

中重度障礙幼兒進入幼兒園融合模式之建構*

鐘梅菁

國立清華大學幼兒教育學系教授

江麗莉

國立清華大學幼兒教育學系教授

章寶瑩

新北市立板橋幼兒園園長

賴麗雲

新北市立板橋幼兒園組長

黃玫玲

新北市愛智發展中心主任

陳伶婷

新北市愛智發展中心組長

中文摘要

本研究旨在建構中重度障礙幼兒進入幼兒園融合之模式。研究以一所公立幼兒園為場域，運用參與觀察、訪談、問卷等方法，發現機構中重度障礙幼兒進入幼兒園融合必須具備幼兒發展（Development）、課程架構（Curriculum）、教學支持（Support）、團隊合作（Cooperation）等要素，簡稱「DCSC」學前融合教育模式：（一）幼兒發展：以社會情緒發展領域為核心目標；（二）課程架構：以普通班課程為基礎，包含計畫性活動、學習區活動、例行性活動與節慶活動；（三）教學支援：包含課程調整、同儕互動策略、治療師評估建議與經費支援；（四）團隊合作：從行政、教學、保育、復健等面向合作。整體而言，四個要素在發展與整合歷程中交互影響，影響融合教育的品質。

關鍵字：融合教育模式、幼兒園、中重度障礙幼兒

* 本文之完成感謝台塑企業暨王詹樣社會福利慈善基金會「學前融合教育推動計畫」之支持，及所有參與融合計畫的夥伴們，助理陳明君、邱君美、姜巧卿、林舫好之協助。
本文通訊作者鐘梅菁 may@mail.nd.nthu.edu.tw

壹、緒論

一、研究背景與動機

國內教育政策支持身心障礙幼兒及早入學，並以經費補助鼓勵幼兒園招收身心障礙幼兒，教育部（2014）特殊教育法第 23 條規定：「為推展身心障礙兒童之早期療育，其特殊教育之實施，應自二歲開始」，第 10 條規定：「學前教育階段特殊教育學生以就近入學為原則」，第 32 條規定：「對於就讀學前私立幼兒園或社會福利機構之身心障礙幼兒，得發給教育補助費，並獎助其招收單位」。所以身心障礙幼兒進入一般幼兒園就學人數逐年增多。依據特殊教育通報網的統計資料，106 學年度學前教育階段安置在普通班接受特殊教育的幼兒 4020 名，接受不分類巡迴輔導的幼兒為 12316 名（教育部，2018），占全國 21 縣市身心障礙幼兒總人數 18257 的比例達 89%。

然而，不論是公立幼兒園配合弱勢幼兒優先入學，或是私立幼兒園接受教育補助費用收托障礙幼兒的情形，幼兒園收托身心障礙幼兒一直存在許多問題與挑戰，包含教師專業知能不足、個別化教學、教師合作、行政支持、人力短缺、經費不足、家長認同、幼兒行為問題等議題（王天苗，2003；林惠芬、張美雲，2004；李翠玲，2006；許素彬，2006；許秀萍、洪啟玲、謝芳琪、楊秀慧，2009；謝惠娟，2011），有待教育相關專業人員積極面對與改善。

一般幼兒園能夠提供多重障礙和比較重度障礙幼兒豐富的學習環境，因為障礙幼兒也需要學習溝通、學習照顧自己、玩適合的玩具、與同儕互動、遵守團體規範，幼兒經由適當的角色示範與經驗，能夠為自己未來的學習建立重要的基礎（Downing, 2008）。但是，中重度障礙幼兒參與一般幼兒園的融合，普通班教師需要足夠的資訊與支持，減緩擔憂與害怕的情緒，透過團隊合作提供充分的教育支持、溝通支持與社會支持，才能促進障礙幼兒與同儕一起擁有融洽的學習經驗（Hunt, Soto, Maier, Liboiron, & Bae, 2004）。

國內學前融合教育的研究多以國小附設幼兒園為對象（王天苗，2002；王天苗，2003；李翠玲，2006；許碧勳，2001），較少以機構中重度障礙幼兒進入幼兒園融合為焦點進行深入探究，就筆者所知僅有的二篇相關研究且發現融合的困境很多，其中一篇是謝惠娟（2011）研究，發現機構與幼兒園無法建立融合的共識、機構面臨人力短缺與經費不足的困境、幼兒園如何建立團隊共識的考驗、如何因應一般家長對於特殊幼兒的質疑、特殊幼兒行為問題的挑戰等。另一篇張美雲、林惠芬（2004）的研究，發現輕度障礙比較容易融合成功，建議障礙幼兒應減少負向行為，一般幼兒需要事先進行輔導，以提昇一般幼兒與教師之接納度。

事實上，大多數重度障礙幼兒在出生或生命早期已經被發現，藉由早期介入能夠有最佳發展的機會，優質的早期療育與學前教育可以降低障礙的影響，增進幼兒的發展（Westling, Fox, & Carter, 2015）。有鑑於機構與幼兒園進行部分時間融合的情形已經行之有年，但是實務現場仍存在一些問題有待釐清，特別是中重度身心障礙幼兒進入幼兒園融合挑戰仍有相當大的挑戰。理想的融合教育模式必須經過不斷地評估與修正，例

如：師生互動、同儕互動、親師關係、學習評量、活動調整…等，才能維繫融合教育的品質，提供所有學生理想的學習環境（Soukakou, 2016; Vaughn, Schumm, & Brick, 1993）。所以，研究者以合作方式投入實務工作，輔導機構中重度障礙幼兒進入幼兒園融合，期待建構理想的學前融合教育模式，作為日後機構與幼兒園進行融合之參考，期盼日後更多幼兒有成功的融合經驗。

二、研究目的

本研究目的在建構中重度障礙幼兒進入幼兒園融合的模式，期待建構理想的學前融合教育模式，作為日後機構與幼兒園進行融合之參考，期盼日後更多幼兒擁有成功的融合經驗。

三、名詞釋義

（一）中重度障礙幼兒

本研究所指中重度障礙幼兒有 6 位，皆是在北部地區一所兒童發展中心（簡稱機構）進行教育安置的幼兒，包含腦性麻痺、多重障礙與自閉症等障礙類型，其障礙程度為中度或重度情形。

（二）融合教育

本研究所指融合教育乃指北部地區一所兒童發展中心（簡稱機構）與一所公立幼兒園的教職員工攜手合作，協助安置於機構的中重度障礙幼兒，進入幼兒園與一般幼兒進行部分時間的學習活動。

貳、文獻探討

融合目標在提供優質幼兒教育，協助幼兒擁有成功的學校經驗（Horn, Palmer, Butera, & Lieber, 2016）。融合教育應該優先考量每一位學生學習的需求，因為每一位學生的學習成就皆影響融合方案的規畫、每一位學生的社會發展與情緒需求皆影響融合方案的品質，學校應該為適應不佳的學生提供不同介入模式，方案的規劃應該以調整課程配合學生需求，而不是要求學生適應課程（Vaughn, Schumm, & Brick, 1993）。

融合教育應該包含幼兒的融合（including children）、家長的融合（including parents）與教職員的融合（including staff）等面向，重視整體「融合學校」的概念（Nutbrown & Clough, 2013）。任教於學前融合教育情境中的教師，應該兼具課程知識與實務經驗，成為專業團隊中可以合作的成員（Allen & Cowdery, 2015）。障礙幼兒能夠參與（engagement）學校作息活動才是真正「融合」，教師必須協助幼兒進行系統性評量，落實多元的教學策略，才能達到真正的參與（McWilliam & Casey, 2008）。

融合教育方案是一種投資而不是特殊教育經費的縮減，必須有足夠的資源支持，例如：安排足夠的人力以維繫有效的融合方案、安排合宜的師生比例以滿足學生的學習等（Vaughn, Schumm, & Brick, 1993）。幼兒園可以進行四項關鍵性考量：（1）檢視幼兒園融合的條件；（2）搜尋幼兒園可以運用的融合資源；（3）熟悉如何進行團隊合作（4）克服幼兒園融合的阻礙等，以提升融合教育的品質（Gupta, 2014）。學前融合的支持系

統應該包含充足的時間、充足的資源、充足的訓練等，幫助教師能夠很自然地以「我們的幼兒」為考量，考量所有幼兒的需求，關注每一位幼兒的學習情形（Allen & Cowdery, 2015）。

一、國外融合教育模式

Elliott 與 McKenny（1998）研究調查美國各州的融合教育，分析成功的融合教育模式，其中諮詢模式、團隊教學模式與助理服務模式皆在同一空間進行融合，茲分述如下：

