

循著中介系統的脈絡來探討特教與 幼教老師在自然情境中的合作歷程

劉凱

中原大學早療中心教師

曾淑賢

中原大學特教系助理教授

本研究以質性研究取向深入探討特教巡迴輔導老師和幼教老師在融合情境中的合作歷程。研究者提供自然情境教學支持的特教巡迴輔導，進入 11 所沒有特教資源的私立托兒所達三年。由於特教老師和特殊幼兒構成一個微觀系統，幼教老師和特殊幼兒也形成一個微觀系統，兩者之間聯繫而成的中介系統為本研究提供了分析與詮釋的思維脈絡。研究資料主要來自研究者參與觀察的個人札記、訪談三位特教巡迴輔導老師和五位幼教老師所得到的資料以及相關記錄文件。整個合作歷程展現出：一、合作關係不會自然發生，必須先了解彼此的需求與期待；二、初入場域，建立以解決問題為取向的關係是關鍵；三、啟動中介系統的趨近過程能夠化解專業衝突，堅持溝通與投入時間是不可或缺的轉化要素；四、專業合作的關係往正向發展時，特教老師和幼教老師也獲得專業成長。除了特教老師和幼教老師合作歷程的主軸故事之外，又浮現另一個值得重視的主題：同儕與督導支持對於新手特教巡迴輔導老師的專業發展與專業合作有相當幫助。

關鍵詞：中介系統、合作歷程、自然情境、特教巡迴輔導老師、學前融合教育

為什麼說這個故事

隨著融合教育的趨勢，臺灣學前階段的特殊教育服務模式有著相當大的轉變，《特殊教育法施行細則》（2003）第七條規定：「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。」各地逐步推廣學前融合教育，許多縣市強制安置特殊幼兒於公立幼托園所，越來越多的特殊幼兒進入普通班就讀。依據特殊教育通報網（教育部，2011）的資料，89 學年度各縣市學前階段安置在一般幼托園所的特殊幼兒有 3,064 名，99 學年度激增將近四倍之多，有 12,151 人；尤其是在普通班級接受特教方案或各類巡迴輔導的特殊幼兒，89 學年度所占的比率還不到五成（分別是 37%，7%），到 99 學年度的比率已高達九成以上（分別是 56.32%，35.93%）。由此可見，特殊幼兒不再只是安置於集中式的特殊班級。為了因應學前融合教育逐漸增加的需求，特教巡迴輔導服務成為特殊幼兒進入一般幼托園所的重要支持（洪禎環、傅秀媚，2007；張小芬，2006；陳享連、鐘梅菁，2010；Dinnebeil & McInerney, 2011）。所以，在我們執行學前巡迴輔導專案而與幼托園所接觸的時候，園所長和老師通常是抱著歡迎的態度，因為：

「他們認為我們是來把特殊孩子帶出教室，要不便是陪在特殊孩子旁邊進行個別教學，至少能夠讓老師喘口氣，或者維持老師上課的流暢性，不會受到特殊孩子的干擾。」（研究者 R1 個人札記）

他們預期特教巡迴輔導老師提供的是直接服務，抽離特殊幼兒一對一個別教學或是入班協助，這也是臺灣現行巡迴輔導中常見的服務方式（張小芬，2006；陳享連等，2010）。可是，研究者在先前的研究中，曾經訪談美國一

位資深的語言治療師，她當時擔任一所療育機構的高階主管，對過去提供二十多年的抽離式服務經驗作了以下的結語：

「我們所做的就像水桶裡的一滴水（a drop in the bucket）。在進行一對一的時段，孩子每個禮拜來一次，一次一個小時，一個月 4 個小時，一年十二個月共 48 個小時，是兩天！一年 365 天，我們的介入其實只有兩天！這還是在這孩子生病不請假、過節不放假的情況來計算。」（研究者 R2 訪談札記）

融合教育既然希望特殊幼兒回到自然情境，那麼，又為什麼選擇抽離呢？特殊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？班級的其他同儕會不會因為特殊幼兒的被帶離開，而對他貼上標籤呢？抽離式的教學，是否意味著幼教老師就不必為特殊幼兒的學習負責了呢？因著這些內在質疑的聲音以及蒐集文獻後的了解，我們決定以自然情境教學支持的模式，來進行這個學前巡迴輔導專案，希望給所服務的特殊幼兒一個真正融入的機會。我們面對的第一波挑戰正是來自第一線的夥伴：

「在我們說明如何支援教學與進行服務流程之後，老師帶著困惑的眼光詢問：『為什麼是我教呢？』園長更是很不客氣地說：『老師還要照顧其他孩子，怎麼可能去進行教學？你們要是有意義，就應該 24 小時陪在他的身邊，跟著他一起上課。』」（研究者 R1 個人札記）

臺灣學術界在學前融合教育階段的實證研究中，有以合作模式實施融合教育（李翠玲，2006），有以專業團隊進入幼托園所定期輔導（王天苗，2001；李翠玲、鐘梅菁、邱奕君、

邱上純，2008；張翠娥等，2003）或是巡迴輔導（劉蔚萍、王銀絲、徐淑珍、卓政翰、紀岑嬌，2003），也有以特教專業諮詢介入實驗班級（吳淑美，1992；林寶貴、盧台華、賴文鳳、謝蘭芝，1996；許碧勳，2001）或是一般幼托園所（張翠娥、李淑貞，2009），但是，聚焦於特教老師巡迴輔導的研究並不多，而且多集中在調查現況、服務內容、實施成效以及滿意度等（陳享連等，2010）；這些研究都發現合作是成功融合的一個重要關鍵。

專業合作是幫助普教老師教導特殊學生最有力的支持（鈕文英，2002；鐘梅菁，2001；Brownell, Adams, Sindelar, Waldron, & Vanhover, 2006; Pugach & Johnson, 2002）。過去文獻陸續整理出專業合作有效運作的相關因素（張翠娥、鈕文英，2007；傅秀媚，2002；Johnson, Wistow, Rockwell, & Hardy, 2003），以及在融合教育情境下進行專業合作的挑戰（王天苗，2001；李翠玲，2006；劉蔚萍等，2003；Dettmer, Thurston, & Dyck, 2002; Harris & Klein, 2002）。不過，這些研究即便說明了教師的信念、態度、背景知識或人格特質在合作過程中所扮演的角色，卻沒有深入探索合作歷程中發生了什麼現象。

如果，專業合作對於在自然情境下的融合教育是如此重要，這樣的經驗就值得被細膩地記錄下來。特教老師為了特殊幼兒，踏進學前融合教育的場景，與幼教老師相遇；幼教老師為了特殊幼兒，願意鬆動自己的教學領地，兩種不同專業碰撞所形成的張力，讓人不由得想一探他們在合作過程中到底發生了什麼？這就是我們要說的故事：特教與幼教老師在自然情境中的合作歷程。

站上巨人的肩膀

文獻探討就像是說故事以前先掌握來龍去

脈，可以幫助我們站在更高的位置來看所要了解的現象。不過，在質性研究的過程中，文獻探討、資料蒐集和解釋是持續且交互進行的循環工作，藉由整理、探索、省思，逐漸形成故事的脈絡，更重要的是提醒我們儘可能地不帶著任何偏見進入故事之中。

一、學前融合下的自然情境

在融合的理念下，一個特殊幼兒進入一般幼托園所，這當中的意義絕對不僅止於安置在普通班級，而是更積極地包括：參與活動課程、得到學習相關支持，以及獲取同儕的接納並與之互動。換言之，只要班級中有特殊幼兒，身為主要照顧者的幼教老師就必須提供符合幼兒需求的服務；但是，面對著特殊幼兒複雜而多元的需求，只修習過特殊教育學分或是完全沒有特殊教育訓練背景的幼教老師，實在很難完全滿足特殊幼兒的需求（王天苗，2003；許碧勳，2001；鐘梅菁，2002；Dinnebeil et al., 2011; Macy & Bricker, 2007）。因此，學前教育現場非常需要獲得資源支持來突破困境（王天苗，2001；鐘梅菁，2002；Dinnebeil & McInerney, 2000, 2011; Dinnebeil, McInerney, & Hale, 2004, 2006）。為了因應愈來愈多的特殊幼兒就讀一般幼托園所的融合趨勢，特教巡迴輔導服務已然成為成功融合的重要支持系統（陳享連等，2010；Dinnebeil et al., 2011）。

Odom 等人（1999）說明學前特殊教育的巡迴輔導模式，主要有兩種型態：一是針對特殊幼兒提供直接服務，一是針對特殊幼兒的主要照顧者提供諮詢服務。所謂直接服務，意指特教巡迴輔導老師或抽離特殊幼兒、或進入班級直接教導個別化教育計畫（Individualized Educational Program, IEP）的學習目標；至於諮詢服務的模式，特教巡迴輔導老師雖然也會服務特殊幼兒，與特殊幼兒互動，但主要的職

責則是提供諮商與支持幼教老師或主要照顧者，即便特教巡迴輔導老師沒有來訪的平日，也能進行以 IEP 目標為基礎的教學。

把特殊幼兒部分時間抽離到其他地方進行個別教學，固然是學前融合教育可行的模式，不過，研究也證實，一般幼托園所普通班級的自然生活情境，每天為特殊幼兒提供了多元又理想的互動與學習機會（Copple & Bredekamp, 2009; McWilliam, Wolery, & Odom, 2001），包括：在如廁、洗手、飲食和午睡等作息常規中，提升特殊幼兒的功能性、適應性和生活自理等重要相關技能（Hull, Capone, Giangreco, & Ross-Allen, 1996; Wolery, Brashers, & Neitzel, 2002）；在活動和遊戲中，特殊幼兒與同儕使用相同的教材教具，完全且有意義地一起參與其中（Copple et al., 2009; Wolery et al., 2002）；在不同情境布置的角落活動中，促進特殊幼兒學習各項與情境相關的技能（Bruder, 2001; Dunst, Trivette, Humphries, Raab, & Roper, 2001）。自然情境教學取向的成效確實比一對一直接教學的效果要來得更好，特殊幼兒類化的情形也更加理想（Apache, 2005; Hong & Kemp, 2007; Losardo & Bricker, 1994）。誠如 McWilliam（2002，引自 Dinnebeil et al., 2004）強調對特殊幼兒最有意義的學習時間，並不是巡迴輔導老師來到教室的時候，而是介於巡迴輔導之間的隨時隨地。

