

東海大學社會工作學系碩士論文

指導教授：呂朝賢 教授

發展遲緩兒童家庭

尋求學前融合教育資源之經驗與需求

**The Experience and Needs of
Seeking Resources for Preschool Inclusive Education
in Families of Children with Developmental Delays**

研究生：張珮渝

中華民國 106 年 6 月

東海大學社會工作學系碩士論文

指導教授：呂朝賢 教授

發展遲緩兒童家庭

尋求學前融合教育資源之經驗與需求

**The Experience and Needs of
Seeking Resources for Preschool Inclusive Education
in Families of Children with Developmental Delays**

研究生：張珮渝

中華民國 106 年 6 月

東海大學社會工作學系碩士班

研究生 張珮渝 碩士學位論文

發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源之經驗與需求

業經審查及口試合格

論文審查及口試委員

指導教授：呂朝賢 106年6月26日

審查教授：張和宇 106年6月26日

審查教授：鄭相緯 106年6月26日

系主任：吳孝照 106年6月26日

摘要

本研究選取四位發展遲緩兒童家長（其分別來自三個家庭）進行深度訪談，並透過質性內容分析法解讀資料，以瞭解發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源的經驗與需求。

研究發現，社會參與需求是發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育環境的起因。在尋找學前融合教育環境的過程裡，家長需要「資訊傳播管道」及「經驗交流管道」來滿足其資訊支持需求，亦需要「學前教育補助」及「平價學前教育機構」來滿足其經濟支持需求。進入學前融合教育環境以後，發展遲緩兒童與其家人需要「教師專業知能與態度」、「親師互動溝通管道」及「巡迴輔導服務」以滿足其專業支持需求，而前二者亦可滿足發展遲緩兒童與其家人的精神支持需求；此外，「教師勞動條件」會關係到教師專業知能與態度及親師互動溝通管道，「巡迴輔導服務」也會影響教師專業知能與態度。而發展遲緩兒童家庭欲取得前述各項資源，可以依靠「鑑輔會」及「個案管理中心」滿足其服務支持需求。但假如發展遲緩兒童家庭缺乏提供支持的資源，就容易在尋求學前融合教育環境的過程面臨「尋找幼兒園困境」，抑或在進入學前融合教育環境以後面臨「就讀困境」。對此，本研究認為以家庭為中心的個案管理有助於整合目前零碎片段的早期療育服務，即時滿足發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源時的各項需求，以避免發展遲緩兒童家庭落入資源尋求困境。

針對上述研究發現，本研究分別對教育單位、社政單位與早期療育政策制定單位提出若干建議，以供日後計畫擬定、政策檢討或實務改進參考。

關鍵字：發展遲緩兒童家庭、學前融合教育、資源尋求經驗、資源尋求需求

Abstract

The study chose 4 parents of children with developmental delays, who come from 3 different families, to conduct an in-depth interview, and analyzed the data through the qualitative content analysis. It is aimed at understanding the experience and needs of families of children with developmental delays when seeking the resources of the preschool inclusive education.

The study found that social participation needs is the main reason why the families of children with developmental delays seek the preschool inclusive education environment. In the process of seeking, the parents not only need the ways for “information communication” and “experience sharing” to satisfy them with information needs, but also need “preschool education subsidy” and “preschool education institutions charging reasonable price” to satisfy them with economical needs. After entering preschool Inclusive education environment, children with developmental delays and their families need “teachers’ professional knowledge and attitude”, “the communication between teachers and parents”, and “the itinerant services” to satisfy them with professional needs. The first two can satisfy children with developmental delays and their family with spiritual needs. In addition, “the labor conditions for teachers” is related to their professional knowledge and attitude, and the communication between teachers and parents. “The itinerant services” are also related to teachers’ professional knowledge and attitude. To acquire all the resources above, families of children with developmental delays need “Committee Responsible for Identification and Placement of Gifted and Disabled Students” and “Early Intervention Management Center for Mentally Challenged Children” to satisfy them with service needs. However, if families of children with developmental delays lack

resources for supports, they will encounter difficulties “when searching for the preschool inclusive education environment” or “when studying in preschool inclusive education environment”. As a result, the study thought that family-centered case management can help us to integrate the early intervention services nowadays, and satisfy demands of families of children with developmental delays seeking resources of the preschool inclusive education, for fear that they encounter difficulties.

Based on findings above, the study provides some suggestions to educational agencies, social affairs agencies, and maker of early intervention policy for plan-making, policy-reviewing and practical improvement in the future.

Key words: families of children with developmental delays, preschool inclusive education, experience of seeking resources, needs of seeking resources

謝誌

因為就讀研究所，我獲得了許多嶄新的第一次。第一次在沒有家人或室友的陪伴下獨自租屋在外；第一次體會到何謂「朝如青絲暮成雪」（一根就夠讓人震撼了）；還有，第一次完成一本書，一圓我小時候寫書的夢想（假如論文也可以算作書的話）。不過，這本書並非我個人獨自成就，而是眾人合力而成的心血，以下容我娓娓細述諸君功勞：

首先，謝謝參與這個研究的橙橙媽媽、柚柚媽媽、檸檸媽媽和檸檸爸爸（以上均為匿名），感謝您們願意跟我及閱讀這篇論文的人們，分享您們生命中的某一些篇章。謝謝幫忙我聯繫研究參與者的友善人士（為確保研究參與者匿名，這裡就不一一列出各位的名字了，還請見諒），無論聯繫的結果成功與否，我都感受到您們滿滿的友愛和善意。

而這篇論文之所以能夠順利付梓，必須歸功於三位師長的監督。謝謝我的指導教授呂朝賢老師，在我不知如何下筆而充滿迷惘時，您提點我方向；在我因研究不順利而陷入沮喪時，您給予我信心；在我對某些學術概念感到困惑時，您協助我澄清。我的論文是隻桀敖不馴的獸，但老師您總是耐心無限地陪伴我一起馴服牠。也謝謝我的口試委員謝聖哲老師和鄭期緯老師，您們在計畫書口試與論文口試時提供我許多寶貴建議，使我得以將論文修改得更臻完整。

再來，謝謝直接或間接支援我孕育論文的社工人。謝謝東海社工系的所有老師，在課堂中不斷充實我的學術知識，培養我邏輯思辨的能力。謝謝東海社工系的所有助教，幫忙我處理繁瑣的行政程序。謝謝我的三位實習督導，帶領我認識並操作社會工作實務。謝謝雅音學姊和汕禎學姊，協助我修改訪談大綱。謝謝東海社工碩士班 102 級和 103 級的所有同學（在我心目中 103 級是我的同學，不是學弟妹），尤其是跟我一起跨領域闖蕩社工天涯的奕汶、威宇和淑蘭，以及同為「呂門」的佩宜、佳蓁、姝淳、西西、佩瑜和弘健，因為有你們同甘（一起吃吃

喝喝說說笑笑) 共苦(一起熬夜爆肝養黑眼圈), 使我在研究之路不曾孤寂。

最後, 感謝始終默默陪伴在我身邊的「我的最愛」。謝謝所有家人親戚, 尤其是媽媽、弟弟、外公、外婆和化作天上星星的爸爸, 你們永遠是我最堅強的後盾, 因為有你們的鼓勵與包容, 我才得以無所顧忌地完成碩士學位。謝謝志豪, 總是無條件地自願充當我的司機、照顧者與情緒支持者, 成為我生命中不可或缺的一部分。

想感謝的人實在太多, 請寬恕我無法再繼續列舉下去了。謝謝所有在成長路上陪伴我的家人、師長、前輩、同學、同事、朋友、學生及服務對象, 因為有您們, 才型塑出今天的我。

珮渝 寫於 2017 年仲夏

目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究問題與目的.....	6
第二章 文獻探討	7
第一節 發展遲緩兒童家庭的學前融合教育資源.....	7
第二節 「以家庭為中心」的早期療育.....	12
第三節 發展遲緩兒童家庭的資源尋求經驗.....	16
第四節 發展遲緩兒童家庭的需求.....	21
第五節 總結.....	26
第三章 研究方法	27
第一節 研究設計.....	27
第二節 研究對象.....	30
第三節 資料蒐集與分析方法.....	33
第四節 研究嚴謹性.....	37
第五節 研究倫理.....	39
第四章 研究發現與分析	41
第一節 關於研究對象的故事.....	41
第二節 發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源之經驗.....	50
第三節 發展遲緩兒童家庭的學前融合教育資源需求.....	73
第四節 延伸討論.....	103
第五章 研究結論與建議	103
第一節 研究結論.....	109

第二節 研究建議.....	112
第三節 研究限制與對未來研究的建議.....	116
參考文獻.....	119
附件.....	127
附件一：訪談大綱.....	127
附件二：研究參與者同意書.....	129
附件三：學前融合教育正式資源相關政策法規.....	131
附件四：訪談引述選擇編碼表.....	135

圖目錄

圖 1	研究概念架構	29
圖 2	研究對象入學途徑	58
圖 3	研究對象尋找幼兒園經歷	71
圖 4	二歲至入國小前發展遲緩兒童就學補助	89
圖 5	發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育環境之需求與所需資源	102
圖 6	實踐以家庭為中心個案管理之關鍵	108

表目錄

表 1	研究對象基本資料	32
表 2	各次訪談模式	34
表 3	編碼範例	35

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

孩子是檢驗當前社會健康與否的試金石，一個社會或一種文化如何對待最年幼族群，決定著這個社會或文化未來將如何發展，以及其他人對此社會或文化的看法。並非所有孩子生下來就是健康的，可以免於各種生理障礙或傷害；並非所有孩子都生在資源充足的家庭，可以獲得良好的營養、健康照顧與居家環境；並非所有孩子都擁有適宜的照顧者，在懂得撫育、照顧和提供學習刺激的父母呵護下成長（Shonkoff & Meisels，2004:3）。因此，如何協助這些因生理、心理或社會不利而導致發展遲緩的兒童與其家庭取得更多的資源和機會，就成了社會工作應關注的焦點。

所謂發展遲緩兒童，依據我國兒童及少年福利與權益保障法施行細則第九條解釋：「指在認知發展、生理發展、語言及溝通發展、心理社會發展或生活自理技能等方面，有疑似異常或可預期有發展異常情形，並經衛生主管機關認可之醫院評估確認，發給證明之兒童」（衛生福利部，2015a）。其中，依照遲緩程度的不同，可劃分為發展遲緩（developmental delay）與身心障礙（disability）二種身分——發展遲緩兒童依前述法條持有發展遲緩證明，而身心障礙兒童則可依身心障礙者權益保障法規定申請身心障礙證明。

過去，臺灣長期以醫療模式¹觀點定義發展遲緩兒童，依據孩子在平均發展曲線的位置，將孩子區分為「正常」與「異常」（朱貽莊，2011）。發展遲緩兒童落後較少，被預期可藉由早期療育服務改善甚至消除發展遲緩情況；身心障礙兒

¹ 醫療模式（medical model）主要以「個人」為分析單位，從疾病後果的角度分析障礙經驗，將障礙者視為病人，需依賴醫療人員的專業知識決定其生活或治療等各種人生機會，藉由各種醫療措施協助恢復或避免障礙狀態繼續惡化（王國羽，2012）。

童落後較多，被認為因為先天生理的限制，早期療育服務只能使其障礙情況控制在一定範圍內，避免繼續惡化或產生二次障礙，而無法消除其障礙狀況(張秀玉，2003)。

然而，即使兒童在生理發展方面無法達到預期水準，是否一定會造成失能或生活困境？社會模式²觀點認為，障礙並非個人生理缺陷或失能所造成，偏見、歧視、文化刺激不足、缺乏社會參與、環境與制度設計不良等因素才是影響兒童發展的主要原因(朱貽莊，2011；張如杏，2010)。最新「國際健康功能與身心障礙分類系統兒童及青少年版(ICF-CY)」架構則更進一步整合醫療模式與社會模式，以「生理心理社會(biopsychosocial)」策略，將「身體功能」、「身體構造」、「活動/參與」及「環境因素」均列為評估面向，其強調障礙是個體與環境互動的結果，並將兒童的障礙狀態視為動態過程，會隨著兒童發展階段而有所變動(王國羽，2011；世界衛生組織，2011；周月清、許昭瑜，2004)。

歸結以上論述，無論發展遲緩兒童或身心障礙兒童，均是由於生理、心理或社會因素導致其在某項或某些功能發展方面落後於該年齡兒童平均表現，惟依程度的差異而使二者持有不同的證明文件。再者，兒童的遲緩或障礙狀態並非永久固定，而是會隨著年齡持續改變。故本研究所指發展遲緩兒童，包含持有發展遲緩證明與持有身心障礙證明二類兒童，不再細分二者差異。

早期療育的使命，乃幫助發展遲緩兒童與其家庭能夠持續成長(Shonkoff & Meisels，2004)。所謂早期療育，依據我國兒童及少年福利與權益保障法施行細則第八條規定：「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」(衛生福利部，2015a)。張秀玉(2003)更進一步

² 社會模式(social model)主要以「外部社會結構」為分析單位，認為障礙經驗是來自外部社會環境所造成，例如具偏見與歧視的結構制度、社會安排及態度等等，導致障礙人口處於社會邊緣與不利地位(王國羽，2012)。

指出，在早期療育工作中，除須注重如何培養發展遲緩兒童能力外，亦須注重如何透過環境改變，去除發展遲緩兒童在發展過程中可能遇到的社會障礙。

長久以來，早期療育服務深受幼兒教育歷史的影響（Shonkoff & Meisels，2004）。何華國（2007）指出，學前教育應為早期療育服務中一個十分重要的環節。三歲以前，發展遲緩兒童或許對醫療的相關需求較高，但兒童的教育需求依舊存在；直至三歲以後，發展遲緩兒童的醫療相關需求可能減低，教育的需求卻會相對增加。我國特殊教育法第二十三條甚至明定：「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」（教育部，2014b），足見學前教育在早期療育中的重要性。

目前臺灣較常見的學前教育單位主要可區分為公立幼兒園³（包含部分公立幼兒園設有特殊教育班⁴）、私立幼兒園、特殊教育學校幼兒部及社會福利機構學前日托班四大類。其中，公立幼兒園特殊教育班、特殊教育學校幼兒部與社會福利機構學前日托班，原則上必須具有發展遲緩證明或身心障礙證明方能進入就讀，細節規定則依學校個別差異有所不同，例如：部分學校僅招收持有身心障礙證明學生、啟聰學校與啟明學校分別專收聽覺障礙學生和視覺障礙學生（教育部，2014b；衛生福利部，2013、2016b）。

特殊教育學校幼兒部及社會福利機構學前日托班的優點為針對發展遲緩兒童（或僅針對持有身心障礙證明兒童）所設立，無論是師資人力或硬體設備都較充足而完善，教學內容亦較能貼近發展遲緩兒童需求。但缺點為同一區域內相似性質的單位往往不多，發展遲緩兒童家庭因而缺乏選擇與比較的空間；再者，發展遲緩兒童被隔離於機構之內，其社會參與和社會融合的權利易遭受忽視。基於

³ 本研究所指公立幼兒園，包含「鄉、鎮、市立幼兒園」及「國民小學附設幼兒園（簡稱國小附幼）」二種學校類型。

⁴ 特殊教育班辦理方式，依據特殊教育法第十一條分為「集中式特殊教育班」、「分散式資源班」及「巡迴輔導班」三種形式（教育部，2014b）。

此，近二十幾年來，特殊教育領域開始提倡「教育與融合」的觀念，目標是強化發展遲緩兒童家庭能力，提升發展遲緩兒童完全發揮潛能的機會，使發展遲緩兒童盡可能融入普通班級和社會中（Shonkoff & Meisels，2004）。

然則，儘管融合教育理念廣受學術界推崇，公私立幼兒園在特殊教育方面的師資與設備普遍仍不似特殊教育學校幼兒部或社會福利機構學前日托班完善，發展遲緩兒童身為幼兒園中的少數族群，容易成為被忽略乃至犧牲的對象。再者，目前臺灣幼兒園仍以私立為主，這些私立幼兒園對於招收發展遲緩兒童的意願並不一致。就曾有新聞媒體報導，某個育有語言發展遲緩兒童的家庭聽從醫師建議後，將孩子送到私立幼兒園就讀，期待藉由同儕互動加強孩子的語言發展，不料入學兩週後園方以「孩子適應不良」與「未來招收的小孩會很多」為由，無預警的將孩子退學，並建議孩子轉往特殊教育學校就讀，令家長感覺遭受歧視（黃羿馨，2015）。

另以研究者於發展遲緩兒童早期療育個案管理中心實習的經驗為例。個人在參與社區學前教育資源調查的過程中發現，僅有少數私立幼兒園積極表示願意招收發展遲緩兒童入園就讀，其餘私立幼兒園主動招收發展遲緩兒童的意願並不高，且遲緩愈嚴重的兒童愈容易遭受幼兒園拒絕，其理由多為幼兒園沒有特殊教育師資或環境設備無法滿足發展遲緩兒童需求。而公立幼兒園依法必須優先招收不利條件幼兒，但曾有未設置特殊教育班的公立幼兒園私下向個案管理中心反映，由於公立幼兒園在市場上供不應求，其師生比例往往達到法規訂定的上限，實務中很難有多餘的師資人力特別針對發展遲緩兒童個別需求來提供服務。公立幼兒園特殊教育班是較能兼顧特殊教育與融合教育的學前教育單位，然則並非所有社區的公立幼兒園都設有此類班級，因此對某些發展遲緩兒童家庭而言其依舊是遙不可及的資源。

在如此環境下，發展遲緩兒童家庭於尋求學前融合教育資源的過程中，自然較容易遭遇困難或感到無所適從；而如何協助發展遲緩兒童家庭獲取所需的資源

與支持，就成為社會工作領域所不容忽視的議題。然在此之前，我們首先必須深入地瞭解，發展遲緩兒童家庭是如何解讀自身的學前融合教育資源尋求經驗，才有可能更進一步思考出適於家庭的對策。尤其目前早期療育強調以家庭為中心的服務模式，其主張服務焦點不能只放在發展遲緩兒童身上，其家庭成員與家庭背景都應該列入考量，並且家庭成員應該是服務計畫的決策者而非接受者，專業人員應以家庭成員的意見為主體（Bailey, Raspa & Fox, 2012）。故本研究欲以發展遲緩兒童家庭為研究對象，從家庭的視角瞭解其尋求學前融合教育資源的經驗與需求，從而反思當前的學前教育與早期療育社會福利體制。

第二節 研究問題與目的

基於前文敘述學前融合教育在早期療育當中的重要性，以及發展遲緩兒童家庭於現今環境下尋求學前融合教育資源可能遭遇諸多困難，本研究問題如下：

- 一、發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源的經驗為何？
- 二、發展遲緩兒童家庭在尋求學前融合教育資源的過程是否曾遭遇困境？對此，其想法為何？
- 三、發展遲緩兒童家庭在尋求學前融合教育資源的過程中會具有哪些需求？
- 四、發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源的相關需求是否獲得滿足？針對需求未滿足的部分，其想法為何？

本研究目的為建構發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源過程所經歷的經驗與困境，並呈現發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源過程的需求，藉此提供相關領域實務工作者、相關領域政策制定者、乃至一般社會大眾理解的管道。最後，提出關於如何協助發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源的建議，以作為未來教育單位、社政單位與國家政策制定單位計畫擬定、政策檢討或實務改進時之參考。

第二章 文獻探討

本章從有關研究主題、方法及資料來源的文獻進行聚焦，透過文獻檢視與討論來釐清研究細節，以此作為個人研究的知識脈絡基礎（Yin，2014）。以下共分為五節：第一節瞭解發展遲緩兒童家庭現有的學前融合教育資源。第二節論述「以家庭為中心」的早期療育服務模式內涵，以及「以家庭為中心」服務模式中的權力觀點。第三節藉由相關研究推測發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源的經驗與阻礙。第四節從發展遲緩兒童家庭視角探討其學前教育資源需求與缺口。第五節則以前四節的文獻探討為基礎，歸結本研究的根基與方向。

第一節 發展遲緩兒童家庭的學前融合教育資源

所謂資源，主要可分為內在與外在資源二種。內在資源係指能夠解決問題與滿足需求的個人人格特質和家庭功能。外在資源又可分為非正式資源與正式資源，非正式資源是指不同住的親戚、朋友、鄰居、同事、志工等自然協助者；正式資源則包含政府服務部門以及經過法定程序成立的民間服務機構（蔡漢賢，2000）。

發展遲緩兒童家庭的學前融合教育正式資源，本研究依據角色功能將之區分為「學前融合教育服務提供者」與「學前融合教育資源連結者」二大類。其中學前融合教育服務提供者包括公立幼兒園普通班、公立幼兒園特殊教育班、私立幼兒園等直接提供學前融合教育的單位；以及巡迴輔導團隊等輔助提供學前融合教育的單位。學前融合教育資源連結者包括發展遲緩兒童早期療育個案管理中心（以下簡稱個案管理中心）與特殊教育學生鑑定及就學輔導會（以下簡稱鑑輔會）等協助連結學前融合教育資源的單位。下列分別從政策法規與就學管道二方面探討發展遲緩兒童家庭的學前融合教育正式資源：

壹、政策法規方面

政策是資源分配的依據，其決定服務使用者可獲得的資源多寡與型態(Gilber & Terrel, 2012)，故閱讀相關政策法規有助於對資源的全盤瞭解。關於學前融合教育相關政策法規，張嘉文(2008)曾經指出儘管有關融合教育的討論已大量出現在英美文獻中，但融合這個名詞與其定義仍未出現在當時臺灣的法律條文中，惟有少數教育政策報告略為提到。而研究者整理現今的政策法規，發現在張嘉文研究發表將近十年後的今天，依舊未有法律條文解釋融合教育的詳細定義，但融合一詞已開始出現在部分條文裡，例如：特殊教育法第十八條、發展遲緩兒童早期療育服務實施方案等等。

除提及融合的法律條文外，臺灣亦有許多規範如何提供發展遲緩兒童(含身心障礙兒童)⁵早期療育或特殊教育的政策法規。兒童及少年福利與權益保障法第三十一條規定：「政府應建立六歲以下兒童發展之評估機制，對發展遲緩兒童，應按其需要，給予早期療育、醫療、就學及家庭支持方面之特殊照顧」(衛生福利部，2015c)。兒童及少年福利與權益保障法施行細則第八條亦明定早期療育係以專業團隊合作方式提供發展遲緩兒童家庭所需的治療、教育、諮詢、轉介、安置等服務及照顧(衛生福利部，2015a)。其中，為滿足發展遲緩兒童的學前教育需求，特殊教育法規定特殊教育的實施應從二歲開始，並且特殊教育與相關服務的設計應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合的精神(教育部，2014b)，可見政府對學前融合教育具有相當程度的重視。

⁵ 由於法律和實務中常常將「發展遲緩兒童」與「身心障礙兒童」二詞相互涵蓋——如特殊教育法第三條明定發展遲緩於身心障礙範疇中；發展遲緩兒童早期療育服務實施方案的服務對象亦包括身心障礙兒童——故此處為行文通順，仍承接第一章所述，將「持發展遲緩證明兒童」與「持身心障礙證明兒童」均含括為「發展遲緩兒童」，而非完全依法條原文撰寫。若欲瞭解法律原文另可參見附件三。

為了確實保障發展遲緩兒童接受學前融合教育的機會，幼兒教育及照顧法第七條與身心障礙者權益保障法第三十一條規定公立幼兒園與非營利幼兒園⁶應優先收托發展遲緩等不利條件幼兒（教育部，2015a；衛生福利部，2015b）。而為了鼓勵私立幼兒園招收發展遲緩兒童，特殊教育法第三十二條與身心障礙者權益保障法第三十一條提及政府得發給發展遲緩兒童家庭教育補助費，並獎助收托發展遲緩兒童的私立幼兒園（教育部，2014b；衛生福利部，2015b），旨在藉此提升發展遲緩兒童家庭與私立幼兒園互動的意願。另為確保發展遲緩兒童在幼兒園仍可接受個別化教育，幼兒教育及照顧法第十三條與發展遲緩兒童早期療育服務實施方案規範地方政府應主動提供巡迴輔導服務，一方面加強發展遲緩兒童融合教育的環境與成效，另一方面提升幼兒園教師對發展遲緩兒童融合教育的專業知能（教育部，2015a；衛生福利部，2016a）。

此外，為盡可能排除發展遲緩兒童家庭尋求早期療育資源的困難，兒童及少年福利與權益保障法第三十一條與發展遲緩兒童早期療育服務實施方案規定政府單位應設立個案管理中心，目的在協助發展遲緩兒童家庭能夠取得所需的早期療育篩檢、通報、評估、治療與教育等各項服務（衛生福利部，2015c、2016a）。其中，在教育方面，特殊教育法第六條明定教育部與地方政府主管機關均應設置鑑輔會（教育部，2014b）；發展遲緩兒童早期療育服務實施方案更進一步詳列鑑輔會於學前教育階段的功能，包括「辦理發展遲緩兒童之特殊教育需求鑑定，並完成含教育安置建議及所需相關服務之評估報告」以及「協調通報轉介中心、個案管理中心等單位，辦理發展遲緩兒童進入學前教育場所之轉銜」（衛生福利部，2016a）。而為了確保鑑輔會所作的評估報告具有強制力，身心障礙者權益保障法第二十七條規定：「各級學校對於經直轄市、縣（市）政府鑑定安置入學或依各級學校入學方式入學之身心障礙者，不得以身心障礙、尚未設置適當設施或其他

⁶ 非營利幼兒園係指「政府委託公益法人或核准公益法人申請興辦，以協助家庭育兒及家長安心就業、促進幼兒健康成長、推廣優質平價及弱勢優先教保服務為目的之私立幼兒園」（教育部，2017c）。

理由拒絕其入學」(衛生福利部，2015b)，藉此保障發展遲緩兒童(及身心障礙者)的受教權。

由上述可見，我國其實有不少保障發展遲緩兒童接受學前融合教育的相關規定，只是散布在眾多不同的法律當中(詳見附件三)。而發展遲緩兒童家庭如何在這樣相關規定散布於各法的環境中尋找學前融合教育資源？這些法律條文是否能夠在現實生活中實際幫助發展遲緩兒童家庭？本研究期待藉由發展遲緩兒童家庭的敘說獲得瞭解，反思現況後提供學前融合教育正式資源參考改進之建議。

貳、就學管道方面

發展遲緩兒童家庭若計畫讓孩子接受學前融合教育，除依上述有各種不同類型的學校可供選擇外，亦得自由運用各種不同的方式進入學校，其主要可歸類為下列三種常見的就學途徑：

一、個案管理中心協助連結

個案管理中心依據發展遲緩兒童家庭的個別需求，協助銜接及協調適於發展遲緩兒童家庭的公私立幼兒園(衛生福利部，2015c、2016a)。

二、鑑輔會分發安置

鑑輔會依據申請鑑定安置的發展遲緩(包含持發展遲緩證明與持身心障礙證明)兒童需求，將其分發至公立幼兒園普通班、公立幼兒園特殊教育班或簽約合作之私立幼兒園(如非營利幼兒園)就讀，並且學校不得以身心障礙、尚未設置適當設施或其他理由拒絕經鑑定安置入學的學生(黃世鈺，2002；衛生福利部，2015b)。

三、發展遲緩兒童家庭自行尋求

發展遲緩兒童家庭不經由鑑輔會或個案管理中心等正式資源的協助，自行尋

竟至一般公私立幼兒園就讀（黃世鈺，2002）。

比較上述鑑輔會與個案管理中心二種資源連結媒介，鑑輔會所安置的融合教育學校類型以公立幼兒園為主，而個案管理中心連結的範圍包括公立幼兒園與私立幼兒園二種類型。然而，假如未經過鑑輔會的鑑定評估，個案管理中心的資源連結服務不似鑑輔會的鑑定安置具有強制力，尤其私立幼兒園可能拒絕其不願招收的學生。

參、小結

我國目前有關發展遲緩兒童學前融合教育的規定散布在各個不同的法律與方案之中，發展遲緩兒童家庭在尋找學前融合教育資源的過程中，容易面臨資訊可近性不足的問題。楊惠娟（2007）表示多數發展遲緩兒童家庭對於攸關自己權益的法規缺乏清楚且全面的瞭解；林雅琪（2007）亦提到許多沒有固定接受早期療育機構或個案管理中心服務的家庭，因為缺乏獲取資訊的管道與機會，故家長對於自己在學前融合教育中的角色與定位相當陌生。基於此，本研究欲瞭解在如此紛亂的法律規定與多元的就學管道下，發展遲緩兒童家庭對於學前融合教育正式資源的瞭解與運用為何？他們傾向採用何種就學途徑？正式資源是否能夠提供發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源過程所需的協助？藉此使發展遲緩兒童家庭的學前融合教育資源議題透過研究而展現。

第二節 「以家庭為中心」的早期療育

壹、「以家庭為中心」的早期療育服務模式

「以家庭為中心(family-centered)」的衍生，深受生態觀點的影響(許素彬、王文瑛、張耐、張菁芬，2003；陳惠茹，2010)。生態觀點強調「人在環境中(person-in-environment)」，認為人類的發展是個人與環境互動交流的結果($D=f(PE)$ ；D指人類發展，P指個人，E指環境，f為函數符號)(鄭麗珍，2014)；因此，若要瞭解發展遲緩兒童的發展條件，不能單純著眼於孩子本身，而應該一併瞭解孩子身處的環境，特別是孩子一出生就密切接觸的家庭。過去，早期療育服務的基本假設是母親全天候在家照顧孩子，故服務對象偏重於發展遲緩兒童與主要照顧者；但隨著職業婦女的增加，過去的早期療育服務模式逐漸不適用於現今的家庭結構，因此，早期療育服務開始擴及至整個家庭的成員為服務對象，以滿足家庭個別化的需求與差異(陳惠茹，2010；Carpenter，2007)。

1986年，美國公布全體殘障兒童教育法修正案(Education for All Handicapped Children Act Amendments，又稱99-457公法)，當中具體規定政府應提供0-6歲發展遲緩兒童早期療育服務，並強調早期療育服務目標在於提升家庭功能與福祉，以滿足發展遲緩兒童發展上的各種需求，自此美國的早期療育走向以家庭為中心的服務模式(王天苗，1993；張秀玉，2011；陳惠茹，2010；劉瓊瑛，2010；鄭淳智，2015；Bruder，2000)。1997年，我國政府公布實施發展遲緩兒童早期療育服務實施方案，各地方政府均遵照此方案成立早期療育服務個案管理中心，提供發展遲緩兒童家庭個別化家庭服務，開啟臺灣以家庭為中心早期療育服務取向(許素彬，2008)。

以家庭為中心的基礎理念是尊重每個家庭都擁有從獨特信念與價值所形成的文化背景，因而每個家庭會呈現出不同的個別需求(曾淑賢，2015；Carpenter，2007)。Bruder(2000)指出，以家庭為中心主要圍繞在「著重於家庭優勢」、「促

進家庭選擇與決定所需資源的權力」及「發展專業人員與家庭的夥伴關係」三個核心概念。故以家庭為中心的服務模式是以家庭為核心對象，專業人員將評估焦點放在家庭的優勢，透過增強權能讓家庭成員相信自己擁有服務及資源的選擇權與決策權，並將家庭成員視為夥伴和主動參與者，鼓勵家庭成員成為早期療育服務團隊的一份子，促使家庭成員在服務參與的過程中獲得所需的知識、技巧與支持，進而提升家庭功能及建立家庭支持網絡（王天苗，2013；張秀玉，2011；曾淑賢，2015；鄭淳智，2015；Carpenter，2007）。

實務工作方面，Moeller, Carr, Seaver, Stredler-Brown & Holzinger（2013）提到，2012年6月，分別來自十個國家的聽覺障礙兒童家長、聽覺障礙專業人員、早期療育實務工作主管、早期療育專家及研究人員，集結於奧地利召開共識會議，共同確認出以家庭為中心的十個工作原則：一、提供家庭早期、及時與平等獲得服務的機會。二、創造家庭與服務供給者間的夥伴關係。三、鼓勵家庭在知情的情況下作選擇與決策。四、建立家庭的社會與情感支持。五、增進家庭的親子互動關係。六、提供發展遲緩兒童適當的輔具。七、確保服務供給者擁有合法資格。八、以協同合作團隊方式提供早期療育服務。九、定期監控早期療育服務過程。十、定期評鑑早期療育服務計畫。以上原則雖為聽覺障礙團體所制定，但本研究認為亦適合作為所有早期療育專業人員參考的依據，藉此達成「創造活潑愉快的家庭互動」、「增進家庭幸福感」、「提升家庭成員參與」及「促進家庭成員自我效能感」四個以家庭為中心之目的（Moeller et al.，2013）。

貳、「以家庭為中心」服務模式中的權力觀點

A. P. Turnbull, Turbiville & H. R. Turnbull（2004）認為專業人員與家庭間的關係，已從過去專業人員掌控所有資訊與資源的「權力凌駕」（power-over），轉變為目前專業人員與家庭共同享有資源並合作決策的「權力共有」（power-with）。然而，更理想的是建立「穿越權力」（power-through）專業合作關係，即家庭不

僅參與服務計畫初始至完成的整個過程，並且服務計畫以家庭的選擇為基礎，然後集合家庭成員、專業人員、親友、社區居民等相關人員為團體，透過「共同增強權能」（collaborative empowerment）的實施，以團體力量合力促進家庭獲取或開創其偏好的正式與非正式資源。此時，權力（power）所代表的意涵不再是控制事件與資源，而是能力建構與資源創造。家庭成員、專業人員與其他團體參與者，藉由共同增強權能而對生活周遭的重大資源有所更進一步的認知。

亦有相關研究指出發展遲緩兒童家庭的增強權能路徑：面對孩子發展遲緩的情況，剛開始發展遲緩兒童家庭的確可能會出現否認、逃避、退縮等情緒，但若早期療育服務團隊能促進家庭積極參與服務並共同討論解決問題的方法，讓家庭透過服務參與的過程逐步檢視孩子的進步，就得以讓家庭累積較多的正向經驗與家庭功能（鄭夙芬、鄭期緯、林雅琪，2005）。亦即透過服務參與的過程，家庭瞭解自己擁有主動參與早期療育服務與控制自己家庭生活方式的權力，進而從服務的依賴者轉變為服務的決策者（張美雲、林宏熾，2007）。

