

編號：

臺北市政府 106 年度自行研究報告

幼兒園融合教育合作諮詢歷程之研究

研究機關：臺北市教師研習中心

完成時間：106 年 12 月 15 日

臺北市政府 106 年度自行研究報告

幼兒園融合教育合作諮詢歷程之研究

姓 名：柯雅齡、陳香娟、鮑繼蘭

服務機關：臺北市立文山特殊教育學校、臺北市立大同幼兒園

摘要

本研究探討合作諮詢模式在一所臺北市公立幼兒園之應用。希望幼兒園(化名)共有 6 個班級，收托 11 名特殊需求幼兒，園內參與研究的 9 位幼兒園教保服務人員、學前巡迴輔導教師(研究者本身，以下簡稱巡輔教師)及 3 位治療師，運用合作諮詢模式集思適合特殊需求幼兒的學習目標及輔導策略。本研究採取質性研究取向，研究者以訪談、觀察與文件分析等方式蒐集資料，研究目的為了瞭解團隊成員的合作歷程，在歷程中所面臨的困難及因應方式，團隊成員的省思與成長。研究結果如下：

- 一、 實施合作諮詢之歷程包括：共同擬定 IEP、共同檢視 IEP、將 IEP 目標放入作息及自然情境中、共同執行 IEP、共同進行 IEP 期中評量、總結性評量及檢討五個歷程。在當中發現以自然情境為思考的 IEP 目標，才能融入作息實施；經過團隊成員共同討論、激盪及決定的 IEP 及輔導策略，有助於教保服務人員執行；尋找團隊成員共同的關注，有助於建立信任關係；合作諮詢是一支持、分享的歷程，讓彼此更有能量；行政支持有助於建立合作諮詢模式。
- 二、 希望幼兒園在合作諮詢歷程所遇到的困難及因應之道：
 1. 所遇到的困難：很難落實與教保服務人員晤談，治療師仍會提供非符合自然情境的目標或輔導策略，巡輔教師或治療師入班對於班級或多或少會造成干擾；團隊成員對於幼兒理解不同、在意的點也不同；巡輔教師一度質疑自己的角色功能及合作關係。
 2. 因應之道：修正與教保服務人員的晤談時間及型態，巡輔教師配合治療師入班時段，嘗試整合治療師所提供的建議；瞭解班級文化及作息，必要時提供教保服務人員入班時段；尋找共同的基礎知識及關注；尋求園方行政支援。
- 三、 團隊成員在合作諮詢歷程中之成長：合作，讓巡輔教師角色重新定位；

合作，擴大彼此的視野；合作，讓團隊成員創造更多的可能；我們也深刻了解沒有共同平等的討論，是無法發展出符合統整性及自然情境的策略；在這歷程中，更體會到行政支持是融合教育之重要推手。

根據上述結果，提供對園所主管的建議：宜時常和教保服務人員及巡輔教師交流，以瞭解其困境；協助安排團隊成員共同的晤談時間。對教保服務人員之建議：嘗試與巡輔教師共同討論、擬定及執行 IEP；宜將班上特殊需求幼兒視為與巡輔教師的共同責任。對巡輔教師之建議則為：巡輔教師角色定位重新釐清；以共同討論取代直接提供輔導策略；彼此宜聚焦特教與普教相似的地方，才能與團隊成員建立共識。

關鍵字：合作諮詢、幼兒園教保服務人員、學前巡迴輔導教師

Abstract

The study aimed at researching the application of collaborative consultation in a municipal Preschool in Taipei City. “Hope Preschool,” a pseudonym, consists of 6 classes and 11 kids with special needs. The nine preschool educators , includes researchers themselves, in the preschool, a preschool special education itinerant teacher (hereinafter referred as itinerant teacher) and three therapists involved in the study who come up with learning targets and consultation strategies for kids with special needs via collaborative consultation. The study is a qualitative research. Researchers collected data through interviews, observation, document analysis, etc. The aim of this study is realize the collaboration process of team members, difficulties they face in the process and their countermeasures, and the reflection and growth of team members. The research results are as follow:

- A. The process of implementing collaborative consultation includes the following five: designing IEP, inspecting IEP, combining IEP targets with routines and natural circumstances, executing IEP, having IEP midterm evaluation, final evaluation and reflection. Researchers find out that IEP targets can only be combined with routines through thinking under a natural circumstance. IEP and consultation strategies resulted from the collaborative discussion, brainstorm and decision, which is helpful for the implementation for preschool educators. Also, finding out the common concerns of team members is beneficial to building a trust relationship. Collaborative consultation is a process of supporting and sharing, which makes people have more energy. Last, administration support is helpful for the establishment of collaborative consultation.
- B. Difficulties and countermeasures in the process of collaborative consultation in Hope Preschool:
 1. Difficulties: It was quite difficult to implement interviews with preschool educators. Therapists still offered targets or consultation strategies that do not correspond to natural circumstance. The involvement of Itinerant teachers and therapists in class will bring interferences. Also, team members have different understandings and concerns. Itinerant teachers once questioned their role functions and collaborative relationship.
 2. Countermeasures: Revise the time and norm of interviews with preschool educators. Itinerant teachers follow the time when therapists are in class and integrate the suggestions provided by therapists. Realizing class culture and routine, and the time of preschool educators involving in class is provided if

necessary. Find common basic knowledge and concern. Try to find administration support from the preschool.

- C. Growth of team members in the process of collaborative consultation: Collaboration makes itinerant teachers find a new position for their roles; collaboration broadens their horizons; collaboration lets team members create more possibilities. Also, we deeply realize that without mutual and equal discussion, no strategies of integration and natural circumstance will be developed. Through this process, we realize that administration support is the crucial promoter of inclusive education.

Suggestions are provided to the executive of the preschool according to above results: It would be better that the communication between preschool educators and itinerant teachers is constant, which helps realize difficulties of each other. Also, arrange the common time of interviews for team members. Suggestions for preschool educators: Try to have discussion with itinerant teachers, and design and execute IEP together. It would be better if special need kids seen as a responsibility for both preschool teachers and itinerant teachers. Suggestions for itinerant teachers: The role of itinerant teachers should be clarified; discussing together instead of directly providing consultation strategies. It would be better if they focus on the similarity between special education and general education to reach a consensus among team members.

Key words: Collaborative Consultation, preschool educators, preschool special education itinerant teachers

目 錄

表 次	xi
圖 次	xiii
第一章 緒論	1
第一節 研究背景及動機	1
第二節 研究目的與問題	4
第三節 名詞釋義	5
第二章 文獻探討	7
第一節 融合教育的發展及內涵	7
第二節 融合教育合作諮詢的內涵與模式	11
第三節 合作諮詢困境與因應策略及其相關研究	21
第三章 研究方法	27
第一節 研究設計及流程	27
第二節 研究場域及研究參與者	29
第三節 研究工具	31
第四節 資料蒐集與分析	33
第四章 結果與討論	39
第一節 團隊成員建立合作諮詢模式之歷程	39
第二節 合作諮詢歷程中所遇到的困難及因應之道	62
第三節 團隊成員在合作諮詢歷程中的省思及成長	72
第二節 建議	83
參考文獻	87

表 次

表 1 希望幼兒園 105 學年度特殊需求幼兒概況	30
表 2 研究參與者背景資料	31
表 3 希望幼兒園教保服務人員與巡輔教師或專業治療師合作時所遇到的困難及因 應	44
表 4 巡迴輔導教師/專業治療師入班的流程	45
表 5 幼兒園教保服務人員及巡輔教師合作之角色功能	61
表 6 合作諮詢歷程之困難及因應方式	71

圖次

圖 1 合作諮詢模式之步驟	15
圖 2 Idol 合作諮詢模式中成員間的關係	17
圖 3 自然情境與抽離教學的差別(簡報)	41
圖 4 自然情境學習對於特殊需求幼兒的重要(簡報)	41
圖 5 希望幼兒園合作諮詢歷程	46
圖 6 擬定 IEP 目標之流程	49
圖 7 小婷 IEP 融入作息空白表	50
圖 8 IEP 融入作息表之舉例	51
圖 9 星星班益智角內置班上三名特殊需求幼兒 IEP 目標所需之教具	52
圖 10 彩虹班圖書角有清楚的視覺圖示	52
圖 11 教材準備的方式	53
圖 12 IEP 目標融入班級作息表	54
圖 13 教保服務人員將每月 IEP 執行的情況進行評量及說明	55
圖 14 小甄老師提供小鈞的日記圖	55
圖 15 小香老師記錄小敬的語言能力	55
圖 16 小甄老師記錄小鈞的語言發展情況	55
圖 17 小婷練習 PECS 情形	60
圖 18 加入小樂有興趣的教材，讓小樂練習數字仿寫	60
圖 19 巡輔教師整理該治療師領域的 IEP 目標提供給治療師(OT)	68
圖 20 巡輔教師與幼兒園教保服務人員之合作建構圖	73
圖 21 巡輔教師在合作諮詢歷程中的角色改變	76
圖 22 小欣老師製作數字卡，幫助小樂學習數字	77
圖 23 小欣老師為了幫助小樂學習數字「9」，特別做了「氣球 9」	77

第一章 緒論

本研究旨在探討一所幼兒園實施融合教育合作諮詢之歷程。本章分為三節，第一節為研究背景及動機，第二節為研究目的與問題，第三節為名詞釋義。

第一節 研究背景及動機

壹、研究背景

融合教育已是國內外教育走向，特殊需求幼兒回歸到普通班學習。普通班的教學型態、班級經營必須隨之調整，對於幼兒園教保服務人員帶來挑戰，大部分幼兒園教保服務人員在教導特殊需求幼兒之前，並不一定具有特教背景，或接受過特教相關訓練，面對特殊需求幼兒之差異性，在處理與特殊需求幼兒相關問題時，幼兒園教保服務人員不僅缺乏相關的策略，也面臨了極大的心理壓力、教學困擾與支援上的需求(王天苗，2001；陳享連、鐘梅菁，2010；傅秀媚，2002；鐘梅菁，2002)。而學前巡迴輔導教師依照幼兒園教保服務人員及特殊需求幼兒的不同需求，扮演著諮詢者、溝通者、協調者等多重角色，各縣市政府對於學前巡迴輔導的服務方式及內容多有所規範，協助幼兒園教保服務人員進行課程調整、提供行為輔導策略、擬定執行及評量個別化教育計畫，對班級中的疑似生進行觀察評估，以及提供諮詢服務等(黃嘉紋，2008；劉蔚萍、王銀絲、徐淑珍、卓政翰、紀岑姣，2003；蔡昆瀛，2005；陳享連、鐘梅菁，2010；蔡昆瀛，2017)，但無論學前巡迴輔導教師扮演何種角色、提供何種類型的服務模式，目的皆在解決融合情境中教師及幼兒所遭遇的困難，協助特殊需求幼兒在普通班中能有最佳的學習品質，因此學前巡迴輔導教師在服務過程中，必須與幼兒園教保服務人員建立良好的關係，透過充份的溝通，合作解決融合情境中出現的問題。

成功的融合教育能使一般幼兒與特殊需求幼兒都能得到最佳的學習，所有的參與融合的成員彼此間的合作及支援是非常重要的，其中學前巡迴輔導教師與幼

兒園教保服務人員合作及支援是非常重要的，亦是融合教育成敗的關鍵因素(黃怡萍，2006)，幼兒園教保服務人員與學前巡迴輔導教師的合作對融合教育的成效有決定性的影響，然而從許多實證研究中發現，邁向成功的融合之路上卻是困難重重，學前巡迴輔導教師的個人特質、專業素養與溝通能力，皆可能影響著服務園所對其觀感與信賴程度，而教保服務人員對融合教育的認同、對特殊需求幼兒、學前巡迴輔導教師的接納態度，以及是否願意對他人討論自己所面對的問題，進而接受建議並對自身的教學，或是班級經營作出調整，種種因素對彼此間是否能搭起合作的橋樑息息相關。

貳、研究動機

我是一名臺北市學前巡迴輔導教師，入園服務時，常被幼兒園教保服務人員問到：「老師妳何時要抽離特殊需求幼兒進行個別教學呢？」、「老師妳們進行個別教學對於特殊需求幼兒很有幫助，平常在教室的學習成效不大」，我可理解教師在班上面對特殊需求幼兒在學習及行為問題，存有許多困難，包括支援系統不足、特殊需求幼兒的障礙程度多且重、對班級的經營之影響，缺乏融合班級的教學技巧等。我也常想「既然已將特殊需求幼兒安置到普通班、回到自然情境，那又為何選擇抽離呢？」、「特殊需求幼兒被帶離原本熟悉的環境，隔離教學之後，能將所學的帶回原來的情境嗎？真的對特殊需求幼兒的學習會有幫助嗎？」、「班級的其他同儕會不會因為特殊需求幼兒的被帶離，而對他貼上標籤呢？」確實研究指出，幼兒園教保服務人員大多預期巡迴輔導老師能提供直接服務，抽離特殊需求幼兒進行一對一個別教學，這是國內巡迴輔導中常見的服務方式(張小芬，2006；陳享連、鐘梅菁，2010)。可想而知，大部分幼兒園教保服務人員仍認為提供特殊需求幼兒個別及重複性的教學，對於幼兒才會有幫助，但真是如此嗎？

在融合教育場域中，除巡迴輔導定期入園服務外，也會有專業治療師入園提

供幼兒直接服務，並將服務內容轉化為輔導建議告知班級教師，例如：「要多練習跪姿動作，以加強訓練下之力量」、「為提升幼兒核心肌群，要多進行仰臥起坐」、「每天至少要練習構音訓練 10 次，才能將音發得準」…等建議，幼兒園教保服務人員接收到這些建議後，該利用何時何地進行？也讓我自省，那我平常提供教保服務人員的建議是否合宜？真能在自然情境下實施嗎？還是得採取在團體中進行個別教學？且不同治療師及巡迴輔導教師所給予教保服務人員的建議不同，幼兒園教保服務人員如同整合這些建議？國內外研究皆指出，幼兒園教保服務人員在融合教育中若能獲得相關的支援服務，可以幫助教保服務人員獨力教學及強化其教學效能，必然有助於融合教育的實施(Farrell, 2001; Caren, 2006; 柯秋雪, 2006; 陳良青、謝治平, 2004; 蕭惠伶、林幸台, 2002)。但就現今特教支援系統陸續到位，目前要討論的非僅於正視「幼兒園教保服務人員必須獲得足夠的支援服務」，而該進一步思考的是，是「可落實於自然情境」、「經整合」過的支援服務。

且不同專業人員有不同的專業能力，學前巡迴輔導教師具有特殊教育的專業、普通班教師則是擁有幼兒教育課程與教學的專業，專業治療師則具備醫療專業，透過團隊合作、專業對話才能解決融合情境的困境。因此，本研究擬採取合作諮詢(collaborative consultation)模式，強調專業團隊成員彼此間的平等關係，在園所中推動較為容易、且達到充分溝通及互相尊重的效果。合作諮詢對於在自然情境下的融合教育是如此重要，學前巡迴輔導老師及專業治療師因為特殊需求幼兒，進入幼兒園與幼兒園教保服務人員相遇；幼兒園教保服務人員為了特殊需求幼兒，願意鬆動及調整自己的教學型態，當這群人相遇了，如何以「自然情境」作為思考，提供特殊需求幼兒經「整合」過的輔導策略，這合作歷程會是如何？可能遇到的困難又是為何？而對於這群團隊成員的專業成長及省思又有何改變？此為本研究主要之研究動機。

第二節 研究目的與問題

綜合上述，本研究企望藉由幼兒園教保服務人員、學前巡迴輔導教師及專業治療師，透過合作諮詢模式利用「入班諮詢」及「合作諮詢小組」，增進團隊成員的專業成長，以協助特殊需求幼兒在班級中的學習。

壹、研究目的

本研究是為瞭解在自然情境下，幼兒園教保服務人員、學前巡迴輔導教師及專業治療師如何建立合作諮詢模式之歷程，及研究者及參與者的專業成長，因此目的為二：

1. 探討團隊成員建立合作諮詢模式之歷程。
2. 了解透過此模式，團隊成員之專業成長及省思。

貳、研究問題

依據研究目的所擬定的研究問題為：

- 1-1 建立合作諮詢模式中，團隊成員的互動過程為何？
- 1-2 建立合作諮詢模式中，團隊成員所遇到的困難為何？
- 2-1 合作諮詢模式對於幼兒園教保服務人員、學前巡迴輔導教師及專業治療師之專業成長為何？
- 2-2 合作諮詢模式對於幼兒園教保服務人員、學前巡迴輔導教師及專業治療師之專業省思為何？

第三節 名詞釋義

本研究的重要名詞分別說明如下：

壹、合作諮詢(collaborative consultation)

合作諮詢係指不同專業領域知識的人，能夠相互定義問題，產生創造性解決辦法的互動過程，其目的是在增進不同專業領域的人員，針對相互定義的問題提出有創意的解決途徑，且在互動的歷程中，能以平等的地位分享彼此的觀點與能力(Idol, Nevin, & Paolucci-Whitcomb, 2000)。

本研究所指之合作諮詢，乃為學前巡迴輔導教師與幼兒園教保服務人員嘗試以平等的地位，共同擬定目標、分享專業、合作解決問題的一種合作模式，其內容包含協助及提供疑似發展遲緩幼兒之轉介前介入，個別化教育計畫之規劃、教學及行為輔導策略之資訊等。

貳、教保服務人員

依據「幼兒教育及照顧法」第二條所謂教保服務人員是指在幼兒園服務之園長、教師、教保員及助理教保員(教育部，2013)。本研究所稱之教保服務人員係指105學年度服務於希望幼兒園(化名)之教師及教保員，班級中有特殊需求幼兒之教育人員。

參、學前巡迴輔導教師

是指特殊需求幼兒安置於普通班級，由經過訓練的巡迴輔導教師機動性的巡迴於有特殊需求幼兒之公私立幼兒園，對教保服務人員及家長提供諮詢服務等。本研究所指之學前巡迴輔導教師，亦為本研究之研究人員，輔導安置於臺北市公

私立幼兒園之特殊需求幼兒，提供相關諮詢服務。

肆、專業治療師

依據教育部在1999年所發佈訂定《身心障礙教育專業團隊設置於實施辦法》第二條提及，特殊教育專業團隊係指：「為因應身心障礙學生之課業學習、生活、就業轉銜等需求，結合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業人員所組成之工作團隊，以提供統整性之特殊教育及相關服務。」王天苗(2003)認為團隊成員除了家長之外，參與的專業人員可分為兩類，包括教育人員及相關專業人員，教育人員由特殊教育教師、普通教育教師和學校行政人員等組成，相關專業人員由物理治療師、職能治療師和語言治療師等人組成。

本研究所指的「專業治療師」是學校系統物理治療師、職能治療師及語言治療師。

第二章 文獻探討

本研究在探討希望幼兒園之教保服務人員、學前巡迴輔導教師及專業治療師合作諮詢的歷程及其困境。本章文獻探討共分成三節，第一節探討融合教育的發展與內涵，第二節探討合作諮詢的理論基礎、階段與內涵，第三節探討與合作諮詢困境與因應策略之相關研究。

第一節 融合教育的發展及內涵

壹、融合教育(inclusion education)的發展

融合是近幾年教育潮流與趨勢，並且已成為先進國家教育發展指標之一(鈕文英，2003；Keefe & Moore, 2004；Odom & McLean, 1993)。融合教育的原起，最早可回溯到 1948 年受到聯合國「人權宣言」的影響，及 1960 年歐美國家興起的去機構化(deinstitutionalization)，主張身心障礙者應走出機構，回到社區與一般人過正常生活(林貴美，2001)。

1970 年代著名特教學者 Dunn 倡導的回歸主流(mainstreaming)思潮，基於正常機會理念，每個學生應該都有一樣的受教權，應該要讓有能力的身心障礙學生回到主流的環境學習。到了 1975 年，聯合國提出「殘障者權利宣言」，同年，美國通過 94-142 公法，強調「最少限制的環境」(the least restrictive environment)是安置身心障礙學生的重要原則。

