

特殊幼兒融合教育的社會互動、教師課程及教學之研究

鄭雅莉

慈濟大學兒童發展與家庭教育學系助理教授

何東墀

朝陽科技大學幼兒保育系教授

摘要

本研究的目的是要瞭解幼稚園教師對其班級中特殊幼兒接受融合教育的評定和差異情形，具體來說，本研究是要分析特殊幼兒接受融合教育情形，包含特殊幼兒的社會互動和教師的課程及教學，其中社會互動指的是同儕互動、師生互動和親師互動；本研究並進一步探究不同因素對幼稚園教師在評定融合教育實施情形的差異情形為何。本研究採用調查研究法，研究對象為全國公私立幼稚園班級中有特殊幼兒之教師，包含公立幼稚園教師 37 名及私立幼稚園教師 83 名，共計 120 名。本研究以問卷調查方式進行，研究工具為研究者自編之李克氏五點量表「特殊幼兒融合教育問卷」，問卷共分為兩個部分：問卷內容和教師基本資料，問卷內容經過專家效度、預試後的項目分析及因素分析，問卷內容共有 35 題並分為五個成份，包含同儕互動、師生互動、親師互動、課程和教學。本研究以次數、百分比、平均數、標準差、T 檢定及單因子變異數分析來分析資料，研究結果顯示：

- 一、特殊幼兒融合教育的社會互動：幼稚園教師對特殊幼兒在融合教育的社會互動評定正向，依評定高低順序為親師互動、師生互動、同儕互動。
- 二、融合教育的課程與教學：教師對其融合的課程與教學評定趨於正向，教師評定教學向度高於課程向度，此外，教師在課程調整或是個別化教學的執行有其困難。
- 三、差異程度：不同因素對幼稚園教師評定融合教育的差異情形如下
 - (一)不同幼稚園屬性教師在評定融合教育實施情形沒有顯著差異。
 - (二)任教區域不同的幼稚園教師在評定融合教育實施情形在教學向度中有顯著差異：南區教師在教學向度的評定高於北區教師。
 - (三)不同幼教背景的幼稚園教師在評定融合教育實施情形在各向度皆無顯著差異。
 - (四)不同特教背景的幼稚園教師在評定融合教育實施情形在各向度皆無顯著差異。
 - (五)班級中特殊幼兒的障礙類別和程度並未影響教師評定融合教育。

關鍵字：幼稚園教師、社會互動、特殊幼兒、學前融合教育、課程與教學

壹、緒論

一、研究背景

聯合國教科文組織 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 1994 年召開世界特殊需

要教育大會並且通過了「薩拉曼卡宣言」及「特殊教育行動綱領」：兒童有受教育的基本權利、有特殊教育需求的兒童必須有機會進入以「兒童中心」的普通學校、學校應調整其課程及環境來適應特殊兒童。美國在 1986 年至 2008 年期間，需要特殊教育服務的學生在隔離環境愈來愈少，安置於普通班級接受教育的特殊學生由 69% 提昇

至 95%(U.S. Department of Education, 1998, 2010)。根據台灣特殊教育統計年報，台灣六歲以前特殊幼兒安置於融合教育環境的比率逐年提高，民國八十八年約有 55%身心障礙幼兒安置於普通班或資源班，然而，至九十八年度，全國特殊幼兒安置於融合教育環境中更大幅提高為九成二，包含普通班接受特殊教育服務(57%)、巡迴輔導(34%)及分散式資源班(教育部，1999、2009)。由以上資料顯示，愈來愈多的特殊學生在融合的環境接受教育，也就是說，學前教育機構成為學齡前特殊幼兒的主要安置場所，因此，特殊幼兒在融合環境的適應及學習情形成為重要課題。

(一)美國融合教育

美國 1975 年通過了 94-142 公法，並於 1990 年修法更名為障礙者教育法(Individual with Disabilities Education Act, IDEA)。94-142 公法最初是針對五至二十一歲特殊學童提供免費、適當和公立教育，並盡可能在最少限制的環境中提供以上服務；1986 年的修正法中將特殊教育和其相關服務對象下降至三歲，視為強制性的服務，而其中的 Part H 更為零至三歲特殊幼兒界定其服務，包含補助、個別化家庭服務計畫和個案管理服務；此外，1997 年 IDEA 修正法強調特殊教育和一般教育的合作。IDEA 要求早期療育的服務必須在自然情境下，所謂的自然情境所指的包含特殊幼兒之家庭與其同儕可能參與的社區及托兒場所(section 303.12, IDEA, 1997)，此種宣示無異是要求融合的實施。此外，美國特殊兒童學會(Council for Exceptional Children, CEC, 1994)為了確保融合式學校的成功，提出十二項原則，包含：尊重並接納學生的歧異性、校長扮演主動積極的角色以使全校教職員能投入融合教育、所有學生均致力於共同的教育目標、所有學生的教育需求獲得滿足且能受到同儕和教職員的接納、學校和社區協調、學校彈性靈活安排教學活動和課程內容、學校能運用各種經實證研究的教學策略和方法、學校內教職員合作組成支援網絡、教師之角色和責任能隨融合教育而調整改變、學校能發展出新的績效責任和評量方式、

學校能提供無障礙的校園並運用科技器材、家長能參與校務的規劃與執行，該學會學前分部也提出特殊幼兒服務方案的品質指標(DEC, 1993；Allen & Schwartz, 1996)，包含：以實證研究為基礎、以家庭為中心、重視多元文化、跨專業準備、符合發展/生理年齡和正常化原則。

(二)台灣學前融合教育

我國在民國七十三年頒布特殊教育法，正式為有特殊需求的學童明訂其教育權益。根據此法，特殊學童可依其障礙程度而至一般班級、特殊班級、或是特殊學校就學，國民教育階段的特殊學生至此有其法定的權利來接受教育，然而，學齡前特殊幼兒的教育權遲至民國八十六方漸明朗，該年特殊教育法將特殊學生入學年齡向下延伸至三歲，並於九十八年修訂特殊教育法第二十三條指定特殊教育之實施應自三歲開始。除了載明學前特殊教育的實施地點和範圍外，特殊教育法亦對於學齡前特殊教育的內容及方式給予綱要式的原則，特殊教育法施行細則第七條指出：「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。」也就是說，從民國八十六年後，除了特殊幼稚園(班)和特殊教育學校幼稚部外，托兒所及幼稚園也要開始負擔起接受特殊幼兒入學的主要責任；此外，為鼓勵身心障礙幼兒即早入學，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，並且以巡迴輔導特殊教育教師協助幼稚園教師或是提供諮詢。由此可知，中央及地方政府嘗試鼓勵公私立幼稚園及托兒所招收特殊幼兒，唯台灣目前的學前特殊兒童的融合教育尚在起步，未來仍需以更多的配套措施來使之更加完善。

(三)融合教育相關研究

融合教育的重要因素包含教師和家長的態度、相關資源的準備度、團隊合作、教師的技能等等(Guralnick, 2000；Thompson et al., 1993, 1996)。鐘梅菁(2000)綜合文獻指出：融合教育學校必須具備的基礎條件可分為五方面，分別為：理念態度方面、教育安置、服務型態、課程教學和實施成效，她另外分析融合教育專業知能的

重要內涵，包含融合教育理念、課程與教學、環境規劃與課室管理、家庭合作、專業合作等五個領域；此外，此研究建議：學前教師期望進修的內涵包括融合教育理念、課程與教學、環境規劃與課室管理、家庭合作、社會資源等方面；教師期望進修方式以實務經驗為主(2001)。研究者綜合林子煒(2009)、陳心怡(2009)、溫惠君(2001)、劉明松(2009)等人的研究發現，成功的融合教育和其指標可分為以下五個向度：(1)物理環境，包含無障礙環境與輔助科技；(2)心理環境，包含師生接納關懷；(3)課程、教學(策略與方法)與教材；(4)學校支援系統；(5)學生適應狀況。