諮詢模式（consultation）的意義在特殊教育教師提供普通班教師相關諮詢服務、提供特殊需求幼兒評量與觀察，並與普通教育教師一起聚會，研討幼兒的需要並提出建議。特殊教育教師、普通教育教師、家長三者之間必須具備良好的溝通與信念，且在方案執行之前皆具備融合的信念。諮詢模式不是提供直接的服務，而是一種間接的服務，特殊教育教師依據幼兒的視覺、聽覺、行為問題等需要，進行環境調整的建議，及作業內容與格式方面的建議。團隊教學模式（team teaching）乃指普通教師與特殊教育教師在班級中一起合作，共同負責全班的課程。教師之間具有良好的搭檔關係是團隊教學模式成功的基礎，在課程中規劃小組活動、個別指導讓幼兒獲得成功的學習經驗。教師在同一間教室分組進行教學，如果特殊教育教師對某科目有濃厚的興趣，則由其負責教學，如果幼兒對某些內容需要特別的協助，也會安排由特殊教育教師負責進行教學。整體而言，團隊教學模式可以視課程及幼兒的需要，進行彈性的調整。助理服務模式（aide services）則是安排教師助理，提供普通教育教師教學的協助，每隔一段時間，安排特殊教育教師入班進行幼兒觀察評估。助理模式成功的基礎在於教師助理的專業能力及地方政府的經費支援。教師助理通常安排在一間收托一位至四位特殊需求幼兒的教室，其主要角色在瞭解幼兒的學習情形、提供個別教學或小組教學的協助，提供教師教學的協助。偶而，為了避免影響班級學習氣氛，可以帶一組幼兒離開教室進行其他活動。

Friend、Cook、Hurley-Chamberlain 和 Shamberger（2010）認為協助重度障礙學生在普通班得到成功的學習機會，在融合的教室中，特教教師與普教教師必須一起協同教學（co-teaching），協同教學是一個複雜的過程，經由事先充分規劃，運用平行教學、交替教學、團隊教學、一人教學一人進行協助、一人教學一人觀察等方式，提供一群不同特質學生學習。Harris（2008）也針對學前融合教育，提出三角合作諮詢模式（triadic collaborative consultation），說明融合過程中專業人員、幼教教師與幼兒之間呈現緊密的三角關係，幼教教師直接進行教學，幼兒的回應也是教師提供教學的重要依據；專業人員提供直接服務給幼兒，幼兒的回應也是專業人員提供服務的重要參考；幼兒的回應也是教師與專業人員提供教學與服務的重要訊息；或由專業人員與幼教教師相互溝通與諮詢，再分別提供教學與服務給幼兒，所以三者之間呈現緊密的互動關係。

有關融合教育課程方面，Sandall 和 Schwartz（2008）提出「學前融合教育課程建構模式」，包含優質的幼兒教育、課程調整、嵌入式學習與焦點行為的具體教學策略等四個要素，優質的幼兒教育是基礎，對所有幼兒都是重要的環境條件。運用「學前融合教育課程建構模式」分為三個步驟：首先，一個成功的幼兒融合教育情境，必須具備優質的幼兒教育環境條件，因此建構模式第一步即是評量教室的環境；其次是專業團隊共同

討論，討論幼兒個別化長期和短期目標活動的關係，運用活動矩陣表可以幫助教師結合個別化目標和作息活動；最後，協助有困難融入教室活動的幼兒，運用幼兒個別化計畫中的優勢、興趣與需求，對於障礙幼兒、行為問題或是其他學習困難的幼兒，專業團隊尤其需要用心調整課程，或是規劃更多幼兒學習和練習技能的機會。

Horn、Palmer、Butera 和 Lieber (2016) 提出「成功的學校經驗」(Children's School Success, 簡稱 CSS+) 的課程設計架構。首先，以全方位設計(Universal Design for Learning, 簡稱 UDL) 作為整體課程設計的基本原則，包含：(一) 表達的多樣性意義：如臉部表達、說話、寫字、手語、圖片、畫畫以及高科技的通話設備；(二) 參與活動的多樣性意義：教師依據幼兒的興趣和能力提供多樣性的方法協助幼兒參與活動；(三) 表述的多樣性意義：教師必須發現多樣性的方法來介紹和傳達訊息給幼兒。其次，考量幼兒的個別差異，進行教學內容、教學過程與環境領域的課程調整，例如：內容的調整包含內容簡化、幼兒喜好的運用；過程的調整包含同儕支持、成人支持、隱性支持等；學習環境的準備包含環境支持、素材調整、特殊器材等。再者，教師考量個別差異，可以將幼兒學習目標鑲嵌在幼兒園作息活動中，並運用策略支持幼兒特殊的學習成果。除了上述課程設計的架構外，融合過程中還要加上團隊的合作、家庭與專業人員的夥伴關係，才能夠順利協助幼兒獲取成功的學校經驗。

有關融合教育評鑑方面，也有學者提出相關論述，例如：Soukakou (2016) 針對學前融合教育提出一套融合教室評量手冊 (Inclusive Classroom Profile, 簡稱 ICP)，內容說明評估學前融合教室的 12 項重點：包含空間材料與設備的調整、同儕互動的支持、幼兒遊戲的指引、衝突的解決、尊重與歸屬感、成人與幼兒互動、溝通領域的支持、小組活動的調整、轉銜活動、幼兒表現的支持與回饋、親師關係、幼兒學習評量等項目，作為評估與改進學前融合教育的依據。

Swedeen (2009) 認為檢視學校是否具備真正融合特徵，學校行政人員、教師與家長可以省思以下問題：是否所有的學生（一般學生與障礙學生）坐在一起？是否所有學生被鼓勵參與教學活動？是否提供學生多種參與活動的方式？是否所有學生進行相同課程，且課程具多層次？是否所有學生能夠相互支持？

Vaughn, Schumm 和 Brick (1993) 提出理想的融合教育方案必需具備嚴謹的條件，評量一個融合教育方案的品質應該包含 12 個項目：優先考量每一位學生的學習需求；重視教師對融合教育方案的態度、知識與技能；提供足夠的相關資源；發展以學校本位的融合教育模式；鼓勵家長參與融合教育模式的發展；持續的支援服務；不斷地評估與修正融合教育模式；追求專業成長；發展學校對融合教育的理念；發展能夠滿足學生特殊需求的課程；重視特殊教育教師及治療師的角色與職責；普通教育教師的角色與職責等項目。

有關重度障礙學生融合實務方面，Cushing、Carter、Clark、Wallis 與 Kennedy (2009) 共同運用「融合方案品質評鑑指標工具」進行評鑑，其中學生層級的評鑑指標包含：(一) 學生評量：學生是否接受正式與非正式評量、必要時進行行為的功能性評量與介入、學生表現好行為是否立即給予注意、學生是否獲得需要的設備與調整等；(二) 課程與教學：教師教學內容考慮學生的興趣與偏好、教學內容與學生的日常生活有關係、教學材

料隨活動發展而調整、教師與同儕主動示範如何有效學習等；(三)個別化教育計畫：以貫專業方式發展個別化教育計畫、團隊定期蒐集資料並調整計畫、畢業前擬定學生轉銜計畫等；(四)所有學生皆有機會與一般同儕互動、學校與家庭確實進行溝通等項目。

整體而言，上述每一種模式基礎條件與實施方式有所不同，如何保留每一種模式的優點，避免每一種模式可能產生的缺點，必須考量學校組織氣氛、教師合作關係、經費來源等因素，他山之石值得作為國內學前融合教育實務之參考。

二、國內學前融合教育研究

依據融合時間的長短，國內學前融合教育可分為全時間融合、部分時間融合等類型，相關研究有不同的發現，茲分述如下：有關全時間融合部份，王天苗（2001）運用質性研究法，在北部地區某市立幼兒園運用特教和治療師等專業人員及義工等教學支援，建立實施融合教育的可行模式；並運用參與觀察、深入訪談及相關文件分析，發現經由專業人員提供專業諮詢與義工入班協助教師教學，園內老師和孩子經歷的成長過程（王天苗，2002），可見「教學支援」在融合教育模式中扮演關鍵性的因素，具有相當的影響力。此外，李翠玲、鐘梅菁、邱奕君與邱上純（2008）以學者、治療師、特教組長、學前特教教師組成支援團隊入班協助學前融合班實施 IEP 之過程，研究結果也發現人力問題是融合班執行 IEP 目標的關鍵，融合班 IEP 表格對輕度障礙生適用，對重度與多重障礙幼兒比較不適用等問題。

