

# 歐美學前融合教育之課程與教學的發展及特徵

柯秋雪

當前融合教育強調確保所有幼兒在普通班的學習權益，教保服務人員與學前特教教師及相關專業人員考量幼兒的特殊需求與興趣，實施適性課程與教學，讓身心障礙幼兒與普通幼兒能夠參與班級活動與學習，成為非常重要的議題。本文採用文獻分析法，旨在探討的內容有四：一、聯合國與歐美倡議的融合教育；二、學前融合教育課程實施的重要原則；三、學前融合教育課程的發展沿革；四、歐美學前融合教育課程的特徵。最後，提出相關建議，包含普特行政機關與組織的合作與支持、普特師資培育與專業發展課程架構的合作與整合、研發系統化並具實證為基礎之優質學前融合教育課程、以實證為基礎的在職進修課程、家園合作之學前融合教育等建議，期待有益於國內學前融合教育課程與教學品質之提升。

關鍵字：學前融合教育、課程、教學、發展、特徵

作者現職：國立臺北教育大學特殊教育學系副教授

---

通訊作者：柯秋雪，e-mail:chioushiueko@tea.ntue.edu.tw

## 壹、前言

聯合國於 1948 年頒布《世界人權宣言》(Universal Declaration of Human Rights)，北歐國家於 1950~1960 年代開始推動去機構化與社區化運動，全球大力倡導以人權為基礎的融合教育 (inclusive education)，重視民主的平等價值與社會的公平正義，反對身心障礙幼兒的隔離教育，確保所有幼兒應該接受教育均等的機會(于承平、羅清水、林俞均、王菊生，2013；柯秋雪，2013；Armstrong, Armstrong, & Barton, 2016；Cefai et al., 2015；Portelli, 2011；UNICEF, 2012；United Nations, 2015)。美國也於 1960 年代開始實施身心障礙幼兒在普通教育環境中的學習，透過「啟蒙方案」(Head Start Program)與「障礙幼兒早期教育方案」(Handicapped Children's Early Education Program, HCEEP)的支持，以及 1975 年 94-142 公法頒布「最少限制環境原則」(Least Restrictive Environment, LRE)之後，身心障礙幼兒從隔離的教育環境逐步安置到社區中的普通學校 (Grisham-Brown, Hemmeter, & Pretti-Frontczak, 2017；Guralnick & Bruder, 2016)。

美國「最少限制環境原則」並非主張所有身心障礙幼兒皆安置在融合的環境，而是依據身心障礙幼兒的需求與情況提供適性的教育場所，儘可能和普通幼兒安置在相同的環境，許多中度到重度障礙程度的幼兒仍是在特教班、特殊學校或機構就讀。身心障礙幼兒逐步回歸到主流學校的特教班就讀，特殊教育的抽離方式通常聚焦在身心障礙幼兒最弱的學科領域，隱含對他們的標記與隔離 (Deiner, 2010)。

聯合國則持續推動「完全融合」(full inclusion)的理念，進一步倡導所有兒童皆能進入普通班就讀。「聯合國教科文組織」(United Nations Education Scientific and Cultural Organization, UNESCO)於 1990 召開「全民教育世界會議」(World Conference on Education for all)，宣布融合教育是邁向不分性別、種族、文化、宗教之全民教育理想的唯一途徑(于承平等人，2013；柯秋雪，2013)。1994 年「聯合國教科文組織」在「世界特殊教育會議」中頒布《薩拉曼卡宣言》(Salamanca Statement)(UNESCO, 1994)，促使各國制定相關法令，確保所有幼兒回到主流學校接受教育。美國也於 1997 年修正《身心障礙者教育法案》(Individuals with Disabilities Education Act)，揭示由提供最少限制的環境轉為融合的可能性，趨勢更邁向「完全融合」(Gruenberg & Miller, 2011；Turnbull, Turnbull, Wehmeyer, & Shogren, 2016)。

聯合國自 1990 年代推行融合教育以及完全融合教育，乃是基於重視人權與平等機會的理念。有些學者卻擔心「完全融合」無法滿足重度障礙學生的需求，肯定特殊教育的重要性，主張特殊教育老師應支持特殊需求學生以及普通班老

師，並強調特殊教育與普通教育老師合作的必要性(Gruenberg & Miller, 2011)。因應聯合國、歐盟與美國呼籲融合教育的推行，歐洲各國試圖將特殊學校賦予新的角色，有些國家已經將特殊學校與機構轉型為資源中心(resource centers)支持普通學校，例如：奧地利、挪威、丹麥、瑞典和芬蘭等國，而具有特殊教育學傳統的國家目前也積極發展融合教育，並扮演協助主流學校的角色(European Agency for Development in Special Needs Education, 2013)。義大利是實施「完全融合」的先驅國家，已於1977年立法廢除特教班，1992年裁撤特殊學校與機構，提供普通學校所需的教學支援團隊(林貴美、Villanella, 2008)，特殊教育扮演支持性的角色更顯得重要。

雖然學者專家對於「完全融合」持有不同意見，但是融合教育已是國際教育的趨勢。2000年以後，融合教育更進一步重視身心障礙者的「自我決定」與「賦權」，關切身心障礙者本身的主動性以及參與(柯秋雪, 2013; 鈕文英, 2015)。2006年聯合國通過的《身心障礙者權利公約》(Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD)，更積極呼籲應在平等的基礎上，為身心障礙者進行合理的調整，提供優質融合教育以能讓他們參與社會(于承平等人, 2013; 柯秋雪, 2013; IBE-UNESCO, 2016)。歐盟也表達支持《身心障礙者權利公約》的推行，具體實踐聯合國的融合教育政策，確保所有幼兒接受教育的可及性，提升融合教育的品質(European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016; European Commission, 2014)。

如同 Oliver 與 Barnes (2012) 強調幼兒在教育中(‘within’ education)，而非只是回到教育(‘to’ education)的權利。學前階段是幼兒接受融合教育的開端，也是未來融合教育推動成功的重要基礎。融合教育並不是「非隔離教育」，也並非只是將身心障礙幼兒安置在普通班就讀。融合教育應該是確保所有幼兒在普通班的學習權益，其中教師扮演重要的關鍵角色。如何能因應不同幼兒的特質與需求，提供合適且優質的課程，讓身心障礙幼兒真正能參與班級活動與學習，是非常重要的議題。課程與教學實施的良窳決定融合教育實施的優劣，本文藉由文獻分析法，搜集相關文件與研究，進行整理與分析，歸納出歐美學前融合教育之課程與教學的發展與特徵，以及對我國的啟示。