1980 年代美國也開始「以普通教育為首」(Regular Education Initiative，簡稱 REI)的教育改革，由當時學者 Will(1986)發起，他認為特殊教育的服務，應該要能夠支持身心障礙學生在普通教育環境下的學習，故提倡將身心障礙學生安置在普通教育的環境之下(王天苗，2001；傅秀媚，2001)。

1990 年 the Individuals with Disabilities Education Act(簡稱 IDEA)公佈之後，零拒絕、最少限制環境的理念開始推廣。1994 年聯合國教科文組織(UNESCO)舉辦的特

殊需求國際會議(1994 UNESCO World Conference on Special Education Needs)，發表薩拉曼卡宣言(Salamanca Statement)，提倡融合教育的理念，認為身心障礙學生應該要進入普通學校系統就讀。1995 年「國際智障者協會聯盟」(International League of Inclusion International, 簡稱 ILSMH)變更為「融合國際」並以「每個人都有教育權利」(Education for All)和「融合教育」成為 1995 到 1998 年所倡導的兩個主題，並且呼籲世界各國政府不僅要保障身心障礙學生的教育權，同時也要全力支持讓所有兒童在「普通教育系統」接受教育(王天苗，2003；林貴美，2001；柯秋雪，2006；傅秀媚，2001；Odom & McLean, 1993；Scruggs, 1996)。

教育部(1995)的「中華民國身心障礙教育報告書」中提出的教育理念有包含零拒絕的教育理念及人性化的融合教育。在此理念下，對於身心障礙學生不能因其障礙類別、範圍或程度，而剝奪其就學的機會。同時，也強調身心障礙學生與一般學生的相似性，主張在相同環境中提供特殊的方法，而透過轉介服務、合作諮詢與教學、同儕指導等方式，以最少限制的教育環境，使身心障礙學生與一般學生有最多的互動機會。

貳、融合教育之內涵

全美州教育委員會(National Association of State Boards of Education, 簡稱 NASBE)在 1992 年出版的一篇報告，Winners All：A Call for Inclusive School，針對回歸主流產生的問題提出了三點建議(1)建立一種信念和觀點來支持所有學生；(2)普通教育與特殊教育人員先建立合作的關係，共同評估學生的需求；(3)實施訓練方案，發展有效教學策略(傅秀媚，2001)。90 年代以後，融合教育的詞逐漸取代了回歸主流。

加拿大多倫多教育委員會(The Board of Education for City of Toronto)認為融合教育是指將教育權利分散，授權給老師，以建立良好行政合作關係；是一種教與學的再組織化(例如：合作學習、主題學習)和專業關係的重新建立，加拿大多倫多大

學的 Weber 教授覺得任何一位身心障礙學生應該被當作普通班的全時制學生，不應該被安置到別的場所，普通班級是所有學生的學習基地(引自傅秀媚，2001)。

美國全國教育改造與融合研究中心(the National Center on Educational Restructuring and Inclusion，簡稱 NCERI)(1994)研究指出，融合教育希望能夠促成所有學生都有均等學習的機會，因此，必須將特殊教育服務帶進普通教育裡面，支持教師及學生的學習，讓身心障礙學生能成功參與社會(傅秀媚，2001)。

國外學者 Smith(2000)及其同事認為，融合教育是在身心障礙學生安置之初，就讓他們在普通環境中受教育，並提供適當的個別化教育服務，讓他在有利的環境下學習，身心障礙的教育是所有教育工作者的職責，同時認為在普通班級中，每一名學生都應該是受到歡迎接納的；Praisner(2003)認為融合教育是將身心障礙學生安置在普通環境當中，並且提升所有學生教育品質的方案；Allen 和 Cowdery(2005)認為融合教育相當強調尊重每一位學生的個別差異，教育人員必須提供所有學生及其家庭的支持，促使所有學生都能完整參與社會。

國內學者柯秋雪(2006)認為，融合教育著重於如何改變教育系統和學習環境，以促進所有學生的學習，同時也強調合作的關係；王天苗(2003)認為融合教育不僅是一種趨勢而已，更是一種理念，其重點在於，如何將特殊教育的服務帶進普通教育，當中需要透過特教老師與普通教師的密切合作，才有可能促成所有學生的學習；鈕文英(2008)認為融合教育是將教導身心障礙學生視為所有教師的責任，特教老師和普教老師共同分擔所有學生的教育責任，雙方彼此分享專業，發展合作關係。

從上可得知融合教育的意涵可歸納為：強調所有學生的學習都為一體，一般學生及身心障礙學生都是關注的焦點；學生的學習責任回歸到教育工作者身上，身心障礙學生的學習責任不再只落在特教老師身上，一般幼兒的責任也不僅落於普教老師身上；教師應重視幼兒的個別差異，不再只看待身心障礙學生的需求，一般幼兒的個別需求也應被尊重；普教老師與特教老師須發展合作關係，教師必

須走出教室，與其他專業團隊成員合作，整合所有資源。

叁、融合教育中特教老師的角色定位

在回歸主流的理念下，障礙程度較輕的學生有較多機會能回到普通教育的環境(王振德，1985)，如果在普通教育適應不良就回到特殊教育的環境再學習。因此，學生本身肩負著較多適應主流環境的責任，而普教老師與特教老師之間的責任清楚地劃分與界定。

回歸主流的特教老師，除了基本應該要進行的班級經營與教學之外，也需要對於回歸的學生安排環境(陳鴻松，1987)，但是課程內涵都是以普通班為主，普通班的環境並不改變，特教老師僅是針對學生的能力進行訓練，讓學生的能力進行訓練，讓學生能在普通班環境學習；而特教老師與普教老師溝通的內容，主要是基本資料的轉移，傳遞一些特殊教育概念，在整體的課程與教學策略並沒有做任何調整(何國華，1987；林美和，1985；陳鴻松，1987；Spodek et al., Turnbull & Schulz, 1979)。也就是說，在回歸主流內的特教老師，角色定位仍然是屬於直接服務特教幼兒，當特教幼兒移轉到普通班時，學習大部分的責任就會落在特教老師身上，因為普教老師不會調整教育環境以適應學生。臺灣所實施的回歸主流，特殊教育與普通教育間也是維持在兩個平行的教育體系，兩者之間並無密切的交流(傅秀媚，2002)。

融合教育的產生是對於回歸主流的反省，所以融合教育要求普教老師與特教老師必須為特教幼兒進行各種調整與改變，以便讓「所有的學生」都能夠在同樣的環境下學習。因為所有的學生一開始就被包含在教育裡面，特教老師與普教老師的關係就必須密切的發展，不僅是特殊教育的課程改變，普通教育的課程也需要調整(汪慧玲、沈佳生，2010；張翠娥、李淑貞，2009；許秀萍、洪啟玲、謝芳琪、楊秀慧，2009；蘇燕華、王天苗，2003；Allen & Cowdery, 2005；Keefe & Moore,

2004；Praisner, 2003)。

從國內目前針對學前特教班教師的評鑑指標發現，專業合作已經被判為單獨評鑑的一個向度，其中評鑑的重點有：與普教老師具有良好的協調與合作，與其他特教班老師有良好的協調與合作(鐘梅菁、江麗莉、陳清溪、陳麗如，2009)。另外，在教育部 2009 年公布的中華民國教育年報(教育部，2009)裡面的「融合教育」議題中對於「普教與特教之協調與合作」有所討論。學者認為，融合教育中的特教老師必須跳脫出傳統的教學角色與任務進行轉變，與普教老師合作，除了擔任傳統的教學角色外，更需要擴大傳統的教學角色，到資源整合的角色，將服務對象擴展到全園的特教幼兒，而非只有服務特教學生，因此，特教老師與普教老師的合作，就成了必要的能力之一。

依上述的文獻，在融合教育中特教老師的角色定位除了是教學者外，還是資源整合的角色，同時需要具備合作技能(王天苗，2003；教育部，2009；鐘梅菁、江麗莉、陳清溪、陳麗如，2009；蔡昆瀛，2017)；而普教老師在融合教育中的角色也需要改變，須調整自己的課程教學內涵、重新安排教學環境、主動連結教育資源、改變教學策略、評估學生能力、連結 IEP 與課程內容等(蘇燕華、王天苗，2003；蔡昆瀛，2017；Adams, 2003；Gartner, 2003；Keefe & Moore, 2004；Van & Christina, 2007)。

第二節 融合教育合作諮詢的內涵與模式

以融合教育的定位重新看待自己的定位與觀點之後，普教老師與特教老師的合作是一必經的歷程。歸納美國實施專業間合作的經驗分為兩種：(1)專家諮詢(expert consultation model)：特教老師以「間接服務」方式，提供普通教育老師教學

策略上的建議(如行為矯正、行為分析或精熟學習等)；(2)採共同解決問題方式進行專業間的「合作諮詢」(collaborative consultation)：強調特教老師和普教老師共同討論、決定並合作解決問題，這樣普通班級教師才會主動地有所改變(Caplan, 1970；Johnson & Pugach，1996；引自王天苗，民90)。

以「專家諮詢」方式進行的合作，是以特教老師為核心，要求普通班教師遵循他們的建議去做，用原本不熟悉或複雜的方式去解決問題。結果則因雙方思考點不同、彼此未在平等基礎上、或幼兒園教保服務人員對相關專業人員的質疑等問題，不但雙方不容易有良好的互動，而且常常發生幼兒園教保服務人員仍以原有的知識和經驗應對問題(王天苗，2001)。至於「合作諮詢」強調在諮詢過程中專業間的協調合作的特性，主要是由不同專業背景的人一起合作，運用不同專業智慧，相互分享責任和專業、彼此調整知識和技能，最終目的在解決特殊需求幼兒在幼兒園學習所遇到的困難(Idol, Paolycci-Whitcomb, & Nevin, 1986)。

壹、合作諮詢之內涵

合作諮詢模式是順應融合教育理念的推動而生，為了使安置在普通班的特教學生能得到較佳的學習成效及適應，因此需要不同專業領域的人共同合作，解決融合情境中所產生的問題。Brian Head(2006)於澳洲兒童及青年聯盟研究協會(Australian Research Alliance for Children & Youth)提出依據成員間的關係、資源共享的程度，定義出不同程度的「合作」。

- 一、 Cooperative：屬於較低層次的連結，知識及資源分享量較少，成員多是各自的目標努力。
- 二、 Coordination：屬於中度的連結，知識及資源分享量適中，成員間有多數是為共同的目標努力。
- 三、 Collaboration：屬於高度的連結，知識及資源分享量較多，成員間都是為

共同的目標而努力。

合作Collaboration相較於Cooperative及Coordination更為高度連結，成員是為共同目標而努力，知識及資源分享量亦較多。周天賜(民97)也提出關於「合作」的解釋，特別指出在合作成員的部分，Cooperative較偏向於「同質性」的合作，而Collaboration則是在異質性的團體中，接受不同的見解，是屬於異中求同的合作。而合作諮詢(collaboration consultation)即是指不同專業領域的成員，集結成一合作小組，共同定義問題，並透過協調與溝通，創造出解決問題方法的過程(Idol, Nevin, & Paolucci-Whitcomb, 2006)。

實施合作諮詢的目的並不在於直接服務特殊需求幼兒，而是在提升小組成員的能力，以具備教導特殊需求幼兒的知能。透過合作諮詢的歷程，老師從中習得本身可能欠缺的特殊教育專業知能與行為輔導的相關策略與技巧，以預防未來面臨類似的問題，更具敏感度及處理的能力(Erbas, 2010；Kampwirth, 2006；陳冠杏、陳綠萍，民92)。

貳、合作諮詢模式的特色

合作諮詢模式指的是普通班教師、特教老師及其他相關專業人員以合作協調的互動方式，解決融合中出現的困擾，彼此進行討論、協商，共同為特殊需求幼兒擬定適切的教育方案(黃怡萍，2006；Idol, 2006)。Idol等人(民95)、Kampwirth(2006)提出合作諮詢模式具有下列特色：

- 一、 合作諮詢小組需一致認定每位參與成員都有獨特的專業能力，使用口語或書面溝通時，應使用一般用詞，避免使用專業術語造成溝通隔閡。
- 二、 所有的成員必須要有經常面對面、互動溝通的機會，使用正向的語言，真誠的溝通，並對他人的想法與成就給予稱讚。
- 三、 小組成員必須共同承擔責任，並熱忱付出。

- 四、 小組成員必須具有平等、共同合作等認知，能彼此支援，以達成目標。
- 五、 小組成員在建立合作共識的過程中，具有學習覺察及社會互動的能力。
- 六、 在過程中可能出現的衝突或變數，皆能視為完整的過程。

合作諮詢的主張是將特殊需求幼兒留在原班級進行學習，巡輔教師入班觀察，與幼兒園教保服務人員一同討論教學計畫，主要由幼兒園教保服務人員執行，可避免因抽離教學而與原班級教學無法銜接的情形，幼兒園教保服務人員也能掌握特殊需求幼兒的學習需求與處理策略，彼此間得到互補及成長。

叁、合作諮詢模式的步驟

國內目前推行合作諮詢模式時，最常被提及的是Idol(2006)的合作諮詢模式，其將合作諮詢定義為：「是一種能讓不同專業團隊成員對問題產生創意答案的互動過程，此答案之適切性遠高於團隊成員單一的解答。」合作諮詢模式的實行，是依據以下五個步驟(Idol, 2006)(如圖1)：

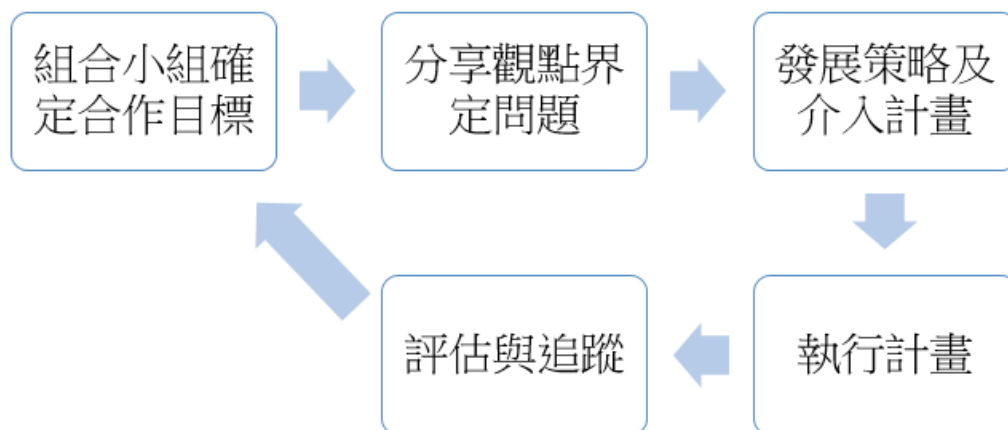


圖 1 合作諮詢模式之步驟

- 一、 組成小組確立合作目標：不同的專業人員因共同理由而聚集合作，成員必須認同合作共事的原則，並確立需共同達成的目標。
- 二、 分享觀點界定問題：小組成員建立合作關係，透過溝通及討論形成對問題的共識，確定所欲達成的目標。
- 三、 發展策略及介入計畫：為了達成目標而進行擬訂計畫，重視資源共享。
- 四、 執行計畫：將所擬定的策略及計畫付諸行動，並在過程中每位成員皆有所需擔任的責任，亦同時監控計畫的實施，隨時能因應需求而有修改的彈性。
- 五、 評估與追蹤：最後評估計畫是否能有效的解決問題，再根據評估結果決定是否需要修正目標或是重新評估問題，同時亦評估是否因達成目標，而終止合作諮詢。

而在合作諮詢實施上仍是缺乏人力與資源實際運用，及將理論轉換為實務之實證研究(Dttmar, Dyck, & Thurston; 1996；引自張翠娥、李淑貞，2009)，更強化研究者欲運用合作諮詢實施特殊需求幼兒 IEP，及理解實施歷程可能之困難。

肆、合作諮詢的重要性

融合教育合作的模式與型態非常多樣化，涵蓋的內容也相當的廣泛，而合作諮詢模式愈來愈受到重視及廣泛的運用在教學現場，必然有其重要性，研究者根據國內外文獻整理，合作諮詢的重要性分述如下：

一、以幼兒為中心

合作諮詢小組的建立，源自於要解決融合情境中特殊需求幼兒的學習及行為問題，經過持續的評估與修正，在自然情境下提供特殊需求幼兒個別化的專業服務，透過合作諮詢模式，確實可減少融合情境中特殊需求幼兒在學習及行為上的問題，且促進全體幼兒的進步(張翠娥、李淑貞，2009；鈕文英，2008；蘇文利、盧台華，2006；Brownell et al., 2011；Smith, 2008)。

二、提升教師的專業知能

透過合作歷程，教師不必單打獨鬥，能夠從中學習到不同專業領域的知識，班級教師能學習到特殊教育的專業知能，進行提升教導及解決特殊需求幼兒問題的能力，而學前巡迴輔導教師亦能學習到班級課程與經營之運作(陳冠杏、陳綠萍，2003；Brownell et al., 2011；Smith, 2008；Erbas, 2010)。

三、減少不必要的轉介

能夠在轉介前的歷程就嘗試解決幼兒的行為或學習問題，若經歷此階段的服務仍未見成效，才需要下一步的轉介，進入鑑定程序，可避免不必要的轉介，減少負面的標記，降低特殊教育服務之人數(鈕文英，2006；黃柏華、梁怡萱，2005)。

四、以正向態度實踐融合的理念

專業團隊成員的合作是實施融合教育是否成功的要素之一(周天賜，2006；鈕文英，2008)，融合教育的推行是團隊成員願意進行合作，並透過持續的互動、溝通、修正，以幼兒的學習為最大利益做為考量，才能真正落實融合教育的精神。

伍、合作諮詢模式中成員間的關係

Idol(2006)以三個交集的圓形來表示合作成員間的關係(圖 2)

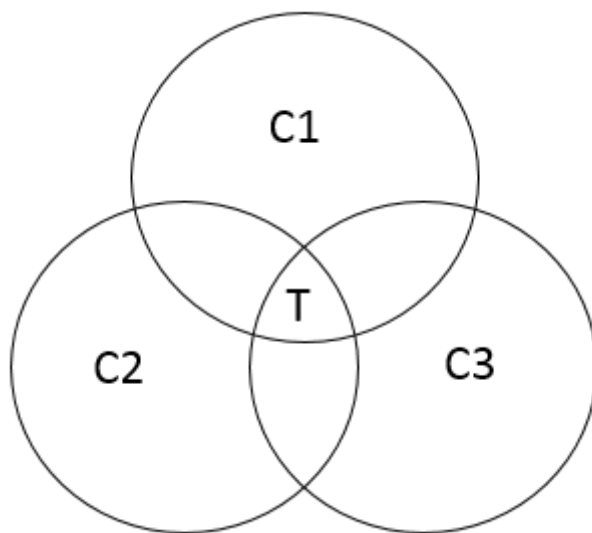


圖 2 Idol 合作諮詢模式中成員間的關係

資料來源：Idol,2002. Creating collaborative and inclusive schools. Austin, TX: Po-Ed. p.2)

在圖 2 中相互交集的三個圓(C1、C2、C3)，表示三位合作者，而 T 表示合作的目標，亦即合作諮詢就是由三位合作者共同來解決目標的過程，而三個大小相等的圓，表示三位合作者的地位是平等的，至於諮詢運作的內容，則取決於合作者之前諮詢合作的過程，可能包含了評量、教學介入、課程與教材調整，或者是班級經營和學生管理等(Idol,2006)。

要使合作諮詢的小組能夠順利發揮功效，小組成員每一位都要專精下列三種領域(Idol, 2002；Idol, 2006)：

一、基本知識

所謂的基本知識，指的是該成員所屬專業領域的基本知識，如果就特教老師而言，包含 12 項基本要素：有效的教學元素、有效的教學決策、學生檔案評量、課程本位學生評量、觀察教育環境/策略和認知教學、課程調整、教學調整、教材