有關中重度障礙幼兒部分時間的融合，張美雲和林惠芬（2004）針對中部地區一所托兒所與啟能中心部分時間的融合進行個案研究，教師的特殊教育專業知能不足，需要資源教師之協同合作等問題，同時發現輕度障礙、具備生活自理能力且能與他人互動的幼兒比較容易成功融合，一般幼兒需要事先進行輔導，特殊幼兒應減少負向行為，以提昇一般幼兒與教師之接納度。此外，謝惠娟（2011）針對台中縣一所智能發展中心與幼兒園進行個案研究，結果發現融合教育遭遇的困境如下：(一)機構與幼兒園共同面臨的困境在機構間無法建立共識；(二)機構的困境：面臨人力短缺與經費不足的困境；(三)幼兒園的困境：如何建立團隊共識的考驗，一般家長對於特殊幼兒的質疑，特殊幼兒行為問題的困擾。在整體融合支持資源缺乏的現況下，柯采綾、陳美谷、曾淑賢、楊文玲、葉景后、許雅筑和李月娥（2016）提出「搭橋計畫」為特殊幼兒融合教育建構一座機構與一般幼兒園兩者間重要的支持橋樑，藉由招募機構內具有經驗與意願的家長，擔任兼職之轉銜教保員，協助特殊需求幼兒以一對一入園陪同方式，協助幼兒逐步適應融合情境。

綜合上述，雖然融合教育已經行之有年，但是實務現場仍存在一些問題有待釐清，特別是機構與幼兒園合作的融合計畫，需要更多研究加以探討。究竟理想的學前融合教育應該考量那些要素呢？雖然，文獻支持融合教育必須選擇優質幼兒教育為基礎，不斷進行課程調整，持續人力經費等資源的整合，結合專業治療師深入解析幼兒的個別差異，還要藉由定期溝通修正以提升融合教育的品質（鐘梅菁，2018），本研究進一步藉由現場實作歷程，結合機構與幼兒園一起合作，探究中重度障礙幼兒進入幼兒園融合的模式，期待作為日後機構與幼兒園進行融合之參考。

參、研究方法

幼兒園融合教育規劃與實施期程以 106 學年為主。開學前，主要任務以籌備團隊認識、建立家長共識、幼兒園環境準備為主，上學期主要任務以幼兒的適應、課程調整為主。下學期主要任務以師生準備、專業合作、同儕互動、幼兒評量為主。期末邀請家長入園進行親師溝通等活動。

一、研究場域

本研究場域以新北市一所公立幼兒園為主。幼兒園在 2012 年因應幼托整合的政策，由托兒所改制而成。幼兒園編制有 4 個班，周圍公園綠地環繞，課程以主題課程為主。幼兒園與附近一所發展中心合作，安排中重度障礙幼兒每週進入幼兒園進行部分時間融合，一起進行活動。

二、研究參與者

研究參與者包含機構、幼兒園、輔導單位等三個單位：(一) 輔導單位：包含一位學前特教領域的學者，1 位具幼教教師資格的助理，3 位修習過幼兒觀察課程的大學部學生，輔導單位人員每週進入現場觀察，針對觀察內容加以記錄，定期討論交換意見，並視需要不定時與參與者交換意見；(二) 幼兒園：包含園長/A1、組長/A2、教師/T1-T3、護理師、廚工等，及小中班幼兒及其家長/P 等參與融合；(三) 機構：包含主任/A3、組長/A4、教保員/T4、物理治療師/PT、職能治療師/OT、語言治療師/ST 等，加上 6 位障礙幼兒及其家長/P1-P6，障礙幼兒 C1、C2、C3、C4、C5、C6 等（見表 1），包含腦性麻痺、多重障礙與自閉症等障礙，其障礙程度為中度或重度。障礙幼兒在機構組長、教保員的陪伴下進入幼兒園，考量幼兒的障礙情形與需要協助的程度，安排 C1、C2、C3 為一組，C4、C5、C6 為一組，共有 2 個小組入園，每一小組編制 2 位教保員，每一小組至少有 1 位經驗豐富的教保員。

表 1

障礙幼兒基本資料

| 幼兒 | 組 1 | | | 組 2 | | |
|--------|------|------|------|-----|------|------|
| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
| 性別 | 女 | 女 | 男 | 男 | 男 | 男 |
| 年齡（年月） | 2/8 | 3/10 | 4/9 | 3/6 | 3/10 | 4/8 |
| 障礙類型 | 腦性麻痺 | 腦性麻痺 | 多重障礙 | 自閉症 | 自閉症 | 腦性麻痺 |
| 障礙程度 | 中度 | 中度 | 重度 | 中度 | 中度 | 重度 |

三、資料蒐集

研究者在本研究中，既是研究者也是融合參與者，所以研究前先取得被觀察者與受訪者的認同與支持，並徵得同意下進行觀察與訪談。在資料蒐集過程中，保持受訪者「不說」與及時中斷的權利。最後，研究所涉及的資料也以匿名的原則處理，以保護被觀察者與受訪者的權利與隱私，確實維護研究倫理。

本研究資料蒐集時間從 2017 年 6 月起至 2018 年 6 月止，合計約一年時間。研究運用觀察、訪談、問卷與文件等不同方式蒐集資料，以利資料的相互檢核，茲分述如下：

(一) 觀察方面：從上學期開始，每週進行一天的觀察，觀察的範疇包含團體活動、學習區活動與例行性活動等，記錄教師的教學流程，並運用軼事記錄法觀察師生互動、同儕互動的特殊事件。研究過程也以照相/錄影方式記錄，提升觀察者間一致性。觀察結束當天立即進行觀察記錄，並交付主帶教師確認觀察內容的正確性。(二) 訪談方面：分為正式訪談、非正式訪談。半結構訪談內容包含參與者「對融合的規劃與想法」、「對幼兒融合的看法」等。正式訪談時將訪談內容加以錄音，結束後謄寫為逐字稿，並於下次入園時交付訪談對象確認內容的正確性。非正式訪談則是針對觀察及訪談相關疑惑，提出問題加以澄清紀錄。(三) 問卷部分：主要在瞭解障礙幼兒家長與一般幼兒家長對於「幼兒參與融合的看法」、「對於幼兒參與融合的期待」等開放式問題。(四) 文件部分：包含課程資料、治療師專業評估與建議表、幼兒園融合評量表、幼兒個別化服務計畫、會議記錄、家長手冊等。

四、資料分析

本研究觀察資料代碼為「觀」、訪談資料代碼為「訪」、問卷資料代碼為「問」、會議資料代碼為「會」、文件資料代碼為「文」。時間代碼依年月日的順序以 7 位數字加以命名。例如：訪 1061015T1，表示資料為 106 年 10 月 15 日訪問 T1 老師所獲得的資料；觀 1061031C1，表示資料為 106 年 10 月 31 日觀察 C1 幼兒所獲得的資料，其餘類推。

研究者將所蒐集的資料，請資料提供者加以檢視，以確信研究者所獲得資料之正確性，藉以提高研究之效度。資料分析過程，將觀察、訪談、文件等多種資料進行三角校正 (triangulation)，使其在同一研究方法中檢驗不同資料來源的一致性 (吳芝儀、李奉儒譯，1995)。如果在直接觀察中所獲得的資料與訪談內容有不一致時，研究者再進行非正式的訪談以釐清資料之正確性，提升研究之可信賴程度。

肆、研究結果與討論

本研究旨在建構機構中重度障礙幼兒進入幼兒園融合的模式。經過一年的實作歷程，採取觀察、訪談、問卷與文件等方式，蒐集教職員工、家長、幼兒對於融合的看法，研究發現有關中重度障礙幼兒進入幼兒園融合模式的建構，可以分為四個要素加以說明：(一) 以社會情緒發展為核心目標；(二) 安排課程的內容架構；(三) 整合教學的支援；(四) 團隊合作與分工等，茲分述如下：

一、以社會情緒發展為核心目標

機構幼兒進入幼兒園進行「部分時間」融合，課程目標應該以幼兒發展 (Development, 簡稱 D) 為核心考量，特別是社會情緒發展領域。但是在融合初期，參與者陸續出現以下疑惑，例如：課程應該考量障礙幼兒特殊需求加以設計？障礙幼兒需求與一般幼兒需求何者為重？課程應該考量障礙幼兒所有發展領域嗎？相較於認知、動作技能，社會、溝通與生活自理是否才是部分時間融合的學習重點呢？在融合過程中，

相關參與人員的看法如下：

幼兒園教師希望班上的孩子不要排斥特生，而能夠真正接納寶貝，T1 提到：

只覺得特教孩子跟我們不一樣，需要更多的愛和關懷。**希望班上的孩子不要排斥特生，也希望寶貝來不要當客人，讓我們孩子喜歡各種不一樣人，因為社會上會遇到許多這樣的人，希望我們的孩子不會恥笑他們...**（訪 1061214T1）

機構也提出融合的動機，主要協助寶貝在幼兒園有「部分時間融合」的經驗，做為日後邁向「全時間融合」的基礎，會議中提到：

我們的孩子需要預備，一般幼兒園的孩子也需要預備，透過中心組長與其他教保員的協助，加上有這個計畫的補助，讓我們有更多資源，往常我們要讓**多重障礙的孩子走出去**，這是不容易的，因為許多功能是失效的，我們需要許多協助，但透過這樣的計畫與補助助理的人員，讓我們 CP 班的孩子都有機會參加融合。（會 1070104A3）

