

幼稚園特殊幼兒家長對融合教育滿意度之探討

A Study of the Satisfaction of the Parents of Children with Disabilities at Preschool Inclusive Education

汪慧玲* 沈佳生**

*馬偕醫護管理專科學校幼兒保育科 副教授 **美和科技大學幼兒保育系 副教授，通訊作者

Huei-Ling Wang, Associate Professor*, and Chia-Shen Shen, Associate Professor**

*Department of ECCE, Mackay Medicine, Nursing and Management College

**Department of ECCE, Meiho University, Corresponding Author

摘要

本研究旨在探討家長對學前融合滿意度現況，並比較不同背景變項的家長在學前融合滿意度的差異情形。主要研究工具為研究者自編之問卷調查，作為蒐集量化資料的工具。研究對象為屏東地區實際參與融合教育的特殊幼兒家長 147 人為調查對象。本研究所得的結論如下：(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。最後，研究者根據本研究的結果提出若干建議，以作為學前教育機構參考。

Abstract

The purposes of this study were to investigate the satisfaction on inclusive education and the differences based on their background variables for parents of children with disabilities in kindergarten. Subjects of this study were 147 parents in Pingtung. The results of this study were shown as follows: (1). The satisfaction of inclusive education for parents were satisfied. (2). The overall mean value of the four satisfaction areas were rated by parents as follows: class arrangement, classmate interaction, teachers teaching, and school support. (3). Different kinds of parents' background, including children's early intervention, and children's disabilities degree have significant difference on the satisfaction of inclusive education for parents. According to the study outcomes, some suggestions were offered for the early childhood education.

關鍵詞：幼稚園、融合教育、滿意度

Keywords： Kindergarten、Inclusive Education、Satisfaction

壹、前言

一、研究動機

自「去機構化」與「常態化」的教育訴求以來，1970 年代回歸主流，可謂融合教育的先驅，它把障礙學生安置在普通班級中與正常學生一起受教育。但是對於特殊教育工作者與家長而言，回歸主流能夠提供的畢竟有限，因此在 20 世紀 80 年代中期倡導普通教育改革，安置就近入學，強調能使孩子受益的教育就是最適當的教育（方俊明，2004）。目前身心障礙幼兒融入普通班是特殊教育的趨勢，融合教育的理念，源自於強調社會多元化的價值，認為所有兒童不論心智能力高低、家庭社經地位差異、文化背景不同，應在同一環境下共同學習（吳淑美，2007）。根據特殊教育法第 13 條，身心障礙幼兒之教育安置，以滿足幼兒學習需要為前提，最少限制的環境為原則，展現融合教育的精神（教育部，2004），促進身心障礙幼兒就讀普通班是最主要的理念。楊坤堂（2003）進一步強調，所有幼兒在一般學校的普通班就讀，是學校把特殊教育帶到普通班，而非把身心障礙幼兒帶出普通班接受特殊教育。因此，融合教育不單是潮流，更是法規所提倡。

融合教育的最大挑戰，是普通教師能否全力配合，關鍵在於普通班教師的教學須進行轉換，評量宜費心設計，班級經營策略要隨時調整。這些措施必然會帶給普通班教師相當大的工作壓力，因此普通班教師未必認同融合教育的實施與成效。融合教育的實施，許多普通班教師在教育身心障礙幼兒時，部分因特教概念不足；更多是提供的特殊教育支援服務杯水車薪和不符所需，讓老師將教育身心障礙幼兒視為畏途，對身心障礙幼兒的接納程度相對降低，也是令普通班教師對融合教育無法衷心認同的主要原因。因此，在融合教育中，教師若靠著一己之力要滿足所有幼兒的需求，確實太過沉重。融合教育不是單打獨鬥的任務，唯有整合資源，才有辦法處理融合班級中可能遭遇到的問題（Snell, 2005）。

事實上，融合教育的實施，許多普通班教師在教育身心障礙幼兒時，部分因特教概念不足；更多是提供特殊教育巡迴輔導服務杯水車薪和不符所需，讓老師將教育身心障礙幼兒視為畏途，對身心障礙幼兒的接納程度相對降低（鄭玉慈，2006）。職是之故，探討安置於普通班的特殊幼兒家長進行滿意度調查，以了解教育當局所提供的融合教育服務能否符合家長的期待，並且探討家長對融合教育滿意度，以了解家長是否因不同背景變項，而產生不同融合教育滿意度，於是引起撰寫本文的動機，研究結果將可提供實施學前融合教育機構的參考。

二、研究目的

- （一）瞭解特殊幼兒家長對於實施學前融合教育滿意度的現況。
- （二）比較不同背景特殊幼兒家長在學前融合教育滿意度的差異情形。
- （三）綜合本研究結論，提出相關建議，作為學前教育機構的參考。

三、名詞解釋

（一）融合教育：本研究係指安置於普通班的身心障礙幼兒，在滿足幼兒學習需要為前提，接受幼兒園提供的相關教育輔導與相關專業服務。

(二) 滿意度：滿意是一種心理狀態，滿意可定義為個人的主觀感受，但這滿意受特定之人、事、物所影響，當個人需求與期望達一致時，則可達到滿意程度 (Renty & Roeyers, 2006)。本研究是指接受學前融合教育的特殊幼兒家長，對於孩子所接受的融合教育服務是否符合其需求與其預期之個體感受，並且反應在研究者自編的「家長融合教育滿意度調查表」中，包括「同儕互動」、「教師教學」、「課程安排」及「學校支援」四個向度，在調查表中得分越高，表示對於融合教育的滿意度越高。

文獻探討

一、融合教育的實施

早期統合模式，根據「回歸主流」、「正常化」理念，強調讓特殊需求幼兒回到一般的環境，但並未對特殊需求幼兒提供特殊教育相關服務，是一種有限度的融合(何立博、黃惠如，2002)。然而，在融合教育的涵義中，強調對於普通班所有學生都能提供支持性的教育服務(吳淑美，2004)。所以，融合教育有不同的實施模式(楊智雯，2000)：1. 小組模式，普通教師與特殊教育教師組成小組，一起進行教學和負責班上所有學生的教育責任。2. 平行教學模式，特殊教育教師在普通教室的某一區對一組學生進行教學。3. 協同教學模式，特殊教育教師以協同教學者的角色，協助普通班教師進行教學和輔導。4. 教師助理，由半專業人員提供普通教師在教學上的協助，特殊教育教師負責監督其工作情形和提供必要的協助及輔導。5. 教師輔助團隊，由普通教師、特殊教育教師及其他支援人員組成團隊，提供普通教師有關的教學、班級經營和課程等諮詢服務。6. 諮詢模式，特殊教師提供普通教師諮詢服務和相關建議，並對特殊學生進行觀察與評量。7. 巡迴輔導式融合，指特殊需求幼兒進入普通班就讀，接受特殊教育巡迴輔導教師定期入班輔導，提供特殊教育服務。每一普通班級，大約融入一至兩名特殊需求幼兒，教師編制與課程安排以普通班為主。在上述模式中，最廣泛被使用的融合教育模式是結合普通教師、特殊教育教師和相關服務者一起共同規劃、提供服務的協同模式(鐘梅菁、吳金花，2002)。每一種模式皆有其優點與限制，不論採用何種模式，皆不脫離一般幼兒與特殊需求幼兒的教學與輔導及普通教師與特殊教育教師間合作關係。

