

# 親師共同參與重度障礙學生個別化教育計畫 之研究

黃志雄

弘光科技大學幼保系

## 摘 要

本研究之目的在探討親師共同參與IEP擬定與執行所遭遇的問題和困難，以一名重度障礙學生的需求和親師互動的問題為出發點，組織以家長和教師為核心之行動團隊，透過參與式行動研究的過程尋找解決問題的策略。親師共同參與IEP擬定與執行的行動歷程包括：（1）形成行動團隊、（2）瞭解團隊現況與需求、（3）共同擬定行動計畫、（4）實施生態評量、（5）共同擬定IEP、（6）發展IEP執行與調整策略、（7）共同執行IEP、（8）檢討與調整IEP、（9）評量學生學習成果、（10）共同檢核行動成效。

研究結果發現，親師共同參與IEP擬定與執行的行動歷程，除了能夠促使重度障礙學生獲得良好的學習結果外，亦能促進教師與家長的共同參與意願和合作能力。研究發現合作性團隊的運作、系統性行動策略的應用與調整，以及建立親師溝通的平台，是親師共同參與的可行方式，此外，定期召開團隊檢核會議，經由團隊成員間的討論與分享，以及適時地同理和支持，能促進親師間有效的溝通和互動，以及合作性團隊的運作。

**關鍵字：**重度障礙學生、個別化教育計畫、親師合作

## 壹、緒論

### 一、研究背景及動機

在教育改革的推動之下，家長參與學校教育逐漸地受到重視，國內外相關法令均賦予家長參與子女教育決定的權利（總統府，2009；Edward, 2000；Turnbull & Turnbull, 2001；Ysseldyke, Algozzine, & Thurlow, 2000）。Turnbull和Turnbull（2001）認為經由IDEA等相關法令的訂定與實施，障礙學生的家長獲得合法的教育決定角色，也因此促進家長和專業人員之間發展出合作的夥伴關係，而不僅是單方面的教育服務接受者。

許多學者（例如：Sileo, Sileo, & Prater, 1996；Turnbull & Turnbull, 2001；Turnbull, Turnbull, Erwin, & Soodak, 2006）認為，由於家長和家庭成員能夠提供有關學生能力和興趣的深刻理解，提供教師建立滿足學生需求方案的意見，此外，家長亦能促進學生學科和社會能力的學習，以及確定在家庭情境中技能的類化，因此，教師應將家長和其他家庭照顧者，視為重要的團隊成員之一，邀請家庭共同參與教育及課程決定的過程。家庭參與子女教育已成為世界潮流的趨勢，將家長視為教育過程中的決策者，以及建立親師合作的夥伴關係，更是教育工作者努力追求的目標。Bailey（2001）指出，特殊教育的實施除著重以家庭為中心的服務模式外，更應強調家長在教育過程中的參與；亦即視家長為孩子學習目標擬定的共同決定者，以及知情的兒童教育決定者

（Turnbull et al., 2006；Turnbull, Zuna, Turnbull, Poston, & Summers, 2007）。

近年來，國內在家長參與議題方面的研究，以探討家長參與之現況和困難為主，大部份的研究目的在於瞭解家長參與的現況，包括家長參與的情況和類型（例如：孫淑柔，2007；陳明聰、王天苗，1997；陳淑瑜，2003）、影響家長參與的原因（黃志雄，2006；曾睡蓮，2004）、以及家長參與個別化教育計畫（individualized education program, 簡稱IEP）的現況和問題（例如：林妙、張蓓莉，2006；曾睡蓮，2004；劉曉娟、林惠芬，2003），此外，亦有部份研究探討家長參與的影響（黃志雄，2006；黃志雄、楊在珍，2002；劉城晃、陳靜江，2002）。

