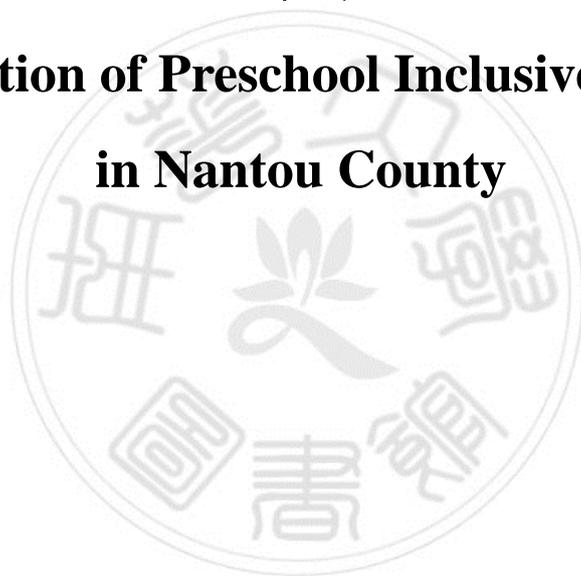


南 華 大 學
國 際 事 務 與 企 業 學 系 亞 太 研 究 碩 士 班
碩 士 論 文

學 前 融 合 教 育 實 施 成 效 評 估 ： 以 南 投 縣 幼 兒 園
為 例

**An Evaluation of Preschool Inclusive Education
in Nantou County**



研 究 生：李幸娟

指 導 教 授：戴東清博士

中 華 民 國 一 〇 四 年 六 月 三 十 日

南 華 大 學

國際事務與企業學系亞太研究碩士班

碩 士 學 位 論 文

學前融合教育實施成效評估：以南投縣幼兒園為例

An Evaluation of Preschool Inclusive Education in

Nantou County

研究生： 李幸娟

經考試合格特此證明

口試委員： _____

戴車清

李佩珊

張子揚

指導教授： 戴車清

系主任(所長)： 張心怡

口試日期：中華民國 104 年 6 月 30 日

中文摘要

本研究之主要目的在於探討南投縣幼兒園實施學前融合教育的成效評估之研究，並根據研究結果提出建議，以供教育行政機關與學校參考。本研究採取問卷調查法，以南投縣 103 學年度南投縣幼兒園有收托特殊障礙學童的教保人員為問卷調查對象，計共有 90 間幼兒園有收托特殊障礙學童，共發放 180 份問卷，回收 154 份問卷，回收率約 85.6%。問卷調查資料，以描述統計、單因子變異數分析等統計方法進行分析。根據研究結果，獲致結論如下：

一、在整體實施成效部份，以「學校師生接納態度」面向的實施成效分數最高，其次為「課程與教學調整」面向、「學校資源與支持」面向及「無障礙環境與輔助科技」面向。

二、在個人背景變項部份，僅有教育背景在統計上有達到顯著差異。總體來看，幼兒園教師、保育員、代理代課老師的實施成效皆大於其他組別。

三、在學校背景變項部份，學校類型在「學校師生接納態度」面向達到統計上顯著差異。班級人數在「無障礙環境與輔助科技」達到統計上顯著差異。

關鍵字：教保人員、實施成效、學前融合教育、融合教育政策、特殊教育法

Abstract

The aim of this study was to explore the evaluation of preschool inclusive education at kindergarten in Nantou County. According to the study outcome, some concrete suggestions brought up as references for the correlated study in the future. For this purpose, the study questionnaire-based, file analysis, supplemented. Questionnaire survey: 103 year get 90 kindergarten caregivers. A total of 180 questionnaires, 154 were valid, the available rate of 85.6%. Questionnaire data were analyzed by frequency distribution, percentage, mean, standard deviation, ANOVA and Scheffé correlation and other statistical methods. The results are summarized as follows:

1. The degree of inclusion education by “The admission of school teachers and students” to be highest, others were “The adjustment of curriculum and teaching”, “The school resources and the support system” and “Barrier Free Environment and the Assistive Technology”.
2. The varieties of different caregivers' backgrounds to inclusion education show partly significant differences. The degree of practice effect by "Kindergarten teacher", "child-care educator", and "substitute teacher" were higher than "others".
3. For different schools' backgrounds, there were significant difference in "The admission of school teachers and students" by teachers with different classroom members.

Keywords: preschool teachers, practice effect, preschool inclusive education, inclusive education policy, special education

目錄

	頁碼
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的、問題及假設	3
第三節 文獻回顧	4
第四節 研究架構與研究方法	8
第五節 章節安排與名詞解釋	9
第二章 理論探討	11
第一節 融合教育的發展與內涵	11
第二節 學前融合教育模式	14
第三節 影響學前融合教育實施成效的相關因素	17
第四節 小結	22
第三章 研究設計與實施	25
第一節 研究設計	25
第二節 研究工具	26
第三節 資料處理	28
第四節 研究對象與分析	29
第五節 小結	35

第四章 實證結果與分析	37
第一節 南投縣幼兒園實施學期前融合教育之成效	37
第二節 南投縣幼兒園實施學期前融合教育之個人及學校背景 變項在實施成效之差異分析	42
第三節 小結	58
第五章 結論	59
第一節 研究發現	59
第二節 研究建議	62
參考文獻	63
壹、中文部份	63
貳、英文部份	66
附錄	69

圖目錄

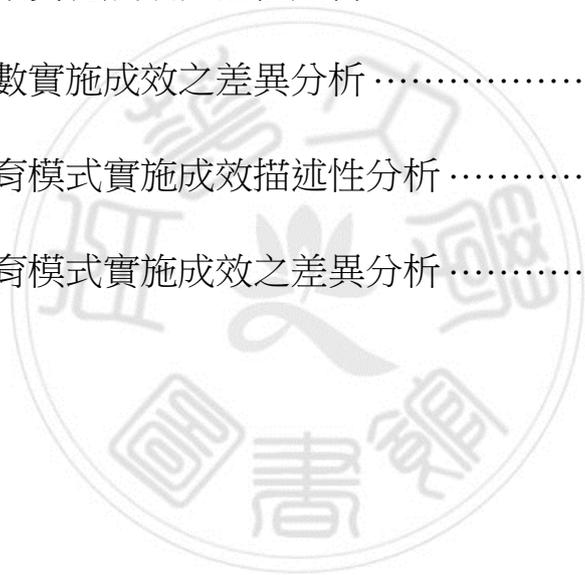
圖 1-1 研究流程圖	8
圖 3-1 研究架構	26



表目錄

表 2-1 融合教育實施現況調查表	21
表 3-1 實施成效量表	27
表 3-2 個人背景變項	30
表 3-3 幼兒園背景變項	32
表 3-4 班級身心障礙幼兒之概況	34
表 4-1 實施成效	37
表 4-2 學校師生接納態度之成效	38
表 4-3 課程與教學調整之成效	39
表 4-4 學校資源與支持之成效	40
表 4-5 無障礙環境與輔助科技	41
表 4-6 任教學前教育年資實施成效描述性分析	42
表 4-7 任教學前教育年資實施成效之差異分析	43
表 4-8 教導身心障礙學童年資實施成效描述性分析	44
表 4-9 教導身心障礙學童年資實施成效之差異分析	45
表 4-10 幼教背景實施成效描述性分析	46
表 4-11 幼教背景實施成效之差異分析	47
表 4-12 特殊教育背景實施成效描述性分析	48
表 4-13 特殊教育背景實施成效之差異分析	49

表 4-14 學校類型實施成效描述性分析	50
表 4-15 學校類型實施成效之差異分析	50
表 4-16 學校地區實施成效描述性分析	51
表 4-17 學校地區實施成效之差異分析	52
表 4-18 班級類別實施成效描述性分析	53
表 4-19 班級類別實施成效之差異分析	54
表 4-20 班級人數實施成效描述性分析	55
表 4-21 班級人數實施成效之差異分析	56
表 4-22 融合教育模式實施成效描述性分析	57
表 4-23 融合教育模式實施成效之差異分析	57



第一章 緒論

本研究旨在探討南投縣幼兒園實施學前融合教育的成效評估之研究。本章分為六節，第一節為研究背景與動機；第二節為研究目的；第三節為研究問題與假設；第四節為研究架構與研究方法；第五節為研究範圍與限制；第六節為章節安排；第七節為名詞解釋，茲分述如下：

第一節 研究背景與動機

壹、研究背景

我國學前融合教育受到重視始於 1995 年的「全國身心障礙教育會議」，會議中提倡學前特殊教育相關政策，包括：加強學前教育、提供早期療育服務、零拒絕、多元安置、及個別化教育計畫等方式，讓身心障礙學生能夠與其他同儕一起學習的機會與權利。¹

在法規部分我國自 1984 年制定並頒布特殊教育法以來，逐步透過法令的制定，開始保障各種身心障礙學童的受教權利，其中 1997 年修訂特殊教育法第九條明文規定：「各階段特殊教育之學生入學及修業年限，對身心障礙國民，除依義務教育之年限規定辦理外，並應向下延伸至三歲，於本法公布施行六年內逐步完成」；第十三條則規定「身心障礙學生之安置應以滿足學生學習需求為前提下，最少限制的環境為原則」、第十四條規定「為使就讀普通班身心障礙學生得到適當的安置與輔導，應制定就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法；其辦法由各級主管教育行政機關訂之」，²順應融合教育的世界潮流。1998 年，修訂頒布之「特殊教育法施行細則」第七條中又規定：「學前教育階段之身心殘障兒童應與普通兒童一起就學為原則」，³使得融合教育開始往下延伸至學前教育的領域，而後各縣市教育單位也分別訂定「身心障礙學生就讀普通班的實施要點」，由學

¹ 林貴美，「融合教育政策與實務」，楊宗仁主編，**融合教育學術論文集**（台北：國立台北師範學院特殊教育中，2001 年），頁 11-20。

² 「特殊教育法」，於**教育部主管法規查詢系統**，<http://edu.law.moe.gov.tw/>（2014 年 11 月 3 日檢索）。

³ 「特殊教育法施行細則」，於**教育部主管法規查詢系統**，<http://edu.law.moe.gov.tw/>（2014 年 11 月 3 日檢索）。

校提供最少限制的環境與適性的教學，以滿足身心障礙學童的學習需求。

南投縣自 2000 年制定並頒布「南投縣就讀普通班身心障礙學生安置原則與輔導辦法」，⁴並依照特殊教育法的規定，全縣境內的幼兒園皆零拒絕地安置學區內的身心障礙學童於普通班，提供適當之教育。據教育部特殊教育通報網的資料顯示，96 學年（2008 年）南投縣境內共有 51 所幼兒園安置 99 位身心障礙學童，至 102 學年（2014 年 5 月）成長至 84 所幼兒園安置 231 位身心障礙學童。⁵

103 學年（2014 年）全縣公立幼兒園 110 所當中，有 44 所實施學前融合教育；私立幼兒園 78 所中，更高達 46 所的幼兒園實施學前融合教育，至於未實施融合教育的公、私立幼兒園，其主要原因是因為學區內沒有身心障礙學童；接著從身心障礙學童進融合班的比例來看，103 學年度南投縣全縣 2 到 5 足歲前的身心障礙學童共有 132 名，其中 110 名學齡前身心障礙幼童都被安置在學前融合班級，另外有 22 名學童進入學前特殊班級就讀，而這些學童也被要求與同一幼兒園內普通班學童進行一定時間的融合，可見目前學前融合教育的普及性。

貳、研究動機

雖然目前國內學前融合教育的推廣已非常普遍，大部分教師都能認同融合教育的理念也樂意去了解、接納身心障礙學生，但普通班教師在實施融合教育的過程中，常因為無法特別教導身心障礙學生，使得身心障礙學生無法達到預期的學習目標而感到困擾，目前的師資訓練及教師資格皆以雙軌制為主，許多普通班老師並未接受完整的特殊教育專業訓練，教師對於自己要教導各種不同障礙類別的學生感到焦慮，擔心無法掌握特殊生的不定性，而影響教學成效。正如王天苗的研究，⁶大部份普通班的老師能接受融合教育的理念，但對於實際融合教育工作則感到困擾。這些困擾是否與沒有接受特教的專業知能訓練或沒有做好教學課程的調整有關？沒有特教專業背景的老師，是否能滿足各類特殊學生的差異性需求？會不會影響教學品質？老師面對教學困難時，是否有足夠解決困難的諮詢管道及

⁴ 「南投縣就讀普通班身心障礙學生安置原則與輔導辦法」，[南投縣政府主管法規查詢系統](http://link.nantou.gov.tw/glrsout/index.aspx)，<http://link.nantou.gov.tw/glrsout/index.aspx>（2014 年 11 月 3 日檢索）。

⁵ 年度特教統計，[教育部特殊教育通報網](http://www.set.edu.tw/default.asp)，<http://www.set.edu.tw/default.asp>（2014 年 11 月 3 日檢索）。

⁶ 王天苗，「發展遲緩幼兒在融合教育環境裡的學習」，[特殊教育研究學刊](#)，第 23 卷（2002 年 09 月），頁 1-23。

支持力量？特殊生與普通生在融合班中是否達到應有的教學成效？希望透過此研究瞭解南投縣實施學前融合教育的情況。

第二節 研究目的、問題及假設

壹、研究目的

根據前述研究動機，本研究擬探討南投縣內招收身心障礙學童的幼兒園，對於實施學前融合教育的成效評估，針對不同學校背景變項，如學校類型、學校地區、班級類別、班級人數、融合教育模式等；及不同個人背景變項，如任教學前教育年資、教導身心障礙學童年資、教育背景、特教背景等，進行調查及研究分析，期望研究結果能提供國內在幼兒園階段實施融合教育的參考。因此，本研究目的如下：

- 一、瞭解南投縣境內幼兒園實施「學前融合教育」計畫之成效。
- 二、探討目前幼兒園在實施學前融合教育之問題及改進措施。
- 三、依據研究結果，作為教育行政機關及幼兒園推動「學前融合教育」相關計畫之參考。。

貳、研究問題與假設

根據前一節研究目的之敘述，及達到前述研究之目的，本研究要探討的問題如下：

- 一、不同個人背景變項之教保人員對於學前融合教育實施成效之影響為何？
- 二、不同學校背景變項對於學前融合教育實施成效之影響為何？

根據上述研究問題，本研究提出假設如下：

- 一、不同個人背景變項的教保人員，對於學前融合教育實施成效有顯著的差異性。
- 二、不同的學校背景變項，對於學前融合教育實施成效有顯著的差異性。

第三節 文獻回顧

回顧過去台灣有關「學前融合教育」的相關研究，主要可分為「教師教育專業及需求」、「學前融合教育之困境與困擾」、「家長對融合教育之滿意度」、「學前融合教育模式」等四大部份，以下將彙整相關研究並進行介紹。

一、教師教育專業及需求

陳瓊玉⁷的研究是透過問卷調查南投縣公私立幼兒園教師，研究指出（1）教師對融合教育專業知能之具備程度，依序為親師溝通與合作、融合教育知識、行政支援、專業成長、環境規劃與教室管理、課程設計與教學策略、專業團隊。（2）幼稚園型態、任教區域、有無收托特殊幼兒經驗、特殊教育相關所畢業、三年內有參加特殊教育相關研習，正面影響教師對融合教育專業知能具備情形。（3）南投縣幼兒園教師對融合教育各知能向度需求程度依序為：專業團隊、專業成長、行政支援、親師溝通與合作、課程設計與教學策略、融合教育知識、環境規劃與教室管理。（4）有無兼任行政工作、有無收托特殊幼兒經驗之類別影響教師對融合教育知能需求情形，無兼任行政工作之教師對親師溝通與合作需求較高，以及有收托特殊幼兒經驗之教師對專業團隊需求較高。

吳榴椒、張宇樑、廖又儀⁸利用問卷調查嘉義縣市幼稚園教師學前融合教育專業知能與態度的現況及相關分析，研究發現（1）嘉義縣市幼稚園教師具有中等程度之學前融合教育專業知能。（2）嘉義縣市幼稚園教師其在融合教育態度上具有正向反應而且擁有較高之同意程度。（3）不同學歷、有無特教師資格、及有無特教專業背景之嘉義縣市幼教師其學前融合教育專業知能有顯著差異。（4）不同學歷、有無收托特殊需求幼兒經驗、有無特教師資格、及有無特教專業背景之嘉義縣市教師其學前融合教育態度有顯著差異。（5）嘉義縣市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。（6）嘉義縣市幼稚園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。

⁷ 陳瓊玉，**南投縣幼兒園教師融合教育專業知能與需求之研究**（臺北：國立臺北教育大學特殊教育學系碩士班碩士論文，2012年），頁107。

⁸ 吳榴椒、張宇樑、廖又儀，「嘉義縣市幼稚園教師學前融合教育專業知能與態度之研究」，**測驗統計年刊**，第16期（2008年12月），頁93-123。

汪慧玲、沈佳生⁹利用問卷調查屏東地區實際參與融合教育的幼兒教師在學前融合教育支援服務的需求，研究結果顯示（1）教師對學前融合教育支援服務需求程度為「非常需要」。（2）根據教師自評學前融合教育支援服務需求的各層面上，依平均數高低排列依序為「行政支援服務」、「教學支援服務」、「評量支援服務」。（3）「教育背景」、「特教背景」及「融合教學經驗」等三個教師背景變項對教師學前融合教育支援服務需求有顯著差異。

