

國立臺灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心
特殊教育研究學刊，民91，23期，1—23頁

發展遲緩幼兒在融合教育環境裏的學習*

王天苗

國立臺灣師範大學

本研究運用質性研究法，在某市立幼稚園內進行參與觀察、深入訪談及相關文件資料的收集，主要目的是要瞭解，在專業小組人員提供專業諮詢和義工入班協助老師教學的教學支援下，園內老師和孩子經歷的成長過程和結果，同時聚焦出一些值得省思的問題。

研究發現，班上有發展遲緩的幼兒確實帶給普通班老師很大的壓力、不安或甚至是排斥，尤其當這些孩子在班上表現出干擾行為的時候，更使老師不知所措。由於「沈重」的工作負荷，班級老師很容易疏忽了遲緩幼兒或讓他們享有「為所欲為」的特權。老師反應出他們專業知能不足，對個別化教學的規劃有困難，教學自信不足，尤其要付出額外心力和時間來指導這些幼兒，更感到力不從心。不過，在這種有教學支援的融合教育環境之下，遲緩幼兒發展能力增加了，尤其語言和社會能力更是如此；一般幼兒學到接納和包容，更能主動協助、關懷或教導遲緩幼兒；班級老師也能在專業人員和義工的協助下，漸漸因經驗而能瞭解、接納和更掌握這些幼兒的學習能力，並能靈活運用各種教學策略。

關鍵字：融合教育、發展遲緩幼兒、質性研究

特殊教育向下延伸到三歲！

對身心障礙學前幼兒的家長來說，特殊教育法（民86年）公布的這個消息是多讓人雀躍啊！從此以後，他們就不需要到處求救，可以名正言順地在法律的保障之下，不受拒絕地進到幼稚園就讀，而且，依法孩子可以享有他們

需要的特殊教育、相關專業服務、無障礙環境、輔具或交通等服務。在「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則」（特殊教育法施行細則第七條）的規定下，家長更可以選擇讓他們的障礙孩子在「普通班」學習。

*本研究承行政院國科會專題研究補助（計畫編號NSC87-2413-H-003-009和NSC89-2413-H-003-040）。感謝參與本研究的幼稚園全體教職員工對我及助理的包容與情感付出，使本研究得以順利完成。更要感謝本計畫研究助理王淑紋協助聯繫、資料收集與整理，沒有她兩年來的認真投入和辛勞，本研究就不能完整呈現。還要感謝另案研究助理李秋筠，分身擔當一年特教諮詢者和隨班義工的角色。

以臺北市為例，在八十六學年度起，就開始規定公立幼稚園普通班不得拒收經鑑定為發展遲緩的幼兒。對幼稚園的行政人員和老師來說，這樣突如其來而又要立即執行的規定，讓他們措手不及。雖然說，「收一名特殊幼兒，班級人數可以減少三名」的政策使班級人數減少了，但是沒有事先的溝通和準備，事後遇到問題也無處可問的情況下，使得幼教老師從此就要承受愈來愈大的壓力，「平靜」的日子似乎也就愈來愈少了。

「和普通兒童一起就學」的規定，回應了國際社會對「融合教育」的倡導和特殊教育發展的趨勢（王天苗，民 88），但是，正如 Bricker（1995）說的，絕大多數障礙幼兒在融合的安置下，常常只是身在其中，但是往往並沒有真正成為團體的一份子，普通班老師的引導與介入很少。如果是這樣，那不是泯滅了原本善意的初衷了？我們是就此收手？還是要虛心地檢討，更積極地堅持做下去？

眼下看來，這種趨勢是勢不可擋的，更重要的是，我們如果能體會融合教育對障礙幼兒的重要，那就是說，如果可以避免使這些幼兒「受終生隔離的命運」，那麼，似乎我們就應該義無反顧地努力去做了！

然而，學前階段實施融合教育，對身心障礙或發展遲緩幼兒有幫助嗎？對老師和其他的一般幼兒又有什麼樣的影響呢？

融合式的早期介入服務在先進國家實施多年，也已經有不少有關融合教育成效的研究。在這些研究裏，我們可以發現有正反兩面的結果。有的研究指出，融合的結果，使障礙幼兒比較容易被孤立，比較少和同儕進行互動的遊戲，或比較少參與團體的活動（Odom & Brown, 1993）；有些研究則發現，在融合和隔離的不同教育環境裏學習的障礙幼兒，他們的認知、語言、社會互動等方面的發展和表現並沒有明顯的差異（Cole, Mills, Dale, & Jenkins, 1991;

Fenrick, Pearson, & Pepelnjak, 1984; McKinley, Miller, Strain, & Boyd, 1992）。

另一方面，有不少的研究結果發現，融合教育的環境對障礙幼兒或非障礙幼兒都有正面的效果。對障礙幼兒而言，在融合的教育環境裏學習，對他們各項的發展都有助益，尤其對溝通和社會能力的發展，更是如此。例如，他們會學習到較高層次的社會遊戲，表現更多而且更適當的同儕互動和社會行為，需要老師個別處理問題的時間也顯著減少；相對地，對非障礙幼兒而言，他們由於有機會和障礙幼兒一起，不但不影響他們的學習，反而從障礙兒處學到了瞭解人之間的個別差異和去接納不同能力的人，使他們更能主動幫助人，而且對人有較少的偏見或刻板的負面想法（Fewell & Oelwen, 1990; Guralnick & Groom, 1988; Jenkins, Odom, & Speltz, 1989; Killoran, Quintero, & Striefel, 1987; Lamorey & Bricker, 1993; McGee, Paradis, & Feldman, 1993; Quintero, Killoran, & Striefel, 1987）。

對普通班級的幼教老師來說，研究也發現，在剛開始接觸障礙兒的時候，大多數老師會有戒慎恐懼或負面的情緒反應，但是經過一段時間之後，他們就能逐漸接受這種「責任」。在瞭解學生的需要之後，班級老師更能彈性地運用方法，去教導障礙兒或處理他們的行為問題，以致於對自己的教學能力愈來愈有自信，更重要的是，他們能逐漸把這些障礙兒當成班上的「一份子」而不是「障礙兒」（Diamond, Hestenes, O'Connor, 1994）。

不過值得注意的是，障礙幼兒在融合的環境裏，雖然不會完全孤立，但是可能不如預期般地能融入普通幼兒的遊戲與互動裏（File, 1994; O'Connell, 1984）。這時候，成人就需要扮演一個主動促成的角色，要在刻意的引導或有規劃的安排之下，障礙幼兒和一般幼兒之間才會有更多的互動（Deklyen & Odom, 1989;

Leister, Koonce, & Nisbet, 1993; Odom & McEvoy, 1988; Pedersen-Bayus, McDonald, Kysela, & Tanchak, 1991)。以上的情形，發生在一些中重度障礙的幼兒身上，更是明顯。研究發現，嚴重障礙幼兒在班級裏的適應會比較困難，需要老師更主動的協助與規畫才行；相對地，問題較輕的幼兒在融合環境內的適應比較容易，進步也比較多（Cole, Mills, Dale, & Jenkins, 1991; Odom & McEvoy, 1988）。

國內幼稚園普收身心障礙或發展遲緩幼兒，不過是這四、五年的事，托兒所則較早些。例如，臺北市十九所托兒所早在 84 學年度起，普通班就開始收托輕度障礙幼兒。國內探討混合就讀、回歸主流或融合教育有關的問題和成效的研究不多，多數是探討實施上的現況和問題。

綜合國內相關研究上的發現，可以知道，混合就讀是有困難的，最主要的問題來自於老師和教學，這些問題包括：教師排斥特殊幼兒或對待他們不公、處理問題的方法不當、教師教學策略不足等。例如，老師沒有安排固定座位給特殊幼兒，反而增加了障礙幼兒游離的行為（羅惠玲，民 85；蘇雪玉，民 85a、85b）。此外，又因為班級人數過多、人力不足、傳統的教學方式、再加上行政支援和特教資源不足，使得班級老師無法特別為障礙幼兒設計課程和活動，大多數先照顧其他幼兒之後，才考慮障礙幼兒。如此，反而使障礙幼兒在融合的教育環境裏的學習權利受了影響（鄒啓蓉，民 87；蔡淑玲，民 87；蘇雪玉，民 80）。

到目前為止，國內只有蔡淑玲（民 87）一篇碩士論文，運用質性研究的方法，以一名自閉症幼兒為例，在幼稚園普通班的現場收集融合教育實施狀況的資料。這份研究的結果發現，固然融合教育的實施有一些問題，但是也有它正面的效果，那就是說，融合學習是可以使一般幼兒發展出比較好的同理心，特殊幼兒

則因為同儕的刺激，助長了他們各項的發展。在這論文裡，研究者陳述的，不過是障礙兒和普通兒「混讀」狀況下的情形。

我不禁要問，什麼是「融合教育」？只要障礙兒和普通兒「混讀」在一起，就是融合教育？還是…？

依照聯合國 1993 年通過的「障礙者機會均等實施準則」，「融合教育」應該是在老師們接受培訓或獲得教學上支援的條件之下，障礙學生能接受到適當的課程教學，而且獲得需要的支持性服務（引自王天苗，民 88）。從教育的觀點來看，我相信上面描述的條件和安排的教育環境，才會是老師和障礙幼兒所需要的。

如何讓我們的幼稚園成為所有學生都能學習無礙的環境？

因為我相信融合教育對幼兒是重要的，非做不可，但是我們同樣不能忽視了老師可能遇到的困擾，畢竟長久以來，她們已經習慣了「常態」的教學對象和教學型態。基於「讓明天會更好的」想法，選定一所公立幼稚園（A 園），進行了為期兩年的研究，首先，企圖從提供教師需要的專業人員和義工的「教學支援」著手起，建立可行的融合教育實施模式，這部分的結果，已經在我前一份報告中披露（王天苗，民 90）。本篇報告則著墨在描述園內老師和孩子在教學支援的情況下的成長過程和成果，以聚焦出一些值得省思的問題。以此為目的，這份報告忠實呈現了第一年研究期間所得的發現。

運用的方法

由於這研究的目的是在「自然」的教育情境下，「描述」並「解釋」在「過程」中所有的細節資料，因此運用質性研究法收集資料。

一、現場

A 園是一所市立幼稚園，包括了園長、八名行政職工、十八名老師和分在九個班級（四個小班、五個大班）約 260 名幼兒的大家庭。這一年，園裏沒有特教老師的編制。園內除了有九間教室和辦公室外，還有會議室一間、兒童活動室三間和圖書室、教材教具室、音樂教室、廚房、警衛室、保健室各一間，更有佔地約 1,300 平方公尺的戶外遊戲空間（包括單槓區、攀爬區、沙堆區、活動平臺等活動區）。全園總面積約 520 坪。

