

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90，21期，27-51頁

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*

王天苗

國立臺灣師範大學

無論從教育權的倡導或成效研究的結果，都可以肯定讓發展遲緩幼兒在融合的教育環境受教是必然的發展趨勢。本兩年計畫主要目的是以一個幼稚園為例，嘗試在無或有特教資源的不同條件下，運用特教和復健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。本研究運用質性研究法，在某市立幼稚園內進行參與觀察、深入訪談及文件等相關資料的收集。

依照該園兩年不同特教資源的條件下，本研究結果發現：(1)在園內「沒有特教資源」的情況下，專業團隊的評估和依需要安排的專業諮詢對班級老師的教學有助益，不過義工對老師和特幼兒有更直接的幫助。雖然如此，班級老師運用評估結果和諮詢建議來設計個別化的課程和教學依然有困難，也較無法主動地善用義工。(2)在園內「有特教資源」的情況下，教學支援的運用方式是：園內特教教師擔任所有發展遲緩幼兒的「個案管理員」運作專業團隊，協調及安排復健治療師及義工，協助班級教師評估、設計和執行個別化教學；特殊班改採「學習資源中心」型態運作，為全園師生的資源並發揮資源共享的功能；特教教師除提供專業諮詢和教學服務外，並視個案需要入班與班級老師合作教學。研究發現，普通班老師的心態及特教老師的專業和溝通能力是實施這融合教育模式的關鍵條件。

關鍵字：教學支援、融合教育、幼稚園、質性研究

*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。

研究背景

融合教育的呼籲和倡導...

基於人權的考量和人本的關懷，這三十多年來，發展先進國家愈來愈重視障礙者的受教權和教育品質，更使得特殊教育的型態有了突破性的改變。傳統上，障礙情形較嚴重的學生多被安置在隔離的特殊學校就讀，障礙較輕者則被安置在特殊班。隨著人權理念的逐步擴充，發展先進國家在七十和八十年代間，逐漸讓原先在隔離的特殊教育環境裏的障礙學生「統合」(integrate)或「回歸」(mainstream)到普通學校或普通班級內受教；九十年代後，更強調讓障礙兒(不論障礙程度如何)都能在自然的、不隔離的「融合教育」(inclusive education)環境裏學習(Odom & McLean, 1993; 王天苗, 民88)。

有人質疑這種只談權利而不顧現實實施上的困難，是不切實際而且會使障礙兒童喪失了接受所需要的特殊服務的機會(Mulick & Kedesdy, 1988)。雖然如此，學校教育朝「融合」的趨勢發展，應該已經是勢不可擋，而且是特殊教育和普通教育不得不共同面對的挑戰(Ysseldyke, Algozzine, & Thurlow, 2000)。傳統學校的角色逐漸改變，學校將成爲一個「讓所有學生都能受到所有老師、行政人員及同儕的接納和支持」的「融合的學校」(inclusive schooling)，任何學生都能學習無礙(Clark, Dyson, Millward, Skidmore, 1997; Stainback & Stainback, 1990)。

學前融合教育實施的必要...

對身心障礙幼兒來說，融合教育的安置更被認爲是最理想而且最重要的學前教育模式(Allen, 1992; Thurman & Widerstrom, 1990; Vincent, Brown, & Getz-Sheftel, 1981)。倡導者所持的理由是，如果幼兒在一開始就不因爲障礙的理由而被隔離在「普通教育」之外，能和

一般兒童一起學習，那麼就可以避免日後「回歸」(先被隔離，然後再想辦法回到主流教育環境裏學習)的諸多問題(Stainback, Stainback, & Jackson, 1992)，更可以避免他們「在隔離的教育環境受教而導致或助長終生受隔離」的可能(Inclusion, 1995)。

從國外相關文獻可知，多數研究能肯定融合教育環境對障礙幼兒的正面效果。障礙幼兒在融合的教育環境裏，不但溝通及社會能力的發展有明顯增進，其他能力也得以促進。例如，障礙幼兒在融合環境裏會進行較高層次的社會遊戲、表現更多且更適當的同儕互動及社會行爲，需要老師個別處理的時間也顯著減少(Guralnick & Groom, 1988; Jenkins, Odom, & Speltz, 1989; McGee, Paradis, & Feldman, 1993)。這些結果都肯定了實施融合式學前教育的重要。

從法令政策面來談，更不難發現學前教育朝「融合」的方向發展。以美國爲例，「特殊兒童學會學前分會」(Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children) 1993年公佈了「保障特殊需要嬰幼兒及其家庭服務品質指標」，其中，「正常化」(normalized)的融合教育就是早期介入「最佳實施(best practices)」的六大指標之一(Odom & McLean, 1993)。在英國，1997年公布的特殊教育綠皮書，就以「增進融合」爲政策推動的八大主題之一，其中強調「要求所有兒童都在普通學校註冊」，並且建議融合對象以幼兒及感官、肢體和中度學習困難的學生優先(Department of Education and Employment, 1997)。

融合教育「如何做」的問題...

然而，Bricker (1995)指出，大家太把焦點放在對「融合」概念性的爭論，關心的是「融合」的「安置」，而較少討論「孩子該學些什麼？是不是參與了？是不是學到了他該學的？」。她同時指出，絕大多數障礙幼兒在融

合的教育安置下，很少受到普通班老師的指導，使他們常常只是人在團體裏，但是並沒有真正成為團體的一份子。她以「附加」(add on)一詞形容這種現象，認為要實施融合教育是複雜的，尤其過程中牽涉的一些情緒反應，更會加深落實理想的困難。因此，她提醒大家，融合教育最大的困難是「如何做」的問題，而不該只是談如何「安置」而已。教育人員要瞭解：什麼是融合？要如何做，才能提供高品質的融合環境，使障礙幼兒和普通幼兒都能有最好的學習機會和結果？

要如何做，才能把融合教育辦得好？Buysse & Bailey (1993) 回顧相關文獻指出，影響幼教融合實施成效的因素牽涉很多，包括了幼兒障礙類型與程度、幼兒生理年齡、教師的訓練背景、師生比例、障礙兒與非障礙兒比例、融合前準備、教室環境的規畫與安排、課程導向、教學品質、和資源人力等。國外學者更有多人指出，融合教育要辦得好，首先應該要有「深思熟慮的規劃」，從專業態度、教師專業研習、資源、課程教學、家庭參與等多方面著手 (Briker, 1995; Diamond, Hestenes, & O'Connor, 1994; Peck, Hayden, Wandschneider, Peterson, & Richarz, 1989)。因此，不但教師和行政人員要有接納的態度，普通班老師更需要行政人員的支持和特殊教育或復健治療等專業人員的協助，才能為障礙幼兒設計適合的課程和進行個別化的教學。

教學支援下融合教育的實施...

的確，目前國外已經不再爭論哪些孩子可以回歸或融合，重要的是如何去改造現有普通教育的教師和環境，去適應每一個學生（包括障礙兒）的學習需要。雖然大家最常討論的，是如何加強師資訓練或師資的再教育，來增進普教教師的專業知能和接納態度？但是，特殊教育教師和行政人員若能適時地提供普通教育教師各種所需要的教學支援，這樣更能保障障

礙學生的學習品質 (U. S. Department of Education, 1995; Morsink, Thomas, & Correa, 1990)。

不可避免地，教學支援必然涉及專業間的合作。由國外文獻，我們可以瞭解，專業間合作的過程中，會歷經彼此的適應、迷惑或挑戰。Johnson & Pugach (1996) 歸納美國實施專業間合作的三波經驗：(1) 專家諮詢 (expert consultation model)：美國七〇年代中期後，特殊教育老師逐漸以「間接服務」方式，提供普通教育老師教學策略上的建議（如行為矯正、行為分析或經熟學習等）。(2) 採共同解決問題 (joint problem solving) 方式進行專業間的「協調合作」(collaboration)：八〇年代中期和九〇年代，強調特教老師和普教老師共同討論、決定並合作解決問題，這樣普通班級教師才會主動地有所改變。(3) 九〇年代末期，強調所有校內的人都要一起合作、分攤責任，並且和社區內相關人士相互支援，使所有學生都能有最好的學習經驗。

以傳統「專家諮詢」方式進行的合作，基本上是以特殊教育老師為核心的，要求普教教師遵循他們的建議去做，用原本不熟習或複雜的方式去解決問題。結果，因為雙方思考不同、平等感 (parity) 不足、或普教老師對「專家」（特教老師）的質疑等問題，不但雙方不容易有良好的互動，而且常常發生普教老師依然用原有的知識和經驗應對問題，或者雖然照建議做，但是問題依然存在 (Johnson, Pugach, & Hammittee, 1988)。

至於「協調合作」，主要是由不同專業背景的人一起合作，運用大家的智慧，相互分享責任和專業、彼此調整知識和技能，最終目的在解決特殊教育學生在普通班學習所遭遇的問題 (Cook & Friend, 1995; Johnson & Pugach, 1996)。協調合作的方式很多，歸納來說，有特教老師和普教老師間的「相互教學」(reciprocal teaching) (Palincsar & Brown, 1984) 或

「同儕教練」(peer coaching) (Joyce & Showers, 1988)，也有採取「教學協助小組」(teacher assistance teams or teaching teams)的支援方式 (Chalfant & Pysh, 1989; Thousand & Villa, 1990)。有人更以「協調合作諮詢」(collaborative consultation)一詞，說明諮詢過程中強調專業間的協調合作的特性 (Idol, Paolycci-Whitcomb, & Nevin, 1986)。

以Wesley (1994)的研究為例，她認為要協助班內有障礙幼兒的老師，最有效的方法就是「現場諮詢」(on-site consultation)。在這計畫中，專業人員約每隔一週訪視十四所托兒中心，由入班觀察、示範、立即回饋，並直接瞭解老師的想法和需求，協助老師規劃、實施融合服務和增進服務品質。

