

特殊幼兒家長對融合教育滿意度之研究—以屏東縣托兒 所為例

沈佳生¹ 汪慧玲²

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 162 人為調查對象。將研究所得結果以描述性統計、獨立樣本 t 考驗及單因子變異數分析等統計方法加以分析。根據資料分析結果，本研究所得的結論如下：一、家長對學前融合滿意度為「不滿意」。二、家長對學前融合滿意度各層面上，依平均數高低排列依序為「教師教學」、「課程安排」、「同儕互動」、「學校支援」。三、「孩子障礙程度」對家長學前融合滿意度有顯著差異。最後，研究者根據本研究的結果提出若干建議，以供學校行政單位參考。

關鍵字：托兒所、融合教育、滿意度

¹美和科技大學兒童服務系副教授

²馬偕護理管理專科學校幼保科副教授，通訊作者

壹、前言

一、研究動機

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）。我國於2003年特殊教育法明訂，中央及地方政府以補助的方式鼓勵私立園所招收三歲以上特殊需求幼兒，並配置巡迴輔導教師及專業治療師等相關專業人員推動融合教育；經由變革，特殊教育的理念逐漸鷹架於具有雛型的法規體制與指導方針之中。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，融合教育不單是潮流，更是法規所提倡。融合必須滿足每位幼兒的個別學習需求，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。因此，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 & Janney, 2005）。蔡文龍（2002）指出，目前融合教育教學工作情境仍未臻完善，應有加以改善的空間。目前安置普通班的身心障礙幼兒仍有部份無法獲得適性化的教育（林惠芳，2004），原因除了學校的接納態度外，家長本身的態度亦是重要因素（黃文信，2002）。當家中特殊兒童出生時，家長通常經歷三個心理調適階段，分別是否認、認知事實、面對事實。在這些階段中，家長由震驚否定、無法坦然面對孩子的障礙中，逐漸認清事實；在互相抱怨與對孩子懷著罪惡感中，漸能以理性的態度來面對事實，進而接納孩子做出調整；在經歷嘗試、適應、合理化、自我實現等心理時期後的家長，逐漸能了解障礙孩子需要支持而非憐憫，因而與專業人員的配合，對孩子也有合宜的協助與互動（陳麗如，2004）。因此，對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。

貳、文獻探討

一、融合教育的發展

特殊教育起源於德國，早在 1870 年英國人在中國北京設立瞽目學校，促使中國在特殊教育史上邁出了第一步；1880 年臺灣省臺南市設立盲啞學校，為臺灣特殊教育的先驅。融合是順應世界潮流，特殊教育原本就是教育體系之一環，特殊教育與普通教育在教育層次上沒有本質上的差異，尤其在學前教育體系中，無論課程設計、教材教法、教學環境、師資培育及學生來源上，隨著科學技術的進步和醫學水準的提昇，使視聽等感官損傷的學童，術後減少特殊教育的特殊性，在某種程度上更趨向於正常化 (劉全禮，2003)。然而融合並不是完全取消特殊學校，更不表示特殊學校沒有存在的必要；而是按照不同幼兒的需要，安置於不同場所，提供教育上與醫療上相因應的服務 (Odom, 2000)。

隨著時代的推演，1950 年代美國民權運動與 1960 年代歐洲人權運動的激盪，教育工作者、父母親與專家認真探討隔離教育的價值，並從人道的觀點提出反省，對於重度身心障礙者集中式的管理提出批判，認為隔離化機構式的安置，違反且抹煞身心障礙

者在主流社會中生活的權利。「正常化原則」強調，重度身心障礙者的教育、照顧措施與各項設施都應儘可能符合常態社會的作法與規範，使重度障礙者脫離大型的養護機構並享有受教育的權利，1970年代在特殊教育界興起「回歸主流」的運動，重新思考隔離式特殊教育安置的問題、注意教育機會均等與錯誤的標記及分類等爭議（陳良青，2004）；主張讓輕度發展遲緩的學童，能夠進入一般學前機構就讀，使在最少限制的環境下接受「階梯式服務」模式，藉助於零拒絕與融合教育的方式，主要讓輕度智能障礙者能接受較好的教育服務，且極盡可能的將特殊需求幼兒與普通學童整合在一起教育，使得特殊需求幼兒與家庭有更多選擇的機會，並獲得應享有的教育權力（鈕文英，2003）。1975年義務教育，提供所有6至18歲身心障礙者「零拒絕」政策的服務（Smith，2000），可教育性就是貫徹零拒絕的原則，亦即如果學生的行為，是由於智能不足和不知而犯，學校就不應開除特殊兒童（方俊明，2004）。

