

學前融合教育方案之建構要素

鐘梅菁

國立清華大學幼兒教育學系教授

一、前言

國內身心障礙幼兒進入一般幼兒園就學人數逐年增多，因為相關法規內容支持身心障礙幼兒進入一般幼兒園就學，《特殊教育法》第 23 條「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「學前教育階段特殊教育學生以就近入學為原則」與第 32 條「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」（教育部，2014）。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 4107 名，接受不分類巡迴輔導的幼兒為 10912 名（教育部，2018），已經占全國 21 縣市身心障礙幼兒總人數的 89%。

然而，不論是公立幼兒園優先入學，或是私立幼兒園接受教育補助費用的情形，幼兒園收托身心障礙幼兒一直存在許多問題與挑戰，包含教師專業知識不足、個別化教學、教師合作、行政支持、人力短缺、經費不足、家長質疑、幼兒行為問題等議題（王天苗，2002；王天苗，2003；張美雲、林惠芬，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），有待相關專業人員積極面對與改善。究竟應該如何提升學前融合教育的品質，因應國內障礙幼兒進入幼兒園融合的趨勢呢？本文提出學前融合教育建構要素，期待有助於學前融合教育品質的提升。

二、學前融合教育方案建構要素

經由文獻分析與現況探討，筆者歸納出五項學前融合教育方案的建構要素：（一）教職員分工與合作；（二）融合課程的架構與調整；（三）幼兒需求的觀察與解析；（四）人力經費的持續支援；（五）專業合作與成長，茲分述如下：

（一）教職員分工與合作

融合教育必須建構在「融合學校」的基礎，除了幼兒的融合 (including children)、家長的融合 (including parents)，更重要的是教職員的融合 (including staff)，因為融合教育不僅止於一個班級的經營，也非班級教師單獨的責任，而是需要整體團隊的支持 (Nutbrown, Clough, & Atherton, 2013)。

國內部分幼兒園的融合流於班級教師單打獨鬥的困境，非常需要幼兒園團隊的支持，包含園長、職員、教師/教保員、廚工、護理師等，從行政、教學、保育等不同角度協助身心障礙幼兒進入幼兒園就學，例如：協助申請特教巡迴輔導服務、申請特教補助、申請輔具無障礙環境設施、疑似身心障礙幼兒通報、引導幼兒生活自理、教材教具的準備、幼兒健康的維護、辦理親師溝通會議等。整體而言，所有教職員工以分工合作方式，分擔融合的任務，教師不至於因為單獨負擔過重而對融合心生恐懼。如果教職員感受分工合作的愉快與專業成長，融合方案自然能夠永續發展。

如果是跨單位的融合計畫，機構必須提出具有教學與實務經驗的人力支援，誠如 Allen 與 Cowdery (2015)認為學前融合教育情境中的教師，必須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(a member of a team)。開學前，機構與幼兒園的互訪活動，加強單位之間的情誼，也藉由交流的課程，認識幼兒的學習環境與特殊需求、熟悉教師的課程規劃與輔導經驗，進一步溝通彼此對於幼兒融合的期許，建立融合的共識與合作的基礎。

(二) 課程的架構與調整

一般而言，優質的幼兒教育是「學前融合教育課程建構模式」的重要基石 (Sandall & Schwartz, 2008)。教育部為了提升國內幼兒教育品質，在《幼兒園評鑑辦法》第 5 條規定「基礎評鑑由直轄市、縣（市）主管機關自行規劃辦理，至多以每五學年為一週期，進行轄區內所有幼兒園之評鑑」（教育部，2012）。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、轉換活動等，引導幼兒經驗室內活動與戶外活動，同時也兼顧幼兒參與個別活動、小組活動、大團體活動的經驗。融合教育課程應該以普通班課程為主，進行部分的課程調整，Horn、Palmer、Butera 和 Lieber (2016)將課程調整策略簡要分為三大領域：(1)內容的調整：內容簡化、幼兒喜好的運用；(2)過程的調整：同儕支持、成人支持、隱性支持等；(3)學習環境的準備：環境支持、素材調整、特殊器材等，更有助於融合教育實務現場的運用。

融合教育的規劃與實施，如何尊重班級課程且兼顧特殊需求幼兒的學習，達到普幼與特幼雙贏的局面呢？普教教師與特殊教育教師的協同教學是關鍵影響因素。Vaughn、Schumm 和 Brick(1993)認為理想的融合教育方案不僅應該重視特教教師的角色與職責，也應該重視普教教師的角色與職責。幼教教師發揮幼教專業知能，運用同儕互動支持策略，營造理想的融合氛圍；特教教師運用幼教場域與課程，發揮個別化教育的精神。惟有協同教學才能夠協助班級幼兒獲得理想的學習經驗。

