

學前專業師資生融合教育素養之研究

——浙江省兩校學前專業為例

陶曉麗

摘要

本研究採用問卷法，以浙江省兩所師範院校學前教育專業的 415 名師資生為調查對象，瞭解學前專業師資生的融合教育素養之現況，研究結果呈現：學前師資生的融合教育素養處於中等水準，融合態度顯著優於融合知識與融合技能；在不同背景變項上，研修過特殊教育類課程的師資生，其融合教育素養、融合知識、融合態度和融合技能均顯著優於未研修者；大三學生的融合教育素養、融合態度顯著優於大一、大二和大四學生；接觸或服務過身心障礙者的師資生，其融合知識顯著優於未接觸者；學歷層次、與戶籍為城市還是農村，不存在差異。

關鍵詞：學前專業、師資生、融合教育素養

The Early Childhood Education Major Students in Inclusive Education Competence - A Preliminary Study for Two Colleges in Zhejiang Province

Xiao-Li Tao

Abstract

In order to investigate inclusive education competence of early childhood education major students , 415 early childhood education major students from normal universities in Zhejiang Province were investigated by questionnaires. The results show that the inclusive education competence of early childhood education major students is at a medium level, and the inclusive attitude is significantly better than the inclusive knowledge and skills. For the population backgrounds, the inclusive education competence of students who have learned special education courses are significantly better than those who have not learned; The inclusive education competence and inclusive attitude of junior undergraduates are significantly better than those of freshmen, sophomores and seniors; These students who have contacted or served people with special needs are significantly better than those who have not contacted; There is no difference of early childhood education major students' inclusive education competence whether they are come from urban or rural area, there is also no difference whether they are bachelor degree or not.

Keywords: early childhood education major , normal school students, inclusive education competence

壹、前言

一、研究目的與動機

1994 年《薩拉曼卡宣言》明確提出融合教育（inclusive education）的概念，目標與行動綱領。自此，世界各國紛紛努力朝向融合教育邁進。美國 2002 年頒佈《不讓任何孩子落後》（No Child Left Behind，NCLB）法案，以法律形式保障所有孩子都享有接受教育的權利。臺灣早在 1984 年制訂《特殊教育法》，並多次修法，以保障所有身心障礙國民接受適性教育之權利。據台灣 109 年特殊教育統計年報：高級中等以下學校身心障礙學生安置在一般學校的有 11 萬 1,033 人(95.67%)，安置在特殊教育學校有 5,021 人(4.33%)，以融合在普通班為主。吳武典（2013）總結臺灣融合教育的發展沿革，對身心障礙者的態度由排斥、漠視到憐憫、同情，再到積極性的協助、支持；特殊教育的法令政策從選擇性的接納，到零拒絕的全方位照護；教育安置則從隔離式的特殊學校轉變為最少限制環境的普通學校。鄧猛（2014）提出大陸特殊教育的發展模式要從隨班就讀，到同班就讀，再到融合教育的轉型，近些年，大陸的融合教育有較大的進展。據 2019 年中國教育事業發展統計公報，大陸在校特殊教育學生 79.46 萬人，安置在普通班級中有 39.05 萬人，占在校生總人數的 49.15%(大陸教育部，2019)。

融合教育的理念和實踐對普通教師素養和職前師資培養提出了重大的挑戰。大陸國務院分別於 2014 年、2017 年頒佈第一期和第二期《特殊教育提升計劃》，均鼓勵高校在師範類專業中普遍開設特殊教育課程，培養師範生的融合教育理念和指導身心障礙學生隨班就讀的教學能力。第二期提升計劃特別強調，鼓勵加強學前階段的特教師資培養。2019 年大陸首屆學前特殊教育融合模式創新與教學品質提升研討會，強調“培養品質過硬的人才隊伍，才能暢通學前融合教育的發展之路”，由此，幼兒階段的特教師資及融合師資的培養成為重要議題之一。

綜觀大陸已有的幼兒園師資融合教育素養之研究，一方面主要為理論思辨性之探討，對國外融合師資培育經驗之介紹，如周丹與王雁（2017）對美國融合教育教師素養培育之介紹，認為大陸的師資培養，需要對學前融合教育趨勢做出應變，包括要拓展課程的寬度，形成實踐導向的課程模式，加大從業要求中融合素養的力度；另一方面是調查類研究，對不同省份之幼兒教師的融合教育素養展開調查研究（孫玉梅，2007；李思明，2011；焦雲紅、唐鍵；赫紅英、吳立新、安力戈，2004；嚴冷，2008），研究對象主要為教育現場的幼兒園階段教師，而對職前階段的學前師資生之研究較少。

