

推動身心障礙兒童教育機構進行社區融合之行動研究

— 以屏東勝利之家為例

李長燦¹、巫素真²

摘要

財團法人屏東基督教勝利之家有鑑於早期療育之重要性，於 99 年實施「慢飛天使回歸方案」，其中在社區資源聯結方面，希望能增進發展遲緩及身心障礙幼兒之潛能開發，使其能順利回歸社區生活及適應融合教育。為使方案順利推展，勝利之家潮州鎮早療中心邀請研究者擔任方案之顧問，輔導教保老師推動社區融合。研究者選擇行動研究法作為本研究的研究取徑。具體目的是 1. 探討社區融合方案之實施歷程與成效；2. 評估研究成果，藉以試探在一般機構推廣之可行性。研究結果發現，透過融合教育活動，身心障礙幼兒與社區人員有初步的互動，而且提昇一般幼兒接納與主動協助身心障礙幼兒的意願。不過，未能訂定與實施身心障礙幼兒個別教育計畫是本研究待改進之處，研究者針對此項缺失提出未來的具體建議。

關鍵詞：行動研究、身心障礙兒童、社區融合

¹ 美和科技大學社會工作系助理教授

² 美和科技大學社會工作系助理教授

一、前言

無論是我國或是英美等國家，早期以普通教育為主的特殊教育法令均主張特殊學生應在隔離的環境接受教育，才能針對其特殊需求提供幫助，甚至因不同的身心障礙類別而設立了不同的學校，例如啓聰、啓智、啓明等名稱。待這些特殊兒童進步到某一水準之後，再回歸到普通教育體制，稱為回歸主流。

然而，有越來越多的學者質疑，隔離式的教育環境是否可以提供足夠空間與機會來增進同儕互動經驗，提升特殊幼兒的社會能力(Stainback & Stainback, 1992)。在經歷過許多隔離式教育對身心障礙兒童所造成的負面影響之後，能夠在自然環境中增加社會互動經驗的「融合教育」(inclusive education)便逐漸取代了隔離式的教育模式(許素彬, 2006; Harkin, 1993)，成為一個特殊教育的趨勢。所謂融合教育，係指所有兒童(無論是一般兒童、學習和生理障礙、高危險群、無家及資賦優異等兒童)皆能融合在同一個學校、同一個班級，受到重視尊重與了解，而且全時段的在同一個班級共同學習，並共享教育資源。

另外，周月清(2005)探討英國、美國與加拿大等國針對智障者的服務之相關文獻，發現這些國家經歷多年「去機構教養化」的運動之後，智障者從教養院搬到社區居住與生活，因此，社區居住與生活是目前提供智障者服務的主要措施，其優點為：提升生活品質、與家人朋友再次聯結、對生活有更多自我選擇、和一般人一樣有貢獻社區的機會、增進自主性及獨立技巧等。綜合上述可知，無論在教育層面和社會層面，強調融合是對於身心障礙者的服務趨勢，而且融合環境所提供的生活、社交與學習經驗都有利於身心障礙兒童及一般兒童的發展(Odom & Diamond, 1998)。

研究者從「充權」(empowerment)的觀點來看，認為融合的理念與措施可以鼓勵及支持身心障礙兒童選擇、自決、主導並管理個人和社區的資源。充權理論假設社會中存在對各種資源掌握不同權力及控制力的團體，社會問題的發生不是因為個人的缺陷，而是社會結構、階層的不平等所致。個人經驗到無力症狀是因為週遭環境的不友善與敵意。在此脈絡下，增強案主的權能以面對不平等的社會結構就很重要(李開敏，陳淑芬，2006)。

財團法人屏東基督教勝利之家有鑑於早期療育之重要性，於 2010 年至 2011 年推動「慢飛天使回歸方案」，其中在社區資源聯結方面，希望能增進發展遲緩及身心障礙幼兒之潛能開發，使其能順利回歸社區生活及適應融合教育。為使方案順利推展，勝利之家位於潮州鎮之早療中心邀請研究者擔任方案之顧問，輔導教保老師推動社區融合。根據研究者的輔導經驗，若未能了解實務的情境脈絡而強行以學術的理論來指導，將會發生窒礙難行的情況。而專家演講式的研習又容易流於形式，對於教師的成長並無助益，因此，研究者認為