二、家庭成員

因為我、研究助理、治療師和義工的加入，使這個大家庭的成員，一下子增加了八、九人之多，定期或不定期地出現在園裏。

A 園這一年收了經特殊教育幼兒（以下簡稱特幼兒）鑑定分發入普通班就讀的 7 名特幼兒。這些幼兒包括自閉症、弱視、紫斑症、輕微腦性麻痺等幼兒各 1 名及一般發展遲緩 3 名，分別被分配到三個大班和兩個小班就讀。開學後，又增加了由普通班老師轉介、經評估後確認為輕微發展遲緩的幼兒 3 名，因此，這一年共有 10 名特幼兒接受輔導。在本報告裡，主要的主角是除了各項發展都好但只是紫斑症問題纏身的大班女孩和開學後轉介的個案外的其他六名特幼兒和他們的老師。

蓓蓓：大牛班女孩，有青光眼、白內障，出生時開過刀，左眼無視力，右眼視力 0.1 以下，配戴五百度眼鏡矯正，僅能辨識紅色，東西要拿到右臉旁、緊靠著右眼角的地方才可以看見。她在入學前才從南部阿媽家回到父母的家，要適應父母和這個家的環境，現在又要適應學校的環境。可能由於視力的問題，她顯得沒有安全感，也可能如媽媽所言，她在阿媽家老人家都順著她的後果，剛到幼稚園的情形是：包著尿布，依賴母親，性子急，沒耐心，不順意或激動時就會跳著尖叫，甚至突然趴地

叩頭，情緒非常不穩定，沒有生活常規。你我詞混淆，最常用「不要！不要！」拒絕任何幫忙或教導，碰到做不好（如自己吃飯時，幾次吞不到）的時候，很快就會放棄（如要媽媽餵她），父母似乎對她束手無策（b871029）。

秀秀：小鼠班女孩，身體發育和發展能力都顯著地比同齡孩子慢，有癲癇，身體瘦小，手腳纖細，大動作沒問題但精細動作差，手無力氣，雖五歲但是發展年齡僅約兩歲而已。喜探索，但是無法安定下來，會說簡單句，但是很多時候是跟著大人說話的最後一個字仿說。

可傑：大虎班男孩，是個自閉症的孩子，只能說三個字以內的語彙，但經常是仿說別人話語最後一個字，不會主動表達心裡的意思，也不會表達自己生理的需求（如冷、熱、渴、餓等），不過個性溫和、情緒穩定，可以友善地和同學一起玩，但是因為語言能力不足，無法和同學輪流及合作玩。他聽覺反應靈敏，喜歡鮮豔的顏色，喜歡看錄影帶和圖畫書，能按時間正常作息，但是不願做和觸覺有關的活動，不能主動參與任何活動，很難靜下來，到處遊走，非常容易分心。他嘴裡有時會發出尖叫的聲音，雙手常做出多種自我刺激的動作，尤其常對著空白牆壁不停地揮著手，不斷地上下樓梯。扁平足影響他的平衡和耐力，走不久。他受了傷不會哭，但是會整天盯著傷口。

安安：小熊班女孩，是早產兒，有弱視和中度腦性麻痺，戴眼鏡矯正，也因為下肢肌張力較高，腳後跟肌腱較短，影響行走平衡和走路速度，脫鞋走路會踮腳走路，因此穿矯正鞋讓走路能較穩定，但是仍然平衡差，容易跌倒，而且因為行動不便，常尿褲子。除了行動不便之外，安安的手部張力較低，力量小，但是其他的發展能力均好，個性溫和、乖巧、有教養。她努力表現要和其他孩子一樣，但是行動問題似乎讓她自信心較差，講話聲小、害羞，需要別人的鼓勵。

小莉：大獅班女孩，在家排行老大，也是早產兒。醫院證明她有輕度智障，注意力短暫、容易分心，手眼協調差，不過人際互動能力良好，主動、活潑，個性溫和。尤其入園前一直用臺語溝通，入園後用國語，有從頭學起的感覺，而且發音不清楚。小莉父母忙於生意，對她疏於教導，她明顯地缺乏生活上的認知，連基本常識、概念都很缺乏。觀察結果發現，只要慢慢教她，她能接受而且很快學會，似乎屬於環境刺激不足的孩子。

佳男：大獅班男孩，他在認知發展上較慢，推理思考、認知概念較差，尤其活力差，動作慢。部分時間臉都沈沈的，情緒多低潮，脾氣大，每天上學要過好一陣子才會「回過氣來」，不主動與人互動，她學習意願較低，老師教她時，常會不理不睬，不願意別人糾正她，常受情緒的影響。

這六名孩子的老師分別是：王老師和林老師（大牛班老師）、花老師和李老師（小鼠班老師）、朱老師和劉老師（大虎班）、宋老師和莫老師（大獅班老師）及柳老師和費老師（小熊班老師）。這幾位老師的教學年資從 3 年到 12 年不等，都沒有特教專業訓練的背景。

三、進入現場

一通電話，就搭起了我和這所幼稚園師生的緣。

第一次拜訪園長，和園長及五個班級的老師們進行了座談，我說明了研究的大致情形，強調會安排治療師和義工到園，協助老師能更瞭解特幼兒，也幫助解決教學上的問題，老師隨即分別介紹了這幾位特幼兒的情形。因為園長積極求新求變的心理和鼓勵老師專業成長的期待，也由於特幼兒在班內造成老師們教學上的困擾，就這樣，我和助理能沒有阻礙地進入了現場。由最初的陌生，逐漸和全園師生建立了未來兩年的合作關係和友誼。

四、參與的時間

我和助理在 87 年的 10 月 8 日進入現場之後，經過了兩年，最後在 89 年 6 月 26 日和園內老師進行座談、分享結果和討論後，正式結束。本報告描述的情形只限於第一年的情形。

五、資料的蒐集和紀錄

依照質性研究的特性，「研究者」就是收集資料的主要工具。在這個研究裏，收集資料的方法是以參與觀察和訪談為主，蒐集相關文件為輔。藉由定期和不定期到 A 園的機會，在現場參與過程中進行觀察，並且隨機和老師、園長和家長交談，收集現場發生的詳細資料。

尤其，為了確實瞭解過程中發生的詳細情形，本案專任助理以義工的角色，每週三天到園並入班協助班級老師教學。除此之外，她還負責安排治療師或特教老師入園評估個案和提供諮詢，同時進行參與觀察、隨機晤談和收集相關文件資料的工作。雖然她固定入班協助，但是會因為需要（如治療師入園看幼兒或教學、辦理座談或討論會等），機動地增加入園的次數。絕大部分時間，她進入的班級是一些班上有干擾行為較多的特幼兒的班級。雖然，她每學期大致固定在某班或某兩班內當義工，但是有時會隨需要調整班級。

至於我，在研究過程中，負責行政協調、講習與引導討論及提供發展評估和教學諮詢等工作。在這一年，剛開始的兩個月，我因為身兼特教專業諮詢者的身分，需要做個案評估和提供老師諮詢，所以大概約一週一次到園，必要時一週兩次。以後的日子，每隔一到二週赴園，巡視各班教學和特幼兒學習情形，並且和班級老師隨機交談。雖然我並不是固定時間到現場，但是因為每週會和助理交換觀察結果，或者有事發生（如應老師或家長的要求、和家長談幼兒問題等），隨時會機動入園協助，所以對發生的事情都能清楚掌握，並且隨時調整做法。

我除了在入園時進行觀察，並且隨機和園長、班級老師和家長交談之外，還分別與園內老師、專業小組成員和義工進行座談或討論會，大家在一起分享經驗或解決問題。從彼此的對話裏，我能瞭解了大家的想法和過程發生的狀況，也澄清一些問題。其中，研究人員每學期末和園長及相關老師進行期中和期末討論會，所以這一年裏共舉行二次全園老師的討論會。此外，我和助理每隔一週和義工聚餐，藉機瞭解各班情形。

這研究收集的資料包括三類：(一)現場觀察記錄：助理會把現場觀察或隨機談話所得的內容（包括觀察對象、對話、現場狀況、活動描述、特殊事件等）及當日的感受和想法，盡可能詳細紀錄在「工作日誌」裏。我，則會把看到或聽到的內容和感受及與園長和老師個別聊天的內容，簡短地重點紀錄在我的「研究日誌」裏，並且詳細引述重要的對話。(二)座談或討論會記錄：研究人員分別與園內老師和義工進行的討論、座談或分享會裏的對話內容，都會錄音並事後轉錄成逐字稿。(三)相關文件資料：包括班級教師的教學日誌和教學心得、義工心得等書面資料。

六、我和助理的角色

全園老師對我和助理的出現，從被動的接受和陌生的關係到熟悉我們的存在是需要時間的。當然，讓教室裏的情形暴露在「外人」面前的壓力或不安，更是班級老師要克服的。我和助理互相提醒彼此，在互動裏，要誠懇以待，讓老師們有受尊重的感覺，更鼓勵以相融的平等關係，分享彼此在過程中的經驗或「共同的意義」。例如，我們和老師談話的時候，從閒聊家常（談孩子的情形），引出老師的想法，逐漸再問些較結構性的問題（如需澄清的問題），並且隨時敏銳地察覺對方的各種反應。

在現場，我和助理到底扮演什麼角色？對

一個具有專家權威角色的我來說，我是專業諮詢提供、問題解決和規劃協調者，雖然努力做個「局內人」，但是要他們和我建立「無障礙」的關係是困難的。還好，我的助理是一個受過幼教訓練而且觀察敏銳的年輕人，在現場擔任班級義工，除了協助教學，更扮演資料收集者的角色。以她不具威脅的角色和與老師頻繁接觸的情況下，她能與園內相關老師「無話不說」，這彌補了我因為權威角色在收集資料的缺憾。

我們忠實地扮演著研究者的角色，讓自己能夠隨時反省研究進行的過程和策略、問題解決的方法、因應兩難處境的方法、和建立與現場參與者的關係。我們更不斷地在過程中反省，要自己在「無預設立場」或是在洞察自己的主觀和情緒反應的同時，保持「局內人」的觀點。更提醒自己會不會因為「主動參與他們生活的過程中，逐漸與被研究者共享了相同的意義」（Holy, 1984）？透過這樣的努力，我們能忠實地描述現場的狀況，而且賦予資料適當的解釋。

七、資料的分析

我和助理入園二個月後，就逐漸尋求關鍵性的問題，並且嘗試去解釋資料間的脈絡關係。例如，我們發現班級老師會把指導特殊幼兒的責任交給義工時，就企圖去澄清這現象是老師心態的問題，還是教學忙碌的關係？

我發現，在現場一段時間之後，寫下自己的感受和歸納出的想法，並且和助理、義工、治療師等人員談自己的想法和解釋，對過程中的資料分析有很大的幫助。此外，閱讀一些文獻資料，也可以提示我在過程中可以「看什麼」和「解釋什麼」。當然，過程中持續分析更是必要的。

資料收集後的總結分析，我是這樣做的：首先，把資料依照性質和收集來源歸類整理成七種：(a)我的研究日誌、(b)助理的工作日誌、

(c)討論或座談記錄逐字稿：包括期中期末討論會紀錄和個案討論會紀錄、(d)老師教學日誌、(e)老師教學心得、(f)義工心得。接著，把這些資料按類別和時間順序編碼，如 a871203 即指 87 年 12 月 3 日我的研究日誌資料。