1983年學者提出「普通教育改革運動」，提議以普通教育為首，重新組合特殊教育和普通教育系統，以配合雷根和布希總統的經濟政策，降低特殊教育人數及特殊教育經費支出（林鈺涵，2004）。普通教育改革認為，普通教育和特殊教育是共享責任的體制，而不是兩個單獨運作體系，應該將舊有的特殊教育與普通教育雙軌系統重新調整，將特殊教育併入普通教育，強調特殊教育和普通教育教師要互相合作，讓身心障礙學生和特殊需求學生，在普通教育系統中受到妥善的照顧，而學校應試圖營造一個有利學生個別學習的課程，以滿足每一個學生的學習需要（Cross, Traub, Hutter-Pishagahi & Shelton, 2004）。

融合隱含了主流教育的重新建構，使所有的學校不論學生的障礙程度如何，都能進行適當的調整，以符合學生學習上的需求，並且使所有的學習者都融入於社區之中（陳良青，2004），因為融合是一種權利，而非少數人的特權，且學生應該被安置在鄰近的

學校，並且施與有效的教學 (Billingsley, 2004)。在融合之時，必須優先考慮到其獨特需要，或者必須先滿足其獨特的生理需要，亦即使環境先適應特殊需求幼兒，通過這種適應，使特殊需求幼兒建立起相應的行為，或使之獲得相應的發展，進而再使他們適應常態環境 (劉全禮，2003)。因此，融合的概念也是人權主張的一部分。融合教育的支持者，從根本上拋棄了原先倡導正常化教育時所強調的觀點，即提高輕度、中度特殊需求幼兒的學業水準，相反的更強調社會關係的重要性。對於重度和多重障礙的學生，強調要為他們成年生活做好準備 (方俊明，2004)。學者主張在一開始就把障礙學生放在普通班級中學習，給予補充的幫助和服務，並且將研究指向中、重度障礙者的「完全融合」(Pavri, 2000)。美國 1990 年通過的 IDEA，要求各級學校應該儘量把特殊需求的學童，安置在普通班就讀。

「融合教育」是十幾年來各先進國家特殊教育發展的重要政策，歐美教育界視其為普通教育改革的方向，國內教育當局也將其列為特殊教育工作的主軸，經過多年的倡導，許多教育工作者都能接受融合教育的理念，大多數對融合教育持正向的態度。相較於過去其他特教理念，融合教育對開放並保障特殊需求幼兒參與普通教育的權益有更積極、更前瞻的信念與訴求 (蔡昆瀛，2000)。對特殊需求幼兒而言，融合教育的安置，被認為是最理想而且最重要的學前教育模式 (Hunt, Soto, Maier, Liboiron & Bae, 2003)。倡導者所持的理由是，如果學童一開始就不因為障礙的理由而被隔離在「普通教育」之外，能和一般學童一起學習，如此就能避免日後「回歸」的諸多問題 (鄭雅莉，2004)，也能避免他們在隔離的教育環境受教，而導致或助長終生受隔離的可能。在多元、平等與個別差異等基本信念下，每一學童都是融合教育的對象，它提供了參與和歸屬感，反應對多元社會與個別差異的尊重與包容，是更精緻的普通教育，也是一種動態的學習過程，而適任與專業師資是融合教育成功的基石，發展融合教育並非是特殊教育的專業日

漸式微或版圖漸形縮小，相反的，特殊教育工作者將會有更多機會，也必須更樂於釋出本身的專業（蔡昆瀛，2000）。

二、影響家長對融合滿意度因素探討

（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。甘蜀美與林鉉宇（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。Balboni 與 Pedrabissi（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 與 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。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。由上述研究可以歸納出特殊幼兒的學習與「同儕互動」有者密切關係。

(二) 教師教學

Rafferty 與 Griffin, (2005) 研究指出，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。甘蜀美與林鉉宇 (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。孫淑柔與王天苗 (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

氣氛營照，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。由上述研究可以歸納出特殊幼兒的學習與「教師教學」有者密切關係。