參、小結

過去，早期療育服務焦點僅著重於孩子，權力與資源亦主要掌控於專業人員手中，專業人員所提供的建議不容置喙，服務對象很難有表達個人意見的機會。但隨著時代演進，「以專業為中心」及「以兒童為中心」逐漸被「以家庭為中心」所取代。以家庭為中心創造早期療育不同的服務模式，其強調環境——尤其是家庭——對發展遲緩兒童的影響性，故主張服務對象應擴及至整個家庭的成員，早期療育服務應以家庭意見為主體；而專業人員的任務是與家庭建立夥伴關係，透過增強權能使家庭發覺自身優勢與所擁有的權力，再以團隊合作方式協助家庭認識並取得其偏好的資源，進而提升發展遲緩兒童家庭的家庭資源與家庭功能。

只是，現今學前融合教育服務或早期療育個案管理服務是否真的已實踐以家庭為中心的理念？在如今學前融合教育制度與早期療育個案管理制度中，家庭看

似有選擇和決策的權力；然而事實卻是，所有政策與計畫仍是從服務供給者的視角來制定，家庭成員只能在配合國家或機構訂定的政策與計畫下，於殘存的空間裡發揮剩餘權力，有限地表達自己的意見與想法。

基於此，本研究認為有必要從發展遲緩兒童家庭的視角出發，瞭解其在尋求學前融合教育資源過程中的經驗與需求，並藉此進一步思考如何讓正式資源所提供的服務能夠更貼近發展遲緩兒童家庭的聲音。

第三節 發展遲緩兒童家庭的資源尋求經驗

壹、發展遲緩兒童家庭的資源尋求經驗

林巾凱、傅秀媚、張秀玉、劉芷瑩（2010）指出，目前已有許多以客觀常模標準化評量工具檢視發展遲緩兒童進步情形的研究，但卻較少有研究從發展遲緩兒童家庭的主觀視角來瞭解早期療育服務成效。針對此缺口，量化研究方面，林巾凱等人透過叢集抽樣與隨機抽樣，以自編問卷調查發展遲緩兒童家庭對於早期療育的主觀成效；陳雅鈴、許玫玲（2009）經徵求作者同意後修改 Lanners & Mombaerts 所製問卷，以立意取樣調查發展遲緩兒童家庭對於早期療育的滿意度。質性研究方面，蘇姿棋（2008）經由立意取樣針對 7 個發展遲緩兒童家庭（8 名家長參與）實行深度訪談，以瞭解發展遲緩兒童家長使用早期療育服務的主觀經驗；鄭貽丹、林玉霞（2014）深度訪談 7 名家長，然後歸納植入人工電子耳兒童家長參與早期療育服務之經驗。

關於發展遲緩兒童家庭的資源尋求經驗，研究顯示目前早期療育服務已普遍獲得發展遲緩兒童家長認可（林巾凱等人，2010；陳雅鈴、許玫玲，2009；鄭貽丹、林玉霞，2014）。然而，林巾凱等人（2010）特別指出相較於動作領域與語言領域的發展，部分家長感受到兒童「注意安全的能力（學習領域）」、「日常生活處理能力（生活適應領域）」、「社會互動能力（社會情緒領域）」與「守規矩的能力（行為控制領域）」進步幅度較低。其可能與陳雅鈴、許玫玲（2009）所提到我國早期療育服務仍以醫院模式為主有關，該研究顯示家長對「醫院復健治療設備、環境、專業能力與整體服務滿意度」構面平均滿意度最高，但對「醫療資源及社會福利資源訊息的提供」構面平均滿意度最低，尤其是教育資源訊息與社會福利資源訊息提供的部分。

從上述文獻可以看出，現今重「療」輕「育」的早期療育環境，容易導致發展遲緩兒童家庭缺乏培養孩子生活自理、社會互動、自我控制等能力的資源與機

會。蘇姿棋（2008）提及發展遲緩兒童家長認為目前的早期療育主要都是關起門來在室內進行，但孩子仍具有與外界互動的社會融合需求，早期療育服務卻甚少針對此部分提供協助，主要還是需要靠家長自行擔負這部份的責任，讓孩子到幼兒園或補習班上課、主動與老師溝通交流、協助孩子進行心理建設等等。然而，幼兒園因為師資或設備方面的限制，對於招收發展遲緩兒童的意願往往不高，家長與幼兒園接觸時，容易發生各種不順利的狀況。楊惠娟（2007）研究指出不少發展遲緩兒童家庭曾經有過被幼兒園拒絕而感到受挫的經驗，有些家長礙於現實環境的限制，只好打消讓孩子接受融合教育的想法。陳汝珍（2014）訪談早期療育專業人員後發現，許多幼兒園因為不願意承擔發展遲緩兒童可能帶來的時間與人力成本而拒收。不僅私立幼兒園如此，有些公立幼兒園礙於法規無法限制發展遲緩兒童入學，於是改採柔性勸導的方式讓發展遲緩兒童家庭知難而退；即使還是有公立幼兒園願意接納發展遲緩兒童入學，也因為多數公立幼兒園設有收托年齡限制，不一定能夠及時滿足發展遲緩兒童家庭所需。

臺灣學前教育制度對發展遲緩兒童家庭而言也不一定是友善的，學前教育不同於義務教育具有「強制」的特質，而「自由」所帶來的可能是利益、亦可能是負擔。陳俊升（2005）訪談學齡前兒童家長選擇幼托機構的經驗後，歸納目前學前教育結構具有「非義務化」、「市場化」與「機構型態多元化」三個特性，其優點為受政府管制少，因此機構種類多元、家長選擇較多；但相對缺點為政府投入資源較少，導致機構品質良莠不齊、幼教市場混亂，家長不一定能夠在幼教市場中獲得符合理想與需求的服務。

總結以上發展遲緩兒童家庭資源尋求經驗論述可發現，現今臺灣早期療育服務仍然以醫療方面為主，相較之下教育方面所受的重視明顯不足，特別是當前學前教育政策偏向強調市場自由，如此容易導致一些較弱勢的族群成為制度下的犧牲者。再者，當前有關早期療育或特殊教育成效的研究，主要仍著重於服務供給者的視角，僅有少部分從服務使用者的視角來探討。故本研究欲以家庭的視角出

發，探討發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源的經驗，並藉由研究結果提出協助發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源的方法或關鍵。

貳、發展遲緩兒童家庭的資源尋求阻礙

針對發展遲緩兒童家庭尋求教育資源阻礙議題，國內目前仍缺少著重於尋求學前教育資源的研究，而以幼小（學齡前至小學階段）轉銜或小學以上教育階段轉銜的研究居多，推測其與學前教育並非國民義務教育有關。另外，關於尋求早期療育資源阻礙，許素彬等人（2003）曾於發展遲緩兒童家庭需求分析研究中作相關議題的討論。故本節首先探討發展遲緩兒童家庭面臨幼小轉銜時的問題，再將之對照許素彬等人的研究，藉此推論發展遲緩兒童家庭在尋求學前融合教育資源過程中可能發生的主要阻礙。

發展遲緩兒童家庭資源尋求阻礙的類似研究，部分採取質性研究方法，像是林秀錦、王天苗（2011）透過協同行動研究探討發展遲緩兒童幼小轉銜的問題與歷程。亦有部分研究採取量化研究方法，例如吳盈瑤、孫淑柔（2014）與許素彬等人（2003）透過問卷調查蒐集發展遲緩兒童家長對於研究相關議題的想法。少數研究則採取質性與量化二種研究方法並行，如高宜芝、王欣宜（2007）量化部分經由分層隨機抽樣實施問卷調查，質性部分則以自編訪談大綱為研究工具，以瞭解身心障礙兒童家長對於幼小轉銜服務的服務需求與服務提供認知。

綜觀國內相關研究結果，發展遲緩兒童家庭認為在尋找幼小轉銜資源的過程，主要遇到的阻礙有「缺乏權能」、「互動溝通管道不足」與「缺少個別化服務」三部分，分述如下：

一、缺乏權能

以家庭為中心主張透過增強權能提升家庭主動尋求資源和參與決策的能力。高宜芝、王欣宜（2007）根據研究指出發展遲緩兒童家長期待教育單位可以提供

家長更多瞭解和參與的機會。林秀錦、王天苗（2011）進一步強調應重視家長參與的角色及權力，使其獲得充分訊息與支持，成為孩子教育的重要評估者和決策者。對此，吳盈瑤、孫淑柔（2014）提到「家長對幼小轉銜服務的認知情形」和「參與幼小轉銜服務的現況」間達顯著正相關，亦即家長對轉銜資訊瞭解得愈詳盡，其參與幼小轉銜服務的動機與能力愈高；但在現實中，發展遲緩兒童家長表示自己最常遭遇的困境包含「認為自己沒有足夠培養孩子能力的技巧」以及「不瞭解家長參與幼小轉銜的相關程序與自身權益」，顯示理想與現實間仍具有落差。

二、互動溝通管道不足

良好的互動溝通管道得以盡可能地避免家庭在尋求資源的過程中感到挫折與形成困境。歸納相關研究，如果在孩子轉銜前能有充足時間讓發展遲緩兒童家庭、學前教師與小學教師等相關人員共同擬定轉銜計畫及互動交流，可以提高發展遲緩兒童家庭對於新學校的正向態度（林秀錦、王天苗，2011；高宜芝、王欣宜，2007）。然而，吳盈瑤、孫淑柔（2014）研究顯示許多家長並不清楚孩子入國小時鑑定安置的流程與內容，亦不瞭解自己與孩子在幼小轉銜服務中具有哪些權益；可見專業人員與家庭之間的互動溝通仍有許多加強空間。

三、缺少個別化服務

早期療育個案管理已實施多年，但發展遲緩兒童家庭依舊期待在尋求資源的過程中獲得個別化服務。相關研究指出，發展遲緩兒童家長最重視的是學前教師與小學教師能依據孩子的特殊需求提供個別化服務與支持（林秀錦、王天苗，2011；高宜芝、王欣宜，2007）。吳盈瑤、孫淑柔（2014）進一步點出多數家長期待能以個案管理方式提供有關轉銜的資訊與協助，故建議相關單位可針對轉銜服務設置專責單一窗口。

另一方面，許素彬等人（2003）針對發展遲緩兒童家庭進行早期療育需求分析與研究後，向社會工作者提出「落實個別化家庭服務計畫（Individualized Family

Service Plan)」、「倡導家庭增強權能的服務概念」以及「加強實務工作者於早期療育上的專業技能」三點建議。將此對照上述發展遲緩兒童家庭面臨幼小轉銜的問題，可以發現二者結果大致相符。

廖靜芝指出，由於國內早期療育政策零亂不一，許多發展遲緩兒童無法取得完整而合適的學前教育服務（引自陳麗如，2010）。特別是某些隔代教養或社經地位較低的家庭，不一定能夠在沒有專業人員的協助下，就擁有足夠的知識與能力自行獲取所需的社會資源（張美雲、林宏熾，2007）。本研究參考上列相關研究推測，發展遲緩兒童家庭在尋求學前融合教育資源的過程中，亦可能面臨如幼小轉銜或連結療育資源時所遭遇的各種問題，像是家庭缺權、親師互動溝通不足、現有資源無法滿足家庭個別化需求等等，但目前卻缺乏相關研究。故本研究期待瞭解發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源的相關問題，以找出排除這些家庭尋求學前融合教育資源阻礙的可行辦法。

第四節 發展遲緩兒童家庭的需求

壹、發展遲緩兒童家庭的需求類型

關於發展遲緩兒童家庭需求，國內最早於 1993 年由王天苗在〈心智發展障礙兒童家庭需求之研究〉一文中將其分為「資訊支持需求」、「專業支持需求」、「服務支持需求」、「經濟支持需求」與「精神支持需求」五個需求類型，此後許多研究皆參考這五個需求類型作為問題架構（王天苗，1993，1995，1996；陳汝珍，2014；鄭雅莉，2011；賴思吟、陳怡慧，2011）。其中陳汝珍（2014）參考相關文獻後，以王天苗（1993）的五個需求類型為基礎，進一步增加第六個「社會參與需求」，本研究統整王天苗與陳汝珍的文獻後簡述如下：

- 一、**資訊支持需求**：發展遲緩兒童家庭在養育孩子成長的過程中會產生各種疑惑，因而需要相關資訊的支持，包括瞭解教養孩子的知識與技巧、獲取孩子發展進程的問題解答、清楚自己可運用的資源與服務、獲知自身所享有的法律權益等等。
- 二、**專業支持需求**：在養育發展遲緩兒童的過程中，家庭會需要專業人員與工具的支持，包括偕同專業人員的合作、獲得所需的教養書籍或教材教具、取得應享有的法律權益等等。
- 三、**服務支持需求**：即協助將發展遲緩兒童家庭所需的服務有效率的輸送至其手中，包括日間托育資源、臨時托育資源、教育資源、醫療資源等等。
- 四、**經濟支持需求**：即提供家庭養育發展遲緩兒童過程中所需的經濟支持，包括家庭生活費用補助、教育補助、輔具補助、醫療補助、健康保險補助、交通補助或交通服務等等。
- 五、**精神支持需求**：相較一般兒童家庭，發展遲緩兒童家庭往往需要更多精神方

面的支持，包括情感支持、休閒喘息的時間、穩固的正式與非正式的支持系統等等。

六、社會參與需求：發展遲緩兒童家庭亦具有外出活動的需求，但相較於一般兒童家庭，發展遲緩兒童家庭必須面對較多環境的不友善，因此更需要社會參與方面的支持，包括社會大眾的接納、無障礙的設施與空間、提升孩子社會技巧、拓展家庭人際關係等等。

藉由以上可知，雖然目前國內將社會參與包含在發展遲緩兒童家庭需求的研究較少，但發展遲緩兒童家庭仍具有社會參與需求；國外亦有研究強調社會參與對發展遲緩兒童的重要性，尤其學校、家庭與社區是滿足發展遲緩兒童社會參與需求的三個重要環境（Chen & Cohn，2003）。故本研究將王天苗（1993）的五個需求類型與陳汝珍（2014）的社會支持需求皆列入發展遲緩兒童家庭需求面向，以完整涵蓋到兒童、家庭與社會環境三個相互關聯的層面。

貳、發展遲緩兒童家庭的學前教育需求缺口

王天苗（1993）首開國內發展遲緩兒童家庭需求評估研究，並根據研究指出大多數家長均認為家庭需求調查有助於增進專業人員與家庭成員之間的溝通互動、以及提升專業人員對家庭需求的瞭解，故而肯定家庭需求調查的必要性。此後發展遲緩兒童家庭需求相關研究陸續增加，至今以量化研究為主，且多採取問卷調查方式蒐集資料（王天苗，1996；林雅雯、嚴嘉楓、羅慶徽、吳佳玲、卓妙如，2003；許素彬等人，2003；潘雪芳、吳鄭善明、王素芬，2011；鄭雅莉，2011；賴思吟、陳怡慧，2011）；質性研究則有陳汝珍（2014）為瞭解早期療育服務需求與服務供給之間的落差，分別深度訪談發展遲緩兒童家長與早期療育專業人員。

綜觀國內有關發展遲緩兒童家庭學前教育資源需求的研究，需求與支持落差較明顯的主要有「資訊支持需求」、「服務支持需求」與「經濟支持需求」三部

分，分述如下：

一、資訊支持需求缺口

許多研究均指出發展遲緩兒童家庭在資訊需求與支持方面具有落差（王天苗，1996；張世慧，1996；許素彬等人，2003；陳汝珍，2014；潘雪芳等人，2011；賴思吟、陳怡慧，2011）。王天苗（1996）表示許多心智發展遲緩兒童家庭具有迫切的資訊支持需求，亦認為「資訊管道不足」為曾經經歷的主要問題。賴思吟、陳怡慧（2011）經由研究發現學前聽覺障礙兒童家庭對於「特殊教育相關法律或權益資訊」以及「最新教育資訊的獲得」滿意度偏低，顯示許多家庭缺乏取得教育相關資訊的管道。對此，許素彬等人（2003）、陳汝珍（2014）與潘雪芳等人（2011）建議可同時使用講座、報紙、刊物、電視、網路等多元資訊管道來滿足發足發展遲緩兒童家庭的資訊支持需求。

二、服務支持需求缺口

不少研究均表示發展遲緩兒童家庭在服務需求與支持方面具有落差（王天苗，1996；林雅雯等人，2003；張世慧，1996；許素彬等人，2003；陳汝珍，2014；鄭雅莉，2011）。許素彬等人（2003）點出隨著愈來愈多母親選擇進入職場，托育的需求亦會跟著提高，故發展遲緩兒童家庭的托育需求就成為早期療育應關注的議題。本研究依據相關文獻，將托育服務支持需求缺口又分為「學前教育 / 日間托育服務支持需求缺口」與「臨時 / 短期托育服務支持需求缺口」，分述如下：

（一）學前教育 / 日間托育服務支持需求缺口

張世慧（1996）指出許多發展遲緩兒童家庭皆表示需要「尋求托育和幼兒園」的協助。林雅雯等人（2003）則認為發展遲緩兒童家長對於「學前教育資源的提供」滿意度最低，可能與目前早期療育多偏重於治療或是各專業領域間缺乏整合有關。

（二）臨時短期 / 托育服務支持需求缺口

鄭雅莉（2011）研究結果顯示服務需求與支持有顯著差異，其中以「臨時與短期托育」服務最為缺乏。陳汝珍（2014）則發現由於發展遲緩兒童家庭很難透過社區保母系統尋找到合適的臨時與短期托育服務，因此家庭多半期待社區內能夠設置提供臨時與短期托育的單位。

三、經濟支持需求缺口

許多研究皆顯示發展遲緩兒童家庭經濟需求與支持方面有明顯的落差（王天苗，1996；張世慧，1996；陳汝珍，2014；潘雪芳等人，2011；鄭雅莉，2011；賴思吟、陳怡慧，2011）。王天苗（1996）表示許多心智發展遲緩兒童家庭認為自己具有高度經濟支持需求，但對於經濟支持的滿意度卻不高，顯示發展遲緩兒童家庭經濟需求與支持具有差異。其中，陳汝珍（2014）、潘雪芳等人（2011）與鄭雅莉（2011）均指出發展遲緩兒童家庭在經濟支持需求方面，以「托育或教育費用補助」需求與支持落差最為強烈。然而，賴思吟、陳怡慧（2011）以學前聽覺障礙兒童家庭為研究對象，其調查結果與前者略有不同，「學費補助」反為經濟向度中滿意程度最高的項目；但若換個角度，將學費補助項目對照經濟向度以外其餘向度中的項目分數，整體而言，學費補助滿意度所獲得的平均分數仍屬偏低。

從上述推測，發展遲緩兒童家庭在尋找學前融合教育資源的過程會有許多需求，例如家長期待獲得學前融合教育相關資訊（資訊支持需求）以找到願意接納自己孩子的教師（專業支持需求），藉由融合教育環境使孩子學習社會技巧（社會參與需求），並且連帶滿足家長上班托育（服務支持需求）與情感支持（精神支持需求）的需要；此外，家長或許會因為公立幼兒園設有收托年齡限制、公立幼兒園教師暗示無意招收發展遲緩兒童或其他考量而選擇願意收托的私立幼兒園，但私立幼兒園學費可能造成家庭經濟方面的壓力，故須政府提高就學補助（經

濟支持需求)。然而目前國內家庭需求相關研究以量化研究為主，僅能瞭解發展遲緩兒童家庭需求與支持間較為失衡的資源項目，無法更深入而細緻的探究發展遲緩兒童家庭對於所需資源的想法與建議。因此，本研究採用質性研究深度訪談蒐集資料，期盼藉此瞭解發展遲緩兒童家庭學前融合教育資源需求的具體樣貌。

第五節 總結

歸結以上論述，發展遲緩是個人身心與社會環境互動的結果，故早期療育服務除須關注發展遲緩兒童生理與心理層面外，亦須重視發展遲緩兒童的社會層面。現今主張實行的以家庭為中心早期療育服務模式，正是強調環境——尤其是家庭——對發展遲緩兒童的影響力，因此將整個家庭的成員均視為服務對象，並主張早期療育服務計畫的決策者應當是家庭成員而非專業人員；專業人員的任務是與家庭建立夥伴關係，透過增強權能使家庭發覺自身優勢與所擁有的權力，再以團隊合作方式協助家庭認識並取得其偏好的資源，進而提升發展遲緩兒童家庭的家庭資源與家庭功能。然而，現實卻是在如今學前教育制度與早期療育社會福利制度中，權力多半仍受服務供給者所掌握，所有的政策與計畫都是由國家或機構所制定，家庭只能在配合這些政策與計畫的前提下發揮剩餘的權力，有限地表達自己的需求和意見。

發展遲緩兒童家庭在尋找公私立幼兒園或其他學前融合教育服務提供者的過程，會具有資訊支持、專業支持、服務支持、經濟支持、精神支持和社會參與等需求，故需個案管理中心與鑑輔會等學前融合教育資源連結者建立協同合作團隊提供協助。然而，在目前重「療」輕「育」的早期療育環境中，學前融合教育始終是早期療育個案管理較少關注的部份。在缺乏單一窗口、相關規定又散布於眾多不同法律與方案的情況下，發展遲緩兒童家庭只能在尋求學前融合教育資源的路途中獨自摸索碰撞，而容易面臨如幼兒園拒收、家庭缺乏權能、親師互動溝通不足、教學內容無法滿足孩子個別化需求等資源尋求阻礙。

基於此，本研究欲以發展遲緩兒童家庭為研究主體，從發展遲緩兒童家庭的視角探討其尋求學前融合教育資源的經驗與需求，進而反思如何讓正式資源所提供的服務更貼近發展遲緩兒童家庭的聲音。最終期待每個發展遲緩兒童家庭都擁有融入社會的資源與機會，不再有被隔絕於社會之外的情形發生。

第三章 研究方法

本章闡述本研究如何透過研究方法的設計，來獲取能夠回答研究問題的有效資料。以下共分為五節：第一節陳述研究設計的脈絡。第二節表明研究對象的來源、選樣標準與基本資料。第三節解釋資料蒐集與資料分析的方法。第四節敘述如何透過既有指標掌控研究嚴謹性。第五節說明遵循的研究倫理規範。

第一節 研究設計

壹、研究方法選取

本研究藉由質性研究方法中的深度訪談來蒐集發展遲緩兒童家庭主觀論述，深入而具體地瞭解其尋求學前融合教育資源的經驗與需求，以下為挑選質性研究方法的三個主要原因：

一、關注焦點在尚未被研究的過程與未預期的現象

對於尚未被研究過的態度與行為，較難使用結構化的問項或高度控制的實驗法來作為研究方法（Schutt，2013）。由於國內針對發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源的研究不多，若欲瞭解此議題僅能參考幼小轉銜領域及早期療育領域的相近研究，故認為質性研究方法較適於探索本研究主題。

二、以受訪者觀點瞭解真實環境中人類生活的意義

質性研究致力於瞭解人類在真實環境之中的生活意義，為了能夠於研究中再現受訪者觀點，質性研究方法盡可能地減少人為研究程序的介入或干擾，以確保社會互動如常發生，人們照常以慣用的言語方式述說其想說的話（Yin，2014）。本研究期待發展遲緩兒童家庭可以依據其觀點自由闡述尋求學前融合教育資源的經驗與需求，而不須受限於研究者所預設的既定問卷答案，因此主張使用質性研究方法較為適宜。

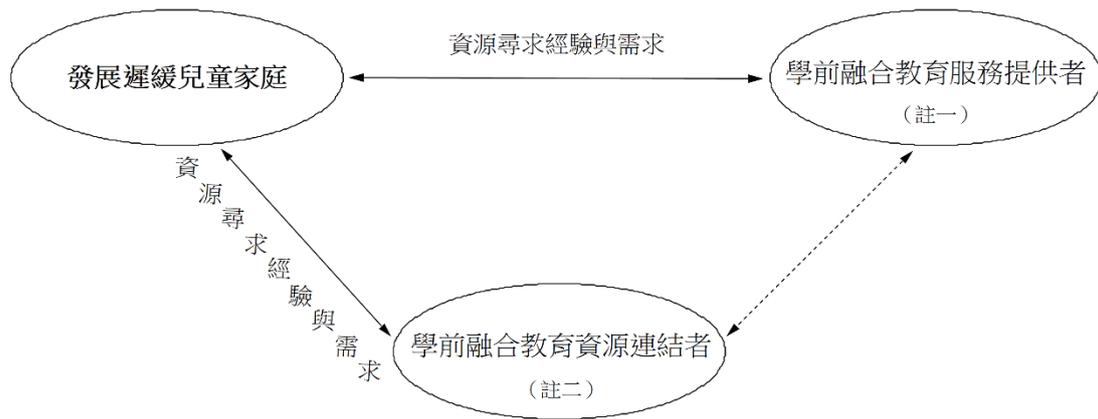
三、研究涵蓋人們生活的社會脈絡

相較於經過研究者人為控制的量化研究，質性研究更能夠真實呈現人們生活的社會脈絡，包括人們實際所處的社區、組織、環境等等（Schutt，2013；Yin，2014）。本研究欲瞭解發展遲緩兒童家庭於當前環境中尋找學前融合教育資源的經驗與需求，故認為質性研究是較能貼近研究對象實際生活場域的方法。

綜上所述，本研究所關注的議題較少有前人研究，而質性研究能以非結構化的方式進行探索，因此較適合作為本研究之研究方法。再者，本研究欲以發展遲緩兒童家庭為研究主體，從家庭的視角來瞭解其尋求學前融合教育資源的經驗與需求，故認為質性研究方法較能夠真實呈現發展遲緩兒童家庭的主觀想法與生活意義，並且貼近發展遲緩兒童家庭所處的實際生活場域。

貳、研究概念架構

如前二章所述，目前強調以家庭為中心的早期療育服務模式，認為早期療育服務所關注的不應該只有發展遲緩兒童本身，其家庭成員也應該列入服務對象。發展遲緩兒童家庭在尋找學前融合教育服務提供者（包括公立幼兒園普通班、公立幼兒園特殊教育班、私立幼兒園、巡迴輔導團隊等等）的過程，具有各式各樣的需求，需要學前融合教育資源連結者（包括個案管理中心、鑑輔會等等）建立協同合作團隊提供協助，而這段獲取協助或缺乏協助的故事就成為發展遲緩兒童家庭的資源尋求經驗。本研究欲瞭解發展遲緩兒童家庭在尋求學前融合教育資源（包括學前融合教育資源連結者與學前融合教育服務提供者）的過程中曾經歷哪些經驗與困境？他們在尋求學前融合教育資源的過程中又存有哪些需求？這些需求是否能夠獲得滿足？進而反思如何提供資源以消除發展遲緩兒童家庭的需求缺口。研究者為更清楚的呈現研究脈絡，依據研究問題繪製研究概念架構(圖 1)如下：



註一：學前融合教育服務提供者包括公立幼兒園普通班及特殊教育班、私立幼兒園、巡迴輔導團隊等等。

註二：學前融合教育資源連結者包括個案管理中心、鑑輔會等等。

↔ 研究問題涵蓋範圍

↔ 研究問題未涵蓋範圍

圖 1 研究概念架構

第二節 研究對象

壹、研究對象⁷來源

本研究的四位研究參與者⁸（其分別來自三個家庭，其中一個家庭同時有兩位成員接受訪談）皆從研究者個人的人際網絡連結而來。研究者首先使用便利取樣（convenience sampling），經由學長姊、同學、前輩、朋友等人（以下統稱連結者）的轉述，大致瞭解七個潛在研究對象的基本家庭背景、孩子發展概況與孩子就學情形；接著採取立意取樣（purposive sampling），透過研究者主觀判斷來決定哪些潛在研究對象符合本研究的選樣標準。針對符合選樣標準四個家庭，先請連結者初步詢問其受訪意願，再由研究者透過手機簡訊、Line、E-mail 或面談等方式二度確認其是否願意加入研究。最後共有三個家庭同意參與本研究，這四位參與者分別是橙橙媽媽、柚柚媽媽、檸檸媽媽及檸檸爸爸（以上均為匿名）。

由於上述四位研究參與者的人際網絡均與研究者的人際網絡有部分重疊，故須格外注意倫理方面的議題。研究者會於訪談開始前向研究參與者承諾，除非經過研究參與者本人的同意，否則連結者不會一起參與訪談，研究者亦不會將尚未匿名改寫的訪談內容透露給任何與研究無關的人——包括未被同意參與訪談的連結者——知悉。故在所有訪談中，惟有檸檸家庭的連結者因檸檸家庭主動邀請而參與前後三次訪談、柚柚家庭的連結者在第三次訪談時經研究參與者同意而加入拜訪（但連結者未獲知任何尚未公開的研究相關資料），其餘訪談均以研究者與研究參與者單獨一對一的方式進行。

⁷ 為區分發展遲緩兒童家庭與受訪家長於研究中的角色，本研究「研究對象」係指整個發展遲緩兒童家庭（包含發展遲緩兒童、家長與其他家庭成員），「研究參與者」係指接受訪談的發展遲緩兒童家長。

⁸ 同註釋 7。

貳、研究對象選樣標準

本研究選樣目標為對於學前融合教育資源尋求經驗與需求有特別豐富資訊的發展遲緩兒童家長或主要照顧者，每一個研究對象都是有目的性的選擇(Schutt, 2013)。研究對象選樣標準如下：

- 一、基於本研究以發展遲緩兒童家庭為研究主體，並且對發展遲緩兒童定義包含持有發展遲緩證明兒童與持有身心障礙證明兒童二種類型，故以家中育有持發展遲緩證明或身心障礙證明之 0-6 歲兒童為選樣標準，遲緩 / 障礙類別與輕重程度不限。
- 二、由於本研究意在探討發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源之經驗與需求，故以該家庭具有學前融合教育資源尋求經驗與需求為選樣標準。
- 三、為涵蓋公立幼兒園與私立幼兒園二個學前融合教育服務提供者面向，故全體研究對象必須包含「正在使用或曾經使用公立幼兒園之發展遲緩兒童家庭」，以及「正在使用或曾經使用私立幼兒園之發展遲緩兒童家庭」二種類型，藉此確保研究資料的豐富性與完整性。

參、研究對象基本資料

本研究的四位參與者家中都育有發展遲緩兒童，這三位孩子分別是橙橙、柚柚與檸檸（以上皆為匿名），性別均為男性，年齡皆在 4-5 足歲之間。其中柚柚持有發展遲緩證明，橙橙與檸檸則持有身心障礙證明。橙橙與柚柚是在入學前就透過評估取得證明，而檸檸是在入學後才經由評估領取證明。這三位兒童目前均接受學前融合教育，其中柚柚入學至今都在同一間公立幼兒園就讀；檸檸入學至今也都在同一間私立幼兒園就讀，但曾經轉換班級；橙橙則經歷過一次轉學，前後二間學校都是私立幼兒園。家庭型態方面，柚柚家庭為三代同堂，而橙橙家庭與檸檸家庭皆為核心家庭，亦即家中共同居住的只有爸爸、媽媽與孩子。其中柚

柚與檸檸各自有 1 位手足，橙橙則為家中獨子。本研究將研究對象基本資料整理成表 1 如下：

表 1 研究對象基本資料

研究參與者代稱	橙橙媽媽	柚柚媽媽	檸檸媽媽	檸檸爸爸
家庭型態	核心家庭	三代同堂	核心家庭	
家中未成年子女數	1 名	2 名	2 名	
兒童代稱	橙橙	柚柚	檸檸	
兒童性別	男	男	男	
兒童年齡	5 足歲	4 足歲	5 足歲	
兒童身分	持身心障礙證明 / 輕度 / 第一類 (唐氏症候群)	持發展遲緩證明	持身心障礙證明 / 中度 / 第一類 (自閉症類群障礙)	
兒童初次評估年齡	未滿月 (就學前)	2 足歲 (就學前)	3 足歲 (就學後)	
兒童目前就學類型	私立幼兒園	公立幼兒園普通班	私立幼兒園	
	混齡班	中班	大班	
兒童就學經歷	先於 D3 私立幼兒園就讀，後來因故轉至 R1 私立幼兒園。	入學至今均於 W1 公立幼兒園就讀。	入學至今均於 P1 私立幼兒園就讀。中間因故考慮轉至 P2 私立幼兒園，但原幼兒園園長慰留並承諾讓檸檸由玫瑰班轉至向日葵班，最後僅轉換班級而未轉學。	

第三節 資料蒐集與分析方法

壹、資料蒐集方法

本研究運用深度訪談 (in-depth interview) 進行資料蒐集，研究參與者與研究者之間採取對話的模式，研究者可以依據訪談的脈絡或場域機動調整問題的順序與陳述方式，研究參與者亦得以任何答案內容自由回應研究者問題，藉此蒐集能夠展現研究參與者思想、感情、意圖、行動、脈絡與結構的豐富資料 (Charmaz, 2006; Neuman, 2014; Yin, 2014)。

研究者與每位參與者分別進行三次訪談，每次訪談以 90 分鐘為原則，亦會視各次訪談的不同情境延長或縮短訪談時間。開始第一次訪談⁹前，研究者會先和參與者共同簽訂研究參與者同意書 (詳見附件二)，並徵求參與者同意研究者於訪談期間使用電子設備錄音。第一次訪談過程，研究者會使用固定的訪談大綱 (詳見附件一) 作為指引，並依據訪談內容自由延伸出對細節的提問。第一次訪談後，研究者會在謄寫逐字稿與重複閱讀逐字稿的過程中產生新的疑問，並將這些問題記錄形成三份不同的個人化訪談大綱，以作為第二次訪談¹⁰的輔助工具。結束前二次訪談後，研究者分析所有的逐字稿以撰寫論文，並於第三次訪談¹¹時透過口頭說明兼文字閱讀的方式讓研究參與者瞭解資料分析的結果，確保研究參與者表達意見的機會。而在整個研究過程裡，研究者亦會不定時的將個人想法記錄為反思筆記，將之作為第四章資料發現與分析的撰文參考。

每次訪談前，研究者均會和研究參與者透過 Line 或 Facebook 私訊討論，選擇研究參與者認為較適當的日期、地點與模式進行訪談，盡可能地降低干擾研究

⁹ 本研究第一次訪談執行日期於 2016 年 9 月下旬至 10 月上旬間。

¹⁰ 本研究第二次訪談執行日期於 2016 年 10 月下旬至 2017 年 1 月中旬間。

¹¹ 本研究第三次訪談執行日期於 2017 年 6 月間。

參與者生活規劃與日常作息的程度。訪談模式包括面對面訪談與電話訪談，其中面訪地點包括咖啡廳、參與者住所、參與者辦公處等等。本研究將各次訪談模式整理成下方表 2：

表 2 各次訪談模式

訪談次別 研究參與者代稱	第一次訪談	第二次訪談	第三次訪談
橙橙媽媽	面對面訪談	面對面訪談	面對面訪談
柚柚媽媽	面對面訪談	電話訪談	面對面訪談
檸檸媽媽	面對面訪談	面對面訪談	面對面訪談
檸檸爸爸			

