

THE JOCKEY CLUB INCLUSIVE QUALITY  
PRESCHOOL PROJECT

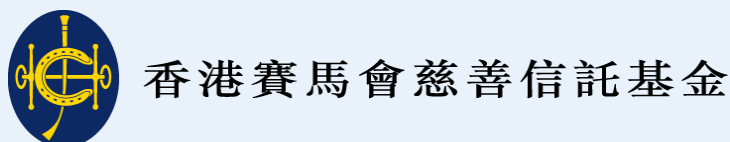
# 賽馬會學前校園 優質融和計劃

PRACTICE EXEMPLARS  
實踐範例

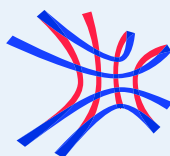
主辦機構



捐助機構



支持機構



YEW CHUNG COLLEGE  
OF EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION

耀中幼教學院

協作單位



協康會  
HEEP HONG SOCIETY



香港基督教服務處  
HONG KONG CHRISTIAN SERVICE



東華三院  
Tung Wah Group of Hospitals

# 「賽馬會學前校園優質融和計劃」 實踐範例

出版：賽馬會學前校園優質融和計劃  
編撰機構：香港理工大學 中文及雙語學系  
出版日期：二零二二年十二月  
出版地區：香港

---

版權所有©賽馬會學前校園優質融和計劃 二零二二年

本書版權為賽馬會學前校園優質融和計劃所有。除獲賽馬會學前校園優質融和計劃書面允許外，不得在任何地區，以任何方式，任何文字翻印、仿製或轉載本書文字或圖表。本書僅供非商業教學用途。

引用參考：

資料轉載自《「賽馬會學前校園優質融和計劃」實踐範例》，版權屬賽馬會學前校園優質融和計劃所有，並經賽馬會學前校園優質融和計劃同意複印作非商業教學用途。

香港理工大學中文及雙語學系(2022)。《「賽馬會學前校園優質融和計劃」實踐範例》。香港：賽馬會學前校園優質融和計劃。

## 編撰小組

梁士莉醫生	香港大學名譽臨床副教授(兒科)
梁敏博士	澳洲維多利亞大學客座教授(教育心理學家)
林美愛女士	研究主任(教育心理學家)
陳樂欣女士	研究主任(教育心理學家)

## 計劃小組

計劃總監	梁文德博士	香港理工大學人文學院中文及雙語學系副教授
計劃顧問	梁士莉醫生	香港大學名譽臨床副教授(兒科)
	梁敏博士	澳洲維多利亞大學客座教授(教育心理學家)
	盧成皆教授	香港教育大學社會研究講座教授、協理副校長(評估)、協理副校長(研究生與高等課程)、研究生院院長、數據分析及評估研究中心聯席總監、特殊學習需要與融合教育中心聯席總監
	Professor Marjory Ebbeck	Emeritus Professor of Early Childhood Education, University of South Australia
計劃成員	丁銹楓女士	耀中幼教學院高級講師
	任剛博士	香港理工大學應用社會科學系高級專任導師
	林煒瀚先生	香港理工大學康復治療科學系臨床導師(職業治療)
	林美愛女士	研究主任(教育心理學家)
	陳樂欣女士	研究主任(教育心理學家)
	黃有佳博士	香港理工大學應用社會科學系專任導師
	楊馮慧懿女士	幼兒教育專業發展導師
	歐陽佩恩女士	香港理工大學康復治療科學系臨床導師(物理治療)
	嚴海燕博士	澳洲迪肯大學副教授
支援人員	梁愷恩小姐	研究助理
	陳惠敏女士	副項目員
	陳潔穎女士	高級項目主任

## 鳴謝

本範例得以製作完成，實有賴以下機構及學校參與試驗計劃，謹此向各提供「賽馬會學前校園優質融和計劃」服務的專業同工，以及各校校長、教職員、家長和學生致以衷心的謝意。

本範例在製作過程中需要各機構的專業同工進行文字撰寫工作，在此也向承擔了這繁複重任的同工致謝。

## 參與機構

東華三院

協康會

香港基督教服務處

香港耀能協會

## 參與學校

大埔禮賢會幼稚園（正校）

大埔禮賢會幼稚園（分校）

宏福中英文幼稚園

宏福幼稚園

東華三院九龍崇德社幼兒園

東華三院方樹泉幼兒園

東華三院方樹福堂幼稚園

東華三院李賢義伉儷幼兒園

東華三院香港華都獅子會幼稚園

東華三院捷和鄭氏幼兒園

東華三院陳嫻幼兒園

東華三院蕭旺李滿福幼兒園

青衣商會幼稚園

香港基督教服務處 大坑東幼兒學校

香港基督教服務處 天恒幼兒學校

香港基督教服務處 石硤尾幼兒學校

香港基督教服務處 滙豐幼兒學校

香港基督教服務處 雋匯幼兒學校

香港基督教服務處 雋樂幼稚園

香港基督教服務處 觀塘幼兒學校

香港基督教服務處 時代幼兒學校

啓思幼稚園（杏花邨）

啓思幼稚園（深灣軒）

啓思幼稚園（匯景）

啓思幼稚園（匯景花園）

基督教安得兒幼稚園

基督教安得兒幼稚園（灣景）

萌兒幼稚園

嗶色園主辦可仁幼稚園

聖文嘉中英文幼稚園

聖保祿幼稚園

聖道明中英文幼稚園

# 目錄

## 前言

## 第一章 計劃簡介

- 背景 2-4
- 計劃目的及支援對象 5
- 計劃理念 6-8
- 課堂為本的介入模式 9-12
- 總結 13
- 詞彙表 14-15

## 第二章 實踐範例

- 範例介紹 17-18
- 範例1：凱凱 19-34
- 範例2：文文 35-43
- 範例3：冬冬 44-54
- 範例4：小言 55-64
- 範例5：逸逸 65-72
- 範例6：小文 73-82
- 範例7：天天 83-92
- 範例8：家樂 93-100
- 範例9：楹楹 101-110
- 範例10：心心 111-117
- 範例11：恆恆 118-125
- 範例12：志健 126-132

## 參考資料

133-139

# 前言

經過兩年多的籌備和具體運作，「賽馬會學前校園優質融和計劃」在新冠疫情的陰霾下，仍能順利完成，實屬難能可貴。除了感激團隊的緊密合作和勇於擁抱挑戰的精神，也為我們在學前教育的實踐上取得進展而感到欣慰。

過去，學前教育工作者缺乏支援，獨力照顧幼兒的成長和發展；時至今日，經過不同持份者的努力，不同的專業團隊加入了學前教育，成果是有目共睹的。是次計劃在這個基礎上，令學前教育更上一層樓。總結這兩年的經驗，我們歸納出兩個成功的關鍵：第一個是「整合」(Integration)，第二個是「適應性」(Adaptability)。

專業團隊的加入立時提升了學前教育工作者的教學質素，但過程中卻有賴各持份者在時、地、人上的磨合，才能發揮最大效果。是次計劃正是為專業團隊提供不同平台，讓不同專職同工，以學校和幼兒為本，創造共同時空：透過「整合」各專職的知識以提升學前教育服務質素。由於整個計劃在四個非政府機構及十六所幼兒園和幼稚園中實施，另一個成功要素是專業團隊的「適應性」，以配合不同非政府機構的獨特服務模式和文化、發展階段及人力資源運用。

盼望我們這兩年的努力，可以為學前教育注入新動力和知識，更希望那些經整合的協作模式及在不同機構的實踐範例，能為大家提供參考價值。最後，再次感謝團隊的努力，各機構、幼兒園和幼稚園的參與！

計劃總監 梁文德博士  
香港理工大學人文學院中文及雙語學系副教授



# 第一章

## 計劃簡介



# 背景

## 香港幼兒教育的現況

在教育局註冊的幼稚園為3至6歲的幼兒提供學前教育服務。政府自2017／18學年起，實施「免費優質幼稚園教育政策」，為非牟利幼稚園提供學生半日服務的基本津貼。根據2021年人口普查，有88.4%的3至5歲幼兒正在就讀幼稚園（香港特別行政區政府，2022）。

教育局幼稚園教育課程指引（2017）第五章提出關於照顧幼兒多樣性及營造融和學習氛圍的策略建議：指出幼兒應不受其背景和能力等因素影響，享有接受優質教育的機會。「學校應致力為幼兒營造共融的學習環境，及提供愉快和有效益的學習經歷。學校應了解整體及個別幼兒的需要，制定共融的政策，並在課程規劃和實施上關顧幼兒的多樣性，以全校參與的模式，促進幼兒的學習和發展。」（幼稚園教育課程指引，2017）。然而，當局除了向幼稚園教師提供有關識別和轉介有特殊學習需要的幼兒的培訓外，沒有任何系統性的行動使學前校園能夠實現這些目標。



## 學前康復服務的發展

### — 到校學前康復服務 (OPRS) —

為解決幼兒長時間等候服務的問題，社會福利署（社署）在2015-16年度試行，並在2018-19年度把「**到校學前康復服務**」常規化。「到校學前康復服務」為在參與的幼稚園或幼稚園暨幼兒中心就讀的有輕度學習障礙的幼兒提供康復服務。它由21家非政府組織營運。

### — 服務模式尚待優化 —

（一）雖然專業人員（治療師和特殊幼兒工作人員）到訪學前校園提供服務，但通常會把幼兒抽離課堂給他們訓練。由於專業團隊很少有時間與教師分享如何在課堂裡支援這些幼兒，因此他們所學的技能很難轉移到課堂常規活動中並得以鞏固。這種服務模式限制了專業團隊參與課堂活動及了解校園的工作文化；同時使教師傾向於把支援有學習困難的幼兒視為專業團隊的責任，而不是嘗試通過課堂常規活動提供機會和經驗來強化他們的學習。這樣缺乏團隊溝通和合作除了不利於提升支援幼兒的效益，也阻礙康復服務和幼兒教育人員在各自領域的專業發展。

(二) 接受「到校學前康復服務」後取得滿意進展的幼兒理應可以退出服務，從而讓出資源給其他更有需要的幼兒。然而，前者可能仍需較低強度的支援。由於一旦他們退出「到校學前康復服務」，就完全沒有任何服務，一般家長都不願意讓他們的孩子退出。這種情況不單降低資源使用的效率，而且導致不公平，因為其他需要「到校學前康復服務」支援的幼兒要繼續等待，從而違背了及早介入的目的。

### — 「第一層支援服務」試驗計劃 —

2020年8月，社署推出「**第一層支援服務**」試驗計劃，由6家非政府機構在約80所參與「到校學前康復服務」的幼稚園／幼稚園暨幼兒中心試行。計劃旨在彌補一些現有的服務缺口，例如，為正輪候評估服務的幼兒或被評估為有較輕微問題的幼兒提供早期介入服務。試驗計劃已延長至2023年8月。

為了讓幼兒真正獲益，學前校園中並存的「第一層支援服務」試驗計劃和「到校學前康復服務」應該完全整合，確保無縫，以避免一些幼兒得不到他們需要的支援。實施方面應基於以實證為本的支援策略；並設有效機制以評估幼兒各方面的不同需要而給予相應的支援服務。

# 計劃目的及 支援對象

在賽馬會慈善信託基金的資助下，「賽馬會學前校園優質融和計劃」旨在整合和優化現有社署提供的「到校學前康復服務」和「第一層支援服務」試驗計劃，並把其嵌入一個採用全校方式來支援所有幼兒的多樣化學習需要的優質教育環境。

「到校學前康復服務」

「第一層支援服務」  
試驗計劃

# 計劃理念

整合資源，  
打造有效的學習支援系統

在任何學前校園中，都有不同學習需要（包括學習困難）的幼兒。他們的需要可能因不同的發展領域而異，並會隨着時間而改變。「計劃」的目標是創造一個全面、綜合和靈活的「學前校園學習支援系統」(Preschool Learning Support System, PLeaSS)，以支持所有幼兒在不同階段或領域及不同程度的學習需要；由一個跨專業的「學習支援團隊」與學前教育專業人員合作提供支援。

## — 結構的整合 —

在每所幼稚園，由「到校學前康復服務」和「第一層支援服務」試驗計劃所分配的人手合併，再加上來自賽馬會慈善信託基金的額外人手，組成一個「學前校園學習支援團隊」(「學習支援團隊」/ PLeaSS Team)。賽馬會慈善信託基金提供的額外人力資源包括(一)特殊幼兒工作員，以提高至一位全職的在校人員、(二)治療師，以滿足非接受「到校學前康復服務」的幼兒的需要、及(三)社會工作員，以加強對家長的支援。

## — 功能的整合 —

「到校學前康復服務」和「第一層支援服務」的整合：

「計劃」期望設計及試行一個有效的機制，去識別及適度地支援幼兒的各種學習需要。例如，幼兒的某發展領域在「到校學前康復服務」（即第二層支援）的介入下，取得理想的進步，便可退到「第一層服務」繼續接受支援，為其他需要更密集訓練的幼兒騰出資源。相反，對較低力度的支援反應不理想的幼兒則需提升介入力度至第二層支援。

學前康復服務與學前教育服務的整合：

學前校園是幼兒在家庭以外最重要的學習環境。學前教育工作人員有責任照顧幼兒的學習多樣性，並為所有不論背景或能力的幼兒創造一個包容的學習環境。再者，有學習困難的幼兒極需適當的支援，才能積極參與幼稚園常規活動。由於「學習支援團隊」的專業人士（例如，教育心理學家、語言治療師、職業治療師、物理治療師）每週最多只能花1到2個小時訓練每個有學習困難的幼兒，所以他們本身並不是為幼兒提供學習機會和經驗的主要提供者。但這些專業人士在與學前教育工作人員和家長合作，並協助他們為幼兒提供大量而適切的學習機會和經驗方面，卻發揮着不可或缺的作用。

下表列出了「學習支援團隊」中的6名專業人員以及每週分配給每所幼稚園的時間（假設每所幼稚園平均有176名幼兒，其中10名正在接受「到校學前康復服務」）。必須強調，學習支援團隊與幼稚園教師務必密切合作，才能為所有幼兒提供適切的學習支援。

「學前校園學習支援團隊」 的專業人員	在每所幼稚園的服務時間 (每週天數)
教育心理學家	0.5
特殊幼兒工作人員/ 高級特殊幼兒工作人員	5 / 1.5
職業治療師	1
物理治療師	0.5
語言治療師	1
社會工作人員	1.5 - 2

# 課堂為本的 介入模式

為了實現上述目標，PLeSS團隊成員和教師必須裝備相關知識、態度和技能，「計劃」提供了以下三方面的培訓：

## 1. 「全方位學習設計」(Universal Design for Learning, UDL)

「全方位學習設計」是實踐融合教育的一種方法，它提供了一個框架，引導教師有系統地規劃教學去照顧學習差異；在學習環境、課程和教學策略設計上滿足班中每個幼兒的需求。它需要教師仔細地計劃，為所有幼兒提供配合他們年齡和能力的支援。為幼兒提供了一個安全的學習環境，亦希望同儕能接受各人之間的學習差異。

「全方位學習設計」包括三個要點：

(i)「為什麼」學習是指幼兒的學習動機。由於動機和參與度存在個別差異，教師宜使用「多樣化的參與方式」來引起動機及激勵幼兒參與。例如提供不同難度的任務、不同類型的獎勵、容許完成任務所需的時間等。情況許可下，也可以讓幼兒選擇他們感興趣的工作。對幼兒的回饋應該強調他們的努力、實踐、和進步。

(ii) 學習「什麼」涉及理解所教的內容。爲了支援幼兒學習，教師可使用「多樣化的呈現方式」來表達所教授的概念和信息。例如視覺（圖片、文字、圖表、視頻）、聽覺（圖像的口語描述）、觸覺和實物等多種呈現方式。

(iii) 「如何」學習是與計劃和執行有關。教師可容許幼兒用「多樣化的行爲及表達方式」來代替紙筆習作，以展示他們所學的知識，並提供回饋。例如容許行動（例如，把紅色的球給老師）、指點（例如，指着紅色的球）或口語回應（例如，說出物品的顏色）；亦可以提供句子開頭和句子範例等支援策略。

## 2. 「支援—成效模式」(Response to Intervention, RTI)

「支援—成效模式」建基於現代學習理論，即教學應基於幼兒的學習表現，以提高所有幼兒的學習能力並減少行爲問題。

「支援—成效模式」包含三個重要元素：(i) 持續的幼兒評估和進度監察；(ii) 按需要提供不同的指導和支援措施；(iii) 及時做出決定，讓幼兒得到切合他們需要的支援。在這個系統中，幼兒可以根據其需要，在不同的時間、不同的領域，獲得不同強度的支援，從而有效利用資源。

「支援—成效模式」應該有三層服務，而每一層的服務都應該使用實證爲本的策略。



最基層 —— 為所有幼兒提供優質的基礎課程和教學。優質的課程應配合幼兒的發展和文化背景，使用的教學策略亦需建基於發揮幼兒潛質並促進他們學習的實証。最基層是所有其他層級的基本。如果能提供高質量的教學，幼兒便可能較少需要更密集或強力的支援。

第一層 —— 為需要額外支援的幼兒提供更多強化學習的機會。除基礎的課堂教學外，支援措施通常以小組形式進行。

第二層 —— 對在第一層支援下未取得預期進展的幼兒進行加強和個別支援。可能包括更密集的小組或個別指導，並根據需要進行深入的評估。

提供支援的決定要基於教師及專業人員有系統地搜集的數據（例如教師觀察、與教師及家長作訪談和評估等），因應幼兒的學習能力和發展需求而調整支援的範疇、強度、頻率和持續時間，並要持續監測幼兒對支援的反應。在這模式中，幼兒不會只留在提供固定服務的特定層級，而是根據幼兒的學習能力和發展需求，提供適切的服務。這模式旨在及早發現初步學習困難的幼兒，而不是等待他們出現出重大困難和長期的失敗才提供支援。學校可以設立識別和監察幼兒需要的系統，及早提供適切的支援，而無需等待正式的診斷及轉介程序。

### 3. 「作息爲本介入」(Routine Based Intervention, RBI)

主流課堂給幼兒提供了最佳的學習環境，因爲有結構的課堂常規提供了一致性和可預測性。對有學習困難的幼兒而言，透過完全融入他們的日常作息和活動來學習比被抽離班房的個別支援更好。專業人員如治療師、心理學家和特殊幼兒工作員，應與家長和教師合作，共同決定幼兒的功能性介入目標，並在日常生活或常規課堂活動中爲幼兒提供學習經驗，並監測幼兒的進步。幼兒主要的學習並非發生在專業人員到訪家庭或學校期間，而是在專業人員到訪之間的課堂活動或家庭常規中。

「作息爲本介入」有三個主要目標，即參與(Engagement)、獨立(Independence)和社交關係(Social Relationship)(EISR)。參與度是指幼兒在日常生活的參與及其複雜程度。獨立能力是指幼兒能獨立完成任務的能力、所需幫助的程度及幼兒對別人提供幫助的反應。社交關係是指幼兒的溝通方式和幼兒對溝通的反應，及與他人的互動和合作。

幼兒教室合作諮詢(Collaborative Consultation to Children's Classroom, CC2CC)是「作息爲本介入」在課堂中的應用。它強調專業人員在學校中與教師協作，教師是服務接受者，可設定議程。專業人員針對幼兒的功能領域，與教師合作諮詢，一起決定評估方式及介入目標和策略，並使用下一步表格(Next-Steps Form, NSF)來記錄和監察進度。



# 總結

為滿足幼兒多樣化的學習需要，教育工作者必須致力於設計配合所有幼兒（及其家庭）需要的早期教育計劃，讓每個幼兒都積極參與學習，愉快成長。「全方位學習設計」是通過設計學習環境、課程和教學策略以實現這目標的方法。

在這樣的優質教育的基礎上，「支援—成效模式」可確保有額外需要的幼兒得到適時和適切的支援。對於所有幼兒（包括有學習困難的幼兒），最有效的學習是通過參與日常生活和恆常活動。針對有學習困難的幼兒，專業人員宜採用「作息為本介入」／幼兒教室合作諮詢的方法來支援家庭和教師，為這些幼兒提供在自然環境中的學習體驗。

# 詞彙表

## 中文詞彙 (簡稱)

個案會議

幼兒教室合作諮詢 (合作諮詢)

諮詢

教育心理學家

參與

功能性目標

隨機教學

共融

獨立

幼稚園暨幼兒中心兼收計劃

「賽馬會優質融和學前校園計劃」

多樣化的行為及表達方式

多樣化的參與方式

多樣化的呈現方式

下一步表格

職業治療師

「到校學前康復服務」

物理治療師

學前校園學習支援團隊 (學習支援團隊)

## English Terms (Abbreviation)

Case conference

Collaborative Consultation to Children Classroom (CC2CC)

Consultation

Educational psychologist (EP)

Engagement

Functional goals

Incidental teaching

Inclusion

Independence

Integrated Programme in Kindergarten-cum-Child Care Centre (IP)

Jockey Club Inclusive Quality Preschool Project (JC IQ Project)

Multiple means of action and expression

Multiple means of engagement

Multiple means of representation

Next-Steps Form

Occupational therapist (OT)

On-site Preschool Rehabilitation Services (OPRS)

Physiotherapist (PT)

Preschool Learning Support team (PLeaSS team)

# 詞彙表

## 中文詞彙 (簡稱)

支援—成效模式

作息為本介入

校本學習支援主任

高級特殊幼兒工作人員

人際關係／社交關係

社工

特殊幼兒工作人員

言語治療師

「第一層支援服務」

全方位學習設計

## English Terms (Abbreviation)

Response to Intervention (RTI)