(三) 課程安排

Elkins、Van Kraayenoord 與 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 與 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。由上述研究可以歸納出特殊幼兒的學習與「課程安排」有者密切關係。

(四) 學校支援

洪淑萍、李美杏與張家蓁(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」。甘蜀美與林鉉宇(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

與 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 與 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。由上述研究可以歸納出特殊幼兒的學習與「學校支援」有者密切關係。

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。

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，其中托兒所 77 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托兒所 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題項，以形成正式問卷，

預試問卷回收率為 92%。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 77 所安置身心障礙幼兒之托兒所，依照鄉(鎮)立：私立=1：2 之比例，採分層比例抽取學校數，以叢集抽樣方式共抽出 60 所學校，每校再依身心障礙幼兒人數比例選取安置於普通班之身心障礙幼兒家長進行調查，共計 180 人填答問卷，其中回收 169 份問卷，扣除填答不完整之問卷，共得有效問卷 162 份，有效樣本率為 90%。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	44	27.1
	高中職	88	54.4
	國中以下	30	18.5
孩子早期療育經驗	沒有	55	33.9
	0-3 年	73	45.1
	3-6 年	34	21.0
孩子障礙程度	輕度	87	53.4
	中度	58	36.0
	重度	17	10.6
孩子障礙發現年齡	0-3 歲	71	44.1
	3-6 歲	91	55.9

二、研究工具

本研究藉由自編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，具有一定的建構效度外，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) 統計軟體進行分析。

在「因素分析」方面，將保留下來的 33 個題項，以主成分分析法進行因素抽取，以最大變異法進行轉軸，萃取特徵值大於 1，因素負荷量大於 .30 作為正式問卷之題目。分析結果，學前融合班家長滿意度量表萃取四個因素，其特徵值分別為 3.27、2.61、2.08、1.90，結果得知，所有題項的因素負荷量皆在 .45 以上，四個因素之累積解釋變異量為 50.23%，顯示此量表具有良好的建構效度。

在問卷信度方面，本問卷採四點計分，以 Cronbach's 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)，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 2.18。整體而言，家長對於學前融合滿意度為「不滿意」，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	2.13	.62
教師教學	2.29	.59
課程安排	2.22	.67
學校支援	2.09	.63
整體	2.18	.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：「教師教學（2.29）」、「課程安排（2.22）」、「同儕互動（2.13）」、及「學校支援（2.09）」。總結家長對以上四個面向之自評得分，低於 3 分，表示家長對學前融合滿意度顯然不足，如表 3 所示。以下就學前融合滿意度現況之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	2.13	.62
孩子在班上社會適應的表現	2.06	.64
孩子與他人遊戲的表現	2.21	.61
孩子和普通幼兒互動的表現	2.08	.62
孩子在秩序和行爲的表現	2.04	.53
孩子與一般幼兒的合作學習表現	2.17	.66
孩子模仿普通幼兒的良好行爲表現	2.24	.65
普通班老師幫助您孩子與普通生建立友誼	2.13	.64
教師教學層面	2.29	.59
普通班老師教導您孩子的教學能力	2.36	.62
普通班老師教學態度與熱忱	2.40	.67
普通班老師評估您孩子學習狀況的能力	2.30	.61
普通班老師的特教相關知識	2.11	.66
普通班老師個別教導您孩子所使用的時間	2.32	.51
普通班老師善用義工或小老師協助您孩子學習情形	2.27	.60
普通班老師增加您孩子自信心的情形	2.31	.50
普通班老師善用教學媒體協助您孩子學習的情形	2.21	.60
普通班老師對於您孩子在班級常規方面的要求	2.35	.64
普通班老師對於您孩子在獎懲規則方面的要求	2.24	.51
課程安排層面	2.22	.67
普通班老師視您孩子能力調整課程進度	2.11	.69