(一) 融合班的緣起

在光復初期，特殊需求學生唯一的教育安置型態，就是進入特殊教育學校就讀，當時有臺南市的省立臺南盲啞學校(臺南啓聰學校前身)，以及位於臺北市的省立臺北盲啞學校(臺北市立啓聰學校前身)。直到1962年臺北市中山國小成立智能障礙兒童教育實驗班及1963年屏東市仁愛國小成立肢體障礙兒童特教班，特教學生才開始在普通學校特教班接受特殊教育(教育部，2005)。國內身心障礙學生的教育安置方式，由隔離式特殊學校，進入到普通學校特殊班，再擴展到部分時間資源方案，或巡迴輔導方式，顯示出國內身心障礙學生的安置，朝向最少限制的目標而努力(鈕文英，2003)。1967年政府推行視覺障礙學校混合教育，為回歸主流安置之先驅，1978年起更進一步推動國民中小學增設資源班，更促進特殊需求學生，在融合的環境下接受教育。為使特殊需求學生能夠充分就學，1997年特殊教育法修正公佈，身心障礙兒童三歲即可接受學前特殊教育，教育部補助地方政府增設學前特教班(含巡迴輔導班)，提供特殊需求幼兒學前特殊教育服務(教育部，2005)。國內相繼成立融合式班，如1986年輔仁大學生活應用科學系附設托兒所、1989年新竹師範學院(國立新竹教育大學)特教中心學前特殊教育實驗班，且於1992年將學前融合教育班延伸至國小階段(吳清基，2004)、臺灣師範大學特殊教育中心於1995年起，

設置學前合作學習實驗班、1996年臺北市立師範學院（臺北市立教育大學）的特殊教育學系學前特殊幼兒實驗計劃班、以及1997年彰化啓智學校學前融合實驗班等率先推行融合教育。特殊教育法施行細則第七條強調學前階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則（教育部，2004）。由此可見，特殊需求幼兒的教育機會與品質，已逐漸受到政府的重視與政策的支持。

國內為了落實「特殊教育法」和「特殊教育法施行細則」的規定，教育部在1999年，先後公布「身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法」和「特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法」，確定特殊教育相關專業人員的資格、遴用及專業團隊的設置和實施方式。學校教師除了教學之外，要開始熟悉其他的相關專業，並且和其他專業人員合作，提高教學品質（王天苗，2003）。因此教師的信念和態度，影響他們做些什麼和如何做，就顯得格外重要。Diane（2000）表示，教師正向的態度，不僅是成功融合的成果，教師的能力、專業、有效能的分享與合作，也決定融合教育能否成功。因此，有一個適當的支持系統，則更是融合成功不可或缺的基石。

（二）融合班的定義

融合教育是指在普通教育系統中，對所有幼兒提供教育需求之支持性服務；讓所有幼兒一起作息、一起工作、一起遊戲和學習，使所有幼兒都能在鄰近學校接受教育，獲得均等的受教權（Mittler, 2000）。融合教育是一種多元的教育安置方式，強調一個正常化而非隔離的教育環境，提供所有特殊教育和相關服務措施，能讓幼兒有安全感、被接受、被尊重，且能得到適當的協助；不同的幼兒因其特殊需求，能夠在特殊教育與普通教育合併的體系中達成不同的安置選擇（林貴美，2001）。融合教育是「反隔離」的教育政策，讓特殊需求幼兒與普通幼兒融合在一起，使得特殊需求幼兒在極少限制的環境下，能在普通幼兒的學習情境中，給予兩者產生最大的互動機會，同時又能得到適當的個別化教育服務。融合教育講求「合作」與「參與」的教室社區，在教室社區內所有的人，皆充分發揮自己的聰明才智，互相幫忙、互相依賴與互相扶持。所以，在融合的環境中，每位幼兒皆有平等的受教權，學校應尊重每位學生的個別差異，提供支持性的學習環境。特殊教育教師與普通教師則必須透過合作，共同分擔責任，一起提供特殊需求幼兒特殊教育和相關服務，讓每位幼兒從中感受接納、支持與歸屬感（吳淑美，2004）。融合教育既是一種零拒絕的教育哲學，在實施教育過程中，強調針對幼兒不一的特殊教育需要，進行相對應的教育，而非根據幼兒鑑定出來的類別及程度分類。如果以分類為基礎進行教學，就意味著相同類型的幼兒具有相同的教育需要，那麼就忽視了同樣狀況的幼兒，也存在非常鮮明的個別差異（張福娟，2000）。教育工作者只有充分瞭解與掌握特殊需求幼兒在各種領域的能力及優劣勢，才能比較有效能的提供個別化教育計畫。

鈕文英（2002）和黃世鈺（2002）將融合教育歸納為下列向度：1.環境，融合教育不以人為的方式將特殊需求幼兒隔離，強調特殊需求幼兒能真正融入班級中學習。所以，特殊需求幼兒不分其障礙程度，皆安置於住家附近的學校，且被安排在適合其年齡之普通班中就讀，在正常化教育環境中接受教育。2.對象，融合教育服務的對象是指班級中特殊需求幼兒和一般幼兒。3.服務型態，讓特殊教育及普通教育合併為一個系統，藉由教學技巧的改進以及輔助工具的協助，提供特殊教育和相關服務措施，以支持特殊需求幼兒融入普通班級中。4.教學方式：由特殊教育教師、普通教師及相關專業人員，針對特殊需求幼兒

所需的支援服務和相關協助，以協同合作的方式擔負起教學的責任和提供個別化教學，以便讓特殊需求幼兒在學業、行為和在其他各種能力上有適度的發展，為下一個階段做好準備。因此，針對融合教育的意涵，在學前融合教育方面，幼兒教育應與特殊教育攜手合作，讓特殊幼兒與一般幼兒在學習情境中，自然相處與互動，以消弭可能萌生的偏差行為與不當之發展。所以，融合教育並不只在於讓特殊幼兒回歸到普通教育體制而已，而是應發展和建立一個適合的學校社區，以支持每一個進入融合班中就讀的幼兒，才是當前所應致力。

