

南華大學人文學院幼兒教育學系

碩士論文

Department of Early Childhood Education

College of Humanities

Nanhua University

Master Thesis

在幼兒園融合情境中落實個別化教學策略之行動研究
Action Research on the Application of Individualized Teaching
Strategies in the Inclusive Preschool



陳靖如

Jing-Ru Chen

指導教授：黃志雄 博士

Advisor: Chih-Hsiung Huang, Ph.D.

中華民國 111 年 7 月

July 2022

南華大學

幼兒教育學系

碩士學位論文

在幼兒園融合情境中落實個別化教學策略之行動研究
Action Research on the Application of Individualized Teaching
Strategies in the Inclusive Preschool

研究生：陳 靖如

經考試合格特此證明

口試委員：吳佩芳

范麗芬

蔡玉玲

指導教授：蔡玉玲

系主任(所長)：范麗芬

口試日期：中華民國 111 年 6 月 29 日

謝誌

謝謝妳如此堅定與努力不懈，最終讓自己成為自己想要的樣子。

在重拾學生身分的這兩年，猶記著酸甜苦的各種滋味，謝謝我親愛的學生小馬與家長，陪伴著我一起成長與進步，幾年前的經歷或許曾經是難關，但也因為這樣，讓我的人生有特別的轉捩點，而我想感謝曾經遇到的困難與瓶頸，才能有這樣的我。

其中，特別要感謝我親愛的指導教授 黃志雄老師，很幸運能有老師的教導，才能讓我在工作上最低潮的時候，看到一線明亮的光，是您一步一步地傳授給我融合教育的相關理念，並教導著我幼兒行為輔導的技巧，我才能夠帶著滿滿的正能量，在班級中付諸行動，順利渡過低潮、解決問題，並完成學業。亦感謝我親愛的口試委員 張筱雯主任和 吳佩芳老師，在我的計畫審查及論文口試給予寶貴的指導與建議，讓我從中學習到更多的撰寫技巧及如何釐清問題與方向，使我的論文能夠更加完善；也感謝研究所各位老師們無私的協助與教導，我才能順利完成每個挑戰。

感謝無數個夜晚、週末與頭痛，我終於完成曾經認為「不可能的任務」，感謝爸爸每次堅持親自載我去學校，讓我們能共度美好的家庭時光，還記得阿爸你曾經說：如果妳夠厲害，妳就會如期畢業，如果不行，就多幾年而已，可以畢業就畢業，不要拖著...阿爸～你女兒辦到了！但是我真的真的很努力。感謝媽媽每次在我去上課前，都會幫我準備好吃的餐點和營養的水果，就擔心我肚子餓。

感謝曾經的逃避、曾經的放棄、曾經拉我一把的你（妳），還有幫我加油的每個人，感謝小牟、小牟家人和寶貝們；感謝研究所同學：怡君、麗玉、明瑜；感謝好友：布丁、亞婷、雯晴；感謝同事：昱伶、小瑜、Rose、叔叔、鈺雯、喬之、貞妙、蔡蔡、夢瑄、羽琪、筑筑、慈瑋、張老師、園長、玉婷，於我讀研究所期間給予的鼓勵與正能量；感謝朋友：彥丞、Gary、小易、睿睿、Asher和小陸的加油打氣。

感謝親愛的好友子喻從研一到研二的陪伴及無私的分享、教導著我，寫論文之方法與技巧，並無時無刻關心我與拉著我往前走。還有最重要之妹妹靖玉，總在我下班趕上課時，幫我料理與準備好吃的早餐、午餐、晚餐和點心，姐姐我真的很幸福。

最後，我想謝謝自己，謝謝妳始終如此認真與自信，雖然這兩年真的很辛苦，但妳辦到了，我想這不是結束，而是另一個起點的開始，希望妳能接受不完美的自己，未來繼續努力，加油！

勉勵正在寫論文的你，你（妳）一定可以的！要有毅力、有信心、水平線上思考，加油！

陳靖如謹誌 2022.07

在幼兒園融合情境中落實個別化教學策略之行動研究

中文摘要

本研究旨在自然情境中運用個別化教學策略，以解決學前融合班級教師班級經營之困擾，以及特殊教育需求幼兒參與班級活動之問題。採取行動研究法，以一位就讀私立幼兒園小班之特殊教育需求幼兒為研究對象，透過觀察評量、擬定行動方案、執行行動、省思和調整行動等歷程進行探究。

本研究結果如下：

- 一、 個別化教學策略在學前融合班級之實施與執行歷程包括，透過個別化生態評量，釐清特殊教育需求幼兒在自然情境中，參與一日作息活動和學習環境上的問題，據以瞭解特殊教育需求幼兒的班級生態，再運用學習活動與需求分析表，找出特殊教育需求幼兒的學習目標和學習需求，接著再透過個別化課程調整策略檢核表，找出個案適用策略，最後再將擬定好的學習目標和教學策略放到個別化學習目標與教學策略應用檢核表，檢核目標實施成果，並依據幼兒的表現與需求調整目標和檢核內容。
- 二、 主題課程及學習區活動中，特殊教育需求幼兒的課程參與度提升，且能以長句回應他人問題，和他人有良好的社會與語言互動。
- 三、 轉銜活動中，特殊教育需求幼兒能融入班級作息，且能依照程序和他人一起參與活動；在語言方面，能以長句表達自己需求，並和他人有良好的社會互動。
- 四、 個別化教學策略調整，能有效提升幼兒園融合情境中，特殊教育需求幼兒之學習與活動參與比率，並解決教師班級經營之困擾與問題。
- 五、 個別化教學策略調整對融合情境中之班級教師，雖會遇瓶頸，但亦有專業上的支持與成長。

本研究根據上述研究結果，對學前融合班級教師及未來研究提出相關建議，以供學校教師之課程調整教學及研究者參考。

關鍵字：個別化教學策略、學前融合班級、課程調整、特殊教育需求幼兒



Action Research on the Application of Individualized Teaching Strategies in the Inclusive Preschool

Abstract

This study adopted individualized teaching strategies in a natural scenario to solve the problems experienced by teachers during class management in inclusive preschool settings and to encourage class participation by children with special educational needs. An action research design was adopted to examine a child with special educational needs who was enrolled in the primary class of a private kindergarten. Data were gathered through observations, assessment, reflection, and the formulation, implementation, and adjustment of action plans.

The following conclusions are drawn:

1. During the implementation of the individualized teaching strategies in the inclusive preschool, an individualized ecological assessment clarified the problems encountered by the child in the natural learning scenario and daily activities. The assessment provided a further insight into the classroom ecology experienced by the child. A learning activity and needs analysis form was then employed to identify the child's learning goals and needs. Subsequently, an individualized curriculum modification strategy checklist was adopted to determine the optimal teaching strategies for the child. Finally, the determined learning goals and teaching strategies were incorporated into the checklist to verify the goal achievement. The learning performance and needs of the child were assessed to adjust the goals and assessment approach.
2. In themed courses and activities hosted in the learning zone, the child exhibited improved class participation and was able to answer others' questions by using long sentences. The child also displayed satisfactory social and language interactions.

3. In transitional activities, the child was able to adapt to the class schedule and participate in activities jointly with others while following the activity rules. The child also expressed his needs by using long sentences and demonstrated favorable social interactions with others.
4. Fine adjustment of the individualized teaching strategies effectively improved the child's learning and activity participation rate in the inclusive preschool, mitigating the difficulties and problems facing the teacher's class management.
5. Despite the obstacles encountered in the inclusive preschool during the adjustment of the individualized teaching strategies, the teacher was able to receive professional support and engage in professional growth.

According to the research results, suggestions are provided to inclusive preschool teachers and future research on curriculum adjustment.

Keywords: individualized teaching strategies, inclusive preschool, curriculum modification, children with special education needs

目次

謝誌	i
中文摘要	ii
Abstract	iv
目次	vi
表次	viii
圖次	ix
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與問題	6
第三節 名詞釋義	7
第二章 文獻探討	9
第一節 學前融合教育之內涵與現況	9
第二節 學前融合情境之個別化教學應用相關研究	26
第三節 學前融合教育實施之需求與困境	35
第三章 研究方法	41
第一節 研究設計	41
第二節 研究參與者	42
第三節 研究場域	47
第四節 研究步驟	53
第五節 研究工具	57
第六節 資料蒐集與分析	59
第七節 研究倫理與信效度	61

第四章 研究結果與討論	63
第一節 應用個別化教學策略在學前融合班級之實施與執行歷程	63
第二節 個別化教學策略融入主題課程活動和學習區活動之影響	73
第三節 個別化教學策略融入轉銜活動之影響	100
第四節 應用個別化教學策略之行動歷程反思與討論	133
第五章 研究結論與建議	147
第一節 結論	147
第二節 建議	149
參考文獻	153
中文部分	153
英文部分	157
附錄	158
附錄一 個別化生態課程評量表	158
附錄二 學習活動與需求分析表	160
附錄三 個別化課程調整策略檢核表	161
附錄四 個別化學習目標與教學策略應用檢核表	165
附錄五 觀察記錄表	166
附錄六 教學後之省思札記	167
附錄七 研究參與者知情同意書	168

表次

表 2-1 美國 1950 年代到 2008 年代融合教育歷史、理念與教育主張-----	10
表 2-2 學前融合教育特色及內涵-----	15
表 2-3 實施學前融合教育之益處-----	17
表 2-4 我國 1891 年代到 2019 年代融合教育相關法規、理念及教育主張-----	19
表 3-1 <u>小</u> 年聯評報告彙整資料-----	43
表 3-2 研究資料編碼說明一覽表-----	61



圖次

圖 2-1 臺灣近十年學前特殊教育學生安置人數-----	24
圖 3-1 教室平面圖-----	49
圖 3-2 一日作息表-----	50
圖 3-3 主題網-----	52
圖 3-4 研究行動計畫流程圖-----	54
圖 3-5 個別化教學策略的行動步驟與內容-----	56
圖 4-1 個別化教學策略在學前融合班級之實施與執行歷程-----	63
圖 4-2 個別化生態評量表示意圖-----	65
圖 4-3 學習活動與需求分析表示意圖-----	66
圖 4-4 個別化學習目標與教學策略應用檢核表示意圖-----	69
圖 4-5 調整後的學習活動與需求分析表示意圖-----	71
圖 4-6 主題課程活動和學習區活動第一階段之學習目標與教學策略-----	74
圖 4-7 主題課程活動和學習區活動第二階段之學習目標與教學策略-----	80
圖 4-8 主題課程活動和學習區活動第三階段之學習目標與教學策略-----	89
圖 4-9 轉銜活動之第一階段學習目標與教學策略-----	101
圖 4-10 轉銜活動之第二階段學習目標與教學策略-----	111
圖 4-11 轉銜活動之第三階段學習目標與教學策略-----	118
圖 4-12 轉銜活動之第四階段學習目標與教學策略-----	124
圖 4-13 轉銜活動之第四階段調整後的學習目標與教學策略-----	126

第一章 緒論

本研究旨在以學前融合班級之問題為出發點，探討應用個別化教學策略於學前融合情境之行動研究歷程和結果。本章分為三節，第一節將描述研究的背景與和研究者進行探究的動機；第二節介紹研究的目的與問題；第三節則是說明本研究之重要名詞釋義，分別敘述如下。

第一節 研究背景與動機

我國受到歐美教育思潮和特殊教育趨勢的影響，在融合教育推展逐漸興起並備受重視，融合教育強調教育均權、正常化及最少限制，身心障礙者不應被隔離，而是要在一般的教育環境中學習，和一般人享有同等的社會權利（盧明，2015）。然而，融合教育之實施，是指讓特殊教育需求幼兒，在普通環境中，運用教學調整方式，以讓特殊教育需求幼兒，進行有效的學習（Hornby，2015）。鈕文英（2008）指出融合教育根基於公平且又正義的精神，是擁抱和欣賞學生的個別差異，並提供適性教育的理念。我國《特殊教育法》在歷經三次的修法後，於 2009 年的條文中，將「融合」兩字正式納入法令條文，並將特殊教育的服務對象，向下延伸至學前教育階段。根據 2020 年特殊教育統計年報（教育部，2020），我國學前階段身心障礙類學生安置類型概況，指出 2020 年身心障礙類學生，總共有 21385 人，相較於 2010 年 11621 人（教育部，2010），人數大幅提升了 9764 人，顯示臺灣在學前教育階段之特殊幼兒，有明顯的增加趨勢，顯得學前教育階段之融合，已經是一個需要被重視的趨勢。

王天苗（2002）針對台北某市立幼兒園進行觀察及訪談等研究發現，學前融合班級教師反應自己專業知能不足夠；且陳淑琴和程鈺菁（2013）的研究發現在輔導發展遲緩幼兒時，幼兒園教師若因為專業知識不足，會導致在協助時，遇到問困難與瓶頸；另一方面，陳書婷（2018）的研究中發現，融合班級的教師若在班級中遇到發展遲緩幼兒時，會因為缺乏相關支援及實務問題，而產生教學及工作上的困擾。

研究者在融合教學實務經驗中，亦發現在班級中若有特殊教育需求幼兒時，教學上，無法同時環顧到每位幼兒之狀況，甚至會因為班上有特殊教育需求幼兒，當要配合特殊教育需求幼兒之學習狀況，有可能造成其他幼兒學習上的影響，進而無法在時間內順利完成整個課程，但若是依照大多數幼兒之學習速度與能力，而可能忽略特殊教育需求幼兒之學習，兩者很難兼具。

然而，在融合教育的趨勢與特殊教育法的制定下，除了是因先天疾病或其它因素，因而被鑑定為發展遲緩幼兒之外，亦有許多因後天環境因素，例如：家長總是將幼兒放置在床上，完全不理會幼兒的狀況，肚子餓了就丟塊麵包讓幼兒獨自處理，或是任由幼兒在一旁哭鬧，在家庭教養與環境刺激不足的狀況下，以至於幼兒進入幼兒園後，不管是生活自理、肢體動作等發展，甚至在生活及學習適應皆與同齡幼兒有一定的落差，這已是幼兒園愈來愈普遍之現況。

這些幼兒常常在進入幼兒園就讀後，多數新手教師不知道該如何引導及其有效協助幼兒融入班級，往往班級教師會因人力、時間以及需要同時照顧其他普通幼兒等問題，而選擇暫時性的忽略或是直接將需求比較大的幼兒晾在一旁，等待著有空閒時間再去輔導與協助該幼兒，往往都已錯過當下的學習成效，也因為教師選擇性忽略的行為，可能造成其他普通幼兒學習、模仿並對該幼兒有一樣的行為，進而導致教師無法有效的改善班級經營、課程活動編排、幼兒行為等問題，但這樣的班級經營方式，反而易造成教師日月累積教學負能量及消磨教師對於幼教現場之熱忱。

雖然，現今特殊教育需求幼兒進入幼兒園普通班就讀，已是學前教育的常態，但教保服務人員大部分均只修畢三學分之特殊幼兒教育課程，缺乏其它特殊教育與融合教育之專業知識和背景，常常在幼兒園現場，教師除了要掌管班級經營、課程備課又或者是親師溝通，往往在遇到特殊教育需求幼兒時，無法同時兼顧，而導致雙重壓力及心力交瘁。因此，在學前融合教育的趨勢與現況下，普通班幼兒園教師必需再具備一些基本的融合教育專業知能，以便能夠在班級中遇到疑似生或特殊教育需求幼兒時，能妥善管理班級經營，並能依幼兒需求適時調整課程或策略，以協助疑似生或特殊教育需求幼兒融入班級，達到融合教育的效果。

有研究指出在有特殊教育需求幼兒和一般幼兒的學前普通班級中，會因為人數過多，在班級中要實施融合教育是具有困難性，且教師在學前特教方面知識及經驗顯得非常不足，導致班級教師在照顧特殊教育需求幼兒時，無法同時兼顧普通幼兒，而讓教師面臨許多困擾，例如：教學、班級經營，而帶來壓力及挑戰（林巧瑋，2020；林姝吟、陳淑美，2017）。同時，汪慧玲和沈佳生（2012）的研究亦發現在學前融合班級中，課程與教學的困難度最高。雖然，在特殊教育需求幼兒在學前融合班級會教師造成很多困難，不過近幾年研究亦指出學前融合班級教師對於面對特殊教育需求幼兒，保有積極及正向態度，且對學前融合表示支持，但願意接受具有特殊教育需求之幼兒進入自己教學之班級就讀仍是少數（黃莉雯等人，2019）。

研究者在四年多前，就如同以上所描述之狀況，當時，因班級中同時帶領著一位自閉症幼兒及其他疑似個案，嚴重影響到研究者的班級經營，所以研究者在園內行政主管的支持及大學教授提供個別化教學策略調整和策略引導下，曾在幼兒園內組成一個學前融合研究行動團隊，據以運用個別化生態評量課程調整班級課程活動，設計適齡、適切，符合個別化之介入策略，藉此解決班級中特殊教育需求幼兒之問題，在策略實施後，這些特殊教育需求幼兒確實在作息、課程融入和同儕互動方面有顯著進步。

王慧婷和吳慈恩（2019）的研究發現，發展遲緩幼兒在學前融合班級，教師以實施建構模式課程，運用優質教育、課程調整、嵌入式學習或焦點行為教學策略，除了能使教師在特殊專業能力之提升，亦能透過教學調整，促進普通生與發展遲緩幼兒之社會互動。從上述可知，學前融合教師在面對特殊教育需求幼兒時，需尋找能兼顧個別與全體幼兒需求之策略，才能有效改善特殊教育需求幼兒參與課程及與他人之社會互動能力。

綜合上述可知，在有教學行政或是搭班教師專業支援的融合情境下，便能夠協助教師適應、瞭解與觀察特殊教育需求幼兒，從中討論如何有效提升融合班級之整體學習情況，並能有效提升融合班級整體幼兒之各項發展能力，例如：普通幼兒在課程活

動進行中與特殊教育需求幼兒的互動，過程中學習如何相互溝通、合作與接納，進而提升融合班級幼兒之溝通與社會能力。

然而，當時研究者在班級中，第一次帶到特殊教育需求幼兒時，仍是一位教學年資僅兩年的教師，一開始在心態上，極度的難以調整為正向看待，因為班上不只一位特殊教育需求幼兒，而是三位以上需要他人協助的孩子，所以不論是在教學或班級經營上都面臨到極大的挑戰，且不知道如何運用適當策略協助特殊教育需求幼兒，但研究者認為「危機就是轉機」，遇到了問題就要積極尋找方法去應對，為了想要改善班級經營風氣，且真正的幫助這些特殊教育需求幼兒，於是跟國教署委派至本園所之融合輔導教授一同學習、挑戰自我，最後正向面對特殊教育需求幼兒問題，才得以解決教學與班級經營上的困擾，也讓自己在看待特殊教育需求幼兒時，能即時觀察他們的需要，並尊重每位幼兒的個別差異性，據以重視幼兒需求，調整教學策略，雖然在輔導教授的支持下，在班級中曾經有過運用個別化教學策略調整課程經驗，但由於每學年度的搭班教師會因為幼兒園當時的人力調配，而有所不同。

本學年度研究者搭配到一位剛從大學畢業的新鮮人，該教師完全沒有融合教育的相關教學經驗，同時，因每一個班級的組成與幼兒需求均不相同，所以，研究者於目前的教學現場中，在新學期帶領的小班班級裡，發現一位在學習及生活上明顯落後班級同儕之幼兒，小全（化名）於小班進入普通幼兒園就讀，一開始小全於班級中沒有太多代表性語句，例如：當小全想要別人幫他時，容易用尖叫方式，吸引他人注意尋求協助，又或者當情緒來臨時，會對他人用推的方式，無法適當與他人表達需求，在生活自理方面，也常常因為不會做，例如：拉開餐袋拉鍊而跟不上團體；於主題課程中，專注力不足，會做自己感興趣的事情，例如：站起來走動、摸旁邊物品，且易發出聲音干擾班級秩序，影響教師上課；於學習區時間大多在教室遊走，操作的教具亦較單一化，和同儕沒有太多互動，且不願意接受他人協助；轉銜時間，時常無法將教師交代的任務完成，幾乎在做自己感興趣的事，例如：拿取物品摸，無法跟上班級團體作息，常常需要一位教師帶領著他完成每一件事情。

雖然研究者有融合教育相關的經驗，但由於新手副教師不知道如何協助特殊教育需求幼兒，所以當一位教師需要協助小牟時，其他幼兒就需要由另外一位教師看顧，久而久之，在班級經營上造成兩位教師極大的困擾，這讓研究者更想要積極改善目前面臨的問題，並教導新手教師如何在班級中，運用個別化教學策略幫助特殊教育需求幼兒。經與家長晤談後得知，家長在入學前，已覺察小牟的發展情況較同年齡孩子落後，並已安排至醫院進行聯合評估，評估後，發現小牟在認知、知覺動作、語言及社會情緒皆發展遲緩。

因此，研究者將參考過去實施學前融合教育之經驗，並參酌學前融合建構課程模式、生態評量和差異化教學等相關文獻，擬定個別化教學策略，並以行動研究的實施歷程，針對幼兒園班級之生態和小牟在班級生態中的學習需求，在班級自然情境中採用個別化教學策略，進而引導與協助小牟在幼兒園融合情境中各項發展能力之表現，從中探討教師實施個別化教學策略之行動歷程，並瞭解其是否能有效幫助幼兒園融合情境中之教師解決班級經營與特殊教育需求幼兒融入班級活動之各項問題，希望透過本研究，提供其他學前融合班級之教師，在班級自然情境中應用個別化教學策略之方法，以解決班級中特殊教育需求幼兒之學習與參與問題。



第二節 研究目的與問題

根據上述研究背景與動機，本研究之研究目的與問題如下。

一、研究目的

本研究旨在運用個別化教學策略於學前融合班級中，以因應研究者在融合幼兒園中的教學困境，根據上述研究動機，研究者擬定本研究之目的如下。

- (一) 探討教師應用個別化教學策略在學前融合班級之實施與執行歷程。
- (二) 探討個別化教學策略對特殊教育需求幼兒參與主題課程活動之影響。
- (三) 探討個別化教學策略對特殊教育需求幼兒參與學習區活動之影響。
- (四) 探討個別化教學策略對特殊教育需求幼兒參與轉銜活動之影響。
- (五) 探討個別化教學策略對學前融合班級教師專業發展之影響。

二、研究問題

依據上述研究目的，本研究提出下列幾項研究問題。

- (一) 學前融合班級教師應用個別化教學策略之行動歷程為何？
- (二) 個別化教學策略是否能提升特殊教育需求幼兒參與主題課程活動？
- (三) 個別化教學策略是否能提升特殊教育需求幼兒參與學習區活動？
- (四) 個別化教學策略是否能提升特殊教育需求幼兒參與轉銜活動？
- (五) 個別化教學策略是否能提升學前融合班級教師之專業發展？

第三節 名詞釋義

一、學前融合教育

美國特殊兒童協會（Council for Exceptional Children，簡稱 CEC）幼兒分會（Division for Early Childhood，簡稱 DEC）和國家幼兒教育協會（National Association for the Education of Young Children，簡稱 NAEYC）在聯合聲明中，認為學前融合教育是指，幼兒園具備優質的學習環境，讓一般及特殊教育需求幼兒和其家庭成員有良好的歸屬感、和他人有良好正向的社會互動關係，以建立良好情誼及學習機會（DEC/NAEYC, 2009）。

本研究所稱之幼兒園融合情境與前述學前融合教育的概念相同，是指研究者服務之幼兒園班級中，同時有普通幼兒及特殊教育需求幼兒在同一個環境共同學習。

二、個別化教學策略

本研究以個別化教學策略進行教學研究，此教學模式是由黃志雄、陳靖如於 2020 年在早稻田學前融合行動手冊未出版中所提出（黃志雄、陳靖如，2020），並參考生態評量（黃志雄，2010）、學前融合教育課程建構模式（盧明等人譯，2008）和差異化教學（吳楸椒，2014）理念，進一步考量個別幼兒的發展，以及在幼兒園班級生態中的需求，從幼兒園作息活動中設計學習目標和內容，針對所在的學校班級環境，例如：一日作息及課程，經過觀察、設計、進行檢核和反思，瞭解特殊教育需求幼兒的學習狀況和需求，進而設計符合他的學習目標與內容。



第二章 文獻探討

本章主要探討學前融合教育的內涵與現況，以及幼兒園教師在實施學前融合教育的困難與需求，同時，統整有關促進學前融合教育實施之相關文獻，以做為本研究之行動依據。本章主要分為三節，第一節探討學前融合教育之內涵與現況；第二節探討個別化教學之相關研究；第三節則是探討學前融合教育實施之困難與需求。

第一節 學前融合教育之內涵與現況

本節將針對學前融合教育之內涵與現況，以瞭解學前融合教育之發展、理念與主張和特色相關文獻進行探究後，進而從我國法令和安置，以瞭解目前學前融合教育之現況。

一、學前融合教育之發展與內涵

(一) 學前融合教育之發展

受到人權思想與教育哲學觀的影響，改變了社會對身心障礙者的看法和價值觀，也帶動特殊教育之發展，美國於 1990 年提出融合的概念，是普通改革的重要一環，指的是特殊教育需求幼兒在普通班就讀，且能接受所需的服務（吳淑美，2019）。而美國特殊兒童協會（CEC）幼兒分會（DEC）和國家幼兒教育協會（NAEYC）在聯合聲明中將幼兒融合教育定義為：優質的學前融合教育，需具備可及性、參與性及支持三個重要元素（吳淑美，2019；盧明、劉學融譯，2020）。而可及性意涵為：做簡單的調整，就足以讓個別的幼兒融入學習環境，確保特殊教育需求幼兒能自由的使用教學環境中媒材和各項設施，且全方位學習設計（Universal Design for Learning, 簡稱 UDL），教與學是有多元層次與變化性，確保每個孩子，都會接觸家庭、學校和普通教育課程；參與度意涵為：雖然環境與課程都讓幼兒有參與機會了，但仍有些幼兒是需

要做個別化的調整予以協助，才能參與學習活動，可從嵌入式或作息本位教學，鷹架幼兒學習，以提升參與度，意指部分障礙程度較嚴重之特殊教育需求幼兒，仍需個別化之調整，以提升特殊教育需求幼兒能有意義地參與班級活動；支援的意涵則是：行政系統應提供支援與協助，提供額外的訓練與合作機制，例如：有機會持續參與專業成長，特殊的服務單位應與一般教保服務人員結合，融入幼兒的學習環境中，這些都是高品質融合幼兒園必備要素，也是讓一般及特殊教育需求幼兒和其家庭成員有良好的歸屬感、和他人有良好正向的社會互動關係，以建立良好情誼及學習機會 (DEC/NAEYC, 2009；吳淑美 2019)。

但並不是從一開始，美國就重視融合教育的重要性，表 2-1 為研究者整理美國 1950 年代到 2008 年代融合教育的歷史發展、法令與理念、UNESCO 之融合教育宣言及主張 (吳淑美，2019；盧明，2015；鍾梅菁、吳金花譯，2012)，說明如下。

表 2-1

美國 1950 年代到 2008 年代融合教育歷史、理念與教育主張

年代	融合教育歷史發展	理念及教育主張
1950~1960	啟蒙方案	特殊教育推動方式以「特殊班級特殊學校」隔離式教育為主。
1968~1974	<ol style="list-style-type: none"> 1. 殘障兒童早期教育協助法案 2. 殘障兒童早期教育協助法案更名為殘障兒童早期教育方案 3. 經濟機會與社區夥伴關係法案 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 回歸主流，但特殊幼兒的上課方式，主要以抽離式和資源式教育方案。 2. 要求啟蒙教育方案，需要保留百分之十給特殊教育需求幼兒，並設置親子中心。
1975	<ol style="list-style-type: none"> 1. 聯合國身心障礙者權利 2. 殘障兒童教育法案 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 強調及保障身心障礙者權利均等，需要全面參與及回歸主流社會之權利。

		2. 保障身心障礙者之就學權利，提出零拒絕、個別化教育及最少教育的限制。
1980 年代 初期	殘障兒童教育修正法案	普通教育強調改革運動、強調統合，普通教育及特殊教育應結合成一個系統，重視支援系統。
1986	殘障兒童教育修正法案	1. 提供與訂定免費及適齡適性的教育權利，給出生~五歲幼兒特殊需求幼兒。 2. 個別化家庭服務計畫，明確訂定提供支持性服務給五歲內的特殊幼兒家庭。
1990	1. 身心障礙者教育法案 2. 聯合國教科文組織在泰國宗狄恩，召開世界全民教育宣言 3. 身心障礙美國公民法案	1. 融合教育興起，強調全面參與、完全的接納、自然的調整，將特殊教育普及教育化。 2. 教育是人的基本權，對個人發展社會進步極度重要普及基礎教育，促進教育平等。 3. 滿足所有人的基本學習需求。 4. 對最少限制環境的重視，轉而強調融合教育的精神。 5. 強調完全融合，不分障礙類別與程度，採用單一普通教育安置系統。 6. 保障身心障礙者的服務和教育支持。
1994	1. 聯合國教科文組織在西班牙薩拉曼卡召開世界特殊教育需求教育大會：入學和質量	1. 每位兒童有機會達到水準以上的學習成就。 2. 每位兒童有獨特的特質、興趣和學習需求。

	2. 發表薩拉曼卡宣言	3. 教育上的制度需要，依兒童特質與需求。
	3. 發展遲緩幼兒協助和權利法案	4. 有特殊教育需求之兒童必需進入普通學校就讀，且普通學校需要依兒童中心滿足其需求。 5. 普通學校易建立融合校園，達成全民教育的目標，對兒童教育能產生良好效益。 6. 各國政府和教育機構要接受特殊教育需求幼兒，強調平等權利和學習機會。
1997	身心障礙者教育法案修正案	1. 將 0~2 歲幼兒納入服務範圍。 2. 強調專業團隊評估並擬訂個別化教育計畫，已達成最少限制環境目標。
2004	更新 IDEA 法案	對最少限制環境，轉為強調融合教育精神。
2008	聯合國教科文組織在瑞士日內瓦，召開第四十八屆國際教育大會，主張融合教育：未來之路	1. 尊重多元不同需求及能力的兒童，以消除歧視。 2. 制定與實施新政策，建立融合的社會，達成終身學習的目標。

資料來源：由研究者自行整理。

綜合上表可知，從西元 1950 到 1974 年，國外開始推動啟蒙方案，但特殊教育仍是以抽離式或隔離式為主，然而在 1975 年開始推動殘障兒童教育方案，保障身心障礙者回歸主流，並提出零拒絕等等政策，過幾年後，在 1980 年才修正殘障兒童教育法案，強調普通教育和特殊教育，要統合，同時在 1986 年再次修訂殘障兒童教育法案，國外才開始重視出生到五歲的個別化家庭服務計畫。

直到 1990 年各身心障礙法案，開始強調融合教育興起和融合教育精神，採完全融合，保障身心障礙者的基本教育權利，同時在 1994 年發表薩拉曼卡宣言，接受特殊教育需求幼兒，強調平等權和學習機會，建立融合校園。1997 年亦將 0 到 2 歲幼兒納入服務範圍；2004、2008 年都強調融合教育精神以及建立融合社會，讓特殊教育需求幼兒，能夠獲得終身學習目標。

然而，完全融合是針對回歸主流社會，從普通教育和特殊教育間，所產生的問題進行改革，開始重視「社會正義」，尊重個別獨特性、強調社會多元化、主張成長和支持的典範等道德哲學觀點（鈕文英，2015）。從法令條文中可知，國外從 1975 年到 2004 年，增設了相關身心障礙者權利，所強調的理念，都是對身心障礙兒童，提升更高的保障，且強調融合的重要性，在法令的推動下，聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）有召開三次世界級教育大會，亦對融合教育的發展有著重大的影響。

同時，從 1990 年代的世界全民教育宣言、1994 年薩拉曼卡宣言以及 2008 年強調主題為「融合教育：未來之路」，可知，國外開始重視普及教育、強調學習要滿足特殊教育需求幼兒、建立融合校園、社會及尊重特殊教育需求幼兒。此外，美國在 2004 年的身心障礙者教育增進法案，亦強調普通教育課程可及性，每一位特殊兒童都應該獲得和所有兒童一致與公平的教學與活動經驗，且必需適時獲得支持（盧明和劉學融譯，2020）。

鈕文英（2015）指出，融合教育從教育層面上而言，具有為未來學習環境的融合做準備，除了學生能從中獲益，亦能提升教師專業知能，主張以更加融合的方式，將有特殊教育需求的幼兒安置於普通班級中學習，且增加普通教師與特殊教師間的合作關係，以共同合作、諮詢與學習方式，將特殊教育需求幼兒所需的支持系統，教導給普通班級教師。

然而，從融合教育的歷史發展可知，國外對於融合教育的趨勢，愈來愈重視，倡導將有特殊教育需求之幼兒放置普通班學習，強調融合教育的重要性，且從歷史發展

的脈絡，發現國外經歷多次的改革，逐步推展融合教育，重視融合教育的趨勢，並強調融合特殊服務，此外，從文獻中可知，法令更是促進融合教育興起原因。

綜合上述可知，以年代來觀察融合教育之轉變，會發現融合教育是逐年受到美國教育之重視，從原先的隔離式教育，到重視融合教育之重要性，可見國外強調「融合」，給予身心障礙者受教權之保障。除此之外，從法令及宣言中，都逐漸強調要尊重不同需求之幼兒，及普通教育的普及性，且邁向融合教育的趨勢。

（二）學前融合教育之內涵與特色

從前述學前融合教育的發展，以及相關法令與宣言的主張中可知，學前融合教育旨在落實滿足所有幼兒的學習需求，尊重每一位孩子的個別差異，積極促進幼兒間的互動，以下分別說明學前融合教育之內涵及特色。

鈕文英（2015）從特殊教育服務之重要議題，提出融合教育涵蓋以下六項內涵：

1. 對學生特質來說：融合並非絕對，而是學生的能力、心理特質是具有連續性。
2. 對安置場所來說：融合是主張將有特殊教育需求幼兒安排於住家的附近，且安置與適齡的融合班級。
3. 從診斷評量來看：融合是主要從評量中找出影響學生的學習因素，據以找出特殊教育需求幼兒的需求，並調整課程與學習內容，符合適性的教學。
4. 從服務型態來說：具有特殊教育背景的專業人員，進入普通班級給予特殊教育需求幼兒之協助與支持。
5. 從人員間關係來看：有特殊教育背景和普通教師是雙向合作，共同協助特殊教育需求幼兒。
6. 從服務對象來看：融合教育不止是服務有特殊教育需求的幼兒而已，而是同時服務班級中的所有的幼兒。

此外，吳淑美（2016）從推動學前融合教育的經驗中，認為學前融合班級包含以下特色。

1. 特殊教育需求幼兒可以和普通幼兒一同學習成長和升級。
2. 沒有特殊班級，只有大家共用的特殊及專科教室。
3. 殘障類別與程度不列為分班的考慮。
4. 普通教師與特殊教育教師，一起合作，以確保特殊教育需求幼兒和普通生一起學習、調整課程，以提升特殊教育需求幼兒的學習。
5. 提供合作學習、活動本位及全語言教學策略。

同時，學前融合教育在學習型態多元、多層次教學、尊重個別差異、主動學習、合作學習、多元評量、自我管理項目均有其特色，表 2-2 為研究者整理有關學前融合教育特色及內涵（吳淑美，2016）說明如下。

表 2-2

學前融合教育特色及內涵

特色	內容
學習型態多元	上課方式多元化，可透過個別、小組或團體教學型態，且包容學生不同學習風格。
多層次教學	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師在安排課程上，能敏銳觀察到學生在學習上的差異及需求，且會參考學生的共同經驗進而設計及調整課程。 2. 教師能夠善用多元的教學媒材，以幫助學生學習，且於教學時，能設計不同的難易目標。
尊重個別差異	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師會鼓勵學生傾聽他人與自己不同的觀點，且會尊重學生不同的陳述。 2. 教師會安排普通幼兒與特殊教育需求幼兒一起合作，且於課程中會以符合學生聽得懂的語言或教材說明，讓特殊教育需求幼兒理解課程內容。
主動學習	教師於環境中的佈置及教學資源，會有助於學生自主的學習，且可提供學生問題解決的能力。

學生合作學習	課程的安排上，會讓特殊教育需求幼兒和普通幼兒有互動的機會，會透過分組、分工，鼓勵普通幼兒協助特殊教育需求幼兒。
多元評量	教師的評量會多元化，且會針對特殊教育需求幼兒予以適合的能力評量。
自我管理	學生能清楚班級規律的作息，且會讓學生共同擬定班級約定，讓學生能瞭解特殊教育需求幼兒的限制，並協助教師管理班級。
提供公平學習 與參與機會	教師瞭解學生的學習困難，並給予公平的學習機會。
安排多元的活 動	為特殊教育需求幼兒可以參與的活動。
同儕學習	請普通幼兒教導特殊教育需求幼兒學習。
教師合作學習	教師間能夠互相合作，分享專業知識，以提升學生學習，且同一班級教師能互相支持及適當溝通教學理念。

資料來源：由研究者自行整理。

吳淑美（2016）亦提到融合的好處大於成本及困難，對於普通生、特殊生、社區或是家庭亦是如此，例如：降低教育特殊教育需求幼兒的教育成本、提供正向教育系統、增進特殊教育需求幼兒和普通幼兒社會互動等。1978年 Bricker 從社會倫理、教育心理及立法的各個論點中，提到學前融合教育對於普通、障礙和家庭方面皆有優點（引自鍾梅菁、吳金花，2012），表 2-3 為研究者整理學前融合教育對特殊教育需求幼兒、普通幼兒、教師、學校、社會及家庭的益處（吳淑美，2016；鍾梅菁、吳金花譯，2012），說明如下。

表 2-3

實施學前融合教育之益處

對象	益處
特殊教育需求幼兒	<ol style="list-style-type: none"> 1. 可以提高特殊教育需求幼兒的自信心、適應多元教學的學習，並跟上普通生進度的動力，提升原本在特殊班所能達到的能力，以及提供特殊教育需求幼兒社交及溝通技巧的練習。 2. 特殊教育需求幼兒和普通生一樣能享有正常的生活圈及社交資源，且接受真正的生活經驗有助於適應社會。
普通幼兒	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能適當擔任教室中的小幫手，幫助特殊教育需求幼兒提升能力，學習利社會行為。 2. 能降低與特殊教育需求幼兒在一起學習的困難度。 3. 和多元的人相處，能增進正向心態。
教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提升教師檢視自己教學策略的動機，以幫助普通幼兒與特殊教育需求幼兒間的合作與學習。 2. 幫助教師知道特殊教育需求幼兒的需求，以創造正面的學習態度。 3. 能在課程上，善用融合的觀點設計課程，以幫助學生學習。
學校	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提供教師支持及機會幫助需要幫助的特殊教育需求幼兒，提升融合的友善風氣。 2. 提供學生間有更多的社會互動，降低學生以自我為中心。 3. 提供教師自我肯定機會。
社會	<p>安排有障礙之學生在普通教育環境中，較在特殊情境裡，節省教育資源。</p>