Routine-based intervention (RBI)

School-based Support Officer (SBSO)

Senior Special Child Care Worker (SSCCW)

Social relationship

Social worker (SW)

Special Child Care Worker (SCCW)

Speech therapist (ST)

Tier 1 Support Services in Kindergartens /  
Kindergarten-cum-Child Care Centres (T1)

Universal Design for Learning (UDL)



# 第二章

## 實踐範例

# 範例介紹

「賽馬會學前校園優質融和計劃」與四家非政府機構協作，並邀請16所幼稚園／幼稚園暨幼兒中心試行一套全面、綜合和靈活的「學前校園學習支援系統」，為期一個學年(2021-2022)，由一支跨專業的「學習支援團隊」與學前教育專業人員合作提供支援。

實踐範例是「計劃」的預期成果之一，目的在於透過範例展示「學習支援團隊」與教師團隊如何保持溝通和合作，以全校方式實踐各種支援策略，為所有幼兒創造多樣化學習需要的優質教育環境。範例也強調「團隊」各專業成員之間的羣策羣力，從辨識幼兒困難、訂立介入目標及策略，以至提供協作諮詢，全面地照顧幼兒跨範疇的學習需要。範例的編撰先由「計劃」編撰小組提供框架，引導「學習支援團隊」選取素材，最終把成功經驗輯錄成12個範例。「團隊」與學校合作無間，即使受新冠疫情影響，也能透過視訊提供諮詢及訓練，並在復課後盡快到校支援。

隨着「計劃」的開展，機構及學校按其個別情況組成「學習支援團隊」，其運作及支援模式各有特色，例如：

1. 有些學校整合了「到校學前康復服務」、「第一層支援服務」和「計劃」的額外人力資源成立一支全面的「學習支援團隊」，因此團隊成員能照顧全校幼兒的需要(包括特殊學習需要)，較有效地整合個別、小組及班本的訓練，例子：範例1、範例5、範例6。
2. 有些學校則只能整合「第一層支援服務」和「計劃」的額外人力資源成立一支「學習支援團隊」，因此「到校學前康復服務」和「計劃」的兩個團隊分別由不同成員組成。簡單來說，為接受「到校學前康復服務」幼兒提供個別／小組訓練的專業人員是一隊，而為全班幼兒提供「課堂為本介入」的專業人員又是另一隊，所以兩隊之間需要一直保持緊密溝通、互相協調，才達至在多方面(幼兒／教師／學校／家長)取得理想成效，例子：範例3。

所有範例都是按真實案例編寫的，因此各有不同學習需要（見下表），所定立的介入目標及採用的策略各具特色。為保障個人資料私隱，所有範例的幼兒名稱皆為化名。

範例	化名	班級	不同學習需要	正接受的服務
1	凱凱	低班	自閉症特質，語言、社交及小肌肉發展較弱	第一層支援服務
2	文文	低班	語言發展遲緩	到校學前康復服務
3	冬冬	低班	整體發展遲緩	到校學前康復服務
4	小言	低班	語言發展遲緩及自閉症徵狀	第一層支援服務
5	逸逸	高班	整體發展遲緩及過度活躍症等徵狀	到校學前康復服務
6	小文	高班	自閉症徵狀、發音問題、早期讀寫障礙徵狀	到校學前康復服務
7	天天	幼兒班	整體發展遲緩及明顯語言遲緩	到校學前康復服務
8	家樂	高班	語言表達、社交溝通、文字抄寫、專注力等方面較弱	第一層支援服務
9	楹楹	低班	整體發展遲緩	到校學前康復服務
10	心心	低班	專注力及控制衝動能力較弱	第一層支援服務
11	恆恆	高班	學習困難（課堂專注力弱、未能回應問題、抗拒抄寫及收拾個人物品）	第一層支援服務
12	志健	高班	懷疑整體發展遲緩	第一層支援服務



# 範例 1：凱凱

## 介入要點

- 學習支援團隊著重透過支援過程深入瞭解幼兒需要，靈活地調節支援強度
- 學習支援團隊和學校團隊角色分明，溝通清晰，兩個團隊在各自崗位上竭盡全力，營造全校共融文化
- 在學習支援團隊與教師團隊的努力協作下，達致良好的介入成效，讓家長及教師增加支援幼兒的信心和勇氣

## 背景資料

班級：	低班
班級人數：	32
「到校學前康復服務」人數：	2
「第一層支援服務」人數：	3
所敘述的時段：	由2021年5月至2022年6月

## 介入原因

我們的專業團隊剛認識凱凱時，她仍是個幼兒班生。相比同齡幼兒，凱凱較沉默寡言，甚少跟教師和同學交流互動，喜歡獨自玩耍。對於團體社交生活及課堂常規的適應，凱凱總是顯得迷茫和難以應付。當要回答提問時，凱凱常用非語言方式來表達意願（如點頭、搖頭等），亦有迴避他人目光及不願與人維持眼神接觸的情況。

父母在凱凱入學前已發現這情況。起初，他們不以爲意，因爲凱凱在家時能以語言表達自己的需要，亦會和姊姊一起玩耍，所以他們認爲凱凱只是在外出時才顯得比較害羞，因未能習慣陌生環境而哭泣和變得沉默。其後凱凱升讀幼兒班，沉默的狀況依然持續，而且需用上大量時間來適應跟父母分離所帶來的焦慮。當凱凱經歷負面情緒時，她會強烈地以哭泣及抗拒合作的方式來表達。

起初，父母對接受額外支援服務一事感到十分矛盾，認爲小孩年幼，慢慢會隨之而改進。不過經過教師們與父母仔細的分析後，父母瞭解到凱凱現時需要得到情緒及社交支援的重要性，父母決定讓凱凱參與「第一層支援服務」，期望凱凱能得到適切的課堂支援。

在開展「第一層支援服務」數個月後的暑假，凱凱在團體及課堂適應上有了明顯進步。父母感到欣慰的同時，亦開始認同專業團隊及教師們所察覺到凱凱的其他潛在發展範疇的需要。因此，父母私下安排凱凱接受了全面發展性評估，以盡快瞭解孩子的困難。評估結果顯示，凱凱展現出自閉症的特質，而且在語言、社交及小肌肉的發展亦較同齡學童弱，故建議凱凱接受「到校學前康復服務」，讓她能接受更密集的個別訓練。凱凱在輪候服務名額的同時，仍然繼續接受「第一層支援服務」。此外，今年設有的「賽馬會學前校園優質融和計劃」（簡稱「計劃」），成立了一支全面的「學前校園學習支援團隊」（簡稱學習支援團隊）。藉着這服務，凱凱得到的支援更能按其需要加強。

## 支援模式

### 「課堂為本介入」

學習支援團隊到校時一般運作是：團隊的同工包括教育心理學家、言語治療師、職業治療師、物理治療師及特殊幼兒工作員配合幼兒學校的需要，有系統地安排到校服務，即是每個月的第一週由教育心理學家及特殊幼兒工作員先到校瞭解各級別幼兒的需要及進展，再協調治療師分別在每月第二／三／四週到校入班支援，並在第四週進行諮詢會議。

學年初，學習支援團隊透過課堂觀察為凱凱填寫相關量表，及在合適時機與她互動以進一步瞭解她的學習需要，並且參考去年的介入目標，與教師們商討她在本學年的支援方向，從而訂立更適切的介入目標和策略。

之後，學習支援團隊與教師團隊定時檢討及跟進凱凱及其他幼兒的進展。學習支援團隊除了在課堂和流程觀察凱凱及其他幼兒的學習情況外，亦會透過會議與教師們討論、交流及跟進支援的建議：

### 1. 班級個別諮詢會議（每月一次）

- 初步分析凱凱及其他個別幼兒需要，按範疇支援，團隊討論、訂立及檢視現行的支援策略，商討介入下一個步驟，並填寫「下一步表格」（相關資料1）作為紀錄
- 當中教師就凱凱及其他幼兒的表現及需要提出不同的疑問，經過學習支援團隊同工的細心分析及經驗分享後，特殊幼兒工作員會配合教師的教學，共同協作，推行可行及有效的支援策略
- 在構思支援策略的過程中，特殊幼兒工作員和教師會仔細地考慮到凱凱及其他幼兒的喜好、興趣、以及令凱凱感到自在的方式、人物、地方和環境等有利因素

## 2. 課堂設計諮詢大會（每月一次）

- 各人分享支援的進展，亦會分享支援策略的可行性及成功率
- 諮詢大會人員，當中包括「計劃」的校本學習支援主任，按「**全方位學習設計**」主題討論；特殊幼兒工作人員、言語治療師、職業治療師、物理治療師、社工和教育心理學家亦會**透過這平臺討論在大班照顧不同學習差異幼兒的困難和解決方法**

另外，由於「計劃」的開展，學校的「到校學前康復服務」和「第一層支援服務」的人力資源能得以整合，因此，治療師能兼顧全校幼兒的需要，較有效地整合個別、小組及班本的訓練，不單只及早瞭解凱凱的需要，並能找出適切的環境支援來**促進她在日常課堂學習裏的參與度、獨立程度和人際關係**。大家對整合服務都持正面的態度，望能藉此協助提升日後個別訓練的成效。

## 介入目標

在上學年（凱凱剛入讀幼兒班時），透過瞭解凱凱的背景資料，課堂觀察，教育心理學家跟教師在諮詢會議中簡單分析了凱凱的需要，並讓教師及專業團隊明白到支援凱凱的關鍵是要在學校環境中提升她的安全感及增加自信心。所以，在幼兒班下學期面授課堂裏，專業團隊的首要目標是舒緩凱凱的焦慮情緒，提升凱凱對學校的安全感。於本學年（低班），學習支援團隊認為凱凱在學校適應上已有進步，故除了繼續跟進上學年的支援目標外，亦新增了本學年的支援目標，其中包括語言、小肌肉發展、學習及適應範疇，從而促進凱凱在課堂上的參與度、獨立程度和人際關係。

### 1. 社交情緒範疇

- 遇到負面情緒時，能接受成人的安撫，嘗試表達自己的情緒（人際關係）
- 提升與成人和同儕交往的動機，例如：能主動跟別人打招呼、主動向別人發問/恰當地回應別人問題等等（人際關係）
- 建立與同儕互動的技巧，如：輪流、交換、分享（人際關係）

## 2. 語言溝通範疇

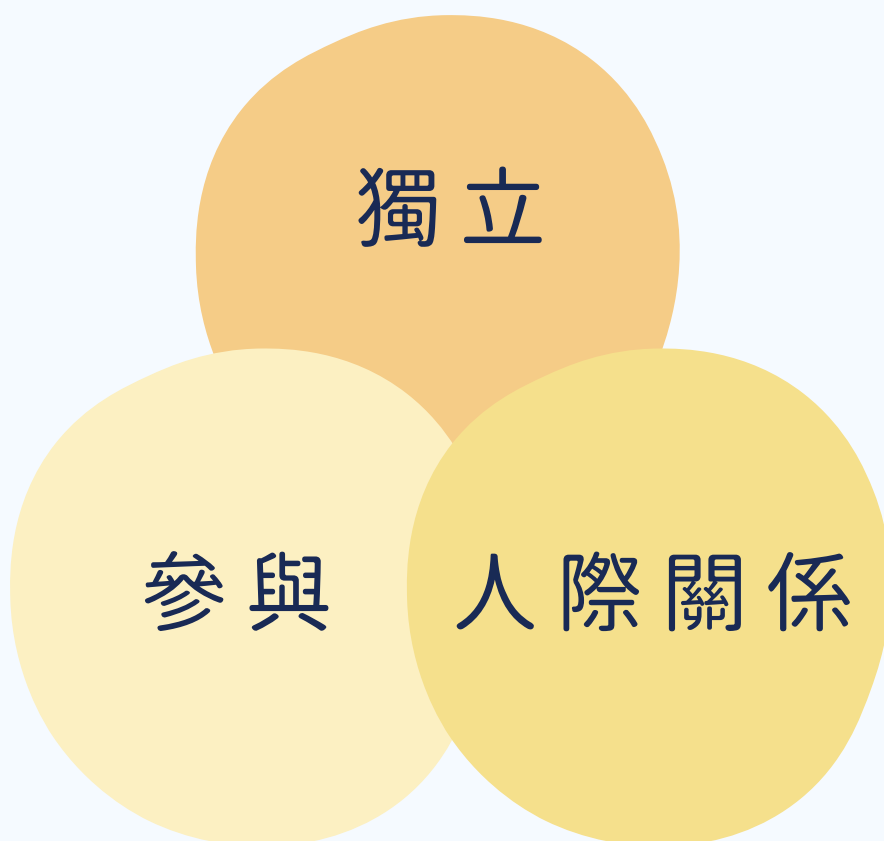
- 能以詞彙／短句來表達自己的意願和要求(獨立程度、人際關係)

## 3. 學習及適應範疇

- 能合作參與課堂活動(參與度)
- 能跟從課室常規(獨立程度)

## 4. 小肌肉範疇

- 能用前三指執筆及正確姿勢寫字(獨立程度)
- 在視覺提示下，能寫出橫直線組成的大楷英文字母／在方格內寫數字及中文字(獨立程度)



## 有效策略

爲了讓凱凱持續地進步而達成不同範疇的目標，學習支援團隊及教師會嘗試運用不同支援策略，比較其可行性、有效性及常規性，從而找出支援凱凱最適切的方法。

特殊幼兒工作員先以一對一的支援方式尋找令凱凱提升學習能力及小肌肉技能的方法，然後跟教師分享，讓教師能以一致的支援方法支援凱凱，以便凱凱在大班教學時，也能按自己的需要學習。

因應凱凱及班上其他幼兒在適應及學習上的轉變，學校特別安排了上學年任教凱凱班別的教師今年繼續教凱凱。這個學校層面的決策，無疑減低凱凱對轉換新環境所帶來的焦慮。教師及特殊幼兒工作員亦透過更多和凱凱的互動時間，以鼓勵及讚賞來與她逐漸建立良好及穩固的關係。凱凱亦因而開始願意和成人進行社交及言語上的互動。

在支援的過程中，教師及學習支援團隊慢慢地瞭解到原來凱凱的固執行爲、較弱的心智解讀能力及對環境轉變的抗拒等問題，令她跟同儕互動時產生相當的困難。於是，特殊幼兒工作員便開展了社交小組，目標是爲凱凱及幾位有同樣社交情緒需要的幼兒提供社交訓練，當中包括增進他們輪流、交換、分享等的社交技巧。



在支援的過程中，針對各範疇的有效策略列舉如下：

## 1. 社交情緒範疇

- 為凱凱設計「家校日常分享簿」，讓凱凱透過相片及畫畫形式與教師及家長分享事件，**探索個人情感的經歷**
- 在大班／個別時間透過共讀情緒繪本（相關資料2），包括「驚」和「發脾氣」相關的故事，引導凱凱辨識情緒及其強度、或引致情緒的原因
- 記錄凱凱會產生負面情緒的情況（例子：在大班答問題時會因成為班上的焦點而感到焦慮；不想轉換其他活動而表現抗拒），繼而建議教師就此情況先給予凱凱**預告**，或先**提供解難方法**，藉此減低凱凱的焦慮感
- 在凱凱情緒不穩的時候，特殊幼兒工作員與教師互相協調，盡量減少會使其情緒不安的社交情境出現；並待她完全平復情緒後，讓她嘗試先從旁觀察，暫時對她不作出要求
- 當凱凱出現不同的情緒時，教師可描述她**當時的情緒狀態及身體反應**（如：「見到你緊握拳頭、臉紅，你好似有啲憤怒」），以及嘗試推測觸動情緒的原因，來提升凱凱對情緒的理解及覺察程度。此外，教師可按情況邀請凱凱嘗試仿說／以說話表達自己的情緒（如：「我唔開心，因為要停止玩玩具」）
- 於下午自選時段，推行社交小組時，鼓勵凱凱邀請班上的同儕一起玩遊戲，**提供機會學習**與他人輪流、交換和分享。教師**適時示範及提示**常用社交語句，以促進同儕互動，例如：「可唔可以同我玩呀？」、「不如一齊玩呀？」

## 2. 語言溝通範疇

- 在凱凱提出需求時，成人按照**隨機教學**的原則，先鼓勵凱凱主動表達，可接受由非語言方式開始，如：手勢／動作（拉成人的手）。及後可提供選擇，或請凱凱仿說出自己的需要
- 在課堂學習流程中，讓凱凱重溫主題活動或學習角所認識的詞彙，增加練習機會以提升詞彙量
- 成人可在凱凱說出詞彙後重整句子及擴張句子，從而進一步提升其語言表達能力

## 3. 學習及適應範疇

- 特殊幼兒工作人員透過多種方式與凱凱**建立互信的關係**，包括：陪伴、協助完成課堂活動、個別與凱凱一起玩遊戲
- 在學習新的技能時讓同儕先進行，讓凱凱從觀察中學習，透過看到別人成功／失敗後再接再厲的經驗，鼓勵凱凱培養勇於嘗試的態度，逐步為凱凱添加自信心
- 按「**全方位學習設計**」的**多樣化的參與方式**，把課堂活動分拆成小步子，或增加練習的機會，令凱凱和其他能力稍遜的幼兒更容易掌握該技巧，也較易達成小目標，增加成功機會，加強能力感，以提升幼兒的自主性與學習動機。以下是物理治療師按體能活動提出的建議：

- 在熱身活動中加入當日學習技能相關的動作，如：當日學習的技能是「跳飛機」，建議熱身活動可做「單雙腳跳」
- 可同時加入視覺提示(如向凱凱展示單腳跳的圖片、在地上放上「雪糕筒」提示雙腳跳的起點和終點位置)，讓凱凱能更易完成目標
- 教師亦可重新規劃體能室的空間運用，並將全班分成兩組／多個小組，增加凱凱參與的機會，減少輪候的時間

#### 4.小肌肉範疇

把各小肌肉不同技能訓練融入學校常規和家庭流程中，從而令凱凱獲得更多練習機會，或調整大班學習活動及教材/教具，都有利於凱凱和全班幼兒的小肌肉發展，例子如下：

- 大班進行寫字活動前加入寫前運動，如：手指刨筆遊戲，並提示幼兒自我檢查坐姿及執筆姿勢(相關資料3)
- 嘗試運用執筆膠協助改善執筆的姿勢(會先試用盾牌筆膠)
- 建議在寫字時加入視覺提示，可先請凱凱在示範字上用手指臨摹，然後首兩個字用螢光筆作提示，其後以「點」標示字的落筆和停筆位置
- 分組時建議玩加強視覺感知及空間概念的教具(相關資料4)，如：玩「看圖拼砌」的玩具、砌圖等

- 分組時建議玩「拼合玩具」，加強手指力量及手眼協調
- 建議家長在家中進行功課及書寫活動時，可分拆步驟及給予視覺提示，讓凱凱循序漸進地學習，增加她的自信心
- 建議家長可在家進行小肌肉訓練，如：牆上畫畫、填色及連點等活動

## 成效

凱凱在各個支援範疇上均獲得進展。

### 1. 社交情緒範疇

- 凱凱情緒已趨穩定，能經常保持愉快的情緒，亦減少了出現負面情緒的情況
- 當凱凱偶爾遇到不如意的事情時，雖然也會先以大叫表示，但能在引導下以說話表達出來
- 透過社交小組（相關資料5），凱凱與朋輩交往及一起玩耍的動機和技巧得以提升
- 在成人刻意製造的日常流程下，凱凱能運用所學習的社交語句與同儕交往；現時凱凱能自行與其他同學一起玩合作遊戲，並在過程中作出簡單交談
- 凱凱在班上多了自己的朋友，會與友伴一起看圖書，也在自選時段玩二人遊戲，在社交上的自信心有明顯提升

## 2. 語言溝通範疇

- 凱凱現時會主動表達自己的需要和感受，在特殊幼兒工作人員到達課室時，也會主動以說話邀請她一起玩
- 日常多以三至四組詞句來表達，但有時句子組織依然會混亂

## 3. 學習適應範疇

- 凱凱現時喜歡上學，能投入課堂活動當中，並會主動舉手回答問題
- 固執行為逐漸減少，願意跟從教師及特殊幼兒工作人員的指示完成課堂活動，並能理解及跟從課室的規則

## 4. 小肌肉範疇

- 凱凱逐漸適應使用執筆膠，現能在大方格內寫數字
- 在視覺提示下能在格線上寫大楷英文字母
- 手指力量、手眼協調及空間概念稍有改善，但在線條控制上仍有進步的空間

教師及學習支援團隊亦透過支援凱凱，增加了以課堂為本介入的經驗。家長透過這次支援，對凱凱的需要及支援策略增加了認知，明白到早期介入的重要性，不再拘泥於外間對有特殊學習需要幼兒所給予的標籤，積極地實行教師及特殊幼兒工作人員所提供的家校策略，因而減低了凱凱在校的焦慮情況，家長也反映育兒壓力減少了。

近日，凱凱已輪候到「學前到校康復服務」，由於她在各範疇的進展因課堂為本的介入而得到改善，因此各治療師亦已掌握她的支援需要，對訂立明確目標及促進凱凱個別訓練的成效具備信心。