較適合的輔導策略是讓教師從實踐中發現問題，進而協助他們解決問題，才能促進其專業能力的成長。因此，本研究以社區融合作為本研究的範疇，並選擇行動研究法作為本研究的研究取徑。

本研究之具體目的如下：

- (一) 探討社區融合方案之實施歷程與成效。
- (二) 評估研究成果，藉以試探在一般機構推廣之可行性。

二、文獻探討

以下分成社區融合、融合教育與行動研究等三方面說明：

(一) 社區融合

美國 2000 年「發展障礙協助與權利法案」(Developmental Disabilities Assistance and Bill of Rights Act) 指出：「融合」係指對於身心障礙者其社會、教育、工作、社區活動的接納、鼓勵及參與，以促使身心障礙者達成下列目標：

1. 在其選擇下發展及擁有與朋友、家人的互動關係；
2. 住在鄰近社區資源的房舍，與社區非障礙者有接觸的機會；
3. 有機會充分接近、參與社區活動的生活；
4. 如同一般人一樣，可以完全融入社區生活（包括生活、學習、工作、居住等），並從中受益。

英國 2001 年「學習障礙白皮書」定義「融合」為：促進學習障礙者做平常事情，使用主流服務與融入當地社區，有高度照護需求者也有權利選擇其每天的生活（周月清，2005）。

(二) 融合教育

融合教育指的是將身心障礙兒童和普通同儕安排在一間教室一起學習的方式，它強調提供身心障礙兒童正常化的教育環境，而非隔離的環境，在普通班中提供所有的特殊教育環境，使特殊教育及普通教合併為一個系統。基本上融合教育乃採取一元的教育系統，教育的對象是班級內所有具特殊需求的學生，而由普通教師，特殊教師及相關人員協同合作，分擔責任，共同完成教學工作（洪儷瑜，2001）。其要點有四：1. 讓特殊兒童就讀普通班；2. 提供融合教育之普通班或學校足夠且適宜的支援；3. 需針對特殊學生提出個別化教育計劃；4. 讓普通學生與特殊學生均蒙其利。

其次，我國實施融合教育的模式可分成下列四個模式（曹純瓊，2001）：

1. 機構與幼兒園合作模式

- (1) 由特教機構主動尋求對融合教育有共識的園所一起合作。
- (2) 定期由特殊幼兒師帶領特殊幼兒到園所，與一般幼兒學習。
- (3) 直到幼兒教師熟悉特定幼兒並做好準備，再經由評鑑輔導會議安置於園所中。

(4) 特殊幼兒教師定期至園所訪視幼兒，持續提供相關諮詢服務。

2. 融合班模式

(1) 將特殊幼兒安置於一般幼兒班級，與一般幼兒一起在班級中學習。

(2) 班級幼兒通常由 15 到 20 位一般幼兒以及 4 位特殊幼兒所組成，總人數大約為 20 至 25 人。

(3) 普通幼兒教師和特殊幼兒教師一起在班級中合作，依照個人特質和專長來分工。

(4) 普通幼兒教師和特殊幼兒教師共同負責教學活動，促進幼兒的學習，達成教育目標。

3. 資源教室模式

(1) 特殊幼兒安置於普通班級中，另設資源教室。

(2) 特殊幼兒會部分時間抽離至資源教室，接受特殊幼兒教師的 IEP 教學。

(3) 特殊幼兒教師和普通幼兒教師彼此有獨立課程規劃及教室空間。

(4) 特殊幼兒教師主要的任務是執行抽離式方案，但同時提供普通幼兒教師有關特殊學生的諮詢服務

4. 巡迴輔導模式

(1) 特殊幼兒安置於普通班級中與一般幼兒共同生活與學習。

(2) 特殊幼兒教師以巡迴輔導方式，於固定時間入園服務。

(3) 服務範圍包括對特殊幼兒直接服務(進行 IEP)，或對普通幼兒教師、家長提供諮詢的間接服務，以提供普通幼兒教師適當之支援。

(三) 行動研究法

Schön(1983)提出「反省理性」(reflective rationality)作為行動研究運動的基礎，也用來說明專業變革和專業行動的關係。根據反省理性的概念，專業行動可以分成「行動中的內隱認識」(tacit knowing-in-action)、「行動中反省」(reflection-in-action)與「對行動反省」(reflection-on-action)等三種類型(夏林清等譯，2000)。說明如下：