在歐洲，八十年代初就能採取「入班支持」(in-class support)的方式，特殊教育教師進入普通班，有些協助班級教師為有學習困難的學生設計個別化的課程，有些則「支持教學」(support teaching)或「合作教學」，不但支持學習障礙學生進行學習，也支持班級老師的班級經營或處理學習困難學生在學習或生活上的問題。這種方式強調兩類老師透過「協調合作諮詢」，雙方互相分享及建立合夥的關係 (Clark et al., 1997)。

以英國為例，目前教育行政系統都能普遍接受這種支援教學和學習的方式，建構可以適應所有學生各種學習需求的「完整的學校」(whole school approach)。但是由研究結果看來，要實現這種彼此支援的想法在剛開始似乎是不容易的。Ferguson & Adams (1982)調查41個學生受支持教學的情形，結果發現：特殊教育教師接受這種支持者的角色，但是普通教育教師卻不易接受，雙方時有衝突，角色模糊；特教老師比較被動，在班級內的角色低，如教師助理般；只有少數(5/41)特教老師和班級老師能做到合作規劃和教學。

不論「協調合作諮詢」或「入班支持」，都強調老師角色的改變。對特教老師來說，傳統的教學角色之外，還需要擔任更彈性、更擴大的「資源」角色，服務全校的師生而非只限於少數的特殊學生而已。至於普通教育教師，也要肩負教育特殊學生的責任，不能以「特殊學生只能由特殊訓練的特教老師負責」來推卸責任。在英國，「特殊教育教師」被稱為「特殊需要協調者」(special needs coordinator)，就可以凸顯出特教老師由「教學者」的傳統角色擴大成「協調」、「催化」和「資源者」的現代角色 (Clark et al., 1997)。

我們面臨的挑戰...

在臺灣，過去十多年來，障礙情況明顯的幼兒多被安置在特殊班、特殊學校或早療中心的隔離環境，受拒於一般幼稚園或托兒所之外。自從特殊教育法(民86)公布以後，因為第九條規定「對身心障礙國民，除依義務教育之年限規定辦理外，並應向下延伸至三歲，於本法公布施行六年內逐步完成」，而次年「特殊教育法施行細則」修正條文也規定直轄市、縣市政府應普設學前特殊教育設施，而且「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」。因此，行政單位推動發展遲緩幼兒的「早期發現、早期療育」已經是刻不容緩、勢在必行的工作，而且該朝融合教育的方向實施。

由於特殊教育法及兒童福利法內有關早期療育的規定，使得幼稚園和托兒所因而大開門戶。更由於及早實施融合教育的規定下，政府有「班級內收一名障礙兒，班級人數可減少三人」的政策，因此幼稚園或托兒所紛紛設立所謂的「融合班」(即收有遲緩幼兒的「普通班」)。

以臺北市為例，十九所公立托兒所早於84學年度起，普通班就開始收托輕度障礙幼兒；從八十六學年度起，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。影響所及，幼稚園普通班級內可能會有一至二名的障礙幼兒，讓原本「平靜」的幼教界起了大波瀾，更使得原本相安無事的幼兒教育和特殊教育有了「不得不」的互動。

隨之而來的，我們同樣面臨了「如何做」的問題。到目前為止，除了師大師院這十多年來陸續有一些學前教育回歸或融合的實驗計畫（吳淑美，民81；林寶貴等，民85），其餘研究多探討實施現況、態度等主題（鄒啓蓉，民87；蔡淑玲，民87；羅惠玲，民85；蘇雪玉，民80、民85）。在這些實驗計畫中，是以回歸主流班或合作學習班的型態辦理，但是，由於環境特殊、師生比例低、障礙兒與非障礙兒比例1：1或1：2等特殊條件或方式實施，和一般幼稚園的情形不同，所以結果的推廣會有困難。尤其，以前述障礙兒與非障礙兒的比例實施融合，和目前幼稚園普通班收一至二位特幼兒的情形大不相同。

因此，我們面對的是在幼稚園如何實施融合教育的挑戰，不過，在我們企圖找出「如何做」的答案之前，或許我們可以從過去所做的和國外的經驗，作為我們省思的方向。

研究目的與問題

我的目的和期望...

在融合教育的趨勢下，我肯定「特幼兒應該被安置在普通班」的想法，但是在幼稚園普通班的師生比例和障礙人數的條件下，又如何具體實現？

從國內外實施的經驗和相關研究結果，可以發現不少障礙幼兒在融合的教育環境裏，往往並不能真正融入成團體的一分子，加上班級老師情緒的反應，這些反而使障礙幼兒在班級內的學習權利受到影響（蔡淑玲，民87；蘇雪

玉，民80；Bricker, 1995）。這些都讓我不禁問：如果有人能幫助班級老師解決問題，不是會讓融合教育更行得通嗎？

基於這些想法，本研究主要的目的就是：企圖在提供班級教師「教學支援」的條件下，建立融合教育實施可行的模式。所謂教學支援，指的是運用特教教師、復健治療師和義工，提供班級教師專業上的諮詢和教學上的協助。

由於本研究的目的是在「自然」的教育情境下，探討「彈性」修正成可行的實施模式，而且強調要「描述」在「過程」中所有的細節資料，因此採用質性研究法進行，以收集最豐富的資料。

本研究選定一所公立幼稚園作為研究的場所，以兩年時間進行。所以進行了兩年，主要是因為適巧該園在兩年的研究期間擁有不同的特教資源：第一年園內沒有特教教師及經費等特教資源，第二年因園內增設「特殊班」一班，而有兩名特教教師及特教經費等資源。因而，本研究可以探究如何在幼稚園內不同資源的情況下，以「教學支援」方式運作出可行的融合教育實施模式。

研究問題的焦點...

由於本研究的目的是在於嘗試建立在幼稚園實施融合教育的模式，所以研究的焦點自然主要是「如何做？」的問題。我想要瞭解：在園內沒有和有特教資源的兩種條件下，該怎麼運用專業團隊及義工的教學支援來實施融合教育？因此，我關心的是「過程」中發生了什麼？

要特別說明的是，雖然兩年的研究過程中，觀察到特幼兒和同儕的轉變，也收集了一些如親職溝通等情形的資料，但是這些並不是本研究的焦點問題，所以並不列入研究結果的說明。

研究方法

研究的場所

研究之初，曾請教育局承辦員提供該市所有公立幼稚園於八十六學年度招收的障礙幼兒人數情形，結果選定兩所幼稚園並進一步瞭解各園參與本研究的意願。經初次嘗試與一所幼稚園老師座談和與另一所園長電話接洽後，確定了本研究的場所—A園。

A園是一所市立幼稚園，研究第一年（八十七學年度）有九班（四個小班、五個大班）、十八名老師、九名行政職工（包括園長和2名警衛、2名廚工、2名工友、1名護士、1名幹事）。十八位老師中，有三位兼教務、保育和總務組組長。八十八學年度起，增設一班特殊班、兩位特教老師。A園地處市區，原屬私立幼稚園，但於八十六年起改制為市立。園內除有十間教室和辦公室外，還有會議室一間、兒童活動室二間和圖書室、教材教具室、音樂教室、廚房、警衛室、保健室各一間。十間教室中，有一間為特殊班教室，為全園的「學習資源中心」。除此之外，A園還有佔地約1,300平方公尺的戶外遊戲空間，其中包括單槓區、攀爬區、沙堆區、活動平臺等活動區。全園總面積約520坪。

研究參與者

由於本研究是以一所市立幼稚園為例，探究在園內實施融合教育的可行模式，所以除了我和本案的專任研究助理外，全園內的師生、家長及行政人員都是本研究的參與者。不過，主要參與的人包括：(1)來自園外的研究人員、專業人員（如物理治療師、職能治療師、語言治療師、特教老師等）和義工、及(2)園內的行政人員、特幼兒及同班的幼兒、班級老師和家長、特殊教育教師等。

第一年A園剛開始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幼兒3名。因此，第一年共有10名特幼兒接受特殊輔導。依「班級內收一名障礙兒，班級人數可減少三人」的規定，特幼兒經鑑定分發就讀的班級，除特幼兒外有26人。

第二年，原有4名特幼兒經鑑定分發入A園特殊班，但1名未報到，另一名則問題輕微而歸入普通班名額，不過下學期又轉入特殊班兩名幼兒，所以一年內有四名幼兒分入特殊班。這四名幼兒（多重、視覺問題、心臟病和過動各1名）連同分發入普通班的4名幼兒（輕微情緒問題、動作障礙、一般發展遲緩、語障各1名）、3名舊個案及開學後由班級老師轉介經特教老師評估為發展遲緩者9名（輕度過動1名、構音異常4名、一般發展遲緩4名），共有20名特幼兒。經特教老師和班級老師討論後，五名幼兒可由班級老師自行教導，其餘15名幼兒則列為特殊班老師教學輔導的對象。

研究的時間

我與助理在87年的10月8日進入現場，在89年6月26日與園內老師進行座談，分享結果和討論之後，正式結束，前後歷時約兩年時間。

進入現場

經我與園長第一次的電話溝通，園長表示本計畫會是園內老師成長學習的機會，給予熱心的支持。我和助理第一次正式拜訪園長時，園長說明該園前一年由私立改制為市立的歷史及園內目前情形，我則說明了本研究的目的是和做法。隨後與園長及班內有特幼兒的五位老師座談，我再度說明了本研究企圖以「教學支援」方式建立融合教育實施模式的目的，並解

釋如何安排專業團隊和義工協助班級教師評估和教學的做法，最後指導教師在專業團隊入園評估前先進行幼兒能力評估的具體做法。五位老師則分別介紹經鑑定安置在園內的七位特幼兒的問題，並強調自己對特幼兒的「不知所措」和「真的很怕耽誤了他（指幼兒）」，很高興「有人可以諮詢」。