貳、資料分析方法

本研究依據質性內容分析法 (qualitative content analysis) 進行資料分析，以此系統性呈現研究資料，並進一步詮釋資料背後的隱藏意涵 (梁淑媛、莊宇慧、吳淑芳，2012)。以下說明資料分析的幾個步驟：

一、建立原始資料

包括研究者將訪談錄音檔轉騰為逐字稿、反覆熟讀這些逐字稿並將個人想法記錄下來、創造詞彙表 (glossary) 以協助定義逐字稿內的重要詞語，使研究資料具初步系統性與組織性 (梁淑媛等人，2012；Yin，2014)。

二、編碼 (coding)

以下說明本研究的三個編碼層次 (梁淑媛等人，2012；Burnard, Gill, Stewart, Treasure & Chadwick，2008)，並透過表 3 編碼範例大致展現本研究的編碼過程：

(一) 第一層編碼：初始編碼架構 (Initial coding framework)

研究者在逐字稿的文本段落旁標註總結性單字或句子作為「初始編碼架構」，這些初始編碼架構即為「第一層編碼」。研究者盡可能將逐字稿中所有文本段落都進行編碼——除非參與者的敘說已經明顯偏離訪談主題，這些偏離訪談主題的文本段落方得以不被編碼。

(二) 第二層編碼：類別 (category)

此階段主要還停留在表面意義的詮釋，研究者將具有相似字句或涵義的初始編碼架構合併成「類別」，這些類別即為「第二層編碼」。

(三) 第三層編碼：主題 (theme)

此階段開始嘗試邁向隱藏涵義的詮釋，研究者將含有相關潛在涵義或概念的類別整合成「主題」，這些主題即為「第三層編碼」。

表 3 編碼範例

主題	類別	初始編碼架構	逐字稿文本段落
尋求學前融合教育資源之經驗	學前融合教育資源尋求困境	找尋幼兒園困境：公立幼兒園設有報名時間限制	沒有，他沒有上幼幼班，他是小班進去。……我要去報名（公立幼兒園幼幼班）的時候已經額滿了，……就錯失那個（報名）時間。(002-02-2a)
		找尋幼兒園困境：部分私立幼兒園無法提供發展遲緩兒童支持	那時候因為他說他們剛好幼幼班的一個老師懷孕了，然後又有一個疑似情緒障礙的學生，所以那個沒有懷孕的老師要對付那個疑似情緒障礙的學生，然後另外一個老師懷孕他可能沒有辦法再幫橙橙很多，可能就很難照料得到橙橙，所以他就說先暫時不要去他們那邊。(001-01-5a)

主題	類別	初始編碼架構	逐字稿文本段落
尋求學前融合教育資源之經驗	學前融合教育資源尋求困境	就讀困境：教師專業知能不足	他就坐不住，那老師就會覺得說你不配合他，然後甚至會要求全班說因為檸檸不乖，所以你們不要跟他玩。……我後來又再去求證別的媽媽，確定老師是有講這個。……那你這樣對自閉症的孩子來講，他其實很可憐欸，他本來可能已經不容易交朋友了，然後願意跟他玩的人，又聽到老師說：嗯，老師叫我們不要跟他玩！（003-01-8M）
	就讀困境之因應	家長對於就讀困境之因應：嘗試與原本學校溝通	因為發生一些事情，……我老婆去反應，也去反應很多次。……我就想說那這樣我的小朋友在那邊讀那一班的話，都已經這樣子了啊，事情就是持續這樣子沒有改變啊，我們想說那不然就換別的學校？（003-02-17Fa）
		家長對於就讀困境之因應：重啟資源尋求歷程	就開始在想說要找哪一間幼兒園，繼續（笑）就開始又在問別人。對，就是……又在打聽啦。（001-01-27）

三、組織編碼資料

研究者把所有主題聚集成同一份文件，並將每個已編碼的逐字稿文本段落複製到對應的主題之下，形成一個組織化的編碼資料集（Burnard et al., 2008），作為研究者書寫第四章研究發現與分析的工具。

第四節 研究嚴謹性

不同於量化研究，質性研究很難以數據標準來衡量研究的信度與效度，但這並不代表質性研究沒有依循的準則，以下參考 Guba & Lincoln (1989) 提出的四個指標，說明本研究如何掌握研究的嚴謹性：

一、有效性 (credibility)

即所謂內在效度 (internal validity)，係指研究結果能否真實反應研究參與者所詮釋與建構的事實 (reality)。研究者可以藉由下列四種方式來達到研究可信性：

(一) 長期投入 (prolonged engagement)

指透過長時間浸泡在研究場域之中，促進對於研究場域文化脈絡的真實理解。進行研究以前，研究者曾於早期療育個案管理中心實習，對發展遲緩兒童家庭已有一定的認識；而在研究的過程裡，研究者亦持續與發展遲緩兒童家庭保持接觸，增加有關研究領域的真實經驗。

(二) 持續觀察 (persistent observation)

指經由持續觀察增添對研究領域的深度瞭解。在研究過程中，研究者透過持續的實地觀察以及閱讀相關文獻，增加對於研究領域的經驗與知識。

(三) 檢視主觀發展歷程 (progressive subjectivity)

亦即利用各種方式持續監控研究者價值觀的發展歷程。於整個研究過程裡，研究者透過持續撰寫反思筆記，以及與指導教授、論文口試委員及相關專業人員進行討論，來檢視自己主觀價值發展的歷程，並且盡可能避免這些個人價值過度涉入研究之中。

(四) 透過研究參與者檢核 (member checks)

若要讓研究結果盡可能地符合研究參與者眼中的事實，最可靠的辦法是由研究參與者來檢視資料蒐集與資料分析的結果。故完成訪談逐字稿和第四章研

究發現與分析後，研究者會將成果備份給研究參與者，並於第三次訪談以口頭說明兼文字閱讀的方式讓研究參與者瞭解資料分析的結果，然後清楚告訴研究參與者在論文送出日期前其擁有要求研究者刪改或增添資料的權力，以確保研究資料符合研究參與者認知。

二、可移轉性 (transferability)

即所謂外在效度 (external validity) 或可推論性 (generalizability)，意指研究結果是否可以轉移至與研究相似的情境之中。在整個研究的過程，研究者透過深描 (thick description) 撰寫研究論文，盡力促使閱讀者能夠完整的理解研究脈絡，進而得以將研究結果運用到與研究類似的情境裡。

三、可靠性 (dependability)

即所謂信度 (reliability)，研究必須是公開供眾人檢視的，使其他人能夠透過閱讀瞭解研究者思考的脈絡以及完整的研究過程，進而讓具相關興趣者得以重複確認：若是依此程序再做一次相同研究，是否可以得到二個相似的研究結果。整個研究過程裡，研究者經由詳實書寫論文 (包括研究問題、文獻探討、研究方法、研究發現、結論與建議等等) 來確保研究的可靠性；並在論文完成後提供公開取得的管道，使其他有興趣的研究者可以運用類似的研究程序對本研究進行檢核。

四、可確認性 (confirmability)

即所謂客觀性 (objectivity)，是指資料來源都必須根植於研究對象和研究情境，而非研究者自己幻想而來。研究過程中，研究者透過研究參與者、指導教授與論文口試等多重檢核，確保研究資料是真實貼近研究對象和研究情境，而盡可能減低個人的誤解或主觀意圖偏誤。

第五節 研究倫理

相較量化研究，質性研究的研究者往往會與研究參與者有較密切的接觸，故研究者須格外注意倫理議題，以下敘述本研究所遵循的四個倫理原則：

一、知情同意

知情同意的基本原則是不強迫任何人參與研究，所有研究參與者的參與行為都必須出於自願（Neuman, 2014）。在初次訪談中，研究者會同時以口頭說明與簽署研究參與者同意書（詳見附件二）兩種方式，清楚告知本研究的過程與目的、以及研究參與者於本研究擁有的各種權益（例如：研究參與者有權決定中途退出研究、研究參與者能夠取得並增刪任何源於自身的研究資料等等），確保研究參與者是在充分知情的狀況下作出同意參與研究的決定。

二、研究參與者福祉

研究者必須小心避免對研究參與者情感或個人名譽造成損傷（Schutt, 2013）。訪談前，研究者會與指導教授及相關專業人員進行充分討論，以致力排除訪談期間可能對研究參與者造成的傷害；訪談過程中，研究者保持同理與敏感度，對於研究參與者所述說的內容均持以尊重和不批判的態度，並隨時注意研究參與者的細微表情與情緒，盡可能關注研究參與者訪談期間的心理狀態；訪談後，研究者透過撰寫反思筆記重新檢視個人訪談技巧，並透過指導教授或相關專業人員釐清訪談技巧方面的疑問，以作為實施下次訪談時的改進參考。

三、匿名與保密

研究者除須將研究對象匿名外，亦須盡力刪除所有可能辨識出研究對象身分的資料。針對尚未匿名處理的原始資料檔案，研究者也要盡到保密的責任，小心保管避免資料公開或流出（Neuman, 2014；Schutt, 2013）。訪談結束後，研究者會於錄音檔轉騰逐字稿階段將所有能夠辨認研究對象的資訊（包括姓名、個人

特徵、就讀學校名稱等等)均以虛構暱稱取代或重組改寫，並且謹慎保管未匿名處理的錄音檔，避免資料外流的可能性。

四、誠信與開放

若要檢視一個研究是否具研究效度，最佳方式是要求研究者誠實公開研究方法與發現 (Schutt, 2013)。研究者在撰寫論文的過程，除秉持誠信的原則詳實書寫外，亦接受研究參與者、指導教授與論文口試委員的審視與建議，並於論文完成後提供公開取得的管道，以確保研究的真實性與開放性。

第四章 研究發現與分析

本章從研究參與者的述說梳理出其經驗脈絡，然後試圖分析這些經驗背後所隱藏的意義。以下共分為四節：第一節以分別陳述的方式，呈現三個發展遲緩兒童家庭尋找理想學校的獨特故事。第二節尋找這三個故事的相似之處，歸納出發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源的共通經驗。第三節分析發展遲緩兒童家庭在尋求學前融合教育資源過程中所產生的需求與缺口。第四節延伸討論「以家庭為中心」服務模式在早期療育領域的實踐程度，然後進一步推敲如何透過「以家庭為中心」服務模式滿足發展遲緩兒童家庭對於學前融合教育資源的需求，以避免發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源困境重複發生。

第一節 關於研究對象的故事

本節依據訪談資料彙整出三個發展遲緩兒童家庭尋找理想學校的故事，文字敘述多以客觀角度撰寫，但少數地方為行文需要而以第一人稱方式陳述。故事內容如下：

壹、橙橙家庭的尋找理想學校之旅

五歲的橙橙與父母一同居住在D鎮，是家中唯一的孩子。橙橙爸爸是律師，每天通勤至R市的法律事務所上班；橙橙媽媽是公務人員，服務於居住地鎮公所。橙橙性格樂天開朗，橙橙媽媽形容橙橙：「他就整天都很開心哪，……他的（壞）心情真的是很容易就過去了，……我覺得他好會調適自己的心情（笑）。（001-01-57）」橙橙具有唐氏症候群模仿力強的特質，非常善於模仿周遭的人事物，甚至會模仿自己喜歡的卡通人物，「我們家橙橙最近很愛學湯瑪士（小火車）的動作，他會學湯瑪士這樣（轉動眼球），因為（湯瑪士小火車）他只能動眼睛，然後就這樣：『嘟！嘟！嘟！』（001-01-42）」

橙橙媽媽懷孕橙橙的時候，母血唐氏症篩檢結果都接近篩檢臨界值，但基於醫師透過超音波檢查認為胎兒正常，加上橙橙爸爸擔心羊膜穿刺具有一定的流產機率，因此橙橙媽媽未再做進一步的檢查。由於橙橙外表沒有明顯的唐氏症候群特徵，剛出生時醫師並無發現橙橙是個需要特別關注的嬰兒。直到第二天，橙橙因為喝完奶呼吸有點喘不過氣來、臉色略為發紫，送到小兒科急救後，才被小兒科醫師懷疑可能是唐寶寶。經過大約一、兩個禮拜的檢查，橙橙被確診是唐氏症候群的孩子。

由於橙橙媽媽必須依照原本的計畫於產假結束後回到職場，為了確保橙橙白天可以得到最好的照顧，居住於外縣市的橙橙爺爺暫時搬來與橙橙一家三口同住，橙橙媽媽形容橙橙爺爺是個「很能幹，……會煮飯、也會做家事的公公（001-02-4）」。橙橙將近二歲的時候，橙橙媽媽希望可以帶著橙橙增加復健治療與接觸外界的機會，而開啟了一年母子親密愉快的育嬰假生活。只是礙於性別工作平等法的限制，一旦橙橙滿三歲，橙橙媽媽就勢必得結束育嬰假回到職場。於是育嬰假的下半年，也就是橙橙即將滿三歲之際，橙橙媽媽開始積極幫橙橙尋覓適合他的幼兒園。

橙橙的認知能力優於許多唐氏症候群的孩子，曾經被醫師稱讚是「唐寶寶第一名（001-01-56）」；只是在語言方面，由於唐氏症候群的孩子先天肌肉構造較弱，需要花較長時間學習如何移動舌頭位置來發出正確的音，故橙橙說話的能力暫時落後於多數同年齡孩子。橙橙媽媽期待愛模仿的橙橙，可以在融合教育環境裡頻繁模仿同儕的語言和正向行為，因此傾向將橙橙送到一般幼兒園就讀。打聽同事與朋友多方經驗後，橙橙媽媽帶著橙橙陸續參觀三間私立幼兒園、一間實施融合教育的社會福利機構學前日托班、以及當作最後備案的特殊教育學校幼兒部。期間橙橙媽媽遇到各種困難，有的學校教師態度不符合橙橙媽媽期待；有的學校同儕環境無法滿足橙橙需求；有的學校以現有師資人力無法招收發展遲緩兒童而拒絕橙橙；最誇張的是有一間學校的老師根本不知道什麼是唐氏症。最後，

橙橙媽媽認為D3私立幼兒園的孩子看起來都溫文有禮，園長也表示歡迎橙橙就讀，是較接近理想的學校，而讓橙橙進入D3幼兒園幼幼班。

橙橙在D3幼兒園的前半年還算順利；但後半年因為橙橙即將接續小班，老師開始不斷向橙橙媽媽暗示橙橙不適合繼續待在D3幼兒園，「從下學期就有開始在講說：喔，橙橙不會這個啊、不會那個啊，這樣子以後要怎麼上小班？上小班可能會跟不上。（001-01-8）」幼兒園老師還跟橙橙媽媽說，橙橙的巡迴輔導老師建議家長讓橙橙轉到鄰近設有學前日托班的社會福利機構。橙橙媽媽將老師的話轉述給橙橙爸爸聽，於是橙橙爸爸開始試著與園方溝通，但園長積極與老師消極的態度差異，使橙橙爸媽最後還是萌生轉學的念頭，「那時候園長其實還是要收（慰留）的，只是我們覺得老師都已經態度這樣子了，那就不太適合。（001-01-5）」

由於與原學校溝通未果，橙橙媽媽再度經歷尋找幼兒園的過程。橙橙媽媽透過網路查到位於鄰近鄉鎮的D9國小附幼設有資源班¹²，認為這樣兼具融合教育與特殊教育的環境相當符合橙橙的需求，橙橙媽媽朋友也代為探聽到D9國小附幼的老師風評不錯。可惜當橙橙媽媽打電話向D9國小附幼詢問時，D9國小附幼的老師表示他們報名時間已過，如果有意入學的話只能等到下一個學年度。

不願意放棄希望的橙橙媽媽繼續向親朋好友打聽，最後終於問到橙橙爸爸公司附近有間幼兒園的教育理念似乎非常符合橙橙媽媽期待，這間R1私立幼兒園主張培養孩子生活自理與互助合作的能力，而非著重教授孩子知識課業。橙橙媽媽帶著橙橙過去參觀，「園長看了以後也覺得說，橙橙還OK啊，就是看他的動作跟一些行為，他覺得橙橙應該是OK的。（001-01-9）」。唯一遇到的一個小問題，就是當時收托三到六歲孩子的混齡班學生數已滿。園長與橙橙爸媽討論後，決定

¹² 所謂分散式資源班，依據特殊教育法施行細則第五條第二項係指「學生在普通班就讀，部分時間接受特殊教育及相關服務」（教育部，2013b）。

讓小班年紀的橙橙在R1幼兒園繼續讀幼幼班，等到隔年混齡班有名額了再升上去。自此，橙橙成為R1幼兒園其中一員。

橙橙非常喜歡在 R1 幼兒園的生活，每天都開開心心的出門上學，完全不同於過去在 D3 幼兒園時常哭哭啼啼的景象。而 R1 幼兒園老師及 R 市巡迴輔導老師也都以相當正面的態度對待橙橙，「像他剛去混齡班，……我老公說：『……老師說橙橙呢就一直看著別人在工作（操作教具），然後從這裡走到那裡，每個人都觀察完，再從那裡走到這裡，再觀察一次。』老師可以讓他這樣？可以呀！那個老師還跟橙橙爸爸說：『這樣很好啊！他看別人在做什麼，他以後才會做。』就老師的容忍力很強，他就是看孩子做什麼事他都覺得：嗯，他一定有他的目的。他不會去排斥他。（001-01-16）」「他們的巡迴輔導老師也是第一次來觀察就馬上跟老師說：『他的圖像辨識很好，可以多利用這一項來做。』我就覺得：哇！他們的老師真的是有心在觀察。（001-01-18）」橙橙家庭的找尋幼兒園之旅，雖然中途經歷了不少困難，但終究是到了一個符合理想的終點。

至於橙橙爸媽對於橙橙未來的人生規畫為何呢？橙橙媽媽表示橙橙國小低年級仍以就讀普通班為優先考量，中高年級則依據橙橙之後的發展再決定就讀普通班或特殊教育班。橙橙爸媽的最終目標就是建立好橙橙的生活自理能力，培養橙橙成為能夠自立的社會一分子。

貳、柚柚家庭的尋找理想學校之旅

四歲的柚柚生活在一個三代同堂的家庭，家中除了柚柚以外，還有爺爺、奶奶、爸爸、媽媽和哥哥，一家六口居住在 W 鎮。柚柚爸爸是貿易公司業務；柚柚媽媽在家經營網拍生意，其實柚柚媽媽原本是在服務業擔任店長，直到柚柚二歲那一年，柚柚媽媽希望能擁有更多的彈性時間好帶著柚柚接受復健治療，才辭掉原有工作自行創業。柚柚個性聰明活潑，柚柚媽媽表示柚柚的運動細胞頗發達，「他很喜歡游泳，他大概……兩歲，他不用游泳圈，他直接抓著他就會游了。……

他都不怕水，他連游泳圈都拔掉，他也不會沉下去，就算沉下去他會馬上起來他也沒有哭。(002-01-8)」另外，柚柚智力測驗的結果顯示他的智商高於平均水準，只是有時候太過聰明也挺讓柚柚媽媽苦惱，「我給哥哥跟他一人一包糖果，他就會把他的糖果先收起來，然後去跟哥哥誘拐他要吃哥哥的糖果。等他把哥哥的糖果吃完之後，才把自己的糖果拿出來，他不是分享，是獨享。你看有沒有很聰明？(無奈語氣)(002-02-16)」

柚柚媽媽說柚柚從小就是個特別讓人費心的孩子。柚柚是未滿 35 週的早產兒，剛出生聽力就沒有通過檢查，視力也是最近經由手術才恢復正常水準。尤其是聽力方面，打從柚柚出生開始，每隔一段時間柚柚媽媽就會帶著柚柚去醫院耳鼻喉科追蹤，每次檢查出來的結果都顯示柚柚的聽力在身心障礙邊緣，「結果再測一次之後，確定他 45 分貝是聽不到的，就是可能我們這樣的聲音他聽得到，……可是再小聲一點他聽不到。(002-01-1)」或許因為聽力不佳，柚柚的語言能力多少受到影響。柚柚二歲的時候，耳鼻喉科醫師發現柚柚的語言發展略為遲緩，柚柚媽媽也觀察到柚柚似乎不太願意開口講話，常常以哭鬧來表達日常生活需求，於是決定帶柚柚去做兒童發展評估。

兒童發展評估團隊判斷柚柚為發展遲緩兒童，建議透過語言治療與職能治療來提升柚柚的能力。剛開始，柚柚的爸爸與祖父母都無法接受柚柚必須復健治療，認為柚柚只是「大隻雞慢啼(閩南語)」，沒有必要那麼急著幫柚柚貼上標籤。但柚柚媽媽持不同的看法，「我的想法是他有問題我們就是要處理，沒有所謂的『大隻雞慢啼』，如果真的是『大隻雞慢啼』，我們給他外來的因素就會加分了。(002-01-28)」於是不顧家人反對，堅持帶柚柚去醫院復健治療。同時，由於醫師與治療師都建議柚柚媽媽可以讓柚柚到幼兒園上學，藉由接觸不同環境來刺激他的各方面發展，因此柚柚媽媽開始幫柚柚尋找合適的幼兒園。

在 W 鎮所有學校中，柚柚媽媽最屬意 W1 公立幼兒園，因為學校嚴格遵守法律師生比規定、教師必須通過政府公開甄選、學費又低廉，而且柚柚哥哥就是

W1 公立幼兒園的學生，如果兄弟倆就讀同一間學校的話，家長接送孩子也很方便。可惜柚柚媽媽報名的時間太晚，當時 W1 公立幼兒園幼幼班的名額已滿，無法再招收柚柚。退而求其次的柚柚媽媽，只好繼續參觀一間私立幼兒園和一間社會福利機構學前日托班，但參觀的結果都不甚理想，前者雙語教學以柚柚當時的語言能力而言太過困難，後者同儕環境又無法刺激柚柚的語言發展。加上家人覺得柚柚年紀還小，不用急著讓他上學也沒關係，於是柚柚的入學計畫就暫時被擱置下來。

直到隔年，柚柚家庭經由鑑輔會的安排，順利的讓柚柚進入 W1 公立幼兒園，柚柚就讀的班級也因他持有發展遲緩證明而減少學生數。一入學柚柚媽媽就主動向老師說明柚柚的發展狀況，老師耐心聆聽後答應會多注意柚柚的在學情形。小班上學期過得挺順利，柚柚很快就適應學校的生活。但小班下學期開始，柚柚偶爾會因為與同學發生爭執而情緒失控，最讓老師和家長煩惱的是柚柚吵架時常常因為氣不過就出手打同學，柚柚媽媽因此有點後悔當初沒有早點讓柚柚就學，「我們後悔幼幼班沒有讓他去讀書，他小班去讀書變成他有一個重點，就是他可能講不贏人家，他手就先過來了（002-01-2）」

但幸運的是，柚柚遇到非常優秀的老師，始終都以正向的態度對待柚柚，「老師會告訴他：『你有什麼事情你要直接講，講了之後老師會處理。』所以小孩子久而久之就會知道我講就有用，所以他會試著願意跟你溝通，不會說放在心裡都不說。（002-01-46）」甚至當柚柚媽媽擔心柚柚無法適應融合教育班級，主動詢問老師需不需要將柚柚轉至集中式特殊教育環境時，還被老師立馬否決，老師開玩笑的威脅柚柚媽媽：「假如真的讓柚柚轉學的話，柚柚可能就再也救不回來了。」幸虧老師的包容與用心，柚柚在就讀幼兒園的過程中並不曾經歷太多困難。

關於未來的就學計畫，柚柚媽媽打算讓柚柚就讀學區內的國小，但目前最讓柚柚媽媽困擾的就是不曉得要不要幫柚柚申請暫緩入學。由於柚柚的聽力檢查結果始終在身心障礙邊緣——亦即確實有輕微的聽覺障礙，但又未達可以持有身心

障礙證明的程度——因此一旦柚柚入小學，所有的資源都會因為柚柚不再具有發展遲緩兒童資格而消失，例如班級人數不能像在幼兒園一樣因為柚柚持有證明而減少。可是如果缺乏資源從旁協助，柚柚媽媽擔心柚柚目前的身心狀況可能難以適應國小環境，「就是要有老師……不會把他丟在那裡。那你想，（國小）一個老師那麼多學生，怎麼可能只是顧你們家小孩？不可能嘛，對。（002-02-12）」柚柚媽媽笑稱自己是個神經質的媽媽，什麼事情都想得很多、很遠。至於柚柚媽媽對柚柚最大的期待是什麼呢？「我其實不要求小孩他很會讀書，但是我要求的是他的品行跟他的團體生活。簡單來講就是人緣要好，這是我對他的要求。（002-01-20）」

參、檸檸家庭的尋找理想學校之旅

五歲的檸檸在家中排行老大，下面還有個妹妹，兄妹倆與父母共同居住在 P 鎮。檸檸爸爸是中小企業職員；檸檸媽媽是在家工作的平面設計師，靠不定期接案賺取收入。檸檸本性天真爛漫，就像許多小男生一樣會暗戀同班小女生，並且非常著迷於車子，「只要我跟他講過，……他車子都知道，Nissan 的啊、Toyota 的啦、賓士的、BMW 的、納智捷的啊、什麼的啊，只要我跟他講一次，他每臺車子都知道。（003-02-37F）」

也就是因為言行舉止乍看與一般孩子無異，檸檸入幼兒園以前父母並沒有察覺他有自閉症類群的特質，「我們直覺說他可能喜歡玩車子很著迷，……因為他是我們第一個孩子，我們也不知道說他可能有點不一樣。（003-01-3M）」檸檸三歲那一年，檸檸爸媽考量到檸檸媽媽白天在家必須兼顧工作和年幼的檸檸妹妹，難以撥出更多時間專心陪伴正值學習力旺盛年紀的檸檸，而決定送檸檸到幼兒園上學。檸檸爸媽先後參觀了二間離家較近、學費也不至於超過負擔的私立幼兒園，最後 P1 私立幼兒園因為園長剛好是檸檸媽媽朋友的親戚而雀屏中選。檸檸成為 P1 幼兒園玫瑰班的學生以後，開始擁有許多年紀相當的玩伴，此時玫瑰班老師

發現檸檸在班級表現與一般孩子似乎有些不同，因而建議檸檸爸媽帶檸檸到醫院進行兒童發展評估。

兒童發展評估團隊判斷檸檸屬於自閉症類群障礙的孩子，這個消息讓檸檸爸媽相當震驚，「我們真的是很 Shock，我們只是想說去求個心安，只是去做個評估，可是沒有想到評估出來的結果是要拿身障證明，你知道那個其實會有點晴天霹靂。（003-01-5M）」檸檸的評估結果顯示他智商與語言發展均正常，主要問題在於社交功能的缺乏，因此檸檸難以判讀他人表情動作或當下社會情境的背後所隱藏的涵義，然後做出合乎社會規範的行為，「他就是永遠沉浸在自己想要講的話，他不管你現在的話題是什麼，他臨門插一腳就是要講他自己想講的話。……他常常講他自己想要講的、或者是他自己想要玩的——大家已經沒有要玩大風吹了，他還是一直要玩、一直要玩，玩到最後他還是在玩喔，可是朋友都不理他了，他還是自己在那邊玩欸——他不懂得那個叫作『情境的轉換』，他不知道、他不懂，然後他也看不懂『人家現在不喜歡跟他玩了』。（003-02-23M）」

確定檸檸是自閉症類群孩子這件事情，並沒有使檸檸獲得玫瑰班老師較多的關注與耐心。由於玫瑰班老師缺乏輔導自閉症類群孩子的知識與經驗，往往以威權的方式來教導檸檸，而檸檸因為自閉症類群障礙的關係，常常無法精確的瞭解並配合老師要求，因此老師對檸檸的偏見日漸加深，甚至當檸檸與同儕發生摩擦時，老師容易先人為主地認為是檸檸挑起問題的開端。檸檸爸媽幾度嘗試與玫瑰班老師溝通，但都沒有得到理想的溝通成果，「他就是針對我們講的話，他可能就是充耳不聞，就是會覺得說：喔，好好好……，就是這樣形式上的點頭。（003-02-28M）」

看到檸檸在玫瑰班的日子過得這麼不快樂，檸檸爸媽於是興起幫檸檸轉學的念頭。檸檸媽媽陸續向心理師、巡迴輔導老師、社工等專業人員打聽，從他們口中探聽到有一間新開的 P2 私立幼兒園可能很適合檸檸。P2 幼兒園因為師生比不高，所以老師得以有較多的心力陪伴檸檸，檸檸去試讀了幾天也很喜歡。但對檸

檸檸爸媽而言，P2 幼兒園最大的問題就是學費太貴，由於檸檸媽媽的收入並不固定，檸檸爸媽擔心只靠檸檸爸爸一份普通的薪水，無法在日常開銷以外多負擔每個月增加的學費支出，「一個月的薪水才多少！（就讀 P2 幼兒園的話）你要付（掉）多少（薪水）在小孩的月費上？所以我們就……（有點猶豫）。（003-01-17Ma）」「那只是月費而已，還有……註冊費一年要繳兩期啊！（003-01-17F）」

幾經討論後，檸檸爸媽決定就算縮衣節食也要將檸檸轉到 P2 幼兒園，這時 P1 幼兒園的園長卻打電話來慰留，「後來是那個園長說有一個（向日葵班）老師還不錯，就現在這一個，我們才說：『那不然就給他教看看。』（003-02-17F）」向日葵班老師確實如園長說的很不錯，因為過去也有教育發展遲緩學生的經驗，所以很瞭解要怎麼輔導檸檸這樣特質的孩子。也因為向日葵班老師的用心，檸檸在向日葵班適應得相當好，不僅多了很多朋友，也增加了許多表現的機會，「現在這個老師……他會去發覺檸檸的特點。（003-02-20M）」「像（檸檸）他很喜歡拿麥克風講話，……他可能會有時候『臭乳呆（閩南語）』、或是聽不清楚、或是想不起來，老師就會稍微提醒他。……對，現在這個老師會多給他一些機會去磨練。（003-02-21M）」甚至因為向日葵班老師主動擔任媒介，開啟了檸檸媽媽和巡迴輔導老師以 Line 聯繫的管道。一切又一切，都讓檸檸爸媽充分感受到向日葵班老師認真的教學態度。看著檸檸每天從向日葵班回家開心的模樣，檸檸爸媽的心情也隨之綻放。

檸檸小學階段該何去何從呢？這是檸檸爸媽目前最煩惱的問題。為了幫檸檸找到一所合適的國小，檸檸爸媽又開始資源尋求的歷程，四處向身邊的親朋好友與專業人員打聽，希望幫檸檸尋覓到一位願意接納和包容他的國小導師。至於檸檸爸媽對檸檸的期望為何呢？檸檸媽媽表示「平安快樂長大」是他對檸檸的唯一願望，「我就跟爸爸說：『（假如檸檸長大）去當“黑手（閩南語）”也沒關係啊！』去當那個修理車子的啊，你以後如果不想讀書，你有興趣就好，我只希望你平安快樂長大。（003-02-33M）」

第二節 發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源之經驗

壹、準備上學去：發展遲緩兒童家庭挑選學校的主要考量

一、就學開端

當初想要送孩子到幼兒園就讀的原因是什麼呢？這三個發展遲緩兒童家庭強調的理由都和「社會參與」有關。橙橙家庭是因為橙橙媽媽的育嬰假即將結束，並且橙橙也到了模仿力旺盛的年紀，因此希望托育的同時能夠讓橙橙有模仿學習的對象；柚柚家庭是因為柚柚媽媽採納醫師與治療師的建議，希望藉由上學增加柚柚學習人際互動與社會規範的機會；檸檸家庭則是因為年幼的檸檸妹妹分散了檸檸媽媽的時間，檸檸爸媽看著檸檸在家時常表現出無聊的樣子，因而決定將檸檸送到學習刺激較豐富的环境。

我想說我去那邊參觀的時候，那邊的孩子都還滿穩定的。……我只要讓他學跟一般的小朋友一樣正常的作息，然後知道小朋友要做什麼。(001-01-2a)

我讓他去讀是因為我知道老師會教他們的品行，所以最主要我是要去磨練他的品行跟人際關係，這是最我希望的。(002-01-20a)

我後來發現他在家裡我沒有辦法很專心的陪他，因為那時候妹妹還小，……我就覺得他應該要去（上學）了，對，讓他去接受一些刺激也好啦，或去多學一些東西也好。……檸檸那時候就已經很無聊了、很想找事情做，我就覺得他應該要送去讀書好了。(003-02-40M)

二、融合教育 vs. 集中式特殊教育

因為具有強烈的社會參與需求，故這三個家庭都傾向為孩子選擇融合教育的環境。其中橙橙家庭與柚柚家庭除了考慮一般公私立幼兒園以外，也曾經參觀過特殊教育學校幼兒部或社會福利機構學前日托班，而參觀結果更堅定他們要幫孩

子選擇融合教育環境的決心。這二個家庭都認為雖然特殊教育學校與社會福利機構擁有專業的師資與設備，但實施集中式特殊教育的環境容易導致孩子缺乏社會學習楷模，甚至同儕間可能會相互學習彼此的負向行為。

我那時候會想說我的需求就是要橙橙自理嘛，然後我那時候很擔心他語言太慢了，所以我希望他多講一些話。可是你在特殊教育學校，……那邊的孩子相對對橙橙來講是沒有刺激的。對啊，因為橙橙那時候三歲去那邊（試讀），裡面的小孩只有他跟另外一個學生是可以自己吃飯的，……其他孩子都是老師在餵。對啊，然後你就會覺得這樣子對他好像完全沒有學習的刺激。（001-01-21）

我有去看過，……坦白說它的環境我不是很喜歡。因為一個老師帶四、五個學生，那個學生又是……就是有時候你沒辦法顧太多，有的是那種暴走型的，有的可能就是會一直撕東西、或是一直咬。因為我兒子會一直咬，所以我怕他去那邊學到會更多。因為其實醫師都說他沒有那麼嚴重，他是會因為外在因素影響到他的情緒。（002-01-9）

與上述二個家庭不同，檸檸家庭從未考慮過非融合教育的環境。檸檸是在入學後才被發現是自閉症類群的孩子，因此檸檸家庭最初尋找學校時自然不曾想過讓檸檸就讀實施集中式特殊教育的單位。但在計畫轉學（即第二次尋找學校）的過程中，檸檸家庭依然只考慮一般公私立幼兒園。為什麼呢？其中有二個重要原因，第一個原因是檸檸的自閉症類群特質主要顯現於社交功能的缺乏，而融合教育環境比較能夠頻繁提供檸檸學習人際互動與社會規範的機會；第二個原因是檸檸的語言與認知能力都相當於同齡孩子，因此並不符合多數實施集中式特殊教育單位的招收標準。