為了檢視早療相關人員對幼兒融合教育品質的看法，Buysse、Skinner 和 Grant(2001)在其研究中針對 19 個融合學前機構人員訪談，這 19 個機構是由北卡羅來納州融合專業人員所選出的高品質學前機構，此研究的參與者包含 19 位一般兒童家長、18 位特殊幼兒家長、18 位教師、18 位專業人員如特殊教育老師或治療師、和 19 位單位主管，共計 92 名。綜合九個半開放式問題訪談後，結論是高品質融合學前機構有十七項特色：適性發展實務、合格教師、家長參與和支持、良好的設備和教室環境、任用和績效、服務時間長度、師生比例、成人的需求、機構歷史和聲譽、兒童健康和福祉、為特殊兒童而改善師生比例、調整環境來符合個別需求、統合式的治療或服務、介入的策略、特殊兒童的比例、家庭訪視、和其他融合安置的選擇。

王天苗(2001)以一個公立幼稚園為研究對象來瞭解特教教師及治療師等專業支援下融合教育運作的情況，進行觀察、深入訪談、和文件相關資料蒐集等質性的探討，她指出，融合教育的關鍵條件在於：普通班老師的心態、特教老師的專業、和特教老師的溝通能力；更詳細來說，普通班教師對待特殊幼兒的心態和教導責任的界定、特殊教育老師角色的界定、普通班教師和特殊教師間的溝通成為重要的關鍵。另外，Vakil、Welton、O'Connor 和 Kline(2009)指出普通班教師在學前融合教育環境扮演極重要的角色，教

師需具備有效的介入策略、體認文化和個別差異、瞭解幼兒和家長的需求、協助家長做決定、與專業團隊合作等角色，此外，教師常用以下策略來增加學前融合班級的幼兒互動或友誼：示範、角色扮演、合作學習、營造互動的社會環境、提供兩兩互動的機會和協助其互動/遊戲(吳淑美，2003；Hollingsworth & Buysse, 2009)。也就是說，幼稚園教師常常在融合教育中扮演重要且關鍵的角色。

綜合以上文獻，特殊幼兒融合教育有以下特質：(1)融合教育理念：尊重差異、正向的態度；(2)個別化的學習計畫；(3)師資：教師訓練、課程與教學、環境規劃與課室管理、家庭合作、專業合作；(4)課程及教學策略：課程效果、課程設計多樣化；(5)人員：師生互動、團隊運作；(6)家長參與；(7)安全和最少限制的環境；(8)建立合適的評量工具及方式；(9)正向的親師關係；(10)支持系統。根據以上十點，本研究將特殊幼兒融合教育情形分成四大向度：物理環境、社會互動、課程教學和支持系統，並且將其內涵依文獻分類如下(Gearheart et al., 1996；Jenson, 1994；McLean, Bailey & Wolery, 1996；Messe, 1994；Thompson et al., 1993；鐘梅菁，2000)。

1. 物理環境：無障礙措施、空間大小及安全、因應特殊學生所做的調整。
2. 社會互動：教師對特殊幼兒的尊重及公平對待、師生互動、教師對特殊學生的協助、幼兒同儕間的互動、親師互動。
3. 教學課程：課程設計、課程調整、特殊幼兒學習目標個別化、學習評量多元化。
4. 支持系統：專業人員的支持、工作人員的支持、在職訓練及督導制度、家長的態度與參與度。

以上四個向度全面性檢視特殊幼兒接受融合教育情形，本研究著重檢視融合教育的內部品質，故本研究僅就社會互動及教學課程二個向度來探討學前融合教育，其中，社會互動包含：教師對特殊幼兒的尊重及公平對待、教師對特殊幼兒的學習及適應的協助、幼兒同儕互動、教師與特

殊幼兒家長的互動；教學課程則包含課程設計、課程調整、特殊幼兒學習目標個別化和學習評量多元化。此外，研究者綜合相關文獻，以研究對象的背景因素為研究變項，做為問卷調查檢驗教師對融合教育實施情形評定的差異程度。

二、研究目的與問題

本研究目的在於檢視特殊幼兒在融合教育環境中的社會互動情形，包含同儕互動、師生互動及親師互動，本研究由班級中有特殊幼兒之幼稚園教師融合教育的評定情形，並加上幼稚園實際觀察與訪談，本研究問題如下：

- (一) 特殊幼兒融合的社會互動情形為何？
- (二) 幼稚園教師融合的課程及教學情形為何？
- (三) 不同因素幼稚園教師評定融合教育實施情形的差異情形如何？
 - 3-1. 公立及私立幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？
 - 3-2. 不同任教區域幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？
 - 3-3. 不同幼教背景的幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？
 - 3-4. 不同特教背景的幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？
 - 3-5. 招收特殊幼兒之障礙類別及程度是否為影響評定融合教育實施的因素？

貳、研究方法

一、研究方法及工具

本研究的研究方法為問卷調查，主要的目的是要了解幼稚園教師評定特殊幼兒在幼稚園的接受的教育概況。問卷調查以研究者自編問卷為研究工具，研究者針對特殊幼兒融合的教育品質做文獻蒐集，決定特殊幼兒融合教育品質的向度，並編製「學前融合教育」向度。其次，研究者於花蓮地區選出三個實施融合教育之幼稚園，透過實地觀察幼稚園環境及教學，並且訪談幼稚園教師和特殊幼兒家長後，修訂初稿形成「特殊幼兒融合教育」問卷。此問卷再經由兩位特殊幼兒家長、一位幼稚園教師、一位幼稚園園長及一位學

前特殊教育學者審閱並提供意見，形成「特殊幼兒融合教育」問卷，該問卷以李克氏五點量表(Likert's Scale)方式調查教師的評定情形，5表示「總是」、4表示「經常」、3表示「還好」、2表示「偶爾」、1表示「很少」。

首先，研究者經由教育部特殊教育通報網取得全國各縣市各校特教概況列表，再以隨機方式抽取樣本 100 名，並以郵寄方式發出問卷來進行預試，本預試問卷共計回收 68 份。隨後，研究者針對此 68 份問卷進行項目分析。項目分析檢驗標準如下(邱皓政, 2002)：(1) 遺漏檢驗：遺漏檢驗的目的是針對量表試題發生遺漏狀況的趨勢分析；(2) 平均值：項目平均數超過全量表平均數的正負 1.5 標準差，即項目平均數高於 4.4 或低於 3.08；(3) 標準差：項目標準差小於 0.75 者；(4) 偏態：項目偏態系數趨近正負 1 者；(5) 極端值檢定：項目 T 檢定未達 .05 顯著水準者；(6) 相關：項目相關係數小於 .03 者；和(7) 因素負荷：項目因素負荷小於 .03 者。項目若是未達檢驗標準即在該空格處標「*」，經項目分析後發現，第 28 題有六項指標不理想項目(平均值、標準差、偏態、極端檢定、相關、因素分析)、第 1 題有三項指標不理想(平均值、標準差、因素負荷)、第 2、4、及 20 題各有二項指標不理想。因此，經過項目分析之後，共刪除五個項目，保留 35 題，形成問卷調查。