二、學前融合教育之困境與困擾

鄭雅文¹⁰採用質性訪談高雄市六間學前教育機構的六位園長及六位融合班級的教師，研究指出，執行融合教育的困境有「環境與資源」發現有關硬體設備、特教資源阻礙、特幼資源不易流通、政府資源有限等問題；「教職人員難處」發現專業能力不足、缺乏完善的進修管道、同儕之間難協調、時間難分配等困境

甘蜀美、林鉉宇¹¹以質性研究訪談某私立教養機構及私立幼稚園的 2 位中度障礙的特殊兒童，研究結果發現特殊兒童融合方式為一般混合就讀模式，機構老師的角色並未完全發揮。2 位特殊兒童人際互動上進步情形並不相同；但在生活常規上有顯著進步。融合實施的主要困難為老師的特教相關知能不足與溝通不足等。此融合方式的優點為有效減低特殊兒童家長心理負擔與提供幼稚園引導特殊兒童的專業支持。但參與融合的老師缺乏特教知能與家長缺乏獲得特教資訊的管道。

呂淑芬、林慧芬、張楓明¹²採取個案研究，以一位私立幼稚園融合班教師為對象進行研究，研究發現：（1）學前教師剛開始接觸融合教育時，往往抱持著負面的態度，但在接觸與了解特殊兒的能力後便能有正向的態度。（2）在環境方面，學前教師實施融合教育並未遭遇明顯困擾。（3）在教學困擾方面，發現學前教師須花較長的時間去了解特殊兒的行為模式與需求，也因為原所有專設特教教師負責特殊兒之相關事務，故教師在教學方面並未遭遇明顯之困擾。（4）在溝通困擾

⁹ 汪慧玲、沈佳生，「實施學前融合教育之托兒所教師支援需求研究」，*幼兒教育年刊*，第 22 卷（2011 年 07 月），頁 1-19。

¹⁰ 鄭雅文，*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*（臺中：靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，2004 年），頁 167-195。

¹¹ 甘蜀美、林鉉宇，「特殊兒童學前融合方式實施成效與困難之個案研究」，*身心障礙研究*，第 4 卷第 1 期（2006 年 7 月），頁 32-45。

¹² 呂淑芬、林慧芬、張楓明，「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*，第 1 期（2009 年），頁 69-92。

方面，學前教師實施融合教育並未遭遇明顯困擾。

方婉真¹³利用問卷調查北、中、南三個地區之學前融合教育班教師，對於學前融合教育班教師教學困擾情形及其在不同背景變項的差異情形，其研究結果為（1）學前融合教育班教師之整體教學困擾偏向「稍微困擾」程度。（2）教學困擾程度各向度由高而低的順序為：「班級經營」、「課程與教學」、「特教知能」、「親師合作」及「支援系統」等。（3）學前融合教育班教師的教學困擾，會因部份背景變項的不同，而有差異存在。（4）學前融合教育班教師所需之協助有特教之能、班級經營、課程與教學、親師合作、支援系統及安置建議等層面。

三、家長對融合教育之滿意度

汪慧玲、沈佳生¹⁴利用問卷調查屏東地區實際參與融合教育的特殊幼兒家長，研究發現（1）家長對學前融合滿意度為「滿意」。（2）根據家長自評學前融合滿意度各層面上，依平均數高低排列依序為「課程安排」、「同儕互動」、「教師教學」、「學校支援」。（3）幼兒接受早療時間長的家長，在學前融合同儕互動有顯著滿意；幼兒障礙程度為輕度之家長，在教師教學與其他家長有顯著差異。

許嘉麟¹⁵以問卷調查花蓮縣 155 位學前幼兒家長，並從中選取 6 位家長作為訪談對象，研究結果為（1）在總量表的部份，各背景變項均沒有顯著差異；（2）在「幼兒學習方面」則僅有性別變項出現顯著；（3）在「教師教學方面」，反應出有養育特殊幼兒之父母其態度較為正向，且受訪家長普遍認同會增加教師的教學壓力；（4）在「教學支援方面」，各變項均沒有出現顯著差異，且受訪家長普遍認同班級教師所盡的責任與努力；（5）在「安置態度方面」，僅有與特殊幼兒有不同相處經驗之變項出現顯著差異。

四、學前融合教育模式

王燕琴¹⁶以問卷調查臺南市校（園）內安置特殊幼兒之公私立幼兒園教師對

¹³ 方婉真，**學前融合教育班教師教學困擾之調查研究**（臺南：國立臺南大學特殊教育學系碩士論文，2008年），頁 155-163。

¹⁴ 汪慧玲、沈佳生，「幼稚園特殊幼兒家長對融合教育滿意度之探討」，**樹德科技大學學報**，第 13 卷（2011 年 01 月），頁 37-54。

¹⁵ 許嘉麟，「研究與實務的對話」，蔡昆瀛主編，**2009 特殊教育暨早期療育論文研討會論文集**（台北：臺北市立教育大學特殊教育學系、特殊教育中心，2009 年），頁 235-265。

¹⁶ 王燕琴，**臺南市學前特殊教育巡迴輔導實施現況與成效之研究**（嘉義：國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所士論文，2013 年），頁 78-82。

於實施學前特殊教育巡迴輔導實施現況與成效的看法，研究結果指出：(1) 不同服務區別之教師對於巡迴輔導實施現況、成效的符合程度上，均認為實際現況、成效偏向符合程度且差異達顯著水準。(2) 不同教學年資之教師對於巡迴輔導實施現況、成效的符合程度上，均認為實際現況、成效偏向符合程度。(3) 不同特教學歷背景之教師對於巡迴輔導實施現況、成效的符合程度上，均認為實際現況、成效偏向符合程度。(4) 不同服務障礙類別之教師對於巡迴輔導實施現況、成效在符合的程度上，均認為實際現況、成效偏向符合程度且差異達顯著水準。(5) 不同服務個案數之教師對於巡迴輔導實施現況、成效在符合的程度上，均認為實際現況、成效偏向符合程度且實施現況差異達顯著水準。

張翠娥、李淑貞¹⁷以「專業諮詢介入」服務方式，協助兩位無任何特教背景及專業知識訓練的學前教師，擬定與執行個別化教育計劃，進而促進兩位特殊幼兒(四歲中度智能障礙幼兒與五歲中度聽障幼兒)的學習與社會互動成效，結果顯示：(1) 教學諮詢介入增加教師對特殊幼兒的注意與機會給予，進而提升特殊幼兒的自信心；(2) 個別化教育計劃的指導與實施，使教師有計畫地協助特殊幼兒；(3) 教師增進對特殊幼兒的瞭解並能做有效的輔導；(4) 有效的教學策略提供與問題解決策略討論，讓教師有信心面對特殊幼兒；(5) 兩位特殊幼兒在各方面的學習都有明顯的成長，特別是社會互動行為及主動性行為的增加，值得一提的是智能障礙幼兒的語言發展，從無任何語言到自主性語言的產生。

綜合以上相關研究，發現台灣過去至今有關「實施學前融合教育」的研究，著重在「教師教育專業及需求」、「學前融合教育之困境與困擾」、「家長對融合教育之滿意度」、「學前融合教育模式」等，並無針對「實施學前融合教育的成效評估」進行研究，故本計畫將以南投縣為例，進行學前融合教育的成效評估初探。

¹⁷ 張翠娥、李淑貞，「專業諮詢介入學前融合班級發展個別化教育計畫與實施成效之研究」，*幼兒保育學刊*，第7卷(2009年)，頁25-44。

第四節 研究架構與研究方法

壹、研究流程

本研究旨在進行南投縣幼兒園實施學前融合教育的成效評估之研究，依上述研究動機與目的，擬訂本研究流程圖 1-1 依序分述如下：



圖 1-1 研究流程圖

資料來源：本研究整理

貳、研究方法

本研究採用問卷調查法，首先蒐集相關文獻進行探討分析，瞭解我國實施學前融合教育的發展，接著討論南投縣幼兒園實施學前融合教育的現況；再者設計問卷，以「個人背景變項」（包含任教年資、專業知能）、「學校背景變項」（包含學校類型、學校規模、融合教育模式）作為自變項，以「實施成效」（包含學校師生接納態度、課程與教學調整、學校資源與支持、無障礙環境與輔助科技）作為依變項，探討「實施成效」受到「個人背景變項」及「學校背景變項」的影響程度。

本研究以南投縣境內有執行學前融合教育的幼兒園作為研究對象，再針對該幼兒園的教保人員進行問卷施測及回收，確認有效樣本後進行結果分析，最後，依據統計分析結果與相關文獻提出研究結論內容。

第五節 章節安排與名詞解釋

壹、章節安排

本研究的研究範圍以南投縣境內招收身心障礙學童且實施學前融合教育的幼兒園作為研究對象，再以該幼兒園之教保人員進行問卷調查。本研究礙於人力、物力及時間的限制，僅能以南投縣為研究地區進行問卷調查，無法擴及至其他縣市及全國的幼兒園。另外在研究結果的推論，也僅能呈現南投縣之情況，無法推論到其他縣市及全國。

本研究分為五章，第一章為緒論，主要介紹研究動機、研究目的、研究問題與假設、研究架構與方法以及研究範圍。

第二章為文獻探討，主要探討融合教育發展、內涵，及學前融合教育的模式，最後討論影響學前融合教育實施成效的相關因素。

第三章為研究設計與實施，主要是說明研究的設計、研究對象、研究工具以及資料處理方法。

第四章為實證研究結果與分析，係根據研究者對於南投縣境內實施學前融合教育之幼兒園進行問卷調查，透過所獲得的資料進行統計分析，瞭解個人背景變項及學校背景變項對於學前融合教育實施成效之影響。

第五章為研究結論及討論，係根據不同個人背景變項及學校背景變項對於學前融合教育實施成效之影響，提供教育單位及相關機構瞭解此政策施行是否能讓學生真正獲得良好的學習環境及學習效果，有助於其成長發展，並提出後續研究相關建議，以供政府機關、幼兒園及教保人員作為參考。

貳、名詞解釋

一、教保人員

根據「幼兒教育及照顧法」第二條的定義，教保服務人員是指在幼兒園服務之園長、教師、教保員及助理教保員。¹⁸

二、學前融合教育

學前融合教育係指，提供學齡前兒童一個零拒絕、最少環境限制及教育均等的服務，將各類不同的身心障礙兒童一律安置在普通的教育環境中，讓身心障礙的學童與普通學童融合在一起，增加彼此間的互動與學習，並將特殊服務帶入至普通班級中。¹⁹

三、學前融合教育實施成效

學前融合教育的實施成效，係指南投縣幼兒園 103 年度在學前融合教育各面上的實施效果，透過「學校師生接納與關懷」、「學校課程與教學調整」、「學校資源與支援系統」、「無障礙環境與輔助科技」等四大面向，評價身心障礙學生在普通教育環境中，是否有受到公平、健全的受教機會，同時也能參與所有教育活動，進而從現場活動中互動而獲得進步。²⁰

¹⁸ 「幼兒教育及照顧法」，於教育部主管法規查詢系統，<http://edu.law.moe.gov.tw/>（2014 年 11 月 3 日檢索）。

¹⁹ 蔡文龍，**台中縣國民小學融合教育班教師教學困擾之研究**（彰化：國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，2002 年），頁 42-45。

²⁰ 林坤燦，**融合教育現場教師行動方案**（台北：教育部特殊教育工作小組，2012 年），頁 14-20。

第二章 理論探討

本章旨在探討融合教育的發展、內涵與面臨的困境，作為本研究的理論基礎。全章共分為二節，第一節「融合教育的發展與內涵」、第二節「學前融合教育模式」、第三節「影響學前融合教育實施成效的相關因素」，茲分述如下：

第一節 融合教育的發展與內涵

壹、教育機會均等

吳昆壽提到學前融合教育推動的起源，乃是受到聯合國在 1948 年發表的「人權宣言」及 60 年代興起的人權運動所影響。¹而北歐在 1960 年代所提倡的「正常化 (normalization) 原則」，則是將身心障礙學童與一般學童放在普通教育環境中一起學習與生活，拋棄社會隔離措施的做法，積極增加身心障礙者與社會間在生活、教育、社交活動及就業上的互動及經驗，讓其盡可能地融入社會。²接著聯合國於 1975 年提出「殘障者權利宣言」，揭示殘障者有機會均等且全面參與、回歸主流社會的權利；在教育部分，則是針對特殊班的輕度障礙學童，將他們與普通學童安置在相同的教育環境。³

美國在學前融合教育的發展上，扮演了很重要的角色，自 1975 年開始制定 94-142 公法 (原名為 Education of All Handicapped Children Act, 2004 年更名為 The Individuals with Disabilities Education Act)，強調不論兒童的障礙程度及障礙類別，應讓學齡前兒童在一個正常化的教育環境裡，享有免費公立教育的權利，並透過零拒絕 (zero reject)、個別化教育方案 (individualized education program) 及最少限制環境 (the least restrictive environment) 等三大理念的提倡，⁴並配合其一系列地融合教育改革，從 1970 年的回歸主流 (mainstreaming) 教育方式、1980

¹ 吳昆壽，「融合教育的省思」，*特教新知通訊*，第 5 卷第 7 期 (1998 年 05 月)，頁 1-4。

² Salend, S. J., *Effective mainstreaming- creating inclusive classrooms*, 3rd ed., (New Jersey: Upper Saddle River, 1998), pp. 211-212.

何東墀，「融合教育理念的流變與困境」，*特教園丁*，第 16 卷第 4 期 (2001 年 06 月)，頁 56-62。

³ 吳武典，「融合教育的迴響與檢討」，*教育研究月刊*，第 136 卷 (2005 年 08 月)，頁 28-42。

方婉真，*學前融合教育班教師教學困擾之調查研究* (臺南：國立臺南大學特殊教育學系碩士論文，2008 年)，頁 18-19。

⁴ "The Individuals with Disabilities Education Act," *U.S. Department of Education*: <http://www.ed.gov/policy/> (Retrieved on Nov. 10, 2014).

年的普通教育改革（Regular Education Initiative，REI），再到 1990 年代的融合教育（inclusive education）與完全融合（full inclusion）教育改革，⁵倡導應將所有身心障礙學童安置在普通的教育環境為原則，並認為學校有責任排除不利於障礙學生參與一般學校或社會活動的阻礙。⁶由此可知，美國經過這麼多年來的教育改革，正一步一步引導融合教育的發展，對於融合教育的影響甚鉅。

其他歐美國家，如澳洲⁷、英國⁸、瑞典、加拿大⁹等國，也都紛紛響應聯合國的宣言，從人權運動、正常化運動、回歸主流運動、教育均等議題、早期介入和零拒絕精神，最後形成至今的融合教育理念，並落實學齡前身心障礙學童的融合教育服務。¹⁰

我國也遵循世界的潮流，自 1986 年開始，由輔仁大學生活應用科學系附設托兒所進行學前障礙幼兒與普通幼兒混合就讀計畫，強調改變環境來因應幼兒的特質，包含人文環境的改變，及設備、器材教具、教材教法的改進等。¹¹接著 1989 年新竹師院（現為新竹教育大學）前特殊教育班實施學前融合教育實驗。¹²再者，臺灣師範大學特殊教育中心自 1995 年於附設學前班實施身心障礙學童與一般學童的融合教育計畫。¹³經過這些有效的實驗方案後，教育部自 1995 年起擴大增設 5 歲的學前特教班，台北市亦於 1995 年依「台北市市立托兒所多元化托兒服務實施計畫」，開始招收輕度障礙的幼兒，¹⁴經過二年的試辦後，台北市於 1997 自公立幼稚園開始全面試辦學前融合教育，¹⁵新竹市公立小學的學前特幼班也於

⁵ 吳武典，「我國身心障礙兒童教育安置之檢討」，*師大學報*，第 39 期（1994 年 06 月），頁 134-181。

Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastasiow, N. T., *Educating exceptional children*, 10th ed. (Boston: Houghton Mifflin Company, 2003).

⁶ 洪儷瑜，*英國的融合教育*（台北市：學富文化，2001），頁 104-120。

⁷ Forlin, C., "Inclusive education in Australia," *Special Education Perspectives*, Vol. 6, No. 1 (1997), pp. 21-26.

⁸ 中國學前教育研究會，*英國學前融合教育概觀*，2007 年，<http://www.cnsece.com>（2014 年 11 月 10 日）。

⁹ 許天威，「加拿大的融合教育運動」，*加拿大研究*，第 1 卷（1996 年 06 月），頁 101-128。

¹⁰ Stainback, S. & Stainback, W., *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives* (Needham Heights: Allyn and Bacon, 1996).

