回到普通教育系統（引自吳武典，1987）。

這四個階段顯示在不同時代下，特殊教育的改變歷程。尤其是二十世紀中末期，隨著 1960 年代人權運動的興起，強調「權利」、「機會均等」、「反歧視」等訴求，而這些理念也衝擊既有的教育體制，大力

抨擊對特殊兒童的隔離式教育。在這種反對隔離教育的浪潮下，「正常化」(normalize)、「回歸主流」(mainstreaming)、「最少限制環境」(the least restrictive environment)、「統合」(integration)、「融合」(inclusion)等理念逐漸被積極討論，身心障礙者的機會和權利，也逐漸受到重視（引自吳武典，1987）。

正常化是受 1948 年聯合國宣布「人權宣言」，及 1960 年代歐洲興起的人權運動所影響，這些運動在「正常化」的理論催化下孕育而生。正常化意指每一位身心障礙者應盡可能回歸社會，和所屬文化中的正常人一起過正常化的生活。同時，社會福利專業人員及社會大眾也認知到將身心障礙者安置在機構中不利於身心障礙者之生活與學習，於是大型的住宿式養護機構逐漸遞減（引自吳武典，1987）。

正常化與去機構化逐漸改變看法，接著便是「最少限制環境」、「回歸主流」、「統合」以及目前的「融合」，這些改變也透露出對於身心障礙者受教權的重視與接納。

Dunn (1968) 針對當時最主要的教育安置型態：隔離式「特殊班」之教育成效提出質疑，Deno 也隨後再 1970 年提出多元教育安置模式，建議採取「最少限制環境」的安置原則。美國在 1975 年公佈了 P.L.92-142 (殘障教育法案) 聲明中強調「最少限制環境」的教育原則。強調最少限制環境的統合精神，以及消除傳統隔離式教育的教育安置。

基於權利和教育平等哲學理念，「回歸主流」的概念約在 1950 年代被提出。依據美國特殊兒童協會(Council for Exceptional Children，簡稱 CEO) 對「回歸主流」提出的定義前提下讓特殊兒童能和正常兒童一起接受教育。於是回歸成為實現「最少限制環境」的方法。

隨著美國「回歸主流」的推動，1970 年代中期開始，在歐陸國家開始實施「統合」，其主要對象偏重於就讀特殊學校的學生，基於改善特殊教育理念，在特殊學校和設有特殊班的普通學校之間進行了一種重組的運動，讓多數特殊學生能夠回到普通學校就讀。

1986 年，Will 等教育專家學者提出對輕度障礙學生的教育服務系統進行改革，建議將輕度障礙學生安置於普通班，將特殊教育併入普通教育之中，及主張「普通教育革新」(The Regular Education Initiative，REI)。REI 主要目的包括：「合併普通教育與特殊教育兩系統為單一系統；增加回歸普通教育系統的學生人數，並採全時制(full-time)的方式回歸」。總而言之，REI 讓特殊學生能在全時段的普通教育中接受教育。

隨著 REI 推動，融合教育也應運而生，並受到聯合國的重視，1993 年聯合國的「障礙者機會均等實施原則」(The Standard Rules on Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities)中，呼籲各國政府應共同遵守讓特殊兒童、青少年和成人在融合環境下接受教育平等機會之原則。而在「融合國際」組織於 1995 年以「每個人都有教育

權」(education for all) 及「融合教育」(inclusive education) 兩主題作為 1995 至 1998 年倡導的重點，呼籲全世界各國政府不但要保障特殊兒童的教育權，同時要全力支持讓所有兒童在普通教育系統內接受教育。

由以上的特殊教育轉變可得知，「最少限制環境」「回歸主流」及「融合教育」等名詞雖然有所不同，其實現正常化原則的教育方向是一致的，融合教育的推行是全世界教育潮流之所趨。

二、融合教育之內涵

(一) 融合教育定義

王天苗(2000) 定義融合教育所提供的是零拒絕、最少限制環境及教育均等的教育服務，任何身心障礙兒童，無論其障礙程度，皆得以進入鄰近的公立學校接受免費適性教育機會，並且獲得尊重及不被標記或分類，被安置在同年齡的普通班級內與正常兒童一起學習。

1. 零拒絕

許碧勳(1997a)提出融合教育指的是「反隔離」的教育政策，紐文英(2002)也提出融合教育也是一種「零拒絕」的教育哲學。Siegel & Jausovec (1994)認為融合教育是一種不以障礙類別或程度來排除特殊兒童的教育原則，並且提供一個普通同儕共同學習的環境(引自黎慧欣，1996)。

陳夢怡、李淑貞譯 (2001) 也提到無論孩子的障礙程度如何，普通班安置對所有孩子來說，都是最適當選擇，而這些特殊學生都應享有在普通學校受教育的權利。

2.最少限制環境

融合教育架構基於融合教育所謂的「最少限制環境」原則下，應將特殊兒童和兄弟姊妹及鄰居安置於住家附近學校的普通班級（紐文英，2002b）。不僅讓特殊幼兒能就近進入普通學校就讀，也需與同齡幼兒共同來學習。

Eichinger 和 Woltman (1993) 提出的完全融合模式 (Full Inclusion Model) 中指出中度、重度特殊兒童因享有與一般兒童一起教育的需要，他們需與同年齡的普通班級中受教育，也就是指結合不同類型、不同障礙程度兒童，進入普通教育環境中（引自劉博允，2000）。

許碧勳 (1997a) 認為在最少限制環境下與年齡相近的同儕一起共同學習的，能給予兩者（身心障礙與非障礙者）產生最大的互動機會，與年齡相近的同儕能互動下，能發揮融合教育實施功效。

Stainback 和 Stainback (1992) 認為融合教育是一種使所有兒童皆能獲得適當的支持性服務之教育方式。

毛連塏、許素彬 (1995) 指出，融合的教育安置讓學生有安全感、被尊重且能得到適當的協助，讓學生的情意與智能方面皆能適當地發

展，也就是說不同的人會因其特殊需求而有不同的安置選擇。

吳昆壽（1998）認為融合教育的意義為：「融合」是一種信念，基於所有學生有權在居住的地方接受免費的公共教育，學校也必須容納身心障礙兒童在普通班接受教育；學校和家長必須一起為小孩擬定個別化教育計畫(IEP)，校方必須提供適當學習的機會，讓特殊小孩能達到預期中的學習目標。

張翠娥（1999）認為融合教育的定義為：把特殊幼兒與一般幼兒安置於同一班級，一起接受教育，但是教師會特別針對特殊幼兒實施個別化的輔導，有特教老師介入實施特殊教育。

（二）融合教育之目的

陳夢怡、李淑貞譯（2001）提到融合教育的目的不只是讓特殊學生融入普通班級的團體而已，必須要注重他們在班級上的學習進展，才算是有效的融合。

Sailor et.al.(1996)指出融合班級必須依照依學生個別差異及長處來規劃，教育應該服務建立在瞭解學生的優點，更可以使特殊兒童在學習上獲得更大的效果（引自紐文英，2002a）。

美國國家教育重建與融合中心 NCERI（1995）提到教育人員應給予身心障礙兒童支援服務以及補充協助，來幫助他們在學業、行為以及社會上獲得成功（引自劉博允，2000）。

許碧勳（1997b）也認為融合教育的實施應提供給特殊兒童發展其潛能及自我實現的機會。不僅在態度上應盡力發揮其長處，使特殊兒童在未來有更多締造成功的機會。

（三）融合教育之對象

融合教育強調服務的對象是班級中所有的學生，而不只是限於具有評估及鑑定的特殊學生而已（紐文英，2002b），也就是說融合教育的服務是全面性的，老師應將全班學生視為一個整體，而非將重心皆放在特殊兒童的身上，而透過融合教育的實施，也讓教育人員在態度上有所轉變。

（四）融合教育的實施

York & Tundidor（1995）指出為了讓身心障礙兒童能順利的融入普通教育的環境，首先必須需要提供特教教育及相關服務（引自劉博允，2000）。

紐文英（2002b）認為必需要提供適性的教學給特殊兒童，並且依據他們的學習能力，提供給他們必須經過調整或擴張的課程，以符合每個孩子的需求。

紐文英（2002b）融合教育的實施需考量到每位孩子的教育需求，在此前提下，應提供適當的教學課程及評量，並且適時地做修正與調整，才有助於特殊兒童在融合教育的學習。融合教育也需要行政單位

充分地配合。Stainback & Stainback (1993) 認為行政單位應給予普通班老師適當的支援系統（如：諮詢老師）、相關服務（如：輔導諮商）以及教師成長；並且將資源整合，也就是讓特殊教育和普通教育能共同結合來達成學生的教育需求（引自邱上真，2002）。

吳淑美（1998）也提到融合教育應秉持著：「尊重個別差異，尊重特殊兒童的貢獻及能力。尊重每個人，因每個人都是平等，不需做同樣的事，以及每個人的興趣都需要被顧及到」

Stainback, Stainback & Ayres(1992)也提出融合教育的實施，旨在普通班級中來提供支援服務，特教老師不僅只擔任融合教育的支援協助者，也需與其他的教師來共同合作（引自劉博允，2000）。許碧勳（1997b）要將特殊教育和相關服務帶入普通班級中，以支持特殊兒童融合於普通班級當中，其關鍵就在於普通教師與特教老師的合作關係，讓兩者共同計畫、以協同合作的教學等方式來進行。普通教師與特教老師他們之間需要的是一種協同合作與責任分擔的關係（紐文英，2002）。

Sailor et. al.(1996)除了將特殊幼兒安置在相近年齡的班級中，融合學校或班級應維持特殊幼兒與一般幼兒人數自然比例（natural proposition）（引自紐文英，2002a），特殊幼兒約佔全班人數的 5% 或 6%（Samuel & Odom, 2000）。

綜合所述，學前融合教育已是世界教育之所需，教師給予特殊學

生更多的指導與關愛，再依照學生的個別差異及需求與因材施教，學生的成長是逐漸改善，這也證實融合教育的必須性及重要性。

第二節 學前融合教育的發展

本章節以「實施學前融合教育的理由」「實施學前融合教育的影響」兩部份來進行探討學前融合教育的發展，以下分別說明之。

一、實施學前融合教育的理由

學前階段是人類發展上最重要的關鍵期，此時期也是人類開始學習技能及生活自理能力的起點，以及學習人際互動的開始，這些學習都需在學前階段奠定基礎。以智能發展而言，出生至學前階段是大多數人智能與生活經驗發展最快速的時期（Allen, 1992）。

Bloom（1964）強調嬰幼兒期的經驗對孩子的發展有關鍵性的影響，他認為在零至四歲間智力發展了 35%，四至八歲間智力發展了 35%。由此顯示幼兒在八歲之前，其智力發展可達到 70%，學前階段是智能發展最迅速的時期，而環境的刺激相對也可以讓特殊幼兒原本先天能力不佳的狀況獲得改善（引自吳淑美，1998）。

吳淑美（1998）認為學前階段是融合教育的最佳時機，因為學前階段是較易將特殊幼兒學習目標融入課程當中，而且因為在學前階段並

無課業壓力，也能多提供機會讓幼兒彼此互動，建立自然的友誼。在學前階段的課程多以遊戲的型態來進行教學，在無課業壓力之下，特殊幼兒能夠在融合環境當中自由自在地學習基本的能力。

郭靜晃、陳正乾譯（1998）學前階段也是學習生活技能的開端，乃是使其能盡可能具體應付日常生活的技能，而學校則應負起提升學生應付生活作息或自理生活技巧，並設計規劃相關教育經驗。從社會發展而言，在生命初始的兩年，社會學習的過程變得十分重要，而社會能力發展對於幼兒又是一項重要的挑戰。由於幼兒在社交中較脆弱而且生理需求需仰賴他人，特別是在多重情境中（如家庭、學校與同儕團體）對自我產生不同的觀感時，兒童需要良好的社會支持網路來促進其情緒上的調適、人生的滿足感以及身心健康，這種需要會延續至整個幼兒期。從幼兒發展觀點來看，特殊幼兒應盡可能地與各式各樣的人們接觸與互動，並盡可能地過正常生活。

Skeel 和 Dye（1939）以十三位安置在教養機構，由年長的智障婦女所照顧的幼兒為實驗組和十二位一直留在孤兒院的幼兒為對照組，這個研究持續二十一年後，結果顯示孩子有不同的刺激，完全不同環境的影響下，實驗組的對象不但有比較好的發展，智力商數也比以前提升了許多。顯示出學前階段給予特殊幼兒適當的環境及教育的刺激，皆有助於智能發展（引自吳淑美，1998）。

Heward & Orlansky (1989) 提到許多有適應困難和身心障礙的孩子，當他們發現缺陷的時候，就需要接受特別的教育計畫、教導方式、醫療照顧與服務措施來彌補他們因為環境、生理或其他因素所形成的缺失，進而滿足他們獨特的需求，以達到有效而健全的發展（引自吳淑美，1998）。

二、學前融合教育對幼兒發展的影響

黃世鈺(2000)整理(Bailey & Simeonssan, 1988; Guralinic & Bennett, 1987; Heward & Orlansky, 1992) 等學者論點認為，實施早期教育的重要性有：增進生理、認知和語言的發展，可以防範障礙程度加深、減少家庭的壓力和減少社會性依賴（黃世鈺，2000）。盧梭在「愛彌兒」書中強調：「孩子的教育應該從一出生開始， 並且相信嚴格管教孩子的學習是有害的， 他們擁有自己的人權， 大人應該善意對待孩子」。就智力發展而言，他認為人的智力在 0 到 4 歲之間發展了 35%，4 至 8 歲之間發展了 30%，而在 8 到 17 歲之間發展了 20%，因此必須重視幼兒學前階段的學習，將有利於兒童日後的發展。」（吳淑美，1998）。

（一）社會能力方面

毛連塏（1994）在社會能力方面，融合教育可提供特殊兒童與普通兒童有更多互相學習的機會。

洪馨徽（1998）對幼稚園融合班的 17 位幼兒研究結果指出，與一

般幼兒相處時間越久，特殊幼兒有正向行為增加、負向行為減少的結果，以及特殊幼兒間會產生成功互動。

劉博允（2002）歸納許多研究結果發現，接受融合教育的輕度特殊幼兒能夠在融合教育中獲得社會行為的進展，重度障礙的特殊幼兒也是如此。

Hunt 和 Goetz（1997）進行的 17 個有關重度障礙的孩童接受融合教育的相關研究後，在融合的情境中，重度障礙學生也更能與一般學生互動（引自劉博允，2002）。

許碧勳（1997b）表示學前的融合教育是在自然環境中學習同儕合宜的行為模式，能夠增進特殊幼兒的溝通能力，使得特殊幼兒不再受到標記的傷害，進而提升自尊心與自信心，以及增進人際關係及社會互動能力，幫助個體獨立性的發展。

（二）學習能力方面

蔡淑玲（1998）研究中也發現，特殊幼兒在透過同儕的刺激之下，各方面的發展領域上皆有所進步。由以上研究可顯示學前融合教育的實施可以促進特殊幼兒在社會行為的發展，甚至擴及語言溝通及自我肯定方面有所進步。

邱麗娃（1999）在其研究中發現經過一年的融合教學之後，發現特殊幼兒有了明顯的進步，因為與普通幼兒互動的過程中，特殊幼兒

學的很多，也學的更快。另外，針對重度特殊幼兒也有產生正向學習效果，Hunt 和 Goetz（1997）進行的 17 個有關重度障礙的孩童接受融合教育的相關研究後，也從研究資料中發現融合教育對重度障礙學生可達成較正向的學習結果（引自劉博允，2002）。

綜合上述研究結果顯示及早提供融合教育有助於特殊幼兒的人際互動及遊戲發展能力。因此，融合教育的實施能提供特殊幼兒提早在一般環境之下學習，有助於他們在語言及相關能力的發展。

第三節 融合教育的施行

一、美國融合教育之施行模式

曹純瓊（2001）：美國的學前融合教育實施模式是非常多元化，根據安置地點可分為：合作式與社區式兩種方式；根據實施方式可分為：完全融合與部分融合二種方式；根據教師角色功能可分為以下五類：

（一）共同教學小組（team model）

特教教師與普通教師組成之。

（二）協同教學諮詢模式（co-teaching consultant）

特教教師部分時段在普通班協同教學，但以抽離式輔導教學為主。

（三）平行教學模式（parallel-teaching model）

特教教師在教室學習角教導一組學生。

（四）協同教學模式（co-teaching model）

特教教師與一位或多位普通教師所組成教學小組，在教室內對所有學生來進行。

（五）資源教師模式（resource teacher model）

特教教師採取抽離式的輔導教學與諮詢服務之。

二、英國融合教育之施行模式

洪儷瑜（2001）：指出英國融合教育實施的特色主要為「支援系統」與「五大階段模式」，與普通教育改革並行的特殊教育主張，也是英國推動融合教育的主要特色。

（一）支援系統

支援系統的建立包括學校內、學區內及相關專業等三項：

1.校內支援系統：校內支援是由各校學習支援服務單位負責，包括對普通班教師的協助、特殊學生在普通班的支援、提供補救教學、協調運用校外資源等，其主要項目舉例如下：

（1）普通班教師的協助，包括協助教師或學生認識學生、提供進修機會、提供普通班管理之建議、提供普通班教學或下課所需之助理、配合教師提供學生行為管理之協助亦稱為行為支援（behavior

support)。

(2) 特殊學生在普通班的支援，包括學科教師合作提供特殊教材或作業，協助特殊學生參加評量或考試，協調學校提供學生所需的設備。

(3) 提供補救教學，包括學科補救、基本能力補救、相關技能補救、特殊課程的安排等。

(4) 協調運用校外資源：由於各校教師其專長有限，而且各校的學習支援採跨類別，因此面臨特殊需求比較多的學生，各校學習支援服務單位需要去協調運用該地區的專家資源，引進或轉介到地區性特定類型特教支援和相關專業資源。

(5) 建立全校性的發現與支援系統：英國在融合教育的實施，以五階段模式照顧特殊教育需求學生，並規定在前三階段由學校負責，因此各校在校內建立發現系統並提供初步支援是特別重要的。

2.地區支援系統：英國特殊教育政策綠皮書「所有的學童都卓越」中明示，各地方教育局除了要提供特殊教育需求學生的教育服務外，也需要提供專家支援服務 (specialist support service)。包括視覺障礙支援服務、語言障礙支援系統、肢體障礙支援系統、聽覺障礙支援服務、學習支援服務、行為支援服務、醫院或在家教育和教育心理服務等，都是地方教育局所設立的支援服務系統，將校內服務擴充為

地區性的支援服務。

3.教育心理服務：教育心理服務(educational psychology service)

是法令規定各地方教育局設立的支援服務，教育心理服務單位內的成員為教育心理學家（education psychologists），教育心理服務主要提供該區學校下列服務項目：

（1）對學生：實施個別心理測驗、提供個別或團體諮商服務、提供專業訓練課程如社交技巧訓練、團體輔導活動等。

（2）對教師：討論學生個案提供諮詢、協助教師改善管理或教學技術、和教師共同與家長或學生進行會談、擬定與提供教師在職訓練、協助教師形成支持團體。

（3）對學校校長：提供個案諮詢、協助擬定全校性心理衛生計畫或教師發展計畫、提供學校組織管理之諮詢。

（4）對家長：解釋心理測驗結果、針對子女的學習困難或行為困難提供諮詢、提供相關資源諮詢或轉介、協助社區成立家長支持團體。

（5）對學校整體：收集與分析該區學校與學生之資料、根據資料擬定學校改善計畫、與相關人員審核個別化教育計畫、與其他專業資源合作協助學校。

4.相關資源：英國教育法案規定特殊教育的服務並不限於教育

服務，法令也提及另兩項專業資源需要參與照顧特殊需求學生，包括醫療和社會服務。

（1）醫療資源：包括生理醫療、精神科、職能治療、語言治療等醫療資源，提供的支援服務包括診斷、治療與諮詢等。

（2）社會福利：包括家庭服務、社會福利、特殊幼兒的照顧和特殊成人的就業與教育等。

（3）其他資源：除了上述官方資源外，英國也有很多私立機構提供各地教育局付費的支援，例如海倫雅可爾失讀症中心（Helen Arkell Dyslexia Center），提供有關閱讀障礙的教育心理診斷與訓練。

（二）五階段模式特殊需求照顧模式

在 1981 年的教育法案（Education Act）中規定各地教育局，必須對於特殊需求的學生提供證明（statement）。在 1994 年特殊教育需求實施要點（Special Education Needs Code of Practice，簡稱 SEN Code of Practice）中更具體的指出學校和地方教育局必須依此來照顧不同學生的特殊需求，故稱之為五階段特殊需求照顧模式（the 5-stage model for meeting SEN），簡稱五階段模式，說明如下：

1.第一階段：導師或科任教師發現並提報學生的特殊需求，並諮詢校內特教教師，採取初步行動。

2.第二階段：學校特教教師與導師合作，主導提供特殊需求的服務。

3.第三階段：校外專家提供教師與特教教師必要的支援。

4.第四階段：地方教育局依其需求進行評量，必要時得進行跨專業評量。

5.第五階段：地方教育局依其需求給予特殊教育需求之證明，必要時可以要求證明接受複查。

三、我國學前融合模式

學前融合模式的實施，根據幼兒安置的方式以及課程安排大致可分為：1.普通班融入一至二名發展遲緩幼兒。2.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 15 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 24 名普通幼兒，並有普通教師與特教教師各 2 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：彰化啟智學校學前融合班有普通幼兒12名與發展遲緩幼兒3名之4：1的比例，新竹市立師範學院附屬幼稚園普通幼兒9名

與發展遲緩幼兒3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。

曹純瓊（2001）提出國內公私立幼稚園所實施的融合教育模式，根據身心障礙兒童的人數多寡與安置方式，又可分為以下兩種方式：

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。

四、融合教育的政策概述

特殊教育政策為我國各級政府部門頒佈特殊教育的執行方法、法令規章、行政計畫及相關作為等宣示。從特殊教育發展的歷史來看，對特殊幼兒的教育方式由隔離方式轉變至融合的教育方式，特殊教育的相關法規扮演著重要的角色，才會讓特殊教育的安置方式有所轉變（陳明聰，2000）。

黃世鈺（2000）指出依據「零拒絕」與「保障受教權益」的法定決策，學前特殊教育（early childhood special education, ECSE）儼然成

為近年來政府落實弱勢教育、實施教育優先區之重要政策，亦為發展與改進幼兒教育中程計畫、發展與改進特殊教育五年計畫之要項。

根據蔡實(2001)指出我國於民國八十六年修正的特殊教育法中，為了順應世界各國特殊教育發展的潮流，我國也開始立法朝向融合教育的方向發展；民國八十七年配合修訂的特殊教育法施行細則，在這其中也有一些規定是與融合教育有關的，上述的法令和施行細則等相關條文，均為我國實施融合教育重要的法令依據（蔡實，2001）。

（一） 特殊教育的重要法令

民國七十六年頒布之「特殊教育法施行細則」中明訂智能不足、視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙等類別的鑑定標準，按照身心障礙程度的輕重，而分別提出普通班、特殊班、特殊學校、教養機構、或在家自行教育等不同的安置型態，均是特殊教育法之重要補充規定；在民國七十六年配合「特殊教育法施行細則」之公佈實施以及為了增加服務台北市特殊兒童，自民國七十六學年度起擴大辦理各類特殊教育，於台北市各行政區內增設國小啟智班、啟聰班、學障資源班、語障資源班；並且為了實施「早期介入」以及讓特殊教育服務提前至幼兒開始，並指定學校辦理啟聰幼兒班、啟智幼兒班、視障幼兒班（蔡實，2001）。

在 1980 年代以後，由於各國特殊教育思潮不斷進步與國內政治、

經濟、教育環境的改變，自此台灣特殊教育改革的呼聲四起，而修正特殊教育法正是改革的重點，用以符合特殊教育的精神及時代需要（引自蔡實，2001）。緊接著在民國八十八年公布之教育基本法第三條規定，教育之實施皆應秉持有教無類、因材施教之原則；第四條規定，人民不分性別、年齡、能力等條件，接受教育之機會一律平等。對於身心障礙者以及其他弱勢族群的教育問題，應考慮其自主性及特殊性，依據法令給予特別的保障，並扶助其發展。特殊學生之教育安置必須以滿足學生學習需求為前提，提供最少限制的環境為原則，鼓勵特殊學生安置在普通班，故教育安置傾向融合政策，僅將少數重度、或者是極重度學生安置於特殊學校、或自足式特殊班之中，相較於以往的教育安置方式大不相同（蔡實，2001）。

（二）有關融合教育的文宣和報告書內容簡介

1. 囊括身心障礙者教育與權益的教育部公報

教育部民國七十七年的教育公報指出，自七十七年起在未來六年之中，將運用經費五百五十億元，辦理「發展與改進國教第二期六年計畫」，中央補助項目包括：輔助身心障礙兒童入學。在七十八年的教育部公報中指出，召開「特殊教育委員會」，輔導身心障礙者就學和辦理全國性普查，以瞭解特殊教育現況，並設置資優及鑑定小組加強辦理特教工作。同年亦修正通過「推動無障礙校園環境計畫草案」

和「全國特殊兒童普查計畫草案」(張芳全，2001)。

張芳全(2001)認為特殊兒童教育不如正常教育的開展。其他國家已將特殊兒童教育納入回歸主流的教育體系，也重視教師及行政人員的分派，尤其更重視特殊教育法規的訂定以保障這些特殊兒童，這些作法值得我國政府參考(張芳全，2001)。

2.特殊教育相關的報告書內容

於民國八十四年召開以「充分就學、適性發展，創造特殊教育新紀元」為主題的「全國身心障礙教育會議」，廣邀特殊相關人士與會參加討論，包括：國內外學者專家、教育行政人員、教師、家長等，共同針對特殊教育行政、特殊教育學制等議題進行研討，並廣泛徵詢所得之會議結論請學者專家編成「中華民國身心障礙報告書」；另一方面，行政院教育改革審議委員會提出的諮議報告書對於身心障礙者的教育問題也有提出一些建議。這些政策宣示促成特殊教育法於立法院的討論與修正。教育部於民國八十四年十二月，由前教育部長郭為藩召開的中華民國身心障礙教育會議，其報告書的內容中提到，有關特幼融合班的統計資料，如下：在台北縣(自足式) 特幼融合有 1 班、台北市(自足式) 特幼融合有 5 班；文山特殊學校學前特幼融合(自足式)有 5 班。

在民國八十四年提出的第三期諮議報告書第七點的內容提到：落

實全面性的身心障礙，其中的細則為：

(1)免費為身心障礙者做醫療與教育措施

(2)提高就學率

(3)擴充身心障礙者的師資培育

(4)身心障礙者與普通班同學上課，每班宜增設一位教學助理，

協助教師教學

在民國八十六年五月修正的特殊教育法經由總統公佈施行，奠定特殊教育發展新方向。該法全文不分章節共計有三十三條，並以身心障礙教育為主，此次修正條文中雖未出現「融合教育」一詞，但是諸多條文皆導向融合教育的發展方向，為我國發展融合教育奠下根基。

3.政府對融合教育的關注

吳淑美（1999）認為：反觀國內不僅特殊教育的發展較慢，教育改革也是最近幾年才受到政府大力推動，也許是因為教改目前想做的事情太多，導致融合教育議題未受到應有的重視。台灣目前仍將「融合教育」放在特殊教育體系裡面來討論，而不是像國外的教育制度一樣視為普通教育的一環來探討，這個結果顯示出我國推動融合教育的腳步，離先進國家還有一大段路要走。

