

幼保系應屆畢業生對學前融合教育 態度與專業知能之研究

張美雲¹ 廖淑珠²

摘要

本研究旨在瞭解幼保系（科）學生之融合教育態度與專業知能。母群體為全台灣 92 學年度幼兒保育系（科）之應屆畢業生，研究樣本為北、中、南各一所大專院校幼兒保育系（科）之應屆畢業生。一共發出 700 份問卷，最後回收 617 份，回收率為 88%。研究結果顯示如下：

- 一、幼保系（科）應屆畢業生對融合教育之態度大多偏向積極面，但對融合教育之專業知能較偏向中間選項-沒意見。
- 二、二專日間部應屆畢業生在融合教育態度之「認知」層面高於二專進修部，在融合教育態度之「印象」層面高於二技日間部；二技日間部幼保系應屆畢業生專業知能之「融合教育」、「家庭合作」層面，其得分顯著高於二專進修部。
- 三、北部及南部應屆畢業生在融合教育之「態度」層面及專業知能之層面上大多高於中部應屆畢業生。
- 四、無工作經驗之幼保系（科）應屆畢業生在融合教育態度之「認知」層面得分上顯著高於 3-5 年之工作年資者。
- 五、目前無工作之幼保系（科）應屆畢業生在專業知能之層面上大多高於任教幼稚園與其他機構者；任教於托兒所之幼保系（科）應屆畢業生在專業知能之總量表上高於任教幼稚園者。
- 六、有融合班之教學經驗者之「環境規劃」專業知能得分高於無經驗者。
- 七、應屆畢業生在「融合教育態度」之各層面與「融合教育專業知能」之各層面，大多

呈現顯著相關。

關鍵詞：融合教育、融合教育態度、專業知能。

1.中臺科技大學幼兒保育系講師

2.空軍航空技術學院飛機工程系講師

收稿日期：94年3月16日

接受日期：94年9月19日

通訊作者住址：張美雲

406 台中市北屯區廂子巷 11 號

聯絡電話：04-22391647 轉 7602 轉 23 E-mail：mychang@ctust.edu.tw

緒 論

一、問題背景與研究動機

美國特殊教育之歷史演變，自 1968 年特殊教育學者 Dunn 對隔離式特殊班提出嚴厲的批評開始，便展開一連串的「反機構化」(deinstitutionalization)與「正常化」(normalization)的特教改革，從 1970 年代「回歸主流」(mainstreaming)、最少限制環境(the Least Restrictive Environment)與「階梯式服務模式」(Cascade of Services)，至 1980 年代「以普通教育為首」(Regular Education Initiative, REI)的教育改革，乃演變成 1990 年代的「融合教育」模式(Inclusive Education)(Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2001)。此教育改革乃是強調身心障礙生應與兄弟姊妹一起就近入學，不僅美國有如此之轉變，台灣亦是如此，教育部(1997)所修正之特殊教育法第九條明確規定特殊教育學生入學年齡應向下延伸至三歲，並於六年內逐步完成；特殊教育施行細則第七條更明確規定學前階段身心障礙兒童，應與普通幼兒一起就學為原則(教育部，1998)。特殊教育法施行細則之法源規定，使得幼兒園不得拒絕特殊幼兒進入一般幼兒園就讀，如此可見學前融合教育勢必是未來之發展趨勢。

在倡導融合教育之浪潮中仍存在著許多有待解決的問題，一般學前教育師資培育者與一般學前教育教師皆認為教師缺乏足夠的準備是特殊幼兒進入一般幼兒園的阻礙(郭秀鳳，1996；Wolery et. al., 1994)。王天苗(2003)的研究也指出一般幼兒教師在面對融合教育推行的腳步，覺得自己的專業能力不足，但又不得不做，只有認命。Baker(1996)則指出培育師資單位之學校在學前教師角色之專業準備上，應提供融合教育之專業知識。國內一些培育幼兒教保師資之學校，如幼保系科已經開始注意到幼兒教師特教專業能力之不足，故各校在課程規劃中大致涵蓋了幼兒特殊教育、早期療育、融合教育、行為改變技術、特殊幼兒教材教法、特殊幼兒活動設計等課程，以因應融合趨勢下幼兒教師應具備之特教專業能力。

除了專業能力之考量外，幼兒教師對融合教育之態度是影響融合成功與否的因素之一，教師態度會影響一般幼兒及特殊幼兒之發展與互動。吳宗熙、全蒞相

(2004) 指出統合教育是否能成功，在於教師的態度，教師積極的態度對學生的認知、社會性、情緒等適應方面有直接的影響。尹海慶(1991)也表示教師影響一般學童對特殊兒童的接受度，如教師用正向的態度接納特殊兒童時，一般學童對特殊兒童的接受度也會隨之增高(引自趙洪仲，2004)。

另外，Giangreco、Dennis、Coninge、Edelman與Schattman(1993)也進一步指出普通班級的幼兒教師在剛開始接觸統合教育的課程時大多持保留或負面的態度，甚至會質疑此種安置的可能性，但經過一學年後，這19位教師中有17位教師開始感受到對融合班幼兒的教育責任，他們認為特殊幼兒是班級中的一份子，再也不認為特殊幼兒是具有「障礙」的，並且認為這樣的教學經驗讓他們更具反省能力、更自信且在教學上更靈活，同時察覺出自己更能夠去注意所有兒童們的需要。由此可見，在接觸特殊幼兒後，教師的態度將有所改變，且體認自己對融合的教育責任。

然而特殊教育專業知能能否有效改變教師對於融合教育的態度，研究文獻中並未有一致的結論，Folsom-Meek(1994)針對啓蒙方案(Head start)的教師及助教提供融合教育的工作坊訓練，結果發現助教這組與控制組在態度分數上有顯著的差異存在；Espinosa、Gillam、Busch和Patterson(1997)也指出學前照顧機構的照顧者在經過融合教育之在職訓練後，其照顧行為有顯著差異。而Siegel與Jausorec(1995)比較普通教師參加在職訓練和研習之前、後，是否對融合教育的認識與態度有所轉變，其研究結果發現，接受訓練後在態度方面有積極正向的改變，但對於是否願意實際參與融合教育，則僅有58%表示肯定。Mayhew(1994)的研究則顯示在職訓練有助於改善教師的態度，但未必能促使實際行動的產生，另外亦有研究顯示，特殊教育訓練方案能有效增進知識、技能，但卻未能改變對實施融合教育的態度(引自王淑霞，2003)。

總而言之，在這個融合教育剛剛起步不久的階段，學前教育教師如果無法擁有正向之融合態度及足夠之專業知能，那麼特殊幼兒進入一般幼兒園所就讀，實難得到應有之照顧及教育。上述之文獻也指出融合態度與專業知能有其相關性，故在推行融合教育之際，首要健全師資結構，在幼兒教保人員培育時應規劃學前特殊教育之相關課程，以提升融合教育之專業知能及培養教師對融合教育之積極態度，才能使融合教育發揮其最大功效。