然後，研究者根據所保留的 35 項進行因素分析，研究者以主成分分析、取樣適切性量數(KMO, Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy)、因素陡坡圖等方式進行因素分析。其中 KMO 的統計量為 .89，表示因素分析的適合性良好(邱皓政, 2002)；此外，根據解說總變異量得出七個成份，其中二個成份與其他成份合併而成為五個成份：同儕互動(共六個項目)、師生互動(共六個項目)、親師互動(共四個項目)、課程(共十三個項目)、和教學(共六個項目)。此外，為確保問卷的信度，經正式施測後，研究者進行信度分析(ALPHA 信度估計模式)，得出 α 值為 .94。

本研究除了問卷調查外，研究者曾進入一個

融合班級中進行觀察及訪談，主要的目的是要實際瞭解特殊幼兒的融合情形，尤其是瞭解同儕互動和師生互動。研究者在取得幼稚園園長、班級教師、特殊幼兒家長的同意下實地觀察一個幼稚園融合班級，觀察時間為期一週，並且訪談特殊幼兒家長、班級教師及特殊教育巡迴輔導教師各一次。研究者在觀察及訪談結束後將資料編碼，做為調查研究的輔助資料。

二、研究對象

研究對象是研究者自全國特殊教育網路取得全國招收特殊幼兒之公私立幼稚園名單，再以分層隨機方式抽取並發出預試 100 份，預試問卷回收 68 份，最後，在問卷修正後扣除預試對象，

正式發出問卷 400 份，共回收問卷 120 份。教師基本資料如表一，如表一所示，在 120 位研究對象中，公立幼稚園教師 37 名，私立幼稚園教師 83 名，約八成五的教師為幼教(保)相關科系畢業，其中以大學幼教/幼保系為主，並且有 77 位(約 64%)受訪之幼稚園教師有幼兒教師證；此外，超過六成的幼稚園教師會修習過特殊教育學分，約 13%的受訪者會修習過特殊教育達 20 個學分以上，47.5%曾修習過 20 個學分特殊教育以下，1.7%正在修習特殊教育學分，19.2%則從未修習過任何特殊教育學分，也就是說，在 120 位受訪者中，超過六成(60.8%)的幼稚園教師會修過特殊教育學分。

表一 教師基本資料

教師特質	分 類	人 次	百 分 比
任教地區	北區	39	32.5%
	中區	32	26.7%
	南區	44	36.7%
	東區	5	4.2%
幼稚園屬性 (公/私立)	公立	37	30.8%
	私立	83	69.2%
幼教教師證	有	77	64.2%
	無	42	35.0%
	遺漏值	1	.8%
幼教背景	學士後幼教學分班	16	13.3%
	幼師專	13	10.8%
	大學幼教/幼保系	51	42.5%
	二專幼保科	6	5.0%
	高中職幼保科	10	8.3%
	其他	17	14.2%
特教背景	遺漏值	7	5.8%
	20特教學分	16	13.3%
	未滿20特教學分	57	47.5%
	修特教學分中	2	1.7%
	未修特教學分	23	19.2%
	其他	10	8.3%
	遺漏值	12	10.0%

N=120

此外，在問卷調查中，幼稚園教師被要求填寫該班特殊幼兒的障礙類別及程度(根據特殊幼兒的身心障礙手冊或醫師診斷證明)，目的是要了解特殊幼兒的障礙類別及程度是否為影響教師

評定融合教育品質的因素。幼稚園教師所教授的特殊幼兒障礙類別如下：18.3%為智能障礙者、8.3%為肢體障礙者、10%為語言障礙者、0.8%為視覺障礙者、2.5%為聽覺障礙者、19.2 為自閉症

者、5%為情緒障礙者、17.5%為發展遲緩、5.8%為多重障礙者；本研究中的幼稚園教師所教導的特殊幼兒中，障礙程度為輕度者佔 44.2%、中度者佔 35.8%、重度者佔 5.8%、極重度者佔 0.8%。在所有的特殊幼兒中，以自閉症(23 名)、智能障礙(22 名)、及發展遲緩(21 名)幼兒最多，其次是語言障礙(12 名)、肢體障礙(10)、多重障礙(7 名)、情緒障礙(6 名)、聽覺障礙(3 名)、和視覺障礙(1 名)；而根據障礙類別及程度來細分，以自閉症輕度(12 名)、發展遲緩輕度(12 名)、和智能障礙中度(10 名)最多。

三、研究結果分析

本研究中的問卷調查分析是使用社會科學統計套裝程式來進行分析，統計方法如下：

- (一)項目分析：以遺漏值、平均值、標準差、偏態、極端值及相關等檢驗進行。
- (二)描述性統計：包括次數、百分比、平均數、標準差。
- (三)差異分析：以 T 檢定及變異數分析(ANOVA)來分析平均數差異的檢定，並以單因子變異數分析不同因素的差異。

參、研究結果

研究結果依研究問題分述。

一、研究問題(一)：特殊幼兒融合的社會互動情形為何？

問卷內容將特殊幼兒的社會互動分為三個向度，分別為同儕互動、師生互動和親師互動。同儕互動向度中共有六題，包含第 2、8、9、10、

11、12 題；師生互動向度共有六題，包含第 1、3、4、5、6、7；最後，親師互動向度共有四題，分別為第 13、14、15、16 題。經統計發現，幼稚園教師評定特殊幼兒社會互動依高低順序分別為親師互動(平均數 4.12)、師生互動(4.03)、同儕互動(3.76)，也就是說，教師認為親師互動比師生互動更頻繁，而師生互動又比同儕互動頻率更高。以下將同儕互動、師生互動及親師互動結果分述如下。

(一)同儕互動

進一步分析特殊幼兒同儕互動情形，如表二所示，在同儕互動向度，特殊幼兒參與班上活動的平均值最高(4.33)、其次為同儕主動與特殊幼兒遊戲(3.91)及特殊幼兒主動加入同儕的遊戲(3.63)，而平均值最低的項目為特殊幼兒和其他同儕能互相協助(3.35)，也就是說，在特殊幼兒與一般幼兒的互動中，教師認為一般幼兒較主動接近特殊幼兒並與之互動，但是，特殊幼兒和一般幼兒經常性互動與協助偏低。

(二)師生互動

如表二，在師生互動方面，以教師製造機會協助特殊幼兒與同儕互動的平均值最高(4.39)、其次為考慮特殊性而給予特殊幼兒的協助(4.33)，而教師認為讓特殊幼兒在班上有表現的機會最少(3.54)，也就是說，教師較常在特殊幼兒的適應上提供協助，但是較少有機會讓特殊幼兒表現，值得注意的是，教師與特殊幼兒個別相處或指導時間的項目中的平均值為 3.91，高於第 1 題及第 5 題。

表二 教師對特殊幼兒社會互動評定情形的平均數及標準差

題號/項目	平均數	標準差
同儕互動	3.76	
2. 特殊幼兒參與班上的所有活動	4.33	.85
8. 同儕主動與特殊幼兒遊戲	3.91	.98
9. 特殊幼兒主動加入同儕的遊戲	3.63	1.14
10. 同儕主動與特殊幼兒共同完成老師指定的工作	3.56	1.04
12. 特殊幼兒經常與同儕互動	3.53	1.17
11. 特殊幼兒和其他同儕能互相協助	3.35	1.21
師生互動	4.03	
7. 教師會製造機會來協助特殊幼兒與同儕互動	4.39	.70
6. 教師考慮特殊幼兒的差異性而給予不同的協助	4.33	.76
4. 教師經常主動讚美特殊幼兒的表現	4.23	.74
3. 與特殊幼兒有個別相處或指導的時間，每天至少一次	3.91	.96
5. 教師能讓特殊幼兒決定參與的活動、工作材料或方式	3.77	.99
1. 特殊幼兒在班上經常有表現的機會	3.54	.99
親師互動	4.12	
14. 教師告知特殊幼兒家長關於學生在校的學習活動	4.41	.75
13. 教師會經常讓特殊幼兒家長了解其子女的進步情形或優良表現	4.36	.73
15. 教師會主動了解特殊幼兒在家學習狀況	4.15	.76
16. 特殊幼兒家長參與園內或班級活動	3.51	1.22

