

中部地區幼兒園家長對學前融合教育態度之調查研究

駱明潔^{1*}、程鈺菁²、邱秀芬³

¹ 國立臺中教育大學幼兒教育學系教授

² 國立臺中教育大學幼兒教育學系講師

³ 臺中市龍泉國小附設幼兒園學前巡迴輔導教師

*通訊作者

摘 要

本研究旨在探討中部地區 2-6 足歲幼兒園家長對學前融合教育態度之現況與差異情形；採用問卷調查法，以分層隨機抽樣方式，共寄出問卷 1,080 份，回收有效問卷 941 份，其中一般幼兒家長 840 位、特殊幼兒家長 101 位。調查結果發現，幼兒園家長之學前融合教育態度達中上程度，其中以「行政支援與政策」之學前融合教育態度最為正向，其他依序為「親師溝通」、「課程與教學」及「幼兒互動」。家長為幼兒母親、家長年齡較長、教育程度較高、家庭每月平均收入較高、有參與過幼兒園任何一項活動、幼兒年齡較長、幼兒就讀於公立幼兒園、幼兒就讀區域為臺中市、幼兒具有學前融合教育之就讀經驗及幼兒本身具有特殊身分者之家長，其學前融合教育態度明顯較佳。

關鍵字：學前融合教育、行政支援與政策、幼兒互動、課程與教學、親師溝通

A survey study of parents' attitude toward preschool inclusive education in central Taiwan

Ming-Jae Lo^{1*}, Yu-Ching Cheng², Csiu-Fen Chiu³

¹ Professor, Department of Early Childhood Education, National Taichung University of Education

² Lecturer, Department of Early Childhood Education, National Taichung University of Education

³ Preschool Special Education Itinerant Teacher, Department of Preschool, Long Cyuan Elementary School, Taichung City

*Correspondence Author

ABSTRACT

This study investigated the status quo and difference of parents' attitude toward preschool inclusive education in central Taiwan. Children in the preschools were aged 2–6 years old. A questionnaire survey method was adopted. After stratified random sampling, 1,080 questionnaires were delivered. A total of 941 valid questionnaires were returned, 840 of which were from parents of average children and 101 were from parents of children with special needs. The questionnaire responses revealed that the parents' attitude toward preschool inclusive education reached a moderate high level. The parents responded administrative support and policy as the item with the most positive attitude, followed by parent-teacher communication, course and teaching, and children's interaction. Parents with the following characteristics demonstrated clearly more positive attitude toward preschool inclusive education: mother, older age, high education level, high average monthly incomes, experience of participating in any of the preschool activities, having an older-age children, having a children attending a public preschool, location of the children's preschool in Taichung City, having a children who have participated in preschool inclusive education, and having a children with special needs.

Keywords: preschool inclusive education, administrative support and policy, children's interaction, course and teaching, parent-teacher communication

壹、緒論

一、研究背景與動機

為了落實融合教育之理念，政府制定了許多相關法令，我國現行特殊教育法（2019）第 23 條修訂公布，特殊教育之實施自二歲開始；同法第 10 條指出學前及國民教育階段以就近入學為原則、第 22 條強調各級學校及試務單位不得以身心障礙為由拒絕學生就學或考試，此正為零拒絕的精神展現。

和孩子關係最密切的不外乎是照顧他的家長，家長也是孩子的第一位老師，但是當家長在得知自己的孩子具有特殊需求身份後，心理上會面臨到相當大的衝擊，需要一段心理調適的過程，一開始為否認拒絕，無法坦然面對孩子的特殊性；接續漸漸能夠以理性的態度來看待孩子的差異性，並對孩子懷著罪惡感；但到最後多數家長終能認清事實，調適自己的心態，進而接納孩子；在歷經嘗試調適與合理化等階段的試煉後，逐漸能瞭解到特殊需求幼兒需要的是支持而非憐憫，因而積極爭取並把握黃金療育的時機，更藉由醫療、社政以及教育單位的資源整合與相關專業人員多元化的配合，以提供幼兒合宜的協助與互動（陳麗如，2004；許天威、徐享良、張勝成，2011；王欣宜等，2013）。

我國高級中等以下各教育階段學校得設特殊教育班，其辦理方式有集中式特殊教育班、分散式資源班、巡迴輔導班（特殊教育法，2019）。其可提供的教育服務系統則依各縣市的規劃而有所不同，服務型態可區分為自足式特教模式和融合教育模式（盧明、柯秋雪、曾淑賢、林秀錦，2013）。根據教育部（2014b）特殊教育統計年報中資料顯示，國內接受學前特殊教育服務之幼兒人數高達 14,910 人，顯示特殊需求幼兒家長對於及早療育的重視，以及學前特殊教育向下延伸至二歲宣導的成效。

相關文獻指出，不同背景變項之幼兒家長，對於學前融合教育之需求、滿意度或態度等亦有不同的結果，研究發現幼兒家長會因與幼兒的關係（王萍，2011；范名萱，2011）、家長年齡（李郁青，2009；張英鵬、曹佳蓉，2012；周玲君，2014）、教育程度（李郁青，2009；官雯欣，2009；王萍，2011；黃宜貞，2011；范名萱，2011）、幼兒年齡（陳婷潔，2009；蔡妮蓓，2010）、幼兒園性質（李郁青，2009；許嘉麟，2009；張英鵬、曹佳蓉，2012）、就讀區域（蔡妮蓓，2010）、學前融合教育之就讀經驗（林麗莉，2011；周玲君，2014）及幼兒身分別（王萍，2011；周玲君，2014）等而有所差異，但上述研究多為單一區域或單一研究對象進行探究，而研究者本身擔任臺中市學前特殊教育巡迴輔導教師，因此，本研究以中部地區五縣市的特殊需求幼兒及一般幼兒之家長為研究對象。

二、研究目的

- （一）瞭解中部地區幼兒家長對學前融合教育態度之現況。
- （二）探討中部地區背景變項不同之幼兒家長，對學前融合教育態度之差異情形。

三、名詞釋義

(一) 中部地區

依據中華民國行政院經濟建設委員會(2014)都市及住宅發展處擬訂之「都市及區域發展統計彙編」,將臺灣地區劃分為四個區域,其中,臺灣中部區域即為「中臺灣」,包括臺中市、苗栗縣、彰化縣、南投縣及雲林縣五個縣市。本研究之中部地區係指苗栗縣、臺中市、彰化縣、南投縣及雲林縣。

(二) 幼兒園家長

依據幼兒教育及照顧法(2018)第二條所定義之幼兒園係指對幼兒提供教育及照顧服務之機構。本研究之幼兒園家長係指照顧之二歲以上至入國民小學前之幼兒目前就讀於已立案之公私立幼兒園中,家長可包括:幼兒之父母、(外)祖父母、叔叔、伯伯、阿姨、嬸嬸及其他幼兒主要照顧者等。

(三) 學前融合教育

融合教育係指具特殊需求幼兒安置於普通班級中,以滿足幼兒特殊學習需要為前提,幼兒園提供的教育相關輔導與專業服務(沈佳生、汪慧玲,2013)。本研究所指「學前融合教育」係指特殊需求幼兒安置於公私立幼兒園,與一般幼兒在同一個班級上課,共同互動學習及享有相同的教育資源。

(四) 學前融合教育態度

學前教師對於融合教育具有持久性和一致性的認同或差異的反應傾向,稱為學前融合教育態度(呂淑芬、林慧芬、張楓明,2009)。本研究所指之學前融合教育態度,以研究者參考相關文獻後自編之「中部地區幼兒園家長對學前融合教育態度之調查問卷」為研究工具,包含「行政支援與政策」、「幼兒互動」、「課程與教學」及「親師溝通」四個層面。在量表中得分越高,表示幼兒家長對學前融合教育所持的態度愈正向。

貳、文獻探討

一、融合教育的內涵

(一) 融合教育的意義

美國教育重建和融合中心(National Center on Educational Restructuring and Inclusion, NCERI)在1994年所定義之融合教育是指在普通班級中提供教師和學生的支持性服務,並且做個別化的課程調整,以提升特殊需求學生在學業學習、行為表現及社會的適應能力(鈕文英,2008)。融合教育是基於平等的受教權,不論學生的障礙類別與程度為何,將所有的身心障礙學生安置在住家附近的學校與普通學生一起接受教育,除提供輔具的協助外,班級教師必須依學生之特殊需求調整教學環境、課程及教學技巧,使特殊需求學生能在班級中得到支援服務與協助(王萍,2011)。