反觀國內幼兒園，普通班聘任特教教師與幼教教師搭檔教學的情形仍然相當有限，只有非營利幼兒園得以園所為單位聘任一位專任特教教師。雖然各縣市規劃專業巡迴輔導團隊進入幼兒園提供相關諮詢服務，但往往因為人力與經費問題，造成服務品質的挑戰，導致教師在最需要協助時無法獲得及時的支援。再者，各縣市政府為了充實幼兒園教師之特殊教育專業知能，規定學前普通班教師每學年需要參加特殊教育知能研習至少三小時以上，幼教教師開始接受更多研習、研討、工作坊、個案研討、實際參訪等。然而，國內學前融合教育相關文獻仍然不斷提出幼教教師缺乏特殊教育專業知能的議題，究竟真正的問題為何？對於幼教教師合理的角色期待為何？如何提出更適切的解套方式保障融合班課程的品質，維持班級中普幼與特幼的學習權利？筆者認為需要有更多的實作與研究加以評估與建議。

(三) 幼兒需求的觀察與解析

融合教育方案應該優先考量每一位學生學習的需求，主要的理由有四：(1) 每一位學生在融合方案中的學習成效皆影響融合方案；(2) 每一位學生的社會發展與情緒需求影響融合方案；(3) 學校應該為適應不佳的學生提供不同介入模式；(4) 方案的規劃應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)。

McWilliam 和 Casey (2008)強調障礙幼兒能夠參與(engagement)幼兒園作息活動才是真正「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。然而，障礙幼兒參與在不同的課程主題、不同活動類型，通常面臨有不同的挑戰，需要不同專業的支援，需要結合物理治療師、職能治療師、語言治療師入班評估與建議。

國內大多數縣市仍以經費補助方式，由家長帶幼兒往返醫院進行治療課程，僅有少數縣市聘任學校系統治療師進入幼兒園提供評估與建議，協助教師運用幼兒園情境與活動進行動作與溝通的練習，並協助解決教師教學歷程的相關疑問。因此，如何結合治療師的專業並進行有效的溝通，協助特殊需求幼兒獲得理想的學習成效，是建構融合教育方案的重要課題。

幼兒園的環境提供幼兒較多社會適應、溝通領域的學習機會。Soukakou(2016)在融合教室評量手冊

(Inclusive Classroom Profile，簡稱 ICP)，說明成人與幼兒互動、同儕的互動、溝通領域支持等項目，是評估學前融合教室的重要項目。因此在融合方案中應該重視幼兒社會適應、溝通領域與生活自理能力的觀察與評估：(1)社會適應領域：包含成人打招呼、和同儕打招呼、參加學習區活動、參加小組活動、維持穩定情緒等；(2)溝通領域：對象包含成人與同儕，內容包含表達與理解部分等；(3)生活自理領域：包含穿脫衣物、收拾整理、餐點、如廁等。整體而言，教師在融合的情境，藉由系統性的觀察與評估，並進行課程調整，能夠豐富幼兒的學習與成長。

(四) 人力經費的持續支援

融合教育方案是一種投資而不是特殊教育經費的縮減，方案必須有足夠的資源支持，特別是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滿足學生的學習等 (Vaughn, Schumm, & Brick, 1993)。學者 Gupta(2014)也提出檢視幼兒園融合的條件、搜尋幼兒園可以運用的融合資源、熟悉如何進行團隊合作、克服幼兒園融合的阻礙等步驟，作為幼兒園落實融合教育的參考。

雖然《幼兒教育及照顧法》規定「幼兒園有招收身心障礙幼兒之班級，得酌予減少班級人數，其減少班級人數之條件與核算方式，由直轄市、縣市主管機構訂之」(教育部，2015)。但是，許多幼兒進入幼兒園就學後才被篩檢出身心障礙，教師受限

於學期中無法減少班級人數的壓力，同時又兼任許多行政工作，在沒有人力支援的情形，往往嚴重影響教學的品質，實在非常需要教育行政單位編列助理人員的費用，提供經費與人力的持續支援。

同樣地，在機構與幼兒園進行部分時間融合的方案，人力與經費的配置也是重要議題。機構必須考量於幼兒園團體活動、分組活動的人力配置、緊急情形的因應措施與交通往返的安全等。同時考量陪同幼兒融合的保育人員專業素質，避免保育員在幼兒園有不適當表現，例如：干擾教師教學、無法安撫幼兒情緒等問題發生。