(三) 親師互動

最後，在親師互動中，問卷調查中的教師評定最高的兩個項目分別為教師告知家長關於特殊幼兒在校的學習活動(4.41)和教師讓家長瞭解其子女的進步情形或優良表現(4.36)，但是，教師評定特殊幼兒家長參與園內或班級活動最低(3.51)，也就是說，在親師互動中，教師採取較主動與特殊幼兒家長溝通的策略。參照研究者的觀察與訪談發現，在與班級教師的訪談得知，教師與家長的溝通方式有聯絡簿、電話、或跟車時面對面溝通，母親也表示『使用聯絡簿溝通，但要求老師在特別狀況時以電話聯繫，主要在於生活上的問題。對於學習上的溝通，曾告知班級老師對學習不要求，並表示老師不用給個案作業(學習單)。』(0407 訪談家長記錄)。顯見親師間的經常性溝通的確是融合班級中常見的現象，並且，溝通內容亦傾向生活或學習的表現。

綜合以上資料，特殊幼兒在融合情境中，同儕互動頻率頗高，幼稚園教師評定同儕能主動與特殊幼兒遊戲或互動。

二、研究問題(二)：幼稚園教師融合的課程

及教學情形為何？

本部分探討教師融合教育的課程及教學情形，在問卷中課程向度 13 題、教學向度 6 題，共計 19 題，課程與教學向度的平均數分別為 3.5 及 4.04。表三為本研究中幼稚園教師對其課程的各題目的詳細項目內容、平均數及標準差。

(一) 課程

教師評定其課程的平均數為 3.50，顯示教師自評其融合課程為中度，進一步分析，如表三所示，在課程向度中的項目 17、18、19、30、31、32、34、35 等題目皆低於教師評定的平均數，僅有第 20、21、28 及 29 題高於平均數，如此看來，幼稚園教師在課程的個別化設計，包含課程調整、進度調整、提供多元化教材及學習單設計方面較低。詳細分析教師在課程向度的反應，教師評定最高的項目依次為第 20 題(教師對於特殊幼兒提供額外練習機會，平均數 3.97)、第 21 題(教師根據特殊幼兒的學習方式調整的教學方法，平均數 3.76)。然而，教師評定最低的題目為第 32 題(教師根據特殊幼兒需求來設計學習單，平均數 3.03)、第 30 題(教師提供特殊幼兒個別化

的學習教材，平均數 3.29)及第 17 題(教師設計課程時會根據特殊幼兒的背景和經驗，平均數 3.31)。

綜合以上問卷調查結果顯示：幼稚園教師在融合情境中的課程方面，不論是在課程設計和調整、幼兒學習歷程和學習成效評量等方面似乎有進一步執行的空間，相較之下，幼稚園教師普遍能給予特殊幼兒另外的練習時間。

(二)教學

本研究的問卷調查將教學向度分為 6 題，項目內容、平均數及標準差如表四。根據統計，幼稚園教師評定其教學的平均數為 4.04，顯示教師對其針對特殊幼兒的教學情形趨向中度至高度。進一步分析教師的教學情形，如表四所示，向度中的項目 22、23、25 低於教師評定的平均數，而另外三題高於平均數，顯示幼稚園教師較常鼓

勵一般生與特殊幼兒的互動上，但是，教師對於教學如人際互動課程設計、提示一般幼兒解讀特殊幼兒的非語言溝通以及等待特殊幼兒反應上皆低於平均數。

詳細分析教師評定教學向度的情形，如表四顯示，教師評定項目中以邀請幼兒與特殊幼兒一起工作(平均數 4.28)及教師教導幼兒與特殊幼兒一起工作(4.20)為最高，教師評定最低的為設計幫助特殊幼兒人際互動的課程(平均數 3.72)及提示同儕解讀特殊幼兒非語言的溝通(3.82)。進一步分析教師評定教學情形，教師對其協助及鼓勵一般幼兒和特殊幼兒的互動上最顯著，但是，教師自評在設計互動課程上較顯得低落，不過，值得注意的是，教師在此向度的評定分數普遍高出其在課程向度的評分。

表三 幼稚園教師對其課程評定情形的平均數及標準差

題 號 / 項 目	平均數	標準差
課程	3.50	
20. 教師對於特殊幼兒不熟練的知能提供額外練習機會	3.97	.84
21. 教師根據特殊幼兒的學習方式調整的教學方法	3.76	1.00
29. 教師的活動能考慮特殊幼兒發展上的優勢與限制	3.58	1.07
28. 教師課程安排符合特殊幼兒的需求	3.57	1.07
33. 教師使用不同的評量方式來了解特殊幼兒的學習	3.57	1.12
34. 教師在訂定學習目標能兼顧特殊幼兒的差異性	3.50	1.04
31. 教師能根據特殊幼兒的需求提供多元化的教材	3.47	1.14
18. 教師根據特殊幼兒的能力調整課程	3.46	1.05
35. 教師根據特殊幼兒的學習狀況安排個別化課程	3.43	1.08
19. 教師根據特殊幼兒的學習速度調整教學進度	3.41	1.18
17. 教師設計課程時會根據特殊幼兒的背景和經驗	3.31	1.15
30. 教師提供特殊幼兒個別化的學習教材	3.29	1.18
32. 教師根據特殊幼兒的需求來設計學習單	3.03	1.15

表四 幼稚園教師對其教學評定情形的平均數及標準差

題 號 / 項 目	平均數	標準差
教學	4.04	
26. 教師邀請幼兒與特殊幼兒一起工作	4.28	.81
27. 教師教導幼兒與特殊幼兒一起工作	4.20	.94
24. 教師鼓勵幼兒間短暫互動	4.19	.75
22. 有時間讓特殊幼兒反應	3.98	.93
25. 教師提示同儕解讀特殊幼兒非語言的溝通	3.82	1.00
23. 教師能設計幫助特殊幼兒人際互動的相關課程	3.72	1.04

以上資料顯示，多數幼稚園教師對於協助特殊幼兒同儕互動較具信心，也能針對特殊幼兒的情形給予不同的處理策略，但是，在融合情境中的課程設計或是教學調整或協助被本研究的幼稚園教師評定較低，顯現融合教育中的課程與教學有極大的改變空間。

三、研究問題(三)：不同因素對幼稚園教師在評定融合教育實施情形的差異情形如何？

本研究問題探討不同背景幼稚園教師在評定學前融合教育實施的差異情形，不同教師背景包含：幼稚園屬性、任教區域、幼教背景及經驗、

特教背景及經驗，以及招收特殊之幼兒障礙類別及程度。

(一)研究問題 3-1：不同幼稚園屬性的幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？

爲了瞭解公立幼稚園教師及私立幼稚園教師在評定融合教育情形上的差異情形，研究者執行描述性統計量及 T 檢定來瞭解兩者之間的差異情形。描述性統計結果及 T 檢定詳如表五，如表五顯示，私立幼稚園教師在各向度的評定皆等於或高於公立幼稚園教師，但是，進一步以 T 檢定考驗兩者差異是否顯著，結果發現，公立和私立幼稚園教師在各向度的評定並無顯著差異。