## 貳、聯合國與歐美倡議的融合教育

### 一、規劃合適的融合教育課程，滿足所有幼兒需求

倡導普通教育與特殊教育合作，邁入全民教育的理想，因應所有幼兒在普通班的需求，且達到學習的高成就，是目前實施融合教育的重要目標

## 主題文章

(Grisham-Brown et al., 2017)，國際重要組織也因而集思廣益，致力於課程的相關議題與研究。「聯合國教科文組織」於 1994 年頒布《薩拉曼卡宣言》，強調推動融合教育應該提供合適的課程與教學策略，回應所有學習者不同的需求，以達到全民教育的目標，並於 2004 年倡導教師實施「差異化課程」(differentiated curriculum)，希冀精進其教學實務，落實教育的平等與品質。

「聯合國教科文組織」於 2008 年在「國際教育會議」(International Conference on Education, ICE)(UNESCO, 2008)中進一步提出「同一課程架構」(a curriculum for all)的概念，融合課程應該依據學生的不同程度、多樣化的文化背景需求與學習型態，進行教學調整或差異化教學，提升其知識與技能以增進參與，並讓所有的學生獲得成功的經驗。歐盟也致力於每位幼兒積極參與班級中的學習，在「整體課程」與「彈性課程」取向的倡導下，提供環境支持（例如：無障礙設施、輔具）或是教學調整，以支持每位幼兒在認知、社會、情緒、身體與語言等各領域的潛能發展 (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016)。歐洲特殊需求暨融合教育局 (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016) 勾勒優質融合教育的藍圖，讓幼兒能積極參與，真正投入學習，而產生歸屬感，這也是學前融合教育希冀達到的主要成果。為了實施優質融合教育理念，學者專家陸續發展優質學前融合評估工具，增進教保服務人員實施融合的知能，例如「品質評定與改善系統」(Quality Rating and Improvement Systems, QRIS)、「融合教室評估表」(The Inclusive Classroom Profile, ICP)，以檢視與支持實施優質的融合教育 (柯秋雪, 2013; Cate, Diefendorf, McCullough, Peters, & Whaley, 2010; Odom, Buysse, & Soukakou, 2011; Soukakou, 2012)。

## 二、在全民教育理想下推動融合教育的課程，易忽略身心障礙幼兒

經過多年的倡導，理想與實務仍有一段差距，上述所提到的全民教育的理想目標迄今仍難以達成。「聯合國兒童基金會」(United Nations Children's Fund, UNICEF)提及全民教育雖然基於人權、確保每位幼兒與成人接受優質教育，但是未能足夠關注一些邊緣族群幼兒與身心障礙幼兒的多樣化需求，以提升他們參與班級的學習活動 (UNICEF, 2012)。如何在融合班級中滿足每位幼兒不同的學習需求，增進他們參與學習是非常具有挑戰性的，而普通教育與特殊教育如何攜手合作，雙方邁向整合是備受關注的重點。

## 三、美國頒布學前融合教育的共同宣言，積極推動優質融合教育

美國積極落實國際組織的呼籲，幼兒教育與特殊教育組織合作，頒布具體的實施原則與做法。「美國幼兒教育協會」(National Association for the Education

of Young Children, NAEYC)與「特殊兒童協會幼兒分會」(The Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children, DEC)分別是美國幼兒教育與學前特殊教育的重要組織,於2009年共同指出融合教育包含可及性(Access)、參與(Participation)與支持(Supports)等三個特徵,相關專業人員透過合作與運用調整(全方位設計的環境支持、輔具),支持所有幼兒能在家庭以及社區的自然環境中(例如機構、幼兒園、休閒遊憩場所)互動與學習。美國衛生與人類服務部(HHS)與教育部(ED)也共同發表宣言(HHS & ED, 2015),更聚焦在身心障礙幼兒的融合,強調教師須具備了解幼兒個別化學習的專業知能,提供以實證為基礎的課程(Evidence-based curriculum),以及適性支持。綜合實證研究顯示,融合教育有助幼兒的學習參與以及發展友誼關係(Guralnick & Bruder, 2016; HHS & ED, 2015; Lawrence, Smith, & Banerjee, 2016; Yu, Ostrosky, & Fowler, 2012),例如:

- (一) 能提升身心障礙幼兒認知與溝通發展。
- (二) 能增進身心障礙幼兒和一般的同儕有相似的參與。
- (三) 身心障礙幼兒有更多的機會練習學會新技能,提升學習與成長。
- (四) 促進普通幼兒各領域發展、具有同理心,能了解身心障礙幼兒,並表現對他們正向的態度。

此共同宣言也揭示相關人員和家庭合作,以及了解家庭參與的重要性,包含尊重家庭的文化,以及有關孩子學習的優先順序與關切事項。

美國目前38%身心障礙幼兒完全融合在幼教機構(Guralnick & Bruder, 2016; Lawrence et al, 2016),因而特教與幼教以及家長與相關人員之合作,行政支持邁向優質融合之可及性顯得更加重要(Gruenberg & Miller, 2011; HHS & ED, 2015)。

## 參、學前融合教育課程實施的重要原則

筆者將上述國際重要組織與美國推動宣言的建議(Grisham-Brown et al., 2017; Gruenberg & Miller, 2011; Widerstrom, 2005),歸納成為下列實施融合教育課程之重要原則:

- (一) 重視每位幼兒接受融合教育的可及性與參與,教保服務人員應考量幼兒的優勢、需求與興趣,進行差異化教學或是課程調整,致力優質的

## 主題文章

融合教育。

- (二) 教保服務人員應能運用以實證為基礎的適性課程，支持班級每位幼兒積極參與學習與活動。
- (三) 營造接納的心理環境與無障礙的物理環境，並視幼兒的需求提供相關輔具，支持他們參與學習活動。
- (四) 教保與學前特教之相關人員與家庭攜手合作，共同實施融合教育。
- (五) 早療人員、學前特教及相關專業人員支持教保服務人員、家長，進行融合課程規劃以及所需調整。

教保服務人員與相關專業人員以及家庭合作，在實施優質融合教育時，課程與教學是很重要的關鍵。學前融合教育不僅是讓幼兒進入普通班就讀和參與班級的學習活動，同時提供發展合宜的課程架構與教學策略，以及全方位的環境支持，方能協助每位幼兒的學習與潛能發展，增進其歸屬感，建立同儕之間的正向關係與友誼。