政府制訂的相關法律，大部分都僅訂出融合教育大致的實施方向，並未明確訂定相關的配套措施，再者因為政府的資源無法相互整合來

支援各級學校，導致學校遇到問題時，常會產生不知所措的情形；舉例來說：在身心障礙保護法第二十四條提到：各級政府應設立及獎勵民間設立學前療育機構，並獎勵幼稚園、托兒所及其他學前療育機構，辦理身心障礙幼兒學前教育、托育服務及特殊訓練。但是今日除了台北市、高雄市外，其他縣市並未全面實施學前融合教育，大部分僅設置學前特教班，授課方式是採取獨立上課的方式，沒有機會和一般學生共同學習，法令規章似乎僅訂出大致的施政方向，當作各級學校遵行的準則，現行法律僅有少部分是有關保障身心障礙人士權益的條文，國家並未真正關懷弱勢族群，因此在我國「弱勢依舊是弱勢」，「關懷弱勢族群」依舊只是口號以及教育機會仍然不均等。若要革除融合教育的弊端，首先要從國家制訂的法令政策開始，修改疏漏的法令、並且制訂新法，讓融合教育能順利推展，才能進而真正關懷弱勢族群。

吳淑美（1995）歸納（Olson & Platt, 1992）提出：來在美國興起另一教育運動稱之為常規化教育改革（regular education initiative，簡稱REI），改革宗旨為：盡量將輕度、中度的特殊兒童放入普通班級，直接在普通班中提供特殊教育的相關服務，連以前認為需要安排至資源教室上課的學生，都儘量安排在普通班級裡面接受教育；再者，根據吳淑美（1995）提出「完全融合」（full inclusion）應該是要將特殊學生及普通學生完全融合在一起、同屬於一個班級之中，教師必須兼顧特

殊學生的學習需求；在美國不僅是輕度學生可以融合進普通班，連中重度障礙、或者是多重障礙也試著完全包含至普通班級之中。

美國 94-142 公法提供了學齡兒童普享公立教育的法源，不論兒童的障礙類別為何、也不論其障礙程度有多嚴重，皆能讓學齡兒童接受免費的公立教育。美國在 1986 年，訂定了新法案 PL 99-457 公法，對特殊教育的影響僅次於 PL 94-142 公法，然而 PL 99-457 公法的制訂內容為：給各個州五年的時間，來完成早期介入、以及學前特殊教育的「零拒絕」精神（Bowe, 1995）。

第四節 融合教育教師專業知能

蘇燕華（2000）提到在許多研究中也顯示，教師是實施融合教育能否成功的關鍵人物。教學既是一項專業，在專業知能上就必須有一定程度的能力水準表現。在融合教育的趨勢下，學前教師除了具備一般幼兒教育的專業知能外，還須有特殊教育的知能背景。

學前特殊教育專業知能研究能夠提供教學上的幫助，對於早期介入及家庭、社區皆能有長遠的影響。

Bricker（1989）認為學前特殊教育教師須具備下列各種不同角色的能力（引自孫世嘉、呂素幸，1997）：

1.綜合理論者：老師需有廣泛的理論基礎，靈活調整教學法與教具教材來滿足特殊幼兒的複雜需要。

2.合成者：老師必須在教學工作中結合以及參考實施其他專業領域人員的建議。

3.教學者：老師必須有效運用學習原則並安排理想的教學環境來提供給學生。

4.評量者：老師必須針對幼兒的發展與教學成果來進行評量。

5.諮商者或傾聽者：老師必須與學生家長進行有效的溝通，並且提供相關的資訊給予家長。

Blackhurst (1987) 研究指出，教師參與回歸主流的教學，應具備以下能力：

1.瞭解相關法律知識；2.特殊幼兒的特徵；3.參與全校回歸主流的規劃；4.瞭解特殊幼兒進入一般教室的準備過程；5.協助一般幼兒做好準備；6.統合特殊幼兒在一般教室中；7.教學與課程的調整；8.與其他專業人員；9.特殊幼兒家長合作的能力。

Adams, Quintero, Killoran, Striefel 與 Frede (1987)經由文獻分析有融合教育經驗的教師與專家之看法，提及三至六歲幼兒教師在實施回歸主流中應具備的能力總計可歸納五個類別：1.回歸主流方面；2.課程

與教學方面；3.行政方面；4.環境規劃與班級經營方面；5.人際溝通方面。

其細項共有二十三項，其項目如下：回歸主流教室的準備、評量幼兒的需求並設定教學目標、評量幼兒的學習、熟習配合幼兒發展階段而設計的幼兒教育課程與活動本位教學、親師關係的維繫、功能性課程的教導、特殊幼兒需求的瞭解與配合、專業諮詢的提供、回歸主流意涵的瞭解、同儕互動關係的維繫、正向態度的建立、相關資源與支持系統的瞭解與運用、學習環境的規劃與經營、良好人際關係的經營、溝通技能的教導、助理義務工作人員的管理、實施個別化教學的能力、課室管理的技能、教學技巧的運用、實施行為改變技術、運用工作分析、教導社會技巧。

Cook, Tessier 與 Klein (1992) 指出特殊幼兒進入融合的學前教育中，教師必須具備以下能力：設計與評鑑有效的介入方案、參與專業合作知能力、瞭解幼兒學習歷程；運用一般教學策略，（例如：引起動機、環境佈置、課室管理）；促進幼兒各個領域的發展：促進溝通能力發展、促進認知能力發展、促進社會情緒能力發展、促進自助技巧動作能力發展、促進學業能力發展；實踐常態化的理念，（例如：輔導特殊幼兒與一般幼兒、學校、家庭、社區、不同文化間相互交流）；促進教師自我專業成長。

而在專業素養上，教師在回歸主流中應具備的能力有：

1.基本專業知能：

(1)教育專業：教育史、法令、道德議題。

(2)學校本質：學校角色、學校的方案與服務、校外的方案與服務。

(3)教師專業：個人的哲學、教學態度、自我成長、專業組織、研究的瞭解與運用、基礎的科技能力。

2.學習者的特質：

(1)人類成長與發展：瞭解發展的理論與發展主要類別。

(2)多元文化/障礙情況：瞭解不同文化與特殊孩子的特徵與學習特質。

(3)家庭/父母的影響：瞭解特殊幼兒對家庭影響及家庭對幼兒之影響。

(4)學習者特質與影響學習因素的評估：測驗的理論與測驗工具的運用。

3.溝通與合作能力：

(1)基本的溝通能力：瞭解口語與非口語的溝通能力、接納他人意見的能力等。

(2)與專業人員的互動：學習合作、共同解決問題的技能。

(3)與家長的互動：確認家長參與合作計劃優點與方法、學習與家長溝通的技能、瞭解特殊幼兒家長可能遭遇的問題等。

(4)教育計劃的發展：個別化教育計劃的設計與實施。

1.促進學習的能力：

(1)教學評量：瞭解課程本位評量的理論、優點與限制。

(2)方案評鑑：評估方案設計與實施過程。

(3)教學設計與實施：反省性教學、個別化教學的設計、動機的引發、科技的運用、社區資源的運用。

(4)科目內容：瞭解學習策略及社會、自然、語文、藝術、體能、音樂、生涯規劃等課程的內容。

(5)行為管理與課室管理：瞭解幼兒攻擊、退縮、強迫性行為的特質與教學輔導對策的運用。

鐘梅菁（2000）整理出回歸主流中教師應具備之能力作以下陳述：

1.回歸主流方面：

(1)回歸主流教室的準備：進行戲劇、討論及其他教學活動。討論有關特殊幼兒所面臨的困難（特別是即將進入教室中特殊幼兒的特質），並接納有關人與人之間相似處與相異處。

(2)回歸主流的意涵：瞭解有關回歸主流的定義與回歸主流的條

件。瞭解94-142公法中相關的教育指引。

(3)回歸主流相關法令：瞭解94-142公法中有關公立學校提供的教育服務之規定。瞭解障礙者的相關權利。瞭解學校有關回歸主流的相關政策。瞭解相關的法律程序。

(4)幼兒的特殊情形：認識幼兒的特殊狀況。瞭解與特殊幼兒共處，必須著手進行的調整。引導教室中所有的幼兒瞭解特殊幼兒的特質。

(5)態度方面：瞭解並克服自己對特殊幼兒的錯誤與刻板印象，認知個人的態度足以影響教師的行為與幼兒的學習。並且提供較正確的訊息給家長與同事。經由行為的討論、互動的促進、困難的注意、適當行為的示範，教導並提昇一般幼兒對特殊幼兒的接納程度。

2.課程與教學方面：

(1)評量需求並設定目標：瞭解學校中經常使用的測驗，以及測驗是如何施測。測驗結果該如何解釋。並且運用測驗結果為學生設定學習目標。

(2)評估幼兒的學習：瞭解標準化測驗與常模參照測驗。並且蒐集幼兒成長的相關資料以瞭解幼兒發展階段，給予幼兒以及家長回饋。運用蒐集的資料作為調整目標的基礎。

(3)教學技巧：在個別、團體的活動中，能夠運用適當的教學技巧。具有調整活動的能力與意願，使得活動能配合特殊幼兒的個別需求。

(4)溝通技巧的教導：瞭解該年齡層幼兒語言發展狀況，以提昇幼兒表達與接受能力。運用工作分析、類化方式，教導語言技巧。並且熟習特殊幼兒需求的溝通技能。

(5)社會技巧的教導：瞭解該年齡層幼兒所期待的社會技能以及幼兒合宜與不合宜的行為。瞭解如何運用課程和或隨機的方式，有系統的教導幼兒社會技巧。

(6)工作分析技能：瞭解工作分析的原理。具備實施工作分析的能力，特別是幼兒所需要的不同技能。蒐集有關幼兒進步的資料。

(7)個別化教學：能夠進行個別的評量，並調整活動以利個別幼兒學習。能夠蒐集有關幼兒成長的相關資料。瞭解團體中如何實施個別化教學。

3.行政方面：

(1)行政工作：扮演輔導的角色，輔導助理、義工、幼兒等。規劃與協調一個專業團隊的方案。負責方案實施過程中的活動、問題與成效。邀請行政人員參與提供意見並尋求相關資源。

(2)資源與支持系統：熟悉可提供協助的機構、方案與專業人員。

4.環境規劃與班級經營方面：

(1)學習環境：安排可讓特殊幼兒充分且安全運用的環境。營造一個接納的環境，鼓勵幼兒彼此接納。

(2)班級經營：組織管理有益於學習的教室。熟悉班級經營的技能，例如：轉接活動的安排、材料的組織安排、危機的介入、增強原理的運用。

5.人際溝通方面：

(1)溝通技能：示範良好的溝通方式（包括：口語與非口語）。瞭解自己的溝通型態（例如：自己對壓力的反應情形等）。熟悉面對不同聽眾（例如：家長、教師、一般社區民眾），並且調整溝通的方式。

(2)親師關係：瞭解94-142公法中家長參與的規定。與家長建立並維持正向的關係。選擇適當的時機邀請家長參與。熟悉家長可能需要的相關服務。

第五節 融合教育相關研究

本節主要在說明過去學前融合教育的相關研究，以下分別就國內有關學前融合教育之研究、融合教育教師專業知能相關研究、融合教育教師困擾相關研究等三個方面加以論述。

一、國內有關融合教育之研究

表2-5-1 國內有關學前融合教育之研究分析表

研究者	研究對象	研究方法	研究結果
郭秀鳳 (1996)	一般、特殊 幼兒家長 普通、特殊 幼教工作 者	問卷調查 法	特殊幼兒家長和特殊幼教工 作者對融合教育的態度比一般 幼兒家長和普通幼教工作者更 為正向。 大部分的家長與幼教工作者 同意「在普通班上課，另外安排 一些特別的輔導」最適合有輕微 發展遲緩、輕微心智障礙、肢體 障礙、身體病弱、語言障礙、情 緒障礙及學習障礙之幼兒。相對 的，嚴重發展遲緩、嚴重心智障

礙、多重障礙、視障及聽障幼兒
被認為適合在比較隔離的特殊
班級或特殊學校。

王天苗 (1999)	台北市一 所市立幼 稚園	質性研究 法	研究發現，在行政方面：尋 找義工資源有困難；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；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；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；專業團隊 表現方面：教師認為專業輔導人 員所提供之建議活動，無法確實 落實於平常教學中。
---------------	--------------------	-----------	---

鍾梅菁 (2000)	學前教師	問卷調查 法輔以半 結構性訪 談	研究發現融合教育專業知能 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。
---------------	------	---------------------------	---

曹純瓊 (2001)	私立幼稚 園保育員	問卷調查 法	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。
---------------	--------------	-----------	--

林敬鯉	台北縣、市	問卷調查	結果如下：1.整體來說，保育
(2001)	托兒所保	法輔以半	人員認為適合安置於普通班的障
	育人員	結構性訪	礙類型，包括「視適應情況而定」、
		談	「語言障礙」及「發展遲緩」。2.
			整體來說，保育人員認為適合安置
			於普通班的障礙程度，多數以「輕
			度障礙」為主，「視適應情況而定」
			則次之。3.不同年齡的保育員「空
			間需求」、「在職訓練」的需求上
			有顯著的差異存在。

綜合以上研究發現，學前融合教育在行政方面：尋找義工資源有困難；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；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；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；專業團隊表現方面：教師認為專業輔導人員所提供之建議活動，無法確實落實於平常教學中。大部分的家長與幼教工作者同意「在普通班上課，另外安排一些特別的輔導」最適合有輕微發

展遲緩、輕微心智障礙、肢體障礙、身體病弱、語言障礙、情緒障礙及學習障礙之幼兒。相對的，嚴重發展遲緩、嚴重心智障礙、多重障礙、視障及聽障幼兒被認為適合在比較隔離的特殊班級或特殊學校。

二、教師對融合教育態度之相關研究

對於融合教育推展，關係著執政立法者、地方政府行政者、教育機構負責人、教師、家長、社會大眾… 等「態度」的影響，而最直接重要的影響是在融合班的教師。吳淑美（1999）指出，融合的成敗關鍵在於教師的態度與專業知能。所以教師應保持積極的態度，隨時支持著融合教育的推動，教導一般的幼兒以同理心與特殊幼兒相處，彼此接納與尊重。

普通班老師的心態及特教老師的專業和溝通能力是實施融合教育的關鍵條件。所以兩者應協同、合作與尊重，共同為所有的幼兒謀福利。許碧勳（2001a）為兩者的角色職責作以下建議：

（一）普通教師

普通班幼教老師需面臨特殊幼兒的差異，宜作各方面適當的調整與安排。

- 1.瞭解不同特質的幼兒，設計不同的目標，以適應身心發展遲緩幼兒的需要，讓特殊幼兒能與普通幼兒共同參與學習。

- 2.具愛心、關心、耐心，以平常心包容幼兒的障礙，而非同情或憐

憫。

3.發揮智慧，引導一般幼兒尊重、接納並協助特殊幼兒。

4.與家長積極的溝通，尋求普通家長的認同與協助，同時要求特殊家長的支持與配合。

5.以同理心瞭解家長的心理與期望，讓家長瞭解幼兒在校活動情況。

6.積極參與研習或進修特殊教育專業知能，並且與同行分享、討論經驗。

（二）特殊教師

在融合教育裡特教老師亦需配合（王天苗，2002）如：角色轉換、專業能力（提供評估結果、協助設計個別化教學方案(IEP)、提供教學策略）、溝通協調能力。

表2-5-2 教師對融合教育態度之相關研究

研究者	研究對象	研究方法	研究結果
饒敏（1996）	台北市國民 中學普通班 教師任教班 級內有回歸 主流之視	問卷調查	（1）整體而言，台北市國民中學普通班教師對身心障礙學生回歸主流的態度並無明顯的正負傾向，而是呈現出正向

障、聽障、學

障、智障學生

的普通班教

師共計 306

位

與負向態度互現的情

形。六到八成的

教師認為班上有身心障

礙學生將有助於學生的

社會發展與適應，但亦

有五

成左右的教師認為身心

障礙學生會增加普通班

教學上的困擾。

(2)教師回歸主流態度

與各變項間有顯著相

關。

謝 政 隆 中部四縣市 問卷調查法與

(1998) 公立國小普 訪談法

通教師、特殊

教師、行政人

員共 457

人，訪談受訪

者 5 人

顯示國民小學學校教育

人員對於實施完全融合

對普通兒童和特殊兒童

均具有

正面影響持贊同之態

度，但整體同意度不

高。不同背景的國民小

學學校教育人員其同意度有顯著差異。國民小學學校教育人員對資源教師模式與協同教學模式的支持度均達九成以上。國民小學學校教育人員對於所需的必要協助，依次為「能在教室中提供直接協助的教學團體或人員」、「能提供諮詢服務的教學團體或人員」與「短期進修」。

鈕文英以840名任教問卷調查
(2001) 國中小的普通班教師

結果顯示僅38%的教師表示同意或非常同意「把身心障礙的學生放在普通班」的教育措施，持不同意看法者占43%，有16.2%的教師沒

意見;而多數教師傾向對身心障礙學生作隔離的安置。

鐘 梅 菁

(2000)

(1)融合教育專業知能包含融合教育理念、課程與教學、環境規劃與課室管理、家庭合作、專業合作等五個領域。

(2)實施融合教育過程中所遭遇的困擾問題主要包含: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。

(3)學前教師期望進修的內涵包括融合教育理念、課程與教學、環境規劃與課室管理、家庭

合作、社會資源等實務

經驗方面。

上述研究顯示，國內實施身心障礙學生安置於普通班對於身心障礙學生的發展有顯著的成效，與同儕間之社會互動能力也有明顯的提昇，研究結果皆肯定身心障礙學生安置於普通班的理想，但其配合措施的落實及教學支持系統的建立，仍是目前國內實施身心障礙學生安置於普通班時，亟待解決的問題。

綜合以上研究文獻，可歸納出下列幾點推行身心障礙學生安置於普通班時應考慮的要項：

（1）法令明訂實施身心障礙學生安置於普通班時需要的各種相關配合措施，並加以落實。

（2）透過學術合作或成立專責單位推行身心障礙學生安置於普通班。

（3）充實普通班教師應具備特殊教育知能。

（4）妥善規畫身心障礙教育團隊的功能與運作方式。

（5）加強普通教育與特殊教育經費的整合等。

三、融合教育教師困擾來源相關研究

黃瑛綺（2001）表示，位於第一陣線的教師可說是最瞭解融合教

育的實施甘苦與現況，教師本身應知道特殊幼兒的需求。課程教學是一種動態的過程，教師須隨時觀察注意學生的需求及改變，才能作到有效的課程規劃。除了加強自己的專業素養外，更應保持對教育工作的熱忱，唯有如此才能主動的為特殊幼兒設想適切的教學型態。

國內有關融合教育之研究，針對普通班教師、特殊班教師、國小融合班教師、特殊學生家長及普通學生家長等對象，進行有關融合教育之困擾調查，其研究結果如表2-5-3所示：

表2-5-3 國內有關融合教育困擾研究分析表

研究者	研究對象	研究方法	研究結果
黎慧欣 (1996)	普通班 安置的 障礙學 生家長 的態度	問卷調 查法	研究發現，普通教育教師與特殊教育教師對融合教育的了解程度有顯著差異。 實施融合教育可能的困難包含非障礙學生不當的行為態度、普通教育教師負擔過重、普通教育教師特教知能不足、校內缺乏相關專業支持等。認為實施融合教育的配套措施為提供教學上的支援與協

助、學校全體人員對身心障礙學生持積極的態度、提供充分的相關服務措施、對身心障礙學生採彈性評量、普通教師具備特教專業知能、普通班級中的身心障礙學生人數加以限制。

蘇燕華 (1999)	十二位 台北市 國小普 通班教 師	深度訪 談法	因課程統一進度、團體式教學、人數過多、教材教具缺乏、學生能力太弱或普通學生家長質疑等因素而面臨困難。
---------------	-------------------------------	-----------	--

邱上真 (2000)	普通班 級教師	調查法	結果顯示教師認為學生程度落後太多、學生沒有學習動機、學生能力太差、學生個別差異太大、班級人數過多、上課時數太多亦是重要因素。另外教師認為教材太多、教材太難、教材不易更動、需要趕進度及教學時間不夠等是教師們
---------------	------------	-----	--

認為感到困擾之處。

盧安琪 (2001)	過動兒 教師	深度訪 談	教師們認為壓力源有六方面： 1.障礙學生：包括上課進度受到影響、管教上的困擾、師生關係不佳；2.障礙學生家長：包括親師理念不同、家長透過其他管道向教師施壓；3.其他家長：包括對融合教育的反彈、認為教師偏心；4.教師本身：自我要求的期許、本身個性、專業知能不足；5.學校行政：資源不足、學校行政單位支持不夠、行政事物繁重；6.其他方面：缺乏特教資源等。
---------------	-----------	----------	--

蔡文龍 (2002)	國小融 合班教 師	問卷調 查法	教師教學困擾情形，政體而言屬「中」等程度，困擾程度依序為：教學專業、資源需求、態度和認知。期望所需支援服務項目為：態
---------------	-----------------	-----------	--

度認知而言有教育人員講習、親職教育活動、校內研討會；就教學專業而言有，專業智能訓練、設計教學計畫、教學與班級經營；就資源需求而言有提供專業支援、提供進修研習、提供教學資源。

黃瑛綺 (2002)	國小融合教育 班級教師	問卷調查法	國小融合教育班級教師教學困擾確實存在，整體教學困擾比中度稍低，其中教師最感困擾類別為「課程教學」方面，依序為「教室管理」、「專業知能」、「評量方式」、「支援系統」方面。就整體教學困擾而言，以男性、年資淺、大學畢業、具普通教師證照、高雄縣之融合教育班級教師教學困擾較高。
---------------	----------------	-------	--

鄭佩玲 (2003)	台中縣 實際參	問卷調查法	學校有無特教班、不同性別、不同特教背景、是否曾接觸過其他
---------------	------------	-------	------------------------------

	與融合 教育的 國小教 師	及訪談 法	特教生以及輔導不同障礙類型的 國小教師在「態度與信念」此一向 度出現顯著差異。擔任不同職務的 國小教師在不同性別的國小教師 在「期望學校未來的支援與配 合」、「課程與教學」此一向度達 到顯著差異
何淑玟 (2003)	融合班 教師 障礙學 生家 長、普通 學生家 長	問卷調 查	國小融合班中障礙學生家長 的融合教育態度偏正向，國小融合 班中普通學生家長的融合教育態 度具有正負傾向互現的特質。 在「教師教學」方面，男性家 長較女性家長有更正向的態度。
林美香 (2004)	國小教 育人員	問卷調 查法及 訪談法	校長在融合教育「支持態度」 上明顯高於教師，但在「困擾程度」 與「協助需求」上，則教師明顯高 於行政人員。服務年資21年以上

者，在融合教育「支持態度」上明顯高於服務6-10年者。不同特教背景的教育人員在融合教育「支持態度」上達顯著差異在「協助需求」及「曾提供之協助」上，是否曾接觸身障生，並無明顯差異。

根據以上研究結果，可見我國實施融合教育所遭遇的困難，與美國相似，教育學者都認為實施融合教育是必要的，且是教育潮流所趨。但是在實務上，則以多元的融合模式較能符合因材施教的理念。國內外實施融合教育所受到的阻礙主要是普通教職員的接納與支持態度、師資培訓、社會資源運用、以及跨專業團隊合作等問題。因此研究者將以本章的文獻探討做基礎，進一步瞭解國內幼稚園教師對融合教育之態度，及實施學前融合教育所面臨之困擾，據以擬定實施融合教育之可行策略，提供主管教育行政與學校人員執行政策之參考。

第三章 研究方法與步驟

本研究旨在探討學前教師對於實施融合教育之態度及專業知能需求。以服務高雄縣之公私立幼稚園、托兒所教師為對象，以問卷調查方法，了解其對於實施學前融合教育的看法，包括對融合教育的態度、安置方式、融合的困擾、融合的重要性建議及對融合教育專業知能的需求如何。以及透過研究對象之背景變項，探討他們對融合教育看法的差異情形等。本章茲就研究設計、研究對象、研究工具、研究步驟及資料處理分析等，分別敘述如下：

第一節 研究設計

本研究採問卷調查進行，對象為高雄縣內所有在一般公私立幼稚園、托兒所從事學前教學工作者，針對實施融合教育的態度、安置方式、融合的困擾、融合的建議及對專業知能的需求等，依不同程度的表示，提出個人的意見、看法。研究架構中重要變項如下：

一、對學前融合教育態度分四部分：（一）一般態度（二）對特殊幼兒的影響（三）對一般幼兒的影響（四）對教師與教學的影響。

二、對特殊幼兒的教育之安置意見：依障礙類別及障礙程度分為16

題項，有六種教育安置方式(見附錄三~二)。

三、對實施學前融合教育的困擾問題：共分態度、教學、師資、行

政、環境、經費等問題。

四、對實施學前融合教育的建議：有關態度、教學、師資、行政、

環境、經費等。

五、特殊教育專業知能的需求：有關融合教育、課程與教學、環境

規劃與教室管理、家庭合作方面四類。

六、基本資料：包括性別、年齡、婚姻、學歷、修讀科系、任教單

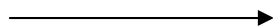
位、任教區域、是否兼任行政職務、任教年資、收托特殊幼兒經驗(融

合經驗)、教師資格、特教教師資格、特殊教育學分等背景。

本研究以13個背景變項為自變項，針對實施融合教育的態度、安置方式、融合的困擾、融合的建議及對專業知能的需求為依變項，來檢驗不同背景變項在依變項的差異情形。本研究之研究架構如下圖3-1-1所示：

背景變項

- 1.性別
- 2.年齡
- 3.婚姻
- 4.學歷
- 5.修讀科系
- 6.任教單位
- 7.任教區域
- 8.擔任職務
- 9.任教年資
- 10.融合經驗
- 11.教師資格
- 12.特教教師資格
- 13.特殊教育學分背景



實施學前融合教育之態度

一、教育態度：

- 1.一般態度
- 2.對特殊幼兒的影響
- 3.對一般幼兒的影響
- 4.對教師與教學的影響

二、教育安置：

六種教育安置方式

三、困擾問題：

- 1.態度
- 2.教學
- 3.師資
- 4.行政
- 5.環境
- 6.經費

四、融合建議：

- 1.態度
- 2.教學
- 3.師資
- 4.行政
- 5.環境
- 6.經費

五、專業需求：

- 1.融合教育方面
- 2.課程與教學
- 3.環境規劃與課室管理
- 4.家庭合作方面

圖3-1-1 研究架構圖

第二節 研究對象

本研究以九十五學年度在高雄縣內之公私立幼稚園及托兒所任教的學前教師為研究對象（不含學前特殊班教師）。從高雄縣政府教育局（幼稚園部分）以及社會局（托兒所部分）所得資料如附錄一所示。

本研究所抽取的受試樣本如下表3-2-1所示：

表3-2-1 研究對象摘要表

園所	個數	教師人數
公立幼稚園	114所	287人
私立幼稚園	86 所	610人
公立托兒所	16 所	126人
私立托兒所	291所	220人
全縣總計	507所	1243位

