

東海大學教育研究所

碩士論文

臺中市公立幼兒園融合班
特殊教育巡迴輔導運作現況之探究

The Study on Special Education Itinerant
Service at Public Preschool Inclusive Classes
in Taichung City

研究生：謝沛吟

指導教授：陳淑美 博士

中華民國一〇七年六月

東海大學教育研究所碩士在職專班

碩士論文

臺中市公立幼兒園融合班
特殊教育巡迴輔導運作現況之探究

The Study on Special Education Itinerant
Service at Public Preschool Inclusive
Classes in Taichung City

研究生：謝沛吟

本論業業經審查及口試合格

論文考試委員 陳文齊 (主席)
江沛真
陳淑美 (指導教授)
所長 林玲純

中華民國 107 年 6 月

臺中市公立幼兒園融合班 特殊教育巡迴輔導運作現況之探究

摘要

本研究旨探究臺中市公立幼兒園融合班進行特殊教育巡迴輔導之運作現況，採質性研究，訪談三位融合班教師及三位特殊教育巡迴輔導教師，對特殊教育巡迴輔導之實務經驗與看法，以瞭解臺中市公立幼兒園融合班進行特殊教育巡迴輔導之實施情形、成效、及困境與挑戰。經分析訪談資料、文件資料、及問卷統計，本研究之研究結果如下：

一、臺中市公立幼兒園融合班進行特殊教育巡迴輔導，需專業團隊的工作規劃，其進行方式包含進班觀察個案、個別抽離輔導、及兩者並行，並以角色間分工合作來完成工作。

二、經由特殊教育巡迴輔導之實施，臺中市公立幼兒園融合班能提升個案學習狀況，使輔導個案得到心理層面的支持，並有所歸屬感；改善個案人際關係，降低個案與同儕的能力差異，讓同儕感受到個案在能力上的正向表現。

三、輔導次數與時間不足、個案人數過多、融合班教師工作繁忙、無適切輔導教學空間是臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導之困境。而其所面臨之挑戰為巡輔相關人員的心態及特殊教育專業素質、專業團隊合作品質。

最後根據本研究之結論，對臺中市公立幼兒園融合班教師及特殊教育巡迴輔導教師、學校及教育行政單位、以及對未來研究等面向進行建議。

關鍵詞：公立幼兒園、融合班、特殊教育巡迴輔導

The Study on Special Education Itinerant Service at Public Preschool Inclusive Classes in Taichung City

Abstract

This study explored the status, effectiveness, and challenges of special education itinerant services at public preschool inclusive classes in Taichung city. This qualitative research conducted in semi-structured interviews. Three inclusive teachers and three special education itinerant teachers were interviewed. By analyzing data from interviews, documents, and questionnaire, the results of this study were as follow:

1. The special education itinerant services at public preschool inclusive classes in Taichung city was planned with a professional teamwork. The ways of teaching are observing cases in a class, individual counseling, and in-parallel.
2. The effectiveness of special education itinerant services at public preschool inclusive classes in Taichung city could improve the cases' learning and support their psychological development.
3. Lack of coaching and time, too many cases, the inclusive teachers are busy, and no suitable counseling space were difficulties of special education itinerant services at public preschool inclusive classes in Taichung city. Personal attitudes and professional knowledge of special education determined the quality of special education itinerant services.

Based on the result of the study, suggestions are provided for teachers, preschools, and future research.

Keywords: public preschool, inclusive class, special education itinerant service

目次

目次.....	i
表次.....	iii
圖次.....	v
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與研究問題.....	7
第三節 名詞釋義.....	8
第二章 文獻探討.....	11
第一節 融合教育之內涵與沿革.....	11
第二節 特殊教育巡迴輔導之內涵.....	23
第三節 幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導相關研究之探討.....	33
第三章 研究設計.....	37
第一節 研究方法之選取.....	37
第二節 研究者角色及研究參與者.....	39
第三節 研究實施流程.....	42
第四節 研究信實度與研究倫理.....	46
第四章 研究結果與討論.....	49
第一節 臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導實施情形.....	49
第二節 臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導實施成效.....	71
第三節 臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導之困境與挑戰.....	76
第五章 結論與建議.....	91
第一節 研究結論.....	91
第二節 研究建議.....	94
參考文獻.....	97

附錄一 個別訪談大綱.....	103
附錄二 研究參與者背景與經歷問卷.....	104
附錄三 訪談邀請函.....	106
附錄四 研究參與者同意書.....	107

表次

表 2-1	學前特殊教育階段安置班型與其特色.....	22
表 3-1	研究參與者之背景資料.....	41
表 3-2	訪談資料.....	45
表 4-1	實施巡迴輔導之困境與挑戰統計結果.....	77

圖次

圖 2-1	巡輔教師與相關專業服務模式關係.....	29
圖 3-1	研究實施流程.....	43

第一章 緒論

本研究旨透過探究臺中市公立幼兒園融合班之特殊教育巡迴輔導實施情況、成效與挑戰，以了解臺中市公立幼兒園融合班進行特殊教育巡迴輔導之運作現況。本章共分為三節，第一節闡述研究背景與動機，第二節說明研究目的與研究問題，第三節進行本研究之名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

一、研究背景

融合教育是近年來各國教育政策努力推動的思潮，我國於 2014 年 6 月 18 日修正公布《特殊教育法》，其中第 18 條明定：「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神。」(教育部，2014)，由此可知政府透過特殊教育及相關服務措施之提供與設施，推展與落實融合教育的努力。我國融合教育的發展基礎建立在特殊教育上，由教育部頒布的特殊教育法及相關子法即能看出融合教育的立法沿革及發展過程，融合教育的型態儼然成為我國特殊教育趨勢的主流。

曹純瓊(2002)提出融合教育是不將特殊需求之學生抽離普通班級，安置至特殊學校或特殊班級，而是一開始就把需要特殊教育服務或支持系統的學生與正常發展學生皆安置於融合班，並給予適當的服務與支持，使特殊需求學生與正常發展學生皆在同一間教室進行學習。鈕文英(2008)主張，融合教育是對普通教育與特殊教育進行改革，主張採用更融合的方式將學生安置於普通教育的環境中，並藉以增加特殊教育與普通教育雙方教師的合作，透過共同計畫、合作教學等方式來進行教育。換言之，透過融合教育，特殊需求學生不再抽離普通教育，而是與

正常發展學生一同接受教育，普通教育與特殊教育教師共同承擔教育特殊需求之學生。

依照《特殊教育法》第 6 條的規定：「各級主管機關應設特殊教育學生鑑定及就學輔導會(以下簡稱鑑輔會)，遴聘學者專家、教育行政人員、學校行政人員、同級教師組織代表、家長代表、專業人員、相關機關(構)及團體代表，辦理特殊教育學生鑑定、安置、重新安置、輔導等事宜。」(教育部，2014)，學前特殊幼兒的安置方式是由鑑輔會先從社會局得知身心障礙之幼兒資料，再由各區特教資源中心進行評估後，參考家長意願或就學方便性，由家長填寫安置意願表格，各區特教資源中心再依家長意願將幼兒安置到學前機構。又根據我國《幼兒教育及照顧法》第 7 條指出：「政府應提供幼兒優質、普及、平價及近便性之教保服務，對處於經濟、文化、身心、族群及區域等不利條件之幼兒，應優先提供其接受適當教保服務之機會。」(教育部，2015)。換言之，公立幼兒園須優先招收經濟、文化、身心、族群及區域等不利條件之幼兒，其中「身心」不利條件之幼兒，即指有特殊需求幼兒安置於普通班中接受特殊教育巡迴輔導服務，成為公立幼兒園融合班的型態。

根據教育部特殊教育通報網，以 2018 年 5 月 28 日之統計資料顯示，106 學年度學前教育階段特殊幼兒人數共 18,257 人，其中安置於不分類巡迴輔導班之幼兒人數共 12,316 人，佔所有特殊需求幼兒 67.46%(教育部，2018)。由統計結果得知，針對特殊教育融合的安置型態而言，符合接受特殊教育巡迴輔導之特殊需求幼兒人數接近七成，可想而知，在融合的模式下，幼兒園融合班的型態多了特殊教育巡迴輔導的介入，對於學前教育機構而言，如何進行普通教育與特殊教育之間的資源整合，以達到特殊需求幼兒與正常發展的幼兒皆能獲得均等的教育機會，成了當今學前融合教育備受矚目的重點。

在學前融合教育模式的推動下，對於學前教育機構的教師而言，遇到班上有特殊需求幼兒的機會相對提高，然而，依《特殊教育法施行細則》第 2 條輔助說明《特殊教育法》第 7 條第 3 項所指特殊教育相關專業者：「修習特殊教育學分

3 學分以上，指修畢由大學開設之特殊教育學分 3 學分以上，或參加由各級主管機關辦理之特殊教育專業研習 54 小時以上。」(教育部，2013)，換言之，擔任幼兒園教師只需修足特殊教育 3 學分或參加特殊教育專業研習 54 小時，即符合特殊教育相關專業者之資格。

另外，依《幼兒教育及照顧法》第 15 條規定：「教保服務人員每年至少參加教保專業知能研習十八小時以上。」(教育部，2015)，又以臺中市特教資訊網(2016)公告「臺中市特殊教育專業知能線上研習實施說明」，內文提及對特殊教育相關人員研習時數的規定：「國民小學附設幼兒園之教保服務人員每學年參加特殊教育專業知能研習至少達 3 小時以上。」亦即，臺中市國民小學附設幼兒園之教保服務人員除了在師資培育的過程中所修習的特殊教育 3 學分或特殊教育專業研習 54 小時外，每年應參加特殊教育的相關研習，藉以確保國民小學附設幼兒園之教保服務人員能持續保有特殊教育的基本概念與充實新知。

然而，幼兒園教師接受的師資培育課程均以普通幼兒教育為主，但為因應融合教育之政策，教導的幼兒必須跨領域包含特殊需求幼兒，而特殊需求幼兒的加入使得幼兒園教師對於教學感到無法勝任；對於班上會碰到各類特殊需求幼兒的個別特殊狀況而言，公立幼兒園融合班教師不見得能從每年規定的 3 小時以上特殊教育研習時數中得到真正需要的特教知能，如此一來，面對融合班特殊需求幼兒的狀況，就有可能出現無法招架、不知所措的無力感。

因此，為精進特殊教育相關輔導的品質，以確保推動融合教育的核心，《特殊教育法》第 24 條指出：「各級學校對於身心障礙學生之評量、教學及輔導工作，應以專業團隊合作進行為原則，並得視需要結合衛生醫療、教育、社會工作、獨立生活、職業重建相關等專業人員，共同提供學習、生活、心理、復健訓練、職業輔導評量及轉銜輔導與服務等協助。」(教育部，2014)；加上《幼兒教育及照顧法》第 13 條指出：「直轄市、縣(市)主管機關應依相關法律規定，對接受教保服務之身心障礙幼兒，主動提供專業團隊，加強早期療育及學前特殊教育相關服務，並依相關規定補助其費用。」(教育部，2015)。亦即，當幼兒園融合班中，

有幼兒在接受學前教育前已領有身心障礙手冊的特殊需求身份者，或是幼兒進入學前教育機構後，經師長透過學前發展檢核表初步篩檢出疑似個案，並由醫療院所確定後，園方通報特教資源中心並由鑑輔會發文為確認個案者，學前教育機構的教師皆應依法為特殊需求幼兒進行適當的教學處置。就我國幼兒園融合班而言，最普遍的教學處置即為接受「特殊教育巡迴輔導」，透過特殊教育巡迴輔導教師(簡稱巡輔教師)的介入，與融合班教師成為合作輔導的關係，為特殊需求幼兒思考適切的輔導策略，藉以輔助融合班中的特殊需求幼兒。

教育部於 2014 年 6 月 18 日所修正的《特殊教育法》第 11 條指出：「高級中等以下各教育階段學校得設特殊教育班，其辦理方式如下：一、集中式特殊教育班。二、分散式資源班。三、巡迴輔導班。」其巡迴輔導班於《特殊教育法施行細則》第 5 條第 3 項之定義為「指學生在家庭、機構或學校，由巡迴輔導教師提供部分時間之特殊教育及相關服務。」(教育部，2013)。在融合教育的發展趨勢下，將特殊需求幼兒安置於普通班中，特殊教育巡迴輔導成了重要的支援服務(蔡昆瀛，2017)。依教育部特殊教育通報網年度特教統計資料顯示，幼兒園最常見的特殊教育支援服務即為不分類巡迴輔導班，以 2018 年 5 月 28 日之統計資料為例，學前教育階段不分類巡迴輔導班的幼兒人數占總人數 67.46%(教育部，2018)。

「特殊教育巡迴輔導」係指特殊需求學生大致上仍在普通班中學習，但有巡迴輔導人員以定期或不定期的模式，巡迴服務區域內的學校，對特殊需求學生提供部分時間的教學，或與普通班導師磋商特殊需求學生的輔導策略，或對導師提供必要的特殊教材(何華國，1999)。換言之，透由巡輔教師進班觀察及輔導特殊個案，並提供融合班教師相關諮詢與教學交流的機會，以專業團隊的型態一起協力為特殊需求幼兒提供特殊教育服務，以這樣的模式進行合作即為特殊教育巡迴輔導。

特殊教育巡迴輔導之目的在於協助學前教育機構推展融合教育，以提供融合班教師、行政人員及特殊需求幼兒的相關特教諮詢，進而協助學前教育機構解決

面對特殊需求幼兒所產生的問題與困擾(陳享連、鐘梅菁, 2010)。蔡昆瀛(2017)指出, 特殊教育巡迴輔導制度為推動融合教育的一大支持系統, 因此巡迴輔導服務之效能攸關學前特殊教育品質, 尤其自 2012 年幼托整合及 2013 年將特殊教育法定對象向下延伸至二歲後, 各縣市因應身心障礙幼兒人數與需求之擴增, 更已逐年增設學前巡迴輔導班及增聘師資。足見學前特殊教育巡迴輔導對融合班的教師、家長、特殊需求幼兒、及行政人員能提供相關諮詢, 更為學前融合教育的一大支持, 因此本研究欲探究臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導的實施情況、成效與挑戰, 以瞭解學前融合教育在推行特殊教育巡迴輔導之運作現況。

二、研究動機

研究者於臺中市公立國小附設幼兒園任教六年, 每年班上皆有經由特殊教育學生鑑定及就學輔導會(簡稱鑑輔會)所安置的特殊需求幼兒, 基於國內學前教育機構中, 極少對特殊需求幼兒開設學前特教班, 大多以不分類巡迴輔導班取代, 此體制亦為國內學前階段特殊教育的趨勢。以研究者擔任融合班教師之經驗, 班上的特殊需求幼兒除了鑑輔會安置的個案外, 亦包含由學前發展檢核表及醫療院所篩檢評估為發展遲緩或其他特殊需求之幼兒, 面對班上領有身心障礙手冊的特殊需求個案與發展遲緩之幼兒, 研究者與巡輔教師經常一同合作進行特殊需求幼兒的學習輔導, 在互動過程中, 研究者向巡輔教師分享個案在班級中的學習表現或特殊狀況, 巡輔教師則提供專業的特教知能, 一方面輔助研究者在特殊教育領域中的不足, 另一方面研究者與巡輔教師成為融合班教學團隊, 協同進行特殊需求幼兒之教學與輔導。

根據研究者教學經驗, 觀察到特殊教育巡迴輔導的體制提供融合班部分程度上的幫助。然而, 不同的巡輔教師會有不同的做法, 研究者遇過特殊教育巡迴輔導老師對個案相當用心, 在每次對個案輔導後, 會主動的找研究者討論巡迴輔導課程之內容與個案學習狀況, 也會積極提供相關輔助教具或指導方針, 讓研究者得以利用非巡迴輔導課程時段, 加強特殊需求幼兒的學習; 但也曾遇過比較消極的巡輔教師, 需要研究者於巡迴輔導課程後找時間與對方討論個案的狀況, 甚至

出現巡輔教師一直進行重複性的輔導課程，讓研究者覺得對個案的助益成效不彰。因此本研究透過探討特殊教育巡迴輔導的實施情形，蒐集融合班教師與巡輔教師之特殊教育巡迴輔導經驗，以了解臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導的情形，此為本研究動機之一。

依《特殊教育法施行細則》第 9 條規定：「個別化教育計畫，指運用團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所訂定之特殊教育及相關服務計畫。」（教育部，2013），在研究者與巡輔教師的合作經驗中，雙方以團隊合作的方式於開學一個月內，即在個案進行特殊教育巡迴輔導課程前，共同訂定特殊需求幼兒之個別化教育計畫，研究者與巡輔教師再會同幼兒家長召開個別化教育計畫之會議，目的讓彼此了解在特殊教育巡迴輔導的過程中，教師與家長可知悉特殊需求幼兒的起點行為，亦能掌握特殊需求幼兒的能力指標與學習目標，以作為特殊需求幼兒學習過程的期待與成效。

然而在每學期的個別化教育計畫中，融合班教師與巡輔教師必須檢視特殊需求幼兒針對所設定的短期目標學習狀況進行期中與期末的執行評量，其評量教學結果分為「現階段不適合」、「通過」、和「繼續」三種標準，並可同時在評量檢視的過程中再訂定新的短期目標，但，特殊需求幼兒的能力表現有限，訂定短期目標時無法將每個能力項目都列於個別化教育計畫中，換言之，融合班教師與巡輔教師僅能就特殊需求幼兒現階段最需學習的項目來訂定目標，令人質疑的是，融合班教師與巡輔教師共同訂下的學習目標，真能符合特殊需求幼兒的需求嗎？

就研究者與巡輔教師在評量個別化教育計畫的經驗中，若特殊需求幼兒已達到學習目標，評量結果當以「通過」評定，然後雙方教師再重新設定新的學習目標，倘若尚無法達成的目標，就會持續沿用至下個學期，這表示對特殊需求幼兒學習目標設立的困難度與標準會影響評量結果；又，巡輔教師在進行個案輔導時，不見得會依照個別化教育計畫的目標內容進行課程，這會造成在評量個別化教育計畫之學習指標時，通過與否僅以雙方教師的印象加以評定，難免造成個案實際學習狀況的偏頗。臺中市公立幼兒園融合班所提供之特殊教育巡迴輔導服務

與教學過程是否符合特殊需求幼兒之需要？融合班的特殊教育巡迴輔導之成效如何？為本研究動機之二。

特殊教育巡迴輔導實施過程中，巡輔教師必須與融合班教師一起討論與交流，以便掌握個案的學習狀況，為的是想讓特殊教育巡迴輔導的實施能達到期待的目標與效果，但融合班教師同時有一般發展正常之幼兒需要照護，該如何分配時間與巡輔教師進行特殊教育的溝通？此外，基於巡迴輔導的型態，巡輔教師無法長時間連續的觀察個案，僅能以短時間的片段輔導，但短時間與個案的相處又怎能真正瞭解個案？從研究者的現場經驗中，不難發現巡迴輔導時間的限制會是一大考驗。又，融合教育的用意是讓特殊需求幼兒回歸普通班級中接受教育，若秉持著融合教育的精神，巡輔教師應在班級中實際觀察個案的學習狀況，但有些特殊輔導狀況需要抽離個案，例如發音咬字訓練，需抽離班級作個別指導，才不會影響班級中的課程，如此一來，不一樣的特殊需求對特殊教育巡迴輔導的運作是否會有所限制？臺中市公立幼兒園融合班之特殊教育巡迴輔導現場所面臨的挑戰與困境為何，特殊教育巡迴輔導實施時如何進行調整、協調或改進？此為本研究動機三。

基於上述之動機，本研究以臺中市為研究範圍，訪談公立幼兒園融合班教師與巡輔教師對特殊教育巡迴輔導之實務經驗和看法，探究臺中市公立幼兒園特殊教育巡迴輔導之目的、教學與服務的實施現況，及對融合班的特殊教育巡迴輔導實施困境，以瞭解臺中市公立幼兒園融合班進行特殊教育巡迴輔導之運作現況。最後根據研究結果提出建議，提供臺中市公立幼兒園融合班教師、特殊教育巡迴輔導教師、和教育行政單位參考。

第二節 研究目的與研究問題

本研究目的旨瞭解公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導現況，以臺中市公立

幼兒園為例，透過訪談臺中市公立幼兒園融合班教師及巡輔教師，針對特殊教育巡迴輔導的經驗，瞭解臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導現況，基於上述研究動機，研究目的如下：

- 一、瞭解臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導的實施情形。
- 二、瞭解臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導的實施成效。
- 三、瞭解臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導面臨之困境與挑戰。

根據研究目的，所欲探究的研究問題如下：

- 一、臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導的實施情形為何？
- 二、臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導的實施成效為何？
- 三、臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導實施面臨之困境與挑戰為何？

第三節 名詞釋義

本研究定名為「臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導運作現況之探究」，針對融合班特殊教育巡迴輔導的經驗，瞭解臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導現況，為使本研究的說明與結果分析更為明確有效，茲將本研究主要名詞「融合班」、「公立幼兒園」與「特殊教育巡迴輔導」的概念型定義說明如下：

一、融合班

曹純瓊(2002)定義融合教育是未將特殊需求學生抽離至特殊學校或特殊班級，而是一開始即將特殊需求學生與正常發展學生皆安置於普通班級，需要特殊教育服務或支持系統的學生，可獲得適當的服務與支持，此班級即以融合班級稱之。本研究所謂「融合班」，係指幼兒園班級幼兒包含正常發展幼兒及特殊需求幼兒的班級型態。

二、公立幼兒園

教育部於 2015 年 7 月 1 日修訂《幼兒教育及照顧法》，第 2 條明定幼兒園為對幼兒提供教育及照顧服務之機構；第 8 條指出公立學校所設幼兒園應為學校所附設，其與直轄市、縣(市)、鄉(鎮、市)及直轄市山地原住民區設立者為公立，其餘為私立。本研究討論之「公立幼兒園」，係指公立國民小學所附設之幼兒園。

本研究所謂「公立幼兒園融合班」，係指公立國民小學所附設之幼兒園，其班級幼兒包含正常發展幼兒及特殊需求幼兒的融合班。

三、特殊教育巡迴輔導

何華國(1999)將特教巡迴輔導定義為特殊需求學生大致上仍在普通班中學習，但有巡迴輔導人員以定期或不定期的模式，巡迴服務區域內的學校，對特殊需求學生提供部分時間的教學，或與普通班導師磋商特殊需求學生的輔導策略，或對導師提供必要的特殊教材。

本研究所指「特殊教育巡迴輔導」，是將特殊需求幼兒安置於臺中市公立國民小學附設幼兒園融合班中，由巡輔教師機動性的到園方，對特殊需求幼兒提供直接服務或對融合班教師提供諮詢的專業團隊合作過程。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導之情況，依據第一章的研究動機及目的，本章進行相關文獻之歸納統整。本章共分為以下三節：第一節說明融合教育之內涵與沿革，第二節探究特殊教育巡迴輔導之內涵，第三節探討幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導的相關研究，以奠定本研究之理論基礎，以下將分別敘述之。

第一節 融合教育之內涵與沿革

早期由於人民對身心障礙知識上的不足，出現對於身心障礙者存有無知、忽視、迷信及恐懼的看法，導致大多數身心障礙者容易被安置在與社會隔離的環境中(許俊銘，2006)。陳麗如(2004)認為在二十世紀以前，身心障礙者仍未能接受教育，或者即使接受教育卻安置在封閉隔離的環境中，使這群身心障礙學生有生存在於次等生活環境之嫌。因應時代變遷、順應社會潮流，隨著聯合國 1948 年通過《世界人權宣言》、1960 年代的人權運動、各國民主政治的發展、適應性個別差異與教育機會均等理念的萌芽，教育改革運動如雨後春筍般興起。

我國教育部在 1995 年發表的「中華民國身心障礙教育報告書：充分就學，適性發展」中，即說明為實現有教無類、因材施教、充分就學、適性發展的目標，身心障礙教育應秉持「零拒絕的教育理想」、「人性化的融合教育」、「無障礙的教育環境」、「適性化的潛能發展」、「關鍵性的早期介入」、「積極性的家長參與」、「協同式的合作關係」、「彈性的多元安置」、「支持性的自立自強」九項理念(教育部，1995)。鈕文英(2008)表示，臺灣在推行融合教育上，是受到美國和國際間教育思潮的影響，並且為了推行特殊教育之改革，於是在立法和政策研擬的過程

中，致力朝向融合教育的精神。本節分別就融合教育之內涵、融合教育之沿革、以及深入探究學前特殊需求幼兒安置方式。

一、融合教育的內涵

自 1985 年以來，融合教育已成為學齡前幼兒的普遍性服務，而提供幼兒發展合宜的課程、教學和環境的議題隨之成為幼兒教育、學前特殊教育領域關注的焦點(盧明、魏淑華、翁巧玲譯，2008)。1995 年教育部發行的中華民國身心障礙教育報告書提到，「融合」指的是讓身心障礙學生從特定的機構進入所生活的社區中，由特殊學校轉至普通學校，並從特殊班進到普通班(林佩蓉、陳淑琦，2006)。

「融合(inclusion)」乃指特殊幼兒和一般幼兒在同一教室中，主動參與社會情境的互動，在這些情境中，家庭和專業團隊共同提供幼兒個別化需求的服務(Filler，1996)。Clarissa Willis 將融合定義為所有的幼兒都是教室中有價值的成員之安置方式(引自陳英進、吳美姝譯，2010)。美國學前幼兒部門(Division for Early Childhood，DEC)是一個專門貢獻於學前特殊教育的專業組織，該部門將融合定義是一種不管幼兒能力的差異性，支持所有幼兒權利的價值，以主動參與他們在社區中的自然環境(陳英進、吳美姝譯，2010)。對學齡前的幼兒而言，融合教育的情境應提供所有幼兒支持和相關服務，以促進幼兒達成有意義的學習，同時形成和維持幼兒之間良性的社會關係。

融合教育(inclusive education)是自然環境(natural environment)及最少限制環境(least restrictive environment)的延伸，這意味著在盡可能的情況下，特殊生接受教育的地點就應該和普通生一樣(吳美姝譯，1998)。陳麗如(2004)認為，融合教育的精神—反隔離、反標籤，一直是特殊教育不變的指標，也因此，融合教育對現今特殊學生的教育安置產生了一定的引導力量。融合是一種理念，其核心假設是特殊幼兒在一般情境中與同儕一起學習的效果最好，而且融合的優點對所有幼兒有長遠的影響(陳英進、吳美姝譯，2010)。

又吳淑美(2016)認為，融合教育意指特殊生是班級的一份子，透過普通班課

程的調整，讓特殊生得以在普通班級中參與並且學習。換言之，特殊生不須透過特殊班，在普通班中其需求即可獲得照顧，這意味著，把特殊幼兒與普通幼兒安置在一起時，接受相關服務的特殊幼兒即能在一般環境中與他們的同儕互動，藉以獲得更正面、積極的學習成效。

除此之外，邱上真(2004)認為融合教育強調特殊與一般幼兒的相似性，而非差異性，所以主張在相同環境下提供特殊教育的方法，讓班級中的幼兒一起學習與生活，並提供所需的特殊教育和相關服務，使特殊教育和普通教育合併成一個系統。何華國(1982)認為基於每一個人皆有權利去接受適當的教育，並充分發揮他的潛能，教育方案應當調整與特殊化，以滿足學習者的需要。Chandler(吳美姝譯，1998)指出在融合式教育的實施過程中，幼兒是需要被協助支持的，包含生理性整合(physical integration，意指特殊幼兒在一般教室中出現)及社會性整合(social integration，指的是特殊幼兒與一般幼兒的互動)。融合式班級中的特殊幼兒是班級中的一份子，為因應一般幼兒與特殊幼兒的需要，透由將普通班的課程作調整，加入學前教育的一些理念，讓特殊幼兒能在普通班級中參與並學習(吳淑美，2004)。

綜上所述，從多位學者對融合教育的看法，可知融合教育已成為我國特殊教育的主流，亦是重視受教權、尊重人生而平等的象徵，再再突顯「融合」的思潮對於特殊教育的重要性。

二、融合教育之沿革

融合教育最早起源於西方，我國的融合教育改革與推動皆深受美國融合教育之影響，以下先就美國與我國的融合教育之發展進行說明，接續探究我國幼兒融合教育之發展，以對融合教育之沿革進行了解。

(一) 美國融合教育之發展

融合教育緣起於普通和特殊教育分立所產生的問題，美國特殊教育立法的發展背景可歸納三項原因：首先因為特殊學生在教育上受到排擠、標記、被隔離、以及受到不當的分類和教育方案；其次是二次大戰後，民權運動喚起社會大眾對

身心障礙者權利的重視；最後是特殊教育的訴訟案件，間接催生相關法案的判定。

美國中央自從 1975 年頒布《殘障兒童教育法案》(Education of All Handicapped Children Act, EHA, 即 94-142 公法)以來，歷經多次修正，讓融合教育的推動因法令的制定而愈趨周全完善，更是逐步將適用對象涵蓋至全體特殊兒童。以下為研究者參考學者何華國(1982)、吳淑美(1998)、曹純瓊(2002)、吳淑美(2004)、陳麗如(2004)、Gargiulo & Kilgo(吳百祿等譯，2006)、鈕文英(2008)、Clarissa Willis(陳英進、吳美妹譯，2010)、Moore(劉學融譯，2013)、Gruenberg & Miller(劉學融譯，2015)、吳淑美(2016)，將數個美國重要特殊教育法令加以敘述，進一步瞭解特殊教育的歷史觀點及美國融合教育推行的經過。