我國也積極推動融合教育，《特殊教育法》(2013)第18條規定特殊教育服務應依據「適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神」，考量幼兒的障礙與需求，目前適性安置的場所包含特教班、資源班與巡迴輔導班（安置在普通班接受巡迴輔導服務）。教育部分別頒佈《特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法》(2010)與《高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法》(2011)，前者主要是有關特殊教育的規定，特教老師應依據身心障礙學生的學習需求提供適性課程與課程調整，運用跨領域或科目、跨專長或跨專業的合作方式（例如：合作諮詢或是合作、協同教學），並定期參加相關的專業成長活動。而後者則主要是對於安置在普通班的身心障礙學生，應為他們以團隊合作方式訂定個別化教育計畫、編選適當的教材與實施有效的教學策略，對教師則應提供教學、評量及行政等支援服務。

國內已有相關支持學生學習與教師教學之法令，然而尚未有跨單位與跨組織（例如：教育部與衛福部，或是「中華民國特殊教育學會」、「中華民國國際幼兒教育協會」與「臺灣兒童發展早期療育協會」等相關專業組織或學會之合作）共同發表學前融合教育宣言，頒布相關原則以及支持措施。此外，我國已經相當重視課程調整以及相關專業人員的合作，但是尚未積極提倡教師使用實證性的教學與評估工具支持幼兒的學習及參與，以達到優質融合教育的目標。

## 肆、學前融合教育課程的發展沿革

幼兒教育與學前特殊教育皆重視上述的課程與教學要素，但是教保服務人員和學前特教人員因為不同的養成背景，而在教導身心障礙幼兒與普通幼兒發展出一些不同的理論與實務。將身心障礙幼兒安置在隔離的教育場所，幼兒教育與學前特殊教育的課程是平行發展，但是回歸在主流學校中就學，物理環境的融合並不能夠讓幼兒獲得高成就的學習，雙方課程能否合作與整合成為重要的關鍵。

上述已提及聯合國、歐盟與美國相當重視支持教師實施差異化課程或課程調整，普特合作增進所有幼兒參與普通教育環境的學習，以能實施優質的融合教育，值得我國普特合作實施課程之借鏡。歐洲各國推展融合教育的程度不一，因而以下論述之學前融合教育課程的發展沿革，係以美國為主軸（Grisham-Brown et al., 2017; Gruenberg & Miller, 2011; Horn, Palmer, Butera, & Lieber, 2016; Sandall & Schwartz, 2008; UNESCO, 2004, 2008; Widerstrom, 2005）：

### 一、普特實施平行課程

「美國幼兒教育協會」與「特殊兒童協會幼兒分會」傳統以來各有不同的教育取向，前者主張幼兒教育在建構促進幼兒發展的支持環境，提升其探索與學習的機會，而後者推行的學前特殊教育受到特殊教育的影響，主要在滿足幼兒需求的個別化教育。「美國幼兒教育協會」於1987年初次出版發展合宜實務（Developmentally appropriate practice, DAP）指引，提出幼兒教育具有不同課程模式（例如：主題、單元、蒙特梭利等），強調以幼兒為中心的教學，並應考量幼兒年齡、個人差異與文化的差異，然而指出教師為主導與結構化教學的不適當性，卻引發了學前特教專家與學者的質疑，認為較少考量身心障礙幼兒的特質與需求，無法對他們提供合適的調整（Gargiulo & Kilgo, 2011; Grisham-Brown et al., 2017; Widerstrom, 2005）。此外，對於注重幼兒個別化的觀點也產生了雙方實務工作者的誤解。教保服務人員認為個別化是回應幼兒的興趣，學前特教人員則是關注於實施「個別化家庭服務計畫」（Individualized Family Service Plan, IFSP）與「個別化教育計畫」（Individualized Education Program, IEP）的目標，達到特殊教育的成果（Gargiulo & Kilgo, 2011）。

### 二、普特合作，重視幼兒個別化的課程調整

「特殊兒童協會幼兒分會」也於1992組成一個任務小組，為身心障礙幼兒提出適合個人發展與學習的最佳實務原則。融合班級是身心障礙幼兒與普通幼兒共同參與的班級，融合所提供的教育機會要能適合所有的幼兒，「美國幼兒教

## 主題文章

育協會」也因而於 1997 年再次修改「發展合宜實務指引」，以作為教導身心障礙幼兒之重要基礎，並針對幼兒不同的特質能力現況與需求進行調整（Gargiulo & Kilgo, 2011; Widerstrom, 2005）。

並非所有的幼兒皆能主動參與，Sandall 與 Schwartz（2008）提出八種類型的課程調整，包含：環境支持、素材調整、活動簡化、幼兒喜好的運用、特殊器材、成人支持、同儕支持與隱性支持，協助幼兒參與融合活動。此外，教師需具備差異化課程的能力，能了解幼兒個別化與多樣性的需求（先備知識、興趣、優勢與需求、學習方式）、引發幼兒學習動機、調整內容的難易度與多寡、提供多元的引導與不同程度的支持，以及實施不同教學型態（例如：班級、小組、個別），進而提升幼兒的參與（張德銳，2015；UNESCO, 2004）。實施課程調整或是差異化課程需要教師的專業知能與技巧，支持不同特質與能力的幼兒參與學習活動。目前最大的挑戰是幼教與特教的師資培訓的分流，實施融合教育的專業知能仍尚待加強（Guralnick & Bruder, 2016）。

### 三、普特合作，推動全方位課程

自 1990 年代以來，因為大腦與學習的研究，學者專家提出學齡前是大腦神經連結的關鍵時期，學習和行為與大腦的發展有關，當環境越豐富，大腦神經就建立越多的連結，因此教師應提供彈性與多元課程，致力於促進每位幼兒的學習（盧明、曾淑賢，2017；Moore, 2009）。尤其 1998 年 Orkwis 和 McLane 開始從學習者的角度出發，提出「全方位學習設計」（鈕文英，2015）。全方位課程和差異化課程皆認為所有幼兒的需求是不同的，教學、素材與活動應為所有幼兒進行調整，並支持他們的學習環境，不過前者更強調先前設計的課程框架。全方位課程設計是以幼兒的興趣與需求為中心，包含以下三個原則（CAST, 2011; Conn-Powers, Cross, Traub, & Hutter-Pishgahi, 2006）：

