

國立台東大學幼兒教育學系  
幼兒教育碩士論文

指導教授：郭李宗文 博士

普通幼兒對特殊幼兒表現利社會行為之研究



研究生：鐘靜芬 撰

中華民國九十六年十一月

國立台東大學幼兒教育學系  
幼兒教育碩士論文

普通幼兒對特殊幼兒表現利社會行為之研究



研究生：鐘靜芬 撰

指導教授：郭李宗文 博士

中華民國九十六年十一月

國立台東大學  
學位論文考試委員審定書

系所別：幼兒教育學系碩士班

本班 鐘靜芬 君

所提之論文：普通幼兒對特殊幼兒表現利社會行為之研究

業經本委員會通過合於  碩士學位論文 條件  
 博士學位論文

論文學位考試委員會：盧明  
(學位考試委員會主席)

李路暹

郭李宗文

(指導教授)

論文學位考試日期：96年8月16日

國立台東大學

# 博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立台東大學 幼兒教育學系碩士班 系(所)  
九十六 學年度第 \_\_\_\_\_ 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：普通幼兒對特殊幼兒表現利社會行為之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單位
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國家圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為： \_\_\_\_\_ ，請將全文資料延後半年再公開。

## 公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鈎選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：

郭李宗文

(親筆簽名)

研究生簽名：

鐘靜冬

(親筆正楷)

學 號： 3193027

(務必填寫)

日 期：中華民國

96 年

11 月

26 日

## 謝 誌

太麻里的天空依然湛藍沁入心扉，浪濤拍岸聲陣陣襲撲耳畔，十六年前師資班的修習與台東結下了不解之緣，魂縈夢繫令人懷念的隅地，如願的讓十多年後的我再度擁它入懷；隨著論文的定稿付梓，躍喜之情久久不能自己，依戀與不捨再度盈滿瀾漫，啊！台東啊！台東～永難塵封磨滅的化外臻境。

首重感謝恩師 郭博士李宗文，多年來悉心的殷殷垂教，使本人終能如期卒業於東大鬮園，在學期間老師除在專業領域上的教授外，更啓迪專業思考、創新應變的能力；更感謝所提供的真知灼見，使本研究更加完備盈實。另外，謝謝 盧明老師的指導，更要感謝 駱遜老師輿論文期間給予我莫大的鼓勵與支持，喚醒我重拾在研究路的自信，點滴在心銘感腑內。

四載溽暑，轉眼瞬逝，謝謝這一路陪伴研修的愛兒軒軒，陪我共度快樂、充實的「研究生」生涯；也感念研究所「共患難、體時艱」的好同學們，「窗外」、「窗內」都充滿歡笑，尤其難忘曾與倩純、文珠一個屋簷下共同的生活與關照、熱情的惠瑩、惠玲總是詮釋「78」年、維玲、皖茹搞笑的演出、意芳、淑茹迭迭鼓勵及好友文婉的協助；更重要的尚有在研究過程中，提供資料與協助教學觀察的好拍檔瑞琴、雅嵐、家芳和這群可愛的企鵝寶貝們，才使論文能順利完成。

最後要感謝外子的支持，每年總是陪著我們一路衝向台東，安頓好母子倆後，再拖著孤寂的身影悄然驅車返崗，淚珠成絲拖迤滿襟，但是又何奈！研究已邁入尾聲，特將此份成果獻給所有關心我的家人與好朋友們，謝謝大家！

*台東的天空還是懶懶的…                      海浪悄悄的乖了許多*

*似乎也靜謐的回憶著…                      屬於我和台東的情緣*

靜芬於 2007

# 普通幼兒對特殊幼兒表現利社會行為之研究

鐘靜芬

## 摘要

本研究目的主要在探討學前融合教育班級中，普通幼兒對特殊幼兒利社會行為的表現，以一所台北縣國小附設幼稚園進行的融合活動班級為研究場域，以及參與活動的大班幼兒為研究對象，透過部分參與、觀察及個別訪談、團體焦點訪談等蒐集資料，進一步探討幼兒表現利社會行為的情形。

本研究以質性研究為取向，並將所蒐集的觀察、訪談資料利用紮根理論來做分析。其研究的主要發現如下：

- 一、普通幼兒對特殊幼兒表現利社會行為，分三階段說明：第一階段（陌生期）：以肢體的幫助為主要利社會行為的表現；第二階段（醞釀期）：主要以幫助的利社會行為為主，配合少許的口語提示及安慰；第三階段（成熟期）：幫助行為為主，出現合作行為的開端。
- 二、普通幼兒利社會觀主要來自成人的教導與示範及同儕關係。
- 三、影響幼兒表現利社會行為的相關因素有：性別、成人的教導與示範、同儕關係、情境因素、障礙程度、時間與熟悉度。

綜合上述研究發現，對於融合教育中幼兒利社會行為之引導，本研究提出相關建議，在教師與教學方面：教師應以身作則，應有系統的規劃利社會行為的教學活動課程與內容、多觀察幼兒間的相處，適時教導互動技巧的與鼓勵。

關鍵字：普通幼兒、特殊幼兒、融合教育、利社會行為、紮根理論

# Study on Prosocial Behaviors of Normal Young Children

## towards Special Young Children

Chung Ching -fen

### Abstract

The purpose of this study was to explore the prosocial behaviors of normal young children towards in preschool inclusive education. The study field was the class of inclusive education at the affiliated kindergarten of an elementary school in Taipei County. The participants were the young children in senior class. The researcher gathered data through partial participation, observation, individual interviews, and group focus interviews in order to discuss the prosocial behaviors of young children.

The study was qualitative research oriented. Gathered observation and interviews were analyzed with psychological adjustment. The major findings were:

1. Prosocial behaviors of normal young children towards special young children were divided into 3 stages: stage 1 strangeness period—mainly physical help; stage 2 incubation period—mainly assistance with few simple oral hints and stage 3 maturity period—mainly assistance and beginning of cooperative behaviors.
2. The social views of normal young children were mainly from instruction, demonstration of adults and peer relation.
3. Factors affecting prosocial behaviors of young children included: genders, instruction demonstration of adults, peer relation, situations, degree of obstacles, time and familiarity

Based on the findings, the researcher proposed suggestions on guidance of prosocial behaviors of young children in inclusive education.

Keywords: normal young children, special young children, inclusive education, prosocial behaviors, psychological adjustment

# 目 次

## 第一章 緒論

第一節	研究動機	01
第二節	研究背景與目的	03
第三節	研究方向	04
第四節	名詞釋義	05
第五節	研究限制	06

## 第二章 文獻探討

第一節	利社會行為的意義	07
第二節	利社會行為的理論基礎	11
第三節	幼兒利社會行為的發展	17
第四節	利社會行為的發展模式	18
第五節	影響幼兒利社會行為的因素	22
第六節	融合教育中普通幼兒與特殊幼兒	30

## 第三章 研究方法

第一節	研究方法	34
第二節	研究者的角色	36
第三節	研究背景	39
第四節	研究架構	49
第五節	資料蒐集與分析	50

## 第四章 研究結果與討論

第一節	幼兒利社會行為的表現	54
第二節	幼兒利社會行為關與利社會行為表現之關係	73
第三節	影響幼兒利社會行為的因素	83

## 第五章 結論與建議

第一節 結論	90
第二節 建議	93

## 參考文獻

中文文獻	95
英文文獻	102

## 附錄

附錄(一) 創造性戲劇教學活動之形成	104
附錄(二) 創造性戲劇融合教案	109
附錄(三) 幼兒利社會行為期初、期末基礎檢核訪談表 (訪談幼兒)	111
附錄(四) 幼兒利社會行為基礎調查表 (教師)	112

# 表次

表 2-1 利社會行為表現類型	09
表 2-2 認知發展階段與利社會行為發展	14
表 3-1 觀察記錄期程	35
表 3-2 研究對象：普通幼兒簡述一覽表	44
表 3-3 研究對象參與融合特殊幼兒簡述一覽表	46



# 圖次

圖 2-1 利社會行為模式	19
圖 3-1 研究場域平面圖	40
圖 3-2 研究架構	49



# 第一章 緒論

## 第一節 研究動機

當一般幼兒看見外表有明顯缺陷的特殊幼兒模樣，臉上表露出疑慮、害怕的神情時，老師常是鼓勵幼兒：「沒關係！他和我們一樣想和你當好朋友喔！」在學校裡，教師也會安排許多活動讓幼兒互動，也讓他們學習如何互相尊重、幫助與合作。

近年來學前教育逐漸重視特殊幼兒受教的權利，主張讓身心障礙的幼兒都能回歸到普通班級與正常幼兒一起學習、成長。因此，融合教育是當前特殊教育的趨勢，強調社會多元的價值，讓所有的兒童，不論其心智能力的高低、家庭社經地位的差異，或文化背景的不同，都能在同一環境下享有共同學習且保障教育機會均等的權利。

在多元的信念下，融合教育還提供參與及歸屬感、尊重與包容心。然而，如何讓普通幼兒和特殊幼兒透過活動或相處技巧，發展出自然且正向的社會關係，是研究者所關切的議題。這種正向的社會互動是利社會行為的表現，卻也是常被忽略的行為。

在融合教育的推動下，普通幼兒也有機會接觸到特殊的幼兒，教室尤其是提供幼兒互動的好地方，不但增加特殊幼兒與周遭人、事、物有較多互動的機會，普通幼兒也能多學習關懷與尊重。不久前，有一個小朋友很興奮的與我分享他陪媽媽至國外遊學的經驗，他神秘的說著在國外的大發現，他讓我猜猜看，在紐西蘭如果聽障又視障的人該如何過馬路？說實在的，我從來沒想過這個問題，他分享他看到的經驗是：在馬路一旁有一個箱子，上面有一個過馬路使用的按鈕，當視障又聽障的朋友需要過馬路時，只要按下這個按鈕，手放在箱子下方，過一下子，在箱子下就會彈出一個提示的彈簧片，障礙者的手心碰到了

這個彈簧片，即表示現在他可以安心的過馬路了，真是一種很貼心的裝置。

簡嬪 (2007)，在描寫陪家人遊學的一書中，最能引我深思的一篇文章是「拄柺杖的小男孩」。一位小男孩因腳的障礙需柺杖或輪椅來協助行動，每日等校車時，二十幾位排隊搭車的學童無須任何提醒，讓他和輪椅先上車，沒有人催促，也沒人發出不耐煩的聲音，就是自然而然的社會給與身障者是一個無障礙規劃完善的空間，當小男孩因腳的障礙不良於行時，人們的和善、有禮似乎隨時都有人當他的腳，讓他生命裡時時充滿著希望與快樂。

許多國家對身心障礙者周到的設想，無論是環境中無障礙空間的規劃或人們的友善態度等，都是對身障者的一種關懷與尊重。每當我看著特殊幼兒的家長大手牽著小寶貝小手的身影時，就會觸動我的內心，爲了這些屬於特殊幼兒的生存、未來的生活與學習，我們更應釋放出友善的態度，學習接納、關懷、分享、幫助與合作等，而這些利社會行爲的表現與態度，即應從小開始培養。幼兒階段正值社會行爲發展的重要階段，讓正常的普通幼兒與特殊幼兒有機會相處、互動，融合教育正可以提供這樣的良機。

近年來國內對學前階段融合教育的研究探討，多著重在一般教師面對特殊生的教學模式、接納度及專業知能、個案的發展以及教師態度、融合實施現況等方面的研究居多 (王大延、蔡昆瀛，2002；王天苗，1999，2002，2003；施孜姿，2001；徐美蓮、薛秋子，2000；林貴美，2000；張翠娥，1999；黃惠如、何立博，2002；楊智雯，2000；劉嘉樺，2004；蔡淑玲，1997)。而針對學前普通幼兒與特殊幼兒的互動行爲方面，包括不同障礙類別個案與一般幼兒同儕的互動、融合班級中的社會互動等爲少數的研究 (吳佩珊，2007；洪馨徽，2000；高令秋，2000；曾葆賢，2004；盧明、林菁，1996)。參酌上述相關研究，本研究將於融合教育活動中，透過教師活動的引導，分析普通幼兒與特殊幼兒利社會行爲的表現。希望藉由此研究成果提供給所有關心融合教育的伙伴參考，使學前階段的融合教育更順利的推廣與執行。

## 第二節 研究背景與目的

### 一、學前融合教育

近年來，各縣市政府教育單位都積極推展學前教育及學前特殊教育，為配合落實早期療育之實施，政府也提出早期療育的相關法令。

民國八十六年五月頒佈修訂的「特殊教育法」中，對學前融合教育有明確的法令，界定特殊幼兒的受教權，其中以特殊教育法第七條規定：「學前教育階段，在醫院、家庭、幼稚園、托兒所、特殊幼稚園（班）、特殊教育學校幼稚園部或其他適當場所實施」，另第十四條規定：「為使就讀普通班之身心障礙兒童得到適當之安置與輔導，應訂定就讀普通班之身心障礙學生之安置原則與輔導辦法，其辦法由各級行政機關訂定之。為使普通班老師得以兼顧身心障礙學生與其他學生之需要，身心障礙學生就讀之普通班級減少班級人數，其辦法由各級主管教育行政機關訂定之」。此外，在特殊教育法實行細則第七條亦明訂：「學前教育階段身心障礙兒童，應與普通兒童一起就學為原則」。當法令公布後，教育部及各縣市政府教育局皆有相關措施，以保障學前特殊需要幼兒的就學權利與機會。

根據全國特殊教育網站於 2006 年 3 月前統計數字顯示，在全國學前特殊教育階段進入通報系統人數約 8871 人，其中以研究者所服務的縣市(台北縣)1329 人居冠，而這些進入通報系統之身障幼兒約七成皆在普通班就讀。八十七年起，在台北縣三年三百班成立公立幼稚園的施政下，提供許多特殊需求幼兒有優先入園就學的機會，因此無論是教師或一般幼兒，都增加了與特殊幼兒接觸的機會。

## 二、幼兒的社會發展

自出生開始，幼兒即和他人不斷的接觸。藉由與他人互動中學習社會行為的技巧；成人也常鼓勵、教導幼兒要幫助他人、與他人分享或合作等。社會能力的發展對學前階段的幼兒來說更是發展的精華期。Ladd (2006) 於亞太幼兒教育研討會 (PECERA) 中表示，建立幼兒的社會能力是早期教育一個很重要的目標。早期建立良好的社會能力有助於發展人際關係，且提升幼兒對環境（如學校）的適應力，故教師可以透過不同的活動或遊戲的設計與安排，使幼兒間有更多相處的機會，以增進學習與他人互動的社會技巧。

依據上述，本研究目的為在教學活動情境下，透過教師於活動中的引導，探討普通幼兒與特殊幼兒相處時利社會行為的表現。

### 第三節 研究方向

依研究目的，本研究欲探討的方向如下：

1. 瞭解普通幼兒對特殊幼兒表現哪些利社會行為。
2. 探討普通幼兒的利社會觀與利社會行為間的關係。
3. 探討影響幼兒利社會行為的因素。

## 第四節 名詞釋義

茲將本研究之主要名詞「普通幼兒」、「特殊幼兒」、「融合教育」、「利社會行為」

依研究之定義分別界定如下：

### 一、普通幼兒 (nomal young child)

本研究中所稱普通幼兒是指目前就讀台北縣小太陽國小附設幼稚園(化名)企鵝班之一般發展正常之幼兒，其年齡以滿五足歲至未滿六足歲的大班幼生，共計 14 名。

### 二、特殊幼兒 (special children)

本研究中所稱之特殊幼兒，係指安置於普通班與特殊班級中之不分障礙類別的身心障礙幼生 4 名。其障礙類別包含：自閉症 2 名、多重障礙（包括肢體障礙、自閉症等）1 名、智能障礙 1 名。

### 三、融合教育 (inclusive education)

本研究所指之融合教育活動，係指在幼稚園之普通班級中，安置不分障礙類別與程度的特殊幼兒，於每週的融合活動時段中，入班參與普通班的教學活動。

### 四、利社會行為 (prosocial behavior)

本研究的「利社會行為」指普通幼兒對特殊幼兒的行為表現包括：幫助、合作等。研究者參考羅瑞玉 (1997) 將其行為類型做以下定義，分述如下：

- 1、幫助 (helping)：係指幼兒能主動或被動的協助他人解決問題，達成他人目標之行爲，包括口頭上的傳遞訊息或提供意見，實際行爲的合作或幫助。例如：特殊幼兒無法視情況在位置上坐好，普通幼兒會即時幫忙他們回到座位坐好。
- 2、合作 (cooperation)：係指幼兒能與他人一起努力，同心協力共同完成活動或目標的行爲，例如：活動中普通幼兒與特殊幼兒可以合作將球運到目的地，或共同完成一個的造型遊戲。

## 第五節 研究限制

- (一) 本研究所探討幼兒利社會行爲的相關影響很廣，但限於時間及人力，研究者僅藉由融合教育之教學活動做爲利社會行爲之研究，此爲研究限制之一。
- (二) 本研究對象僅以台北縣某國小附設幼稚園一個混齡班級中，五足歲至未滿六足歲之大班幼兒爲對象，且因特殊幼兒的障礙的情形各校相異，故本研究結果並不適宜推論至其他班級或其他學校，實施融合教育之同年齡層的幼兒表現。

## 第二章 文獻探討

本章旨在探討相關之理論基礎與文獻研究，共分為五節。第一節探討幼兒利社會行為的意涵；第二節為利社會行為的相關理論基礎；第三節為幼兒利社會行為發展；第四節探討幼兒利社會行為的表現；第五節探討融合教育與特殊幼兒。

### 第一節 利社會行為意義

有關兒童利社會行為的表現，早在 1920、1930 年代，即有國外學者進行觀察幼兒對他人痛苦反應的研究。在這幾十年來的研究發展中，對利社會行為、利他行為二者的解釋或觀念上，常被混淆或交換使用。因此，本節先就其不同的意涵找出本研究的主要範疇。

#### 一、利社會行為的意涵

許多文獻對利社會行為的意義界定，眾說紛紜。大部分是因概念和理論層面的問題而產生不同的說法。本節將從文獻中分別從字典解釋、學者定義及兒童發展等不同角度加以探討，以釐清其意涵。

##### (一)、心理辭典對「利社會行為」的解釋

「根據心理學百科全書 (The Encyclopedia of Psychology) 的定義，利他主義 (altruism)，係指一些不自私，以他人福祉為依歸，並且可能牽涉到自我犧牲，而對他人有利的行為。利社會行為 (prosocial) 則是指對於施予者無明顯利益，卻有益於接受者的行為 (Corsini, 1994)。」

國內張春興 (1989) 的張氏心理學辭典，對於利他主義的界定是：「也稱利人主義，與利己主義相對，只以增進他人福利為自身行為標準者。」；而對於利他行為 (altruistic behavior) 則界定為：「泛指有利他人的行為」。至於利社會行為的界定，則指包含廣義

和狹義之說法：就廣義言之，利社會意指對社會有積極影響力的行爲；以狹義而言，利社會行爲是指能夠增進他人利益的行爲，合作、助人、奉獻等均屬利他行爲。（羅瑞玉，1997，頁 22-23）。

## （二）、在研究概念上的解釋

Eisenberg (1982) 曾蒐集數位學者對利社會行爲及利他主義的定義：

### 1、就廣義而言的「利社會行爲」

泛指積極形式的社會行爲。從行爲上來定義，不管行爲者的動機如何，只要是提供他人有益的行爲，就是利社會行爲。因此，利社會行爲所涵蓋的行爲層面較為廣泛，Bar-Tal(1976)將人類的社會行爲分爲積極形式的社會行爲，和消極形式的社會行爲。前者及利社會行爲，概指行爲者的行爲結果是有利他人或群體。例如：幫忙、援助 (aiding)、分享 (sharing)、捐助 (donating)、協助 (assisting) 等行爲，甚至是互惠、合作皆屬之。這些行爲皆能對他人或群體具有正面意義的影響，故稱之爲利社會行爲。而與之相反的消極形式的社會行爲，包含攻擊、傷害、破壞等，對他人或社會具有不利的效果，故稱之爲反社會行爲。

### 2、就狹義的「利社會行爲」

指的是「利他」的行爲，完全不求個人利益的滿足。從動機上來界定者，強調利社會行爲就是「利他」，完全出自關懷，以他人福祉爲依歸，不求任何外在酬償，甚至是必須犧牲自我利益、冒險付出才能達成。Leeds (1963) 曾提出衡量利他行爲的三個準則：(1) 施予者視其給予爲目的，爲別人的福利做出貢獻，而不期望有個人的滿足或利益；(2) 施予者的給予乃出於自願，而非基於責任或滿足約定之角色義務；(3) 在接受者及旁觀者的眼中，施予者的行動是善意的（羅瑞玉，1997，頁 24）。

部分學者則持較中庸的態度，認爲有關利社會行爲只要是基於下列三個特性，無論其動機或行爲是否涉及自利（含內在酬償），均可視爲利社會行爲，如：(1) 此項行爲能帶給他人利益，(2) 行爲者並不要求外在酬償，(3) 這些行爲是出自於自我的選擇（羅

瑞玉譯，1997，Bar-Tar, 1976, 1982; Eisenberg, 1982; Moore, 1982)。

國內學者對於利社會行為的界定，多數採用行為性的定義，以「利社會行為」為名，而不以「利他」指稱（李昭玲，1986；李昌叡，1991）。在名詞概念的解釋，沈六（1993）即採廣義的觀點，將利社會行為界定為：「其行為動機乃在欲求改變受助者（或社會、群）的生理或心理狀態（或社會或群情境），藉此，施助者將覺知受助者（社會、群）將因其行為而感到健康（健全），在物質上或心理上更滿足（更繁榮或更進步）。」

利社會行為所包含的表現相當廣泛，經常被學者提及或研究結果中分別有許多類型。研究者歸納中、外學者近年來研究利社會行為表現作以下探討與整理：

表 2-1 利社會行為表現類型

研究者	利社會行為研究類型	備註
Bar- Tal, Raviv, & Goldberg (1982)	分享、給予、協助和安慰。	
Eisenberg (1982)	認為利社會行為可以分為救助、分享、安慰三種類型	
Iannotti (1985)	分享、合作、安慰與幫助等。	
李昭玲 (1986) 及趙宗慈 (1997)	救助、給予、分享與安慰	又分為主動行為（個體不需經由他人指示而自動表現利社會行為）及被動行為（個體需經由他人指示才採取利社會行為）兩種。
Eisenberg & Mussen (1989)	犧牲、冒險、合作、捐贈、同情、利他等行為。	
Honing & Wittmer (1992)	分享、救助、慷慨、安慰、關照、照顧、同理心、合作、捐贈、慈善、忠誠、大方、誠實等。	
李駱遜 (1996)	幫助、分享、安慰、合作、仁慈和友善等。	

---

表 2-1 (續)

羅瑞玉 (1997)	慷慨 (含分享)、救助、安慰與合作。
李怡玫 (2005)	合群、關照及安慰
許月碧 (2005)	關照、救助和合作
吳玉梅 (2006)	幫助、分享、安慰及給與

---

資料來源：由研究者自行整理。

由上述學者的研究所示，研究者選擇在學校生活中，幼兒較常表現的利社會行為為主要研究內容，其中包含：幫助、分享、合作及安慰等四種行為表現類型。

### (三)、從幼兒發展的角度詮釋「利社會行為」

對於幼兒來看，利社會行為與利他的分際則是模糊的，大都不以內在動機來判斷，一般心理學者也大多不嚴格區分兒童的利他或利社會行為。所以，從幼兒發展的角度來看，利社會行為是一種社會能力，代表了社會成熟的含意，是一種關心他人、考慮及瞭解他人，也能夠兼顧自己需求的平衡行為（羅瑞玉，1997，頁 24）。許多父母會鼓勵幼兒與他人分享，例如：常會對幼兒說：「分一點糖給妹妹好嗎？」當幼兒開始有了分享的舉動時，成人通常也會及時給予鼓勵或獎賞。

遠在幼兒接受任何道德或宗教、教育訓練前，他們就發展出一些類似的利社會行為。例如：十二到十八個月大的幼兒，有時候也會將自己的玩具給同伴玩，甚至想要幫助父母做家事，像打掃或擺碗筷等。二歲幼兒在玩具數量不足時，更願意將手上的玩具分給同伴玩。兩歲半至三歲半的幼兒，常因在裝扮遊戲中對他人有仁慈的舉動而覺得快樂。四歲至六歲的幼兒則較常有真正助人的行為（林翠湄、王雪貞、連廷嘉、黃俊豪，2001，頁 768）。

綜合以上學者的看法，本研究是採取廣義的看法，定義如下：

「利社會行爲是一種利於他人或團體的正向社會行爲，不論施助者的動機和目的爲何，只要有利於他人或群體的積極正向行爲，皆可視爲利社會行爲」。

## 第二節 利社會行爲的理論基礎

由於利社會行爲的學習途徑與發展，各家學者有不同的研究方式，所發展出來的理論亦有所不同。進化論者強調利社會行爲是人類與生俱來的本能；而心理分析者、認知發展論者及社會學習論者則認爲利社會行爲是透過人類與環境互動而發展的，主要來自於個體與社會化代理人相處的經驗模式，且認知發展論者更強調利社會行爲與認知發展間的關係。

本研究所進行的研究內容是以教學活動過程中，幼兒利社會行爲之表現爲主要觀察面向，就理論基礎而言，將分別以行爲主義論、社會學習論與認知發展論爲主要理論架構，因此，研究者將針對這此理論與利社會行爲發展的相關因素加以探討。

### 一、行爲主義 (behaviorism)

行爲主義思想的創始者華生 (J. B. Watson) ，認爲發展應被視爲行爲改變的一個連續過程，而這個過程是受到一個人的獨特環境的塑造，且人與人之間會有所不同 (林翠湄等，頁 67)。行爲主義將行爲解釋爲表現在外的反應，這些反應則是經由制約反應的歷程而形成的，也就是說，行爲的學習是爲了獎賞或避免受到懲罰，然而，利社會行爲若無獎賞，那幼兒爲何要如此表現？行爲主義者則將此利社會行爲的反應視爲增強的效果。其增強物 (reinforcer) 可以包含口頭的稱讚，例如：父母或教師一直以稱讚來增強幼兒的仁慈行爲，可能會形成他對沮喪的玩伴表達同情、關懷或幫助的習慣。史金納 (B. F. Skinner) 的操作性學習理論認爲，人類發展的方向是視外在刺激 (增強物與懲罰物) 而定 (林翠湄等，頁 68)。因此，幼兒行爲被父母或教師以增強或制約方式教導，其利社會行爲因而產生。

## 二、社會學習論

### 1、觀察學習與利社會行為

以 Bandura (1977)

爲主的社會學習理論，強調人類行爲之獲得係透過環境與個體交互作用產生的，主要學習型態是來自觀察學習與仿同學習 (modeling)，包括對楷模的模仿與認同。所以學習作用不見得是源自個體的親身經驗，其間接的經驗如聽楷模或重要他人敘述經驗等也可以產生學習。

在利社會行爲表現方面，許多研究亦證實社會理論的觀點，除了觀察模仿，其他如：言語示範、直接說理、社會強化等都可發生作用。值得重視的是利他楷模的多樣化，楷模可以是現實生活中的某個人，也可以是故事中的人物，但若能是幼兒生活中的重要人物，則強化的作用將更大。而且在社會化的歷程中，口頭教導學習是一項應用甚廣的重要方法，父母或教師在教導幼兒仁慈、分享、幫助、安慰、合作時，再配合教導者的以身作則效果最大 (羅瑞玉，1997，頁 44 - 45)。

### 2、自我效能與利社會行為

社會學習論者最主要的觀點，不只強調社會學習經驗對兒童的影響，還包括教導兒童評估不同的社會訊息，才能確立自身的行爲準則。Bandura (1981, 1982) 融合了認知論，特別重視自我效能對個體的社會人格發展的決定作用。自我效能乃個人相信自身在特殊情境下，能實施特定行爲的一種能力知覺。自我效能論所強調的是個人如何透過有效能的自我印象，對於自己的思想、感覺和行動的決定起作用，這種自我效能是整體的知覺，而且是經由長期過程形成的，自我效能如何影響個體的行動決定，乃是透過自我動機和自我調整的運作。所以，個體並非被動的模仿，而是對於環境有其主動的因應。雖然歷年來沒有研究報告表示自我效能與利社會行爲之間的相關研究，但卻在許多與自我效能有關的自我調節、自我督導能力等方面，證實自我效能確實有助於利社會行爲的表現 (羅瑞玉，1997，頁 45)。

社會學習論者認爲兒童利社會行爲主要經由增強及示範或模仿來達成，增強指的是

給予救助行為酬賞和處罰的效果，示範或模仿則是觀察他人的救助行為所獲致的學習效果（黃安邦譯，1990）。

莊稼嬰，默瑞.湯馬斯，汪欲仙（1998）指出，幼兒的新行為不是自發且偶然呈現的，而是經由模仿學習及觀察學來的。

賴敏慧（2003）表示社會學習論強調社會化的過程來自楷模的認同，並將此認同內化為行為標準或成為利社會行為。社會學習理論主要有增強與模仿，社會化的學習方式與利社會行為有關。而自我效能乃個人相信自身在特殊情境下所實施的特定行為的能力知覺，而這種能力知覺將有助於利社會行為的表現。

綜合上述，與其他理論相較下，社會學習論更重視行為的學習刺激與歷程。其對利社會行為最大的啓迪在於：透過楷模的示範、教導與鼓勵、以及幼兒對自我效能的關注，可以增進幼兒在利社會行為的表現。然而，幼兒生活環境對其行為的影響也是重要的部分，除了家庭之外，學校與社區環境、教師及同儕的互動等，對幼兒行為的學習皆具有其重要的意義。

### 三、認知理論

#### 1. 認知與利社會行為

以 Piaget 為主的認知發展論，強調兒童在學習利社會行為的過程中，並非被動的由環境所塑造，而是積極在環境中主動的選擇，並與所選擇的人、事、物交互作用，以自己的方式去知覺環境、組織刺激並表現行為。依據認知發展論的觀點，發展被視為個體從簡單到複雜的改變歷程，有一定的發展順序。從 Piaget 的理論中，研究者將認知發展論對於學習利社會行為之相關做一簡表說明，（如表 2 - 1 所示）。在幼兒期，利社會行為受其行為結果所支配，以自我為中心，不能體會他人的需求，利他與助人乃是經由外在的獎懲控制。

學齡兒童階段兒童由他律到自律，經由同儕的互動，開始能區別自我與他人的觀點，但著重於道德的現實性（moral realism），青少年階段，個體漸漸進入自律期，建立起自己行為的標準，透過內化的價值，表現出利社會行為。

表 2 - 1 認知發展階段與利社會行為發展

期別	年齡	發展特徵	利社會行為
感覺動作期	0-2 歲	以感覺、動作去認知	發展關鍵：區別自己與他人不同
運思前期	2-7 歲	發展認知推理語言與想像能力，但仍自我中心	表現的動機是想要得到外在的獎勵，或為逃避懲罰而表現出符合社會期望的行為
具體運思期	7-11 歲	能瞭解他人想法並體察他人需求	表現動機並非完全為自身利益，也能考慮他人的觀點與需求
形式運思期	11 歲後	能運用邏輯推斷假設	瞭解抽象的社會規範，表現動機多出自於內化行為