然而有關融合教育態度之研究對象大多環繞於國小、國中老師身上（王淑霞，2003；何淑均，2003；胡永崇、蔡進昌、陳正專，2001；彭慧玲，2003；鄭佩玲，2003；黎慧欣，1996；Cook，2001；Cook, Semmel, & Gerber, 1999），最近一、兩年陸續有許多公、私立幼兒園教師在融合教育態度上之研究（林鈺涵，2004；吳巧萍，2003；陳良青，2004；簡淑蓮，2004）。而有關融合態度與專業知能之研究（張美雲、蘇慧菁、曾慶媛，2004；簡淑蓮，2004）則較少，故引發研究者之動機，希望進一步瞭解台灣幼保系（科）的應屆畢業生對於融合教育的態度？其所具備的專業知能為何？以作為學校進行課程規劃之參考。

二、研究目的

基於上述之研究動機，本研究之研究目的如下：

- （一）瞭解幼保系（科）應屆畢業生融合教育之態度。
- （二）瞭解幼保系（科）應屆畢業生融合教育之專業知能。
- （三）探討不同背景變項（教育程度、地區、年資、融合班之教學經驗、任教機構）之幼保系（科）應屆畢業生在融合教育態度上之差異情形。
- （四）探討不同背景變項（教育程度、地區、年資、融合班之教學經驗、任教機構）之幼保系（科）應屆畢業生在專業知能上之差異情形。
- （五）瞭解幼保系（科）應屆畢業生融合教育態度與專業知能之相關情形。

三、待答問題

根據上述之研究目的，本研究提出以下之待答問題：

- （一）幼保系（科）應屆畢業生融合教育之態度如何？
- （二）幼保系（科）應屆畢業生融合教育之專業知能如何？
- （三）不同背景變項（教育程度、地區、年資、融合班之教學經驗、任教機構）之幼保系（科）應屆畢業生在融合教育態度上之差異情形如何？
- （四）不同基本背景變項（教育程度、地區、年資、融合班之教學經驗、任教機構）之幼保系（科）應屆畢業生在專業知能上之差異情形如何？
- （五）幼保系（科）應屆畢業生融合教育態度與專業知能之相關情形如何？

四、名詞解釋

- （一）幼保系（科）應屆畢業生：本研究之研究對象係指九十二學年六月即將畢業之幼保系（科）學生。

- (二) 融合教育之態度：本研究對「融合教育之態度」之操作型定義，係指幼保系（科）應屆畢業生在「融合教育之態度」上之得分。本研究「融合教育之態度」分爲五個向度：1.融合教育之認知；2.融合教育之印象；3.融合教育之優點；4.融合教育之缺點；5.融合教育之配套措施。
- (三) 專業知能：本研究對「專業知能」之操作型定義，係指幼保系（科）應屆畢業生在「專業知能」上之得分。本研究「專業知能」分爲四個向度：1.融合教育；2.課程與教學；3.環境規劃與課室管理；4.家庭合作。

文獻探討

回歸主流是指安置較大障礙兒童於公立學校的情境（mainstreaming），Bricker（1995）認爲回歸主流這個名詞用於障礙幼兒並不恰當，因爲公立學校並沒有提供服務給學齡前的一般幼兒，故將障礙幼兒與非障礙幼兒一起安置於學前班級的情境，稱爲統合（integrated）；融合（inclusion）這個名詞開始出現於 1990 年代初期，這個名詞快速地被應用於學前教育方案；然而一些學者在學前方案中對於融合的定義有些許的不同，但研究者和實務工作者均一致地認爲「融合」是指學前方案中應是以一般幼兒爲多數，障礙幼兒只是學前方案中的少數人口（引自 Odom & Diamond, 1998）。儘管缺乏定義的一致性，許多老師、家庭及學者都相信融合的情境是對一般幼兒及障礙幼兒有益的（Lamorey & Bricker, 1993，引自 Cavallaro, Ballard-Rosa & Lynch, 1998; Downing, 2003; Lieber et al., 1998）。

綜合上述之文獻發現，特殊幼兒應進入一般住家附近之幼兒園所就讀，他們是幼兒園內的少數人口，幼兒園仍是以一般幼兒爲主，此即可稱爲學齡前之融合教育模式。然而特殊教育學校之幼兒園，特殊幼兒佔了多數比例，一般幼兒只佔少部分，如此則無法稱爲融合教育。以下就融合教育之態度與專業之能加以探討：

一、態度的定義及與其個人背景變項之研究發現

紀昭安（1995）認爲態度是指個人對於某一對象所持有的評價與行爲傾向。態度是多方面的，其中有人、事件、物、團體制度以及代表具體事物的觀念等。一個人的態度不同會影響他看到、聽到、做到一件事時而產生明顯的個別差異。

態度的形成和轉變是一個人社會化過程的重要層面，因為一個人剛出生時，只是一個生物體、一個自然人。隨著個人成長過程，才逐漸對周遭世界形成了種種態度，並且掌握了一套固定的價值觀。因為周圍環境的變化，他對事物態度也會發生相對的轉變，而成爲符合社會要求的成員，因此，有人認爲態度是習得的。

然而在學前融合教育態度之相關研究方面，研究者將不同背景變項在融合教育態度上之研究加以整理如下：

(一) 教育程度

在融合之相關文獻上，不同教育程度在學前融合教育之態度上有不一致的結果。有些研究發現教育程度愈高其接納態度愈佳（林鈺涵，2004；吳巧萍，2003；陳良青，2004；Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998），有些研究則發現教育程度與接納態度無顯著差異（林敬鯉，2001），而有些研究反而發現教育程度較高者的融合態度並未比教育程度較低者來得正向（張美雲等，2004）。

(二) 地區

不同任教地區的教師在實施融合教育態度上沒有顯著差異（陳良青，2004；Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000）。

(三) 年資

不同年資在學前融合教育知態度上有不一致的結果。有些研究發現年資與其接納態度有關（吳巧萍，2003；陳良青，2004；Stoiber et al., 1998）。有些研究則發現不同年資與其接納態度無關（林鈺涵，2004）。

(四) 融合班之教學經驗或接觸經驗

有無融合班教學經驗或接觸經驗在學前融合教育之態度上有不一致的結果。有些研究發現有無融合班教學經驗或接觸經驗與融合教育之態度有關（林敬鯉，2001；吳巧萍，2003；陳良青，2004；Avramidis et al., 2000）。有些研究則發現有無融合班教學經驗或接觸經驗與學前融合教育之態度無關（林鈺涵，2004）。

(五) 修課課程及獲得資訊的管道

有特教學分背景或經過特殊教保訓練的學前教師在態度上較爲正向（林敬鯉，2001；林鈺涵，2004；陳良青，2004；簡淑蓮，2004；劉春玲、

姚健、李浩，2003；Stoiber et al., 1998）。

由此可見態度是指一個人對某一對象的評價與行為傾向，它是經由社會化而產生，且是可以改變的。然而在學前融合教育態度之相關文獻中，發現只有修課課程及獲得資訊的管道之個人背景變項可能與融合教育之態度有關，而學制、年資及融合班之教學經驗與融合教育態度之關係不明確，只有地區之個人背景變項與融合教育之態度無關。

二、專業知能的定義與相關研究發現

教師專業化的首要條件即是專業知能，要達到專業化，就必須要有一套完整的知識體系（洪榮照，1997；陳美玉，1999）。

許美美（1984）認為教師的專業知能係指教師能愉快地勝任教學工作時所具備的能力。教師專業知能的內涵是：（一）參與教學活動中所需具備的知識和方法；（二）透過既有的知識及方法以達成教學目標過程中，所運作的技巧及實際表現；（三）表現足已增進學生情意或智慧成長的行為。