雖然，大部份的研究證實家長參與能獲得正向的結果，我國《特殊教育法》中亦規定障礙學生的家長有參與孩子鑑定、安置、擬定個別化教育計畫的權利（總統府，2009）。但是，國內相關研究發現，障礙學生家庭對孩子教育的參與，處於較被動的角色（王天苗，1998），障礙學生家長對於子女IEP的參與意願和程度均偏低（曾睡蓮，2004；詹月菁，2003；劉曉娟、林惠芬，2003）。此外，從國內有關家長參與IEP的研究結果中發現，雖然家長們普遍認同IEP的重要性，但實際上家長參與的意願和情況並不高，而且參與的型態以出席IEP會議為主，並未能主動表達對孩子學習的需求，和參與IEP目標的擬定過程，以及和教師及專業人員共同決定IEP目標的內容。Dunst（1999）認為當擬定的教育方案是家長不感興趣的範疇，或家長缺乏執行的承

諾，將會影響特殊教育服務和介入的成效。

我從相關文獻中，歸納出家長參與意願低落和成效不佳的原因，可能包括：（1）服務提供者在專家本位的調適上有困難，無法將家庭成員視為平等的夥伴，即便家長參與討論，但決定權仍由專業人員主導（Dunst, 2000; Shannon, 2004; Sheehy, 2006; Sileo et al., 1996），此外，部份教育專業人員可能缺乏與家長互動和促進家長參與的策略，使得家長參與的比率不高，或未能從家長參與中獲得成效（Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, & Beegle, 2004; Dunst, 2000）；（2）相關資源的提供不足，家長經常只能從老師和專業人員口中獲得相關的訊息，缺乏對各項服務資訊的瞭解（Shannon, 2004）；以及（3）家長缺乏參與子女教育的知能和支持，家長對教導子女的知識不足，且缺乏對孩子學習表現與期待的覺察，此外，家庭亦缺乏相似的家庭支持網絡和非正式的支持，尤其經濟狀況較差與單親的家庭，因忙於工作和家務，在缺乏交通、放學後兒童照護資源的情況下，難以撥出時間主動參與子女教育（黃志雄，2006；曾睡蓮，2004；Hamilton, Roach, & Riley, 2003; Mathews & Whitfield, 2001; Sheehy, 2006; Sileo et al., 1996）。

我曾在特殊教育學校服務多年，長期探討有關家庭參與方面的議題，從自身的親師互動經驗，以及和特殊教育學校教師的討論中發現，教師與家長在缺乏有效的合作經驗和溝通策略之下，使得家長參與孩子教育的意願和程度偏低，教師對於家長參與的態度亦多有保

留。對於上述親師共同參與的問題，我亦深有同感，因此，著手省思及尋求解決問題的方法。

從文獻中得知Bailey等人（1986）認為家長參與，應建立在假設家長是目標決定的夥伴或合作關係的前提下，Coffey和Sears（1996）更進一步指出，在發展及排序學生的教育目標時，合作的親師關係能導致有意義的家長參與。Smull、Bourne、George和Dumas（2001）亦指出，為了發展和提供合適的課程內容，瞭解重度障礙學生的需求十分地重要，然而，當他們無法自己表達需求時，家長和家庭便成為最佳的代言人。而Dettmer、Thurston和Dyck（2005）在談到有關家長參與和團隊合作的議題時，更明確地指出要能超越參與（involvement）且更進一步地合作（collaboration）：

雖然參與和合作在文章中時常被交替使用，但合作比參與更進一步。…教育者也常認為家庭的參與就是給家長資訊，舉辦親職教室和擁護會議。然而，這樣的參與並不能確定家庭的需要有被瞭解，也不能確定教育者能依據家庭關心的重點擬定計畫的目標。……我們可以這樣的來區分參與和合作，家長參與（parent involvement）是指家長參加他們小孩的部份教育活動，如會議、討論會、指導或志工；而家庭合作（family collaboration）指的是發展和維持正向的、尊重的、平等的關係，包括共同地解決問題和做決定。（p.72）

然而，回顧國內有關家長參與IEP的文獻發現，除了陳采緹、莊妙芬和黃

志雄（2006）以行動研究方式，在探討貫專業團隊模式介入重度障礙兒童IEP成效的研究中，將家長囊括為貫專業團隊的成員，並探討家長與教師等專業人員共同參與IEP的過程和成效外，大部份的研究均採用深度訪談和問卷調查方式，探討家長對IEP的看法和參與意願，較少將家長視為IEP目標的擬定者和執行者，並針對家長在參與IEP擬定與執行時的問題，進行問題解決策略之探討。因此，有必要針對此點進行探究，以便能提供特殊教育服務人員對家長參與和合作有更深入的理解。