1. 1970 年代以前

在幼兒特殊教育的發展中，1960 年代的補償教育(compensatory education)運動扮演著重要的角色，主要設計在於補償或改善生活於貧困中的幼兒，亦所謂文化不利(culturally deprived)兒童，為提早教育方案奠定良好的基礎。1964 年《提早教育方案》(The Head Start Project)，或譯為《啟蒙方案》，針對低社經團體的不利兒童，給予綜合性和多層面性的介入，它代表著聯邦一致性的努力，並針對幼兒生活的綜合性介入，但一開始並非對特殊兒童來服務，直到後期對啟蒙方案有所改變，才服務較多的特殊兒童，並藉著提供個別化的服務來滿足身心障礙幼兒的需求，此方案雖為美國聯邦提出，採預防及介入並重，為幼兒及其家庭提供資源及完整服務，但並無攸關服務的法令出現，故強制力有限。

在美國，1965 年提出《中小學教育法案》(Elementary and Secondary Education Act, ESEA, 又稱 89-10 公法)，這個法案第一次授權給聯邦政府撥款到各州，用於補助盲人、聾人和智能障礙者的教育(陳麗如，2004)。1968 年公布的《殘障兒童早年教育方案》(Handicapped Children's Early Education Program, HCEEP, 又稱 90-538 公法)支援執行三到五歲身心障礙幼兒所實施的各期早期教育方案。而美國第一個為專為障礙者訂立的教育法案是《殘障者教育法案》(The Education of the Handicapped Act, EHA, 又稱 91-230 公法)，此法進一步於 1975

年制定更完整周延的《全體殘障兒童教育法案》(Education for All Handicapped Children Act, EAHCA, 又稱 94-142 公法)(陳麗如, 2004)。

2. 1970 年代至 1990 年代

陳麗如(2004)、Gargiulo & Kilgo(吳百祿等譯, 2006)、Gruenberg & Miller(劉學融譯, 2015)認為, 在 1975 年《全體殘障兒童教育法案》通過之前, 對身心障礙兒童的服務缺乏一致性, 此法主要強調經由零拒絕、無歧視性評量、個別化教育方案、最少限制的環境、法定程序以及父母參與等措施, 為出生至廿一歲的身心障礙者, 提供早期教育與相關服務, 確保其接受免費而適當的公立教育, 並評量與確定身心障礙兒童教育之成效, 是美國有史以來以障礙者教育為中心的完整特殊教育方案, 並且被視為一種給特殊兒童及其家人的權益法案, 因此可視 94-142 公法為特殊教育立法上的里程碑。

直到 1986 年《殘障教育法案》(Education of the Handicapped Act Amendment, 又稱 99-457 公法), 特殊教育受益年齡向下延伸, 服務對象包含三至五歲的學前階段, 及出生至兩歲的嬰幼兒期, 特別強調障礙及發展遲緩兒童早期療育服務的介入(陳麗如, 2004)。99-457 公法除了為殘障嬰兒高危險群和殘障學步兒童高危險群制定一項全國的政策以外, 也改變了給予殘障幼兒的服務範疇和服務計畫(吳百祿等譯, 2006), 透露出立法的制定理念主要植基於預防措施。除此之外, 特殊幼兒及其家人必須在專業人員的指導下, 接受科技整合式的評估, 即為個別化家庭服務計畫(Individualized Family Service Plan, 簡稱 IFSP), 與關注焦點為兒童的個別化教育計畫(Individualized Education Program, 簡稱 IEP)不同的是, 個別化家庭服務計畫關注焦點在於家庭, 透過個別化家庭服務計畫這樣的機制, 早期療育服務人員和特殊幼兒家庭的成員以團隊的方式共同努力, 為了特殊幼兒家庭量身安排的服務, 進而從事規劃、執行、與評估成效的工作(劉學融譯, 2015)。

3. 1990 年代至今

在 1990 年通過的《身心障礙者教育法案》(The Individuals with Disabilities

Education Act, IDEA, 又稱 101-476 公法), 結合 94-142 公法和 99-475 公法的重要特色, 為身心障礙幼兒提供聯邦級的法令, 並更進一步強調轉銜議題, 主張服務應以家庭為導向、社區本位, 以及重視統合, 進一步要求學校於個別化教育計畫中增加訂定個別化轉銜計畫(Individual Transition Plan, 簡稱 ITP), 要求所設計的活動要有協調性並與業界結合, 以提升殘障學童的獨立生活、職業訓練和其他教育經驗等後期中等教育的功能(吳百祿等譯, 2006)。

自 1991 年起, 關於身心障礙者的教育相關法案經過數次修正通過, 在維持基本規定外, 同時帶來改變和其他倡議。據美國教育部(U.S. Department of Education)於 1998 年統計, 有超過 50%的學前特殊兒童獲得融合教育型態的教育安置, 從傳統的特殊計畫轉移到學前特殊兒童與正常發展同儕共同相處、共同學習, 並且已認定融合教育是學前特殊兒童最優先考量的教育服務(曹純瓊, 2002)。

在美國, 實施學前融合教育的課程主要有兩個機構, 一是從屬於特殊教育兒童委員會的特殊幼兒部(Division for Early Childhood, DEC), 主要負責幼兒特殊教育, 服務於有能力缺陷或發育遲緩的年幼兒童, 其中包括 0 至 3 歲的早期干預、3 至 5 歲的學前服務, 以及 6 至 8 歲入學初步階段的服務; 另一個機構是全美幼兒教育協會(National Association of Education for Young Children, NAEYC), 他們負責服務全體 0 至 8 歲的幼兒教育。這兩個重要機構更於 2009 年 4 月聯合聲明學前融合教育之定義, 認為學前融合教育是涵蓋一系列的價值觀、政策和實務做法, 以支持每位嬰幼兒及其家庭(不論其能力為何)皆有權利以家庭、社區和社會之成員的身分參與各式活動和情境(劉學融譯, 2015)。

(二) 我國融合教育之發展

臺灣在推行融合教育過程中, 間接受到美國和國際間教育思潮的影響, 並且為了進行特殊教育之相關改革, 在立法和政策研擬中, 都能看見我國致力實踐融合教育的精神。以下為研究者參考多位學者(吳淑美, 1998; 曹純瓊, 2002; 邱上真, 2004; 陳麗如, 2004; 鈕文英, 2008)之見解, 加以統整國內相關特殊教

育法規，進而延伸瞭解目前國內學前教育階段融合班之內涵。

受到 1990 年代美國融合教育的影響，我國教育部於 1995 年公布「中華民國身心障礙教育報告書：充分就學，適性發展」，其中「零拒絕的教育理想」及「人性化的融合教育」兩項教育理念，正符合融合教育強調的接納與關懷。

我國於 1984 年首次公布《特殊教育法》，最近一次修訂為 2014 年，歷經七次修訂及增訂，讓融合教育的理念依法有據，如第 5 條及第 6 條分別設立特殊教育諮詢會及特殊教育學生鑑定及就學輔導會（簡稱鑑輔會），明文規定推動特殊教育的相關人員，促進特殊教育發展；第 7 條指出特殊教育業務人員及特殊教育學校之主管人員需修習特殊教育學分 3 學分以上，確保辦理特殊教育的專業；第 9 條規定各級政府應從寬編列特殊教育預算，除了中央與地方有規定的預算比例外，應優先辦理身心障礙教育，讓特殊教育更有保障。可見得透由明確規範特殊教育相關人員及組織，並將特殊教育之預算從寬編列，讓特殊教育的推行更依法有據。

在特殊教育之實施層面，《特殊教育法》第 10 條與第 11 條載明四個特殊教育實施階段為學前教育、國民教育、高級中等教育、高等教育及成人教育，並於高級中等以下各教育階段學校得設特殊教育班，分為集中式特殊教育班、分散式資源班及巡迴輔導班三種方式加以辦理；第 15 條說明加強辦理特殊教育教師及相關人員之培訓與在職進修，以提升特殊教育及相關服務措施之服務品質；第 18 條點出特殊教育與相關服務措施，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神；第 23 條為推展身心障礙兒童之早期療育，應自二歲開始實施，透露出對早期介入特殊教育的肯定；第 28 條規定對身心障礙學生訂定個別化教育計畫，且以團隊合作方式進行，說明推行特殊教育的合作機制；第 33 條提出多項支援服務，以提升特殊教育品質。綜上所述，藉由設置特殊教育班、加強專業相關人員的培訓與進修、推展早期療育、以團隊合作的機制訂定個別化教育計畫、及提供多項特殊教育支援服務，讓實施特殊教育時，能更符合融合之內涵。

在特殊教育支持系統層面，《特殊教育法》第 43 條和第 44 條鼓勵大學校院

設有特殊教育系(所)者設置特殊教育中心、及建立特殊教育行政支持網絡，以有效推動特殊教育、整合相關資源、協助各級學校特殊教育之執行、及提供諮詢、輔導與服務；第 46 條規定各級學校應提供特殊教育學生家庭諮詢、輔導、親職教育及轉介等支持服務；第 47 條提出各教育階段學校辦理特殊教育應接受評鑑機制，以確保實施成效。綜合以上支持系統的建立，提供特殊教育相關的輔導、諮詢與服務，讓各級學校或特殊教育學生家庭獲得支持服務，以提升特殊教育運作的成效。

我國目前《特殊教育法》之主管機關為教育部，其目的在對具有特殊需求的學生規劃特殊教育服務，而行政院衛生福利部於 2015 年修正《身心障礙者權益保障法》，則是服務身心障礙的國民，兩法的基本精神均在提供身心障礙者更適性的教育與生活環境，保障身心障礙者擁有與一般人同等的生存權益。除此之外，尚有《幼兒教育及照顧法》(教育部，2015)、《兒童及少年福利與權益保障法》(行政院，2015)、《身心障礙者鑑定作業辦法》(行政院，2017)、及相關施行細則…等，對於相關專業服務需求上，無論評鑑或介入等均持較主動的態度，更是明確指定各相關單位的權責，讓障礙者的保障愈能兼顧個別化及特殊性，可見我國積極而廣泛的維護身心障礙者權益。

綜上所述，得以發現我國對於推動特殊教育的正向態度，包含規定行政機關與相關組織或人員的權責與要求、經費層面的保障、執行特殊教育服務品質的要求、更進一步提供執行人員的專業性與民眾的諮詢、輔導等相關服務。而《特殊教育法施行細則》(教育部，2013)則有更細節性的規範，在此不多加贅述。

(三) 我國學前教育階段融合教育之發展

在學前教育階段，因應幼托整合政策，依循的主要法規為教育部 2011 年 6 月 29 日公布的《幼兒教育及照顧法》(教育部，2015)，此法於 2012 年 1 月 1 日正式施行，歷經 2013 年及 2015 年兩次修訂，法規中提及特殊教育的範疇包含第 7 條指出對處於經濟、文化、身心、族群及區域等不利條件之幼兒優先提供其接受適當教保服務之機會，而公立幼兒園及非營利幼兒園應優先招收不利條件之

幼兒，以保障不利條件之幼兒之受教權；第 13 條規定應主動對接受教保服務之身心障礙幼兒提供專業團隊、加強早期療育及學前特殊教育之相關服務，讓身心障礙幼兒能得到完善的介入服務；第 18 條提出幼兒園得視需要配置學前特殊教育教師及社會工作人員，讓特殊需求幼兒融合在一般班級中亦能享有特教福利，並於有招收身心障礙幼兒之班級，得酌予減少班級人數，以減輕教師負擔，進而得到較佳的教學服務品質；第 43 條規定應對幼兒園及以社區互助式或部落互助式方式對幼兒提供教保服務者，優先招收經濟、文化、身心、族群及區域等不利條件幼兒，並提供其適切之協助或補助。總括而言，透過《幼兒教育及照顧法》明文規定，可保障不利條件幼兒的受教權，進而提供特殊需求幼兒的專業教保服務，並維護其特教福利及教學服務品質，讓學前教育階段之特殊需求幼兒能享有完善的教育保障。

在《幼兒教育及照顧法》中，呼應《特殊教育法》而進一步界定保障特殊需求幼兒的規範，讓進入學前教育階段的特殊需求幼兒能享有較佳的教育學習品質與社會福利服務，得以看出我國在融合教育的理念下，相當重視學前教育階段之特殊需求幼兒。

受到早期回歸主流及融合教育運動的影響，學前特殊教育開始採用融合的模式，在融合教育取向的教室中，為因應一般幼兒與特殊需求幼兒的需要，學前特殊教育必須調整以往的教學方式，加入學前教育的理念，使教學變得更生動活潑。因此學前特殊教育不但具有學前教育的特質，且更重視幼兒的需求，就某種意義來說，整合了幼兒教育和特殊教育領域雙方的優點。

我國學前融合教育的施行始於 1986 年，係由輔仁大學生活應用科學系附設托兒所推行實驗性的學前障礙幼兒與普通幼兒混合就讀計畫；自八十六學年度開始，因應教育部修訂的特殊教育法及各縣市教育局之要求與鼓勵辦法，部分公立幼稚園(幼托整合後，現今以「幼兒園」稱之)開始進行 5 歲特殊需求幼兒的融合教育試驗班教學，並於八十七學年度起正式全面實施計畫，普通幼教園所的融合教育正式啟幕(曹純瓊，2002)。

三、學前特殊需求幼兒安置方式

美國學前教育機構提供的特殊教育安置模式有五種：第一種是讓特殊幼兒和普通幼兒完全融合並處在普通的學前教育環境中，且安排特殊幼兒在教室接受一些特殊的服務，減少抽出教育的時間，此種方式最符合融合教育的精神；第二種是特殊幼兒和普通幼兒混合在一起，而特殊幼兒必須到別處接受治療(如資源教室或治療室)；第三種為特殊幼兒安置在特殊教育環境中，亦即教室都是為特殊幼兒設計，普通幼兒則被安排和特殊幼兒在一起，但此方式違反融合理念；第四種則為回歸主流的概念，意指特殊幼兒安置在特殊班，只有某些活動才和普通幼兒混在一起上課；最後一種為特殊幼兒安置在特殊教育環境中，其設備和普通幼兒一樣(吳淑美，1998)。

在接續幾年的教育改革運動中，進一步支持融合趨勢，更以「所有兒童都能學習」作為改革倡議的核心哲學觀，除了聚焦在普通教育上，也擴充了融合的定義(劉學融譯，2015)。換言之，普通教育改革雖然沒有包括特殊教育教學法，但所採用的建構理論適用於各種發展程度和多元文化背景的兒童。為不同發展階段和需求的幼兒提供豐富學習機會的融合教室是可行的，因為融合班的型態可提供很棒又有趣的機會讓幼兒從同儕身上和課程中學習，除此之外，融合班教師必須具備處理個別差異的教學策略，以及照顧班級內每一位幼兒的教育理念。

為了確保的融合教育品質，優質的融合教育取決於三大特點：可及性、參與度及支援。「可及性」是能讓學生接觸到種種學習機會、活動、情境和環境，並透過移除環境中物理性及架構上的阻礙，來幫助學生進入並接觸各種不同環境；「參與度」則需透過成人刻意安排各種方式來促進身心障礙學生和一般學生在融合情境中的歸屬感、參與度和投入程度，以提升所有學生學習和參與度的鷹架；而「支援」是透由行政體制系統提供團隊成員持續的專業成長，需要資源和相關政策來提供豐富的機會讓成員們溝通與合作，以獲得落實融合所應具備的知識、技能和情意(劉學融譯，2015)。

Chandler(吳美妹譯，1998)提出將特殊需求學生安置於一般教室，其他正

常同儕可以成為比較好的模仿對象，使成人能對特殊需求學生有比較真實的期許，且特殊需求學生因安置一般教室而較容易被一般人接受；對一般幼兒而言，較容易發展出對特殊需求幼兒的正向態度。Gruenberg & Miller(劉學融譯, 2015)認為融合教育是現代特殊教育潮流，在融合思潮的推行下，融合班的成員能有所受益。融合經驗對身心障礙學生和一般學生及其家庭能產生歸屬感和成員意識、良好的社會關係和友誼、及能充分發揮其潛能的發展和學習的預期結果。

根據學前教育階段特殊需求學童入幼托園所安置的相關規定，安置特殊需求幼兒的目的是協助(疑似)特殊需求幼兒確認其特殊教育需求，據以提供各項特殊教育服務措施，且能保障特殊需求幼兒受教權益，提供適性安置服務措施，以利特殊需求幼兒身心潛能發展；申請對象包含持有身心障礙手冊、重大傷病卡或審核通知書、行政院衛生署輔導設置兒童發展聯合評估中心、或提供兒童發展評估之區域級規模以上醫院兒童發展相關科系所開具之綜合報告書或診斷證明書(需載明「發展遲緩」或「障礙」之情形)，符合上述條件，即可提出安置申請並送件審核；安置原則以適性、就近安置為準則。

又依《臺中市學前巡迴輔導資源手冊》(臺中市政府教育局, 2011)，學前特殊教育階段安置的班型共分八種，研究者依據臺中市教育局的個別化教育計畫(臺中市教育局, 2017a)格式中特殊需求幼兒之五種安置類型，由表 2-1 說明今昔安置班型之差異。

本研究所指之「融合班」，即為學前特殊教育階段安置班型的不分類巡迴輔導班，指幼兒園班級成員包含正常發展幼兒及特殊需求幼兒的班級型態，亦以融合班稱之。為因應這樣的幼兒配置，融合班教師必須調整其教學課程，以確保班上的每一位幼兒皆能獲得均等的教育機會及適當的支持性服務。

表 2-1

學前特殊教育階段安置班型與其特色

項次	2011 年安置型態	說明	現階段 安置型態
1	普通班 (接受特教服務)	發展遲緩、各類輕度障礙特殊需求幼兒，在一般園所普通班上課，接受如專業團隊、教師助理員、特殊教育方案…等特教服務，但不接受各類特殊教育巡迴輔導班服務。	普通班接受特教服務
2	學前資源班	發展遲緩、各類輕度障礙特殊需求幼兒，全日在普通班上課，部分時間抽離或外加資源班上課。	---
3	集中式特教班 (啟智班)	中度智能障礙或以智能障礙為主的 多重障礙特殊需求幼兒，全日在該班級上課。	集中式特教班
4	學前聽語障 巡迴輔導班	聽覺障礙、語言障礙或語言發展遲緩之特殊需求幼兒，平日在普通園所上課，由巡迴輔導教師到校服務。	---
5	特幼巡迴輔導班	發展遲緩、各類輕度障礙特殊需求幼兒，平日在普通園所上課，由巡迴輔導教師到校服務。	不分類 巡迴輔導班 (融合班)
6	視障巡迴輔導班	視覺障礙之特殊需求幼兒，平日在普通園所上課，由巡迴輔導教師到校服務，另有國小視障巡迴輔導教師支援，提供巡迴輔導服務。	視障 巡迴輔導班
7	社會局機構 普通班 (接受特教服務)	發展遲緩、各類輕、中、重度障礙之特殊需求幼兒，在一般早療機構、教養機構上課，並接受特教服務。	社會機構
8	特殊學校	依各特殊學校規定學前階段安置班型。	---

臺中市 106 年度幼兒園教師融合教育專業知能初階研習(臺中市教育局，2017c)講義中提到，學前融合教育中最重要三個要素：第一要素是可及性，意指成人充分提供幼兒可取得廣泛機會和經驗的渠道，過程中考慮各種早期學習的

環境，因為環境對幼兒的發展極為重要，教師使用通用性設計運用在教學與環境上，並適時調整與修正，有必要時可嘗試使用科技輔具，以提高特殊教育的品質；第二要素是參與，表示教學環境提供特殊需求幼兒個別化的調整和支持，但要注意的是，個別化並不同於個別教學，並非一味地將特殊需求幼兒單獨抽離，而是讓幼兒有符合個人發展的學習程度，師長必須讓所有的參與具有目的性，並使用多層次模式的支持班上每一個幼兒的學習；第三要素為各層面的支持，除了政策層面的基礎架構系統外，教育相關單位應提供教師持續性的專業發展，讓教師有取得特殊教育專業知識的管道，在幼托園所中要做好跨部會的溝通及合作，需要時能提供專業人員。

綜上所述，學前融合教育重視幼兒的發展程度及學習環境，特殊教育相關人員除了參加專業知能研習外，亦要達到人員與相關單位間良好的溝通與合作，在融合教育的過程中，不僅要關注特殊教育的效果，教師更要顧及班級中每一位幼兒的學習，才不失融合教育的本意。

在融合班的編制下，鑑輔會為確保安置的特殊需求幼兒能得到適切的教育服務，因而提供「特殊教育巡迴輔導」的支援性服務，以彈性的方式，支派特殊教育背景之專業教師進班輔導，下一節則進一步說明特殊教育巡迴輔導之內涵，深入瞭解我國學前教育融合班推動特殊教育巡迴輔導之情況。

第二節 特殊教育巡迴輔導之內涵

國內身心障礙學生的教育安置方式，由隔離式特殊學校，進展到普通學校特殊班安置，再擴展到部分時間制資源方案，或巡迴輔導方式，在在顯示國內身心障礙學生的安置亦朝著最少限制環境的目標而努力(鈕文英，2008)。以下針對特殊教育巡迴輔導之定義、專業團隊、服務對象、實施方式及評鑑制度作進一步說明。

一、特殊教育巡迴輔導之定義

我國最早以巡迴輔導作為特殊教育之服務型態，首推於 1967 年，對於視覺障礙學生提供的「走讀計畫」輔導方式，在此教育措施下，視覺障礙學生得以就近選擇學區內的學校就讀，然後由視覺障礙專長教師巡迴於學區內指導學生；當時的「走讀計畫」，即為目前「巡迴輔導」之教育服務安置型態（廖永堃、魏兆廷，2004）。

特殊教育巡迴輔導之目的在於協助學前教育機構推展融合教育，以提供融合班教師、行政人員及特殊需求幼兒家長的相關特教諮詢，進而協助學前教育機構解決面對特殊需求幼兒所產生的問題與困擾（陳享連、鐘梅菁，2010）。臺中市學前巡迴輔導資源手冊指出，巡迴輔導的目的在於落實如何教育的理念，提供幼托園所一般教師專業上的支持與專業服務的傳遞，使特殊需求幼兒能在正常化的教學環境中仍享有接受適性化教育（臺中市政府教育局，2011）。

王天苗(2003a)定義巡迴服務是由地方政府或學校聘用專職或兼職的特殊教育相關專業人員，這些專業人員巡迴於縣市內或區內的學校，藉由受過訓練的巡迴教師機動地到有特殊學生的學校提供服務，提供身心障礙學生及其家長和教師所需的專業服務。又，盧鳳翠（2006）指出，身心障礙學生就讀普通班和普通學生一起學習，其目的在於讓學生在最自然的環境下接受適性的教學與評量，達到最佳的學習效果與適應，而此目的促成特教支援服務佔有重要地位。

蔡昆瀛(2017)認為，在融合教育的發展趨勢下，普通班是目前國內身心障礙幼兒普遍的安置場所，並倚賴特殊教育巡迴輔導為主要的支持服務，特殊教育巡迴輔導制度是推動融合教育的一大支持系統，因此巡迴輔導服務之效能攸關學前特殊教育品質，學前特殊教育巡迴輔導對融合班的教師、特殊需求幼兒、及行政人員能提供相關諮詢，更為學前融合教育的一大支持。

何華國(1999)將特殊教育巡迴輔導定義為特殊需求學生大致上仍在普通班中學習，但有巡迴輔導人員以定期或不定期的模式，巡迴服務區域內的學校，對特殊需求學生提供部分時間的教學，或與普通班導師磋商特殊需求學生的輔導策

略，或對導師提供必要的特殊教材。蔡昆瀛（2005）認為巡迴輔導即結合直接與間接的服務，是屬於混合的服務方式，亦可謂是一種活動式的資源教室。

二、特殊教育巡迴輔導之專業團隊

我國《幼兒教育及照顧法》（教育部，2015）第 13 條：「直轄市、縣（市）主管機關應依相關法律規定，對接受教保服務之身心障礙幼兒，主動提供專業團隊，加強早期療育及學前特殊教育相關服務，並依相關規定補助其費用。」明文規定在服務身心障礙幼兒的特殊教育中，須以專業團隊的模式進行服務。特殊團隊和相關服務乃是由團隊所提供，一個團隊(team)的成員包括家庭成員和專業人員，團隊成員共同合作計畫和執行幼兒的教育計畫（盧明、魏淑華、翁巧玲，2008）。就融合班的型態而言，融合班教師及特殊教育巡迴輔導教師為主要提供特教服務者，而臺中市教育局（2017a）所提供的個別化教育計畫相關服務中認為，專業服務包含物理治療、職能治療、語言治療、心理治療、及教師助理員，這些治療師與教師助理員則是視特殊需求幼兒之需要才提供服務。總括來說，專業團隊的人員各有其專精的領域，但最普遍又基本的專業團隊成員即為融合班教師與巡輔教師。

何華國（1982）指出，殘障兒童與青年儘可能在普通班級接受教育，而額外提供的幫助則以提高這種教育安排之效率為旨趣，因而特殊教育人員是需要的，其為協助教師的角色，透過他們與普通教育人員協力合作，分享彼此經驗與技能，以貢獻給殘障學生。從服務內容之定義而言，以上所指特殊教育人員可視為現今巡輔教師之角色。

我國《特殊教育法施行細則》（教育部，2013）第 5 條：「本法第十一條第一項第三款所定巡迴輔導班，指學生在家庭、機構或學校，由巡迴輔導教師提供部分時間之特殊教育及相關服務。」。蔡昆瀛（2017）認為，學前巡迴輔導教師（preschool special education itinerant teacher，簡稱巡輔教師）亦為特殊教育教師，但因為工作型態之故，其性質異於一般帶班教師，因而必須重新界定自身的定位，以諮詢及支援的角色，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。王天苗（2003a）認為，學前特殊教育巡迴輔導服務的實務工作，分別依賴家長、教育人員和其他相關專業人員等專業團隊的共同合作，以彌補普通教育的不足。以下就本研究所訪談的專業團隊成員，針對融合班教師及巡輔教師之角色關係與合作方式作進一步探討。

（一）融合班教師及巡輔教師之角色關係

在探討融合班教師角色的界定資料極少，學者多在探討特殊教育巡迴輔導老師的角色。身為融合班教師而言，理應盡到業務範疇內應負責的教師角色，不外乎教學執行者、親師溝通聯繫者、行政業務執行或配合者…等。吳淑美(1998)表示教師扮演的角色常會和個人秉持的理念有關，在班級中，融合班教師是催化者的角色，以使每個孩子覺得他或她能學習，亦是引起互動的角色，尤其在學前特教的領域，互動才能產生學習。邱上真(2004)則認為教師的角色以促進、支持學生的學習為主，而不是知識的傳遞。

隨著服務個案數的增加以及融合理念的推行，巡迴輔導教師的工作內容也開始有了轉變。當學生數過多時，巡迴輔導教師必須改變服務提供模式，由直接教學改為提供教師及家長諮詢為主（許碧勳，2001）。Luckner 與 Howell(2002)認為，巡迴輔導教師可以協助班級教師與幼兒家長的諮商，並指導普通班教師與家長應如何配合，共同輔導學生。另外，江淑慧、宋金滿（2004）認為巡迴輔導教師的工作內容，包括和普通班教師協商並提供持續性的支持，以及對普通班教師、校內其他教育人員和父母提供諮詢。黃嘉紋（2008）整理歸納幼兒園特殊教育巡迴輔導教師在融合教育中的角色，包括特殊需求幼兒的直接教學者與普通班教師的教學諮詢者與輔導者。

基於融合班教師主要背景為幼兒普通教育，但因教育政策而安置了特殊需求幼兒，對融合班教師而言，特殊教育領域的專業性略顯不足，因而在特殊教育巡迴輔導的模式下，有了巡輔教師的協助，一同成為融合教育的重要推手。

王天苗（2003b）指出，特殊教育教師需召開學生個別化教育計畫會議，召集並協調包含行政人員、相關老師、家長、相關專業人員等人員出席會議，共同

討論和設計學生的個別化教育計畫。學前特殊教師具有嬰幼兒發展、諮商技巧、特殊教育等基本知識及受過完整的訓練，因此最適合成為擔任跨科際間小組成員中的個案管理員，要成為個案管理員的特教教師，須具備的能力，包括能夠與不同領域的專家共同合作、必須了解家庭的真正需要、應具備個別化家庭服務計畫的知識、應對障礙孩子的家庭中親子關係持正向態度、應有能力指導並影響家長對有障礙孩子的態度、應根據孩子的障礙問題來發展個別化教育方案(IEP)、應有能力聯結社會資源共同幫助有障礙的孩子及其家庭、以及教師應有能力幫助障礙孩子適當的從一個教育安置到另一個教育安置等。

綜觀上述巡輔教師之服務內容，蔡昆瀛(2017)認為，巡輔教師主要的服務對象為幼兒園教保人員及家長，故巡輔教師與班級教保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。此外，蔡昆瀛(2017)將巡輔教師的角色歸類為五大項，分別是：

1. 「諮詢者」：巡輔教師透過諮詢者的角色，提升家長、班級教保人員與特殊需求幼兒的互動品質，並運用水平方式實施策略，採用連動關係共同提升早療教育品質，促進輔導成效。
2. 「教練」：巡輔教師協助班級教保人員瞭解特殊需求幼兒的需求，提供介入策略引導班級教保人員執行，提升面對特殊需求幼兒的專業度，降低面臨突發狀況的緊張感、提升處理問題行為的能力，增進班級教保人員面對特殊需求幼兒教學時的自信心。
3. 「評量者」：巡輔教師於教學前、教學中以及教學後，協助班級教保人員執行評量，以協助班級教保人員能掌握特殊需求幼兒學習進度，並透過證據本位過程，凝聚班級教保人員及相關人員共識，才能充分發揮巡輔教師的角色。
4. 「服務協調者」：具有橋梁之功能，負責溝通特殊需求幼兒及其家長與相關行政單位、醫療體系專業治療、社工以及班級教保人員，為支持與特殊需求幼兒整體學習環境相關之服務。
5. 「團隊一員」：團隊成員大致可分為班級教保人員、巡輔教師、相關專業團隊

