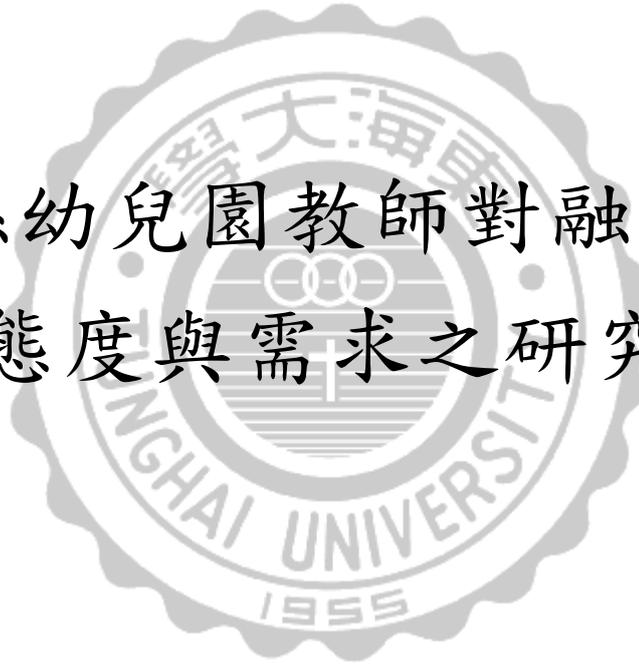


東海大學公共事務碩士專班碩士論文

指導教授：孫本初博士

The seal of Donghai University is a circular emblem with a scalloped border. It features the university's name in Chinese characters '東海大學' at the top and 'DONGHAI UNIVERSITY' in English around the bottom. The year '1955' is inscribed at the very bottom. In the center, there are three interlocking rings and a cross-like symbol.

南投縣幼兒園教師對融合教育
態度與需求之研究

碩士班研究生：何宜霖

中華民國一〇二年六月十一日

謝 誌

終於到了要寫謝誌的時候，感謝許多人的支持與陪伴，才讓我有機會可以在這裡表達我對你們的感謝之意！

在東海的兩年中，必須要感謝的是不斷傳遞知識的老師們，有你們的傳道、授業、解惑，讓我學到許多不同於以往的知識、拓展了我的視野；還有行政執行能力超強的助理美甜小姐，有妳細心的打理、提醒所有的事情，讓我能順利完成學業。在此我只能說：感謝有你們！

接著，論文能順利完成，我要特別感謝我的指導教授－孫本初老師，學識淵博的他，總是不厭其煩的教導我們，並在我們論文寫作遇到瓶頸時，小心指引我們方向，肯定我們，給我們信心；陳秋政老師，給予我問卷題目設計上的指導；量化研究的傅恆德老師，謝謝您，當我不知道該如何進行分析時，您總是詳細的將方法與步驟講解清楚，我才能將論文逐步完成。

一路走來，我也非常感謝姊姊－怡慧，從選課、上課總是同進退，每到要交作業時我就會帶著筆記型電腦到妳家一起討論，這樣的模式我們共同經歷了二年，這一切的一切都將成為美好的回憶。

另外，我還要感謝研究所同學、快樂夥伴們，有你們的砥礪，我才可以有足夠的動力把論文完成，尤其是同組的戰友－明宗，有你的規劃與督促，更是讓我有不斷向前衝的意念；草屯國小的好同事：彩屏、蓮卿、靜宜、和諭，謝謝你們的體諒與分擔，讓我在工作上無後顧之憂。

在研究過程中，感謝南投縣各公私立幼兒園教師們，有你們的幫忙，協助本研究問卷之填寫及回收，才能使研究得以順利的進行。

最後，最要感謝的是我的家人：爸媽與公婆的全力支持；克勤、東霖、宜珊無條件的幫忙；老公浩傑的體諒與包容，亦師亦友的給我在研究所生涯中，精神上的支持、鼓勵，讓我在面對壓力和瓶頸時燃起鬥志，有信心及勇氣繼續完成研究所的課業，並提供我研究論文的建議，陪我一起度過這二年的求學生活；還有我兩個心愛的小寶貝文侖和禮斌，在這段寫論文的期間，你們常常問：「媽媽，你一百頁的論文已經寫幾頁了？」現在我可以告訴你們：媽媽終於將論文完成了，以後的每個假日都可以陪伴著你們！

何宜霖 謹誌 2013.06

摘要

本研究旨在探討南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求，研究對象共計 407 位幼兒園教師，透過文獻分析、問卷調查法等研究方法進行本研究，以瞭解幼兒園實施融合教育的現況及幼兒園教師對融合教育的態度與需求。

本研究結果如下：

一、南投縣幼兒園教師實施融合教育遭遇困難之處：（一）增加幼兒園教師的負擔與困難，（二）缺乏專業資源與行政支持（三）缺乏家長的配合、參與與支持，（四）本身特教專業能力不足。

二、南投縣幼兒園教師對實施融合教育的態度是積極正向的；而不同「教育程度」、「教師資格」、「特殊教育專業訓練」、「教導身心障礙兒童的經驗」之幼兒園教師對融合教育的態度會有差異。

三、南投縣幼兒園教師對於融合專業知能需求非常正面積極；不同「教育程度」、「教師資格」、「特殊教育專業訓練」之幼兒園教師對融合教育專業知能需求有差異；期望進修方式前三項為特教研習、特教學分班和小型研討會；期望進修內容前三項為輔導策略、教學策略、認識各障礙類型的特質與需求。

四、南投縣學前教師對實施融合教育態度與專業知能需求有顯著關聯性存在。

最後，依據研究結果，對學前融合教育決策者、師資培育機構、幼兒園教師及未來研究提出建議。

關鍵字：幼兒園教師、身心障礙兒童、融合教育

Abstract

The purpose of this study was to explore pre-school teachers' needs and attitudes toward inclusive education in Nantou County. A questionnaire and literature reviews were conducted to investigate current inclusive education practiced in kindergartens as well as teacher's needs and attitudes toward inclusive education. There were 407 pre-school teachers chosen as participants. The major findings of the study were shown as follow:

- (1) The difficulties that pre-school teachers encounter were: (a) increasing their burden and anxiety; (b) lack of professional competence; (c) lack of expertise resources and administrative aid; and (d) short of parental support and involvement.
- (2) The majority of the participants had very positive attitudes toward inclusive education. However, different educational backgrounds, teacher certificates, professional training and teaching experiences made a significant difference in their attitudes.
- (3) The majority of the participants had strong needs for professional knowledge and skills, but different educational backgrounds, teacher certificates, professional training and teaching experiences made a significant difference in their needs for professional knowledge and skills. Their expectations of top three in-service training were counseling strategies, teaching strategies and gaining a thorough comprehension of disabilities.
- (4) There is a significant correlation between teachers' requirement for professional skills and their attitude toward carrying out inclusive education.

According to the major results, the implications were given to the policy makers, teacher training institutes and pre-school teachers.

Keywords: preschool teachers, children with disability, inclusive education

目 錄

第一章 緒論	1
第一節 研究背景	1
第二節 研究動機與目的	2
第三節 待答問題	5
第四節 研究範圍與限制	5
第五節 研究方法與流程	8
第六節 重要名詞解釋	11
第二章 文獻探討	13
第一節 融合教育之探討	13
第二節 學前融合教育的實施現況	29
第三節 融合教育態度之相關研究	47
第三章 研究設計與實施	59
第一節 研究架構與假設	59
第二節 樣本特性與抽樣方法	63
第三節 問卷設計與前測	65
第四節 資料整理與統計分析	68
第四章 資料分析與結果探討	69
第一節 南投縣實施學前融合教育之現況分析	69
第二節 南投縣幼兒園教師對實施融合教育態度之分析	79
第三節 南投縣幼兒園教師對實施融合教育專業知能之需求	88
第四節 南投縣幼兒園教師對實施融合教育態度與專業知能需求相關性分析	101
第五章 結論與建議	107
第一節 研究發現	107
第二節 建議	111

參考書目	i
附錄一 南投縣幼兒就讀公立幼兒園優先入園標準	ix
附錄二 南投縣就讀普通班身心障礙學生教學原則與輔導辦法	xi
附錄三 教育部補助直轄市、縣（市）推動學前及國民教育階段特殊教育實施要點	xiii
附錄四 南投縣公私立幼兒園名冊	xvii
附錄五 專家效度諮詢名單	xxi
附錄六 專家意見評定表	xxiii
附錄七 南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求之研究調查預試問卷	xxix
附錄八 南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求之研究調查正式問卷	xxxiii
附錄九 南投縣幼兒園教師對實施融合教育之意見	xxxvii



表目次

表 2-1 2009 年「特殊教育法」中與「融合教育」相關之條文-----	21
表 2-2 2003 年「特殊教育法施行細則」中與「融合教育」相關之條文-----	22
表 2-3 2009 年「身心障礙者權益保障法」中與「融合教育」相關之條文-----	23
表 2-4 國內早期學前融合教育實施學校一覽表-----	43
表 2-5 一般學校身心障礙類學前階段特教班型學生安置概況-----	46
表 2-6 有關融合學前教育態度之相關研究-----	53
表 3-1 101 學年度南投縣度幼兒園教師人數分布情形-----	63
表 3-2 南投縣公私立幼兒園教師抽樣人數分配表-----	65
表 3-3 南投縣幼兒園教師對融合教育態度各層面統計表-----	67
表 4-1 年齡次數分配表-----	70
表 4-2 教學年資次數分配表-----	70
表 4-3 教育程度次數分配表-----	71
表 4-4 教師資格次數分配表-----	71
表 4-5 任教幼兒園型態次數分配表-----	71
表 4-6 特殊教育專業訓練次數分配表-----	72
表 4-7 教導身心障礙兒童的經驗次數分配表-----	72
表 4-8 就讀普通班的身心障礙兒童人數次數分配表-----	73
表 4-9 身心障礙兒童進入普通班級的方式次數分配表-----	74
表 4-10 特教或相關專業服務次數分配表-----	74
表 4-11 進修特教專業知能意願次數分配表-----	75
表 4-12 特教專業知能進修方式-----	75
表 4-13 特教專業知能進修內容-----	76
表 4-14 教師可得到的支持-----	76
表 4-15 教師最期望得到的支持-----	77
表 4-16 融合教育態度全量表與分量表平均數分析表-----	79
表 4-17 南投縣幼兒園教師態度量表各題得分平均數-----	81
表 4-18 不同年齡融合教育態度得分變異數分析摘要表-----	82
表 4-19 不同教學年資融合教育態度得分變異數分析摘要表-----	83

表 4-20	不同教育程度融合教育態度得分變異數分析摘要表	83
表 4-21	不同教師資格融合教育態度得分變異數分析摘要表	84
表 4-22	不同任教幼兒園型態融合教育態度 t 檢定摘要表	85
表 4-23	不同特殊教育專業訓練融合教育態度得分變異數分析摘要表	85
表 4-24	不同教導身心障礙兒童經驗融合教育態度 t 檢定摘要表	86
表 4-25	進修特教專業知能意願次數分配表	88
表 4-26	南投縣幼兒園教師特教專業知能進修方式	89
表 4-27	特教專業知能進修內容	89
表 4-28	不同年齡融合教育專業知能得分變異數分析摘要表	90
表 4-29	不同年齡幼兒園教師進修意願、方式與內容次數分析表	90
表 4-30	不同教學年資融合教育專業知能得分變異數分析摘要表	91
表 4-31	不同教學年資幼兒園教師進修意願、方式與內容次數分析表	92
表 4-32	不同教育程度融合教育專業知能得分變異數分析摘要表	93
表 4-33	不同教育程度幼兒園教師進修意願、方式與內容次數分析表	93
表 4-34	不同教師資格融合教育專業知能得分變異數分析摘要表	95
表 4-35	不同教師資格幼兒園教師進修意願、方式與內容次數分析表	95
表 4-36	不同任教幼兒園型態融合教育專業知能 t 檢定摘要表	96
表 4-37	不同任教幼兒園型態幼兒園教師進修意願、方式與內容次數分析表	96
表 4-38	不同特殊教育專業訓練融合教育專業知能得分變異數分析摘要表	98
表 4-39	不同特殊教育專業訓練幼兒園教師進修意願、方式與內容次數分析表	98
表 4-40	不同教導身心障礙兒童經驗融合教育專業知能 t 檢定摘要表	99
表 4-41	不同教導身心障礙兒童經驗幼兒園教師進修意願、方式與內容次數分析表	100
表 4-42	融合教育態度對特教相關法令與規定迴歸統計摘要表	101
表 4-43	融合教育態度對認識各障礙類型的特質與需求迴歸統計摘要表	102
表 4-44	融合教育態度對融合教育理念迴歸統計摘要表	103
表 4-45	融合教育態度對撰寫 IEP 迴歸統計摘要表	103
表 4-46	融合教育態度對教學策略迴歸統計摘要表	104
表 4-47	融合教育態度對輔導策略迴歸統計摘要表	105
表 4-48	融合教育態度對親職教育迴歸統計摘要表	105

圖目次

圖 1-1 研究流程圖-----	10
圖 2-1 一般學校身心障礙學前階段特教班型學生安置概況-----	47
圖 2-2 計畫行為理論架構圖-----	51
圖 3-1 研究架構圖-----	60



第一章 緒論

融合教育是近年來各國在特殊教育方面所積極推動的一項關於身心障礙兒童或特殊教育需求兒童的教育安置政策，本研究目的主要在探討「南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求之研究」。本章共分爲五節，第一節爲研究背景，第二節爲研究動機與目的，第三節爲待答問題，第四節爲研究範圍與限制，第五節爲研究方法與流程，第六節爲重要名詞解釋。

第一節 研究背景

研究者於 1995 年結束求學生涯後找到的第一份工作就是在私立國小特教班擔任代課教師，班上共有五位多重、中重度障礙的學生，雖然當時並未具備特教專業知能但因為本身對特教有高度興趣且自認能勝任，於是在積極與特教前輩討教及蒐集相關資訊的情形下教了四年的時間，接著在一個很好的因緣下修得學前特教學分，取得學前特教教師證，也順利考上公立學前啓聰班，實際參與學前特教的工作，雖然當時班上安置的都是聽障學生，但除了聽力上的障礙也伴隨著其他問題，智能遲緩、情緒障礙、語言障礙…等，我常常會思考該用什麼方法？什麼教材？才能讓他們學得會、記得牢。

之後，在情勢的轉移下，我們班在 2006 年時轉型成南投縣第一個學前巡迴輔導班，我和另一位夥伴必須負責服務全南投縣各公私立幼稚園、托兒所的教師，這讓我接觸到更多的身心障礙兒童，每每到各幼托園所輔導時都會面臨到班上老師提出許多問題等待我去解答，我常常先將自己曾處理過的方法提供給帶班老師，再尋求各種管道，不管是詢問特教教授、特教老師、上網找尋答案…就是希望能找到適合的方法幫助老師順利去指導身心障礙兒童、處理他們的問題行爲進而提升他們的能力。

在從事巡迴輔導工作兩年後我再回到學前特教班服務，班上又是有各種障礙類別的

幼兒，每天都面臨著不同的問題，有學習方面（學習困難）、情緒問題（自閉症、過動症）、生活自理（大小便、吃飯…），我都必須想辦法一一解決。

目前研究者又請調到普通班，隨著政府積極的推動融合教育政策，身心障礙兒童在普通班上課的情形也逐日增多，站在幼兒教育的最前線，為幼兒往後的發展把關是我們的責任，總希望在他們最精華的幼兒時代給予孩子們最正確的學習環境，但我們的專業知能是有限的，希望利用再進修的過程中吸收更多的知識、教學技巧，應用在教學領域中。

從事教職十餘年來經歷了將身心障礙學生安置在集中式特殊班（隔離）上課，隨著回歸主流、融合教育及無障礙教學的推展，將身心障礙兒童完全包含或融入普通班級已是早期療育與特殊教育之趨勢，由於孩子能力程度的不同，無論是自閉症、亞斯伯格症、過動症、腦性麻痺、聽力障礙或發展遲緩兒童皆可能伴隨不同程度的發展困難，使老師在教學上常常有著無力感，老師們常會認為「當班上來了一位身心障礙兒童，如何做才能對自己及對其他小朋友都比較好？」此刻，幼兒園教師專業能力與素養之強化則為當務之急，為提升早期療育專業團隊工作人員之服務品質。

第二節 研究動機與目的

壹、研究動機

近年來，隨著融合教育(inclusive education)的積極推展，政府修訂了許多特殊教育的相關法令，也特別注重在學前教育階段之身心障礙兒童的安置，由早期的隔離逐漸轉為融合式的安置，使得幼兒園教師面臨的教學環境起了重大變化。從國內身心障礙兒童的安置情形來看，根據第二次全國特殊兒童普查結果發現，在學特殊兒童就學狀況方面，大多數身心障礙兒童教育安置的主要場所以一般學校的普通班為主，佔 79.63%（教育部特殊兒童普查小組，1993）。又根據教育部特殊教育通報網中一百學年度各縣市學

前階段安置概況，台灣區學齡前教育階段的身心障礙類學生安置在一般學校的學生總人數共計有 11329 人；其中，安置在普通班接受特教服務、各類巡迴輔導服務以及分散式資源班服務的身心障礙學生為 10535 人，佔所有身心障礙學生的 93%；而南投縣學前階段身心障礙兒童統計有 266 人，就讀在普通班接受特教服務及各類巡迴輔導服務的有 230 人，高達 86.47%（教育部特教通報網，2012）。由此可知，我國目前學齡前階段身心障礙類兒童安置概況仍是大多安置在普通班，學齡前階段身心障礙兒童接受教育的主要場所仍是以普通班級為主，我們可以感覺到身心障礙兒童回到普通班就讀的趨勢、整個特殊教育教學型態的轉變，對普通教師是一項挑戰。所以研究者想要瞭解身心障礙兒童就讀普通班之現況情形，此為本研究之研究動機之一。

當普通班級教師面臨班上有身心障礙學生時，由於身心障礙學生在生活上或是學習上造成不方便，普通班級教師依學生的個別差異來激發每位學生的潛能，讓其適性發展。在此種情況下，不管是在教學上或是輔導學生時，都會使班級裡有身心障礙學生的普通班級教師感到緊張與慌亂。研究者在擔任南投縣學前巡迴輔導教師，初次與各幼兒園教師接觸時發現：當普通班級教師面臨班上有身心障礙兒童時，有些教師會持正向態度面對，歡迎身心障礙兒童進入班級一起接受教育、實施融合教育，甚至為他們設計適合的課程及教學活動；但有些教師則認為為了照顧身心障礙兒童會降低對普通兒童的注意、身心障礙兒童會影響班級常規，使普通兒童受教品質降低、普通班教師會有無法針對特殊需求學生提供教學和處理特殊問題、會增加負擔與工作量…等較為負面的想法，所以學前教師與身心障礙兒童之互動、態度更顯重要，因此研究者希望藉由問卷調查來瞭解學前教師是否會因個人因素不同而對融合教育態度會有所差異，此為本研究動機之二。

幼教工作是一專業的角色，其應該有的四項條件，包括了：一、具有專業知能；二、提供專業的服務品質；三、專業的主動參與；四、具有教保的專業倫理。在融合教育推行下，學前融合班教師除了應具備幼兒教育專業知能外，仍需要有融合教育專業知能，以面對融合教育所帶來的挑戰。融合教育是股擋不住的潮流，身心障礙兒童安置在普通班就讀的人數逐年增加，使得越來越多的普通班教師面臨到班上有身心障礙兒童就讀的

情形，普通班教師應該順應潮流，盡可能的做好準備好，提供完善的服務，而且研究者相信教師修習特殊教育學分或接受相關訓練有助於融合教育專業知能的提升。

目前師資培育已經將特殊教育學分列為選修的科目，而特殊教育法施行細則第 13 條也明文規定，特殊教育學生就讀普通學校班級時，該班級教師應該參與特殊教育專業知能的研習，且應接受特殊教育教師或相關專業人員所提供之諮詢服務。中央與各級教育主管行政機關也已經著手推動融合教育相關措施，例如：鼓勵普通班級教師進修特殊教育、建議普通學校優先聘任具備特殊教育知能的教師，通常為修畢特殊教育導論 3 學分或是研習 54 小時的特殊教育導論課程。但國內學前幼兒教師具特殊教育專業背景或擁有特殊教育資歷者仍屬少數，而且相當匱乏。有些幼兒園普通教師因為缺乏特殊教育的專業知能而拒絕特殊需求幼兒進入自己的班級，教師害怕知識和技巧不足以及不合適的安置，增加自己的工作壓力，害怕融合教育影響教學品質而拒絕接受，可見教師是影響學前融合教育推展的重要因素。因此，加強教師的在職特教專業進修及加強師資培育機構的特教專業課程是刻不容緩的工作。所以班級中有身心障礙學生之普通教師是否已經接受特殊教育知能研習呢？這些教師對特殊教育知能需求為何？這也是研究者想探究的答案，此乃為本研究動機三。

貳、研究目的

根據上述研究動機，本研究擬探討南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求，進而比較差異情形，以作為教育行政機關及園所實施融合教育之參考，期望南投縣幼兒園教師在實施融合教育時能獲得行政支援以及專業知能，以因應目前的融合教育現況。

本研究之主要研究目的如下：

- 一、瞭解南投縣目前實施學前融合教育之現況。
- 二、探討南投縣學前教師對實施融合教育所抱持的態度。

三、探討南投縣學前教師對融合教育專業知能之需求。

四、透過本研究之結果以作為學前教育行政決策，及協助教師提升專業知能進行融合教育學校發展之參考。

第三節 待答問題

根據以上所列舉之研究目的，本研究的待答問題如下：

一、探討南投縣目前實施學前融合教育之現況為何？

二、探討南投縣學前教師之不同背景變項（年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗）對實施融合教育的態度為何？

三、探討南投縣學前教師之不同背景變項（年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗）對融合教育專業知能之需求為何？

四、探討南投縣學前教師對實施融合教育態度與專業知能需求之相關情形為何？

第四節 研究範圍與限制

根據上述的研究動機與目的，本研究以問卷調查為主，研究的範圍與研究限制加以描述如下。

壹、研究範圍

本研究係以「研究地區」、「研究對象」、「研究內容」來界定研究範圍。

一、研究地區

中部辦公室新聞稿（2012.02.13）：為使各地區身心障礙學生均能獲得就近適性的安置，特殊教育法規定各縣、市應至少設有一所特殊教育學校。教育部自 98 年起即陸續對未設特教學校縣市進行規劃籌設，其中國立新竹特教學校、國立屏東特教學校及國立臺東大學附屬特教學校均已於 100 年 8 月 1 日正式設校招生，並同時成立了國立南投特教學校籌備處辦理籌校事宜。101 年 2 月 13 日南投特教學校校舍新建工程開始動土興建，臺灣本島即達成一縣市一特教學校的目標，是我國特殊教育史上重要的一刻，更具有歷史性的意義。預計於 102 年 6 月完工後並正式設校招生。所以截至目前為止，唯獨南投縣尚未成立特殊學校，且縣內的特教機構也很少，相較於鄰近縣市特教資源缺乏。

南投縣教育產業工會（2012.09.17）發文：「請縣府盡速依法落實公幼編制員額」：自今年 8 月 1 日起，全國各縣市公立學校附設「幼稚園」同步依照「幼兒教育及照顧法」改制為「幼兒園」，且各縣市政府多已依相關法令規定實施。然完成改制至今已歷一個半月，本縣尚未完全依前述法令規定辦理幼兒教育，計有缺失如下：(一)未補足教保服務人員；(二)部份幼兒園有超收幼兒情形；(三)全數幼兒園皆未設置主任，僅一所應設組長卻也未設。依據 2003 年 6 月 25 日公布實施的《幼稚教育法》第 8 條規定：「幼稚園教學每班兒童不得超過三十人。幼稚園兒童得按年齡分班，每班置教師二人。」然南投縣政府多年來未曾依法設置足額幼稚園教師，在人力照顧上明顯不足。

基於上述二個理由故研究範圍以南投縣公、私立幼兒園為主。

二、研究對象

本研究係以 101 學年度南投縣之公、私立幼兒園教師為研究對象。

三、研究內容

本研究旨在探討南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求之研究，依研究對象的年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗等，來探討研究樣本對融合教育的態度與需求的情形，以作為學前教育行政決策，及協助教師提升專業知能進行融合教育學校發展之參考。

貳、研究限制

本研究為問卷調查法，屬於量化研究，雖力求嚴謹與完整，但仍受到主、客觀因素不足之影響與研究方法的限制，在研究結果的解釋推論上有限制，資說明如下：

一、研究地區

因研究者係南投縣幼兒園教師，基於職業關係、情感因素及業務調查之便利性，僅以南投縣作為調查地區，並未包括台灣地區其他縣市學校。本研究由於受個別差異與城鄉區域性之影響，是否可推論到其他各級各類之融合教育的實施，則有待進一步之驗證。

二、研究對象

本研究僅以 101 學年度南投縣幼兒園教師為研究對象，並未包括台灣地區其他縣市的幼兒園教師，故調查結果之推論，無法推論研究範圍以外之樣本。

三、研究內容

本研究主要採用問卷調查法進行研究，因受試者在填答問卷時，可能受到某些主客觀因素之影響，例如：填答時的情境是否安靜、受試者對題意是否瞭解、無法控制受試者的填答順序等等，導致對內容的分析、結果之解釋上會有偏差情形產生（黃光雄，1991）。

第五節 研究方法與流程

壹、研究方法

本研究主要目的在瞭解南投縣幼兒園教師對融合教育所抱持的態度與專業知能之需求，分析不同背景的幼兒園教師對融合教育的態度是否有差異及專業知能需求為何？經過文獻資料蒐集與探討及自製問卷討論、分析，以作為學前教師行政決策、師資培育、學前教師及未來研究之參考。

貳、研究流程

為使本研究能順利完成，研究者擬定研究流程，如圖 1-1。

一、研究動機與目的

透過蒐集、閱讀相關文獻及書籍，設定欲研究的方向，經由研究動機確認研究主題後，釐清研究目的。

二、確立研究主題與方向

研究主題確立後，蒐集閱讀融合教育之相關文獻，並與指導教授討論，確立研究範圍與架構，建立研究目的與問題及研究方法與流程，擬定研究架構與進度，撰寫研究計畫。

三、蒐集相關文獻與探討

透過全國碩博士論文、國立教育資料館、各圖書館、網際網路等資源，蒐集有關融合教育的教育期刊與相關文獻資料、經過閱讀後整理與分析各項資料，作為研究的理論基礎、及設計依據。

四、提出研究架構與假設

依據研究目的及問題，提出研究架構與研究假設。

五、專家諮詢

將問卷初稿寄發請專家就問卷內容效度賜予意見，將問卷中用詞不當的語句修改，不適當問題刪除，再經由指導教授加以指正，定稿成為預試問卷。

六、編制問卷及前測

依據研究目的及問題，經文獻探討分析後所得結果，參考指導教授意見擬定問卷大綱，設計問卷進行前測。

七、實施問卷調查

選定問卷範圍與對象，大部分以郵寄寄達問卷，少部分以親自送達方式，附上回郵信封，適時進行回收與電話催回問卷。

八、結果與分析

調查問卷回收後，進行資料整理、分類、編碼、登錄，再利用電腦統計套裝軟體 SPSS For Windows 進行資料統計與處理，依所得結果加以討論與分析。

九、結論與建議

歸納整理結果與發現，提出結果與建議，完成研究報告的撰寫，以供相關單位參考。

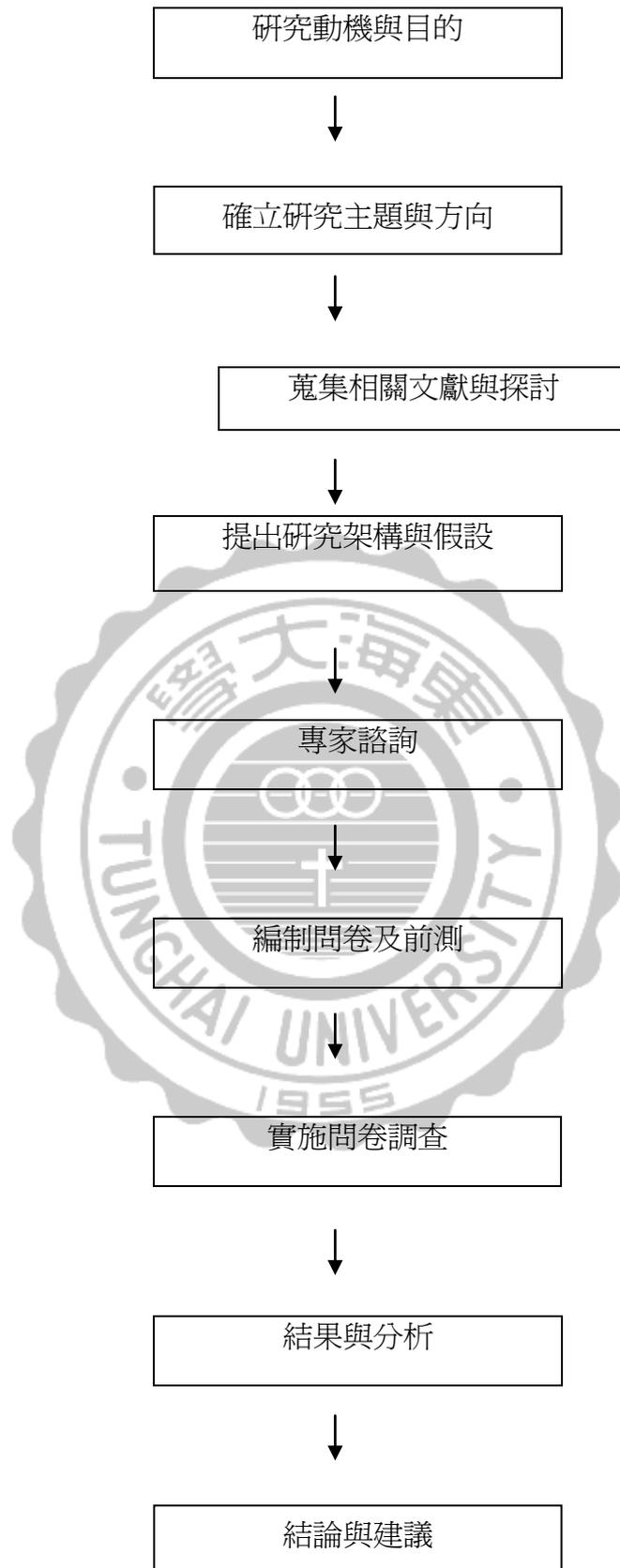


圖 1-1：研究流程圖

第六節 重要名詞解釋

本研究的重要名詞解釋如下：

壹、幼兒園教師

立法院教育及文化委員會 2011 年 6 月 29 日公布「幼兒教育及照顧法」，將幼稚園與托兒所整併為幼兒園，幼托整合政策於 2012 年 1 月 1 日上路，將原分別屬教育部、內政部體系的幼稚園、托兒所整合成「幼兒園」，提供二到六歲的幼兒教保服務，統一由教育部管轄。

本研究取樣對象為南投縣已立案之公、私立幼兒園教師，樣本包括普通教育之幼兒園教師，或修習過特殊教育教師登記辦法中所要求的相關學分數之幼兒園教師。

貳、身心障礙兒童

在我國特殊教育法中將「身心障礙類」定義為：因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育和相關特殊教育服務措施之協助者，只具有以下十二種情形之一者：智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、情緒行為障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩，其他顯著障礙。

本研究所稱的身心障礙兒童是指南投縣學前教育中就讀普通班級的身心障礙兒童，不分障礙類別，領有身心障礙手冊，或經南投縣特殊教育學生鑑定及就學輔導委員（簡稱鑑輔會）鑑定，或公立醫療單位與區域及以上醫院診斷證明者，並於 101 年度於特教通報系統中就讀於普通幼兒園之身心障礙兒童，其接受普通教育和普通兒童相處過一段時間。

叁、融合教育

融合教育是一開始就不做抽離，將身心障礙學生安置於普通班級中，尊重特殊兒童及普通兒童的個別差異，重視支持、協助與合作（胡永崇、蔡進昌、陳正專，2001：236）。

融合教育是將身心障礙學生安置在普通班，讓身心障礙學生與普通學生同屬一個班級，讓所有身心障礙兒童都可以在普通班中接受教育，除了去除標記，也將身心障礙學生所需的支持與服務帶入普通班級中，提供給一般教育環境的所有學生。

本研究所指之融合教育是就讀於幼兒園普通班的身心障礙兒童，將身心障礙兒童與普通兒童均安排在普通班級，在學校期間共同參與所有活動。

肆、態度與需求

本研究所稱「態度」為個體對特定對象所持有之評價情感及行動意向（張春興、楊國樞，1983：534）。在此可解釋為幼兒園教師對身心障礙兒童就讀普通班之個人的看法及想法，進而影響幼兒園教師對於身心障礙兒童的態度與對融合教育專業知能之需求。



第二章 文獻探討

本研究旨在探討南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求之研究。本章分為四節來探討，第一節將針對融合教育的意涵、發展與成效等方面加以探討；第二節探討學前融合教育的實施現況；第三節為融合教育態度之相關研究。

第一節 融合教育之探討

近幾年來，融合教育已成為各先進國家的教育發展指標，基於人權均等的理念，應該提供「機會平等」的教育，逐漸受到大家的重視與認同，為了讓身心障礙兒童不再被社會隔離與忽視，主張讓身心障礙兒童成為普通班的一份子，與其他一般兒童一起接受融合模式的教育方式，在單一的融合系統中，傳遞教育服務給所有的學生，並增加特殊教育教師與普通教育教師的合作，以共同計畫、協同合作教學等方式進行。

特殊教育發展的潮流由 1960 年代的正常化原則、去機構化和反標記的運動，1970 年代的回歸主流、最少限制環境和階梯式的服務，歷經 1980 年代的統合教育，到 1990 年代倡導的融合教育，從其間的演變過程可以看出過去被排除在普通班的身心障礙兒童，紛紛歸回到普通教育主流。

壹、融合教育的意涵

Stainback和Stainback（1992）的解釋，融合教育是一種使所有兒童皆能獲得均等的教育機會，能在鄰近學校接受教育，並獲得適當的支持性服務之教育方式。具體來說就