那是他這輩子很大的一個難題，就是社交能力的問題，因為畢竟他現在拿的就是社交自閉的證明。……他的智能也沒問題、發展也都 OK，只是他社交能

力方面有問題，對，所以我們最在意他社交。(003-02-34Ma)

因為他又不到那個(資優)程度，然後又不能去那個特差的，就一般的學校啊。(003-02-34Mb)

三、公立幼兒園 vs. 私立幼兒園

學前融合教育主要可分為公立幼兒園與私立幼兒園二種實施場域。那麼要讓孩子就讀公立還是私立學校呢？這又是發展遲緩兒童家庭必須作的另一個抉擇。由於公立幼兒園供不應求，一般育兒家庭如果想讓孩子就讀公立幼兒園的話往往必須經過抽籤決定。但若是具備發展遲緩或身心障礙、中低或低收入戶、特殊境遇家庭等被歸類「不利條件之幼兒」的資格，就可以省去抽籤的關卡，而有優先進入公立幼兒園的權利(教育部，2015a、2015c)。在本研究的三個案例中，橙橙與柚柚都是入學前就持有身心障礙證明或發展遲緩證明，只有檸檸是入學後才具備身心障礙的身分，也因此檸檸家庭在最初尋找學校時，並沒有思考就讀公立幼兒園的可能，是後來計畫轉學時才曾考慮過屬於公立幼兒園的國小附幼。不過，基於每個家庭不同的考量，最後實際進入公立幼兒園的只有柚柚。

柚柚家庭選擇公立幼兒園的主要原因就是「品質與價格穩定」，公立幼兒園因為是政府設立，無論在教師聘用¹³、班級師生比還是活動課程設計等方面，都

¹³ 幼兒教育及照顧法第十五條規定：「幼兒園應進用具教保服務人員資格者，……從事教保服務」。教保服務人員依照同法第二條共分為「園長、教師、教保員及助理教保員」四種類型(教育部，2015a)。

教保員根據教保服務人員條例第十條必須「修畢經中央主管機關認可之國內專科以上學校教保相關系科之幼兒園教保專業課程且取得專科以上學校畢業證書」或具備其他法律規定資格；助理教保員根據同法第十一條必須「修畢國內高級中等學校幼兒保育相關學程、科之課程，並取得畢業證書」或具備其他法律規定資格(教育部，2017a)；幼兒園教師依據同法第八條及師資培育法規定，必須修畢師資職前教育課程並通過教師資格檢定後方取得資格，抑或師資培育法相關規定未修正前已具備幼稚園教師資格者視同具幼兒園教師資格(教育部，2014a、2017a)。

另外，本研究為便於讀者閱讀，依據風俗習慣將上述教師、教保員及助理教保員均統稱為「老師」或「教師」。

會嚴格遵守法律規定辦理。例如公立幼兒園的老師因為必須通過政府公開甄選¹⁴，因此一定會具備專業資格，擁有教師證書的比例也普遍較私立幼兒園來得高，「因為公立幼兒園在我們那邊的師資都很好，而且它該有的教育、該有的什麼它都OK，所以我選擇讓他去公立幼兒園。而且公立幼兒園的老師都是有牌（幼兒園教師證書）的，有的私立的老師是沒有牌（幼兒園教師證書）的。（002-01-11）」反觀私立幼兒園則品質良莠不齊，甚至部分私立幼兒園內出現違反法律規定的行為，如檸檸爸媽提到曾經參觀過一間幼兒園，裡面的老師坦承自己尚未具備專業資格，讓檸檸爸媽有些吃驚，「其實幼兒園不太會有教師證照啦，他是連教保員的資格也還沒有，他就是我們要去讀的那一年才會有，……對，所以我就覺得好像有點不妥。（003-02-6M）」

再者，柚柚家庭認為公立幼兒園的課程設計較符合孩子的年齡與發展；由於「不要讓孩子輸在起跑點」這句話深植臺灣許多家長的心裡，因此許多私立幼兒園提早教授國小的學業課程，但其實這並不符合幼兒園教保服務實施準則之中支持幼兒適齡適性及均衡發展的原則（教育部，2012），「公立幼兒園的話，它是比較單純，就是可能讓小朋友基本的；可是私立反而就是可能英文、或者是一些勞作之類，他可能就沒有辦法。（002-01-7a）」

其三，學費低廉也是公立幼兒園吸引人之處，選擇公立幼兒園的柚柚家庭從來不曾因為學費而感到困擾，「很OK啊(笑)！因為公立的學費是最便宜的。（002-02-3）」反之讓孩子就讀私立幼兒園的檸檸家庭就坦言，雖然在多方考量後他們選擇讓檸檸待在私立學校，可是每個月學費的支出，對只有一份固定薪水又育有二個孩子的他們而言是個不小的負擔。

¹⁴ 公立幼兒園教保服務人員可分為「公立幼兒園教師」與「公立幼兒園契約進用人員」二種類型。其中，公立幼兒園教師依據師資培育法必須通過教師公開甄選或經由公費畢業分發（教育部，2014a）；公立幼兒園契約進用人員依據公立幼兒園契約進用人員之進用考核及待遇辦法必須通過縣市政府辦理的聯合公開甄選（教育部，2017b）。

只是凡事均有一體兩面，儘管公立幼兒園存有上述許多好處，但作為政府科層組織下的產物，學校規定僵硬刻板就是其難以否認的缺點。例如橙橙家庭與柚柚家庭都曾因為錯過公立幼兒園的報名時間，而被學校告知若有需要只能等明年再來；不似多數私立幼兒園只要還有缺額隨時都願意招收學生。再者，大部分的公立幼兒園並不接受入學前先讓孩子到學校試讀；相較之下私立幼兒園就顯得彈性自由許多，家長可以在入學前先觀察教師對發展遲緩兒童的態度、同儕之間的互動模式、孩子對環境的適應程度、幼兒園教學內容等等，然後與學校溝通自己的需求，若覺得合適再讓孩子正式註冊。總而言之，「擁有觀察與討論空間」是檸檸家庭與橙橙家庭偏愛私立幼兒園的主因。

（國小附幼 / 公立幼兒園）它也沒辦法試讀啊（笑），這是很重要的一點，私立的才能讓你去試讀，然後讓我們看看環境適不適合。……我也要去跟老師溝通說：「你們願不願意接受我們這樣的一個特殊兒？」（003-02-15M）

對，會觀察，會看一下同學的狀況。……我那時候看D3幼兒園的印象很深刻就是覺得他們的孩子都很有禮貌。（001-01-38）

我覺得那種人跟人你在講話的時候，你就會大概的知道說：嗯，這個老師是真的很坦然的面對這個孩子。就像我們去R1幼兒園的時候，那個老師就說：「沒有問題喔，交給我們吧！」就這樣子，非常輕鬆的就跟你講這句話。我就想說：哇！這個老師，就才看橙橙這樣就是大概幾分鐘，跟他玩個幾分鐘。對啊，他就覺得說可以呀，不會說好像有很多顧慮這樣子。（001-01-22）

不過，自由多元的私立幼兒園市場亦有其缺點。由於各個私立幼兒園的教學理念、環境設備、師資、學費等並不一致，家長必須花費時間蒐集資訊並相互比較。有時家長會難以找到一間能夠滿足家庭全部需求的學校，此時就必須在數間優缺各異的學校之中做出取捨。例如橙橙家庭與檸檸家庭都相當在乎師生比，但師生比較低的學校往往學費較高，對雙薪且只育有一名孩子的橙橙家庭而言，學

費多寡不太重要，合法師生比以及教學理念符合家庭期待（如適性教育、課程設計多元化）才是他們所在乎的；可是對單薪且育有二名孩子的檸檸家庭來說，學費是否堪以負荷是他們選擇學校時的一個重要考量，也因此檸檸家庭在計畫轉學（即第二次尋找學校）時，忍痛放棄了師生比低但學費偏高的P2幼兒園，選擇留在師生比高但學費尚可應付的P1幼兒園。

此外，發展遲緩兒童家庭在思考學校能否滿足自己需求的同時，還要考慮這些私立幼兒園招收發展遲緩兒童的意願，例如橙橙家庭在找尋學校的過程中就曾被某間私立幼兒園以師資人力不足為理由委婉拒絕。綜上所述，對發展遲緩兒童家庭而言，讓孩子入私立幼兒園的過程往往會比入公立幼兒園還要花費心力，而這正是選擇私立幼兒園「擁有觀察與討論空間」的同時必須相對承受的負擔。

四、共同考量：教師專業與班級師生比

無論選擇公立幼兒園或私立幼兒園，發展遲緩兒童家庭的共同期待就是找到適合自己孩子的環境。而在學校這個環境中，教師是非常重要的關鍵人物，其往往會影響孩子與環境互動的結果好壞，因此教師是否具備專業知能與態度是這些家庭最在意的重點。換言之，這些家庭篩選學校類型其實是期望藉此找到符合自己理想的教師，「篩選學校類型」只是途徑，「找到符合自己理想的教師」才是目的。

我覺得其實影響的真正是在老師那個人——而不是公立幼兒園、私立幼兒園，什麼幼兒園那個都是其次的——我覺得就是老師那個人，他有沒有對這個孩子有愛他。（001-01-12）

其實幼兒園對於我們來講，真的是……體系我們也不會去干涉到，教學方式我們只是要孩子快樂，重點是那個老師適不適合我們的孩子。（003-02-42Ma）

其次，這些家庭都相當在乎班級的師生比（雖然檸檸家庭最後因為金錢考量

不得已捨棄實施小班制的 P2 幼兒園，但檸檸爸媽依舊認為小班制教學比較適合檸檸）。畢竟發展遲緩兒童往往會比一般兒童有更多個別需求，師生比低較能確保孩子在班上獲得教師足夠的關注。幼兒教育及照顧法第十八條就對幼兒園班級師生比有明確的規範，招收二歲以上至未滿三歲幼兒之班級（即幼幼班）每八位學生應配置一名教保服務人員，九位以上學生應配置二名教保服務人員，且每班以十六人為限；招收三歲以上至入國民小學前幼兒之班級（即小、中、大班或混齡班）每十五位學生應配置一名教保服務人員，十六位以上學生應配置二名教保服務人員，且每班以三十人為限（教育部，2015a）。

W1 公立幼兒園是一班有兩個老師，……老實講他們就是因為是政府的，所以他們也很注重，沒有像別的幼兒園就是「黑白來（閩南語）」。（002-01-20b）

橙橙其實那時候去 R1 幼兒園又讀了一次幼幼班，……其實幼幼班很好的的是他們只有十五個學生，然後還是有兩個老師，而且他們幼兒園實習老師是很充足的。（001-01-9a）

因為它（P2 幼兒園）人數少啊！……像檸檸不睡覺，他們的老師做法是這樣子——因為他可能才剛去試讀，他還不太能夠習慣，他不睡覺——老師就是這樣（用手遮住對方眼睛）：「來，老師數到十喔！然後老師放掉的時候，你眼睛不能張開。」久了小孩就睡著了。……他會用不同的方式，因為他對的學生不多啊，他才一對六，最多一對十，他比較有那個心思去好好的安撫你，……所以我就覺得人數對檸檸來講還是有差。（003-01-36M）

但不可否認的是，依然有一些為了私人利益而違反法律師生比規定的私立幼兒園存在，此部分會於稍後「道阻且長：發展遲緩兒童家庭的學前融合教育資源尋求困境」段落加以討論。

貳、是誰指引我方向：發展遲緩兒童家庭的就學資訊來源與入學途徑

一、就學資訊來源

發展遲緩兒童家庭期待讓孩子於學前融合教育環境裡成長，但卻不一定瞭解可以滿足他們需求的學校在哪裡，此時家庭外部的正式與非正式資源就成為他們探聽資訊的來源。如橙橙家庭前後二次以及檸檸家庭第一次尋找幼兒園時，主要是由家長詢問同事、朋友等非正式資源接觸幼兒園的經驗，「我那時候是請一年的育嬰假嘛，大概下半年就開始找、在開始想，那就會去問同事呀，就問同事他們小孩有讀過的幼兒園，老師有沒有愛心？甚至就是我那個同事還直接問老師說他願不願意接唐氏症的孩子？（001-01-14）」

而柚柚家庭以及檸檸家庭第二次尋找幼兒園時，主要是從正式資源問起，例如醫師、治療師、心理師、社工這些專業人員時常有機會服務正在就讀幼兒園的發展遲緩兒童與其家庭，適合作為打聽資訊的對象，「我問心理師：『你輔導這樣的孩子，你有沒有覺得哪個孩子在哪一間幼兒園讀得比較好、可以給我們建議的？』因為我們想要換了嘛。……他說：『耶？媽媽不曉得你知不知道有一間 P2 幼兒園？那它又是小班制，我覺得是比較適合檸檸，你要不要帶他去看看？』……因為心理師他輔導的孩子比較多，可能有孩子是讀 P2 幼兒園覺得不錯的。（003-02-5M）」

此外，柚柚家庭有個與其他二個家庭比較不同的地方，柚柚是家裡第二個孩子，因此家長可以參考柚柚哥哥就讀幼兒園的經驗，「我會帶他去哥哥的學校：『就在這邊上課，有小朋友、有溜滑梯、有什麼。』所以我要讓他先熟悉一下環境，對，然後再一直去 Push 他：『欸，你看，你有好朋友喔！有老師！』（002-01-15）」不像檸檸與橙橙因為是家中第一個或唯一一個孩子，家長對於幼兒園相關資訊還在初步摸索的階段。

總而言之，無論發展遲緩兒童家庭的就學資訊來源是正式或非正式資源，這

些正式或非正式資源的共同點就是「擁有直接或間接接觸當地幼兒園的經驗」。接著，蒐集他人的經驗建議以後，發展遲緩兒童的父母大多會實地參觀然後進行討論，有時發展遲緩兒童父母還會再徵詢雙方原生家庭的意見作為參考，「我們基本上不可能去看過一次之後就說：『好，我們決定要讀這一間。』我們也是要回來跟老人家再商量、或是夫妻再商量一下，畢竟我們看了 P1 幼兒園跟他們，我們總是要稍微抉擇一下。（003-02-2M）」

二、入學途徑

第二章第一節曾經提到，發展遲緩兒童家庭的學前融合教育就學管道主要可分為「個案管理中心協助連結」、「鑑輔會分發安置」與「發展遲緩兒童家庭自行尋求」三種（黃世鈺，2002；衛生福利部，2015c、2016a）。本研究三個發展遲緩兒童家庭從正式或非正式資源探聽到幼兒園相關資訊以後，開始實地參觀並進行家庭討論，最後柚柚家庭是透過鑑輔會分發安置（正式資源介入）讓孩子進入公立幼兒園，橙橙家庭與檸檸家庭則是自行尋求願意招收孩子的私立幼兒園。研究者依據上述繪製研究對象入學途徑（圖2）如下：

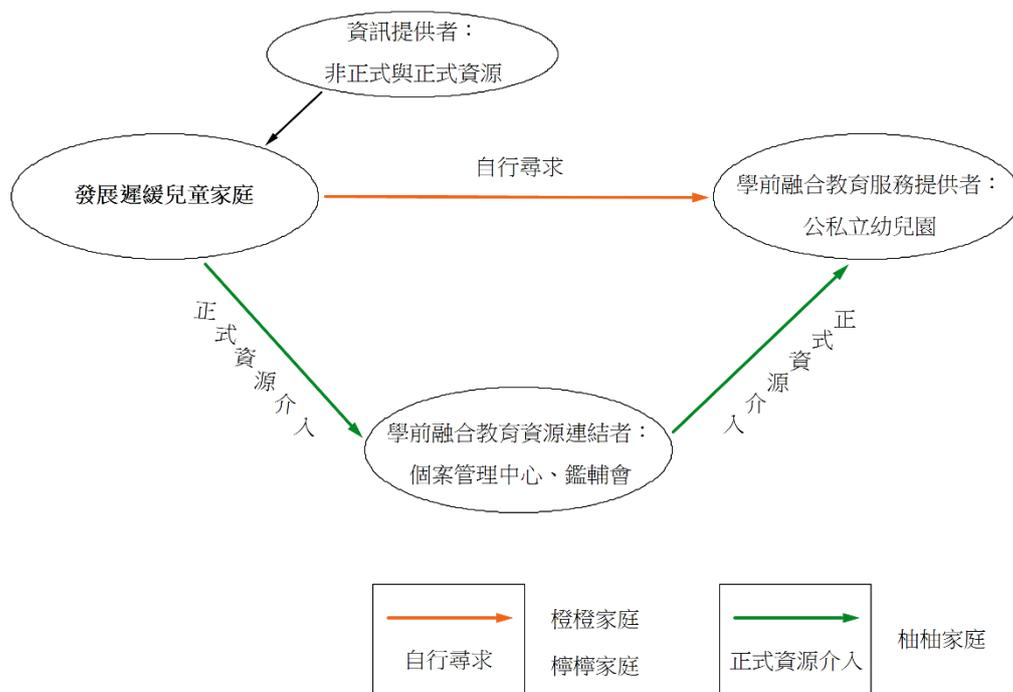


圖 2 研究對象入學途徑

透過鑑輔會分發安置的柚柚家庭，是經由個案管理中心社工得知可以通報鑑輔會，實際通報後鑑輔會協助將柚柚安置在家長列為第一志願的 W1 公立幼兒園，「我們要入學的時候，我們都會告訴——社工會跟我們講，就是如果你要提報的話，你要跟老師說——那柚柚入學的時候我就有跟老師講，……就是往上提報（鑑輔會）。（002-02-1a）」

前面「準備上學去：發展遲緩兒童家庭挑選學校的主要考量」段落提到，我國法律保障發展遲緩兒童優先入公立幼兒園的權利，而私立幼兒園（此處不包含非營利幼兒園）不用受到法律優先收托發展遲緩兒童的規範，因此假如家庭決定讓孩子入私立幼兒園，往往又得比入公立幼兒園花費更多的心力。自行尋求幼兒園的橙橙家庭與檸檸家庭，到了正式或非正式資源推薦的私立幼兒園以後，會先探聽學校招收發展遲緩兒童的意願，然後與有意招收孩子的學校溝通需求，這一切步驟都由家庭獨自完成，「協會的媽媽跟我講，……因為我就是不知道該怎麼選擇（幼兒園）嘛，那他就是說：『跟老師好好溝通，然後讓老師知道你的孩子會什麼、不會什麼，你讓他看了之後，他覺得他們接受，你再讓他教。』然後我就是有先打（基本資料），拿去幼兒園跟老師講，就是有那些基本資料讓老師先知道。（001-01-35a）」

參、道阻且長：發展遲緩兒童家庭的學前融合教育資源尋求困境

在找尋學前融合教育資源的過程中，三個發展遲緩兒童家庭都曾或多或少遭遇困境。這些困境主要可分為二個層面：其一是難以取得理想資源而形成的「找尋幼兒園困境」，其二是現有資源無法滿足需求而產生的「就讀困境」。其中，形成找尋幼兒園困境主要有公立幼兒園設有報名時間限制、部分私立幼兒園無法提供發展遲緩兒童支持、學前教育資源存有城鄉差距、發展遲緩兒童家庭難以作出抉擇四種原因。形成就讀困境則主要有教師缺乏輔導發展遲緩兒童意願、教師專業知能不足、幼兒園缺少友善師生環境三種原因。以下分別作詳細討論：

一、找尋幼兒園困境

(一) 公立幼兒園設有報名時間限制

前面「準備上學去：發展遲緩兒童家庭挑選學校的主要考量」段落提到，柚柚家庭與橙橙家庭都曾經錯過公立幼兒園的報名時間。不同的是，柚柚家庭發現沒辦法報名幼幼班以後，決定等待隔年機會，因此柚柚是小班的時候進入W1公立幼兒園；而橙橙家庭因為有迫切讓橙橙轉學的需求，不願意花費一年的時間在等待上面，所以轉為考慮私立幼兒園。

沒有，他沒有上幼幼班，他是小班進去。……我要去報名（公立幼兒園幼幼班）的時候已經額滿了，……就錯失那個（報名）時間。（002-02-2a）

（國小附幼）他們沒有中途欸，他們就是只能一學年、一學年這樣子，他說他們的招生方式就是下一年才可以了。……後來因為時間也沒有辦法了一定要馬上轉了，所以沒有去那邊。（001-02-1a）

法律規定公立幼兒園必須優先招收不利條件幼兒，本意是要讓這些相對弱勢的家庭也可以如一般育兒家庭一樣得到所需的托育服務，但報名時間限制卻大大減低這些家庭取得公立幼兒園資源的機會。這些相關規定都是從專業權威的角度制定，而非從以家庭為中心的角度思考設計，以致發展遲緩兒童家庭只能配合公立幼兒園在特定的時間內登記入學，而不是公立幼兒園依據發展遲緩兒童家庭的需求及時提供服務。

(二) 部分私立幼兒園無法提供發展遲緩兒童支持

陳汝珍（2014）訪談的幾位早期療育專業人員提到自己曾經遇過服務對象被私立幼兒園拒收。蘇姿棋（2008）訪談的某位發展遲緩兒童家長也陳述自己曾經到處尋找和拜託幼兒園，好不容易找到一間答應收托的學校，卻又在即將入學之際被園長以「老師沒辦法接受」為理由拒絕。

本研究橙橙家庭也曾經遇到類似上述的困難，例如有間私立幼兒園因為已招收一名疑似情緒障礙的學生，擔心以目前的人力資源無法提供橙橙適切的照顧，故而請家長先考慮其他學校，「那時候因為他說他們剛好幼幼班的一個老師懷孕了，然後又有一個疑似情緒障礙的學生，所以那個沒有懷孕的老師要對付那個疑似情緒障礙的學生，然後另外一個老師懷孕他可能沒有辦法再幫橙橙很多，可能就很難照料得到橙橙，所以他就說先暫時不要去他們那邊。（001-01-5a）」

另外還有一間私立幼兒園則是由於教師嚴重缺乏特殊教育知能，橙橙家庭認為不適合而未再列入考慮，「那間很誇張的是，老師連什麼是唐氏症都不知道，後來我就完全沒有聯絡了。（001-01-5b）」

（三）學前教育資源存有城鄉差距

本研究的三個發展遲緩兒童家庭剛好都居住在非都會地區（鄉、鎮或縣轄市），且檸檸家庭與柚柚家庭居住地的人口又少於橙橙家庭居住地。這三個家庭表示居住在非都會地區的其中一個缺點就是幼兒園資源相對較少，以致家長也沒有太多選擇與比較的空間。

我跟你講 P 鎮很小，然後我就說你覺得比較適合檸檸的學校幾乎沒有。
（003-01-16Ma）

我大概看過一家（私立幼兒園），因為 W 鎮是個鄉下的地方（笑），所以只有幾家，也沒有說很好，所以我只有去看過一家；那看過一家之後我婆婆就覺得說還是 W1 公立幼兒園好。（002-01-7b）

較特別的是，橙橙原本和檸檸、柚柚一樣，都就讀離家不遠的非都會地區學校，直到後來他轉到了爸爸工作地點附近的都會地區學校。橙橙家庭在分別使用過非都會地區與都會地區的資源以後，認為早期療育資源還是存有城鄉差

距，像是都會地區的巡迴輔導師資就比非都會地區認真專業。

我們後來就決定如果說 D3 幼兒園老師不是很適合橙橙的話，我們就轉去 R1 幼兒園，他現在已經讀一年又一個月了，在那裡的適應狀況比較好。而且 R1 幼兒園在都市，我覺得都市的巡迴輔導老師也比較認真。（001-01-2b）

（四）發展遲緩兒童家庭難以作出抉擇

除了外部環境形成的困境以外，發展遲緩兒童家庭本身也可能因為選擇障礙而產生困境。例如橙橙家庭與柚柚家庭都曾經因為無法判斷何種類型的學校適合孩子，而在融合教育與集中式特殊教育之間猶豫不定。

每個人的經驗是不一樣的，有的人說這個好，有的人說那個好，甚至有的人就是會覺得說……有的是去像 D6（社會福利機構學前日托班）那一種一直到他都會自理了，他才讓他去幼兒園；可是有的人又覺得說，那就是要一直協助他，他就會比較慢啊，你要讓他在那種團體裡面融合，他才會比較快呀。就是各方說法都有啦！所以你也會擔心說，不知道其實是適合哪一種？因為每個孩子是不一樣的。（001-01-35b）

那時候我在猶豫說是要讀私立的、還是讀公立的、還是讀特殊的，哪一個對他是比較好的？所以我有跟醫師、跟他的職能治療師做個溝通。（002-01-4）

而檸檸家庭則是因為經濟因素難以決定是否讓檸檸轉學，實施小班制的 P2 幼兒園較符合檸檸需求但學費高昂，假如讓檸檸就讀的話勢必得壓縮家庭開銷與檸檸妹妹就學權益（當時檸檸妹妹也到了可以就讀幼兒園的年紀），於是家長陷入兩難的抉擇困境。

（P2幼兒園）太貴了！喔，我（參觀）回來就跟他（檸檸爸爸）說：『怎麼

辦？我好想讓他去喔！」(003-02-7M) 如果一個孩子我絕對OK的，可是我
有妹妹(檸檸妹妹)，妹妹我也不想要讓他覺得說：「為什麼哥哥讀那一間？
我也想要去，為什麼你不讓我去？」(003-02-47M)

二、就讀困境

(一) 教師缺乏輔導發展遲緩兒童意願

陳汝珍(2014)與蘇姿棋(2008)經由訪談發現，某些幼兒園會希望家長讓園內的發展遲緩兒童轉往實施集中式特殊教育的環境，不只有私立幼兒園如此，有些公立幼兒園礙於法規無法直接拒收學生，於是教師會以各種言語暗示家長讓孩子轉學。本研究並未發現有公立幼兒園拒絕孩子的情形，但的確有私立幼兒園教師建議家長讓孩子轉往其他學校，例如橙橙就讀第一間幼兒園時老師常常向家長暗示孩子並不適合繼續待在他們園所。

那個幼幼班老師的意思好像是接下來要接橙橙那一屆的小中大(班)老師
都不是很願意接橙橙。……他會跟你說，他們的課程比較難啊，或是說他
們要做什麼、做什麼，橙橙做不到這樣子。……老師的意思就是他們自理
的東西很多，然後橙橙會沒有辦法跟別的同学配合。(001-01-3)」

與上述經驗略微不同的是，檸檸家庭表示檸檸的第一任老師從未提到希望檸檸轉學之類的話語。不過，該名老師曾經向家長坦言照顧檸檸並不是一件輕鬆的工作。而家長也認為這位老師缺乏試圖瞭解與接納自閉症類群孩子的意願，因此萌生幫檸檸轉換環境的念頭。

因為我兒子他有自閉症這方面，就是他可能比較活潑、也比較不會說看人家生氣了啊、或者人家已經跟你講說不行了你還是會繼續這樣子，那老師可能就會……因為每個老師的定義都不一樣嘛，有的老師就覺得說我還可以接受，有的就說這種小孩我可能帶起來會比較辛苦、會比較累。(003-

02-18F)

(二) 教師專業知能不足

當教師缺乏輔導發展遲緩兒童的意願時，自然也就比較不會主動積極的增進自己教育發展遲緩兒童的知識與能力。而教師專業知能不足容易導致他用不適當的方式來對待發展遲緩兒童，如此不僅會對發展遲緩兒童造成身心傷害，也會在無形之中灌輸同儕對發展遲緩兒童的錯誤認知。

他就坐不住，那老師就會覺得說你不配合他，然後甚至會要求全班說因為檸檬不乖，所以你們不要跟他玩。……我後來又再去求證別的媽媽，確定老師是有講這個。……那你這樣對自閉症的孩子來講，他其實很可憐欸，他本來可能已經不容易交朋友了，然後願意跟他玩的人，又聽到老師說：嗯，老師叫我們不要跟他玩！（003-01-8M）

他就會開始說：「喔，我們班全部的小朋友都已經戒尿布了，只有橙橙還沒有戒。」可是我有一次就親眼看到，就是小朋友大下去了喔，然後老師就一直笑他。……我就覺得：喔，原來就是這樣子逼孩子學習！就覺得感覺不是很好。那時候就有開始在考慮別的學校了，然後又看到他這樣子，就是是這樣子去教孩子大便的，是取笑孩子的方式，我覺得不是很好。（001-01-8a）

(三) 幼兒園缺少友善師生環境

學前教師缺乏照顧發展遲緩兒童意願，也可能是幼兒園缺少友善師生環境導致。班級師生比高於幼兒教育及照顧法規定，這類違法行為在私立幼兒園之中並不罕見，畢竟除了非營利幼兒園以及少數基於理念而創立的私立幼兒園外，絕大部分的私立幼兒園都是以營利為目的，而師生比高代表幼兒園可以收到較多的學費但卻只要付出較低的人事成本，於是某些私立幼兒園為了獲取更高的

盈餘而無視法律規定超收學生。橙橙媽媽提到當初讓橙橙轉學的原因之一，就是原先那間幼兒園的班級師生比愈來愈高，根本已超過法律規定；檸檸爸媽也直言，轉班後依然對學校很不滿意的就是一個班級有二十幾位學生但卻只聘用一名教師。

我那時候其實最先選擇 D3 幼兒園也是因為他們本來人數很少，……他們只有一個老師，然後收七個學生我覺得很 OK，就是很好啊！後來愈收愈多，根本超過老師負荷啦！（001-02-50a）

我們就是有問他說：「你們這樣子人數太多，這樣孩子顧得到嗎？」他說：「其實我們會有那個助教。」可是你知道助教也很……是跑班助，他們不是說一個助教是專門在這邊的，他是跑班助教，哪一班需要就跑哪一邊。（003-01-16Mb）

此外，許多幼兒園的環境與政策僅從提供一般兒童的角度來設計，並未考慮到發展遲緩兒童的需求，如此不只不利於發展遲緩兒童在其中生活與學習，也可能使教師在教育孩子的過程中充滿無力感，進而降低其接納發展遲緩兒童作為學生的意願。例如橙橙媽媽提到橙橙原本就讀的幼兒園缺乏友善空間設備，再加上學校的教育政策是以培育孩子學業成就為目標，這些因素都導致橙橙與該園老師無法在環境中獲得支持。

其實我覺得老師有時候也有難處，那個教學環境本來就是對遲緩的小孩比較不友善的。就是他們也很難教啊，因為他廁所就是在外面，老師也不可能讓孩子亂跑啊，那就一定非得要這樣子做（包尿布）他才可以顧到小孩。

（001-01-23a）那個老師他就一個人要帶十五個（2-3 歲）孩子，都是那麼小的孩子，他也沒有辦法顧慮那麼多。然後可能接下來小班他們學校又很重視學業成績，就是很要求寫功課啊、什麼的，那可能橙橙真的做不到的話，老師可能也會很無力吧。（001-01-24a）

肆、此路不通那就試試別條路吧：發展遲緩兒童家庭就讀困境之因應

一、兒童對於就讀困境之反應

上述提到橙橙家庭與檸檸家庭在原本的學校或班級遭遇不少困境，而這些困境也都會直接反映於孩子的情緒上。當學校環境讓孩子感受到壓力時，孩子自然容易對上學表現出負向情緒，像是橙橙媽媽提到橙橙就讀第一間學校時常常因情緒不佳而哭泣；檸檸爸媽則是發現檸檸就讀原本班級時常常顯得悶悶不樂。

去之前那間幼兒園接小孩就是會擔心，就是擔心他在學校又哭啦，是不是老師會說：「他今天心情都不好，都一直在哭啊！」（001-01-33）

你就看他每天去都不快樂，他（檸檸爸爸）載的，他說他載孩子去，每天去就是……。 （003-01-9Ma）像我們一般如果帶小孩去，他看到同學他會很开心嘛，但檸檸去我就覺得他都沒有笑容。（003-01-9F）

二、家長對於就讀困境之因應

當發展遲緩兒童因為就讀困境而顯現負向情緒時，家長多半會試圖採取行動來幫助孩子。一般而言，家長會先嘗試與原本的學校進行溝通，若無法獲得理想溝通結果就會重啟資源尋求歷程：

（一）嘗試與原本學校溝通

畢竟為孩子轉換學校是件大事。是否能夠找到另一間願意招收孩子的學校？轉學以後孩子能否順利適應新的環境？種種不確定因素讓發展遲緩兒童家庭對轉學這個念頭猶疑不定。因此下定決心轉學前，家長多半會先試著與原本學校的園長或導師進行溝通。

反正就是中間橙橙爸爸也是有跟園長講，園長意思就是要收（慰留）；可是橙橙爸爸跟老師講，老師的意思又是……他（橙橙爸爸）說他也知道老

師，覺得老師好像在講說不適合。可是橙橙爸爸那時候也還沒有很堅決（轉學），當然是我非常的堅決。（001-01-9b）

因為發生一些事情，……我老婆去反應，也去反應很多次。……我就想說那這樣我的小朋友在那邊讀那一班的話，都已經這樣子了啊，事情就是持續這樣子沒有改變啊，我們想說那不然就換別的學校？（003-02-17Fa）

（二）重啟資源尋求歷程

溝通不代表一定可以收到良好成果，假如就讀困境依然持續存在，這些家庭就會開始向外尋求其他更為理想的學校，亦即這些面臨就讀困境的發展遲緩兒童家庭又再次經歷資源尋求的過程，「就開始在想說要找哪一間幼兒園，繼續（笑）就開始又在問別人。對，就是……又在打聽啦。（001-01-27）」

有了過去的經驗以後，這些發展遲緩兒童家庭更瞭解孩子適合何種型態的學校。像是橙橙家庭原本想要讓橙橙就讀國小附幼的資源班，認為這樣兼具融合教育與特殊教育的環境相當適合橙橙，「我那時候也是覺得說：耶？如果有資源班那很好，就是幼兒園可以在一般的教室上課，然後又會拉到資源班去這樣子。（001-02-1b）」可惜就像前面「找尋幼兒園困境」段落中所提到的，就讀公立幼兒園必須受限於學校規定的報名時間，橙橙家庭只好因此放棄。而橙橙家庭最後選擇的 R1 幼兒園也有別於坊間多數私立幼兒園的教學型態，這所幼兒園會為學生安排許多個別操作教具的時間，學生可以依照自己的興趣與能力適性發展，亦即橙橙可以在個別操作教具時間獲得許多個別化教育；而不必像在過去學校那樣，每天被迫跟著其他同學一起上不符合他認知能力的課程。此外，檸檸家庭與橙橙家庭的共同之處就是他們都很強調合理班級師生比與多元課程對於孩子——尤其是發展遲緩兒童——的重要性。