（三）融合班的服務對象

有效能的教育就應該滿足所有幼兒的需要，每一所幼兒園必須根據幼兒的需要提供特殊服務，並且在普通班級內實施。理論上，融合教育要求在普通學校內提供所有特殊教育服務，融合班級教師必須面對有特殊需求的幼兒，為他們提供適應其需要的教育指導計畫（張福娟，2000）。Alice（2004）指出，實施融合教育軟硬體設備兼具的理想幼稚園，在教育實施過程中不會損害普通幼兒的權利，更不會對特殊需求幼兒造成傷害，所有擔任教學中重要看護者角色的教師，會自發性的支持學生、回饋學生，保障所有參與者皆能從中獲益。因此，如果只倚重少數幾位教師的力量，缺乏全園相關人員的配合以及專業團隊的努力，將難以完成融合教育的任務。理想的融合班級教師會注意學童的行為，助長學童成功的機會，使獲得正向回饋，並提供高預期的比例和清楚的期待，以及教學上的提示和方向（Michael, 2004）。理想的融合教育，強調不能將教導特殊需求幼兒的責任完全交託班級教師，或只重視特殊需求幼兒的學習權利，融合班教師在日常生活方面，應對所有的幼兒進行良好的教學，盡可能的照顧所有幼兒，包括普通幼兒與特殊需求幼兒的權利，讓所有的幼兒因融合而受益（鐘梅菁，2000）。然而，吳璇玉（2006）指出，造成融合班無法落實，其主要有下列因素：1.缺乏行政支持，園方應給予教師較大課程改革的空間。2.缺乏經費以推動融合，由於融合式班級學生差異大，教師需較多經費購買特殊教材教具。3.專業人員的配合。4.一般人對融合教育的不瞭解，影響特殊需求幼兒與普通幼兒招生比例，失去融合教育之美意。5.專業人員的不足。6.家長的觀念與態度，參與程度及支持度不夠，影響親職教育的推展。不論父母親對融合教育抱持何種觀點，最好的訓練者及教師仍是孩子的雙親，因為他們總是回應孩子所有的需要。

（四）融合班的功能

融合教育的功能，在於幫助特殊需求幼兒在融合班級中增進溝通能力，使得特殊需求幼兒不再受到標記的傷害，而提昇自尊心與自信心。教育團隊成員的合作，能夠提供學童有效的社會性溝通（Pam, 2004），增進人際關係及社會互動行為，以促進個體獨立性的發展，在自然環境中學習同儕合宜的行為模式。對於普通幼兒，則有助於瞭解個體的不同而能彼此尊重（吳淑美，2001）。融合教育促成瞭解和接納差異的良性循環，使特殊需求幼兒在融合班級中的個別發展達到持續的進步，知能與技能上的個別化發展在預期之中，在同儕關係中受到歡迎，在安置中使家長和幼兒均感到舒適（Alice, 2004）。依據學者專家的研究顯示，融合教育對於特殊需求幼兒、普通班級教師與普通幼兒間具有以下的正面影響：對特殊需求幼兒而言，兒童主要透過遊戲以及與他人互動來學習，接受融合教育的輕度特殊需求幼兒，能夠擁有較多的時間與同儕遊戲，不僅在學業上有較佳的表現，在社會技能和社會互動也能有正面的獲益；透過同儕示範、同儕教導、和同儕增強，特殊需求幼兒得以增進其社會互動能力與適當行為表現（林貴美，2001）。Samuel（2000）觀察到重度身心障礙幼兒，在融合安置中能獲得多項技能，因著教師的介入，特

殊需求幼兒反而更能產生快速且持久的行為改變，並且能和同儕有更多的語言溝通。重度特殊需求幼兒安置在普通教育中，比安置在特殊教育體制下，因著同儕示範的影響，而有較高的學業表現；並且增進社會能力，有較多的社會互動及被接納，在行為上有更多的進步（鈕文英，2002）。因此融合式班級的教育是最佳的安置方式，讓特殊需求幼兒與一般幼兒一起接受教育，提供發展潛能的機會（吳璇玉，2006）。

對普通班教師而言，融合教育並不是只將特殊需求幼兒安置於普通班級中，而要配合相關的支援；當學校開始實施融合教育，教師、家長和其他學校專業人員之間的合作，是實施融合教育成功的關鍵。研究報告顯示（Alice, 2004），教育工作者越能夠提供學生正向的學習經驗，就越能夠享受在教育工作中的樂趣，也越能夠用正向的態度從事融合教育工作。有效能的教師對於幼兒會有不同方式的回應，教師可以依幼兒不同的學習形式，給予有所區別的回應：其中包含了實質行為上的肯定與讚美，直接的行為指導，對於特殊需求幼兒挑戰的行為可以藉由清楚的課表、關係的建立，與座位的安排來預防（Scheeler, Ruhl & McAfee, 2004）。因此，當教師有適當的支援時，融合班級中會有更多的合作行為，教師也會比較願意花更多的時間去學習新的技能，參與專業發展的活動（Michelle, 2004）。

對普通班的幼兒而言，融合教育的理念提出後，學者擔心因為有特殊需求幼兒的出現，使普通班級中的普通幼兒受到負面影響，但經由觀察並沒有發現負向影響，反而融合教育能增進普通班級中幼兒間互助、關懷，使更能瞭解特殊需求幼兒的需要；且普通幼兒亦能在其中獲得自尊、道德與社會認知的成長及對不同特質個體的尊重。教師並未減少對普通幼兒的教學時間，且融合對於教學的影響並沒有顯著的差異（鈕文英，2003）。特殊需求幼兒安置在普通班，也很少發生普通幼兒從特殊幼兒身上習得不適當的行為（吳璇玉，2006）。社會建構論專家觀察，表現較弱者若能與表現較好者在一起，並且獲得協助，表現較弱者會有較大的進步機會；而能力較好者也可以從幫助別人的過程中，將學得的知識再表達出來，讓自己受益，進而創造強弱共存與雙贏的教育理想（Samuel, 2000）。

二、影響家長融合滿意度之相關因素

為了解教育當局所提供的融合教育服務能否符合家長的期待，由相關文獻發現，影響家長對融合教育服務的滿意度的主要因素以「同儕互動」、「教師教學」、「課程安排」及「學校支援」等四項構面最為重視。因此，本研究選定此四項構面進行深入探討。