進行所有資料的編碼和總結分析的時候，我和助理分別逐字逐句閱讀，畫出重點句子或段落，顯示出重要事件或對話的內容，然後再把每一重點句子或段落，依照觀察過程中獲得的核心「主題」，予以命名。經過我和助理彼此核對後，若命名不一致，則在討論後確定。就這樣，決定了資料分類的架構。

八、資料的檢視

因為質性研究並不是驗證先前的假設，也不是尋求因果關係，而是研究者從現場「情境脈絡」下，描述和解釋參與者的想法和行為所展現的「真實」，所以研究資料的隨時檢視就很重要了。首先，這份報告披露的是我和助理在現場一年的「實況」，相信收集了足夠的資料。其次，因為我們做到了和現場老師建立了良好的關係，也做到了自我的反省檢視，更核對了多方的資料。基於此，我相信我們看到的、想的或解釋的是「真實的」。

如前所述，因為我專業權威的角色，和老師之間是難建立平等的關係的，不過，還好我因為長期到園，與園長和老師們都能建立了融洽的關係。至於專任助理，更因為擔任協助班級教學的義工角色，是全園老師稱讚的合夥人。由於我的專業權威角色和我是整個計畫的規劃設計者，所以我不斷反省自己可能造成的影響和收集資料時可能的偏差，更檢視自己對現場的現象（如當老師排拒特殊幼兒時）可能有的反應或錯誤的解釋。例如，當我知道老師可能在權威者面前，不見得會說出真心話，我就會透過助理或其他參與的義工或治療師們來瞭解實情。

研究過程中，我和助理透過下面的方法進

行多方資料的核對：我倆每週固定分享、討論或核對觀察到的情形及可能的分析或解釋，並且在總結分析時，兩人分別依照分類進行分析，然後核對資料的歸類、結論和解釋。此外，我們收集並比較不同來源、不同方法收集到的資料（如研究或工作日誌、老師與義工心得、座談或討論會記錄和教學日誌等）。同時，我們也透過和參與本案的治療師和義工座談，分享觀察的結果和心得，並且隨時把觀察到的讓對方（如老師）確認。最後，在結案前的期末座談會裏，除了分享研究結果，更重要的是，確認資料的正確性。

成長的足跡

一、凡事起頭難

「一開始孩子到我們教室來，我們對她不瞭解」（c880128），這句話似乎道盡了一般幼教老師初接觸「特殊」幼兒的心聲。原本對一般孩子的預期，讓醫院的鑑定結果或身心障礙手冊的資料攪混了，更在和孩子的相處過程中傻了眼！

（一）老師要面對特幼兒學習和行為上的問題！

- 「她的情緒爆發的時候，我們整班幾乎就僵在那裡，她的聲音、音量、動作都很大，然後孩子之間會模仿耶」（c880128）
- 「她跟普通孩子不一樣，普通孩子哄一哄還可以，她要一直哄，到她瞭解可能要很長一段時間…不是說她要吃就會吃，看她的情緒，有時候你餓她，她會一直含著，叫她咬，她就是不咬…只要你一轉眼，就會發現她去拿剪刀剪什麼了，或是一轉眼她就又…」（c880128）
- 常常要抱著哄，中午都不睡，需要很安靜才能入睡，只要老師哄其他小朋友，她就醒了（b880309）
- 「因為她腳不方便，如果在團體拍的時候，小朋友到前面的話，會讓她坐在椅子上，可是她就常常喜歡走到前面來，因為她喜歡跟孩子一樣，可是她晃來晃去的，一會踩到這個，一會碰到那個」（c880128）

- 「那些講話他都沒有辦法，然後坐也坐不住，因為你這樣聽老師講，對他來說好像是很吃力，…現在我覺得最重要的就是他尿尿的問題，很麻煩呢！我就試著說不要叫他去尿尿，我就要他自己跟我說，可是沒有辦法，他硬是要你帶著他去，…這樣很麻煩，以後讀小學該怎麼辦呢？」(c880128)
- 這學期，小莉是以醫院的證明輕度智障來到本班，她是我們第一個接觸的特殊幼兒。初次見面，她一點也不像小女孩，頭髮簡短且參差不齊，穿著男孩的服飾，只會說臺語。相處幾天發現，她個性活潑、主動，很喜歡幫老師做事，生活自理能力不錯，能自己照顧自己，非常獨立，不像特殊幼兒。可是談到學習，就出現問題了：她上課不專心，無法聆聽老師所講的事情；認知能力很差，不認得顏色、數量，小肌肉的動作不靈活，不會用剪刀，摺紙對齊不整齊…等 (c880610)
- xx構圖能力真的是蠻差的，下筆也缺乏自信，我要她畫圖的時候，她就會問我說：如果我畫太長了怎麼辦？(b880430)

這些特幼兒的不專心、到處遊走、學習抽象文字的能力差、學習速度慢，理解別人的說話內容有困難、表達能力差、不主動參與活動和學習、衝動、情緒不穩、行動不便或表現自我刺激行為等，不但影響了孩子的學習及與老師和其他小朋友的互動，也似乎影響了其他孩子的學習，使老師在教學上遇到了很大的困擾和挑戰。又由於孩子持續不斷的問題，更讓老師傷透腦筋（「尿裤子，後來又變成坐在馬桶上不起來」(b880510)）。

由於「不瞭解」，老師對孩子的問題可能解讀錯誤。例如，自閉症的可傑有觸覺防衛的情形，不願意進行觸覺活動，老師卻用「怕髒」、「愛乾淨」來解釋：

「那天搓湯圓，他拒絕，好怕髒喔！一叫他拿起來抓著他的手做，他就硬是這樣給你弄掉，然後就一直拍，好愛乾淨喔！然後做黏土的工作他都不喜歡，這個不知道是不是自閉症的一種特徵，是不是？叫他手黏，他都不願意黏，他好愛乾淨喔！」(c880128)

老師對於特幼兒行為的些微變化，不容易掌握，使得即使教了多年的老師也會感覺很沮

喪：

「像蓓蓓，你抓她，…你會發現，等到你下次抓她來，在你旁邊的時間會稍微增加那幾秒鐘，這種感覺不是一下子可以感覺到，要經過幾個月才發現」(c880128)

(二) 老師要面對自己教學的困境！

對於班上的特幼兒，因為「不瞭解」，老師會覺得「在茫然中摸索」，想教卻又好像不知從何下手（「我一來就只想教她，不知道該做什麼？可是就是…」(c880128)），教學自信不夠（「我都怕我自己技巧不好，不會帶她們」(b871130)、「畢竟我們第一次接觸這樣子的孩子，有很多很多的盲點，…一下子會很慌亂」(c880128)、「若要再另想一份適合特殊教育幼兒的教學活動，感覺力不從心」(c880610)），因此覺得專業知識不足，需要輔導人員來支援她們(c880610)。

「上次戶外教學，媽媽跟著去，我們就發現，媽媽給秀秀一個餐盒，就自己在那裡吃，秀秀吃了一口，就停在那，然後媽媽看到她不吃，「還要不要吃」，「不要！」，那她就把它收起來，也沒有說：趕快！再一口、再一口！所以，我們就在想，是不是她家裡也是這樣？她媽媽曾經說她問過醫生，醫生說：小孩子大了就會想吃了，不用強迫她」。我們就在想，她跟一般孩子不一樣！一般孩子大了想吃就會吃，可是她不是啊！」(c871008)

不知道該怎麼教他？

特幼兒因為發展上的差距無法融入班級活動，尤其是一些特殊行為（如到處遊走、躺在地上玩手、隨意發出聲音或哭鬧等）干擾到班級的教學，更造成老師教學上很大的困擾，班級老師常會因此而停下全班的教學活動，這些情景也難怪老師說「她就是來了又跑，來了又跑，製造整個團體的混亂，很頭痛，而且那時候感覺真的是很疲憊」(c880128)。

干擾行為怎麼處理？

從老師的學期心得裏，也看到她們敘說很多在設計課程上的困擾：「我們設計的課程好像比較沒有辦法說單一為她，只能變成說她來融到我們的課程，…又想讓她能夠更好一點，…」，因此老師只能

讓特幼兒「配合我們一般孩子的活動，並沒有說特別對這些比較弱的另外設一個課程，或另外一個人來專門輔導他」。心中的無奈或衝突、困境，其實是可以理解的：

「有時候你沒辦法顧及她，就有點放棄那種感覺喔，其實你不是放棄，實在是沒有辦法顧及到她」
(c880128)

沒辦法特別為他設計課程！

在兼顧班級教學和特幼兒個別化指導之間，「分身乏術，力不從心」便成了老師強烈的感覺。正如老師說的「幼教工作除了教案設計，教具教材準備，全天候與幼兒生活在一起之外，大型的全園活動也需兼顧」(c880610)，一方面「不排斥我們班有一個特殊兒，我們也很想要幫助她」，但是「真的，帶一個班我會忽略掉這兩個(班上的兩名特幼兒)，…我真的是心有餘而力不足，我沒有辦法對她加強」，或「這個老師在教團體的時候，我可能要協助，就會忽略了她，如果我一直照顧她，就變成我會忽略了其他小孩，會有這種困擾」(c880128)。

照顧他，就忽略了其他孩子！

(三) 老師要面對「不同的」家長！

因為特幼兒的問題，因為「孩子要不斷地反覆練習，要人家帶著做」，老師看到了父母的付出(「以前媽媽還會常常教xx，不斷反覆教，亦步亦趨地帶著、陪著，會一直問：你看，那是什麼？我看過她帶過，很用心的」)，但是也似乎感受到了家長的無奈(「媽媽提到，雖然知道參與孩子成長過程是很重要的，可是現實的經濟問題必須解決，要雙薪才能支付家庭的開銷，她上夜班，晚上幾乎沒辦法陪小孩，先生要不是做自己的事，要不就是睡覺，很少陪xx，所以xx只能自己看錄影帶消磨時間」)(c871008)。

從老師的角度看來，對有些家長的「不負責」，有些無奈，又有些為之氣結：

- 「發三聯單，他爸爸就說：老師這就放在你這裡就好了，你再去幫我繳錢就好了。他就這樣子講！我們學校有些事情要告訴他，跟他講或是請他：你要帶她去那裡…，他竟然說：老師你們自己做就好了，不用跟我

講」…賣麵的跟我說：「她根本都自己一個人常常這樣晃來晃去」。…爸爸媽媽都沒有照顧，什麼都丟給我們：老師，這你作老師的就要做啊！…上次我多影印一份仿畫的圖讓她帶回去，請她爸爸有空帶她做，爸爸說：老師，這你的事耶，你怎麼叫我做？」
(c880128)