問卷依高雄縣政府所提供的資料，對高雄縣學前教師共計發出350份，回收問卷計279份，回收率為79%。

表3-2-2 問卷回收摘要表

所別	發出份數	回收份數
公立幼稚園	80	73
私立幼稚園	150	136
公立托兒所	28	1
私立托兒所	92	38
總 計	350	279
回收率		79%

第三節 研究工具

本研究工具為「教師對學前融合教育態度調查問卷」作為收集資料的主要工具，以了解高雄縣學前教師對實施學前融合教育之態度與專業知能的需求為何，以下就問卷之編製、預試因素分析、預試信度分析說明：

一、特殊幼兒的教育之安置意見：

依障礙類別及障礙程度分為**16**個題項，有六種教育安置方式，由調查對象視特殊幼兒狀況圈選最適合的方式。

二、實施融合式幼兒教育的困擾問題：

此題項共有20題量表，以及一題開放題。採四點量表，計分方式為「主要問題」四分、「次要問題」三分、「問題不大」二分、「沒有問題」一分。分數愈高表示困擾問題程度愈高，分數愈低表示困擾問題程度愈低。

表3-3-1 困擾問題分量表之題項摘要表

因素	題項
態度	1、2、3、4、5
教學	6、7、8、9、10、11
師資	12、13、14、15
行政	17、18、19
環境	16
經費	20

三、實施融合式幼兒教育的建議：

此題項共有19題，及一題開放題。採四點量表，計分方式為「非常重要」四分、「重要」三分、「不重要」二分、「非常不重要」一分。分數愈高表示重要程度愈高，分數愈低表示重要程度愈低。

表3-3-2 建議分量表之題項摘要表

因素	題項
看法	1、2、3、4
教學	5、6、7、8、9
師資	14、15
行政	10、11、12、13、18、19
環境	16
經費	17

四、特殊教育專業知能的需求：

此題項共有共**23**題，及一題開放題。以「非常需要」（四分）、「需要」（三分）、「不需要」（二分）、「非常不需要」（一分）來計分，需要程度累加，得分越高表示調查對象需求度越高。

表3-3-3 專業之能分量表之題項摘要表

因素	題項
融合教育	1、2、3、4、5、6
課程與教學	7、8、9、10、11、12、13
環境規劃與課室管理	14、15、16、17
家庭合作	18、19、20、21、22、23

五、背景變項

背景變項共分為十三類，如下列所示：

(一) 性別：男性、女性。

(二) 年齡：分20~25歲、26~30歲、31~35歲、36~40歲、41~45歲以及46歲以上。

(三) 婚姻：已婚、未婚。

(四) 最高學歷：高中、專科、大學、研究所（含以上）。

(五) 修讀科系：與幼教相關科系、與幼教不相關科系。

(六) 服務單位別：公立幼稚園、私立幼稚園、私立托兒所。

(七) 服務區域：鳳山市區、鄉鎮區（包括：林園鄉、大寮鄉、烏松鄉、三民鄉、大樹鄉、仁武鄉、大社鄉、岡山鎮、燕巢鄉、旗山鎮、田寮鄉、阿連鄉、路竹鄉、湖內鄉、茄萣鄉、彌陀鄉、六龜鄉、甲仙鄉、杉林鄉、內門鄉、茂林鄉、桃源鄉）。

(八) 是否兼任行政職務：有兼任、沒有兼任。

(九) 任教年資：分5年以下、5~10年、10~15年、15~20年、20~25年、25年以上。

(十) 收托特殊幼兒的經驗：有經驗、沒有經驗。

(十一) 教育相關資格：具有幼稚園教師資格、具有保育員資格、兩項皆有、皆無。

(十二) 特教資格：有學前特殊教育教師資格、無學前特殊教育教師資格。

(十三) 特殊教育學分背景：有修習特教學分、無修習過特教學分。

第四節 研究步驟

本研究之實施程序簡述如下：

一、準備階段

廣泛收集文獻，包括與同事、同學、師長的專業對談，尋找研究議題。確定研究主題，以及研究對象。

二、蒐集與分析文獻

蒐集包括融合教育的定義、背景之理論基礎，以及教師對融合教育態度、困擾、實施問題、專業知能需求等相關研究文獻。

三、選定研究工具

從文獻資料中選定以郭秀鳳於八十五年所編制的「融合式幼兒教育意見調查表」為工具，研究者經取得同意後（附錄二），依高雄縣之地域特質及幼兒教育發展現況適合度，配合參考文獻修改、定題。再請專家學者提供意見以修正問卷，建立專家效度形成預試問卷。

四、實施問卷調查

確定高雄縣公私立幼稚園、托兒所教師人數，建立正式問卷數量名單。正式發放。

五、回收問卷、編碼

六、資料整理分析

調查問卷回收後，使用統計軟體進行統計分析。

七、撰寫研究報告

將分析與討論的內容彙整成研究結果與討論，並就其結果提出建議。

第五節 資料處理

本研究以統計方式進行資料分析處理。問卷回收後，經剔除無效問卷，將資料加以登錄，使用SPSS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、以平均數與標準差等描述性統計，用以了解整體（各大題）、各類別及各題目學前教師意見表現情形。

二、以獨立樣本t檢定或單因子變異數分析（如達顯著，則進一步

以scheffe法進行事後比較）來考驗不同背景變項中，教師對學前

融以scheffe法進行事後比較)來考驗不同背景變項中,教師對學前融合教育態度、困擾問題、重要性看法以及專業知能需求之差異程度。

三、以多元逐步回歸分析,考驗各不同背景變項對學前融合教育態度、困擾問題、重要性看法以及專業知能需求之預測情形。

四、將開放題目依敘述內容整理並描述在結果與討論的章節,提供以研究者參考。

第四章 研究結果與討論

本章針對研究目的與研究問題,依據問卷調查所得之資料進行統計分析。全章共分為四節呈現各研究結果與討論:第一節為各背景變項之基本資料與評定情形分析;第二節為不同背景變項之學前教師對實施學前融合教育態度與專業知能需求之差異分析;第三節為不同背景變項在學前融合教育態度、困擾問題、重要性看法以及專業知能需求之預測分析結果;第四節為學前教師在問卷開放式問題之意見分析。

第一節 各背景變項之基本資料與評定情形分析

一、學前教師各背景基本資料分析

本研究有效問卷之教師性別、年齡、婚姻狀況、最高學歷、相關科系、服務單位、服務區域、是否兼任行政、一般幼稚園或托兒所教學年資、收托特殊幼兒經驗、證照、學前特殊教育教師資格以及有無修習特殊教育學分之統計情形如表4-1-1，茲將統計資料分析如下：

（一）教師性別

由教師性別資料統計，在所有有效問卷279份中，女性教師有277位（99.3%）佔絕大多數；男性教師則僅佔有2位（.7%），男、女教師比例懸殊是一直以來的現象。

（二）教師年齡

教師年齡的分布分析，從有效問卷279位中，21歲至25歲的教師有29位佔10.4%；26歲至30歲的教師有92位佔33%；31歲至35歲的教師有67位佔24%；36歲至40歲的教師有52位佔18.6%；41歲以上的教師有39位佔14%。

（三）婚姻狀況

就婚姻狀況的統計來看，有效問卷共計279位，未婚的教師有102位佔36.6%；已婚者則有177位佔63.4%。

（四）最高學歷

就最高學歷的統計資料分析，專科以下學歷者有49位佔17.6%；大學畢業者則屬大部分有230位佔82.4%，有效問卷共計有279位。

（五）相關科系

從是否為相關科系來看，教師畢業於相關科系的有245位佔有87.8%佔一半以上；而非相關科系者有34位佔12.2%，有效問卷共計279位。

（六）服務單位

就服務單位資料分析，服務於公立幼稚園的教師有81位佔29%；私立幼稚園的教師有158位佔56.6%；服務於公立托兒所與私立托兒所的教師有40位佔14.3%，有效問卷共計279位。

（七）服務區域

就服務區域的分布而言，在鳳山市市區服務的有116位佔有效問卷的41.6%；而在鄉鎮區域服務的則有163位佔有效問卷279位中的58.4%。

（八）是否兼任行政

從學前教師是否兼任行政的統計資料來看，有兼任行政職者有51位佔18.3%；未兼任行政者有228位教師佔81.7%，有效問卷共計279位。

（九）一般幼稚園或托兒所教學年資

以在一般幼稚園或托兒所教學年資統計分析，教學年資五年以下的有93位佔33.3%；教學年資五年至十年的有81位佔29%；教學年資十一年至十五年的有64位佔22.9%；教學年資十六年至二十年的有27位佔9.7%；教學年資二十年以上的則有14位佔5%，有效問卷共計279位。

（十）收托特殊幼兒經驗

從有無收托過特殊幼兒經驗的資料分析，有效問卷共計279位，有收托經驗的有199位佔71.3%；無收托經驗的則有80位佔28.7%。一半以上的學前教師皆有收托過特殊幼兒的經驗，顯現特殊幼兒的家長，已從以往的保護、隔離的想法，走向接受、重視早期療育的實行。

（十一）教育相關資格

就教育相關資格而言，其中具有幼稚園教師資格者有117位佔41.9%；具有保育員資格者有86位佔30.8%；而同時具有幼稚園教師及保育員資格者有13位佔4.7%；無任何教育相關資格者則有63位佔22.6%，共計有效問卷279位。

（十二）有無修習特殊教育學分

依有無修習特殊教育學分的統計分析資料來看，共計有效問卷279位中，有修習過特殊教育學分的教師計197位佔70.6%；沒有修習過特殊教育學分的教師則有82位佔29.4%。

（十三）學前特殊教育教師資格

以是否具有學前特殊教育教師資格的分析資料而言，有效問卷279位中，只有20位教師擁有學前特殊教育教師資格佔7.2%，其餘259位佔92.8%的教師則無特殊教育教師資格。

表4-1-1 學前教師對學前融合教育態度調查問卷基本資料分析表

背景變項		人數	百分比
教師性別	女	277	99.3%
	男	2	.7%
教師年齡	21 至 25 歲	29	10.4%
	26 至 30 歲	92	33.0%
	31 至 35 歲	67	24.0%
	36 至 40 歲	52	18.6%
	41 歲以上	39	14.0%
婚姻狀況	未婚	102	36.6%
	已婚	177	63.4%
修讀科系	非相關科系	34	12.2%
	相關科系	245	87.8%
最高學歷	專科以下	49	17.6%
	大學以上	230	82.4%
服務單位	公立幼稚園	81	29.0%
	私立幼稚園	158	56.6%
	公私立托兒所	40	14.3%
服務區域	市區	116	41.6%
	鄉鎮	163	58.4%
是否兼辦行政	未兼行政	228	81.7%
	兼行政	51	18.3%
一般教學年資	5 年以下	93	33.3%
	5 至 10 年	81	29.0%

	11 至 15 年	64	22.9%
	16 至 20 年	27	9.7%
	21 年以上	14	5.0%
收托特殊幼兒經驗	無	80	28.7%
	有	199	71.3%
學前教育相關資格	具幼教教師資格	117	41.9%
	具保育員資格	86	30.8%
	具幼教教師及保育員資格	13	4.7%
	皆無	63	22.6%
特殊教育教師資格	無	259	92.8%
	有	20	7.2%
有無修特殊教育學分	無	82	29.4%
	有	197	70.6%

註：有效問卷 279 人

二、學前教師對實施融合教育態度及專業知能需求程度之評定情形

本研究以問卷調查量表中所得分數為依據，分析學前教師對實施融合教育態度及專業知能需求的情形。在四點量表中，中數為**2.50**，得分越高表越偏向正向態度、困擾越高、趨重要性及需求越高，反之，得分越低則表越偏向負向態度、困擾越低、趨不重要及需求越低。

（一）學前教師對學前融合教育的態度題項同意程度分析

學前教師整體對實施學前融合教育的態度在各類別之同意程度，得分由表**4-1-2**所示，在對學前融合教育態度中，以「對教師與教學的影響」為其最高，單題平均得分達**3**分，最具正向態度；第二程度為「對一般幼兒的影響」與「對特殊幼兒的影響」單題平均都為**2.95**分，表示教師在學前融合教育的看法均為雷同，分量表總計單題平均得分**2.95**

分顯現學前教師在對實施融合教育的態度之評定是偏向較正向的看法。單題平均得分（小於中數2.5）顯示學前教師在對實施融合教育的態度之評定是偏向較正向的看法。

表 4-1-2 學前教師對學前融合教育的態度題項同意程度之評定表

	題數	平均數	標準差	單題平均得分
對一般幼兒的影響	8	23.60	2.47	2.95
對特殊幼兒的影響	11	32.52	3.18	2.95
對教師與教學的影響	10	30.04	3.18	3.00
總計	29	86.17	8.16	2.97

1.學前教師對實施學前融合教育的態度同意程度之項目分析

學前教師對實施學前融合教育的態度分為對一般幼兒的影響、對特殊幼兒的影響與對教師與教學的影響三方面，學前教師對其同意程度之主要項目評定如下（表4-1-3）：

表4-1-3 學前教師對實施學前融合教育的態度同意程度項目分析表

學前教師對實施學前融合教育的態度	平均數	標準差	序位
A1 對一般幼兒的影響			
1.班上有特殊幼兒，可以使一般幼童更能體諒別人	3.18	0.53	3
2.如果一般幼兒和特殊幼兒相處過，可以減少他們對特殊幼兒的偏見	3.22	0.50	2
3.和特殊幼兒同班上課，一般幼兒可以學習怎樣幫助別人	3.24	0.56	1
4.和特殊幼兒相處，可以讓一般兒童更瞭解人與人之間能力上的差別	3.12	0.59	5
5.和一般幼兒同班上課，對特殊幼兒的語言發展有幫助	3.22	0.56	2
6.特殊幼兒在普通班上課，可以幫助他們將來適應的更好	3.03	0.59	6
7.如果我是一般幼兒的家長，我願意讓孩子和特殊幼兒同班上課	3.13	0.52	4
8.特殊幼兒和一般幼兒同班上課，特殊幼兒會學到更多好行為	3.02	0.59	7
A2 對特殊幼兒的影響			
9.讓特殊幼兒和一般幼兒在同一個班級上課的優點比缺點多	2.95	0.56	5
10.一般幼教老師應該具備能力教導特殊幼兒	3.10	0.57	3
11.如果班上有特殊幼兒，老師仍然可以給一般幼兒妥善的教導和照顧	2.84	0.57	9
12.應該盡可能讓特殊幼兒和一般幼兒在一起學習	3.01	0.51	4
13.在普通班上課的特殊幼兒會學得比較獨立	2.86	0.58	8

14.普通班比特殊班更能夠提供特殊幼兒豐富的生活經驗和學習環境	2.95	0.76	5
15.如果老師教過特殊幼兒，能促進其教學專業之成長	3.12	0.53	2
16.和一般幼兒同班，可以提高特殊幼兒的學習興趣	2.91	0.58	6
17.如果老師能安排適當的教學活動，特殊幼兒在普通班的學習就不會有困難	2.89	0.56	7
18.特殊幼兒有權力和一般幼兒一起上課	3.20	0.54	1
19.特殊幼兒在普通班上課，對他們社會人際關係的發展會有幫助	3.12	0.51	2
A3 對教師與教學的影響			
20.班上有特殊幼兒，會妨礙老師教學活動的進行	2.86	0.5680	3
21.特殊幼兒在普通班會給老師添很多的麻煩	2.74	0.5812	6
22.有特殊幼兒的班級，老師比較不容易維持教室的秩序	2.90	0.5816	2
23.老師會因為照顧特殊幼兒而忽略班上其他的孩子	2.81	0.5931	4
24.特殊幼兒有行為上的問題，會傷害一般幼兒	2.76	0.538	5
25.一般幼兒會學班上特殊幼兒不適當的行為	2.74	0.554	6
26.班上有特殊幼兒，對一般幼兒的學習會有不利的影響	2.57	0.559	8
27.特殊幼兒和一般幼兒的差別太大，應該在特殊班接受教育	2.86	0.676	3
28.特殊幼兒在特殊班會得到比較好的照顧	3.04	0.63	1
29.一般幼兒會因為特殊幼兒的能力教差，而不願意和他們一起玩	2.64	0.591	7

(1) 對一般幼兒的影響方面

學前教師評定「對一般幼兒的影響」方面各項目之同意程度，其平均數介於**3.02**至**3.24**之間，依其同意程度前三項依序為「和特殊幼兒同班上課，一般幼兒可以學習怎樣幫助別人」、「如果一般幼兒和特殊幼兒相處過，可以減少他們對特殊幼兒的偏見」、「和一般幼兒同班上課，對特殊幼兒的語言發展有幫助」。

(2) 對特殊幼兒的影響方面

學前教師評定「對特殊幼兒的影響」方面各項目之同意程度，其平均數介於**2.84**至**3.24**，依其同意程度前三項依序為「特殊幼兒有權利

和一般幼兒一起上課」、「特殊幼兒在普通班上課，對他們社會人際關係的發展會有幫助」、「如果老師教過特殊幼兒，能促進其教學專業之成長」、「一般幼教老師應該具備能力教導特殊幼兒」。

(3) 對教師與教學的影響方面

學前教師評定「對教師與教學的影響」方面各項目之同意程度，其平均數介於 2.74 至 3.04 之間，依其同意程度前三項依序為「特殊幼兒在特殊班會得到比較好的照顧」、「有特殊幼兒的班級，老師比較不容易維持教室的秩序」、「特殊幼兒和一般幼兒能力差別太大，應該在特殊班接受教育」。

2、小結

學前教師在對實施融合教育的態度之整體評定是偏向較正向的看法，而「對教師與教學的影響」則顯現學前教師在此類別有更趨於正面的態度，教師較支持「對教師與教學的影響」題項有正面影響。而題項同意程度之主要項目評定分析，在各方面最同意項目分別如下：

- (1) 和特殊幼兒同班上課，一般幼兒可以學習怎樣幫助別人。
- (2) 特殊幼兒有權利和一般幼兒一起上課。
- (3) 特殊幼兒在特殊班會得到比較好的照顧。

此結果與林貴美(2001)、蔡明富(1998)、Staub and Peck(1994)之研究結果相同，學前教師同意融合教育可讓一般幼兒學會接受、包

容、照顧弱勢同儕，學會如何相處與尊重。在「對特殊幼兒的影響」依其同意程度來看，教師認為「特殊幼兒有權利和一般幼兒一起上課」，態度顯現出學前教師亦認同特殊學生與一般幼兒同具有一起受教的權利，這在吳淑美（1999）的研究中認為是影響融合是否成功的重要關鍵之一。

對於教師認為「特殊幼兒在特殊班會得到比較好的顧」，亦如胡永崇（1994）、孫淑柔（1995）所提出的，普通班教師的態度並未接受障礙者，事實上有些教師是排斥與反對的，此質疑問題與研究結果有一致的看法。

（二）學前教師對特殊幼兒適合安置方式之意見分析

學前教師對特殊幼兒適合安置方式的意見，此部份分析結果在每一障礙題目中，依得分序位顯示學前教師對特殊幼兒適合安置方式的意見（如表4-1-4所示），以下依題項順序分析結果：

1.輕度智能障礙，得分最高的安置意見是「在普通班上課，但由老師在班上安排個別或小組的輔導」佔**45.9%**。

2.中度智能障礙，得分最高的安置意見為「大部分時間在普通班上課，少部分時間到資源教室或特殊班接受輔導」佔**40.1%**。

3.重度智能障礙，得分最高之安置意見為「大部時間都在特殊班上課、少部分時間到普通班參加活動」佔**38.7%**。

4.輕度視覺障礙，得分最高之安置意見為「在普通班上課，但由老師在班上安排個別或小組的輔導」佔**38%**。

5.中度視覺障礙，得分最高之安置意見為「大部分時間在普通班上課，少部分時間到資源教室或特殊班接受輔導」佔**31.9%**。

6.重度視覺障礙，得分最高之安置意見為「大部時間都在特殊班上課、少部分時間到普通班參加活動」佔**31.5%**。

7.輕度聽覺障礙，得分最高之安置意見為「在普通班，但老師在班上安排個別或小組的輔導」佔**36.2%**。

8.中度聽覺障礙，得分最高之安置意見為「大部分時間在普通班上課，少部分時間到資源教室或特殊班接受輔導」佔**30%**。

9.重度聽覺障礙，得分最高之安置意見為「大部時間都在特殊班上課、少部分時間到普通班參加活動」佔**33%**。

10.語言障礙，得分最高之安置意見為「在普通班上課，但由老師在班上安排個別或小組的輔導」佔**34.1%**。

11.肢體障礙，得分最高之安置意見為「在普通班上課，但由老師在班上安排個別或小組的輔導」佔**28%**。

12.身體病弱，得分最高之安置意見為「在普通班上課，但由老師在班上安排個別或小組的輔導」佔**34.4%**。

13.嚴重情緒障礙，得分最高之安置意見為「大部分時間在普通班

上課，少部分時間到資源教室或特殊班接受輔導」佔**29.7%**。

14.多重障礙，得分最高之安置意見為「大部分時間在特殊班上課，少部分時間到普通班參加活動」佔**31.9%**。

15.自閉症，得分最高之安置意見為「大部分時間在普通班上課，少部分時間到資源教室或特殊班接受輔導」佔**31.2%**。

16.發展遲緩，得分最高，得分最高之安置意見為「大部分時間在普通班上課，少部分時間到資源教室或特殊班接受輔導」佔**30.1%**。

小結：

從安置意見之序位情形來看，學前教師隨著幼兒的障礙程度的增加，偏向以特殊班為主的安置方式之意見。大部分學前教師對「輕度」的智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙以及語言障礙、肢體障礙、身體障礙、發展遲緩的幼兒皆能接納，認為可以在普通班上課，並由老師在班上安排個別或小組的輔導。而對於「重度」的智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙以及多重障礙的幼兒，則建議全部時間都在隔離的特殊班、特殊學校或社會福利機構接受教育。

整體學前教師對特殊幼兒適合安置方式的意見傾向「輕度障礙幼兒」適合在普通班上課，但由老師在班上安排個別或小組的輔導，這與吳淑美（1999）所述自**1980**年，美國開始興起普通教育改革（簡稱**REI**）運動的宗旨相符，為盡量將輕度、中度的特殊兒童放入普通班級，

直接在普通班級中提供特殊教育服務。而較「重度障礙的幼生」則傾向安置在全部時間都在隔離的特殊班、特殊學校或社會福利機構接受教育。此部份結果推其原因，應與郭秀鳳（1996）、孫淑柔（1995）、胡永崇（1994）研究結果相同，教師擔心普通班級中教師的負擔已頗沉重，特殊兒童的加入會因此降低所有學生的受教品質，且特殊教育既為一種專業，若學生作一般安置，則較難給予如特殊教育教師般專業的服務與協助。且與林貴美（2001）在學前融合教育實驗的發現相似：融合班對重度與極重度身心障礙幼兒，以及情緒障礙與專注力不足的幼兒似乎助益不大，甚至在班上造成較多困擾，需給予抽離並提供特別治療。

表4-1-4 學前教師對特殊幼兒適合安置方式之意見分析表

特殊幼兒的教育安置方式	(一) 全部時間都在普通班上課，不另外安排特別輔導		(二) 在普通班上課，但是由老師在班上安排個別或小組的輔導		(三) 大部分時間在普通班上課，少部分時間到資源教室(或特殊班)接受輔導		(四) 大部分時間在特殊班上課，少部分時間到普通班參加活動		(五) 在特殊班上課，安排部分時間讓一般幼兒到特殊班參加活動		(六) 全部時間都在隔離的特殊班、特殊學校或社會福利機構接受教育		平均	序位 (前三名)
題目內容	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1.輕度智能障礙	56	20.1	128	45.9	63	22.6	20	7.2	7	2.5	5	1.8	2.31	2,3,1
2.中度智能障礙	1	4	53	19	112	40.1	77	27.6	24	8.6	12	4.3	3.37	3,4,2
3.重度智能障礙	4	1.4	9	3.2	28	10.0	108	38.7	70	25.1	59	21.1	4.61	4,5,6
4.輕度視覺障礙	61	21.9	106	38	56	20.1	36	12.9	9	3.2	10	3.6	2.60	1,3,4
5.中度視覺障礙	6	2.2	66	23.7	89	31.9	68	24.4	33	11.8	17	6.1	3.38	3,4,2
6.重度視覺障礙	4	1.4	13	4.7	52	18.6	88	31.5	58	20.8	62	22.2	5.66	6,5,3
7.輕度聽覺障礙	78	28	101	36.2	49	17.6	27	9.7	15	5.4	8	2.9	2.44	2,1,3
8.中度聽覺障礙	11	3.9	72	25.8	86	30.8	67	24.0	26	9.3	15	5.4	3.35	3,2,4

9.重度聽覺障礙	3	1.1	20	7.2	46	16.5	92	33	66	23.7	52	18.6	4.26	4,5,6
10.語言障礙	25	9	95	34.1	89	31.9	42	15.1	17	6.1	11	3.9	2.87	2,3,4
11.肢體障礙	35	12.5	78	28.0	66	23.7	59	21.1	21	7.5	20	7.2	3.04	2,3,4
12.身體病弱	69	24.7	96	34.4	38	13.6	38	13.6	20	7.2	17	6.1	2.65	2,1,3,4
13.嚴重情緒障礙	7	2.5	37	13.3	83	29.7	71	25.4	43	15.4	37	13.3	3.84	3,4,5
14.多重障礙	3	1.1	13	4.7	34	12.2	89	31.9	65	23.3	75	26.9	4.52	4,6,5
15.自閉症	15	5.4	58	20.8	87	31.2	64	22.9	39	14	16	5.7	3.36	3,4,2
16.發展遲緩	32	11.5	68	24.4	84	30.1	56	20.1	30	10.8	9	3.2	3.03	3,2,4

(三) 學前教師對實施融合教育困擾問題程度之評定情形

1、學前教師對實施融合教育困擾問題程度分析

學前教師整體對實施融合教育困擾問題的程度，得分由表4-1-5所示，以「對特殊幼兒接納意願」的為最高，其單題平均得分**3.48**分；第二為「教學與輔導」單題平均得分為**3.46**分；而第三程度為「支援問題」單題平均得分為**3.08**分為最低。分量表總計單題平均得分**3.37**分顯現學前教師對特殊幼兒接納度高。

表4-1-5 學前教師對實施融合教育困擾問題之評定表

	題數	平均數	標準差	題平均得分	等第
教學與輔導	9	31.14	3.58	3.46	2
支援問題	5	15.42	2.57	3.08	3
對特殊幼兒接納意願	6	20.88	2.64	3.48	1
總計	20	67.45	7.32	3.37	

2、學前教師對實施融合教育困擾問題之主要項目評定情形

學前教師對實施學前融合教育的困擾問題分為教學與輔導、支援

問題與對特殊幼兒接納意願三方面，學前教師對其問題程度之評定如下（見表4-1-6）：

(1)教學與輔導方面

學前教師評定「教學與輔導」方面各項目之問題程度，其平均數介於3.21至3.65之間，依其問題程度前三項依序為「每班人數已經太多，如果班上有特殊幼兒會使老師的負擔過重」、「一般的幼稚園和托兒所缺少特殊教育教學資源」、「大部分的幼教老師沒有受過特殊教育專業的訓練，教學會有困難」。

(2)支援問題方面

學前教師評定「支援問題」方面各項目之問題程度，其平均數介於3.43至3.64之間，依其問題程度前三項依序為「幼稚園和托兒所缺乏無障礙的環境與設施」、「沒有足夠的經費」、「缺少可以參考的辦理模式及資訊」。