（二）融合教育的緣起

融合教育始於二十世紀美國的普通教育改革，主要考量學生平等就學權利、教學品質以及經濟層面等因素，而設立許多相關法規保障特殊需求學生的教育權利，在 1960 年代的「正常化」及「反機構化」原則；1970 年代的「回歸主流運動」、「最少限制環境」；1980 年代的「以普通教育為主」；至 1990 年代「融合教育」，認為每位學生都是屬於教育主流的一環，對於具有特殊需求的學生，學校應該依據學生的特殊需求提供相關支持系統及特殊教育（許嘉麟，2009）。Kavale（2002）綜合 Kaufame, Gottlieb 與 Agard 於 1998 年之看法，提出回歸主流的定義為：「基於持續性的個別化教育方案，將特殊學生與普通學生的日常生活、課程安排及社會活動等各方面進行融合」。

（三）我國學前融合教育發展

特殊教育法（2019）第23條指出，特殊教育之實施應自二歲開始；同法第18條及第33條提出特殊教育提供之設施設置及相關服務措施，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合的精神；其學校、幼兒園及社會福利機構應依身心障礙學生在校（園）學習及生活需求，提供相關支持服務。

（四）學前融合教育之重要性

許多學者的理論都支持融合教育，係因學前教育階段為幼兒認知、語言溝通、社會情緒、生活自理以及身體動作等能力之學習和發展的關鍵期，一般幼兒在學前階段都能穩定而迅速的發長，但是特殊需求幼兒的發展因受到本身的障礙所影響，限制了接受刺激的學習機會，所以在發展上的速率未必能和一般幼兒相同，然而學習是不斷經驗的累積，先前的發展任務未能即時完成，或前面的行為沒有學習好，必然影響後面的發展與學習，掌握此發展的黃金期，及早治療或教育，能促進特殊需求幼兒的發展，減少學習失敗的可能，降低未來形成的障礙，或是次障礙發生的可能性（楊惠娟，2007；鈕文英，2008；Cate, Dell & Thompson, 2017）。

實施學前融合教育不只是對於身心障礙幼兒有助益，對於一般幼兒、家長、教師及社會大眾等，不但能節省教育資源與經費的支出，也能達到全體融合的目的，減少標記的產生，可說是益處良多，多位學者（黃志成，2003；張英鵬、曹佳蓉，2011；羅志釗，2012；Soodak & Erwin, 2010）對於幼兒園實施融合教育之益處歸納如下：1.讓特殊需求幼兒儘早體驗真實社會、2.教養一般幼兒應尊重個別差異及培養同理心、3.增進教保服務人員之特殊教育知能、4.減少教育經費的支出、5.反標記。

（五）我國學前特殊幼兒的安置與教育

因為相關法令的增設與修改，各縣市可提供的教育服務系統可依自行現況與需求規劃，服務型態可區分為自足式特教模式和融合教育模式，融合教育模式有「公立幼兒園融合班」、「公立幼兒園普通班（外加巡迴輔導服務）」、「公立幼兒園普通班外加資源班」（王欣宜等，2013；盧明等，2013）。

（六）家長學前融合教育態度之內涵

特殊教育法（2019）第23條指出「為推展身心障礙兒童之早期療育，特殊教育之實施，應該自二歲即開始」，由此可知，家長應該把握幼兒發展的黃金期，及早治療或教育，方能促進幼兒的發展，減少學習失敗的可能，建議家長多參與活動，像是家長交流活動、親職講座、政府部門或是幼兒園提供的文宣資料等，來充實自我教養知能，及瞭解教育新知。」

Fantuzzo（2006）以因素分析方式，進行家長對融合教育的滿意度調查，研究結果發現學齡前幼兒家長比國小一年級的家長滿意度高，其中影響層面包括與其他家長、老師和學校等接觸之經驗有關，顯示實施融合教育時，幼兒家長、老師和學校的支持與配合之重要性。

如何增進特殊需求幼兒與一般幼兒良性互動，是實施融合教育的重要課題，幼兒會經由和同儕友伴的互動遊戲，提升幼兒的社會技巧與人際關係問題的處理能力（郭盛城，2010）。當一般幼兒和特殊需求幼兒互動過程中產生的負面情緒或身體碰撞問題時，家長應該以正向的態度，協助及教導子女應該如何與特殊需求幼兒相處並接納其特殊需求特質（高宜芝、王欣宜，2005；鄭莉雅、何東墀，2010；曹佳蓉，2011；Rafferty & Griffin, 2005）。也有研究顯示，幼兒園家長認為在融合班級中有助於所有幼兒的語言能力和肢體動作發展，其中，在語言表達方面特殊需求幼兒有明顯的進步（許嘉麟，2009；周玲君，2014）。Samadi與McConkey（2018）調查發現有三分之二的伊朗籍的自閉症及智能障礙之特殊幼兒父母，贊成其子女接受學前融合教育，即使他們的孩子目前被安置在學前特殊教育相關機構。

國內外研究指出，幼兒家長對於幼兒園提供的學習環境、軟硬體設備之教育相關輔助器材與支援教學人力的滿意度較低（范名萱，2011；曹佳蓉，2011；Murphy, 2008）。學者指出，若要提升幼兒的學習能力，需要有詳細的計畫，其課程的規劃不能單以認知為主，應該依據幼兒的個別差異性進行調整（甘蜀美、林鉉宇，2006；Galil & Merrick, 2006）。呂君蕙（2014）研究指出，若班上有特殊需求的幼兒，教師需要付出更多心力與時間幫助孩子適應生活及學習，如果家長將教養責任全部歸於教師，或無法與教師配合協助孩子的問題，不但影響孩子的學習，更讓親師關係出現鴻溝，而特殊需求幼兒因個別差異大，當教師遇到幼兒學習及行為上的問題時，不一定有足夠的知識或經驗來解決，此時就需要家長與老師共同溝通合作，才能幫助孩子及早適應團體生活。

為瞭解教育單位所提供之融合教育相關政策與活動措施，是否為幼兒家長所期待，研究者綜合參考相關法令政策（特殊教育法施行細則，2014；兒童及少年福利與權益保障法，2014；特殊教育法，2019；幼兒教育及照顧法，2018）以及實證研究（甘蜀美、林鉉宇，2006；李郁青，2009；許嘉麟，2009；曹玉鳳，2009；王萍，2011；范名萱，2011；曹佳蓉，2011；沈佳生、汪慧玲，2013；呂君蕙，2014）後，將融合教育態度之

因素區分為「行政支援與政策」、「幼兒互動」、「課程與教學」及「親師溝通」四個向度。

二、幼兒家長對學前融合教育態度之相關研究

相關文獻指出，影響家長對學前融合教育態度之因素還包括家長個人因素，例如，與幼兒關係、家長年齡、教育程度、每月家庭平均收入、參與幼兒園活動、幼兒年齡、幼兒園性質、幼兒就讀區域、幼兒就讀學前融合教育之經驗以及幼兒的身分別等。在「家長年齡」變項，官雯欣（2009）以馬祖地區幼兒家長為研究對象，調查研究發現，家長對於融合教育之接納態度具有顯著差異，其中年齡越長的家長對融合教育態度越正向。

在「教育程度」，黃宜貞（2011）以臺中市一般幼兒家長為研究對象，調查指出，家長教育程度在大專院校以上畢業者，對學前融合教育之配合意願最高。在「每月家庭平均收入」變項，王萍（2011）以臺中市特殊需求幼兒家長進行調查，研究顯示不同家庭月收入之特殊需求幼兒家長在融合教育之「機構因素」、「課程與教學」、「師資」、「支援服務」、「便捷性」等五面向並無明顯差異。

在「幼兒年齡」，蔡妮蓓（2010）研究顯示不同幼兒年齡之家長，在選擇早期療育安置單位認知與實際符合情況，達顯著差異，其中發現幼兒年齡在 6-12 歲之家長，顯著優於幼兒年齡在 3 歲以下和 4-6 歲之家長。在「幼兒園性質」，王萍（2011）針對臺中市特殊需求幼兒家長對融合教育安置考量因素進行調查，研究結果發現不同安置園所性質之幼兒家長在「支援服務」面向有所差異，其中特殊需求幼兒安置於「公立幼兒園」的家長，滿意程度顯著高於「私立幼兒園」的家長；張英鵬和曹佳蓉（2012）之研究亦發現，子女就讀公立幼兒園之家長對於「學校支援」方面的滿意度，顯著高於子女就讀於私立幼兒園的家長。