1. 行動中的內隱認識

這個類型的專業行動具有幾個特點：一是思考和行動不是分開的(不需要特別規劃和智性的準備便可以產生技巧熟練的實踐活動)；二是專業者通常對他的實務知識或他如何學到這些知識的來源是無自覺的；三是專業者通常無法清楚明白的用語言描述此一實踐知識。

2. 行動中反省

當面臨新且複雜的情境或是例行性行動被令人困擾的問題所干擾時，就必須採取另一種行動類型，也就是「行動中反省」。Schön(1983)指出：當某個人在行動中進行反省時，他的思考是不會與實作抽離的，他做決定的方式是一定

可以轉化成行動的，因為他的行動是一種實驗，他在行動中推進他對事務的探究。

3. 對行動反省

對行動反省指的是抽離出行動並且對行動進行反省，一方面增進了我們分析和重組知識的能力、有意識的進行反映，減緩了行動的速度、干擾了例行性行為的流暢性，但它催化了對行動的細微分析，使我們得以規劃變革。另一方面增加了知識的可溝通性：在專業行動下的知識是可以被看見的，以及可以和其他人溝通的。

上述反省理性與專業行動的類型，對於實務的改進產生了三個和科技理性截然不同的假設：1. 複雜的實務問題需要特定的解決之道；2. 這些解決之道只能在該特定脈絡中發展出來，因為問題是在該脈絡中發生與形成的，實務工作者更是其中關鍵且決定性的因素；3. 這些解決之道並不能任意的用到其他脈絡中去，但是他們可以被其他實務者視為工作假設，並在他們自己的環境中進行檢驗(夏林清等譯，2000)。這三個假設是行動研究運動的基礎。根據這三個假設，行動研究鼓勵實務工作者採取研究的立場，面對實際情境所遭遇的問題，研擬具體的行動策略與研究假設，並以批判反省的態度檢討實務工作，促進專業的成長。

三、研究方法

(一) 研究對象

本研究以潮州鎮早期療育中心的 5 名身心障礙兒童(包括腦性麻痺、自閉與發展遲緩等)與 3 位教保老師為對象，並邀請潮州鎮立托兒所某中班師生共同參與本社區融合方案。

(二) 方案之內容與實施

本計畫的方案內容包括課程融合及社區適應等兩方面。在課程融合方面，由早療中心的教保老師帶領本方案兒童至合作的幼兒園，配合幼兒園的課程進行融合學習活動，進行的時間為一學年。本研究分析的資料係取自下學期(自 2010 年 2 月至 6 月)，為期 4 個月。

在社區適應方面，由早療中心的老師規劃，帶領本方案的兒童至附近的公共場所，包括公園、遊戲場所與社區團體等，透過多元社區場合的接觸提供多元學習機會，接觸不同人群，以達社區適應之目標。99 學年度上下學期各進行 2 次，每次時間約 2 小時。本研究分析的資料係取自下學期(2010 年)兩次社區融合活動。

(三) 資料之蒐集

本計畫蒐集資料之方式分為觀察與研究日誌等，說明如下：

1. 觀察與記錄情境

本研究擬以錄影的方式在實施課程融合與社區適應的活動時進行觀察。主要的觀察焦點在於本方案兒童與老師、同儕的互動情境，並將每次活動的言談互動的內容轉錄成文字檔，以個案、日期作為檔案編號的依據。