本研究以職前師資生為對象，調查瞭解浙江省兩所師範院校的學前專業師資生融合教育素養養成之現況，以及不同背景變項之差異，以供學前專業師資培育相關單位作參考。本研究目的如下：

（一）瞭解浙江省兩所師範院校學前專業師資生融合教育素養之現況。

（二）瞭解浙江省兩所師範院校學前專業師資生融合教育素養在不同背景變項之差異情形。

二、名詞解釋

（一）**學前專業師資生**：師資生是指大中專院校師範類專業的在讀學生和畢業生，所修專業屬於教育方向，未來就業目標是到各級各類學校或教育機構，從事教學或管理工作，是未來教師的預備者。本研究中的學前專業師資生是指就讀於浙江省師範類院校學前教育專業，本科與專科層次的各年級在讀學生。

（二）**融合教育素養**：教師專業素養是教師為有效完成教育教學活動、實現教育教學目標所必須具備的觀念、知識、技能及能力等總和（王雁、黃玲玲、王悅、張麗莉，2018）。融合教育素養是融合教育發展到一定階段的應然產物，是教師在普通班級中，能夠幫助包括身心障

礙學生在內的所有學生一起學習，實現所有人共同進步和有效發展的理念、知識與能力等（王任梅，2018；周丹、王雁，2017）。具體而言，融合教育素養包括教師擁有接納所有學生的意識和觀念，對融合教育抱持正向接納的態度；瞭解融合教育相關的理論基礎、政策法規、特殊兒童的身心發展特點與需求；掌握特殊兒童有效教學的策略、特殊兒童評估方法、融合班級經營等技能，能夠幫助特殊需求學生融入普通班級學習中，從而實現全體學生的共同進步。教師的融合教育素養對融合教育的實施與品質有重要影響。

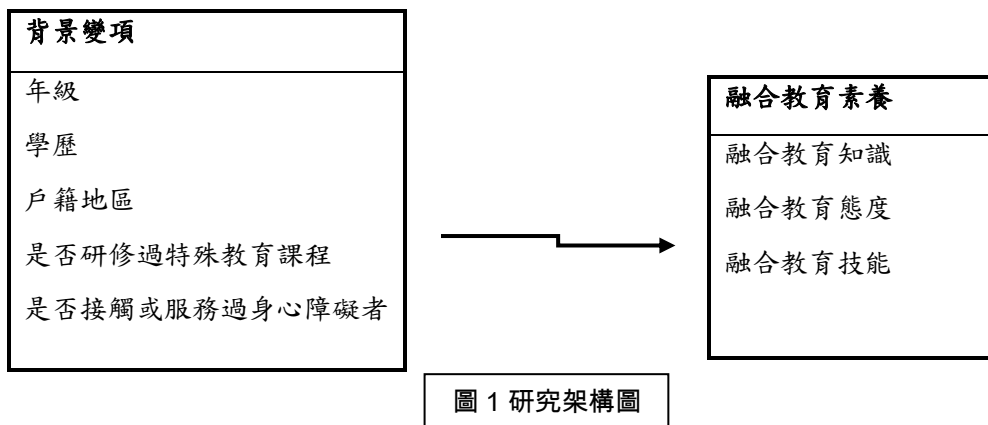
本研究中的融合教育素養是指就讀於浙江省師範院校學前教育專業的在校師資生，在融合教育態度、融合教育知識和融合教育技能三方面的準備程度。

貳、研究方法

一、研究設計

本研究以問卷調查方式，調查瞭解浙江省兩所師範院校學前專業師資生的融合教育素養現況，以及不同背景變項下學前師資生融合教育素養之差異。

在學生背景變項上，根據已有文獻所得資料，將其分為年級、學歷、戶籍地區、是否研習過特殊教育課程、是否接觸或服務過身心障礙兒童。在融合教育素養上，分為融合教育態度、融合教育知識和融合教育技能三個向度。研究框架如圖 1 所示。



二、研究對象

浙江省共有五所師範類院校開設學前教育專業，培育幼兒園師資。本研究採用便利取樣，以其中兩所師範院校學前教育專業的師資生為研究對象。總計發放問卷 430 份，回收 416 份，有效回收率 96.7%，有效問卷 415 份，其中男生 27 名，女生 388 名，學前師資生以女生為主，符合大陸師範院校學前教育專業學生性別比例現況。調查對象基本信息如表 1 所示。

表 1

調查對象基本信息統計表 (n=415)

變項		人數	百分比
學歷	專科	81	19.5
	本科	334	80.5
年級	大一	93	22.4
	大二	94	22.7
	大三	138	33.3
	大四	90	21.7
戶籍地區	農村	225	54.2
	城市	190	45.8
是否研修過	是	201	48.4
特教類課程	否	214	51.6
是否接觸或服務過身障者	是	196	47.2
	否	219	52.8

