

特殊兒童學前教育之探討

黃琬珺

壹、前言

近年來教育的重點不在從小學做起，開始著重學前教育，學前教育是學習的關鍵期，對身心障礙者尤其重要，從八十六年公布的特殊教育法第九條，明白的說明該法在施行六年內逐步完成身心障礙幼兒入學年齡向下延伸三歲規定，同時，教育部定每兩年向下延伸一年齡層之分年目標，使得學前教育幾乎變成是義務教育。同時，教育部提出，在八十七年的預算中編列一億四千萬元設立身心障礙幼兒班，讓五歲以上身心障礙的幼教學齡兒童，享有一般正常的幼教受教權。雖然，法源上有說明實行的方法，但是，著重的焦點幾乎在於一種獎勵的層面，實際面上的施行依然是不足的。

福祿貝爾 (F. Froebel) 曾說過：教育的施行從幼教開始，幼稚園以個人

本文作者為國立彰化師範大學特殊教育研究所研究生

的發展為目的，以活動表現為方法，以社會的合作為工具。學前教育以個人發展、活動的表現和社會的合作為基準，提供適性、彈性的教育。學前特殊教育除了重視學校教育外，也特別著重家庭教育，強調家庭能為 (Family Empowerment) 和開發潛能的觀念。

學前教育界定為三歲以後六歲以前的教育，特殊兒童學前教育有以中心為主、家庭為主或是家庭與中心為主，本篇的學前教育著重以幼稚園教育為主，分別從環境安排、教學人員和教學內容等方面來探討學前教育。

貳、學校教育

一、環境

1. 融合的教育環境

現今學前教育逐漸朝向在班級上至少有一位特殊障礙的學生，其實在融合或是整合的環境能合乎所有學生的個別需求，被視為是最好的設計 (Salisbury, 1992; 引自 Diamond, Hestenes & Connor,

1994)。

整合 (integration) 與融合 (inclusion) 的概念是不同的，整合 (integration) 是給與身心障礙者機會去參與普通學校或是社區環境中一些社會、體能或是學業方面的活動。但是，這意謂有一個主流環境的存在，把一個團體推進另一個團體；融合 (inclusion) 意謂所有學生不管其障礙與否將進入學校，不論是教師、學生、家長或是學校管理員將認同學校和班級中包含多元背景、能力和貢獻的學生，提供多元孩童多元的需要，使其在教室中能發揮最大的潛能 (Salisbury, 1991)。整合的觀念較為主體性，融合的觀念較為客體性，多元觀，強調每位都是主人和差異性的尊重。參與活動強調完全或是部份的時間融合於活動中優於整合於同年齡主流環境中。

融合教育對於障礙與非障礙的兒童而言，都是有好處的。因為，有學者研究發現對於障礙的孩童在融合的教育環境中得到較合適的社會互動、語言、認知與知動發展皆甚於在自足性班的孩童。(Fewell & Oelwein, 1990; 引自 Diamond, Hestenes & Connor, 1994)。不只對於身心障礙者而言是有好處的，同時，研究者 Peck et al. (1992) 提出融合教育環境對於正常孩子而言也是有幫助的，使其有較少的歧視與固著，更能瞭解障礙者，敏銳得知同儕的需要，

同時有較多的責任感與幫助別人之心優於在其它安置環境中孩童。

環境不再只是以單一的學校環境為考量，加入以社區為本位的環境考量設計，著重學生在自然環境中與非障礙的同儕團體一同學習。但是，不擾亂課程和在學前教育教室中每天例行學習的東西，這也是重要的因素。(Peck et al. 1992; 引自 Diamond Hestenes & Connor, 1994)。

2. 教學環境

環境除了外在的學校環境外，還有小範圍的教學環境，研究者 Yoder 發現以孩子為中心的教學環境對社交技能的獲得甚於老師為主的教學環境 (引自 Diamond, Hestenes & Connor, 1994)。

教學環境除了以學生中心外，必須以學生周圍環境為本位的教學環境，如此，更能使學生能發展出較有功能和類化的技能，所謂功能性的技能允許孩子在環境中能更滿意以及更獨立，類化的技能是學習到的技能可以應用到不同的場所 (Bricker & Cripe, 1992; 引自 Salisbury, 1991)，這兩種技能對於身心障礙幼童而言都是非常重要的。

美國教育學者 Dr. Sandra Crosser (1992) 所揭入的「BASIC 的模式」，安排早期孩童教育的環境，以促進有效學習的教育理念，其中教育環境包括團體活動的空間、工作中心區、有條理擺放教材器具等用物的地方，提供多元刺