障礙幼兒家長對於融合的期待以幼兒社會互動、溝通領域發展為主。參與融合的 6 位幼兒中，有 5 位特幼家長提到對於幼兒融合的期待，例如：「能夠與其他小朋友友善的互動，開心地玩耍、互相幫助、分享...」、「能夠與小朋友正常的相處」、「可以說出更多語言」、「能夠主動和明確的表達自己的意思」（問 1070104P）。從問卷中也可以發現，一般幼兒的家長期待幼兒學習關愛別人並享受助人的樂趣，例如：「發現孩子其實也會小心照顧需要幫忙的孩子，很高興。」、「藉由融合活動可認識更多的人，並學習照顧他人」、「期待孩子快樂學習成長」、「希望來更多次，因為喜歡跟 C6 玩」、「讓小孩瞭解愛與關懷是一件很棒的事情！」（問 1070111P）。

經過上學期的融合，彙整機構與幼兒園相關人員的看法，考量中重度障礙幼兒部分時間進入幼兒園學習，課程目標以幼兒社會情緒發展為核心目標，表達理解與生活自理為次要目標，兼顧所有幼兒的學習權利，作為融合的重點（見圖 1）。下學期，依據自編「幼兒園融合評量表」（包含社會情緒、表達理解與生活自理領域），例如：社會情緒領域包含和成人打招呼、和同儕打招呼、參加學習區活動、參加小組活動、參加團體活動、維持穩定情緒...等。依據評量的結果，為每一位幼兒選擇一個優先學習的學習目標，運用嵌入式教學，選擇適當的活動、輔導的方式與負責執行的教師，更有計畫地輔導幼兒參與融合活動。



圖 1 學前融合教育的核心目標

二、安排課程的內容架構

學前融合教育應該以優質的幼兒教育為基礎 (Sandall & Schwartz, 2008)，優質的幼兒教育課程通常包含計畫性活動、學習區活動、例行性活動等多元的課程，由於節慶活動總是帶來溫馨情誼，提升團隊合作氛圍，所以將節慶活動加入學前融合教育模式，以符合均衡性的課程設計原則 (見圖 2)。簡而言之，為了實踐上述幼兒發展的核心目標，第二圈加上四種不同類型的課程 (Curriculum，簡稱 C)，如圖二所示：

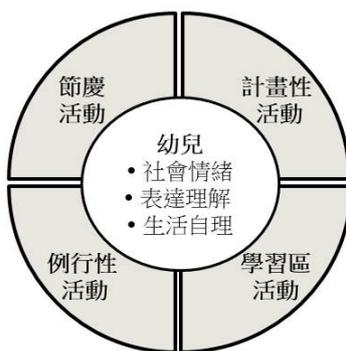


圖 2 學前融合教育的活動類型

(一) 計畫性活動

幼兒園配合主題規劃統整性課程，幼兒在統整性課程中經歷室內活動、戶外活動，有益於提升幼兒社會適應能力。在融合的歷程，幼兒第一次見面是很重要的經驗，教師提前細心準備將有助於融合的進行 (Willis, 2009)，所以機構提前將 6 位幼兒生活點滴的照片，分享給幼兒園小朋友，作為日後的融合進行暖身活動 (文 1060916)。幼兒園也於開學之際，配合主題籌辦一次「相見歡」的活動 (觀 1060921)，歡迎 6 位幼兒加入幼兒園的活動，當天活動內容包含介紹寶貝、戴花圈、同樂會、擁抱時間與玩具時間等，其中擁抱時間的相關紀錄如下：

幼兒園老師和機構老師配合音樂一起示範如何擁抱。老師鼓勵幼兒擁抱寶貝，寶貝也開心地和幼兒一起擁抱，在愉快的氣氛下教室裡的老師與職員也一起加入擁抱行列。最後老師加入手指謠引起幼兒注意，告訴所有幼兒「每一個禮拜穿運動服的時候，就是寶貝來幼兒園玩的時候」(觀 1060921T1)

在融合過程中，發生幾次幼兒情緒不穩定，經由教師輔導卻苦於沒有良好效果的情形，但也因此讓團隊正式面對自閉症幼兒的儀式行為，並在課程中進行一些調整。例如：正式說明活動開始與活動結束，到達時的打招呼與離開幼兒園說再見，相關紀錄如下：

組長牽著 C4 的手走向腳踏車，告訴 C4：「數數看車車有幾輛，然後跟車子說再見。」組長逐一指著每台車說：「一號，拜拜」、「二號，拜拜」、「三號，拜拜」...「八號，拜拜」，C4 也逐一揮手說拜拜。結束此儀式後，組

長說：「好，進教室了。」就牽著 C4 回到教室，C4 今天早上不穩定的狀況終於平靜下來了。(觀 1070314 C4)

(二) 學習區活動

學習區以混齡方式進行，豐富幼兒互動的經驗。在教師的協助下，幼兒練習在學習區掛上自己的牌子，因為安排自我決策能力應該從學前階段開始練習 (Doll, Sands, Wehmeyer, & Palmer, 1996)，決策能力不應該因障礙程度嚴重而被剝奪 (Westling, Fox, & Carter, 2015)。同時，為了協助中重度幼兒在學習區建立成功的經驗，幼兒連續四週固定在同一學習區活動，一個月練習一次學習區的更換，並在學習區嵌入社會情緒領域的目標，例如：

T4 陪伴 C1 進入扮演區，T4 和扮演區的幼兒說：「我們可以一起玩嗎？」，並引導 C1 加入扮演區，T4 問：「小朋友你們在吃什麼？可以給 C1 嗎？」，小朋友說：「好！我們有很多點心」，老師說：「C1 的青菜也可以分享給你們！」，並協助 C1 完成分享的動作 (觀 1061228 C1)。

(三) 例行性活動

例行性活動包含點心、午餐、如廁、洗手…等，是幼兒練習生活自理能力的機會，也是社會適應的基本能力。融合初期，幼兒用餐速度總是比較在機構用餐速度快很多，讓老師覺得特別驚喜，並在教師的引導下很快瞭解幼兒園常規，例如：

C5 今天很快就吃完飯，並由機構老師引導拿碗找 T1 裝湯...T2 先到教室外將玩具放在地板上，再請用餐完的幼兒到教室外玩玩具，C5 和 C1 用餐完畢，很快走到外面和同儕一起玩積木... (觀 1061102 C5)。

但是，幼兒也可能因為動作障礙的限制，所以如廁的速度比較慢，往往在上廁所與洗手後，下一個活動已經開始了，所以團隊幫助 C1 (腦性麻痺幼兒)「找來一台推車放置門口」(文 1070418)，協助 C1 有效往返於教室與廁所，順利參與每一個融合活動，降低幼兒趕不及參與活動的挫折感。

(四) 節慶活動

對於中重度多重障礙幼兒參與節慶活動，究竟是什麼樣的經驗與感受?機構 6 位障礙幼兒與小班幼兒每周進行一天的融合活動，也參與中班每一個月一次的慶生活動、全園聖誕踩街、二手市集義賣活動等。雖然次數有限，但是經由教師精心設計卻有出乎意料的回應，例如：慶生活動相關記錄如下

小朋友會牽著我們中心的小朋友進入，離開的時候會做個拱門，歡迎我們小朋友的離開，老師非常去精心策畫慶生活動，雖然時間很短，但讓小朋友感受到像個王子公主一樣被尊重、被喜愛。(會 1070104A4)

整體而言，障礙幼兒家長對於融合有正向回應，主要理由是發現幼兒的進步與成

長，家長提到「以前 C1 對於陌生環境及人會有害怕，但這一部份完全沒有了，即使看到不認識的會默默地低頭，微笑主動跟我說"害羞"，而且會主動說出她的想法，雖然很少，但是已經開始進步了」(問 1070104P1)。此外，一般幼兒的家長感受幼兒在人際互動的成長，例如：「小孩對於遇到特殊小孩會同情與照顧」、「學習到體諒、照顧、幫助別人」。部分家長對於融合有正向回應，因為感染幼兒在融合活動中的喜悅，例如：「小孩一直開心分享和寶貝互動狀況」(問 1070111P)。

三、整合教學的支援

多重障礙幼兒學習歷程中有許多特殊需求與挑戰，經由專業人員的支持與合作，幼兒才能夠克服溝通、動作、人際互動等困難，獲得有意義的學習 (Horn & Kang, 2012)。本研究為了實踐上述幼兒發展的核心目標，運用不同類型的課程，加上不同的教學支援 (Support, 簡稱 S)，包含 (1) 運用課程調整的策略；(2) 參考物理治療師、職能治療師、語言治療師的評估與建議；(3) 加強同儕互動支持策略；(4) 運用經費增加輔具教材教具等，如圖 3 第三圈所示：