(如：物理治療師、職能治療師、語言治療師、醫師、臨床心理師、諮商心理師、聽力師、社會工作師及職業輔導、定向行動等)、行政人員及家長等，其中巡輔教師為團隊中重要的幕後推手，帶領著個別化教育計畫的設計與執行、團隊的運作與合作，也讓特殊需求幼兒與團隊一起邁向合作執行個別化教育計畫。

就巡輔教師的定位，可說是相當多元且繁瑣的，不僅發揮本身對特殊教育領域的專業知能，亦分別對班級教保人員、特殊需求幼兒與其家長、學前教育機構的行政人員、以及校外服務相關專業人員皆為所需面對的互動關係。

(二) 融合班教師與巡輔教師之合作

特殊教育巡迴輔導實施過程中，巡輔教師必須與融合班教師一起討論與交流，以便掌握個案的學習狀況，為的是想讓特殊教育巡迴輔導的實施能達到期待的目標與效果。黃志雄(2006)認為融合教育已是政策上的潮流，普通教師面臨更多特殊需求學生的問題與挑戰，普通班教師可透過與特殊教育教師及其他專業人員間的團隊合作，以融合教育為出發點，進行協同教學，以滿足學生的特殊需求。

既然特殊教育巡迴輔導是在專業團隊的模式下實施，團隊成員間彼此如何合作共同進行特殊教育巡迴輔導，可謂融合教育成敗優劣之關鍵。蔡昆瀛(2017)指出，「合作諮詢」乃順應融合教育理念而生，意指不同專業領域的成員，為了使安置在幼兒園班級的特殊需求幼兒能適應並得到較佳的學習成效，集結成一合作小組，透過協調與溝通，解決融合情境中所產生的問題，目的不在於直接服務特殊需求幼兒，而是在提升小組成員能力，以具備教導特殊需求幼兒的知能。

黃志雄(2006)認為，教師間的合作是協同教學有效實施的關鍵，而要能落實教師間的合作與提升團隊的功能，教師的理念與溝通是一個十分重要的因素，Thomas、Correa 和 Morsink(2001)則認為需要先瞭解團隊成員的角色和觀念，建立良好溝通管道與方式，以及有效的專業發展過程等，才得以達到良好的團隊合作品質。蔡昆瀛(2017)以圖表的方式呈現巡輔教師與相關專業服務模式關係，圖中粗箭頭代表在教育、照養、教學輔導與合作諮詢上有較多實質作為的關係；細箭頭代表在以合作諮詢為主，教育、照養以及教學輔導方面為輔的關係。實線及

虛線的區別在於巡輔教師的合作諮詢工作模式，主要為支援班級教保人員引導特殊需求幼兒在校中學習，因此以實線及虛線區別合作諮詢的對象。請參閱圖 2-1。

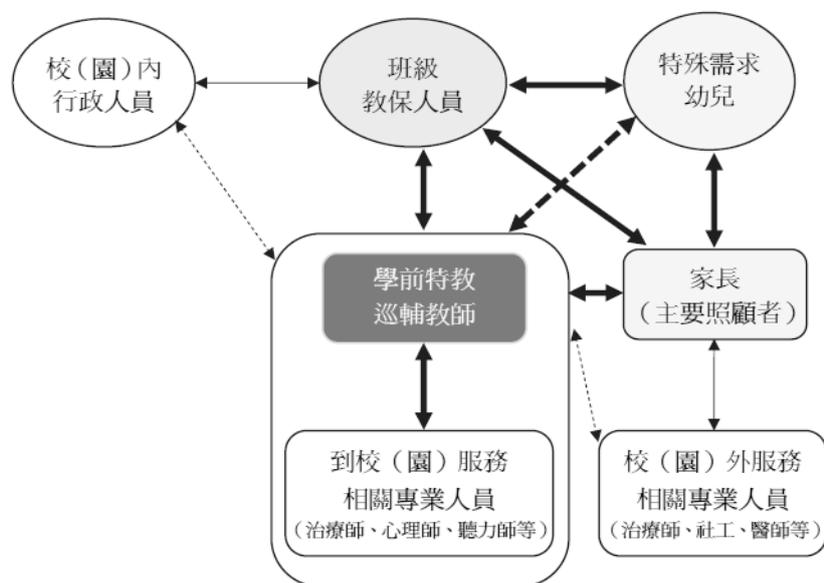


圖 2-1 巡輔教師與相關專業服務模式關係

資料來源：蔡昆瀛(編著)(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)》。臺中市：教育部國民及學前教育署。

合作乃是融合教育的基石，一個合作式的團隊在信念、目標、專業、分工等不同面向，都能彼此分享和共同合作；專業團隊的跨領域組合和合作能促使發展創新融合教育，團隊成員不僅是以團隊的形式共同合作，也是分享資訊和解決問題的協力者，除此之外，專業團隊、相關專家和家庭成員互相合作，才能促進幼兒的發展和學習有最佳成效(盧明、魏淑華、翁巧玲譯，2008)。

三、特殊教育巡迴輔導之服務對象

每位幼兒皆是特別的、獨一無二的、各自有不一樣的教育需求，然而，對於特殊教育巡迴輔導而言，並非服務每一位學前機構的幼兒。以臺中市作法為例，符合特殊教育巡迴輔導的對象有兩種，一種為在進入學前教育機構前，幼兒持有身心障礙證明手冊及發展遲緩證明，或經臺中市特殊教育學生就讀鑑定及輔導會

(鑑輔會)鑑定為特殊教育個案者；另一種為進入學前教育機構後，經由幼兒園發展篩檢工具「學前兒童發展檢核表」，透過班級教師之初複篩、進而得到醫療院所的評估證明者，再通報至鑑輔會為確認個案，亦為接受特殊教育巡迴輔導之對象。

換言之，有些幼兒還沒鑑定特殊需求前，可能已經進入學前教育機構就讀，而學校老師可能會發現幼兒的發展或行為遲緩、不正常(吳美姝譯，1998)。幼兒園教師在經過發展檢核的相關研習課程後，每年皆須在班級中進行學前兒童發展檢核表的評估，從不同年齡層的發展里程檢核項目，藉以初篩是否有未達標準之幼生，若在一周後進行複篩之結果呈現幼生能力表現未達標準者，學前教育機構則應通知家長至醫療院所進一步檢查，以確定是否為發展遲緩並瞭解原因。若經醫療院所施測結果未達幼生於該年齡層應有的發展標準，醫療院所可開立證明文件，如兒童發展聯合評估中心綜合報告書，學前教育機構再以證明文件通報各區特教資源中心，一樣由鑑輔會評估個案，若確定身分後，其幼生即為接受特教巡迴輔導服務的對象。

地方政府設置對發展遲緩兒童的相關服務單位，以臺中市為例，設置臺中市兒童發展通報中心、臺中市兒童發展社區資源中心(依地方行政分區分為六大區)、臺中市政府社會局婦女及兒少福利科及臺中市教育處特教科，其各單位依職掌提供推展宣導服務、建立通報網絡、提供早期療育相關諮詢與轉介服務、開辦早期療育相關專業人員培訓課程、受理早期療育福利補助之申請…等相關服務，透過這樣的機制讓師長多了解幼生的發展，若幼生在發展上有問題，也可以及早發現及早治療，以預防或減輕日後問題(臺中市學前兒童發展檢核表，2008)。

綜上所述，在融合班形態下，班級中會有經鑑輔會安置的特殊需求幼兒，包含進入學前教育機構就讀前即持有身心障礙證明之幼兒，或是進入學前教育機構就讀後才篩檢評估有特殊需求之幼兒，此兩種身份皆為接受特殊教育巡迴輔導的服務對象。

四、特殊教育巡迴輔導之實施方式

基於本研究受訪對象以臺中市公立幼兒園之融合班教師與巡輔教師為主，故研究者參考臺中市教育局(2011)、臺中市教育局(2017b)、及蔡昆瀛(2017)等資料，統整特殊教育巡迴輔導之相關作法。

(一) 行政層面

1. 每學年實施幼兒園發展篩檢工作，若篩檢為疑似個案，則依業務流程向幼兒教育科及特殊教育科進行通報，經確認後即應登入特殊教育通報網接收個案，使之成為特殊教育巡迴輔導之服務對象。
2. 幼托園所行政人員依公文期程提報特殊需求幼兒鑑定安置作業。
3. 應屆畢業之特殊需求幼兒或異動所就讀教育機構，則需辦理轉銜服務工作。
4. 辦理轉銜服務督導工作，即應編輯轉銜服務成果冊，內容包含轉銜服務檢核表、轉銜服務實施計畫、各項轉銜服務紀錄(如個別化教育計畫、相關會議記錄、特殊教育巡迴輔導記錄、幼小銜接課程、個案追蹤輔導紀錄…等)。
5. 其他：承辦特殊教育研習、特殊教育通報網之填報、專業團隊或輔具之申請…等學前特殊教育相關業務。

(二) 巡迴方式

巡輔教師提供學前教育機構教師專業支持與相關服務，巡輔教師觀察個案在教室中的學習情形、與同儕互動的狀況，依個案特殊狀況提供相關建議與輔導方向，或與班級教師搭配進行協同教學；輔導時間則依個案障礙程度及實際狀況，並配合園所作息而排定時間到園輔導，每位個案輔導時間及頻率應視園所及幼兒需要而有所不同；輔導過程中，若個案有所進步且經醫療評估後，已界定為常模發展狀態、家長放棄特殊教育服務、或其他特殊因素者，即終止巡迴輔導之支援性服務。

就目前臺中市特殊教育巡迴輔導的做法，巡輔教師依據臺中市 106 學年度學前教育階段巡迴輔導服務區域(臺中市教育局，2017b)，至所屬輔導行政區之學前教育機構進行服務，並依據園方特殊需求幼兒人數及需求程度規劃巡迴輔導入

園時數及次數。巡輔教師輔導模式包含入班觀察、協同教學、個別輔導、抽離直接教學、電訪服務、教學演示、教師諮詢、及特教資源整合。輔導個案結束後，巡輔教師找時間與融合班教師進行交流，針對輔導內容、行為觀察、建議事項或提問事項溝通討論，以利雙方更清楚掌握個案學習狀況，亦作為教學上的專業諮詢與引導技巧之調整。

(三) 相關資源

除了融合班教師及巡輔教師提供特殊需求幼兒增進學習能力之操作教具或書籍外，依特殊需求幼兒之障礙狀況，幼托園所行政人員可向特教資源中心申請非消耗品之教育輔助器材，如擴視機、FM 調頻教學系統、特製輪椅、語音溝通板…等，以增進支援性特教服務的教學品質。在社會性專業團隊的人力資源中，可視特殊需求幼兒之學習狀況，為其申請物理治療師、職能治療師、語言治療師、心理治療師、教師助理員…等人提供專業服務。

在推行特殊教育巡迴輔導時，專業團隊成員可視幼兒之需求加以調整輔導方式，並進一步促進成員間彼此的合作，以達較高品質的特殊教育巡迴輔導。值得一提的是，為落實融合教育之理念，學前教育機構無須刻意安排課程，以原課程進行即可，讓專業團隊成員可觀察到實際融合教育運作的狀況。

五、特殊教育之評鑑機制

《特殊教育法》(教育部，2014)第 47 條規定：「高級中等以下各教育階段學校辦理特殊教育之成效，主管機關應至少每三年辦理一次評鑑。直轄市及縣(市)主管機關辦理特殊教育之績效，中央主管機關應至少每三年辦理一次評鑑。」，其中的評鑑細項規定於《直轄市及縣(市)主管機關辦理特殊教育績效評鑑辦法》(教育部，2012)，第 2 條指出評鑑項目包含行政組織、鑑定與安置、課程與教學、特殊教育資源、支援與轉銜、及經費編列與運用，得以書面檢視資料、實地訪視或同時併行等方式辦理。

遺憾的是，目前並沒有針對學前特殊教育巡迴輔導評鑑的立法，只能從特殊教育之評鑑範疇要項中找出和特殊教育巡迴輔導有關的細目。研究者參考「臺中

市 105 學年度學前教育階段特殊教育輔導訪視工作實施計畫」(臺中市政府教育局, 2017a), 整理出與特殊教育巡迴輔導相關的訪視項目:

(一) 行政支援方面

第 3 點及第 4 點提到定期辦理疑似身心障礙幼兒篩選及建檔, 此部分會牽扯到符合特殊教育巡迴輔導條件之幼兒, 也可從系統資料(如特殊教育通報網)的建檔中, 得知特殊需求幼兒接受特殊教育巡迴輔導的相關紀錄。

(二) 教保內涵方面

共分 6 項, 包含執行個別化教育計畫與檢討、班級教保活動依特殊教育學生需求調整教材或教學調整、與特教相關專業人員之協助, 採用適切的教學方法實施教學、運用多元教學策略進行教學活動、為特殊教育幼兒提供轉銜服務、與特殊教育幼兒家長保持聯繫互動, 以上訪視項目皆涉及融合教育的推動狀況, 因此亦能看出特殊教育巡迴輔導的實施情況。

(三) 相關服務方面

第 3 項為依據學生身心障礙狀況及教育需求, 申請專業團隊、教育輔具等, 這部分涉及推動特殊教育巡迴輔導時, 是否提供適切的人力及輔具, 來提升接受特殊教育的服務品質。

雖然沒有針對特殊教育巡迴輔導評鑑之法規, 但從特殊教育評鑑的要求中, 可視特殊教育巡迴輔導為推動特殊教育理念重要的一環, 從中表現出融合教育執行的過程與成效。

第三節 幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導相關研究之探討

本研究旨在瞭解公立幼兒園融合班進行特殊教育巡迴輔導之運作情況, 研究者以「特殊教育巡迴輔導」為論文名稱關鍵字在臺灣博碩士論文知識加值系統進行檢索, 共有 11 筆資料, 進一步鎖定研究範疇為幼兒園學前階段的運作狀況,

且探究對象同時包含幼兒園融合班教師及巡輔教師，其中採用質性研究僅有一篇，為涂淑真(2008)《屏東縣學前特殊教育巡迴輔導之實施》，而黃惠萍(2007)《學前巡輔教師在融合班服務之行動研究》則為量化及質性的綜合研究；量化研究則為呂琳(2007)《學前巡輔教師融合教育實施成效之研究—以臺北市為例》，其探討的背景變項包含巡輔教師、普幼教師及有特殊需求幼兒的家長三個面向。

再以「特教巡迴輔導」為論文名稱關鍵字在臺灣博碩士論文知識加值系統進行檢索，共 33 筆資料，進一步鎖定研究範疇為幼兒園學前階段的運作狀況，且探究對象同時包含幼兒園融合班教師及特殊教育巡迴輔導教師，篩選後僅有一篇質性研究為許玉樹(2012)《雲林縣學前特教巡迴輔導教師與幼兒園教師合作經驗之探究》。其他搜尋結果僅為單方面(僅有公立幼兒園融合班教師對巡迴輔導的看法，或僅有巡輔教師對巡迴輔導的看法)角度者，雖然超過 10 筆資料，但在此不多加贅述。

透過檢索文獻探究，研究者發現與特殊教育巡迴輔導相關之研究多以量化問卷的方式統計實施成效，即使有採質性研究的訪談，也多以融合班教師或巡輔教師單方的角度為探討焦點，對於同為巡迴輔導服務的執行角色，僅討論其中一方之見解，研究者認為探討面相不夠周全。以下針對檢索結果符合本研究需要之四篇研究，彙整說明如下：

一、學前特殊教育巡迴輔導之實施

涂淑真(2008)研究《屏東縣學前特殊教育巡迴輔導之實施》，以屏東縣學前巡迴輔導教師及學前普通班教師各六位為研究對象，採用質性研究法，以半結構性訪談及觀察教學。研究結果發現：1. 在服務內容與方式中，雙方對巡迴輔導目的認知有些微差距、主要學前巡迴輔導程序為「事前教學觀察—執行輔導教學—與普通班教師討論提供諮詢」、人力不足而影響服務、進行方式以直接教學為主、學前巡迴輔導教師對個人的諮詢能力感到自信心不足。2. 在教師專業知能層面，學前巡迴輔導教師雖有豐富的教學經驗，但專業知能仍有不足，尚有提升的空間。3. 在課程與教學面向中，教師困擾於個別化教育計畫的擬定與執行及教材教

具的運用、雙方能相互配合進行評量、學前普通班教師對巡迴輔導教學內容較不瞭解、個案輔導節數太少且課程內容不夠多元、學前巡迴輔導教師肯定評鑑的助益。4. 透過訪談得知，教師及家長的互動配合層面中，屏東縣學前家長及學前普通班教師皆認同輔導成效，但覺得互動配合不足，有待加強。5. 行政支援方面，認為教學空間不甚理想、行政支援不充足、學前巡迴輔導教師兼任行政工作增加負擔，且較少提出行政支援的要求。6. 學生輔導成效中，教師認為學生障礙程度影響教學準備，但肯定其輔導成效。

許玉樹(2012)進行《雲林縣學前特教巡迴輔導教師與幼兒園教師合作經驗之探究》，採質性研究進行深度訪談，訪談五位巡輔教師及四位幼兒園教師，透過雙方的合作經驗，進而瞭解雲林縣學前特教巡迴輔導的服務現況與困境，並歸納出學前特教巡迴輔導的期待模式，其分析結果包含：1. 學前特教巡迴輔導現況以個別教學輔導為主，其次是特教相關問題的諮詢；沒有承辦行政工作的幼兒園教師對行政協助工作並不够瞭解。2. 困境主要是合作過程中發生的，包括：人員配合度不足、合作時間不充分、溝通未能產生良好的效果。3. 正向合作經驗包含：特殊幼兒能力的提升、遇到的困擾得以解決；負向的合作經驗則為合作過程中教師間彼此有誤解，以及幼兒園錯過巡迴輔導的申請。4. 雙方期待較佳的巡迴輔導為：能夠因應幼兒需求而彈性調整其巡迴輔導服務方式、加入專業團隊的資源以及提升教師專業能力。

呂琳(2007)進行《學前特殊教育巡迴輔導教師融合教育實施成效之研究—以臺北市為例》的量化研究，以不同背景變項的巡輔教師、普幼教師及有特殊需求幼兒的家長對於融合教育巡迴輔導的看法，並比較分析其差異情形。研究發現，巡輔教師在巡迴服務部分觀點、及特殊需求幼兒的家長對於巡輔教師巡迴服務成效之滿意度皆有顯著差異，而普幼教師在巡輔教師巡迴服務成效的看法上則無顯著差異；進而提出釐清融合教育的價值觀、強化教師研習進修機會、再建構精緻化巡輔服務之建議。

二、融合班服務之行動研究

黃惠萍(2007)的《學前特殊教育巡迴輔導教師在融合班服務之行動研究》，採用問卷調查、訪談和入班觀察等方式進行行動研究，透由研究者本身在融合班服務時所遭遇的困境和所觀察的現況，引發探究和尋求解決問題的動機，進而瞭解普通教師的需求。研究結果發現：1. 學前特殊教育巡迴輔導教師所遭遇的困境是專業知能不足、諮詢時間難以安排、服務時間不密集、所提供的策略有執行和配合度低的狀況。2. 融合班普通教師的困擾問題是人力、時間與資源不充足；特殊教育教學策略與技巧不熟練；特殊需求幼兒和同儕互動不佳；特殊需求幼兒之行為問題；家長配合度低和行政支持不力等。而普通教師的支援需求是：特殊教育專業知識、教學策略和技巧，社會互動輔導、人力協助、特殊教育諮詢服務和提升特殊需求幼兒的能力等。3. 巡迴輔導服務策略包括：認識特殊教育的專業知能、提供諮詢服務；協助融合班教師解決問題；提升特殊需求幼兒和同儕良性互動的能力；以及提供融合班支援服務。

其他特殊教育巡迴輔導的相關研究，包含教師對工作之滿意度、對巡輔教師的期待、探究巡輔教師之工作內容或角色…等，僅能提供單向對特殊教育巡迴輔導一事之看法。從以上相關研究可得知，實施特殊教育巡迴輔導時，融合班教師與巡輔教師是重要的核心人物，對於政策推動、行政限制、實務合作…等面向，都有所肯定或期許。然而，過去研究多以訪談或問卷方式蒐集資料，忽略在進行特殊教育巡迴輔導過程中，有部分書面的文件資料可加以佐證。因此，為更深入瞭解特殊教育巡迴輔導在臺中市公立幼兒園融合班實施情況，本研究採質性研究，透過面對面的半結構性訪談，及問卷、文件資料蒐集的方式，同時瞭解臺中市公立幼兒園融合班教師及巡輔教師兩方在執行特殊教育巡迴輔導之實施情形、成效、困境與挑戰，以獲得更周全、更多面向的資料。

第三章 研究設計

本研究旨探究臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導運作情況，採質性研究法，針對臺中市公立幼兒園融合班教師及特殊教育巡迴輔導教師的特殊教育巡迴輔導經驗，進行半結構式訪談，以瞭解臺中市公立幼兒園融合班實施特殊教育巡迴輔導之運作情況。以下分成四節加以說明本研究設計的方法，第一節說明本研究方法的選取，第二節敘述研究者角色及研究參與者的背景，第三節描述本研究實施流程，第四節闡明本研究信實度與研究倫理的做法。

第一節 研究方法之選取

質性研究是研究者利用所聽所見，當作過濾篩選的工具，對自然以及社會情境中的人事物進行蒐集、組織以及詮釋而得到知識的一種方式(江吟梓、蘇文賢譯，2010)。王文科、王智弘(2010)認為質的研究者假定實體是多元的，對相同的情境，透過個別與團體知覺或觀點的方式，進行社會性建構而成，是以，質的研究認定的實體，是透過個體與其社會的世界互動建構而成。本研究旨在透過臺中市公立幼兒園融合班教師及特殊教育巡迴輔導教師對特殊教育巡迴輔導的覺知與觀點，建構對公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導運作的知識，因此採質性研究法進行探究。

質性研究的方法通常涉及到深度訪談，透過研究者於訪談前進行規劃與思考，設計與引導帶有目的性的對話，進而與研究參與者進行交談或是會話，以蒐集與研究者研究主題相關的資訊(江吟梓、蘇文賢譯，2010)。王文科、王智弘(2016)指出，依訪談結構區分的訪問類型有三種，一是無結構性訪談(Unstructured Interview)，這種訪問方式特色是具有彈性，且很少限制回答者答

案，鼓勵受訪者表達自己的觀點；第二是結構性訪談(Structured Interview)，特色是訪問的程序嚴格要求標準化與正式化，按照相同方式或順序對受訪者提出相同問題，相較之下較受限答案結果，故無法作進一步的深入分析；其三為半結構性或部分結構性訪問(Semi-or partially Structured Interview)，訪問者先發問一系列結構性問題，為求深入探究，再加入開放性問題，以獲致更完整的資訊，訪談期間，研究者可調整問題順序、忽略某些問題、改變問題用字或增列其他問題。基於本研究所探討的主題，研究者以問答的模式深入瞭解臺中市公立幼兒園融合班教師及特殊教育巡迴輔導教師進行特殊教育巡迴輔導之經驗，包含實施現況、成效與挑戰。因此，為合理客觀，且允許研究參與者充分反應己見，取得更真實的經驗，本研究以質性研究中半結構式訪談的方式，訪談臺中市公立幼兒園融合班教師及特殊教育巡迴輔導教師，並蒐集資料，從研究參與者的經驗，提供對研究主題深入的描述與瞭解，獲得有價值的資料。

綜上所述，本研究採質性研究法，以半結構式的問題進行訪談，確保訪談過程中研究者能掌握問題核心，除了得到欲研究的範疇，亦能讓研究參與者有空間陳述自己的實務經驗，進而得到更符合教學現場的實況。透過研究參與者的經驗分享，研究者分析統整訪談逐字稿的方式，加以歸納臺中市公立幼兒園融合班教師及特殊教育巡迴輔導教師對特殊教育巡迴輔導的看法，統整成對特殊教育巡迴輔導一事的實施現況、成效與挑戰。

為了得到更多元的現場實務經驗，除了分析經研究參與者校閱過的訪談逐字稿，研究者也同時蒐集研究參與者提供的個別化教育計畫、相關會議記錄、輔導個案的紀錄等文件相關資料，並參考研究者編擬的問卷統計資料，使研究分析時得以更聚焦研究問題。是以，本研究分析之資料來源有三，包含訪談逐字稿、文件相關資料、及問卷統計結果，藉以從多面向的角度更加瞭解特殊教育巡迴輔導在公立幼兒園融合班中實施的情形。

第二節 研究者角色及研究參與者

一、研究者角色

(一) 研究者為公立幼兒園融合班之教師

研究者任教於臺中市公立國小附設幼兒園已達六年，每年班上均有鑑輔會安置的特殊需求幼兒，在這六年的融合班任教經驗中，研究者與巡輔教師皆為執行特殊教育巡迴輔導的參與者，對公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導的工作有豐富的經驗。

另外，研究者畢業於教育大學之幼兒教育學系，求學期間曾修習特殊教育概論之3學分，且在六年公立幼兒園教師的任教期間，研究者每學年均參與特殊教育的相關研習，研習內容包含個別化教育計畫專業知能初階研習、個別化教育計畫專業知能進階研習、特殊需求幼兒的課程規劃與輔導、特殊教育服務的實務探討、特殊幼兒輔導與教學策略、自閉症行為指導、學前融合教育的教學策略與教育運用、特殊教育專業增能研習、問題行為的處理策略、教育階段特教核心課程進階研習—融合教育課程調整。研究者在工作中持續性地對特殊教育範疇進行自我成長與增能，研究者所具備的特殊教育知能，提供研究者對研究議題的掌握，使研究得以順利進行。

(二) 研究者多次辦理特殊教育的相關行政工作

因應學前教育機構安置了特殊需求幼兒，公立幼兒園教師除了辦理教育局幼兒教育科之業務外，更多了特殊教育科的業務，因此即使研究者不曾擔任過行政職務，但基於幼兒園人員配置限制，仍須承辦行政業務。研究者承辦特殊教育行政業務的經驗，包含執行學齡前兒童發展篩檢業務、執行教育部特殊教育通報網相關業務、製作身心障礙學生轉銜成果冊、及參與屆齡心評訪視相關工作。在特殊教育行政層面的進修研習中，研究者曾參與特殊教育行政業務初階研習、兒童發展篩檢通報中心初篩及複篩研習、學前教育階段屆齡轉銜幼托園所特教業務承

辦人員專業知能研習、學前幼兒園暨機構特殊教育通報系統初階研習、學前特殊教育行政暨屆齡轉銜研習。

從多次辦理特殊教育相關業務的經驗及研習過程，研究者對特殊教育行政工作具備基本知能，知悉行政業務流程，對於特殊教育巡迴輔導的實務亦熟悉，因此能掌握本研究之特殊教育巡迴輔導工作的運作情形。

(三) 研究者為教育研究所在職專班研究生

研究者在研究所進修期間，曾修習「教育研究法」，讓研究者對於教育研究的理論與概念之解析，或在教育現場實際運用層面，皆能有更深入、專業的了解，因此研究者有能力以運用質性研究法對本研究進行探究。又修習「多元文化教育研究」時，曾針對幼兒園之特殊教育進行初探，對於幼兒園之特殊教育有所理解，提供研究者對本研究之議題的掌握。

二、研究參與者

合目標抽樣是一種藉由選取可確知的小規模群體或個人，以獲得有關現象的資訊(王文科、王智弘，2016)。基於研究主題為「臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導運作現況之探究」，主要探討臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導的運作狀況，透過對執行特殊教育巡迴輔導實務人員之經驗，對此行為作進一步了解。就學前融合班而言，進行特殊教育巡迴輔導的主要執行人員為融合班教師與巡輔教師，本研究選取臺中市為範圍，透過邀請公立幼兒園融合班教師與巡輔教師為本研究之參與者，以提供特殊教育巡迴輔導實務經驗的相關資訊。

根據臺中市 106 學年度學前教育階段特殊教育行政工作說明會手冊(臺中市政府，2017)特殊教育資源中心分為「山線特殊教育資源中心」、「海線特殊教育資源中心」、及「中區特殊教育資源中心」。為讓研究結果具代表性，研究者選取研究參與者時，各邀請山線、海線、及中區特殊教育資源中心之一位融合班教師及一位巡輔教師，合計共六位研究參與者參與本研究。

除此之外，為取得研究參與者豐富的特殊教育巡迴輔導之經驗，避免新手教師對特殊教育巡迴輔導尚未熟悉而導致研究分析的偏頗，以確保研究參與者對特

特殊教育巡迴輔導有專業程度的合作經驗與自身對特殊教育巡迴輔導的看法，研究者所邀請之六位研究參與者皆有三年以上的特殊教育巡迴輔導經驗。

此外，為避免模糊特殊教育巡迴輔導之焦點，以及研究參與者能完整陳述自身經驗，在受訪過程中，能對特殊教育巡迴輔導的經驗不會有所顧忌或保留，六位研究參與者彼此間無實質的合作關係與業務往來。

依據以上邀請之原則，研究者透過認識的公立幼兒園教師推薦符合本研究立意取樣之研究對象共六位，其中三位為公立幼兒園融合班教師、三位為特殊教育巡迴輔導教師，且研究參與者皆為女性教師。以下表 3-1 為參與研究者之基本資料，其中工作年資統計至 106 學年度，而工作內容則以 106 學年度上學期為基準。