在座談會一週後，就七名特幼兒的障礙情形，安排了啓明學校老師、物理治療師、職能治療師和語言治療師入園進行專業團隊的個案評估。進行評估時，專業人員除了進入教室觀察幼兒的情形，並且在評估後與班級老師分享結果。過程中，讓來自園外的專業人員能熟悉環境，並且和老師建立起未來合作的關係。

至此，接觸的只有班級內有特殊兒的五個班級的十位老師和園長。為使全園的老師能瞭解本研究，並對融合教育有所認識，園長在我們進園後的第四週星期六下午安排了一場約三小時的研習會，連園長在內共十九名教師參加。會中，園長首先正式介紹了我和助理，隨後由我說明融合教育的意義、面對的問題和因應之道、發展遲緩幼兒的特性及設計個別化課程等內容。最後說明本研究的目的是專業小組支援評估與教學的實施方式和流程，並且要求老師隨時在教學日誌上記下有關特幼兒的重要事件，並隨時向我或助理交換想法或提出協助的要求。

由以上的接觸過程裏，我盡量營建和諧、無壓力的氣氛，建立長期合作的關係。

資料的蒐集與紀錄

依照質性研究的特性，「研究者」就是收集資料的主要工具。在本研究裏，我和專任助理收集資料的方法主要是參與觀察和訪談，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、行政人員和家長交談，收集現場發生的詳細資料。

尤其，為了運作或修正實施融合教育的進行並確實掌握研究過程中發生的狀況，本案專任助理以義工的角色，每週三天到園並入班協助教學，擔任教師助理。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。雖然她入班當教學助理的時間固定，但是會因需要（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。安排她進入的，是一些班內有干擾行為較多的特幼兒而老師需要長時間有義工在教室協助教學的班級。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。在本研究第一年兩月期間，我由於身兼特教專業諮詢者的身分，需進行個案評估和提供諮詢，所以約一週一次赴園，必要時一週兩次，其後每隔一至二週赴園巡視各班教學和特幼兒學習情形，並和班級老師隨機交談。第二年時，因園內設特殊班聘入特殊教師，為建立以特殊班為全園「學習資源中心」的運作模式，剛開始密集指導新進特教老師評估、設計教育計畫、安排特殊輔導日程和課程教學，等特教教師進入情況後，減少為每隔二或三週入園。雖然我並非固定時間到現場，但是因為每週會和助理交換觀察結果，或隨時有事發生，都會機動入園協助（如因老師或家長要求，和家長約時間談幼兒問題等情形），所以對發生的事情都能清楚掌握，並且隨時調整做法。

我除了入園時觀察及隨機與園長、班級老師和家長交談外，還分別與園內老師、團隊成員和義工進行座談或討論會，大家分享經驗或解決問題。從彼此的對話裏，我能進一步瞭解大家對這運作模式、班內情形或課程與教學問題等各種情況與想法，也澄清一些問題，更

作為下一階段模式改進的參考。尤其，研究人員每學期末和園長及相關老師進行中期中期末討論會，所以兩年期間共舉行較正式的四次全園老師的討論會，最後一次則是結案前的結果分享和問題澄清。此外，第一年該園沒有特教教師，主要利用義工來支持教學，因此第一年期間，我和助理每隔一週和義工聚餐，藉機瞭解各班情形。

本研究收集的資料包括三類：(一)現場觀察記錄：在現場收集到的資料，助理會把現場觀察或隨機晤談所得的內容（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訪談的內容，以較簡短方式重點紀錄於我的「研究日誌」裏，但是對重要對話則詳細引述。(二)座談或討論會記錄：上述研究人員和園內老師和義工進行的討論、座談或分享會裏的對話內容，都會錄音並事後轉成逐字稿。(三)相關文件資料：包括班級教師在兩年期間每天紀錄的教學日誌、第一年班級教師期末時寫的學期心得（第一年時）、第一年義工的書面心得及第二年特教老師的園務日誌。

我和助理 - 研究者的角色

我，一個主動尋求合作而嘗試要在 A 園運作一個可行的融合教育實施模式，面對最初的挑戰就是讓原本彼此的陌生逐漸建立起共同參與、合夥的關係。所幸，因為園長積極求新求變的心理和鼓勵老師專業成長的做法，更由於特幼兒在班內造成老師教學上的困擾，使我和助理能沒有阻礙地進入現場，並且和全園師生逐漸建立了友誼。

當然，從被動的接受、陌生的關係到熟悉我和助理的存在是需要時間的。讓教室內的情形暴露在「外人」面前的壓力或不安，更是班級老師要克服的。因此，我和助理互相提醒彼

此，在自然的互動中，要誠懇以待，並且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，和老師談話時，從閒聊家常（談孩子的情形）起，以無威脅、引導的方式問些較開放性的問題，盡情讓老師表達，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。

對一個具有專家權威角色的我來說，我在現場扮演了專業諮詢提供者、問題解決者和規劃協調者的角色，雖然努力要做個和園內老師「同甘共苦」的「局內人」，但是要他們和我建立平等的關係，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」，這也就彌補了我因為權威角色在收集資料的缺憾。雖然如此，我不斷地在過程中自我反省，讓自己能在「無預設立場」或洞察自己的主觀和情緒反應的同時，保持「局內人」的觀點看事象或問題。

除此以外，我們忠實地扮演者研究者的角色，讓自己能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（如園長與老師之間或老師與老師之間意見的相左）的方法、建立與現場參與者的關係，同時更反省自己的價值觀可能反映在對現場人事物的感受或對事象的解釋等可能造成的偏頗。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。

研究資料的分析

由於本研究的目的和問題在進行研究前就確定了，就是要在幼稚園嘗試建立一個可行的融合教育實施模式，只是在研究之初無法預知過程中可能出現的情況和做法上的調整，所以不但在現場資料收集過程中同步進行分析，也

在完成資料收集之後再進行總結分析。

針對過程中同步進行分析時，原則上我們隨時根據老師教學上的困難或意見，調整實施模式中專業人員和義工等人員的安排，並且再廣泛瞭解教師對調整後的意見。例如，原來期望以跨專業團隊的運作方式提供教師專業的諮詢，但是因為治療師的時間安排困難，而且老師提出專業諮詢的需要不定，因此彈性改為專業人員個別入園和增加入園的次數。

此外，我和助理在園內二個月後，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，第一年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，還是教學忙碌的因素？

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「看什麼」和「可以解釋什麼」。當然，過程中持續分析更是必要的。

至於，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。其次，就是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。對於過程裏專業諮詢時的個案輔導記錄及每一個案評估和個別教育計畫的資料，雖整理但不予編碼。

因為 A 園在兩年研究期間特教資源條件不同，所以每一年結束後，進行所有資料的編碼和總結分析。做這工作時，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。最後，剪下分類完成後的資料，整理歸入各分類的檔案，留做撰寫報告時之用。

研究的信賴度

由於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，由參與者的想法和行為所展現的「真實」，去描述和解釋，因此研究信賴度的說明就顯得重要了。

在本研究，我和助理在現場約兩年，參與觀察的時間久，相信收集到足夠的資料。至於，我們如何確定我們看到的、想的或解釋的是「真實的」？以下的三點足以說明：

(一)多方資料核對（即三角校正法）

研究過程中，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（觀察記錄、研究日誌、老師與義工心得、座談或討論會記錄、教學日誌和特教老師園務日誌等）。同時，我們也透過和參與本案的治療師、義工座談，分享觀察結果和心得，並且隨時將觀察到的讓對方（如老師）做確認。最後，在結案前的期末座談會中，除了就兩年來的研究結果做最後的分享，更重要的是，確認資料的正確性。

(二)研究者與被研究者建立的良好關係

如前所述，雖然因為我專業權威的角色難以平等的角色融入團體，但是由於長期到園，與園長和絕大部分的老師都建立了融洽的關係。至於專任助理，更由於兩年來擔任該園義工，禍福與共，是全園老師稱讚的合夥人。

(三)研究者的自我檢視

由於我的專業權威角色和我是以教學支援方式實施融合教育的規劃設計者，所以讓我必須不斷反省自己可能造成的影響和收集資料時可能的偏差，更要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「情緒反應」或錯誤的解釋。例如，當我發現老師可能在權威面前不說真話時，只好透過助理或其他參與的人來瞭解實情。

研究發現

本研究主要目的是以一所幼稚園為例，嘗試運用教學支援建立可行的融合教育實施模式，同時瞭解在實施過程中的情形。

由於A園在本研究進行第一年園內沒有特教資源，第二年則因為增設一個特幼班而擁有了特教資源，所以，以下分別說明在不同資源下，教學支援提供的過程和在過程中發現的現象。

- 園內「沒有」特殊教育資源時 -

第一年，園內共有十名特幼兒，分屬六個普通班，每班有1~3名特幼兒。在園內沒有特教資源的條件下，這十名特幼兒和班級老師接受了我們所安排的專業諮詢或義工協助。

按照我原先的規劃，由於園內沒有特教老師，所以提供「教學支援」時，主要是運用特殊教育專家和復健治療師的專業人員以團隊方式協助評估特殊幼兒，並且提供班級老師教學上的專業諮詢。同時，針對有較多干擾行為的特幼兒的班級，則安排義工入班協助老師教學或指導幼兒學習。除了實施的原則不變外，確實的做法是隨著過程裏各種狀況的出現，跟著修正。

首先，我們根據特幼兒的障礙狀況，組成專業團隊入園協助。專業團隊成員包括特教專家三名（我、特教老師及啓明學校老師各一

名）及物理治療師、語言治療師和職能治療師各一人。至於義工，則請特教系大學部學生和碩士生擔任。以下分別說明專業團隊評估、教育計畫設計、專業諮詢和義工入班協助教學的經過：