2. 研究者的研究日誌

對一位行動者而言，持續不斷的寫研究日誌是一種相當有用的蒐集資料證據的技術（夏林清，2000）。研究者主要將針對與本研究有關的事件、想法和情感等方向撰寫研究日誌，例如與教師討論教案時發現教師的教學觀點；進班觀察聽到師生精彩的對話；教學檢討時引發的思考或啟示等。研究日誌主要的內容包括日期、事件的描述、感想或評論，並預留空白作為研究分析與歸類之用。研究日誌除作為研究者反省研究歷程的紀錄之外，也是研究者理解研究情境脈絡的重要資料。

（四）資料之分析

將觀察與訪談影音資料打成逐字稿後開始編碼，編碼過程是先反覆閱讀所有的相關資料，始對資料有清楚而完整的了解。接著將訪談內容的每一句能回應研究問題的做記號、編碼，再根據編碼思考核心概念並命名。在這過程中，研究者持續歸納次主題和主題分類進行檢視與討論，以確認資料分析的可信度，直到研究報告書寫完成。

四、研究結果

（一）社區融合活動

1. 竹田驛站社區融合活動 20100519

餵魚樂

謝老師在販賣店買了飼料，逐一發給小朋友。大人們和孩子們開始用飼料餵魚，米飛和世華高興得灑飼料，尤其世華高興得又叫又跳。

謝老師：要丟遠一點喔，阿彬。

（世華每丟一次飼料就高興得又跳又叫，佑佑則是坐在輪椅上斯文得丟飼料）

（治療師陪佑佑丟飼料，手指著池塘）

治療師：這是小隻的魚。

（志工媽媽陪同米飛和阿彬餵魚，並提醒阿彬不要太靠近池邊，結果阿彬的飼料紙袋掉落池塘，阿彬彎身想要去撿）

志工媽媽：啊，不要撿。我很怕他掉下去。

治療師：對啊，對啊，不要撿。

（米飛對著池塘叫啊啊）

謝老師：沒關係，等下老闆會撿。這樣很危險。好不好？

模擬剪票口通行

來到剪票口時，謝老師扮演剪票員，檢查孩子的手背是否有蓋章，有蓋章者才能通行，世華和米飛都順利通行，接著是阿彬。

謝老師:阿彬有沒有蓋章?啊!歹勢(台語)再去蓋印章,不可以(先前阿彬拒絕在手背蓋章,於是趕緊跑去補蓋章,這時安妮老師陪同琇琇走來,謝老師檢查後通過。後來,治療師推著佑佑來到剪票口,謝老師把門關起來)。

謝老師:佑佑,你有沒有蓋章?(佑佑點頭)喔,有,在哪裡?給我看。(佑佑舉起左手讓謝老師檢查)喔,好,可以。(謝老師把門打開,讓治療師推著佑佑通過)。

(阿彬在志工媽媽與巫老師的協助和鼓勵之下蓋了章,由巫老師牽著他來到剪票口,謝老師把門關起來)

巫老師:阿彬有了有了--。

謝老師:有蓋章嗎?給我看!(阿彬舉起手讓謝老師看)這裡嗎?好!

志工媽媽:他剛剛主動要蓋的ㄟ。

謝老師:喔,他主動要蓋。好厲害。

揮綵帶

大家來到休憩區,老師們發點心給孩子們吃,並要求孩子們要說謝謝。點心用畢,謝老師拿出彩帶讓孩子們玩,米飛、世華先拿彩帶,治療師陪同他們揮舞。世華又去找謝老師,換另一種顏色的綵帶。阿彬也拿了綵帶,這時候風來了,謝老師高興得說:"啊--風來了飛。這時採帶隨風飄動,其他老師鼓勵其他小朋友們一起去玩。謝老師教導世華、米飛揮舞著綵帶。謝老師拿一支彩帶給阿彬,阿彬接過去之後用力揮著綵帶,形成一個圈圈,謝老師說:"好厲害"。廣俊和佑佑加入玩彩帶的遊戲,謝老師特別對著佑佑揮著綵帶,喊著"加油,加油"。佑佑也高興得跟著用力揮著綵帶。)