在「幼兒的身分別」，周玲君（2014）研究結果發現，有養育或照顧特殊需求幼兒經驗的家長，較一般幼兒之家長在實施融合教育的認同度更高。李郁青（2009）研究結果也指出，不同身分別的幼兒，其家長對於幼兒園內「實施融合教育的現況」有非常顯著差異，亦即特殊需求幼兒家長對實施融合教育現況有較高的認同度。Rafferty 與 Griffin（2005）以問卷方式調查接受學前融合方案服務的特殊需求幼兒家長、一般幼兒家長和提供服務者，研究結果指出，幼兒家長和提供服務者皆認同融合教育對於特殊需求幼兒及一般幼兒均有益處，在障礙程度與類型方面，幼兒家長和提供服務者都認為，輕度和中度的特殊需求幼兒，比重度的特殊需求幼兒適合融合教育，並且認為語言障礙、肢體障礙、聽覺障礙較適合融合教育，但情緒障礙、自閉症、認知障礙則不適宜。

在文獻探討中發現，對於學前融合教育之區域探討多為單一縣市之研究（李郁青，2009；許嘉麟，2009；王萍，2011；黃宜貞，2011），研究樣本較無法推論至其他縣市。蔡妮蓓（2010）研究全國特殊需求幼兒家長選擇早期療育安置單位之認知與實際符合情況來看，其北部地區、中部地區和南部地區，對於療育安置單位選擇認知，顯著高於居住於東部地區之家長。

參、研究設計與實施

一、研究對象與取樣方法

（一）預試樣本的選取與分布

本研究以中部地區五縣市之公、私立幼兒園 2-6 歲幼兒園家長為研究對象，根據吳明隆和涂金堂（2012）指出，預試對象的性質應與未來正式問卷施測對象的性質相同，且施測對象不能重複。依據教育部（2014a）全國教保資訊網公布中部地區五縣市（苗栗縣、臺中市、彰化縣、南投縣、雲林縣）之立案公、私立幼兒園名單，以「隨機抽樣」的方式來抽取幼兒園，研究者以電話聯繫的方式，詢問幼兒園協助之意願；取得同意之後，以親自或郵寄的方式，發放問卷至 10 所幼兒園，並委託園內一位教保服務人員負責協助發放問卷 15 份，發放方式則是以園內 2-6 足歲之一般幼兒家長 10 份、特殊需求幼兒家長 5 份為原則。

總計選取 150 位 2-6 足歲幼兒家長（一般生幼兒家長 100 位、特殊生家長 50 位）為預試樣本，回收 144 份問卷（一般生幼兒家長 98 位、特殊生家長 46 位），回收率為 96%。回收之問卷經過詳細檢查後，並無無效問卷，實得有效問卷共 144 份，可用率為 96%。

（二）正式樣本取樣與分布

根據教育部統計處網站（2014a）之「102 學年度學前教育統計」，取得中部地區五縣市之幼兒園幼兒（包括一般幼兒及特殊需求幼兒）總數為 115,814 人，進一步查詢教育部（2014b）特殊教育通報網之中部地區五縣市特教類別學前身障生（特殊需求幼兒）之人數為 3,602 人。「根據 Sudman 之看法，若屬地區性的研究，則平均樣本人數約在 500 人到 1,000 人之間」（引自吳明隆、張毓仁，2011，頁 15）。本研究採分層隨機抽樣方式，按照中部地區五縣市之公私立幼兒園幼兒人數各佔母群體之比率，抽取各縣市公私立樣本數，因幼兒園大小規模不同，每園幼兒人數亦有差別，故第二階段之抽樣採隨機抽樣，委託園內一位教保服務人員負責協助發放問卷給 2-6 足歲之幼兒家長（一般幼兒或特殊需求幼兒均符合），每園隨機發放 10-15 份。共計公立幼兒園幼兒人數 318 人、私立幼兒園幼兒人數 762 人，共計為 1,080 人。回收 972 份問卷，剔除問卷遺漏 3 題（含）以上或未填答者之「無效問卷」後，實得有效問卷共 941 份，可用率為 87%。

（三）幼兒家長背景資料

中部地區幼兒家長背景變項包含：「與幼兒的關係」、「家長年齡」、「教育程度」、「每月家庭平均收入」、「參與幼兒園活動」、「幼兒年齡」、「幼兒園性質」、「幼兒就讀區域」、「幼兒學前融合教育就讀之經驗」、「幼兒的身分別」等十項，茲將結果整理於表 1。

表 1 中部地區幼兒家長背景資料之分析 (N=941)

題項	背景變項	組別	人數 (N)	百分比 (%)	排序
1	與幼兒的關係	媽媽	666	70.8%	1
		爸爸	209	22.2 %	2
		叔、伯、姨、嬸	42	4.5 %	3
		(外)祖父母	23	2.4%	4
		其他	1	1 %	5
2	家長年齡	36-40 歲	334	35.5 %	1
		31-35 歲	331	35.2 %	2
		26-30 歲	114	12.1%	3
		41-45 歲	105	11.2 %	4
		51 歲 (含) 以上	22	2.3 %	5
		46-50 歲	20	2.1%	6
		25 歲 (含) 以下	15	1.6 %	7
3	教育程度	專科或大學	535	56.9 %	1
		高中 (職)	284	30.2 %	2
		碩、博士	85	9.0 %	3
		國中 (含) 以下	37	3.9 %	4
4	每月家庭平均收入	20,001 - 40,000 元	317	33.7%	1
		40,001 - 60,000 元	238	25.3 %	2
		60,001 - 80,000 元	165	17.5 %	3
		80,001 - 100,000 元	94	10.0%	4
		20,000 元 (含) 以下	84	8.9 %	5
		100,001 元以上	43	4.6%	6
5	參與幼兒園活動	幼兒園運動會 / 園遊會	555	59.0%	1
		班親會	453	48.1%	2
		親職講座	344	36.6%	3
		校外教學	210	22.3%	4
		校外旅遊	178	18.9%	5
		班級同樂會	131	13.9%	6
		未參與任何一種的活動	78	8.3%	7

(續下頁)

題項	背景變項	組別	人數 (N)	百分比 (%)	排序
5	參與幼兒園活動	個別化教育計畫 (IEP) 會議	57	6.1%	8
		班上義工家長 (含協助導師安排晨間活動)	31	3.3%	9
		其它	22	2.3%	10
6	幼兒年齡	滿 5 足歲	310	32.9 %	1
		滿 4 足歲	233	24.8 %	2
		滿 6 足歲	198	21.0%	3
		滿 3 足歲	147	15.6 %	4
		滿 2 足歲	53	5.6 %	5
7	幼兒園性質	私立幼兒園	648	68.9%	1
		公立幼兒園	293	31.1%	2
8	幼兒就讀區域	臺中市	446	47.4 %	1
		彰化縣	212	22.5 %	2
		雲林縣	113	12.0%	3
		苗栗縣	91	9.7 %	4
		南投縣	79	8.4%	5
9	幼兒就讀學前融合教育之經驗	無	678	72.1%	1
		有	263	27.9%	2
10	幼兒的身分別	不具特殊需求身分 (否)	840	89.3%	1
		具有特殊需求身分 (是):			
		(1) 兒童聯合發展評估報告書	64	6.8%	2
		(2) 身心障礙證明	30	3.2%	3
		(3) 重大傷病卡	9	1.0%	4
		(4) 診斷證明書	5	0.5%	5

二、研究工具

研究者蒐集國內相關文獻 (李郁青, 2009; 許嘉麟, 2009; 曹玉鳳, 2009; 王萍, 2011; 范名萱, 2011; 曹佳蓉, 2011; 沈佳生、汪慧玲, 2013) 後, 自編成為本研究之調查問卷, 包括: 「幼兒家長基本資料」、「家長對學前融合教育態度量表」及「開放式問題」三個部份。

(一) 預試問卷之內容效度分析

為了使問卷內容更具有客觀性並能貼近實務, 研究者於問卷初稿編製完成後, 委請學者專家、實務工作者及幼兒家長共計 7 位, 提供題目編修之建議, 作為本問卷初稿之

內容，以建立專家內容效度，待彙整專家建議後，刪除或修改不適切之題目，再編製成預試問卷。專家內容效度之進行，是針對問卷之架構、面向、題目文字是否適宜等方面，檢視問卷的內容是否具代表性，以及題目的意義是否明確等，專家效度問卷採「適合」2分、「修正後適合」1分、「不適合」0分之三點選項方式，「家長對學前融合教育態度量表」共擬訂46題，其整體效度指標（total content validity index, total CVI）為.960。

（二）預試問卷的信效度分析

1.項目分析

研究者採用決斷值（critical ratio）、修正後題目與總分之相關、項目刪除時的Cronbach's α 值、相關係數、因素負荷量等五種方式進行考驗，檢測家長對「學前融合教育態度量表」的題項，若每一題有三項未達檢測方法之標準，則刪除該題。家長對「學前融合教育態度量表」包括：課程與教學、幼兒互動、行政支援與政策、親師溝通四面，共46題，根據項目分析結果顯示，其中，「幼兒互動」之第1、4題有三項未達檢測標準，故刪除此兩題；「課程與教學」之第9題有三項未達檢測標準，故刪除此題。