#### （一）多元表徵（multiple means of representation）

學習者察覺與了解資訊的方式不同，教師應運用多元方式提供他們獲取資訊與知識，例如：視覺、聽覺、語言與符號等。

#### （二）多元表達（multiple means of expression）

教師依據學習者的不同需求，提供替代性的工具或科技輔具的支持，以及不同的回應與溝通方式。

#### （三）多元參與（multiple means of engagement）

教師考量學習者的優勢與興趣，提供合適的挑戰，增進其學習動機以及參

與。

此外，Conn-Powers 等人（2006, p. 3）將全方位設計具有公平性、靈活性、易操作性、易感性、寬容性、省能性與空間性的七個原則應用在課程中：

（一）公平性（Equitable use）

考量幼兒不同能力，提供所有幼兒皆可以參與的「公平課程」（Equitable curriculum）。

（二）靈活性（Flexibility in use）

考量幼兒個別的能力與興趣，以及肢體或感覺動作障礙，設計「彈性課程」（Flexible curriculum）。

（三）易操作性（Simple and intuitive）

使用幼兒容易理解且簡單的「易操作性教學」（Simple and intuitive instruction）。

（四）易感性（Perceptible information）

因應幼兒具有不同的知覺能力、理解力或是注意力，教師運用「多元表徵」原則，採用多重感官方式有效教導幼兒。

（五）寬容性（Tolerance for error）

減少幼兒參與學習的阻礙，提供支持性的學習環境，鼓勵幼兒參與，並運用有效的課程原則（例如：教導重要概念、鷹架教學）之「成功取向課程」（Success-oriented curriculum）。

（六）省能性（Low physical effort）

依據「適合學生努力程度」（Appropriate level of student effort）原則，教師提供幼兒有效能且可輕鬆使用的素材或是器材，以提升幼兒參與學習的動機。

（七）空間性（Size and space for approach and use）

依據「合宜學習環境」（Appropriate environment for learning）原則，教師佈置教室環境與預備課程教材應能提供幼兒物理空間與認知學習的可及性，且教室空間之設計應能鼓勵幼兒參與學習。

全方位課程是考量班級內所有幼兒的學習，Wu（2010）提及相關人員，尤

## 主題文章

其是普通班教師與特教教師發展合作課程模式的重要性。不過，認知發展遲緩的幼兒通常較無法主動探索與建構知識，全方位課程雖然是以幼兒為中心，教師應該事前慎密規畫，聚焦與明確幫助幼兒，在日常生活與活動中提供練習重要技能的機會（Dinnebeil, Boat, & Bae, 2013）。

此外，全方位課程多倚重科技輔具，研究顯示輔具的價格不菲，資源不足，教師與學生使用輔具能力不夠或是不願意使用（張美華、簡瑞良，2006；Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak, & Shogren, 2015）。

## 四、普特合作，發展統整課程的架構

### （一）統整課程架構的建議

「美國幼兒教育協會」與「特殊兒童協會幼兒分會」於2009年共同發表學前融合宣言，以實證為基礎，實施統整課程（unified/integrated curriculum）或教學的取向漸成發展趨勢。具體而言，無論是普通幼兒還是身心障礙幼兒，幼教與學前特教攜手合作，基於幼兒是全人發展教育，教師應該了解班級內所有幼兒的個別興趣與需求，使他們能融入班級的活動與作息中。

### （二）統整課程架構的要素

統整課程架構包含以下的要素（Gargiulo & Kilgo, 2011; Grisham-Brown et al., 2017; Horn et al., 2016）：

#### 1. 教學前評量

運用正式（標準化測驗）與非正式的評量工具（觀察、訪談），教學前了解幼兒的現況能力與優弱勢。

#### 2. 課程內容

包含發展領域與幼兒個別需求所有相關的發展領域（認知、動作、溝通、社會等），連結州或是機構規定的語言、數學、科學、社會、藝術與科技等幼教科領域的課程範圍（課程的廣度與深度）與順序性（簡單到困難、具體到抽象）。此外，身心障礙幼兒的獨特需求則透過IEP與IFSP的支持以提升相關能力，增進獨立參與班級的課程活動。學前特教或是早療的課程範圍應該包含提供家庭資訊與相關支持。

#### 3. 實施課程

教師以課程取向（例如：高瞻、蒙特梭利、主題課程）為基礎，運用素材、

環境與介入策略，融入幼兒日常作息與活動中。而相關專業團隊成員因應幼兒的個別差異與需求，實施活動調整與支持。早療人員與學前特教人員多會運用課程本位評量協助實施教學活動與評量，例如：AEPS課程（Assessment, Evaluation, and Programming Systems Curriculum）、卡羅萊納課程（Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs/Carolina Curriculum for Preschoolers with Special Needs）等。

#### 4. 教學後評鑑

教學後監控幼兒的學習或是行為的改善，以作為教學或是行為處遇計畫的修正。

綜合上述，「美國幼兒教育協會」與「特殊兒童協會幼兒分會」積極合作，共同頒布學前融合宣言，有系統地發展統整的課程架構，支持研究機構與學者專家發展以實證為基礎的教學，鼓勵研發學前融合教育評估與教學工具，提升教師反思與實施優質融合教育的能力。隨著國際的腳步，我國「中華民國特殊教育學會」、「中華民國國際幼兒教育協會」與「臺灣兒童發展早期療育協會」等特教、幼教與早療的專業組織皆重視融合教育的發展，但是並未有系統化推動以實證為基礎之優質學前融合教育課程的具體作法。

## 伍、歐美學前融合教育課程的特徵

### 一、行政層級上，普特合作與支持所有幼兒接受普通班教育的可及性

「聯合國教科文組織」於1994年頒布《薩拉曼卡宣言》中已經建議特殊學校可以提供普通學校人員的訓練與資源以及相關支持。歐美有些國家致力將特殊學校轉型為資源中心或是和社區的普通學校合作並提供支持，而特教班也和普通班合作融合。

而因應融合教育的倡導，聯合國提出的「同一課程架構」、歐盟的「整體課程」與「彈性課程」，以及美國的「統整課程」，推動融合教育的可及性，全球趨向將身心障礙幼兒安置在普通班，致力滿足所有幼兒的學習需求。北歐大多將身心障礙幼兒安置在普通班，只有重度障礙者接受隔離的特殊教育方案。以瑞典為例，2010年修正「國家課程綱要」（The National Curriculum），強調幼兒園的教育使命，所有幼兒皆有權利進入幼兒園，和普通幼兒接受一般的幼教課程，並有接受支持學習的權利（Lundqvist, Allodi, Westling, & Siljehag, 2016）。