三、研究工具

本研究依據崔志月 (2016)的研究問卷，改編而形成《學前專業大學生融合教育素養的現況調查》問卷，共計 24 題，采用李克特 5 點計

分，1 代表非常不同意，2 代表不同意，3 代表一般，4 代表同意，5 代表非常同意，均為正向計分，平均得分 3，得分越高融合教育素養具備度越高，反之越低。

表 2

問卷因素分析摘要 (n=415)

題項	向度		
	1	2	3
Q14	.831		
Q13	.826		
Q12	.789		
Q15	.752		
Q10	.734		
Q9	.729		
Q11	.651		
Q16	.691		
Q5		.784	
Q6		.778	
Q7		.770	
Q2		.730	
Q8		.730	
Q1		.709	
Q4		.686	
Q3		.635	
Q20			.789
Q21			.759
Q23			.718
Q24			.713
Q19			.700
Q22			.693
Q18			.669
Q17			.617

本研究問卷之 KMO 數值為.913，Bartlett 檢定達顯著差異，參考過去文獻對融合教育素養的三個向度（融合態度、融合知識、融合技能）進行分析，如表 2 所示，三個向度下的各題項因子載荷均在 0.6 以上，

具有良好的一致性。問卷的 24 題，第 1-8 題歸於融合態度向度、第 9-16 題歸於融合知識向度，第 17-24 題歸於融合技能向度。問卷總量表的 α 係數為.907，各向度的 α 係數介於.873 至.998 之間；三個向度之間的相關為中低相關（.306 至.381 之間），與總量表的相關較高（.712 至.719），問卷信效度適當。

四、資料分析

對研究所獲得的數據，錄入 SPSS23.0 進行整理，採用描述性統計、獨立樣本 t 檢定，和單因子變異數分析進行檢定，達顯著性時，事後比較利用 LSD 考驗。

三、研究結果與討論

本研究旨在瞭解浙江省兩所師範院校學前專業師資生的融合教育素養現況，以及在不同背景變項上之差異情形。現依據研究目的，將學前專業師資生融合教育素養現況，以及不同背景變項融合教育素養的差異分兩部分呈現，並加以綜合討論。

一、學前專業師資生融合教育素養現況之分析

本研究採李克特 5 點計分，得分 3 則為中等水準。表 3 為學前專業師資生融合教育素養現況的數據分析摘要表。總體而言，學前專業師資生的融合教育素養呈現中等略偏上水準（ $M=3.13$ ， $SD=.45$ ），對融合教育素養三個向度進行比較發現：學前專業師資生的融合教育的態度得分最高（ $M=3.42$ ， $SD=.67$ ），其次是對融合教育技能的掌握（ $M=3.13$ ， $SD=.53$ ），對融合教育知識的掌握得分最低（ $M=2.85$ ， $SD=.58$ ）。其中，融合知識向度 7 個題項得分均低於中等水準 3 分。

表 3

學前專業師資生融合素養分析摘要表 (n=415)

	Min	Max	M	SD
融合知識	1.00	5.00	2.85	.58
融合態度	1.13	5.00	3.42	.67
融合技能	1.00	4.63	3.13	.53
整體素養	1.67	4.29	3.13	.45

二、不同背景變項融合教育素養差異之分析

(一) 不同學歷

採用獨立樣本 t 檢定，對不同學歷層次之師資生的融合教育素養進行分析，由表 4 可知，專科與本科學前專業師資生，在融合教育素養整體上不存在顯著差異，在融合知識、融合態度、融合技能三個向度上的差異亦不顯著。

表 4

不同學歷之學前專業師資生融合素養分析摘要表 (n=415)

學歷		n	M	SD	t	p
融合知識	專科	81	2.88	0.53	0.48	.63
	本科	334	2.85	0.59		
融合態度	專科	81	3.36	0.62	-0.90	.37
	本科	334	3.43	0.68		
融合技能	專科	81	3.22	0.48	1.78	.08
	本科	334	3.11	0.54		
整體素養	專科	81	3.15	0.42	0.46	.64
	本科	334	3.13	0.45		

(二) 不同戶籍地區

運用獨立樣本t檢定，對不同戶籍所在地區的學前專業師資生融合教育素養進行分析，由表5可知，在融合教育素養整體，以及三個向度上，生源地的差異均未達到顯著差異。戶籍為城市的學前專業師資生，在融合素養各向度及總量表上的得分與農村的學前專業師資生十分接近。

表 5

不同戶籍地區之學前專業師資生融合素養分析摘要表 (n = 415)