的評估和選擇、有效的教室管理和紀律、教學環境的管理、學生進步評估。

二、合作解決問題和溝通/互動技能

成員必須具備與人溝通互動的技能，因為合作諮詢是一種協調的過程，對於這些技能，在這個模式裡面被描述為合作諮詢原則：

1. 合作之前，與小組成員建立非正式關係。
2. 尊重所有的小組成員。
3. 運用情境來領導小組，並依據實際情況來調整領導風格。
4. 學習衝突化解的方式。
5. 開創信任的環境，使成員之間願意分享。
6. 學習傾聽。
7. 不評斷他人的想法。
8. 運用合適的訪談來獲取相關資訊、表達、規畫和解決問題。
9. 同時運用口頭和書面進行溝通，並少用難懂的專業術語。
10. 蒐集有用的資料以助於做決定。
11. 願意給予和接受他人的回饋。
12. 對他人的想法給予正面的肯定。
13. 能覺察非語言的訊息。

三、積極的內在態度

內在態度指的是小組成員帶進小組裡面的個人行為，與合作諮詢有關的內在態度有：面對恐懼、分享幽默感、表現正直、生活充滿喜悅冒險、使用自我決定、深度思考、創造新準則、積極反應、向上調升、自我區分。

合作諮詢小組的形成必須經過許多準備才有可能成功，Idol(2002)認為要建立

一個合作諮詢的學校，必須先確認一些關鍵的問題，回應這些問題能提供學校建立合作諮詢的基礎，在建立合作諮詢過程遇到困難時，也能幫助學校檢視自己的問題在哪裡，他將這些問題分為三個層次，共 15 題(Idol,2002)：

(一)理念層次

1. 是否已經協調合作定義的「融合」？
2. 是否學校已經提出對「融合」的理念？
3. 教師對「融合」的態度和信念是什麼？

(二)結構層次

1. 學校是否獲得家長對融合的支持？
2. 學校是否有實施融合教育經費方案的支持？
3. 如何支持所有教師執行融合教育方案？
4. 學校提供哪些服務方式支持融合？

(三)實施層次

1. 學校同仁有充分時間協調合作嗎？
2. 學校同仁每個人知道自己應該做什麼嗎？
3. 小組成員知道如何共同努力嗎？
4. 小組成員知道自己在教室應該做什麼？
5. 學校訂定合適有效的全校行為管教計畫為何？
6. 學校同仁或家長是否對某類的身心障礙學生融合特別會拒絕？
7. 融合班的學生是否已經做好準備了？
8. 有檢視評估的計畫嗎？

陸、合作諮詢的特色與限制

一、合作諮詢的特色

合作諮詢的特色說明如下(Kampwirth, 2006)：

1. 接受諮詢者要是受過訓練的專家。
2. 真誠的溝通是成功諮詢的重要因素。
3. 轉介問題的性質影響接受諮詢者與尋求諮詢者的角色，和他們參與的過程。
4. 當諮詢發生的時候，接受諮詢者與尋求諮詢者必須做出有效的努力去參與諮詢的過程。諮詢最後的權力取決於尋求諮詢者，因為他要對雙方都同意的介入負起執行的責任。
5. 任務內容多變且諮詢互動的過程也必須同時考慮，使用合作諮詢時，接受諮詢者與尋求諮詢者在提供問題解決內容時，是處於平等的地位。
6. 對於接受諮詢者、尋求諮詢者的學生系統變數(systemic variable)衝突必須視為完整的過程。
7. 諮詢需合乎特定的倫理指導方針，這會影響接受諮詢者的角色與諮詢過程。
8. 這是個著重觀察與面試的評估方法。
9. 合作諮詢為尋求解決的方法，而不是為學生貼標籤。
10. 學校諮詢需為專家進行，但並不是在全部諮詢的過程中都必須如此。意思是接受諮詢者須要善於鼓勵教師和父母去發展適合使用於學校和家裡的介入策略。
11. 合作諮詢的目的在找出方法，並幫助在普通班教室內的身心障礙學生。
12. 諮詢最主要的目的在解決問題。

二、合作諮詢的限制

合作諮詢促進與積極的參與者(就支持人員和導師而言)一起分擔責任，限制為缺乏訓練可能導致無法成功的執行合作諮詢(Sharon et al, 1997)。合作諮詢模式不能總是照着計畫執行，有些尋求諮詢者似乎沒有想法或是表現出因問題而惱怒導致不能夠想得很清楚，有些尋求諮詢者會因為遇到了嚴重的行為問題，而產生負面

的想法。有些僅僅只想到接受諮詢者(如巡迴輔導教師)應該要照顧學生，並解決他們所遇到的問題；有些僅順從接受諮詢者，他們無法克服提供諮詢者等同於專家這樣的想法(Kampwirth, 2006)。

在合作諮詢上並不是單方面的執行，而需要靠接受諮詢者與尋求諮詢者互相的討論、合作，才會有成效，運用在教學現場，藉由特教老師和普教老師在教學上的不同專業能力，共同合作才能夠有效的解決問題，而不是消極地將問題丟給另一方解決。

以幼兒園情境而言，學前巡迴輔導教師具有特殊教育的專業，幼兒園教保服務人員有幼教教學的專業能力，專業治療師各有其專業，包括大動作、精細動作、語言溝通等，而家長則是最瞭解幼兒的專家。因此，透過合作諮詢模式的運作，由學前巡迴輔導教師入班觀察，蒐集特殊需求幼兒在班級中的狀況，家長則提供幼兒在家中的表現資訊作為參考，學前巡迴輔導教師則在彙集相關訊息後，提供教保服務人員建議，由教保服務人員在班級中執行，如此一來，教保服務人員更能瞭解特殊需求幼兒的特質、學習需求，並能掌握策略，以解決融合情境中的困境。

第三節 合作諮詢困境與因應策略及其相關研究

合作諮詢強調普教老師與特教老師之間需有密切的合作關係，但雙方在進行合作諮詢時，由於教師的專業背景不同，或是對學生學習的標準認知不同等，會產生合作諮詢上的困難。而本研究除了探討幼兒園教保服務人員與巡迴輔導教師的合作諮詢外，也會加入與專業治療師的互動。本節將說明合作諮詢困境與因應

策略，透過相關研究的分析與結果，探究不同專業在合作諮詢上的困境與因應策略。

壹、合作諮詢困境及其相關研究

困境指在有目的追求，而尚未找到適當手段時所感到的心理困境，問題存在與否，是主觀的認知與承受(張春興，1991)。而合作諮詢困境指的是在融合教育之下，教師在學生課業、人際溝通、專業背景和學校支持服務等融合教育問題上，有不容易解決的問題，而在處理或進行教學活動與班級經營時，因無法適當的解決問題，而產生疲乏感。

合作的目的，最主要在幫助完成融合的共同目標(Carmer, 2007)，而特教老師與普教老師的合作，也是實施融合最關鍵、最成功的因素(Hobbs & Westling, 2002)。對於普教老師而言，缺乏適當的支援，單靠自己的力量，是無法為一群異質性高的學生提供教育、人際等服務的，所以普教老師與特教老師亟需要頻繁密切的互動溝通，培養解決問題的能力(Jorgensen, Schuh, & Nisbet, 2006; Karten, 2005; Hobbs & Westling, 2002)。

整理國內相關研究，合作諮詢研究較以普教老師及特教老師之間的合作為主，研究嘗試將合作的困難大致可分為四點，分別為缺乏彈性之課程與教學、學校支持不足、教學理念不同與溝通時間不足，造成彼此誤解。

一、缺乏彈性之課程與教學

學生的學業落差大，又因普教老師缺乏正確認知身心障礙學生的學習問題與需求，常常會因為對特殊教育瞭解課程與教學評量缺乏彈性調整課程內容與教學方法的能力，而導致覺得身心障礙學生會帶來困擾與壓力，也因為這樣，部分普通班教師認為，融合不一定是最適合身心障礙學生(曾于真，2002；馮淑珍，2005；王韻淑，2007；蘇淑茹，2007；黃小惠、趙亞齡、楊雅玲，2001；王慧娟，2012)。

二、學校支持不足

學校行政單位若無法適時適切地提供特教服務(如人力支援、適切的教室位置等)，可能會造成普教老師與特教老師合作諮詢困境之一。因為若特教老師設班的地點不在普教老師班級附近，或是特教老師只待在固定的班級中，少與普教老師以互動的機會，便難以建立關係。而教師在從事教學歷程時，因外在環境無法提供有效的支持，易造成教師心理壓力與教學輔導上的困難(王韻淑，2007；王慧娟，2012；巫曉雯，2001；蘇淑茹，2007)。

三、教學理念不同

普教老師與特教老師所受的專業訓練不同，彼此的專業養成背景、班級經營、教學技巧、輔導策略等理念之不同，對於特殊需求幼兒之期待標準也會有所差異。普教老師擅長於人數較多的班級，熟悉普通班學科課程領域的知識；特教老師則熟悉各類身心障礙學生的特質及學習特性，具有依學生能力與特性調整課程、目標及評量方法的知能及提升學生學習動機的技術，擅於教導學生使用學習策略及調整學習環境。且普教老師與特教老師因服務對象的不同，而有不同的角度。大部分的普教老師認為有教育身心障礙學生的責任，不過卻缺乏信心，覺得自己尚未準備好，甚至對自己的角色與能力產生質疑(王韻淑，2007；巫曉雯，2011；曾于真，2002；馮淑珍，2005；蘇淑茹，2007；劉軒銘，2008；黃小惠、趙亞齡、楊雅玲，2011)。所以，普教老師若缺乏對特殊教育知能主動進修的態度，可能與特教老師進行合作諮詢時，可能會產生只有單方面的提出建議與進行特教服務，而無法真正取得雙方的共識(黃小惠、趙亞齡、楊雅玲，2011)。

四、溝通時間不足，造成彼此誤解

普通班中有身心障礙學生的時候，普教老師必定會面臨教學、評量及班級經營策略時調整等實務方面的問題。而在面臨這些問題時，普教老師與特教老師彼此間的溝通就顯得格外重要。普教老師與特教老師理念、作法不同，使得協同合作沒有交集、溝通不良而造成誤解。

另外，在教學現場並沒有規劃讓普教老師與巡輔教師共同討論、對話的時間，雙方教師要溝通討論須私下找尋時間，但因為雙方教學相當忙碌，又加上行政工作纏身，相聚對話時間實在有限，無法達到有效的溝通。除此之外，普教老師在與他人合作時產生的心理壓力，也會影響雙方的合作諮詢效率(陳盈卉，2007；蘇淑茹，2007；楊鶴青，2010、巫曉雯，2011)。

貳、合作諮詢因應策略與相關研究

因應為一種動態歷程，涵蓋認知、行動、評價等再行動等步驟，是一種過程取向；當個人與環境之間不平衡時，此時個人會採取一些因應方式來平衡個人與環境的關係，以維持平衡。國內普教老師與特教老師合作間的因應策略整理為以下四點：

一、理解幼兒需求，提供彈性多元之課程與教學

普教老師與特教老師應共同擬定學生 IEP，並詳細記錄個案優弱勢能力，提供特殊教育需求。依照特殊需求幼兒的認知功能，適時調整其學習內容和進度，在評量上給予個別化與多元的評量方式，並發揮融合精神(巫曉雯，2011；高麗敏，2011；洪秋慧，2006；曾于真，2002；蘇文利，2004；黃舒微，2011)。

二、提供學校支持

普教老師與特教老師依身心障礙學生的情況，建議行政單位支援相關的資源或增設無障礙空間，也由教師同理、接納身心障礙學生，進而影響班上其他學生

和行政單位對身心障礙學生的重視，如作經常性的宣導及體驗活動等，營造一個友善的校園(巫曉雯，2011、高麗敏，2011；黃書微，2011；曾麗美，2011)。

在合作諮詢的過程中，需要學校行政人員和同仁能夠共同努力規劃、執行與評估，以協助解決問題(Idol, 2000)。而學校行政支持、教師及行政人員願意相互溝通、教師是否能瞭解彼此的角色與責任，以及是否有共同的時間等因素，對合作諮詢都有影響。

三、抱持互相學習心態，並提供普教老師足夠之特教專業知能

普教老師及特教老師各有不同專業，若特教老師與普教老師能抱著學習的態度，不斷吸收相關專業知能，觀察個案學習狀況、調整教學步驟，同時也能建立互信互助的關係。特教老師主動提供普教老師相關資訊，如行為特徵及相關處遇方式的書籍等，也可優先推派班上有身心障礙學生的普教老師與特教老師一同參與特教相關研習，以增加普教老師對身心障礙學生的了解(巫曉雯，2011；高麗敏，2011；洪秋慧，2006；黃舒微，2011；曾麗美，2011；楊逸飛，2012；蘇文利，2004；蕭聖瑜，2009)，且加強特教知能的培訓與在職訓練，可降低普教老師在面對身心障礙學生的壓力(周杏樺，2006)。

接受諮詢者必須具備如評量、教學、訂定個別化教育計畫等相關概念和技巧，才能夠在合作諮詢過程中解決問題。美國 IDEA(2004)配合不放棄任一個孩子法案，提出高品質教師的主張，指出特教老師必須具大學學歷，通過州政府特殊教育教師資格檢定(鈕文英，2008)，也就是說，特教老師與普教老師必須有足夠的特殊教育專業知能，才能在合作諮詢方面有效果。

四、提供多元溝通管道，增進溝通協調機會及技巧

多元的溝通管道包括參與特教推行委員會、IEP 會議、特教研習等，除此之外，

也可善用聯絡簿，詳細記錄學生當天的學習狀況、行為特徵和情緒反應，或是利用學校聯絡網，隨時傳輸相關資訊或掌握個案出席狀況，互相交流檔案，給予身心障礙學生最大的協助(巫曉雯，2011；高麗敏，2011；黃舒微，2011；曾麗美，2011；蘇文利，2004)。

合作諮詢需要特教老師時常與普教老師進行溝通與協調，邱上真(2004)則建議在融合教育推展，師培單位應增進特教老師諮詢技巧的訓練，教師本身的態度應要願意改變、願意面對挑戰、多元彈性思考、保持熱情及從自身做起。

綜合來說，普教老師與特教老師在進行合作諮詢時，須具備對課程與教學設計與調整的能力、學校行政人員支持、良好的專業知能，以及良好的溝通技巧，才能夠順利的進行，以達到融合成效。普教老師與特教老師在合作諮詢時，透過溝通技巧與良好的態度，雙方都願意同理對方的立場、困難與想法，才能夠在平等與客觀的討論中，取得合作解決問題的方法，不僅是幫助身心障礙學生的學習及生活適應，也能夠幫助教師在融合教育中發揮自己的能力及長處，透過合作與互補的作用，達到合作諮詢的效果與目的。

第三章 研究方法

本研究採取質性研究取向，由研究者(亦為學前巡迴輔導教師)與希望幼兒園實施融合教育合作諮詢之歷程，以提升幼兒園教保服務人員、巡輔教師及相關團隊人員反思，調整工作態度。因此，根據研究目的，將本章分為五節，第一節為研究設計及流程、第二節為研究場域及研究參與者、第三節為研究工具、第四節為資料蒐集及分析、第五節為研究倫理的考量。

第一節 研究設計及流程

壹、研究設計及方法

為達成本研究目的，本研究採用質性研究法作為資料處理及應用的準則，以幫助研究者能更有深度，且周密的捕捉在教學現場研究者及研究參與者的合作樣貌。研究者進行相關文獻詳細閱讀後，以融合教育、合作諮詢立成為主要研究的面向。透過研究者與幼兒園教保服務人員在實施合作諮詢與省思進行討論，研究中經過研究者與幼兒園教保服務人員發現問題、執行、觀察、反思等一連串反覆進行解決現場教學與情境規畫問題，構成歷經一學年(105.8至106.7)連續不斷的研究歷程。

貳、研究流程

本研究從105年3月開始，歷經5個月探索期及共同討論出可行的合作諮詢模式，於105年8月正式與幼兒園教保服務人員建立合作關係，並於9月份正式實施合作諮詢模式，至106年7月；106年8月至10月整理研究相關資料，並做歸納分析，以提供研究結果。本節主要說明整個研究進行的情況，本研究由研究計畫通過開始，逐步向下延伸開展出來，到資料的收集與分析，最後在綜合組織出研究結果，主

要分為以下三個階段：

一、準備階段(105年3月~105年7月)

(一)確立研究方向：研究者在工作現場，對於合作諮詢模式的運作，內心存有許多的疑惑，進而產生對於此主題研究的興趣，並與希望幼兒園園長討論集思，認為有必要針對此研究深入探討，並開始閱讀相關文獻。

(二)擬定研究主題：依據研究方向，蒐集及閱讀相關文獻作出摘要後，確定研究主題、研究問題等。

(三)探討國內外相關文獻，著手整理相關文獻資料。

(四)研擬研究計畫：擬定研究計畫，決定研究方法，以及確認研究進行之步驟。

二、實施階段(105年8月~106年7月)

(一)進入研究現場：與園長討論及確認研究進行的方向，研究者並利用特教研習課程，向希望幼兒園之教保服務人員說明融合教育、合作諮詢及課程調整等概念，及往後的合作方式。

(二)資料蒐集：在與希望幼兒園之教保服務人員達到合作的共識後，研究者(希望幼兒園105學年度之學前巡迴輔導教師)利用平日巡迴輔導工作，與教師晤談、入班觀察、輔導等方式進行資料收集，撰寫成輔導記錄、觀察記錄及研究省思等。

(三)資料歸納與分析：將所得資料進行編碼與分析，若有資料不足之處，再回到研究現場蒐集資料。

三、資料整理與分析(106年8月~106年10月)

(一)研究結果與發現：依據研究訪談之逐字稿、巡迴輔導記錄、觀察記錄、研究省思等資料，分析結果進行討論，將結果與文獻相互印證，歸納研究發現。

(二)撰寫研究報告：與希望幼兒園園長、中心主任反覆討論，且透過指導教授的指

導及修正，撰寫研究結果報告。

第二節 研究場域及研究參與者

質性研究主要是針對少量的樣本作深入的分析及探討，故在研究對象的選取上，以立意取樣的邏輯與效力，能夠選擇資訊豐富的個案進行深度的探討，研究者以自身輔導的經驗做判斷取樣，選取最能適合其研究目的之樣本，立意取樣所得到的研究結果，並不是合用來推論普遍的事實現況，但卻對於研究的領域有初步的瞭解，並能提供今後研究所需的資料(鈕文英，2013)。

壹、研究參與園所之選擇

在 104 年底決定要進行合作諮詢研究時，當時我所巡迴輔導之服務園所共為 5 所，皆為臺北市公立托兒所改制幼兒園的獨立園所，從中選擇具有融合教育信念、研究參與意願高，且每年皆有收托特殊需求幼兒的園所作為合作對象，並徵詢園長及園所教保服務人員的同意。

貳、研究的場域

希望幼兒園共有 6 個班級(兩個 2 歲專班、四個 3-5 歲混齡班)，十二位老師中，有兩位兼教保和行政組組長。希望幼兒園地處市區，園內除有六間教室和辦公室外，還有多功能教室、圖書室、廚房、保健室各一間。除此之外，還有佔地約三百坪的戶外遊戲空間，其中包括攀爬區、沙堆區、活動平臺等活動區。

參、105 年度希望幼兒園特殊需求幼兒概況

依據105學年度第1學期(105年9月)的特殊需求幼兒共有11名，其中一名為聽障幼兒，由聽障資源中心的巡輔教師輔導，所以不納入此次研究中，其餘10位幼兒如表1，園內共有幼幼班1名、小班2名、中班2名、大班5名特殊需求幼兒。

表 1

希望幼兒園 105 學年度特殊需求幼兒概況

班別(年齡層)	幼兒姓名	性別	特教診斷/能力概況
彩虹(幼)	小敬	男	發展遲緩/語言表達能力弱
藍天(小)	小婷	女	發展遲緩/各項能力相較同儕顯著落後
月亮(小)	小鈞	男	發展遲緩/語言表達能力較弱
月亮(中)	小楷	男	發展遲緩/語言表達能力稍弱
星星(中)	小蘭	女	智能障礙/受限於過去經驗較為不足，需幾次的重複練習，身體協調能力明顯落後。
星星(大)	小立	女	自閉症/社會情緒弱、堅持度高
星星(大)	小群	男	ADHD/易分心，常處於恍神情況，無法獨立完成一項作品。
太陽(大)	小承	男	ADHD/活動量高、易衝動
太陽(大)	小祥	男	身體病弱/紅斑性狼瘡每個月化療，影響其行為情緒及動作能力。
太陽(大)	小樂	女	發展遲緩/認知語言、動作發展遲緩