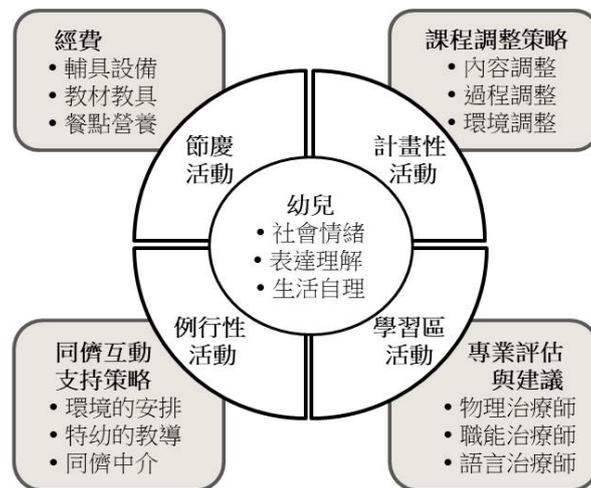


圖 3 學前融合教育的教學支援

(一) 課程調整策略

因應幼兒的特殊需求，融合教育應該以普通班課程為主，進行部分課程的調整，幼兒的個別差異應該被視為課程必要的考慮因素，而不是干擾或阻礙 (Recchia & Lee, 2013)，但是如何維持班級課程且兼顧幼兒的特殊需求呢？有些時候的課程難易程度仍存在拉距，教師提到

我們依自己的課程為主，不另外設計課程。在正常化的教學下看孩子融合吸收的程度，融合當天會依孩子的能力、情形、情緒修改課程，若還是不行仍然以班上的孩子及課程為主，這是最為難的地方... (訪 1061214T1)。

課程調整策略可以分為教學內容、教學過程、學習環境等三個領域的調整 (Horn, Palmer, Butera, & Lieber, 2016)。機構與幼兒園教師在融合活動中經常運用課程調整策

略，雖然剛開始不清楚策略的名稱與理論。輔導者藉由觀察紀錄，引導教師從實務中認識理論，教師們開心地發現「原來我這麼厲害喔！」(會 1061120)，運用課程調整策略的頻率也愈來愈高。教師運用課程調整策略的情形，舉例說明如下：

T2 將不同的車子圖案發給不同組別的幼兒，並給每組不同顏色與不同大小的圓點貼紙，讓幼兒貼在圖案的線上。莉莉與 C2 兩個人一組，莉莉可以順利完成撕貼動作，但是 C2 撕貼動作都是困難的，T2 將圓點貼紙撕下，浮貼在小盤子邊緣(活動簡化策略)，方便 C2 拿取，莉莉發現 C2 有困難所以牽著 C2 的手將貼紙按在線上(同儕支持策略)，C2 在 T2 和莉莉協助下終於完成第一張圓點的撕貼，她開心地笑了...(觀 1070502 C2)

(二) 專業治療師評估與建議

融合初期，物理治療師、職能治療師、語言治療師入班觀察協助，提出評估與建議資料，融合中期，再次邀請治療師參與融合會議，運用當天早上教學現場的實例說明，並與教師進行討論與對話，一起努力改善幼兒的學習情形。誠如劉蔚萍、王銀絲、徐淑珍、卓政翰與紀岑嬌(2003)研究發現，專業團隊入園提供直接服務，可以提升教師專業知能，讓幼兒得到良好的服務。

職能治療師臨床指導，協助教師從感覺統合的角度瞭解幼兒的行為，加上書面資料的具體建議，教師進行觀念的修正，更清楚幼兒的輔導。例如：

C5 坐到白板前(白板下有燈光)，老師：「是被燈光吸引嗎？」，職能治療師：「那是自我刺激」。C5 想和老師一起坐在白板前，職能治療師對老師說：「可以跟 C5 一起玩 give me five」、「多給他本體覺」，職能治療師：「他需要一些感覺刺激，因為他會一直想要...」(觀 1061102 C5)

職能治療師當天觀察後，完成書面建議給老師，建議中提到「C5 的自我刺激很多，警醒度也很不好，建議在融合前先進行前庭刺激的活動(盪鞦韆或是搖搖馬)，在融合時穿上壓力背心，增加其警醒度」(文 1061102OT)。

語言治療師以臨床指導方式，進行「意圖」的轉譯工作，示範如何以簡要的字句協助同儕與障礙幼兒溝通，強調「每一位幼兒都非常渴望交朋友」的想法，並提醒老師教導障礙幼兒社交技巧的重要性。相關內容如下：

...其實人都渴望交朋友，身心障礙的孩子也很渴望交朋友，但是他們沒有學到一個好的方式，所以今天我教 C2：「你看小朋友手伸出來了耶！」他來跟你手牽手，你要不要跟他一起牽，我就會把我們小朋友的一個意圖翻譯給他聽，因為她不太懂得這是什麼意思，所以有的時候需要成人在中間做一個轉譯的工作，經過一次兩次，C2 就會知道，當別人這樣的時候，就是別人來找我牽手...(會 1070321ST)

C2 想要撕下地上的膠帶，同儕用手想阻止 C2，語言治療師跟幼兒說：「你們可以跟 C2 說『不可以，不可以，老師說不可以』（搭配手勢）...」（觀 1070321 C2）

（三）同儕互動支持策略

融合初期，機構的特教教師似乎扮演一個「客人」的角色，很客氣地守護幼兒身邊，希望不要發生狀況造成「主人」的困擾，經過一段時間漸漸學習「放手」，嘗試在教學現場適切地溝通幼兒的特殊需求，與幼兒園教師一起協助所有幼兒，實踐「將特殊教育相關服務融入於普通班級中，讓所有學生均能獲益」（鈕文英，2008）的理想。會議記錄中提到這一段心路歷程如下：

從照片可以看出孩子（6 位參與融合的幼兒）分散，老師並沒有集中在孩子的旁邊，就讓孩子跟孩子互相在一起，這個部分要謝謝老師，她一直提醒我們不要怕孩子玩不起來或失敗，一直叫**我們要放手**，到了 11 月以後，我們老師也開始慢慢放手，剛開始都在旁邊守著，包括我，後來經過一段時間，他們就跟其他孩子玩在一起，我們也是很開心。（會 1070104A4）

上學期，家長提出有關「同儕互動」的期待，所以輔導者參考「新北市教保服務人員對身心障礙幼兒與同儕互動支持策略運用現況」之研究結果（顏志婷，2014），將同儕互動支持策略依據「重要程度」、「使用頻率」，以檢核表方式整理為初階版與進階版，並於融合會議中加以介紹，協助教師瞭解並加以運用。下學期，輔導者藉由課程觀察紀錄加以分析整理，發現機構與幼兒園教職員工以分工合作的方式，陸續完成 27 項同儕互動支持策略，教師們開心地發現「哇！我們可以做得到全部的同儕互動策略！」（會 1070530）。同儕互動支持策略可分為三種類型：（1）環境的安排：透過教學情境規劃與布置，支持同儕互動；（2）障礙幼兒的教導：教導障礙幼兒如何與同儕互動的技巧；（3）同儕中介策略：教導同儕如何與障礙幼兒互動的技巧。三種類型依序舉例說明如下：

慶生會中，教師設計**小熊貓旅行**情境，聽到音樂時小熊貓就想要旅行，音樂停止小熊貓需要休息，藉由幼兒傳遞玩偶作為旅行方式，當音樂停止拿到玩偶的幼兒需要執行一個小任務，教師會拿著「抱抱」、「握手」、「搥搥背」的圖卡讓幼兒抽卡，抽完圖卡與坐在旁邊的幼兒一起執行圖卡上的動作。（觀 20180307T3）

進行操作區活動時，幼兒想玩寶貝手中的車子，因此教師引導寶貝將手上的車子分享給幼兒，T4：「瑄瑄，姐姐想玩這個車子，**我們一起拿給他玩**」，同時握起寶貝的手，將車子拿給姐姐。（觀 20171012 T4）

在操作扮演區中，教師提供黏土給寶貝嘗試捏捏看，當同儕好奇地看著時，老師對幼兒招招手說：「**大家一起來！一起壓壓看！**」，迥異於以往單獨玩黏土的經驗，孩子們一起玩得很開心。（觀 20171207 T4）。

融合的過程中，老師也驚喜地發現一般幼兒與障礙幼兒可以互為「照顧者」、「分享者」。老師能夠尊重且鼓勵同儕的互動，對於障礙幼兒主動溝通的表現給予機會與及時的鼓勵，相關資料如下：