- 老師帶小朋友到公園玩，秀秀晚到，媽媽就帶她到公園找大家，找到後就把秀秀牽到老師面前說：「老師，這個給你」。這個舉動，讓老師覺得「媽媽想把責任攔脫掉」(b880426)
- 「每天帶她來就匆匆忙忙的就走了，…我們很懷疑說，你回去都在做什麼？真的好像沒有教她很多，只是帶她去看很多醫生啦！」(c871008、c880128)

相處之餘，自然發生了親師教法不一致和溝通的問題。例如，秀秀媽媽「每一餐都餵她」的結果，讓老師每逢中午吃飯或吃點心時，就一直困擾著老師(c880128)。要溝通，但是老師往往「有所顧忌」，就在那種「不敢問太多」、「欲言又止」的過程中，使老師不知所然。以秀秀為例，因為她要服食抗癲癇的藥，老師會發現她有時候很活潑、很好動，到處找玩具玩，有時候就變得很安靜，面無表情地坐在那裡，因此就很希望瞭解她服藥的情形，可是「媽媽好像不是很願意讓我們知道，…就問不出來所以然，問不出來！…告訴她…，媽媽會呵呵呵幾聲就沒了」(c871008、c880128)。是媽媽真的不和老師談？還是老師沒有懇切地和媽媽談？無論如何，老師受到了挫折，似乎也就不積極，甚至在我的助理(當該班義工)建議買一份秀秀在學校使用的教具，讓父母可以在家加強時，老師說：「她媽媽對秀秀的教育似乎沒有那麼在意，給她教具也不一定會用」(b880428)。

二、學習去適應、去解決問題

在研究的第一年裏，一開始專業小組成員(包括特殊教育、物理治療、職能治療、語言治療等專業人員)就從個案評估起，協助班級老師瞭解孩子的發展情形及特殊行為狀況，協助老師為特幼兒訂定教育目標，並入園進行現

場諮詢，提供老師有關教學上的指導策略，還定期追蹤特幼兒的進步狀況。此外，本研究更利用本案助理和特教系學生擔任班級義工，義工入班的時間主要視特幼兒在班級學習的需要來決定，從兩個到四個半天不等。

在專業小組成員和義工的協助下，我們一方面看見了老師不斷修正教法，也嘗試努力地讓孩子學得更好的，另一方面卻也看見老師不自主地忽視特幼兒的情形，有老師更以媽媽陪讀的方法，解決問題。以下就以除安安（除復健協助外，不需安排義工特別協助）以外的五位特幼兒的情形，描述過程中的情形。

（一）蓓蓓的例子

由於蓓蓓的視力問題，入園前又沒有適當的協助和管教，非常依賴媽媽，媽媽處處依著她，養成她亂發脾氣、隨性喊叫的習慣，老師對她的「無理取鬧」傷痛腦筋，解決的方法就是請媽媽每天陪讀。從五歲入園，陪讀持續了一年，直到蓓蓓畢業為止。

■ 媽媽陪讀

蓓蓓的座位在教室最後面的一個獨立桌子，由媽媽在旁教她，剛開始老師很少讓她參與班級的活動。難怪啊！她實在是太會哭鬧了。有一次，老師講故事給全班孩子聽，蓓蓓在教室後面開始發脾氣大哭大叫，吵得小朋友都往後看她一眼，但是很快就回過頭來繼續聽老師講故事，似乎也習以為常了。這時，老師沒理會，讓媽媽自己處理，甚至把看蓓蓓的小朋友喚回（b871026）。另有一天，全班玩兩人三腳的遊戲，最後剩下一名小朋友和蓓蓓配，老師把繩子交給最後這位小朋友便離開，責任就交給她母親，由她來引導蓓蓓參與活動（b871028）。

剛開始，我們看到的是，蓓蓓在教室裡的學習，主要是媽媽和義工在教，老師反而是輔助的角色。我們更觀察到，媽媽在場對蓓蓓的過份保護，實際上造成她的依賴，更阻礙了她學習的機會。例如，老師發圖畫紙的時候問蓓

蓓「想畫什麼？」，媽媽急著幫她回答「她只是隨便畫畫，她不會畫什麼啦！」，這樣讓蓓蓓沒有練習表達、應對的機會。例如，我助理和媽媽溝通要教蓓蓓學習控制情緒和教她獨立，媽媽就會說：「她在家裡都不會啊！」、「其實她也沒有很黏我，我不在，他和老師、小朋友也都玩得很好啊！」。這些，似乎反映出：媽媽不願意去面對問題，當然也就不會企圖去解決了（b871029）。

實際上，蓓蓓最大的優點是很渴望與小朋友玩，班上進行活動，她都很主動到處觀看遊走，但是要讓她離開媽媽加入活動的時候，她卻又抓著媽媽不放（d870902）。雖然隨著時間，她逐漸很少亂發脾氣哭鬧，要東西會找老師或義工，可以不需要媽媽在旁陪伴，但是，媽媽的在場，一直讓她沒法學習去獨立。

- 有天，蓓蓓都沒有吵著要找媽媽，偶而問起，只要轉移注意便可以，反而是媽媽會主動出現，常常會自己跑到蓓蓓身邊（b880118）
- 有時候，蓓蓓看到小朋友搓玩黏土，很好奇而主動參與，但是媽媽帶她玩時，...因為手眼協調差，就放棄了！作品最後是由媽媽完成（d871106）

另一方面，老師要指導蓓蓓學習時，受到媽媽在場的影響，似乎也沒法施展。更明顯地，老師對媽媽也很依賴。一天中午，蓓蓓媽媽希望讓她減少依賴，沒告訴老師就到樓下廚房，老師找不到媽媽，既要忙其他孩子，又無法盯著蓓蓓，等媽媽回來後，老師就告訴媽媽，希望她以後不能這樣離開，應該遠遠地盯著蓓蓓，這樣可以避免依賴又可以達到看顧她的效果（b871111），因此讓媽媽「很不敢輕易離開」（b871207）。照顧好蓓蓓似乎是媽媽的責任！

我們很著急還有半年時間，蓓蓓就要入小學，不能獨立，如何適應？和媽媽談，媽媽也很矛盾，一方面希望蓓蓓入小學「只要能進普通班就好，課業不好也沒關係」，可是又不忍離開她（b871209）。

我看見媽媽陪讀實在是無法讓蓓蓓能快速學習獨立，就和園長、王老師進行溝通，勢必要讓她在學校脫離對媽媽的依賴，最後商量出一對策，決定每天安排義工入班協助班級老師，園長也願意幫忙支開媽媽到樓下幫忙。在和母親溝通後，讓她瞭解園方的苦心，並且得到媽媽的合作（b871204）。隔週就開始這計畫，第一天，「蓓蓓在義工和范老師的輔導下，第一次完全脫離她媽媽一上午，雖然仍哭鬧要找媽媽，情況還算穩定，在轉移注意和哄騙下，她還能繼續進行活動，只是，還沒辦法融入班級活動，靠義工在教室後面個別指導她」（b871207）。

第二天繼續將蓓蓓的媽媽支開，媽媽並沒離開教室，但蓓蓓因為看不見，並不知道媽媽就坐在教室的一角，所以仍然會一陣一陣地哭著要找媽媽，不過在哄騙後情緒也還算穩定。後來到戶外和小朋友一起玩，她很開心，完全忘了要找媽媽。林老師帶領小朋友玩認地上數字和形狀的遊戲，這時候蓓蓓也參加，和她新交的好朋友玲玲和可薰站在一起。林老師問蓓蓓，她站的數字是多少？她不會回答，林老師回頭問其他的小朋友：「小朋友，你們看，蓓蓓站的是多少？」。回到教室，進行摺紙活動，林老師聽到蓓蓓要色紙，也會叫蓓蓓到前面拿。很明顯地，林老師對蓓蓓的態度更積極，也能掌握教蓓蓓的方法了（b871208）。

有了這兩天的嘗試，好像出現了曙光，但是到了第三天，媽媽說蓓蓓黏她更緊了，在戶外跳青蛙遊戲時，蓓蓓又開始哭鬧找媽媽，媽媽終於忍不住出現，蓓蓓見了媽媽，緊黏著不放，王老師也認為不要太急把媽媽支開（b871209）。

試了一個禮拜，可能是蓓蓓對於把媽媽支開的反彈，也可能是新義工不會處理的問題，使蓓蓓情緒十分暴躁，因此媽媽和老師也就有意見了。最後，老師決定還是回復一週三天義工協助，其餘時間還是由老師自己帶。老師說：「剛開始我們對蓓蓓沒辦法，現在比較瞭解她了，也

知道怎麼去帶她，我會多撥一點時間給她」。基於對老師的尊重，這計畫就在一週後劃下句點（b871215）。雖然，希望每天陪伴的媽媽能逐步脫離蓓蓓，到最後能完全不要媽媽在旁，但是媽媽還是陪到蓓蓓畢業。

要糾正長期的積習，是要花時間的，但是媽媽捨不得孩子哭鬧，又擔心老師處理不好，老師也希望媽媽來幫忙，減輕負擔，這計畫也就前功盡棄了。我想，當初如果繼續堅持做下去的話，那會是什麼結果？

■ 環境調整

針對蓓蓓的視覺問題，特別請定向行動的專家到校評估，最後提出幾點環境上改善的建議：(1)從校門口開始便沿著牆壁貼上寬五公分的彩色膠帶，並順著蓓蓓進教室的動線，沿著樓梯的扶手一路貼到教室，引導她走到教室。(2)樓梯每個階梯邊緣原是黑色的線條，但是樓梯底色是紅色的，紅黑對比不明顯，因此建議在每一階梯的邊緣改貼強烈對比的鮮黃橫條（約三分公分寬）做區隔，不但防止滑倒，也使她容易辨識每一階梯，方便區辨。(3)教室門上應該貼上較大、較鮮豔的圖案為標記（有路標的功用），讓蓓蓓能清楚地判斷自己的教室，引導她能自如地進出教室。(4)移除教室外走廊上的障礙物（如有角的矮桌及垂直擺放的置物架），以免造成行走的不便和碰撞的危險。針對蓓蓓在教室的位置，則建議：(1)蓓蓓應該與其他孩子同桌，才能達到互動的效果。(2)老師在團討或進行其他團體活動的時候，應該讓她坐在老師的旁邊或前面的位子，讓她可以看見老師拿的東西，並聽清楚老師的話，如此才能吸引她的注意，並減少她情緒不穩的情形（b871130）。

事後王老師認為蓓蓓非常熟悉教室的位置，沒有必要做出教室的標記，至於走廊上置物架擺放的問題，因為是雙面垂掛用具，方便小朋友拿取，也只能維持原先的方式擺放。針

對蓓蓓在教室位置的建議，讓老師非常為難，老師的考量是「因為蓓蓓經常會吵鬧，會打斷或影響老師的教學，如果讓她坐在前面，會損害到其他孩子的權益」，老師強調：「對蓓蓓有利，但是對其他小朋友不利的事，我們也不能做」。雖然如此，老師認為如果有老師或義工在旁幫忙，在老師可以掌控蓓蓓的情況下，還是願意朝這樣的方向努力 (b871204)。