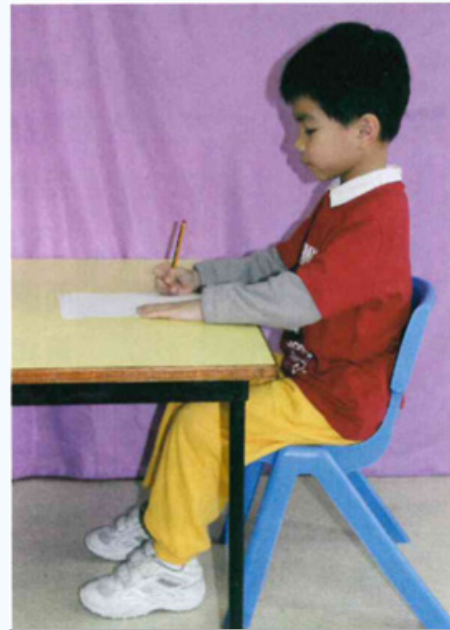
## 相關資料

1. 「下一步表格」(中文版)參考網址：[https://eieio.ua.edu/uploads/1/1/0/1/110192129/chinese\\_nsf.png](https://eieio.ua.edu/uploads/1/1/0/1/110192129/chinese_nsf.png)
2. 情緒繪本：崔西(2009)。《毛毛兔的情緒成長繪本寶盒II》。台灣：明天。
3. 坐姿及執筆姿勢圖片：香港基督教服務處(2012)。《幼兒書寫樂—讀寫前理論與實踐》。香港：香港基督教服務處。
4. 視覺感知及空間概念的教具，如：玩「看圖拼砌」的玩具、拼圖玩具等
5. 社交小組玩遊戲：社交小組提供機會讓幼兒學習與同儕交流和分享

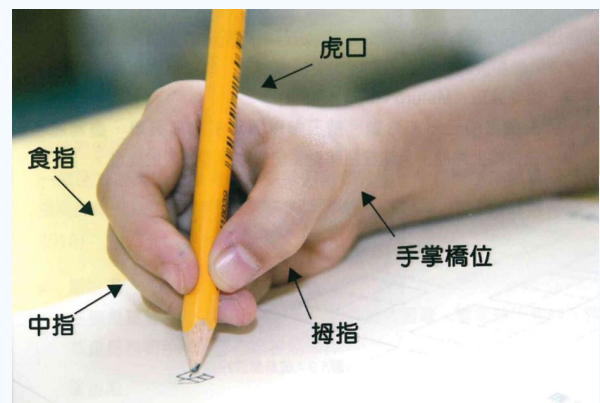
表 15-2 下一步驟表格中文版

下一步驟表格(next steps form)	
受諮詢者姓名: _____ ( <input type="checkbox"/> 教師、 <input type="checkbox"/> 家人 ) 日期: 西元 _____ 年 _____ 月 _____ 日	
我們今天針對目標所做的討論和進度	從現在起到下次訪問我們將要做什麼
下次訪視的規劃	
諮詢者姓名: _____ ; 諮詢者電話#: _____	
下次訪視的日期和時間: 西元 _____ 年 _____ 月 _____ 日	
中文譯者: 廖華芳 經同意翻譯 20190926 出處 RBM (EIEIO, RAM Group) 經同意翻譯自 cicio 網站 <sup>34-35</sup>	

下一步表格



坐姿



執筆姿勢



視覺感知及空間概念的教具



社交小組玩遊戲



## 範例 2：文文

### 介入要點

- 以下的實踐例子是關於一名因語言發展遲緩而加入「到校學前康復服務」的低班幼兒。自後「賽馬會學前校園優質融和計劃」（簡稱「計劃」）開展以後，除了個別訓練之外，我們的專業團隊更著重針對幼兒在課堂流程的適應，以促進幼兒在校的參與度、獨立程度和人際關係，來提供適切的支援
- 當中專業團隊安排要員作為統籌員的角色，收集家校所提供的資料，並集結專業團隊的意見，鼓勵家校合作，讓幼兒在家校管教一致而又安心的環境中成長

### 背景資料

班級：	低班
班級人數：	27
「到校學前康復服務」人數：	2
「第一層支援服務」人數：	4
所敘述的時段：	由2020年9月至2022年8月

## 介入原因

低班幼兒文文是一個活潑直率的男孩。由於文文的語言能力較弱，影響他表達自身的需要和想法，使他在日常生活中與人溝通時經常受到挫折，因而產生較大的情緒反應。

文文對於自己喜歡的東西很執著和堅持，因此影響他參與大班活動和與人互動。在彩虹傘活動中，文文因為喜歡站在彩虹傘的中心位置，不願意聆聽和跟從遊戲指示，影響活動的進行；自選活動時，當同學正在操弄文文喜歡的玩具時，文文不願意等候，並強行取去同學的玩具。

雖然文文認字能力不錯，但他的小手肌控制較弱，書寫時文字的線條欠清晰和流暢。由於書寫給文文帶來失敗經驗，文文對執筆感抗拒，開始變得不願意完成功課。

## 支援模式

### 「課堂為本介入」

文文兩歲多時接受了衛生署兒童體能智力測驗中心的評估，被診斷為語言發展遲緩，於幼兒班時正式加入「

到校學前康復服務」。在這服務中，我們的團隊為學生提供專業而全面的支援。儘管文文只診斷為有語言方面的問題，團隊除了言語治療師為他提供個別的言語和社交溝通訓練外，也安排了職業治療師和物理治療師持續檢視文文在大小肌和感統方面的發展和需要。在這服務中，特殊幼兒工作人員作為統籌員的角色，擔當多項協調工作，包括收集家校所提供的資料，集結專業團隊的意見，促進團隊按文文各範疇的發展歷程訂立適切且連貫的個別訓練和班本介入目標。同時，教育心理學家也會定期到校就文文的學習情況為教師提供諮詢，與教師分享團隊介入的經驗，共同探索將不同策略融入於班本教學中的可能性。

文文就讀低班時，在「賽馬會學前校園優質融和計劃」支援下，優化了班本支援模式，包括組成多專業的學習支援團隊、進一步增強特殊幼兒工作人員作為統籌員的角色等等。同時在「計劃」的推動下，我們團隊的成員有機會參與培訓，強化團隊對於「全方位學習設計」、「支援—成效模式」和「幼兒教室合作諮詢」的概念，從中深化各專業對於班本介入和合作諮詢的技巧。此外，「計劃」提供一個交流平臺——每月一次的個案會議——讓學習支援團隊、學校教師團隊及校本學習支援主任交流及分享各種支援策略，各專業基於共同的培訓基礎更容易達成一致的共識，大家都著重促進幼兒於功能性範疇上的發展（即參與度、獨立程度和人際關係），從而訂立一致的班本介入目標。

文文是這計劃中尤其受惠的一名幼兒。他在幼兒班一年的抽離訓練中，已學習社交認知相關的基本知識，能夠指出或簡單說出不同場景中需要作出的言行，可是他仍欠缺把技巧應用於日常真實情境中的機會。另一個不足之處是，雖然抽離訓練中的教材能夠迎合文文的興趣而設計，容易讓他享受其中，可是日常的班本功課卻難以遷就他一人的取向，因而減低文文的學習動機。直至文文就讀低班，團隊在「計劃」的實踐下更強調課堂中功能性目標的訂立，不但著重文文在個別訓練中的技巧培訓，更希望文文在個別訓練學習的技巧能應用於大班的日常生活中。

## 介入目標

以上提及，我們的團隊以促進幼兒在課堂的參與度、獨立程度和人際關係為大原則，致力與教師商討功能性目標的訂立，最終能協助幼兒在課堂裏好好學習與適應。團隊在訂立目標的過程中，照顧個別差異的同時，也考量大班的需要、融入和參與，讓大班共同受惠。針對文文於語言、行爲、社交和小肌多方面的需要，我們嘗試在情緒、社交和學習的範疇訂立下列適切的班本介入目標：

### 情緒範疇：

1. 文文能以語言／非語言的方式向老師／同學表達情緒（人際關係）

## 社交範疇：

2. 文文能夠與同學以輪流作轉的方式分享課室內的玩具（參與度和人際關係）

## 學習範疇：

3. 文文能夠自行完成一星期的功課（獨立程度）

# 有效策略

## 情緒言談時間

- 為協助幼兒表達個人感受，我們的團隊鼓勵教師多與幼兒談及和分享情緒，從而提升幼兒表達情緒的能力。透過提供**多樣化的行為和表達方式**，配以情緒圖像和情緒溫度計的輔助，教師協助大班覺察和理解情緒，進而鼓勵幼兒以非語言（透過圖像／身體動作）或語言（加入分享心情時段）的多種方式表達情緒
- 要強調的是，對象不單是文文，教師透過繪本／日常生活的例子與大班分享自身的感受或鼓勵班內的同學表達情緒。幼兒會透過觀察去學習別人的行為，當教師對自身和學生的情緒表現接納時，文文與同學也會隨之仿效，從而鼓勵彼此間的情感交流
- 同時，我們的團隊也鼓勵教師對家長談及親子情緒言談的重要性，**以建立家校一致的情緒管理概念**。在一致的準則下，給予文文更大的安全感，也更有利於文文的情緒發展

## 抑制衝動小活動

- 在各治療師和特殊幼兒工作人員的小組中，均加插抑制衝動小遊戲，例如：輪流拍打玩具的按鍵等。玩遊戲前，小組導師首先給予幼兒肯定、簡單且清晰的指示，讓他們明白活動的步驟，其後讓小組內幼兒輪流完成有趣的小任務。過程中，教師也教授幼兒等待的小技巧，例如：等候時鼓勵文文逐一望向每個進行小任務的組員，並鼓勵他同步說出「自我鼓勵」的說話（例如「等一等，我做到」）和做動作，以延長等待時間或分散其注意
- 提供教師／家長諮詢時，與教師或家長分享小組中的可行策略，並鼓勵他們在學校及家裏嘗試一致的做法

## 「無筆勝有筆」遊戲中學習文字

- 由於文文對執筆感抗拒，我們團隊透過多樣化的參與方式設計小組活動，嘗試以吸引的手指點印方式取代執筆方式來學習文字。有趣的活動既引起其學習動機，點印的方式也可以提升其小手肌能力，有助改善日後執筆的情況
- 手指點印字活動：準備目標字的圖畫紙（目標字可與課堂的學習有連繫，讓文文先預習功課簿的文字），鼓勵文文用手指沿着目標字進行點印。一開始先讓文文自由點印，當他有動機後，再鼓勵他根據筆順點印，循序漸進地建立寫字概念。從設有活頁設計的手指點印識字簿中，文文可瞭解到中文字的字型結構，同時識字簿也給予作畫的空間，鼓勵其將目標字構成詞語及轉化為圖像（相關資料1）
- 小組活動的作品會張貼於課室裏，讓文文展示自己的作品，增加其成功經驗

## 配合興趣和能力的獎勵計劃

- 爲了鼓勵文文嘗試獨立完成寫字的功課，我們設立完成功課的獎勵計劃
- 設計獎勵計劃紙時，我們會迎合文文的興趣，將其喜愛的物件—地鐵及鐵路列車—放進獎勵計劃紙中(相關資料2)
- 爲增加文文完成任務的動力，我們將文文和獎勵的相片展示在計劃紙當中，作爲視覺提示
- 每張計劃紙都須具有**清晰的小目標**(有需要時配上圖片作視覺提示)，並在日常流程中給予合適的練習機會，例如：「完成今天的抄寫生字功課」，**當中需要考慮幼兒的能力而調節目標的難度**
- 我們鼓勵教師和家長使用一致的獎勵計劃，**適時給予回饋和讚賞**，以強化文文的正向行爲

## 成效

到了低班下學期，文文變得更親近老師和成人，服從指示方面有進步。文文能夠分辨喜怒哀懼的情緒，在教師／成人的協助下，願意指出自己當下情緒的圖像，並嘗試以口語表達。有一天，文文因爲未能接受轉變而大哭。成人嘗試將情緒圖卡設成翻卡遊戲，當逐一翻開「開心」、「憤怒」和「害怕」的情緒圖卡時，有效分散文文的注意，使其情緒平伏下來，最後翻開「傷心」的情緒圖卡時，文文突然笑了起來，說：「呢個係我。」成人描述他與傷心的情緒圖像有著相同的身體反應和面部表情，文文說：「我好傷心。」

在社交方面，在成人的協作下，文文能複述「自我鼓勵」的語句，與同學以輪流作轉的方式分享自選區角的玩具。

在做功課方面，文文對文字的學習增加了興趣，並在校內完成了獎勵計劃，自行完成五天的功課。獎勵計劃完結後，教師以口頭的讚賞鼓勵文文繼續努力和接受挑戰，文文也比以往更積極地完成功課。

至於在家實行獎勵計劃的過程中，我們發現家長需要更清晰的指引，家長一開始未有明白獎勵計劃紙只針對一個具體的目標，即使文文已完成功課，但因為當天文文有其他不合宜的行為，也沒有給予獎勵。其後，團隊向家長解釋，設立小步目標和及時稱讚能鼓勵孩子作出更多正向行為，反之，如果正向行為沒有被讚賞，便有可能會逐漸減少。最後，文文也完成了在家的獎勵計劃紙，而更重要的是，家長在過程中瞭解到稱讚孩子小步地達致正向行為的重要，並回應會嘗試應用於日後與孩子的互動上。



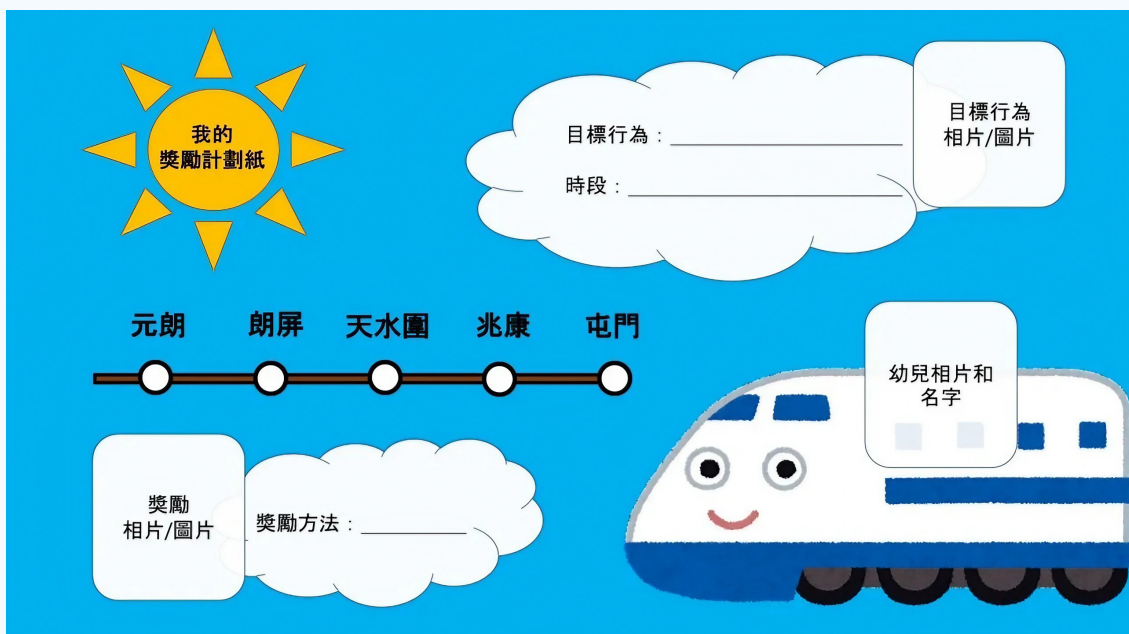
# 相關資料

## 1. 活頁設計的識字簿，其中一幅手指點印字活動的作品



## 2. 配合幼兒興趣和能力的獎勵計劃紙

獎勵計劃設計參考自：教育局教育心理服務(九龍二)組(2020)。「課堂『正』策——正向行為管理技巧」校本教師發展計劃，課程講義。香港：教育局。



# 範例3：冬冬

## 介入要點

- 藉此範例來展示學習支援團隊如何透過提供**課堂為本介入**的支援模式，把個別訓練目標融入於自然學習環境中
- 所採用的支援策略，包括**課堂調適**和**學習多樣性**，不僅限於個別幼兒，更擴展至班上其他幼兒，令全班受惠
- 學習支援團隊與各持分者保持溝通協調，推動**全校參與**，達至理想的介入效果

## 背景資料

班級：	低班
班級人數：	27
「到校學前康復服務」人數：	4
「第一層支援服務」人數：	1
所敘述的時段：	由2020年8月至2022年7月

## 介入原因

上學年初，教師發現冬冬在適應上較被動，學習動機不高，他的小肌肉力度較弱，抗拒握筆，也未能跟隨班中進度書寫簡單文字。在教師轉介下，教育心理學家和高級特殊幼兒工作人員入班觀察，並認為冬冬需要及早介入支援，同年年底家長為冬冬申請「第一層支援服務」。

「第一層支援服務」的特殊幼兒工作人員為冬冬提供入班支援，重點增加小肌力度和靈活性。而高級特殊幼兒工作人員和教育心理學家則為教師們提供支援策略，並邀請家長面談作進一步瞭解。隨後家長亦安排冬冬到衛生署兒童體能智力測驗中心接受評估。冬冬被診斷為整體發展遲緩，並安排輪候「到校學前康復服務」。

2021年9月冬冬重讀低班並獲派「到校學前康復服務」，同時也得到「賽馬會學前校園優質融和計劃」的支援。冬冬在「到校學前康復服務」中主要接受幼兒工作人員、職業治療師、物理治療師及言語治療師所提供的個別訓練，而「計劃」的學習支援團隊則為冬冬提供課堂支援，把個別訓練的目標融入自然學習環境中。同時，學習支援團隊與學校教師跟進課程內容，對課堂調適及學習多樣性等作出建議。由於「到校學前康復服務」和「計劃」兩個團隊分別由不同成員組成，所以兩隊之間一直保持緊密溝通、互相協調，以取得理想效果。

# 支援模式

## 全方位介入

為促進**全校參與**，學習支援團隊透過直向層級（由助教至校長不同層級職員）和橫向層面（種子教師<sup>備註1</sup>的技巧轉移）這兩方面作出全方位介入，為冬冬及其他有需要的幼兒提供支援。

### • 直向層級

- 學習支援團隊每月和學校進行**個案會議**，內容針對幼兒的學習發展、支援策略、學習支援團隊與「到校學前康復服務」團隊之間的**策略融合、學校環境及課程優化**等等，作出討論及交流
- 出席者包括學習支援團隊、校長、主任、教師及助教。透過這會議，讓每名接觸幼兒的人員，對他們瞭解幼兒的需要、關注點及協助方法上，多了認識和瞭解，並運用**更一致及同步的支援方式**。校長的參與也為教職員提供了支援和推動力，令課堂為本介入模式發揮更大效果

### • 橫向層面

- 學習支援團隊參照「**幼兒教室合作諮詢**」的模式，向種子教師**提供建議**（如營造語言溝通機會、視覺策略、感覺統合活動等），並**透過示範、反思及回饋**，讓種子教師更有效地幫助目標幼兒，並把用過的方法擴展至其他相類近情況的幼兒身上應用

- 當其他教師看到整體學生的進步後，自發地參考種子教師的成功經驗，應用在他們的教室中。**課堂為本介入模式**便更添感染力，而種子教師的**技巧亦得以傳承到其他教師身上**
- **靈活溝通模式**
  - 學習支援團隊與學校編定詳細及簡短兩種溝通方案。詳細溝通模式即每月的**個案會議**，而簡短的溝通模式則是恆常的**面談溝通**。教師可把所遇到的問題按輕重緩急區分在哪種模式內討論
  - 個案會議的內容可以比較深入和研討性，在編定的日子進行；簡短的溝通模式則可隨時發生，包括在課堂進行時、下課後或用電話溝通
  - 靈活溝通模式的好處是能適應人力資源的限制及善用教師的時間，針對核心問題，及早處理

## 鮮明的資訊整合者

- 由高級特殊幼兒工作員兼負**資料整合的協調工作**，把各專業團隊獲得關於個別幼兒的資料發放予團隊各成員、家長及教師
- 在學校、專業團隊和家長三方，都有**固定的聯繫人**，讓溝通工作更清晰和快捷

## 介入目標

設定介入目標，可讓學習支援團隊及學校教師能同心協力為冬冬提供支援。介入目標必須是可觀察和可量度的，好讓支援團隊與教師進行「幼兒教室合作諮詢」時，能分享所觀察到冬冬的表現。

而目標嵌入流程（包括學校及家庭）中施行，例如：冬冬要加強手腕靈活性和力度，以改善其小肌發展，目標便設計為「能以雙手握毛巾扭動三下」。設計這「扭毛巾」活動，不但能把日常功能融入學校流程（如：茶點／圖工後用毛巾），也在家中適用（如：梳洗）。這既配合以「**作息爲本介入**」原則來提升兒童的參與度及獨立能力，亦能讓學習融於學校自然生活中，並擴展至家庭甚至社區。

爲冬冬設計於課堂流程的介入目標：

1. 在分組活動時，能主動參與寫與畫活動，自行執筆寫畫簡單線條5-10分鐘
2. 能在茶點、圖工角和梳洗時自行用力扭毛巾三下（粗略地扭乾毛巾）
3. 能在圖工活動中運用「對比概念」（如：按作品需要取大／小、長／短的物料）

# 有效策略

學習支援團隊配合其機構沿用的「八大課堂調適策略」（相關資料1），同時發揮「全方位學習設計」的原則，以多種方式鼓勵冬冬參與活動，又以多樣化的方式幫助冬冬吸收知識。以下是為達致上述三個目標而運用的支援策略：