(一)專業團隊評估

由於入園前個案鑑定結果僅說明了障礙的類別（如重度視障、肢障等），所以為了使班級老師可以瞭解幼兒各種發展能力的狀況，所以首先就由專業團隊成員進行幼兒的評估工作。為了使評估工作能較快速地進行，所以評估前，我的準備是：(1)設計了一份「學前幼兒綜合評估表」（包括幼兒各項發展能力和行為及家庭評估等項目），經與三種治療師討論後決定試行版。所以如此做，主要是因為當時治療師入學校系統提供專業服務時，都是各自評估，各自提供教學建議。各專業評估的項目往往有多處重疊的，而且各自安排時間來評估，不但專業間無法針對個案進行討論，耗費的時間也多。(2)我和班內有特幼兒的五個班級的老師座談（87/10/8），瞭解每班特幼兒情形，並說明評估的流程和專業諮詢的方式。(3)試行的評估表定稿後，請班級老師針對教室的觀察和家訪結果，逐一對班內的特幼兒做初步的行為檢核，把不會判斷的項目空出或打問號，待專業團隊評估時再行確認。(4)把個案資料複印給每一位專業團隊成員，要求入園評估前先瞭解個案情形。

和老師座談後第三週的一上午（87/10/21），我和三位治療師同時入每一個有特幼兒的班級觀察，觀察的時間約每班20~30分鐘。過程裏，原希望老師大致說明幼兒的情形，我們則觀察幼兒參與班內活動的情形，並且把觀察的結果和老師初步評估的結果加以核對。不過入班後，才發現有些老師事先並未完成初步的評估，而且因為現場忙於教學，也沒辦法解說個案情形，更由於好幾個「陌生人」一起

入班造成騷擾 (b871021)。

等完成所有個案的評估後，專業團隊成員和班級老師進行個案討論，分享評估的初步結果並且提出建議。例如，對於一個輕微腦麻痺的幼兒，因「下肢肌張力稍高，腳後跟肌腱較短，影響走路的平衡及速度，而且手部張力低、力量小」，因此建議：「每天作腳部拉筋運動或去做神經阻斷術」、「做一些手壓擠的動作（如扭毛巾、拔開緊的積木...）」 (b871021)。

由於此次團隊評估「時間倉促」，而且班級老師事前初步評估工作做得不完善、現場老師又沒法解說個案的情形，所以團隊的評估「不能深入而詳盡」，這是值得引以為鑑的。因此，採取以下方法補救：由我和助理事後彙整每位專業人員的評估結果和意見，並且為每一名特幼兒進一步以「嬰幼兒綜合發展測驗」（王天苗等，民87）施測，確實瞭解幼兒各項發展能力和行為特質。最後，我們完成每位特幼兒的評估報告，交班級老師參考。

除此之外，針對班級老師隨時轉介的個案，由於障礙情形輕微，所以主要由特教專家評估，必要時再請治療師個別評估。

(二)教育計畫設計

原期望班級老師可以根據特幼兒的評估報告而設計出「教育計畫」，但是老師紛紛表示不會做。因而我請協同擔任特教專家角色的特教老師，寫出一份完整的範例供老師參考，不過結果依然是「沒有一個老師寫」（a871102），最後協助老師完成十項以內要加強的重點目標。例如，我們為一視障個案訂的目標有：辨別左右方向、自己行動、明確表達自己的需要、適應新的人物或活動、大小便自理、用連串的語句表達、遵守團體規範和學習認知概念等八項。但是，老師反而誤解他們寫的是「IEP」（個別化教育計畫，即我在文內所稱的「教育計畫」），而且並沒有覺察他們所寫

的

和範例不同。

我發現，即使讓老師寫簡單的重點目標，或提供評估結果、範例和評估表供老師參考，但是他們依然「需要人幫忙寫目標」（a871202）或是憑經驗處理。例如，有老師說：「我一開始沒有看這本（指參考用的課程目標手冊），我那目標的來源是先瞭解蓓蓓，她有哪幾個比較弱的地方...，我們兩個老師思考一下，我們再確定寫出目標」（c880118）。

這些，都讓我們有個結論，要讓普通教育老師寫「教育計畫」，基本上是困難的、「對他們的要求太多了」、或甚至是「不太行的」（c880202）。

此外，我們發現，要班級老師根據這些目標去設計課程也是困難的。例如，特教老師為班級老師設計好「教育計畫」，也和老師討論過教學目標，可是發現老師還是「模模糊糊」，甚或如義工觀察到的「老師用要求其他孩子的標準跟做法來要求那個孩子，可是她（指教師）不知道她（指特殊兒）其實連基本動作畫一條線都不會，她就已經要她畫太陽啊！」「她只會用她現有的來看，...，她就沒辦法分解到那麼細去教」（c880118）。

以上這些事實，似乎說明了班級老師為特殊幼兒設計教育計畫和依計畫目標轉化成個別化教學活動能力的不足。追究原因，這情形和老師的專業訓練背景和班級教學多進行團體活動的方式有關。

(三)專業諮詢

專業團隊成員主要的任務除了個案評估外，還進行「現場諮詢」，提供教師教學、家長指導、行政及環境再設計等方面的諮詢意見及回饋。例如，諮詢人員進班觀察教學及特幼兒在班活動情形和行為，現場和老師討論並提出建議，或是事後透過「個案輔導記錄」，提供班級老師有關課程設計、教學策略和行為處

理等書面的建議。我們也應老師和家長的要求，和家長會談，溝通和討論幼兒發展狀況、指導方法或未來面對的問題等內容。此外，治療師和特教老師更協助園內設計活動室，並提供有關可購買的器材和教具等資訊。

就園外諮詢人員入園的次數而言，因為考量班級老師對新個案的不熟悉，所以原來規劃專業小組成員入園提供專業諮詢的次數在學年初較密集：前六個月每兩週一次、後六個月則一個月一次。但是，實施起來發現，協調入園輔導的時間有困難，往往不能按照原先的預計定期入園。不過，專業人員入園的時機和次數，最主要還是要考慮「老師的要求」和「需求人數」。例如，老師如果覺得已經能獲得足夠的諮詢，就不需要小組成員出現的次數過多；如果老師需要有人「和家長談談」（a871203），那麼就安排有人協助；或者，園內某種需要（如職能治療方面）的幼兒人數過多，「一次輔導沒辦法看完所有的個案」（a871118），就分次入園。

除了入班提供專業諮詢外，我曾嘗試安排諮詢人員與班級老師能定期做個案討論，但是老師一方面反應「太忙」，另一方面認為諮詢人員入班並和老師討論個案情形的方式對老師的幫助「比較直接」（c880118），所以也就沒做如此安排。

在過程裏，我們觀察到，班級老師在團隊成員入園時，會就平日個案及家長的情形和他們交換意見，諮詢人員也盡可能提出老師有關指導幼兒、環境改造或親職溝通方面的建議。例如，對於視障幼兒常發脾氣或急躁，可能是她「誤認小朋友拿了她的東西或者找不到東西，這時候如果告訴她方位或是教其他小朋友告訴她沒拿，就可以穩定她的情緒了」，或是建議以顯色膠帶標示行走路線，訓練行動能力。老師反應，這些建議對不熟悉特殊兒習性的班級老師來說，是有幫助的。

不過，有些班級老師反應，諮詢人員提出的建議有些似乎不夠具體、不恰當。老師會不理解或不知道該在什麼時候做或運用哪些教具，甚至有老師會有她自己的想法，不見得會照著做。以下例子可以說明（c880202）：

- 「希望專業團隊的老師能給一些具體的，向教學策略啦，或是一些具體的輔導建議，不是指講一些概括性的東西」
- 「有時候給的意見，老師覺得好像不是很適當，…，應該再修正」
- 「如果我們建議的一些東西，是老師在課堂裡面順便可以做到的，那老師就不會很排斥，如果你要她另外再抽時間來做，那對老師的工作壓力呀真的就是額外的負擔」
- 「如果針對老師直接關心的問題切進去寫建議，…，老師應該會比較會去直接就去用了。…，給那個老師關心的問題好像不是直接相關的話，就比較不會去執行」

從以上老師或治療師雙方的說法，或許可以說明：老師是否執行專業人員提出的建議，主要的關鍵是這些建議是否具體、可行或是否是老師關切的問題。不過，諮詢人員反應，即使他們認為給的建議已經「很具體」了，可是「老師不一定會做」，或「你替她安排很多，可是老師依然會覺得不具體」，似乎只有「要帶著她，做給她看」。尤其剛開始的時候，對老師來說是「很難，真的不知道要怎麼做，…，給她們一個示範之後，其實她們都會教呀」（c880202）。

更值得注意的是，可能「因為主導是特教老師，她們就被動應對」，所以如果諮詢人員能「讓老師覺得她也參與那個設計的過程」或是「徵詢她的意見而且和她溝通，譬如說妳們有什麼活動可以就進行什麼，這樣她們就會覺得整個活動是來自於她的，讓她有這種感覺」（c880202），或許班級老師就能較主動或做得

更好。

以上這些，反映出了專業諮詢式的教學支援對雙方的專業和溝通都是考驗。

雖然如此，專業團隊成員給的建議對老師的教學還是有幫助、受肯定的（「等我（指治療師）一、兩個禮拜以後再去，…，我就覺得她（指老師）有在注意」、「我在上課的時候，我真的只注意到團體，細微的部分我真的很少注意，那我要很謝謝，謝謝這些老師，王老師你帶來的團來提醒我要注意這些，也就是因為提醒我這些，所以我再上起課真的特別注意，效果真的不錯」）（c880118）。

根據我們的觀察，老師在過程中，逐漸修正了教學與引導特幼兒的方法，也會利用這些諮詢人員和家長座談，溝通觀念、教養資訊或解答問題。例如，班級老師在團體活動進行中，越來越會注意每一個幼兒的細微反應，尤其能多給特幼兒鼓勵或讓他們有表現機會、愈多隨機教學的行為或運用「小老師」帶領特幼兒，甚至於嘗試在角落做個別教學（c880621）。

（四）義工入班協助教學

當初我進入現場之前，只規劃以專業團隊提供老師專業上的協助，但是入園後隨即發現，因為諮詢人員入園次數有限，提供的意見雖然可以提供老師教學的參考，但是沒有辦法解決老師每天教學的問題。例如，某老師說：「雖然秀秀（指特殊兒）的問題沒有蓓蓓和可傑（另兩位特殊兒）這麼嚴重，可是還是要一個大人或義工陪在旁邊，因為她可以說只要你一轉身，就會發現她去拿剪刀什麼了，或是一轉眼她又幹嘛、幹嘛了」（c880118）。

因此我修改計畫，增加義工來協助班級老師的教學。我和園長溝通這種想法，並希望除了專任助理原規劃就擔任義工外，請園方行政人員安排義工到有需要協助的班級裏。不過，這一年裏，園方在招募義工上有困難，因此，

只好由我請特教系大學生和碩士生前後共九位擔任義工。

經過評估園內五個班級裏的十名特殊兒的情形之後，第一個學期安排共五名義工入三個班級協助教學，第二學期則因為另一班老師也要求「幫忙加強輔導」，就安排共六名義工入四個班級。

雖然老師希望「最好每天」有義工幫忙，不過也擔心「這個來一次，那個來一次、兩次，就變成這個孩子可能有三個、四個或更多，這樣不行啊！」或是「可能剛開始有興趣，後來就沒興趣了」，認為是「可遇不可求」的（c880128）。

因為義工人數少，只好在考量特殊兒的需要下，做最有效的運用。安排義工時，原則上「一班最多安排兩個義工，在不同時間裏入班幫助教師做團體和個別指導」。嘗試的結果，義工入班的時間從兩個半天到四個半天不等，主要看特殊兒在班級學習的需要來決定（a871204）。

這樣的安排雖然不能滿足老師「每天來」的需求，但是老師可以做自我的調適：「一、三、五施老師（指義工）來，對我們幫助很大，那二、四、六沒有來之後，就變成小朋友幫助我們（指老師），那我們就會問：「誰可以照顧蓓蓓（指特殊兒）？有人就會舉手」或「變成我就要全程盯」（c880128）。

值得注意的是，無論是研究人員的觀察或義工的感受，都可以發現義工讓老師「解脫」了教導特幼兒的工作，有「責任旁落」的現象。例如好幾位義工的反應是：

- 「我覺得，只要我來，蓓蓓就是由我負責，老師也不會告訴我今天是不是有為她準備特殊的課程，…，完全感受不到老師對她有個別化計畫的安排」（f4）
- 「她情形如何，老師都沒有再理會，一副我在她就不用理的態度，其實我覺得另外一個老師在旁邊看著就好了，因為她也沒

事做，只在旁邊聽，這樣義工實在需要慢慢退出了」(f5)

- 「似乎義工是幫助老師在教學上的解脫的方法」(c880202)
- 「蓓蓓在溜滑梯上尿濕褲子了，叫她她都不下來，…，這時候林老師也正在旁邊，她就跟義工說：你要上去把她抓下來，但卻不去幫忙處理。」(b880319)

不過，有老師能自覺這現象，曾表示：

「像有義工來，我們就把秀秀丟給你們，我們也覺得對你們很不好意思」(c88319)。

好在，這種情形似乎隨著老師習慣了義工或是比較知道如何善用義工之後，逐漸有了改變，老師會關心義工、協助義工（「看我在教秀秀分辨顏色，主動提供了可用的教材給我，...她開始注意我在教秀秀什麼了」(f5)、「看到老師認真為文雄找適合的教材，覺得好感動」）(b880315)或甚至於負起主導的角色（老師告訴義工：「我能不能請你幫我教小滿這些？如果把這些教會，以後她在角落活動就可以自己玩了」）(b880315)。

根據義工的心得，有人剛開始會「很挫折」，覺得「自己不能幫上忙」(f2)，有人則很積極地覺得自己該主動、活潑，「保握住每一個隨機教育的機會」(c880319)。他們在班上進行團體活動的時候，會在特幼兒身旁提醒、帶動做、簡短說明、提示答案、一步步解釋、示範、鼓勵或處理行爲，讓幼兒聽得懂、會做或比較專心，也比較不干擾其他幼兒的學習。從以下的紀錄可以看出：

- 「老師講解後開始吹畫，他就有點不知所措，真的需要有人在旁邊提醒他下一步該做什麼」(c880319)
- 「老師讓小朋友唱遊，…，她只是做動作的時候，常會忘了要兩隻手一起做，需要提醒她，…要我在旁邊帶著她們才會做，而且需要再不斷地反覆地練習」

(b880507)

- 「老師進行團討的時候，…，她爬起來亂動，我拿了一張椅子讓他坐者，一來他看得比較清楚，二來他也比較不會亂動」(c880319)
- 「她太不專心，我就把他帶到我旁邊小聲地講給她聽」(b880412)

必要時，他們也會在團體內或角落進行個別指導，反覆練習或是隨著幼兒專注的時間和反應改變教法，或利用幼兒喜歡的事物引導他嘗試新活動。例如，老師在團體時間教全班如何操作，義工就「個別指導她，讓她持續練習」(c880319)，或是「一段長時間之後，秀秀還是動來動去，非常不專心，於是我帶他到一個角落，教他配對」(f5)。此外，義工也幫助特殊兒和普通幼兒之間的互動（「有小朋友想看她玩的時候，我也順便教小朋友用同樣的方法與她對話，藉此增進秀秀的同儕互動」）(b880322)。

的確，義工在班級裏，發揮了作用，不但協助了教師教學，對特幼兒的學習幫助更是直接的。例如，有老師說：「我看到很多次那個義工老師，她真的很好，她不時地在提醒他現在做什麼動作，…，真的很大的差別」(b880118)。因此，有老師表示義工制度對融合教育「很重要」(c88319)。

有個現象值得關心的是，有老師認為義工就「只負責那個孩子的事，不要去帶其他孩子」，有老師則認為「不要讓小朋友覺得你就是特別來看她的比較好，以免有時小朋友會有過度的反應」(b880322)，說法是不一的。而且，有義工表示「入班帶這些特殊孩子，是不是造成別的孩子眼中的特別待遇？」(b880120)，這些都值得進一步深思。

- 園內「有」特殊教育資源時 -

由於第二年A園依行政規劃設立一班特班，聘任兩位具特教資格的老師（鄭老師和蕭

老師)，所以第一年的教學支援運作方式也就需要修改了。在第一年結束前，和園內老師期末討論會裏，我除了分享一年來的心得並且請老師確認我歸納出的發現外，還溝通了第二年可能的實施方式，原則上決定了以特教老師為特幼兒的「個案管理員」而特殊班改以資源教室的型態運作（c880621）。

爲了要落實「融合教育」的理念，我和園長在確定分發入園的名單後就溝通想法，在取得她的同意下，把前後四名原分發入特殊班的幼兒改分入普通班就讀，而特殊班則改以「學習資源中心」的型態主要服務全園需要特殊教育服務的15名幼兒和班級老師。如果連同五位由班級老師自行輔導的幼兒，全園共20名的特幼兒被分在八個普通班級裏學習，一班有1~3名的特幼兒。

由於特教老師的加入，第二年就是以這兩位特教老師擔任所有特幼兒的「個案管理員」，主要負責提供班級老師教學上的支援，再安排園外復健治療師和義工提供專業諮詢和協助教師教學。根據第二年的情形，雖然仍有義工缺乏等問題，但是由於實習老師的參與、老師專業能力增強和心態上的調整，總結起來，重要的焦點在：評估與教育計畫設計、特殊班幼兒分配入普通班、學習資源中心運作、特教教師入班協助教學和溝通協調等五方面。

(一) 幼兒評估與教育計畫設計

因爲有了特教老師，當時考慮以「跨專業」(trans-disciplinary) 團隊方式進行評估和教學工作（即在其他專業人員同時在場的條件下，由特教老師爲主進行個案評估，並經個案討論後設計教育計畫，平日則由特教老師和班級老師共同負責特殊學生的教學和輔導）。不過，因爲協調三位治療師（物理、職能和語言）同時入園有困難，使這種理想要落實卻有困難。

因此，我修正做法，進行評估和設計教育

計畫的步驟有七：(1)特教老師於開學一週內，以「嬰幼兒綜合發展測驗」爲分發入園的特幼兒進行施測；(2)普通班老師根據觀察特幼兒的發展情形，用「學前幼兒綜合評估表」（包括各專業評估的重點項目）做初步評估；(3)特教老師就測驗結果和班級老師初步評估的結果進行確認並完成評估報告；(4)將以上幼兒評估資料影印交三位治療師，請他們入園評估前能初步掌握幼兒情形；(5)安排時間治療師三人同時入園，逐一將幼兒帶至特殊班，先由特教老師說明園內的評估結果，再由特教老師或治療師（視幼兒情形）帶領幼兒做動作或與之互動，其他人則在旁觀察，結束後進行個案討論，(6)事後，特教老師收集治療師的詳細評估結果和建議，和班級老師充分溝通後，爲每位特幼兒設計教育計畫，並以此書面資料和治療師溝通；(7)爲每位特幼兒召開IEP會議，特教老師和班級老師向特幼兒家長說明並溝通教育計畫內容。其中，由於上一年團隊入班觀察造成騷擾的情形，這一年改採在特殊班進行團隊評估（a880915）。

依步驟做的結果，我們發現，由特教老師爲主進行團隊評估和教育計畫設計，不但可以節省評估的時間，專業之間也有溝通的機會，更讓普通班老師和家長在過程中都能充分參與，而且解決了班級老師無法詳細評估和設計教育計畫的問題。雖然如此，經大家檢討後，發現因爲團體評估時間有限，只能做重點的觀察，專業之間也沒法做充分的個案討論，只有靠特教老師事後收集每人的建議整理結果。這些雖是缺憾，卻也是目前人力資源不充裕的情況下最好的處理。

