

幼教師於融合教育中之專業覺知與需求

曲邦婷

國立臺北教育大學
幼兒與家庭教育研究所
研究生

李庭瑜

國立臺北教育大學
幼兒與家庭教育研究所
研究生

曾聖潔*

國立臺北教育大學
幼兒與家庭教育研究所
研究生

我國自 1984 年頒布特殊教育法，隨著時代的演進與社會變遷，特殊教育法幾經修改，隨著條文的更動，身為教育現場的第一線教師們也隨之調整其專業知能以因應教學需求，今就從幼兒園教師專業背景的養成及應用於教學現場的反思，進而探討其專業覺知與需求，從文獻中的探討可知，幼教師於融合教育中之專業覺知取決於教師對融合教育所秉持的信念以及現場給予的回饋，並透過需求、選擇、應用、反思不斷的歷程逐步修正教學，使其更完備。

關鍵詞：融合教育、幼教師專業覺知、專業知能需求

*本文以曾聖潔（icefree0915@gmail.com）為通訊作者。

一、融合教育法律與環境

（一）個體的特殊性與權益

一般而論，我們容易看出自身與他者身體上的差異，如外觀上的不同，或是行為上的差別，也習慣將與自身相似、和多數人雷同的稱為「正常」，而有所差異者稱為「特殊」。在過往的教育觀點中也認為應將特殊兒與一般兒依各種「不同」的狀況分開教育，故而 1950 年代以前，特殊幼兒是被隔離或安置在普通班級環境之外的，此時期稱為相對性隔離階段（鐘梅菁，1999）。

然而，從發展的觀點來看，沒有一個個體是一模一樣的，即使是雙胞胎，仍然擁有不一樣的人生。個體自在母腹裡成長發育便展開獨一無二的人生，每個個體皆因為遺傳、生理神經構造、天生氣質、成長環境或教養而發展各異（吳榕椒、張宇樑，2008）。

因著這樣的論點，是以人們逐漸思想何謂「正常」，另外，從人權的角度思考，倘若人與人之間本就存在著不同，那麼，歷年來將身心障礙的孩子從所謂「一般的孩子」中隔離教育是否符合人道，而如此的教育環境是否符合民主國家的教育立場，是以這樣的思潮興起了不同階段的教育改革（Lipsky & Gartner, 2004）。

1950 年代，丹麥啟智教育工作者 Mikkelsen 提出所謂的正常化原則（normalization principle），認為身心障礙者應享有一般公民的權利、並應受到法律的保障（李素珍，2002），而此觀念便自 1950 年代開始在北歐興起，而後影響美國對於特殊兒童權益的相關立法（陳寶珠，2004）。

美國自 1960 年代提出反機構化和反標記化的運動；1970 年代的最少限制的環境（The Least Restrictive Environment）以及 1980 年代的回歸主流（mainstreaming），之後在 1990 年代終將教育帶入融合的情境（inclusive education）（鈕文英、邱上真、任懷鳴，2000）。而 1985 年聯合國教科文組織（UNESCO）年即宣示：各國應致力於學習弱勢者的教育（包括身心障礙者），提供與正常人共同學習的機會（鈕文英、邱上真、任懷鳴，2000），並於 1994 在西班牙薩拉曼卡世界特殊教育會議上提出宣言，其中除了主張每位兒童都應有受教育的基本權利外，教育體系的設計應充分考慮

幼兒的個人特質、興趣、能力與需求。而其中更是強調有特殊教育需要者必須有機會進入普通學校（UNESCO,1994），而此便再次強調兒童的基本權利以及融合教育的趨勢。

（二）我國融合教育發展

臺灣推行融合教育的背景與美國不同，美國主要是受到民權運動的影響，而我國融合教育政策則是受到國際間教育趨勢以及美國教育法律修訂之影響，在立法與政策研議時，逐漸朝向融合教育精神邁進（鄭博允，2000）。

我國自 1984 年頒布特殊教育法，之後幾經修改，為因應其施行細則第七條之「學前教育階段身心兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。」臺北市從八十七學年度起，公立幼兒園開放接受特殊幼兒，實施融合教育（王天苗，2003），此項政策亦為學齡前幼兒實施融合教育開啓新的一頁。