## 目標一

### 1. 提供「多樣化的參與方式」：營造積極用手操作工具的機會

- 善用興趣，誘發寫和畫的動機
  - 針對冬冬的喜好為介入策略，例如冬冬喜歡「多啦A夢」卡通，團隊建議教師用「多啦A夢」圖案，請冬冬填色，又用「多啦A夢」的虛線圖案，請冬冬先畫線後填色，以提升冬冬對寫與畫活動的參與度（相關資料2）
- 設置多元化的教具，給予更多個人選擇
  - 學習支援團隊結合「到校學前康復服務」職業治療師的意見，揀選了合適冬冬及該班別年齡層的小肌肉教具，例如：磁石珠運筆遊戲、扭螺絲玩具等，並把這些教具放置於課室內，冬冬可在分組或遊戲時段選擇操作這些玩具，藉以鍛鍊其小肌肉

- 課室裏多元化的玩具（除以往的假想性玩具如煮食玩具、車等，增添了不同向度和發展範疇的相關教材），可讓班中幼兒按着自己不同興趣和能力作出選擇，令他們更積極參與課堂活動
- **加入潛藏支援，營造成功機會**
  - 學習支援團隊建議教師加入潛藏支援，例如刻意安排輪次人數、活動次序等來營造更多成功機會，或安排冬冬在能力較好的朋輩之後進行同一活動，令欠信心參與的冬冬能以「先觀察後模仿」方式來加強用手操作工具的自信心，藉此提高其參與動機

## 2. 提供「多樣化的參與方式」：調整課業要求，令學習具合適的挑戰性

- 教師預先在書寫簿上作出方格尺寸的調整，把冬冬的寫字方格由細格改為大格；同時用螢光筆寫出線條／文字作提示，讓冬冬臨摹（相關資料3）。這些調適安排為冬冬締造了更合適的學習條件。教師亦把相關策略擴展至其他合適的幼兒。在構思活動時，因應班中幼兒能力差異而設計不同難度的課業，可以增強幼兒對寫字的成功感
- 透過簡化活動的步驟和要求，鼓勵幼兒在過程中作出努力，讓他滿足於小步地改進，而非互相比較和競爭，以達致同一標準的要求。同時教師和家長都需要接納冬冬及其他幼兒在課業上有不同表現



## 目標二

### 1. 「作息爲本介入」：把手部肌力和靈活性的訓練放入生活流程中

- 團隊把冬冬的學習機會滲透在自然情境中，並分佈於整日流程，包括茶點、圖工角和梳洗時段，以補足抽離式個別訓練的限制及訓練與課堂教學之間的割裂，讓冬冬得到更多學習和應用知識和技能的機會
- 在增強小肌肉肌力上，學習支援團隊與學校及家長保持溝通，在每天流程中爲冬冬提供自行扭毛巾的機會，令冬冬在生活自理中，亦能發展其手部肌能，以加強冬冬在書寫上的小肌肉力量和靈活性。當冬冬在小肌方面有進步，其控筆能力也能得以改善

## 目標三

### 1. 提供「多樣化的呈現方式」：透過多種感知方式建立對比的概念

- 教師初期多採用口語方式來形容物件外形，讓冬冬掌握大小、長短的分別。學習支援團隊認爲「口語方式形容」局限於視覺和聽覺的學習，因此鼓勵教師從多感知的角度來幫助冬冬及其他幼兒汲取知識，增加感官經驗和概念的關聯性，讓「對比概念」學習呈現於生活中，例如：
  - 觸覺輸入，把物件放進神秘箱內，讓冬冬用手觸摸兩件物件的分別
  - 視覺及觸覺輸入，請冬冬用錫紙把物件包裹着，從包裹過程中觀察和感受物件外形的對比

- 視覺、聽覺及觸覺輸入，配合自然情境提供學習機會，如：請冬冬拿大或小的圖書、長或短的面紙盒等

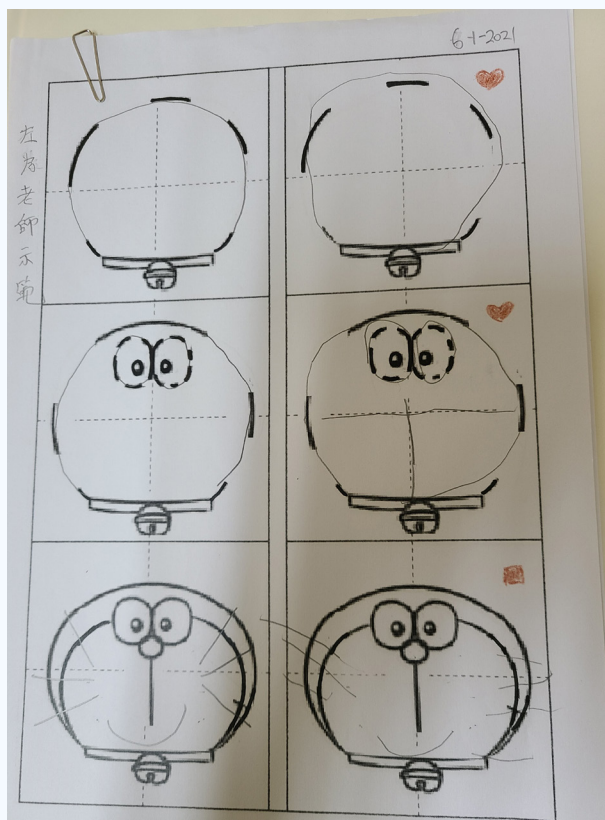
## 成效

- 冬冬對按其喜好設計的寫和畫教材感到非常有趣，減少了因握筆而產生的抗拒情緒。在這個人興趣推動下，冬冬能主動參與寫和畫的活動
- 冬冬每天在學校及家庭流程中學習扭毛巾，手肌力得以改善。他不再抗拒握筆，願意主動參與畫和寫的練習。冬冬的改變不但發生在學校，他在家也喜歡參與不同活動。訓練前，冬冬因小肌力度不足，往往依賴成人的協助（如：打開毛巾盒、拿手提包等），隨着肌力改善，冬冬變得主動和獨立地處理自己能力所及的活動（如：打開毛巾盒、扭毛巾、開樽蓋、自己拿袋子等）
- 教師調整了寫字簿方格的尺寸，以及運用視覺提示便利臨摹，讓冬冬及班中幼兒能專注地完成課業。教師按每位幼兒能力設計課業調整（如：突顯不同的筆劃、需完成課業的數量、容許完成課業的時間等），即使給每個幼兒調整課業的方式及效果不同，但他們都比開學初期專注和投入，教師和家長也喜見幼兒的學習態度變得積極

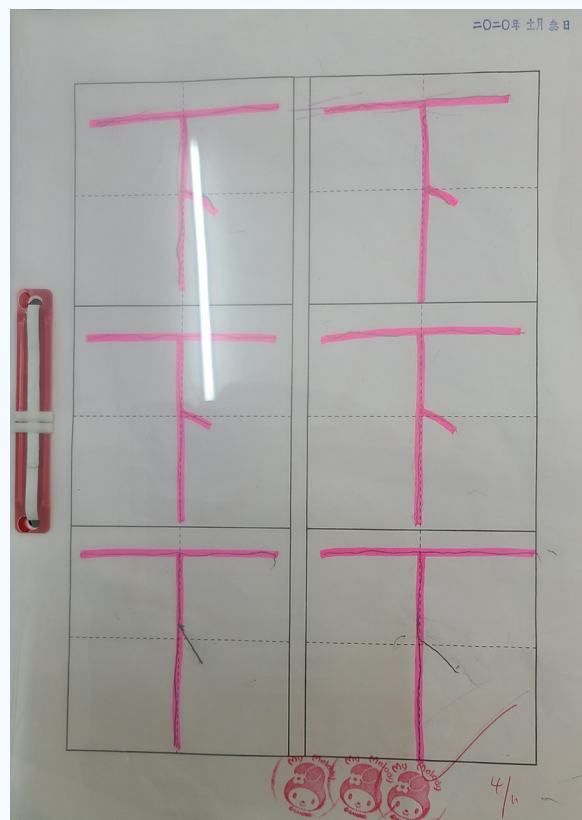
- 種子教師把用過的有效方法(如：在流程中加入目標、調整課業要求及寫字量、改變方格尺寸、利用多感官學習法等)應用於其他有相近情況的幼兒，使其他有類似學習需要的幼兒也得益。其他班級教師看到好效果，都參考種子教師的做法
- 學校接受了學習支援團隊的建議，教具的選材不應局限於遊戲，也包括從遊戲中學習不同範疇技能的玩具(如：手偶可學習語言溝通、扭螺絲玩具可鍛鍊手部靈活性等)，於是課室的玩具變得更多元化，幼兒也有更多合適的選擇
- 冬冬在接受服務前，家長感到冬冬在學習上與其他幼兒有差異，但不明白當中原因和幼兒能力，只是觀察到冬冬比較內向，表達和書寫時欠缺信心。直至接受服務後，家長逐漸明白冬冬的需要，並把學習支援團隊的建議用於生活上
- 家長隨着訓練開展，慢慢接納冬冬的能力並願意安排冬冬進行評估，以獲得更合適的資源和服務

## 相關資料

1. 香港耀能協會 (2020)。《融合教室：百變策略》。香港：香港耀能協會。
2. 學生習作一：「多啦A夢」填色圖和線條練習
3. 學生習作二：寫字簿的方格大小調整及顏色提示



學生習作一



學生習作二

備註1：種子教師是「計劃」重點培訓的教師，期望種子教師在學校發揮先導角色，與其他教師分享經驗。

# 範例4：小言

## 介入要點

- 學前教師與早期介入的專業團隊透過幼兒教室合作諮詢、班本介入、課堂流程中支援學習、全方位學習設計及多層學習支援架構等策略，支援幼兒在各方面的發展，幫助幼兒融入課堂活動

## 背景資料

班級：	低班
班級人數：	27
「到校學前康復服務」人數：	1
「第一層支援服務」人數：	4
所敘述的時段：	由2021年11月至2022年3月 (團隊於本學年仍繼續提供支援)

## 介入原因

- 在學校裏，教師發現小言跟別人的互動交流較少，回答問題的能力也較弱。與小言媽媽溝通後，媽媽也擔心小言在學校的表現，決定為他安排評估
- 當教師或同學說話時，小言會自言自語並重複說話，需要教師提示才停止。小言間中未能遵守課室規則，上課時的專注力也較弱
- 除此以外，教師也發覺小言在抄寫上出現困難，未能跟上課堂進度
- 據家長描述，小言在家有固執行為，不停問家長跟着會做什麼；乘坐巴士時，不能改動行程，不肯在非預設的車站下車
- 教師建議小言參加「第一層支援服務」試驗計劃
- 在支援期間，家長帶小言接受了私人執業專家的評估，結果顯示他有語言發展遲緩及自閉症徵狀。根據評估建議，小言正輪候「早期教育及訓練中心」的服務

## 支援模式

- 「賽馬會學前校園優質融和計劃」提供不同培訓及額外人力資源，建立「學前校園學習支援團隊」，運用「全方位學習設計」的概念以及實踐「幼兒教室合作諮詢」等策略來支援有不同學習需要的幼兒

- 在開學初期，學習支援團隊透過觀課及每月的個案會議，從教師處知悉除小言外，大部分幼兒在抄寫上均出現困難(相關資料1)，未能跟上進度。職業治療師利用「幼兒教室合作諮詢」的方法，跟教師合作，**在課堂常規中訂立幼兒學習目標**和討論可行的介入策略；**在適當時機給教師提供示範**，並**在課堂常規中作個別調適**
- 學習支援團隊的特殊幼兒工作人員入班觀課，深入瞭解小言在課堂中的行爲及他與教師和同學的互動，再向教師瞭解其對小言學習困難的看法及具體期望，並填寫「**班本紀錄**」，以便定期諮詢和給予支援
- 特殊幼兒工作人員又與家長溝通，瞭解小言在家的狀況及家長的期望，以訂定適合小言的學習目標

## 介入目標

透過觀課，學習支援團隊瞭解到小言在課堂中有時會不專注、未能獨立完成堂課抄寫，而且參與課堂活動的程度不高，影響他的學習。他亦沒有主動與朋輩交往，鮮有與人互動。團隊和教師爲了提升小言的參與度、獨立程度及人際關係，訂立了以下的介入目標：

### 1. 在提升參與度方面

1.1 做圖工前，在流程圖的輔助下，能運用語言與教師或同輩分享圖工製作步驟

### 2. 在提升獨立程度方面

2.1 能自行在3釐米乘3釐米的方格內抄寫簡單中文字(如：土、田、日、天)

3. 在加強人際關係方面
  - 3.1 能向別人提出自己的意見或想法
  - 3.2 能向別人敘述活動的內容

## 有效策略

### 「課堂為本介入」

學習支援團隊與教師除了運用「作息為本介入」的理念，照顧小言的個別學習需要之外，還結合了「全方位學習設計」的原則來**優化課堂的學習環境和活動設計**，同時讓全班幼兒受惠。

- 提供「多樣化呈現方式」
  - 職業治療師與教師透過合作諮詢，認同幼兒需要提升其覺知度，所以在寫字活動前加入熱身運動。熱身運動由教師與學習支援團隊合作設計，把動作加入「筆順歌」(相關資料2)，透過大動作增加幼兒對文字抄寫的基本概念，以提供多樣化的感覺資訊(聽覺、動覺、視覺)
  - 職業治療師與教師協作，於課室內增加手部操作的玩具，增強幼兒的空間概念及雙手協調的靈活度，以提供多樣化的理解方式
  - 特殊幼兒工作人員與教師合作，拍攝小言參與活動時的照片，然後利用照片作提示，邀請他描述剛完成的活動。待小言漸有信心敘述活動的內容時，便慢慢減去提示



- 接納「多樣化的行爲及表達方式」
  - 特殊幼兒工作員與教師商討製造學習情境，給予小言運用語言的機會，例如：做圖工前，先請其他同學示範說出完成拼砌作品的計劃，然後讓小言在流程圖的輔助下說出計劃，以達到學習目標
  - 學習支援團隊在定期的課堂觀察中，留意到小言持續有自言自語或重複說話的情況，於是與教師商量是否需要介入。教師不認為幼兒重複說話的表現是騷擾，但特殊幼兒工作員卻擔心情況持續會讓小言的自言自語成爲慣性，認為教師可以按需要介入，讓小言學習社會化行爲，例如教師可多觀察幼兒行爲背後的原因，如果是自我描述以確認自己的行爲，可教他在心中說話；如果是想與人分享，可教他先稱呼別人。教師接納建議，並適時提示幼兒跟教師或同學說話。此舉同時有助提升目標3.1（向別人提出自己的意見／想法）
- 提供「多樣化的參與方式」，以加強不同幼兒的學習動機
  - 職業治療師與教師協作，按幼兒抄寫能力讓他們選擇使用不同的執筆工具；又提供多樣化的鼓勵（例如口頭讚賞、手勢鼓勵、實物獎勵等）讓幼兒堅持努力學習
  - 特殊幼兒工作員與教師合作，在自由活動時間，把握不同機會詢問小言的意見，讓他持續地練習，習慣表達自己

## 其他介入方式

二零二二年一月中開始，因新型冠狀病毒病關係，全港幼稚園停課。學習支援團隊與教師改變了介入的方法，持續支援小言的學習需要。

- 電話支援家長
  - 殊幼兒工作人員聯絡家長以瞭解小言在家的表現和困難，得悉家長給小言安排了各種網上的學術課程，如英文、普通話等。於是，特殊幼兒工作人員與家長分析和討論，讓他們瞭解小言的學習需要及重點後，家長同意為小言安排有關語言溝通的網上個別訓練和社交情緒的網上訓練小組。特殊幼兒工作人員又建議家長給小言製作簡單的時間表，讓他知道每日的流程，以增加他的動力去完成自己的計劃，例如：做小食茶點或製作摺紙小玩具，把有意義的學習融入日常流程之中，讓家長把家庭成爲重要的學習環境
- 語言溝通的網上個別訓練
  - 主要目的是提升小言運用語言作計劃及敘述活動的能力，特殊幼兒工作人員鼓勵家長一同參與課堂，也建議家長把技巧應用於生活中，與小言日常互動中製造學習的機會

- 社交情緒的網上訓練小組
  - 小言和家長一同參與了「社交小偵探」小組。這是學習支援團隊的教育心理學家為接受「第一層支援服務」的幼兒在停課期間設計的網上訓練，目的是讓幼兒學習辨識自己的情緒及平復情緒的方法，學習與朋輩相處及遊戲的技巧，正面的社交行爲和社交解難技巧；當中也為家長提供支援幼兒社交發展的策略，並鼓勵他們在家中持續使用

## 成效

幼兒方面：

小言表現合作守規，願意遵循教師的指示參與課堂活動。在參與方面，他主動舉手表示希望參與活動的頻率增加，並在流程圖的輔助下，能說出做圖工的計劃（如所需材料及方法）。在獨立方面，能自行完成每日的功課（相關資料3），不需教師用口語提示或觸體協助完成，自信心也提升了。人際關係方面，小言與組內同伴交往的動機提升，他會主動參與遊戲並嘗試引發話題，能表現出較合宜的社交技巧，如：能在別人詢問後或自行說出：「我想用正方形同圓形砌高鐵」／「我鐘意玩可以變身嘅機械人」／「頭先子睿同我玩模型，我哋砌基地」。

### 教師方面：

教師一向願意包容不同學習能力的幼兒，但往往因不明白困難背後的原因，不知從何入手幫助有特殊需要的幼兒，或不覺得需要處理幼兒某些行為問題，如：自言自語和重覆說話。學習支援團隊介入之後，教師非常樂意合作，一同探究小言的學習需要，並與支援團隊一同商討策略，嘗試運用「全方位學習設計」的原則優化課堂活動，以照顧全班幼兒的學習需要。其後因小言較多在課堂用口語表達，教師更發現他有發音問題，於是再主動向團隊的言語治療師諮詢，持續支援小言。教師因此在專業發展的路上跨進一大步：無論觀察幼兒發展的敏銳度，還是支援幼兒特殊需要的能力都有提升。

### 學校方面：

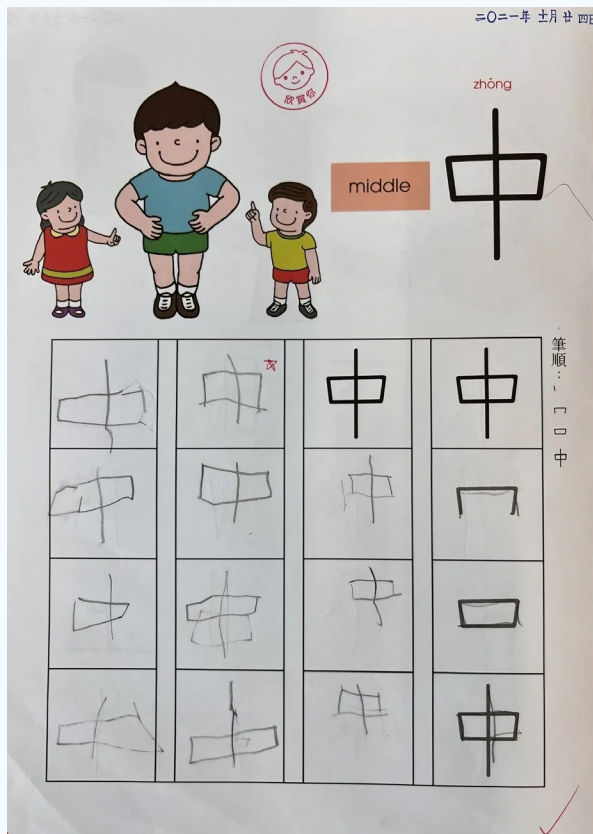
種子教師跟同級的其他教師分享了「筆順歌」的「熱身操」，讓全級幼兒都得益。校方在添置玩具時，也接受學習支援團隊的建議，由教師主導選購適合自己班級所需的玩具。

### 家長方面：

家長更明白小言的長處及喜好，從他的角度出發，安排適合的活動，更能耐心等候他的回應。

# 相關資料

## 1. 開始介入的功課相片 (教師口語提示及觸體協助下完成)



## 2. 「筆順歌」：提升抄寫的基本概念

### 筆順小體操

先橫後直，寫個「十」

站立，教師用左手大動作由右橫畫向左，然後由上畫向下。 跳起打開雙手用身體做個「十」字

先撇後捺，寫個「人」

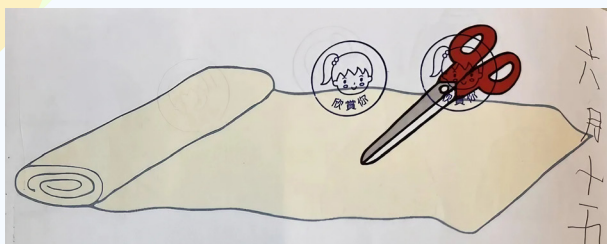
教師用左手大動作由左上角方向畫向右下角方向，然後在中間位置上畫向下左角方向。 跳起打開雙腳用身體做個「人」字

從上到下，寫個「三」


用腳尖站，教師用左手大動作在上方由右橫畫向左，然後站立在腰旁由右橫畫向左，最後彎腰在下方由右橫畫向左，做OK手勢

備註：因為教師面向幼兒，所以動作向轉，成為鏡子給幼兒模仿，注意幼兒學習左右方向。

### 3. 介入後期的功課相片 (自行完成)



布	白	有	布	布	布
布	白	有	布	布	布
布	白	有	布	布	布



米	白	有	米	米	米
米	白	有	米	米	米
米	白	有	米	米	米

# 範例 5：逸逸

## 介入要點

- 抽離式的個別訓練雖然有助於培養幼兒的基本技能，但幼兒還需要有利的課堂環境來把所學技能付諸實踐
- 與幼兒建立安全和密切的關係能讓他感到安全和有作出改變的動力，讓幼兒覺得他可以選擇做得更好，以獲得他人的認同和肯定
- 專業團隊，學校和家長之間的定期溝通和協作，可增強跨環境、一致的支援策略