激的東西以及提供學生學習獨立區。

(引自黃世鈺，民 86)。教學環境的擺設不在是單一化，強調多元的環境設計，提供多元的刺激，在教學環境規劃中，所有的教學環境的區隔，必須是教師能環顧全場的。

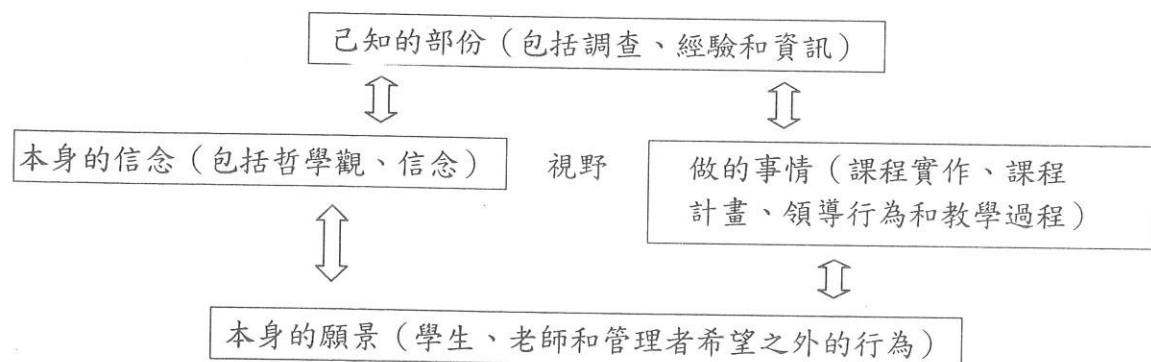
在環境中特殊障礙孩童更傾向從事非互動的遊戲，較少參與遊戲團體，同時被選擇為玩伴的機會明顯低於非障礙的同儕 (Peck, Odom & Backer, 1993；引自 Diamond, Hestenes & Connor, 1994)，所以，教學人員的介入變得格外重要。

二、教學人員

1. 教師

教學環境選擇得當外，教學人員也是重要的。教師是重要的教學人員。在教學環境中不管障礙與否，每位學生皆能學習良好，這信念提供給老師良好的正向的鼓勵，教學環境中著重的焦點在於老師的決定教學的過程。教師做決定的模式說明如下：(Salisbury, 1991)

學前特殊教育，如何能讓在教室中的所有學生皆能發揮自己的潛能，不外乎老師在教學的過程中，良好的下決定的過程，其中包括老師本身的信念和收集的資料外，還需外在環境的配合，如此才能使每位學生皆能發揮所長。



2. 父母

調查研究發現父母的教育程度在早期教育計畫中，是影響孩子閱讀水準和其他學校成就的重要因素之一，高知識的父母可以提供孩子較高的認知與語言的技能使其在學校中更能成功 (Sticht & McDonald, 1990；引自 Benjamin,

1993)。同時，對於身心障礙的幼童而言，不容易從彼此的互動中學習人際的互動，所以，父母常是直接或是非直接幫助身心障礙的幼童提升社會互動的能力 (Mcevoy & Yoder, 1992；引自 Benjamin, 1993)。因此，父母對於孩子的早期教育的教學中佔有重要的地位。

針對低讀寫能力的家長，提供補救的教學措施的研究，發現有百分之九十分的家長會意識到其對孩子教育的影響，會開始注意到孩子學習情況，會與孩子一同閱讀，指導孩子的家庭作業，同時，會與孩子一同討論學校的事情 (Fossen & Sticht, 1991；引自 Benjamin, 1993)。父母親的讀寫能力對孩子的學業有影響力，教育孩子並不是單只有教師的責任，家長對孩子學業的關心及重視，皆是間接影響學生學習的動機。對於身心障礙者而言，家長的角色更是重要，因為，身心障礙者學習的能力較為遲緩同時類化的能力不足，除了學校教師教學之外，需要父母在旁的協助及不斷的複習，才能使身心障礙幼兒學習的更好。

教師與父母在教育上是一種協同的角色，父母是其孩子的第一個教師，同時也是在家庭中主要的教育者，父母有權力選擇良好的教育環境，同時參與社區中的組織，提供給孩童最好的教育。良好的教育應該是鼓勵父母參與的教學的環境，學校必須提供父母與教師的會議，彼此分享經驗；提供父母教育訓練方案，使父母有能力在家教育孩子，藉此增強孩童學校所學的技能 (Wagonseller, 1992)。