而後依特殊教育法第十八條「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神。」認為該條文以涵括將上列施行細則第七條之融合精神，故上述施行細則已刪除之，由此可看出臺灣教育政策逐漸朝向普遍之融合原則，不僅是在硬體設施上更多元共通，也期待教育及相關服務等軟體措施上能更適性與平等。

隨著時代的改變，多元價值及自由市場之風氣影響教育趨向適性與多樣，臺灣傳統制式化及一元的觀念受到挑戰，相形之下也使得家長選擇教育的權利逐漸受到重視，教育基本法第八條便訂定：「國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任；並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。

雖然幼兒園非屬國民教育階段，但從此項條文可看出家長除了背負教養兒女的義務外，也掌握了選擇子女教育的權利。

目前學齡前幼兒以中心本位模式進行早期療育服務方式有醫院鐘點或日間服務、機構鐘點式服務、兒童發展中心或機構日間托育中心、特殊學校日間班以及學校（幼兒園）日間安置等（蔡妮蓓，2010），透過安置會議，家長便依此選擇子女合適的環境安置，依據鄭雅莉（2001）「臺灣幼稚園教師與家長對融合教育的看法」，多數家長認為讓孩子置身在融合教育的環境中

是對孩子是有利的，而孩子有特殊需求的家長其意願又比一般家長來得更高。

此外，自 2012 年施行幼兒教育及照顧法，幼兒園的入學年齡自三歲向下延伸為二歲，面對收托幼兒年齡範圍擴大，以及上述幼兒園融合教育情境的趨勢，本著以幼兒為主體，尊重幼兒及家長，以及教育平等之原則，身在幼兒園教育現場的幼教老師勢必需要更多的彈性與調整，以下我們便就幼教師專業背景與融合教育彼此的影響探討之。

二、幼教師專業背景與融合教育之關係

（一）幼教師專業背景養成

在幼兒園的教育現場，時常能感受到幼教師們對於幼兒園實施融合教育的焦慮與不安，其焦慮與不安並非來自幼教師排斥幼兒園進行融合教育，這樣的情緒多半起因於幼教師對於自身專業能力的信心不足與困惑，王天苗（2001）的研究便指出，特殊需求幼兒某部分讓普通班教師在某些層度上感受到壓力與不安，當面臨班級中，特殊需求幼兒出現干擾行為時，教師常常會處於不知所措狀態，這樣的情形也使得幼教師對自身的專業知能產生自信不足的疑慮。

面對幼教師對於實施融合教育時易產生專業能力不足的疑慮，我們可從此處回頭檢視目前幼教師的師資培育過程，以及目前的培育過程是否使幼教師擁有足夠的專業知能得以因應於融合教育情境中。

從李郁青（2009）、陳秀珍（2007）的研究發現，不同特殊背景之學前教師對於融合教育態度有所不同，而研究也發現融合教育班級的教師，只有一成的比例是修過特教之正式課程。廖又儀（2007）指出，學歷高、具有較高的專業知能者、以及具有特殊教育背景之幼教師在其專業知能與態度上表現較佳；且具有較高的專業知能者，在融合教育上也較為正向。從研究中可以看出，幼兒園融合教育教學現場的教師，其特殊教育知能多以幼教師職前養成課程之「三學分以內的特殊教育學分」為基礎，較少修習其他特教或融合教育相關課程。

隨著學前融合教育的發展，特殊教育逐漸與普通教育進行統整，除了學前特教師應具有融合教育知能外，普通班的幼教師除具備一般幼兒教師的專

業知能外，亦須具備基礎的特殊教育知能。就上述研究，可發現融合班級的幼教師只有一成的教師是受過正式特殊教育訓練的，絕大部分幼教師對於特殊幼兒的需求與知能皆來自於修習幼稚教育師資培訓的「三學分以內的特殊教育學分，而幼稚教育師資培育課程只有不到五學分的特殊教育相關課程，如此情況下，當幼教師面對特殊需求幼兒與一般幼兒一同學習之融合教育班級，經常有感到專業知能不足而致使信心低落及焦慮的現象。