（P2 幼兒園）好在老師有耐心、好在它小班制、好在它的戶外活動多。（003-01-35M）

他們(學校個別操作教具時間)會做一些……其實就是治療師在做的事情。譬如說，他們會做一些插吸管的動作，就是他們會訓練孩子的精細動作，他們就拿一堆吸管讓孩子插進盒子的洞洞裡面。老師就說橙橙對這種很有興趣，這樣可以訓練橙橙的專注度。那其實就是跟我們去醫院治療師跟他做的事是一模一樣的，我就覺得(這樣的教學型態)就是適合復健的孩子啊!他們不是……(像以前學校那樣)在那邊聽老師講話，因為他可能也聽不太懂，不像一般正常的孩子是聽得懂的，瞭解詞彙很多他才會有興趣聽，橙橙可能聽不懂就覺得很無聊。(001-01-15a)

伍、抵達夢想地：發展遲緩兒童家庭的正向就學經驗

一、橙橙家庭與檸檸家庭的正向就學經驗

在家庭成員執行因應就讀困境的行動以後，橙橙轉到了符合理想的 R1 幼兒園；而檸檸家庭的行動結果較為複雜，其實檸檸爸媽與檸檸本人都相當滿意 P2 幼兒園的環境，P2 幼兒園園長也在檸檸試讀過後主動打電話給家長，邀請檸檸進入他們幼兒園，「其實試讀也是雙方面在互相觀察嘛，對，我就覺得他可能覺得檸檸很不錯，然後事後還有再打電話說：『媽媽，你們有沒有要過來讀啊？其實我看檸檸讀得很好啊!』(003-02-17M)」

只是 P2 幼兒園學費對檸檸家庭的經濟狀況而言實在是沉重負擔，猶豫許久的檸檸爸媽，最後因為原本幼兒園的園長主動承諾讓檸檸轉班而放棄轉學，「我們那時候是決定要去讀了，我就跟爸爸說我們東省西省，我們要去讀了，可是後來那個園長就百般的留我們說：『你們就換到向日葵班……。』我後來想想：耶？(P2 幼兒園)月費也是真的有點貴，那我們要不要給向日葵班老師帶帶看？這樣子，我們才又留下來。(003-01-38M)」

值得慶幸的是，無論是轉換班級的檸檸，還是轉換學校的橙橙，都在新環境

中獲得比以往更多的支持。檸檸爸媽與橙橙媽媽均認為新任老師用很正向的態度在對待孩子，願意接納並提供孩子各種學習的機會。最重要的是，轉換環境以後孩子的笑容變多了，對上學的感受明顯從負向轉變為正向，這正是他們當初讓孩子轉換環境的目的。

他很喜歡他目前在這班跟老師的相處、還有跟同學的相處，因為我比較晚帶（他）去（上學）的時候，大家都……看到我兒子很開心欸！（甚至有同學）會去跟他抱欸：「檸檸你來了喔！」……我就覺得他在這班跟他們同學相處真的還不錯。（003-02-30F）

橙橙去那邊非常的開心。他在 D3 幼兒園的時候就是出門都是一直哭的；可是他（正式）去 R1 幼兒園第一天就很開心的跟我再見，就是他知道去那邊是他可以自己玩他想要的東西。（001-01-4）

二、柚柚家庭的正向就學經驗

相對於橙橙家庭與檸檸家庭花費許多心力以後才終於找到理想的學前融合教育環境，柚柚家庭可說是非常幸運，打從開始就遇到願意包容並且教學模式也適合柚柚的老師。甚至當柚柚媽媽擔憂地詢問老師是否需要將柚柚轉學至集中式特殊教育環境時，還被老師一口回絕，「我有在問老師說：『如果他真的不行，你跟我說，我可以讓他換學校。』……老師說：『OK，不用換，你換就糟糕了，就死定了，他就救不回來了。』他說『好家在（閩南語）』我讓他在普通的（班級）。（002-01-26）」柚柚媽媽表示柚柚上學以後自己原本陷入憂鬱的情緒也跟著得到紓解，老師接納的態度想必是形成柚柚媽媽情緒支持的重要因素。

陸、綜合分析討論

簡述本研究三個發展遲緩兒童家庭尋找幼兒園的故事。檸檸在就讀 P1 私立幼兒園玫瑰班以前並未持有身心障礙證明，是進入學校團體生活以後老師發現檸

檸與其他孩子略有不同，家長帶至醫院評估才發現檸檸具有自閉症類群特質。但由於玫瑰班老師缺乏輔導發展遲緩兒童的專業知能與意願，因此檸檸在學校的生活並不順利（就讀困境）。檸檸爸媽多次與老師溝通未果，於是考慮讓檸檸轉至其他學校。檸檸爸媽到處打聽之後找到環境相當接近理想的 P2 私立幼兒園，但礙於學費太貴而猶豫是否讓孩子轉學（尋找幼兒園困境）。最後，因為 P1 幼兒園園長慰留並承諾讓檸檸轉到向日葵班，檸檸爸媽選擇讓孩子留在原校。向日葵班老師過去也有帶領發展遲緩兒童的經驗，因此較能提供檸檸合適的個別化教育，檸檸目前在新班級適應良好（理想學前融合教育環境）。

橙橙家庭在初次找尋幼兒園的過程，曾面臨園方以師資人力不足拒收、教師對唐氏症候群完全缺乏認識等狀況（尋找幼兒園困境），花費許多心力才終於找到看似不錯的 D3 私立幼兒園。但實際就讀半年以後，D3 幼兒園教師開始向橙橙爸媽暗示孩子不適合繼續待在他們學校。橙橙媽媽仔細觀察之後也發現老師缺乏專業知能與態度，而且園方不斷增收學生使班級師生比高到違反法律規定的程度（就讀困境），於是下定決心讓橙橙轉學。原本橙橙媽媽計畫讓橙橙轉至設有資源班的 D9 國小附幼，可惜經電話詢問才發現 D9 國小附幼當年度報名時間已過（尋找幼兒園困境）。不願放棄希望的橙橙媽媽依舊四處打聽，最後探聽到橙橙爸爸公司附近有間口碑良好的 R1 私立幼兒園。橙橙爸媽在參觀過程發現 R1 幼兒園以操作教具為主的教學型態相當適合橙橙，並且園長與教師均以十分正向的態度對待發展遲緩兒童，而決定讓孩子就讀該園所。橙橙進入 R1 幼兒園之後每天都過得相當開心，各方面能力也有長足進步（理想學前融合教育環境）。

柚柚媽媽因為聽從醫師與治療師的建議，在柚柚二歲的時候計畫讓他進入柚柚哥哥就讀的 W1 公立幼兒園，但是詢問園方以後才發現當年度報名時間已過（尋找幼兒園困境）。由於 W 鎮學前教育機構並不多，柚柚媽媽實地參觀二間後均對環境不甚滿意（尋找幼兒園困境），因此柚柚的人學計畫就暫時擱置下來。隔年，柚柚家庭透過鑑輔會讓孩子進入 W1 公立幼兒園。幸運的是，柚柚在 W1

公立幼兒園的開始就遇到願意包容和接納他的老師，因此柚柚的學校生活始終過得相當順遂（理想學前融合教育環境）。本研究依據上述故事情節繪製研究對象尋找幼兒園歷程（圖 3）如下：

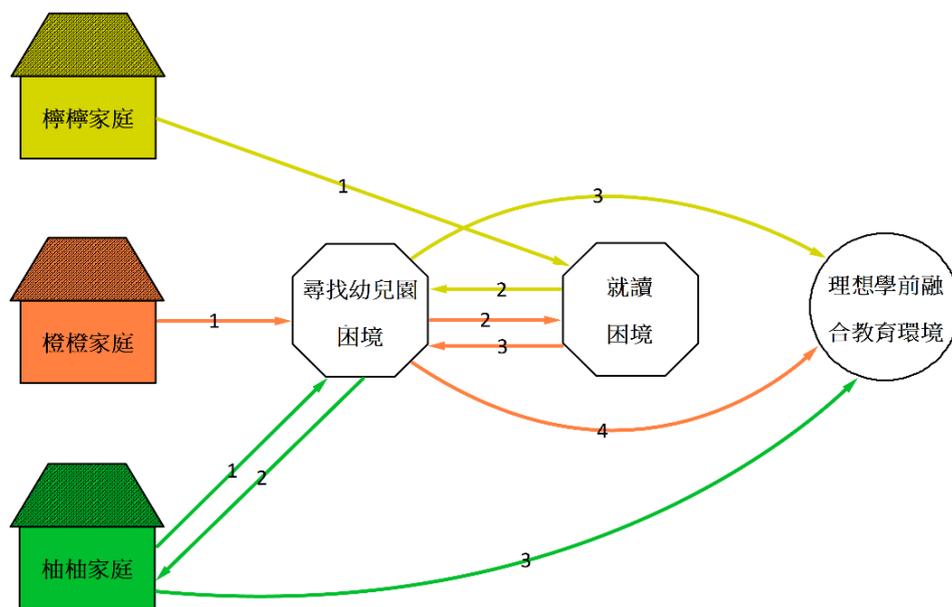


圖 3 研究對象尋找幼兒園經歷

本研究分析發現，這三個發展遲緩兒童家庭均屬具有完善功能的家庭。這些家庭的經濟收入雖然略有差異，但都屬於普通或小康，並未有家庭到達難以維生的程度。更重要的是，這三個發展遲緩兒童家庭都有願意正視孩子身心狀況的家庭成員，這些家庭成員熱切地在為提升孩子各方面能力而持續努力。正是如此積極而不願放棄的態度，使這三個發展遲緩兒童家庭都找到了適合孩子的學前融合教育環境。

但相較於橙橙家庭與檸檸家庭曾經經歷諸多困難，柚柚家庭尋找幼兒園的過程顯得十分順利。柚柚家庭是如何得以避開就讀困境呢？本研究分析有以下幾個關鍵：其一是柚柚家庭在尋找學前融合教育環境的過程中與正式資源互動較為頻繁，柚柚入學前柚柚家庭就已經與個案管理中心保持固定聯繫（檸檸家庭是在檸檸入學後才持有身心障礙證明並且通報個案管理中心，橙橙家庭則極少與個案管理中心互動）；加上柚柚家庭選擇讓柚柚就讀公立幼兒園，於是鑑輔會得以從中

扮演資源連結的角色，保障柚柚入學權利並協助減少柚柚就讀班級的人數。總而言之，由於個案管理中心與鑑輔會這二個正式資源的介入，發展遲緩兒童家庭得以於孩子尚未正式進入學校前，預先排除某些可能形成就讀困境的風險因子。

其二是柚柚家庭因為經驗累積而更具權能，柚柚是家裡第二個孩子，故在此之前柚柚家庭已經有為柚柚哥哥找尋幼兒園、以及在柚柚哥哥就讀幼兒園的過程中與學校互動的經驗；相較之下，橙橙家庭與檸檸家庭雖然也跟柚柚家庭一樣充滿行動力，但因為缺乏與幼兒園實際接觸互動的經驗，在資源尋求的過程中只能四處打聽別人的意見作為參考。

其三是運氣使然，柚柚幸運地遇到合適的老師，並沒有文獻所說某些公立幼兒園教師暗示發展遲緩兒童轉學的情形出現（陳汝珍，2014；蘇姿棋，2008）。此外，柚柚媽媽提到柚柚哥哥就讀公立幼兒園的過程中，曾經因為教師調動至其他學校而被迫更換主教老師¹⁵，而這類意外至今並未發生在柚柚身上。

然而，我們不能預設每個發展遲緩兒童家庭都具有本研究三個家庭這樣的權能。特別是現今家庭趨向多元型態，隔代教養家庭、單親家庭、新住民家庭、中低或低收入戶家庭都是社會的一部分。這些相對弱勢的家庭，不一定如本研究三個家庭一樣具備完善的家庭功能，也不一定如柚柚家庭這樣具有經驗累積，至於運氣因為太過空泛無法控制而不列入討論。相反的，這些家庭可能因為對資源的瞭解與掌握不足，而難以取得所需的學前融合教育服務，甚至被隔離於社會之外。因此，本研究將於本章第三節分析發展遲緩兒童家庭在尋求學前融合教育資源的過程中會產生哪些需求與缺口；接著於第四節延伸思考如何透過正式資源來滿足發展遲緩兒童家庭的這些需求缺口，期待藉由正式資源更積極的介入，來避免發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源困境的重複發生。

¹⁵ 依據本研究參與者所述，幼兒園同一班級聘用二名教師時，一般習慣將主要負責班級業務的老師稱為「主教老師」，將負責協助班級業務的老師稱為「助教老師」。

第三節 發展遲緩兒童家庭的學前融合教育資源需求

壹、社會參與需求

Bandura (1971) 的社會學習理論 (Social Learning Theory) 強調人們會透過觀察楷模 (Models) 來學習合適的社會行為，以減少自己犯下危險或代價高昂錯誤的可能。此外，一些複雜的行為往往也必須經由模仿楷模才能習得，舉例來說，假設一個孩子從來沒有聽過語言對話，那麼他就幾乎不可能獲得組織語言的能力。因此，楷模可說是學習中不可或缺的一環。

本章第二節「準備上學去：發展遲緩兒童家庭挑選學校的主要考量」段落提到，發展遲緩兒童家庭之所以傾向為孩子選擇融合教育學校而非集中式特殊教育學校，就在於融合教育可以提供發展遲緩兒童密切觀察與模仿同儕的環境，進而培養出孩子社會參與所需的各方面能力。例如橙橙媽媽與柚柚媽媽都提到孩子就讀幼兒園以後語言能力有明顯進步——發展遲緩兒童因為在幼兒園與人群密切接觸，而擁有許多實際「聽」「說」的對象，特別是兒童之間時常進行遊戲，於是發展遲緩兒童得以在遊戲之中不斷地獲得語言學習的機會。

我覺得他去學校真的是模仿孩子講話進步很多，就是你會發現他在學校學的東西講得特別好。像是一二三四的『四』啊『七』啊這種發音其實是很難的，『七』的音其實對孩子來講是最晚學會的，可是他去學校之後，老師……就會常常（帶他們）數數啊什麼的，他很喜歡數，然後我就會發現：耶？有（其他）孩子在帶就是學比較快！我們可能前一天晚上講半天、教半天都學不會，可是他可能去學校幾天之後，他就會了。對，就會有差。……因為你跟他在教學，他會覺得你是在教他；可是當他跟孩子在玩，他會覺得他是在模仿他很有趣啊。（001-02-11）

學前融合教育不只帶來語言學習方面的助益。發展遲緩兒童進入幼兒園以後

有許多觀察同儕行為的機會，這些同儕行為還會帶給發展遲緩兒童各方面的學習刺激。例如橙橙媽媽提到橙橙上學以前不太喜歡畫圖，因此練習握筆的機會不多，但橙橙上學以後常常看到同學拿筆畫畫，學習握筆動機因而被啟發，操作能力獲得進步。檸檸爸媽則提到檸檸因為自閉症特質的緣故，容易侷限在固有的思考或行為模式，但進入學校以後，檸檸從同儕身上獲得許多新的刺激，開始學到一些與過去不同的想法和舉止。

像畫畫啊，他本來很不喜歡畫畫，……可是他就是（學校）其他孩子有在畫，他就跟著畫一下。……他本來沒有很喜歡動手塗鴉，可是他現在會想要拿起蠟筆來塗塗畫畫。因為其實就是隨便他塗，這樣可以訓練他手部握筆的力道，不然之前他的治療師也說他就是握筆的力道不夠。……他現在比較喜歡握筆了，不會排斥握筆。（001-02-12a）

他以前幾乎只能玩這樣（示範玩積木），他只能把它疊高高，一直疊，他只能變成一支（將積木拼成直條形狀）；那他現在可以變成……他知道說積木可以這樣疊（將積木拼成直條以外的形狀）。（003-02-36M）比較會有造型。

（003-02-37Fa）對，就是他的想法不再侷限於自己的那種想法。……老師會教、他會跟同學啊，就是說同儕的力量。……就是你去同儕間你就是會看同學怎麼玩，然後或者是他大概知道說、他也只能模仿啦：……喔，我看到別人這樣子！（003-02-37M）

除了語言、操作與認知方面的進步外，發展遲緩兒童還可以經由在幼兒園長時間的社會學習，逐漸瞭解如何使用合乎社會規範的行為來與他人互動，這些能力有助於發展遲緩兒童融入社會。例如橙橙媽媽與柚柚媽媽都表示孩子在學校團體生活中學會了等待和排隊等社會規範；檸檸爸媽提到學校同儕增加檸檸練習社交技巧的機會——像是某次放學接送的時候檸檸媽媽藉機教育檸檸：當其他人跟你打招呼的時候，基於禮貌你必須作出適當的回應才行——這些機會一點一滴累積形成孩子的社會互動能力。

(學校)會有團體生活,然後會有規矩、會懂得排隊、會懂得互相、會懂得等。我們老二最討厭的就是等。(002-01-40)

老師說最近有一次他看到別人在玩的,他好想玩,他有去要拿,然後老師有跟他說:「不行,一定要等待。」老師說讓他學習等待。對啊,也很好,他就要排在那個人的後面,等他玩完不想玩了、要收起來了,他才可以去拿。(001-02-37)

菱菱(同學匿名)很熱情:「檸檸再見!」然後他(檸檸)就沒有鳥他的喔!沒在鳥的!我就說:「你怎麼不理人家?你為什麼不理人家?人家跟你說再見!」他說:「因為我現在喜歡蔓蔓(同學匿名)。」我臉都綠了(笑)!……我說:「不可以喜歡的人就說再見,不喜歡的人就不鳥他了,不行!給我回再見喔!」對,他才這樣(揮手再見)。……他會有自己的一個Idea,他有自己的想法,很固執的想法,那我就要去跟他灌輸說:「不是現在喜歡蔓蔓,就不理其他小女生欸!」(003-02-35M)

從上述可以發現,學前融合教育有助於滿足發展遲緩兒童與其家庭的社會參與需求,藉此培養孩子語言、認知、操作、社會互動等生活中所需能力。然而,發展遲緩兒童能否順利融入學校生活,學校專業人員扮演決定性的關鍵,此部分將於下一段「專業支持需求與精神支持需求」討論。

貳、專業支持需求與精神支持需求

發展遲緩兒童家庭基於社會參與需求而為孩子選擇學前融合教育環境,而這些家庭在學前融合教育環境中存有許多專業支持需求與精神支持需求,例如:孩子與其家長需要教師提供教育專業與情感支持、家長需要與教師保持互動聯繫以瞭解孩子在學校的生活情形、孩子與班級教師需要特殊教育相關資源以彌補融合教育所欠缺的部分等等。本研究歸納發展遲緩兒童家庭的專業支持需求,主要可

以透過「教師專業知能與態度」、「親師互動溝通管道」、「巡迴輔導服務」這些專業支持來獲得滿足。另外，由於「發展遲緩兒童家庭精神支持」及「教師勞動條件」這二個議題和教師專業知能與態度及親師互動溝通管道密不可分，故將發展遲緩兒童家庭精神支持需求與教師勞動條件均納入「教師專業知能與態度」及「親師互動溝通管道」段落討論。以下分述之：

一、教師專業知能與態度

(一) 發展遲緩兒童家庭眼中的好老師模樣

在學前融合教育環境中，最密切提供專業支持的人就是老師，因此教師的專業知能與態度往往會影響發展遲緩兒童的在學校的適應情況。一位專業的教師應該具有哪些特質呢？三個發展遲緩兒童家庭對老師的期待不外乎愛心、耐心與同理心。而一位教師具備上述特質的前提，就是他必須擁有照顧與輔導發展遲緩兒童的意願，因此這些發展遲緩兒童家庭也都提到教師態度的重要性。

因為這孩子他的專注力確實是很不好，所以他必須要給一個嚴格、然後又有耐心跟愛心的老師去教導，他才有辦法比較上軌道啦。(002-02-8)

我就說老師對我們特殊兒的家長來講，老師很重要，你有沒有同理心，然後或者是說你願不願意去學習跟這個孩子相處。……如果那個老師是不願意去引導他，沒有耐心去、或者是你不想融入他的世界，那種老師我就覺得……就是老師很重要啦，會影響到這個孩子很多。(003-01-40M)

那時候上了快三個月之後，老師還忽然跟我說：「橙橙有在學校大便了欸！」我想說：哇，是要說所以很麻煩嗎？正要跟老師說不好意思，老師竟然接著說的是：「這樣很好欸！表示他放鬆了，可以在學校放鬆才可以大得出來。」我就覺得很感動，老師是以孩子的生理狀況來考量，不是覺得說：啊，他大便了很麻煩。(001-01-15b)

相較於一般兒童，發展遲緩兒童往往會有較多的個別化需求。而孩子個別化需求能否獲得滿足，取決於教師對發展遲緩兒童的態度。假如一位教師擁有照顧與輔導發展遲緩兒童的意願，他就會比較積極地去觀察發展遲緩兒童的身心狀況，並依照孩子身心狀況給予合適的個別化教育；甚至當他難以解決孩子的問題時，他也會比較積極地尋找相關資源（像是專業書籍、巡迴輔導服務等等）來增進自己的專業知能。例如橙橙媽媽提到橙橙導師觀察到橙橙在日常生活中過於仰賴同學的幫忙，因此請同學減少提供橙橙協助，以培養橙橙的生活自理能力；柚柚媽媽和柚柚導師都認為柚柚太過以自我為中心，因此老師開始教柚柚做任何行動之前都要考慮到別人的感受或後果；檸檸爸媽表示非常欣賞檸檸現在這班導師彈性的教學模式，檸檸因為自閉症合併過動傾向，有時候無法在午睡時間控制自己立刻安靜下來，此時老師並不會責罵或處罰檸檸，而是會派給檸檸一些任務，讓檸檸消耗體力的同時還能獲得成就感。

不過現在橙橙有一個困難，就是老師說大孩子太照顧橙橙了，橙橙變得有點依賴他們，每次都是跟姊姊哥哥說：「幫忙、幫忙！」他們就幫他做好了。所以後來老師有跟姊姊哥哥說：「橙橙如果做得到就讓他自己做，不要幫他了。」我就覺得：欸，老師是有在觀察的，不會說讓小孩子一直幫忙別人。（001-01-24b）

像幼兒園老師也是在雕他這一點。……要雕他，第一、你不能夠以自我為中心，第二、你要顧到別人的感受。……因為他有時候比如說糖果在前面，可是旁邊有很多同學，他就完全不顧旁邊有人，他就是一直衝、衝到那個目的地，我就是要拿糖果，可是旁邊的同學都受傷了。對，他現在的重點在這裡，……旁邊還有人，我現在要怎麼做？或是什麼？旁邊的人要先用溝通的方式慢慢的清掉，然後達到我的目的地。（002-02-15）

像我就覺得（現在這個老師有）一個很不錯的特點，他不會強迫他午睡，檸檸那樣的孩子你要他午睡，他簡直是很痛苦，因為有時候他可能腦袋還

在轉，他根本靜不下心來，……他沒辦法控制自己說：喔，我不要講話了。……現在這個老師他會派給他公差：「你幫我拿作業簿過去……。」
「你幫忙從隔壁班開始把這一排窗戶全都關起來，你再回來睡覺。」就是會讓他有事情做，讓孩子也會有成就感。（003-02-20Ma）

前面「社會參與需求」段落提到發展遲緩兒童家庭期待學前融合教育可以幫助他們培養孩子社會參與所需的各方面能力。發展遲緩兒童在學校中難免會遇到同儕衝突、社交退縮或活動參與能力受限等時刻，此時如果老師可以適時的「推一把」，多多給予發展遲緩兒童鼓勵與協助，發展遲緩兒童就能更輕易順利的融入學校生活之中。而老師對發展遲緩兒童的正向態度也會潛移默化地影響班上同學，因此即使發展遲緩兒童有身心狀況異於同儕的情形，同學們還是會用平常的眼光來看待。像橙橙因為口部肌肉張力較弱的緣故還不太會發音說話，於是老師鼓勵橙橙一樣可以用比手畫腳的方式上臺跟同學分享假日心得，同學也都在臺下猜得很開心，橙橙並沒有因為表達能力較弱而被老師與同學忽略；檸檸的老師則是會在檸檸與同學發生衝突時，藉機教導檸檸正確的社交技巧與社會規範，老師的介入不僅可以增進檸檸的社會互動能力，還得以盡可能避免同學因為檸檸不善社交而對檸檸形成偏見。

他還不太會講話，……老師說他最近，他們都會上臺分享他們放假做了什麼嘛，他說他也就讓橙橙上去講，然後橙橙就開始比啊，然後大家就開始猜（笑），老師說：「欸，也還滿有趣的！」就是橙橙會很盡力的講出他想要講的事情這樣子，……老師就說：「欸，他比的還真有模有樣，大家同學都還猜得出來他做什麼。」（001-02-12b）

就是老師的處理方式我覺得有差，可能現在這個老師會說：「檸檸，你打他是不是啊？芽芽，你有打他嗎？有？互相說對不起。」老師會這樣講，那就OK啦！可是之前老師我就沒有看到他這樣處理，他可能就是讓孩子：「嗯，我不喜歡檸檸……。」之類的這樣。……我覺得這就是有沒有讓孩

子去增加跟朋友的互動，……因為檸檸本來就差在互動嘛。(003-02-32M)

前述提及教師專業知能與態度有助於孩子獲得能力培養方面的支持。除此之外，精神方面的支持也相當重要，並且在一個發展遲緩兒童家庭中，孩子與家長的精神支持需求都需要獲得重視，此部分將於下段「教師專業知能與態度如何影響『發展遲緩兒童家庭精神支持』」討論之。

(二) 教師專業知能與態度對「發展遲緩兒童家庭精神支持」的影響

在尋求學前融合教育資源的路上，找到願意為孩子付出的老師是發展遲緩兒童家庭亟欲實現的目標。尋覓幼兒園教師的過程對發展遲緩兒童家庭而言相當煎熬，因為不曉得適合自己孩子的老師究竟要到哪裡才能遇見，故難免有不知何去何從之感，「我那時候換學校我只能一直祈禱說：嗯，這次可能會找到一個好老師！其實我有時候會覺得……其實決定這個孩子好不好還是在一個老師的身上，還有那個環境，就是可能他遇到的同學，那個都不是我們能夠控制的。(001-02-17a)」直至親眼看見孩子遇到用心的老師而時時展露笑顏，家長心中那塊徬徨不安的大石才能終於放下。

本章第二節「此路不通那就試試別條路吧：發展遲緩兒童家庭就讀困境之因應」與「抵達夢想地：發展遲緩兒童家庭的正向就學經驗」段落都提到，教師的班級經營模式與其對待發展遲緩兒童的態度，會影響孩子對於上學這件事情的感受。而教師的影響力不僅於此，一位專業教師除了能夠滿足發展遲緩兒童的情感需求外，還可以成為發展遲緩兒童家長重要的精神支持來源。

本研究的發展遲緩兒童家長均提及找到理想老師前後的心情變化。發展遲緩兒童家長的心情之所以能夠由負轉正，主要原因就是家長感覺自己找到了一起齊心協力教育孩子的夥伴——這個夥伴跟自己一樣願意花心思在孩子身上，而不會將孩子的問題視為包袱。例如柚柚媽媽提到自己在柚柚入學前後的情緒轉變：柚柚入學以前，柚柚媽媽因為不知道怎麼教育天生情緒敏感的柚柚，而

時常陷入負向情緒之中；柚柚入學以後，柚柚媽媽因為擁有幼兒園老師作為傾訴與討論的對象，所以當柚柚在家出現情緒化行為或反應時，柚柚媽媽能夠用較為冷靜的態度處理與面對。

（他去上學之後，你個人情緒有什麼改變嗎？）有有有！就變得會記住他不好的行為，等到上課的時候就會跟老師講他不好的行為（笑），老師就會注意他了。因為你跟他講，他沒有聽，我就會記住了，我不跟他大小聲，就會讓老師去處理他；對，然後老師覺得不 OK，他說過來，回到家換我處理他。對，就是雙方面。（002-01-28a）

曾經為孩子轉換環境的橙橙家庭與檸檸家庭，則是表示轉換環境前與轉換環境後，自己的心情因為教師態度不同而有相當大的差異。原本的老師對發展遲緩兒童持較為負面的態度（如橙橙媽媽時常聽到老師對橙橙能力方面的抱怨、檸檸爸媽發現班級表演時老師總是將檸檸排在隊伍的角落），孩子無法獲得老師認同，這讓家長心裡並不好受。轉換環境之後，現在的老師願意設身處地站在發展遲緩兒童與其家長的角度思考（像是橙橙的老師會使用正向語言來提醒家長共同注意橙橙能力較弱的地方、檸檸的老師會盡可能地提供檸檸表現的機會），老師的正向態度形成發展遲緩兒童家長強力的情緒支持。

心情差很多啊！就是以前每次都會擔心老師說什麼；然後現在……嗯，可能橙橙做不好，可是老師……就會寫說：有在學校自行表達大便，還在協助教導擦屁股中——他不會寫說：喔，他都不會擦屁股。嗯，他們講話的語言都是很正向的——然後就會寫說：請家長也要在家裡協助。我們就覺得：嗯，感覺會非常的好！因為本來就是互相支持啊，不是一直說他不會這個、他不會那個這樣子。（001-01-29）

其實我覺得差最大的是……我的孩子在之前的班上，譬如說他有舞蹈活動的表演，因為他肢體比較不協調，老師都把他排在最後面、或是最旁邊，

其實你每次看到你會心很酸，因為我的孩子就是每一次都被排到最旁邊、不然就最後面；可是一換到這個老師，我們的孩子被排到最前面，你知道那個心境上……我在臺下哭得唏哩嘩啦（笑），……我覺得我的孩子被排到前面，然後表現很好！（003-01-9Mb）

（三）「教師勞動條件」對教師專業知能與態度的影響

本研究三個發展遲緩兒童家庭都不斷強調合理班級師生比的重要性，畢竟班級師生比愈低，教師才可能有愈多的心力去關注到發展遲緩兒童。但事實是私立幼兒園違法超收學生情況並不罕見，立法院法制局也曾針對此議題製作相關報告（趙俊祥，2016）。而師生比過高本身就足以耗竭幼兒園教師的所有精力，此時如果班上再納入一名乃至數名需要個別化教育的發展遲緩兒童，更容易引發教師心力交瘁之感，而視照顧發展遲緩兒童為畏途。換言之，幼兒園教師多半領取固定薪水，園方超收學生而增加的工作量已讓教師不堪負荷，這時如果因為招收發展遲緩兒童而又帶來更多的勞務，教師難免會有遭受雙重剝削的感受，故而抗拒接納發展遲緩兒童在自己的班級中。

那個老師也很可憐的是：本來幼幼班一班十六個是要有兩個老師的，可是他們只有一個老師。……所以我覺得其實教學環境對老師來講是不利的啦，就是在一般的私立幼兒園，所以他們只能選擇教導比較好教的孩子。（001-01-23b）

（班級學生數）就以我是特殊生的媽媽，我覺得多；但我今天不是特殊生的媽媽，我還是覺得多啊！你一個媽媽對兩個，我都覺得快受不了；你要對一班二十個嘛，二十個孩子的個性你要去瞭解，然後你要去主持一個大局，可是所有的孩子不是說都能乖乖聽話的時候，你會不會覺得你的精力被磨光了？那你的耐心是不是也用完了？那他相對就對我的孩子可能覺得：喔，你很皮欸！之前老師就是會這樣子。（003-01-42M）

此外，根據一〇四人力銀行的資料，私立幼兒園教師平均月薪為 26,860 元，教保員平均月薪為 25,865 元（引自陳珮雯，2014），私立幼兒園教師普遍低薪也不利於發展遲緩兒童家庭尋覓理想學前融合教育環境。首先，低薪可能造成人才流失，令某些極具專業能力的私立幼兒園教師因為薪水過低而轉往公立幼兒園、國外學前教育機構、乃至其他專業領域（如公私立親子館）（陳珮雯，2014）；其次，低薪可能導致私立幼兒園難以招到教師，並且幼兒園因此得以招不到人來作為未補足師資人力的藉口，「他（園長）說請不到人，而且他們薪水都給人家很低呀，我覺得也很難請。（001-02-50b）」；其三，部分留在私立幼兒園的教師可能因為長期低薪而漸漸喪失原有的教育熱忱。

綜上所述，幼兒園教師勞動條件低落容易導致發展遲緩兒童家庭遭受幼兒園教師拒絕或難以獲得理想的教育品質，故亦為討論專業支持需求時不可忽視的議題。至於如何提升教師勞動條件以增進幼兒園教師招收發展遲緩兒童的意願呢？本研究認為有二個主要方法：第一是政府相關單位加強稽查私立幼兒園違法超收學生的情況，確保教師合理工作量。第二是法律規定私立幼兒園招收發展遲緩兒童可獲得 5,000 元的獎助金（教育部，2013c），但這項獎助金的用途為何，購買發展遲緩兒童在幼兒園所需的設施設備？獎勵發展遲緩兒童導師勞心勞力的付出？還是落入學校股東的口袋？法律並沒有明確的規定。本研究認為如果政府部門可以提高這筆獎助金，並明確規定此筆獎助金的受惠者為發展遲緩兒童導師，應當有助於提高幼兒園教師接納發展遲緩兒童的意願。

二、親師互動溝通管道

（一）「親師」同心，其利斷金

家庭和學校是多數幼兒園階段兒童最密切接觸的二個系統，但由於家長與教師平時並不容易觀察到孩子於另外一個系統內的活動情形，因此建立良好的親師互動溝通管道相當重要，如此一方面可以增進教師對於發展遲緩兒童身心

及家庭狀況的瞭解，另一方面可以協助家長得知孩子在學校的生活情況以及獲取教育孩子的相關知識與技巧。

剛進去有，我有找老師討論。……我跟他講這個小孩子的狀況，他的專注力很不集中，然後他耳朵聽力是沒有過的，所以可能有時候你在講話他沒有在聽，我會讓老師大概瞭解這個孩子的狀況；然後我會拿評估書給老師看，醫師開的部分。……老師就說他大概知道了，就對這個小孩子會比較注意一點。（002-01-16）

我都會跟老師互動，我一定會跟老師互動，因為我覺得老師跟我是比較常接觸他的。……老師怎麼教，我會配合老師怎麼做，因為我不是老師，我不知道怎麼教育這個小孩，所以我會配合這個老師怎麼做。（002-01-17）

建立親師互動溝通管道的好處還有幫助家庭與學校「站在同一陣線」的教育孩子。孩子作為尚未完全社會化的個體，難免會在家裡或學校出現略為偏差的行為，此時家長與教師可以利用親師互動溝通管道即時交換訊息，透過雙方持續提醒來預防孩子不當行為的再次發生。又或者當孩子的某些偏差行為令家長或教師不知所措時，親師互動溝通管道可以幫助家長與老師交換心得，討論出教育孩子的有效方法。