二、自然情境中的專業合作

相對於直接服務特殊幼兒的巡迴輔導，在自然情境中透過諮詢服務提供了更多的機會讓特教老師與幼教老師合作互動，而且，在諮商與支持的巡迴輔導過程裡，特教老師成為幼教老師或保育人員的夥伴，彼此尊重，一起討論如何以幼兒每天的生活作息為基礎，在日常作息與教室常規的自然情境中，強調特殊幼兒的 IEP，嵌入教學目標於其中，提供相關教學策

略，甚至是給予幼教老師心理支持。特教老師與幼教老師共同決定、計畫、教學、評量，分享資訊，共擔責任，特教和幼教的專業合作之下，提供特殊幼兒最適性的相關教育服務，並且，建立一個支持的教學情境，以增進特殊幼兒的成長，也使教室裡的成員都能得到最佳發展。這是諸多學者（Dinnebeil et al., 2004; McWilliam et al., 2001; Wesley & Buysse, 2004）認為學前特殊教育真正落實於融合教育服務中的最佳「實務」（best practices），同時也反映出美國特殊兒童協會幼兒分會（The Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children, DEC）的實務推薦指標（DEC Recommendations）（DEC, 2005），促進幼兒最佳發展的學習機會就是讓幼兒在所處的自然生活環境當中學習，使幼兒與其所屬環境的人事物進行持續的互動。

普教老師與特教老師因共事而達成共識，是促進特殊學生融合於普通班級的重要關鍵（鈕文英，2002；鐘梅菁，2001；Brownell et al., 2006; Pugach et al., 2002）。Pugach 與 Johnson（2002）更表示普教與特教老師為達到共同目標而合作的過程中，將會發揮各自的潛能，儘可能使特殊學生得到高品質的教育，並且，經由合作機會的開啟，持續自身的專業成長。研究發現合作機會的確會增長教師專業發展，不只老師會從合作過程中有所收穫，最終，學生也會因此而受益（Pugach & Johnson, 1995; Trent, 1998; Walther-Thomas, 1997）。所以，專業合作可說是幫助普教老師教導特殊學生最有力的支持。

專業合作所提供的服務，目的是為了滿足特殊幼兒及其主要照顧者的多元需求。學者認為專業合作乃是一個受多重角度影響的動態發展過程，談到合作內涵都會提及：專業之間的合作是一個互動的動態歷程，合作對象彼此發展共享與共識的關係，建立相同的目標和價

值，一起決定如何行動，並且共同承擔結果的責任（Friend & Cook, 2007; Thousand, Villa, Paolucci-Whitcomb, & Nevin, 1996; Walsh, Brabeck, & Howard, 1999）。既然合作是一個動態發展歷程，便無法跳脫合作情境而獨立探究，必須浸淫在合作發生的自然情境中，觀察各個因素之間的互動，因此，本研究採用質性取向的探討方式。

三、中介系統：兩個微觀系統的相遇

以特殊幼兒的發展為核心，特教巡迴輔導老師與幼兒形成一個微觀系統，幼教老師與幼兒也形成另一個微觀系統，這兩者所發生的連結與過程則構成中介系統。Bronfenbrenner（1979）所提出的生態系統，非常適合用來描述專業合作的發展過程中，特教老師與幼教老師之間以及他們與情境脈絡之間既多元又動態的互動情形。以下簡述生態系統模式的基本概念。

Bronfenbrenner（1979：21）的生態系統著重環境脈絡對於人類發展的影響，認為：

「人類發展生態涉及個體與環境兩者之間逐漸互相調整的科學研究。個體是指一個活躍成長的個人，環境則是這個個人直接生活於其中且性質不斷會改變的環境，而調整過程會受到各種直接環境之間的關係所影響，也會受到這些直接環境所屬的大環境所影響。」

所謂的「環境」，並不單單只是一個單獨、直接接觸的場所（setting），而是像一套巢狀、階層性的結構，每一個所處的環境系統都被另一個更大的系統包圍，因此，特教老師與幼兒、幼教老師與幼兒、特教老師與幼教老師互動的過程會影響幼兒的發展，也會影響特教老師與幼教老師專業合作的發展。我們視特殊

幼兒為生態系統中的發展個體，從最靠近他到離他最遠的四個層次的環境，依序是：

（一）微觀系統（microsystem）

意指特殊幼兒直接置身於其中的脈絡情境，例如：家庭、幼托園所、學校、同儕團體等。

（二）中介系統（mesosystem）

意指兩個以上的微觀系統間的聯繫關係，例如：家庭和幼托園所之間的互動、幼托園所和同儕團體之間的互動、家庭與鄰近社區之間的互動等。

（三）外圍系統（exosystem）

意指特殊幼兒並不直接置身於其中，但此系統所發生的連結與過程卻會影響到個體發展的情境，例如：家庭與父母的工作場所、家庭與政府機構、家庭與大眾傳播等。

（四）巨觀系統（macrosystem）

意指文化或特殊幼兒所受其潛移默化的價值觀或信念，支配微觀系統、中介系統和外圍系統特性的一種型態，例如：倫常概念、教養觀念等。

特教老師與幼教老師分屬不同的專業領域，卻同是特殊幼兒在學前融合情境下的重要人物，如果因為特教老師和幼教老師對特殊幼兒的信念、期待或是要求有所不同，會使幼兒在巡迴輔導過程中，遊走於隔離和融合場景之間，會經歷到經驗的不連續，以致影響幼兒的成長發展。Bronfenbrenner（1979：38）的生態系統提醒我們：

「在情境中發展的現象（the phenomenon of development-in-context），主要的效應很可能在於互動（interactions）；我們要去解釋與澄清的部分在於互動，在於人與其環境之間的互動，而這個環境包括了過去和現在。」

關於互動的部分，Bronfenbrenner 在 1995 年和 1998 年修正生態系統成為 PPCT 模式（Process-Person-Context-Time Model），提出個體的趨近過程（proximal processes），也就是所謂的發展互動過程。PPCT 模式描述一個個體的發展改變過程，隨著時間、個體的趨近過程、個人特質，以及環境脈絡等因素之間的互動會誘發個體的發展。Bronfenbrenner 和 Morris（1998）認為趨近過程是發展的主要引擎，應同時具備以下特性：

（一）發展的發生，必須從事於活動之中。

（二）該活動必須是固定時間發生，且維持一段相當時間。

（三）該活動持續的時間必須夠久，以至於活動能夠逐漸地更趨複雜。

（四）並非單向發生，而是相互雙向的。

（五）不限於與人互動，也包括與事物、與象徵符號互動。例如：書籍或文字資料等。

那麼，我們要如何探究特教老師與幼教老師之間的互動情形呢？在特教老師和幼教老師合作的發展過程中，他們之間要做些什麼？又要如何互動？才能讓他們的聯繫關係愈強，有助於他們的專業合作呢？Bronfenbrenner（1979）對於中介系統強調兩者角色與活動的相容與一致（compatible）、兩者建立互信關係（mutual trust）、兩者的關係乃是正向發展（positive orientation）、兩者達成目標的共識（goal consensus）、兩者之間擁有共同參與的權力（balance of power in favor of the developing person）。Bronfenbrenner 所提出的中介系統，為我們的故事提供了一個可能的脈絡，卻不會因此而使得本研究受到限制。

於是，我們帶著對自然情境支持的熱情與專業合作的期待，循著中介系統的線索，開始逐步描繪特教老師與幼教老師在自然情境中的專業合作歷程。

說故事的方式

一、故事的形成

我們看到了在抽離教學的巡迴輔導模式中，特教老師和幼教老師之間不會有太多的互動，Bronfenbrenner（1979：37）認為「看」（looking）是不夠的，套用他導師 Walter Fenno Dearborn 所給的建議：「如果你想瞭解某件事，就試著去改變它。」因此，我們承接了某縣政府鼓勵收托特殊幼兒巡迴輔導專案，提供自然情境教學的支持，在 11 所沒有特教資源的私立托兒所進行巡迴輔導達三年之久。

經驗其實有一種時間的結構。剛開始經歷的時候，是沒有辦法立即掌握的，必須從「過去」中省思才能獲取經驗；換句話說，「經驗」通常總是過去的種種（Van Manen, 1990）。因此，我們付諸行動，在現場參與觀察、蒐集文件，完成巡迴輔導專案之後，才進行整個歷程的訪談。持續閱讀文獻、現場觀察記錄和其他文件資料，逐漸確定所關心的焦點和範圍，再進行訪談以及檢核參與老師的談話，Bronfenbrenner（1979）生態系統的「關係」、「角色」、「活動」等主題就慢慢從文獻、記錄、文件和訪談的交互參照中浮現，然後，故事的脈絡就這麼隱隱展開了。

二、人物登場

（一）三名特教巡迴輔導老師

兩位女性，一位男性。三人畢業於某大學特殊教育系，都是學前階段合格特教老師。實習結束，參與巡迴輔導專案的師資培訓，培訓的主要內容包括：以日常作息為基礎、嵌入自然情境的介入，個別化、系統化的評量與教學，以及強調支持而非取代的專業團隊合作。三位老師完成半年的培訓課程，同時經過考核後，在督導之下成為本專案的特教巡迴輔導老師。

(二) 五名幼托園所老師

都是女性，年資由 4 年到 27 年不等，平均年齡在 35 歲左右，都是第一次接觸特教老師的巡迴輔導。三位特教老師每人推薦兩位所服務過的幼教老師，其中有一位重複被推薦，故有五位幼教老師，分屬於不同的五所幼托園所。一位幼教老師已經離開原本服務的托兒所，其他四位老師的班上仍收有特殊幼兒。

(三) 兩名特教巡迴輔導老師的督導

都是女性，在大學特殊教育系擔任教職。一位具有特殊教育博士學位，有輔導特殊幼兒的經驗，所教授的課程與學前融合教育相關，為巡迴輔導專案的計畫主持人；一位則是學前特殊教育碩士，曾在特殊學校服務，為資深合格特教老師，目前正在攻讀特殊教育博士學位。