老師：「今天有想要照顧的人？」C6 聽到照顧的人時便左右觀望，聽完老師的問題後 C6 舉手並大聲地說：「有」，並且將高舉的雙手交叉揮動，老師便請 C6 走向前並稱讚 C6 今天很主動。老師：「你今天想照顧誰？」C6 手用力指向前方的幼兒，老師：「你接受他的邀請嗎？」幼兒點頭後便和 C6 牽手回到位置。(觀 1070314 C6)

C4 先在位置上唱歡迎歌，教師發現後請 C4 和浩浩到前方和教師一起帶著大家唱，教師發現拍子快慢落差很大，先請浩浩回去，再讓 C4 和 C6 唱一次，老師發現 C4 能唱完一首歌並配合節拍做出動作，小朋友不約而同一起拍手鼓勵... (觀 1070502 C4)

在融合過程，老師不會為特殊需求幼兒改變基本的遊戲規則，但是偶而也可能因為幼兒一個星期才來一次，期待班上幼兒有更多的分享行為，不要拒絕特殊需求幼兒。可見「部分時間融合」不一定因為時間較短而變容易，可能因為融合時間長短而有不一樣地挑戰，仍需要進一步省思與調整。相關資料顯示如下：

我今天參與園遊會，我發現 T1 一直試圖引導 C4 思考，像今天他很想要挖土機，T1 不會因為是特殊孩子而不用花錢，而是試圖引導 C4 有錢才玩彈珠，玩彈珠才能拿玩具，我發現 C4 是聽得懂，T1 在過程中一直去引導他... (會 1070104A3)

C2 移動到旁邊拿一個綠色積木，晴晴用手指輕輕觸碰 C2 想要跟她拿手上的積木，C2 搖搖頭拒絕，晴晴指小籃子裡還有其他積木，再次想跟 C2 拿手上的綠色積木，C2 仍然不願意並起身走向 T4 身邊坐下。晴晴推玩具推車時，碰到 C2 的手，C2 舉起右手表示不開心，晴晴看著 C2 不知如何處理，T1：「想想看怎麼處理，她才不會哭...」，C2 示意要她的玩具車，晴晴不願意，把玩具車推走了... (觀 1070314 C2)

(四) 經費

融合過程特別的經費支出包含輔具座椅、人力支援、教材教具、餐點營養等。例如：「開學前採購訂製輔具椅」(文 1060717)，因應腦性麻痺幼兒的需要。「配置足夠的人力陪伴幼兒參與幼兒園融合」(會 1060621) 則是幼兒園與機構初次見面的溝通重點，共有 6 位幼兒參與融合，分為 2 個小組進入學習區，每組編制 3 位幼兒與 2 位教保員。

整體而言，在融合歷程中第二層課程活動與第三層教學支援之間呈現多元的對應關

係（見圖 4）。第三層「教學支援（課程調整策略、同儕互動支持策略、治療師專業評估與建議、經費的支持等）」可以轉盤方式進行旋轉，與第二層「課程活動」搭配。例如：C2（腦性麻痺幼兒）參與二輪探索學習區的活動，需要物理治療師針對適合騎乘的腳踏車進行評估，協助選擇適合騎乘的腳踏車或調整踏板，所以外圍的「專業評估與建議」旋轉對應「學習區活動」，協助幼兒參與二輪探索學習區。如果 C2（腦性麻痺幼兒）參與美勞學習區活動，需要教師運用課程調整策略將活動簡化，所以外圍的「課程調整策略」旋轉對應「學習區活動」，協助幼兒克服精細動作的限制，順利參與美勞區的活動。整體而言，融合過程中需要持續不斷地觀察幼兒，回到核心「以幼兒發展為目標」，觀察幼兒的特殊需求與參與活動的性質，適時給予不同的教學支援。

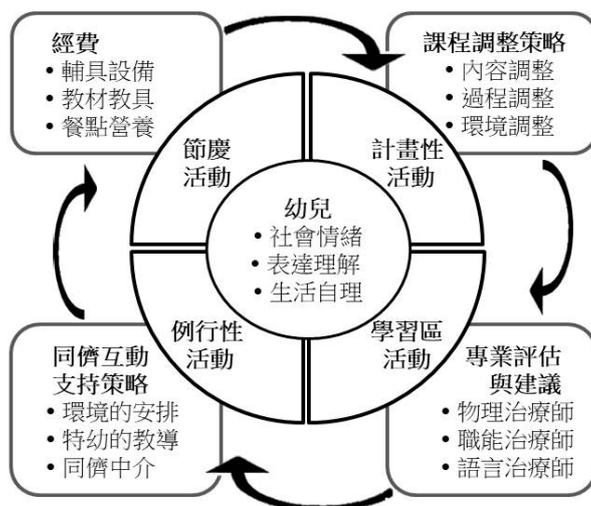


圖 4 融合活動與教學支援的對應關係

四、團隊合作與分工

借鏡加拿大以普通班為基地的融合教育經驗，成功融合必要將支援教師與學生的資源同時引入班級（許天威，1996）。所以本研究融合歷程中，重視團隊合作（Cooperation，簡稱 C）與分工，融合歷程：（一）從單位間相互認識開始；（二）教職員工一起支援教師與幼兒；（三）團隊合作持續調整融合的內涵與方式，茲分述如下：

（一）從單位間相互認識開始

融合初期，為了建立雙方合作的基礎，加強單位之間的情誼，開學前舉辦一個參觀機構的活動，內容引導幼兒園教職員參觀機構的環境、認識參與融合的幼兒、瞭解幼兒在機構的學習，同時由機構主任與組長分享幼兒的輔導原則、說明機構對於融合的期許等。活動結束時，幼兒園教師深刻地表示「第一次進入機構，才發現幼兒障礙程度如此嚴重」（會 1060817），也提到「還好機構有的玩具，我們幼兒園也都有...」（會 1060817），教師因為參觀互訪更加認識幼兒的障礙情形，有機會思考幼兒教育與特殊教育在領域內涵的相似性，及融合教育之可行性。

（二）教職員工一起支援教師與幼兒

障礙幼兒進入幼兒園融合，機構與幼兒園雙方同時投入專業人力與資源（見圖 5）。機構參與融合人員包含主任、組長、教保員、物理治療師、職能治療師、語言治療師、

社工師與司機等，分別從教保、復健、社工與交通等不同角度，協助障礙幼兒至幼兒園融合。幼兒園參與人員包含園長、組長、教師/教保員、護理師、職員、廚工，分別從行政、教學、保育與護理等不同角度，協助融合活動的規劃與實施。再加上家長與專業人員間夥伴關係的支持，每一個教職員工對融合的貢獻都應該被看見與肯定。例如：司機、廚工的角色，雖然他們因為工作性質，不會出現在教學的現場，但是卻是一股「看不見的力量」(會 1070411)，支持幼兒融合順利進行。整體而言，融合是團隊合作與分工，陪同幼兒一起成長的歷程，誠如張翠娥、鈕文英(2007)研究發現跨專業服務融入早期療育課程的實施歷程，以統整合作方式耗時最多，但是合作關係與實施效果最佳。

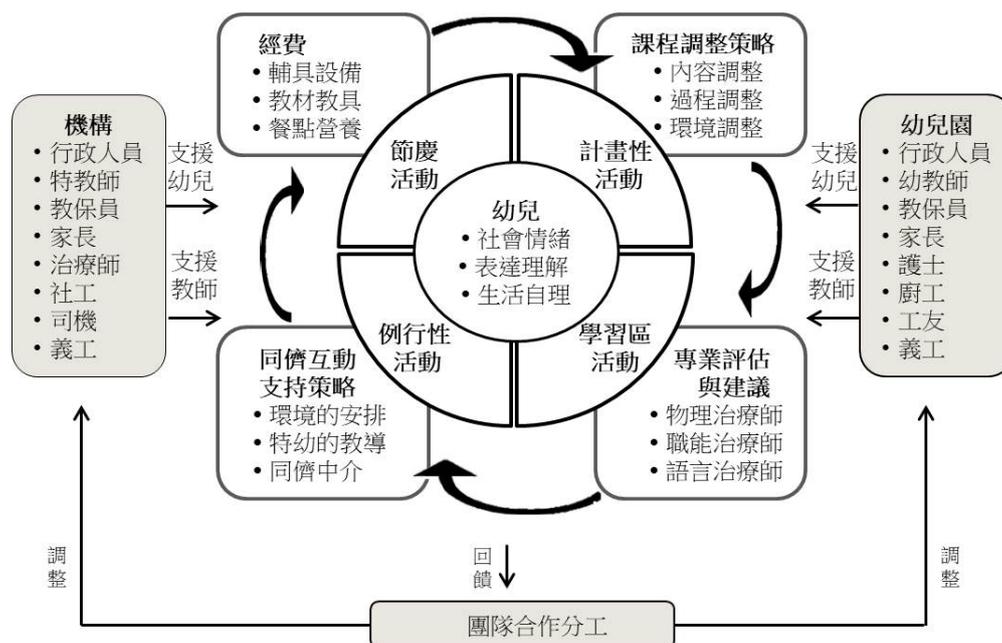


圖5 團隊的合作與分工

(三) 團隊合作持續調整融合的內涵與方式

融合初期，由機構主管、幼兒園園長、輔導單位教授等三方溝通彼此想法，相約「鐵三角」的開始(會 1060914)，瞭解彼此教職員工的工作性質與期待，再規劃融合的內涵與方式，彙整後再召開全體教職員會議說明與調整。藉由融合執行的情形，定期回饋與調整融合實務(見圖5)，溝通過程中總有一些感動事件發生，例如：