特殊幼兒之家庭	<ol style="list-style-type: none"> 1. 和普通幼兒家長發展友誼，獲得支持與資源。 2. 接觸社會多元的人，學習一般幼兒的發展，降低孤立感。
普通幼兒之家庭	<ol style="list-style-type: none"> 1. 和特殊教育需求幼兒家長發展友誼，對社區貢獻。 2. 可以教導自己子女如何看待個別差異性，並予以接納及尊重。

資料來源：由研究者自行整理。

綜合上述可知，學前融合教育的特色是強調普通幼兒和特殊教育需求幼兒一同學習，對普通幼兒和特殊教育需求幼兒都有好處，能讓彼此互相學習；對教師方面，則是促進普通教師與專業人士學習，讓普通教師更清楚知道學前融合班級中之問題，進而擬定教學調整策略，協助特殊教育需求幼兒。

二、我國學前融合教育實施之現況

(一) 從法令制定談我國學前融合教育之現況

我國《特殊教育法》在歷經三次主要的修法後，在 2009 年第三次的條文中，將「融合」兩字正是納入法令條文，在第 18 條中明訂：「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神」（特殊教育法，2019）。此外，亦將特殊教育的服務對象向下延伸至學前教育階段，在第 23 條中規定：「……為推展身心障礙兒童之早期療育，其特殊教育之實施，應自二歲開始」

（特殊教育法，2019）。我國《特殊教育法》歷經修法前，也因受國外融合教育思潮之影響，在融合教育思想上，有進行脈絡之改革，現行之法令已支持學前融合教育之推動，表 2-4 為研究者整理我國 1891 年代到 2019 年代融合教育的相關法規、理念及教育主張（教育部國民及學前教育署，2019；郭又方等人，2016；吳武典，2013），說明如下。

表 2-4

我國 1891 年代到 2019 年代融合教育相關法規、理念及教育主張

年代	起源與法規	理念及教育主張
1891		英籍牧師甘為霖在臺南開啟臺灣特殊教育之路，設立訓瞽堂，專門教導眼睛看不見的人讀聖經、點字和學手藝。
1945	臺灣光復後	成立豐原盲啞學校
1956	基督教兒童福利基金會	創立盲童育幼院
1962		除了特殊教育之外，一般學校也開始跟著重視特殊教育需求幼兒的需求。
1966	盲生混合教育計畫	開始實施混和教育計畫，讓盲生進入國民小學就讀。
1968	頒布九年國民教育實施條例	成立中華民國特殊教育學會。
1970	頒布特殊教育推行辦法	臺灣第一個特殊教育法規
1984	第一次制定特殊教育法	特殊教育開始包含學齡前階段，國家政府開始注重特殊教育，保障學生學習的權利。
1993	兒童福利法、訂定發展與改進特殊教育五年計畫	<ol style="list-style-type: none"> 1. 規定各體系，例如：社會福利、衛生及教育系統，都要提供 0~6 歲的發展遲緩或身心障礙幼兒，需要的早期療育服務。 2. 重視特殊教育服務的品質，並全面性推動特殊教育。

1995	舉辦全國身心障礙教育會議	完成第一份特殊教育白皮書：《身心障礙教育報告書—充分就學、適性發展》
1997	修訂特殊教育法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 將特殊教育向下延伸至三歲，強調課程與教學之彈性，並於公布及施行後，六年內要完成。 2. 此修法為 1984 年到 1997 年以來第一次大幅度之修正，促進臺灣特殊教育更加蓬勃發展。
1998	教育部訂定發展與改進特殊教育五年計畫	加強身心障礙學生的鑑定、輔導等。
2001	推動「身心障礙學生十二年就學安置計畫」	協助身心障礙學生，就近升學高中職，採自願及免試方式，並落實早療，擴展身心障礙服務數量。
2003	<ol style="list-style-type: none"> 1. 加強推動學前身心障礙特殊教育實施方案 2. 執行身心障礙前五年發展方案 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 成立學前特殊教育專案小組。 2. 改善幼兒園場所，無障礙之環境。 3. 實施巡迴輔導團隊。 4. 開始執行「加強推動學前身心障礙特殊教育實施方案」。 5. 積極提供 3~6 歲身心障礙幼兒接受學前特殊教育。

2007	訂定十二年國民基本教育	<ol style="list-style-type: none"> 1. 擬定身心障礙學生就學輔導發展方案。 2. 為了讓國中畢業的身心障礙繼續升學，而推動身心障礙學生大專甄試和鼓勵大專院校，辦理單獨招生身心障礙學生。 3. 提供獎助學金，和各項學習服務，以提升身心障礙學生學習成效。
2009	修正特殊教育法	修訂相關子法，希望提供優質且適性的教育，滿足學生的學習需求，尊重個別差異性，朝精緻化的特殊教育之路前進。
2014	修訂特殊教育法	將特殊教育向下延伸至兩歲。
2019 至 2023 年	規劃並推動學前特殊教育 第四期五年計畫	結合社政與衛政系統之早療資源。

資料來源：由研究者自行整理。

綜合上表發現，我國 1891 年到 1966 年就重視盲啞兒童，但直到 1968 頒布特殊教育推行辦法，開始有了第一個特殊教育法規，同時，1984 年第一次制定特殊教育法，開始重視特殊教育學生；1993 年制定兒童福利法和特殊教育五年計畫，才逐漸開始重視特殊教育即早期療育；1997 年再次修訂特殊教育法，並將特殊教育向下延伸至三歲幼兒，此次修法為我國十三年來大幅修正，正式促進特殊教育蓬勃發展。

2003 年我國加強推動身心障礙特殊教育方案，改善幼兒園環境，並提供 3 到 6 歲身心障礙幼兒，接受學前特殊教育；2007 年擬定身心障礙學生就學方案；2009 和 2014 年都修訂特殊教育法，希望提供優質及適性環境滿足特殊教育需求幼兒，並將特殊教

育向下延伸至兩歲，現今仍持續推動特殊教育相關計畫，保障特殊教育需求幼兒學習及提供融合之學習情境。

綜合上述可知，以年代來觀察我國融合教育之轉變，會發現我國雖然在強調融合之重要性，來的比國外慢，但從 1984 年、1993 年和 1997 年到現今的融合教育推行，都逐漸開始重視融合教育之重要性，且是有脈絡之發展，更於 2014 年將特殊教育向下延伸至兩歲，職是之故，幼兒園情境中，若有特殊教育需求幼兒，更加需要被教師及早期療育服務人員重視，雖然我國法令都強調融合之重要性，但在教學現場，卻少之又少之教師或幼兒園，對於此方面有足夠相關融合教育背景。

此外，在其它法令的條文中，雖有許多支持融合教育推動之規定，我國《兒童及少年福利與權益保障法施行細則》第 8 條中指出：「早期療育，指由社會福利、衛生、教育等專業人員以團隊合作方式，依未滿六歲之發展遲緩兒童及其家庭之個別需求，提供必要之治療、教育、諮詢、轉介、安置與其他服務及照顧」（兒童及少年福利與權益保障法施行細則，2020）。根據《特殊教育法》，第 19 條「特殊教育之課程、教材、教法及評量方式應保持彈性，適合特殊教育學生特性及需求」（特殊教育法，2019）。可從上述法令規定上得知，現今融合教育趨勢，在學前階段，很重視特殊教育學生之需求，且要依特殊教育需求學生，提供適性教材、服務、環境及調整課程、教材教法，顯得學前融合教育在各方面都已強調要「適性化」。

此外，《特殊教育法》第 20 條第 1 項，也明確規定「.....各級學校對於特殊教育之教學應結合相關資源，並得聘任具特殊專才者協助教學」（特殊教育法，2019），以及第 28 條明確規定：「高級中等以下各教育階段學校，應以團隊合作方式對身心障礙學生訂定個別化教育計畫，訂定時應邀請身心障礙學生家長參與，必要時家長得邀請相關人員陪同參與」（特殊教育法，2019）。綜合上述可知，學前階段學校在《特殊教育法》的訂定下，可以聘請特殊專家協同教學、家長參與，且得以團隊方式，對身心障礙學生訂定個別化之課程，以幫助身心障礙學生融入及參與教學環境。

同時，在相關辦法中亦明訂支持學生與融合情境中學習的規定，例如：《特殊教育法》第 33 條第 1 項，明確規定：「學校、幼兒園及社會福利機構應依身心障礙學生在校（園）學習及生活需求，提供下列支持服務：教育輔助器材、適性教材、學習及生活人力協助、復健服務、家庭支持服務、校園無障礙環境」（特殊教育法，2019）。由此可知，在《特殊教育法》的制定與規範下，各學校包含幼兒園，不論在硬體或軟體的設備上，都應將身心障礙學生之需求納為考量。

除此之外，亦有支持教師專業提升之條款，在《特殊教育法》，第 15 條明確規定，「為提升特殊教育及相關服務措施之服務品質，各級主管機關應加強辦理特殊教育教師及相關人員培訓及在職進修」（特殊教育法，2019）。以及，第 28-1 條明確規定：「為增進前條團隊之特殊教育知能，以利訂定個別化教育計畫，各主管機關應視所屬高級中等以下各教育階段學校身心障礙學生之障礙類別，加強辦理普通班教師、特殊教育教師及相關人員之培訓及在職進修，並提供相關支持服務之協助」（特殊教育法，2019）。

綜合上述可知，從法令中看現況，在對教師方面，有專業上的支持，加強教師及相關人員進行特殊教育之進修及培訓；對學前階段身心障礙學生方面，亦重視環境及教學的適性化調整，但在現今的學前融合班級當中，教師仍可能因忙於班務及幼兒問題，而產生很多問題。但各項特殊教育條列，都是強調「融合教育」之重要性，可見，教師要逐步加強自己在特殊教育專業上的成長，以面臨班上有特殊教育需求幼兒時，能夠運用適當之策略，引導其身心障礙幼兒，能夠融入融合的校園環境。

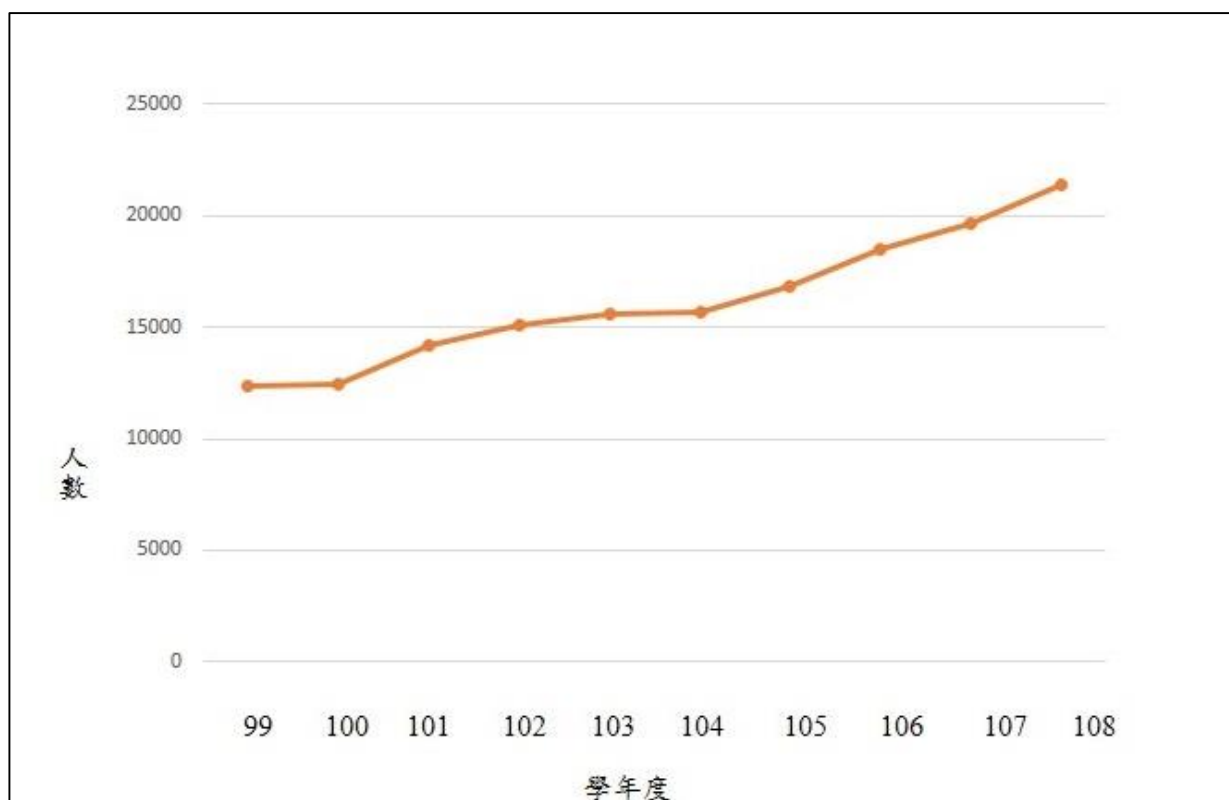
（二）從安置統計談我國學前融合教育之現況

根據 109 年特殊教育統計年報（教育部，2020），我國學前階段身心障礙類學生安置類型概況，指出 2020 年學前身心障礙類學生，總共有 21385 人，其中，安置在集中式特教班有 1289 人，佔了 6%、安置在分散式資源班有 278 人，佔了 11.6%、安置在巡迴輔導有 15838 人，佔了 74%、安置在普通班接受特教服務 3754 人，佔了 17.5%、安置在特殊教育學校有 226 人，佔了 1%，安置在學前普通班級的共有 19870 人，佔了 92.9%，從上述資料可知，臺灣目前在學前教育階段之身心障礙學生的安置，以融合教

育的安置環境為主。此外，從統計資料中亦發現，2020 年的學前階段之身心障礙學生總數為 21385 人，相較於 2010 年之 11621 人（教育部，2010），人數大幅提升了 9764 人，顯示臺灣在學前教育階段之特殊幼兒，有明顯的增加趨勢（詳如圖 2-1 臺灣近十年學前特殊教育學生安置人數）。綜合上述可知，我國學前階段的身心障礙學生人數逐漸提升，顯得學前教育階段之融合，已經是一個需要被重視的趨勢。

圖 2-1

臺灣近十年學前特殊教育學生安置人數



資料來源：由研究者繪製。

從上述相關法令和安置統計資料可知，我國學前融合教育已接近完全融合的作法，及大部分的特殊教育需求學生都能進入到普通的學習環境中，與同年齡的孩子一起學習，然而，研究者在學前融合班級的實務經驗中卻發現，還有許多力有未逮之處，在融合教育的趨勢，學前融合班級中，會有越來越多的特殊教育需求幼兒進入普通幼兒園就讀，但是並不代表每一個學前融合班級教師，都具備足夠的因應策略與專業知能。因此，學前融合教育的實施與有效策略仍有待探討，下一節將統整實施學前

融合教育的有效策略與相關文獻，探討個別化教學策略在學前融合班級中的實施與應用之相關研究。



第二節 學前融合情境之個別化教學應用相關研究

本研究主要參考學前融合建構課程模式、生態評量及差異化教學等相關文獻，並擬定個別化教學策略，以從幼兒園班級生態中，瞭解特殊教育需求幼兒的學習狀況和需求，進而在自然情境中，設計合適特殊教育需求幼兒之個別化教學，以下將針對學前融合建構課程模式、生態評量及差異化教學之相關文獻進行探究。

一、學前融合教育建構課程模式

面對實施學前融合教育的需求與挑戰，Sandall 和 Schwartz 在 2008 年提出，以建構模式（Building Blocks model）為架構，作為學前融合教育實施之策略，其重點在提供教師在學前融合教育情境中，有效實施課程與教學，在運用建構課程模式時，應先考量幼兒個別長期和短期目標，並和適合的教材與資源結合；決定幼兒需要協助的程度到哪；以便能提供合適的協助方法給幼兒；以及判斷協助方法的有效性，同時，建構課程模式包含優質的幼兒教育、課程調整與改變、嵌入式學習機會、以及幼兒焦點行為的具體教學策略等四項要素（盧明等人譯，2008）。

學前融合教育建構課程模式，是以幫助班級教師釐清教室中關注的焦點為重要意義，及把幼兒的目標融入班級課程中，分別提出了六個步驟，步驟一：評量環境。步驟二：計畫教室作息。步驟三：為個別幼兒擬訂計畫。步驟四：澄清問題、重要議題或關注焦點。步驟五：建立活動矩陣。步驟六：實施和評鑑計畫（盧明等人譯，2008），以下分別敘述。

（一）步驟一、評量環境：

提供班級教師檢核或檢視教室情境是否能吸引幼兒，引起幼兒興趣，除了提供活動和學習，亦顧及到幼兒的生理和情緒的安全。

(二) 步驟二、計畫教室作息：

必須確實的安排教室中的作息與活動，以確保提供幼兒身心安全的學習環境，且重要的是在作息活動的安排上需要讓幼兒學習規律的生活。

(三) 步驟三、為個別幼兒擬訂計畫：

教師需整理及蒐集幼兒的個別化學習目標，有個別化教育計畫得幼兒，可參考及彙整其內容和目標，教師需將目標再細分為小步驟的具體目標，並需包含學習者、行為、通過標準和情境等要素。

(四) 步驟四、澄清問題及重要議題或關注焦點：

教師觀察幼兒在教室中的表現後，會釐清圖像，接著教師需要思考幼兒在教室中的問題，教師想要關心幼兒什麼問題？問題的順序？以及因應問題的解決策略。

(五) 步驟五、建立活動矩陣：

最重要的目的是在協助教師在每個活動中，落實個別化目標，活動矩陣對教師有提醒的功能，包括活動作息、幼兒人數、提供協助的成人有誰，以及成人需觀察和指導的活動事項。

(六) 步驟六、實施和評鑑計畫：

實施結束後，教師可以透過評鑑工作單的問題，以瞭解評鑑的成效，計畫實施的狀況。

綜合上述可知，學前融合教育建構課程模式是觀察學習環境、釐清特殊教育需求幼兒需求，以幫助特殊教育需求幼兒擬訂個別化目標。胡慈恩、王慧婷（2019）在學前普通班運用「學前融合教育課程建構模式」提升發展遲緩幼兒溝通能力，研究結果發現，特殊教育需求幼兒經過教師在班級中實施建構模式後，在班級的自然情境中，能有足夠的練習和他人溝通的機會，所以五項短期語句目標都通過，確實提升發展遲緩幼兒與他人溝通能力，且班上的普通生，也經由教師調整課程教學，而更加懂得與特殊教育需求幼兒相處。以及，蔡佩芬（2017）針對發展遲緩幼兒，運用個別化教育嵌入式教學後，研究發現當個別化目標具有功能性設定 IEP 目標時，能提升特殊教育需求幼兒之學習動機，以及增加跨領域的學習機會。

職是之故，學前融合教育建構課程模式，是能有效提升特殊教育需求幼兒的學習動機以及學習能力，藉此方式，能改善特殊教育需求幼兒的各項能力。

二、生態評量之理論與相關研究

學者 Sandall 和 Schwartz 在 2008 年指出，學前融合教育的實施面臨許多困難和挑戰，其中一項挑戰即是如何在不干擾教室社會生態和課程調整的條件下，提供特殊教育需求幼兒符合個別化需求的教學（盧明等人譯，2008）。鈕文英（2008）亦認為，特殊教育需求學生，以家庭和普通班為主要的生態體系，其中家人、教師及同儕為重要角色，所以建構融合教育支持模式時，亦需要重視這些人的需求，因他們會影響融合教育的執行與成效。

李翠玲（2008）指出生態評量（Ecological Inventory）是要先肯定每個孩子都是有能力的，且是可以參與生活環境上的活動，對重度和多重障礙兒童的教學具有很大意義。鈕文英（2008）指出一般班級的生態環境和特殊班級普通班的生態環境是全然不同，所以需要瞭解普通班的生態環境，才能於班級中，組織及建構合適的融合教育支持模式。黃志雄（2010）指出，生態評量是從環境中，透過資料的蒐集，瞭解特殊教育需求學生的生活環境和影響程度，再進一步將蒐集到的結果做為教學決定依據的過程。此外，生態評量亦是一種需要透過觀察及評量方式，瞭解學生在的家庭、學校、班級、同儕、社區等環境中所表現的各種能力及狀況進行分析，以利教師設計教學目標調整教學內容的一個過程（陳張榮、許柏仁，2010）。

同時，黃志雄（2010）亦指出，生態評量是透過多元的方式，例如：蒐集學生在生活環境中，每一個活動會有哪些技能表現，以利瞭解學生和環境的特質、學生和環境的互動，才能發展適合學生的學習內容及要教學的先後順序。生態評量被認為是一項最能瞭解和找出身心障礙學生需求的評量方式，其優點有：具功能性、強調個別化、能提供學生潛能的評量，且評量與教學緊密相關（陳張榮、許柏仁，2010；黃志雄，2010）。此外，陳張榮和許柏仁（2010）研究結果發現，生態評量的策略，能更加有助於身心障礙學生在運動方面的技能提升。因此，研究者認為生態評量，需要班級

教師透過蒐集幼兒在教室情境中的各項表現，並予以紀錄，才能尋找出幼兒與生活環境中的表現狀況，教師要先瞭解幼兒目前於班級中的表現狀況及釐清教師對幼兒的期待表現，在這之間找出實際值與期待值中間的落差，才能逐步依幼兒需求，調整課程。

李翠玲（2008）指出生態評量有使用上的優點，但要包含以下幾點要件，否則難以執行，例如：（一）教師需要花費比較多的時間，來評估教學環境，並訂定教學目標；（二）需要行政和社區資源，要較常辦理戶外教學；（三）要當個有創造力之教師；（四）會用的輔具較多。此外，黃志雄（2010）亦認為，在執行與實施生態評量時，可以多留意以下幾點事項：（一）要妥善運用生態評量的表格，並引導所有評量者，共同進行有系統之生態評量；（二）在做生態評量的過程中，可以引導並鼓勵家長多分享孩子的學習需求、現況與看法，促進家長參與策略之執行；（三）評量完成後，團隊可以從觀察到的孩子現況與需求裡，共同以腦力激盪的方式，確定教學活動與 IEP 執行之目標。

「Brown 等人在 1979 年認為生態評量有五個主要的步驟，分別是：決定領域、確定目前和未來的生活環境、劃分相關的環境到次要環境中、列出次要環境中的相關活動、決定這些活動需要哪些獨立的技能」（引自黃志雄，2010）。底下敘述生態評量（引自黃志雄，2010）各步驟的實施方式。

（一）領域

生態評量的領域主要著重於學生的生活環境區域，重視功能性、自然情境，並強調實用性原則。

（二）主要環境

以學生所居住、工作、休閒及和他人有頻繁互動的地方為主，在決定評量的領域後，接著需要重點瞭解學生的生活環境與情境，所以需要評量者記錄學生現在和未來的生活環境與情境，且教學內容和學習結果的運用，會因為環境的變化而有所影響，顯得評量者，需要詳細記錄學生現在和未來的環境，才能有助於學生順利學習及轉銜到未來環境。

（三）次要環境

次要環境為在主要環境下，會一直出現的活動地方，在進行生態評量時，除了需要列出目前和未來的生活環境與情境之外，亦需紀錄主要環境下的次要環境，能有助於評量者更加聚焦，並確實掌握學生在自然情境中的表現。例如：學校裡的圖書室、戶外環境等。

（四）活動

活動的選擇，是要依學生在自然情境中的連結，且要以整體並具有功能型的活動內容，而並非單一性的目標，藉由生態評量，評量者可以從主要、次要環境，尋找相關活動，但是在執行教學時，無法全部一次教導學生，所以需要從活動中，釐清其中重要性，並以最重要的活動，開始執行，循序漸進教學。

（五）技能

評量者在確定所有活動項目後，便需開始進行活動技能分析，評量者需將活動的步驟，依序詳細列出來，接著，在教學前，需要先評量與紀錄學生目前的表現，以找出學生在整個活動中，要學習的步驟。

綜合上述，生態評量能夠瞭解特殊教育需求幼兒之需求及問題，進而讓學前融合班級教師釐清特殊教育需求幼兒在班級活動與生態中的學習需求，擬定符合特殊教育需求幼兒的課程調整策略，因此，本研究除運用學前融合教育建構課程模式外，並運用生態評量之實施步驟，釐清班級中特殊教育需求幼兒之需求，調整適性的個別化教學策略，以解決教師面對學前融合班級中，特殊教育需求幼兒之問題，及提供學前融合班級教師，在面對班級中特殊教育需求幼兒時之教學輔導策略參考。

三、差異化教學之理論與相關研究

從幼兒園教學現場中發現，除了幼兒先天之個別發展差異外，家庭及生態環境之多元影響，亦使得班級中每位幼兒的學習需求均不相同，教學轉化及差異化教學，已是未來必然的教學常態，且在融合的趨勢下，國外已逐漸重視課程差異化教學，差異化教學策略之內涵與課程調整策略十分相似。差異化教學策略之應用，與建構課程模

式之課程調整策略相似，均是為了在課程中增加與提升幼兒的參與率，教師調整班級活動或素材，幼兒若提升課程中參與程度，及和玩具或同儕間的互動，可以增加幼兒學習發展的機會，相對的課程調整，是易執行的策略，因教師不需增加額外的資源（盧明等人譯，2008）。

「Khalsa 在 2005 年指出差異化教學，是教師運用教學策略，連結孩子學習的方式」（引自林佩璇等人，2018）。「Hall 在 2002 年提出差異化教學之目的在於回應幼兒的個別差異，為幼兒個別的學習需求而調整，和改變教學」（引自盧明、劉學融，2020 譯）。Yenmez & Özpinar（2017）指出差異化教學，是會考慮幼兒的個別差異性的一種教學方法。國外學者 Fogarty 和 Pete 則提到差異化教學時，（一）每個孩子的學習狀況都不同，所以要認同孩子之個別差異性，教師應該要先學會關注孩子的學習；（二）需要觀察孩子的學習情形，進而調整教學課程；（三）要依照孩子的個別差異性，依其能力設定不一樣的學習標準，才能提升特殊教育需求幼兒的能力，以獲得協助；（四）差異化教學是要依幼兒狀況，進而設計課程和評量（林佩璇等人，2018）。由此可知，差異化教學是需要連接孩子的生活經驗，並瞭解幼兒的個別差異性及需求，適當的改變教學內容。

此外，林佩璇等人（2018）亦指出差異化教學是觀察孩子的學習狀況與經驗，調整教學策略，而不是都以個別一對一教學。而差異化教學是（一）預設情況：教師需事先依學習者的需要，微調課程內容；（二）質甚於量：調整課程內容，比起調整課程的學習量有效；（三）根植評量方法：目的於幫助學生能成功分享，在課程中的學習內容；（四）針對課程內容、學習過程和成果提供多元策略：教師至少處理這三個要素，使用不同方法來達成學習目標；（五）以學生為中心：融入相關及有趣的學生經驗，學生會依不同的途徑，達到相同的學習目標；（六）融入大班、分組或是個別教學：從全班一起學習，到小組或是個別學習操作，最後再一起分享；（七）有機教學法：教師將差異化教學資源和本身專業做結合，讓許多學習者受惠。（張碧珠等人譯，2015）。

鈕文英（2008）指出融合教育主張應提供特殊教育需求學生和普通生一樣有公平的教育機會，且更強調差異中所提供的教育價值與意義，而差異並不代表缺陷或不足，反之指的是多樣及多元性，強調特殊教育需求學生每個人都各有天賦，有不同的能力，而不是沒有能力。然而，課程調整的目的為提升幼兒的於活動的參與率，所以教師需要於活動進行中觀察策略運用方法及評量幼兒學習狀況，以監測幼兒的學習變化（盧明、劉學融譯，2020）。

許秀萍等人（2009）研究發現，學前融合班級教師的教學模式，必須要有極高的彈性，教師才能依發展遲緩幼兒的個別需求，提供適性的課程調整，給予多元的學習機會。而李玲惠（2015）提到差異化教學，需重建教育的信念與適性教學的理念，以學生為本位，且培養教師適性教學專業上應具備的能力，進而調整教材，提供適合學生學習之內容，且差異化教學不是個別化教學，可以透過小組或個別教導方式進行，教師需積極準備，在學生旁邊亦需要即時協助學生學習。由此可知，差異化教學，教師和學生都扮演著極重要的角色，教師要清楚班上發展遲緩幼兒之發展及需求，並需事前備課，且要在執行差異化教學時，在旁邊引導學生學習。

吳楸椒（2014）指出差異化教學並不是都是固定的流程，而是讓孩子延伸至較高的程度學習，不把孩子的學習固定，且會提供孩子多元及彈性的選擇，同時會考量孩子的個別差異性、年齡、環境和內容的不同，在實施差異化教學時，同時透過鷹架並適當的調整。薛雅純（2019）運用教師自編教學教材協助平行式的差異學習，其中包含調整教學過程、上課教材內容、多元評量方式及學習環境，讓學生找到適合自己的學習步調，將學習的主導還給學生，以提升學習者為中心的學習方式。此外，高子珺（2019）研究發現，採用同質分組，讓同樣程度的學生一起學習內容，教師較能依學生程度調整教學難易度，以共同提升能力；且運用多元媒材，透過吸引學生感興趣議題，調整教學，讓學生更能夠參與；運用五感學習，有別以往教學，打破聽說讀寫方式學習，能觀察到學生有不同長處。

綜合上述可知，差異化教學是以學生為本位，教師需要事前備足多元相關資源，適性調整教材，讓學生能從中獲得學習，藉由適性及彈性的課程調整，以提升學生學習的動機，達到學習的目的。

王慧真（2013）指出融合教育的教學應符合下列幾項原則：（一）輔助發展遲緩幼兒內化新概念，例如：製作步驟圖、流程圖、示範幫助其發展遲緩幼兒，從做中學習中瞭解課程內容；（二）教學方式應多元化，例如：教學適性化，透過遊戲、合作學習，結合生活經驗的學習，引發發展遲緩幼兒學習動機；（三）學習目標個別化，例如：教師應觀察孩子之個別差異性，設計符合發展遲緩幼兒之學習目標；（四）同理教育角色化，例如：給予發展遲緩幼兒尊重與包容的態度，帶領班上普通幼兒接受發展遲緩幼兒，並安排同儕策略；（五）多元評量適性化：評量時，應觀察發展遲緩幼兒一開始的表現，和最後的進步，重視過程中的參與，且依發展遲緩幼兒學習狀況，適當調整教學內容。由此可知，在融合情境下，為能符合學生的個別學習需求，教師的教學策略運用，需能善用差異化教學策略。

林思吟（2016）指出差異化教學，教師的角色應為：（一）教師對於學生的學習課程要理解重要之概念，以利學生能獲得較高的理解；（二）教師設計之課程需能吸引學生，且要考量學生的能力設計教學內容，讓每位學生理解；（三）在教學時，教師要適時調整學生合作的方式及學習任務，能提升孩子的學習；（四）考試並不是唯一的評量方法，要提供多元的評量方式，教師亦可從評量結果中，檢視自己的差異化教學是否對學生有提升學習成效。

章淑芬（2016）指出差異化教學適用於所有的學習，當班級中，進行差異化教學時，老師是個組織者，提供及組織有效的學習活動。讓孩子探索學習。徐慧中和徐偉民（2019）以差異化教學實施國小混齡數學補救教學之行動研究中發現，差異化教學可分為嘗試期、調整期和穩定期三階段，其中差異化教學可提升學生數學學習表現及提升自我效能，且教師從行動研究中，會對差異化教學，有所專業能力成長。

綜合上述可知，教師在班級中運用差異化教學後，學生能提升學習效果，增加與他人的社會互動能力，且相對教師來說，亦能提升專業發展的能力。

除了許多研究指出差異化教學之重要性，根據幼兒園教保活動課程大綱理念亦提到：「幼兒的生活環境中存在著種種差異，包括不同性別、不同年齡、不同社經背景、不同種族、不同身心狀態等多元現象，教保服務人員宜將『差異性』視為教保活動課程的資源，並納入課程的考量，以增廣幼兒的學習視野」(教育部，2017)。可知，差異性已是學齡前階段備受重視之問題，教師於幼兒園班級中，應當都要把有特殊教育需求幼兒之差異性放入課程中目標之考量，以利照顧到特殊教育需求幼兒之個別性。

綜觀上述可知，當班級教師在班級中實施差異化教學或教學調整策略時，能奠基更多協助特殊教育需求之融合教育相關基礎，且能以更開放的心胸來接受改變，增加其專業的信心，當在面臨班上有特殊教育需求幼兒時，能知道該如何運用差異化教學提升特殊教育需求幼兒參與率，此外，建構課程模式雖有環境上的評估，但缺乏從幼兒園的生態評量角度來看孩子在班級中的需求。若再加以運用生態課程，幼兒園教師不僅能透過學習環境的觀察，亦能瞭解幼兒在作息中的表現，以釐清特殊教育教育需求幼兒的現況與需求，進而於班級活動中設計符合特殊教育需求幼兒的學習目標，達到適性教學。職是之故，本研究參酌學前融合建構課程模式、生態評量及差異化教學等相關文獻，設計個別化教學策略，並考量及觀察研究個案之需求，以在學前融合班級中實施個別化教學策略，觀察特殊教育需求幼兒於班級中之改變。

第三節 學前融合教育實施之需求與困境

依著前面探討融合教育建構課程模式、生態評量及差異化教學等文獻後，本節將探討學前融合教育實施之需求與困境，以瞭解目前學前融合班級教師在面臨班級中的特殊教育需求幼兒時的困難及瓶頸，進而分別敘述學前融合班級教師之教學專業與行政支持之需求。

一、實施學前融合教育之困難

融合教育已是臺灣學前教育的重要發展趨勢，大多數發展遲緩幼兒均進入普通幼兒園就讀及學習，且現今融合意指讓發展遲緩幼兒回到普通班級和一般幼兒一起學習，應共享相同學習資源，應受平等對待，但融合教育往往在學前融合班級中的實施，會對普通班級教師造成執行問題及實施困難，因此，以下針對學前融合教育實施困難之相關文獻進行探究。

高宜芝和王欣宜（2005）認為，在實施學前融合教育班級之教師會面臨困擾，會因沒有融合之相關背景，且專業輔導人員和教師難以整併，共同協助發展遲緩幼兒，在普通生家長方面，普通生家長難以接受發展遲緩之幼兒於班級中，會影響普通幼兒學習；發展遲緩幼兒家長方面，會擔心是否能得到學前融合班級之教師妥善之照顧。汪慧玲、沈佳生（2010）探討幼兒園教師在學前融合班級教學困擾中發現，其中課程與教學為融合班級教師最困擾方面，其次為專業知能和支援系統，且教師是否擁有特教背景、任職經驗和班級中的特殊教育需求幼兒人數，對幼兒園教師面臨的教學困擾有顯著差異。陳淑琴和程鈺菁（2013）探討學前教師在面臨班上有語言發展遲緩的新住民幼兒時，所採用的教學策略中發現，幼兒園教師面臨的困境有，專業知能能力和教師人力不足，且班級教師接受發展遲緩幼兒意願不高，沒有積極運用教學策略引導該幼兒，家長亦會有抗拒發展遲緩幼兒被他人標籤化的心態。

現今融合教育的趨勢，在幼兒園生態裡，已有越來越多特殊教育需求幼兒及疑似生進入就讀。王天苗（2002）的研究發現，在班級中有發展遲緩幼兒會使老師有極大

的壓力、不安，且不知道該如何協助幼兒，常常感到心力交瘁。林姝吟和陳淑美（2017）在我國幼兒園融合教育得實務探討中的研究發現，現在幼兒園班級人數過多，要實施融合教育顯得有困難性，且現在教師在學前特教方面知識及經驗顯得不足，教師應該要具備融合教育專業知能、態度和技能，要以接納和關懷的角度看到身心障礙學生，且在班級中應該要是當調整課程，才得以讓特殊教育需求幼兒達到適性的學習。

在林巧瑋（2020）探討學齡前融合教育普通班級中教師的心聲文獻中，則是發現在學前融合班級中，會因為發展遲緩幼兒狀況過多，導致教師無法同時兼顧普通幼兒，而在教學中遇到許多困擾，而帶來壓力，這些幼兒進入幼兒園就讀，將讓學前融合班級教師面臨極大的挑戰，且園所人力不足和缺乏特教專業團隊支持，亦會造成教師面對學前融合班級時，產生困境。

綜合上述文獻可知，我國學前融合教育的實施，仍面臨教學專業與行政支持等方面之困難和需求，且這些困難，已造成多數學前融合班級教師無力面對，而導致放棄班級中，特殊教育需求幼兒，以下將再進一步分別探討實施學前融合教育之教學專業與行政支持之需求。

二、實施學前融合教育之教學專業需求

高宜芝和王欣宜（2005）探討我國融合教育實施成敗相關原因發現，身心障礙學生進入普通班就讀就是融合，但多數教師少已忘了個別化教學，在實施教學課程方面，學前融合班級教師難以同時兼顧普通生及發展遲緩幼兒，例如：在設計課程上無法即時設計符合普通生及發展遲緩幼兒之課程，且教學品質不佳。同時，汪慧玲和沈佳生（2012）探討幼兒園教師在教導特殊教育需求幼兒之困擾的研究中發現，課程與教學的困難度最高，且教師教學困擾程度會受到教師年資、背景變項影響，建議要舉辦在職進修或研討會，並提供新手教師支援系統，以及建立行政支援，幫助學前融合班級教師瞭解特殊教育需求幼兒個別需求。汪慧玲和沈佳生（2011）透過問卷調查瞭解幼兒園教師在實施學前融合教育之支援服務需求中發現，在教學支援方面則是需教

導教師不同特殊教育需求幼兒的因應策略，例如：可以整理教學資源，針對特殊教育需求幼兒之需求，設計相關之課程，以增進教學成效。綜合上述，可知，在學前融合班級中，教學設計是重要的，但對普通教師來說，在教學課程的設計上，會因為教學專業知能不足，難於教學中，同時兼顧普通生及特殊教育需求幼兒的學習需求，導致教師面臨教學困擾。

胡永崇等人（2001）的研究發現，可深入瞭解學前融合班級老師之教學困擾，以學校本位，提供有效、有持續或相關領域專業人士的輔導，共同解決融合班級教師之問題。此外，王天苗（2003）的研究指出，教學方面應給予支援，例如：治療師、巡輔教師給予班級教師資源。同時，張美雲和林惠芬（2005）的研究發現，一般幼兒園教師因為修畢太少相關特殊教育之課程，所以在實施課程時，仍會以普通幼兒為主，以致於發展遲緩幼兒沒有另外設置個別化教育計畫，所以只能跟著普通幼兒一起學習。

另外，甘蜀美和林鉉宇（2006）的研究發現，學前融合班級教師面對發展遲緩幼兒，主要問題為，特殊教育的相關背景知識及經驗少，導致教學壓力。陳書婷（2018）的研究發現，學前融合班級的教師在面對發展遲緩幼兒時，仍有很多實務問題，也因缺乏專業團隊支援，而有教學困擾及其它工作壓力極需解決。綜觀上述，可知，學前普通班級教師特殊教育背景及經驗少，所以不知道如何運用教學課程調整方式，極需要專業人士教導或持續進修，以解決現場教學壓力。