■ 教法調整

雖然，蓓蓓高頻率的情緒發洩主要是因為看不見而引起的不安造成，不過面對情緒非常不穩定的孩子，對老師確實是很大的挑戰。我們觀察到，老師從對蓓蓓的束手無策，到能負起主責，耐心地教她，並且堅持不讓她任性，過程真是艱苦的。

「上音樂課，蓓蓓對搭火車活動很有興趣，但持久性並不長，後來就在王老師那一組亂跑又吵了，王老師只好跟媽媽帶她另在一旁玩繩子」 (d871203)

由於視力的問題，蓓蓓在大空間無法掌控的時候，就很容易哭叫 (b871111)，又很容易撞倒小朋友或玩具 (d871120)。拿東西的時候，因為看不清楚，她就會手忙腳亂、很急、很氣。老師逐漸學會告訴她方向，讓她穩定些。她更常會誤認小朋友拿了她的東西而大呼小叫，這時不只是單單安撫蓓蓓，而是要教其他的小朋友告訴她沒有拿，讓她安心 (b871218)。

老師也逐漸嘗試教她了！老師會引導蓓蓓去探索她好奇的東西，會讓她幫老師拿東西到某物上放好，讓她摸摸看，給她表現的機會 (b871029)。

老師不讓她為所欲為了！有天，林老師在進行團體活動的時候，蓓蓓沒法參與，王老師就會拿另一個教具教她，她玩完積木後又鬧脾氣，不肯收拾，這次王老師很堅持，不再像剛開學不久那樣處處順著她、哄著她，不再允許她習慣地亂發脾氣，為所欲為 (b871201)。看得出來，老師慢慢地在調適並修正教法。

「昨天吃火鍋有蝦，蓓蓓哭著要，我說：等你不哭，坐好，現在在煮，等熟了再給你。…後來她沒聲音了，我就趕快弄了三、四尾給她，她就很高興，我就說：對，蓓蓓不哭才能吃到蝦。…她媽媽對她沒輒，根本都生的東西，媽媽就要夾起來，我說：不行，不能給她，等她不哭才給」 (c880128)

雖然如此，教學上要突破老師現有的教法，**仍然是一項挑戰**。例如，老師教唱新年歌，歌中有雙手「恭喜」的動作，雖然媽媽在她身旁拉著她的手一起做動作，但是沒有跟她解釋，這個動作似乎對她就沒什麼意義，她也看不見大家互道恭喜的模樣。對視障兒而言，如何一步步跟她解釋清楚是很重要的，負責教學的老師如何照顧到她？老師之間要如何協同，讓蓓蓓真正有效的學習？這就是對老師的挑戰了 (b880118)。

(二) 可傑的例子

可傑常做出雙手亂晃的自我刺激行為，非常容易分心，常陷在自己的小天地，不會主動和人互動。針對他的問題，老師很努力地學習去瞭解他，雖然他常活在自己的小天地裏，老師也發現「他要個別的，…他沒有辦法做團體的」 (c880128)，但是在我們鼓勵下，老師也能盡可能地讓他參與團體活動。在老師的引導、小朋友的回饋和鼓勵下，雖然不能持續太久，但是他還是參與班級的活動。

- 黏紙條，在老師幫忙下，黏了兩條，就不想黏了 (d871123)
- 體能課玩呼拉圈，要老師幫他，他才會鑽過呼拉圈，否則他就不願意參與 (d870908)
- 拿彩色筆畫一下就不想畫了，但是給他喜愛的餅乾當增強物，他便會用紅、橙、黃、桃紅的色筆畫線條 (d871029)

可傑老師對他的發展和教導相當關心，會主動問如何幫助他的方法，看到他有進步會感到相當開心。老師會鼓勵班上小朋友和可傑玩、幫他忙，因此他受到小朋友的關愛，會主動幫他拿餐盒餐具，幫他清理和收拾餐具…。

老師自己也盡力教他，鼓勵他嘗試做動作，看他有興趣做的動作，也會多讓他發揮。例如，他願意在墊子上爬過呼拉圈，老師就會讓他多爬幾次。又如，可傑看老師打鼓，表現出一副強烈好奇的樣子，老師就會讓他嘗試打鼓 (b871103)。還有…

- 我們就把一些抽象的做具體化的，比如說，他躺下去，我們把他拉起來，就說：起來，就是讓他練習講這個語彙，那我們就躺下、起來、躺下、起來。…我們也會要求他：你帶著我們小朋友拍手。從開始的時候他是拒絕拍手的，他根本就不拍，我們就要小朋友跟他回饋，他現在會拍到七下、十下，…這就是進步了，剛開始他真的不拍的，小朋友一拍他就很高興，然後他開始這樣子（晃手），然後小朋友就跟著他這樣子（晃手），有互動，小朋友跟他回饋他就很高興。…在語文方面，我覺得他最喜歡看動物圖片，我們拿動物圖片出來，他會講很多，認識很多動物，因為他平常就很喜歡去看動物…要抓著他的手壓，他才會壓，然後壓一下他就不願意了，我就拿一張紙給他去畫圖，畫圓圈，他會畫一下，就又不畫了 (c880128)
- 角落活動，老師帶領他到工作角玩黏土，輔助他搓圓條 (d871113)
- 可傑對動物幻燈片非常有興趣，還會摸著老師的臉指著圖片，意思是問什麼動物？老師說名稱，他就跟著仿說，甚至幻燈片放倒了，可傑也會跟著歪一邊看 (d871105)

在老師寫的教學心得裏，是這樣記錄她們教學的策略：(1)和班上孩子討論他的情形，要全班小朋友知道自己很能幹，大家一起來幫助他。(2)不因爲可傑是特幼兒及不願學習，就不給他學習的機會，反而更製造機會，多給他動手學習的機會。(3)同儕學習和適當回饋：例如可傑不會拍手，就請他當小老師，老師扶著他的手拍，然後請小朋友模仿他，讓他有成就感。就在這樣互動的情況下，可傑從不會拍手，經老師的協助、同學的模仿和鼓勵回饋，讓他最後學會了拍手。(4)針對他該學的項目，安排一些學習活動：例如可傑不喜歡觸摸東西而且手力不足，就用夾子夾他的衣服，他不得已會做「壓」和「拉」夾子的動作；協助他轉

動魔術方塊，敲木槌等，來增強他的手力，並促使手眼協調的發展；藉體能器材做滾、爬、走平衡臺、溜滑梯，幫助他減少觸覺的防衛，又訓練大肌肉能力；藉他喜愛的圖片、圖畫書和實物，教他說名稱或顏色；利用玩具做記憶和分類的遊戲。(5)由於可傑容易分心，就採分解動作及分散不必要的注意力，來讓他學習。(6)平日多和可傑對話，要他仿說外，更鼓勵他自己說 (c880610)。

針對可傑學習與人互動方面，老師會在分點心的時候，讓可傑來嘗試幫忙發點心，拿杯子給小朋友，小朋友跟他說：謝謝！怕他聽不到，還會大聲一點跟他說謝謝。第一次，他拿過去放在自己的位子，我說：「不是！不是！可傑，先給別的小朋友」。他就雙手拿過去，第二次，開始不太願意了，手就開始（手指抖動），我還是要抓著他做…他那次發了四個」 (c880128)

雖然他學得很慢，但是如果這時候老師放棄他，他會是什麼命運？

(三) 秀秀的例子

由於秀秀的發展和同齡孩子差距太大，所以特別安排三至四天的義工入班協助老師。剛開始，老師顯得比較被動，義工在的時候，似乎就由義工負責指導秀秀。例如，有一次，秀秀老師在她不吃飯的時候，就只站在那看著她，說：「妳看，她就是不會吃飯」。她並沒有過去引導她、協助她吃 (b871127)。有次，老師還跟義工說，希望義工在教秀秀時可以個別帶開，因爲這樣才不會影響到其他小朋友上課 (b880315)。

根據義工的描述，其實秀秀很需要有人在旁提醒、協助，慢慢地她就能學會。

「進行團討，老師用圖畫書介紹各種植物，秀秀坐在後面，我在一旁重複或解釋老師的話給她聽，但是她似乎不太有耐性，有時候會玩前面小朋友的頭髮，有時會分心看看老師在哪裡，或是爬起來亂動，於是我拿了一張椅子讓她坐著，一來她看的比較清楚，二來她也比較不會亂動」 (b880322)

逐漸地，老師會安排適合她做的作業，會給她表現的機會，會特別教她，會關心她的一

舉一動，會…：

- 上體能課的時候，老師會牽著秀秀到前面帶著她一起做動作。…小朋友在做數學作業時，因為秀秀完全不會，所以老師改讓她做填色和著色的工作，結果發現秀秀很希望做和其他小朋友一樣的作業，所以最後還是讓她嘗試去做數的作業，我（義工）就從旁教她簡單的概念（b880106）
- 老師說：她今天特別靜，早上一來就可以看出今天的情況是怎樣，今天特別沒有精神，我剛都在注意她，她眼睛都一直要眯起來了，可見老師隨時在關心她。…排隊時，李老師會說：大家來排隊，來，秀秀來，來排隊！特別把秀秀牽到排頭，帶秀秀第一個進行折返跑和滾輪胎的遊戲」（b880127）
- 全班小朋友練習剪紙，老師拿出了一支特別為秀秀準備的、把柄較小的剪刀，讓秀秀的手容易掌控，老師的用心讓人感動！（b871230）
- 今天小鼠班到活動室看卡通片，老師會把秀秀叫到她面前坐，然後一起唸童謠。…秀秀可能看不懂，老師就另外把她帶到旁邊，讓她坐在小椅子上，和她坐在一起解釋給她聽（b880108）

更可喜地，秀秀做的位置，也不再在後面或旁邊了。有天，進行團討，秀秀的位置就在最前面，一坐到地下就正好是在老師面前，不過，這位置似乎讓她不太能專心，她會玩前面的風琴，也會一直摸旁邊小朋友的頭髮，小朋友也會摸摸她，於是花老師要一邊上課、一邊抓著在她面前亂動的秀秀，干擾到老師上課。後來李老師和我（義工）討論這種情形，結果是，以後如果我或其他義工來的時候，就可以把她帶到旁邊教，如果只有一個老師在教室的時候，這種讓她在老師面前的做法比較好（b880607）。

原來秀秀只讀半天班，因為考量她的發展遲緩比較嚴重，各項發展能力都比同齡孩子要差很多，所以希望能盡最大可能地幫她加強，因此有了上全天班的提議。在一次和秀秀媽媽的面談中，決定了先在期末找一天讓秀秀試讀全天班，看看秀秀是否真的無法適應。當天，在義工協助下…