踩落葉遊戲

大家來到一排大樹下,樹下有許多枯葉,謝老師帶著孩子們一起踩枯葉,琇琇顯得十分興奮,一個人走著。謝老師、志工媽媽和治療師特別帶著佑佑用腳踩落葉。

謝老師:你看到樹葉要踩,來,大力。

治療師:大力(扶著佑佑,扳著他的腳去踩)

謝老師:踩下去,這樣(用力踩在落葉上)

(佑佑大力踩在落葉上,謝老師、治療師和志工媽媽高興得鼓掌叫好)

謝老師:ㄟ,有聲音了,不一樣了,來,這裡(用腳堆起一堆落葉,佑佑奮力的踩下去)

謝老師:注意聽,聽看看你踩的是什麼聲音?(佑佑用力一踩)

謝老師:什麼聲音?碰一聲還是咻?

(佑佑比手勢說咻)

謝老師:對啊!再來一次喔,是咻還是碰?(再聚集一堆落葉)等一下,高高的,注意聽喔。(佑佑再踩一次)是咻還是碰?

佑佑:是咻!

謝老師:好棒喔(拍手),再把它踩平喔。

佑佑不小心跌坐在地上，三人大叫"哇"，並且笑了起來。接著又用力踩了好幾次。最後，大家來到遊樂器材區，治療師協助佑佑玩溜滑梯，其他的孩子們則自行遊玩。

研究者檢討這次的竹田驛站社區融合活動，雖然一行人帶領身心障礙幼兒浩浩蕩蕩到驛站，但是，卻未事先與驛站相關的人員聯繫，讓他們與這些幼兒互動，一方面讓他們從相處的過程中認識特殊的幼兒，另一方面則讓可幼兒知道驛站內的相關措施及服務。其次，融合活動的實施未注意到特殊幼兒們的學習特質，因此，5名幼兒所從事的大多是共同的遊戲，而琇琇則因較為沉靜，似乎被忽略，只能選擇獨來獨往。

2. 佳平社區融合活動 20100623

第二次的社區融合活動是到佳平社區與原苗托兒所的排灣族師生互動，在簡單的相互認識之後，原苗托兒所的潘老師帶領大家走訪整個社區。

琉璃珠手工坊

首先到達的地方是社區的琉璃珠手工坊，潘老師告訴小朋友們爸爸媽媽來這邊喝咖啡的時候，他們可以一邊看書，可以在這裡坐一整天，都可以，我們這裏面還有一間教室是很棒的，可是今天不方便過去，那邊比較遠一點，等你們再大一點的時候可以過去那邊看看。

潘老師：來，妳們看那個姊姊在用東西，這些都是人家做的。

謝老師：好漂亮喔。

潘老師：這些都是琉璃珠，來，阿彬彬在哪裡？yoyo 咧？

謝老師：yoyo 來了，對。

潘老師：yoyo，你看這個是我們排灣族的手環，琉璃，這個叫琉璃珠。

謝老師：好漂亮喔。

潘老師：對，你看都放在這裡，妳們下次帶爸爸媽媽就可以買，一定要買一對，要買一對當紀念喔。

吉貝木棉果實的體驗

一行人到達武潭國民小學和平校區的操場，發現許多吉貝木棉的果實。

潘老師：來摸摸看是什麼東西，軟軟的，軟軟的，好舒服喔。

老師：不是這裏破開，是那裏破開。

治療師：來，摸看看，像玉蜀黍，來，你看越來越多。

Yoyo：它還會動動耶。

(yoyo 撥開腿上的棉花，棉花四處漂散)

謝老師：好，拿起來，自己用。

排灣小朋友：還有你的手上呀。

潘老師：你要拿起來給她呀。

(治療師將手中的木棉拿給了 yoyo，而其他老師則把木棉撕成小片小片遞給了幼婷讓幼婷能知道木棉的觸感如何?)