T4: ...像 C2 咬人這件事，反而是 T1 會跟小朋友說：「小朋友自己要注意。你突然牽她，人家會嚇到啊!」...不管是第一次或是後續我都會跟組長報備，組長覺得這樣可能會影響到這個計劃或是我們彼此之間合作的關係，所以才決定 C2 要留或不留這件事情，可是後來幼兒園竟然說：「哈！就來吧！我們會教導小朋友再注意...」，我就覺得這個地方太好了！就是覺得是天上掉下來的禮物。(訪 1061214T4)

考量幼兒的特殊需求，教師開始和治療師進行跨領域的合作；因身體病弱幼兒參與融合，護理師參與活動過程的保健工作；社工師協助幼兒園的教職員工參觀機構。因為

幼兒的特殊需求，團隊有更多連結與成長，教師可能直接進行教學，也可能經由經驗教師、專業治療師的諮詢建議再進行教學，誠如 Harris (2008) 提出專業人員、幼教教師與幼兒三者呈現「三角合作諮詢模式」關係。例如：

每一個月有一次，我們會與幼兒園老師與組長做討論，我們有提到希望幼兒園的小朋友能主動跟我們有一些口語互動，因為我們有自閉症的孩子，在語言與社交性方面是比較少，其實老師有努力在引導，但我們是希望幼兒園的小朋友可以試試看跟我們講話，因為有問就會有答，我很謝謝 A2、T1、T2，他們把我們的意見放在心裡。事實上，老師告訴我在上課之前或前一天，會跟幼兒園的小朋友說，每一個人都要和融合的小朋友說話，一個字兩個字也好，我聽了很感動... (會 1070104A4)。

整體而言，團隊合作由主管的鐵三角開始，開啟跨領域的溝通等，加上經驗教師的引導，發現「專業合作的關係往正向發展時，特教教師與幼教教師也獲得專業成長」(劉凱、曾淑賢，2012)。團隊合作除了任務外，更多情感交流與互動，歲末全園聖誕踩街、二手市集義賣活動，期末教職員溫馨聚餐等，單位間溫馨的情誼是融合教育動力的來源與基礎。

伍、結論與建議

本研究以一所公立幼兒園為場域，旨在建構中重度障礙幼兒進入幼兒園融合的參考模式。研究經由一年的實作歷程，運用觀察、訪談、問卷等方法蒐集資料，研究結論與建議如下：

一、結論

中重度障礙幼兒進入幼兒園融合的模式，必須具備幼兒發展 (Development)、課程架構 (Curriculum)、教學支持 (Support)、團隊合作 (Cooperation) 等要素，簡稱「DCSC 學前融合教育模式」(見圖 6)。每一個要素在發展與整合歷程中交互影響，關係學前融合教育的品質，茲說明如下：

(一) 幼兒發展

考量機構障礙幼兒「部分時間」進入幼兒園融合，課程目標以社會情緒領域為主，溝通領域、生活自理等領域為輔，兼顧所有幼兒的需求。同時，藉由觀察與評量，評估幼兒融合的成效。

(二) 課程架構

兼顧幼兒學習的均衡性，融合課程包含計畫性活動、學習區活動、例行性活動、節慶活動等類型，輔導幼兒經歷個別活動、小組活動與大團體的活動經驗。經由幼教教師與特教教師的協同教學，保持高品質的幼兒園課程，鼓勵障礙幼兒參與幼兒園學習活動。

(三) 教學支持

考量中重度障礙幼兒的特殊需求，融合以普通班課程為基礎，進行部分課程的調整，包含教學內容、教學過程、學習環境的調整；藉重物理治療師、職能治療師、語言

治療師入班觀察與評估，以教學現場實例與教師進行討論與對話；運用同儕互動支持策略，包含環境的安排、障礙幼兒的教導、同儕中介策略，增加同儕互動機會；再加上經費支持，因應障礙幼兒在輔具設備、教材教具、餐點營養與人力資源等需求。

(四) 團隊合作

機構與幼兒園跨單位合作，從行政、教學、保育、復健等不同角度支援教師教學與幼兒學習，加上家長與專業人員的夥伴關係。團隊定期溝通與調整，溫馨情誼加上專業成長是融合教育動力的來源。整體而言，融合過程中需要持續不斷地觀察幼兒，觀察幼兒特殊需求與參與活動的性質，適時給予不同的教學支援。經由團隊的合作，協助幼兒在「課程活動」與「教學支援」適切組合中學習，有效達到核心的學習目標。

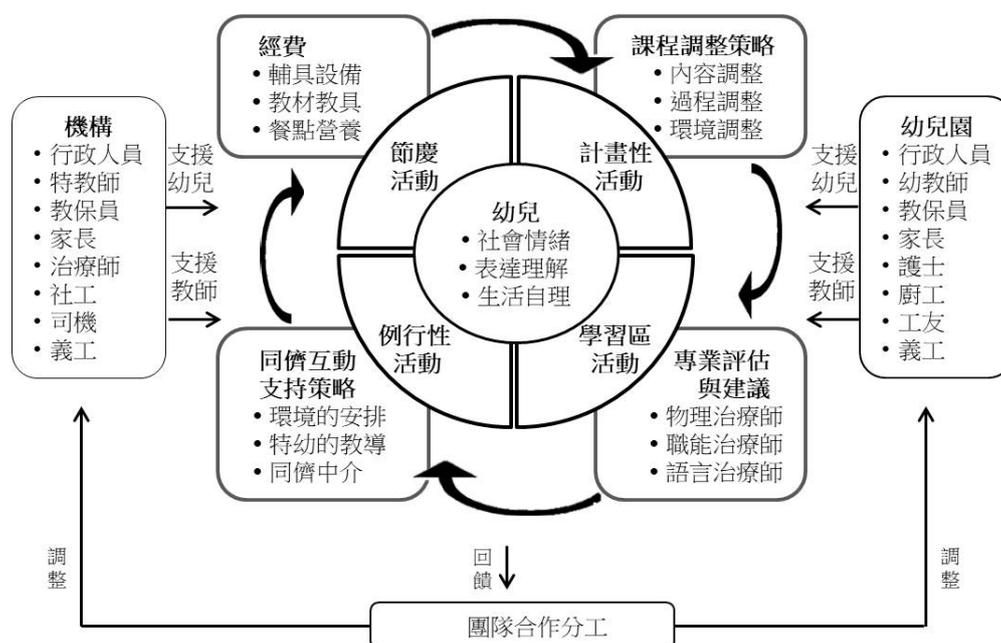


圖 6 中重度障礙幼兒進入幼兒園融合模式之建構

二、建議

中重度障礙幼兒進入幼兒園融合是一個持續修正的歷程。本研究建構「DCSC 學前融合教育模式」(見圖 6)，希望融合過程中一些具體作法與經驗，可以提供機構與幼兒園實施部分時間融合之參考。相關實務與研究的建議如下：

(一) 強調以幼兒社會情緒發展為核心目標

中重度障礙幼兒進入幼兒園進行部分時間的融合，建議以幼兒社會情緒發展為核心目標。重視幼兒成功的學習經驗，障礙幼兒的特殊需求應該受到重視，一般幼兒的學習權力也不應該被犧牲，以創造雙贏的融合局面。

(二) 規劃不同類型活動豐富幼兒學習經驗

選擇高品質的幼兒園課程為基礎，鼓勵幼教教師與特教教師的協同教學，輔導障礙幼兒參與不同類型的學習活動，例如：計畫性活動、學習區活動、例行性活動、節慶活動等類型，協助幼兒獲得個別活動、小組活動與大團體活動經驗，提升其學校生活適應能力。

(三) 建立豐富的教學支援

整合物理治療師、職能治療師或語言治療師的專長，針對中重度障礙幼兒生理動作、語言溝通、感官知覺、生理動作等特殊需求，於幼兒園教學現場提供評估與活動建議。教師必須有計畫地進行課程調整，包含教學內容、教學過程、學習環境的調整，促進幼兒成功的學習經驗。再運用同儕互動支持策略，包含環境的安排、障礙幼兒的教導、同儕中介策略，提升同儕互動的品質。過程中必須有經費的支持，因應障礙幼兒在輔具設備、教材教具、餐點營養與人力方面的需求。