由於專業團隊成員當天首次見面，「使評估進行的默契不容易當場形成」，過程中自然顯得較混亂（a881001）。如何做得更好？這會是未來的挑戰。

(二) 特殊班幼兒分配入普通班

按照第一年期末討論會的決議，第二年原分發入特殊班的幼兒，要改分入普通班，但是因為這行動和一般做法是不同的，當然立即面對了「怎麼辦」的問題。依照我的想法，行政人員在特殊班幼兒入學前，就可以根據入學前鑑定的結果和幼兒報到時觀察的結果，考量各班特幼兒人數、班級老師是否兼行政職務、特幼兒年齡和障礙情形、老師特質等因素並和老師溝通後分配入班。不過，園方採取「試讀」方式，讓特教老師帶著特殊班幼兒到各班試讀，「看看孩子適合進哪一班」，同時去發現各班是否有未被發現的特殊兒，使特殊班幼兒的重新分配和歸屬問題在一段時間內成了爭議焦點（c990913）。

行政上，這兩位幼兒是特殊班的學生，而且依一班最多30名幼兒的規定，如何重新分配確實是有困難。各班老師都認定這兩個孩子屬於特殊班，而且在不明特教老師的任務之前，讓老師有了不平和質疑（a880929）。因此，當這兩名特教班新生要分入兩個小班時，都引起老師的反彈，尤其小兔班老師不願接受障礙較嚴重的幼兒#1（輕微腦性麻痺，各項發展能力均差，例如不懂別人說的話、只會說一兩個字、不會仿說、雖會走但不會跑跳、平衡能力差、極度分心、會模仿但不穩定、認知概念少、會表示生理需求但大多數時間需要別人協助照顧、喜歡親近別人但不知如何與人互動等）。小兔班老師不願接受這名幼兒的原因，主要也因為該班已有30名學生，再增加一名是違反規定，但是該生年齡小適合進小班而且其他班級均已有1~3名特殊兒，所以不得已只有分配入小兔班。另一名幼兒（幼兒#2）雖然會有遊走、干擾教學的行為，但是問題尚不太嚴重，小熊班老師在一段排拒和適應過程後還可以接納，不過也在「試讀」後，才正式納入該班。

以問題嚴重的幼兒#1的情形來說，爲了要

使她入班後能有效地學習，因此安排蕭老師入班協同教學。不過，小兔班老師表明「只管自己的30位學生」，認爲幼兒#1只是「寄讀」，不接受該生的學生資料和處理該生行政上有關事務，並要求蕭老師在該生出聲時要把她帶到教室後面，也堅持所有事情由蕭老師負責（b880913）。例如，把幼兒#1的杯子放在隔壁班，但是「我也不知道是哪一個」（b881103）。

經過三個半月的「寄讀」，終於因爲幼兒#1雖身在小兔班，但是小兔班老師「排斥和不理不睬」的情形雖稍好但仍是問題，依然無法真正融入，連家長也感受到「排斥」和「在裡面過得不是很好」（d881202），因此經協商又轉到一大班（大豹班）去「試讀」。大豹班老師一開始以爲該幼兒要編入班內就表示意願不高，知道只是「寄讀」才接受，不過經過幾天，老師發現幼兒#1其實是可以慢慢教的，而且有蕭老師協助，也就能接受，不過還是有「是不是好人就要吃虧」的不平（a881224）。可喜的是，幼兒#1自從換班後，似乎在「一夕之間」學習情況有了完全的改觀，在班級老師和其他孩子的教導和呵護下，幼兒#1的適應情形明顯的變好了。這一段紛擾和不安，等一切決定後才正式平息。

但是，下學期期初有幼兒#16轉入特殊班，又面臨了上學期同樣的問題。這次，因爲蕭老師帶幼兒#1之便，園方就讓他一起在大豹班觀察幾天，再決定分入哪班。最後，雖然因爲醫院診斷結果是「過動」，但是經特教老師的評估後發現問題不是過動而是語言和精細動作的問題，而且問題小，所以編入當時班上唯一沒有特殊兒的小兔班。雖然同樣因爲班內已有30位幼兒，老師收得很「無奈」，但是這次老師因爲「已經推掉了一個，這次不收也不行」，所以並沒有排斥（b890419）。不過，在決定前蕭老師就先告知小兔班老師，而造成溝通上的一些問題（b890306）。

無論如何，三名學生剛開始遊走幾個班級，對幼兒、家長或老師都會無所適從或沒有歸屬感。例如，上學期兩名幼兒分入新班後，還是往特殊班跑，以為自己的班還在特殊班；上下學父母接送時，要到特殊班簽到簽退；家長不知該和特殊班老師或班級老師討論孩子的問題；老師更在不確定感下，排斥或擔心幼兒的入班，要設法安排置物 and 擺杯巾的問題。

總之，從這些事件可以看出，以「試讀」的方式重新安排特殊班幼兒是值得商榷的。這些經驗可以讓行政人員思考如何做會更好？在安排特幼兒入班時，行政人員不可忽視普通班老師可能出現不平衡的心理感受和期望多溝通的要求（「特教老師不能把自己的小孩丟給我們就不管」（b890320）、「我想知道當初為什麼會把秀秀放到我們班的整個過程，大家坐下來把這件事說清楚」（b881220）及「班上有兼行政工作的比較不適合分配嚴重的孩子」（c890626）。或許，進行事前的溝通和事後協助解決問題是必要的，不但可以減少班級老師的抗拒，更重要的是，能很快地提供特幼兒好的學習環境。

(三)學習資源中心運作

如前所述，特殊班改以「學習資源中心」

（小虎班）的型態主要服務全園需要特殊教育服務的15名特幼兒和班級老師。首先，特教老師依照每位幼兒需要加強的領域，在中心進行個別和小組的教學。依一天日程，除剛到校20分鐘的語言訓練時間較短外，其餘一天時間分成三段，每段時間各40分鐘。原則上，特幼兒的發展問題越多，在中心接受特殊輔導的時段就越多，不過最多抽離兩個時段，使特幼兒盡可能大部分時間與班上同學一起學習。以88年10月份中心時間表為例，特幼兒一週內最多接受六個時段、最少也有二個時段的特別輔導。至於兩位特教老師的工作分配，除了蕭老師入班支援班級老師的時間外，其餘則是兩位老師分攤學習資源中心內的教學工作。

學習資源中心除了特教老師提供特殊教育補救教學外，還是「全園」老師和學生的資源，以特教經費購入的教材教具和設備與普通班「資源共享」。中心一週就有一天（星期二）開放給普通班幼兒輪流入內活動。此外，普通班教師可以依需要，借用學習資源中心的教材和教具。

由下表，就可以瞭解學習資源中心一週內特殊教育個別化教學活動及資源共享的安排：

時 間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
8:30~8:50	<u>語言</u>	<u>語言</u>	<u>語言</u>	<u>語言</u>	<u>語言</u>
	幼兒 #8	幼兒 #11	幼兒 #8	幼兒 #6	幼兒 #12
	幼兒 #9 (鄭老師)	幼兒 #12 (鄭老師)	幼兒 #9 (鄭老師)	幼兒 #10 (鄭老師)	幼兒 #13 (鄭老師)
9:30~10:10	<u>語言・精細</u>	小班	<u>語言・精細</u>	<u>語言・認知</u>	<u>語言・認知</u>
	幼兒 #1	體能	幼兒 #2	幼兒 #4	幼兒 #2
	幼兒 #2	活動	幼兒 #4	幼兒 #8	幼兒 #4
			幼兒 #10		幼兒 #14
	(蕭老師)		(鄭老師、 蕭老師)	(鄭老師)	(鄭老師)

時間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
10:10~10:30	準備時間				
10:30~11:10	<u>精細</u> 幼兒 #3 幼兒 #6 (蕭老師)	大班 體能 活動	<u>認知</u> 幼兒 #1 幼兒 #3 幼兒 #6 幼兒 #11 (鄭老師、 蕭老師)	<u>精細</u> 幼兒 #1 幼兒 #3 幼兒 #5 (鄭老師、 蕭老師)	<u>認知</u> 幼兒 #1 幼兒 #3 幼兒 #6 (鄭老師、 蕭老師)
11:10~2:30	咕嚕咕嚕 + 午休時間				
3:20~4:00	<u>粗動作</u> 幼兒 #1 幼兒 #3 幼兒 #4 幼兒 #5 幼兒 #7 (鄭老師、 蕭老師)	降旗	<u>粗動作</u> 幼兒 #1 幼兒 #4 幼兒 #6 幼兒 #14 幼兒 #15 (鄭老師、 蕭老師)	<u>粗動作</u> 幼兒 #2 幼兒 #3 幼兒 #7 幼兒 #13 (鄭老師)	<u>粗動作</u> 幼兒 #2 幼兒 #6 幼兒 #8 幼兒 #15 (鄭老師)

備註：1. 8：30~8：50時段，以語言訓練個別輔導為主

2. 特教老師除上述時間在小虎班外，鄭老師陪幼兒#2入小熊班，蕭老師陪幼兒#1入小兔班

這種在某些時段內抽離特幼兒到學習資源中心的做法，普遍獲得班級老師的讚許（「嵐亭在班上連畫線都不會，到了小虎班卻很會畫圖」、「我很肯定特幼老師的輔導」、「特幼老師幫我們補足了不足，像以佳男來講，經過特教老師做個別輔導，真的有很大進步，…，帶開輔導還是有必要的」）（c890626）。不過，班級老師提出了班級活動進行中抽離幼兒時的困擾：「張老師到教室帶嵐亭的時候，班上正在進行團體活動，嵐亭玩得很開心不想離開」（b890517）和「蕭老師一進來就大聲問：文雄呢？然後看見文雄在旁邊，就過來把她拉起來帶出去，有點干擾到班級老師的上課」（b890515）。特幼兒在結束輔導後回到班上，有時也會造成活動銜接上的問題：「可傑從特殊班回來，班上正在進行團體活動，老