資料來源：「國小利社會行為及其相關因素之研究」，羅瑞玉，1997，*國立高雄師範大學教育學系博士論文*，頁 39 - 40。表列由研究者整理。

## 2. 角色取替與利社會行為

兒童利社會行為的發展與其知覺、思考、推理、解決問題和做決定等認知過程有相當密切的關係；角色取替 (role taking) 即是一種社會認知能力，它會隨著認知發展階段而有所改變，Selman (1976) 綜合各種定義，將角色取替界定為從他人觀點以觀察世界（包括自己）的能力。並將角色取替的發展分為幾個階段來說明：

- (1) 自我中心或未分化觀點：三歲到六歲，學齡前幼兒大多仍處於自我中心思考，無法瞭解他人的觀點與自己有何不同，也較缺乏區別自己與他人能力上的差異，主要是依賴主觀的知覺和個體直接的經驗去感知外在的各種事物。
- (2) 社會訊息的角色取替：約六至八歲，進入具體運思期，幼兒認為當自己和他人接收到不同訊息時，才造成觀點上的差異。開始學習理解、思考、組織觀念、區別他人與我的不同。
- (3) 自我反應的角色取替：約八至十歲，幼兒瞭解即使接收到相同訊息，亦可能有不同的觀點，且當幼兒考慮別人的觀點時，無法同時兼顧自己和別人的觀點。
- (4) 相互性的角色取替：年齡約十至十二歲：幼兒可以同時考慮自己和他人的觀點，也可以從第三者的角度來預期自己和他人的反應。
- (5) 社會角色取替：約十二至十五歲以上，青少年企圖瞭解及考慮社會一般人的觀點。

此外，因個體感受面的不同，黃瓊瑤（2005）又將之分為三種：

- (1) 知覺性觀點取替 (perceptual perspective taking)：瞭解他人感官、知覺上觀點的能力。
- (2) 社會性觀點取替 (social perspective taking)：瞭解他人感官、思想、態度的能力。
- (3) 情感性觀點取替 (affective perspective taking)：瞭解他人情緒狀態的能力。

其中，知覺取替能力是發展社會與情感取替的先備能力，因此這三種角色取替能力是相關的，社會取替與情感角色取替則是預測利社會行為的可靠因素。社會性與情感性觀點角色取替能力較好的兒童，比角色取替能力差者更具利社會傾向，而角色取替與利社會行為之間的關係會隨著年齡的增長與認知能力的發展而愈來愈強。因此，角色取替

能力可說是利社會行為表現的必要條件（洪堯群，1999，頁 12），角色取替的能力愈高，愈能表現較多正向的社會行為，也更有助於與他人溝通及社會關係。

### 3. 鷹架學習理論

Vygotsky (1978) 認為兒童的心智發展有兩個層次，第一種是實際發展層次，另一層需要靠同儕、教師輔助才能達成，此為實際發展水準與潛在發展水準之間的距離，藉由有效的學習引導，促進學習者突破既有之發展限制，達到潛能所可以到達之發展水準，此兩層次之間的距離就是所謂的近側發展區 (Zone of Proximal Development)，其近側發展區的特質為介於獨立解決問題的實際發展水準，與經由成人引導獲同儕合作解決問題潛在發展水準之間的距離。學習者若能有獲得來自他人或專家的協助，其在的發展性將優於未受協助的學習者（蔣淑琪，2005）。

Vygotsky (1978)也認為兒童的發展與能力是具有持續性改變的特質，在互動情境中學習自我建構知識，在相關學習情境中不斷的進行溝通、協商，激發兒童能由實際發展層次進而達到言能發展層次使兒童能「內化」學習知識。

綜合上述，這些理論可以幫助我們進一步思考幼兒在利社會行為中的學習與發展過程，使我們更能從中瞭解利社會行為的學習關係。行為主義論者和社會學習論者認為：相信個體可以經由他人行為的觀察去學習利社會行為，並透過增強、懲罰、觀察學習、認知表徵和自我調整等，來解釋利社會行為進而內化為自我的價值體系；而認知學習論者則認為個體能否表現出利社會行為的影響關鍵，在於認知結構的發展，而認知結構的發展主要是個體本身的認知發展、社會觀點、角色取替以及道德概念的發展結果所形成的。故行為主義論、社會學習理論與認知學習理論者，皆視利社會行為是學習而產生的。

### 第三節 幼兒利社會行為的發展

利社會行為是做出有利於他人的行為，幼兒在很小的時候即會展現出不同方式的利社會行為。例如：十二個月或十八個月大的嬰兒即能展示或把玩具給予不同的人（林翠湄等，頁 768）。爾後隨著幼兒的發展，利社會形式和表達亦有改變。以七歲至十七歲的兒童為對象，分析受試者對故事的判斷，提出利社會行為判斷的五個時期，其中前二個時期屬於學前幼兒與國小低年級階段：（1）快樂、實際取向：正確的行為是滿足自己的需求；（2）別人需求取向：考慮別人的身體、物質與心理需求，但表達時只用相當簡單的字眼表示，例如「他餓了！」。關於此一利社會行為判斷時期，還有一些需注意的事項：（1）縱然是幼兒也會出現需求取向、同理的判斷；（2）基本上隨著幼兒的發展，自我中心取向減少，他人取向增加；（3）利社會行為判斷和表現利社會行為之間的關係尚未十分清楚，因為判斷和實際行為之間還有其他影響因素（蘇建文等，1991，頁 278）。

Radke-Yarrow and Zahn-Waxler (1984) 的研究指出，即使學齡前幼兒也會表現出某些形式的利社會行為，例如：分享物品、給予照顧、提供幫助、給予口頭上的關心、遊戲和工作時的合作及接近並安慰傷心的同伴。在 Bar-Tal and Goldberg (1982) 的調查中還列出四項幼兒會協助的動機：（1）老師或同學的要求，（2）模仿，（3）自動自發，（4）獎賞（引自李駱遜，2000）。然而，要培養幼兒利社會行為並改善同儕關係，Ladd (1984) 認為教師應為幼兒的楷模、行為的塑造者與引導者、以及教學活動的計畫者。建立和諧的教室氣氛和分享的環境是必要的。Paley (1992) 可以從說故事和角色扮演的方式幫助幼兒發展同理心，發覺擁有友誼的愉快，和被拒絕或孤立時的寂寞與沮喪」（引自李駱遜，2000，頁 310）。因此，在學前幼兒階段對利社會行為的表現，將需要靠不斷的引導及成就行為的表現。

有關利社會行為的表現 Shaffer 將其分為四個發展階段：

- 1.第一階段：初生後第一年，約有一半以上的嬰兒會對他人的情緒作反應，如對不幸的人拍拍或抱抱。兩歲左右的幼兒則有一些合作、分享、幫助的動作出現。
- 2.第二階段：相當於皮亞傑的前運思期（3~6 歲）。此階段的幼兒大都是以自己的利益為

出發點，但隨著年齡的增長，幼兒認知的發展也會影響利社會行為能力的發展。

李駱遜（2000）在對四歲幼兒利社會行為之研究中發現，他們在同情與安慰、輪流分享、幫忙協助、友善親熱及持續性方面有不同的表現，而個人的經驗、外表、能力、個性等，都會影響到幼兒在利社會方面的有所為或有所不為。幼兒的實際行動不僅牽涉是否具有相關的認知概念，還需考慮幼兒在成長過程中的生活經驗，而此生活經驗所建立的價值觀、同儕關係及本身能力等，均會左右其行為的意願及實際行動的表現強度。

3.第三階段：相當於皮亞傑的具體運思期（7~11 歲）。此階段正值學齡階段，因生活經驗及同儕互動機會增多，逐漸減少自我中心，也同時因獲得重要的角色取替的技巧，較能將焦點放在他人合理的需求上。

4.第四階段：相當於皮亞傑的形式運思期（11~15 歲）。此階段已經開始瞭解及重視抽象的社會規範，逐漸建立自己的行為準則，表現出合於規範的行為。

本研究進行的對象正處於第二階段的學齡前幼兒，故幼兒的行為表現及影響其行為背後的原因皆是本研究於教學觀察中的重要考量。

## 第四節 利社會行為的發展模式

許多的理論及研究者試圖為利社會行為的研究建構行為模式，其中以林維芬（1991）參考心理學家 Eisenberg（1986）對較複雜的利社會行為，綜合其認知與情感等因素，做為說明利社會行為模式之發展過程，圖 2-1 即為此模式之全部過程（林維芬，1991，頁 18-22。羅瑞玉，1997，頁 50）。

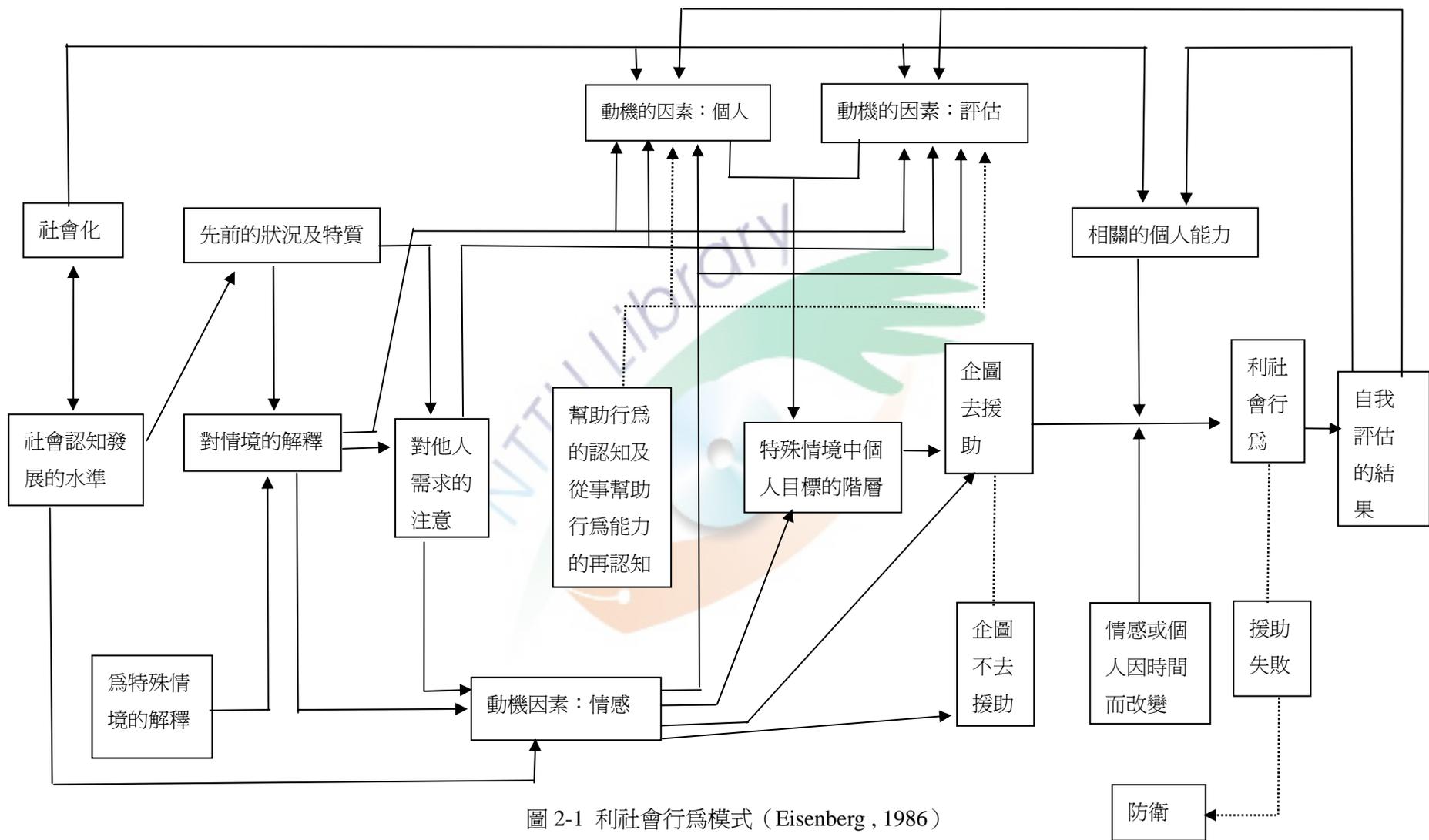
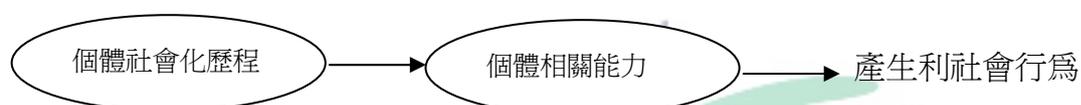


圖 2-1 利社會行為模式 (Eisenberg, 1986)  
 資料來源：林維芬，1991，頁 19。

這個模式試圖整合許多理論與觀點，其中包含了心理分析論、認知發展論、社會學習論以及決策理論，認為個體利社會行為的表現，並非只是單獨因素的運作，而是受到許多因素的影響，而這些因素由於每一個研究者的研究取向不同，而有不同的著眼點及解釋的角度。其中表示利社為行為的產生途徑大致有三種：

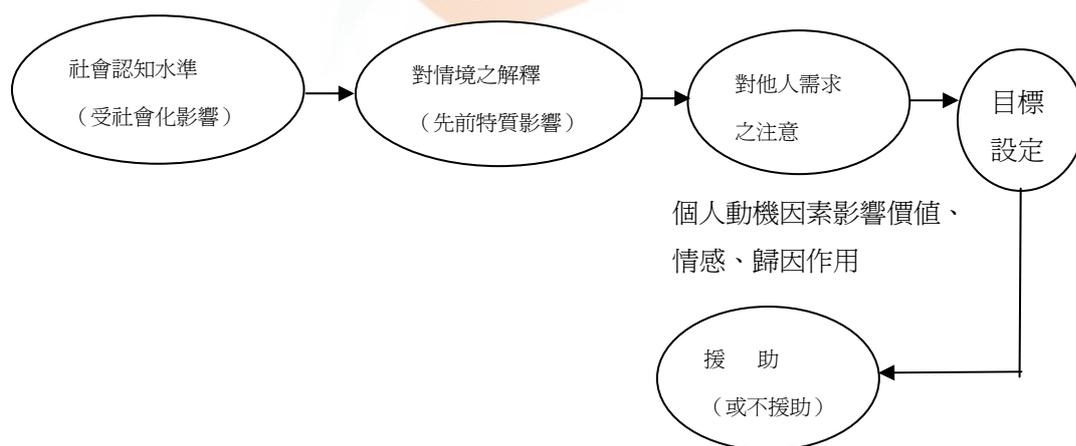
### (一) 社會化途徑

此途徑著重兒童利社會行為的社會化歷程，應包括家庭與學校各方面（人、事、物）的互動，這些互動的行為都將影響其日常生活中利社會行為的表現。主要途徑如下：（羅瑞玉，1997）



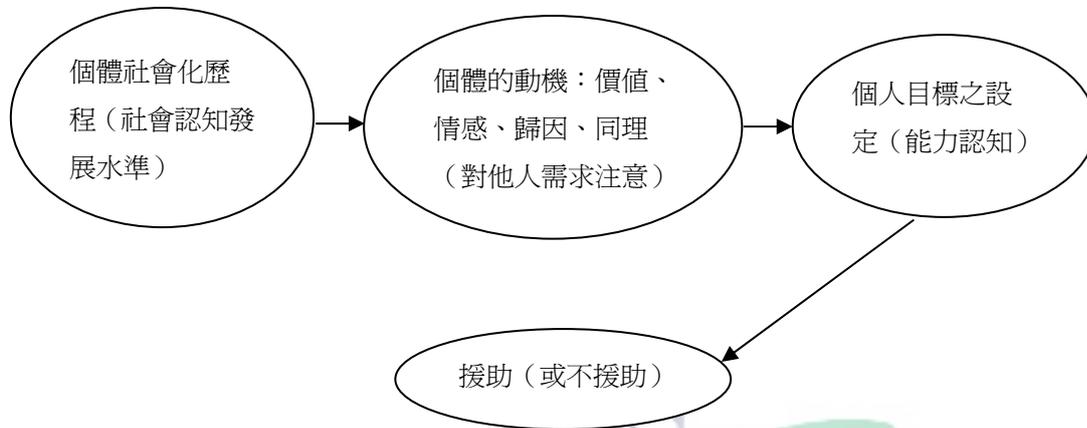
### (二) 認知判斷途徑

此途徑以個體認知的角度來解釋利社會行為決定的歷程，強調個體表現出助人的行為是和他的認知能力有密切關係，因為他必須有社會認知的能力及水準，才有辦法察覺問題、評估求助者的需求、決定如何表現助人行為等，這些行為的歷程都受認知能力的影響，並與其成長背景、價值觀及社會化歷程等緊緊相關。此途徑表現的歷程如下：



### (三) 動機運作途徑

此途徑主要與其內在動機、價值、情感及同理心有密切相關，而這些動機的運作，會使個體設立目標來做為行為的表現。其路徑圖簡略表示如下：



綜合上述三種行為途徑，與圖 2-1 有其密切且複雜的關係，就整個利社會行為模式的運作情形，所涉及的層面與相關因素廣泛；影響幼兒利社會行為的因素很多，其各項因素並非單獨運作，而是彼此有交互影響之關係。以本研究探討的對象及環境之特質無法顧及每一種利社會行為的產生路徑，因此，本研究在利社會模式中以社會化途徑作為思考與觀察的重點，並做進一步的探討。

## 第五節 影響幼兒利社會行為的因素

本節將從幼兒利社會行為之相關研究做整理，探討影響利社會行為表現之相關因素以及表現利社會行為的動機。

### 一、影響利社會行為表現之相關因素

過去許多的研究探討利社會影響的可能因素很多，分別從人口變項、個人、家庭和學校等方面來討論，在人口因素中包括性別、年齡及地區等因素；個人因素方面則發現一個人心情好的時候較樂意去幫助他人，有時候也會因為要降低罪惡感而產生利社會行為；家庭因素則分別為父母的管教方式、家庭結構、家庭社經地位、家庭信仰和出生序等因素；學校因素則分為教師和同儕關係兩方面（黃安邦譯，1988）。本研究係於學校教學活動中的行為觀察，故以性別及成人教導和示範、同儕關係、情境因素等與幼兒利社會行為表現之關係為主，其相關研究如下：

#### （一）性別

由於性別角色的刻板印象，女生通常被認為較有利社會行為的表現，而且女生也比男生具同情心、慷慨且願意助人（黃嫻穎，2003）。國內外的研究中亦有不同的論點，分述如下：

1. 幼兒利社會行為與性別因素有差異的相關研究，如表 2-2 所示，小班的表現在性別上以女優於男的互動為多，大部分可說是刻板印象之故，幼兒至中班後，性別影響才愈顯明顯。

表 2-2 幼兒利社會行為與性別因素有異的相關研究

研究者	研究範圍	研究行為	研究發現與結果
郭靜晃（1980）	幼兒階段	合作行為	在幼稚園小班的表現是女生普遍優於男生，而至中班以後，男生逐漸優於女生，至大班時男、女即有顯著的差異。

Burford (1996)	3-5 歲幼兒	分享行爲	女生在分享行爲的表現上，比男生表現更多。
萊素珠 (1996)	幼兒混齡班級中	互動與合作的表現	小班階段，幼兒皆能和不同的性別同伴進行活動，中班之後發現，性別因素對幼兒有其明顯的影響，使得中大班的男生很少與中小班的女生一起遊戲或參與活動。

2. 有許多的研究也發現，幼兒利社會行爲與性別因素無差異的相關研究，如表 2-3。

表 2-3 幼兒利社會行爲與性別因素無差異的相關研究

研究者	研究範圍	研究行爲	研究發現與結果
Beauvais (1982)	116 位 3-5 歲的學齡前幼兒	分享行爲	不論是同性或異性友伴對於拒絕分享行爲並無差異。
Yarrow (1976)	3-7.5 歲的幼兒	利社會行爲相關因素的探討	利社會的反應不因性別而有所差異。
Bar-Tal (1982)	平均 40.8 個月的幼兒	助人方面	不因性別而有差異。
李昌勸 (1991)	幼稚園大班幼兒	食品分享行爲	幼兒對食品的分分享行爲不因性別而有顯著差異。
Iannotti (1985)	學前幼兒	合作、分享、幫助、安慰等行爲的表現	幼兒間的利社會行爲與性別並沒有關連。
Lewis (1996)	4-6 歲幼兒	情緒和利社會行爲技巧的關係	幼兒男、女生在利社會推理和利社會行爲上皆無顯著差異。
趙宗慈 (1997)	59 位年齡 65-80 個月的幼兒	利社會行爲	結果發現男童、女童在利社會行爲表現

			上並無明顯差異。
洪堯群 (2000)	學齡前幼兒	故事討論對助人意願	在實驗處理前後，男、女生表現出來的助人意願，並沒有顯著差異。

3.就行為表現的對象上，許多研究發現幼兒利社會行為表現的對象以同性為多。

Eisenberg and Hand (1976) 利用自然觀察法，對 35 位學齡前幼兒進行幫助、分享和安慰行為的研究發現，女生在分享和幫助行為的對象以女生的次數為多，同樣的，男生分享的對象亦是同性的比較多。

Skarin and Moely (1976) 針對 192 位 5-12 歲的兒童進行同伴性別研究以及李昭玲 (1986) 針對 32 位學齡前幼兒進行觀察時發現，實驗組的女生對同性夥伴有較多的利社會行為表現，而男生則無明顯差異，且利社會行為的提供者與接受者的性別，以同性友伴為主。

王雪貞 (2001) 就幼兒發展的觀點而言，幼兒約在兩歲左右就已發展性別分化的概念，也使得他們喜歡和自己同性的友伴一起互動、遊戲。

由上述性別與幼兒利社會行為之關係，呈現不一致的結果，其因可能和研究者使用的測量方式和工具不同有關。此外，在對性別的刻板印象中，認為男孩會表現較多競爭、獨斷、勇敢、非情緒的行為；而女孩則較順從、依賴、人際取向等。很多人都認為女孩會比男孩更具同情心、更願意幫助他人，因此，學校及家長對男孩與女孩在教養態度、性別規範的要求與期待有所不同，玩具的選擇亦有差異。在本研究中普通幼兒對特殊幼兒利社會行為的表現，是否因性別關係而有所影響？亦有待進一步觀察。

## (二) 成人的教導和示範

在幼兒階段，家長與教師皆是對幼兒利社會行為產生示範與鼓勵的影響者。

在李駱遜 (2000) 的研究中指出，教師對幼兒正向行為的培養非常重要，教師於適當時機利用幼兒生活經驗與實例，給與隨機教導、示範、提醒或討論，皆能傳遞利社會的價值觀，並培養解決問題的能力。

洪智萍（1995）對幼稚園大班教師教學行為與幼兒社會行為之關係研究中發現，幼兒的社會行為表現，雖不以教師教學時的開放程度之不同而有顯著差異，但教師教學的行為卻會對幼兒社會行為表現產生交互作用的影響。

Doescher (1992) 比較父母或教師在活動中介入及鼓勵與示範下對幼兒行為的影響中，認為成人在幼兒表現正向行為給與予的鼓勵與示範是非常重要的。

教師與幼兒相處時間長，也是最瞭解幼兒，因此經由教師的引導、示範與鼓勵，都將成為幼兒學習利社會言行的重要面向。

### （三）同儕關係

同儕關係是幼兒社會化歷程中重要的一環。在進行遊戲與其角色取替能力、正負向社會行為與同儕關係之相關研究，鄭淑俐（2001）發現五歲幼兒對同儕關係與正、負向社會行為間呈顯著的相關，也就是說，同儕關係與正向行為的影響最大。

對發展遲緩幼兒在融合教育環境中社會行為表現的研究中，鄒啓榮（2000）指出，一般幼兒較重視同儕的互動能力、利社會行為、守規矩等，較排斥有攻擊性、不守規矩、干擾他人的幼兒。

兒童的利社會行為會因其同儕關係疏離、同儕社會地位及學校因素不同而有顯著差異，與團體關係親密的兒童，利社會行為較普通及疏離的學童為佳；同儕地位良好的兒童，其利社會行為也比其他在其合作、救助、關照等利社會行為傾向弱的學童之表現佳（羅瑞玉，1997；楊惠婷，2005）。

萊素珠（1996）指出同儕相處所建立良好的友誼關係，將會引發幼兒更多互動與合作行為的機會產生，與李駱遜（1998）研究一位轉學生與同儕相處的研究發現相同，貝莉為能獲得同儕的接納，會對同儕適時表現善意，當她希望與班上小朋友進一步成為好朋友時，不但會分享亦有情感及幫助的行為，以及服從與合作等行為，而終究能獲得友誼並維持下去。

#### (四) 情境的因素

影響幼兒利社會行為的相關因素很多，除上述性別、同儕關係、成人因素外，促使利社會行為產生的情境與氛圍也是一個重要思考的因素之一。有關用來研究幼兒利社會行為方法，大都以情境測驗法和自然觀察法為主。情境觀察法多半以幼兒所在的幼稚園為研究場所，因應研究的需要對環境中的人、事、物做部分調整或更動。自然觀察法則多半以幼兒於園內活動中（包括室內、室外、自由活動等）主要觀察場域。

Roopnarine and Honig (1985) 認為建立和諧的教室氣氛和分享的環境是必要的（引自李駱遜，2000）。Iannotti (1985) 發現在自然情境下觀察兒童幫助、分享、合作與實驗室中所觀察到的行為有顯著相關。這部分也可能代表著不同情境下會影響兒童產生不同型態的利社會行為。羅瑞玉（1997）認為學校若能施以有計畫的策略與活動，或教師的領導技巧，對兒童行為表現採用不同的運作，則會成為影響兒童利社會行為學習的潛在課程。

在社交技巧與人際關係之影響研究中，針對幼稚園特殊學童進行社交技巧的訓練，於情境中營造的訓練活動以及遊戲的設計，都能增強其社會能力之成效（郭靜晃，1980；邱瓊瑩，1993；王欣宜，1993）。

#### (五) 障礙程度

對普通幼兒來說，會影響其與他人互動行為，除上述幾種因素外，在面對特殊幼兒時所考慮的因素也很多。就特殊幼兒的發展來說，會因本身障礙的程度不同，使得與他人的互動也不竟相同，特殊幼兒會因不瞭解如何與同儕互動，亦或是特殊幼兒的干擾行為太多而與他人的友誼及很難建立（蘇雪玉，1991）。吳淑美（1992）指出，Strain (1985) 的研究發現較受同儕歡迎的特殊幼兒，通常都是有意願與同儕分享、會和大家一起玩遊戲或是對其他同伴所引發的社會性行為有所反應，且大部分能表現出正向行為之特殊幼兒。因此，由上述研究所提可知，特殊幼兒的障礙輕及能力發展較好時，能增進與一般普通幼兒產生良好且正向的互動關係。

## （六）時間與熟悉度

李駱遜（1998）在一位幼兒園轉學生結交新朋友的歷程中，發現當幼兒相處時間愈久，彼此愈熟悉時，就愈能相互瞭解對方的需求。吳淑美（1995）亦指出，普通幼兒與特殊幼兒藉由融合教育的形式增加互動的機會，特殊幼兒被普通幼兒排拒的現象會隨時間而改變。Antia, Kreimeyer, & Eldredge, (1994) 的報告中發現，聽障幼兒與普通幼兒在長時間的相處下，幼兒間互動行為以正向性增加。由文獻中所示，普通幼兒與特殊幼兒或許會因時間的因素，影響其熟悉度與相互間的瞭解。本研究就普通幼兒對特殊幼兒所表現利社會行為之時間歷程與行為間的關係，將做進一步的探討。

## 二、利社會行為的表現

表現好的行為只是為了得到讚賞與獎勵嗎？其實每一個行為只有自己最清楚所表現的行為動機為何，在表現動機中又分為主動與被動等不同形式。

### （一）利社會行為表現動機：

與行為表現動機相關之研究有下列幾項說明：

1.第一種方式是 Bar-Tal, D. Raviv, A., and Leiser, T. (1980) 採用情境測驗，研究中以 124 個幼稚園、小學二年級、四年級的兒童為受試者，讓他們有機會得到 7 顆糖果，並且布置環境引發他們把糖果與同伴分享的行為。在兒童表現分享行為後，問他們為什麼要分享？他們把這些兒童分為三類：

- （1）低層次的動機：包括為了得到實質的獎賞或為了實驗者要求而表現利社會行為。
- （2）規範的動機：包括為了得到社會性的獎賞或因為普遍性的社會規則而表現利社會行為。
- （3）利他的動機：包括個人的意願，不求外在酬賞及為了個人同理的意願。

在該研究中，幼稚園幼兒的回答有 45%是回答第（1）類的動機因素，有 50%是回答第（2）類的動機，只有 3%的行為動機為第（3）類（李昭玲，1987，頁 27）。

2.第二種研究方向是在兒童真實的生活中，自然發生利社會行為之後再詢問幼兒行

為動機。如：艾森柏格和尼爾 (Eisenberg & Neal, 1979) 的研究中，觀察 22 個 48-63 個月大的兒童在教室和遊戲場的行爲，並在幼兒表現出利他行爲後，再問他原因，把蒐集到的 65 個訪談資料作分類後，歸納出許多導向來解釋行爲的動機。例如：「權威 / 懲罰導向」、「快樂主義導向」、「相互利益導向」、「情感關係導向」、「讚賞和人際關係導向」、「刻板的好 / 壞導向」、「刻板的大多數或自然導向」、「對方需求導向」、「實際導向」、「自發、自願導向」、「無法歸類者」。其中研究結果顯示，大多數幼兒最常以「對方需求導向」和「實際導向」來解釋自己的行爲，而「相互利益導向」、「情感關係導向」及「自發、自願導向」也常被幼兒用來解釋自己利社會行爲的原因之動機。

3. 另一種研究方式是在真實情境中詢問幼兒利社會行爲動機的研究，對象以 44 個 47-63 個月大的幼兒為主要觀察者，研究過程中觀察幼兒分享行爲與幫助行爲，並詢問原因後做導向的歸類分為七種，與第二種研究相近，如：「權威 / 懲罰導向」、「快樂主義導向」、「實際導向」、「他人需求導向」、「情感關係導向」、「讚賞和人際關係導向」、「刻板的好 / 壞導向」等。其中以「實際導向」、「他人需求導向」兩類出現最多，其次是「快樂主義導向」和「情感關係導向」，而以「讚賞和人際關係導向」及「權威 / 懲罰導向」出現的次數最低（李昭玲，1987，頁 29）。

從上述的研究資料中顯示出，訪談、詢問或觀察的情境出現了許多的變項因素，例如 Bar-Tal (1980) 的情境測驗中是由成人用口語告訴幼兒「你可以把糖果送給同伴」，雖然現場沒有其他干擾的人，但其中與自然情境中出現的行爲的情況是不一樣的。因此，表現出來利行爲的動機性之歸因或導向皆不同。