「中午，她以為是該回家了，秀秀開始哭著找媽媽，嘴巴不停喊「我要媽咪！」，哭了很久很久，把她帶回教室後仍抱著我一直哭不停，後來用通心麵給她吃也不吃，餵她一兩口還願意，但是想一想又哭。不過，後來看見小朋友在吃芭樂，她就學他們拿碗蓋去裝芭樂，在不停地哄她、轉移她注意之下，才很慢地吃完芭樂。接著，哄她吃感冒藥時，她很乖地自己喝下去了。…午睡很順利，幫她鋪好睡袋，脫掉外衣就乖乖地鑽進被窩，後來老師拍拍她就睡著了！睡醒後要吃點心，每當老師到秀秀那桌發薯條的時候，秀秀會大聲地說：老師謝謝！老師就對全班孩子說：全班只有秀秀會跟老師說謝謝！接著其他孩子當然也就跟著對老師說謝謝了。…媽媽還接秀秀，她一看見媽媽，就很興奮，很用力地在紙上亂畫，然後說：畫好了，就要跟媽媽回家」（b880127）。

秀秀順利地通過了考驗，接著下學期便開始改讀正常的全天班了！

(四) 小莉和佳男的例子

針對干擾行為較少的小莉和佳男的老師來說，教起來困擾會小些，老師很盡心力地摸索如何為他們設計課程。透過專業小組人員的教學建議，老師很快能掌握孩子的一些起點行為，並根據評估結果來設計課程和指導孩子：

- 語言治療師建議老師注意小莉說話，不要讓她習慣伸舌頭，「藉機會，告訴小莉，講話時不要把舌頭伸出來，結果，害她很不好意思，猛用點頭、微笑回應（d880114）
- 「…我在上課的時候，我真的只注意到團體，細微的部份我真的很少注意，…也就是因為提醒我這些，所以我再上課來真的特別的注意，效果真的不錯…特教老師來教我，她說你可以把她拉到你的旁邊來，不管她會不會都沒有關係，…，她就會覺得她很受重視，然後你就教，這樣子就好，我覺得真的還不錯。你知道嗎？事後連老師一不在，我就把她拉到旁邊來，小莉坐這裡，佳男坐這裡，我就繼續教我的，她們兩個就看，我就覺得他們比較有專注力，…真的是減少我的困惑」（c880128）

老師實際上已經非常會用各種教學法，帶動班級活動，讓這兩名特幼兒在班級裡受到關愛。例如，團討時間，老師分享小朋友的作業，老師會叫佳男到前面唸給小朋友聽，並給

非常多的鼓勵，佳男雖然還是很害羞，小小聲地唸出來，可是卻顯得非常開心（b880308）。小莉相對地就比較不專心了，老師或小朋友在前面講，她在底下想到什麼東西就說什麼，或是自己在底下跟老師答話，不過，還好宋老師也會管她或喚回她的注意力（b880315）。

原本以為老師能多關照就可以了，但是隨後我們觀察到，老師在團體教學時，往往對特幼兒的加強有限，尤其是認知學習更是如此。我們看到，當只有宋老師一人帶班時（另一老師是組長，常離開辦行政），小莉在教室遊走，不接受老師的指導，老師帶得很辛苦，老師通常都是「事先教完全班後，才另外教她」（b880108）。這兩個孩子發展雖然慢得不多，但是如果提供特別加強的機會，應該會使這樣潛力較大的孩子（相較於如秀秀發展很遲緩的孩子來說）有更突出的進展。在老師提出義工的要求後，我們安排了每週有三到四天的義工協助教學，給這兩名孩子（尤其是小莉）從旁提醒或一對一的指導。結果如預期的，「提高了孩子的學習興趣和效果」（e880610）。例如，有天，老師講解後開始做吹畫的工作，佳男就有點不知所措，需要有人在旁邊提醒他下一步該做什麼，在義工協助下，她便順利地完成了吹畫作品（b880309）。由這個例子，提醒了我們，不能輕忽發展稍微慢的孩子在教室中需要特殊指導的機會。

看到了老師的努力！

三、成果驗收

一年來，我們觀察到，普通班老師因為對特幼兒的瞭解增多，「習慣」了他們的存在，明顯地減少了很多對特幼兒的「恐慌」和抗拒的「情緒反應」，有了「容忍」和「接受」，教學上的「自信」也增加了。更重要的是：

（一）老師的態度改變了！

可能是特幼兒的情形改善了，可能是「看到我們有一些人在盡力幫忙，老師也變成不好意思不做了」

（c880202），更可能是老師從過程中感受到「感嘆」、「感謝」、「珍惜」..，使我們這一群「外來人」明顯地觀察到、感受到態度上的轉變。

- 剛開始，她們好像覺得為什麼幼稚園會有這樣的小孩..她們慢慢的在接受（c880202）
- 老師在帶他們的那種態度，現在會比較特別去關心、去注意那個小朋友了，像會常把他們帶到前面來，或是會去打他們這樣子，跟之前一開始的情形差很多（c880202）
- 一開始的時候，我覺得×老師從來不會去管她的，不管她在旁邊怎麼鬧、怎麼那個...，後來我覺得老師漸漸會去接納她，她會去跟她互動...對××耐心愈多，也給她越來越多的鼓勵...××要回家，×老師會對她說：××今天好乖喔！我送給你一個飛機好不好？」，然後會對她說：××妳沒跟老師說謝謝，妳不跟老師說謝謝，老師會很難過喔！」明顯地，老師的態度有了改變（b871210）

以蓓蓓為例，可能是「蓓蓓比較不鬧了，在課堂上都不哭...所以老師也比較能夠願意讓她進那個團體，座位也和其他小朋友一組了」，似乎「蓓蓓自己有改變，也改變老師對她的方法」（c880202）。方法上的改變，不也反映出老師心態上的改變？老師教學日誌上的一段：「王老師因為蓓蓓近日對剪刀十分感興趣，所以就個別指導他。看著她在使用剪刀剪紙中靠著眼鏡很近，十分辛苦，卻很高興。心中好感嘆，要是蓓蓓不是受到此障礙，依她的聰明，真的是很能幹的孩子」（d880108）。

另有一名老師在教學日誌上，曾這樣紀錄著：「在過去執教過程中，早就對特幼孩子有接觸，當時在教的過程中，發現他們的能力有明顯落後，甚至有些是過動，造成秩序上的困擾，只因當時沒受過特教的專業訓練，也就不知原來他們就是特幼的孩子，更別談如何協助這些孩子的成长...當然我們也不願用特殊二字去框他們，因為每位孩子在父母眼中都是心肝寶貝，也都非常特殊，所以在我們心中，他們只是需要多一點的協助和關愛而已」（e880610）。

如果老師不開放自己，去接納這些孩子，我想，就算這些孩子的問題減少了，又會是怎麼樣的命運？

(二) 老師的教學進步了！

和其他幼稚園不同的是，A 園的班級老師能依需要，隨時得到專業小組人員到園提供個案評估和教學上的建議，使老師「可以有圓滑的管道，隨時可以修正自己的教材教法，增長了我們不少的專業知識」。每週二至四個半天又可以獲得義工入班協助，「彌補了我們兩位老師有時在時間上的不足」(e880610)。逐漸的，我們觀察到了老師能更靈活運用各種教學策略，也採納專業人員的建議，依特幼兒的狀況，給予特別的指導(c880621)：

- 能注意到環境的安排(如座位安排)，增加特幼兒學習的效果。
- 運用小老師，讓特幼兒模仿學習。
- 學習掌握特幼兒的行為起點與需求，為特幼兒個別設計教學目標，並且依個別目標設計課程，並運用適合幼兒能力水準的教材教具，調整教法或進行一對一的特別指導(如拉筋訓練)(全班看錄影帶的時候，因為蓓蓓看不見，老師會拿和錄影帶內容相同的故事書，個別講給蓓蓓聽，讓蓓蓓也能感受到自己參與班級的活動(b871109))。
- 老師會注意到特幼兒細微的行為反應，帶領幼兒做動作或示範給全班小朋友看，給他們表現的機會，會提示答案，對他們的表現又多給口頭或貼紙等增強。
- 老師在教學過程中，會利用幼兒喜歡的事物引導幼兒去嘗試新的活動，會利用教具輔助教學，提高特幼兒的注意力和興趣，並且會隨著幼兒專注時間和反應來改變策略(「體能課滾輪胎競賽，…，蓓蓓對於大輪胎無法使力，進而排斥不玩，老師立刻給她小輪胎，她便愛不釋手」(d880120))。
- 老師能敏銳地注意特幼兒的一舉一動，並且隨機教學，也能體會「幼兒的學習，不是立竿見影的，很多的學習歷程是不斷的反覆操作練習，尤其是學習慢的孩子」(e880610)，讓孩子反覆練習。

- 對孩子的任性，老師也能堅持教法，逐步糾正行為。
- 老師積極轉介出班上其他有問題的孩子，期望更瞭解孩子，而且和家長溝通(b870204，d871218)。

蓓蓓老師的一段心得，道盡了這過程：「許多的茫然、摸索、嘗試以及甘苦…學會了開朗的胸襟，接納蓓蓓的胡鬧、哭叫、大動作…，也改變了輔導她的方式，放慢了腳步，開始學著去觀察、紀錄，擬定教學目標，依教學目標設計活動，確實評量」(e880610)。

更重要的，老師逐漸能引導特幼兒融入了班級活動中！

班級老師更在和特殊幼兒家長接觸和溝通過程的「新經驗」中，讓他們「真正瞭解」了這些家庭所經歷的心路歷程，而且學著去為一些家長尋求社會資源、解答問題…。或許是看見了老師的努力，家長「被我們感動了，不會再什麼都丟給老師做」了，這種態度明顯的改變，讓老師非常開心(b880416)。

如果妳問我「老師最大的改變是什麼？是她們的態度？還是她們的教學方法？」，我想，應該是態度影響了她們的行動吧！

(三) 孩子們的互動多了！

班上有個老師口中「她還小」、「他需要幫忙」、「不一樣」的特幼兒，對其他小朋友來說，也是一種學習。他(或她)們要學會包容和照顧，也要學會去瞭解這種「與眾不同」的意義。

「有天上體能課，班上有個男孩看看秀秀後，突然很興奮地跑來跟我(義工)說：「老師，秀秀會笑耶！」(b880120)。

還好，孩子之間的互動，本來就是單純的，它的效果，是非凡的！

剛開始的時候，小朋友還是比較自我中心的，尤其是小班的小朋友更是如此，所以似乎沒有辦法真正發揮同理心去照顧這些孩子，不過，後來發現好多小朋友是真的有愛心，平常

就會很主動地帶這些特幼兒或和他們玩。或許，這是需要老師和義工不斷地引導吧 (b880315)！

- 秀秀班上的小朋友愈來愈接納她，會跟秀秀自稱姊姊，有一特別孩子會一直帶著秀秀，對秀秀融入活動很有幫助 (b880118)
- 去上廁所，xx和xx會主動的牽著秀秀一起出去…玩遊戲的時候，xx會一直牽著秀秀，秀秀玩得很開心 (b880402)
- 今天到外面玩的時候，xx非常有愛心一直想帶安安到處玩，但是因為有些動作安安做不來，xx就陪安安做些她能做的事 (d870907)
- 有次跳繩時，老師請小朋友去帶蓓蓓，蓓蓓也很開心地拉著小朋友的手跳來跳去，明顯感覺小朋友對蓓蓓的接受度愈來愈高了。蓓蓓哭鬧不休的時候，小朋友會一起喊：蓓蓓不要哭 (b871111)