(3)對特殊幼兒接納意願方面

學前教師評定「對特殊幼兒接納意願」方面各項目之問題程度，其平均數介於2.87至3.32之間，依其問題程度前三項依序為「特殊幼兒無法適應一般幼稚園或托兒所的課程」、「大部分的幼稚園和托兒所不願意招收特殊幼兒」、「一般幼兒的家長不放心讓孩子和特殊幼兒一起接受教育」、「一般幼稚園老師會擔心、害怕而不願意招收特殊

幼兒」。

表4-1-6 學前教師對實施融合教育困擾問題之主要項目評定表

學前教師對實施融合教育困擾問題	平均數	標準差	序位
C1教學與輔導方面			
1.大部分的幼教老師沒有受過特殊教育專業的訓練，教學會有困難	3.58	0.59	3
2.一般幼教老師沒辦法處理特殊幼兒行為問題	3.30	0.65	7
3.一般幼教老師對特殊幼兒的能力和問題無法掌握	3.39	0.65	5
4.一般幼教老師缺乏相關人員的諮詢或輔導，教導特殊幼兒有困難	3.45	0.65	6
5.每班人數已經太多，如果班上有特殊幼兒會使老師的負擔過重	3.65	0.56	1
6.有特殊幼兒在班上，班級管理會有困難	3.24	0.68	8
7.特殊幼兒在一般的幼稚園和托兒所得不到所需要的個別指導	3.50	0.64	4
8.一般的幼稚園和托兒所的教學方式不適合特殊幼兒	3.21	0.70	9
9.一般的幼稚園和托兒所缺少特殊教育教學資源	3.59	0.62	2
C2 支援問題方面			
10.缺乏相關的法令和制度	3.43	0.68	4
11.行政支援及資源不足	3.64	0.59	1
12.缺少可以參考的辦理模式及資訊	3.49	0.64	3
13.沒有足夠的經費	3.54	0.64	2
14.幼稚園和托兒所缺乏無障礙的環境與設施.	3.64	0.59	1
C3 對特殊幼兒接納意願方面			
15.大部分的幼稚園和托兒所不願意招收特殊幼兒	3.32	0.70	1
16.一般幼稚園老師會擔心、害怕而不願意教特殊幼兒	3.22	0.72	2
17.一般幼兒的家長不放心讓孩子和特殊幼兒一起接受教育	3.32	0.72	1
18.特殊幼兒的父母不希望他們的孩子和一般幼兒一起上課.	2.93	0.73	4
19.特殊幼兒會被一般幼兒排斥或孤立	2.87	0.70	5
20.特殊幼兒無法適應一般幼稚園或托兒所的課程	3.07	0.73	1

3、小結

學前教師對實施學前融合教育的困擾問題，顯現問題程度之評定是偏向較高困擾。問題程度之評定分析在各方面之最主要問題項目分別如下：

(1) 每班人數已經太多，如果班上有特殊幼兒會使老師的負擔過重。

(2) 幼稚園和托兒所缺乏無障礙的環境與設施。

(3) 特殊幼兒無法適應一般幼稚園或托兒所的課程。

此結果與郭秀鳳（1996）、黃瑛綺（2002）之研究結果相同，顯現教師對實施學前融合教育都有偏高的困擾問題。而這方面的對策，蔡明富（1998）所提供的建言是，教師必須改善班級學生教學環境；並注重認識障礙學生活動；以及增進教師職前特教訓練，方能降低教師教學時的困擾與壓力。

(四) 學前教師對實施融合教育之重要性看法評定情形

1、學前教師對實施融合教育之重要性的看法分析

學前教師整體對實施融合教育之重要性的看法，得分由表4-1-7所示，以「教學支援與合作」為其最高3.65分；第二為「特教知能與理念」單題平均得分為3.60分；而第三程度為「行政相關支援」單題平均為3.58分。分量表總計單題平均得分3.61分，顯現學前教師在對實施融合教育之重要性是偏向較高程度的看法。

表4-1-7 學前教師對實施融合教育之重要性的看法分析表

	題數	平均數	標準差	單題平均得	等第
特教知能與理念	8	28.84	2.90	3.60	2
教學支援與合作	7	25.58	2.42	3.65	1
行政相關支援	4	14.34	1.65	3.58	3
總計	19	68.77	6.40	3.61	

2、學前教師對實施融合教育之重要性的看法主要項目

學前教師對實施學前融合教育重要性的看法分為特教知能與理念、教學支援與合作及行政相關支援三方面，學前教師對其重要性程度之評定如下（見表4-1-8）：

表4-1-8 學前教師對實施融合教育之重要性的看法主要項目分析表

學前教師對實施融合教育之重要性看法	平均數	標準差	序位
D1 特教知能與理念方面			
1.園所負責人和教職員對特殊幼兒應該先有積極的教育信念和正面的態度	3.68	0.47	2
2.園所行政人員對老師和家長要有充分的宣導和溝通，做好事前的準備	3.69	0.48	1
3.鼓勵幼教老師參與特殊教育的在職進修	3.55	0.52	7
4.定期舉辦有關的演講或座談，增進與家長間的溝通和互動	3.51	0.53	8
5.研究發展適當的教材、教具與課程，提供幼教老師教學上的參考	3.60	0.51	5
6.積極培育兼具特殊教育和幼兒教育專業知能的師資	3.66	0.49	3
7.規劃無障礙的軟、硬體環境設施	3.65	0.49	4
8.提供特殊幼兒家庭所需要的協助	3.57	0.52	6
D2 教學支援與合作方面			
9.一個班級不要收太多位特殊幼兒（如一班收一至三名特殊幼兒）	3.72	0.47	3
10.彈性減少每班的幼兒人數	3.68	0.51	4
11.行政上提供老師必要的教學支援及協助	3.77	0.43	1
12.設立資源教室，由特殊教育老師或其他人員負責特殊幼兒的個別輔導	3.72	0.48	2
13.老師自行調整原有的課程與教學型態，增加小組和個別教學活動的設計	3.56	0.55	7
14.增加教師助理，協助老師的教學活動	3.66	0.51	5
15.成立相關專業服務團隊，提供諮詢服務並定期到園輔導	3.64	0.50	6
D3 行政相關支援方面			

16.請家長擔任義工，協助教學活動	3.41	0.64	4
17.補助並獎勵私立幼稚園與托兒所招收特殊幼兒	3.54	0.57	2
18.公立幼稚園和托兒所先行示範辦理	3.43	0.62	3
19.先評估或實驗不同教育融合方式的優缺點，確定實施模式後再行推廣	3.64	0.52	1

(1)特教知能與理念方面

學前教師評定「特教知能與理念」方面各項目之重要性程度，其平均數介於**3.51**至**3.69**之間，依其重要程度前三項依序為「園所行政人員對老師和家長要有充分的宣導和溝通，做好事前的準備」、「園所負責人和教職員對特殊幼兒應該先有積極的教育信念和正面的態度」「積極培育兼具特殊教育和幼兒教育專業知能的師資」。

(2)教學支援與合作方面

學前教師評定「教學支援與合作」方面各項目之重要程度，其平均數介於**3.56**至**3.72**之間，依其重要程度前三項依序為「行政上提供老師必要的教學支援及協助」、「設立資源教室，由特殊教育老師或其他人員負責特殊幼兒的個別輔導」、「一個班級不要收太多位特殊幼兒（如一班收一至三名特殊幼兒）」。

(3)行政相關支援方面

學前教師評定「行政相關支援」方面各項目之重要程度，其平均數介於**3.41**至**3.64**之間，依其重要程度前三項依序為「先評估或實驗不同

教育融合方式的優缺點，確定實施模式後，再行推廣」、「補助並獎勵私立幼稚園與托兒所招收特殊幼兒.」、「公立幼稚園和托兒所先行示範辦理」。

3、小結

學前教師在對實施融合教育之重要性是偏向較高程度的看法。題項重要程度之評定分析，在各方面之最重要項目分別如下：

(1) 園所行政人員對老師和家長要有充分的宣導和溝通，做好事前的準備。

(2) 行政上提供老師必要的教學支援及協助。

(3) 先評估或實驗不同教育融合方式的優缺點，確定實施模式後，再行推廣。

此部份與黎慧欣（民85）、簡淑蓮（民93）的調查相似，教師對實施融合教育的重要看法，有偏向「行政支援」的方面，希望學校全體人員的支持與協助；提供教學上人力、物力、財力的資源與協助；以及教師與行政人員對障礙學生持積極的態度和信念。

(五) 學前教師對實施融合教育之專業知能進修內涵需求評定情形

1、學前教師期望在融合教育專業知能方面進修的內涵需求分析學前教師整體在實施學前融合教育專業知能方面的進修內涵需求，得分由表4-1-9所示，以「教學與行為輔導」為最高，其單題平均得分達5.36

分；第二為「教學策略與評量」單題平均得分為**3.66**分；而第三程度為「教學內容設計」單題平均得分為**3.59**分。此分量表總計單題平均得分**3.60**分，顯現學前教師在對實施融合教育專業知能方面的進修內涵是偏向較高程度的需求。

表4-1-9 學前教師在融合教育專業知能進修內涵需求表

	題數	平均數	標準差	單題平均得分	等第
教學與行為輔導	6	32.18	3.67	5.36	1
教學內容設計	8	28.73	3.23	3.59	3
教學策略與評量	6	22	2.28	3.66	2
總計	23	82.92	8.68	3.60	

2、學前教師期望在融合教育專業知能方面進修之內涵主要項目分析學前教師在實施學前融合教育專業知能方面的進修內涵需求，分為教學與行為輔導、教學內容設計與教學策略與評量三方面，學前教師對其需求程度之評定如下（見表4-1-10）：

（1）教學與行為輔導方面

學前教師評定「教學與行為輔導」方面各項目之需求程度，其平均數介於**3.60**至**3.72**之間，依其需求程度前三項依序為「如何處理特殊幼兒的突發狀況」、「如何處理特殊幼兒的行為問題」、「如何協助特殊幼兒在班級的適應」。

表4-1-10 學前教師期望在融合教育專業知能方面進修之內涵主要項目分析表

學前教師期望在融合教育專業知能方面進修的內涵	平均數	標準差	序位
E1 教學與行為輔導方面			
1.如何處理特殊幼兒的行為問題	3.70	0.46	2
2.如何處理特殊幼兒的突發狀況.	3.72	0.47	1
3.讓特殊幼兒家長瞭解如何教導幼兒在生活中必須之技能(如:刷牙、穿衣服…)	3.63	0.50	5
4.如何讓特殊幼兒的家長瞭解幼兒所需的相關專業服務(如:醫療、科技輔具…)	3.63	0.50	5
5.如何促進特殊幼兒與一般幼兒互動的策略	3.63	0.49	6
6.如何讓一般幼兒的家長瞭解學前融合班級經營之初可能面臨的問題	3.60	0.50	7
7.如何協助特殊幼兒在班級的適應	3.66	0.48	3
8.如何規劃一個無障礙的物理環境..	3.63	0.52	4
9.如何讓特殊幼兒的家長瞭解個別化教育計劃(IEP)的意涵	3.61	0.52	8
E2 教學內容設計方面			
10.如何規劃個別化教育計劃(或個別化家庭服務計劃)	3.61	0.52	1
11.瞭解特殊教育教學策略(如:工作分析、自然情境教學)	3.56	0.54	6
12.如何將特殊幼兒個人的學習目標融入在班級活動中	3.57	0.55	5
13.如何鼓勵特殊幼兒的家長參與學校活動	3.52	0.53	7
14.如何讓一般幼兒的家長瞭解融合教育的優點	3.52	0.53	8
15.如何讓特殊幼兒的家長瞭解幼兒在學前融合班級中可能遭遇的問題	3.60	0.50	2
16.如何運用評量結果為特殊幼兒擬定學習目標	3.58	0.54	4
17.如何配合幼兒發展階段設計課程	3.59	0.52	3
E3 教學策略與評量方面			
18.瞭解特殊教育法中有關特殊幼兒安置的規定	3.56	0.53	3
19.瞭解特殊幼兒身心發展的特質	3.64	0.50	1
20.瞭解學前融合教育的優點	3.51	0.54	6
21.瞭解有效的學前融合教育教學策略	3.56	0.52	4
22.如何提昇一般幼兒對特殊幼兒的接納程度.	3.54	0.53	5
23.如何運用不同的方法評量特殊幼兒(如:口頭、操作)	3.62	0.53	2

(2) 教學內容設計方面

學前教師評定「教學內容設計」方面各項目之需求程度，其平均數介於3.52至3.61之間，依其需求程度前三項依序為「如何規劃個別化教育計劃（或個別化家庭服務計劃）」、「如何讓特殊幼兒的家長瞭解幼兒在學前融合班集中可能遭遇的問題」、「如何配合幼兒發展階段設計課程」。

(3) 教學策略與評量方面

學前教師評定「教學策略與評量」方面各項目之需求程度，其平均數介於3.51至3.64之間，依其需求程度前三項依序為「瞭解特殊幼兒身心發展的特質」、「如何運用不同的方法評量特殊幼兒（如：口頭、操作）」、「瞭解特殊教育法中有關特殊幼兒安置的規定」。

3、小結

分析結果學前教師在對實施融合教育專業知能方面的進修內涵是偏向較高程度的需求。題項需求程度之評定分析，在各方面最需要之主要項目分別如下：

(1) 如何處理特殊幼兒的突發狀況。

(2) 如何規劃個別化教育計劃（或個別化家庭服務計劃）。

(3) 瞭解特殊幼兒身心發展的特質。

確實，較重度的特殊幼兒的發展特質中，大多數無法受團體規範，

集體教學和集體作息的耐力不夠，對事物的焦點和注意力也不同於一般幼兒，因而產生許多教室干擾問題，所以教師需隨時注意特殊幼兒的反應，適時改變教學的技巧。所以針對上項的教師需求是可想而知的。

第二節 不同背景變項之學前教師對實施學前融合教育態度與專業知能需求之差異分析

本研究學前教師有關之背景變項包括：性別、年齡、婚姻、學歷、修讀科系、服務單位別、服務區域、是否兼任行政職務、任教年資、收托特殊幼兒的經驗、教育相關資格、特教資格、特殊教育學分背景等計十三項。其中性別、婚姻、修讀科系、服務區域、是否兼任行政職務、收托特殊幼兒的經驗、特教資格、特殊教育學分背景等八個變項，以t考驗瞭解學前教師在各個題項的評定情形。

在年齡、學歷、服務單位別、任教年資、教育相關資格等四個變項，則以單因子變異數分析瞭解學前教師在各個題項的評定情形。

一、不同背景變項之學前教師對學前融合教育的態度是否具有顯著差異

（一）不同性別的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同性別」（女、男）之學前教師在對「學前融合教育的態

度」大題之統計資料中（表4-2-1），可知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t=0.79$ 、「對特殊幼兒的影響」 $t=0.65$ 、「對教師與教學的影響」 $t=0.20$ ，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示不同性別之學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同。此一結果與Kelli（1999）、何淑均（民92）的研究結果一致，但與彭慧玲（民92）、王淑霞（民90）的結果不同，推究其原因，可能是研究對象中男、女學前教師人數差距太大，造成統計考驗力低的現象。

表4-2-1 不同性別的學前教師對學前融合教育態度之差異分析表

	性別	個數	平均數	標準差	t值
A1.對一般兒童的影響	女	277	23.59	2.48	0.79
	男	2	25.00	1.41	
A2.對特殊幼兒的影響	女	277	32.54	3.19	0.65
	男	2	34.00	1.41	
A3.對教師與教學的影響	女	277	30.04	3.19	0.20
	男	2	30.50	0.70	

（二）不同年齡的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同年齡」（21至25歲、26至30歲、31至35歲、36至40歲、41至45歲、46歲以上）之學前教師，對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中（表4-2-2），得知學前教師在「對一般幼兒的影響」、「對特殊幼兒的影響」、「對教師與教學的影響」，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示不同年齡之學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同。

表4-2-2 不同年齡的學前教師對學前融合教育態度之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
A1.對一般幼兒的影響	組間	45.553	2	22.766	3.776
	組內	1664.024	276	6.029	
A2.對特殊幼兒的影響	組間	17.800	2	8.900	0.877
	組內	2802.024	276	10.152	
A3.對教師與教學的影響	組間	15.373	2	7.686	0.775
	組內	2810.317	276	10.182	

(三) 不同婚姻狀況的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同婚姻狀況」（未婚、已婚）之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中（表4-2-3），可知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t=0.73$ 、「對特殊幼兒的影響」 $t=0.56$ 、「對教師與教學的影響」 $t=0.80$ ，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示不同婚姻狀之學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同。

表4-2-3 不同婚姻狀況的學前教師對學前融合教育態度之差異分析表

	婚姻	個數	平均數	標準差	t 值
A1.對一般幼兒的影響	未婚	102	23.46	2.31	0.73
	已婚	177	23.68	2.57	
A2.對特殊幼兒的影響	未婚	102	32.38	2.85	0.56
	已婚	177	32.60	3.36	
A3.對教師與教學的影響	未婚	102	29.84	2.79	0.80
	已婚	177	30.16	3.39	

(四) 不同學歷的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同學歷」（專科、大學及以上）之學前教師，對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中（表4-2-4），得知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t=-.839$ 、「對特殊幼兒的影響」 $t=-1.123$ 、「對教師與教學的影響」 $t=-.848$ ，差異均達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示學前教師在對學前融合教育的態度，未因學歷高低的不

同而有所差異。

表4-2-4 不同學歷的學前教師對學前融合教育態度之變異數分析表

	學歷	個數	平均數	標準差	t值
A1.對一般幼兒的影響	專科以下	49	23.33	2.59	-.839
	大學以上	230	23.66	2.45	
A2.對特殊幼兒的影響	專科以下	49	32.06	3.17	-1.123
	大學以上	230	32.62	3.18	
A3.對教師與教學的影響	專科以下	49	29.69	3.34	-.848
	大學以上	230	30.11	3.15	

(五) 不同修讀科系的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同修讀科系」之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中（表4-2-5），得知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t=0.59$ 、「對特殊幼兒的影響」 $t=0.82$ 、「對教師與教學的影響」 $t=0.63$ ，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示無論學前教師所修讀的科系是否與幼教相關，對學前融合教育的態度並沒有不同。

表4-2-5 不同修讀科系的學前教師對學前融合教育態度之差異分析表

	修讀科系	個數	平均數	標準差	t 值
A1.對一般幼兒的影響	相關科系	245	23.64	2.48	0.59
	非相關科系	34	23.36	2.45	
A2.對特殊幼兒的影響	相關科系	245	32.58	3.17	0.82
	非相關科系	34	32.10	3.26	
A3.對教師與教學的影響	相關科系	245	30.08	3.15	0.63
	非相關科系	34	29.73	3.45	

(六) 不同服務單位的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同服務單位」(1.公立幼稚園 2.私立幼稚園 3.公私立托兒所)之學前教師，對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中(表4-2-6)，得知學前教師在「對特殊幼兒的影響」、「對教師與教學的影響」，差異均未達統計上的顯著水準($p > .05$)。此項結果表示學前教師在對學前融合教育的態度，不會因不同服務單位而有所不同。而在「對一般幼兒的影響」F值為3.776，達.05統計顯著水準，經事後比較分析得知私立幼稚園教師在對一般幼兒的影響較公立幼稚園教師為高。

表4-2-6 不同服務單位的學前教師對學前融合教育態度之變異數分表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
A1.對一般幼兒的影響	組間	45.533	2	22.766	3.776*
	組內	1664.024	276	6.029	
A2.對特殊幼兒的影響	組間	17.800	2	8.900	0.877
	組內	2802.024	276	10.153	
A3.對教師與教學的影響	組間	15.373	2	7.686	0.755
	組內	2810.317	276	10.182	

* $P < .05$

(七) 不同服務區域的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同服務區域」(市區、鄉鎮)之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中(表4-2-7)，得知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t = -.91$ 、「對特殊幼兒的影響」 $t = -1.75$ 、「對教師與教學的影響」 $t = -1.40$ ，差異均未達統計上的顯著水準($p > .05$)。此項結果表示不同服務區域之學前教師對學前融合教育的態度並沒有

不同。

表4-2-7 不同服務區域的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

	任教區域	個數	平均數	標準差	t值
A1.對一般幼兒的影響	市區	116	23.44	2.19	-.91
	鄉鎮	163	23.72	2.66	
A2.對特殊幼兒的影響	市區	116	32.12	2.84	-1.75
	鄉鎮	163	32.80	3.38	
A3.對教師與教學的影響	市區	116	29.72	2.95	-1.40
	鄉鎮	163	30.26	3.33	

(八) 有否兼任行政職務的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「有否兼任行政職務」(有兼行政、未兼行政)之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中(表4-2-8)，可知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t=.290$ 、「對特殊幼兒的影響」 $t=-.691$ 、「對教師與教學的影響」 $t=-.447$ ，差異均未達統計上的顯著水準($p>.05$)。此項結果表示有否兼任行政職務之學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同。

表4-2-8 不同服務區域學前教師對學前融合教育態度之差異分析表

	是否兼任行政職務	個數	平均數	標準差	t值
A1.對一般幼兒的影響	有兼行政	51	23.51	2.27	.290
	未兼行政	228	23.62	2.52	
A2.對特殊幼兒的影響	有兼行政	51	32.80	2.95	-.691
	未兼行政	228	32.46	3.23	
A3.對教師與教學的影響	有兼行政	51	30.22	2.76	-.447
	未兼行政	228	30.00	3.27	

(九) 不同任教年資的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同任教年資」(5年以下、5~10年、11~15年、16~20年、

21年以上)之學前教師,對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中(表4-2-9),得知學前教師在「對一般幼兒的影響」、「對特殊幼兒的影響」、「對教師與教學的影響」,差異均未達統計上的顯著水準($p>.05$)。此項結果表示學前教師在對學前融合教育的態度,不會因任教年資的不同而有所差異。

表4-2-9 不同任教年資的學前教師對學前融合教育態度之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
A1.對一般幼兒的影響	組間	9.509	4	2.377	.383
	組內	1700.084	274	6.205	
A2.對特殊幼兒的影響	組間	47.138	4	11.785	1.165
	組內	2772.686	274	10.119	
A3.對教師與教學的影響	組間	35.039	4	8.760	.860
	組內	2790.651	274	10.185	

(十) 不同收托特殊幼兒的經驗的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同收托特殊幼兒的經驗」(有收托經驗、沒有收托經驗)之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中(表4-2-10),得知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t=-1.16$ 、「對特殊幼兒的影響」 $t=-1.64$ 「對教師與教學的影響」 $t=-1.77$ 差異均未達統計上的顯著水準($p>.05$)。此項結果表示不同收托特殊幼兒的經驗之學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同。

表4-2-10 不同收托特殊幼兒的經驗的學前教師對學前融合教育態度之變異數分析表

	收托經驗	個數	平均數	標準差	t 值
A1.對一般幼兒的影響	有收托經驗	199	23.71	2.45	-1.16
	無收托經驗	80	23.33	2.53	
A2.對特殊幼兒的影響	有收托經驗	199	32.72	3.15	-1.64
	無收托經驗	80	32.03	3.22	
A3.對教師與教學的影響	有收托經驗	199	30.25	3.16	-1.77
	無收托經驗	80	29.51	3.19	

(十一) 不同教育相關資格的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同教育相關資格」(1.都沒有 2.幼教教師資格 3.保育員資格 4.兼具幼教教師資格及保育員資格)之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中(表4-2-11),具有幼教教師資格的學前教師與兼具有兩種資格的學前教師在「對一般幼兒的影響」、「對特殊幼兒的影響」、「對教師與教學的影響」,差異則未達統計上的顯著水準($p>.05$)。此項結果表示不同教育相關資格之學前教師對學前融合教育的態度在「對一般幼兒的影響」「對特殊幼兒的影響」「對教師與教學的影響」上,不同教育相關資格的學前教師均無明顯差異現象。

表4-2-11 不同教育相關資格的學前教師對學前融合教育態度之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
A1.對一般幼兒的影響	組間	3.778	3	1.25	.203
	組內	1705.779	275	6.203	
A2.對特殊幼兒的影響	組間	17.998	3	5.999	.589
	組內	2801.827	275	10.188	
A3.對教師與教學的影響	組間	15.369	3	5.123	.501
	組內	2810.321	275	10.219	

（十二）不同特教資格的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從是否具有「特教教師資格」（有特教教師資格、無特教教師資格）之學前教師，在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中（表4-2-12），得知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t=1.08$ ，「對特殊幼兒的影響」 $t=.437$ ，「對教師與教學的影響」 $t=-.407$ ，差異均未達統計上的顯著（ $p>.05$ ）。此項結果表示不同特教資格之學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同。

表4-2-12 不同特教資格的學前教師對學前融合教育態度之差異分析表

	特教教師資格	個數	平均數	標準差	t值
A1.對一般幼兒的影響	有	20	23.02	2.39	1.08
	無	259	23.65	2.48	
A2.對特殊幼兒的影響	有	20	32.22	2.83	.437
	無	259	32.54	3.21	
A3.對教師與教學的影響	有	20	30.32	3.23	-.407
	無	259	30.02	3.18	

（十三）不同特殊教育學分背景的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同特殊教育學分背景」（有特教學分、無特教學分）之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中（表4-2-13），得知學前教師在「對特殊幼兒的影響」 $t=-2.45$ 達統計顯著水準（ $p<.05$ ），「對一般幼兒的影響」 $t=-.262$ 、「對教師與教學的影響」 $t=-1.16$ ，則差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果在「對

特殊幼兒的影響」的態度題項上，有特殊教育學分背景的學前教師比沒有特殊教育學分背景的學前教師傾向有非常正面的態度，而其他兩個題項則並沒有不同。

表4-2-13 不同特殊教育學分背景的學前教師對學前融合教育態度之差異分析表

	特教學分	個數	平均數	標準差	t值
A1.對一般幼兒的影響	有	197	23.63	2.46	-.262
	無	82	23.54	2.53	
A2.對特殊幼兒的影響	有	197	32.82	3.06	-2.45*
	無	82	31.80	3.35	
A3.對教師與教學的影響	有	197	30.18	3.13	-1.16
	無	82	29.70	3.31	

* $p < .05$

(十四) 小結

1、不同性別之學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同，此一結果與Kelli (1999)、何淑玟 (2003)、王淑霞 (2001) 的研究結果一致；而在不同年齡、婚姻狀況、服務單位、服務區域、兼任行政職務、收托特殊幼兒的經驗、特教資格的學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同，結果與Fletcher (1990) 相似但與特殊幼兒的接觸經驗而較贊同的結果則不同；在學歷的因素上亦不因高低的不同而在態度上有所差異，此項結果與Kelli (1999)、王淑霞 (2003) 之研究相同；以及學前教師在對學前融合教育的態度，不會因任教年資的不同而有所差異，此一結果與何淑玟 (2003) 的研究結果一致，顯示學前教師無論任教年資多少對於融合教育的態度都持積極肯定的態度。

2、結果顯示不同教育相關資格之學前教師對學前融合教育的態度

在「對一般幼兒的影響」「對特殊幼兒的影響」「對教師與教學影響」上均無任何明顯差異現象。

3、結果顯示在「對特殊幼兒的影響」的態度題項上，有特殊教育學分背景的學前教師比沒有特殊教育學分背景的學前教師傾向有非常正面的態度。如同Gemmell-Crosby與Hanzlik (1994) 調查發現，教師對所獲支持及所受有關融合教育之訓練滿意度愈高，對於融合的觀點持愈正向的態度。而其他兩個題項則並沒有不同。

