

個別化教育計畫在學前融合班實施之探討：以一個融合班為例

李翠玲^{*}、鐘梅菁^{**}、邱奕君^{***}、邱上純^{****}

摘 要

本研究旨在瞭解以學者、治療師、特教組長、學前特教師組成支援團隊入班協助學前融合班實施IEP之過程，並針對實施的困難提出解決策略。研究重要發現如下：學前融合班IEP的問題包括：（1）融合班不易進行個別評量以找出特殊幼兒特殊需求與優弱勢；（2）功能性IEP目標難以融入主題式教學之中；（3）只有一次評量的IEP設計難以適用重度障礙幼兒；（4）人力問題是融合班執行IEP目標的關鍵；（5）融合班IEP目標難以在開學一個月內完成擬定；（6）現行融合班IEP表格對輕度障礙生適用，對重度與多障幼兒比較不適用。可能的解決之道為：（1）支援團隊應以找出特殊幼兒的特殊需求與優弱勢為首務；（2）宜強化教師轉化主題課程目標為IEP目標能力；（3）增加IEP目標評量次數與質性評量；（4）執行IEP時人力不足現象可透過義

^{*} 李翠玲：國立新竹教育大學特殊教育學系副教授

^{**} 鐘梅菁：國立新竹教育大學幼兒教育學系副教授

^{***} 邱奕君：新竹市西門國小附設幼稚園教師

^{****} 邱上純：新竹市西門國小教師

工組織改進；(5) 開學一個月內先完成學年及學期目標；(6) 針對不同障礙程度特殊幼兒選擇或調整IEP表格。最後，針對教師與研究參與者的專業成長提出探討。

關鍵詞：支援團隊、個別化教育計畫、融合教育

緒論

一、研究背景

隨著世界潮流的趨勢，在學前階段以融合教育的形式來安置特殊幼兒已經成為主要的措施（Fuchs & Fuchs, 1994; Stainback, Stainback, & Jackson, 1992; Strully & Strully, 1985），目前美國有超過50%的特殊幼兒是安置在融合教育環境中（Odom, 2000）。我國於1998年所頒布的《教育特殊教育法施行細則》第七條即規定：「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則」（教育部，1998）。根據教育部2006年統計，我國學前階段的融合教育班級佔一般學校身心障礙類特教班級的51.87%（教育部，2006），可見融合教育已成為特殊幼兒普遍的一種教育安置措施。

儘管政府大力鼓吹融合教育的必要性，但因為特殊幼兒個別差異顯著，教師在教學的過程中要滿足普通幼兒與特殊幼兒兩者的需求，仍是一項高度挑戰的工作，因此亟需外援。而重度障礙者在學習過程中更需要仰賴專業團隊提供完整服務，才能達到最大效果（Downing, 1999; Rainforth & York-Barr, 1997; Westling & Fox, 2000）。學者周天賜（1994）及蕭夙娟與王天苗（1998）認為特殊教育必須結合相關專業人員，為身心障礙兒童做評估、設計適當的教育計畫和提供綜合性服務，並定期評鑑預期目標達成之成效，才能確保特殊教育服務品質。據此，各縣市教育局或有關機關便以不同的支援模式來協助教師進行融合教育，而個別化教育計畫（Individualized Education Program, IEP）即是針對滿足學生之特殊需求而發展出的教育措施（蔡昆瀛、陳婉逸，2002），IEP的實施是障礙學生獲得適性教育的一

種保障（盧台華、張靖卿，2003），因此，要瞭解特殊幼兒在融合教育的安置環境中，其特殊教育需求是否能獲得滿足，IEP是一項重要的工具，也就是說爲了達成學生的IEP目標而進行「量身製作」的評量、教學與評鑑等過程，除一方面滿足特殊學生的特殊需求外，亦達成考核教學績效的目的。

近年來國外IEP研究的焦點著重在根據特殊兒童的特殊需求與獨特興趣來擬定目標，並將之融入兒童所能參與的有意義與功能性的教學活動中，以驗證其達成目標的程度（Nortari-Syverson & Schuster, 1995）。Horn、Lieber、Li、Sandall與Schwartz（2000）即針對三位特殊幼兒的特殊需求設計IEP目標，利用策略介入於融合教育教學環境中，以驗證其達成IEP目標的情形，結果發現成效顯著。Kohler與Strain（1996）針對IEP目標設計教學活動，結果發現合併使用自然教學（*naturalistic teaching*）和同儕本位策略（*peer-based strategies*）來教自閉症兒童，其IEP目標的達成率較佳。可見選擇適當的策略是協助特殊兒童達成IEP目標的關鍵。

國內幼稚園師資養成過程中，向以普通幼教學程爲主，關於特殊教育方面的訓練較爲薄弱（蔡昆瀛，2002），而幼稚園教師是否能寫出符合特殊幼兒特殊需求的IEP目標，並使用介入策略將之落實於融合教育環境中，以達成IEP目標，對幼稚園教師來說仍是具有相當難度的工作。也因此藉助特殊教育支援團隊來協助幼教教師擬定與執行IEP是可行的方式。以下即針對我國學前教育階段之支援融合教育組合模式與IEP在學前階段實施情形分別探討：

（一）團隊支援學前融合教育情形

融合教育雖是學前特殊教育的主要安置措施，然而，國內研究顯示絕大多數幼教教師特教專業知能不足（王天苗，2001；甘蜀美、林鈇宇，2006；吳淑美，2001；許碧勳，2001；蘇雪玉，2000），對特

殊幼兒的教學與擬定IEP部分仍覺得困難，因此，為了支援愈來愈多的特殊幼兒在融合教育模式中學習，減輕教師負擔，各種支援團隊模式組成不同的面貌，以下即是國內較常出現支援學前融合教育的幾種團隊組合類型：

1.治療師為核心

治療師所能提供的服務可分為直接、間接與諮詢服務等三類（Bundy, 1995; Dule, Korner, Williams, & Carter, 1999），我國通常協助特殊兒童的專業團隊成員以治療師為主，包括職能、語言和物理治療（楊俊威、羅湘敏，2003），研究顯示專業團隊輔導確實能提升融合教育品質（蔡昆瀛，2002；Burton, 2002），然而，研究也發現治療師參與個別化教育計畫並不多，治療師提供服務的方式主要是「在活動室或教室外某處，單獨進行的直接服務」（孫世恆、王天苗，2004）。伊甸社會福利基金會旗山區兒童早療發展中心實施專業團隊巡迴輔導模式，團隊成員包括特教教師、語言、物理與職能治療師，以跨專業團隊形態進入幼兒園，在自然情境中提供融合教育相關服務，發現輔導的困難包括：幼教師特教專業能力不足、無法擬定IEP、無法落實建議策略等（劉蔚萍、王銀絲、徐淑珍、卓政翰、紀岑嬌，2003）。陳采緹、莊妙芬與黃志雄（2006）探討貫專業團隊模式介入重度障礙兒童IEP擬定與執行之可行方式，結果發現治療團隊介入有助於提升教學目標適當性、目標和教學內容的連結，以及教學目標之達成。

2.義工、特教教師與治療師組成

王天苗（2001）透過義工（特教系學生）、物理治療師、職能治療師、語言治療師等治療師、特教教師組成「教學支援」團隊，提供幼稚園評估與諮詢服務，結果發現雖然專業團隊的評估和教學有助益，但教師在個別化課程和教學依舊有困難。