普通班老師為您孩子執行個別化課程	2.08	.65
普通班老師提升您孩子學習興趣的情形	2.14	.75
普通班老師為您孩子設計不同的學習內容	2.25	.63
普通班老師提供給您孩子學習環境和生活經驗	2.39	.62
普通班老師為協助您孩子學習所安排的學習情境	2.26	.73
普通班老師為您孩子安排不同的評量方式的情形	2.33	.60
普通班老師為您孩子學習表現與行為所進行課程調整	2.19	.71
<hr/>		
學校支援層面	2.09	.63
<hr/>		
學校支援系統的幫助（如專業團隊的服務）	2.05	.57
學校提供您諮詢與溝通管道	2.22	.66
學校提供您孩子無障礙環境設施（如殘障廁所）	2.04	.60
學校協助您與普通班老師溝通	2.07	.64
學校提供您孩子所需教育輔助器材	2.14	.63
學校協助和老師溝通主動幫助您孩子學習的情形	2.02	.60
學校協助老師與普通幼兒溝通您孩子被班上接納的情形	2.19	.65
學校提供特殊幼兒家長間互動交流的機會	1.99	.68

（一）同儕互動

根據研究結果，同儕互動滿意度方面，平均數為 2.13，家長在「孩子模仿普通幼兒的良好行為」單題得分 2.24，滿意度程度相對最高，此結果與 Brown（2001）的研究結果相符。Brown（2001）強調，家長殷切期盼特殊孩子在普通班中，藉由模仿對象的影響，能像普通同儕的行為表現與人際互動，讓孩子看起來像正常人。因此，普通生與特殊生的互動模式，都值得在第一現場的老師多留意。然而，「孩子在秩序和行為的表現」家長獲得滿意度程度最低 2.04，相關研究也有類似情形，甘蜀美與林鉅宇（2006）研究指出，學前特殊兒童在融合環境中原本不適當行為有改善，但也學會了新的不適當行為，這導因於兒童人際互動策略不足。根據上述，家長希望自己的孩子安置於融合環境中與普通同儕相處，希望孩子有著更像一般普通孩子的行為表現，就算孩子在普通班中

有一些不適當行為也沒關係。這與 Balboni 與 Pedrabissi (2001) 研究發現，對幼兒社會化很重視的父母，傾向喜歡融合安置，而這些父母較少注意孩子接受融合教育的負面影響之結果相似。雖然與普通同儕相處方面符合家長對孩子社會化的期待，但由於孩子在秩序行為表現上始終落差甚大，無法因與普通同儕相處而有進步，因此滿意度較低，可見與普通同儕互動，是融合教育服務中可再努力的方向。

(二) 教師教學

根據研究結果，家長教學滿意度方面，平均數為 2.29，家長在「普通班老師教學態度與熱忱」單題得分 2.4，滿意度程度相對最高，相關的研究也發現類似情形，Odom (2000) 研究指出，要真正使身心障礙幼兒，從隔離環境中脫離，家長覺得教師的正向態度是很重要的，可能擴及課程設計的改變、不同教學方式的因應及各項行政的支援等。其次，「普通班老師教導您孩子的教學能力」家長也感到滿意。邱上真 (2001) 指出，家長認為教師的能力會影響教師教學因應策略，林惠芳 (2004) 研究發現，在教學方面教師需在許多方面調整，包括指導語的使用、明確的獎勵、提問技巧、多重感官的學習與評量方式的調整等。然而，家長對「普通班老師的特教相關知識」滿意度低，Rafferty 與 Griffin (2005) 表示，孩子安置於特教班的家長比孩子安置於普通班的家長更擔心教師未具特教知能與特殊教育專業訓練，表示家長非常重視老師的特教知能。曹純瓊 (2002) 研究發現，家長對「資源教師條件」向度的需求度顯著高於滿意度，顯示家長對於教師特教知能的重視。

(三) 課程安排

根據研究結果，課程安排滿意度方面，平均數為 2.22，家長在「普通班老師提供給您孩子學習環境和生活經驗」單題得分 2.39，滿意度程度相對最高，此發現與 Galil 等人 (2006) 的研究結果相符。Galil 等人指出，家長對提供給孩子學習環境和生活經驗的

情況感到滿意。因此老師應多留心特殊學生的學習與適應狀況。其次，「普通班老師為您孩子安排不同的評量方式的情形」也令家長感到滿意。林惠芳（2004）指出，教師在評量方式的調整，有助於智障兒童在普通班的融合。可見教師若能在評量方式上調整，除了對特殊幼兒的學習成效有更深的了解外，也增加家長對課程安排的滿意度，因此教師在特殊幼兒的評量形式上，多元的評量方式，確實掌握學生學習狀況。然而，滿意度較低的項目是「普通班老師為您孩子執行個別化課程」，呈現滿意偏低，這表示教師在執行個別化課程上還有許多進步空間，教師必須在課程調整上多下工夫，讓家長一起參與個別化教育計畫的內容擬定，並告知家長目前普通班的執行狀況。此外，教師要及早在認知課程與其他方面課程內容與教學方式，都與特教老師諮詢或合作以做調整，讓普通班中的課程安排更適合特殊幼兒（Tafa & Manolitsis, 2003）。