表五 不同幼稚園屬性教師評定融合實施情形 T 檢定表

向度	屬性	個數	平均數	標準差	T值	顯著性
同儕互動	公立	37	3.74	.87	.616	.43
	私立	83	3.74	.82		
師生互動	公立	37	3.87	.62	.437	.51
	私立	83	4.12	.56		
親師互動	公立	37	4.09	.76	.589	.44
	私立	83	4.14	.65		
課程	公立	37	3.48	.81	.264	.61
	私立	82	3.52	.86		
教學	公立	37	3.82	.72	.063	.80
	私立	83	4.14	.69		

p<.05

(二)研究問題 3-2：不同任教區域的幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？

變異數分析和事後檢定(post hoc)的 Tukey 檢定，是爲了解北中南東各區教師在評定融合教育情形是否有顯著差異，結果如表六。如表六所示，僅有教學因素達到顯著(p<.05)，也就是說

，不同任教地區的教師在評定融合教育實施情形時，同儕互動、師生互動、親師互動、和課程並沒有不同，僅有教學因素有顯著不同，並且，透過事後比較發現北區與南區有顯著差異，也就是說，北區教師評定融合教育概況的教學向度顯著比和南區教師低。

表六 不同地區教師評定融合實施情形的變異數分析及事後比較

向度			平方和	自由度	平均平方和	F值	顯著性	事後比較
同儕互動	區間	組合	1.190	3	.397	.563	.641	
	組內		81.787	116	.705			
	總和		82.977	119				
師生互動	區間	組合	.851	3	.284	.809	.491	
	組內		40.627	116	.350			
	總和		41.478	119				
親師互動	區間	組合	2.319	3	.773	1.694	.172	
	組內		52.931	116	.456			
	總和		55.249	119				
課程	區間	組合	3.647	3	1.216	1.741	.163	
	組內		81.015	116	.698			
	總和		84.662	119				
教學	區間	組合	3.997	3	1.332	2.772	.045*	南 > 北
	組內		55.751	116	.481			
	總和		59.748	119				

$p < .05$

(三) 研究問題 3-3：不同幼教背景的幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？

本研究問題探討不同幼教背景的幼稚園教師在評定學前融合教育實施的差異情形。本研究對象的幼教背景分別是學士後幼教學分班(16人)、幼師專(13人)、大學幼教/幼保系(51人)、二專幼保科(6人)、高中職幼保科(1人)及其他(17人)，經過變異數分析後並無顯著差異，表示教師的幼教背景對其評定融合教育情形沒有不同。進一步分析不同幼教背景幼稚園教師所評定融合教育實施狀況的結果，如表七所示，在同儕互動的向度中，大學幼教(保)系背景的教師評定分數最低、評定分數最高者為高中職幼保科背景的教師；在師生互動向度中，學士後學分班背景的教師評定分數最高、評定分數最低者為幼二專背景

的教師；在親師互動的向度中，高中職幼保科背景的教師評定分數最低、評定分數最高者為學士後幼教學分班背景的教師；在課程的向度中，學士後幼教學分班背景的教師評定分數最高、評定分數最低者為幼二專背景的教師；最後，在教學的向度中，學士後幼教學分班背景的教師評定分數最高、而評定分數最低者為幼二專背景的教師。此外，課程向度為所有向度中評定最低。

整體來說，雖然本研究不同幼教受訓背景的教師在各向度的評定並無顯著差異，但是，幼教背景為學士後學分班的教師，在師生互動、親師互動、課程及教學四個向度的評定分數最高，而幼二專畢業的教師在師生互動、課程及教學三個向度上的評分最低。

表七 不同幼教背景的幼稚園教師評定融合教育實施情形平均分數

背景	同儕互動	師生互動	親師互動	課程	教學
學士後幼教學分班(n=16)	3.92	4.17	4.34	3.90	4.21
幼二專(n=13)	3.88	3.85	3.98	3.16	3.76
大學幼教(保)系(n=51)	3.56	3.99	4.09	3.52	4.04
二專幼保科(n=6)	3.83	4.14	4.08	3.63	4.19
高中職幼保科(n=1)	4.02	4.02	3.88	3.28	4.15
其他(n=17)	3.68	4.14	4.12	3.58	4.13
總和(n=104)	3.72	4.03	4.10	3.53	4.06

(四)研究問題 3-4：不同特教背景的幼稚園教師評定融合教育情形是否有差異？

表八為本研究中不同特教背景幼稚園教師所評定融合教育實施狀況的結果，由表八可知，共有 108 名教師有特殊背景，包含修習 20 特教學分、修習未滿 20 特教學分、正在修習特教學分和其他，其中以修習 20 以下特教學分為最多(57 人)，而未修習任何特教學分達 23 人。

進一步分析不同特教背景下教師的評定情形，同儕互動向度中以正在修習特教學分者評分最高(平均數 4.67)，而評定最低者為其他的教師(平均數 3.32)；師生互動向度以修習 20 以下特教學分為最高(4.06)、正在修習特教學分最低(3.83)；親師互動向度以正在修習特教學分之教師評分最高(4.38)、未修習任何特教學分最低(4.01)；在課程向度中，評定最高分者為其他，未修習特教學分之教師評定最低；最後，在教學向度中，以正在修習特教學分及其他並列評分最

高，而修習未滿 20 特教學分及未修習任何特教學分的幼稚園教師評分最低。

分析五個評定向度的平均分數後發現，正在修習特教學分的幼稚園教師在同儕互動、親師互動及教學等三個向度中得分最高，值得注意的是，修習 20 特教學分以上教師在各向度的評分居中，反而是正在修習特教學分的幼稚園教師在同儕互動、親師互動及教學三個向度的得分最高。另外，分析不同特教背景教師在所有向度的評分，其中大都以親師互動得分最高，而以課程向度評分最低。最後，經由 ANOVA 分析後得知，不同特教背景及年資的教師在融合教育實施概況時並無差異。

綜合以上，本研究多數幼稚園教師曾進修特殊教育相關課程，並且，半數以上的幼稚園教師修習 20 學分以上，並且，評定親師互動最高，也就是說，不管教師幼教背景為何，教師與家長互動似乎最為常見及正向。

表八 不同特教背景的幼稚園教師評定融合教育實施狀況平均分數

特教背景	同儕互動	師生互動	親師互動	課程	教學
修習20特教學分以上(n=16)	3.96	4.04	4.28	3.72	4.07
修習未滿20特教學分(n=57)	3.64	4.06	4.17	3.45	4.01
正在修習特教學分(n=2)	4.67	3.83	4.38	3.69	4.17
未修習任何特教學分(n=23)	3.67	3.99	4.01	3.32	4.01
其他(n=10)	3.32	3.87	4.03	3.91	4.17
總和(n=108)	3.68	4.02	4.14	3.51	4.04

(五)研究問題 3-5：招收特殊之幼兒障礙類別及程度是否為影響評定融合教育實施因素？

1. 幼兒障礙類別

表九為教師評定融合教育實施情形的結果。如表九所示，班級中特殊幼兒的障礙類別依次分別為：自閉症 23 名、智能障礙 22 名、發展遲緩 21 名、語言障礙 12 名及肢體障礙 10 名，其餘障礙類別皆低於 10 名以下；其中班級中有自閉症幼兒教師評分在親師互動向度最高(平均數 4.27)、同儕互動最低(平均數 3.32)；班級中有智能障礙幼兒之教師評定教學向度最高(平均數 3.93)、

同儕互動向度最低(平均數 3.52)；最後，班級中有發展遲緩幼兒之教師則評定親師互動最高(平均數 4.31)、課程最低(平均數 3.62)，並且，班級中特殊幼兒的障礙類別為肢體障礙、語言障礙及多重障礙的教師也有相同的評定。

進一步以 ANOVA 分析其平均數是否達到顯著差異，結果顯示同儕互動、師生互動、親師互動、課程及教學等向度皆未達顯著，也就是說，雖然班級中特殊幼兒障礙類別不同，但是對於教師評定其社會互動(同儕互動、師生互動、親師互動)、課程及教學並無顯著差異。

