

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，傳遞一些特殊教育的概念，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)：

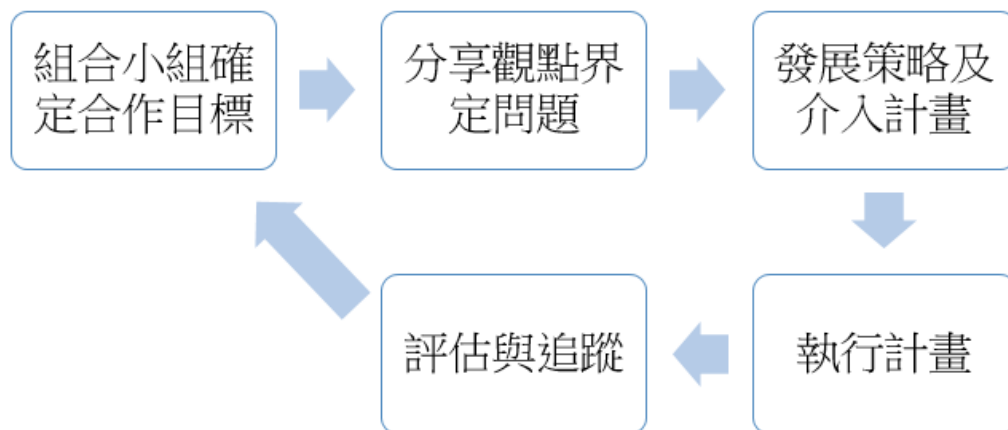


圖 1 合作諮詢模式之步驟

- 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)

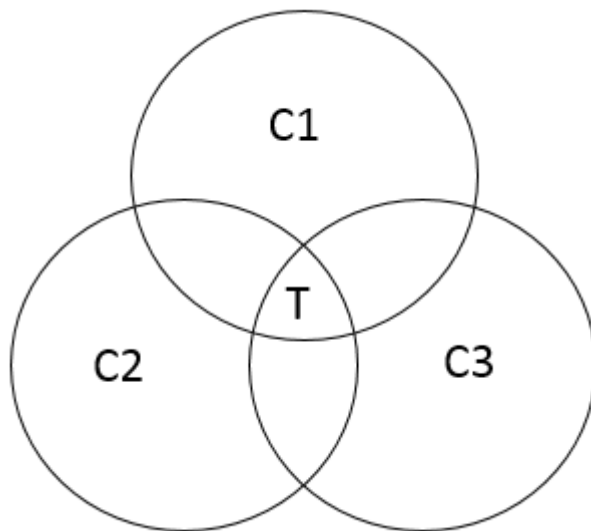


圖 2 Idol 合作諮詢模式中成員間的關係

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。