潘老師：這個可以撿回去當枕頭。

謝老師:暑假就是做那個.....。

潘老師:唱歌囉，你們可以唱那個，來，你們唱歌給他們聽。

(排灣族小朋友唱著排灣族傳統歌曲給勝利之家的小朋友聽)

謝老師:好棒喔，你們會唱這一首，好棒喔。

吃點心，同歡樂

一行人來到一家商店，老師幫小朋友們安排好座位，大家坐定之後，排灣族小朋友開始很認真得唱著一首又一首傳統歌曲給勝利之家的小朋友們聽，同時分發餅乾糖果。謝老師握著阿彬的手，讓阿彬抓了一把自己杯中的餅乾給坐在隔壁的小朋友吃。

謝老師:給你，好不好?

謝老師:那 yoyo 有沒有?

謝老師:可飛。你要不要請阿彬吃一個?不要喔，那沒辦法了。

(yoyo 將手伸向可飛的杯子，準備要拿餅乾，這時謝老師抓起了 yoyo 的手，放回了原位。)

謝老師:她說她不要。

(另外一位老師則拿了一塊巧克力口味的餅乾給 yoyo 吃，yoyo 吃得津津有味，看起來相當滿足)

謝老師:世華呢?

志工:世華在這邊呀。

志工:可飛可不可以請老師吃一個呢?給她吃一個。

潘老師:請我吃一個好不好?請老師吃一個。

謝老師:請老師吃一個好嗎?

潘老師:一個就好，還是 yoyo 要請老師吃一個?要不要請老師吃一個?

老師:請老師吃一個。

潘老師:哇。

謝老師:現在不是小摳啦。

謝老師:可飛你都沒有請人家吃一個?

(可飛拿起餅乾後，又塞進嘴巴了)

謝老師:阿彬你的呢?有沒有請小朋友吃?要不要?請誰吃?你要請哪一個小朋友吃?秀娟，謝謝，那你要不要請人家吃，不要喔，沒關係。

謝老師:人家很小氣，yoyo 不要囉。

(可飛餵 yoyo 吃餅乾)

謝老師:燈光好，氣氛佳，她這個時候竟然還請他吃一個。

潘老師:這個時候再來介紹一下名字好不好，你叫作什麼?

謝老師:阿彬、可飛、yoyo、雅婷?，喔，幼婷、世華、秀娟。。

潘老師:彬彬、可飛、yoyo、雅婷?喔，幼婷、世華、秀娟。

老師:這裏還有一個。

潘老師:還有，對，廣俊。

(二) 與鎮立托兒所進行的融合教育

1. 先前融合教育的檢討與改進

潮州早療與鎮立托兒所進行的融合教育模式屬於「機構與幼兒園合作模式」，係由特教機構主動尋求對融合教育有共識的園所一起合作，然後定期由特幼師帶領特殊幼兒到園所，與一般幼兒學習。根據研究者先前的觀察，特幼師帶身心障礙幼兒到園所進行融合教育時，園所原帶班老師認為可由特幼師自行帶領活動，往往離開教室處理自己的事。導致特幼師既要帶領活動，又要兼顧特殊幼兒的學習，無形中對特幼師形成過重的負荷。因此，研究者建議教學活動仍由原普通班幼兒教師主導，特幼師可在活動中從旁協助，並引導特殊幼兒參與活動。往後的兩次融合教育開始依研究者的建議方式進行。

2. 釣魚比賽活動 20100608

早療中心的幼兒進到鎮立托兒所的某中班班級中，與該班的幼兒一起進行釣魚比賽，帶領活動的是徐老師。

徐老師:等一下，老師還沒說開始喔。

(紅衣小女孩拉著 yoyo 的手說釣魚的地方就在這邊)

徐老師:那你要怎麼教他?先要拿什麼?那要怎麼拿?

(老師握著 yoyo 的手輔助他握釣魚竿)

小朋友:李老師，我們這桌沒有。

徐老師:那我們這一邊要為誰加油?

(小朋友異口同聲的說有)

徐老師:可飛或 yoyo?這組是 yoyo，那這一組呢?可飛，好，那這一組要幫誰叫呀?建華?