這個老師就都會講說他今天的學校情形，……就算有處罰就是一樣會講。

（003-01-12F）他會跟我說：「媽媽，我跟你講喔，今天午睡的時候用枕頭去壓人家，所以我有處罰他。」他就會跟我講。其實我覺得這樣很OK，……我覺得你可以跟我講你處罰了，你有處罰孩子、你為什麼處罰他，那我回來會再提醒他：「耶？哥哥你今天是不是被處罰囉？那下次是不是可以不要用枕頭去壓同學呀？」（003-01-12M）

很愛哭，就是哭不停，莫名其妙，你還沒動到他喔，他就哭了。……老師就是跟我講說，他現在遇到有一招可以對付他，就是以前他哭就叫他坐著，

他現在哭就要黏牆壁，貼牆壁，就整個黏在牆壁上。……因為讓他冷靜，都不能動就是貼在牆壁上，然後：「你去想，你為什麼要哭？」……我還沒用到這一招，因為這最新的，……我還沒遇到，這幾天他如果這樣（哭的時候）我會這麼做。（002-01-42）

除了學校教師以外，巡迴輔導教師也是會在幼兒園提供孩子教育及輔導的專業人員，但由於絕大多數的巡迴輔導教師都必須往返於多個幼兒園之間提供服務，並不會長時間固定待在同一所幼兒園內，因此家長與巡迴輔導教師直接接觸的機會並不多。這時必須仰賴班級導師擔任家長與巡迴輔導教師之間的媒介，才有可能增進家長和巡迴輔導教師的相互瞭解與溝通。

有時候是巡迴輔導老師來之後，學校老師就會跟我們說巡迴輔導老師今天講了什麼、要他注意什麼；這在以前在 D 鎮都是沒有聽到的，就是他上完就走了，不會來跟我們講什麼。（001-01-18a）

之前的老師……我永遠都不知道巡迴輔導老師在做什麼。……我就很謝謝現在這個老師，因為是他主動提醒巡迴輔導老師可以拍照片給我看，然後也跟我說：「媽媽，你可以透過這樣子去知道檸檬在巡迴輔導老師來的時候上了什麼課？」（003-01-39Ma）

（二）親師互動溝通管道對「發展遲緩兒童家庭精神支持」的影響

畢竟幼兒園階段的孩子年齡尚小，特別是部份發展遲緩兒童口語表達能力較弱，不一定能完整地告訴家長自己在學校的日常生活情況，因此家長難免會擔心孩子在學校是否適應，此部分就必須依靠良好的親師互動溝通管道來補足。本研究三個發展遲緩兒童家庭提到的親師互動溝通形式相當多元，像是孩子上下學時面對面談話、電話、通訊軟體（如Line）、聯絡簿、班親會等等，都可以是親師互動溝通的管道。但無論使用何種方式溝通，只要能讓家長充分地瞭解孩子在學校的學習與生活情形，均可以使家長獲得情緒支持。

(班親會)就是他們會講一些孩子在學校學習的狀況，像老師就會說：「那一天叫橙橙跟哥哥一起搬餐具。」他們的餐具是瓷碗喔，我覺得老師心臟真的很大顆(笑)。……就是老師會分享一些他在學校的生活狀況，你就會比較放心。就是……他們就是會觀察孩子的一些成長過程，然後一些會的、不會的，都會跟你講。(001-01-41)

現在的老師跟我說：「媽媽，你的Line啊，我幫你給那個巡迴輔導老師了。這樣子我請他把檸檸上課的狀況拍給你，我有請他拍給你看，這樣你就知道檸檸上巡迴輔導老師的課在上一些什麼。」我超感動的！因為我自己也沒有想到這一塊。(003-01-39Mb)

(三)「教師勞動條件」對親師互動溝通管道的影響

只是幼兒園教師也會有心有餘而力不足的情況，有時候教師礙於工作繁雜，無法頻繁地與家長溝通互動。像是檸檸爸媽提到希望去接孩子的時候可以跟老師說上幾句話，大致瞭解孩子在學校的狀況，但老師時常還有工作要忙，家長不一定能夠順利地與老師見到面(下方逐字稿中的助教為跑班助教，而非班級固定助教，故對孩子於學校的日常生活情形不一定瞭解)。

他(老師)有時候可能一忙他也……就是有時候不是他送孩子出來，……他可能在忙，可能他也準備要拖地，老師要拖完地才能回家——就是他們是地板式的——他可能要教室整理一下。所以可能我的時間，正好去的時候，他沒辦法出來，他會請助教帶出來，所以我也沒辦法跟他談到話。(003-01-41M)

其實親師互動溝通管道能否順暢，當然教師態度具有一定的影響力，但園方的辦學態度亦是影響關鍵。如同前面所說的，部分私立幼兒園會為了增加盈餘超收學生，以致教師背負不合理的工作量。而當教師已經在教學現場分身乏術，自然就很難有多餘的工作時間撰寫聯絡簿、在上下學時間與家長交談、辦

理班親會活動等等，於是親師之間始終無法建立固定的溝通管道。總而言之，政府相關單位確實發揮監督功能，確保幼兒園班級師生比與教師勞動條件合乎法規，才是確保育兒家庭獲得理想教育品質的根本辦法。

三、巡迴輔導服務

巡迴輔導團隊的主要功能在於提供發展遲緩兒童特殊教育服務、以及加強幼兒園教保服務人員對於發展遲緩兒童融合教育的專業知能(衛生福利部, 2016a)。本研究三個案例之中，檸檸與檸檸導師有一位固定的巡迴輔導教師每二週提供一次服務；橙橙與橙橙導師有二位固定的巡迴輔導教師，其中認知學習課程每二週進行一次，語言治療課程每個月進行一次；柚柚與柚柚導師則是沒有固定的巡迴輔導教師，約半年巡迴輔導團隊才會來探視柚柚與柚柚導師一次。

因為我們有身心障礙證明，那政府就會派巡迴輔導老師一個月兩次到學校去個別教我們檸檸，他也會去跟老師討論說你應該要怎麼樣帶檸檸這樣的孩子會比較恰當。(003-02-11M)

(巡迴輔導認知學習)他們本來一個禮拜是半小時，然後那個老師就挪成兩個禮拜來上一個小時的課。……另外有上語言，可是很誇張的是一個月才半小時。……所以其實覺得幫助不大，那個資源太少了。(001-02-26)

(巡迴輔導)之前有，後來的話好像……因為他好像沒那麼嚴重，他是屬於沒那麼嚴重，所以就是(巡迴輔導)社工、老師會去看一下這樣而已。……大概是半年一次吧？……沒有幫他上課。(002-01-29)

從上述可看出發展遲緩兒童與其導師接受巡迴輔導服務的頻率並不頻繁，部分資源甚至到達家長認為嚴重不足的程度。另外，汪慧玲、沈佳生(2012)以問卷調查曾經接受學前巡迴輔導服務的公私立幼兒園教師後發現，巡迴輔導服務是幼兒園普通班教師相當重要的專業資訊與情感支持來源，但儘管幼兒園教師對巡

迴輔導服務的需求程度相當高，幼兒園普通班教師獲得巡迴輔導服務的現況與需求卻有相當程度的落差。故本研究依據前述認為巡迴輔導服務應為值得政府多加關注的區塊，尤其目前巡迴輔導服務的時數與頻率難以滿足發展遲緩兒童家庭和幼兒園教師的需求，如果能夠促使巡迴輔導服務更密切的提供服務，對於學前融合教育推廣想必會有一定的幫助。

參、經濟支持需求

一個學齡前兒童就讀幼兒園需要多少花費呢？一般無論讓孩子就讀公立或私立幼兒園，除須每學期繳交註冊費以外，還須每月繳交月費¹⁶（包含材料費、活動費、點心費、午餐費等等）。

行政院主計總處公布 2016 年三至未滿六足歲兒童就讀公立幼兒園平均每月費用為 3,761 元（本研究推測此數據應為註冊費除以六加單月月費）（行政院主計總處，2016）。不同縣市公立幼兒園實際收費略有差異，以高雄市公立幼兒園為例，二至未滿五歲兒童每學期註冊費 6,300 元、每個月月費約 2,350 元¹⁷（高雄市教育局，2016；高雄市教育局體育及衛生保健科，2016）；五歲至入國小前兒童依據幼兒就讀幼兒園補助辦法，每學期註冊費全額補助¹⁸（教育部，2015b），僅需繳交月費即可。臺中市則是因為實施托育一條龍政策的緣故，二歲至入國小

¹⁶ 本研究為清楚區分半年繳與月繳二種不同的費用，故將法規政策所提到的學費一詞，再細分為每學期繳交一次的「註冊費」及每月繳交一次的「月費」。

¹⁷ 前述高雄市公立幼兒園註冊費與月費，均以全日制、一般地區及非低收入戶收費金額計算，詳細內容請自行參考「高雄市公私立幼兒園及非營利幼兒園收退費辦法」附表（高雄市教育局，2016）。此外，月費之中的午餐費以 105 學年度高雄市立國民小學午餐收費基準 40 元乘以 22 日計算（高雄市教育局體育及衛生保健科，2016）。

¹⁸ 前述五歲至入國民小學前兒童就讀幼兒園註冊費補助，以家戶年所得逾 70 萬元但未達排富條款者所得補助計算（亦即不包括經濟弱勢加額補助與排富條款），詳細內容請自行參考「105 學年度『5 歲幼兒免學費教育計畫』補助注意事項」附表。

前兒童就讀公立幼兒園全額補助註冊費¹⁹(教育部, 2015b; 臺中市教育局, 2015), 其餘費用依各個學校規定略有差異。總而言之, 各縣市的公立幼兒園收費與補助並不一致, 唯一相同的是全國五歲至入國小前就讀公立幼兒園兒童皆可依據幼兒就讀幼兒園補助辦法享有註冊費全額補助(以下簡稱五歲幼兒就學補助)。

如果讓孩子就讀私立幼兒園, 那麼學費又會比公立幼兒園貴上許多。行政院主計總處公布 2016 年三至未滿六足歲兒童就讀私立幼兒園平均每月費用為 10,311 元(本研究推測此數據應為註冊費除以六加單月月費)(行政院主計總處, 2016)。以本研究參與者共提到的五所私立幼兒園收費為例(部分學校僅參觀而未實際就讀), 私立幼兒園每學期註冊費多落在 15,000 元上下、每月月費多落在 5,000-10,000 元之間; 直到孩子五歲至入小學前因為有五歲幼兒就學補助, 每學期可以減去 15,000 元的註冊費支出²⁰(教育部, 2015b), 其餘超過的費用家長須自行負擔。但亦有部分地區地方政策優於中央政策, 例如臺中市從二歲開始直到入國小前每學期均可獲得 15,000 元就讀私立幼兒園補助²¹(教育部, 2015b; 臺中市教育局, 2015)。

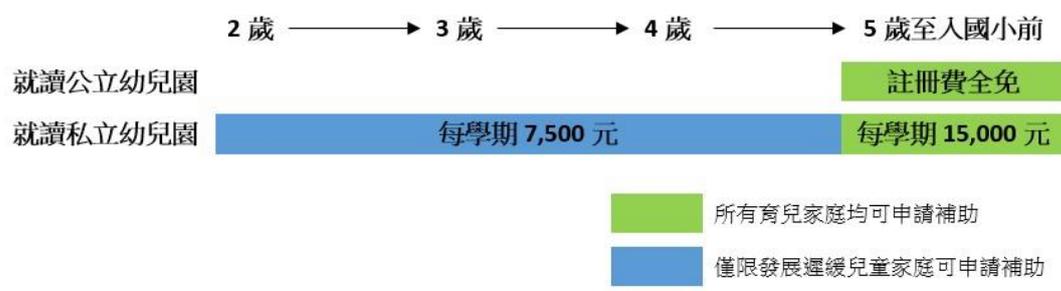
此外, 針對發展遲緩兒童就讀私立幼兒園, 政府有額外的補助。二至未滿五歲發展遲緩兒童, 依據就讀私立幼兒園社會福利機構之身心障礙幼兒及招收單位獎補助辦法, 每學期可獲得 7,500 元身心障礙幼兒就學補助(換算每月 1,250 元)(教育部, 2013c); 五歲至入小學前發展遲緩兒童, 則因為從優領取五歲幼兒就

¹⁹ 前述臺中市二歲至入國民小學前兒童就讀幼兒園註冊費補助, 二至未滿五歲兒童依據臺中市幼兒學前教育補助方案(臺中市教育局, 2015), 五歲至入國小前兒童依據幼兒就讀幼兒園補助辦法(教育部, 2015b)。另, 二至未滿五歲兒童註冊費補助以家戶年所得逾 70 萬元但未達排富條款者所得補助計算(亦即不包括經濟弱勢加額補助與排富條款), 詳細內容請自行參考「臺中市幼兒學前教育補助方案」附表; 五歲至入國小前兒童註冊費補助計算方式同註 18。

²⁰ 同註 18。

²¹ 同註 19。

學補助 15,000 元²²（換算每月 2,500 元），而不得再領取身心障礙幼兒就學補助（教育部，2013c、2015b）。本研究將二歲至入國小前發展遲緩兒童就讀幼兒園每學期可取得的補助金額繪製成圖 4 如下：



註 1：本圖綠色部分依家戶年所得逾 70 萬元但未達排富條款者所得補助計算。
 註 2：本圖依中央政策補助金額繪製，部分地方政策優於中央政策者不在此列。

圖 4 二歲至入國小前發展遲緩兒童就學補助

這樣的補助對發展遲緩兒童家庭而言是否足夠？本研究三個發展遲緩兒童家庭各有不同的看法。育有二個孩子的柚柚家庭，因為兄弟倆都就讀公立幼兒園，故認為學費不至於形成家庭負擔；而橙橙家庭雖然選擇讓孩子就讀學費較公立高昂的私立幼兒園，但因為只育有一個孩子，家裡又有二份固定且不錯的薪資收入，故認為補助是可有可無，「我沒有很在意那個補助欸，因為我們家經濟也還好，就是沒有一定要啦。（001-02-23）」

不過，同樣讓孩子就讀私立幼兒園的檸檸家庭，因為育有二個年齡相差不遠的孩子，家中又只有一份固定的薪水（檸檸爸爸領取固定薪資，檸檸媽媽則是靠不定期接案賺取收入），因此認為補助只能補貼學費的一小部分，私立幼兒園月費對他們而言仍是個沉重的壓力，「是讀到大班，大班學費（即註冊費）不用繳，可是你月費還是要繳啊！（003-01-18M）」

²² 同註 18。

檸檸的轉學計畫當初正是因為家庭經濟問題而作罷，檸檸爸媽曾經考慮讓檸檸從 P1 幼兒園轉至實施小班制的 P2 幼兒園，但這個轉學行動最後因為 P2 幼兒園月費比原本的幼兒園貴上許多、加上 P1 幼兒園園長提議讓檸檸轉班而取消，「(P2 幼兒園月費)八千我們真的負擔不起，因為其實妹妹也喜歡那個環境，那妹妹也想去讀八千的，我就真的沒辦法，因為我們是單薪家庭。……只有單薪的時候，即使那個學校真的是我們很喜歡、檸檸自己也很喜歡，可是一個月八千耶，然後接下來——我們那時候去看的時候，妹妹接下來要上小班——妹妹說：「媽媽，我也要……。」然後老師說，頂多就是打個折扣九折，可是那也很可怕啊！兩個打九折，一萬六乘以九折，那一個月就要一萬四千多。(003-01-17Mb)」

既然私立幼兒園月費帶給檸檸家庭如此負擔，為什麼檸檸家庭沒有考慮讓孩子進入公立幼兒園呢？本研究分析主要有二個影響因素：第一為檸檸是在入學後才持有身心障礙證明，在第一次尋找幼兒園時由於檸檸不具任何特殊資格、年齡又小，檸檸爸媽認為以這樣的條件檸檸毫無擠進公立幼兒園窄門的機會，因而不曾考慮公立幼兒園，「如果你說一開始（孩子尚未有發展遲緩或身心障礙證明）的時候，我們是完全沒有考慮國小附幼，因為根本進不去啊！……滿班最多才三十個，它是從大班先招生，大班招完了才招中班、小班，所以通常名額最多在中班那時候就已經招滿了，就是小班他不可能去讀到國小附幼的。(003-02-14M)」

第二為檸檸家庭對公立幼兒園存有陌生感。如同本章第二節「準備上學去：發展遲緩兒童家庭挑選學校的主要考量」段落所提到的，多數公立幼兒園並不接受孩子到學校試讀，發展遲緩兒童家庭擔心孩子無法適應新環境，因此就會傾向選擇可以讓孩子預先熟悉環境的私立幼兒園，像檸檸家庭思考轉學與否時是在二個檸檸都已接觸過的環境（一個是試讀後觀察到孩子很滿意的P2幼兒園、另一個是已就讀一年環境熟悉的P1幼兒園）之中作抉擇，「對於檸檸這樣的孩子，你要換學校，除非是他很喜歡的學校，不然他適應會適應不良。(003-01-34M)」

張烽益（2012）指出，臺灣學齡前幼兒（0-6 歲）托育費用佔家庭總收入比

例，與歐美國家相比偏高，瑞典每名幼兒的托育費用佔家庭總收入約 3%，美國每名幼兒的托育費用佔家庭總收入約 15%，但臺灣幼兒的托育費用卻高達家庭總收入約 25%。當然，每個家庭托育費用佔家庭總收入的實際狀況略有不同，像是本研究三個家庭對於幼兒園學費就有不同的感受。但也正因如此，孩子於開始起步的學前教育階段就有了階級差異，誠如陳俊升（2005）所言，在家長選擇不同價位學前教育機構的過程中，階級複製的邏輯也正在悄悄運作著。

零到六歲是發展遲緩兒童的黃金療育期，何華國（2007）認為發展遲緩兒童三歲左右教育需求會開始增加。因此，如果可以在幼兒園階段提供發展遲緩兒童合適的學前融合教育環境，及早培養發展遲緩兒童社會參與能力，避免發展遲緩兒童隔離於社會，這無論對發展遲緩兒童本身還是國家社會都是有利無弊。但發展遲緩兒童家庭尋找幼兒園時，不僅如本章第二節提到的要考量園方招收意願，部分發展遲緩兒童家庭還要考慮經濟能力是否足以負擔學費，於是這些經濟相對弱勢的發展遲緩兒童家庭在尋求幼兒園的過程容易遭遇雙重阻礙。

本研究認為上述問題必須依靠雙管齊下來解決：其一是提高發展遲緩兒童家庭（乃至所有育兒家庭）的就學補助。以臺中市為例，二歲至未滿五歲的兒童即可獲得學前教育補助（臺中市教育局，2015），不用像其他多數地區五歲至入國小前才能領取（教育部，2015b），建議中央政府可將原有的五歲幼兒就學補助資格放寬至二歲。

其二是由政府建立更多平價且具有品質的學前教育機構，尤其必須注意維持城鄉之間資源均衡。教育部於 2014 年提出推動非營利幼兒園實施方案，所謂非營利幼兒園，係指由直轄市、縣（市）政府委託或核准公益法人以公私協力方式辦理的私立幼兒園，其收費介於公立幼兒園與一般具營利性質的私立幼兒園之間；服務時間比照一般私立幼兒園，寒暑假期間照常提供服務；收托對象比照公立幼兒園，優先招收發展遲緩兒童以及其他不利條件幼兒（林彥伶，2015）。該方案預計於 2018 年達到設置 100 園以上的目標，直至 2016 年 8 月 1 日已成立 50 園。

此數據乍看之下合乎該方案的分年績效指標，但仔細研究可發現，這 50 所非營利幼兒園多集中於北部與南部都會區，中部五縣市（苗栗、臺中、彰化、南投、雲林）與東部三縣市（宜蘭、花蓮、臺東）分別只有五所，亦即中部與東部的非營利幼兒園數量各佔全體 10%，其餘 80%非營利幼兒園均分布於北部及南部地區（教育部，2014c；教育部統計處，2016），可見資源嚴重失衡。至於發展遲緩兒童家庭使用非營利幼兒園的實質感受如何？此為本研究缺乏探討的部分，建議未來研究可針對此議題深入討論。

肆、資訊支持需求

王天苗（1996）針對心智發展遲緩兒童家庭進行早期療育服務供需調查，結果發現「資訊管道不足」為許多家庭曾經經歷的主要問題之一。本研究發現資訊管道不足的問題不僅存在於心智發展遲緩兒童家庭尋求早期療育資源過程，其他類型發展遲緩兒童家庭在尋求學前融合教育資源的過程中亦需要資訊支持，「我覺得各種資源我們都需要（知道），因為我們不知道有什麼樣的資源可以利用。（003-02-43Ma）」針對發展遲緩兒童家庭尋找學前融合教育資源所需的資訊管道，本研究將之分為二種類型，其一為能整合並宣傳表面資訊的「資訊傳播管道」，其二為能交流真實經驗的「經驗交流管道」，以下分述之：

一、資訊傳播管道

賴思吟、陳怡慧（2011）針對學前聽障兒童家長實施問卷調查，發現多數學前聽覺障礙兒童家庭缺乏瞭解特殊教育相關法規或資源的機會。本研究發現發展遲緩兒童家庭尋找幼兒園過程也有類似問題存在，由於早期療育服務體系長期偏重治療而疏忽教育，提供的資源名冊多以復健治療資料為主，較少提供特殊教育學校 / 機構 / 班級、公立幼兒園等學前教育相關資訊。

喔！如果政府可以告訴我有哪些幼兒園。……因為像我們的發展中心（早期

療育通報轉介中心)給我們的資料也只有復健的資料,沒有特殊教育學校(包括國小附幼特殊教育班)。像我們已經算是很愛查東西,資訊就是一直查、一直查,有些資訊都沒有查到了,那如果真的是錯失就很可惜。像D9國小附幼,我之前沒有查到欸,在第一次選學校的時候我其實是完全不知道,我是後來就是第二次查才查到的。(001-02-17b)

由於早期療育服務體系很少提供有關學前教育的資料,使得發展遲緩兒童家庭必須花費許多心力自行蒐集此類訊息,有時甚至因為資訊公開管道不足或家庭資訊蒐集能力較弱,而錯失了使用所需服務的機會。像是本章第二節「道阻且長:發展遲緩兒童家庭的學前融合教育資源尋求困境」段落提到,發展遲緩兒童家庭找尋幼兒園過程所遇到的其中一個困境是公立幼兒園設有報名時間限制。本研究柚柚家庭與橙橙家庭都是因為沒有及時獲得關於公立幼兒園報名時間的訊息,於是到了考慮讓孩子進入公立幼兒園之際才發現自己早已錯過報名時間。柚柚家庭因此錯失讓孩子就讀幼幼班的機會,故柚柚是從小班讀起;橙橙家庭則是因為無法白白等待一年所以只好放棄讓孩子就讀公立幼兒園資源班的計畫,轉而考慮私立幼兒園。

事實上,如果有個單一窗口來整合及宣傳這些學前教育相關資訊,就可以解決上述資源可近性不足的問題。本研究認為個案管理中心應為適合擔負這項任務的單位,理由為個案管理中心原本的設立目的就是提供發展遲緩兒童家庭早期療育服務單一窗口(衛生福利部,2016a)。個案管理中心可以建立資訊整合平臺作為發展遲緩兒童家庭獲取早期療育服務相關資訊(包含學前教育資訊、復健治療資訊、家庭支持服務資訊等等)的管道,尤其現今臺灣育兒家庭普遍有使用網路的習慣,若利用網路來建構資訊整合平臺(例如:架設網路布告欄、固定寄發電子報、設置Facebook粉絲專頁、設立Line官方帳號等等),對於發展遲緩兒童家庭資訊獲取方面應當有所助益。唯須特別注意的是,少數發展遲緩兒童家庭可能因為使用網路能力較弱(如隔代教養家庭)或具有語言隔閡問題(如新住民家

庭)無法透過上述網路資訊整合平臺來獲取消息，還是需要個案管理中心提供個別化的資訊提供服務，因此個案管理中心能否與發展遲緩兒童家庭保持密切互動是相當重要的一點。關於個案管理中心對發展遲緩兒童家庭的重要性，此部分會於稍後「服務支持需求」及本章第四節詳加討論。

二、經驗交流管道

由於發展遲緩兒童家庭多半不曾有過養育其他發展遲緩兒童(甚至養育其他孩子)的經驗，對於學前教育資源所知有限，因此在尋找幼兒園的過程需要向周遭親朋好友乃至專業人員打聽相關資訊，「因為他是我們第一個孩子嘛，那我們也沒有拿過身心障礙證明，所以我們不知道我們這樣資格的孩子去讀怎樣的學校會比較有利？(003-02-43Mb)」本章第二節「是誰指引我方向：發展遲緩兒童家庭的就學資訊來源與入學途徑」段落提到，發展遲緩兒童家庭探聽就學資訊的對象主要可分為正式資源(如醫師、治療師、心理師、社工)與非正式資源(如家長的同事、朋友)二類。只是，無論就學資訊來源為正式資源或非正式資源，都有其缺點存在。

正式資源作為就學資訊來源的主要問題在於醫療人員與社政人員不一定有直接接觸或頻繁接觸幼兒園的機會，因此這些醫療或社政專業人員提供發展遲緩兒童家庭的學校資訊大多是靠「聽說」或「短時間接觸」而得來的，對於發展遲緩兒童家庭不一定實用，「怎麼講？太遠了！我的意思是說，我需要的人(學校老師)跟他們(政府單位)距離太遠了，他們應該也搞不清楚(學校實際的狀況)。我會比較希望是真的在現場的人，所以我會問同事說他們小孩讀的學校怎樣？就是他們接觸過的老師？我會比較相信那個啦。(001-02-18)」

而相對於正式資源，非正式資源作為就學資訊來源的好處在於這些資訊提供者多半是孩子曾經或正在就讀幼兒園的家長，他們可以提供自己與幼兒園長期互動的真實經驗。但問題是這些家長的孩子往往為一般兒童，不一定瞭解自己孩子

所就讀的學校是否有招收發展遲緩兒童的意願；再者，即使發展遲緩兒童家庭在參觀學校的過程得知園長有意願招收，也可能於實際就讀以後才發現園長與教師對是否接納發展遲緩兒童持不一樣的態度，「其實有的時候幼兒園收不收是園長收不收，可是教得怎樣是老師在教。其實孩子大部分面對的還是老師，那如果老師不願意教或者是放棄他，那就是……就算園長要收那也沒有用。(001-01-5c)」

由上述可看出，發展遲緩兒童家庭主要面臨的資訊支持需求缺口在於「缺乏能夠瞭解其他發展遲緩兒童家庭與當地幼兒園長期互動經驗的資訊管道」。針對此缺口，本研究認為可以藉由正式資源（如個案管理中心、早期療育社會福利機構、醫院社會工作部門）的力量，透過舉辦家長團體或親子團體、家庭聯誼等活動，將這些發展遲緩兒童家庭集結起來，成為可以交流彼此經驗的社會支持網絡。

總結以上論述，發展遲緩兒童家庭在尋找幼兒園的過程需要更多獲取相關訊息的管道。林秀錦、王天苗（2011）以協同行動研究的方式探索發展遲緩兒童家庭使用幼小轉銜服務歷程，其研究結果顯示當家長充分掌握資訊、瞭解自身權利以後，他們就能更有自信地參與孩子教育的決策過程；亦即在「資訊缺乏 → 資訊獲得 → 積極參與和決策」的這段歷程裡，家庭會逐漸增強權能。本研究期待的亦是如此，假如正式資源能夠讓發展遲緩兒童家庭在尋找幼兒園的過程裡，有更完善的資訊傳播管道與經驗交流管道，那麼發展遲緩兒童家庭就得以運用更充足的權能找出適合孩子的學前融合教育環境，盡可能降低本章第二節所述找尋幼兒園困境與就讀困境的發生機率。

伍、服務支持需求

林雅雯等人（2003）與張世慧（1996）研究均顯示發展遲緩兒童家庭期待獲得「尋求學前教育」的協助，而如何滿足發展遲緩兒童家庭這方面的服務支持需求？第二章第一節曾經提到，鑑輔會與個案管理中心皆為發展遲緩兒童家庭可運

用的學前融合教育資源連結單位，只是這二個單位是否已發揮資源連結與輸送的功能？以下從發展遲緩兒童家庭的視角討論之：

一、特殊教育學生鑑定及就學輔導會（鑑輔會）

黃世鈺（2002）提到發展遲緩兒童家庭可透過鑑輔會讓孩子進入公立幼兒園普通班、公立幼兒園特殊教育班或簽約合作之私立幼兒園（如非營利幼兒園）。本章第二節「是誰指引我方向：發展遲緩兒童家庭的就學資訊來源與入學途徑」段落亦提及柚柚家庭經由鑑輔會順利讓柚柚進到 W1 公立幼兒園就讀。而以發展遲緩兒童家庭的實際經驗來看，鑑輔會具有以下幾個功能：

第一個是確保發展遲緩兒童擁有人公立幼兒園的優先權，身心障礙者權益保障法即明定學校不得拒絕經鑑定安置入學的學生（衛生福利部，2015b）。第二個是鑑輔會會提供家庭與幼兒園教育安置建議和服務需求評估報告（衛生福利部，2016a），促使發展遲緩兒童獲得合適的學前教育環境與服務。

通報（鑑輔會）之後，它（公立幼兒園）會特別要錄取，也就是特別注意這個孩子，就是要到什麼班級。（002-01-35）

第三個是鑑輔會得減少發展遲緩兒童就讀班級的人數，讓發展遲緩兒童有機會於班級中分配到教師更多關注。特殊教育法第二十七條明定：「為使普通班教師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，前項學校（即高級中等以下各教育階段學校）應減少身心障礙學生就讀之普通班學生人數，或提供所需人力資源及協助」（教育部，2014b）。對此，幼兒教育及照顧法第十八條有作更詳細的規定：「幼兒園有招收身心障礙幼兒之班級，得酌予減少……所定班級人數；其減少班級人數之條件及核算方式，由直轄市、縣（市）主管機關定之。」（教育部，2015a）。從上述可知，每個地區對於招收發展遲緩 / 身心障礙兒童要減少多少班級人數，標準並不一致。以臺北市為例，疑似身心障礙學生不酌減人數，身心

障礙學生須依臺北市鑑輔會評估後決定是否減少班級學生，最多以減少三人為限（臺北市教育局，2016）。

對，因為他提報（鑑輔會）的話，就變成他們班原本是一班有三十個，那他一個小孩——因為（如果有收）他這種比較特別的小孩，他們可以是一班二十八個就好——就等於我們家柚柚是一個抵三個的學生。（002-02-2b）

從上述可以發現，鑑輔會主要在於提供發展遲緩兒童家庭學校內的資源，像是教育安置建議、服務需求評估、減少班級人數等等；而在入學部分，鑑輔會得以發揮功能的地方僅限於公立幼兒園與非營利幼兒園。假如發展遲緩兒童家庭在尋找學前融合教育環境的過程中需要獲取在地公私立幼兒園入學資訊、探聽一般私立幼兒園招收發展遲緩兒童意願、連結進入一般私立幼兒園、瞭解融合教育與特殊教育相關法規、得知就學補助內容等等，都還是必須自行尋求或透過個案管理中心輸送服務，故下段將接續討論個案管理中心在發展遲緩兒童家庭尋找幼兒園過程所扮演的角色。

二、發展遲緩兒童早期療育個案管理中心（個案管理中心）

以家庭為中心的早期療育主張每個家庭都擁有自己獨特的需求，因此必須透過專業人員擔任個案管理者，協助發展遲緩兒童家庭協調與整合所需的各種資源，以提供家庭個別化的服務。但究竟誰才是擔任個案管理者的最佳人選？Collins, Jordan & Coleman（2013）認為社會工作是最適合擔任個案管理的專業，因為社會工作者受過相關的專業教育與訓練，能夠以優勢與生態的觀點，對發展遲緩兒童家庭進行評估與處遇。以臺灣而言，多數個案管理中心也都是政府委託民間社會福利機構辦理，由機構聘用的社會工作者負責執行業務。本研究三個發展遲緩兒童家庭與個案管理接觸的程度不一，柚柚家庭與檸檸家庭在尋找幼兒園的過程曾經或多或少接受個案管理中心社工的協助，惟有橙橙家庭從未進入個案管理的

體系，以下分別作詳細討論：

如同本章第二節「是誰指引我方向：發展遲緩兒童家庭的就學資訊來源與入學途徑」段落所述，柚柚家庭是經由個案管理中心得知可以通報鑑輔會。個案管理中心社工告訴柚柚媽媽有關鑑輔會的訊息，然後柚柚預備就讀的 W1 公立幼兒園協助柚柚家庭提報，讓鑑輔會發揮上一段所述的各項功能，「如果說願意通報社工師之後，……我們就學的話，老師就會問你要不要通報教育局，然後如果 OK，老師就會往上呈報（縣市教育局鑑輔會）（002-02-1b）」

檸檸家庭是在進入第一間學校以後才通報個案管理中心，而在考慮轉學時檸檸爸媽曾經詢問個案管理中心社工的意見，不過社工僅扮演資訊提供的角色，並未實際參與資源尋求的過程，「喔，我都會用電話諮詢而已。……我有打電話給他（社工），我就說：『○○，你這樣輔導過這麼多P鎮的小孩，……你可不可以幫我問一下你們所有負責P鎮的社工，他們認為哪一間幼兒園比較好？』（003-02-42Mb）」

至於從未進入個案管理體系的橙橙家庭，其實也不是完全沒有與政府部門社工²³接觸過，但為什麼這個接觸沒有持續下去呢？主要在於通報轉介中心²⁴介入的時間太晚。橙橙出生沒幾天就確診為唐氏症候群的孩子，但通報轉介中心社工超過一個月後才與橙橙家庭聯絡，此時家長對於政府部門已產生不信任感，自然不會想跟社工多做互動。而通報轉介中心與個案管理中心方面也沒有積極的作為，此通電話之後就未再與橙橙家庭繼續聯繫，於是橙橙家庭與政府部門社工的接觸

²³ 因受政府委託之社會福利機構亦代表公權力，故本研究將政府委託之社會福利機構社工視為政府部門社工。

²⁴ 依據疑似發展遲緩兒童通報流程及檔案管理辦法，各縣市通報轉介中心其中一項職責為「接獲前條（疑似發展遲緩兒童）通報，應即登錄個案管理系統予以列管，並即進行評估，評估有開案需要者，並依評估結果提供兒童發展個別化服務計畫」（衛生福利部，2012）。