再者，學期初新生入園與適應，學期末則是評量與畢業季節，皆是全園教職員比較為忙碌的時段，如果沒有充足人力支援的情形，建議「部分時間融合」的方案，等待教師班級經營穩定後再進入幼兒園，這樣地安排有利於師生互動品質的提升，也有助於幼兒建立成功融合的經驗，建立長期融合的基礎。

(五) 專業合作與成長

專業團隊建立對融合教育的理念與共識，不斷地評估與修正融合教育模式，是理想的融合教育方案必需具備的條件(Vaughn, Schumm, & Brick, 1993)。國內幼兒園對於學校系統治療師、教學助理員、無障礙空間等資源並不是非常熟悉，或因為特教巡迴輔導教師、治療師以抽離方式給予幼兒療育，專業人員未能有效進行溝通協

調，尋求共同的療育方向與策略，導致零散片段的服務型態，影響幼兒學習的成效。

理想上，建構學前融合教育方案的初期，需要不同專業人員一起構思相關的支援服務，例如：人力支援、治療師支援、交通服務、保育服務、親師溝通與餐點服務等，由團隊分工合作提出支援，開啟跨領域的溝通合作。藉由人力的支援增加融合的助力，啟動普教教師與特教教師協同教學的機制，發揮幼兒教育與特殊教育的專業知能，創造普幼與特幼雙贏的局面。

團隊溫馨的情誼是融合教育的動力來源。專業的合作除了任務外，應有更多情感與互動機會。開學前彼此的互訪，瞭解雙方幼兒經歷的課程與環境，家長會溝通融合方案的內容，並徵詢家長的意見；節慶或期末教職員溫馨聚餐等，都是維繫專業團隊合作與成長的基礎。不同領域間的專業分享提升融合教育的成效，團隊定期溝通與修正，提升團隊的合作與專業成長。

三、結論

綜合上述，學前融合教育方案之建構要素如圖一所示：建構學前融合教育方案應該以幼兒為中心，兼顧普幼與特幼的需求，尋求雙贏的局面。過程必須藉由教職員的分工合作提供支援，選擇優質幼兒教育為基礎進行課程調整，結合專業治療師深入解析幼兒的個別差異，加上持續人力經費

等資源的整合，並藉由定期溝通與修正，提升融合教育的品質。最後，期許日後學前融合教育方案能夠依據建構要素，累積教學現場實作的經驗，再針對幼兒的學習、教師的教學、家長的滿意度等多元面向，進行方案成效的評估，作為改善學前融合教育方案之依據。

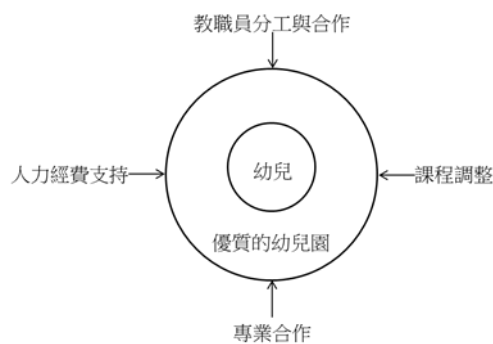


圖 1 學前融合教育方案之建構要素

參考文獻

- 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。
- 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。
- 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。
- 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。
- 教育部 (2014)。**特殊教育法**。2018年3月26日，取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL009136>。
- 教育部 (2015)。**幼兒教育及照顧法**。2018年3月26日，取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070031>。
- 教育部 (2018)。**特殊教育通報網**。2018年3月26日，取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/doc/stuA_city_All_cls_A/stuA_city_All_cls_A_20180320.asp。
- 張美雲、林惠芬 (2005)。幼兒園實施融合教育之個案研究。**醫護科技學刊**，**7**(2)，149-162。
- 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碩士論文，臺中市。
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Gupta, S. S. (2014). *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your programwide plan*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Horn, E., Palmer, S., Butera, G., & Lieber, J. (2016). Six steps to inclusive preschool curriculum: A UDL-based framework for children's school success. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- McWilliam, R. A., & Casey, A. (2008). Engagement of every child in the preschool classroom. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Nutbrown, C., Clough, P., & Atherton, F. (2013). Inclusion in the early years. London: Sage.
- Sandall, S. R., & Schwartz, I.S. (2008). Building blocks for teaching preschoolers with special needs. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Soukakou, E. P. (2016). Inclusive classroom profile. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- 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.