（四）學校支援

根據研究結果，學校支援滿意度方面，平均數為 2.09，家長在「學校提供您諮詢與溝通管道」單題得分 2.22，滿意度程度相對最高，本研究結果與其他相關研究的結果類似，Renty 與 Roeyers（2006）指出，家長重視相關服務，也獲得諮詢、特教知能研習等服務，與本研究顯示家長對諮詢溝通管道感到滿意相符。Elkins 等人（2003）發現，部分家長確實能從研習講座與諮詢等溝通管道獲益，但部分家長受限於工作時間與要帶幼小手足而無法參加研習講座，因此服務未能確實傳達。然而，滿意度較低的項目是「學校提供特殊幼兒家長間互動交流的機會」。Brown（2001）發現，參與會議次數與家長滿意度有關，參與會議次數越多者滿意度越高，顯示學校需改善辦理活動的時間與方式。

三、不同背景變項家長的學前融合滿意度現況差異分析

為瞭解各自變項在學前融合滿意度現況的差異情形，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 ($p > .05$)，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，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無障礙空間、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，滿意度隨之提高。

(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四個向度並未達到顯著水準 ($p > .05$)，亦即不論孩子早期療育經驗是在 0 年、0~3 年或 3~6 年的特殊幼兒家長，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現況不易受到「孩子早期療育經驗」的不同而改變。然而，Renty 與 Roeyers (2006) 認為，對障礙幼兒家長提供學前兒童的家庭計畫，有助於改善孩子的行為問題與提高家長滿意度，與本研究之結果不符。

(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 ($p < .05$)，其他構面皆未達顯著差異，如表 4 所示。

表 4 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	.97	2	.48	.61
	組內	68.10	160	.32	
教師教學	組間	6.54	2	3.27	4.87*
	組內	124.93	160	.67	
課程安排	組間	1.62	2	.81	1.12
	組內	119.83	160	.27	
學校支援	組間	1.72	2	.86	1.01
	組內	39.83	160	.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 5 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，即孩子障礙程度與家長的滿意度有顯著相關。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 5 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	87	2.44	.59	a>b ; a>c
	中度	58	2.22	.61	
	重度	17	2.21	.57	

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 ($p > .05$)，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。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。

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) 家長獲得學前融合滿意度為「不滿意」

整體而言，全體受試者在本研究工具自評之總平均得分為 2.18，低於理論平均得分 2.50，以本研究衡量指標而言，家長獲得學前融合滿意度為「不滿意」，表示家長對學前融合滿意度顯然偏低。本結果與汪慧玲與沈佳生（2010）對幼稚園幼兒家長所做之學前融合教育滿意度調查結果不同，可能與二者所屬管轄政府部門不同有關，值得做進一步的探究。

(二) 家長學前融合滿意度現況在「教師教學」向度的滿意度最高

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「教師教學 (2.29)」、「課程安排 (2.22)」、「同儕互動 (2.13)」、及「學校支援 (2.09)」。

家長在本研究「教師教學」層面的自陳分數最高，顯示家長對「教師教學」滿意程度愈高者，其獲得學前融合滿意度程度就愈高。

(三) 家長的學前融合滿意度現況會因背景變項的不同而有顯著差異

根據研究結果顯示「孩子障礙程度」對家長學前融合滿意度現況有顯著差異。輕度

障礙子女的家長滿意度比中重度障礙子女的家長滿意度高。

二、建議

（一）對同儕互動的建議

研究結果顯示，家長對「孩子在秩序和行為的表現」滿意度最低。家長希望自己的孩子在融合的環境中模仿與學習正常孩子的行為，但是，家長也在意自己的孩子被嘲笑或拒絕。建議在現場的老師多注意普通生與特殊生的互動模式並加以紙筆或影音紀錄，並與同儕探討或請教學者專家以進一步找出改善「孩子在秩序和行為的表現」的問題。