¹¹ 蘇雪玉，「二位學前障礙幼兒與一般正常幼兒混合就讀之第一年追蹤報告」，*輔仁學誌*，第 25 卷（1991 年 12 月），頁 65-86。

¹² 吳淑美，「融合式班級設計之要件」，*特教新知通訊*，第 4 卷第 8 期（1996 年 06 月），頁 1-2。

¹³ 鄭雅文，*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*（臺中：靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，2004 年），頁 1-3。

¹⁴ 張翠娥，「幼兒園融合教育方案實施探究」，*樹德科技學報*，第 1 卷（1999 年 06 月），頁 15-33。

¹⁵ 王天苗，「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（2003 年 09 月），頁 1-25。

2000 年開始全面實施融合教育。¹⁶其他縣市如彰化縣則自 1997 年由彰化啟智學校開始辦理學前融合教育實驗班；¹⁷高雄市也於 1998 年開始試辦；台北縣（現為新北市）也在 2001 年試辦學前融合教育的制度。在這段時間先後，我國也修訂特殊教育法、特殊教育法施行細則等相關重要法令，從法律面的保障，及各縣市因地制宜地陸續試辦或全面實施學前融合教育配合下，遵循融合教育的精神及理念，讓身心障礙學童能夠與一般學童在相同的環境下學習、互動、成長。¹⁸

貳、融合教育的定義

融合教育的理念乃源自 1975 年的美國公法（P.L.94-142），強調應不論兒童的障礙程度及障礙類別，提供學齡前兒童在一個正常化的教育環境裡學習，而非隔離的環境。而王天苗則將融合教育定義為：是提供一個零拒絕、最少環境限制及教育均等的服務，無論身心障礙學童的障礙程度，皆可至鄰近學校接受免費適當的公立教育機會，並得到尊重及不被標記或分類，且被安置在同年齡的普通班級內與正常學童一起學習。¹⁹許碧勳也強調融合教育是秉持著正常化、最少限制環境、零拒絕、及反隔離等原則，強調均等教育機會，不預以將各類不同的身心障礙兒童進行標記，應將其一律安置在普通的教育環境中，讓身心障礙的學童與普通學童融合在一起，增加彼此間的互動與學習，並將特殊服務帶入至普通班級中。²⁰吳武典曾提及「美國教育改革及融合中心」（National Center on Education Restructuring and Inclusion）將融合教育界定為：「對所有學生，包括障礙程度嚴重者，提供公平接納而有效教育的機會，將其安置在住家附近學校且合乎其生理年齡的班級，使用所需的協助與相關服務，使學生日後能成為充分參與社會，且對社會有用的一份子」。²¹

¹⁶ 林貴美，「融合教育與學校再造」，**台北市融合教育學術論文輯**，國立台北師範學院特殊教育中心主編（台北：國立台北師範學院特殊教育中心，2001 年），頁 11-36。

¹⁷ 蔡文龍，**台中縣國民小學融合教育班教師教學困擾之研究**（彰化：國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，2002 年），頁 42-45。

¹⁸ 蕭惠伶、林幸台，「融合教育下身心障礙社交技能與社會地位之研究」，**兒童福利期刊**，第 2 卷（2002 年 02 月），頁 1-34。

¹⁹ 王天苗，「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**，第 21 期（2001 年 07 月），頁 27-51。

²⁰ 許碧勳，**幼兒融合教育**（台北：五南，2003），頁 39-43。

²¹ 吳武典，「特殊教育的基本原理」，**心理與特殊教育新論**，何英奇主編（台北：心理，2004），頁 193-220。

第二節 學前融合教育模式

我國特殊教育法中有明文規定身心障礙的學生需以融合式的教育安置為主，而王天苗認為融合教育雖然是趨勢，但如果以不適當的融合方式，不但無法幫助到學童，可能還會傷害到學童²²，因此，綜合過去專家們提出的融合教育實施模式，可初步以「教師扮演的角色」、「教室的型態」、「學生融合程度」、「普通學童與身心障礙學童人數比例」、「障礙類別的程度」等。

壹、教師扮演的角色

黎慧欣根據美國國家教育改革與融合中心（National Center on Restructuring and Inclusion, 簡稱 NCERI）1994 年報告中，將教師扮演的角色融合教育的模式可區分為以下五種：²³

- 一、小組模式（team model）：由一位特殊教育老師與多位普通老師組成教學小組，共同照顧一個班級的全部學童。
- 二、協同教學諮詢模式（co-teaching consultant model）：特殊教育老師執行抽離式方案，但一週內會安排某些時段，進入普通班級進行協同教學。
- 三、平行教學模式（parallel-teaching model）：特殊教育老師在普通班級教室的某一區對一組的學生進行教學。
- 四、協同教學模式（co-teaching model）：特殊教育老師扮演協同教學者的角色，協助普通教師進行班級內的教學與輔導。
- 五、資源教師模式（resource teacher model）：特殊教育老師是以抽離式教學的方式，但同時提供普通教師有關身心障礙學生相關的諮詢服務。

貳、教室的型態

另外，方婉真根據美國國家教育改革與融合中心（NCERI）提出在教室中不同教學策略的實施方式，可將融合教育模式區分為以下六種：²⁴

²² 王天苗，「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（2003年09月），頁1-25。

²³ 黎慧欣，*國民教育階段教師與學生家長對融合教育的認知與調查研究*（台北國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，1996年），頁25-30。

²⁴ 方婉真，*學前融合教育班教師教學困擾之調查研究*（臺南：國立臺南大學特殊教育學系碩士論文，2008年），頁18-19。

- 一、多元教學 (multi-instruction)：在相同課程內，進行不同類型的學習，如採用不同的教學方法、不同的學習活動、接受不同的學習成果，及接受學生以不同的方式展現其學習成果與採用不同的評量課程等。
- 二、合作學習 (cooperative learning)：採異質性分組並強調小組合作。
- 三、活動本位的學習 (activity-based learning)：強調在自然情境中的學習機會和實際工作成果，鼓勵學童不僅只參與班級活動，也應多加參與社區活動。
- 四、精熟學習和成果本位的教學 (mastery learning & outcomes-based education)：強調學生應學習的內容，並配合學生的學習特質，給予足夠的機會讓學生精熟教學內容，同時也重視再學習、再教學。
- 五、科技的應用 (technology)：利用科技產品如閱讀機、盲用電腦打字機等電腦輔助教學方式，配合學生個別的學習速度。
- 六、同儕支持與課別教學 (peer support & tutoring programs)：運用同儕指導身心障礙學生學習困難之處，並給予心理支持。

參、學生融合程度

Leister, Koonce, & Nibet 三位學者則根據學生融合教育的程度提出三種教育模式，²⁵分別為：

- 一、一天作息中身心障礙兒童部分時間在資源教室，部分時間在學前機構。
- 二、身心障礙兒童每週幾天在特殊班，其他時間在普通班。
- 三、直接在學校提供特殊教育服務，身心障礙兒童與普通兒童一起在日常生活中學習。

另外，黃世鈺也依照學生融合教育的程度，分成資源融合 (resource inclusion)、部分融合 (partial inclusion) 及完全融合 (full inclusion) 三種：²⁶

- 一、資源融合 (resource inclusion)：強調將安置於普通環境的幼兒，分別以部分時間抽離 (pull out) 的方式，接受具有學前特殊教育專長的資源教師之個別指導、或進行個別化教育。

²⁵ Leister, C.、Koonce, D. & Nibet, S., "Best practices for preschool programs: an update on inclusive settings", *Day Care and Early Education*, Vol. 21, No, 2(1993 winter), pp. 9-12.

²⁶ 黃世鈺，「從適性、適需與適用談學前特教師資在職培育模式」，*幼教資訊*，第 96 卷 (1998 年 11 月)，頁 1-11。

二、部分融合 (partial inclusion)：讓身心障礙學童每週或每天某些固定時間，回歸至普通環境，與一般學童相處、活動，但大多數時間仍與特殊同儕安置於原特殊教育班級。

三、完全融合 (full inclusion)：將身心障礙學童安置於普通班級，與一般學童一起從事學習活動、接受教育。

肆、普通學童與身心障礙學童人數比例

而 Stainback & Stainback 則依據普通學童與身心障礙學童人數比例，將融合教育模式的安置型態分為合作模式 (inclusive collaboration)，及社區模式 (inclusive community) 二種：²⁷

合作模式 (inclusive collaboration)：Villa & Thousand 認為合作模式的融合班，是將學童融合於教學團，使學童在教學過程中能夠具有對同儕提供教導與社會支持 (social support) 的能力。²⁸另外，吳淑美認為合作模式的融合班，是將普通班及特殊班合在一起，其班級可融合較多位各類身心障礙程度不同的學生，且人數是按比例混合，普通教師與特殊教育教師也是依比例混合。²⁹

社區模式 (inclusive community)：此種模式是將學校視為社區，讓其成員對於學校有歸屬感，並尊重此社區中的每個個體及接納他們之間的差異。吳淑美認為此種模式的特色，通常班上只有 1 至 3 名的身心障礙學童，班級老師部分則以普通教師為主，並輔以巡迴輔導教師或資源教室的服務。

伍、障礙類別的程度

黃世鈺則是提出依照身心障礙學童的障礙類別的程度來安排融合教育的模式：³⁰

²⁷ Stainback, S. & Stainback, W., *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives* (Needham Heights: Allyn and Bacon, 1996).

²⁸ 林貴美，「融合教育與學校再造」，*台北市融合教育學術論文輯*，國立台北師範學院特殊教育中心主編（台北：國立台北師範學院特殊教育中心，2001年），頁 11-36。

²⁹ 吳淑美，「融合教育之實施與推廣」，*台北縣 89 學年度學前融合教育親職知能研習*（台北縣政府教育局，2000年12月15日），頁 14。

³⁰ 黃世鈺，*學前融合教育的課程與教學*（台北：五南，1992年），頁 95-135。

單類融合：是將單一障礙類別學童融合安置在普通環境的學習情境，如以智能障礙為主的啟智融合班、以聽覺障礙為主的啟聰融合班等。由於單類障礙類別融合的同質性，有助於教師針對幼兒的需求進行專注且深入的輔導，增加融合教育的實施成效。

不分類融合：可能因為學童年紀小，其障礙狀況萌發於細微，也可能有不易區分障礙類別的學童；因此，在學前教育階段大多採取不分類型態的安置。由於不分類融合可消除障礙學童被標籤化的影響，但障礙類別的異質性，將會增加教師在專業輔導與個別教學的複雜與負荷程度；而我國目前對於多數的身心障礙學童，以此種學前融合教育的方式為主。

根據林寶貴的研究指出，過去我國高級中等學校以下，對於身心障礙學生的安置型態可分為特殊教育學校、一般學校特殊教育班、資源班、普通班、巡迴輔導、在家教育以及床邊教學等六種方式。而在學齡前身心障礙學童的安置部分，則是以自足式特教班、分散式資源班、各類巡迴輔導、在家教育及普通班接受特教服務等五種方式，³¹而南投縣目前則以「集中式特教班」及「不分類巡迴輔導」為主。

第三節 影響學前融合教育實施成效的相關因素

本研究之目的在探討南投縣境內幼兒園實施學前融合教育成效的評估，因此，本節將分別從個人層面、學校層面及評估指標等三方面的文獻探討相關資料進行闡述。

壹、個人層面

根據過去的研究指出，普通班的教師剛開始接觸身心障礙的學童時，大多數教師會有負面的情緒反應，但經過一段時間後，他們就能逐漸接受這種責任，並支持融合教育的實施。³²且教師的態度和期望是影響融合班成效的重要因素，教

³¹ 林寶貴，*中華民國特殊教育概況*（台北：教育部特殊教育工作小組，1999年）。

³² Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., Schattman, R., "I've counted Jon": transformational experiences of teachers educating students with disabilities," *Exceptional Children*, Vol. 59, No. 4 (1993), pp. 359-72.

張英鵬，「融合幼教單位之幼兒家長及幼教老師對融合式特殊幼兒教育之態度」，楊宗仁主編，

師積極的態度能讓學童感受到，進而會有較好的表現。³³

國外研究比較美國、加拿大與澳洲發展學前融合教育的情形，指出影響融合教育的政府經費、教職員訓練與態度、及資源及諮詢服務等三大因素，其中以教師的專業成長是融合教育成功的最主要因素。³⁴

另有研究指出，學前教師的個人背景變項，對融合教育中發展遲緩幼兒的接納態度會因「教育程度」、「教育背景」、「特教背景」之不同而有差異；學前教師個人工作變項的「擔任職務」不同，也會對融合教育中發展遲緩幼兒的接納態度有所差異。³⁵

方婉真將學前融合教育的教學困擾分成「班級經營」、「課程與教學」、「特教知能」、「親師合作」及「支援系統」等五部分，其中學前融合教育班教師會因為「不同特教背景」在教學困擾上存有差異，但在幼教背景、任教學前階段年資、收托身心障礙幼兒年資變項上則沒有差異；另外在學生背景變項上，任教班級中「不同身心障礙幼兒的障礙程度」，對學前融合班教師在教學困擾上有所差異。

36

汪慧玲、沈佳生指出，教師對學前融合教育支援服務需求非常殷切，其中以行政支援服務最高，而教師學前融合支援服務需求在「教育背景」、「特教背景」及「融合教學經驗」等三個教師背景變項對有顯著差異。³⁷

融合教育學術論文集（台北：國立台北師範學院特殊教育學系、特殊教育中心，2001年），頁83-122。

鄭雅莉，「台灣學前教育和學前特殊教育教師對融合教育的看法」，**樹德科技大學學報**，第4卷第1期（2002年01月），頁221-240。

徐瓊珠、詹士宜，「國小教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究」，**特殊教育與復健學報**，第19卷（2008年12月），頁25-49。

³³ Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A., "Teaching students with special needs in inclusive settings," 4th ed. (Boston: Allyn & Bacon., 2004).

³⁴ Poulou, M. & Norwich, B., "Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence," *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 15, No. 2 (2000), pp. 171-187.

³⁵ 林鈺涵，**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**（花蓮：國立花蓮師範學院特殊教育教學碩士論文，2004年），頁108-111。

³⁶ 方婉真，**學前融合教育班教師教學困擾之調查研究**（臺南：國立臺南大學特殊教育學系碩士論文，2008年），頁155-163。

³⁷ 汪慧玲、沈佳生，「實施學前融合教育之托兒所教師支援需求研究」，**幼兒教育年刊**，第22卷（2011年07月），頁1-19。

貳、學校層面

在學校層面部分，林鈺涵的研究指出學前教師個人工作背景變項，則對融合教育中發展遲緩幼兒的接納態度會因「任教園所」、「擔任職務」之不同而有差異。³⁸另外，「不同學校地區」的學前融合教育班教師在教學困擾上存有差異，而學校類型、班級類別、班級人數變項上則沒有差異。

參、評估指標

林鈺涵的研究指出，教師認為實施融合教育應提昇教師專業知能、加強融合教育的宣導、提供無障礙環境及資源、教師們的專業觀點不相同，易造成執行上的困難、特殊孩子應在特殊班上課，在團體活動、遊戲、戶外活動再進入普通班融合、安置的學生應以輕度為主。

鄭佩玲則認為融合教育要成功需達到的指標有「態度與信念」、「相關服務與環境設備」、「學校的支援」、「教師的能力」、「課程與教學」、「身心障礙學生的特質」等六個面向。³⁹

李翠玲的研究認為，融合班仍有定位不明的問題，導致經費運用與教師進修政策的搖擺不定。且融合班遭遇的困難，包括學生障礙類別來源不定、教師人力不足、評鑑和訪視太多、IEP 撰寫的困難、資源不足等，都需從行政與課程方面進行支援與調整，並建議整合幼教課程與特教課程。⁴⁰劉學融的研究利用修正式德懷術（modified Delphi）問卷調查法及回顧國內外文獻，將學前融合教育指標分成五大面向及 50 個指標項目，五大面向分別為「融合教育理念與態度」、「教師專業」、「支持系統」、「心理環境」、「物理環境」等五大主面向等。⁴¹

³⁸ 林鈺涵，**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**（花蓮：國立花蓮師範學院特殊教育教學碩士論文，2004 年），頁 108-111。

³⁹ 鄭佩玲，**台中縣國教師對融合教育態度之研究**（彰化：國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育教學碩士班碩士論文，2003 年），頁 33-35。

⁴⁰ 李翠玲，「學前階段合作模式融合教育之探討—以新竹市融合班為例」，**特殊教育與復健學報**，第 15 卷（2006 年 06 月），頁 1-19。

⁴¹ 劉學融，**優質學前融合教育指標建構之研究**（嘉義：國立嘉義大學幼兒教育學系研究所碩士論文，2009 年），頁 55-66。

過去曾有學者將學前融合教育的教學困擾定義為：教師在教學歷程中，遭遇無法解決的困難問題，導致學童的表現未能達到教師設定的標準，而妨礙教師的教學效能，進而影響教師教學行為的狀態。並將影響教學困擾較嚴重的因素分為五個層面，分別為「特教知能」、「班級經營」、「課程與教學」、「親師合作」與「支援系統」等影響學童學習的軟、硬體設備；⁴²且教師認為他們在特教知能、班級經營、課程與教學、親師合作、支援系統、及安置等層面上需要協助。

也有研究將學前教師在融合教育實施過程遇到的困擾問題分為環境、教學、資源及溝通等四個面向，並以個案研究法的方式進行深度了解，發現在該名學前班融合班的教師，在環境、教學、資源及溝通等四個面向，並未遭遇到明顯困擾。

融合教育除了提供全體學生公平、健全的受教機會外，更是促使身心障礙學生進入普通教育現場並參與所有教育活動，進而從現場活動中互動而獲得進步的過程。⁴³林坤燦更進一步說明融合教育推動的成功，應有三個重點如下：⁴⁴

- 一、身心障礙學童能「進入」普通教育環境現場，享有公平受教的機會。
- 二、身心障礙學童能「參與」普通班現場活動並產生良性互動。
- 三、身心障礙學童能在參與普通班現場各項活動的過程中，達到「進步」的目的。

因此，根據上述過去研究提到有關學前教師在融合教育上所遇到的困擾，可依照 2012 年教育部特殊教育工作小組（現為教育部學生事務及特殊教育司）提出的融合教育現場教師行動方案，並設計「融合教育實施現況調查表」，將融合教育實施成效的指標分為「師生接納關懷」、「課程教學調整」、「資源與支援系統」及「無障礙與輔助科技」等四個層面計 32 項融合教育指標進行評估，⁴⁵指標如下：

⁴² 吳武典，我國身心障礙兒童教育安置之檢討，**師大學報**，第 39 期（1994 年 06 月），頁 134-181。

⁴³ Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R., "Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning." *Teaching Exceptional Children*, Vol. 35, No. 2 (2002), pp. 8-17.