肆、研究參與者

本研究探究在園內實施融合教育的可行模式，以校本為基礎，由希望幼兒園園長領導此合作諮詢小組，除了研究者本身(學前巡迴輔導教師)，幼兒園老師(有

特殊需求幼兒的5個班級教師，其中彩虹班一位代理教師於106年3月離職，共9名)(如表2)。

表2

研究參與者背景資料

班級	教師名稱	職稱	學歷	教學年資
彩虹(幼)	小香老師	教保員	幼保系畢	23年
藍天	小素老師	教保員	幼教研究所畢	12年
(小)	小諭老師	教師	教育研究所畢	6年
月亮	小安老師	教師	幼教系畢	3年
(小中)	小甄老師	教保員	幼教研究所畢	4年
星星	寶寶老師	教師	幼教系畢	2年
(中大)	小宸老師	教師	幼教系畢	1年
太陽	小欣老師	教師	幼教系畢	5年
(中大)	小普老師	教師	幼教系畢	14年

第三節 研究工具

本研究透過實地的參與合作諮詢，與幼兒園教保服務人員晤談、入班觀察、文件資料等作為資料的蒐集來源，在質性研究中研究者本身亦是研究工具，研究者的主觀經驗，都可能牽動與研究參與者的互動，因此本節就研究者角色與所使用的研究工具進行說明。

壹、研究者

研究者所扮演的角色會影響到在研究現場中與研究參與者的互動行為，研究者的角色意識、個人因素(包含人格特質、身份地位、性別、年齡等)，會影響到可蒐集到研究資料的深度及範圍(林淑馨，2010；黃瑞琴，2010；鈕文英，2013)。

在質性研究中，研究者同時扮演訪談者、觀察者、資料分析者及報告撰寫者的多重角色。研究者以訪談者、傾聽者、觀察者的角色與研究參與者互動，以瞭解受訪者在巡迴輔導工作中的經歷和想法。因此，研究者必須取得研究參與者的重視與信賴，並需要保持謙虛和開放心胸，去傾聽、理解和感受，使研究參與者與研究者分享和闡述在合作諮詢經驗中的感受、思考、意圖和對事件的建構。在訪談過程中，為避免研究方向受到個人固有經驗判讀，而有所偏頗，故在研究過程中時時提醒自己保持中立，以確保研究品質。

研究人員(一)

幼師專畢業後任教20年，期間曾擔任幼兒園教師6年，特幼班教師4年，巡輔教師6年，行政工作3年。除多年教學經驗外，研究者覺察理論基礎之重要，攻讀教育研究所博士班，選修課程與教學相關學分，亦持續關注幼教現場議題，為充分瞭解幼兒園實務運作及理論架構。

研究人員(二)

為希望幼兒園園長，曾擔任公立托兒所教保服務人員、教學組長、園長，除了豐富的幼教教學及行政經驗外，投身於學術研究，並於101年取得兒童與家庭碩士學位。積極領導希望幼兒園教學正常化、精緻化之歷程，接納及支持每一名特殊需求幼兒，並相信將每一名幼兒照顧好，則是落實融合教育之本質。

研究人員(三)

為臺北市特教資源中心主任，負責全市學前巡迴輔導及鑑定安置工作，督導學前特教工作之推動。

貳、錄音工具

質性訪談所得的資料，來自於訪談過程中研究參與者的陳述，因此將訪談過程錄音，以確保資料內容的完整性，和提供資料檢核其信度，以利研究者能發掘出更深一層的意涵。因此，在訪談過程中進行全程的錄音，使研究者事後便於反覆聽取訪談內容，提高資料收集的正確性與完整性，為保障研究參與者的隱私，錄音資料絕不外流，在謄錄逐字稿時，亦以匿名方式處理。

第四節 資料蒐集與分析

研究過程中，資料蒐集方式與分析情形如下：

壹、資料蒐集

一、訪談資料

在質性研究中，訪談泛指兩個人或兩個人以上有目的的對話，其中由研究者(引導)來蒐集研究參與者的語言資料(黃瑞琴，2008)。在此研究中的訪談為平日巡迴輔導、治療師入園時的晤談對話，每次互動約10-20分鐘左右，訪談重點主要為本次入園輔導的經驗與觀感，在進行訪談時，其帶增加訪談資料的可信度與真實度。

二、文件資料

- 1.會議紀錄：包含IEP會議、個案會議、與治療師討論之會議紀錄。
- 2.巡迴輔導紀錄/專業治療紀錄：巡迴輔導教師及專業治療師會根據每次入班觀察、與教師晤談，並提供教師教學建議所進行的紀錄。

3.班級主題網及作息表：蒐集班級主題網及一日作息表。

三、研究手札

研究者在研究歷程中的行動、檢討、省思及改善策略等，加以記錄。

貳、 資料整理與分析

一、資料整理

鈕文英(2013)綜合許多學者的意見，指出整理和分析的過程，應該要包含設定資料編號的原則、謄寫和整理研究資料，進行分析研究資料和驗證資料的信賴度等步驟，研究者亦需決定處理研究參與者的姓名，以其隱私的個人資料問題，因此常會使用假名或代號來表示每一位研究參與者，並設定和說明編號的原則，同時編號的原則亦視研究者所採用的資料收集方法和範圍所定，意即編號應要顯示資料的來源、蒐集資料的方法、收集或建立資料的時間等，設定完成之後，研究者就可以依此進行研究資料的整理，在撰寫研究結論時，方能引註資料之來源。本研究分析資料來源：包括「入班觀察紀錄(O)」、「訪談紀錄(I)」、「研究省思(研)」、文件資料(D)(IEP、輔導紀錄等)；依照資料之來源、對象、時間等順序予以編碼，如「O_1060416」表示106年4月16日入班觀察紀錄。

二、資料分析

質性研究的資料分析過程，其實就是一種概念化的過程，主要任務就是要將所蒐集到的資料經過對照、比較、歸納等方式，將一般性的概念發展出具體的概念或主題，而這些資料通常是以「文本」的方式呈現，包括逐字稿、觀察記錄、研究者與研究對象間的對話、研究者的省思札記等(張可婷，2013)。本研究中資料

分析採取「主題分析法」的詮釋循環原則，進行「整體-部份-整體」循環檢核，對蒐集的研究資料進行反覆閱讀與詮釋，從整體中萃取出部份的概念進行歸納，突顯出整體的意義，再由分析厚的部分回到整體，此時整體意義已由部份所突顯的同質性與獨特性而有所不同(高淑清，2001)，以此分析之模式尋求幼兒園教保服務人員與相關專業團隊人員合作諮詢發展歷程的樣貌，並做完整性的描述。茲將主題分析的步驟，分述如下：

1.資料收集

本研究收集的資料包括入班觀察記錄，將觀察或晤談所得的內容，盡可能詳細紀錄；研究人員、與指導教授、幼兒園教保服務人員在座談會議所進行的討論內容，都會錄音並轉成逐字稿；透過不定期或定期進行教師晤談，了解研究參與者的專業成長及省思；研究者會將自己看到或聽到的內容和感受、及與園長和教保服務人員個別訪談的內容，以較簡短方式重點紀錄，但是對重要對話則詳細引述；相關文件資料：包括IEP、巡迴輔導記錄等。

2.資料處理與分析

先閱讀原始資料，再根據研究問題，從中擷取所需之資料，予以編碼，並登錄類別；最後將屬性相同資料分門別類，而從中獲得研究問題之答案，整理成報告重點。

3.資料檢核

本研究採取三角檢證、對話效度、反饋法等方式檢驗研究的信度，研究者透過持續觀察、訪談、輔導紀錄、IEP、研究省思等方式蒐集多種資料，交給研究參與者確認與修正，並藉由交叉核對驗證資料的真實性。

第五節 研究倫理的考量

陳向明(2002)指出質化研究關注研究者與研究參與者之間的關係，以及對研究的影響，因此，從事研究工作的倫理規範和研究者個人的道德品質，在質化研究中就顯得非常的重要。研究者根據其所提出之原則，將本研究之研究倫理說明如後：

壹、自願和不隱蔽原則

研究是否要事先徵求研究參與者的同意？研究是否應該向研究參與者公開？這些都是在進行研究前研究者與研究參與者雙方都必須要做的溝通和達成的共識。本研究取得研究參與者的意願是研究倫理中的首要條件。因此，在進入現場之前，研究者對於園長及教保服務人員說明本研究的主題、目的、需要的時間、地點，是否同意錄音錄影，訪談、觀察等事宜，並且讓研究參與者知道除了同意之外，亦擁有拒絕的權利。

貳、尊重個人隱私與保密原則

質性研究者與研究參與者彼此間關係是相當密切，因此保密原則顯得格外重要。研究對象願意讓我們進入他們的世界、分享他們的經驗，研究者應該珍惜，不能因此增加研究參與者的困擾或傷害。在研究過程中必須不斷的去強化保密的原則，無論發生什麼事，均應以研究參與者當作首要考慮的對象，其次才是自己的研究，最後才是研究者本身。因此，顧及研究參與者之隱私權，研究者對研究

參與者所提供的資料，如錄音錄影檔案、逐字稿、相關文件等，均以化名方式代表研究參與者，做好個人保密工作，並於研究完成後進行銷毀工作。在研究過程中，隨時與研究參與者不斷溝通，以獲得最真實的資料，也避免研究參與者有評斷的迷思，隨時注意研究參與者的立場，避免其受到心理上或社會性傷害，故研究參與者、場域，皆以化名處理，使研究者與研究參與者能建立良好關係，秉持保密原則進行訪談，使研究參與者能夠知無不言、言無不盡的描述，以得知最真實的內涵。

參、公正合理原則

公正合理的原則係指研究依一定的道德原則公正對待研究參與者，以及所蒐集的資料，並且合理處理研究者與研究參與者之間的關係，及研究結果。因為在研究過程中，可能因研究需要，而介入干擾了原本正常生活的研究參與者世界，倘若因研究需要而可能使得某些人權益產生不明確的後果，則必須事先加以說明，以及讓研究參與者瞭解她是有權力決定她所要陳述的一切內容、陳述方式與時機。

肆、公平回報原則

在質的研究中，研究參與者通常需要花費很多時間和精力與研究者交談或參加一些其它活動，她們為研究者提供對方需要的資訊，甚至涉及到自己的個人隱私。因此研究者對研究參與者所提供的幫助深懷感激，不讓對方產生被剝奪感。

因此，在資料蒐集彙整、探討分析、撰寫報告時，本研究保持客觀與公正，盡量呈現真實，並回報給研究參與者，以避免誤解或扭曲，且在研究者本身對於專業知識的追求與對研究參與者責任間取得平衡，以公正、客觀的角度，考量研

究權益之前提下，撰寫報告，做詳盡真實的描寫(余漢儀，1998；黃瑞琴，1996)。

本研究在撰寫研究結果中，一方面希望做到詳盡真實的描寫，同時也要顧及研究參與者的權益，為了取得兩方面平衡，除了遵守保密原則，使用化名來代表研究參與者，避免洩漏其相關資料與談話內容，在研究進行過程中，為了詳盡且真實描寫研究參與教師在教學轉化的歷程與困境，研究者每當想進一步了解研究參與者的想法與觀點，都盡可能與研究參與者一再詢問其教學行為的真實想法，務必做到真實且詳盡的描寫。

第四章 結果與討論

本研究為達到研究目的，採取質性研究法，瞭解希望幼兒園進行融合教育合作諮詢之歷程，將所蒐集到的資料進行分析，加以探討：第一節則瞭解團隊成員建立合作諮詢模式之歷程；第二節是合作諮詢歷程中所遇到的困難及因應之道；第三節則是團隊成員在合作諮詢歷程中的省思及成長。並就結果進行分析、整理與討論。

第一節 團隊成員建立合作諮詢模式之歷程

與團隊成員建立合作諮詢歷程，以下兩部分說明，先彼此溝通及建構知識，及執行的合作歷程。

壹、彼此溝通及建構知識

一、與園長討論以取得對於融合教育之共識

我於103學年度至希望幼兒園服務，每周約一至兩次入園輔導，我嘗試了解希望幼兒園過去的融合經驗，園長表示：「我們在托兒所時代有鐘點特教老師，會將每一班的特殊需求幼兒抽出來進行IEP，好像大部分托兒所的鐘點特教老師都這樣，但我常看到特殊需求幼兒其實不想要被帶離原來的班級，才會跟園內教保服務人員討論，讓鐘點特教老師以入班輔導的方式進行。」(I_P_1041128)由於園長「看見」幼兒的期待，而「重新思考」適合特殊需求幼兒的融合型態，從原來的抽離做法，回歸到在班級中由教保服務人員引導特殊需求幼兒，才能達到學習成效。因為這樣彼此對於融合教育的理念之共識後，於是，決定我們採取嘗試以原本幼兒教育課程為基底，在思考共同建構適合特殊需求幼兒的學習情境。

經幾個月閱讀相關融合教育合作之相關文獻後，我們相信所有幼兒在主流環

境下受教育，讓特殊需求幼兒都能成為班級的一份子，環境是需要經過特別設計，課程必須調整，教保服務人員應適當的調整教學，在班級中滿足幼兒的需求，而不是將幼兒抽離班級(陳麗如，2004)，於105年初與正式與園長討論「融合教育之合作諮詢」模式，園長完全認同，並表示「當班級的教保服務人員有能力時，才能真正照顧到班上的特殊需求幼兒，而不是靠兩周入園一次的巡輔教師來執行IEP，當然巡輔教師是要給予班級教師專業支持的。」(I_P_1050215)

園長利用暑假期間(105年8月)進行園內教保服務人員研習課程，與園內教保服務人員說明巡輔教師的角色功能：「巡輔老師是一個專業啊!如果把她當做特教鐘點助理多浪費啊，且巡輔老師走了以後，這個孩子還是到班上，又怎麼樣?如果我的幼兒園老師可以習得一些技能，或者知道一些策略，跟巡輔老師合作，在巡輔老師不在的時間，我的幼兒園老師也可以用更好的方法去引領他，那這個孩子的問題得到解決，他班上的學習自然好，我們當初出發點就這麼簡單，我覺得巡輔老師很專業，他有很多東西，我們互相溝通，幼教是我們專業，特教是你們的，所以我們可以溝通，達到一個更好的部分，所以這個就是我們會去討論的地方。」(I_P_1050822)園長並不時在園務會議或教學會議中，對園內教保服務人員提點及釐清巡輔教師的角色定位及功能，有助於往後合作諮詢模式之運作。

二、利用特教研習課程，與希望幼兒園教保服務人員討論合作諮詢及課程調整之具體做法

在園長積極安排下，我於當年10月初與教保服務人員說明自然情境與抽離教學的差別(如圖3)及自然情境學習對於特殊需求幼兒的重要(如圖4)，並具體說明在班級可執行的課程調整策略，有助於我與教保服務人員共同擬定、執行及評估IEP。教保服務人員在聽完研習課程後的反應：「原來要將IEP落實於自然情境中並不難，其實我們都有在做！只是不知道這背後的學理。」(I_T3_1051005)「好像不難，

可以試試看！」(I_T5_1051005)教保服務人員對於合作諮詢及課程調整有初步的瞭解後，有助於往後的合作。

自然情境及抽離教學的差別		
	抽離教學	自然情境
執行者	專業人員	幼兒園教保人員
介入時間	專業人員出現時	介入是在專業人員兩次拜訪之間 (隨時隨地)
介入頻率	一周至多一次1小時	一天可能練習3次 一周至少15次
情境	抽離情境之治療室	自然情境(家中、幼兒園)
類化情況	所學到的知識及技能仍須經過轉化	無須類化
所習得的經驗	個別重複，但不易類化的技能	適應生活的技能

圖 3 自然情境與抽離教學的差別(簡報)

自然情境學習對於特殊需求幼兒的重要

- **學習功能性技能**：適應和生活自理等重要技能
- **提升參與度**：與同儕使用相同教材教具，有意義參與其中
- **學習類化**：特殊需求幼兒在班級的學習類化情形，也更加理想。
- **隨時可執行**：非僅於專業人員入園時間，是隨時隨地都在進行。

小結：幼兒藉由每日反覆性且規律性發展的例行性作息活動，從中提供更多學習或練習新技能的機會，並透過專業人員教導照顧者將特殊需求所需學習的目標融入於日常作息之自然情境中，是有助於提升幼兒行為及能力發展。

圖 4 自然情境學習對於特殊需求幼兒的重要(簡報)

在合作諮詢模式初期，與教保服務人員的關係建立是相當重要的。而我在希望幼兒園服務第三年(103至105學年度)，由於是幼托整合初期，園所教保服務人員的流動率高，園內教保服務人員在希望幼兒園平均服務年資不到5年，我與園方行政合作有一定的默契，且得到園長的支持，是合作諮詢模式的重要關鍵。身為巡輔教師主要的合作對象為何？這問題或許可客觀的回歸到：特殊需求幼兒每天主要接觸的人會是誰？對於特殊需求幼兒最具影響力是誰？當然是第一線的幼兒園教保服務人員，是Bronfenbrenner(1979, 1989)倡導的「生態系統理論」中屬於微觀系統的關鍵人，對於特殊需求幼兒的能力及學習情況會最為瞭解。

三、思考在希望幼兒園具體可行的合作方式

儘管我們幾位研究人員一同閱讀了相關文獻，認為合作諮詢模式實施之必要，但實際上要怎麼執行，我們並不完全理解，我們與園長蒐集目前在希望幼兒園合作遇到的困難：「巡輔教師或專業治療師入班後，會依據教保服務人員所問的

個別問題，直接給予輔導建議，但不見得符合當下情境，教保服務人員執行上則會有困難」「巡輔教師或不同治療師每次給的建議不同，或一次給予很多建議，教保服務人員很難執行。」或「教保服務人員所提出的問題，巡輔教師及專業治療師入園的時段正好沒觀察到」透過與園長、指導教授及專業治療師開會討論，並私下與教保服務人員討論，找出以下的作法：

(一)確認以特殊需求幼兒IEP為合作的目標

依據以上的問題，每次巡輔教師專業治療師給予不同的建議或一次給予過多的建議，治療師表示因為「我們入班就會依據老師或家長所提的問題，給予回應。」「難免有時候老師會問得比較多，我能回答的就會盡量回答。」(I_PT_1060217)確實，專業治療師一學期入班兩次，當教保服務人員有疑惑，則會把握機會盡可能回應；而身為巡輔教師的我，盡管入班頻率高於專業治療師，常會思考「我們每次入班只是依據老師的提問給予回應嗎？我們入班主要的目的為何？只要觀察給建議嗎？似乎少了什麼？」(R1_1060117)在一次與園長討論過程中，我們找到了可能的癥結點，在團隊成員合作歷程中若沒有共同的目標，容易落於見招拆招的過程，那團隊成員針對特殊需求幼兒的輔導重點為何？應該是每學期所擬定的IEP為主軸，是我們與家長約定好要共同執行且完成的目標，若有這樣的確認，或許就可避免每次詢問不同的問題，或給予不同的建議等情況了。

且在實施合作諮詢模式中的第一個步驟是「確立合作的目標」，不同的專業成員因共同理由而聚集合作，成員必須認同合作共事的原則，並確立需共同達成的目標(Idol, 2006)，在106年2月17日團隊會議，與團隊成員討論後，我們決定以特殊需求幼兒之IEP為主軸，教保服務人員、巡輔教師共同思考特殊需求幼兒在班級的學習情況，提供更多的學習機會，避免給予過多目標或不符合自然情境之輔導策略。

(二)依據教保服務人員所面對的問題，適度調整班級作息

也會遇到教保服務人員會提出特殊需求幼兒在學習上所遇到的困難，例如：

「小群很不願意寫字，要怎麼幫助他」(I_T7_1060221)，若巡輔教師或職能治療師正好那次入班時間為該班級的戶外活動，則無法觀察到小群實際手部操作的情況，只能依據老師的問題或幼兒的作品表現給予建議；或物理治療師入班，教保服務人員詢問關於幼兒的身體協調問題，但該時段是班上的學習區時間，則無法看到幼兒實際的動作表現。依據這情況，經與團隊成員討論後，教保服務人員配合巡輔教師或專業治療師入班時間，及所提的問題，教保服務人員調整為適合觀察的時段。