張美雲和林惠芬（2005）在探討幼兒園實施融合教育之個案研究中發現，政府的資源仍較不充足；在課程方面，學前融合班級中的特教專業能力亦較缺乏，需要有學前特教背景專家協助，以提升發展遲緩幼兒各方面之學習。張翠娥和李淑貞（2009）的研究發現，專業諮詢能讓學前融合班級教師對發展遲緩幼兒更重視，且能更加有計畫性的協助發展遲緩幼兒，讓教師有信心帶領班上的發展遲緩幼兒。此外，陳淑琴和程鈺菁（2013）研究發現幼兒園教師在輔導語言發展遲緩幼兒時，因為相關專業知識的不足夠，所以無法協助發展遲緩幼兒融入團體。

由此可知，學前班級教師的學前特教專業能力提升，是必要的，因學前融合班級，極需考量特殊教育需求幼兒適性，設計個別化課程，但綜合上述文獻，顯得學前融合班級教師實施融合教育策略之困難的原因，有一大部份是因為，學前融合班級教師缺乏特殊教育的相關知識及實務經驗，而導致班級經營及教學上的困擾。職是之故，普遍幼兒園融合班級教師，因為修畢太少特殊教育相關課程及太少經驗，而不知道其特殊教育需求幼兒在教學上的引導方式，亦不知道如何在教學上適當調整課程。

三、實施學前融合教育之行政支持需求

胡永崇等人（2001）研究發現，學前融合班級教師覺得發展遲緩幼兒學習動機不足，且有行為上的需求，會造成班級經營困擾，及導致學習弱後，且因沒有得到學校行政端支持，而不知道如何調整教學教材，感到挫折感，覺得發展遲緩幼兒的學習缺乏成效。同時，王天苗（2003）的研究指出，學校端行政方面應給予學前融合班級教師支持。Hinton（2018）亦指出當班級中有特殊教育需求幼兒時，對於融合班級教師的教學支持態度，是相當重要的一環。此外，高宜芝和王欣宜（2005）認為，支持系統方面：行政方面因缺乏學前融合相關知識及背景，且沒有明確的支持方案，所以難以在行政端提供給教師支持。

同時，張翠娥和李淑貞（2009）的研究發現，在行政端方面，缺乏協助，沒有專業團隊入園共同支持及教導，所以當班級中有發展遲緩幼兒時，往往會造成教師的無助及困擾。此外，汪慧玲和沈佳生（2011）研究發現，學前融合班級教師最需要行政需求服務，且應提供教師專業特殊教育研習。

同時，汪慧玲和沈佳生（2012）的研究，提到因每位教師修畢特殊教育之相關課程不一，應協助教師參與各項在職進修研習與專業座談會，以提升相關專業能力，且要提供新手教師支援系統，例如：有融合背景之教師，讓新手教師做諮詢或輔導，且行政端亦要適時提供資源，減輕教師負擔。綜觀上述，可知，學前融合班級教師於現場會因班級人數多、缺乏行政端支持或其它教學上的種種壓力而感到無助及瓶頸，然而，在這些困擾下，學前融合班級教師也因為學前特教經驗不足，所以極需要由學校

行政端或有相關特殊教育背景之專業人士給予專業輔導及支持，除了提升專業能力，亦能從中解決教學現場問題。

邱上真（2001）以問卷調查、晤談以及文件蒐集方式，瞭解普通班教師遇到班級中有身心障礙學生時，面對困境所需之行政支援的研究發現，融合班級普通教師，最希望行政的協助內容為，能夠幫助教師瞭解身心障礙學生的身心特質，及個別差異的引導方式，且建議未來要以學校本位經營理念，顧慮普通班教師需求，同時，要照顧家長和身心障礙學生，給予支持系統。

綜合上述文獻，可知現今融合教育已受到幼兒園班級教師的重視，但研究者從實務工作中發現，在幼兒園班級中，往往教師面臨班級中之特殊教育需求幼兒時，仍是以忽略或逃避心態面對，覺得孩子不哭、不吵、不鬧就好，且對幼兒園教師來說，會因缺少融合教育相關背景、經驗不足、時間安排或人力不足夠及不知道如何運用適當策略，而對融合教育產生不支持的意見，顯示在學前融合班級中，設計與執行符合特殊教育需求幼兒的課程調整教學，是具有困難性的，雖有困難性，但研究者和協同教師於班級中，面臨特殊教育需求幼兒時，覺得若沒有正視特殊教育需求幼兒的需求，之後仍會產生更大的班級經營問題，所以讓我們想積極及正面迎接挑戰，故本研究運用個別化教學策略，以解決學前融合班級中特殊教育需求幼兒問題。



第三章 研究方法

本研究旨在從學前融合教育之實務問題中，探討個別化教學策略在學前融合班級中的實施與執行情形，以增進特殊教育需求幼兒在班級中之主題課程活動、學習區活動和轉銜活動之參與，並解決研究者在學前融合班級中所面臨之問題。因此，採用行動研究之規劃、行動、觀察、省思、修改及再行動的動態循環歷程，並分析其特殊教育需求幼兒在學前融合班級中之主題課程活動、學習區活動和轉銜活動之變化。本章會詳細說明研究方法和實施歷程，共分為七小節，第一節為研究設計；第二節為研究參與者；第三節為研究場域；第四節為研究步驟；第五節為研究工具；第六節為資料蒐集與分析，第七節為研究倫理與信效度，分別敘述如下。

第一節 研究設計

教育行動研究是一種持續、不斷地循環及行動反思，以協助教育工作者，在行動與反思間，進而發展實務行動（蔡清田，2000）。且行動研究是由教師，所做的系統性探究，以蒐集相關文獻及訊息，調整學校原有的教學方式及方法，提升學生的學習成效，能有效改善師生兩者的學習生活，為了提升實務工作者的能力，行動研究分為四個步驟：確認焦點領域、蒐集資料和分析、詮釋資料、發展行動計畫（蔡美華譯，2003）。

本研究旨在探討運用個別化教學策略在學前融合班級中的實施與執行之歷程，以及特殊教育需求幼兒參與主題課程活動、學習區活動和轉銜活動之改變情形。研究者亦是教學者，在教學現場中發現特殊教育需求幼兒進入學前普通班級就讀已是愈來愈普遍之生態情形，且普通教師在面臨特殊教育需求幼兒進入學前普通班級就讀後，往往感到極大的困擾，不知該如何運用有效策略方式引導其特殊教育需求幼兒融入班級作息及課程參與，因此，本研究採用行動研究之設計，運用個別化教學策略，據以解

決特殊教育需求幼兒在參與主題課程活動、學習區活動和轉銜活動之問題，以達到學前融合教育之目的，以下為說明。

一、解決教學現場班級老師所遇到之問題

教育行動研究就是要不斷且循環的進行行動，並且解決問題，教育研究者在改善教育實務的同時，可以建立教學現場中，實際有價值性的教育實務知識，因有些工作實務者對於遇到的問題，缺乏意識原因，故外來的學者專家能協助教育實務者進行問題的分析（蔡清田，2000），所以，本研究透過教學者與校外專家討論的調整策略，運用在學前融合班級，共同擬定個別化教學策略來解決學前融合班級之問題，然而行動研究的目的是將研究結合所遇到的問題，透過實際行動已達到解決，改善所遇到的問題。

二、行動執行的反思與調整

行動執行的反思與調整，會紀錄班級教師在執行個別化教學策略時，所遇到的問題，進一步提出反思及新的解決策略調整歷程。

綜合上述所論，本研究以行動研究為主軸，透過個別化教學策略的實施與執行，在行動過程中進行不斷反思、調整，再執行，藉此改善學前融合班級中所遭遇之問題，提升學前融合班級教師解決教學現場問題之能力。

第二節 研究參與者

一、個案小牟

本研究班級個案於小班入學，年齡為三歲七個月，因本研究是要做個別化教學策略調整，並於學前融合班級中執行，因此，取得家長同意後，以小牟為本研究之觀察對象。小牟是一位三歲七個月全面性發展遲緩之女生，領有輕度身心障礙手冊，於園內有

接受學前特殊教育巡迴輔導，校外則無接受任何課程。以下統整小牟之聯評綜合報告書內容和入學第一個月小牟在教室中的表現情形。表 3-1 為研究者整理小牟聯評報告書之資料，說明如下。

表 3-1

小牟聯評報告彙整資料

發展領域	發展狀況
認知發展	<ol style="list-style-type: none"> 個案目前認知組合分數 95，百分等級為 37，相當於發展年齡 27 個月，推估發展商數為 90，屬於中等水準。語言分量表組合分數為 83，百分等級為 13。 其中，個案接受性語言表現相當於發展年齡 23 個月，推估發展商數為 77，屬於臨界水準；表達性語言表現相當於發展年齡 19 個月，推估發展商數為 63，屬於輕度障礙水準。 根據幼兒發展里程，個案內部認知表現落差大，相較於同齡幼兒，落於顯著遲緩範圍。
語言發展	<ol style="list-style-type: none"> 個案目前溝通方式，皆以動作搭配聲音或單詞多，請求幫忙時會拉家人的手，對於想要的物品會點頭，拒絕時會搖頭。 目前可以說出家人稱謂和熟悉動物名稱等，但動詞較少。根據觀察及家長提供個案目前可表達詞彙推測未超過 50 個；評估時，個案能看著草莓說「莓」、「紅色」，也能模仿玩具的聲音（如：叭叭）。 可說出照片或圖片中的動物名稱至少一個；能以口語回應日常生活中「要不要、好不好」的問題；遊戲過程會發出驚嘆聲「哇」；可哼唱兒歌但語音較不清晰；目前尚未發展出雙詞結合（如：喝水水、媽媽拿）。
知覺動作發展	<ol style="list-style-type: none"> 評估過程中，可以與治療師有眼神接觸，可以理解一個動作的口語令，可以疊高七個積木、無法模仿治療師堆疊一樣形狀的積木、可

以在 20 秒內將小圓柱放在板子上，可以將小珠子穿入繩中。

2. 不成熟握持鉛筆，可以在紙上塗鴉，可以模仿摺紙動作，但無法捏出痕跡，操作表現落後同年齡孩童。

-
- 社會情緒發展
1. 綜合此次評估和案母會談資料，個案天生氣質較退縮，對外刺激變化敏感；對於陌生封閉情境適應慢，常會大哭且堅持度高，需要熟悉的照顧者陪伴，並立即滿足個案的需求才得以協助個案轉移情緒。
 2. 熟悉情境後，個案具合宜的眼神接觸，有展示、模仿和開啟互動等行為，也可與人持續一來一往地互動。整體而言，個案目前社會情緒相關表現落後於同齡，宜持續追蹤觀察其情境適應、情緒調節與表達能力，對於學習與生活適應之影響。

資料來源：發展狀況依據臺中榮民總醫院之聯評綜合報告內容整理（110 年 01 月 27 日）

二、小牟在教室的表現情形

小牟在參與學習區活動時，通常沒有目標，也不清楚教具的操作方式，且只會選單一、簡單又好操作的教具，例如：串珠，摺紙方式大多為捏，不會摺，操作的時間亦不長，較常在教室中走來走去，對於教師下的指令也常做錯，都需要一對一和他多次說明，或是牽著手帶個案去做，小牟較能較清楚該做的事情。

小牟於班級中，無太多語言表達，若遇到問題時，會發出聲音，吸引大人協助，不會用說的，亦不會表達生理需求，也不會與老師或同儕說話，若刻意請他仿說，小牟是可以的，但語句都不長，構音也不清楚，上課時，專注力幾乎不在課程上，會一直喊媽媽、媽媽，或發出無代表性聲音，處於自己的世界，語彙相當少，幾乎都在做自己感興趣的事情，無法理解教師所上課的內容，無法給予任何回應。

另外，在情緒方面，遇到無法解決之事情時，會有高度堅持，雖沒有到崩潰大哭，但都為強忍住尖叫及大哭聲，且常常因為無法理解意思，而不為，會堅持不要；在和他人社會互動方面，大多沒有互動，都自己玩自己感興趣的事情，只會理會老師。

從表 3-1 中的聯評報告可知，小牟於認知、語言、知覺動作發展和社會情緒領域的發展，都落後一般幼兒，屬於全面性發展遲緩，且從教師的教室觀察發現小牟在主題課程活動、學習區活動和轉銜活動上，因認知和語言發展等問題，導致小牟在主題課程活動無法參與，而常在做自己感興趣的事；在學習區活動參與方面，也因不清楚教具操作方式，而都只操作單一教具，且和他人沒有口語上的互動；轉銜活動方面，則是無法跟上團體，需要他人大量協助。

三、班級成員

（一）幼兒

本研究對象班級中，是位有特殊教育需求幼兒的學前融合班級，某一小班，其他普通幼兒亦是研究參與者，此班的成員由兩位教師，二十一位普通幼兒和一位特殊教育需求幼兒所組成，共有十二位男生，十位女生，此位特殊教育需求幼兒是一位三歲七個月之幼兒。

（二）教師

該班學前融合班級教師分別為主教教師和副教教師，以主教教師為主要負責教學及照顧者，亦是研究者；副教教師則為輔，由以上兩位教師合作帶領整個班級。本行動研究之教學者為研究者本人，畢業於某私立科技大學幼兒保育系，並於某私立幼兒教育學系碩士班進修，具有六年多幼教教學資歷。目前在中部某私立幼兒園擔任主教教師，亦是實際帶班教師，負責教學及課程之運作。

研究者和許多幼兒園老師一樣，只在大學時修過必修三學分之特殊幼兒教育課程，但因先前於任教之班級中有自閉症之幼兒，造成研究者在班級經營及課程進行上遇到極大的困擾及問題，因此，在學校行政主管及校外大學教授的支持下，有參加校

內組成的學前融合行動研究團隊，在班級上一直有運用個別化教學策略調整方式協助特殊教育需求幼兒，故熟悉個別化教學策略的調整、實施與運用。經帶領學前融合班級中，特殊教育需求幼兒後，累積足夠的實務經驗，故在學校亦擔任融合教育組長一職，除了自己班上的特殊教育需求幼兒，亦有協助其他班級之教師輔導特殊教育需求幼兒。在近三年除了在學前融合班級中運用個別化教學策略調整方式協助特殊教育需求幼兒，也有參與相關學術研討會獲選口頭、海報分享及融合教育教學創新發表議題榮獲甲等成績。

為了開拓研究者於融合教育視野及解決班上之學前融合問題，因而在學術上繼續學習，在研究所期間，研究者有修習四門「幼兒輔導專題研究」、「學前融合教育專題研究」、「幼兒發展與評量專題研究」、「早期療育專題研究」課程，其中讓研究者學習觀察特殊教育需求幼兒需求、適時調整教學策略，設計適齡、適性，符合學前融合班級之課程。針對研究者之相關背景及經驗，研究者於融合教育已具備基本理論及技巧，因此，於研究中，研究者會將所學結合於教學現場，以解決學前融合班級的問題。

（三）協同研究者

本研究共同參與者為與研究者搭班之副教師，T 教師（化名）畢業於某私立科技大學幼兒保育系，T 教師會協助研究者於班級中，執行個別化教學策略及檢核，因此研究者邀請 T 教師一同參與研究。

（四）行政支援

由於研究者服務之學校，本學年度有申請國教署之多元輔導計畫，因此，在實施個別化教學策略時，學校行政端園長、教學組長、組員，都是研究者可共同討論實施情況與調整策略的行政支援。

（五）專業支援

除了行政支援，本學期國教署多元輔導計畫之輔導教授，亦是研究者可共同討論個別化教學策略實施情況與調整策略之專業支援。

第三節 研究場域

一、研究場域

本研究之研究場域為研究者所服務之中部某私立幼兒園，研究者將此幼兒園化名為「私立可愛老虎幼兒園」，位於臺中市西屯區，全園主要採主題課程教學及學習區活動模式，讓孩子從生活中探索、學習，教材內容全部根據幼兒的興趣訂定教學主題，並採師生共構教學內容；於學習區，教師則會規劃多元學習區角和區中區，讓孩子依自己興趣，選擇學習區探索，本研究所觀察之班級為學前融合班級，此班級年齡層為小班，研究者將此班級化名為「田園班」，為研究者所任教之學前融合班級，由研究者與另一位協同教師和幼兒共同訂定教學主題內容，且會依據幼兒之發展及興趣調整課程方向及內容。

本研究之場域為研究者任教之班級，研究者任教班級之教室有兩個出入口，地板為木質地板，教室內備有廁所、水壺櫃、牙刷漱口杯櫃、幼生工作櫃（放置書包和乾淨衣物）、棉被櫃、白板、幼生桌椅、圖書櫃、櫃子（學習區教具）；教室外則備有鞋櫃等硬體設備，教室內共設置六個基本區，有操作區、益智區、語文區、烹飪結合生活自理區、美勞區、積木區，另延伸九個區中區，分別為：操作區（六形六色區中區、鋪排區中區、毛球牆）、語文區（故事桌、寫畫區）、美勞區（摺紙區中區、插花區、做花束區、水彩區），而同時積木區，亦是團體討論區，詳如圖 3-1 教室平面圖，以下針對班級環境和學習區規劃進行說明。

（一）操作區

提供多元及更高層次的操作性教具，讓孩子從操作中，達到適齡適性的發展，例如：旋轉瓶蓋加入顏色的對應挑戰、夾顏色珠子排列、夾彈珠、夾豆子分類、舀水（高、中、低）不同的量、穿（小珠子）、扣釦子、刷牙、夾豆子分類（多種豆子）、穿（小珠子）、搗（花），且有融入有關主題「花」之教具，延伸課程相關活動，藉此區角提升孩子手部操作性、量概念及顏色分類的能力。區中區有六形六色、鋪排、毛

球牆，讓孩子瞭解形狀之間組合的關係，除了能發揮孩子的創造力，亦能提升空間概念。

（二）益智區

益智區的規劃設置，本學期以創造性積木作為基礎，教具的設置類別主要分為以下三大類，「圖形空間」：小小工程師、不同片數（40、50）之拼圖、腦筋急轉彎、立體積木拼圖；「創造組合」：雪花片、大樂高、小樂高；「數概念」：1~50 數字教具等等類型教具為主。老師希望孩子能透過組合積木，發揮創造及想像力，且能和其他人有合作性創作，從中提升手部精細動作和社會互動之發展；拼圖教具，提升空間概念及對應能力；顏色教具提升對顏色的認識及順序排列能力；數學類教具則是讓孩子操作及遊戲中認識數概念。

（三）語文區

語文區主要提供聽、說、讀、畫教具，「聽」能讓孩子透過聆聽累積對生活詞彙的能力、「說」則是讓孩子透過故事桌，進行故事說演活動，提升孩子們口語表達與敘說的能力，亦增加孩子和他人合作的社會互動能力、「讀」除了增加孩子延伸主題的相關興趣，亦想培養幼兒從操作及遊戲中進而喜愛閱讀，藉由探索圖畫書獲得生活訊息、「畫」則是藉由寫畫方式，培養學前的運筆發展，提升孩子口語分享作品的的能力。

（四）烹飪結合生活自理區

搭配本學期主題課程「花現新秘密」，老師於烹飪結合生活自理區增設了三個類別，如下：生活自理區、烤餅乾區、泡花茶區。希望營造家庭氛圍並能進行角色扮演，例如：自己烤餅乾、泡茶、倒水等等能力。其中生活自理區主要提供：掃把、拖把和抹布等等工具，讓孩子於教室能夠透過實際體驗，提升整理環境之能力，從「做」中學習，過程中孩子能透過合作、分享、交流，使口語表達有不同層次的能力培養，並且從做中累積生活經驗。

（五）美勞區

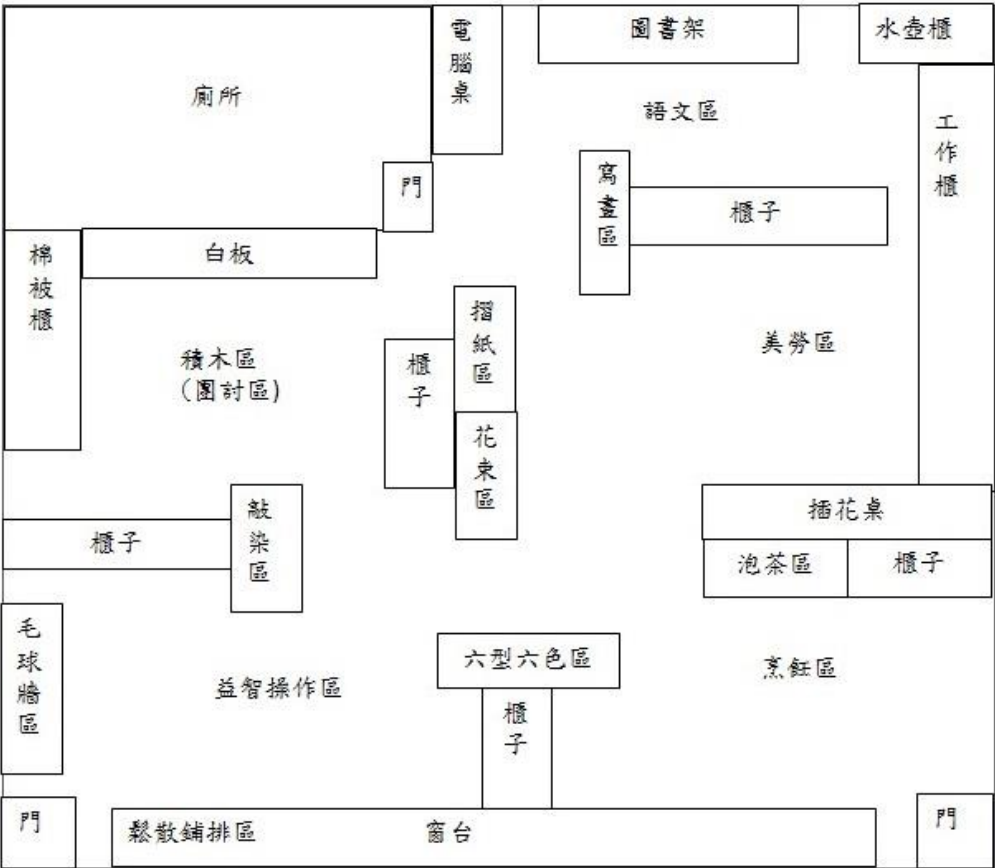
本學期老師除了於美勞區提供豐富的素材，例如：滾珠、手指蓋印、剪紙工、捏塑和各式鬆散素材，亦提供筆類，例如：蠟筆、彩色筆和水彩筆，讓孩子於美勞區進

行探索，藉此啟發其美感及創造能力。且本學期搭配主題「花現新秘密」，老師於此區增設了四個區中區，例如：摺紙區、插花區、做花束區、水彩區，期待藉由區角的練習，培養及提升孩子各項美感創作。

(六) 積木區

積木區的空間設置主要以開放性為主，配合主題課程「花現新秘密」提供可鋪排、堆疊、搭建的積木，例如：不同大小的單位積木、大小紙捲；配件為孩子頭像紙捲模型、小公園的花紙捲模型，於此區老師期待孩子除了能比上學期更加提升搭建的能力外，亦加入許多公園及涼亭的鷹架圖，希望鷹架孩子搭建小公園情境，並結合主題，例如：搭建涼亭，能聯想到旁邊有大花咸豐草，亦透過與同儕或小組共同建造的過程，讓孩子間互相學習與他人合作的精神，並連結小公園話題。

圖 3-1
教室平面圖



資料來源：由研究者繪製。

二、作息時間之安排

研究者任教之學前融合班級，孩子到園時間為 7：20~9：00，各班的一日作息活動會依班級狀況，而有所不同的調整，此田園班的一日作息及活動內容，說明如下（圖 3-2 一日作息表）。

圖 3-2
一日作息表

星期					
	一	二	三	四	五
活 動	幼兒入園/教具操作/簽到紀錄				
	戶外自由活動				
	營養活力點心				
	團討活動/心情分享				
	主題探索				
	學習區操作				
	享用美味午餐				
	小公園、稻田散步				
	午休時間				
	寢具收拾、繪本閱讀分享				
	享用下午點心				
	回顧與探討				
	快樂賦歸(放學時間)				

資料來源：由研究者繪製。

(一) 整理書包

每天幼兒進入班級後，早上需要先將書包內的餐碗、聯絡簿及水壺拿出來歸位放好，下午亦需要自行收拾書包級餐袋，藉此提升幼兒的生活自理及將物品歸位及分類能力。

（二）教具操作

整理完書包後，幼兒可以自由選擇想去的學習區進行教具操作、遊玩，藉此也讓孩子間拉近社交距離，提升社會互動。

（三）點心、午餐時間

在吃點心及吃午餐前，幼兒需到廁所將手清洗乾淨，在吃完午餐後，則需要到廁所將碗清洗、潔牙，並將碗擦乾、收拾到餐袋內。

（四）喝水、如廁時間

在喝水和如廁時間，幼兒需自行到水壺櫃拿取水壺喝水及到廁所上廁所。

（五）團討時間

點心時間後，會進行團討時間，老師會和幼兒進行每日日期、一日作息介紹，亦會進行繪本分享、生活討論和鼓勵及讚美活動，亦會從中提升孩子間問答能力。

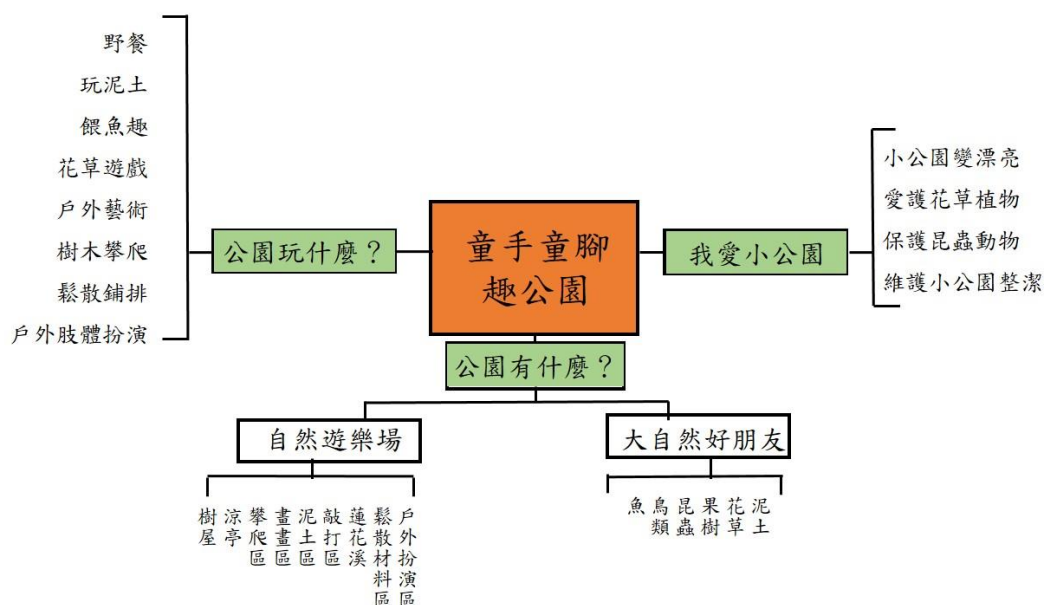
（六）主題課程活動

本學期主題大方向為「童手童腳趣公園」（圖 3-3 主題網），研究者針對主題課程的內容，再依幼兒興趣發想主題，並採師生共構。公園是幼兒最佳遊憩之處，在公園裡，孩子會發現有許多好玩的遊樂設施，且能觀察到多元的昆蟲與植物，在幼兒與環境的互動中，除了可以促進孩子各項發展，亦可以讓孩子蒐集到各項大自然的訊息，大自然是孩子生活環境中的最佳老師。

讓孩子藉由每日踏查及遊戲中，透過五感體驗，例如：用眼睛觀察花草的形色、用耳朵聆聽鳥兒叫聲、用鼻子聞聞大自然味道、用手腳感受泥土的感覺等等方式，培養孩子學習愛護這片公園綠地，以及提升孩子親自然的情感。

圖 3-3

主題網



資料來源：由研究者繪製。

在學期初教師再依孩子的興趣和孩子進行腦力激盪，發現孩子對於小公園各式的花非常感興趣，故本學期透過校內小公園的踏查活動，我們將主題課程活動聚焦為「花」，並命名為「花現新秘密」，讓孩子透過感官的探索，瞭解各式花的形體和構造，再進一步延伸相關議題，例如：桂花可以做什麼、如何照顧桂花等。帶領孩子從生活中出發，除了與身邊的花草有更緊密的接觸，亦從中培養孩子關心大自然的植物，並從「做」中學習，提升與他人社會互動及問題解決之能力。

(七) 學習區活動

主題課程後，會進行學習區活動，幼兒會依自己興趣選擇到每一個學習區，於學習區活動的安排，主要以適齡適性之教具或操作，教師亦會將主題課程活動延伸至學習區活動，且於學習區活動時，教師會視情況，安排個人操作或小組合作任務，讓幼兒能增進與他人的互動，於學習區活動結束後，會讓幼兒進行統整及分享學習操作歷程。

（八）戶外活動

幼兒每日會進行戶外大肌肉活動，園內包含小公園攀爬、菜園種菜、稻田種稻或遊戲設施活動。

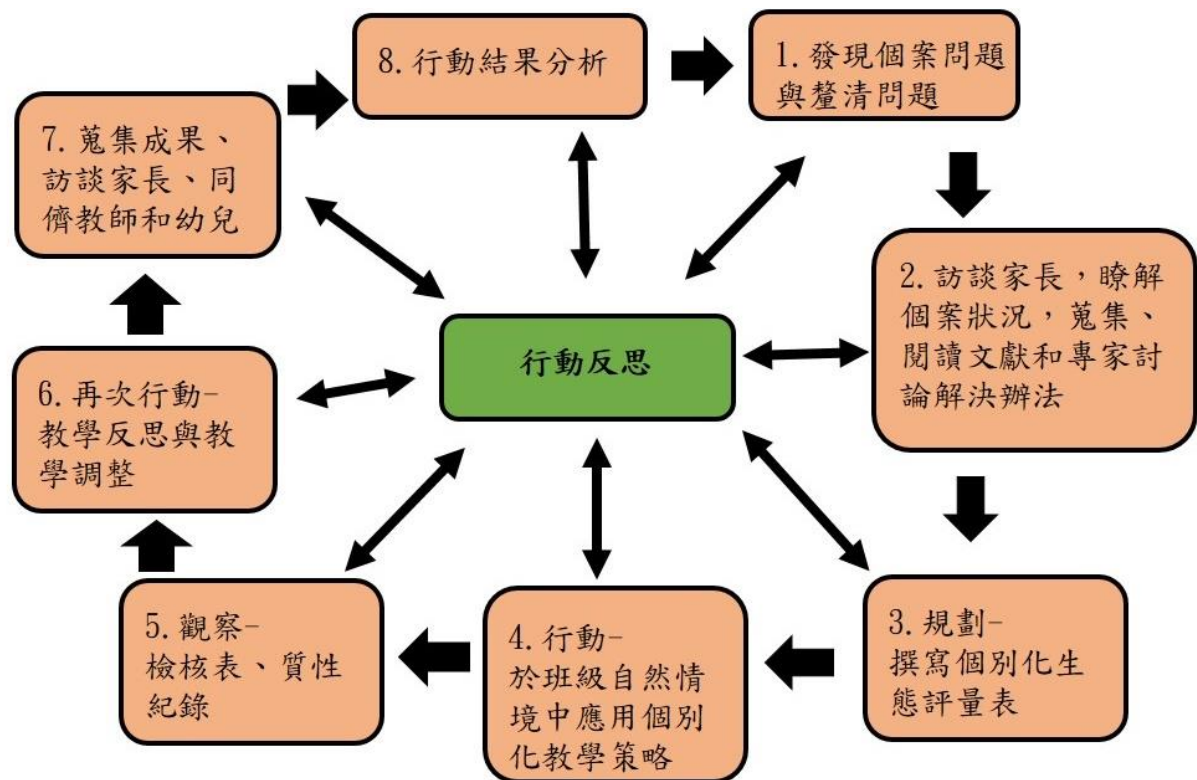
第四節 研究步驟

本研究透過實際行動研究之過程，探討個別化教學策略在學前融合班級中的實施與應用情形，以增進特殊教育需求幼兒在班級中的主題課程活動、學習區活動和轉銜活動之參與。行動研究之規劃、行動、觀察、省思與再行動等實施歷程（黃志雄，2017），因此，研究者以行動研究的歷程作為本研究步驟：經由發現問題與釐清個案問題、行動前準備（訪談家長、閱讀文獻、與專家討論）、發展及執行研究方案（進行個別化教學策略、觀察記錄），再行動省思、調整，最後蒐集成果和家長訪談以瞭解特殊教育需求幼兒之改變，研究者將本研究行動計畫以流程圖（詳如圖 3-4 研究行動計畫流程圖）示意，再分為以下幾個階段說明。



圖 3-4

研究行動計畫流程圖



資料來源：由研究者繪製。

一、發現小牟在班級中的問題

研究者於班級中發現特殊教育需求幼兒，雖已入學一個月，但仍無法融入團體生活，且和他人沒有互動，更難主動參與課程，極需要教師大量肢體協助，便讓研究者想要積極解決此狀況，加上研究者之前有在班級中實施個別化教學調整策略，成功解決特殊教育需求幼兒在班級中的各項活動參與，使得研究者產生本研究的動機。

二、蒐集小牟在家的訊息和相關文獻

發現問題後，研究者除了積極閱讀國內外相關文獻，也在班級中觀察特殊教育需求幼兒的學習狀況，並透過和家長訪談，以瞭解特殊教育需求幼兒目前的問題及需求。

三、發展行動方案

研究者統整發展遲緩聯評綜合報告書的結果和個案影響班級活動參與的需求與分析後，運用個別化教學策略方式，協助特殊教育需求幼兒，而個別化教學策略的實施又分為以下四個步驟，詳如圖 3-5，敘述如下。

（一）撰寫個別化生態評量表

個別化生態評量表會依學期間例行活動表，依據主要、次要環境、活動、班級中的目前表現，活動時間的長短，找出特殊教育需求幼兒最需要協助的時段。

（二）撰寫學習活動與需求分析表

接著依據個別化生態評量表中的重要活動，設計每個活動的詳細步驟與目標，及紀錄特殊教育需求幼兒目前的表現情形，釐清特殊教育需求幼兒目前表現，又稱實際值與教師期待幼兒之表現，又稱期待值，找出特殊教育需求幼兒在班級活動中間的弱差及需求。

（三）參考個別化課程調整策略檢核表策略

找出特殊教育需求幼兒的需求後，接著教師可以從個別化課程調整策略檢核表的教學向度與生態向度中，尋找適合特殊教育需求幼兒在班級中的調整策略。

（四）個別化學習目標與教學策略應用相對應檢核表

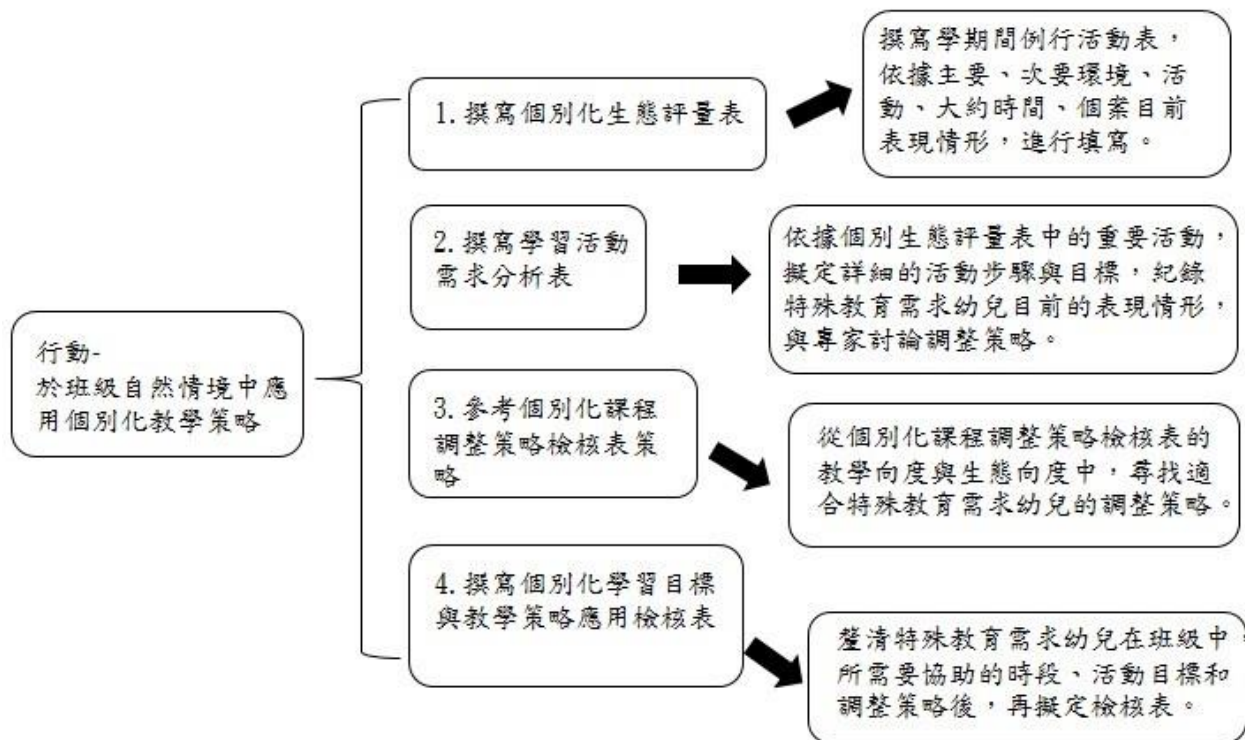
最後釐清特殊教育需求幼兒在班級中，所需要協助的時段、活動目標和調整策略後，就可以擬定檢核表。

四、執行行動方案

個別化學習目標與教學策略應用檢核表的學習目標設定好後，教師會據以每個活動設定之教學策略，於班級自然情境中，應用個別化教學策略，進行課程調整。

圖 3-5

個別化教學策略的行動步驟與內容



資料來源：由研究者繪製。

五、檢核行動歷程

在個別化教學策略調整執行中，會依特殊教育需求幼兒的表現與參與情形進行調整目標之百分比檢核，亦會將研究者觀察及行動反思以質性紀錄方式記錄。

六、行動過程省思與調整

研究者會與指導教授，於研究過程中，每一個月會進行一次會議，以共同討論策略執行之情形，瞭解特殊教育需求幼兒在學前融合班級中的學習狀況及問題進行開會，並討論目前在班級中運用個別化教學策略的狀況及問題，進行省思問題再進行教

學調整。每週研究者亦會安排一次與協同教師針對每週觀察及檢核紀錄，共同進行討論及反思，以即時在遇到問題時，調整及修正教學課程。

七、訪談家長

行動結束後，研究者會邀請家長分享特殊教育需求幼兒的改變及對整個行動研究的看法，以瞭解個別化教學策略之成效，亦會訪談研究者任教班級之協同教師對個別化教學策略執行的想法，最後研究者也會運用開放式問答方式，訪談班級中的班級同儕對小牟的想法。