戶籍地區		n	M	SD	t	p
融合知識	城市	190	2.90	.64	1.68	.09
	農村	225	2.81	.52		
融合態度	城市	190	3.39	.73	-0.68	.50
	農村	225	3.44	.61		
融合技能	城市	190	3.12	.57	-0.45	.65
	農村	225	3.14	.49		
整體素養	城市	190	3.14	.49	0.21	.83
	農村	225	3.13	.41		

(三) 是否研修過特教類課程

運用獨立樣本t檢定，對是否研修過特殊教育類課程之學前專業師資生的融合教育素質進行分析，結果如表6所示，在整體素養得分上，研修過特殊教育類課程者平均得分為3.24，顯著高於未研修過特殊教育類課程之師資生 ($t=5.02, p<.001$)，在融合知識、融合態度、融合技能三個向度上亦存在顯著差異，研修過特殊教育類課程者，融合知識得分

顯著高於未研修者（ $t=5.12, p<.001$ ）融合態度得分顯著高於未研修者（ $t=3.18, p<.001$ ），融合技能得分也顯著高於未研修者（ $t=3.00, p<.01$ ）。

表6

是否研修過特教類課程之學前專業師資生融合素分析摘要表（ $n=415$ ）

是否研修過 特教類課程		n	M	SD	t	p
融合知識	是	201	3.00	.57	5.12***	.000
	否	214	2.72	.55		
融合態度	是	201	3.52	.68	3.18**	.002
	否	214	3.32	.64		
融合技能	是	201	3.21	.50	3.00**	.003
	否	214	3.05	.55		
整體素養	是	201	3.24	.44	5.02***	.000
	否	214	3.03	.43		

** $p<.01$ *** $p<.001$

（四）是否接觸或服務過身心障礙兒童

運用獨立樣本t檢驗，分析是否接觸或服務過身障者，對學前專業師資生融合素養之影響，結果如表7所示：在融合教育整體素養，以及融合態度、融合技能向度上，是否接觸或服務過身心障礙兒童均不存在顯著差異。但在融合知識上，接觸或服務過身障者的學前師資生，其融合知識得分顯著高於未接觸或未服務過者（ $t=2.85, p<.01$ ）。

表7

是否接觸或服務過身障者之學前師資生融合素養分析摘要表 (n=415)

是否接觸或服 務過身障者		n	M	SD	t	p
融合知識	是	196	2.94	.58	2.85**	.005
	否	219	2.78	.57		
融合態度	是	196	3.42	.67	0.10	.921
	否	219	3.41	.66		
融合技能	是	196	3.15	.48	0.78	.439
	否	219	3.11	.57		
整體素養	是	196	3.17	.43	1.58	.115
	否	219	3.10	.46		

**p<.01

(五) 不同年級

運用單因子變異數分析，對不同年級的學前專業師資生之融合素養進行檢定，結果如表 8 所示，在整體素養（ $F(3, 411) = 5.08$ ， $p < .01$ ）方面存在顯著的年級差異，同時在融合態度向度上（ $F(3, 411) = 8.09$ ， $p < .001$ ）亦存在顯著差異，進一步的事後比較發現，大學三年級師資生的融合教育整體素養顯著高於大一、大二和大四年級；在融合教育態度上，亦呈現大三顯著高於大一、大二和大四之情形。而在融合知識、融合技能兩個向度上，不存在年級差異。

表8

不同年級之學前專業師資生融合素養分析摘要表 (n = 415)

	大一		大二		大三		大四			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	LSD ^a
融合知識	2.74	.53	2.83	.64	2.95	.52	2.84	.62	2.54	
融合態度	3.38	.63	3.29	.68	3.63	.61	3.26	.70	8.09***	3>1;3>2;3>4
融合技能	3.12	.55	3.13	.56	3.17	.53	3.07	.48	0.66	
整體素養	3.08	.44	3.08	.47	3.25	.42	3.06	.43	5.08**	3>1;3>2;3>4

a 事後比較中 1 大一 2 大二 3 大三 4 大四

*p<.05 ***p<.001

三、綜合討論

本研究之目的，旨在瞭解浙江省兩所師範院校學前師資生融合教育素養的整體現況，以及背景變項對其素養表現水準之影響，以下針對研究目的，根據研究結果以及文獻資料進行綜合討論。

(一)學前師資生融合教育素養現況之分析

郭子晟 (2019)研究認為普通教師的融合教育素養形成的關鍵在職前教育階段，學前師資生作為未來幼兒園教師的後備力量，其融合素養的高低直接關係學前融合教育實施之品質。本研究發現，學前師資生的融合教育素養總體平均得分為 3.13，處於中等水準，這和陳立 (2021)、吳揚 (2017)的調查研究結果基本一致，表明學前師資生融合教育素養的現況并不理想，不能滿足大陸學前融合教育發展對幼兒教師素養的新需求，亦不利于他們未來進入職場，適應和勝任融合教育情境下的幼兒教育工作。究其原因可能有：其一，師範院校開設的融合教育類課程較為單一，無進階的課程體系和模塊。本研究所調查的兩所院校學前專業，