（一）同儕互動

洪馨徽（2000）觀察並歸納幼稚園融合班中幼兒社會互動狀況指出，不論特殊或普通幼兒社會互動時，正向行為多於負向行為。互動時，一般幼兒多用語言行為，特殊幼兒則多用身體行為。幼兒相處時間越久，越有利特殊幼兒正向行為的增加、負向行為的減少，以及特殊幼兒間產生成功互動。障礙程度較輕之智能不足幼兒比起聽障、視障及唐氏症者，與同儕互動次數最多，狀況最佳。甘蜀美、林鉉宇（2006）觀察安置於機構的中度障礙特殊兒童到私立幼稚園進行融合教育的互動情形表示，兒童的生活常規有顯著進步也顯得比較活潑；然而，研究也發現，普通學生對特殊兒童的互動僅止於照顧性質，若要提升幼兒間互動，需要有詳細計畫，如合作學習團體、特殊教師教導普通與特殊兒童社交技巧、普通兒童擔任特殊兒童的小老師等。鄒啓蓉（2004）探討融合班中，促進普通與特殊幼兒人際關係的看法和作法。研

究結果指出，老師認為普通與特殊幼兒間互動，多半是正向的，但並不密切，老師對普通幼兒在人際互動上的教導重點與策略為，認識及接納個別差異，教導普通幼兒協助特殊幼兒的方法。老師對特殊幼兒在人際互動上的教導重點與策略為，了解幼兒的互動行為並與之建立親密關係，增加互動的成功經驗等方式，逐步引導幼兒與他人互動遊戲。Brown (2001) 研究發現，成功的融合，需要使用融合普通教育和特殊教育的教學策略，以提升所有孩子的社交和認知發展並設計適當的教育環境。Boyd and Corley (2001) 以問卷調查及深度訪談方式調查，已確定障礙（智障、語障、肢障）與高危險學前兒童的母親，依家長自願分為融合教育安置和特殊安置兩組，結果發現兩組的母親在考慮安置時，都是優先考慮發展孩子與同儕的社會互動能力。Rafferty and Griffin (2005) 發現，在學前階段，家長重視孩子的社會互動，認為在融合環境中，有助於身心障礙幼兒與同儕的互動，擁有正常化的經驗，因此希望孩子能安置於融合環境，但家長同時也擔心普通同儕的拒絕與嘲笑 (Brown, 2001)。研究顯示，學前融合確實有助於身心障礙幼兒的人際互動，互動時多為正向行為，但普通同儕與特殊幼兒的人際互動策略，需要額外設計教導 (鄭雅莉, 2004)。依據上述研究，學前階段的融合教育確實有助於身心障礙幼兒的同儕互動，但是普通幼兒與特殊幼兒都需要接受人際互動策略的教導，學前融合教育者若能事先對教學方式、教學課程與情境加以調整安排，或許在增進同儕互動之際，也能同時改善特殊幼兒的認知發展、合作能力、以及學習興趣等問題。

(二) 教師教學

研究 (Rafferty & Griffin, 2005) 指出，學前融合的主要危機在於老師可能沒有具備合適的能力去符合學前障礙兒童的需求，學前障礙兒童可能沒有辦法獲得足夠的特殊輔助和個別注意。甘蜀美、林鉉宇 (2006) 表示，課程規劃不能只以認知為主，需做調整。缺乏支持系統、幼稚園教師缺乏特教相關知能、以及家長缺乏獲得特教資訊的管道，均為學前融合教育的困難之處。何素華 (2001) 認為，就整體融合教育態度、教師教學、學生學習的差異比較，障礙學生家長都比教師和普通學生家長正向。林惠芳 (2004) 發現，為使智障學生在融合教育中獲益，特教班老師與普通班老師必須在教學方法方面做部分調整，包括雙方教師與家長的聯繫配合，融合前的準備、調整座位、不比賽、與智障兒童同組者加分、善用智障兒童的優勢能力、指導語的使用、明確的獎勵、提問技巧、多重感官的學習與評量方式的調整。孫淑柔和王天苗 (2000) 指出，與身心障礙學生學習成果有關因素之一為教師經營的班級氣氛，與教師之間的團隊合作，若老師注重班級氣氛營造，善用鼓勵讚美，將使學生在應對和常規上有明顯進步，且情緒穩定有自信心。在學前階段，家長認為特殊幼兒會影響教師教學，而家長與教師都認為學前融合的困境在於教師沒有具備足夠的特教相關知能，以符合學前障礙幼兒的需求 (Rafferty & Griffin, 2005)。因此，若要改善學前階段家長對融合教育的看法，在教師教學方面，需提升教師的特教相關知能，使教師有足夠的能力去符合障礙幼兒的需求。

(三) 課程安排

Elkins, Kranord and Jobling (2003) 提出，家長對於小孩融合計畫的感覺是很重要的，計畫和執行不良的融合教育方案，會對家長的態度產生不良影響。另外，Galil, Bachner and Merrick (2006) 依家長意願，分為融合教育安置和特殊安置兩組，研究指出，兩組母親都喜歡孩子的教育方案，認為課程要求是適當的。在學前階段，為使課程能符合障礙幼兒的需求，課程需經過規劃與調整，不能只以認知為主的

(Tafa & Manolitsis, 2003)。林惠芳(2004)認為，為使智障學生能在融合教育中獲益，特教教師與普通教師必須在課程方面做部分調整，包括學習技能的事先教導。因此，在學前階段的融合教育課程，是需要經過教師的重新規劃與調整，除了認知課程外，其他課程也需要教師重新思考對障礙幼兒的要求是否適當。

(四) 學校支援

洪淑萍等人(2000)研究表示，家長與教師皆認為，要將特殊幼兒融入普通班需加強無障礙設施、支援與資源系統。林惠芳(2004)發現，家長認為實施融合教育的主要問題是「一般園所缺乏特殊教育資源」。甘蜀美等人(2006)認為，缺乏支持系統和家長缺乏獲得特教資訊的管道，為學前融合教育的困難之一。Rafferty and Griffin(2005)研究指出，家長一致認為，在得到專業協助上是有阻礙的，支持幼兒融合教育實行的因素只有一個，就是社區服務的整合。因此，家長和普通班老師希望獲得的協助方式，如校內諮詢教師方案、諮詢專線線上服務、校內定期特教輔導知能研習、和觀摩等(邱上真, 2001)。林惠芳(2004)認為，為使智障學生在融合教育中獲益，學校行政單位提供的支援，包括學校行政人員的支援、相關設施的配合、提供人力支援及特教專業知能的推廣等。Renty and Roeyers(2006)提出，家長對於過去孩子所受的支持服務和教育並非都是正向的，父母不滿意的是，對於孩子可接受的支持服務和教育系統的不透明化，特殊學校和服務是要長久等待和有限量供應的。在學前階段，家長支持特殊幼兒安置於融合的環境中，但卻擔心特殊教育資源和支援不足的情況(洪淑萍等人, 2000)，因此，若能改善學前階段教育環境中的特殊教育支援服務，提供更為完善的無障礙空間、資訊管道、資源系統、相關專業整合服務，以及各項所需支援，將使家長對學前融合的疑慮減輕，進而更支持學前融合。