八、評鑑行動介入結果

研究者在班級中運用個別化教學策略後，會觀察特殊教育需求幼兒的改變，也會把蒐集到的觀察紀錄、省思、訪談等資料，進行統整並分析其研究結果。

第五節 研究工具

本研究以質性資料為主，例如：觀察、省思紀錄或訪談家長等等方式；量化資料為輔進行資料蒐集，例如：個別化學習目標與教學策略應用檢核表，此外，本研究之個別化教學策略研究工具亦包含個別化生態課程評量表、學習活動與需求分析表、個別化課程調整策略檢核表、個別化學習目標與教學策略應用檢核表、觀察紀錄表、教學後之省思札記，進行研究資料的蒐集與探究，因此本節將說明研究所需的記錄及檢核工具。

一、個別化生態課程評量表

為瞭解特殊教育需求幼兒在學前融合班級之表現及需求，本研究採用個別化生態課程評量表（黃志雄，2010）（詳見附錄一），以瞭解特殊教育需求幼兒在班級中的現況。

二、學習活動與需求分析表

教師會透過學習活動需求分析表（黃志雄，2010）（詳見附錄二），以瞭解班級活動、學習目標和特殊教育需求幼兒目前表現，以找出特殊教育需求幼兒的學習需求分析，接著進一步擬定課程調整策略。

三、個別化課程調整策略檢核表

教師會從個別化課程調整策略檢核表中（黃志雄，2007）（詳見附錄三），尋找適合班級中特殊教育需求幼兒的教學、生態向度的調整策略，進而擬定策略調整方式。

四、個別化學習目標與教學策略應用檢核表

為了檢核個別化教學策略在學前融合班級之執行之情形，本研究採用會運用個別化學習目標與教學策略應用檢核表（黃志雄、陳靖如，2020）（詳見附錄四），每週研究者會觀察特殊教育需求幼兒在班級活動之表現進行觀察紀錄，可觀察特殊教育需求幼兒是否逐步達成課程調整目標之情形，現場紀錄則由研究者與協同教師來擔任，紀錄方式為：對應班級活動、學習目標和調整策略，✓代表成功運用該策略，X代表未使用該策略，以及學生學習目標的表現（以百分比方式紀錄），例如：表格中✓90表示特殊教育需求幼兒能在策略的引導下，達成90%的表現，紀錄特殊教育需求幼兒之表現情形。

五、觀察記錄表

本研究除了運用個別化學習目標與教學策略應用檢核表紀錄執行之情形，研究者亦有自行設計觀察紀錄表（詳見附錄五），以文字註記特殊教育需求幼兒使用情況和問題，蒐集質性資料以佐證檢核紀錄。

六、教學後之省思札記

經由每週班級活動結束後，研究者會把每週課程執行狀況、想法及省思，進行回顧並紀錄於省思札記中，以利研究者於從每次的紀錄中，修正問題及調整策略之參考（詳見附錄六）。

第六節 資料蒐集與分析

研究資料蒐集時間從 2021 年 8 月至 2021 年 12 月為研究計畫的醞釀期，2022 年 1 月至 2022 年 6 月初為研究的行動期。而資料蒐集的來源根據個別化教學策略的實施與應用，對特殊教育需求幼兒進行的個別化教學策略之目標檢核、教師省思、觀察記錄、家長訪談，進行深入的探究與分析。本研究之資料分析以質量資料為主，量化資料為輔。

一、資料蒐集方式

（一）觀察資料

觀察紀錄採每週檢核記錄，每週觀察時間會於主題課程活動、學習區活動和轉銜活動為主，主題課程活動一週為三次，每次約二十～三十分鐘，學習區活動在主題課後，每次約一小時、轉銜活動為每天的到園、喝水、如廁、整理和收拾物品時間為主，過程中研究者將運用個別化學習目標與教學策略應用檢核表檢核特殊教育需求幼兒的表現，以及將觀察後的心得與省思紀錄，做為資料分析的依據。

（二）文件蒐集

除了個別化教學策略之檢核紀錄，於研究中的資料蒐集亦是相當重要之方式，本研究蒐集的文件包含教師觀察及省思札記和幼兒表現紀錄。

（三）省思

省思為行動研究之重要之事，研究者會與同帶班之同儕教師，透過每週的反思，適時調整個別化教學策略之策略及目標，並將共同之省思，紀錄於每週的省思週誌當中，本研究會於每週進行省思，每次大約半小時，共計二十一次。

（四）訪談資料

在整個研究過程中，協同教師與研究者隨時以口頭或文字方式來進行回饋，且於研究進行中，研究者亦會和家長，以及小牟同儕對談，以瞭解特殊教育需求幼兒之改變情形，於研究後期，會進行一小時的訪談，以瞭解整個行動家長之看法及回饋。

二、資料處理與分析

本研究採用的質化資料包括教師觀察記錄、教學之省思札記、同儕教師回饋、家長、班級幼兒訪談之回饋；量化資料包括個別化教學策略之檢核，在資料分析上，會依教師觀察記錄、教學之省思札記、同儕教師、家長和幼兒訪談之回饋內容及類別加以分類、整理，結合量化資料分析研究結果與執行情形，進一步提出建議。

（一）資料來源編碼

於觀察和訪談後，研究者將每份來源資料進行編碼，包含對象（T1 為主教教師亦是研究者、T2 師為協同教師、P 為家長、S 為班級同儕、日期、時間及活動類型

（含：主題課程活動、學習區活動、轉銜活動），例如：觀察 20220105-T1，表示 2022 年 01 月 05 日 T1 師之觀察記錄，詳如表 3-2。

表 3-2

研究資料編碼說明一覽表

資料來源	編碼方式	舉例說明
觀察記錄	觀（活動類型+日期+對象）	觀主題 20220105-T1、觀學習區 20220105-T1、觀轉銜 20220105-T1
教師省思札記	省思（日期+對象）	省思 20220105-T1、省思 20220105-T2
訪談紀錄	訪（日期+對象）	訪談 20220105-T2、訪談 20220105-P、訪談 20220105-S1
家長	家長	P 代表家長
班級同儕	班級同儕（號碼）	S1 代表班級同儕 1 號、S2 代表班級同儕 2 號

（二）量化資料分析

量化資料分析則是把教師蒐集到個別化學習目標與教學策略應用檢核表上的特殊教育需求幼兒表現數據，以 Microsoft Office Excel 軟體繪製成曲線圖，瞭解特殊教育需求幼兒的學習變化，再從曲線的趨勢和走向，進行資料分析。

第七節 研究倫理與信效度

為提升本研究之信效度，研究者除了蒐集質量之記錄資料，且輔以量化資料數據進行探討與資料分析，以提高研究之確實性，以下針對本研究之研究倫理、研究確效度詳細說明。

一、研究倫理

（一）確保隱私與保密

研究進行前，研究者會事先告知研究個案之家長，本研究之研究目的、流程，並尊重其研究對象之意願，邀請研究對象之家長，簽署研究參與者知情同意書（詳見附

錄七），根據研究個案隱私據以保密，包含研究對象資料、訪談資料、影音影像及錄音之內容，皆不會隨意公開，以確保個人之隱私。

（二）承諾與互惠

於研究結束後，研究者會提供研究結果及建議給受邀之家長，為了感謝研究個案之參與，研究者於研究結束後，給予個案家庭感謝及禮物表達謝意。

（三）研究結果客觀進行分析

研究過程中，研究者會把蒐集到的資料進行客觀之分析，且會不斷地檢驗資料之正確性，以提升研究之價值性。

二、研究信效度

為了提升研究的品質及信效度，所以本研究採用三角驗證及社會效度，以下為說明。

（一）三角驗證

本研究採三角驗證法，運用多方面資料蒐集，來源包含個別化教學策略目標檢核、觀察記錄、教師省思札記、訪談等多種資料蒐集方法，進行交叉比對不同資料間，是否達一致性。

（二）社會效度

研究者於行動結束後，會透過訪談協同教師、小牟家長和班級同儕的看法，作為本研究之社會效度，其目的與教師觀察進行比對，藉由此效度，交叉檢驗本研究應用之個別化教學策略，研究結果是否達到一致。

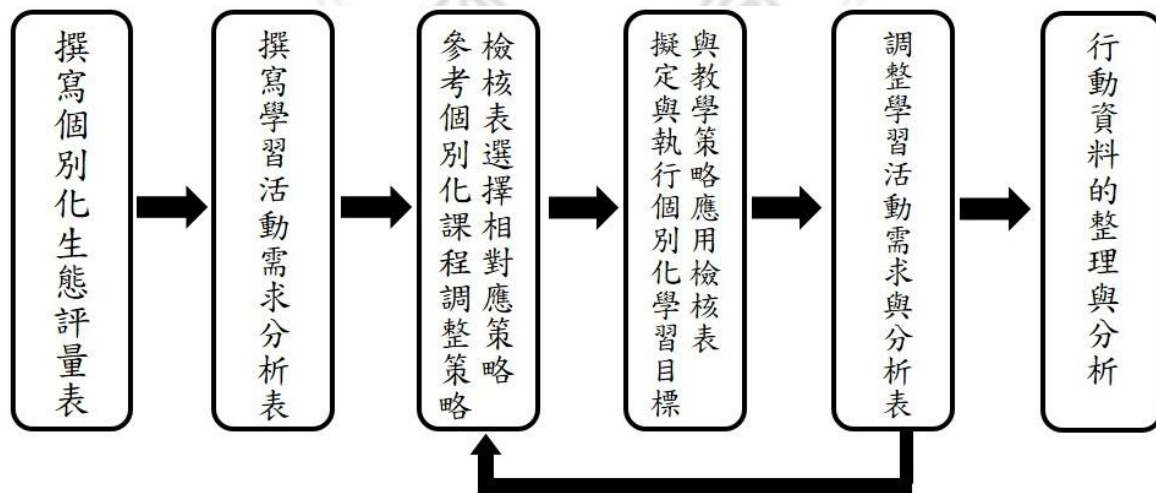
第四章 研究結果與討論

第一節 應用個別化教學策略在學前融合班級之實施與執行歷程

本研究欲瞭解教師應用個別化教學策略融入幼兒園教學情境中之實施與執行歷程，教師透過個別化生態評量表、學習活動與需求分析表、個別化課程調整策略檢核表選擇相對應策略、個別化學習目標與教學策略應用檢核表，據以瞭解特殊教育需求幼兒在班級生態後，進一步撰寫學習活動與需求分析表，釐清個案於班級生態中的需求，再從個別化課程調整策略檢核表選擇相對應策略中，尋找適合個案的教學策略方針，最後擬定個別化學習目標，並運用個別化學習目標與教學策略應用檢核表，檢核執行成果，以下將分茲說明個別化教學策略在學前融合班級之實施與執行歷程，如圖 4-1（個別化教學策略在學前融合班級之實施與執行歷程）。

圖 4-1

個別化教學策略在學前融合班級之實施與執行歷程



資料來源：由研究者繪製。

一、撰寫個別化生態評量表

在學期初研究者和協同教師發現小牟於班級中，無法跟上團體活動，例如：在上課時，無法專心，會碰觸他人身體，且會發出媽媽的聲音；在轉銜活動，常常無法做到教師所交代的事情，如搬椅子、拿水壺等工作，會在教室四處遊走，做自己想做的事情，在班上和他人沒有互動，亦沒有太多語句上的表達：例如：「我請大家去上廁所、洗手和喝水後，小牟走到廁所門口，並躺在地板上，T1 請小牟起來，但小牟不理會教師，而且笑得很開心，過一下子教師請小牟回來坐好後，小牟坐在地板上，一直叫媽媽、媽媽。（觀轉銜活動 20210907-T2）」。此外，當情緒來時，堅持度會變很高，且很容易崩潰。例如：「在家他也是專注力不高，而且常常情緒來臨時，堅持度會很高，會大哭、尖叫，交代的事情，也很常做不到。（訪談 20210903-P）」。經過一個月的觀察與引導，並與小牟的家長對談後，才發現小牟在家也是有類似的狀況，導致家長擔心，不知道該如何協助。

故研究者和另一位教師討論後，發現小牟在於一日作息中，大都無法跟上團體，且常需要一位教師去提醒或一對一帶他，造成兩位教師在班級經營上，產生許多問題與困擾。

例如：

- 我覺得他都不聽我的話，每次我去帶他，他都不理我，老師在上課時，我都不知道怎麼幫忙他。（訪談 20210908-T2）
- 在和另一位教師對談時，他有提到在引導小牟時，有很大的困難，雖然都有即時和他討論，並給予策略、方法，讓他能協助小牟，但是效果卻不大，造成一位教師在小牟需要協助時，都會需要跟著他，久而久之，讓兩位教師都感到無力感。（省思 20210908-T1）

所以，研究者經過和家長，以及協同教師對談後，發現小牟在家裡和班級的一日作息活動中，都有著無法參與活動的問題，且和其他孩子比較起來，有明顯的落差，故研究者為了更有系統瞭解孩子在班級中的需求，透過質性的觀察，先蒐集小牟在每個班級活動中的問題，再將其表現，透過個別化生態評量表，據以瞭解小牟在班級中

的表現與問題。例如：在班級中的主要環境、次要環境、活動、大約時間、重要程度表現狀況，亦會在備註欄釐清個案於每個活動中，目前的表現狀況，如圖 4-2（個別化生態評量表示意圖），舉例說明。

圖 4-2

個別化生態評量表示意圖

學期間例行活動表												
主要環境	次要環境	活動	大約時間	表現情形						重要程度	備註	
				1	2	3	4	5	6			
學校	教室、 戶外	主題課程 1. 能將雙手放在膝蓋上，坐好聆聽 2. 能在位置上坐好，並參與活動 3. 能以口語表達自己的需求	30分鐘		✓	✓			✓		3	1. 上課時，會發出聲音，例如：媽媽或沒代表性聲音 2. 偶爾會坐到地板 3. 上課時，不會有太多回應，專注力也不在課程上會摸旁邊的物品

在撰寫生態評量表時，研究者先釐清班級中的一日作息活動有哪些，例如：主題課程活動、轉銜活動等，而這些活動將會在哪裡進行，並將期待小牟於班級中要有什麼樣的表現，列點紀錄，以主題課程活動舉例說明，在進行主題課程活動時，小牟會無法和普通幼兒一樣坐在位置上，會坐到地板上，亦無法參與討論和表達自己需求，所以研究者希望小牟能達到的班級目標，其一為能夠將雙手放在膝蓋上，坐好聆聽；其二為能在位置上坐好，並參與活動；其三為能以口語表達自己需求。

釐清班級期待的目標之後，接著研究者將每個活動於每個時段，所花費的時間大概多長，填寫在大約時間的欄位，例如：主題課程活動的時間，進行約 30 分鐘。

接著研究者根據生態評量表的分數，觀察小牟於主題課程活動的表現情形為，能在部分肢體協助下完成，例如：「在上課時，易離開位置，需要教師去牽著小牟回來位置上坐好。（觀主題 20210909-T1）」、能在示範提示下完成，例如：「T1 示範怎麼抹果醬吐司，小牟能看著他人示範提示後，跟著一起做抹果醬吐司工作。（觀主題 202109010-T1）」、能在口語提示下完成，例如：「請你看老師這邊，小牟能看教師拿的

繪本。(觀主題 202109011-T1)」。可知，目前在主題課程活動中，小牟需要在他人部分肢體協助、示範提示、口語提示下，才能完成主題課程活動的事情，當分數愈低，代表小牟需要被協助的需求愈高。

最後在備註欄位，可以寫上對幼兒的觀察，例如：研究者觀察到小牟於上課時，會發出聲音，例如：媽媽或沒代表性聲音、偶爾會坐到地板、上課時，不會有太多回應，專注力也不在課程上，會摸旁邊的物品，就會將小牟的表現於備註欄位記錄下來。

綜合上述，研究者完成生態評量表，釐清小牟在班級作息活動中的問題後，會知道小牟在哪些班級活動是較需要透過個別化教學策略調整，並依著班級活動的重要，進一步透過學習活動與需求分析表，瞭解小牟於班級中的各個班級活動中的學習需求，研究者透過個別化生態評量表釐清後，發現小牟在一日作息活動中的主題課程活動、學習區活動和轉銜活動中最需要他人大量的協助，例如：肢體、示範或口語提示，故針對以上活動，進一步透過學習活動與需求分析表分析小牟的學習需求。

二、撰寫學習活動與需求分析表

研究者填寫完生態評量表釐清班級活動及小牟的表現情形後，接著進一步運用學習活動與需求分析表釐清孩子於每個活動中的學習需求，如圖 4-3（學習活動與需求分析表示意圖）說明。

圖 4-3

學習活動與需求分析表示意圖

	學習目標	學生目前表現
主題課程活動	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能將雙手放在膝蓋上，坐好聆聽 2. 能參與活動 3. 能以口語表達自己的需求 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 上課時，偶爾會坐到地板，且會摸旁邊的物品或小朋友 2. 上課時，不會有太多口語回應，專注力也不在課程上 3. 上課時，會發出聲音，例如：媽媽或沒代表性聲音，無法以口語表達自己需求

以主題課程活動時間為例，研究者以步驟性方式條列班級活動的學習目標，例如：其一為能以雙手放在膝蓋上，坐好聆聽；其二為能參與活動；其三為能以口語表達自己需求。

接著於學生目前表現欄位，對應前項學習目標，填寫學生目前於每個學習目標上的表現，例如：其一為教師希望幼兒能以雙手放在膝蓋上，坐好聆聽，但小牟於上課時，卻偶爾會坐到地板，且會摸旁邊的物品或小朋友影響他人；其二為希望幼兒能參與主題課程上的活動，但小牟於課堂上的表現卻是無法專注、回應和參與；其三為教師希望幼兒能以口語表達自己需求，但小牟上課時，卻會發出聲音，例如：媽媽或沒代表性聲音，無法以口語表達自己需求。

- 小牟：媽媽~媽媽。

小牟在叫媽媽的同時，就直接坐到地板上。

T1：小牟~請你坐好。

小牟不予以理會。（觀主題 20210902-T2）

綜合上述，瞭解小牟之學習目標的表現後，研究者更加清楚期待小牟能做到的目標，而學生目前表現，就是小牟表現的實際值，研究者和協同教師從兩者間找出小牟的學習落差後，並進一步從個別化課程調整策略檢核表尋找適合小牟的教學向度和生態向度調整策略。

- 學習目標和學生目前表現，可以知道班級目標和小牟的表現，但無法從表中，直接瞭解小牟的學習需求，或許可以再調整學習活動與需求分析表。

（省思 20220215-T1）

三、參考個別化課程調整策略檢核表選擇相對應策略

完成學習活動與需求分析表後，研究者和協同教師從個別化課程調整策略檢核表中的兩個向度，例如：教學向度或生態向度中，尋找適合的調整策略，分別說明如下。

教學向度的項目又分為七大部分，例如：調整教學方法及教學活動、調整活動和技能的學習標準、調整教學提示策略、調整教學語言的運用、調整教材教具和輔具的使用、調整教材的呈現方式、調整學生的反應方式；生態學向度的項目又分為七大部分，例如：調整教學人員、調整教學分組的方式、調整教學的地點、改變學生的學習時間、加強行為管理的方式、著重物理環境的安排、注重心理環境的營造，教師可以從兩大項度中，七大項目的個別化課程調整內容中，尋找適合個案的調整策略。

以教學向度的調整為例，研究者已透過學習活動與需求分析表，釐清小牟在主題課程活動中，專注力都不在課程上，故考量小牟的學習需求後，從教學向度的調整策略項目的調整教學方法及教學活動中，運用策略引發學生的學習動機，例如：運用視覺線索提示，引發個案的學習動機；以生態向度的調整為例，則是考量小牟的學習需求，從生態向度中的調整策略項目的調整教學人員中，安排同儕協助，以提升小牟參與主題課程活動之動機。

綜合上述，運用個別化課程調整策略檢核表，尋找到適合小牟的個別化課程調整內容後，研究者和協同教師據以設定每個活動中，適合小牟的學習目標，並進一步運用個別化學習目標與教學策略應用檢核表，檢核小牟於每個活動中的執行改變。

四、擬定與執行個別化學習目標與教學策略應用檢核表

研究者和協同教師參考個別化課程調整策略檢核表，尋找到適合小牟的個別化課程調整內容後，接著就將班級活動、學習目標和教學策略，擬訂在個別化學習目標與教學策略應用檢核表上，如圖 4-4（個別化學習目標與教學策略應用檢核表示意圖），並每天進行策略執行後的檢核記錄。

圖 4-4

個別化學習目標與教學策略應用檢核表示意圖

班級 活動	學習目標	教學策略	檢核結果				
			一	二	三	四	五
主題課程活動	1.上課時，能坐好聆聽，參與活動。	1-1運用手勢策略					
		1-2運用視覺線索策略	√60				
	2.上課時，能以口頭或畫圖回應想法。	2-1運用增強策略					
		2-2運用示範策略					
		2-3運用視覺線索(圖示)策略					
	3.能在同儕的帶領下，依據活動的程序與他人共同進行活動。	3-1運用同儕協助策略					
3-2運用視覺線索(圖示)策略							

以主題課程活動為例，研究者和協同教師透過個別化生態評量表、學習活動與需求分析表釐清小牟於每個活動的學習需求後，進一步將學習目標依序填入欄位裡，例如：在主題課程活動中，其一目標為上課時，小牟能坐好聆聽，參與活動，教學策略為運用手勢策略、運用視覺線索策略；其二為上課時，小牟能以口頭或畫圖回應想法，教學策略為增強、示範或視覺線索提示；其三為在同儕的帶領下，小牟能依據活動的程序與他人共同進行活動，教學策略為同儕協助策略或視覺線索提示。接著於每天進行學習目標檢核，例如：小牟在其一目標上課時，能坐好聆聽，參與活動，研究者或協同教師運用視覺線索提示策略後，小牟的表現情況為 60 百分比，教師就紀錄√60，代表小牟在此策略執行後，能達到 60 百分比，以此類推方式完成檢核紀錄。過程中，不一定每一個班級活動，或每一個策略都要執行與運用，有執行再紀錄即可，亦可同時運用一個以上策略，若未執行該策略，則在檢核紀錄欄位中，打 X 代表未使用該策略。

綜合上述，研究者和協同教師會在運用教學策略後，進行班級目標的檢核，以瞭解應用個別化教學策略，在融合情境中的實施與執行歷程，並檢視小牟於班級活動中

的改變。此外，研究者亦有將擬訂的個別化教學策略之學習目標和小全的 IEP 學習目標作結合，以達成兩邊執行與檢核之一致性。

- 在擬定 IEP 學習目標時，以前會比較單一尋找孩子能力弱的地方，設定學習目標，但是，當把個別化教學策略的學習目標和 IEP 作結合時，能讓我更省力，因為我能跟著一日作息安排的課程活動，運用教學策略，隨時觀察孩子的表現，而不是每次都在要學期末時，才拿出孩子 IEP 的學習目標，測試孩子的能力是否有進步，所以我覺得教師在擬定班上特殊教育需求幼兒的學習目標時，能將兩者合一，教師能更加省力，亦能隨時掌握孩子的學習狀況，並適時調整策略。(省思 20210302-T1)

綜合上述可知，教師若能將個別化教學策略和 IEP 作結合，能夠同步檢核孩子的表現與狀況，且能於一日作息活動中，清楚知道哪個時段需要運用教學策略協助特殊教育需求幼兒，以達到真正個別化教學目的。

五、調整學習活動與需求分析表

於實施學習活動與需求分析表時，研究者經與指導教授討論後，發現無法立即從該表明顯知道個案的需求，故經與指導教授討論後，於學習活動與需求分析表，最後方加上需求因應策略欄，以利教師在撰寫學習活動與需求分析表時，能同步透過需求分析，瞭解個案於每個活動中的學習需求，並釐清個案是於哪一個領域較落後，可即時考量個案的學習需求，再據以擬定教學策略，如 4-5（調整後的學習活動與需求分析表示意圖）。

圖 4-5

調整後的學習活動與需求分析表示意圖

活動	學習目標	學生目前表現	需求因應策略
主題課程活動	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能將雙手放在膝蓋上，坐好聆聽 2. 能參與活動 3. 能以口語表達自己的需求 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 上課時，偶爾會坐到地板，且會摸旁邊的物品或小朋友 2. 上課時，不會有太多口語回應，專注力也不在課程上 3. 上課時，會發出聲音，例如：媽媽或沒代表性聲音，無法以口語表達自己的需求 	<p>認知：需要大量視覺線索或操作活動吸引(位置調整、大量圖片、手勢及口語提醒)</p> <p>語言：需要大人簡化語言或加圖式，幫助其了解，亦可透過大人語句重述，讓個案仿說</p>

以主題課程活動為例：

於學習活動分析欄位中，分析小牟於主題課程活動中的學習需求，因小牟於上課時，會發出聲音，例如：不斷的喊叫媽媽，影響到教師及普通幼兒上課情形，且會離開位置坐到地板或摸旁邊的物品，所以教師釐清小牟於主題課程活動上，有可能是認知或理解能力不足，因此需要透過大量視覺線索，以提升幼兒的專注力，故教師於主題課程活動中，考量小牟的學習需求後，加入大量視覺線索或操作型活動吸引個案進而提升專注，例如：位置調整、大量圖片吸引、運用手勢提醒坐好及口語提醒，幫助其瞭解，或經由大人語句上重述，讓小牟能仿說，以減少小牟於主題課程活動中，發出聲音或坐到地板上行為，並提升小牟的專注力。

六、行動資料的整理與分析

在執行個別化教學策略的過程中，研究者和協同教師會將運用教學策略後，觀察到的小牟表現與狀況透過質性描述記錄下來，亦會每天以個別化學習目標與教學策略應用檢核表紀錄的小牟表現分數，研究者和協同教師都是執行與記錄者，研究過程中，研究者和協同教師每週都會進行特殊教育需求幼兒的質性觀察和反思記錄，以及運用

別化學習目標與教學策略應用檢核表檢核，研究過程中所蒐集到的量化資料，則是會每週邊進行資料整理和分析，最後，於研究結束後，研究者、協同教師和小牟家長進行一小時的訪談，據以瞭解在學前融合班級中，實施個別化教學策略的想法。

整個研究結束後，研究者將質性的觀察紀錄，如觀察紀錄表、教學之省思札記、協同教師和家長之訪談等資料；蒐集到的個別化學習目標與教學策略應用檢核表中的量化紀錄，以 Microsoft Office Excel 軟體繪製曲線圖，觀察小牟在教師運用個別化教學策略調整後之改變，進行資料交叉比對及做研究結果的統整分析。

七、小結

綜合上述可知，在學前融合班級中，實施個別化教學策略時，教師可以先透過個別化生態評量表，釐清班級中，特殊教育需求幼兒於一日作息或學習環境上的問題，據以瞭解特殊教育需求幼兒的班級生態，再運用學習活動與需求分析表，找出特殊教育需求幼兒的學習目標和學習需求，接著再透過個別化課程調整策略檢核表選擇相對應策略找出個案適用策略，最後再將擬定好的學習目標和教學策略放到個別化學習目標與教學策略應用檢核表，檢核執行成果。

從個別化教學策略的執行與實施歷程可知，個別化教學策略和學前融合建構課程模式，皆是會釐清特殊教育需求幼兒的需求後，據以擬定個別化學習目標，且皆強調如何將課程調整落實在自然情境中，讓孩子透過活動提升能力。同時，個別化教學策略的研究結果，發現能有效提升特殊教育需求幼兒之能力，此點和胡慈恩、王慧婷（2019）在融合班級中，運用學前融合課程建構模式一樣，能有效提升發展遲緩幼兒之能力。以及，蔡佩芬（2017）針對發展遲緩幼兒，運用個別化教育嵌入式教學後，能提升發展遲緩幼兒之學習能力，都有相同之處，職是之故，在學前融合班級中，運用個別化教學策略和學前融合建構課程模式，皆可以提升班級中特殊教育需求幼兒之能力。

第二節 個別化教學策略融入主題課程活動和學習區活動之影響

本研究欲瞭解教師應用個別化教學策略融入幼兒園教學情境中，對特殊教育需求幼兒在融合情境中之改變，本研究原定的目的與研究問題當中，將主題課程活動和學習區活動分為兩部份，但整理資料的過程中，研究者發現服務之私立幼兒園，雖然採取主題課程教學，但近幾年隨著課綱之擬定，強調將主題延伸至學習區之操作，讓幼兒能在學習區中，達適齡適性之學習，故研究者的班級中，教師在設計學習區活動及教具時，大多會搭配主題課程活動之方向，因此，研究者將小牟在主題課程活動和學習區活動的表現，在研究結果中，共同探討個別化教學策略融入，對小牟在參與主題課程活動和學習區活動的影響。

研究者依據小牟的生態評量，找出小牟在主題課程活動和學習區活動時間的班級學習目標、學生目前表現和學習需求分析，並依照小牟的生態需求，調整小牟的學習目標，在執行過程中，若小牟每一時期的學習目標大多已能達成設定，研究者就會重新透過學習活動與需求分析表，釐清小牟於班級中的學習需求，並重新調整學習目標。

當重新運用學習活動與需求分析表，尋找小牟於班級中的需求後，研究者就會重新擬定小牟不同時段的學習目標和教學策略，於研究行動中，主題課程活動和學習區活動，總共換了三次學習目標和教學策略，故研究者將主題課程活動和學習區活動的個別化教學策略的實施歷程，分成三個階段，進行結果分析。

一、第一階段

在主題課程活動和學習區活動實施個別化教學策略的第一階段，因應班級學習目標中發現小牟上課的參與率並不高，時常都在做自己想做的事情，故研究者透過學習活動需求分析表於主題課程活動和學習區活動中，釐清小牟的學習需求後，將其分為兩大部分，其一為認知和語言方面，例如：小牟無法於上課或分享作品時，回應他人

問題與想法，常常答非所問；其二為語言和社會方面，例如：小牟在操作教具時，常常有搶玩具現象，也不願意與他人分享。因此研究者依照小牟上述之學習問題，進而根據小牟的學習需求擬定適合之個別化教學策略。

研究者依小牟於主題課程活動和學習區活動中的學習需求，如圖 4-6（主題課程活動和學習區活動第一階段之學習目標與教學策略），分別訂定以下兩個個別化學習目標及其相對應之教學策略，並將每一個階段又分成前、中、後期三期，來進行課程檢核及教師反思，以確認學習目標之成效。

然而，一開始目標訂定後，小牟在前期，會需要一些時間，磨合教師所設定的個別化教學策略目標；到中期後，會慢慢適應目標，並跟上團體；直到後期時，小牟於教師所設定的個別化教學策略目標，則是大都已能達穩定成長和精熟的改變。

圖 4-6

主題課程活動和學習區活動第一階段之學習目標與教學策略

學習目標	教學策略
1.能觀察圖片細節，並以口語描述	1-1運用視覺線索(圖示或影片)策略
	1-2增強策略
2.能向他人表達自己需求，例如：這是我先拿的、請和我一起分享、我可以和你們一起玩嗎？	2-1示範策略
	2-2視覺線索

(一) 第一階段前期

於第一階段前期的主題課程活動和學習區活動中，因小牟無法回應他人提問的問題，所以教師運用視覺線索提示策略，提升小牟回應他人問題之能力。

例如：

- T1 提問小牟：你最喜歡什麼花，小牟無回應，並看著教師。
(觀主題 20220104-T1)
- 於課程中，教師透過分享繪本，並手指著圖詢問小牟，小牟能看著圖回應：
花。(觀主題 20220106-T1)

- 一開始的視覺線索提示，沒有用手指著圖，小牟較難能回應，當我調整成用手指著圖後，小牟能夠以單字回應，看到的圖是什麼，所以之後若都可以用手指著物品，小牟或許較能夠瞭解我問的問題，並回應。(省思 20220106-T1)

在活動進行中，小牟無法運用口語和他人表達自己的需求，所以教師運用示範策略，教導小牟能模仿教師的話語，進而與他人互動，但小牟對於上述策略皆在熟悉與適應中。

例如：

- 小牟在玩六形六色積木時，S16 也和他一起玩，當 S16 拿木盒中的教具後，小牟即伸出手打 S16，並把玩具搶走。(觀學習區 20220103-T1)
- 小牟看到 S8 走過來要一起玩玩具，推了 S8 一下，T1 請小牟跟 S8 說：這是我們的，小牟無回應。(觀學習區 20220103-T1)
- T1 看到小牟推了他人後，T1 跟小牟說，你跟 S8 說這是我們在玩的玩具，但小牟不理會 T1，或許之後可以先同理小牟，再請他說，小牟會比較願意表達。(省思 20220106-T1)
- 要去美勞區玩摺紙時，小牟牽了 S1 的手，S1 將小牟的手甩開，並說：我不要給你牽，小牟很難過的哭了。(觀學習區 20220105-T1)
- 當小牟想牽 S4 的手時，T1 以口語示範：跟我一起玩好嗎？小牟小聲的說：跟我玩，並牽起 S4 的手，走到語文區一起看書。(觀學習區 20220105-T1)

(二) 第一階段中期

小牟於第一階段前期，雖然已能在視覺線索的提示下，回答他人所提問的問題，但教師發現，小牟都是以單字回應居多，所以於第一階段中期，教師再加入同儕示範策略，以提升小牟能先透過模仿，並回應他人問題之能力。

例如：

- T1：剛剛你在學習區做了哪些事情呢？S13：我剛剛在語文區看花的書書，有玫瑰花和杜鵑花。T1：那 S4 在學習區做什麼事情呢？S4：小牟跟我去積木區

蓋小公園。T1：小牟你和 S4 做了什麼事情呢？小牟：去蓋小公園。

(觀主題 20220112-T1)

- S9 和一起在語文區看書，T1 提問 S9 你看到了什麼？S9 說：我看到有一個小朋友在種花和幫花拔雜草，接著 T1 提問小牟：你看到了什麼？S9 剛剛說小朋友在做什麼？小牟看著圖片說：他在澆水，花花。(觀學習區 20220121-T1)
- T2 提問 S22：你最喜歡圖片裡面哪一朵顏色的花？S22 回答：我最喜歡紅色的花，是玫瑰花，他聞起來香香的。接著 T1 提問小牟：你最喜歡哪一朵顏色的花，用手指著白色的花，說：這個，白色的。S6 說：這是大花咸豐草。小牟接著回應：大花咸豐草。(觀主題 20220127-T1)
- 透過同儕先示範後，在他人提問下，小牟能跟著模仿他人的語句回答，但回答的不夠完整，或許之後可以再請同儕重述，並讓他再說一次，以提升口語回應能力。(省思 20220112-T1)

在活動進行中，小牟無法運用口語和他人表達自己的需求，所以教師持續運用示範策略，且會先透過同理方式，理解小牟的需求後，再教導小牟能模仿教師的話語，進而與他人互動。

例如：

- 小牟在積木區旁邊走來走去，一直在看 S2 玩積木，T1 於旁邊同理小牟，並提問小牟想跟 S2 一起玩嗎？老師教教你，並示範說：請跟我玩好嗎？小牟開口小聲地說：跟我玩好嗎？(觀學習區 20220113-T1)
- 先同理小牟後，小牟就願意在我的示範下跟著仿說，所以示範很重要，或許之後可以再加入增強策略，以增強小牟願意說的動機。(省思 20220113-T1)
- 小牟於學習區時，想跟 S7 一起玩，但沒有詢問 S7，當 S7 詢問小牟要跟我一起玩嗎？小牟點點頭，沒有說話，T2 引導說：好，我們一起玩，小牟小聲地說：我們一起玩。(觀學習區 20220119-T2)
- 小牟在美勞區摺紙，但都摺不出和 S7 一樣的貓咪，小牟一直看著 S7 但都沒說話，T1 看到後，同理小牟是不是想摺和 S7 一樣的貓咪，小牟點點頭，T1

說：你跟他說請教我，小牟跟著小聲地說：請教我。

(觀學習區 20220125-T1)

- 在同理後，小牟能夠在大人的示範下，一起仿說自己的需求，或許之後，我可以教導同儕示範如何表達需求，讓小牟能跟著仿說。(省思 20220128-T1)

(三) 第一階段後期

在第一階段後期，教師發現小牟已能在視覺線索提示下，觀察圖片細節，並以口語描述內容，且運用示範策略後，小牟能模仿他人口語分享的方式分享，所以教師於第一階段後期，加入大量增強策略，以增強小牟能以口語描述之動機。

例如：

- 上課時，老師分享了影片中的小花朵，結束後，小牟默默走到 T1 旁邊說：我這也有花花（襪子上）。(觀主題 20220211-T1)
 - 學習區時間結束，T1 先邀請 S8 上台分享在美勞區的創作，S8：我剛剛去美勞區拼貼了一朵花，我覺得很開心。小牟：我也有做花花。T1：我很喜歡你的分享，那你去做了什麼花花呢？小牟：這個花花阿。
- (觀學習區 20220216-T1)
- T1 於課程中播放我們去小公園的影片，小牟：我看我在看花，T1：S5 你在影片裡做什麼呢？S5：我在看花，我看到了黃色的桂花。小牟：我也看到黃色的桂花。(觀主題 20220224-T1)
 - 透過同儕先示範後和重述，小牟能夠跟著仿說，且機率愈來愈頻繁，所以，同儕示範很重要，但也要即時鼓勵小牟，能增強孩子動機。

(省思 20220224-T1)

活動進行時，小牟已能在大人示範下，透過仿說的方式向他人表達自己的需求，為了能再進一步提升小牟的能力，因此運用教學策略時，會由大人示範調整成同儕示範，並加以增強策略，以提升小牟表達自己需求的能力。

例如：

- 學習區時間，T1 教導 S4 跟小牟說：跟我一起玩好嗎？S4 跟小牟說：跟我一起玩好嗎？你跟我說一次。小牟：跟我一起玩好嗎？T1：對！好棒！要跟小朋友一起玩，可以說：跟我一起玩好嗎？（觀學習區 20220211-T1）
- 一開始的同儕示範，很需要教師的引導，透過教導同儕後，小牟馬上就能有仿說的動機，過程中即時增強也很重要，或許能提升小牟主動表達需求的動機。（省思 20220209-T1）
- 到小公園尋找桂花時，小牟一直看著 S15 和 S17，T1 教導 S17 跟小牟說：我們一起看桂花，你說一次看看。S17 跟小牟說：我們一起看桂花，你說一次看看。小牟說：我們一起看桂花。（觀主題 20220216-T2）
- 小牟到益智區看到 S14 在玩搗花教具，一直在旁邊看，但都沒有說話，T2 教導 S14 跟小牟說：我想要跟你一起玩，你跟小牟說。小牟聽到即跟著說：我想要跟你一起玩。（觀學習區 20220225-T1）
- 小牟跟著同儕仿說的能力已提升，下個階段或許可以試著鼓勵小牟能有主動表達需求的動機。（省思 20220225-T1）

主題課程及學習區活動第一階段個別化教學策略執行後教師之省思：「於主題課程及學習區活動中，我覺得視覺線索策略是相當有用的教學策略，因為除了能吸引特殊教育需求幼兒注意，亦能提升特殊教育需求幼兒的表達動機，且於第一階段執行的過程中，發現運用教學策略後，小牟的進步是明顯的，所以下個階段，或許可以在加入更多的同儕示範和增強策略，以提升小牟參與主題課程活動及學習區活動的動機，也可以持續設定同個學習目標，再透過調整教學策略之方式，讓小牟能夠更加進步。（省思 20220225-T1）」。綜合上述，於第一階段的主題課程活動及學習區活動進行個別化教學策略調整後，讓教師更能掌握運用教學策略調整的方式，經過一步一步的調整，會發現特殊教育需求幼兒的改變，教師亦能更加熟悉教學策略運用之方式，且也於過程中，發現部分學習目標可以於下階段繼續延用，並更換教學策略。