三、資料的蒐集

在整個專案進行的過程中，由於不同階段以及考量研究的不同需求，兩名研究者會視情況相互提醒所扮演的角色而採取不同的應對態度。執行巡迴輔導時，我們是「參與者如觀察者」(participant-as-observer) 的角色。前兩年，分別參與每家幼托園所的巡迴輔導計畫說明會議；每個月到幼教現場觀察特教老師與幼教老師的互動，之後再與他們一起回顧省思；每學期初和期末參與 IEP 會議，並與園方行政人員和家長檢討服務成果；每兩週一起與特教老師討論輔導服務的相關問題，提供解決策略與支持資源。第三年，輔導服務內容的討論改為一個月一次。我們兩人每年互換所督導的特教老師和園所，調整手邊的個案，以熟悉所有參與計畫的園所、幼教老師、幼兒及其家長；同時，每週定期對話，分享彼此的心得和想法，省思當時的現況並調整未來可能的方向。

巡迴輔導專案結束後，我們開始訪談特教老師，以了解他們的意見和經驗。研究者不再

是「參與者」，檢視自己所扮演的角色和所帶出來的態度，提醒自己不要以督導的身分做出判斷，而是觀察、傾聽特教老師和幼教老師的想法，藉由訪談增加知識。我們根據過去經驗、閱讀文獻和文件記錄的啟發，討論後共同擬出訪談大綱。三位特教老師的訪談結束後進行焦點座談，讓他們彼此對談，澄清觀念或想法不一致之處。

四、資料的處理

故事所蒐集到資料包括：訪談記錄(訪)、焦點座談記錄(焦)、每兩週一次的輔導服務會議記錄(輔)、期初與期末 IEP 會議記錄(I)、督導訪視記錄(督)、現場觀察記錄(觀)、研究者討論記錄(討)以及個人札記(札)。

資料編碼的順序依次是「對象/資料來源/日期」。對象以英文大寫字母為代號，阿拉伯數字代替姓名，研究者為 R (分別是 R1、R2)，特教老師為 S，幼教老師為 E，特殊幼兒為 C；資料來源以關鍵字簡稱標明，例如：訪談記錄為訪。日期的呈現則是阿拉伯數字，前兩碼為西元年代的後兩個數字，第三、四碼為月份，最後兩碼為日期。例如：S1 訪 100827 代表第一位特教老師的訪談記錄來自 2010 年 8 月 27 日。

資料處理時，我們先仔細閱讀其中一位特教老師的訪談逐字稿、輔導服務會議記錄、現場觀察記錄、文件和其他資料。第一次閱讀時，儘可能將字裡行間的關鍵詞、事件圈選出來，之後反覆閱讀，把先前圈選出來的段落形成概念，使用受訪者自己的詞彙和用語，以表現出他們所說和所做的意義，例如：「其實也是幫助者，只是會比較希望有結構的東西給他們。」(S1 訪 100827)，就以逐字稿中的「幫助」為概念；然後，再將相近的概念集成主題，以聯繫這些敘述和行動的觀念，例如：幫

助、旁觀、促進、連結等概念集合為角色；最後，互相關聯的主題合併成更上一層的核心主題，例如：角色、工作內涵、自我成長等主題合併成改變。

接著，再閱讀分析另一位特教老師的記錄資料，分別分析三位特教老師的資料後，彼此之間持續比較，檢視三者中相同和相異的核心主題，之後再次回到最初的記錄資料，確認沒有某些核心主題隱含在其中而被忽略。例如：S1 和 S2 都提及督導支持，於是回到 S3 的最初資料中確認是否疏漏了。

特教老師的部分完成後，才開始分析幼教老師的記錄資料。最後，再行比較特教老師與幼教老師的核心主題。在不斷尋找關鍵意義和主題的過程中，仍持續閱讀文獻，以掌握這個故事的脈絡。研究者經常互相討論和檢核彼此所蒐集的資料，以及從資料當中開展出來的主題和核心主題，從對話中找出分析資料的線索，用來聯繫和統整資料中的各個主題，可以扼要說明全部現象的核心，形成說故事的路線。

在撰寫行文間，我們以段落文字呈現，並不是要複製現場的每個細節或每一句話，乃是企圖完整地呈現現實真象，提供現場的情境脈絡，讓所建構的意義來自資料證據，而不是我們斷章取義地去想像當下感受到的現象。若是該段文字還有主詞所指不明，必須承接上段文字才能清楚處，便添加（）括號內的文字加以補充說明，例如：他（S1），讀者無法從這段文字了解他就是某位特教老師，故加上（S1）使文意更明白。

五、故事的真實性

我們關心所記錄下來的資料是否符合學前融合情境的真實現場，這正是質性研究者傾向認同的「信度」（reliability）（Bogdan & Biklen, 2007）。我們採用特教老師、幼教老師和督導

等不同觀點交叉核對，互為佐證；儘量運用各種方法蒐集資料，包括：訪談、觀察、個人札記以及文件記錄等；也在不同的時間點蒐集資料，從最開始的巡迴輔導說明會議記錄、每兩週的現場觀察記錄和輔導服務會議記錄、每學期的 IEP 會議記錄、每年的個案會議記錄到最後的訪談、焦點座談，以及隨時的個人札記。

此外，潘淑滿（2003）引用 Hammersley 於 1990 年提出的「效度即反省」（validity as reflexive account）。研究者嘗試去知覺到自己可能產生的偏見，例如：我們從文獻和實際研究中熟知自然情境的教學成效，當幼教老師仍然提出抽離教學時，先不予以反駁捍衛或嘗試說服，而是先行考量當下的情境脈絡，以及當事者的實際需求；又如：我們常處於特殊教育領域，有些專有名詞或制度耳熟能詳，但幼教老師卻不見得清楚這些名詞的意涵，因此，必須有幼教現場的實際個案或實例佐以說明，特教與幼教才有機會對談。簡而言之，就是不斷地省思：老師跟學前融合情境脈絡的關係、我們跟老師之間的關係、我們跟資料解釋之間的關係、讀者看這個故事的立場和觀點、故事書寫的遣詞用句，儘量反省整個過程中跟故事真實性相關的每一個層面；尤其是自我檢視，包括：我們的角色、想法的改變、時間對自己的影響。

這些努力，是要更加理解特教老師和幼教老師相遇的故事，也讓多方面的資料展現自然情境中他們實際發生的合作歷程。

因為特殊幼兒， 特教老師與幼教老師相遇

一、揭開序幕

一直以來，許多人對於特教老師和幼教老師在自然情境中進行專業合作的巡迴輔導服務，包括我們專案的三位新手特教老師，理智

上認為可行、有幫助；但是，從經驗或感覺層面卻仍存有很多「懷疑」和「不確定」(S3 訪 100820)。最初的想法是：

「覺得巡迴輔導是對學生，會直覺覺得那是這個孩子的巡迴輔導老師，就是他來了，就是帶去教，很直覺式地會這樣覺得。」(S1 訪 100903)

三位特教老師面對自然情境中的巡迴輔導，要與幼教老師專業合作，一開始感到很生疏，也覺得是挑戰，不僅是「緊張」(S2 訪 100827)，也認為：

「一開始自己真的很蠢之類的，剛進入這個模式裡面，覺得我是一個生手，今天我可能沒有很了解這個東西，可是我還要去跟老師說這個東西有多重要。」(S2 訪 100827)

許多托兒所的幼教老師以往也沒有接觸過巡迴輔導，即便我們在開始執行方案時，舉行了期初說明會議，向他們解說專業合作的流程、自然情境的教學支持模式，可是，實質上的了解與引發的回響依然有限，幼教老師最常見的反應就是：

「一開始他就是不懂，他也都不問，就會完全也沒有回饋，他也不會跟你說他不懂，然後就結束那次會面了。」(S2 訪 100827)

Dinnebeil 等人 (2011) 特別引用 Striffler 和 Fire 在 1999 年的建議，一個有成效的服務系統必須在特教輔導介入和學前融合教育之間建立一個明確的願景 (vision)，這個共構的願景將會成為基礎，讓在系統內的每一成員都清楚知道模式的設計、流程、個人的角色和責任。

由於是公部門在推動這個收托特殊幼兒的巡迴輔導專案，也因為是幼托園所招收了特殊

幼兒提出服務申請，讓我們很自然地進入幼教現場。基本上，諮詢是一個以關係為基礎的服務取向，談到合作的首要關鍵，就是建立關係 (Dinnebeil et al., 2011; Smialek, 2001)，如果能夠當下解決幼教老師所面對的現場問題，更是為未來的合作之路加分；換言之：

「你就是一定要得到他的信任，幫他解決他覺得最困難的問題，他才有辦法對你有信任，我們的關係才有辦法進入到下一步，有比較好的溝通的部分……。對，所以一開始幫助老師解決問題或者是符合他的需求，可能是建立關係比較好的方法。」(S3 訪 100820)

這個關係非關個人情誼，而是以解決問題為取向 (Dinnebeil et al., 2011)，幼教老師與特教老師確認目標是幫助特殊幼兒，達成共識 (Smialek, 2001)，便敞開了合作之門，使得幼教老師接受特教專業的建議與自然情境支持的理念，讓同心協力幫助特殊幼兒達成學習目標的歷程得以展開。

二、專業衝突

特教老師從默許的共識下所進行的抽離模式，嘗試要把特殊幼兒帶回到融合教室的場域時，特教老師、特殊幼兒與幼教老師三者是否都能很自然地轉換、適應每個情境對自己的角色期待。這是 Bronfenbrenner (1979) 所謂的「生態銜接」(ecological transition)，也就是特殊幼兒從一個場所轉移至另一個場所的時候，各個場所之間若能維持良好的互動與聯繫，就能幫助發展中的幼兒順利地經驗這個過程。至於良好的互動與聯繫就是中介系統著重的：特教老師和幼教老師所扮演的角色與從事的活動是否和先前的角色、活動相容與一致？他們建立互信關係了嗎？這個關係是正向發展的嗎？

兩人是否達成了目標的共識？彼此之間擁有共同參與的權力嗎？

例如：特教老師 S1 認為家長的參與是非常重要的，家庭訪問可以「發現很多的事情，或是你坐下來跟家長談一到兩個小時，可以從家長得到一些導師也不太清楚的事項。」(S1 訪 100903) 所以，執行計畫的第一年曾經發生 S1 老師帶著他的信念進行家訪，到所服務的特殊幼兒家裡了解幼兒在家活動的情形。家訪前並未告知幼教老師，家訪過程所得到的訊息也沒有轉達給幼教老師。後來，家長對教學或對幼兒的期待想法不直接找幼教老師溝通，反而透過特教老師來傳達。最後，幼教老師對園所負責人表示：「置我們幼教專業於何地？」(R1 督 080506)