表 3-1

研究參與者之背景資料

代碼	化名	身分別	學校分區	學歷	工作年資	工作內容
A	融合 A 老師	公立 幼兒園 融合班 教師	山線	非幼教本科系，參加學士後幼教學分班，實習後取得幼教教師證，工作後就讀幼兒教育之研究所。	6 年	中大混齡融合班，其中一般幼兒 26 人，特殊幼兒 2 人（選擇性緘默症、發展遲緩）
B	融合 B 老師	公立 幼兒園 融合班 教師	海線	教育大學幼兒教育系畢業，工作後再進修教育研究所。	3 年	中大混齡融合班，其中一般幼兒 24 人，特殊幼兒 2 人（語言障礙、發展遲緩）
C	融合 C 老師	公立 幼兒園 融合班 教師	中區	教育大學幼兒教育系畢業。	3 年	大班之混齡班，其中一般幼兒 27 人，特殊幼兒 2 人（發展遲緩、發展遲緩附帶癲癇症狀）

(接下頁)

代碼	化名	身分別	學校分區	學歷	工作年資	工作內容
D	巡輔 D 老師	特殊教育 巡迴輔導 教師	山線	教育大學幼兒教育系畢業，外加學前特殊教育學程 30 學分。	9 年	服務 12 個園所，個案人數 33 人，個案障礙類別包含智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、腦性麻痺、發展遲緩、自閉症、情緒行為障礙。
E	巡輔 E 老師	特殊教育 巡迴輔導 教師	海線	教育大學幼兒教育系畢業，外加特殊教育學程 30 學分。	6 年	服務 14 個園所，個案人數 28 人，個案障礙類別包含智能障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、腦性麻痺、發展遲緩、自閉症。
F	巡輔 F 老師	特殊教育 巡迴輔導 教師	中區	幼兒園、國小、學前特教師資班，工作後再進修早期療育研究所。	5 年	服務 6 個園所，個案人數 33 人，個案障礙類別包含智能障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、學習障礙、多重障礙、發展遲緩、自閉症、情緒行為障礙。

第三節 研究實施流程

本研究共分三個階段，其一為準備階段，自 2017 年 7 月至 2018 年 2 月，擬定研究方向並確定主題、進行蒐集閱讀文獻、選擇研究方法與建立研究架構、及編修訪談大綱與相關附件。其二為實施階段，自 2018 年 2 月至 2018 年 4 月，進

行正式研究和實施訪談。其三為資料分析階段，自 2018 年 4 月至 2018 年 7 月，進行資料整理與分析、提出結論與建議、並撰寫論文完成，請見圖 3-1 研究實施流程。

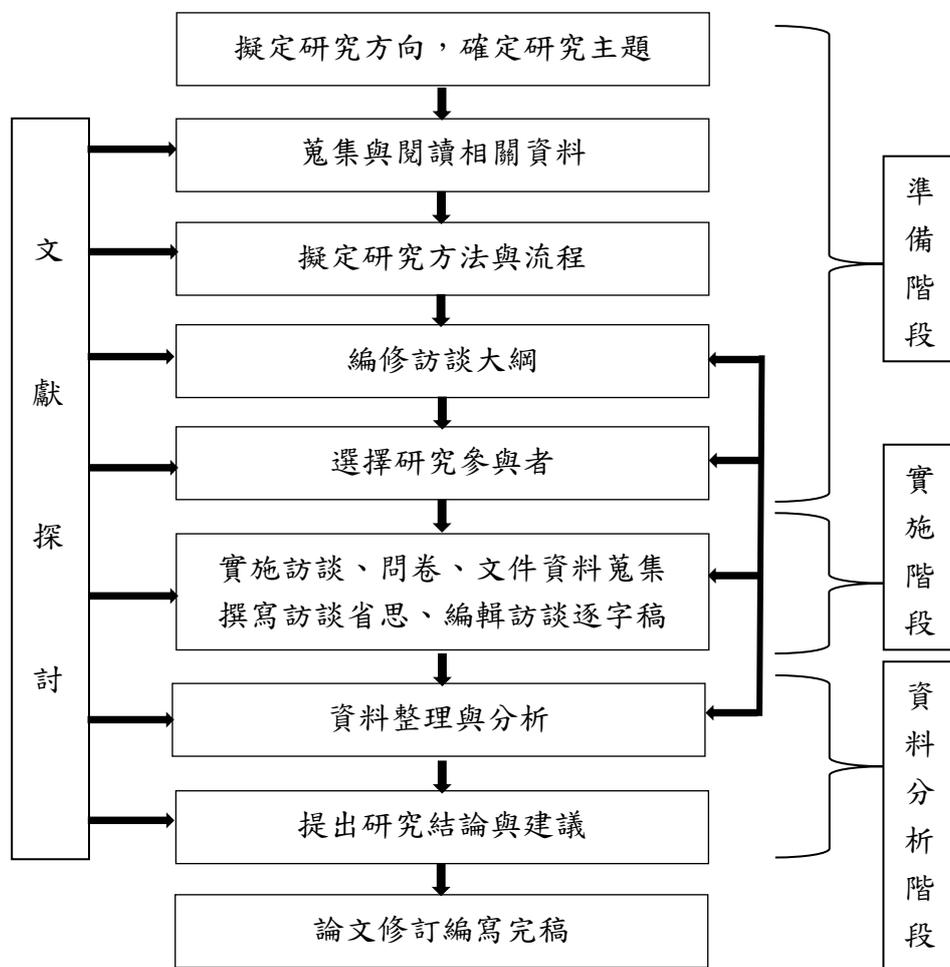


圖 3-1 研究實施流程

一、準備階段

研究者以自身在公立幼兒園融合班服務的經驗為基礎，觀察探討所欲研究的問題方向，與指導教授討論可施行的研究方向後，一方面著手蒐集融合教育與特殊教育巡迴輔導的相關文獻資料，藉由整理學者的論述，進一步探討特殊教育巡迴輔導現階段的情況。另一方面，透過文獻資料的基礎以及本研究所探討的主題方向，研究者認為數據量化的呈現較無法獲知特殊教育巡迴輔導實際運作的狀

況，並於參考教育研究法之相關書籍後，更確切本研究採取質性研究的架構為研究方法，以訪談的方式蒐集事件運作狀況及受訪者的感受，並同時蒐集相關文件資料。

二、實施階段

確定研究主題後，研究者編擬訪談問題，經指導教授修正後，加以確定訪談大綱（見附錄一），並編擬研究參與者背景與經歷問卷（見附錄二），作為訪談之輔助資料。另外，研究者透過認識的公立幼兒園教師推薦符合本研究目的之研究對象，以電子郵件寄送訪談邀請函（見附錄三）、訪談大綱、研究參與者背景與經歷問卷、及研究者參與同意書（見附錄四）。

研究參與者填答完問卷後，以電子郵件寄回研究者，研究者收到問卷回饋後，取得對方同意，進一步統整研究參與者之背景資料，及約定訪談時間和地點。

正式訪談前三天，研究者以電話方式聯絡研究參與者，再次確認訪談時間及地點，邀請其事先了解訪談大綱及構思回答內容，以及詢問研究參與者對於訪談過程是否有其他意見。訪談前一天，研究者再次檢查備齊進行訪談時的相關資料，及確認錄音筆能正常運作。

本研究訪談方式主要透過與研究參與者一對一的當面訪談，訪談當天，研究者先取得受訪者簽署的研究者參與同意書。訪談一開始，研究者先以非正式的談話與研究參與者建立友善關係，並徵求同意後進行錄音；正式訪談時，研究者以訪談大綱為架構，並視訪談者對答內容或反應，加以調整刪減題目或延伸對談。每次訪談時間大約一個半小時，訪談過程中，研究者同時進行手寫摘要紀錄，作為日後與逐字稿之受訪內容再確認。

訪談當天，研究者亦一併請研究參與者提供特殊教育巡迴輔導之文件紀錄，相關的資料可包含個別化教育計畫、會議記錄、個案輔導紀錄。完成訪談後，研究者致贈研究參與者小禮物以表達謝意。訪談之資料請見表 3-2。

每次訪談結束後，研究者趁記憶猶新，於一週內將錄音檔轉譯為逐字稿，以確保對受訪內容的完整呈現。研究者也進行研究者反思性紀錄，一方面自我反省

訪談技巧或作為下次訪談的調整，另一方面亦能作為日後資料研究分析檢核之參考。

表 3-2

訪談資料

研究者化名	訪談日期	訪談時間	訪談長度	訪談地點
融合 A 老師	2018-03-10	16:00~18:30	150 分	幼兒園教室
融合 B 老師	2018-04-16	17:00~18:15	75 分	速食店
融合 C 老師	2018-04-19	16:20~18:20	120 分	幼兒園教室
巡輔 D 老師	2018-03-18	9:30~11:20	120 分	咖啡廳
巡輔 E 老師	2018-02-22	16:20~18:35	135 分	幼兒園教室
巡輔 F 老師	2018-04-11	17:00~18:15	75 分	速食店

三、資料分析階段

研究者本身如同過濾篩選的工具，將蒐集、處理以及組織得到的資訊透過自己的眼睛與耳朵來詮釋(江吟梓、蘇文賢譯, 2010)。本研究資料整理與分析方面，主要以訪談資料內容為主，文件及問卷結果資料為輔。

根據問卷填答結果，研究者整理研究參與者之背景與經歷，並計算其運作巡迴輔導時的困擾因素，進行次數統計。除此之外，進行訪談資料分析時，為確認資料的真實性，研究者先將訪談逐字稿電子檔寄送給研究參與者檢核，確認訪談資料無誤後，研究者再將逐字稿進行資料編碼。本研究之資料編碼以英文字母代表研究參與者，字母後面的國字代表資料來源，「訪」表示訪談資料，「文」表示由研究參與者提供的文件資料，阿拉伯數字表示蒐集資料的日期，例如：訪談代碼「A 訪-0310-P2-4-15」是指在 3 月 10 日 A 教師訪談逐字稿第 2 頁第 4 行至 15 行之內容。文件代碼「B 文-IEP-20171228」代表 B 教師所提供 2017 年 12 月 28

日之個別化教育計畫(IEP)，與「F文-LINE-20180413」代表 F 教師所提供 2018 年 4 月 13 之個案輔導紀錄的 LINE。

質的分析係研究者對感興趣的單一現象，進行有系統的選擇、歸納、比較、綜合和解釋，此為不斷循環的過程，直到資料分析益臻完善(王文科、王智弘，2016)。研究者於全部研究資料編碼後，再將資料中相類似的意義歸納為同一範疇的主題編碼，進一步形成概念後再加以分析詮釋。

第四節 研究信實度與研究倫理

一、研究信實度

Lincoln 與 Guba(1985)提出以信實度(trustworthiness)作為質性研究的標準，用以取代信度、效度和客觀性。本研究利用資料的三角檢證、參與者檢核、及反身性的思考，以提升本研究之信實度。

(一) 使用資料的三角檢證

王文科與王智弘(2016)指出，三角交叉法第一步驟在於評估得自不同資料來源之敘述的準確性，並涉及運用不同形式的資料，加以描述與分析現象；三角交叉法的形式分為五種，分別是資料的三角交叉法、研究者的三角交叉法、理論的三角交叉法、方法的三角交叉法，和科際的三角交叉法。Lichtman(2006)指出可利用三角檢證法，透由不同的資料蒐集方式或來源，增加資料的可信度，進而對事實產生較具穩定而實在的看法，用以分析與研究問題有關的資料。本研究採用不同的資料蒐集方式，除了訪談資料外，並透過蒐集研究參與者提供關於特殊教育巡迴輔導之相關文件資料，以與訪談資料相互驗證，進行資料的三角交叉法，增加本研究的可靠性。

(二) 使用參與者檢核

在研究過程中，研究者將所蒐集的資料或所作的分析、詮釋與結論拿給研究

參與者表示意見，檢視其中是否有偏誤之處，此即為參與者檢核(Lincoln & Guba, 1985)。本研究在進行受訪資料分析前，事先將訪談逐字稿寄送研究參與者，經研究參與者確認無誤後，才進行資料分析，以確保資料的確實性。

(三) 運用反身性的思考

反思是研究者在整個研究過程中，採取的一種嚴格的自我探索，基於研究者的個人經驗，竭盡所能地透過同理心的了解，以及非常尊重研究參與者的觀點為前提，對資料的分析與創新之間，維持平衡作用；反思也涉及研究者欲透過自我質疑，以降低個性所帶來的不舒適感(王文科、王智弘，2016)。

研究者在研究進行的過程中，透過不斷地和指導教授的學術交流與內容調整，從文獻資料取得學者詮釋的觀點與研究發現，以及在受訪過程中，留意研究參與者的肢體語言、情緒、態度、與研究者的互動…等，將研究者的發現與收穫撰寫於教授指導紀錄與訪談省思中，隨時進行反思與檢視，使研究者變得更自知，且試圖調整或控制自己的偏見，以增進研究者專業性與對話能力，並作為日後研究結論的參考依據。

二、研究倫理

研究倫理指的是研究者在研究進行的過程中，所需遵守研究社群對研究行為的規範與要求，研究者必須做到尊重研究參與者的權利，並維護其隱私(Neuman, 2012)。倫理的議題源自於對進行研究之適當方法的關切、兩難、與衝突，追求專業角色取向、全心投入科學理念、以及經常與其他研究者定期交流的研究者，比較可能作出謹守倫理的行為(朱柔若譯，2002)。以下為本研究確保研究倫理的做法：

(一) 充分知情之後的同意(informed consent)

研究者的責任就是要確保自己盡可能的讓研究參與者得到完整而詳細的資訊，好讓對方得知研究的本質為何；若研究參與者決定中途退出研究，他們也不該覺得如此做會受到處罰(江吟梓、蘇文賢譯，2010)。

在本研究中，研究者以滾雪球的方式徵求符合研究主題的參與者，先以電子

郵件或通訊軟體的方式向對方說明本研究的方向，並給予充分考慮的時間後取得對方初步同意。受訪前，研究者提供訪談大綱及參與同意書之電子檔，讓對方知悉受訪當天所要討論的議題並取得書面的簽名同意。訪談前，研究者事先徵求研究參與者的同意，才進行錄音紀錄；若訪談問題使其感到不適或困擾，尊重研究參與者可保留不回答。

(二) 不損害參與者(do not harm)

在本研究中，研究者在聯繫及受訪研究參與者的過程中，並無給予涉及人身傷害的物品或環境，聯繫過程也是不公開，對於研究參與者的工作並不會造成影響。

(三) 隱私與匿名(privacy and anonymity)

任何參與一項研究的個人都會有一種合理的期待，認為自己的身分不會被洩漏，因此，不論是書面或是其他交流通訊方式，研究者都不該透漏任何具有辨識性、能夠指認出參與者的個人資訊(江吟梓、蘇文賢譯，2010)。在本研究中，對於研究參與者的相關資訊、所提供的訊息，涉及到個人資料的部分，皆以匿名方式處理，私人資訊亦不提供給個人使用。研究過程中的錄音檔或其他文件的原始資料，研究者皆妥善保存不外流，避免與本研究不相關者討論研究內容，以確保研究參與者的隱私。

(四) 資料詮釋(data interpretation)

身為一名研究者，會被期許以一種避免謊報、錯誤詮釋，或是以欺詐式的方式來詮釋資料，研究者必須公平地呈現所見所聞，避免過度詮釋、或錯誤的詮釋自己所收集的資料(江吟梓、蘇文賢譯，2010)。研究者在訪談研究參與者後，將錄音檔轉譯成逐字稿，並參考學者在相關焦點的觀點，進一步將資料統整，誠實地、公平地詮釋資料、不曲解或加油添醋，以確保陳述所訪內容的真實性。

第四章 研究結果與討論

本研究主要是探討臺中市公立幼兒園融合班之特殊教育巡迴輔導實施情況、成效與挑戰，以了解臺中市公立幼兒園融合班進行特殊教育巡迴輔導之運作現況。透過研究資料分析知結果，本章分三節，第一節說明臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導實施情形，第二節闡述臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導實施成效，第三節探討臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導面臨之困境與挑戰，說明本研究結果與討論。

第一節 臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導實施情形

根據研究者蒐集的研究資料進行分析，以下針對臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導工作的規劃、上課方式、及服務內容，說明特殊教育巡迴輔導之實施情形。

一、臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導工作之規劃

(一) 專業團隊撰寫個別化教育計畫(IEP)

依據《特殊教育法施行細則》第 9 條規定：「個別化教育計畫，指運用團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所訂定之特殊教育及相關服務計畫。」(教育部，2013)，訪談結果顯示，進行特殊教育巡迴輔導前，巡輔教師、融合班教師、個案家長需透過事先觀察、討論、開會…等交流來擬定 IEP，以達特殊教育巡迴輔導，貼合個案之特殊需求。

在撰寫 IEP 前，巡輔教師須先觀察個案的狀況，針對個案的弱勢能力進一步加強，如融合 B 老師提到：

他(巡輔教師)在接觸個案之前，先入班觀察這個個案在班級上的表現，或是說他

(個案)的角色是定位在哪，跟小朋友的相處狀況如何。(B訪-0416-P2-37-44)

我跟巡輔老師討論、在訂 IEP 的時候，我們是會特別去針對他(個案)特別弱的先著手，所以我覺得巡輔老師是來加強孩子弱勢能力，然後盡量把他拉到一個水平。(B訪-0416-P12-4-6)

巡輔 F 老師認為，撰寫 IEP 是相關專業人員之責任，因此除了與融合班教師討論外，也應該重視家長的權益，讓家長亦有機會一同檢視 IEP，她說：

因為其實在法令上的規定，家長、老師跟特教老師全部都是專業團隊，…我覺得我們是要共同來了解這個孩子，…所以我都盡量每一份都幫他們做檢查過，…那你看看覺得這樣好不好，然後可以再做討論，那如果你覺得也沒問題，那我們這一份(IEP)就成立了，我們再邀請家長過來，…家長如果當場有任何想要參與的部分，我們可以隨時再把它加進去，或者減少也可以。(F訪-0411-P2-25-35)

開會的時候我們會介紹他(個案)的能力在哪裡，所以我們設這些目標，跟家長你所感覺得有沒有不一樣，…那家長如果覺得 OK 的話，那就必須在下面簽名，表示我同意這份目標，…因為家長本來就應該要參與討論的，…我會喚醒家長他們自己的權益，我會告訴家長，就說這一份(IEP)的話，你們有什麼樣的一個權益，那你們現在簽名。(F訪-0411-P2-36-43)

而融合 C 老師也有一樣的想法，認為 IEP 的執行需家長的配合，因此除了教師間的討論外，亦需與家長達成共識，再透過巡輔教師對個案初步觀察後，進一步撰寫 IEP 並商討教學活動，她覺得：

我覺得 IEP 我會希望家長在家裡也要執行，所以我們會就我們雙方想要幫孩子加強的那一個區塊，我們自己先有一個共識再來做調整跟撰寫，…然後巡輔老師他會先進班看這個孩子的狀況一兩次之後，他(巡輔教師)會跟我們建議說這個區塊他(個案)真的有需要，或是這個區塊他(巡輔教師)覺得不是那麼重要，是不是應該加強什麼地方，然後再來做一個調整，然後調整完之後，我們就要想(個案)要加強的那一個區塊，去找有什麼樣的方式或什麼樣的活動可以幫助他。(C訪-0419-P2-37-44)

依巡輔 D 老師的作法，事先請融合班教師評估個案能力，進而聚焦 IEP 的長期目標，再引導撰寫出短期目標，並讓目標貼近班級作息，會讓 IEP 的執行更切實際，她的作法是：

主要我一定先請老師把那個孩子不會的勾起來，不會的那個勾起來以後，我就會問他說，請老師想像你這學期有可能會上的課程有沒有 cover 到這些項目的，…有哪幾項可能會上到，那我就會請他寫那幾項當長期目標，那長期目標下去以後，短期目標我會教他怎麼把那個寫出來。…方向是他要想的，因為課程是他在上，我不

會知道他這學期到底上了哪些課，那課程的方向是他想的，那方向有了以後，才是我幫他順短期目標。(D 訪-0318-P3-8-17)

所以我在教老師寫 IEP 的時候，我就會讓老師回想我一天作息是什麼？所以在走這一天作息裡面，包括認知的部分、包括生活自理、包括感官、包括體能的部分，這個孩子會遇到什麼，我就寫那些內容，你不要額外說，他要做什麼內容，我覺得會比較切實際一點。(D 訪-0318-P2-24-27)

此外，巡輔 E 老師提出，若個案有一些評估報告的專業診斷資料時，必須先和融合班教師解釋其內容，再加上與家長的溝通，進一步蒐集個案的表現資料，才著手擬定教學計畫，並且會適時調整 IEP 內容是否恰當，這樣會讓 IEP 符合班級的教學，比如說：

我都會先解釋評估報告的意思是什麼，跟他講然後請他先參酌評估報告，先大致上擬訂一份他的教學計畫，那我再去看一下。…我們會用 e-mail 往來說，你這一份報告是不是有符合你班上的單元或是主題，然後又可以符合我們特教的訓練的目標。(E 訪-0222-P3-15-19)

就是在課程中，我排課進去剛好遇到可能請家長留下來，我跟他談一下，瞭解一下說他的居家的狀況，我們才去寫那一份目標。我們不會很正式的邀請家長一起坐下來說，我們就是要用非正式的方式去蒐集一些資料。(E 訪-0222-P3-22-24)

平常我們在執行 IEP 的時候，我們就會討論說那個 IEP 的目標是不是適合。…因為新生剛進來的時候，我們沒有辦法訂一個很貼切的目標，其實會邊走那個目標邊調整。所以就是說那個目標是不是適合？有沒有符合？…是不是好執行？如果這個不好執行，或是說我們訂的目標太過簡單或是太過難，我們都要再做調整。(E 訪-0222-P4-3-8)

從以上研究分析結果可知，臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導工作之規劃中對於 IEP 的撰寫，是透過團隊成員事前的溝通與瞭解，達成對個案之共識，進而擬定、執行與修正 IEP。

(二) 融合班教師與巡輔教師一起決定巡迴輔導的時段與頻率

進行公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導前，融合班教師與巡輔教師需視個案障礙程度及班級中的教學活動，並參考特教科的授課表單，調整授課時段及輔導頻率，巡輔 E 老師說：

頻率的部分是有一個表單，它會說(個案)符合什麼程度，(輔導頻率)就是一週一次，(個案)符合什麼程度，(輔導頻率)就是兩週一次。…那當然我們可以再依循老

師的需求，隨時再增加。(E 訪-0222-P9-38-41)

巡輔 F 老師的作法是，會依個案數和個案能力來調整授課頻率，甚至安排大班生能有多一點上課機會，她認為：

頻率不一定，會看個案數和個案的能力作調整…。通常大班生我會盡量多排一點課，因為大班他接下來進國小不見得有資源，…除非他有手冊，如果沒有，那他之後斷了資源怎麼辦，那大班生也一定不是每一人都是每週有，有的甚至一個月一次，因為他狀況其實還好，他就馬上就要回歸了，那我只要稍微去看一下，至少每個月一定會給一堂。(F 訪-0411222-P5-36-43)

巡輔 D 老師認為輔導課程須以個案的能力為出發點，針對能力安排，並與融合班教師互相配合；融合 C 老師則希望執行特殊教育巡迴輔導時，盡量避開園方主題課程的時段，她們說：

就是都要先看幼兒本身的能力是什麼。那看他能夠做到什麼，然後再看老師他們的，有沒有他們比較特別的課程安排，然後怎麼去能夠互相融合這樣子。(D 訪-0318-P2-29-30)

因為我們學校是走主題，所以我們會希望他(巡輔教師)盡量錯開主題的時間，那我們也要配合巡輔老師，…所以我們會把我們覺得哪一天 OK，先把我們要的日期給他。…因為剛好我們兩個孩子都是同一個巡輔老師，所以我們就是安排一整天，…這樣變成說，他(巡輔教師)也預設他上午就會耗在這裡。(C 訪-0222-P7-30-37)

在個案程度較佳的狀態下，可透過其他媒介進行溝通，因此輔導頻率可安排為一個月一次，巡輔 E 老師說：

他(個案)除了一些比較耗能量的戶外活動以外，像一些認知、語言、生活自理，那個孩子都處理得很好。…所以我就跟導師作溝通說，因為我這學期的個案量真的很多，可不可以就是一個月一次，導師就說 OK 可以。所以我們就會透過 LINE 或是透過信箱繼續作其他時間的交流。(E 訪-0222-P9-25-30)

由此可知，安排巡迴輔導授課時間及上課頻率之規劃，是由巡輔教師視個案能力或個案總數，再配合班級課程進而與融合班教師配合而決定。

(三) 定期召開相關會議，以調整教學目標及輔導重點

經由會議的討論與紀錄，巡輔教師、融合班教師、及家長能掌握個案學習狀況，也能檢視會議紀錄，並進一步作為調整個別化教育計畫之目標的依據，也能

讓後續的巡迴輔導課程能針對重點進行指導，融合 A 老師、融合 C 老師舉例：

通常如果是第一次的時候，就是這個特殊生的第一次開會的時候，都是家長分享比較多，然後老師，因為巡輔老師那時候可能對個案也想要知道狀況而已，再來的二、三次就會變成家長跟巡輔老師分享比較多，然後一開始可能就是我會先做簡單他(個案)班級上的狀況，可能做法怎麼做，接下來就是家長分享、然後巡輔老師這樣。(A 訪-0310- P10-23-27)

我們會在整個會議的過程當中，事先討論說有什麼區塊，可能我們會想知道家裡平常是怎麼做的，或是怎樣去配合的，那我們會想聽聽家長就是在家裡怎麼做，因為我們才知道我們這樣子的進行會不會是家長覺得他(個案)的方式這樣是 OK 的，可是其實是不 OK 的，或者是哪裡要調整，…因為畢竟在學校跟在家裡有時候反應出來的是不一樣。(C 訪-0419- P4-8-14)

我們會給他(巡輔教師)看，也會跟他確認過說我們剛才有哪些討論或調整，然後或者是我回去再整理的時候又發現哪一個地方我又要作調整，…原先的 IEP 到我們會議之後，是不是有哪些地方要再修，還是可能期中我們又要加進來的區塊，所以會讓他很清楚知道說他可能接下來入班，他要著重在孩子的哪一部分做觀察，還是說作抽離的時候，他要幫孩子加強的是哪一區塊。(C 訪-0419- P4-32-37)

從融合 B 教師提供的期初 IEP 會議記錄亦可看出，巡迴輔導提供特教相關補助等資訊，並從會議中說明長短期目標內容，且強調專業團隊要互相配合，以掌握個案的身心發展狀態。

※討論事項

※ 巡輔老師報告這學期的巡迴輔導重點

- 9-10 月：評估個案起點能力，找出 IEP 設計方向，及協助老師完成個別化教育計畫和協助行政完成特教業務交辦事項及特教經費申請事宜、召開 IEP 期初會議。
- 10-12：入園觀察與輔導個案的學習及適應情形並與老師討論個案的身心發展狀況。
- 12-1 月：檢視個案本學期訂定 IEP 教育目標的達成率，訂定新學期的教育目標、召開 IEP 期末會議。

1. 提供特教相關補助等資訊，及預先宣導本學期特教行政業務的重點事項
2. 長短期目標內容及協調負責人員：認知學習和語言溝通表達能力由老師主責教導，家長配合在家練習，而生活自理部份則需於日常生活中的不斷練習而精進。
3. 瞭解幼兒療育狀況，並由家長分享醫院療育復健的情形及治療師們提到如何提升幼兒弱勢能力的輔導方式。

(B 文-IEP-20170926)

綜上所述可知，臺中市公立幼兒園特殊教育巡迴輔導的工作是一連串的規劃

活動，首先是在進行個案輔導前，特殊教育巡迴輔導老師、融合班教師、家長會先評估、了解個案的能力，再進行個別化教育計畫的撰寫，決定上課的時段與頻率。而在過程中，透過不斷的會議，巡輔教師提供特教專業知識以適時協助，但最主要的學習指標方向仍以教室內課程為主，要求活動內容應貼近個案的學習環境及作息，讓個別化教育計畫更有意義，而非空談，如此一來，訂定的學習指標才能融入課程教學活動中，亦能讓家長在家中共同執行予配合。

二、臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導進行之方式

從研究者訪談資料中得知，教育現場進行特殊教育巡迴輔導時，會依個案基本能力及學習狀況，彈性調整輔導課程的進行方式，因而有進班觀察指導、個案抽離個別輔導、或是兩者並行，以下分述之：

(一) 進班觀察指導個案

巡輔 D 老師在訪談時表示，面對個案能力較佳者，會採取進班觀察的方式進行輔導，或是於班級中引導個案與同儕間的相處狀況，使之在同儕面前也有成功的表現機會，她舉例：

主要的癥結點就是在特殊兒身上…。如果說能力相對比較好的孩子，他也能跟人家對話，懂得人家在做什麼，只是做得不好的話，我就是進班，然後幫助他跟班上融合得更好。那如果說跟小朋友相處上有什麼狀況，也是隨機提供一些策略或是點他一下…。或者是幫他建立一些成功的經驗，在孩子面前這樣子，也是好的、也是有能力的。(D 訪-0318-P6-20-30)

而巡輔 E 老師認為，若完全抽離個案進行課程，個案在個別指導與團體模式下會出現不一樣的表現，因而採取進班輔導，並同時能運用同儕的支持來訓練個案，她說：

我們為什麼不作完全抽離，後來我發現他(個案)只有在我這個教室表現很好，他回去就恢復原樣。所以後來我們就是會問老師說：「這個時段是在做什麼事？」然後我就是做進班輔導、隨機輔導，我們也可以看孩子(個案)跟其他孩子的互動狀況，然後就會順便請其他的小朋友，對我們的小朋友(個案)做一些訓練，例如你可以跟他做什麼…做一些同儕的支持、同儕的訓練之類的。(E 訪-0222-P5-5-10)