表九 班級中幼兒障礙類別的教師評定融合教育實施情形平均分數

障礙類別	同儕互動	師生互動	親師互動	課程	教學
智能障礙(n=22)	3.52	3.80	3.75	3.57	3.93
肢體障礙(n=10)	4.12	4.30	4.40	3.98	4.25
語言障礙(n=11)	4.24	3.96	4.38	3.49	4.25
視覺障礙(n=1)	3.50	3.33	4.75	3.46	4.67
聽覺障礙(n=3)	4.11	4.22	4.33	4.23	4.67
自閉症(n=23)	3.32	4.16	4.27	3.37	4.13
情緒障礙(n=6)	4.17	4.08	3.96	3.24	3.78
發展遲緩(n=21)	3.85	4.16	4.31	3.62	4.13
多重障礙(n=7)	3.95	4.05	4.11	3.18	3.74
其他(n=6)	3.83	4.11	3.79	3.03	3.92
總和(n=111)	3.77	4.06	4.15	3.51	4.08

2. 幼兒障礙程度

表十為根據幼兒障礙程度統計教師評定融合教育實施狀況，分為身心障礙輕度、中度、重度及極重度。如表十所示，在所有特殊幼兒中，以障礙類別為輕度居多(53名，51.9%)，其次為中度(43名，41.6%)，也就是說，本研究中的特殊幼兒輕、中度佔九成以上。

此外，班級中特殊幼兒障礙程度為輕度的教師評定親師互動最高(平均數4.22)、課程向度最低(3.58)；班級中特殊幼兒障礙程度為中度的教師評定親師互動及教學最高(4.12)、課程向度最低(3.48)；班級中特殊幼兒障礙程度為重度的教師評定親師互動最高(4.29)、同儕互動最低

(3.17)；最後，幼兒障礙程度為極重度的教師評定師生互動最高(3.17)、課程向度最低(2.38)。

綜合以上，除了極重度的特殊幼兒外，特殊幼兒的障礙程度為輕度、中度及重度的班級教師皆認為親師互動最高。進一步以ANOVA分析其平均數差異是否達到顯著，同儕互動、師生互動、親師互動、課程及教學等向度皆未達顯著。分析表九及表中各向度的平均數總和可知，親師互動的平均數最高，而課程向度的評分最低，也就是說，不論特殊幼兒的身心障礙類別及程度為何，對幼稚園教師而言，與特殊幼兒家長的互動較多，而較難針對特殊幼兒安排個別化課程。

表十 不同幼兒障礙程度的幼稚園教師評定融合教育情形平均分數

障礙類別	同儕互動	師生互動	親師互動	課程	教學
輕度(n=53)	3.82	4.10	4.22	3.58	4.01
中度(n=43)	3.77	4.02	4.12	3.48	4.12
重度(n=7)	3.17	3.98	4.29	3.50	4.14
極重度(n=1)	2.83	3.17	2.75	2.38	3.17
總和(n=104)	3.75	4.05	4.17	3.52	4.06

綜合整理研究問題(三)，任教區域不同對幼稚園教師評定融合教育在教學向度中有差異：北區的教師在評定融合教育實施狀況中的教學向度上顯著比和南區的教師低。

肆、結論與建議

一、特殊幼兒的社會互動

教師對於特殊幼兒在融合教育的社會互動的

評定平均值依序為親師互動、師生互動及同儕互動，每個向度的平均值皆高於 3.7 以上，也就是說，教師普遍肯定特殊幼兒在融合環境中所接受到的情況，尤其是在幾個項目得分更高，依次如下：教師告知特殊幼兒家長在校的學習活動及在園情形(親師互動)、教師製造同儕互動的機會及因特殊幼兒特質給予協助(師生互動)，以及特殊幼兒參與所有活動(同儕互動)；此外，教師評定特殊幼兒的社會互動最低的項目分別為：同儕互相協助及互動頻率(同儕互動)、特殊幼兒在班上有表現機會(師生互動)，以及特殊幼兒家長參與園內或班級活動(親師互動)。

進一步分析教師背景因素和特殊幼兒的障礙類別和程度，不同背景的教師在評定特殊幼兒在融合教育的社會互動皆無顯著差異。

(一)同儕互動

本研究結果發現，教師評定同儕互動情況趨於正向，此結果與相關研究結果一致(傅秀媚，2002；楊智雯，2000；鄒啓蓉，2004)；此外，分析結果顯示教師背景因素對評定結果沒有顯著差異，也就是說，不論是在教師的任教區域、幼教背景及經驗、特教背景及經驗等因素下，同儕互動的評定沒有顯著差異。根據吳淑美的研究，特殊幼兒與一般幼兒的互動會隨著融合時間增加而在質量上提昇(吳淑美，1992；洪馨徽，2000)，所以，特殊幼兒在融合環境下的確有助於同儕互動。

值得注意的是，雖然教師評定特殊幼兒的同儕互動情形良好，但卻不能顯示同儕互動品質，原因是量的研究得出的是互動的多寡，但互動的品質良窳與否較難以量化呈現，另外，雖然融合教育情境的確有助於一般幼兒對身心障礙者的正向態度，但是，根據 Dyson(2005)調查融合幼稚園學童對身心障礙者態度及其同儕友誼關係的研究，發現在融合情境的幼兒對身心障礙者抱持正向的態度，但是，這樣正面態度並未直接影響其與身心障礙同儕的友誼，僅有不到一半的幼兒表示有身心障礙的朋友，也就是說，融合情境對於特殊幼兒與一般發展幼兒的友誼發展成效仍待進一步研究。

再者，量化的結果是由班級教師評定，教師的判斷有時未必完全符合事實，所以，本研究除了問卷調查外，研究者曾進入一個融合班級中進行觀察及訪談，透過研究者實地觀察一所幼稚園融合班級結果發現，在觀察的過程中，班級中的特殊幼兒經常與同儕互動，但互動時間短暫、也僅於肢體動作或是簡單的問答對話，本研究結果呼應了特殊幼兒在與同儕互動短暫而少有共同合作完成事件的情形(許碧勳，2001)；此外，該特殊幼兒也沒有與任何同儕維持穩定的互動關係，此觀察結果與班級教師的訪談結果一致，該教師表示：該特殊幼兒的人際關係不甚好，沒有特定的好朋友，雖然如此，教師及家長亦表示幼兒的適應情形和認知表現已有大幅成長，似乎符合以上學者的研究結果。

(二)師生互動

本研究之教師評定同儕互動情況趨於正向，並且，師生互動情形以幼教背景為學士後幼教學分班的教師最高、肢體障礙幼兒，以及幼兒障礙程度為輕度的班級教師最高。此外，各因素間並沒有顯著差異。

就研究者觀察和訪談的結果而論，師生互動的頻率還算高，但大部分是教師對該特殊幼兒不適應行為的介入或處理；教師就特殊幼兒的直接學習指導較少，教師表示她是心有餘而力不足，從研究者的觀察來看，教師的確少有時間可單獨協助該特殊幼兒，或是幫她安排朋友。由於並未同時進行公私立幼稚園教師的比較，所以無法與量的研究相比照。未來應朝向擴大質的研究對象的屬性。

(三)親師互動

本研究之結果顯示，教師評定親師互動非常正向，而且也是社會互動所有向度評分最高者，也就是說，在融合情境的親師互動比同儕互動和師生互動更正向；另外，根據分析，此向度的情況並沒有因為教師背景因素不同而有所差異，也就是說，不論是在教師的任教區域、幼教背景及經驗、特教背景及經驗等因素下，親師互動的評定沒有顯著差異。