（二）幼教師專業知能

「教師專業知能」泛指教師能充分發揮其角色功能所需具備的專業知識與專業能力（林春妙、楊淑朱，2005）。而融合教育的教師究竟需具備哪些能力呢？廖又儀（2007）的研究指出，融合教育班級的教師應具備以下六大層面：特教理念、課程與教學、環境規劃與班級經營、親師合作、團隊合作、專業成長等專業知能。

以課程與教學層面來說，幼教師的師資培育在修習相關課程設計上，以強調幼兒的自我探索，讓幼兒自發性的做中學，而特殊需求幼兒個別教育差異與需求不同，如何進行活動的規劃，如何兼顧一般幼兒與特殊需求幼兒的身心發展，這往往是融合教育下教師所要面臨要挑戰（王天苗，2003）。

另外，親師之間的溝通與互動，是幼兒園教師能更進一步了解幼兒與幼兒家庭的一個橋樑，教師身負的不僅僅是教學的責任，如何提供家長充分的資源和訊息，使得幼兒能有更良好的發展學習，也是親師溝通中重要的一環，因此融合教育班級的教師提供特殊需求幼兒的家長支持性的服務或是訊息，以及與質疑融合教育的幼兒家長溝通理念（許素彬，2006），這些對於融合教育的實施便顯得相對重要，而這些知能的培養恐怕是在師資培育過程和教育研習較為缺乏的。

綜合上述研究可看出，每個教師的時空背景與專業背景不同，使得教師們在融合教育之中面臨的問題與狀態也非完全一致，大多數教師所產生困境以教學活動課程的安排居多，當遭遇如此問題或是限制時，倘若無法有效的解決內在的衝突或是無法滿足內在的標準與需求，便會導致內在衝突，造成生理或心裡的緊張狀態。

因此 King-Sears 與 Cummings（1996）便認為有效推行融合教育的重點在於讓教師得到充分的支持以及教師進入融合教育前的教育準備，饒見維

(2005) 則指出專業知能會影響教師在教學上的品質，因此教師具備豐富的專業知能時，更可以讓幼兒發揮其能力，學習更多的知識。故，如何使得融合教育的實施能使每個幼兒都能得到適性的發展，教師的專業知能便是影響的關鍵。

是以，當幼教師能提升其專業知能，並覺知其專業知能的發揮進而修正與改善時，便能促使融合教育邁向教師與幼兒、家長共贏的局面。

三、幼教師在融合環境中的限制與覺知

(一) 融合班幼教師的限制

教師專業培訓之後，便是實務的考驗。汪慧玲與沈佳生(2011)調查融合班幼教師教學困擾面向依序為「課程與教學」、「班級經營」、「專業知能」及「支援系統」。方婉真(2008)的研究結果顯示「班級經營」、「課程與教學」及「特教知能」是困擾程度略高的三個層面，今就各個面向分述如下：

1. 課程與教學

(1) 個別化教育計畫

融合班的教師若從未撰寫過 IEP，對其書寫方式與內容便會感到疑惑，有時是孤軍奮戰，有時有相關專業人員的協助，但是許多教師雖有專業的提示與指導，仍還是難以了解(宋慧娟，2008)。在實用度上，融合班的教師認為個別化教育計畫在實際教學中流於形式、對教學實務上沒有實際的效用，雖說撰寫時的目標看似恰當，但當他放在教室情境中其適用性及與一般教學的連結性的問題便顯現出來了(王天苗，2003)。Buell, Hallam, Gamel-McCormick and Scheer (1999) 指出一般教師也對撰寫 IEP 也同樣的較沒有信心。由此可見，IEP 的內容書寫及在教學中的實用性是對教師是生疏且缺乏連結的。

(2) 教學策略

教師或園所通常都會有自己的一套教學方法，面對融合教育中特殊幼兒的需求，教師容易限縮在平日使用的教材下，不知如何更動課程足以教導特殊孩子和一般孩子。在衡量特殊幼兒學習成效的有限性及其他一般幼兒的學

習權益下，教師往往以大部分的幼兒為考量，讓特殊幼兒跟著一般幼兒的進度走（廖又儀，2007；宋慧娟，2008；方婉真，2008；王天苗，2003）。但如此一來，不符合特殊幼兒能力或興趣的課程，更促使了特殊幼兒在教學進行中干擾行為的出現或頻率的增加。