均只開設了一科特教類課程，其中一校開設的課程為《學前特殊兒童診斷與干預》，另外一校開設的課程為《融合教育》，此外，也有學校開設《特殊兒童心理與教育》、《特殊教育導論》等課程。一兩門課程的學習，受限于學時和內容，很難保證師資生具備從事學前融合教育應有的基本素養，尤其是融合技能的掌握，需要充分的理論學習和實踐鍛煉。其二，對融合教育素養和課程重視程度不够。大陸高校長期以來存在普通教育與特殊教育二元獨立的師資培育體系，普通師資培育方案中較少設置特殊教育類課程（王雁、王志强、馮雅靜、鄧猛、梁松梅，2015；汪海萍，2006）。儘管在學前專業師資培育課程標準中，有建議開設融合教育類課程（中華人民共和國教育部，2011），《殘疾人教育條例》（2017年1月11日）規定普通師範院校應當有計畫地設置特殊教育必修課程或者選修課程，使學生掌握必要的特殊教育的基本知識和技能，但因為缺乏應有的強制性、操作性，尤其是缺乏法律責任（汪海萍，2006），融合教育素養的培養在高等師範院校學前教育專業發展中并未受到應有的重視（周春艷，2017），所開設的特教類課程為多为选修性质，并非畢業必修之学分，亦可能是導致學前師資生融合素養現況不佳之可能因素。

本研究中，師資生在融合教育素養的三個向度上發展不均衡，融合態度最佳，其次為融合教育技能，最低為融合教育知識。這和王雁、范文靜與馮雅靜（2018），李靜（2017），陳立（2021）的調查研究結果相似，師資生的融合教育態度得分较高，說明他們支持融合教育，認可學前融合教育對特幼兒發展的重要性，在未來職場中願意接納特殊幼兒，但是在實施融合教育的知識和技能方面，大多數學前師資生報告準備度不

足。其原因可能在于融合教育知識和能力的形成主要依賴于系統性、專業化的課程學習和實踐積累。嚴冷 (2008)的研究顯示北京市幼兒教師認為自身融合教育技能不足，職前階段研修過的特殊教育類課程有限，而職後能接受融合教育相關培訓的機會也不多，幼兒教師對自身的融合技能效能感普遍不高。曾樂平 (2015)的研究也發現：在觀念上，普通教師對融合教育認同度較高，但行為上接受度較低，多數普通教師認為在如何調整教學以滿足特殊生的學習需求方面，自己還沒有受到足夠的訓練，不足以應對和處理融合實踐中的各種問題和挑戰。

（二）不同背景變項融合教育素養之差異

本研究發現，在年級、是否研修過特教類課程，是否接觸過或服務過身心障礙者三個背景變項上，學前師資生融合教育素養整體、融合知識、態度或技能上存在一定的差異，而在學歷和戶籍地區上，均不存在差異，綜合如表 9 所示。

1、不同年級差異之討論

本研究發現，在年級變項上，大一、大二和大三學生的融合教育素養隨著年級水平的上升呈現出逐漸提高的發展趨勢，這與陳立 (2021)的研究結果基本一致。在整體素養方面存在顯著差異，大三學生顯著高於大一、大二學生；在融合態度上，亦呈現大三學生比大一、大二學生更積極。這可能與特殊教育類課程開設的時段相關，因為所調查的兩所院校學前專業特教類選修課均開在大三年級，在某種程度上揭示，特教類課程開設對學前師資生融合素養養成之影響，且在融合態度的積極影響上最為明顯。在融合知識與技能兩個向度上，年級無顯著差異，這可能是因為所調查的兩所院校開設的特殊教育類課程單一，學生從中受益相

對有限，尤其是較難獲得應對和解決融合教育現場之問題的技能。劉妍(2013)在研究中通過訪談發現，多數幼兒教師認為職前教育階段，學到的特教理論知識有限，而且沒有機會去實踐，所以談不上懂特殊教育，進入職場後，遇到個別有特殊需要的兒童，仍束手無策。

表9

不同背景變項之融合教育素養差異性綜合摘要 (n=415)

變項	融合知識	融合態度	融合技能	整體素養
年級		*3>1, *3>2, *3>4		*3>1, *3>2, *3>4
學歷				
戶籍				
是否研修過特教類課程	***1>2	**1>2	***1>2	***1>2
是否接觸或服務過身障者	**1>2			