Odom 與 McEvoy（1990）指出教師是否具備專業的訓練是影響特殊幼兒回歸主流安置成功的重要因素，在回歸主流的趨勢下學前教師應該具有一般教育與特殊教育的專業知能。

以下就國內外專業知能之相關文獻加以整理如下：

薛婷方（2003）針對學前特殊教育班師資進行專業知能之研究，發現學前特殊教育教師對「特殊課程的教材教法」、「規劃無障礙物理環境」、「運用課程本位訂定學習目標」這三項的瞭解程度最差，進修內容需求，以特殊幼兒輔導與諮商、特教教學策略、特教評量方法、特教診斷技術與工具認識、特殊幼兒醫療知識、學前特教溝通教材及學前特教社會情緒教材高達 85% 以上的需求。

簡淑蓮（2004）針對台東縣學前教師調查其對專業知能之需求情形，結果發現學前教師對專業知能的需求都偏向正向，而「特教學分背景」對實施融合教育之專業知能需求具有預測力。

鐘梅菁（2000）將學前融合教育之專業知能分成融合教育、課程與教學、環境規劃與課室管理、家庭合作、專業合作等五個層面，調查學前教師應該具備哪些相關知能，結果發現融合教育專業知能重要程度之預測因素包括：教師任教地區、任教幼兒障礙類型、學前普通班年資、學前融合班年資及修習特殊教育學分

數等變項。

鐘梅菁（2001）發現學前教師對融合教育專業知能之重要程度評定情形依序為：瞭解如何協助特殊幼兒在班級的適應、熟悉特殊幼兒行為問題的處理、瞭解如何鼓勵特殊幼兒的家長參與學校活動、讓特殊幼兒家長瞭解如何教導幼兒在生活中必須之技能及熟悉可以運用的資源。

劉蔚萍、王銀絲、徐淑珍、卓政翰、紀岑嬌（2003）在學前融合教育專業團隊巡迴輔導之研究中，指出輔導所面臨之困難包括幼兒教師特教專業能力不足、無法擬定個別化教育計畫、無法落實教學策略建議、需加強親職教育及對一般家長宣導融合教育理念。

王天苗（2002）指出發展遲緩幼兒在融合教育環境裡的老師反應他們的專業知能不足，對個別化教學的規劃有困難，教學自信不足。

在師資培育內容方面，Kontos 與 Diamond（1997）認為因應幼兒園中實施融合教育趨勢，專業人員的培育是一項艱鉅的挑戰，培育內容包含：（一）實際在融合情境中實習經驗：在學前融合教育情境中，以配合幼兒發展階段而設計的幼兒教育課程為主，內容強調適合幼兒的年齡、重視個別差異的方案，以幼兒自發性遊戲經驗為主，重視環境規劃而非以教師為中心的教學；（二）瞭解一般幼兒發展的知識作為課程設計的基礎：一般學前教育教師不僅認為在融合教育中瞭解特殊幼兒之重要性，亦認為特殊教育教師應該可以提供他們更多有關教導其教室特殊幼兒的訊息，所以學前教育教師需要熟悉一般幼兒發展的模式；（三）瞭解個別化教育方案的設計與實施：尤其必須熟悉活動本位教學的設計，將特殊幼兒學習目標與內容融入一般幼兒的作息活動中，使融合教育方案有別於一般學前教育方案與傳統學前特殊教育方案；（四）進行環境的調整：配合幼兒發展需要，進行環境的調整，強調以幼兒為中心，取代要求幼兒適應環境之策略；（五）學習專業團隊的分工與合作：有鑑於成人的合作關係影響融合教育的成敗，教師需要與家長、不同專業人員維繫幼兒融合經驗，培育方案可以採模擬情境，提供準教師體驗的機會（引自鐘梅菁，2000）。

Sharon（2001）指出學前融合方案之特殊教育教師的培育目標應包含以下的能力：（一）與兒童、團隊和機構有關的能力的課程和專題；（二）統合的課程內容以提供理解，及在自然情境中對嬰幼兒及其家庭之跨專業團隊服務（transdisciplinary service）；（三）內部訓練（interdisciplinary）的焦點在於準備

人員承擔多樣化的角色和責任，以迎合障礙幼兒和家庭的需求。

Franklin、Lamana、與 Van Thile (2003) 在學前學習經驗的指引中，除了指出六大領域學習經驗的指引外，另外還補充了為障礙幼兒（視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙）進行調整的一些指引。

由此可見教師的專業知能係指教師能愉快地勝任教學工作時所具備的能力，且它是專業化的必要條件。然在融合教育的趨勢下學前教師應該具有一般教育與特殊教育的專業知能，他（她）不但需瞭解一般幼兒發展的知識，還應瞭解個別化教育方案的設計與實施，然後配合特殊幼兒之需求調整其環境，亦應學習與專業團隊進行協調合作。可是過去的文獻卻發現一般幼兒教師之特教專業能力不足，無法擬定個別化教育計畫及落實教學策略建議，需加強親職教育及對一般家長宣導融合教育理念。另外在個人背景變項中發現幼兒教師之任教地區、幼兒障礙類型、學前普通班年資、學前融合班年資、修習特殊教育學分數等變項與融合教育專業知能有關。

研究方法

一、研究對象

本研究以全台灣之幼兒保育系（科）應屆畢業生為母群體，然後再隨機抽取北、中、南各一所大專院校之幼兒保育系（科）92年度即將畢業的所有學生（含二專、二技、四技）作為研究之樣本。一共發出700份問卷，請學校老師請畢業班同學填答，最後回收617份，回收率88%，剔除無效問卷，獲得有效問卷608份。

二、研究工具

本研究主要利用問卷調查來蒐集所需資料。研究問卷分為三個部分，第一部分是基本資料，第二部分是對融合教育的態度，第三部分是融合教育之專業知能。茲將研究工具敘述如下：

（一）基本資料

基本資料係指教育程度、地區、年資、融合班之教學經驗、任教機構、修課課程及獲得資訊的管道。

(二) 融合教育的態度

融合教育的態度乃參考吳勝儒、張勝成、張照明(2003)對智能障礙學生融合研究問卷加以改編。本態度量表的效度，採用專家進行內容之檢驗，於問卷初稿編審後分別邀請五位專家學者，分別為三位特教系的教授，一位早期療育研究所之副教授，及一位幼兒保育系之教授。專家學者針對問卷初稿之內容與結構提供修訂意見協助進行內容效度之考驗。

量表經專家進行效度之考驗後，抽取南部一所技術學院幼保系 156 位學生進行預試，考驗其信度。本研究之態度量表，其信度分析係採用內部一致性分析，將信度較低的題目刪除以提升其信度。最後刪除「融合教育的認知」層面之第 1、8 題，其 Cronbach α 係數為 0.70；刪除「融合教育的印象」層面之第 12、14 題，其 Cronbach α 係數為 0.82；刪除「融合教育的優點」層面之第 26 題，其 Cronbach α 係數為 0.85；刪除「融合教育的缺點」層面之第 39 題，其 Cronbach α 係數為 0.80；而「融合教育的配套措施」層面不需刪題，其 Cronbach α 係數為 0.90；而「融合教育態度」之總量表之 Cronbach α 係數為 0.83，經過內部一致性分析後，顯示出本量表有不錯的信度。本量表之計分方式，採 Likert 五等量表，5 分為「非常同意」、4 分為「同意」、3 分為「沒意見」、2 分為「不同意」、1 分為「非常不同意」。

(三) 融合教育之專業知能

融合教育之專業知能係參考鐘梅菁(2000)學前教師對融合教育專業知能重要程度之評定問卷加以改編。本專業知能量表的效度，採用專家進行內容之檢驗，於問卷初稿編審後分別邀請五位專家學者，分別為三位特教系的教授，一位早期療育研究所之副教授，及一位幼兒保育系之教授。針對問卷初稿之內容與結構提供修訂意見協助進行內容效度之考驗。

量表經專家進行效度之考驗後，抽取南部一所技術學院幼保系 156 位學生進行預試，考驗其信度。本研究之專業知能量表，其信度分析係採用內部一致性分析，將信度較低的題目刪除以提升其信度，最後本專業知能之量表經預試後，只刪除家庭合作方面的第 23、24 題，其餘的向度因 Cronbach α 係數高並未進行刪題。正式施測時「融合教育」層面有 9 題，

其 Cronbach α 係數為 0.80；「課程與教學」層面有 7 題，其 Cronbach α 係數為 0.79；「環境規劃與課室管理」層面有 4 題，其 Cronbach α 係數為 0.79；「家庭合作」層面有 4 題，其 Cronbach α 係數為 0.86；而「融合教育之專業知能」總量表之 Cronbach α 係數為 0.92。本量表之計分方式，採 Likert 五等量表，5 分為「非常瞭解」、4 分為「瞭解」、3 分為「沒意見」、2 分為「不瞭解」、1 分為「非常不瞭解」。

三、資料處理

本研究將問卷回收後，以 SPSS for Windows 之套裝軟體加以處理，使用之統計方法如下：

- (一) 以次數分配及百分比呈現背景變項之分佈情形。
- (二) 以平均數、標準差分析融合教育之態度及專業知能之得分情形。
- (三) 以 t-test 考驗不同融合班教學經驗之幼保系（科）應屆畢業生在融合教育態度、專業知能上之差異情形。
- (四) 以單因子變異數分析考驗不同背景變項（教育程度、地區、年資、任教機構）之幼保系（科）應屆畢業生在融合教育態度、專業知能上之差異情形。
- (五) 以 Pearson 積差相關分析融合教育態度及與專業知能之相關情形。

研究結果分析與討論

一、研究對象基本資料分析

由表 1 得知在教育程度之變項中，以二專進修部為最多佔了 48.2%；在幼教年資中，無工作經驗者佔了 47.5%，工作 1-5 年者佔 40.8%；應屆畢業生有融合班經驗者，只佔了 19.4%；目前無工作者，佔了 60.9%；特殊教育相關課程以個別化教學計畫（68.8%）為最多，其次為其他（68.5%）、特殊幼兒活動設計（68.1%）、特殊兒童診斷與評量（67.8%）、特殊兒童個案管理（67.1%）、行為改變技術（62.3%），反而較少應屆畢業生修過特殊（兒童）教育（23.2%）之基礎課程。幼兒保育系（科）之應屆畢業生有些是日間部之全職生，有些是在職進修之幼兒教師，可見幼保系（科）及政府相關單位在規劃培育或進修課程時，

只將特殊（兒童）教育列為選修課程，才會造成應屆畢業生未修特殊教育之基礎學科，卻修習其他相關學科之情形。

特殊兒童教育資訊之獲得管道以其他為最多，佔 70.7%，依次為專業團隊的巡迴輔導（69.2%）、校外研習活動（65.6%）、網路資源（64.5%）、幼兒園所（61.3%）；而以學校課程安排，佔最低之比例（30.2%），由此可見學生於學校中獲得特殊教育專業知能的機會不大，反而是由校外獲得居多，這樣的研究結果，值得師資培育單位深思。張美雲等（2004）的研究發現幼兒保育系（科）畢業生特殊教育資訊之獲得管道以專業團隊的巡迴輔導，所佔之比例最低，只有 4%，且研究對象中有一半均為在職學生，相較於本研究，專業團隊的巡迴輔導，佔了 69.2%，由此可見中部地區較少實施專業團隊之巡迴輔導。

表 1 研究對象基本資料分析

N=608

變 項	類 別	人 數	百分比	缺失資料數
教育程度	二技(日)	116	19.1	
	二技(進修部)	22	3.6	
	二專(進修部)	293	48.2	
	二專(日)	177	29.1	
地區	北部	232	38.2	
	中部	174	28.6	
	南部	202	33.2	
幼教年資	無	289	47.5	
	一年以內	106	17.4	
	1-3 年	102	16.8	
	3-5 年	40	6.6	
	5-10 年以上	40	6.6	
	10 年以上	31	5.1	
融合班經驗	有	118	19.4	
	無	490	80.6	
目前任教機構	無	370	60.9	
	幼稚園	92	15.1	
	托兒所	91	15.0	
	其他	55	9.0	

表 1 (續) 研究對象基本資料分析

N=608

變 項	類 別	人 數	百 分 比	缺 失 資 料 數
曾修過的特殊教育相關課程	特殊(兒童)教育	141	23.2	
	早期療育	324	53.3	
	行為改變技術	379	62.3	
	特殊幼兒活動設計	414	68.1	
	特殊兒童診斷與評量	412	67.8	
	特殊兒童個案管理	408	67.1	
	融合教育	313	61.5	
	行為輔導	382	62.8	
	特殊幼兒課程設計	401	66.0	
	學前特教課程與教學	370	60.9	
	個別化教育計劃	418	68.8	
	特殊幼兒機構實習	182	30.0	
	其他	416	68.5	
	特殊兒童教育資訊之獲得管道	學校課程安排	182	29.9
報章雜誌		341	56.1	
視聽媒體		363	59.7	
專業團隊的巡迴輔導		421	69.2	
校外研習活動		399	65.6	
網路資源		393	64.6	
幼兒園所		374	61.5	
其他		430	70.7	

二、幼保系(科)應屆畢業生對融合教育之態度

由融合教育態度總量表與分量表之平均數，可看出幼保系(科)應屆畢業生對融合教育之態度大多偏向積極面，以「融合教育之配套措施」之單題平均分數為最高(4.29)，其次依序為「融合教育之優點」(3.93)、「融合教育之認知」(3.53)、「融合教育之缺點」(3.09)，而以對「融合教育之印象」平均分數偏低(2.59)。由此可見幼保系(科)應屆畢業生對融合教育態度之層面大多偏向積極，只有在「融合教育印象」之層面上顯得較消極，此研究結果與張美雲等(2004)的研究結果相同。

表 2 融合教育態度總量表與分量表之平均數

N=608

向度	人數	平均數	標準差	題數	單題平均數
融合教育之認知	608	31.81	4.86	9	3.53
融合教育之印象	608	28.57	6.21	11	2.59
融合教育之優點	608	35.35	4.43	9	3.93
融合教育之缺點	608	37.11	6.00	12	3.09
融合教育之配套措施	608	68.66	8.24	16	4.29
總量表	608	201.52	16.01	57	3.54