## 背景資料

班級：	高班
班級人數：	15
「到校學前康復服務」人數：	2
「第一層支援服務」人數：	1
所敘述的時段：	由2021年5月至2022年6月

## 介入原因

逸逸患有先天性心臟病。在醫護人員的照料下，逸逸的病情已得以控制。可是，在成長過程中，逸逸仍需要面對各方面的挑戰。在入讀幼兒園時，逸逸已被轉介到衛生署兒童體能智力測驗中心接受評估。結果顯示，逸逸有整體發展遲緩和過度活躍症等徵狀，故建議輪候「到校學前康復服務」，接受訓練。

逸逸就讀低班時，正式接受我們團隊的「到校學前康復服務」。透過教師諮詢，團隊瞭解逸逸在學校遇到許多影響整體學習的問題。除了認知、語言、大小肌肉發展障礙帶來的困難外，學校也非常關注其情緒及社交行為發展。

在學校裏，逸逸經常發脾氣，未能遵守課堂規則，難以專注大班教學，並經常與同伴發生衝突，打傷別人和說髒話。當時，他被很多幼兒和家長標籤為「曳孩子」，慢慢變得不願上學，逃離課室，讓教師及家長感到很大的壓力。在家裏，逸逸與父母、姐姐及祖父母同住，不同家庭成員之間未能協調的家庭管教，也是另一個讓父母感到困難的地方。



## 支援模式

逸逸獲得支援的「到校學前康復服務」是由跨專業團隊提供到校的及早介入服務，團隊成員包括言語治療師、職業治療師、物理治療師和特殊幼兒工作員，定期到學校為逸逸提供抽離課堂的個別訓練。

逸逸升讀高班時，機構參加了「賽馬會學前校園優質融和計劃」。除了整合「到校學前康復服務」和「第一層支援服務」，加上額外的資源，成立了一支全面的「學前校園學習支援團隊」外，又和學校教師**共同接受培訓**，讓團隊和教師有**更多有系統的協作機會**，例如運用「幼兒教室合作諮詢」模式來探討問題及解決方法，以及分享靈感來實行「**全方位學習設計**」等，令從抽離課堂的個別訓練轉向融入課堂活動的支援模式。

由於團隊及學校教師人員衆多，**有系統的班本支援模式和溝通方法**成爲了服務的成功要訣之一。根據「幼兒教室合作諮詢」指引，學習支援團隊首要著重與學校和教師們**建立良好的關係**，**定期與教師分析及評估幼兒需要**。透過特殊幼兒工作員的**統籌**，收集言語治療師、職業治療師、物理治療師和教育心理學家**定期到訪學校**的觀察和意見，然後**整合各專業（包括教師）的想法、靈感和創意**，於每次與教師諮詢後填寫「下一步表格」（相關資料1），**以計劃策略的執行及檢視其進展和成效**，務求讓所訂立的個別訓練和班本介入目標能配合幼兒各範疇的成長需要。

## 介入目標

剛剛加入「到校學前康復服務」的時候，專業團隊成員首先為逸逸撰寫個別訓練計劃以訂立各個發展範疇的訓練目標，並擬定日期來檢視逸逸的進展情況，訓練目標如下：

1. 語言方面：增加對句子結構和詞彙的認知
2. 大小肌肉方面：增加協調、平衡、使用工具的靈巧性
3. 認知方面：加強數學概念和單詞識別能力
4. 社交和情感方面：增強識別情感和社交溝通與互動的能力
5. 自理能力方面：學習如何收拾和保持整潔

在接受「賽馬會學前校園優質融和計劃」服務的一年，學習支援團隊與學校教師的協作下，除了上述各個發展範疇的個別訓練目標外，團隊成員也訂立了逸逸在課堂上的目標，期望透過班本支援，**促進幼兒的參與度、獨立程度和人際關係。這些功能性目標也融入在幼兒的個別訓練計劃中**，先透過個別訓練讓幼兒初步掌握這些技巧，再透過班本支援，讓幼兒能在日常課堂中實踐出來。

逸逸的目標包括：

1. 能遵守課堂中群體性的規範或指令，例如依從教師設立的課堂規則（參與度）
2. 在成人的協助下，恰當地以語言或非語言的方式表達自己的情緒（人際關係）
3. 能處理生活上的一些簡單的疑難，例如能嘗試不同解決問題的方法和面對挑戰時會堅持（獨立程度）

## 有效策略

在接受「到校學前康復服務」訓練時，逸逸在各範疇的發展未有顯著進步，讓專業團隊十分懊惱。經過學習支援團隊在每月舉行的個案會議進行磋商後，團隊有機會共同分析逸逸的困難和未見進展的原因，其中包括逸逸的專注度低，未能控制自己的衝動行爲，遇到挑戰便退縮或發脾氣等。

學習支援團隊各治療師和特殊幼兒工作人員開始在所有個人訓練中應用一致的策略以配合逸逸的需要，包括以他可以理解的方式提供清晰而堅定的界限，透過跟逸逸的互動來建立積極和融洽的關係，例如欣賞逸逸做到的正面行爲，鼓勵他在班上做榜樣，並以「快、準、誠」的讚賞原則強化他合作的表現。當逸逸感受到導師們密切的關注與對他能力的欣賞後，他便逐漸信任及願意依從導師的指示。當逸逸慢慢地能在個別

訓練中遵守導師的指令後，特殊幼兒工作人員便嘗試在班中鼓勵他實踐，當他願意嘗試跟從教師的課堂指示時，成人便立刻在旁讚賞他以強化他的行為。學習支援團隊成員也鼓勵他在課堂上使用在個別訓練中剛學到的句子和詞彙來表達自己。

同時，透過教育心理學家的諮詢和培訓，教師慢慢學會了**情緒指導技巧**來管理逸逸的情緒行為，例如輔助逸逸說出遇到困難時的情緒、對逸逸有更多的同理心、以及引導逸逸解決困難等。漸漸地，逸逸掌握了基礎的情緒詞彙，能在教師的口頭提示下，說出自己的心情。除此以外，逸逸在面對困難時會先嘗試自行尋找解決方法，就算未能自行解決，也能以口語尋求成人的協助。

除了上述的訓練外，學習支援團隊也定期向逸逸母親**講述**他的發展狀況及所使用的策略，特殊幼兒工作人員向母親**示範**這些策略，並**鼓勵**母親在家中實踐，**期望**家校能**運用一致的策略**。漸漸地，逸逸母親掌握了有效的管教技巧。例如母親開始欣賞逸逸做得到的事情，並以「快、準、誠」的讚賞來鼓勵逸逸。另外，母親願意嘗試減少即時的負面批評，忍耐不即時「矯正」他的行為，嘗試先描述他的行為和感受，然後鼓勵他說出自己的情緒和想法，讓逸逸感受到自己的情緒被接納及理解，待冷靜後母親才慢慢與逸逸分析事件，共同找出預防或解決的方法。

## 成效

經過近一年的支援，逸逸在各範疇都漸見進步。

在人際關係上，逸逸能利用情緒詞彙來表達感受，取代發脾氣和拍打他人。逸逸與周遭的成年人建立了積極和正面的關係，當他因未能按捺而表現不當行爲時，逸逸能很快地理解別人的反應和感受，願意表達自己的歉意和探索不當行爲背後의感受和原因，慢慢學會了理解和控制其不當行爲。例如在一次訓練中，逸逸因未能做到活動的要求而衝動地拍打了枱面一下，讓特殊幼兒工作人員感到驚嚇和失望。當逸逸看到特殊幼兒工作人員的面部表情時，便意識到他的感受，然後主動說出：「我好嬲做唔到呀嘛……對唔住，我知道下次要『停一停，諗一諗』呀嘛……你唔好唔開心啦」，顯示逸逸能覺察到他人和自己的情緒，明白界限及能以恰當的語言來描述自己的情緒並願意妥協。

在獨立程度方面，逸逸行爲的改善讓他有機會接受小組訓練。在當中，他得到更多機會與同儕互動，讓他能學習解決社交問題及管理情緒的技能。例如，逸逸理解輸掉一場比賽會讓他感到悲傷和失望，所以他會主動跟大人表達自己當下的不快情緒，也懂得肯定自己在比賽中會付出的努力，然後鼓勵自己總有其他機會參加並勝出比賽。

在參與度上，逸逸在個別訓練中學會了聽從特殊幼兒工作人員的指令進行各項活動，他的正面行爲也因此得到讚賞而強化。特殊幼兒工作人員嘗試鼓勵他在班中留心聆聽和跟從教師的指令。現在，逸逸大致能跟從教師設立的課堂規則進行各項活動，教師也適時地讚賞他，讓他能持續投入課堂活動。

由於逸逸對聆聽指令及情緒控制上都有進步，特殊幼兒工作人員和各治療師在進行個別訓練時便更流暢，他在各範疇的進展也更理想，**令個別訓練與班本介入兩種支援模式相輔相承，取得理想的支援成果**。到目前爲至，逸逸在六大範疇的訓練目標都能達成。學習支援團隊會繼續支援逸逸成長，在個案會議上就逸逸的進展互相交流，適時提升他的訓練目標，讓他更加進步。

## 相關資料

1. 「下一步表格」(中文版) (見實踐範例1出處)

# 範例 6：小文

## 介入要點

- 一支**整全的學習支援隊伍**，透過與教師的緊密協作，更容易了解有學習困難的幼兒在主流課堂的學習需要，訂立的訓練目標能更對準需要
- 透過與學習支援團隊的交流，教師在大班中善用「全方位學習設計」和「作息本位介入」等策略，讓接受「到校學前康復服務」的幼兒**能透過課堂活動強化在個別訓練中學到的技能**，使他在各範疇的表現得到改進

## 背景資料

班級：	高班
班級人數：	28
「到校學前康復服務」人數：	3
「第一層支援服務」人數：	7
所敘述時段：	由2021年9月至2022年8月

## 介入原因

- 幼兒班時期，班任教師察覺小文在語言發音和表達、小肌、大肌、自理和專注都出現明顯困難，曾向家長反映其學習需要
- 低班時期，班任教師轉介小文加入「第一層支援服務」試驗計劃。其後，他在2021年6月到衛生署兒童體能智力測驗中心接受評估，診斷結果為自閉症譜系障礙、發音障礙、大肌肉發展遲緩及有早期讀寫障礙徵狀，被轉介輪候「到校學前康復服務」
- 高班學年開始，小文獲派「到校學前康復服務」，在2021年10月從「第一層支援服務」轉到「到校學前康復服務」
- 根據班任教師的描述和專業團隊的觀察，小文的需要和困難如下：
  - 社交及情緒方面，小文與人交流時，未能保持眼神接觸，並難以維持共同話題；也不懂得向他人表達感受，常常悶悶不樂
  - 語言發展方面，小文發音不清、說話時語速太快，別人難以理解其表達內容
  - 大肌肉發展方面，他的腹部力量不足，常常靠着桌面工作，坐着時很快出現拱背的情況。另外，他拋接球的能力和跳躍能力也較弱，在大肌肉課堂的參與度較低，也會逃避具挑戰性的活動



- 小肌肉方面，小文手腕穩定性低，難以操弄剪刀以完成圖工
- 由小文在低班時加入「第一層支援服務」到高班接受「到校學前康復服務」，高級特殊幼兒工作員、特殊幼兒工作員和社工都曾與家長訪談，得悉家長最關注小文的語言發展，特別擔心他的發音障礙

## 支援模式

在小文上高班的學年，機構參加了「賽馬會學前校園優質融和計劃」，結合了「第一層支援服務」試驗計劃和「到校學前康復服務」的已有資源，加上一些額外人手，組成一支照顧全校所有幼兒學習需要的「學習支援團隊」。成員包括：教育心理學家、高級特殊幼兒工作員、特殊幼兒工作員、言語治療師、物理治療師、職業治療師、和社工。除了職業治療師一職，其他職位都是由固定人員擔任。這安排有助各團隊成員了解班中所有幼兒的不同需要（包括有學習困難的幼兒），以致在課堂流程和課室環境設計上，也易於**向班任教師作全面和切實可行的建議**。學習支援團隊不單讓有學習困難的幼兒得到更多學習機會，也讓全班幼兒得益。以言語治療師為例，她透過標準化評估和課堂觀察，熟悉「到校學前康復服務」幼兒的需要；又向特殊幼兒工作員了解接受「第一層支援服務」的幼兒在語言發展上的需要，然後安排觀課，再與特殊幼兒工作員和班任教師討論，一起找出高班幼兒的共同問題和解決方法。

小文加入「計劃」後，特殊幼兒工作員和高級特殊幼兒工作員先後與小文的班任教師面談，了解他在課堂的表現和教師的關注，並到校觀課。然後，和社工一起進行家訪，除了觀察家中環境，也與家長面談，了解小文的發展歷程及家長的關注，並掌握小文的能力、興趣和長處等。

家訪後，學習支援團隊大部分成員給小文安排了一次聯合評估；然後，特殊幼兒工作員、言語治療師、職業治療師及物理治療師分別進行個別評估，以深入了解小文在各發展範疇的能力。評估後，支援團隊各成員均積極分享觀察和意見。另外，特殊幼兒工作員諮詢班任教師的意見，其中特別關注小文的社交行為和情緒，因為一方面小文被診斷為自閉症譜系障礙，另一方面班任教師接觸小文的時間較長，清楚他在課堂面對的困難。其後由特殊幼兒工作員整合各方資料並草擬個別學習計劃。

在小文加入計劃一個月後，學習支援團隊召開個案會議，討論個別學習計劃草案並分享觀察和意見；特殊幼兒工作員也分享了班任教師的意見，讓各成員更了解小文。例如：職業治療師分享小文的追視能力較弱、不太喜歡與人有身體接觸；言語治療師分享小文看圖卡較弱，較難找出圖卡的重點，他較難與人維持話題及語速太快；特殊幼兒工作員分享小文對於珊瑚有獨特興趣（往後言語治療師也在訓練教材中使用）

等。會議期間，成員一起修訂個別學習計劃的目標和訓練內容，並確定訓練的優次。

個別學習計劃通過後，高級特殊幼兒工作人員和特殊幼兒工作人員與班任教師開會，分享學習支援團隊的意見和家訪的發現，又向班任教師講解小文未來半年的訓練方向和策略，並在日常流程或課室佈置提供建議，藉此提升小文的能力；這些建議也讓其他與小文有同樣發展需要的幼兒得益。

## 介入目標

在小文的個別學習計劃中，訓練的重點放在語言、大肌、小肌三方面。以下為其中三個目標：

目標一：在口語提示下，以合宜的速度說話或回答問題（人際關係）

目標二：以正確的坐姿進行桌上學習活動（獨立能力、參與度）

目標三：參與成人的談話，能在共同話題交流3回或以上（人際關係）

# 有效策略

## 多元化課室角落放置和日常流程安排

小文的坐姿不正，在桌面工作時，上身經常挨着桌面，使桌子不斷向前移動。特殊幼兒工作員向職業治療師諮詢，希望加強小文的上肢和腹肌力及其穩定性。高級特殊幼兒工作員與班任教師開會時，建議在課室角落和日常流程作調整，藉此強化小文的上肢肌力，建議如下：

在課室加設不同的牆身活動（例如：在牆上／門上／直立板上寫畫、完成迷宮、找不同）（相關資料1）；容許全班幼兒在圖書角以俯臥姿勢閱讀（俯臥時，腹部和下肢緊貼地面；上肢方面，前臂貼着地面支撐，與上臂呈90度）（相關資料2）；在需要書寫時，讓小文以俯臥姿勢書寫；在角落放置座檯式手動筆刨，讓他站着用雙手刨筆，藉此加強他的上肢肌力及穩定性。

在大肌肉活動中加設與上肢和腹肌力的相關的活動，如：扮小蟹、小拱橋、拔河、拉重物等。

這些日常流程安排和課室角落活動，有助小文把在個別訓練中學到的技巧，轉移到課堂常規活動中，並得以鞏固。

## 預告流程

透過幼兒教室合作諮詢，班任教師慢慢了解自閉症譜系障礙幼兒的特徵，明白向幼兒預告流程的重要性。她在主題或英文課堂開始前，先向小文預告當天流程，包括「問答時間」或「分享時間」，若小文對課堂有疑惑或分享，可在這時段提出。此方法能有助小文和全班幼兒學習聆聽和適時發言。

## 適當提示

小文對百科知識深感興趣，常常與人分享知識，惟較少留意他人是否對話題感興趣。

高級特殊幼兒工作員和特殊幼兒工作員建議班任教師和家長透過日常對話，讓小文學習等待及回應。對話中，當小文分享其他話題時，會請他等候，待共同話題結束後，再讓小文表達其想法。

小文在上星期六的課時，班任教師邀請小文把百科全書帶回幼兒園，讓他與同儕和老師分享自己的所見所聞。班任教師在講述「愛護環境」、「長大了」等主題時，讓小文擔任小老師，分享他已有的知識。

當小文說話速度越來越快時，班任教師提示他減慢速度說話，讓別人能更清楚聽到他分享的內容。漸漸地，小文也開始留意自己的說話速度。

## 家長協作

個別學習計劃制定後，支援團隊的社工、高級特殊幼兒工作員、特殊幼兒工作員一同會見家長，**講解未來的訓練方向和建議把訓練融入家居活動，讓小文在日常生活得到持續學習的機會**。如：到超級市場購物後讓小文幫忙拿物品、讓他使用大湯杓、打蛋器等以增強上肢肌力；當小文語速太快時，家長會提醒他。

## 成效

### 小文

小文在語速方面的自我察覺改善了，甚至會提醒別人「要慢慢講，人地先聽得清楚」。在維持交談的話題方面，小文的表現也有進步，談話時，他偶爾會想分享其他話題，但在成人鼓勵下，他願意暫時放下自己感興趣的內容。讓人鼓舞的是，自從班任教師邀請小文在星期六把百科全書帶回學校與同儕分享，而同儕留心聆聽的表現讓小文感到和他們相處的樂趣，他比以往更主動邀請同儕一起進行活動，如合作性遊戲、桌上遊戲等。上肢肌力方面，小文在桌面工作時減少靠着桌子，避免了桌子向前推移的情況，並且能以較端正的姿勢進行桌上活動。隨着小文上肢肌力的強化，他執筆書寫的表現也有改善，能較有力寫字，寫出比較工整的文字；並減少依賴成人的輔助，變得獨立。

## 家長

透過家訪、聯合評估、和個別學習計劃的講解，家長有機會與學習支援團隊交流，認識小文的發展情況和不同的教學策略，並能把訓練元素融入生活流程中（如購物後幫忙拿物品、提示小文留意說話語速等）。駐校的幼兒工作員也不時在放學時間與家長溝通，了解小文的進展。家長反映小文加入「計劃」後，整體肌力增強，他比以前更願意到公園玩和參加遠足，並樂意與同齡幼兒交流，減少了家長的困擾。

## 全班

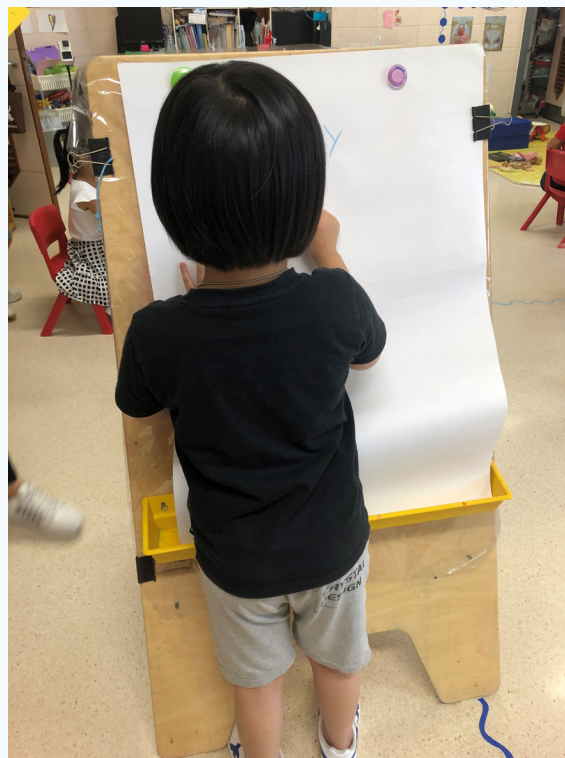
高班其中一組幼兒在課堂裡較多說話，以致常常超出課堂原定的時間。透過預告流程，幼兒知道課堂完結前有分享或提問時間，讓他們能先集中聆聽班任教師的說話，稍後再分享自己的意見或向老師提問。

## 班任教師

透過學習「全方位學習設計」原則和與支援團隊的交流，班任教師在設計角落、課堂和流程上得到很多啟發，如：鼓勵兒童以不同姿勢進行活動、有更多的活動在排洗或等候時間進行等，有助推動教師的專業發展。

# 相關資料

## 1. 牆身或直立板活動



## 2. 讓兒童以手肘撐地俯臥在地上看圖書





# 範例 7：天天

## 介入要點

- 支援幼兒各範疇，有助幼兒投入於日常流程及活動
- 結合幼兒在訓練課堂習得的技能、知識應用於日常課堂

## 背景資料

班級：	幼兒班
班級人數：	26
「到校學前康復服務」人數：	9
「第一層支援服務」人數：	9
所敘述時段：	由2021年9月至2022年8月

## 介入原因

在天天入讀學前預備班時，家長及教師均觀察到他在體能、語言表達和理解上與同齡幼兒有落差。天天往往因不理解指令而難於跟從日常流程及課堂活動的指示，也因此妨礙了他學習較為抽象的概念，例如：空間位置詞、數與量、物件概念等。