（3）班級經營

因為特殊幼兒的特質、行為問題以及缺乏生活自理能力，教師需特別費心照顧，當特殊孩子需要特別協助時，常讓教師無法同時兼顧其他幼兒（宋慧娟，2008；方婉真，2008），至使教師感到人手不足的壓力，即便有義工或助理，其提供的經驗及支援也未必能符合需求或情況（王天苗，2003）。另外，教師在融合班級內也較難以制定符合所有幼兒的生活常規，因特殊幼兒其身心能力的限制無法符應規範，而影響生活常規的維持秩序（宋慧娟，2008）。

也有研究指出，平時幼兒在校時間有限，教師為了配合多數的幼兒作息，常剝奪特殊幼兒親自體驗或完成的機會，而個別化教學時間也僅能利用零碎時間或根本沒有時間練習（宋慧娟，2008；方婉真，2008；王天苗，2003），且有些特殊幼兒往往需要做復健或治療，班級課程容易中斷，導致課程常無法銜接（方婉真，2008）。

（4）空間規劃

特殊幼兒對安全的覺察度因認知的差異而有所不同，因此，教師需要調整空間規劃。但許多園所在規劃空間動線時，室內及戶外遊戲空間多以一般幼兒作為考量，並未考量特殊幼兒的安全需求，這也使得教師讓特殊幼兒在安全有虞的環境下進行活動時感到擔心（宋慧娟，2008）。

環境動線的規劃在教室教學佔有重要的地位，然而空間不足的問題卻使動線的規劃產生困難，致使較容易引起特殊幼兒分心的干擾物品無法移至理想的位置，或是搬離至特殊幼兒較不易取得的地方（宋慧娟，2008；方婉真，2008），教室內環境的擁擠與否及教室家具的擺放影響班級的氣氛，對特殊幼兒的影響更大。

2. 專業知能

（1）特教知能

特殊幼兒的類別眾多，個別差異大，教師在師資培育過程中雖至少修過三學分特殊教育導論的課程，但在與特殊幼兒接觸過後，便會感受到課程所

學與實際狀況之間的落差。宋慧娟（2008）指出教師所修習的特教課程僅只是認識各種障礙類別及成因，無法針對個別障礙幼兒需求提供適當服務。而在現場的教師也常在發現幼兒的學習或發展情況不對勁時，無法找出問題的關鍵（王天苗，2003）。

大班幼教師很自然的會成為幼兒家長詢問國小資訊的對象，當幼教師也欠缺轉銜、特殊幼兒的權利或福利措施上的相關資訊時，便可能無法幫助大班的特殊幼兒順利銜接小學，而此更容易讓幼教師喪失信心；此外，對於特殊幼兒的通報也是教師們比較不了解的問題（宋慧娟，2008）。雖然，教師在詢問與學習後多半能尋得問題的答案，但倘若教師本身能提早預備相關知識，平時即可隨時提供資源於家長以及將其融入教學當中。

（2）在職進修與訓練

在職進修是教師增加敏銳度與補充新知的機會，但現行特教相關進修管道缺少、研習活動內容多著重於理論，鮮少提供給參與研習的教師們教學現場中的實務經驗，缺乏實際效益的問題，間接的阻礙了幼教師的專業成長（廖又儀，2007；宋慧娟，2008；王天苗，2003），在研習內容沒有實用性、時間安排不佳的情況下，學習的效能可能因此減半。

3. 資源提供與連結

（1）與醫療專業的連結

相關法律或政策的規定中，特殊幼兒常因無法跨過鑑定的臨界值，而得不到政府或相關單位的協助，造成特殊幼兒在學習上無法取得資源（宋慧娟，2008）。因此，幼教師在等不到專業團隊服務之下，無法確定自己所使用的方法是否恰當可行，也缺乏醫療專業支持；另一方面，取得醫療專業支援的教師，也常處於醫療的堅持與教育現場的問題難有共識的狀態，使得教師無法掌控特殊幼兒因障礙而產生的行為問題，在教學過程中受到阻礙。