參、研究方法

一、研究對象與取樣

根據屏東縣特殊教育中心資源網(2010)，屏東地區安置身心障礙幼兒之學前教育機構共計 136 所，其中幼稚園佔 59 所，分別收托 3 至 5 歲身心障礙幼兒。本研究之預試對象，以立意取樣，隨機抽取屏東地區安置身心障礙幼兒的幼稚園 20 所，特殊幼兒家長 60 位，並發放預試問卷進行預試，預試後適度修改不適合的題項，以形成正式問卷，預試問卷回收率為 91.32%。本研究之正式施測對象，以安置於普通班之身心障礙幼兒家長為研究對象，採分層隨機方式進行抽樣，將母群體以行政區域將該 59 所安置身心障礙幼兒之幼稚園，依照公立：私立=3：2 之比例，採分層比例抽取學校數，以叢集抽樣方式共抽出 40 所學校，每校再隨機選取 4 名安置於普通班之身心障礙幼兒家長進行調查，共計 160 人填答問卷，其中回收 153 份問卷，扣除填答不完整之問卷，共得有效問卷 147 份，有效樣本率為 91.87%。根據所得資料，以次數分配和百分比，分析家長之基本資料，如表 1 所示。

表 1 全體受試樣本分配表

項目	類別	人數	百分比
主要照顧者教育程度	大專以上	56	38.1
	高中職	65	44.4

	國中以下	26	17.5
孩子早期療育經驗	沒有	12	8.1
	0-3 年	69	47.1
	3-6 年	66	44.8
孩子障礙程度	輕度	50	33.8
	中度	66	45.2
	重度	31	21.0
孩子障礙發現年齡	0-3 歲	89	60.3
	3-6 歲	58	39.7

二、研究工具

本研究藉由問卷調查進行實徵研究，研究者根據相關文獻，並參酌國內專家意見修訂編製而成。問卷分為兩大部分，第一部分為家長的基本資料，第二部分為學前融合滿意度現況。家長基本資料，包括：主要照顧者教育程度、孩子早期療育經驗、孩子障礙程度、以及孩子障礙發現年齡。學前融合滿意度現況，包括：「同儕互動」、「教師教學」、「課程安排」及「學校支援」四個面向，填答與計分方式採李克特式 (Likert type) 四等量表作答方式，分成非常滿意、滿意、不滿意、極不滿意，題目得分依次為 4、3、2、1，得分越高，表示對學前融合滿意程度越高，得分越低，表示滿意程度越低。

在內容效度方面，本問卷的發展，除了經由文獻分析獲致的理論，具一定的建構效度外，為能切合研究所需，將初擬的問卷送請高屏地區家長協會各推薦熱心家長一名、孩子自零歲接受早期療育的普通班家長兩名、以及班級中安置身心障礙幼兒的普通班老師兩名，就問卷內容的用詞、題目所屬的適當性，提供寶貴意見，以期找出題意不清、用詞欠佳，甚或不當的題目來協助問卷的編製，以建立本問卷的專家效度。依據專家意見刪除不適合的題目並做語句修正之後，問卷原有 35 題，經專家審查刪減 2 題，共計 33 題，編製成預試問卷，預試問卷回收後，依受試者填答之結果，以 SPSS (12.0) 統計套裝軟體進行分析。

在問卷信度方面，本問卷採四點計分，以 Cronbach α 係數考驗其內部一致性。結果得知，總量表的 α 值為 .87，各分量表的 α 係數分別為：同儕互動 (.81)、教師教學 (.78)、課程安排 (.80)、學校支援 (.77)，表示內部一致性係數高，顯示本量表之內部一致性良好，具有穩定的信度。

三、資料處理與分析

本研究問卷經施測後，將回收問卷加以整理，先剔除填答不完整的，再將有效問卷進行編碼，利用文書軟體輸入資料，以 SPSS (12.0) 電腦統計軟體進行統計分析。首先，以次數分配、百分比及平均數等描述性統計，分析家長個人基本資料的分佈情形。其次，以單因子變異數分析，比較不同背景變項，包括：主要照顧者教育程度、孩子早期療育經驗、以及孩子障礙程度，在學前融合滿意度的差異情形，若達顯著水準則以雪費法進行事後考驗。以 t 檢定，比較不同背景變項其孩子障礙發現年齡，在學前融合滿意度的差異情形。

肆、結果與分析

本研究以「學前融合滿意度現況調查問卷」分析家長的融合教育滿意度現況。問卷內涵分為四個面向，包括「同儕互動」、「教師教學」、「課程安排」及「學校支援」。首先針對家長的滿意度現況做一整體瞭解，再逐一深入分析全體受試者在四個向度的詳細情形。

一、學前融合滿意度現況整體情形

家長自評學前融合滿意度現況的整體平均數為 2.78。整體而言，家長對於學前融合滿意度為「滿意」，如表 2 所示。

表 2 家長滿意度現況各向度平均數及標準差

向度	平均數	標準差
同儕互動	2.83	.67
教師教學	2.79	.63
課程安排	2.92	.62
學校支援	2.59	.60
整體	2.78	.63

二、學前融合滿意度各向度分析

在家長自評學前融合滿意度現況的各層面上，依平均數高低排列依序為：「課程安排（2.92）」、「同儕互動（2.83）」、「教師教學（2.79）」及「學校支援（2.59）」。總結家長對以上四個面向之自評得分，高於理論平均數，表示家長對學前融合感到滿意，如表 3 所示。以下就學前融合滿意度調查問卷各向度作進一步探討。

表3 學前融合滿意度現況各題項的平均數與標準差

項目	平均數	標準差
同儕互動層面	2.83	.67
孩子在班上社會適應的表現	2.76	.69
孩子與他人遊戲的表現	2.91	.65
孩子和普通幼兒互動的表現	2.78	.75
孩子在秩序和行爲的表現	2.74	.63
孩子與一般幼兒的合作學習表現	2.87	.62
孩子模仿普通幼兒的良好行爲表現	2.83	.73
普通班老師幫助您孩子與普通生建立友誼	2.94	.60
教師教學層面	2.79	.63
普通班老師教導您孩子的教學能力	2.90	.57
普通班老師教學態度與熱忱	2.86	.66