## 主題文章

美國於 1980 年早已經提出「普通教育為首」(Regular Education Initiative)，主張重整普通教育與特殊教育系統，建議將特殊教育併在普通教育中，以利推動雙方的合作 (Gallagher, 2006; Harkins, 2012)。Wolery 與 Odom (2000) 訪談行政人員與政策制定者，提及幼兒教育與特殊教育行政重組能創造更積極的融合政策與服務。不過，特殊教育併在普通教育內，仍面臨諸多挑戰，例如：特殊教育在教育政策中的聲音越來越小，相關人才培育與科技輔具的經費可能減少 (Gallagher, 2006; Harkins, 2012)。

雖然行政的整併有異議，但是國際組織與美國已有共識，強調普特行政支持，以及普特教師與家庭以及相關人員協合作的重要性 (Lawrence et al., 2016; HHS & ED, 2015)。Barton 和 Smith (2015) 綜合分析相關研究指出，行政單位提供教保服務人員具有回饋的教練 (coaching) 模式，可以支持他們實施融合教育。

## 二、課程架構上，為所有幼兒提供優質的融合教育

Sandall、Schwartz 和 Joseph 早於 2001 年提出系統化的「優質融合建構模式」，幼教與特教以及相關人員以創造優質的幼教環境為重要的基石，提供所有幼兒學習的機會。然而並非所有的幼兒皆能主動參與學習活動，教保與學前特教以及相關人員合作，提供課程調整，協助所有幼兒參與融合活動，並運用嵌入式學習機會 (Embedded Learning Opportunities, ELO) 連結活動和作息，支持一些無法參與課程的幼兒能在自然環境中獲得學習的機會，而有些幼兒可能需要更多一對一以幼兒為焦點的教學策略的協助 (Child-focused instructional strategies) (林秀錦、柯秋雪，2015；Sandall & Schwartz, 2008)。

提升身心障礙幼兒個別學習技能之介入與課程，例如自然介入取向、活動本位、同儕媒介或是教師主導取向等課程，是創造優質融合教室經驗的重要途徑 (Lawrence et al., 2016; Odom et al., 2011)。嵌入式學習機會是自然教學介入取向，Rakap 和 Parlak-Rakap (2011) 與 Snyder 等人 (2015) 有系統地分析此教學法之相關研究顯示，嵌入式教學是有效的教學，能增進身心障礙幼兒在融合環境中的參與以及學習，並能在環境與活動中類化與維持所學的技能。

優質的融合教育是關切所有幼兒的學習，全方位課程設計能增進幼兒參與融合環境中的學習。Horn 等人 (2016) 所提出的促進幼兒就學成功的課程架構 (CSS+Curriculum Framework) 是依據全方位課程設計原則，以幼兒廣泛的多元需求與興趣為中心，提供所有幼兒參與課程的機會，實施此課程計畫包含以下六個實施步驟：

### (一) 發展並確定課程範圍和順序

決定未來實施的課程內容，包含教什麼（課程範圍）與何時教（根據發展與學習連續性的重要順序）。課程是將不同領域的關鍵能力嵌入在幼兒的學習歷程中，並考量幼兒連續性的發展與學習。

### (二) 決定確保連貫與整合計畫的組織策略

發展並統整計畫，確保主題與學習內容適切地融入一天的作息。

### (三) 依據支持所有幼兒的全方位學習設計原則來發展活動計畫

以全班幼兒的興趣與需求為中心，運用多元表徵、多元表達與多元參與的原則，支持所有幼兒的學習與發展。

### (四) 檢視活動計畫實施差異化與個別化教學

有些幼兒需要額外的支持，應了解他們的需求，實施差異化課程或課程調整，增進幼兒參與班級課程的學習，Horn 等人（2016）參考 Sandall 與 Schwartz（2008）課程調整的八大類型，統整成三個不同的要素：（1）課程內容：運用簡化、幼兒興趣的課程調整策略；（2）課程歷程：運用同儕支持、成人支持與隱性支持的課程調整策略；（3）學習環境：運用嵌入式學習及或以幼兒為焦點的教學，支持幼兒的個別學習需求，以達到學習的成果。

### (五) 檢視進步情形

蒐集相關評量資料，了解幼兒學習的進步情形。

### (六) 反省下一步的行動計畫與未來的規劃

團隊反思活動計畫的實施與調整，並定期檢討與修正計畫。

教師在實施全方位課程中扮演重要的角色，需具備相關知能。Stone（2013）的個案研究顯示，學前融合班教師了解與重視全方位課程設計，但是實施過程中需要具備更多的課程調整與教學實務，也缺乏相關的專業發展。

## 三、教學模式上，普特合作實施介入反應模式

「介入反應模式」（Response to Intervention, RTI）是一種「多層級教學模式」（multi-tiered instruction model），可以透過這樣的教學模式，早期識別所有學習和行為上有需求的幼兒。「介入反應模式」（或翻譯成「多層次補救教學的鑑定模式」）於 2004 開始納入特殊教育評估中（呂偉白，2014），在普通班中進

## 主題文章

行全面性篩選，以能提供高品質教學。對於學習困難或者是需求較高的幼兒，則提供較高頻率、較高層次的支持，以提升他們學習的速度。如同「多層級教學模式」的概念，三階層「介入反應模式」的目標在於提升幼教與學前特教以及相關人員合作，提供幼兒全班、小組與個別的分層協助，以確保實施優質的融合教育（盧明、曾淑賢，2017；Horn et al., 2016）：

### （一）第一層為全班性教學

教保服務人員實施全班教學，以全方位課程設計理念為基礎，考量全班幼兒的興趣、優勢與需求，運用發展合宜的實務教導全班幼兒。學前特教老師為輔，支持教保服務人員實施課程計畫與教學活動。

### （二）第二層是小組教學

以教保服務人員為主，實施普通班的教學內容，針對學習落後，無法主動參與班級學習活動的幼兒，則進行課程調整，實施差異化教學。特教人員支持教保服務人員，擔任諮詢或是協同教學。

### （三）第三層為一對一的個別教學

因應身心障礙幼兒的個別需求，由學前特教或是相關專業人員（治療師）協助教保服務人員，執行個別化教學與個別化教育計畫，或是相關的行為介入與正向行為支持計畫。

「美國幼兒教育協會」與「特殊兒童協會幼兒分會」將「多層級的教學模式」視為提升身心障礙幼兒參與融合的最佳的方式之一。「介入反應模式」能有效提升具有學習困難之學齡兒童的閱讀與數學能力，但是學前的研究並不多（Odom et al., 2011）。值得一提的是 Buysse 和 Peisner-Feinberg (2010) 的研究，他們運用「辨別與反應系統」(Recognition & Response system) 協助篩檢幼兒園潛在具有學習困難的幼兒，並提供合適的介入方法，該研究發現能有效支持這些幼兒之語言與讀寫的學習與發展。