就此中斷。因此無論在尋找幼兒園還是其他方面，橙橙家庭都未曾想過尋求個案管理中心的協助。

我在橙橙出生之後就知道他是唐氏症了，可是都沒有社工跟我聯絡，我們已經通報很久了喔，在我已經坐完一個月的月子……才有人打電話給我。(001-01-11)我真的那時候就覺得：喔，好慢喔！怎麼會現在才打電話給我？……他跟我講的我都已經做好啦！我就不知道他為什麼要打電話給我？（笑）……因為那時候剛知道這個事實是很生氣的啦，就是覺得都是我們自己協會的人在支持我們，政府是沒有任何功能的。(001-01-45)

我那時候在S鎮(位於隔壁縣市的婆家)，我那時候跟他說我住在S鎮，他說：「嗯？這樣我好像不太方便過去。」……我是後來我已經產假回來一、兩個月，我才搬來這邊住的。所以他那時候聽到我在隔壁縣市，他也……就沒有來了。……他就好像跟我說：「那你以後搬回D鎮我需要去找你嗎？」好像是這樣跟我講。我說：「不用，那時候都已經三、四個月了，應該也沒有什麼問題，我該知道的都知道了吧。」我好像是這樣跟他講的。他就好像跟我表達的就是，以後我回來D鎮他再來找我，應該是這樣子的感覺。……對啊，就這樣子，對，後來就沒有了，到現在都還沒有聯絡過欸！（001-01-46）

本研究整合相關文獻後發現，社會工作者可以發揮的角色有情感支持者、教導者、資訊提供者、使能者、資源整合者、協調者、治療者、倡導者八大類（張秀玉，2003；劉瓊瑛等人，2010；Collins et al., 2013；Tomasello, Manning & Dulmus, 2010）。但由上述可發現，在發展遲緩兒童家庭尋找幼兒園的過程裡，個案管理中心社工多半僅擔任資訊提供者的角色，有時甚至完全未與發展遲緩兒童家庭接觸互動。這可能是個案管理中心社工本身未知覺到自己可以發揮更多角色，也可能是個案管理中心社工缺乏相關法律依據及背負高案量之下不得不的選擇，此部

分下一節會再作更詳細的討論。

不過本研究依然認為個案管理中心在發展遲緩兒童家庭尋找幼兒園的過程應當更積極地發揮各種角色。為什麼呢？研究者發現檸檸家庭與柚柚家庭均對孩子將來入國小一事十分焦慮；惟有橙橙家庭因為有熟識的朋友剛好在學區內國小服務，故沒有太多的擔心。檸檸家庭面臨的問題，在於不知道哪裡可以找到願意接納檸檸的國小教師；柚柚家庭面臨的問題，在於柚柚媽媽想要讓柚柚緩讀國小，但不清楚如何蒐集相關資訊。

真的是很煩惱，真的啊！我們就很煩惱說到底哪間學校（國小）適合他？

（003-02-42F）像我們的孩子，我現在也是很擔心他以後小學的老師，到底懂不懂得他？老師要是不懂他，他就會被欺負，或者甚至被老師漠視。因為一個老師要對那麼多的孩子，其實我知道他可能也是很辛苦。（003-01-13M）

之前我就有跟老師在評估這一點（緩讀），那老師說因為太早了，所以可能要大班的時候，可能這個部分還要再去搜尋一些資訊跟資料。所以有時候在想說，那這些資訊跟資料要去哪邊尋找？管道？因為我還不是很清楚。（002-02-11a）

其實上述檸檸家庭和柚柚家庭在幼小轉銜遇到的問題，與本節提到的發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源需求具有本質上的相似，檸檸家庭需要資訊管道（資訊支持需求）與適合檸檸的國小教師（專業支持需求），柚柚家庭需要資訊管道（資訊支持需求）與鑑輔會評估（服務支持需求）。本研究認為假如個案管理中心社工可以在發展遲緩兒童家庭尋求學前教育的階段發揮更多角色，及早建立家庭與專業之間的夥伴關係，協助家庭取得所需服務以建構穩定的家庭資源，那麼家庭也許可以在下一次尋求教育單位——也就是幼小轉銜——的時候避免資源尋求困境重複發生。

陸、綜合分析討論

綜上所述，發展遲緩兒童家庭期待透過「學前融合教育環境」滿足其社會參與需求。而在尋找學前融合教育環境的過程裡，家長需要「資訊傳播管道」及「經驗交流管道」來滿足其資訊支持需求，亦需要「學前教育補助」及「平價學前教育機構」來滿足其經濟支持需求。進入學前融合教育環境以後，發展遲緩兒童與其家人需要「教師專業知能與態度」、「親師互動溝通管道」及「巡迴輔導服務」以滿足其專業支持需求，而前二者亦可滿足發展遲緩兒童與其家人的精神支持需求；此外，「教師勞動條件」會關係到教師專業知能與態度及親師互動溝通管道，「巡迴輔導服務」也會攸關教師專業知能與態度，故教師勞動條件和巡迴輔導服務對發展遲緩兒童與其家人亦具有一定的間接影響力。

發展遲緩兒童家庭欲取得上述支持服務，可以依靠「鑑輔會」及「個案管理中心」滿足其服務支持需求；換言之，當發展遲緩兒童家庭的服務支持需求被滿足，代表發展遲緩兒童家庭所需的社會參與支持服務、資訊支持服務、經濟支持服務、專業支持服務與精神支持服務都已順利輸送至他們手中。因此，服務支持是影響發展遲緩兒童家庭資源取得的關鍵。

比較鑑輔會與個案管理中心二個服務支持管道。相較於鑑輔會僅能提供發展遲緩兒童家庭校內資源，個案管理中心顯得彈性許多，無論是校內或校外資源，個案管理中心社工都能發揮各種角色協助發展遲緩兒童家庭取得；而在入學部分，鑑輔會得以發揮功能之處僅限於公立幼兒園與非營利幼兒園，連結私立幼兒園的部分還是需要依靠個案管理中心來補足，因此個案管理中心可說是實施以家庭為中心服務模式的重要單位。本研究依據前二段與本段敘述繪製發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育環境之需求與所需資源（圖5）如下：

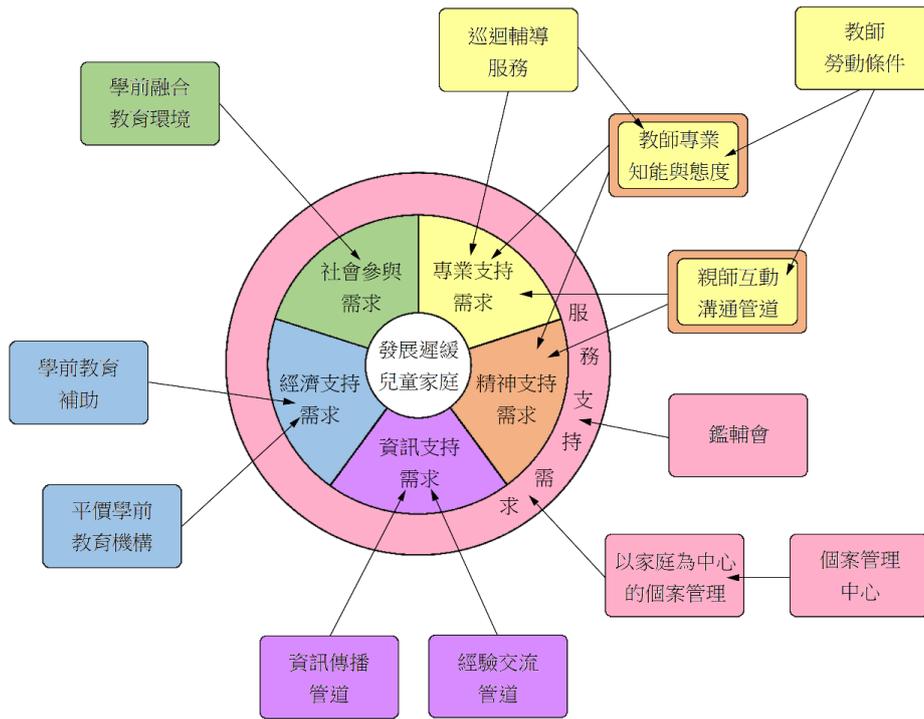


圖 5 發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育環境之需求與所需資源

基於前述個案管理中心為滿足發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源需求的重要關鍵，研究者將於下一節延伸討論目前早期療育個案管理體制所存在的問題，接著思考個案管理中心社工可以發揮哪些角色幫助發展遲緩兒童家庭？個案管理中心社工本身具有哪些角色限制？個案管理中心社工又需要哪些支持以消除其角色限制？期待找出實踐以家庭為中心早期療育個案管理的方法。

第四節 延伸討論

壹、零碎片段的早期療育服務

雖然國內外已有眾多早期療育文獻提倡以家庭為中心的服務模式，但我國法律仍未提及「以家庭為中心」一詞，惟有少數法律條文可發現以家庭為中心的概念隱含其中。例如兒童及少年福利與權益保障法施行細則第八條提到「專業人員以團隊合作方式」、「發展遲緩兒童及其家庭」、「個別需求」等詞（詳見附表三），大致與以家庭為中心強調的「以協同合作團隊方式提供早期療育服務」、「將兒童與其家庭視為一個整體」、「尊重家庭多樣性與獨特價值」原則相符（Bailey et al., 2012；Carpenter, 2007；Moeller et al., 2013）。

然而，上述隱含以家庭為中心概念的法律條文似乎尚未於現實中實踐，零碎片段的早期療育服務仍是常態。朱貽莊（2011）在〈醫療模式下的早期療育，社會工作者在哪裡？〉一文中提及，除非醫院建立內部通報系統將發展遲緩兒童家庭轉介至社工室或其他單一窗口，否則發展遲緩兒童家庭在醫療系統裡頭的一般經驗，就是必須依靠「單打獨鬥」到處碰撞摸索來取得所需資源。發展遲緩兒童家庭往往必須在兒童心智科、精神科、復健科等各個科別乃至各個醫院之間奔波，經由門診醫師完成初步評估後，最後才能轉介到相關單位取得復健治療服務。

本研究發現發展遲緩兒童家庭尋求教育資源時也有類似上述的經驗，由於個案管理中心很少實際介入家庭尋找教育資源的過程，於是家庭必須依靠自己在各個專業體系之間蒐集所需資訊。像是柚柚媽媽考慮幫柚柚申請緩讀國小，讓柚柚在沒有課業壓力的幼兒園多留一年培養生活自理與人際互動能力。但柚柚媽媽詢問幼兒園教師，幼兒園教師表示要再蒐集相關資料；詢問醫師，醫師表示柚柚目前不符合緩讀資格；詢問社工，社工表示要問醫師意見。專業之間缺乏整合，使得發展遲緩兒童家庭必須為獲取資訊而疲於奔命。

這一點我比較煩惱……因為我有跟醫師在評估說，如果這個孩子是比較慢的話，是不是可以小學一年級往後多一年？我的想法是這樣——可是醫師是說，他目前沒有符合這樣的資格，因為沒有那麼的嚴重——可是我……就自己的感覺，就覺得這個孩子應該往後讀一年他可能會比較穩。……有問過社工，那社工說要問醫院，所以也是沒有重點。(002-02-11b)

專業之間缺乏整合，此問題也顯現於發展遲緩兒童家庭尋找幼兒園的過程。例如檸檸爸媽考慮讓孩子轉學，而向個案管理中心社工打聽有關在地幼兒園的資訊，雖然社工強調教師專業知能與態度對於發展遲緩兒童的重要性，但因為社工本身缺乏與幼兒園教師專業互動的經驗，因此也沒辦法提供檸檸家庭關於幼兒園教師的實際意見。

我有打電話給他（社工），我就說：「○○，你這樣輔導過這麼多P鎮的小孩，……你可不可以幫我問一下你們所有負責P鎮的社工，他們認為哪一間幼兒園比較好？」他就說：「其實目前讀下來的，大部分都是讀P1幼兒園、或者是P3幼兒園、或者是P2幼兒園。」我說：「那我們大概知道了。」就那幾家嘛。他也坦白跟我說啊：「其實P鎮能選的幼兒園不多啦，就這樣。」……他就說：「你問了也沒有用，其實我是覺得是老師。」（003-02-42Mc）

發展遲緩兒童家庭尋找融合教育環境與尋找醫療復健單位的不同之處，在於醫療復健人員原本就預期自己的服務對象是發展遲緩兒童與其家庭，因此不會對接收發展遲緩兒童有所排斥；但融合教育人員所服務的是全體兒童與其家庭，面對較需個別化教育的發展遲緩兒童，部分融合教育人員可能會基於人力或物力考量而拒收。加上早期療育個案管理中心往往較重視醫療而輕忽教育，絕大多數公私立幼兒園又不似醫院設有社會工作部門，因此家庭在尋找融合教育環境所面臨的問題會比尋找醫療復健單位多而複雜。

誠如本章第二節「綜合分析討論」段落所述，本研究三個發展遲緩兒童家庭

均屬具有完善功能的家庭，這些權能尚佳家庭所遇到的問題，對缺權家庭而言更難以解決，甚至這些缺權家庭可能因為缺乏因應困境的能力而始終處於困境之中。故下一段將討論身為社會工作者的我們，如何利用以家庭為中心的個案管理來盡可能避免發展遲緩兒童家庭資源尋求困境重複發生。

貳、如何實踐「以家庭為中心」的個案管理？

本章第三節「綜合分析討論」段落提及發展遲緩兒童家庭在尋求學前融合教育環境的過程具有各式需求，但惟有家庭的服務支持需求獲得滿足，才能代表家庭已取得可以滿足其社會參與需求、資訊支持需求、經濟支持需求、專業支持需求與精神支持需求的資源。而服務支持需求能否被滿足，主要依賴個案管理中心是否發揮其應有的功能。

個案管理中心社工可以提供發展遲緩兒童家庭哪些服務呢？張秀玉（2013）為瞭解社會工作者於早期療育專業團隊中的工作任務，透過深度訪談與焦點團體向早期療育專業團隊的社會工作者、醫療復健人員、特殊教育人員蒐集資料，結果指出社會工作者除須負責家庭需求評估、資源連結、意見倡導等「家庭社會工作面向」的工作任務外，亦須負責包括提供家庭相關資訊給其他專業人員、專業團隊的主持與領導、專業人員的協調與支持、專業團隊會議後續追蹤等「專業團隊運作與維持面向」的工作任務。Gilber & Terrell（2012）亦指出個案管理社工所負責的是跨機構合作的工作，個案管理社工除須與服務對象共同發展服務計畫、協助獲取服務、監督服務輸送、評估服務成效與服務對象進步成果外，還須擔負倡導者與資源開發者的角色。

個案管理中心社工在與發展遲緩兒童家庭還有其他專業體系互動的過程中，亦須謹記實踐以家庭為中心的服務模式。周月清、許昭瑜（2004）提到在醫療模式下，社會工作者只能淪為社會控制者與資格審核者，以專業霸權的觀點評估發展遲緩兒童家庭需求，但這似乎與社會工作專業倫理及工作原則背道而馳。因此，

建議社會工作者與持醫療模式觀點的其他專業體系合作時，應能堅守社會模式觀點：以家庭為中心、重視家庭參與、強調家庭權利與權力、發揮社會正義等理念與價值，將評估焦點放在發展遲緩兒童家庭本身需求與其看待事件的主觀觀點，並且設法影響其他專業體系共同以社會模式觀點面對發展遲緩兒童家庭。進而達到 Turnbull et al. (2004) 所說的「共同增強權能」，亦即在集結家庭成員、專業人員、社區居民等相關人員為團體，合力協助家庭獲取或開創所需資源的過程，家庭成員、專業人員和團體中的其他參與者對生活周遭資源有更進一步的認識，並且從中學習到如何以社會模式觀點看待自身家庭 / 發展遲緩兒童家庭。

假如個案管理中心社工能夠確實提供上述服務支持，本章第二節所提到「發展遲緩兒童家庭的學前融合教育資源尋求困境」也許就能隨之化解。針對「公立幼兒園設有報名時間限制（尋找幼兒園困境）」與「發展遲緩兒童家庭難以作出抉擇（尋找幼兒園困境）」，社會工作者可以發揮「需求評估」及「資源連結」功能，即時提供家庭資訊、連結家庭所需補助、協助家庭分析每個選擇優劣之處以利家庭進行決策；針對「部分私立幼兒園無法提供發展遲緩兒童支持（尋找幼兒園困境）」、「教師缺乏輔導發展遲緩兒童意願（就讀困境）」、「教師專業知能不足（就讀困境）」與「幼兒園缺少友善師生環境（就讀困境）」，社會工作者可以發揮「專業團隊運作與維持」及「資源連結」功能，擔任家庭與學前教育人員之間的資訊提供者與協調者，並嘗試影響學前教育人員避免以專業霸權的方式提供發展遲緩兒童家庭服務；而針對「學前教育資源存有城鄉差距（尋找幼兒園困境）」與其他社區既有資源無法滿足家庭需求的困境（如：公立幼兒園報名時間規定僵硬、私立幼兒園普遍缺乏招收發展遲緩兒童意願與友善師生環境、理想的私立幼兒園收費昂貴卻又缺乏金錢補助等等），社會工作者可以發揮「資源開發」及「倡導」功能，集結團隊共同積極建構發展遲緩兒童家庭所需的各式資源。

既然以家庭為中心的個案管理如上述所說可以解決發展遲緩兒童家庭資源尋求困境，那麼為何其仍未於現實中實現？蘇姿棋（2008）研究發展遲緩兒童家

庭主觀經驗發現，發展遲緩兒童家長有許多與醫療及教育相關專業人員互動的經驗，但與社會工作者接觸的機會卻不多，因此歸納出五點社會工作者角色發展的限制：一、社會工作者專業形象尚未建立，以致家庭對社會工作者的角色與功能並不清楚。二、社會工作者本身亦不夠明確瞭解自己可發揮的角色與功能。三、復健療育才是家庭關心的重點，因而較不在意社會工作者所提供的有關家庭需求或家庭功能方面的協助。四、其他專業人員（如復健治療師、特殊教育老師）取代社會工作者的支持角色與功能。五、服務制度及工作負荷量的限制，以致社會工作者只能針對具有多重問題的家庭提供密集服務。

這些社會工作者角色限制該如何去除？針對以上第二點，可以參考周月清、許昭瑜（2004）過去建議，透過加強社會工作教育，提升社會工作者對自己專業角色的認知與認同。針對上述第一、三、四點，本研究認為可以透過積極密切的提供以家庭為中心的個案管理，建立家庭對於個案管理中心社工角色與功能的認識。而若要提供家庭積極密切的服務，主管單位必須檢視個案管理中心社工所負責的案量是否合理，這也是解決上述第五點的根本方法。本研究因缺乏全國早期療育個案管理社工人數統計，而僅以研究者實習的彰化縣兒童發展社區資源服務中心（即早期療育個案管理中心）員林社頭區為例，該單位 2014 年服務五個鄉鎮市總計 177 案（彰化縣社會處，2015），社工人數為 2 位，亦即每位社工平均負責 88.5 案；可見個案管理中心社工所背負的案量確實不低。

此外，個案管理中心社工的另一個角色限制是缺乏整合專業團隊的權限。許育典、陳碧玉（2012）表示由於早期療育強調的是整合性服務，因此自然會有許多單位參與其中，但由不同單位一起負責早期療育的缺點是容易因為權限不清而產生灰色地帶的漏洞。本研究亦發現發展遲緩兒童早期療育服務實施方案只指定各個工作項目的主辦單位與協辦單位，但並未說明各個服務單位之間如何建立聯繫合作管道，以致在各服務單位互相推諉或不願互相干涉的情況下，最後仍淪為各自為政的模式。故建議中央政府應積極將散佈於眾多法規政策的早期療育相關

規定統整於同一法規中，並於此法規明定個案管理中心具有整合專業團隊的權限，讓個案管理中心在建立以家庭為中心的早期療育服務團隊時有所依據。本研究依據上一段與本段所述，將實踐以家庭為中心個案管理之關鍵繪製成圖 6 如下：

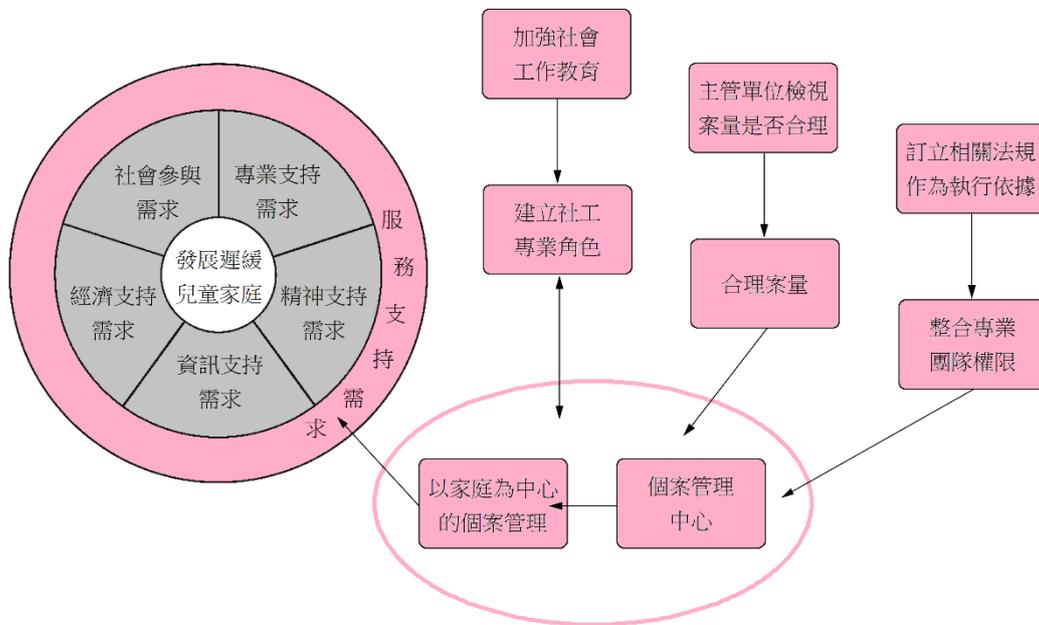


圖 6 實踐以家庭為中心個案管理之關鍵

第五章 研究結論與建議

本章依據前三章脈絡和第四章研究發現與分析，作出結論與建議。第一節書寫本研究結論。第二節根據研究結果向教育單位、社政單位與早期療育政策制定單位提出若干建議。第三節表明本研究之限制，並針對研究缺口提出對未來研究的建議。

第一節 研究結論

「以家庭為中心」早期療育服務模式特別強調環境——尤其是家庭——對發展遲緩兒童的影響力，因此將所有家庭成員均視為服務對象，並重視每個家庭不同的個別需求與價值。發展遲緩兒童家庭在尋找學前融合教育服務提供者（包括公立幼兒園普通班、公立幼兒園特殊教育班、私立幼兒園、巡迴輔導團隊）的過程存有各式各樣的需求，故需學前融合教育資源連結者（包括個案管理中心、鑑輔會）建立協同合作團隊提供協助，而這段獲取協助或缺乏協助的故事即為發展遲緩兒童家庭的資源尋求經驗。本研究為瞭解發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源的經驗與需求，選取四位研究參與者（其分別來自三個家庭）進行深度訪談，接著透過質性內容分析法解讀資料，獲得研究結論如下：

研究發現，社會參與需求是發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育環境的起因，這些家庭期待孩子在學前融合教育環境中以同儕為社會學習楷模，於日常生活裡逐漸培養生活自理與社會互動能力。然而，發展遲緩兒童家庭期待讓孩子進入學前融合教育環境，卻不一定瞭解可以滿足他們需求的學校在哪裡，因此這些家庭會需要「資訊傳播管道」及「經驗交流管道」來滿足其資訊支持需求。同時，經濟相對弱勢的家庭在尋找學前融合教育環境的過程，容易因為財力問題而受限於少數未必符合理想的選擇，故需要「學前教育補助」及「平價學前教育機構」來滿足其經濟支持需求。

接著，發展遲緩兒童家庭會透過「正式資源介入」或「自行尋求」方式進入學前融合教育環境。在學前融合教育環境裡，發展遲緩兒童與其家人需要「教師專業知能與態度」、「親師互動溝通管道」及「巡迴輔導服務」來滿足他們的專業支持需求，而前二者亦可以滿足發展遲緩兒童與其家人的精神支持需求；此外，「教師勞動條件」會關係到教師專業知能與態度及親師互動溝通管道，「巡迴輔導服務」也會攸關教師專業知能與態度，因此教師勞動條件與巡迴輔導服務對發展遲緩兒童與其家人亦具有一定的間接影響力。

而在整個尋找學校至進入學校的過程裡，發展遲緩兒童家庭可以透過「鑑輔會」及「個案管理中心」協助取得前述各項資源，以滿足其服務支持需求。反之，發展遲緩兒童家庭若缺乏服務支持、資訊支持、專業支持、精神支持、經濟支持、社會參與支持，就容易在尋求學前融合教育環境的過程面臨「尋找幼兒園困境」，抑或在進入學前融合教育環境（即公私立幼兒園）以後「面臨就讀困境」。其中，找尋幼兒園困境主要有「公立幼兒園設有報名時間限制」、「部分私立幼兒園無法提供發展遲緩兒童支持」、「學前教育資源存有城鄉差距」、「發展遲緩兒童家庭難以作出抉擇」四種原因；就讀困境主要有「教師缺乏輔導發展遲緩兒童意願」、「教師專業知能不足」、「幼兒園缺少友善師生環境」三種原因。

由於本研究三個發展遲緩兒童家庭均屬具有完善功能的家庭，因此即使如橙橙家庭與檸檸家庭在缺少正式資源支持的情況下遭遇上述困境，最後仍得發揮家庭本身因應困境的能力找到適於孩子的學前融合教育環境。不過相較於橙橙家庭與檸檸家庭曾經經歷諸多困難，柚柚家庭尋找幼兒園的過程更為順利，本研究分析有三個影響關鍵：其一是柚柚家庭與正式資源的互動較為頻繁，透過個案管理中心與鑑輔會這二個正式資源的介入，柚柚家庭得以於孩子尚未正式進入學校前，預先排除某些可能形成就讀困境的風險因子；其二是柚柚是家裡第二個孩子，故柚柚家庭因為累積過去與柚柚哥哥學校互動的經驗而更具權能；其三是運氣使然，柚柚一入學就幸運地遇到合適的導師，且未有導師調動而須重新適應新老師的情

況出現。

然而，我們不能預設每個發展遲緩兒童家庭都具有本研究三個家庭這樣的權能。特別是現今家庭趨向多元型態，隔代教養家庭、單親家庭、新住民家庭、中低或低收入戶家庭都是社會的一部分，這些相對弱勢的家庭可能因為對資源的瞭解與掌握不足，而難以取得所需的學前融合教育服務。故本研究參考柚柚家庭的正向經驗，去除經驗累積與運氣這二個較難掌控的因素後，認為服務支持是可以加強的要素。

相較於鑑輔會僅能提供發展遲緩兒童家庭校內資源，個案管理中心是更具彈性的單位，無論校內或校外資源，個案管理中心社工都能發揮各種角色協助發展遲緩兒童家庭取得；而在入學部分，鑑輔會得以發揮功能之處僅限於公立幼兒園與非營利幼兒園，連結私立幼兒園的部分還是需要依靠個案管理中心補足，因此個案管理中心可謂實施以家庭為中心服務模式的重要單位。相關研究顯示個案管理社工在服務發展遲緩兒童家庭的專業過程裡，可以發揮需求評估、資源連結、意見倡導、資源開發、整合與維持專業團隊運作等功能（張秀玉，2013；Gilber & Terrell，2012）。本研究認為假如個案管理中心社工能夠發揮上述角色功能實踐以家庭為中心的服務模式，應當有助於即時滿足發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源時的各項需求，避免發展遲緩兒童家庭落入資源尋求困境。

只是這些社會工作者角色於當前早期療育環境中亦有其侷限：其一為個案管理中心社工專業角色尚未建立；其二為個案管理中心社工所背負的案量過高，難以提供發展遲緩兒童家庭積極密切的服務；其三為個案管理中心社工缺乏整合專業團隊的法定權限。故需相關單位重新檢視早期療育政策與服務，消除前述社會工作者角色侷限，才能真正實踐以家庭為中心的個案管理。

第二節 研究建議

壹、對教育單位的建議

為建構發展遲緩兒童家庭的學前融合教育相關資源，本研究對教育單位提出下列建議：

一、培育幼兒園教師輔導發展遲緩兒童的專業知能與態度

本研究參與者均表示幼兒園教師專業知能與態度是發展遲緩兒童能否融入學前融合教育環境的關鍵。而如何提升幼兒園教師的專業知能與態度？研究者建議可透過學校教育與在職進修增進幼兒園教師的專業素養，尤其目前教育部頒定的「幼兒園教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表」中並未將特殊教育列為必修學分（教育部，2013a），若是教育部能夠規定幼教相關科系學生必須修習至少 2 學分的特殊教育課程，應當有助於培養幼兒園教師對於發展遲緩兒童的基本專業知能與正向態度。

二、提升巡迴輔導服務的時數與頻率

本研究發現發展遲緩兒童與其導師接受巡迴輔導服務的頻率並不高，汪慧玲、沈佳生（2012）亦指出幼兒園普通班教師獲得巡迴輔導服務的現況與需求之間有相當程度的落差。因此，本研究認為政府部門應該投入更多資源在巡迴輔導服務上，尤其必須提高巡迴輔導服務的時數與頻率，以利於學前融合教育的持續推廣。

三、建立發展遲緩兒童家庭就學方面的經濟支持

本研究發現發展遲緩兒童家庭在尋找學前融合教育環境的過程，除了要考量園方招收發展遲緩兒童的意願外，部分發展遲緩兒童家庭還要考慮經濟能力是否足以負擔幼兒園學費，於是這些經濟相對弱勢的發展遲緩兒童家庭必須經歷雙重

阻礙。基於前述，本研究認為可以透過以下二種方式建立發展遲緩兒童家庭就學方面的經濟支持，避免經濟因素成為發展遲緩兒童家庭尋求幼兒園時的困境：

(一) 提高學前教育補助

建議中央政府仿照臺中市幼兒學前教育補助方案，將幼兒就讀幼兒園補助辦法所規定的補助資格，自原本五歲放寬至二歲，以提高發展遲緩兒童家庭（乃至所有育兒家庭）就學方面的金錢補助。

(二) 提供平價且城鄉均衡的學前教育資源

政府部門近年積極實行推動非營利幼兒園實施方案，但本研究發現我國非營利幼兒園 80% 都集中於北部與南部地區，而中部五縣市（苗栗、臺中、彰化、南投、雲林）與東部三縣市（宜蘭、花蓮、臺東）的非營利幼兒園數量只各佔全體 10%（教育部，2014c；教育部統計處，2016）。故建議在建構平價學前教育資源的同時，亦須注意維持城鄉之間資源均衡。

四、改善私立幼兒園教師勞動條件以提高其接納發展遲緩兒童意願

本研究發現低薪與高工作量已成為私立幼兒園教師的勞動常態，而這些並不有利於發展遲緩兒童家庭找到願意收托孩子的幼兒園教師，以下論述如何透過「事少」和「錢多」來提升幼兒園教師接納發展遲緩兒童的意願：

(一) 確保教師合理工作量

提供發展遲緩兒童個別化教育原本就必須花費較多心力，本研究發現部分私立幼兒園又有違法超收學生情事。若是同時面臨前述二種情況，教師就必須背負不合理的超高工作量，故而更容易抗拒接納發展遲緩兒童在自己的班級中。因此，建議教育主管單位積極稽查私立幼兒園違反法律規定班級師生比的情況，以確保教師合理工作量。

(二) 明定私立幼兒園招收發展遲緩兒童獎助金受惠者為班級導師

依據就讀私立幼兒園社會福利機構之身心障礙幼兒及招收單位獎補助辦法，私立幼兒園招收發展遲緩兒童可獲得 5,000 元的獎助金（教育部，2013c），但目前法律並未規定獎助金用途為何。本研究建議政府單位提高此筆獎助金，並指明獎助金受惠者為發展遲緩兒童導師，藉此慰勞幼兒園教師付出，連帶提高幼兒園教師收托發展遲緩兒童的意願。

貳、對社政單位與早期療育政策制定單位的建議

本研究發現發展遲緩兒童家庭在尋找學前融合教育資源的過程，往往必須面對零碎片段的資訊與服務，故分別向社政單位與早期療育政策制定單位提出下列建議，以實踐以家庭為中心的早期療育個案管理：

一、對社政單位的建議

(一) 建立發展遲緩兒童家庭資訊整合窗口

本研究發現發展遲緩兒童家庭往往必須花費許多心力自行蒐集有關學前教育的訊息，有時甚至會因為資訊公開管道不足或家庭資訊蒐集能力較弱，而錯失了使用所需服務的機會。因此，建議利用個案管理中心作為整合及宣傳學前教育相關資訊的單一窗口，以達到以家庭為中心「提供家庭早期、及時與平等獲得服務的機會」之原則（Moeller et al., 2013）。

(二) 建構發展遲緩兒童家庭社會支持網絡

由於發展遲緩兒童家庭周遭並不一定有類似經驗的家庭，故其在尋找學前融合教育資源的過程可能缺乏「能夠瞭解其他發展遲緩兒童家庭與當地幼兒園長期互動經驗的資訊管道」。本研究建議可透過個案管理中心舉辦家長團體或親子團體、家庭聯誼等活動，將這些發展遲緩兒童家庭集結起來，成為可以交流

彼此經驗的社會支持網絡。

(三) 確立個案管理中心社工專業角色

第四章第四節與本章第一節均提及，個案管理社工在服務發展遲緩兒童家庭的過程中可以發揮各種角色與功能，但由於個案管理中心社工並未知覺自己可以發揮的角色與功能，以致發展遲緩兒童家庭對社會工作者的角色與功能亦不瞭解（蘇姿棋，2008）。故本研究參考周月清、許昭瑜（2004）建議，期待透過社會工作學校教育與在職進修加強社會工作者對自己專業角色的認知，進而實踐以家庭為中心的早期療育個案管理。

(四) 檢討個案管理中心社工負責案量

本研究依據相關文獻，認為個案管理中心社工背負過高案量，是以家庭為中心個案管理難以實現的原因之一（彰化縣社會處，2015；蘇姿棋，2008）。故建議社政主管機關必須重新檢視個案管理中心社工所負責的案量是否合理，讓社工有足夠的時間與精力分配給每一個家庭，提供家庭更積極密切的服務。