職是之故，我從與特殊教育學校教師和家長的訪談中，尋求行動的起點，同時發現本研究之個案小靜的爸媽與老師，正面臨著親師合作與互動困難的問題。小靜是位重度智能障礙學生，伴隨重度聽覺障礙，由於聽力的損失和口語能力的缺乏，使得小靜在表達需求及人際互動上，產生許多溝通方面的問題和不適當行為，例如：發脾氣、大叫、打人、拍桌子和打自己等。小靜的問題讓班級老師有著許多的無力感和無奈，亦讓父母親充滿無助，和產生對老師的不信任。面對老師與家長的無奈和困境，我省思著老師和家長間的互動關係：

雖然，老師與家長都把問題的焦點放在小靜的行為與溝通問題上，然而，從和親師的談話與自我省思中卻發現，除了小靜的行為和溝通問題外，親師間的溝通方式，是更需要處理的關鍵。（0810研究日誌）

因此，本研究以小靜的需求和親師互動的問題為出發點，邀請教師和家長共同參與，透過行動研究的過程，探討

親師共同參與IEP擬定與執行所遭遇的問題和困難，並經由行動研究的過程尋找解決問題的策略。

## 二、研究目的

1. 解決教師與家長共同參與重度障礙學生IEP擬定與執行過程之問題，並探討其歷程和因應策略。
2. 探討親師共同參與IEP之行動，對重度障礙學生學習的影響。
3. 探討親師共同參與IEP之行動，對教師與家長的影響。

## 貳、研究方法

### 一、研究設計

本研究之目的在於解決特教教師與家長共同參與IEP的問題，並探討其過程和解決問題之因應策略，因此，採用參與式行動研究（participatory action research, 簡稱PAR）進行。PAR的研究設計相似於行動研究，均是以研究為基礎，並透過行動來解決問題，不過，PAR更加地強調讓研究參與者參與整個研究的過程，由研究者與研究參與者，透過合作的方式進行問題解決的行動歷程與探究（Ho, 2002; Kemmis & McTaggart, 2005; Turnbull, Friesen, & Ramirez, 1998）。

### 二、研究參與者

本研究採用立意取樣方式，以目前就讀特殊教育學校國中一年級之重度障礙學生小靜為個案，並邀請小靜的爸爸和媽媽，以及兩位班級導師參與研究，詳細研究參與者資料說明如下。

### （一）小靜的爸媽

爸爸（JGP1）為民國52年次，軍校畢業，曾經擔任職業軍官，後來因為要照顧重度障礙的小靜而提前從軍中退伍，退伍後長期從事補教業，目前在住家附近經營課後安親班。從過去的親師互動經驗中發現，父親的個性較為樂觀、開朗，對於孩子的教育本著順其自然的態度，參與孩子學習的意願極高，經常出席班級活動，並經常主動協助拍攝活動影片。

媽媽（JGP2）和父親同年，大專畢業，早期曾擔任幼稚園教師，後來開設心算補習班，擔任心算老師已十餘年，目前和爸爸一起經營補習班。在過去的相處經驗中，母親的個性較為積極和謹慎，對孩子的教育問題較為關心和積極尋求解答，參與孩子學習的意願極高，經常單獨或與父親一同參與班級活動，同時亦時常主動提供老師相關的幼兒教材。

### （二）小靜的班級導師

小靜的班級導師有兩位，主導師（JGT1）為女性（60年次），大學畢業，曾擔任高職特教代課老師6年，進修後取得合格特教教師資格，有3年國中特教教師經歷，個性嚴謹、教學認真積極。副導師（JGT2）是男性（62年次），師大美術系畢業，具合格特教教師資格，有9年特殊學校教學經驗和2年國中導師經歷，個性隨和。