2.因素分析

經項目分析刪除3題後，保留「學前融合教育態度量表」43題，根據取樣適切性量數KMO檢定，值為.861，而Bartlett球形檢定的近似卡方值為5462.405， $p=.000<.001$ ，達顯著水準。採用之因素分析為「主成份分析法」，萃取因子個數為4個，再經由「最大變異」轉軸法，捨棄因素負荷量絕對值小於.30的數值（幼兒互動第10題、親師溝通第5題），家長對「學前融合教育態度量表」由原來的46題，修正改為41題。課程與教學、幼兒互動、行政支援與政策、親師溝通，可以解釋總變異量依序為26.22%、14.31%、13.12%、8.30%，四個因素共可以解釋總變異量為61.95%。

3.信度分析

「學前融合教育態度總量表」內部一致性在項目分析與因素分析後，共有41題，Cronbach's α 值為.957。而「行政支援與政策」、「幼兒互動」、「課程與教學」、「親師溝通」四個分量表Cronbach's α 值分別為.857、.881、.933、.933，顯示本量表的穩定性相當好。

（三）正式問卷之信度分析與計分方式

正式問卷（ $N=941$ ）之「學前融合教育態度量表」的信度為.818，「行政支援與政策分量表」、「幼兒互動分量表」、「課程與教學分量表」、「親師溝通分量表」四個層面之信度，分為.863、.903、.942、.931，各分量表的信度均達.80以上，顯示其內部一致性佳。「家長對學前融合教育態度」使用Likert-type四點量表，填答「非常同意」者得4分、「同意」者得3分、「不同意」者得2分、「非常不同意」者得1分計算。量表所得分數愈高，代表幼兒家長對學前融合教育態度愈為正向。

三、資料處理與分析

正式問卷回收後，剔除問卷遺漏3題（含）以上或未填答之「無效問卷」後，針對問卷調查所得之有效樣本加以編號，並將問卷資料輸入電腦中，進行資料的統計與分析。採用統計套裝軟體SPSS12.0版，以描述性統計、獨立樣本t考驗、單因子變異數分析等統計方法分析。本研究以質性分析的方式，分析幼兒園家長對其學前融合教育態度，依受訪者填答之內容進行編碼和分析整理。例如，編碼「001特殊」即代表第一位為特殊幼兒家長的問卷，編碼「002一般」即代表第二位為一般幼兒家長的問卷，依序將問卷編碼後，將填答內容相近者歸為同一面向，以進行開放式問題的整理，亦藉此佐證本研究資料和彌補問卷之不足，以期使能夠更深入瞭解幼兒園家長對學前融合教育之態度。

肆、研究結果與討論

一、中部地區幼兒園家長對學前融合教育態度之現況分析

（一）幼兒園家長對學前融合教育態度總量表與分量表之現況分析

從表2之單題平均數分析得知，中部地區幼兒園家長在「行政支援與政策」、「幼兒互動」、「課程與教學」、「親師溝通」的四個分量表及「學前融合教育態度總量表」之平均得分皆在3分以上；顯示，中部地區幼兒園家長對「學前融合教育態度」的整體表現趨於正向；「行政支援與政策」認同度最高，其次依序為「親師溝通」、「課程與教學」，「幼兒互動」相對於其他面向雖然最低，但仍高於「同意」的程度。

表 2 幼兒園家長對學前融合教育態度分量表及總量表之得分情形（N=941）

向度與量表 名 稱	題數	得分 組距	平均數	標準差	單題 平均數	單題 標準差	標準化 得分指 標	分量 表排 序
行政支援與政策	9	21-36	31.09	3.55	3.45	0.39	86.36%	1
親師溝通	10	24-40	34.21	4.13	3.42	0.41	85.52%	2
課程與教學	13	32-52	44.19	5.35	3.39	0.41	84.98%	3
幼兒互動	9	9-36	28.08	4.23	3.12	0.47	78.00%	4
學前融合教育態 度總量表	41	102-164	137.59	14.10	3.35	0.34	83.89%	

註：標準化得分指標＝（分量表或總量表得分平均值÷分量表或總量表滿分數 × 100%）。

（二）幼兒園家長對學前融合教育態度分量表之題項分析

1. 學前融合教育態度之「行政支援與政策」面向的題項分析

由表3之分析結果得知，學前融合教育態度之「行政支援與政策」面向中，第6題「我

認為幼兒園應該設計符合所有幼兒需求的學習環境，例如：活動室不應設置在地下層。」（ $M = 3.57$ 、 $SD = 0.54$ ）得分最高，有近九成（89.25%）的中部地區幼兒園家長皆認為在學前融合教育的學習環境中，幼兒園應該設計符合所有幼兒需求。

而在「行政支援與政策」面向中，第3題「我認為教育機構不應該拒絕收托特殊需求的幼兒。」的平均得分為最低（ $M = 3.27$ 、 $SD = 0.66$ ），表示有81.75%的中部地區幼兒園家長認為教育機構不應該拒絕招收特殊需求幼兒，此題項相較其他學前融合教育態度之「行政支援與政策」題項，得分略為較低，但也都趨於支持認同的態度。研究者從研究對象之開放式填答問題發現，有部份幼兒家長提到，「就學」是特殊需求幼兒的基本權利，教育機構不應該拒絕，茲將幼兒家長開放性填寫之看法整理如下：

- （1）我支持融合教育，幼兒學習不應該差別待遇。（082一般）
- （2）每個孩子都有學習的機會，不能因為某些與他人不同而投以異樣眼光看待，或是拒絕特殊孩子就學，應該要給予特殊孩子更多的教導與鼓勵。（127一般）
- （3）每個人都有受教的權利，不論是身障與否，每個孩子都可以去認識另一個不同生活領域的朋友，進而提升勇於協助他人的勇氣，而不是害怕別人的異樣眼光不去做對的事。（407一般）
- （4）有教無類之教育制度應交由教學體系並統一化，讓孩子架構在人人平等的基礎上，不應該有貴賤之分，老師應該秉持教育的初衷，再次維持教育愛的傳承。（525一般）
- （5）教育是平等的，每個人都有學習的權利，不應排斥身心障礙之幼兒，但也應該確保其他幼兒的身心發展及個人安全。（830一般）

研究者發現，中部地區幼兒園家長對於施實融合教育時的態度是不排斥，對於子女與特殊需求幼兒同班學習所持之立場是支持且樂觀其成，而非消極的排斥或避免接觸。此研究結果發現與葉筱筠（2011）以質性深入訪談探討特殊需求幼兒家長在選擇幼兒園時的考量因素及期待之研究結果極為一致。

2.學前融合教育態度之「幼兒互動」面向的題項分析

由表3之分析結果得知，學前融合教育態度之「幼兒互動」面向中，第5題「我認為我的孩子在融合班級中，更能主動關懷周遭人、事、物。」（ $M = 3.25$ 、 $SD = 0.59$ ）；第7題「我認為我的孩子在融合班級中，應該可以有較好的同理心。」（ $M = 3.25$ 、 $SD = 0.58$ ），從平均數來看，此二題無差異性，表示有81.25%的中部地區幼兒園家長認為自己的孩子在學前融合班級中，會有較好的同理心及更能主動去關懷周遭的人、事、物。

與同儕互動是幼兒社會和認知發展的重要因素，一項來自64個融合班的485名學齡前幼兒研究發現，與班級中正常發展的同齡幼兒相比，特殊幼兒的遊戲團體人數相對較少，但沒有證據顯示特殊幼兒在遊戲團體中，其衝突發生率會比同齡的一般幼兒更多（Chen, Lin, Justice & Sawyer, 2017）。學前融合教育態度之「幼兒互動」面向中第9題「我

認為我的孩子在融合班級中，會降低學習的效果。」的平均得分為最低（ $M = 2.79$ 、 $SD = 0.83$ ），但此題為反向題，表示有近七成（69.75%）的中部地區幼兒園家長認為自己的孩子在學前融合教育班級的學習環境中，「並不會降低孩子的學習效果」。但仍有約三成的家長認為自己的孩子在學前融合教育班級的學習環境中，會降低孩子的學習效果。研究指出幼兒家長認為特殊需求幼兒與一般幼兒互動會產生負面的行為以及不當的模仿，進而影響孩子的學習成效（王雪瑜，2007；汪慧玲、沈佳生，2013；葉筱筠，2014）。因此研究者推論，部分幼兒家長可能認為，當班級中有特殊幼兒出現不當行為時，不僅會干擾其他幼兒的學習成效外，甚至會造成一般幼兒的模仿行為，進而影響孩子的學習品質與行為表現。此外，研究者從研究對象之開放式填答問題發現，幼兒家長提到實施學前融合教育時對於幼兒的學習仍感到憂心，茲將其看法整理如下：