（2）巡迴輔導老師的合作

對於巡迴輔導老師資源的介入，教師正負面的看法皆有。有普通教師認為巡輔老師對實務的幫助相當大，更是家長與教師間溝通的橋樑（王天苗，2003）。在方婉真（2008）的研究指出學前融合教育班教師對於瞭解融合教育、瞭解特教諮詢或協助管道及對於參與個別化教育計畫的擬定等三項的困擾程度較低，因為幼教師在這些方面獲得巡迴輔導教師許多幫助。

但有些普通教師質疑巡迴輔導老師進班服務的意義。如會造成特殊幼兒

在情緒上受到波折或故意做出脫序的行為以吸引注意，使得老師在秩序管理或課程教學上都受到干擾而增加工作量，或是認為巡迴輔導老師大多是來看一看，對於特殊幼兒的幫助並不大（宋慧娟，2008；王天苗，2003）。從此處也可以看到普通教師和巡迴輔導老師對於特殊教育服務的認知有落差，造成合作上的困難。

4.行政方面

園方在園內整體的事務分配上，對於收托特殊幼兒的班級，鮮少調整該班幼教師的行政工作，或是減少該班的幼兒人數，導致教師需兼顧實施融合教育的挑戰，以及處理園所繁雜的行政業務，造成教師工作上不堪負荷，時間上難以調配，壓力過大等的困擾（廖又儀，2007）。

學前幼教師多數未具有特殊教育教師之資格，專業知能的缺乏造成幼教師或是園方對融合教育有較消極或負向的態度，甚至是錯誤的認知，形成同事間或是合班教師間的理念與認知上的差異（廖又儀，2007）。且當普通教師在融合教育班級中一旦特殊幼兒有狀況發生或教師有疑問提出時，園方或同事對融合教育的概念不適當瞭解、特殊教育專業能力不足或因人力的不足，無法提供教師協助時，也只能靠教師獨力解決（宋慧娟，2008），從園方無法獲得任何實質上的協助或支持。

5.親師合作

幼教師的工作對象除了幼兒外，家長更是舉足輕重的角色，部分特殊幼兒的家長不明白早期療育的重要性，擔心特殊幼兒通報或轉銜後被貼上標籤，因而延誤特殊幼兒的黃金治療期或對特殊幼兒抱持錯誤的期望（方婉真，2008）。

另外，在融合班級中，特殊幼兒家長擔心自己的孩子在學校或園所中得不到適當的照顧，而一般幼兒家長擔心老師把大多心思放在特殊幼兒身上（宋慧娟，2008；方婉真，2008；王天苗，2003）。

家長對於融合教育的不了解以及家長對於特殊幼兒的接納程度與認知差異，常是教師在教學及溝通上最難突破之處。

（二）融合班幼教師的覺知與需求

透過各項研究，我們可以看出幼教師在融合教育上對於專業知能的覺知與需求，幼教師雖在專業培訓過程中已對融合教育或特殊幼兒有約略的了解

及認識，但在進入現場後，顯然缺乏適合或實用之解決方案或能力來滿足其需求。

Buell et al. (1999) 研究中提出一般教師認為沒有被滿足到的需求為：適當的班級人數、在職訓練、與家長溝通時間、參與工作坊或研討會等，可見教師們普遍需要專業知能的精進、充分的時間安排及人力上的支援。但現實狀況卻是在本身知能、人力、時間、資源網絡有限的情形下產生了教學的阻礙，而這些阻礙，有些是迫於整體環境下的無奈，有些是教師可以經由自己的努力而突破，在謝俐香 (2008) 研究便指出，幼教師在融合教育中對於自己教學能力的自我效能感排序為：教學策略，實施 IEP，接納態度。對外的協同合作或提供支援與服務的效能感高低依序為：親師溝通，師生互動，專業能力。

結合 Buell et al. (1999) 謝俐香 (2008) 兩者研究，我們不難發現即使幼教師在融合教育中闡述了許多困境，但幼教師亦覺知其限制與需求，面對這樣的情況仍有對能力與信心突破瓶頸。