（二）對教師教學的建議

研究結果顯示，家長對「普通班老師的特教知識」滿意度最低。建議普通班老師應到大學進修特殊教育與融合教育學分與參加特殊教育研習會與工作坊，藉由理論基礎的建立與實務能力的提升來改變家長對普通班老師專業特教知識不足的疑慮。

（三）對課程安排的建議

研究結果顯示，家長對「普通班老師對您孩子執行個別化課程」滿意度最低。建議普通班老師應先具備特教專業知識後，針對特殊幼兒規劃個別化課程，此舉雖屬難度較高之挑戰，但是卻也最能直接幫助幼兒各方面的發展，同時又能滿足家長的殷殷期待。

（四）對學校支援的建議

研究結果顯示，家長對「學校提供特殊幼兒家長間互動交流的機會」滿意度最低。建議學校應加強舉辦類似活動，例如：家長座談會、學者專家演講，提供家長彼此間交流意見與分享經驗的機會。

參考文獻

一、中文部份

方俊明 (2004)。今日學校中的特殊教育。台北：東華。

- 甘蜀美、林鈺宇 (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。
- 何素華 (2001)。在融合的教育環境中如何設計課程。**融合教育論文集**，119-131。
- 何東墀 (2001)。特殊教育發展中家長參與的催化功能。**特教園丁**，19(2)，1-7。
- 汪慧玲、沈佳生(2011,01)。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**，13(1),37-54。
- 吳淑美 (2007)。**融合班的理念與實務**。台北市：心理。
- 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，未出版，臺北。
- 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，未出版，花蓮。
- 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，未出版，新竹。
- 教育部 (2004)。**特殊教育法**。台北：教育部。
- 孫淑柔、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。
- 陳良青 (2004)。**幼稚園教師實施融合教育態度之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化。

- 陳麗如 (2004)。特殊教育論題與趨勢。台北市：心理。
- 黃文信 (2002)。融合教育實施中之「家長參與」。南縣國教，7，37-40。
- 曹純瓊 (2002)。談安置於普通班身心障礙學生之滿意度。特教園丁，17(3)，20-27。
- 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。
- 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。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士論文，未出版，彰化。
- 蔡昆瀛 (2000)。融合教育理念的剖析與省思。國教新知，47(1)，50-57。
- 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。
- 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。

二、英文部份

- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (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.
- Billingsley, S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
- Brown, K. (2001). The effectiveness of early childhood inclusion. *Journal of Research and Practice*, 5(4), 430-441.
- Cross, A., Traub, E., Hutter-Pishagahi, L & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Early Childhood Special Education*,

24(3), 169-183.

Elkins, J., Van Kraayenoord, 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.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Liboiron, N., & Bae, S. (2003). 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.

Pavri, S. (2000). General and special education teachers' preparation needs in providing social support: A needs assessment. *Teacher education and special education*, 27(4), 433-443.

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.

Odom, S. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Early childhood Special Education*, 20(1), 20-27.

Smith, B. (2000). The Federal Role in Early Childhood Special Education Policy in the Next Century : The Responsibility of the Individual. *Early Childhood Special Education* ,

20(3), 7-13.

Snell, M. E. & Janney, R. (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

A Research of Parents' Satisfaction of Children with Special Needs on Inclusive Education — An Example of Nursery in Pingtung County

Chia-Shen Shen¹

Huei-Ling Wang²

Abstract

The purposes of this study were to explore parents' satisfaction on inclusive education and differences based on their background variables. A sample of 162 parents who have special children participate inclusive education in Pingtung. Data gathered were analyzed through descriptive statistics, t-test, and one-way ANOVA. The results of this study are shown as followed: 1. Parents are unsatisfied to inclusive education. 2. The average score of each level from the highest to the lowest are as follows: teacher's teaching, course arrange, the interaction between classmates and school supports. 3. There is a significant difference on the degree of child's obstacle. Finally, the researchers propose several suggestions to administrative office of school.

Keywords: nursery school, inclusive education, satisfaction

¹ Chia-Shen Shen, Associate Professor, Department of Child Service, Meiho University

² Huei-Ling Wang, Associate Professor, Department of ECCE, Mackay Medicine, Nursing and Management College, Corresponding Author