研究結果發現，巡輔教師視個案能力及學習狀況，在採用進班觀察指導個案

的方式下，能觀察到個案的真實表現，並能善用同儕支持的力量增強個案學習能力，且同時能引導個案與同儕之相處狀況。

(二) 將個案抽離班級進行個別輔導

巡輔教師會針對融合班教師所寫的個別化教育計畫中需要加強的內容，如：認知領域或精細動作領域，則以抽離上課的方式進行加強，像是巡輔 D 老師說：

我要抽離出來上課的話，我就會看老師(對個案)的認知有哪些目標是我可以在個別輔導的時候加強的，或者是精細動作，像有一些老師是要(個案)寫數字的，那我可能在個別輔導的時候，我就會準備一些寫數字的格子什麼的，指導他(個案)寫。(D 訪-0318-P9-26-29)

亦或是個案的特殊障礙狀況以抽離上課的方式較合適，如：語言能力偏弱的聽障生，則需採用一對一的個別指導，以加強語言能力的成效，如融合 A 老師她分享：

之前有帶過是聽障生，因為他聽障是中度，所以他也沒有語言，所以那個老師的作法，就是他(巡輔教師)進班幾次之後，覺得抽離他(個案)然後去對他(個案)作一些語言的治療會有幫助，所以他就帶他(個案)離開教室。(A 訪-0310-P11-9-12)

倘若個案跟不上班級的教學進度，或有部分習慣與態度的特殊狀況，無法參與班上的教學活動，或對班上產生干擾教學的行為，此時就會將個案抽離，進行一對一的個別輔導，融合 B 老師、融合 C 老師、巡輔 D 老師、巡輔 E 老師皆有提到：

我目前這個個案，他真的是必須一對一，那如果一對多，…發現他有聽沒有懂，或者是根本就沒有在專心，…可是當你在一對一重新講一次的時候，會發現他其實是學的還蠻快的。(B 訪-0416-P8-36-40)

因為這個基本認知抽離的孩子，他本身的習慣跟態度就有一些狀況，就是他本身一些個性特質或一些狀況，所以變成他自己也有一些情緒行為的問題，然後目前巡輔老師他是把孩子抽離。(C 訪-0419-P5-17-20)

那如果這個孩子本身的能力太差了，就是在班級裡是跟不太上的，就是靜靜坐、呆呆的看著老師，或是只能做一些比較小的東西，我就會傾向把他抽離出來，…然後我幫他做一些基本的認知跟手部動作，讓他覺得說，我在上學的時候是有能力的，是我可以做一些事情的。(D 訪-0318-P6-20-24)

那對雙胞胎我覺得就真的要作抽離，因為他們的程度就真的都很重，那個就只能抽離，那沒有辦法跟著班上。我看過他們在班上上課的狀態，他們就連我們的類似工作角的時間，或是學習區的時間，他們大概五秒鐘就會起來晃來晃去。我就跟導師討論說，這樣子我們不適合作入班。(E 訪-0222-P8-2-6)

若巡輔教師對個案採取進班上課的方式，而融合班教師認為進班上課對個案的特殊狀況是較難有所成效或較不適當的，則融合班教師會與巡輔教師反應或溝通，進而讓巡輔教師調整輔導個案的進行方式，融合 A 老師、融合 C 老師分享：

之前有帶過那個因為是聽障生，…是中度，所以他也沒有語言。所以那個老師的作法，就是他進班幾次之後，他覺得抽離他然後去對他做一些語言的治療會有幫助，所以他就帶他離開教室，去找一個可以上課空間。(A 訪-0310- P11-10-13)

剛開始覺得我們先處理他的基本能力，可是後來發現不對，他的語文理解真的有狀況，…然後我們執行了一學期之後發現：不對，我們還是希望他可以做抽離，…因為這種孩子他就是需要比較多的時間讓他去思考、讓他去反應，…所以我才會要求是不是可以幫我們作抽離，幫我們做一個訓練，那時候巡輔老師同意了。(C 訪-0419-P6-9-23)

此外，巡輔 D 老師認為，個案有不同需求，對於巡輔教師進班與抽離皆要兼顧，但覺得進班觀察的內容有限，若要更了解個案的能力狀況，則會以抽離的方式居多。

因為孩子不一樣，所以有進班的需求我就進班，有抽離的需求我就抽離。…那如果說週週上課抽離的話，坦白講我比較可以關照，關心的程度會比較好一點，就是說我會比較瞭解孩子，我是可以更了解這個孩子的能力到哪裡，那如果說只是進班的話，兩個禮拜一次，可能是我沒有這麼深入的了解。…所以如果說要瞭解孩子的話，還是作抽離比較多。(D 訪-0318- P10-29-40)

綜上所述可知，進行特殊教育巡迴輔導時，在個案於認知能力、精細動作、或障礙類別的限制下，須採取將個案抽離的個別輔導上課方式較為合宜，同時能對個案能力更加瞭解。

(三) 進班觀察指導個案及抽離個案進行個別輔導兩者上課方式並行

依據輔導個案的突發狀況及欲觀察的項目，如：與同儕相處時的衝突、情緒反應，則彈性調整上課方式，以便對不當行為進行輔導，同時能解決融合班教師帶班的困擾，巡輔 D 老師及巡輔 F 老師說：

像我這次本來有一個唐寶寶是重度，所以其實我都是抽離他的，可是這學期他多了一個會打人，老師說這個打人比較困擾。我說那如果我一直抽出來的話，我看不到孩子這一塊。…所以打同儕這個部份我一定得進班才看得到。(D 訪-0318-P6-34-41)

針對他的能力，去幫他作加強，那我有可能是作個別的一個抽離學習，那也可能是融入裡面先做觀察這個孩子，如果是情緒的部分，觀察這個孩子在裡面是什麼原因在跟人家吵架，然後會去調解之後，再跟老師討論平常他可以用什麼方式，就是讓老師能夠讓這個班進行得比較順暢一點。(F 訪-0411-P2-1-4)

而融合 B 老師提到，巡輔教師會依全園性活動或在認識個案前，較不會以抽離的方式上課，她遇到的作法是：

進班看，要看譬如說我們是在準備活動的話，他就不會單獨抽離，他會配合我們，像譬如說在做運動會練習，他就是會在旁邊觀看，就做觀察，或者就是說剛開始他接到這個個案的時候，他會先入班觀察，他上課團討是不是像我們老師所陳述的那樣，如果進班作觀察的話，好像是特定的譬如有活動在進行練習或是期初的時候。(B 訪-0416-P5-27-31)

在融合教育的形態下，特殊教育巡迴輔導不僅對個案進行弱勢能力的加強，亦須適時引導個案與同儕間的相處，或因突發狀況及欲觀察的項目調整上課型態，因此進班觀察指導個案及抽離班級進行個案輔導兩種上課方式彈性並行。

綜合以上受訪者實施特殊教育巡迴輔導課程之經驗，可知臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導進行的方式，會視輔導個案之能力需求、突發狀況及欲觀察的項目，有時巡輔老師進班觀察指導個案，有時將個案抽離班級進行個別輔導，亦或是兩者並行，透過彈性調整輔導方式，以便達到適切的輔導品質。

三、臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導工作之內容

根據研究者蒐集的資料，統整受訪者在教學現場實施特殊教育巡迴輔導之現場經驗，以巡輔教師及融合班教師的角度，分別說明臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導工作之內容。

(一) 巡輔教師

1. 對融合班教師提供特教專業知能，幫助瞭解個案並提供教學策略

除了服務個案外，在撰寫 IEP 時，巡輔教師會以專業角度指導融合班教師，進一步釐清融合班教師對兒童發展的瞭解，如融合 B 老師與巡輔 E 老師分享：

我覺得是巡輔老師給我們很多指標，那指標譬如說「這個指標可以用，那可以什麼時候改，所以巡輔老師幫忙很多、協助很多。(B 訪-0416-P11-12-13)

那我覺得他在寫 IEP 的部分就沒什麼問題了，頂多我們就是調整文字跟格式。可是假設說傳統的老師，他可能就是不太了解兒童發展的順序那種，…我就會建議說，他已經會什麼了，我們就可以訂什麼這樣。所以就是變成我們除了要對孩子做個別化的訓練以外，我們對老師的也要做個別化的服務。(E 訪-0222-P6-38-43)

或者從輔導的過程中，針對個案弱勢的部分，巡輔教師提供教學策略，加以引導個案學習，融合 A 老師、融合 B 老師、巡輔 E 老師分享：

去年那位代理老師是因為他很認真，所以他會給你很多建議，然後提供一些資訊，提供一些紙本資訊給你，…他會針對你說的一些狀況給你一些建議…。然後他也會在，就是他每次進班觀察之後他也會跟你說，…就是給老師一些輔導他的方法這樣子。(A 訪-0310-P5-23-28)

我們就針對這個我覺得比較不適當的行為提出來，那巡輔老師他就會說那會透過圖卡跟他(個案)溝通，或者是說他會提供我們一些意見，他會給我們指導。(B 訪-0416-P6-10-12)

像可能巡輔老師他接觸到比較多種障礙類別，所以他可以很清楚知道說有哪些方法可以去應對，可是對於我們，像我從工作到現在我比較常接觸到就是情緒障礙跟語言，那過動這個部份要怎麼去應對，我就比較少，那他就可以給我很多的想法，所以我覺得巡輔對融合教育來講我覺得蠻重要的，因為給予導師一個很好的建議或是引導方式。(B 訪-0416-P10-2-6)

如果是我們特殊生的話，我們沒有辦法，我是說仿字的部分，假設說 2 是這樣子畫，可是我也可以從下面的橫槓開始畫上來。…因為孩子他是看那個字去畫那個形狀，這對我們特殊生，尤其是自閉症的孩子來說，他固定就是固定了，你以後要調，國小老師會抓狂。所以我就是有跟(融合班)老師作討論說，我們在讀寫萌發的這一塊，可不可以就是給特殊生一些指引？就是你畫一個箭頭給他，讓他從左邊寫到右邊，上面到下面。…這樣他們才不會從下面畫上來，或是從右邊畫過去。(E 訪-0222-P17-26-34)

融合 C 老師認為巡輔教師能對 IEP 目標執行的程序性，提供專業的檢視或調整，她說：

我們雖然是大家一起討論出來的方向，…因為我們的 IEP 他就會希望是循序漸進，所以他主要是看說那我們的這樣子精進的程序對不對，有沒有就是怎麼 A 動作還沒有好然後突然 B 就跑出來了，他其實是在幫我們審視、檢視這一塊，我們可能一個動作技能的培養的程序性，或者是孩子有一些行為能力他要做一些調整，那我們會不會突然就太跳 tone。(C 訪-0419-P3-13-21)

巡輔 F 老師提到，她會幫助新手教師釐清 IEP 內容後，再共同撰寫 IEP 目標，亦或是直接進班示範教學，讓融合班教師學習引導個案的技巧，她舉例：

我都會跟老師一起討論孩子的現況，…然後在這個過程當中，一定會碰到生手老師，那我就會…因為其實我們都已經被訓練到我們都已經其實可以當講師，IEP 的講師了，所以我都會直接幫他，教他什麼是 IEP，教他寫目標，那有些時候老師如果說已經了解了，我們就是會直接就是談孩子的一個狀況，然後一起寫目標這樣子。(F 訪-0411-P2-5-10)

我進到班級，…就是我在帶這個孩子，這個孩子在班上，那我要怎樣去引導他，假如他認知比較弱，那可能我在帶大家上課的時候，問到這個孩子的時候，我應該要怎麼去問，才能引導他說出適合他能力的語言，跟他的認知現況，老師有些時候會在旁邊看一下，稍微協同一下，會以我為主導這樣子。(F 訪-0411-P6-11-16)

基於巡輔教師較清楚教育局特殊教育科的業務，因而當園所內的教師不清楚公文內容時，巡輔教師則擔任澄清與說明的角色，協助園所教師了解特殊教育科交辦的工作業務，其中巡輔 D 老師分享：

因為每個（融合班）老師，等於是特教科的公文到各個園所去，很多老師看不懂公文要幹嘛的。他們看不懂，然後就很慌亂，然後就會問我們：「這要幹嘛？」然後我就會跟他說：「這個跟你沒關係。」或「這個要做什麼做什麼。」就是解釋給他聽這份公文要做什麼的。(D 訪-0318-P6-5-8)

特殊教育巡迴輔導的成效，主要會著重在個案的表現是否有所提升，倘若個案進步有限，則巡輔老師會和融合班教師進一步討論與檢討，檢視給予個案的引導方式是否另有改善空間，巡輔 D 老師說：

那有一些老師是他會一直想要知道為什麼他不進步，…我們得去幫老師做解釋給老師聽，像有一些孩子注意力是有問題的，那我怎麼樣都沒有辦法讓他集中注意力，我會說因為他的大腦功能有一些狀況，所以你要讓他做到這個東西，不是你只是給他一個指令他就可以做好，你可能需要把環境塑造好，把工具準備好，他才有辦法做得好一點這樣。所以從這個角度去切說，老師如果只有「口令」這個策略是不行的，你得去把其他的東西準備好了，才有可能說，這個孩子看到不一樣的表現。不然還是都一樣，他就是一直恍神這樣子。(D 訪-0318-P9-39-44~P10-1-2)

而在進行 IEP 評量時，會依評量條件而使標準有所差異，此時巡輔教師會花時間釐清標準，以特教的角度讓評量結果更客觀，巡輔 E 老師認為：

甚至還有那個什麼目標，就是他騎三輪車，老師說他都過了，因為爸爸說他都過了，

可是在學校並沒有通過，但是我們要去釐清到底，因為每個人說通過的、會的標準都不一樣。所以我就說，老師你可不可以再去問一下，他是有裝輔助輪嗎？他有沒有煞車？有沒有轉彎？…然後後來我再打電話追蹤的時候，那個老師才要跟我低聲下氣是說：「對，爸爸說他是有輔助輪的狀況才會騎車，然後只會直直騎。」…像特教老師就會一直去釐清，每一個不同的程度。那可能幼教老師他就會覺得說，他就會了啊！我覺得其實是我們觀念的不一樣。…我們會把它一步一步一步分的很細。(E訪-0222-P19-32-41)

可是有的老師，他可能兒童發展的概念就是有點顛三倒四的，你就會去跟他作一些釐清，…然後我就說沒有關係，那我們請小朋友現場做一次，然後我再跟他釐清一次說，…我就會特別跟他說這是特教的角度。(E訪-0222-P20-5-9)

在巡迴輔導的課程中，巡輔教師會提供直接教學方式，讓融合班教師了解具體引導個案的做法，並讓家長看到個案的成效，進而配合指導，巡輔 D 老師說：

因為家長也看到他成功過，在學校可以。就像我曾輔導一個小朋友是什麼都不會，…然後老師也不知道該怎麼辦，我就說你可以怎麼做，就教老師做，老師說：「我可以拍影片嗎？」我說：「可以，你可以拍！」我就是這樣教他吃飯，怎麼把湯匙放到嘴巴裡，然後怎麼退除這樣子，然後老師拍回去就照做，也拍影片給家長看，家長看到就哭了，就說：「他會拿湯匙喔。」之後就是慢慢的家長也配合著做這樣子，那這個孩子就從吃飯開始學。(D訪-0318-P11-10-16)

個案的家長可透過巡輔教師的教學示範，在家中配合執行，並明顯看出個案的進步空間，融合 C 老師說：

他希望透過他上課的一個示範，然後讓家長在家裡也可以用這樣的方式去進行，我們語言的那個小孩他之前也是，就是家長也有跟著老師去上課，然後他回家試，我們覺得這個區塊成效還不錯，因為這個家長是很配合的。(C訪-0419-P5-21-23)

巡輔教師在與融合班教師交談的過程中，亦會感受到對方的負面情緒，此時，巡輔教師擔任起心理輔導的角色，引導融合班教師調節自己的負面情緒，並進一步思考策略加以改善，誠如巡輔 D 老師、巡輔 F 老師所言：

他就自己跟我坦承說他很有情緒，他沒辦法。他就跟我說，他覺得很愧疚怎麼會這樣。…然後我說：「老師你不要覺得你自己這樣子不好，這是你真實的感受，可是我覺得我們應該要做的是接下來可以怎麼做？妳會好一點、他會好一點。」…我在輔導這個老師的情緒。(D訪-0318-P10-17-24)

因為我自己當過融合班老師，我覺得這些情緒都是很正常的，那你就是給他一個管道，然後宣洩的過程當中，有些時候不見得當下你要去給一些什麼方法還是什麼，他也許只是想講一講而已。(F訪-0411-P10-26-28)

在巡輔教師的提點後，讓融合班教師對於特殊教育的態度能有所轉變，巡輔

F 老師提到：

因為老師他們的一個特教經驗或者特教專業知能不是那麼夠，那當我們這些巡輔可以給他們一些其他的資源的時候，讓他們在帶班上面會更順暢一點，甚至有些時候時段性的抽離，他們也可以稍微鬆一口氣，所以有些時候我們都覺得我們還伴隨著我們有點像是心理師。(F 訪-0411-P11-19-22)

而巡輔 D 老師亦有相同感受，她覺得有了特殊教育巡迴輔導的介入，提供執行特殊教育巡迴輔導之成員，增進對個案的專業度及教學信心，同時降低負面情緒，使個案有成功經驗，而融合班教師也會學習與複製策略，亦能降低融合班教師與個案間的磨合，達到融合教育的核心目標。她說：

我主要還是希望我的工作，我可以給班級老師跟小朋友，就是說讓班級老師多瞭解、認識特殊幼兒，然後不要去害怕跟抗拒他這樣子。讓老師知道說，他主動的能夠為這個孩子做什麼，而不是每次都等著我來這樣子。(D 訪-0318-P12-18-20)

如果說有心的老師，就是說他也慢慢的可以勝任，又來了一個怎樣的特殊小朋友，他不會再那麼害怕，他會覺得說我們也可以，不過就是一個發展比較慢的孩子，學習比較落後的孩子，…我覺得我就影響這個老師，我覺得就成功了，那個老師就成功了。(D 訪-0318-P16-17-20)

因為很多東西老師他在前面帶領，這個孩子在後面也許跟得很辛苦，…那我就幫他疏通一下，…給予他成功的經驗…，那老師就願意，有了成功的經驗之後，他願意再如法炮製一番，也許他就學到了技巧。那他之後在這個班上，他可能就願意說用策略來解決問題，而不是說用他原本的。(D 訪-0318-P13-41-44~P14-1-4)

為了提供特教專業知能，巡輔 F 老師的作法更細膩，除了面對面的溝通外，也用社交通訊軟體 LINE，將每次的輔導紀錄用文字及照片的方式傳送給融合班教師 (F 文-LINE-20180413)，讓彼此掌握個案進行輔導課程的內容，並提供教學建議，讓個案在其他時段有複習的機會，她說：

一開始兩位幼兒看到很多教具都急著想玩，所以針對上課應遵守的規則方面做了引導，同時也加強兩位幼兒回想對方說了什麼請幼兒表達出來的能力，接著配合順序圖卡「小熊載蘋果」讓兩位幼兒先以聆聽的方式，聆聽的故事如下「早上的時候，有一隻小熊一邊腳踏車一邊唱歌，但後面的蘋果因為繩子斷掉所以掉了，，小熊不知道所以小豬叫小熊停下來並幫忙撿蘋果，小豬撿三顆小熊也撿三顆，最後小熊去市場賣蘋果。」在聽完之後馬上做提問請兩位幼兒回答，之後再拿出圖卡做邏輯的依序排序練習，之後 xx 做的是觀察力的訓練藉由看著圖卡請幼兒從數片相似的圖片中去拼出跟圖卡一樣的交通工具，而 QQ 進行的是吹的練習，藉由九宮格教具請幼兒做吹乒乓球的練習。

建議事項：

從上課的協同教學和觀察中可以發現 ee 是真的很想參與課程與活動，但目前因為語言表達仍未發展成熟所以在溝通較不容易，因為盡量先引導班上的同學主動可以去提醒或是遊戲時牽 ee 的手一起坐下來玩，藉由除了 ee 可以多聽其他同學的口語表達，同時也提升人際互動，此外也要提醒若 ee 當下有點情緒不想玩時，可以先等一下不用急著馬上就一定要 ee 參與，但平時可以多邀約如「ee 我們一起玩好嗎？」「ee 我們一起牽手」互動時也可以提醒「ee 換你玩」先藉由與班上同學溝通，之後再慢慢引導 ee 融入，其實除了 ee 之外有些孩子的主動融入性也還需加強，建議就是一起做引導即可，但仍要提醒幼兒要注意禮貌和安全。

(F 文-LINE-20180413)

我會給你東西，至少我做到的是我的主動性，那你要了解孩子的話資料都在。…會 LINE 給老師，…因為有些時候你做抽離的話，老師正在帶班，你也不可能花很長的時間，他也不可能有很長的時間跟你說做詳細的溝通，那你必須要透過一些文字，…那老師他看了之後也比較知道，原來老師你在進行什麼，那當然如果說老師有時間我們盡量都還會面對面溝通，那面對面溝通完，我還是會 LINE 給他們這樣子。(F 訪-0411-P3-10-28)

而融合 A 老師與融合 C 老師也提到運用社交通訊軟體 LINE，與巡輔教師達到聯繫與交流，她們說：

我們有加 LINE，…我覺得他（巡輔教師）的 LINE 這方面給我們資訊是蠻多的，譬如說他手上如果有什麼資訊，他就可以直接告訴我，或是說他會告訴我們什麼時候要進班，…所以即時性是滿好的。第一也提醒作用，因為 LINE 如果沒刪除它就一直在上面。…我就可以在 LINE 直接問他，就是可以作即時性的問，也不用擔心忘了問怎麼樣這樣子。…他也常常會 po 一些公文給我。(A 訪-0310- P18-32-44)

那我們孩子如果有抽離的話，就是我們巡輔老師他會寄 LINE 跟我們說他這一節抽離他上了哪些課程，然後小朋友的反應跟表現，或者是說他上的這個課程，程度適不適合這個小孩，又或者是他跟我們說他上的這些課程，他發現哪些東西我們平常就可以用來加強孩子的能力，…因為畢竟我們班這兩個都是兩個禮拜來一次，…所以非常需要就是讓我們知道他上了什麼，然後才不會中間有斷層或是我們漏了什麼東西。(C 訪-0419- P5-3-10)

可見巡輔教師除了面對面與融合班教師交流訊息外，也會運用社交通訊軟體

即時性的通知訊息，提升溝通交流品質，讓即便是兩週一次的巡輔課程，也不會出現教學上的斷層。

綜合上述結果得知，巡輔教師善用專業知能的介入，幫助融合班教師釐清觀念或相關行政業務，透過示範教學及社交通訊軟體，進而提供融合班教師教學策略或引導教學技巧，甚至從交談過程中，協助調節融合班教師的負面情緒。

2. 對個案家長提供教養訊息

融合 B 老師分享巡輔教師提供家長訊息，像是可進行重新評估的醫療團隊、提醒文件資料的事前準備，或是指導家長在家中如何進行個案閱讀能力的加強，她說：

那時候中班的時候我是輔導另一位特殊生，…我會針對這個孩子的疑問告訴他，那他就會覺得聽我的敘述還有那個舉例的時候，他就覺得這個孩子好像真的需要重新評估一下，他就會提供我們資訊，譬如說哪個醫療團隊會到哪裡做評估或是篩檢，他就把這個資訊給我們，那我們就把這個資訊告訴家長，鼓勵家長帶過去。(B 訪-0416-P1-40-44~P2-1)

巡輔老師會提醒家長說可能下學期上大班要轉銜，因為一些資料需要去做智力評估或是說其他的發展評估那一些的，他就是把資訊告訴給家長，文件資料的準備，然後要去哪裡申請，他都會還蠻詳細的告訴家長，而且我覺得巡輔老師有點值得稱讚的就是他知道很難排，所以他就會提早提醒家長一定要先去掛號、一定要去排時間，他就一直很積極的去提醒家長。(B 訪-0416-P3-13-19)

他還有讓家長先示範講一本書，然後他就發現家長有哪一些盲點，…會跟他課後討論過之後，…然後他有建議家長怎麼做，用什麼樣的方式、怎麼樣去具體讓孩子有一個明確的方向去回答、去想一想大人們的問題是什麼。…所以變成說我覺得家長也會很清楚，…原來問題在這裡，然後家長就回去又試、又修、又調，然後可能過了一兩次抽離之後，他又要去講一次故事，然後我們巡輔老師就會在那邊聽，然後聽完以後就跟他說你哪邊做得很好，哪一邊可能你又語氣啊或什麼，你又要再注意一下。(B 訪-0416-P6-29-39)

後來是因為我們巡輔老師有一次在開會的時候，巡輔老師就有提到可以跟他一起讀故事書，…那這一點好像媽媽就有採納，她回去就有跟小朋友一起唸故事書，可是他一開始的方法是要小孩一字不漏的唸給她聽，或是一字不漏的跟著她唸，那我就有跟媽媽講說：「媽媽這樣子對他來講是有困難的，…那我覺得他可以講個大概或是看圖說故事給妳聽就好，或者是說妳念給他聽，他不講也 OK，因為聽也是可以幫助他的」那媽媽是都有採納進去。(B 訪-0416-P11-38-44~P12-1)

巡輔教師能針對家長提出的問題，予以解釋與說明，並嘗試提供有效策略，

解決家長對個案的學習或教養層面之疑問，巡輔 D 老師說：

家長如果他有特別提出來的問題的話，那當然會針對我所知道的去做解釋，或是說明這樣子。那就看家長提什麼問題，如果是針對小朋友的學習或教養的話，那我會先問他們家，如果是教養我會先問家裡是什麼樣的環境？什麼樣的人會干擾他的教養，那再看有沒有辦法提供有效的策略。(D 訪-0318-P7-23-27)

從融合 A 老師提供的 IEP 會議紀錄：

巡輔老師：

1. 透過弘毓基金會社工，提供豐原地區的語沛語言治療所，幫助 [] 能敞開心胸跟陌生人聊天。

奶奶表示：

1. 在家裡一切都跟正常兒童無異，但是到外面就畏縮，完全不說話。
2. 有時在家裡看到蜘蛛，或恐怖的昆蟲，就會害怕大聲叫阿嬤。

*建議事項：

巡輔老師建議：

1. 透過遊戲治療、音樂治療幫助她心情放鬆。
2. 藝術治療、繪本治療可以引導她把害怕的事物，看的可愛一些，也可以幫助她把自己內心的想法表達出來。
3. 每次的巡輔，巡輔老師會先跟他建立關係、安全感，老師也會提供一些教員，增進跟他的互動。
4. 阿嬤若遇到 [] 害怕的事物，可以帶著他去了解面對她恐懼的事物，並且教導他該如何處理。

(A 文-IEP-20161103)

可以看出當家長認為個案與外人接觸時較為畏縮，甚至完全不講話，巡輔教師針對此狀況提出個案可接受引導情緒層面的相關治療，同時建議家長陪同個案去面對恐懼的事物，並教導如何處理。

而從融合 A 老師和融合 C 老師的分享也可看出，巡輔教師可提供家長專業諮詢與相關資訊，她們提到：

譬如說像自閉症這個學生跟我現在選擇性緘默症學生這兩個家長，他們都會因為很擔心孩子不能，就是很擔心孩子的狀況，所以他們會很想從巡輔老師這邊知道更多的專業諮詢。(A 訪-0310-P15-11-13)

那像我們班的話，我們是巡輔老師會有家長的 LINE，就是可能有一些比如說像有關幼小銜接的一些可能外面的活動或者是講座，或者之前有一個做基本篩檢，跟一些基本能力測試的一些闖關活動，他就會把這類的資訊給家長。(C 訪-0419-P10-25-28)

巡輔 D 老師提到曾在會議中，適時安撫家長的情緒，擔任親師間的橋樑，過程中也試圖釐清家長觀念模糊的部分，她說：

通常這個會議當中，最主要的還是帶班老師跟家長之間。…上次在某一家公幼，他開會的時候家長突然間情緒有點不好，因為他說那個園方會給孩子甜食，所以讓孩子回去很躁動。…我就問說，那你有沒有跟老師提過？那家長就啜泣，…也許有發生什麼事情，但是我不知道，因為我中間沒有參與，我說：「好，媽媽沒有關係，因為在開會，我們就寫在記錄裡…」(D 訪-0318-P4-32-41)

我說：「媽媽，你以為他是甜食，會不會其實不一定是甜的？因為蛋糕跟果醬他不只是甜，他裡面可能還有一些人工色素在裡面。或許對你孩子來講，不是只有甜食，還有人工色素，這個媽媽請你再繼續觀察一下！…」他就說好，他也知道，就是這樣我們再觀察。…要不然家長就一直有情緒要出來這樣。…那也給家長知道說，至少有個第三者在，這件事情就是這樣子做了。(D 訪-0318-P5-1-11)

巡輔 F 老師除了有時與家長面對面的溝通外，也用社交通訊軟體 LINE，將每次的輔導紀錄用文字及照片的方式傳送給家長，透過訊息的傳達，提供家長一個後力的支持，她提供的文件 LINE 對話：

建議事項：

xx

有跟老師做諮詢老師表示xx在執行指令時容易有選擇性聽取的情形，需要較堅持請xx去做才會完成，這部分在上課因為有遊戲當成動機所以這情形較沒有發生但有建議老師下次可以提醒 xx 表現得很好就可以再上巡輔老師的課來做增強，而在回答故事問題能力方面，建議可以內如上方方式但是可以更改內容再做練習，且問句的型式盡量多元加強 xx 的理解表達能力。在觀察力方面 xx 可以藉由較多片複雜的拼圖做練習。

qq

在聽指令執行方面qq非常需要加強，依今天的觀察若沒有強烈的動機他是不太願意去配合做推理思考，帶這方面建議家長平時要盡量多陪伴給 qq 多點思考的時間，養成願意思考的習慣，家長也可以多做如上的練習加強qq的專注力，另外qq在口腔方面真的很需要做加強，建議回答可以藉由吹乒乓球多做練習除了可以提升吹的技巧之外也可以加強兩頰的肌力，減少不自覺流口水。