雖然本研究中的大部分幼稚園教師評定與特

殊幼兒家長的良好溝通現況，但是，王天苗(2003)研究發現有些教師反應特殊幼兒家長的配合度不高，而且教師與家長的溝通產生困難。就研究者的觀察及訪談，由於家長僅在觀察時間到校一次，能觀察師生互動的機會有限，但由該次的觀察可知：教師非常介意家長對安排該生的感受，但是，教師對於家長的配合度頗有微詞，認為家長不夠積極配合教學，有趣的是，幼稚園教師卻不希望家長常到校而影響該生在校的正常表現。就家長而言，媽媽一方面肯定教師的認真與用心，一方面卻認為幼稚園在教學或人員的專業程度皆不如早期療育機構，可能的原因在於家長對於幼稚園的角色僅限於托兒性質。由於本研究未深入探究親師溝通及互動矛盾的原因所在，甚至，進一步研發親師互動的有效策略，值得未來研究進一步觀察及發展。

二、教師融合教育課程及教學

教師對其課程及教學評定結果皆趨於正向，也就是說，教師大致肯定其在課程及教學上對特殊幼兒的協助，但是，教師在教學向度中的評分明顯高出課程向度的評分，也就是說，教師在教學上較能根據特殊幼兒的特質做調整，尤其是在鼓勵特殊幼兒與一般幼兒的互動。值得注意的是，根據本研究上項的研究結果，同儕互動卻是所有特殊幼兒社會互動中評分最低的，造成此一現象的原因可能是幼兒的互動主動性較缺乏，也有可能是教師的教學策略成效不佳；有些文獻提出教師對於特殊幼兒的教學困擾包含不知如何教、沒有時間教、沒有人力教等(王天苗，2003；楊智雯，2000；鄒啓蓉，2004；謝藍芝，2005；鐘梅菁，1999)，但是，也有研究指出教師使用的教學策略包含自然情境教學如提示、合作教學、同儕介入(鄒啓蓉，2004；鄭雅莉，2008；鐘梅菁，2001)，但是目前關於幼稚園教師教學策略成效研究付之闕如。

根據教師背景因素和特殊幼兒的障礙類別和程度來分析，教師在評定融合教育的課程與教學實施情況有以下的差異。

(一)課程方面

教師評定此向度的情況不會因幼稚園屬性、

任教地區、幼教背景、特教背景或是幼兒的障礙類別和程度而有所顯著不同，以質的研究結果來看，幼稚園教師的課程皆是按該班大多數幼兒程度來授課，幾乎不因該名特殊幼兒而做調整，此做法與該班之特殊教育巡迴教師的建議幾乎相同，在此做法之下，該名發展遲緩幼兒無可避免地成為教室中的游離份子。雖然在普通班的課程無法調整，但是，本研究的訪談對象，包含班級教師、特教巡迴教師和發展遲緩幼兒家長一致認同融合的環境、同儕的互動與刺激對該生即有極大的助益，該生入學一年來在生活自理及認知語言進步頗多即為明證。

(二)教學方面

教師評定教學向度的情況會因根據教師的任教區域而有顯著不同，更進一步分析，北區教師顯著低於南區教師，質性研究結果發現，教師很少使用促進同儕互動的教學策略，僅在該特殊幼兒與同儕有紛爭時介入，而且，採用的方法常是請同儕忍讓、忽略或是隔離，如此一來，可能在無意中阻礙同儕間的良性互動，造成特殊幼兒在同儕間的孤立地位。

根據文獻，融合班教師能使用的策略有：合作學習、機會教育、同理心、以示範接納且適切的態度行為等策略能有效提昇兒童的互動，並配合以角色扮演或故事方式呈現(吳淑美，2003；鈕文英，2006；鄒啓蓉，2004)。鄒啓蓉(2004)提出應重視融合班教師對幼兒引導與教學的品質，幼稚園融合教育課程設計的重點之一在於提昇幼兒社會互動的能力(許碧勳，2001)，由此可見，未來在融合教育的師資培育或是在職教育，教師在課程設計及教學策略如何提昇幼兒同儕互動將是重要議題。

三、建議

(一)特殊幼兒的研究

國內有許多關於特殊幼兒在融合情境中表現的研究，包括特殊幼兒的社會行為與同儕的互動(王天苗，2002；許碧勳，2001；鄒啓蓉，2000；蘇雪玉，民 1996)，特殊幼兒的社會行為或同儕互動大都採質的研究方法，未來也可以增加對象，針對融合教育做更有系統的探討，或能進一

步建立學前融合教育的指標及評量工具。

(二)教師的課程與教學的研究

王天苗(2001)探討教學支援對公立幼稚園實施融合教育的模式並建議，教學支援可運用治療及特教等專業人員和義工，並且，普通班教師的心態及特教教師的專業和溝通能力是實施此教學支援模式的重要關鍵，所以，未來研究應著重如何滿足幼稚園教師在課程及教學上的需求，並針對此議題做長期的質性研究。

本研究有三點發現值得討論並提出建議。第一，教師在課程向度中的評比雖然頗為正向，但是，該向度皆為所有向度評分最低者，也就是說，從根據特殊幼兒的特質設計課程、調整課程，到安排不同的個別化教材和評量方式，皆是在融合教育中教師需面對卻又缺乏的，建議未來研究能進一步研究或提昇教師的課程能力；第二，本研究結果發現，正在修習特殊學分或在職研習的教師在同儕互動、親師互動及教學三個向度評分比其他特教背景的教師評分更高，由此可知，持續的進修可以增進特殊幼兒的同儕及親師互動，以及幫助教師對特殊幼兒的教學技能；最後，教師在鼓勵一般生與特殊幼兒互動上評分頗高，但是本研究未分析教師增進同儕互動的策略，並且，未做策略成效的評估，建議未來的研究進行此議題的探究。

參考文獻

一、中文部分

- 王天苗(2001)。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**，27-51。
- 王天苗(2002)。發展遲緩幼兒在融合教育環境裏的學習。**特殊教育研究學刊**，**23**，1-23。
- 何東墀(2001)。美國普通教育改革中融合教育的發展趨向。廿一世紀的教育改革與教育發展國際學術研討會論文集：新世紀的師資培育與特殊教育，151-166。
- 何東墀(2001)。融合教育理念的流變與困境。**特教園丁**，**16**(4)，56-60。

- 吳淑美(1992)。發展遲緩幼兒在回歸主流教育安置下社會互動、社會地位及發展能力之研究。**特殊教育學報**，**7**，45-83。
- 吳淑美(1999)。融合教育的實施與困境。**國教世紀**，**188**，6-11。
- 吳淑美(2003)。融合班常用的教學策略。**國教世紀**，**207**，57-70。
- 吳淑美(2004)。融合班的理念與實務。台北市：心理出版社。
- 林少雀(2004)。實施融合教育教師態度、教學困擾與教師需求之研究：以台北縣國中小附設幼稚園為例。中國文化大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林子煒(2009)。花蓮縣國民中小學融合教育實施指標意見調查研究。國立東華大學國民教育研究所特殊教育教學碩士論文，未出版，花蓮。
- 邱皓政(2002)。社會與行為科學的量化研究與統計分析：SPSS 中文視窗版資料分析範例解析。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 洪馨徽(2000)。幼稚園融合班中幼兒社會互動之探討：一個學前融合班的觀察。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 教育部(1997)。八十八年度特殊教育統計年報。臺北市：教育部。
- 教育部(2008)。九十八年度特殊教育統計年報。臺北市：教育部。
- 許碧勳(2001)。幼兒教育研究—學前幼兒融合班的探討。**台灣教育**，**606**，2-9。
- 許碧勳(2001)。幼稚園實施融合教育之研究。**台北市立師範學院學報**，**32**，451-484。
- 許碧勳(2003)。幼兒融合教育。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 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。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳心怡(2009)。花蓮縣國民小學融合教育實施現況之調查研究。國立東華大學教育研究所碩