3.以特教教師為主組成

張翠娥、劉蔚萍、周俊良、馬長齡、李淑真與林月仙（2003）以特教教師為主，進入九所私立托兒所輔導，結果發現園所沒有特教資源、行政工作繁瑣、行政支持不足、家長認知與配合度及家庭功能不彰，而感到IEP融入課程之困難。曾娛婷與劉明松（2006）探討臺中縣學前巡迴輔導措施發現由於學生差異過大，無法掌握對學生的教學輔導。

以上各類支援體系的組合提供幼稚園支援，但發現幼稚園教師對特殊幼兒的個別化教學仍然覺得困難，而有效能的IEP是提供特殊幼兒個別化教學的基礎，足見IEP對特殊幼兒在學前融合教育環境下的重要性。以下是我國在學前教育階段IEP實施的情形。

（二）IEP在學前階段執行情形

學前階段有關IEP實施的文獻並不多，但研究也發現公幼教師仍有強化融合教育理念與知能需要，特別是IEP實務能力（王天苗，2003；蔡昆瀛，2002）。私立幼稚園則因教師專業知能不足且資源缺乏或不知如何運用支援，多數認為輕度發展遲緩兒童不需IEP，而使得IEP的執行成效不彰（曹純瓊，2004）。甘蜀美與林鈇宇（2006）調查兩所特殊幼兒融合普通幼稚園情形，也發現幼稚園教師在進行融合時，幾乎沒有為特殊幼兒調整教學策略與編制IEP目標。

李翠玲（2006）調查新竹市學前融合班運作，結果發現教師認為撰寫IEP是實施融合教育的困難項目。王天苗（2001）的研究顯示幼稚園教師為特殊幼兒設計IEP存在著依計畫目標轉化為個別化教學活動能力的不足。蔡昆瀛與陳婉逸（2002）調查目前幼稚園內對於特殊教育幼兒之「個別化教育計畫」的實施情形，多數教師反應撰寫IEP最需要協助的項目是特教教師或專家直接提供撰寫指導。鐘梅菁（2001）調查學前教師對融合教育專業知能重要程度的看法，結果發

現「瞭解如何將特殊幼兒個人的學習目標融入在班級活動當中」是教師認為重要的三項專業知能之一。

綜合以上文獻發現我國對學前融合教育的支援主要是以治療師為核心組成專業團隊，但各縣市教育局的經費情況不一，有些縣市仍面臨經費短缺問題，使得專業團隊的支援難以長期實施，因此，各幼稚園在進行融合教育時，應考量本身所能取得的資源，來尋求團隊以不同組成方式提供服務。本研究對象學校因為地緣便利之故，有教育大學特教系與幼教系學者資源及教育局專業團隊提供之職能治療師，並結合該校行政人員與教師組成支援團隊，透過行動研究方式入班執行IEP，也呼應基層教師希望專家直接提供IEP指導的心聲（蔡昆瀛，2002）。基於上述動機，本研究之研究問題如下：

1. 支援團隊入班執行特殊幼兒IEP歷程為何？
2. 現行學前融合班IEP問題為何？
3. 學前融合班執行IEP困難解決之道為何？
4. 教師與研究參與者在執行IEP歷程中之專業成長為何？

二、名詞釋義

（一）個別化教育計畫（IEP）

IEP是特殊教育的一項管理工具，IEP的形式是透過表格所呈現的計畫書，IEP的內涵則包含評量、教學、再評量等教學歷程，在功能上則有評鑑教學績效的功能（鈕文英，2000；盧台華譯，1982）。本研究所分析之個別化教育計畫乃指現行學前融合班普遍使用之「主題式教學目標」之IEP，本研究之幼稚園在研究進行期間的教學主題包括「大手牽小手」與「身體密碼」等，教師根據這些主題為特殊幼兒研擬IEP目標，並強調以教學策略來達成IEP目標，以發揮適性教學的目的。

（二）融合班

本研究中所指的融合班乃指國民小學附設幼稚園的班級，其班級同時收托特殊幼兒與一般幼兒，本行動研究所選擇的學前融合班目前收托一般幼兒11位，特殊幼兒5位，並由兩位兼具特殊教育與普通教育教師資格之教師帶領。

（三）支援團隊

本研究之支援團隊成員組成方式主要是以該研究對象學校所能取得之現有資源為依據，包括兩位大學學者，一位任教於特殊教育學系，一位為幼兒教育學系，兩位皆曾進行過IEP之相關研究，且皆曾擔任過特殊教育訪視評鑑委員及早期療育委員。另外還包括一位職能治療師、一位特教組長與一位兼具特殊教育與普通教育教師資格之教師。

研究方法

本研究主要目的是瞭解融合班的特殊幼兒教學與執行IEP的困難，並尋求解決之道，這是從教學現場出發，因此採用行動研究，研究設計說明如下：

一、研究場域

本研究是以新竹市一所國小附設學前融合班之班級為研究進行之主要場所，該融合班特殊幼兒與普通幼兒的人數比例為1:2，目前該班特殊幼兒有5位，一般幼兒有11位。園所採用主題教學，由教師策劃學習內容，強調「遊戲中學習」，並配合主題進行角落教學。研究第一階段為確定研究個案，研究場域包括早上時段之上課教室、吃點心餐廳與戶外遊樂場，第二階段為支援團隊入班協助執行IEP過程，

研究場域集中於進行「團體活動」之教室。

二、研究時間

本研究從2006年11月開始，首先詢問該班導師以瞭解融合班最需協助項目為何，選定支援項目後，由本支援團隊入班觀察5位特殊幼兒在班上參與課程的表現，並根據觀察紀錄從中選取2位（C1與C2）教師認為最需要協助執行IEP的學生，2006年12月針對第一位個案（C1）的特殊需求進行處理，2007年1月針對第二位個案（C2）的特殊需求進行處理，並加入訪談與開會，過程中持續整理與分析資料，2007年5月完成資料整理與分析。

三、研究參與者

本研究融合班共計有5位特殊幼兒，基本資料如下：

表1 特殊幼兒基本資料

學生代號	性別	年齡（年／月）	障礙類別	程度
C1	女	6/02	多障（智障＋自閉＋肢障）	重
C2	男	5/05	多障（智障＋語障）	中
C3	女	4/09	聽障	重
C4	男	4/07	多障（染色體異常＋肢障）	輕
C5	男	5/11	發展遲緩	輕

以上五位特殊幼兒，經四次支援團隊入班觀察，再根據觀察紀錄與訪談教師結果，開會後決定以C1和C2為本研究焦點對象，並將C1在IEP的目標訂為「減少自我刺激次數」，以「增加其參與課程的程度」，並以「座位調整」與「課程調整」作為首要執行IEP目標的策略。C2的目標設定「增進課程參與的時間」，第一個月先處理C1，第二個月再處理C2。

支援團隊成員包含1位特殊教育系學者與1位幼兒教育學系學者，1位職能治療師，1位特教組長與該班教師，共計5位。團隊成員每週針對觀察錄影帶分析，開會一次，提供班級教師融入教學參考，並視需要不定時與教師交換意見。另有3位已經修習過觀察法課程之特教系學生擔任助理，負責攝影、整理觀察紀錄、開會紀錄與逐字稿。

四、研究設計

由於行動研究是以解決問題並改善實務現況為導向，所注重的是「即時應用」與「實用可行」的結果，並透過研究過程找出較適當的解決策略（潘淑滿，2003；蔡清田，2000）。所以本研究採用行動研究，經歷「問題（個案無法融合且干擾教學）—策略（修改IEP目標且決定使用座位調整、課程調整策略）—實施（一修正—實施—修正）的行動循環，研究共分為探索、行動研究前置階段、行動研究執行與評鑑階段和分析與寫作階段（見圖1），步驟敘述如下：

（一）發現問題

基於大多數的文獻指出執行IEP是目前我國學前融合班教師需要協助的項目之一（王天苗，2003；李翠玲，2006；曹純瓊，2004；蔡昆瀛，2002），再加上本研究融合班教師表示最需要協助的項目是執行IEP，故將執行IEP列為研究之問題焦點。

（二）建構支援團隊

針對所發現的問題焦點，第二步則考慮該融合班地緣上與行政配合之條件組成支援團隊，團隊成員包括學者、治療師、特教組長與教師。

（三）選擇個案與進行處理前之觀察

支援團隊首先入班觀察班上5位特殊幼兒在班級融合狀況，接著由本支援團隊之職能治療師入班評估，並將觀察結果整理成觀察紀錄

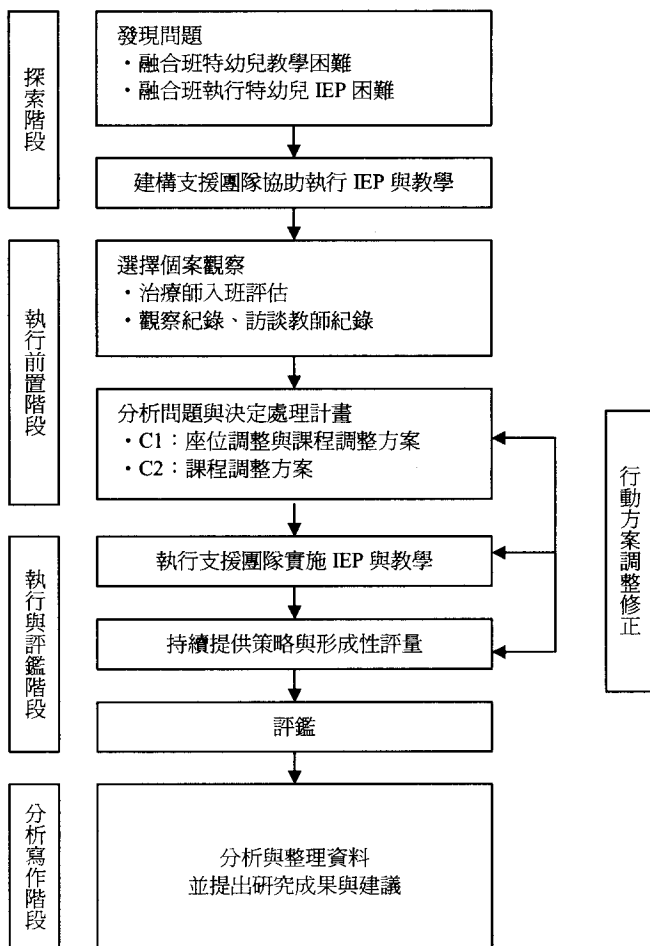


圖 1 行動研究流程

與評估報告。

(四) 分析問題與決定處理計畫

本研究團隊再利用所整理出之5位特殊幼兒之觀察紀錄、個人IEP檔案與訪談教師資料，召開會議，由教師選擇在教學與執行IEP上最困難的2位特殊幼兒擬定行動方案。理想的融合班課程應以普通班級

原有的課程模式為基礎，再進一步為特殊幼兒進行部分調整（Cook, Tessier, & Klein, 1992; Grisham-Brown, Hemmeter, & Pretti-Frontcaak, 2005; McCormick & Feeney, 1995），所以過程中尊重教師教學自主，同時以不更改原班上課場所、課程模式為原則。行動方案內容主要由兩位學者與治療師研擬，再視教學現場條件與教學資源配合情形，由教師決定是否修正方案內容，特教組長則負責提供行政資源。

（五）執行支援團隊所提策略以融入IEP與教學之中

本團隊持續入班觀察，以瞭解方案執行情形。每週針對入班觀察所攝影內容，由團隊成員共同依據錄影帶內容與觀察筆記找出問題，並對問題召開團隊會議，整理出教學策略提供教師教學，教師實施後，再行修正與執行，其過程是「問題—策略—實施—修正—實施—修正—」的行動循環過程。

（六）持續提供策略與形成性評量

在每一次提供策略並由教師實施後，透過形成性評量，評估支援團隊所提策略成效並透過教師的回饋修正策略。

（七）評鑑

針對介入方案實施的情形彙整資料，評鑑其成效，並比較其與IEP內容之落差。

（八）提出研究成果與專業成長探討

針對行動研究結果，提出IEP執行問題的解決建議，並針對融合班教學與IEP內容提出解決之道，同時，就教師與研究參與者在行動研究過程中的專業成長提出探討。

五、資料處理與分析

本研究分析資料來源包括觀察紀錄（觀）、正式訪談（訪）、非正式訪談（談）、會議紀錄（會）與個案C1和C2之IEP文件（IEP）等，

並依照資料之來源、對象、時間等順序使用代碼，例如：「觀C1 2006.12.8」則表示是2006年12月8日觀察C1紀錄，其餘類推。在資料分析上，首先將所有初步資料依據研究目的歸納綱要，再根據綱要做質疑辯證的工作，並持續以現場觀察檢視，以修正教學建議和執行IEP內容，再整理成報告重點。

六、研究信度

本研究採用三角檢驗、對話效度、反饋法等方式檢驗研究的信度。研究者透過持續觀察、訪談、會議記錄、教學紀錄、學生IEP文件、教學省思、研究週記、家長意見、錄影與錄音等方式蒐集多種資料，交由治療師、班級導師、特教組長與個案家長確認其真實性，並藉由交叉核對方式驗證資料的真實性。此外，本研究所有觀察紀錄、訪談逐字稿、會議資料等相關資料全部公開給研究參與者和個案家長確認與修正，以提升資料的可靠性與可信度。再者，每一次團隊所整理的初步教學建議與執行IEP策略均提供給教師、該融合班行政主管與個案家長，交換看法，請其提出回饋，並根據回饋修正行動方案，以確認團隊所建議的內容在教學現場條件之下可行與不可行之處，而加以修正。

研究結果與討論

一、支援團隊入班協助執行特殊幼兒IEP歷程

本研究之支援團隊以一個「問題—策略—實施—修正—實施—修正」的循環行動介入，以下是支援團隊入班執行IEP的歷程：

(一) 從持續觀察與治療師入班評估找出特殊幼兒之優勢與特殊需求

C1是兼有智障、自閉與肢障之多重障礙幼兒，教師反應C1近來出現手部自我刺激的行為，不參與班級活動，被安置坐在教室的角落，支援團隊連續四週共四次的入班觀察C1參與課程情形，發現其出現手部自我刺激動作（包括與課程無關的拍手動作、玩眼鏡、舔手臂、吃手指等）次數頻率高，以五分鐘為一時距的平均次數紀錄為16.25次（2006.11.3）、18次（2006.11.8）、12.5次（2006.11.17）、16.3次（2006.11.24）。為了進一步瞭解C1參與教學活動的可能性，請團隊中的治療師入班觀察，其觀察結果如下：

- 1.C1注意力不足，需較強的感覺訊息，特別是聽覺訊息。
- 2.視覺功能不佳，視覺注視少，難以進行模仿學習。
- 3.軀幹控制與下肢動作控制差，無法以盤腿坐姿進行活動。

（觀C1 2006.11.8）

綜合教師向團隊反應C1的問題，加上本團隊入班觀察記錄與治療師入班診斷結果歸納發現C1的手部自我刺激行為將影響C1融入班級活動，因此，必須針對其問題採取處理策略。而在C1觀察記錄中（觀C1 2006.11.8）發現C1的優勢能力在聽力部分，因此，團隊決定採用「座位調整」策略以改善C1手部自我刺激的行為與課程參與的程度。

C2是兼有智障和語障的多重障礙者且有癲癇問題，需服藥，有時因為藥物的副作用，到教室來會呈現昏睡狀況，不服抗癲癇藥，又常出現過動問題，讓教師深為困擾。本團隊入班觀察C2在班級的表現，發現C2無法坐在自己的位子上超過五分鐘，大多數的時間是離開自己座位，在教室走來走去「教師要小朋友說出男女生打扮上的差異，C2在教室走來走去。」（觀C2 2006.11.17），或跑來跑去「教師

帶領小朋友跳『頭兒肩膀膝腳趾』，C2在教室跑來跑去。」（觀C2 2006.11.3）；「教師帶小朋友唱『今天是星期幾』的帶動唱，C2在教室跑來跑去。」（觀C2 2006.11.24），即使坐在位子上時，C2卻是將椅子搖動發出聲響「教師拿出釘豆豆（即磁鐵棒吸引磁性珠珠）給C2玩，C2在椅子上一直搖來搖去。」（觀C2 2006.11.17）；「教師問小朋友男女生有何不同，C2一邊喃喃自語同時身體搖來搖去。」（觀C2 2006.11.24）。

C2大多數的時間是在教室中遊走，課程參與程度低，對教師而言C2在教室內任意走動，干擾教學，因此希望能透過團隊來處理，支援團隊便以促進C2的課程參與為焦點。

（二）在觀察討論的歷程中發展合宜的教學策略

1.個案一（C1）

透過所蒐集的個案資料，支援團隊針對C1提出的策略包括座位調整與課程調整，同時在課程調整方面，仍須考量C1自閉症特徵與優勢能力以結構化課程、視覺提示、聽覺提示及不同的分組方式等策略進行教學，茲敘述如下：

（1）座位調整

針對C1的特殊需求，治療師建議：「C1於參與教學活動時可使用擺位輔具如：擺位椅、輪椅以增進幼兒姿勢穩定。」（會2006.11.20）。支援團隊並考量班級狀況提出的調整內容為：「從原來坐在教室的角落與同學脫離的地點，移至同學團體中，但因為全部學生都是坐在地板上，為了避免因為C1一個人是坐在調整椅上，顯得太突兀，因此，讓有些小朋友有的也是坐在小椅子上，和她一樣，有的則坐在木板地上，並安排一位能力比較好的小朋友坐在她旁邊。」（會C1 2007.11.24）。

（2）結構化課程

除了物理環境的改變外，本團隊考量C1的自閉症特徵建議：「將班級活動做一規律性的安排，協助C1融入課程以增進其與同儕互動」（會2006.11.20）與「大團體活動40分鐘，中間段分為至少三個不同擺位姿勢的活動，以增進其融入課程機會。」（會C1 2007.11.24）。

（3）視覺與聽覺提示

有鑑於C1的優勢能力在聽覺，並且在活動轉換時能有明確的提醒，因次建議：「利用不同音樂進行不同活動或是唸口訣來代表該活動，藉此增進幼兒對環境規則與情境轉換的理解，以增進活動的參與。」（會C1 2007.11.24）。再者，考量C1為含自閉症之多重障礙幼兒，仍有視覺提示的需求，因此，建議教師在教學時應參考個案興趣適時加入視覺提示並透過一對一的教學，或者以小組方式進行教學。

2.個案二（C2）

支援團隊決定從「課程調整」著手，試著找出C2較有興趣的課程內容，而加重課程比例，教師希望透過支援團隊的密切觀察將C2有興趣的課程內容找出來，以提高C2課程參與的程度。

C2來校上課的頻率並不穩定，其中一次觀察因為服用抗癲癇藥副作用之故，一直昏睡在教室角落，無法進行觀察，其餘三次的觀察則可提供一些線索，包括「教師利用繪本說故事，C2跑到窗口看外面，後來到玩具角玩玩具，然後拿著玩具又回到玩具角。」（觀C2 2007.1.4）；「教師出題目請所有男生扮演一個職業，C2趴在桌子上玩黏土約20分鐘。」（觀C2 2007.1.5）。

針對以上觀察紀錄，本團隊整理出C2課程調整的重點，並配合錄影帶分析與教師面對面就團隊所提出建議之可行性，討論如下：

（1）增加視覺提示

團隊建議教師使用一般繪本對孩子而言可能字與圖都太小，坐在後面的普通小朋友都會看不太清楚，更何況是過動的C2。建議教師

考慮用大書或投影機呈現教學內容，以提升其專注力（會C2 2007.1.18）。教師則認為使用投影機呈現教學內容時，C2會跑到螢幕前面，容易擋住螢幕，至於使用大書之建議則認為可以嘗試（會C2 2007.1.18）。

（2）使用黏土作為課程資源及增強物

團隊發現C2在40分鐘的大團體活動之中，有10分鐘是坐在教師旁邊參與教學活動，20分鐘是撕黏土塊並放入杯子裡，最後10分鐘在教室裡跑動。可見C2對黏土有興趣，建議當成孩子的增強物或教學資源（會C2 2007.1.18），教師則認為C2目前不會利用黏土做造型，但教師常常讓C2用黏土搓湯圓（會C2 2007.1.18），因此，使用黏土作為教學設計的方式則應可加強。

（三）策略介入後發現C1與C2課程參與程度的改變

1.個案一（C1）

（1）自我刺激量減少

針對C1所進行的座位調整策略，並不會改變原來班級的課程主題，但教師必須重新尋找適合C1的調整椅，並重新調配全班學生的座位。剛開始C1對這樣的介入，產生了新的刺激「C1以調整椅坐在團體中，在聽故事時，一直將椅背往後靠，且常常會轉身去看教室後面。」（觀C1 2006.12.8）。

觀察紀錄顯示C1在剛開始的座位調整過程中出現新的自我刺激行為，因為該調整椅之靠背不堅固，只要C1稍微用力，就可以往後倒，因此，造成C1頻頻做出往後靠的刺激，支援團隊再到該校資源中心尋找更適合的調整椅，考慮改用靠背更重更堅固的餵食椅，但教師認為該椅子會破壞班上的木頭地板（訪2007.1.12），所以仍舊以調整椅放置於團體中，繼續觀察C1變化。經過兩個月的嘗試與調整，教師對「座位調整」的效果持肯定態度：

她使用那個座位調整之後，產生一些新的刺激，就是會背往後靠，但現在已經次數減少很多了。我覺得這個座位調整很不錯啦！（訪2007.4.30）

座位調整對聽故事的目標比較有幫助，因為她的優勢就是聽力，至少有在聽喔，因為她有時候在輪椅上，我有聽到她在碎碎唸教師上課的內容。（訪2007.4.30）

（2）參與程度提升

C1透過座位位置的改變，創造了C1參與課程的機會，教師適時將課程結構重組後，產生了一些課程的變化，這些變化包括：「教師帶領同學過山洞，助理教師扶C1爬過山洞」（觀C1 2006.12.21）與「教師帶大家跳舞，C1聽到該跳舞音樂時，會跟著說『ready go』。」（觀C1 2006.12.22）。

（3）同儕互動頻率增加

爲了增進C1與同儕互動的機會，教師透過聽視覺的提示來說故事，例如：「教師放『一隻小海豚』歌曲，並拿出海豚的圖卡說明，其他小朋友跟著音樂跳舞，此時C1玩弄手中的木板，有時抬頭看圖卡。」（觀C1 2006.12.24）。

教師有時也會將C1分配到某一組進行教學活動，以促使C1與同學互動的機會「有小朋友過來與C1玩，小朋友抓他的手拍幾下，並唱歌、搔她的癢，C1笑出來。」（觀C1 2006.12.22）。從這些觀察紀錄可以看出C1透過教師課程的調整，已經開始參與課程並與同學開始產生互動。

2.個案二（C2）

教師採用團隊建議以「視覺提示」與「黏土教具」策略介入C2

的教學，以瞭解C2之IEP執行效果，結果顯示：

（視覺提示的建議）還不錯啊，效果很好。他上一次才神奇，我們實習教師試教30分鐘，10分鐘在講故事，他就坐在那裡，乖乖地聽，因為它（書）很大。

我覺得他需要那個，他很喜歡，因為有一次我講那本長長的月亮（大書的名字），我就發現他好認真喔。

黏土他很喜歡，但造型他做不太出來！

（訪2007.4.30）

針對本團隊所提出的利用大書以提升C2的專注力部分，觀察紀錄顯然正向的效果。至於以黏土為增強物或教學媒介的建議，教師發現這樣的活動的確能吸引C2，但C2的精細動作不足以完成黏土的主題造型，據此，本團隊建議未來IEP可加強C2的精細動作為目標。

綜合上述兩位特殊幼兒（C1與C2）的介入策略實施效果顯示，支援團隊的調整策略能協助C1和C2達成參與課程的目標，這是針對C1與C2特殊教育需求來設計，也是最符合執行IEP的歷程，但對照C1和C2的IEP檔案，卻發現其間有許多落差存在，顯然現行融合班的IEP執行之間有些問題存在，以下是這方面的分析。

二、現行學前融合班IEP問題

對照上述支援團隊對C1與C2策略介入的過程，發現C1和C2的IEP執行過程與其IEP中之規劃存在一些落差，相關的問題彙整如下：

（一）融合班不易進行個別評量以找出特殊幼兒之特殊需求與優弱勢

有別於國小教師科任制度，幼稚園教師以包班方式進行一整天的

教學工作，再加上融合班級有一般幼兒及特殊幼兒，所以教師不易進行個別評量，以找出特殊幼兒之特殊需求與優弱勢。再者，因為IEP表格雖然是根據特殊教育法所規定的十大「現狀描述」來設計，但沒有綜合能力分析欄位設計，無法就C1與C2能力做出優弱勢的綜合分析，因此，教師需要支援團隊協助找出特殊幼兒之特殊需求，並針對學生的優弱勢能力進行歸納分析，本研究團隊決定C1的特殊需求應處理其自我刺激行為以加強其課程參與的程度，C2的焦點以調整課程內容來增進C2課程參與的機會。

（二）功能性IEP目標難以融入主題課程中

根據主題課程，該融合班學期的兩大主題是「大手牽小手」與「身體密碼」（見C1 IEP與C2 IEP），但根據本團隊的觀察，C1的特殊需求是自我刺激行為問題，C2的特殊需求是情緒問題、生活自理與精細動作部分，針對這些需求的目標，在現行學前融合班之IEP是以主題領域來撰寫目標的方式，不易將功能性目標連結於該主題之下，該班教師反應：「C1與C2需要的是功能性目標，評鑑需要的IEP表格與C1和C2需要的表格不符。」（訪2007.4.30），即便教師知道C1與C2在IEP上的目標與他們所需不符，也不敢更換成為功能性目標。這樣的發現與曹純瓊、劉蔚萍、楊玉蓉、程錦屏與李黎娟（2005）的發現「部分托兒所IEP長短期目標與團隊評估建議有落差不符合個案能力，並有各領域目標連結性問題」相符。

（三）只有一次評量的IEP設計難以適用重度障礙幼兒

C1與C2的IEP目標評量教師只設定一次，但C1與C2的情況卻難以在一次的評量機會中達成目標，可能要兩次以上的評量才可能達到目標，這樣的設計造成在IEP目標的評量上無法實施形成性評量，本研究對C1和C2的形成性評量就進行了8次。

（四）人力問題是融合班執行IEP目標的關鍵

本班之特殊幼兒在融合班中人數為5人，3位為多重障礙，1位發展遲緩，1位聽覺障礙（見表1），個別差異大，且在主題課程基礎上進行教學，仍要照顧其他11位一般幼兒，以僅有兩位教師之人力，要落實特殊幼兒之特殊需求，需要更多人力，因此，需要義工參與，教師指出：

如果要執行IEP的目標，需要義工，但義工常常不能適時提供該有協助，有教授建議我要打一張表格，把他們要做什麼事通通列下來。（訪2007.4.30）

（五）融合班IEP目標難以在開學一個月內擬定

依據《特殊教育法》的規定，IEP必須在開學一個月內完成，但限於幼稚園主題課程必須統整考量計畫性與萌發性（周淑惠，2006），因此，也造成IEP目標難以在一個月內完成，教師指出：「我都沒有辦法在一個月內完成IEP，要到學期末才能完成，因為我是一點一點地加進去。」（訪2007.4.30）。既然是隨著學期教學進度擬定，就難以符合法令規定的開學一個月內完成擬定IEP。

（六）現行融合班IEP表格對輕度障礙幼兒適用，對重度與多障礙幼兒比較不適用

國內學前融合班常用的IEP表格，為彰顯融合的特性，其設計以普幼常使用的「主題式」為主，例如：本研究融合班該學期的主題課程為「大手牽小手」與「身體密碼」等，C1與C2的IEP也全以主題目標擬定。但是支援團隊透過一連串密切的觀察，發現C1的處理焦點是「減少自我刺激與增進課堂參與」，卻難以在主題課程的架構下在IEP中呈現這樣的目標，教師在訪談中指出這樣的問題：

現有的IEP表格蠻不能滿足C1的特殊需求與IEP目標。該表格為主題式，但C1需要的是功能性。其實我覺得像C1用這種IEP表格根本看不出效果。我們是硬是要讓她扣上這個主題，例如「認識太空人」的目標對C1來講，根本沒有任何意義。

這個（C1的IEP表格）比較適合像C5那種輕度障礙，我覺得對C5就很好用……對普通幼稚園也很好用。

（訪2007.4.30）

三、現行學前融合班IEP問題的可能解決之道

基於上述問題的發現，團隊彙整現行C1和C2的IEP問題之解決方式，並從IEP的執行、內容與表格設計著手，包括：

（一）支援團隊應以找出特殊幼兒的特殊需求與優弱勢為首務

通常幼稚園教師教學負擔繁重，要在以普通幼兒為主的教學活動中精確地找出特殊幼兒的特殊需求，據以擬定IEP，對教師而言的確有其難度，因此，支援團隊入班協助教師的首要任務應該是協助教師發現特殊幼兒的特殊需求，繼而將之列為IEP目標來處理，並針對所獲得之學生起點能力，歸納分析出學生之優勢與特殊需求。本研究支援團隊即是如此運作。

（二）宜強化教師轉化主題課程目標為IEP目標能力

現行幼稚園多採用主題課程設計，在這種架構下，以不改變主題與領域的原則之下，如何將主題式教學目標轉化為IEP目標，並視學生障礙需要編製功能性目標，找出課程領域與IEP目標的連結方式，是解決融合班教師執行IEP困難的思考方向。例如：C1在「大手牽小手」的主題中之認知領域的IEP檔案內容如表2所示。

在上述C1的IEP目標內容中，可考量生活化、功能性與量化原則，並就C1的學習狀況與具體評量的可能性來轉化主題目標，例

表2 修改前 C1 之 IEP 內容示例

主題	評量項目	學年目標 (單元目標)	學期(活動)目標 與評量標準	主要 領域	教學 起訖 時間	評量 方式	執行結 果評估 是否通 過	評量 日期	教學 決定
大手牽小手	認知	1. 認識校園環境及設施	在協助下會知道院子的位置在哪裡	認知／溝通	8/31～10/28	C	達成50%	95.9.1	△
		2. 認識新的同學	在協助下會指出學校最喜歡的地方			C	達成50%	95.9.1	△
		3. 認識中秋節	會說出兩個新同學的名字			C	達成25%	95.9.8	△
		4. 認識太空人	會專心聆聽中秋節的相關歌曲			D	達成75%	95.9.12	○
			會聆聽太空人的簡報			D	達成25%	95.9.13	△

註：評量方式：A：紙筆 B：問答 C：指認 D：觀察 E：實作 F：其他

教學決定：×：放棄 ○：通過 △：繼續

如：「認識校園環境及設施」、「認識新的同學」和「認識中秋節」等目標較為符合生活化，可予保留，至於「認識太空人」的目標則可刪除。除此外，應考量C1起點能力來改變目標的難度，例如：「在協助下會知道院子的位置在哪裡」的目標，而C1具備「指出」與「說出」的能力，以「在協助下會指出」或「在協助下會說出」的目標寫法比「在協助下會知道」的寫法更具體。另就校園環境的地點對C1而言，「餐廳」的使用頻率比「院子」高，也可將「餐廳」的優先次序排在「院子」之前。而學期目標的評量標準可加入時間或次數等評量方式並明確指出量化的標準，使更具體化，以利評量。在IEP表格後設計欄位供教師撰寫質性評量資料，寫出孩子在IEP執行期間的整體表現評語。表3是根據表2修改後的例子。

表 3 修改後 C1 之 IEP 內容示例

主題	評量項目	學年目標 (單元目標)	學期(活動)目標 與評量標準	評量 方式	評量日期 與結果	教學 決定
大手牽 小手 8/31~ 10/28	認知	1. 認識校園 環境及設施	1-1 在協助下能指出餐廳的位置並在三次嘗試中至少兩次正確	C		
			1-2 在協助下能說出院子的位置並在三次嘗試中至少兩次正確	C		
			1-3 在協助下指出學校最喜歡的地方並在三次嘗試中至少兩次正確	C		
		2. 認識新的 同學	2-1 會說出兩位同學的名字	B		
			2-2 會說出兩位同學的性別	B		
		3. 認識中秋 節	3-1 會坐在位子上聆聽中秋節相關歌曲至少五分鐘	D		
3-2 能唱出中秋節的相關歌曲至少一句	D					
整體 表現						

註：評量方式：A：紙筆 B：問答 C：指認 D：觀察 E：實作 F：其他
教學決定：×：放棄 ○：通過 △：繼續

(三) 增加IEP目標評量次數與質性評量

本研究個案(C1, C2)之形成性評量進行了8次, 可見在進行IEP目標評量時, 應視個案狀況與目標難度調整次數, 以作為修正評量標準與目標內容的依據, 並將數次的評量結果寫在IEP中, 此外, 應觀察學生的評量表現以文字敘述寫出特殊幼兒在IEP執行期間的整體表現評語(見表3)。

(四) 執行IEP時人力不足現象可透過義工組織改進

學前融合班人力不足的現象, 可透過義工制度來補強, 為使得義

工的功能更能發揮，義工應該在入班前接受固定時數的特教專業訓練，並在入班協助時，透過書面清楚地告知義工應協助事項。

（五）開學一個月內先完成學年及學期目標

IEP是過程也是產品（Bateman & Linden, 2006; Kaye & Aserlind, 1979），在過程中可視實際狀況調整目標，而教師無法在一月內完成IEP的問題，其解決之道可以考量在開學一個月先完成特殊幼兒學年及學期目標，但是教師仍然可以在學期中隨著主題課程發展的脈絡，將教學目標轉化為IEP短期目標，並找出課程領域與IEP短期目標的連結方式，如此就可以符合IEP必須在開學一個月內完成之法令規定，同時也可以符合融合班課程與教學現況。

（六）針對不同障礙程度幼兒選擇或調整IEP表格

教師必須打破IEP表格不能更動的迷思，因為特殊學生個別差異大，實在難以用一種框架限定（李翠玲，2007），Bateman與Linden（2006）就指出，所謂的IEP表格就是「沒表格」，因此，教師可就學生的障礙程度情形選擇IEP表格。例如：對重度與多重障礙學生可另外設計IEP表格，或就原有主題式IEP表格增列欄位供撰寫生活自理方面等功能性目標。

四、教師與研究參與者之專業成長與省思

本研究支援團隊進入學前融合班協助IEP執行，在這過程中教師與支援團隊成員都有專業的成長，但也有一些問題值得深思，分別敘述如下：

（一）對處理特殊幼兒不參與課程知能的成長

在本支援團隊介入前，融合班教師對班上C1和C2的起點能力深覺難以掌握，教師指出：

她(C1)對什麼都沒有動機，也不喜歡吃，不知道要從哪裡教起，我根本就抓不到她的需求在哪裡。而C2到學校來，大部分時間都在教室中跑來跑去，不知道要怎麼教他。(談2006.11.3)

經過行動方案執行後，教師表示：「座位調整對C1的效果最好。」(訪2007.4.30)，但教師也觀察到C1的手部刺激動作減少的時機主要取決於「所安排的教學活動是什麼？」(訪2007.4.30)，由於教師這樣的體認，也激發出教師在活動中課程調整的實踐，例如：「扶著C1穿山洞，進行過山洞遊戲。」(觀2006.11.18)，對C2的問題，則透過嘗試支援團隊所建議的大書說故事、視覺提示與黏土活動等這些團隊所建議的策略，教師指出：「還不錯啊，效果很好。」(訪2007.4.30)，這些都是教師專業成長的表現。

本支援團隊之治療師在行動方案實施之前，最常使用的治療方式是將學生抽離教室到感覺統合教室進行治療，為了找出介入C1教學策略，本研究團隊請治療師入班診斷，實施治療融入班級教學活動，這樣的結果使我們瞭解到治療師在團隊的重要性，也驗證治療師入班評量對評估特殊幼兒的可行性，對研究參與者而言是一個專業成長的經驗。

(二) 對IEP認知的成長

支援團隊透過教室觀察與其他相關資料發現C1的優勢能力在「聽力」，且以「座位調整」策略作為行動方案之主軸，以促進其課程參與為目標，而C1的進步情形證明行動方案實踐的成效，使教師體會到以優勢能力寫IEP目標的方式對目標的達成具有實質的意義，教師認為：「對像這種『能安靜專心聆聽教師說故事』的IEP目標是蠻有幫助的，他至少可以跟小朋友一起參與。」(訪2007.4.30)。教師

同時也體會到「我覺得要多一點表格供選擇，因為孩子能力實在落差太大了。」（訪2007.4.30）。透過本研究的進行，團隊學者理解到教學現場教師對IEP表格的看法，也傳達給教師IEP表格式可以變動的觀念，同時在本團隊的協助下對轉化主題課程目標為IEP目標的作法也有不同的認知。

（三）學術與實務的合作

在教育界學術工作與實務工作的關係常處於一種以「上」對「下」的關係，甚至有「學術的傲慢」參雜其中（蘇文利、盧台華，2006）。融合教育與IEP的理念通常是由學術工作者提出，再透過法令與行政的程序形成政策，最後由基層教師來執行，基層教師在執行融合教育與IEP過程中碰到困難，學術工作者就有解決問題的責任。但由於這種以「上」對「下」的關係存在，使得問題難以解決。本研究支援團隊在行動方案執行過程中，也發現教師對學術工作者的態度，教師說：「IEP是寫給評鑑委員看的。」（談2006.11.8），經過本支援團隊與教師合作共同執行融合班之IEP，教師在行動方案實施後，發現C2的轉變，她說：「他（C2）那天竟然主動要求要畫畫，他跟我說：『教師，我也要畫』。」（訪2007.4.30），教師在看到C2的進步後，開始使對IEP的功能轉為正向，此一轉變的歷程也拉近學術工作者與基層實務教師的距離。

（四）團隊提供服務的相關問題省思

本研究支援團隊運用的模式，經由抽絲剝繭的過程和教師一起找到幼兒的特殊需求與教學重點，據以執行IEP。雖然，融合班或普通班不一定能有類似的支援團隊協助，但本研究的作法仍具有一些啓示，例如：目前全省有130位學前巡迴輔導教師（教育部，2007），參考本研究的方法，帶班教師將學生的學習情形錄影起來，再由巡迴輔導教師透過錄影帶快速檢視，是否能夠提高巡迴輔導的效率呢？各縣

市教育局，藉由個案影帶、文件資料等作為媒介，安排巡迴輔導教師在職進修課程，是否能夠提升教師專業成長呢？研究者認為值得進一步探究。

結論與建議

本研究在探究支援團隊入班執行特殊幼兒IEP，並從中發現其中困難與解決方式，主要發現如下：

一、結論

（一）支援團隊入班協助執行特殊幼兒IEP歷程

本支援團隊入班協助學前融合班執行IEP的過程為：1.從持續觀察與治療師入班評估找出學生之優勢與特殊需求；2.在觀察討論的歷程中發展合宜的教學策略；3.透過介入後學生課程參與程度的改變與成長。

（二）現行學前融合班IEP問題

本研究在研究過程中發現融合班IEP的問題包括：1.融合班不易進行個別評量以找出特殊幼兒特殊需求與優弱勢；2.功能性IEP目標難以融入主題式教學之中；3.只有一次評量的IEP設計難以適用重度障礙幼兒；4.人力問題是融合班執行IEP目標的關鍵；5.融合班IEP目標難以在開學一個月內完成擬定；6.現行融合班IEP表格對輕度障礙生適用，對重度與多障幼兒比較不適用。

（三）融合班IEP問題的可能解決之道

針對擬定與執行融合班IEP的問題，可能的解決之道為：1.支援團隊應以找出特殊幼兒的特殊需求與優弱勢為首務；2.宜強化教師轉化主題課程目標為IEP目標能力；3.增加IEP目標評量次數與質性評

量；4.執行IEP時人力不足現象可透過義工組織改進；5.開學一個月內先完成學年及學期目標；6.針對不同障礙程度特殊幼兒選擇或調整IEP表格。

（四）教師與研究參與者的專業成長

透過本研究的實施，使教師與研究參與者均獲得專業的成長，包括：1.對處理特殊幼兒無法參與課程時，座位調整與課程調整是可行的方式；2.教師針對特殊幼兒的優勢能力設計IEP與治療師入班診斷能提升IEP的執行效果；3.學者入班協助執行IEP可拉近學術與實務的距離。由於支援團隊的入班協助是透過不斷攝影觀察與分析再修正教學的過程，若當資源不足或支援團隊退出時，教師有無時間與能力執行多位特殊幼兒IEP，這仍是值得深思的問題。

二、建議

（一）執行IEP支援團隊組成方式與作法宜視現有資源條件調整

研究結果證明本支援團隊作法是可行的模式之一，但各幼稚園在執行融合班IEP過程中，因為所能獲得的資源不盡相同，因此，仍應適時調整團隊成員與作法。

（二）特殊幼兒IEP目標宜考量透過物理環境與教學策略執行之

本研究兩位多重障礙個案（C1與C2）是透過本團隊建議以課程調整與座位調整來協助其達成融合教育的功能，而此兩位的生活自理與動作能力與同年齡幼兒比較起來也有落後現象，考量即將入小學的需要，功能性目標也是未來在擬定與執行IEP時應該考量的重點。因此，特殊幼兒的IEP目標可朝課程調整與功能性目標來規劃。

（三）現行學前融合班IEP的執行與表格宜視學生需要適度調整

現行融合班IEP設計是以主題課程為基礎，比較適用於輕度障礙學生，重度與多重障礙學生則宜適度調整為功能性目標，而教師如何

從幼稚園主題式課程目標轉化為功能性目標則是未來舉辦幼稚園教師特教知能進修時應強調的重點。

（四）未來研究方向

未來研究可參考本研究發現，並就學校本身可取得之資源，組成支援團隊入班協助IEP之執行，建議未來配合幼兒園既有課程模式，以不同障礙類型與不同障礙程度學生，以班級為場域進行行動研究。

參考文獻

- 王天苗（2001）。運用教學支援建立融合教育的實施模式：以一公立幼稚園的經驗為例。《特殊教育研究學刊》，21，27-51。
- 王天苗（2003）。學前融合教育實施的問題與對策：以臺北市國小附幼為例。《特殊教育研究學刊》，25，1-25。
- 甘蜀美、林鈇宇（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》，4（1），32-44。
- 吳淑美（2001）。談融合教育之現況與未來。載於國立臺北師範學院特殊教育中心（主編），《融合教育學術論文輯》（頁1-10）。臺北市：國立臺北師範學院特殊教育中心。
- 李翠玲（2006）。學前階段合作模式融合教育之探討：以新竹市融合班為例。《特殊教育與復健學報》，15，1-19。
- 李翠玲（2007）。個別化教育計畫（IEP）理念與實施。臺北市：心理。
- 周天賜（1994）。特殊教育服務的問題與趨勢。《特殊教育季刊》，53，1-7。
- 周淑惠（2006）。幼兒園課程與教學：探索取向之主題課程。臺北市：心理。
- 孫世恆、王天苗（2004）。臺灣地區特殊教育相關專業服務實施現況及意見調查之研究。《特殊教育研究學刊》，26，19-43。
- 張翠娥、劉蔚萍、周俊良、馬長齡、李淑真、林月仙（2003）。高雄市實施

◎李翠玲、鐘梅菁、邱奕君、邱上純

個別化教育計畫在學前融合班實施之探討：以一個融合班為例 151

專業諮詢支援學前融合教育研究。高雄市：高雄市政府社會局。

教育部（1998）。特教教育法施行細則。臺北市：作者。

教育部（2006）。特殊教育統查詢。2006年10月30日，取自<http://www.set.edu.tw/default.asp>

教育部（2007）。特殊教育統計年報。臺北市：作者。

曹純瓊（2004，11月）。以增權賦能觀點建構技職院校幼保系學生融合教育專業知能之研究。論文發表於中華民國發展遲緩兒童早期療育學會舉辦之「第五屆全國早療相關服務」發表大會暨國際研討會，臺北市。

曹純瓊、劉蔚萍、楊玉蓉、程錦屏、李黎娟（2005）。接受專業團隊巡迴輔導之托兒所保育員IEP執行效果之探討。中華民國特殊教育學會九十四年年刊，121-132。

許碧勳（2001）。幼稚園普通班實施融合教育之探討。載於國立臺北師範學院特殊教育中心（主編），融合教育學術論文輯（頁113-116）。臺北市：國立臺北師範學院特殊教育中心。

陳采緹、莊妙芬、黃志雄（2006）。貫專業團隊模式介入重度障礙兒童個別化教育計畫之成效。特殊教育學報，24，85-112。

傅秀媚（2002）。早期療育中跨專業團隊評估模式相關問題研究。特殊教育學報，16，1-22。

曾娛婷、劉明松（2006）。學前身心障礙學生巡迴輔導制度實施現況與未來之探討：以臺中縣為例。臺東特教季刊，23，12-16。

鈕文英（2000）。如何發展個別化教育計畫：生態課程的觀點。高雄市：高雄師範大學特殊教育中心。

楊俊威、羅湘敏（2003）。特殊學校專業團隊服務之調查研究。東臺灣特殊教育學報，5，73-96。

劉蔚萍、王銀絲、徐淑珍、卓政翰、紀岑嬌（2003）。學前融合教育專業團隊巡迴輔導：以高縣旗山區早期療育發展中心輔導模式為例。國立臺北師範學院學報，16（2），307-336。

- 潘淑滿 (2003)。質性研究：理論與應用。臺北市：心理。
- 蔡昆瀛 (2002, 11月)。從現況與需求分析論北市學前融合教育的發展方向。論文發表於中華民國發展遲緩兒童早期療育協會主辦之「第三屆全國早療相關服務」發表大會暨國際研討會，臺北市。
- 蔡昆瀛、陳婉逸 (2002)。幼稚園個別化教育計畫實施現況與問題之研究。載於國立臺北師範學院特殊教育中心 (主編)，早期療育學術論文輯 (頁51-55)。臺北市：國立臺北師範學院特殊教育中心。
- 蔡清田 (2000)。教育行動研究。臺北市：五南。
- 盧台華、張靖卿 (2003)。個別化教育計畫評鑑表之建構研究。特殊教育研究學刊，24，15-38。
- 盧台華 (譯) (1982)。個別化教育方案有關觀念之澄清。特殊教育季刊，7，15-17。
- 蕭夙娟、王天苗 (1998)。國中小啓智班實施專業整合之意見調查研究。特殊教育研究學刊，16，131-150。
- 蘇文利、盧台華 (2006)。利用自然支援進行融合式班級合作諮詢模式之行動研究。特殊教育研究學刊，30，53-73。
- 蘇雪玉 (2000)。學前融合教育實施方案之效果探討：普通班教師角色與介入策略。行政院國家科學委員會研究計畫成果報告 (NSC 89-2413-H-030-015)。臺北市：輔仁大學。
- 鐘梅菁 (2001)。學前教師融合教育專業知能之研究。特殊教育學報，15，309-335。
- Bateman, B. D., & Linden, M. A. (2006). *Better IEPs* (4th ed.). Verona, WI: Attainment.
- Bundy, A. C. (1995). Assessment and intervention in school-based practice: Answering questions and minimizing discrepancies. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 15, 69-88.
- Burton, D. (2002, November). *The tendency of inclusive education in California*

- America. Paper presented in the 3rd Conference for Early Childhood Intervention for Young Children with Special Needs. Taipei, Taiwan.
- Cook, R. E., Tessier, A., & Klein, M. D. (1992). *Adapting early childhood curricula for children in inclusive settings* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Downing, J. E. (1999). *Teaching communication skills to students with severe disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Dule, K., Korner, H., Williams, J., & Carter, M. (1999). Delivering therapy services for students with high support needs: Perceptions of roles, priorities and best practice. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 24, 243-263.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Grisham-Brown, J., Hemmeter, M. L., & Pretti-Frontcack, K. (2005). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *TECSE*, 20(4), 208-223.
- Kaye, N. L., & Aselind, R. (1979). The IEP: The ultimate process. *The Journal of Special Education*, 13(2), 137-143.
- Kohler, F. W., & Strain, P. S. (1996). Merging naturalistic teaching and peer-based strategies to address the IEP objectives of preschoolers with autism: An examination of structural and child behavior outcomes. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 12(4), 196-206.
- McCormick, L., & Feeney, S. (1995). Modifying and expanding activities for children with disabilities. *Young Children*, 50(4), 10-17.

- Nortari-Syverson, A., & Schuster, S. (1995). Putting real-life skills into IEP/IFSPs for infants and young children. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), 29-32.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Rainforth, B., & York-Barr, J. (1997). *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H. J. (1992). Toward inclusive classrooms. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students* (pp. 3-17). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Strully, J., & Strully, C. (1985). Friendship and our children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 10(4), 224-227.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

The Implementation of Individualized Education Program in Preschool Inclusive Education: An Example of an Inclusive Class

Tsuey-Ling Lee^{*} Mei-Ching Chung^{**} Yi-Chun Chiu^{***}
Shang-Chun Chiu^{****}

Abstract

This study is aimed to understand the difficulties and their solutions through a supportive team during the implementation of IEP in a preschool inclusive class. The main findings indicated as the problems of IEP include: (1) It's difficult to discover strengths and special needs for children with special needs in an inclusive class; (2) It's difficult to integrate the functional goals in the class thematic instructions; (3) Only evaluation once is not enough for children with severe disabilities; (4)

^{*} Tsuey-Ling Lee: Associate Professor, Department of Special Education, National Hsinchu University of Education

^{**} Mei-Ching Chung: Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Hsinchu University of Education

^{***} Yi-Chun Chiu: Kindergarten Teacher, Hsinchu Municipal Xi-Men Primary School

^{****} Shang-Chun Chiu: Elementary Teacher, Hsinchu Municipal Xi-Men Primary School

Lack of the personnel in the inclusive class is the main problem for implementing IEP; (5) It's a tough task to complete developing IEP goals and objectives within one month after school starting; (6) Present IEP form fits for the mild but not fit for the severe. Based on the problems the solutions are: (1) The priority for support team is to discover the strengths and special needs; (2) Improving teachers' expertise in transferring the curriculum themes objectives to IEP objectives is important; (3) It needs to increase the numbers and qualitative evaluations in IEP; (4) Organizing training programs and designing a task list for the volunteers would be helpful for solving the shortage of personnel; (5) The school year and semester goals can be developed within one month after school starting; (6) The IEP form can be adjusted based on the children's special needs. The professional growth for teachers and the members of the team were presented.

Keywords: inclusive education, individualized education program, supportive team