建華:可飛。

徐老師:也是可飛呀，那廣俊沒有人幫他加油喔，好，來，我們在幫廣俊的時候也要一邊喊加油喔，可飛的就喊可飛加油，開始了沒有?怎麼一群都在亂跑，誰帶廣俊的?

小朋友:徐老師看我這邊，為什麼我這邊會有兩隻呀?

徐老師:沒有呀，徐老師說開始的時候就開始囉。

徐老師:預備備，先放下才能甩叻，預備開始。

(學生和老師一起大喊著加油)

徐老師:可飛一直看著你們喊加油，他都忘記釣魚了，來，可飛加油，yoyo 加油，廣俊加油，釣那麼多叻。

(小朋友為 YOYO 和可飛加油)

徐老師:YOYO 加油，YOYO 釣幾隻?

條紋上衣小朋友說:釣了好多隻叻。

(徐老師跟全部的小朋友解釋總共釣了幾隻魚)

小朋友們:有些人釣很多，有些人釣很少。

活動結束後，徐老師請小朋友當小天使護送特殊幼兒回早療中心。

徐老師:等一下,那誰要帶他們回去?

(小朋友紛紛舉手,主動且願意幫忙)

徐老師:好,那我們請謝老師來選嘞,我們看誰坐得很棒的,我們來請謝老師來選嘞。

謝老師:好,那我們請建華來幫忙,健華來帶廣俊好不好,等一下,不要一直這樣舉手,來,還有一個啟元你幫忙推 yoyo 好不好呀?

啟元:好呀。

(小朋友依就舉手喊著他也要,謝老師頗為困擾)

謝老師:還有一個可飛,我來看誰?杏怡你來帶可飛好不好?

小朋友:老師那誰要帶 yoyo?

謝老師:yoyo 已經有了,你下次了,好不好? 那我們今天謝謝小天使嘞,小朋友好棒,我們今天自己拍拍手。

(小朋友和老師一起拍手,給自己鼓勵)

3. 氣球探索遊戲 20100622

徐老師先讓小朋友們小朋友一一觸摸氣球,體驗氣球的觸感。接著將氣球充氣,再讓小朋友們觸摸,比較充氣前後的差別。然後指導小朋友將充氣的氣球壓入裝滿水的水槽中,觀察氣球的變化。

徐老師:手溼掉了沒關係,可不可以壓下去?

小朋友:不行。

謝老師:坐著,有坐著的才能玩下一個。

徐老師:好,換廣俊了,好,手放掉,看可不可以壓下去。

(謝老師握著廣俊的手協助幫忙壓氣球)

徐老師:不行喔,它還是會浮起來,好,來換 yoyo, yoyo 來換你壓下去,洪俊先回去坐,阿兵哥要先回去坐,等下就換你了,有沒有壓下去,手放開。

(yoyo 仍然沒有壓下去,在謝老師的協助下, yoyo 完成了此項實驗。)

徐老師:有沒有沉下去的?

小朋友:沒有。

接下來的活動是讓小朋友將充氣的氣球開口放入水中,觀察其變化。

謝老師:廣俊不能拉(氣球)喔。

老師:妳先拿著,我先幫你吹氣球。

(大家被氣球搞得手忙腳亂)

徐老師:廣俊不會。

謝老師:來,老師幫你(廣俊),來,站起來。

(謝老師握著廣俊的手教他幫氣球打氣)

徐老師:我的打氣筒呢?

小朋友:徐老師現在用完了。

謝老師:來,廣俊,拿著喔,輕輕放。

(廣俊一鬆手,氣球就飛走了)

謝老師:好,我們再試一次。

徐老師:慢慢用叻,手要拿好。

(謝老師握著廣俊的手將氣球放氣,結果氣球一不小心就從廣俊的手中飛走了)