由於天天的學習能力與同齡幼兒有落差，削弱了他投入課堂的興趣及動機。有見及此，家長經母嬰健康院轉介，安排天天到衛生署兒童體能智力測驗中心進行評估。評估結果指出當時約兩歲的天天在認知及學習上的能力較弱，尤其是語言方面；天天多以動作、手勢及聲音作表達，未能以單字回應，並在理解指令時有困難。天天被兒科醫生診斷為整體發展遲緩及明顯語言遲緩，同時被轉介輪候「到校學前康復服務」。天天於2021年9月加入服務，開始接受支援。

## 支援模式

整體而言，天天的能力發展得較為遲緩，受影響的範疇包括小肌、大肌、認知、語言等，按天天當時的學習困難，他需要接受個別的學習訓練及跟從治療師針對性的建議，以改善他整體遲緩的問題。由於天天加入了「到校學前康復服務」，專業團隊包括語言治療師、職業治療師、物理治療師、特殊幼兒工作員及社工，於評估天天各方面的能力後，在跨專業團隊的會議中為他訂立了六大範疇的訓練目標。每月進行的訓練課都針對目標，讓他有系統地進行訓練，以改善他的能力，期望能達至同齡幼兒的水平；並讓他重新投入參與課堂活動，能夠跟從指令及跟隨流程活動。

本年度，機構參加了「賽馬會學前校園優質融和計劃」，成立了一支結合「第一層支援服務」（先導計劃）和「到校學前康復服務」的「學前校園學習支援團隊」，**有助推動及完善融合學習**。學習支援團隊中的教育心理學家、特殊幼兒工作員和治療師透過定期的跨專業（包括教師）會議、觀課及個案分析，提出可應用於日常課堂的針對性建議。除此之外，團隊也透過教師諮詢，協助天天將抽離課堂的個別訓練所學到的知識及技能，**投入日常流程，以強化知識及技能的應用**。

如上述所言，天天在接收指令上遇到困難。學習支援團隊的言語治療師從觀課中，發現天天較能透過圖片及實物理解環境及指令。有見及此，當教師在進行課堂活動時，參考了「全方位學習設計」原則的「多樣化呈現方式」，**在學習流程中加入視覺提示和練習機會，有助提升他的投入感及參與程度。**以音樂活動為例，教師在邀請天天參加音樂律動時，會附以相關圖片，讓他透過視覺提示瞭解活動指令；另外，教師也會從旁示範，協助他進行肢體創作活動，例如教師示範在聽到海水聲時，將雙手合上並左右搖擺，扮演魚兒在水中暢遊的情境，讓他有機會參與音樂活動。

學習支援團隊除了考慮有特殊需要的幼兒外，也參考「全方位學習設計」原則，透過定期的跨專業會議，**為教師提供整體課程設計的建議。**例如在設計大肌肉活動時，物理治療師建議加入整體幼兒皆合適的軀幹及上肢活動，例如：在循環式遊戲中，增加幼兒四點爬行和身體協調的元素（相關資料1），透過這些活動，有助幼兒為將來的正確坐姿及書寫建立基礎能力。由此可見，**以課堂介入為本的支援模式除了有利於有特殊需要的幼兒學習外，也對班中其他幼兒有莫大的裨益。**

「賽馬會學前校園優質融和計劃」除了提供專業團隊的支援外，也有校本支援人員的參與，就課堂設計及角落設計給予建議，有助幼兒從環境區角中自我學習。例如：在圖書角中加入猜猜故事、情節排序、表達感受等，**從多元學習中幫助幼兒增加應用的機會。**

# 介入目標

## 協助天天將大肌及語言項目應用於日常課堂

- 大肌肉發展方面，個別訓練的長期目標是提升天天的平衡能力和軀幹與肢體的協調能力，以增加身體的靈活性，減少跌倒的機會。另外，職業治療師又幫助他保持專注及身體覺知能力。短期目標是天天能在6吋闊的平衡木上倒後行
- 語言發展方面，個別訓練的長期目標是提升天天的語言理解和表達能力。言語治療師幫助天天在日常活動中增加對生活物品的認識，也訓練他理解指令，並期望他在增進語言理解後可以逐漸提升表達能力。短期目標是天天能說出不同類別中（例如：水果、交通工具、動物）5個或以上的例子

在天天參與個別訓練去達到有關目標的過程中，團隊期望能透過「**幼兒教室合作諮詢**」，讓教師瞭解天天的訓練狀況、進度及在課堂上的需要，從而為天天提供適切的支援，使他最終能改善課堂的「參與」、「獨立」和「人際關係」。

就課堂的參與度而言，當知道天天在個別訓練中對不同物件有所認識時，教師便能**就他的學習進度給予他合適程度的指令**，使他能夠更容易在課堂中配合教師的指令

去參與活動，從而給他**製造成功經驗**，讓他在往後的課堂中更投入參與。例如：當天天認識不同交通工具的名稱時，他便能跟從教師的指令，按不同交通工具的特徵，做出有關交通工具的肢體動作，如：張開雙臂扮演飛機飛行，而當中扮演的形式也有助幼兒發展肢體創作能力。

在獨立程度方面，大肌肉活動能夠強化天天控制肌肉的能力，有助他在日常生活中擔當自理的任務。當掌握了平衡調控後，天天便能在課室移動的過程中減少碰撞；此外，也有助天天鞏固動作轉移，包括蹲下和站立，讓他在收拾物品和活動轉移的過程中更獨立，減少教師的輔助。教師也因應天天的訓練進度，調整給他幫助的程度，讓他更加獨立。

在人際關係中，當教師瞭解到天天能從體能活動中得到學習的喜悅，從輕鬆愉快的過程中，願意與其他幼兒共同學習，引發更多的群體交流的時候，教師便可在課堂上製造更多天天與其他幼兒互動的機會，例如：共同玩攀爬架、一起和其他幼兒走完平衡木等，讓天天明白**除了運用語言與人溝通和互動外，也可通過共同參與不同的活動，以達到相同的目的。**

## 有效策略

### 結合專業建議融入課堂活動

透過跨專業會議，教師及特殊幼兒工作人員聽取物理治療師對改善幼兒平衡力的建議，把它融入大肌肉活動時段內的循環式遊戲中，當中包括動態平衡力的元素、交替腳轉換等。天天性格外向，樂於參與大肌肉活動。除在「到校學前康復服務」接受個別的大肌肉訓練外，也從主流課堂的參與，得到充分應用的機會。

### 把學習融入流程，增加應用機會

天天學習物件的名稱時，特殊幼兒工作人員會與教師**緊密合作**，善用**日常流程為介入點**，在排隊時間會指着課室中不同的物件，詢問他「依樣係咩嘢？」帶出所接觸物件的名稱。當天天熟悉物件名稱時，會被邀請擔當小老師，示範把物件名稱說出來。教師也會增加幼兒接觸物件名稱的機會，例如：在進食午餐的時候，教師會請幼兒共同說出食物的名稱，有助他們把學習到的食物名稱帶到生活及日常流程中（相關資料2）。

## 「全方位學習設計」的應用

透過觀課，言語治療師留意到天天的語言發展狀況後，對其語言表達及理解的支援策略作針對性的建議，藉以優化教師支援有個別差異幼兒的教學策略。例如建議教師在介紹新事物時，以「多元化呈現方式」，將學習內容以實物及圖片呈現，促進學習效能；讓天天從觸感操弄探索，強化他對物件的認識；以圖片展示物件不同的特點，加強他對物件的理解；又配合角色扮演，增加他運用詞彙和句子的機會，有助他把個別訓練課中學習到的語言知識，應用在日常的語言環境中。

若教師設計的課堂教學內容具有彈性，並預備多元化教材，讓幼兒按照自己的能力和興趣選擇活動，可以提升幼兒的課堂參與度。例如讓幼兒在指定範圍內自行選擇他們喜歡的大肌肉活動（行平衡木或拿着豆袋在直線上行走）。

為能力較弱和強的幼兒訂定適度的教學目標。例如：能力較強的幼兒以說出物件的名稱為目標；而語言表達較為被動的幼兒，則要求他先辨別物件，或以肢體動作模仿物件的特徵，以「多樣化的參與方式」來參與課堂活動。此舉有利所有幼兒投入參與課堂活動，提高整體學習氣氛。



# 成效

## 天天在不同範疇漸見進步

運用了上述的策略一段時間後，天天的平衡能力和協調能力均有提升，他在課室裡跌倒的次數逐漸減少，也能自己完成在平衡木上的訓練活動，減少對教師的依賴，獨立能力有所提升。除此以外，天天的詞彙量慢慢增加，可以在少量口頭或視覺提示下說出不同的交通工具、水果及動物的名稱。由於天天的詞彙量逐漸增加，對於理解教師在課堂上的指令的能力也有進步。天天現在一般可以跟據教師的指令完成不同的課堂活動，明顯比之前更投入參與課堂活動，願意回應教師的提問；也能夠跟從大班一同遊戲，享受學習。由於教師在課堂上製造了不少機會讓天天與其他幼兒一同互動和遊戲，天天現在與班上其他幼兒漸漸熟稔，能夠一同玩耍，開始慢慢建立他的社交圈。

## 全校支援推動融合教育

由於學習建議皆適用於不同發展階段及年齡的所有幼兒，以全班模式支援幼兒的需要，能給予有特殊需要的幼兒更多學習及應用的機會，同時減少標籤效應。個案會議討論中加深了教師、校方及專業團隊對幼兒個別需要及獨特性的關注，有助學校持續推動融合教育。教師對於關顧多元需要幼兒的意識比以往更強烈，他們在設計活動時會悉心考慮能力差異的問題。

## 相關資料

### 1. 透過設計循環式遊戲，鼓勵幼兒發展軀幹及四肢協調能力



### 2. 利用圖片和餐食，鼓勵幼兒在進餐前認識及說出每天進食的食物名稱



# 範例 8：家樂

## 介入要點

- 幼稚園與到校學習支援團隊的協作從小步開始，逐步將支援的正面成效由目標幼兒擴展至整個課室

## 背景資料

班級：	高班
班級人數：	19
「到校學前康復服務」人數：	1
「第一層支援服務」人數：	2
所敘述的時段：	由2021年9月至2022年1月 (團隊於本學年仍繼續提供支援)

# 介入原因

新學年開始，教師持續觀察班中幼兒的適應情況及學習表現，以了解有否幼兒需要支援。開學一個月後，「賽馬會學前校園優質融和計劃」的學習支援團隊接獲高班教師的查詢，希望團隊能夠協助家樂。

學習支援團隊的特殊幼兒工作員接獲查詢後，向家樂的班任教師了解他在校內整體適應及學習的狀況，也向家長了解他的家庭背景及管教等情況，便整理了一份家樂的背景資料給學習支援團隊參考；然後聯同團隊的物理治療師、職業治療師、言語治療師及教育心理學家到校，對他進行隨堂觀察。

綜合隨堂觀察結果及家樂的班任教師和家長提供的資料，學習支援團隊對家樂的支援需要有以下各項結論：

## 1. 語言表達方面

家樂只能運用短句或片語回應教師或同學的提問，例如：「唔識」、「係點做？」等。家樂用語言表達的動機也低於其他幼兒，需要教師更多口語提示及等待的時間。整體而言，家樂於課堂內未能持續以語言跟教師或同學互動。

## 2. 社交溝通方面

家樂於主題時段、分組或自選活動時間都很少主動與鄰座同學聊天，或邀請同學合作或一起玩。學習支援團隊成員也注意到家樂在執行課堂流程及學習時，需

要教師大量的口語提示及鼓勵，才願意參與。在分組或自選活動中，他未能自主地轉換不同活動，需要教師口語提示和協助。過程中，儘管家樂能夠獨立完成活動，他仍持續向教師尋求協助，反映他對自行完成活動的自信心偏低。

### 3.文字抄寫方面

家樂於課堂抄寫中文時，持續地（即一星期五天中有三天或以上）增多或減少筆劃。班任教師主要以口語提醒家樂，惟效果未見顯著。

### 4.專注力方面

家樂在一般學習活動的專注時間明顯較同班幼兒短，也較其他幼兒容易分心，需要班任教師不斷的提醒他。

## 支援模式

經過持續的隨堂觀察，學習支援團隊了解家樂各方面的支援需要後，便與學校教師進行了一節約90分鐘的面談，主要內容包括：

- 學習支援團隊成員扼要地向出席的班任教師及學校主任交代了隨堂觀察家樂的情況
- 按照家樂的需要，建議合適的支援，包括：支援的範疇、目標、可行性、優次及策略等；並就促進家樂在課堂流程及活動的「參與」、「獨立」及「人際關係」三方面的裨益作考慮

經討論後，班任教師及學校主任均同意以下各項給家樂支援的範疇及介入優次：

1. 幼稚園以自由遊戲活動為主要的學習方式，能夠有效運用語言、社交及溝通技巧對家樂參與活動的狀況及人際關係的建立至為重要。故此，家樂的語言表達、社交及溝通技巧為首要的關注項目。言語治療師會幫助家樂增加詞彙量（例如：常用物件的名稱）及教導他組織簡單的合作遊戲和邀請同學玩耍
2. 家樂需要建立基礎的文字抄寫能力，即協助他學好中文文字結構及筆順，好讓他升上小學時能獨立地抄寫手冊或完成堂課（主要由職業治療師及物理治療給予專業建議）

其後，學習支援團隊與班任教師仔細討論如何在日常課室流程中，推行上述的支援。團隊獲得班任教師及主任支持，表明若有需要，團隊成員可進入課室，向班任教師即時示範並講解合適的支援策略的具體執行方法。

## 介入目標

經討論後，學習支援團隊隨即展開籌備支援工作，向家樂的班任教師索取未來幾個單元的教案文件（包括活動進行日期及時間）及課堂抄寫練習作準備。以下是家樂的介入目標：

1. 家樂能夠運用四素句表達個人需要及回應他人的要求，藉以提升家樂參與課堂活動的程度及加強他與同儕之間的互動和交流(人際關係及參與度)
2. 透過視覺提示及示範，家樂能夠自行完成課堂的中文字抄寫練習(獨立能力)

## 有效策略

**目標1：**

**策略1：調適學習要求**

學習支援團隊與班任教師討論課堂活動設計，鼓勵他在提問時加入適當的口語提示與示範，並透過調適他回饋的方式，提升家樂的語言表達能力。例如班任教師邀請家樂回答問題「你喺呢一頁入面，見到邊啲水果呢？」時，先請他走出來，逐一指着水果並說出它的名稱，如：「蘋果」、「香蕉」、「士多啤梨」等。當他正確地逐一說出水果的名稱時，班任教師向他示範以完整的句子回應：「我見到蘋果、香蕉同士多啤梨。」然後，再請家樂複述句子。當他能夠正確地複述句子時，班任教師便給他即時而正面的口語回饋，如：「好開心你能夠用完整句子回答我呢個問題，繼續努力！」

另一方面，經班任教師的安排，特殊幼兒工作員每星期一次於自選活動時間入班，讓家樂邀請兩位同班同學，一起玩桌上遊戲，用較密集的口語提示、鼓勵及示範，促進家樂更主動地用口語與人互動和合作。活動過程中，特殊幼兒工作員鼓勵家樂用簡單的語句和示範，提

醒其他幼兒參與遊戲的規則，例如：「依家到你啦！」、「請你畀粒骰仔我吖！」或「我哋下次再玩過，好嗎？」。當特殊幼兒工作員注意到家樂在減少提示下仍能運用上述語句時，就進一步減少給他示範和口語提示，改以動作提示他，如輕拍他的肩膀，再以食指指向其他同學，示意他說出「依家到你啦！」。

## 策略2：「作息爲本介入」

鼓勵家長於家庭環境中運用「親子共讀」策略，以提升家樂運用完整口語句子的能力，繼而進一步改善他的口語表達能力。特殊幼兒工作員利用由教育局製作的《親子閱讀樂趣多—給0-9歲孩子的家長》單張及小冊子，與家樂媽媽討論有關親子共讀對語言表達能力發展的好處，並示範有關技巧；又建議家長在親子共讀時，進行簡單角色扮演，鼓勵家樂模仿故事人物的說話，增加練習運用口語詞彙及句式的機會。

與此同時，特殊幼兒工作員建議家長在家庭日常生活流程中，增加家樂運用語言的機會，例如向他提出問題：「今日你想食咩午餐？」，並利用口語提示及示範，鼓勵他用完整句子作答，如：「我想食漢堡包同薯條。」，讓他有更多練習及應用技巧的機會。

## 目標2：

策略1：運用「全方位學習設計」原則的「多樣化的呈現方式」

職業治療師及特殊幼兒工作員與班任教師面談，商討鼓勵家樂獨立完成課堂抄寫的策略。團隊成員觀察到家



樂比一般幼兒需用較多時間抄寫中文字，他似乎未能有效利用短期視覺記憶去協助抄寫，故不時出現筆劃增減的情況；也未能掌握完整筆劃的概念與運用筆順的技巧，故抄寫文字時，就像把筆劃「繪畫」出來，而非按照筆順規則寫出來。

特殊幼兒工作員與班任教師商討後決定入班支援家樂抄寫文字。特殊幼兒工作員利用「字型尺」(展示文字分成上、下；左、右；左、中、右等結構)及「四色筆筆順法」(以紅、藍、黑、綠4色順序寫出文字筆劃)，給家樂清楚展示書寫文字部件的位置及筆順。其後，也向教師示範如何在班中使用「字型尺」及「四色筆筆順法」的策略，讓教師把它們應用於其他幼兒，逐漸發展成適用於整班的教學策略。

## 成效

### 目標1：

在校內，家樂能於簡單的口語提示及鼓勵下，用較長的口語句式表達自己的需要；同時，也能在鼓勵下邀請他人一起遊戲，並與人輪流遊戲。在家庭環境中，家樂較以往主動表達自己的需要，也會自信地運用語言分享個人經歷與感受。家長表示特殊幼兒工作員與她分享的親子共讀技巧十分實用，尤其是透過視像指導她在家練習，對她掌握所需技巧非常有幫助。

## 目標2：

班任教師把「字型尺」及「四色筆」的圖片，恆常地在課室的當眼位置展示，提醒所有幼兒運用它們之餘，也於家樂每一次抄寫文字前特別提醒他。自應用上述策略後，家樂的中文抄寫漸見改善，包括抄寫時間縮短及展現正確筆順，也逐漸減少依賴教師的執手協助及口語提示，可以自行完成書寫作業。

## 教師的得著：

班任教師在檢討會議上表示，由於學習支援全在課室環境內進行，她**能獲得第一身經驗**，觀察到特殊幼兒工作員在小組遊戲中如何運用較頻密及正向的口語回饋幼兒，以及運用提示與示範的技巧。**特殊幼兒工作員於課堂中為教師進行示範**，讓教師即時了解及體驗介入策略的正面效果，有助增強教師學以致用的動力。

班任教師認為特殊幼兒工作員應用於家樂的技巧，對班中其他幼兒也適用。透過與特殊幼兒工作員的討論及直接觀察，教師更加了解簡單而清晰的口語提示和示範對幼兒的好處。因此，班任教師表示日後會更積極在班中應用這些技巧。

# 範例 9：楹楹

## 介入要點

- 本個案展示「賽馬會學前校園優質融和計劃」的學習支援團隊與班任教師的協作，不斷優化學習環境，教學活動設計和教學技巧，藉此在日常課堂流程中支援幼兒的學習

## 背景資料

班級：	低班
班級人數：	29
「到校學前康復服務」人數：	2
「第一層支援服務」人數：	2
所敘述的時段：	「第一層支援服務」試驗計劃： 由2020年9月至2021年10月， 就讀低班 「到校學前康復服務」： 由2021年11月至2022年8月， 重讀低班

## 介入原因

楹楹的家長為雙職父母，工作時間較長，平日楹楹由長輩協助照顧，因此家長與孩子相處的時間較少，偶爾才有親子活動。楹楹多在家獨自玩耍或觀看電子產品。由於家長較少與楹楹相處和溝通，對孩子的發展及身心成長瞭解也少，根本不察覺楹楹與同齡幼兒在能力上有差異。

上學年學期初（低班），教師觀察到楹楹的認知及語言能力稍遜，未能說出日常生活中大部分物品的名稱（如：交通工具、食物、動物）。在日常的情境中，楹楹尚能運用兩至三個元素的話語與成人對話，惟她說話組織能力較弱，多以動作或簡單詞彙回應成人的問題及作社交互動。

於是駐校特殊幼兒工作人員<sup>備註1</sup>作進一步觀察，留意到楹楹在學習、社交、行爲、情緒等範疇都有特別需要，便建議家長及教師讓她參與「第一層支援服務」試驗計劃。

重讀低班後，在小組學習時，楹楹一般能安坐，但接收教師的指令較弱，較少主動參與課堂活動及回應問題。楹楹的空間感也較弱，書寫時英文字母的方向會反轉，如：「S」。在地墊上活動時，楹楹也經常出現「W」字腳的坐姿。

因此駐校特殊幼兒工作人員建議家長為楹楹在衛生署兒童體能智力測驗中心登記接受評估。惟輪候需時，遂轉介楹楹至「第一層支援服務」試驗計劃之教育心理學家。經全面評估後，楹楹被診斷為整體發展遲緩。家長同意為楹楹申請「到校學前康復服務」。