普通班老師評估您孩子學習狀況的能力	2.80	.60
普通班老師的特教相關知識	2.61	.64
普通班老師個別教導您孩子所使用的時間	2.82	.63
普通班老師善用義工或小老師協助您孩子學習情形	2.77	.60
普通班老師增加您孩子自信心的情形	2.81	.65
普通班老師善用教學媒體協助您孩子學習的情形	2.71	.68
普通班老師對於您孩子在班級常規方面的要求	2.85	.57
普通班老師對於您孩子在獎懲規則方面的要求	2.74	.66
課程安排層面	2.92	.62
普通班老師視您孩子能力調整課程進度	3.09	.64
普通班老師為您孩子執行個別化課程	2.79	.61
普通班老師提升您孩子學習興趣的情形	2.84	.62
普通班老師為您孩子設計不同的學習內容	2.77	.53
普通班老師提供給您孩子學習環境和生活經驗	3.01	.66
普通班老師為協助您孩子學習所安排的學習情境	2.96	.65
普通班老師為您孩子安排不同的評量方式的情形	3.03	.64
普通班老師為您孩子學習表現與行為所進行課程調整	2.89	.64
學校支援層面	2.59	.60
學校支援系統的幫助（如專業團隊的服務）	2.72	.63
學校提供您諮詢與溝通管道	2.55	.68
學校提供您孩子無障礙環境設施（如殘障廁所）	2.64	.62
學校協助您與普通班老師溝通	2.57	.67
學校提供您孩子所需教育輔助器材	2.49	.52
學校協助和老師溝通主動幫助您孩子學習的情形	2.52	.61
學校協助老師與普通幼兒溝通您孩子被班上接納的情形	2.69	.51
學校提供特殊幼兒家長間互動交流的機會	2.54	.61

（一）同儕互動

根據研究結果，同儕互動滿意度方面，平均數為 2.83，家長在「普通班老師幫助您孩子與普通生建立友誼」獲得滿意度程度最高。鄒啓蓉（2004）研究指出，普通與特殊幼兒間的互動多半是正向的，但並不密切，老師對普通幼兒在人際互動上的教導重點為，認識及接納個別差異，教導普通幼兒協助特殊幼兒的方法。老師對特殊幼兒在人際互動上的教導重點與策略為，了解幼兒的互動行為並與之建立親密關係，增加互動的成功經驗等方式，逐步引導幼兒與他人互動遊戲。甘蜀美等人（2006）研究發現，普通學生對特殊兒童的互動僅止於照顧性質，若要提升兒童間的互動，需要有詳細的計畫，如特殊教師教導普通與特殊兒童社交技巧、普通兒童擔任特殊兒童的小老師等。然而，「孩子在秩序和行為的表現」，家長獲得滿意度程度最低。洪馨徽（2000）發現，不論特殊或普通幼兒社會互動時，正向行為多於負向行為。互動時，一般幼兒多用語言行為，特殊幼兒則多用身體行為。幼兒相處時間越久，越有利特殊幼

兒正向行爲的增加、負向行爲的減少，以及特殊幼兒間產生成功互動。有些家長認為融合是社交互動，但家長也關心在融合下被同儕拒絕或嘲笑。Boyd and Corley (2001) 結果發現，大部分母親認為，同儕關係與友誼，不因孩子的障礙程度而有不同。依據上述研究，學前融合教育者若能事先對教學情境加以安排，或許在增進同儕互動之際，也能同時改善特殊幼兒的合作能力。

(二) 教師教學

根據研究結果，家長教學滿意度方面，平均數為 2.79，家長在「普通班老師教導您孩子的教學能力」獲得滿意度程度最高。林惠芳 (2004) 表示，為使智障學生在融合教育中獲益，特教班老師與普通班老師必須在教學方法方面做部分調整，包括雙方教師與家長的聯繫配合，融合前的準備、調整座位、不比賽、與智障兒童同組者加分、善用智障兒童的優勢能力、指導語的使用、明確的獎勵、提問技巧、多重感官的學習與評量方式的調整。然而，家長對「普通班老師的特教相關知識」滿意度低。甘蜀美等人 (2006) 指出，幼稚園教師缺乏特教相關知能、對特殊兒童成為班級一份子的認同感、與家長、園長、特教老師溝通不足，以及家長缺乏獲得特教資訊的管道，均為學前融合教育的困難之處。Rafferty 等人 (2005) 表示，學前融合的主要危機在於老師可能沒有具備合適的能力去符合學前障礙兒童的需求，學前障礙兒童可能沒有辦法獲得足夠的特殊輔助和個別注意。在學前階段，家長與教師都認為學前融合的困境在於教師沒有具備足夠的特教相關知能，以符合學前障礙幼兒的需求 (Rafferty & Griffin, 2005)。因此，教師需提升特教相關知能，才有足夠的能力去符合障礙幼兒的需求。

(三) 課程安排

根據研究結果，課程安排滿意度方面，平均數為 2.92，家長在「普通班老師視您孩子能力調整課程進度」獲得滿意度程度最高。甘蜀美等人 (2006) 提出，若要提升兒童間的互動，需有詳細的計畫，而課程的規劃不能以認知為主，需做調整。Galil 等人 (2006) 也表示，為使課程能符合障礙幼兒的需求，課程需經過規劃與調整，不能只以認知為主 (Tafa & Manolitsis, 2003)。然而，滿意度較低的項目是「普通班老師為您孩子設計不同的學習內容」。林惠芳 (2004) 指出，為使智障學生能在融合教育中獲益，特教教師與普通教師必須在課程方面做部分調整，包括學習技能的事先教導。因此，在學前階段的融合教育課程，是需要經過教師的重新規劃與調整，除了認知課程外，也需要教師重新思考對障礙幼兒的設計不同的學習內容。

(四) 學校支援

根據研究結果，學校支援滿意度方面，平均數為 2.59，家長在「學校支援系統的幫助」獲得滿意度程度最高。洪淑萍等人 (2000) 指出，要將特殊幼兒融入普通班需加強無障礙設施、支援與資源系統。林惠芳 (2004) 認為，實施融合教育的主要問題是「一般園所缺乏特殊教育資源」。甘蜀美等人 (2006) 表示，家長缺乏獲得特教資訊的管道，為學前融合教育的困難之一。然而，滿意度較低的項目是「學校提供您孩子所需教育輔助器材」。孫淑柔等人 (2000) 發現，家長的滿意度問題涉及因素之一為學校提供的學習設備和設施。在學前階段，家長支持特殊幼兒安置於融合的環境中，但卻擔心特殊教育資源和支援不足的情況 (洪淑萍等人, 2000)，因此，若能改善學前階段教育環境中的特殊教育支援服務，提供相關專業整合服務，將使家長更支持學前融合。