備注：年級：1 大一 2 大二 3 大三 4 大四； 學歷：1 專科 2 本科； 戶籍：1 農村 2 城市；是否研修過特教類課程：1 是 2 否； 是否接觸或服務過身障者：1 是 2 否

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

本研究中，大四學生的融合教育素養水準，並未因年級最高而顯著高於其它年級，相反，在融合態度和整體素養上之得分，與大三學生相比，有所下降，表現為大四學生在融合態度和整體素養上的自我評價，顯著低於大三學生，這與研究者的假設不一致。究其原因，可能主要有以下兩點：其一，從調查對象所學習的課程及成效來看，僅有一門特教類科目，實在難以保障學習者能夠習得足夠的融合教育理念、知識與技

能，因而，出現學前師資生融合教育素養現況不佳之現況，尤其是融合教育知識與技能的不足；其二，來自實習期間教育現場的挑戰。依照學前教育專業培養方案，大四學生必須進入幼兒園進行實踐性教學環節，即為期 12 周以上的實習，與大三階段的見習不同，見習通常為 2 周，主要任務是觀摩幼兒園老師的教學、班級經營、師幼互動等，以觀察為主；而實習周期通常為 12 週以上，主要任務是綜合運用所學，獨立分析和解決幼兒園教育現場的各種可能的問題，履行一名准教師的職責。因此，與大三學生相比，大四學生可能更多地體驗理論學習與現實之落差，原來課堂上所學的特教知能，不足以應對教學現場中身心障礙幼兒的需求，從而對自身融合教育素養的準備程度產生懷疑，進而出現低於大三學生的自我評價。

2、不同學歷差異之討論

本研究結果顯示專科層次和本科層次的學前師資生，在融合教育素養整，以及融合教育知識、融合教育態度、融合教育技能三個向度，均不存在顯著差異。這與亓娟 (2017)對幼兒教師的融合教育素養的研究結果相似。總體而言，學歷層次對幼兒教師融合教育素養的高低之影響並不明顯，揭示了學歷不是融合教育素養高低的重要影響因素，同時也反映出，在師資培育中，無論學歷層次的高低，對融合教育的內容之學習均不充分，也因此而出現高學歷教師與低學歷教師之間的融合教育素養並沒有顯著性的差異。

3、不同戶籍差異之討論

在本研究中，戶籍所在為城市還是農村，在整體素養及對特殊幼兒的融合教育態度、知識與技能上，不存在統計學差異。這可能與浙江省

的經濟均衡發展相關，該省城市與農村的經濟收入幾乎無差異。在既往相關研究中，亦有不一樣的結果，如鄧猛（2008）發現農村和城市教師對融合教育的態度有顯著差異，城市教師對融合教育所持的否定看法多於農村教師。而亓娟（2017）的研究則發現，城市與農村的幼兒教師在融合教育態度和知識的掌握上，沒有顯著差異，在融合教育技能上，城市幼兒教師顯著高於農村教師。

4、是否研修過特殊教育類課程差異之討論

本研究中，研習過特教類課程對師資生的整體素養，融合態度和技能都有顯著正向影響，可以顯著提高師資生的融合教育素養。这和已有研究（吳揚，2017；王雁、黃玲玲、王悅、張麗莉，2018；陳立，2021）針對師資生、幼兒園和中小學隨班就讀教師的調查結果相似，進一步說明參與特殊教育課程學習與實踐是促進師資生融合教育素養形成與提升的重要途徑。因此有必要透過必修課之形式，或者在教師資格檢定考試中增加融合教育之議題，促進師資培育學校增設特教課程以供學生學習。黃顯軍（2020）在關於學前融合師資培養之困境的研究中，認為要加大特殊教育類課程的必修課和選修課的課時比例和學分數，建議把融合教育、學前特殊兒童教育納入必修課，或作為當前培養方案中必修課，如《教育學》、《學前教育學》中的某一章節之內容。范秀輝和申仁洪（2011）的研究也認為，普通師資生之培養，需要增加特教類必修類和選修類課程，加大職前師資生對特殊教育和融合教育相關理論知識和技能的掌握。

5、是否接觸或服務過身心障礙者差異之討論

本研究結果發現，有無接觸或服務過特殊過身心障礙者的師資生，在融合教育素養整體水準，融合態度向度、融合技能向度，均不存在顯

著差異，但是在融合教育知識上存在差異，表現為接觸過或服務過的融合知識得分顯著高於未接觸或未服務過者。這與曾樂平 (2015)的研究結果略有不同，一般認為有接觸或服務過身心障礙者，能夠增加師資生對身障者的正確認識，形成正向積極之態度。具體而言，有接觸或服務過身心障者的經歷，對身心障礙者的態度更加正向和積極，而未接觸過者容易對身心障礙者形成負面、消極的看法，對身心障礙者的學習能力更容易產生質疑。另外，郭子晟 (2019)對接觸形式進行了分類：無接觸，課堂接觸，生活接觸和課堂生活都接觸，發現既有課堂類接觸又有生活類接觸者，其融合態度明顯優于只有生活類接觸者。本研究結果，可能與未將接觸形式，作細緻的界定與劃分有關。後續研究需要對接觸或服務身心障礙者之形式，接觸頻率做進一步的調查與補充。