## （二）主動或被動表現利社會行爲

主動表現利社會行爲的定義依 Eisenberg (1982) 研究中定義為：「行爲者不是經由他人以口語或非口語的要求而表現的利社會行爲」；而被人要求表現的利社會行爲則為：「行爲者經由同伴或他人以口語或非口語要求表現的利社會行爲」。Iannotti (1985) 在自然情境中觀察發現，兒童較常被同伴或教師要求才会有此行爲，且所表現的行爲以分享、幫助和合作為主，在主動性的利社會行爲上較少發現。但也有許多研究發現，幼兒

在自由活動的情境下，較能表現出主動的利社會行爲 (Bar-Tal, 1982) 。

依以上研究得知，利社會行爲的研究不只是單純的概念而已，還要考量受到行爲者心理和環境、外界的人、事、物所影響，當研究考量周全後，才能對利社會行爲的研究有更深入且適切的瞭解。本研究對象為普通幼兒對特殊幼兒，在教學自然情境中產生的利社會行爲之表現，其行爲動機與表現方式亦在研究者探討之列。



## 第六節 融合教育中普通幼兒與特殊幼兒

政府近年來逐漸重視扶助弱勢幼兒，並積極推展在學前階段實施融合教育，希望幼兒教育及受教權機會均等，以全面提升幼兒的教育品質。民國 86 年通過「特殊教育法」，規定幼稚園不得拒收 3 至 6 歲之特殊幼兒，並且希望特殊幼兒都能以住家附近的學校就近就讀為原則，與普通幼兒有在一起學習的機會。

### 一、融合的教育

特殊教育法自八十六年修訂之後，台北縣依據此法規訂定了許多施行細則與實施要點等重要作業。民國八十九年更發佈「台北就讀普通班身心障礙學生之安置與輔導實施要點」中明確表示要點之目的，係針對本縣所屬各級學校暨附設幼稚園普通班之身心障礙學生：(1) 提供兩性教育，充分發展潛能。(2) 培養健全人格，增進生活、學習、社會及職業之適應能力。

在學前特殊教育部分，於民國九十二設立學前特殊教育資源中心，掌理全縣有關學前特教之業務，積極推動融合教育與普通班教師、特殊班教師專業知能的研習、進修課程。並配合全縣特殊教育五年計畫，推展學前融合教育。

選擇融合教育實施學校，以設有學前特教班之學校為第一優先，再甄選有興趣及有意願之普通班級有特殊幼兒學生者。實施融合教育的過程中，希望學校能最自然的情境下執行，結合教學、設訂主題或以教師長才而發揮出各園的特色。

#### (一)、融合教育的價值

許多人常質疑融合教育只針對特殊幼兒的教育與學習做融合，對一般普通幼兒的助益何在？老師都常要犧牲大部分的幼兒，去處理特殊幼兒的行為或學習問題。其實不然，許多專家的研究也發現，融合教育不但不會造成一般普通幼兒的傷害，反而對他們的態度價值觀與信念各方面均有正面的提升，且一般幼兒也不會因為班上有特殊生對學習造成不良的影響；反而為能有機會與特殊幼兒相處，更能使一般普通幼生比他人多一些瞭解與關懷。加上專家提供在生活與學習上的豐富資源，學校教師對課程

的完善安排與設計，都會是提升融合教育成功的重要因素之一。

## （二）教師的態度

許碧勳（2003）認為要有成功的融合教育，相關單位與人員都需要具備積極且願意接納的態度，如此融合教育才能順利推展。而在學前階段重要的相關人員即是學校裡與班級上的成人（行政或教師），其支持的理由有二：第一，因為成人（行政或教師）提供幼兒對整個學習環境的價值觀，讓所有的幼兒都能被接納與被鼓勵，而不是常被提醒與忽略。第二，幼兒經常模仿身邊熟悉成人的言行，所以成人的行為與態度都是幼兒學習的示範。因此，教師積極的態度與接納的胸襟，會是融合教育成敗的關鍵之一，如能透過教師以身作則的良好示範，將可在無形中影響或帶動班上幼兒對特殊幼兒的關愛與互助。

在教師士氣方面，Ncay and Maryann (1995) 認為教師必須對未來抱持樂觀的態度，樂於與他人分享教學經驗，都能增加教師本身的自信心。教師如能多參與正式的訓練過程或活動，也可以改變教師對特殊生安置在普通班融合的態度與信念（引自林春梅，2005）。

## （三）課程的規劃與設計

妥善的考量幼兒的個別差異，多元的教學設計與評量，都有助於學前融合實施的成效，課程上亦有可遵循的基本原則（林春梅，2005）：

- 1、課程的規劃應著重增進幼兒能力的提升。
- 2、課程的規劃應生活化，並在自然環境中即可實施。
- 3、課程設計應配合幼兒興趣與能力，並注意其年齡與發展上的差異性。
- 4、教學內容應思考幼兒能理解的範圍為主要範圍。
- 5、從做中學，多給予親自操作、體驗的活動。
- 6、提供與他人互動的機會。
- 7、課程需要考量彈性，適合幼兒的發展。

要有成功的融合經驗，不但教師本身的專業素養與態度的養成外，更需學會資源的

運用，並多元的考量教學效益與課程之規劃。

## 二、融合教育對幼兒與教師的影響

許多教育專家或身障者家長對融合教育極力推廣的原因很多，但其中無非是提升普通幼兒與特殊幼兒接觸的機會，使普通幼兒學習並發揮同理心、與關懷態度，而對特殊幼兒更能因多一些與他人的相處，增進其人際互動的能力。對於特殊幼兒在普通班級中融合的意義，國內外學者專家的論述如下：

### (一)、對普通幼兒而言

特殊需求幼兒進到普通班一起活動，大部分的研究發現教師們普遍認為有助於普通幼兒在情意方面的發展，亦能增進對不同個體的尊重、包容、接受度及同理心；並獲得自尊、道德與社會認知的成長。透過同儕的社會引導模仿及增強，會增進特殊幼兒的自我概念及行為的發展；而普通幼兒也會對特殊的同儕有所瞭解與尊重，培養互相接納的態度與觀念。對普通幼兒的兒而言，是改變了對特殊障礙者的刻板印象，並學習對他人的關心，培養對他人行為問題的包容與協助，增進幼兒學習態度與尊重（林律娜，2005，頁 38）。

Diamond, Hestenes, and Connor (1994) 研究指出，普通幼兒若長時間的與特殊幼兒相處時，他們比較有機會觀察且與特殊幼兒互動，也能更瞭解特殊幼兒的需求。Guralnick and Paul-Brown (1977, 1980, 1984, 1986) 的研究更指出，普通幼兒與特殊幼兒相處時會降低自己語言的用詞能力，來和有語言障礙或重度障礙者溝通，且普通幼兒察覺到特殊幼兒的障礙或困難時，會改變自己的互動方式以配合特殊幼兒的需要（引自洪馨徽，2000，頁 11）。蘇雪玉（1998）指出，在 Guralnick (1980) 探討不同發展程度幼兒互動的研究中，發現普通幼兒和輕度障礙的幼兒在自由遊戲時間的互動最頻繁，有正面的效果出現，但在觀察中卻發現普通幼兒較少與中度或重度障礙幼兒互動。其研究顯示普通幼兒再與特殊幼兒互動時，會有選擇的對象，他們比較會選擇障礙程度較輕的特殊幼兒為互動的對象。因此，普通幼兒與特殊幼兒間的互動行為，是否能自然的發展出適合的行為表現，則需進一步的觀察與求證。

## (二)、對特殊幼兒而言

蘇雪玉(2000)指出：「在共同學習環境中的身心障礙幼兒，可以模仿學習一般正常幼兒表現出來的社會接納行爲，學習如何與他人產生關係，而且發展正確的自我觀」。讓特殊幼兒學習適合其年齡發展的道德、語言、溝通及社會能力(盧明、林菁，1996)。而 Staub 與 Peck (1994) 認為，在融合的環境中，可以增加普通生與身障生相處的機會，減少對人類個別差異的恐懼，增進普通兒童對人的同理心、關懷周遭的朋友，對學生個人發展及社會認知的提升有正面的益處(藍秀美，2004)。其重要性有下列三項：

- (1) 提供自然環境的學習機會：在普通班的環境下學習，障礙者與同儕的互動中能獲得更多的刺激，使其產生較多的進步空間。
- (2) 減少標記作用：特殊學生在普通班就讀比安置在特殊班級的特殊學生較少標記的作用(洪儷瑜譯，1999)。
- (3) 提供同儕相處、互動的機會：陳湘玲、楊雅惠(2001)認為，特殊學生在普通班會增進與同儕團體的互動，容易培養群性，擴大社交範圍。而身障學生和同儕間表現出高水準的社會互動，更能促進友誼的發展(林律娜，2005，頁38)。

## (三)、對普通班教師而言

融合教育並不只是將特殊幼兒安置於普通班中，而是需要相關資源的配合。當學校開始實施融合教育的模式時，教師、家長和其他學校相關專業人員的合作才是融合教育成功的關鍵。研究顯示，教師對於班級中實施融合教育的看法，大部分會受到身障學生的障礙程度與類別及可獲得資源的影響。若再能提供適當的支援，教師在融合班級中會有更多的合作、花更多的時間計畫，向其他教師學習新的技能、參與專業發展活動，且不會因而導致教學的品質低落(引自劉博允，2000，頁36-37)。

Strain (1990) 指出，在教師有系統的規劃與活動的安排，使普通幼兒與特殊幼兒有頻繁的互動機會，將會有正面的社會結果產生。

## 第三章 研究方法

本研究旨在探討融合教育活動中普通幼兒對特殊幼兒利社會行為之表現。研究所觀察之班級以實施融合教育為主，透過創造性戲劇活動之教學引導方式引發幼兒利社會行為之產生。本研究採質性研究法，根據研究目的採自然觀察、個別訪談、團體焦點訪談、錄影、及資料分析等方式來蒐集資料。

### 第一節 研究方法

質性研究強調在自然情境下進行，且認為個人的思想和行為以及社會組織的運作，與其所處的情境密不可分（陳向明，2002，頁 8）。本研究欲探討的是一個實施融合教育活動的班級，在教師教學設計與引導下，普通幼兒對特殊幼兒所表現的利社會行為；因此，幼兒與情境中的人、事、物互動之情境脈絡，都會影響幼兒的有所為或有所不為。

質性研究的理論建構以歸納法為主要方式，從資料蒐集中建構出理論，意即研究者對於自己所深感興趣的社會現象或教育現象，不斷思考如何蒐集、分析與報告資料。由於沒有固定的預設，研究者可以視一些事先無法預料的現象為影響因素，在這個基礎上建立「紮根理論」（psychological adjustment）。

「紮根理論」（psychological adjustment）並非是一種特別的方法或技能，而是進行質化分析的一種方式，也包含了一些區分的特徵。徐宗國（1997）於質性研究概論一書中，認為紮根理論適用歸納的方法，對現象加以分析、整理所得的結果。「由於採用的是歸納，質的研究結果只適用於特定的情境和條件下，不能推論到樣本以外的範圍」（陳向明，2002，頁 11）。

#### 一、 觀察時間

本研究自九十五年九月一日起為幼兒基礎行為檢核與個別訪談期，九十五年十月四日起為正式研究觀察期，連續九週每週三上午 10：00 至 11：30 的現場活動參與及活動觀察記錄（如表 3-1）。觀察重點著重於普通幼兒對特殊幼兒於活動中的利社會行為表

現，並於教學後與教師進行訪談，及教學錄影的觀看和討論。

表 3-1 觀察記錄期程

項目	時 間	備註
幼兒基礎行為檢核與個別訪談	95 年 9 月 10 日 95 年 9 月 12 日	教師檢核與研究者進行 個別訪談 地點：教室、辦公室
教學活動觀察	95 年 10 月 04 日 95 年 10 月 11 日 95 年 10 月 18 日 95 年 10 月 25 日 95 年 11 月 01 日 95 年 11 月 08 日 95 年 11 月 15 日 95 年 11 月 21 日 95 年 11 月 29 日	參與活動 9 次 地點：活動室
教師訪談	95 年 9 月 20 日 95 年 10 月 04 日 95 年 10 月 12 日 95 年 10 月 26 日 95 年 11 月 08 日 95 年 11 月 18 日 95 年 12 月 05 日 96 年 01 月 14 日	正式訪談、團體焦點訪 談 地點：辦公室、教室
錄影帶觀察	95 年 10 月 04 日 95 年 10 月 11 日 95 年 10 月 18 日 95 年 10 月 25 日 95 年 11 月 01 日 95 年 11 月 08 日 95 年 11 月 15 日 95 年 11 月 21 日 95 年 11 月 29 日	教學後觀看錄影記錄 地點：活動室

## 二、 觀察階段

因研究現場之融合教育活動實施為普通班級與特殊班級教師間以合作方式進行，分為三部分由不同教師做活動引導與設計，因此教師參與活動的部分亦在觀察中。

在觀察階段中研究者以現場筆記作為記錄方式，輔以攝影器材拍攝活動實錄，以普通幼兒對特殊幼兒的互動行為為捕捉影像的動線，攝影機之操作主要以研究者為主，若研究者當時與班級教師分配安排的工作無法負責拍攝時，會委由代為攝影之教師說明其攝影像鏡頭捕捉之重點及研究對象之行為表現。攝影之主要目的是在於輔助現場紀錄之不足，並協助增加本研究的信度。

除了於教學活動外，幼兒於平時也會在自然情境中展現利社會行為，因此，研究者商請班級教師固定於每週一、三、五上午 8:00 至 8:30 全園律動時間，觀察其互動行為之次數，只要普通幼兒對特殊幼兒表現出現利社會行為（舉凡幫忙協助、合作遊戲等皆屬之），皆以計次統計，並分別為「教師提醒」、「主動行為」兩種。「教師提醒」指的是：經由教師以口語提醒或肢體協助才出現與特殊幼兒的利社會行為，例如：老師說：「請你和她一起跳舞好嗎？」並將特殊幼兒的手牽給普通幼兒時，普通幼兒才願意與特殊生共舞者，即以教師提醒計次。「主動行為」指的是：不需要教師或同儕提醒，即由普通幼兒表現的利社會行為皆屬主動行為計算。此項計次僅提供研究者做後續分析之參考。

## 第二節 研究者的角色

本研究係採質性研究方式進行，研究者本身即是一個重要的研究工具。而研究者的背景及價值觀，都將有關本研究的程度與獨立判斷，因此將就研究者本身的相關背景與個人價值觀作一簡單介紹。

從小生長在四代同堂的大家庭中，在所有孩子中排行老大，我依稀可以記得當過年、過節所有家人共聚一起幫忙大掃除、準備拜拜的景象，長輩們似乎很有默契的分工合作，完成家庭中的許多大小事。兄弟姐妹有問題或需要幫忙時，我這個大姊一定是第一個跳出來幫忙的人，因為我總有要保護弟妹的責任感。

進入幼教工作，影響我最深的是每一階段的貴人—老師，包括實習時候的主任與教師們。1987 年實習階段，我很幸運的選擇一所國立大學的實驗小學附設幼稚園，當時開

放教育正掀起一陣風潮，我的實習過程雖路途遙遠，所有的學習與收穫讓我滿載信心與希望。在實習期間我遇見一位肢體障礙的小女孩，自己行走時，身子顛顛歪歪，不時讓我緊張，但她卻擁有一顆快樂、開朗的心，每天充滿笑容與大家一起學習、一起遊戲。那時候還沒有聽說過所謂安置與融合的問題，她已經在普通班和大家一起玩得很好，這是我第一個遇見的特殊幼兒。當時我的實習輔導教師常和我們一起討論，如何讓這位幼兒在班上享有無障礙的學習，首先我們必須共同建立幼兒們對這位小女孩的接納與良好的互動，於是我展開了一連串的教學與成長。

2004 年，我進入一所設有特教班級的學校，再度讓我與特殊幼兒有緊密接觸的機會，我常在想：「我能為他們多做一點什麼？」過去我的教學經驗告訴我，要相信幼兒的模仿與學習能力，因此，教師扮演著一個極為重要的角色--以身作則是研究者堅持的信念，只要我做到接納、關懷、幫助等，孩子們一定可以感受到、學習到。

自己常做省思，並調整對幼兒教育的觀點，我喜歡和大家一起討論以及思考教學點子，很幸運的，我身邊總是有一群用心工作的伙伴，在撰寫論文的過程中，我也不斷的回憶自己的過往經驗，並期待為教學做最有效的準備。因為自己的大姊角色，讓我對他人的關照態度自小養成，我也會主動前往詢問需要幫忙的人，這些都是促成我在教學過程中對幼兒利社會行為重視的重要影響。

在研究過程中，研究者的角色呈現多樣性，本節將針對研究者的角色與幼兒、教師及教學之關係，說明如下：

## 一、研究者與幼兒的關係

由於研究者於前一個學年度的身份為研究場域的普通班級教師，因此，部分幼兒對研究者並不陌生。初進入研究班級時，教師即介紹研究者的角色為「和我們一起玩的鐘老師」、「鐘老師要在融合活動時看看哪一位小朋友最棒！」因此，研究者於研究時間裡與幼兒的關係，除了是在同一個空間、場所一起玩的大朋友外，也隨時協助秩序的維持。

為營造研究者與幼兒的良好關係，幼兒午休時間，研究者也會抽空至幼兒休息的寢室擔任說故事的角色。當幼兒們在其他場合遇見我時，總是會熱情的揮手：「鐘老

師！」。

## 二、研究者與班級教師的關係

因研究階段正值研究者借調行政工作，處理台北縣有關學前特教資源中心的業務，未借調行政工作前，與班級教師為同事關係，彼此還是同一個學校的工作夥伴。研究期間，教師並未因研究者進入教學場域而有所顧忌，除了是一位觀察者之外，也成為教師教學上的協助者，例如：當教學活動進行時，研究者協助幼兒活動的進行、秩序的維護、教具的準備等等。有時候也擔任教學中的協同角色，例如：老師進行以滑溜布當船讓幼兒當動物搭著船去遊河時，幼兒無法將滑溜布拉好並一起前進時，研究者即時進入活動，成為教師的幫手，讓滑溜布的船不會散掉，活動順利進行。

下班後，研究者也會與教師分享、討論教學及幼兒表現的情形。教師也會在討論中修正自己的引導技巧，適時的調整活動，以便下一次的活動更順暢。

## 三、教學、協同與觀察者

研究者除了參與活動的觀察外，也於活動中負責部分的教學，三次的攝影與三次的協同教學。負責教學時，需設計三次活動的內容，並和班級教師討論及工作分配；擔任協同者角色時，需負責活動的進行、支援與維持活動的秩序；負責觀察與攝影時，需將活動過程全程作錄影、拍照。這些工作是一開始選擇研究場域時與班級教師的「合作方案」，由於研究的對象及時段需要觀察普通幼兒對特殊幼兒利社會行為的表現，故選擇融合教育活動時間進行研究。正因融合教育的活動有許多特殊幼兒的參與，進行時更需要成人的協助與支持，所以研究者於此階段擔任的角色更多元。

在研究期間，為使研究順利進行，整個過程中，研究者的角色有：

- (1) 引導、教學者：參與研究班級的融合教學活動，引導幼兒進行融合時間之創作性戲劇活動。提供幼兒互動與學習的機會並在隨時觀察、記錄。
- (2) 提供資訊、協調者：隨時提供教學資訊參考，並固定召開教學檢討或協調觀察的記錄方式，以利隨時進行策略之修正。

(3) 研究者：在研究過程中，隨時根據研究的問題與範圍，進行相關的觀察紀錄與訪談；並持續的從事資料蒐集，檢視、反思、與分析。

## 第三節 研究背景

### 一、研究場域

小太陽國小附設幼稚園（化名）位於台北縣，於民國 80 年先設立一班學前啓聰班，民國 84 年再設立幼稚園普通班，為台北縣學前特殊教育及融合教育之重點學校。目前幼稚園普通班三班、學前特教班一班，全園幼兒共計九十名。歷年來配合當地主管教育政策推行融合教育於普通班級之實施，其融合方式除了每班安置特殊幼兒 2 位外，於融合活動時間再加入特教班幼兒 4~5 名。

選擇於小太陽附幼企鵝班作為進行研究的理由為 95 學年度企鵝班為融合教育實施之班級，且在研究者初探融合教育時，與該班教師間的討論與分享經驗甚多，經常出入企鵝班，幼兒對研究者很熟悉，並視為班級中的一份子。

研究學校特色包括豐富的特教資源、教學空間及充足的軟、硬體設備，教師教學認真具研究熱誠，且普通班與特教班師生互動密切、相處融洽，並時常能分享經驗、交換心得，以推動各項教學活動為重點。

班級活動場域廣大，除各班教室之外，還設有許多大學習區，每週安排全園幼兒進行班際交流的大學習區活動，由教師在各學習區中負責引導活動，幼兒依興趣主動探索各學習區。學習區有：益智區、娃娃屋扮演區、生活高手區、積木區、音樂區、語文區、體能遊戲區等。並搭配全園活動如慶生會、全園律動時間、校外教學等，讓普通班級與特教班級間互動頻繁。在實施融合活動時，皆在鋪設地板的場地進行，以利幼兒做各項肢體的伸展。

以下是研究場域平面圖（圖 3-1）與幼兒平日活動作息表（表 3-1），融合教育活動以每週三固定時段，按年齡分組進行，每一組進行約 50 分鐘左右，在進行融合教育活

動時，選擇特殊幼兒熟悉的場地為主，避免特殊幼兒在情境轉換時產生困擾。

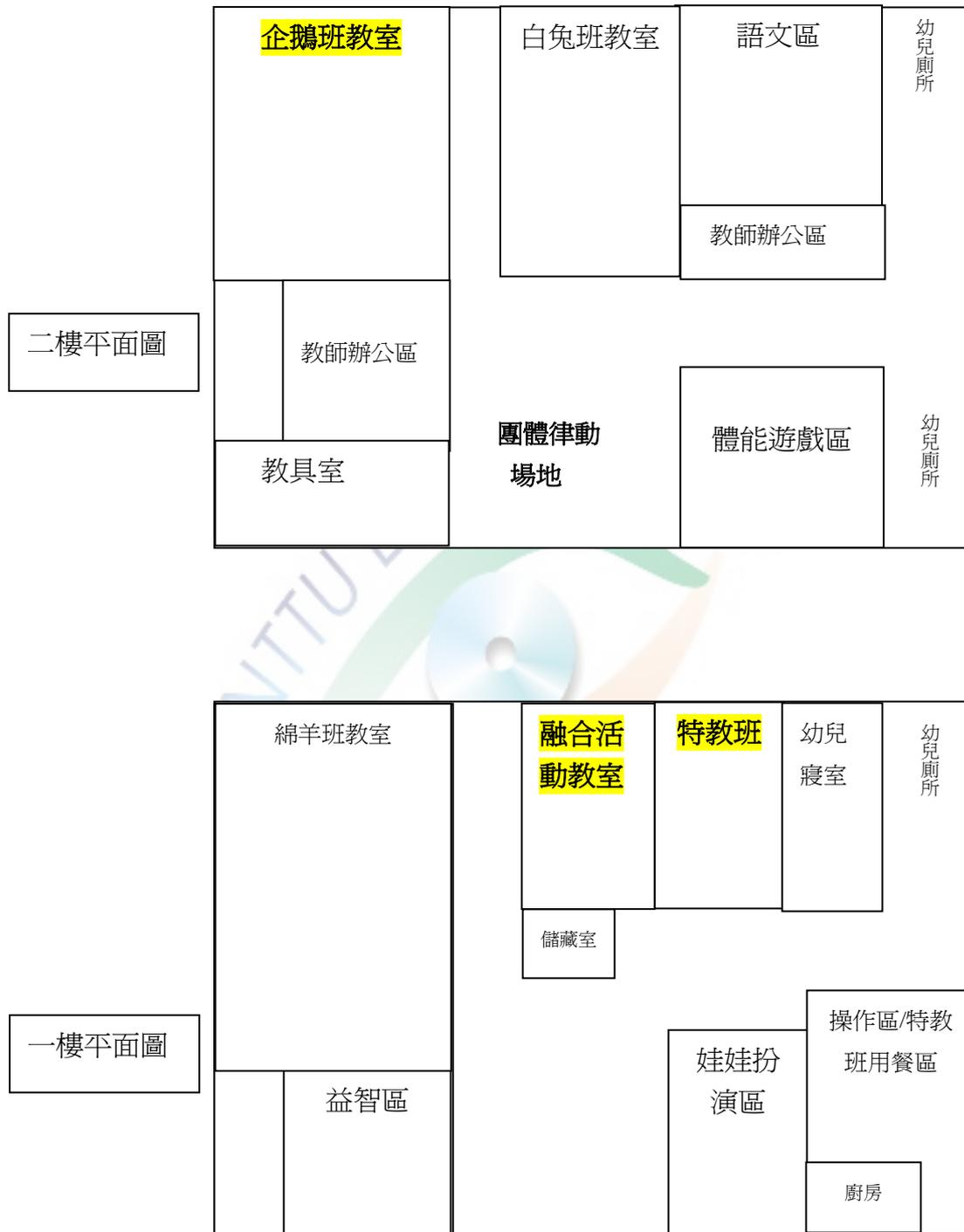


圖 3-1 研究場域平面圖

表 3-1 幼兒作息表

小太陽附設幼稚園幼兒作息表

時 間	活動內容	備 註
7：20～8：00	幼兒入園，角落自由探索	
8：00～8：30	全園律動時間	*每週一、三、五上午 8：10-8：30
8：30～9：00	活力早餐吧	
9：00～11：30	教學活動（含團體活動、分組活動、分享及綜合活動）。	* 每週三上午 10：10~11：30 實施融合教育「創造性戲劇活動」。
11：30～12：30	愛的饗宴（午餐時間）	
12：30～13：00	清潔寶寶	
13：00～14：30	甜蜜夢鄉	
14：30～15：20	團體繪本故事時間	
15：20～15：50	點心囉！	
15：50～16：20	準備回家	

## 二、班級與活動空間

幼稚園位於國小校區內一個較獨立的環境空間，共計三層樓（三樓為教師辦公室），研究班級企鵝班（化名）的教室位於幼稚園的二樓，特教班則為於一樓（如圖 3-1 所示）。由於特教班的空間緊鄰兩間木質地板的寢室，因此，每當進行融合教育活動時，企鵝班的師生會顧及特殊幼兒的方便，選擇至一樓地板寢室的空間進行。

活動進行的空間，寬敞、舒適，其中僅簡單的寢具置物櫃，全是木製地板，幼兒席地而坐，方便進行肢體的動作或遊戲，而無安全之顧慮。然而，這不一定是完美的空間，教師必須先考量活動進行中特殊幼兒是否有需要調整環境，例如：肢體障礙的特殊幼兒，直接坐地板反成為困難的動作時，先準備小椅子備用。對無法乖乖席地坐好或是動態活動時幫助幼兒迅速找到座位，教師也在地板上貼有顏色的膠帶，以利安排、提醒幼兒活動位置。

活動空間與特殊幼兒的班級緊鄰在一起，相隔一個拉門即可進入特教班，一方面是特殊幼兒平時的活動空間，他們對環境較熟悉，一方面方便教師面對臨時狀況（例如：需要椅子、坐墊等用具）可隨時取用。

## 三、作息安排

小太陽附幼（化名）全園（三班普通班、一班特教班）所進行的教學課程，以單元的教學模式進行，其融合教育活動每學期以兩個班級輪流與特教班配合進行。第一學期因教師顧及幼兒剛入園，對作息的不熟悉和環境適應的時間做彈性調整，故融合教育活動約十月份才會進行，每週一次，幼兒以年齡分中班組與大班組，每一小組進行 40-50 分鐘，95 學年度固定於每週三上午 10：10 進行（如表 3-1 所示）。

## 四、課程背景與活動設計

### (一) 課程之前

研究者在選擇研究學校時，曾走訪許多設有特教班級的融合教育學校，瞭解到各校皆有不同的融合活動方式進行，在整理與分析蒐集的資料後發現，融合活動呈現不同的面向與主題，例如：餐點融合、角落融合、學習區融合、小組融合……等。

其中大多會呈現教師將特殊幼兒放入自然情境中希望能所謂的「自然融合」，要期待幼兒們自己有所融合，可能會是需要較長的時間等待吧？而其過程及成效研究者無法做具體推論，因此選擇小太陽附幼，在教師要將特殊幼兒放進普通班級進行融合前，教師是有系統的規劃與思考課程，其成效與目標較能明確的掌握，是本研究的重要考量。

### (二) 創造性戲劇活動

在研究者選擇的研究班級中，其一般課程規劃，皆是全園教師於學期前即共同擬定的單元名稱及活動內容。九十五學年度共設計三個大單元：「開學了！」、「我的身體」、「來去逛夜市」，而融合教育並非一開學即展開，教師考量特殊幼兒與普通幼兒新生新進學校還在適應環境之故，決定於第二單元（約十月初）才開始進行融合教育活動。

班級實施融合教育活動時，教師配合園內的融合教育主題「創造性戲劇活動」<sup>1</sup>（見附錄一，頁 105）進行活動引導與設計，在選擇繪本故事或活動考量時，會配合單元活動的主題做設計。當研究者進班級進行研究時，正值單元「我的身體」，此單元活動預計進行至十一月中旬為止，教師於活動設計時選用繪本引導，是考量以幼兒肢體動作為活動主軸。

活動分三階段進行，前三次課程是普通幼兒與特殊幼兒的初接觸，由特教班教師先帶領活動，讓普通幼兒對特殊幼兒能有所認識；因此，教師設計以「接納」、「體驗」、「合作」三次活動來引導幼兒互相認識與互動，教師選用繪本「十四隻老鼠大搬家」作為活

---

<sup>1</sup> 「創造性戲劇活動」為研究學校進行融合教育的重點引導主題，有關研究班級之創造性戲劇活動教學部分，因不在研究的主要範圍內，其課程的源由、始末與說明，不在此多做詳細介紹，研究者將其整理之詳細內容附於文末之附錄中做一參考。

動引導的故事。接著三次的活動計畫，由企鵝班教師帶領，配合單元、教師選擇以肢體合作活動為出發點的繪本故事「和甘伯伯一起去遊河」，透過動物的角色扮演、肢體動作與創意思考，進行遊河的遊戲。最後三次活動則由研究者（鐘老師）親自帶領，選擇繪本故事「神奇變身水」進行幼兒身體活動的創意變化。

九次的活動皆以錄影方式將其活動過程與幼兒互動情形作影像紀錄，活動後由研究者與教師一起討論，並由研究者以逐字稿方式進行資料處理與歸納、分析。

## 五、研究對象

### （一）參與研究的幼兒

集上述各項重點，本研究選擇企鵝班為研究現場，其班級為四足歲至未滿六足歲之幼兒混齡教學方式。30 名幼兒中，四足歲的有 16 位、五足歲未滿六足歲的有 14 位，進行融合教育活動時是以年齡分兩組進行。

本研究對象為五足歲至未滿六足歲之 14 名幼兒（9 女生、5 男生），及融合時加入之特教班幼兒 4 名（2 女生、2 男生），合計 18 名幼兒為主，如表 3-2、表 3-3。