⁴⁴ 林坤燦，**融合教育普通班特殊教育服務方案**（花蓮：國立花蓮師範學院特殊教育系、中心，2008 年），頁 45-77。

⁴⁵ 林坤燦，**融合教育現場教師行動方案**（台北：教育部特殊教育工作小組，2012 年），頁 20-25。

表 2-1 融合教育實施現況調查表

面向	題目
學校師生接納態度	1-1.教師（本身）會提供身心障礙學生課堂學習及表現的機會
	1-2.教師（本身）會適時與身心障礙學生互動
	1-3.教師（本身）會持續關心並改善身心障礙學生的班級適應情形
	1-4.教師（本身）會爭取學生家長對身心障礙學生的接納
	1-5.多數同學會協助促進身心障礙學生在班級中的適應情形
	1-6.多數同學會主動與身心障礙學生互動
	1-7.多數學童會主動協助身心障礙學生
	1-8.身心障礙學生有公平參與班級或學校各項活動的機會
課程與教學調整	2-1.教師（本身）會依身心障礙學生學習需求調整課程內容
	2-2.教師（本身）會依身心障礙學生狀況調整課堂教學策略
	2-3.教師（本身）會依身心障礙學生需求實施彈性上課方式（如個別指導或分組教學）
	2-4.教師（本身）會用各種教學媒材協助身心障礙學生學習
	2-5.教師（本身）會依身心障礙學生學習狀況適度調整作業難度與份量
	2-6.教師（本身）會依身心障礙學生狀況教導其學習策略
	2-7.教師（本身）會依身心障礙學生需求調整教學情境
	2-8.教師（本身）會採用適合學生身心障礙狀況的多元評量方式
	2-9.教師（本身）能營造身心障礙學生與一般學生融洽相處班級氣氛
	2-10.教師（本身）能針對身心障礙學生之問題行為採取適當介入方式
學校資源與支持	3-1.學校會提供全體教師特殊教育相關資訊
	3-2.學校會提供教師所需要的特殊教育諮詢管道（如行政諮詢、教學協助等）
	3-3.學校會鼓勵行政人員及教師參加特殊教育進行與研習
	3-4.學校定期舉辦特殊教育實務研習與融合教育宣導活動
	3-5.學校會主動舉行定期或不定期之特教相關會議

面向	題目
	3-6.身障生之任課教師會獲得學校特教教材法資源或支援
	3-7.身心障礙學生之任課教師會獲得學校或同事的協助（如人力、經費或相關資源）
	3-8.學校能整合校內外資源（如志工、家長及相關專業服務等）提供身心障礙學生、任課教師或家長所需之支援
無障礙環境與輔助科技	4-1.學校能依據身心障礙學生個別需求主動調整學校環境（如對肢障生調整教室位置、對聽障生設置燈號設施等）
	4-2.校園動線設計能考量身心障礙學生之行動需求
	4-3.學校無障礙設施（如廁所、樓梯、斜坡道等）符合身心障礙學生的需求
	4-4.教室空間使用與各類設施能增進身障生學習及與同學互動
	4-5.學校能提供符合身心障礙學生學習所需學習設備與資源
	4-6.學校能提供或協助申請身心障礙學生所必需之輔助科技（如輔助科技設備之評估、提供、調整等服務）

第四節 小結

學前融合教育起源於 1940 年代，並經過世界各國的重視及發展，如北歐提倡的「正常化（normalization）原則」、美國制定公法來保障學齡前兒童的各種教育方案，及其他歐美國家如澳洲、英國、瑞典、加拿大等國，也都響應聯合國的關於學前融合教育的宣言，從早期的人權運動、正常化運動、回歸主流運動、教育均等議題，再到提出早期介入和零拒絕的精神，最後形成至今的融合教育理念，真正落實學齡前身心障礙學童的融合教育服務。

我國也自 1986 年開始有學前教育機構試辦學前障礙幼兒與普通幼兒混合就讀計畫，經過各縣市一連串的學前融合教育相關的試辦計畫，並配合我國特殊教育法、特殊教育法施行細則等相關重要法令的制定，提供身心障礙學童能夠與一般學童在相同的環境下學習、互動、成長。

至於在學前融合教育模式方面，綜合國內外相關研究，可分為：「教師扮演的角色」、「教室的型態」、「學生融合程度」、「普通學童與身心障礙學童人數比例」、「障礙類別的程度」等模式，提供身心障礙學童融入一般的教學環境，或者是集

中資源提供特教服務的方式，讓學童們都有接受教育的權利。而我國也利用這些不同的模式，試著提供身心障礙學童融入學齡前的教育服務。

由於本研究旨在探討南投縣境內幼兒園實施學前融合教育成效的評估，透過文獻回顧國內外的相關研究，將影響因素分為個人及學校兩個層面，個人層面包含：任教學前教育年資、教導身心障礙學童年資、教育背景、特教背景等；學校層面則包含：學校類型、學校地區、班級類別、班級人數及融合教育模式等。再利用 2012 年教育部提出的融合教育現場教師行動方案，將融合教育實施成效的指標分為「師生接納關懷」、「課程教學調整」、「資源與支援系統」及「無障礙與輔助科技」等四個層面計 32 項融合教育指標進行評估成效評估。



第三章 研究設計與實施

本研究以南投縣內 188 間公私立幼兒園中，有收托特殊障礙學童幼兒園的教保人員為研究對象，主要在探討個人背景變項及學校背景變項對於學前融合教育實施成效之研究。本章共分為四節：第一節為研究設計；第二節為研究對象；第三節為研究工具；第四節為資料處理。茲分述如下：

第一節 研究設計

經第二章相關文獻與研究之探討，本研究是以學前融合教育之實施成效作為研究主題，瞭解不同個人背景變項及學校背景變項對於學前融合教育實施成效之相關性，經相關研究文獻整理後，所提出研究設計如圖 3-1。

由圖 3-1 所示，本研究之研究架構包含個人背景變項、學校背景變項及實施成效，分述如下：

- 一、個人背景變項：包含任教學前教育年資、教導身心障礙學童年資、教育背景、特教背景。
- 二、學校背景變項：包含學校類型、學校地區、班級類別、班級人數、融合教育模式。
- 三、實施成效：包含學校師生接納態度、課程與教學調整、學校資源與支持、無障礙環境與輔助科技等四個構面。

茲將研究的內容關係說明如下：

- 一、以「個人背景變項」為自變項，「實施成效」為依變項，來探討二者之間的相關情形。
- 二、以「學校背景變項」為自變項，「實施成效」為依變項，來探討二者之間的相關情形。

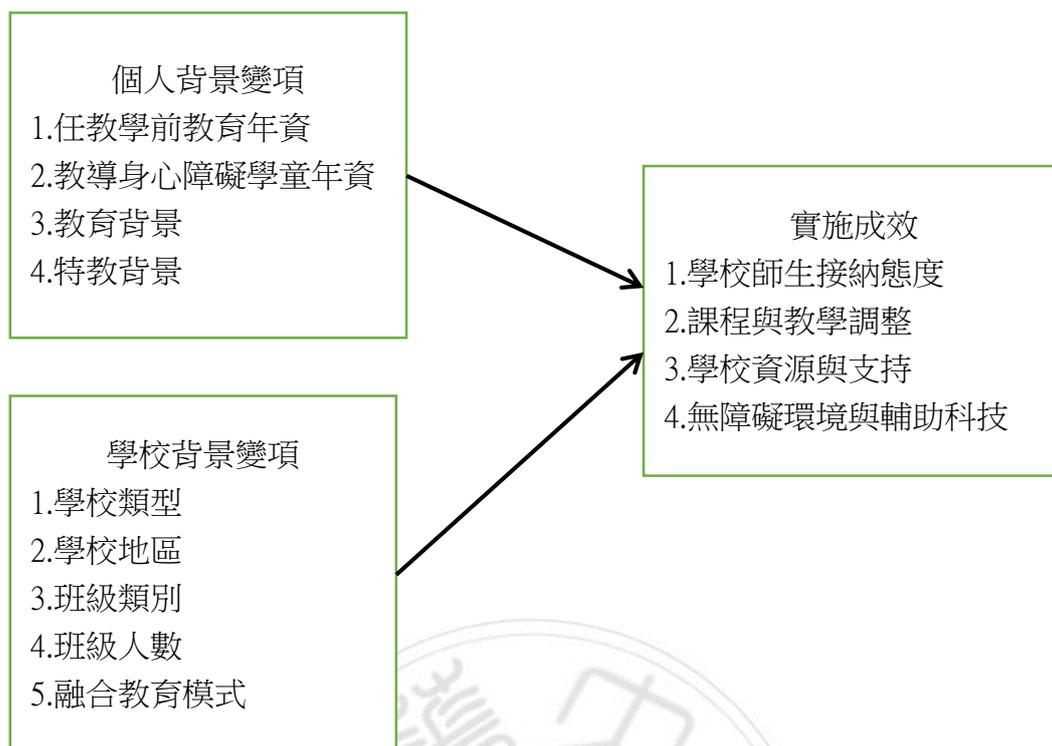


圖 3-1 研究架構

資料來源：本研究自行設計

第二節 研究工具

本研究蒐集有關學前融合教育實施成效相關文獻的問卷題項，編成「南投縣幼兒園學前融合教育實施成效評估之調查問卷」，主要問卷內容分為個人背景變項、學校背景變項及實施成效三部分：

- 一、個人背景變項：包含受試者的任教學前教育年資、教導身心障礙學童年資、教育背景、特教背景等四個變項。
- 二、學校背景變項可分為以下三類：
 - (一) 學校類型：如公立或私立學校。
 - (二) 學校地區：如學校所在鄉鎮市，並分為都市、鄉村、山地鄉等。其中南投市、埔里鎮、草屯鎮、竹山鎮、集集鎮屬於都市地區；鄉村地區則有名間鄉、鹿谷鄉、中寮鄉、魚池鄉、國姓鄉及水里鄉；至於山地鄉則為信義鄉及仁愛鄉。

(三) 班級類別：特殊需求學生所在班級，如幼幼班、小班、中班、大班、混齡等。

(四) 班級人數：特殊需求學生所在班級人數。

(五) 融合教育模式：包含「集中式特教班」及「不分類巡迴輔導」。

三、實施成效量表係參考特殊教育工作小組（現為教育部學生事務及特殊教育司）公佈之「融合教育現場教師行動方案」及相關研究文獻編修，編修完成後再進行預試，測量受試者對於學前融合教育實施之滿意度。編撰內容可分為「學校師生接納態度」、「課程與教學調整」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」等四個面向，如表 3-1。

表 3-1 實施成效量表

面向	題目
學校師生接納態度	1-1.教師會提供身心障礙學生課堂學習及表現的機會
	1-2.教師會適時與身心障礙學生互動
	1-3.教師會持續關心並改善身心障礙學生的班級適應情形
	1-4.教師會爭取學生家長對身心障礙學生的接納
	1-5.多數同學會協助促進身心障礙學生在班級中的適應情形
	1-6.多數同學會主動與身心障礙學生互動
	1-7.多數學童會主動協助身心障礙學生
	1-8.身心障礙學生有公平參與班級或學校各項活動的機會
課程與教學調整	2-1.教師會依身心障礙學生學習需求調整課程內容
	2-2.教師會依身心障礙學生狀況調整課堂教學策略
	2-3.教師會依身心障礙學生需求實施彈性上課方式（如個別指導或分組教學）
	2-4.教師會用各種教學媒材協助身心障礙學生學習
	2-5.教師會依身心障礙學生學習狀況適度調整作業難度與份量
	2-6.教師會依身心障礙學生狀況教導其學習策略
	2-7.教師會依身心障礙學生需求調整教學情境
	2-8.教師會採用適合學生身心障礙狀況的多元評量方式
	2-9.教師能營造身心障礙學生與一般學生融洽相處班級氣氛
	2-10.教師能針對身心障礙學生之問題行為採取適當介入方式
學校資源與支持	3-1.學校會提供全體教師特殊教育相關資訊
	3-2.學校會提供教師所需要的特殊教育諮詢管道（如行政諮詢、教學協助等）
	3-3.學校會鼓勵行政人員及教師參加特殊教育進行與研習

面向	題目
	3-4.學校定期舉辦特殊教育實務研習與融合教育宣導活動 3-5.學校會主動舉行定期或不定期之特教相關會議 3-6.身障生之任課教師會獲得學校特教教材法資源或支援 3-7.身心障礙學生之任課教師會獲得學校或同事的協助（如人力、經費或相關資源） 3-8.學校能整合校內外資源（如志工、家長及相關專業服務等）提供身心障礙學生、任課教師或家長所需之支援
無障礙環境與輔助科技	4-1.學校能依據身心障礙學生個別需求主動調整學校環境（如對肢障生調整教室位置、對聽障生設置燈號設施等） 4-2.校園動線設計能考量身心障礙學生之行動需求 4-3.學校無障礙設施（如廁所、樓梯、斜坡道等）符合身心障礙學生的需求 4-4.教室空間使用與各類設施能增進身障生學習及與同學互動 4-5.學校能提供符合身心障礙學生學習所需學習設備與資源 4-6.學校能提供或協助申請身心障礙學生所必需之輔助科技（如輔助科技設備之評估、提供、調整等服務）

第三節 資料處理

本研究針對個人背景變項、學校背景變項及實施成效各個構面之問卷題項進行分析，將研究問卷施測後進行回收，並剔除無效問卷，將有效問卷加以編號，再進行資料鍵入與彙整工作；並且以 **SPSS for Windows** 中文版套裝軟體進行各項資料分析。使用的統計方法如下：

- 一、描述性統計：以次數分配、百分比、平均數分析等方法，分析南投縣幼兒園的學校類型、學校地區、班級類別、班級人數及融合教育模式之基本資料，及教保人員的任教學前教育年資、教導身心障礙學童年資、教育背景、特教背景之基本資料，以瞭解樣本分佈情形。
- 二、單因子變異數分析：分析不同背景變項（任教學前教育年資、教導身心障礙學童年資、教育背景、特教背景、學校類型、學校地區、班級類別、班級人數及融合教育模式）在實施成效之差異情形；若有顯著差異再以雪費法（Scheffé）進行各組事後比較。

第四節 研究對象與分析

壹、研究對象

本研究以 103 學年度南投縣幼兒園實施學前融合教育，並收托特殊障礙學童的教保人員為研究對象，並以普查的方式針對各幼兒園進行問卷發放，計有 90 間幼兒園有收托特殊障礙學童，本研究共發放 180 份問卷，回收 154 份問卷，回收率約 85.6%。

貳、個人背景變項

一、師資年齡

在師資年齡部份，研究發現以「30~40 歲」為最多，約占總人數的 40.4%，其次為「41~50 歲」，約 29.8%，接著為「30 歲以下」與「51 歲以上」二個群體，分別約佔 25.2% 及 4.6%。

二、師資學歷

在幼兒園師資學歷部份，研究發現以具有「大學」學歷者為最多，約佔總人數的 74.2%，其次為「碩士（含以上）」，約 13.9%，其次為「高中職」、「專科」二個群體，分別約佔 6.0% 及 4.6%。