(三)安排團隊成員晤談對話的時間

團隊合作很重要的則是「討論」，若沒經過討論提供的建議，可能只是單方面的專業建議，幼兒園教保服務人員與教師助理員可利用巡輔教師入班時，進行15分鐘晤談，主要是針對上次建議的執行回饋，提出問題，巡輔教師依據觀察內容，再討論給予建議。晤談主要的目的是幫助教師瞭解為何巡迴輔導師要提供該策略，可讓巡輔教師瞭解園所的作息及活動，共同思考找出最適合班級可進行的策略。

(四)提供作息表及主題網，共同思考可落實執行的建議

教保服務人員提供特殊需求幼兒之IEP、班級一天作息表或一周作息表，及目前主題活動，巡輔教師協助提供符合該學習場域，可執行的輔導策略，可達成幼兒在實際執行的頻率，及增加學習的趣味性及動機。

表 3

希望幼兒園教保服務人員與巡輔教師或專業治療師合作時所遇到的困難及因應

困 難	因 應 方 式
巡輔教師或專業治療師入班時間看不到教保服務人員的提問	1. 確認以特殊需求幼兒IEP為合作的目標 2. 依據教保服務人員所面對的問題，適度調整班級作息
巡輔教師或專業治療師所提供的建議，不見得符合情境使用	1. 確認以特殊需求幼兒IEP為合作的目標 2. 提供作息表及主題網，共同思考可落實執行的建議
團隊成員沒時間一起討論	1. 確認以特殊需求幼兒 IEP 為合作的目標 2. 安排團隊成員晤談對話的時間
巡輔教師或專業治療師當次所提供的建議過多	1. 確認以特殊需求幼兒IEP為合作的目標 2. 提供作息表及主題網，共同思考可落實執行的建議

經以上的討論之後，確認巡輔教師實際的入班流程，主要分三個時段，剛開始，瞭解特殊需求幼兒IEP目標或之前巡輔教師建議實施情況；接著是入班觀察及示範教學；最後，則依據入班觀察評估專業治療師、巡輔教師與幼兒園教保服務人員，進行彼此充分的溝通及專業對話，確認可在自然情境中可執行的輔導策略(如表5)。

表 4

巡迴輔導教師/專業治療師入班的流程

時間	實施方式	備註
瞭解IEP目標或之前建議實施情況	◎教保服務人員：當巡迴輔導教師/專業治療師入班時，教師針對該名幼兒提出目前實施IEP目標情況，包括幼兒的進步情況、執行上的困難等。	班級作息表、主題、IEP
入班觀察及示範教學	◎巡迴輔導教師/專業治療師： 1.入班觀察：巡迴輔導教師/專業治療師依據IEP目標及教保服務人員所提出的問題，瞭解幼兒在班級的參與情況(專注力、獨立性、持續度)。並從作息活動中思考可提供該名幼兒更多的參與機會，運用環境調整、素材調整、成人支持、同儕支持等。 2.依據班級作息活動示範教學：依據幼兒在班級的學習，必要時實際提供教學。	
10-15分鐘專業對話	◎教保服務人員、巡迴輔導教師、專業治療師、教師助理員依據幼兒的學習情況，共同討論出適合班級自然情境中可實施的輔導策略，或調整方式。	

貳、團隊成員的合作歷程

特殊教育法第28條明定「高級中等以下各教育階段學校，應以團隊合作方式對身心障礙學生訂定個別化教育計畫」(教育部，2013)。Salder(2001)亦表示巡迴輔導教師在法令規定時間內，與家長及教育相關人員發展特殊教育學生的個別化教育計畫。王天苗、王雅瑜、黃俊榮及曲俊芳(2003)亦認為特殊教育教師應與特殊教育相關專業人員合作，一起評估身心障礙學生、共同設計個別化教育計畫，以提供學生所需之療育。

通常巡輔教師與教保服務人員的擬定及執行IEP目標可分為三個階段：共同擬定IEP、執行IEP及評估IEP。有了之前的經驗及與園長討論的結果，認為可以更為

具體的執行方式，因此，我與希望幼兒園合作大致可分為五個歷程，包括：共同擬定IEP；共同檢視IEP目標，並放入作息及自然情境中；共同執行IEP目標；IEP期中評量；總結性評量及檢討(如圖5)。



圖 5 希望幼兒園合作諮詢歷程

一、共同擬定IEP目標

研究發現教保服務人員較為困擾的是擬訂特殊需求幼兒之IEP(張翠娥、李淑貞，2009)，確實園內教保服務人員在輔導中最為困難的是找出特殊需求幼兒的學習需求及擬訂IEP，而巡輔教師、教保服務人員及將相關專業人員要能共同發展，並整合一份專屬特殊需求幼兒的個別化教育計劃(蔡昆瀛，2017)。因此，我最主要的輔導工作，即是協助班級教師擬訂幼兒的個別化教育計畫(IEP)。對於園內的舊生會在上學期末，團隊成員共同擬定並召開會議，若是新生則為幼兒入學後一個月內擬定。實際進行的方式如下：

1. 上學期末專業治療師依據幼兒發展提供適切的IEP目標

期末治療師入園時，治療師了解當時幼兒發展情況，提供該領域適切的執行目標、執行方式。教保服務人員則會問：「為何該名幼兒需要執行這目標？」瞭解此目標執行的必要性；或「有無其他的方式？」確認其他替代的方式，教保服務人員再就自己的理解詢問「那能不能用這樣的方式？」經過反覆的討論，找到最為適合特殊需求幼兒，且可運用在班級使用的目標。

2.瞭解教保服務人員及家長對於幼兒學習的期待

我嘗試理解教保服務人員及家長的期待，詢問：「最為擔心幼兒的情況為何？」「期待這學期幼兒進步的能力為何？」我會逐一寫列出，複述及釐清「為何最擔心這部份？那你希望她能有怎樣的表現？」，接著，再與教保服務人依據重要程度，思考須介入的先後順序「老師您現在最擔心的哪一項？您覺得最重要的是那一項」「最期待他進步的的目標為？」列下先後順序。

為瞭解教保服務人員及家長對於幼兒IEP的期待，詢問的問題如下：

- (1) 最為擔心的幼兒能力為何？
- (2) 期待這學期能再進步的能力？
- (3) 這幾項能力中，那一項是最重要的(並依序排列出先後順序)？

3.巡輔教師引導教保服務人員從例行性活動瞭解幼兒能力現況

對於剛接特殊需求幼兒的教保服務人員，或該名幼兒為新生，班級的教保服務人員要在開學初前幾周，就能瞭解班上特殊需求幼兒能力，會有困難，例如：我詢問「您最擔心小群那一項能力？」安安老師在還不完全瞭解的情況下回應：「我覺得都還好ㄟ」；我繼續請教安安老師：「那小群的家人怎麼說？」安安老師回應：「我這學期才剛接小群，還沒機會跟家人討論」；我瞭解安安老師的困難後，我告訴安安老師「沒有關係，我周四入班時，會入班看看小群目前的能力現況，老師可以從一日作息觀察看看小群的能力表現，我們下次見面再討論。」(I_T5_1050915)

當教保服務人員有這樣的困難，我則請教保服務人員從一日作息思考，透過觀察瞭解幼兒在一日作息中所遇到的困難，主要是為了設計出符合情境之目標。

下次入班則會與教保服務人員進行深入晤談，從特殊需求幼兒一日作息瞭解其能力表現、獨立性、投入及持續情況以及與人的互動情况等，例如：早餐時間孩子在做些什麼？是自己進食？還是需要大人的協助？彼此之間會有互動嗎？可以持續多久？專注的情況如何？以瞭解特殊需求幼兒在班級實際的適應情況。

巡輔教師引導幼兒園教保服務人員說出幼兒例行性活動的表現，整理如下：

- (1) 在該時段，他做在些什麼？別的小朋友做些什麼？
- (2) 是自己完成嗎？還是需要協助？協助的程度為何？
- (3) 在進行時候的表現為何？專心進行嗎？大概需要花費多少時間？
- (4) 是自己一個人進行嗎？有跟其他同儕或大人有互動嗎？

4.教保服務人員與巡輔教師共同討論IEP內容

有了之前的討論後，教保服務人員會先初步擬訂一份IEP，再與巡輔教師約時間討論確認，若有必要再稍作修正。很多教保服務人員寫IEP時會忘了加上情境、或評量標準等，會提醒教保服務人員IEP目標所具備的三個元素：情境+內容+評量標準，才會使目標更為明確可行。

5.召開IEP會議

召開IEP會議的主要目的，在於決定特殊需求幼兒目前的能力水準，以及其特殊需求，進而擬定幼兒的長短期學習目標和相關服務內容。透過召開IEP會議，教保服務人員向家長說明IEP內容，確認家長對於IEP的瞭解，並能與家長共同討論，達成對於IEP的共識。由園方召開IEP會議，會議時由教師說明上學期IEP執行成效，及這學期IEP內容。家長依據不清楚的目標提出討論，釐清並思考可行的方式，或調整目標。園長及巡輔教師再補充說明。確定須調整的目標進行微調。

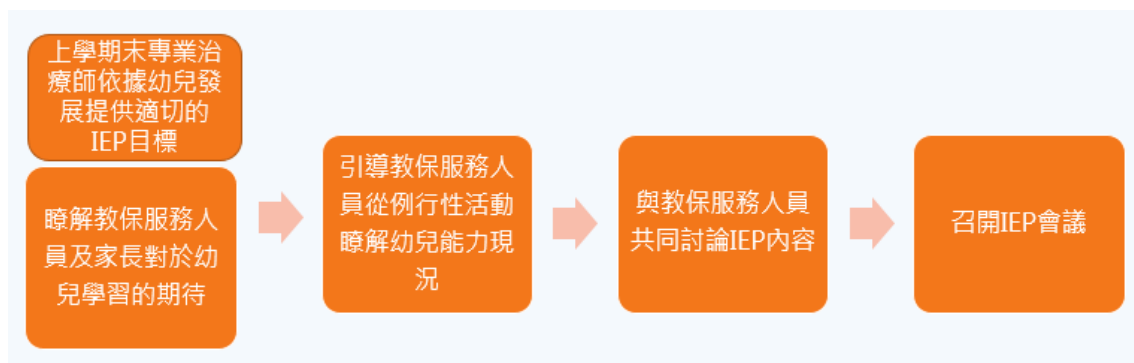


圖 6 擬定 IEP 目標之流程

二、與教師共同檢視 IEP 目標，並放入作息及自然情境中

巡輔教師主要的服務對象為教保服務人員及家長，故巡輔教師與教保服務人員必須於自然情境中，為特殊需求幼兒思考適切的輔導策略(蔡昆瀛，2017)。而此階段我主要依循兩個理論是課程調整(Sandall, S. R. & Schwartz, I. S., 2002)與活動本位介入法(盧明譯，2001)。當幼兒的學習目標擬訂出來之後，接下來，便將學習目標放入幼兒所屬的自然情境中。

1. 共同理解及思考可放入的作息

我會先將該班級的 IEP 目標先放入一表格中(如圖7)，列印出兩份，方便我與教保服務人員各有一份可共同討論，由於部份特殊需求幼兒 IEP 是上學期末所列的，會因為新的學年換班級，或透過3個月左右，教保服務人員對於該名幼兒之 IEP 較不熟悉，或不知道為何設該目標的主要用意，我們在這階段嘗試理解每一項目標的意涵，以確認該名幼兒主要學習的方向。

園所： 希望幼兒園		班級： 藍天班	幼兒姓名：小婷	班級教師：
領域	目標	作息/活動	輔導策略	
認知	1-1 會從兩張圖卡中指出正確的圖片			
	1-2 聽完故事後可依指令指出該圖案			
	1-3 可指認至少 10 個生活物品			
語言 溝通	1-1 會模仿動作+單音，ex)壓、拍			
	1-2 尿濕褲子或沾到大使會以表情、動作或聲音表示			
	2-1 會配合班級活動進行口腔訓練			
	2-2 會用動作或聲音表示要上廁所(ex：嗯嗯、尿尿)			
動作	1-1 會墊腳尖拿取教室內高的物品			
	1-2 會蹲下玩遊戲至少一分鐘(ex:玩沙)			
	1-3 會蹲下取物再站起來，3 秒內完成			
生活 自理	1-1 願意坐在小馬桶上解便			
	2-1 會主動把口水吸入及吞嚥			
	2-2 會使用粗吸管吸布丁、茶碗蒸			
	2-3 老師提醒下會閉唇 5 分鐘			

巡輔教師： 柯雅齡

班級教師：

園長：

圖 7 小婷 IEP 融入作息空白表

具體的運作方式，我會跟教保服務人員一起逐條看過IEP目標後，再請教教保服務人員：「若要執行這目標，老師您覺得可以放在哪一個時段/作息？」透過與教保服務人員的討論，回到班級的作息及教保服務人員平日班級經營的方式，尋找適合的作法；若與教保服務人員找不到適合的作息，我則會再詢問：「老師若沒有合適的作息，在班級中有無活動適合執行這目標？」例如：小素老師針對小婷的溝通目標表示「若針對這目標，我們班級可以進行吹泡泡活動」，我會再問：「喔..那多久老師會進行一次吹泡泡活動？」小素老師想一下說「大概一個月一次吧」，我回應：「所以小婷這一項目標，大概一個月進行一次，...那還其他類似的活動可執行嗎？」(I_T2_1060218)依此方式，共同激盪思考出班級中可行的輔導策略。討論的方式依序為：

(1) 此目標可放入的時段/作息？

(2) 若無適合的時段/作息，在班級配合IEP目標可進行的活動為何？

(3) 瞭解可進行的頻率？可行性為何？

偶會因為擬訂IEP及執行IEP的教保服務人員不同，理解IEP目標會遇到困難，寶寶老師問：「當初為何要為小蘭設這目標？」、「我們班上不需要拿抹布盤，但生活自理目標中有設立這目標」，我嘗試說明小蘭在小班時的學習情況「小蘭小班時，吃完點心不知道該做些什麼？老師想讓她當小幫手，從中練習將事情完成的步驟。」寶寶老師表示：「在我們班用完點心後也需要整理，只是能不能將抹布盤這部分省略，其他照舊」(I_T6_1050924)，經過討論並釐清當初設該目標的用意後，目標修正為「經引導可逐步完成小幫手的工作：發抹布盤、洗抹布、擰乾抹布、掛抹布，可完成至少3項步驟」，與原來設計的用意不相違背，主要是為了讓小蘭能獨立完成三項步驟。

也有些情況是過了一個暑假，幼兒該項IEP目標已發展完成，會與教保服務人員討論是有必要加深或加難該項目標，或不需執行，決定後，請教保服務人員將微調過的IEP內容，告知家長。透過逐項思考IEP可加入適合的時段？可行性？具體的輔導策略，及是否有需要的教具、或輔具協助，或依據特殊需求幼兒情況進行調整，完成後將IEP融入作息如圖8。

園所：希望幼兒園		班級：雲朵班		幼兒姓名：小雨		班級教師：小素、小花	
領域	目 標		作息/活動		輔 導 策 略		
認知	1-1	可以坐在圍討區位置上至少 5 分鐘	團體討論/說	座位調整+成人支持：將小雨的位置安排在第一排，方便教師協助。			
	1-1	可以參與學習區活動至少 10 分鐘	故事時間	素材調整：學習區中提供符合小雨能力的素材。			
語言 溝通	1-1	大人兜弄時，會發出聲音	戶外活動	成人支持：利用戶外追跑時，讓小雨發出聲音。			
	2-1	能聽懂並執行單一指令	轉換活動	成人支持：老師給予個別指令，並帶著小雨去完成該指令。			
	3-1	會配合班級活動進行口腔訓練	戶外活動	戶外吹泡泡，吸管喝水，粗吸管吸布丁、茶碗蒸、仙草凍等食物			
	3-2	老師及同儕提醒下會閉唇 5 分鐘	用餐點心時間	成人支持：提供指令→動作示範→協助→鼓勵 同儕支持：提供指令→動作示範→協助→鼓勵			
動作	1-1	可跟著進行跑步活動	戶外活動	成人支持：老師追著小雨，讓她做出跑步的動作。			
	1-2	會墊腳尖拿取教室內高的物品	轉換活動	成人支持：老師手拿鈴鼓(高度讓幼兒需做出墊腳尖)，幼兒需墊腳尖拍鈴鼓，才能進入。			
	1-3	會蹲下玩遊戲至少一分鐘(ex:玩沙)	轉換活動 戶外活動	環境調整：將物品(杯子、餐袋、水壺、書包等)擺放較低的櫃子。 戶外活動(玩沙、撿樹葉、菜葡挖土)做出蹲下來的動作。			
	1-4	會蹲下取物再站起來，3 秒內完成	轉換活動 戶外活動	環境調整：拿拖鞋時，需要蹲下拿取再站起來。成人支持：老師會將蹲下→站起→蹲下的動作，放入戶外時間的暖身活動。			
生活 自理	1-1	會用動作或聲音表示要上廁所(ex：嗯嗯、尿尿)	如廁	成人支持：帶小雨去上廁所時，會說出「尿尿」，幫助她仿說。			
	1-2	願意坐在小馬桶上解便	如廁	成人支持：帶著小雨逐一完成上廁所的流程。			
	2-1	能辨識自己的物品(杯子、書包、餐袋)並正確拿取	轉換活動	視覺提示：將小雨的物品上都貼上「小貓咪」幫助辨識。			
巡輔教師：柯雅齡		班級教師：		園長：			

巡輔教師：柯雅齡

班級教師：

園長：

圖 8 IEP 融入作息表之舉例

2.共同準備環境及教材

幼兒園教保服務人員具備根據全班幼兒所進行的環境規劃及教材教具之設計能力，巡輔教師則會針對特殊需求幼兒不同的學習特性及學習程度，設計相關教學活動，並選擇適當的教學方式(王天苗，2003)。因此，我會與教保服務人員共同思考合適的環境，並準備合適的教具、調整合適的教具，放入環境或學習區中。在環境規劃部分，星星班教保服務人員則會將班上三名特殊需求幼兒IEP目標所需要的教具放入角落中，讓幼兒可自行選擇教材；彩虹班小香老師則是將小敬需要的繪本放入圖書角中，且提供明確的視覺提示，方便幼兒閱讀後可自行收拾。或與教保服務人員共同思考IEP目標的教材教具可配合哪些學習區，例如：小婷需要練習前兩指的力量，與藍天班小素老師在班級中看看哪些角落中的教具適合練習前兩指力量，後來我們發現藍天班設有生活自理區，有夾子教具，也與小素老師確認小婷的興趣「這是小婷喜歡到的區域嗎？」小素老師表示：「小婷之前會到這裡來操作簡單的教具」「嗯嗯，那我們就將小婷需要的教材放入生活自理區，若有必要再加入視覺圖示卡，您覺得如何？」小素老師也覺得可行(I_T2_10460225)。



圖 9 星星班益智角內置班上三名特殊需求幼兒 IEP 目標所需之教具



圖 10 彩虹班圖書角有清楚的視覺圖示

在教具準備部份，大致可分為尋找園內教具、調整素材、自製教材及選購教材四種方式。大部分我會依據討論出來的IEP融入作息表(圖8)，與教保服務人員確定班級或園內是否有此類教具，則可拿出來使用；若有教具但難度較高，則可稍加調整其難易度即可，例如：藍天班在生活自理區中有夾子，但對於小婷而言，要使用較小的夾子需要前兩指穩定的力氣，對於小婷而言較為困難則會選擇一般衣夾，並貼上貼紙做為視覺提示；另一種情況是班級及園內的教具沒有適合班上特殊需求幼兒使用的，但該名幼兒確實需要教具輔助，則需要我們一起製作，例如：小樂的數字卡；或在坊間有適合的教具適合特殊需求幼兒執行IEP的，我也會帶回來給教保服務人員，放在班級中使用。教材準備的方式如圖11。