三、幼保系（科）應屆畢業生融合教育之專業知能

由融合教育之專業知能總量表與分量表之平均數，可看出整體幼保系（科）應屆畢業生的融合教育知能較偏向沒意見，各個層面及總量表的平均數大約是 3 分左右，此研究結果與張美雲等（2004）的研究有些許的不同。為配合特殊教育法第九條之規定特殊教育學生入學年齡應向下延伸至三歲，在融合教育廣為實施之前，應先針對幼兒園教師提供融合教育之專業知能，才不至於推行後，問題重重，最後蒙受其害的都是國家未來的主人翁。郭秀鳳（1996）的研究指出普通及特殊幼教工作者以「教師缺乏專業訓練」是融合式幼兒教育的主要問題。由此可見要推行學前融合教育，首要提供特教專業訓練給幼兒教師，以促進其對融合教育的發展。

表 3 融合教育之專業知能總量表與分量表之平均數

N=608

向度	人數	平均數	標準差	題數	單題平均數
融合教育	608	29.31	5.49	9	3.26
課程教學	608	21.10	5.04	7	3.01
環境規劃	608	12.05	3.20	4	3.01
家庭合作	608	12.84	3.18	4	3.21
總量表	608	73.32	14.44	24	3.05

四、不同背景變項的幼保系（科）應屆畢業生在融合教育態度上的變異情形

表 4 資料呈現了有無融合班教學經驗的幼保系（科）應屆畢業生在融合教育態度上未達顯著差異，此研究結果與林鈺涵（2004）的研究相同。

表 5 顯示不同教育程度的幼保系（科）應屆畢業生在融合教育態度之「認知」、「印象」層面上達顯著差異，而在「優點」、「缺點」、「配套措施」及「總量表」上未達顯著差異。以 Scheffe'法進行事後比較，發現二專日間部應屆畢業生融合態度「認知」之層面高於二專進修部，融合態度「印象」之層面高於二技日間部。此研究結果與張美雲等（2004）的研究不同，探究其原因可能因幼兒保育系（科）由專科部轉型為學院部，張美雲等（2004）的研究對象並無二專日間部。

不同地區的幼保系（科）應屆畢業生在融合教育態度之「認知」、「印象」、「優點」、「缺點」、「配套措施」及「總量表」上均達顯著差異。以 Scheffe'法進行事後比較，發現北部應屆畢業生融合態度的「認知」層面高於南部應屆畢業生，而南部應屆畢業生融合態度的「認知」層面又高於中部應屆畢業生；南部應屆畢業生融合態度的「印象」層面高於北部及中部之應屆畢業生；北部應屆畢業生融合態度的「優點」層面高於南部應屆畢業生；南部應屆畢業生融合態度的「缺點」層面高於北部應屆畢業生；北部應屆畢業生融合態度的「總量表」高於中部應屆畢業生，而在「配套措施」上卻未達顯著差異。此研究結果與陳良青（2004）、Avramidis 等人（2000）的研究發現不同任教地區的教師在實施融合教育態度上沒有顯著差異並不相同，其原因值得深入探討之。

不同幼教年資的幼保系（科）應屆畢業生在融合教育態度之「認知」、「總量表」上達顯著差異。經 Scheffe'法之事後比較後發現，在「認知」上，無工作年資之幼保系（科）應屆畢業生的得分顯著高於 3-5 年之工作年資；而在「總量表」上則未達顯著差異。此研究結果與吳巧萍（2003）、林鈺涵（2004）、陳良青（2004）、Stoiber 等人（1998）之結果不同，探究其原因，可能因無工作經驗者較單純，反而在融合教育之態度上顯得更正向。

不同任教機構的幼保系（科）應屆畢業生在融合教育態度之「認知」、「印象」上達顯著差異，經 Scheffe'法之事後考驗發現，在「認知」上目前無任教機構之幼保系（科）應屆畢業生的得分顯著高於任教幼稚園者；而在「印象」之事後考驗上未達顯著差異。

表 4 不同融合班教學經驗在融合教育態度上之 t 考驗

N=608

向度	教學經驗	人數	平均數	標準差	t 值
融合教育之認知	有	118	31.81	5.29	-0.001
	無	490	31.81	4.76	
融合教育之印象	有	118	29.37	7.14	1.57
	無	490	28.37	5.96	
融合教育之優點	有	118	34.77	4.92	-1.48
	無	490	35.50	4.30	
融合教育之缺點	有	118	36.76	6.86	-0.71
	無	490	37.20	5.79	
融合教育之配套措施	有	118	69.00	83.67	0.49
	無	490	68.58	8.15	
融合教育態度之總量表	有	118	201.72	18.38	0.15
	無	490	201.47	15.40	

表 5 不同背景變項的幼保系（科）應屆畢業生在融合教育態度上的變異情形 N=608

融合教育態度	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe'法
融合教育之認知						
教育程度	組間	296.22	3	98.74	4.23**	二專（日）> 二專（進修部）
	組內	14085.78	604	23.32		
	全體	14382.00	607			
地區	組間	774.12	2	387.06	17.21***	北部>中部 南部>中部 北部>南部
	組內	13607.88	605	22.49		
	全體	14382.00	607			
幼教年資	組間	450.67	5	90.13	3.90**	無>3-5年
	組內	13931.33	602	23.14		
	全體	14382.00	607			
任教機構	組間	440.16	3	146.72	6.36***	無>私立幼稚園 無>其他
	組內	13941.83	604	23.12		
	全體	14382.00	607			
融合教育之印象						
教育程度	組間	420.52	3	140.17	3.68*	二專（日）> 二技（日）
	組內	22988.44	604	38.06		
	全體	23408.96	607			
地區	組間	1204.59	2	602.30	16.41***	南部>北部 南部>中部
	組內	22204.37	605	36.70		
	全體	23408.96	607			
幼教年資	組間	415.15	5	83.03	2.17	
	組內	22993.81	602	38.20		
	全體	23408.96	607			
任教機構	組間	401.11	3	133.70	3.51*	n.s.
	組內	23007.85	604	38.09		
	全體	23408.96	607			
融合教育之優點						
教育程度	組間	98.06	3	32.69	1.67	
	組內	11823.78	604	19.58		
	全體	11921.84	607			
地區	組間	168.98	2	84.49	4.35*	北部>南部
	組內	11752.85	605	19.43		
	全體	11921.84	607			
幼教年資	組間	62.91	5	12.58	0.64	
	組內	11858.93	602	19.70		
	全體	11921.84	607			
任教機構	組間	93.49	3	31.16	1.59	
	組內	11828.35	604	19.58		
	全體	11921.84	607			