(F 文-LINE-20180413)

我會先打在 WORD，然後再貼到特通網，然後會再 LINE 給老師，然後會再 LINE 給家長，連相片，家長才知道我在做什麼事情，…我都直接老師跟家長的東西都是一樣的，…我覺得本來就是要給家長一個後力的支持。…因為像我在給的過程當中，我除了今天上的一個內容之外，然後我有他的學習的行為觀察，然後我會包含在最後的建議事項，回去你可以怎麼複習。(F 訪-0318-P3-9-22)

由資料結果可知，巡輔教師提供家長特殊教育業務的文件訊息、解決並釐清家長對於教養層面的疑問、運用面談或社交軟體與家長建立良性互動，讓家長亦能掌握個案進行巡迴輔導之狀況。

3. 對個案運用教具，豐富輔導成效，並爭取特教資源

對於專業的特殊教育業務，巡輔教師也會有期程的提醒，或提供文件表格作為個案爭取特教資源的依據，融合 B 老師提到：

我覺得巡輔老師是一個很重要的角色，因為我必須說我們巡輔老師真的很積極，所以在推動上面的話，我覺得我們也相對的輕鬆，…必須講就是像一些特教，譬如說大班要升小一有一些轉銜，需要一些資料，如果我們沒有去承擔那個業務的話，我們是不知道的，或是期程繳件時間，如果我們沒有接觸我們是不知道，我們都是必須透過巡輔老師來告知，這些他們會很了解。(B 訪-0416-P12-27-33)

巡輔老師他就去找其他相關的評量讓我們來做評估，然後把這些資料送上去，佐證他是需要這份特教資源的。(B 訪-0416-P12-39-40)

那時候是國小老師他有提到就是說他們有跟巡輔老師討論那是不是可以用過動症、疑似過動症讓他接受到這一份資源，那他們兩個討論出來說 ok 了的時候，那我就是拿著表格請家長填寫，我自己也填寫，因為在學校是我觀察嘛，…那就是這兩方日常生活中觀察到他的來填這份表格送上去，那他們就有一份資料可以佐證他是需要的，所以我覺得轉銜會議也很重要。(B 訪-0416-P13-4-9)

巡輔教師除了為個案爭取該有的教育資源，同時也會善用教具進行輔導，增加個案操作經驗加以延伸學習，巡輔 D 老師說：

除非說我有留意這個孩子，我上次他有特殊的情況，我這次去要看他的，我給的一些策略，我要看他的結果怎麼樣，老師有沒有辦法做到，那我就會另外用小筆記寫起來，寫在我的 memo 上面…寫說我下次進班我要看什麼東西這樣子。…我如果是抽出來個別課的時候，我也是會這樣子做。我也會看我教具袋裡面，這些孩子，我就會把所有教具放進去，某些孩子上幾類，這樣寫這樣上。(D 訪-0318-P3-35-43)

我曾經有過，就剛好那個園所有替代的東西，我就會跟老師說，這個功能性跟它很像，你用這個給他。如果沒有的話…，我就會跟老師說：「這個留給他用。」請他在譬如說等媽媽來的時間，或是怎麼樣就去讓他操作那個教具。(D 訪-0318-P8-37-41)

同樣的巡輔 E 老師也會適時調整教具的難易度，或是運用教室內現有的教具對個案進行加強，也能讓個案有所操作經驗，她認為：

會有一些教具，然後我就說那這個可以用來訓練什麼目標，我們會先用它現有的教具，然後用來訓練什麼目標。…因為他們教具是全園共用，…要把它步驟簡化。假設說像那個小女生空間概念真的很薄弱，我們有一些組裝式的教具，可是那個老師他會去鼓勵孩子做一些組裝式的創意，…那可能對一般生來說都有點困難度，何況是特殊生。我就說，我們可能一根管子接兩邊這樣子就是一個成品，那你就是請

孩子作命名，…我把它簡化就好了。(E訪-0222-P11-40-44~P12-1-7)

為了讓教具更生活化，巡輔 F 老師會運用生活中的物品來增加教學刺激的機會，她的作法是：

生活當中看到的物品都可以拿來教，就像以時鐘來講好了，小朋友數字不理解，那我就會跟老師講說，你就每天教他說現在我們長針指到多少，這就是 2，那甚至不認識數字的話，我就會教他說可能在鞋櫃上幫他寫一個 2，他想要學哪一個數字就幫他改哪一個數字，那可能在課本上你就寫上那個數字讓他去認，那如果說顏色不 ok，現在不是都會用三色碗，那三色碗不就可以教了，這樣會增加刺激的頻率。(F訪-0411-P6-43-44~P7-1-4)

除此之外，融合 A 老師分享巡輔教師透過自製的故事圖卡教具，來引導個案的語言表達，她說：

他有帶類似故事的東西，…因為他的語言表達是不 ok 的，沒有辦法去陳述一段，他的句子不完整。然後老師有帶他自己做的那種故事圖卡，然後去教他講一齣，譬如說根據這個狀況，然後叫他講出完整的句子。(A訪-0310-P18-4-7)

由研究資料顯示，巡輔教師以其專業知能，極力幫助個案爭取教學資源，並善用自製教具、調整教具難易度、或以生活隨手可見的物品作為教具，以增加個案學習頻率。

綜上所述，巡輔教師進行的工作內容包含：對於融合班教師提供特殊教育相關資料、解答特教行政業務的專業問題、提供教學示範、引導融合班教師的負面情緒；對於個案家長則會針對家長提出的問題，予以解釋與說明，並嘗試提供有效策略，解決家長對個案的學習或教養層面之疑問；此外，巡輔教師會提供個案難易適中且生活化的教具，以增加學習刺激，並同時爭取個案應享的教育資源。可見得巡輔教師的工作是多元且全方位的，巡輔教師在特教專業及行政工作方面，給予融合班教師及家長很大的支援和支持，此與江淑慧、宋金滿（2004）、黃嘉紋（2008）、陳享連與鐘梅菁（2010）的研究結果相呼應。

(二) 融合班教師

1. 對巡輔教師提供個案學習情形以幫助瞭解個案

基於巡輔教師並非長時間與個案相處，因此許多對個案學習狀況的訊息需從

與融合班教師的交流中得知，而其中融合 C 老師在訪談中提到：

我覺得帶班老師最重要的功能就是提供給巡輔老師認識這個孩子的更多面向，跟他的能力發展…是提供給巡輔老師更加認識這個孩子。(C 訪-0419-P16-32-36)

而融合 B 老師認為，融合班教師提供巡輔教師對個案的觀察狀況，讓彼此更能掌握個案全面性的學習，她說：

我覺得就是可能因為輔導是一對一，那我們是 1 對 26 或是 2 對 26，所以那時候看到的觀點有不一樣，或是小孩子在團體裡面的表現他其實是沒有辦法觀察到的，這時候我們就是會把我們觀察到的告訴他，…那他也會針對我們所敘述的內容給我們一些方法，或者是說他有觀察到其他的園所是怎麼樣針對類似的案例做處理，他也會分享給我們。(B 訪-0416-P8-8-13)

因此透由融合班教師對個案的陳述，讓巡輔教師更瞭解個案，使其於評量個案狀況時能以更全面性的角度為基準。此外，融合 C 老師提到，利用召開會議的機會，融合班教師可以讓巡輔教師、與家長掌握個案的學習狀況，透過分享個案在園方的表現，巡輔教師亦能調整執行方式與方向。凝聚共識後，再進一步去思考執行的效果，讓評量更一致性。

會議的過程當中，…我們會想知道家裡平常是怎麼做的，或是怎樣去配合的，那我們會想聽聽家長在家裡怎麼做，因為我們才知道，我們這樣子的進行會不會是家長覺得他的方式這樣是 ok 的，可是其實是不 ok 的，或者是哪裡要調整，…然後會從中間去探究家長在家裡的執行力跟執行的一些細節，或者是孩子他的一些情緒，或者是他學習過後的反應，因為畢竟在學校跟在家裡有時候反應出來的是不一樣，這樣可以多一個角度去評量孩子。(C 訪-0419- P4-8-14)

綜合上述研究結果得知，礙於巡輔教師陪伴個案的時間有限，相對之下較難對個案瞭解有周全的瞭解，因此必須透過融合班教師，甚至是個案家長的分享來幫助巡輔教師瞭解個案的學習狀況。

2. 擔任巡輔教師及家長間的溝通橋樑

融合 B 老師認為礙於巡輔教師與家長接觸的機會較少，導致融合班教師的角色如同巡輔教師及家長間的溝通橋樑，她說：

我之前實習園所的老師他們的角色也是協助的，就是也是那個橋樑、牽線者。(B

訪-0416-P12-16)

因為巡輔老師會給我們一些比較專業方法，或是說面對這個問題應該怎麼去指導，他給我們方法，我們自己學起來之後，我們也會跟家長講，因為畢竟巡輔老師來學校的時間不可能遇到家長，…所以就是他們兩個要進行溝通也比較少，那我覺得我的角色就是當他們溝通的橋樑。(B 訪-0416-P12-8-12)

從以上資料分析可知，巡輔教師與個案家長實際接觸的機會不多，因此融合班教師需要當兩者間的溝通橋樑，讓家長知道巡輔教師的建議。

3. 運用教具提升個案學習成效

在巡輔教師對個案進行輔導課程外，融合班教師亦會運用自製教具或教室內現有的教具，讓個案有充分的操作經驗，如融合 A 老師利用圖示教具來引導個案的餐後自理，她分享：

因為特殊生好像他比較需要多一點圖示指示，所以譬如說吃點心的時候，就是要請他吃完點心要擦碗，擦好碗要把碗收到餐袋，餐袋收完擦桌子。這個動作對他來講，他常常吃完就跑掉了，或者是吃完擦好碗，碗放在桌上了，他好了，然後衛生紙給我他又跑掉了。就是他會常常落東落西的做一半，然後我們就是有畫圖，畫那個圖跟他說你這個動作做完之後，就是要做這個做這個。(A 訪-0310-P14-36-42)

此外，融合 B 老師提到自身經驗，除了巡輔教師準備的教具外，亦會在教學現場中或生活中設法找出呼應 IEP 目標的教具，她說：

因為巡輔老師他都會自備教具來，…他針對他要輔導的個案、他會到哪些器材或是哪些道具，他都會自己自備過來，…就是變成說我自己要針對指標裡面去找教室裡面的教具，或者是說我自己去想辦法弄出來跟小孩子互動這樣。(B 訪-0416-P7-13-19)

請他們就他們的親身經驗，我們會請家長協助帶照片，或者是家長他就會留言說我們周末去哪裡，我們就會利用他自己的經歷，去做一個引導或者是讓他去做一個發表，…他比較貼身、他比較生活化的東西。(B 訪-0416-P8-34-37)

由此可見，融合班教師於會利用自製、現成或生活化的物品，作為加強個案練習的教具。

4. 與搭班教師協調個案輔導

從受訪的三位融合班教師分享中得知，目前班上皆有兩位特殊需求幼兒，因而撰寫 IEP 的工作就一師負責一位個案，但兩位融合班教師同為個案 IEP 的執行

者，應相互交流、協調、與配合，從資料中可以看出，融合班教師的協同方式是融洽、且有共識的。融合 A 老師、融合 B 老師、及融合 C 老師說：

去年我是跟代課老師搭，代課老師會針對那個特殊生提出他的很多想法，譬如說他看到什麼、觀察到什麼，…你可以從他的想法當中，就是得到一些分享。(A 訪-0310-P7-1-4)

我們就會針對這些狀況作討論，然後針對這個狀況我們可以採取什麼措施，那下次再發生的時候，我們可以怎麼做，或者是譬如說他脾氣起來了、鬧脾氣了，當下是我處理的，我會跟她說我為什麼會這麼處理，我覺得他應該學會什麼樣子，我會這樣跟他分享。(B 訪-0416-P2-26-29)

畢竟孩子在班上就是兩個都要顧，然後兩個也一樣要去幫他執行 IEP，不可能說今天說這個孩子有狀況，IEP 是你寫的那全權你負責，因為我們的活動其實在設計上我們也是會盡量看有一些活動可以特別去訓練他，我們就會故意去把他就是抽出來，或者是故意讓他有機會去表現或示範，所以這部分是兩個老師都有共識，哪一區塊哪一部分他要再去做加強。(C 訪-0419-P3-6-11)

融合 C 老師提到與班上的搭檔討論對個案處理的作法，並強調：「我們不是要作哪一些磨合還是怎麼樣，因為畢竟孩子在變，我們也要跟著變。(C 訪-0419-P9-40-41)」，表示若雙方遇到不同調的時候，也會尋找一個平衡點，或思考是否有其他策略加以調整，才得以對個案作一致性的要求，也能從協調的過程中反思個案真正的需求為何，她提到：

畢竟有時候我們可能某一件事情看法會不一樣，…事後放學我們就會再討論說我覺得剛才這樣子做好不好、o 不 ok，我覺得也是有難免有不同調的時候，…然後我們要去找一個平衡點，…我們才能去因應，才能知道接下來我們要對他做一致性要求。(C 訪-0419-P9-25-33)

畢竟每個人的經驗不一樣，所以有時候可能一件事情我們兩個人的處理方式、三個人的處理方式都會不一樣，…可是面對的是同一個小孩，所以我們必須很直白的去剖析說為什麼我要這樣處理，我的想法是什麼，為什麼你要這樣處理，你的立場是什麼，就是因為這樣子的多角度，所以反而想更多的時候，會讓自己去更回歸到說這個孩子他接下來到底需要的是什麼。(C 訪-0419-P14-40-44)

由以上訊息得知，融合班中的兩位教師為取得教學上的平衡點，透過互相分享輔導經驗及實施策略，進而調整與反思，從中達到雙方對個案要求的共識，藉以掌握個案在班級中的學習狀況。

綜上所述，融合班教師執行特教巡迴輔導的工作內容則是：透過自身觀察或家長的分享，將個案更全面性的學習狀況，提供給巡輔教師更瞭解個案、作為巡輔教師及家長之間的溝通橋樑、在非巡輔教師服務的時段，於班級中利用不同的教具進行指導，以增加個案的學習刺激、融合班中的兩位教師須適時的交流分享，從過程中達到共識，以便對個案有相同的標準與要求。如同黃志雄(2006)認為，教師間的合作是教學有效實施的關鍵，而要能落實教師間的合作及提升團隊的功能，教師的理念與溝通是個相當重要的因素。融合班中的兩位教師為取得教學上的平衡點，透過互相分享輔導經驗及實施策略，進而調整與反思，從中達到雙方對個案要求的共識，藉以掌握個案在班級中的學習狀況。

第二節 臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導實施成效

根據研究資料分析結果，以下從個案心理層面、人際互動、與學習成效三方面，來討論特殊教育巡迴輔導的實施成效。

一、個案的心理層面獲得愛與支持

由於巡輔教師的職責主要會將焦點放在特殊需求幼兒身上，對於個案而言，就如同多一位教師上課，因此巡輔教師必須和個案建立良好的互動關係，使其能安心學習，亦能讓個案感受到多一份關愛，或從中調整個案本身的心態和態度，如巡輔 D 老師、融合 B 老師、融合 C 老師皆提到：

對有抽離的個案來講的話，讓他在 40 分鐘之內有人關愛、有人支持他、有人互動這樣子，我覺得就是一個滿大的支持。所以我們大部分去的時候，都還滿受孩子歡迎的，有一個人好像是他專屬的那樣子。(D 訪-0318-P10-44~P11-1-2)

我們班上那個情緒障礙的小孩，我跟巡輔老師討論之後我們發現到他可能是因為老二情節，那再加上他構音講話不是很清楚，所以他想表達，別人聽不懂，那他情緒就上來了，…那他就是會針對小朋友、觀察到他為什麼會情緒，那我們討論出來的結論是缺乏關愛，他需要被注意到，所以他會時不時地會把焦點放在他身上，讓他知道他是有被注意到的。(B 訪-0416-P4-27-33)

我覺得心態上，覺得他們可能就是有他們的障礙了，與其你要 focus 在他的障礙，在降低他的一些問題行為，那你倒不如去調整孩子本身的心態和態度，…影響他自己的學習又影響他的同儕。(C 訪-0419-P9-43-44~P10-1-3)

融合並不是說一味的要一般生去包容、去接受、去調整，而是它也是要让特殊生很清楚的知道我是這裡面的一份子，那你要在這裡面當一份子，你一定也要有所付出、有所改變，…所以我會認為融合它就是一種實質上要求的一種平等，而不是說因為你有缺失，所以我們給你比較多的支援，…不是針對大人、而是小孩，因為我知道現在其實大部分都會認為說融合就是老師或家長你要讓孩子融入這個社會，可是我會認為融合它最主要的意念是對於這個孩子他要融入這個社會，他一定有他要做的努力。(C 訪-0419-P18-4-14)

由以上分析可知，個案因為巡輔教師的介入，使其感受到心理層面的支持，在多一份關愛的環境下，調適自己的心態，瞭解自己在群體中的定位。

二、個案人際關係的改善

由於特殊需求個案在部分能力表現上偏弱，除了弱勢能力的加強外，有了適時的引導，增進個案與同儕的互動能力，建立其成功經驗，增加自信，降低個案與同儕的能力差異，提升個案於同儕間的融合狀況，亦能讓同儕看到個案在能力上的正向表現，融合 A 老師、巡輔 D 老師提到：

譬如說這個選擇性緘默症的小孩就會在回家的時候，我就會要全班的小朋友跟他說再見，然後阿嬤也會要求他要揮手跟大家講再見…。他後來在外面，如果有小朋友跑出去跟他說再見，他也會開口跟小朋友說再見。(A 訪-0310-P20-14-18)

就是至少這一週，我看他一次，然後我幫他做一些基本的認知跟手部動作，讓他覺得說，我在上學的時候是有能力的，是我可以做一些事情的。那如果說能力相對比較好的孩子，他也能跟人家對話，懂得人家在做什麼，只是做得不好的話，我就是進班，然後幫助他跟班上融合得更好。那如果說跟小朋友相處上有什麼狀況，也是隨機提供一些策略或是點他一下…。那或者是幫他建立一些成功的經驗，在孩子面前這樣子，也是好的、也是有能力的。(D 訪-0318-P6-23-30)

融合 B 老師認為透過融合教育，看到每一位幼兒的優點，進而培養同理心，除了看見個案的優勢外，融合教育亦對一般幼兒達到互相學習的效果，她說：

我是希望說不要讓他挫折感太大，然後再來就是不要讓他覺得他跟別人不一樣，我是希望盡量讓他覺得他不要跟別人不一樣。(B 訪-0416-P5-5-7)

巡輔老師就會給我們一個還不錯的方法，他就說那利用放學時間，放學回家前 5 分鐘或是 10 分鐘，就是可能跟小朋友玩一個遊戲，就是說我們來看看誰今天表現

很棒，那就是抽籤，譬如說抽到 5 號就是我服務的個案，請小朋友想想看他今天做了什麼事情是很棒的事情，不要讓小孩 focus 在他不好的行為上面，而是去想他哪方面不錯。(B 訪-0416-P7-39-43)

如果你今天沒有透過這個安置的話，你會對這個小孩怎麼這麼皮啊、怎麼講不聽啊，可是當你實際去了解而且跟他輔導一對一過程中你會發現，其實這個小孩真的有一個就是讓人家，應該是也有他的優點，你就會知道如何去看他的優點、怎麼去看待這個小孩。(B 訪-0416-P9-11-14)

我覺得融合教育就是每個孩子他們的優缺點不一樣，那就是互相學習，你說特殊生他們也有他們的優勢能力，他們也有他們比一般幼兒強的地方，那我覺得是互相學習，而且融合教育我覺得有一個很重要的是培養同理心，不管是一般生還是特殊生，我覺得是培養同理心一個非常好的一個模式啦！(B 訪-0416-P9-38-42)

而融合 C 老師也有相同的看法，認為引導同儕瞭解個案的特殊狀況，可以幫助他做些什麼，但是不能一味的縱容他，她說：

我們反而是比較傾向就是很具體的跟孩子說，可能他在理解、他有時候聽不懂老師講的話，所以老師需要講兩次講三次，我們會用這樣的方式讓他知道說，老師做了哪些努力，我們做了什麼樣子的動作，…我們就會很清楚的讓孩子知道說，他就是某個表現的確跟我們不一樣，那我們要做什麼事情，那他有這樣的表現，所以我們做了什麼努力，但是不代表說我們要縱容他。(C 訪-0419-P9-9-16)

融合 A 老師則認為，在融合班的環境下，特殊需求幼兒有了一般生的刺激，會優於安置在特殊班中，再者，同儕的力量亦可以幫助個案有所能力表現，由融合 A 老師的分享可以看出，從家長的要求中去調整策略，來改善個案在家中與在學校的不同行為表現，她說：

我覺得特殊生在融合學習效果會比較好的原因，是因為有一般生的刺激，…比他在特殊班好。…因為在融合班裡面，他們其實是可以被，他們自己有感受到說我可能跟人家不一樣，他會去調整，他自己會從別人的行為當中去自我調整，所以在融合班我覺得是比較適合特殊生。(A 訪-0310-P21-38-42)

就是課堂上他其實是有吸收的，他知道他自己該做什麼，在課堂他不會畫，可是他帶回家就一定會畫。阿嬤就會擔憂說：「為什麼你在學校都不畫？」那我就要去克服讓他在學校嘗試在學校畫。可能因為班上有個同學是他的鄰居，…然後就可能說那你來陪他畫或什麼的這樣子，就是用同儕的力量去幫助他。…就是阿嬤會提出說為什麼他就是都不做，我們可能會思考一些策略去調整，可能這個小朋友本來不在學校畫畫，就想辦法讓他在學校畫畫。…就是家長的回饋，我們可以調整的就是盡量調整試看看。(A 訪-0310-P21-9-21)

除了巡輔教師的指導，身為專業團隊的融合班教師亦會利用時間對個案進行

加強輔導，以提升學習成效，如融合 B 老師利用晨光時間對個案進行一對一的加強，並將學習狀況記錄下來；而融合 C 老師利用團體討論時間，巧妙引導個案發言，以增強個案在語言及認知層面的學習。

我會利用晨間時間，可能一個禮拜會有兩次到三次左右，…就是會針對我們列出來的 IEP，比如說剪紙、精細動作，或者是顏色辨別、或是序列、數字那一些，就是利用教室裡的教具，…會把它紀錄在 IEP 的旁邊，透過個別一對一。(B 訪-0416-P4-24-34)

像語文或認知，我們會盡量在一些團體發表的時候，會故意點孩子上來，有時候是讓孩子自由你舉手發言，那有的時候我們就會故意找個理由…刻意延長他們發表的時間，就是利用他們上來講，可能老師問他答，或者是我們會有預設一些問題，…我們就會問比較多、就會問比較細。(C 訪-0419-P8-15-20)

綜上所述，個案安置於融合班中，融合班教師可引導同儕瞭解個案的特殊狀況，進而培養同理心，並從加強個案弱勢能力的輔導中，降低個案與同儕間的差異，提升其能力表現，讓同儕看到個案正向的能力，以達到較佳的人際關係。

三、個案的學習成效提升

因為每年教育局皆有一筆專款經費，提供巡輔教師添購教具或汰舊換新，讓巡輔教師得以善用教具，以提升服務品質及個案學習成效，若融合班教師認為個案有需要，亦能徵求讓教具留在班級中以便讓個案增加操作機會，或是巡輔教師運用教室內既有的教具來引導融合班教師對個案進行教學，巡輔 D 老師說：

我們某一個輔導主任開始，我們就開始專款專用。從那一次開始，我就覺得我們教學方便、便利很多。一年一年增加教具類別以後，我們就覺得說，幾乎就是目前來講，都可以找得到東西讓孩子去學。(D 訪-0318-P8-29-32)

再者，巡輔 D 教師指導個案學習使用湯匙的用餐能力，該融合班教師拍攝成影片並在校操練，最終得到正面成效，還將影片給家長看，可看出經由巡迴輔導，讓個案從不會到成功的歷程。

就像我曾輔導一個小朋友是什麼都不會，…然後老師也不知道該怎麼辦，我就說你可以怎麼做，就教老師做，老師說：「我可以拍影片嗎？」我說：「可以，你可以拍！」我就是這樣教他吃飯，怎麼把湯匙放到嘴巴裡，然後怎麼退除這樣子，然後老師拍回去就照做，也拍影片給家長看，家長看到就哭了，就說：「他會拿湯匙喔。」…

那這個孩子就從吃飯開始學。(D 訪-0318-P11-10-16)

從融合 B 老師所提供的期末 IEP 會議紀錄文件資料：

討論事項：

2 每一領域的學年與學期目標是否順利通過？

該生之學習目標是與巡輔楊老師共同討論下設計適性化的 IEP, 所以該生的學年與學期目標大致能通過, 在園所的融合環境中, 與家庭教育方面雙管齊下來補救該生的弱勢能力, 期待該生的各項能力可以儘快趕上一般幼兒的能力水準。

3 每一領域配合教育目標之各項教學活動皆能有效帶動幼兒學習？

專為該生設計的教育目標皆配合各項教學活動有計畫的進行, 如這學期有運動會大會舞表演、聖誕節的活動, 從團體活動及日常上課中看到該生其語言溝通、認知學習及與老師間的默契都有進步, 該生也樂於上學並能與其它幼兒一起活動、一起上課, 雖然上課還是容易分心, 但對課程的參與能力也變為更主動。

5. 各領域評量方法及標準皆切合幼兒學習能力等方面進行檢討。

這學期所設計各領域的評量方法及標準看到該生大都能順利通過評量, 且對於戶外體能課及體能的課程較有興趣, 儘量以其優勢能力來啟發潛能發展。

(B 文-IEP-20171228)

文件中所記錄討論事項的第 2 點、第 3 點及第 5 點得知, 在園方與家庭教育雙管齊下的補救個案弱勢能力的模式下, 個案的學習目標在 IEP 適性化的指導過程中大致能通過, 並且個案對課程的參與能力也變為更主動, 而教師採以個案之優勢能力來啟發潛能發展, 期待個案能力能盡快達一般能力水準。

又, 從融合 C 老師所提供文件資料的期末 IEP 會議紀錄中, 第 4 頁之個案認知能力學期目標的實施過程評量結果, 可看出個案學期目標 1-1、1-2 及 2-2 在期中評量時是未達標準的, 但在教師持續努力下, 個案於期末評量時, 結果皆以通過表示, 可見有巡迴輔導的介入, 可提升個案的弱勢能力, 並達到期初設定 IEP 學習目標所需達的標準。

※學年及學期目標 (預定) 期初依個案迫切需求及重要性預估教學目標及起訖時間，如有修改請填修正表。
格式不夠時，請自行增格。

學年(長期)目標	學期(短期)目標	時間		評量 方式	執行評量				教學 者
		起	迄		第一次		第二次		
					日期	結果	日期	結果	
1. 練習序列能力。	1-1 角落時間，經由口頭引導，可以一邊說出排列組合之順序一邊依序完成序列作品，五次中達到四次。	106. 08. 30	106. 01. 19	DE	106 .11 .06	△ (2 個○ 3個 提示)	107 .01 .08	○	abc
	1-2 角落時間，可以依照鑽洞順序完成練習，五次中達到四次。	106. 08. 30	106. 01. 19	DE	106 .11 .21	△	107 .01 .08	○	abc
2. 促進依照變項排序的能力。	2-1 角落時間，可以將單位積木依照大小、長度排序，五次中達到四次。	106. 08. 30	106. 01. 19	DE	106 .11 .01	○	107 .01 .08	○	abc
	2-2 團體討論時間，經由可以將不同造型的衣飾配件依照尺寸大小依照順序排列，五次中達到四次。	106. 08. 30	106. 01. 19	DE	106 .10 .24	△	107 .01 .08	○	abc

◎評量方式請填代號：A 紙筆、B 問答、C 指認、D 觀察、E 實作、F 其他 (請註明)。
◎教學結果請填代號：×現階段不適合、○通過、△繼續。
◎教學者：a:導師 b:家長 c:巡輔教師

(C 文-IEP-20180122)

在個案學習成效的部分，參照融合班教師提供的會議記錄與評量結果，以及教師善用教具以增加個案操練機會，加上融合班教師複製巡輔教師的指導技巧…等，可協助個案達到預期的學習成效。

從以上資料分析中得知，巡迴輔導的介入有助於特殊需求幼兒在心理層面得到愛與支持，提升人際關係，使其在學習上較能有所依賴，而專業團隊成員了解個案的學習能力與限制障礙，得以對個案進行最適切的教學活動，並善用特教經費所購買的教具，符應不同特殊類型個案的需求，以豐富教學課程、增加個案操練機會，皆為巡迴輔導運行的成效。

第三節 臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導之困境與挑戰

根據問卷回收之統計結果，臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導之困境與挑戰如下表 4-1。

表 4-1

實施巡迴輔導之困境與挑戰統計結果

困擾因素	統計結果	總次數
課務繁忙，分身乏術	A2，B1，C2，D3，F1	5
巡迴輔導時間太少	A3，C1，E2	3
教師人力不足	B2，F3	2
專業團隊討論時間不足	B3，E3	2
執行 IEP 有困難	D2，E1	2
缺乏行政體系支援	F2	1
特殊障礙程度	A1	1
缺乏相關教具或輔具資源	C3	1
教師素養、接受程度	D1	1