三、幼教背景

至於在幼兒園師資背景部份，研究發現以「合格保育員資格」為最多，約佔總人數的 46.4%，其次為「合格幼兒園教師」，約 35.8%，接著為「代理代課老師」與「其他」二個群體，分別約佔 7.3% 及 3.3%。在問卷中，此題為複選題，考量到同時具備兩種身分的教師僅有 11 人，不具代表性，因此在分組時，僅以合格幼兒園教師、合格保育員資格、代理代課教師及其他（助理保育員、助理老師等）等四類加以分組。

表 3-2 個人背景變項

N=151

個人背景變項		人數	%
年齡	30 歲以下	38	25.2
	31-40 歲	61	40.4
	41-50 歲	45	29.8
	51 歲以上	7	4.6
學歷	高中職	9	6.0
	專科	7	4.6
	大學	112	74.2
	碩士(含以上)	21	13.9
	missing	2	1.3
幼教背景	合格幼兒園教師	54	35.8
	合格保育員資格	70	46.4
	代理代課教師	11	7.3
	其他	5	3.3
	missing	11	7.3
特殊教育背景	從未參加任何特殊教育研習活動	11	7.3
	修習特殊教育學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時	62	41.1
	已修習特殊教育 3 學分或特教研習 54 小時以上	68	45.0
擔任職位	園長	7	4.6
	主任或組長	17	11.3
	教師	47	31.1
	教保員	69	45.7
	助理教保員	8	5.3
	missing	3	2.0
任教學前教育年資	未滿 8 年	53	35.1
	8-14 年	48	31.8
	15 年以上	48	31.8
	missing	2	1.3
教導身心障礙學童年資	沒有經驗	18	11.9
	2 年以下	43	28.5
	3-4 年	34	22.5
	5 年以上	40	26.5
	missing	16	10.6

資料來源：本研究整理

四、特殊教育背景

在是否具備特殊教育背景部份，以「修習特殊教育學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時」及「已修習特殊教育 3 學分或特教研習 54 小時以上」為主，分別 45.0% 及 41.1%。而「從未參加任何特殊教育研習活動」者最少，僅佔 7.3%。

五、擔任職位

受訪者在幼兒園內所擔任之職位，以擔任「教保員」最多，約佔 45.7%；其次為「教師」，約佔 31.1%；接著為「主任或組長」、「助理教保員」及「園長」，分別各約佔 11.3%、5.3%、4.6%。

六、任教學前教育年資

在任教學前教育年資部份，本研究將總回覆人數平均劃分為三個年齡別群組，其中以任教「未滿 8 年」較多，約佔 35.1%；其次「8~14 年」與「15 年以上」比例相同，分別各佔 31.8%。

七、教導身心障礙學童年資

在教導身心障礙學童年資部份，以具有「2 年以下」者居多，佔 28.5%；其次為「5 年以上」與「3~4 年」者，各佔 26.5% 與 22.5%；而「無經驗」者佔 11.9%。

參、幼兒園背景變項

一、學校類型

在南投縣內幼兒園之類型以「公立幼兒園」較多，佔 64.2%；「私立幼兒園」則佔 33.1%。

二、融合教育模式

在幼兒園實施融合教育模式部份，以採取「不分類巡迴輔導」方式為主，約佔 88.7%；而「集中式特教班」僅佔 6.6%。

三、班級類型

幼兒園中實施融合教育模式的班級類型部份，以「混齡」編制的班級實施居多，約佔 43%；其次為「大班」編制的班級，約佔 15.2%；「中班」與「小班」編制實施者各佔 13.2%

表 3-3 幼兒園背景變項

N=151

幼兒園背景變項		人數	%
學校類型	公立幼兒園	97	64.2
	私立幼兒園	50	33.1
	missing	4	2.6
融合教育模式	不分類巡迴輔導	134	88.7
	集中式特教班	10	6.6
	missing	7	4.7
班級類別	幼幼班	9	6.0
	小班	20	13.2
	中班	20	13.2
	大班	23	15.2
	混齡	65	43.0
	未帶班	11	7.3
	missing	3	2.0
班級人數	1-10 人	11	7.3
	11-20 人	63	41.7
	21-30 人	61	40.4
	31 人以上	5	3.3
	missing	11	7.3
學校地區	都市	103	68.2
	鄉村	30	19.9
	山地鄉	17	11.3
	missing	1	0.7

資料來源：本研究整理

四、班級人數

在目前任教的班級中，班級人數以「11~20 人」與「21~30 人」為主，各佔 41.7%與 40.4%；其次為「1~10 人」，約佔 7.3%；而「31 人以上」最少，僅佔 3.3%。

五、學校地區

南投縣內幼兒園以分佈於「都市」地區為多屬，約佔 68.2%；其次「鄉村」地區佔 19.9%；而「山地鄉」最少，僅佔 11.3%。

六、班級身心障礙幼兒之概況

根據回覆問卷中得知，南投縣內幼兒園在收托身心障礙幼兒的班級中，有 86.1% 的班級收托 1 位身心障礙幼兒；收托 2 位身心障礙幼兒以上的班級約有 23.2%。在障礙類型部分，以「發展遲緩」的幼兒佔最多數，約有 61 個班級；其次為「語言障礙」，有 29 個班級；接著為「智能障礙」，約有 18 個班級。若以障礙程度來區分，可以發現約有 61.6% 為輕度障礙的幼兒，中度約有 19.9%，重度僅有 2%，其他未敘明幼兒之嚴重程度的班級約有 25.8%。詳細如表 4-3。



表 3-4 班級身心障礙幼兒之概況

N=151

障礙類型、程度	每班人數				小計
	1 位	2 位	3 位	4 位以上	
智能障礙輕度	9	3	1	0	13
智能障礙中度	3	0	0	0	3
智能障礙*	2	0	0	0	2
視覺障礙輕度	2	0	0	0	2
語言障礙輕度	12	4	3	2	21
語言障礙中度	3	0	0	0	3
語言障礙*	5	0	0	0	5
肢體障礙輕度	13	0	0	0	13
肢體障礙中度	2	0	0	0	2
腦性麻痺輕度	3	0	0	0	3
身體病弱輕度	1	0	0	0	1
身體病弱中度	1	0	0	0	1
身體病弱*	1	0	0	0	1
多重障礙輕度	2	0	0	0	2
多重障礙中度	1	0	2	0	3
多重障礙重度	1	0	0	0	1
學習障礙輕度	4	0	0	0	4
學習障礙中度	1	0	0	0	1
學習障礙*	2	0	0	0	2
發展遲緩輕度	18	6	1	0	25
發展遲緩中度	13	0	0	0	13
發展遲緩重度	2	0	0	0	2
發展遲緩*	16	4	1	0	21
自閉症輕度	2	4	0	0	6
自閉症*	1	2	0	0	3
情緒行為障礙輕度	3	0	0	0	3
情緒行為障礙中度	2	0	0	0	2
其他顯著障礙中度	2	0	0	0	2
其他顯著障礙*	3	2	0	0	5
合計	130	25	8	2	165

備註：* 為填答者僅說明收托幼兒之種類與人數，並未敘明其嚴重程度

資料來源：本研究整理

根據第一節的研究分析，發現在個人背景變項部份，師資年齡「51 歲以上」僅佔 4.6%，顯示未來 10 年若教師流動率不變的情況下，南投縣的幼兒園老師人力充足；師資學歷部份，「高中職、專科」僅佔 10.6%，顯示將近有 9 成的老師其學歷都在大學以上；幼教背景部份，超過八成的老師都具有「合格保育員資格」或「合格幼兒園教師」的資格；在特殊教育背景部份，僅有少數（7.3%）的幼兒園教師「從未參加任何特殊教育研習活動」，顯示學前融合教育發展至今，幼兒園教師已普遍都有接受過特殊教育相關研習或訓練；擔任職位部份，則是以第一線的教保員及教師回覆的比例較高，約佔 76.8%；至於在教導身心障礙學童年資部份，有 77.5%的老師有教導身心障礙學童的經驗。

幼兒園背景變項部份，103 學年有 44 所公立幼兒園及 46 所私立幼兒園實施學前融合教育，在比對問卷公私立幼兒園回覆的比例為 64.2%、33.1%，顯示公立幼兒園的教師回覆比率較高；在融合教育模式的部份，南投縣與大多數的縣市相同，都是以「不分類巡迴輔導」方式為主，透過縣府聘用具有特殊教育背景的巡迴輔導教師，至各幼兒園提供輔導模式；班級類型的部份，則是以「混齡」編制佔 43%為最多；班級人數則是以「11~20 人」與「21~30 人」為主，各約佔 41.7%及 40.4%；學校地區還是以都市地區最多，約佔 68.2%；在班級身心障礙幼兒概況部份，超過 8 成的班級僅收托 1 位身心障礙幼兒；障礙類型及障礙程度部份，則是以發展遲緩、輕度的幼兒為主，顯示在現有的幼兒園人力的考量下，大多數園所將會平均分配具有身心障礙幼兒至不同的班級，不會集中在同一個班級，也符合學前融合教育的精神，讓身心障礙幼兒能夠與一般幼兒在相同的環境下成長。

第五節 小結

本章節主要是針對研究設計與實施方法進行概述，透過第二章的文獻探討後，設計為「南投縣幼兒園學前融合教育實施成效評估之調查問卷」，並對於 103 學年南投縣境內的教保人員，以幼兒園為單位進行問卷發放。主要是透過個人背景變項及學校背景變項兩大變項，來評估南投縣執行學前融合教育的實施成效。

第四章 實證結果與分析

本章係根據問卷調查結果進行統計分析。全章共分為三節，第一節為基本個人背景變項及幼兒園背景變項描述；第二節為成效及問題；第三節為個人背景變項及幼兒園背景變項在各項指標之差異分析。

第一節 南投縣幼兒園實施學期前融合教育之成效

本節旨在探討南投縣幼兒園實施學期前融合教育，各個目標面向的實施狀況。在實施成效的分數計算上，本研究將依照各題項得分，判斷作為了解南投縣幼兒園實施學期前融合教育實施成效的依據，並作為後續個人背景變項及學校背景變項因素對於實施成效之差異分析。

壹、南投縣幼兒園實施學期前融合教育之整體實施成效

一、實施成效

實施成效總分為 5.61 分，四個面向中以「學校師生接納態度」面向的 5.79 分為最高，其次為「課程與教學調整」面向的 5.69 分，接著為「學校資源與支持」面向的 5.53 分，最後則為「無障礙環境與輔助科技」面向的 5.41 分，詳如表 4-1。

表 4-1 實施成效

項目	人數	平均數	標準差	排序
總分	149	5.61	0.918	
學校師生接納態度分數	146	5.79	0.872	1
課程與教學調整分數	146	5.69	0.975	2
學校資源與支持分數	148	5.53	0.981	3
無障礙環境與輔助科技分數	148	5.41	1.161	4

資料來源：本研究整理

貳、南投縣幼兒園實施學期前融合教育之各項目實施成效

一、學校師生接納態度

在學校師生接納態度面向共分為 8 個成效項目，其中以「身心障礙學生有公平參與班級或學校各項活動的機會」的成效分數 6.01 最高，其次為「教師（本身）會爭取學生家長對身心障礙學生的接納」的成效分數 5.92，第三的為「教師（本身）會適時與身心障礙學生互動」項目，其成效分數為 5.90，最低的項目為「多數學童會主動協助身心障礙學生」的 5.64，如表 4-2。

表 4-2 學校師生接納態度之成效

項目	人數	平均數	標準差	排序
1-1.教師（本身）會提供身心障礙學生課堂學習及表現的機會	145	5.68	0.984	
1-2.教師（本身）會適時與身心障礙學生互動	144	5.90	0.985	3
1-3.教師（本身）會持續關心並改善身心障礙學生的班級適應情形	146	5.86	0.975	
1-4.教師（本身）會爭取學生家長對身心障礙學生的接納	146	5.92	0.943	2
1-5.多數同學會協助促進身心障礙學生在班級中的適應情形	146	5.72	0.981	
1-6.多數同學會主動與身心障礙學生互動	146	5.72	1.055	
1-7.多數學童會主動協助身心障礙學生	146	5.64	1.056	
1-8.身心障礙學生有公平參與班級或學校各項活動的機會	146	6.01	0.986	1

資料來源：本研究整理

二、課程與教學調整

由表 4-3 可得知，在課程與教學調整面向共分為 10 個成效項目，其中以「教師（本身）能針對身心障礙學生之問題行為採取適當介入方式」的成效分數 5.96 最高，其次為「教師（本身）能營造身心障礙學生與一般學生融洽相處班級氣氛」的成效分數 5.87，第三的為「教師（本身）會依身心障礙學生狀況教導其學習策略」項目，其成效分數為 5.75，最低的項目為「教師（本身）會依身心障礙學生狀況調整課堂教學策略」的 5.58。

表 4-3 課程與教學調整之成效

項目	人數	平均數	標準差	排序
2-1.教師（本身）會依身心障礙學生學習需求調整課程內容	146	5.63	1.180	
2-2.教師（本身）會依身心障礙學生狀況調整課堂教學策略	146	5.58	1.162	
2-3.教師（本身）會依身心障礙學生需求實施彈性上課方式（如個別指導或分組教學）	146	5.68	1.081	
2-4.教師（本身）會用各種教學媒材協助身心障礙學生學習	142	5.61	0.989	
課程與教學調整 2-5.教師（本身）會依身心障礙學生學習狀況適度調整作業難度與份量	146	5.66	1.141	
2-6.教師（本身）會依身心障礙學生狀況教導其學習策略	146	5.75	1.082	3
2-7.教師（本身）會依身心障礙學生需求調整教學情境	146	5.62	1.115	
2-8.教師（本身）會採用適合學生身心障礙狀況的多元評量方式	146	5.70	1.079	
2-9.教師（本身）能營造身心障礙學生與一般學生融洽相處班級氣氛	146	5.87	1.039	2
2-10.教師（本身）能針對身心障礙學生之問題行為採取適當介入方式	146	5.96	0.982	1

資料來源：本研究整理

三、學校資源與支持

在學校資源與支持面向共分為 8 個成效項目，其中以「學校會鼓勵行政人員及教師參加特殊教育進行與研習」的成效分數 6.01 最高，其次為「學校會提供教師所需要的特殊教育諮詢管道（如行政諮詢、教學協助等）」的成效分數 5.73，第三的為「學校定期舉辦特殊教育實務研習與融合教育宣導活動」及「學校會提供全體教師特殊教育相關資訊」項目，其成效分數為 5.58，最低的項目為「學校能整合校內外資源（如志工、家長及相關專業服務等）提供身心障礙學生、任課教師或家長所需之支援」的 5.30，詳如表 4-4。

表 4-4 學校資源與支持之成效

項目	人數	平均數	標準差	排序
3-1.學校會提供全體教師特殊教育相關資訊	147	5.58	1.116	3
3-2.學校會提供教師所需要的特殊教育諮詢管道（如行政諮詢、教學協助等）	147	5.73	1.178	2
3-3.學校會鼓勵行政人員及教師參加特殊教育進行與研習	148	6.01	0.969	1
學校資源與支持 3-4.學校定期舉辦特殊教育實務研習與融合教育宣導活動	146	5.58	1.149	3
3-5.學校會主動舉行定期或不定期之特教相關會議	147	5.41	1.163	
3-6.身障生之任課教師會獲得學校特教教材法資源或支援	147	5.35	1.139	
3-7.身心障礙學生之任課教師會獲得學校或同事的協助（如人力、經費或相關資源）	148	5.53	1.103	
3-8.學校能整合校內外資源（如志工、家長及相關專業服務等）提供身心障礙學生、任課教師或家長所需之支援	148	5.30	1.259	

資料來源：本研究整理

四、無障礙環境與輔助科技

在無障礙環境與輔助科技面向共分為 6 個成效項目，其中以「學校能提供或協助申請身心障礙學生所必需之輔助科技（如輔助科技設備之評估、提供、調整等服務）」的成效分數 5.58 最高，其次為「校園動線設計能考量身心障礙學生之行動需求」的成效分數 5.50，第三的為「學校能依據身心障礙學生個別需求主動調整學校環境（如對肢障生調整教室位置、對聽障生設置燈號設施等）」項目，其成效分數為 5.43，最低的項目為「學校無障礙設施（如廁所、樓梯、斜坡道等）符合身心障礙學生的需求」的 5.31，表 4-5。

表 4-5 無障礙環境與輔助科技

項目	人數	平均數	標準差	排序
4-1.學校能依據身心障礙學生個別需求主動調整學校環境（如對肢障生調整教室位置、對聽障生設置燈號設施等）	146	5.43	1.333	3
4-2.校園動線設計能考量身心障礙學生之行動需求	147	5.50	1.230	2
4-3.學校無障礙設施（如廁所、樓梯、斜坡道等）符合身心障礙學生的需求	148	5.31	1.641	
4-4.教室空間使用與各類設施能增進身障生學習及與同學互動	148	5.39	1.378	
4-5.學校能提供符合身心障礙學生學習所需學習設備與資源	148	5.40	1.211	
4-6.學校能提供或協助申請身心障礙學生所必需之輔助科技（如輔助科技設備之評估、提供、調整等服務）	147	5.58	1.210	1

資料來源：本研究整理

參、小結

在整體實施成效部份，本研究是以 2012 年教育部特殊教育工作小組（現為教育部學生事務及特殊教育司）提出的融合教育現場教師行動方案，將實施成效分為七等地，並給予 1 至 7 分等相對應的分數。且「總分」與「學校師生接納態度」、「課程與教學調整」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」等四大面向，其成效分數皆在 5 分以上，顯示南投縣幼兒園在學前融合教育整體實施成效部份，教保人員給予高度的成效評價。

第二節 南投縣幼兒園實施學期前融合教育之個人及學校背景變項在實施成效之差異分析

本節旨在探討南投縣幼兒園實施學前融合教育的教保人員，在不同個人及學校背景的指標差異，並將研究結果進行分析討論。

壹、個人背景變項與實施成效差異分析

一、任教學前教育年資實施成效及變異數分析

根據研究分析結果，在「總分」、「學校師生接納態度」面向、「課程與教學調整」面向、「無障礙環境與輔助科技」面向，以「未滿 8 年」組別的成效分數最高，分別為 5.66、5.91、5.87、5.55；「學校資源與支持」面向則是以「15 年以上」組別的成效分數最高。變異數分析部份，皆未達到統計上顯著差異，詳如表 4-6、表 4-7。

表 4-6 任教學前教育年資實施成效描述性分析

		描述性統計		
		人數	平均數	標準差
總分	未滿 8 年	53	5.66	1.068
	8-14 年	48	5.60	0.789
	15 年以上	47	5.56	0.883
學校師生接納態度	未滿 8 年	51	5.91	0.831
	8-14 年	48	5.70	0.830
	15 年以上	46	5.73	0.949
課程與教學調整	未滿 8 年	51	5.83	0.926
	8-14 年	48	5.70	0.958
	15 年以上	46	5.55	1.046
學校資源與支持	未滿 8 年	53	5.52	1.072
	8-14 年	48	5.52	0.965
	15 年以上	46	5.57	0.918
無障礙環境與輔助科技	未滿 8 年	53	5.55	1.346
	8-14 年	48	5.41	0.959
	15 年以上	46	5.22	1.119

表 4-7 任教學前教育年資實施成效之差異分析

		變異數分析摘要				事後比較
		變異來源	SS	df	MS	F 值
總分	未滿 8 年	組間	0.28	2	0.14	0.17
	8-14 年	組內	124.44	145	0.86	
	15 年以上	總和	124.72	147		
學校師生接納態度	未滿 8 年	組間	1.34	2	0.67	0.88
	8-14 年	組內	107.43	142	0.76	
	15 年以上	總和	108.77	144		
課程與教學調整	未滿 8 年	組間	1.81	2	0.90	0.95
	8-14 年	組內	135.27	142	0.95	
	15 年以上	總和	137.08	144		
學校資源與支持	未滿 8 年	組間	0.08	2	0.04	0.04
	8-14 年	組內	141.45	144	0.98	
	15 年以上	總和	141.53	146		
無障礙環境與輔助科技	未滿 8 年	組間	2.65	2	1.33	0.99
	8-14 年	組內	193.82	144	1.35	
	15 年以上	總和	196.47	146		

備註：* $p < 0.05$ ；** $P < 0.01$ ；*** $P < 0.001$

二、教導身心障礙學童年資實施成效及變異數分析

根據研究分析結果，在「總分」部份，有經驗的教保人員，其實施成效分數大於沒有經驗的教保人員；「學校師生接納態度」面向，則是教導經驗 5 年以上的實施成效分數小於未滿 5 年的教保人員；「課程與教學調整」面向，「沒有帶過身障幼兒」及「5 年以上」經驗的教保人員，在實施成效分數上是最低的；「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」面向，有教導經驗的教保人員，其實施成效分數大於沒有教導經驗的教保人員。變異數分析部份，皆未達到統計上顯著差異，表 4-8、表 4-9。

表 4-8 教導身心障礙學童年資實施成效描述性分析

		描述性統計		
		人數	平均數	標準差
總分	沒有帶過身障幼兒	18	5.28	1.060
	2 年以下	43	5.72	0.975
	3-4 年	34	5.70	0.683
	5 年以上	39	5.58	0.874
學校師生接納態度	沒有帶過身障幼兒	16	5.79	0.399
	2 年以下	43	5.90	0.905
	3-4 年	34	5.77	0.670
	5 年以上	39	5.67	1.000
課程與教學調整	沒有帶過身障幼兒	16	5.60	0.680
	2 年以下	43	5.81	1.090
	3-4 年	34	5.73	0.746
	5 年以上	39	5.60	1.047
學校資源與支持	沒有帶過身障幼兒	18	5.19	0.994
	2 年以下	42	5.64	1.063
	3-4 年	34	5.59	0.752
	5 年以上	39	5.61	0.984
無障礙環境與輔助科技	沒有帶過身障幼兒	18	5.07	1.342
	2 年以下	42	5.52	1.179
	3-4 年	34	5.67	0.925
	5 年以上	39	5.33	1.161

表 4-9 教導身心障礙學童年資實施成效之差異分析

		變異數分析摘要				事後比較
		變異來源	SS	df	MS	F 值
總分	沒有帶過身障幼兒	組間	2.88	3	0.96	1.21
	2 年以下	組內	103.45	130	0.80	
	3-4 年	總和	106.33	133		
	5 年以上					
學校師生接納 態度分數	沒有帶過身障幼兒	組間	1.01	3	0.34	0.48
	2 年以下	組內	89.57	128	0.70	
	3-4 年	總和	90.58	131		
	5 年以上					
課程與教學調 整分數	沒有帶過身障幼兒	組間	1.09	3	0.36	0.40
	2 年以下	組內	116.86	128	0.91	
	3-4 年	總和	117.95	131		
	5 年以上					
學校資源與支 持分數	沒有帶過身障幼兒	組間	2.81	3	0.94	1.02
	2 年以下	組內	118.56	129	0.92	
	3-4 年	總和	121.36	132		
	5 年以上					
無障礙環境與 輔助科技分數	沒有帶過身障幼兒	組間	5.01	3	1.67	1.29
	2 年以下	組內	167.11	129	1.30	
	3-4 年	總和	172.12	132		
	5 年以上					

備註：* $p < 0.05$ ；** $P < 0.01$ ；*** $P < 0.001$

三、幼教背景實施成效分析及變異數分析

根據研究分析結果，不論是在「總分」部份，或者是「學校師生接納態度」、「課程與教學調整」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」面向，代理代課老師的實施成效分數都大於合格的幼兒園教師及保育員，如表 4-10。

「總分」部份，在變異數分析上達到統計上的顯著差異，進一步的事後檢定發現，幼兒園教師、保育員、代理代課老師的實施成效皆大於其他組別的助理老師、助理保育員等。

「學校資源與支持」面向在變異數分析上達到統計上的顯著差異，進一步的事後檢定發現，代理代課老師其實施成效皆大於其他組別的助理老師、助理保育員等。

「無障礙環境與輔助科技」面向在變異數分析上達到統計上的顯著差異，進一步的事後檢定發現，幼兒園教師、保育員、代理代課老師的實施成效皆大於其他組別的助理老師、助理保育員等，如表 4-11。

表 4-10 幼教背景實施成效描述性分析

		描述性統計		
		人數	平均數	標準差
總分	合格幼兒園教師	54	5.62	0.754
	合格保育員資格	70	5.47	1.153
	代理代課教師	10	6.02	0.645
	其他*	5	4.27	1.578
學校師生接納態度分數	合格幼兒園教師	54	5.84	0.837
	合格保育員資格	28	5.64	0.921
	代理代課教師	10	6.27	0.739
	其他*	3	6.10	1.153
課程與教學調整分數	合格幼兒園教師	54	5.71	0.893
	合格保育員資格	68	5.56	1.079
	代理代課教師	10	6.00	0.782
	其他*	3	5.03	0.586
學校資源與支持分數	合格幼兒園教師	54	5.37	0.843
	合格保育員資格	69	5.57	1.022
	代理代課教師	10	5.88	0.543
	其他*	4	4.28	1.592
無障礙環境與輔助科技分數	合格幼兒園教師	54	5.49	0.987
	合格保育員資格	69	5.24	1.139
	代理代課教師	10	5.87	0.924
	其他*	4	3.58	2.327

備註：* 其他包含：助理老師、助理保育員等

表 4-11 幼教背景實施成效之差異分析

		變異數分析摘要					事後比較
		變異來源	SS	df	MS	F 值	
總分	合格幼兒園教師	組間	10.56	3	3.52	4.48 **	(1)>(4),
	合格保育員資格	組內	105.13	134	0.78		(2)>(4),
	代理代課教師	總和	115.69	137			(3)>(4)
	其他 ¹						
學校師生接納	合格幼兒園教師	組間	4.14	3	1.38	1.78	
態度分數	合格保育員資格	組內	101.58	131	0.78		
	代理代課教師	總和	105.71	134			
	其他 ¹						
課程與教學調整分數	合格幼兒園教師	組間	3.03	3	1.01	1.05	
	合格保育員資格	組內	126.45	131	0.97		
	代理代課教師	總和	129.49	134			
	其他 ¹						
學校資源與支持分數	合格幼兒園教師	組間	8.57	3	2.86	3.19 *	(3)>(4)
	合格保育員資格	組內	118.95	133	0.89		
	代理代課教師	總和	127.52	136			
	其他 ¹						
無障礙環境與輔助科技分數	合格幼兒園教師	組間	17.13	3	5.71	4.64 **	(1)>(4),
	合格保育員資格	組內	163.73	133	1.23		(2)>(4),
	代理代課教師	總和	180.86	136			(3)>(4)
	其他 ¹						

備註：* p<0.05；** P<0.01；***P<0.001

1 其他包含：助理老師、助理保育員等

四、特殊教育背景實施成效分析及變異數分析

根據研究分析結果，在「總分」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」面向部份，「已修習特殊教育 3 學分或特教研習 54 小時以上」的實施成效都大於另外兩個組別，可能是因為；另外在「學校師生接納態度」及「課程與教學調整」面向部份，則是以「從未參加任何特殊教育研習活動」的實施成效大於另外兩個有修習學分或參加研習的組別。變異數分析部份，皆未達到統計上顯著差異，表 4-12、表 4-13。

表 4-12 特殊教育背景實施成效描述性分析

		描述性統計		
		人數	平均數	標準差
總分	從未參加任何特殊教育研習活動	11	5.55	1.479
	修習特殊教育學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時	61	5.46	1.098
	已修習特殊教育 3 學分或特教研習 54 小時以上	68	5.69	0.799
學校師生接納態度分數	從未參加任何特殊教育研習活動	9	6.24	0.436
	修習特殊教育學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時	60	5.71	0.780
	已修習特殊教育 3 學分或特教研習 54 小時以上	67	5.80	0.890
課程與教學調整分數	從未參加任何特殊教育研習活動	9	6.22	0.663
	修習特殊教育學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時	60	5.58	0.928
	已修習特殊教育 3 學分或特教研習 54 小時以上	67	5.70	0.951
學校資源與支持分數	從未參加任何特殊教育研習活動	11	5.50	1.351
	修習特殊教育學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時	60	5.46	0.970
	已修習特殊教育 3 學分或特教研習 54 小時以上	68	5.64	0.797
無障礙環境與輔助科技分數	從未參加任何特殊教育研習活動	11	5.25	1.758
	修習特殊教育學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時	60	5.31	1.103
	已修習特殊教育 3 學分或特教研習 54 小時以上	68	5.61	0.961

表 4-13 特殊教育背景實施成效之差異分析

		變異數分析摘要				事後比較
		變異來源	SS	df	MS	F 值
總分	從未參加任何特殊教育研習活動	組間	0.72	2	0.36	0.46
	修習特殊教育學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時	組內	106.77	136	0.79	
	已修習特殊教育 3 學分或特教研習 54 小時以上	總和	107.49	138		
學校師生接納態度分數	從未參加任何特殊教育研習活動	組間	2.27	2	1.13	1.68
	修習特殊教育學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時	組內	89.61	133	0.67	
	已修習特殊教育 3 學分或特教研習 54 小時以上	總和	91.87	135		
課程與教學調整分數	從未參加任何特殊教育研習活動	組間	3.25	2	1.62	1.90
	修習特殊教育學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時	組內	114.00	133	0.86	
	已修習特殊教育 3 學分或特教研習 54 小時以上	總和	117.24	135		
學校資源與支持分數	從未參加任何特殊教育研習活動	組間	1.06	2	0.53	0.62
	修習特殊教育學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時	組內	116.26	136	0.86	
	已修習特殊教育 3 學分或特教研習 54 小時以上	總和	117.33	138		
無障礙環境與輔助科技分數	從未參加任何特殊教育研習活動	組間	3.41	2	1.70	1.41
	修習特殊教育學分未達 3 學分或特教研習未達 54 小時	組內	164.52	136	1.21	
	已修習特殊教育 3 學分或特教研習 54 小時以上	總和	167.93	138		

備註：* p<0.05；** P<0.01；***P<0.001

五、學校類型實施成效分析及變異數分析

根據研究分析結果，在「總分」、「學校師生接納態度」、「課程與教學調整」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」面向，公立幼兒園的教保員的實施成效皆高於私立幼兒園，推測可能是因為公立幼兒園在各項軟硬體資源上面皆比私立幼兒園來的好。變異數分析部份，僅有「學校師生接納態度」面向達到統計上顯著差異，其餘面向皆未達到統計上顯著差異，表 4-14、表 4-15。

表 4-14 學校類型實施成效描述性分析

		描述性統計		
		人數	平均數	標準差
總分	公立幼兒園	96	5.71	0.905
	私立幼兒園	50	5.32	1.216
學校師生接納態度分數	公立幼兒園	96	5.90	0.863
	私立幼兒園	47	5.58	0.861
課程與教學調整分數	公立幼兒園	96	5.79	1.025
	私立幼兒園	47	5.53	0.865
學校資源與支持分數	公立幼兒園	95	5.56	1.002
	私立幼兒園	49	5.50	0.982
無障礙環境與輔助科技分數	公立幼兒園	95	5.50	1.175
	私立幼兒園	49	5.23	1.155

表 4-15 學校類型實施成效之差異分析

		變異來源	變異數分析摘要				事後比較
			SS	df	MS	F 值	
總分	公立幼兒園	組間	2.70	1	2.70	3.18	
		私立幼兒園	組內	121.48	143	0.85	
		總和	124.18	144			
學校師生接納態度分數	公立幼兒園	組間	3.15	1	3.15	4.24 *	
		私立幼兒園	組內	104.92	141	0.74	
		總和	108.07	142			
課程與教學調整分數	公立幼兒園	組間	2.08	1	2.08	2.18	
		私立幼兒園	組內	134.28	141	0.95	
		總和	136.36	142			
學校資源與支持分數	公立幼兒園	組間	0.14	1	0.14	0.14	
		私立幼兒園	組內	140.68	142	0.99	
		總和	140.82	143			
無障礙環境與輔助科技分數	公立幼兒園	組間	2.33	1	2.33	1.71	
		私立幼兒園	組內	193.77	142	1.37	
		總和	196.10	143			

備註：* p<0.05；** P<0.01；***P<0.001

六、學校地區實施成效分析及變異數分析

根據研究分析結果，在學校地區的實施成效上，不論是都市、鄉村或者是山地鄉，在「總分」、「學校師生接納態度」、「課程與教學調整」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」面向皆未達到統計上顯著差異，推測可能是因為南投縣的學前融合教育是實施零拒絕的關係，且自民國 85 年實施至今，經過將近 20 年的推行，在城鄉的差距上較不明顯，表 4-16、表 4-17。

表 4-16 學校地區實施成效描述性分析

		描述性統計		
		人數	平均數	標準差
總分	都市	102	5.59	1.014
	鄉村	30	5.50	1.233
	山地鄉	17	5.58	0.704
學校師生接納態度分數	都市	101	5.80	0.851
	鄉村	27	5.79	1.107
	山地鄉	17	5.67	0.512
課程與教學調整分數	都市	101	5.67	0.963
	鄉村	27	5.83	1.130
	山地鄉	17	5.62	0.812
學校資源與支持分數	都市	100	5.59	0.952
	鄉村	30	5.37	1.160
	山地鄉	17	5.52	0.853
無障礙環境與輔助科技分數	都市	100	5.39	1.091
	鄉村	30	5.39	1.480
	山地鄉	17	5.48	0.971

備註：都市：南投市、埔里鎮、草屯鎮、竹山鎮、集集鎮

鄉村：名間鄉、鹿谷鄉、中寮鄉、魚池鄉、國姓鄉、水里鄉

山地鄉：信義鄉、仁愛鄉

表 4-17 學校地區實施成效之差異分析

		變異數分析摘要				事後比較	
		變異來源	SS	df	MS	F 值	
總分	都市	組間	0.48	2	0.24	0.28	
	鄉村	組內	124.25	145	0.86		
	山地鄉	總和	124.72	147			
學校師生接納態度分數	都市	組間	0.25	2	0.13	0.17	
	鄉村	組內	108.51	142	0.76		
	山地鄉	總和	108.77	144			
課程與教學調整分數	都市	組間	0.60	2	0.30	0.31	
	鄉村	組內	136.48	142	0.96		
	山地鄉	總和	137.08	144			
學校資源與支持分數	都市	組間	1.09	2	0.55	0.56	
	鄉村	組內	140.44	144	0.98		
	山地鄉	總和	141.53	146			
無障礙環境與輔助科技分數	都市	組間	0.11	2	0.06	0.04	
	鄉村	組內	196.36	144	1.36		
	山地鄉	總和	196.47	146			

備註：* $p < 0.05$ ；** $P < 0.01$ ；*** $P < 0.001$

七、班級類別實施成效分析及變異數分析

根據研究分析結果，在班級類別的實施成效上，不論幼兒的年齡大小，在「總分」、「學校師生接納態度」、「課程與教學調整」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」面向，其實施成效分數皆有不錯表現。在統計上各班級類別在實施成效面向中皆未達到顯著差異，表 4-18、表 4-19。

表 4-18 班級類別實施成效描述性分析

		描述性統計		
		人數	平均數	標準差
總分	幼幼班	9	5.92	0.401
	小班	20	5.33	1.565
	中班	19	5.78	0.644
	大班	23	5.14	1.173
	混齡	65	5.70	0.932
	未帶班	11	5.40	0.736
學校師生接納態度分數	幼幼班	9	6.02	0.412
	小班	19	5.54	1.111
	中班	19	5.93	0.581
	大班	20	5.39	0.982
	混齡	65	5.93	0.853
	未帶班	11	5.48	0.743
課程與教學調整分數	幼幼班	9	6.20	0.534
	小班	19	5.44	1.000
	中班	19	5.80	0.708
	大班	20	5.38	1.050
	混齡	65	5.81	1.067
	未帶班	11	5.41	0.798
學校資源與支持分數	幼幼班	9	5.58	0.689
	小班	19	5.80	0.995
	中班	18	5.97	0.558
	大班	23	5.17	1.171
	混齡	65	5.47	1.042
	未帶班	11	5.40	0.799
無障礙環境與輔助科技分數	幼幼班	9	5.80	0.381
	小班	19	5.53	1.109
	中班	18	5.36	1.104
	大班	23	4.93	1.428
	混齡	65	5.52	1.170
	未帶班	11	5.13	1.037

表 4-19 班級類別實施成效之差異分析

		變異數分析摘要					事後比較
		變異來源	SS	df	MS	F 值	
總分	幼幼班	組間	7.47	5	1.49	1.79	
	小班	組內	116.72	140	0.83		
	中班	總和	124.18	145			
	大班						
	混齡						
	未帶班						
學校師生接納 態度分數	幼幼班	組間	7.61	5	1.52	2.08	
	小班	組內	100.12	137	0.73		
	中班	總和	107.73	142			
	大班						
	混齡						
	未帶班						
課程與教學調 整分數	幼幼班	組間	7.41	5	1.48	1.57	
	小班	組內	129.48	137	0.95		
	中班	總和	136.89	142			
	大班						
	混齡						
	未帶班						
學校資源與支 持分數	幼幼班	組間	8.19	5	1.64	1.71	
	小班	組內	132.91	139	0.96		
	中班	總和	141.09	144			
	大班						
	混齡						
	未帶班						
無障礙環境與 輔助科技分數	幼幼班	組間	8.53	5	1.71	1.27	
	小班	組內	187.22	139	1.35		
	中班	總和	195.74	144			
	大班						
	混齡						
	未帶班						

備註：* p<0.05；** P<0.01；***P<0.001

八、班級人數實施成效分析及變異數分析

根據研究分析結果，在班級人數多寡中，在「總分」、「學校師生接納態度」、「課程與教學調整」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」面向，皆可發現「31人以上」的班級，其實施成效分數皆高於其他組別，推測是因為在班級人數的規定上，幼童人數越多其教保人員及相關資源的配置要求相對較高，所以教保人員的負擔相對較少、可使用資源相對較多，其成效分數較高。變異數分析部份僅「無障礙環境與輔助科技」達到統計上顯著差異，表 4-20、表 4-21。

表 4-20 班級人數實施成效描述性分析

		描述性統計		
		人數	平均數	標準差
總分	1-10 人	11	5.83	0.496
	11-20 人	62	5.45	1.143
	21-30 人	61	5.68	0.886
	31 人以上	5	6.59	0.307
學校師生接納態度分數	1-10 人	11	5.73	0.555
	11-20 人	58	5.78	0.811
	21-30 人	61	5.84	0.921
	31 人以上	5	6.66	0.508
課程與教學調整分數	1-10 人	11	5.80	0.494
	11-20 人	58	5.73	0.886
	21-30 人	61	5.70	1.005
	31 人以上	5	6.70	0.464
學校資源與支持分數	1-10 人	10	6.12	0.543
	11-20 人	61	5.47	0.949
	21-30 人	61	5.58	0.943
	31 人以上	5	6.28	0.654
無障礙環境與輔助科技分數	1-10 人	10	5.96	0.303
	11-20 人	61	5.24	1.284
	21-30 人	61	5.48	0.977
	31 人以上	5	6.72	0.311

表 4-21 班級人數實施成效之差異分析

		變異數分析摘要				事後比較	
		變異來源	SS	df	MS	F 值	
總分	1-10 人	組間	5.56	3	1.85	2.50	
	11-20 人	組內	99.39	134	0.74		
	21-30 人	總和	104.95	137			
	31 人以上						
學校師生接納 態度分數	1-10 人	組間	3.70	3	1.23	1.75	
	11-20 人	組內	92.49	131	0.71		
	21-30 人	總和	96.19	134			
	31 人以上						
課程與教學調 整分數	1-10 人	組間	4.72	3	1.57	1.90	
	11-20 人	組內	108.66	131	0.83		
	21-30 人	總和	113.37	134			
	31 人以上						
學校資源與支 持分數	1-10 人	組間	6.06	3	2.02	2.40	
	11-20 人	組內	111.81	133	0.84		
	21-30 人	總和	117.87	136			
	31 人以上						
無障礙環境與 輔助科技分數	1-10 人	組間	13.31	3	4.44	3.75 *	(4)>(2)
	11-20 人	組內	157.45	133	1.18		
	21-30 人	總和	170.76	136			
	31 人以上						

備註：* $p < 0.05$ ；** $P < 0.01$ ；*** $P < 0.001$

九、融合教育模式實施成效分析及變異數分析

根據研究分析結果，在「總分」、「學校師生接納態度」、「課程與教學調整」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」面向，集中式特教班的實施成效皆高於不分類巡迴輔導，推測可能是因為集中式特教班皆是收托身心障礙幼兒，法規對於其軟硬體的要求也較高，資源也比較多。變異數分析部份僅「無障礙環境與輔助科技」達到統計上顯著差異，表 4-22、表 4-23。

表 4-22 融合教育模式實施成效描述性分析

		描述性統計		
		人數	平均數	標準差
總分	不分類巡迴輔導	133	5.55	0.989
	集中式特教班	10	6.06	0.796
學校師生接納態度分數	不分類巡迴輔導	129	5.78	0.792
	集中式特教班	10	6.12	0.874
課程與教學調整分數	不分類巡迴輔導	129	5.69	0.910
	集中式特教班	10	6.08	0.962
學校資源與支持分數	不分類巡迴輔導	131	5.52	0.950
	集中式特教班	10	5.91	0.695
無障礙環境與輔助科技分數	不分類巡迴輔導	131	5.39	1.091
	集中式特教班	10	6.17	0.821

備註：* p<0.05；** P<0.01；***P<0.001

表 4-23 融合教育模式實施成效之差異分析

			變異數分析摘要			事後比較	
			變異來源	SS	df	MS	F 值
總分	不分類巡迴輔導	組間	2.00	1	2.00	2.70	
		組內	103.68	140	0.74		
		總和	105.68	141			
學校師生接納態度分數	不分類巡迴輔導	組間	1.08	1	1.08	1.71	
		組內	87.06	137	0.64		
		總和	88.14	138			
課程與教學調整分數	不分類巡迴輔導	組間	1.41	1	1.41	1.69	
		組內	114.35	137	0.84		
		總和	115.77	138			
學校資源與支持分數	不分類巡迴輔導	組間	1.44	1	1.44	1.64	
		組內	121.75	139	0.88		
		總和	123.19	140			
無障礙環境與輔助科技分數	不分類巡迴輔導	組間	5.71	1	5.71	4.93 *	
		組內	160.88	139	1.16		
		總和	166.58	140			

備註：* p<0.05；** P<0.01；***P<0.001

第三節 小結

在個人背景變項部份，僅有教育背景在統計上有達到顯著差異。任教學前年資、教導身心障礙學童年資及特教背景，在實施成效上並沒有顯著的差異。

在學校背景變項部份，學校類型在「總分」、「學校師生接納態度」、「課程與教學調整」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」面向，公立幼兒園的教保員的實施成效皆高於私立幼兒園。

班級人數在「總分」、「學校師生接納態度」、「課程與教學調整」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」面向，皆可發現「31人以上」的班級，其實施成效分數皆高於其他組別。

融合教育模式在「總分」、「學校師生接納態度」、「課程與教學調整」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」面向，集中式特教班的實施成效皆高於不分類巡迴輔導。

另外，學校地區、班級類別兩個學校背景變項，在各項實施成效分數上並無太大的差異。

第五章 結論

本研究旨在探討南投縣幼兒園實施學前融合教育的成效評估之研究，以作為未來持續推動此項計畫之參考。本章將以問卷調查所得之統計資料，經分析與討論研究發現並歸納成結論後，提出相關具體建議，作為未來政府教育機關、幼兒園及教保人員在執行學前融合教育及後續研究之參考。本章共分為兩節：第一節為研究發現，第二節為研究建議。

第一節 研究發現

壹、南投縣幼兒園實施學前融合教育之整體實施成效

一、整體實施成效

在整體實施成效部份，本研究是以 2012 年教育部特殊教育小組（現為教育部學生事務及特殊教育司）提出的融合教育現場教師行動方案，將實施成效分為七等地，並給予 1 至 7 分等相對應的分數。四個面向中以「學校師生接納態度」面向的實施成效為 5.79 分最高，其次為「課程與教學調整」面向的 5.69 分、「學校資源與支持」面向的 5.53 分及「無障礙環境與輔助科技」面向的 5.41 分，由此可得知南投縣幼兒園在學前融合教育整體實施成效部份，教保人員給予高度的成效評價。

在四個面向中，也可以發現在「無障礙環境與輔助科技」面向的成效分數是相對較低的，可能是因為此面向牽涉到硬體設施的部份，相較於其他三個面向的軟體設施改變較不易，因此其分數稍低。

二、學校師生接納態度之實施成效

在此面向中，以「身心障礙學生有公平參與班級或學校各項活動的機會」的成效分數最高，其次為「教師（本身）會爭取學生家長對身心障礙學生的接納」，第三的為「教師（本身）會適時與身心障礙學生互動」項目，最低的項目為「多數學童會主動協助身心障礙學生」。

由此可知，教保人員認為在各項活動的參與上，會透過活動的設計，盡可能地兼顧一般學生及身心障礙學生的參與狀況；也認為老師們與學生家長、學生本人間的溝通及互動良好，顯示在學校師生接納態度面向中，老師們在這三個指標的付出最大。

三、課程與教學調整之實施成效

在此面向中，以「教師（本身）能針對身心障礙學生之問題行為採取適當介入方式」的成效最高，其次為「教師（本身）能營造身心障礙學生與一般學生融洽相處班級氣氛」，第三的為「教師（本身）會依身心障礙學生狀況教導其學習策略」項目，最低的項目為「教師（本身）會依身心障礙學生狀況調整課堂教學策略」。

由此可知，教師們在課程及教學調整面向部份，會較著重在提供身心障礙學生的介入方式、提供其學習策略及營造班級氣氛；但對於課堂的教學策略，則會因為要兼顧一般學生及身心障礙學生的狀況，進行調整是有些微的難度。

四、學校資源與支持之實施成效

在此面向中，以「學校會鼓勵行政人員及教師參加特殊教育進行與研習」的成效最高，其次為「學校會提供教師所需要的特殊教育諮詢管道（如行政諮詢、教學協助等）」，第三的為「學校會提供全體教師特殊教育相關資訊」及「學校定期舉辦特殊教育實務研習與融合教育宣導活動」二個項目，最低的項目為「學校能整合校內外資源（如志工、家長及相關專業服務等）提供身心障礙學生、任課教師或家長所需之支援」。

由此可知，幼兒園都非常鼓勵教師們進行特殊教育的進修及提供相關資訊供教師們使用及參考；但是對於要整合校內外相關資源並提供身心障礙學生、老師及家長協助，在執行面上是有一定的難度，絕大多數都是利用縣府提供的資源。

五、無障礙環境與輔助科技之實施成效

在此面向中，以「學校能提供或協助申請身心障礙學生所必需之輔助科技（如輔助科技設備之評估、提供、調整等服務）」的成效最高，其次為「校園動線設計能考量身心障礙學生之行動需求」，第三的為「學校能依據身心障礙學生個別需求主動調整學校環境（如對肢障生調整教室位置、對聽障生設置燈號設施等）」項目，最低的項目為「學校無障礙設施（如廁所、樓梯、斜坡道等）符合身心障礙學生的需求」。

由此可知，在環境設施及硬體空間上，若牽涉到改建或是改造等較大工程時，對於學校的困擾較大，若是屬於提供服務、或現有設備下進行適當的空間利用，相對於學校來說是比較容易達到的。

貳、南投縣幼兒園實施學前融合教育之個人及學校背景變項在實施成效之差異分析

一、個人背景變項

在個人背景變項部份，僅有教育背景在統計上有達到顯著差異。總體來看，幼兒園教師、保育員、代理代課老師的實施成效皆大於其他組別(助理老師、助理保育員等)。任教學前年資、教導身心障礙學童年資及特教背景，在實施成效上並沒有顯著的差異。此研究結果顯示，在南投縣幼兒園實施學前融合教育的成效上，僅有教育背景會影響實施成效，其他個人背景變項則沒有影響。

二、學校背景變項

在學校背景變項部份，學校類型在「總分」、「學校師生接納態度」、「課程與教學調整」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」面向，公立幼兒園的教保員的實施成效皆高於私立幼兒園，推測可能是因為公立幼兒園在各項軟硬體資源上面皆比私立幼兒園來的好，而造成此種結果。但僅有「學校師生接納態度」面向達到統計上顯著差異。

班級人數在「總分」、「學校師生接納態度」、「課程與教學調整」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」面向，皆可發現「31人以上」的班級，其實成效分數皆高於其他組別，是不是因為此種班級的幼兒園都相對是較小型的幼兒園，通常都是將全部的學童以混齡的方式安排在同一個班級，因此在教師的配置上也會相較於一般分齡的班級來的多，而容易集中照顧，此部分尚待後續研究進一步探討。但僅「無障礙環境與輔助科技」達到統計上顯著差異。

融合教育模式在「總分」、「學校師生接納態度」、「課程與教學調整」、「學校資源與支持」及「無障礙環境與輔助科技」面向，集中式特教班的實施成效皆高於不分類巡迴輔導，推測可能是因為集中式特教班皆是收托身心障礙幼兒，法規對於其軟硬體的要求也較高，資源也比較多，而出現此種現象。變異數分析部份僅「無障礙環境與輔助科技」達到統計上顯著差異。另外，學校地區、班級類別兩個學校背景變項，在各項實施成效分數上並無太大的差異。

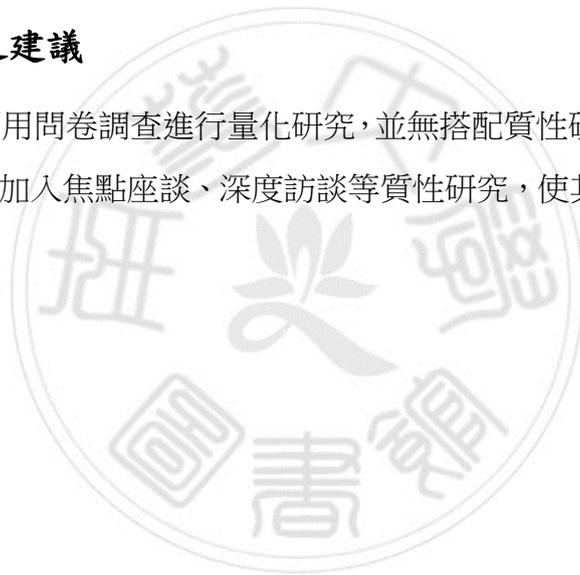
第二節 研究建議

壹、對於學前融合教育實施成效指標之建議

本計畫之實施成效評估指標，乃是利用 2012 年教育部特殊教育工作小組(現為教育部學生事務及特殊教育司)所提出的「融合教育實施現況調查表」的 32 項融合教育指標，主要施測對象為國民中小學。至於在幼兒園的部份，目前並無政府單位依照幼兒園的特性來擬訂適當的評估指標，因此本計畫僅能以「融合教育實施現況調查表」來測量幼兒園的實施成效，建議應開發適合幼兒園的評估指標，則更能瞭解學前融合教育的實施成效。

貳、後續研究之建議

本研究乃是利用問卷調查進行量化研究，並無搭配質性研究進行更深入的探討，建議未來可以加入焦點座談、深度訪談等質性研究，使其結果能更加周延。



參考文獻

壹、中文部份

一、專書

- 吳武典,「特殊教育的基本原理」, **心理與特殊教育新論**, 何英奇主編(台北:心理, 2004年)。
- 林坤燦, **融合教育現場教師行動方案**(台北:教育部特殊教育工作小組, 2012年)。
- 林坤燦, **融合教育普通班特殊教育服務方案**(花蓮:國立花蓮師範學院特殊教育系、中心, 2008年)。
- 林貴美,「融合教育與學校再造」, **台北市融合教育學術論文輯**, 國立台北師範學院特殊教育中心主編(台北:國立台北師範學院特殊教育中心, 2001年)。
- 林寶貴, **中華民國特殊教育概況**(台北:教育部特殊教育工作小組, 1999年)。
- 洪儷瑜, **英國的融合教育**(台北市:學富文化, 2001年)。
- 許碧勳, **幼兒融合教育**(台北:五南, 2003年)。
- 黃世鈺, **學前融合教育的課程與教學**(台北:五南, 1992年)。

二、期刊論文

- 王天苗,「發展遲緩幼兒在融合教育環境裡的學習」, **特殊教育研究學刊**, 第 23 期, 頁 1-23。
- 王天苗,「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**, 第 21 期, 頁 27-51。
- 王天苗,「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**, 第 25 期, 頁 1-25。
- 甘蜀美、林鎡宇,「特殊兒童學前融合方式實施成效與困難之個案研究」, **身心障礙研究**, 第 4 卷第 1 期, 頁 32-45。
- 何東墀,「融合教育理念的流變與困境」, **特教園丁**, 第 16 卷第 4 期, 頁 56-62。
- 吳昆壽,「融合教育的省思」, **特教新知通訊**, 第 5 卷第 7 期, 頁 1-4。
- 吳武典,「融合教育的迴響與檢討」, **教育研究月刊**, 第 136 卷, 頁 28-42。
- 吳武典,我國身心障礙兒童教育安置之檢討, **師大學報**, 第 39 期, 頁 134-181。
- 吳淑美,「融合教育之實施與推廣」, **台北縣 89 學年度學前融合教育親職知能研習**(台北縣政府教育局, 2000年), 頁 14。
- 吳淑美,融合式班級設計之要件, **特教新知通訊**, 第 4 卷第 8 期(1996年 06 月), 頁 1-2。
- 吳榕椒、張宇樑、廖又儀,「嘉義縣市幼稚園教師學前融合教育專業知能與態度之研究」, **測驗統計年刊**, 第 16 卷, 頁 93-123。
- 呂淑芬、林慧芬、張楓明,「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**, 第 1 卷, 頁 69-92。

- 李翠玲,「學前階段合作模式融合教育之探討—以新竹市融合班為例」, **特殊教育與復健學報**, 第 15 卷, 頁 1-19。
- 汪慧玲、沈佳生,「幼稚園特殊幼兒家長對融合教育滿意度之探討」, **樹德科技大學學報**, 第 13 卷, 頁 37-54。
- 汪慧玲、沈佳生,「實施學前融合教育之托兒所教師支援需求研究」, **幼兒教育年刊**, 第 22 卷, 頁 1-19。
- 林貴美,「融合教育政策與實務」, 楊宗仁主編, **融合教育學術論文集** (台北: 國立台北師範學院特殊教育中, 2001 年), 頁 11-20。
- 徐瓊珠、詹士宜,「國小教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究」, **特殊教育與復健學報**, 第 19 卷, 頁 25-49。
- 張英鵬,「融合幼教單位之幼兒家長及幼教老師對融合式特殊幼兒教育之態度」, 楊宗仁主編, **融合教育學術論文集** (台北: 國立台北師範學院特殊教育學系、特殊教育中心, 2001 年), 頁 83-122。
- 張翠娥,「幼稚園融合教育方案實施探究」, **樹德科技學報**, 第 1 卷, 頁 15-33。
- 張翠娥、李淑貞,「專業諮詢介入學前融合班級發展個別化教育計畫與實施成效之研究」, **幼兒保育學刊**, 第 7 卷, 頁 25-44。
- 許天威,「加拿大的融合教育運動」, **加拿大研究**, 第 1 卷, 頁 101-128。
- 許嘉麟,「研究與實務的對話」, 蔡昆瀛主編, **2009 特殊教育暨早期療育論文研討會論文集** (台北: 臺北市立教育大學特殊教育學系、特殊教育中心, 2009 年), 頁 235-265。
- 黃世鈺,「從適性、適需與適用談學前特教師資在職培育模式」, **幼教資訊**, 第 96 卷, 頁 1-11。
- 鄭雅莉,「台灣學前教育和學前特殊教育教師對融合教育的看法」, **樹德科技大學學報**, 第 4 卷第 1 期, 頁 221-240。
- 蕭惠伶、林幸台,「融合教育下身心障礙社交技能與社會地位之研究」, **兒童福利期刊**, 第 2 卷, 頁 1-34。
- 蘇雪玉,「二位學前障礙幼兒與一般正常幼兒混合就讀之第一年追蹤報告」, **輔仁學誌**, 第 25 卷, 頁 65-86。

三、學位論文

- 王燕琴, 2013, **臺南市學前特殊教育巡迴輔導實施現況與成效之研究**, 嘉義: 國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所士論文, 2013。
- 方婉真, 2008, **學前融合教育班教師教學困擾之調查研究**, 臺南: 國立臺南大學特殊教育學系碩士論文。
- 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**, 花蓮: 國立花蓮師範學院特殊教育教學碩士論文。
- 陳瓊玉, 2012, **南投縣幼兒園教師融合教育專業知能與需求之研究**, 臺北: 國立臺北教育大學特殊教育學系碩士班碩士論文。
- 蔡文龍, 2002, **台中縣國民小學融合教育班教師教學困擾之研究**, 彰化: 國立彰

化師範大學特殊教育學系碩士論文。

劉學融，2009，**優質學前融合教育指標建構之研究**，嘉義：國立嘉義大學幼兒教育學系研究所碩士論文。

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**，台中靜宜大學青少兒童福利研究所碩士論文。

鄭佩玲，2003，**台中縣國教師對融合教育態度之研究**，彰化：國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育教學碩士班碩士論文。

黎慧欣，1996，**國民教育階段教師與學生家長對融合教育的認知與調查研究**，台北國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文。

四、網際網路

中國學前教育研究會，2007，**英國學前融合教育概觀**，<http://www.cnsece.com>（2014年11月10日檢索）

「幼兒教育及照顧法」，於教育部主管法規查詢系統，<http://edu.law.moe.gov.tw/>（2014年11月3日檢索）。

「年度特教統計」，教育部特殊教育通報網，<http://www.set.edu.tw/default.asp>（2014年11月3日檢索）

「南投縣就讀普通班身心障礙學生安置原則與輔導辦法」，南投縣政府主管法規查詢系統，<http://link.nantou.gov.tw/glrout/index.aspx>（2014年11月3日檢索）

「特殊教育法」，於教育部主管法規查詢系統，<http://edu.law.moe.gov.tw/>（2014年11月3日檢索）。

「特殊教育法施行細則」，於教育部主管法規查詢系統，<http://edu.law.moe.gov.tw/>（2014年11月3日檢索）。

貳、英文部份

Books

- Berne, R. & Stiefel, L. 1984. *The Measurement of Equity in School Finance: Conceptual, Methodological, and Empirical Dimensions* (Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press).
- Coleman, J. S. 1966. "Pupil Achievement and Motivation", in Coleman, J. S eds., *Equality of Educational Opportunity* (Washington, DC: U.S. Office of Education).
- Coleman, J. S. 1990. "Rights to Act," *Foundations of social theory* (Cambridge: Belknap Press).
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastasiow, N. T. 2003. *Educating Exceptional Children*, 10th ed. (Boston: Houghton Mifflin Company).
- Odden, A. & Picus, L. O. 2008. "Equal Opportunity," *School Finance: A Policy Analysis*, 4 edition (New York: McGraw-Hill).
- Rawls, J. 1977. "Justice as Fairness," *A theory of justice* (Cambridge: Harvard University Press).
- Salend, S. J. 1998. *Effective Mainstreaming- Creating Inclusive Classrooms*, 3rd ed., (New Jersey: Upper Saddle River).
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. 2004. *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*, 4th ed. (Boston: Allyn & Bacon).
- Stainback, S. & Stainback, W. 1996. *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives* (Needham Heights: Allyn and Bacon).

Articles

- Anderson, C. A. 1967. "The Multifunctionality of Formal Education", *The Social Context of Educational Planning* (Paris: UNESCO/ IIEP). pp. 12-15.
- Forlin, C. 1997. "Inclusive Education in Australia," *Special Education Perspectives*, Vol. 6, No. 1, pp. 21-26.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., Schattman, R. 1993. "I've counted Jon": Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities," *Exceptional Children*, Vol. 59, No. 4, pp. 359-372.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. 2002. "Providing New Access to the General Curriculum: Universal Design for Learning," *Teaching Exceptional Children*, Vol. 35, No. 2, pp. 8-17.
- Leister, C. , Koonce, D. & Nibet, S. 1993. "Best Practices for Preschool Programs: An Update on Inclusive Settings", *Day Care and Early Education*, Vol. 21, No, 2, pp. 9-12.
- Nash, R. 2004. "Equality of Educational Opportunity: In Defense of a Traditional

- Concept,” *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 36, No. 4, pp. 361-377.
- Poulou, M. & Norwich, B. 2000. “Teachers’ Perceptions of Students with Emotional and Behavioural Difficulties: Severity and Prevalence,” *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 15, No. 2, pp. 171-187.
- Smith, G. 1987. “Whatever Happened to Educational Priority Areas”. *Oxford Review of Education*, Vol. 13, No.1, pp. 23-38.

Internet

- “The Individuals with Disabilities Education Act,” *U.S. Department of Education*:
<http://www.ed.gov/policy/> (Retrieved on Nov. 10, 2014).



附錄

南投縣幼兒園學前融合教育實施成效評估問卷

親愛的老師，您好：

近年來，政府大力推動學前融合教育，並以零拒絕的原則下，鼓勵身心障礙幼童進入普通幼兒園就讀，為了解南投縣幼兒園實施學前融合教育的成效，特設計此份問卷，以作為未來學前融合教育發展規畫之參考依據。

本問卷採不記名方式，所得資料會完全保密，且調查結果僅作為學術分析之用。問卷內各題答案並無對錯，請您依照個人狀況或感受填答，勿遺漏任何題目。由於您的回答對本研究非常重要，煩請您撥冗協助填答，再次由衷地感激。

敬頌 教安

南華大學國際事務與企業學系政策碩士班

指導教授：戴東清博士

研究生：李幸娟

第一部分、基本資料

1. 請問您的年齡為何？

(1) 30歲以下 (2) 31-40歲 (3) 41-50歲

(4) 51歲以上

2. 請問您的最高學歷為何？

(1) 高中職 (2) 專科 (3) 大學 (4) 碩士(含以上)

(5) 其他(請說明) _____

3. 請問您的幼教背景為何？(可複選)

(1) 合格幼兒園教師 (2) 合格保育員資格 (3) 代理代課教師

(4) 其他(請說明) _____

4. 請問您的特殊教育背景為何？

(1) 從未參加任何特殊教育研習活動

(2) 修習特殊教育學分未達3學分或特教研習未達54小時

(3) 已修習特殊教育3學分或特教研習54小時以上

(4) 特殊教育系(所)組畢業

(5) 其他(請說明) _____

5. 請問您目前在幼兒園擔任的職位為何？

(1) 園長 (2) 主任或組長 (3) 教師 (4) 教保員

(5) 助理教保員 (6) 其他 (請說明) _____

6. 請問您任教學前階段年資為_____年

7. 請問您過去至今收托身障幼兒年資為_____年

8. 請問您任教的學校類型為何？

(1) 公立幼兒園 (2) 私立幼兒園

9. 請問您所任教的學校，是採取何種融合教育模式？

(1) 不分類巡迴輔導 (2) 集中式特教班

10. 請問您目前任教的班級類別為何？

(1) 幼幼班 (2) 小班 (3) 中班 (4) 大班

(5) 混齡 (6) 其他 (請說明) _____

11. 請問您目前任教的班級人數為何

(1) 1-10 人 (2) 11-20 人 (3) 21-30 人 (4) 31 人以上

12. 請問您目前任教幼兒園所在區域為何？

(1) 南投市 (2) 埔里鎮 (3) 草屯鎮 (4) 竹山鎮

(5) 集集鎮 (6) 名間鄉 (7) 鹿谷鄉 (8) 中寮鄉

(9) 魚池鄉 (10) 國姓鄉 (11) 水里鄉 (12) 信義鄉

(13) 仁愛鄉

13. 請問您目前任教班級的身心障礙幼兒之障礙類型、程度及人數分別為何？(請依身心障礙手冊或醫師診斷證明填寫輕、中、重、極重度，可複選)

(1) 智能障礙 _____度_____人 (2) 視覺障礙 _____度_____人

(3) 聽覺障礙 _____度_____人 (4) 語言障礙 _____度_____人

(5) 肢體障礙 _____度_____人 (6) 腦性麻痺 _____度_____人

(7) 身體病弱 _____度_____人 (8) 多重障礙 _____度_____人

(9) 學習障礙 _____度_____人 (10) 發展遲緩 _____度_____人

(11) 自閉症 _____度_____人 (12) 情緒行為障礙 _____度_____人

(13) 其他顯著障礙_____度_____人

第二部分、實施成效

填答說明：本部分題目請就您個人感受，勾選對於目前南投縣學前融合教育實施成效的狀況。

面向	題目	完全符合	大多數符合	多數符合	半數符合	少數符合	極少數符合	不符合
學校師生接納態度	1-1.教師(本身)會提供身心障礙學生課堂學習及表現的機會					3		
	1-2.教師(本身)會適時與身心障礙學生互動							
	1-3.教師(本身)會持續關心並改善身心障礙學生的班級適應情形							
	1-4.教師(本身)會爭取學生家長對身心障礙學生的接納							
	1-5.多數同學會協助促進身心障礙學生在班級中的適應情形							
	1-6.多數同學會主動與身心障礙學生互動							3
	1-7.多數學童會主動協助身心障礙學生							
	1-8.身心障礙學生有公平參與班級或學校各項活動的機會							
課程與教學調整	2-1.教師(本身)會依身心障礙學生學習需求調整課程內容							
	2-2.教師(本身)會依身心障礙學生狀況調整課堂教學策略							
	2-3.教師(本身)會依身心障礙學生需求實施彈性上課方式(如個別指導或分組教學)							
	2-4.教師(本身)會用各種教學媒材協助身心障礙學生學習							
	2-5.教師(本身)會依身心障礙學生學習狀況適度調整作業難度與份量							
	2-6.教師(本身)會依身心障礙學生狀況教導其學習策略							
	2-7.教師(本身)會依身心障礙學生需求調整教學情境							
	2-8.教師(本身)會採用適合學生身心障礙狀況的多元評量方式							
	2-9.教師(本身)能營造身心障礙學生與一般學生融洽相處班級氣氛							
	2-10.教師(本身)能針對身心障礙學生之問題行為採取適當介入方式							
學校	3-1.學校會提供全體教師特殊教育相關資訊							

面向	題目	完全符合	大多數符合	多數符合	半數符合	少數符合	極少數符合	不符合
	3-2.學校會提供教師所需要的特殊教育諮詢管道（如行政諮詢、教學協助等）							
	3-3.學校會鼓勵行政人員及教師參加特殊教育進行與研習							
	3-4.學校定期舉辦特殊教育實務研習與融合教育宣導活動							
	3-5.學校會主動舉行定期或不定期之特教相關會議							
	3-6.身障生之任課教師會獲得學校特教教材法資源或支援							
	3-7.身心障礙學生之任課教師會獲得學校或同事的協助（如人力、經費或相關資源）							
	3-8.學校能整合校內外資源（如志工、家長及相關專業服務等）提供身心障礙學生、任課教師或家長所需之支援							
	無障礙環境與輔助科技	4-1.學校能依據身心障礙學生個別需求主動調整學校環境（如對肢障生調整教室位置、對聽障生設置燈號設施等）						
4-2.校園動線設計能考量身心障礙學生之行動需求								
4-3.學校無障礙設施（如廁所、樓梯、斜坡道等）符合身心障礙學生的需求								
4-4.教室空間使用與各類設施能增進身障生學習及與同學互動								
4-5.學校能提供符合身心障礙學生學習所需學習設備與資源								
4-6.學校能提供或協助申請身心障礙學生所必需之輔助科技（如輔助科技設備之評估、提供、調整等服務）								

填答完畢，感謝您的協助！