實施「介入反應模式」的幼兒園也應主動和家長共同討論幼兒學習或是行為的目標，介入的策略與執行，以及向家長說明孩子進步的情況（Horn et al., 2016）。

## 四、學習環境上，營造全方位學習設計環境的可及性

優質的融合教育課程考量所有幼兒多元的需求與興趣，是依據全方位設計的理念，營造合宜與可及的學習環境。美國於 1984 年成立「特殊科技中心」(The

Center for Applied Special Technology, CAST)，透過科技增進所有人參與社區的機會，全方位學習設計環境包含以下要素（鈕文英，2015；Cate et al., 2010；Horn et al., 2016；Wills, Darragh-Ernst, & Presley, 2012）：

- （一）課程與素材應考量性別、年齡、語言文化背景與能力。
- （二）應提供所有幼兒安全的物理環境，且空間、器材與素材是可及性的。
- （三）支持幼兒的特殊需求，提供多元且容易使用的環境與素材，創造成功的互動經驗。
- （四）幼教、特教與相關人員提供幼兒多元的學習管道（視覺、聽覺、語言等），增進幼兒參與學習活動。
- （五）課程與素材應考量幼兒的優勢與興趣，增進參與活動的機會。
- （六）提供幼兒合適的輔具，協助其參與學習活動。
- （七）全方位學習設計環境能提升幼兒認知、情意、技能的各方面的發展，增進親師生互動，以能促進兒童主動參與學習環境，並和同儕建立正向的關係以及發展友誼的機會。

## 五、文化生態上，考量幼兒之文化生態環境，相關人員與家庭合作支持實施優質的融合教育課程

### （一）普特合作擴大到團隊的支持與合作

如上所述，倡導身心障礙幼兒進入普通班接受教育，並能有效參與普通班的學習活動是全球關注的重要議題。幼兒的發展是全人與整體性的發展，而融合教育的環境中包含多元文化背景的幼兒，課程目標與內容以及教學策略如何適合所有幼兒認知、社會、情緒、身體與語言的發展，並考量他們殊異的特質、需求、興趣與優勢，增進他們的參與學習，是相當大的挑戰。教保服務人員除了需要和學前特教教師合作，也需要相關專業團隊人員的支持與協助，進而建構全方位設計的學習環境。美國 1975 年 94-142 公法早已規定應為身心障礙學生提供多專業團隊的服務（Gargiulo & Kilgo, 2011）。然而教保服務人員與學前特教教師，以及與治療師的合作並不容易，基於不同專業背景與教學或治療理念，或是個人特質，可能無法積極合作，因而增進彼此合作溝通、協調與整合顯得格外地重要（Grisham-Brown et al., 2017；Gruenberg & Miller, 2011；Horn et al., 2016）。

### (二) 親師合作擴大到家園合作

幼兒的融合包含所有學習與發展的領域，從 Bronfenbrenner (1979) 的生態系統來看，家庭是幼兒最重要的小系統，不僅是家長，其他家庭成員參與幼兒的學習是非常重要的。Turnbull、Turnbull 和 Kyzar (2009) 指出，家庭和專業的合作是成功融合的催化劑。考慮幼兒的家庭生態環境，教保服務人員、學前特教老師與相關專業人員了解家庭不同社會文化背景，有助提升家長以及其他成員的信心與能力並與其合作，也較能支持幼兒的發展與達到學習目標 (Grisham-Brown et al., 2017; Gruenberg & Miller, 2011; HHS & ED, 2015)。家庭參與以及合作的觀點也呼應 Wolery 和 Odom (2000) 所提出以家庭為中心之融合的重要性。

有鑑於幼兒生態環境的重要性，歐洲特殊需求暨融合教育局於 2015-2017 年發展優質幼兒融合教育的生態系統模式，針對 3 歲到入小學幼兒，考量每個家庭獨特的需求並與其合作，增進幼兒參與學習以及產生歸屬感，不僅達到幼兒融合教育的主要成果，也能提升幼兒教育的品質 (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016)。值得一提的是芬蘭幼兒園為每位幼兒提供個別學習計畫，家長每年有二次和教師與相關專業人員討論幼兒學習情況之機會，教師較能深入了解幼兒與家庭的需求，俾於提供相關的支持 (劉豫鳳, 2012)。

### 六、教師成長上，普特合作重視優質整合師資培育與專業發展架構

因應融合教育的倡導，普特教師除了在師資培育扎根自己的專業，成為專業人士之外，也需彼此積極合作，以符應所有幼兒的需求。師資培育合流也自 1990 年代初期引發討論 (Grisham-Brown et al., 2017)。歐盟與美國的專業組織 (例如「美國幼兒教育協會」與「特殊兒童協會幼兒分會」) 也頒布相關的專業發展標準，包含了解幼兒的發展與需求，提供適性教學與課程調整、對文化的敏感度，與家庭以及專業人員的合作等。「美國幼兒教育協會」與「特殊兒童協會幼兒分會」(DEC/NAEYC, 2009) 的學前融合教育共同宣言不僅建立雙方合作的重要性，也指引相關人員應具備的融合教育專業知能。Gargiulo、Sluder 和 Streitenberger (1997) 早已建議實施合作或整合的人員培育方案 (collaborative or integrative personnel preparation program)，除了培訓學前特教教師，也能訓練融合教育中的專業人員。另一個可能性作法是幼教人員與特教人員整合專業的教師資格證書 (blended licensure)，此為目前可能的趨勢發展 (Grisham-Brown et al., 2017)。

教師教學的品質與有效的教學會影響融合教育實施的品質 (European

Agency for Development in Special Needs Education, 2010) ,因而持續與終身的專業發展是非常重要的。未來後續幼教人員與學前特教人員的整合性專業發展也是重要的趨勢之一 (Grisham-Brown et al., 2017)。

## 陸、結語

聯合國、歐盟與美國倡導融合教育，讓身心障礙幼兒進入普通班，並能參與學習活動，教師與相關專業人員實施合適的課程，是提升融合教育品質的關鍵性因素。國內學前教育階段絕大多數的身心障礙幼兒以安置在普通班為主(教育部，2017)，因應高品質融合教育課程之發展與特徵，可思考下述的作法：