圖 11 教材準備的方式

小素老師在小婷105學年度第2學期IEP，加入視覺圖卡的學習，我們則利用寒假期間一同完成「小婷需要語文教具及繪本，利用寒假期間與小素老師一同製作，放在學習區中，提供給小婷使用。」(D_巡記_1060119)

由於希望幼兒園一個班級的特殊需求幼兒通常不只一名，我會協助將班上有兩名以上特殊需求幼兒的班級，將特殊需求幼兒的IEP目標再整合為一張表格，方

便教師執行(如圖12)。

作 息	廖○承	楊○樂
晨間活動		<u>日記圖</u> • 可畫出簡單的圖形
主題活動	<u>音樂活動</u> • 在律動或奔跑的情境，聽指令會暫停或速度漸慢。	• 可使用與班級主題相關的詞彙至少 10 個。
學習區	<u>美勞角</u> • 使用剪刀在厚紙板上，剪出鋸齒線條及基本符號。 • 可仿畫常見的符號，並依順序仿寫。 <u>不同角落</u> • 可與同儕共同操作教具至少 10 分鐘 • 可與同儕進行討論。	<u>益智區</u> • 指認數字/唱數 1-10 • 能指認/說出三種顏色 • 能指認三種形狀 <u>美勞區</u> • 可仿畫/自行畫出幾何圖形 <u>學習區後的分享</u> • 能分享學習區經驗至少三句 • 能傾聽他人分享學習區的經驗，並作出正確反應。
戶外及體能	• 單腳向前連續跳 10 下以上	• 可單腳站至少 5 秒 • 可單腳往前跳至少 5 下 • 完成小矮人走路一圈 • 可跑步三圈
轉換活動	• 等老師講完話之後，再表達且慢慢描述自己想說的事情。	• 可仿說/主動說出生活詞彙仿說。

圖 12 IEP 目標融入班級作息表

三、共同執行IEP目標

由幼兒園教保服務人員執行並記錄班上特殊需求幼兒的學習情況，當巡輔教師或專業治療師入班時，則瞭解特殊需求幼兒的IEP執行情況。

1.由幼兒園教保服務人員執行及記錄幼兒的學習情況

經過與教保服務人員共同逐項檢視IEP目標，並放入作息及自然情境中，教保服務人員較能掌握班上特殊需求幼兒的輔導方向，也會自行調整作息或實施的方式。除了每個月的IEP評量(圖13)外，教保服務人員會分享幼兒的作品(圖14)，或隨

依據巡輔教師或專業治療師入班輔導流程，入班之後，教保服務人員依據這段期間以來執行IEP所遇到的困難，提出討論；由巡輔教師或專業治療師入班觀察實際瞭解幼兒的學習情況，若有必要則提供示範；在依據蒐集到的訊息，巡輔教師、專業治療師與教保服務人員、教師助理員共同討論可行的做法。

(1)瞭解教保服務人員分享輔導特殊需求幼兒所遇到的困難及進步情況

入班時，教保服務人員會主動告知或詢問在輔導特殊需求幼兒這段時間所遇到的行為問題，像是小欣老師告訴我「小承常會有衝撞的情況，制止他，他會大暴怒。」(I_T8_1060316)；會有不見輔導成效的問題，例如小欣老師提及小樂能力進步有限「教小樂教了很久，還是紅色、藍色還是分不清楚，不知道還能怎麼幫她。」(I_T8_1060316)；也會有親師溝通上的困擾，像是小諭老師說：「最近小婷很少來上學，打電話給小婷媽媽也不接。」「媽咪前幾天有將小婷送來上學，但沒幫她洗澡、洗頭髮，連碗都沒洗。」(I_T3_1030316)通常我會再嘗試的問小諭老師「小婷這星期來了幾天？」瞭解小婷一周大概來幾天，「媽媽帶小婷來的時候，會說些什麼嗎？」及瞭解這段時間教保服務人員曾嘗試過的做法。

開學初，教保服務人員較多會針對班上特殊需求幼兒的行為問題、能力發展，及親師溝通上的困難，與我或專業治療師分享，然隨著與教保服務人員的合作輔導歷程，發現教保服務人員從較多的提問及困難，轉為與我分享特殊需求幼兒的進步情況，像是：「小婷媽咪昨天第一次打電話來請假」(I_T3_1030418)或「小鈞會說句子了，至少5個字了」(I_T4_1030420)、「阿承人來瘋的情況有改善，穩定多了」(I_T8_106413)，每次入班與教保服務人員討論，都會有不同的驚奇及發現。

(2)巡輔教師或專業治療師入班觀察，以瞭解幼兒在班級中的學習適應情況

當理解教保服務人員執行IEP的困難點後，我會跟著班級作息以局外人角度「觀察」孩子在班級中與教保服務人員或同儕的互動情況，理解自然情境中特殊需求幼兒的真實表現；必要或作息允許時，我會加入與幼兒的互動，利用環境中素材、同儕，誘發與幼兒互動的方式，並直接調整素材內容、輔導策略等。在過程中盡

量讓幼兒園教師看見我的做法，觀察之後，我會告知教保服務人員觀察的發現，並與教保服入園確認：「該時段該名幼兒的能力及行為與平常相符嗎？」可能當天作息未能發現老師所提問的問題，或未完整瞭解教師的輔導方式時，我會再問：「若遇到該情況，老師您的輔導方式？」以收集到更完整的訊息。

依據教保服務人員的提問，入班觀察時並一邊詢問：

- a. 就他目前的能力及行為表現，與平常相符嗎？有哪些不同？
- b. 面對這樣的情況/問題，您之前所提供的輔導方式為何？成效為何？調整後的作法為？

(3)巡輔教師或專業治療師與幼兒園教保服務人員之間對話

經過瞭解教保服務人員執行上的困難、實際入班觀察後，巡輔教師或專業治療師嘗試整理及分析的發現，一同與教保服務人員進行對話討論適合的輔導策略；巡輔教師或專業治療師確認該建議能否在班級中執行，或由教保服務人員再提問以釐清該建議之目的，再思考更為適合的作法。例如：小素老師發現小婷最近口水流得很嚴重，請教語言治療師，並透過一來一往的討論，釐清可能的問題及可行的做法(I_T2_ST_1060624)。

小素老師：「最近小婷流口水的情況很嚴重」

語言治療師：「她最近有感冒生病嗎？也會跟天氣有關，鼻子容易塞住不舒服」

教助：「之前已經完全不會流口水了」

小素老師說：「會不會是跟同儕支持也有關係，之前同儕告訴她要吸，她就會吸，現在同儕忙著跳舞，沒提醒她。」「那該怎麼做？」

語言治療師：「可以給需要吸的食物或物品…」大家進入一片寂靜思考什麼是需要吸的物品？

教師助理員說：「用棉花棒嗎？」

小素老師說：「棉花棒沾飲料在嘴唇吸嗎？」ST說：「這樣她會喜歡嗎？」再陷入思考「所以要吸的食物？」

教助：「甘蔗可以嗎？」

小素教師：「班上哪有甘蔗？」

教助：「那紅蘿蔔」

巡輔老師：「她應該不會想吃吧！」

教助自己笑笑說「對，她不會喜歡。」

語言治療師：「要不要給紗布上面吸果汁」

小素老師：「那紗布要消毒吧！」

語言治療師：「可以給他咀嚼一些會有汁的食物，像是牛肉乾、魷魚乾之類的」

教助：「要幫她抓著嗎？」「但她還是會流口水呀？」

語言治療師：「今天西瓜汁需要比較好的吸吮能力，其他物品可以閉口咀嚼做出吸吮的動作，只要『工作分析』就好。」

小素老師問教助：「你知道什麼是工作分析嗎？」

教助：「我知道呀！就是教導她將食物放入嘴巴閉唇→咀嚼→吸吮」真的太棒了！

教助：「那我下班就去買牛肉乾」…

語言治療師以詢問方式瞭解小婷流口水可能的原因，透過討論教保服務人員及教師助理員也思考可能的原因，語言治療師先舉例可嘗試的輔導策略，班級教師確定可行性，或思考其他的做法，並與治療師確定是否可減少小婷流口水的策略，透過一來一往的討論，找到可真正幫助小婷減少流口水的策略、在班級中又可執行。討論方式整理如下：

1. 釐清問題可能的原因？
2. 思考適合的做法？治療師或巡輔教師可先舉例。
3. 思考該策略的可行性？在班級中可執行嗎？執行的頻率？
4. 教保服務人員可想出適合在班級使用的活動，並由治療師或巡輔教師確認該策略是否能改善其問題。

不同治療師、教保服務人員的對話方式不同，仍會有較多治療師習慣直接給予建議，也會有教保服務人員習慣治療師的有問有答，教保服務人員只要依據治療師的建議去執行就好，然經過一來一往的互為諮詢的方式討論，方能找到最適

合特殊需求幼兒在班上可執行的策略。

四、IEP期中評量

教學評量是教學實施過程中重要的步驟，胡永崇(1995)表示欲施以有效的個別化教學，必須觀察幼兒在班級中的學習情況，並適時地進行評量等工作，對評量結果做出適當的教學，即是「評量—教學—再評量—再教學」之循環歷程。希望幼兒園之教保服務人員會依照共同擬訂的介入策略進行教學，我與教保服務人員一起監控幼兒的目標進展程度，並依據幼兒的學習狀況進行調整。當所擬訂的策略無法有效執行，或執行上遇到困難時，雙方就需要一起討論應對的方式。

1. 瞭解各班IEP執行的情況

在四月中旬，我翻閱各班級教保服務人員對特殊需求幼兒IEP之評量結果，稍加記錄及歸納尚未完成的目標，再經過與教保服務人員的訪談，及入班觀察實際瞭解特殊需求幼兒的能力現況。

2. 聚焦在IEP執行有困難/仍須調整的幼兒

到了期中，我從各班教保服務人員為特殊需求幼兒的IEP目標的評估結果發現，大致有80%的達成率，但仍有部分幼兒的目標在執行上仍有困難，像是小群的學習品質不佳、小婷的詞彙仿說有限、小樂仍無法畫出簡單的幾何圖形。

3. 嘗試理解可能的原因

我會與教保服務人員思考著：「為何在執行上遇到哪些困難？及可能的原因為何？」(研省_1060415)找出可能困滯的原因，像是小群的表現品質不佳，願意配合練習寫名字，但就是寫得不好，經討論應該是與他的學習特質有關；小樂無法畫出短直線是與她的學習動機有關；而小婷除了自身能力低弱外，家長無法每天帶小婷來上學，是小婷在學習上停滯的原因。

4. 再討論決定可執行的做法

與寶寶及小宸老師討論後理解小群主要的學習困難後，我透過親師溝通，讓小群媽咪瞭解在家中可幫助小群專心的具體方式；也與小婷的教師助理員及教師溝通，可使用圖卡兌換溝通系統PECS，增進小婷視覺圖卡的辨識能力(如圖17)；至於小樂，我則利用早餐時間後的半小時(9:00~9:30)，我入班提供有興趣的活動/教材，教導小樂運筆練習(如圖18)。



圖 17 小婷練習 PECS 情形



圖 18 加入小樂有興趣的教材，讓小樂練習數字仿寫

五、總結性評量及檢討

透過平日教保服務人員對於特殊需求幼兒ISP所做的評量結果，期末我會與各班教保服務人員討論特殊需求幼兒每一項IEP目標之執行成效，及省思在實施歷程的困難及可調整。接著我們再依據評量結果，預擬下學年IEP。

評估與討論的方向為：

1. 幼兒的進步情況為何？進步速率是否與預擬的速率相符？
2. 幼兒未能進步之情況為何？可能的原因為何？
3. 哪些目標未能達成？應再保留？或調整？
4. 哪些目標應再增加，進一步發展？

表 5

幼兒園教保服務人員及巡輔教師合作之角色功能

教保服務人員及巡輔教師合作之角色功能	
ISP擬定	1.教保服務人員、家長及巡輔教師共同擬定
ISP執行	1.教保服務人員入園與巡輔教師共同執行，再依據特殊需求幼兒在幼兒園的適應情況，教保服務人員及巡輔教師討論合適的輔導及調整策略。 2.幼兒園教保服務人員在幼兒園執行特殊需求幼兒的ISP融合目標。
ISP評估	1.教保服務人員與巡輔教師共同評量，若教保服務人員有不清楚的內容可詳加說明。 2.若特殊需求幼兒在幼兒園有特殊表現的情況，可進行質性描述。

與幼兒園教保服務人員合作過程中，我不斷再思考巡輔教師的角色功能，也慢慢釐清自己的角色功能如表5。在合作輔導的歷程中，與團隊成員建立良好的互動及信任合作關係，彼此學習熱忱付出，共同承擔輔導特殊需求幼兒之責任。將原本的進行模式與修改後的進行方式比較如(圖19)，發現只是共同擬定一份IEP，沒有共同檢視IEP並放入作息及活動中，則容易處於各自執行，或不知如何執行的情況；另者，若沒在期中檢視評估幼兒的學習成果，團隊成員再思考未能達成的原因，及修改輔導策略的話，也無法達到好的學習成效。

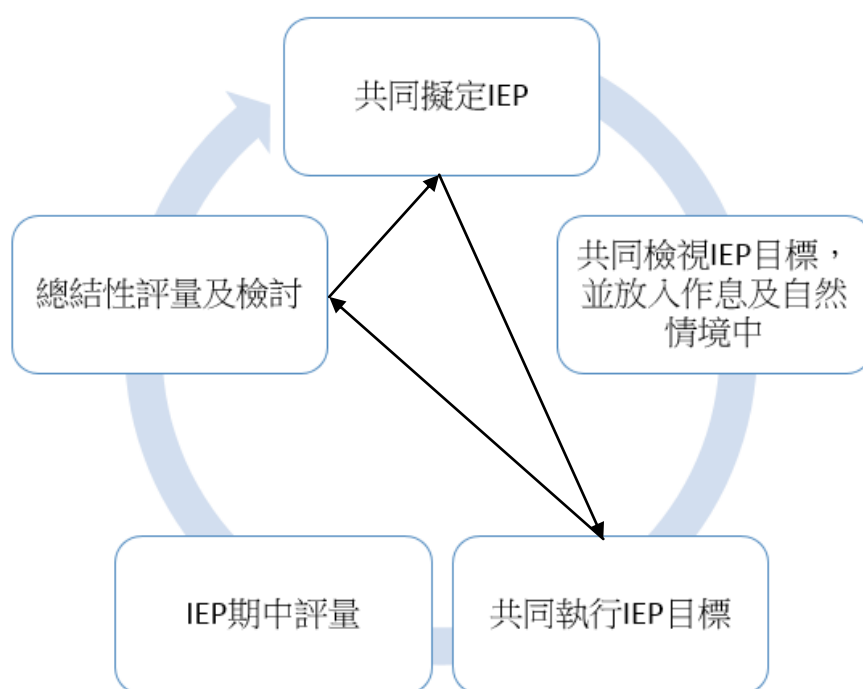


圖19 希望幼兒園實施合作諮詢歷程之改變

說明：→ 原來實施模式 ➡ 合作諮詢模式

第二節 合作諮詢歷程中所遇到的困難及因應之道

透過以上五個合作歷程，由於不同專業之團隊成員，共同思考幼兒的IEP目標、執行IEP、評量IEP，在過程中難免會遇到困難，以下則說明在此歷程中的困難，及如何因應的方式。

壹、合作諮詢歷程所遇到的困難

一、很難落實與幼兒園教保服務人員晤談

目前在教學現場並沒有規劃讓團隊成員能共同討論、對話的時間，雙方教師要溝通討論則需要私下找時間，加上雙方教學及行政工作忙碌，能對話時間確實

有限，無法達到有效的溝通，而影響到雙方的合作效能(陳盈卉，2017；蘇淑茹，2007；楊鶴青，2010；巫曉雯，2011)。

儘管與教保服務人員及專業治療師在期初有了合作的共識，且知道彼此的對話相當重要，認為入班輔導之後，必要有至少15分鐘的團隊成員的晤談對話時間，但經過前幾次的執行，實在有其難度，職能治療師則表示「我每次入園幼兒園正好都有活動，第一次來正好遇到防災活動、這一次來又遇到家長參觀日，平常老師的活動內容豐富，也很難跟老師坐下來討論適合的輔導策略」(I_OT_1060510)，儘管我每週入園兩次，也不見得都能與各班老師進行晤談，幼兒園教師主責是要全心照顧好班上30名幼兒，還包含特殊需求幼兒，確實很難期待老師能每次都能坐下來，與我們好好談談幼兒的情況。

二、治療師仍會提供非符合自然情境的目標或輔導策略

儘管我們已經盡量將專業治療師所建議的目標融入作息，並經過彼此的討論與確認目標的可行性，但在執行上仍有困難，例如：語言治療師建議讓小楷含著壓舌棒，幫助小楷作出閉唇動作，經期初與安安老師討論，可利用早餐時間，小楷用完早餐後讓小楷坐在一旁，練習含壓舌棒的動作，但教師在早餐時間通常是相當忙碌，不見得有空提醒小楷要去含著壓舌棒，更不可能將小楷放在一旁含壓舌棒，會擔心其安全性。

安安老師：早餐時間兩位老師都在忙著協助孩子們用餐，很難再去提醒小楷去含著壓舌棒。

巡輔教師：所以是早上時間不適合？那有其他時段可進行嗎？

小甄老師：一定要含著壓舌棒嗎？也會擔心小楷的安全問題，所以老師也要顧著。

巡輔老師：嗯！一定要含著壓舌棒嗎？這是一個好問題…

小甄老師：不知道ㄟ…

巡輔老師：當時語言治療師是考慮讓小楷練習閉唇，他的雙唇音還發不太出來。只是，有沒有其他的方式？妳們覺得怎麼做會比較好？…(I_T4T5_1060320)

經過討論，我們慢慢釐清當時擬定目標的主要原因，但目標若是以「治療」為導向，非以自然情境作為思考，擬出來的目標要融入作息中執行仍會有困難。也就是說，當時不是發現小楷在「學習區時間」因為他的「語音不清」與同儕互動產生困擾；而是就小楷「雙唇音發得不標準」這問題去提供IEP目標及輔導策略，儘管班級教保服務人員仍可將目標落入作息中執行，但在執行上則會遇到為了融入而融入的困擾，不僅是教師執行上的困難；另班上同儕用完早餐之後，則是自行選擇角落，為何小楷要坐在一旁，這樣真的對小楷好嗎？同儕對於小楷的觀點又是什麼？

由於本研究雖未納入專業治療師為研究參與者，但專業治療師仍為融合現場的重要成員，專業治療師很願意提供幼兒園教師專業諮詢及建議，只要教保服務人員或家長有提出問題，專業治療師則會努力的回應問題，但就如小諭老師所言：「每次治療師來都有給很多不錯的建議，我們也會記錄下來，但一忙就沒時間作。」(I_T3_1060504)聽了小諭老師這一番話，我思考若沒有與班級教保服務人員充分討論，在不清楚幼兒平時表現，給予過多的建議、又未經過統整，教保服務人員能可執行的目標仍有限，對於特殊需求幼兒的幫助也不大。

職能治療師依據小承的媽咪所問的問題給予回應，小承媽咪很認真的問問題，職能治療師很努力的回應問題，1個問題都有2-3個建議，媽咪至少問了5-6個問題，也就是治療師至少給了10個建議，媽咪可瞭解

嗎？且將這些目標帶回班級中，可執行嗎？(研省_1060310)

我也在想，我是不是也很容易依據當下教保服務人員的問題，馬上給予回應，確實巡輔教師及專業治療師的工作則是入班提供教師「諮詢」，但在還沒瞭解情境脈絡下的問題，或又偏離IEP以外的問題，是否得再釐清問題的輕重緩急，免得給予過多或不適當的建議，意義不大(研省_1060310)。

三、巡輔教師或專業治療師入班對於班級造成的干擾

具有過動特質的小承，經過班級教保服務人員一段時間的輔導，與太陽班的小欣及小普老師討論時，可知小承的行為表現有較為穩定，但在我入班時，小承仍會有很多故意的行為，我問小欣老師：「這與小承平日的表現大致相同嗎？」小欣老師則與我分享：「我們最近發現，當妳入班時，小承就會過high，他好些時間不會這樣了」(I_T8_1060312)，由於我是不定時入班，對於小承而言，都是新奇有趣的，自然影響到他的表現及教保服務人員的班級經營。