二、不同背景變項之學前教師對實施融合教育困擾問題之評定差異分析

（一）不同性別的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析

從「不同性別」（男、女）之學前教師在對「實施融合教育困擾問題」大題之統計資料中（表4-2-14），可知學前教師在「教學與輔導」 $t=-1.446$ 、「支援問題」 $t=-.235$ 、「對特殊幼兒接納意願」 $t=-.476$ ，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示不同性別的學前教師對實施融合教育困擾問題之評定並沒有不同，但與黃瑛綺（2002）、何淑玟（2003）所作研究結果不同，可能男女樣本差距造成統計考驗力低，或可能是國小與學前教育之教學型態不同，對支援問題的困擾有異。

表4-2-14 不同性別學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析表

	性別	個數	平均數	標準差	t 值
C1.教學與輔導	女	277	31.16	3.58	-1.446
	男	2	27.50	.70	
C2.支援問題	女	277	15.43	2.58	-.235
	男	2	15.00	.00	
C3.對特殊幼兒接納意願	女	277	20.89	2.65	-.476
	男	2	20.00	2.82	

(二) 不同年齡的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析

從「不同年齡」(21至25歲、26至30歲、31至35歲、36至40歲、41至45歲、46歲以上)之學前教師，對「實施融合教育困擾問題」大題之統計資料中(表4-2-15)，得知學前教師在「對特殊幼兒接納意願」，差異均未達統計上的顯著水準($p > .05$)。而在「教學與輔導」「支援問題」F值分別為2.553及2.785，均達.05統計上顯著水準，26至30歲、36至40歲、高於31至35歲組，經事後比較分析在「教學與輔導」「支援問題」上21至25歲、26至30歲、36至40歲均明顯高於31至35歲組。

表4-2-15 不同年齡的學前教師對實施融合教育困擾問題之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	事後比較
C1.教學與輔導	組間	128.321	4	32.080	2.553*	31-35歲 < 26-30歲
	組內	3442.445	274	12.564		31-35歲 < 36-40歲
C2.支援問題	組間	72.213	4	18.053	2.785*	25歲 > 31-35歲
	組內	1776.449	274	6.483		26-30歲 > 31-35歲 36-40歲 > 31-35歲
C3.對特殊幼兒接納意願	組間	47.052	4	11.763	1.695	
	組內	1901.009	274	6.938		

* $p < .05$

（三）有無婚姻狀況的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析

從有無「婚姻狀況」（未婚、已婚）之學前教師在對「實施融合教育困擾問題」大題之統計資料中（表4-2-16），得知學前教師在「教學與輔導」 $t=-.862$ 、「對特殊幼兒接納意願」 $t=-1.668$ ，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。而在「支援問題」 $t=-2.275$ ，達到.05統計顯著水準，顯示未婚學前教師較已婚學前教師對實施融合教育困擾問題在「支援問題」困擾明顯為高。

表4-2-16 有無婚姻狀況的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析表

	婚姻狀況	個數	平均數	標準差	t值
C1.教學與輔導	未婚	102	31.38	3.57	-.862
	已婚	177	31.00	3.58	
C2.支援問題	未婚	102	15.88	2.66	-2.275*
	已婚	177	15.16	2.49	
C3.對特殊幼兒接納意願	未婚	102	21.23	2.40	-1.668
	已婚	177	20.68	2.76	

* $p<.05$

（四）不同學歷的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析

從「不同學歷」（專科、大學及以上）之學前教師，對「實施融合教育困擾問題」大題之統計資料中（表4-2-17），得知學前教師在「教學輔導」 $t=-.001$ 、「支援問題」 $t=-.150$ 、「對特殊幼兒接納意願」 $t=-.863$ 差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示有不同學歷的學前教師對實施融合教育困擾問題之評定並沒有不同。

表4-2-17 不同學歷的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析表

	學歷	個數	平均數	標準差	t值
C1.教學與輔導	專科以下	49	31.14	3.72	-.001
	大學以上	230	31.14	3.56	
C2.支援問題	專科以下	49	15.37	2.50	-.150
	大學以上	230	15.43	2.59	
C3.對特殊幼兒接納意願	專科以下	49	20.59	2.92	-.863
	大學以上	230	20.95	2.58	

(五) 不同修讀科系的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析

從「不同修讀科系」（非相關科系、相關科系）之學前教師在對「實施融合教育困擾問題」大題之統計資料中（表4-2-18），得知學前教師在「教學與輔導」 $t=-.618$ 、「支援問題」 $t=-1.125$ 、「對特殊幼兒接納意願」 $t=-1.371$ ，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示無論學前教師所修讀的科系是否與幼教相關，對實施融合教育困擾問題之評定並沒有不同。

表4-2-18 不同修讀科系的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析表

	修讀科系	個數	平均數	標準差	t值
C1.教學與輔導	相關科系	245	31.09	3.59	-.618
	非相關科系	34	31.50	3.51	
C2.支援問題	相關科系	245	15.36	2.58	-1.125
	非相關科系	34	15.89	2.50	
C3.對特殊幼兒接納意願	相關科系	245	20.80	2.71	-1.371
	非相關科系	34	21.47	2.00	

(六) 不同服務單位的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析

從「不同服務單位」（1.公立幼稚園 2.私立幼稚園 3.公私立托兒所）之學前教師，對「實施融合教育困擾問題」大題之統計資料中（表4-2-19），得知學前教師在「教學與輔導」、「支援問題」、「對特殊

幼兒接納意願」，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示不同服務單位之學前教師對實施融合教育困擾問題的評定並沒有不同，但與鍾梅菁（2000）所作研究結果：任教私立幼稚園的教師困擾程度高於公立幼稚園、公私立托兒所。

表4-2-19 不同服務單位的學前教師對實施融合教育困擾問題之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
C1.教學與輔導	組間	3.389	2	1.695	.131
	組內	3567.376	276	12.925	
C2.支援問題	組間	22.940	2	11.470	1.73
	組內	1825.722	276	6.615	
C3.對特殊幼兒接納意願	組間	10.571	2	5.286	.753
	組內	1937.580	276	7.020	

（七）不同服務區域的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析

從「不同服務區域」（市區、鄉鎮）之學前教師在對「實施融合教育困擾問題」大題之統計資料中（表4-2-20），可知學前教師在「教學與輔導」 $t=-.343$ 、「支援問題」 $t=-.430$ 、「對特殊幼兒接納意願」 $t=-.276$ 。 p 值均未達.05統計顯著水準，此項結果顯示「不同服務區域」的學前教師在「教學與輔導」、「支援問題」、「對特殊幼兒接納意願」均未有明顯差異現象。

表4-2-20 不同服務區域的學前教師對實施融合教育困擾問題差異分析表

	服務區域	個數	平均數	標準差	t值
C1.教學與輔導	市區	116	31.05	3.76	-.343
	鄉鎮	163	31.20	3.45	
C2.支援問題	市區	116	15.34	2.48	-.430
	鄉鎮	163	15.48	2.64	
C3.對特殊幼兒接納意願	市區	116	20.83	2.77	-.276
	鄉鎮	163	20.92	2.55	

(八) 有無兼任行政職務的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析

從「有無兼任行政職務」(有兼行政、未兼行政)之學前教師在對「實施融合教育困擾問題」大題之統計資料中(表4-2-21),得知學前教師在「教學與輔導」 $t=-.483$ 、「支援問題」 $t=.319$ 、「對特殊幼兒接納意願」 $t=.251$,差異均未達統計上的顯著水準($p>.05$)。此項結果表示有無兼任行政職務之學前教師對實施融合教育困擾問題之評定並沒有不同。

表4-2-21 有無兼任行政職務的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析表

	有無兼任行政職務	個數	平均數	標準差	t值
C1.教學與輔導	未兼行政	228	31.09	3.67	-.483
	有兼行政	51	31.36	3.15	
C2.支援問題	未兼行政	228	15.45	2.54	.319
	有兼行政	51	15.32	2.76	
C3.對特殊幼兒接納意願	未兼行政	228	20.90	2.68	.251
	有兼行政	51	20.80	2.48	

(九) 不同任教年資的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析
從「不同任教年資」(5年以下、5~10年、11~15年、16~20年、21年以上)之學前教師,對「實施融合教育困擾問題」大題之統計資料中(表4-2-22),得知學前教師在「教學與輔導」、「支援問題」,差異均未達統計上的顯著水準($p>.05$)。此項結果表示不同任教年資之學前教師對實施融合教育困擾問題的評定並沒有不同。但與鐘梅菁(民89)的研究:服務年資三年以下的教師其困擾問題之嚴重程度高於任教年資滿三年以上之結果不同。而在「對特殊幼兒接納意願」上,F值

為2.422，達.05統計顯著上水準，經事後比較任教年資5年以下高於16～20年，任教年資16～20年資高於服務滿任教年資5年以下及11～15年學前教師。

表4-2-22 不同任教年資的學前教師對實施融合教育困擾問題之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
C1.教學與輔導	組間	78.857	4	19.714	1.547
	組內	3491.908	274	12.744	
C2.支援問題	組間	41.772	4	10.443	1.584
	組內	1806.890	274	6.594	
C3.對特殊幼兒接納意願	組間	66.532	4	16.633	2.422*
	組內	1881.619	274	6.867	

* $p < .05$

(十) 有無收托特殊幼兒的經驗的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析

從「有無收托特殊幼兒的經驗」(有收托經驗、無收托經驗)之學前教師在對「實施融合教育困擾問題」大題之統計資料中(表4-2-23)，得知學前教師在「教學與輔導」 $t = -.128$ 、「支援問題」 $t = 1.37$ 、「對特殊幼兒接納意願」 $t = 1.52$ ，差異均未達統計上的顯著水準($p > .05$)。此項結果表示有無收托特殊幼兒的經驗之學前教師對實施融合教育困擾問題之評定並無明顯差異。

表4-2-23 有無收托特殊幼兒的經驗的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析表

	收托經驗	個數	平均數	標準差	t值
C1.教學與輔導	無	80	31.10	3.96	-1.28
	有	199	31.16	3.40	
C2.支援問題	無	80	15.76	2.64	1.37
	有	199	15.29	2.54	
C3.對特殊幼兒接納意願	無	80	21.26	2.38	1.52
	有	199	20.73	2.73	

(十一) 不同教育相關資格的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析

從「不同教育相關資格」(1.都沒有 2.幼教教師資格 3.保育員資格 4.兼具幼教教師資格及保育員資格)之學前教師,對「實施融合教育困擾問題」大題之統計資料中(表4-2-24),得知學前教師在「教學與輔導」、「對特殊幼兒接納意願」,差異均未達統計上的顯著水準($p>.05$)。表示不同教育相關資格之學前教師對實施融合教育困擾問題中的「教學與輔導」「對特殊幼兒接納意願」評定並沒有不同,而在「支援問題」之下F值達0.1統計水準。不同教育相關資格之學前教師對實施融合教育困擾問題中的「支援問題」困擾有差異,經事後比較得知未具有幼教資格及保育員資格比有幼教資格的教師困擾高。

表4-2-24 不同教育相關資格的學前教師對實施融合教育困擾問題之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
C1.教學與輔導	組間	28.421	3	29.80	2.355
	組內	3481.344	275	12.65	
C2.支援問題	組間	88.631	3	29.544	4.616**
	組內	1760.031	275	6.400	
C3.對特殊幼兒接納意願	組間	18.196	3	6.065	.864
	組內	1929.955	275	7.018	

**** $p < .01$**

(十二) 有無特教資格的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析

從「有無特教資格」(有特教資格、無特教資格)之學前教師在對「實施融合教育困擾問題」大題之統計資料中(表4-2-25),得知學前教師在「教學與輔導」 $t = -.818$ 、「支援問題」 $t = .464$ 、「對特殊幼兒接納意願」 $t = .987$,差異均未達統計上的顯著水準($p > .05$)。此項結果表示無特教資格的學前教師對實施融合教育困擾問題,比有特教資格的學前教師困擾高。

表4-2-25 有無特教資格的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異析表

	特教教師資格	個數	平均數	標準差	t值
C1.教學與輔導	無	259	31.09	3.64	-.818
	有	20	31.77	2.69	
C2.支援問題	無	259	15.44	2.59	.464
	有	20	15.17	2.38	
C3.對特殊幼兒接納意願	無	259	20.93	2.69	.987
	有	20	20.32	1.89	

(十三) 有無特殊教育學分背景的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分析

從「有無特殊教育學分背景」(有特殊教育學分、無特殊教育學分)之學前教師在對「實施融合教育困擾問題」大題之統計資料中(表4-2-26),可知學前教師在「教學與輔導」 $t = 2.35$ 、「支援問題」 $t = 2.59$ 。 p 值均達到.05統計顯著水準,經事後比較均顯示無特殊教育學分背景在「教學與輔導」、「支援問題」之困擾均較有特教學分背景的教师明顯為高,而在「對特殊幼兒接納意願」 p 值未達.05統計水準,顯示有無特殊教育學分背景的學前教師無明顯差異現象。

表4-2-26有無特殊教育學分背景的學前教師對實施融合教育困擾問題之差異分表

	特殊教育學分	個數	平均數	標準差	t值
C1.教學與輔導	無	82	31.92	3.07	2.35*
	有	197	30.81	3.72	
C2.支援問題	無	82	16.04	2.71	2.59*
	有	197	15.17	2.48	
C3.對特殊幼兒接納意願	無	82	21.00	2.58	.479
	有	197	20.83	2.67	

* $p < .05$

(十四) 小結

1、不同性別、學歷、服務單位、有無兼任行政職務、收托特殊幼兒的經驗、有無特教資格之學前教師對實施融合教育困擾的關切程度皆具有一致性，沒有差距。

2、結果顯示不同年齡的學前教師對實施融合教育困擾問題；在「教學與輔導」困擾題項上，26至30歲明顯高於31至35歲學前教師，36至40歲學前教師明顯高於31至35歲學前教師。

3、有無婚姻狀況的學前教師對實施融合教育困擾問題之分析；在「支援問題」上的困擾未婚學前教師明顯高於已婚的學前教師。

4、不同任教年資的學前教師對實施融合教育困擾問題之分析；在「對特殊幼兒接納意願」上，服務年資5年以下教師明顯高於16~20年，服務16~20年教師明顯高於年資5年以下及11~15年教師。

5、不同教育相關資格的學前教師對實施融合教育困擾問題之分

析；在「支援問題」上，未具有幼教資格及保育員學前教師困擾明顯高於有幼教資格的教師。

6、有無特殊教育學分背景的學前教師對實施融合教育困擾問題之分析；在「教學與輔導」、「支援問題」上，無特殊教育學分背景的教師均較有特殊教育學分背景的教師困擾明顯為高。

三、不同背景變項之學前教師對實施融合教育重要性的看法之差異分析

（一）不同性別的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析

從「不同性別」（男、女）之學前教師在對「實施融合教育重要性的看法」大題之統計資料中（表4-2-27），可知學前教師在「特教知能與理念」 $t=-1.39$ 、「教學支援與合作」 $t=-1514$ 、「行政相關支援」 $t=-.724$ ，差異均達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示不同性別的學前教師對實施融合教育重要性的看法並沒有不同。

表4-2-27 不同性別的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分表

	性別	個數	平均數	標準差	t值
D1.特教知能與理念	男	2	26.00	2.82	-1.39
	女	277	28.86	2.89	
D2.教學支援與合作	男	2	23.00	2.82	-1514
	女	277	25.60	2.41	
D3.行政相關支援	男	2	13.50	2.12	-.724
	女	277	14.35	1.65	

（二）不同年齡的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析

從「不同年齡」（21至25歲、26至30歲、31至35歲、36至40歲、41

至45歲、46歲以上)之學前教師，對「實施融合教育重要性的看法」大題之統計資料中(表4-2-28)，得知學前教師在「特教知能與理念」、「教學支援與合作」、「行政相關支援」，差異均未達統計上的顯著水準($p>.05$)此項結果表示不同年齡之學前教師對實施融合教育重要性看法並沒有不同。

表4-2-28 不同年齡的學前教師對實施融合教育重要性看法之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
D1.特教知能與理念	組間	13.563	4	3.391	.399
	組內	2331.404	274	8.509	
D2.教學支援與合作	組間	24.103	4	6.026	1.024
	組內	1612.001	274	5.883	
D3.行政相關支援	組間	1.776	4	.444	.160
	組內	762.097	274	2.781	

(三) 有無婚姻狀況的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析

從「有無婚姻狀況」(未婚、已婚)之學前教師在對「實施融合教育重要性的看法」大題之統計資料中(表4-2-29)，可知學前教師在「特教知能與理念」 $t=1.54$ 、「教學支援與合作」 $t=1.02$ 、「行政相關支援」 $t=.395$ ，差異均未達統計上的顯著水準($p>.05$)。此項結果表示有無婚姻狀況的學前教師對實施融合教育重要性的看法並沒有不同。

表4-2-29 有無婚姻狀況的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析表

	婚姻狀況	個數	平均數	標準差	t值
D1.特教知能與理念	已婚	177	29.04	3.04	1.54
	未婚	102	28.49	2.61	
D2.教學支援與合作	已婚	177	25.69	2.53	1.02
	未婚	102	25.38	2.21	
D3.行政相關支援	已婚	177	14.37	1.75	.395
	未婚	102	14.29	1.47	

（四）不同學歷的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析

從「不同學歷」（專科、大學及以上）之學前教師，對「實施融合教育重要性的看法」大題之統計資料中（表4-2-30），得知學前教師在「特教知能與理念」 $t=-.236$ 、「教學支援與合作」 $t=0.62$ 、「行政相關支援」 $t=-.992$ ，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示不同學歷之學前教師對實施融合教育重要性的看法並沒有不同。

表4-2-30 不同學歷的學前教師對實施融合教育重要性看法之變異數分析表

	學歷	個數	平均數	標準差	t值
D1.特教知能與理念	專科以下	49	28.75	2.97	-.236
	大學以上	230	28.86	2.89	
D2.教學支援與合作	專科以下	49	25.60	2.50	0.62
	大學以上	230	25.57	2.41	
D3.行政相關支援	專科以下	49	14.13	1.74	-.992
	大學以上	230	14.39	1.63	

（五）不同修讀科系的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析

從「不同修讀科系」（與幼教相關科系、與幼教非相關科系）之學前教師在對「實施融合教育重要性的看法」大題之統計資料中（表4-2-31），可知學前教師在「特教知能與理念」 $t=.737$ 、「教學支援與合作」 $t=1.11$ 「行政相關支援」 $t=.470$ 。均未達.05統計顯著水準，此項結果顯示「特教知能與理念」、「教學支援與合作」、「行政相關支援」題項均無明顯差異現象。

表4-2-31 不同修讀科系的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析表

	修讀科系	個數	平均數	標準差	t值
D1.特教知能與理念	相關科系	245	28.89	2.89	.737
	非相關科系	34	28.50	2.95	
D2.教學支援與合作	相關科系	245	25.64	2.40	1.11
	非相關科系	34	25.14	2.58	
D3.行政相關支援	相關科系	245	14.36	1.63	.470
	非相關科系	34	14.22	1.83	

(六) 不同服務單位的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析

從「不同服務單位」(1.公立幼稚園 2.私立幼稚園 3.公立托兒所 4.私立托兒所)之學前教師，對「實施融合教育重要性的看法」大題之統計資料中(表4-2-32)，得知學前教師在「特教知能與理念」、「教學支援與合作」、「行政相關支援」，差異均未達統計上的顯著水準($p > .05$)。此項結果顯示在不同服務單位的學前教師對實施融合教育重要性的看法中「特教知能與理念」、「教學支援與合作」、「行政相關支援」的題項上均無明顯差異現象。

表4-2-32 不同服務單位的學前教師對實施融合教育重要性看法之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
D1.特教知能與理念	組間	6.286	3	3.143	.371
	組內	2338.682	276	8.473	
D2.教學支援與合作	組間	22.227	2	11.113	1.901
	組內	1613.877	276	5.847	
D3.行政相關支援	組間	4.810	2	2.405	.875
	組內	759.062	276	2.750	

(七) 不同服務區域的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析

從「不同服務區域」(市區、鄉鎮)之學前教師在對「實施融合教育重要性的看法」大題之統計資料中(表4-2-33),可知學前教師在「特教知能與理念」 $t=-1.337$ 、「教學支援與合作」 $t=-1.559$ 、「行政相關支援」 $t=-1.55$, 差異均未達統計上的顯著水準($p>.05$)。此項結果表示不同服務區域的學前教師對實施融合教育重要性的看法並沒有不同。

表4-2-33 不同服務區域的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析表

	服務區域	個數	平均數	標準差	t值
D1.特教知能理念	市區	116	28.56	3.08	-1.337
	鄉鎮	163	29.03	2.75	
D2.教學支援與合作	市區	116	25.31	2.55	-1.559
	鄉鎮	163	25.77	2.32	
D3.行政相關支援	市區	116	14.32	1.72	-1.55
	鄉鎮	163	14.35	1.61	

(八) 有無兼任行政職務的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析

從「有無兼任行政職務」(有兼任行政職務、無兼任行政職務)之學前教師在對「實施融合教育重要性的看法」大題之統計資料中(表4-2-34),得知學前教師在「特教知能與理念」 $t=-.957$ 、「教學支援與合作」 $t=-.274$ 、「行政相關支援」 $t=-.594$ 均未達統計上的顯著水準($p>.05$)。此項結果顯示有無兼任行政職務的學前教師對實施融合教

育重要性的看法中的「特教知能與理念」、「教學支援與合作」、「行政相關支援」均無明顯差異現象。

表4-2-34 有無兼任行政職務的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析表

	有無兼任行政職務	個數	平均數	標準差	t值
D1.特教知能與理念	兼行政	51	28.76	2.86	-.957
	未兼行政	228	29.19	3.07	
D2.教學支援與合作	兼行政	51	25.56	2.33	-.274
	未兼行政	228	25.66	2.82	
D3.行政相關支援	兼行政	51	14.31	1.62	-.594
	未兼行政	228	14.47	1.79	

（九）不同任教年資的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析

從「不同任教年資」（5年以下、5～10年、11～15年、16～20年、21年以上）之學前教師，對「實施融合教育重要性的看法」大題之統計資料中（表4-2-35），得知學前教師而在「行政相關支援」，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。而在「特教知能與理念」F值為2.421，（ $p<.05$ ）達統計顯著水準，經事後比較任教年資16～20年學前教師高於任教年資5年以下、5～10年及11～15年學前教師。在「教學支援與合作」F值為4.34（ $p<.01$ ）均達統計顯著水準，經事後比較任教年資11～15年、16～20年學前教師高於任教年資5年以下學前教師，任教年資11～15年、16～20年學前教師高於任教年資5～10年學前教師，任教年資16～20年學前教師高於任教21年以上學前教師。

表4-2-35 不同任教年資的學前教師對實施融合教育重要性看法之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
D1.特教知能與理念	組間	80.052	4	20.013	2.421*
	組內	2264.916	274	8.266	
D2.教學支援與合作	組間	97.478	4	24.369	4.340*
	組內	1538.626	274	5.615	
D3.行政相關支援	組間	23.429	4	5.857	2.167
	組內	740.444	274	2.702	

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

(十) 有無收托特殊幼兒的經驗的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析

從「有無收托特殊幼兒的經驗」(有收托特殊幼兒的經驗、無收托特殊幼兒的經驗)之學前教師在對「實施融合教育重要性的看法」大題之統計資料中(表4-2-36),可知學前教師在「特教知能與理念」 $t = -2.55$ 、「教學支援與合作」 $t = -2.59$ 、「行政相關支援」 $t = -2.14$,差異均未達統計上的顯著水準($p < .05$)。此項結果表示學前教師有無收托特殊幼兒的經驗對實施融合教育重要性的看法有明顯差異,「特教知能與理念」、「教學支援與合作」、「行政相關支援」有收托特殊幼兒經驗的學前教師均高於無收托特殊幼兒的經驗教師。

表4-2-36 有無收托特殊幼兒的經驗的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析表

	收托經驗	個數	平均數	標準差	t值
D1.特教知能與理念	無	80	28.15	2.63	-2.55*
	有	199	29.12	2.96	
D2.教學支援與合作	無	80	24.99	2.31	-2.59*
	有	199	25.81	2.43	
D3.行政相關支援	無	80	14.01	1.56	-2.14*
	有	199	14.47	1.67	

* $p < .05$

(十一) 不同教育相關資格的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析

從「不同教育相關資格」(1.皆無 2.幼教教師資格 3.保育員資格 4.兼具幼教教師資格及保育員資格)之學前教師，對「實施融合教育重要性的看法」大題之統計資料中(表4-2-37)，得知學前教師在「特教知能與理念」、「教學支援與合作」、「行政相關支援」，差異均未達統計顯著水準($p > .05$)。不同教育相關資格的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析「特教知能與理念」、「教學支援與合作」、「行政相關支援」均無明顯差異現象。

表4-2-37 不同教育相關資格的學前教師對實施融合教育重要性看法之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
D1.特教知能與理念	組間	63.508	3	21.169	2.552
	組內	2281.460	275	8.296	
D2.教學支援與合作	組間	40.339	3	13.446	2.317
	組內	1595.765	275	5.803	
D3.行政相關支援	組間	20.466	3	6.822	2.524
	組內	743.407	275	2.703	

(十二) 有無特教資格的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析

從「有無特教資格」(有特教資格、無特教資格)之學前教師在對「實施融合教育重要性的看法」大題之統計資料中(表4-2-38)，得知學前教師在「特教知能與理念」 $t = -.648$ 、「教學支援與合作」 $t = -.559$ 、「行政相關支援」 $t = -.851$ ，差異均未達統計上的顯著水準($p > .05$)。此項結果表示有無特教資格的學前教師對實施融合教育重要性的看法

並沒有不同。

表4-2-38 有無特教資格的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析表

	特教教師資格	個數	平均數	標準差	t值
D1.特教知能與理念	無	259	28.81	2.93	-.648
	有	20	29.25	2.51	
D2.教學支援與合作	無	259	25.55	2.45	-.559
	有	20	25.87	1.99	
D3.行政相關支援	無	259	14.32	1.67	-.851
	有	20	14.65	1.34	

(十三) 有無特殊教育學分背景的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析

從「有無特殊教育學分背景」(有特殊教育學分、無特殊教育)之學前教師在對「實施融合教育重要性的看法」大題之統計資料中(表4-2-39),可知學前教師在「特教知能與理念」 $t=3.65$ 、「教學支援與合作」 $t=5.41$ 、「行政相關支援」 $t=3.04$,差異均未達統計上的非常顯著水準($p>.05$)。此項結果顯示有無特殊教育學分背景的學前教師對實施融合教育重要性的三個題項均無明顯差異現象。

表4-2-39 有無特殊教育學分背景的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析表

	特殊教育學分	個數	平均數	標準差	t 值
D1.特教知能與理念	無	82	28.75	2.67	-.326
	有	197	28.88	2.99	
D2.教學支援與合作	無	82	25.52	2.40	-.257
	有	197	25.60	2.44	
D3.行政相關支援	無	82	14.27	1.66	-.464
	有	197	14.37	1.65	

（十四）小結

1、結果表示不同性別、不同年齡、有無婚姻狀況、不同學歷、不同服務區域、不同修讀科系、有無兼任行政職務、有無特教資格、有無特教學分背景的學前教師對實施融合教育重要性的看法一致並沒有不同。