## 支援模式

### 「課堂為本介入」

學校於本年度參加了「賽馬會學前校園優質融和計劃」，嘗試推行一套融合教育的理想支援模式。「計劃」由不同的專業人員組成學習支援團隊（包括：教育心理學家、高級特殊幼兒工作人員、特殊幼兒工作人員、治療師和社工），以優化幼兒／家長／教師／學校不同層面的教與學。團隊成員為班任教師提供諮詢和訓練，擬在教學上作出調適來滿足楹楹和其他幼兒的不同需要。班任教師藉着每月的諮詢會議，向團隊成員詢問有關幼兒於學習、行為及整體發展的狀況，透過討論與交流獲得具體建議，讓每個幼兒的困難得以改善。

團隊每三個月為所關注的幼兒訂定短期的訓練目標，由駐校特殊幼兒工作人員按幼兒的需要進行班本／小組／個別支援，在日常課堂流程中協助教師落實班本支援建議，幫忙角落佈置及教具製作，並向教師解說幼兒接受訓練期間的表現及整體訓練進展。此外，又向家長提供在家支援及訓練建議。

在支援家長方面，除了上述的在家支援建議外，高級特殊幼兒工作員更提供專業諮詢及輔導，因應幼兒的個別需要，**協助家長建立育兒的正面態度及有效技巧**，提升家長親職效能以應對幼兒的特別需要。

「計劃」鼓勵專業及教學人員運用不同策略（如：課堂為本介入、合作諮詢、訂定與生活相關的目標、隨機教學等）及**「全方位學習設計」**原則以優化學習環境和教學活動設計，以及增進教學技巧（詳述如下），並以**「支援—成效模式」**持續評估幼兒的需要，按其所需提供合適程度的支援。

## 1. 課室環境佈置

- 班中大部分幼兒都有不同的特殊學習需要（包括參加「兼收計劃」、「到校學前康復服務」及「第一層支援服務」試驗計劃的幼兒）。他們一般較容易理解圖像，因此班任教師按「全方位學習設計」的原則，**提供多樣化的呈現方式**，製作了上課流程圖（相關資料1）、課堂規則圖（相關資料2）等，利用視覺元素來幫助幼兒適應每日的流程和活動
- 教師清晰地分類及按層次擺放教具，同時於教具櫃加上圖示或文字標示，以協助幼兒收拾物品；讓幼兒在收拾過程中，也可重溫主題的概念及詞彙

## 2. 教學活動設計

- 教師留意幼兒的興趣，以「全方位學習設計」的原則**提供多樣化的參與方式**，「投其所好」地設計學習活動。教師先吸引幼兒關注，再簡介活動目的，才正式進行活動
- 教師設計課堂時以動靜交替方式進行活動，適當地運用視覺、聽覺及觸覺，以多樣化的呈現方式去加強學習經驗，延長幼兒對課堂的專注能力，解決不同幼兒在語言能力、圖像和聲音識別能力及閱讀能力上的差異
- 團隊按班中課程主題及幼兒的個別學習需要，以「作息為本介入」的理念為班任教師提供諮詢，支援教師在日常課堂流程中為幼兒提供豐富的學習經驗，讓幼兒的知識及社交技巧得以增長

## 3. 教學技巧

- 團隊經常與班任教師交流教學方法，定期檢討幼兒的學習進展和適應能力
- 班中部分幼兒的語言理解及表達能力較弱，難於掌握教師的口語指示和要求，因此教師務必給予幼兒簡單、明確和直接的指示，而避免艱深複雜的語句或比喻，同時配合肢體動作及圖片；並讓幼兒以多樣化的方式表達學習的成果，而不局限於口語的表達。幼兒往往需要較長時間去理解資訊，因此教師需要給予幼兒足夠的時間去回應，不急於替幼兒回答問題或不斷重複指令
- 當幼兒出現良好行為時給予即時而精準的讚賞，以提升幼兒的學習動機

以下是學習支援團隊建議教師為楹楹所訂立的目標：

1. 在日常生活中，能運用三元素的句子描述事情，如媽媽洗杯（參與度）
2. 在協助下，能與同伴進行簡單社交遊戲（人際關係）
3. 透過提升上肢及下肢能力，以維持正確坐姿書寫約10-15分鐘（獨立程度）

## 有效策略

針對上述三個目標，學習支援團隊與班任教師相討後，同意選用以下策略及方法：

### 目標1

按「作息為本介入」原則，在生活流程中營造更多語言表達的機會：

- 教師利用開放式問題，順着楹楹的回答繼續提問，讓她在課堂中按教師的提示描述熟悉的故事書內容，如：老師按句子的結構指着圖畫。例子：教師先指出圖畫中的人物（爸爸），接着指出交通工具（巴士），讓楹楹說出「爸爸」和「巴士」後，繼續問她說：「爸爸坐乜嘢？」。透過教師的引導，增進楹楹對詞彙及閱讀的理解，也幫助她運用三元素句子來描述故事內容
- 教師在日常流程中，請楹楹模仿朋輩的回應和語句，讓楹楹透過模仿，漸漸轉化為自己的用語
- 特殊幼兒工作員鼓勵家長每天與楹楹進行5-10分鐘親子伴讀或玩不同種類的遊戲（如：煮飯仔、照顧洋娃



娃、砌積木等)，並在過程中描述圖書內容或自己和楹楹的動作，亦可適當地提問，例如：「點解要餵公仔食飯呀？點樣煮飯架？」等。家長聆聽楹楹回答後，組織並複述她的說話，以增強其理解及表達能力

## 目標2

按「全方位學習設計」原則，提供多樣化的參與方式：

- 在分組活動時，特殊幼兒工作人員按楹楹的能力選取合適的教材，讓活動具合適的挑戰性，從而激發她學習不同的社交遊戲。以下是活動的例子：
  - 「詞語找找樂」：教師把圖卡和詞語卡放在桌子上，教師示範取出其中一張詞語卡並讀出詞語，接着請楹楹找出相配的圖卡，再讀出詞語及連接詞
  - 桌上遊戲 (SHAPY)：教師與楹楹輪流擲兩粒骰子，接着請楹楹觀察骰子上的形狀，說出句子「搵XX形同埋XX形」，最後在木片堆中找出形狀相配的木片
  - 當楹楹明白遊戲的玩法及熟悉流程時，教師鼓勵楹楹邀請朋輩一起進行活動，如：故事分享、桌上遊戲等。教師又藉着「隨機教學」提升幼兒的認知、語言、社交能力

## 目標3

按「作息為本介入」原則，在課堂及流程中加入鍛鍊上肢及下肢的活動：

- 教師在課室中增加垂直面塗鴉／寫畫／遊戲的機會，如：上課時請楹楹於白板書寫日期及畫出當日天氣、在牆身走迷宮、大筆畫架創作等，以加強楹楹上肢的穩定性及肌耐力，和延長楹楹正確坐姿書寫的時間
- 教師在日常轉換流程的等候時間中，加入加強肌耐力的環節，如：在輪候時進行循環式遊戲時，請幼兒靠牆坐「無影凳」10秒

## 成效

### 目標1

- 楹楹的表達能力漸見進步，在日常生活中，她能在圖片提示下說出常見物品的名稱(如：水果、身體部分、動物等的名稱)。她漸漸喜愛閱讀故事書，於自選活動時會主動到圖書角與朋輩一起閱讀熟悉的故事書。而班上大部分的幼兒都能描述故事書中的內容
- 楹楹逐漸掌握運用三元素的句子及使用連接詞「仲有」、「同埋」來擴張句子

### 目標2

- 楹楹能與他人建立良好的人際關係，願意與同伴一起遊戲。在教師的提示下，楹楹能用說話向朋輩表達自己的需要，利用玩具和朋輩一起玩角色扮演的遊戲，同時反映自己的日常生活經驗，如：醫生與病人

- 楹楹在圖片提示及老師協助下能說出自己的感受及想解決問題的方法。在遊戲過程中，楹楹能與朋輩一起討論和思考解決問題的方法。當朋輩遇到困難和負面情緒時，楹楹都會主動幫助(如：開水喉、拿紙巾)及拍膊頭、安慰對方

### 目標3

- 楹楹在寫和畫的活動中時能維持正確坐姿，亦表現投入及自信

### 對全班幼兒影響

- 教師把不同能力之幼兒編排在同一組學習，並讓幼兒按自己的喜好和能力以不同方式作分享(口頭表達、視覺呈現、身體展示)，能提升幼兒的表達能力及自信心
- 在學習過程中，教師為幼兒提供不同途徑獲得知識(直接教學、小組討論)，以多種方式來呈現學習教材(視覺：出示雨天的圖卡／圖書／影片；聽覺：播放下雨的聲音；觸覺：感受噴水壺噴出的水)，增強了他們的學習動機
- 在教材上增設視覺提示的圖示或文字標示(相關資料3)，並按層次擺放教具，讓幼兒能將教材自行配對在正確的位置上，並選取合適自己能力的教具，有效提升他們的自主性

# 相關資料

1. 上學流程圖
2. 課堂規則圖：教局教育心理服務(九龍)組(2010)。  
《執行技巧訓練套》。香港：教育局。
3. 教具櫃加上圖示或文字標示



上學流程圖



課堂規則圖



教具櫃加上圖示或文字標示

備註1：「賽馬會學前校園優質融和計劃」提供了額外資源，讓學校聘請一名駐校特殊幼兒工作員。此校園有未參加「計劃」前，已聘用駐校特殊幼兒工作員。

# 範例 10：心心

## 介入要點

- 學習支援團隊與教師協作，在課堂流程及活動中，支援活躍衝動的幼兒
- 為幼兒提供感興趣的活動，給予適當的關注；並於發出簡單明確的指示後，適時給予提示、描述行爲和給予讚賞等，都是建立課堂正向行爲的有效策略

## 背景資料

班級：	低班
班級人數：	25
「到校學前康復服務」人數：	1
「第一層支援服務」人數：	3
所描述時段：	由2021年10月至2022年7月

## 介入原因

上學年(幼兒班)下學期的時候，教師察覺到心心的行為表現與同齡幼兒有異：難於集中聆聽指令，活躍程度較高，而且在課室內持續出現衝動行為及與同儕相處困難。惟家長認為心心年紀尚小，行為表現活躍乃屬正常。

心心就讀的幼稚園在本學年參加了「賽馬會學前校園優質融和計劃」，「計劃」中的特殊幼兒工作員、職業治療師、物理治療師及言語治療師，聯同「第一層支援服務」試驗計劃的教育心理學家等組成學習支援團隊，定期到訪幼稚園，與教師協作，支援有需要的幼兒。

本學年(低班)初，心心的班任教師主動接觸學習支援團隊，希望團隊評估心心的需要，並協助教職員處理其不合宜行為。教育心理學家與特殊幼兒工作員進行觀課及與教師訪談後，認為心心的專注能力及控制衝動能力較弱，以致未能適當地參與課堂活動：

- 在主題活動時間，心心經常離座，並以動作騷擾鄰座同學。偶爾在座位上大聲回答教職員的問題，而沒有按照教師「先舉手、後說話」的要求
- 執行課室常規時，包括收拾物品和排隊等，她的表現總是一塌胡塗，沒有半點條理。轉換活動過程中，偶爾也會大叫起來
- 同儕關係方面，心心於分組時與其他同學經常因爭玩具或教材而發生爭執，需要教師介入

於是學習支援團隊建議心心接受支援服務，其後安排校長一同接見家長，介紹有關服務，讓家長接納幼兒的需要。

## 支援模式

### 「課堂介入為本」

特殊幼兒工作人員是學習支援團隊的統籌員，其工作包括：整合資料，協助團隊與教師溝通，跟進支援策略的成效，有需要時，在小組或課堂中給教師示範支援的技巧。

學習支援團隊定期隨堂觀察，了解心心於課堂流程或學習活動的表現（包括活動轉換時間），經過兩次約一小時的觀課，團隊掌握了心心的課堂表現，隨即利用課後時間與班任教師進行一節約60分鐘的合作諮詢，主要內容包括：

- 學習支援團隊首先了解班任教師在協助心心時遇到的困難及期望獲得的支援
- 團隊向班任教師彙報隨堂觀察心心的情況
- 針對心心的需要，團隊建議合適的支援，包括：支援範疇、目標、策略等；並就促進心心在課堂流程及活動的「參與度」、「獨立能力」及「人際關係」三方面的裨益作考慮

- 以教師關注的優次及策略的可行性為基礎，共同訂立具體支援心心的目標

## 介入目標

以下兩項是支援心心的目標：

1. 心心能於示範及提示下參與課堂分組或主題活動（參與度）
2. 心心能於協助下參與課堂小組活動，並與同儕適當地互動（人際關係）

## 有效策略

### 目標1

策略1：運用「全方位學習設計」原則的「多樣化的行為及表達方式」

- 因應心心「好動」的特質，特殊幼兒工作人員與教師商討鼓勵心心及全班幼兒使用**多樣化的行為及表達方式**，讓他們用動作回應教師的指令，以幫助他們預備投入分組或主題活動中。例如：教師先拍手三次吸引幼兒，然後說「所有同學，包括心心，如果想聽故事，就一齊拍手三下／摸頭仔一次（教師同步示範動作）。睇吓邊個想聽故事先，預備，1……2……3，邊個想聽故事？」



## 策略2：適時給予提示及描述行爲

- 安排心心上主題課時把座位靠近教師。教師透過不同的提示及描述幼兒行爲，讓心心得到適當的注意，並懂得用合宜的行爲參與活動，如：用規則圖視覺上提示心心「先舉手、後說話」，然後用說話描述心心所作出的合宜行爲，作為正面回饋：「你見到規則圖，就識提自己要先舉手」，讓心心清楚自己做對了什麼行爲，從而獲得教師的注意

## 策略3：給予即時而精準的讚賞

- 當全班幼兒，包括心心，能夠以恰當的方式回應時，教師會以「快、準、誠」的原則讚賞心心，例如：「心心，做得好，老師好開心你能夠拍手三下／摸頭仔一次，等老師知道你想聽故事，你有聽清楚老師嘅指示！」

## 目標2

### 策略1：運用「全方位學習設計」原則的「多樣化的參與方式」

- 於分組時間，特殊幼兒工作員帶領三至四人的小組進行不同的桌上遊戲，幼兒可根據興趣而參加，以增加參與動機
- 特殊幼兒工作員以較密集的示範、口語提示及鼓勵，促進心心在遊戲過程中學習等待、輪候、注意別人的反應、並適當地用語言表達（如：「輪到你？/輪到我未？」），從而提升心心與同儕正向溝通及互動的能力

## 策略2：把學習融入課堂及家庭的作息流程中

- 隨着心心在小組中進步，言語治療師建議班任教師利用日常課堂的流程和活動，協助心心鞏固和延展出學：
  - 班任教師在課堂分組活動或日常流程中適時介入心心和朋輩的互動，**示範合宜的社交用語或句式**，如：「可唔可以一齊玩？／可唔可以教我玩？」
  - 當心心和同儕發生爭執時，班任教師會引導她**了解自己當下的情緒及解決問題的方法，並提供選項**，例如：「你依家有冇唔開心？係有、冇？」、「依家可以有兩個方法去解決問題，一係重新玩遊戲、二係停止唔玩。你會選擇一定係二？」（教師同時舉起一或兩隻手指作提示），引導並鼓勵心心以簡單的口語或動作（舉起一或兩隻手指）回應，讓心心慢慢學習自我調節
  - 心心回應後，班任教師即時給予她**具體而清晰的口語讚賞**，讓她知道剛才的回應是恰當的
- 經過一段時間的課堂支援後，心心於課堂內的行為表現有明顯改善。學習支援團隊和班任教師認同稍後由特殊幼兒工作人員與家長分享促進溝通及提升自我調節的技巧，並探討實際的安排，讓家長把上述技巧應用於家庭環境中

# 成效

## 目標1

心心獲得適切的支援後，在課堂的表現比以前專注及投入，會先舉手並等待老師呼喚她的名字才回應。同時，隨着老師增加對心心的關注及正面回饋，她在課堂騷擾同學、離座等情況也大為減少。

## 目標2

分組時間內，心心能夠於簡單口語提示及鼓勵下，與同儕進行簡單的桌上遊戲，也會邀請其他同儕一同遊戲，期間會主動說「你玩先」、「對不起」、「我幫你」等，並能夠與同儕輪流進行簡單的合作遊戲。

# 範例 11：恆恆

## 介入要點

- 這是一次很好的實踐學習體驗。透過幼兒教室合作諮詢的模式，學習支援團隊和教師團隊在每月的個案討論中，為目標幼兒（恆恆）共同計劃和施行一連串的支援策略，包括：調整課業、調適教學策略等等。在專業團隊持續關注和支援下，特殊幼兒工作人員採用了班本支援模式，並透過填寫「下一步表格」，跟進恆恆的學習進展，令原本失去信心和學習興趣的恆恆，再次對學習產生興趣

## 背景資料

班級：	高班
班級人數：	22
「到校學前康復服務」人數：	1
「第一層支援服務」人數：	3
所敘述的時段：	由2021年9月至2022年7月 (團隊於本學年仍繼續提供支援)

## 介入原因

- 教師發現恆恆在課堂上容易分心，也未能回答問題
- 恆恆未能讀出剛學會的生字，而他在抄寫生字方面更需要教師的個別幫助。若教師不在身邊，他就停下來，直至教師再鼓勵他，他才勉強繼續寫下去。因此，教師把恆恆的情況轉告媽媽
- 媽媽需外出工作，便把恆恆交由外祖父母照顧。恆恆多在家中玩網上遊戲，不願做功課。媽媽只好安排恆恆放學後到補習班做功課
- 恆恆上補習班後，學習情況未見改善，認讀生字及抄寫方面隨着時間過去，落差也越來越大。後來教師與駐校社工商討恆恆的情況，於是透過社工邀請家長參加「第一層支援服務」
- 當學習支援團隊獲悉恆恆的問題後，便入班觀察，並與班任教師進行初步的合作諮詢
- 整個學習支援團隊進行課堂情境及流程觀察後，發現恆恆未能按教師對全班的要求去獨立完成課堂活動流程，包括(一)做習作及抄寫生字，(二)然後收拾個人物品，(三)再進行自選活動。恆恆的困難和原因分析如下：
  - 根據職業治療師觀察，恆恆書寫方面有困難，要完成全頁抄寫，令他難於負荷，對學習失去興趣
  - 恆恆在抄寫過程中，經常需要在教師協助下完成，對學習欠信心，遇到困難也依賴他人協助

- 恆恆在收拾物品上亦出現問題。當他完成抄寫後，會將習作及物品胡亂塞入書包，往往要在教師協助下才能放好
- 由於恆恆需完成抄寫及收拾，才可進行自選活動，而當他花費大量時間完成抄寫及收拾後，自選活動的時間自然相對減少，也使他少了與同學一起玩耍的機會

## 支援模式

### 「課堂為本介入」

- 學習支援團隊每月到訪學校，除了**入班觀察**及與班任教師進行初步**合作諮詢**之外，也進行**個案會議**
- 個案會議就恆恆的個別需要，建議合適的支援策略。而高級特殊幼兒工作員填寫「**下一步表格**」(相關資料1)作為備忘，以便跟進和溝通各方的建議
- 若建議涉及課業、流程或環境設置，會在個案會議徵詢校方主任的意見，得到共識後才推行。若建議需要家長的理解和認同，亦須與學校協商有關的家長工作
- 由於恆恆的困難主要涉及小肌和自理的範疇，職業治療師透過觀課和合作諮詢給予持續支援
- 而特殊幼兒工作員則以**入班與教師協作方式**給予持續支援，如示範、提供教具和器材等，並填寫有關紀錄給專業團隊及班教師參考之用

## 介入目標

針對恆恆的困難，學習支援團隊與班任教師訂立了三個介入目標。按照「**作息爲本介入**」的原則，這些目標有助提升恆恆在**課堂的參與度**、**獨立完成課堂流程的能力**、及**與人建立關係**，對恆恆學習和整體發展有利。

1. 能跟隨全班在抄寫時限內（約10-15分鐘）完成隔行抄寫生字（參與度）
2. 能獨立完成收拾書本習作的程序（獨立能力）
3. 在教師引導下，能與同學一起玩玩具（人際關係）

## 有效策略

學習支援團隊與班任教師於訂立三個介入目標後，便共同計劃及推行多種策略，以協助恆恆自行完成課堂活動流程。

### 增強在課堂上抄寫的參與度

- 提供「**多樣化的參與方式**」
  - 職業治療師建議減少抄寫行數，讓恆恆在既定時間完成抄寫後，能有時間與同學一起進行自選活動
  - 由於涉及課程和課業改動，因此要讓主任瞭解恆恆的學習問題，接納建議後才推行
  - 另外，請班教師聯絡媽媽，讓媽媽瞭解減少恆恆抄寫的原因，及建議停止補習來減輕恆恆抄寫的壓力

- **調適教學策略**

- 恆恆對字體的筆畫結構、空間位置皆出現困難。因此高級特殊工作員建議班任教師**提供多樣呈現方式**，如：在白板示範書寫時，可用不同顏色來加強恆恆對文字的筆畫及部件結構的認識（相關資料2）
- 職業治療師認為教師暫時有需要把字體放大，讓恆恆能近距離進行抄寫。因此安排特殊幼兒工作員在課堂上提供近距離示範，並放大生字讓恆恆學習