### 一、普特行政機關與組織的合作與支持

各縣市幼兒教育與學前特殊教育行政單位大多是分流，前者多在學前教育科或是幼兒教育科，後者在特殊教育科，新北市政府則是例外，將學前特殊教育納入幼兒教育科之下，有益於行政推動學前融合教育的發展。因應融合教育的趨勢，各縣市幼兒教育科與特殊教育科的行政組織應積極合作，共同籌組與提供教保服務人員與學前特教教師融合課程與教學的相關研習與訓練，提升其相關知能，增進學前特教教師有效支持教保服務人員的輔導策略（例如教練模式），運用合適的教學法（例如嵌入式教學），融入班級作息，以提升實施融合教育的品質。此外，行政單位（如教育部與科技部）應獎勵與支持研發優質之實證性學前融合教育教學與評估工具。而有關融合相關議題，中央「早期療育服務推動小組」或地方「早期療育推動委員會/小組」和「幼兒教保服務諮詢會」應整合相關重要決議事項，以利合作邁向優質的融合教育。

### 二、普特師資培育與專業發展課程架構的合作與整合

國內幼兒教育與學前特教老師的培育與專業發展各有不同的課程架構，因應融合教育的發展，普特除了各自的專業發展標準之外，雙方應該瞭解與掌握重要的融合專業知能，並研擬普特合作的課程地圖，例如：教保服務人員應該瞭解個別化教育計畫與幼兒的行為處遇方法，而學前特教老師則需要瞭解幼教課程綱要。

### 三、研發系統化並具實證為基礎之優質學前融合教育課程

國內近年來已有少數幾篇有關優質學前融合教育指標建構之研究(劉學融，2009)、學前融合課程調整(李麗蘭，2012)、學前融合課程建構模式(姚婷怡，2011)以及全方位學習設計(陳一嫻，2017)之論文，但是缺乏如同美國系統

## 主題文章

化之推展。行政單位應支持學術研究機構，鼓勵學者專家合作或成立研究社群，發展以實證為基礎之學前融合教育課程與教學，以及相關評估工具，逐步建立優質融合教育課程模式，並與現場教師合作，運用在融合情境中，檢視成果並進行修正課程模式，再逐步推廣。

## 四、以實證為基礎的在職進修課程

教保服務人員、學前特教教師與相關專業人員具備以實證為基礎的課程與教學之專業知能相當重要，需要積極參與單位內與跨單位的研習與工作坊，或是成立教師專業學習社群，以提升融合教育課程與教學相關的知能，例如：全方位課程設計、介入反應模式、課程調整、差異化教學、嵌入式教學等課程模式與教學方法。

## 五、家園合作之學前融合教育

相關專業人員應具有文化敏感度，考量幼兒不同的背景，重視家庭參與，以能增進與家庭的合作。家庭的參與有助於教保服務人員實施融合教育的課程與教學，並能融入生活作息，增進幼兒參與班級的活動。教保服務人員除了和身心障礙幼兒之家長討論個別化教育計畫之外，可運用芬蘭個別化學習計畫的精神，瞭解班級內每位幼兒的優勢、需求與興趣，定期和個別家長討論，支持家庭參與，提升融合教育的品質。

## 致謝

非常感謝兩位審查委員提供寶貴建議。

## 參考文獻

于承平、羅清水、林俞均、王菊生（2013）。我國實施融合教育政策之探討。**教育政策論壇**，**16**，115-146。

呂偉白（2014）。美國多層次補救教學鑑定模式之評析。**當代教育研究季刊**，**22**（1），87-126。

李麗蘭（2012）。主題課程與教學調整在學前融合教育之行動研究（未出版之碩士論文）。中原大學特殊教育研究所，桃園市。

- 林秀錦、柯秋雪 (2015)。發展遲緩者之教育。載於王文科主編，**特殊教育導論** (2nd ed.) (頁 413-440)。臺北市：五南。
- 林貴美、Villanella, G. (2008)。義大利學校制度與融合教育的發展與變革。**教育資料集刊**，**40**，147-177。
- 柯秋雪 (2013)。從國際教育政策談我國優質學前融合教育之發展方向。**國民教育**，**54**，56-66。
- 姚婷貽 (2011)。學前融合班教師運用「融合課程建構模式」教學歷程之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學幼兒教育學系研究所，屏東市。
- 高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法 (2011，5月16日)。
- 陳一嫻 (2017)。全方位學習設計在學前融合教育中對特殊幼兒促進發展之成效 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學進修部暑期特教碩士班，臺東市。
- 張美華、簡瑞良 (2006)。新全方位課程設計理念的意義與內涵與理論基礎。**特殊教育文集**，**8**，127-156。
- 張德銳 (2015)。從有效教學到差異化教學—把每一位學生都帶上來。**教師天地**，**196**，32-38。
- 教育部 (2017)。**106 年度特殊教育統計年報**。臺北市：教育部。
- 特殊教育法** (2013，6月18日)。
- 特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法** (2010，12月31日)。
- 鈕文英 (2015)。**擁抱個別差異的新典範—融合教育** (2nd ed.)。臺北市：心理。
- 發展遲緩兒童早期療育服務實施方案** (2016，3月14日)。
- 劉學融 (2009)。**優質學前融合教育指標建構之研究** (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學幼兒教育學系研究所，嘉義市。
- 劉豫鳳 (2012)。芬蘭幼兒教保現況—教育均等理念之實踐。**教育資料集刊**，**57**，101-126。
- 盧明、曾淑賢 (2017)。課程設計與教保策略，載於盧明、柯秋雪、曾淑賢、林秀錦合著，**早期療育** (頁 173-201)。臺北市：心理。
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive education: Policy,*

## 主題文章

*contexts and comparative perspectives*. New York, NY: Routledge.

Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 69-78.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buysse, V., & Peisner-Feinberg, E. (2010). Recognition and Response: Response to intervention for preK. *Young Exceptional Children, 13*(4), 2-13.

Cate, D., Diefendorf, M., McCullough, K., Peters, M. L., & Whaley, K. (Eds.). (2010). *Quality indicators of inclusive early childhood programs/practices: A compilation of selected resources*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, National Early Childhood Technical Assistance Center. Retrieved from <http://www.nectac.org/~pdfs/pubs/qualityindicatorsinclusion.pdf>

Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouillet, D., ... Erikson, C. (2015). Social inclusion and social justice: A resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education, 9*(3) 122-139.

Center for Applied Special Technology. [CAST] (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Retrieved from [http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/updateguidelines2\\_0.pdf](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/updateguidelines2_0.pdf)

Conn-Powers, M., Cross, A. F., Traub, E. K., & Hutter-Pishgahi, L. (2006). The universal design of early education: Moving forward for all children. *Beyond the Journal: Young Children on the Web*. Retrieved from [https://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/ECC/ECC\\_Universal\\_Design\\_Early\\_Education.pdf](https://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/ECC/ECC_Universal_Design_Early_Education.pdf)

Deiner, P. L. (2010). *Inclusive early childhood education: Development, resources, practice* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Dinnebeil, L. A., Boat, M. B., & Bae, Y. (2013). Integrating principles of universal design into the early childhood curriculum. *Dimensions in Early Childhood, 41*(1), 3-13.