2、不同任教年資的學前教師對實施融合教育重要性看法之差異分析

「特教知能與理念」題項有任教年資16～20年學前教師高於任教年資5年以下及11～15年學前教師；在「教學支援與合作」任教年資11～15年、16～20年高於任教年資5年以下學前教師，任教年資11～15年、16～20年高於5～10年學前教師。任教年資16～20年高於任教年資21年以上學前教師。

3、有無收托特殊幼兒的經驗學前教師對實施融合教育重要性的看法中「特教知能與理念」、「教學支援與合作」「行政相關支援」的題項上有收托特殊幼兒經驗的學前教師均明顯高於無收托特殊幼兒經驗的學前教師。

四、不同背景變項之學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

（一）不同性別的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「不同性別」（男、女）之學前教師在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中（表4-2-40），可知學前教師在「教學與行為輔導」 $t=-1.232$ 、「教學內容設計」 $t=-1.202$ 、「教學策略與評量」 $t=-.932$ ，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示不同性別的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並沒有不同。

表4-2-40 不同性別的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表

	性別	個數	平均數	標準差	t 值
E1.教學與行為輔導	男	2	29.00	2.82	-1.232
	女	277	32.21	3.67	
E2.教學內容設計	男	2	26.00	2.82	-1.202
	女	277	28.75	3.22	
E3.教學策略與評量	男	2	20.50	3.53	-.932
	女	277	22.01	2.27	

（二）不同年齡的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「不同年齡」（21至25歲、26至30歲、31至35歲、36至40歲、41至45歲、46歲以上）之學前教師，在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中（表4-2-41），得知學前教師在「教學與行為輔導」、「教學內容設計」、「教學策略與評量」，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示不同年齡之學前教師在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並沒有不同。

表4-2-41 不同年齡的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
E1.教學與行為輔導	組間	26.692	4	6.673	.490
	組內	3728.179	274	13.606	
E2.教學內容設計	組間	22.268	4	5.567	.530
	組內	2879.735	274	10.510	
E3.教學策略與評量	組間	1.877	4	.469	.086
	組內	1449.513	274	5.290	

(三) 有無婚姻狀況的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「有無婚姻狀況」（未婚、已婚）之學前教師在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中（表4-2-42），可知學前教師在「教學與行為輔導」 $t=-.162$ 、「教學內容設計」 $t=-.275$ 、「教學策略與評量」 $t=.876$ ，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示有無婚姻狀況的學前教師，在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並沒有不同。

表4-2-42 有無婚姻狀況的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表

	婚姻狀況	個數	平均數	標準差	t 值
E1.教學與行為輔導	已婚	177	32.16	3.85	-.162
	未婚	102	32.23	3.35	
E2.教學內容設計	已婚	177	28.69	3.43	-.275
	未婚	102	28.80	2.84	
E3.教學策略與評量	已婚	177	22.09	2.36	.876
	未婚	102	21.84	2.14	

(四) 不同學歷的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「不同學歷」（專科、大學及以上）之學前教師，在「

期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中（表4-2-43），得知學前教師在「教學與行為輔導」、「教學內容設計」、「教學策略與評量」，差異均未達統計上的顯著水準（ $p > .05$ ）。此項結果表示不同學歷之學前教師在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並沒有不同。

表4-2-43 不同學歷的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之變異數分析表

	學歷	個數	平均數	標準差	t 值
E1.教學與行為輔導	專科以下	49	32.34	3.52	.333
	大學以上	230	32.15	3.71	
E2.教學內容設計	專科以下	49	28.81	3.25	.197
	大學以上	230	28.71	3.23	
E3.教學策略與評量	專科以下	49	22.08	2.42	.271
	大學以上	230	21.98	2.25	

（五）不同修讀科系的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「不同修讀科系」（非相關科系、相關科系）之學前教師在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中（表4-2-44），可知學前教師在「教學與行為輔導」 $t = -.926$ 、「教學內容設計」 $t = -.467$ 、「教學策略與評量」 $t = -.958$ ，差異均未達統計上的顯著水準（ $p > .05$ ）。此項結果表示無論學前教師所修讀的科系是否與幼教相關，在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並沒有不同。

表4-2-44 不同修讀科系的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表

	修讀科系	個數	平均數	標準差	t 值
E1.教學與行為輔導	相關科系	245	32.11	3.67	-.926
	非相關科系	34	32.73	3.71	
E2.教學內容設計	相關科系	245	28.70	3.23	-.467
	非相關科系	34	28.97	3.22	
E3.教學策略與評量	相關科系	245	21.95	2.31	-.958
	非相關科系	34	22.35	2.04	

(六) 不同服務單位的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「不同服務單位」(1.公立幼稚園 2.私立幼稚園 3.公立托兒所 4.私立托兒所)之學前教師，在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中(表4-2-45)，得知學前教師在「教學與行為輔導」、「教學內容設計」、「教學策略與評量」，差異均未達統計上的顯著水準($p > .05$)。此項結果表示不同服務單位之學前教師在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並沒有不同。

表4-2-45 不同服務單位的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
E1.教學與行為輔導	組間	23.994	2	11.99713	.888
	組內	3730.877	276	.518	
E2.教學內容設計	組間	19.205	2	9.630	.919
	組內	2882.798	276	10.445	
E3.教學策略與評量	組間	3.624	2	1.812	.708
	組內	1447.766	276	5.246	

(七) 不同服務區域的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「不同服務區域」(市區、鄉鎮)之學前教師在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中(表4-2-46),可知學前教師在「教學與行為輔導」 $t=.204$ 、「教學內容設計」 $t=-.353$ 、「教學策略與評量」 $t=-.671$,差異均未達統計上的顯著水準($p>.05$)。此項結果表示不同服務區域的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並沒有不同。

表4-2-46 不同服務區域的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表

	服務區域	個數	平均數	標準差	t 值
E1.教學與行為輔導	市區	116	32.24	3.90	.204
	鄉鎮	163	32.15	3.51	
E2.教學內容設計	市區	116	28.65	3.48	-.353
	鄉鎮	163	28.79	3.04	
E3.教學策略與評量	市區	116	21.89	2.44	-.671
	鄉鎮	163	22.07	2.17	

(八) 有無兼任行政職務的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「有無兼任行政職務」(有兼行政、未兼行政)之學前教師在「期望融合教育專業知能方面進修的內涵」大題之統計資料中(表4-2-47),可知學前教師在「教學與行為輔導」 $t=.193$,在「教學內容設計」 $t=.164$ 、「教學策略與評量」 $t=-.626$,P值均未達統計上的顯著水準($p>.05$)。此項結果表示有無兼任行政職務的學前教師比無兼

任行政職務的學前教師，在期望融合教育專業知能進修內涵中，「教學與行為輔導」、「教學內容設計」與「教學策略與評量」方面的需求度均無較高的傾向。

表4-2-47 有無兼任行政職務的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表

	有無兼任行政職務	個數	平均數	標準差	t 值
E1.教學與行為輔導	未兼行政	228	32.20	3.65	.193
	有兼行政	51	32.09	3.79	
E2.教學內容設計	未兼行政	228	28.74	3.17	.164
	有兼行政	51	28.66	3.49	
E3.教學策略與評量	未兼行政	228	21.96	2.27	-.626
	有兼行政	51	22.18	2.32	

(九) 不同任教年資的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「不同任教年資」(5年以下、5~10年、11~15年、16~20年、21年以上)之學前教師，在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中(表4-2-48)，得知學前教師在「教學與行為輔導」、「教學內容設計」、「教學策略與評量」，差異均未達統計上的顯著水準($p>.05$)。此項結果表示不同任教年資之學前教師在期望融合教育專業之能方面進修的內涵並無明顯差異。

表4-2-48 不同任教年資的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
E1.教學與行為輔導	組間	81.364	4	20.34	1.517
	組內	3673.50	274	13.40	
E2.教學內容設計	組間	39.750	4	9.937	.951
	組內	2862.253	274	10.446	
E3.教學策略與評量	組間	19.253	4	4.813	.921
	組內	1432.137	274	5.227	

(十) 有無收托特殊幼兒經驗的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「有無收托特殊幼兒的經驗」（有收托特殊幼兒的經驗、無收托特殊幼兒的經驗）之學前教師在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中（表4-2-49），得知學前教師在「教學與行為輔導」 $t=-.020$ 、「教學內容設計」 $t=-.930$ 、「教學策略與評量」 $t=-.961$ ，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。此項結果表示有無收托特殊幼兒的經驗的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並無明顯差異。

表4-2-49 有無收托特殊幼兒經驗的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表

	收托經驗	個數	平均數	標準差	t 值
E1.教學與行為輔導	無	80	32.18	3.56	-.020
	有	199	32.19	3.72	
E2.教學內容設計	無	80	28.45	3.05	-.930
	有	199	28.84	3.29	
E3.教學策略與評量	無	80	21.79	2.19	-.961
	有	199	22.08	2.31	

(十一) 不同教育相關資格的學前教師在期望融合教育專業知能方面
進修內涵之差異分析

從「不同教育相關資格不同教育相關資格」(1.都沒有 2.幼教教師資格 3.保育員資格 4.兼具幼教教師資格及保育員資格)之學前教師,在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中(表4-2-50),得知學前教師在「教學與行為輔導」、「教學內容設計」、「教學策略與評量」,差異均未達統計上的顯著水準($p>.05$)。此項結果表示不同教育相關資格之學前教師在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並無明顯差異。

表4-2-50 不同教育相關資格的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之變異數分析表

	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
E1.教學與行為輔導	組間	48.643	3	16.214	1.203
	組內	3706.228	275	13.477	
E2.教學內容設計	組間	50.420	3	16.807	1.621
	組內	2851.583	275	10.369	
E3.教學策略與評量	組間	9.593	3	3.198	.610
	組內	1441.796	275	5.243	

(十二) 有無特教教師資格的學前教師在期望融合教育專業知能方面
進修內涵之差異分析

從「有無特教教師資格」(有特教教師資格、無特教教師資格)之學前教師在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中(表4-2-51),可知學前教師在「教學與行為輔導」 $t=-1.24$ 、「教

學內容設計」 $t=-0.96$ 、「教學策略與評量」 $t=-1.35$ ，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。結果表示有無特教教師資格的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並沒有不同。

表4-2-51 有無特教教師資格的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表

	特教教師資格	個數	平均數	標準差	t值
E1.教學與行為輔導	無	259	32.17	3.65	-.173
	有	20	32.32	4.04	
E2.教學內容設計	無	259	28.17	3.24	-.310
	有	20	28.95	3.15	
E3.教學策略與評量	無	259	21.97	2.28	-.708
	有	20	22.35	2.25	

（十三）有無特殊教育學分背景的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「有無特殊教育學分背景」（有特殊教育學分、無特殊教育學分）之學前教師在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中（表4-2-52），可知學前教師在「教學內容設計」 $t=1.85$ 、「教學策略與評量」 $t=1.11$ ，差異均未達統計上的顯著水準（ $p>.05$ ）。然在「教學與行為輔導」有無修特殊教育學分背景的學前教師則有達（ $p<.05$ ）統計上顯著水準差異。無修特殊教育學分背景的學前教師比有修特殊教育學分背景的學前教師有較高的需求程度。

表4-2-52 有無特殊教育學分背景的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析表

	特殊教育學分	個數	平均數	標準差	t 值
E1.教學與行為輔導	無	82	33.01	3.23	2.45*
	有	197	31.84	3.79	
E2.教學內容設計	無	82	29.28	2.88	1.85
	有	197	28.50	3.34	
E3.教學策略與評量	無	82	22.23	2.13	1.11
	有	197	21.90	2.34	

* $p < .05$

(十四) 小結

1、結果表示不同性別、不同年齡、有無婚姻狀況、不同學歷、修讀的科系、服務單位、服務區域、有無兼任行政職務、任教年資、收托特殊幼兒的經驗、教育相關資格、特教教師資格的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修的內涵皆顯示積極且一致的需求。

2、結果顯示無特殊教育學分背景的學前教師比有特殊教育學分背景的學前教師，在「教學與行為輔導」方面，有明顯著的需求表現，與鐘梅菁（民89）的研究結果剛好相符合（沒有修習特殊教育學分高於有修習特殊教育學分）。

第三節 不同背景變項在學前融合教育 態度、困擾問題、重要性看法以及專業知能 需求之預測分析結果

藉由逐步回歸分析的方法，本研究以學前教師有關之性別、年齡、婚姻、學歷、修讀科系、服務單位別、服務區域、是否兼任行政職務、任教年資、收托特殊幼兒的經驗、教育相關資格、特教資格、特殊教育學分背景等十三項，作為研究分析之預測變項，其中類別變項已經轉換成虛擬變項，而以「教師對學前融合教育態度」調查問卷中四個大題十二個題項與全量表的得分為效標變項進行分析，研究結果如下：（見表4-3-1、表4-3-2）

一、實施學前融合教育之態度方面

對特殊幼兒的影響

對學前融合教育態度之「對特殊幼兒的影響」題項的有效預測變項中，僅有「特殊教育學分背景」一個變項。根據統計資料顯示，其多元相關係數為**0.146**，決定係數為**.021**，F值為**6.047**達統計**.05**上顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微，對決定係數影響不大，換言之，顯示「特殊教育學分背景」對學前融合教育態度「對特殊幼兒的影響」具有顯著性的影響。

二、學前教師對實施學前融合教育困擾問題

(一) 教學與輔導

學前教師對實施學前融合教育困擾問題之變項中，有「特殊教學分背景」一個變項具有顯著性的影響。根據統計資料顯示，其多元相關係數為.14，決定係數為.02，F值為5.553達統計.05顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微，對決定係數影響不大，F值亦未達顯著水準，表示均非影響學前融合教育態度的重要因素。換言之，「特教學分背景」對「實施學前融合教育之困擾」具有顯著性的影響。

(二) 支援問題

學前教師對實施學前融合教育困擾問題之變項中，有「特教學分背景」與「婚姻狀況」二個變項具有顯著性的影響。根據統計資料顯示，其多元相關係數為.207，決定係數為.043，F值為6.165達到.01統計顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微，對決定係數影響不大，F值亦未達顯著水準，表示均非影響學前融合教育態度的重要因素。換言之，「特教學分背景」與「婚姻狀況」對「支援問題」具有顯著的影響。

三、實施融合教育之重要性方面

(一) 特教知能與理念

在學前教師對實施融合教育之重要性看法中，「特教知能與理念」

題項的有效預測變項，僅有「收特殊幼兒經驗」一個變項。根據統計資料顯示，其多元相關係數為**.152**，決定係數為**.023**，F值為**6.553**達**.05**統計顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微，對決定係數影響不大，F值亦未達顯著水準，表示均非影響特教知能與理念的重要因素。換言之，「收特殊幼兒經驗」學前教師對實施融合教育之重要性看法中之「特教知能與理念」具有顯著性的影響。

（二）教學支援與合作

在學前教師對實施融合教育之重要性看法中，「教學支援與合作」題項的有效預測變項，僅有「收特殊幼兒經驗」一個變項。根據統計資料顯示，其多元相關係數為**.154**，決定係數為**.024**，F值為**6.741**達**.05**統計顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微，對決定係數影響不大，F值亦未達顯著水準，表示均非影響教學支援與合作的重要因素。換言之，「收特殊幼兒經驗」上學前教師對實施融合教育之重要性看法中之「教學支援與合作」具有顯著性的影響。

（三）行政相關支援

在學前教師對實施融合教育之重要性看法中，「行政相關支援」題項的有效預測變項，僅有「教育相關資格」一個變項。根據統計資料顯示，其多元相關係數為**.161**，決定係數為**.026**，F值為**7.33**達**.01**統計顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微，對決定係數影

響不大，F值亦未達顯著水準，表示均非影響行政相關支援的重要因素。換言之，「教育相關資格」在學前教師對實施融合教育之重要性看法中之「行政相關支援」具有顯著性的影響。

四、實施融合教育的專業知能需求方面教學與行為輔導

在學前教師對實施融合教育的專業知能需求中，「教學與行為輔導」題項的有效預測變項，僅有「特殊教育學分背景」一個變項。根據統計資料顯示，其多元相關係數為.146，決定係數為.021，F值為6.032達.05統計顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微，對決定係數影響不大，F值亦未達顯著水準，表示均非影響教學內容設計的重要因素。換言之，「特殊教育學分背景」學前教師對實施融合教育的專業知能需求之「教學與行為輔導」具有顯著性的影響。

表4-3-1 不同背景變項在學前融合教育態度、困擾問題、重要性看法以及專業知能需求分量表之多元迴歸預測分析表

效標變項	預測變項	多元相關 R	決定係數 R ²	Beta值 (回歸係數)	F檢定
A2對特殊幼兒的影響	特教學分背景	.146	.021	.146	6.047*
C1教學與輔導	特教學分背景	.14	.02	-.14	5.553*
C2支援問題	特教學分背景 婚姻	.207	.043	-.156	6.165**
D1特教知能與理念	收特殊幼兒經驗	.152	.023	-.152	6.553*
D2教學支援與合作	收特殊幼兒經驗	.154	.024	-.154	6.741*
D3行政相關支援	教育相關資格	.161	.026	.161	7.33**
E1教學與行為輔導	特教學分背景	.146	.021	-.146	6.032

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

五、全量表方面

(一) 在對「教師對實施融合教育之困擾」全量表所投入之變項中，僅有「特教學分背景」一個變項具有顯著性的影響。根據統計資料顯示(表4-3-2)，其多元相關係數為**.133**，決定係數為**.018**，F值為**5.005**達**.05**統計顯著水準。換言之，「特教學分背景」對「教師實施融合教育之困擾」具有顯著性影響。

(二) 對「實施融合教育之重要性」全量表所投入之變項中，僅有「收托特殊幼兒經驗」一個變項具有顯著性的影響。根據統計資料顯示(表4-3-2)，其多元相關係數為**.16**，決定係數為**.026**，F值為**7.307**達**.01**統計顯著水準。換言之，「收托特殊幼兒經驗」對「實施融合教育之重要性」具有顯著性影響。

(三) 在「融合教育專業知能需求」全量表所投入之變項中，僅有「特教學分背景」一個變項具有顯著性的影響。根據統計資料顯示(表4-3-2)，其多元相關係數為**.121**，決定係數為**.015**，F值為**4.085**達**.05**統計顯著水準。換言之，「特教學分背景」與「融合教育專業知能需求」具有顯著性影響。

表4-3-2 不同背景變項在學前融合教育態度、困擾問題、重要性看法以及專業知能需求全量表之多元迴歸預測分析表

效標變項	預測變項	多元相關 R	決定係數 R ²	Beta值 (回歸係數)	F檢定
C實施融合教育之 困擾	特教學分背景	.133	.018	-.133	5.005*
D實施融合教育之 重要性	收特殊幼兒經驗	.16	.026	.16	7.307**
E融合教育專業知 能需求	特教學分背景	.121	.015	-.121	4.085

* $p < .05$

六、小結

綜合上述有關不同背景變項在學前融合教育態度、困擾問題、重要性看法以及專業知能需求之預測分析，可以瞭解：

(一)「特殊教育學分背景」對學前融合教育態度之「對特殊幼兒的影響」方面具有預測力。

(二)「特殊教育學分背景」對學前教師對實施融合教育困擾問題之「教學與行為輔導」、「支援問題方面」、及困擾全量表皆具有預測力。

(三)「收特殊幼兒經驗」對學前教師對實施融合教育之重要性看法求之「特教知能與理念」、「教學支援與合作」及重要性全量表同具有預測力。

(四)「教育相關資格」對「行政相關支援」具有預測力。

此結果為「是否具有特教學分背景」的學前教師在對教學與輔導、教學支援與合作、實施融合教育之困擾及全量表具有顯著的預測力。

據本調查資料顯示，仍有佔**29.4%** 的學前教師，未修習過特殊教育學分，但如同王天苗（民**91**）的相關研究，教師訓練的背景是影響實施成效的重要因素之一。而教師在融合教育下，因所受特教訓練不足，致無法符合特殊學生需求。許多普通教師拒絕融合方案的主因之一是特殊教育訓練的不足，對於特殊兒童的教學感到無法勝任，並且認為特殊教師所提供的教學服務一定優於普通教師（引自Siegel & Jausovec，**1994**）。Gemmell - Crosby與Hanzlik(**1994**)與Stoneman (**1993**) 的研究結果亦認為，增進教師職前特教訓練，有系統的將特殊教育相關課程納入一般師資培育課程中，安排相關課程參觀見習活動，經由職前特殊教育專業知能的培養， 對其爾後教育特殊學生時會有更積極的態度。因此，教育部頒佈「各縣市教育局聘用教師，優先錄用具有特殊教育學分者，以提昇普通班級特教知能、多辦學前特殊教育課程研習活動及落實特殊教育法融合教育之精神與特色」一文，也驗證了幼教養學程中「特殊教育概論」之重要與必要性。

第四節 學前教師在開放式問卷問題之意見分析

在問卷內容裡，除了各大題所列舉的問題外，部分學前教師以文字敘述方式，表達對學前融合教育的各種看法及提出相關問題，以下將教師書寫內容分別歸納分析：

一、在實施學前融合教育的態度方面

此部份一般學前教師，對學前融合的態度顯示是偏向正面的接受與支持的，但如同Pecketal (1989)的調查結果，教師關心實施融合教育時之時間、課程、評量方法、教室空間、人員、幼兒人數、行政人員對師資訓練、行政人員支持、家長支持與否、經費、教室空間、教師的態度與衝突、確認責任義務等問題。以下歸納學前教師所表達的看法有：

（一）需要家長的配合、參與及支持：

「家長的配合很重要。」

「融合教育之實施是否能有效的幫助特殊暨普通幼兒，關鍵在於教師與家長如何來輔導與認同。」

「特殊幼兒在普通班上課，也請家長至學校協助並與一般幼兒互動，進而幫助特殊幼兒更進步成長，人際關係會更好。」

「特殊幼兒在普通班上課是需要特殊幼兒的家長配合及協助。」

（二）學前教師覺得對特殊教育的專業知識及能力不足：

「班上有學前特教教師更能有效幫助特殊幼兒成長，在教學設計上更能輔合特殊學生需求。」

「特殊幼兒應該由受過特教的老師教導，同時一對一的教學效果較有成效。」

「依特殊幼兒的情況，較輕者有加以成長的空間，較嚴重者更需要有專業特教者輔導。」

（三）質疑融合教育模式的效果：

「不同類型的特殊兒童於接受融合教育時，會有不同的學習，對一般幼兒及家長的影響反應也不同。」

「輕度特殊幼兒和一般幼兒上課，優缺點一樣多，照顧一樣，但教導方式不同。」

「給予小寶貝們需要的方式而非給予他們你想要的。」

（四）會增加教師的壓力與負擔：

「今年我們班有自閉症的孩子及語言障礙幼兒，中班也有一位自閉症孩子，她們老師一直要這位孩子去特殊學校就讀，我看到這位孩子奶奶那種無助神情也感受到被排拒傷痛，但身為老師的我也只有告訴她，您放心我們會好好照顧他。而我與這位老師溝通融合教育的重要

與需求，但她給我的回答是特殊兒童她無法教導而且會干擾到別的小孩。我給她小小意見申請助理人員來幫忙照顧。」

「特教有特教的另一層面專業。一般幼教老師盡量幫忙，但主導性仍須專業人員，不要再增加幼教老師的工作負擔。增加一些特教知識是應該的，但不是為了要承擔一切。」

「特殊幼兒障礙類型、程度的不同，引導方式亦差別大。融合班的學習對特殊幼兒、一般幼兒、老師及家長或園所是一大挑戰與考驗，值得對融合班的設立深思！」

二、在實施學前融合教育的安置方式方面

在安置意見的部份歸納，學前教師所表達的意見與問卷統計結果相符，與郭秀鳳（1996）、孫淑柔（1995）、胡永崇（1994）研究結果相符，教師擔心普通班級中教師的負擔已頗沉重，特殊兒童的加入會因此降低所有學生的受教品質，且特殊教育既為一種專業，若學生作一般安置，則較難給予如特殊教育教師般專業的服務與協助。所以雖然大多學前教師能接受特殊幼兒安置普通班級，但仍須事先評估幼兒的適應能力及提供特教與相關的支援：

（一）適切的安置並提供資源：

「缺乏專業單位評估不同障礙程度的幼兒，其進入一般幼稚園的可行性、適切性。」

「每個特殊幼兒的學習及適應能力不等齊，應先依特殊幼兒本身的能力作考量後，在考慮是否安排進入普通班學習，且也比較能在該班級得到妥善的照顧及有效的幫助。」

「特殊幼兒應視他個別的狀況，有的適合在普通班，有的在特殊班對他的學習可能更有幫助（在專業老師指導下）。」

「應視特殊幼兒的程度輕或重、教師人力、一般幼兒人數（班級人數）、設備（特殊兒所需設備）而定。」

「特殊幼兒分為一些類別，若是輕度的或是屬於社會行為方面障礙，則可以融合為宜。」

（二）特殊幼兒適合由特教老師指導：

「特殊幼兒就要由特教老師來照顧較合適。」

「特殊幼兒在特殊班，特教老師較能給予幼兒專業的協助與學習。」

三、在實施學前融合教育的困擾問題方面

在實施學前融合教育的困擾問題方面，在此部份的歸納與鐘梅菁（2002）之研究發現，幼稚園中相關人員對融合教育的態度、教學與溝通問題、工作壓力、相關資源不足等困擾問題，與本研究學前教師所表達的問題類同：

（一）對特殊幼兒的教學及行為問題的輔導：

「因沒受過特殊教育的專業知能，所以在教導與照顧上較有困難。」

「一般老師所學的特教知識有限，因此害怕接受特殊幼兒是必然的，再者缺乏教學方法是其次！」

「目前師生比率**1：15**（一般教室）縱然老師有心要接納特殊兒，時有難為之處。若屬輕微自閉症或情緒障礙等尚可，過動型或嚴重障礙易造成干擾太大或困擾。」

「特殊幼兒突如其來的行為會影響其他幼兒的情緒或受到傷害。」

「特殊兒的定義太廣，有分輕、中重度，難以辨識問題癥結。」

（二）相關支援問題，包括人力、設備與經費補助不足：

「一般環境缺乏特殊器具與師資是大部分的狀況。」

「特殊幼兒在普通班上課很好，但目前國內的配套措施不足，造成雙方面很多不適應狀況，人力支援足夠會更好。」

「在該幼兒入園前針對可能發生的問題作預防措施及準備；學習中也沒有專業人員陪讀，對該生作個別的指導及照顧，造成教師困擾及壓力，也對一般生的受教權有影響。」

「政府應補助公私立園所願意收托特殊幼兒。目前若有收托持有手冊者，應該大幅提高給園所補助款，增進特殊幼兒需求教具」

四、在實施學前融合教育的重要性建議方面

在實施學前融合教育的重要性建議方面，此部份的歸納，學前教師所表達的開放性看法與王天苗（2002）研究結果類同，如：障礙幼

兒與非障礙兒的比例、資源人力等，顯示教師重視的是在教學工作中實質的協助與支援：

(一)班級人數的限制：

「一個班只能收一個（特殊幼兒），決不能兩個。公幼、公立托兒所應優先辦理，且有保障名額，不能抽籤。」

「特殊幼兒可在普通班上課，但一班最好僅一、二位特殊幼兒就好了。」

「特殊兒童與一般幼兒同班上課當然很好，但希望人數不要超過老師的負擔，以免影響課程的設計與進行。」

(二)增加教學支援與合作（特教老師、教師助理員、特教尋迴老師、醫療團隊…）：「如果班上有特殊幼兒，應增加老師名額，始能妥善的進行教導與照顧工作。」

「融合教育須配合特殊生的輔具及增加保育員一名（助理人員），隨時提供機動性、突發狀況的協助，才可做到一般幼兒與特殊生雙贏的有利教學環境。」

「特殊幼兒在普通班上課，應另配置專門輔導與協助的特教老師，並由這位老師作IEP。」

「老師是第一線的教育人員，充分正向的各種支援是必須的，特教醫療團隊工作的落實及諮詢可增加面對特殊幼兒的信心與投入，而非定期的巡迴服務即可！」

(三) 落實鑑定、安置、輔導的機會：

「特殊幼兒回歸普通班上課，須由相關單位作妥善的分析判斷。」

「分工愈精細，對幼兒知識及經驗的提昇愈有幫助，可減少未來補救教學的資源支出。」

「一般幼兒與特殊幼兒可在老師的課程設計下進行融合教育，而非全部課程皆融合。」

(四) 給予實質的鼓勵與支持增加園所、教師的動力：

「鼓勵園所接受特殊幼兒，先要協助園方一些教學資源及提供一些教具、方法。」

「雖有補助園所，但是班級老師卻無得到任何補助！」

「獎勵班級上有特殊幼兒的教師以為鼓勵，如：記功、獎狀、獎金補助、津貼補貼等。」

五、在實施學前融合教育的專業知能需求方面

有關不同自變項在學前融合教育態度、困擾問題、重要性看法以及專業知能需求之分析結果中，「有無特殊教育學分背景」在各大題皆有顯著的影響效果。Yanito (1987) 等人指出部份教師不願意接受特殊學生到普通班的原因有：教師對有關保障障礙者權益的法規缺少瞭解與認識；缺乏對障礙的認知；不瞭解有關回歸主流的過程；缺少有關教導回歸主流兒童的訓練；缺乏來自校方的支持與獎勵；學生進步

緩慢及行為問題以及能獲得的支持性服務及專業協助太少。而反應在專業知能需求上的開放意見，在此部份的歸納，亦如Vaughn（1994）訪問普通教育教師對融合教育方案的瞭解與知覺，教師的反應呈現負向，因為教師擔心融合方案實施後工作量大增、學生安全問題、普通學生與特殊學生課業問題、教師角色改變等方面。在此，學前教師亦對實施融合教育抱持懷疑與憂慮的態度，例如：

（一）各種特教專業能力的缺乏

「已受過訓練的幼教老師對於特殊幼兒的教育、行為輔導上未必會處理得當。」

「要給一般幼教老師更多學習進修的機會。」

「受過或研習過特教學分的老師，可以在特殊班勝任嗎？或是一般幼教老師在融合教育的實施需要寫IEP？」

「除了幼教老師應具有的特殊教育的專業素養培訓外，更該讓特殊幼兒的家長接受相關心理建設及生理照顧的基本知識、常識課程，已使得三方（特殊幼兒、幼教老師、家長）都能得到需求滿足和尊重的立場。」

「如何讓教育相關單位（如：職能治療師）到園輔導時能看重並尊重帶班老師對特殊幼兒觀察後所提出的報告，而不是讓老師覺得自己是小題大作，以免因此打擊到老師且延誤特殊幼兒的鑑定關鍵期。」

「如何讓家長接受、面對自己的孩子為特殊幼兒，並主動與相關機構聯絡或接受訓練。」更有教師認為應將學前特殊教育的訓練，成為學前融合教師必備的職前訓練，以因應融合教育的實施及提昇教師的專業能力：

（二）納入學前師資養成內容

「若有特殊幼兒的班級，教師一定需要先有特殊教育的訓練。」

「在招收特殊兒童之前，每園所應培訓一位對特殊教育有專長（專業知識）的老師。」

「建議幼師具有特殊教育之專業檢定資格。」

六、小結

綜合上述學前教師對「實施學前融合教育態度與專業知能需求」問卷調查表中，開放問題之分析，可歸納下列結果：

（一）在實施學前融合教育的態度方面

- 1、需要家長的配合、參與及支持。
- 2、教師特殊教育的能力不足。
- 3、質疑融合教育模式的效果。
- 4、會增加教師的壓力與負擔。

（二）在實施學前融合教育的安置方式方面

- 1、適切的安置並提供資源。

2、特殊幼兒適合由特教老師指導。

(三) 在實施學前融合教育的困擾問題方面

1、對特殊幼兒的教學及行為問題的輔導。

2、相關支援問題，包括人力、設備與經費補助不足。

(四) 在實施學前融合教育的建議方面

1、班級人數的限制。

2、增加教學支援與合作（特教老師、教師助理、醫療團隊等）。

3、落實鑑定、安置、輔導的機制。

4、給予實質的鼓勵與支持增加園所、教師的動力。

(五) 在實施學前融合教育的專業知能需求方面

1、各種特教專業能力的缺乏。

2、納入學前師資養成內容。

第五章 結論與建議

本研究以九十五學年度任教於高雄縣一般公私立幼稚園及托兒所之學前教師為對象，採問卷調查方式進行研究。目的在探討學前教師對實施融合教育態度、特殊幼兒之安置意見、困擾問題、重要性看法及專業知能的需求情形，並分析不同背景的學前教師對實施學前融合教育態度、困擾問題、重要性看法以及專業知能需求之差異情形及有效預測學前教師對實施學前融合教育態度、困擾問題、重要性看法以及專業知能需求之因素程度。本章就上述研究結果歸納出結論，並提出建議，以供教育行政單位、學前教育單位、學前教師以及後續研究之參考。

第一節 結論

綜合第四章研究結果，研究者就六方面提出本研究結論：（一）學前教師對實施學前融合教育的態度項目同意程度之評定；（二）學前教師對特殊幼兒適合安置方式之意見情形（三）學前教師對實施學前融合教育困擾問題之差異情形；（四）學前教師對實施學前融合教育的重要性看法之結果與差異情形；（五）學前教師對實施學前融合

教育的專業知能需求之意見情形；(六) 學前教師對實施學前融合教育重要性看法之預測結果。

一、學前教師對實施學前融合教育的態度項目同意程度之評定

(一)、整體而言學前教師在對實施融合教育的態度是偏向較正向的看法。

(二)、學前教師對學前融合教育態度的重要看法項目是：

- 1.和特殊幼兒同班上課，一般幼兒可以學習怎樣幫助別人。
- 2.特殊幼兒有權利和一般幼兒一起上課。
- 3.特殊幼兒在特殊班會得到比較好的照顧。

(三)、學前教師對學前融合教育態度之情況

- 1.不同性別、年齡、婚姻狀況、學歷、任教年資、服務單位、服務區域、是否兼任行政職務、不同特教資格、不同特殊教育學分背景、收托特殊幼兒的經驗的學前教師對於融合教育的實施都一致持正向肯定的態度。
- 2.不同教育相關資格之學前教師對學前融合教育的態度在「對一般幼兒的影響」「對特殊幼兒影響」與「教師教學影響」均無任何明顯差異現象。
- 3.有特殊教育學分背景的學前教師在「對特殊幼兒的影響」比沒有特殊教育學分背景的學前教師傾向有非常正面的態度。

（三）學前教師對學前融合教育態度之情況

「特殊教育學分背景」對學前融合教育態度之「對特殊兒童的影響」具有預測力。

二、學前教師對特殊幼兒適合安置方式之意見情形

學前教師傾向輕度障礙幼生適合在普通班上課，但由老師在班上安排個別或小組的輔導，而較重度的幼生則傾向安置在全部時間都在隔離的特殊班、特殊學校或社會福利機構接受教育。

三、學前教師對實施學前融合教育困擾問題之預測結果與差異情形

（一）學前教師對實施融合教育困擾問題之評定情形

1、學前教師對實施融合教育偏向有較高困擾問題。

2、學前教師在對實施融合教育困擾問題的重要看法項目是：

（1）每班人數已經太多，如果班上有特殊幼兒會使老師的負擔過重。

（2）幼稚園和托兒所缺乏無障礙的環境與設施。

（3）特殊幼兒無法適應一般幼稚園或托兒所的課程。

（二）、學前教師對實施學前融合教育困擾問題之差異情形

1、不同性別、學歷、服務單位、有無兼任行政職務、收托特殊幼兒的經驗、特教資格、特殊教育學分背景之學前教師對實施

融合教育困擾的關切程度皆具有一致性，沒有差距。

2、不同年齡的學前教師對實施融合教育困擾問題在「教學輔導」

之困擾，26-30歲的學前教師明顯高於31-35歲的學前教師。

36-40歲的學前教師明顯高於31-35歲的學前教師。

3、有無婚姻狀況的學前教師對實施融合教育困擾問題上「支援問

題」之困擾，未婚學前教師高於已婚的學前教師。

4、「不同任教年資」的學前教師對實施融合教育問擾問題「對特

殊幼兒接納意願」，任教5年以下的學前教師明顯高於16-20年

的學前教師，16-20年的學前教師明顯高於5年及11-15年的學前

教師。

5、學前教師在「不同教育相關資格」學前教師對融合教育困擾問

題上，「支援問題」未具有特教資格的學前教師及保育員明顯

高於有特教資格的教師。

6、在有無特教學分背景的學前教師對實施融合教育困擾問題上

「教學與輔導」、「支援問題」上無特殊教育背景的教師均較

有特殊教育背景的學前教師具有明顯困擾。

(三)、學前教師對實施學前融合教育困擾問題之預測結果

「特教學分背景」對學前融合教育教師實施融合教育困擾問題

之「教學行為與輔導」、「支援問題方面」具較高的困擾及

全量表皆具有預測力。

四、學前教師對實施學前融合教育的重要性看法之結果與差異情形

(一) 學前教師對實施融合教育之重要性的看法情形

1、學前教師在對實施融合教育之重要性是偏向較高程度的看法。

2、學前教師在對實施融合教育的主要重要性看法的項目有：

(1) 園所行政人員對老師和家長要有充分的宣導和溝通，做好事前的準備。

(2) 行政上提供老師必要的教學支援及協助。

(3) 先評估或實驗不同教育融合方式的優缺點，確定實施模式後，再行推廣。

(二) 學前教師對實施學前融合教育的重要性看法之差異情形

1、不同性別、不同年齡、有無婚姻狀況、不同學歷、不同服務區域、不同修讀科系、有無特教學分背景、有無特教資格的學前教師對實施融合教育重要性的看法一致，並沒有不同。

2、在不同任教年資的學前教師對實施融合教育重要性，「特教知能與理念」任教16-20年的學前教師高於任教5年的學前教師、5-10年及11-15年的學前教師。「教學支援與合作問題」在不同任教年資的學前教師對實施融合教育重要性之分析，任教11-15

年、16-20年的學前教師高於任教5年及11-15年的學前教師，
16-20年的學前教師高於5-10年的學前教師，16-20年的學前教師高於21年以上的學前教師困擾高。

3、「有無收托特殊幼兒經驗」的學前教師在對「特教知能與理念」、「教學支援與合作」、「行政相關支援」，有收托特殊幼兒的學前教師均明顯高於無收托特殊幼兒的學前教師困擾高。

五、學前教師對實施學前融合教育的專業知能需求之意見情形

(一) 學前教師期望在融合教育專業知能方面進修的內涵

1、學前教師在對實施融合教育專業知能方面的進修內涵有偏向較高程度的需求。

2、學前教師在對實施融合教育專業知能方面的進修內涵主要需求項目有：

(1) 如何處理特殊幼兒的突發狀況。

(2) 如何規劃個別化教育計劃（或個別化家庭服務計劃）

(3) 瞭解特殊幼兒身心發展的特質。

(二) 學前教師對實施學前融合教育的專業知能需求之差異情形

1、不同性別、年齡、婚姻狀況、學歷、修讀的科系、服務單位、服務區域、有無兼任行政職務、任教年資、收托特殊幼兒的經驗、教育相關資格、特教教師資格的學前教師在期望融合教育

專業知能方面進修的內涵皆顯示積極且一致性需求。

- 2、沒有特殊教育學分背景的學前教師比有特殊教育學分背景的教師在「教學與行為輔導」方面有明顯的需求。

(三) 學前教師對實施學前融合教育的專業知能需求之預測結果

- 1、「特教學分背景」對學前融合教育之分析，無特教學分背景的教師對於實施融合教育專業知能需求在「教學行為輔導」有較顯著性影響。

- 2、「教育相關資格」對學前教師在實施融合教育重要性看法之「行政相關支援」具有預測能力。

(四) 「特教學分背景」對「實施融合教育之態度」、「實施融合教育之重要性」、「融合教育專業知能需求」三大題及全量表皆具有預測力。

六、學前教師對實施學前融合教育重要性看法之預測結果

- 1、「有無收特殊幼兒經驗」的學前教師對實施融合教育之重要性看法求之「特教知能與理念」、「教學支援與合作」都具有重要性。

- 2、「教育相關資格」的學前融合教育重要性對「行政相關支援」具有預測力。

第二節 建議

依據上節的研究結論，本研究提出下列建議供教育行政單位、學前教育單位、學前教師以及後續相關研究者之參考。

一、對教育行政單位的建議

（一）現行多元化的教育安置要保留

根據此研究結果，大多數的學前教師對特殊幼兒的安置意見是：輕度障礙者安置普通班，而較重度者則安置於特殊班、或社會福利機構等。在開放式意見中亦有教師認為應有嚴謹的評估並作適切的安置。

此現象說明學前教師認為對現行之特殊班、資源班以及教養機構等的存在有其必要的功能，特殊幼兒的安置不應只採單一的安置模式，而應依據其「特殊」的需求而定。因此研究者認為，應保留現行多元化的教育安置方式，考慮各個園所、機構之條件及限制作適性的安置選擇，較能滿足不同需求的特殊幼兒。

（二）安排適當的職前教育

從研究中發現，學前教師有否具備特殊教育學分的背景，對實施融合教育之態度、重要性、專業知能需求皆具有相當的影響力。同時在開放的題目裡，教師亦表達特殊教育能力的不足，而對實施融合教

育的擔憂。因此建議學前師資培育機構以及相關輔導行政單位，在學前教師進入職場之前，有系統的規劃適切的「學前特殊教育」培訓課程，提昇學前教師對實施學前融合教育的相關能力。

（三）落實實務取向的進修方案

學前教師對於融合教育專業知能題項中之「教學與行為輔導」、「教學內容設計」、「教學策略與評量」三類別，皆有顯著的需求。所以建議教育行政單位規劃進修方案，除理論性的課程介紹，同時應有系統的安排個案研討、教學觀摩、教師經驗交流、現場實習機會等實務經驗的課程，對實際面對特殊幼兒的第一線教師，有實際、可行的協助效果。

二、對學前教育單位的建議

（一）提供適當的支持

多數的學前教師無論其背景為何，對實施融合教育的態度並無明顯差異，對特殊幼兒並不排斥、態度亦正向，但也有憂心之處。學前教育單位應予以教師實質的支持與協助，結合校內與社區內社會支援，發展以園所為本位的系統支援模式，服務融合班教師及特殊幼兒。更可制定鼓勵園所及教師收托特殊幼兒之辦法，並考量教師的負荷量，在班級人數、兼任工作上作適度的調整。

（二）推行親職教育

有研究發現，在融合班級中一般學生家長對融合教育的態度是最負面又困擾題項中顯示「一般幼兒的家長不放心讓孩子和特殊幼兒一起接受育」。所以建議學前教育單位，可針對一般幼兒家長辦理講座、鼓勵參與愛心義工媽媽等，幫助家長瞭解特殊幼兒的身心特質，以及融合教育的積極意義。協助消除一般幼兒家長心中的疑慮，並與自己的孩子共同幫助特殊幼兒，讓其對融合教育有正確的觀念，並發展可行的、互惠的親師合作模式，融合教育的推行方能得到實質的支持。

（三）學前特教教師落實在普通班教學

學前特教老師在特教領域中較瞭解特殊學生需求，課程安排與輔導也比較專業，能在學前教育中普通班教學對特殊學生是最好的指導與照顧，如此才能完善做好學前融合教育。

三、對學前教師的建議

（一）充實特殊教育知能，以建立對自己專業的信心

具有特殊教育知能的能力，不僅會影響學前教師對於融合教育的態度與接納程度，相對的也會影響其參與意願。因此，學前教師對於特殊教育知能應視為幼教領域中基本專業能力之一，修正學前特殊教育與學前普通教育分立的觀點。研究者認為，學前融合教育既已是目前的教育政策趨勢，學前教師應敞開心胸接納特殊幼兒，並認知幼兒

個別差異的事實。同時，充實學前特殊教育專業知能，提昇自己教學能力，可減少在教學上的無力感及壓力，建立更專業的形象。

（二）對一般幼生的輔導

研究中發現，學前教師在融合教育態度題項上，知覺「班上有特殊幼兒，對一般幼兒的學習會有不利的影響」。因此建議，學前教師應協助、輔導一般幼兒了解與接納特殊幼兒，實施接納課程與設計體驗活動等，讓一般幼兒充分了解、接納特殊幼兒的需求、減少偏見，並進而協助班級中的特殊同儕，成為教師實施融合的一大助力。亦可使特殊幼兒除了在生活適應與學習方面獲得幫助外，也能有關心別人、感恩、回饋的觀念。

（三）積極尋求特教團隊的協助與合作

研究發現，學前教師普遍肯定特殊教育教師的專業知能，而融合教育已是目前趨勢，若能逐漸實施，學前特殊班必定會相對的減少，特殊班教師可以轉為資源或巡迴輔導以及實際在學前教育中擔任教學的功能，再加上相關團隊的合作，提供學前教師、特殊幼兒、家長等，諮詢、課程設計、教學技巧或直接的介入合作等服務。

四、對進一步研究的建議

（一）對研究對象方面

本研究對象僅限服務於高雄縣之學前教師，基於調查地區及人數之限制，故研究結果難以推論至其他地區。未來的研究可擴大研究範圍，如跨多縣市、全國性，及其他對象如一般幼兒家長、有特殊幼兒的家長等。

（二）對研究方法方面

本研究採以問卷調查為主要研究方式，了解學前教師對實施融合教育的態度及專業知能的需求內涵，雖有利於研究過程的進行，但對於問卷受試者對於實施融合教育之意見反應，卻有相當的限制。因此，未來若從事相關研究，可以質與量研究並行的方式，較能兼顧研究問題在深度與廣度中探討之研究。

（三）對研究內容方面

影響學前教師對實施融合教育的態度與專業知能需求的因素繁多，本研究所探討的大多是普遍文獻的經驗，而諸如宗教信仰、族群、生育經驗、額外津貼、家長看法…等之因素考驗，也許會有不同的研究結果。

（四）對研究工具之設計

本研究問卷內容，分五大題共計超過百題的題目，有填問卷教師

反應「題目太多、太雜」以至於在第四、第五大題，出現很多從頭至尾勾選同一選項的現象，推測也許會有影響回收率與研究結果的可能。因此建議未來研究可只選定某一重要主題，而作較深入的探究。



參考文獻

一、中文部份

- 毛連塹、許素彬 (1995)。情緒/行為異常學生的融合教育。**特殊教育**，57，18-21。
- 毛連塹 (1994)。學習障礙兒童的成長與教育。台北：心理出版社。
- 王天苗 (2003)。學前融合教育實施的問題和對策—以台北市國小附幼為例。**特殊教育研究學刊**，25，1-25。
- 王天苗、邱上真、莊妙芬、鄭麗月、葉瓊華 (1997)。特殊教育法修正草案評估報告。臺北市：立法院立法諮詢中心。
- 王天苗、廖鳳瑞、蔡春美、盧明 (1999)。台灣地區發展遲緩幼兒人口調查研究。**特殊教育研究學刊**，17，37-57。
- 吳昆壽 (1998)。融合教育的省思。**特教新知通訊**，5 (7)，1-4。
- 吳武典 (1987)。特殊教育的理念與做法。台北：心理出版社。
- 吳淑美 (1995)。完全包含 (full inclusion) 模式可行嗎？**特教新知通訊**，3 (3)，1-2。
- 吳淑美 (1998)。學前融合班教學策略篇。台北：心理出版社。
- 吳淑美 (1999)。融合教育與教育改革。**幼教資訊**，103，47-50。
- 林寶貴 (2000)。特殊教育理論與實務。台北：心理出版社。
- 林春梅 (2005)。幼稚園教師對學前融合教育態度之研究。國立台中教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 邱上真 (2001)。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。**特殊教育研究期刊**，21，1-26。
- 邱上真 (2002)。特殊教育導論：帶好班上每位學生。台北：心理出版社。
- 邱麗娃 (1999)。學前融合教育在彰智。**國教輔導**，328，17-18。
- 洪馨徽 (1998)。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。
- 孫世嘉、呂素幸 (1997)。學前特殊教育師資培育課程內容問題之探討。八十五學年度師範學院教育學術論文發表會論文集。國立台東師範學院。
- 紐文英 (2002a)。大津融合中小學實驗班之發展與成效研究。**中原學報**，30(2)，239-262。
- 紐文英 (2002b)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。**特教園丁**，18(2)，1-20。
- 高雄市政府社會局 (2001)。高雄市發展遲緩兒童護照手冊。高雄市政府社會局兒童福利服務中心編印。
- 張翠娥 (1996)。回歸主流式早期介入教育與幼兒社會能力發展之研究。**幼兒教育年刊**，9，213-231。

- 張翠娥 (1999)。幼兒園融合教育方案實施探究。樹德科技學報，1(1)，15-33 頁。
- 曹純瓊 (2001)。學前融合教育。臺北，啟英文化。
- 許俊銘 (2004)。國小融合教育班教師教學困擾調查研究。國立台東大學教育研究所。
- 許碧勳 (1997a)。幼兒教育研究—學前融合班的探討。台灣教育，2，9。
- 許碧勳 (1997b)。回歸省思、融合實踐--幼兒教師的角色。國教月刊，44，17-24。
- 郭靜晃、陳正乾 (譯) (1998)。Bernard Spodek & Olivia.Saracho 著，幼兒教育—適合 3-6 歲幼兒的教學方法。台北：揚智文化事業。
- 陳夢怡、李淑貞 (譯) (2001)。Peter Westwood 著，特殊兒童教學法。臺北：弘智文化。
- 楊智雯 (2000)。學齡前融合式教育理念分析探討之研究。中國文化大學兒童福利研究所。台北。
- 劉博允 (2000)。台灣與美國融合教育政策之比較研究。濟南國際大學比較教育研究所碩士論文。
- 蔡明富 (1998)。融合教育及其對班級經營的啟示。特殊教育與復建學報，6，349-380。
- 蔡淑玲 (1997)。一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況。國立師範大學家政教育學系碩士論文。
- 黎惠欣 (1995)。國民教育階段教師與學生家長對融合教育的認知與調查研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 謝政隆 (1998)。國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，台中。
- 蘇燕華 (2000)。融合教育的理想與挑戰--國小普通班教師的經驗。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 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。彰化師範大學特殊教育研究所，彰化。
- 林貴美 (2001)。融合教育政策與實務。收錄於楊宗仁主編《融合教育學術論文集》。台北：國立台北師範學院特殊教育中心出版。
- 黃世鈺 (2000)。特殊兒童之早期教育。收錄於王文科主編 (2000) 三版，特殊教育導論。台北：心理。
- 陳明聰 (2000)。融合式教育安置下課程的發展。特殊教育，76，17。
- 蔡實 (2001)。臺北市國民小學融合教育政策執行現況及其相關配合措施研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論，未出版，台北。
- 張芳全 (2001)。教育政策導論。台北：師大書苑。
- 張翠娥 (1999)。幼兒園融合教育方案實施探究。樹德科技學報，1，15-33。

二、英文部分

- Adams, P. R., Quintero, M., Killoran, J., Striefel, S., & Frede, E. (1987). *A review and synthesis of teacher competencies necessary for effective mainstreaming* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 290289).
- Allen, K. E. (1992). *The exceptional child: mainstreaming in early childhood education* (2nd Ed.). New York: Delmar.
- Blackhurst, A. E., Borr, D., A. & Cross, D. P. (1987). *Noncategorical special education personnel preparation*. In M. C. Wanf, M. C. Reynold, & H. J. Walberf (Eds.), *Handbook of special education: vol. 1. learning characteristics and adaptive education*, 313-330.
- Cook, R. E., Tessier, A., & Klein, M. D. (1992). *Adaptive early childhood curricula for children in inclusive settings*. New York: McMillan.
- Deno, E. N. (1970). Special education as developmental capital. *Exceptional Children*, 37, 229-237.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded—Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Eichinger, J., & Woltman, S. (1993). Integration strategies for learners with severe multiple disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 26(1), 18-21.
- Heward, W. L., & Orlansky, M. D. (1989). *Exceptional children, an introduction survey of special education*. Columbus: Merrill Publishing.
- Samuel, L. O. (2000). *Preschool :What we know and where we go from here. Early Childhood Special Education*. ISSN:02711214.
- Stainback & Stainback (1992). *School as inclusive communities: Controversial issues confronting special education*. Boston: Allyn & Bacon.

附錄一

九十五學年度在高雄縣內之公私立幼稚園及托兒所任教的學前教師摘要表

編號	公立幼稚園/園名	編號	公立幼稚園/園名
1	五甲國小附設幼稚園	32	興田國小附設幼稚園
2	五福國小附設幼稚園	33	八卦國小附設幼稚園
3	忠孝國小附設幼稚園	34	仁武國小附設幼稚園
4	鳳西國小附設幼稚園	35	登發國小附設幼稚園
5	文山國小附設幼稚園	36	竹後國小附設幼稚園
6	大東國小附設幼稚園	37	灣內國小附設幼稚園
7	鎮北國小附設幼稚園	38	鳥林國小附設幼稚園
8	瑞興國小附設幼稚園	39	大社國小附設幼稚園
9	文德國小附設幼稚園	40	觀音國小附設幼稚園
10	正義國小附設幼稚園	41	岡山國小附設幼稚園
11	中山國小附設幼稚園	42	前峰國小附設幼稚園
12	中正國小附設幼稚園	43	嘉興國小附設幼稚園
13	誠正國小附設幼稚園	44	後紅國小附設幼稚園
14	福誠國小附設幼稚園	45	照湘國小附設幼稚園
15	過埤國小附設幼稚園	46	和平國小附設幼稚園
16	金潭國小附設幼稚園	47	燕巢國小附設幼稚園
17	中芸國小附設幼稚園	48	橫山國小附設幼稚園
18	汕尾國小附設幼稚園	49	鳳雄國小附設幼稚園
19	港埔國小附設幼稚園	50	仕隆國小附設幼稚園
20	中義國小附設幼稚園	51	興糖國小附設幼稚園
21	潮寮國小附設幼稚園	52	五林國小附設幼稚園
22	翁園國小附設幼稚園	53	甲園國小附設幼稚園
23	昭明國小附設幼稚園	54	路竹國小附設幼稚園
24	永芳國小附設幼稚園	55	下坑國小附設幼稚園
25	溪寮國小附設幼稚園	56	大社國小附設幼稚園
26	大華國小附設幼稚園	57	三埤國小附設幼稚園
27	仁美國小附設幼稚園	58	一甲國小附設幼稚園
28	大樹國小附設幼稚園	59	竹滬國小附設幼稚園
29	溪埔國小附設幼稚園	60	文賢國小附設幼稚園
30	水寮國小附設幼稚園	61	海埔國小附設幼稚園
31	小坪國小附設幼稚園	62	大湖國小附設幼稚園
63	茄萣國小附設幼稚園	90	上平國小附設幼稚園
64	砂輪國小附設幼稚園	91	新庄國小附設幼稚園

65	成功國小附設幼稚園	92	月美國小附設幼稚園
66	興達國小附設幼稚園	93	集來國小附設幼稚園
67	中路國小附設幼稚園	94	杉林國小附設幼稚園
68	阿蓮國小附設幼稚園	95	六龜國小附設幼稚園
69	壽齡國小附設幼稚園	96	寶來國小附設幼稚園
70	彌陀國小附設幼稚園	97	新威國小附設幼稚園
71	南安國小附設幼稚園	98	甲仙國小附設幼稚園
72	梓官國小附設幼稚園	99	小林附設幼稚園
73	永安國小附設幼稚園	100	民生國小附設幼稚園
74	新興國小附設幼稚園	101	民族國小附設幼稚園
75	崇德國小附設幼稚園	102	茂林國小附設幼稚園
76	旗山國小附設幼稚園	103	桃源國小附設幼稚園
77	溪洲國小附設幼稚園	104	建山國小附設幼稚園
78	鼓山國小附設幼稚園	105	樟山國小附設幼稚園
79	旗尾國小附設幼稚園	106	大寮國小附設幼稚園
80	圓潭國小附設幼稚園	107	蚵寮國小附設幼稚園
81	龍肚國小附設幼稚園	108	民權國小附設幼稚園
82	廣興國小附設幼稚園	109	多納國小附設幼稚園
83	美濃國小附設幼稚園	110	福安國小附設幼稚園
84	古東國小附設幼稚園	111	興中國小附設幼稚園
85	內門國小附設幼稚園	112	維新國小附設幼稚園
86	溝坪國小附設幼稚園	113	後庄國小附設幼稚園
87	木柵國小附設幼稚園	114	蔡文國小附設幼稚園
88	景義國小附設幼稚園	115	縣立特殊教育學校附幼
89	西門國小附設幼稚園		

編號	私立幼稚園/園名	編號	私立幼稚園/園名
1	六和幼稚園	36	千育幼稚園
2	仁智幼稚園	37	勵志幼稚園
3	仁慈幼稚園	38	華王幼稚園
4	善牧幼稚園	39	海全幼稚園
5	啄木鳥幼稚園	40	童的夢幼稚園
6	育華幼稚園	41	佳佳幼稚園
7	育菁幼稚園	42	小百科幼稚園
8	明園幼稚園	43	童話屋幼稚園
9	新育幼稚園	44	小樂福幼稚園
10	明善幼稚園	45	學人幼稚園
11	普恩幼稚園	46	新培育幼稚園
12	宣聖幼稚園	47	承光幼稚園
13	松柏幼稚園	48	普立兒幼稚園
14	育美幼稚園	49	育才幼稚園
15	凱立幼稚園	50	安安幼稚園
16	仁仁幼稚園	51	及人幼稚園
17	諾貝爾幼稚園	52	仁德幼稚園
18	百禾幼稚園	53	日光森林幼稚園
19	親親幼稚園	54	子暉幼稚園
20	理幼幼稚園	55	立大幼稚園
21	童心幼稚園	56	立統幼稚園
22	青園幼稚園	57	青青幼稚園
23	百佳幼稚園	58	蕙光幼稚園
24	忠信幼稚園	59	信光幼稚園
25	龍龍幼稚園	60	菁華幼稚園
26	白雪幼稚園	61	愛爾蘭幼稚園
27	理達幼稚園	62	佳園幼稚園
28	仁惠幼稚園	63	維也納幼稚園
29	林幼幼稚園	64	大自然幼稚園
30	橘子園幼稚園	65	聖德林幼稚園
31	旭昇幼稚園	66	傑安幼稚園
32	奧思幼稚園	67	幼一幼稚園
33	玫瑰幼稚園	68	智多村幼稚園
34	育欣幼稚園	69	高苑幼稚園
35	康福幼稚園	70	慈惠幼稚園

71	米倫幼稚園	94	佳欣幼稚園
72	吉得堡幼稚園	95	聖公會幼稚園
73	親民幼稚園	96	培幼幼稚園
74	主人翁幼稚園	97	劍橋幼稚園
75	大愛幼稚園	98	龍心幼稚園
76	小芝麻幼稚園	99	偉生幼稚園
77	多多幼稚園	100	日月幼稚園
78	長榮幼稚園	101	心心幼稚園
79	夢之森幼稚園	102	仁新幼稚園
80	岡榮幼稚園	103	南隆幼稚園
81	晨光幼稚園	104	美濃幼稚園
82	宏欣幼稚園	105	欣欣幼稚園
83	瑞生幼稚園	106	安倪幼稚園
84	寶仁幼稚園	107	新美倫幼稚園
85	孟莊幼稚園	108	成就非凡幼稚園
86	一新幼稚園	109	卡爾頓幼稚園
87	柏克萊幼稚園	110	
88	托福幼稚園		
89	博愛幼稚園		
90	五星幼稚園		
91	迪斯耐幼稚園		
92	爾灣幼稚園		
93	公館幼稚園		

編號	公立托兒所/園名	編號	公立托兒所/園名
1	婦幼青少年館示範教學資源中心附設托兒所	9	永安鄉農會附設托兒所
2	大寮鄉立托兒所	10	路竹鄉立托兒所
3	大樹鄉公所附設托兒所	11	湖內鄉立托兒所
4	武鄉立托兒所	12	六龜鄉立托兒所
5	鳥松鄉立托兒所	13	杉林鄉立托兒所
6	內門鄉立托兒所	14	三民鄉立托兒所
7	阿蓮鄉立托兒所	15	茂林鄉立托兒所
8	彌陀鄉公所附設托兒所	16	桃源鄉立托兒所

編號	私立托兒所/園名	編號	私立托兒所/園名
	鳳山市		
1	育樂托兒所	35	東林托兒所
2	忠信托兒所	36	米倫托兒所
3	安德林托兒所	37	彩集托兒所
4	成長托兒所	38	大明托兒所
5	菁一托兒所	39	安吉兒托兒所
6	松青托兒所	40	牛潮埔托兒所 停業中
7	伶益托兒所	41	新苗托兒所
8	育萌托兒所	42	傑出托兒所
9	程大托兒所 停業中	43	凱蒂托兒所
10	仁人托兒所	44	衛斯理托兒所
11	中興托兒所	45	學林托兒所
12	麥米倫托兒所	46	妙康托兒所
13	百冠托兒所	47	小叢林托兒所
14	福幼托兒所	48	立群托兒所
15	劍聲托兒所	49	亞亞托兒所
16	中一托兒所	50	洪老師托兒所
17	早稻田托兒所	51	優質童心園托兒所
18	仁愛托兒所	52	哈佛托兒所
19	小荳荳托兒所	53	芯瑜托兒所
20	巴伐利亞托兒所 停業中	54	御兒園托兒所
21	小森林托兒所		林園鄉
22	佳育托兒所	55	吉的堡托兒所
23	日慧托兒所	56	培育托兒所
24	巧博士托兒所	57	中華托兒所
25	文山托兒所	58	愛幼托兒所
26	星螢托兒所	59	童堡托兒所
27	美爾頓托兒所	60	皇冠托兒所
28	上川托兒所	61	伯特利托兒所
29	健群托兒所	62	禾馨托兒所
30	立祥托兒所	63	依比亞亞托兒所
31	童心園托兒所	64	霖園托兒所
32	海風托兒所 停業中		大寮鄉
33	青幼托兒所 停業中	65	勵志托兒所
34	念慈托兒所	66	榮揚托兒所

67	頌恩托兒所	98	金貝兒托兒所
68	輔英科技大學 附設實驗托兒所	99	天鵝堡托兒所
69	加恩托兒所	100	新資優生托兒所
70	龍婕托兒所	101	同心園托兒所
71	巧捷托兒所	102	優群托兒所
72	優果托兒所	大社鄉	
73	巧芝麻托兒所	103	佳芳托兒所
74	天下托兒所	104	光毅托兒所停業中
75	快樂托兒所	105	甜甜圈托兒所
76	欣欣托兒所	106	小太陽托兒所
77	優等生托兒所	107	育全托兒所
78	愛迪生托兒所	烏松鄉	
79	金妮托兒所	108	財團法人長庚紀念醫院 高雄分院附設托兒所
80	萊蘭托兒所	109	優生兒托兒所附設托嬰部
大樹鄉		110	松立托兒所
81	聖光托兒所	111	大自然托兒所
82	承光托兒所	112	啟蒙托兒所
83	承安托兒所	113	大衛營托兒所
84	愛慈兒托兒所	114	育生托兒所
85	大圓托兒所	115	正修技術學院附設 實驗托兒所
86	合育托兒所	岡山鎮	
87	嘟嘟托兒所	116	雨岩托兒所停業中
88	育才托兒所	117	安心托兒所
89	立人托兒所	118	菩提托兒所停業中
仁武鄉		119	普賢托兒所停業中
90	青園托兒所	120	優貝兒托兒所停業中
91	天使托兒所	121	欣園托兒所
92	聖德托兒所	122	岡山托兒所
93	光仁托兒所	123	高苑托兒所
94	米奇托兒所	124	貝斯特托兒所
95	子佳托兒所	125	頂尖托兒所
96	亨利托兒所	126	荳荳托兒所
97	邦妮托兒所停業中	127	羽生托兒所
128	史丹佛托兒所	永安鄉	

129	新安心托兒所	156	綵莉絲托兒所
130	來恩托兒所		彌陀鄉
131	大後協社區附設托兒所	157	主愛托兒所
132	台上托兒所	158	葆育托兒所
133	惠峰托兒所		梓官鄉
134	協和國際托兒所	159	天才托兒所
135	小天才托兒所	160	佳貝托兒所
136	輔強托兒所	161	喜信托兒所 停業中
137	安樺托兒所	162	露庇托兒所
138	迪士堡托兒所	163	加吉立托兒所
139	俊寶兒托兒所附設托嬰中心	164	小太陽哈佛托兒所
	橋頭鄉		燕巢鄉
140	橋頭小博士托兒所	165	家家托兒所
141	道明托兒所	166	宏欣托兒所
142	美的托兒所 停業中		阿蓮鄉
143	喬雅托兒所	167	薦善托兒所
140	諾貝爾托兒所	168	小可愛托兒所
141	明春托兒所	169	中路托兒所
142	喬智托兒所	170	童心藝術托兒所
143	潛能托兒所	171	育幼托兒所
	路竹鄉	172	智慧星托兒所
144	忠興托兒所		旗山鎮
145	吉米洛托兒所	173	文博托兒所
146	創意托兒所	174	向日葵托兒所
147	五福托兒所	175	蒲公英藝術托兒所
	湖內鄉	176	耕英托兒所
148	玉川托兒所	177	心心托兒所
149	東方托兒所	178	緣親親托兒所
150	文新托兒所	179	博愛托兒所
151	賀群托兒所	180	超群托兒所
152	勝揚托兒所	181	圓緣托兒所
	茄定鄉		美濃鎮
153	昱賢托兒所	182	美濃托兒所
154	欣德托兒所	183	美育托兒所
155	正育托兒所	184	中壇托兒所
185	慈能托兒所	196	旗山區兒童早期療育

		發展中心	
186	親親托兒所	197	高雄縣身心障礙福利服務中心
187	華倫托兒所	私立育幼院	
188	廣泰托兒所	198	私立基督教山地育幼院
高雄縣美濃鎮公所委託社團法人台灣關懷托育發展協會經營美濃鎮立托兒所(公設民營)		199	私立大慈育幼院
杉林鄉		200	財團法人高雄縣私立永安兒童之家
190	及幼托兒所	201	財團法法高雄縣私立慈德育幼院
甲仙鄉			
191	愛心托兒所		
192	甲仙托兒所		
六龜鄉			
193	小朋友托兒所		
內門鄉			
194	安安托兒所		
早期療育中心			
195	鳳山區兒童早期療育發展中心		

附錄二

同意書

茲同意國立台東大學特殊教育學系研究生 林秋宏
使用本人於民國九十三年所編制的「臺東縣學前教師對學前融合教育看法調查研究問卷」，以進行其碩士論文「高雄縣學前教師對學前融合教育看法調查研究問卷」，且同意依該問卷進行編修。此致
研究生 簡淑蓮

版權所有人：



(簽章)

中華民國九十七年七月 日

附錄三

教師對學前融合教育看法調查問卷『正式問卷』

親愛的老師：

近年來，特殊幼兒進入一般的幼稚園或托兒所與普通幼兒一起受教育（學前融合教育），已經成為學前特殊教育發展的重要趨勢。

有鑒於學前教師在此一趨勢中扮演重要的角色，所以利用這份問卷，期望能夠瞭解學前教師對實施融合教育的意見和看法，作為高雄縣未來學前特殊教育發展規劃的參考。

您的意見對本研究非常重要，而且有寶貴的價值。本研究問卷採不記名方式，不以學校或個人為分析單位，所得資料會完全保密，僅作研究分析之用，請您就實際的經驗、看法放心填答！並請您於收到問卷三日內填答完畢，將問卷放入回郵信封中寄回，謝謝。

非常感謝您撥冗提供的寶貴意見！順頌

時 祺

國立台東大學教育研究所特殊教育教學碩士班

指導教師：王明泉 博士

研 究 生：林秋宏 敬上

一、這個部分是想瞭解您對於「特殊幼兒和一般幼兒一起在普通班接受教育」的看法。(請您仔細閱讀每個題目，並根據您的看法，在很同意、同意、不太同意、不同意的□內打“√”；並根據您的看法，在很同意、同意、不太同意、不同意的□內打“√”；並請再想想看，還有沒有其他問題，如果有，請寫在 30 題____上。)

	同意程度
	很同不不 太 同 同同 意 意意意
1.班上有特殊幼兒，可以使一般幼兒更能體量別.....	□□□□
2.如果一般幼兒和特殊幼兒相處過，可以減少他們對特殊幼兒的偏見	□□□□
3.和特殊幼兒同班上課，一般幼兒可以學習怎樣幫助別.....	□□□□
4.和特殊幼兒相處，可以讓一般幼兒更瞭解人與人之間能力上的差別.	□□□□
5.和一般幼兒同班上課，對特殊幼兒的語言發展有幫助.....	□□□□
6.特殊幼兒在普通班上課，可以幫助他們將來適應的更好.....	□□□□
7.如果我是一般幼兒的家長，我願意讓孩子和特殊幼兒同班上課.....	□□□□
8.特殊幼兒和一般幼兒同班上課，特殊幼兒會學到更多好的行為.....	□□□□
9.讓特殊幼兒和一般幼兒在同一個班級上課的優點比缺點多.....	□□□□
10.一般幼教老師應該具備能力教導特殊幼兒.....	□□□□
11.如果班上有特殊幼兒老師仍然可以給一般幼兒妥善的教導和照顧	□□□□
12.應該盡可能讓特殊幼兒和一般幼兒在一起學習.....	□□□□
13.在普通班上課的特殊幼兒會學的比較獨立.....	□□□□
14.普通班比特殊班更能夠提供特殊幼兒豐富的生活經驗和學習環境.	□□□□
15.如果老師教過特殊幼兒，能促進其教學專業之成長.....	□□□□
16.和一般幼兒同班，可以提高特殊幼兒的學習興趣.....	□□□□
17.如果老師能安排適當的教學活動，特殊幼兒在普通班學習就不會有困難..	□□□□
18.特殊幼兒有權利和一般幼兒一起上課.....	□□□□
19.特殊幼兒在普通班上課，對他們社會人際關係的發展會有幫助...	□□□□
20.班上有特殊幼兒，會妨礙老師教學活動的進行.....	□□□□
21.特殊幼兒在普通班會給老師添很多的麻煩.....	□□□□
22.有特殊幼兒的班級，老師比較不容易維持教室的秩序.....	□□□□
23.老師會因為照顧特殊幼兒而忽略班上其他的孩子.....	□□□□
24.特殊幼兒有行為上的問題，會傷害一般幼兒.....	□□□□
25.一般幼兒會學班上特殊幼兒不適當的行為.....	□□□□
26.班上有特殊幼兒，對一般幼兒的學習會有不利的影響.....	□□□□
27.特殊幼兒和一般幼兒能力差別太大，應該在特殊班接受教育.....	□□□□
28.特殊幼兒在特殊班會得到比較好的照顧.....	□□□□
29.一般幼兒會因為特殊幼兒的能力比較差，而不願意和他們一起玩	□□□□
30.其他（請說明）_____	

二、以下是特殊幼兒的六種教育安置方式，請您仔細看過後，分別考慮不同障礙類別（智能、視覺、語言…）與障礙程度（輕度、中度…）的幼兒最適合那一種安置方式，請在每一種障礙情形後的號碼（1-6）中圈出一個最適合的號碼。

特殊幼兒的教育安置方式：

- ①-全部時間都在普通班上課，不另外安排特別的輔導。
- ②-在普通班上課，但由老師在班上安排個別或小組的輔導。
- ③-大部分時間在普通班上課，少部分時間到資源教室（或特殊班）接受輔導。
- ④-大部分時間在特殊班上課，少部分時間到普通班參加活動。
- ⑤-在特殊班上課，安排部分時間讓一般幼兒到特殊班參加活動。
- ⑥-全部時間都在隔離的特殊班、特殊學校或社會福利接受教育。

教育方式	最 適 合 的					
	1	2	3	4	5	6
1.輕度智能障礙.....	1	2	3	4	5	6
2.中度智能障礙.....	1	2	3	4	5	6
3.重度智能障礙.....	1	2	3	4	5	6
4.輕度視覺障礙.....	1	2	3	4	5	6
5.中度視覺障礙.....	1	2	3	4	5	6
6.重度視覺障礙.....	1	2	3	4	5	6
7.輕度聽覺障礙.....	1	2	3	4	5	6
8.中度聽覺障礙.....	1	2	3	4	5	6
9.重度聽覺障礙.....	1	2	3	4	5	6
10.語言障礙.....	1	2	3	4	5	6
11.肢體障礙.....	1	2	3	4	5	6
12.身體病弱.....	1	2	3	4	5	6
13.嚴重情緒障礙(含:注意力缺陷過動症).....	1	2	3	4	5	6
14.多重障礙.....	1	2	3	4	5	6
15.自閉症.....	1	2	3	4	5	6
16.發展遲緩.....	1	2	3	4	5	6

三、如果要「讓特殊幼兒和一般幼兒一起在普通班接受教育」，您認為會有哪些困擾的問題？（請仔細閱讀每個問題後，在適當的□內打“√”；並請再想想看，還有沒有其他問題，如果有，請打在21題__上）

	問題程度
	主 次 問 沒
	要 要 問 有
	問 問 不 問
	題 題 大 題
1. 大部分的幼教老師沒有受過特殊教育專業的訓練，教學會有困難	□□□□
2. 一般幼教老師沒辦法處理特殊幼兒行為問題.....	□□□□
3. 一般幼教老師對特殊幼兒的能力和問題無法掌握.....	□□□□
4. 一般幼教老師缺乏相關人員的諮商或輔導，教導特殊幼兒有困難...	□□□□
5. 每班人數已經太多，如果班上有特殊幼兒會使老師的負擔過重.....	□□□□
6. 有特殊幼兒在班上，班級管理會有困難.....	□□□□
7. 特殊幼兒在一般幼稚園或托兒所得不到所需要的個別指導.....	□□□□
8. 一般的幼稚園和托兒所的教學不適合特殊幼兒.....	□□□□
9. 一般的幼稚園和托兒所缺少特殊教育教學資源.....	□□□□
10. 缺乏相關的法令與制度.....	□□□□
11. 行政支援及資源不足.....	□□□□
12. 缺少可以參考的辦理模式及資訊.....	□□□□
13. 沒有足夠的經費.....	□□□□
14. 幼稚園和托兒所缺乏無障礙的環境與設施.....	□□□□
15. 大部分的幼稚園和托兒所不願意教特殊幼兒.....	□□□□
16. 一般幼稚園老師會擔心、害怕而不願意教特殊幼兒.....	□□□□
17. 一般幼兒的家長不放心讓孩子和特殊幼兒一起接受教育.....	□□□□
18. 特殊幼兒的父母不希望他們的孩子和一般幼兒一起上課.....	□□□□
19. 特殊幼兒會被一般幼兒排斥或孤立.....	□□□□
20. 特殊幼兒無法適應一般幼稚園或托兒所的課程.....	□□□□
21. 其它（請說明）	_____

四、如果要「讓特殊幼兒和一般幼兒一起在普通班接受教育」，您建議要怎麼做？（請仔細閱讀每項建議，依您對每個建議的看法，在適當的□內打“√”；並請再想想看，除了所列的 19 項建議外，還有沒有其他的建議，如果有，請寫在 20 題__上）

	問題程度
	主 次 問 沒
	要 要 問 有
	問 問 不 問
	題 題 大 題
1. 園所負責人和教職員對特殊幼兒應該先有積極的教育信念和正面的態度.....	□□□□
2. 園所行政人員對老師和家長要有充分的宣導和溝通，做好事前的準備.....	□□□□
3. 鼓勵幼教老師參與特殊教育的在職進修.....	□□□□
4. 定期舉辦有關的演講或座談，增進與家長間的溝通與互動.....	□□□□
5. 研究發展適當的教材、教具與課程，提供幼教老師教學上的參考.....	□□□□
6. 積極培育兼具特殊教育和幼兒教育專業知能的師資.....	□□□□
7. 規劃無障礙的軟、硬體環境設施.....	□□□□
8. 提供特殊幼兒家庭所需要的協助.....	□□□□
9. 一個班級不要收太多位特殊幼兒（如一班收一至三名特殊幼兒）.....	□□□□
10. 彈性減少每班的幼兒人數.....	□□□□
11. 行政上提供老師必要的教學支援及協助.....	□□□□
12. 設立資源教室，由特殊教育老師或其他人負責特殊幼兒的個別輔導.....	□□□□
13. 老師自行調整原有的課程與教學型態，增加小組和個別教學活動的設計.....	□□□□
14. 增加教師助理，協助老師的教學活動.....	□□□□
15. 成立相關專業服務團隊，提供諮商服務並定期到園輔導.....	□□□□
16. 請家長擔任義工，協助教學活動.....	□□□□
17. 補助並獎勵私立幼稚園與托兒所招收特殊幼兒.....	□□□□
18. 公立幼稚園和托兒所先行示範辦理.....	□□□□
19. 先評估或實驗不同教育融合方式的優缺點，確定實施模式後，再行推.....	□□□□
20. 其它（請說明）.....	

五、如果教育相關單位針對融合班教師（即在普通班收托有特殊幼兒的教師）研擬相關課程，您希望獲得的進修內容為何？（請依您對每個項目的需求程度，在適當的□內打“√”。如還有其他您認為重要的課程，請填寫在 24 題__上）

	需要程度
	非常需要 不需要 非常需要
	要 要 要 要
1. 如何處理特殊幼兒的行為問題.....	☐ ☐ ☐ ☐
2. 如何處理特殊幼兒的突發狀況.....	☐ ☐ ☐ ☐
3. 讓特殊幼兒家長瞭解如何教導幼兒在生活中必須之技能（如：刷牙、穿衣服）.....	☐ ☐ ☐ ☐
4. 如何讓特殊幼兒的家長瞭解幼兒所需的相關專業服務（如：醫療、科技輔具）.....	☐ ☐ ☐ ☐
5. 如何促進特殊幼兒與一般幼兒互動的策略.....	☐ ☐ ☐ ☐
6. 如何讓一般幼兒的家長瞭解學前融合班級經營之初可能面臨的問題.....	☐ ☐ ☐ ☐
7. 如何協助特殊幼兒在班級的適應.....	☐ ☐ ☐ ☐
8. 如何規劃一個無障礙的物理環境.....	☐ ☐ ☐ ☐
9. 如何讓特殊幼兒的家長瞭解個別化教育計畫（I E P）的意涵...	☐ ☐ ☐ ☐
10. 如何規劃個別化教育計畫（或特別化家庭服務計畫）.....	☐ ☐ ☐ ☐
11. 了解特殊教育教學策略（如：工作分析、自然情境教學）.....	☐ ☐ ☐ ☐
12. 如何將特殊幼兒個人的學習目標融入在班級活動中.....	☐ ☐ ☐ ☐
13. 如何鼓勵特殊幼兒的家長參與學校活動.....	☐ ☐ ☐ ☐
14. 如何讓一般幼兒的家長瞭解融合教育的優點.....	☐ ☐ ☐ ☐
15. 如何讓特殊幼兒的家長瞭解幼兒學前融合班級可能遭遇的問題	☐ ☐ ☐ ☐
16. 如何運用評量結果為特殊幼兒擬定學習目標.....	☐ ☐ ☐ ☐
17. 如何配合幼兒發展階段設計課程.....	☐ ☐ ☐ ☐
18. 瞭解特殊教育法中有關特殊幼兒安置的規定.....	☐ ☐ ☐ ☐
19. 瞭解特殊幼兒身心發展的特質.....	☐ ☐ ☐ ☐
20. 瞭解學前融合的優點.....	☐ ☐ ☐ ☐
21. 瞭解有效的學前融合教育教學策略.....	☐ ☐ ☐ ☐
22. 如何提升一般幼兒對特殊幼兒的接納程度.....	☐ ☐ ☐ ☐
23. 如何運用不同的方法評量特殊幼兒（如：口頭、操作）.....	☐ ☐ ☐ ☐
24. 其它（請說明）.....	☐ ☐ ☐ ☐

六、基本資料

請在☐內選擇合適的答案打“√”，並在_____內詳填

(一) 您的性別：☐男 ☐女

年 齡：_____歲

是否已婚：☐是 ☐否

學歷、科系：_____學校_____科(系)畢業

(二) 您目前任教於：

☐公立幼稚園 ☐私立幼稚園 ☐公立托兒所 ☐私立托兒所

(三) 您目前任教區域：

☐鳳山市 ☐林園鄉 ☐大寮鄉 ☐鳥松鄉 ☐橋頭鄉 ☐美濃鎮 ☐三民鄉
☐大樹鄉 ☐仁武鄉 ☐大社鄉 ☐岡山鎮 ☐燕巢鄉 ☐旗山鎮
☐田寮鄉 ☐阿連鄉 ☐路竹鄉 ☐湖內鄉 ☐茄萣鄉 ☐彌陀鄉
☐六龜鄉 ☐甲仙鄉 ☐杉林鄉 ☐內門鄉 ☐茂林鄉 ☐桃源鄉

(四) 您是否兼任組長以上的行政工作：☐否 ☐是，兼任職務

(五) 您在學前教育任教年資：共_____年

1. 學前普通班：有_____年

2. 有收托特殊幼兒的學前普通班(或稱學前融合班)有_____年

(六) 您任教班級(經驗)中，有否出現過特殊幼兒？

☐沒有 ☐有

(七) 您是否具有幼兒教育教師或保育資格：

☐沒有 ☐有，請繼續填答

☐幼教教師資格 ☐保育員資格 ☐其他(請說明_____)

(八) 您是否具有特殊教育教師相關資格

☐沒有

☐有，資格類別為：_____

(九) 您是否修習過特殊教育學分：

☐沒有

☐有 _____

請您再仔細檢查一遍問卷是否有漏填之處，謝謝您的配合與協助，

敬祝 教安