師剛講解完做的步驟，可傑就顯得不知所措」。

以上這兩種問題，讓我們思考：如果特教老師彈性等待幾分鐘再帶走，或帶幼兒回去後能幫他安排好活動後再離開，是否就可以減少幼兒和班級老師的困擾（b890414）？

更重要的問題是，特殊幼兒是不是能在這學習資源中心得到個別化的學習？根據觀察的結果，特教老師是關鍵因素。以A園聘用的兩位特教老師而言，雖然有特教教師資格但是缺少教導特殊兒童的經驗，因此剛開始的教學和課程安排出現「分身乏術」的情形。例如，蕭老師「讓小雯自選一個玩具玩，教完可傑後再回過頭教小雯」（b881110）或「只準備一個耶誕樹模型，先示範描給秀秀看，文雄在旁邊發呆」（b881220）。觀察所得，有特教老師教

學的內容並沒有和 IEP 的目標緊密結合，小組教學顯得鬆散，缺少事先的準備和妥善的課程安排 (a881223)。不過，經過數月的磨練，可以明顯地觀察到特殊教育教學內容能安排地愈有系統了 (b890308)。

(四)特教教師入班協助教學

因為本研究嘗試建立實施融合教育的模式，因此即使問題較嚴重的兩名特殊班幼兒也依原計畫重新分入普通班。當初考慮，如果只是「混合」，實不符合「融合」的真義，又如果只有義工少部分時間的協助，也沒辦法解決班級老師教學上的困擾，因此參考國外「入班支持」和「合作教學」的做法，決定由兩位特教老師一開學後就陪同幼兒入班 (a880903)。

按規劃，等幼兒適應稍好後，特教老師就可以撤出或減少支援的時間。根據上學期兩名特殊班幼兒 (幼兒 #1 和 #2) 和下學期才轉入 A 園特殊班的兩名幼兒 (幼兒 #16 和 #17) 的情形，只有前兩名幼兒需要特教老師入班提供班級老師教學上的支持，其他則在入班初期由特教老師陪同觀察適應一段時間即可。

根據嘗試的結果，特教老師依據特幼兒和老師的需要，固定進班協助。其中，幼兒 #1 的發展和行為問題較嚴重，所以一年來蕭老師都進班協助。至於幼兒 #2，由鄭老師陪同入小熊班，因為適應情形尚好，特教老師除了剛開始較多時間在班協助外，逐漸減少支援的時間 (如早上吃點心和中午吃飯時間或有需要時)，後因為該生適應良好，只進特殊班接受輔導即可 (a881222)。又如幼兒 #17，因為有嚴重心臟病，稍興奮或勞累都會面色發青，需要立刻休息。剛分入普通班後，鄭老師即進班觀察該生適應情形，確定孩子適應上沒問題且有母親陪讀，日後只隨時提供班級老師和家長心理上的支持而已 (b890419)。

對於長期在普通班提供教學支持的特教老師，該如何自處？如何與班級老師建立合作的

關係？又如何能在班級裏和老師合作進行個別化的教學？根據我們的觀察和與老師溝通的結果，發現在這樣合作的關係下，除了特教老師要展現出專業能力外，特教和普教老師角色定位釐清和彼此間的溝通都是重要的。針對前者，由於兩位特教老師的經驗不足，雖然都很盡心做，也獲得普通班老師的肯定，但是有老師會認為特教老師「並沒有真正為特殊幼兒根據 IEP 設計什麼課程」(b890410)。因此，我們的主要焦點就放在老師間角色定位和溝通的問題上。

首先，就特教老師來說，在這模式運作的過程裏，她們擔任的角色既是教學者、支持者、諮詢者，也是協助教學的義工。但是，結果就如 Ferguson & Adams (1982) 的研究發現，特教老師角色模糊不明，不易被普教老師接受、時有衝突，特教老師在班裏顯得被動而地位低。有普通班的老師就為特教老師抱不平：「平常老師在的時候就叫蕭老師顧好蓓蓓 (特幼兒)，但是班上其中一個老師去研習不在的時候，就必須幫忙帶班級的小朋友，而把蓓蓓丟在旁邊」(b881220)。又有一例也可以說明：「老師搬出飯箱，對蕭老師說：秀秀把飯打翻了，先處理一下。蕭老師就急忙地進去處理，好像整件事與老師不相干」(b881025)。當有老師建議，讓特教老師當班上的第三位老師，也讓她主教，其他兩位老師也幫忙照顧入班的特幼兒，特教老師說：「應該和班級老師坐下來先把職責劃分清楚，讓三方面都很瞭解大家配合的方式」，這或許道出她幾個月來委身不明的委屈 (b881220)。

相對地，既然特幼兒分入普通班，該班的老師照理應該是該生的老師。但是我們觀察的結果，有老師很快地把特幼兒當成「自己的學生」。例如，在幼兒 #1 入 C 班的第二天，「秀秀有時候在旁邊耍賴不跳，結果林老師就兇她要她進去跳，她就乖乖地進去牽著跳了」

(b881222)；又如，「上音樂課的時候，林老師會牽著秀秀一起活動，也會帶著秀秀和小朋友一組敲鐵琴，…，林老師會一直注意秀秀的反應」(b890103)。

相反地，有些老師會「不自覺地」把照顧和教導特幼兒的責任交給入班的特教老師或明白表示孩子應該還是「你們的」(b881119)。以下的例子可以說明：

- 學校發家長調查表，鄭老師把小雯的拿給小熊班的老師，老師就會交給家長，然後收回來就直接交出去了，但是小兔班就還要蕭老師自己負責(b881208)
- 老師在幫班上其他孩子裝棉被，卻沒有幫秀秀裝，讓他躺著等鄭老師來幫他處理(b881027)
- 可傑的家庭聯絡簿老師不願看，叫劉老師自己看就好了，都說她不會(b881119)
- 上星期小兔班有老師要出去研習，林老師必須一個人帶班，就請蕭老師必須把秀秀帶走，說她沒有辦法顧到秀秀，這時候小熊班的老師也來幫腔，說一個人帶班還要照顧特幼兒太辛苦了，要求以後如果只有一個老師在班級裏，特教老師就必須把特殊幼兒帶走(b881108)

當特教老師只管「自己的」特幼兒時，班級老師會說：「蕭老師只負責帶蓓蓓，對其他孩子都不管」(b881213)；當特教老師覺得自己也是那個班級的老師，應該去幫忙帶其他幼兒，卻反而會忽略了特幼兒。又如，特教老師有較多時間和家長溝通，當問題透過特教老師轉達，也造成普通班老師的不滿，甚至有時因為特教老師不瞭解孩子和家長的情形，做的建議讓班級老師直跳腳(d8906)，而建議「她跟家長溝通後要告訴班級的老師，這樣才不會讓家長問不同的老師結果得到不同的答案」(c890626)。這些都凸顯出特教老師角色

的兩難和分寸拿捏的重要。

(五)溝通與協調

因為實施融合教育，使得特教和普教有了交集，但是，班級老師在新的互動經驗中，一方面對特教老師的意見相當敏感，怕被她們指出做不好，另一方面也難接受特教老師「專家」的角色。例如有老師說：「她的口氣很權威」、「一副專家的樣子」(b890306)。又如：老師發現某生練習的動作生疏了，想提醒家長，就向班級老師借聯絡簿要提醒家長多練習，老師說小孩子本來就有進步有退步，…，後來沒寫，請老師直接和家長說，過不久，就有老師向園方反應專家又到班上了」(b890320)。

由於這種衝突的心理和角色兩難的種種問題，對特教老師的溝通能力是一項重大的考驗。我們看見，有特教老師成功地與班級老師寫溝通，最後博得老師的友誼和合作，使原先排斥特幼兒的老師最後能欣然接受；但是，有特教老師卻和老師之間引發了一些問題（特教老師入班帶幼兒到特幼班做特別輔導，但是因為幼兒在班上玩得正高興，不想離開，班上老師就建議讓他多玩幾分鐘緩衝一下，但是特教老師卻堅持要立刻帶走，並且說已經給各班老師輔導時間表了，「老師就應該知道什麼時間他要去小虎班」(b890517)）。由後面一例，可以說明事前或事後溝通的重要。

結論

兩年的總結...