有次物理治療師入班時段，正好是班級學習區時間，治療師為了要評估小婷的動作表現，則讓小婷出來依據治療師的指令做出動作，由於是在學習區時間，同儕都在角落操作教具或閱讀，治療師指導小婷的音量影響到班上同儕，也影響到小婷參與角落學習的機會。另，教保服務人員進行團討課程，治療師在一旁個別指導幼兒練習仿說，或與另一名教保服務人員進行晤談時音量過大，皆會造成主教老師上課時的干擾。

剛剛我在上課，治療師也在一旁上課，音量很大，干擾班上小朋友上課(I_T2_1060225)。

四、對於幼兒理解不同、在意的點也不同

由於特殊需求幼兒的特質，特教老師的養成背景往往採取成人主導、密集頻繁地與特殊需求幼兒互動，目的是希望提供特殊需求幼兒參與活動的能力。相對的，幼兒園教保服務人員則提供幼兒許多較多自主與選擇的能力，認為教保服務人員過於主導，反而會使幼兒無法培養自主學習的能力，因此，幼兒園教保服務人員多讓幼兒獨自探索與操作，不過度介入幼兒的學習活動，就如小欣老師與我分享：「會讓幼兒獨自探索，教師的角色則會先在旁觀察，較少直接介入幼兒的學習。」(I_T8_1051016)，也因為思考點不同，討論輔導策略時也會有歧見，例如有次語言治療師入班時，建議藍天班老師當小婷來取餐時，等待小婷表達自己的需求後才提供，小諭老師則與我分享，「班級教保服務人員會以全班性幼兒作為班級經營思考」、「我們班上有30個小朋友，不可能只針對一名特殊需求幼兒給予輔導、或等她做出回應，這樣其他的小朋友怎麼辦？」(I_T3_1051223)。

而語言治療師養成背景就是以口腔動作、語言溝通表達為主；職能治療師著眼於幼兒的精細動作、生活自理及感覺統合能力；物理治療師著重於下肢動作、骨骼肌肉功能、身體協調能力等，專業治療師要找到幼兒的弱勢能力，並給予治療方法，教師們則須理解及分析幼兒優弱勢能力，以提供適合的教學策略。也因為不同專業的養成背景及思考模式不同，在溝通上難免會感到挫敗。

物理治療師入班看到小立則表示：「動作還是不夠好」或「沒有進步」；而對於教保服務人員而言，較為困擾的是小立的社會情緒能力。或當我們在提出我們較為困擾的點時，物理治療師也會嘗試提供策略，但對於我們而言，都是困擾。畢竟物理治療師非行為情緒問題處理的專業、且平日對於小立行為的理解及過去教師的處理情況也不清楚，貿然給予建

議，只是徒增另一困擾(研省_1060423)。

五、一度質疑自己的角色功能及合作關係

儘管我相信在自然情境下的合作諮詢模式，與教保服務人員共同面對、處理特殊需求幼兒的行為，及提升其適應能力。但實際運作歷程，我能做些什麼？我真能提供教保服務人員適合的輔導建議嗎？或說該如何引導共同激盪處理幼兒問題？

合作間的「界線」間的拿捏，我與教保服務人員之間的關係、我與園方的關係，是要公私並存還是公私分明，在建立與教保服務人員信任關係時，當園長或教保服務人員與我無話不說時，我跟園所間的關係又是如何？能夠介入到什麼程度？

貳、合作諮詢歷程中所遇到困難的因應之道

遇到困難後，我會嘗試透過自我反省及與園長的對話，找到適合調整方式：

一、修正與幼兒園教保服務人員的晤談時間及型態

教師間的溝通對話是重要的，但在快速且忙碌的幼兒園生活中，要能與教保服務人員好好談一談，似乎不容易，我入班後會先確認當日協同教保服務人員是否方便討論，例如：「老師，等一下方便討論一下小楷最近的語言表達情況嗎？」，若老師當天為協同教師則可一邊留意班上幼兒需求時，一邊進行討論，難免討論的過程中老師有突發狀況要處理，就會告訴我「老師，妳等一下唷！」隨時可能中斷討論。我知道這樣的情況在幼兒園是必然，通常在討論前，我會先跟老師說：「我們討論時，若孩子有需要，我們可以隨時中止，先以協助孩子為主。」讓教保服務人員不用擔心是否需要一段完整的時間與巡輔教師討論，而無法照顧到班上幼兒。

不同的年齡層、或不同班級教師協同方式略有差異，不見得每一個班級都適合在活動進行時，與我討論幼兒的情況，我則會詢問：「老師，什麼時間方便與我討論班上特殊需求幼兒的情況，大概需要30分鐘時間。」老師則會瞭解當天中午是否園內有會議，若無安排園內活動，我則可利用中午時間與兩位教保服務人員討論；或約教保服入園沒有課後的放學時間。若建立彼此信任關係後，我也會主動詢問教保服務人員是否可使用Line等通訊軟體聯繫，亦可達到溝通效能。

二、巡輔教師配合治療師入班時段，嘗試整合治療師所提供的建議

教保服務人員同時要接收巡輔教師及不同專業治療師的建議，很難將策略落實於班級中，於是，我盡可能調整巡輔時間以配合專業治療師入班時間，才能與治療師及教保服務人員共同討論。

在專業治療師入班前，我會擷取該名幼兒的IEP目標提供給專業治療師(如圖20)，讓她能以期初大家所共同擬定的IEP目標為主軸，給予教保服務人員建議。

園所：希望幼兒園	班級：星星班	幼兒姓名：小蘭	班級教師：寶寶、小宸
領域	目標	作息/活動	輔導策略
認知語言	1-1 學習區活動，可以正確指認，並仿寫數字 1-10。	學習區(語文區、益智區)	利用晨間活動的生活記錄本，認數字 1-10。語文區、益智區中置入數字類教具，讓昇蘭有機會在學習區中自行取拿、操作練習。
動作	1-1 學習區時間，可順利使用剪刀沿著線條剪出長直線及曲線。	學習區 ●教具(美勞區內有剪刀及剪紙圖)	進入美勞區，引導剪不同剪紙圖形。
	1-2 學習區時間，可沿著形狀紙版做出打洞動作，至少能打出 10 個洞。	學習區 ●教具(打洞機)	進入美勞區，嘗試做出打洞的練習。
	1-3 學習區時間，可獨立完成一積木或樂高作品。	學習區 ●教具	進入積木區時，引導完成一項完成的作品。
生活自理	1-1 飯後能將自己的桌子和碗擦拭乾淨，將位子收拾整齊。	用餐時間	成人給予口語提醒並確認是否達成
	1-2 擔任值日生時，飯後會主動使用小掃把及抹布整理環境清潔。	用餐時間	成人給予口語提醒並確認是否達成

巡輔教師：柯雅齡

班級教師：

園長：

圖 20 巡輔教師整理該治療師領域的 IEP 目標提供給治療師(OT)

也知道有些家長因為孩子即將進入國小，會有焦慮，若看到治療師入園，會談起許多的憂心，我會嘗試提醒治療師：「小承媽咪對於小承相當用心，由於即將入小學，她認為小承的能力還不夠，還需要許多的加強，一方面她會藉此抒發自己的情緒、另一方面她確實也很想得到妳再多的建議。」(D_巡輔_1060426)說明小承媽咪這段時間的心情，我則再說明：「小承媽咪已經幫小承安排了很多治療課程，回到家中媽咪也會給予小承很多回家作業，對小承而言，以感受到入國小的壓力，所以等下或許可聽聽媽咪的想法，先肯定她這幾年的努力，不用提供再多的建議，免得讓家長更為焦慮、小承的壓力也會更大。」(D_巡輔_1060426)治療師也會與我及小欣老師再釐清家長的想法，及取得團隊成員的共識，畢竟我們接觸小承媽咪的時間多於治療師，為了讓大家的想法及協助的點更為聚焦，則會利用入班前，先讓治療師有一初步的瞭解。

希望所有團隊成員可以一起入班一起討論，但實際上，不同治療師及巡輔教師各有各的工作及巡輔學校，要將全部治療師及巡輔教師放在同一時段入園，可行性不高。而我則嘗試整合不同專業治療師所提供的建議，讓治療目標更能具體可行，例如：職能治療師認為應先著重於大肢體動作的訓練，當下一回物理治療師出現時，我則會請治療師協助留意職能治療師的建議部分；職能治療師及語言治療師若同時給予口腔動作訓練的活動，也可整合為一兩種適合目前班上可執行的目標進行。巡輔教師其中的功能則是協調溝通，儘管團隊成員無法一起開會討論，但也儘量讓彼此對於特殊需求幼兒的輔導方向達到一致，才能達到輔導成效，也不致於造成教保服務人員在引導幼兒無所依循的困擾。

三、瞭解班級文化及作息，必要時提供教保服務人員入班時段

巡輔教師或專業治療師透過入班觀察瞭解特殊需求幼兒實際的學習情況，才能提供適切的輔導建議，但若沒考慮到各班教保服務人園教學風格不同，會不小

心造成教師在班級經營上的困擾。後來，我採取「預告」的方式，「每周二上午八點到十點我會入班，瞭解小樂的學習情況唷！」(D_巡輔_1060515)或「這星期五上午會有物理治療師入班唷！」，儘管園內行政人員會將巡輔教師及治療師入園的時間清楚的寫在白板上，並提供給各班教保服務人員入班時間表，但在幼兒園一忙起來教保服務人員還是很容易會忽略，突然出現且沒有準備的情況下，可以互動就相較減少許多。因此，我還是會讓教保服務人員清楚告知我及治療師何時入班，一次入班的時間及目的等，建立彼此與教保服務人員及班級幼兒的信任關係後，干擾的情況自然減少許多。

四、尋找共同的基礎知識及關注

合作諮詢的目的就是找到可協助班級特殊需求幼兒的問題解決方式(Kampwirth, 2006)，也是我與園長的共識，合作諮詢的用意即是為了找到解決現場問題的方式。在當中我慢慢發現，教育本質本是相同，無論是幼兒教育或特殊教育都是以「引發幼兒的學習動機」、「促進成功的學習經驗」及慢慢達到「自動化的學習」為方向；而特殊教育強調的課程調整，即是幼兒教育亦強調教學的彈性及多元性，滿足每一位幼兒需求，可見融合教育之意涵。教保服務人員參與融合教育、課程調整及合作諮詢等特教研習課程；而我也參與希望幼兒園所辦理的幼教研習課程，例如：正常化教學、生活教育課程等，走進彼此熟悉的經驗，共同關注幼教課程的定義。

五、園方行政的視野及支援

當在巡迴輔導過程中遇到困擾時，會主動尋求園長的支持及討論，儘管自認理解巡輔的角色功能，但我仍不段質疑自己的角色價值，偶會主動提出：「要不要上個小組課程，提升幼兒的個別能力。」園長馬上回應我：「不用呀！你要提供的

是專業支持、將孩子帶出去個別上課的幫助不大。」(I_P_1051021)或遇到班上兩位教保服務人員的協同問題時，睿智的園長則會積極與教保服務人員晤談，釐清巡輔教師的角色功能及討論具體可行的做法，並不時教導園內教保服務人員親師溝通及與巡輔教師的溝通技巧，園長跟教保服務人員說：

不管你在教學，或者IEP執行上，要學習接納家長的意見，瞭解幼兒的想法，非是上對下，妳想要怎樣就怎樣，巡輔老師來與你討論，你也要學習接納(I_P_1051216)。

由於園長的支持，提昇園所教師對我的信任度，讓我有機會與希望幼兒園教保服務人員建立從「討論公事的夥伴」，加入「私人情誼的朋友」，讓「專業的關係」加入「人情味的關係」，彼此的合作關係上多一份溫度。

表 6

合作諮詢歷程之困難及因應方式

困 難	因 應 方 式
很難落實與幼兒園教保服務人員晤談	修正與幼兒園教保服務人員的晤談時間及型態
治療師仍會提供非符合自然情境的目標或輔導策略	巡輔教師配合治療師入班時段，嘗試整合治療師所提供的建議
巡輔教師或專業治療師入班對於班級造成的干擾	瞭解班級文化及作息，必要時提供教保服務人員入班時段
對於幼兒理解不同、在意的點也不同	尋找共同的基礎知識及關注
一度質疑自己的角色功能及合作關係	園方行政的視野及支援

第三節 團隊成員在合作諮詢歷程中的省思及成長

在合作歷程中，我們共同學習共同成長，在過程中有許多的省思及成長，說明如下：

壹、合作，讓巡輔教師角色再定位

學前巡迴輔導教師因工作型態之故，其性質異於一般帶班教師，因此，巡輔教師必須重新界定自身的定位，由教育服務的原始提供者，轉變為諮詢及支援的角色，讓自己融入普通教育情境中，並將特殊需求幼兒所需要的支持性服務帶入教室(蔡昆瀛，2017)。在這段期間彼此合作過程中，我不斷思考自己在當中的角色定位，也不段調整自己的做法。「之前我認為巡輔教師的角色為賦權者，將技術傳遞給教保服務人員，讓教保服務人員有能力照顧好特殊需求幼兒；在合作諮詢歷程中發現教保服務人員不見得不會照顧特殊需求幼兒，而是不知道如何運用幼教專業協助特殊需求幼兒，也發現幼教及特教的技術是互相傳遞的，而非是誰教導誰、是『互學』經驗。」(研省_1060411)在信任基礎下，在研究期間我不斷思考並調整自己的角色，從一個知識提供者、技術傳遞者、信念傳達者，轉為與幼兒園教保服務人員之間的知識互遞、技術集思、信念共享者，亦是團隊中的幕後推手(如圖21)。

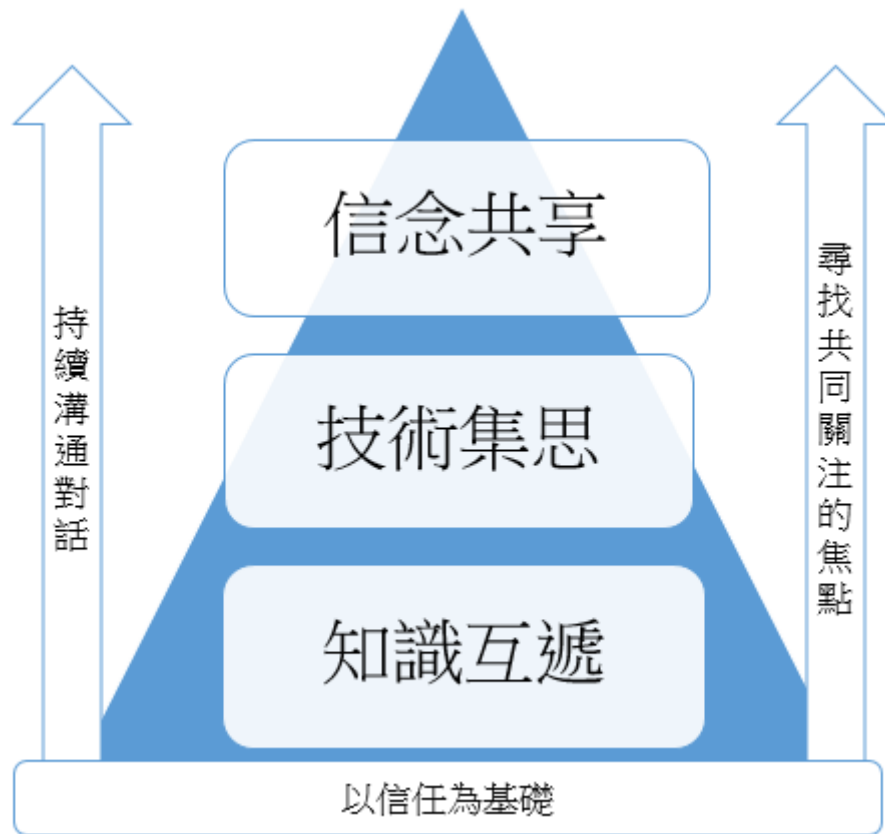


圖 21 巡輔教師與幼兒園教保服務人員之合作建構圖

一、知識提供轉為知識互遞

在相關文獻中指出融合教育執行上的困難，即是普通班教師欠缺特教及融合相關專業知能，但在實際執行，非僅是單方向由特教老師提供特教專業，而是雙向性的，幼兒園教保服務人員說明幼教課程與教學、現今的幼教趨勢，幫助巡輔教師瞭解幼教現場的想法，才能與教保服務人員有更多的討論，因此非僅是單方向的知識提供，而是知識互遞。

要與幼兒園教保服務人員合作，不是僅期待幼兒園教保服務人員習得特教知能，而是巡輔教師也該理解幼教課程與教學，才能與幼兒園教保服務人員合作，所以不僅是巡輔教師將特教知能傳遞給幼兒園教保服務人

員，而是知識的互相傳遞，取得最適合的輔導策略(研省_1060218)。

二、技術傳遞轉為技術集思

非僅由巡輔教師將特教專業技術傳遞給幼兒園教保服務人員，運用合作諮詢模式，我們瞭解真正適合班級特殊需求幼兒的策略，是團隊成員共同集思出來的，且通常巡輔教師、治療師只能給予方向性的舉例，真正可落實運用的策略大多為教保服務人員的用心巧思。

在輔導歷程中，我們能給予的建議真的很單一有限，在與幼兒園教保服務人員的討論過程中，只要讓教保服務人員知道該輔導策略背後的使用意後，教保服務人員則能運用她們的幼教專業，將技巧變得更為多元有趣(研省_1060320)。

三、信念傳達轉為信念共享

我們在合作的歷程中發現很多事情非盡如人意，特殊需求幼兒及其家人也不是我們用心輔導就能有所改善，該如何去看待及尊重不同家庭及幼兒的特質及需求，身為教師的價值反該是我們所關切的，因此，也不在僅如以前所理解的，由巡輔教師傳遞「融合教育」信念給幼兒園教保服務人員，而是彼此共同思考教育真實的價值。

我們總會以自己的角度給予家長建議，或認為家長的配合度不高，則會給予言語上的教育，但是真的家長不願意、還是家長沒能力(I_T8_1060613)。

我小時候跟家人去教養院，看到一位五十幾歲的阿伯，每天吃著一顆爛掉的蘋果，看到工作人員都覺得阿伯怎會吃一顆爛蘋果，後來才知道是阿伯的父親，一位七十幾歲的老先生，每天早上用著口袋剩餘不多的零錢去水果店買的蘋果，走了好幾哩路，為阿伯送過來的。從外人眼中看來，那不過是一顆爛掉的蘋果，但那可是老先生竭盡所能去疼愛自己孩子的方式(I_T8_1060613)。

聽到小欣老師所分享一顆爛蘋果的故事，我們思考我們看待弱勢家庭的眼光及想法，在當下我們會覺得我們很努力，家長配合度不高，但真是如此嗎？我們真實理解該家庭的情況嗎？或許哪以是家庭竭盡一切所能，能給予孩子的所有，身為教師的我們，在理解家庭及幼兒真正需求後，或許對於教育價值及思考，會有另一番想法。

身為巡迴輔導教師多年，我常在思考巡迴輔導教師的角色功能，經過一年的研究後，我從團隊成員中的一員，漸進成為團隊中的協調者，聯繫及協調教保服務人員、專業治療師、行政人員及家長的想法，進而透過合作諮詢模式將不同治療師及巡輔教師的建議整合為方便教保服務人員在班級中可執行的策略。國內學者則指出專業團隊合作過程中，相關專業人員接觸學生的時間有限，不易掌握學生的全盤狀況，特教老師則要成為當中的橋梁，一方面協助專業團隊有效率地瞭解學生的表現狀況，另一方面則要整合所有的專業建議，給予學生最為適切的教學規劃與安排(王天苗等人，2003；蔡昆瀛，2005；鄭玉慈，2005；賴怡君，2006；曾瑛婷、劉明松，2006；程貴聯，2007；陳享連，2010)。