肆、結論與建議

一、結論

本研究旨在調查瞭解學前師資生的融合教育素養之現況，以及在不同背景變項融合教育素養之差異。根據研究發現，獲得以下結論：

（一）學前專業師資生的融合教育素養整體處中等水準：學前專業師資生對學前融合教育所持的態度最佳，其次是對融合教育技能的掌握，最後是對融合教育知識的儲備。

（二）學前專業師資生融合教育素養，在年級、是否研修過特殊教育課程存在顯著差異：大三學生的融合教育整體素養、融合態度上顯著高于大一、大二和大四學生，研修過特殊教育類課程的師資生在融合教育整體素養、融合態度、融合知識和融合技能上，均顯著優于未研修過相關課程者。接觸或服務過特殊身心障礙者的師資生，在融合知識上

優於未接觸或未服務過身心障礙者。在學歷、戶籍地區上，不存在顯著差異。

二、建議

（一）各級教育行政部門需促進師範類院校落實特殊教育類課程

是否研修過特殊教育類課程，對於學前師資生的融合教育素養的養成至關重要，研修過者，其融合素養水準顯著高於未研修者。儘管大陸政府在兩次特殊教育提升計劃中，均鼓勵高校在師範類專業中普遍開設特殊教育課程，新修訂的《殘疾人教育條例》指出：普通師範院校應當有計劃地設置特殊教育必修課程或者選修課程，使學生掌握必要的特殊教育的基本知識和技能；學前專業師資培育課程標準中，建議設置《特殊兒童發展與學習》等課程。這些政策導向，需要教育行政部門將其落地執行。

普通師範院校未能廣泛開設特殊教育課程，主要原因法律宣傳不力，缺少強制性與操作性，校方認識不夠、重視不夠等非專業因素（汪海萍，2006）。因此，教育行政部門可透過行政與非行政方式，使得特殊教育類課程學習成為必需，為高校克服現實困難注入動力，落實特殊教育類課程。其一，鼓勵高校變選修課為必修課，使特殊教育類課程的學習，成為師資生畢業必修之學分；其二，以考試為導向，在全國統考的教師資格考試中，以及各省市教師招考中，增加一定比例的融合教育類考題，帶動特教課程的開設；其三，各省市在錄用幼兒教師時，有研修過特殊教育類課程或特殊教育實習經歷者優先。

（二）學前師資培育高校要積極為師資生創造學習機會

特教類課程的增設和服務身障者實踐活動的增加，是提高學前師資生融合教育素養的關鍵要素。學前師資培育單位，特別需要積極主動整

合資源，借助校內與校外的特殊教育專業資源，甚至利用線上特殊教育類課程的開設，為學生創造提升特殊教育知能的學習機會。

如何改善學前師資生融合教育素養不佳之現況，尤其是如何幫助學生在大四實習階段，能夠擁有較高的融合教育素養，尤其是融合技能，以應對現場的特殊需求幼兒的需求與教導，提升其融合教育效能感，防止產生消極的融合態度，以下思考與調整可供學前師資培育高校參考：

其一，作融合教育素養方案的綜合思考，設計進階式特教類課程。如江蘇南京特殊教育師範學院學前教育專業的課程架構體系，自大二起，有組合式系列特教課程可選。其中兩科必修課程：《特殊兒童的發展與學習》，《學前融合教育》，并輔以選修課：《個別化教育的理論與實踐》、《遊戲治療》、《特殊兒童教育診斷與干預》、《自閉症兒童教育與訓練》，《特殊兒童早期干預》，《正向行為支持》等。透過較為豐富的特教類學習資源，以保障師資生融合教育素養的養成。

其二，增設融合教育見習和實習的內容和基地。見習和實習是幫助師資生深入實際工作環境，瞭解未來工作內容，增長實踐經驗的重要環節。融合教育背景下的學前學前教育專業的見習與實習基地，應該拓寬到特殊教育学校和机构。比如，結合相關的特教類課程學習，將學生帶至特教學校，或康復中心，注重在平時的課程學習和見習中，將課上所學理論與實踐相結合，積累實戰經驗，為大四的實習奠定基礎。