說明：「統計結果」之欄位，「A2」表示受訪者 A 將該項目排序為第 2 困擾者、「B1」則表示受訪者 B 將該項目排序為第 1 困擾者，以此類推。

由表 4-1 可看出，6 位研究參與者有 5 位受訪者認為「課務繁忙，分身乏術」為個人排序前三項之困擾因素，其次為 3 位受訪者選擇的困擾因素是「巡迴輔導時間太少」，而「教師人力不足」、「專業團隊討論時間不足」、「執行 IEP 有困難」各有 2 位受訪者排序為前三項之困擾因素。

參考問卷統計結果及訪談逐字稿，得知現場執行特殊教育巡迴輔導時，會面臨教學困境與挑戰，包含有限的輔導次數與時間、師生比重偏高、教師課務繁忙而分身乏術、幼兒園提供的輔導空間欠佳、教師的心態與專業素養不佳、及團隊成員間的合作關係，其分述說明如下：

一、特殊教育巡迴輔導的次數與時間不足

(一) 造成對個案無法進行全面性的觀察與輔導

根據《臺中市身心障礙巡迴輔導教師服務實施要點》(臺中市政府教育局，2012)規定，道出巡輔教師須協助配合輔導身心障礙學生及全市巡迴輔導相關工作，因此，巡輔教師會因為教育局的公差而影響課程，像是每年必須進行的大班生屆齡心評訪視，巡輔教師就必須到需訪視之個案的學校進行評估，又或是碰到

個案請假或園方活動，讓原先已經節數不多的課程受到影響，巡輔 D 老師、巡輔 E 老師、巡輔 F 老師和融合 A 老師皆提到：

因為你從教育局的角度來看，我們算是他的人力，所以像我前陣子跑屆齡心評訪視，都是我們跑的，我們就會被他抽去用，請公假就沒有辦法跑巡迴輔導的課，所以我們那時候大概三個禮拜左右吧，都沒有進班。(D 訪-0318-P5-25-28)

我覺得有可能就是我們中間中斷，所以我沒有辦法持續去提醒，因為我們去做一些特教科那邊的工作。(E 訪-0222-P17-8-10)

我們除了要做教學，然後看 IEP，我們要審 IEP，然後還要做入小一的鑑定安置心評人員，還有入幼托的心評人員，所以有些時候這些事物下來的話，可能一整週都沒有辦法上課，因為我們就會請公假去執行這些業務。(F 訪-0411-P12-3-5)

之前會提到說巡輔時間太少，是因為巡輔老師雖然是隔週來一次，但是好像有時候可能會因為某些狀況，他那一次就沒來。譬如說我們特殊生請假或者是我們剛好校外教學或是什麼的，…就會覺得這學期好像我們巡輔的時間就變很少。因為剛好都碰到活動…。(A 訪-0310-P25-15-19)

基於輔導節數的限制，特教巡輔教師無法再提供個案更充裕的時間，融合 C 老師與巡輔 E 老師皆指出：

我覺得就是進來輔導的時間長短有它的限制，然後次數也是有差。(C 訪-0419-P16-5-6)

那時間的部分其實是一個機制，真的也沒有辦法，我想要給你多一點的時間我自己也沒辦法，…這樣人家就規定死死的。(E 訪-0318-P23-39-41)

又，在固定的輔導時間中，巡輔教師看到個案學習的層面會被受限，若能延長輔導時間，則較有機會同時看到個案動態與靜態的表現，便能更全面性的提供可行性的策略。巡輔 D 老師認為：

看一個孩子可能看一個多小時，甚至兩個小時我都在看同一個孩子，我看到的東西會比較多面一點。因為我可能跨了比較多堂課，…我看到動態跟靜態的，所以我看到的東西是比較全面性的。我現在受節數的限制，一節課是 40 分鐘，那我可能要趕堂，所以我只看到固定的某一節課，我永遠看到他在畫畫，永遠看到他在團討，所以我們看到的東西就是有限的。(D 訪-0318-P12-5-10)

也許每個人分配到的時間再多一點，然後我們可以分配他們的人再少一點，那我們當然可以給每個孩子分配到的時間就多了。…當然一多的話也許看到得更整體、更

全面，提供的策略就可以可行性就更高了。(D 訪-0318-P12-25-27)

巡輔 F 老師還提到，節數的不足會出現超堂的狀況，但只能自行吸收工作量，她說：

我們一週就是十六堂，…那我們就是下去排，那其實有些時候我們也都是超堂，超堂就超堂啊，…我們就一樣記錄，就只是超堂而已，超堂也沒有人會管你。(F 訪-0411-P12-28-32)

(二) 巡輔教師無法與融合班教師充分溝通

基於服務時間的限制，也間接影響巡輔教師與融合班教師的溝通時間，融合

B 老師覺得：

針對跟巡輔老師，像剛剛也有講都只有針對上課前幾分鐘、下課前幾分鐘，可是其實很多事情是必需要很詳細的講那個事情發生的前因後果，可是短短時間內其實是講不清楚的，那有時候可能就是處理方式，巡輔老師想要給我們意見，可是他又迫於時間壓力，他要跑下一攤。(B 訪-0416-P10-20-24)

就是我搭班指導的那個小孩，他的情緒狀況，我覺得就是必須要花很多時間去描述他情緒上來的原因，然後他怎麼發現，那最後是怎麼處理的，我覺得這是比較花蠻多時間，所以可能你說 10 分鐘、15 分鐘應該都是跑不掉的。(B 訪-0416-P11-23-25)

綜上所述，受限於巡迴輔導次數及時間限制，導致巡輔教師無法全面性的觀察個案學習狀況，並且影響巡輔教師與融合班教師面談的溝通品質，由此可知，若能有充足的巡迴輔導次數及時間，將能改善其缺漏，將影響降至最少。此研究結果與涂淑真(2008)之研究認為個案輔導節數太少、及許玉樹(2012)之研究認為合作時間不充分，之結果相同。

二、巡輔教師負責之個案數過多，師生比偏高，影響個案輔導品質

巡輔教師承接的個案人數太多，甚至沒有上限，誠如巡輔 F 老師提到：「教師人力不足其實就是變成造成學生會比較多。(F 訪-0411-P12-25-26)」，在節數固定但個案數多的狀況下，必須犧牲能力相對穩定的個案，亦或是學期中的新增個案，也會提高師生比，若能降低師生比，輔導成效則有機會提升，如巡輔 D 老師、巡輔 E 老師提到：

我覺得還是希望說，我們能夠再縮小那個師生比的話，我們才會看到更好的教學，孩子的學習效果提升了，我們才會覺得說好像有那麼一點成效出來的感覺。(D 訪-0318-P11-38-40)

譬如說我今天學生個案人數太多的情況下，會覺得說真的跑不來。然後會放掉一些覺得能力相對好一些的孩子，但是你放掉他，他就真的 OK 嗎？…本來看起來相對穩定的孩子，你不能保證他就是一直都穩定了，所以你出現這樣的難題的時候，真的會比較困擾。因為你覺得他穩定了，然後你放他，可是老師又來跟你求救了。(D 訪-0318-P8-4-9)

因為目前我的個案，我這學期又多兩個…我原本是 26，這學期又變 28 個。那你看我 28 個，我如果分在 16 節我要怎麼分？變成一個人不到 0.5，所以就有人是一個月一節的。或是說有的人是共用時段的，就是假設這個班級有 2 個孩子，它可能就要共用時段。…或是說我就要犧牲那個程度好的老師，我就是可能三個禮拜，默默的三個禮拜來一次。(E 訪-0222-P22-12-18)

而身為融合班教師的融合 C 老師也對特殊教育巡迴輔導的師生比表達她的看法，她認為個案人數多的時候，會影響教學品質或是必須犧牲自己的私人時間，而巡輔教師依照個案的障礙程度來進行排課，亦有為難之處，甚至提到高師生比對巡輔教師來說，相對也增加服務對象，她說：

我比較有問題的其實是巡輔的師生比，當巡輔老師被眾多特殊生瓜分的時候，其實相對的他的品質就一定會受影響，那他品質要不受影響就是要更犧牲他自己私人的時間，可是相對的當他去顧好一個學生的品質，相對的他就會去降低另一個孩子的品質。(C 訪-0419-P11-10-13)

我會認為說像巡輔老師他們有他們的自主權，可以決定說這個孩子我覺得他的能力比較好，所以我給他兩個禮拜一次的課，那個孩子能力不好，所以我希望是一個禮拜兩次或是一個禮拜一次，可是相對的他們有必須接受的學生人數，所以就變成在評估上面，因為比如 B 比 A 更需要，那麼他就只能先顧 B，那 A 反正 A 比較不需要，那 A 以後再慢慢處理，然後如果說今天過了一個學期，C 進來了，C 又比 B 更需要，那麼他就要把時間再瓜給 C，所以 B 又會減少，所以這個他們也很為難。(C 訪-0419-P11-18-25)

我覺得因為巡輔老師他面對的孩子他就是已經有特殊需求，那今天你是巡迴的，所以他要服務、他要支援的不是只有這個學生，他也要協助老師來支援這個孩子，所以說實話，你說假設他一個人接三個學生，即使都是幼兒園的話來講，他面對的不是一比三，他面對的是一比三再加上六個老師，是一比九，那你再加上家長，那再加上家長雙親，他的對象是四倍，所以變成說我會覺得巡輔部分的師生比真的太高。(C 訪-0419-P11-28-34)

此外，巡輔 E 老師認為個案人數會增加的原因，可能和相關單位的推動及

教師的認知有關，她覺得：

一方面我覺得個案多的原因有好幾種，一種是老師對巡迴輔導的接受度越來越大，所以他們願意提報，…他們會覺得巡迴輔導是有幫助的，所以我一定要把那個孩子推出來作巡迴輔導。第二個就是教育局他們有在推動，像是我們在做初篩跟複篩，然後還有就是我們衛生所有在推，…很多單位都有在推早療，所以就是我們的學生數就會一年比一年還要多。雖然我們服務的範圍從三個區域變成一個區域，但是我們的個案數，就是每年還是再上升。(E 訪-0222-P22-19-25)

研究結果發現，在相關單位的推動及宣導下，特殊教育巡迴輔導的接受度提高，導致巡輔教師人手不足又個案人數增加的高師生比狀態，造成巡輔教師的工作負擔增加，甚至出現必須犧牲程度較輕微的個案輔導時數，而影響個案輔導的品質。換言之，若能有充足的巡輔教師人力，控管每位巡輔教師輔導的個案人數，則改善個案的輔導品質，亦能降低巡輔教師的工作負擔。綜所上述，本研究巡輔教師人手不足又個案人數增加的高師生比狀態，造成巡輔教師的工作負擔增加，甚至出現必須犧牲程度較輕微的個案輔導時數，而影響個案輔導的品質。本研究結果發現與涂淑真(2008)、黃惠萍(2007)研究結果一致，特教巡輔工作會因人力不足而影響服務的結果。

三、融合班教師課務繁忙，分身乏術

融合班教師有其他一般幼兒需要照護，即使知道該如何做才能幫助到特殊需求幼兒，但有時真的分身乏術，巡輔教師僅能提供策略，方便融合班教師執行，但也牽扯到教師本身的想法與做法，因此配合意願受到限制，巡輔 D 老師及巡輔 E 老師皆提到：

有時候有些學校它的課程型態給老師很多該上的課，所以他(融合班教師)得照著那個每日必上的課走，他沒有辦法停下來等孩子，那你也知道我們很多特殊生動作就是慢，…你可能給了他一個指令，他可能要等一下下才能消化跟接收，…可是等他提起筆來的時候，對不起要收了。所以你就變成說你也沒辦法，那(融合班)老師也沒辦法再額外指導他。那願意給他時間可能就是真的很有限，所以變成這個孩子好像每天都快要有學習了，就沒有了！(D 訪-0318-P15-13-19)

像我們知道說在帶一個班級裡面，可以做到哪些事情，比較切實際一點，因為我們會考量到老師有很多的難處，他有時候真的分不開身去做那些事情，雖然說是對特殊生好的，有時候真的沒有辦法。所以我後來提供策略都是給你一個方向，但是你

要想你可以做到的是什麼？你不是照著我說的走，不可能，因為我講的這個東西是真的對特殊生好的，可是你不可能完全照這個策略走，因為你有你自己的想法和做法。你有你自己的個性在，不可能依樣畫葫蘆完全照我的方式走。(D 訪-0318-P2-1-6)

那有時候期中的時候我們會檢討 IEP，那就會發現說，那個 IEP 好像都供在神桌一樣。…但是我們自己會比較希望是老師是將 IEP 融在班上的課程裡，…但是我還是可以看到老師的用心，因為如果不用心，他(融合班教師)可能連做都不做。(E 訪-0222-P10-33-44)

如果只有在我那個時間點去他(個案)才做，他的練習度真的不夠。…我一直跟老師宣導說，如果都只有靠巡輔，其實孩子不會進步。…那我覺得很用心的老師，就是除了我提供的部分以外，他們其實還會再去想說，我還要再去訓練他什麼。…其實應該是說，我們就是 M 型社會，很積極的就很積極。(E 訪-0222-P17-12-20)

然而，對於巡輔教師給予融合班教師的指導方式或教具，也需要融合班教師付出心力與時間，若遇到教師因課務繁忙而分身乏術，無法配合，則輔導成效不彰，巡輔 D 老師和融合 A 老師認為：

那次要執行的效果並不好，因為(融合班)老師沒有時間盯著那個孩子做，老師把教具丟給他，可是那個孩子不做，然後就回家了，所以老師沒有辦法盯著他操作教具。…就是執行者都不在我身上，所以我後來也覺得說，最好是那個老師自己願意，不要再我一直說，給他什麼給他什麼。(D 訪-0318-P8-42-44~P9-1-4)

因為你忙的時候就沒有辦法去實行巡輔老師的建議，有時候巡輔老師給你很多建議，你也知道那個建議很好，可是課務繁忙…，你就會覺得應該要做到 80 分，可是頂多只有 5、60 分…。(A 訪-0310-P26-1-7)

對融合班教師而言，個案數和特殊性亦會影響教師的負擔，其中融合 C 老師認為幼兒園法規規定的師生比仍算偏高，即使班上有特殊需求幼兒可以減免招收的一般幼兒，但若是個案的特殊障礙類別較棘手或對一般幼兒造成影響，則對教師而言負擔相對增加，她說：

幼兒園其實基本上師生比個人覺得又太高，1 比 15 太高，然後你又特殊生能夠抵免的人數其實就是有限。…然後我們的障礙類別統稱是多重障礙，就是發展遲緩，…如果今天進來的是一個連教室門都還沒進來就開始跑，…其實這種狀況在孩子沒有建立常規之前，就是 1 比 1，那等於是另外一個老師他要面對的是二十幾個小孩，所以我覺得是看孩子的狀況。(C 訪-0419-P2-19-27)

教育局設計的個別化教育計畫內容，一旦有修改就要進行研習課程，為的是要幫助使用的教師可以靈活運用，但內容的複雜及觀念的標準，可能會讓實施的

融合班教師覺得繁瑣，覺得有太多業務需要處理，因而在配合度上受到影響。

我們自己開了好多次的，所謂的研習課程，我們就問了很多、澄清很多事情。因為我們自己得懂了，我們才能教。我們自己都嗯…好像是這樣，好像是這樣，那我怎麼教普通班老師寫？所以我們那時候剛開始在推這個 IEP 的時候，我們也是做了很多價值澄清的動作。(D 訪-0318-P2-35-38)

我真的深深的這麼覺得，你應該把那件事情弄得簡單、明瞭，然後讓大家不要害怕，想到特教就煩。因為特教的業務多的，繁瑣這樣子，為了配合教育部，為了配合誰，然後搞了一些有的沒有的，就覺得這是一件很煩的事情。
(D 訪-0318-P2-43-44~P3-1-2)

由此可知，在融合班的型態中，融合班教師需同時顧及特殊需求幼兒及一般幼兒，若再加上障礙類別的特殊性或特殊教育相關業務的繁瑣…等，造成融合班教師分身乏術，無法再挪出心力與時間為特殊需求幼兒加強輔導，亦會影響巡迴輔導之成效。

四、幼兒園無法提供適切的個案輔導教學空間

依《臺中市身心障礙巡迴輔導教師服務實施要點》(臺中市政府教育局,2012)第 16 條規定，接受輔導教師服務之學校應協助提供輔導教師固定上課教室，然而受限於園所教學空間與設備有限，若巡輔教師是抽離個案進行輔導時，沒有適當的上課環境，導致巡輔教師及個案僅能屈服於現況硬體設備的限制，如同融合 C 老師、巡輔 D 老師、巡輔 F 老師所言：

我們抽離都會用教具室，可是教具室的誘因真的很多，…其實這類的東西都會讓孩子很分心，…然後變成說有時候會很明顯的就是可能巡輔老師在事後的回饋或者是我們跟去上課就會覺得真的很不專心…。可是相對像我之前一個學校，我們就用布把它遮起來，可是就變的空間很狹窄，…對孩子的壓迫感會更深，…對孩子來講他沒有辦法感受到，他就是覺得擠在這裡、窩在這裡，所以我覺得可能一方面也是學校的資源太少，可能教室不足或者是沒有合適的或是獨立的空間。(C 訪-0419-P10-8-20)

有時候也是一個困擾的地方，因為幾乎沒有好的地點。像我會有可能在辦公室，就是坐那個高椅子、高桌子。我還好，那小朋友可能就是兩隻腳晃啊晃，手要抬得比較高一點，…有的幼兒園如果有圖書室的，我就會在那個圖書室，大概就是這樣，辦公室或圖書室，再沒有的就沒辦法。(D 訪-0318-P7-16-21)

他們自己會安排一個空間，可是有些時候環境好壞就很難說，我曾經還在倉庫過

呢，…有些時候真的不是很好，有些時候就像白天是剛好早上上課的話，太陽曬得要死，因為園所也不見得真的就有冷氣吹，可能剛好電風扇也壞掉，就是大家一起熱，…那真的沒辦法，就是他給你什麼地點，你就是在什麼地點。(F 訪-0411-P6-19-23)

依據受訪者的陳述，曾在不適切的上課環境下進行輔導，導致視覺上的壓迫感、個案坐姿不佳…等環境因素干擾，若有較佳的教學空間，將能減緩環境的外在因素限制，而讓個案及巡輔教師在舒適的環境下進行輔導。

五、教師的心態及特殊教育專業素質挑戰巡迴輔導工作的品質

若融合班教師對個案的態度是消極的、不用心的，執行力也不佳，則會侷限個案進步的成效，融合 A 老師、巡輔 D 老師認為：

可是老師並沒有去用心去了解每一種特殊生他的狀況，所以他用他的主見去看那個孩子的時候，…就會變成兩個老師沒有共識。…共識不同的時候，那個處理的方式就沒有辦法有默契。(A 訪-0310-P6-27-31)

帶班老師對於特殊教育的品質一定也有差！就是他對特殊教育的認知，對於特殊生的認知，還有對於他的輔導策略，就是他的教育策略，融合教育的方式，專業度也有差，一定都有差！(A 訪-0310-P23-3-5)

我覺得其實關鍵者還是在班級老師身上，他能不能去關心這個孩子、觀察這個孩子。如果他能關心跟觀察孩子，我覺得我使力的點很輕，效果就很好，他就可以知道說我還可以給他什麼。那他自己就會有很多很多想法出來，如果說這個老師他的心門是關起來的，我怎麼說、我說很多、他一直問我，可是他心門是關閉的，他就會覺得說，不可能、他做不到、沒辦法、他可能不適合在我們這個班。(D 訪-0318-P10-8-12)

相對的，巡輔教師的心態，也會影響巡迴輔導的品質，融合 A 老師覺得：

我覺得他對他自己的角色也很模糊，又是代課老師又是巡輔老師，…巡輔老師要去跟融合班的老師做磨合…，他們也是需要一點時間…。所以他的方式就會讓你覺得說，模糊、中立，然後好像不要去踩到別人的線這樣就好了。…我覺得跟他是代課老師有很大的原因！…這個代課老師可能覺得我只是來代課一年…。我覺得是可能跟老師的心態有關…。(A 訪-0310-P19-8-25)

我覺得不是代理的問題，應該還是老師他個人工作認知的問題。因為有些代理老師也是不錯啊！…我覺得這好像是一種運氣，有時候就覺得這巡輔老師很不錯，然後對我們有很多的幫助。(A 訪-0310-P23-19-23)

巡輔教師或融合班教師的專業素質，亦會影響實施特殊教育巡迴輔導的品

質，融合 A 老師和巡輔 E 老師提到：

這個代課(巡輔)老師我也不知道他的背景，可是他的狀況就差滿多的，他整個就是由我們老師自己決定怎麼做就怎麼做，IEP 我們自己寫…。然後進班之後呢，他也沒有太多建言。然後譬如說他對我們過動的那個學生，他進班，他就會覺得他很不 ok、他做不好，怎樣怎樣的。然後我們兩個老師都會覺得說，因為他比我們剛帶的時候真的好很多了，我們有感受到他的進步，可是他看到還是他不 ok 的狀況。然後我們就會覺得說，…那就好像覺得不夠專業吧！(A 訪-0310-P5-33-39)

有些巡輔老師都會有一種感覺就是都看到片面狀況做孩子的那個，然後你會覺得說他只是針對他看到的情況做狀況分析，可是我們可能更全面性的，然後你會覺得不適用。…就會覺得巡輔老師的策略有時候就是會參考，但是你不主動提問，…我會去看老師給我感覺說，你的專業度夠不夠，如果我覺得老師你給我感覺你的專業度夠，我就會主動詢問。(A 訪-0310-P15-28-33)

要看班級老師的能力，像假設說我在○○區服務的一些學校，(融合班)老師他的幼教概念也沒有很好，他們可能是早期公托體系的老師，背景不是幼教背景，甚至雖然說他教很多年，然後可以觀察到說，糟糕他對幼教發展其實也是很模稜兩可，他變成說他從頭到尾都是一個經驗。…我服務○○的老師，雖然說他們年資很短，但是他們可以用很多的經驗去服務一個孩子，他們會去嘗試很多種方式。可是就是說比較傳統的老師，他就是用一種方式去服務他的很多的孩子，…所以他會覺得窒礙難行。(E 訪-0222-P3-26-34)

就是(融合班)老師程度比較不好的時候，…他就是光做他的幼教工作他就很累，…他連幼教工作都做不好的時候，他怎麼做特幼？因為，其實我們會變成一個特殊幼兒就是因為我們奠基在普通幼兒的之下或之上，他才會是特殊的。你要有穩定的幼教的基礎，可是他們會覺得說，我就沒有特教專業啊！…我心裡就會覺得，那你的幼教專業在哪裡？…很多跟老師本身的特質都有關係。(E 訪-0222-P23-3-15)

特殊教育巡迴輔導的介入，讓心態有所偏頗的融合班教師，會有將特殊教育領域切割進行的狀況，或是無形間讓融合班教師產生壓力，巡輔 E 老師提到：

當然我覺得這樣子上課，巡輔老師相對很輕鬆，…但是(融合班)老師也不聽我們講說我今天上什麼…，一方面沒時間討論，一方面他也覺得那是你的工作，不要告訴我。(E 訪-0222-P8-11-14)

假設說這個孩子重點在粗大動作領域，我就會特別跟老師約粗大動作的時間進去看。然後我會請老師看一下說，他那個目標到底有沒有在執行，還是有沒有在通過。…我後來比較沒有這樣子做，比較隨機去看孩子的能力，因為我發現，後來老師都會特別的演一堂課給我看，…因為他們會有壓力！(E 訪-0222-P11-23-28)

綜上所述，融合班教師與巡輔教師的心態及專業素養，會間接影響彼此間的默契與共識，甚至造成融合教育認知的偏頗，而將特殊教育與幼兒教育分開看

待，如此一來，讓巡迴輔導的推動受到阻礙。如同黃惠萍(2007)、涂淑真(2008)、及許玉樹(2012)研究指出，教師專業知能不足是巡迴輔導服務時面臨的困境，根據上述資料分析結果，融合班教師與巡輔教師的心態及專業素養，會間接影響彼此間的默契與共識，甚至造成融合教育認知的偏頗，而將特殊教育與幼兒教育分開看待，如此一來，讓巡迴輔導的推動受到阻礙。

六、團隊成員間的配合度挑戰巡迴輔導工作之成效

基於特殊教育巡迴輔導為團隊性質的體制，包含巡輔教師、融合班教師、個案家長、校外專業團隊…等成員，彼此間若能互相配合、維持良好的溝通橋樑，其個案能力可相對提升，像是巡輔 D 老師提到與融合班教師間的互相配合，她說：

就是都要先看幼兒本身的能力是什麼。那看他能夠做到什麼，然後再看老師他們的，有沒有他們比較特別的課程安排，然後怎麼去能夠互相融合這樣子。(D 訪-0318-P2-29-30)

除了融合班教師的配合外，家長的高度配合亦能提升個案的學習品質，使個案增加操作經驗，而非受限於特殊教育巡迴輔導的時段才進行弱勢能力的加強，亦能看出個案進步的成效。融合 A 老師、融合 C 老師、巡輔 D 老師、巡輔 F 老師分享：

選擇性緘默症這個，對阿嬤來講比較擔心，所以她(阿嬤)會很想知道說怎麼辦？怎麼幫助他(個案)？她配合度也很高，只要巡輔老師或老師跟她建議怎麼做，她都會去配合。(A 訪-0310- P15-18-20)

他(巡輔教師)希望透過他上課的一個示範，讓家長在家裡也可以用這樣的方式去進行，我們語言的那個小孩他之前也是，就是家長也有跟著(巡輔)老師去上課，然後他(家長)回家試，我們覺得這個區塊成效還不錯，…至少在他(個案)語言跟問題理解能力上面是的確有進步。…讓他們在家裡有一次練習，而不是說學校做我們的練習，然後回家就打回原形。(C 訪-0419- P5-21-27)

我一直覺得影響一個小朋友的是那種合作關係，真的會給孩子帶來很大的學習展化，就是大家互信跟合作。…就像有一個小朋友他在空間跟組合上有很大的問題，(融合班)老師就拍了我給他上課用的教具，…他媽媽就去買了很像的教具讓他回去玩。你知道我只有隔兩個禮拜去看他，那個孩子就會了！所以我就覺得很厲害，就是只要合作，…他多了複習的經驗、重覆的經驗，也許精熟之下，這個孩子就 ok

了。(D 訪-0318-P16-44~P17-1-9)

我們就會發現，積極的家長就這兩種，一種雖然我沒有常去復健，可是我在家裡一直在教他。有一種是把責任推給外面的，他用購買式的方式來呈現他的積極，…這個時段他買這個方案來凸顯自己的積極度…。可是你會發現有一些，他可能上不起那一種自費課程的家長，他回家就是土法煉鋼一直做一直做，…土法煉鋼他們有技巧，…孩子他就是也是會進步，就是看家長不一樣的積極度。(E 訪-0222-P18-31-38)

此外，巡輔 F 老師亦認同家長與教師的配合度會影響個案學習成效，她說：

「像那個家長他是屬於配合，而且老師也是很認真，那孩子明顯就是進步很多。(F 訪-0411-P9-13-14)」，並且認為在團隊交流的過程中，可以互相增進教學策略：

可能你透過交談的過程當中，你會發現(融合班)老師又有哪些方式，或者入班觀察的時候，然後我也會提供他們很多的方式，(融合班)老師說：「對耶~可以這樣子來玩」。(F 訪-0411-P9-7-9)

相對之下，若個案家長的配合度低，或是家長因為無法看到立即性的成效，因而對特殊教育巡迴輔導制度不支持，亦會成為影響個案進步的原因，巡輔 F 老師及巡輔 D 老師提到：

我會很直白說，學校他們一定會有一定的時間融合，老師也一定會配合，…因為其實現在是雙薪家庭，說實在晚上回到家，家長可能不見得一直會去想這麼多，…除非就是假日的時候，那或者我會教他們一些技巧，那就看他們會不會很自然變成一種習慣去用在生活當中。…真的還是要看家長的配合度，因為有的孩子像有智能障礙的，我雖然盡量每個禮拜排給他，…可是問題是，頻率這麼高的情況之下，他一定會有效果嗎？不一定，你要看家長。(F 訪-0411-P9-18-27)

我們去就是提供一個技巧，然後時間性說實在我們也不到一小時，我們還要包含諮詢，…所以我今天為什麼會主動額外去做，因為你要去 LINE，你要去傳照片，這些都蠻花時間的，…就是希望如果他們能夠配合度高的話，成效就會出來，因為我這邊我有盡力在做了，我把我做的告訴你了。(F 訪-0411-P11-1-6)

那你就是看家長的配合度，還有就是說有些時候治療師那邊，因為我也會想要把訊息給家長，家長願意拿給治療師看，那當然那邊就是可以做一個結合，那我也去問家長治療師上了什麼，因為有的家長甚至「欸~我也不知道」，所以我都會跟家長說，你去的時候你要請治療師至少留五分鐘跟你作諮詢，你要知道你的孩子上了什麼東西，你回去你要怎麼複習，我都一直在跟家長講這一塊，…我說送進去你要知道孩子學些什麼東西。(F 訪-0411-P12-11-16)

幼兒本身，真的障礙比較大的話，而且他這個是兩年，第二年才看到效果，才看到他學習。…要拉長輔導時間！如果家長沒有耐心，家長也急著看成效的時候，他可能就離遠了，會覺得說我這個孩子在這個學校都學不到東西，巡輔老師來也沒有

用。(D 訪-0318-P15-7-11)

而由融合班教師的角度來說，在特殊教育巡迴輔導的制度下，巡輔教師和融合教師的合作，無形間成為一種功效力，可督促融合班教師要積極的指導個案，亦為一種動力，驅使自己在疲憊之餘，還是必須花心力進行融合教育，融合 C 老師認為：