表5 (續) 不同背景變項的幼保系(科)應屆畢業生在融合教育態度上的變異情形 N=608

融合教育態度	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe'法
融合教育之缺點						
教育程度	組間	21.86	3	7.29	0.20	
	組內	21898.08	604	36.26		
	全體	21919.94	607			
地區	組間	269.76	2	134.88	3.77*	南部>北部
	組內	21650.18	605	35.79		
	全體	21919.94	607			
幼教年資	組間	354.15	5	70.83	1.98	
	組內	21565.80	602	35.82		
	全體	21919.94	607			
任教機構	組間	57.68	3	19.23	0.53	
	組內	21862.27	604			
	全體	21919.94	607	37.00		
融合教育之配套措施						
教育程度	組間	347.45	3	115.82	1.71	
	組內	40929.77	604	67.77		
	全體	41277.22	607			
地區	組間	453.91	2	226.96	3.36*	n.s.
	組內	40823.31	605	67.48		
	全體	41277.22	607			
幼教年資	組間	292.54	5	58.51	0.86	
	組內	40984.68	602	68.08		
	全體	41277.22	607			
任教機構	組間	330.37	3	110.12	1.62	
	組內	40946.86	604	67.79		
	全體	41277.22	607			
融合教育態度之總量表						
教育程度	組間	330.32	3	110.11	0.43	
	組內	155295.31	604	257.11		
	全體	155625.63	607			
地區	組間	2377.85	2	1188.93	4.70*	北部>中部
	組內	153247.78	605	253.30		
	全體	155625.63	607			
幼教年資	組間	3253.26	5	650.65	2.57*	n.s.
	組內	152372.37	602	253.11		
	全體	155625.63	607			
任教機構	組間	453.36	3	151.12	0.59	
	組內	155172.27	604	256.91		
	全體	155625.63	607			

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

五、不同背景變項的幼保系（科）應屆畢業生在融合教育專業知能的變異情形

由表 6 的研究結果顯示，有無融合班教學經驗的幼保系（科）應屆畢業生在融合教育專業知能「總量表」上達顯著差異，而在分量表上只有在「環境與規劃」的層面上達顯著差異，且都是有經驗者的環境與規劃得分高於無經驗者。

表 7 顯示不同背景變項的幼保系（科）應屆畢業生在專業知能上，有些層面達顯著差異，有些層面則未達顯著差異。不同教育程度的幼保系（科）應屆畢業生在專業知能之「融合教育」、「家庭合作」及「總量表」之專業知能達顯著差異，經事後考驗發現二技日間部幼保系應屆畢業生的「融合教育」、「家庭合作」專業知能的得分顯著高於二專進修部；而在「總量表」上，其事後考驗未達顯著差異。

不同地區的幼保系（科）應屆畢業生在專業知能之「融合教育」、「家庭合作」、「總量表」上達顯著差異，經事後比較後發現北部及南部地區在「融合教育」專業知能之得分上顯著高於中部地區；北部地區在「家庭合作」專業知能之得分上顯著高於中部地區；北部地區在「總量表」專業知能之得分上顯著高於中部地區。

不同幼教年資的幼保系（科）應屆畢業生在專業知能之分量表及總量表上均未達顯著差異。

不同任教機構的幼保系（科）應屆畢業生在專業知能之「融合教育」、「課程教學」、「環境規劃」、「家庭合作」與「總量表」上達顯著差異，經事後考驗發現目前無工作的幼保系（科）應屆畢業生在「融合教育」的得分上顯著高於任教幼稚園者與任職於其他工作者；在「課程教學」方面經事後考驗發現目前無工作的幼保系（科）應屆畢業生的得分上顯著高於任教幼稚園者；在「環境規劃」層面上發現無工作及任教於托兒所的幼保系（科）應屆畢業生之得分顯著高於其他的任教機構；在「家庭合作」層面上，經事後考驗發現未達顯著差異；在「專業知能之總量表」上發現目前無工作及任教托兒所的幼保系（科）應屆畢業生之得分上顯著高於任教幼稚園及任職其他機構。

此研究結果與張美雲等（2004）的研究相較，發現在有無融合班教學經驗之結果上相似，而在不同教育程度、不同幼教年資及不同任教機構之結果上有所不同。另外將此研究結果與鐘梅菁（2000）之研究相較，發現在有無融合班年資之

結果上相似，而在不同地區、不同幼教年資及不同任教機構之結果上有些許的不同。

在本研究中獲知一個有趣的結果，即是任教於托兒所之幼保系（科）應屆畢業生在專業知能之總量表上高於任教幼稚園者，探究其原因可能是托兒所的管轄單位為縣市政府之社會局，幼稚園的管轄單位為縣市政府之教育局，而早期療育工作為社會局推行業務之一，非教育局之業務，結果造成如此之差異。

另外在研究上發現具有融合班之教學經驗者的專業知能高於無融合班之教學經驗者，不同教育程度、地區、幼教年資及任教機構與專業知能有關，只是變項之內部類別的結果有些許的不同，至於為何會有所不同，則需進一步探討之。

表 6 不同融合班教學經驗在融合教育專業知能上之 t 考驗

N=608

向度	教學經驗	人數	平均數	標準差	t 值
融合教育	有	118	29.98	6.14	1.46
	無	490	29.16	5.33	
課程教學	有	118	21.91	5.61	1.78
	無	490	20.91	4.88	
環境規劃	有	118	12.81	3.39	2.88**
	無	490	11.87	3.14	
家庭合作	有	118	13.29	3.65	1.5
	無	490	12.74	3.05	
總量表	有	118	77.99	16.08	2.06*
	無	490	74.68	13.97	

*p < .05; ** p < .01;

表 7 不同背景變項的幼保（科）系應屆畢業生在融合教育專業知能上的變異情形 N=608

專業知能	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe'法
融合教育						
教育程度	組間	431.93	3	143.98	4.86**	二技（日）> 二專（進修部）
	組內	17908.17	604	29.65		
	全體	18340.10	607			
地區	組間	685.94	2	342.97	11.75***	北部>中部 南部>中部
	組內	17654.16	605	29.18		
	全體	18340.10	607			
幼教年資	組間	231.28	5	46.26	1.54	
	組內	18108.82	602	30.08		
	全體	18340.10	607			
任教機構	組間	991.31	3	330.44	11.50***	無>幼稚園 無>其他
	組內	17348.79	604	28.72		
	全體	18340.10	607			
課程教學						
教育程度	組間	144.34	3	48.11		
	組內	15274.55	604	25.29		
	全體	15418.88	607			
地區	組間	52.45	2	26.23		
	組內	15366.43	605	25.40		
	全體	15418.88	607			
幼教年資	組間	259.84	5	51.97		
	組內	15159.04	602	25.18		
	全體	15418.88	607			
任教機構	組間	395.22	3	131.74	5.30**	無>幼稚園
	組內	15023.66	604	24.87		
	全體	15418.88	607			
環境規劃						
教育程度	組間	31.36	3	10.45	1.02	
	組內	6213.85	604	10.29		
	全體	6245.21	607			
地區	組間	46.39	2	23.20	2.26	
	組內	6198.82	605	10.25		
	全體	6245.21	607			
幼教年資	組間	71.30	5	14.26	1.39	
	組內	6173.91	602	10.26		
	全體	6245.21	607			