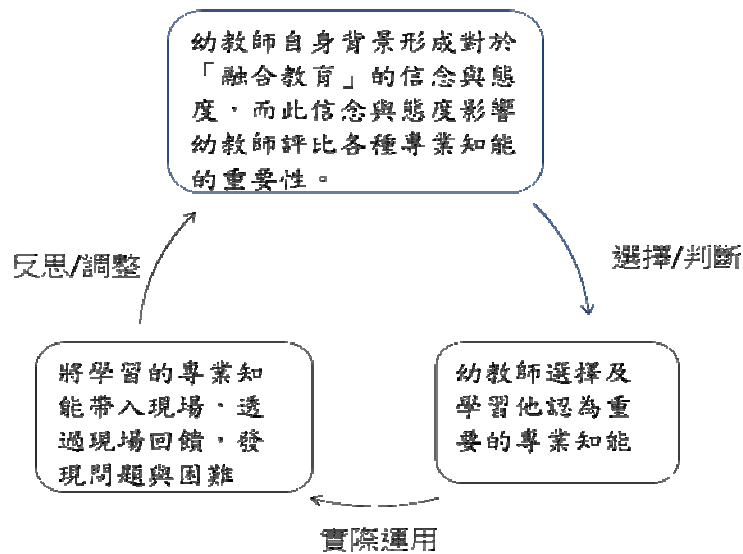
四、結論

透過文獻探討，我們可以看出幼教師專業覺知與其個人的經驗和認知有關，而影響幼教師經驗的因素為幼教師專業養成的路徑，這其中涵蓋幼兒園教師師資職前教育課程內容的編排設計、幼兒園現場實習的經驗、授課的方式以及師資培育學校願景目標不同而各異，其外影響幼教師專業覺知的因素，還包含外在的教育相關法律、政策、社會文化和大眾的期待等等。

而影響幼教師認知的因素則包含幼教師對於專業養成課程的吸收程度與反應、幼教師個人的特質與態度，這也間接影響其與他人的交往互動過程，以及幼教師對這些互動經驗的詮釋和解讀。

幼教師是一個與人互動頻繁的職業，身為融合教育的一員，幼教師除了面對學生、家長外，與工作同仁之間的協調、以及與特教專業人員，如特教巡迴輔導老師及治療師之間的合作溝通也將影響融合教育的品質與發展。

是以，我們歸納這些影響和經驗，將幼教師專業覺知與需求以下圖呈現：



圖一 幼教師融合教育專業覺知與需求歷程循環圖

資料來源：作者自行整理繪製

從美國 2011 年秋季融合教育研究工作草案 (University of New Hampshire, 2011) 可一窺美國學者們對於融合教育的研究脈絡，從 1993 年、1996 年研究指出融合教育中教師的信心下降以及缺乏楷模等對於融合教育負面的成效，直到 2009 年後多數的研究肯定了融合教育供給學生學習社會正義、包容及接納多樣性的貢獻，期間已是十多年過去。

反觀臺灣，自 1998 年臺北市公立幼兒園始開放接受特殊幼兒，實施融合教育至今也已十六年，從臺灣的融合教育研究中能看出無論是教師或家長仍對融合教育的實施有所疑慮，這些疑慮的背後，我們看見的不僅因為政策的實施環境，也涉及教師和大眾如何看待融合教育甚或是如何看待教育，以及教師所持的教育理念為何。

先前文獻部分提及幼教師的專業養成與融合教育相關者僅涵蓋「三學分以內的特殊教育學分」，然而，是否需因為如此而應在各種教師職前培訓課程中廣設融合教育或特殊教育課程呢？答案並非如此，融合教育應是一種理念，也是一種態度，其意義在於教師是否能看見每個孩子不同的需要，讓每個孩子皆能適性的發展，因此在教師專業知能養成課程中，理應每個科目都