- （1）班上有一個特殊生常常會哭鬧，孩子回來也會學他，只有當爸爸生氣了，孩子才會停止，我跟孩子開導很久才有慢慢地改進，這過程花了很多時間。（187一般）
- （2）不是很支持，因為孩子回家有說老師常常會叫她教班上一位學習較慢的幼兒，讓她常常是最後一個出去玩的孩子。（221一般）
- （3）不支持融合教育，因為看到鄰居小孩和特殊生常在一起玩，變得不喜歡讀書。（324一般）
- （4）擔心特殊生的情緒不穩定，其行為會影響到其他孩子的專注力。（361一般）
- （5）畢竟特殊孩子如果具有攻擊性，相信任何一位家長都不願意接受。（440一般）
- （6）支持融合教育，但是又會憂心孩子被欺侮或學習到不好的行為。（684一般）

3.學前融合教育態度之「課程與教學」面向的題項分析

由表3之分析結果得知，學前融合教育態度之「課程與教學」面向中，第6題「我認為在融合班級中，幼兒園教師應該運用多元的資源素材，例如：影片、具體物品、圖片、教具等來進行教學。」，得分最高（ $M = 3.48$ 、 $SD = 0.52$ ），這表示有87.00%的中部地區幼兒園家長認同「融合班級中，幼兒園教師應該運用多元的資源素材」之態度來進行教學，提供給孩子多元的學習和不同的生活經驗。研究結果和張英鵬與曹佳蓉（2012）針對屏東縣幼托園所家長對融合教育滿意度調查發現一致。

而在學前融合教育態度之「課程與教學」面向中，第1題「我認為在融合班級中，幼兒園教師的課程與教學安排上，應該符合不同孩子的能力，例如：將複雜的工作分段練習或提高簡單課程內容之難度。」平均得分雖然為最低（ $M = 3.31$ 、 $SD = 0.56$ ），但仍有82.75%的中部地區幼兒家長認同「幼兒園教師的課程與教學安排上，須因應幼兒的特殊需求性」將複雜的工作區分為小部分或將過於簡單的課程增加其難度。研究者認為若要增進幼兒家長對學前融合教育的正向態度，在實施教學與評量方式上應該更力求多樣化和多元的彈性調整空間，以符合每位幼兒的個別差異性。研究者從研究對象之開放式填答看法發現，幼兒家長認為實施學前融合教育時，班級老師是否具備專業的特殊教

育知識、課程設計和教學技巧是相當重要的。茲將其看法整理如下：

- (1) 班級老師需要再增加有關特殊教育的相關知識及如何設計課程來教導幼兒。(0217 特殊)
- (2) 教師應該多參與特教相關研習課程，並舉辦教學觀摩會。(0279 特殊)
- (3) 融合班最辛苦的就是老師了，他要如何去照顧小朋友？如何安排課程？建議可以多安排沒有進度的課程，例如：體能課、美術課。(0311 一般)
- (4) 融合班級應該增加專業人員，以輔佐幼教老師進行教學規劃。(0384 特殊)
- (5) 建議增加老師的專業知識和教學。(0615 特殊)

4. 學前融合教育態度之「親師溝通」面向的題項分析

曹佳蓉（2011）研究指出，特殊需求幼兒家長對於和普通班老師的溝通方式、親師間的合作，以及共同協助孩子在學習方面之表現，感到很滿意。由表3之分析結果得知，在學前融合教育態度之「親師溝通」面向中，第4題「我認為在融合班級中，老師應該使用多元方式，例如：面談、打電話、聯絡簿和家長溝通。」，得分最高（ $M = 3.50$ 、 $SD = 0.51$ ），這表示有87.50%的中部地區幼兒園家長對「老師應該使用多元方式，例如：面談、打電話、聯絡簿和家長溝通。」認同度最高。本研究發現與陳婷潔（2009）以臺北市幼稚園特殊幼兒家長參與特殊教育現況與影響因素之研究、范名萱（2011）研究大臺北地區學前特教班家長對融合活動之滿意度、以及曹佳蓉（2011）探討屏東縣幼托園所教師與家長對融合教育之滿意度，在「親師溝通」面向的研究結果一致。

而在學前融合教育態度之「親師溝通」面向中，第9題「我認為在融合班級中，老師應該尊重家長的教養方式。」平均得分雖然為最低（ $M = 3.23$ 、 $SD = 0.59$ ），但仍有八成（80.75%）的中部地區幼兒家長認同「老師應該尊重家長的教養方式」。

表3 幼兒家長對學前融合教育態度分量表及總量表之題項分析 (N=941)

層 面	題 號	題 目	M	SD	標準化 得分指 標	分 量 表 排 序	總 量 表 排 序	備 註
行政 支援 與 政策	6	我認為幼兒園應該設計符合所有幼兒需求的學習環境（例如：活動室不應設置在地下層）。	3.57	0.53	89.25%	1	1	
	7	實施融合教育時，我認為幼兒園應該有充足的人力資源安排（例如：教師助理員、義工家長）。	3.56	0.52	89.00%	2	2	
	8	實施融合教育時，我認為幼兒園應該依據幼兒特殊需求，安排相關專業人員提供諮詢服務（例如：語言治療師）。	3.56	0.54	89.00%	2	2	
	2	我認為幼兒園應該安排能提供幼兒學習需求的適性教師，來擔任幼兒班級導師。	3.51	0.53	87.75%	3	3	
	9	實施融合教育時，我認為幼兒園應該舉辦說明會或提供相關資料讓家長瞭解融合教育的意義。	3.50	0.53	87.50%	4	4	
	5	我認為幼兒園應該針對全體幼兒進行特殊教育的宣導活動。	3.43	0.54	85.75%	5	9	
	4	我認為幼兒園應該具備符合的無障礙環境設施（如導盲磚、斜坡道、殘障廁所、樓梯扶手、電梯等等）。	3.40	0.63	85.00%	6	12	
	1	我認為法令規定幼兒園有招收特殊需求的幼兒時，應減少班級幼兒就讀人數 1-3 位。	3.30	0.63	82.50%	7	17	
	3	我認為教育機構不應該拒絕收托特殊需求的幼兒。	3.27	0.65	81.75%	8	18	

（續下頁）

層 題	面 號	題目	M	SD	標準化 得分指 標	分 量 表 排 序	總 量 表 排 序	備 註
幼 兒 互 動	7	我認為我的孩子在融合班級中，應該可以有較好的同理心。	3.25	0.57	81.25%	1	19	
	5	我認同我的孩子在融合班級中，更能主動關懷周遭人、事、物。	3.25	0.58	81.25%	1	19	
	8	我認為我的孩子在融合班級中，應該更能接納同儕的差異性。	3.23	0.58	80.75%	2	20	
	4	我認為我的孩子在融合班級中，應該可以增進問題的解決能力。	3.18	0.58	79.50%	3	21	
	6	我認為我的孩子在融合班級中，應該可以提升社會的適應能力。	3.18	0.58	79.50%	3	21	
	2	我認為我的孩子在融合班級中，應該可以和同儕互動良好。	3.15	0.54	78.75%	4	22	
	3	我認為我的孩子在融合班級中，應該可以學到較正面的情緒表現。	3.14	0.59	78.50%	5	23	
	1	我認為幼兒園不應該安排我的孩子在融合班級中就讀。	2.90	0.72	72.50%	6	24	●
	9	我認為我的孩子在融合班級中，會降低學習的效果。	2.79	0.82	69.75%	7	25	●
課 程 與 教 學	6	我認為在融合班級中，幼兒園教師應該運用多元的資源素材（例如：影片、具體物品、圖片、教具）來進行教學。	3.48	0.51	87.00%	1	6	
	3	我認為在融合班級中，幼兒園教師在課程與教學安排上，應該結合自然環境，充實孩子的生活經驗。	3.45	0.50	86.25%	2	7	
	7	我認為在融合班級中，幼兒園教師應該瞭解幼兒發展，以訂定適切的教學目標。	3.45	0.51	86.25%	2	7	
	8	我認為在融合班級中，幼兒園教師應該依據幼兒園教育理念，設計多領域的學習活動（例如：身體動作與健康領域、語文領域...等）。	3.45	0.52	86.25%	2	7	

