

國立臺東大學特殊教育中心  
特殊教育學術研討會，民 94，69-84 頁

# 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

魏俊華                  簡淑蓮                  王明泉  
國立台東大學      台東縣寶桑國民小學      國立台東大學

## 摘 要

本研究旨在探討學前教師對實施融合教育之態度、特殊幼兒安置意見、困擾問題、重要性看法及專業知能的需求情形，並分析不同背景之差異情形及預測效果。研究對象為台東縣內各公私立幼稚園、托兒所教師共計 316 位，使用「教師對學前融合教育態度調查問卷」為研究工具，所得資料以 t 考驗、單因子變異數分析、多元迴歸分析等統計方法，分別以套裝軟體 SPSS 進行資料處理。茲將研究結果歸納，提出研究發現：

- 一、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都偏向較正向、高困擾問題、高重要性及高需求的評定。
- 二、有幼教教師資格及特教學分背景的學前教師在「對一般幼兒的影響」的態度上較為正向。
- 三、「教育相關資格」對學前融合教育態度之「對一般幼兒的影響」具有顯著性的影響。
- 四、整體學前教師傾向輕度障礙幼生適合在普通班上課，但由老師在班上安排個別或小組的輔導。而較重度障礙的幼生則傾向安置在全部時間都在隔離的特殊班、特殊學校或社會福利機構接受教育之安置意見。
- 五、在市區服務的學前教師在「支援問題」上，比在鄉鎮服務的教師有較高的困擾問題。
- 六、在公立幼稚園服務、有兼任行政職務、具有幼教教師資格以及有特教學分背景的教師對實施融合教育之重要性有偏向較高程度的看法。
- 七、兼任行政職務及有特教學分背景的教師在專業知能方面的進修內涵有偏向較高程度的需求。
- 八、「是否兼任行政職務」在專業知能需求之「教學內容設計」、「教學策略與評量」具有顯著性的影響。
- 九、「特教學分背景」對實施融合教育之態度、重要性、專業知能需求三大題及全量表皆具有預測力。最後依據研究結果歸納之結論，分別對教育行政單位、學前教育單位、學前教師以及後續相關研究者提出相關建議。

關鍵詞：學前融合教育、融合態度、專業知能

## 緒 論

### 一、研究問題背景與動機

自 1960 年代後期以來，特殊兒童的安置問題

引起廣泛的爭論後，正常化、回歸主流、去機構化、統合、融合、和無障礙觀念已成為世界特殊教育發展的時代潮流（簡明建、邱金滿，民 89）。現今，融合教育已是特殊教育趨勢的主流，亦是

受教權的象徵。我國既已邁入發展國家之列，教育政策亦隨先進國家的腳步不斷的改革、邁進。何華國（民 88）在中華民國第二次特殊兒童普查各類身心障礙兒童，統計出現率 2.121% 的「保守」估計，一個年齡層至少就有 60 位身心障礙的幼兒，以學前教育三到六歲為主，在台東地區就有至少 180 位幼兒需要特殊的服務。但以目前台東縣僅有一個學前特殊班級，與二所收受較重度發展遲緩幼兒的教養機構來看，仍有佔絕大多數身心障礙幼兒，需安置在台東縣內各公私立幼稚園、托兒所與一般幼兒一起接受教育。因此在將有越來越多特殊幼兒進入幼稚園、托兒所就學時，我國學前融合教育卻仍處於起步階段，尚未能夠符合國外相關文獻中理想融合教育的指標。學前教師面對將實施的學前融合的教育政策，是否已作了各方的準備，接受態度又如何？是項值得探討的問題。幼兒早期的學習經驗是影響日後學習能力的重要關鍵。透過同儕間的互動，幼兒在語言、認知、動作技能及社會情緒等能力的學習皆能得到潛能的激發。因此，對有特殊需求的幼兒而言，更應在常態的學習環境提供同儕的互動學習經驗。如蘇雪玉（民 89）認為，發展同儕學習的關鍵期對身心障礙幼兒與一般幼兒同等重要，所以必須促進身心障礙幼兒，與一般幼兒的互動機會，幫助他們形成友誼，增進同儕的接納度，讓一般幼兒與特殊幼兒相互蒙利。所以就學前幼兒身心發展的特質和學前教育的現存環境來分析，改善幼兒發展缺陷的最好關鍵是在個體正快速成長的時期，且人類智力增加最多的時期亦在出生後到八歲之間，所以回歸主流計劃，對早期發現學習問題和提供預防治療是非常有效的（台灣省政府教育廳，民 84）。許碧勳（民 90a）亦提出四點說明學前融合教育實施的必要：一、法令的規定：「特殊教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則」；二、避免日後回歸的問題；三、避免隔離教育導致或助長終生受隔離的可能；四、對幼兒和家庭的正面成效。因此，政府將特殊教育學生入學年齡向下延伸至「三歲」，以及「學前教育階段身心障礙兒童應與普通班兒童一起就學為原則」除立法規範外，對實際招收特殊幼兒的公私立幼稚園亦給予補助改善設備經費。目前亦積極推動與學前教育有關的改革重要項目，有：建立優質的幼教體制、營造積極正面的幼教生態環境、增進家長教育的選擇權、