表 3-2 研究對象-普通幼兒簡述一覽表

幼生編號	性別	幼兒個人特質與行為表現概述
C 16	女	是大班中年齡最小的，與中班小朋友互動為多，較多個人的活動，同儕關係表現。
C 17	女	大而化之的個性，人際關係不錯，不論是幫忙同學、協助老師...主動性很高。
*C 18	男	喜歡和同學相處，常常笑臉迎人，在提醒下願意協助同學。
C 19	女	較害羞、文靜、膽怯、沒自信，從照顧別人時老師給與的肯定中得到自信，漸漸覺得自己可以做許多事。
**C 20	女	較多個人單獨的活動，與其他幼兒互動不明顯。提醒下會去接近其他同學，但時間無法持續一段時間。
***C 21	男	能很容易的與其他幼兒打成一片，溝通能力佳，只要得到老

		師或同儕的肯定，即可完成許多新嘗試的事物。
***C 22	男	個性較耿直、較自我，願意與其他幼兒合作完成一項工作，但還是以自己需要為主要考量，喜歡做搞笑動作或表情，讓同伴們覺得他很有趣。
C 23	女	個性大而化之，能與同學和睦共處，個性大膽，很願意嘗試新的工作與挑戰，容易溝通。
***C 24	男	具領導力，人緣佳，能與同學共同完成一項工作，平時熱心協助老師和同學。
C 25	女	較文靜，平時默默她自己該做的事，不太會與他人有爭執，個性平和、溫柔。
C 26	女	各項能力佳，與同學互動好，文靜，但對事情有主見，會表示自己的需求與想法。
C 27	男	較情緒化，易受他人的影響，專心度較短暫。
C 28	女	對事情較無主見，會尋找一位對象跟隨，有「小跟班」或「影子」的號稱，較無自信心。
C 29	女	初入園時與同學的相處較不頻繁，個性拘謹、謹慎，話不多，自我要求高，很怕做錯事。當成人給與一些社會性增強（鼓勵、讚美）時，她就會表現得較熱絡。

註：

\*1 表示於中途離開幼稚園，轉至其他學校就讀。

\*\*在觀察中，較少出現與特殊幼兒互動的行為。

\*\*\*表示於活動中，會有幫助行為，但常因自己也樂於活動而忘記身旁的特殊幼兒。

表 3-3 研究對象參與融合特殊幼兒簡述一覽表

分組	姓名	性別	障別	程度	個人能力與同儕關係概述
與企鵝班融合幼生	特 S1	男	多障 <small>肢、語、自</small>	極重度	左手肘因病變截肢，部份生活自理能力需成人肢體協助，能聽懂簡單的日常生活指令，無口語能力，情緒不穩定，有自傷行為，有自由活動能力。對其他同儕的態度，需視個人情緒而定，心情好的時候，可以微笑的看著他人，心情不好時，有時可會有用手肘敲打他人的行為產生。
	特 S2	女	自閉症	重度	遠視 800 度，生活自理皆需成人協助，有自由活動能力，但易跌倒，無口語能力，對人及活動沒有興趣。
	特 S3	女	智能障礙	中度	有獨立生活自理能力，能移動自如，需加強體能，有基本的認知概念，如形狀、數字、顏色...等，情緒穩定，能用口語表達自己的需求及感覺，但較被動。
	特 S4 <small>(至企鵝班進行半日融合)</small>	男	智能障礙	中度	有獨立的生活自理能力，能用口語表達，但口語不夠清晰，使人不易理解，能認識顏色，稍有形狀的概念但不穩定，粗大、精細動作能力佳，上課的常規需加強，能跟從同儕一起進行活動。

## (二) 特殊幼兒

當教師對特殊幼兒的個別差異愈瞭解，就愈能因應他們各種學習的困難或提供協助，並能充分的引導普通幼兒學習關照特殊幼兒的需求。本研究對象中的特殊幼兒之障礙類別，包含智能障礙、自閉症、多重障等，教師根據幼兒的個別差異及特殊需求，於活動中進行課程調整，使特殊幼兒能更順利進行活動。

### (一) 智能障礙

智能障礙幼兒，其基本認知能力例如：注意力、記憶力、理解、推理、問題解決等能力皆較一般普通幼兒為弱，而學習速度與反應也較同年齡幼兒緩慢（邱上真，2004，頁 67-71）。教師在活動時的位置安排例如：讓他靠近一點教師或找一位能力佳的幼兒在

一旁協助。在空間的調整部分例如：在地板上貼上提示的顏色膠帶等，讓他方便有正確位置的概念等，皆有助於協助智能障礙幼兒的注意力集中。

## （二）自閉症

自閉症，指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行爲及興趣表現上有嚴重問題，造成在學習及生活適應上有顯著困難者（邱上真，2004，頁 67-71）。本研究對象的自閉症幼兒除無口語能力外，亦有情緒及自我傷害的情形出現。因此在活動中教師需隨時留意特殊幼兒的情緒問題與幼兒間互動的情況，使他自然的融入在簡易且可以達成的活動中，創造自閉症幼兒的參與現象。

## （三）多重障礙

多重障礙，指具有兩種以上不具連帶關係且非源於同一原因造成之障礙而影響學習者。障礙組合的種類繁多，且可能同時存在，因此構成另一種獨特的障礙特質（邱上真，2004，頁 67-71）。研究對象中的多重障礙幼兒包含肢體的障礙、語言障礙及學習障礙等等。其外觀的肢體障礙明顯，易造成一般幼兒的恐懼與互動距離，因此教師將其肢體體驗設計於活動中，先讓幼兒有初步的認識後再安排體驗活動，使幼兒們產生同理心後，較能於活動中相互體諒。

融合教育其最主要目的在於將特殊幼兒安排在一般自然的環境中與普通幼兒一起學習，讓所有的幼兒都能在發展的關鍵期得到最大的成長，使得特殊幼兒在自然下學習社會技能與溝通技巧的發展。因此，教師必須保持良好、親切、正向與積極的態度，教導幼兒以同理心相處，彼此學得接納與尊重。

## （三）參與研究的班級教師

### 1. 美女老師（Ta）

擁有十五年教學經驗之女性教師，持有學前特殊教育合格教師證書，且曾任學前特教班教師九年，目前擔任本研究學校附設幼稚園主任及本研究班級之導師。美女老師畢業於台北市立師範學院幼兒教育學系，並加修學前聽障學分及特教學程，曾任台北縣巡

迴輔導教師；參與融合教育五年。擔任班級導師其間，常於課後與教學伙伴進行經驗交流，並規劃全園教師課後專業知能成長課程、融合實施計畫與發表等，為進行研究學校中大家公認在教學、行政方面認真的教師。

對於選擇這個班級作為研究對象，美女老師抱著互相學習的態度：「我們一直對實施融合教育這些年來，除了讓特殊幼兒和普通幼兒有機會一起互動外，在觀察上一直都是我們最缺乏的，因為人手不足，有時候也不知道到底重點該紀錄些什麼？哪些記錄方式才真正有幫助？」(訪 Ta950903)。因此，對參與本研究有相當的興趣，並願意參與討論、共同分享經驗。

## 2.點點老師 (Tb)

於中原大學修習學前特教組學程，為學前特殊教育合格之教師；目前擔任本研究學校特教班教師，教學經歷三年，是一位年輕、有活力、願意分享教學策略之女性教師；參與融合教學經驗三年。曾任台北縣學前特教巡迴輔導教師，輔導期間常與普通班級教師進行特殊幼兒教學上的經驗交流，提供具體可行之策略，共同為特殊幼兒與普通幼兒融合學習努力。

點點老師平時掌理園內所有特殊幼兒的通報與資料建檔的工作，對特殊幼兒的能力與個別差異能很快的評估與瞭解。在教學上是個常發揮許多創意點子的老師，無論在特教班或是融合活動上的帶領，都很能帶動現場的教學氣氛。點點老師對其他班級和小朋友能給特殊幼兒機會一起玩遊戲或做活動，充滿感激與感動：「能帶著班上（特殊幼兒）的幼兒和他們（普通幼兒）一起做活動，真的很謝謝這些小朋友，像在活動時，看見幼兒們可以互相幫忙，除普通幼兒可以學習認識特殊幼兒外，我們的特殊幼兒也會有不同的示範者，這種學習成效才會好吧！」(訪 Tb950905)。許多的經驗也明顯的感受到幼兒有時候透過同儕間的互動，其學習似乎更見效果。由於支持這樣的活動方式及成果，點點老師一直樂在其中呢！

## 第四節 研究架構

本研究依據研究目的、研究方向及相關文獻探討結果而設計。旨在探討普通幼兒對特殊幼兒利社會行為之表現。本研究之架構如圖 3-2 所示。

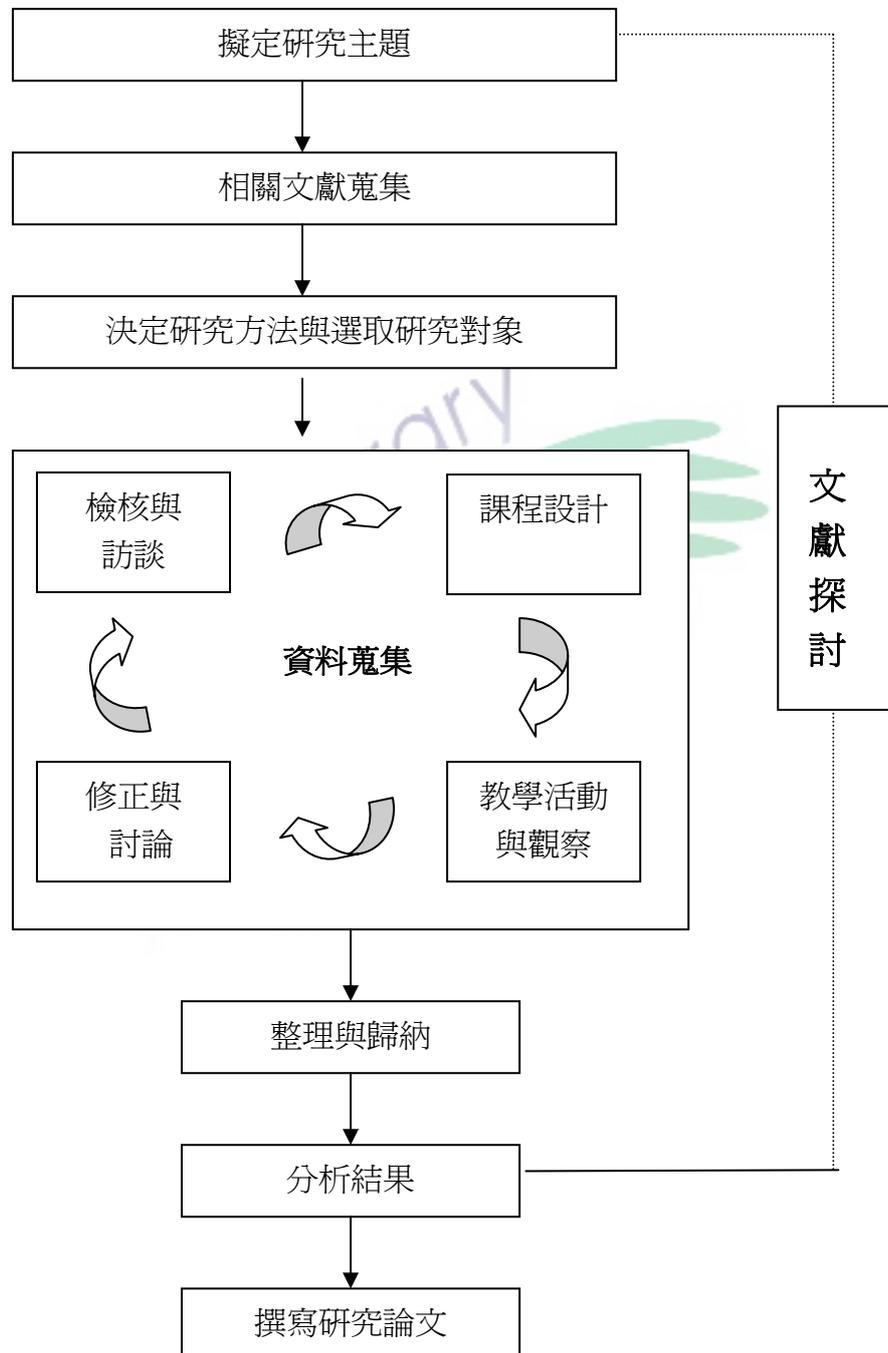


圖 3-2 研究架構

## 第五節 資料蒐集與分析

### 一、資料蒐集

研究者在資料蒐集中，參考文獻後並自編幼兒利行為檢核表加上觀察記錄、幼兒活動攝影、訪談等方式進行資料蒐集。下列將逐一說明：

#### (一)、幼兒利社會行為檢核表

研究者參考許碧勳（2001）幼兒訪談檢核表及羅瑞玉（1997）利社會行為調查表之內容修改，再與班級教師討論其內容的合宜性，之後再經由指導教授指導，完成最後的修正，使之成為適合本研究使用的幼兒利社會行為檢核表，據以訪談普通幼兒，目的是瞭解普通幼兒對特殊幼兒的認識與接納度。再將幼兒的答案整理、分析，以百分比呈現。

#### (二)、訪談

「訪談」是一種研究性的交談，是研究者透過口頭談話的方式從被研究者那裡蒐集（或「建構」）第一手資料的一種研究方法（陳向明，2002，頁 221）。本研究主要訪談的對象包括幼兒個別訪談及教師個別訪談與團體焦點訪談。

**1.幼兒：**學期初，普通幼兒和特殊幼兒還處於陌生的階段先進行訪談。此時以事先擬定 11 項問題的正式訪談為主，以錄音方式記錄訪談內容。除了瞭解普通幼兒對特殊幼兒的認識外，也可探究幼兒利社會行為的概念，例如：「當有同伴需要協助時，你會過去幫忙嗎？」、「如果你幫助別人時，會想要得到獎賞嗎？得到誰的或什麼獎賞？」。其他時間也會利用活動後與幼兒非正式的訪談，研究者會將所得資料及問題向班級教師提出詢問並做確認。期末前（融合活動後）依期初訪談的問題再與幼兒進行一次訪談，將兩次訪談內容作對照，進行分析。

**2.教師：**針對教師的訪談亦分正式及團體焦點訪談兩種。研究者大都於活動後教師空閒的時間進行訪談。為了不耽誤教師的教學或個人時間，研究者也會於中午用餐或放學後一小段空檔，與參與教師進行教學、幼兒表現的焦點訪談方式等取得相關資料。

### (三)、觀察記錄

因為研究者直接參與融合教育活動，且成為班級中的一份子，與教師於活動間分工合作，因此，現場的筆記常因需要協助幼兒或教學，僅能簡述而無法完整描述，後續大都仰賴攝影檔案作逐字稿整理。

### (四)、攝影紀錄

由於出現利社會行為的情境與幼兒的語言、肢體等動態過程很多，故研究者架設攝影機於活動空間的角落，拍攝重點以普通幼兒於活動中對特殊幼兒利社會行為的表現為主，輔助研究者於紀錄過程中可能遺漏之處，事後研究者再反覆觀看，以補充文字記錄的不足，呈現完整的情境脈絡，使原被忽略的細節能一一呈現。文字稿擬定後，再由班級與教學教師核閱，進行文字的確認，以利資料的可信度。

## 二、資料整理與分析

夏林清（1997，頁 151 - 156）指出：「人們最重要的能力之一是：常能把紊亂的事件作有意義的分類與歸因。」，而在將資料作分析的過程中，人們的觀察是有選擇性的，在片段的觀察中相互關連而有所解釋，且解釋是需要合理的，要有跡可尋的。然而分析的目的之一，就是為了找到「吻合」（fit）我們理解的解釋；因此，所有資料蒐集與整理分析的程序是相互連結而不是彼此分割的。

本研究大部分的資料來自錄音、錄影、訪談、觀察記錄以及幼兒基礎行為檢核與行為表現次數等相關文件，這些資料內容，都是研究者賴以形成結論的文本，以下將就資料的處理加以說明：

### (一)、資料轉譯

研究者參與之教學活動外，現場並隨時以錄影的方式做詳細紀錄，研究者並將每次的錄音、錄影內容轉譯成逐字稿，並註明內容之情境脈絡及人、事、時、地等，以利資料分析用。研究者將取得的資料作整理並轉成逐字稿時，其中有關研究對象之肢體動

作、神情、情緒反應等，將以其代表符號作為轉譯表示，例如：研究者觀察到的肢體動作或表情，需要具體描述時，將以「( )」做補充說明；研究對象在訪談中停頓、思索時間拉長，其中空白方式以「.....」表示此符號表示；若有口語對話時，皆以「：」作為說話的符號。

## (二)、編碼與資料分析

將蒐集的資料編碼的主要目的是使分歧雜亂的資料有條理，並分類編排，有助於研究過程中資料整理的分析。紮根理論指出：編碼是指將蒐集到的資料打散、賦予概念，再以新的方式將資料重新放在一起的分析過程（李英瑄，2003，頁 48）。

研究者需持續檢視、分析與觀察，並重複的閱讀所蒐集的資料，再從資料中發現問題與概念。因此，在重整與分析資料的過程中，需不斷的閱讀相關文獻，以刺激思考及檢視研究脈絡，亦隨時對照研究問題與目的，讓所有資料從理論中發展出重要脈絡，連貫與統整所有相關資料。

### 1、資料編碼

研究者在過程中為求將來眾多資料的查詢與閱讀方便，亦避免因時間而造成疏漏，初步先將蒐集的資料作重點標記，並在各項文件留白處加以分類、編碼。例如：與教師對話或訪談則以 T 表示、觀察對象普通幼兒以 C 表示，特殊幼兒以 S 表示，並加入日期編碼，本研究其主要代碼資料如表 3-4 說明。

表 3-4 研究資料代碼一覽表

項目	代碼	日期時間	重點說明
教師	Ta、Tb（訪）	961015	（訪 Ta - 951015）： 代表與 a 教師於 95 年 10 月 15 日做訪談 或討論。 （焦訪 Ta950915）： 代表與 a 教師於 95 年 10 月 15 日訪談。

幼兒	C3 (訪)、	961122	(訪 C- 961122): 研究者於 96 年 11 月 22 日訪談 C3 普通幼兒。
錄影	(錄觀)	951004	(錄觀-951004): 研究者於 951004 錄影帶中觀察到的行為描述。
觀察	(觀)	951022	(觀-951022): 指研究者於 951022 的活動中觀察到的行為。

## 2、資料的分析與多方檢驗

為提高資料的可信度，研究者進行下列方式加以驗證：

- (1) 為確保錄影帶中觀察的分析與分類之正確性，故於記錄後邀會請合作教師（點點老師）共同觀看、討論彼此的觀點。
- (2) 邀請該班級教師閱讀觀察記錄，並請教師提供意見。
- (3) 比對記錄分析與現場錄影帶等資料，以檢驗資料之真實、正確。
- (4) 主動與班級教師討論研究過程中的疑點。例如：「C29 只願意拉住 S2 的圍兜一角，而不願正視她，C29 對 S2 很害怕嗎？」老師：「因為他們很少接觸，且 S2 無語言溝通能力，因此 C29 有一點恐懼的樣子」。經詢問教師後與研究者的推論看法一致為「C29 對 S2 有害怕、恐懼的表現」。
- (5) 將相關文獻、觀察紀錄與訪談等多元資料作交叉比對、驗證，並找出行為所附帶的意義。

## 第四章 研究結果與討論

進行本研究之初，研究者預先以為利社會行為在幼兒進行融合活動中，應可表現出幫助、合作、分享或其他等行為，然在研究過程中發現，可能融合活動是由教師設計活動為主要出發點，教師於教學前有活動目標之設定，所以研究過程中，並未發現分享及其他行為的表現，而幼兒以幫助行為最多。到活動後期，有類似合作行為的出現。

本章以觀察過程中主要發現的利社會行為--幫助、合作為主軸，分四節說明與描述，第一節探討普通幼兒對特殊幼兒於活動中表現哪些利社會行為。分三階段說明：陌生期、醞釀期、成熟期；第二節由與幼兒的訪談中，分析幼兒的利社會觀與利社會行為表現的關係；第三節根據幼兒的利社會行為探討其相關因素。

### 第一節 幼兒利社會行為的表現

在本研究的過程中，幼兒利社會行為的產生，是由教師教學活動設計的引發，也是啟動普通幼兒與特殊幼兒互動的一個重要歷程。因普通幼兒大部分時間都在自己的班級中活動，與特殊幼兒互動的機會，除了全園一起跳律動做運動的時間外，僅每週三融合活動時間才有較密切的接觸，因此，本研究就融合教育活動時間的觀察，將普通幼兒對特殊幼兒利社會行為表現與表現哪些行為分別以三階段（陌生期、醞釀期、成熟期）討論。

#### 第一階段（陌生期）：「他（她），怎麼了？」--害怕與好奇

進行本研究前，研究者參與教師融合教育活動設計的會議，瞭解教師為讓普通幼兒能對特殊幼兒有初步的認識與瞭解，曾經在九月中旬安排特殊幼兒到普通班當小客人的活動，由教師帶著這些即將進行融合教育的幼兒至融合班級中進行一小段時間的認識遊戲，例如：進行「口香糖黏哪裡？」<sup>2</sup>的遊戲。並且以相關的故事繪本介紹行動不方便

<sup>2</sup> 「口香糖黏哪裡？」是一項兩人以上的遊戲，其進行方式由教師下指令：「口香糖」幼兒即接著說：「黏哪裡？」老師再將黏在哪裡的指令告訴幼兒：「黏~小手」，幼兒即馬上與同一組的幼兒將小手黏在一起的活動，教師持續以肢體或幼兒身上的部分作為發號的指令。

或身心障礙的幼兒，例如「大象男孩與機器女孩」<sup>3</sup>的故事來引發幼兒的同理心。

每週三上午融合教育時間，教師依事前的規劃將幼兒分組。第一次的融合活動延續「口香糖黏哪裡？」的遊戲與「大家一起來跳舞」的故事繪本做為引起幼兒參與活動的興趣。

### （一）「他的手像多啦 A 夢」

融合活動進行之初，由特教班教師先設計三次暖身課程並負責活動引導與教學帶領，初次的活動目標設定在「接納活動」，點點老師安排一位肢體明顯障礙特殊幼兒為活動進行的主角，因部分特殊幼兒障礙類別較一般正常者外表無法察覺。

點點老師：「會選擇 S1 當第一次的活動主角，主要的原因是因為在班上許多像自閉症、身體疾病造成的障礙或部分發展遲緩的小朋友等，除無法以語言溝通或理解外，外表較難做區分，所以選 S1 當成活動的引起動機，對幼兒來說應該很具體、也很能深刻的感受到他的不同」（訪 Tb-951004）。

因此，點點老師選擇肢體障礙為第一次的另類接觸活動為開端，她認為這樣要引導幼兒面對「接納」的問題，可以更具體。融合活動所使用的空間是在鋪設地板的幼兒寢室內進行，本研究的班級為企鵝班，普通幼兒以年齡分中班組與大班組，每一組有十四人，加上參與融合活動的特殊四位幼兒，合計十八人。

小朋友進入活動場地時以「U」字形圍坐，面向中間老師方向，點點老師介紹 S1 手部因病變而截肢的過程（老師一邊說、一邊將 S1 由他的後方環抱在胸前，撫摸著 S1 的手部）點點老師：「S1 小時候因為身體生病了，發燒不舒服，醫生說是腦膜炎引發敗血症，導致細菌感染，手的地方因細菌進入引起敗血症的因素，醫生為了不讓細菌再破壞他的身體，為了挽回生命只能以截肢來幫忙，目前截肢的地方是在左手手腕與手肘中

---

<sup>3</sup> 「大象男孩與機器女孩」格林文化出版，文：郝廣才，圖：田中伸介。文中介紹兩位身心障礙的小朋友，因發展過程中身體或心理發展的限制，造成他們無法和一般正常小朋友一樣學習的歷程。主要希望藉由繪本故事的形式，讓一般幼兒能學習接納與不同的小朋友相處，並能適時的提供關心或協助，並非只是一種憐憫而已。

間的部位，因手術的縫合所以他的手變成圓球狀的手，因形狀看起來很像多啦 A 夢的手，因此很多人都叫他的手為「多啦 A 夢手」(錄觀-951004)。

當老師敘述著 S1 的肢體情形時，所有小朋友都認真的看著老師與 S1，點點老師一邊說著一邊微笑並繼續撫摸 S1 的手，一方面也為了親自示範摸 S1 的手，解除一些幼兒的疑懼，而 S1 也樂意讓老師撫摸與按摩。因為 S1 手縫合的部位，會因為天氣的變化疼痛，有時候也會造成情緒的不穩定，情緒起伏很大時，S1 還可能傷害自己，也使他人受傷；老師一邊敘述一邊幫忙按摩他的手時，他應該是感到舒服的，因為 S1 會以微笑抬頭看老師數次，同時可能是因為介紹的當天 S1 溫和的表現，讓在場的小朋友不會覺得太擔心。

點點老師為讓幼兒們能親身接觸 S1，她從 S1 的背後拉起他的雙手，走向中間的場地，對著小朋友問：「有沒有小朋友要和「多啦 A 夢」握握手呢？」

多位女生、C24 說：「我不要」(搖頭)。

點點老師拉著 S1 的手繼續說：「想要和我的「多啦 A 夢」手握手的小朋友請舉手」。

C21 舉起左手手：「我、我」。

點點老師帶著 S1 靠近 C21 的面前，把「多啦 A 夢」的手伸向 C21 跟 C21 握手，C21 伸出左手抓握兩下 S1 的手即放開。

點點老師：「什麼感覺呢？有沒有軟軟的？」(此時 C21 快速的收回剛剛摸 S1 的左手，並將左手放在鼻子上聞一聞，再雙手搓揉幾下，再聞一聞)(錄觀-951004)。

C21 雖然是主動舉手向老師表示要摸摸看 S1 的手，也許抱著好奇或好玩的心理而試試看。但摸過後除了觸感外，他迅速的將自己的手放在鼻子上嗅味道的緊張神情及搓揉雙手的動作，其實還是有一些擔心、害怕的，然後他忘記要如何回答老師的問題，而問他最擔心的問題。C21 對著點點老師說：「他吃點心怎麼吃呀？」。此時老師正將 S1 向其他幼兒接觸，並沒有回答他的問題。(觀-951004)。

小朋友們開始對觸摸軟軟的感覺感到好玩，一些孩子便開始有尖叫與笑聲出現，老師為讓大部分有意願的孩子都有機會接觸到，便一個一個的讓他們摸一下。

C23：「我摸摸看！喔～」一邊笑一邊睜大雙眼（臉部表情緊張，發出喔～喔～並以左手一直抓、搓剛剛摸過多啦 A 夢的右手，也轉向身旁的小朋友互看了一眼，旁邊的小朋友一直看著搓手的 C23）。

C25 摸一下後笑著對旁邊的小朋友說：「軟軟的耶」。

C18 摸了說：「好軟喔！」並對旁邊的 C21 問：「好軟對不對？」C21 點點頭，但仍搓著自己剛剛摸過的手。

接著 C27 摸了笑著說：「好軟喔」。旁邊的小朋友也回應：「好軟的感覺喔！」（錄觀-951004）。

雖然在活動的引導下，老師若有先示範撫摸或按摩的接觸特殊幼兒的肢體，可能可以使幼兒在第一次接觸時能減少一些心理的擔心與害怕，並在示範、鼓勵下，希望幼兒能主動親近與接觸。對第一次近距離的看到或摸到的幼兒來說，這些舉動除了好奇外，從幼兒摸過“多啦 A 夢”的手之後，對自己雙手一再的靠近鼻子聞味道和急於搓手的行為來推測，幼兒可能有一些的疑惑，因為他們不知道這樣摸了之後會在手上留下味道嗎？或想把剛剛的感覺搓掉。

然而，幼兒們對少一隻手在日常生活方便性的關心是很直接的，當 C21 問：「他吃點心怎麼吃啊？」

小朋友很難想像這樣的不方便是怎樣。雖然點點老師未即時給與回答，卻接著設計一項體驗活動；老師請小朋友都變成“多啦 A 夢”的手，小朋友個個伸出一隻手握緊拳頭，假裝是“多啦 A 夢”的手，只用另一隻手來解決吃果凍的問題，果凍需要打開塑膠膜才有辦法吃到，因此，教師利用孩子喜歡吃的東西當引導物做體驗活動，只見小朋友們個個聚精會神的想辦法，以單手、嘴巴、腳、膝蓋等身體各部位紛紛出動幫忙，

透過這樣嘗試的活動，讓幼兒們體會到「吃果凍」對他們而言原本是那麼簡單的事，也可以使小朋友更能體諒肢體不方便者的感覺。

## (二)「請你不要倒下去」

點點老師介紹下一個遊戲的規則，這個活動需要小朋友以相互協助的方式到指定的位置上做圖畫的接力，第一次一人獨自畫，一次只能畫一筆，第二次兩人互相協助才得以完成畫出指定的物品，由於是用彩色筆作畫，需要想辦法開關筆蓋才能畫畫，對特殊幼兒來說，需要許多的協助。特殊幼兒中有一位 S2 無語言能力，高度弱視的她戴著一副眼鏡，平常可以獨自坐穩在椅子上，一旦坐到地板上時，即會整個人都躺在地板上，很難坐正。進行活動時，S2 的接收能力很弱，是比較需要時時有人幫忙的特殊幼兒。

點點老師：「我們這裡還有一個需要幫忙，誰要幫忙 S2？」C21 搖動著手馬上說：「我不會。」（坐在地板上用腳縮起來至下巴，表情有害怕的樣子）。

C27 也跟著說：「我也不會！」

點點老師還是希望能召集出有意願的小朋友：「可以幫忙照顧的小幫手請舉手。」C29 坐在後面一排將手舉一半（好像不太確定自己是否有能力可以照顧得來），美女老師一看到 C29 的表現即向點點老師推薦：「點點老師，C29 有一點想試試看，可以給她一次機會試試照顧 S2 嗎？」，於是點點老師請 C29 幫忙帶 S2 進行接力畫畫的活動。

C29 在家裡是妹妹，很少有幫忙或照顧他人的機會，對於自己要求很高，緊張就會咬手指（研究者觀察到她的指甲被咬的痕跡很明顯），對自己較無自信。因此是否能幫助、照顧他人，她舉一半手的表現，似乎有些不確定。初次接觸特殊幼兒，即使有很大的意願，但心中的擔憂或不知如何幫忙的心情，應該是存在的，當老師察覺時，若能可以適時的給與鼓勵和協助，也相對給了 C29 一個嘗試的機會，相信以她的能力一定可以

做得很好的。

C29 在老師的協助下讓 S2 坐在她的左邊，但 C29 還是有些緊張的不安的感覺，因此並沒有用眼睛多看 S2，S2 不太坐得住，她稍側身欲離開時，C29 看著另外一邊的美女老師，只用手去拉一下 S2 的衣服即放手（沒有將頭和眼神轉過來看她）。第二次 S2 又向旁邊倒了過去，C29 僅以手拉住她後面圍兜一角（仍沒看她），S2 往更旁邊的地方移動，C29 一直手拉著 S2 圍兜未鬆手過，仍看著另一方向的美女老師，S2 被拉住而無法移動只好將整個身體倒在地板上，C29 未鬆手而跟著倒了下來，C29 以好像沒發生任何事的眼神看著一旁正在說明遊戲規則的老師。和身邊的 S2 沒有眼神的接觸，也沒有太多肢體、語言上的互動，只是拉著衣角希望不要讓她再倒下或離開座位（錄觀-951011）。