其三，調整特殊教育課程開設的時間。師資培育學校可考慮在大二階段開設特教類基礎課程，確保師資生在進入現場見習之前，便能夠對特殊需求幼兒有所瞭解與關注，對特殊兒童的發展特徵、特殊需求有初步的瞭解與掌握，對特殊幼兒持科學的態度與合理的期待。

綜而言之，學前師資生的融合教育素養的培養並非師範院校一己之力就能完成，需要社會多方力量、跨部門的通力合作，方能實現。教育行政部門應重視與加強學前融合教育宣傳的同時，以切實可行之方式敦促師範類院校落實特殊教育類課程建設；師資培育院校應積極探索學前師資生融合教育素養培養模式，與特殊學校、融合幼兒園、康復訓練機構、志願者服務機構等加強溝通合作，有效整合學前師資生融合教育素養培養所需的相關資源，優化師資生專業學習與成長環境，增強其對融合教育的執行能力。此外，學前師資生，也需要積極主動，參加身心障礙相關的社團活動，做中學，不斷提高自身的融合教育素養。

參考文獻

一、中文部分

大陸教育部（2019）。**中國教育事業發展統計**，取自：

http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202005/t20200520_456751.htm
1

大陸教育部（2011）。**教師教育課程標準**，取自：

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201110/t20111008_145604.html

王任梅（2018）。美國幼兒教師全納教育素養的職前培養及啟示。**中國特殊教育**，（05），61-66。

王雁、王志強、馮雅靜、鄧猛、梁松梅（2015）。隨班就讀教師專業素養現狀及影響因素研究。**教師教育研究**，27（04），46-52。

王雁、黃玲玲、王悅、張麗莉（2018）。對國內隨班就讀教師融合教育素養研究的分析與展望。**教師教育研究**，30（01），26-32。

王雁、範文靜、馮雅靜（2018）。我國普通教師融合教育素養職前培養的思考及建議。**教育學報**，14（06），81-87。

亓娟（2017）。**皖北地區幼兒教師融合教育素養的調查研究**（未出版之碩士論文）。淮北師範大學，淮北市。

李思明（2011）。**昆明市幼兒教師對特殊幼兒融合教育問題的態度調查**（未出版之碩士論文）。雲南師範大學，昆明市。

吳武典（2013）。臺灣特殊教育綜論（一）：發展脈絡與特色。**特殊教育季刊**，（129），11-18。

汪海萍（2006）。普通師範院校特殊教育課程開設情況的調查。**中國特殊教育**，（12），13-17。

吳揚（2017）。幼稚園教師融合教育素養的調查研究。**中國特殊教育**，（11），8-13。

李靜（2017）。幼稚園教師融合教育素養與培訓需求分析——以北京地區

- 為例。**教師發展研究**，1（04），62-68。
- 周丹、王雁（2017）。美國融合教育教師素養構成及啟示。**比較教育研究**，39（03），89-95。
- 周春艷（2017）。學前教育專業大學生融合教育素養的培養:困境和對策。**現代特殊教育**，（04），55-59。
- 孫玉梅（2007）。幼教工作者對特殊幼兒融合教育問題的態度和意見的調查研究。**中國特殊教育**，（12），8-13。
- 崔志月（2016）。**幼稚園教師融合教育素養的研究**（未出版之碩士論文）。華中師範大學，武漢市。
- 郭子晟（2019）。學前教育專業學生早期融合教育素養調查研究——以南京特殊教育師範學院為例。**現代特殊教育**，（14），56-67。
- 陳立（2021）。幼師生融合教育素養現狀及與融合教育效能感關係的調查研究。**綏化學院學報**，41（04），110-116。
- 殘疾人教育條例（2017年1月11日）。
- 曾樂平（2015）。學前教育本科生早期融合教育素養現狀調查研究（未出版之碩士論文）。重慶師範大學，重慶市。
- 焦雲紅、唐鍵、赫紅英、吳立新、安力戈（2004）。河北省城市普通幼稚園學前特殊教育調查與分析。**中國特殊教育**，（02），92-95。
- 黃顯軍（2020）。學前教育本科生融合教育素養培養困境與出路。**綏化學院學報**，40（04），36-39。
- 鄧猛（2008）。中國城市和農村小學教師對融合教育態度的比較研究。中國高等學校學術文摘·教育學，（3），473-492。
- 鄧猛（2014）。**融合教育——理論反思與本土化探索**。北京：北京大學出版社。
- 劉妍（2013）。融合教育理念下高校學前教育專業課程設置研究。**現代特殊教育**，（11），51-53。

範秀輝、申仁洪（2011）。美國教師職前全納教育能力的培養與啟示。外國教育研究，38（06），61-65。

嚴冷（2008）。北京幼稚園教師全納教育觀念的調查。學前教育研究（05），17-21。