## 三、研究者的角色

在參與的行動研究中，研究者肩負連接研究問題和研究參與者，以及促進研究參與者參與研究決定和增權賦能的責任，而資料的分析亦需仰賴研究者的

經驗判斷，因此，研究者的背景和經驗將直接影響研究的結果。在本研究中我的角色包括訪談員、資料分析者、課程專家、以及研究和個案管理員。我是位大學教師，在碩士與博士主修領域，為重度及多重障礙學生之課程與教學，並具有12年特殊教育學校教學經驗。我在擔任特教教師時，經常主動扮演個案管理員的角色，瞭解學生和家長的需求，並和其他教師和相關專業人員溝通討論，同時，曾帶領家長成長團體和教師成長團體，以及參與貫專業團隊合作之行動研究，具備組織團隊、主持會議和溝通協調等能力。

此外，我曾擔任小靜的國小導師，除了透過家長成長團體的舉辦，和親師間密切的聯繫外，亦曾針對小靜的溝通問題，實施替代性溝通訓練、自然環境教學和手語訓練，因此，與小靜的爸媽有過合作經驗，並已建立互信及尊重的關係。同時，我與兩位班級導師有多年同事間的友誼，平時除了會分享生活瑣事外，亦會分享班級中的學生問題與困難。

## 四、研究步驟

Ho（2002）認為參與的行動研究有六個實施步驟：（1）建立及產生合作關係、（2）界定行動研究的問題、（3）資料的蒐集和分析、（4）資料的整理和產生建議、（5）設計依據數據處理的行動介入方案、（6）評鑑行動介入結果。於是，我參酌Ho（2002）的觀點，和Mills（2003）所提之規劃、行動、觀察、反省和再行動的動態循環歷程，以及Hunt、Soto、Maier、Liboiron和Bae（2004）的團隊合作過程，設計

如圖1的研究步驟流程。

### (一) 形成行動團隊

以立意取樣方式，邀請小靜的父母和班級老師參與研究，並透過團隊討論的過程，引導團隊成員分享自己的經驗和看法，經由意見的交換、澄清與溝通，以促進團隊成員間的尊重和信任，建立合作的團隊關係。

### (二) 瞭解團隊的現況與問題

分別透過個別、小組和團體討論等方式，蒐集團隊成員在學生IEP擬定與執行、家長參與和教師專業能力等焦點上的資料，並輔以家庭聯絡簿、學生之IEP、和學習作業單等檔案資料，以瞭解團隊在相關議題上的現況、問題和需求。

### (三) 行動前準備

在瞭解和分析團隊的現況與問題後，邀請團隊成員共同討論問題的因應策略，並參考相關的文獻資料，擬定行動的初步計畫。此外，在教室觀察次數繁多，和以多位觀察者來提高觀察信度的考量下，邀請兩位教室觀察員和進行觀察訓練。

### (四) 發展行動方案

考量班級和家庭的生態，以團隊討論方式共同發展行動方案，包括生態調查和訪談、決定重度障礙學生的IEP目標、決定教師和家長共同執行IEP的方法、討論IEP調整策略和發展行動工具等。

### (五) 執行行動方案

考量學生學習能力與需求、生態環境、家長參與的意願以及教師的專業能力和態度等的情況，以團隊討論方式研擬個別行動步驟，並由團隊成員共同執行行動。同時，安排每週一次的團隊討

論與分享，和每週兩次、每次一節課之教室觀察，以及每兩週一次之團隊檢核會議，以便能瞭解團隊成員在行動中的執行情況與困難。

### (六) 行動省思與調整

行動研究著重過程的省思和調整，因此，我從整理研究資料的過程中省思每週的行動歷程，並以筭記方式記錄下自己的想法，同時，在每次與團隊成員討論，或是閱讀相關文獻資料之後，亦寫下自己對該事件、對話、和文獻的看法。並且在行動的過程中，時時針對成員所提出的省思和建議，共同討論和調整行動的方式及步調。

### (七) 評鑑行動介入結果

分別蒐集學生的學習結果、行動方案檢核和社會效度訪談等資料，以瞭解教師與家長共同參與IEP擬定與執行的成效及影響。

## 五、資料處理

### (一) 資料蒐集

研究資料的蒐集以質性資料為主，包括訪談、觀察、團隊討論和研究日誌等，除研究日誌直接以文字記錄外，其餘資料均先以錄音筆紀錄，再轉錄成文字資料，同時，為增加研究之構念效度與信度（Yin, 2003），研究資料的蒐集亦包括學生之IEP、家庭聯絡簿、學習檔案、家庭功課紀錄簿等。此外，並以量化的行為觀察資料輔助對行動結果的評鑑。