主動且有意願幫忙特殊幼兒，對沒有自信且從未接觸過特殊幼兒的 C29 來說是一項很大的挑戰。然對普通幼兒而言，只要做活動時，不讓特殊幼兒跑走或離開位置，幼兒們應該就覺得幫了大忙了。他們之間很少有語言的提醒，見到特殊幼兒有任何動靜時，肢體的協助（拉住他們、把他們帶回座位等）是他們認為最直接也最快速的方法。不過對普通幼兒一方面要認真聽老師敘述活動內容，一方面又要協助身旁的特殊幼兒，在專注力與照顧能力上都能兼顧是很不容易的。

### （三）「你為什麼生氣呢？」

在融合的活動裡，對特殊幼兒要面對一下子增加的同伴，有時候需要一些時間的調適，也可能是生理因素的關係，加上無法以語言表達，情緒的直接表現，常常會使普通幼兒無法理解，當他們不清楚特殊幼兒的需求時，對其情緒的表現即會有害怕的感覺，相對的也不易有利社會行為的表現。

點點老師帶領著小朋友玩聽音樂搶椅子的遊戲，老師將音樂一放，小朋友們開心的繞著椅子跑（椅子圍成一個圓形，座椅朝外），S3 慢慢的跟著大家跑在隊伍中；S4 也開心的奔跑了起來；S2 一直坐在地板沒有動，沒有小朋友發現她；S1 今天不知為了什麼，情緒有點狀況，一直發出生氣的聲音，並時而會以他的“多啦 A 夢”手敲打自己的臉頰。

點點老師按下音樂，音樂停止時，小朋友們爭先搶起位子，當大部分小朋友都就位時，總會有一、二個是找不到椅子的（有時候是看見位子了，但卻不想坐在某些同伴的旁邊）。老師：「找找看哪裡還有位子做呢？」，小朋友指著 S1 旁邊的空位說：「那裡！還有一個位」，C26 也是沒找到位子的其中一員，她也看到了 S1 旁的空位，但她有點猶豫（皺起眉頭，雙手在腹前抓握），C26 走過去座位旁邊試著要讓旁邊的 S18 往另一個方向靠，讓 S18 與 S1 中間的空位變大，但 S18 並沒移動身體；另一個位子 S2 也在小朋友的協助下坐下來了，C26 表情為難的在 S1 旁的空位坐下來，但是卻一直往 S18 的方向靠過去，試著讓自己與 S1 中間有小小的空隙。

C26 一會兒又站起來面色沈重感覺有些不安，美女老師說：「只剩下那個位置囉！請坐。」，她只好很勉強的表情（慢慢的、小心的）不碰到 S1 有「多啦 A 夢手」的身體（她害怕的又皺起眉頭的表情）坐了下來，她的臉部都轉向 S18 這一邊（雙手在膝前緊握）。此時的 S1 情緒又開始焦躁，以雙手敲捶他自己的臉頰，C26 緊張的神情，不太敢回頭看 S1，S1 又叫、又跳坐椅子、又捶自己，C26 都不敢亂動。坐在 S18 旁邊的美女老師（距離 S1 有三個小椅子遠）伸長了身子以手按壓一下 S1 的肩膀，老師欲穩定他的情緒與敲打及發出的聲音，此時 C26 才回頭看 S1 一眼就馬上（很快的）轉過來，並將屁股再往 S18 的方向再挪動一下（頭都轉向 S18 的方向）（錄觀-951011）。

大部分的幼兒面對正在因情緒而自我傷害會敲打自己的特殊幼兒來說，在不瞭解原因之下，研究者從幼兒們的神情與不敢靠近的表現中，推論幼兒有些緊張與害怕，因為他們不知道他的自傷會不會傷及周圍的人。為什麼這一天 S1 的情緒於起伏如此明顯？點點老師表示：「對 S1 的情緒不穩定，有許多原因，有時候可能是天氣的關係、環境或生理的需求等等，但要確定是哪一種，都必須要依當天的情況一一排除與觀察才能下定

論」(非訪 Tb-951011)。

經過與班級老師訪談後，要瞭解特殊幼兒的情緒反應，通常需要做許多因素的排除再找出其原因，其情緒的表現也需做進一步的觀察才有辦法做正確的判斷。

在融合活動的初期，普通幼兒對特殊幼兒的接觸還處陌生期，彼此還不瞭解，更不知道該如何安撫或協助對方。此時，老師雖有以手按壓試圖安撫 S1 的情緒，對坐在他旁邊的 S26 而言，應該還是有許多的擔憂。

## 第二階段（醞釀期）：「我是小天使」--以愛心為出發點

透過融合活動提供互動的機會，普通幼兒與特殊幼兒的相處因活動增加而不再陌生，活動中教師不斷的提醒，幼兒們能在自然的情境互動。融合活動進行至第四次的課程時，由普通班教師來帶領，主要是因為在特教班老師的引導下對參與融合的特殊幼兒漸漸有熟悉的感覺，接著由普通班教師進行相關活動，因其更易掌握普通幼兒可發揮的能力。

活動進行一段時間後，幼兒彼此熟悉度增加，普通幼兒較主動照顧特殊幼兒的意願亦提升，這部分與教師在照顧特殊幼兒後給予的鼓勵有關。教師為鼓勵普通幼兒協助照顧特殊幼兒，如：融合活動進行後，會給與一張「金卡」<sup>4</sup>。

每當融合活動開始前，美女老師就會徵求協助特殊幼兒的小幫手：「誰要當 S3 的小天使<sup>5</sup>？」(C23、C16 將手舉得直直的)，美女老師即將 S3 牽到 C23、C16 中間的位子。美女老師又說：「誰要當 S4 的小天使？」C19、C20、C24、C25 都一起舉起手，美女老師選了 C24、C19 當 S4 的小天使，請他們坐到 S4 兩旁（因為 S4 很容易離開位置，被安排調整圍坐在小椅子上）。美女老師又問：「誰要當 S1 的小天使？」C17、C25 很快的舉

<sup>4</sup> 「金卡」：為研究班級師生約定的鼓勵卡，以金色卡紙製成，幼兒只要蒐集所獲得的金卡十張，即可換小禮物一份。

<sup>5</sup> 「小天使」：融合活動中普通幼兒擔任協助特殊幼兒者之通稱，形容像天使一般的有愛心、懂得幫助他人、令人溫暖的人。

手表示願意當 S1 的小天使，於是老師請他們直接過去坐在 S1 的兩旁。

接著美女老師尚未問誰願意當 S2 小天使時，C29 早已把手舉的直直的，因此，美女老師將 S2 帶到 C29 的位置交給 C29，當 S2 搖搖晃晃準備坐下時，C29 會以雙手扶住她，讓她坐好，老師接著轉頭問坐在 C29 旁邊的 C28：「你要一起照顧 S2 嗎？」只見 C28 搖搖頭後，往旁邊再換一個更角落的位置（錄觀-951025）。

教師於活動前會先徵詢協助特殊幼兒的小天使，許多小朋友會主動舉手表示他們願意幫忙、照顧；觀察的過程中發現，並非每一次舉手的普通幼兒都會對每一個特殊幼兒舉手表示協助意願，亦即是他們也有一些選擇性的對象。因素經過訪談教師與觀察後發現：

(1) 特殊幼兒因學習的需求，較常安排至普通班級參與其他課程，幼兒對他們比較熟悉，也瞭解協助的方法，例如：S4 半天融合在普通班級中，使幼兒和他較為熟悉。

(2) 部分特殊幼兒的個性溫和、較無攻擊與威脅性，也會是普通幼兒的選擇對象，如：S2 她沒有特殊的攻擊行為，小朋友拉到哪裡他都不會排拒。

(3) 特殊幼兒的障礙輕且外型（肢體或長相）清秀、沒有異樣、能力較好、配合度高者，例如 S3 有口語能力，可以和小朋友互動，只是比較害羞、內向，在小朋友眼中他可能就像一般正常小孩一樣，也不需太多的協助行動；這些是教師從幼兒的角度思考，會選擇特殊對象的原因。

班上也有一些幼兒是不太願意當小天使的，經觀察與訪談後瞭解其原因為：

(1) 幼兒有可能像上述的幼兒一樣踴躍舉手有意願，但老師沒有選上他，所以後來就不再舉手了。

(2) 由於曾經見過被特殊幼兒情緒的問題及其肢體受過他們的敲、咬行為而受傷，令幼兒感到害怕與緊張，例如：C28 曾經被 S2 咬了一口後，就開始連坐位都遠離她。

(3) 也有一部份的孩子仍以自我快樂為考量，當他自己想盡情的玩時，以致無法持續一段長時間來身兼小天使，如：C22、C24 常常自己完到忘我的境界，而對特殊幼

兒忽略了；以上都有可能讓當小天使的意願受到影響。

幾次觀察發現，在活動中主動當小天使的幼兒，會聚焦在某幾個幼兒的身上，如果當時有好幾位小朋友同時舉手表示有意願時，教師對於出來當小天使的人選也似乎會鎖定某些對象。教師對幼兒社會能力的信任與肯定，以及幼兒本身學習能力的強弱有關。

大部分協助特殊幼兒的小朋友，在教師提醒下，於活動中會隨時留意身旁的特殊幼兒，只要他們一有動作，普通幼兒通常會有肢體與簡單的語言，使特殊幼兒不會隨意跑掉或亂動的情形。

為了活動進行前的引導故事，美女老師與小朋友一起討論「划船」的感覺，少部分幼兒有划船的經驗，當老師請大家輪流發表時，C24 是這次課程自願當小天使的人之一，因為照顧 S4，所以兩人有許多互動行為。S4 無法參與團體的討論，於是轉向左邊的 C24，雙手抱著 C24 的臉，C24 沒有情緒的表情，只是先將 S4 的手拿開，轉身面對正在與大家討論的美女老師，S4 看 C24 不理他轉而以手抓坐在前面 C26 的頭髮（C26 快速回頭看他一眼又轉回去）。S4 起身要往前看 C26 時，C24 看到馬上用手把他拉回來坐好。S4 再轉向右邊抓一下 C19 的頭髮，C19 用手壓住 S4 的腿（暗示他不要再亂動）。C24 將 S4 的方向轉過來面對自己，雙手固定著 S4 的臉頰，眼神堅定地看著 S4：「S4！不可以！不可以再抓別人的頭髮」，只見 S4 看他一眼低下頭一下下，但已經沒有再拉他人的頭髮了（觀錄-951025）。

老師說故事，小朋友圍成 U 字形在地板席地而坐，C26 坐在 S4 的身旁，手牽著他聽故事，S4 並沒有看往說故事的方向，只是看著前方發呆了約三秒鐘，將身體向前搖晃了三下，C26 用雙手將 S4 的身體固定住（不讓他再搖晃）並和他說：「坐好喔！」C24 坐在 S4 的另外一邊，也想幫忙牽住 S4 的手，S4 拍了被 C24 牽住的手三下，並將 C24 的手撥開，C24 看了一下 S4，就轉過去聽故事的方向，不再牽他的手了（錄觀-951122）。

老師介紹故事「神奇變身水」，拿出小紅帽的布偶吸引幼兒的注意力，當 S4 焦慮時，

口中就會不斷的唸著：「媽媽ㄋㄟ？」C26 看老師一眼後點點頭（似乎和老師有了一種默契），將頭再轉向 S4，此時 S4 拉著椅子將身體往前彎下，彎的時候移動了椅子並往前移了一些距離，C26 以雙手抓住椅子將 S4 坐的椅子固定，並告訴他：「S4！坐好！」，S4 抬頭看了 C26 一下，C26 接著說：「坐好，媽媽就會來！」（觀-951129）。

故事進行角色的扮演，老師藉由許多的裝扮物品讓幼兒在角色的感覺可以再具體一點，所以老師拿出一個塑膠箱當成「神秘箱」，裡面裝了許許多多的裝扮用具，當 S4 及 C26、C24 走出來選配件時，S4 看了看、手翻一翻後決定拿起瓢蟲的翅膀，老師和 C24 幫忙他背上翅膀，S4 高興（笑）走回牆壁的位置前坐下，S4 坐下後以手一直碰坐在他前方的 C21，C21 回過頭看著 S4 且大聲的告訴他：「不要弄我！」他才把手收回去（觀-951129）。

由於 S4 有半日融合在企鵝班的活動，因此幼兒們對他較熟悉，因此 C24、C26 知道 S4 的口語與理解比較弱，還會模仿平時教師與他的說話語氣。例如：C21 讓 S4 面對他，以堅定的語氣說：「不可以」時，S4 就比較清楚他的意思，而暫停對他的干擾。此外，成人是幼兒學習經驗中重要的關鍵人物，在學校裡教師的示範與言行都是幼兒模仿的對象，且有正面的影響，小朋友會模仿教師的語氣和特殊幼兒說話，此與李駱遜（2000）、洪智萍（1995）及 Doescher（1992）的研究相同。

### **第三階段（成熟期）：「我們都是好朋友」--讓愛持續發光**

當幼兒相處的時間愈久，愈有利於幼兒間發生正向的行為（洪馨徽，1999）。研究者也發現在幼兒互動的過程中，擔任「小天使」的普通幼兒都能自然的加入幫忙的行列；幾次活動後，教師也不再以「金卡」的獎勵機制來引發幼兒的正向行為，改由社會性的增強（口頭讚美）做為鼓勵，他們仍然持續的幫忙。普通幼兒對熟悉的特殊幼兒，會表現出持續且主動的幫助行為，且無論是否為特殊幼兒所需求，普通幼兒會以活動當時的

情境與需求做判斷何種情形下要即時給與幫忙。當自己能力有限時，也會請求同儕的支援。

### (一)「我會幫你和大家一起玩遊戲」

當活動進行「和甘伯伯一起去遊河」美女老師和小朋友坐在地板上討論有關船的行進方式，S4 坐在地板上常會無法控制身體而到處翻滾，老師在課程調整時已做考量，給他一把椅子以便讓他容易回到自己的位置。

S4 沒有辦法參與任何的討論，當大家正熱烈團討時，他坐在椅子上用雙手將椅子搬起來，移動了四、五步，C19 看見 S4 移動，隨即向前試圖將他和椅子拉回來，但是自己的力道不夠，於是一手拉住 S4，一手拍拍坐在旁邊的 C24 肩膀，C24 向前蹲下來拉住 S4 的椅腳，S4 抓著椅子又想往前走，C24、C19 二人用力（一人拉住一邊）將 S4 拉回靠牆壁的位子，並將椅子放好，讓 S4 坐下，（二人互看一眼笑了一下），分坐在 S4 的兩邊（C19 還將手抓住的椅腳）（觀-951025）。

故事介紹結束後，小朋友們很想玩演戲的遊戲，美女老師見幼兒興趣正高昂，於是開始進行角色的分配工作，美女老師選了當時舉手的 C24、C19、S4 當兔子，並給每一種動物有一個角落當成是動物的家。S4 一直離開指定的位子，C24 及 C19 隨即跟著後面將他拉回指定位子，S4 整個人躺在地板上，C24 與 C19 一直幫忙要拉起他，但拉不起來。S4 一翻起身想跑走，C19 迅速的跟著起身將 S4 由背後抱住，兩人都倒在地上。S4 力氣大又跑走了，C19 嘆一口氣搖搖旁邊的 C24，指著 S4 跑走的方向，兩人不顧正進行的活動，合力去把 S4 帶回來坐回椅子（觀-951025）。

S4 由於和普通班幼兒相處時間長，是普通幼兒比較熟悉的特殊兒，也因為彼此相處的時間較其他特殊幼兒多，C19、C24 比較瞭解對於 S4 的行為，爲了不讓他在上課的時候離開團體，C19、C24 從不需要教師的提醒即能合作把他拉回來，這是當下他們最

快速的解決辦法。研究者從觀察到的行為中判斷他們知道 S4 有口語的能力（多為複述語句為多），但理解力不足，因而以直接行動為主。

## （二）「我願意為了好朋友」

在戲劇活動中，美女老師依幼兒興趣與意願做角色分配時，S2 正玩著扮演材料中的藍色皺紋紙，為了能讓特殊幼兒在活動過程中的行為合理化<sup>6</sup>，美女老師說：「S2 你想當水是不是？好～這個彩帶讓你假裝當水喔！」於是安排 S2 扮演水的角色。在一旁的 C29：「我也要去當海浪。」說完便帶著 S2 走向前面藍色皺紋紙的籃子前（找到一把椅子推給 S2 坐下，自己蹲在她的旁邊），美女老師又說：「好，還有誰想要當水？」C28、C17、C23 都舉手，美女老師選了又選了 C28 一起當水和海浪的角色（觀-951025）。

在許多幼兒舉手表示要當水和海浪角色時，教師似乎會考量空間與人數或材料的準備等問題做適當的配置。C29 一直是主動照顧 S2 的小天使，只要教師合理化 S2 的角色為什麼角色時，通常 C29 也會主動願意擔任同樣的角色，但是當 C28、C17、C23 都舉手表示想當和 C29 一樣的水和海浪時，美女老師為什麼只選了 C28？研究者為能釐清其原因，向教師詢問其想法，美女老師說：「會選擇 C28 是因為前不久 C28 看到 C29 會主動接近 S2，她也會與 S2 有互動。可是有一次 S2 莫名其妙的趴向 C28 的手臂咬一口，當時她有被嚇到，後來觀察 C28 都不太敢再接近 S2；但是 C28 一直以來都把 C29 當作跟隨或模仿的對象，C29 又一直是最主動照顧 S2 的小天使，C28 應該是想和 C29 一起玩才願意加入這個角色，我想這應該會是一個好機會，可以自然的讓她們再度接觸，說不定可以改變他們之間的關係，所以我就很直覺的讓 C28 加入這個活動了。」（非訪教師 Tb-951027）。

<sup>6</sup> 行為合理化：本研究指活動中為了讓特殊幼兒的行為特徵不被太凸顯，教師將其表現出來的行為與教學內容作結合的合理解釋。例如：特殊幼兒喜歡將彩帶拿在手中看著物品且不斷的揮動時，教師會即時的將他的行為與故事中所要表現的情節結合，解釋為他想要扮演「水」的角色……等等，讓普通幼兒不至於認為特殊幼兒的行為很奇怪。

在許多研究中皆發現，同儕的能力與同儕相處所建立的關係，皆會對其同伴的行為有其影響力（萊素珠，1996；鄒啓蓉，2000；羅瑞玉，1997；楊惠婷，2005）。C28 與 S2 在之前的相處中，曾經有一次不愉快的經驗，讓 C28 在教師尋求「小天使」時卻步。但她為求能與自己的好朋友 C29 一起在活動中同為一組的角色時，對 S2 的害怕因好朋友的表現減少擔憂。以 C29 與同儕相處能力和同儕建立良好的關係來看，其他幼兒視她為模仿的對象。研究者在訪談教師與觀察中瞭解 C29 的利社會行為表現，對其同儕與特殊幼兒的互動行為。許多研究亦證實社會理論的觀點，並且發現除了經由行為的觀察模仿，其他管道如：言語示範、直接說理、社會強化亦都會發揮作用。值得重視的是利他楷模的多樣化，楷模可以是現實生活中的某個人，也可以是故事中的人物，但若能是幼兒生活中的重要人物，則強化利社會行為的表現將更大（羅瑞玉，1997，頁 44 - 45）。

點點老師在訪談中表示：「找到擔任『小天使』的角色時，對融合活動之初是相當重要的，因為如果一開始的『小天使』是個能力不錯或在同儕間有領導能力的對象，他們所表現出來的行為，無論是經由教師提醒或者是他們認知中所認為應該表現的行為，其實效果都會比較正向。一方面也許可以讓小朋友覺得和特殊幼兒在一起並不難，一方面有好的模仿對象讓他們認同這些行為，所以這些『小天使』在我個人的經驗中會認為是融合活動裡很重要的關鍵喔。」（焦訪教師 Ta、Tb-951110）。

### （三）「我們會一起做」

後面幾次的融合活動，由研究者（即鐘老師）親自帶領幼兒進行活動，研究者從帶領活動與觀察中發現，當幼兒們進行創造性戲劇活動一段時間後，對故事中的角色扮演愈來愈有興趣。因此，研究者和班級教師於課程前討論時，特教班點點老師建議我在活動中必須考量特殊幼兒對自己所扮演的角色，並提供學習認同的感覺，嘗試多種不同的素材，希望能更吸引幼兒投入扮演遊戲，同時增強特殊幼兒的興趣。

活動中，老師拿出許多裝扮的物品，例如：蝴蝶的翅膀、頭上戴的昆蟲造型髮圈、

披風等等，看見幼兒對物品欣喜的樣子與「哇～」的語氣神情，幼兒們喜歡裝扮的感覺表露無遺。但是當特殊幼兒無法自己決定角色時，普通幼兒也會觀察或猜測他們的喜好，並和他們一起做同樣的角色活動。

鐘老師故事說完後，推出一個附有輪子的塑膠箱子，上面蓋有一塊水藍色的布（為了不讓幼兒一下就看見裝扮物品，以示神秘與新奇感），老師陸續從箱子中一項一項的拿出裝扮物品（有蝴蝶、瓢蟲的翅膀造型、昆蟲觸角的髮圈……），小朋友們驚喜又高興的連聲說：「哇～我也要當瓢蟲……」、「喔！好可愛喔！我要當蝴蝶……」。

鐘老師說：「C29 今天是很棒的小天使，請你先帶 S2 出來選」，於是 C29 起身想從 S2 的背後要抱起 S2（想讓 S2 站起來）可是有一點吃力抱不起來，旁邊的 C21 看見了也趕快站起來幫忙，C21 從前面扶住她腋下幫忙，C27 見狀也過來幫忙推 S2 的屁股。S2 被三人合作又推、又拉終於站起來；C29、C21 二人一起扶著 S2 走到「神秘箱」前面，S2 摸了兔子耳朵的髮圈，於是 C29 猜她想要兔耳朵，就將兔子髮圈拿起來要給 S2，S2 手上拿著髮圈轉身往回走（並沒戴在頭上），C29 很快的跟在後面拉住她，並將髮圈幫 S2 戴在頭上（還調整一下，想要她能戴正），只見 S2 一直亂動還會用手去抓，C29 對著她說：「你不喜歡嗎？我們再換一個」。C29 趕緊扶著 S2 試著將她帶到神秘箱前，S2 掙脫開來坐在地上，鐘老師說：「哦！她不要是不是？」C29：「她會一直抓髮圈，再換一種抓不到的好嗎？」於是他們又在箱子裡挑選了蝴蝶翅膀讓 S2 戴上，C29 及 C21 也選和 S2 一樣的蝴蝶翅膀，裝扮後兩人一人扶一邊 S2 的手臂，將 S2 牽到後面牆壁靠著牆坐下來（觀-951129）。

特殊幼兒會因身體控制能力弱或無法理解指令，使得起身的動作緩慢或有困難，普通幼兒在多次互動後，已能主動給與協助。當教師口頭上鼓勵請 C29 和 S2 有先選擇裝扮物品的機會，讓 C29 每次擔任「小天使」時，在臉上充滿成就感。C29 看見 S2 那麼的瘦小，嘗試一個人將 S2 扶起來，發現力氣有限，一旁的 C21 看見後即過去幫忙，一人在前、一人在後兩人合作完成這項吃力的工作；也許 S2 並不知道為什麼他們要將她

扶起來，最後還要戴上蝴蝶的翅膀，但是 S2 沒有反抗或拒絕，一起扮演完所配置的角色。

C29 似乎已經觀察到 S2 喜歡拉長長的東西玩（例如：頭髮、細線等），因此爲了不讓她跑走離開位置，活動中見 C29 手上一直拿著一條長線，在 S2 的眼前晃過來晃過去，吸引 S2 的注意。而 C29 自己卻很留意活動中故事進行的段落，隨著劇情的需要變換角色，當老師說到主角小老鼠想要變成蝴蝶時，這些扮演蝴蝶的小朋友即以蝴蝶的特色飛舞出來，在場地中央隨著音樂起舞（其他的動物或昆蟲就輪到蹲下休息）。

鐘老師繼續當旁白敘述著小老鼠想變身的故事，鐘老師：「小老鼠想一想，還是不變烏龜，因為烏龜的殼太重了，行走時很不方便。小老鼠想了一想……變蝴蝶應該不錯吧！因為蝴蝶飛起來真是漂亮呢！」此時見到 C29 及 C21 反應很快的站起身來，整理一下裝扮的翅膀（揮動雙手，做飛的動作）跑到教室場地的中央，C29 在中間跑了一圈後回頭發現 S2 並未移動身體跟上他們，就試著飛到坐在地上的 S2 身邊將她扶起來（手拉著 S2 眼睛望向 C21，有尋求幫助的意圖），C21 也飛了過來一起帶著 S2 到中間帶著她做飛的動作（拉著她的手上下揮動），C29 從她的後面幫忙扶著 S2 背後的翅膀，三隻蝴蝶一起飛了起來（觀-951129）。

在活動過程中，S2 的表現並無法融入活動，比較多與教學活動無關的個別行爲，所以當裝扮或是故事指令的下達，她也似乎都沒辦法接收，都只有靠普通幼兒的幫忙。C29 多次都自願協助 S2，所以對她也比較熟悉，知道該幫忙 S2 拉一下或是扶起來，而 C21 只有在 C29 出現求助時會主動向前幫忙，既是對幫助 S2 也是在幫忙 C29，三人合作完成角色扮演在活動中的指令。

普通幼兒對同儕在傳達訊息時的眼神或動作、表情，彼此較快能理解相互間的意圖。但對特殊幼兒，普通幼兒則較少以眼神或表情來做傳遞訊息的工具；因此，普通幼兒與特殊幼兒的合作不易彰顯，可能只是跟著奔跑或做某些肢體動作，反而是普通幼兒間常以合作的方式，共同在肢體協助或合理的口語解釋幫忙特殊幼兒，使得活動得以持

續且順利進行。

角色扮演的動物和昆蟲們，隨著音樂在地板教室裡到處飛翔、跳躍，鐘老師（此時擔任扮演故事中的老巫師）說：「等到音樂停止時，老巫師要來看看你們這些動物和昆蟲會變成什麼喔？」，音樂停止後，所有的小朋友都停止了動作，S1 站在地板上原地轉圈圈，鐘老師為了讓靜止的指令中還有特殊幼兒不受指令的掌握時，需要合理特殊幼兒的行為即說：「這裡有一朵會旋轉的花，好可愛喔！」，C29、C21 以及 S2 縮在地上沒有動，老師說：「哇！這裡有三隻很像石頭不會動的蝴蝶翅膀，請問你們變成什麼？」，C29、C21 及 S2 三個互趴在對方的背上（S2 在最下面側躺縮著身子），C29：「我們是蝴蝶在生蛋」。接著又玩一次，當音樂停止後，C21 及 C29 又縮在 S2 附近的地上（S2 並沒起來過，一直躺在地上不肯起來），C21 說：「我是小蝴蝶」，C29：「我是蛹」，C29 伸出食指指著 S2 的身體說：「她是會動的毛毛蟲啦！」（錄觀-951129）。

#### （四）本節討論

為了讓特殊幼兒有參與的感覺，也使普通幼兒和特殊幼兒有更緊密的互動關係，特殊幼兒若能與大家一起參與、融合在活動裡，當然是最好；若因特殊幼兒的障礙狀況，無法參與，為了不讓特殊幼兒過於凸顯其特殊性，教師會將特殊幼兒的行為做合理化的詮釋。當幼兒看到、聽到教師這樣的示範，到了這個成熟的階段時，很自然的會將其所觀察到的運用出來。因此，C29 會把一直躺在地板扭來扭去的 S2 解釋為「一隻會動的毛毛蟲」。這是多麼可愛的形容，研究者推測 C29 應該知道 S2 僅能如此，她的解釋對 S2 來說是再自然不過了。

幼兒間相處愈久，彼此愈熟悉時，也愈能相互瞭解（李駱遜，1998）。研究者在觀察的每一個階段也發現，幼兒間的熟悉度與其相互的瞭解有關；相處時間愈久，普通幼兒對特殊幼兒表現利社會行為，不需要提醒或要求，甚至在很短的時間內即可判斷需以什麼方式協助，如口語或肢體行為，但特殊幼兒則多以身體與他人互動，此與洪馨徽

(1999) 研究相符。

當特殊幼兒融合在普通幼兒的學習情境或教學活動時，教師必須有許多事前的準備，例如：要先能掌握特殊幼兒的障礙及個別差異及需求情形，對普通幼兒要先觀察到其社會能力與表現。融合活動時，才能於適時的做整體考量與教學引導。

從觀察中發現，研究對象無論是在教師提醒或活動需求，仍有一部份的幼兒對特殊幼兒較少表現利社會行為，經研究者與班級教師詢問後，教師表示 C18 於 95 年 10 月中旬即因搬家之故而轉學，第二階段時已不在觀察的對象內。C20 由於平時就較自我中心，對同伴的需求，表現較被動，對特殊幼兒的協助意願也不高，可能與其個性上與他人互動較弱有關，不過若老師有要求她，她也會勉為其難的答應去做。而 C22 和 C24 可能因耐心不夠，他們對玩及參與活動相當投入，很想自己玩，因此即使有意願要協助特殊幼兒，也常常因玩到忘我，忽略了身旁的同伴。C25 個性含蓄，她可能看見很多小朋友在照顧特殊幼兒，就不會積極爭取機會了。

普通幼兒對特殊幼兒的幫助與意願，後來似乎固定是某些小朋友。研究者認為與教師活動一開始就選定的人選及持續的鼓勵有關，例如：C29 本身對自我要求高，平時表現較無自信，當第一次教師請她協助特殊幼兒 S2 時，她也是只願意拉住 S2 的圍兜一角，連眼睛都不太敢正視她，後來經過教師的示範及活動後的鼓勵、獎勵等，從第二次、第三次融合活動開始，她都是最主動表示要協助 S2；不過她也只以 S2 為對象，可能和 S2 無口語能力、肢體動作等完全都需靠他人協助，且她不會拒絕，較少有負面的情緒、外型可愛有關。對 C29 而言，這些因素應該讓她有較多的自主性。C29 於正式訪談中表示過 S1 很可怕，她說：「有一次老師要她牽他的手時，她好想哭喔！」(正訪 C-950912)。由此可知，普通幼兒對於外觀明顯缺陷或障礙的特殊幼兒，免不了心中還是有些害怕。

研究者於融合教育活動中，觀察普通幼兒對特殊幼兒的利社會行為表現，整理如下：

第一階段處於陌生期時，普通幼兒多經由教師不斷的提醒，能在選擇、分配或要求下，答應協助特殊幼兒。教師還使用獎勵制度增進幼兒間的互動行為；研究者發現普通幼兒對特殊幼兒以肢體直接協助為最多，此與邱椽茵（2006）、洪馨徽（1999）的研究相符。

在第二階段醞釀期，如同李駱遜（1998）的研究，當幼兒間相處愈久，幼兒間熟悉度愈佳，就愈能瞭解對方。當普通幼兒與特殊幼兒漸漸熟悉，加上教師的示範，他們慢慢學會除了肢體上的幫助外，還會加上口語表達簡單的短句協助特殊幼兒。班級教師也逐漸由獎勵金卡的方式轉為社會性的鼓勵、讚美等口頭方法，此時期幼兒的利社會行為表現仍以幫助最多。

進入第三階段成熟期後，普通幼兒的主動性更加明顯，即使在一旁的同儕也會主動加入協助的行列，形成第三階段出現普通幼兒與同儕共同協助特殊幼兒的行為，並會將特殊幼兒的行為做合理化的解釋，讓特殊幼兒自然的與大家互動，並一起完成故事活動裡角色的扮演與遊戲。

再者，普通幼兒在利社會行為表現上以幫助較多，至後期偶爾有合作的行為。口語表現較少，多以簡單句為主。以性別分，女生的行為較男生多且持續的時間長，可能與男女生比例不均有關，此點與吳玉梅（2006）的結果相似。

利社會行為中的分享與安慰在研究中並未發現，其原因可能是本研究之情境為融合教育活動的課程時間，因課程活動是教師根據融合理念的想法所規劃，主要是增進普通幼兒對特殊幼兒的接納度，進而彼此能有更多的互動的行為，因此分享、安慰等行為在此活動中較無表現的機會。但有此融合的經驗，彼此熟悉後，研究者在後續的訪談中，教師也分享特殊幼兒至普通班級時，普通幼兒會分享玩具或食物。

## 第二節 幼兒的利社會觀與利社會行為表現之關係

在本節研究者就融合教育活動進行觀察前、後，對普通幼兒的正式訪談與非正式訪談的資料，整理與分析幼兒的利社會觀與利社會行為表現。研究者中參考許碧勳（2001）之幼兒訪談記錄表，改編為本研究針對普通幼兒對利社會行為概念的訪談表，進行正式訪談，以瞭解普通幼兒對利社會觀的概念。。

另外，研究者為了對普通幼兒的利社會觀與利社會行為表現找到佐證資料，再整理觀察的資料，以利進一步的分析與解釋。

### 一、普通幼兒對特殊幼兒的利社會觀

本研究在進行融合教育活動前，改編許碧勳（2001）幼兒訪談表及羅瑞玉（1997）利社會行為量表中的題意，修改成本研究中所使用的行為基礎檢核（教師填，見附錄四）、訪談表（訪談幼兒用，見附錄三）進行訪談，從學期初訪談與紀錄中發現，普通幼兒對於肢體障礙、情緒起伏（常發脾氣而自我傷害）的幼兒認為印象最深刻，也認為他們是最需要幫助的。

訪談的場地是在教師辦公室，因其較安靜、不會受到干擾，且有沙發可以舒服的坐下來和幼兒對面而坐，進行一對一的訪談。

當研究者依訪談表問道：「如果袋鼠班（特殊幼兒的班級）的小朋友需要幫助時，你會幫忙嗎？幫他什麼？」。受訪 14 位小朋友中，有 8 位幼兒回答「會！」，有 4 位小朋友回答：「不知道」，1 位沒有回答。當詢問你會幫助他什麼的時候，幼兒多半會先思考有「想一下」的表情。

C16：「把他們帶到那裡」。

C17：「把他們牽回來」。

C29：「我會幫一點點，他跑走的話，把他牽回來」。

C25：「老師說什麼，就幫他什麼」（訪 C-950912）。

普通幼兒對特殊幼兒的協助，在活動引導前，僅會以肢體的協助為主，例如：

C16：「把他們帶到那裡」

研究者進一步問 C16：「為什麼要帶他？」

她會說：「因為他們都不懂事」。

C17：「把他們牽回來」。

C29：「我會幫一點點，他跑走的話，把他牽回來」。

普通幼兒認為特殊幼兒不懂事，常會離開或沒有辦法乖乖坐在位置上，可能的原因是幼兒觀察到特殊幼兒的外型特徵、無語言反應以及平時的接觸，發現他們沒辦法坐在位置持續一段時間等。因此，普通幼兒在活動前即認為應該幫助的特殊幼兒，且以直接帶他們至目的地或回到位置是最快的方法。

但到了期末時，以相同的問題再進行一次訪談，幼兒會依活動的經驗來思考：

C25：「我會幫 S1 聽老師的話，因為他都聽不懂」。

C21：「我會幫他們“提”（扶）起來，因為老師叫他們的時候，他們都還躺在地上，需要幫他們“提”（扶）起來」。

C24：「我會幫他們躺下的時候，幫忙扶起來」（訪 C-950912）。

社會學習理論強調人類行為之獲得係透過環境與個體交互作用產生的，主要學習型態是來自觀察學習與仿同學習（Bandura, 1977）。在本研究中，幼兒對特殊幼兒於活動中的需求多從觀察而來，透過活動環境與課程規劃幫助特殊幼兒。

在利社會行為的定義中，部分學者持較中庸的態度則認為無論行為的動機為何或行為是否涉及自利（含內在酬賞）均可視為利社會行為（羅瑞玉，1997，Bar-Tar, 1976, 1982; Eisenberg, 1982; Moore, 1982）。在問及幼兒表現出對他人好的行為時，希望得到獎勵嗎？14 位幼兒皆希望能得到獎勵。從受訪幼兒的回答中得知他們的期望，得到教師的獎勵最多，其次是大家（包括教師與幼兒），最後才是父母（且以媽媽為主）的獎勵。

幼兒於訪談中表示，希望得到教師的獎勵是因為可以得到「金卡」（班級的獎勵集

點卡)，十張金卡可以和老師換一份小禮物，而「大家」的獎勵以拍拍手的方式即可，家人方面亦是禮物得到。

希望得到獎勵，是幼兒願意協助他人的動機之一（李駱遜，2000）。研究者接著問幼兒另外一個問題：「若你在幫助別人的時候，沒有人看見或沒給你獎勵時，你下一次還會對別人做出幫忙的事嗎？」幼兒的回答期初與期末有一些差異，期初時幼兒的回答如下：

（訪 C-950912）

C17：（笑），點頭。

C21：「阿嬤跟我說過，如果有幫別人，才会有好報」。

C26：「我還會繼續幫忙，因為爸爸、媽媽說做好事很好」。

C29：「因為有別人看到的話，就可以得到獎勵」。

其他的受訪幼兒多半只簡單的回答：「會」或「不知道」，並無太多的說明。但是到了期末時，幼兒們多了一些經驗，他們的回答如下：

（訪 C-960109）

C17：「不會，因為會很難過」

C20：「因為幫助別人，別人也會和我玩」。

C21：「看到有人需要就可以多幫忙他」。

C24：「因為幫別人很好玩，因為幫他，他長大也會幫別人」。

C25：「因為別人還是會聽不到老師說的，就要幫他一下」。

C28：「因為做好事很棒」。

C29：「因為幫別人是一件好事情」；「我昨天有得到 S2 媽媽的獎勵，是一隻比飛兔的筆（得意的笑了一下，有感受到她的開心與成就感）」。

隨著年齡的增長，幼兒的認知發展亦會影響利社會行為的表現。C20 與特殊幼兒的相處時間，常會變成自己找同學玩，忘了要照顧人的任務，因此常需要教師提醒。他的回答可能與平時教師提醒他的部分有關。

C21 對幫助他人的認知，是來自照顧他的阿嬤。期初他認為阿嬤平時告訴他幫助別人才有好報，期末再次訪談，他也很自然的告知：「看到有人需要就可以多幫忙他」。

以社會理論的觀點看，除了觀察模仿外，其他如：言語示範、直接說理、社會強化等具影響力。值得重視的是利他楷模，楷模可以是現實生活中的某個人，若其是幼兒生活中的重要人物，則強化的作用將更大（羅瑞玉，1997）。所以，C21 的阿嬤是影響他一位很重要的人。

而 C24 則是個在班上個性好、笑臉迎人且有好人緣的男孩，他認為「幫助他人，等他人長大了也會學會去幫助別人」，這種想法可能來自家人或教師的教導。在角色取替的過程中，他似乎可以站在他人立場來思考。

有正向想法的 C25，常會因為在活動中自己也要玩，而忽略了自己應負責的事。

C28 表示做好事是一件很棒的事情，他的好朋友 C29 也認為幫別人是一件好事情。美女教師說知 C28、C29 入幼稚園前即熟識，進入同一班後 C28 常會黏在 C29 的身旁，只要 C29 說的、做的她都是模仿。在兩人相處的模式中可見到類似同儕的影響力，如萊素珠（1996）所建議，同儕相處所建立的友誼關係，將會引發幼兒更多互動與合作行為的機會產生。

## 二、利社會觀與利社會行為表現

本研究從觀察與訪談中發現，幼兒利社會觀來自許多方面，例如：認知發展的逐漸成熟、成人的教導、身旁重要人物的影響以及同儕影響等。而幼兒的利社會觀中，與其所經驗的利社會行為表現其關係為何？幼兒是否在觀念上與實際行動中有何差異？從訪談與觀察中，研究者選擇幾位幼兒為分析對象，選擇他們的原因是在資料整理、分析後，這幾位幼兒的表現有差異性，其表現如下：

### （一）阿嬤曾經說過

C21 利社會觀可能來自平時的照顧者--阿嬤。因為阿嬤經常和他說在學校和小朋友相處，不可以打鬧，要多幫忙老師、小朋友，因為會幫忙的人，以後才會有好報。在學

校團體中的 C21，被班上老師形容是個陽光型的男孩，初期對老師安排練習照顧特殊幼兒時，不知從何下手。老師表示因為 C21 曾在融合活動之外的時間，被特殊幼兒 S1 截肢的「哆啦 A 夢手」重重的攻擊過，因此，剛開始他有表示害怕 S1。經過老師的引導與示範後，卻對最難照顧的 S1 產生興趣與好感，常在老師詢問融合活動誰要照顧 S1 時，總是會表示主動要協助。雖然在觀察時，C21 較少持續的幫助，但發現當有人需要幫忙時，不分對象，總是衝向前，主動表示可以協助。

例如：老師敘述著小老鼠想變身的故事，C21 與 C29 一組，扮演著故事主角老鼠一心想變的蝴蝶角色，當老師的指令與音樂一下時，只見 C29 及 C21 很快的站起身來，整理一下裝扮的翅膀（揮動雙手，做飛的動作）跑到教室場地的中央做飛舞的動作，C29 在中間跑了一圈後回頭發現 S2 並未跟上他們，就飛到坐在地上的 S2 身邊，試圖將她扶起來，可是拉不動 S2，望向 C21（有尋求幫助的意圖），C21 馬上就飛了過來，一起幫忙將 S2 扶起來，再一起到場地的中間她做飛舞的動作。

C21 會主動幫助特殊幼兒（不需要提醒），但沒有固定的對象，雖然他對 S1 已不再害怕，也會主動協助他，對其他有需要幫忙者，亦都可以看見他很快的前往協助。有時候 C21 察覺特殊幼兒可以接受簡單的口語溝通，例如：S4 有簡單的口語及複述的能力，他就會以簡單的口語表示要 S4 一起配合的動作。

## （二）爸爸、媽媽告訴我

C26 是文靜的小女生，對自己是否要照顧特殊幼兒或要照顧哪一位，都很有自己的想法，一旦接受的特殊幼兒，就會很負責的照顧好，不會忘記自己的任務。受訪時 C26 表示因為爸爸、媽媽常告訴她「做好事很好」，所以她認為應該要對他人做好的事或幫忙的事才對，故其利社會觀可能來自家人或父母的教導。

融合活動開始初期，C26 的利社會行為表現較少，可能是因為曾見到，特殊幼兒情緒無法控制讓她感到不安。她對 S1 的害怕，來自於在活動初期，S1 的情緒不穩定，有搥打自己的臉頰、跳腳、哭叫、生氣等情形。因此，在選擇協助特殊幼兒時，C26 不曾

對 S1 提供任何的幫助，但對其他特殊幼兒，C26 就較能接受，且願意和她們一起參與活動。

研究者就觀察情形詢問班級教師後得知，她到第二階段（醞釀期）的時候，就常與 S4 互動或協助她；教師表示，「C26 在班上是個文靜也很乖的小女生，他會選擇 S4 的原因可能是 S4 半天融合在企鵝班，直至中午用餐時才回到特教班。C26 和班上幼兒對 S4 都較熟悉，也比較瞭解如何協助他或知道他的需求」。因此，在後面幾次的融合活動中發現，C26 大都選擇當 S4 的「小天使」，在對 S4 的利社會行為表現上，以協助為多（拉他回座位、帶他一起參與活動等），為了不讓 S4 一直隨意離開座位，每當 S4 坐在身旁時，C26 都會以手放在他的腿上或肩膀上，以手壓著他，不讓他跑掉。

### （三）因為他是我的好朋友

C28 較無主見，常跟隨 C29 玩和工作，老師表示她就像個小跟班似的，把 C29 當成是最好的朋友。在進入幼稚園之前，他們就因為 C29 的爸爸和 C28 的奶奶在同一個辦公室，經常是課餘的玩伴，而使得兩人的感情較深厚。在班上，老師察覺此現象後，刻意製造機會讓兩人試著分開進行活動或工作，對 C28 持續肯定與鼓勵後，她才稍顯出自信和與他人的互動。

對利社會觀的概念，C28 受訪時說：「能做幫別人的事很棒」。研究者從觀察中發現，C28 很少有利社會行為的表現，教師表示 C28 在活動一開始，因為好朋友 C29 的關係，願意接近 S2 並一起做活動。但有一次，不知何故 S2 突然咬了 C28 的手臂一口，讓 C28 從此對她保持距離，從融合活動中看到一些情形。

有一次在活動前，美女老師問誰願意當 S2 小天使時，C29 早已把手舉的直直的，因此，美女老師將 S2 帶到 C29 的位置交給她，接著轉頭問坐在 C29 旁邊的 C28：「你要一起照顧 S2 嗎？」只見 C28 搖搖頭後往旁邊再在換一個更角落的位置。但是經過幾次活動後，發現 C28 似乎有一些改變，研究者推測可能是受到好朋友的影響，因為 C29 是她最要好的朋友，平時就跟在 C29 後面。而 C29 一直都是主動協助 S2 的小天使，有了

好朋友的示範與協助，加上老師的鼓勵，後來 C28 也加入了 C29 與 S2 的小組行列，如：能在活動中當老師給 S2 長條的皺紋紙當「水波」，C28 也願意和她與 C29、S2 成爲故事角色中的「水」。研究者詢問教師對 C28 比較願意加入協助 S2 的原因，美女老師表示 C29 對 C28 的影響不小，也許因爲有 C29 陪在身旁，讓她比較有安全感，不用擔心 S2 突如其來的咬人，才使得 C28 與特殊幼兒的互動漸漸增加。

#### （四）幫助別人是好事

C29 就讀中班時，個性拘謹，話不多、好像很怕自己做錯事，凡事都很小心。升上大班，在老師的鼓勵下，能主動協助小朋友和幫老師的忙，個性活潑許多；她在受訪時表示：「幫助別人是一件好事」。

融合活動進行之初，可能因她拘謹的個性，對與特殊幼兒互動有一些膽怯的情形。因此，當老師徵求誰要當特殊幼兒的「小天使」時，她只舉一半的手，雖有意願試試看，卻又對自己沒有自信。不過當教師感受到她有意願嘗試時，即時給與機會及鼓勵，是增強 C29 自信及被肯定的原因之一。

活動開始後，研究者發現，她對特殊幼兒的接納度很高，幫助行爲漸漸出現很多。因爲她選擇照顧的 S2 無口語能力，且其無法控制自己的身體，常是躺在地板上或需幫忙身體移位，因此，顧及她的力氣與施力點，教師會從旁指導正確的協助技巧，例如：欲將 S2 扶起來移位時，需要雙手從特殊幼兒的腋下使力，不可硬拉她的手臂，以免手部受傷。

教師表示 C29 的學習能力很強，觀察力也較敏銳，當她評估自己無法幫忙特殊幼兒時，會適時以語言告知、或以眼神求救請其他同儕協助，例如：融合活動進行角色扮演，C29 與 S2 一起扮演蝴蝶的角色，當教師給與音樂指令進行戲劇表演時，C29 揮動雙手做飛的動作，跑到教室場地的中央。C29 在中間跑了一圈後回頭發現 S2 並未移動身體跟上她，就飛到坐在地上的 S2 身邊想要將她扶起來，手拉著 S2 時眼睛卻望向 C21（很用力的皺起眉頭表情），在一旁的 C21 馬上飛了過來一起幫忙將 S2 扶起來，並帶著她到中

間做飛的動作（拉著她的手上下揮動），C29 從她的後面幫忙扶著 S2 背後的翅膀，三隻蝴蝶一起飛了起來。

在觀察中研究者發現，C29 對任何事情都有敏銳的觀察力，對教師的教學及示範很快就領悟，在課程的最後階段，她還會將特殊幼兒的行為做合理的解釋。

#### （四）說與做的不同

在訪談中，研究者也發現，部分幼兒在訪談內容與實際行動上有差異，例如：C20 在幫助別人的問題中回答：「因為幫助別人，別人也會和我玩」以及 C17 在為得到獎勵時，還會繼續提供幫助行為嗎？她的回答是：「不會（搖頭）」追究下得知原因，C17 認為接受到獎勵會很難過，而是想自己應該不會在提供他人幫助行為。

也許幼兒會因訪談的時間與活動當時的情境不同，較無法做完整的連結，C20 雖然覺得「因為幫助別人，別人也會和我玩」，但班級教師亦表示，C20 對同儕的互動屬於較被動、需要多一些提醒的孩子，可能當他人未加以提醒或製造機會時，行為則較難表現出來。而 C17 是個天真、大而化之的小朋友，訪談當時的回答是在未獲得獎賞的情形下，將「不會」再提供對他人的幫助，但是每一次的活動，她的表現卻是對特殊幼兒 S1 最主動的一位小朋友；因此，研究者推測與訪談或活動不同一情境或時間方面之差異有關，使得部分幼兒的回答很難就實際行動來思考。

#### 綜合討論：

本節主要分析、討論普通幼兒的利社會觀與表現利社會行為之間的關係。結果發現幼兒的利社會觀，主要來自成人的教導與人際間的認同、模仿與利社會行為的被增強；其中，又以幼兒身邊重要人物為其觀念教導的來源，例如：家中的主要照顧者阿嬤及父母，及學校的同儕與教師。

阿嬤給 C21 「幫助別人，以後才会有好報」、C26 因為爸爸、媽媽常告訴她「做好事很好」、C28：「能做幫別人的事很棒」以及 C29 表示：「幫助別人是一件好事」，這些

幼兒的利社會觀除了的成人教導學習，更重要與其生活中重要的他人產生認同與模仿有關；當幼兒有了這些觀念再加上自己某些行為出現時，被肯定或鼓勵時，此行為即會被增強（周怡萱，2003）。

C21 的阿嬤為其生活中的主要照顧者，相處時間長，阿嬤說的話 C21 都會記在心中，平時就很貼心、也能主動的提供協助。他對特殊幼兒所表現的利社會行為大部分以非口語的幫助為最多。對他熟悉的特殊幼兒，C21 似乎也瞭解他的語言表達，會主動以簡單的短句，加上肢體動作告訴特殊幼兒：「不要弄我！」、「不要再跑了！」等來與對方進行溝通。

C26 的利社會觀來自父母的鼓勵「做好事很好」，因此他也盡其所能的做到。雖然會對某些特殊幼兒的表現有些擔憂，但一旦選擇了感到放心的特殊幼兒時，亦能盡力所可以完成任務，例如：隨時牽著 S4 的手、以手放在 S4 的腿上，暗示他不可以跑掉等。

C28、C29 的利社會觀來自自己的學習，C28 雖有正向的利社會觀念，但較少見到他對特殊幼兒的實際行動，研究者推測與她曾被特殊幼兒咬一口有關，心中的不愉悅的印象產生不安的感覺；不過受到同儕的影響與教師的鼓勵，引發 C28 逐漸表現利社會行為。

值得一提的是，利社會觀與利社會行為的表現不一致的幼兒，說與做不盡相同，研究者認為光就訪談與一部份活動的觀察，並未能周全的給與推論。例如在過程中幼兒 C17，受訪時對協助特殊幼兒並不沒有特別的有意願，也對幫他人的行為表示：沒得到獎勵就不再願意提供幫助，她認為「因為會很難過」。不過研究者在觀察中卻發現，她對大家都敬而遠之的 S1 卻是從頭到尾都主動提供幫助，並帶領 S1 參與每一次的活動，臉上從末有不悅或不願意的表現。而對情緒不穩、無口語能力及多重障礙的 S1，她亦觀察到他的需求，她記得老師曾對大家示範按摩 S1 手部的動作，每當她坐在 S1 旁邊時，就會主動抓起他的「多啦 A 夢手」幫他做按摩，使 S1 會對他微笑，且會以眼神看著他。S1 並對 C17 所提供的協助，例如：拉他移位或玩肢體遊戲等都不會有太大的反抗，C17 的表現與在受訪時所表達的利社會觀不同。研究者在與教師詢問此情況的可能性時，美

女教師亦表示 C17 中班入園到現在與 S1 有過三次融合活動的接觸，雖然她中班時還小，不知如何與他互動，就目前的表現可能是 C17 對 S1 很熟悉也不害怕，所以願意多和他接近，而 S1 也很自然的接受 C17 的關注而不排斥，此一現象是值得再加以探究。

幼兒學習用同理心去對待身邊的人、事、物，進而引發利社會行爲。由自我中心到利社會行爲間的過程，很重要的因素是在於認同、模仿與增強。社會學習理論提出幼兒的學習是來自於觀察生活中「重要他人」之成人或同儕的行爲，成人宜以身作則以及正向的鼓勵與讚美來增強幼兒利社會行爲的養成（周怡萱，2003，頁 75）。本研究也發現，在幼兒生活中的重要人物，常是關係幼兒行爲表現的關鍵。

李駱遜（2000）在對四歲幼兒利社會行爲之研究中發現，個人的經驗、外表、能力、個性等，都會影響到幼兒在利社會方面的有所爲或有所不爲。幼兒的實際行動不僅牽涉是否具有相關的認知概念，還需考慮幼兒在成長過程中的生活經驗，而此生活經驗所建立的價值觀、同儕關係及本身能力等，均會左右其行爲的意願及實際行動的表現強度。因此，建立良好的同儕關係與良好的人際互動，是十分重要的。

在鷹架學習理論 Vygotsky (1978) 認為兒童的心智發展另一層需要靠同儕、教師輔助才能達成，此為實際發展水準與潛在發展水準之間的距離，藉由有效的學習引導，促進學習者突破既有之發展限制，達到潛能所可以到達之發展水準。經由成人引導或同儕的學習及協助，其內在的發展性亦多引發出來（蔣淑琪，2005）。

因此，本研究發現，五歲的普通幼兒對特殊幼兒的利社會行爲互動中，以幫助（肢體協助）行爲最多，其次為口語的簡單提示，此與邱椽茵（2006）學前融合班級師生及同儕互動之研究，在自由遊戲時間中，一般幼兒與特殊幼兒互動不管特殊幼兒是否能懂意思，皆以口語方式為最多的研究結果不符合。其不相同的原因可能是本研究的普通幼兒與特殊幼兒的融合方式及時間長短不同有關，值得再進一步的深入探究。

### 第三節 影響幼兒利社會行為的因素

由前述幼兒利社會行為在融合活動中的表現及利社會觀與利社會行為表現的關係，可以發現影響幼兒利社會行為的因素與其個體社會化歷程有關，本節將就其相關因素包括：性別、成人的教導和示範、同儕關係、情境的因素、障礙程度、時間與熟悉度等做探討。

#### 一、性別

在許多有關利社會行為的研究中，性別因素都會是被提出討論或關切的因素之一（郭靜晃，1980；Burford，1996；萊素珠，1996；Beauvais，1982；Yarrow，1976；Bar-Tal，1982；李昌叡，1991；Iannotti，1985；Lewis，1996；趙宗慈，1997；洪堯群，2000）。上述研究中結果有一些發現與性別有關，有些利社會行為則與性別關係無顯著明顯差異，因此，對性別因素的影響各有其不同的認定。

四到六歲的幼兒較常有真正助人的行為，角色取替技巧發展良好的幼兒常被認為比角色取替技巧較差的幼兒更能樂於助人或有憐憫心，主要是因為他們比較能推論同伴需要他人協助或安撫的需求（David R. Shaffer 著，王雪貞等譯，2003，頁 771）。本研究中普通幼兒對特殊幼兒利社會行為表現，在性別方面的觀察，以女生出現的利社會行為人數較男生為多，原因是班上女生比男生多兩倍的人數（因研究對象中合計 14 名普通幼兒，其中女生 9 位、男生 5 位，研究進行中又有一位男生幼兒轉學，因此只剩下 4 位男生）。因此，研究中女生為多的現象，與其真正之性別差異應該不能推論為絕對的關係。但從研究中發現，女生對特殊幼兒的利社會行為表現的持續時間較男生久，無論是否自己也參與活動，皆會照顧、協助身旁的特殊幼兒；而男生雖有意願協助特殊幼兒，但常會因為自己也想參與活動、遊戲，而暫時忘記特殊幼兒的存在。

另外，女生在幫助特殊幼兒，若因需要較大力氣扶起特殊幼兒身體等移位動作時，會主動請求協助，而向前主動提供力氣者，以男生為多。這部分與李駱遜（1996）提到：雖然利社會行為的表現在性別差異上無明顯的差異，但在不同行為型態上，男女性卻有一些區別；在牽涉到較大力氣、工具使用或有其潛藏性危險時，男生會比女生提供較多

的幫助，此與本研究發現相似。

Strain (1984) 指出，在回歸主流教育下普通幼兒會傾向選擇和他們同年紀和同性別的普通幼兒活動，選擇特殊幼兒的條件是比自己年齡大、認知能力好以及有相同性別的特殊幼兒為互動對象；本研究結果並未發現幼兒以同性別為選擇對象的情形，女生幼兒願意對特殊幼兒男生表現利社會行為還不少，例如：普通幼兒 C26 和 C17（女生）關照的特殊幼兒 S1 與 S4 皆為男生。

## 二、成人的教導與示範

Vygotsky 的社會認知論認為幼兒的發展都是藉由社會互動而來，經由周遭人、事、物之間的互動，產生行為模式。其相關概念可能與近側發展區 (Zone of Proximal Development) 及鷹架理論有關，強調兒童的表現能力與可能的能力之間有部分的落差，而這些落差的部分，可以經由同儕或成人的協助達到最佳的發展（引自邱椽茵，2007，頁 48）。

幼兒階段受到成人（父母與教師）的教導而學習的影響很大。以 Bandura (1977) 為主的社會學習理論，強調人類行為之獲得係透過環境與個體交互作用產生的，主要學習型態是來自觀察學習與仿同學習 (modeling)，包括對楷模的模仿與認同。在 Sheffer (1988) 指出兒童學習利他行為中，日常生活中父母與學校教師的示範、獎勵為重要影響因素之一，因此成人應以身作則及重視身教潛移默化的功能（李駱遜，1996）。

在學校裡，教師的價值信念、情感的表現方式皆會影響幼兒利社會行為的表現，若教師在處理特殊幼兒的問題時，多以情感的表達或透過活動以同理心的感受出發，幼兒在日常生活中較會有一些的利社會行為。（羅瑞玉，1997；李駱遜，1998）。

本研究中教師的表現與其前述研究相似，參與本研究的班級教師，教學背景都有學前特教的專業知能，且都帶過特殊幼兒的班級，因此在活動過程中對普通幼兒如何協助特殊幼兒，提供很多示範。例如：當普通幼兒於活動中需要和特殊幼兒進行肢體、角色的移位與動作時，普通幼兒無法拉起坐在地上或躺在地上的特殊幼兒，教師即會在一旁

示範如何將雙手由特殊幼兒腋下扶起來才不至於拉傷。

當幼兒有適當的表現時，教師即時給與鼓勵，使幼兒有成就感，樂於繼續表現利社會行爲。另外，教師也會於活動中，常將特殊幼兒所表現的行爲如：躺在地板上無法坐好、隨時起身離開座位、不自主的旋轉身體或發出奇怪的聲音等，做合理化解釋。在觀察過程中發現，幼兒會複製這些這些提醒與示範，進而表現在他們的利社會互動上。例如：當音樂停止後，C21 及 C29 又縮在 S2 附近的地上（S2 並沒起來過，一直躺在地上不肯起來），C21 說：「我是小蝴蝶」，C29：「我是蛹」，C29 伸出食指指著 S2 的身體說：「她是會動的毛毛蟲啦！」。普通幼兒不但將自己所扮演的角色配合特殊幼兒的現況，還可以將特殊幼兒的行爲解釋爲「她是會動的毛毛蟲」，這些學習與運用，研究者推測可能是仿效教師的示範。本研究與社會學習論對利社會行爲最大的啓迪在於：透過楷模的示範、教導與鼓勵、以及幼兒對自我效能的關注，可以增進幼兒利社會行爲的表現。教師對於特殊幼兒的態度與引導，有助於普通幼兒對特殊幼兒的互動，因此，教師亦是影響普通幼兒與特殊幼兒正向互動的因素之一（曾葆賢，2004；吳佩珊，2007）。

Strain (1990) 指出，教師教學若能有系統的規劃，以及特殊幼兒與一般幼兒頻繁的互動，兩方面的幼兒皆會有正向社會行爲產生。羅瑞玉（1997）認爲學校若能施以有計畫的策略與活動，或教師的領導技巧，對兒童行爲表現採用不同的運作，則會成爲影響兒童利社會行爲學習的潛在課程。此與本研究由教師於融合課程中有計畫的規劃課程，引發幼兒幫助或合作等利社會行爲的最初想法有相似之處。

### 三、同儕關係

同儕地位良好的兒童，其利社會行為表現亦佳，與同儕相處而建立友誼的關係，亦會引發幼兒更多互動與合作的行為（萊素珠，1996；羅瑞玉，1997；楊惠婷，2005；李駱遜，1998）。本研究中亦發現，C28 同儕關係對她的影響力，她會因為特殊幼兒的攻擊，而害怕與特殊幼兒相處，但由於好朋友 C29 每次於融合活動中總是主動協助特殊幼兒，為了能和好朋友同組參與活動，C28 調整自己，學習 C29 幫助 S2 的方式，幫助特殊幼兒參與活動。

本研究發現與羅瑞玉（1997）提及同儕影響最重要的是同儕間的仿同作用，也就是說，幼兒的利社會行為易自同儕友伴的模仿與學習而來。幼兒不但可以因為同儕的關係，接近特殊幼兒，也會觀察特殊幼兒的需求而改變自己的互動方式。例如：C29 在故事選擇角色時會以特殊幼兒 S2 的選擇為主。另外，普通幼兒也學會調整自己的語言表達以簡單的短句為主，又如：C21 在活動中對常會離開座位的 S4 說：「坐好！」、或特殊幼兒撥弄他頭髮時，他會說：「不要碰我！」等，加上動作，使特殊幼兒瞭解他的意思。

### 四、情境因素

李駱遜（2000，頁 11）指出，Roopnarine and Honig (1985) 認為建立和諧的教室氣氛和分享的環境是必要的。Iannotti (1985) 發現在自然情境下觀察兒童幫助、分享、合作與實驗室中所觀察到的行為不同。這也可能代表著不同情境下會影響兒童產生不同型態的利社會行為。

融合活動進行時，研究者觀察普通幼兒對特殊幼兒的利社會行為表現時也發現，教師於情境中營造的學習活動氣氛是引發行為出現的重要因素之一。其行為表現以幫助行為出現最多，合作行為至最後階段才有，然分享行為未出現，可能與不同情境下所引發的利社會行為不同有關。

## 五、障礙程度

特殊幼兒會因不瞭解如何與同儕互動，或干擾行為太多很難與他人建立友誼（蘇雪玉，1991）。研究者發現，特殊幼兒的障礙程度與個體的行為，會影響到普通幼兒選擇互動的對象，例如：S1 為多重障礙，包含自閉症、肢體及語言障礙等，情緒也極不穩定，普通幼兒與其互動的意願，因而較其他特殊幼兒少了許多。以 S1 為例，C17 的主動幫助與關照，持續到融合活動後，使 S1 也只有對 C17 不排拒，對 S1 而言，針對他熟悉同伴的情形看來，有可能提升其配合度與參與度。

吳淑美（1992）表示，Strain 於（1985）指出，在班上較受歡迎的特殊幼兒，通常都是較願意參與活動、會一起玩遊戲、且對其他幼兒有所反應者，大部分能正向溝通，被普通幼兒接受度較高。

## 六、時間與熟悉度

洪馨徽（2000）的研究結果顯示，當幼兒相處時間愈久，愈有利特殊幼兒與普通幼兒的熟悉及瞭解，並表現正向行為的利社會行為。

本研究發現，平時即融合在普通班級半天的特殊幼兒 S4，比其他特殊幼兒（S1、S2、S3）於融合時間才與企鵝班普通幼兒相處時間長許多，普通幼兒對 S4 的熟悉與瞭解亦較明顯。例如：願意照顧 S4 的普通幼兒較多，在融合活動中 S4 經常有不同的「小天使」，可能是同儕熟悉他，且知他可以簡單的語言溝通，配合較佳。相對的，特殊幼兒 S1、S2 因本身的障礙程度，需要較長時間相互瞭解，對普通幼兒而言是較大的挑戰。所以活動中研究者也發現到這兩位特殊幼兒的「小天使」較固定的人選，例如：C29 固定主動照顧 S2、C17 固定協助 S1 的參與參與。S3 因障礙程度較輕，有口語能力但鮮少說話，對活動的配合度與理解力亦不錯，所以普通幼兒很少對她提供特別的照顧，大家將她視為自己可以活動的普通幼兒。

綜合討論：

本節主要探討幼兒利社會行為表現的相關因素，其中研究者從研究過程中整理、分析及歸內與本研究相關之因素為：性別、成人的教導和示範、同儕關係、情境的因素、障礙程度、時間與熟悉度等。

以性別而言，女生幼兒主動表現的幫助行為比男生多，且持續幫助的時間較男生長。發現因為男、女生人數不均所呈現的結果，所以不能推論至所有融合教育活動的範疇中。

在成人的教導與示範下，幼兒直接或間接的學習，皆對其利社會行為產生影響。然而成人的教導常是為了迅速解決問題，而將成人的價值觀很直接的灌輸給幼兒。例如：

C21：「阿嬤跟我說過，如果有幫別人，才会有好報」

C26：「……因為爸爸、媽媽說做好事很好」

C24：「因為幫忙別人很好，因為他長大了也會幫別人」

C20：「因為幫助別人，別人就會跟我玩」。

這些從幼兒受訪中所蒐集的觀念與想法，是否為大部分成人或教師在教導幼兒時所給與的教導價值，有其思考與討論的空間，這些訊息的背後是否隱藏著：不對他人提供幫助就會沒好報？亦或是我必須藉由幫助別人而獲得友誼？以及我現在幫他，下次我才能得到他人的回饋等等的迷思，是在研究過程中研究者也在其中思考的問題。

同儕關係在幼兒階段，似乎頗具影響力。受歡迎的幼兒往往具備發展良好的角色替代的能力；而三歲至六歲的幼兒通常願意去做也許他自己都認為枯燥乏味的事，只為了有利於交友，且學前階段時期的友誼是非常穩固的（林翠湄等譯，2003，）。這樣的同儕關係在本研究中，也有類似的發現，例如：C29 對 C28 的影響，C29 主動接近特殊幼兒 S2 的行為，在 C28 的觀察及破除了心中的不安，願意一起與 S2 互動及幫助。

本研究中發現，教師活動引導與情境營造對幼兒的行為也有其影響，由於活動以故事繪本引導，藉由角色扮演與肢體動作，讓普通幼兒有機會與特殊幼兒產生互動，教師在情境與空間的規劃或調整，教學策略與活動型態的搭配，例如：故事角色多人同飾一

角，分小組進行肢體創作，普通幼兒特殊幼兒二人以上為一小組，使幼兒可以互相協助，讓特殊幼兒有參與的感覺。

特殊幼兒因障礙的類型不同，所表現的能力與狀況亦有所差異，研究者發現，普通幼兒與會因特殊幼兒外型與行為表現，使其選擇對象有所不同，例如：外型與一般幼兒一樣，長相可愛或嬌小惹人憐愛者，普通幼兒較易與其互動，並願意提供協助，例如：S4 與 S3 的外型與一般幼兒相當，口語表達能力較好，幼兒接受度較高。反之，S1 與 S2 有強烈的情緒反應、口語表達能力差、無法配合活動的進行，普通幼兒欲幫助他們，亦較會困難，有較少選擇他們為伴。

蘇雪玉（1998）亦指出，一般幼兒和輕度障礙幼兒在自由遊戲時間互動最頻繁，且有正面的行為出現，但是卻很少與中度或重度障礙幼兒互動；本研究發現與蘇雪玉的研究結果相似。普通幼兒對中重度特殊幼兒的接納度，需要較長時間的培養與熟悉，且會影響其在選擇互動時的對象，那麼目前在融合教育中，安置特殊幼兒於一般班級中並無所謂障礙程度的考量，對特殊幼兒來說，他們是有內在感受而無法表達，如此是否也會造成心理層面的傷害？這也是值得深入探究的問題。

研究發現，普通幼兒對相處時間長的特殊幼兒比相處時間短者的互動佳，對長時間相處的特殊幼兒之需求比較瞭解，且能適時的提供協助或提醒。例如：S4 融合半天在研究對象的班級中與普通幼兒互動，大家對他的熟悉度明顯高於其他融合時間才加入的特殊幼兒；當 S4 會詢問：「媽媽ㄋㄟ？」普通幼兒會模仿教師的口氣安慰他：「媽媽下午四點才會來」、「乖乖坐好，媽媽就會來」等語句。而在活動中有不同的幼兒，願意協助照顧 S4，與其他特殊幼兒相較，S4 與普通幼兒的互動明顯的多了很多，教師長時間的指導、示範，幼兒也有較多的時間學習與 S4 的相處之道。特殊幼兒若被普通幼兒有排拒，也會隨著時間的增加而改變其看法與相處行為，此與吳淑美（1995）的研究相似。

## 第五章 結論與建議

本研究是一個參與融合教育活動的普通班級中，以大班幼兒為對象，透過教師活動的引導，探討普通幼兒對特殊幼兒利社會行為的表現。本章將根據前述研究結果，提出結論與相關的建議。

### 第一節 結論

在融合教育活動的情境下，提供普通幼兒與特殊幼兒互動的機會，讓特殊幼兒有機會與普通幼兒一起學習，使雙方都能培養良好的關係及學習正向的行為。本研究發現，普通幼兒藉由活動的引導對特殊幼兒表現利社會行為，與教師、成人的示範、鼓勵與教導有其關。茲將研究歸納如下：

#### 一、普通幼兒對特殊幼兒的利社會行為表現，依次以肢體幫助、口語的提醒、安慰與合作

分三階段說明普通幼兒對特殊幼兒的利社會行為的表現：

(一) 第一階段（陌生期）：由於普通幼兒對特殊幼兒的不熟悉，在初接觸時，幼兒對特殊幼兒不瞭解，雖曾接觸過一、兩次，但在面對特殊幼兒情緒失控時，普通幼兒多以好奇又害怕的心情來面對與特殊幼兒的活動。此階段普通幼兒為了不讓特殊幼兒倒下去，僅拉住她的衣角，沒有語言與太多的肢體接觸。

(二) 第二階段（醞釀期）：在幾次的相處後，教師的鼓勵增強幼兒的正向行為，普通幼兒能主動的照顧，在教師的提示、示範下，也較能瞭解協助的方法，但普通幼兒仍以肢體的協助最多，加上少許的簡單口語及少許的安慰。幼兒亦從活動中逐漸熟悉特殊幼兒的情緒或行為。

(三) 第三階段（成熟期）：幼兒相處愈久，彼此的熟悉度增加，也就愈能瞭解對方的需求。還能提供幫助，調整自己去配合特殊幼兒的需要，並模仿教師將特殊幼兒的行為做合理化的解釋。此階段亦有合作完成活動，此為觀察到合作表現的開始。

從上述三階段發現，初期普通幼兒與特殊幼兒較無口語上的互動，僅以肢體協助為多，然而，肢體的幫助與語言的提醒隨著互動機會增多而增加，合作行為從活動過程中一直未出現，直至活動後期才開始有合作行為的表現萌發。研究者以融合活動為觀察場域，其間未觀察到其他相關的利社會行為，如分享、安慰、捐贈等。

## **二、普通幼兒對利社會觀與利社會行為表現之關係以成人的教導與示範及同儕影響為主要關鍵**

本研究發現，普通幼兒利社會觀來自幾個面向，其中以成人教導包括父母、長輩等，同儕關係亦是影響利社會行為表現的重要因素之一，且影響的利社會行為之表現以正向行為為主。

C21、C26 的利社會觀來自阿嬤的教誨與父母的教導，「做好事才會有好報」，讓 C21 沒有固定的對象，皆會視情形隨時提供利社會的行為表現，可能也因為是男生的關係，所提供的幫助大都以需要出力氣的扶持為主要幫助內容。C26 則選擇一位較無傷害性且熟悉的 S4 為主要照顧對象，對幫助特殊幼兒的行為持續很長一段時間。

另外，C28 與 C29 之間的同儕關係密切，C28 視 C29 為模仿對象、跟隨者，即便 C28 對特殊幼兒曾有不愉快的經驗，最後卻也願意因為好朋友 C29 的關係，嘗試再度與同儕共同協助特殊幼兒的經驗；這些都使得幼兒利社會行為得以內化為個人行為的表現。

## **三、影響幼兒利社會行為表現的相關因素有性別、成人的教導與示範、同儕關係、情境因素、障礙程度以及時間與熟悉度**

(一) 性別：本研究對象中，因研究對象以女生為多數，因此，表現利社會行為的以女生為多，且女生較會固定的協助自己認定的特殊幼兒對象；男生人數少較沒有固定的協助對象，隨時視同儕幼兒的需求提供適當的幫助，大部分以力氣支援。

(二) 成人的教導與示範：父母與教師是幼兒階段的學習是重要的人物，其舉止、態度，都是幼兒學習與模仿的內容。成人的獎勵、鼓勵亦會增強幼兒利社會行為的

表現。在教師有系統、有計畫的課程引導之下，對融合教育中的普通幼兒與特殊幼兒間的相處，提供適當的策略，可以增進良性的互動與彼此友好的關係。

**(三) 同儕關係：**同儕關係的培養與友伴間的模仿與學習，亦會影響幼兒對利社會行為的表現。在本研究發現，同儕關係會使普通幼兒轉而調整自己去學習同伴對待特殊幼兒的行為，進而願意嘗試與特殊幼兒互動，甚至提供協助。

**(四) 情境因素：**研究者發現，在教師規劃下進行活動，較能將情境因素一併考量，教師營造活動的氣氛，並依情境做適當的調整活動進行的方向，亦會引發幼兒間的互動與正向行為產生。

**(五) 障礙程度：**特殊幼兒的外觀與行為會是普通幼兒選擇互動對象的先決考量。對於有情緒障礙或外觀較明顯缺陷者，幼兒多半會有些遲疑後才做出選擇，也會出現選擇後感到能力有限而挫折。

**(六) 時間與熟悉度：**普通幼兒與相處時間長的特殊幼兒，熟悉度較高，其利社會行為的表現亦相對提高。例如：大家較熟悉融合在班上半天的特殊幼兒 S4，除了提供肢體協助外，普通幼兒亦會以簡單的語言適時的解釋、提醒。

## 第二節 建議

本節根據研究結果，提出建議，以供學前實施融合教育活動之班級與教師，對於普通幼兒與特殊幼兒間的相處、互動或行為表現之參考，同時也對未來相關研究提出的建議。

### 一、對教師與教學的建議

#### (一) 教師面對融合教育中的特殊幼兒時，在語言及示範上應以身作則

教師對人、事、物的處理態度以及對特殊幼兒的接納度，和表現的方式，皆會為幼兒仿效，故以身作則、身體力行是最重要的方式。看見特殊幼兒時，無論是否為班上的孩子，都應主動向前關懷或打招呼，以蹲下來、靠近他等方式表示關心。平時除了對幼兒的指導外，本身亦要有其自省的能力，常常反思、接受他人的指教。遇到任何問題，能與教學同伴互相討論，適時解決問題，讓普通幼兒與特殊幼兒能彼此瞭解、相處更和諧。

#### (二) 實施融合教育時，教師應有系統的規劃利社會行為教學活動課程與內容，以達融合的目的

融合教育的最主要目的是讓特殊幼兒能有機會與普通幼兒一起學習，並有機會提升特殊幼兒各方面的能力。普通幼兒則有機會對他們多一些瞭解與學習關懷、同理心等。然而這些學習並非只是將特殊幼兒放入普通班級或活動中，就會自然的形成正向的互動，而是需要教師有計畫的引導、示範與鼓勵，才能建立他們之間良好的關係，進而發展出正向的社會能力。

### **(三) 觀察幼兒的相處，適時提供互動技巧與鼓勵**

教師應常觀察普通幼兒與特殊幼兒的相處情形，適時的發現問題、瞭解問題，進而思考解決問題等。並對幼兒的表現，給與即時的鼓勵或指導。並在幼兒遇見困難時，提供協助與指導，不讓他因受挫而降低與特殊幼兒的互動。

## **二、對未來研究上的建議**

### **(一) 幼兒方面**

因本研究所選擇的對象中，僅以某一個融合教育活動班級中的大班幼兒為研究對象，且男、女生的分佈不均，造成較無法顯示性別上的差異。若能增加研究對象或班級，也許將有助於瞭解在性別上的差異程度。

### **(二) 教師方面**

教師是幼兒學習階段的重要人物之一，對其影響很大，因此教師所表現之行爲、言談與態度，都是幼兒學習的仿效者。因此，教師應多表現對特殊幼兒的接納，例如：多主動與他們打招呼、安排互動的活動課程等，且能隨機教導幼兒與特殊幼兒互動的技巧。並時時留意教室動向的規劃，對特殊幼兒的無障礙行動的方便性。本研究僅以幼兒為研究重點，未來研究建議可從影響頗大的教師層面思考，例如：教師對融合教育的信念、教學引導的規劃與技巧等，以研究呈現更多元的面向。

### **(三) 家長方面**

由於成人是幼兒示範的對象，家長與幼兒相處於家庭中，其教導方式亦是影響幼兒重要的關鍵。本研究因只針對幼兒在學校裡的融合活動為主要觀察，未能顧及家庭或父母教導方式對幼兒的影響層面，因此，建議未來研究可從多方面考量，例如：家庭的教育觀、父母的教養等都是一個值得思考的方向。

## 參考文獻

### 中文部分

- 王大延、蔡昆瀛（2002）。*台北市幼兒園所融合教育實施現況與需求調查研究*。台北市：臺北市府教育局。
- 王天苗（1999）。*發展遲緩幼兒融合是幼教模式之建立與實施成效研究（1）*。行政院國家科學委員會專題報告。
- 王天苗（2001）。運用教學支援建立融合教育的實施模式-以一公立幼稚園為例。*特殊教育研究學刊*，21，27-51。
- 王天苗（2002）。發展遲緩有而在融合教育的實施模式：以一公立幼稚園的經驗為例。*特殊教育研究學刊*，21，27-51。
- 王天苗（2002）。*學前特殊課程與教學種子教師研習資料*。教育部特殊教育小組。台北市。
- 王天苗（2003）。學前融合教育實施的問題與對策：以台北市國小附幼為例。*特殊教育研究學刊*，25，1-25。
- 王欣宜（1993）。*國小學生的利社會行為極其相關因素之研究輕度智能障礙就業青年工作社會工作就業訓練效果之研究*。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 白雲霞（1999）。簡介「利社會行為量表」及其應用。*學生輔導*，63，8-13。
- 吳玉梅（2006）。*幼兒利社會行為極其相關因素之研究*。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所，屏東市。
- 吳佩珊（2007）。*當我們同在一起—自閉症幼兒與一般同儕之互動*。未出版之碩士論文，

國立台北教育幼兒教育研究所，台北市。

吳淑美（1992）。發展遲緩而在回歸主流教育安置下社會互動、社會地位及發展能力之研究。*特殊教育學報*，7，45-83。

吳淑美（1995）。探討遊戲訓練技巧、教育安置及教師行為對特殊幼兒社會互動之影響。國家科學委員會專題研究計畫：NSC84-2411-H134-007。

吳淑美（1998）。*學前融合班級教學理念篇*。台北市：心理。

李昌叡（1991）。*幼兒分享行為之研究*。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。

李昭玲（1987）。*學前兒童利社會行為的關持研究——一個幼稚園大班的觀察*。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。

李英瑄（2003）。*衝突情境中的幼兒社會互動研究*。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東市。

李駱遜（1996）。利社會行為發展及其在幼兒教育上的應用。*研習資訊*，13（4），41-48。

李駱遜（1998）。結交新朋友的歷程：貝莉的故事。台灣省國民學校教師研習會，幼兒教育組研究報告。台北縣。

李駱遜（2000）。四歲幼兒利社會行為之研究：以一個幼稚園小班為例。*國教學報*，12，307-338。

沈六（1993）。群育的科學基礎：利社會行為之發展。*訓育研究*，32（2），53-63。

周怡萱（2003）。如何引發幼兒的助人行為。*教師之友*，44（5），75-81。

林玫君（2005）。*創造性戲劇理論與實務*。台北市：心理。

- 林律娜 (2005)。學前融合班幼兒情緒能力現況之研究。未出版之碩士論文，國立台東大學幼兒教育研究所，台東市。
- 林春梅 (2005)。幼稚園教師對學前融合教育態度之研究。未出版之碩士論文，國立台中師範學院特殊教育與輔助科技研究所，台中市。
- 林清湫 (1999)。性別、年籍、道德推理、同理心與國小學童利社會行為關係之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義師範學院國民教育研究所，嘉義市。
- 林貴美 (2000)。學前融合教育實施方式初探。台北縣：臺北縣政府教育局。
- 林維芬 (1991)。年級與學習策略對國小兒童利社會行為及利社會道德推理之影響。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北市。
- 邱上真 (2004)。特殊教育導論-帶好班上每位學生。台北市：心理。
- 邱椽茵 (2006)。學前融合教育班級師生及同儕互動之研究：以台北縣一所公立幼稚園教師經驗為例。未出版之碩士論文，國立政治大學幼兒教育研究所，台北市。
- 邱瓊瑩 (2003)。社交技巧訓練團體對國小兒童社交技巧與人際關係之影響研究。未出版之碩士論文，國立新竹師範學院輔導教學研究所，新竹市。
- 施孜姿 (2001)。學前融合教育在樂業。特教園丁，16 (4)，20-27。
- 洪堯群 (2000)。故事講述與討論對幼兒助人意願與利社會道德推理之影響。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。
- 洪智萍 (1995)。幼稚園大班教師教學行為與幼兒社會行為之關係研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。
- 洪馨徽 (2000)。幼稚園融合班級中幼兒社會互動之探討——一個學前融合班的觀察。未出版之碩士論文，國立新竹師範學院幼兒教育研究所，新竹市。

- 洪儷瑜譯（1999）。融合教育的另一種看法。Dr. J. Kauffman 1999 年於國立台灣師範大學特殊教育系之特殊教育專題演講。《特殊教育季刊》，71，33~37。
- 徐美蓮、薛秋子（2000）。融合教育教學模式—以自閉症兒童融入普通班為例。高雄市：復文。
- 高令秋（2000）。學前聽覺障礙兒童同儕互動能力之探討。《特殊教育季刊》，74，23-27。
- 張翠娥（1999）。幼兒園融合教育方案實施探究。《樹德科技學報》，1，15-33。
- 張曉華（1999）。《創作性戲劇原理與實作》。台北市：成長基金會。
- 張曉華（2003）。《創作性戲劇原理與實作（增修版）》。台北市：成長基金會。
- 莊稼嬰，默瑞.湯馬斯，汪欲仙（1998）。《兒童發展心理學》。台北市：三民書局。
- 許碧勳（2001）。幼兒教育研究-學前幼兒融合班的探討。《台灣教育》，4，2-9。
- 許碧勳（2001）。幼稚園實施融合教育之研究。《台北市立師範學院學報》，32，451-484。
- 郭怡汎（2004）。屏東縣市國小普通班學童自我概念與利社會行為之相關研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東市。
- 郭靜晃（1980）。遊戲對兒童合作行為之影響研究。未出版之碩士論文，中國文化大學兒童福利研究所，台北市。
- 陳向明（2002）。《社會科學質的研究》。台北市：五南。
- 曾葆賢（2004）。發展遲緩幼兒在融合教育學習區之同儕互動個案個案研究。未出版之碩士論文，台北市立教育大學身心障礙教育研究所，台北市。
- 萊素珠（1996）。混齡幼教方案下幼兒合作行為之研究。未出版之碩士論文，中國文化大學兒童福利研究所，台北市。
- 黃惠如、何立博（2002）。學前融合教育的理念與政策。《國民教育》，42（5），23-30。

- 黃瑞琴（1991）。*質的教育研究法*。台北市：心理。
- 黃瓊瑢（2005）。*利社會學習策略團體對國小害羞兒童的害羞、利社會行為輔導成效之研究*。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院教育心理與輔導教學研究所，屏東市。
- 黃熾穎（2003）。*國小教科書「利社會行為」之內容分析-以國語及生活領域為例*。未出版之碩士論文，國立台中師範學院諮商與教育心理研究所，台中市。
- 楊惠婷（2005）。*國小兒童同儕關係與自我概念、利社會行為表現之相關研究*。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院教育行政研究所，屏東市。
- 楊智雯（2000）。*學前融合是較欲理念分析探討之研究*。未出版之碩士論文，私立中國文化大學兒童福利研究所，台北市。
- 葉重新（2001）。*教育研究法*。台北市：心理。
- 鄒啓榮（2000）。*發展遲緩幼兒在融合教育環境中社會行為表現研究*。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。
- 趙宗慈（1997）。*父母紀律方式、利他傾向與兒童利社會行為之研究*。未出版之碩士論文，中國文化大學家政研究所，台北市。
- 劉博允（2000）。*台灣與美國融合教育政策之比較研究*。未出版之碩士論文，國立暨南大學比較教育研究所，南投縣。
- 劉嘉樺（2003）。*台灣學前融合教育政策與實踐-以台北縣市國小附幼為例*。未出版之碩士論文，南華大學教育社會學研究所，花蓮市。
- 蔣淑琪（2005）。*鷹架學習方案對數學學習障礙兒童加法運算學習成效之研究*。未出版之碩士論文，國立花蓮師範學院國民教育研究所，花蓮市。
- 蔡昆瀛（2004）。教師行為對發展遲緩幼兒及普通幼兒之影響效能研究。*台北市立師範學院學報*，35（2），23-45。

- 蔡昆瀛 (2005)。活動本位教學在學前融合教育之應用。《國教新知》，52 (3)，12-19。
- 蔡淑玲 (1997)。一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。
- 鄭淑俐 (2001)。幼兒遊戲與其角色取替能力、正負向社會行為與同儕關係之相關研究。
- 盧明、林菁 (1996)。聽障幼兒與普通幼兒社會互動之研究。《嘉義師範學報》，10，517-543。
- 賴敏慧 (2003)。國中童軍利社會行為之研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系，台北市。
- 簡嬪 (2007)。老師的十二樣見面禮：一個小男孩的美國遊學誌。台北縣：INK 印刻。
- 藍秀美 (2004)。高雄縣國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度調查研究。未出版之碩士論文，國立台東大學特殊教育研究所，台東市。
- 羅瑞玉 (1996)。國小學生的利社會行為極其相關因素之研究。未出版之博士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 蘇建文、林美珍、程小危、林惠雅、幸曼玲、陳李綢、吳敏而、柯華蕨、陳淑美著 (1991)。發展心理學。台北：心理。
- 蘇雪玉 (1991)。二位學前障礙幼兒與一般正常幼兒混合就讀之第一年追蹤報告。《輔仁學報》，25，65-84。
- 蘇雪玉 (1998)。障礙幼兒混合就讀計畫與學校適應。《兒童福利》，54，17-21。
- 蘇雪玉 (2000)。二位學前障礙幼兒與一般正常幼兒混合就讀之效果探討。台北市：藝軒圖書。
- Anselm Strauss, Juliet Corbin (1997)。質性研究概論 (Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques)(徐宗國譯)。台北市：巨流。(原著於 1990 出版)。

Barbara T. Salisbury (1994)。《創作性兒童戲劇入門 – *Theatre Arts in the Elementary Classroom*》(林玫君譯)。台北市：心理。(原作於 1986 出版)

D. R. Shaffer (1995)。《社會與人格發展》。台北市：心理。(原著於 1994 出版)。

David O. Sears, Jonathan L. Freedman, & L. Anne Peplau (1988)。《社會心理學》(黃安邦編譯)。台北：五南。

David R. Shaffer 著 (2003)。《發展心理學》(林翠湄、黃俊豪、王雪貞、連廷嘉譯)。台北：學富。

Patti Gould, Joyce Sullivan (2004)。《幼兒園融合班教學實用手冊》(傅秀媚、莊瓊惠譯) 台北縣：群英。

Peter Westwood (2001)。《特殊兒童教學法》(陳夢怡、李淑貞譯)。台北市：弘智文化。



## 英文部分

- Antia, S. D., Kreimeyer, K. H., & Eldredge, N. (1994). Promotting social interaction between young children with hearing impairments and their peers. *Exceptional Children*, 60, 262-275.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bar- Tal, D., Raviv, A., & Goldberg, M. (1982). Helping behavior among preschool children: A observational study. *Child Development*, 53 , 396-402.
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping: A cognitive- learning approach. *Development Review*, 2, 101-124.
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping: A cognitive-learning approach. *Development Review*, 2, 101-124.
- Bar-Tal, D. Raviv, A., & Leiser, T. The developmen of altruistic behavior: Empirical evidence. *Develop-mental Psychology*, (1980), 16, 5, 516-524.
- Beauvais, C. (1982). *Sharing in Preschool: A Naturalistic Observation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED219127).
- Buege, C. (1993), The effece of mainstreaming on attitude and self-conceptusing creative drama and social skills training. *Youth Theatre Journal*, 7 (3), 19-22 °
- Burford, H. C., Foley, L. A., Rollins, R. G., & Rosario, K. S. (1996). Gender difference in preschooler's sharing behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(5), 17-25.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., & O'Connor, C. E. (1994). Integrating youn children with disabilities in preschool: Problems and promise. *Young Children*, 49(2), 68-75.
- Doescher, S. M., & Sugawawa, A. I. (1992). Impact of prosocial home and school-based interventions preschool children's cooperative behavior. *Family Relation*, 41 (2), 200-205.
- Eisenberg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgement. *Developmental Psychology*, 15, 128-137.
- Eisenberg, N. Introduction. In N. Eisenberg (ed.), *The Developent of Prosocial Behavior*, New york: Academic pres, (1982).
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge Press.
- Honing, A. S. & Wittmer, D. S. (1992). *Prosocial development in child: Caring, helping, & cooperation, A bibliographic resoyrce guide*. New York & Lodon: Garland Publish.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessment of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, 21, 46-55.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1981). Building friendships between handicapped and nonhandicapped students: Effects of cooperative and individualistic instruction. *American Educational Research Journal*, 18, 415-424.
- Ladd, G. W. (1984). A look at four teacher roles. *Dimensions*, 12(4), 6-10.
- Lewis, O. R. (1996). Emotion and prosocial skills in gifted minority preschoolers. *Dissertation Abstracts Internatio.*
- Moore, S. G. (1982). Prosocial behavior in the early years: Parent and peer influence. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (65-81). N. Y. :Free Press.
- Selman, R.L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona. (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, researcher, and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Shaffer, D. R.(1979). *Social and Personality Development*. Monterey, Calif.: Brooks/cole.
- Skarin, K., & Moely, B. E. (1976). Altruistic Behavior: An Analysis of Age and Sex Differences. *Child Development*, 47(4), 1159-1165.
- Strain, P. S. (1984). Social behavior Patterns of nonhandicapped and developmentally disabled friend pairs in mainstream preschoolers. *Analysis & Intervention in Developmental Disabilities*, 4 (1), 15-28.
- Strain, P. S. (1990). Least restrictive environment for Preschool children with handicaps: what we know, what we should be doing. *Journal of Early Intervention*, 14 (4), 291-296.
- Viola, A. (1956). Drama with and for children: An interpretation of terms. *Educational Theatre Journal*, 52(2), 139-145.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA:Harvard University Press.
- W. Ladd (2006, July). Building Children's Social Competence: A Worthy Objective for Early Childhood Education? *Early Childhood Education fir Social Competency and Global Citizenship*. PECERA 2006 Seventh Conference, Seoul, KOREA.
- Won, Y. R. (2006, July). *The role of adults in furthering the development of social competence in young children*. PECERA 2006 Seventh Conference, SEOUL, KOREA.
- Yarrow, M. R., Waxler, C. Z., Barrett, D., Darby, J., King, R., Pickett, M., & Smith, J. (1976). *Dimensions and com Development*, 47, 118-125.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M.(1990) The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107-129.