(四) 重視團隊合作與分工

機構與幼兒園的教職員工共同分擔融合任務，從行政、教學、保育、復健等不同角度支援教師的教學與幼兒的學習。讓班級教師不至於因為負擔過重而對融合心生恐懼，團隊因為溝通與協調，感受合作的愉快與專業成長，融合教育才能夠永續發展。

(五) 運用課程轉盤，搭配不同的教學支援

建議運用「DCSC 學前融合教育模式」，第二層「課程活動」與第三層「教學支援」以轉盤方式進行旋轉與搭配（見圖 6），協助幼兒在「課程活動」與「教學支援」適切的組合中學習，或規劃系列性的教師研習活動。例如：計畫性活動與四種不同教學支援的整合、學習區活動與四種不同教學支援的整合、例行性活動與四種不同教學支援的整合、節慶活動與四種不同教學支援的整合等。

(六) 建議日後研究聚焦融合教育成效的評估

本研究雖然以實作的方式驗證了中重度障礙幼兒進入幼兒園融合的可行性，但是礙於篇幅尚未能夠有系統地整理融合成效評估資料，建議日後的研究能夠聚焦融合教育成效的評估，例如：幼兒的學習評量、教師的專業成長和家長的滿意度等面向，提出更多的實證資料。

參考文獻

一、中文部份

- 王天苗 (2001)。運用教學支援建立融合教育實施模式：以一個公立幼稚園的經驗為例。**特殊教育研究學刊**，**21**，27-51。
- 王天苗 (2002)。發展遲緩幼兒在融合教育環境裡的學習。**特殊教育研究學刊**，**23**，1-23。
- 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。
- 吳芝儀、李奉儒譯 (1995)。**質的研究與評鑑**。臺北：桂冠。
- 李翠玲 (2006)。學前階段合作模式融合教育之探討－以新竹市融合班為例。**特殊教育與復健學報**，**15**，1-19。
- 李翠玲、鐘梅菁、邱奕君、邱上純 (2008)。個別化教育計畫在學前融合班實施之探討－以一個融合班為例。**教育學刊**，**31**，121-156。
- 柯采綾、陳美谷、曾淑賢、楊文玲、葉景后、許雅筑、李月娥 (2016，10月)。**支持特殊幼兒進入融合教育之搭橋計畫成效探討**。「第 16 屆早療專業論文」發表之論文，

- 新北市。
- 許天威 (1996)。加拿大的融合教育運動。載於第一屆加拿大研究學術研討會論文集，103-128。
- 許天威 (1996)。加拿大的融合教育運動。加拿大研究，1，101-128。
- 教育部 (2014)。特殊教育法。
- 教育部 (2018)。特殊教育通報網。2018年6月18日。取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/doc/stuA_city_All_cls_A/stuA_city_All_cls_A_20180320.asp。
- 許秀萍、洪啟玲、謝芳琪、楊秀慧 (2009)。三位幼教老師實施融合教育的故事。臺北市立教育大學學報，40 (2)，73-106。
- 張美雲、林惠芬 (2004)。幼兒園實施融合教育之個案研究。醫護科技期刊，7(2)，149-162。
- 張翠娥、鈕文英 (2007)。跨專業服務融入早期療育課程實施歷程之研究。特殊教育學報，26，111-138。
- 許素彬 (2006)。從生態系統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。
- 許碧勳 (2001)。幼兒園實施融合教育之研究。台北市立師範學院學報，32，451-484。
- 鈕文英 (2008)。建構生態的融合教育支持模式。97年中華民國特殊教育學會年刊，31-56。
- 劉凱、曾淑賢 (2012)。循著中介系統的脈絡來探討特教與幼教教師在自然情境中的合作歷程。特殊教育研究學刊，37 (2)，1-27。
- 劉蔚萍、王銀絲、徐淑珍、卓政翰、紀岑嬌 (2003)。學前融合教育專業巡迴輔導：以高雄縣旗山區早期療育發展中心輔導模式為例。國立臺北師範學院學報，16 (2)，307-336。
- 謝惠娟 (2011)。學前機構間融合教育合作模式困境與解決策略之研究。朝陽科技大學 (未出版之碩士論文)，臺中市。
- 顏志婷 (2014)。教保服務人員對身心障礙幼兒與同儕互動支持策略運用現況之研究。國立新竹教育大學 (未出版之碩士論文)，新竹市。
- 鐘梅菁 (2018)。學前融合教育方案之建構要素。台灣教育評論月刊，7 (6)，197-202。

二、西文部份

- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Stamford, CT: Cengage.
- Cushing, L. S., Carter, E. W., Clark, N. M., Wallis, T., & Kennedy, C. H. (2009). Evaluating inclusive educational practices for students with severe disabilities using the Program Quality Measurement Tool. *The Journal of Special Education, 42*, 194-208.
- Doll, B., Sands, D. J., Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. (1996). Promoting the development and acquisition of self-determined behavior. In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 65-90). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Downing, J. E. (2008). *Including students with severe and multiple disabilities in typical*

- classrooms: Practical strategies for teachers* (3rd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Elliott, D., & McKenny, M. (1998). Four inclusion models that work. *Teaching Exceptional Children, 30*(4), 54-58.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. T. (2010). Co-teaching: An illustration of complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*, 9-27.
- Gupta, S. S. (2014). *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your program wide plan*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Harris, K. C. (2008). Model of inclusion support. In A. M. Richardson-Gibbs & M. D. Klein (Eds.), *Making preschool inclusion work: Strategies for supporting children, teachers, and programs* (pp. 21-44). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Horn, E., & Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn? *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(4), 241-248.
- Horn, E. M., Palmer, S.B., Butera, G. D., & Lieber, J. A. (2016). *Six steps to inclusive preschool curriculum: A UDL-based framework for children's school success*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Liboiron, N., & Bae, S. (2004). Collaborative teaming to support preschoolers with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*, 123-142.
- McWilliam, R. A., & Casey, A. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2013). *Inclusion in the early years* (2nd ed.). London: Sage.
- Recchia, S. L., & Lee, Y. J. (2013). *Inclusion in the early childhood classroom-What makes a difference?* New York: Teachers College Press.
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Soukakou, E. P. (2016). *Inclusive classroom profile*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Swedeen, B. L. (2009). Signs of an inclusive school: A parent's perspective on the meaning and value of authentic inclusion. *Teaching Exceptional Children Plus, 5*(3) Article 1. Retrieved [date] from <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss3/art1>.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Brick, J. B. (1993). Using a rating scale to design and evaluate Inclusion program. *Teaching Exceptional Children, 30*(1), 41-45.
- Westling, D. L., Fox, L., & Carter, E. W. (2015). *Teaching students with severe disabilities* (5th ed.). Columbus, Ohio: Pearson.
- Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning environments for young children: What to do on Monday morning*. Thousand Oaks, CA: Sage.

投稿日期：2018年06月18日

修正日期：2018年09月21日

接受日期：2018年09月27日

Constructing a Model of Kindergarten Inclusive Education for the Preschool Children with Moderate and Severe Disabilities

Mei-Ching Chung

Professor, Department of Early Childhood Education, National Tsing Hua University

Lily Chiang

Professor, Department of Early Childhood Education, National Tsing Hua University

Pao-Yin Chang

Principal, New Taipei Municipal Banqiao Preschool

Li-Yun Lai

Director, New Taipei Municipal Banqiao Preschool

Mei-Ling Huang

Principal, New Taipei City Ai Chi Development Center

Ling-Ting Chen

Director, New Taipei City Ai Chi Development Center

ABSTRACT

This study aims at constructing a model of inclusive education for the preschool children with moderate and severe disabilities into kindergartens. A public kindergarten was selected as the research field. The methods of data collection consist of observations, interviews, questionnaires and documents. After data analysis, the DCSC preschool inclusive education model was constructed based on 4 elements, which are early childhood Development (D), Curriculum framework (C), Support teaching (S), and Cooperation(C). The results were found as follows: (1) early childhood development: the focus of inclusion is mainly on the social emotional field; (2) curriculum framework: mainly focus on the general curriculum, including planned activities, learning area activities, routine activities and activities of festivals. (3) teaching supports: include curriculum adjustment, peer interaction strategies, therapist observation and evaluation in classroom, and funding; (4) Cooperation: cooperation among administration, teaching, and medical treatment. In conclusion, these four elements are mutually interacted and the interrelationship among which is crucial to the quality of the preschool inclusive education.

Keywords: model of inclusive education, kindergarten, children with moderate and severe disabilities