基於「特幼兒應該安置於普通班」和「如果有專業人員或義工可以提供普通班老師教學上的支援，應該有助於特幼兒在班上的學習」的想法，在這為期兩年的研究裏，我們嘗試在某公立幼稚園以「教學支援」的方式建立實施融合教育的模式。由於該園在這兩年期間，園內由「沒有」到「有」特教資源的條件，給我

機會去運作不同的實施模式。

在第一年園內「沒有特教資源」的條件下，我安排了園外的特教和復健治療等專業人員及義工，提供教師在個案評估和教學上的專業諮詢和教學協助的支援。在這種條件下，專業人員的諮詢雖然讓老師能更瞭解特幼兒，也能在教學策略上有所增進，但是老師是否能夠在接納的心態下，很快吸收這些諮詢的建議而轉化成自己的教學行為是有疑問的，反而義工入班的協助更能直接地解決老師每天教學上的困擾，對特幼兒的學習更有幫助。不過，班級老師和義工在教導特幼兒的責任歸屬上值得進一步釐清。

在第二年園內「有特教資源」的條件下，我們以特教老師為「個案管理員」運作專業團隊，在「學習資源中心」和入班合作教學的支援型態下，建立了不同的融合教育的實施模式。在這模式下，特教教師擔任園內所有特幼兒的「個案管理員」，除了安排義工，還協調及安排復健治療師入園，透過以特教老師為核心的專業團隊運作，協助進行個案評估及設計教育計畫。特殊班更改採「學習資源中心」型態運作，除了在中心內提供特幼兒個別化的教學外，特教老師還隨時提供班級老師和家長專業上的諮詢，特教老師和特殊班更成了全園師生的共同資源，發揮人力與設備等資源共享的功能。針對遲緩情形較嚴重的個案，特教教師還進入班級，協助班級老師進行教學。

由第二年的經驗，我們觀察到特教老師能更有效率地執行對班級老師的教學支援，也體會了老師們對這模式的肯定，但是，我們也發現有特殊班幼兒改安置於普通班時分配和歸屬上的問題、班級老師會把教導特幼兒的責任交給義工或特教老師的問題、特教老師角色定位和老師間溝通的問題、及未來特殊班學生人數多或問題較複雜時在做法上需調整的問題。無論如何，我們肯定的是，特教老師是成功運作

這模式的「靈魂人物」，肩負多種而沈重的任務，良好的專業和溝通能力是必要的，但是也要在普通班老師的正確心態和接受下，解決特教老師的角色地位問題。這樣，普教和特教老師才能一起學習成長，特幼兒的學習品質也才能獲得保障。

總之，在這具一般教育資源條件的市立幼稚園裏兩年的嘗試，該園老師在教學支援下，不再孤軍奮戰，不但逐漸去除了對特幼兒的恐慌、個別化的教學技巧更有增長，更重要的是，能親身感受到融合教育是「可行的」。

雖然這只是一例，我也不企圖做「這種模式可以在其他幼稚園實施」的推論，但是或許過程中一些具體的做法和經驗，可以提供其他幼稚園實施融合教育的參考，縮短摸索的時間，更可以提供決策者在制定政策並推動學前特教工作的參考。

我的感想和建議...

兩年來，我嘗試讓我的想法付諸實現，結果或許如園長最後所說的「美夢成真」，讓有特殊教育需要的兒童不再「只能由特殊訓練的特教老師教導」，特教老師也不是只教好自己的學生就可以了，而是特殊教育和普通教育之間有了互動、有了資源共享。在教學的支持下，普教老師逐漸擔負起發展遲緩幼兒的教導責任，特教老師則充分發揮教學、諮詢、協調等多元的角色。

不過，本研究在A園實施融合教育的過程中，暴露了普教老師對特幼兒心態調整和教導責任認定的問題，而特教老師在專業和溝通能力方面也有需加強的地方。我認為這些都是可以預知的現象，也是可以理解的「常態」，不過卻可以提醒雙方都需要有更多的反省和行動。教育人員是不是有足夠的「教育愛」去面對學生？特教老師在接受專業訓練之後，是不是有足夠的專業和協調溝通的能力去協助班級老師？彼此如果不能「付出」，如何才能「享

有」？更重要的是，發展遲緩幼兒如何會有「機會」？

從行政的角度來說，實施融合教育帶給園方行政人員的挑戰是：如何尋找並運用社會資源，讓相關專業人員和義工能提供班級老師專業諮詢和教學協助？使他們在這些支持下，不孤軍奮戰、不摸索、不茫然，很快能因瞭解發展遲緩幼兒而找到教導的方法。學校行政人員更要在確實的溝通下，提供班級老師行政支持和有效的督導，讓專業間能在「共識」下相互合作，並分享努力的成果。

這些結果也可以提醒教育行政主管機關和師資培育單位採取更積極的行動。例如，多規劃普通班教師特教知能的研習，並且在研習課程中，多加強觀念的溝通與認識特殊幼兒「正常」面等內容，使普教教師即使在面對表現較多干擾行為的特殊幼兒，也能以「瞭解」和「接納」的心態，讓他們有學習的機會。至於，師資培育機關更有責任培育出有專業又有溝通能力的特殊教育教師去面對實施融合教育帶來的挑戰。

由前人走過的路，我們可以知道「融合教育」是勢不可擋的趨勢，但是實施過程中卻也會面對很多的挑戰。本研究的嘗試適時地給國內實務工作人員一個「如何做」的模式，期盼「融合教育」不再是口號，而是具體可行的行動、也是政策，使特殊幼兒不再有「終生受隔離」的命運。更希望，無論專業人員或家長在不久的未來，都可以如Buisse & Bailey (1993)所說的，把融合的教育方式視為「當而且正常的做法」。

參考書目

一、中文部分

王天苗 (民88)：發展遲緩幼兒融合式幼教模式之建立與實施成效之研究(I)。國科會專

題研究成果報告。

王天苗、蘇建文、廖華芳、林麗英、鄒國蘇、林世華 (民87)：嬰幼兒綜合發展測驗之編製報告。測驗年刊，45輯，1期。

王天苗 (民89)：學前幼兒綜合評估表。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育系印。

吳淑美 (民81)：發展遲緩幼兒在回歸主流教育安置下社會互動、社會地位及其發展能力之研究。特殊教育學報，7期，45-83頁。

林寶貴、盧台華、賴文鳳、謝蘭芝 (民85)：學前合作學習實驗班八十四學年度工作報告。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育中心印行。

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。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。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。未出版。

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85)：混合就獨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。

二、英文部分

Allen, K. E. (1992). *The exceptional child: Mainstreaming in early childhood education* (2nd Ed.). NY: Delmar Publishers Inc.

Bricker, D. (1995). The challenge of

- inclusion. *Journal of Early Intervention*, *19*(3), 179-194.
- Buysse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education*, *26*, 434-461.
- Chalfant, J., & Pysh, M. (1989). Teacher assistance teams: Five descriptive studies. *Remedial and Special Education*, *10*(6), 49-58.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. J., & Skidmore, D. (1997). *New directions in special needs: Innovations in mainstream schools*. London: Cassell.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for effective practice. *Focus on Exceptional Children*, *28*(3), 1-16.
- Department of Education and Employment (1997). *Excellence for all children: Meeting special educational needs*. London: DfEE.
- 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.
- Ferguson, N., & Adams, M. (1982). Assessing the advantages of team teaching in remedial education: The remedial teacher's role. *Remedial Education*, *17*(1), 24-30.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1988). Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children*, *54*, 415-425.
- Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A. (1986). *Collaborative consultation*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Inclusion (1995): *The inclusion charter*. News from the International League of societies for Persons with Mental Handicap.
- Jenkins, J. R., Odom, S. L., & Speltz, M. L. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, *55*, 420-428.
- Johnson, L., Pugach, M., & Hammitte, D. (1988). Barriers to effective special education consultation. *Remedial and Special Education*, *9*(6), 41-47.
- Johnson, L. J., & Pugach, M. C. (1996). The emerging third wave of collaboration: Beyond problem solving. In W. Stainback, & S. Stainback (1996), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- 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.
- Morsink, C. V., Thomas, C. C., & Correa, V. I. (1990). *Interactive teaming*. Columbus, Oh: Merrill.
- Mulick, J. A., & Kedesdy, J. H. (1988). Self-injurious behavior, its treatment, and normalization. *Mental Retardation*, *26*, 223-229.

- Odom, S. L., & McLean, M. E. (1993). Establishing recommended practices for programs for infants and young children with special needs and their families. In DEC Task Force on Recommended Practices, *DEC recommended practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175.
- Peck, C. A., Hayden, L., Wandschneider, M., Peterson, K., & Richarz, S. (1989). Development of integrated preschools: A qualitative inquiry into sources of resistance among parents, administrators, and teachers. *Journal of Early Intervention, 13*(4), 353-364.
- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H. J. (1992). Toward inclusive classrooms. In S. Stainback, & W. Stainback, *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students* (pp.3-17). Baltimore: Paul H Brookes.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Thousand, J., & Villa, R. (1990). Sharing expertise and responsibilities through teaching teams. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education* (pp.151-166). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Thurman, S. K., & Widerstrom, A. H. (1990). *Infants and young children with special needs: A developmental and eco-logical approach* (2nd Ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- U. S. Department of Education (1995). *To assure the free appropriate public education of all handicapped children: Seventeenth annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, D. C.: U. S. Department of Education.
- Vincent, L. J., Brown, L., & Getz-Sheftel, M. (1981). Integrating handicapped and typical children during the preschool years: The definition of best educational practice. *Topics in Early Childhood Special Education, 1*(1), 17-23.
- Wesley, P. W. (1994). Providing on-site consultation to promote quality in integrated child care programs. *Journal of Early Intervention, 18*(4), 391-402.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education* (3rd. ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Bulletin of Special Education 2001, 21, 27–51

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

AN INCLUSIVE EDUCATION PROGRAM WITH TEACHING SUPPORTS: THE EXPERIENCE IN A PUBLIC KINDERGARTEN

Tien-Miau Wang

National Taiwan Normal University

ABSTRACT

In terms of human rights and program effectiveness, it is crucial to integrate young special education needs children with normally developing peers as early as possible. This two-year qualitative study was, hence, intended to develop a teaching supports inclusive education model program in a public kindergarten that different special education resources were located during the first and second year of the study. Data was mainly collected with qualitative research methods of participant observation and interviewing.

As a result, the study had successfully developed a teaching supports system, in which expert consultations, in-class teaching, and volunteers assistance were provided for regular classroom teachers. Expert consultations were found to be helpful for regular classroom teachers, however, volunteers had more direct effects on daily teaching especially when there were no special education resources within the kindergarten in the first year of the study. In the second year, special classroom students were integrated into regular classrooms and special education teachers therefore worked as case managers for all developmentally delayed children in assisting regular classroom teachers for case evaluation and designing individualized instructions. Special education teachers provided services of in-class teaching, consultations, and direct teaching in the special classroom that was redesigned and functioned as a “learning resource center” for all students and staff in the program.

In order to implement this model better, it was found that improvements in regular classroom teachers’ attitudes and special education teachers’ expertise and communication skills were necessary.

Key words: inclusive education, teaching supports, kindergarten, qualitative research