層 題	面 號	題目	M	SD	標準化 得分指 標	分 量 表 排 序	總 量 表 排 序	備 註
課程 與 教學	11	我認為在融合班級中，幼兒園教師應該提供孩子學習與成長紀錄。	3.43	0.51	85.75%	3	9	
	5	我認為在融合班級中，幼兒園教師應該依據活動內容設計不同的教學型態（例如：個別教學、小組活動、團體活動）。	3.42	0.51	85.50%	4	10	
	13	我認為在融合班級中，幼兒園教師應該提供孩子自由探索的機會（例如：戶外活動）。	3.40	0.55	85.00%	5	12	
	9	我認為在融合班級中，對於班級的經營，應該由師生共同訂定班級常規，來提升孩子的團體規範。	3.38	0.58	84.50%	6	13	
	10	我認為在融合班級中，幼兒園教師應該提供幼兒園家長整學期的教學方向。	3.38	0.50	84.50%	6	13	
	2	我認為在融合班級中，幼兒園教師的課程與教學安排上，應該結合社區資源（例如：運用鄰近商店或公園進行探索）。	3.36	0.53	84.00%	7	14	
	4	我認為在融合班級中，幼兒園教師應該運用同儕小老師的方式，來幫助孩子學習。	3.36	0.56	84.00%	7	14	
	12	我認為在融合班級中，幼兒園教師應該使用不同的教學策略（例如：集點卡），提升孩子的學習動機。	3.32	0.57	83.00%	8	15	
	1	我認為在融合班級中，幼兒園教師的課程與教學安排上，應該符合不同孩子的能力（例如：將複雜的工作分段練習或提高簡單課程內容之難度）。	3.31	0.55	82.75%	9	16	

（續下頁）

層 題	面 號	題目	M	SD	標準化 得分指 標	分 總 量 量 表 表 排 排 序 序	備 註
親 師 溝 通	4	我認為在融合班級中，老師應該使用多元方式（例如：面談、打電話、聯絡簿）和家長溝通。	3.50	0.50	87.50%	1	4
	5	我認為在融合班級中，老師應該主動提供家長有關孩子教育相關的社會福利（例如：學雜費減免）。	3.49	0.52	87.25%	2	5
	2	我認為在融合班級中，老師應該主動與家長分享幼兒的學習情形。	3.48	0.51	87.00%	3	6
	3	我認為在融合班級中，老師應該定期與家長聯繫溝通。	3.48	0.51	87.00%	3	6
	1	我認為在融合班級中，老師應該給予家長感同身受的心理支持。	3.44	0.50	86.00%	4	8
	7	我認為在融合班級中，幼兒園家長對於各項安排有不同意見時，老師應該主動察覺並釐清家長的困惑（例如：親子共讀活動）。	3.41	0.53	85.25%	5	11
	8	我認為在融合班級中，老師應該提供家長參與學校活動的機會（例如：教學觀摩日）。	3.41	0.52	85.25%	5	11
	6	我認為在融合班級中，老師應該舉辦相關親師會議（例如：班親會、個別化教育計畫【IEP】會議）。	3.40	0.51	85.00%	6	12
	10	我認為在融合班級中，老師應該提供班級幼兒家長彼此互動的機會。	3.38	0.51	84.50%	7	13
	9	我認為在融合班級中，老師應該尊重家長的教養方式。	3.23	0.58	80.75%	8	20

註：●為反向題；以粗體網底代表得分最高及最低之題項；標準化得分指標=（各題得分平均值÷各題滿分數）×100%。

二、不同背景變項幼兒園家長在行政支援與政策、幼兒互動、課程與教學、親師溝通與學前融合教育態度總量表之差異情形

（一）行政支援與政策

從表 4 可知，「與幼兒關係為媽媽」、「家長年齡」較年長、「教育程度」愈高、「每月家庭平均收入」較高、「參與過幼兒園班親會、校外教學、班上義工家長或個別化教育計畫（IEP）會議等活動」、「幼兒就讀於公立幼兒園」、「幼兒就讀區域為臺中市、彰化縣或南投縣」、「幼兒有就讀學前融合教育之經驗」及「幼兒本身具有特殊身分者」九個背景變項，其對學前融合教育態度之「行政支援與政策」面向皆較佳；「幼兒年齡」之背景變項，其家長對學前融合教育態度之「行政支援與政策」面向，則未達顯著差異。

（二）幼兒互動

從表 4 可知，「家長年齡」較年長、「教育程度」較高、「參與過幼兒園班親會、班級同樂會、校外旅遊、校外教學、班上義工家長或個別化教育計畫（IEP）會議等活動」、「幼兒就讀於公立幼兒園」、「幼兒年齡」較長、「幼兒就讀區域為苗栗縣、臺中市或雲林縣」、「幼兒有學前融合教育之就讀經驗」及「幼兒本身具有特殊身分者」八個背景變項，其對學前融合教育態度之「幼兒互動」面向皆明顯較佳；家長「與幼兒關係」及「每月家庭平均收入」二個背景變項，其對學前融合教育態度之「幼兒互動」面向，則皆未達顯著差異。

（三）課程與教學

從表 4 可知，家長之「教育程度」較高、「每月家庭平均收入」較高、「參與過幼兒園班親會、親職講座、校外教學、運動會/園遊會或個別化教育計畫（IEP）會議、幼兒園任何一種活動等」、「幼兒就讀於公立幼兒園」、「幼兒就讀區域為臺中市或彰化縣」、「幼兒有學前融合教育之就讀經驗」及「幼兒本身具有特殊身分者」七個背景變項，其對學前融合教育態度之「課程與教學」面向皆較佳；家長「與幼兒關係」、「家長年齡」及「幼兒年齡」三個背景變項，其對學前融合教育態度之「課程與教學」面向，則皆未達顯著差異。

（四）親師溝通

從表 4 可知，家長之「教育程度」較高、「每月家庭平均收入」較高、「參與過幼兒園班親會、親職講座、校外教學、班上義工家長或個別化教育計畫（IEP）會議等活動」、「幼兒就讀於公立幼兒園」、「幼兒就讀區域為臺中市或彰化縣（市）」、「幼兒有學前融合教育之就讀經驗」及「幼兒本身具有特殊身分者」七個背景變項，其對學前融合教育態度之「親師溝通」面向皆較佳；家長「與幼兒關係」、「家長年齡」及「幼兒年齡」三個背景變項，對學前融合教育態度之「親師溝通」面向，則皆未達顯著差異。

（五）學前融合教育態度總量表

從表 4 可知，家長之「教育程度」較高、「每月家庭平均收入」較高、「參與過幼兒園班親會、校外教學、班上義工家長或個別化教育計畫（IEP）會議及幼兒園任何一種活動等」、「幼兒就讀於公立幼兒園」、「幼兒就讀區域為臺中市」、「幼兒有就讀

學前融合教育之經驗」及「幼兒本身具有特殊身分者」七個背景變項，其在學前融合教育態度「總量表」表現皆較佳；家長「與幼兒關係」、「家長年齡」、及「幼兒年齡」三個背景變項，其對學前融合教育態度之「總量表」面向，則皆未達顯著差異。

本研究與王萍（2011）以臺中市身心障礙幼兒家長融合教育安置考量因素及滿意度之調查結果相似，研究顯示與幼兒關係為母子（女）的家長在其「機構因素」與「便捷性」的重要性顯著高於其他之家長；而范名萱（2011）針對大臺北地區學前特教班家長對融合活動滿意度之研究則有不同結果，研究表示不管是幼兒家長或是其他照顧者對融合活動在整體滿意度的感受上並無顯著差異。由於上述研究對象均為特殊需求幼兒家長、研究地區為單一縣市且研究議題與本研究並非完全相同，因此不宜過度推論，還需更多相關研究來進行深入探討。

本研究與李郁青（2009）針對高雄市幼稚園教師和家長對實施融合教育態度與需求之研究結果一致，研究結果指出不同教育程度的幼兒家長對融合教育的態度有顯著差異，特別是教育程度在「專科或大學」之幼兒家長，對融合教育所抱持的態度明顯優於「高中職」的家長。Harkness、Super 與 Keefer（1992）認為教育程度會深深影響家長教養信念的開放性，亦即受外界資訊影響而調整原有教養信念的彈性，且教育程度高的父母會主動並積極的吸收新的子女教育資訊。