- 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, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Retrieved from [http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/EarlyChildhoodInclusion\\_0.pdf](http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/EarlyChildhoodInclusion_0.pdf)
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Teacher education for inclusion – International literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2013). *Organisation of provision to support inclusive education – Literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Inclusive early childhood education: An analysis of 32 European examples*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from <https://www.european-agency.org/publications/ereports/iece-analysis-of-32-european-examples>
- European Commission. (2014). *Report on the implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) by the European Union*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/swd\\_2014\\_182\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/swd_2014_182_en.pdf)
- Gallagher, J. J. (2006). *Driving change in special education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Gargiulo, R. M., & Kilgo, J. L. (2011). *An introduction to young children with special needs: Birth through age eight* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Gargiulo, R. M., Sluder, L. C., & Streitenberger, D. (1997). Preparing early childhood educators for inclusive programs: A call for professional unification. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 137-139

## 主題文章

- Grisham-Brown, J., Hemmeter, M., & Pretti-Frontczak, K. (2017). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Gruenberg, A. M., & Miller, R. (2011). *A practical guide to early childhood inclusion: Effective reflection*. Boston, MA: Pearson.
- Guralnick, M. J., & Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States: Goals, current status, and future directions. *Infants & Young Children*, 29(3), 166-177.
- Harkins, S. B. (2012). Mainstreaming, the regular education initiative, and inclusion as lived experience, 1974-2004: A practitioner's view. *i.e.: inquiry in education*, 3(1), Article 4. Retrieved from <http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol3/iss1/4>
- Horn, E. M., Palmer, S. B., Butera, G. D., & Lieber, J. A. (2016). *Six steps to inclusive preschool curriculum: A UDL-based framework for children's school success*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- International Bureau of Education-UNESCO. [IBE-UNESCO] (2016). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education. Training tools for curriculum development*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243279e.pdf>
- Lawrence, S., Smith, S., & Banerjee, R. (2016). *Preschool inclusion: Key findings from research and implications for policy and future research*. New York, NY: National Center for Children in Poverty.
- Lundqvist, J., Westling, A. M., & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124-139.
- Moore, L. O. (2009). *Inclusion strategies for young children: A resource guide for teachers, child care providers, and parents* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.

- Oliver, M., & Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement* (2nd ed.). Basingstoke, England: Palgrave MacMillan.
- Portelli, J. P. (2011). Inclusive education and democratic values. In C. Rolheiser, M. Evans, & M. Gambhir (Eds.), *Inquiry into practice: Reaching every student through inclusive curriculum* (pp. 8-9). Toronto, Canada: University of Toronto Oise.
- Rakap, S., & Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 79-96.
- Sandall, S. R., Schwartz, I. S., & Joseph, G. (2001). A building blocks model for effective instruction in inclusive early childhood settings. *Young Exceptional Children*, 4(3), 3-9.
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97.
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the inclusive classroom profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478-488.
- Stone, J. (2013). *Planning for universal design for learning in the early childhood inclusion classroom: A case study* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3594620) Retrieved from <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1443507888.html?FMT=AI>
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., & Kyzar, K. (2009). *Family-professional partnerships as catalysts for successful inclusion: A United States of America perspective*. Retrieved from [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_04ing.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_04ing.pdf)
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnership and trust* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

## 主題文章

- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- UNESCO (2004). *Changing teacher practices using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Retrieved from <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42814>
- UNESCO (2008, November). *Inclusive education: The way of the future*. Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education [ICE], Geneva, Switzerland. Retrieved from [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/C ONFINTEED\\_48-3\\_English.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/C ONFINTEED_48-3_English.pdf)
- United Nations Children's Fund [UNICEF] (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education*. Geneva, Switzerland: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States [CEEICIS].
- United Nations. (2015). *Sustainable development goals*. Retrieved from <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- U.S. Department of Health and Human Services [HHS], & U.S. Department of Education [ED] (2015). *Policy statement on inclusion of children with disabilities in early childhood programs*. Retrieved from <https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/earlylearning/joint-statement-full-text.pdf>
- Widerstrom, A. H. (2005). *Achieving learning goals through play: Teaching young children with special needs* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wills, D., Darragh-Ernst, J., & Presley, D. (2012). *Quality inclusive practices checklist*. Normal, IL: Heartland Community College, Heartland Equity and Inclusion Project. Retrieved from <http://www.heartland.edu/documents/heip/faculty/QualityInclusivePracticesChecklist.pdf>
- Wolery, R. A., & Odom, S. L. (2000). *An administrator's guide to preschool*

*inclusion*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, FPG Child. Retrieved from <http://www.fpg.unc.edu/~assets/pdfs/pubs/AdmGuide.pdf>

Wu, Xiuwen (2010). Universal design for learning: A collaborative framework for designing inclusive curriculum. *ie.: inquiry in education*, 1(2), article 6. Retrieved from <http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol1/iss2/6>

Yu, S. Y., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: Highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3), 132-142.

# **Developments and Features of Curriculum and Instruction in Preschool Inclusive Education**

**Chiou-Shiue Ko**

Inclusive education is currently being actively promoted to ensure the rights of all young children to study in ordinary classes. A fundamental concern is how preschool teachers and related professionals consider the special needs and interests of young children when implementing adaptive curriculum and instruction, thereby enabling both ordinary young children and those with disabilities to truly participate in classroom activities and learning. This paper mainly investigated four aspects: (1) support for the development of curriculum and instruction from international organizations, such as the United Nations, European Union, and the United States (2) key implementation principles, (3) development process, and (4) features of curriculum and instruction in preschool inclusive education (PIE). Finally, suggestions for enhancing the quality of curriculum and instruction in PIE in Taiwan were proposed, including conducting administrative restructuring and cooperation, integrating the framework of the teacher education and professional development curriculum for ordinary and special education, developing qualified evidence-based preschool inclusion curriculum, offering evidence-based on-the-job training courses with support, and implementing PIE through family–preschool cooperation.

Keywords: curriculum and instruction, developments, features, preschool inclusive education

Associate Professor, Department of Special Education, National Taipei University of Education

---

Corresponding Author: Chiou-Shiue Ko, email: chioushiueko@tea.ntue.edu.tw