## 增強完成流程中收拾工作的獨立能力

- **在流程中提供運用小手肌的機會，增強手指靈活性**
  - 職業治療師發現恆恆在流程中，未能獨立完成收拾工作，其中原因是手指欠靈活，這也影響抄寫技巧。因此建議可透過玩玩具來加強小手肌的活動能力（相關資料3）
  - 職業治療師亦留意到班內的玩具，並不適合高班幼兒的小手肌發展，因此建議合適的玩具、器材，然後購買並借給學校，讓恆恆和全班同時獲益
- **建立收拾技巧及信心，減少依賴他人協助**
  - 職業治療師亦建議用功課袋教導恆恆收拾的程序：先把功課及通告等放入袋，然後才放入書包。這樣做有助恆恆較有條理處理個人物品，減少依賴他人協助
  - 此外，安排特殊幼兒工作員入班，在近距離示範筆畫次序，只是過渡性質。而高級幼兒特殊幼兒工作員定時入班觀察，提供教師諮詢，讓教師逐步減少協助恆恆之餘，同時建立恆恆的信心



## 透過與同學一起玩建立人際關係

- 當恆恆完成抄寫習作後，特殊幼兒工作員教導他與同學一起玩治療師所建議的小手肌玩具。一方面訓練手指靈活性，另一方面讓他學習與同學一起玩，學習分享玩具

與此同時，學習支援團隊和班任教師共同探討和運用「全方位學習設計」的原則來優化全班的學習環境、活動、流程、方式等，以兼顧個別幼兒及全班的不同學習需要。

## 提供「多樣化參與方式」

- 按幼兒喜好，提供多種選擇機會
  - 在自選活動中，安排不同活動（如：圖書、玩玩具、科學探索），讓幼兒按個人喜好選擇
  - 玩具櫃內放置不同種類的玩具（包括治療師建議的不同種類訓練小手肌玩具），讓幼兒按個人喜好選擇
  - 強調努力和正面積極的回饋。當完成抄寫後，教師會給幼兒鼓勵和讚賞來增加成功經驗，告知幼兒那個字寫得好，欣賞幼兒努力完成任務
- 促進朋輩互動和支援
  - 治療師和特殊幼兒工作員選取一些可讓多名幼兒一起共用的玩具，示範及教導他們如何一起玩，一方面促進朋輩互動，另一方面培養幼兒在日常中互相幫助的行為

## 提供「多樣化呈現方式」

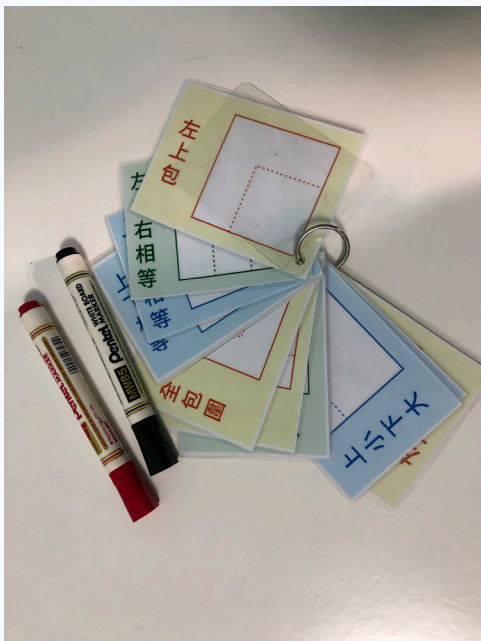
- 在自選活動前，教師先介紹活動及提示自選活動規則。除了口述外，也配合文字、簡化的圖片或示範等多種呈現方式，讓全班明白及遵守活動規則
- 教師在玩具籃子貼上文字和圖片標記，讓全班懂得把玩具收拾及放回籃子內

## 成效

- 恆恆現時已能跟上全班步伐，在抄寫時限內完成，而且不用減少行數
- 恆恆能把功課放入功課袋及收拾個人物品
- 能與同學一起玩玩具
- 在諮詢過程中，教師逐漸明白班中幼兒的個別差異及學習喜好，並因此採用「全方位學習設計」，有利每一個幼兒學習。此外，教師亦掌握各種策略，而且能轉化策略應用於課堂中。例如：教師刻意安排能力較高的朋輩坐在恆恆旁邊示範筆畫及提示他改正
- 家長也很積極配合。現在不再安排恆恆補習，而在晚上與恆恆閱讀故事，也多了和他玩小遊戲

# 成效

1. 「下一步表格」(中文版) (見實踐範例1出處)
2. 字型結構卡及識字卡



3. 訓練小手肌教具



# 範例 12：志健

## 介入要點

- 善用日常課室內的活動流程，為幼兒製造更多練習與鞏固技巧的機會，帶來持續而明顯的改變

## 背景資料

班級：	高班
班級人數：	14
「到校學前康復服務」人數：	3
「第一層支援服務」人數：	1
所敘述的時段：	由2020年10月至2022年7月 (團隊於本學年仍繼續提供支援)

## 介入原因

志健就讀低班時，由當時的班任教師建議接受「第一層支援服務」試驗計劃，經教育心理學家及特殊幼兒工作人員持續觀察後，初步懷疑他整體發展遲緩，但志健的父母對轉介他接受全面發展評估感到抗拒，故一直未有進一步的評估或確診。

升讀高班後，志健在各範疇的發展，與同齡幼兒的差距更明顯，尤其是語言表達及理解方面，他雖然能夠以短句表達自己的需要，但內容欠缺條理，說話時也有明顯發音問題。此外，志健在生活自理和操作小工具，包括執筆、剪紙、穿脫衣服及整理書包等表現皆弱，更使他做事欠缺信心，事事倚賴身邊的成年人。志健抄寫中文字時，經常出現錯誤或筆劃增減的情況，需要教師提點他改正，因此他對抄寫的動機很低，也特別容易感到沮喪和焦慮，擔心一再出現錯誤。另一方面，志健的大肌肉協調也較弱，例如跑、跳、上下樓梯等動作都較同齡幼兒表現得較為笨拙，偶爾還會跌倒。

適逢志健就讀的幼稚園在本學年參加了「賽馬會學前校園優質融和計劃」，「計劃」中的教育心理學家、特殊幼兒工作人員、職業治療師、物理治療師、言語治療師及

社工，組成學習支援團隊，定期到訪幼稚園，協助教師支援有學習需要的幼兒。

志健經班任教師轉介後，學習支援團隊成員便進行隨堂觀察，期望透過直接觀察，搜集更多資料，以設計適用於志健的課室支援方案。

## 支援模式

### 「課堂介入為本」

為了蒐集更全面有關志健的學習狀況，學習支援團隊分別於主題活動、分組活動、體能活動及茶點時段展開隨堂觀察。團隊各成員進入課室前，均獲得一份由特殊幼兒工作人員預先整理有關志健的資料，以作進一步觀察及記錄。

經過三次兩小時的觀課，學習支援團隊進一步了解及掌握志健在發展與學習各方面的支援需要。然後，團隊成員與志健的班任教師利用放學後的時間，進行了一節約60分鐘的合作諮詢，主要內容包括：

- 團隊彙報隨堂觀察所得有關志健的情況
- 團隊了解班任教師在協助志健時遇上的困難及期望獲得的支援

- 考慮到志健在課堂活動的參與度、獨立進行或完成活動的能力、以及與成人／同輩互動能力三方面，團隊按志健的需要及對他的裨益，建議適切的支援，包括介入的範疇、目標、可行性、優次及策略
- 團隊就課堂教學、教具／課業設計與應用及環境設置提供針對性建議，再以教師關注的優次及策略可行性為基礎，共同訂立具體支援志健的計劃

確立支援目標和計劃後，特殊幼兒工作人員與教育心理學家便擔當**主要服務提供者**的角色，按照建議的支援策略，與班任教師共同於課室內推行。若有合適機會，團隊成員會於課室內向教師**示範**應用支援策略，讓教師逐步掌握相關技巧。學習支援團隊**持續地定期觀察**志健在課堂的表現，並於觀察後與班任教師進行15分鐘左右的簡短**檢討**，了解支援策略的成效；有需要時，會適時建議**調整**支援策略的方法。

## 介入目標

在諮詢中，學習支援團隊與班任教師分享過支援重點後，便繼續商討訂立具體目標。考慮到志健即將升讀小一，恰當的語言表達能力，對社交溝通、人際關係及整體學習發展至為重要。因此，以下是回應志健的迫切需要而訂立的最重要支援目標：

「志健能夠運用恰當和有組織的語句，向教師或同儕主動表達自己的需要或尋求協助，以提升他的社交能力」

班任教師期望藉着學習支援團隊的協助，讓志健的表現於本學期餘下的時間能夠改善。

## 有效策略

支援策略一般包括提供合宜的學習環境，調適課程，並配合多元化的教學方法；除了有效照顧志健的需要，也能延伸至班上所有幼兒，使全班受益。具體落實以上支援目標的策略如下：

- 參考「**作息爲本介入**」原則，言語治療師建議教師透過日常流程的介入及調節環境來**增加志健的溝通機會**，例如在茶點時間，製造運用口語的機會，鼓勵志健表達自己的需要：「我想要一塊餅乾同一杯水。」同時，教師**在課室的環境中展示圖片提示**幼兒（包括志健）一些表達自己需要的句子，以幫助他們有條理地表達需要
- 教師於進行體能活動時**刻意增加社交互動及運用語言的機會**。在體能活動室進行分組球類遊戲活動前，教師提醒所有幼兒需要運用口語，向他人表達自己的要求，例如：「我可唔可以同你一組呀？」



- 教師於課室內進行分組活動／日常流程時適時加入朋輩互動的環節，並示範合宜的社交用語或句式，如：「可唔可以一齊玩？／呢個點玩㗎？」
- 班任教師在運用上述策略時，時常留意志健的反應，給予志健適當的口語鼓勵及具體而明確的讚賞，以鞏固他掌握並運用有關技巧
- 按照「全方位學習設計」提供「多樣化的呈現方式」的原則，教師運用不同類型的提示（如：口語、動作、圖片）以加強志健及全班幼兒對課堂內容的理解，幫助志健學習及表達自己的想法等，並讓班上的幼兒都能成爲輔助志健學習語言及社交溝通的伙伴

## 成效

- 透過持續的到校觀課及諮詢，學習支援團隊觀察到志健參與分組或朋輩活動的積極性漸有改善，過程中也能主動運用班任教師或特殊幼兒工作人員示範過的社交用語，與人建立更友善的關係
- 班任教師表示，學習支援團隊提出的建議及特殊幼兒工作人員於課堂內示範的支援技巧，都加深了教師對志健學習需要的了解和諒解；此外，團隊成員的建議也有效地針對課堂實際需要，讓志健獲得適切的教導及配套，他在課堂表現更見積極參與及投入，也能獨立地完成工作

- 班任教師在學習支援團隊鼓勵下，漸漸嘗試將上述「作息本為介入」策略，應用到班中其他的幼兒身上。教師也意識到製造更多社交互動及運用語言的機會，除了有助提升整班幼兒參與活動的動機之外，也能帶動學習氣氛
- 在學習支援團隊的持續鼓勵及協助下，班任教師對在課堂裏支援有發展或學習差異幼兒的態度漸趨正面；而教師在應用更多不同策略及提供更多練習機會給志健後，目睹他的表現持續進步，因而得到很大的滿足感，也對自己能夠協助有需要的幼兒抱有更大的信心。

# 參考資料

Bevilacqua, L., Hale, D., Barker, E.D. & Viner, R. (2018). Conduct problems trajectories and psychosocial outcomes: a systematic review and meta-analysis. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 1239–1260.

CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2* [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author

Census and Statistics Department (2017). *2016 population by-census: Summary results*. Hong Kong: Census and Statistics Department.

Census and Statistics Department (2022). *2021 population: Summary results*. Hong Kong: Census and Statistics Department.

Centre on the Developing Child. (2020). *Executive function & self-regulation*. Retrieved from <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/executive-function/#>

Centre on Technology and Disability (2017). *Universal design for learning: a checklist for early childhood environments*. Retrieved on 6 April 2020 from [www.CTDinstitute.org](http://www.CTDinstitute.org).

Collie, R. J., Martin, A. J., Nassar, N., & Roberts, C. L. (2019). Social and emotional behavioural profiles in kindergarten: A population-based latent profile analysis of Links to socio-educational characteristics and later achievement. *Journal of Educational Psychology*, 111, 170-187.

Cologon, K. (2014). *Better together: inclusive education in the early years*. In K. Cologon (Ed.), *Inclusive education in the early years: right from the star* (pp. 3-26). South Melbourne: Oxford University Press.

Conn-Powers, M., Cross, A.F., Traub, E.K., & Hutter-Pishgahi, L. (2006). *The universal design of education: Moving forward for all children*. *Beyond the Journal, Young Children on the Web*. Retrieved on 20 March 2020 from [www.journal.naeyc.org/about/permissions.asp](http://www.journal.naeyc.org/about/permissions.asp).

Curriculum Development Council. (2006). Guide to the pre-primary curriculum (consultation). Hong Kong: Curriculum Development Council (CDC) of Hong Kong.

Curriculum Development Council. (2017). Kindergarten education curriculum guide: Joyful learning through play balanced development all the way. Retrieved from [https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/ENG\\_KGECG\\_2017.pdf](https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/ENG_KGECG_2017.pdf)

Darragh, J. (2007). Universal Design for Early Childhood Education: ensuring access and equity for all. *Early Childhood Education Journal*, 35, 167-171.

Department of Education and Children's Services. (2008). Assessing for Learning and Development in the Early Years using Observation Scales: Reflect Respect Relate. South Australia: DECS Publishing.

Economist Intelligence Unit. (2012). Starting well: Benchmarking early education across the world. Retrieved from <http://graphics.eiu.com/upload/eb/Lienstartingwell.pdf>

Family Guided Approaches to Collaborative Early Intervention Training and Services (1999.). Considerations for planning routine based interventions. Retrieved on 5 February 2020 from [http://www2.ku.edu/~facets/pdf/Module\\_2\\_09/Considerations Planning 002.pdf](http://www2.ku.edu/~facets/pdf/Module_2_09/Considerations Planning 002.pdf)

Flores, S., & Schwabe, D. (2000). Early childhood corner: Activity-based intervention. *T/TAC bulletin*, 9 (2). Retrieved from <http://tac.elps.vt.edu/htmldocs/Newsletters/newsletters>.

Fryers, T. & Brugha, T. (2013). Childhood determinants of adult psychiatric disorder. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 9, 1-50.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.

Gibaud-Wallston, J., & Wandersman, L.P. (1978). Development and utility of the parenting sense of competence scale. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Toronto.

Goodman, R., & Scott, S. (1999). Comparing the strengths and difficulties questionnaire and the child behaviour checklist: Is small beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 17-24.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale (Revised ed.)*. New York: Teachers College Press.

Heckman, J. J. (2008). Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, 46, 289–324.

Hempenstall, K. (2012). Response to intervention: Accountability in action. *Australian Journal of Learning Difficulties*, <http://dx.doi.org/10.1080/19404158.2012.704879>

Hwang, A.W., Chao, M.Y., & Liu, S.W. (2013). A randomized controlled trial of routines-based early intervention for children with or at risk for developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 3112-3123.

Jennings, D., Hanline, M.F., & Woods, J. (2012). Using routines-based interventions in early childhood special education. *Dimensions of Early Childhood*, 40,13-23.

Kennedy, K. J., & Hui, S.K.F. (2006). Developing teacher leaders to facilitate Hong Kong curriculum reforms: Self efficacy as a measure of teacher growth. *International Journal of Education Reform*, 15(1), 137-151.

Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children, LIS-YC, Manual and Video Tape, Experiential Education and Series No. 1*. Leuven: Centre for Experiential Education.

Lai, K. Y. C., Luk, E. S. L., Leung, P. W. L., Wong, A. S. Y., Law, L., & Ho, K. (2010). Validation of the Chinese version of the strengths and difficulties questionnaire in Hong Kong. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45, 1179-1186.

Leung, C., Leung, J., Leung, S., & Karnilowicz, W. (2019). Effectiveness of the Whole Inclusive School Empowerment (WISE) project in supporting preschool children with diverse learning needs. *Research in Developmental Disabilities*, 92, 103433. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103433>

Leung, C. and Lo, S.K. (2013) Validation of a questionnaire to measure mastery motivation among Chinese preschool children. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 234–245.

Leung, C., & Tsang, S. (2010). The Chinese parental stress scale: Psychometric evidence using Rasch modeling on clinical and non-clinical samples. *Journal of Personality Assessment*, 92, 26–34.

Marmot, M. (2010). Fair society, healthy lives: Strategic Review of Health Inequalities in England post-2010. Retrieved from <http://www.instituteofhealthequity.org/projects/fair-society-healthy-lives-the-marmot-review/fair-society-healthy-lives-executive-summary.pdf>

Macy, M.G. & Bricker, D.D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood education. *Early Child Development and Care*, 177, 107-120.

McWilliams, R.A. (1995). Integration of therapy and consultative special education: A continuum in early intervention. *Infants and Young Children*, 7(4), 29-38.

McWilliam, R. A., & de Kruif, R. (2003). *Engagement Check III*. US: Center for Child Development, Vanderbilt University Medical Center.

McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 59-71.

Moore, T.C. (2012). Rethinking early childhood intervention services: Implication for policy and practice. Paper presented at the 10th Biennial National Conference of Early Childhood Intervention Australia and the 1st Asia-Pacific Early Childhood Intervention Conference. Perth, Western Australia, 9 August, 2012.

Morgan, P.L., Farkas, G. & Gibel, J. (2008). Matthew effect for whom. *Learning Disability Quarterly*, 31(4), 187-198.

Ozen, A., Ergenekon, Y., Ulke-Kurkucoglu, B., & Gene, D. (2013). Opinions of special education teachers about activity-based intervention. *Journal of Education*, 44, 262-273.

Ridley, S. M., McWilliam, R. A., & Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education and Development*, 11, 133-146.

Rosanbalm, K.D., & Murray, D.W. (2017). Promoting Self-Regulation in Early Childhood: A Practice Brief. OPRE Brief #2017-79. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services.

Social Welfare Department (2017b). Pilot scheme on on-site pre-school rehabilitation services. Retrieved from [https://www.swd.gov.hk/oprs/index\\_en.htm](https://www.swd.gov.hk/oprs/index_en.htm)

Soukakou, E., P., W., & West, T. (2012). The Inclusive Classroom Profile (ICP): Report on preliminary findings of demonstration study in North Carolina. Chapel Hill, NC: NPDCI, FPG Child Development Institute.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2014). ECERS-E: the early childhood environment rating scale curricular extension to ECERS-R (Chinese version) (K. H. Wong & Y. Chow, Trans. PECERA-HK Ed. 4th ed.). Hong Kong: PECERA-HK.

The Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (DEC) and National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2013). Frameworks for response to intervention in early childhood: Description and implications. Retrieved from [https://cainclusion.org/teachingpyramid/materials/resources/DEC\\_NAEYC\\_NH\\_SA\\_JointPaperonRTIinEarlyChildhood\\_final.pdf](https://cainclusion.org/teachingpyramid/materials/resources/DEC_NAEYC_NH_SA_JointPaperonRTIinEarlyChildhood_final.pdf)

The Education University of Hong Kong. (2020). Catering for diverse needs of young children. Retrieved from <https://www.eduhk.hk/fehd/en/programmes.php?id=977>

The Hong Kong SAR Government (2016). The 2016 policy address. Retrieved from <https://www.policyaddress.gov.hk/2016/eng/pdf/PA2016.pdf>

Tschannen-Moran, M., Wolkolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

United Nations Children's Fund. (2014). Parents, family and community participation in inclusive education. Retrieved from [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_13.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_13.pdf)

United Nations. (2016). Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Retrieved from <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

Vocational Training Council. (2020). Higher Diploma in Child Care and Education. Retrieved from <https://www.vtc.edu.hk/admission/en/programme/cel14301-higher-diploma-in-child-care-and-education/curriculum/>

Webster-Stratton, C. & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2, 165-192.



World Health Organization and UNICEF (2012). Early childhood development and disability: a discussion paper. Retrieved from [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75355/9789241504065\\_eng.pdf;jsessionid=5AC56702F6E35955794D11B599BD15DE?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75355/9789241504065_eng.pdf;jsessionid=5AC56702F6E35955794D11B599BD15DE?sequence=1)

Yew Chung College of Early Childhood Education. (2020). Higher Diploma in Early Childhood Education. Retrieved from <https://www.yccece.edu.hk/en/programme/higher-diploma-in-early-childhood-education/>

Yuen, P. (2018). High attrition rate of preschool teachers in Hong Kong: an evaluation study. (PhD Thesis). University of Southern California.

# 免責聲明

《「賽馬會學前校園優質融和計劃」實踐範例》（「範例」）中的所有內容和資料僅供參考，不構成任何建議。範例中的所有內容和材料均「按原樣」和「可用」提供，不附有任何明示或暗示的保證。賽馬會學前校園優質融和計劃對於這些內容和材料，不作出任何關於非侵權、安全、準確性、及時性、適用性或其他方面的保證。賽馬會學前校園優質融和計劃不會就範例內容的任何錯誤、遺漏、錯誤陳述或誤導性陳述（不論是明示或暗示）承擔任何責任。賽馬會學前校園優質融和計劃將不會接受任何因使用、誤用或依賴範例中的任何內容而造成的任何損失或損害（包括但不限於後果性損失或損害）而產生的任何賠償責任或其他任何責任。

THE JOCKEY CLUB INCLUSIVE QUALITY  
PRESCHOOL PROJECT

賽馬會學前校園  
優質融和計劃