圖 22 巡輔教師在合作諮詢歷程中的角色改變

貳、合作，擴大彼此的視野

與教保服務人員合作後，更深入瞭解教保服務人員的班級經營、主題規畫方式等，比我想像的融合教育有更多的可能，包括生活常規、生活自理等，且瞭解「提供的策略要符合幼兒園生態」非僅是「教保服務人員能應付特殊需求幼兒的策略」，如果沒有這樣的看見，特教理論很難被幼兒園教師所接納。而語言治療師則表示：「以前到幼兒園只會看幼兒的語言溝通能力，給老師不見得適用的建議，經過這一年的合作，才知道為何幼兒園老師不願意執行目標，也會思考什麼對孩子才是最重要，願意多去瞭解幼兒園作息及主題活動。」(I_ST_1060530)；小諭老師照顧弱勢家庭的小婷，她分享這段時間的成長為「園長及巡輔教師會提醒我們去多去看家庭優勢，只要家庭有做一些，就該給予鼓勵。」(I_T3_1060612)；小甄老師分享：「在這過程中，我發現很多策略，都要從觀察開始，只要夠瞭解孩子，就能找到適合的輔導策略。」(I_T4_1060627)與小甄老師同班的安安老師表示：「現在更懂得如何觀察孩子的方式。」(I_T5_1060627)負責協助照顧小婷及小承的教師助理員則表示：「透過每次與巡輔老師或治療師的討論，收穫很多，學到很多照顧特殊需求幼兒的技巧。」(I_T3_1060612)

參、合作，讓我們創造更多可能

透過合作我們瞭解不僅有一種做法，也不僅一個時段或作息，在當中為特殊需求幼兒創造更多學習的機會。

一、增加不同時段及作息

從剛開始與教保服務人員討論一個目標在一個時段進行，一兩個月後，教保服務人員因熟悉該目標的用意後，教保服務人員則可在不同的時段中執行目標，運用自如。例如：小楷認知領域目標為「可唱數1-30」，原本只利用排隊時間讓小楷練習，後來月亮班小甄及安安老師利用點名的方式，讓小楷熟悉數字1-30；並在戶外暖身操時間，讓全班幼兒進行唱數，當小楷有跟著唱數，則給予鼓勵。

二、輔導策略更為多元

經過一年的合作諮詢，原本的輔導策略變得更為多元，例如：小欣老師為的幫助小樂學習數字，除了使用益智區內的教具、教師購買坊間教材、自製數字教材(如圖23)外，還使用相似音及具體物品，幫助小樂認識「9」(如圖24)。



圖 23 小欣老師製作數字卡，幫助小樂學習數字



圖 24 小欣老師為了幫助小樂學習數字「9」，特別做了「氣球9」

三、執行IEP成員擴及到行政人員

在希望幼兒園除了教保服務人員及巡輔教師共同關注特殊需求幼兒的IEP目標外，由於平時的園務/教學會議討論園內特殊需求幼兒的學習情況，我也會將當天的輔導情況與行政人員討論，再一次又一次深入的討論後，園內教保服務人員及行政人員都瞭解每一位幼兒的能力及IEP目標。有次，小芬老師(園內行政人員)開心的跑過來告訴我：「老師，小鈞會講話了」、我說：「真棒，他說了些什麼？」小芬老師：「不要喝水」「我會○○」之類的，我回應：「哇！四個字了，他這學期的IEP目標為講出8個字的句子。」小芬老師知道小鈞的IEP目標後，則會不時利用時間與小鈞互動，提供口語表達的經驗，幫助小鈞學習說出較為完整的語句。

透過一年合作諮詢的經驗，我們看到更多輔導多元性及可能，不會僅局限於一種教導的方式，或以特教為思考的個別訓練方式，可是隨時隨地都可運用的策略，讓教保服務人員更多信心去面對不同類別的特殊需求幼兒。

肆、沒有共同平等的討論，是無法發展出符合統整性及自然情境的策略

一、共同平等的討論才能提供統整性的輔導策略

經過幾次團隊成員間的討論，我們發現很難將幼兒區分為透過某個活動只執行某個領域的目標，例如：職能治療師建議小承須要練習使用剪刀在厚紙板上剪曲線，小欣老師直覺「小承本來就會剪曲線」，職能治療師則會再說明：「剪曲線除了再加強小承的雙手穩定度外，更重要的是訓練小承的專注力」；另外，小蘭的認知記憶及專注能力較弱，我們則設計生活自理領域目標訓練小蘭的執行功能，當教保服務人員理解幼兒主要問題後，執行上較為容易。

二、共同平等的討論有助發展出自然情境的輔導策略

透過與教保服務人員之間的相互交流、共同討論，會發現「很多時候自己總會有看不到的地方，需要從不段的晤談去理解當下的情境。」就誠如McWilliam於2014年早療國際研討會中所提及的「要提供幼兒園教師建議前，要先問四個問題。」透過提問，釐清教師的疑惑，思考可能背後的困難，才能與教師共商適合的策略。還沒釐清前給予的建議，仍是「失去自然情境脈絡的」的專家諮詢模式。我問語言治療師在當中的感受，語言治療師表示：

其實剛開始會覺得被吐槽，我給的建議，會被老師質疑的感覺，但也很喜歡這樣的吐槽，老師願意問，我才有機會再釐清(I_ST_1060530)。

我到其他學校/幼兒園輔導，老師會很認真的將我給的建議一一記錄下來，但我不知道我給的建議是否可行，下次入園又發現老師沒有進行，而希望幼兒園的老師很會問問題，且問得很仔細，這樣很好，我才知道自己給了不適合的建議，在釐清背後的用意為何，找到最適合的輔導策略(I_ST_1060530)。

只有單向性的由巡輔教師或治療師提供教保服務人員建議，儘管是經由「詢問」所得到的「建議」仍是屬於專家諮詢模式；而合作諮詢模式是從一來一往的討論後決定的，才能確定目標的準確性、可行性，不需要給予過多、或不適切的輔導策略。

伍、行政支持是融合教育之重要推手

行政支持是融合教育重要的推手，睿智的園長在暑假期間則讓園內教保服務

人員共同思考「班級的組合方式」，依據幼兒的年齡及特質，將全園11位特殊需求幼兒(包含1名聽障幼兒)分配到6個班級中，園長則引導教保服務人員思考「怎樣做才能讓每一位特殊需求幼兒得到完整的照顧？」「想想看，如果這班級是妳的班級，妳希望或不希望怎樣的分班方式？」(D_會記_1051116)，教保服務人員用了三次的會議，才決定各班特殊需求幼兒的分班方式，也因為事前行政的支持及用心規劃，才讓105學年度全園11位特殊需求幼兒都能得到妥善的照顧。

經過一年的團隊合作，希望幼兒園教保服務人員給予最多的回饋則是園長及行政人員所提供的協助：「我們園長很用心，教學會議時會透過討論提供適當的輔導策略。」(I_T5_1060628)小欣老師也表示：「剛開學園長給我們人力支援，讓我們能穩住全班，也能抽出人力去協助有情緒行為問題的小承。」(I_T8_1060628)，不僅是園內教保服務人員得到園所行政支持，對我而言，園長及行政人員給予我許多的支持及具體協助，讓我知道這樣融合教育之合作諮詢，是值得堅持下去的融合服務形式。

第五章 結論與建議

本研究宗旨在於瞭解希望幼兒園在進行融合教育合作諮詢歷程中，所遇到的困難及因應方式，做為往後幼兒園教保服務人員進行融合教育之參考。同時巡輔教師透過與幼兒園教保服務人員及專業治療師的互動，促進專業成長。本章共分為兩節，第一節為結論，主要就實際研究結果，歸納具體結論；第二節為建議：就實際研究結果，對園所主管、幼兒園教保服務人員及相關專業團隊成員之建議，提出具體的建議。茲分述如下：

第一節 結論

研究者根據本研究發現，歸納以下的結論：

壹、以自然情境為思考的IEP目標，才能融入作息實施

確認以IEP為輔導主軸，巡輔教師與幼兒園教保服務人員從共同擬訂、共同思考IEP融入自然情境中，方能落實自然情境實踐。若以「能力導向」或「個別領域」的思考擬訂目標，未加入自然情境作為考量，在IEP實施及評量上則會遇到困難，因此，從IEP擬訂則要以自然情境下思考。

貳、經過共同討論、激盪及決定的IEP及輔導策略，有助於教師執行

以專業本位所提供的是「為了孩子給予最好的建議」，是單向的提供專業建議，卻未考慮幼兒所處的學習情境、作息、教學活動等因素，或透過與教保服務人員討論後取得最為合適的建議，仍處於「專業諮詢」非「合作諮詢」。「什麼樣才是對幼兒重要的學習經驗？」該以特殊需求幼兒適應活動需要的能力做為思考，考量介入的優先順序，教保服務人員能聚焦於該名幼兒所需要學習目標給予

輔導策略，循序漸進的提供輔導策略；有明確的方向，教保服務人員會適度的忽略或淡化某些行為，也有助於師生互動關係。

叁、尋找共同的關注，有助於建立信任關係

特殊需求幼兒在自然情境中落實IEP的複雜度高，需要不同專業團隊成員共同思考面對，也由於不同專業的養成背景不同，看待幼兒的點不同，但回到以幼兒為中心的思考，持續思考及關注幼兒的需求及優弱勢能力，在同樣的焦點關注下，有助於團隊成員彼此關係的建立。

肆、合作諮詢是一支持、分享的歷程，讓彼此更有能量

合作的重要精神之一是能夠相互支持，當彼此的互動有高度的連結，為共同目標而努力，在當中分擔教導特殊需求幼兒的辛勞，也共享知識及資源，過程是喜悅且欣喜，當問題能夠被他人理解時，一份支持的力量油然而生，就算問題還沒辦法被解決，但心裡哪一份焦慮感相對減少，取得代之是彼此見證幼兒成長的一份確定感，更有能量及熱忱面對幼兒。

伍、行政支持有助於建立合作諮詢模式

在此歷程中，園長扮演著重要的角色，由於園長的理解及信任，讓我在希望幼兒園有著隱性的支持力量，幫助我與教保服務人員之間建立信任關係，及遇到困難時給予的行政協助。

第二節 建議

透過本次研究結果及文獻探討，本節提出以下建議對園所主管、幼兒園教保服務人員及巡輔教師參考。

壹、對園所主管的建議

一、時常和教保服務人員及巡輔教師交流，以瞭解其困境

由研究結果可以發現，幼兒園教保服務人員與巡輔教師由於園所主管及行政人員主動積極協調幼兒園教保服務人員與巡輔教師間的溝通，將會有助於雙方教師合作諮詢的進行。建議園所主管、行政人員可多詢問幼兒園教保服務人員或巡輔教師是否需要提供協助，不一定只能在定期會議或IEP會議，可透過不定時的溝通發現教保服務人員與巡輔教師感到困擾，及需要協助的部分，進而能夠針對教師們的情況，提供適當的人力支援、資源運用等，也可因為時常的溝通討論，增進團隊成員對於園所的信任感，營造出友善的環境，有助於特殊需求幼兒學習。因為園所主管、行政人員的重視，逐漸影響團隊成員對於合作諮詢的態度及想法，促進合作諮詢的成功運作。

二、協助安排團隊成員共同的晤談時間

由研究發現，合作時間難以配合也是讓幼兒園教保服務人員、巡輔教師及專業治療師在合作諮詢上產生困境的原因之一，巡輔教師及專業治療師入班時間，幼兒園教保服務人員多忙於處理課務，若園所主管、行政人員能夠協助在必要時安排晤談時間，有助於合作諮詢之運作。

貳、對教保服務人員之建議

一、嘗試與巡輔教師共同討論、擬定及執行IEP

巡輔教師在擬定IEP或課程調整的能力多高於幼兒園教保服務人員，但幼兒園教保服務人員若能與巡輔教師一起分析瞭解特殊需求幼兒的能力，並共同擬定學習目標，思考在自然情境下可執行的目標，就不會造成幼兒園教保服務人員太大的困擾，或許剛開始會覺得陌生、或有想法上的不同，但經由雙方討論而擬定完成的IEP，將可凝聚幼兒園教保服務人員及巡輔教師的共識，因而促成合作。

二、不將班上特殊需求幼兒視為巡輔教師的責任

近年來融合教育興起，特殊需求幼兒進入普通班級學習已經成了必然之趨勢，因此，幼兒園教保服務人員也須因應此一潮流，瞭解班上特殊需求幼兒的學習與發展，具備在自然情境下課程調整之能力。以實務而言，幼兒園教保服務人員的負擔繁重，若能與巡輔教師協調出共同時間，或利用網路交流，互相分享特殊需求幼兒在學習及行為表現等狀況，相信除了可提升教保服務人員的專業能力外，也有助於特殊需求幼兒之發展。

叁、對學前巡迴輔導教師之建議

一、學前巡迴輔導教師角色再釐清

隨著融合理念的推行及普通班教師及家長的需求，巡輔教師應體認須將自己的工作重點做些調整，透過本研究巡輔教師與教保服務人員的合作歷程，促使巡輔教師不段省思、重新定義自己在融合教育舞台所扮演的角色，透過與教保服務人員合作諮詢彼此交換共享知識、技術及信念，有助於特殊需求幼兒IEP之達成。

二、共同討論思考，取代直接提供輔導策略

去除個人專業，相信彼此的專業，才可能達到合作的機制，巡輔老師與幼兒園教保服務人員的訓練背景、教學模式不同，要提供輔導建議，不是「直接提供具體的輔導策略」，而是要經過討論，不段釐清幼兒在學習上可能的困難、學習的特質等，這樣的合作方式，才是平等尊重基礎下進行。且在相互討論出的輔導策略，才能在幼兒園普通班執行，且因是共同想出來的，幼兒園教保服務人員的執行意願會較高。

三、聚焦特教與普教相似的地方，才能建立團隊成員之共識

透過理解彼此的教學信念，討論各自背後想法與交流雙方觀念，可探之特殊教育與普通教育的共同之處，皆為教育的一環，且都是以幼兒為主的教育，相似之處是多過於相異之處。透過共同服務特殊需求幼兒的歷程，我們慢慢達到融合教育的「共識」。

參考文獻

一、中文部分

- 王天苗(2001)。運用教學支援建立融合教育的實施模式：以一公立幼兒園的經驗為例。 **特殊教育研究學刊**，**21**，27-51。
- 王振德(1985)。回歸主流-其發展、涵義與相關問題。 **特殊教育季刊**，**17**，1-7。
- 何華國(1987)。回歸主流的理論與實際。 **國教天地**，**71**，15-16。
- 汪慧玲、沈佳生(2010)。實施融合教育之托兒所教師教學困擾之研究。 **美和學報**，**29**(2)，125-147。
- 周天賜(2006)。合作諮詢與融合。 **國民教育**，**47**(1)，21-31。
- 周天賜譯(2008)。 **諮詢合作與融合教育**。 臺北：心理。
- 林美和(1985)。推動回歸主流應有的認識。 **特殊教育季刊**，**17**，8-11。
- 林貴美(2001)。融合教育政策與實際。載於楊宗仁編輯， **融合教育論文集** (pp。11-36)。臺北市：國立臺北師範學院特教中心。
- 柯秋雪(2006)。談學前融合班教師實施融合教育所面臨的困難及其支援系統。 **國民教育**，**47**(1)，38-47。
- 張翠娥、李淑貞(2009)。專業諮詢介入學前融合班級發展個別化教育計畫與實施成效之研究。 **幼兒保育學刊**，**7**，25-44。
- 教育部(2009)。中華民國教育年報 98 年。
- 教育部(2013a)。特殊教育法。
- 教育部(2013b)。特殊教育法施行細則。
- 教育部(2014c)。幼兒教育及照顧法。
- 許秀萍、洪啟玲、謝芳琪、楊秀慧 (2009)。三位幼教老師實施融合教育的故事。 **臺北市立教育大學學報**，**40**(2)，73-106。
- 陳良青、謝治平(2004)。學前融合教育班教師所面臨的困難及因應之建議。 **特教園**

丁，20(1)，34-39。

陳享連、鐘梅菁(2010)。學前特教巡輔教師提供普通班支援服務現況之研究。**特殊教育復健學報**，23，25-47。

陳鴻松(1987)。從回歸主流談普通班教師應有的認識。**國教天地**，71，20-23。

曾瑛婷、劉明松(2006)。學前身心障礙學生巡迴輔導制度實施現況與未來之探討-以台中縣為例。**台東特教**，23，12-16。

傅秀媚(2001)。融合教育的實施模式研究 **特殊教育論文集** (Vol.9001，pp。141-156)。臺中市：中師特教中心。

傅秀媚(2002)。學前階段身心障礙特殊班評鑑項目之調查研究。**臺中師院學報**，16，353-382。

鈕文英(2006)。國小普通班認知障礙學生課程與教學調整方案之發展與成效研究。**特殊教育與復健學報**，15，21-58。

鈕文英(2008)。擁抱個別差異的新典範融合教育。臺北：心理。

黃怡萍(2006)。合作教學在融合班級之運用。**特教園丁**，21(3)，41-47。

黃嘉紋(2008)。臺北市幼兒園特教巡迴輔導在融合教育中角色職責與專業成長需求之研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學，臺北市。

盧明譯(2001)。活動本位介入法-特幼兒的教學與應用。臺北市：心理。

蔡昆瀛(2009)。論特殊教育與相關專業輔導之支援服務。**國小特殊教育**，48，13-22。

蔡昆瀛(2017)。巡迴輔導 follow me-學前特殊教育巡迴輔導實務參考手冊(上冊)。教育部國民教育署。

蕭惠伶、林幸台(2002)。融合教育下身心障礙幼兒社交技能與社會地位之研究。**兒童福利**，2，1-34。

蕭聖瑜(2009)。學前特教巡迴資源教師與普通班教師建立合作諮詢模式之行動研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學，臺北市。

蘇文利、盧台華(2006)。利用自然支援進行融合式班級合作諮詢模式之行動研究。

特殊教育研究學刊，**30**，53-73。

蘇燕華、王天苗(2003)。融合教育的理想與挑戰-國小普通班教師的經驗。**特殊教育研究學刊**，**24**，39-62。

鐘梅菁(2002)。學前融合教育實施之探討。**新竹師院學報**，**15**，429-542。

鐘梅菁、江麗莉、陳清溪、陳麗如(2009)。學前特教教師專業評鑑規準建構之探究。**教育研究與發展期刊**，**5(3)**，145-174。

二、西文部分

- Adams, A. (2003). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 49(2), 182-193.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2005). *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood education*(5th ed.). Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Atkinson (1975). Mnemotechnics in Second-Language Learning. *American psychologist* , 30(8), 821-828.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971). *The control processes of short-term memory*. Institute for Mathematical Studies in the Social Sciences, Stanford University.
- Gartner, A. (2003). Inclusive education for all students. *The Journal of Special Education*, 36(2), 212-233.
- Idol, L. (2002). Creating collaborative and inclusive schools. Austin, TX: Po-Ed.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: what the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.
- Odom, S. L., & McLean, M. E. (1993). Establishing recommended practices for programs for infants and young children with special needs and their families. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children*, 69(2), 135-145.
- Scruggs, T. E. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York.

國家圖書館出版品預行編目資料

幼兒園融合教育合作諮詢歷程之研究 / 柯雅齡,
陳香娟, 鮑繼蘭研究. -- 臺北市 : 北市教研中
心, 民 106.12

面 ; 公分. -- (教育專題研究)

ISBN 978-986-05-4394-0(平裝)

1. 融合教育 2. 學前教育

529.5

10602246

教育專題研究 (192)

幼兒園融合教育合作諮詢歷程之研究

發行者：臺北市教師研習中心

發行人：楊淑妃

研究者：柯雅齡、陳香娟、鮑繼蘭

審查委員：臺北市教師研習中心出版品編審小組

任光祖 王舒誼 尤惠娟 蔡瑜文 黃益輝

王妙慧

出版機關：臺北市教師研習中心

版(刷)次：初版

地址：11291 臺北市北投區陽明山建國街 2 號

網址：<http://www.tiec.tp.edu.tw>

E-Mail：tiec@tiec.tp.edu.tw

聯絡電話：(02) 2861-6942

承印者：神威影印社

地址：臺北市大安區復興南路二段 301 號

電話：(02) 8732-7272

出版日期：中華民國 106 年 12 月

I S B N : 978-986-05-4394-0

本書全部圖文均有著作權，未經本中心同意不得使用或取材