鼓勵民間參與、扶植弱勢幼兒、培養幼兒終身學習的根基… 等（許碧勳，民 90b）。期待在各項的措施配合下，鼓勵提供身心障礙幼兒與一般幼兒一起接受教育的機會的美意，能發揮早期療育的功效。但從許多的研究文獻資料得知，若要融合教育實施成功是需要有許多的條件配合、準備，否則不可貿然實施；如 Scruggs 與 Mastropieri（1996）所建議：一、人力資源：教師的態度、能力與經驗、角色衝突、專業訓練與持續的支援。二、家長因素：父母親的關心與教育能夠讓身心障礙的兒童受益。三、物力資源：各種教具與輔具是否充足，會影響教學效果。四、班級規模大小：融合式班級學生人數不宜過多，否則教師的負擔過於沉重，將會影響教學品質。五、學生的障礙程度：輕度的身心障礙學生比較能夠在融合式教育中受益，如果重度的身心障礙學生安置在融合教室，將會降低教學品質 8-10%。可見，融合教育是否能成功，需要有其各方的條件配合才能達成，反之，若無各種因素的共同支援將難讓融合教育的美意發揮最大功能。在融合的教室裡，直接面對特殊兒童學習上的特殊性，其壓力與困擾是可想而知的。在蔡明富（民 87）探討與融合教育有關教師的困擾問題發現有：教師的壓力、教學時間、教師訓練以及教師態度。在一、教師的壓力方面 Forlin, Hattie & Douglas（1996）曾歸納以前的文獻，結果發現教師會有三種潛在壓力：包括行政、教室和個人等方面。而將身心障礙學生安置在普通班級就讀時，教師會面臨更多的困難與挑戰。二、教學時間：Lonn（1995）認為教師在教室中要面對不同類別的特殊學生時，需要花更多的時間在教學上。在教師的教學上常無法抽出額外時間來解決相關問題，並且教師並沒有足夠時間參與研究事宜來習得相關特教知能。造成教師們鮮有時間使用相關資源或計劃融合教學活動，結果對融合教育產生排斥心理。三、教師訓練：以往普通班的教師所受的訓練均是以普通學生的教育為主，對於特殊教育需求的學生教育常被忽略，而將導致教師在融合教育下，因所受特教訓練不足，致無法符合特殊學生需求。許多普通教師拒絕融合方案的主因之一是特殊教育訓練的不足，對於特殊兒童的教學感到無法勝任，並且認為特殊教師所提供的教學服務一定優於普通教師（Siegel & Jausovec，1994）。四、教師態度：在推展融合教

育時，可能會遭遇教師態度方面的阻礙，如果教師對融合教育有負面的態度，相信對融合教育是一大阻力。郭秀鳳（民 85）研究學前教師態度發現，普通幼教和特殊幼教工作者對融合式幼兒教育的態度有顯著差異，特殊幼教教師的態度比普通幼教教師略為正向；但是普通幼教教師的態度不因有無接觸障礙者或特殊幼兒的經驗有顯著差異。Vaughn, Schumm, Jallad, Slus her, 與 Saumell (1994) 曾訪問特殊教育教師與普通教育教師對融合教育方案的瞭解與知覺，教師的反應呈現負向，因為教師擔心融合方案實施後工作量大增、學生安全問題、普通學生與特殊學生課業問題、教師角色改變等方面，他們對實施融合教育抱持懷疑的態度。研究者綜上述研究背景與研究動機，欲對「學前教師對實施融合教育態度及專業知能需求」進行研究，以台東縣教保人員（為易於敘述考量，本研究皆以學前教師稱之）為對象，探討對實施學前融合教育的態度及期望在融合教育專業知能方面進修的內涵為何？希望透過研究結果，能提供台東縣在學前融合教育的推廣以及實施上作為有效的參考。

## 二、研究目的

基於上述研究背景與動機，本研究旨在探討學前教師對實施融合教育的態度、看法、困擾問題以及期望在融合教育專業知能方面進修的內涵為何？最後，綜合研究結果，提出具體建議，供學前融合教育實施時之參考。本研究主要目的有五：

（一）探討學前教師對實施學前融合教育的態度之差義異情形。

（二）探討學前教師期望在學前融合教育專業知能之差義異情形。

（三）探討各不同背景變項在學前融合教育態度、安置方式、困擾問題、重要性看法以及專業知能需求之預測力。

## 三、名詞詮釋

茲將本研究之相關重要名詞詮釋如下：

### （一）學前教師

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

## （二）融合教育態度

融合教育指的是將特殊幼兒納入普通班，和一般幼兒一起學習、遊戲的教育方式（郭秀鳳，民 85）。態度是指個體對人、對事、及對週遭環境所持有的一種具有持久性與一致性的傾向（張春興，民 80）。本研究所稱「融合教育態度」，係指研究對象於調查表之「學前融合教育態度」在研究問卷中四個領域，包括「一般態度」、「對特殊幼兒的影響」、「對一般幼兒的影響」及「對教師與教學的影響」等之態度。調查表分數累計愈高表示愈同意該說法，態度愈正向，分數愈低表示愈不同意該說法，態度愈負向。

## （三）融合教育專業知能

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

## 四、研究限制

以下說明本研究之研究對象與研究方法之限制：

### （一）研究對象的限制：

由於時間與人力的限制，本研究對象僅限服務於台東縣市之學前教師，基於調查地區及人數之限制，故研究結果僅能推論台東縣之學前教師。

### （二）研究方法的限制：

本研究主要係以調查方法來進行，因此所得之結果，僅限於與本研究相類同之推論。

### （三）研究變項的限制：

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

### （四）資料分析之限制：

本研究僅以「差異」與「預測」來進行資料分析，因此在結果推論上，僅限於應用此統計方法所得之結果。

## 文獻探討(略；請洽作者)

### 研究方法與步驟

#### 一、研究設計

本研究採問卷調查進行，邀請台東縣內所有在一般公私立幼稚園、托兒所從事教學工作者，針對實施融合教育的態度及對專業知能的需求等，依不同程度的表示，提出個人的意見、看法。

#### 二、研究對象

##### (一)預試樣本

為了解問卷的可行性，在經過專家的修正後進行預試。預試樣本以台東縣九所幼稚園及五所托兒所進行施測，共發出問卷 100 份，回收問卷 87 份，回收率 87%。

##### (二)正式問卷調查

正式問卷依台東縣政府所提供的資料，對全縣所有學前教師共計發出 434 份，回收問卷計 321 份，剔除無效問卷 5 份之後，有效問卷共計 316 份有效回收率達 73%。有效回收率 73%