二、第二階段

在執行第一階段的行動方案後期，小牟於教師所設定的個別化教學策略目標，在同儕示範、視覺線索提示和增強策略等的調整教學策略方式下，已大都達穩定成長的改變，所以研究者於第二階段，重新運用學習活動與需求分析表，釐清小牟在班級中的學習需求，並重新調整學習目標，也因應第一階段班級學習目標小牟的表現，延伸部分學習目標，並調整學習目標難度，所以，再釐清小牟於主題課程活動和學習區活動中的學習需求後，將其分為四大部分，其一為認知和語言方面，第一階段小牟已能在視覺線索的提示和大人示範下，觀察圖片細節並描述，但於同儕示範的教學策略，並不一定每一次都能做到，故教師延伸此目標，並大量加入同儕示範策略，讓小牟能在同儕示範策略後，分享想法；其二為語言方面，雖然小牟於第一階段，已能在示範下表達需求，但於同儕示範策略，並不一定每一次都能做到，所以仍需要個別化的教學策略調整，故此學習目標會持續運用於此階段；其三為與語言和社會方面，因小牟無法和他人有清楚之對談，例如：他人提問小牟問題，小牟不太會理會他人，亦不會跟他人有問答，因此研究者依照小牟上述之學習問題，進而根據小牟的學習需求擬定適合之個別化教學策略。

研究者依小牟於主題課程活動和學習區活動中的學習需求，如圖 4-7（主題課程活動和學習區活動第二階段之學習目標與教學策略），分別訂定以下三個個別化學習目標及其相對應之教學策略，並將每一個階段又分成前、中、後期三期，來進行課程檢核及教師反思，以確認學習目標之成效。

然而，一開始目標訂定後，小牟在前期會需要一些時間，磨合教師所設定的個別化教學策略目標；到中期後會慢慢適應目標，並跟上團體；直到後期時，小牟於教師所設定的個別化教學策略目標，則是大都已能達穩定成長和精熟的改變。

圖 4-7

主題課程活動和學習區活動第二階段之學習目標與教學策略

學習目標	教學策略
1.能觀察圖片細節，並以口語描述	1-1運用同儕協助策略
	1-2運用視覺線索(圖示或影片)策略
	1-3運用增強策略
2.能向他人表達自己需求，例如：這是我先拿的、請和我一起分享、我可以和你們一起玩嗎？	2-1運用示範策略
	2-2運用同儕協助策略
	2-3運用增強策略
3.能在一對一的互動情境中，和他人開啟話題和問答，例如：我組合的是車子，你組合的是什麼？	3-1運用同儕示範策略
	3-2運用視覺線索(圖示)策略

(一) 第二階段前期

於第一階段前期的主題課程活動和學習區活動中，因小牟已能觀察圖片細節，並以口語描述，但於敘述上，都較為不完整，所以教師於第二階段前期運用視覺線索提示及同儕協助策略，以提升小牟回應他人問題之能力。

例如：

- 小牟看毛毛蟲變蝴蝶影片，S3 說：毛毛蟲會脫皮變大，變成蛹，再變成蝴蝶。小牟能跟著主動仿說並回應：毛毛蟲會脫皮變成蛹，變蝴蝶（小牟笑笑的分享）。（觀主題 20220304-T1）
- T2 提供視覺提示並提問：這棵植物是什麼顏色？小牟說：是綠色，T1：那它身上有什麼？小牟：有葉子。（觀主題 20220307-T2）
- 小公園活動時，在 S4 和 S8 的陪伴下，小牟跟著仿說：「我找到黃色的花，有很多花瓣」（觀主題 20220309-T1）
- 我覺得同時透過實作、視覺線索或同儕提示策略是很重要的，能提升小牟對於他人的提問回答更加聚焦，比起上個階段，小牟透過一次又一次的同儕示範，能講的句子明顯變長，且透過視覺線索提示，能回答更多語句與問題。
（省思 20220304-T1）
- 小牟去小公園找花，看到桂花後，聽到 S13 說：這是桂花香香的，小牟主動回應：我阿嬤家也有這種花。（觀主題 20220317-T1）

- 我後來與小牟媽咪交談，媽咪回應，小牟講的是正確的，阿嬤家確實有桂花，從中可以發現，經過視覺線索和同儕示範的提示，小牟能連結經驗，且正確回答，所以在上課時，如果我都能搭配圖片或實物，或許能讓小牟更有話題回應。（省思 20220317-T1）

在活動進行中，小牟於第一階段，已能在教師教導後，能模仿教師的話語，進而與他人互動，表達需求，所以，教師持續運用示範策略，但把大部分示範策略，調整為同儕示範表達需求，觀察小牟的表達需求能力，因小牟對於上述策略已於第一階段熟悉。

例如：

- 透過 S7 示範，你可以跟我一起玩嗎？小牟跟著 S7 仿說：你要和我一起玩嗎？（觀學習區 20220304-T1）
- 小牟已能邀請同儕一起玩，但是對話上，仍較少，需透過他人或同儕示範，才能開啟話題，所以可以再多一些同儕示範方式協助小牟。
（省思 20220304-T1）
- 小牟因為想去美勞區，但是沒位置了，看到別人要貼上角落牌，而不讓別人貼，有推的動作，T1 引導小牟跟 S7 說：我也想跟你一起玩，小牟能仿說，並跟 S7 說：我也想跟你一起玩，因此，小牟就沒情緒產生，開心跟別人一起玩。（觀學習區 20220311-T1）
- 同儕示範，或許需要再由老師教導同儕如何帶領小牟，並即時增強同儕和小牟，或許會較穩定。（省思 20220311-T1）
- S4 和小牟一起問 S19：我們跟你一起玩好嗎？S19 說：好呀！我們一起玩，T1 即時鼓勵 S4、S19 和小牟，我喜歡你們有用問的，而且 S4 好棒！都會帶著同學一起，小牟也好棒(T1 抱著 S4 和小牟邊鼓勵)。
（觀學習區 20220317-T1）
- 經老師或同儕示範幾次後，小牟已能在同儕帶領下表達自己需求，所以同儕的示範和帶領很重要，可以持續運用。（省思 20220317-T1）

在活動進行中，小牟已能和他人有簡單的問答，但於第二階段前期，在一對一互動情境中，小牟和他人開啟話題並有問答之能力偏弱，常常在同儕開啟話題後，就沒有了回應，因此設定此目標，並運用視覺線索策略，以提升小牟和他人開啟話題之能力。

例如：

- 小牟於課堂中，上台分享，小牟說：這個花（杜鵑花），T1：你喜歡這個花嗎？小牟：喜歡。S18：為什麼你喜歡它呢？小牟：（沒有回答）。T1 用手比著花，提問：它是什麼顏色呢？小牟說：它是粉紅色的。
（觀主題 20220303-T1）
- 一開始提問時，小牟仍不知道怎麼回答，但是經過幾個我運用視覺線索提示後，小牟能聚焦提問方向回答，並和他人有開啟話題之動機。
（省思 20220303-T1）
- 透過手觸摸神秘箱的花朵，小牟很樂於參與課程，聆聽幾個 S6、S9 和 S16 分享摸到花的感覺後，小牟就能於自己摸到花朵後，分享：「摸起來軟軟的，又有點硬硬的」，接著詢問坐在旁邊的 S13：你摸起來什麼感覺？
（觀主題 20220309-T1）
- 透過圖片提示和同儕示範表達想法，小牟能跟著 S1 和 S4 表達自己觀察到的花的名稱和特徵，並分享：這個花花有很多花瓣。（觀學習區 20220318-T1）
- 運用視覺線索提示的同時，提升小牟與他人的對談能力，但過程中也發現，在安排同儕時，同儕要願意與小牟對談，才能和小牟一起分享，所以同儕協助策略，要持續運用，能讓小牟從模仿開始，增加跟他人開啟話題之行為。
（省思 20220318-T1）

（二）第二階段中期

於第二階段前期的主題課程活動和學習區活動中，小牟已能觀察圖片細節，並以口語描述內容，且在同儕的示範協助下，語句描述愈來愈完整，所以教師持續運用視

覺線索提示及同儕協助策略，並增加以口語增強策略，以更加提升小牟回應他人問題之能力。

例如：

- 教室於課堂中，提供視覺線索圖片，例如：蛹、蝴蝶照片，在 S7 提示下，小牟跟著回應 T1 問題，例如：T1 提問蛹會變成什麼？S7 蛹會打開，然後變成蝴蝶。小牟：蛹會變蝴蝶，T1 再提供昨天放生蝴蝶的影片，S6 回應：昨天我們有去放生蝴蝶，小牟：蝴蝶飛走，它很開心。T1：好棒，我喜歡你們的分享。（觀主題 20220324-T1）
- 我發現小牟在鼓勵之下，會更願意分享自己的觀察，且在表達時，變得比較大方，所以增強策略很重要，能提升小牟願意表達的動機。
（省思 20220324-T1）

在活動進行中，小牟於教師運用同儕策略後，在表達需求能力上，已經不用透過他人示範，就能表達，且愈來愈能以口語表達自己的需求，但小牟都會先來跟老師表達需求為主，所以教師第二階段中期開始，會將問題拋回去給小牟，並鼓勵他去跟同儕表達需求。

例如：

- 小牟來跟 T1 說：老師～我要跟 S4 一起玩，老師請小牟要去玩詢問同學，小牟即能詢問 S4：你要跟我一起玩嗎？（觀學習區 20220325-T1）
- 小牟在表達需求上，已經能主動和老師說，但對於同儕，主動性仍比較少，所以我覺得要把問題多拋回去給小牟，並從中增強小牟，鼓勵小牟向他人表達需求之能力與動機。（省思 20220325-T1）

在活動進行中，小牟上週和他人開啟話題，已開始有動機，但仍常常在同儕開啟話題後，就沒有了回應，所以教師仍持續運用視覺線索和同儕策略，並加入增強策略，以提升小牟和他人開啟話題之能力。

例如：

- S1 跟小牟說：快過來！小牟說：好，我們一起吧！小牟說：我要串長的項鍊。S1 說：我也要串長項鍊。T2 說：小牟好棒！有跟同學說要做什麼。
(觀學習區 20220324-T1)
- 小牟有同儕的帶領下，在學習區會和他人較有口語間的互動，且已有開啟話題之能力出現，在我加入鼓勵後，小牟很開心，所以要常鼓勵小牟的行為。
(省思 20220324-T1)

於主題課程活動和學習區活動中，小牟已能觀察圖片細節，並以口語描述內容，且在第二階段中期，運用同儕的示範策略時，發現同儕已不需要在教師的引導下，就會主動在和小牟的對談中，示範分享的方式給小牟看，讓小牟能跟著依樣畫葫蘆方式分享想法，所以教師持續運用視覺線索提示及同儕協助策略，並增加以口語增強策略，以更加提升小牟回應他人問題之能力。

例如：

- 小牟分享他做的手環，小牟拿著做好的手環說：這是我做的是花花手環，有大花咸豐草，接著... (就說不出其它花的名字)，後來 S5 回應：那是羊蹄甲喔！小牟就能再跟著仿說：我做的是花花手環，上面有大花咸豐草和羊蹄甲。
(觀主題 202200401-T1)
- 小牟於分享時，有時候語句較不完整，不知道怎麼說時，同儕會主動加入回應，小牟較能更清楚回應，同儕在我的引導後，不用像之前那樣，要一直教導同儕示範，反而是同儕的主動性變很高，小牟也因此在同儕的帶領下逐漸進步，所以一開始教導同儕是必須的，同儕和小牟皆會因此而雙向進步。
(省思 20220401-T1)
- T2 分享媽媽的繪本，並提問：母親節我們可以做什麼事？S19 說：母親節可以做一個花束送給媽媽當禮物，小牟聽完後，也跟著回應：我也要做一個花束送給媽媽，接著 T2 提問：你看到什麼？小牟主動舉手回應：我看到小牛在天空上。T1：我很喜歡你們的分享。(觀學習區 202200413-T1)

- 有同儕的示範，小牟更能夠回應課程問題，且也從中提升口語表達語句之能力，故在此階段運用同儕策略，能讓小牟在回應上，進步很多，需持續運用。
(省思 20220413-T1)

在活動進行中，小牟雖然已有以口語和同儕表達自己需求的行為出現，但因小牟仍會先來跟老師表達自己需求為主，所以教師於第二階段中期，持續將問題拋回去給小牟，並一直鼓勵他去跟同儕表達需求，將原先的口頭鼓勵，再加上肢體擁抱，以提升小牟能和他人主動表達需求的動機。

例如：

- 小牟主動邀請 S7 一起玩，小牟跟 S7 說：我們一起吧！S7：好呀！
(觀主題 202200401-T1)
- 有時小牟是能做到跟他人表達需求的，我覺得以口語鼓勵似乎不太夠，所以應該要再於之後，增加較大的增強，例如：擁抱。(省思 20220401-T1)
- 小牟在戶外進行課程時，跑到 T2 旁邊說：老師~我想要和他們一起玩，T1：小牟很棒喔！會主動跟老師說，你可以試試看去跟他們說，如果你去跟他們說，老師會很喜歡，而且我會抱抱你，鼓勵你。跑到 S1、S6 旁邊說：我想要跟你們一起玩。S1 和 S6：好呀！我們一起看桂花。小牟：笑得很開心。T1 抱了小牟說：你們真的很棒，都在一起觀察桂花。(觀主題 202200413-T1)
- 我用了擁抱策略後，能感受到小牟的開心，且他也願意在預告的增強約定下，做到表達需求之行為，顯得我在運用策略時，更應該要運用多元之鼓勵方式，以能增強小牟做到之動機。(省思 20220413-T1)

在活動進行中，小牟在他人對談時，開啟話題之能力，已開始有動機，故第二階段中期，教師仍持續運用視覺線索、同儕和增強策略，以提升小牟和他人開啟話題之能力。

例如：

- 小牟邀請 S11 一起玩，到美勞區玩，S11 和小牟分享：我畫的桂花有四個花瓣，小牟也回應 S11 說：我也畫了桂花，他有四個花瓣。
(觀學習區 20220330-T1)
- 小牟詢問 S20：你畫了什麼花？S20 回應：我畫的是玫瑰花，小牟接著問：你是畫什麼顏色的玫瑰花？S20 說：是藍色的。(觀學習區 20220408-T1)
- 同儕的策略還是很重要，因能讓小牟主動邀請他人開啟話題與回應他人之提問。(省思 20220408-T1)
- 進行主題分享時，S3 拿著畫好的桂花紀錄示範：大家好，我是某某某，我在小公園有發現桂花又長出來了，而且聞起來香香的。小牟經過幾個孩子示範後，能同樣拿畫好的桂花紀錄，以語句分享：大家好，我是某某某，我在小公園有看到桂花，又開花了。S9：那你有聞到什麼味道嗎？小牟說：聞起來有香香的，你有聞到嗎？(觀主題 20220413-T2)
- 透過同儕示範幾次後，小牟能夠更清楚如何分享，且過程中，我發現示範相當重要，因為小牟也能夠跟著提問他人問題，且能夠跟他人產生社會性互動。
(省思 20220413-T2)

(三) 第二階段後期

於主題課程活動和學習區活動中，小牟已能觀察圖片細節，並以口語描述，且在第二階段後期，運用同儕示範策略、視覺線索和增強策略後，小牟的口語表達能力，愈來愈進步。

例如：

- 小牟邊看著書回應：這是桂花，桂花是黃色，長很大。
(觀主題 20220421-T1)
- 小牟的觀察圖片，以口語描述圖片的能力，進步很多，但一開始需要從大人示範到同儕示範，需要花一些時間，中間一度就想要放棄，但是看到在教學策略

持續運用後，小牟的進步與成長，就覺得適當調整教學策略是必要的，孩子能從中進步。（省思 20220421-T1）

在活動進行中，小牟於已能較主動和同儕表達需求，故教師持續運用口頭鼓勵和肢體擁抱的增強策略，以提升小牟能和他人主動表達需求的動機。

例如：

- 小牟於學習區時間，主動跟 S1 和 S4 說：我們一起去積木區搭建積木。
（觀學習區 20220418-T1）
- 小牟跟 S11 說：我們一起來玩黏土吧！S11 說：好啊。
（觀學習區 20220420-T1）
- 於教學策略運用後，小牟能一個階段一個階段進步，但教學策略運用時，需要適時觀察小牟的需求，再適當運用，且過程中，也發現可以兩個以上策略一起運用，顯得效果會比較好，確實小牟進步了，所以，於執行過程中，教師要懂得適當調整教學策略，而不是只用單一策略，或覺得策略用了沒用就算了，應該要觀察孩子需求，再隨機應變運用孩子所需教學策略。
（省思 20220422-T1、T2）

在活動進行中，小牟在和他人對談時，已在教師運用視覺線索、同儕和增強策略後，提升開啟話題之能力，且發現在持續運用教學策略後，小牟的開啟話題之能力明顯進步。

例如：

- S11 和小牟分享：我畫的是船，並問小牟畫的是什麼？小牟接著回應：我畫的是玫瑰花，S11 問 T1 老師你喜歡什麼顏色的花？小牟接著回應：我有畫藍色的捲捲玫瑰花。小牟接著詢問 S11 你現在畫的是什麼花？S11 回應是桂花，小牟看著 S11 畫的桂花，分享：桂花是黃黃的花瓣、綠綠的莖。
（觀學習區 20220421-T1）

- 小牟在開啟話題之能力進步很多，且已開始有延續話題之能力出現，因此於下個階段，或許可以再增加其目標，以提升小牟表達語句之能力。

(省思 20220422-T1)

主題課程活動及學習區活動第二階段個別化教學策略執行後教師之省思：「在第二階段的個別化教學策略調整中，一開始需要由教師先帶領及教導同儕如何帶小牟一起，並運用教學策略，這相當重要，而不是全部教導同儕後，教師就抽離自己的角色與協助，且隨著小牟能達到設定的學習目標後，就可以思考更換教學策略的方式，並從中調整學習目標之難度，亦可以同時運用多種教學策略，以讓小牟更加進步，於此階段，我覺得同儕示範真的很重要，因為小牟可以透過模仿，進而仿說句子。(省思 20220422-T1)」。綜合上述，於第二階段的主題課程活動及學習區活動進行個別化教學策略調整後，教師覺得不一定一次只能運用一種教學策略而已，反而可以運用一個以上教學策略，能發現這樣的個別化教學策略，能讓孩子進步更快，且適當調整學習目標之難度，亦相當重要。

三、第三階段

在執行第二階段的行動方案後期，小牟於教師所設定的個別化教學策略目標，在同儕示範、視覺線索提示和增強策略等的調整教學策略方式下，已大都達穩定成長的改變，所以研究者於第三階段，重新運用學習活動與需求分析表，釐清小牟在班級中的學習需求，並重新調整學習目標，尋找小牟第三階段的學習需求，也因應第二階段班級學習目標小牟的表現，延伸部分學習目標，並調整學習目標難度，所以，再釐清小牟於主題課程活動和學習區活動中的學習需求後，將其分為三大部分，其一為語言方面，小牟已能觀察圖片細節，並以口語描述，但發現小牟在表達語句的長度都較為短句，不一定每次都能以長句回應，因此第三階段教師調整小牟學習目標的調整難度，例如：能以長句，回應他人問題；其二亦為語言方面，雖然小牟在第一、二階段，已能表達需求，但同樣是語句都不長，也較不主動，因此第三階段增加小牟能以長句主動和他人分享之學習目標；其三為語言和社會方面，在第二階段，小牟已能在

教師運用視覺線索、同儕和增強策略後，已能有開啟話題之能力，故此階段進階調整為在一對一的互動情境中，和他人開啟並延續對話之學習目標，因此研究者依照小牟上述之學習問題，進而根據小牟的學習需求擬定適合之個別化教學策略。

研究者依小牟於主題課程活動和學習區活動中的學習需求，如圖 4-8（主題課程活動和學習區活動第三階段之學習目標與教學策略），分別訂定以下三個個別化學習目標及其相對應之教學策略，並將每一個階段又分成前、中、後期三期，來進行課程檢核及教師反思，以確認學習目標之成效。

然而，一開始目標訂定後，小牟在前期，會需要一些時間，磨合教師所設定的個別化教學策略目標；到中期後，會慢慢適應目標，並跟上團體；直到後期時，小牟於教師所設定的個別化教學策略目標，則是大都已能達穩定成長和精熟的改變。

因於第三階段，教師考量小牟的學習需求，適當調整或延續學習目標和教學策略，但因太急著想要讓小牟能達到目標，故小牟表現較為不穩定，且這次階段性調整，教師花較多時間重新熟悉教學策略之調整，另外，小牟亦於教師運用新的策略後，花了較多時間，重新適應教師的教學調整方式。

圖 4-8

主題課程活動和學習區活動第三階段之學習目標與教學策略

學習目標	教學策略
1.能以長句，回應他人問題。	1-1運用同儕示範策略
	1-2運用視覺線索(圖示)策略策略
	1-3運用5w提問策略
2.能以長句主動和他人分享事情。	2-1示範策略
	2-2運用5w提問策略
3.能在一對一的互動情境中，和他人開啟話題並延續對話，例如：我組合的是車子，你組合的是什麼？我的車子是這樣組合，那你的車子是怎麼做的？	3-1運用示範策略
	3-2運用同儕協助策略
	3-3運用增強策略

（一）第三階段前期

於第三階段前期的主題課程活動和學習區活動中，小牟於上個階段，已能觀察圖片細節，並以口語描述，但是句子都不長，所以教師於第三階段前期增加小牟能以長句，回應他人之學習目標，並運用視覺線索提示和 5W 提問策略，以增長小牟語句之

描述。但因第三階段前期，教師剛調整學習目標與教學策略，教師和孩子皆在適應新的學習目標和教學策略。

例如：

- T1 拿著康乃馨實物，提問小牟這是什麼花？小牟回應：是康乃馨，T1 持續提問：你看到康乃馨長什麼樣子？小牟：捲捲的，是紅色。
(觀主題 20220426-T1)
- 小牟和 S13 一起討論，媽媽平常幫自己做哪些事情？為什麼愛媽媽？S13 分享媽媽會煮飯給我吃，對我很好，所以我愛媽媽。小牟接著分享：媽媽帶我玩。T1 在旁邊繼續引導並提問小牟去哪裡玩？玩什麼？小牟回答：溜滑梯，去公園。(觀主題 20220506-T1)
- 運用 5W 策略時，一次如果提問小牟太多問題，他反而會很難組合句子，所以，應該可以先調整成詢問為什麼？做什麼事情？一到兩個問題先練習就好，不適合一次運用 5W 策略，應該要循序漸進慢慢加。(省思 20220506-T1)

在主題課程活動和學習區活動中，小牟已能較主動和同儕表達需求，但都是短句為主，故於本階段教師增加小牟能以長句主動和他人分享事情之學習目標，並運用示範策略，以提升小牟能主動和他人以長句表達想法之能力。

例如：

- 有一天小牟帶花到學校跟大家分享。
小牟：我很開心...有花。
T1 示範分享的語句並讓小牟模仿說...
T1 示範並引導小牟說：我很開心，因為媽媽送我這個花，讓我帶來學校分享。
小牟：我很開心，因為媽媽送我花，帶來分享。
(觀主題 20220426-T1)

- 小牟：和 S5 一起去六形六色區玩，小牟分享：這是花。就沒講話了。T1 接著引導小牟：我做的是花，它的花瓣是紅色的，很漂亮。小牟：跟著仿說：我做的是花，它的花瓣是紅色的，很漂亮。（觀學習區 20220503-T1）
- 在我運用示範策略後，小牟主動以長句分享的狀況並不穩定，或許是我太急了，一直想要透過示範，讓小牟能從仿說中進步，應該要放慢步調，並再多加入一些增強，鼓勵小牟能做到，或許他會進步比較快。（省思 20220505-T1）

在主題課程活動和學習區活動中，小牟在第二階段，主動和他人開啟話題之能力已提升，故本階段調整為，小牟能在一對一的互動情境中，和他人開啟話題並延續對話之學習目標，並運用示範策略，以提升小牟延續對話之能力。

例如：

- 小牟和 S12 一起到美勞區玩拼貼創作
S12：你喜歡我的大象嗎？大象有長長的鼻子和粗粗的腳。
小牟：喜歡。
S12：那你做的是什麼？
小牟：花花。
T2 示範，並引導小牟跟 S12 分享：我做的是花花，花花身上有很多花瓣，也有綠綠的葉子。
小牟：（笑了一下，繼續做自己的創作）。（觀學習區 2022428-T2）
- 在示範引導小牟能仿說，並延續對話時，我覺得好像有點太刻意，反而造成小牟不願意表達，或許要調整成，我直接在旁邊加入討論，會對孩子來說比較自然，能讓小牟願意表達，並需要適時加入增強策略。（省思 20220506-T1）

（二）第三階段中期

於主題課程活動和學習區活動中，小牟於第三階段中期，教師運用視覺線索提示和 5W 提問教學策略後，在以長句，回應他人之學習目標沒有太大的進步與效果，所以教師第三階段中期，持續運用上述之策略，並增加同儕示範策略，以增長小牟語句

之描述，發現再持續運用教學策略後，小牟的以長句，回應他人之學習目標明顯進步。

例如：

- 老師提問繪本內容，你看到什麼時，小牟回答：蛋，老師進階用手比著繪本上的圖片並提問小牟：蛋要做什麼呢？小牟回答：蛋要拿來我們要做桂花餅乾。T1：對！你都有認真看，很棒！T1 接著提問：那餅乾裡面要加什麼，小牟回答：桂花餅乾裡面還要加很多桂花，就可以做餅乾。T1：好棒！你都有認真聽，我很喜歡。（觀主題 20220519-T1）
- 前兩週運用策略時，雖然效果不佳，但在我不斷運用策略後，小牟有了轉變，且加入增強策略，可以讓小牟更願意表達，且從一開始的三個詞的組合句子，到現在能提升至五~六個詞的組合句子。（省思 20220520-T1）

小牟於第三階段前期，教師運用示範教學策略後，在以長句主動和他人分享事情之學習目標，沒有太大的進步與效果，所以教師於第三階段中期，持續運用上述之策略，並增加 5W 提問和增強策略，鼓勵小牟能以長句主動和他人分享事情，發現再持續運用教學策略後，小牟在以長句主動分享事情之能力明顯進步。

例如：

- 小牟在公園看到桂花後，看著桂花，並跟 S3 說：「這裡有桂花」，S3 說：聞起來什麼味道？小牟說：聞起來香香的。S15 說：看起來呢？小牟說：看起來白白黃黃的，S3：那你喜歡桂花嗎？小牟說：我喜歡桂花，因為它聞起來香香的，看起來很漂亮。（觀主題 20220510-T2）
- 小牟：今天很開心，T1：為什麼？你跟老師說說看？我今天跟 S5 一起玩，所以很開心，然後就沒有了，T1：你們一起玩什麼？小牟：玩雪花片，組合花，T1：你哪時候跟他一起玩的？小牟：學習區時間。T1 引導小牟說：我今天跟 S5 一起去學習區玩雪花片，我們一起組合小花，所以我很開心，小牟一句一句跟 T1 說一次，T1 鼓勵小牟很棒。（觀學習區 20220517-T1）

- 小牟在以長句主動和他人分享事情，這兩週進步很多，且在加入 5W 提問和增強策略後，小牟在回應句子的長度愈來愈穩定，所以，可以運用多元策略，幫助小牟進步。(省思 20220518-T1)

教師運用示範教學策略後，小牟在一對一的互動情境中，和他人開啟話題並延續對話之學習目標，沒有太大的進步與效果，所以教師於第三階段中期，持續運用示範策略，並增加同儕和增強策略，發現再持續運用教學策略後，小牟在開啟話題並延續對話之學習目標，明顯進步。

例如：

- 小牟說：我剛剛去六形六色區玩，S6：做什麼呢？小牟說：我用積木做花，S19 做什麼花？小牟說：做向日葵，T1：那你做的花有什麼地方？小牟說：有花瓣和花蕊，S3：有幾個花瓣，小牟說 12345678910，T1：很棒喔！你們有互相分享。(觀學習區 20220511-T1)
- 於學習區結束後，小牟和同儕分享：我這是飛機，T1 從旁引導 S3 提問小牟，你飛機是怎麼摺的？小牟回應：就這樣，對折再對折，接著 T1 持續引導 S3 提問小牟：你為什麼要摺飛機？小牟說：因為媽媽教我的，我很喜歡，接著 S3 主動提問小牟：你的飛機是什麼顏色的，小牟說：是綠色的。T1：你們兩個很棒，都會問對方問題。(觀學習區 20220518-T1)
- 我覺得小牟在與他人對談時，教師可以在旁邊適時給予鷹架，並加入提問，和從旁引導同儕，如何提問他人，孩子會比較清楚如何提問，且提問過程中，要伴隨增強，除了能提升小牟口語表達能力，亦能增加小牟和他人的社會互動。
(省思 20220518-T1)

(三) 第三階段後期

於主題課程活動和學習區活動中，小牟於第三階段後期，在以長句，回應他人之學習目標穩定進步，所以教師於第三階段後期，持續運用視覺線索提示、5W 提問和同儕示範策略，以增長小牟語句之描述，於行動後期，發現小牟能以長句，回應他人之學習目標明顯進步。

例如：

- 我今天跟 S5、S21、S18 一起做桂花餅乾，T1：你怎麼做的？小牟：加一點無鹽奶油、桂花，沒有加雞蛋，接著小牟就說不出來，T1 提供視覺線索和同儕協助提示小牟分享，S7 說：還有加無鹽奶油、低筋麵粉、糖粉，用攪拌器攪拌、過篩網過濾，小牟跟著 S7 一起說：還有加無鹽奶油、低筋麵粉、糖粉，用攪拌器攪拌、過篩網過濾。
(觀學習區 20220523-T1)
- T1 提問：做桂花餅乾，需要準備哪些東西？小牟：做桂花餅乾，要準備過篩網、無鹽奶油、桂花、攪拌棒，還有...。S1：還有低筋麵粉、糖粉。小牟：還有低筋麵粉和糖粉。(觀主題 20220530-T1)
- T1：今天烤的餅乾好吃嗎？
小牟：我烤的桂花餅乾好吃。
T1：為什麼？
小牟：因為烤焦一點好吃。
T1：那烤出來的桂花餅乾是什麼顏色的？
小牟：有一點黑色和一點白色。
T1：那吃起來什麼是什麼感覺？
小牟：有一點好吃、一點不好吃。
T1 引導小牟說：我今天烤的餅乾有一點烤焦了，但是，我還是覺得很好吃，因為是我烤的。
小牟：我今天烤的餅乾有一點烤焦了，但是，我還是覺得很好吃，因為是我烤的。(觀學習區 20220601-T1)
- 小牟在視覺提示、5W 提問和同儕示範後，於此目標進步很多，且在語句的回答長度愈來愈長，所以之後亦要持續運用策略，待穩定後，再調整為增強策略。(省思 20220601-T1)

在能以長句主動和他人分享事情之學習目標，小牟穩定進步，所以教師於第三階段後期，持續以 5W 提問和增強策略為主，發現小牟以長句主動分享事情之能力明顯進步。

例如：

- 小牟和 S5 一起去六形六色區玩，小牟分享：這是花。就沒講話了。T1 接著引導 S5 提問小牟：你跟誰一起去六形六色區玩？你組合的是什麼花？你覺得心情怎麼樣。小牟回答：我和 S5 去六形六色區組合杜鵑花，它有花瓣、花蕊、莖，我覺得很開心，小牟，很棒喔！都會和同學分享，老師抱一下。
(觀學習區 20220524-T1)
- S4：我們剛剛去操作區用釘板做花。小牟：然後，我們一起做的是桂花，這是花蕊、這是莖。S12：那你們開心嗎？小牟：我覺得很開心，因為我和 S4 一起玩。(觀學習區 20220531-T1)
- 在他人先分享後，小牟能接續回應自己的想法分享，且在他人提問後，能馬上給予回應，比起一開始執行策略時，主動分享的動機提升很多，而且以口語分享的句子，愈來愈長。(省思 20220601-T1)

在一對一的互動情境中，和他人開啟話題並延續對話之學習目標，小牟穩定進步，所以教師於第三階段後期，持續運用同儕和增強策略為主，發現小牟在開啟話題並延續對話之學習目標之能力明顯進步。

例如：

- 小牟：我做的是城堡。
S4：是給誰住的？
小牟：公主。
S4：為什麼要做城堡？
小牟：因為我要給公主住，變成紫色了 S4：為什麼要變紫色？
小牟：粉紅色加藍色就變成紫色了
S4：我們去把色紙黏在紙上好嗎？我去幫你拿。

小牟：好，那要怎麼黏上去呢？

S4：這樣黏。(觀學習區 20220524-T1)

- 在延續對話的部分，一開始小牟需要老師加入同儕間的提問，小牟才較能回應，但是現在已經完全不用，從小牟和他人的對談中，我發現他已經能跟同儕自然有問答，並延續問題回應他人，所以一開始雖然用同儕策略，但是，老師從旁的適當提問亦是重要的，等穩定後，老師再退出就好，顯得老師的教導和示範，是必須的！（省思 20220525-T1）
- 小牟和 S1 一起在語文區看書

小牟：我這個是花。

S1：我幫你澆水。

小牟：這樣花花會長大。

S1：對啊！

小牟：跟我們小公園的桂花一樣，我們一起講故事吧！

(觀學習區 20220531-T1)

- 小牟：你們今天做什麼餅乾？

S2：我們做的是桂花餅乾。

小牟：你們怎麼做的？

S2、S22：我們有加低筋麵粉、糖粉過篩，然後加無鹽奶油攪拌，烤一烤。

小牟：看起來好好吃，我可以吃嗎？

S18：你吃看看。

T1：你們好棒喔！都有一起分享做的事情。

小牟：(笑了一下)好好吃，有桂花的味道，聞起來香香的。

(觀學習區 20220602-T1)

- 我覺得小牟進步很多，能在同儕的提問人下，回答問題，且透過增強，小牟一次比一次進步，且回應的句子愈來愈長。

(省思 20220602-T1)

主題課程活動及學習區活動第三階段個別化教學策略執行後教師之省思：「在第三階段的個別化教學策略調整中，從一開始運用個別化教學策略設定每一個階段的學習目標後，小牟能有階段性之成長與改變，於過程中，我也覺得自己要適當放慢腳步，而不是看到孩子進步，就要快調整學習目標，反而是要持續性觀察孩子表現是否有達穩定度，並從中釐清孩子真正的學習需求是什麼。(省思 20220602-T1)」。綜合上述，於第三階段的主題課程活動及學習區活動進行個別化教學策略調整後，教師覺得在執行個別化教學時，可以多放慢腳步，並從中尋找特殊教育需求幼兒的需求，再擬定個別化教學策略，協助他能跟上主題課程活動及學習區活動。

四、主題課程活動和學習區活動的結果與討論

從第一階段的時期發現，運用個別化教學策略調整後，發現小牟在第一階段學習目標，已能達到 50 百分比，完成其一能觀察圖片細節，並以口語描述；其二能向他人表達自己需求，在教師持續運用教學策略後，小牟在視覺線索和增強策略引導下，能觀察圖片細節，並以口語描述內容；在他人示範及視覺線索提示的引導下，能模仿他人，向他人表達自己需求，各項學習目標都有逐漸進步，趨向於穩定。故於第二階段教師調整個別化學習目標的難度，並持續觀察運用教學策略後，小牟於下個階段的學習目標之改變。

在第二階段運用個別化教學策略調整後，發現小牟能完成其一能觀察圖片細節，並以口語描述；其二能向他人表達需求；其三能在一對一的互動情境中，和他人開啟話題和問答等三項學習目標，過程中雖然有不穩定時期，但持續運用教學策略後，小牟在視覺線索和同儕示範策略的引導下，能觀察圖片細節，並以口語描述；在同儕示範及增強策略引導下，能向他人表達自己需求；在同儕示範和視覺線索策略引導下，能模仿他人語句，在一對一互動情境中，和他人開啟話題和問答，亦能從行動後期發

現檢核分數從一開始的 50 百分比進步到 80 百分比，顯得小牟各項學習目標都有逐漸進步，趨向於穩定。故於第三階段調整個別化學習目標，但教師仍會持續觀察小牟此階段的學習目標之穩定度。

最後，在第三階段再運用個別化教學策略調整後，發現小牟能完成其一能以長句，回應他人問題；其二能以長句主動和他人分享事情；其三能在一對一的互動情境中，和他人開啟話題並延續對話等三項學習目標，過程中雖然有一度教師在擬定學習目標和教學策略，有遇到策略執行之瓶頸，且曲線圖呈現低分又不穩定，但在重新透過學習活動與需求分析表，找出小牟問題和需求，並持續運用教學策略後，小牟在同儕示範、視覺線索和 5W 策略引導下，能以長句，回應他人問題；在示範、5W 提問和增強策略引導下，以長句主動和他人分享事情；在示範、同儕協助和增強策引導下，能和他人開啟話題，並延續對話，亦能從行動後期發現檢核分數從一開始的 30 百分比進步到 70 百分比，顯得小牟各項學習目標都有逐漸進步，趨向於穩定。

綜合上述可知，在主題課程活動和學習區活動中，教師依特殊教育幼兒需求擬定學習目標和進行教學方式調整後，能夠透過教學策略滿足特殊教育需求幼兒的需求，且小牟能在教師提供視覺線索提示後，能專注於主題課程活動和學習區活動中，從一開始的無法參與及和他人沒有互動的狀況，到教師運用個別化教學策略，釐清小牟在主題課程活動和學習區活動需求後，運用視覺線索、示範、5W 提問及增強等策略後，明顯在課堂上及學習區活動的參與度提升，且能以長句回應他人問題，及有延續性之對話出現，無論在語言表達、社會互動、認知能力皆有明顯進步。此研究結果與吳淑美（2016）提到學前融合教育的特色，例如：在課程安排上，若提供合作學習機會，會讓特殊教育需求幼兒增加和普通幼兒互動機會；教師在課程安排上，能運用多層次教學，觀察學生的學習需求，設計不同難易的目標，能發揮學前融合教育的特色。從本研究運用個別化教學策略後，就能看出融合情境中之教師若於班級中落實融合教育特色，能幫助到特殊教育需求幼兒融入班級主題課程及學習區活動，且提升各項能力，顯得於班級中落實學前融合教育之特色是相當重要的。

同時，本研究結果發現教師於班級中執行個別化教學策略後，能有效提升特殊教育需求幼兒參與主題課程活動及學習區活動，亦能提升普通幼兒和特殊教育需求幼兒之社會互動能力，此點與王慧婷和吳慈恩（2019）的研究發現，教師在融合班級中，運用學前融合課程建構課程模式後，能有效提升教師之專業發展能力，和促進普通生與特殊教育需求幼兒之社會互動能力相同。同時，許秀萍等人（2009）亦提到融合情境之教師的教學模式，必須要依特殊教育需求幼兒的需求，彈性調整課程及教學模式，和本研究教師運用個別化教學策略的實施歷程相似，因都會視孩子當下需求，適當調整教學策略，保有彈性調整空間，且透過多元的教學策略調整，能協助特殊教育需求幼兒融入主題課程及學習區活動。綜合上述可知，運用之個別化教學策略和建構課程皆是以課程調整方式，在自然情境中協助特殊教育需求幼兒融入班級課程與活動。