本調查發現，幼兒就讀於「公立幼兒園」的家長，其在「行政支援與政策」、「幼兒互動」、「課程與教學」、「親師互動」及「學前融合教育態度總量表」，均明顯優於幼兒就讀於「私立幼兒園」的家長正向。根據此研究發現，研究者推論，可能與多數公立幼兒園之教保服務人員均是參與各縣市教師或教保員甄試（包括：筆試、口試及教學演示）後錄取之專業人員，因此在教保專業知能之幼兒互動、課程與教學、親師互動及人力支援部份，都能讓家長更為放心。本研究結果與李郁青（2008）以高雄市幼稚園家長為研究對象之調查發現相同，其調查發現子女就讀「公立幼兒園」的家長對融合教育實施的現況認同程度，明顯高於「私立幼兒園」家長。

研究結果顯示，「參與過幼兒園班親會、親職講座、校外教學、班上義工家長或個別化教育計畫（IEP）會議等活動」的幼兒家長，其在「親師互動」及「學前融合教育態度總量表」，均明顯比「未參與上述五種幼兒園活動」的家長較為正向。在「建立有效的親師互動模式」，鄭莉雅與何東墀（2010）研究顯示，在親師互動中，教師採取主動與特殊需求幼兒家長溝通之策略方式，能提升親師正向的互動關係，例如，採用聯絡簿、電話、或跟車時面對面溝通方式。在「尊重彼此的教育理念與教養態度」方面，宋慧娟（2008）訪談學前融合班普通教師教學之困境，研究結果指出，教師若能協助幼兒家長尋求教養相關資源管道、善用有效溝通技巧、定期與幼兒家長溝通協調，並且以家長的立場，同理體恤一般幼兒和特殊需求幼兒家長的心情，將可尊重彼此的教育理念與教養態度。

Rafferty 與 Griffin (2005) 以接受學前融合方案服務的特殊需求幼兒家長、一般幼兒家長和提供服務者為研究對象，結果指出，在障礙程度與類型方面，幼兒家長和提供服務者都認為，輕度和中度的特殊需求幼兒，比重度的特殊需求幼兒適合融合教育，並且認為語言障礙、肢體障礙、聽覺障礙較適合融合教育，但情緒障礙、自閉症、認知障礙則不適宜。本研究調查發現「幼兒具有特殊需求身分」之幼兒園家長，其在「行政支援與政策」、「幼兒互動」、「課程與教學」、「親師溝通」及「學前融合教育態度總量表」，均明顯比「幼兒不具特殊需求身分」之幼兒園家長的態度較為正向，推論其原因，可能因為幼兒本身具有之特殊需求身分，促使家長更能同理特殊生及尊重個別之差異。此發現與許嘉麟 (2009) 以花蓮縣幼兒家長為研究對象之研究結果相符，其中，研究指出，幼兒具有特殊需求身分者，比不具有特殊需求身分者之幼兒家長，有較高的認同度。黃宜貞 (2011) 在臺中縣市一般幼兒家長對融合教育態度之研究結果發現，有親朋好友或鄰居是身心障礙者的家長，對融合教育的配合意願較高。

表 4 幼兒園家長不同背景變項在行政支援與政策、幼兒互動、課程與教學、親師溝通與學前融合教育態度總量表之差異情形一覽表 (N=941)

變項	項目	行政支援與政策	幼兒互動	課程與教學	親師溝通	學前融合教育態度總量表
與幼兒關係	①爸爸 ②媽媽 ③其他	②>③t	—	—	—	—
家長年齡	①30 歲 (含) 以下 ②31-35 歲 ③36-40 歲 ④41 歲 (含) 以上	③>①s ④>①s	③>①t ④>①t	—	—	—
教育程度	①國中(含)以下 ②高中(職) ③專科或大學 ④碩、博士	③>①g ③>②g ④>①g ④>②g ④>③g	④>③t	③>②g ④>①g ④>③g	④>①g ④>②g ④>③g	④>①s ④>②s ④>③s
每月家庭平均收入	①40,000 元 (含) 以下 ②40,001-60,000 元 ③60,001-80,000 元 ④80,001 元以上	②>①s ③>①s ④>①s	—	②>①t ③>①t ④>①t	③>①t ④>①t	②>①t ③>①t ④>①t
參與過幼兒園哪些活動	班親會活動：①有、②無 班級同樂會活動：①有、②無 親職講座活動：①有、②無 校外旅遊活動：①有、②無 校外教學活動：①有、②無 運動會/園遊會活動：①有、②無 班上義工家長 (含協助導師安排晨間活動)：①有、②無 個別化教育計畫 (IEP) 會議：①有、②無 其它活動：①有、②無 幼兒園任何一種活動：①有、②無	①>② — — — ①>② — ①>② ①>② — —	①>② ①>② — ①>② ①>② — ①>② ①>② — —	①>② — ①>② ①>② ①>② ①>② — ①>② — ①>②	①>② — ①>② — ①>② — ①>② — — —	①>② — ①>② — ①>② — ①>② — ①>② —

(續下頁)

變項	項目	行政支援與政策	幼兒互動	課程與教學	親師溝通	學前融合教育態度總量表
幼兒年齡	①滿 2-3 足歲 ②滿 4 足歲 ③滿 5 足歲 ④滿 6 足歲	—	②>①s ③>①s	—	—	—
幼兒園性質	①公立幼兒園 ②私立幼兒園	①>②	①>②	①>②	①>②	①>②
幼兒就讀區域	①苗栗縣 ②臺中市 ③彰化縣 ④南投縣 ⑤雲林縣	②>④s ③>④s ⑤>④s	①>③g ②>③g ②>④g ⑤>③g	②>④g ③>④g	②>④t ③>④t	②>④s
幼兒就讀學前融合教育之經驗	①有 ②無	①>②	①>②	①>②	①>②	①>②
幼兒身分別	①是 ②否	①>②	①>②	①>②	①>②	①>②

註：「—」表示未達顯著差異；「s」-Scheffe，「g」-Games-Howell，「t」-Tukey。

伍、結論與建議

一、研究結論

根據「中部地區幼兒園家長對學前融合教育態度之現況」、「幼兒園家長背景變項對學前融合教育態度之差異情形」，進行統整歸納，得出以下結論：

中部地區幼兒園家長在「學前融合教育態度總量表」的標準化得分指標達八成三，顯示幼兒園家長對「學前融合教育態度」的整體表現趨於中上之程度，其中，以「行政支援與政策」之學前融合教育態度最為正向，依序為「親師溝通」、「課程與教學」及「幼兒互動」。

中部地區幼兒園家長為「母親」、「家長年齡」較長、「教育程度」較高、「家庭每月平均收入」較高、有「參與過幼兒園班親會、班級同樂會、親職講座、校外旅遊、校外教學、運動會/園遊會、班上義工家長、個別化教育計畫（IEP）會議或幼兒園任何一種活動」、「幼兒年齡」較長、「幼兒就讀於公立幼兒園」、「幼兒就讀區域為臺中市」、「幼兒有學前融合教育之就讀經驗」或「幼兒本身具有特殊身分者」之家長，其對「行政支援與政策」、「幼兒互動」、「課程與教學」、「親師互動」或「學前融合教育之整體態度」會明顯較佳。

二、研究建議

(一) 政府相關單位可透過多元的宣導方式讓家長了解學前融合教育之目的與重要性

特殊教育法(2019)第22條強調各級學校及試務單位不得以身心障礙為由拒絕學生就學或考試，此正為零拒絕的精神展現。本研究發現，學前融合教育態度的41個題項中得分最低的是「在融合班級中，會降低幼兒的學習效果」，有30%以上的家長是有疑慮的，也有近30%的家長認為不應該將孩子放在融合班級就讀。因此建議教育主管機關亦可透過多元的宣導方式，提供家長學前融合教育相關知識、接納特殊幼兒的特殊需求外，亦可保障自己孩子的權益。

(二) 政府相關單位應多舉辦與學前融合教育相關議題之教保專業知能研習，並鼓勵私立幼兒園之教保服務人員參與

本研究發現，幼兒就讀於「公立幼兒園」之家長，其在「行政支援與政策」、「幼兒互動」、「課程與教學」、「親師溝通」及「學前融合教育態度總量表」均比幼兒就讀於「私立幼兒園」之家長明顯正向。依據教育部規定，教保服務人員每年應參加教保專業知能研習十八小時以上(教保服務人員條例，2017)，因此建議政府相關單位應多舉辦與學前融合教育相關議題之教保專業知能研習，並鼓勵私立幼兒園之教保服務人員參與，以提升自身在「行政支援與政策」、「幼兒互動」、「課程與教學」以及「親師溝通」之融合教育知能。