五、結論

(一) 身心障礙幼兒與社區人員有初步的互動

過去早療中心辦理的社區融合活動,常常是一行人帶領身心障礙幼兒浩浩蕩蕩到某社區機構,但是,卻未事先與相關的人員聯繫,也未讓身心障礙幼兒與社區人員互動,導致雙方錯失從相處的過程中彼此認識的機會。本學期在研究者的提醒之下,勝利之家的教師規劃的三次融合教育活動都有事先聯繫,並且加強彼此間的互動。例如與潮州鎮立托兒所的幼兒一起進行釣魚活動與氣球探索遊戲,此外,還到佳平社區與排灣族幼兒一起認識當地的社區環境,並且一起分享點心。

(二) 提升一般幼兒接納並協助身心障礙幼兒的意願

在早療中心謝老師的推動下,潮州鎮立托兒所的一般幼兒逐漸從懼怕身心障礙幼兒到願意協助身心障礙幼兒。據謝老師表示,推行融合教育之初,有一個普通班的女生向家長抱怨班上來了一些奇奇怪怪的小朋友,她覺得很害怕。每當預告要進行融合課程活動後,在活動當天她就會請假。經過徐老師與早療中心老師的解釋,以及幾次的實際相處,該名女生逐漸習慣,現在雖然不會主動接觸身心障礙幼兒,但是,已沒有當初那樣強烈的排斥行爲。令人感動的是,大多數幼兒甚至在活動結束後主動協助身心障礙幼兒收拾東西,並自願帶領他們回早療中心,由此可見融合課程對於一般幼兒的正面影響,讓人感受到幼兒的善性。

(三) 未能為身心障礙幼兒訂定個別教育計畫

感謝潮州鎮立托兒所的徐老師與原苗托兒所的潘老師及其助理老師願意接納身心障礙的幼兒,配合早療中心的融合教育活動。然而,在活動個過程中,研究者認為有待改進的是未能針對身心障礙幼兒訂定個別教育計畫。由於未能注意身心障礙幼兒個別的學習特質,因此,這些幼兒可能出現分心或無法參與活動的情況。

許素彬(2006)指出大多數課程融合計畫的實施並沒有為特殊幼兒擬訂個別化教育計畫,教學的內容與方式仍以一般幼兒為主,鮮少注意到特殊幼兒們的學習特質。在缺乏個別教育計劃的情況之下,特殊幼兒經常出現不專心、分心、及無法跟上教學速度的情況,保育員們對這些行爲也很少採取適時的介入方法,常以忽視的方式待之。

研究者建議在融合教育活動之前,早療中心的老師應依融合教育的實施步驟進行準備,在評估個案的行爲表現之後,必須擬定計畫,擬定計畫之後,再根據普通班的教學主題,為每個身心障礙幼兒擬定個別學習與評量表。如此才能掌握每個身心障礙幼兒在融合活動中需加強學習的具體活動目標,以及日後評量的方式與標準,達到個別化學習。

參考文獻

- 李開敏、陳淑芬 (2006)。受暴婦女的充權：社工復原力訓練及督導之整合模式。
應用心理研究。32, 183-206。
- 李翠玲、鍾梅菁、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。
- 周月清 (2005)。發展智能障礙者社區居住與生活：美英兩國探討比較。**社會政策與社會工作學刊**。9 (2), 139-196。
- 柯懿真、盧台華 (2005)。資源教師與普通班教師實施合作教學之行動研究—以一個國小二年級班級為例。**特殊教育研究學刊**，29, 95-112。
- 洪儷瑜 (2001)。**英國的融合教育**。台北市：學富文化。
- 夏林清、蕭幸玲、林益民、廖新春、林容秀、許維素、黃宜敏 (譯) (2000)。
H. Altrichter, P. Posch, & B. Somekh 著。**行動研究方法導論：教師動手做研究**。台北市：遠流出版社。
- 張翠娥、李淑貞 (2009)。專業諮詢介入學前融合班級發展個別化教育計畫與實施成效之研究。**幼兒保育學刊**，7, 25-44。
- 曹純瓊 (2001)。**學前融合教育**。台北市：啟英出版社。
- 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。
- Harkin, T. (1993). Application of the Goals 2000: Education America Act to involve individuals with disabilities. *Exceptional Parent*, 25, 25-28.
- Odom, S. L. & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Schön, D.A. (1983) . *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes