

活動本位教學在學前融合教育之應用

蔡昆瀛

(臺北市立教育大學特殊教育學系助理教授)

前言

融合 (inclusion) 乃當代幼兒特殊教育的核心理念與發展方向 (Cavallaro & Haney, 1999; Farrell, 2001)，鑑於普通教育邇來對於社會多元性的不夠尊重，甚或歧視弱勢族群，聯合國於 1990 年在泰國召開的國際研討會和 1994 年在西班牙舉辦的世界特殊教育研討會中，倡議融合教育為全球教育改革之共同趨勢，希冀藉由此一理念引領教育體系對於學習者個別差異與獨特性的尊重與平等對待 (Norwich, 1996)。順應此一趨勢，國內於民國八十六年修訂公布之特殊教育法第十四條即明文指出：「為使就讀普通班之身心障礙學生得到適當之安置與輔導，應訂定就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法...」，其後修定之特殊教育法施行細則第七條更規定「學前身心障礙兒童，應與普通兒童一起就學為原則」(蔡昆瀛，民 89b)；而國內相關文獻 (例如：王天苗、許碧勳，民 88；蔡昆瀛，民 88；蔡昆瀛，民 89a)，亦將融合教育視為當前幼兒特殊教育發展的重要導向與課題。在實務層面，融合教育亦已成為國內學前教育的工作重點之一，以台北市為例，先後規劃並採行的相關措施如：鼓勵一般公私立幼稚園招收特殊需求幼兒、逐年向下延伸特殊需求幼兒的入班年齡、實施學前特教巡迴輔導制度、提供相關專業團隊的支援服務、辦理融合教育知能研習等具體作為。推動迄今，普通班已成為安置特殊需求幼兒的主要選擇。

然而，融合安置並不等於融合教育，誠如 Wolery 和 Gast 所言：安置在融合教育的班級中，並非意味特殊需求幼兒將學到和其他幼兒同樣的目標行為或技能 (Wolery & Gast, 2000)，如何使普通幼兒和特殊需求幼兒都能在環境、教學與社會性等層面真正融合，才是安置之後的當務之急。Wilson (1998) 曾指出歐美幼兒特殊教育在新世紀所面臨的十二項挑戰之中，即有兩項攸關融合教育的教學層面：一為如何兼顧特殊教育與普通幼教的教學策略，二為對個別化課程調整的成效提出實徵研究證據。國內王大延與蔡昆瀛 (民 91) 對台北市幼稚園與托兒所教師調查的結果亦顯示，教師專業知能不足、教學無法兼顧特殊需求幼兒和普通幼兒的需要、無法在團體教學中落實 IEP 的目標、缺乏教學範例可供參考等與教學相關的問題，是學前教師在實施融合教育面臨的主要困難。基於此，本文針對在英、美學前融合教育和早期療育界頗受推介的「活動本位教學」之意義、要素與方法加以論述，期能提供國內教師於實務應用之參考。

活動本位教學的意義與要素

活動本位教學（activity-based intervention approach）意指將學習目標整合於幼兒日常活動或其感興趣的功能性活動之中來學習。Bricker 和 Cripe（1997）曾說明此種教學或療育方法乃是「由幼兒所主導，是在例行的或已設計好的活動中，嵌進幼兒個別的長期或短期目標，並且利用合乎邏輯的行為因果，來引發功能性和生產性的技能」。誠如 Raver（1999）所言，此種介入方法的目的是使教學成為對幼兒具有意義與功能的活動，促進幼兒與教師之間自發性和有意義的互動，並且幫助幼兒對於習得技能的類化。

活動本位教學包含四個基本要素（Pretti-Frontczak & Bricker, 2004）：

1. 教學係由幼兒所主導，並重視幼兒的互動；
2. 將教學融入於例行性、計畫性或由幼兒創發的活動中；
3. 所習得的是功能性和類化性的技能；
4. 系統化地運用自然合理的前事與後果。

從這四個要素可以發現其與系統理論和自然法（naturalist approach）的教學理念有一致之處，受到系統理論的影響，早期療育已不再只是教室或治療室裡進行的單調訓練，而是強調教學必須整合不同的發展領域，並且必須在自然的、有需求的情境下實施。活動本位教學所建議的策略如遺漏、新奇、看得見卻拿不到、違反期望、片段漸進、尋求協助、干擾妨礙、中斷或延遲等方法，正可同時適用於誘發幼兒在動作、溝通、認知、社會情緒和生活自理等各領域的功能性學習。其實，活動本位教學的特點之一即是將多重目標使用在單一的活動上，例如：幼兒幫玩偶洗澡的活動可以用於促進溝通（我要肥皂）、動作（伸手和抓握）、認知（身體的部位）、社會性（輪流使用肥皂）和生活適應（洗手）等多項領域的能力。

此一教學方式對幼兒的助益包括：利用活動中相關連的行為前提和結果，可以減少幼兒學習動機和注意力的問題；可以使學習具備普遍性與持續性；單一技能的學習並不侷限於一個活動，而且可以由不同人員透過不同環境和教材來教導；有助於幼兒維持既定目標的功能性；將學習嵌入日常活動之中，使得幼兒的照顧者與家人也可以成為教學者與教學資源；可以運用在小組或團體學習之中，提高幼兒參與的主動性（瑞復益智中心譯，民 89）。相較於傳統上特殊教育所使用的直接教學法，活動本位教學有其不同的特點，表一即為這兩種教學方式的比較。

表一、活動本位教學與直接教學之比較

比較向度	活動本位教學	直接教學
師生互動	<ul style="list-style-type: none"> - 以幼兒興趣、行為與動機來引導教師的教學 - 以幼兒為主導 - 教師鼓勵幼兒主動參與 - 幼兒主動時，教師回應 	<ul style="list-style-type: none"> - 教師使用事先選定的教材，以口語或動作來引導幼兒的注意 - 以教師為主導（教師指導活動的進行） - 教師鼓勵幼兒反應 - 幼兒有反應時，教師回應
教學目標	<ul style="list-style-type: none"> - 利用日常和計畫好的活動來訓練數個教學目標 - 對於不常發生的教學目標，教師須準備練習的機會 - 教師為一個活動提供合理的開始和結束 	<ul style="list-style-type: none"> - 教師一次介紹一項新技能，例如穿衣 - 在每個教學步驟裡，教師安排大量的例子來練習 - 教師在最初的教學步驟中，提供介紹和區分正誤反應的例子
行為前項、反應和後果的關係	<ul style="list-style-type: none"> - 教師使用合理發生的行為前項和後果（如：天冷—穿衣—不冷） - 教師使用自然包括在活動中的後果來加強學習（如：戶外活動時要求穿上衣服） 	<ul style="list-style-type: none"> - 不考慮行為前項而直接教 - 教師使用相同的安排和指示，來示範正誤的例子 - 教師使用特定的增強和修正方式
類化	<ul style="list-style-type: none"> - 教師發展同一類前項和反應之間的關係（和自然情境配合） - 教師測試新學會的技能（如：天冷時要求幼兒穿上衣服） 	<ul style="list-style-type: none"> - 教師示範各種正確的反應例子，很少使用錯誤反應的例子 - 教師使用新的例子（例如穿不同的衣服），來測驗類化情形

參考資料：學前融合班教學策略篇，吳淑美，民 87，台北，心理。

活動本位教學的策略與應用

衡諸國內外學前融合教育與早期療育領域，活動本位教學皆曾受推介與應用，例如：美國 Cripe、Slentz 和 Bricker 等人所發展完成的 AEPS 早期療育課程（Assessment, evaluation, and programming system for infants and children）即是以活動本位教學為課程設計和實施的基礎；在國內，國立新竹師範學院的學前融合教育實驗班亦曾使用此一教學方法，而且在相關研習中亦曾介紹給國內幼稚園教師參考應用。

活動本位教學的實施主要包含四大要點與程序（吳淑美，民 87）：

1. 確定幼兒的學習目標；

2. 選擇及安排適合執行這些目標的機會；
3. 將特殊需求幼兒的目標融入一般教學計畫中；
4. 使活動同時符合特殊需求幼兒和普通幼兒的需要。

易言之，正如同特殊教育和融合教育對個別化教育計畫（簡稱 IEP）的重視，活動本位教學實施的基本步驟乃先正確分析幼兒能力並訂定適切的個別化學習目標（通常即為 IEP 中的長短期目標），而後調查列出幼兒在園所和班上一天的日常作息和例行活動，再逐一檢視所欲介入之個別目標適於在哪些活動中執行，將該目標嵌入該等活動中，再利用這些活動情境進行該目標的介入。表二即為將幼兒個別目標嵌入日常活動的參考範例。

表二、幼兒個別目標嵌入日常活動的表格範例

幼兒姓名：_____

	動作領域 某個別目標	溝通領域 某個別目標	認知領域 某個別目標	社會性領域 某個別目標	自理能力 某個別目標
到園時間	V	V		V	
大團體朝會時間				V	
團體教學時間		V	V		
點心時間		V		V	V
如廁盥洗時間	V	V			V
角落學習時間			V	V	
午餐時間			V	V	V
午休時間					V
大團體時間			V	V	
自由遊戲時間	V		V	V	
放學時間		V		V	V

融合教育的班級組成特點係幼兒之間的高異質性，除了上述針對個別幼兒設想的活動本位設計，面對異質性團體教學時，教師可以併用活動本位教學與多層次教學（multi-level teaching）兩種模式，以兼顧多名幼兒的不同學習目標，達到個別化教學的目的。所謂「多層次教學」係指在同一領域的教學活動中，同時包含不同程度的學習目標，例如：在穿珠活動中可能包括能以拇指和食指拿取較大的珠子、能以拇指和食指拿取較小的珠子、能在協助下完成穿珠、能獨立完成穿珠等多種不同難易度的目標。換言之，雖屬所有幼兒共同參與的活動，但是並非僅列出單一目標，而是依據不同幼兒的個別能力需求，納入多種不同能力層次的目標。此種教學設計使教師得以將特殊需求幼兒的 IEP 目標嵌入一般教學或團體學習之中，頗適用於融合教育的班級教學。

活動本位教學強調在以幼兒為主導的活動下，以有計畫的自然策略來誘發幼兒自發性的學習需求與意願，從而學習到功能性和可類化的技能。其常用的教學

策略有以下八種 (Bricker & Cripe, 1997; Pretti-Frontczak & Bricker, 2004) :

1. 遺漏法 (forgetfulness) : 所謂遺漏法係指教師遺漏了某項學習材料或用具, 或者教師過度強調活動中幼兒熟悉或重要的部分, 而遺漏了其他部分。此種方法可以促進幼兒的行動力和問題解決能力, 也可以用於瞭解幼兒所知與所能做的。例如: 點心時間到了卻不即刻提供餐點、圖畫課沒有準備蠟筆、或故事時間缺少了故事書時, 幼兒會發現被遺漏的部分, 並且提出詢問、找尋缺少的物件或試著以可能的方法來解決問題等, 這即是遺漏法的運用。

2. 新奇法 (novelty) : 幼兒通常會被新的玩具或活動所吸引, 利用此一特性可以引發幼兒出現教師期望的行為反應。對於重度障礙的幼兒, 很適合在例行或日常活動中使用新奇法來教學, 例如: 可以在幼兒熟悉的兒歌或遊戲中添加新的動作。對於年齡較大、能力較好或障礙程度較輕的幼兒, 變換進出體能活動室的路線或方式、或在玩具角增加不同的新玩具, 都是可行的策略。運用新奇法時, 須注意新事物的出現不宜過度超乎幼兒的預期, 否則可能會減少效果甚至適得其反, 例如: 於有關春節的教學活動中, 安排一隻龐然可怖的年獸, 雖然新奇卻可能造成幼兒的驚恐, 甚至使活動在哭鬧聲中提前結束。

3. 看得見卻拿不到法 (visible but unreachable) : 將物品擺放於幼兒看得見卻拿不到的位置, 可以刺激幼兒社會性、溝通和問題解決行為的發展, 尤其適於溝通能力的訓練。幼兒喜愛的食物或玩具都是適合的刺激物, 運用時, 除非目的在訓練幼兒獨立解決問題的能力, 否則應將物品置於該幼兒看得到, 而教師或另一名幼兒可以拿取得到的地方。

4. 違反期望法 (violation of expectation) : 違反期望法係指將活動或例行作息中的某一個熟悉的部份或步驟予以省略或改變, 使其與幼兒所期望的不相符。有許多違反慣例的方式會讓幼兒感覺有趣或奇妙, 例如: 教師拿鉛筆另一端的橡皮擦來畫畫或書寫、用湯匙來梳頭髮、把積木放在盤子裡當點心等。違反期望法的目的有二: 一是從中可以瞭解幼兒的辨別力和記憶力, 二是可藉以引發各種的溝通反應和問題解決行為。重度障礙的幼兒通常也能夠注意到這種意料之外的改變, 例如: 把襪子穿在手上或把手套戴在腳上等。

5. 片段分次法 (piece by piece) : 對於需要將組合片段物件或使用到多項或多次物件的活動, 教師可以逐次限量分配提供, 所以幼兒便必須逐次地要求給予所需的片段。例如教師可以將拼圖片加上編號, 當幼兒指出或說出所要的拼圖片時, 教師再拿給他。除了拼圖之外, 需要用到積木、顏料、蠟筆、膠水等小物品的活動, 或者點心時間的葡萄乾、小餅乾、水果切片等, 都適合運用此一原理分次提供。但是, 教師必須注意, 過度的分段也可能反而成為不當的干擾, 甚或破壞活動的連續性和學習的主體。

6. 尋求協助法 (assistance) : 安排必須教師或同儕協助使用的器材或需要師生共同參與的活動, 如此將使幼兒必須要求教師或其他幼兒的協助, 才得以進行活動。此種教學法可用於訓練幼兒的語言溝通、粗大動作、精細動作和生活自理能力。例如: 把餅乾放在幼兒打不開的罐子裡, 於是幼兒便需要尋求教師幫忙打

開罐蓋（溝通領域），教師可以將罐蓋鬆開，再讓幼兒練習撐開手指、抓握與旋轉等技能來開啟罐子並拿出餅乾（精細動作領域）。

7. 干擾妨礙法（sabotage）：刻意且隱密地干擾活動進行，可以刺激幼兒的問題解決技巧和溝通行為。例如：教師先趁幼兒不注意時把門鎖住，然後藉機鼓勵幼兒離開教室；進行唱遊活動時把音響的插頭拔掉；或幼兒盥洗回來之後，發現準備吃點心用的桌椅不見了等。不過，干擾妨礙法必須審慎使用，而且不宜經常使用，否則會減低其效果。

8. 中斷或延遲法（interruption or delay）：中斷或延遲係指教師將幼兒的某一連鎖行為予以中止，使其無法繼續該行為；延遲則指暫停活動或略加延宕，以引起幼兒的反應。例如：如果刷牙已是幼兒的日常習慣，教師可以中斷幼兒使用牙膏，並且問他：「你要什麼？」，於是幼兒就必須設法表示他需要牙膏來完成刷牙的行為。

結語

在學前融合教育領域，活動本位教學的原理與方法已獲文獻的支持，Wolery（1994）綜合有關融合教育的教學策略之文獻後曾歸納出下列七項教學原則：1. 在一項活動中融入多種教學機會；2. 在不同活動中融入多種教學機會；3. 透過幼兒學習方式的改變來調整活動和日常作息；4. 透過材料和使用途徑的運用來調整活動和日常作息；5. 利用為時較短但較常發生的活動來增進反應情境的相關性；6. 透過進入某區域途徑的改變來調整活動；7. 針對不易融入日常教室情境中的重要技能，另行添加教學活動等。這些通則其實都與活動本位教學模式相符合，然而，Wolery 亦不忘提醒：這些漸獲共識的教學原則仍待更多研究論證。換言之，活動本位教學的理論與方法雖然符合學前融合教育的需要，並且日益受到推介，惟，針對此一教學模式進行實徵性探討亦是未來研究的重點。正誠如 Hemmeter（2000）對學前融合教育的教學發展所提出之如下五點結論：

「a. 成功的融合有賴於以持續的教室活動和日常作息為情境，並針對功能性與適性發展之能力為目標的教學；b. 吾人對於何謂功能性與適性發展的學習結果尚未有一致的認定，而且一些較整體性的學習結果（如社會能力、學習策略）常受到忽視；c. 已有諸多有效的教學策略可以應用在教室活動和日常作息中，來協助特殊幼兒習得技能並予以類化；d. 雖然吾人鼓勵使用活動本位的教學，但是仍缺少充分的證據足以論斷其成效優於傳統教學方法；e. 有關活動本位教學之研究論據的不足，其部分原因乃由於研究方法上的困境。」（p.58-59）

參考文獻：

王大延、蔡昆瀛（民91）：《台北市幼兒園所融合教育實施現況與需求調查研究》。
台北：台北市立師範學院特殊教育中心。

- 王天苗、許碧勳 (民 88): *特殊幼兒教育之研究與應用*。發表於「幼兒教育的昨日、今日與明日—開創幼教新紀元學術研討會」。台北: 台北市立師範學院幼兒教育學系。
- 吳淑美 (民 87): *學前融合班教學策略篇*。台北: 心理。
- 瑞復益智中心譯, Cripe, J., Slentz, K., & Bricker, D. 著 (民 89): *嬰幼兒評量、評鑑及課程計畫系統第二冊—出生至三歲的 AEPS 課程*。台北: 心理。
- 蔡昆瀛 (民 88): 前瞻特殊幼兒教育之跨世紀課題。載於「迎千禧, 談特教」, 55-71 頁。台北: 中華民國特殊教育學會。
- 蔡昆瀛 (民 89a): 融合教育理念的剖析與省思。 *國教新知*, 47(1), 50-57 頁。
- 蔡昆瀛 (民 89b): 談學校融合教育之相關法規與配套措施。 *國教新知*, 47(2), 12-17 頁。
- Bricker, D. & Cripe, J.J.W. (1997). *An activity-based approach to early intervention*. USA: Paul H. Brookes.
- Hemmeter, M. L. (2000). Classroom-based interventions: evaluating the past and looking toward the future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 56-61.
- Norwich, B. (1996). *Special needs education, inclusive education or just education for all?* London: Institute of Education.
- Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention (3rd edition)*. USA: Paul H. Brookes.
- Raver, S.A. (1999). *Intervention strategies for infants and toddlers with special needs – A team approach*. New Jersey: Macmillan Prentice-Hall.
- Wilson, R.A. (1998). Evolving themes and special concerns. In R.A. Wilson, *Special educational needs in the early years* (pp. 25-40). New York: Routledge.
- Wolery, M. (1994). Implementing instruction for young children with special needs in early childhood classroom. In M. Wolery & J.S. Wilbers (Eds.), *Including children with special needs in early childhood programs* (pp. 151-166).
- Wolery, M. & Gast, D.L. (2000). Classroom research for young children with disabilities: assumptions that guided the conduct of research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 49-55.