第三節 個別化教學策略融入轉銜活動之影響

研究者依據小牟的生態評量，找出小牟在轉銜時間的班級學習目標、學生目前表現和學習需求分析，並依照小牟的生態需求，調整小牟的學習目標，在執行過程中，若小牟每一時期的學習目標大多已能達成設定，研究者就會重新透過學習活動與需求分析表，釐清小牟於班級中的學習需求，並重新調整學習目標。

當重新運用學習活動與需求分析表，尋找小牟於班級中的需求後，研究者就會重新擬定小牟不同時段的學習目標和教學策略，於研究行動中，轉銜活動總共換了四次學習目標和教學策略，故研究者將轉銜活動的個別化教學策略的實施歷程，分成四個階段，進行結果分析。

一、第一階段

在實施個別化教學策略的第一階段，因應班級學習目標中發現小牟無法跟上團體活動，故研究者透過學習活動需求分析表於轉銜活動中，釐清小牟的學習需求後，將其分為四大部分，其一為身體動作方面，例如：小牟沒辦法將外套拉鍊拉好；其二為社會互動方面，例如：小牟會因為在整理書包時，一直想去幫助別人整理書包，而忘記整理自己書包，且在想幫助他人的過程中，小牟都不會用口語詢問，他人是否需要幫忙，且小牟都不會主動性和他人說早安；其三為語言方面，例如：小牟在轉銜活動時，不會表達自己需求，亦會用叫或哭的來表達需求，常常要猜測他想要說什麼；其四則為認知方面，例如：小牟在轉銜活動時，時常不知道班級的流程，且會在教室做別的事情，無法完成教師交代的工作。

因此研究者依照小牟上述之學習問題，進而根據小牟的學習需求擬定適合之個別化教學策略。研究者依小牟於轉銜活動的學習需求，如圖 4-9（轉銜活動之第一階段學習目標與教學策略），分別訂定以下四個個別化學習目標及其相對應之教學策略，並

將每一個階段又分成前、中、後期三期，來進行課程檢核及教師反思，以確認學習目標之成效。

然而，一開始目標訂定後，小牟在前期會需要一些時間，磨合教師所設定的個別化教學策略目標；到中期後會慢慢適應目標，並跟上團體；直到後期時，小牟於教師所設定的個別化教學策略目標，則是大都已能達穩定成長和精熟的改變。

圖 4-9

轉銜活動之第一階段學習目標與教學策略

學習目標	教學策略
1. 能運用手指拉拉鍊和摺好外套	1-1運用肢體協助策略
	1-2運用示範策略
	1-3增強策略
	1-4運用同儕協助策略
2. 能合宜使用禮貌用語，例如：請問我可以幫助你嗎？、能和他人道早安	2-1運用示範策略
	2-2運用視覺線索策略
	2-3運用同儕策略
	2-4運用增強策略
3. 能表達自己的需求，例如：老師我想要...、我收好書包了，請幫我檢查、我喝完水了	3-1運用示範策略
	3-2運用視覺線索策略
	3-3運用同儕策略
	3-4運用增強策略
4. 能依據活動的程序與他人共同進行活動	4-1運用同儕協助策略
	4-2運用視覺線索(圖示)提示策略
	4-3-指令簡化策略

(一) 第一階段前期

於第一階段前期的轉銜活動中，因小牟無法運用手指拉拉鍊和摺好外套，所以教師運用肢體協助策略，引導小牟透過肢體動作來理解拉拉鍊之方式與動作。

例如：

- T1 以全部肢體協助牽著小牟的手，一起將釦子扣進去釦子內，並將拉鍊拉起來，完成後，小牟開心的笑了。(觀轉銜 20220103-T1)

在活動進行中小牟無法合宜的使用禮貌用語，且小牟無法以口語和他人表達自己需求，所以教師運用示範策略，教導小牟能模仿教師的話語，進而與他人互動。

例如：

- T1 示範教導小牟說早安：小牟早安~
小牟：(不發一語)。(觀轉銜 20220104-T1)
- 於執行教學策略的過程中，發現早上突然跟小牟說早安，小牟都會不予以理會，故教師從中省思，之後執行策略時，可以再增加增強策略，如口語鼓勵或肢體擁抱等增強方式，以讓小牟能主動回應他人。(省思 20220107-T1)

活動中小牟會跑到教師旁邊發出聲響，但沒有用口語表達自己的需求，所以教師會先提問小牟要做什麼，但小牟沒有說，教師示範表達方式，並讓小牟模仿。

例如：

- 小牟走到 T1 旁邊：(不發一語，但一直發出ㄣ的聲音)。
T1：怎麼了，你要跟老師說什麼？你說~老師我想要...。
小牟：(沒有講話，就走掉了)(觀轉銜 20220105-T1)

小牟在喝水或如廁過程中，會在教室遊走，所以教師運用視覺線索提示和簡化指令策略，以讓小牟更清楚知道於班級中，該做什麼事情，但小牟對於上述策略皆在熟悉與適應中。

例如：

- T2：請各位小朋友去上廁所和喝水(搭配視覺線索和指令簡化策略)。
小牟跑到教室的窗台看窗台上的繪本。(觀轉銜 20220106-T1)

運用肢體協助策略後，發現小牟已有手指拉拉鍊的動作，但仍無法將拉鍊扣好並拉上指定位置，所以教師持續運用肢體協助策略並加入增強策略，引導小牟能更加知道拉拉鍊之方式與技巧，在小牟能做出動作時，給予小牟口語鼓勵。

例如：

- 小牟用手試著要將兩邊拉鍊的釦子扣在一起，但未能成功扣進去，T1 牽著小牟的手將釦子扣好，並以口語鼓勵小牟就是這樣，你做得很好，很開心的試著將拉鍊拉上去，完成拉拉鍊工作。(觀轉銜 20220112-T1)

活動進行中小牟已出現問候之嘴型，但並未發出聲音，所以教師運用示範策略及加入增強策略，來鼓勵小牟能發出聲音道早安。

例如：

- T1：小牟早安~

小牟：看著 T1 露出笑容。

T1：老師喜歡小牟跟老師說早安~如果你有跟老師說早安，老師會覺得你超棒！

小牟：(嘴巴有嘴型說早安，但未發出聲音)。

T1：老師覺得你超棒的，我有看到你有說早安，下次有發出早安的聲音，老師要抱抱獎勵你。(觀轉銜 20220113-T1)

活動中小牟會跑到教師旁邊發出聲響，但沒有用口語表達自己的需求，所以教師運用示範策略，來引導小牟能仿說自己的需求。

例如：

- 小牟：發出ㄤ~的聲音。

T1：怎麼了？你要跟老師說什麼嗎？

小牟：(未回應)。

T1：(教師觀察小牟的需求後)你是想要跟老師借椅子嗎？

小牟：(點頭)。

T1：你說老師，請借我椅子。

小牟：(很小聲的說)老師~請借我椅子。

T1：對！很棒！老師喜歡你跟我說，你想要做什麼。(觀轉銜 20220114-T1)

小牟在喝水或如廁過程中，已會先觀看教師白板上所提示的工作圖片，但僅能完成一項指令，無法完成喝水及上廁所之兩個指令，所以教師持續運用視覺線索提示和簡化指令策略。

例如：

- T1 搭配著視覺線索提示，請小朋友去上廁所和喝水時，小牟有看著圖卡點點頭，就去上廁所了，但是上完廁所後，小牟並未去拿水壺，而跑回來位置上坐好。(觀轉銜 20220112-T1)
- 於教師安排之工作中，小牟雖然都有執行的動機，但完成度皆不高，與 T2 的談話過程裡，思考到或許可以於下個執行階段加入同儕協助策略，讓小牟能有視覺線索和同儕協助的提示，或許能讓小牟更加清楚知道該做的事情，並藉此提升與他人的社會互動。(省思 20220107-T1、T2)

(二) 第一階段中期

第一階段中期，教師發現小牟已會運用手指將兩邊的拉鍊扣好，並將拉鍊拉到指定位置，僅偶爾會在扣拉鍊釦子時會卡住，所以教師將策略調整為以增強策略和同儕協助策略為主，肢體協助策略為輔，引導小牟能完成拉拉鍊工作。

例如：

- 本週加入同儕策略，教師先教導 S4 如何教導小牟拉拉鍊後，T1 陪伴在 S4 和小牟的身旁，看著小牟先試著將兩邊拉鍊扣著，但過程中，小牟仍有些卡住，T1 引導 S4 示範一次給小牟看，接著再換小牟試著扣扣看，小牟即能完成，T1 於一旁鼓勵 S4 和小牟，好棒完成了，S4 和小牟都開心的笑了。
(觀轉銜 20220119-T1)
- S4 帶著小牟一起將拉鍊扣好，並完成拉拉鍊的工作。
S4：你先把拉鍊扣子像這樣扣起來，再把拉鍊拉上去(邊用手示範)。
小牟：我會喔！你看看。
S4：你好棒！你會了。(觀轉銜 20220126-T1)
- 加入同儕協助策略後，一開始雖然要教師陪著同儕一起帶領小牟，但是，發現經過兩週的執行後，小牟已能完全接受同儕協助，且不需要教師的陪伴，執行效果也很好，所以教師在執行過程中，要隨時鼓勵同儕和小牟，因能讓策略執行效果變好。(省思 20220126-T1)

活動進行中，當教師向小牟問早時，小牟已能發出聲音回應教師，所以教師將策略調整為以同儕策略為主及加入增強策略，來鼓勵小牟持續和教師道早安。

例如：

- T1 先教導同儕如何示範跟教師說早安後，再於小牟早上到園時，刻意安排 S4 向老師道早安，小牟看到後，跟著 S4 一起跟老師說早安。
(觀轉銜 20220118-T1)
- S8 跟老師道早安，小牟看到後，跟著 S8 一起跟老師說早安。
(觀轉銜 20220128-T1)
- 於過程中，教師希望在執行策略時，能讓小牟和同儕互動也變好，並讓小牟能將在教室的重心，放到同儕身上，所以安排同儕後，小牟的接受度高，但從中也省思，先從固定同儕協助為主，再慢慢拓展到其他同儕身上，讓小牟先從適應一人至多人，採循序漸進方式。(省思 20220126-T1)

活動中小牟偶爾會跑到教師旁邊以口語跟教師表達自己的需求，有時小牟則是走到教師旁邊，等待教師主動詢問，所以教師將策略調整為同儕示範策略以及增強策略，來引導小牟能主動說自己的需求。

例如：

- 小牟 (走到 T1 身旁) 說：老師他剛剛用到我的身體了。
T1：提問 S4 如果小朋友不小心用到你的身體，你會怎麼跟他說。
S4：你不小心用到我的身體了，請小心。
T1：鼓勵小牟去跟同學說。
小牟：(在 S4 的陪伴下和口語提示下) 你用到我了，請小心。
(觀轉銜 20220118-T1)
- 小牟：(走到 T2 身旁) 老師他拿了我的玩具。
T2：提問 S4 如果小朋友不小心拿了你的玩具，你會怎麼跟他說。
S4：請你還給我。
T2：你可以去跟同學說。

小牟：(在 S4 的陪伴下和口語提示下) 請你還我。

(觀轉銜 20220127-T2)

小牟在教師安排的工作中，已會先觀看教師所提示的工作圖片，但完成度仍不高，故在此過程中，皆會由同儕進行協助與引導小牟去執行喝水及上廁所之指令，所以教師持續運用視覺線索提示、簡化指令策略，並加入同儕協助策略，以讓小牟能清楚知道該時段該做什麼事情。

例如：

- T1 搭配著視覺線索提示，請小朋友搬椅子回去、上廁所、洗手和拿碗時，並引導 S4 帶著小牟一起去，小牟能跟讓 S4 牽著，並去完成所有工作。

(觀轉銜 20220122-T1)

- T2 搭配著視覺線索提示，並請小朋友搬椅子回去位置上、喝水、進學習區遊玩時，小牟主動邀請 S4 一起去，並完成所有工作。(觀轉銜 20220128-T2)

- 兩週的策略執行後，教師發現加入同儕的協助策略後，小牟在跟同儕的互動上有變好，且同儕也很願意主動協助小牟，顯得可以多運用同儕協助策略。

(省思 20220128-T1)

運用同儕協助和增強策略後，小牟已有明顯進步，但因放了一個禮拜的過年年假，小牟回來上學後，發現原先小牟已會將拉鍊兩邊釦子扣進去和拉拉鍊活動，又開始出現會卡住的情形，所以教師仍持續運用增強策略、肢體協助策略和同儕協助策略，引導小牟能記得拉拉鍊之動作。

例如：

- 放完年假回來，小牟在將兩邊拉鍊扣釦子時，明顯發現掌握不到技巧，持續安排同儕 S4 協助小牟，即能進步到跟放年假前一樣。(觀轉銜 20220210-T1)

活動進行中，當教師向小牟問早時，小牟原本已能在同儕示範下回應教師，但在此週變得有點害羞，經由同儕示範後，小牟能小聲地開口問早，所以教師持續運用同儕策略及增強策略，來鼓勵小牟持續和教師道早安。

例如：

- T1：小牟早安。

小牟：早安。

T1：S4 你跟老師說早安。

S4：老師早安。

T1：S4 這樣跟老師說早安好棒喔！小牟如果也這樣跟老師說早安，老師要抱你一下。

小牟：老師早安。

T1：小牟好棒，老師喜歡你跟我說早安（抱一下）。

（觀轉銜 20220211-T1）

活動中小牟僅會站在教師旁邊等待教師詢問自己的需求，所以教師仍持續運用同儕示範策略以及增強策略，來引導小牟能主動說自己的需求。

例如：

- 小牟搬椅子時，因沒跟 S19 說借過，所以 S19 不知道小牟要過去，便沒有理會小牟，過一下子，小牟出現推的動作，S19 便跟 T1 說。

S19：老師他推我。

小牟：（哭了，且看起來很緊張）。

T1：老師很想幫助你，你想過去對不對？

小牟：（點點頭）。

T1：如果我們要過去的時候，有小朋友在那邊，該怎麼辦呢？

S4：可以跟他說請借我過。

T1：對！小朋友就知道你想要做什麼了。

小牟：（小聲地說）請借我過。（觀轉銜 20220210-T1）

小牟先前已會先觀看教師所提示的工作圖片，也能在同儕協助的策略下，工作的完成度已提高，但仍需要大量的同儕及教師提醒，所以教師持續運用視覺線索提示、簡化指令和同儕協助策略，以讓小牟能清楚知道該時段該做什麼事情。

例如：

- S4 主動帶著小牟一起去完成教師交代的工作，上廁所、洗手、喝水。
(觀轉銜 20220211-T1)
- 放完一週年假回來，於轉銜時間明顯發現小牟有點退步，原本會做的事情，變成不會做或是不想做，但在即時給予關心和安排教學策略協助後，狀況有穩定進步，過程中也省思，之後要放長假時，可以先採取預告並鼓勵，亦可以和家長討論在家中可以配合之地方，讓小牟在家中也能練習，回校後，或許會較穩定，事後也發現，若多給予增強及鼓勵，能讓小牟更加能適應策略。
(省思 20220211-T1)

(三) 第一階段後期

第一階段中期，發現小牟已能運用手指將兩邊的拉鍊釦子扣好並將拉鍊拉到指定位置，所以教師在第一階段後期，將策略以增強策略為主，同儕協助策略為輔，引導小牟能完成拉拉鍊工作。

例如：

- S4 和 S11 一起陪伴小牟將拉鍊拉起來，小牟自己用兩隻手捏著拉鍊兩邊，並將釦子扣上，拉到指定位置。(觀轉銜 20220216-T1)
- 小牟主動教 S1 拉拉鍊。
小牟：這樣扣進去，拉起來。
- T1：好棒！你還會教同學，小牟超厲害。(觀轉銜 20220224-T1)
- 小牟自己運用雙手將拉鍊釦子扣緊，並成功將拉鍊拉到指定位置。
(觀轉銜 20220225-T2)

活動進行中，當教師向小牟問早時，小牟已能主動跟教師道早安，所以教師以增強策略為主，來鼓勵小牟持續和老師主動道早安。

例如：

- 小牟到校後，主動走到老師旁邊，並跟老師說早安。(觀轉銜 20220216-T2)
- 兩週的策略執行後，教師發現小牟已能主動和教師道早安，大都能自己完成將

外套拉拉鍊工作，且到最後能主動教導不會的同儕拉拉鍊，顯得教學策略的執行，也會讓小牟想要幫助他人，所以策略的運用很重要。

(省思 20220225-T1、T2)

活動中小牟已較能以口語跟老師表達自己的需求，所以教師仍運用同儕示範策略以及增強策略，來引導小牟更加能主動說出自己的需求。

例如：

- 搬椅子的時候，小牟主動跟 S9 說請借我過。(觀轉銜 2022017-T2)
- 小牟：我想要上廁所。

T1：好棒！你有跟老師說想要上廁所，老師很喜歡你有跟我說。

(觀轉銜 20220224-T1)

小牟在教師安排的工作中，在同儕協助和視覺線索的提示下，已大都能完成教師交代的指令，所以教師將策略調整為運用視覺線索提示為主，同儕協助策略為輔，以讓小牟能清楚知道該時段該做什麼事情。

例如：

- 小牟看著 T1 提供的視覺線索提示，跟著 T1 一起唸，上廁所、洗手吃點心，接著按照順序完成 T1 交代的工作。(觀轉銜 20220215-T2)
- 在 T1 運用視覺線索提示說明要上廁所、洗手、回位置上坐好後，小牟發現 S9 搬起椅子準備回位置上後，小牟發現 S9 工作做錯了，馬上用手指著白板上的圖，跟 S9 說：是先上廁所、洗手、回位置上坐好。(觀轉銜 20220224-T2)
- 這兩週小牟進步很多，能在視覺線索的提示下，完成教師交代的所有工作，且在發現別人做錯時，竟然能夠主動提醒同儕，顯得策略的持續運用很重要，且能讓小牟更加清楚該做的事情，甚至能幫助他人。(省思 20220225-T1、T2)

轉銜活動第一階段個別化教學策略執行後教師之省思：「在轉銜活動中，我覺得小牟在我們運用個別化教學策略後，較能跟上團體作息，但也發現增強策略是相當重要的策略，伴隨著小牟能達到學習目標後，若即時給予增強，能延續小牟達到設定的學習目標，且也發現當個別化教學策略執行時，同儕協助策略是很好運用的策略，因為

不僅能讓小牟更加清楚需要做的事情之外，亦能培養其他班級成員的能力。(省思 20220225-T1)」。綜合上述，於第一階段的轉銜活動進行個別化教學策略調整後，發現同儕協助和增強策略，是很好用的教學策略，所以於下個階段可以多增加這些策略，以幫助小牟提升學習能力，達到設定的個別化教學策略與目標。

二、第二階段

在執行第一階段的行動方案後期，小牟於教師所設定的個別化教學策略目標，在同儕示範、視覺線索提示和增強策略等的調整教學策略方式下，已大都達穩定成長的改變，所以研究者於第二階段，重新運用學習活動需求分析表尋找小牟第二階段的學習需求，因應班級學習目標中，釐清小牟於轉銜活動中的學習需求後，將其分為二大部分，其一為語言方面，例如：小牟在很多情境下，不會使用適當語言來表達需求，且當有情緒時，無法以口語和他人適當表達情緒；其二則為認知方面，雖然於第一階段小牟已能在策略的引導下，逐漸知道教師交代的工作，但是，仍很容易忘記該做的事情，所以需要個別化的教學策略調整，故此學習目標會持續運用於此階段。因此研究者依照小牟上述之學習問題，進而根據小牟的學習需求擬定適合之個別化教學策略。

研究者依小牟於轉銜活動的學習需求，如圖 4-10（轉銜活動之第二階段學習目標與教學策略），分別訂定以下三個個別化學習目標及其相對應之教學策略，並將每一個階段又分成前、中、後期三期，來進行課程檢核及教師反思，以確認學習目標之成效。

然而，一開始目標訂定後，小牟在前期，會需要一些時間，磨合教師所設定的個別化教學策略目標；到中期後，會慢慢適應目標，並跟上團體；直到後期時，小牟於教師所設定的個別化教學策略目標，則是大都已能達穩定成長和精熟的改變。

圖 4-10

轉銜活動之第二階段學習目標與教學策略

學習目標	教學策略	檢核結果				
		一	二	三	四	五
1.能在情境下，使用適當語句表達需求與話語。	1-1運用示範策略					
	1-2用同儕策略					
	1-3運用增強策略					
2.能依據活動的程序與他人共同進行活動	2-1運用同儕協助策略					
	2-2運用視覺線索(圖示)提示策略					
	2-3-指令簡化策略					
3.能運用語言表達自己的情緒，例如：我今天上學很開心。	3-1運用同儕協助策略					
	3-2運用示範策略					
	3-3運用繪畫輔助策略					

(一) 第二階段前期

第二階段前期的轉銜活動中，因小牟無法於情境下，使用適當語句表達需求情緒或話語，常常用哭的表達情緒，所以教師運用示範和增強策略，引導小牟知道如何表達自己需求和情緒。

例如：

- 因小牟剛放完三天連假回來上學，又剛好本週有新的實習生開始到班級實習，今天小牟不太敢以口語表達需求，直到下午在 T1 的示範下才說：我要去尿尿。(觀轉銜 20220301-T1)
- 孩子剛放完三天年假回來上學，我覺得要先多給予增強及鼓勵，且有實習生的加入，會讓孩子較不穩定，因為小牟會花些時間觀察，而變得更加不敢說明需求。(省思 20220301-T1)
- 因小牟無法用口語表達情緒，所以用尖叫的，T1 同理後，小牟能在 T1 的示範下仿說心情：我很難過，因為我東西壞掉了。(觀轉銜 20220302-T1)
- 當孩子有情緒時，採先同理，後引導，孩子會較能夠溝通，並分享情緒。
(省思 20220302-T1)
- 今天跟實習生較熟後，小牟已較能正常參與活動，可知不熟的人入班時，要先與孩子建立關係，不然教師在執行教學策略時，小牟會受影響。
(省思 20220303-T1)

在活動進行中小牟在教師提供視覺線索的提示下，雖然知道要做哪些事情，但是若兩個以上指令或沒有視覺線索提示，小牟仍會忘記該做的事情，所以教師持續運用視覺線索提示和簡化指令策略，以讓小牟更清楚知道於班級中，該做什麼事情。因本階段教師剛調整第二階段的學習目標與教學策略，所以小牟對於上述策略皆在熟悉與適應中。

例如：

- 小牟沒有觀看 T2 在白板上的視覺線索提示，所以不知道該做什麼事情，搬了椅子就要回位置上，準備去玩玩具。(觀轉銜 20220301-T2)
- 在運用視覺線索提示時，我應該要確定小牟是否有專心接收到我給的指令，或許我可以請大家重述一次，並口頭鼓勵有專心的人。(省思 20220301-T1)
- T2 運用視覺線索提示預告等等要完成的工作有五項，第一要上廁所、第二要回位置上喝水、第三要搬椅子回位置、第四要拿一本書、第五要到團討區看書，發現小牟只能完成兩項指令，就會忘記該做的工作。
(觀轉銜 20220303-T1)
- T2：之前小牟有視覺線索提示，都知道該做什麼事情，但是這次卻都忘記。
T1：我覺得有可能是因為太多指令，所以導致小牟無法完成，下次若要給予多指令時，或許可以再加入同儕協助策略，讓同儕能帶著小牟，會讓小牟更加清楚該做的事情，且能增進小牟與他人情感和互動。
(省思 20220303-T1、T2)

在運用策略時，發現小牟會因有實習生的加入和剛放年假回來，故情緒較不穩定，所以仍持續運用示範和增強策略，並加入繪畫輔助表達情緒策略，以協助小牟能在情境下，使用適當語言表達語句或需求。

例如：

- S4 陪伴小牟一起整理書包，但小牟發現沒椅子，S4 帶著小牟來找老師，並先說：老師，小牟沒有椅子，請借他椅子，小牟即能仿說：老師我沒有椅子，請借我椅子。(觀轉銜 20220307-T1)

- 小牟在搬椅子時，都沒跟他人說要過去，就直接搬著椅子要撞上去，S7 說：請借我過，經過示範，小牟跟著仿說：請借我過。（觀轉銜 20220307-T1）
- 對於較少發生之語句，小牟會不懂得如何表達，需要他人示範，小牟即能仿說、做到。（省思 20220307-T1）
- 今天小牟能主動跟小朋友說借過，但仍比較單字句，經 S1 示範說：請借我過，小牟才能跟著仿說。（觀轉銜 20220310-T1）
- S4 拿著繪畫的圖，和大家分享：我今天很開心，因為我有去小公園看花。接著 T1 也邀請小牟透過畫圖方式和大家分享，小牟說：我今天很開心。（觀轉銜 20220310-T1）
- 有同儕示範如何表達情緒後，加上讓小牟繪圖，能讓小牟更加清楚如何表達自己的情緒，例如：我今天很開心，所以可以多運用繪畫輔助策略，能提升小牟表達心情的能力。（省思 20220310-T1）
- S11 找小牟說：我的衣服上有美人魚。
小牟：我的衣服是熊。
S11：我是粉紅色。
小牟：我的是黃色。
S11：這個給你。
小牟：這個給你。（觀轉銜 20220311-T1）
- 示範策略和同儕提示一起用，小牟更加能回應他人提問的問題，所以之後運用策略時，可以兩個以上策略一起運用，或許會更加提升小牟適當表達話語。（省思 20220311-T1）

小牟在教師交代兩個指令以上工作時，在有視覺線索的提示下，仍易會忘記教師交代的工作，故除了運用視覺線索提示策略之外，亦加入同儕協助策略，以持續提升小牟能依據活動程序，與他人共進行活動。

例如：

- 教師給予指令後，S2 帶著小牟一起完成搬椅子、上廁所、回位置喝水、進學習區工作，且都有完成。（觀轉銜 20220308-T1）
- 運用視覺線索提示和同儕協助策略，能讓小牟完成我交代的每個工作，所以其實可以視覺線索提示和同儕協助策略一起用，效果更佳。
（省思 20220311-T1）

（二）第二階段中期

於第二階段前期運用策略時，發現小牟於情境下，能在他人示範、繪畫輔助策略和同儕策略下，使用適當語句表達需求情緒或話語，所以，為了讓小牟的表現能繼續保持，教師持續大量使用增強策略，鼓勵小牟能夠表達自己需求、情緒和話語。

例如：

- 表達需求方面，發現每放假回來的週一回來，小牟會說得比較小聲，且大都為單字，例如：抱抱，且需要同儕先說一次，小牟都比較能仿說。
（觀轉銜 20220308-T1）
- 因為每週一回來小牟都有類似狀況，所以我覺得應該要多透過鼓勵，讓小牟更加有自信表達需求。（省思 20220314-T1）
- 今天小牟到園後，情緒不佳，一直哭，同理後，小牟說想自己收拾書包，都有順利完成，但是小朋友看到他東西沒收好，想去幫忙他，小牟就繼續哭，和小朋友用搶的，想把東西拿回來，T1 從旁引導及示範如何用言語表達需求，例如：「請還給我，我自己收就好」，小牟即能模仿說出，並自己完成收拾工作。（觀轉銜 20220316-T1）
- 後來與家長電聯才知道，原來今天小牟是因為突然不想穿運動服，媽媽請他穿上，他才情緒不佳，知道原因後 T1 再次同理小牟，並鼓勵小牟穿運動服的事，小牟就好了，且情緒平穩、開心，從此次事件可知，在評量的同時，個案可能會因為前面的事情沒處理好，而延續不好的情緒，所以和家長保持聯繫、

溝通是重要的，才能讓個別化教學策略進行得更加順利，並即時幫助孩子。

(省思 20220316-T1)

在活動進行中，小牟在同儕協助策略和視覺線索的提示下，能夠依據活動程序，與他人共進行活動，所以教師持續運用此教學策略。

例如：

- 透過每天不斷的事前約定，今天小牟能主動和老師表達需求，且自己整理書包，並依著活動程序完成班級流程。(觀轉銜 20220317-T1)
- 顯得事前約定和即時關心孩子的心情是非常重要的，如果孩子情緒佳，就較能跟上班級活動，且獨立完成的情況就會提升，但是也要時時給予孩子增強及鼓勵，以利延續此行為。(省思 20220317-T1)
- 在 S13 和 S19 用到小牟的東西或身體時，小牟能主動來跟老師說：「老師，S13 用到我的身體了」，老師會再請小牟去跟對方反應，並於處理前，再示範一次給小牟看，鼓勵小牟自己去跟同儕反應，小牟就能去跟同儕表達自己的需求，且比起情緒不好的狀況之下，小牟在情緒穩定時，較能在他人的示範後，主動以口語表達需求，且也能去跟同儕說，所以老師應該要多示範，且透過鼓勵，讓小牟去執行，而不是直接幫他處理。(觀轉銜 20220317-T1)
- 小牟主動來跟老師說：「老師～S19 剛剛拿我的東西」，老師示範以口語表達：「請你不要拿我的東西，我不喜歡」，小牟即能跟 S19 表達自己想法。(觀轉銜 20220318-T1)
- T2 給予指令後，S8 帶著小牟一起搬椅子回去、上廁所、拿水壺放桌上、到教室外穿鞋子工作，且都有完成。(觀轉銜 20220314-T2)
- 在 T2 交代工作指令後，手指著圖，請小牟一起重述時，小牟能看圖說：搬椅子、上廁所、喝水和進學習區，且自己完成所有工作。(觀轉銜 20220317-T1)
- 透過視覺線索提示小牟該做的工作，小牟已經愈來愈清楚，且在同儕帶領幾次後，自己已經能獨立完成所有工作。(省思 20220317-T1)

(三) 第二階段後期

於第二階段中期，發現小牟於每個情境下，原先需要運用他人示範、繪畫輔助策略和同儕策略協助，才能使用適當語句表達需求情緒或話語，但本階段進步到，較能主動和老師表達自己需求，所以，為了讓小牟的表現能繼續保持，教師持續大量使用增強及示範策略，讓小牟也能像對教師表達需求一樣，主動和同儕表達需求，另外，繪畫輔助和同儕策略協助策略轉為輔的方式，鼓勵小牟能夠表達自己需求、情緒和話語。

例如：

- 小牟主動問 T1：老師我可以帶他收拾嗎？然後小牟主動帶著 S20 整理書包。
(觀轉銜 20220322-T2)
- 運用同儕策略後，小牟能模仿同儕帶領自己整理書包的方式，帶同儕整理，可見，運用教學調整策略後，小牟能模仿他人的作法，並主動去帶領同儕整理書包，藉此也提升了與同儕的互動。(省思 20220322-T2)
- 小牟來跟老師說，S22 打翻我的水了，老師再次鼓勵小牟去跟 S22 說，請你要小心，小牟即能跟同儕表達。(觀轉銜 20220323-T1)
- 小牟的表達需求動機已經很明顯，但是仍需透過教師示範，並鼓勵他去跟同學說，小牟是可以透過教師示範後，能夠去跟同學表達需求的，所以，大人的示範很重要，可以示範搭配增強策略，能提升小牟表達需求能力。
(省思 20220323-T1)
- 小牟搬著椅子主動跟 S19 說：借我過去，S19 沒有馬上理會他，小牟因此表情有些變化，但是經老師鼓勵後，小牟再次跟同儕說，請借我過，同儕即借他過。(觀轉銜 20220325-T1)

在活動進行中，小牟在同儕協助策略和視覺線索的提示下，一樣能夠依據活動程序，與他人共進行活動，所以教師持續運用此教學策略。

例如：

- 小牟透過 T1 視覺線索提示後，小牟能跟著 S7、S9 一起以口語重述一次工作內容，且小牟獨自完成所有工作，借書放書、搬椅子、上廁所、喝水。
(觀轉銜 20220324-T1)
- 小牟在視覺線索的提示下，表現愈來愈穩定，但是，要先確認小牟是否已經有接收指令，所以教師於每次講完工作內容後，都應該要讓大家一起重述工作內容，以確認小牟是否接收訊息。(省思 20220324-T1)

轉銜活動第二階段個別化教學策略執行後教師之省思：「在轉銜活動中，我覺得小牟於第二階段較易有情緒產生，且當情緒產生後，會影響到個別化教學策略之進行，所以需要他人多運用同理的方式幫助他，所以在執行個別化教學策略時，要照顧到特殊教育需求幼兒的情緒，亦是相當重要之事；且執行過程中，班級教師間的觀察及執行的教學討論也很重要，因為可以透過討論，一起釐清問題是什麼，才能即時調整教學策略。(省思 20220325-T1)」。綜合上述，於第二階段的轉銜活動進行個別化教學策略調整後，發現同理特殊教育需求幼兒的需求是必要的，所以於個別化教學策略執行時，教師應該要照顧到特殊教育需求幼兒的情緒，以能即時協助他；在執行過程中，也要和協同教師多透過討論，釐清特殊教育需求幼兒之問題，才能從中擬定適當的個別化教學策略並進行教學。

三、第三階段

在執行第二階段的行動方案後期，小牟於教師所設定的個別化教學策略目標，在同儕示範、視覺線索提示和增強策略等的調整教學策略方式下，已大都達穩定成長的改變，所以研究者於第三階段，重新運用學習活動需求分析表，尋找小牟第三階段的學習需求，因應班級學習目標中，釐清小牟於轉銜活動中的學習需求後，將其分為二大部分，其一為語言方面，例如：雖在第二階段小牟表達需求的能力進步很多，逐漸能說，但在語言表達上仍較沒自信，會講比較小聲，且於早上到園時，於第一、二階段只會跟老師道早安，跟其他同儕並不會，所以於此階段將小牟表達需求的對象，從

教師轉為同儕，另外，在早上到園時，近期都會有些情緒，小牟在開心的情緒表達上，已經於第二階段進步很多，能以口語敘述，但若是負面的情緒產生時，小牟基本上無法表達自己需求，且會因為情緒，而影響到早上到園整理書包時的速度，所以極需要加入教學策略協助；其二則為認知方面，小牟於早上整理書包時的整理速度愈來愈慢，時常會忘記手邊的工作，且會不收，因此研究者依照小牟上述之學習問題，進而根據小牟的學習需求擬定適合之個別化教學策略。

研究者依小牟於轉銜活動的學習需求，如圖 4-11（轉銜活動之第三階段學習目標與教學策略），分別訂定以下三個個別化學習目標及其相對應之教學策略，並將每一個階段又分成前、中、後期三期，來進行課程檢核及教師反思，以確認學習目標之成效。

然而，一開始目標訂定後，小牟在前期，會需要一些時間，磨合教師所設定的個別化教學策略目標；到中期後，會慢慢適應目標，並跟上團體；直到後期時，小牟於教師所設定的個別化教學策略目標，則是大都已能達穩定成長和精熟的改變。

圖 4-11

轉銜活動之第三階段學習目標與教學策略

學習目標	教學策略	檢核結果				
		一	二	三	四	五
1. 能和同儕(1-2位)道早安	1-1運用示範策略					
	1-2用同儕策略					
	1-3運用增強策略					
2. 能在約定好的時間內(7分鐘)整理好書包，並拿給老師檢查。	2-1運用時間約定策略					
	2-2運用增強策略					
3. 能運用語言表達自己的情緒，例如：我很難過，因為我在家裡不想穿運動服。	3-1運用提示策略					
	3-2運用示範策略					
	3-3運用繪畫輔助策略					

（一）第三階段前期

於第三階段前期的轉銜活動中，因小牟早上只會跟教師道早安，跟同儕則是不會，所以教師運用示範和增強策略，引導小牟能跟同儕道早安，增進彼此互動。

例如：

- 今天早上老師帶著 S4 一起到教室門口迎接小牟，老師先跟小牟說早安，S4 也跟小牟說早安，小牟不理會 S4，只跟 T1 說早安。(觀轉銜 20220328-T1)
- 透過我先示範跟小牟說早安後，同儕即能模仿我的方式，跟小牟說早安，但本週運用後，小牟都不予以理會，所以我覺得下次我可以再進行預告小牟跟同儕說早安，小朋友和老師都會很喜歡，且會覺得你很有禮貌，正增強方式鼓勵小牟能做到。(省思 20220401-T1)

在早上到園整理書包時，小牟最近整理的速度愈來愈慢，且常會不動，所以教師於此階段運用時間約定策略，鼓勵小牟完成整理書包工作。

例如：

- 早上整理書包時，只運用計時器計時，請小牟收拾，但小牟速度一樣很慢。(觀轉銜 20220329-T1)
- 雖然運用時間約定策略後，小牟的整理書包速度有比沒運用教學策略前快一點點，但還是算慢，過程中也發現只用單一策略時，小牟較難能達到目標，若運用兩種以上策略，小牟或許較能夠達到目標，例如：計時器加上增強策略，讓小牟能夠於達成目標後，也可以給予小牟任務去帶別人整理書包，或許會讓小牟更有整理書包的動機。(省思 20220329-T1)
- 老師有先跟小牟預告整理書包要用計時器，且讓他自己按，小牟接受度很高，且獨立達成率提升許多，雖然沒在時間內完成整理書包，但是，是可以獨立完成，且速度有變快，由此可知，教師看到小牟在策略執行中有狀況時，要適當調整策略，例如：先行預告，或是讓他自己按計時器，以提升小牟的能力。(觀轉銜 20220330-T1)

在活動進行中，小牟常會有一些情緒，所以，教師運用示範策略，以協助小牟能清楚表達自己的情緒。雖然教師剛調整第三階段的學習目標與教學策略，但小牟在教師運用策略後，能很快熟悉與適應。

例如：

- 今天早上小牟到園時，有些哭的情緒，T1 給予一點時間冷靜後，大概兩分鐘，小牟仍無法冷靜，接著 T1 透過同理與鼓勵，並再多給予兩分鐘的時間，小牟即能冷靜，T1 示範說：我很難過，因為我沒睡飽，小牟即能在情緒冷靜後，跟著仿說：我很難過，因為我沒睡飽。（觀轉銜 20220401-T1）
- 加入時間約定後，小牟在情緒來時，較容易能冷靜，且能於冷靜後，透過他人示範以口語說明為什麼生氣或難過後，小牟即能仿說，所以當小牟有情緒時，其實在運用策略上，可以先加入計時器的約定，給予一點等待時間後，再引導，或許小牟較能表達自己需求。