二、對早期療育政策制定單位的建議

本研究發現，由於發展遲緩兒童早期療育服務實施方案未說明各個服務單位之間如何建立聯繫合作管道，以致個案管理中心缺乏整合專業團隊的權限。因此，建議中央政府將原本散佈於眾多不同法規政策的早期療育相關規定統整為單一政策，並於其中明定個案管理中心具有整合專業團隊的權限，使個案管理中心在集結整合以家庭為中心早期療育服務團隊時有所憑據。

第三節 研究限制與對未來研究的建議

壹、研究限制

一、研究範圍的限制

本研究僅訪談分別來自三個家庭的四位研究參與者，研究案例並不多，故可能還有一些發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源的困境與需求未被研究者發現。再者，本研究三個發展遲緩兒童家庭使用過的學前融合教育服務只有公立幼兒園普通班與一般具營利性質的私立幼兒園二種，並未含公立幼兒園特殊教育班及非營利幼兒園，因此討論的範圍有所侷限。其三，本研究未與學前教育和早期療育社會福利專業人員進行訪談，故所有關於專業人員處境或關於學前融合教育服務提供者與學前融合教育資源連結者專業互動的資料，都僅能從閱讀相關文獻或發展遲緩兒童家庭代為敘述而得。

二、研究者本身的限制

研究者是執行質性深度訪談時的重要工具，但礙於個人執行質性深度訪談的經驗不多，某些資訊可能因個人訪談技巧不純熟而未完整獲得。

三、訪談模式的限制

基於有時研究參與者會因為生活忙碌而難以空出時間面對面訪談，故研究者與柚柚媽媽的第二次訪談是以電話訪談模式進行。但電話訪談的缺點為無法觀察到對方的表情與肢體動作，因此缺少蒐集研究參與者非語言訊息的機會。

貳、對未來研究的建議

本研究三個發展遲緩兒童家庭均為經濟收入普通或小康的雙親家庭，考量到從這些家庭獲得的研究結果不一定適用於其他類型家庭，因此建議未來研究可將

本研究主題聚焦在其他類型家庭進行討論，例如探討單親、隔代、新住民或經濟弱勢的發展遲緩兒童家庭在尋求學前融合教育資源的過程有哪些經驗與需求。

此外，近年來教育部積極實行推動非營利幼兒園實施方案，使得我國非營利幼兒園從 2014 年 12 月 31 日設有 10 園提升至 2016 年 8 月 1 日設有 50 園（教育部，2014c；教育部統計處，2016）。非營利幼兒園雖然在法律上屬於私立幼兒園，但實務上其兼具公立幼兒園（非營利單位、依法必須優先招收不利條件幼兒）與私立幼兒園（收托時間彈性）的特質，屬性相當特別。本研究並未將發展遲緩兒童家庭尋找與使用非營利幼兒園的經驗納入研究，建議未來研究可針對此議題深入討論。

參考文獻

► 中文文獻：

- 王天苗（1993）。〈心智發展障礙兒童家庭需要之研究〉。《特殊教育研究學刊》，9，73-90。
- 王天苗（1995）。〈心智發展障礙幼兒家庭支援實施成效及其相關問題之研究〉。《特殊教育研究學刊》，12，75-103。
- 王天苗（1996）。〈臺灣地區心智發展障礙幼兒早期療育服務供需及相關問題之研究〉。《特殊教育研究學刊》，14，21-44。
- 王天苗（2013）。〈家長支援療育方案對零至三歲幼兒與家庭之成效研究〉。《特殊教育研究學刊》，38(2)，1-28。
- 王國羽（2011）。〈由障礙研究典範改變觀點論 ICF 與 ICF-CY 在教育與療育的運用與貢獻〉。《特殊教育季刊》，118，1-12。
- 王國羽（2012）。〈障礙概念模式與理論發展〉。載於王國羽、林昭吟、張恆豪（主編），《障礙研究：理論與政策應用》（頁 44-70）。高雄：巨流。
- 朱貽莊（2011）。〈醫療模式下的早期療育，社會工作者在哪裡？〉。《社區發展季刊》，136，331-343。
- 行政院主計總處（2016）。〈調查結果綜合分析〉。行政院主計總處婦女婚育與就業調查統計分析。取自 <https://goo.gl/hE6FTk>
- 何華國（2007）。《特殊幼兒早期療育》。臺北：五南。
- 吳盈瑤、孫淑柔（2014）。〈臺中市家長參與身心障礙幼兒轉銜服務之調查研究〉。《特殊教育學報》，39，1-29。
- 汪慧玲、沈佳生（2012）。〈學前特殊教育巡迴輔導服務現況與需求之研究〉。《人文社會科學研究》，6(3)，70-93。

- 周月清、許昭瑜(2004)。〈醫療模式抑或社會模式--早期療育個案管理實例研探〉，《國立政治大學社會學報》，36，113-147。
- 林巾凱、傅秀媚、張秀玉、劉芷瑩(2010)。〈家長主觀評量早期療育對發展遲緩兒童發展改善之研究〉。《身心障礙研究》，8(1)，40-54。
- 林秀錦、王天苗(2011)。〈特殊幼兒轉銜服務的協同行動研究〉。《特殊教育研究學刊》，36(2)，1-26。
- 林雅琪(2007)。《發展遲緩孩童之家長參與學前融合教育之研究》(碩士論文)。高雄醫學大學行為科學研究所。
- 林雅雯、嚴嘉楓、羅慶徽、吳佳玲、卓妙如(2003)。〈早期療育：台北市學齡前身心障礙兒童之需求評估〉。《台灣家庭醫學雜誌》，13(2)，71-83。
- 高宜芝、王欣宜(2007)。〈身心障礙學生家長對幼小轉銜服務需求認知及提供認知之調查研究—以台中地區為例〉。《中華民國特殊教育學會年刊》，2007，305-318。
- 高雄市教育局(2016年2月1日)。〈高雄市公私立幼兒園及非營利幼兒園收退費辦法〉。取自 <https://goo.gl/58A3qd>
- 張世慧(1996)。〈台北市學前障礙幼兒家庭需求之調查研究〉。《國小特殊教育》，20，7-20。
- 張如杏(2010)。〈發展障礙問題對家庭的衝擊〉。載於劉瓊瑛(主編)，《早期療育與社會工作》(頁162-184)。臺北：揚智。
- 張秀玉(2003)。《早期療育社會工作》。臺北：揚智。
- 張秀玉(2011)。〈以家庭優勢為焦點的個別化家庭服務計畫—任務性團體過程與成果〉。《特殊教育研究學刊》，36(1)，1-26。
- 張秀玉(2013)。〈社會工作者在早期療育專業團隊中工作任務之探究與反思〉。《身心障礙研究季刊》，11(1)，44-57。
- 張美雲、林宏熾(2007)。〈發展遲緩兒童家庭社會支持與賦權增能之相關研究〉。《特殊教育學報》，26，55-84。

- 張烽益（主編）（2012）。〈崩世代—財團化、貧窮化與少子女化的危機與轉機〉。
《新世紀智庫論壇》，57，24-48。
- 張嘉文（2008）。〈融合在教育脈絡中的定義與爭論——以台灣為例〉。《中華民國特殊教育學會年刊》，2008，57-86。
- 教育部（2012年8月1日）。〈幼兒園教保服務實施準則〉。取自 <https://goo.gl/kAqUy4>
- 教育部（2013a年6月17日）。〈師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點〉。取自 <https://goo.gl/1bmvr4>
- 教育部（2013b年7月12日）。〈特殊教育法施行細則〉。取自 <https://goo.gl/9CJyTG>
- 教育部（2013c年11月20日）。〈就讀私立幼兒園社會福利機構之身心障礙幼兒及招收單位獎補助辦法〉。取自 <https://goo.gl/ngvgDd>
- 教育部（2014a年6月4日）。〈師資培育法〉。取自 <https://goo.gl/dqy7Ec>
- 教育部（2014b年6月18日）。〈特殊教育法〉。取自 <https://goo.gl/cT2xqd>
- 教育部（2014c）。〈推動非營利幼兒園實施方案〉。取自 <https://goo.gl/ouPz7N>
- 教育部（2015a年7月1日）。〈幼兒教育及照顧法〉。取自 <https://goo.gl/MFY1nD>
- 教育部（2015b年11月11日）。〈幼兒就讀幼兒園補助辦法〉。取自 <https://goo.gl/HUqXaB>
- 教育部（2015c年12月28日）。〈幼兒教育及照顧法施行細則〉。取自 <https://goo.gl/LJ3uNt>
- 教育部（2017a年4月26日）。〈教保服務人員條例〉。取自 <https://goo.gl/uggxYm>
- 教育部（2017b年5月8日）。〈公立幼兒園契約進用人員之進用考核及待遇辦法〉。取自 <https://goo.gl/VoGRc5>
- 教育部（2017c年5月12日）。〈非營利幼兒園實施辦法〉。取自 <https://goo.gl/hH3uaj>
- 教育部統計處（2016）。〈105學年幼兒園名錄〉。取自 <https://goo.gl/IVRHA5>
- 梁淑媛、莊宇慧、吳淑芳（2012）。〈內容分析技巧在護理質性資料之初步應用〉。
《護理雜誌》，59(5)，84-90。

- 許育典、陳碧玉（2012）。〈早期療育請求權的憲法基礎及現行法檢討〉。《東海大學法學研究》，33，1-44。
- 許素彬（2008）。〈家長與個管員夥伴關係對早期療育服務成效之影響研究〉。《臺大社會工作學刊》，17，43-92。
- 許素彬、王文瑛、張耐、張菁芬（2003）。〈特殊需求嬰幼兒之家庭需求分析與研究〉。《靜宜人文學報》，18，127-157。
- 陳汝珍（2014）。《發展遲緩兒童早期療育需求與資源使用之研究-以彰化縣為例》（碩士論文）。國立暨南國際大學社會政策與社會工作學系。
- 陳俊升（2005）。〈學前教育結構的限制--家長觀點之論述〉。《教育與社會研究》，9，33-72。
- 陳惠茹（2010）。〈早期介入家庭支援服務之探討〉。《特殊教育季刊》，114，22-28。
- 陳雅鈴、許玫玲（2009）。〈家長對發展遲緩兒童早期療育復健治療的滿意度之研究〉。《醫務管理期刊》，10(4)，289-308。
- 陳麗如（2010）。〈特殊需求兒童幼小轉銜工作問題與因應〉。《國小特殊教育》，49，62-71。
- 曾淑賢（2015）。〈以家庭為中心實施早期介入之困境：從案例敘說談起〉。《特殊教育研究學刊》，40(1)，31-54。
- 黃世鈺（2002）。〈認識學前融合教育〉。載於黃世鈺（主編），《學前融合教育—課程與教學》（頁23-31）。臺北：五南。
- 楊惠娟（2007）。《學前特殊幼兒教育中家長參與之研究》（碩士論文）。國立臺中教育大學早期療育研究所。
- 彰化縣社會處（2015）。《彰化縣兒童發展推動委員會會議業務報告》（資料期間：2014年1月至12月）。未出版。
- 臺中市教育局（2015年9月22日）。〈臺中市幼兒學前教育補助方案〉。取自 <https://goo.gl/16WGst>

臺北市教育局（2016年2月2日）。〈臺北市高級中等以下學校及幼兒園身心障礙學生就讀普通班減少班級人數處理原則〉。取自 <https://goo.gl/AK3SGW>

趙俊祥（2016）。〈私立幼兒園超收幼兒相關問題研析〉。立法院法制局研究成果，編號：R00025。取自 <https://goo.gl/25cW9j>

劉瓊瑛（2010）。〈早期療育中的家庭處遇〉。載於劉瓊瑛（主編），《早期療育與社會工作》（頁186-209）。臺北：揚智。

潘雪芳、吳鄭善明、王素芬（2011）。〈屏南區發展遲緩幼童福利服務需求與滿意度之研究〉。《台灣健康照顧研究學刊》，10，89-114。

蔡漢賢（主編）（2000）。《社會工作辭典》。臺北：內政部社區發展雜誌。

衛生福利部（2012年5月29日）。〈疑似發展遲緩兒童通報流程及檔案管理辦法〉。取自 <https://goo.gl/42d2xv>

衛生福利部（2013年12月31日）。〈兒童及少年福利機構設置標準〉。取自 <https://goo.gl/EUNDMC>

衛生福利部（2015a年11月11日）。〈兒童及少年福利與權益保障法施行細則〉。取自 <https://goo.gl/vnonGe>

衛生福利部（2015b年12月16日）。〈身心障礙者權益保障法〉。取自 <https://goo.gl/8VJY6Y>

衛生福利部（2015c年12月16日）。〈兒童及少年福利與權益保障法〉。取自 <https://goo.gl/7R2z26>

衛生福利部（2016a年3月14日）。〈發展遲緩兒童早期療育服務實施方案〉。取自 <https://goo.gl/ZuWFHf>

衛生福利部（2016b年3月30日）。〈身心障礙福利機構設施及人員配置標準〉。取自 <https://goo.gl/JjqgSa>

鄭夙芬、鄭期緯、林雅琪（2005）。〈以充權為觀點的早期療育家庭之家庭功能探討〉。《臺灣社會工作學刊》，3，51-97。

- 鄭淳智 (2015)。〈家庭中心正向行為支持在特殊教育的應用〉。《特教論壇》，18，17-31。
- 鄭貽丹、林玉霞 (2014)。〈植入人工電子耳兒童父母參與早期療育服務之經驗〉。《中華民國特殊教育學會年刊》，2014，277-295。
- 鄭雅莉 (2011)。〈特殊嬰幼兒家庭支持與需求之調查研究〉。《高雄師大學報：教育與社會科學類》，31，1-25。
- 鄭麗珍 (2014)。〈生態觀點〉。載於宋麗玉 (主編)，《社會工作理論：處遇模式與案例分析》(頁 291-316)。臺北：洪葉。
- 賴思吟、陳怡慧 (2011)。〈學前聽覺障礙兒童家長對療育服務現況與滿意度之研究〉。《特殊教育與復健學報》，25，73-93。
- 蘇姿棋 (2008)。《回首來時路—台北市身心障礙學童家長使用早期療育服務主觀經驗》(碩士論文)。東吳大學社會工作學系。

➤ 中文譯本：

- 世界衛生組織 (2011)。《兒童和少年國際機能、失能和健康分類》(王顏和譯)。臺北：行政院衛生署。(原著出版年：2007)
- Charmaz, K. (2006)。〈紮根理論〉(丁興祥、張慈宜、曾寶瑩、王勇智、李文玫譯)。載於 J. A. Smith (Ed.)，《質性心理學：研究方法的實務指南》(頁 103-139)。臺北：遠流。(原著出版年：2003)
- Gilber, N., & Terrell, P. (2012)。《社會福利政策》(黃志忠、曾蕙瑜譯)。臺北：雙葉。(原著出版年：2010)
- Neuman, W. L. (2014)。《當代社會研究法：質化與量化取向》(王佳煌、潘中道、蘇文賢、江吟梓譯)。臺北：學富。(原著出版年：2011)
- Schutt, R. K. (2013)。《社會研究法：歷程與實務》(許素彬、呂朝賢、朱美珍、趙善如、王篤強、鄭夙芬、曾華源譯)。臺北：洪葉。(原著出版年：2011)

Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (2004)。〈早期療育：一個持續性的革新〉(鍾莉娟、白亦方、呂金燮、李乙明、林玉霞、林玟秀、侯育銘、盧明譯)。載於 J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.)，〈《早期療育手冊》(頁 3-35)〉。臺北：心理。(原著出版年：2000)

Turnbull, A. P., Turbiville, V., & Turnbull, H. R. (2004)。〈「家庭—專業夥伴」關係的演化：二十一世紀早期的集體授權模式〉(鍾莉娟、白亦方、呂金燮、李乙明、林玉霞、林玟秀、侯育銘、盧明譯)。載於 J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.)，〈《早期療育手冊》(頁 703-725)〉。臺北：心理。(原著出版年：2000)

Yin, R. K. (2014)。《質性研究：從開始到完成》(李政賢譯)。臺北：五南。(原著出版年：2011)

➤ 新聞報導：

林彥伶 (2015 年 2 月 1 日)。〈逐年推動設置非營利幼兒園，擴大公共化教保服務供應量〉。教育部國民及學前教育署電子報，43。取自 <https://goo.gl/xWy4Nv>

高雄市教育局體育及衛生保健科 (2016 年 5 月 20 日)。〈高雄市營養午餐價格合理，教育局建構質與量的營養午餐機制，讓孩子吃健康、營養、美味食物〉。取自 <https://goo.gl/X8noMX>

陳珮雯 (2014)。〈幼兒園老師為什麼出走？〉。《親子天下雜誌》，60。取自 <https://goo.gl/dgXw7n>

黃羿馨 (2015 年 8 月 18 日)。〈語言遲緩遭退學 園方：適應不良〉。蘋果日報。取自 <https://goo.gl/NW7UBV>

➤ 英文文獻：

Bailey, D. B., Raspa, M., & Fox, L. C. (2012). What is the future of family outcomes and family-centered services?. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(4), 216-223.

- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York, U.S.A.: General Learning Press.
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(2), 105-115, 122.
- Burnard, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Analysing and presenting qualitative data. *British Dental Journal, 204*(8), 429-432.
- Carpenter, B. (2007). The impetus for family-centred early childhood intervention. *Child: Care, Health and Development, 33*(6), 664-669.
- Chen, H. F., & Cohn, E. S. (2003). Social participation for children with developmental coordination disorder. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 23*(4), 61-78.
- Collins, D., Jordan, C., & Coleman, H. (2013). *An Introduction to Family Social Work*. California, U.S.A.: Brooks/Cole.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California, U.S.A.: Sage.
- Moeller, M. P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A., & Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: An international consensus statement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18*(4), 429-445.
- Tomasello, N. M., Manning, A. R., & Dulmus, C. N. (2010). Family-centered early intervention for infants and toddlers with disabilities. *Journal of Family Social Work, 13*(2), 163-172.

附件

附件一：訪談大綱

壹、基本資料

研究參與者編號：

研究參與者			
性別	<input type="checkbox"/> 男 <input type="checkbox"/> 女	與兒童關係	
發展遲緩兒童			
性別	<input type="checkbox"/> 男 <input type="checkbox"/> 女	年齡	足歲
身分	<input type="checkbox"/> 持發展遲緩證明 <input type="checkbox"/> 持身心障礙證明		
	遲緩 / 障礙類別：		
	遲緩 / 障礙程度：		
	初次評估時年齡：		足歲
目前就讀 學校類型	<input type="checkbox"/> 公立幼兒園普通班 <input type="checkbox"/> 公立幼兒園特殊教育班 <input type="checkbox"/> 私立幼兒園 <input type="checkbox"/> 其他：		
目前就讀 班級類型	<input type="checkbox"/> 幼幼班 <input type="checkbox"/> 小班 <input type="checkbox"/> 中班 <input type="checkbox"/> 大班 <input type="checkbox"/> 混齡班 <input type="checkbox"/> 其他：		

家系圖

貳、訪談指引

一、請問您的孩子目前就讀（或目前計畫就讀）於何種類型的學校？您與您的家人如何選擇這類型的學校？

二、請問您的孩子是否曾經就讀（或曾經考慮就讀）其他類型的學校？您與您的家人後來如何改變想法？

三、請問您與您的家人在尋找學前融合教育資源的過程中，曾發生哪些讓您印象深刻的經驗？

四、請問您與您的家人在尋找學前融合教育資源的過程中曾發生哪些困境（或不順利的情況）？您認為是哪些原因導致這些困境？您與您的家人又如何因應這些困境？

五、請問您與您的家人在尋找學前融合教育資源的過程中會有哪些需求？這些需求是否能獲得滿足？針對需求未滿足的部分，您認為是哪些原因導致這些需求無法獲得滿足？您期待學前融合教育相關資源可以提供您們哪些協助？

附件二：研究參與者同意書

親愛的研究參與者：

您好！感謝您願意參與我的碩士論文研究。我的論文題目為「發展遲緩兒童家庭尋求學前融合教育資源之經驗與需求」(以下簡稱本研究)。本研究預計與您進行三次訪談，每次訪談時間六十至九十分鐘，期待藉由您的述說，深入地瞭解您與您的家人尋找學前融合教育資源的經驗與需求。您的每一個故事或想法，都將是本研究極為珍貴的資料。而為保障您作為研究參與者的各種權益，本研究與您約定如下：

- 一、基於研究需求，訪談期間將全程錄音。但錄音檔內容僅作為學術研究之用，絕對不會透漏給與本研究無關者知悉。此外，研究者會謹慎保管錄音檔，避免錄音檔外流至與本研究無關者手中；研究結束後，研究者亦會將錄音檔刪除銷毀。
- 二、研究者會於訪談過程中提出一些與研究相關的問題，但這些問題均未有標準答案，研究參與者可以依據個人想法自由地闡述回答。若研究參與者對於研究者所提出的問題感到疑惑或抗拒，其可以表示疑問或拒絕回答；又若研究參與者因訪談內容而引發心理不適，其有權要求暫停或終止訪談。
- 三、將錄音檔轉騰為訪談逐字稿的過程中，研究者會將所有能夠辨認研究參與者與其家人的資訊（包括姓名、個人特徵、就讀學校名稱等等）以虛構暱稱取代或重組改寫，確保所有公開資料都將以匿名呈現。並且這些資料僅用於學位論文與學術期刊的撰寫和發表，除非徵得研究參與者的同意，否則絕不會另作其他用途。
- 四、研究者會將轉騰完成的訪談逐字稿提供給研究參與者審閱，其有權於研究結束前（本研究目前計畫於 0000 年 00 月 00 日結束，若有時間更改會再次與

研究參與者確認)，依據個人想法隨意增添或刪改訪談逐字稿內容，然後回傳給研究者進行修正。

五、研究參與者可以全權決定是否參與研究。即使研究參與者已同意參與本研究，其依然有權隨時改變心意，於任何時間停止繼續參與，並且不需要向研究者提出解釋或理由。

六、每一次訪談，研究者均會在與研究參與者討論過後，選擇研究參與者認為較便利的時間與地點進行。並且為彌補研究參與者於訪談所花費的時間，每次訪談本研究會提供〇〇元禮券作為謝禮。

七、若研究參與者對於本研究仍有任何疑惑，均可於訪談期間或文末聯絡方式向研究者詢問，研究者將盡力為研究參與者提出解答。

如果您閱讀前述文字後決定參與本研究，請您於下方「研究參與者簽名欄」簽名，以表示您同意參與本研究。再次誠摯地謝謝您的參與！

研究參與者簽名欄	研究者簽名欄	日期

東海大學社會工作學系碩士班學生 張珮渝

聯絡電話：

電子信箱：

【意見申訴管道】

東海大學社會工作學系 呂朝賢教授

電子信箱：

系辦公室電話：

附件三：學前融合教育正式資源相關政策法規

學前融合教育資源		法規名稱 / 條號	法條內容摘要	法條重點
全體	兒童及少年福利與權益保障法	第 31 條	「政府應建立六歲以下兒童發展之評估機制，對發展遲緩兒童，應按其需要，給予早期療育、醫療、就學及家庭支持方面之特殊照顧。」	規範政府提供發展遲緩兒童所需照顧
	兒童及少年福利與權益保障法施行細則	第 8 條	「本法所稱早期療育，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。」	解釋早期療育定義
	特殊教育法	第 10 條	「特殊教育之實施，……學前教育階段：在醫院、家庭、幼兒園、社會福利機構、特殊教育學校幼兒部或其他適當場所辦理。」	規範學前特殊教育實施場所
		第 23 條	「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。」	推動及早實施學前特殊教育
學前融合教育服務提供者	全體	第 18 條	「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。」	主張特殊教育應符合之精神
		第 27 條	「高級中等以下各教育階段學校，對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當教學及輔導。」 「為使普通班教師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，前項學校應減少身心障礙學生就讀之普通班學生人數，或提供所需人力資源及協助。」	提供師生融合教育所需資源

學前融合教育資源		法規名稱 / 條號	法條內容摘要	法條重點
學前融合教育服務提供者	公立幼兒園	幼兒教育及照顧法	第7條 「公立幼兒園及非營利幼兒園應優先招收不利條件之幼兒。」	保障不利條件幼兒之受教權
		身心障礙者權益保障法	第31條 「公立幼兒園……應優先收托身心障礙兒童，辦理身心障礙幼童學前教育、托育服務及相關專業服務。」	
	公立幼兒園特殊教育班	特殊教育法	第11條 「高級中等以下各教育階段學校得設特殊教育班，其辦理方式如下： 一、集中式特殊教育班。 二、分散式資源班。 三、巡迴輔導班。」	制定特殊教育班級辦理方式
		特殊教育法施行細則	第4條 「於高級中等以下各教育階段學校設立之特殊教育班，包括在幼兒(稚)園……專為身心障礙或資賦優異學生設置之特殊教育班。」	訂定特殊教育班實施對象
		特殊教育法施行細則	第5條 「集中式特殊教育班，指學生全部時間於特殊教育班接受特殊教育及相關服務；其經課程設計，部分學科(領域)得實施跨班教學。」 「分散式資源班，指學生在普通班就讀，部分時間接受特殊教育及相關服務。」 「巡迴輔導班，指學生在家庭、機構或學校，由巡迴輔導教師提供部分時間之特殊教育及相關服務。」	制定特殊教育班級辦理方式
	私立幼兒園	特殊教育法	第32條 「各級主管機關應依身心障礙學生之家庭經濟條件，減免其就學費用；對於就讀學前私立幼兒園……之身心障礙幼兒，得發給教育補助費，並獎助其招收單位。」	鼓勵私立幼兒園招收發展遲緩兒童
		身心障礙者權益保障法	第31條 「獎助民間幼兒園……收托身心障礙兒童。」	

學前融合教育資源		法規名稱 / 條號		法條內容摘要	法條重點
學前融合教育服務提供者	巡迴輔導團隊	幼兒教育及照顧法	第13條	「直轄市、縣（市）主管機關應依相關法律規定，對接受教保服務之身心障礙幼兒，主動提供專業團隊，加強早期療育及學前特殊教育相關服務，並依相關規定補助其費用。」	規範地方政府主動提供巡迴輔導服務
		發展遲緩兒童早期療育服務實施方案	伍、療育與服務	「五、輔導幼兒園招收發展遲緩兒童，提供特殊教育支援及相關專業團隊服務，協助其學習、生活自理、心理、復健訓練諮詢及轉銜輔導，加強兒童融合教育的環境與成效。」 「九、針對幼兒園提供巡迴輔導服務，加強教保服務人員對發展遲緩兒童融合教育之專業知能。」	列述巡迴輔導服務內容
學前融合教育資源連結者	個案管理中心	兒童及少年福利與權益保障法	第31條	「早期療育所需之篩檢、通報、評估、治療、教育等各項服務之銜接及協調機制，由中央主管機關會同衛生、教育主管機關規劃辦理。」	規定設立發展遲緩兒童早期療育個案管理中心
		發展遲緩兒童早期療育服務實施方案	參、通報轉介與個案管理	「五、設立個案管理中心，建立單一窗口，統籌辦理下列服務： （一）進行個案評估及擬定服務計畫。 （二）執行服務計畫，滿足兒童及其家庭各項需求。 （三）結案及追蹤。 （四）規劃及執行家庭支持性活動。」	列述個案管理中心服務內容

學前融合教育資源		法規名稱 / 條號	法條內容摘要	法條重點
學 前 融 合 教 育 資 源 連 結 者	鑑 輔 會	特殊教育法	第 6 條 「各級主管機關應設特殊教育學生鑑定及就學輔導會（以下簡稱鑑輔會），遴聘學者專家、教育行政人員、學校行政人員、同級教師組織代表、家長代表、專業人員、相關機關（構）及團體代表，辦理特殊教育學生鑑定、安置、重新安置、輔導等事宜。」	規定設立特殊教育學生鑑定及就學輔導會
		發展遲緩兒童早期療育服務實施方案	伍、療育與服務 「六、建構發展遲緩兒童學前與國民教育之融合與轉銜服務。 （一）辦理發展遲緩兒童之特殊教育需求鑑定，並完成含教育安置建議及所需相關服務之評估報告。 （二）協調通報轉介中心、個案管理中心等單位，辦理發展遲緩兒童進入學前教育場所之轉銜，並提供安置場所規劃、轉銜會議召開及轉銜服務資料填寫等服務。」	列述鑑輔會服務內容
		身心障礙者權益保障法	第 27 條 「各級學校對於經直轄市、縣（市）政府鑑定安置入學或依各級學校入學方式入學之身心障礙者，不得以身心障礙、尚未設置適當設施或其他理由拒絕其入學。」	保障身心障礙學生之受教權

資料來源：本表政策法規均取自 2017 年 5 月以前最新版本。

附件四：訪談引述選擇編碼表

主題	類別	初始編碼架構	逐字稿文本段落編碼			
			橙橙媽媽	柚柚媽媽	檸檸媽媽	檸檸爸爸
尋求學前融合教育資源之經驗	挑選學校的主要考量	就學原因：社會參與	001-01-2a	002-01-20a	003-02-40M	
		選擇融合教育原因	001-01-21	002-01-9	003-02-34Ma 003-02-34Mb	
		選擇公立幼兒園原因		002-01-11 002-01-7a 002-02-3		
		私立幼兒園缺點（選擇公幼原因之旁證）			003-02-6M	
		選擇私立幼兒園原因	001-01-38 001-01-22		003-02-15M	
		專業教師的重要性	001-01-12		003-02-42Ma	
	班級師生比的重要性	001-01-9a	002-01-20b	003-01-36M		
	就學資訊來源	非正式資源提供資訊	001-01-14			
		正式資源提供資訊			003-02-5M	
		家庭既有經驗		002-01-15		
		家庭內部討論			003-02-2M	

主題	類別	初始編碼架構	逐字稿文本段落編碼			
			橙橙媽媽	柚柚媽媽	檸檸媽媽	檸檸爸爸
尋求學前融合教育資源之經驗	入學途徑	正式資源介入		002-02-1a		
		自行尋求	001-01-35a			
	學前融合教育資源尋求困境	找尋幼兒園困境： 公立幼兒園設有報名時間限制	001-02-1a	002-02-2a		
		找尋幼兒園困境： 部分私立幼兒園無法提供發展遲緩兒童支持	001-01-5a 001-01-5b			
		找尋幼兒園困境： 學前教育資源存有城鄉差距		002-01-7b	003-01-16Ma	
		學前教育資源存有城鄉差距之旁證	001-01-2b			
		找尋幼兒園困境： 發展遲緩兒童家庭難以作出抉擇	001-01-35b	002-01-4	003-02-7M 003-02-47M	
		就讀困境： 教師缺乏輔導發展遲緩兒童意願	001-01-3			003-02-18F
		就讀困境： 教師專業知能不足	001-01-8a		003-01-8M	
		就讀困境： 幼兒園缺少友善師生環境	001-02-50a 001-01-23a 001-01-24a		003-01-16Mb	

主題	類別	初始編碼架構	逐字稿文本段落編碼			
			橙橙媽媽	柚柚媽媽	檸檸媽媽	檸檸爸爸
尋求學前融合教育資源之經驗	就讀困境之因應	兒童對於就讀困境之反應	001-01-33		003-01-9Ma	003-01-9F
		家長對於就讀困境之因應： 嘗試與原本學校溝通	001-01-9b			003-02-17Fa
		家長對於就讀困境之因應： 重啟資源尋求歷程	001-01-27			
		家長對於就讀困境之因應： 因過去經驗更瞭解孩子適合何種型態的學校	001-02-1b 001-01-15a		003-01-35M	
		執行因應就讀困境行動之結果			003-02-17M 003-01-38M	
	正向就學經驗	就學經驗：由負向轉正向	001-01-4			003-02-30F
		就學經驗：始終維持正向		002-01-26		
學前融合教育資源需求	社會參與需求	以同儕為社會學習楷模	001-02-11 001-02-12a		003-02-36M 003-02-37M	003-02-37Fa
		學習社會規範與社會互動的場域	001-02-37	002-01-40	003-02-35M	

主題	類別	初始編碼架構	逐字稿文本段落編碼			
			橙橙媽媽	柚柚媽媽	檸檸媽媽	檸檸爸爸
學前融合教育資源需求	專業支持需求	教師專業知能與態度： 發展遲緩兒童家庭眼中的好老師模樣	001-01-15b 001-01-24b 001-02-12b	002-02-8 002-02-15	003-01-40M 003-02-20Ma 003-02-32M	
		教師專業知能與態度： 其與教師勞動條件的關聯性	001-01-23b		003-01-42M	
		教師勞動條件不佳之旁證	001-02-50b			
		親師互動溝通管道： 建立親師互動溝通管道的好處	001-01-18a	002-01-16 002-01-17 002-01-42	003-01-12M 003-01-39Ma	003-01-12F
		親師互動溝通管道： 其與教師勞動條件的關聯性			003-01-41M	
		巡迴輔導服務	001-02-26	002-01-29	003-02-11M	
	精神支持需求	教師專業知能與態度： 其如何影響發展遲緩兒童家庭精神支持	001-02-17a 001-01-29	002-01-28a	003-01-9Mb	
		親師互動溝通管道： 其如何影響發展遲緩兒童家庭精神支持	001-01-41		003-01-39Mb	
	經濟支持需求	無強烈經濟支持需求	001-02-23			

主題	類別	初始編碼架構	逐字稿文本段落編碼			
			橙橙媽媽	柚柚媽媽	檸檸媽媽	檸檸爸爸
學前融合教育資源需求	經濟支持需求	有強烈經濟支持需求			003-01-18M 003-01-17Mb	
		公立幼兒園缺乏可近性			003-02-14M 003-01-34M	
	資訊支持需求	需要獲取表面資訊管道	001-02-17b		003-02-43Ma	
		需要交流真實經驗管道	001-02-18		003-02-43Mb	
		園長與導師對招收發展遲緩兒童持不同態度 (需要交流真實經驗管道之旁證)	001-01-5c			
	服務支持需求	鑑輔會功能		002-01-35 002-02-2b		
		個案管理中心功能： 資訊提供者		002-02-1b	003-02-42Mb	
個案管理中心未發揮功能		001-01-11 001-01-45 001-01-46				
延伸	以家庭為中心的個案管理？	資源尋求困境重複發生（幼小轉銜）		002-02-11a	003-01-13M	003-02-42F
		零碎片段的早期療育服務		002-02-11b	003-02-42Mc	

Turnitin 原創性報告

work5 經由 ChangPeiyu

從 social work 5 (學生論文預行比對)

- 已處理到 2017 年 07 月 19 日 12:18 CST
- 代碼: 831748832
- 字數: 77228

相似度指標

6%

依來源標示相似度

Internet Sources:

5%

出版物:

1%

學生文稿:

1%