表 7 (續) 不同背景變項的幼保(科)系應屆畢業生在融合教育專業知能上的變異情形 N=608

融合教育態度	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe'法
任教機構	組間	256.70	3	85.57	8.63***	無>其他 托兒所>其他
	組內	5988.51	604	5.92		
	全體	6245.21	607			
家庭合作 教育程度	組間	102.90	3		3.42*	二技(日)> 二專(進修部)
	組內	6057.88	604	34.30		
	全體	6160.78	607	10.03		
地區	組間	103.87	2	51.94	5.19**	北部>中部
	組內	6056.90	605	10.01		
	全體	6160.76	607			
幼教年資	組間	45.11	5	9.02	0.89	
	組內	6115.66	602	10.16		
	全體	6160.76	607			
任教機構	組間	126.27	3	42.09	4.21**	n.s.
	組內	6034.51	604	9.99		
	全體	6160.78	606			
專業知能總量表 教育程度	組間	1634.42	3	544.81	2.63*	n.s.
	組內	125086.04	604	207.10		
	全體	126720.46	607			
地區	組間	1894.17	2	947.08	4.59*	北部>中部
	組內	124826.29	605	206.32		
	全體	126720.46	607			
幼教年資	組間	1629.45	5	325.89	1.57	
	組內	125091.01	602	207.79		
	全體	126720.46	607			
任教機構	組間	5389.18	3	1796.39	8.94***	無>幼稚園 無>其他 托兒所>幼稚園 托兒所>其他
	組內	121331.28	604	200.88		
	全體	126720.46	607			

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

六、融合教育態度與專業知能之相關性

研究結果顯示應屆畢業生之融合教育之「認知」層面與融合教育專業知能之「融合教育」、「課程與教學」、「環境規劃」、「家庭合作」、「總量表」等層面呈顯著正相關；融合教育之「印象」層面與融合教育專業知能之「融合教育」層面呈顯著負相關；融合教育之「優點」與融合教育專業知能之「融合教育」、「課程與教學」、「環境規劃」、「家庭合作」、「總量表」等層面呈顯著正相關；融合教育之「缺點」層面與融合教育專業知能之各層面未有顯著相關；融合教育之「配套措施」層面與融合教育專業知能之「融合教育」、「家庭合作」、「總量表」等層面呈顯著正相關；融合教育態度之「總量表」與融合教育專業知能之「融合教育」、「課程與教學」、「家庭合作」、「總量表」等層面呈顯著正相關。由此可知畢業班在融合教育態度之層面和融合教育專業知能之層面的各項變項中，大多有顯著相關，但相關卻不高，相關係數最高者為 0.28，最低為 0.09。

表 8 融合教育態度與專業知能之相關分析

N=608

融合教育態度 專業知能	融合教育 之認知	融合教育 之印象	融和教育 之優點	融合教育 之缺點	融合教育之 配套措施	融合教育之 總量表
融合教育	0.24***	-0.11**	0.28***	-0.07	0.23***	0.19***
課程與教學	0.16***	-0.01	0.18***	-0.05	0.04	0.09*
環境規劃	0.11**	0.02	0.12***	-0.08	-0.01	0.04
家庭合作	0.14**	-0.08	0.24***	-0.05	0.13**	0.12**
總量表	0.18***	-0.05	0.23***	-0.07		0.13**

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

結論與建議

根據上述之結果與討論，本文提出下列之結論與建議：

一、結論

- (一) 在專業知能之培育方面，只有五分之一之應屆畢業生修過特殊（兒童）教育之基礎課程。
- (二) 幼保系（科）應屆畢業生對融合教育態度大多偏向積極面，但對融合教育之專業知能較偏向中間選項-沒意見。
- (三) 二專日間部應屆畢業生融合態度之「認知」層面高於二專進修部，融合態度之「印象」層面高於二技日間部；二技日間部幼保系應屆畢業生專業知能之「融合教育」、「家庭合作」層面，其得分顯著高於二專進修部。
- (四) 北部及南部應屆畢業生在融合教育之態度層面及專業知能之層面上大多高於中部應屆畢業生，而北部及南部應屆畢業生在融合教育態度層面上之得分，有些是北部高於南部，有些則是南部高於北部。
- (五) 無工作年資之幼保系（科）應屆畢業生在融合教育態度之「認知」層面得分上高於 3-5 年之工作年資。
- (六) 目前無工作之幼保系（科）應屆畢業生在融合教育態度之「認知」層面及專業知能之「融合教育」層面得分高於任教幼稚園者、任職其他機構者；目前無工作之幼保系（科）應屆畢業生在專業知能之層面上大多高於任教幼稚園者、托兒所與其他任職機構；任教於托兒所之幼保系（科）應屆畢業生在專業知能之總量表上高於任教幼稚園者。
- (七) 有融合班之教學經驗者的「環境規劃」之專業知能得分高於無經驗者。
- (八) 應屆畢業生「融合教育態度」之各層面與「融合教育專業知能」之各層面，大多呈現顯著相關。

二、建議

- (一) 在強化融合教育之正向態度與專業知能方面，對學前教育師資培育單位之建議
 1. 幼保系（科）或幼兒教育系在課程規劃時應將特殊（兒童）教育列為必

修課程

配合教育部特殊教育法之修正，學前融合教育勢在必行。在特教專業知能之培養方面，幼保系（科）或幼兒教育系應將特殊（兒童）教育列為必修課程，猶如國民教育一般，普通教師均修畢特殊教育3學分，使融合環境下之一般教師均具備特殊教育基本知能。擁有特教專業知能，易能強化其對融合教育之態度

2.課程規劃時能開設特殊教育分組課程

幼兒園所收托的年齡範圍很廣，如托兒所收托的年齡範圍為出生滿一個月至十二歲（含課後安親班），幼稚園收托的年齡範圍為三歲至十二歲（含課後安親班）。如此分歧之年齡層，再加上特殊兒童之收托，容易造成一位幼兒教師的專業無法專精。故研究者建議幼保系（科）開設不同分組之選修課程，如 0-3 歲、特殊教育、課後托育等等分組課程，提供學生依其興趣選擇。修習特殊教育分組課程這組畢業生將來可與一般幼兒園教師進行協同教學，使一般幼兒及特殊幼兒於幼兒園學習時均能獲益。

3.多安排校外參觀、實習使其對特殊幼兒能更熟悉

學校能在一些參觀之相關課程中，安排學生至特殊教育機構或學前融合班參觀、見習及實習，以增加幼保系（科）學生對特殊幼兒的認識，減少其恐懼、焦慮，提升其接納程度，願意修習系上所開設之特殊教育分組課程，以增加其特殊教育之專業知能。

（二）對未來研究之建議

本研究之研究時期適值幼保系由二專轉型為四技階段，畢業生以二專生居多。數年後四技畢業生會逐漸增多，且因四技的培育時間較長，在課程安排上與二專有所不同，各校均安排三至六門的特殊教育相關選修課程，故將來或許可以再次進行幼保系畢業生融合專業知能之研究。另外此次的研究以問卷調查進行廣泛性的瞭解，卻未以訪談進行深入之瞭解，故建議未來之研究亦可使用訪談法來蒐集資料，使資料之收集能顧及廣泛及深度。