（省思 20220401-T1）

（二）第三階段中期

第三階段前期，發現小牟在教師示範下，能跟著主動跟同儕道早安的機率仍不高，所以教師於第三階段中期持續運用示範策略，並加入增強策略，引導小牟能跟同儕道早安。

例如：

- 小牟在 S4 和 S13 他道早安後，T1 仍需要跟著提問：小朋友跟你說早安，你要說什麼呢？小牟即能跟著回應同學：「S4、S13 早安」，T1 請小朋友抱小牟鼓勵他此行為。（觀轉銜 20220408-T1）
- S12 早上主動跟小牟道早安，小牟沒有反應，T1 於旁邊示範一次，小牟即能跟 S12 道早安，T1 馬上鼓勵小牟。（觀轉銜 20220409-T1）
- 一開始我先教導同儕跟小牟說早安，並在旁邊觀察孩子的表現，適時示範、增強，發現小牟更能夠達到目標。（省思 20220407-T1）
- 幾次嘗試後，發現小牟雖然仍要老師用口語提問，要跟小朋友說什麼，才能回覆早安，但是已比之前更加進步，顯得過程中，老師的示範、引導，仍是很重要，且要伴隨增強策略，能夠讓小牟更加能夠主動道早。

（省思 20220407-T1）

早上到園，小牟在整理書包時，教師加入時間約定策略後，發現效果不佳，故教師再加入大量增強策略，以協助小牟整理書包速度變快。

例如：

- 小牟在老師的鼓勵及計時器的約定下，於六分鐘完成整理書包，於事後 T1 有在團體性表揚給予增強，小牟笑得很開心。（觀轉銜 20220407-T1）

活動中小牟會有一些情緒，在第三階段前期教師運用示範策略後，小牟於冷靜後，能透過仿說敘述，但在前面情緒的處理時間較長，故第三階段中期加入時間約定，以減少小牟的情緒時間，並能在教師透過示範或讓小牟透過繪畫方式，表達自己的心情，所以教師增加時間約定和繪畫輔助表達策略。

例如：

- 小牟在打翻綠豆湯後，就一直哭，T2 請 S10 陪伴小牟收拾，在收的同時，T1 跟小牟說：我知道你很難過，等收拾好後，你再跟老師說說看怎麼了，小牟點頭，在學習區時間，T1 提供小牟紙和筆，鼓勵畫出心情，小牟拿著畫好的畫，跟來找老師，T1 提問：剛剛綠豆湯怎麼了？小牟說：打翻了，接著拿著畫好的紙說：我很難過，因為打翻了。（觀轉銜 20220408-T2）
- 讓小牟透過繪畫，發現他能夠表達得更加聚焦，所以代表示範、時間約定和繪畫策略可以一起運用，能讓小牟有多種方式，提升表達情緒之能力。
(省思 20220408-T1)

（三）第三階段後期

第三階段後期，發現小牟已不用再透過教師示範，就能主動跟同儕道早安，所以第三階段後期，教師大多運用增強策略，鼓勵小牟能跟同儕道早安的學習目標能繼續達成。

例如：

- 小牟在 S4 跟他說早安後，馬上回應：S4 早安。（觀轉銜 20220413-T2）
- S1 在小牟到園時，到門口和小牟道早安，小牟能給予回應：早安。
(觀轉銜 20220414-T2)

- 小牟主動走到門口跟 S19 說早安，並牽著他的手走進來教室找 T1 說早安。
(觀轉銜 20220415-T1)
- 幾次的同儕協助和示範後，小牟今天第一次主動帶著剛到校的 S19 來跟老師說早安，平常都是同儕帶小牟，顯得一開始他人的示範很重要，因為幾次後，小牟也能模仿他人行為，帶同儕來跟老師道早。(省思 20220415-T1)
- 一開始先由大人帶同儕和小牟道早安，小牟從一開始的不願意回應，到後來能在老師的示範下，跟著仿說早安，最後能在同學道早安之下，主動回應，進步很多，顯得需要透過老師示範、同儕協助策略，採循序漸進，孩子能夠進步，所以老師的示範很重要，也要相信孩子會一天比一天進步。
(省思 20220421-T1)

早上到園，小牟在整理書包時，透過時間約定策略和增強策略後，發現效果好，所以教師持續運用增強策略，並將增強策略調整為，如果小牟有在時間內完成整理書包，小牟就可以帶領剛來的同儕整理書包，以提升小牟整理書包之動機。

例如：

- 小牟整理書包速度愈來愈快，且於完成後，協助 S1 將外套拉鍊拉好。
(觀轉銜 20220414-T1)
- 透過增強和計時器策略，小牟自己完成整理書包速度變快很多，也能夠跟上團體，顯得當孩子能做到時，我們就要調整難易度，且多試幾次，就有可能會成功。(省思 20220414-T1)
- 一早整理書包前，老師先預告小牟要於時間內整理完，老師會很喜歡，且如果有完成，會獎勵他可以帶一個小朋友收，小牟就有在時間內完成，且於其他小朋友到後，主動來跟老師說，要帶 S20 整理書包。(觀轉銜 20220420-T1)
- 事前的預告和事後鼓勵很重要，能讓小牟更有收拾動機。
(省思 20220420-T1)

活動中，小牟在透過時間約定、示範和繪畫輔助策略後，在情緒來時，情緒時間已減少，所以教師持續運用以上策略，鼓勵小牟表達自己的情緒。

例如：

- 這兩週小牟沒有太多的負面情緒，讓我們從中發現，雖然訂了學習目標和教學策略，但是也有可能因為沒有發生事件，而需要檢核和記錄，兩位教師討論完後，覺得雖然沒有發生，但這些教學調整策略一樣很重要，因為我們是要熟悉教學調整方式，並要於各個時段發生時，即時運用，以協助孩子表達自己情緒。（省思 20220422-T1、T2）

轉銜活動第三階段個別化教學策略執行後教師之省思：「轉銜活動第三階段個別化教學策略執行時，有發現小牟在我們運用個別化教學策略調整後，許多能力都有進步，且原本是需要同儕協助策略，轉成小牟也能夠獨當一面教導同儕，所以當小牟能達到設定的學習目標時，可以透過讓他帶領同儕的方式，增強他有達到學習目標的獎勵方式。（省思 20220325-T1）」。綜合上述，於第三階段的轉銜活動進行個別化教學策略調整後，發現教師可以適當調整教學策略，且讓小牟當小幫手，亦是很好的方式，因為能讓小牟更加有自信心完成教師設定的學習目標。

四、第四階段

在執行第三階段的行動方案後期，小牟於教師所設定的個別化教學策略目標，在同儕示範、視覺線索提示、時間約定、繪畫輔助和增強策略等的調整教學策略方式下，已大都達穩定成長的改變，所以研究者於第四階段，重新運用學習活動需求分析表，尋找小牟第四階段的學習需求，因應班級學習目標中，釐清小牟於轉銜活動中的學習需求後，將其分為二大部分，其一為語言方面，例如：在第三階段，小牟已能對同儕表達需求，但在語句的表達長度皆不長，所以，需要加入教學調整策略，提升表達小牟語句的長度；其二為小牟在有些時候，仍會有較大的情緒反應，導致教師需要花時間，引導他冷靜下來，所以於此階段增設，當負面情緒來臨時，小牟能在教學策略調整下，冷靜下來。因此研究者依照小牟上述之學習問題，進而根據小牟的學習需求擬定適合之個別化教學策略。

研究者依小牟於轉銜活動的學習需求，如圖 4-12（轉銜活動之第四階段學習目標與教學策略），分別訂定以下兩個個別化學習目標及其相對應之教學策略，並將每一個階段又分成前、中、後期三期，來進行課程檢核及教師反思，以確認學習目標之成效。

然而，一開始目標訂定後，小牟在前期，會需要一些時間，磨合教師所設定的個別化教學策略目標；到中期後，會慢慢適應目標，並跟上團體；直到後期時，小牟於教師所設定的個別化教學策略目標，則是大都已能達穩定成長和精熟的改變。

圖 4-12

轉銜活動之第四階段學習目標與教學策略

學習目標	教學策略	檢核結果				
		一	二	三	四	五
1.能以口語長句和他人分享自己的心情。	1-1運用示範策略					
	1-2運用繪畫策略					
	1-3運用5w提問策略					
2.在情緒(負面)產生時，能於5分鐘冷靜下來。	2-1運用積極暫停區策略					
	2-2運用同理策略					

（一）第四階段前期

於第四階段前期的轉銜活動中，因小牟早上到園時，於前面階段的個別化教學調整後，大都能主動表達需求也能和他人道早安，但有發現小牟使用的語句都較為簡短或不完整，故於第四階段，考量小牟的學習需求後，增設了小牟能以語句和他人分享自己的心情目標，以協助小牟能夠更完整表達自己想法，在第四階段前期皆運用示範策略，讓小牟能跟著教師仿說，以提升語句字數。

例如：

- 小牟：我很開心...有花。

T1：我很開心，因為媽媽送我這個花，讓我帶來學校分享。

小牟：我很開心，因為媽媽送我花，帶來分享。（觀轉銜 20220426-T1）

- 小牟：我今天很開心。

T1：你為什麼很開心？

小牟：因為我有去美勞區玩。

T1：玩什麼？

小牟：摺紙。

T1：我今天很開心，因為我有去美勞區玩摺紙。

小牟：我今天很開心，因為我有去美勞區玩摺紙。

（觀轉銜 202200502-T1）

- 透過提問，瞭解小牟想表達什麼後，我透過示範語句後，小牟能夠跟著仿說，或許之後於策略中，可以開始加入 5W 提問策略，以透過提問，讓小牟練習組合句子，或許能夠更提升長句表達之能力。（省思 20220504-T1）

活動中因小牟偶爾仍會在負面情緒來臨時，而有些情緒，因此教師仍希望透過積極暫停或同理策略，以協助小牟能在情緒來臨時，順利排解情緒。但因教師剛調整第四階段的學習目標與教學策略，教師和孩子皆在適應新的學習目標和教學策略。

例如：

- T1：這兩週小牟在情緒上都很穩定，在過程當中，我覺得這一個學習目標好像已經不用納入考量。我覺得我們一直調整小牟的學習目標和教學策略，好像一直沒有找到小牟真正的問題。

T2：對阿！而且我常常對於策略不熟悉，很多時候，都沒有用策略。

T1：我們應該要放慢腳步，重新做學習需求與學習分析表，重新看待小牟的問題，以及需求，才能夠真正幫助到小牟，你有觀察到小牟在轉銜時間會有那些問題嗎？

T2：我覺得他有時候會動作很慢。

T1：那或許我們可以在交代他完成的事情前，給予一些預告與鼓勵，來提升他這個能力。

T2：我們可以試試看。（省思 20220429-T1、T2）

- 有時候在設定學目標和教學策略時，我都會太急，急著想要看到成效和改變，而忽略了在設定目標時，方向對嗎？而我有真正釐清孩子需求了嗎？這一兩個禮拜因為又有工作上的壓力和報告，在檢核和教學策略執行上，常常執行不好，而導致過程中很慌張，我覺得我應該要放慢腳步，重新從班級生態中，釐清小牟的問題與需求，並重新設定學習目標，或許會比較好。

（省思 20220504-T1）

（二）第四階段中期

於第四階段前期的轉銜活動中，教師省思中，思考到負面情緒產生時的學習目標目前不適用，故刪除了此項目標。教師再重新透過學習活動與學習需求分析表，重新尋找小牟的需求，發現小牟在收拾的時間上，都會拉很長，故研究者將在情緒（負面）產生時，能在五分鐘冷靜下來的學習目標，調整為能在時間內，完成教師交代的事情的學習目標。因此，研究者依小牟於轉銜活動的學習需求，如圖 4-13（轉銜活動之第四階段調整後的學習目標與教學策略），分別訂定以下兩個個別化學習目標及其相對應之教學策略。

圖 4-13

轉銜活動之第四階段調整後的學習目標與教學策略

學習目標	教學策略	檢核結果				
		一	二	三	四	五
1.能以長句和他人分享自己的心情。	1-1運用示範策略					
	1-2運用繪畫策略					
	1-3運用5w提問策略					
2.能在時間內完成老師交代的事。	2-1運用預告策略					
	2-2運用計時器策略					

在提升小牟能以語句和他人分享自己的心情目標，第四階段前期透過示範，發現小牟在語句的表達上，能透過仿說變長，故接下來第四段中期仍持續運用示範策略，並加入 5W 提問策略，以提升小牟表達語句的長度。

例如：

- 小牟分享母親節有送媽禮物，T1 提問：是什麼禮物？小牟說：是插花禮物，T1：媽媽收到有什麼心情？小牟：媽媽很開心，而且很喜歡，T1：那你為什麼要送媽媽禮物？小牟：因為母親節到了，我要謝謝媽媽，T1：那你們家還有誰送媽媽禮物嗎？小牟：爸爸有送媽媽娃娃，媽媽也很開心，我愛媽媽。
(觀轉銜 20220509-T1)
- S3：你畫的是什麼？
小牟：這是我。
S3：你畫得好漂亮，他是誰？
小牟：這是 S4。
T1：你們一起做什麼事情。
小牟：我們一起玩玩具，這是小積木，裡面有蝴蝶在睡覺。
S3：你今天為什麼哭哭？我覺得你很難過。
小牟：因為有人把我的消防車破壞了。(觀轉銜 20220523-T1)
- 除了我自己運用 5W 提問孩子想法之外，或許之後也可以透過同儕的提問，反而會增加小牟與同儕間的社會互動。(省思 20220523-T1)

另外，教師從學習活動與需求分析表中，重新尋找小牟的問題與需求，發現小牟在前面階段，雖已能在時間的約定下，完成教師交代的事情，但是，在班級中活動時，仍會動作較慢，故增加小牟能在時間內完成教師交代的事之目標，並於第四階段中期運用預告策略，以協助小牟在做各項事情時，能在時間內完成，並跟上團體。

例如：

- 小牟在進教室前，T2 和小牟先約定好等等要長針指到數字 4，就要整理好書包，小牟面有難色說來不及，後來 T2 和小牟溝通後，調整至數字指到 5，小牟就去整理書包，有在時間內完成。（觀轉銜 20220511-T1）
- 從中可以知道策略應該要視孩子當時的狀況，適當的彈性調整，這樣會讓孩子更加能夠達到學習目標。（省思 20220511-T1）
- T2 預告小牟長針指到數字 5 要完成整理書包工作，小牟有在時間內完成，而且很開心找 T2 擊掌。（觀轉銜 20220512-T1）
- 小牟今天進教室時，沒有很開心，T1 預告他長針指到 5 要整理完書包，但小牟不予理會，且整理完書包後，小牟一直在 T1 旁邊徘徊，但都沒說話。（觀轉銜 20220524-T1）
- 在 T1 休假回來後的隔天，小牟需要較高的關注，後來 T1 發現小牟的需求後，立即與小牟溝通，且給予擁抱，小牟就恢復平常的樣子了，能主動表達自己需求，顯得，若班上教師有變動，會讓小牟隔天較不穩定，之後或許可先給予關注並約定，並適當調整策略，同理孩子需求。（省思 20220524-T1、T2）

（三）第四階段後期

於第四階段中期的轉銜活動中，教師發現一開始需要由教師運用 5W 提問策略，引導小牟以長句和他人分享自己的心情，但因同儕已能模仿教師的提問方式，提問小牟，亦發現小牟在語句的表達上，以長句分享自己心情的能力已更加提升，故第四階段後期，運用同儕 5W 提問策略，並持續增強，以提升小牟表達語句之長度。

例如：

- S9：你今天是什麼心情？
小牟：我今天很開心。
S9、S22：你為什麼開心？
小牟：我今天很開心，因為媽媽今天有接我來上學。
S9：那你今天在學校做什麼事情呢？

小牟：我有和 S16 和 S17 一起去小公園。

S9：你們去小公園做什麼事情呢？

小牟：我們有在小公園照顧桂花，還有唱歌給他聽。

(觀轉銜 20220531-T1)

- 小牟和同儕間的對談，語句回應的長度愈來愈長，從一開始的課程調整前到現在，穩定很多，但是過程中的增強和持續性運用策略很重要，最後能看見孩子很大的轉變，也使我有很大成就感，所以讓我想運用策略幫助孩子。

(省思 20220523-T1)

第四段中期的轉銜活動中，小牟大都已能在時間的約定下，完成教師交代的事情，但是，若在教師要休假，隔天回校時，都會發現小牟會有需求的想吸引教師注意並關懷，故於第四階段後期，持續增加給小牟的鼓勵和預告小牟在時間內，完成教師交代的事之目標，以協助小牟在做各項事情時，能在時間內完成，並跟上團體。

例如：

- 小牟在進教室後，T1 抱著小牟，並表達老師愛你後。預告長針只到 8 要收完書包，收完來找老師抱一下，小牟開心的笑了，並說：好。接著小牟去整理書包，並於長針只到 8 完成，來找 T1 抱一下。(觀轉銜 20220602-T1)
- 在給予小牟足夠關懷、預告和時間約定後，能從小牟臉上看到開心的表情，且增強孩子能在時間內完成，我自己也覺得很開心，所以覺得給予孩子適當的關懷與鼓勵是必要的。(省思 20220602-T1)

轉銜活動第四階段個別化教學策略執行後教師之省思：「轉銜活動第四階段個別化教學策略執行過程中，發現有時候太快調整個別化教學策略，反而會沒辦法真正找到小牟的學習需求，應該要放慢腳步，不要太急著調整學習目標，待尋找到孩子的需求後，教師也要熟悉教學策略的運用方式，才能夠執行，避免在檢核時，無法檢核學習目標，且整個四個階段的個別化教學策略執行中，我覺得教學策略都是可以雙重運用的，並且要視孩子能達到的狀況，隨時適當調整教學策略，並伴隨增強，孩子能更快進步。(省思 20220602-T1)」。綜合上述，於轉銜活動四個階段的個別化教學策略調整

後，教師覺得可以同時運用一種以上策略，會讓執行個別化教學策略調整時，更加有效，且要放慢腳步，釐清特殊教育需求幼兒需求，並適當調整教學策略，能讓孩子進步更快。

五、轉銜活動的結果與討論

從第一階段的時期發現，運用個別化教學策略調整後，小牟在第一階段學習目標，已能完成其一能運用手指拉拉鍊摺好外套；其二能合宜使用禮貌用語；其三能表達自己的需求；其四能依據活動的程序與他人共同進行活動等四項學習目標，過程中雖然有不穩定時期，但在教師持續運用教學策略後，小牟在肢體協助、同儕示範和增強策略下，能運用手指拉拉鍊和摺好外套；在成人示範、視覺線索和增強策略下，能合宜使用禮貌用語；在成人示範、視覺線索和增強策略下，能表達自己的需求；在同儕協助、視覺線索和簡化策略提示下，能依據活動的程序與他人共同進行活動，亦能從行動後期發現檢核分數從一開始的 40 百分比進步到 90 百分比，顯得小牟各項學習目標都有逐漸進步，趨向於穩定。故於第二階段調整個別化學習目標，但教師仍會持續觀察小牟此階段的學習目標之穩定度。

在第二階段運用個別化教學策略調整後，發現小牟已能完成其一能在情境下，使用適當語句表達需求與話語；其二能依據活動的程序與他人共同進行活動；其三能運用語言表達自己的情緒等三項學習目標，過程中教師持續運用教學策略後，小牟在示範、同儕協助和增強策略引導下，能在情境中，使用適當的語句表達需求和話語；在同儕協助、視覺線索提示及簡化策略提示引導下，能依據活動的程序與他人共同進行活動；在同儕示範和繪畫輔助引導下，能運用語言表達自己的情緒，亦能從行動後期發現檢核分數從一開始的 30 百分比進步到 90 百分比，顯得小牟各項學習目標都有逐漸進步，且趨向於穩定。故於第三階段調整個別化學習目標，但教師仍會持續觀察小牟此階段的學習目標之穩定度。

第三階段再運用個別化教學策略調整後，發現小牟已能完成其一能和老師同儕（1~2 位）道早安；其二能在約定好的時間內（7 分鐘）整理好書包，並拿給老師檢

查；其三能運用語言表達自己的情緒等三項學習目標，過程中教師持續運用教學策略後，小牟在示範、同儕協助和增強策略引導下，能和老師、同儕（1~2位）道早安；在運用時間約定和增強策略引導下，能在約定好的時間內（7分鐘）整理好書包，並拿給老師檢查；在示範、提示或繪畫輔助策略引導下，能運用語言表達自己的情緒，亦能從行動後期發現檢核分數從一開始的 50 百分比進步到 100 百分比，顯得小牟各項學習目標都有逐漸進步，且趨向於穩定。故於第四階段調整個別化學習目標，但教師仍會持續觀察小牟此階段的學習目標之穩定度。

最後於第四階段運用個別化教學策略調整後，發現小牟已能完成其一能以長句和他人分享自己的心情；其二能在時間內完成老師交代的事等兩項學習目標，雖然過程中有一度，教師在擬定學習目標和教學策略，有遇到策略執行之瓶頸，且量化分數呈現低分又不穩定，但在重新透過學習活動與需求分析表，找出小牟問題和需求，並持續運用教學策略後，小牟在示範、5W 提問策略和繪畫策略引導下，能以口語長句和他人分享自己的心情；在運用預告和計時器約定的策略引導下，能在時間內完成老師交代的事，亦能從行動後期發現檢核分數從一開始的 20 百分比進步到 80 百分比，顯得小牟各項學習目標都有逐漸進步，且趨向於穩定。

綜合上述可知，在轉銜活動中，教師依特殊教育需求幼兒需求擬定學習目標和進行教學方式調整後，能夠透過教學策略滿足特殊教育需求幼兒的需求，在運用視覺線索輔助、班級同儕協助、示範、時間約定和增強等策略後，小牟能跟上班級的轉銜活動，且過程中能提升小牟與同儕間的社會互動能力；在語言表達上亦從單字進步到能以長句表達自己的需求；在身體與動作方面，亦能自己拉拉鍊，可知，無論在社會互動、語言表達或身體與動作上，皆有明顯進步。

此研究結果與吳淑美（2016）提到學前融合教育的特色，特殊教育需求幼兒可以在融合情境中與普通幼兒一同學習成長和進步是相符的，因為在融合情境下，不只是普通幼兒會主動幫助特殊教育需求幼兒，甚至於行動後期發現，特殊教育需求幼兒會模仿普通幼兒帶領他的方式，帶領他人，亦提到在學前融合教育的特色下，需要提供多元的學習型態、多層次教學、尊重個別差異性、吸引孩子主動學習、合作學習、提

供公平學習與參與機會都與本研究相符，當融合情境中，做到這些特色時，即能營造一個友善的融合風氣，且讓普通幼兒和特殊教育需求幼兒一起學習與成長。

此外，於轉銜活動中，教師運用大量視覺線索提示，能有效提升特殊教育需求幼兒，跟上團體活動，此點與王慧真（2013）提出融合教育的教學，製作步驟圖、流程圖及示範，能幫助特殊教育需求幼兒之觀點相同。

研究者在執行個別化教學策略時，於每個階段會將其分為前、中、後期，和徐慧中和徐偉民（2019）在國小混齡數學補救教學行動研究中，把差異化教學，分為嘗試期、調整期和穩定期方式，且能有效提升學生學習效能，教師亦能獲得專業上的成長，此點相似，但不同之處為課程調整方式較多是用於國小階段以上，而本研究個別化教學策略調整是用於幼兒園融合班級之特殊教育需求幼兒。



第四節 應用個別化教學策略之行動歷程反思與討論

研究者透過個別化生態評量表，釐清小牟於主題課程活動、學習區活動和轉銜活動的學習需求後，進一步擬定適合小牟的學習目標和教學策略，並執行個別化教學策略，研究者將主題課程活動和學習區活動，分為三個階段；轉銜活動，分為四階段執行，每一個階段會依實際執行與實施狀況進行調整，每當量化統計平均分數達到穩定成長，研究者會衡量小牟的表現狀況，將有的學習目標調整難度繼續延用，並重新透過學習活動需求與分析表，釐清小牟是否有新的學習問題與需求，最後重新訂定學習目標與教學策略。以下分茲說明，教學反思與教學調整歷程。

一、教學者的反思與調整

教學者的反思與調整涵蓋研究者及協同教師，在班級中實施個別化教學策略時，過程的省思與回饋，以下分茲說明及進行結果分析。

(一) 課程調整策略運用的反思

研究者設定好小牟的學習目標與教學方式後，會把每個時段的學習目標和教學方式，填到個別化學習目標與教學策略應用檢核表上，並和協同教師討論每個活動的學習目標與策略運用之方式，對研究者來說，需要花一些時間適應與習慣。例如：「我覺得要一直反覆看檢核表上的活動、學習目標和教學方式，讓自己熟悉哪個時段要運用什麼策略，不然很有可能因為一忙，又要照顧其他孩子，而忘記運用策略，就沒辦法知道，哪一個策略對小牟是有用的。（省思 20220218-T1）」。且於每次調整小牟的個別化學習目標與教學策略應用檢核表後，研究者都需要重新花時間來適應每個時段的學習目標與教學方式。例如：「在每次換學習目標與教學策略後，有可能會因為還不熟悉，都需要花一些時間記一下每個時段的教學策略，我覺得要多看檢核表上的設定，且要去執行，才能觀察到孩子的改變。（省思 20220218-T1）」，由此可知，在每次調整小牟的學習目標和教學策略，教學者都需要很清楚小牟於每個活動的需求與問

題，所以在運用學習活動與需求分析表時，就要很釐清孩子的需求，並花一些時間熟悉調整的學習目標和教學策略，以在執行過程中，能順利運用教學方式和檢核。

另外，於協同教師的部分，在執行研究過程中，協同教師反映在協助做量化的檢核紀錄時，會因為自己不太清楚小牟的學習目標和策略的運用方式，導致在執行困難，例如：「我覺得在檢核的時候，我很常會沒辦法紀錄，因為有的目標和策略，我比較不熟悉要怎麼用，才能幫助小牟。（訪談 20220216-T2）」，這也引發研究者思考到，因為協同教師為剛畢業的大學生，之前也沒相關融合的經驗，所以，對於執行個別化教學策略會發生問題與困擾是正常的，因此研究者也必須檢討帶領的方式，而不是只有研究者熟悉運用方式就好，不然會造成兩方在執行策略時，方式可能不一致，亦有可能只有一個人在單打獨鬥，例如：「在做學習活動與需求分析表釐清孩子需求時，及擬訂個別化學習目標和教學方式時，或許之後可以跟協同教師一起討論和擬定，讓他也能夠透過參與，以利他能更瞭解孩子的狀況和需求，並清楚知道策略如何運用。（省思 20220216-T1）」。

雖然，於一開始執行個別化教學策略時，對研究者和協同教師在實施上，有遇到一些檢核及執行困難，但是於研究後期，研究者從每一次的省思中調整自己的腳步及方式後，發現對於先前的執行困難，例如：不熟悉學習目標與教學方式等問題，都較能順利解決。例如：「在執行兩個循環後的個別化教學策略後，我覺得我對於每個活動的學習目標和教學方式，較能掌握，在班級中執行時，就不會像之前所遇到的困難那樣，無法實施，反而很快就能上手。（省思 20220512-T1）」。

在協同研究者的部分，於行動後期，協同教師也比較會去對應個別化學習目標與教學策略應用檢核表上的學習目標與教學策略，從一開始的模仿研究者策略的運用，改變成能夠自己獨當一面，熟悉每個時段學習目標與教學方式之運用。例如：「我覺得我現在能看著檢核表上的目標和策略執行課程調整，且在檢核時，也順利很多，因為我是真的有在運用教學方式，所以檢核時，簡單很多，也比較清楚怎麼用策略調整了。（訪談 20220513-T1）」。

綜合上述可知，在幼兒園融合情境中執行個別化教學策略時，研究者和協同教師都要很清楚於哪一個時段調整特殊教育需求幼兒的學習目標，和要運用哪些教學策略，過程中的共同省思與滾動式修正非常重要，執行完個別化教學策略後，研究者認為，若在班級中實施個別化教學策略時，班級中的每一位教師或進班協助的教師，都要熟悉個別化教學策略的運作方式，會讓執行更加順利。

研究執行前，小牟已有不分類巡輔班的巡輔教師，兩週會入班一次，一次大概四十分鐘的協助，故研究者有邀請小牟的巡輔輔導教師參與個別化教學策略的執行，但巡迴輔導教師以婉拒的態度，拒絕研究者之邀請，研究者對此，覺得較為可惜，若有巡迴輔導教師與教師之互相搭配，或許能讓教師想在班級中進行個別化教學策略時，會較為備受支持與順利進行，亦能更緊密與巡輔端結合和合作，促使雙方更加有不同之專業的成長。

（二）幼兒學習評量標準之一致性的反思與調整

在執行個別化教學策略時，因需要有量化的分數紀錄，但是研究者和協同教師對待孩子的標準，並不一致，導致在記錄分數時，兩者之差異性可能會較大，例如：：「我都會以一個禮拜的第一天分數當為標準，如果他隔天進步，我就會將分數提高，如果退步，我就會調低。（省思 20220310-T1）」，協同教師則是於訪談中回饋。例如：「我有時候標準比較低，常常覺得他很好，所以需要跟老師討論一下觀察到的狀況，才比較好記分數。（訪談 20220225-T2）」。

綜合上述，可知這確實是在檢核分數時的一大問題，所以研究者和協同教師在於每週都會有固定半小時的對談，但有時候礙於教學上的忙碌，午間需要開會，偶爾會無法做到，每週訪談，或訪談時間會縮短，所以從中研究者也省思，例如：「我覺得很常會因為忙碌，就沒有時間和協同教師進行訪談，應該要更重視之間的交流，在檢核時，才能有一致性，也要互相分享自己運用的教學策略的方法和分數紀錄的狀況，盡量達到對小牟檢核標準之一致性。（省思 20220413-T1）」。

除了檢核的一致性，研究者亦於研究中發現，因每天都會進行檢核表之檢核，但因私立幼兒園教師，本身就有教學課程、班級經營等壓力，所以於執行過程中，雖然每天研究者和協同教師，都會進行檢核紀錄，但久而久之，亦會造成無形的負擔。

例如：

- T2：檢核表不能兩個禮拜記錄一次嗎？每天檢核其實蠻累的。
(訪談 20220602-T2)
- T1：這樣會因為他一個事件，我們就會覺得他表現很好，而分數給很高，也有可能因為他的不好的事件，而覺得他表現不好，分數給很低，所以才需要每天檢核，雖然每天檢核可能比較辛苦，但比較能夠清楚記錄孩子的改變，確實比較辛苦。(省思 20220602-T1)

同時，亦發現研究者和協同教師，在運用個別化教學策略調整時，會因為兩人的認知較不同，所以研究者和協同教師，所運用的策略會較不一致，例如：「我覺得小牟在某些目標運用增強策略的調整，他就能達到，但是協同教師會用原先的大量協助，而導致孩子明明能做到，但卻用了大量的協助，這點很難去同步，我覺得要再多和協同教師討論，才能夠達到運用的策略一致性。(省思 20220421-T1)」。

綜合上述可知，檢核和運用個別化教學策略調整時，研究者和協同教師想要達成一致性，是有困難度的，且每天檢核，其實會造成教師無形的壓力，也讓研究者從中反思調整的方式，例如：「或許在學習目標的設定上，可以先以重要的目標為主，不要一次設定太多目標，因為會造成檢核之困難。(省思 20220607-T1)」。或許需要再透過調整，能減輕教師檢核的負擔。

(三) 對待孩子一致性的反思與調整

在執行個別化教學策略時，因為研究者之前已有相關融合背景與經驗，所以在看待特殊教育需求幼兒時，會視孩子的需求與狀況，調整每一次的作法，但也因此，讓協同教師覺得研究者對待孩子的方式不一致。

例如：

- T2：我覺得老師有時候比較包容他，會比較特別照顧他。

T1：真的嗎？哪時候？你要跟我說，我才能知道，因為我必需要做調整。

T2：例如：他吃午餐的時候，老師會包容他和別人聊天。

T1：可以更清楚舉例說明哪個時段，哪些事嗎？

T2：好，如果有，我再跟老師說。

T1：我覺得這很重要，因為這樣我自己才能夠去做適當調整。

（省思 20220303-T1、T2）

從此對談中，也讓研究者知道要適時調整自己對待孩子的方式，並且要和協同教師進行談話，因為才能即時發現自己的問題，並適當修正與調整，讓執行個別化教學策略時，真正觀察到孩子的需求，再提供教學策略引導，例如：「原來我對小牟的標準和對待其他孩子不太一樣，那我應該要時時刻刻提醒自己，要一視同仁。（省思 20220324-T1）」。綜合上述可知，與合作之教師，必須要花時間對談，以瞭解執行過程中的問題，才能即時修正作法。

（四）教學策略運用的反思與調整

在教學策略調整方面，因為研究者觀察到小牟的學習目標達成或穩定後，會立即調整學習目標的難度或重新尋找小牟新的需求，並擬定新的學習目標，對研究者來說，可以比較快適應，但對於協同教師比較沒辦法，例如：「目標達到時，老師很快就會更換他的學習目標與教學策略，我覺得很快。（訪談 20220406-T2）」。所以，也代表在擬定新目標時，可以多花一些時間和協同教師討論或示範，能幫助協同教師，較清楚特殊教育需求幼兒的學習目標有哪些？以及要運用哪些教學策略，使協同教師，做更多事前的準備。例如：「教學策略之調整，或許可以在放慢腳步，讓孩子能夠更扎扎實實的達到學習目標後，再更換下一階段的目標，對於新手教師，也較能才有緩衝期與預備期。（省思 20220406-T1）」。

另一個方面為，擬定學習目標和教學策略後，在執行時，研究者於執行過程中，沒辦法進行檢核，因為研究者於釐清小牟需求，進行需求分析時，沒有真正找到小牟

需求，而導致學習目標和教學策略，設定太困難及太簡單。例如：「我覺得學習目標和教學策略，雖然已經設定好，但這兩個禮拜很難檢核，因為都沒發生那些問題，就不需要運用教學策略，所以我應該要運用學習活動與需求分析表，重新釐清孩子需求，才能真正找到新的學習目標，而且我這兩個禮拜太急了，反而亂了腳步。（省思 20220429-T1）」。

綜合上述可知，若在檢核時遇到問題，沒辦法檢核，需要重新透過學習活動與學習分析表，以釐清孩子真正的需求，且不要太急，急了可能造成難以執行和檢核，若能放慢腳步，看待孩子真正的需求，能讓教師在執行時，找對學習目標與教學方式。

所以，當研究者重新透過學習活動與需求分析表，重新釐清小牟問題後，在設定學習目標和教學策略，就能順利執行與檢核。

二、社會效度訪談的反思與調整

在執行個別化教學策略結束後，研究者透過訪談協同教師、小牟家長及小牟同儕，以瞭解個別化教學策略行動之問題與成效，並進行自己於行動中的反思與檢討，分茲敘述如下。

（一）達成共識努力向前

個別化教學策略執行結束後，研究者透過訪談，瞭解協同教師於行動歷程中的想法，發現因協同教師剛大學畢業，雖然在大學有修特殊教育三學分，但因沒有實作和實際遇到特殊教育需求幼兒經驗，所以，對於小牟沒有抱太多看法。例如：「沒什麼感覺，因為我也不知道他會怎麼樣。知道他有問題後，我覺得我想要更認識和理解他。我以前大學時，有學過特教，但沒有實作，如果不是跟老師搭班，我可能就會不理解為什麼他會這樣，而且會覺得他怪怪的，又常常聽不懂我在說什麼。（訪談 20220602-T2)」。雖然，協同教師沒有太多相關的經驗，於行動前，研究者也有點擔心會因為這樣的狀況，導致在班級中執行個別化教學策略時，會有困難，但是協同教師有提到，我想要更認識和理解他，所以，研究者有跟協同教師分享，融合的重要性及如何看待

特殊教育需求幼兒，以能順利解決我們班級經營之問題及困擾，達成共識後，才開始於班級中執行個別化教學策略，並同步教導協同教師個別化教學策略的作法。

綜合上述可知，教師間要達成共識，才能順利執行個別化教學策略，研究者也從中反思，不要因為協同教師新手，就放棄教導，反而更該互相瞭解彼此想法，並達成共識，以利順利執行個別化教學策略。例如：「跟協同教師瞭解後，才知道他會因為沒有相關背景，而覺得孩子怪怪的，還好有花一些時間和他討論，並讓他知道要看重特殊教育需求幼兒需求，才能解決許多問題，我們才能同步調整教學方式。(省思 20220317-T1)」。

(二) 克服問題挑戰成功

研究者於執行個別化教學策略時，因為同時要帶領協同教師瞭解個別化教學策略的運作及檢核方式，所以在執行過程前，雖然有花時間和協同教師說明，但在執行個別化教學策略的過程中，協同教師因為只有大學剛畢業，所以他一開始對於教學策略之運用方式，沒辦法馬上融會貫通，且就算研究者在執行前，有與他分享訂定的學習活動與需求分析、學習目標和教學策略，他也沒辦法於短暫時間內掌握其技巧，而且會因為教學或班級壓力等問題，而不知道策略的運用方式。

例如：

- T1：上學期，在做個別化教學策略時，我有教你怎麼做，那你在執行時，有沒有遇到什麼問題？

T2：我覺得用策略不會很困難。

T1：當你對學習目標和教學策略不熟時，你會怎麼做？

T2：我會看老師怎麼做，或口頭分享教我怎麼做後，而模仿老師的方式，但當老師沒有做時，我就不知道怎麼做。直到下學期，我比較知道什麼是個別化教學策略調整後，才有去看老師做的分析表和問老師指標怎麼看、策略怎麼用，真正去瞭解那是什麼。而且一開始有點分身乏術，因為我剛畢業，所以有各種壓力，例如：教學、班級經營、小孩不熟，所以不知道怎麼用策略。

(訪談 20220602-T2)

所以讓研究者從中省思，應該於事前花更多心力協助協同教師先學會，個別化教學策略的執行要點、理念或方式，以協助解決協同教師執行之問題。

「因為時間關係，雖然會示範給協同教師看策略如何運用，但是，短暫時間似乎沒辦法讓他融會貫通，花較多時間口述分享，於事後，沒有再次確定協同教師學會了嗎？之後若有機會應該是要有時間，透過示範，再讓他進行策略實作，以觀察他是否學會教學策略運用之方式，會比較好。(省思 20220602-T1)」。

綜合上述可知，若當時研究者也能照顧到協同教師的想法，或許就能在一開始，他遇到困難時，即時給予教導或分享，會讓他更快熟悉個別化教學策略的運作方式。

(三) 促進教師專業成長

研究者於執行個別化教學策略時，和協同教師透過不斷的討論與鼓勵，於執行幾次後，發現自己對於個別化教學策略之運用方式，愈來愈清楚與上手，在過程中遇到問題，亦會互相提出問題點，並討論解決之辦法，透過合作，也讓我們一起共同學習。例如：「我覺得雖然搭到新手副教師，但是因為他願意跟我一起做個別化教學策略調整，並和我一起討論，讓我在執行過程中，有夥伴扶持的感覺，我覺得蠻重要的，所以在做個別化教學策略時，有他人陪伴、執行與討論，一起共學的機會，我覺得很難得。(省思 20220606-T1)」。於個別化教學策略結束後，協同教師也與研究者分享，自己在執行個別化教學策略時，最大的改變和成長的地方。

例如：

- 我學會不急著處理孩子問題，而是會觀察孩子的需求，且當遇到其他孩子，例如：動作很慢的孩子時，我從一開始的很暴躁，到現在，我比較能去理解他的速度為什麼慢，然後，調整我對每個孩子的策略和標準，因為我現在會覺得，如果孩子有問題，就是我也有問題，也就是他開始產生問題，也就是我的方法有問題，所以我也要懂得改變與調整策略，我也能比較熟悉策略的運用方式，在看待特殊教育需求孩子時，我會去看他的需求，並幫助他。