## 附錄一

# 創造性戲劇教學活動之形成

本章旨在探討透過創造性戲劇活動之教學引導，瞭解是否增進幼兒利社會行為的表現，說明本研究於教學實施前教師活動設計的理念形成、教學活動設計的原則、教學考量與課程調整、活動目的與流程以及引導策略與技巧等，將於本章一一述之。

## 一、創造性戲劇活動教學理念之形成

林玫君（2005）指出：創造性戲劇之發展基礎乃幼兒自發性戲劇遊戲。創造性戲劇提供每個人全方位的學習與成長的機會，帶領者利用不同的技巧來引導兒童運用自己的身體、動作、聲音和語言，去分享心中的想法、感覺，並同理他人的觀點與處境。在自然與自發的過程中，兒童試著加入團體，學習信賴自己與同伴，並共同解決所面臨的問題與困境。此外，也練習感官、肢體與口語之表達及美感的體驗。許多的研究中也認為，創造性戲劇對其幼兒社會技巧的幫助與提升是有明顯的影響。Buegeg（1993）也對融合教育中的兒童進行研究，結果發現創造性戲劇對其身心障礙之兒童，在自我概念與社會技巧上都有重要的影響作用。

本研究的理念形成與研究現場之幼兒發展、能力現況及教學整體環境做考量，加上園內教師教學特色與個人特質所形成。然四、五歲的幼兒，其學習是以遊戲方式作為統整經驗的媒介，而創造性戲劇恰能符合活動的本質。在推動融合教育中，普通幼兒的社會性行為表現、特殊幼兒的參與、教師的引導角色、戲劇元素之運用等，於都是教師與研究者透過多次對談與討論，凝聚共識，為避免增加教學負擔下，自然的將戲劇活動融入教學主題中，配合融合教育的計畫，一併實施與呈現。以下將本研究設計的教學活動設計原則、引導者的策略與技巧等加以說明。

## 二、教學活動設計的原則

瞭解創造性戲劇的運用原則，在研究過程中是否對幼兒社會行為產生什麼影響？為研究者與合作教師首先必須具備的基本概念，許多研究發現幼兒的學習課程，是一種以幼兒生活經驗為中心的「經驗統整課程」，教材需生活化、活動需遊戲化。鄭黛瓊（1999）對幼兒進行戲劇教學活動的看法，認為幼兒的戲劇活動領域應含括幼兒生活的全部，從肢體的活動、日常生活語言到生活中各項形形色色的現象，都是進行幼兒戲劇活動的領域。以現場的教學模式及融合班級特殊幼兒之考量，針對創造性戲劇教學課程設計，研究者參考林玫君（2005）「創造性戲劇之理論與實務—教室中的行動研究」中以故事為引導之活動計畫的概念，如：準備活動、故事的選擇與介紹、討論、呈現計畫、結尾與檢討等為設計依據，作為課程設計之主要參考，並加入特殊幼兒個別差異之需求，為活動計畫作調整與準備。

## 三、教學設計之考量

行為主義學派與認知心理學派均認為，要使學習成功必須經歷學習的活動才能完成。許多的研究也顯示，創造性戲劇可以提升社會技巧的運用，然就本研究現場及教師多方考量，我們做了幼兒能力分組、主題決定與課程調整、人力支援及記錄等思考。

（焦訪 Ta、Tb-950908）

Ta：本次班上的幼生加上融合的特殊幼兒共有 32 位，我覺得我們應該做分組的方式進行。

Tb：我會將特殊幼兒的各項能力現況作詳細的分析，如果分組進行也是個好方法，因為今年有兩個班級進行融合活動，也請您一起列出班上幼兒的能力與發展背景，我們可以作為分組的參考。

因此，本研究教師於教學計畫之考量如下：

(一) **幼兒的能力現況與背景**：因本研究的班級為四歲、五歲之混齡班級，並需於研究時加入融合於班級中之特殊幼兒，教師評估個別能力之現況與差異，將幼兒以分組（大班組、中班組）方式進行，本研究以大班組為研究重點。

(二) **課程的調整**：為幼兒的學習情境做一些調整思考，是重要且教師應該要做到的，尤其是當特殊生一起加入在課程裡，要顧及的面向將更需縝密與準備。

(焦訪 Ta、Tb-950908)

Ta：在教學設計上，我們除了寫教案，我覺得應該加入幼兒 IEP 個別教學計畫的目標一起執行，可是要怎麼撰寫比較能清楚表現？

Tb：之前我參加研習，教授介紹過一本以課程本位介入法一書中，有一種課程調整方式的思考，內容中提到的八向課程調整，如果加入應該會對我們的教案更有參考的價值。

教師依幼兒發展及能力差異做活動調整的思考，特殊需求或發展較弱的幼兒，教師參考融合指導教授所提之建議，將課程做適當的調整，課程調整的八個向度包含：環境調整、素材選擇、特殊器材的運用、成人的支持、同儕的協助、活動簡化設計、個案喜好物運用、隱形的支持等。

(三) **主題的決定**：選擇配合教學主題及生活化，對幼兒階段的學習是重點、也是統整的主軸，每次新學期開始，設定教學主題或單元時，都會希望幼兒能從自我的部分出發，具體的說，認識自己是相當重要的部分。

(焦訪 Ta、Tb-950914)

Ta：這學期的預備及第一個主題至九月底，都在為新生作準備，我想第二個主題：我的身體時再開始，會比較適合，你們覺得呢？

研究者：可以喔！因為主題很容易發揮，而且對一般生或特殊生都很適用，我的身體也是每一個孩子都應該最初的接觸學習的內容，我們如果要看孩子見的社會行為，從認識自己開始也是很好的出發點。

Tb：我會配合在教室先教一些基本的概念。

為能配合一般教學主題的進行，而不讓融合教育成為教師教學外的額外負擔，其進行的內容需配合原來進行的單元作思考，其中需包含主題的選擇與適切性、創造性戲劇的規劃與呈現以及教學的目的。因此，本研究所選的主題單元為：「我的身體」，除了主題本身與幼兒自我概念、生活息息相關外，更能搭配故事繪本之引導，由肢體的活動展開。

(四) 研究者與研究場域的人力支援：研究者本著研究的方向，進入現場與教師合作，從計畫的討論、資料的蒐集至現場活動中的人力分配等，都是研究與教學過程的重要支援。

#### 四、創造性戲劇活動目的與流程

小太陽國小附幼於融合活動時，融入創造性戲劇作為引導的媒介，主要以教師為引導者，選擇合適的繪本故事，並藉由遊戲的方式著手引入，透過問題的討論與技巧，提供幼兒經驗的鷹架，以延伸、豐富幼兒的學習經驗。其活動目的為：提供幼兒利社會行為之互動機會。主要流程：

(一) 暖身活動（引發幼兒學習動機）：情境佈置、環境調整等，並選用故事繪本的導入，引起幼兒的關注。

(二) 發展活動（計畫與呈現）：延伸幼兒對故事情境的興趣，做問題的討論，引發幼兒生活經驗與想法。在遊戲中發揮創意，並嘗試各種問題的解決，教師在此階段是一個很重要的領導者、幼兒經驗的統整者。

(三) 延伸與檢討：在發展與嘗試的過程中，幼兒會引發不同的想法與經驗，教師

帶領幼兒透過討論、計畫做延伸活動思考，教師亦檢討與省思後，修正計畫再出發。

## 五、教學中引導者的策略與技巧

本研究在教學過程中的重要領導者為合作教師、研究者。林玫君（2005）指出一位成功的創造性戲劇領導者，在活動進行前，必須先考慮各種影響活動成敗的因素，包括參與者的年齡、背景、興趣、場地的大小、時間的長短等，在活動進行中，必須熟練團體氣氛與情境的營造、秩序的掌握、合作默契之培養及與戲劇相關之基本能力。

在幼兒學習的過程中，概念的形成以「繪本故事」的圖畫書所具之影響力很大，因此，本研究以繪本故事著手，幼兒學習階段以故事作引導，此介入的策略是較為容易執行且易於教師發揮。研究者擬出本研究介入的教學策略與技巧如下：

- 一、引導者需充分瞭解教學資源與空間安排，並做適合的調整與規劃。
- 二、活動設計的準備，包含活動架構、欲達目標、觀察方向與重點等思考。
- 三、配合主題單元選擇繪本故事，並做情境佈置及氣氛營造。
- 四、先以故事引導後，再和幼兒一起討論故事中的角色與活動重點之呈現。
- 五、因顧及特殊幼兒參與其中，活動進行間需特別注意幼兒間的互動、行為及安全等考量。
- 六、教師引導以口述旁白來描述戲劇的方式進行，應加入幼兒討論的想法與重點，進行延伸活動。
- 七、活動結束後，為留下幼兒的活動記錄，請幼兒於活動進行後，以速描的方式，做圖像的紀錄。

## 附錄二

### 台北縣小太陽附幼九十五學年度上學期創造性戲劇融合教案

單元名稱：我的身體 繪本故事：神奇變身水（信誼） 設計者：鐘靜芬	班 別：企鵝班、袋鼠班 日 期：95.11.15（三）
教學決定： 配合單元「我的身體」— 教學目標：1.瞭解自己，知道自己的優點。 2.運用魔法的想像力，做各種肢體創作。  教學資源（含人力支援）： 繪本故事、音樂 CD、鈴鼓、老鼠家族偶、巫師的披風與斗笠、小桌子、保特瓶裝水、16 開圖畫紙、筆、支援教師。	關於這本書（繪本重點）： 一隻老鼠因受外界的不歡迎而厭煩作自己，於是聽說可以找巫師買變身水。忙碌巫師隨便給了瓶沒有標籤的變身水。引起老鼠變成各式動物的聯想，天馬行空想東想西，「如果...我能變成...」，然不管變成哪一種物，都會有其煩惱與困擾，不如當熟悉的老鼠來得實在又容易。於是一隻沒有喝下變身水的老鼠，神奇的改變了想法。瞭解只有自己瞭解自己才是最終目的。
活動過程內容	省思與檢討
一、【引導】： 小老鼠家族偶（老鼠爸爸、老鼠媽媽、小老鼠寶貝）與小老鼠的煩惱。  二、【故事欣賞】：「神奇變身水」。 1.以布縫製老鼠造型的偶家族，為故事角色與內容揭開序幕。 2.將神奇變身水故事分三階段進行「我想變...」、「我們一起變...」、「魔法舞會」。  三、【討論】： 1. 如果你是小老鼠，你想變成什麼？ 2. 當你變成了你想當的動物後，你會有什麼困擾嗎？ 3. 小老鼠為什麼不喜歡自己？ 4. 什麼情況下，會想當其他動物？	◎以實物小老鼠的布偶，在小台子上做操作，以進行故事的引導，容易吸引幼兒的注意力。  ◎教師將故事性做些創意改編，讓故事中有老鼠家族的呈現，希望受到家人對自我的肯定，更豐富故事過程的創意性。看見幼兒對小老鼠的喜愛，希望幫助小老鼠能找到真正的自己，對自我瞭解的部分，在幼兒階段是需要教師充實這部分的活動設計。  ◎多一些討論，可以更清楚幼兒的想法，多一些表達，可以讓幼兒將想的付諸語言與大家分享。從故事中，學習看到自己與他人的優點，但在創造性戲劇中因加入特殊幼兒，所以討論的時間不宜過長，否則將會使特殊幼兒無法持續一段時間。

<p>5. 如果你是魔法師，你會幫助小老鼠愛自己嗎？你有哪些辦法？</p> <p>四、【正式呈現】：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 假裝遊戲：扮演魔法師的威力，聽音樂變變變。</li> <li>2. 依幼兒造型，互相欣賞別人的肢體動作，發表看法。</li> <li>3. 小組一起變造型（二人、三人）。</li> <li>4. 喝一口神奇變身水。</li> </ol> <p>五、【經驗分享】：</p> <p>分享自己剛剛變成什麼？為什麼變成...？</p> <p>六、【揮灑的天空】塗鴉記：</p> <p>把自己變的造型畫下來。</p>	<p>◎由誰扮演魔法師？特殊幼兒需要藉助道具使其更清楚自己的角色，魔法師的人選今天由特 S4 自願扮演，在教師的協助下，雖然語言發展並不多，但穿上一身披風與斗笠時，可以看見特殊幼兒的喜悅，活動中孩子樂於參與，是相對重要的過程喔。活動結束前，我讓他們喝一口由保特瓶裝特製口味的果汁，告訴幼兒這瓶變身水會將他們變成心中想變的東西，請他們一定要想清楚後，在將其想像的畫面畫出來(塗鴉記)，只見幼兒每一個人認真的、小心的喝下這一口變身水，帶著許多的想像去畫圖，圖中盡是滿滿的創意之畫。</p>
--	--

課程調整			
環境	素材	特殊器材	成人
S1、S2、S4： 準備小椅子，並在地上貼上顏色標記線，固定位置。 塗鴉時，以報紙限定畫畫的範圍，讓幼生自然靠近。	S1、S2： 榮.華：粗蠟筆 合.頤：彩色筆	無	S1、S2： 協助進行活動。
同儕	活動簡化	喜好運用	隱形
S1、S2、S3、S4： 搭配小天使的協助，一起進行活動。	S1： 當河水可自由在場中移動。	S1、S2： 當河水自由在場中移動。	S1、S2、S4： 離開座位或發出聲音時，適時合理其行為。

幼兒 I.E.P.相關目標
S1：會跟隨團體進行活動。
S2：會跟隨團體進行活動。
S3：能仿說語彙及跟隨團體進行活動。
S4：能仿說語彙；注意力能持續 5 分鐘。

### 附錄三

#### 幼兒利社會行為期初、期末基礎檢核訪談表（訪談幼兒）

幼兒姓名：

編號：

訪談日期：95/09/

訪談內容	幼生回答	備註
1. 你知道「袋鼠班」嗎？		「袋鼠班」：特教班
2. 你認識袋鼠班的小朋友嗎？認識誰？		
3. 你和他一起玩過嗎？		
4. 你覺得他和企鵝班的小朋友有什麼不一樣？哪裡讓你感覺不一樣？		
5. 如果要分組玩遊戲，你會想和袋鼠班的小朋友一組嗎？為什麼？		
6. 如果袋鼠班的小朋友需要你幫忙時，你會幫助什麼？		
7. 你會和他們作朋友嗎？		
8. 如果你在玩玩具，袋鼠班的小朋友過來，你會和他一起分享你的玩具嗎？		
9. 你放學回家後有和你的爸爸、媽媽分享過袋鼠班的小朋友或袋鼠班的事嗎？		
10. 當你做出對小朋友好的行為時，你希望得到獎勵嗎？得到誰的獎勵？為什麼？得到什麼樣的獎勵？為什麼？		
11. 如果你幫助別人的時候，沒有人看見或沒給你獎勵，你下一次還會對別人做出幫忙的事嗎？為什麼？		
12. 在幼稚園裡，你覺得誰最需要幫忙？最需要哪些幫忙？		
13. 你知道什麼是合作嗎？做什麼事需要合作？		
14. 當需要合作和別人一起完成一件事時，你會加入合作的工作嗎？為什麼？		

## 附錄四

### 幼兒利社會行為基礎調查表（教師）

幼兒姓名：\_\_\_\_\_ 編號：\_\_\_\_\_ 訪談日期：95/09/

填表教師：\_\_\_\_\_

※選項說明：從不（表示不曾出現） 偶爾（曾做過二次左右）  
經常（曾出現四次左右） 總是（曾做過五次以上）  
 （以融合活動前為行為出現的計算標準）

題號	幼兒行為	評定選項	備註
1	請他幫忙時不會拒絕。	<input type="checkbox"/> 從不 <input type="checkbox"/> 偶爾 <input type="checkbox"/> 經常 <input type="checkbox"/> 總是	
2	當老師或小朋友需要幫忙時，主動且樂於當一個小幫手。	<input type="checkbox"/> 從不 <input type="checkbox"/> 偶爾 <input type="checkbox"/> 經常 <input type="checkbox"/> 總是	
3	看見小朋友有爭吵時，會協助排解紛爭。	<input type="checkbox"/> 從不 <input type="checkbox"/> 偶爾 <input type="checkbox"/> 經常 <input type="checkbox"/> 總是	
4	會將自己手上的玩具與他人分享。	<input type="checkbox"/> 從不 <input type="checkbox"/> 偶爾 <input type="checkbox"/> 經常 <input type="checkbox"/> 總是	
5	分組時能很快的找到伙伴一組，進行活動。	<input type="checkbox"/> 從不 <input type="checkbox"/> 偶爾 <input type="checkbox"/> 經常 <input type="checkbox"/> 總是	
6	會和小朋友共同完成一件事（或活動）。	<input type="checkbox"/> 從不 <input type="checkbox"/> 偶爾 <input type="checkbox"/> 經常 <input type="checkbox"/> 總是	
7	對特殊幼兒不會表現恐懼的行為或神情。	<input type="checkbox"/> 從不 <input type="checkbox"/> 偶爾 <input type="checkbox"/> 經常 <input type="checkbox"/> 總是	
8	看見特殊幼兒時會主動和他們打招呼。	<input type="checkbox"/> 從不 <input type="checkbox"/> 偶爾 <input type="checkbox"/> 經常 <input type="checkbox"/> 總是	
9	當同伴表現很好的時候，會做出鼓勵的行為（例如：拍拍手、或說：你好棒！.....。）	<input type="checkbox"/> 從不 <input type="checkbox"/> 偶爾 <input type="checkbox"/> 經常 <input type="checkbox"/> 總是	
10	當有機會與特殊幼兒一起活動時，會關照身邊的同伴。	<input type="checkbox"/> 從不 <input type="checkbox"/> 偶爾 <input type="checkbox"/> 經常 <input type="checkbox"/> 總是	
11	對自己表現出好行為時，得到獎賞或老師的鼓勵，會增進下一次行為再出現。	<input type="checkbox"/> 從不 <input type="checkbox"/> 偶爾 <input type="checkbox"/> 經常 <input type="checkbox"/> 總是	

# 參考文獻

## 中文部分

- 王大延、蔡昆瀛（2002）。*台北市幼兒園所融合教育實施現況與需求調查研究*。台北市：臺北市府教育局。
- 王天苗（1999）。*發展遲緩幼兒融合是幼教模式之建立與實施成效研究（1）*。行政院國家科學委員會專題報告。
- 王天苗（2001）。運用教學支援建立融合教育的實施模式-以一公立幼稚園為例。*特殊教育研究學刊*，21，27-51。
- 王天苗（2002）。發展遲緩有而在融合教育的實施模式：以一公立幼稚園的經驗為例。*特殊教育研究學刊*，21，27-51。
- 王天苗（2002）。*學前特殊課程與教學種子教師研習資料*。教育部特殊教育小組。台北市。
- 王天苗（2003）。學前融合教育實施的問題與對策：以台北市國小附幼為例。*特殊教育研究學刊*，25，1-25。
- 王欣宜（1993）。*國小學生的利社會行為極其相關因素之研究輕度智能障礙就業青年工作社會工作就業訓練效果之研究*。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 白雲霞（1999）。簡介「利社會行為量表」及其應用。*學生輔導*，63，8-13。
- 吳玉梅（2006）。*幼兒利社會行為極其相關因素之研究*。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所，屏東市。
- 吳佩珊（2007）。*當我們同在一起—自閉症幼兒與一般同儕之互動*。未出版之碩士論文，

國立台北教育幼兒教育研究所，台北市。

吳淑美（1992）。發展遲緩而在回歸主流教育安置下社會互動、社會地位及發展能力之研究。《特殊教育學報》，7，45-83。

吳淑美（1995）。探討遊戲訓練技巧、教育安置及教師行為對特殊幼兒社會互動之影響。國家科學委員會專題研究計畫：NSC84-2411-H134-007。

吳淑美（1998）。《學前融合班級教學理念篇》。台北市：心理。

李昌叡（1991）。《幼兒分享行為之研究》。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。

李昭玲（1987）。《學前兒童利社會行為的關持研究——一個幼稚園大班的觀察》。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。

李英瑄（2003）。《衝突情境中的幼兒社會互動研究》。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東市。

李駱遜（1996）。利社會行為發展及其在幼兒教育上的應用。《研習資訊》，13（4），41-48。

李駱遜（1998）。結交新朋友的歷程：貝莉的故事。台灣省國民學校教師研習會，幼兒教育組研究報告。台北縣。

李駱遜（2000）。四歲幼兒利社會行為之研究：以一個幼稚園小班為例。《國教學報》，12，307-338。

沈六（1993）。群育的科學基礎：利社會行為之發展。《訓育研究》，32（2），53-63。

周怡萱（2003）。如何引發幼兒的助人行為。《教師之友》，44（5），75-81。

林玫君（2005）。《創造性戲劇理論與實務》。台北市：心理。

- 林律娜 (2005)。學前融合班幼兒情緒能力現況之研究。未出版之碩士論文，國立台東大學幼兒教育研究所，台東市。
- 林春梅 (2005)。幼稚園教師對學前融合教育態度之研究。未出版之碩士論文，國立台中師範學院特殊教育與輔助科技研究所，台中市。
- 林清湫 (1999)。性別、年籍、道德推理、同理心與國小學童利社會行為關係之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義師範學院國民教育研究所，嘉義市。
- 林貴美 (2000)。學前融合教育實施方式初探。台北縣：臺北縣政府教育局。
- 林維芬 (1991)。年級與學習策略對國小兒童利社會行為及利社會道德推理之影響。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北市。
- 邱上真 (2004)。特殊教育導論-帶好班上每位學生。台北市：心理。
- 邱椽茵 (2006)。學前融合教育班級師生及同儕互動之研究：以台北縣一所公立幼稚園教師經驗為例。未出版之碩士論文，國立政治大學幼兒教育研究所，台北市。
- 邱瓊瑩 (2003)。社交技巧訓練團體對國小兒童社交技巧與人際關係之影響研究。未出版之碩士論文，國立新竹師範學院輔導教學研究所，新竹市。
- 施孜姿 (2001)。學前融合教育在樂業。特教園丁，16 (4)，20-27。
- 洪堯群 (2000)。故事講述與討論對幼兒助人意願與利社會道德推理之影響。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。
- 洪智萍 (1995)。幼稚園大班教師教學行為與幼兒社會行為之關係研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。
- 洪馨徽 (2000)。幼稚園融合班級中幼兒社會互動之探討——一個學前融合班的觀察。未出版之碩士論文，國立新竹師範學院幼兒教育研究所，新竹市。

洪儷瑜譯（1999）。融合教育的另一種看法。Dr. J. Kauffman 1999 年於國立台灣師範大學特殊教育系之特殊教育專題演講。《特殊教育季刊》，71，33~37。

徐美蓮、薛秋子（2000）。融合教育教學模式—以自閉症兒童融入普通班為例。高雄市：復文。

高令秋（2000）。學前聽覺障礙兒童同儕互動能力之探討。《特殊教育季刊》，74，23-27。

張翠娥（1999）。幼兒園融合教育方案實施探究。《樹德科技學報》，1，15-33。

張曉華（1999）。《創作性戲劇原理與實作》。台北市：成長基金會。

張曉華（2003）。《創作性戲劇原理與實作（增修版）》。台北市：成長基金會。

莊稼嬰，默瑞.湯馬斯，汪欲仙（1998）。《兒童發展心理學》。台北市：三民書局。

許碧勳（2001）。幼兒教育研究-學前幼兒融合班的探討。《台灣教育》，4，2-9。

許碧勳（2001）。幼稚園實施融合教育之研究。《台北市立師範學院學報》，32，451-484。

郭怡汎（2004）。屏東縣市國小普通班學童自我概念與利社會行為之相關研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東市。

郭靜晃（1980）。遊戲對兒童合作行為之影響研究。未出版之碩士論文，中國文化大學兒童福利研究所，台北市。

陳向明（2002）。《社會科學質的研究》。台北市：五南。

曾葆賢（2004）。發展遲緩幼兒在融合教育學習區之同儕互動個案個案研究。未出版之碩士論文，台北市立教育大學身心障礙教育研究所，台北市。

萊素珠（1996）。混齡幼教方案下幼兒合作行為之研究。未出版之碩士論文，中國文化大學兒童福利研究所，台北市。

黃惠如、何立博（2002）。學前融合教育的理念與政策。《國民教育》，42（5），23-30。

- 黃瑞琴（1991）。*質的教育研究法*。台北市：心理。
- 黃瓊瑢（2005）。*利社會學習策略團體對國小害羞兒童的害羞、利社會行為輔導成效之研究*。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院教育心理與輔導教學研究所，屏東市。
- 黃熾穎（2003）。*國小教科書「利社會行為」之內容分析-以國語及生活領域為例*。未出版之碩士論文，國立台中師範學院諮商與教育心理研究所，台中市。
- 楊惠婷（2005）。*國小兒童同儕關係與自我概念、利社會行為表現之相關研究*。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院教育行政研究所，屏東市。
- 楊智雯（2000）。*學前融合是較欲理念分析探討之研究*。未出版之碩士論文，私立中國文化大學兒童福利研究所，台北市。
- 葉重新（2001）。*教育研究法*。台北市：心理。
- 鄒啓榮（2000）。*發展遲緩幼兒在融合教育環境中社會行為表現研究*。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。
- 趙宗慈（1997）。*父母紀律方式、利他傾向與兒童利社會行為之研究*。未出版之碩士論文，中國文化大學家政研究所，台北市。
- 劉博允（2000）。*台灣與美國融合教育政策之比較研究*。未出版之碩士論文，國立暨南大學比較教育研究所，南投縣。
- 劉嘉樺（2003）。*台灣學前融合教育政策與實踐-以台北縣市國小附幼為例*。未出版之碩士論文，南華大學教育社會學研究所，花蓮市。
- 蔣淑琪（2005）。*鷹架學習方案對數學學習障礙兒童加法運算學習成效之研究*。未出版之碩士論文，國立花蓮師範學院國民教育研究所，花蓮市。
- 蔡昆瀛（2004）。教師行為對發展遲緩幼兒及普通幼兒之影響效能研究。*台北市立師範學院學報*，35（2），23-45。

- 蔡昆瀛 (2005)。活動本位教學在學前融合教育之應用。《國教新知》，52 (3)，12-19。
- 蔡淑玲 (1997)。一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。
- 鄭淑俐 (2001)。幼兒遊戲與其角色取替能力、正負向社會行為與同儕關係之相關研究。
- 盧明、林菁 (1996)。聽障幼兒與普通幼兒社會互動之研究。《嘉義師範學報》，10，517-543。
- 賴敏慧 (2003)。國中童軍利社會行為之研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系，台北市。
- 簡嬪 (2007)。老師的十二樣見面禮：一個小男孩的美國遊學誌。台北縣：INK 印刻。
- 藍秀美 (2004)。高雄縣國小教師對身心障礙學生就讀普通班之態度調查研究。未出版之碩士論文，國立台東大學特殊教育研究所，台東市。
- 羅瑞玉 (1996)。國小學生的利社會行為極其相關因素之研究。未出版之博士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 蘇建文、林美珍、程小危、林惠雅、幸曼玲、陳李綢、吳敏而、柯華蕨、陳淑美著 (1991)。發展心理學。台北：心理。
- 蘇雪玉 (1991)。二位學前障礙幼兒與一般正常幼兒混合就讀之第一年追蹤報告。《輔仁學報》，25，65-84。
- 蘇雪玉 (1998)。障礙幼兒混合就讀計畫與學校適應。《兒童福利》，54，17-21。
- 蘇雪玉 (2000)。二位學前障礙幼兒與一般正常幼兒混合就讀之效果探討。台北市：藝軒圖書。
- Anselm Strauss, Juliet Corbin (1997)。質性研究概論 (Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques)(徐宗國譯)。台北市：巨流。(原著於 1990 出版)。

Barbara T. Salisbury (1994)。《創作性兒童戲劇入門 – *Theatre Arts in the Elementary Classroom*》(林玫君譯)。台北市：心理。(原作於 1986 出版)

D. R. Shaffer (1995)。《社會與人格發展》。台北市：心理。(原著於 1994 出版)。

David O. Sears, Jonathan L. Freedman, & L. Anne Peplau (1988)。《社會心理學》(黃安邦編譯)。台北：五南。

David R. Shaffer 著 (2003)。《發展心理學》(林翠湄、黃俊豪、王雪貞、連廷嘉譯)。台北：學富。

Patti Gould, Joyce Sullivan (2004)。《幼兒園融合班教學實用手冊》(傅秀媚、莊瓊惠譯) 台北縣：群英。

Peter Westwood (2001)。《特殊兒童教學法》(陳夢怡、李淑貞譯)。台北市：弘智文化。



## 英文部分

- Antia, S. D., Kreimeyer, K. H., & Eldredge, N. (1994). Promoting social interaction between young children with hearing impairments and their peers. *Exceptional Children, 60*, 262-275.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Goldberg, M. (1982). Helping behavior among preschool children: A observational study. *Child Development, 53*, 396-402.
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping: A cognitive- learning approach. *Development Review, 2*, 101-124.
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping: A cognitive-learning approach. *Development Review, 2*, 101-124.
- Bar-Tal, D. Raviv, A., & Leiser, T. The developmen of altruistic behavior: Empirical evidence. *Develop-mental Psychology, (1980), 16, 5*, 516-524.
- Beauvais, C. (1982). *Sharing in Preschool: A Naturalistic Observation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED219127).
- Buege, C. (1993), The effece of mainstreaming on attitude and self-conceptusing creative drama and social skills training. *Youth Theatre Journal, 7 (3)*, 19-22 °
- Burford, H. C., Foley, L. A., Rollins, R. G., & Rosario, K. S. (1996). Gender difference in preschooler's sharing behavior. *Journal of Social Behavior and Personality, 11(5)*, 17-25.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., & O'Connor, C. E. (1994). Integrating youn children with disabilities in preschool: Problems and promise. *Young Children, 49(2)*, 68-75.
- Doescher, S. M., & Sugawawa, A. I. (1992). Impact of prosocial home and school-based interventions preschool children's cooperative behavior. *Family Relation, 41 (2)*, 200-205.
- Eisenberg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgement. *Developmental Psychology, 15*, 128-137.
- Eisenberg, N. Introduction. In N. Eisenberg (ed.), *The Developent of Prosocial Behavior*, New york: Academic pres, (1982).
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge Press.
- Honing, A. S. & Wittmer, D. S. (1992). *Prosocial development in child: Caring, helping, & cooperation, A bibliographic resoyrce guide*. New York & Lodon: Garland Publish.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessment of prosocial behavior in

- preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, 21, 46-55.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1981). Building friendships between handicapped and nonhandicapped students: Effects of cooperative and individualistic instruction. *American Educational Research Journal*, 18, 415-424.
- Ladd, G. W. (1984). A look at four teacher roles. *Dimensions*, 12(4), 6-10.
- Lewis, O. R. (1996). Emotion and prosocial skills in gifted minority preschoolers. *Dissertation Abstracts Internatio.*
- Moore, S. G. (1982). Prosocial behavior in the early years: Parent and peer influence. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education (65-81)*. N. Y. :Free Press.
- Selman, R.L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona. (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, researcher, and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Shaffer, D. R.(1979). *Social and Personality Development*. Monterey, Calif.: Brooks/cole.
- Skarin, K., & Moely, B. E. (1976). Altruistic Behavior: An Analysis of Age and Sex Differences. *Child Development*, 47(4), 1159-1165.
- Strain, P. S. (1984). Social behavior Patterns of nonhandicapped and developmentally disabled friend pairs in mainstream preschoolers. *Analysis & Intervention in Developmental Disabilities*, 4 (1), 15-28.
- Strain, P. S. (1990). Least restrictive environment for Preschool children with handicaps: what we know, what we should be doing. *Journal of Early Intervention*, 14 (4), 291-296.
- Viola, A. (1956). Drama with and for children: An interpretation of terms. *Educational Theatre Journal*, 52(2), 139-145.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA:Harvard University Press.
- W. Ladd (2006, July). Building Children's Social Competence: A Worthy Objective for Early Childhood Education? *Early Childhood Education for Social Competency and Global Citizenship* . PECERA 2006 Seventh Conference , seoul , KOREA .
- Won, Y. R. (2006, July). *The role of adults in furthering the development of social competence in young children*. PECERA 2006 Seventh Conference, SEOUL, KOREA.
- Yarrow, M. R., Waxler, C. Z., Barrett, D., Darby, J., King, R., Pickett, M., & Smith, J. (1976). *Dimensions and Development*, 47, 118-125.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M.(1990) The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107-129.