### (二) 資料分析

本研究採用開放編碼和持續比較法，進行質的資料分析。在進行資料分析前，將各種蒐集的資料依照資料蒐集的時間、收集資料的方法和資料來源對

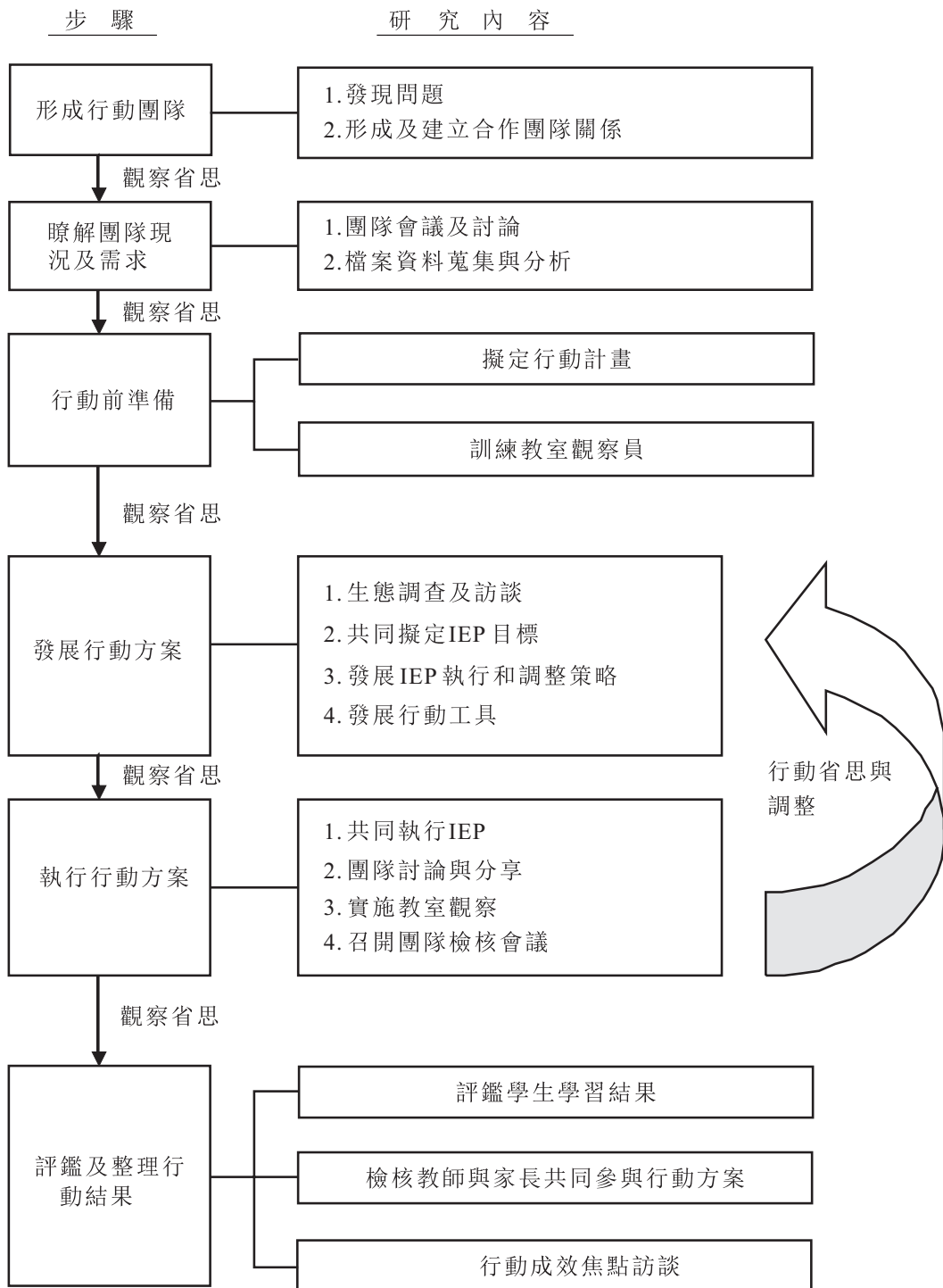


圖1 研究步驟流程

象，給予一個代碼，以避免透露研究研究參與者的姓名、身分和其他相關隱私內容，以及避免資料的混淆和錯用。接著進行文字資料的分析，先透過概念化的過程，將文字資料打散和解構，再經由發現類別以及屬性和面向的尋找，重新組織資料，最後再歸納及連結資料間的關係，依照類別的意義尋求共同的主題和研究發現（Bogdan & Biklen, 1999; Strauss & Corin, 1998）。此外，在量的資料分析部份，則是將目標行為的次數以Microsoft Office Excel軟體繪製成曲線圖，從曲線的趨勢和走向，瞭解目標行為的變化，以及目標行為的改變趨勢。

## 六、研究信賴度

為提高研究的品質和增加研究的可信賴度，本研究採用長期投入和持續蒐集資料的策略，研究橫跨95及96學年，歷經9個多月的時間，並透過訪談文本內容檢核和三角驗證來提高研究的信賴度，同時，採取參與者驗證和同儕檢核等策略，來增進研究的內在效度和信度。

### （一）訪談文本內容檢核

為提高錄音資料文字轉錄的品質，在行動研究過程中的資料蒐集和謄寫部份，我於每次的團體討論或訪談後，立即進行錄音資料的逐字稿謄寫工作，並依據記憶以及訪談時的文字和符號紀錄，補記受訪者的表情或動作。此外，在完成資料的轉錄後，對資料進行標準化的編輯，在不改變引述話語的原意下，刪除沒有意義的語氣詞和贅語，使文字的閱讀得以流暢。

### （二）三角驗證

本研究使用多種資料蒐集方法和多

種資料來源之三角驗證方式，研究資料的蒐集採用訪談、觀察、檔案和日誌等多種資料蒐集方法，以及針對同一主題訪談不同的對象，交叉比對同一類別及範疇在不同資料間的一致性。