3. 專業人員

學前教育並非單是教師及父母的責任，學前教育也是一個跨科際的整合工程，需要多種專業人員的介入，例如，

語言治療師、物理治療師、職能治療師、聽能治療師、學校中社工人員及學校中其他老師的介入，彼此的配合，資源的分享，幫助身心障礙的學生發展自我的潛能，使其更能獨立自主。教育並不只是著重身心障礙的學生，必須兼顧非身心障礙的學生，使學校中所有的學生能各得所需，發揮所長。

三、教學內容

三到六歲的孩童，個體身心是一生中最重要；不僅身體發展如此，認知與社會發展也是如此 (引自張春興，民 83)，此年齡中的孩童從活動中去發展動作技能，從參與團體活動，學習社會技能。但是，對於身心障礙的幼童而言，不易從活動及團體互動中學習，需要多種專業人員的協助。教學內容包括教學前課程與教學環境的設計、教學中的學習和教學後的評量。

1. 課程與教學環境的設計

融合身心障礙的幼童與自然的環境中，與非障礙者一同學習，所有的活動皆鼓勵身心障礙的幼童參與非障礙同儕的活動，但是，這並不足夠，所有的教學活動必須是兩者能從中獲利的。有意義的融合除了融合於同年齡的學習環境中，必須包括教學活動、教材和規則重新設計，和提供協助的種類與數量，如此才能切合障礙與非障礙的孩童個別的需要 (Drinkwater & Demchak, 1995)。

身心障礙的幼童不可能完全的參與活動，教導及允許身心障礙的學生盡可能的參與活動，強調部分的參與，這是有價值的教育目標。在教學活動中，教師完全的協助也許減少班上非障礙學生的抱怨以及減少視班上身心障礙的同儕為『班上的嬰兒』的想法。最好的教學方法並不是教師完全的協助，而是教師自然的提示和臨時的需求協助，來幫助障礙的孩童主動及有意義的參與活動，增加身心障礙者獨立性，同時，也引導非障礙的孩童接納障礙的學生 (Drinkwater & Demchak, 1995)。

因此，整個教學及環境的設計，強調有意義的融合，教師最少強制性的協助，自然的提示及及時的給予學生需要的幫助，提高身心障礙學生獨立自主性以及非障礙學生接納。

2. 遊戲學習

學前教育強調遊戲中學習，在自然的環境中，藉由遊戲為本位的方式學習抽象的符號、讀寫與語言能力、思考及問題解決的能力、創造力及想像能力和知動及社會情緒能力 (Bufkin & Bryde, 1996)。例如：辦家家酒的遊戲學習社會及語言的技能。

有意義的社會互動對於學前教育是非常重要的，從互動的活動學習社會技能、身體協調能力和其他認知的技能。老師在教學環境中，藉由成功的教學步驟，例如，暗示和增強的人際互動，這

些步驟增加社會及語言的技能，教導非障礙的孩童自然的參與遊戲、分享玩具和在遊戲中自然的參與反應出正向的社會互動，同時，教導障礙的孩童如何開始及維持社會和遊戲的互動 (Drinkwater & Demchak, 1995)。

在遊戲中，非障礙的孩童必須被教導去對於障礙同儕溝通行為的反應，例如：也許障礙的學生肢體表達有限，使用眨眼表示願意參加活動 (Drinkwater & Demchak, 1995)。同時，教導非障礙孩童正向的概念接納及幫助障礙的孩童，這也是重要的。

身心障礙孩童的社會互動的技能，並不易在遊戲中學習，所以，需要專業人員及父母直接及非直接的提升社會互動的能力，首先提供一個有組織的環境來增加人際的互動，例如，使其擁有一個玩具使其他的孩童想要與其玩耍。除此之外，專業人員或是父母可以透過暗示及回饋的方式，幫助身心障礙的學生在團體中互動，但是，此種暗示及回饋必須有所限制，否則孩童會變得依賴成人的支持，不僅只有透過回饋及支持的方式，專業人員及教師必須教其社會互動的技能，最後，社會互動的技能並不只限於教室環境中，與單一同儕短時間的互動，其必須強調類化及維持的技能 (McEvoy & Yoder, 1992)。

啟發性的實作視為是教育的方法，其提供孩童自我引導的學習，同時強調

孩童個別的人格特質、喜愛、興趣、能力和健康的情況以及沒有歧視的課程 (Salisbury & Smith, 1993)。雖然，強調孩童自我啟發性的學習，老師介入也是重要的，在 Sontag (1997) 的調查研究中發現，老師有效的使用口語的暗示和正向的鼓勵可以改變孩童互動的特質及增加身心障礙的孩童的參與社會互動及成功的社會互動。