三、家長背景變項在學前融合滿意度現況之差異

為瞭解各自變項在學前融合滿意度的差異情形，乃進一步對填答者在個人背景變項的主要照顧者教育程度、孩子早期療育經驗、孩子障礙程度、以及孩子障礙發現年齡，進行統計分析。透過 t 考驗及單因子變異數分析，考驗不同個人背景變項與其學前融合滿意度現況的關係。若達顯著水準，則以雪費法進行事後比較。

(一)、主要照顧者教育程度

不同教育程度的主要照顧者，就其學前融合滿意度的差異考驗顯示，家長在學前融合滿意度四個向度並未達到顯著水準 ($p > 0.05$)，亦即不同教育程度的主要照顧者，在學前融合滿意度上並無差異存在，此研究結果說明學前融合滿意度現況不易受到主要照顧者「教育程度」的不同而改變，如表 4 所示，究其可能原因為，不同教育程度的照顧者對身心障礙幼兒安置於融合班級所面臨的問題是全面性的，若學校能提供更為完善的資源系統，以及各項所需支援，將使家長對學前融合的疑慮減輕，滿意度隨之提高。

表 4 不同教育程度家長在滿意度現況單因子變異數摘要表

滿意度現況	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
同儕互動	組間	.57	2	.28	1.11
	組內	184.79	145	.34	
教師教學	組間	.34	2	.17	.63
	組內	179.83	145	.27	
課程安排	組間	1.12	2	.56	.94
	組內	164.93	145	.27	
學校支援	組間	.43	2	.21	.72
	組內	61.56	145	.30	

(二)、孩子早期療育經驗

不同孩子早期療育經驗的家長，就其學前融合滿意度的差異考驗顯示，家長在學前融合滿意度現況四個向度中，除「同儕互動」因素構面達顯著差異外 ($p < 0.05$)，其他構面皆未達顯著差異，如表 5 所示。此結果與 Boyd and Corley (2001) 結果發現，大部分母親認為，同儕關係與友誼，不因孩子的障礙程度而有不同，但與孩子早期療育經驗時間長短有關。

表 5 不同孩子早期療育經驗家長在滿意度現況單因子變異數摘要表

滿意度現況	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
同儕互動	組間	4.68	2	2.34	5.07*
	組內	118.93	145	.27	
教師教學	組間	1.88	2	.94	.78
	組內	102.13	145	.67	
課程安排	組間	.72	2	.36	1.37

	組內	91.02	145	.45	
學校支援	組間	.64	2	.32	.85
	組內	60.80	145	.30	

* $p < .05$

因「同儕互動」達顯著差異，進一步採雪費法進行事後比較，結果得知，孩子早期療育經驗為 3-6 年的家長其對融合教育滿意度較孩子早期療育經驗為 0-3 年或孩子沒有早期療育經驗的家長高，即不同孩子早期療育經驗的家長對學前融合滿意度有顯著差異性，如表 6 所示，此結果與甘蜀美等人（2006）的研究結果相同，可能原因為越早進行各項療育工作，幼兒缺陷改善或進步的機會也越大。

表 6 同儕互動構面 Scheffe 法事後比較摘要表

構面因素	孩子早期療育經驗	人數	平均數	標準差	雪費法比較
同儕互動	沒有	12	2.73	.67	c>a ; c>b
	0-3 年	69	2.75	.68	
	3-6 年	66	3.01	.66	

註： a：沒有；b：0-3 年；c：3-6 年

(三). 孩子障礙程度

不同孩子障礙程度的家長，就其學前融合滿意度現況的差異考驗顯示，家長在學前融合滿意度現況四個向度中，除「教師教學」因素構面達顯著差異外 ($p < 0.05$)，其他構面皆未達顯著差異，如表 7 所示。

表 7 不同孩子障礙程度家長在滿意度現況單因子變異數摘要表

滿意度現況	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
同儕互動	組間	1.07	2	.53	.82
	組內	58.10	145	.31	
教師教學	組間	8.02	2	4.01	5.07*
	組內	104.32	145	.67	
課程安排	組間	1.66	2	.83	1.24
	組內	119.13	145	.27	
學校支援	組間	1.92	2	.96	1.17
	組內	47.33	145	.27	

* $p < .05$

因「教師教學」達顯著差異，進一步採雪費法進行事後比較，結果得知，孩子障礙程度為輕度的家長其教師教學滿意度較孩子障礙程度為中度或重度的家長高，即不同孩子障礙程度的家長對學前融合滿意度現況有顯著差異性，如表 8 所示。Elkins 等人（2003）調查指出，家長的滿意度與孩子的障礙程度達顯著相關，與本研究結果相符，可能原因為面對障礙程度輕重有別的幼兒，教師在教學上要兼顧障礙程

度中，重度身心障礙幼兒與一般幼兒，實有困難，使得家長較常對園方反應教學層面的滿意度。

表 8 教師教學構面 Scheffe 法事後比較摘要表

構面因素	孩子障礙程度	人數	平均數	標準差	雪費法比較
教師教學	輕度	50	2.87	.62	a>b ; a>c
	中度	66	2.76	.63	
	重度	31	2.74	.64	

註：a：輕度；b：中度；c：重度

(四)、孩子障礙發現年齡

不同孩子障礙發現年齡的家長，就其學前融合滿意度現況的差異考驗顯示，家長在學前融合滿意度各向度並未達到顯著水準 ($p > 0.05$)，亦即不論孩子障礙的發現時間是在 0~3 歲前或 3~6 歲的特殊幼兒家長，在學前融合滿意度上並無差異存在，此研究結果說明學前融合滿意度不易受到「孩子障礙發現年齡」的不同而改變，如表 9 所示。可能原因為家長獲得學前融合滿意度的決定性因素，受到融合班級中特教資源多寡的影響，以及能否得到學校行政的支持，所以孩子障礙發現年齡並不影響家長對層面的滿意度。

表 9 不同孩子障礙發現年齡家長在滿意度現況之 t 考驗摘要表

滿意度現況	障礙發現年齡	平均數	標準差	t 值
同儕互動	0-3 歲	2.84	.67	.39
	3-6 歲	2.82	.68	
教師教學	0-3 歲	2.81	.64	1.08
	3-6 歲	2.78	.63	
課程安排	0-3 歲	2.93	.62	.81
	3-6 歲	2.91	.61	
學校支援	0-3 歲	2.61	.60	.98
	3-6 歲	2.57	.61	

伍、結論與建議

本研究依據研究問題及資料分析的結果，歸納出以下的結論：

一、結論

(一) 整體而言，全體受試者在本研究工具自評之總平均得分為 2.78，高於理論平均得分 2.50，以本研究衡量指標而言，家長獲得學前融合滿意度為「滿意」，表示家長對學前融合感到滿意。