#### 三、研究工具

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

##### (一)問卷編製

問卷原始資料源自郭秀鳳（民 85）之「融合式幼兒教育意見調查表」為主要架構（已徵原作者同意書），及參考鐘梅菁（民 89）之「學前教師實施融合教育之專業知能與困擾問題研究問卷」部分內容，作為本研究編製問卷依據。決定問卷架構與問卷內容後，研究者邀請同校內五位資深同事（學前特殊班一位及學前普通班四位教師）與校外學前融合班教師一位，提供是否適用台東縣之地域特質及學前教育發展現況之意見後，再進行初步修訂。問卷內容包含兩個部分：

##### 1.問卷題項

##### (1)融合式幼兒教育態度：

分四類別 1.一般態度（題號：2、\*6、10、18、22、\*28）；2.對特殊幼兒的影響（題號：1、\*5、\*9、13、17、20、24、26、30）；3.對一般幼

兒的影響（題號：4、8、11、\*14、\*16、\*21、27）；4.對教師與教學的影響（題號：\*3、7、\*12、15、\*19、23、\*25、29），共 30 題，及一題開放題。採四點量表，計分方式為正面陳述題「很同意」四分、「同意」三分、「不太同意」二分、「不同意」一分，負面陳述題（題號前有\*者）則採反面計分。分數愈高表示愈同意該說法，態度愈正向，分數愈低表示愈不同意該說法，態度愈負向。

##### (2)特殊幼兒的教育之安置意見：

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

##### (3)實施融合式幼兒教育的困擾問題：

共 20 題，及一題開放題。以「主要問題」、「次要問題」、「問題不大」、「沒有問題」反應有關態度（題號：1、2、3、4、5）、教學（題號：6、7、8、9、10、11）、師資（題號：12、13、14、15）、行政（題號：17、18、19）、環境（題號：16）、經費（題號：20）等問題之題目。採四點量表，計分方式為「主要問題」四分、「次要問題」三分、「問題不大」二分、「沒有問題」一分。分數愈高表示困擾問題程度愈高，分數愈低表示困擾問題程度愈低。

##### (4)實施融合式幼兒教育的建議：

共 19 題，及一題開放題。以「非常重要」、「重要」、「不重要」、「非常不重要」四個反應有關看法（題號：1、2、3、4）、教學（題號：5、6、7、8、9）、師資（題號：14、15）、行政（題號：10、11、12、13、18、19）、環境（題號：16）、經費（題號：17）等建議之題目。採四點量表，計分方式為「非常重要」四分、「重要」三分、「不重要」二分、「非常不重要」一分。分數愈高表示重要程度愈高，分數愈低表示重要程度愈低。

##### (5)特殊教育專業知能的需求：

共 23 題，及一題開放題。以「非常需要」（四分）、「需要」（三分）、「不需要」（二分）、「非常不需要」（一分）四個反應有關需求：融合教育方面（題號：1、2、3、4、5、6）、課程與教學（題號：7、8、9、10、11、12、13）、環境規劃與課室管理（題號：14、15、16、17）、家庭合作方面（題號：18、19、20、21、22、23）四類需求，需要程度累加，得分越高表示調查對象需求度越高。

## 2.背景變項

- (1)性別：男性、女性。
- (2)年齡：分 20~25 歲、26~30 歲、31~35 歲、36~40 歲、41~45 歲以及 46 歲以上。
- (3)婚姻：已婚、未婚。
- (4)最高學歷：高中、專科、大學、研究所（含以上）。
- (5)修讀科系：與幼教相關科系、與幼教不相關科系。
- (6)服務單位別：公立幼稚園、私立幼稚園、公立托兒所、私立托兒所。
- (7)服務區域：台東市區、鄉鎮區（包括：卑南鄉、鹿野鄉、關山鎮、池上鄉、東河鄉、成功鎮、長濱鄉、太麻里鄉、金峰鄉、大武鄉、延平鄉、海端鄉、達仁鄉、綠島鄉、蘭嶼鄉）。
- (8)是否兼任行政職務：有兼任、沒有兼任。
- (9)任教年資：分 5 年以下、5~10 年、10~15 年、15~20 年、20~25 年、25 年以上。
- (10)收托特殊幼兒的經驗：有經驗、沒有經驗。
- (11)教育相關資格：具有幼稚園教師資格、具有保育員資格、兩項皆有、皆無。
- (12)特教資格：有學前特殊教育教師資格、無學前特殊教育教師資格。
- (13)特殊教育學分背景：有修習特教學分、無修習過特教學分。

### (二)專家效度

決定問卷架構與問卷內容與進行初步修訂後，再建立專家效度。經由指導教授推薦，函請七位特殊教育專家審閱題目內容，如下：

吳永怡 國立台東大學特殊教育學系副教授  
程鈺雄 國立台東大學特殊教育學系副教授  
劉明松 國立台東大學特殊教育學系助理教授

魏俊華 國立台東大學特殊教育學系副教授  
包龍驤 台東縣三民國小資源班教師  
李 菊 台東縣特殊教育巡迴輔導教師  
施惠玲 台東縣特殊教育巡迴輔導教師

回收專家問卷後，參考學者專家的建議，修改問卷內容，將不適當之文句或題意不清的題目再加修飾。修正完成的預試問卷，最後確定題目共 108 題（不含開放題目），分成五個類別：

- A、融合式幼兒教育態度 30 題
- B、特殊幼兒的教育之安置意見 16 題
- C、實施融合式幼兒教育的困擾 20 題
- D、實施融合式幼兒教育的建議 19 題
- E、特殊教育專業知能的需求 23 題。

接著以郵寄或親送方式，進行預試問卷的發放。

### (三)信度分析

為了解本問卷的可靠性及一致性，進行信度考驗。本問卷 A、C、D、E 四大題項採四等第編製方式，信度考驗適用內部一致性 Cronbach  $\alpha$  係數，以表示各層面的內部一致性。考驗結果顯示各層面  $\alpha$  係數介於.86~.95 之間，表示本問卷具有相當不錯的一致性，問卷信度佳。「A、對學前融合教育態度」 $\alpha$  係數介於.82~.88 之間，總量表達.90；「C、實施學前融合教育的困擾問題」 $\alpha$  係數介於.70~.83 之間，總量表達.86；「D、實施學前融合教育的建議」 $\alpha$  係數介於.71~.86 之間，總量表達.90；「E、實施學前融合教育的專業知能需求」 $\alpha$  係數介於.88~.93 之間，總量表高達.95。

### (四)效度分析

本研究由因素分析情形，A 題項「對學前融合教育態度」宜以三個因素分配。經與指導教授討論及依據相關文獻，將各因素給予命名，因素一為：對一般幼兒的影響；因素二為：對特殊幼兒的影響；因素三為：對教師與教學的影響；因素一的特徵值為 5.02，所能解釋的變異量為 17.31%；因素二的特徵值為 4.78，所能解釋的變異量為 16.48%；因素三的特徵值為 4.15，所能解釋的變異量為 14.30%，A 量表所能解釋的累積變異量為 48.09%。C 題項「實施學前融合教育的困擾問題」宜以三個因素分配，因素一為：教學與輔導；因素二為：支援問題；因素三為：對特殊幼兒接納意願，因素一的特徵值為 3.61，所能解釋的變異量為 18.07%；因素二的特徵值為 3.08，所能解釋的變異量為 15.42%；因素三的特徵值為 2.68，所能解釋的變異量為 13.41%，C 量表所能解釋的累積變異量為 46.89%。D 大題「實施學前融合教育的建議」宜以三個因素分配，因素一為：特教知能與理念；因素二為：教學支援與合作；因素三為：行政相關支援，因素一的特徵值為 3.58，所能解釋的變異量為 18.86%；因素二的特徵值為 3.24，所能解釋的

變異量為 17.03%；因素三的特徵值為 2.92，所能解釋的變異量為 15.38%。

E 大題「實施學前融合教育的專業知能需求」宜以三個因素分配，因素一為：

教學與行為輔導；因素二為：教學內容設計；因素三為：教學策略與評量，因素一的特徵值為 4.85，所能解釋的變異量為 21.11%；因素二的特徵值為 4.74，所能解釋的變異量為 20.63%；因素三的特徵值為 4.21，所能解釋的變異量為 18.30%，E 量表所能解釋的累積變異量為 60.04%。

#### 四、資料處理

本研究所使用的統計方法有以下幾種：

(一)以獨立樣本 t 檢定或單因子變異數分析(如達顯著，則進一步以 scheffe 法進行事後比較)來考驗不同背景變項中，教師對學前融合教育態度、困擾問題、重要性看法以及專業知能需求之差異程度。

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

### 研究結果與討論

#### 一、不同背景變項之學前教師對實施學前融合教育態度之差異分析

##### (一)不同背景變項之學前教師對學前融合教育的態度是否具有顯著差異

##### 1.不同性別的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同性別」(女、男)之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中，可知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t = 0.31$ 、「對特殊幼兒的影響」 $t = -1.09$ 、「對教師與教學的影響」 $t = -0.24$ ，差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果表示不同性別之學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同。

##### 2.不同年齡的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同年齡」(21 至 25 歲、26 至 30 歲、31 至 35 歲、36 至 40 歲、41 至 45 歲、46 歲以上)之學前教師，對「學前融合教育的態度」

大題之統計資料中，得知學前教師在「對一般幼兒的影響」、「對特殊幼兒的影響」、「對教師與教學的影響」，差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果表示不同年齡之學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同。

##### 3.不同婚姻狀況的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同婚姻狀況」(未婚、已婚)之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中，可知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t = 1.73$ 、「對特殊幼兒的影響」 $t = 1.15$ 、「對教師與教學的影響」 $t = 1.92$ ，差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果表示不同婚姻狀況之學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同。

##### 4.不同學歷的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

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

##### 5.不同修讀科系的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同修讀科系」之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中，得知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t = -0.68$ 、「對特殊幼兒的影響」 $t = 0.80$ 、「對教師與教學的影響」 $t = 0.67$ ，差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果表示無論學前教師所修讀的科系是否與幼教相關，對學前融合教育的態度並沒有不同。

##### 6.不同服務單位的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

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

##### 7.不同服務區域的學前教師對學前融合教育

### 態度之差異分析

從「不同服務區域」(市區、鄉鎮)之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中,得知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t = 1.70$ 、「對特殊幼兒的影響」 $t = -0.37$ 、「對教師與教學的影響」 $t = 0.08$ ,差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果表示不同服務區域之學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同。

### 8.有否兼任行政職務的學前教師對學前融合教育態度之差異

分析從「有否兼任行政職務」(有兼行政、未兼行政)之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中,可知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t = 1.47$ 、「對特殊幼兒的影響」 $t = 1.59$ 、「對教師與教學的影響」 $t = 1.43$ ,差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果表示有否兼任行政職務之學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同。

### 9.不同任教年資的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同任教年資」(5年以下、5~10年、11~15年、16~20年、21年以上)之學前教師,對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中,得知學前教師在「對一般幼兒的影響」、「對特殊幼兒的影響」、「對教師與教學的影響」,差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果表示學前教師在對學前融合教育的態度,不會因任教年資的不同而有所差異。

### 10.不同收托特殊幼兒的經驗的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同收托特殊幼兒的經驗」(有收托經驗、沒有收托經驗)之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中,得知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t = 0.88$ 、「對特殊幼兒的影響」 $t = -0.93$ 、「對教師與教學的影響」 $t = 0.15$ ,差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果表示不同收托特殊幼兒的經驗之學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同。

### 11.不同教育相關資格的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同教育相關資格」(1都沒有 2 幼教教師資格 3 保育員資格 4 兼具幼教教師資格及保育員資格)之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中,具有幼教教師資格的

學前教師與兼具有兩種資格的學前教師在「對一般幼兒的影響」題項的態度上達顯著差異( $p < .05$ )。在「對特殊幼兒的影響」、「對教師與教學的影響」,差異則未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果表示不同教育相關資格之學前教師對學前融合教育的態度在「對一般幼兒的影響」上,具有幼教教師資格的學前教師比兼具有兩種資格的學前教師持正向態度,其他則並沒有不同。

### 12.不同特教資格的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從是否具有「特教教師資格」(有特教教師資格、無特教教師資格)之學前教師,在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中,得知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t = 0.45$ 、「對特殊幼兒的影響」 $t = 0.65$ 、「對教師與教學的影響」 $t = 0.48$ ,差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果表示不同特教資格之學前教師對學前融合教育的態度並沒有不同。

### 13.不同特殊教育學分背景的學前教師對學前融合教育態度之差異分析

從「不同特殊教育學分背景」(有特教學分、無特教學分)之學前教師在對「學前融合教育的態度」大題之統計資料中,得知學前教師在「對一般幼兒的影響」 $t = 3.74$ 達極顯著水準( $p < .05$ )、「對特殊幼兒的影響」 $t = 1.53$ 、「對教師與教學的影響」 $t = 2.74$ ,則差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果在「對一般幼兒的影響」的態度題項上,有特殊教育學分背景的學前教師比沒有特殊教育學分背景的學前教師傾向有非常正面的態度,而其他兩個題項則並沒有不同。

## 二、不同背景變項之學前教師對實施學前融合專業知能需求之差異分析

### 不同背景變項之學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

#### (一)不同性別的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「不同性別」(男、女)之學前教師在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中,可知學前教師在「教學與行為輔導」 $t = 0.19$ 、「教學內容設計」 $t = 1.76$ 、「教學策略與評量」 $t = 0.47$ ,差異均未達統計上的顯著水準

( $p > .05$ )。此項結果表示不同性別的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並沒有不同。

(二)不同年齡的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

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

(三)有無婚姻狀況的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「有無婚姻狀況」(未婚、已婚)之學前教師在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中，可知學前教師在「教學與行為輔導」 $t = 0.63$ 、「教學內容設計」 $t = -0.83$ 、「教學策略與評量」 $t = -0.77$ ，差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果表示有無婚姻狀況的學前教師，在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並沒有不同。

(四)不同學歷的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

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

(五)不同修讀科系的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「不同修讀科系」(非相關科系、相關科系)之學前教師在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中，可知學前教師在「教學與行為輔導」 $t = -1.20$ 、「教學內容設計」 $t = -2.43$ 、「教學策略與評量」 $t = -0.73$ ，差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果表示無論學前教師所修讀的科系是否與幼教相關，在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並沒有不

同。

(六)不同服務單位的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

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

(七)不同服務區域的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「不同服務區域」(市區、鄉鎮)之學前教師在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中，可知學前教師在「教學與行為輔導」 $t = 0.98$ 、「教學內容設計」 $t = 0.64$ 、「教學策略與評量」 $t = 0.72$ ，差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果表示不同服務區域的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並沒有不同。

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

從「有無兼任行政職務」(有兼行政、未兼行政)之學前教師在「期望融合教育專業知能方面進修的內涵」大題之統計資料中，可知學前教師在「教學與行為輔導」 $t = 1.42$ 未顯著，在「教學內容設計」 $t = 2.38$ 、「教學策略與評量」 $t = 3.08$ ，差異均達統計上的顯著水準( $p < .05$ )。此項結果表示有兼任行政職務的學前教師比無兼任行政職務的學前教師，在期望融合教育專業知能進修內涵中，「教學內容設計」與「教學策略與評量」方面的需求度有較高的傾向。

(九)不同任教年資的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

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

(十)有無收托特殊幼兒經驗的學前教師在期望



### 融合教育專業知能方面進修內涵之差異分析

從「有無收托特殊幼兒的經驗」(有收托特殊幼兒的經驗、無收托特殊幼兒的經驗)之學前教師在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中,得知學前教師在「教學與行為輔導」 $t = 0.92$ 、「教學內容設計」 $t = 1.40$ 、「教學策略與評量」 $t = 0.61$ ,差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。此項結果表示有無收托特殊幼兒的經驗的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並沒有不同。

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

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

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

從「有無特教教師資格」(有特教教師資格、無特教教師資格)之學前教師在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中,可知學前教師在「教學與行為輔導」 $t = -1.24$ 、「教學內容設計」 $t = -0.96$ 、「教學策略與評量」 $t = -1.35$ ,差異均未達統計上的顯著水準( $p > .05$ )。結果表示有無特教教師資格的學前教師在期望融合教育專業知能方面進修的內涵並沒有不同。

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

從「有無特殊教育學分背景」(有特殊教育學分、無特殊教育學分)之學前教師在「期望融合教育專業知能進修的內涵」大題之統計資料中,可知學前教師在「教學與行為輔導」 $t = 2.84$ 、「教學內容設計」 $t = 3.85$ 、「教學策略與評量」 $t = 2.17$ ,差異均達統計上的顯著水準( $p < .05$ )。此項結果表示有特殊教育學分背景的學前教師比無特殊教育學分背景的學前教師,在期望融合教育專業知能方面進修內涵的三個題項,尤其是在「教學內容設計」方面,皆顯示有很高的需求程度。

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

### (一)實施學前融合教育之態度方面

#### 1.對一般幼兒的影響

對學前融合教育態度之「對一般幼兒的影響」題項的有效預測變項中,僅有「教育相關資格」一個變項。根據統計資料顯示,其多元相關係數為 0.23,決定係數為 0.05,達極顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微,對決定係數影響不大,F 值亦未達顯著水準,表示均非影響對一般幼兒的影響的重要因素。換言之,「教育相關資格」對學前融合教育態度之「對一般幼兒的影響」具有顯著性的影響。

#### 2.實施學前融合教育態度

在對學前融合教育態度大題所投入之變項中,僅有「特教學分背景」一個變項具有顯著性的影響。根據統計資料顯示,其多元相關係數為 0.19,決定係數為 0.03,達非常顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微,對決定係數影響不大,F 值亦未達顯著水準,表示均非影響學前融合教育態度的重要因素。換言之,「特教學分背景」對「實施學前融合教育之態度」具有顯著性的影響。

### (二)實施融合教育之重要性方面

#### 1.特教知能與理念

在學前教師對實施融合教育之重要性看法中,「特教知能與理念」題項的有效預測變項,僅有「特教學分背景」一個變項。根據統計資料顯示,其多元相關係數為 0.21,決定係數為 0.04,達極顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微,對決定係數影響不大,F 值亦未達顯著水準,表示均非影響特教知能與理念的重要因素。換言之,「特教學分背景」對學前教師對實施融合教育之重要性看法中之「特教知能與理念」具有顯著性的影響。

#### 2.教學支援與合作

在學前教師對實施融合教育之重要性看法中,「教學支援與合作」題項的有效預測變項,僅有「特教學分背景」一個變項。根據統計資料顯示,其多元相關係數為 0.29,決定係數為 0.08,達極顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微,對決定係數影響不大,F 值亦未達顯著水準,表示均非影響教學支援與合作的重要因

素。換言之，「特教學分背景」對學前教師對實施融合教育之重要性看法中之「教學支援與合作」具有顯著性的影響。

### 3.行政相關支援

在學前教師對實施融合教育之重要性看法中，「行政相關支援」題項的有效預測變項，僅有「特教學分背景」一個變項。根據統計資料顯示，其多元相關係數為 0.17，決定係數為 0.03，達極顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微，對決定係數影響不大，F 值亦未達顯著水準，表示均非影響行政相關支援的重要因素。換言之，「特教學分背景」對學前教師對實施融合教育之重要性看法中之「行政相關支援」具有顯著性的影響。

### 4.實施融合教育之重要性

對實施融合教育之重要性看法大題所投入之變項中，僅有「特教學分背景」一個變項具有顯著性的影響。根據統計資料顯示，其多元相關係數為 0.25，決定係數為 0.06，達極顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微，對決定係數影響不大，F 值亦未達顯著水準，表示均非影響實施融合教育之重要性看法重要因素。換言之，「特教學分背景」對「實施融合教育之重要性」具有顯著性的影響。

## (三)實施融合教育的專業知能需求方面

### 1.教學內容設計

在學前教師對實施融合教育的專業知能需求中，「教學內容設計」題項的有效預測變項，僅有「是否兼任行政」一個變項。根據統計資料顯示，其多元相關係數為 0.21，決定係數為 0.04，達極顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微，對決定係數影響不大，F 值亦未達顯著水準，表示均非影響教學內容設計的重要因素。換言之，「是否兼任行政」對學前教師對實施融合教育的專業知能需求之「教學內容設計」具有顯著性的影響。

### 2.教學策略與評量

對學前教師對實施融合教育的專業知能需求中，「教學策略與評量」題項的有效預測變項，僅有「是否兼任行政」一個變項。根據統計資料顯示，其多元相關係數為 0.15，決定係數為 0.02，達非常顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微，對決定係數影響不大，F 值亦未達顯著水準，表示均非影響教學策略與評量的重要因

素。換言之，「是否兼任行政」對學前教師對實施融合教育的專業知能需求之「教學策略與評量」具有顯著性的影響。

### 3.實施融合教育的專業知能需求

對「實施融合教育的專業知能需求」大題所投入之變項中，僅有「特教學分背景」一個變項具有顯著性的影響。根據統計資料顯示，其多元相關係數為 0.17，決定係數為 0.03，達非常顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微，對決定係數影響不大，F 值亦未達顯著水準，表示均非影響實施融合教育的專業知能需求重要因素。換言之，「特教學分背景」對「實施融合教育的專業知能需求」具有顯著性的影響。

## (四)全量表方面

在對「教師對學前融合教育態度」全量表所投入之變項中，僅有「特教學分背景」一個變項具有顯著性的影響。根據統計資料顯示，其多元相關係數為 0.19，決定係數為 0.06，達極顯著水準。其餘預測變項之多元相關係數增加甚微，對決定係數影響不大，F 值亦未達顯著水準，表示均非影響教師對學前融合教育態度全量表重要因素。換言之，「特教學分背景」對「教師對學前融合教育態度全量表」具有顯著性的影響。

## 結論與建議

### 一、結論

(一)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都偏向較正向、高困擾問題、高重要性及高需求的評定。

(二)有幼教教師資格及特教學分背景的學前教師在「對一般幼兒的影響」的態度上較為正向。

(三)「教育相關資格」對學前融合教育態度之「對一般幼兒的影響」具有顯著性的影響。

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

(五)在市區服務的學前教師在「支援問題」上，比在鄉鎮服務的教師有較高的困擾問題。

(六)在公立幼稚園服務、有兼任行政職務、具有幼教教師資格以及有特教學分背景的教師對實施融合教育之重要性有偏向較高程度的看法。

(七)兼任行政職務及有特教學分背景的教師在專業知能方面的進修內涵有偏向較高层次的需求。

(八)「是否兼任行政職務」在專業知能需求之「教學內容設計」、「教學策略與評量」具有顯著性的影響。

(九)「特教學分背景」對實施融合教育之態度、重要性、專業知能需求三大題及全量表皆具有預測力。

## 二、建議

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

### (一)對教育行政單位的建議

#### 1.保留現行多元化的教育安置

根據研究結果，大多數的學前教師對特殊幼兒的安置意見是：輕度障礙者安置普通班，而較重度者則安置在特殊班、社會福利機構等。在開放式意見中亦有教師認為應有嚴謹的評估並作適切的安置。此現象說明學前教師認為對現行之特殊班、資源班以及教養機構等的存在有其必要的功能，特殊幼兒的安置不應只採單一的安置模式，而應依據其「特殊」的需求而定。因此研究者認為，應保留現行多元化的教育安置方式，考慮各個園所、機構之條件及限制作適性的安置選擇，較能滿足不同需求的特殊幼兒。

#### 2.規劃適切的職前教育

從研究中發現，學前教師有否具備特殊教育學分的背景，對實施融合教育之態度、重要性、專業知能需求皆具有相當的影響力。同時在開放的題目裡，教師亦表達特殊教育能力的不足，而對實施融合教育的擔憂。因此建議學前師資培育機構以及相關輔導行政單位，在學前教師進入職場之前，有系統的規劃適切的「學前特殊教育」培訓課程，提昇學前教師對實施學前融合教育的相關能力。

#### 3.重視實務取向的進修方案

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

程，對實際面對特殊幼兒的第一線教師，有實際、可行的協助效果。

### (二)對學前教育單位的建議

#### 1.提供適當的支持

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

#### 2.親職教育的推行

有研究發現，在融合班級中一般學生家長對融合教育的態度是最負面的，本研究中亦有一園所長提出「因為收托一位特殊幼兒有可能流失 2~3 個孩子，那對於有心接納的園所負責人是很有考驗的！」以及在困擾題項中顯示「一般幼兒的家長不放心讓孩子和特殊幼兒一起接受教育」。所以建議學前教育單位，可針對一般幼兒家長辦理講座、鼓勵參與愛心義工媽媽等，幫助家長瞭解特殊幼兒的身心特質，以及融合教育的積極意義。協助消除一般幼兒家長心中的疑慮，並與自己的孩子共同幫助特殊幼兒，讓其對融合教育有正確的觀念，並發展可行的、互惠的親師合作模式，融合教育的推行方能得到實質的支持。

### (三)對學前教師的建議

1.充實特殊教育知能，以建立對自己專業的信心

具有特殊教育知能的能力，不僅會影響學前教師對於融合教育的態度程度，相對的也會影響其參與意願。因此，學前教師對於特殊教育知能應視為幼教領域中基本專業能力之一，修正學前特殊教育與學前普通教育分立的觀點。

研究者認為，學前融合教育既已是目前的教育政策趨勢，學前教師應敞開心胸接納特殊幼兒，並認知幼兒個別差異的事實。同時，充實學前特殊教育專業知能，提昇自己教學能力，可減少在教學上的無力感及壓力，建立更專業的形象。

#### 2.對一般幼生的輔導

研究中發現，學前教師在融合教育態度題項上，知覺「班上有特殊幼兒，對一般幼兒的學習會有不利的影響」。因此建議，學前教師應協助、

輔導一般幼兒了解與接納特殊幼兒，實施接納課程與設計體驗活動等，讓一般幼兒充分了解、接納特殊幼兒的需求、減少偏見，並進而協助班級中的特殊同儕，成為教師實施融合的一大助力。亦可使特殊幼兒除了在生活適應與學習方面獲得幫助外，也能有關心別人、感恩、回饋的觀念。

### 3.積極尋求特教團隊的協助與合作

研究發現，學前教師普遍肯定特殊教育教師的專業知能，而融合教育已是一趨勢，若能逐漸實施，學前特殊班必定會相對的減少，特殊班教師可以轉為資源或巡迴輔導的功能，再加上相關團隊的合作，提供學前教師、特殊幼兒、家長等，諮詢、課程設計、教學技巧或直接的介入合作等服務。

### (四)對進一步研究的建議

#### 1.對研究對象方面

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

#### 2.對研究方法方面

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

#### 3.對研究內容方面

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

#### 4.對研究工具之設計

本研究問卷內容，分五大題共計有近百的題目，有填卷教師反應「題目太多、太雜」以至於在第四、第五大題，出現很多從頭至尾勾選同一選項的現象，推測也許會有影響回收率與研究結果的可能。因此建議未來研究可只選定某一重要主題，而作較深入的探究。

## 參考書目

### 一、中文部分

王天苗（民 90）。運用教學支援建立融合教育的實施模式-以一公立幼稚園的經驗為例。特殊教育研究學刊，21 期，27-51 頁。

王天苗（民 91）。學前特殊教育課程與教學種子教師研習資料。教育部特殊教育工作小組。台北。

台灣省政府教育廳（民 84）。班級經營手冊-身心障礙教育-學前教育階段。

何華國（民 88）。特殊兒童心理與教育。台北市，五南。

吳淑美（民 84）。完全包含模式可行嗎？。特教新知通訊，3 卷 3 期，1-2 頁。

吳淑美（民 88）。融合教育的實施與困境。國教世紀，188，6-11 頁。

林貴美（民 90）。融合教育與學校改造。載於融合教育論文集。國立嘉義大學特殊教育中心。

胡永崇（民 83）。輕度障礙學生安置普通班之探討。特教園丁，9 卷 3 期，26-30 頁。

孫淑柔（民 82）。談特殊兒童的早期介入與回歸主流。學前特殊教育的發展，中華民國特殊教育學會。57-67

教育部（民 88）。特殊教育法規選輯。

教育部（民 91）。常見問題問與答。檢索日期：92.10.27。取自 WorldWorld Web  
<http://spcedu.tkblind.tku.edu.tw/faq/faq0018.htm>

郭秀鳳（民 85）。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。國立台灣大學特殊教育研究所碩士論文。

許碧勳（民 90a）。幼兒教育研究-學前幼兒融合班的探討。台灣教育。

許碧勳（民 90b）。幼稚園實施融合教預知研究。台北市立師範學院學報，32 期，451-484 頁。

蔡明富（民 87）。談融合教育下教師與家長所面臨之問題及其啟示。教師之友，第 39 卷第二期。

黎慧欣（民 85）。國民教育階段教師與學生家長對「融合教育」的認知與態度調查研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

簡明建、邱金滿（民 89）。特殊教育的發展與指標。載於林寶貴主編，特殊教育理論與實務。台北，心理。

蘇雪玉（民 89）。二位學前障礙幼兒育一般正常

- 幼兒混合就讀之效果探討。台北：藝軒圖書出版公司。
- 鐘梅菁（民 89）。學前教師實施融合教育之專業知能與困擾問題研究。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文。
- 鐘梅菁（民 91）。學前教師困擾問題之研究—以融合班教師為例。新竹師院學報。
- Kauffman, J., (民 88)。「融合教育的另一個看法」在台演講。洪儷瑜譯。特殊教育季刊，第 71 期，33-37151
- ## 二、英文部分
- Adams, P. R., Quintero, M., Killoran, J., Striefel, S., & Frede, E. (1987) *A review and synthesis of teacher competencies necessary for effective-mainstreaming* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 290289).
- Blackhurst, A. E., Borr, D. A., & Cross, D. P. (1987). *Noncategorical special education personnel preparation*. In M. C. Wanf, M. C. Reynold, & H.J. Walberf (Eds.), *Handbook of special education: vol. 1. Learning Characteristics and Adaptive Education*. 313-330.
- Bricker, D. (1995). *The challenge of inclusion*. Journal of Early Intervention, 19 (3), 179-194.
- Cole, K. N., Mills, P. E. Dale, P. S., & Jenkins, J. R. (1991). *Effects of preschool interation for children with disabilities*. Exceptional Children, 58(1), 36-45.
- Cook, R. E., Tessier, A., & Klein, M. D. (1992) *Adaptive early childhood curricula for children in inclusive settings*. New York: McMillan.
- Demchak, M. A., & Drinkwater, S. (1992). *Preschools with severedisabilities: the case against segregation*. Topics in Early Childhood Special Education, 11(4), 70-83.
- Fletcher, E. B. (1990). *Analysis of regular prekindergarten teachers' attitudes toward mainstreaming special needs prekindergartens with normally developing peers in their classes*. (Doctoral dissertation, University Microfilms, 1990) Dissertation Abstracts International, 50, 07.
- Forlin, C., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). *Inclusion: is it stressful for teachers?* Journal of Intellectual and Developmental Disability, 21(3), 199-217.
- Gemmell-Crosby, S., & Hanzlik, J. R. (1994). *Preschool teachers' perceptions of including children with disabilities*. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 29 (4), 359-372.
- Gold, R. & Spivack, F. (1983). *Standards for excellence: recommendations for preschool special education teacher competencies in New York 152 state*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED269926).
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987). *Dyadic peer interactions of mild delayed and nonhandicapped preschool children*. American Journal of Mental Deficiency, 92(2), 178-193.
- Long, N. J. (1995). *Inclusion: formula for failure?* The Education Digest, 60(9), 26-29.
- Marchant, C. (1995). *Teachers' views of integrated preschools*. Journal of Early Intervention, 19(1), 61-73.
- Peck, C. A., Hayden, L., Wandschneider, M., Peterson, K., & Richarz, S. (1989). *Development of integrated preschools: a qualitative inquiry into sources of resistance among parents, administrators, and teachers*. Journal of Early Intervention, 13(4), 353-364.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). *Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: a research synthesis*. Exceptional Children, 63, 59-74.
- Siegel, J., & Jausovec, N. (1994). *Improving teacher attitudes toward students with disabilities*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED374120).
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Inclusive schooling*. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education (3-23)*. Baltimore: Paul H. Brookes. 153

- Stoneman, Z. (1993). *The effect of attitude on preschool integration*. In C. Peck, S. Odom, & D. Bricker (Eds.), Integrating young children with disabilities into community programs: ecological perspectives on research and implementation (223-248). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Staub, D., & Peck, C. A. (1994). *What are the outcomes for nondisabled students?* Educational Leadership, 52(4), 37-39.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1994). *Teachers' views of inclusion: "I'd rather pump gas."* (ERIC Document Reproduction Service No. ED370928).
- Yanito, T., Quintero, M. C. Killoran, J., & Striefel, S. (1987). *Teacher attitudes toward mainstreaming: a literature review*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED290290)

## **A Study on the Attitudes of Preschool Teachers toward Inclusive Education and their Need for Professional Skills**

**Wei Chun Hua**  
National Taitung University

**Yang Chiao Yu**  
Taitung county Pao Sang Elementary School

**Wang Ming Chuan**  
National Taitung University

### **ABSTRACT**

The aim of this study was to explore the attitudes of preschool teachers toward inclusive education, the allocation of special

children, and their need for professional skills. The subjects consist of 316 teachers from various public and private indergartens and day-care centers in Taitung County. This study employed questionnaire to survey the attitudes of teachers, and the resulting

data was statistically analyzed according to independent-sample T-test, one-way ANOVA, and linear regression. The study discovered that :

1. The overall needs of preschool teachers tend to be positive.
2. The attitudes of those teachers with qualifications on early and special education tend to be more positive in the category of “influence on average children.”
3. “Related qualification on education” notably affects the attitude toward “influence on average children.”
4. Teachers tend to allocate slightly-retarded children in average classrooms under individual consultation, while heavily-retarded children tend to be allocated in isolated special classrooms and social welfare institutions.
5. Compared with teachers who work in the country, those who work in urban areas tend to encounter more problems in supportability.
6. The attitudes of those teachers who work in public kindergartens, with administrative jobs and qualifications on early and special education, tend to be more positive.
7. Those teachers with administrative jobs and qualifications on early and special education show higher need for advance study on professional skills.
8. “Engagement in administrative job” shows marked influence on “curriculum design” and “teaching strategy and assessment.”
9. “Special education background” could predict the attitudes, importance, and the need for professional skill in relation to the implement of inclusive education. Finally, this thesis will provide recommendations to administrative departments, preschool educational department, and teachers for further research.

**Keywords:** Preschool Inclusive Education, Inclusion Attitude, Professional Knowledge