家庭訪問不見得是特教或幼教老師必然專屬的活動，但事先的知會和事後的資訊分享，卻絕對有助於兩人的互信關係，這樣的疏忽當然重重地影響兩人正向關係的發展；家長對幼兒學習的目標，幼教老師沒有參與討論，只是被告知，被剝奪了應該擁有的參與權力。這樣的發展對特殊幼兒並不利，所以，身為督導的我們對園所負責人和幼教老師道歉，再次說明我們的模式是專業合作，也調整了特教老師手上的個案。相對地，如果特教老師和幼教老師都認同家庭訪問的重要時，一起聯手拜訪家庭，就會有不同的結局，像是：

「有時候目標也是需要家裡的爸爸媽媽一起完成的，那我們也會發現說，爸爸媽媽有時候配合度好像不夠好，然後我們就會實際去了解他們家的狀況，我學得巡輔老師一起去是一件很棒的事情，要不然有時候光聽我們說，因為他們跟家長也很少有機會接觸，所以都是聽我們講，那他實際去看到，我覺得是蠻不錯的。」(E3 訪

100305)

另一個衝突點在於對特殊幼兒的期待不易達成共識，特教老師不想讓家長失望，因為：

「家長很急，可是老師（幼教老師）一點兒都不急，那個印象很深刻，就是家長會一直希望你給他東西，你給他東西，你給他東西，可是，老師就是完全不想要這個東西，那時候你就會覺得，到底要給老師還是要給家長……。家長其實是有期待的，可是，學校老師就是好像可有可無。」(S2 訪 100827)

幼教老師則不想給家長太多的希望，因為：

「……巡輔老師有時候給了家長意見，然後就是非常好沒有錯，可是給家長太多的希望，你知道嗎？我不是說要怎麼樣，但是有時候給家長太多那個希望，我們也是盡量做啦，但是有時候期望沒有達到預期的，就很難了。」(E1 訪 110128)

特教老師還看到一個很重要的落差，有些幼教老師並不清楚教學目標嵌入自然情境的重要，對於自然情境教學策略的落實也不是那麼重視。對於特教老師而言，希望孩子是：

「持續性地發展，所以我們這個目標會這樣設計，都是因為我們希望他可以每天、每天練習的機會。那我覺得老師（幼教老師）可能也需要就是要知道這個點，我們一起決定的目標是重要的，然後是可以每天力行在生活當中去執行的。……。但不是每一個老師都能夠在這一個禮拜都一直意識到這件事情，就是我可能是在點心時間要做顏色的練習等等，那這方面

其實我不確定是因為老師覺得這不夠重要，還是真的很忙，可能課程一下來，會沒有辦法意識到這件事情，所以我覺得最困難的也是應該是這一點。」(S3 訪 100820)

除此之外，特教專業所強調的 IEP 與系統化評量，讓幼教老師得多花費時間去從事原先並不存在的「很辛苦」(S1 訪 100903)，包括：文件的填寫、評量方式的挑戰、以及花時間與特教老師溝通等等。以文件填寫為例：

「紙本文件的部分，就是包含像個別化教育計畫，轉銜有轉銜計畫，家訪要有家訪記錄，輔導要有輔導記錄等，所以，我們自己過去那個 IEP 的表格，IEP 的格式，我現在還在用的，就是跟幼教老師分享，他們都整個下巴都掉下來，他們會覺得很不可思議，怎麼會需要做這麼多的東西，……。」(S1 訪 100903)

這時候，雙方若是願意努力讓這樣的溝通會談持續下去，特別是特教老師和幼教老師的共同參與，「互相」討論，「一起」作決定，便會慢慢形成合作的氛圍。幼教老師雖然不熟悉特教專業，自認為是「門外漢」(E5 訪 110315)，可是，

「……我很想幫助這個孩子，那也感謝巡迴輔導，那我有問題我會問，巡迴老師他會幫我找答案，……，我們兩個常常會在討論，互相討論的狀況之下，就是他(C1)今天為什麼會這樣，不是只有一種答案，就是要不斷地去嘗試，一起想答案。」(E5 訪 110315)

幼教老師也從原本以為「沒有辦法幫助」(E2 訪 110128)特殊幼兒，不清楚「用什麼方法去幫他」(E2 訪 110128)，到特教巡迴輔

導介入之後，而有不同的感受：

「我就對他(C2)就比較有辦法，比較有方法去教他，……，像我們這邊有輔導後，就知道要怎麼去引導他，怎麼去帶他，而且我也比較能掌握說，孩子的行為發展到哪一點。」(E2 訪 110128)

因此，幼教老師逐漸認為所付出的努力是值得的。是故，特教老師能夠堅持等待，堅持溝通，堅持一起決定，讓彼此之間擁有共同參與的權力後，才有機會化專業衝突的危機為轉機，看到轉變；也才有可能在信任、對等的關係中形成共識。

三、教學支持

幼教老師在接受特殊幼兒之初，造成困擾的往往都是特殊幼兒的行為，老師經常疲於處理他們所製造的問題而難以立即考量他們的學習(王天苗，2003；許碧勳，2001；鐘梅菁，2002)。我們以特殊幼兒 C2 為例，來描述特教老師 S1 與幼教老師 E2 發展專業合作的歷程。C2 領有「語言障礙」身心障礙手冊，一直是 E2 老師「班上很大的問題」，

「C2 他幾乎沒辦法控制自己，雖然他看起來很活潑，也會表達自己的意見，但對於別人的指正或是上課遇到比較困難的教材，就會尖叫、在地上跺腳或是滾動，情緒一來，可以持續一到兩個小時。」(S1 輔 071030)

我們也確實觀察到 C2：「作弄同儕，推、擠、壓別的幼兒；上課無法安靜坐好，持續發出怪聲……。」(R2 觀 071102) E2 老師又表示 C2 會：

「找別的小朋友玩，但是玩又玩得很誇張，感覺都很像要打人一樣，如果經過制止，他也不會聽，有時候兇

他，他就哭得很淒慘，真的很難處理。」(S1 輔 071102)

正因為 C2「很難安靜坐下來，會一直跑耶！」(S1 輔 071102)，所以 E2 老師想確認特殊幼兒的狀況，質疑 C2：「他這個應該算是過動吧？」(S1 輔 071102) 也希望特教老師每次到校巡迴輔導時能把 C2 帶出教室，給老師一個喘息的空間。很顯然地，C2 所領的手冊無法反映他的學習需求。接下來的特教巡迴輔導，我們先滿足幼教老師的喘息需求，暫時先帶特殊幼兒離開教室進行一系列的評量與資料收集，包含：發展評估、觀察、訪談等以期更能了解 C2，然後，我們詢問幼教老師關於他的優點或特殊表現，讓我們不只注意到 C2 的特殊需求，也同時看見他的優勢。E2 老師很認真地回應：

「……也是有，像他上課時候會很熱心要幫忙別的同学，另外，在學校裡面，他對於昆蟲的觀察力也很敏銳，可以說出這是什麼什麼蟲……。」(S1 輔 071114)

在特教老師與幼教老師的意見交流之後，共同決定以鼓勵 C2 的正向行為替代處罰他的負向行為；並在課堂學習新概念時，E2 老師先引導 C2 練習，然後讓他獨立嘗試，當 C2 可以自己完成、有成功經驗後，再請他去協助其他幼兒。漸漸地，老師發現：

「這個禮拜 C2 情緒發作的次數少很多耶！」(S1 輔 071231)

「原來 C2 教其他小朋友可以教得這麼認真！」(S1 輔 080115)

「自然主題的時候，C2 可以自己一個人看著圖鑑看很久很久耶！」(S1 輔 080121)

而且，E2 老師跟 S1 老師分享的過程中，

也省思意識到：

「如果我用命令的口氣跟 C2 講話，C2 好像不太能接受，但如果我向他撒嬌、拜託，他反而願意聽我的話，他似乎是一個比較需要大人耐心和他培養關係的小孩。」(S1 輔 071231)

幼教老師會主動說明如何處理 C2 的一些突發狀況：

「有時候上課到一半，他會想起來走動，我也開始允許他，因為我想他應該是遇到一些困難需要調適一下。」(S1 輔 080115)

不過，新的問題也隨之產生：

「雖然最近 C2 的情況有改善不少，但是有一些小朋友跟我反應，為什麼 C2 上課可以起來走動？為什麼老師每次都對 C2 都好像會給他很多次機會？這樣不公平。我有時候不太知道該怎樣回應他們，……。我自己也覺得這樣是不是真的不太公平啊？」(S1 輔 080115)

我們並沒有直接給答案，建議幼教老師把這個問題帶回給班上幼兒，因為那是屬於他們的班級，幼兒有權利知道 C2 的狀況。E2 老師詢問其他幼兒與他們一起討論：「如果你們是老師，你們會怎麼做？」(R2 觀 080121) 結果：

「我們班的小孩，我真的覺得很了不起，我把 C2 的狀況告訴他們以後，馬上就有人跟我說：『老師，這樣我知道了，C2 比較需要老師的照顧，那我們可不可以也一起幫助他？』聽到這些話，我心裡真的很感動。」(S1 輔 080121)

我們欣然樂見幼教老師對特殊幼兒的看法

改變了，處理特殊幼兒的方式也不同了；特殊幼兒在學前融合教育環境中得到同儕接納的同時，我們更期待特殊幼兒不只是在特教巡迴輔導老師來訪時才進行教學，而是能夠在他所處的自然情境中持續學習（DEC, 2005），所以，我們的諮詢服務是：

「……希望可以讓老師在自然情境中，幫助孩子在自然情境中學習，然後，找到那些可以教學或學習的時間點之類的，幫老師找出一些時間，那些時間，他的教學也是普通小朋友可以用的。」(S1 訪 100827)

自然情境的教學支持依據教學目標在團體課程中執行，也在個別時間中進行，幼教老師表示：「課堂上的時候可以進行」(E4 訪 110126)，就是：

「會特別點他(C3)，因為我們定的目標就是要讓他發表，我就特別點他，不會增加我們的壓力。……或是她(S3)有一些技巧，就有教我，說C3 很會認名字，那你可以增加他成就感，就叫他發本子，就是教我一些小技巧，我就會做，在班上，就每天讓他去認，讓他去做，對，我就覺得這樣很好耶，真的，C3 就進步很多。」(E4 訪 110126)

日常作息的下課、用餐或點心等時間，甚至是以主題為主的課程，也能夠提供學習的機會，例如：

「我會叫他(C1)講，你要講，老師請你幫我裝飯，我每天看到他來裝飯，我都要教他講這句話，老師請你幫我裝飯，他就學習我說，……。等他會自己說了以後，所以現在就是每天，你要說，老師請你幫我裝飯，然後我問他說，請問你要吃多還是吃

少，C1 就會回答，我要吃多，這個孩子我是利用這個時間教他說話這個目標，就是吃飯跟吃點心的時間。」(E5 訪 110315)

特教老師與幼教老師對於特殊幼兒相關服務內容的討論，也愈加「深入」(S3 訪 100820)，愈能「循序漸進」(S1 訪 100827)，幼教老師則認為這樣「很有系統」(E4 訪 110126)。於是，特殊幼兒的學習真的融入自然情境了；特教老師與幼教老師也逐步落實 Smialek (2001) 所謂達成合作的關鍵：形成夥伴關係。我們是這樣進行的：

「特教老師提供幼教老師自然情境的教學支持，主導有系統、有依據的評量，與幼教老師討論特殊幼兒的能力現況，同時納入家長與環境的因素，共同擬定出符合幼兒的學習目標，之後，幼教老師貢獻他們豐富的幼兒教育經驗，並以自然情境為主軸，與特教老師一同討論適合目標的策略，在策略執行當中，特教老師協助幼教老師進行有系統的記錄，並且定期追蹤幼兒進步的狀況，隨時提供足夠的教育資源。」(討 071206)

專業合作的過程中，以特殊教育的專業－系統性－為縱軸，並以幼兒教育的專業－廣泛性－為橫軸，共同為所有幼兒交織出最合適的發展網絡（Liu, Tseng, & Yang, 2007; Tseng, 2009）。

四、轉折改變

在定期又穩定的服務成為幼教老師的支持之後，專業合作的關係便朝著正向發展，同時，我們看見特教老師和幼教老師的互動改變了，對於彼此角色的認知改變了，也讓特殊幼兒因此而受益。特教老師可以深刻地感受得到

幼教老師的主動分享：

「某些園所給我的感覺，就是我給他的策略是有效的，他也願意在某些另外發生什麼臨時狀況的時候，他也願意跟我分享小朋友的狀況，發生的事，還有當下他怎麼處理班上小朋友的事。」(S2 訪 100827)

幼教老師經歷最大的轉變，是從最初「把我(特教老師)當作是一個麻煩的人」(S2 訪 100827)和「怎麼會需要做這麼多的東西」(S1 訪 100903)，視特教老師為一個幼教現場的麻煩製造者到願意主動找上門來，幼教老師如是說：

「你們一個禮拜來一次嘛，可能有的時候不是來找我，是別班的，可是我也可以用這個機會，我有問題就問這個老師，對，就是見面的機會很高的話，我覺得就是問題可以很立即地可以解決。」(E4 訪 110126)

甚至是只要符合特殊幼兒的需求，能落實在課堂或是日常作息中的建議，都能欣然接受，覺得「不會有額外負擔，不會有影響」(E2 訪 110128)，「比較不會另外花時間」(E3 訪 110305)，也「很輕鬆的，就是覺得沒有壓力」(E4 訪 110126)，尤其在期末 IEP 會議的時候，從總結性報告看見「C1 的教學目標 9 項，達成率高達 100%」(C11090716)，幼教老師有系統地得知特殊幼兒的成長與轉變，而且是「有憑有據」地說出特殊幼兒的進步，

「S1 老師就會準備一個 Schedule，然後就會告訴我，預定的什麼學期目標、能力指標，現階段要幹嘛，1-1、1-2、1-3，然後叫我說可以幫 C1 做的部分，如果他有做到，就畫圈，偶爾做到就三角形，完全做到就

打勾勾，然後我真的有照他這樣做，變成我就比較清楚知道說，C1 到底有沒有進步，因為有憑有據，而且，那時候，S1 老師因為他拿剛開始那個的曲線圖，跟我現在的比較，很明顯的成長，一比較就有成長的曲線。」(E5 訪 110315)

隨著園所與幼教老師對於自然情境教學的肯定，加上累積的專業經驗與技巧，特教老師也從當初的生澀、存疑，到不再只是知識上的認同自然情境支持模式，而是能夠內化成為他們在提供服務時自然產生的思考方式。特教老師表示：

「每個園所在我進去的時候，應該最期待是我能直接為孩子做什麼，這是很強烈的感受，……，所以，一開始他們希望我為孩子做些什麼，我也覺得自己要為孩子做些什麼，可是到後來，到大概第二年的時候會開始想的是能為老師做些什麼。」(S1 訪 100903)

特教巡迴輔導的專業合作主要是透過支持幼教老師來服務特殊幼兒，因此，特教老師經常是藏身在舞台的布幕之後，「小朋友也都不太認得我。然後家長雖然有見過幾次面，但是那個關係絕對不會建立得這麼密切什麼的。」(S3 訪 100820)不過，特殊幼兒的進步與幼教老師的回饋，是支持特教老師的一大動力。特別是特教老師見識到 Pugach 等人(2002)的發現，幼教老師為了特殊幼兒而跟特教老師合作的過程中，透過這樣的機會有了專業成長，更是深刻感受到自己所從事的價值與意義。

「第二年之後，我再接手的老師有些部分已經能夠上軌道了，我會覺得其實蠻開心的，就是說我不需要對這個

老師著墨太多，他已經知道怎麼帶這樣的學生。……。老師進步的這種喜悅也只有我能夠感受到，就是最直接反映到我身上，感覺有點像是學生的進步其實是帶班老師最能夠感受到，中間那一層，應該是只有巡輔老師，這應該是屬於巡輔老師的成就吧。當你看到普通老師開始轉變的時候，你會覺得是自己的努力其實沒有白費。」(S1 訪 100903)

印度哲人泰戈爾 (Tagore) 在《漂鳥集》(Stray Birds) 中寫道：「要感謝火焰所給的光明，但不要忘记那持著燈的人，他一直都忍耐地站在黑影之中。」(Thank the flame for its light, but do not forget the lampholder standing in the shade with constancy of patience.) 我們僅以這生動的詩句向三位特教巡迴輔導老師致意。

五、不捨落幕

從我們最初進入學前融合場域，被幼教現場視為麻煩製造者，中間經過衝突、磨合，到欣然看見特殊幼兒和參與老師們的成長。因為專案結束的緣故，故事就要暫時告一段落了，這種離開的感覺確實是不捨和困難的 (Bogdan et al., 2007)，尤其幼教老師又說出：

「你們明年可以來做我們的巡迴輔導嗎？對，我覺得說你們就是很有系統，真的很不錯，真的。」(E4 訪 110126)

讓我們愈發不捨和困難。於是，我們分別對特殊幼兒和幼托園所採取了一些轉銜策略。對於特殊幼兒，並不是離開幼托園所就算結案，我們會跟幼教老師一起參加幼小轉銜會議，等到小學的特教服務資源接上手之後，才算結案。幼教老師會主動要求特教老師的協助，因為：

「我很擔心他 (C1) 去讀國小怎麼辦，因為我想了解，因為他是在國小附設的特殊班，因為我不了解什麼叫資源班跟普通班，因為我想了解他們的差異，我想說那 S1 老師你可以跟我一起去嗎？他二話不說，還幫忙聯絡那邊 (小學)。」(E5 訪 110315)

至於幼托園所，儘管巡迴輔導專案已經結束，我們逐漸減少去幼托園所的頻率，最初兩個月是每個月一次，到後來以電話聯絡，最後留下我們的諮詢電話，歡迎他們有任何問題隨時聯絡。幼教老師遇有狀況時的確三不五時地來電諮詢，我們也會應幼托園所的需求參與他們的親職講座或特教宣導活動，從中便經歷到 Bronfenbrenner (1979: 223) 對於中介系統的預測，當幼教老師和特教老師以多元方式相互聯繫，參與對方情境的事件或活動，透過各種管道得到對方資訊，因著特殊幼兒而建立連結，中介系統的發展潛力確實就提高了，

「也就是在系統中的每一個成員都參與於其他成員的共同活動 (joint activity) 之中。如果每一方都能跟情境中的其他成員互動，同時符合權力平衡的狀態，並且逐漸將權力轉移到發展中的個體以及有利於個體發展的主要照顧者身上，便會形成所謂的最佳模式。」

回顧和省思

在我們浸淫於學前融合教育的自然情境，觀察特教老師與幼教老師合作的發展過程中，從接開序幕，經歷專業衝突，到特教老師成為幼教老師的支持而有的轉折改變，回溯整個經驗點滴，我們意識到：其實在合作關係的發生、進入場域的關鍵和趨近過程的啟動上可以

更加謹慎、細緻地處理。

一、合作關係的發生

學者一再提醒合作不會自然地發生，是需要精心設計，甚至需要經過訓練的（Fullan, 1999; Smialek, 2001）。儘管我們在特教巡迴輔導專案的師資培訓中強調合作的元素：內隱的信念和價值觀、外顯的人際關係和專業知識（Fullan, 1999）；但在這個故事所浮現的「夥伴關係」更是促進合作的重要策略（Smialek, 2001）。

首先，必須先要彼此了解對方的需求和期待，這也是 Smialek（2001）強調評估合作面向需求的必要性。其次，不同專業領域的特教和幼教相遇，無可避免地會產生衝突；特教老師與幼教老師的衝突對立發生在：雙方對於專業領域的認知不同、對於特殊幼兒的期待不同、對於自然情境教學的重視程度不同，以及不同於過去經驗的文書表格、評量方式和額外溝通會增加工作量，而且多花費時間，造成幼教老師的負擔等。此時所發生的專業衝突需要時間來磨合，啟動中介系統的趨近過程能夠轉化對立危機成為合作轉機；特教老師要持續探訪，堅持溝通，磨合等候。

諮詢服務所產生的專業合作需要時間，誠如 Dinnebeil 等人（2011）所認為的是以過程為基礎的服務取向，在特教老師和幼教老師共同解決問題的同時，合作便隨著時間形成了（Buysse & Wesley, 2005）；即使特教老師無法確切地說出實際發生的某個時間點，卻依舊能夠體驗到：

「真的蠻難說出一個確切的點，我一直相信這些東西都是小小的東西累積出來的，就是可能我自己都沒有察覺到原來那會改變我，然後就慢慢、慢慢累積到變到現在這個樣子，但我很

難確切說出是什麼點，真的。」（S2 焦 100904）

當定期又穩定的特教巡迴輔導服務成為幼教老師的支持之後，我們看見特教老師與幼教老師對於巡迴輔導印象的改變，擺脫直接教學的刻板束縛，進而肯定在自然情境中的專業合作；再加上有系統地目睹特殊幼兒的成長與進步，特教與幼教的專業合作關係便朝往正向發展。我們擴增了 Pugach 等人（2002）的發現，不只是幼教老師，而是特教老師與幼教老師雙方因著特殊幼兒成為夥伴關係，彼此共享權力，分擔教育特殊幼兒的責任，一起參與特殊幼兒的成長，互相討論相關議題，共同為特殊幼兒的學習作決定，在信任和對等的關係上達成共識，同時都獲得專業成長。

二、進入場域的關鍵

諸多學者（Buysse et al., 2005; Dinnebeil et al., 2011）認為進行特教巡迴輔導的諮詢服務，第一步是要找到入場關鍵，讓特教老師和幼教老師彼此熟悉各自的專業領域，以及他們要合作的場域。

特殊幼兒進入學前融合教室，對幼教老師來說，他們強調的是「現況」，是能夠「馬上」、「及時」、「現在解決教室內發生的問題」（E1 訪 110128），也期待「不要摸索，可以馬上上手」（E2 訪 110128），尤其是一有問題，就「可以跟巡輔老師馬上討論，能夠掌握這孩子的發展」（E2 訪 110128）。所以，特教老師進入幼教場域的關鍵益發重要，解決問題為取向的專業關係是最容易進入幼教老師的教室，共同解決問題比較容易開啟彼此的關係，可以讓整個合作過程更加順遂。

另外，Bronfenbrenner（1979）建議中介系統的多元連結，也會使得整個合作過程更形順利。例如：特教老師與幼教老師的互動次數

愈頻繁、互動管道愈多元（定期訪視之外的電話、E-mail 或 MSN 等聯繫）、互動品質愈良好，也愈能幫助特殊幼兒適應得更好。又如：由特教老師主導的個案研討，我們所引進的跨專業團隊，當中的專業人員都盡量邀請原先就已經服務該幼兒的治療師，事先拍攝幼兒在幼托園所的活動情形，也會施以系統化的評量，清楚描述幼兒的各個領域的發展現況；充分的準備讓參與的專業人員都事先掌握幼兒的需求，透過特教老師的聯繫整合，讓個案討論的過程中，專業間彼此分享，這是多數幼教老師表示受益良多，並且印象深刻的事件。

至於 Fullan (1999) 所提及個人的信念和價值觀會影響合作，並未在整個故事中浮現，可能是因為接受訪談的五位幼教老師都是由特教老師推薦，基本上從特教老師的觀點來看這些幼教老師都是願意接納特殊幼兒，歡迎特教巡輔老師的到來，而且最後也與特教老師合作愉快的。不過，故事的發展讓我們注意到若是有了解特教領域又熟悉幼教場域的連結，像是其中兩位幼教老師，由於先前接觸過特殊幼兒和修習過特教相關課程，確實就很容易達成共識。

三、趨近過程的啟動

特教老師和特殊幼兒以及幼教老師和特殊幼兒在學前融合教育場域所形成的兩個微觀系統，其間的互動讓我們真實經驗到理論與實務碰撞的驚喜火花，正如 Bronfenbrenner (1979) 在中介系統所著重的：特教老師與幼教老師對於自身的角色以及所從事的活動，若是相容與一致的，特教老師與幼教老師建立了互信關係，而關係是正向發展的夥伴關係，又達成對特殊幼兒目標的共識，兩者之間擁有共同參與於特殊幼兒學習的權力，那麼，特殊幼兒自然會從這互動過程中受益。

我們又發現如果把專業合作視為一個發展

改變的過程，就如同 Bronfenbrenner 等人 (1998) 提出的趨近過程；特教老師和幼教老師之間，會隨著時間、彼此的互動、個人的特質，以及環境脈絡等這些因素的互動，啟動專業合作的發展。專業合作的發生，必須有活動的進行來促進發展，例如：入班觀察、諮詢服務等。然而巡迴輔導若不是定期固定發生，時距又拖得太長，對特殊幼兒的了解就可能不夠，加上服務內容沒有更趨複雜化，只停留在入班觀察，不但達不到合作關係，更會造成幼教老師的困擾。我們就有一位特教老師被幼教老師抱怨：

「跟我們約好時間又不一定會來，有時候約好時間，但是他說他已經有事就改期，這也是一種困擾啦，我們會覺得說我們把時間排開了，可是他沒有來，就會變成這樣子。……，一下來，一下又把時間拉得很長，對他們來講，其實他們看到的很少，並沒有那麼地了解。」(E1 訪 110128)

臺灣特教巡迴輔導採取入班觀察的老師人數最多（陳享連等，2010），不過，入班觀察只是作為規畫相關服務的基礎，如果只是特教老師單方面的觀察，而沒有後續的行動，就無法在幼教現場啟動合作機制。呼應 Bronfenbrenner 等人 (1998) 提出趨近過程所應具備的特性，我們所執行的巡迴輔導服務，特教老師從開始的第一個月，每週至少一次以上，到後來平均每兩週一次到幼托園所輔導，與幼教老師的討論通常都固定在中午用餐以後的午休時段，維持一年到三年的時間，期間也會視幼教老師的需要，提供參考書籍和進修研習相關資訊或連結資源等。一位幼教老師提及在我們專案結束後，另一個單位所派來巡迴輔導的特教老師：

「後來好像來了兩次還是三次而已，

這學期喔，只來了兩次還是三次，就只是進班觀察。對，然後有跟我講說，她其實什麼互動不錯，怎麼樣，可是也沒有說可以加強，或者是可以平常在課堂上怎麼做，沒有，都沒有講。」(E4 訪 110126)

所以，特教老師定期又穩定的諮詢服務是可以提供幼教老師強大支持的。我們堅持特教老師和幼教老師的共同參與，因為專業合作讓我們看見的不只是一個特殊幼兒的進展，更是一個幼教老師成長後的影響，特別是：

「做到第二年之後，發現老師真的有所成長，他在引導這些學生有一些進步。所以，開始會覺得說，就表示這個園所已經開始慢慢地成熟，將來如果有（特殊）學生進來的時候，我們不用花太多的心力一直去教學生，所以，我的案量可能每個月可能都是十八個，但是這十八個他的程度跟直接面對十八個學生的意義是不同的。」(S1 訪 100903)

番外篇：新手上路

在敘述特教老師與幼教老師合作歷程的同時，又逐漸浮現出主線之外，以「新手」特教老師為主軸的另一個故事，我們覺得值得受到重視，也非常有意義。當初參與專案經歷整個合作過程的三位特教老師是才完成實習的新手老師，我們相信：

「你們（特教老師）進去本身，我覺得對老師（幼教老師）來講就是一個很大的支持，心理支持，大部分的幼教老師，我們去研習演講的時候遇到，他們其實都是很惶恐的。」(R2 焦 100904)

然而，新手特教老師卻認為自己：「很卑微」、「沒有很多經驗」、「很沒有自信」(S2 訪 100827)。我們以為準老師在接受過專業的師資培育課程之後，就應該具備教學的專業知能，可是，國內外的實徵研究卻發現，大多數的新手教師不但有所謂的「現實震撼」(reality shock) (陳斐卿、陳曉麗，2001；Gordon & Maxey, 2000; Mohr & Townsend, 2001)，更常感慨是當了老師之後，才開始學習如何當老師。尤其學者 (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi, & Shelton, 2004; Snell & Brown, 2000) 認為成功的融合教育情境必須要有：能夠調整課程的教師、學有專精且能隨時支持的同儕教師，以及合作教學的訓練。所以，處於震撼中的新手老師需要支持，因為：

「如果沒有同儕做不下去，至少有人可以抱怨，因為有時候督導和底下的關係也不見得是對等的，那個東西還是有些微妙，上對下，如果是同儕，有些不忍筆素的話題就會出來，也會一起討論，……，就像我們定期討論我們的個案。」(S1 訪 100903)

老師的專業發展是個漫長的歷程，老師專業能力的提升，除了加強職前教育之外，進入職場後的專業發展更是不可忽略 (饒見維，1996)。老師透過各種在職進修來增進其專業成長，文獻發現 (Swafford, 1998)，相較於一般研習所包含的內容 (例如：提供資訊、理論、示範、練習與回饋等)，同儕支持輔導 (peer coaching) 模式最能幫助老師學習，使老師在應用所學新知時能夠彼此支持，並將新的教學技能轉化至實際教學情境。

儘管督導制度傾向於造成上下不對等的權力關係 (洪志美、廖婉如、許嘉月、張書森、簡意玲、黃宣穎譯，2011；許維素，1993)，但督導確實有其功能與重要性，例如：協助受督

導者調整所學和實務的差距、提供受督導者專業支持以處理工作壓力，以及促進受督導者的學習與專業成長（柯雅瓊、許素維，2011）。同樣地，如果我們視新手特教老師為一個正在發展中的個體（developing person），督導與特教老師便形成一個微觀系統，兩者之間的關係發展若是緊密且正向的，又達成目標的共識（洪志美等譯，2011；Bronfenbrenner, 1979），就能夠發揮督導支持的功效，畢竟：

「有時候我們三個同儕也不是正確的，我覺得督導的制度是他可以讓你，我覺得無論是不是新手老師，督導都還是很重要，因為他是一直讓你修正你自己現在的想法或什麼的，或者是邏輯，或者是書寫的方式，或是一些思想呀觀念，因為有的時候，我們就是停留在這裡，停滯不前，可是一旦有加入一些新的東西，那些東西是我們現在看不到的，我就覺得很有趣。督導有很大的幫助，雖然督導給的壓力很大，可是我覺得很有趣。」（S2 訪 100827）

同儕支持輔導的形式會隨著老師的需求而有所調整（Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 1995）。Swafford（1998）舉例詳細說明，例如：第一次學習不熟悉的教學策略時，老師需要技能方面或是來自專家的指導，才能夠真正執行該教學策略，以落實於實務活動中；此階段的督導角色就像是個資深的師傅（mentor），透過觀察給予新手特教老師意見和回饋。在老師已經熟練教學策略之後，便要檢視此策略應用於學生的學習成效；這時候，三位特教老師相互討論或是省思檢討便發揮了功能。綜合來說，學習並應用某一項新技能，只有技術指導是不夠的，還必須考慮使用的時機和學生學習的成效。

對於新手特教老師來說，同儕與督導的支持確實幫助了他們面對特教老師與幼教老師在自然情境下「合作」的挑戰。

故事的最後

「從兒童的立場來看，最大的浪費是來自於他無法將其得自校外的經驗以任何完整、自由的方式運用於學校。然而，從另一方面來看，他亦無法將其從學校所學來的運用於日常生活。」（林寶山、康春枝譯，2001：49）

學前融合環境充滿著豐富的學習機會，特殊幼兒浸淫自然情境中隨時隨處都在學習（Copple et al., 2009; McWilliam et al., 2001），幼教老師要為特殊幼兒掌握住每天的日常經驗是需要支持的。我們相信專業合作走在對的方向，也看見合作關係需要醞釀，是需要時間，值得等待的。聖經早有明訓：

「兩個人總比一個人好，因為兩個人合作效果更好。一個人跌倒，另一個人可以扶他起來。……。三股合成的繩子是不容易拉斷的。」（傳道書 4 章 9~12 節）

特教老師和幼教老師由於接受的專業養成訓練過程不同，或許彼此之間會有專業上的排他性與專屬性，可是，幼教現場有了特教老師的加入，總比一個幼教老師單獨面對特殊幼兒要來得好；新手老師有了同儕夥伴或是督導的支持，也比自己一個人單獨震撼要來得好；因為合作的效果更好。我們期待這樣的故事，讓我們能夠注意、重新認識、進而加以省思原本就已經存在於自然情境中的「特教老師和幼教老師的合作」，是以特殊幼兒為主體，以幼兒需求為共同目標。我們不只是分工，不只是紙

上談合作，而是能夠共同參與，溝通分享，落實互助合作，才能確定我們所提供特殊幼兒的服務是最佳品質。

參考文獻

- 王天苗 (2001)：運用教學支援建立融合教育的實施模式：以一公立幼稚園的經驗為例。《特殊教育研究學刊》，21，27-51。
[Wang, Tien-Miau (2001). An inclusive education program with teaching supports: The experience in a public kindergarten. *Bulletin of Special Education*, 21, 27-51.]
- 王天苗 (2003)：學前融合教育實施的問題和對策—以臺北市國小附幼為例。《特殊教育研究學刊》，25，1-25。
[Wang, Tien-Miau (2003). The challenge of inclusive education in public kindergartens: An example from Taipei. *Bulletin of Special Education*, 25, 1-25.]
- 吳淑美 (1992)：發展遲緩幼兒在回歸主流教育安置下社會互動、社會地位及其發展能力之研究。《特殊教育學報》，7，45-83。
[Wu, Shu-Mei (1992). The study of handicapped preschooler's social interaction, social status and developmental gains in a mainstreamed preschool. *Journal of Special Education*, 7, 45-83.]
- 李翠玲 (2006)：學前階段合作模式融合教育之探討—以新竹市融合班為例。《特殊教育與復健學報》，15，1-19。
[Lee, Tsuey-Ling (2006). The collaborative model of preschool inclusive education: An example of Hsin-Chu City, Taiwan. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, 15, 1-19.]
- 李翠玲、鐘梅菁、邱奕君、邱上純 (2008)：個別化教育計畫在學前融合班實施之探討：以一個融合班為例。《教育學刊》，31，121-156。
[Lee, Tsuey-Ling, Chung, Mei-Ching, Chiu, Yi-Chun, & Chiu, Shang-Chun (2008). The implementation of Individualized Education Program in preschool inclusive education: An example of an inclusive class. *Educational Review*, 31, 121-156.]
- 林寶山、康春枝 (譯) (2001)：學校與社會、兒童與課程 (J. Dewey 著：The school and the society and the child and the curriculum)。臺北：五南。
[Dewey, J. (2001). *The school and the society and the child and the curriculum* (B. S. Lin, & C. Z. Kang, Trans.). Taipei, Taiwan: Wu-Nan. (Original work published 1915)]
- 林寶貴、盧台華、賴文鳳、謝蘭芝 (1996)：學前合作學習實驗班八十四學年度工作報告。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育中心印行。
[Lin, Bao-Guey, Lu, Tai-Hwa, Lai, Wen-Feng, & Xie, Lan-Zhi (1996). *The 84 school annual report: Collaborative learning in experimental preschools*. Taipei, Taiwan: National Taiwan Normal University, Special Education Center.]
- 洪志美、廖婉如、許嘉月、張書森、簡意玲、黃宣穎 (譯) (2011)：系統取向督導完全指南 (C. Storm & T. Todd 著：The complete systemic supervisor: Context, philosophy, and pragmatics)。臺北：心靈工坊。
[Storm, C., & Todd, T. (2011). *The complete systemic supervisor: Context, philosophy and pragmatics* (Z. M. Hong, W. R. Liao, J. Y. Hsu, S. S. Chang, Y. L. Jian, & X. Y. Huang, Trans.). Taipei, Taiwan: PsyGarden Publishing. (Original work published 2003)]
- 洪禎環、傅秀媚 (2007)：從融合教育理念談

- 巡迴輔導意涵之初探。發表於**第八屆發展遲緩兒早期療育論文發表大會暨國際交流研討會**。2011年8月31日，取自 <http://www.caeip.org.tw/html/fhtml/index.php?load=read&id=202>。[Hong, Zhen-Jing, & Fu, Shiou-Mei (2007). *Preliminary discussion of itinerant counseling in inclusion*. Paper presented at the 8th International Congress of Early Intervention Professionals for Children with Developmental Delays. Retrieved August 31, 2011, from <http://www.caeip.org.tw/html/fhtml/index.php?load=read&id=202>]
- 柯雅瓊、許維素 (2011)：學校輔導教師督導模式初探。**輔導季刊**，**47** (1)，30-41。[Ke, Ya-Qiong, & Hsu, Wei-Su (2011). Preliminary investigation of supervision model of school counselors. *Guidance Quarterly*, *47*(1), 30-41.]
- 特殊教育法施行細則 (2003)：中華民國九十二年八月七日教育部台參字第○九二○一一七五八三A號令修正發布。[The Enforcement Rules to the Act of Special Education (2003). Amendment to Article 13 promulgated on August 7, 2003.]
- 張小芬 (2006)：「特教巡迴輔導教師」之工作現況與工作滿意度調查研究。**特殊教育學報**，**24**，57-84。[Chang, Hsiao-Fen (2006). A study on working conditions and job satisfaction of itinerant teachers providing services to students with disabilities. *Journal of Special Education*, *24*, 57-84.]
- 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。[Chang, Tsuey-Er, & Li, Shu-Chen (2009). A practical effective study of professional counseling intervened in Individualized Educational Program development of two pre-school inclusion classroom. *Journal of Child Care*, *7*, 25-44.]
- 張翠娥、鈕文英 (2007)：跨專業服務融入早期療育課程實施歷程研究。**特殊教育學報**，**26**，111-138。[Chang, Tsuey-Er, & Niew, Wern-Ing (2007). The implement procession research of transdisciplinary service included early intervention curriculum. *Journal of Special Education*, *26*, 111-138.]
- 張翠娥、劉蔚萍、周俊良、馬長齡、李淑真、林月仙、葉玉如、吳玉惠、黃麗蓉 (2003)：高雄市實施專業諮詢支援學前融合教育研究。發表於**第四屆發展遲緩兒早期療育論文發表大會暨國際交流研討會**。2011年8月31日，取自 <http://www.caeip.org.tw/html/fhtml/index.php?load=read&id=71>。[Chang, Tsuey-Er, Liu, Wei-Ping, Zhou, Jun-Liang, Ma, Chang-Ling, Li, Shu-Chen, Lin, Yue-Xian, Ye, Yu-Ru, Wu, Yu-Hui, & Huang, Li-Rong (2003). *Professional consulting support on early childhood inclusive education in Kaohsiung city*. Paper presented at the 4th International Congress of Early Intervention Professionals for Children with Developmental Delays. Retrieved August 31, 2011, from <http://www.caeip.org.tw/html/fhtml/index.php?load=read&id=71>]
- 教育部 (2011)：歷史統計查詢。**特殊教育通報網**。2011年10月1日，取自 http://www.set.edu.tw/sta2/Statis_history.asp。[Ministry of Education (2011). Statistics Query. *Special Education Transmit Net*. Retrieved October 1, 2011, from http://www.set.edu.tw/sta2/Statis_history.asp]
- 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。**特殊教育與復健學報**，**23**，25-47。[Chen, Hsiang-Lien, & Chung, Mei-Ching (2010). The research of supportive service of itinerant teachers in early childhood education. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, 23, 25-47.]
- 陳斐卿、陳曉麗 (2001)：實習老師的真實震撼經驗－第一季分析。**教育研究資訊**，**9** (2)，107-124。[Chen, Fe-Ching, & Chen, Shiao-Lee (2001). The experiences of probationary Teachers' reality shock – The analyses of the first season. *Educational Research & Information*, 9(2), 107-124.]
- 許維素 (1993)：督導關係初探 (上)。**諮商與輔導**，**94**，5-10。[Hsu, Wei-Su. (1993). Preliminary investigation of supervisory relationships (1). *Counseling & Guidance*, 94, 5-10.]
- 許碧勳 (2001)：幼稚園普通班實施融合教育之探討。載於楊宗仁主編：**特殊教育叢書 54 輯：融合教育學術論文集** (113-146 頁)。臺北：國立臺北師範學院特教中心。[Hsu, Pi-Hsun (2001). The implementation of inclusive education in kindergarten. In T. R. Yang (Ed.), *Special education series 54: Paper collection of inclusion education* (pp.113-146). Taipei, Taiwan: National Taipei Teachers College, Special Education Center.]
- 鈕文英 (2002)：國小階段融合教育實施模式與策略初探。**特教園丁**，**18** (2)，1-20。[Niew, Wern-Ing (2002). The models and strategies of inclusion education in elementary schools. *Special Educators Quarterly*, 18(2), 1-20.]
- 傅秀媚 (2002)：早期療育中跨專業團隊評估模式相關問題研究。**特殊教育學報**，**16**，1-22。[Fu, Shiou-Mei (2002). The study of transdisciplinary assessment in early intervention. *Journal of Special Education*, 16, 1-22.]
- 潘淑滿 (2003)：質性研究：理論與應用。臺北：心理。[Pan, Shu-Man (2003). *Qualitative research: Theories and applications*. Taipei, Taiwan: Psychological Publishing.]
- 劉蔚萍、王銀絲、徐淑珍、卓政翰、紀岑嬌 (2003)：學前融合教育專業團隊巡迴輔導：以高縣旗山區早期療育發展中心輔導模式為例。**國立臺北師範學院學報**，**16** (2)，307-336。[Liu, Wei-Ping, Wang, Yn-Sn, Hsu, Shu-Chen, Cho, Cheng-Han, & Ji, Tsen-Jieu (2003). Itinerant consultant services for early childhood inclusive education: Model developed by the early intervention center in Chi-Hsan, Kaohsiung. *Journal of National Taipei Teachers College*, 16(2), 307-336.]
- 饒見維 (1996)：教師專業發展－理論與實務。臺北：五南。[Rau, Jian-Wei (1996). *Teacher professional development – Theory and practices*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 鐘梅菁 (2001)：學前教師融合教育專業知能之研究。**特殊教育學報**，**15**，309-335。[Chung, Mei-Ching (2001). A study of early childhood teachers' professional knowledge of inclusive classes. *Journal of Special Education*, 15, 309-335.]
- 鐘梅菁 (2002)：學前教師困擾問題之研究－以融合班教師為例。**新竹師院學報**，**15**，429-452。[Chung, Mei-Ching (2002). A study of early childhood teachers' perceived problems of inclusive classes. *Journal of National Hsin Chu Teachers College*, 15, 429-

- 452.]
- Apache, R. R. (2005). Activity-based intervention in motor skill development. *Perceptual & Motor Skills, 100*(3), 1011-1020.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (vol. 1, pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Council for Exceptional Children, 72*(2), 169-185.
- Bruder, M. B. (2001). Inclusion of infants and toddlers: Outcomes and ecology. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 203-228). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Buyse, V., & Wesley, P. W. (2005). *Consultation in early childhood settings*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(3), 169-183.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. (2002). *Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Dinnebeil, L. A., & McInerney, W. J. (2000). Supporting inclusion in early childhood settings: The Tuesday morning teacher. *Young Exceptional Children, 4*, 19-27.
- Dinnebeil, L. A., & McInerney, W. J. (2011). *A guide to itinerant early childhood special education services*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Dinnebeil, L. A., McInerney, W. F., & Hale, L. (2004). Itinerant ECSE teachers in action. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 15*(2), 167-175.
- Dinnebeil, L. A., McInerney, W. F., & Hale, L. (2006). "Shadowing" itinerant ECSE teachers: A descriptive study of itinerant teacher activities. *Journal of Research in Childhood Education, 21*(1), 41-52.
- Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (DEC). (2005). *DEC recommended practices*. Longmont, CO: Sopris West.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Humphries, T., Raab, M., & Roper, N. (2001). Contrasting ap-

- proaches to natural learning environment interventions. *Infants and Young Children*, 14(2), 48-63.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. N. (1995). *Supervision of Instruction: A developmental approach* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gordon, S. P., & Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 447 101)
- Harris, K. C., & Klein, M. D. (2002). Itinerant consultation in early childhood special education: Issues and challenges. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(3), 237-247.
- Hong, S. J., & Kemp, C. (2007). Teaching sight word recognition to preschoolers with delays using activity-based intervention and didactic instruction: A comparison study. *Australian Journal of Special Education*, 31(2), 89-107.
- Hull, K., Capone, A., Giangreco, M. F., & Ross-Allen, J. (1996). Through their eyes: Creating functional, child-sensitive individualized education programs. In R. A. McWilliam (Ed.), *Rethinking pull-out services in early intervention: A professional resource* (pp. 103-119). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Johnson, P., Wistow, G., Rockwell, S., & Hardy, B. (2003). Interagency and interprofessional collaboration in community care: The interdependence of structures and values. *Journal of Interprofessional Care*, 17(1), 69-83.
- Liu, K., Tseng, S., & Yang, Y. (2007). *The results of applying the ecological support teaching model to preschool inclusion setting*. Paper presented at the 18th Asia Conference on Mental Retardation, Taipei, Taiwan.
- Losardo, A., & Bricker, D. D. (1994). Activity-based intervention and direct instruction: A comparison study. *American Journal on Mental Retardation*, 98, 744-765.
- Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107-120.
- McWilliam, R. A., Wolery, M., & Odom, S. L. (2001). Instructional perspectives in inclusive preschool classrooms. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 503-530). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Mohr, D. J., & Townsend, J. S. (2001). *In the beginning: New physical education teachers' quest for success*. (ERIC Document Reproduction Service NO. EJ630 331)
- Odom, S. L., Horn, E. M., Marquart, J., Hanson, M. J., Wolfberg, P., Beckman, P. J., Lieber, J., Li, S., Schwartz, I., Janko, S., & Sandall, S. (1999). On the forms of inclusion: Organizational context and individualized service delivery models. *Journal of Early Intervention*, 22, 185-199.
- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1995). Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: Extending research on peer collaboration. *Exceptional Children*, 62, 101-110.

- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (2002). *Collaborative practitioners, collaborative schools* (2nd ed.). Denver, CO: Love Publishing.
- Smialek, M. (2001). *Team strategies for success*. Lanham, MD: Scarecrow.
- Snell, M., & Brown, F. (2000). Developing and implementing instructional programs. In M. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (5th ed., pp. 115-172). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Swafford, J. (1998). Teachers supporting teachers through peer coaching. *Support for Learning*, 13(2), 54-58.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A. (1996). A rationale and vision for collaborative consultation. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education* (pp. 205-218). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Trent, S. C. (1998). False starts and other dilemmas of a secondary general education collaborative teacher: A case study. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 503-513.
- Tseng, S. (2009). *Natural environment teaching supports model in early intervention center (EIC), CYCU*. Paper presented at the Marden Forum on Special Education & Rehabilitation: Seminar on Teaching Supports in Inclusive Education, University of Hong Kong, Hong Kong.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York.
- Walsh, M. E., Brabeck, M. E., & Howard, K. A. (1999). Interprofessional collaboration in children's services: Toward a theoretical framework. *Children's Services: Social Policy, Research, and Practice*, 2(4), 183-208.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-407.
- Wesley, P. W., & Buysse, V. (2004). Consultation as a framework for productive collaboration in early intervention. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(2), 127-150.
- Wolery, M., Brashers, M. S., & Neitzel, J. C. (2002). Ecological congruence assessment for classroom activities and routines: Identifying goals and intervention practices in childcare. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(3), 131-142.

收稿日期：2011.10.25

接受日期：2012.02.21

Collaborative Process Between Itinerant Special Education Teachers and Preschool Teachers from the Mesosystem Perspective

Kae Liu

Teacher, Early Intervention Center,
Chung Yuan Christian University

Shu-Hsien Tseng

Assistant Professor, Department of Special
Education, Chung Yuan Christian University

ABSTRACT

Purpose: In Taiwan, increasingly more children with special needs attend regular preschool classrooms. In response to the trend of early inclusion, the itinerant early childhood special education (ECSE) teacher has become an important support for children with special needs and preschool teachers. We view the child with special needs as a developing individual within nested systems. The child and his ECSE teacher form one microsystem, whereas he and his preschool teacher form another microsystem. The mesosystem consists of the connection between the two microsystems. This study follows the context of the mesosystem to explore the collaborative process between ECSE teachers and preschool teachers. **Methods:** We trained itinerant teachers to provide services for 3 years, based on the naturalistic approach, to 11 private preschools that have no special education resources. This study adopted the qualitative approach to explore the collaborative process between ECSE teachers and preschool teachers. The data were collected through participation, observations, documents, and interviews with 3 itinerant ECSE teachers and 5 preschool teachers. **Results/Findings:** The results of this study indicate (1) collaboration did not occur spontaneously and it was necessary for ECSE teachers and preschool teachers to understand each other's needs and expectations. (2) It was important to gain entry based on a problem-solving approach. (3) Activating the proximal processes was crucial for solving professional conflicts and this took time. (4) Teachers' professional development was facilitated once their connection in the mesosystem moved in a positive direction. In the collaboration process between ECSE teachers and preschool teachers, a discovery about novice ECSE teachers emerged; peer coaching and mentoring support are important for their professional growth and collaboration. **Conclu-**

sions/Implications: Children with special needs learn through ongoing interaction within their natural contexts rather than in isolated sessions. Early inclusion provides various and abundant opportunities for children with special needs, but preschool teachers need support from ECSE teachers to incorporate daily routines into their teaching. Collaboration is important despite the fact that there might be different professional backgrounds and perspectives between ECSE teachers and preschool teachers. Successful collaboration takes time to work out and does not occur accidentally. This study emphasizes that the key to collaboration success is not a simple formula such as two teachers sitting side by side, but arises from two teachers working together toward a common goal, that is, helping the child with special needs. Leadership was not sufficient and sometimes decentralization and equalitarianism yield better results during this process. When itinerant services became a regular and stable support for preschool teachers, some aspects changed such as the teacher role, interaction, and relationships between ECSE teachers and preschool teachers. The child with special needs benefits the most. In addition, a novice ECSE teacher who has support from peers or mentors does better than one who faces a mesosystem alone.

Keywords: mesosystem, collaboration, natural environment, itinerant special education teacher, early inclusion