因為巡輔老師的介入，會讓孩子很清楚的知道說我們要做怎樣子的協助，然後做怎樣子的包容。(C 訪-0419-P17-7-9)

我覺得因為有巡輔老師的介入，所以他(巡輔教師)其實算是一個功效力的一個介入，所以其實他會 push(融合班)老師有對這個孩子有一個基本的訓練或練習，有基本的關注跟基本的調整，因為畢竟孩子他會需要可能跟其他孩子有不一樣的調整跟教學，那因為有巡輔老師的介入，其實我們會、在怎麼累，都會有一個動力 push 說不行我一定要做，所以不至於讓這個孩子只是單純的被放進來，然後頂著一個特殊生，然後在那裡搖搖晃晃、懵懵懂懂的過日子。(C 訪-0419-P15-23-29)

它是一個公信力的介入，然後相對的我覺得這個身份有些人會覺得它可能是一個標籤，我覺得的確它會是一個標籤，但是不是說我們要歧視他，只是它也在提醒家長跟老師，…我們就是要提供給他相關的協助，…因為他就是這一邊有狀況，那我們當然就是這邊要去幫他做一些支援。(C 訪-0419-P16-24-29)

在團隊成員間的溝通交流之下，能進一步增進自己對這份工作的認知，提醒對方未察覺的部分，進而調整、改善，更為一種契機要求自己再提升對個案的目標，誠如融合 A 老師分享：

我覺得說家長主動提出他所擔憂的問題，然後因為我們幼教工作就是，我們有那麼多小孩，有時候他的問題我們也會忽略掉，可是家長特別提出來的時候，會讓我去思考怎麼去處理、調整，就是提醒啦！因為有時候我們就會覺得，他就乖乖的都會坐好，不影響課程，你也不會特別去注意再思考要怎麼幫助他。因為阿嬪會提出他的問題的時候，你就會去思考說我要怎麼去調整。那巡輔老師來可能是同樣，他覺得他這個部分可能進步了，他可能也會提出一些建議。(A 訪-0310-P20-44~P21-1-6)

巡輔老師他之所以巡輔，就是因為他去幫助安插在普通班的特殊生啊！他對融合教育的幫助，…就是巡輔老師用他的專業給老師策略一定是有幫助的。或許站在他一個局外人的角色來看，也是給他一個刺激啦。…那對老師來講，或許就是給老師一個刺激說，你給他的目標可以再提升，再要求一點…。(A 訪-0310-P23-36-41)

根據以上分析可以瞭解，若團隊成員間能彼此互相配合、維持良好的溝通橋樑，進而調整與改善輔導內容，讓個案非受限於巡迴輔導時段的短暫刺激，其輔

導個案的能力可相對提升。

綜合以上問卷結果及訪談融合班教師及特殊教育巡迴輔導教師的論述，得以了解臺中市公立幼兒園融合班現場進行特殊教育巡迴輔導時的困境與挑戰，包含制度層面的節數與師生比、教師課務繁忙而分身乏術、進行輔導課程的空間限制、教師心態或專業素養不足、及團隊成員間的合作品質，都將成為影響特殊教育巡迴輔導實施成效的限制。

第五章 結論與建議

本章根據第四章資料分析的結果，進行研究結論，並提供具體建議，以供未來教師教學、教學行政單位及相關研究之參考。

第一節 研究結論

本研究目的為透過訪談臺中市公立幼兒園融合班教師及特殊教育巡迴輔導教師，針對融合班特殊教育巡迴輔導的經驗，以瞭解臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導之現況，經資料分析後，研究結論分述如下：

一、臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導之實施情況

經本研究結果了解，目前臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導之現況是：

(一) 進行特殊教育巡迴輔導，需專業團隊的工作規劃

規劃的工作包含撰寫個別化教育計畫(IEP)，事先瞭解個案的基本能力與學習需求，以設定適切的學習目標，更能貼近班級作息，提高 IEP 的執行力；設定目標後，依據個案的特殊狀況決定授課時段與輔導頻率，巡輔教師依據所輔導的個案人數或個案能力，並配合個案學校的課程安排，避免因巡迴輔導課程而影響個案於班級中正常學習的機會；召開相關會議，讓同為專業團隊的成員達到共識，一同檢視或調整教學目標及輔導重點，以掌握輔導課程的核心。

(二) 進行特殊教育巡迴輔導之方式有進班觀察、個別抽離輔導、及兩者並行

當個案能力佳或引導個案與同儕間的相處互動，會以進班觀察輔導；而當個案需要加強認知、精細動作…等弱勢能力，或個案狀況極度嚴重無法於群體學習時，會將個案抽離融合班，進行個別輔導；另外針對突發狀況或欲觀察的目標焦

點，會採取進班觀察及個別輔導並行的彈性上課方式，且能同時解決融合班教師帶班的困擾。

(三) 進行特殊教育巡迴輔導的工作內容，是透過角色分工合作

進行特殊教育巡迴輔導工作，巡輔教師對於融合班教師提供特殊教育相關資料、解答特教行政業務的專業問題、提供教學示範、引導融合班教師的負面情緒；對於個案家長則會針對家長提出的問題，予以解釋與說明，並嘗試提供有效策略，解決家長對個案的學習或教養層面之疑問；對於巡輔個案，巡輔教師會提供個案難易適中且生活化的教具，以增加學習刺激，並同時爭取個案應享的教育資源。

而融合班教師的工作，則是透過自身觀察或家長的分享，將個案更全面性的學習狀況，提供給巡輔教師更瞭解個案；作為巡輔教師及家長之間的溝通橋樑；在非巡輔教師服務的時段，於班級中利用不同的教具進行指導，以增加個案的學習刺激；融合班中的兩位教師須適時的交流分享，從過程中達到共識，以便對個案有相同的標準與要求。

二、臺中市公立幼兒園特殊教育巡迴輔導之實施成效

根據本研究結果了解，透過特殊教育巡迴輔導，除了能提升個案學習狀況外，更能使個案得到心理層面的支持，使其有所歸屬感；改善個案人際關係，降低個案與同儕的能力差異，間接提升個案於同儕間的融合狀況，讓同儕感受到個案在能力上的正向表現。

三、臺中市公立幼兒園特殊教育巡迴輔導面臨的困境與挑戰

根據本研究結果，臺中市公立幼兒園特殊教育巡迴輔導面臨的困境與挑戰分敘如下：

(一) 面臨的困境

1. 輔導次數與時間不足

從本研究結果知道特殊教育巡迴輔導的次數與時間不足，間接導致巡輔教師對個案無法進行全面性的觀察與輔導，也影響與融合班教師充分溝通的品質。

2. 個案人數過多

從本研究結果知道巡迴輔導的個案人數過多，但巡輔教師人力不足，在高師生比的狀態下，影響個案輔導成效。

3. 融合班教師工作繁忙

從本研究結果知道融合班教師課務繁忙，無法同時照顧一般幼兒及特殊需求幼兒，間接影響對特殊需求幼兒的照護。

4. 無適切輔導教學空間

從本研究結果知道，公立幼兒園無法提供適切的個案輔導教學空間，間接影響個案的學習情緒與輔導成效。

(二) 面臨的挑戰

1. 巡輔相關人員的心態及特殊教育專業素質

從本研究結果知道公立幼兒園特殊教育巡迴輔導的介入，關切的不只是個案本身的學習，還牽扯到團隊的互動，若融合班教師態度消極、巡輔教師專業知能不足，皆挑戰巡迴輔導工作品質。

2. 專業團隊合作的品質

從本研究結果知道巡迴輔導工作，非單槍匹馬可完成的，而是相當重視團隊成員間的合作意願，若融合班教師與巡輔教師彼此未能配合，對巡迴輔導工作成效是一大挑戰。

依據本研究結果得知，特殊教育巡迴輔導實施狀況絕非靠一人之力就得以推行，過程中需仰賴事前的縝密規畫，運作時的調整與修正，更要有專業團隊彼此間的共識與配合，相互切磋教學策略與技巧，增進對專業知能的認識，才得以對特殊需求幼兒進行適切的輔導，得到最佳學習成效與輔導品質，可見得每個環節是環環相扣、相輔相成的！也就是，特殊教育巡迴輔導之推動對於特殊需求個案的學習成效有其重要性，透過巡輔教師與融合班教師間的合作，落實融合教育的精神，不僅促進特殊需求個案有意義的學習，亦能對融合班一般幼兒產生社會關係的發展。然而，特殊教育巡迴輔導重視專業團隊成員間合作的品質，如果過程

能透過專業團隊的知能精進、資訊傳遞、專業諮詢、協力配合，以維持高效能的合作關係，對於個案的輔導品質及學習成效才能有所提升，亦能使特殊教育巡迴輔導不是一項融合教育的口號，而是具執行力且有所成效的制度。

研究者透過研究探討後，認為即便融合班教師與巡輔教師對於特殊教育巡迴輔導在運作時皆有所困擾與挑戰，但能從蒐集研究資料的過程中，看見現場教育人員對特殊教育工作的努力，讓安置於融合班的特殊需求幼兒能獲得最適切的教學引導，這樣的教學態度是值得讚賞的。換言之，若能從實行特殊教育巡迴輔導的困境與挑戰中進一步改善、調整，得以從中輔助特殊教育巡迴輔導的推行，必能使融合班教師與巡輔教師進行教學時可有事半功倍的成效。

第二節 研究建議

此節根據本研究之結論，以下針對臺中市公立幼兒園融合班教師及巡輔教師、學校及教育行政單位、以及對未來研究等面向進行建議。

一、對臺中市公立幼兒園融合班教師及巡輔教師之建議

(一) 教師應持續增進專業知能，並與專業團隊建立良好支持系統

由本研究結果，知道教師的專業知能與團隊合作情形，是臺中市公立幼兒園特殊教育巡迴輔導能否達到成效的關鍵，因此本研究建議，除了每年要求教師達到基本對特殊教育研習時數的規定外，為掌握特殊需求幼兒的狀況，建議教師應持續增進專業知能，以達在教學現場中足以應付多變的突發狀況，更透由團隊成員彼此信任合作的模式，建立良好的支持系統，達到彼此互相切磋精進，鞏固專業背景。

(二) 教師適時調整心態，保持正能量面對教學任務

「因材施教，有教無類」是身為師者的基本任務，在融合教育的思潮下，融合班教師面臨一般幼兒與特殊需求幼兒的教學挑戰，而巡輔教師面臨多種障礙類

別的輔導任務，工作壓力與相對的負擔可想而知。為避免工作壓力造成的負面情緒對教學之影響，建議臺中市公立幼兒園教師需適度的表達自己的情緒與壓力，與團隊成員間協調出彼此能負擔的工作量，或以輪流制度爭取喘息空間，以保持正能量的態度來迎接教學任務。

二、對臺中市學校及教育行政單位之建議

(一) 增加巡輔教師，減少臺中市公立幼兒園巡迴輔導個案人數

從研究結果發現，在巡輔教師有限的上課節數及高師生比的狀態下，侷限特殊需求幼兒接受特殊教育巡迴輔導的時間，加上特殊教育行政作業必須調派特教人力支援，間接影響特殊需求幼兒之受教權，建議應增加臺中市巡輔教師來降低師生比，並調整行政業務需支援的時間，以確保特殊需求幼兒能享有高品質的服務。

(二) 提供適切場地，減少環境因素對個案學習的干擾

由研究結果得知，臺中市公立幼兒園巡輔教師會因特殊需求幼兒的狀況採以抽離的方式進行個別輔導，卻受限於學校提供的教學場地不恰當，導致個案在學習過程的干擾，建議臺中市公立幼兒園應配置妥善的學習環境，以利個案在進行巡迴輔導時有舒適安靜的空間，提升其學習的專注力。

三、對未來研究之建議

(一) 研究對象可增加其他專業團隊成員之經驗

本研究主要蒐集資料為訪談融合班教師及巡輔教師對特殊教育巡迴輔導之實際運作經驗，然而特殊教育巡迴輔導屬於在專業團隊成員的合作之下，才得以發揮更佳的成效。因此建議，未來可訪談其他專業團隊成員之經驗，如治療師、家長、社工人員、早療單位…等，從中得到對個案更全面性的深入瞭解，以共同檢視特殊教育巡迴輔導之執行狀況。

(二) 研究主題可增加不同縣市運作差異及公私立幼兒園的比較

基於研究者身為臺中市公立幼兒園融合班教師，因此將本研究目標鎖定於臺中市公立幼兒園在進行特殊教育巡迴輔導的運作狀況，然而，在研究過程中，受

訪的巡輔教師提及與私立幼兒園合作的經驗，會因師資基本條件、園所特色主題課程…等因素而影響巡迴輔導的進行。因此建議，未來可探討不同縣市於推行特殊教育巡迴輔導時的運作狀況，以及公私立幼兒園在特殊教育巡迴輔導的運作上有何相同或差異之處，以追求特殊教育巡迴輔導能有同標準的教學品質與要求。

參考文獻

一、中文部分

王天苗(2003a)。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
殊教育學刊，25，1-25。

王天苗(主編)(2003b)。特殊教育相關專業服務作業手冊。臺北市：教育部特教
組。

王文科、王智弘(2010)。質的研究的信度和效度。彰化師大教育學報，17，29-50。

王文科、王智弘(2016)。教育研究法。臺北市：五南。

朱柔若(譯)(2002)。社會研究方法：質化與量化取向。(原作者：W. Lawrence
Neuman)。臺北市：揚智文化。

江吟梓、蘇文賢(譯)(2010)。教育質性研究：實用指南。(原作者：Marilyn
Lichtman)。臺北市：學富文化。

江淑慧、宋金滿(2004)。學前聽障巡迴輔導實施現況。聽障教育，3，5-6。

行政院(2015年12月16日)。兒童及少年福利與權益保障法。取自：
<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E5%85%92%E7%AB%A5%E5%8F%8A%E5%B0%91%E5%B9%B4%E7%A6%8F%E5%88%A9%E8%88%87%E6%AC%8A%E7%9B%8A%E4%BF%9D%E9%9A%9C%E6%B3%95>

行政院(2017年1月5日)。身心障礙者鑑定作業辦法。取自：
<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E8%BA%AB%E5%BF%83%E9%9A%9C%E7%A4%99%E8%80%85%E9%91%91%E5%AE%9A%E4%BD%9C%E6%A5%AD%E8%BE%A6%E6%B3%95>

呂琳(2007)。學前特殊教育巡迴輔導教師融合教育實施成效之研究--以臺北市為
例(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。

何華國(1982)。特殊教育：普通班與資源教師如何輔導特殊兒童。臺北市：五南。

- 何華國(1999)。特殊兒童心理與教育。臺北市：五南。
- 邱上真(2004)。特殊教育導論：帶好班上每位學生。臺北市：心理。
- 吳百祿、王財印、林子雯、劉斐文(譯)(2006)。幼兒特殊教育(原作者：Richard M. Gargiulo, Jennifer L. Kilgo)。臺北市：湯姆生。
- 吳美姝(譯)(1998)。學前特殊教育：成功的融合式教育(原作者：Phyllis A. Chandler)。臺北市：華騰文化。
- 吳淑美(1998)。學前融合班教學策略篇。臺北市：心理。
- 吳淑美(2004)。融合班的理念與實務。臺北市：心理。
- 吳淑美(2016)。融合教育理論與實務。新北市：心理。
- 林佩蓉、陳淑琦(2006)。幼兒教育。臺北縣：國立空中大學。
- 涂淑真(2008)。屏東縣學前特殊教育巡迴輔導之實施(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 教育部(1995)。中華民國身心障礙教育報告書：充分就學，適性發展。臺北市：教育部。
- 教育部(2012)。直轄市及縣(市)主管機關辦理特殊教育績效評鑑辦法。取自：
[http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E7%9B%B4%E8%BD%84%E5%B8%82%E5%8F%8A%E7%B8%A3\(%E5%B8%82\)%E4%B8%BB%E7%AE%A1%E6%A9%9F%E9%97%9C%E8%BE%A6%E7%90%86%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E7%B8%BE%E6%95%88%E8%A9%95%E9%91%91%E8%BE%A6%E6%B3%95](http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E7%9B%B4%E8%BD%84%E5%B8%82%E5%8F%8A%E7%B8%A3(%E5%B8%82)%E4%B8%BB%E7%AE%A1%E6%A9%9F%E9%97%9C%E8%BE%A6%E7%90%86%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E7%B8%BE%E6%95%88%E8%A9%95%E9%91%91%E8%BE%A6%E6%B3%95)
- 教育部(2013年7月12日)。特殊教育法施行細則。檢自：
<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95>
- 教育部(2014年6月18日)。特殊教育法。檢自：
<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95>

教育部(2015年7月1日)。幼兒教育及照顧法。檢自：

<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E5%B9%BC%E5%85%92%E6%95%99%E8%82%B2%E5%8F%8A%E7%85%A7%E9%A1%A7%E6%B3%95>

教育部(2018)。106學年度特教統計年報。檢自：

https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/doc/stuA_city_All_cls_A/stuA_city_All_cls_A_20180528.asp

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

許俊銘(2006)。國小融合教育班教師教學困擾初探。輯於魏俊華、程鈺雄等著，國立台東大學特殊教育學系93級碩士專班學術論文集(319-350頁)。臺北市：五南。

許玉樹(2012)。雲林縣學前特教巡迴輔導教師與幼兒園教師合作經驗之探究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。

陳麗如(2004)。特殊教育論題與趨勢。臺北市：心理。

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。

陳英進、吳美珠(譯)(2010)。營造幼兒融合教育學習環境(原作者：Clarissa Willis)。臺北市：華騰文化。

曹純瓊(2002)。學前融合教育。臺北縣：啟英文化。

鈕文英(2008)。擁抱個別化差異的新典範：融合教育。臺北市：心理。

黃志雄(2006)。特教教師與普教教師的合作與協同教學。特教論壇，1，34-43。

黃惠萍(2007)。學前特殊教育巡迴輔導教師在融合班服務之行動研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。

黃嘉紋(2008)。臺北市幼稚園特教巡迴輔導教師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。

- 廖永堃、魏兆廷 (2004)。花蓮縣巡迴式資源班經營現況探討。東台灣特殊教育學報，6，65-88。
- 臺中市政府社會局(2008)。臺中市學前兒童發展檢核表。檢自：
<http://www.society.taichung.gov.tw/section/index-1.asp?Parser=99,16,257,,,1858,82,,,3,1,,1>
- 臺中市政府教育局(2011)。臺中市學前巡迴輔導資源手冊。臺中市：教育局。
- 臺中市政府教育局(2012)。臺中市身心障礙巡迴輔導教師服務實施要點。檢自：
<http://lawsearch.taichung.gov.tw/GLRSout/NewsContent.aspx?id=2773>
- 臺中市特教資訊網(2016)。臺中市特殊教育專業知能線上研習實施說明。檢自：
<http://spec.tc.edu.tw/index.php/224-2016-12-29-09-38-14>
- 臺中市政府教育局(2017a)。臺中市 106 學年度第 1 學期學前教育階段特殊教育學生個別化教育計畫督導工作實施計畫。檢自：<http://www.tc.edu.tw/m/472#>
- 臺中市政府教育局(2017b)。臺中市 106 學年度學前教育階段特殊教育行政工作說明會手冊。檢自：<http://www.tc.edu.tw/docs/download/id/16590>
- 臺中市政府教育局(2017c)。臺中市 106 年度幼兒園教師融合教育專業知能初階研習講義。檢自：<http://www.tc.edu.tw/m/76?page=4>
- 劉學融(譯)(2013)。融合可以這樣做：379 個學前融合教學策略。(原作者：Lorraine O. Moore)。臺北市：心理。
- 劉學融(譯)(2015)。學前融合教育：理論、實務與省思。(原作者：Ann M. Gruenberg & Regina Miller)。新北市：心理。
- 蔡昆瀛(2005)。融合教育理念的剖析與省思。國教新知，47 (1)，50-57。
- 蔡昆瀛(編著)(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)。臺中市：教育部國民及學前教育署。
- 盧明、魏淑華、翁巧玲(譯)(2008)。學前融合教育課程建構模式(原作者：Susan R. Sandall & Ilene S. Schwartz)。臺北市：心理。
- 盧鳳翠 (2006)。新竹縣國民小學有學習障礙學生之普通班教師特殊教育支援需

求之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

二、英文部分

- Filler, J.(1996). A comment on inclusion: Research and social policy. *Society for Research in Child Development Policy Report*, 10(2-3),31-34.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide* (2nd ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Pub. Inc.
- Luckner, J. L., & Howell, J. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: A qualitative analysis. *American Annals of the Deaf*, 147,54-61.
- Neuman, W. L. (2012). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Thomas, C. C., Correa, V. I., & Morsink, C. V.(2001). *Interactive teaming: Enhancing programs for students with special needs* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ : Merrill Prentice Hall.

【臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導運作現況之探究】

個別訪談大綱

1. 請您談一談目前您在融合班特殊教育巡迴輔導所執行的工作業務。
2. 就您的經驗，請您談一談如何在班級中進行特殊教育巡迴輔導的方式？
(個案接受巡迴輔導服務的頻率？上課方式是抽離個案或進班觀察？)
3. 就您的經驗，請您談一談進行特殊教育巡迴輔導提供那些做法？
(相關教具的提供…)
4. 就您的經驗，實施特殊教育巡迴輔導需要哪些資源？
(學校行政支援？人力調整…)
5. 請您談一談，您與特殊教育巡迴輔導專業團隊如何合作。
6. 請您談一談，實施特殊教育巡迴輔導對於特殊需求幼兒的學習效果影響為何？
7. 請您談一談，實施特殊教育巡迴輔導對於學前特殊教育品質提升為何？
8. 請您談一談，實施特殊教育巡迴輔導對於推動融合教育之幫助為何？
9. 在特殊教育巡迴輔導的經驗中，您曾面臨什麼樣的困難？
(角色的定位？配合的時間？專業知識的不足？…)
10. 您覺得實施特殊教育巡迴輔導的挑戰為何？
(障礙類別？班級人數？輔導個案人數？執行時間？…)
11. 就您的經驗，您覺得有效的特殊教育巡迴輔導關鍵因素為何？

最後，針對您所分享的內容，還有沒有哪一部分想要再進一步補充說明呢？

您的經驗分享對本研究有極大的意義與幫助，再次感謝您的協助！

【臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導運作現況之探究】
研究參與者背景與經歷問卷

親愛的老師，您好：

為了讓研究分析結果能更加完整，麻煩您撥冗填寫關於您的背景與進行特殊教育巡迴輔導的經歷，感謝您的配合。

	項目	選項
個人背景	①年齡	<input type="checkbox"/> 25~30 歲 <input type="checkbox"/> 31~40 歲 <input type="checkbox"/> 41~50 歲 <input type="checkbox"/> 51 歲以上
	②學歷與科系 (可複選)	<input type="checkbox"/> 大專院校，系所：_____ <input type="checkbox"/> 大學，系所：_____ <input type="checkbox"/> 研究所，系所：_____ <input type="checkbox"/> 加修學程科別：_____
	③特教背景	<input type="checkbox"/> 修習特殊教育學分 3 學分 <input type="checkbox"/> 參加主管機關辦理之特殊教育專業研習 54 小時以上 <input type="checkbox"/> 其他：_____
巡迴輔導之經歷	④巡輔年資	<input type="checkbox"/> 3~5 年 <input type="checkbox"/> 6~10 年 <input type="checkbox"/> 11~15 年 <input type="checkbox"/> 16 年以上
	⑤工作類別與輔導人數	<input type="checkbox"/> 融合班教師，106 學年度輔導個案：_____人 <input type="checkbox"/> 特殊教育巡迴輔導教師，106 學年度輔導個案：_____人
	⑥曾輔導的個案障礙類別 (可複選)	<input type="checkbox"/> 智能障礙 <input type="checkbox"/> 視覺障礙 <input type="checkbox"/> 聽覺障礙 <input type="checkbox"/> 語言障礙 <input type="checkbox"/> 肢體障礙 <input type="checkbox"/> 腦性麻痺 <input type="checkbox"/> 身體病弱 <input type="checkbox"/> 學習障礙 <input type="checkbox"/> 多重障礙 <input type="checkbox"/> 發展遲緩 <input type="checkbox"/> 自閉症 <input type="checkbox"/> 情緒行為障礙
	⑦工作內容 (可複選)	<input type="checkbox"/> 撰寫 IEP，並對個案進行特教輔導 <input type="checkbox"/> 填報特殊教育通報網 <input type="checkbox"/> 承辦教育局特教科行政業務 <input type="checkbox"/> 出席相關會議(如期初期末 IEP 會議、屆齡轉銜會議…) <input type="checkbox"/> 其他：_____

【接下頁】

研究參與者背景與經歷問卷

	項 目	選 項
巡 迴 輔 導 之 進 行 過 程	⑧ 巡迴輔導教師進班輔導個案之頻率	<input type="checkbox"/> 每週 1 次 <input type="checkbox"/> 每週 1 次以上 <input type="checkbox"/> 兩週 1 次 <input type="checkbox"/> 其他(依障礙程度調整)：_____
	⑨ 融合班教師與巡輔教師討論的時數	(以單一個案為主，按月計算) <input type="checkbox"/> 不到 1 小時/月 <input type="checkbox"/> 1~2 小時/月 <input type="checkbox"/> 2 小時以上/月 <input type="checkbox"/> 其他：_____
	⑩ 進行巡迴輔導的困擾 (可複選)	<input type="checkbox"/> 特殊障礙類型 <input type="checkbox"/> 特殊障礙程度 <input type="checkbox"/> 教師人力不足 <input type="checkbox"/> 專業團隊合作不佳 <input type="checkbox"/> 巡迴輔導時間太少 <input type="checkbox"/> 專業團隊討論時間不足 <input type="checkbox"/> 課務繁忙，分身乏術 <input type="checkbox"/> 教學空間有限 <input type="checkbox"/> 缺乏行政體系支援 <input type="checkbox"/> 缺乏相關教具或輔具資源 <input type="checkbox"/> 撰寫 IEP 有困難 <input type="checkbox"/> 執行 IEP 有困難 <input type="checkbox"/> 其他：_____
自 我 評 估	⑪ (承上題) 請在 <input type="checkbox"/> 中填寫 1、2、3，排序前三項您認為進行巡迴輔導的困擾因素	<input type="checkbox"/> 特殊障礙類型 <input type="checkbox"/> 特殊障礙程度 <input type="checkbox"/> 教師人力不足 <input type="checkbox"/> 專業團隊合作不佳 <input type="checkbox"/> 巡迴輔導時間太少 <input type="checkbox"/> 專業團隊討論時間不足 <input type="checkbox"/> 課務繁忙，分身乏術 <input type="checkbox"/> 教學空間有限 <input type="checkbox"/> 缺乏行政體系支援 <input type="checkbox"/> 缺乏相關教具或輔具資源 <input type="checkbox"/> 撰寫 IEP 有困難 <input type="checkbox"/> 執行 IEP 有困難 <input type="checkbox"/> 其他：_____
	⑫ 自評成效	<input type="checkbox"/> 極差 <input type="checkbox"/> 差 <input type="checkbox"/> 尚可 <input type="checkbox"/> 佳 <input type="checkbox"/> 極佳

感謝您撥冗填寫！

訪談邀請函

親愛的老師，您好：

我是東海大學教育研究所在職專班的研究生謝沛吟，在指導教授陳淑美博士的指導下，論文研究將進行訪談階段，研究主題為「臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導運作現況之探究」，目的是探究臺中市公立幼兒園融合班之特殊教育巡迴輔導實施情況、成效與挑戰，以了解臺中市公立幼兒園融合班進行特殊教育巡迴輔導之運作現況，希望透過訪談的方式，邀請您分享特殊教育巡迴輔導的經驗，提供教師或教育單位改善特殊教育巡迴輔導之參考。

訪談大綱、研究參與者背景與經歷問卷、和訪談同意書已夾帶於附件，可以請您先行參閱。正式訪談前，訪談同意書會請您作確認後再簽名，同時徵求您的同意後進行訪談錄音，錄音內容將整理為逐字稿，並寄送給您確認無誤後，才進一步作為研究資料分析。基於研究倫理，凡涉及個人隱私部分，皆以匿名的方式呈現，確實保護您的身分，對於您所提供的相關資料，都將視為機密來處理，審慎保管不對外公開透露，並於研究結束、論文發表後予以銷毀。訪談預定於 107 年 2 月至 4 月進行，訪談時間與地點則依您方便為優先考量，屆時再與您約定確實的訪談日期與地點。

您的寶貴意見與豐富經驗對本研究而言相當珍貴！所以非常期待您的參與與協助，若您願意參與本研究，請您撥冗回覆此信，並附上您的聯絡電話方便後續聯繫。若還有須進一步了解的地方，歡迎隨時與我聯繫，我會竭盡所能回答。再次感謝您的閱讀，誠摯邀請您參與本研究，本研究將因您的參與而更具意義！

在此，敬祝您 教學愉快！平安喜樂！

東海大學 教育研究所在職專班

指導教授：陳淑美 博士

研究生：謝沛吟 敬邀

E-mail：

中華民國 107 年 1 月 20 日

研究者參與同意書

為協助研究「臺中市公立幼兒園融合班特殊教育巡迴輔導運作現況之探究」的進行，本人同意接受研究者的訪談與錄音，但訪談內容涉及個人隱私的部分，我可以拒絕錄音或回答；錄音內容同意研究者轉譯為逐字稿，並於事後寄送逐字稿讓本人確認訪談資料轉譯無誤。研究中任何有關個人資料的部分以匿名方式呈現。此訪談資料僅供研究使用，不作其他用途。

研究參與者簽名：_____

中華民國____年__月__日