(訪談 20220602-T2)。

從和協同教師的訪談中，能知道在班級中運用個別化教學策略，也使他對特殊教育需求幼兒的看法改變，並於執行中成長許多，且能更關心孩子的需求，試著同理孩子，並運用方法。例如：「我覺得我現在能更同理孩子，且會覺得有方法就要用方法，會讓我更省力。(訪談 20220602-T2)」。在協同教師的訪談中，能發現他開始會重視特殊教育需求幼兒的需求，且會知道要運用方式幫助他，達到學習目標。

研究者在執行個別化教學策略時，除了對於孩子的個別化教學策略調整方式，愈來愈清楚與上手，在帶領協同教師運作個別化教學策略時，亦獲得很多不一樣的學習，例如：「我以前都是自己在做生態評量、設定學習目標和教學方式，透過這學期教導協同教師後，我覺得自己現在不只會用，還可以教導別人，如何在班級中運用個別化教學策略調整課程，讓別人也可以學習此方式。(省思 20220606-T1)」。

同時，雖然在班上執行個別化教學策略，主要是以小牟為主，但是於研究過程中，當研究者發現，班級中有其他幼兒也會造成班級經營困擾時，研究者亦會運用個別化教學策略的步驟，幫助其他普通幼兒。例如：「我覺得 S20 每天整理書包都很慢，或許我也可以透過學習活動與需求分析表，釐清他的需求，並擬定學習目標和教學策略協助他跟上團體。(省思 20220309-T1)」。

綜合上述可知，執行個別化教學策略後，能幫助教師提升融合方面之專業能力，其一是在融合情境中運用個別化教學策略調整課程，讓融合班級教師能互相學習，且能在遇到問題時，透過討論共同尋找解決之辦法；其二是研究者能透過教導協同教師，學習如何教導他人於班級中執行個別化教學策略；其三是研究者在行動後，發現個別化教學策略也可以用在班級中的普通幼兒身上，能幫助教師釐清孩子的需求，且獲得問題的解決辦法，顯得對於有需求的孩子，教師都可以嘗試於班級中執行該個別化教學策略調整。

(四) 成長茁壯展翅飛翔

於研究行動後期，研究者觀察到小牟之成長與改變，是明顯進步的，例如：「我覺得他現在都會主動跟小朋友道早安，而且進教室都會先來跟我說早安，有需求也會主動表達，我覺得課程調整真的很重要，也很必要，所以若有特殊教育需求幼兒，可以

再運用此方式協助孩子。(省思 20220516-T1)」。此外，在協同教師的訪談中亦發現，協同教師也覺得小牟進步很多。

例如：

- 我覺得小牟從剛入學到現在的差別是，一開始他真的沒辦法融入團體，但後來能融入大家，雖然還是比較平行遊戲，但和同儕的互動已經變很多，且能有語言間的連續對談，從單字到句子的表達，以前是都是會忽略人家說的話，不理會人家，而且我覺得班上每個孩子都進步了，會互相幫忙。

(訪談 20220602-T2)

除了協同教師之訪談，研究者亦有訪談小牟的家長，教師在教室運用個別化教學策略調整後的轉變，雖然一開始家長在分享小牟的狀況時，覺得小牟在家會有很多問題，例如：「他以前比較不講話、不願意和他人互動、情緒上來很難搞，都會不動而且會尖叫和大哭。(訪談 20220602-P)」。小牟剛要入學時，家長覺得很傷腦筋，很擔心他的狀況會不適應上學，當研究者教師提出個別化教學策略後，家長亦有些擔心與疑慮，例如：「一開始其實覺得他開心上學就好，對老師是沒有抱其他期待。但知道老師有在做這個，覺得很開心老師能這樣做。但我也會擔心對其他孩子不公平，對他的標準變簡單，導致其他孩子權益受損。謝謝老師肯為他花時間，我不會擔心被別人標籤，但我怕帶給老師困擾，也很擔心學校知道他有發展遲緩手冊就不收他，所以一開始我也很猶豫要不要跟老師說他有發展遲緩手冊。知道他是有某些方面需要協助，聽到老師願意做，而且對他是好的，只要不要影響他人太多，我覺得都很好。(訪談 20220602-P)」。

雖然，研究行動前，小牟媽媽很擔心教師會因為要顧及全班的孩子，而為了小牟特別做調整後，其他孩子學習的權利會受損，希望別因為這樣而影響到其他孩子。但是，覺得教師願意做課程調整，對小牟來說會是好的。所以，引發研究者從中省思，還好一開始有和家長對談要在班級中運用個別化教學策略協助小牟，得到家長的支持，才能有這樣的行動歷程。例如：「在一開始要跟家長提要做個別化教學策略時，我

也很緊張，擔心家長會以為我們有對孩子貼標籤或異樣眼光，還好後來有提起勇氣和家長瞭解孩子問題，並提議此方式，而獲得行動中的學習。(省思 20220607-T1)。

於個別化教學策略結束後，小牟媽媽感受到小牟在和他人的社會互動、語言表達和情緒控制能力方面進步很多。例如：「我老闆和同學都覺得他進步很多，我也覺得他進步很多，像以前聽故事時，都沒辦法專心聽，常常都會跑掉，但現在可以很專心聽，會主動去拿書看和說故事。之前很擔心他的互動，但現在他回來都會跟我說，我跟誰誰誰玩、跟誰一起，代表他在學校有朋友、有社交。以前帶他到公司，他都不願意跟人家說話，但現在我老闆說他進步很多，帶他去買東西時，都會一直說話，也願意給他牽手，我老闆說：他變得很會表達，也很健談。以前有需求時，都會站著看，等別人過來問他，他也只會點頭和搖頭，但是現在他都會自己走過來說，每天上學回家都會分享：「媽媽~我今天跟誰誰誰怎麼樣、我今天心情怎麼樣、我今天有摘花。(訪談 20220602-P)」。由此可知，小牟媽媽覺得孩子於教師實施個別化教學策略後，對小牟來說幫助很多，在口語表達、社會互動能力方面都進步了，且孩子變得很正面，例如：「現在他都很會同理媽媽，會問媽媽：你需要幫忙嗎？(訪談 20220602-P)」，和同齡的孩子發展愈來愈接近，媽媽覺得很開心，亦於行動訪談中與研究者分享，很謝謝教師的協助，孩子真的進步很多，例如：「我覺得很謝謝老師，能夠做課程調整，我的小孩很幸福。(訪談 20220602-P)」。

此外，除了對協同教師和家長的訪談之外，經過一學期的轉變，小牟的班級同儕也分享，小牟的轉變與成長，例如：「他以前會亂叫大哭，現在不會了，他現在會自己收書包，還有跟老師說早安。(訪談 20220606-S22)」。同時，也有孩子分享：「他有教我拉拉鍊，而且很厲害，我以前都要帶他收書包，現在不用了，他進步了。(訪談 20220606-S1)」，「他以前在門口都不進來，會一直站著，他現在都會直接進來，然後跟我說早安。(訪談 20220606-S19)」，「他以前都要別人幫他，帶他工作，現在都不用人家帶他，因為他長大了。(訪談 20220606-S11)」，「我覺得他來上課很開心，他上課都會手放膝蓋，他有坐好，而且會回答問題。(訪談 20220606-S9)」。

實施個別化教學策略的行動歷程，從教師觀察和社會效度訪談上，都能發現特殊教育需求幼兒於主題課程活動、學習區活動和轉銜活動，皆有明顯之改變與成長，但是，因為於私立幼兒園確實教師會有親師溝通、教學及行政等各種壓力，所以在幼兒園班級中，若遇到特殊教育需求幼兒時，確實會讓教師感受到壓力與無力，所以極需要專家或行政上的鼓勵，且教師更加要於這樣的環境之下，照顧好自己，才能面對每一個學習與挑戰，一起共同學習，提升自己專業上的能力。

例如：

- T1：我覺得我們教學現場的教學課程及報告壓力蠻重的，尤其是我們私幼，而且我們又要顧及全班的孩子，有時候還是會覺得很累，因為沒辦法每件事都做得很好，只能和孩子一起學習與成長。

T2：恩...我也這麼覺得。

T1：我們一起加油吧！而且雖然會遇到很多問題，但我們透過個別化教學策略調整，確實改善我們的班級經營與教學問題，所以，這樣的調整還是必要的，只是我們在執行時，也要更加照顧好自己的心理，才能正向看待每一個挑戰與問題。(訪談 20220602-T1、T2)

於班級實施個別化教學策略時，研究者發現，教師會因為現場的教學現況，以及班級經營等方面問題，導致在班級中執行課程調整時，會面臨一定的壓力。本研究發現與王天苗（2002）；陳書婷（2018）；林巧璋（2020）的研究發現類似，當班級中有特殊教育需求幼兒時，會造成教師心力交瘁，及在班級中帶來教學困難與各項挑戰。

同時，對於新手教師，於研究結果發現，在班級中執行個別化教學策略時，會因為特殊教育相關背景、經驗較少及要調適新學習到一個新的班級，會同時有不熟悉的幼兒或新搭班教師的原因，而導致對特殊教育需求幼兒，而不知道如何協助及引導之困難，此點研究發現與汪慧玲和沈佳生（2012）發現教師年資少，會造成教師遇到班級中，有特殊教育需求幼兒時，會有愈高的困難度相符合。

此外，在研究中，亦發現巡迴輔導教師及學校行政人員的支持，對融合情境中之教師，也相當重要，因為極需要專業人士給予討論與建議，且當行政人員可以給予鼓

勵與支持，亦會是推動融合情境教師，努力運用課程調整方式，改善班級問題與經營之動機。此點發現與陳書婷（2018）的研究提出是否有專業團隊的支持，仍是教師執行融合教育的動機之一類似。同時，亦與張翠娥和李淑貞（2009）的研究發現缺乏行政支持，會造成教師在面臨特殊教育需求幼兒時，無力與困擾之情形，有相同之處。

在融合班級情境中，執行個別化教學策略後，於研究結果發現，教師在看待特殊教育需求幼兒時，雖會遇到問題，但是仍會嘗試想辦法解決，及幫助特殊教育需求幼兒融入班級活動，抱持著願意學習與正向看待的心態。此研究結果發現與黃莉雯等人（2019）的研究發現學前融合班級教師在班級中，遇到特殊教育需求幼兒時，是表示支持，且保有積極正向態度相同。但與張美雲和林惠芬（2005）的研究發現幼兒園教師會因為修畢較少特殊教育之相關課程，而在設計課程時，會較以普通幼兒為主，有所差異與不同。

雖然研究者於大學亦只修畢特殊教育三學分而已，進入幼兒園工作後，一開始雖然也會有這樣的想法，但當研究者工作的第三年後，在班級中遇到三位以上特殊教育需求幼兒，產生極大的教學及班級經營問題後，有嘗試在班級中，跟著國教署學前融合輔導教授，做課程調整，發現能改善整個班級經營，並創造友善的融合班級風氣，所以願意積極於班級中，做課程調整，進而考量特殊教育需求幼兒的學習需求，擬定適合特殊教育需求幼兒的個別化教學策略，而且覺得對於教學策略的調整，亦是能有效提升整個班級幼兒的學習情形，這樣讓研究者會願意積極於班級中運用課程調整之原因之一，未來研究者仍會在班級中運用課程調整方式，並正向看待特殊教育需求幼兒，迎接每個挑戰。



第五章 研究結論與建議

本研究旨在解決幼兒園融合情境中，教師班級經營之困擾及特殊教育需求幼兒之問題，以行動研究法，探討教師針對幼兒園班級生態和特殊教育需求幼兒在班級生態中的學習需求，於自然情境中，運用個別化教學策略的實施歷程後，特殊教育需求幼兒在主題課程及學習區活動、轉銜活動之改變情形。本章分為結論和建議兩節，根據第四章研究結果與討論和本研究目的和問題，進行統整與分析，並對融合情境中之教師及未來研究提出相關建議。

第一節 結論

本節根據展開行動後，研究中所蒐集到的第四章行動歷程與結果，以研究者的角度，分為三個面向進行分析與總結。

一、運用個別化教學策略在學前融合班級中的實施與執行歷程

本研究之行動介入，分為四個循環階段，教師透過個別化教學策略實施，而有了以下的發現。

學前融合班級之教師應用個別化教學策略，有四個步驟，個別化生態評量表、學習活動與需求分析表，釐清特殊教育需求幼兒需求後，接著用個別化課程調整策略檢核表選擇適合之策略，再將擬定的學習目標和教學策略放到個別化學習目標與教學策略應用檢核表，進行檢核紀錄，研究者在實施歷程中，發現一開始運用的學習活動與需求分析表，無法直接讓教學者釐清特殊教育需求幼兒需求，所以有於實施過程中，立即調整表格，顯得在發現問題後，適時調整是重要的，能輔助教學者更快掌握到特殊教育需求幼兒的需求。

二、個別化教學策略後融合班級幼兒參與主題課程和學習區活動之影響

在主題課程和學習區活動中，特殊教育需求幼兒在教師釐清他的需求後，在活動中運用視覺線索提示提升課程參與度，進階運用教師示範、同儕示範、5W 提問，並伴隨增強等策略後，明顯在課堂上的參與度提升，且在學習區活動，明顯能與他人有良好的社會與語言互動，並且能以長句回應他人問題。

三、個別化教學策略後對融合班級幼兒參與轉銜活動之影響

轉銜活動中，特殊教育需求幼兒在教師釐清他的需求後，在轉銜活動運用視覺線索、同儕協助和伴隨增強等策略後，明顯能跟上團體活動，且還會主動教導班級中其他成員，該做的事情，亦在進行課程調整過程中，提升到能以長句表達需求，和他人的社會互動能力進步很多。

四、個別化教學策略行動歷程之反思與討論

（一）教師執行個別化教學策略面臨之問題與困難

在實施個別化教學策略時，發現教師在執行個別化教學策略時，會因為教學或班級經營等多重壓力，而導致遇到瓶頸，且在擬定個別化學習目標及教學策略時，若沒有尋找到特殊教育需求幼兒需求時，會難以運用教學策略調整協助孩子，且當教師不熟悉策略時，亦會難以運用擬定好的教學方式引導特殊教育需求幼兒，導致在執行個別化學習目標與教學策略應用檢核表檢核時，會有困難。

（二）對協同教師之轉變與影響

行動初期時，對新手教師要執行個別化教學策略是困難的，且會因為特殊教育相關背景或經驗少的關係，對於面臨班級中有特殊教育需求幼兒時，不知道如何協助他融入班級，但經過研究者教導協同教師運用個別化教學策略的執行長達十個多月後，他能逐漸上手個別化教學策略的應用方式，且會嘗試想要瞭解孩子需求，亦較能從中省思自己策略運用無效的問題，並面對及解決。

（三）對學前融合班級其他幼兒之影響

行動後期，發現班級中的普通幼兒是接受特殊教育需求幼兒的，從訪談中，能知道普通幼兒對特殊教育需求幼兒的看法，均是覺得他長大且進步了，在班上亦能常看見同儕間互助的情形。

（四）家長對教師實施個別化教學策略的看法

家長對於個別化教學策略的執行，表示贊同與感謝，且相信教師之專業，整個行動採配合與支持之態度，並感受到特殊教育需求幼兒在各方面的大幅進步與成長，覺得個別化教學策略，能幫助孩子很多。

（五）對教師專業成長之改變

教師在看待特殊教育需求幼兒時，能考量孩子的需求，進一步於各個活動中，擬定學習目標與教學策略，且當遇到班級經營問題時，會想要嘗試去解決，並協助特殊教育需求幼兒融入班級活動，之後也願意於班級中持續運用個別化教學策略調整方式協助幼兒，累積融合的相關經驗，在心態上，亦能以同理看待特殊教育幼兒需求，取代貼標籤方式。

第二節 建議

本節依據行動歷程省思與研究結論，提出教學實務上的建議，以作為融合班級教師課程調整教學及供未來研究之參考。

一、教學實務面之建議

雖然特殊教育需求幼兒進入普通幼兒園就讀已是趨勢，從研究者角度的反思中，雖然仍會因為班級中的教學或班級經營壓力，而感到無力，但當研究者正視特殊教育需求幼兒的需求，並積極運用策略引導後，獲得改善班級經營問題，因此，建議學前融合班級之教師，能以正向態度面對特殊教育需求幼兒，並積極看待特殊教育需求幼兒的需

求，適當調整在班級中的教學策略，以協助特殊教育需求幼兒能融入班級活動與作息，創造融合的友善班級風氣。

當班級中有特殊教育需求幼兒時，雖然，常常會造成幼兒園教師在班級經營上，遇到極大的挑戰與困難，但本研究結果證實，考量特殊教育需求幼兒需求，並運用個別化教學策略調整後，能幫助特殊教育需求幼兒，跟上班級活動，且順利解決教師班級經營問題，因此建議幼兒園教師，能據以運用個別化教學策略調整方式，從班級生態中，釐清特殊教育需求幼兒，在班級中的需求，以協助特殊教育需求幼兒融入班級活動。

在班級中，研究者運用個別化教學策略，並一直進行滾動式修正後，據以解決班級中，特殊教育需求幼兒問題，讓研究者獲得專業上的成長與成就，因此建議融合情境之教師，能在班級中，以行動的循環歷程執行個別化教學策略，以提升教師特殊教育之專業發展和融合方面的專業能力。

二、團隊合作面之建議

（一）幼兒園方面

雖研究者在行動中，每個月皆有和國教署派之學前融合輔導教授一起討論學習目標和教學策略，但鮮少有行政教師或其他班級教師一同討論與成長，因此，建議幼兒園行政端可以再多給學前融合班級教師關懷與鼓勵，以增強學前融合教師之努力及共學和共好。

（二）政府方面

研究者班級中之特殊教育需求幼兒，每兩個禮拜，雖然會有不分類巡迴輔導教師進班協助，但由於巡迴輔導教師婉拒研究者之邀請，而無法於研究者執行個別化教學策略時，給予協助較為可惜，因此，建議不只幼兒園教師，巡迴輔導教師的角色，於融合情境的班級中亦相當重要，若巡迴輔導教師能入班時，搭配幼兒園教師之個別化教學策略之執行，會讓幼兒園教師於運用課程調整時，更加備受支持與順暢。

三、未來研究面之建議

(一) 協同教師方面

在實施個別化教學策略的歷程中，研究者發現協同教師和巡迴輔導教師的角色亦很重要，兩位搭班教師及巡迴輔導教師，需要有相同的融合專業概念，才能以同樣的理念與目標前進，因此，建議學前融合班級教師，要與協同教師及巡迴輔導教師的角色，多討論並互相交流課程調整之方式，並透過實際練習，提升雙方專業能力，更能夠讓研究達一致性。

(二) 家長方面

雖然個別化教學策略是於學校實施，但是研究者認為，若學前融合班級教師在執行過程中，能夠再與家長有更密切聯繫，並讓家長瞭解每個為特殊教育需求幼兒調整的學習目標與教學策略，會讓家長更清楚在學校的作法，並於家中協同教學，因此，建議未來研究者，可以和家長保持密切聯繫，能讓特殊教育需求幼兒更快進步。



參考文獻

中文部分

- C. A. Tomlinson (2015)。能力混合班級的差異化教學 (張碧珠、呂潔樺、賴筱嵐、蔡宛臻、黃晶莉譯)。五南出版社。(原著出版於 2001 年)。
- E. M. Horn, S. B. Palmer, G. D. Butera, & J. A. Lieber (2020)。學前融合教育課程架構：以全方位學習 (UDL) 為基礎支持幼兒成功學習 (盧明、劉學融譯)。心理出版社。(原著出版於 2016 年)。
- G. E. Mills (2003)。行動研究法 (蔡美華譯)。五南出版社。(原著出版於 2003 年)。
- M. Wolery and J. S. Wilbers (2012)。學前融合教育方案 (鍾梅菁、吳金花譯)。禾楓出版社。(原著出版於 1994 年)。
- Sandall, S.R. & Schwartz, I.S. (2008)。學前融合教育課程建構模式 (盧明、魏淑華、翁巧玲譯)。心理出版社。(原著出版於 2008 年)。
- 王天苗 (2002)。發展遲緩幼兒在融合教育環境裏的學習。特殊教育研究學刊, 23, 1-23。
- 王天苗 (2003)。學前融合教育實施的問題和對策-以台北市國小附幼為例。特殊教育研究學刊, 25, 1-25。
- 王慧真 (2013)。融合教育下的綜合活動課程淺談。臺灣教育評論月刊, 2 (11), 98-101。
- 王慧婷、吳慈恩 (2019)。在學前普通班運用「學前融合教育課程建構模式」提升發展遲緩幼兒溝通能力之實務分享。特殊教育季刊, 153, 27-34。Doi : 10.6217/SEQ.201912_(153)
- 甘蜀美、林鉉宇 (2006)。特殊兒童學前融合方式實施成效與困難之個案研究。身心障礙研究季刊, 4 (1), 32-45。http : //dx.doi.org/10.30072/JDR.200603.0003
- 吳武典 (2013)。臺灣特殊教育綜論 (一)：發展脈絡與特色。特殊教育季刊, 129, 11-18。Doi : 10.6217/SEQ.2013.129.11-18

- 吳淑美 (2016)。融合教育理論與實務 (初版)。心理出版社。
- 吳淑美 (2019)。學前融合教育：理論與實務 (初版)。五南出版社。
- 吳楸椒 (2014)。差異化教學在幼兒教育的思與行。課程與教學，17 (2)，119-140。
[http://dx.doi.org/10.6384/CIQ.201404_17\(2\).0006](http://dx.doi.org/10.6384/CIQ.201404_17(2).0006)
- 李玲惠 (2015)。差異化教學不是口號。師友月刊，575，22-26。[http://dx.doi.org/10.6437/EM.201505_\(575\).0005](http://dx.doi.org/10.6437/EM.201505_(575).0005)
- 李翠玲 (2008)。生態評量在多重障礙兒童教育之意義與應用。雲嘉特教，7，29-35。
- 汪慧玲、沈佳生 (2010)。實施融合教育之托兒所教師教學困擾之研究。美和學報，29 (2)，125-147。<http://dx.doi.org/10.7067/JMU.201009.0125>
- 汪慧玲、沈佳生 (2011)。實施學前融合教育之托兒所教師支援服務需求之研究。幼兒教育年刊，22，1-19。<http://dx.doi.org/10.6475/JECE.201110.0002>
- 汪慧玲、沈佳生 (2012)。幼兒園教師教導特殊幼兒產生的困擾及因應策略之研究。新竹教育大學教育學報，29 (1)，37-66。<http://dx.doi.org/10.7044/NHCUEA.201206.0037>
- 兒童及少年福利與權益保障法施行細則 (2020年2月20日修正)。
- 林巧璋 (2020)。學齡前「融合教育」普通班教師的心聲。臺灣教育評論月刊，9 (3)，129-132。
- 林佩璇、李俊湖、詹惠雪 (2018)。差異化教學 (初版1刷)。心理出版社。
- 林姝吟、陳淑美 (2017)。我國幼兒園實施融合教育之實務探討。臺灣教育評論月刊，6 (2)，63-67。
- 林思吟 (2016)。淺談差異化教學。臺灣教育評論月刊，5 (3)，118-223。
- 邱上真 (2001)。普通班教師對特殊教育需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。特殊教育研究學刊，21，1-26。
- 胡永崇、蔡進昌、陳正傳 (2001)。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。國民教育研究集刊，9，235-257。[http://dx.doi.org/10.7038/BREE.200112_\(9\).0013](http://dx.doi.org/10.7038/BREE.200112_(9).0013)

- 胡慈恩、王慧婷（2019）。在學前普通班運用「學前融合教育課程建構模式」提升發展遲緩幼兒溝通能力之實務分享。**特殊教育季刊**，**153**，27-34。Doi: 10.6217/SEQ.201912_(153).27-34
- 徐慧中、徐偉民（2019）。以差異化教學實施國小混齡數學補救教學之行動研究。**臺灣數學教師**，**40**（2），1-28。doi：10.6610/TJMT.201910_40(2).0001
- 特殊教育法**（2019年4月24日修正）。
- 高子瑄（2019）。十二年國教教師必修學分—差異化教學之初探。**臺灣教育評論月刊**，**8**（5），171-176。
- 高宜芝、王欣宜（2005）。當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討。**載於特殊教育叢書 9401**，55-68，國立台中教育大學特教中心。
- 張美雲、林惠芬（2005）。幼兒園實施融合教育之個案研究。**醫護科技學刊**，**7**（2），149-162。http：//dx.doi.org/10.6563/TJHS.2005.7(2).4
- 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。http：//dx.doi.org/10.6433/JCC.200908.0025
- 教育部（2010）。**99年特殊教育統計年報**。https：//www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp
- 教育部（2017）。**幼兒園教保活動課程大綱**。https：//www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/.galleries/preschool-files/NEW1.pdf
- 教育部（2020）。**109年度特殊教育統計年報**。https：//www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp
- 教育部國民及學前教育署（2019）。**108-112學年度學前特殊教育推動計畫第四期五年計畫**。https：//spe.km.edu.tw/userfiles/files/1600925535.pdf
- 章淑芬（2016）。差異化教學之我見。**師友月刊**，**592**，61-62。http：//dx.doi.org/10.6437/EM.201610_(592).0012
- 許秀萍、洪啟玲、謝芳琪、楊秀慧（2009）。三位幼教老師實施融合教育的故事。**臺北市立教育大學學報**，**40**（2），73-106。http：//dx.doi.org/10.6336/JUTe/2009.40(2)3

- 郭又方、林坤燦、曾米嵐 (2016)。臺灣融合教育的實施與展望。東華特教，56，1-9。
- 陳書婷 (2018)。我國融合教育的發展與實施困境。臺灣教育評論月刊，7 (7)，137-141。
- 陳張榮、許柏仁 (2010)。生態評量法在適應體育個別化教學方案課程設計之應用。中華體育季刊，24 (4)，184-191。doi：10.6223/qcpe.2404.201012.2019
- 陳淑琴、程鈺菁 (2013)。幼兒園教師面對語言發展遲緩幼兒之輔導研究。幼兒教育年刊，24，67-85。
- 鈕文英 (2008)。建構生態的融合教育支持模式。載於中華民國特殊教育學會 97 年年刊，31-56，中華民國特殊教育學會。
- 鈕文英 (2015)。擁抱個別差異的新典範-融合教育 (第 2 版)。心理出版社。
- 黃志雄 (2007)。重度及多重障礙學生個別化課程擬定與執行之研究 (未出版之博士論文)。國立彰化師範大學。
- 黃志雄 (2010)。淺談生態評量的理論與應用。特教園丁，25 (4)，13-20。
- 黃志雄 (2017)。翻轉教室模式在大學課程中的實踐與反思。師資培育與教師專業發展期刊，10 (1)，1-32。DOI：10.3966/207136492017041001001
- 黃志雄、陳靖如 (2020)。早稻田學前融合行動手冊 (未出版)。早稻田藝術幼兒園。
- 黃莉雯、楊國賜、施宜煌、陳儒晰 (2019)。臺北市教保服務人員學前融合教育態度之研究。幼兒教保研究期刊，21，59-84。
- 蔡佩芬 (2017)。個別化教育計畫目標嵌入幼兒園日常生活活動之協同行動研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學。
- 蔡清田 (2000)。教育行動研究 (初版三刷)。五南出版社。
- 盧明 (2015)。學前融合教育：理論與實務 (初版)。華都文化出版社。
- 薛雅純 (2019)。以均一教育平台實施差異化教學之實務見解。臺灣教育評論月刊，8 (1)，245-248。

英文部分

DEC/NAEYC. (2009).Early childhood inclusion : A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Chapel Hill : The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Hinton, S. F (2018).Teacher Attitudes about Students with Disabilities in Inclusive Preschool Classrooms : A Qualitative Descriptive Study, University of Grand Canyon.

Hornby, G. (2015).Inclusive special education : development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities.British Journal of Special Education,42(3),234-256.[https : //doi.org/10.1111/1467-8578.12101](https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101)

Yenmez, A. A. ,& Özpınar, I. (2017).Pre-Service Education on Differentiated Instruction : Elementary Teacher Candidates' Competences and Opinions on the Process.Journal of Education and Practice,5(8),87-93.

個別化生態課程評量表

學生姓名		評量日期									
評量者		與學生關係									
【使用說明】											
<ol style="list-style-type: none"> 1. 本評量表分成「學期間例行活動」和「假日例行活動」兩個部份。 2. 學期間例行活動是指平時之上課期間，請依學生平日從起床、上學、上課、放學回家至睡覺的時間順序，列出日常生活作息的資料。 3. 假日例行活動則是指週末及放假時的例行活動，請列出學生在家庭和社區中，較常參與的活動及事件的資料。 4. 表現情形一欄使用 1-6 的數字代碼表示，分別是 1-能在完全肢體協助下完成、2-能在部分肢體協助下完成、3-能在示範提示下完成、4-能在視覺提示或手勢提示下完成、5-能在口語提示下完成、6-能夠獨立完成，請依學生在該項活動中的表現，在適當的數字欄位下勾選（✓）。 5. 重要程度表示您對該項活動重要性的看法，請直接以數字代號填答（1-不重要、2-普通、3-重要、4-非常重要）。 6. 若有其他補充意見，或是學生在該項活動上還有哪些尚待加強之處，請在備註欄中說明。 											
學期間例行活動表											
主要環境	次要環境	活動	大約時間	表現情形						重要程度	備註
				1	2	3	4	5	6		

學期間例行活動表 (續)

主要環境	次要環境	活動	大約時間	表現情形						重要程度	備註
				1	2	3	4	5	6		

學習活動與需求分析表

學生姓名：_____

日期：_____

活動	學習目標	學生目前表現	需求分析



個別化課程調整策略檢核表

學生姓名：_____

檢核日期：_____

一、「教學向度」的調整策略

項 目	個別化課程調整內容
<input type="checkbox"/> 調整教學方法及教學活動	<input type="checkbox"/> 將教學內容與學生的生活經驗結合 <input type="checkbox"/> 設計活動將抽象概念具體化 <input type="checkbox"/> 安排模擬或角色扮演的情境使學生易於瞭解 <input type="checkbox"/> 配合學生的學習經驗設計教學活動 <input type="checkbox"/> 彈性調整教師協同方式，增加教學活動的學習刺激 <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 採用分工的協同方式 <input type="checkbox"/> 採用教學站的協同方式 <input type="checkbox"/> 採用輪流主導的協同方式 <input type="checkbox"/> 運用策略引發學生的學習動機 <input type="checkbox"/> 運用策略提昇學生的注意力 <input type="checkbox"/> 提供立即的回饋 <input type="checkbox"/> 其他
<input type="checkbox"/> 調整活動和技能的學習標準	<input type="checkbox"/> 修改完成活動的提示方式 <input type="checkbox"/> 修改完成活動的正確率（精熟程度）
<input type="checkbox"/> 調整教學提示策略	<input type="checkbox"/> 運用最多到最少的提示策略塑造行為 <input type="checkbox"/> 運用教學提示的褪除 <input type="checkbox"/> 提供較多的教學線索和提示 <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 教學時配合口頭講述，呈現圖片或照片 <input type="checkbox"/> 提供動作提示 <input type="checkbox"/> 提供示範或範例供學生學習 <input type="checkbox"/> 使用部分肢體協助幫助學生學習操作 <input type="checkbox"/> 使用完全肢體協助幫助學生學習操作
<input type="checkbox"/> 調整教學語言的運用	<input type="checkbox"/> 改變講述的速度 <input type="checkbox"/> 講述時刻地說得比較大聲（或刻意針對特定的學生說） <input type="checkbox"/> 使用學生的母語或常用語言 <input type="checkbox"/> 使用較簡短的語句和詞彙 <input type="checkbox"/> 有系統地述說（條列）教學內容的重點 <input type="checkbox"/> 減少與教學內容無關的細節述說 <input type="checkbox"/> 其他
<input type="checkbox"/> 調整教材教具和輔具的使用	<input type="checkbox"/> 使用視聽媒體增進學生的學習 <input type="checkbox"/> 使用具體的教具，協助學生學習抽象概念 <input type="checkbox"/> 使用電腦輔助性科技協助學生學習 <input type="checkbox"/> 使用溝通輔具協助學生學習

- 使用肢體協助輔具促進學生的學習
- 調整及修改學生現有的學習工具
(_____)
- 其他

項 目	個別化課程調整內容
<input type="checkbox"/> 調整教材的呈現方式	<input type="checkbox"/> 重新進行工作分析，修改教材內容的呈現步驟 <input type="checkbox"/> 強調和標示關鍵字及教材的重要概念 <input type="checkbox"/> 改變教材的呈現型態 <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 以點字或大字體方式呈現 <input type="checkbox"/> 調整字體大小、字距和行距 <input type="checkbox"/> 以錄音的方式呈現 <input type="checkbox"/> 以圖片或照片的方式呈現 <input type="checkbox"/> 增加圖片說明 <input type="checkbox"/> 其他
<input type="checkbox"/> 調整學生的反應方式	<input type="checkbox"/> 讓學生以口頭方式反應或回答問題 <input type="checkbox"/> 讓學生以動作或手勢（如指認）的方式反應或回答問題 <input type="checkbox"/> 讓學生以圖卡或線畫的方式反應或回答問題 <input type="checkbox"/> 讓學生以手語反應或回答問題 <input type="checkbox"/> 讓學生以電腦反應或回答問題 <input type="checkbox"/> 讓學生以溝通板反應或回答問題 <input type="checkbox"/> 讓學生以點字或錄音方式反應 <input type="checkbox"/> 其他

二、「生態向度」的調整策略

項 目	個別化課程調整內容
<input type="checkbox"/> 調整教學人員	<input type="checkbox"/> 安排同儕協助 <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 協助該生共同操作 <input type="checkbox"/> 協助該生與人互動 <input type="checkbox"/> 協助提供口頭提示或提醒 <input type="checkbox"/> 協助教導該生 <input type="checkbox"/> 其他 <input type="checkbox"/> 尋求學生家長來班上協助孩子學習 <input type="checkbox"/> 尋求其他人力資源來協助學生學習 <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 學校義工 <input type="checkbox"/> 教師助理 <input type="checkbox"/> 實習老師 <input type="checkbox"/> 其他 <input type="checkbox"/> 要求家長延續學校的教學到家庭中

	<input type="checkbox"/> 其他
<input type="checkbox"/> 調整教學分組的方式	<input type="checkbox"/> 採用同質性分組方式教學 <input type="checkbox"/> 採用異質性分組方式教學 <input type="checkbox"/> 採用一對一或個別輔導方式教學 <input type="checkbox"/> 其它
項 目	個別化課程調整內容
<input type="checkbox"/> 調整教學的地點	<input type="checkbox"/> 在教室的個別學習角學習 <input type="checkbox"/> 在學校的其他教室學習（如分組教室） <input type="checkbox"/> 在學校的其他地方學習（如餐廳、公共廁所） <input type="checkbox"/> 在社區的場所中學習 <input type="checkbox"/> 在家庭的場所中學習 <input type="checkbox"/> 其他
<input type="checkbox"/> 改變學生的學習時間	<input type="checkbox"/> 提供額外的教學時間 <input type="checkbox"/> 提供額外的練習時間 <input type="checkbox"/> 延長活動或技能的學習時間 <input type="checkbox"/> 其他
<input type="checkbox"/> 加強行為管理的方式	<input type="checkbox"/> 運用增強，鼓勵學生的好表現 <input type="checkbox"/> 適當地處理學生的情緒和行為問題 <input type="checkbox"/> 明確地傳達學習的標準和期待 <input type="checkbox"/> 與學生共同制定行為的規範 <input type="checkbox"/> 提供正向行為支持 <input type="checkbox"/> 其他
<input type="checkbox"/> 著重物理環境的安排	<input type="checkbox"/> 改變學生的座位 <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 背對窗戶或遠離干擾 <input type="checkbox"/> 坐到老師易於監控與協助的位置 <input type="checkbox"/> 安排坐在同儕易於協助的位置 <input type="checkbox"/> 坐到靠近黑板的位置 <input type="checkbox"/> 坐在容易看到老師或教學展示的位置 <input type="checkbox"/> 調整學生的座椅高度 <input type="checkbox"/> 其他 <input type="checkbox"/> 注意教室的環境 <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 減少環境中的噪音 <input type="checkbox"/> 減少與教學無關的視覺刺激 <input type="checkbox"/> 減少容易引發學生情緒和不適當行為的環境因素（如溫度、空間大小、動線、光線等） <input type="checkbox"/> 其他
<input type="checkbox"/> 注重心理環境的營造	<input type="checkbox"/> 建立良好的師生關係和互動方式 <input type="checkbox"/> 增加學生課堂參與和表現的機會 <input type="checkbox"/> 提供學生成功的學習經驗 <input type="checkbox"/> 其他

其他個別化調整策略：



個別化學習目標與教學策略應用檢核表

學生姓名：_____ 檢核者：_____ 檢核週期：_____

班級活動	學習目標	教學策略*	檢核結果				
			一	二	三	四	五

【檢核結果記錄方式】

1. 結果欄請記錄目標與策略應用情況，紀錄策略應用情況（✓代表成功運用該策略，X代表未使用該策略），以及學生學習目標的表現（以百分比方式紀錄），例如：表格中✓ 80 表示學生能在同儕協助策略下達成 80%的表現。
2. 除檢核紀錄外，也可用文字註記使用情況和問題。

觀察記錄表

日期	班級活動	觀察記錄	教師 (T1、T2)



教學後之省思札記

日期	班級活動	策略執行情形	省思札記	教師 (T1、T2)

附錄七

研究參與者知情同意書

親愛的家長您好：

我是南華大學幼兒教育學系碩士班的學生，非常感謝您和寶貝願意參與本學位論文之研究，本研究題目為「在幼兒園融合情境中落實個別化教學策略之行動研究」，將以行動研究方式，在學前融合班級中，運用個別化教學策略，以解決教師班級經營與特殊教育需求幼兒融入班級活動之問題，並探討其個別化教學策略對特殊教育需求幼兒之影響，期盼透過個別化教學策略，能提升幼兒之各項能力與學習成效。

研究過程中將蒐集個別化教學策略實施的相關資料，包含班級上課影片、幼兒影片、幼兒照片、觀察記錄等，以上資料僅作為研究佐證資料，且都會以化名方式呈現，保護家長及幼兒之隱私權，絕對不會外流，敬請家長放心，在研究進行過程中，若您有感到不舒服或想法有所改變，您可以隨時提出，並退出本研究。

誠摯地邀請您能同意讓您的孩子參與本研究，非常感謝您的協助，您的協助是相當有意義的，懇請您同意與支持以下同意書，謝謝您。

敬祝 平安喜樂

研 究 生 南華大學幼兒教育學系碩士班 陳靖如

指導教授 南華大學幼兒教育學系

黃志雄博士

敬上

家長同意書

本人已瞭解「在幼兒園融合情境中落實個別化教學策略之行動研究」之目的、內容與實施方式，並同意讓我的孩子參與本研究之進行、錄影及拍照記錄，以作為研究之用。

家長簽章：_____