- 士論文，未出版，花蓮。
- 傅秀媚(2002)。發展遲緩兒童社會互動研究。《幼兒教育年刊》，**14**，125-144。
- 鈕文英(2006)。國小融合班教師班級經營策略之研究。《特殊教育學報》，**23**，147-184。
- 黃世鈺(1998)。學前教育的特殊措施—啟蒙教育方案探究。《國民教育研究學報》，**4**，205-230。
- 楊智雯(2000)。學齡前融合式教育理念分析探討之研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 溫惠君(2001)。融合教育指標及其特殊教育績效之探討—以智障學生為例。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鄒啓蓉(2000)。發展遲緩幼兒在融合教育環境中社會行為表現研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 鄒啓蓉(2004)。建構接納與支持的班級文化：學前融合班教師促進普通與發展遲緩幼兒互動及人際關係之研究。《特殊教育研究學刊》，**27**，19-38。
- 廖又儀(2006)。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。國立嘉義大學幼兒教育學系研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 劉明松(2009)。台東地區國中小融合教育實施成效及問題之研究。《東臺灣特殊教育學報》，**11**，31-52。
- 蔡昆瀛(2002)。從現況與需求析論北市學前融合教育的發展方向。花蓮市：中華民國發展遲緩兒童早期療育協會。
- 鄭雅莉(2002)。Perceptions of Inclusion by ECE and ECSE teachers in Taiwan.《樹德科技大學學報》，**4**(1)，221-240。
- 鄭雅莉(2008)。發展遲緩幼兒在融合環境的同儕互動與教師介入策略：個案研究。《中華民國特殊教育學會年刊—邁向成功的融合》，109-124。
- 謝藍芝(2005)。學前教育教師對特殊幼兒接納態度之研究。國立台北教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蘇雪玉(1996)。障礙幼兒混合就讀之學校適應、學校環境及教師因應策略之探討。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 鐘梅菁(1999)。學前融合教育實施之探討。《新竹師範學院學報》，**12**，381-395。
- 鐘梅菁(2001)。學前教師融合教育專業知能之研究。《特殊教育學報》，**15**，309-335。

二、英文部分

- Allen, K. E. & Schwartz, I. S. (1996). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. New York, NY: Delmar Publishers.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bruder, M. B. (1998). A comparison of the effects of type of classroom and service characteristics on toddlers with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *18*(1) 26.
- Byusse, V. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings. *Exceptional Children*, *65*(3), 301-314.
- Byusse, V., Skinner, D. & Grant, S. (2001). Toward a definition of quality inclusion: Perspectives of parents and practitioners. *Journal of Early Intervention*, *24*(2), 146-161.
- Carta, J. & Atwater, J. (1993). Developmentally appropriate practices and early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, *13*(3), 243-254.
- Cavallaro, C.C., Ballard-Rosa, M., & Lynch, E. W. (1998). A preliminary study of inclusive special education services for infants, toddlers, and preschool-age children in California. *Topics in Early Childhood Special Education*, *18*(3), 169-182.
- Cheuk, J. & Hatch, J. A. (2007). Teachers' perceptions of integrated kindergarten programs in Hong Kong.

- Early Child Development and Care*, 177(4), 417-432.
- Council for Exceptional Children. (1994). Twelve principles for successful inclusive schools. *CEC Today*, 1(2).
- DEC/NAEYC. (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). *Young Exceptional Children*, 12(4), 42-47.
- Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children (2000). *Inclusion: A position statement of the Division for Early Childhood (DEC) of the Council for Exceptional Children endorsed by the National Association for the Education of Young Children*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitude toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Guralnick, M. J. (2000). An agenda for change in early childhood inclusion. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 213-222.
- Han, J., Ostrosky, M. M., & Diamond, K. E. (2006). Children's attitudes toward peers with disabilities: Supporting positive attitude development. *Young Exceptional Children*, 10(2), 2-11.
- Hollingsworth, H. L. & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings: What roles do parents and teachers play? *Journal of Early Intervention*, 31(4), 287-307.
- Individuals with Disabilities Education Act. (1997).
- Jenkins, J.R., Odom, S.L., & Speltz, M.L. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, 55, 420-428.
- Keating, J. (1997). *Transitioning from inclusive early childhood programs to kindergarten*. Unpublished master's thesis, University of Kansas, Lawrence, KS.
- La Paro, K., Sexton, D. & Snyder, P. (1998). Program quality characteristics in segregated and inclusive early childhood settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 151-167.
- Odom S., & McEvoy, M.A. (1990). Mainstreaming at the preschool level: Potential barriers and tasks for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(2), 48-61.
- Peck, C., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: a statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 53-63.
- Sandall, S., McLean, M. & Smith, B. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Denver, CO: Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children.
- Sandall, S., Hemmeter, B., Smith, M., & McLean, M. (2005). *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application*. Longmont, CO: Sopris West.
- Thompson, B., Wickham, D., Wegner, J., Ault, M., Shanks, P., & Reinertson, B. (1993). *Handbook for the inclusion of young children with severe disabilities*. Lawrence, KS: Learned Managed Designs, Inc.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Author. Retrieved August 16, 2010 from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- U.S. Department of Education. (1998). The Condition of Education 1998. Retrieved August 16, 2010 from <http://nces.ed.gov/pubs98/98013.pdf>
- U.S. Department of Education. (2010). *Percentage*

distribution of students ages 6 - 21 served under the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B, by educational environment and type of disability: Selected school years, 1989 - 90 through 2007 - 08. Retrieved August 16, 2010 from <http://nces.ed.gov/programs/coe/2010/section1/>

[table-cwd-2.asp](#)

Vakil, S., Welton, E., O' Connor & Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36, 321-326.

A Research On Early Childhood Inclusion: Social Interaction, Teaching And Curricula

Ya-Li Cheng

Assistant Professor, Department of
Child Development and Family Studies
Tzu Chi University

Dong-Chyr Ho

Professor, Department of Early
Childhood Development and Education
Chaoyang University of Technology

Abstract

The purpose of this study was to examine early childhood inclusive education. A researcher-made questionnaire was conducted to examine how inclusive early childhood education teachers viewed the social interaction of young children with special needs and teachers' teaching and curricula. The total subjects were 120 kindergarten teachers whose class had young children with special needs. Furthermore, a qualitative research method was used, including some participant observations and interviews with teachers/parent. A descriptive analysis was used to survey the inclusive quality. In addition, some ANOVA analyses and the related post hoc analyses were used to investigate the differences between groups of teachers. The instrument of this study was five-point Likert's scale questionnaire, included 35 items. These items were divided into 5 dimensions, including peer interaction, teacher-child interaction, parent-teacher interaction, teaching and curricula. The results as followings:

1. The teachers whose class had young children with special needs ranked that the social environment of young children with special needs was moderately positive. The results showed teacher-parent interaction was scored higher than teacher-child interaction and peer interaction. The peer and teacher-child interactions were common, however the duration was short. In addition, parent was expected to increase her participation.
2. The teachers of this study held a moderately positive perception toward their teachers' teaching and curricula. Teachers had some difficulties making adjustments in inclusive curricula and teaching strategies.
3. There was a significant difference between teachers from Northern Taiwan and teachers from Southern Taiwan in the dimension of teacher's teaching.

Keywords: early childhood educator, inclusive education, kindergarten, social interaction, young children with special needs, curriculum and teaching