參考文獻

- 王天苗 (2002)。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*，23，1-23。
- 王天苗 (2003)。學前融合教育實施的問題和對策。*特殊教育研究學刊*，25，1-25。
- 王淑霞 (2003)。國民中學教師對融合教育態度之研究。*亞洲區障礙理解教育國際學術研討會論文集* (頁 133-165)，彰化：國立彰化師範大學。
- 杞昭安 (1995)。師範學院學生對視覺障礙兒童態度之研究。未出版博士論文，國立彰化師範大學特殊教育系，彰化市。
- 何淑均 (2003)。國小融合班教師與學生家長融合教育態度調查研究。未出版碩士論文，國立台東大學教育研究，台東市。
- 吳巧萍 (2003)。東部地區幼稚園大班教師對身心障礙幼兒態度之調查研究。未出版碩士論文，國立花蓮師範學院特殊教育教學碩士論文，花蓮市。
- 吳勝儒、張勝成、張照明 (2003)。特殊教育系學生對智能障礙學生融合教育之研究，*亞洲區障礙理解教育國際學術研討會論文集* (頁 29-50)。彰化：國立彰化師範大學。
- 吳宗熙、全蒞相 (2004)。一般教師對智能障礙學生統合教育的態度研究。*亞洲區障礙理解教育國際學術研討會論文集* (頁 237-246)。彰化：國立彰化師範大學。
- 林敬鯉 (2001)。台北縣、市托兒所保育人員對收托身心障礙幼兒的態度及保育需求研究。未出版碩士論文，私立中國文化大學兒童福利研究所，台北市。
- 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。未出版碩士論文，國立花蓮師範學院特殊教育教學碩士，花蓮市。
- 洪榮照 (1997)。資源班的經營方向。*特教新知通訊*，5 (2)，1-5。
- 胡永崇、蔡進昌、陳正專 (2001)。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。*國民教育研究集刊*，9，235-257。
- 教育部 (1997)。特殊教育法。總統華總一義字第三〇〇〇二五四一一〇號令修正發布。
- 教育部 (1998)。特殊教育法施行細則。教育部臺(87)參字第八七〇五七二六六號令修正發布全文二十二條。
- 張美雲、蘇慧菁、曾慶媛 (2004)。中台醫護學院幼保系準畢業生對學前融合教育之態

- 度與專業知能之研究，2004年托育服務學術研討會論文集（頁169-183）。屏東：國立屏東科技大學。
- 郭秀鳳（1996）。*幼兒家長、幼教工作者對實施融合教育式幼兒教育意見之探討*。未出版碩士論文，國立台灣師範大學特殊教育系，台北市。
- 陳美玉（1999）。*教師專業學習與發展*。台北：師大書苑。
- 陳良青（2004）。*幼稚園教師實施融合教育態度之研究*。未出版碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育系，彰化市。
- 許美美（1984）。*國民中學家政教師專業能力需求之分析研究*。未出版碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。
- 彭慧玲（2003）。*國小普通班教師對融合教育態度之研究*。未出版碩士論文，國立台中師範學院國民教育研究所，台中市。
- 趙洪仲（2004）。*聽覺障礙學生接受統合教育的研究*。*亞洲區障礙理解教育國際學術研討會論文集*（頁247-256）。彰化：國立彰化師範大學。
- 薛婷方（2003）。*學前階段特殊教育班師資現況及其相關問題之調查研究*。未出版碩士論文，國立台東大學教育研究所，台東市。
- 劉春玲、姚健、李浩（2003）。普通學校教師對隨班就讀特殊兒童接納態度的調查。*亞洲區障礙理解教育國際學術研討會論文集*（頁125-132），彰化：國立彰化師範大學。
- 劉蔚萍、王銀絲、徐淑珍、卓政翰、紀岑嬌（2003）。學前融合教育專業團隊巡迴輔導：以高雄縣旗山區早期療育發展中心輔導模式為例。*國立台北師範學院學報*，16（2），307-336。
- 鄭佩玲（2003）。*台中縣國小教師對融合教育態度之研究*。未出版碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育系教學碩士班，彰化市。
- 簡淑蓮（2004）。*學前教師對實施融合教育態度及專業之能需求之研究*。未出版碩士論文，國立台東大學教育研究所，台東市。
- 黎慧欣（1996）。*國民教育階段教師與學生家長對「融合教育」的認知與態度調查研究*。未出版碩士論文，國立台灣師範大學特殊教育系，台北市。
- 鐘梅菁（2000）。*學前教師實施融合教育之專業知能與困擾問題研究*。未出版博士論文，國立彰化師範大學特殊教育系，彰化市。
- 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。

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211.
- Baker, B. R. (1996). The role of the professional development school to prepare teachers of young children. A description of two models : the Hillcrest professional development(and)the Lavega primary school. (*ERIC Document Reproduction Service No. ED 394647*).
- Cavallaro, C. C., Ballard-Rosa, M., & Lynch, E. W. (1998). A preliminary study of inclusive special education services for infant, toddlers, and preschool-age children in California. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(3), 169-182.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education, 34*(4), 203-213.
- Cook, B. G., Semmel, M. I., & Gerber, M. M. (1999). Attitudes of Principals and Special Education Teachers toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities: Critical Differences of Opinion. *Remedial and Special Education, 20*(4), 199-207.
- Downing, J. E., & Eichinger, J. (2003). Creating learning opportunities for students with severe disabilities in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children, 36*(1), 26-31.
- Espinosa, L. M., Gillam, R. B., Busch, R. F., & Patterson, S. S. (1997). Evaluation of an in-service model to train child care providers about inclusion. (*ERIC Document Reproduction Service No. ED 414995*).
- Folsom-Meek, S. L. (1994). Effects of training on Head start Providers' attitudes toward children with disabilities and knowledge of motor development. (*ERIC Document Reproduction Service No. ED368722*).
- Franklin, S. P., Lamana, A., & Van Thile, L. (2003). Guidelines for preschool learning experiences. (*EDRS Document Reproduction Service No. ED481492*).
- Giangreco, M., Dennis, R., Coninger, C., Edelman S., & Schattman, R. (1993). I've counted Jon': Transformational experience of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children, 59*(4), 359-372.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S. R., Wolfberg, P., Horn, E., & Beckman, P. (1998). Inclusive preschool program: teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1),

87-105.

- Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1990). Mainstreaming at the preschool level: potential barriers and tasks for the field. *Topic in Early childhood special education, 10*(2), 48-61.
- Odom, S. L., & Diamond, K. A. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: the research base. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 3-25.
- Siegel, J., & Jausovec, N. (1995). Improving teachers' attitudes toward students with disabilities. (*ERIC Document Reproduction Service No.ED374120*).
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents'and early childhood practitioners'beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 107-123.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2001). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (3th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Sharon, J. (2001). Preparing early childhood special educators for inclusive settings project. (*EDRS Document Reproduction Service No.ED459582*).
- Wolery, M., Martin, C. G., Schroeder, C., Huffman, K., Venn, M. L., & Holcombe, A. et al. (1994). Employment of educators in preschool mainstreaming: A survey of general early educators. *Journal of Early Intervention, 18*(1), 64-77.

An Investigation on the Inclusive Education Attitudes and Professional Competencies of the Graduating Students in the Department of Early Childhood Education and Care

Mei-Yun Chang Su-Ju Liao

Abstract

The purpose of this study was to investigate the attitudes to the inclusive education and the professional competencies of the graduating students from the Department of Early Childhood Education and Care (ECEC) in 2004. A total of 700 questionnaires were issued to the graduating students, and 617 of them (88%) were collected. The results were as followed:

1. The majority of the ECEC graduating students' attitudes to the inclusive education were found to be positive. Their professional competencies of the inclusive education were a trend to be medium.
2. The ECEC graduating students' attitudes to the inclusive education showed significant differences on some demographic variables.
3. The ECEC graduating students' professional competencies of the inclusive education showed significant differences on some demographic variables.
4. The ECEC graduating students' attitudes about the inclusive education and the professional competencies were found to be significantly correlated.

Key words: inclusive education, attitude to the inclusive education, professional competency.