可能是因為老師「多照顧」的囑咐和賦予的小老師的任務，特幼兒和其他小朋友之間常屬於「被照顧者」和「照顧者」的關係，甚至為爭著幫這些「需要照顧」的「朋友」而爭吵。

「上廁所時，令凌牽著秀秀去外面穿鞋，小華看到也過來牽另一邊，到外面秀秀找不到鞋子，原來是佳美幫秀秀拿著鞋子了，後來李老師說：她們都會搶著帶她，然後就牽成一堆」(b880512)

小朋友協助太多了，「變成幫她做」，反而讓特幼兒失去學習的機會，老師「本來訓練她的都不會了」。不過，只要適當地引導，孩子還是可以理解幫忙的尺度：「我說：要讓她自己練習。xx也附和著告訴xx：要讓秀秀自己穿，不然下次我們沒來上學，她就不會穿了怎麼辦？」(b880402)。

雖然孩子之間的互動多了，但是孩子是不掩飾的，還是會表現出對「問題製造者」的不滿：小朋友不讓秀秀參加一起搭建積木，因為「秀秀都會弄壞」(b880312、b880510)；小朋友告狀：「老師，我們全班只有柳小莉不會唸，她都亂唸」(b880315)；蓓蓓的行為讓小朋友不會很喜歡跟她在一起，因為「她不是踩到人，就是碰人家，或是咬人家」(c880128)；小朋友會和可傑一起跑，可是跑一跑也就沒意思了，乾脆跑到別的地方去玩，最後又變成可傑單獨一個人在那邊 (c880128)。

(四) 孩子進步了！

特幼兒在普通班和一般幼兒一起學習的結果，對特幼兒，我們在現場看到了「好很多」的點點滴滴：特幼兒會表達需求了！專注的時間延長了！願意學習了！人際互動愈來愈好了！語言與社會能力進步最明顯！

從可傑老師的心得裏，看出孩子的進步：

「記得他剛踏入本班，那帥氣十足的外觀，吸引老師和幼兒們的喜愛及接納，幼兒們陪著他玩追逐遊戲，他咯咯的笑聲，不亦樂乎。他的語言表達缺乏完整性，仿造的學習，引起幼兒們不斷地教他，輔助他說話。當他哭鬧的時候，幼兒們在旁安撫及抱著他，並告訴他：可傑，乖乖，不要哭喔！，幼兒們的身體語言及肢體動作，純真顯露愛的行動。這一年裡，可傑雖無法像正常兒一樣的學習，但他持續的在進步，尤其在這個月，明顯地他進步了，他願意配合團體活動參與（雖是被動的），但是彆扭情形不見了；和幼兒互動玩魔術方塊，他願意跟著幼兒堆高、拼貼，持續了好一會兒，類似此情形，不勝枚舉」、「…最近偶然的機會裡，老師用剪刀剪東西，可傑指著剪刀，開始有欲望要使用剪刀，老師幫他拿紙片，讓他剪，當那一刀剪下去，真被他的動作感動了。他持續剪了十分鐘，我們的心也被牽動了。無形中，生活的點滴裡，不自覺在進步，明顯地呈現出他的成長，真是讓人十分感動。現在的可傑，可以坐在位子上和老師配合教具學習，時間長達三十分鐘左右，這是以前做不到的」(e880610)

以蓓蓓為例，在經過兩個多月的搏鬥，蓓蓓終於逐漸：

- 蓓蓓在美勞角待了一個多小時 (b871127)
- 蓓蓓最近和小朋友的互動越來越進步，吃點心、畫圖都願意主動跟小朋友坐在一起，吵鬧聲也逐漸少了很多 (d871214)
- 蓓蓓跟著小朋友一起黏貼大雪人，很安靜，到處幫忙拿棉花 (d871216)
- 在玩人力車、墊上運動時，蓓蓓好喜歡玩，一直要求走，並一直幫忙拉小朋友的腳，很融入團體活動 (d880106)
- 剛剛媽媽就自己去上廁所，跟蓓蓓說：「媽媽去上廁所」，她可以不吵鬧地在教室等媽媽回來 (b880414)

- 因為怕音樂大聲會讓蓓蓓很暴躁，先告訴她：「很多小朋友都在唱歌，所以會很大聲」，蓓蓓也就能接受，並跟著小朋友很開心地唱唱跳跳了將近一個小時都沒有發脾氣 (b880430)
- 蓓蓓喜歡上學了！(e880610)
又以秀秀為例：
- 她會自己很主動的去拿自己的角落牌，然後去放在益智角的地方，可見秀秀能遵守班級的常規，很能適應團體規範了 (b880322)
- 老師和我（義工）都覺得她這學期真的進步了很多，比較活潑，語言詞彙也比較多，跟小朋友也都玩得很好，只是在認知上及手功能上還是比較差 (b880428)
- 秀秀看到我（義工）手指上貼著透氣膠帶，她就問：「老師很痛嗎？」我說：「對，很痛」，結果她馬上說：「下次小心一點！」我聽了很驚訝，沒想到她的語言反應這麼好了。…她又摸摸我的項鍊說：「老師好漂亮！」我說：「謝謝！秀秀也好漂亮」，她馬上跟著說：「謝謝！」(b880507)
- 花老師進行團討，問班上的小朋友父母在做什麼，秀秀很不專心，…花老師突然問：「秀秀，你媽媽在做什麼？」秀秀答：「在煮飯」，老師又問：「那爸爸在做什麼？」秀秀答：「上班」，「上班做什麼？」，「打電腦」。老師和我都露出不可思議的表情，秀秀的表現好極了，她真的長大了 (b880510)
- 秀秀現在都很能習慣班上的作息了 (b880512)
- 她可以聽得懂指令，就像叫她去拿餐盒準備吃飯，她就會自己拿出來，不用我們再幫她拿 (b880611)

老師對其他孩子進步的描述，更肯定了特幼兒在這樣融合的環境下快速的成長：

- 第二個學期開始，我們就感覺到小莉有明顯的進步。例如，在語文方面，老師在敘述一件事物時，她能夠專心聆聽，而且能瞭解意思，請她發表時能用國語說出簡單且完整的句子。老師問問題時，會主動發表，她的認知方面，更是有進步，會認識很多顏色，會描繪形狀、剪貼、會寫家裡電話號碼、有邏輯觀念 (e880610)
- 佳男和我及其他小朋友一起玩報數接球的遊戲，有時球沒接好還會哈哈大笑，…新的朋友要加入時他還會幫他編號，情緒很好，跟上學期比較起來明顯的開朗很多 (b880319)

一名老師的教學心得裏，是這麼寫著：

「除了一般教學外，多了一份新的刺激挑戰及學習，看見學生從害怕到快樂，不會到肯做，一步一步的進步，與同儕間的互動學習，使語言能力與社會人際關係彼此間的發展均有助益」(e880610)。

這些似乎十足說明了這些孩子得到了什麼！我在想，如果這些孩子被安置在特殊班，他們的學習會是這樣的結果嗎？

反省與前進

一、誠心的檢討

一年的時間過去了，我們看見了老師面對「額外」問題的苦處，也看見了她們的努力，更看見了特幼兒進步了、孩子間互動多了！但是，我們也發現了幾個值得省思的問題。

(一) 老師容易疏忽了這些孩子？

幼稚園的老師真辛苦！光要帶好一整班的小朋友就很累了，班上出現干擾上課的孩子，真會讓老師頭疼的，她們要忙著做教學記錄，有些老師還要兼行政工作，結果，常使老師即使有心，似乎「有時候一忙可能常忽略掉她」(c880128)了，更不要提花心力去特別指導這些孩子了。因為忙，老師不自覺地忽略了這些孩子，似乎是可以理解的 (b871216)，不過，老師也可能會因為「為什麼我班上有這種孩子」，而有意識或無意識地忽視他們的存在。

我們也感覺到，老師似乎是帶慣了一般學生，而且是習慣「帶整班」，所以就「不習慣」給特幼兒一些「額外的關照」。例如，「全園的孩子都在戶外隨音樂律動，xx一個人到處遊蕩，老師站在一旁，也沒有主動帶著他跳，任由他發呆或遊走」(b871217)。我們發現，一般幼教老師「帶整班」的習慣，讓她們會「真的只注意到團體，細微的部份我真的很少注意，…也就是因為有你們提醒我這些，所以我再上起課來真的特別的注意，效果真的不錯」(c880128)。

有名義工就問過我：「如果老師都不理的話，他（指特幼兒）待在班級裏有沒有意義？」

在現場觀察的結果，我們覺得，老師「帶整班」的「習性」是有時疏忽特幼兒的最主要原因。正因為如此，老師要有人提醒他們可能「很容易忽略」特幼兒的事實啊！畢竟，「疏忽」對這些特幼兒來說，是不利的！

(二) 老師不知道怎麼教這些孩子？

班級老師常說：「我沒有特教專業訓練，我真的不知道該怎麼教他！」她們真的不會教？還是因為「現在的老師都喪失了那個習慣，去針對孩子的個別差異來教」（c880202）？

其實，我們發現，很多時候他們也有很多技巧，「有些策略她們都在用，只是她們不知道」，總覺得特教就是要「更特別、更專業的」（c880202）。如果她們能悟出大部分的孩子要的不過是老師的瞭解，要的是老師能發揮出她們的專業，要的是有反反覆覆練習的機會，那會對這些孩子的學習有多大的幫助啊！

問：如果要根據特幼兒的需求去設計一些團體的活動，老師妳覺得有沒有困難？

答：如果我們依照她（特幼兒）的程度來設計活動，對普通小朋友會覺得太簡單，如果我們根據一般小朋友的程度來設計，對她來說又太難了，我們會忽略她。

問：妳覺得帶這種孩子對一般的幼稚園老師來說，會不會很難？

答：帶是還好，只是沒辦法特地為她設計一些活動，幫她加強什麼的，我們想做，但是真的能力不夠，因為還要帶一個班的小孩子（b880428）

這段對話，提醒我們，適時地把特幼兒從團體活動（無法參與的情況下）中抽離，進行個別或小組的教學，這或許是必要的。不過，也似乎凸顯出班級老師有兩個「盲點」有待突破：

(1) 進行團體活動的時候，沒辦法教這些孩子？非要如一名老師所說的，要個別的教學？

「我們還是希望是單獨一對一教她，不然會影響到其他小朋友上課，如果讓小朋友一起玩，小朋友會跟

她搶玩具，她根本就學不到什麼…不一對一，她根本學不到什麼」（b880319）

(2) 在進行團體活動的時候沒辦法教這些孩子，主要的原因是「能力不夠」？還是因為「忙得無法分身」？

(三) 標記給了這些孩子不同的待遇？

這些孩子是「特殊的」！尤其經過鑑定入園，每名特幼兒都有個標籤：情緒障礙、視覺障礙、自閉症、輕度智障…，這些標籤似乎讓老師都不自覺地在管教或教法上有了不同的標準，其他小朋友也讓他們享有某種「特權」。