涵蓋融合教育理念的，那便是「每個孩子都應該在主流裡，若是孩子們有特殊需求，就必需將其所需的相關服務或支持系統帶進學校或教室裡給學生（引自鈕文英，2002）。

蘇格拉底曾說：「未經檢視的生命不值得活。」身為一個以自身經驗、知識、行為傳承生命的幼兒園教師，其養成背景固然影響甚深，然其所秉持的信念更是影響自身和學生更鉅。幼教師融合教育的專業能力養成猶如支搭一棟建築的基座，信念的本身像是基座一樣不起眼，但卻是最重要的部分，一旦偏離方向，則整座建築便難以完成，是以，教師在建構之前先有一個概念與圖像，按著心中的概念和圖像建構設計，當心中的信念和圖像切合融合教育精神時，教師便能透過實際操作尋找合適的方向與建材(專業能力)，並透過經驗的回饋與覺知，發現其中的問題，重新釐清先前的概念與圖像，適時的調整修正策略，使融合教育的實施更臻完備。

參考文獻

- 方婉真（2008）：**學前融合教育班教師教學困擾之調查研究**。國立臺南大學特殊教育學系教學碩士論文（未出版）。
- 王天苗（2001）：**運用教學支援建立融合教育的實施模式：以一公立幼稚園的經驗為例**。**特殊教育研究學刊**，**21**，27-51。
- 王天苗（2003）：**學前融合教育實施的問題和對策-以臺北市國小附幼為例**。**特殊教育研究學刊**，**25**，1-25。
- 吳楸椒、張宇樑（2008）：**當「神經科學」遇上「幼兒教育」-省思與重現幼兒教育課程與教學之理路**。**幼兒教保研究期刊**，創刊號，49-66。
- 廖又儀（2007）：**嘉義縣市幼稚園教師學前融合教育專業知能與態度之研究**。國立嘉義大學幼兒教育學系研究所碩士論文（未出版）。
- 宋慧娟（2008）：**學前融合班普通教師教學困境之研究**。國立屏東教育大學幼兒教育學系碩士論文（未出版）。
- 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**。國立屏東科技大學教育行政研究所碩士論文（未出版）。
- 李素珍（2002）：**臺北市國民中學無障礙校園環境之研究**。國立政治大學學

- 校行政碩士班碩士論文（未出版）。
- 汪慧玲、沈佳生（2011）：實施學前融合教育之托兒所教師支援服務需求之研究。*幼兒教育年刊*，**22**，1-19。
- 林春妙、楊淑朱（2005）：幼兒教師專業知能之研究。*兒童與教育研究*，**1**，55-84。
- 許素彬（2006）：從生態觀點探討保育機構於融合教育實施過程之困境。*特殊教育學報*，**23**，85-104。
- 陳秀珍（2007）：學前教育教師工作壓力與因應策略—以普通班的融合教育為例。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士在職專班碩士論文（未出版）。
- 陳寶珠（2004）：融合教育的省思-2004 年挪威社會福利考察參訪報告。*仁愛之聲*，**57**，第四版。
- 鈕文英、邱上真、任懷鳴（2000）：國小階段實施融合教育可行模式之研究。臺北：教育部特殊教育小組。
- 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** 卷 2 期，1-20。
- 廖又儀（2007）：幼教師實施學前融合教育的困難與因應策略。*教師之友*，**48**（2），52-59。
- 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。長庚大學早期療育研究所碩士論文（未出版）。
- 鄭博允（2000）：臺灣與美國融合教育政策之比較研究。暨南大學比較教育研究所碩士論文（未出版）。
- 鄭雅莉（2001）：臺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。
- 謝俐香（2008）：公立幼稚園教師在融合教育中自我效能之研究。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文（未出版）。
- 鐘梅菁（1999）：學前融合教育實施之探討。*新竹師院學報*，**12**，381-395。
- 饒見維（2005）：教師專業發展-理論與實務。臺北：五南。
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs

concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.

Lipsky, D. K., & Gartner, A. (2004). Inclusive education: a requirement of democratic society. In D. Mitchell (Ed), *Special Educational Needs and Inclusive Education (II)* pp.31-44. London and New York : Routledgefalmer.

King-Sears, M., & Cummings, C. (1996). Inclusive practices of classroom teachers. *Remedial & Special Education*, 17(4), 217-225.

UNESCO(1994). *World conference on special needs education: Access and quality*. Salamanca, Spain, 7-10. June 1994.

University of New Hampshire (2011). *Research on Inclusive Education Fall 2011~Working Draft*. NCIE.