Sontag (1997) 的調查研究中發現，在遊戲的群體中，孩童在較小團體比在較大的遊戲團體中，有較高的比率與其他談天，同時，在自足班上的學生在小團體的活動中較喜歡與老師聊天，但在融合教育中的孩童，在大團體的活動中較喜歡與老師談天。同時發現在同性別特殊學校為主的學習環境優於在男女合校社區為本位的學習環境。良好的教學環境，並不只是區分外在的環境，是融合或是自足性的教學環境，必須依賴在教學環境合乎其個別的需要，提供適性的教育內容，跨科際的專業人員整合，使學生能充分的發揮潛能。

學前教育並非是指限於單一老師的教學，其是多元人員的整合，在這整合的過程中，如何才能擁有良好的溝通，可以藉由檢核表來達成 (Drinkwater & Demchak, 1995)，檢核表中描述學生各方面的能力，使其他專業人員可以更容易的與老師一同工作，障礙的學生不在是一個隱形人。

3. 教學評量

學前特殊教育教學的內容包括溝通、社會及情緒、認知、自我照顧和生理發展 (Bailey & Wolery, 1989; 引自 Wolery, 1991)。教學前教師必須詢問自己教學的內容是強調功能或是形式，課程所教授的基本的技能為何，在教學中何種刺激是必須的，確認課程內涵的發展模式是否有效，是否必須教更深入的技能，學生的先備技能是否有助於學習 (Wolery, 1991)。教師藉由評量，瞭解學生的先備技能，提供適性的教學內容。不同的能力的水準，需要多元的衡量標準，唯有適合個別的需要才是良好的教學方法。教學後可以藉由直接或是非直接的方式來觀察學生學習的成果，截長補短。

參、結論與建議

良好的教育應該是尊敬個別的潛能和孩童、父母和教師的個別需求 (Diamond, Linda Hestenes & O'Connor, 1994)。特殊孩童早期教育並不是創造一個幾乎正常的孩童，而是給予身心障礙的孩子及其家庭一個正常生活的機會，在社區中享受同樣的生活品質 (Rocco, 1993)。讓所有的孩子一同分享經驗及參與互動，提升生活的品質。

學前融合教育的優點為提升身心障礙的幼童類化的技能、在社會情境中增加自我導引的技能、得到與非障礙的同

儕相同的機會、提供處理真實世界的能
力、增加與家庭與非障礙孩童溝通的技
能和擁有非障礙的朋友。並不單只是環
境的融合，需要教學內容的再設計，合
乎個別學生的需要，才是有意義的融
合。

學前教育是從遊戲中學習，良好的
教學必須包括實地的演練、環境的組織
和增加障礙孩童與非障礙孩童互動的能
力，才能真正從遊戲中學習。教學中，
老師及父母扮演重要的教學的角色，適
時的提示、引導和鼓勵，幫助身心障礙
的幼兒，更能獨立的學習。所以，除了
合乎學生特殊學習的需要外，必須滿足
家庭特殊的需要，才能在家庭的配合下，
身心障礙的學生更能得到適性的發展。

教育並非是一個區塊與一個區塊間
單獨存在，學前教育歸學前教育，小學
歸小學，彼此分離，此兩者應該彼此銜
接互相的合作，才能給予身心障礙的幼
兒更好的學習環境及內涵，更能成功的
學習。

學前教育以孩童為本位，符合學生
的需求，同時尊重障礙孩童及其家長的
想法。台灣的特殊兒童學前教育才剛起
步，存有很多的困難，空有理論及法源
基礎，卻無徹底執行，唯有觀念的澄清，
跨科際間專業人員彼此整合及家庭的參
與，社會的接納，給予特殊兒童一個適
性的學前教育。

中文參考書目：

1. 黃世鈺 (民 86) 特殊幼兒教育理論
與實務。台北市：五南圖書公司。
2. 張春興 (民 83) 教育心理學。台北市：
東華書局。

英文參考書目：

1. Benjamin, L.A. (1993) Parents' literacy
and their children's success in school:
recent research, promising practices,
and research implications. Washington ,
D C: Office of Educational Research
and Improvement.
2. Bufkin, L. J., & Bryde, S. M. (1996).
Young children at the best-linking play
to assessment and intervention. *Teaching
Exceptional Children*, 50-53.
3. Diamond, K. E., Hestenes, L. L. &
O'Connor, C. (1994). Integrating children
with disabilities into preschool The
Office of Educational research.
4. Drinkwater, S. & Demchak, M. (1995) .
The preschool checklist-integration of
children with severe disabilities.
Teaching Exceptional Children 4-8.
5. Fowler, S. A., Schwartz, I. & Atwater,
J. (1991). Perspectives on the transition
from preschool to kindergarten for
children with disabilities and their
families. *Exceptional Children*, 58(2),
136-145.