是指：所有兒童無論是一般正常發展兒童或身心障礙兒童，在融合班級中皆受到重視、尊重與瞭解，皆全時段的在同一個班級共同參與活動、共同學習並共享教學資源（曹純瓊，2001：3-3）。

J. York和M. Tundidor（1995）指出，融合教育就是要在普通教育系統中提供所有身心障礙兒童教育需求的支持，包括能和鄰居及兄弟姐妹一同進入住家附近的學校，並安排在適合其年齡應就讀之年級與班級中，由普通班教師與特教教師間採取協同合作方式，提供適性的個別化教學且提供特殊教育及相關服務，讓障礙兒童得以在空間、社會及教育方案上融入於普通教育環境中。

聯合國教科文組織(United Nations Educational,Scientific and Cultural Organization，簡稱UNESCO)在1994年的世界特殊教育會議中，就特別推銷「融合教育」的理念，並作了以下重要的宣示：1.每位兒童應有機會達到一定水準的學習成就；2.每位兒童有獨特的特質、興趣和學習需求；3.教育制度與教育方案應充份考量兒童特質與需求的殊異性；4.特殊需求兒童應進入普通學校，而普通學校應以兒童中心的教育滿足其需求；5.融合導向的普通學校最有利於建立一個融合的社會，達成全民教育的目標，對全體兒童與教育效能也有助益（李宜學，2006：30）。

美國教育重建與融合研究中心（National Center on Educational Restructuring and Inclusion，簡稱NCERI）（1994）將融合教育定義為：融合教育並非刪除特殊教育服務，亦不是為少數特殊學生之利益而犧牲其他學生；融合是一種對所有學生（包含重度障礙者）提供服務，其方式為在住家鄰近校提供學習環境，使其能接受與一般學童相同的教育，藉由對教師和身心障礙學童必要的支援服務，並協助做個別化的課程調整，以確保特殊學生在課業學習、行為和社會能力的成功，使其在社會上正常生活（鈕文英，2008：25）。

Fullwood（1990）和Smith（1998）指出，融合教育強調有特殊需求者能和普通人一樣回到正常環境生活。融合並不是將所有障礙者從隔離的環境帶出來而已，他強調給予障礙者相同心理、物理、社會各方面的機會，重視能力而非障礙程度，融合教育重視特殊學生和普通學生一起學習。

在1999年，英國Center for Studies on Inclusive Education(CSIE)強調融合教育是人權的、好的教育，且能產生良善的社會意識，其提倡融合的理由基於以下理念：

一、就人權而言

- (一) 所有的孩童有權利一同學習。
- (二) 兒童不應該因為他們的障礙或學習困難而被否定或被隔離。
- (三) 被隔離的障礙成人可以提出終止隔離的要求。
- (四) 對於兒童的教育，沒有合法的理由加以隔離。

二、就良好的教育而言

- (一) 研究結果顯示孩童於融合的環境中，學業和社會上的表現更佳。
- (二) 任何隔離學校中的教學或養護活動皆能在普通學校中進行。
- (三) 透過契約和支持，融合學校能較有效率的使用學校資源。

三、就社會意識而言

- (一) 隔離導致學生恐懼、冷漠和產生偏見。
- (二) 所有的孩童需要教育以幫助他們發展人際關係和對未來回歸主流的生活作準備。
- (三) 融合能建立友誼、尊重和瞭解，並減少恐懼。

(方婉真，2008：13)

國內學者吳昆壽(1998：2)認為融合是一種信念，基於所有學生有權利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；學校與家長必須一起為小孩擬定個別化教育方案(individual education program，簡稱IEP)，校方必

須提供適當學習的機會，讓特殊兒童能達到預期的學習目標。吳淑美（1999：6）認為融合指的是讓特殊學生進入普通班級，成為普通班一份子的教育方式，並同時將特殊教育及普通教育合併為一個系統。王天苗（1999：3）依照聯合國1993年通過的「障礙者機會均等實施準則」(The Standard Rules on Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities)，提出「融合教育」應該是在老師們接受培訓或在獲得教學支援的條件之下，使障礙學生能接受適當的課程與教學，並獲得需要的支援性服務。王天苗（2003：2）指融合教育所提供的是一個零拒絕、最少限制環境及教育均等的教育服務，任何身心障礙兒童，無論輕、中、重程度，皆得以到鄰近學校接受免費適當的公立教育機會，並且獲得尊重及不被標記或分類，並且被安置在同年齡的普通班級內與正常兒童一起學習。

傅秀媚（2001：143）將融合教育的意義，歸為以下幾點：

- 一、就系統而言：打破普通教育與特殊教育分離的二元教育系統，採取一元的教育系統。
- 二、就對象而言：是班級中所有有特殊需要的學生，不只限於特殊學生。
- 三、就障礙而言：包括重度，中度，輕度等障礙學生。
- 四、就安置而言：是將身心障礙兒童安置於住家附近的普通學校班級內。
- 五、就教學而言：需要提供身心障礙兒童個別化計劃教育和適性教學，建立支持性與網路服務系統，以符合學生需要與協助。
- 六、就協助而言：特殊教育和相關協助應進入普通班級中，協助普通班教師。
- 七、就合作而言：特殊教育人員、普通教育人員和相關專業人員之間，是一種協同合作與責任分擔的關係。
- 八、就目的而言：不只重視特殊學生的學業成就，也強調社會化的能力和態度。

吳淑美（2004：5）對融合所下的定義如下：

- 一、指的是增進所有殘障學生在普通教室學習的一種教育方式。
- 二、希望提供殘障生一個不同的學習方式。
- 三、融合是一種統合的過程，是使大多數殘障學生可以進入普通教室成為普通班一份子的方式。
- 四、完全融合比融合更進一步，指的是不分障礙類別及輕重，都可以進入普通班級。
- 五、融合教育指的是特教老師走向孩子，而不是孩子走向老師。

鈕文英（2008：30）綜合相關文獻指出融合教育具有以下六點意涵：

- 一、以學生特質來說，融合教育指出學生的能力、心理等特質是連續性的，每個人都各有稟賦，而無法絕對地分「一般」和「特殊」。
- 二、從安置場所來看，融合教育主張安置特殊需求學生於住家附近的學校，適齡的普通班級。
- 三、由診斷評量觀之，融合教育主要在評量影響教學/學習有關的因素，用來調整課程和學習環境，提供適性的教學。
- 四、就服務型態而言，特殊教育和相關服務進入普通班級中，以支持有需要的學生。
- 五、自人員間的關係論之，特殊和普通教育教師間是一種協同合作與責任分擔的關係。
- 六、按服務對象來說，融合教育支持班級中所有具有特殊需求的學生，而不僅限於鑑定合格的特殊學生。

所以，融合教育是一種特殊教育與普通教育的結合，將具有特殊需求之身心障礙學生安置在住家附近的學校或幼兒園的普通班級中，在特教教師與普通教師協同合作、彼此分享專業知識、資源與教育責任，根據學生的能力及心理特質，給予適性的教學活動

與評量，使其和一般學生能在相同的環境下一起學習、成長。

貳、國外融合教育的發展

對身心障礙兒童教育的發展趨勢，乃是從一開始身心障礙兒童在完全隔離的環境受教育，慢慢地發展到可以進入一般環境中與一般學生共同學習。1950年代以前，身心障礙學生由於自身的生理及心理因素而備受歧視與拒絕，其安置方式以隔離式的特殊班、特殊學校和教養機構為主。1960年代歐洲在有關人權的理念上有很大的轉變，逐漸轉變對身心障礙學生的態度、想法及作法，促使學者們提出反省，針對重度障礙學生集中式的管理，從人道的觀點加以批評，認為在機構式的安置，違反常態且剝奪身心障礙學生在主流社會中生活的權利，因而需要將他們回歸到正常生活軌道，因此推動所謂的「反機構化」、「正常化」的人權運動。1970年代間，回歸主流運動的興起，美國94-142公法的通過，提出「免費、適當、公立教育(Free and Appropriate Public Education)」、「最少限制環境(The least restrictive environment)」、「零拒絕(Zero reject)」、教育年限延伸至3-21歲、評量需客觀、個別化教育計劃(IEP)、家長參與權、相關服務措施、補助款。主張障礙學生應在最少限制的環境中接受教育，最少限制的環境是特殊教育的一個重要理念，也是回歸主流的主要精神之一，其主要概念是以身心障礙兒童的教育為依據，其意義即是讓身心障礙兒童可以在最大的可能範圍內，擁有如同一般兒童參與普通學校活動、享有一樣的教育資源、學習機會、環境、資源與支持服務，其目的在尊重身心障礙兒童的受教育權，使他們回歸到社區，同享社區的教育資源，其優點為可增進身心障礙學生之社會技巧，缺點則是無法確保身心障礙學生能在普通班得到所需的服務及注意力。

自1980年開始美國政府提倡的以普通教育為首，又譯為普通教育改革，主張將特殊教育與普通教育合併，建議普通教育人員和特殊教育人員間建立責任分擔與夥伴關係，共同評估學生的教育需求，並發展有效的教學策略，以支持普通教育中有學習困難的學生。普通教師與特殊教育教師應該彼此合作，共同發展出有效的教學策略，以支持普通

教育中有學習問題的學生。如此作法使得身心障礙學生獲得均等教育機會、同時享有普通教育與特殊教育資源，以及與一般學生共同學習的機會大幅增加（吳淑美，2004：2；曹純瓊，2001：2-5）。此階段的教育已經不同於70年代的統合教育，身心障礙學生不再只是被動的“回歸”或“進入”普通班級，而是在普通教室中積極的接受特殊教育的相關服務（陳宜伶，2005：12）。再者，99-457公法內容更重視向下扎根的重要性，是美國為特殊兒童所制定最重要的法案，開始強調學前特殊教育的重要，此法案在六個月的時間內，就完成一連串的立法程序，而被稱為是「為所有障礙嬰兒及其家庭提供全國性、全面性、協調性、跨領域、跨單位的早期療育服務計劃」，雖然此法令並無強制規定要服務所有六歲以下的幼兒，但卻規定各州對三到六歲幼兒提供服務，並且獎勵為零到三歲的嬰幼兒開辦服務計劃者。

融合教育理想的實現自1990年代已經開始，1990年身心障礙者教育法案(the Americans with Disabilities Act；P.L. 101-336；簡稱ADA)中也明文規定各州應盡力推動身心障礙兒童與一般兒童一起接受教育，這個法案禁止因身心障礙者的障礙而歧視他們，也就是實踐反歧視的精神，確保身心障礙者可以在公共和私人的服務上享有平等的待遇。強調「零拒絕」、「去歧視評量」、「適當教育」、「最少限制環境」、「父母參與」等原則，充分將「正常化」原則的理念落實在障礙者的各種服務措施當中（蔡明富，1998：352）。1994年於西班牙召開特殊教育需求世界會議(World Conference on Special Needs Education)中，聯合國教科文組織所發表的撒拉曼卡宣言：「具有融合取向的普通學校，有特殊需要的兒童應得到他們所需的任何額外支援，以確保其能有效學習…，此準則目的是在為各國計畫特殊教育提供概括的指引…各國須稍作修正以符當地條件與情況。要有效推行特殊教育，須獲得政府以及全國人民支持…的行動方案配合，以實現人人有書讀的理想。」，其中承認對所有孩童、年輕人和成人在普通教育系統中提供教育的需要和迫切性，認為具有融合取向的普通學校是對抗歧視態度、產生受歡迎的社區、建立融合的社會、達成對所有的人教育之有效方法，融合教育的方式與理念，遂成為世界各國特殊教育發展的趨勢及努力的目標。1995年融合國際組織呼籲全世界的各國政府要保障身心障礙兒童的教育權，並全力支持讓所有兒童在普通教育系統內接受教育。為了使身心障礙兒童未來能參與社會、改變大眾的歧視態度並創造出融合的社會，就必須讓他們接受在支援體系下的融合教育。

發展融合教育的理念邁入2000年之際，注重的是身心障礙學生能完全參與並從中獲益，強調的是以學生為本位，並以學生個別需求為教育目的，透過適當的評估以保障其教育績效，達成真正融合的理念。

綜合以上所述，可以看出身心障礙兒童的教育安置，從早期的被拒絕、分化、隔離在外的型態，慢慢進入目前的融合教育型態，此即能看出融合教育在美國被重視的程度，而不只在美國，融合教育在全世界都是一個趨勢。

叁、我國融合教育的發展情形

就國際局勢來看，特殊教育已從過去的隔離方式走向整合的完全融合，我國沒有理由不跟隨此一趨勢。因此，台灣特殊教育改革的呼聲四起，而修正特殊教育法更是改革的重點，協助更多安置在普通教育中的身心障礙學生，符合融合教育精神及時代需要。

我國推行特殊教育的遵行依歸可以追溯到 1984 年立法院三讀通過特殊教育法，一共有 25 條，第 1 條就揭示：「為使資賦優異及身心障礙之國民，均有接受適合其能力之教育機會，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力。…」自此我國特殊教育終於有了專門的法律依歸，保障身心障礙學生的各項權利，包含課程、教材教法應該保持彈性以適合學生需要；特殊教育的實施可以在家庭、幼稚園、國民中小學、高級中等以上或是特殊教育（班）學校實施。初定的特教法已為身心障礙學生安置於普通班鋪路，直到 1997 年進行修正的特教法，使得法規更加詳盡。

我國的融合教育亦受到國際教育思潮的影響，教育部於1995年發表「中華民國身心障礙教育報告書」，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（蘇燕華，2000：27）。1996年發布的「教育改革總諮議報告書」揭櫫五大改革重點：「教育鬆綁」、「帶好每位學生」、「暢通升學管道」、「提昇教育品質」、「建立終身學習社會」，其中在「發展適性適才的教育；帶好每位學生」的改革重點，也正符合特殊教育零拒絕的理念（行政院教育改革審議委員會，1996）。1997年頒布特殊教育法修正案，其中第13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。」而第14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。」。1998年的特殊教育法施行細則第7條明白指出學前身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則，強調學前階段要落實常態就學環境的安置。從上述的法令條文，可看出我國對於融合教育的重視與支持，國內的特殊教育也朝向融合教育的理念邁進。就我國相關法令角度來看，雖然我國的特殊教育法與其子法陸續頒布與訂定，但隨著時勢的走向也幾經數次的修改，使其愈趨符合時代動向。例如2009年又修正公佈的「特殊教育法」、2003年修訂發布的「特殊教育法施行細則」及2009年公布的「身心障礙者權益保障法」，有關於國內相關法令與融合教育相關之條文，研究者將整理如表2-1、2-2、2-3：

表 2-1 2009年「特殊教育法」中與「融合教育」相關之條文

條 文	內 容	主 張
第10條	特殊教育的實施，分下列四階段： 一、學前教育階段：在醫院、家庭、幼稚園、托兒所、社會福利機構、特殊教育學校幼稚部或其他適當場所辦理。二、國民教育階段：在國民小學…三、高級中等教育階段…四、高等教育及成人教育階段…。前項第一款學前教育階段及第二款國民教育階段，特殊教育學生以就近入學為原則…	就近入學
第13條	個教育階段之特殊教育，由主管機關辦理為原則，並得獎助民間辦理，對民間辦理身心障礙教育者，應優先獎助。	提供支持服務
第18條	特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合精神。	提供支持服務

表 2-1(續)

第22條	各級學校不得以身心障礙為由，拒絕學生入學。	零拒絕
第23條	…為推展身心障礙兒童之早期療育，其特殊教育之實施，應自三歲起。	向下延伸至三歲
第27條	高級中等以下各教育階段學校，對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當教學及輔導；其教學原則及輔導方式之辦法，由各級主管機關定之。 為使普通班教師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，前項學校應減少身心障礙學生就讀之普通班學生人數，或提供所需人力資源及協助…。	提供支持服務
第32條	各級主管機關應依身心障礙學生之家庭經濟條件，減免其就學費用；對於就讀學前私立幼稚園、托兒所或社會福利機構之身心障礙幼兒，得發給教育補助費，並獎助其招收單位。	提供支持服務
第33條	學校、幼稚園、托兒所或社會福利機構應依身心障礙學生在(園、所)學習及生活需求，提供必要之教育補助器材及相關支持服務…。	提供支持服務

資料來源：研究者整理

表 2-2 2003年「特殊教育法施行細則」中與「融合教育」相關之條文

條 文	內 容	主 張
第6條	為辦理本法第九條第一項身心障礙學生入學年齡向下延伸至三歲事項，直轄市、縣(市)政府應普設學前特殊教育設施，提供適當之相關服務。直轄市、縣(市)政府對於前項接受學前特殊教育之身心障礙學生，應視實際需要提供教育補助費…。	提供支持服務
第7條	學前身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。	一起就學
第12條	國民教育階段特殊教育學生之就學以就近入學為原則。	就近入學
第13條	…輔導特殊教育學生就讀普通學校相當班級時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習，且應接受特殊教育教師或相關專業人員所提供之諮詢服務…。	教師專業知能提升

資料來源：研究者整理

表 2-3 2009年「身心障礙者權益保障法」中與「融合教育」相關之條文

條 文	內 容	主 張
第27條	各級教育主管機關根據身心障礙者人口調查之資料，規劃特殊教育學校、特殊教育班或以其他方式教育不能就讀於普通學校或普通班級之身心障礙者，以維護其受教育權益。各級學校對於經直轄市、縣（市）政府鑑定安置入學或依各級學校入學方式入學之身心障礙者，不得以身心障礙、尙未設置適當設施或其他理由拒絕其入學…。	受教權與零拒絕
第31條	…公立幼稚園、托兒所、課後照顧服務，應優先收托身心障礙幼兒，辦理身心障礙幼童學前教育、托育服務及相關專業服務…。	優先入學

資料來源：研究者整理

國內在特殊教育法、教育基本法陸續公佈實施後，教育機會均等的理念更落實在身心障礙的學生上，透過融合教育提供平等的價值觀，藉由融合教育的實施，讓身心障礙學生回到普通教育環境中，保障他們的教育權、給予補償性的教育，協助適應未來的生活，這是政府與教育工作者不斷努力的目標。

肆、成功的融合教育必須具備的條件

根據國內多位學者研究發現，融合教育對一般學生不但不會造成傷害，反而對他們的態度、價值觀和信念各方面均有正面提昇。一般學生在教室的學習時間，並不因為身心障礙學生的存在而有所影響，而且一般學生在行為和學業方面的表現並沒有降低。更多融合的支持者提議完全融合對提供互動機會給一般學生與身心障礙學生，深具潛在利益（potential benefits）。融合教育的實施不僅對身心障礙學生在各個領域中的表現與學習皆有直接的助益，且對普通學生亦有正面的影響。由於與障礙兒童的接觸，使普通兒童能有機會瞭解並關懷障礙兒童。

綜合以上研究，認為影響成功的融合教育必須具備：一、積極的態度（如：對融合的看法）；二、豐富的資源（如：提供專家服務）；三、合宜的課程規畫與設計（如：

活動本位課程或提昇社會互動的課程），三者相輔相成缺一不可（許碧勳，2003：95）。

一、積極的態度

認為融合教育要成功必需有積極的態度，不論是教師、父母或專業的醫護人員，都必須具備積極的態度，以支持融合教育的推展，並且教導兒童以同理心相處，彼此接納，讓一般幼兒與特殊幼兒體會融合的真諦。

教師的積極態度影響融合教育的成敗與否，透過教師對身心障礙學生正向的示範與接納，帶動班級裡全部學生的關懷和接納態度，而主動幫助身心障礙學生，有助於身心障礙學童在融合班級的適應與人際發展，同時一般學生與身心障礙學生的接觸與互動，更能增進正向的自我概念、發展個人價值觀與改善同儕的社會互動關係。

二、豐富的資源

（一）尋求與專家的諮詢與協助

由專業人員對幼兒發展狀況做評估與鑑定，輔導人員需要接受訓練，以幫助這些有特殊需求的兒童，同時在遭遇問題時能有諮詢的管道。強調在安置幼兒前，必需審慎地考量是否有足夠的專家可諮詢及協助，專業建立學習和教學支援是非常重要的。

（二）合作性的計畫及決策

此部分大致可分為行政人員對融合的瞭解、學校的支持與專業人員合作協助，合作性計畫與決策是融合教育之所以能持續下去的重要因素。

（三）合適的環境及設備

在安置身心障礙兒童進入一個新的環境前，必須先確保這個環境能夠提供安全且適當的設施，另外身心障礙兒童可能還需要一些特殊的設備，例如輪椅、助聽器、

其他輔具等，使兒童有更好的發展。

（四）親師互動合作

教師與幼兒家庭合作，必須具備人際溝通之技巧，讓身心障礙幼兒的家長瞭解如何教導幼兒生活中的必備技能、瞭解幼兒所需要的相關服務、瞭解幼兒在融合班級中可能遭遇的問題。

三、完善規劃的課程與教學方面

（一）活動本位課程

日常生活為題材，以幼兒為中心，由教師設計有意義的活動讓幼兒參與。活動式的課程及多元評量有助於學前融合的成效（許碧勳，2003：97）。因此，課程設計與活動安排的原則如下：

1.課程的設計方面

課程應著重在增進學童各項能力的發展；課程的安排必須和學童的生活相關、有意義、且適合教學的情境，亦即功能性課程；課程的設計必須配合學童的年齡、興趣及能力，教導身心障礙幼兒時，必需考量其實際年齡需求，而不是以心理年齡為主（曹純瓊，2001：5-5）。

2.活動安排方面

教學內容應盡量完整及正確，雖然學童年紀尚小，仍應介紹較完整的知識，以使他們能充分理解概念；讓學童主動的學習，並從做中學；提供機會，讓班上的成員有互動的機會；為了讓學童有自主及勝任的感覺，課程的難易程

度應適中，既要兼顧挑戰性，又要降低學童的挫折感；課程需能給學童心理及生理的安全感，且課程要有彈性，應視實際需要作調整。

3.課程應輔以課程式的評量

課程式的評量具有下列優點：（1）可用來檢視學童的進步。（2）反映平時教學的內容。（3）其評量項目按年齡或按一定的順序排列。（4）適合不同種類及程度的殘障兒童。（5）教學項目具有功能性及評量性。

（二）促進互動

在活動本位的課程之中，教師也應設計一些能夠促進身心障礙兒童與一般兒童間互動的策略。身心障礙兒童是否能感受到自己是團體的一份子，以及一般兒童是否願意包容身心障礙兒童參與自己的活動之中，有賴於教師運用促進兩類兒童彼此互動的策略與技巧。

伍、實施學前融合教育之有效途徑

實施融合教育，不僅是讓身心障礙兒童可以與普通兒童互動與模仿的機會，增進社會與適應能力；社會人士（包含普通班教師、普通班同儕、及普通班同儕的家長）及普通同儕亦因為平時與身心障礙兒童接觸與相處的時間增多，而對身心障礙兒童有進一步的認識與瞭解，進而能對身心障礙兒童提供適當的支持與協助。融合教育因社會人士的正向看法與支持，學校的融合教育因而更能成功的推展（曹純瓊，2001：4-22）。

在目前國內高聲疾呼教育改革與多元智慧學習的歷程中，鼓勵幼稚園教師提供適當的融合教育課程，以引導所有的幼兒在語言發展方面、自我概念方面，以及正向的社會互動和溝通能力方面，做好進入小學的準備。讓一般幼兒與特殊幼兒在策畫完善的教育情境中，有足夠的能力和技巧參與團體互動，使其社會化產生意義，並使兩類幼兒均能

受益於教師的知識和經驗，體會同儕情誼，真正融入開放的、多元的學習環境中，發展學童的優勢智慧能力。

實施成功的融合教育是需要一些策略的，綜合國內外文獻，有關推展學前融合教育之成功的策略，歸納成下列幾點（許碧勳，2003：99）：

一、行政支援方面：

- （一）教具（教材）、設備的申請與維修：良好的教學，若有充足的支援和設備作輔助，必有事半功倍的效果。
- （二）對普通班師生及家長積極、正向的宣導，讓其了解特殊幼兒的個別差異，培養接納與包容之心，協助特殊幼兒在班級中的學習活動。
- （三）積極協調、聘請相關的特殊教育諮詢專業服務人員（如語言治療師、物理治療師、職能治療師），提供教師及特殊幼兒必要的支持服務。
- （四）專款專用制度的建立：對特殊幼兒的補助經費，不可任意挪用。
- （五）瞭解教師的上課情況，對於教師的困擾、壓力應多協助其調適，優點則予以獎勵，以提昇教師工作士氣。
- （六）促進普通教師與特殊教師間的協同合作。
- （七）鼓勵教師參加研習，進修等活動，提昇專業素養。
- （八）積極準備特殊幼兒教育必要之措施及資源。
- （九）重視無障礙空間之環境規畫，接納並尊重每一位特殊學童。

二、教師配合方面：

（一）普通教師

- 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，讓特殊幼兒與普通幼兒共同參與與學習。
- 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.與家長積極溝通，尋求家長的認同與協助，同時要求特殊家長支持與配合。
- 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，並且與同事分享與討論教學經驗。

（二）特殊教師

- 1.基本人權的維護：個人隱私、幼兒基本資料的保密。除非經過家長同意，不可私自將幼兒個人資料提供給他人。
- 2.編寫個別化教育計畫，並實施幼兒評量，提昇自我的專業能力。
- 3.與專業人員（如語言治療師、物理治療師、職能治療師）合作，與家長溝通並配合醫療、復健、輔導等工作。
- 4.以同理心體恤家長，善於溝通技巧，以自己的專業引導家長再教育。

綜合以上而言，融合教育除了給予身心障礙兒童適當的教育安置，將身心障礙兒童融入普通班級中，讓他們與一般兒童一起學習、溝通及增進社會互動機會外，還需要普通班教師有正確的態度和認知、特殊教育教師和相關專業人員的支持與合作以及行政人員的配合，才能發揮融合教育的功效。

第二節 學前融合教育的實施現況

壹、早期療育

早期介入(Early Intervention)一詞常見於各項強調早期介入或是早期發現、早期治療的健康或是社會服務中，針對發展遲緩兒童則是指是早期發現，以及早採取人性化、主動而整體性的服務，透過不同專業，如醫療復健、特殊教育、家庭支持、親職教育、福利服務及專業諮詢等整合介入，解決發展遲緩兒童各方面發展落後的問題，並開發孩子的潛能，以減低其未來形成障礙之可能或減輕其未來形成障礙之現象，並強調在六歲以前，甚至是三歲以前的黃金治療期，及早介入以達最佳療育成果(陳順隆，2005：11)。

一、早期療育的重要性

隨著學前教育向下紮根，早期療育(early intervention)逐漸受到各界重視。學前階段係為幼兒語言、認知、社交、生活自理與動作機能學習的重要奠基期，及早提供特殊幼兒教育機會，將有助於發揮現有功能，提升獨立自主能力(李佳融，2007：2)。為了配合「早期發現，早期療育」政策，教育部發表「中華民國身心障礙教育報告書」，提出「關鍵性早期療育」理念，對發展遲緩或障礙的幼兒，提供立即的關鍵性介入服務，以增加其適應能力和學習準備，俾減少障礙。規劃由教育部「訂定五歲身心障礙兒童早期教育實施要點，積極辦理普及、免費的學前特殊幼兒教育」，在此政策中亦協調醫療等單位辦理學前特殊幼兒的評估、轉介等早期療育工作。而有關學前階段早期療育之相關法令，從1993年修訂的「兒童福利法」第12條二款：對發展遲緩之特殊兒童建立早期通報系統並提供早期療育服務，到1994年的「兒童福利法施行細則」中種種相關條文皆有規定。因此，台北市政府於1996年結合了社會局、教育局和衛生局的力量，成立台灣地區第一個早期療育推動委員會，規劃發展遲緩兒童通報及轉介中心，接受通報及資源協調工作、設立早期療育個案管理中心及進行發展遲緩評估工作，且於1997年10月份起分區舉辦六場「台北市86學年度發展遲緩兒童早期療育宣導及通報轉介模式研習」，全面推展「早期發現早期療育」的觀念，培養學前教育人員認識發展遲緩兒童，並充實通報及轉介知能，以發揮其功效。

早期療育的重要性是及早在兒童形成障礙之初或之前，給予適當的介入來避免更重或是更多重障礙的形成，甚至可以回復常態，多數學者認為早期療育及學前服務的重要性如下（許碧勳，2003：17）：

- （一）幫助幼兒增進身體的發展、認知能力、語言及說話能力、社會行為能力的發展，以及自理技巧的習得。
- （二）預防次級障礙的發生（secondary handicapping conditions）。
- （三）減低家庭的壓力及幫助父母和家人，協助身心障礙孩子的發展。
- （四）減少社會性依賴及機構的收容。
- （五）減少特殊教育的成本。

二、國內早期療育工作內容

國內在早期療育的工作內容包含：早期發現、早期通報、評估鑑定、轉介、早期療育等流程，這是一種制度化及持續性的服務，分述如下：

- （一）早期發現：凡是與兒童接觸的相關人員，包括父母、主要照顧者、醫護人員、教育保育人員及社工人員等，應於平時觀察兒童是否有身心發展異常的情形。
- （二）早期通報：發展遲緩兒童的通報流程是採責任制，相關法規都有明確的規定從事與兒童業務有關之相關人員，父母及相關人員若發現兒童有疑似發展遲緩的情形應儘早啟動通報系統，聯絡各縣市的早期療育通報轉介中心，進行通報轉介。
- （三）轉介：在早期療育中，除了早期發現、通報外，轉介至適當的療育單位是其

中很重要的一環，可藉由信效度高的簡易篩檢工具做進一步的評估，篩檢出有疑似發展遲緩的兒童，轉介至評估中心或療育服務之單位，使個案能夠儘快的得到醫療、教育訓練等等的協助，以便能夠儘早趕上發展里程碑，或是拉近遲緩的距離。

(四) 鑑定：透過專業團隊合作的方式，依據個別孩子的需要與能力加以安排並進行，診斷兒童之全面性的發展情形，了解兒童是否有發展遲緩的問題，評估的重點包括神經生理、心理、智能、動作、語言溝通、學習、社會適應性、家庭功能等方面的評估。

(五) 早期療育：早期療育是利用多專業整合性服務，以協助解決發展遲緩或發展障礙兒童的家庭、醫療、社會福利及教育等方面相關問題，並依其獨特性及需要，透過專業間團隊模式的介入，共同擬定一套完整的療育計劃，並定期作討論與修正（郭逸玲、卓妙如，2004：70）。

教育是國家之本，學前教育更是教育之基石，對於身心障礙兒童而言，除了早期篩檢等措施之外，適當的早期介入才能減少身心障礙幼兒現存的問題，亦可以降低日後社會福利成本支出，因此，早期療育具有一定的重要性。

貳、我國學前融合教育的緣起

隨著融合教育的積極發展，學前融合教育也開始受到政府的重視，為了保障身心障礙幼兒的學習權與提升身心障礙幼兒的入學率，我國在 1997 年特殊教育法修正案中，第 9 條規定「對身心障礙國民除依義務教育的年限規定辦理外，並應向下延伸至三歲，並於六年內逐步完成。」；在 1998 年特殊教育法施行細則第 7 條明確規定「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就讀為原則。」；在 1997 年身心障礙者保護法第 4 條、第 21 條中規定，學前教育機構不得拒絕身心障礙幼兒入學；2003 年兒童及

少年福利法第 4 條提到：「…對於需要保護、救助、輔導、治療、早期療育、身心障礙重建及其他特殊協助之兒童及少年，應提供所需服務及措施。」；2011 年幼兒教育及照顧法第 7 條中提到政府應提供幼兒優質、普及、平價及近便性之教保服務，對處於經濟、文化、身心、族群及區域等不利條件之幼兒，應優先提供其接受適當教保服務之機會…。可見我國在幼兒教育上針對不利條件之幼兒實施積極性教育機會均等政策。

立法院教育及文化委員會 2012 年 12 月 19 日初審通過「特殊教育法部分條文修正草案」，將特教占年度預算經費比率從現行占教育主管預算的 4.5% 提高到 5.5%，增新台幣 20 億元。修正草案還配合「幼兒教育及照顧法」將幼兒受教育年齡下修到 2 歲，也將身心障礙幼兒受特殊教育年齡由現行 3 歲，修正為 2 歲。

除了訂立相關法令之外，政府也有獎勵措施，根據內政部身心障礙者保護法第 24 條規定「各級政府應獎勵幼稚園、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」，以及特殊教育法第 25 條規定「對於就讀幼兒教育機構者，得發給教育補助費」（教育部，1997）；幼兒教育及照顧法第 13 條「直轄市、縣（市）主管機關應依相關法律規定，對接受教保服務之身心障礙幼兒，主動提供專業團隊，加強早期療育及學前特殊教育相關服務，並依相關規定補助其費用。…」、第 43 條「直轄市、縣（市）主管機關對其主管之幼兒園依第 7 條第三項規定優先招收經濟、文化、身心及族群等不利條件幼兒者，應提供適切之協助或補助；其協助或補助之辦法，由中央主管機關定之。」在這些獎勵的法令下，可看出身心障礙兒童的教育權利，確實受到了重視。上述的特殊教育法令與相關法規公佈後，各級教育行政單位皆訂定「身心障礙學生就讀普通班的實施要點」，因此，身心障礙學生無論障礙程度的輕重，均擁有與其他同儕融合在一起學習的機會與權利（邱曦萱，2006：7）。

融合教育主要的目的在於為身心障礙兒童未來的環境作準備，以適應社會的需要，而學前融合教育之實施是基於早期發現早期療育的觀念，應盡早提供身心障礙兒童學習的環境；再者，學前階段為兒童學習及發展的關鍵期，若能在學前教育階段提供多元及完善的教育環境，將有助於身心障礙兒童各方面能力的發展，也可增進技能並在未來順利適應學校與社會生活（鄭雅文，2004：20）。

叁、學前融合教育的重要性

隨著世界各先進國家重視學前教育的推廣，我國學前教育也逐漸受到重視，政府期望能提高幼童就讀之比率，並提高幼教品質（陳佳穗，2008：30）。如前所述，我國法令已明白規定身心障礙者之相關服務與學前融合教育相關條文，學前融合的推行成爲目前特殊教育的重要方向。學者的研究顯示出融合教育的正面影響，舉例如下：

- 一、對身心障礙兒童而言：學前融合教育的實施，能提供身心障礙兒童及早在一般環境之下學習，可以提供與其他兒童互動機會，一起遊戲與生活，得以作爲模仿的對象，學習社交與溝通技巧，有助於他們的認知、語言、身體活動發展、及社會能力的發展，融合的價值在於促進身心障礙兒童社會性的進步。
- 二、對普通班的兒童而言：普通兒童學會如何接納與關懷，增加對障礙兒童的認識，建立真實與正確觀念，避免產生不當的排斥或歧視，也能讓普通兒童學會如何照顧別人，在潛移默化的環境中培養包容、同理心和好品格。
- 三、對普通班教師而言：融合教育並不是只將身心障礙兒童安置於普通班級中，而是要配合相關的支持與支援，當教師有適當的支援時，教師對於融合班級會有更多的合作行爲、也會比較願意花更多的時間去參加專業知能的研習及課程，在心態上也較能接納身心障礙兒童，願意幫助他們與其他兒童有良好的互動，所以實施融合教育可以讓教師專業上的成長、知識的提昇及心態上的調整。
- 四、推廣融合教育可以減少教育經費的支出：將身心障礙兒童安置到普通班級，就可以減少一部分的人事費、設備費、教材費…等支出。
- 五、反標記：避免隔離教育的效應，融合教育的實施，就不再給身心障礙兒童貼上標記，能提高身心障礙兒童的自尊心，進而增加自信而有良好的學習表現。

以上研究，我們會發現在融合教育環境及相關服務下，在認知及社會行為上，皆可為身心障礙兒童及普通兒童帶來正面的效益，減少標記的產生；融合教育的理念亦可為教師帶來想法上和教學上創新的啟發與激勵。而學前融合教育對於身心障礙幼兒的重要性是不容置疑的，將之歸納為以下幾點來加以說明。

一、基於早期發現早期療育的觀念，應儘早提供身心障礙兒童一個適當的學習環境。

二、學前階段為幼兒認知、語言、社交、生活自理、動作機能學習等的關鍵期，若能及早提供多元、完善的教育環境及配合相關的支援，將有助於身心障礙兒童能力發展、增進社會能力，也可減低日後進入國小階段才來彌補的遺憾、未來生活與學習的困擾，提昇其獨立自主之能力。

三、在學前階段比較沒有課業上的壓力，身心障礙兒童可以利用這段時期，透過遊戲課程的安排，在較無壓力的學習環境下適應學校生活並學習各項的技能。

另外也有研究顯示，簡淑蓮（2004）認為年紀愈小的幼兒愈能接受身心障礙兒童，在與同伴的遊戲活動中，能以較平等的關係相處，有助於兒童的認知、社會、語言、道德及動作的學習，況且學前教育的環境中呈現多元的教育型態、多樣的課程、開放的教育方式、開放的學習空間、重視個別差異等，都是學前融合教育的有利條件（陳佳穗，2008：31）。

肆、學前融合教育的安置型態與實施模式

一、學前融合教育的安置型態

國內學前融合教育的安置型態，從隔離到融合的變動過程當中，經歷了特殊學校學前班、幼稚園特殊班、回歸主流融合班、資源式融合班、完全融合班，一直到現在普通班的融合教育型態，也就是將具有特殊需求幼兒安置在一般幼稚園普通班中，再由巡迴輔導教師在特定時間內至園所提供教育服務。

根據吳淑美（2004：24）所提出融合教育的安置型態，可分為「合作式」與「社區式」兩種，分別介紹如下：

（一）合作式

合作式融合班可以融合比較多位不同障礙類別以及不同程度的學生，其班級人數是按照比例混合，普通教師與特殊教師的人數也是按照比例來設置，這也就是上述的完全融合班。因此合作式融合班可以使一般學生在教學過程中，對於同儕能夠提供教導以及社會支持的能力。

（二）社區式

社區式融合班則無法像合作式融合班一樣容納障礙與程度不同的學生，因此身心障礙學生在班上的比例是較少的，通常在普通班級中只融入一、二名身心障礙學生，一般生和特殊生的比率懸殊，老師則是以普通教師為主，此模式即普通班模式。

社區式融合班即是將學校視為社區一般，因此一般學生與身心障礙學生的比例就如同常態下社區中身障者的比率，社區中的每位成員皆一起學習生活，彼此相互尊重與接納。

二、學前融合教育的實施模式

在美國教育重建與融合研究中心的研究報告中指出，根據教師所扮演的不同角色，融合教育的模式可分為以下幾種：

（一）小組模式(team model)：指特殊教師與普通教師一起進行教學。

（二）協同教學諮詢模式(co-teaching consultant model)：在每一週中安排某些時段進入普通班協同教學。

（三）平行教學模式(parallel-teaching model)：特殊教師在普通班級中教室的某一區

對一組學生進行教學。

(四) 協同教學模式(co-teaming model)：特殊教師與一位或多位普通教師組成教學小組，共同負起教室中所有學生的教育責任。

(五) 資源教師模式(methods and resource teacher model)：特殊教師的主要工作是執行抽離式的方案，但同時提供普通教師有關身心障礙學生教學與輔導上的諮詢服務。

而在普通班教室實際進行融合教育的方式則有：

(一) 多元教學(multi-instruction)：在相同課程內，進行不同層次的學習；採用不同的教學方法；採用不同的學習活動；接受不同的學習成果；接受學生以不同的方式展現其學習成果；採用不同的評量過程。

(二) 合作學習(cooperative learning)：異質性分組，強調小組合作學習。

(三) 活動本位的學習(activity-based learning)：強調自然情境中的學習機會和實際成果表現，不僅參與班級的活動，也鼓勵學生參加社區中的活動。

(四) 精熟學習和成果本位的教學(mastery learning and outcomes based education)：強調學生應學習的內容，並有足夠的時間令其能精熟學習內容，同時也注重再學習、再教學，並配合學生的學習風格。

(五) 科技應用(technology)：採用電腦輔助教學以配合學生個別的學習過程，如閱讀機、盲用電腦打字機、刺激轉換機等科技產品的應用。

(六) 同儕輔導和個別教學(peer support and tutoring programs)等(傅秀媚, 2001: 144)。

在國內方面，身心障礙幼兒進入幼托園所就讀，除了經由各縣市鑑輔會安置外，也有家長直接安排就學的情形，教育部也以經費補助的方式鼓勵私立幼稚園、托兒所收托

具有特殊需求的幼兒。在國內較常見的學前融合教育模式如下（柯懿真、盧台華，2005；高宜芝、王欣宜，2005；黃世鈺，2002；鐘梅菁、吳金花，2002）：

（一）機構與幼托園所合作模式

此一模式中，特殊教育機構主動尋求對融合教育有共識的幼托園所一起合作，由機構特教師與幼教師共同約定時間，特教師每週固定時間帶身心障礙幼兒到園所內與其他幼兒一同學習，再慢慢增加身心障礙幼兒入園融合時間，直到幼教師對身心障礙幼兒具有相當程度的熟悉，且身心障礙幼兒在轉銜過程中也做好準備，最後再將身心障礙幼兒安置在園所的班級中；而後機構的特教師也定期到園所提供相關諮詢與服務。

（二）融合班模式

此一模式中，普通教師與特教教師在班級中是以協同教學的方式，共同負責全班的課程，以普通教師為主教，但特教教師仍可任教，兩位教師在課程中規劃小組活動、個別指導，讓身心障礙幼兒獲得成功的學習經驗，但如果教師間彼此缺乏共同的信念，工作氣氛與成效將會受到影響，所以教師之間具有良好的夥伴關係是融合班模式成功的基礎。

（三）資源教室模式

此模式中，將身心障礙幼兒安置在普通班級中，但部分時間抽離、接受特教教師之個別指導或個別化教育，普通教師與特教教師彼此有獨立課程規劃與教學空間，身心障礙幼兒同時接受這兩種服務。這種模式強調教育資源合作，根據學前特教師專長提供普通幼教師相關知能，以輔導身心障礙幼兒。因此，專業團隊合作、多元化的資源提供，是此一模式中不可或缺的要素。

(四) 巡迴輔導模式

巡迴輔導模式中，是指將具有特殊需求幼兒安置於普通班中與一般幼兒共同生活與學習，普通教師為主要教學者，而特教教師則是以巡迴輔導方式，於固定時間在某區或某些區跨校服務多所有身心障礙幼兒的園所學校，對身心障礙幼兒提供直接服務，或對教師、家長提供諮詢等間接服務，以提供普通班教師適當的支援，使在普通班的身心障礙幼兒能接受適切之特殊教育服務（宋慧娟，2008：21-24）。

綜合上述，融合教育的實施除了要提供身心障礙幼兒資源外，也要提供身心障礙幼兒家長、普通教師等教學資源與諮詢服務，特殊教育的工作不僅需要愛心與耐心，更需要專業團隊的支援，身心障礙幼兒與普通幼兒才能享有相同權益與最佳照顧。

伍、影響學前融合教育實施之相關因素

我國在融合教育的實行過程中，比歐美地區的發展來得要慢，歐美地區在融合教育的實施上所碰到的困難，我國在現今階段也遇到，根據研究結果顯示，影響融合教育推動的因素，說明如下：

一、教職人員因素

教師對融合教育的實施具有關鍵性的影響，下面就分別以個人因素及班級經營兩方面來探討實施融合教育之教師影響因素。

(一) 個人因素

1. 態度影響

許多研究顯示融合教育之困擾因素中，教師是否肯定融合教育的觀念及態度是影響實施融合教育之最主要因素。

2.專業影響

專業能力的缺乏會造成教師的困擾，教師本身質疑教學能力是否能勝任教育身心障礙幼兒的責任、教學內容的貧乏有限、照顧身心障礙幼兒的能力不足而產生壓力過大…等，都會影響實施融合教育的品質。

3.研習因素之影響

研究結果發現，有些教師原本相信透過研習管道可以補強特教專業知能的缺乏，但是實際經驗卻反應出研習機會太少，且研習內容空洞、不切實際，對教師幫助不大的問題，降低了教師對融合教育的認同度。

4.經驗之影響

從文獻中發現有接觸過身心障礙學生的教師，在融合教育的態度上較為正向積極，反之教師經驗不足易產生教學之困擾。

5.工作壓力之影響

教師會害怕因融合教育的推行，班上安置身心障礙學生而造成工作負擔沉重，而產生抗拒、擔憂等負面反應。

6.時間的影響

教師是否有充足時間做事前的準備工作、實施的過程，都與時間因素密不可分。

(二) 班級經營

從班級經營的方面而言，可分為四個部分，依序是師生比、教學課程、親師互動及幼兒特質來討論。

1.師生比

不適當的師生比例會影響到教師的工作負擔及教學品質，太多的身心障礙幼兒及太多的普通幼兒都會添加教師在教學上的困擾。

2.幼兒特質之影響

班上身心障礙幼兒的障礙類別、障礙程度與問題行為都會影響教師在教學及班級經營。教師對於身心障礙幼兒的行為上，較不能忍受干擾與破壞性較大的外向性不適應及不專注、過動的行為。

3.教學課程之影響

影響實施融合教育之教學課程包含課程設計、策略以及教材缺乏等問題，教師在設計課程與教學調整策略時，難以兼顧身心障礙幼兒和一般幼兒的需求與內容；在教材、教具上要選擇適合身心障礙幼兒和一般幼兒確實有困難。

4.親師互動之影響

造成親師互動不佳的原因可以分為身心障礙幼兒家長與一般幼兒家長方面的影響，身心障礙幼兒家長擔心子女是否受到適當的教育，一般幼兒家長卻擔心子女在學習上是否會受到影響，而社會人士及家長對於身心障礙幼兒缺乏瞭解與認識，都會造成融合教育施行的困難。

二、校內因素

(一) 環境之影響

教育部於 1995 年發表的「中華民國身心障礙教育報告書」中即提出「無障礙的教育環境」理念，但許多幼托園所都只是在舊有建築上加上一些設施，並沒有真

正達到無障礙設施，因此身心障礙學生對於學習活動的參與程度也可能會受到限制。

（二）園所行政

在幼托園所方面，行政支援的缺乏，使得普通教師無法獲得必要的協助與支持，會對教師在心理及教學層面上造成影響。

三、校外因素

（一）專業團隊的支援不足

特殊教育專業團隊的支援以及巡迴輔導服務的時數太少，或是無法即時得到專業團隊的支援，使得普通教師在輔導身心障礙幼兒時缺乏專業諮詢的協助。

（二）政府政策之影響

影響融合教育實施之因素在政府政策方面，分別為經費、行政支援及政策宣導不足等問題所產生之困擾皆會影響特殊教育行政組織與功能的落實。

由上述討論到影響融合教育推動的因素即可以看出，即使學前融合教育理念已經越來越被接受，但仍有這些問題存在，因此更需要有效的策略來推動，才是根本解決之道。

陸、國內學前融合教育之實施現況

國內雖然朝向融合教育的目標前進，但仍以學前融合教育的實施較為廣泛，我國實施學前融合式教育，最早自1986年輔仁大學生活應用科學系附設托兒所首開實驗性的學前障礙幼兒與普通幼兒混合就讀計畫，開始收托特殊幼兒。一直到八十六學年度因應教育部新修訂的特殊教育法及各縣市之要求與鼓勵辦法，部分公立幼稚園開始進行五歲身心障礙幼兒的融合教育實驗班教學，而八十七學年度起進行全面性的實施計畫（曹純

瓊，2001：6-11）。

1986年輔仁大學生活應用科學系附設托兒所，其所採用的融合式教育型態是將特殊幼兒融合在普通班中，實施結果發現原就讀小班的特殊幼兒（過動兒）升上中班時，情緒情況有明顯改善（許碧勳，2003：64）。

繼輔仁大學以後也陸陸續續有多所學校成立學前融合教育之實驗班，例如1989年新竹師院特教中心成立學前特殊教育實驗班，其實驗成效獲得肯定，目前繼續往上延伸實施到國中階段（許碧勳，2003：64）。

1995年的台北市立師院特殊教育系學前特殊幼兒實驗班，實驗結果發現雖然在環境及行政上遭受許多困難，但效果獲得家長肯定，所以再繼續進行第二年的實驗計畫（許碧勳，2003：65）。

1996年的國立台灣師範大學特殊教育中心合作學習實驗班，其期望達成回歸主流的理想，並為身心障礙幼兒將來適應社會、參與社會及服務社會奠定基礎（許碧勳，2003：65）。

除上述幾所實施學前融合教育外，亦還有1997年省立彰化啓智學校學前融合教育實驗班、1998年台北市育航幼稚園、1999年台中市樂業國小學前融合班，及2001年開始進行學前融合教育實驗的台北縣成州國小附設幼稚園等等，研究者綜合歸納整理上述八所實施學前融合教育之園所相關資料（許碧勳，2003：93；陳佳穗2008：34；曹佳蓉，2011：30），並呈現於表2-4。

表 2-4 國內早期學前融合教育實施學校一覽表

園 所	實施方式	實施成效
輔仁大學生 活應用科學 系附設托兒 所（1986）	<p>1.全園四班，每班30名幼兒，兩位教師，有3位身心障礙幼兒，包括唐氏症、過動兒及腦性麻痺幼兒，均安置在普通班，另設資源教室，全園教師都負有照顧、教育、輔導特殊幼兒的責任。</p> <p>2.目的在於讓身心障礙幼兒歸屬於團體中，一起參與學習活動、共同成長。</p>	<p>研究結果顯示，就讀小班之身心障礙幼兒（過動兒）升至中班有明顯進步。</p>
國立新竹師 院特教中心 學前特殊教 育 實 驗 班 （1989）	<p>1.招收三至六歲幼兒，共計16名，其中6名為身心障礙幼兒，班級型態分為半日班及全日班。早上班普通幼兒與身心障礙幼兒以2:1混合，下午班以將近1:1混合，採融合教育模式。</p> <p>2.強調因材施教、彼此間互助與尊重、不強調成績與能力，使身心障礙幼兒能獲得所需教育與服務。</p>	<p>實驗結果證明，只要課程設計得當，即使是中重度障礙兒童亦能完全融入普通班中，實驗成效獲得肯定，進而向上延伸至國中階段。</p>
台北市立師 院特殊教育 系學前特殊 幼兒實驗計 畫班（1995）	<p>1.招收三至五歲幼兒，共 23 名，包括身心障礙幼兒 12 名和普通幼兒 10 名。在共同的學習環境下進行許多教學活動，幫助身心障礙幼兒發揮其潛能。</p> <p>2.培養身心障礙幼兒生活自理能力以及發揮其潛能；培養一般幼兒學習生活自理以及對身心障礙幼兒有同理心與關懷。</p>	<p>雖然在環境及行政上遭受許多困難，但實驗結果獲得家長肯定，故持續第二年的實驗計畫。</p>

表 2-4(續)

<p>國立台灣師範大學特殊教育中心合作學習實驗班 (1996)</p>	<p>1.招收台北市四至六歲之身心障礙幼兒，及三至五歲之普通幼兒，共兩班（大班及中班），四位教師組成，將普通幼兒與身心障礙幼兒以1.5:1比例混合，採合作學習方式，進行兩年融合班實驗教學，著重發展幼兒在語言、認知、生活自理、動作及社會情緒等領域，使幼兒得到適性發展。</p> <p>2.期望達成回歸主流的理想，並為身心障礙幼兒將來適應社會、參與社會及服務社會奠定基礎。</p>	<p>幼兒間互動頻率增加，身心障礙幼兒因模仿學習而進步，普通幼兒年齡愈小者愈能包容異己，家長熱心協助，教師協同合作，善用社區資源，幼兒均能獲得寶貴經驗。</p>
<p>省立彰化啓智學校學前融合教育實驗班 (1997)</p>	<p>1.第一年有 3 個身心障礙幼兒，11 個普通幼兒；第二年有 5 個身心障礙幼兒，12 個普通幼兒；強調早期療育，把握幼兒可塑性的關鍵期，主張讓身心障礙幼兒和普通幼兒在相同的環境中受教育，團隊的支援和資源更重要。</p> <p>2.主張讓普通幼兒和身心障礙幼兒在相同環境中受教育，強調早期療育、團隊支援和資源的重要性。</p>	<p>本研究落實了融合教育的基本精神「讓普通學生接納、關懷特殊學生；讓特殊學生在自然的環境中成長，接受較多的自然刺激，以一般學生為學習、模仿的對象」。</p>
<p>台北市育航幼稚園 (1998)</p>	<p>1.實施第一年無特教教師，運用特教專家和復健治療師等提供教師專業諮詢，並安排義工協助教學。</p> <p>2.實施第二年則有特教教師協助教學，且以資源教室的型態運作。</p>	<p>中重度的身心障礙幼兒為模仿一般幼兒，學習成效高於教師的直接教導。家長亦能感受到教師對身心障礙幼兒的辛勞、愛心與耐心。</p>

表 2-4(續)

<p>台中市樂業國小學前融合班(1999)</p>	<p>1.以漸進方式將2名身心障礙幼兒，以部分回歸方式帶進班級，一學期後，這二位特殊兒童在社會互動上有長足的進步。</p> <p>2.九二一地震之後，學前特殊班與普通班合併，共計兩班，一班有 28 名普通幼兒，3 名身心障礙幼兒；另一班有 27 名普通幼兒及 4 名身心障礙幼兒，分別有四位合格幼教老師，二位合格學前特教老師及一名實習老師擔任教學工作。</p>	<p>發現普通幼兒能主動和身心障礙幼兒進行活動，身心障礙幼兒也會模仿普通幼兒所進行的活動，而普通班家長也能接納身心障礙幼兒和普通幼兒一起學習。</p>
<p>台北縣成州國小附設幼稚園(2001)</p>	<p>1.採合作式融合模式：一班普通班和一般學前特教班合而為一。</p> <p>2.重視因材施教；發展身心障礙幼兒之各項能力及潛能；培養普通幼兒包容、接納、主動關懷與照顧別人的心胸。</p>	<p>教師們非常用心與投入，家長願意配合與支持，有關人士亦能提供寶貴的意見。</p>

資料來源：研究者整理

綜合以上八所實習學前融合教育之實驗的園所，其目的在於幫助身心障礙幼兒，透過教學活動，培養生活自理能力，改變學習環境來適應兒童，使他們能得到適性發展。

台灣實施學前融合教育已經過了二十餘年的歲月，台北市和台北縣在學前融合教育算是較早推行的縣市，相對也累積了不少的教育資源與教育經驗，其他縣市也在近幾年開始重視學前融合教育的落實，目前全國各公立幼兒園均有保留名額以優先招收具有身心障礙手冊之身心障礙兒童，實施融合教育，例如南投縣政府發布「南投縣幼兒就讀公立幼兒園優先入園標準」和「南投縣就讀普通班身心障礙學生教學原則與輔導辦法」可以看出落實融合教育的方法（附件一）、（附件二）。此外，2002年教育部修正發布之「教育部補助直轄市、縣（市）政府推動學前及國民教育階段特殊教育實施要點」（附件三）中，第四點提到獎勵招收三足歲以上未滿六足歲身心障礙兒童，並提供學前特殊教育之立案私立幼稚園（托兒所、機構），每招收一名兒童，就讀一學期補助五千元。因此，在學前階段，身心障礙安置在普通班的比例愈來愈高，從教育部提供的一百學年度下學期各縣市學前身心障礙兒童特殊教育安置統計表可得知一般學校身心障礙

類學前階段特教班型學生安置概況，如表2-5及圖2-1所示，這些數據顯示學前教育服務對象不再只是以普通幼兒為主，身心障礙幼兒在普通班接受特教服務的情況亦日趨增加，固有其必要推廣實施融合教育，才能使融合教育精神持續下去。

表 2-5 一般學校身心障礙類學前階段特教班型學生安置概況

單位：(人)

人數 縣市	班別	班別				總計
		集中式 特教班	分散式 資源班	各類 巡迴輔導	普通班接受 特教方案	
新北市		162	32	737	983	1914
臺北市		110	0	640	529	1279
臺中市		27	23	990	342	1382
臺南市		15	0	298	539	852
高雄市		160	1	187	698	1046
宜蘭縣		41	0	73	131	245
桃園縣		53	1	140	678	872
新竹縣		5	0	15	153	173
苗栗縣		22	8	281	30	341
彰化縣		18	8	199	546	771
南投縣		36	0	155	75	266
雲林縣		0	0	11	436	447
嘉義縣		8	0	54	167	229
屏東縣		15	24	113	224	376
台東縣		8	2	69	37	116
花蓮縣		38	0	174	95	307
澎湖縣		0	0	9	42	51
基隆市		13	1	31	66	111
新竹市		47	0	0	248	295
嘉義市		16	0	11	142	169
金門縣		0	0	70	17	87

表 2-5(續)

連江縣	0	0	0	0	0
總計	794	100	4257	6178	11329

資料來源：教育部特教通報網（2012）。一般學校身心障礙類學前階段特教班型學生安置概況，2012年08月28日，取自：<http://www.set.edu.tw/>。

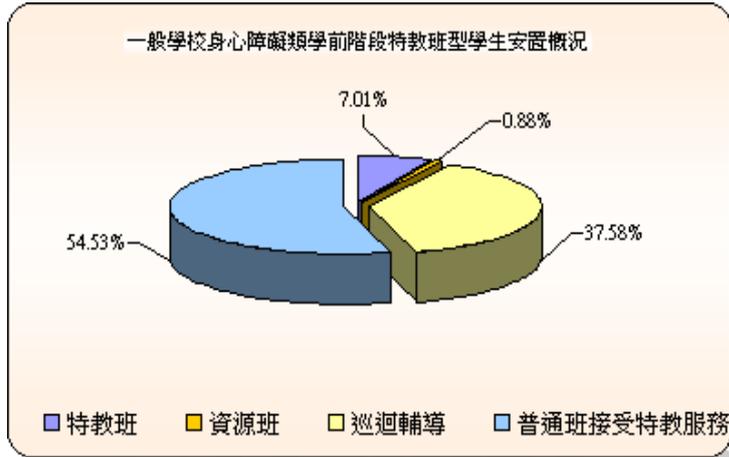


圖 2-1：一般學校身心障礙學前階段特教班型學生安置概況

資料來源：教育部特教通報網（2012）。一般學校身心障礙類學前階段特教班型學生安置概況，2012年08月28日，取自：<http://www.set.edu.tw/>。

第三節 學前教師對融合教育態度之相關研究

特殊教育法中已明定將特殊教育服務的對象向下延伸至學前教育階段，融合教育的安置亦被認為是較理想與重要的學前教育模式。然而，普通班教師是否能認同融合教育理念？是否能勝任此融合式的教學？是值得重視的議題；Schulz 和 Carperter（1995）也指出要建立一個成功的融合環境，教師扮演非常重要的角色，其中三項必備的要素是教師的態度（例如對融合教育的態度）、期望（例如教師對學生的期望是否適切）和能力（例如課程與教學規畫的知識與能力）（李宜學，2006：35）。

壹、態度的定義

態度(attitudes)一詞最先在英文中使用，是在 1770 年被藝術家用來形容人體姿態的專有名詞；1888 年 L.Lange 的反應時間(reaction time)的實驗中，實驗室內對反應時間的研究，在此研究中受試者的準備狀態支配其個人的回憶、思考、判斷及選擇取捨，此即為後人所稱之為態度（李美枝，1983：312）。

一、態度的理論觀點

認知學派則主張，態度是持久性的組織，是個體對所生活的環境中某些現象所存有的動機、情緒、知覺、認知等過程（黃天中、洪英正，1992：34）；行為學派主張，態度是個體的內隱反映，是一種心理和神經的準備狀態，主要是在為外在的某種反應做預備（侯玉波，2003：108）；社會心理學派行為學 Thomas 與 Znaniecki（引自李龍賢，2005：28）認為，藉著態度可以了解個人在社會中採取行為時的意識過程，態度具有預測行為的作用；近代社會心理學家則以為態度是一種穩定的心智狀態，是個體對一些人、事、物或理念的看法，每一種態度都是感情、信仰、評估的結合，個體依照態度而行動（洪蘭，1997：218）。

二、態度的意義

態度是指個體在所處的環境中對某特定對象所持有的評價與行為傾向。態度的對象是多方面的，其中有人、事件、物、團體、制度以及代表具體事物的觀念等。Lombana 主張態度乃是針對某一事物正向或負向的情感反應，此反應伴隨著特定信念，驅使個體對該事物有特定的行為反應（蕭芳玲，1995：42）；Weber 認為態度是關於某人、某事或環境的某一層面的一個「評價性反應」，及個人喜歡或不喜歡的判斷（趙居蓮，1995：471）；朱敬先（1986：390）則認為態度是個體對人、事、物等一種持久性之信念(beliefs)、情感(feelings)、行為傾向(tendency to behave)的組合；梅錦榮（2011：540）將態度界定為個體對一特定對象、事物所持有的評價、感受及行動趨向，包含認知、情感與意向三種成分；張春興（2012：215）認為「態度」是指個體對人、事，以及周遭世界，持久而一致的行為傾向，包含了認知、情意、技能三者。

綜合國內外學者觀點，態度是指個人對於特定對象的肯定與否定的內在反應傾向；態度是有對象的，它是針對某種事物的；態度具有評價性，意味著是否贊同該事物；態度具有穩定性，它是一種對事物比較持久而不是偶然的傾向；態度是個體內在心理的狀態，往往不能為別人所觀察到，但最終會通過當事人的言行而表現出來；態度是個人複雜的心理狀態，與其認知、情感有著直接的聯繫。

大多數社會心理學家提出態度包含三種不同成份：一、認知性的，包括對事物的理解與解讀方式，即是指個人對人、事、物所擁有的信念和看法，在發展上則是基於一種類化作用。二、情感性的，包括對事物直接的感覺與喜好程度。三、行為成份，意指對刺激發動某種反應之行為傾向（葉重新，1999）。

態度是對於情境（包括人、事、物等）反應的一種準備狀態或是心理傾向，並可能因而產生正向或負向的行為反應。透過經驗而習得的態度乃是因多方面的對象所引起，是有組織的內向在結構，具有持久性、一致性、方向性與類化的傾向，可藉由個體的行為而外顯出來。此外，態度乃是由認知、情感和行為傾向這三個成份所組合而成，但這三種成分之間並非相互獨立。

貳、認知、態度與行為

張春興（2012：32）認為認知是個體對事物進行認識、記憶、理解、思維及推理等複雜的心理活動，均屬於認知範疇。

一、認知與行為的關係

傳統的教育對於形成行為的想法是認為個體的知識增加，可形成適當的態度，進而產生適當行為；而某些事件會激發某一態度，一旦態度被激發，也會影響個體對態度的想法，也因此激發了個體對當時行為的認知（曾華源、劉曉春，2000：120）。我國學者楊國樞等人（1983：544）認為，個體對事物的認知會左右個體對該事物的態度。以農業為例，大部分人對農業的認知為收入不高、工作非常辛苦，此種認知可能產生農業

是一種沒前途又辛苦的行業，進而不敢投入農業這行業，但少數的人認為農業可以企業化經營，利潤也可以很可觀，進而更投入鑽研農業技術，改良農產品，推廣精緻農業。

所以認知可能會影響態度的形成，而態度則會影響到外顯行為。Festinger 與 Carlsmith(1959:208)的認知失調論(cognitive dissonance theory)主張態度的改變是因為個人對態度對象的認知成分與行為成分失去協調所致；徐光國（1996：371）指出當內在的認知體系，有互相不和諧的認知時，會產生不協調而緊張的現象，造成心理的不舒服，個人於是產生行為動機，藉行動以減除緊張。也就是說，當個人的行為與原來的態度相抵觸時，原來的態度是否改變，關鍵在於個人是否會再思考另一個加入的認知因素。

二、態度與行為的關係

Doob 和 Gross(1968：213)認為態度會影響後來的外顯行為，藉著態度我們可以瞭解個人在社會中採取可能發生行為的意識過程，亦即態度具有預測行為的作用。Ajzen 和 Fishbein(1980：122)提出理性行動理論(Theory of Reasoned Action)探討態度如何引導行為，其基本假設為人們的思考和行為都是理性的，探討那些因素決定態度、行為的一致性（引自盧集俐，2012：33）。

Ajzen(2002：665-683)為了增加對行為的預測能力，以理性行動理論為架構提出修正模式，稱為計畫行為理論(Theory of Planned Behavior)，在此理論中他認為行為的意向(Intention)除了受個人對行為的特定態度(Attitudes toward the behavior)與主觀規範(Subjective norm)外，也受到行為控制認知(Perceived behavioral control)的影響。

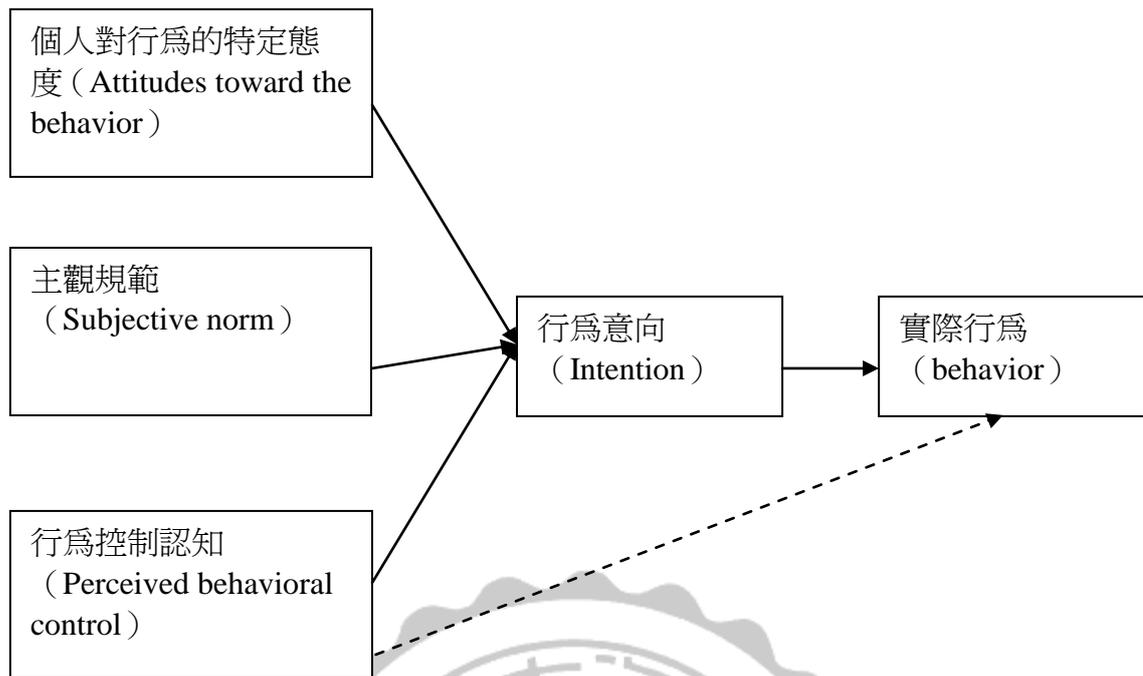


圖 2-2：計畫行為理論架構圖

資料來源：社會心理學（頁 118），侯玉波，2003，台北：五南。

由圖 2-2，研究者認為態度與行為的關係說明如下：若根據計畫行為理論，要瞭解一個人的行為意向，必須探討影響行為意向的因素，即個人對行為的特定態度、主觀規範與行為控制認知。所以當個體對某一特定行為具有正面態度，同時也感受到他人對個體的期望，以及認為自己有執行的能力時，個體便會有表現該行為的意向；但從理性行動理論來看，其理論假定人都是理性的動物，所以預測一個人的某一特定行為表現，可以從他的行為意向來推知。

三、認知、態度與行為間的相關性

Weber 根據近十年關於態度的研究，認為態度也可能是行為的結果，而非預測行為的指標（翁國元，2010：65），並認為態度的形成是為了摘述經驗及簡化行為的選擇，而且態度是從經驗發展而來，並引導未來的行為。

根據上述得知，認知、態度與行為會相互影響，所以說教師對融合教育的認知與態度會影響實際參與行為，並進一步影響融合教育的推行，可見在融合教育的實施上，教師態度的重要性。

叁、融合教育態度之相關研究

許多國內外學者指出，教師對於實施融合教育的態度乃是影響推展融合教育成功與否的關鍵因素。當身心障礙幼兒進到普通幼兒園時，若教師認為自己的專業能力不足，在教學上採取消極態度、對身心障礙幼兒無法接納或勉強接納，並認為身心障礙幼兒沒有學習及受教的可能，因而放棄該有的指導和努力，最後會發現身心障礙兒童在學習成效上沒有大幅進步，教師本身也會因沒有成就感而更感到無助及挫折；若教師能重視身心障礙幼兒受教的權利並使他們真正成為班級中的一份子，讓身心障礙幼兒能和其他幼兒一樣享有同樣的權利及受到相同的尊重，教師正向的示範與接納態度，也可以帶動班上普通幼兒產生接納與關懷的態度，而且身心障礙幼兒在班級中與其他幼兒一同學習、遊戲與生活，有助於人際互動與社會能力的發展，另外對融合教育有正向態度的教師也會積極的投入教學活動以滿足每一位幼兒在學習與成長的需要，所以融合教育若要成功的推展，教師積極正向的態度即是不可或缺的重要因素。

（呂淑芬、林慧芬、張楓明，2009：87）提出教師的態度會因隨著時間的轉移而有所改變，例如初步接受融合教育的教師會因擔心其所受的專業訓練不足而產生負面的態度，但（吳武典，2005：38）指出教師會因為「瞭解」而逐漸轉為正向的態度，因此多數教師在與兒童接觸後都能自我提升並持有正向之態度。（邱上真，2001：18）認為教師若不能對身心障礙兒童有理解與關懷之情，就不會有動機想要去調整自己的態度來因應身心障礙學生的個別需求，而（Hammeken，1995）研究也指出要有成功的融合教育，教育者必須具備有高度熱忱和充分準備才能實施成功（引自曹佳蓉，2011：45）。

研究顯示教師的態度和期望是影響融合班成效的重要因素，對班級中可能在能力、行為或表現上有落差的身心障礙幼兒抱持著正向積極的態度，隨時給予鼓勵，無形之中，一般幼兒也會感受老師的用心，進而較能接受身心障礙幼兒；而教師的期待往往導致學生的自我應驗，所以，對幼兒抱持較高期待，通常幼兒也會有較好的表現，身心障礙幼兒亦不例外（謝淑珍，2000）。教師如果能多觀察並了解幼兒的優、缺點，對師生之間的互動溝通會有很大的幫助，而營造一個能接受差異的班級氣氛，將有助於一般幼兒及身心障礙幼兒間的合作學習及教師的教學（林鈺涵，2004：32）。

國外學前融合教育方面，(Ma,J. & Hanrahan,J.，2002)的研究發現若教師能得到充足的行政支援，那麼他們便會有意願實施融合教育。而(Ryan，2009)調查加拿大 Ontario 141 名學前教師對融合教育的態度，研究結果也發現大多數的教師對融合教育有正面的態度，但有少部分的學前教師對融合教育投反對票（引自曹佳蓉，2011：46）；在國內的學前融合教育方面，教師態度方面大致上都是持正面且肯定的態度，如（簡淑蓮，2004）調查台東公私立幼稚園教師、（陳佳穗，2008）調查高雄縣 110 位學前教育教師、（李郁青，2009）調查高雄市公私立幼稚園教師、（許嘉麟，2010）調查花蓮縣學前教師及家長對融合教育的態度、（林碧霞，2011）調查新北市學前教師、（章寶瑩，2012）則調查新北市學前教師融合教育專業知能與態度等研究。以下研究者將有關實施融合教育態度之研究彙整如表 2-6。

表 2-6 有關融合學前教育態度之相關研究

作者/年	研究主題	研究結果
郭秀鳳(1996)	幼兒家長與幼教工作者對實施融合式幼兒教育意見之探討	接受特殊教育訓練越多的普通幼教工作者的態度越正向。
林敬鯉(2001)	台北縣、市托兒所保育人員對收托身心障礙兒童的態度及保育上的需求研究	不同年齡層的教師對身心障礙學生的接納態度並無顯著差異。
林春梅(2004)	幼稚園教師對學前融合教育態度之研究	1.幼稚園教師對學前融合教育態度，具有正向反應而且同意程度高。2.不同年齡、年資、任教服務單位、學校規模、特殊幼兒教育經驗的幼稚園教師對學前融合教育態度同意程度有顯著差異。

表 2-6(續)

簡淑蓮(2004) 學前教師對實施融合教育態度及其專業知能需求之研究-以台東縣為例	整體學前教師在對實施融合教育的態度、困擾問題、重要性看法及專業知能的需求偏向正向、高困擾問題、高重要性及高需求的評定。有幼教教師資格及特教學分背景的學前教師的態度較為正向。教育相關資格具有顯著性的影響。
林鈺涵(2004) 宜蘭地區學前教師對融合教育中發展遲緩幼兒接納態度	有特教背景的教師對發展遲緩幼兒的接納態度較為正向，且多數的教師認為安置的學生應以輕度障礙為主，並認為實施融合教育的困難是：專業知識的不足、家長的不配合、人員編制的不足、政策宣導不全、團隊合作不確實等。
楊芳美(2005) 學前教師實施融合教育態度與教學困擾之研究-以台北縣雙和區為例	教師對於實施融合教育的態度是積極正向，不同背景變項的教師實施融合教育的態度，只在「不同教學年資」變項上有顯著差異。不同年齡、教育程度、融合班級教學年資、特殊教育研習時數的教師，在融合教育態度上沒有顯著差異。

表 2-6(續)

游寶珠(2006)	台中縣學前教師對園所實施融合教育的態度及相關因素研究	學前教師對實施融合教育的態度傾向正向支持；影響教師對融合教育態度的因素有年齡、教育程度、特殊教育背景、擔任障礙學生教師原因、幼教服務年資、任教園所性質、接觸身心障礙者的經驗及人格特質。年紀輕、教育程度高、具相關特殊教育背景、幼教年資短及外控人格特質者，對融合教育的支持度較高。
廖又儀(2007)	嘉義縣市幼稚園教師對於學前融合教育專業知能與態度之研究	1.教師具有中等程度之學前融合教育的專業知能，在融合教育態度上具有正向反應且擁有顯重中度正相關及較高之同意程度瞭解程度中等，且態度上表現為正向認同。2.不同年齡、學歷背景、有無收托特殊需求幼兒經驗、有無其他特殊教育教師資格、有無特教專業背景學前融合教育態度具有顯著性差異。
洪雅燕(2008)	教保人員對實施學前融合教育態度之相關研究	教保人普遍接受輕度障礙的特殊幼兒入班級，他們擔心如果是重度或中重度的特殊幼兒以他們的專業性怕無法勝任照顧的責任，且另一方面希望人數不宜太多，應當要控管人數才能維持一定的教學品質。

表 2-6(續)

<p>李郁青(2009) 高雄市幼稚園教師和家長對實施融合教育之態度與需求研究</p>	<p>幼稚園教師及家長對融合教育抱持的態度為佳，對實施現況之認同度也較高、教師對實施融合教育行政支援的需求較強，對進修研習和專業協助的需求提供之認同度也較高。班級規模小幼稚園的教師對融合教育實施現況的認同度較高。</p>
<p>呂淑芬、林慧芬、張楓明(2009) 學前教師對融合教育態度與困擾問題之個案研究</p>	<p>學前教師初接觸融合教育時，往往抱持負面的態度，但接觸與瞭解後便能有正面的態度。</p>
<p>官雯欣(2009) 馬祖地區幼稚園教師及家長對於學前融合教育專業知能及接納態度之調查研究</p>	<p>1.馬祖地區幼稚園教師對於學前融合教育專業知能了解程度達中等，且接納態度上表現正向的認同。2.幼稚園家長對於學前融合教育接納態度同意程度看法具有正向反應且同意程度高。</p>
<p>許嘉麟(2010) 花蓮縣學前幼兒家長對實施融合教育之態度調查</p>	<p>學前教師與學前幼兒家長對實施融合較傾向認同，教師比家長對融合教育持認同的態度，家長比教師更認同「讓特殊幼兒融入一般班級中就讀是基本權益」之態度。</p>
<p>林碧霞(2011) 新北市學前教師對融合教育態度與工作滿意度之調查研究</p>	<p>1.95.5%的學前教師對融合教育感到認同、79.3%的教師對融合教育感到滿意。2.學前教師對融合教育態度及工作滿意度各向度間呈現正相關。</p>

表 2-6(續)

章寶瑩(2012) 新北市學前教師融合教育專業知能與態度之研究	公立幼稚園教師其所擁有之學前融合教育專業知能與學前融合教育態度有顯著中度正相關。教師之學前融合教育專業知能對其學前融合教育態度具有預測力。
---------------------------------	---

資料來源：研究者整理

綜合上述的研究文獻發現，教師對融合教育的態度反應是性向的，大多數的教師肯定融合教育的理念與實施，教師的態度的確會影響教學和學生，因為教師是整個班級的重要人物，扮演著重要的角色。從研究中發現普通教師擔心自身特教知能不足與缺乏專業人員協助、行政支持、人力支援等問題，同時在研究中也提出許多影響教師態度的因素，如教師的年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育訓練與身心障礙兒童有無接觸的經驗、對融合教育的瞭解程度、行政方面是否支持及相關專業協助與否等，但各研究間無法獲得一致的結論，因此值得本研究作進一步的探究。



第三章 研究設計與實施

本研究採問卷調查法，根據研究動機和目的、待答問題以及相關文獻的探討，繼而進行研究，藉以進一步瞭解南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求。本問卷主要採用研究者自編針對「南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求之研究」進行問卷調查，希望藉由本研究中變項間的相關研究，及資料蒐集分析，瞭解南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求。最後將問卷調查資料分析結果，提供建議作為日後教育單位辦理教育人員進修之依據考量，俾能對南投縣師生皆有幫助。本章共分為五節：第一節研究架構與假設、第二節樣本特性與抽樣方法、第三節問卷設計與前測、第四節資料整理與統計分析。

第一節 研究架構與假設

壹、研究架構

依據文獻探討，並配合本研究之目的及問題，擬定本研究的架構圖，如圖3-1所示。研究架構中以「教師背景變項」為自變項，包含年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育專業訓練、與教導身心障礙兒童的經驗等，探討其對依變項「融合教育認知」與「融合教育態度」之間是否達到顯著相關？「融合教育態度」與「專業知能需求」之間是否達到顯著相關？根據其差異性與相關性所結果再進一步討論，並提出相關建議。研究者以研究架構圖將本研究的整體內容作概要說明，如圖3-1：

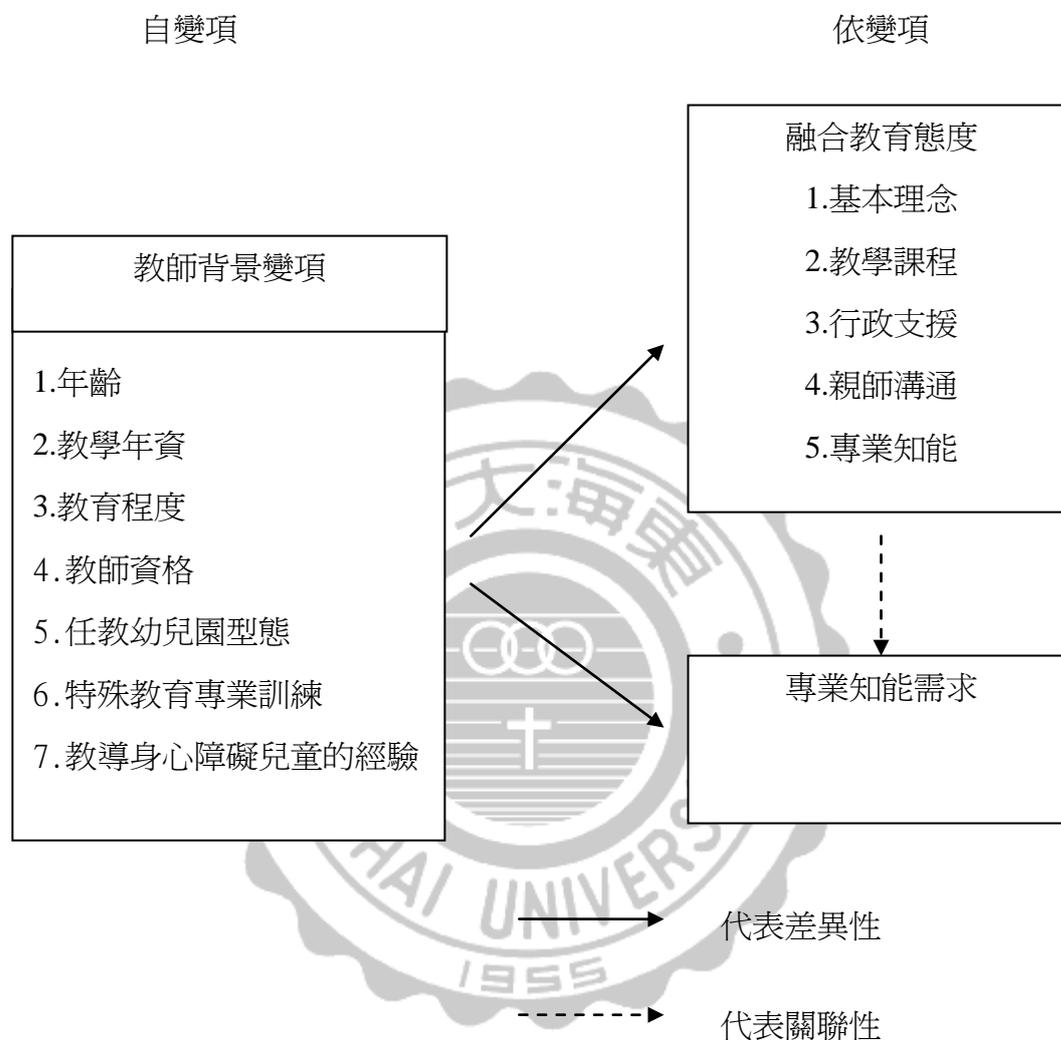


圖 3-1 研究架構圖

一、自變項部分

根據圖 3-1 之研究架構說明相關變項如下：

- (一) 年齡：分為「20歲以上未滿30歲」、「30歲以上未滿40歲」、「40歲以上未滿50歲」、「50歲以上」等四類。

- (二) 教學年資：分爲「未滿5年」、「5年以上未滿10年」、「10年以上未滿20年」、「20年以上未滿30年」、「30年以上」等五類。
- (三) 教育程度：分爲「專科」、「大學」、「研究所」、「其他」等四類。
- (四) 教師資格：分爲「同時具備合格幼教證書與合格特教證書」、「具有合格幼教證書」、「具有教保員資格」、「具有助理保育員資格」、「不具上述資格者」等五類。
- (五) 任教幼兒園型態：分爲「公立幼兒園」、「私立幼兒園」二類。
- (六) 特殊教育專業訓練：分爲「從未參加任何特教相關研習活動」、「特教學分未達3學分或特教研習未達54小時」、「修習特教3學分或參加54小時特教研習」、「特教系或特教學程」、「特教研究所」等五類。
- (七) 教導身心障礙兒童的經驗：分爲「有」、「沒有」二類。

二、依變項部分

此部分欲探求受試者對於「融合教育」所持的態度，共分爲「基本理念」、「教學課程」、「行政支援」、「親師溝通」、「專業知能」五個向度，依據向度內容擬定題目。

在專業知能需求部分，係欲探求受試者對融合教育專業知能需求爲何？研究者根據文獻探討，以教師對專業知能進修方式及內容作爲命題依據。

最後探討南投縣學前教師對實施融合教育態度與專業知能需求之相關情形爲何？

貳、研究假設

根據文獻探討與本研究之研究目的及研究架構，將研究假設歸納如下：

假設一：南投縣學前教師之不同背景變項對實施融合教育的態度無顯著差異。

假設 1-1 不同年齡之南投縣學前教師對實施融合教育的態度無顯著差異。

假設 1-2 不同教學年資之南投縣學前教師對實施融合教育的態度無顯著差異。

假設 1-3 不同教育程度之南投縣學前教師對實施融合教育的態度無顯著差異。

假設 1-4 不同教師資格之南投縣學前教師對實施融合教育的態度無顯著差異。

假設 1-5 不同任教幼兒園型態之南投縣學前教師對實施融合教育的態度無顯著差異。

假設 1-6 不同特殊教育專業訓練之南投縣學前教師對實施融合教育的態度無顯著差異。

假設 1-7 不同教導身心障礙兒童的經驗之南投縣學前教師對實施融合教育的態度無顯著差異。

假設二：南投縣學前教師之不同背景變項對實施融合教育專業知能之需求無顯著差異。

假設 2-1 不同年齡之南投縣學前教師對實施融合教育專業知能之需求無顯著差異。

假設 2-2 不同教學年資之南投縣學前教師對實施融合教育專業知能之需求無顯著差異。

假設 2-3 不同教育程度之南投縣學前教師對實施融合教育專業知能之需求無顯著差異。

假設 2-4 不同教師資格之南投縣學前教師對實施融合教育專業知能之需求無顯著差異。

假設 2-5 不同任教幼兒園型態之南投縣學前教師對實施融合教育專業知能之需求無顯著差異。

假設 2-6 不同特殊教育專業訓練之南投縣學前教師對實施融合教育專業知能之需求無顯著差異。

假設 2-7 不同教導身心障礙兒童的經驗之南投縣學前教師對實施融合教育專業知能之需求無顯著差異。

假設三：南投縣學前教師對實施融合教育態度與專業知能需求無顯著關聯性存在。

第二節 樣本特性與抽樣方法

壹、樣本特性

本研究係在瞭解南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求，資料蒐集以問卷調查施測為主，研究對象以 101 學年度南投縣公私立幼兒園教師為主。南投縣共分十三鄉鎮，根據教育部統計資料，南投縣公私立幼兒園共有 192 所，合計 822 人，分別為公立幼兒園 111 所，教師人數 300 人；私立幼兒園 81 所，教師人數 522 人，教師分布情形如表 3-1。

表 3-1 101 學年度南投縣度幼兒園教師人數分布情形（單位：人）

鄉鎮 型態	南 投	中 寮	草 屯	國 姓	埔 里	仁 愛	名 間	集 集	水 里	魚 池	信 義	竹 山	鹿 谷	合 計
公立	32	13	41	16	50	27	24	12	16	11	33	11	14	300
私立	165	0	139	9	68	0	34	3	7	10	0	75	12	522

資料來源：研究者整理自 101 學年度南投縣幼兒園名冊表

貳、抽樣方法

本研究共抽取兩批樣本，一為分析預試問卷的預試樣本；另一為考驗本研究假設之正式樣本。

一、預試問卷抽樣

本研究依據南投縣幼兒園教師人數的比例採便利取樣的方式，選取南投市 13 份、中寮鄉 4 份、草屯鎮 12 份、國姓鄉 3 份、埔里鎮 12 份、仁愛 2 份、名間 2 份、集集 2 份、水里 2 份、魚池 2 份、信義 2 份、竹山 2 份、鹿谷 2 份，共 60 位為預試樣本數。

二、正式問卷抽樣

本研究以南投縣公私立幼兒園教師為研究對象，以 101 學年度南投縣幼兒園名冊為抽樣依據，母體總數為 822 人，在 95%信心水準下，抽樣誤差±5%以內，依照分層比例隨機抽樣的方式，經統計公式計算，抽樣數至少 263 份。正式施測樣本數分配，採取樣本規模決定的公式為：

$$N_s = \frac{N_p \cdot p \cdot (1-p)}{(N_p - 1) \cdot (B/C)^2 + p \cdot (1-p)} \quad (\text{羅清俊, 2011: 82})$$

N_s ：所需完成的樣本數

N_p ：母群體規模，本研究母體總數為 822 人

$p \cdot (1-p)$ ：母群體異質性程度，本研究設定 $p=0.5$

B ：可容忍的抽樣誤差，本研究設定在 0.05，亦即±5%

C ：可接受的信賴區間 95%，所以對應的 Z 分數，亦即 1.96。

$$N_s = \frac{(822) (0.5) (1-0.5)}{=262.02290215}$$

$$(822-1) (0.05/1.96) (0.05/1.96) + (0.5) (1-0.5)$$

為使樣本具有代表性，因此採用分層隨機抽樣方式，預計發出 500 份問卷。分層隨機抽樣的方式事先建立學校名冊並予以編號，再依南投縣十三鄉鎮分配之有效樣本數，使用 EXCEL 的亂數產生隨機產出抽樣名冊，也就是本研究之問卷調查對象，見表 3-2

表 3-2 南投縣公私立幼兒園教師抽樣人數分配表

鄉鎮 型態	南 投	中 寮	草 屯	國 姓	埔 里	仁 愛	名 間	集 集	水 里	魚 池	信 義	竹 山	鹿 谷	合 計
抽樣比例 (%)	4	1.6	5	1.9	6.1	3.3	2.9	1.5	1.9	1.3	4	1.3	1.7	36.5
公立教師 人數(人)	20	8	25	9	31	16	15	8	9	7	20	7	8	183
抽樣比例 (%)	20	0	16.9	1.1	8.3	0	4.1	0.4	0.9	1.2	0	9.1	1.5	63.5
私立教師 人數(人)	100	0	85	5	41	0	20	2	5	6	0	45	8	317

資料來源：研究者自行整理

第三節 問卷設計與前測

本研究採問卷調查法，透過文獻探討分析，研究者自行編製而成。以下就問卷初稿編制、專家效度諮詢及正式問卷內容、計分方式，分別說明如下：

壹、問卷初稿編制

問卷初稿共有三部分，將分別敘述如下：

一、班級現況及問題

第一部份共有 9 題，其中班級現況 3 題，教師專業知能需求 5 題，最後 1 題開放題：實施融合教育可能遭遇到的困難有哪些？

二、幼兒園教師對融合教育的態度

第二部份有五個向度，共有 40 題，包含基本理念 10 題、教學課程 8 題、行政支援 8 題、親師溝通 6 題、專業知能 8 題。

三、基本資料部分

第三部份個人基本資料包括：年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗。

貳、信度與效度

一、專家效度分析

為求問卷的可靠性與有效性，先與指導教授討論，再編製專家評定表，研究者延請國內專家學者以及資深教師，評議問卷內容，其同意進行專家評定，建立問卷的專家效度（見附錄五、附錄六）。

綜合專家學者及資深教育人員對初稿的意見，排除不當題目及提供意見將語意不佳之題目加以增添、修正與刪除，編製完成預試問卷（見附錄七）。

二、信度分析

本研究信度分析以 Cronbach's α 值來考驗各層面的一致性，在融合教育態度的總量表 α 係數為.851，分量表 α 係數分別為基本理念為.889、教學課程為.934、行政支援 α 係數為.942、親師溝通 α 係數為.913、專業知能 α 係數為.847，各面向的 Cronbach's α 值介於.774-.942 之間，因此問卷量表的信度方面達一定水準(如表 3-3)。

表 3-3 南投縣幼兒園教師對融合教育態度各層面統計表

各層面	題數	Cronbach's α 值
基本理念	5	.889
教學課程	5	.934
行政支援	5	.942
親師溝通	5	.913
專業知能	5	.847

資料來源：研究者自行整理

叁、正式問卷定稿

問卷初稿經效度、信度檢定後形成正式問卷。正式問卷內容包括第一部份班級現況及問題共 9 題；第二部份幼兒園教師對融合教育的態度，有五個向度，包含基本理念、教學課程、行政支援、親師溝通、專業知能共 25 題；第三部份為基本資料部分。

肆、計分方式

本研究之問卷對幼兒園教師實施融合教育態度之調查的部份採 Likert 量表(Likert scale)四點量表的方式編製而成，受試者依題目描述及根據個人經驗，自四個選項中：「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」，勾選最能反映個人對融合教育態度的選項，並給予 4 分、3 分、2 分及 1 分。反向題目則反向計分，再將所有分數加總，為其態度分數，所得之分數愈高，表示其對融合教育的態度愈積極，反之，則相反。

第四節 資料整理與統計分析

本研究問卷回收後，先將有效問卷資料進行編碼，逐筆輸入電腦建立檔案，再以 SPSS For Windows 17.0 版套裝軟體，進行資料的統計分析及處理，將待答問題的資料結果與分析說明如下：

一、以平均數與標準差等描述性統計，回答問題一，用以瞭解南投縣目前實施學前融合教育之現況。

二、以單因子變異數分析(one-way ANOVA)及成對樣本t檢定(paired sample t-test)

來考驗不同背景變項（年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗）南投縣學前教師對實施融合教育的態度是否有顯著差異；回答待答問題二。

三、以單因子變異數分析(one-way ANOVA)及成對樣本t檢定(paired sample t-test)

來考驗不同背景變項（年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗）南投縣學前教師對融合教育專業知能之需求是否有所差異；回答待答問題三。

四、以邏輯斯迴歸分析法探討南投縣學前教師對實施融合教育的態度對融合教育專業知能之需求是否有所相關聯；回答待答問題四。

第四章 資料分析與結果探討

本章根據問卷調查所得資料，進行分析與討論。全章共分為四節：第一節為探討南投縣實施學前融合教育之現況分析；第二節探討南投縣學前教師之不同背景變項對實施融合教育態度之比較；第三節為問探討南投縣學前教師之不同背景變項對實施融合教育專業知能需求之比較；第四節為探討南投縣幼兒園教師對實施融合教育態度與專業知能需求間之相關因素。

第一節 南投縣實施學前融合教育之現況分析

此節為探討南投縣實施學前融合教育之現況分析，包括幼兒園教師基本資料及融合教育班級現況等問題。

壹、南投縣實施學前融合教育之幼兒園教師基本資料

本研究欲瞭解南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求，編製「南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求之研究調查問卷」，進行問卷調查，共發出 500 份問卷，經剔除填答不完整、各題勾選選項一致或有規律者後，最後有效樣本為 407 份，有效回收率為 81.4%。問卷回收後針對問卷資料進行幼兒園教師背景變項中之基本資料，以下分別從教師之年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗等項目，就每一項背景變項之有效樣本作敘述統計的次數、百分比分配。

在「年齡」的分布方面如表 4-1，「20 歲以上未滿 30 歲」有 73 人占 17.9%，「30 歲以上未滿 40 歲」有 178 人占 43.7%，「40 歲以上未滿 50 歲」有 112 人占 27.5%，「50 歲以上」有 44 人占 10.8%。由以上資料顯示，填答者以 30 歲以上未滿 40 歲的教師居多，而 50 歲以上教師人數最少，故在南投縣幼兒園中，以 30-50 歲之教師為主要年齡層。

表 4-1：年齡次數分配表

年齡	次數	百分比
20歲以上未滿30歲	73	17.9%
30歲以上未滿40歲	178	43.7%
40歲以上未滿50歲	112	27.5%
50歲以上	44	10.8%
總和	407	100.0%

在「教學年資」的方面如表 4-2，顯示「未滿 5 年」有 92 人占 22.6%，「5 年以上未滿 10 年」有 112 人占 27.5%，「10 年以上未滿 20 年」有 139 人占 34.2%，「20 年以上未滿 30 年」有 37 人占 9.1%，「30 年以上」有 27 人占 6.6%。由資料顯示，可知南投縣幼兒園任教的教師服務年資在 5 年以上-未滿 20 年間的教師約占六成二。

表 4-2：教學年資次數分配表

教學年資	次數	百分比
未滿5年	92	22.6%
5年以上未滿10年	112	27.5%
10年以上未滿20年	139	34.2%
20年以上未滿30年	37	9.1%
30年以上	27	6.6%
總和	407	100.0%

在「教育程度」的方面，由表 4-3 可知「專科」的有 67 人占 16.5%，「大學」的有 277 人占 68.1%，「研究所」的有 44 人占 10.8%，「高職」的有 19 人占 4.7%。顯示南投縣幼兒園任教的教師在教育程度方面有八成具有大學以上學歷。

表 4-3：教育程度次數分配表

教育程度	次數	百分比
專科	67	16.5%
大學	277	68.1%
研究所	44	10.8%
其他（高職）	19	4.7%
總和	407	100.0%

在「教師資格」方面，由表4-4可知「同時具備合格幼教證書與合格特教證書」的有31人占7.6%，「具有合格幼教證書」的有165人占40.5%，「具有教保員資格」的有150人占36.9%，「具有助理保育員資格」的有55人占13.5%，「不具上書資格者」的有6人占1.5%。由資料顯示南投縣幼兒園任教的教師中有具有合格幼教證書，仍占大多數。

表 4-4：教師資格次數分配表

教師資格	次數	百分比
同時具備合格幼教證書與合格特教證書	31	7.6%
具有合格幼教證書	165	40.5%
具有教保員資格	150	36.9%
具有助理保育員資格	55	13.5%
不具上書資格者	6	1.5%
總和	407	100.0%

在「任教幼兒園型態」方面，由表 4-5 可知「公立幼兒園」的有 230 人占 56.5%，「私立幼兒園」的有 177 人占 43.5%。

表 4-5：任教幼兒園型態次數分配表

任教幼兒園型態	次數	百分比
公立幼兒園	230	56.5%
私立幼兒園	177	43.5%
總和	407	100.0%

在「特殊教育專業訓練」方面，由表 4-6 可知「從未參加任何特教相關研習活動」的有 39 人占 9.6%，「特教學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時」的有 162 人占 39.8%，「修習特教 3 學分或參加 54 小時特教研習」的有 173 人占 42.5%，「特教系或特教學程」的有 33 人占 8.1%，「特教研究所」的有 0 人占 0%，由資料顯示南投縣幼兒園教

師曾修習特教 3 學分或參加 54 小時特教研習及特教系或特教學程的人數占 50.6%，仍屬較高。

表 4-6：特殊教育專業訓練次數分配表

特殊教育專業訓練	次數	百分比
從未參加任何特教相關研習活動	39	9.6%
特教學分未達3學分或特教研習未達54小時	162	39.8%
修習特教3學分或參加54小時特教研習	173	42.5%
特教系或特教學程	33	8.1%
特教研究所	0	0%
總和	407	100.0%

在「教導身心障礙兒童的經驗」方面，由表 4-7 可知南投縣幼兒園教師以前曾教導過身心障礙兒童的有 295 人占 72.5%，未曾教導過身心障礙兒童的有 112 人占 27.5%，顯示大多數的幼兒園教師都有教導過身心障礙兒童的經驗，相信這對於推展融合教育有一定的影響。

表 4-7：教導身心障礙兒童的經驗次數分配表

教導身心障礙兒童的經驗	次數	百分比
有	295	72.5%
沒有	112	27.5%
總和	407	100.0%

由統計結果得知，南投縣幼兒園教師從未參加任何特教相關研習活動及特教學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時的人數達 49.4%，而在實際工作中有 72.5% 的人曾教導過身心障礙兒童，因此專業知能的提升有其迫切的需求性。

貳、南投縣幼兒園融合班級現況之分析

本研究有效樣本中融合教育班級的現況，如普通班級中身心障礙兒童的人數、如何進入就讀方式、相關專業服務、教師進修特教專業知能意願及專業知能需求，其研究結果分析如下：

一、就讀普通的身心障礙兒童人數

由表 4-8 可知，南投縣幼兒園普通班級中有一名身心障礙兒童的占 45.0%；班上有二名身心障礙兒童的就明顯少了許多，只占 7.1%；而班上有三名或超過三名身心障礙兒童的僅占少數。

表 4-8：就讀普通班的身心障礙兒童人數次數分配表

普通班的身心障礙兒童人數	次數	百分比
0位	184	45.2%
1位	183	45.0%
2位	29	7.1%
3位以上	11	2.7%
總和	407	100.0%

二、身心障礙兒童進入普通班級的方式

表 4-9 資料顯示，南投縣學前階段身心障礙兒童就讀普通班級中，多數是進入班級後由教師通報，占 49.8%，教師在教學過程中發現該幼兒在學習上與一般小朋友有明顯差異，所以進行通報與評估、鑑定為身心障礙兒童，接受特殊教育專業服務；由家長親自請求的占 23.4%，因學前階段尚未納入義務教育階段，家長可以自由選擇自己的孩子適合就讀的園所班級，所以家長要將孩子送入學校時，多會打聽或親自到幼兒園跟園長或帶班教師溝通，瞭解教學理念、曾教導身心障礙兒童的經驗及教師接納的態度等，應該是家長選擇就讀該園所的主要原因；由園長分派到該班的占 13.0%，原因為園長較瞭解幼兒園中教師的特教背景及對身心障礙兒童接納的態度，或是否有教導過身心障礙兒童的經驗等考量，而將該身心障礙兒童班排到適當的班級中；早療機構轉介的占 11.3%，通常早療機構對於身心障礙兒童的家庭背景、社經地位、及兒童本身的身心狀況比較瞭解，在經過評估與溝通後，會轉介到一般普通班級就讀；只有少數是由鑑輔會安置的占 2.2%，目前鑑輔會不強迫安置，仍是以家長的意願來安置就讀的幼兒園。

表 4-9：身心障礙兒童進入普通班級的方式次數分配表

身心障礙兒童進入普通班級的方式	次數	百分比
早療機構轉介	26	11.3%
鑑輔會安置	5	2.2%
家長親自請求	54	23.4%
園長分派	30	13.0%
進入班級後篩檢發現	115	49.8%
其它	1	.4%
總和	231	100.0%

三、特教或相關專業服務

表 4-10 顯示，南投縣學前階段在普通班級中的身心障礙兒童有接受特教或相關專業服務，以接受語言治療的有 143 人占 31.2%；巡迴輔導教師有 135 人占 29.4%；職能治療有 86 人占 18.7%；物理治療有 55 人占 12.0%；心理治療有 15 人占 3.3%；其他的有 1 人占 .2%。由此可見班級中身心障礙兒童有接受特教或相關專業服務的達 94.8%，僅有 24 人（5.2%）未接受特教或相關專業服務。

表 4-10：特教或相關專業服務次數分配表

特教或相關專業服務	次數	百分比
語言治療	143	31.2%
物理治療	55	12.0%
職能治療	86	18.7%
心理治療	15	3.3%
巡迴輔導教師	135	29.4%
其它	1	.2%
否	24	5.2%
總和	459	100.0%

四、進修特教專業知能意願

由表 4-11 顯示，南投縣幼兒園教師有意願進修特教專業知能的有 364 人，高達 89.4%；而沒有意願進修特教專業知能的有 43 人占 10.6%。在 2000 年「南投縣就讀普通班身心障礙學生教學原則與輔導辦法」第八條中第 2 點提到：在教師進修方面為提昇身心障礙學生就讀普通班的教育品質，教師必須每學年接受六小時以上有關於特殊教育

方面之研習或訓練；第 3 點：在獎勵方面：有身心障礙學生就讀之普通班教師，由學校依其教學績效呈報本府酌予適當獎勵。第十一條第 4 點中提到：各校徵聘普通班教師以至少曾修畢特殊教育導論三學分或已參加特殊教育研習五十四小時者優先進用；第 6 點：提供機會並鼓勵教育行政人員、學校行政人員及教師接受特殊教育研習及在職進修。

表 4-11：進修特教專業知能意願次數分配表

進修特教專業知能意願	次數	百分比
是	364	89.4%
否	43	10.6%
總和	407	100.0%

五、特教專業知能進修方式

由表 4-12 顯示，南投縣幼兒園教師最想要進修的方式為特教研習，有 295 人占 58.5%；特教學分班的有 99 人占 19.6%；小型研討會的有 63 人占 12.5%；特教研究所的有 45 人占 8.9%。

表 4-12：特教專業知能進修方式

特教專業知能進修方式	次數	百分比
小型研討會	63	12.5%
特教研習	295	58.5%
特教學分班	99	19.6%
特教研究所	45	8.9%
其它	2	.4%
總和	504	100.0%

六、特教專業知能進修內容

表 4-13 顯示，南投縣幼兒園教師對特教專業知能進修內容包括輔導策略 261 人占 19.9%；教學策略 252 人占 19.2%；認識各障礙類型的特質與需求 237 人占 18.1%；融合教育理念 166 人與親職教育 167 人各占 12.7%；撰寫 IEP 有 142 人占 10.8%；特教相關法令與規定 87 人占 6.6%。

表 4-13：特教專業知能進修內容

特教專業知能進修內容	次數	百分比
特教相關法令與規定	87	6.6%
認識各障礙類型的特質與需求	237	18.1%
融合教育理念	166	12.7%
撰寫IEP	142	10.8%
教學策略	252	19.2%
輔導策略	261	19.9%
親職教育	167	12.7%
總和	1312	100.0%

七、教師可得到的支持

表 4-14 資料顯示，南投縣幼兒園教師可得到的支持為專業人員的協助或諮詢居多，有 213 人占 30.0%；特教相關受訓機會或在職進修 113 人占 15.9%；園長、主任的支持或協助 110 人占 15.5%；普通兒童或身心障礙兒童家長的支持或協助有 85 人占 12.0%；人力上的支援有 66 人占 9.3%；減少班上幼兒人數有 35 人占 4.9%；而其中也有 89 人（12.5%）沒有得到任何支持。

表 4-14：教師可得到的支持

教師可得到的支持	次數	百分比
專業人員的協助或諮詢	213	30.0%
人力上的支援	66	9.3%
減少班上幼兒人數	35	4.9%
園長、主任的支持或協助	110	15.5%
特教相關受訓機會或在職進修	113	15.9%
普通兒童或身心障礙兒童家長的支持或協助	85	12.0%
其他	0	0%
無	89	12.5%
總和	711	100.0%

八、教師最期望得到的支持

由表 4-15 顯示，南投縣幼兒園教師最期望得到的支持是人力上的支援如助理教師的協助，有 227 人占 21.2%；特教相關受訓機會或在職進修有 180 人占 16.8%；專業人員的協助或諮詢，如特教巡迴教師有 166 人占 15.5%；減少班上普通兒童人數有 147 人

占 13.7%；身心障礙兒童家長的支持或協助有 130 人占 12.1%；普通兒童家長的支持或協助有 80 人占 7.5%；園長或主任的支持或協助有 75 人占 7.0%。

表 4-15：教師最期望得到的支持

教師最期望得到的支持	次數	百分比
專業人員的協助或諮詢，如特教巡迴教師	166	15.5%
人力上的支援，如助理教師的協助	227	21.2%
減少班上普通兒童人數	147	13.7%
園長或主任的支持或協助	75	7.0%
特教相關受訓機會或在職進修	180	16.8%
普通兒童家長的支持或協助	80	7.5%
身心障礙兒童家長的支持或協助	130	12.1%
其它	2	.2%
無	64	6.0%
總和	1071	100.0%

南投縣幼兒園中以收托 1 名身心障礙兒童在一個班級中為最多，進入班級的方式以進入班級後篩檢發現的為最多，其次為由家長親自請求；而身心障礙兒童大多都有接受專業治療及巡迴輔導教師的服務；幼兒園教師也有極高的進修專業知能意願，高達 89.4%，進修的方式以特教研習最能接受，其進修內容包含輔導策略、教學策略、認識各障礙類型的特質與需求、融合教育理念與親職教育等都需要。而目前教師們能得到的支持為專業人員的協助或諮詢居多，其次是特教相關受訓機會或在職進修，但在教師們最期望得到的支持是人力上的支援如助理教師的協助及特教相關受訓機會或在職進修。

叁、南投縣幼兒園教師在問卷開放式問題之意見

問卷中的開放式問題，部分幼兒園教師針對「學前教育階段推展融合教育，可能遭遇到的困難有哪些？」以文字敘述表達自己的意見與想法，研究者彙整問卷內容並歸納為實施融合教育基本理念、教學課程、行政支援、親師溝通及專業知能等五個方面：

一、基本理念

身心障礙兒童與同儕間的學習，行為問題會影響他人也影響一般生的權益，所以普通教師對身心障礙兒童之了解程度，會影響其對特殊幼兒之看法和接納態度。

二、教學課程

身心障礙兒童的程度不同，教師在課程規劃與難易度的掌控較不易，也在教學及輔導上造成困擾。

三、行政支援

普通教師認為原本在班級中的幼兒人數就多，再將身心障礙兒童安置在普通班中，會導致教師力不從心、無法兼顧普通幼兒及身心障礙幼兒，所以教師認為人力資源、行政支援等不足，影響到教學活動的進行。

四、親師溝通

普通幼兒的家長對身心障礙兒童不瞭解而會有所排斥，所以教師希望多宣導正確觀念，讓身心障礙兒童家長與學校配合並得到其他家長的接納與認同。

五、專業知能

當班級中有身心障礙兒童時，普通教師會因專業知能不足而有無力感，也會造成教學與輔導成效有限。

由上述可知，南投縣幼兒園教師多數都支持在學前教育階段推展融合教育，但不僅希望獲得身心障礙兒童的家長配合之外，也非常希望得到普通兒童家長的認同與接納；此外教師們認為班上有身心障礙兒童在教學上易遇到困難及處理幼兒之間行為問題，所非常需要人力上的支援與特教專業資源，而教師也自認本身的特教專業知能不足需要有所提升。

第二節 南投縣幼兒園教師對實施融合教育態度之分析

本節在探討南投縣學前教師之不同背景變項對於實施融合教育的態度之差異，不同背景變項包括教師之年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗等七個自變項，並以融合教育態度為依變項，進行 t 檢定、單因子單變項變異數分析(one-way ANOVA)，探討是否有顯著差異。

以 t 檢定探討「任教幼兒園型態」、「教導身心障礙兒童的經驗」對於幼兒園教師對融合教育態度的差異情形；而在「年齡」、「教學年資」、「教育程度」、「教師資格」、「特殊教育專業訓練」等部分，則以單因子單變項變異數分析加以探討，若有顯著差異時，再以 LSD 進行事後比較。

壹、南投縣幼兒園教師對於實施融合教育之態度

依南投縣幼兒園教師對實施融合教育態度之量表與五個分量表得分的結果是正向、積極的，研究結果顯示如表 4-16。

表 4-16：融合教育態度全量表與分量表平均數分析表

項度	量表總平均數	題數	分量表平均數
基本理念	16.71	5	3.34
教學課程	12.94	5	2.59
行政支援	15.73	5	3.15
親師溝通	16.56	5	3.31
專業知能	16.46	5	3.29
全量表	78.40	25	3.14

註：基本理念 5-20 分 教學課程 5-20 分 行政支援 5-20 分 親師溝通 5-20 分 專業知能 5-20 分 全量表 25-100 分

由表 4-16 所示，整體幼兒園教師在態度全量表得分總平均數為 78.40（最高總分為 100 分），各題總平均數 3.14；在五個分量表的各題總平均數得分高低，依次是基本理

念(3.34)、親師溝通(3.31)、專業知能(3.29)、行政支援(3.15)、教學課程(2.59)，整體來說南投縣幼兒園教師對融合教育態度可說是正向、積極的。

貳、南投縣幼兒園教師在每一題項的得分平均數差異分析

本部分依問卷之第二部份「幼兒園教師對融合教育的態度」來測量，總共有二十五題，主要是測量幼兒園教師對融合教育的態度。量表分數愈高，表示幼兒園教師對融合教育愈傾向正向，結果如表 4-17。

表 4-17 顯示，受試者在不同題項反應程度的差異情形，得分平均數普遍高於 3.00 以上，可見南投縣幼兒園教師對於實施融合教育態度是積極的。在基本理念方面平均值為 3.34，其中第 1 題(M=3.65)、第 3 題(M=3.34)、第 4 題(M=3.38)、第 2 題(M=3.25)，顯示南投縣幼兒園教師有高度意願接納身心障礙兒童就讀於班上，並認為有責任教導並瞭解身心障礙兒童，且覺得融合教育可以使普通兒童更能體諒別人、幫助別人；在教學課程方面平均值為 2.59，其中第 6、7、8 為反向題，平均分數皆低於 3 分以下，顯示雖然身心障礙兒童在班級中會造成教師教學上的困擾，但幼兒園教師仍會依身心障礙兒童的學習情況將課程做適當的調整；在行政支援方面平均值為 3.15，其中第 11 題(2.74)及第 12 題(2.96)分數低於 3 分，顯示教師們希望行政單位及園方能提供充足的專業服務措施、必要的人力、物力及財力等支援，且對於班級中身心障礙兒童，有許多教師也認為宜限制人數(3.38)，第 14 題(3.36)也顯示教師們認為應鼓勵教師進修特殊教育相關的研習與課程；在親師溝通方面平均值為 3.31，各題得分在 3.22 至 3.52 之間，顯示教師會主動告知身心障礙兒童家長各項福利與補助，也會讓一般兒童家長瞭解融合教育的優點及必要性，希望家長們能接納身心障礙兒童在班級中共同學習、成長；在專業知能方面平均值為 3.29，其中第 23 題(3.38)、第 21 題(3.36)、第 24 題(3.27)，顯示教師會因班上有身心障礙兒童而願意去瞭解其特質與需求，並參加相關的研習與活動，以增加教師本身的特教專業知能，且在師資培育過程中應接受特教專業訓練。本研究結果與林鈺涵(2004)、林春梅(2005)之研究結果相同，幼兒園教師對融合教育採

正向、接納的態度，當孩子進入班級後，教師希望有特教專業團隊給予支援及學校行政的支持，且透過專業知能進修減低壓力、提升融合教育的品質。

表 4-17：南投縣幼兒園教師態度量表各題得分平均數

項度	題 項 內 容	平均數 (M)	標準差 (SD)
基本理念	1.融合教育實施是基於早期發現早期療育的觀念，應盡早提供身心障礙兒童學習的環境。	3.65	.516
	2.我覺得身心障礙兒童安置於普通班，可以幫助他們適應將來的生活。	3.25	.601
	3.班上有身心障礙兒童，可以使普通兒童學會體諒別人、幫助別人。	3.34	.546
	4.我願意輔導普通兒童瞭解、接納、幫助身心障礙兒童。	3.38	.544
	5.將來有機會我仍願意接受身心障礙兒童安置在我的班上。	3.08	.644
教學課程	6.我覺得處理身心障礙兒童的行為問題或突發狀況很費心。	2.07	.626
	7.我覺得將身心障礙兒童安置於普通班級中，會干擾班級活動的進行。	2.37	.693
	8.我覺得身心障礙兒童的障礙類別與障礙程度會影響我對於融合教育的態度。	2.17	.682
	9.我會將身心障礙兒童的教學安排在幼兒園既有的活動與日常作息當中。	3.10	.514
	10.我會依身心障礙兒童的能力與學習狀況，將課程、教材、評量做適度的調整。	3.24	.490
行政支援	11.我覺得上級單位已提供充分的相關專業服務措施，如學前特教巡迴輔導教師、語言治療師、物理治療師、職能治療師…等。	2.74	.806
	12.我覺得園方有提供融合教育上必要的人力、物力、財力等支援與協助。	2.96	.773
	13.我覺得應限制普通班上的身心障礙兒童人數。	3.38	.603
	14.我覺得上級單位及園所應多鼓勵教師進修特殊教育相關的研習與課程。	3.36	.492
	15.我認為學前特教巡迴輔導教師不僅能幫助身心障礙兒童，也能協助普通幼教師。	3.28	.605
親師	16.融合教育的推展可鼓勵一般兒童家長接納身心障礙兒童與其子女互動、一起學習。	3.32	.540
	17.我會提供班上情形和相關資訊給身心障礙兒童家長與其他家長。	3.24	.524
	18.我會告知普通兒童的家長瞭解融合教育的好處。	3.22	.568

溝通	19.當我與家長立場不同時，我會盡力溝通直到雙方達成共識。	3.27	.483
	20.我應該告知家長有關身心障礙兒童的各項福利與補助。	3.52	.520
專業知能	21.我會去瞭解班上身心障礙兒童的特質與需求。	3.36	.492
	22.我覺得由有特教背景的教師輔導身心障礙兒童效果會比較好。	3.34	.599
	23.我願意參加融合教育的相關研習或活動，增進對身心障礙兒童及融合教育的瞭解。	3.38	.529
	24.我覺得幼兒園教師師資培育過程應接受特殊教育專業訓練。	3.27	.542
	25.教導過身心障礙兒童後，使我對融合教育持正面積極的態度。	3.11	.580

叁、不同背景變項的幼兒園教師態度的比較分析

不同年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗對融合教育態度是否有顯著差異，研究者以 t 檢定、單因子單變項變異數分析考驗不同年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗之差異情形，分述如下。

一、不同年齡教師對融合教育態度的差異情形

由表 4-18 之單因子變異數分析摘要表得知，不同年齡層的幼兒園教師對融合教育態度方面無顯著差異。其結果如下：

表 4-18：不同年齡融合教育態度得分變異數分析摘要表

	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性	多重比較
組間	37.467	3	12.489	.269	.848	
組內	18730.449	403	46.478			
總和	18767.916	406				

表 4-18 顯示，不同年齡的幼兒園教師對於實施融合教育的態度未達顯著差異（ $F=.269$ ， $p=.848$ ）。林春梅（2005）、陳佳穗（2008）研究顯示幼兒園教師對於融合教育態度不會因為年齡不同而有所差異，此與本研究結果相符。

二、不同教學年資教師對融合教育態度的差異情形

由表 4-19 之單因子變異數分析摘要表得知，不同年齡層的幼兒園教師對融合教育態度方面無顯著差異。其結果如下：

表 4-19：不同教學年資融合教育態度得分變異數分析摘要表

	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性	多重比較
組間	101.358	4	25.340	.546	.702	
組內	18666.558	402	46.434			
總和	18767.916	406				

表 4-19 顯示，不同教學年資的幼兒園教師對於實施融合教育的態度未達顯著差異（ $F=.546$ ， $p=.702$ ）。此研究結果與林春梅（2005）、陳佳穗（2008）研究結果中不同教學年資之幼兒園教師，對於融合教育的態度未達到顯著水準相符。

三、不同教育程度教師對融合教育態度的差異情形

由表 4-20 之單因子變異數分析摘要表得知，不同教育程度的幼兒園教師對融合教育態度方面有顯著差異。其結果如下：

表 4-20：不同教育程度融合教育態度得分變異數分析摘要表

	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性	多重比較
組間	817.979	3	272.660	6.122	.000*	3>1
組內	17949.937	403	44.541			3>2
總和	18767.916	406				

* $p<.05$

註：事後比較欄：1 代表專科 2 代表大學 3 代表研究所

表 4-20 顯示，不同教育程度的幼兒園教師對於實施融合教育的態度達顯著差異（ $F=6.122, p=.000$ ），進一步再做 LSD 事後比較結果得知，研究所教育程度的幼兒園教師優於大學、專科及高職教育程度的幼兒園教師。但林春梅（2005）研究則顯示幼兒園教師對融合教育的態度，並不會因教育程度的不同而有所差異，與本研究結果不符；林鈺涵（2004）研究結果顯示大學教育程度的幼兒園教師優於專科及高中教育程度的幼兒園教師、陳佳穗（2008）研究結果顯示研究所教育程度的幼兒園教師優於大學、專科及高職教育程度的幼兒園教師，與本結果相符。綜合這些結果顯示，顯示有結構、時間較長的教育訓練對融合教育的態度有正面的影響。

四、不同教師資格教師對融合教育態度的差異情形

由表 4-21 之單因子變異數分析摘要表得知，不同教師資格的幼兒園教師對融合教育態度方面有顯著差異。其結果如下：

表 4-21：不同教師資格融合教育態度得分變異數分析摘要表

	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性	多重比較
組間	904.844	4	226.211	5.091	.001	1>2
組內	17863.073	402	44.436			1>3
總和	18767.916	406				1>4 2>3

* $p<.05$

註：事後比較欄：1 代表同時具備合格幼教證書與合格特教證書 2 代表具有合格幼教證書 3 代表具有教保員資格 4 代表具有助理保育員資格

表 4-21 顯示，不同教師資格的幼兒園教師對於實施融合教育的態度達顯著差異（ $F=5.091, p=.001$ ），進一步再做 LSD 事後比較結果得知，同時具備合格幼教證書與合格特教證書的幼兒園教師優於具有合格幼教證書、教保員資格、助理保育員資格的幼兒園教師。簡淑蓮（2004）研究結果發現有特殊教育學分背景之幼兒園教師比沒有特殊教育學分背景之幼兒園教師傾向有正面的態度。

五、不同任教幼兒園型態教師對融合教育態度的差異情形

由表 4-22 之 t 檢定摘要表得知，不同任教幼兒園型態的幼兒園教師對融合教育態度方面無顯著差異。其結果如下：

表 4-22：不同任教幼兒園型態融合教育態度 t 檢定摘要表

	任教幼兒園型態	個數	平均數	標準差	t	p
融合教育態度	公立幼兒園	230	78.4652	6.80137	.210	.833
	私立幼兒園	177	78.3220	6.81436		

表 4-22 顯示，不同任教幼兒園型態的幼兒園教師對於實施融合教育的態度未達顯著差異（ $t = .210$ ， $p = .833$ ）。此研究結果與林春梅（2005）研究結果中不同任教幼兒園型態之幼兒園教師，對於融合教育的態度未達到顯著水準相符。

六、不同特殊教育專業訓練教師對融合教育態度的差異情形

由表 4-23 之單因子變異數分析摘要表得知，不同特殊教育專業訓練的幼兒園教師對融合教育態度方面有顯著差異。其結果如下：

表 4-23：不同特殊教育專業訓練融合教育態度得分變異數分析摘要表

	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性	多重比較
組間	1039.699	3	346.566	7.878	.000	2>1
組內	17728.218	403	43.991			3>1
總和	18767.916	406				4>1
						4>2
						4>3

* $p < .05$

註：事後比較欄：1 代表從未參加任何特教相關活動

2 代表特教學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時

3 代表修習特教 3 學分或參加 54 小時特教研習

4 代表特教系或特教學程

表 4-23 顯示，不同特殊教育專業訓練的幼兒園教師對於實施融合教育的態度達顯著差異（ $F = 7.878$ ， $p = .000$ ），進一步再做 LSD 事後比較結果得知，不同特殊教育專業

訓練的幼兒園教師對就讀於普通班的身心障礙兒童產生不同的接納態度，有接受過特殊教育專業訓練的教師優於特教學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時的幼兒園教師。此研究與林鈺涵（2004）、陳佳穗（2008）研究結果相符，可能原因是修習特教 3 學分或參加 54 小時特教研習之幼兒園教師其專業知識及能力比從未參加任何特教相關活動、特教學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時的幼兒園教師更足夠，因此較能接納身心障礙兒童。

七、不同教導身心障礙兒童的經驗教師對融合教育態度的差異情形

由表 4-24 之 t 檢定摘要表得知，不同教導身心障礙兒童經驗的幼兒園教師對融合教育態度方面有顯著差異。其結果如下：

表 4-24：不同教導身心障礙兒童經驗融合教育態度 t 檢定摘要表

不同教導身心障礙兒童經驗		個數	平均數	標準差	t	p
融合教育態度	有	295	79.1627	6.98156	4.017	.000
	沒有	112	76.4018	5.86555		

表 4-24 顯示，不同教導身心障礙兒童經驗的幼兒園教師對於實施融合教育的態度有顯著差異（ $t=4.017$ ， $p=.000$ ）。研究顯示教導過身心障礙兒童的幼兒園教師對身心障礙兒童的態度較積極。

由上述可知，南投縣幼兒園教師對實施融合教育的態度是非常積極正向的，以下就分析結果做討論分析：

一、幼兒園教師對融合教育態度不會因背景變項不同而有差異

幼兒園教師並不會因為不同年齡、教學年資、任教幼兒園型態對融合教育態度而有顯著差異。

二、幼兒園教師對融合教育態度因背景變項不同而有差異

對於不同教育程度、教師資格、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗等背景變項對實施融合教育的態度出現顯著差異。

- (一) 不同教育程度的幼兒園教師對實施融合教育態度出現顯著差異，再以事後比較發現，研究所教育程度的幼兒園教師優於大學及專科程度的教師，原因可能是教育程度愈高，所吸收的知識愈廣泛，教師也愈有能力解決融合教育中所面臨的問題。
- (二) 不同教師資格的幼兒園對實施融合教育態度出現顯著差異，再以事後比較發現，具有合格幼教證書與合格特教證書的幼兒園教師教師資格者，優於具有合格幼教證書、教保員資格、助理保育員資格的幼兒園教師。
- (三) 本研究之研究結果教師身心障礙兒童的接納態度，會因特教背景不同而有顯著的差異。研究發現：修習特教 3 學分或參加 54 小時特教研習之幼兒園教師對於融合教育態度優於從未參加任何特教相關研習活動的幼兒園教師；也優於修習特教學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時之幼兒園教師。
- (四) 是否教導身心障礙兒童經驗的幼兒園教師在對融合教育態度上出現顯著差異，結果顯示曾經教導過身心障礙兒童的幼兒園教師高於未曾有教導身心障礙兒童經驗的幼兒園教師。

第三節 南投縣幼兒園教師對實施融合教育專業知能之需求

本節在探討南投縣學前教師之不同背景變項對融合教育專業知能需求之差異，不同背景變項包括教師之年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗等七個自變項，並以融合教育專業知能需求為依變項，進行 t 檢定、單因子單變項變異數分析(one-way ANOVA)，探討是否有顯著差異。

以 t 檢定探討「任教幼兒園型態」、「教導身心障礙兒童的經驗」對於幼兒園教師對融合教育專業知能需求的差異情形；而在「年齡」、「教學年資」、「教育程度」、「教師資格」、「特殊教育專業訓練」等部分，則以單因子單變項變異數分析加以探討，若有顯著差異時，再以 LSD 進行事後比較。

壹、南投縣幼兒園教師在融合教育專業知能之需求

南投縣幼兒園教師在融合教育專業知能分量表（5-20 分）中得分最低 13 分，最高分 20 分，平均數為 16.46，分量平均數 3.29；顯示出南投縣幼兒園教師對於融合教育專業知能需求是正向積極的。而問卷中也調查南投縣幼兒園教師是否有意願進修特教專業知能，如表 4-25，有意願進修特教專業知能的有 364 人，占 89.4%；而沒有願意進修特教專業知能的有 43 人，僅佔了 10.6%，顯示出南投縣幼兒園教師希望能有一些進修管道來增加本身的特教專業知能，改善教學品質。至於教師特教專業知能進修方式及進修內容，如表 4-26、表 4-27。

表 4-25：進修特教專業知能意願次數分配表

進修特教專業知能意願	次數	百分比
是	364	89.4%
否	43	10.6%
總和	407	100.0%

表 4-26：南投縣幼兒園教師特教專業知能進修方式

特教專業知能進修方式	次數	百分比
小型研討會	63	12.5%
特教研習	295	58.5%
特教學分班	99	19.6%
特教研究所	45	8.9%
其它	2	.4%
總和	504	100.0%

表 4-27：特教專業知能進修內容

特教專業知能進修內容	次數	百分比
特教相關法令與規定	87	6.6%
認識各障礙類型的特質與需求	237	18.1%
融合教育理念	166	12.7%
撰寫IEP	142	10.8%
教學策略	252	19.2%
輔導策略	261	19.9%
親職教育	167	12.7%
總和	1312	100.0%

由表 4-26 資料顯示，南投縣幼兒園教師特教專業知能進修方式，最希望的是特教研習(58.5%)，其次為特教學分班(19.6%)，接著依序為小型研討會(12.5%)、特教研究所(8.9%)。對幼兒園教師而言，特教研習辦理及參與相對於其它方式，都較為方便，且教師們若在教學上遇到問題或困難，可以在研習場合中隨時提出來，並與講師或現場的教育人員互相討論解決方法。

表 4-27 顯示，南投縣幼兒園教師特教專業知能進修內容，最需要的是輔導策略(19.9%)、教學策略(19.2%)、認識各障礙類型的特質與需求(18.1%)、其他的是親職教育(12.7%)、融合教育理念(12.7%)、撰寫 IEP(10.8%)、特教相關法令與規定(6.6%)。可見在課堂中面臨到身心障礙兒童的行為問題讓教師們感到困擾，所以對教師而言輔導策略是最為迫切需要的；而面對各不同障礙類別的兒童，教師們對於課程設計、規劃與實施常會遇到問題，所以教師們認為教學策略的進修能解決在教學現場的狀況，也能提升自己的教學能力。此研究結果與林春梅（2005）研究結果相符，幼兒園教師對實施融合教育中，有關特殊教育專業進修課程的項目，認為自己最迫切需求的進修課程依序為「特殊兒童輔導策略」、「特殊兒童教育課程設計」、「特殊兒童身心特質」。

貳、不同背景變項的幼兒園教師專業知能之需求分析

不同年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗對融合教育專業知能需求是否有顯著差異，研究者以 t 檢定、單因子單變項變異數分析考驗不同年齡、教學年資、教育程度、教師資格、任教幼兒園型態、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗之差異情形，分述如下。

一、不同年齡教師對融合教育專業知能需求的差異情形

由表 4-28 之單因子變異數分析摘要表得知，不同年齡層的幼兒園教師對融合教育專業知能需求未達顯著差異（ $F=.936$ ， $p=.423$ ），其結果如下：

表 4-28：不同年齡融合教育專業知能得分變異數分析摘要表

	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性	多重比較
組間	8.214	3	2.738	.936	.423	
組內	1178.946	403	2.925			
總和	1187.160	406				

表 4-29：不同年齡幼兒園教師進修意願、方式與內容次數分析表

		20歲以上 未滿30歲	30歲以上 未滿40歲	40歲以上 未滿50歲	50歲以上
特教專業知能進修意願	是 否	66 (18.1%) 7 (16.3%)	162 (44.5%) 16 (37.2%)	101 (27.7%) 11 (25.6%)	35 (9.6%) 9 (20.9%)
特教專業知能進修方式	小型研討會 特教研習	12 (19.0%) 58 (19.7%)	28 (44.4%) 128 (43.4%)	12 (19.0%) 83 (28.1%)	11 (17.5%) 26 (8.8%)
	特教學分班 特教研究所 其它	12 (12.1%) 14 (31.1%) 0	58 (58.6%) 22 (48.9%) 2 (100.0%)	23 (23.2%) 8 (17.8%) 0	6 (6.1%) 1 (2.2%) 0
特教專業知能進修內容	特教相關法令與規定 認識各障礙類型的特質與需求	13 (14.9%) 46 (19.4%)	34 (39.1%) 103 (43.5%)	33 (37.9%) 68 (28.7%)	7 (8.0%) 20 (8.4%)

表 4-29(續)

融合教育理念	33 (19.9%)	75 (45.2%)	38 (22.9%)	20 (12.0%)
撰寫IEP	28 (19.7%)	65 (45.8%)	38 (26.8%)	11 (7.7%)
教學策略	53 (21.0%)	102 (40.5%)	73 (29.0%)	24 (9.5%)
輔導策略	47 (18.0%)	116 (44.4%)	73 (28.0%)	25 (9.6%)
親職教育	25 (15.0%)	77 (46.1%)	49 (29.3%)	16 (9.6%)

綜合上述，研究者發現雖然不同年齡的幼兒園教師對於融合教育專業知能需求未達顯著差異，但仍可看出30歲以上未滿40歲的幼兒園教師進修意願較高（44.5%），接著是40歲以上未滿50歲（27.7%）、20歲以上未滿30歲（18.1%），50歲以上（9.6%）進修意願最低；進修方式大多以特教研習，特教學分班、小型研討會、特教研究所的順序排列，只是20歲以上未滿30歲的教師在特教研習之後接著是以就讀特教研究所為考量，而50歲以上的教師在特教研習之後是希望能以參加小型研討會的方式作為進修的方式；而進修內容則以輔導策略最多，教學策略和認識各障礙類型的特質與需求次之，如表4-29所示。

二、不同教學年資教師對融合教育專業知能需求的差異情形

由表 4-30 之單因子變異數分析摘要表得知，不同教學年資的幼兒園教師對融合教育專業知能需求未達顯著差異（ $F=1.441$ ， $p=.220$ ），其結果如下：

表 4-30：不同教學年資融合教育專業知能得分變異數分析摘要表

	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性	多重比較
組間	16.779	4	4.195	1.441	.220	
組內	1170.381	402	2.911			
總和	1187.160	406				

表 4-31：不同教學年資幼兒園教師進修意願、方式與內容次數分析表

		未滿5年	5年以上 未滿10年	10年以上 未滿20年	20年以上 未滿30年	30年以上
特教專業 知能進修 意願	是 否	83 (22.8%) 9 (20.9%)	106(29.1%) 6 (14.0%)	123(33.8%) 16 (37.2%)	29 (8.0%) 8 (18.6%)	23 (6.3%) 4 (9.3%)
特教專業 知能進修 方式	小型研討會 特教研習 特教學分班 特教研究所 其它	16 (25.4%) 67 (22.7%) 15 (15.2%) 16 (35.6%) 0	13 (20.6%) 92 (31.2%) 33 (33.3%) 16 (35.6%) 0	18 (28.6%) 97 (32.9%) 42 (42.4%) 12 (26.7%) 2 (100.0%)	7 (11.1%) 22 (7.5%) 5 (5.1%) 1 (2.2%) 0	9 (14.3%) 17 (5.8%) 4 (4.0%) 0 0
特教專業 知能進修 內容	特教相關法 令與規定 認識各障礙 類型的特質 與需求 融合教育理 念 撰寫IEP 教學策略 輔導策略 親職教育	25 (28.7%) 54 (22.8%) 50 (30.1%) 43 (30.3%) 65 (25.8%) 67 (25.7%) 51 (30.5%)	31 (35.1%) 71 (30.0%) 48 (28.9%) 45 (31.7%) 69 (27.4%) 71 (27.2%) 32 (19.2%)	20 (23.0%) 84 (35.4%) 44 (26.5%) 38 (26.8%) 82 (32.5%) 85 (32.6%) 59 (35.3%)	6 (6.9%) 15 (6.3%) 11 (6.6%) 5 (3.5%) 19 (7.5%) 22 (8.4%) 16 (9.6%)	5 (5.7%) 13 (5.5%) 13 (7.8%) 11 (7.7%) 17 (6.7%) 16 (6.1%) 9 (5.4%)

綜合上述，研究者發現雖然不同教學年資的幼兒園教師對於融合教育專業知能需求未達顯著差異，但以10年以上未滿20年的教師進修意願最高(33.8%)，其依序為5年以上未滿10年(29.1%)、未滿5年(22.8%)、20年以上未滿30年(8.0%)，30年以上的教師意願最低(6.3%)。進修方式以特教研習最多，特教學分班、小型研討會次之。而進修內容服務未滿5年的幼兒園教師依序為輔導策略、教學策略、認識各障礙類型的特質與需求、親職教育、融合教育理念、撰寫IEP、特教相關法令與規定；服務5年以上未滿10年的幼兒園教師依序為認識各障礙類型的特質與需求、輔導策略、教學策略、融合教育理念、撰寫IEP、親職教育、特教相關法令與規定；服務10年以上未滿20年的幼兒園教師依序為輔導策略、認識各障礙類型的特質與需求、教學策略、親職教育、融合教育理念、撰寫IEP、特教相關法令與規定；服務20年以上未滿30年的幼兒園教師依序為輔導策略、教學策略、親職教育、認識各障礙類型的特質與需求、融合教育理念、特教相關法令與規

定、撰寫IEP；服務30年以上的幼兒園教師依序為教學策略、輔導策略、認識各障礙類型的特質與需求、融合教育理念、撰寫IEP、親職教育、特教相關法令與規定，如表4-31所示。

三、不同教育程度教師對融合教育專業知能需求的差異情形

由表 4-32 之單因子變異數分析摘要表得知，不同教育程度的幼兒園教師對融合教育專業知能需求達顯著差異（ $F=7.764$ ， $p=.000$ ），其結果如下：

表 4-32：不同教育程度融合教育專業知能得分變異數分析摘要表

	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性	多重比較
組間	64.866	3	21.622	7.764	.000	1>4
組內	1122.293	403	2.785			2>4
總和	1187.160	406				3>1 3>2 3>4

* $p<.05$

註：事後比較欄：1代表專科 2代表大學 3代表研究所

表 4-33：不同教育程度幼兒園教師進修意願、方式與內容次數分析表

		專科	大學	研究所	其他
特教專業知能進修意願	是	58 (15.9%)	255 (70.1%)	40 (11.0%)	11 (3.0%)
	否	9 (20.9%)	22 (51.2%)	4 (9.3%)	8 (18.6%)
特教專業知能進修方式	小型研討會	5 (7.9%)	40 (63.5%)	17 (27.0%)	1 (1.6%)
	特教研習	53 (18.0%)	211 (71.5%)	20 (6.8%)	11 (3.7%)
	特教學分班	13 (13.1%)	75 (75.8%)	11 (11.1%)	0
	特教研究所	1 (2.2%)	34 (75.6%)	10 (22.2%)	0
	其它	0	2 (100.0%)	0	0
特教專業知能進修內容	特教相關法令與規定	12 (13.8%)	69 (79.3%)	2 (2.3%)	4 (4.6%)
	認識各障礙類型的特質與需求	41 (17.3%)	171 (72.2%)	18 (7.6%)	7 (3.0%)

表 4-33(續)

融合教育理念	15 (9.0%)	137 (82.5%)	11 (6.6%)	3 (1.8%)
撰寫IEP	17 (12.0%)	117 (82.4%)	8 (5.6%)	0
教學策略	33 (13.1%)	185 (73.4%)	28 (11.1%)	6 (2.4%)
輔導策略	30 (11.5%)	188 (72.0%)	36 (13.8%)	7 (2.7%)
親職教育	24 (14.4%)	128 (76.6%)	8 (4.8%)	7 (4.2%)

綜合上述，研究者發現不同教育程度的幼兒園教師對於融合教育專業知能需求達顯著差異，進修意願以大學教育程度的教師最高(70.1%)、專科教育程度的教師次之(15.9%)、研究所教育程度的教師較低(11.0%)。專科及大學教育程度的教師在進修方式皆是特教研習最高、依序為特教學分班、小型研討會及特教研究所；而研究所教育程度的教師則是特教研習、小型研討會、特教學分班與特教研究所。專科教育程度的教師欲進修內容依序為認識各障礙類型的特質與需求、教學策略、輔導策略、親職教育、撰寫 IEP、融合教育理念及特教相關法令與規定；大學教育程度的教師欲進修內容依序為輔導策略、教學策略、認識各障礙類型的特質與需求、融合教育理念、親職教育、撰寫 IEP 及特教相關法令與規定；研究所教育程度的教師欲進修內容依序為輔導策略、教學策略、認識各障礙類型的特質與需求、融合教育理念、親職教育、撰寫 IEP、特教相關法令與規定，如表 4-33 所示。

四、不同教師資格教師對融合教育專業知能需求的差異情形

由表 4-34 之單因子變異數分析摘要表得知，不同教師資格的幼兒園教師對融合教育專業知能需求達顯著差異($F=3.453$, $p=.009$)，其結果如下：

表 4-34：不同教師資格融合教育專業知能得分變異數分析摘要表

	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性	多重比較
組間	39.435	4	9.859	3.453	.009	1>3
組內	1147.725	402	2.855			1>4
總和	1187.160	406				1>5 2>3

*p<.05

註：事後比較欄：1 代表同時具備合格幼教證書與合格特教證書 2 代表具有合格幼教證書 3 代表具有教保員資格 4 代表具有助理保育員資格

表 4-35：不同教師資格幼兒園教師進修意願、方式與內容次數分析表

		同時具備合格 幼教證書 與合格特教 證書	具有合格幼 教證書	具有教保員 資格	具有助理保 育員資格	不具上述資 格者
特教專業 知能進修 意願	是	27 (7.4%)	150(41.2%)	136(37.4%)	45 (12.4%)	6 (1.6%)
	否	4 (9.3%)	15 (34.9%)	14 (32.6%)	10 (23.3%)	0
特教專業 知能進修 方式	小型研討會	9 (14.3%)	30 (47.6%)	17 (27.0%)	7 (11.1%)	0
	特教研習	15 (5.1%)	114(38.6%)	123(41.7%)	37 (12.5%)	6 (2.0%)
	特教學分班	8 (8.1%)	43 (43.4%)	36 (36.4%)	12 (12.1%)	0
	特教研究所	4 (8.9%)	30 (66.7%)	8 (17.8%)	3 (6.7%)	0
	其它	0	0	2 (100.0%)	0	0
特教專業 知能進修 內容	特教相關法 令與規定	0	49 (56.3%)	26 (29.9%)	8 (9.2%)	4 (4.6%)
	認識各障礙 類型的特質 與需求	7 (3.0%)	100(42.2%)	89 (37.6%)	37 (15.6%)	4 (1.7%)
	融合教育理 念	16 (9.6%)	65 (39.2%)	67 (40.4%)	16 (9.6%)	2 (1.2%)
	撰寫IEP	4 (2.8%)	69 (48.6%)	54 (38.0%)	13 (9.2%)	2 (1.4%)
	教學策略	21 (8.3%)	104(41.3%)	94 (37.3%)	29 (11.5%)	4 (1.6%)
	輔導策略	25 (9.6%)	115(44.1%)	89 (34.1%)	28 (10.7%)	4 (1.5%)
	親職教育	4 (2.4%)	65 (38.9%)	69 (41.3%)	25 (15.0%)	4 (2.4%)

綜合上述，研究者發現不同教師資格的幼兒園教師對於融合教育專業知能需求達顯著差異，具有合格幼教證書和教保員資格的教師對特教進修的意願比起其他教師資格高出許多，分別為(41.2%)、(37.4%)；而進修方式除了同時具備合格幼教證書與合格特教

證書的教師希望以特教研習再以小型研討會、特教學分班及特教研究所的順序來進修，其餘具有合格幼教證書、教保員資格和助理保育員資格的教師皆依序為特教研習、特教學分班、小型研討會及特教研究所。同時具備合格幼教證書與合格特教證書、具有合格幼教證書的教師在選擇進修內容方面大致相同，依序為輔導策略、教學策略、認識各障礙類型的特質與需求、融合教育理念、親職教育、撰寫 IEP 及特教相關法令與規定；具有教保員資格的教師依序為教學策略、輔導策略、認識各障礙類型的特質與需求、親職教育、融合教育理念、撰寫 IEP 及特教相關法令與規定；而具有助理保育員資格的教師則依序為認識各障礙類型的特質與需求、教學策略、輔導策略、親職教育、融合教育理念、撰寫 IEP 及特教相關法令與規定，如表 4-35 所示。

五、不同任教幼兒園型態教師對融合教育專業知能需求的差異情形

由表 4-36 之單因子變異數分析摘要表得知，不同任教幼兒園型態的幼兒園教師對融合教育專業知能需求未達顯著差異（ $F=1.336$ ， $p=.248$ ），其結果如下：

表 4-36：不同任教幼兒園型態融合教育專業知能 t 檢定摘要表

	任教幼兒園型態	個數	平均數	標準差	t	p
專業知能	公立幼兒園	230	16.5478	1.63608	1.156	.248
	私立幼兒園	177	16.3503	1.80007		

表 4-37：不同任教幼兒園型態幼兒園教師進修意願、方式與內容次數分析表

		公立幼兒園	私立幼兒園
特教專業知能進修意願	是	208 (57.1%)	156 (42.9%)
	否	22 (51.2%)	21 (48.8%)
特教專業知能進修方式	小型研討會	38 (60.3%)	25 (39.7%)
	特教研習	167 (56.6%)	128 (43.4%)
	特教學分班	58 (58.6%)	41 (41.4%)
	特教研究所	26 (57.8%)	19 (42.2%)
	其它	0	2 (100.0%)

表 4-37(續)

特教專業知能進修內容	特教相關法令與規定	52 (59.8%)	35 (40.2%)
	認識各障礙類型的特質與需求	136 (57.4%)	101 (42.6%)
	融合教育理念	99 (59.4%)	67 (40.4%)
	撰寫IEP	78 (54.9%)	64 (45.1%)
	教學策略	146 (57.9%)	106 (42.1%)
	輔導策略	145 (55.6%)	116 (44.4%)
	親職教育	90 (53.9%)	77 (46.1%)

綜合上述，研究者發現雖然不同任教幼兒園型態的幼兒園教師對於融合教育專業知能需求未達顯著差異，但以公立幼兒園教師進修意願(57.1%)高於私立幼兒園教師(42.9%)；在進修方式方面公立及私立幼兒園教師希望的皆是特教研習、特教學分班、小型研討會，最後選擇才是特教研究所；進修內容也大致相同，公立幼兒園教師依序為教學策略、輔導策略、認識各障礙類型的特質與需求、融合教育理念、親職教育、撰寫 IEP 及特教相關法令與規定，私立幼兒園教師依序為輔導策略、教學策略、認識各障礙類型的特質與需求、親職教育、融合教育理念、撰寫 IEP 及特教相關法令與規定，如表 4-37 所示。

六、不同特殊教育專業訓練教師對融合教育專業知能需求的差異情形

由表 4-38 之單因子變異數分析摘要表得知，不同特殊教育專業訓練的幼兒園教師對融合教育專業知能需求達顯著差異 ($F=4.944$, $p=.002$)，其結果如下：

表 4-38：不同特殊教育專業訓練融合教育專業知能得分變異數分析摘要表

	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性	多重比較
組間	42.137	3	14.046	4.944	.002	2>1
組內	1145.022	403	2.841			3>1
總和	1187.160	406				4>1
						4>2
						4>3

*p<.05

註：事後比較欄：1 代表從未參加任何特教相關活動

2 代表特教學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時

3 代表修習特教 3 學分或參加 54 小時特教研習

4 代表特教系或特教學程

表 4-39：不同特殊教育專業訓練幼兒園教師進修意願、方式與內容次數分析表

		從未參加任何特教相關研習活動	特教學分未達3學分或特教研習未達54小時	修習特教3學分或參加54小時特教研習	特教系或特教學程	特教研究所
特教專業知能進修意願	是	28 (7.7%)	144(39.6%)	164(45.1%)	28 (7.7%)	0
	否	11 (25.6%)	18 (41.9%)	9 (20.9%)	5 (11.6%)	0
特教專業知能進修方式	小型研討會	1 (1.6%)	35 (55.6%)	17 (27.0%)	10 (15.9%)	0
	特教研習	24 (8.1%)	124(42.0%)	131(44.4%)	16 (5.4%)	0
	特教學分班	7 (7.1%)	40 (40.4%)	44 (44.4%)	8 (8.1%)	0
	特教研究所	2 (4.4%)	15 (33.3%)	24 (53.3%)	4 (8.9%)	0
	其它	0	2 (100.0%)	0	0	0
特教專業知能進修內容	特教相關法令與規定	11 (12.6%)	33 (37.9%)	43 (49.4%)	0	0
	認識各障礙類型的特質與需求	18 (7.6%)	98 (41.4%)	113(47.7%)	8 (3.4%)	0
	融合教育理念	11 (6.6%)	69 (41.6%)	70 (42.2%)	16 (9.6%)	0
	撰寫IEP	10 (7.0%)	51 (35.9%)	76 (53.5%)	5 (3.5%)	0
	教學策略	21 (8.3%)	97 (38.5%)	112(44.4%)	22 (8.7%)	0
	輔導策略	16 (6.1%)	105(40.2%)	114(43.7%)	26 (10.0%)	0
	親職教育	17 (10.2%)	67 (40.1%)	78 (46.7%)	5 (3.0%)	0

綜合上述，研究者發現不同特殊教育專業訓練的幼兒園教師對於融合教育專業知能需求達顯著差異，修習特教 3 學分或參加 54 小時特教研習(45.1%)與特教學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時(39.6%)兩類的教師對於進修意願都很高，從未參加任何特教相關活動與特教系或特教學程的教師則各為(7.7%)。修習特教 3 學分或參加 54 小時特教研習的教師進修方式依序為特教研習、特教學分班、特教研究所、小型研討會；其進修內容為輔導策略、認識各障礙類型的特質、教學策略、親職教育、撰寫 IEP、融合教育理念、特教相關法令與規定。特教學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時的教師進修方式依序為特教研習、特教學分班、小型研討會、特教研究所；其進修內容為輔導策略、認識各障礙類型的特質、教學策略、融合教育理念、親職教育、撰寫 IEP、特教相關法令與規定。從未參加任何特教相關活動的教師進修方式依序為特教研習、特教學分班、特教研究所、小型研討會；其進修內容為教學策略、認識各障礙類型的特質、親職教育、輔導策略、融合教育理念、特教相關法令與規定、撰寫 IEP。特教系或特教學程的教師進修方式依序為特教研習、小型研討會、特教學分班、特教研究所；其進修內容為輔導策略、教學策略、融合教育理念、認識各障礙類型的特質、親職教育、撰寫 IEP，如表 4-39 所示。

七、不同教導身心障礙兒童的經驗教師對融合教育專業知能需求的差異情形

由表 4-40 之單因子變異數分析摘要表得知，不同教導身心障礙兒童經驗的幼兒園教師對融合教育專業知能需求未達顯著差異 ($F=3.750$, $p=.054$)，其結果如下：

表 4-40：不同教導身心障礙兒童經驗融合教育專業知能 t 檢定摘要表

		不同教導身心障礙兒童經驗				
		個數	平均數	標準差	t	p
專業知能	有	295	16.5627	1.69893	1.936	.054
	沒有	112	16.1964	1.71816		

表 4-41：不同教導身心障礙兒童經驗幼兒園教師進修意願、方式與內容次數分析表

		有	沒有
特教專業知能進修意願	是	272 (74.7%)	92 (25.3%)
	否	23 (53.5%)	20 (46.5%)
特教專業知能進修方式	小型研討會	53 (84.1%)	10 (15.9%)
	特教研習	221 (74.9%)	74 (25.1%)
	特教學分班	76 (76.8%)	23 (23.2%)
	特教研究所	37 (82.2%)	8 (17.8%)
	其它	2 (100.0%)	0
特教專業知能進修內容	特教相關法令與規定	57 (65.5%)	30 (34.5%)
	認識各障礙類型的特質與需求	179 (75.5%)	58 (24.5%)
	融合教育理念	116 (69.9%)	50 (30.1%)
	撰寫IEP	99 (69.7%)	43 (30.3%)
	教學策略	193 (76.6%)	59 (23.4%)
	輔導策略	193 (73.9%)	68 (26.1%)
	親職教育	119 (71.3%)	48 (28.7%)

綜合上述，研究者發現雖然不同教導身心障礙兒童經驗的幼兒園教師對於融合教育專業知能需求未達顯著差異，但可看出曾有教導身心障礙兒童經驗的教師進修意願達到(74.7%)，而沒有教導身心障礙兒童經驗的幼兒園教師則只占(25.3%)，而不管是否曾教導過身心障礙兒童的教師進修的方式均為特教研習、特教學分班、小型研討會、特教研究所。在進修內容方面也大致相同，依序為輔導策略、教學策略、認識各障礙類型的特質、親職教育、融合教育理念、撰寫 IEP、特教相關法令與規定，如表 4-41 所示。

南投縣幼兒園教師對於融合教育專業知能需求是非常高，有意願進修特教專業知能的人高達 89.4%，且會因教育程度、教師資格、特殊教育專業訓練不同而有顯著差異，顯示出許多幼兒園教師會希望利用進修管道來增加自己專業知能，來面對融合教育的挑戰，其期望進修方式，前三項為特教研習、特教學分班、小型研討會；欲進修內容，前三項為輔導策略、教學策略、認識各障礙類型的特質與需求，大多數教師認為在班級中最迫切需要教學實務上的技巧，所以認為輔導策略最重要，另外有關教學策略、課程安排設計和身心障礙兒童身心特質與需求，教師們也會優先去學習，此研究結果提供師資培訓機構辦理進修之參考。

第四節 南投縣幼兒園教師對實施融合教育態度與專業知能需求 相關性分析

爲了探討南投縣幼兒園教師對融合教育態度與與專業知能需求之相關程度，所以就融合教育態度的五個層面，包括基本理念、教學課程、行政支援、親師溝通、專業知能等五個自變項，與專業知能進修內容，包括特教相關法令與規定、認識各障礙類型的特質與需求、融合教育理念、撰寫 IEP、教學策略、輔導策略、親職教育等七個依變項，之間以邏輯斯迴歸(Logistic regression)分析法進行分析。

在迴歸分析中，預測變項(predictor variable)與效標變項(criterion variable)通常爲連續變項，自變項(預測變項)如果是間斷變項，要投入迴歸模式要轉化爲虛擬變項。如果依變項是間斷變相且爲二分名義變項，則可使用「邏輯斯迴歸」(Logistic regression)分析法，Logistic 迴歸分析法，自變項仍是等距或比率變項，而依變項則是二分之類別變項(吳明隆，2009：619)。

一、特教相關法令與規定

由表 4-42 可知，南投縣幼兒園教師對融合教育態度與與專業知能需求之相關程度，分析結果如下：

表 4-42：融合教育態度對特教相關法令與規定迴歸統計摘要表

	B 之估計值	S.E.	Wald	df	顯著性	Exp(B)
基本理念	.038	.075	.259	1	.611	1.039
教學課程	-.023	.073	.100	1	.752	.977
行政支援	-.043	.074	.336	1	.562	.958
親師溝通	-.167	.083	4.015	1	.045	.846
專業知能	.177	.097	3.334	1	.068	1.193
常數	-1.137	1.482	.589	1	.443	.321

從邏輯斯迴歸分析來看，在投入的五個自變項中，只有「親師溝通」變項之檢定值 ($p=.045$) $<.05$ 達顯著水準，其餘四個變項基本理念、教學課程、行政支援、專業知能檢定值均未達顯著水準，因而融合教育態度中的親師溝通變項可以是預測與解釋教師專業知能需求「特教相關法令與規定」的預測變項。

二、認識各障礙類型的特質與需求

由表 4-43 可知，南投縣幼兒園教師對融合教育態度與與專業知能需求之相關程度，分析結果如下：

表 4-43：融合教育態度對認識各障礙類型的特質與需求迴歸統計摘要表

	B 之估計值	S.E,	Wald	df	顯著性	Exp(B)
基本理念	.120	.065	3.440	1	.064	1.127
教學課程	-.065	.060	1.178	1	.278	.937
行政支援	.146	.063	5.441	1	.020	1.158
親師溝通	.046	.069	.434	1	.510	1.047
專業知能	-.115	.082	1.950	1	.163	.891
常數	-1.978	1.234	2.568	1	.109	.138

從邏輯斯迴歸分析來看，在投入的五個自變項中，只有「行政支援」變項之檢定值 ($p=.020$) $<.05$ 達顯著水準，其餘四個變項基本理念、教學課程、親師溝通、專業知能檢定值均未達顯著水準，因而融合教育態度中的行政支援變項可以是預測與解釋教師專業知能需求「認識各障礙類型的特質與需求」的預測變項。上述行政支援變數的勝算比為 1.158，表示樣本在行政支援測量值增高 1 分，認識各障礙類型的特質與需求的勝算之機率就增加.158(15.8%)。

三、融合教育理念

由表 4-44 可知，南投縣幼兒園教師對融合教育態度與與專業知能需求之相關程度，分析結果如下：

表 4-44：融合教育態度對融合教育理念迴歸統計摘要表

	B 之估計值	S.E,	Wald	df	顯著性	Exp(B)
基本理念	.160	.066	5.827	1	.016	1.173
教學課程	.151	.062	5.924	1	.015	1.163
行政支援	-.003	.064	.002	1	.968	.997
親師溝通	-.107	.071	2.281	1	.131	.898
專業知能	.001	.083	.000	1	.992	1.001
常數	-3.213	1.259	6.518	1	.011	.040

從邏輯斯迴歸分析來看，行政支援、親師溝通、專業知能三個自變項檢定值均未達顯著水準，而「基本理念」(p=.016)、「教學課程」(p=.015) 變項之檢定值<.05 達顯著水準，因而融合教育態度中的基本理念與教學課程二個變項可以是預測與解釋教師專業知能需求「融合教育理念」的預測變項。上述基本理念變數的勝算比為 1.173，表示樣本在行政支援測量值增高 1 分，認識各障礙類型的特質與需求的勝算之機率就增加.173(17.3%)；上述教學課程變數的勝算比為 1.163，表示樣本在行政支援測量值增高 1 分，認識各障礙類型的特質與需求的勝算之機率就增加.163(16.3%)。

四、撰寫 IEP

由表 4-45 可知，南投縣幼兒園教師對融合教育態度與與專業知能需求之相關程度，分析結果如下：

表 4-45：融合教育態度對撰寫 IEP 迴歸統計摘要表

	B 之估計值	S.E,	Wald	df	顯著性	Exp(B)
基本理念	.173	.067	6.605	1	.010	1.189
教學課程	.071	.062	1.309	1	.253	1.074
行政支援	.047	.065	.513	1	.474	1.048
親師溝通	-.141	.073	3.659	1	.056	.869
專業知能	.149	.086	3.021	1	.082	1.160
常數	-5.335	1.305	16.703	1	.000	.005

從邏輯斯迴歸分析來看，在投入的五個自變項中，只有「基本理念」變項之檢定值 ($p=.010$) $<.05$ 達顯著水準，其餘四個變項教學課程、行政支援、親師溝通、專業知能檢定值均未達顯著水準，因而融合教育態度中的基本理念變項可以是預測與解釋教師專業知能需求「撰寫 IEP」的預測變項。上述行政支援變數的勝算比為 1.189，表示樣本在基本理念測量值增高 1 分，撰寫 IEP 的勝算之機率就增加.189(18.9%)。

五、教學策略

由表 4-46 可知，南投縣幼兒園教師對融合教育態度與與專業知能需求之相關程度，分析結果如下：

表 4-46：融合教育態度對教學策略迴歸統計摘要表

	B 之估計值	S.E,	Wald	df	顯著性	Exp(B)
基本理念	.096	.067	2.057	1	.152	1.101
教學課程	-.081	.065	1.554	1	.213	.923
行政支援	-.307	.071	18.660	1	.000	.736
親師溝通	.071	.073	.921	1	.337	1.073
專業知能	.168	.086	3.779	1	.052	1.183
常數	.864	1.274	.460	1	.498	2.372

從邏輯斯迴歸分析來看，基本理念、教學課程、親師溝通、專業知能四個自變項檢定值均未達顯著水準，只有「行政支援」($p=.000$) 變項之檢定值 $<.05$ 達顯著水準，因而融合教育態度中的行政支援變項可以是預測與解釋教師專業知能需求「教學策略」的預測變項。

六、輔導策略

由表 4-47 可知，南投縣幼兒園教師對融合教育態度與與專業知能需求之相關程度，分析結果如下：

表 4-47：融合教育態度對輔導策略迴歸統計摘要表

	B 之估計值	S.E,	Wald	df	顯著性	Exp(B)
基本理念	.231	.070	10.774	1	.001	1.260
教學課程	-.105	.068	2.363	1	.124	.900
行政支援	-.271	.074	13.612	1	.000	.762
親師溝通	.125	.077	2.667	1	.102	1.133
專業知能	.175	.089	3.878	1	.049	1.191
常數	-2.533	1.335	3.602	1	.058	.079

從邏輯斯迴歸分析來看，在投入的五個自變項中，只有教學課程（ $p=.124$ ）、親師溝通（ $p=.102$ ）二個變項檢定值均未達顯著水準，其餘「基本理念」檢定值（ $p=.001$ ）、「行政支援」檢定值（ $p=.000$ ）、「專業知能」變項之檢定值（ $p=.049$ ） $<.05$ 達顯著水準，因而融合教育態度中的基本理念變項可以是預測與解釋教師專業知能需求「輔導策略」的預測變項。

七、親職教育

由表 4-48 可知，南投縣幼兒園教師對融合教育態度與專業知能需求之相關程度，分析結果如下：

表 4-48：融合教育態度對親職教育迴歸統計摘要表

	B 之估計值	S.E,	Wald	df	顯著性	Exp(B)
基本理念	.112	.064	3.053	1	.081	1.118
教學課程	.048	.060	.639	1	.424	1.049
行政支援	-.003	.062	.002	1	.964	.997
親師溝通	-.012	.069	.030	1	.863	.988
專業知能	.030	.082	.132	1	.716	1.030
常數	-3.106	1.230	6.378	1	.012	.045

從邏輯斯迴歸分析來看，在投入的五個自變項中，基本理念、教學課程、行政支援、親師溝通、專業知能其各項的檢定值均未達顯著水準。

綜合以上資料，基本理念與融合教育理念、撰寫 IEP、輔導策略達顯著水準具有相關聯性；教學課程與融合教育理念達顯著水準具有相關聯性；行政支援與認識各障礙類型的特質與需求、教學策略、輔導策略達顯著水準具有關聯性；親師溝通與特教相關法令與規定達顯著水準具有關聯性；專業知能與輔導策略達顯著水準具有關聯性。



第五章 結論與建議

本研究的目的是在探討南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求，比較南投縣學前教師之不同背景變項對於實施融合教育態度與專業知能需求的差異情形，並以邏輯斯迴歸分析法進行分析南投縣幼兒園教師對融合教育態度與與專業知能需求之間的關聯性，藉此瞭解南投縣幼兒園實施融合教育之現況，並提出建議作為南投縣實施融合教育改進的參考。本章分為二節，第一節為研究結果，第二節為建議。

第一節 研究發現

綜合上一章的分析與討論，歸納出本研究的研究結果如下：

壹、南投縣實施學前融合教育之現況分析

一、教師基本資料

南投縣幼兒園教師以30-50歲之教師為主要年齡層、教師服務年資在5年以上-未滿20年間的教師約占六成二、在教育程度方面有八成具有大學以上學歷、具有合格幼教證書，仍占大多數、在「任教幼兒園型態」方面公立及私立幼兒園教師平均各占一半、教師曾修習特教3學分或參加54小時特教研習及特教系或特教學程的人數占50.6%，仍屬較高、大多數的幼兒園教師都有教導過身心障礙兒童的經驗。

二、南投縣幼兒園融合班級現況分析

南投縣幼兒園普通班級中有一名身心障礙兒童的占 45.0%、多數是進入班級後由教師通報、班級中身心障礙兒童有接受特教或相關專業服務的達 94.8%、教師有意願進修

特教專業知能的高達 89.4%、教師們最希望的進修方式為特教研習、特教專業知能進修內容前三項為輔導策略、教學策略及認識各障礙類型的特質與需求、班級中有身心障礙兒童所以教師可得到的支持以專業人員的協助或諮詢居多，其次為特教相關受訓機會或在職進修與園長、主任的支持或協助、而教師最期望得到的支持前三項是人力上的支援如助理教師的協助、特教相關受訓機會或在職進修、專業人員的協助或諮詢，如特教巡迴教師。

貳、南投縣幼兒園教師對實施融合教育態度分析

一、南投縣幼兒園教師對實施融合教育的態度是積極、接納的。

(一) 基本理念

南投縣幼兒園教師有高度意願接納身心障礙兒童就讀於班上，並認為有責任教導並瞭解身心障礙兒童，且覺得融合教育有助於身心障礙兒童的社會能力的發展和學習能力的改善，也可以使普通兒童更能體諒別人、幫助別人。

(二) 教學課程

在教學課程方面，教師們雖然認為身心障礙兒童在班級中會造成教學上的困擾，也是一大考驗，但仍會依身心障礙兒童的能力與需要，將課程做適當的調整，有助於融合時班級經營與教學活動進行。

(三) 行政支援

幼兒園教師對融合教育態度在行政支援方面，教師認為最需要專業服務措施、必要的人力、物力及財力等支援，且對於班級中身心障礙兒童太多，會造成班級經營的管理困擾，所以有許多教師認為宜限制人數，教師們也認為應鼓勵並提供教師

進修特殊教育相關的研習與課程。

(四) 親師溝通

在親師溝通方面，教師會告知融合教育的優點及必要性讓一般兒童家長瞭解，希望家長們能接納身心障礙兒童在班級中與孩子共同學習、成長；也會主動提供身心障礙兒童家長各項福利與補助的資訊。

(五) 專業知能

在專業知能方面，教師認為在師資培育過程中應接受特教專業訓練，也願意主動去瞭解身心障礙兒童其特質與需求，並參加相關的研習與活動，以增加教師本身的特教專業知能。

二、不同背景變項對融合教育態度有顯著差異

研究發現，南投縣幼兒園教師對實施融合教育的態度因教育程度、教師資格、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗之不同而有顯著差異。

(一) 不同教育程度的幼兒園教師

不同教育程度的幼兒園教師對於實施融合教育的態度達顯著差異，研究所教育程度的幼兒園教師優於大學、專科及高職教育程度的幼兒園教師。

(二) 不同教師資格的幼兒園教師

不同教師資格的幼兒園教師對於實施融合教育的態度達顯著差異，同時具備合格幼教證書與合格特教證書的幼兒園教師優於具有合格幼教證書、教保員資格、助理保育員資格的幼兒園教師。

（三）不同特殊教育專業訓練

不同特殊教育專業訓練的幼兒園教師對於實施融合教育的態度達顯著差異，不同特殊教育專業訓練的幼兒園教師對就讀於普通班的身心障礙兒童產生不同的接納態度，有接受過特殊教育專業訓練的教師優於特教學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時的幼兒園教師。

（四）不同教導身心障礙兒童的經驗

不同教導身心障礙兒童經驗的幼兒園教師對於實施融合教育的態度有顯著差異。研究顯示教導過身心障礙兒童的幼兒園教師對身心障礙兒童的態度較積極、正向。

叁、南投縣幼兒園教師對實施融合教育專業知能需求分析

一、南投縣幼兒園教師在融合教育專業知能之需求

南投縣幼兒園教師進修特教專業知能的意願很高，希望能有進修管道來提升本身的專業知能，其進修方式以特教研習最受喜愛，教師可以自由選擇所需要與感興趣的課程進修；在教導身心障礙兒童的過程中，行為問題、教學設計與規劃常會造成教師的困擾與壓力，所以期望進修內容的前三項依序為輔導策略、教學策略、認識各障礙類型的特質與需求。

二、不同背景變項對融合教育專業知能需求有顯著差異

研究發現，南投縣幼兒園教師對實施融合教育專業知能需求也相當高，會因教育程度、教師資格、特殊教育專業訓練之不同而有顯著差異，尤其不同教育程度的教師有明顯差異，顯示融合教育的推展有一定成效，也已逐漸被幼兒園教師接受，值得主管機關加以重視並規畫，多開闢進修管道如：特教研習、特教學分班、小型研討會，也盡量將

教師所期望的進修內容納入輔導策略、教學策略、認識各障礙類型的特質與需求、親職教育等。

肆、南投縣幼兒園教師對實施融合教育態度與專業知能需求之相關

本研究就融合教育態度的五個層面，包括基本理念、教學課程、行政支援、親師溝通、專業知能等五個自變項，與專業知能進修內容，包括特教相關法令與規定、認識各障礙類型的特質與需求、融合教育理念、撰寫 IEP、教學策略、輔導策略、親職教育等七個依變項，之間以邏輯斯迴歸(Logistic regression)分析法進行分析，結果發現南投縣學前教師對實施融合教育態度與專業知能需求有顯著關聯性存在。

第二節 建議

根據上述研究結果與發現，研究者提出下列幾點建議作為實施融合教育及未來研究之參考。

壹、對教育決策者之建議

一、鼓勵幼稚園教師在職進修特殊教育專業課程，提升學前融合教育的品質和意願

研究發現，在特殊教育專業訓練中，南投縣幼兒園教師特教學分未達3學分或特教研習未達54小時及從未參加任何特教相關研習活動的教師占了近五成，顯示幼兒園教師自覺特教專業知能不足，是造成實施學前融合的主要困難之處。幼兒園教師雖對實施融合教育持同意的看法，但教師對自身特教專業知能不足，而感受到教導身心障礙兒童的壓力和困擾，因此，建議鼓勵幼兒園教師在職進修特殊教育專業課程，獲得教導與輔導

身心障礙兒童的知能與技巧，提升學前融合教育的品質和意願。

二、建議提供豐富的教學資源與資訊，落實專業團隊介入

本研究發現幼兒園教師認為身心障礙兒童進入到班級後，專業團隊相關人員（如巡回輔導教師、治療師...等）應該彼此合作、溝通，讓家長、幼兒園教師、相關輔導人員能針對實際的教學情境做溝通協調，建立專業諮詢管道及行政資源的支持。因此，建議以各縣市為單位規畫特教支援系統，各縣市整合現有學前特殊教育教師人力，建立各類特殊教育支援服務，提供豐富的教學資源與資訊建立專業團隊合作模式。

三、建立完整的學校支持系統

學校行政人員必須具備特殊教育的正確觀念，並遴選富有愛心、耐心及具有特教專業知能的教師，擔任融合班級導師，引導一般幼兒對身心障礙兒童有較佳的態度與互動，且之後建議學校應安排正式或非正式的溝通研討會、座談會，交換教學經驗與心得，提升教學品質。

四、建議降低學前融合班級人數並增派教師助理員

本研究發現，推行融合教育階段，應就安置的身心障礙兒童人數加以限制，以方便教師教學與班級經營，此外，有身心障礙兒童就讀的班級人數宜予以酌減，或是增加助理員的編制，以減輕學前教師的壓力與負擔。

貳、對師資培育機構之建議

一、教師在職進修課程規畫兼具理論基礎與實務經驗

幼兒園教師對實施學前融合教育中，有關特殊教育專業進修課程的項目，認為依序為特殊兒童輔導策略、教學策略、認識各障礙類型的特質與需求等是自己最迫切需求的進修課程。建議師資培育機構開設特殊教育學分班時，應考量理論與實務課程並重，除了最基本的認識身心障礙兒童的身心特質、教育理論等，並提供教師最實用的課程，如

身心障礙兒童輔導策略、及教學策略等課程，增進教師的實務經驗與教學技巧，可減低教學上的困擾，有助於學前融合教育之實施。

二、提供特殊教育實務經驗，和多元的學習管道

依據上述研究結論幼兒園教師對實施學前融合教育中，有關特殊教育專業進修方面，幼兒園教師認為最適合自己的進修方式為特教研習、特教學分班、小型研討會等方式。因此，建議師資培育機構安排學前教師進修的方式除研習基本理論學科外，應以實務經驗為主，進修內涵包括個案研討、問題研討、教師經驗分享或相關資訊等。並可規畫參觀學習、觀摩教學分享、研習講座和進修學分等不同的學習管道，在理論的基礎上，增加實務經驗學習，提供教師更多元的專業成長。

叁、對學校教育方面之建議

一、減少身心障礙幼兒的行為問題可能造成的負面影響

教師們認為身心障礙兒童的行為問題是他們在普通班被排斥的主要原因；而學前教師對於面臨身心障礙兒童的行為問題，在處理上會造成其教學上的困擾，而行為問題愈嚴重，教師的態度愈負向，故應加強普通班教師行為輔導能力的訓練。

二、提供普通班教師教材、設備及教學上的支援

普通班教師認為，身心障礙兒童就讀普通班會增加教師在選擇教材、教法或教具等方面的困擾，教師必需因其能力與特殊需求而在教學上做一些調整，但普通班教師可能受限於時間或專業能力，難以因應班上少數身心障礙幼兒的需求來修改教材、準備教具，這時，學校若能適時提供一些協助，將能減少教師與身心障礙兒童的困擾。

三、舉辦親職教育

研究中發現幼兒園教師希望能得到一般兒童家長的接納與認同，所以幼兒園可以在學期初舉辦親職座談會或親職活動，除了可以讓一般兒童家長與身心障礙兒童家長對身

心障礙有正確的觀念及認識、面對與接納，亦能促進親師之間建立良好的關係，必要時能提供教師所需要的支持與支援。

肆、對幼兒園教師之建議

一、落實個別化教育計畫，善用同儕的力量來協助身心障礙兒童

幼兒園教師對學前融合教育態度在課程與教學方面而言，應隨時觀察並記錄身心障礙兒童的學習情形，作為課程設計之參考，且依其能力和需要，將課程教材作適度的調整，有助於班級的經營與教學活動。另外文獻資料發現年紀愈小的幼兒愈能接受身心障礙兒童，一般幼兒對身心障礙幼兒的接受度和包容力大，只要善加引導，全班都是學前融合教育的好幫手，因此建議幼兒園教師應善用同儕的力量來協助身心障礙兒童，並依他們的需求和能力規畫課程。

二、教師積極尋求專業知能成長、吸收相關資訊

幼兒園教師對實施學前融合教育的教學困擾是輔導身心障礙兒童策略不足，造成教學的困擾。一般幼兒園教師對自身特教專業知能不足，而造成教學上的困難與壓力，因此建議教師應積極參與特殊教育相關專業研習與進修，也可多利用網路線上研習及各區特教資源中心提供之資料與諮詢專線，尋求適當的融合教育相關訊息。

三、幼兒園教師增進溝通協調能力、建立良好關係

在實施融合教育過程中，幼兒園教師絕不可孤軍奮戰，需要增進更多溝通和協調的能力，懂得尋求支援與協助，如親師溝通、行政支援和社會資源等，都會影響班級支援網絡的強度。教師主動與家長建立良好的溝通與合作、增加與專業人員或巡迴輔導教師的溝通、協調，並建立專業團隊與教師間協同合作的模式，共同組成合作教學小組，有助於教學資源和支持系統的建立，更能幫助身心障礙兒童。

伍、對未來研究的建議

一、研究對象方面

本研究僅以南投縣幼兒園教師為調查對象，利用問卷調查法來探討幼兒園教師對融合教育態度與需求，在推論上有其限制，故建議未來的研究可將取樣範圍擴及全省，期使能增加推論的範圍及研究結果的正確性。未來也可進一步加入訪談法，以深入瞭解其對融合教育的態度與專業知能需求，將可提高研究之深度與完整性。

二、研究主題方面

建議對於差異或相關達到顯著的變項進行更深入的研究，在本研究中，教師的教育程度、教師資格、特殊教育專業訓練、教導身心障礙兒童的經驗等四個變項與融合教育態度達到顯著差異；教師的教育程度、教師資格、特殊教育專業訓練等三個變項與融合教育專業知能需求達到顯著差異；南投縣學前教師對實施融合教育態度與專業知能需求有顯著關聯性存在，未來可針對這些變項做更入的研究。例如：可進一步研究普通班教師在這些變項上的實際需求是什麼，或以行動研究法、實驗研究法等探究教師的融合教育教學經驗。

參考書目

壹、中文部分

一、專書

朱敬先（1986）。**學習心理學**。台北：國立編譯館。

行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。行政院。

李美枝（1983）。**社會心理學：理論研究與應用**。台北：大洋。

吳淑美（2004）。**融合班的理念與實務**。台北市：心理。

吳明隆（2009）。**SPSS 操作與應用：問卷統計分析實務 第二版**。台北市：五南。

侯玉波（2003）。**社會心理學**。台北：五南。

洪蘭（1997）。**心理學**。台北：遠流。

徐光國（1996）。**社會心理學**。台北：五南。

張春興、楊國樞（1983）。**心理學**。台北：三民。

曹純瓊（2001）。**學前融合教育**。台北：啓英文化。

許碧勳（2003）。**幼兒融合教育**。臺北：五南。

梅錦榮（2011）。**心理學**。台北：科技圖書。

張春興（2012）。**教育心理學**。台北：東華。

黃天中、洪英正（1992）。**心理學**。台北：桂冠。

黃光雄（1991）。**教育研究法**。台北：師大書苑。

鈕文英（2008）。**擁抱個別差異的新典範—融合教育**。台北市：心理。

葉重新（1999）。**心理學**。台北：心理。

鐘梅菁、吳金花（2002）。**學前融合教育**。台北：華騰文化。

二、期刊論文

王天苗（1999）。迎向二十一世紀的障礙者教育。載於中華民國特殊教育學會（主編），**迎向千禧談特教**，1-25 頁。台北：中華民國特殊教育學會。

王天苗(2003)。學前融合教育實施的問題與對策—以台北市國小附幼為例。**特殊教育研究學刊**，25，1-25。

吳昆壽（1998）。融合教育省思。**特教新知通訊**，5（7），1-4。

吳淑美（1999）。融合教育的實施與困境。**國教世紀**，188，6-11。

吳武典（2005）融合教育的迴響與檢討。**教育研究月刊**，136，28-42。

呂淑芬、林慧芬、張楓明（2009）。學前教師對融合教育態度與困擾問題之個案研究。**幼兒教育研究**，1，69-92。

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。**特殊教育研究學刊**，21，1-26。

胡永崇、蔡進昌、陳正專（2001）。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。**國民教育研究集刊**，9，235-257。

柯懿真、盧台華（2005）。資源教師與普通教師實施合作教學之行動研究—以一個國小二年級班級為例。**特殊教育研究學刊**，29，95-112。

高宜芝、王欣宜（2005）。當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討。載於莊素貞主編，**特殊教育教學與趨勢**，9401，55-68。台中：國立台中教育大學特教中心。

郭逸玲、卓妙如（2004）。發展遲緩兒早期療育之概念與模式。身心障礙研究 2004, Vol.2, No.2。

傅秀媚（2001）。融合教育的實施模式研究。特殊教育叢書，9001，141-155。

黃世鈺（2002）。認識學前融合教育。幼教資訊，135，9-13。

蔡明富(1988)。融合教育及其對班級經營的啓示。特殊教育與復健學報，6期，349-380頁。

謝淑珍(2000)。陪他一段成長路---快樂的幼兒融合班。特教園丁，16卷，1期 25-27。

三、學位論文

方婉真（2008）。學前融合教育班教師教學困擾之調查研究。國立臺南大學特殊教育學系教學碩士班碩士論文，未出版，台南。

李龍賢（2005）。國民小學校長均衡領導與教師態度之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

李宜學(2006)。「融合教育」融什麼？合什麼？融合班教師的教學信念與心理調適之研究。國立台南大學教育學系輔導教學碩士論文，未出版，台南市。

李佳融（2007）。學前融合班教師課程規劃與教學實施之研究。國立台南大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台南。

宋慧娟（2008）。學前融合班普通教師教學困境之研究。國立屏東教育大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，屏東。

李郁青（2009）。高雄市幼稚園教師和家長對實施融合教育之態度與需求研究。國立屏

東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。

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

邱曦萱（2006）。學前教師教學之心路歷程－以融合班為例。輔仁大學碩士論文，未出版，台北縣。

林碧霞（2011）。新北市學前教師對融合教育態度與工作滿意度之調查研究。國立東華大學幼兒教育學系碩士學位班碩士論文，未出版，花蓮。

翁國元（2010）。國小教師海洋教育課程認知與態度之研究。台北市立教育大學課程與教學研究所碩士學位論文，未出版，台北。

陳宜伶（2005）。學前融合班普幼教師實施個別化教育計畫融入教學之協同行動研究。花蓮教育大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，花蓮。

陳順隆（2005）。早期療育服務資源網絡運作之研究～以南投縣為例。國立暨南國際大學社會政策與社會工作學系碩士論文，未出版，南投。

陳佳穗（2008）。高雄縣學前教育人員對身心障礙兒童融合教育態度與需求之研究。國立屏東教育大學特殊教育學系碩士班碩士論文，未出版，屏東。

許嘉麟（2010）。花蓮縣學前幼兒家長對實施融合教育之態度調查。國立花蓮師範學院幼兒教育學系碩士論文，未出版，花蓮市。

曹佳蓉（2011）。屏東縣幼托園所教師與家長對融合教育之滿意度研究。國立屏東教育

大學特殊教育學系碩士論文，未出版，屏東。

章寶瑩（2012）。**新北市學前教師融合教育專業知能與態度之研究**。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

黃宜貞（2011）。**學前教育階段一般幼兒家長對融合教育態度之調查研究**。國立台中教育大學特殊教育學系碩士在職專班碩士論文，未出版，台中市。

劉博允（2000）。**台灣與美國融合教育政策之比較研究**。國立暨南國際大學比較教育研究所博士論文，未出版，南投。

鄭雅文（2004）。**學前教育機構執行融合教育之困境及因應策略探討—以高雄市為例**。

靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，台中市。

盧集俐（2012）。**台中市國小教師對特色學校認知與態度之研究**。東海大學公共事務碩士專班碩士論文，未出版，台中。

謝政隆(1988)。**國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

簡淑蓮（2004）。**學前教師對實施融合教育態度及專業知能需求之研究：以台東縣為例**。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東。

蕭芳玲（1995）。**「認識特殊兒童」課程對國中生接納特殊兒童效果研究**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士學位論文，未出版，台北。

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

碩士論文，未出版，台北市。

四、譯著

曾華源、劉曉春（譯）（2000）。**社會心理學**。（Robert,A.B.and Donn.B.原著）。台北：洪葉。

趙居蓮（譯）（1995）。**社會心理學**。（Weber,A.L.原著）。台北：桂冠。

五、網路等電子化資料

教育部特教通報網（2012）。一般學校身心障礙類學前階段特教班型學生安置概況。2012年08月28日，取自：<http://www.set.edu.tw/>。

文教新聞新浪新聞中心（2012）。立院初審 特教預算增 20 億。2013 年 04 月 18 日，取自：<http://news.chinatimes.com/politics/11050201/132012121901499.html>。

南投縣教育產業工會（2012）。請縣府盡速依法落實公幼編制員額。2013 年 04 月 18 日，取自：

http://www.ntu.org.tw/pub/index_show.php?id=236&selpage=10&account=admin&type=web

貳、西文部分

(I) Books

Ajzen,I. and Fishbein,M. (1980) .*Understanding Attitude and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs,NJ : Prentice-Hall.

Fullwood, D. (1990) .*Chance and choices : Making integration work*. Baltimore :

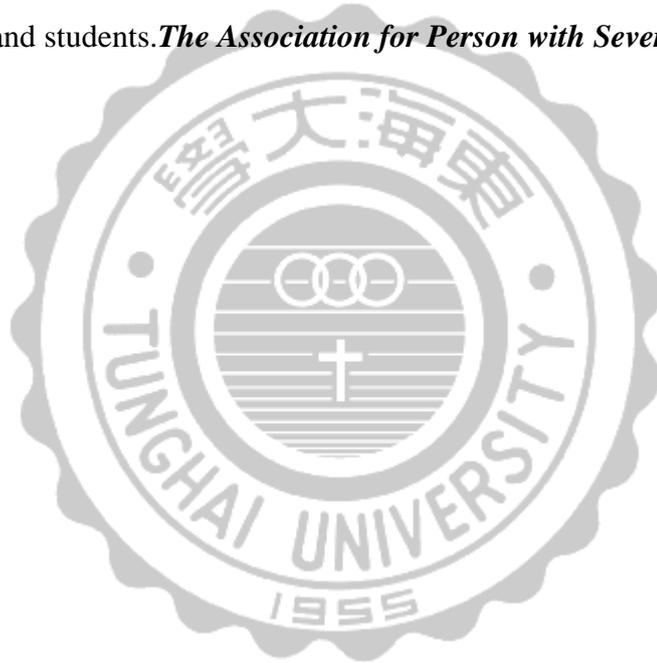
Paul H. Brookes Publishing Co.

Smith, T. D. (1998) *Inclusion : Schools for all students*. Singapore : International Thomson Publishing Co.

(II) Periodicals

Festinger, L. and Carlsmith, J.M. (1959) .Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210.

York, J., & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents, and students. *The Association for Person with Severe Handicaps*, 20(1), 30-44.





附錄一

南投縣幼兒就讀公立幼兒園優先入園標準

中華民國 101 年 8 月 29 日府行法

字第 1010170888 號令訂定發布

第一條 本標準依幼兒教育及照顧法(下稱本法)第七條第四項規定訂定之。

第二條 本標準所稱之幼兒係指二歲以上至入國民小學前之人，處於下列經濟、文化、身心、族群及區域等不利條件之一者：

- 一、身心障礙或發展遲緩。
- 二、低收入戶。
- 三、中低收入戶。
- 四、特殊境遇家庭。
- 五、原住民身分。
- 六、父母一方為身心障礙人士。
- 七、單親家庭或隔代教養。
- 八、軍公教遺族。
- 九、父母一方為外國籍(包括大陸配偶)。
- 十、其他經本縣主管機關認定者。

第三條 前條第一款之幼兒，應申領身心障礙手冊或本縣特殊教育學生鑑定及就學輔導會(以下簡稱鑑輔會)核發之證明文件。

第四條 除依法令規定應強制安置之幼兒優先入園外，依所招收之幼兒年齡編班屬性及其下列順位辦理，同順位以抽籤決定之。

一、第一順位：

(一)身心障礙幼兒或發展遲緩幼兒：依特殊教育法第六條之規定辦理鑑輔會鑑定安置者。

(二)低收入戶幼兒：持有各鄉(鎮、市)公所核發之低收入戶證明文件者。

(三)中低收入戶幼兒：持有各鄉(鎮、市)公所核發之中低

收入戶證明文件者。

(四)特殊境遇家庭之幼兒：持有核發之特殊境遇家庭相關證明文件者之幼兒。

(五)原住民身分幼兒：持有相關證明文件者。

二、第二順位：父母一方持有身心障礙手冊，依據重度、中度、輕度順位依序錄取。

三、第三順位：

(一)單親家庭幼兒，且家戶年所得新臺幣四十萬元以下者。

(二)隔代教養之幼兒：父母死亡或因失蹤、服刑、無行為能力，由直系血親尊親屬照養者。

四、第四順位：軍公教遺族之幼兒。

五、第五順位：父母一方為外國籍或大陸配偶之幼兒。

六、第六順位：其他經本縣主管機關認定者。

第五條 各幼兒園應於辦理公開抽籤前公告優先入園名冊，該公告之內容除姓名外，不得註記幼兒個人其他資料。

第六條 幼兒園於新生入園後因特殊情事所產生之缺額，遞補時優先入園順序依第四條之規定辦理。

第七條 依本標準辦理優先入園之幼兒，應於就讀幼兒園所訂期間內，填具申請表及檢附證明文件，向就讀幼兒園提出申請。

第八條 本標準自發布日施行。

附錄二

南投縣就讀普通班身心障礙學生教學原則與輔導辦法

中華民國 89 年 5 月 9 日(89)投府秘法字第 89072362 號令發布

中華民國 99 年 5 月 17 日府行法字第 09901040970 號令修正

- 第一條 本辦法依特殊教育法第二十七條第一項規定訂定之。
- 第二條 本辦法旨在協助身心障礙學生能於普通班順利完成學業，並達到下列目的：
一、增進生活、學習、社會及職業等各方面之適應。
二、經由適性教育，充分發展身心潛能。
三、養成健全人格，增進社會服務能力。
四、提供普通班師生認識及協助身心障礙學生之機會。
- 第三條 本辦法適用南投縣(以下簡稱本縣)公私立國民中小學暨幼稚園(以下簡稱各校)。
- 第四條 本辦法所稱就讀普通班身心障礙學生，係指下列以部分時間或全部時間就讀普通班之身心障礙學生：
一、經本縣特殊教育學生鑑定及就學輔導會(以下簡稱鑑輔會)轉介者。
二、經學校特殊教育推行委員會評估有特殊教育需求者。
三、領有身心障礙手冊者。
- 第五條 各校安置身心障礙學生就讀普通班，應依下列原則，提供最適合其發展的環境：
一、身心障礙學生以安置原學區為原則，若原學區學校無法提供特殊教育者，原學區學校有轉介之責。
二、身心障礙學生應與普通學生一起接受適當之教育，但在普通班提供的教育輔具器材及相關支援服務無法符合該學生之需求時，經家長、教師及鑑輔會或學校特殊教育推行委員會核准後，得安置在特殊教育場所。
三、身心障礙學生之身心狀況有明顯改變或不適應就學環境者，得調整其安置方式。
- 第六條 身心障礙學生就讀普通班以在原班接受相關教育輔導為原則，各校除運用原有之輔導措施外，應依學生學習需要或適應能力，利用特殊教育班及其他相關之特教服務。
- 第七條 就讀普通班之身心障礙學生之成績評量依下列方式辦理：
一、平時考查：依學生個別狀況設計平時評量表(經學校特殊教育委員會同意)，以記錄學生學習狀況，其考查結果做為學生該科平時成績。
二、定期考查：學生在普通班或資源班接受定期考查，考查內容及時間由各校特殊教育委員會視學生的個別狀況訂定之。
- 第八條 身心障礙學生就讀普通班之教師的遴選、進修與獎勵：
一、教師遴選，應以下列各款順序遴用之：
1. 具特殊教育教師或輔導教師資格者。
2. 曾任教身心障礙學生特殊教育班者。

3. 熱心教學與輔導且對特殊教育工作意願高者。

二、教師進修：為提昇身心障礙學生就讀普通班的教育品質，教師必須每學年接受六小時以上有關於特殊教育方面之研習或訓練。

三、獎勵：有身心障礙學生就讀之普通班教師，由學校依其教學績效呈報本府酌予適當獎勵。

第九條 教師對該班級身心障礙學生之職責如下：

一、應擬定個別化教育計畫，並依計畫教學。

二、積極協助學生，提供家庭支援服務。

三、提供教育所需之其他協助。

第十條 身心障礙學生就讀普通班，該班人數應依下列方式酌減：

一、學前教育階段，普通班每招收一名身心障礙幼兒，視其障礙狀況，以減少該班人數三名為原則。

二、其他教育階段，普通班每班安置情緒行為障礙或自閉症學生至多一名，並酌減該班人數三名；其他身心障礙學生每班最多以安置三名為限，每安置一名，酌減該班人數一名。

第十一條 為使身心障礙學生與一般學生共同接受教育，各校應參考下列項目訂定就讀普通班身心障礙學生輔導計畫（以下簡稱本計畫）：

一、各校特殊教育推行委員會應定期或不定期召開會議，推展、檢討及修正本計畫。

二、建立無障礙校園環境，使身心障礙學生對校園設施及設備均能順利進出並安全使用。

三、對身心障礙學生實施各項輔導活動。

四、各校徵聘普通班教師以至少曾修畢特殊教育導論三學分或已參加特殊教育研習五十四小時者優先進用。

五、各校相關人員及各科教師應結合各類專業人員，運用專業團隊合作方式，協助身心障礙學生所就讀普通班教師輔導該學生。

六、提供機會並鼓勵教育行政人員、學校行政人員及教師接受特殊教育研習及在職進修。

七、安排普通學校（班）教師與特殊教育學校（班）教師互訪、觀摩教學、交換教學等活動。

八、對身心障礙學生所就讀普通班教師應提供諮詢與協助、研習與進修機會，並減少班級人數及行政工作。

九、提供普通班學生認識及協助身心障礙學生之機會。

十、鼓勵學生家長及社區人士等參與本計畫投入志工行列，並協助推展各項活動。

十一、普通班教師應主動與特殊教育班教師合作，共同提供身心障礙學生課業學習、生活、就業轉銜等服務。

第十二條 本辦法自發布日施行。

附錄三

教育部補助直轄市、縣（市）推動學前及國民教育階段特殊教育工作實施要點

中華民國九十一年十月十五日教育部

台（九一）特教字第九一一四三三一四號函頒

壹、依據：

特殊教育法、特殊教育法施行細則、特殊教育課程教材教法實施辦法、特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法、身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法、教育經費編列與管理法。

貳、目的：

- 一、充實特教資源中心資源，強化服務功能。
- 二、落實身心障礙國民入學年齡向下延伸之政策，鼓勵招收三歲至五歲身心障礙幼兒。
- 三、充實更新各縣市特教班設備，整備特教教學環境。
- 四、加強普通班教師及特教教師特教專業知能，提昇特教教學品質。
- 五、落實對在家教育學生之巡迴輔導教學工作，維護在家教育學生受教權。
- 六、加強特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會功能，落實提供適性之教育安置。
- 七、加強特殊教育專業服務，提供身心障礙學生全方位之服務。
- 八、加強特教專責行政工作，健全特教行政運作。
- 九、提供身心障礙學童交通服務。

參、項目：

- 一、補助加強各縣市特殊教育資源中心功能經費。
- 二、補助專業團隊專業人員及助理人員經費。
- 三、補助各縣市辦理特教行政業務費。
- 四、補助辦理在家教育巡迴輔導教師交通費。
- 五、獎勵學前特教班增班及私立幼稚園（機構）招收學前身心障礙幼兒經費。
- 六、補助三足歲至未滿五足歲身心障礙幼兒接受學前特教經費。
- 七、補助辦理教師特殊教育專業知能研習經費。
- 八、補助鑑輔會辦理特教學生鑑定、安置、輔導工作經費。
- 九、補助身心障礙學生交通服務經費。
- 十、補助彙辦身心障礙學生通報（含出版特教統計年報）經費。

肆、補助標準：

- 一、補助加強各縣市特殊教育資源中心功能經費。

（一）補助標準：

- 1、依據學前及國民教育階段接受特教服務身心障礙學生人數，按每一學生基數二千二百元核計，以萬元為單位。
- 2、依據前款規定計算之總數，其未達一百萬元者以一百萬元計。

3、 每一位學生基數之計算，係以本項經費預算除以學前及國民教育階段接受特教服務身心障礙學生總數。

(二) 學生數以全國特教通報系統資料為準。

(三) 各縣市得依特教發展特色有效運用本項經費。

二、 補助專業團隊專業人員及助理人員經費。

(一) 專業人員補助標準：

1、 以學前及國民教育階段接受特教服務身心障礙學生人數為計算依據。

2、 學生人數未滿一百人者補助一百八十萬元、學生人數一百人以上未滿三百人者補助三百萬元、學生人數三百人以上者補助三百六十萬元。

3、 因相關專業人員缺乏，無法聘到專任專業人員，而聘用兼任特教專業人員（物理治療師、職能治療師、社會工作師、語言治療人員、心理諮商人員等）之鐘點費支給，每小時以八百元計，同一人每日至多四小時；醫師則以每小時一千元計。

4、 本項經費得依實際需要支用於購買服務。

(二) 教師助理員補助標準：

1、 以學前及國民教育階段接受特教服務身心障礙學生人數為計算依據。

2、 學生人數未滿一千人者，補助一百二十萬元、學生人數一千人以上未滿二千人者，補助二百萬元、學生人數二千人以上未滿四千人者，補助二百四十萬元、學生人數四千人以上未滿六千人者，補助四百萬元、學生人數六千人以上者，補助四百八十萬元。

3、 本經費得依實際需要支用於購買服務。

4、 本項補助進用教師助理員之工作內容，應依「特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法」第四條規定，其經查證有不符上該規定者，本項補助經費全數繳回本部。

三、 補助各縣市辦理特教行政業務費。

(一) 補助標準：

1、 每一縣市補助基數為九十萬元。

2、 以學前及國民教育階段特殊教育學生人數為計算依據。

3、 學生人數二百人以上未滿四千人者加五萬元、四千人以上者加十萬元。

4、 為平衡城鄉差距，金門縣、澎湖縣等離島地區各增加二十萬元、高雄縣、高雄市、屏東縣、台東縣等各增加十萬元、彰化縣以南縣市、花蓮縣及連江縣等各增加五萬元。

(二) 本項經費可用於差旅費。

(三) 本項經費含各縣市辦理通報系統業務經費十萬元，需專款專用。

四、 補助辦理在家教育巡迴輔導教師交通費。

(一) 補助標準：

1、 以縣市在家教育學生人數為計算依據。

2、 本項經費之支用包含巡迴輔導教師交通費（各縣市輔導教師每次輔導補助二百元；花蓮縣、台東縣、屏東縣及澎湖縣輔導教師每次輔導補助三百元。）

(二) 交通費之總數：每學年以三十二週計算，每名學生每週應至少接受輔導二次。

五、 獎勵學前特教班增班及私立幼稚園（機構）招收學前身心障礙幼兒經費。

(一) 補助標準：

補助國小學前特教班及公立幼稚園九十一學年度新增設學前特教班開辦費標準及原則如下：

新設每班：各直轄市及縣（市）五十萬元；離島地區七十萬元。

(二) 對於招收三足歲以上至未滿六足歲之身心障礙幼兒接受學前特殊教育之私立幼稚園（機構）之補助標準：

每招收一名身心障礙幼兒，連續就讀兩學期者，補助該幼稚園一萬元；就讀一學期者，補助該幼稚園五千元以資獎勵。

六、補助三足歲至未滿五足歲身心障礙幼兒接受學前特教經費。

補助標準：

1、發給三足歲至未滿五足歲領有身心障礙手冊、或經聯合評估中心或縣市政府指定機制證明為發展遲緩幼兒之家長，其幼兒就讀私立幼稚園（機構）每就讀一學期者，補助五千元；每就讀一學年者，補助一萬元。

2、五歲身心障礙幼兒已發給幼兒教育券，不列入本案。

3、社政、民政等單位如已發給是項補助經費，本部不再重複發給。

七、補助辦理教師特殊教育專業知能研習經費。

補助標準：

1、教育部指定辦理：

(1) 以各縣市特教教師人數（特教合格教師、特教班之一般合格教師、特教班之代理教師等合計，以全國特教通報系統資料為準），加普通班教師總人數之二分之一（以教育統計資料為準）為計算依據，按每一教師基數四百元核計，以萬元為單位。

(2) 依前款規定計算，未滿三十萬元者以三十萬元計算，二百五十萬元以上者皆以二百五十萬元計算。

(3) 每年度辦理重點由教育部另定之。

2、各縣市依特色申請補助辦理：於每年二月前報教育部審查核定，申請原則由教育部另定之。

3、研習時間以利用寒、暑假或週休二日及上課以外時間辦理為限。

4、各種研習參加人員應包含：特教學校、高職特教班、國中、國小、學前特教班、幼稚園（機構）、普通班教師、專業人員及學生家長。

5、本項經費包含早期療育學前特教宣導經費。

八、補助鑑輔會辦理特教學生鑑定、安置、輔導工作經費。

(一) 依教育統計國民教育階段學生總人數計算。

(二) 補助標準：

1、補助基數為三十萬元。

2、學生人數未滿一萬人者補助三十萬元、學生人數一萬人以上未滿五萬人者補助八十萬元、學生人數五萬人以上未滿十萬人者補助九十萬元、學生人數十萬人以上未滿二十萬人者補助一百三十萬元、學生人數二十萬人以上未滿四十萬人者補助一百八十萬元、學生人數四十萬人以上者補助二百萬元。

九、補助身心障礙學生交通服務經費。

(一) 補助標準：補助購置交通車經費，依中央編列購置交通車車輛給付標準，大型車每輛四百萬、中型車每輛二百六十三萬、小型車每輛五十五萬元、昇降梯每部二十四萬元整。(當年會計年度如有調整者，依調整後之新標準辦理。)

(二) 補助身心障礙學生交通車汰舊換新優先順序：

1、交通車已屆齡，年限最久者，汰舊換新第一優先，餘類推。(近三年內未向本部申請補助汰舊換新者，再列為本項之優先。)

2、本部不補助交通車駕駛人事經費，凡申請購置交通車者，均須事先經各縣市之財、主單位同意編列該交通車人事費。

(三) 補助彙辦身心障礙學生通報(含出版特教統計年報)經費：補助特殊教育通報網路系統經費五百萬元。(人事費及業務費四百二十萬元、設備費八十萬元)

伍、附則：

一、本要點所需經費，依預算程序逐年編列於本部預算。各縣(市)應就補助經費總額度，參照各項目之補助標準，規劃研擬各該縣(市)年度特教工作計畫。

二、本部將依各該縣(市)之特教工作計畫審核後，核定各項目之補助金額，該補助經費，各縣(市)應納入預算辦理，並應專款專用。其如有未及完成預算程序之項目各縣(市)政府應依行政院所定「中央對直轄市及縣(市)政府補助辦法」第十五條或「各級地方政府墊付款處理要點」規定辦理。

三、各縣(市)應依九十年七月三日台(九〇)會(三)字第九〇〇七一六六一號函訂定「教育部補助及委辦經費核撥結報作業要點」規定，辦理請撥及結報事宜。

四、直轄市及縣(市)政府應於每年一月以前將前一年補助經費之辦理績效評估報告提送教育部，其相關規定由教育部另定之。



附錄四 南投縣公立幼兒園名冊

【公立幼兒園】

鄉鎮	幼兒園名稱	鄉鎮	幼兒園名稱
南投市	南投國民小學附設幼兒園		南光國民小學附設幼兒園
	平和國民小學附設幼兒園		史港國民小學附設幼兒園
	漳和國民小學附設幼兒園		水尾國民小學附設幼兒園
	光榮國民小學附設幼兒園		愛蘭國民小學附設幼兒園
	光華國民小學附設幼兒園		育英國民小學附設幼兒園
	嘉和國民小學附設幼兒園		溪南國民小學附設幼兒園
	光復國民小學附設幼兒園		忠孝國民小學附設幼兒園
	南投市立幼兒園		太平國民小學附設幼兒園
	南投市立幼兒園軍功分班		埔里鎮立幼兒園
	南投市立幼兒園文山分班	仁愛	仁愛國民小學附設幼兒園
中寮	中寮國民小學附設幼兒園		南豐國民小學附設幼兒園
	爽文國民小學附設幼兒園		互助國民小學附設幼兒園
	永康國民小學附設幼兒園		清境國民小學附設幼兒園
	永樂國民小學附設幼兒園		發祥國民小學附設幼兒園
	清水國民小學附設幼兒園		春陽國民小學附設幼兒園
	中寮鄉立幼兒園		合作國民小學附設幼兒園
草屯	草屯國民小學附設幼兒園		法治國民小學附設幼兒園
	炎峰國民小學附設幼兒園		紅葉國民小學附設幼兒園
	中原國民小學附設幼兒園		力行國民小學附設幼兒園
	碧峰國民小學附設幼兒園		力行國民小學附設幼兒園翠巒分班
	新庄國民小學附設幼兒園		萬豐國民小學附設幼兒園
	敦和國民小學附設幼兒園		親愛國民小學附設幼兒園
	僑光國民小學附設幼兒園		平靜國民小學附設幼兒園
	虎山國民小學附設幼兒園		中正國民小學附設幼兒園
	雙冬國民小學附設幼兒園		廬山國民小學附設幼兒園
	草屯鎮立幼兒園	名間	名間國民小學附設幼兒園
國姓	南港國民小學附設幼兒園		新街國民小學附設幼兒園
	北港國民小學附設幼兒園		僑興國民小學附設幼兒園
	福龜國民小學附設幼兒園		中山國民小學附設幼兒園
	國姓國民小學附設幼兒園		名間鄉立幼兒園
國姓	長流國民小學附設幼兒園		名間鄉立幼兒園大庄分班
	北山國民小學附設幼兒園	集集	集集國民小學附設幼兒園
	國姓鄉立幼兒園		集集鎮立幼兒園
埔里	埔里國民小學附設幼兒園	水里	水里國民小學附設幼兒園

鄉鎮	幼兒園名稱	鄉鎮	幼兒園名稱
	新興國民小學附設幼兒園	信義	信義鄉立幼兒園羅娜分班
	水里鄉立幼兒園		信義鄉立幼兒園雙龍分班
魚池	魚池國民小學附設幼兒園		信義鄉立幼兒園同富分班
	明潭國民小學附設幼兒園		信義鄉立幼兒園人和分班
	東光國民小學附設幼兒園		隆華國民小學附設幼兒園
	德化國民小學附設幼兒園		桐林國民小學附設幼兒園
	五城國民小學附設幼兒園		神木國民小學附設幼兒園
	頭社國民小學附設幼兒園		同富國民小學附設幼兒園
	新城國民小學附設幼兒園		豐丘國民小學附設幼兒園
	共和國民小學附設幼兒園		自強國民小學附設幼兒園
信義	愛國國民小學附設幼兒園	竹山	雲林國民小學附設幼兒園
	信義國民小學附設幼兒園		竹山國民小學附設幼兒園
	雙龍國民小學附設幼兒園		瑞竹國民小學附設幼兒園
	新鄉國民小學附設幼兒園		延平國民小學附設幼兒園
	東埔國民小學附設幼兒園		竹山鎮立幼兒園
	羅娜國民小學附設幼兒園	鹿谷	秀峰國民小學附設幼兒園
	地利國民小學附設幼兒園		文昌國民小學附設幼兒園
	人和國民小學附設幼兒園		廣興國民小學附設幼兒園
	潭南國民小學附設幼兒園		鹿谷鄉立幼兒園
	久美國國民小學附設幼兒園		鹿谷鄉立幼兒園竹林分班
	信義鄉立幼兒園		鹿谷鄉立幼兒園永隆分班
	南投縣信義鄉立幼兒園青雲分班		

合計：111 所

【私立幼兒園】

鄉鎮	幼兒園名稱	鄉鎮	幼兒園名稱	鄉鎮	幼兒園名稱
南投市	長愛幼兒園	草屯	衛斯理幼兒園	埔里	林肯幼兒園
	仁義幼兒園		寶貝熊幼兒園		貝林幼兒園
	群英幼兒園		吉貝兒幼兒園	名間	山姆叔叔幼兒園
	格林幼兒園		欣慧幼兒園		寶仁幼兒園
	信望愛幼兒園		耕讀園幼兒園		小森林幼兒園
	貝斯特幼兒園		優蓓仕幼兒園		主人翁幼兒園
	益國幼兒園		蒲公英幼兒園	集集	超群幼兒園
	愛心幼兒園		小博士幼兒園	水里	小名人幼兒園
	大衛王幼兒園		育德幼兒園		慈恩幼兒園
	培優幼兒園		小天使幼兒園	魚池	名仁幼兒園
	學揚幼兒園		育仁幼兒園		育智幼兒園
	聖愛幼兒園		辰星幼兒園	竹山	弘明幼兒園
	中興幼兒園		向日葵幼兒園		培真幼兒園
	文化幼兒園		柏克萊幼兒園		保進幼兒園
	愛因斯坦幼兒園		大蘋果幼兒園		延和幼兒園
	南崗幼兒園		約克幼兒園		湯姆幼兒園
	清華幼兒園	國姓	親親幼兒園		德南幼兒園
	多倫多幼兒園		明德幼兒園		東海幼兒園
	翊新華盛頓幼兒園	埔里	信愛幼兒園		大佑幼兒園
	獅子王幼兒園		文心幼兒園	鹿谷	鹿谷幼兒園
	南投弘明幼兒園		福祿貝爾幼兒園		佳和幼兒園
草屯	協同幼兒園		培幼幼兒園		
	真善美幼兒園		愛迪生幼兒園		
	黃柱陳樣幼兒園		童心幼兒園		
	小蘋果幼兒園		親子田幼兒園		
	格瑞特幼兒園		小叮噠幼兒園		
	馨寶兒幼兒園		小太陽幼兒園		
	康乃馨幼兒園		育苗幼兒園		
	弘明幼兒園		喜悅兒幼兒園		
	蜜雪兒幼兒園		大樹幼兒園		

合計：81 所



附錄五 專家效度諮詢名單

姓名	服務單位	職稱
孫本初	政治大學公共行政學系	教授
傅恆德	東海大學社會科學院院長	教授
陳秋政	東海大學行政管理暨政策學系	教授
張媛媛	名間國小	主任
朱蓮卿	草屯國小	教師
何怡慧	坪林國小	教師
林彩屏	草屯國小	教師
林靜宜	草屯國小	教師
阮浩傑	文昌國小	教師





附錄六 專家意見評定表

「南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求之研究調查問卷」題目內容

題目暨修正欄	意見		
	保留	刪除	修正
1. 目前您所任教班級有___名身心障礙兒童？ 修改意見：更改為 <input type="checkbox"/> 0位 <input type="checkbox"/> 1位 <input type="checkbox"/> 2位 <input type="checkbox"/> 3位以上（含3位）			v
2. 請問身心障礙兒童是如何進入您的班級？ <input type="checkbox"/> 早療機構轉介 <input type="checkbox"/> 鑑輔會安置 <input type="checkbox"/> 家長親自請求 <input type="checkbox"/> 園長分派 <input type="checkbox"/> 進入班級後篩檢發現 <input type="checkbox"/> 其他：_____	v		
3. 請問您班上的身心障礙兒童有接受特教及相關專業服務嗎？ （可複選） <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/> 語言治療 <input type="checkbox"/> 物理治療 <input type="checkbox"/> 職能治療 <input type="checkbox"/> 心理治療師 <input type="checkbox"/> 巡迴輔導教師 <input type="checkbox"/> 其他：_____			v
修改意見：特教「或」相關專業服務；「否」移到各選項後			
4. 請問您是否有意願進修特教專業知能呢？ <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/> 是（答否者跳至第7題，答有者請做第5、6題）			v
修改意見： <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/> 是 對調			
5. 同上題，您想要進行哪種方式的進修呢？（可複選） <input type="checkbox"/> 小型研討會 <input type="checkbox"/> 研習 <input type="checkbox"/> 學分班 <input type="checkbox"/> 研究所 <input type="checkbox"/> 其他：_____			v
修改意見：增加「特教」二字，如：特教研習			
6. 同上題，您想要進修的內容呢？（可複選） <input type="checkbox"/> 特教相關法令與規定 <input type="checkbox"/> 認識各障礙類型的特質與需求 <input type="checkbox"/> 融合教育理念 <input type="checkbox"/> 撰寫IEP <input type="checkbox"/> 教學策略 <input type="checkbox"/> 輔導策略 <input type="checkbox"/> 親職教育	v		
修改意見：			
7. 因您班上有身心障礙兒童，您「可得到」的支持？ （可複選） <input type="checkbox"/> 無 <input type="checkbox"/> 專業人員的協助或諮詢 <input type="checkbox"/> 人力上的支援 <input type="checkbox"/> 園長、主任的支持或協助 <input type="checkbox"/> 減少班上幼兒人數 <input type="checkbox"/> 特教相關受訓機會或在職進修 <input type="checkbox"/> 普通兒童或身心障礙兒童家長的支持或協助 <input type="checkbox"/> 其他，請說明_____			v
修改意見：「無」移到各選項後			

<p>8.因您班上有身心障礙兒童，您「最期望得到」的支持？（可複選）</p> <p><input type="checkbox"/>無 <input type="checkbox"/>專業人員的協助或諮詢，如特教巡迴教師</p> <p><input type="checkbox"/>人力上的支援，如助理教師的協助 <input type="checkbox"/>減少班上普通兒童的人數 <input type="checkbox"/>園長或主任的支持或協助</p> <p><input type="checkbox"/>特教相關受訓機會或在職進修 <input type="checkbox"/>普通兒童家長的支持或協助 <input type="checkbox"/>身心障礙兒童家長的支持或協助 <input type="checkbox"/>其他，請說明_____</p> <p>修改意見：「無」移到各選項後</p>			v
<p>9.您認為學前教育階段推展融合教育，可能遭遇的困難有哪些？</p> <p>_____</p> <p>修改意見：</p>	v		
<p>1.我覺得身心障礙兒童安置於普通班，比較不會被貼上標籤。</p> <p>修改意見：</p>		v	
<p>2.融合教育的實施是基於早期發現早期療育的觀念，應盡早提供身心障礙兒童學習的環境。</p> <p>修改意見：</p>	v		
<p>3.我覺得身心障礙兒童安置於普通班，可以幫助他們適應將來的生活。</p> <p>修改意見：</p>	v		
<p>4.我覺得融合教育的實施的確可以幫助身心障礙兒童。</p> <p>修改意見：</p>		v	
<p>5.班上有身心障礙兒童，可以使普通兒童學會體諒別人、幫助別人。</p> <p>修改意見：</p>	v		
<p>6.身心障礙兒童和普通兒童的能力差別太大，應該安置在學前特教班。</p> <p>修改意見：</p>	v		
<p>7.我有責任教導安置在班上的身心障礙兒童。</p> <p>修改意見：</p>		v	
<p>8.我願意輔導普通兒童瞭解、接納、幫助身心障礙兒童。</p> <p>修改意見：</p>	v		
<p>9.將來有機會我仍願意接受身心障礙兒童安置在我的班上。</p> <p>修改意見：</p>	v		
<p>10.我寧願多收幾位普通兒童，也不願意多收一位身心障礙兒童。</p> <p>修改意見：</p>	v		

11. 我覺得處理身心障礙兒童的行為問題或突發狀況很費心。 修改意見：	v		
12. 我覺得將身心障礙兒童安置於普通班級中，會干擾班級活動的進行。 修改意見：	v		
13. 我覺得身心障礙兒童的障礙類別與障礙程度會影響我對於融合教育的態度。 修改意見：	v		
14. 我覺得要將身心障礙兒童安排參與全部的教學活動很困難。 修改意見：	v		
15. 我會將身心障礙兒童的教學安排在幼兒園既有的活動與日常作息當中。 修改意見：	v		
16. 我會依身心障礙兒童的能力，將課程教材做調整。 修改意見：		v	
17. 我會調整教學以提供身心障礙兒童公平的學習機會。 修改意見：		v	
18. 我會依身心障礙兒童的學習狀況，將課程、教材、評量做適度的調整。 修改意見：與16題合併為「我會依身心障礙兒童的能力與學習狀況，將課程、教材、評量做適度的調整。」			v
19. 我覺得缺乏相關人員的諮詢與輔導，教導身心障礙兒童有困難 修改意見：		v	
20. 我覺得上級單位已提供充分的相關專業服務措施，如學前特教巡迴輔導教師、語言治療師、物理治療師、職能治療師…等。 修改意見：	v		
21. 我覺得園方有提供融合教育上必要的人力、物力、財力等支援與協助。 修改意見：	v		
22. 我覺得應限制普通班上的身心障礙兒童人數。 修改意見：	v		
23. 我希望上級單位或園所能協助編寫IEP。 修改意見：			v

24. 我覺得編寫身心障礙兒童的IEP是增加工作負擔。 修改意見：	v		
25. 我覺得上級單位及園所應多鼓勵教師進修特殊教育相關的研習與課程。 修改意見：	v		
26. 我認為學前特教巡迴輔導教師不僅能幫助身心障礙兒童，也能協助普通幼教師。 修改意見：	v		
27. 融合教育的推展可鼓勵一般兒童家長接納身心障礙兒童與其子女互動、一起學習。 - 修改意見：	v		
28. 我會提供班上情形和相關資訊給身心障礙兒童家長與其他家長。 修改意見：	v		
29. 我會告知普通兒童的家長瞭解融合教育的好處。 修改意見：	v		
30. 當我與家長立場不同時，我會盡力溝通直到雙方達成共識。 修改意見：	v		
31. 我認為應讓家長瞭解身心障礙兒童所需要的相關專業服務。 修改意見：	v		
32. 我應該告知家長有關身心障礙兒童的各項福利與補助。 修改意見：	v		
33. 我會去瞭解班身上身心障礙兒童的特質與需求。 修改意見：	v		
34. 我會覺得融合教育並非自己的專長，無法勝任教學工作。 修改意見：	v		
35. 我覺得由有特教背景的教師輔導身心障礙兒童效果會比較好。 修改意見：	v		
36. 我願意參加融合教育的相關研習或活動，增進對身心障礙兒童及融合教育的瞭解。 修改意見：	v		
37. 我覺得目前幼兒園教師已有充分的融合教育相關訓練足以有效教導身心障礙兒童。 修改意見：	v		

38.我覺得幼兒園教師師資培育過程應接受特殊教育專業訓練。 修改意見：	v		
39.將身心障礙兒童安置在普通班，會促進教師特教專業能力的提升。 修改意見：		v	
40.教導過身心障礙兒童後，使我對融合教育持正面積極的態度。 修改意見：	v		
1.年齡： <input type="checkbox"/> 20歲以上未滿30歲 <input type="checkbox"/> 30歲以上未滿40歲 <input type="checkbox"/> 40歲以上未滿50歲 <input type="checkbox"/> 50歲以上 修改意見：	v		
2.教學年資： <input type="checkbox"/> 未滿5年 <input type="checkbox"/> 5年以上未滿10年 <input type="checkbox"/> 10年以上未滿20年 <input type="checkbox"/> 20年以上未滿30年 <input type="checkbox"/> 30年以上 修改意見：	v		
3.教育程度： <input type="checkbox"/> 研究所 <input type="checkbox"/> 大學 <input checked="" type="checkbox"/> 專科 <input type="checkbox"/> 其他：_____ 修改意見：由學歷低排至學歷高			v
4.教師資格： <input type="checkbox"/> 同時具備合格幼教證書與合格特教證書 <input type="checkbox"/> 具有合格幼教證書 <input type="checkbox"/> 具有教保員資格 <input type="checkbox"/> 具有助理保育員資格 <input type="checkbox"/> 不具上述資格者 修改意見：	v		
5.任教幼兒園型態： <input type="checkbox"/> 公立幼兒園 <input type="checkbox"/> 私立幼兒園 修改意見：	v		
6.特殊教育專業訓練： <input type="checkbox"/> 從未參加任何特教相關研習活動 <input type="checkbox"/> 特教學分未達3學分或特教研習未達54小時 <input type="checkbox"/> 修習特教3學分或參加54小時特教研習 <input type="checkbox"/> 特教系或特教學程 <input type="checkbox"/> 特教研究所 修改意見：	v		
7.教導身心障礙兒童的經驗： <input type="checkbox"/> 沒有 <input type="checkbox"/> 有 修改意見： <input type="checkbox"/> 沒有 <input type="checkbox"/> 有 對調			v



附錄七 預試問卷

南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求之研究調查問卷

敬愛的老師，您好：

這份問卷的目的是想了解，南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求之研究。研究結果將作為學前身心障礙兒童融合教育之參考，懇請您撥冗填寫。

您的意見非常寶貴，對本研究也很重要，懇請惠予協助，請依您的實際經驗與感受逐題作答，所有資料僅供學術研究之用，填答資料絕對保密、不對外公開，請填妥後盡快寄回，以利研究資料之彙整與分析。衷心感謝您的幫忙！敬 祝

教 安

東海大學公共事務在職專班

指導教授 孫本初博士

研 究 生 何宜霖 敬上

2013 年 3 月

【融合教育】是將身心障礙學生安置在普通班，讓身心障礙學生與普通學生同屬一個班級，讓所有身心障礙兒童都可以在普通班中接受教育，除了去除標記，也將身心障礙學生所需的支持與服務帶入普通班級中，提供給一般教育環境的所有學生。

一、融合班級現況及問題

【填答說明】請您依實際情形逐項在適合的□中打v，或在畫線空格處填入答案。

1. 目前您所任教班級有幾名身心障礙兒童？0位 1位 2位 3位以上(含3位)
2. 請問身心障礙兒童是如何進入您的班級？
早療機構轉介 鑑輔會安置 家長親自請求 園長分派
進入班級後篩檢發現 其他：_____
3. 請問您班上的身心障礙兒童有接受特教或相關專業服務嗎？（可複選）
語言治療 物理治療 職能治療 心理治療師 巡迴輔導教師
其他：_____ 否
4. 請問您是否有意願進修特教專業知能呢？
是 否 （答否者跳至第7題，答是者請做第5、6題）
5. 同上題，您想要進行哪種方式的進修呢？（可複選）
小型研討會 特教研習 特教學分班 特教研究所 其他：_____
6. 同上題，您想要進修的內容呢？（可複選）
特教相關法令與規定 認識各障礙類型的特質與需求 融合教育理念
撰寫IEP 教學策略 輔導策略 親職教育

7. 因您班上有身心障礙兒童，您「可得到」的支持？（可複選）
專業人員的協助或諮詢 人力上的支援 減少班上幼兒人數
園長、主任的支持或協助 特教相關受訓機會或在職進修
普通兒童或身心障礙兒童家長的支持或協助 其他，請說明_____ 無

8. 因您班上有身心障礙兒童，您「最期望得到」的支持？（可複選）
專業人員的協助或諮詢，如特教巡迴教師
人力上的支援，如助理教師的協助 減少班上普通兒童的人數
園長或主任的支持或協助 特教相關受訓機會或在職進修
普通兒童家長的支持或協助 身心障礙兒童家長的支持或協助
其他，請說明_____ 無

9. 您認為學前教育階段推展融合教育，可能遭遇的困難有哪些？

二、幼兒園教師對「融合教育」的態度

【填答說明】本部分是要瞭解您對「融合教育」之態度，請您仔細閱讀每一個題目後，依據四個量表尺度，在適當的數字畫「○」，表示您對該項觀點認同的程度。

非 同 不 非
 常 常
 同 不
 同 同
 意 意 意 意

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. 融合教育實施是基於早期發現早期療育的觀念，應盡早提供身心障礙兒童學習的環境。----- | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. 我覺得身心障礙兒童安置於普通班，可以幫助他們適應將來的生活。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. 班上有身心障礙兒童，可以使普通兒童學會體諒別人、幫助別人。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. 身心障礙兒童和普通兒童的能力差別太大，應該安置在學前特教班。----- | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. 我願意輔導普通兒童瞭解、接納、幫助身心障礙兒童。----- | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. 將來有機會我仍願意接受身心障礙兒童安置在我的班上。----- | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. 我寧願多收幾位普通兒童，也不願意多收一位身心障礙兒童。----- | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. 我覺得處理身心障礙兒童的行為問題或突發狀況很費心。----- | 4 | 3 | 2 | 1 |

9.我覺得將身心障礙兒童安置於普通班級中，會干擾班級活動的進行。	4	3	2	1
10.我覺得身心障礙兒童的障礙類別與障礙程度會影響我對於融合教育的態度。-----	4	3	2	1
11.我覺得要將身心障礙兒童安排參與全部的教學活動很困難。-----	4	3	2	1
12.我會將身心障礙兒童的教學安排在幼兒園既有的活動與日常作息當中。-----	4	3	2	1
13.我會依身心障礙兒童的能力與學習狀況，將課程、教材、評量做適度的調整。-----	4	3	2	1
14.我覺得上級單位已提供充分的相關專業服務措施，如學前特教巡迴輔導教師、語言治療師、物理治療師、職能治療師…等。-----	4	3	2	1
15.我覺得園方有提供融合教育上必要的人力、物力、財力等支援與協助。-----	4	3	2	1
16.我覺得應限制普通班上的身心障礙兒童人數。-----	4	3	2	1
17.我覺得編寫身心障礙兒童的IEP（個別化教育計畫）是增加工作負擔。-----	4	3	2	1
18.我覺得上級單位及園所應多鼓勵教師進修特殊教育相關的研習與課程。-----	4	3	2	1
19.我認為學前特教巡迴輔導教師不僅能幫助身心障礙兒童，也能協助普通幼教師。-----	4	3	2	1
20.融合教育的推展可鼓勵一般兒童家長接納身心障礙兒童與其子女互動、一起學習。-----	4	3	2	1
21.我會提供班上情形和相關資訊給身心障礙兒童家長與其他家長。--	4	3	2	1
22.我會告知普通兒童的家長瞭解融合教育的好處。-----	4	3	2	1
23.當我與家長立場不同時，我會盡力溝通直到雙方達成共識。-----	4	3	2	1
24.我認為應讓家長瞭解身心障礙兒童所需要的相關專業服務。-----	4	3	2	1
25.我應該告知家長有關身心障礙兒童的各項福利與補助。-----	4	3	2	1
26.我會去瞭解班上的身心障礙兒童的特質與需求。-----	4	3	2	1
27.我會覺得融合教育並非自己的專長，無法勝任教學工作。-----	4	3	2	1
28.我覺得由有特教背景的教師輔導身心障礙兒童效果會比較好。-----	4	3	2	1
29.我願意參加融合教育的相關研習或活動，增進對身心障礙兒童及融合教育的瞭解。-----	4	3	2	1

~還有題目，請繼續作答！~

30. 我覺得目前幼兒園教師已有充分的融合教育相關訓練足以有效教導身心障礙兒童。----- 4 3 2 1
31. 我覺得幼兒園教師師資培育過程應接受特殊教育專業訓練。----- 4 3 2 1
32. 教導過身心障礙兒童後，使我對融合教育持正面積極的態度。----- 4 3 2 1

三、基本資料

【填答說明】請您依實際情形逐項在適合的□中打v，或在畫線空格處填入答案

1. 年 齡：20歲以上未滿30歲 30歲以上未滿40歲 40歲以上未滿50歲
50歲以上
2. 教學年資：未滿5年 5年以上未滿10年 10年以上未滿20年
20年以上未滿30年 30年以上
3. 教育程度：專科 大學 研究所 其他：_____
4. 教師資格：同時具備合格幼教證書與合格特教證書 具有合格幼教證書
具有教保員資格 具有助理保育員資格 不具上述資格者
5. 任教幼兒園型態：公立幼兒園 私立幼兒園
6. 特殊教育專業訓練：從未參加任何特教相關研習活動
特教學分未達3學分或特教研習未達54小時
修習特教3學分或參加54小時特教研習
特教系或特教學程
特教研究所
7. 教導身心障礙兒童的經驗：有 沒有

~問卷結束，謝謝您熱心協助填答問卷，煩請再檢查有無遺漏之處後，請您盡速寄回~

附錄八 正式問卷

南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求之研究調查問卷

敬愛的老師，您好：

這份問卷的目的是想了解，南投縣幼兒園教師對融合教育態度與需求之研究。研究結果將作為學前身心障礙兒童融合教育之參考，懇請您撥冗填寫。

您的意見非常寶貴，對本研究也很重要，懇請惠予協助，請依您的實際經驗與感受逐題作答，所有資料僅供學術研究之用，填答資料絕對保密、不對外公開，請填妥後盡快寄回，以利研究資料之彙整與分析。衷心感謝您的幫忙！敬 祝

教 安

東海大學公共事務在職專班

指導教授 孫本初博士

研 究 生 何宜霖 敬上

2013 年 3 月

【融合教育】是將身心障礙學生安置在普通班，讓身心障礙學生與普通學生同屬一個班級，讓所有身心障礙兒童都可以在普通班中接受教育，除了去除標記，也將身心障礙學生所需的支持與服務帶入普通班級中，提供給一般教育環境的所有學生。

一、融合班級現況及問題

【填答說明】請您依實際情形逐項在適合的□中打v，或在畫線空格處填入答案。

1. 目前您所任教班級有幾名身心障礙兒童？0位 1位 2位 3位以上(含3位)
2. 請問身心障礙兒童是如何進入您的班級？
早療機構轉介 鑑輔會安置 家長親自請求 園長分派
進入班級後篩檢發現 其他：_____
3. 請問您班上的身心障礙兒童有接受特教或相關專業服務嗎？（可複選）
語言治療 物理治療 職能治療 心理治療師 巡迴輔導教師
其他：_____ 否
4. 請問您是否有意願進修特教專業知能呢？
是 否 （答否者跳至第7題，答是者請做第5、6題）
5. 同上題，您想要進行哪種方式的進修呢？（可複選）
小型研討會 特教研習 特教學分班 特教研究所 其他：_____
6. 同上題，您想要進修的內容呢？（可複選）
特教相關法令與規定 認識各障礙類型的特質與需求 融合教育理念
撰寫IEP 教學策略 輔導策略 親職教育

7. 因您班上有身心障礙兒童，您「可得到」的支持？（可複選）
專業人員的協助或諮詢 人力上的支援 減少班上幼兒人數
園長、主任的支持或協助 特教相關受訓機會或在職進修
普通兒童或身心障礙兒童家長的支持或協助 其他，請說明_____ 無
8. 因您班上有身心障礙兒童，您「最期望得到」的支持？（可複選）
專業人員的協助或諮詢，如特教巡迴教師
人力上的支援，如助理教師的協助 減少班上普通兒童的人數
園長或主任的支持或協助 特教相關受訓機會或在職進修
普通兒童家長的支持或協助 身心障礙兒童家長的支持或協助
其他，請說明_____ 無
9. 您認為學前教育階段推展融合教育，可能遭遇的困難有哪些？

二、幼兒園教師對「融合教育」的態度

【填答說明】本部分是要瞭解您對「融合教育」之態度，請您仔細閱讀每一個題目後，依據四個量表尺度，在適當的數字畫「○」，表示您對該項觀點認同的程度。

非 同 不 非
 常 常
 同 不
 同 同
 意 意 意 意

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. 融合教育實施是基於早期發現早期療育的觀念，應盡早提供身心障礙兒童學習的環境。----- | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. 我覺得身心障礙兒童安置於普通班，可以幫助他們適應將來的生活。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. 班上有身心障礙兒童，可以使普通兒童學會體諒別人、幫助別人。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. 我願意輔導普通兒童瞭解、接納、幫助身心障礙兒童。----- | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. 將來有機會我仍願意接受身心障礙兒童安置在我的班上。----- | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. 我覺得處理身心障礙兒童的行為問題或突發狀況很費心。----- | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. 我覺得將身心障礙兒童安置於普通班級中，會干擾班級活動的進行。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. 我覺得身心障礙兒童的障礙類別與障礙程度會影響我對於融合教育的態度。----- | 4 | 3 | 2 | 1 |

9.我會將身心障礙兒童的教學安排在幼兒園既有的活動與日常作息當中。-----	4	3	2	1
10.我會依身心障礙兒童的能力與學習狀況，將課程、教材、評量做適度的調整。-----	4	3	2	1
11.我覺得上級單位已提供充分的相關專業服務措施，如學前特教巡迴輔導教師、語言治療師、物理治療師、職能治療師…等。-----	4	3	2	1
12.我覺得園方有提供融合教育上必要的人力、物力、財力等支援與協助。-----	4	3	2	1
13.我覺得應限制普通班上的身心障礙兒童人數。-----	4	3	2	1
14.我覺得上級單位及園所應多鼓勵教師進修特殊教育相關的研習與課程。-----	4	3	2	1
15.我認為學前特教巡迴輔導教師不僅能幫助身心障礙兒童，也能協助普通幼教師。-----	4	3	2	1
16.融合教育的推展可鼓勵一般兒童家長接納身心障礙兒童與其子女互動、一起學習。-----	4	3	2	1
17.我會提供班上情形和相關資訊給身心障礙兒童家長與其他家長。	4	3	2	1
18.我會告知普通兒童的家長瞭解融合教育的好處。-----	4	3	2	1
19.當我與家長立場不同時，我會盡力溝通直到雙方達成共識。-----	4	3	2	1
20.我應該告知家長有關身心障礙兒童的各項福利與補助。-----	4	3	2	1
21.我會去瞭解班身上身心障礙兒童的特質與需求。-----	4	3	2	1
22.我覺得由有特教背景的教師輔導身心障礙兒童效果會比較好。-----	4	3	2	1
23.我願意參加融合教育的相關研習或活動，增進對身心障礙兒童及融合教育的瞭解。-----	4	3	2	1
24.我覺得幼兒園教師師資培育過程應接受特殊教育專業訓練。-----	4	3	2	1
25.教導過身心障礙兒童後，使我對融合教育持正面積極的態度。-----	4	3	2	1

三、基本資料

【填答說明】請您依實際情形逐項在適合的□中打v，或在畫線空格處填入答案

1. 年 齡：20歲以上未滿30歲 30歲以上未滿40歲 40歲以上未滿50歲
50歲以上
2. 教學年資：未滿5年 5年以上未滿10年 10年以上未滿20年
20年以上未滿30年 30年以上
3. 教育程度：專科 大學 研究所 其他：_____
4. 教師資格：同時具備合格幼教證書與合格特教證書 具有合格幼教證書
具有教保員資格 具有助理保育員資格 不具上述資格者
5. 任教幼兒園型態：公立幼兒園 私立幼兒園
6. 特殊教育專業訓練：從未參加任何特教相關研習活動
特教學分未達3學分或特教研習未達54小時
修習特教3學分或參加54小時特教研習
特教系或特教學程
特教研究所
7. 教導身心障礙兒童的經驗：有 沒有

~問卷結束，謝謝您熱心協助填答問卷，煩請再檢查有無遺漏之處後，請您盡速寄回~

附錄九 南投縣幼兒園教師對實施融合教育之意見

項目	內 容
基 本 理 念	<p>「身障幼兒與同儕間的學習」(T7) (T276)</p> <p>「普幼老師對特殊幼兒之了解程度，會影響其對特殊幼兒之看法和接納態度。」(T35) (T87)</p> <p>「對會影響他人行為的特殊生常影響一般生的權益」(T46) (T184)</p> <p>「若教師無受過專業訓練，恐無法兼顧照顧之責，易造成帶班時的無力感。」(T166)</p> <p>「怕影響其他幼兒的學習進度」(T177)</p> <p>「易影響他人的學習，也容易導致自我無法和同儕間互動。」(T195)</p> <p>「班級經營須更費心」(T207)</p> <p>「身障者無法有適切的照顧與教育」(T262)</p>
教 學 課 程	<p>「沒有特教教師協助，當身障幼兒失控會影響教室秩序，以致無法順利完成活動。」(T84)</p> <p>「課程難易度的掌握」(T51) (T105)</p> <p>「幼兒年齡小以同儕來說尚無問題，但以老師來說，特殊幼兒的教學是需花較大的心思。」(T116)</p> <p>「教師心有餘而力不足，無法提供更好的補救教學。」(T53) (T117)</p> <p>「孩子的程度不一樣造成教學困擾」(T121)</p> <p>「教師負擔大，造成教學或照顧上未盡其善。」(T126)</p> <p>「無法給予特殊生充分的資源及個別指導」(T134)</p> <p>「身障幼兒無法跟上一般小朋友的上課進度，也難理解，老師須多花一些時間個別指導，影響到普通幼兒上課。」(T145)</p> <p>「老師在教學上易遇到困難及處理幼兒之間行為問題」(T154)</p> <p>「教師一對多的情形在輔導身障幼兒時多顯得較無力」(T163)</p>

	<p>「教學及輔導上的困難」(T32)(T205)</p> <p>「特教生在團體中較跟不上」(T233)</p> <p>「教學策略及教具教材輔具缺乏」(T256)</p> <p>「教學程度落差大」(T401)</p>
行政支援	<p>「專業支援不足」(T2)</p> <p>「普通幼兒人數多」、「教師行政工作量大」(T4)(T27)</p> <p>「教師無法兼顧普通幼兒與身障幼兒」、「普通幼兒家長不接受身障生在班級中」(T6)</p> <p>「人力上的支援不足」、「師資比例不足」(T8)(T9)(T29)</p> <p>「沒有足夠資源」(T65)</p> <p>「教學活動對於一些障礙類別無法落實，需要較多人力、個別協助。」(T72)</p> <p>「協助撰寫 IEP、資源缺乏」(T82)</p> <p>「身心障礙幼兒安置在普通班，班上需要有二位老師協同教學，不管是對普通幼兒或身障幼兒都是較好的安排。」(T88)</p> <p>「人力資源不足」(T93)(T94)(T148)(T210)(T216)(T287)(T398)(T400)</p> <p>「班上人數過多」(T23)(T41)(T106)(T113)(T248)(T254)(T400)</p> <p>「班上人數過多，若有身障幼兒可再降低普通幼兒人數，若能依個別情況不同而做調整更好。」(T112)</p> <p>「班級人數太多，活動進行時無法給予有特殊需求的幼兒充分時間去完成。」(T115)</p> <p>「缺少專業人員的協助」(T118)(T256)</p> <p>「人力上無支援，且無法強制規定減少班上幼兒人數。」(T125)</p> <p>「人力不足，無法給予全天候協助。」(T132)</p> <p>「班級人數多，會以普通幼兒為主，沒有辦法顧及到身障幼兒，需花更多時間</p>

	<p>一對一教學。」(T139)</p> <p>「大部分時間都給正常的孩子，較沒時間一對一教學，我需要助理教師的協助。」(T141)</p> <p>「教學活動進行時需要其他教師協助」(T142)</p> <p>「專業人員的服務」(T151)</p> <p>「經費問題」(T153)</p> <p>「學校資源不足」(T158)</p> <p>「無專業人員的協助」(T159)</p> <p>「私立園所提供設備及經費問題」(T165)</p> <p>「班級人數過多影響其他學童導致教師力不從心」(T167)</p> <p>「缺乏資源」(T174)(T404)</p> <p>「學校地區偏僻，資源少」(T191)</p> <p>「師資缺乏」(T192)</p> <p>「地區偏遠無法有效的得到幫助」(T193)</p> <p>「缺乏專業輔導措施」(T194)(T274)</p> <p>「專業人員與老師接觸較少，所以會在和該幼兒進行課程上方式不同而有所差異。」(T200)</p> <p>「可利用的資源較少，希望可以有多方面的提供協助和實務經驗分享。」(T201)</p> <p>「老師負擔加重，需有額外人力支援」(T207)</p> <p>「行政支援」(T17)(T210)(T282)</p> <p>「得到的資源不夠專業」(T214)</p> <p>「人力上的不足，不能一對一的輔導身障幼兒生活自理上的能力。」(T221)</p> <p>「政府方面是否真正能提供人力、物力、財力等實質協助。」(T223)</p>
--	---

	<p>「專業人員協助及配合時間不足」(T399)</p> <p>「特教專業服務資源不足」(T405)</p>
親 師 溝 通	<p>「身障家長無法接受障礙的事實，看到普通幼兒的表現就很擔心自己孩子的差距。」(T1)</p> <p>「家長不能面對自己孩子有特殊情形而延誤孩子在學前教育的黃金期」(T67)</p> <p>「家長的配合度」(T74)</p> <p>「一般民眾對身障幼兒的不了解而有所排斥，需多宣導正確觀念。」(T109)</p> <p>「普通幼兒家長會排斥」(T35) (T111) (T113) (T167) (T249) (T401)</p> <p>「其他家長認同度」(T45) (T59) (T126) (T148) (T160) (T223) (T226)</p> <p>「身心障礙幼兒家長的接受度及家長的期望」(T128)</p> <p>「普通幼兒家長的支持度」(T135) (T173) (T404) (T406)</p> <p>「其他家長的接受度及家長對融合教育的看法與意見」(T146)</p> <p>「特教生家長配合度不夠」(T52) (T149) (T181)</p> <p>「身障幼兒家長的配合，其他家長的認同。」(T151) (T152) (T231) (T401)</p> <p>「一般家長難認同班上有身障幼兒」(T154)</p> <p>「身心障礙幼兒家長無法全力配合，普通幼兒家長不諒解。」(T156)</p> <p>「普通幼兒家長不支持、協助」(T157)</p> <p>「專業知能不足，有挫折感」(T159)</p> <p>「家長對融合教育認知不明瞭」(T162)</p> <p>「普通幼兒及家長能否接納」(T164) (T206)</p> <p>「身障幼兒家長會擔心得不到有利幼童在學習上的幫助，或是得不到老師誠心地接納他們的小孩。」(T188)</p> <p>「家長觀念溝通」(T194)</p> <p>「身障幼兒家長無法接受該生為特殊幼兒，或是在家裡無法有效配合協助該生</p>

	<p>的自主能力，例如：精細動作訓練、飲食、生活自理。」 (T202)</p> <p>「身障幼兒家長的認同度，會擔心孩子在普通班無法適應正常教學」 (T228)</p> <p>「除了在校學習之外，更需要家長協助與良好溝通」 (T232)</p> <p>「家庭系統支持薄弱」 (T233)</p>
專業知能	<p>「教師的專業知能和接納度」 (T1)</p> <p>「教師專業知能不足」 (T2) (T14) (T58) (T103) (T106) (T136) (T157) (T161) (T167) (T174) (T207) (T210) (T247) (T248)</p> <p>「教師的專業度」 (T7) (T33)</p> <p>「教師的特教專業不足、相關的研習場次很少。」 (T68) (T256)</p> <p>「特教專業能力不足造成輔導身障幼兒的成效有限」 (T86)</p> <p>「帶班老師比較無法隨時照顧到身障幼兒，且特教方面較不專業。」 (T131)</p> <p>「專業知能的訊息不足」 (T91) (T165)</p> <p>「專業訓練不足」 (T281) (T148)</p> <p>「幼教師專業知能不足，感到無力感」 (T150) (T175)</p> <p>「較無特教方面的專業知識，所以在教學方面較不知如何加強身障幼兒所欠缺的。」 (T155)</p> <p>「師資培訓」 (T226)</p> <p>「缺少教師對特殊幼兒的專業度或發生問題時教師無法立即解決」 (T236)</p> <p>「專業師資不足」 (T398)</p>