(二) 家長學前融合滿意度現況在各向度的結論如下，根據家長自評學前融合滿意度現況的各層面上，依平均數高低排列依序為「課程安排(2.92)」、「同儕互動(2.83)」、「教師教學(2.79)」及「學校支援(2.59)」。

(三) 家長對學前融合滿意度現況，部分因背景變項的不同而有顯著差異，根據研究結果顯示「孩子早期療育經驗」、「孩子障礙程度」對家長學前融合滿意度現況有顯著差異。

二、建議

基於本研究所歸納之結論，提出以下建議作為相關單位之參考。

(一) 同儕互動方面

研究結果顯示：1. 「孩子在秩序和行爲的表現」家長獲得滿意度程度最低。2. 孩子有早療經驗 3~6 年之家長滿意度有顯著差異。有些家長認為融合是社交互動，但家長也關心在融合下被同儕拒絕或嘲笑。建議學校行政單位應儘可能辦理特殊幼兒家長間的親子聯誼、家長成長團體等家長交流互動活動，讓家長有機會增加彼此交流，也可藉由意見交流彼此請益，讓家長對孩子的教育和生活常規有更清楚的指引。另外，建議家長應儘早將孩子送到早療機構接受治療，因為此舉將有助於孩子接受融合教育時之「同儕互動」。

(二) 教師教學方面

研究結果顯示：家長對「普通班老師的特教相關知識」滿意度低。建議普通班教師應主動參與特教知能研習，增加專業成長，對特殊幼兒的學習特色與需求更深入了解，進而能調整活動內容的質與量，使孩子能在同一教學目標下練習符合其學習能力的活動。

(三) 課程安排方面

研究結果顯示，家長感受滿意度最低的項目是「普通班老師為您孩子設計不同的學習內容」。學校應落實減少班級人數，讓普通班老師得以兼顧身心障礙幼兒與普通幼兒之學習需求。因此，建議學校行政單位應落實減少身心障礙幼兒就讀班級的人數，讓老師有多餘時間與心力兼顧特殊幼兒學習需求，為孩子設計不同的學習內容，進而提升融合成效。

(四) 學校支援方面

研究結果顯示，「學校提供您孩子所需教育輔助器材」呈現滿意偏低。建議學校行政單位每年編列融合班級添購輔助器材的預算，或向民間相關機構團體以租約方式，承租每學年特定的輔助器材，使普通班的特殊教育服務更完善，進而提升家長對融合教育的滿意度。

參考文獻

- 王天苗 (2003)。特殊教育相關專業服務作業手冊。台北：教育部。
- 方俊明 (2004)。今日學校中的特殊教育。台北：東華。
- 甘蜀美、林鉉宇 (2006)。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*, 4(1), 32-44。
- 何立博、黃惠如 (2002)。中美英三國融合教育實施之比較--從早期療育之觀點談起。*兒童福利期刊*, 2, 35-59。
- 吳清基 (2004)。91 年度 92 年度臺北市南區特教資源中心成果報告。臺北：臺北市府教育局。
- 吳淑美 (2001)。談融合教育之現況與未來。融合教育學術論文集, 1-10。
- 吳淑美 (2004)。完全包含模式可行嗎？*特教新知通訊*, 3(3), 1-2。

- 吳淑美 (2007)。融合班的理念與實務。台北：心理。
- 吳璇玉 (2006)。學前融合教育課程之探討。台北：五南。
- 邱上真 (2001)。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。**特殊教育研究學刊**，21，1-26。
- 林惠芳 (2004)。智能障礙兒童在融合教育中之學習需求與支援研究。國立臺灣師範大學/特殊教育學系在職進修碩士班碩士論文，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。國立花蓮師範學院特殊教育教學碩士論文，花蓮市。
- 林貴美 (2001)。融合教育政策與實際。融合教育學術論文集。11-36。
- 洪淑萍、李美杏、張家蓁 (2000)。家長及幼教工作者對融合式幼兒教育之態度。學生學術論文年賽優勝作品專，493-547。
- 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，新竹市。
- 教育部 (2004)。特殊教育法施行細則。台北：教育部。
- 教育部 (2005)。94 年度特殊教育統計年報。教育部特殊教育通報網。
- 孫淑柔和王天苗 (2000)。國民教育階段身心障礙學生學習成果評鑑之研究。**特殊教育研究學刊**，19，215-234。
- 黃世鈺 (2002)。學前融合教育課程與教學。台北：五南。
- 鈕文英 (2002)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。**特教園丁**，18(2)，1-20。
- 鈕文英 (2003)。融合教育的理念與作法——課程理論與教學規劃篇。特殊教育叢書 70 輯。國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 張福娟 (2000)。特殊教育史。台北：東華。
- 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。
- 楊坤堂 (2003)。特殊教育無障礙的基本理念與做法。**教師天地**，125，5-12。
- 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。
- 鄭玉慈 (2006)。國民小學教師對普通班身心障礙學生巡迴輔導滿意度與需求之研究。國立台中教育大學特殊教育與輔助科技研究所碩士論文。
- 鄭雅莉 (2004)。台灣幼稚園教師與家長對融合教育的看法。**屏東師院學報**，15，259-292。
- 鐘梅菁 (2000)。學前融合教育實施之探討。**新竹師院學報**，12，381-395。
- 鐘梅菁、吳金花 (2002)。學前融合教育方案。台北：華騰。
- Alice, F. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.

- Boyd, P., & Corley, H. (2001). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 148-159.
- Brown, K. (2001). The effectiveness of early childhood inclusion. *Journal of Research and Practice*, 5(4), 430-441.
- Diane, Y. (2000). Critical Issues in special Education Teacher Supply and Demand: Overview. *The Journal of Special Education*, 34(1), 2-4.
- Elkins, J., Kranord, C., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Education Needs*, 3(2), 122-129.
- Galil, A., Bachner, Y. G., & Merrick, J. (2006). Physician - parent communication as predictor of parent satisfaction with child development services. *Research in Developmental Disabilities*, 27(3), 233-242.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 396-407.
- Michael, B. (2004). The importance of getting started right: further examination of the facility-to-community transition of formerly incarcerated youth. *The Journal of Special Education*, 38(2), 80-94.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Context*. London: David.
- Pam, H. (2004). Collaborative teaming to support preschoolers with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs. *Early Childhood Special Education*, 24(3), 123-142.
- Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192.
- Renty, J., & Roeyers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum disorder: the voices of parents. *Child: Care, Health & Development*, 32(3), 371-385.
- Samuel, L. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Early childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Snell, M. E. (2005). *Teacher's Guides to Inclusive Practices Collaborative Teaming*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155-171.