(三) 將融合教育概念融入親師座談活動中，提供家長間對話及分享的機會

本研究發現，教育程度為「碩、博士」的幼兒家長，其在「行政支援與政策」、「行政支援與政策」、「幼兒互動」、「親師溝通」及「學前融合教育態度總量表」，均比教育程度為「國中(含)以下」、「高中(職)」及「專科或大學」的幼兒家長更為正向支持的態度；由此可知，家長教育程度會影響其對學前融合教育的態度，建議幼兒園可提供家長彼此間經驗交流的機會，或是將融合教育概念，融入於親師座談活動中，以期能達到幼兒家長對學前融合教育正向支持的態度。

(四) 鼓勵並獎勵幼兒園辦理融合教育之宣導活動

本研究發現，有參與幼兒園之「班親會活動」、「校外教學活動」、及「個別化教育計畫(IEP)會議」的家長，其在「行政支援與政策」、「幼兒互動」、「課程與教學」、「親師溝通」及「學前融合教育態度總量表」均比沒有參與幼兒園活動之家長，對於學前融合教育的接受態度較為正向。教育主管機關應鼓勵與獎勵幼兒園辦理有關融合教育之宣導活動，讓一般幼兒家長可以認識特殊需求幼兒外，更能幫助家長有正確的教養觀念和態度，進而達到推廣融合教育的意義和目的，讓具有融合教育理念的幼兒園堅持繼續為特殊需求幼兒提供適性化、個別化及無障礙的融合教育學習環境。

(五) 提供寬列的經費、建置符合規定的學習環境

本研究發現，學前融合教育態度之「行政支援與政策」面向中，第6題「我認為幼

兒園應該設計符合所有幼兒需求的學習環境，例如：活動室不應設置在地下層。」有近九成的家長皆認為在學前融合教育的學習環境中，幼兒園應該設計符合所有幼兒需求。由此可知，幼兒園有招收特殊需求幼兒時，其環境的安全性以及是否符合幼兒之需求是家長在學前融合教育實施時重要的考量因素，教育主管機關若能提供充裕的經費改善與建置符合規定的學習環境，並提供更為完善的無障礙空間及資源系統等，將使家長更支持學前融合教育之政策。

（六）建議未來研究者可採用多變項分析技術，找出獨立相關因子，進而提供更精準之改善建議

本研究僅採用雙變項分析技術，無法提供一個比較權威相關因素的證據。例如，收入、教育程度、是否參加活動、就讀區域、公私立幼兒園、幼兒身分、融合教育經驗等，上述因素可能均具有高度相關。因此建議未來研究者可採用多變項分析技術，找出獨立相關（影響）因子，進而提供更精準之改善建議。例如，也許高教育程度家長比較關心子女教育，所以常參與幼兒園的會議或活動，因此對融合教育比較理解，態度亦較正向。

參考文獻

- 王欣宜、王淑娟、吳亭芳、沈慶盈、林寶貴、邱滿艷、陳明聰、黃志雄、廖華芳、蔣明珊、簡明建（2013）。**特殊教育理論與實務（第四版）**。臺北市：心理。
- 王雪瑜（2007）。**臺中市國民小學特殊學生家長融合教育滿意度之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 王萍（2011）。**臺中市身心障礙幼兒家長融合教育安置考量因素及滿意度之調查**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 幼兒教育及照顧法（2014年9月18日）。
- 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），32-45。
- 行政院經濟建設委員會（2014）。**都市及區域發展統計彙編**。取自：<http://ngis.nat.gov.tw/statistic/Document/pdf/102.pdf>
- 吳明隆、涂金堂（2012）。**SPSS與統計應用分析**。臺北市：五南。
- 吳明隆、張毓仁（2011）。**SPSS(PASW)與統計應用分析 I**。臺北市：五南。
- 呂君蕙（2014）。**學前教師與特殊幼兒家長親師溝通經驗之研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 呂淑芬、林慧芬、張楓明（2009）。學前教師對融合教育態度與困惱問題之個案研究。**幼兒教育研究**，1，69-92。
- 宋慧娟（2008）。**學前融合班普通教師教學困境**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 李郁青（2009）。**高雄市幼稚園教師和家長對實施融合教育之態度與需求研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 汪慧玲、沈佳生（2011）。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。
- 沈佳生、汪慧玲（2013）。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。**幼兒保育學刊**，10，51-70。
- 兒童及少年福利與權益保障法（2014年9月18日）。全國法規資料庫。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=D0050001>
- 周玲君（2014）。**幼兒家長對實施融合教育的認知與態度**（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 官雯欣（2009）。**馬祖地區幼稚園教師及家長對於學前融合教育專業知能及接納我態度之調查研究**（未出版之碩士論文）。銘傳大學，臺北市。
- 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**（未出版之碩士論

- 文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林麗莉 (2011)。學前融合班一般幼兒家長對融合教育之看法 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 范名萱 (2011)。大臺北地區學前特教班家長對融合活動滿意度之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 特殊教育法 (2019年4月24日)。全國法規資料庫。取自
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080027>
- 特殊教育法施行細則 (2014年9月18日)。全國法規資料庫。取自
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080032>
- 高宜芝、王欣宜 (2005)。當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討。特殊教育教學與趨勢，9401，55-68。
- 張英鵬、曹佳蓉 (2012)。屏東縣幼托園所教師與家長對融合教育之滿意度研究。特殊教育季刊，124，1-9。
- 教育部 (2014a)。全國教保資訊網-102學年度學前教育統計。取自<http://www.ece.moe.edu.tw/?p=1266>
- 教育部 (2014b)。特殊教育通報網-2014 年特教類別學前身障生。取自
https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/stuA_city_spckind.asp
- 教保服務人員條例 (2017 年 4 月 26 日)。全國法規資料庫。取自
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070071>
- 曹玉鳳 (2009)。高雄市國民小學特殊學生家長對融合教育重視度及滿意度研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 曹佳蓉 (2011)。屏東縣幼托園所教師與家長對融合教育之滿意度研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 許天威、徐享良、張勝成 (2011)。新特殊教育通論。臺北市：五南。
- 許嘉麟 (2009)。花蓮縣學前教師與學前幼兒家長對實施融合 (未出版之碩士論文)，國立東華大學，花蓮縣。
- 郭盛城 (2010)。社會故事融入社交技巧訓練方案對增進國小亞斯伯格症學生同儕互動行為之影響 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳婷潔 (2009)。臺北市幼稚園特殊幼兒家長參與特殊教育現況與影響因素之調查 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳麗如 (2004)。特殊教育論題與趨勢。臺北市：心理。
- 鈕文英 (2008)。擁抱個別差異的新典範：融合教育。臺北市：心理。
- 黃志成 (2003)。幼稚園的融合教育。幼教簡訊，9，7-8。
- 黃宜貞 (2011)。學前教育階段一般幼兒家長對融合教育態度之調查研究 (未出版之碩

- 士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 楊惠娟 (2007)。學前特殊幼兒教育中家長參與之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 葉筱筠 (2014)。特殊需求幼兒家長教育選擇及其影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 蔡妮蓓 (2010)。特殊需求幼兒家長選擇早期療育安置單位考量因素之研究 (未出版之碩士論文)。長庚大學，桃園縣。
- 鄭莉雅、何東墀 (2010)。特殊幼兒融合教育的社會互動、教師課程及教學之研究。東臺灣特殊教育學報，12，25-44。
- 盧明、柯秋雪、曾淑賢、林秀錦 (2013)。早期療育。臺北市：心理。
- 羅志釗 (2012)。學前巡迴輔導於融合教育中之經驗分享。東華特教，48，1-5。
- Cate, D., Dell, P., & Thompson, V. (2017). Considerations for developing state policy and guidance on inclusion of children with disabilities in early childhood programs. Available online: <http://ectacenter.org/~pdfs/topics/inclusion/considerations-state-policies.pdf>.
- Chen, J., Lin, T. J., Justice, L., & Sawyer, B. (2017). The social networks of children with and without disabilities in early childhood special education classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-16. published online. doi: 10.1007/s10803-017-3272-4.
- Fantuzzo, J., Perry, M. A., & Childs, S. (2006). Experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 142-152.
- 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.
- Harkness, S., Super, C. M., Keefer, C. H. (1992). Learning to be an American parent: How cultural models gain directive force. In R D'ndrade, C Strauss. editor. Human motives and cultural models. New York: Cambridge University Press.
- Kavale, K. A. (2002). History, rhetoric, and reality. *Remedial and Special Education*, 21, 279-297.
- Murphy, J., Hatton, D., & Erickson, K. A. (2008). Exploring the early literacy practices of teachers of infants, toddlers, and preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(3), 133-146.
- 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.

- Samadi, S. A., & McConkey, R. (2018). Perspectives on inclusive education of preschool children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities in Iran. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), pii: E2307.
- Soodak, L. C. & Erwin, E. J. (2010). Parents, professionals, and inclusive education: A call for collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 257-276.