以安安的例子來說，有天，我在三樓和班級老師聊孩子的問題，突然柳老師從一樓跑上來，告訴我說安安咬了旁邊小朋友一口，她問：「我該怎麼處理？..我能不能處罰她？」，我很驚奇地反問她：「如果是其他小孩，你會不會處罰？」…事實上，這種事是很平常的，可能因為安安是特殊的，讓老師竟然懷疑起自己的教法（a880428）。又如，小朋友在班上如果分心或遊走了，老師會很自然地叫他一聲或叫他歸位，甚至斥責，但是像秀秀、可傑和蓓蓓這樣的孩子，老師多會視若無睹，「彷彿他們有特權似的」，連班上的小朋友也會如此。例如，「團討的時候，蓓蓓和文文都站起來要看老師手裏的東西，坐在後面的小朋友大聲叫：文文坐下啦！，但是卻沒有人喊：蓓蓓坐下啦！，似乎大家把蓓蓓這種不守常規的行為也都視為理所當然了！蓓蓓跑到前面去拿林老師手上的教具，老師趕快說：蓓蓓妳要這啊？好，給妳！給妳！好像怕觸怒她似的，只要她不吵不鬧就好」（b871216）。其實，蓓蓓是聽得懂的，也能控制自己的情緒，「只是大家任由她，她也就隨性發揮了」（b871216）。

(四) 老師對特幼兒的態度和方法會不會影響到其他小朋友？

「對耶！真的，像我們有時候要求他，就會跟他講話講很大聲，會有時候兇他一下，我們小朋友也會跟著學，我們說：你們不可以這樣子，老師是老師，你們是小朋友，不可以這樣子對小朋友」（c880128）

似乎連班級老師也自覺到自己對特幼兒的態度和方法，就像一面鏡子一樣，反映在其他孩子對特幼兒的行為裏！

我們觀察到，有班級的老師對特幼兒真是非常關心，連帶班上的小朋友也「受到感染」，非常接納他、愛護他（b871127），有的老師則在小朋友告狀特幼兒「壞表現」時，給的答覆是「沒關係，妳不要管她」，所以小朋友會相互告訴：「妳不要管她啦！xx還小嘛！」（b880316）。

在融合的教育環境裡，特幼兒因為不會主動或少主動，學習能力差，甚至於製造問題，讓人頭疼，因此要能讓他們「真正融入」團體裏，往往要老師能接納，並且用心引導。老師不但要向小朋友適當地解釋特幼兒的問題，而且要在老師的「身教」下，讓其他孩子學到接受、學到相處之道。這些特幼兒是否能獲得班上其他小朋友的支持和友誼，老師實在是非常重要的啊！

（五）老師知道家長需要妳的支持嗎？

這一年裏，我們看見老師能盡力地教每位孩子（包括特幼兒），可是和家長的溝通就顯得薄弱了。有老師觀察到了家長的用心和無奈；有的覺得溝通「沒辦法，我只好加強教他」（b871111）；有老師「不太敢問」媽媽，怕觸到她的痛（b871029）；有老師讓家長沒有選擇地來陪讀。

一般來講，老師往往會期望「每位」家長都是能「配合的」、「會教孩子的」、「關愛孩子的」、「願意面對問題的」。因此，有的老師會抱怨家長不配合，有的抱怨家長不負責任，有的抱怨家長不願意面對問題，有的抱怨家長不容易溝通，有的則抱怨家長不會教孩子…。事實上，有些家長可能真的如此，但是，有些家長可能想教但是沒有時間？也可能

有的根本不知道該怎麼辦？他們看見孩子的問題，可能只有心痛，只求一味護衛著他（或她），或到處「求醫」，以求心寬？可能孩子的問題或連帶家裡其他的問題讓他們承受不了，只想逃避？他們更可能不知道該怎麼和老師溝通？他們可能怕老師或小朋友用異樣的眼光看他們的孩子或甚至是他們？或者，他們也可能處處迎合妳，就為了希望妳好好教他們的孩子？

或許，當老師換個不同的角度來看這些家長的時候，會發現他們其實是很需要妳的支持的。

以上這些反省，希望會帶來更多改變的契機！

二、面對未來

「俗語說：一枝草、一點露。在大自然的環境裡，孕育了有生命的花朵、樹林，更何況是人類呢？上帝創造人，給予人們一份神聖的使命感，那就是愛人如愛己的一份心。這份心是竭盡所能散播愛的種子，讓一朵朵小花、樹能在安全、溫暖的培植下生長、茁壯，成為人見人愛的美麗花兒、樹林」（e880610）——老師的心聲

一路共同走來，我們這一群--無論是園長、老師、孩子、園裏的阿姨和叔叔、義工們、助理和我--都有了成長。從成長中留下的點點滴滴，是告白，是提醒，也更是大家繼續前進的動力！

雖然這一年，班級老師在專業小組成員和義工提供教學的支援下，過程中減少了很多恐慌和不安，有了成長，但是不可否認地，也有「必然」的不完滿。針對這些不完滿，或許可以讓更多幼教老師去思考、去解決。最後，我不企圖去建議什麼，但是希望「有心人」能因此而得到想法，讓這些被稱為「特幼兒」的一群天使，能在融合的教育環境裏受到關愛和平等的對待，並且享有高品質的學習和生活的經驗。

參考書目

一、中文部分

- 王天苗 (民 88)：迎向二十一世紀的障礙者教育。載於中華民國特殊教育學會年刊：迎千禧談特教 (1-25 頁)。臺北市：中華民國特殊教育學會編印。
- 王天苗 (民 90)：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 期，27-51 頁。
- 特殊教育法 (民 86)：中華民國八十六年五月十四日華總 (一) 義字第八六〇〇一一二八二〇號令發布。
- 特殊教育法施行細則 (民 76)：中華民國七十六年三月二十五日臺 (76) 參字第一二六一九號令公布。
- 鄒啓蓉 (民 87)：臺北市啓智幼兒班回歸主流實施現況與相關問題研究。《特殊教育研究學刊》，16 期，151-169 頁。
- 蔡淑玲 (民 87)：一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況。臺北市：國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 羅惠玲 (民 85)：一般及發展遲緩幼兒父母對托兒所收托發展遲緩幼兒態度之研究-以「臺北市多元化托兒服務計畫」為例。臺北市：中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。未發表。
- 蘇雪玉 (民 80)：二位學前障礙幼兒與一般正常幼兒混合就讀之第一年追蹤報告。《輔仁學報》，25 期，65-86 頁。
- 蘇雪玉 (民 85a)：混合就讀自閉症幼兒之學校適應及教師教學策略之比較。《中華家政年刊》，25 期，46-65 頁。
- 蘇雪玉 (民 85b)：障礙幼兒混合就讀之學校適應、學校環境及教師因應對策之探討。國科會專題計畫成果報告。

二、英文部分

- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179-194.
- Cole, K. N., Mills, P. E., Dale, P. S., & Jenkins, J. R. (1991). Effects of preschool integration for children with disabilities. *Exceptional Children*, 58, 36-45.
- DeKlyen, M., & Odom, S. L. (1989). Activity structure and social interactions with peers in developmentally integrated play groups. *Journal of Early Intervention*, 13, 342-352.
- Diamond, K. E., Hestenes, L L., & O'Connor, C. E. (1994). Integrating young children with disabilities in preschool: Problems and promise. *Young Children*, 49(2), 68-75.
- Fenrick, N. J., Pearson, M. E., & Pepelnjak, J. M. (1984). The play, attending, and language of young handicapped children in integrated and segregated settings. *Journal of the Division for Early Childhood*, 8, 57-67.
- Fewell, R. R., & Oelwein, P. L. (1990). The relationship between time in integrated environments and developmental gains in young children with special needs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(2), 104-116.
- File, N. (1994). Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood program. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 223-240.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1988). Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children*, 54,

- 415-425.
- Jenkins, J. R., Odom, S. L., & Speltz, M. L. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children, 55*, 420-428.
- Killoran, J., Quintero, M., & Striefel, S. (1987). A model for integrated preschool classroom services delivery. (*ED290292*)
- Lamorey, S., & Bricker, D. D. (1993). Integrated programs: Effects on young children and their parents. In C.A. Peck, S. L. Odom, & D. D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs* (pp. 249-270). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Leister, C., Koonce, D., & Nisbet, S. (1993). Best practices for preschool programs: An update on inclusive settings. *Day Care and Early Education, 21*(2), 9-12.
- McGee, G. G., Paradis, T., & Feldman, R. S. (1993). Free effects of integration on levels of autistic behavior. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*(1), 57-67.
- McKinley, J., Miller, L. J., Strain, P. S., Boyd, K. (1992). The longitudinal project: A component of the research institute on preschool mainstreaming. (*ED356605*)
- O'Connell, J. C. (1984). Preschool integration and its effects on the social interactions of handicapped and non-handicapped children: A review. *Journal of the Division for Early Childhood, 8*(1), 38-48.
- Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1988). Integration of young children with handicaps and normally developing children. In S. L. Odom & M. B. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps* (pp.241-267). Baltimore: Brookes.
- Odom, S., & Brown, W. (1993). Social interaction skills interventions for young children with disabilities in integrated settings. In C. A. Peck, S. L. Odom, & D. D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs* (pp. 39-64). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pedersen-Bayus, K., McDonald, L., Kysela, G., & Tanchak, D. (1991). Increasing social integration in mainstreamed kindergartens. *Early child Development and Care, 77*, 1-15.
- Quintero, M., Killoran, J., & Striefel, S. (1987). Mainstreaming: A new role for the special educator. (*ED290191*).

Bulletin of Special Education 2002, 21, 1–23

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

LEARNING OF DEVELOPMENTALLY DELAYED PRESCHOOLERS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Tien-Miau Wang

National Taiwan Normal University

ABSTRACT

In this qualitative study, it was intended to explore the learning process and outcomes of developmentally delayed youngsters and their normally developing peers and teachers as the result of teaching supports of expert consultations and in-class volunteers assistance. Deriving from the data collected from participant observation, in-depth interviewing, and documents in a public kindergarten, some critical issues were then pinpointed.

Feelings of pressures, uneasiness, or even rejection, were reported or observed in teachers because of having one or two developmentally delayed children in the class, especially those demonstrating challenging behaviors. Teachers had reported that they had problems designing individualized instructions for the delayed child due to lack of sufficient knowledge and time. Youngsters with developmental delays could be easily neglected or have privileges to do whatever they liked in the class when teachers were busy preparing teaching materials, writing teaching records, or doing administration work. However, having supports from experts and volunteers, regular classroom teachers gradually demonstrated better understanding and acceptance of the delayed child and better using teaching strategies. As the result, delayed youngsters were found to show progress in their developments, especially language and social interaction. For normally developing children, they also had learned to care or teach their delayed peers.

Key words: Inclusive Education, Developmentally Delayed Preschoolers, Qualitative Study