### （三）參與者驗證

在完成錄音資料的逐字稿和觀察紀錄之後，請研究參與者閱讀及確認，並詢問資料的完整性和正確性後，再進行資料分析。此外，在完成資料分析和研究報告的撰寫後，請其審核研究過程以及分析結果的正確性和適當性。驗證結果顯示，四位參與者對於內容的真實性均表贊同，只針對部份內容再提出自己的意見和修正，此外，JGT2認為分析結果的呈現方式不清楚，建議統一採用表格方式呈現。

### （四）同儕檢核

由我提出口頭及書面之研究報告，邀請兩位未參與研究之特殊學校教師（小靜班級之科任教師），對研究結果和發現進行檢核。同儕驗證的結果除了提出錯字和措辭的修改建議外，兩位檢核者對研究的結果多表認同，但也提出調整結果呈現的順序，以及增加原始資料輔助說明兩項建議。

## 七、觀察者間的一致性

此外，在觀察行為之量化資料部分，亦透過觀察者間的一致性，來提高目標行為的觀察信度。在準備行動階段邀請兩名特教系大三學生，參與觀察者訓練，除說明觀察行為定義與紀錄方式外，讓兩名觀察者同時觀看和紀錄先前拍攝之教室觀察影片，在互不干擾下紀錄行為和事件，並計算觀察者間一致性信度。經過4次的一致性觀察訓練，觀



察者間一致性信度達到88%後，才進行正式的教室觀察。正式之觀察間一致性信度，隨機抽取第3、6、9次之觀察記錄，計算觀察者間一致性信度，三次觀察者間一致性信度分別為90%、95%和91%，平均信度為92%。

## 參、研究結果與討論

### 一、親師共同參與IEP之行動歷程

本研究旨在探討親師共同參與重度障礙學生IEP之過程和問題，並經由行動研究的歷程尋找解決問題的策略，因此採取敘事分析方式說明行動的歷程與結果。

#### (一) 形成行動團隊

我採取口頭及書面方式，說明行動的目的和步驟，以及可能需要配合執行的內容，分別邀請家長和教師參與。在邀請家長參與部份，由於小靜的父母期望能突破目前遭遇的困難，再加上與我過去的合作經驗，因此，家長很快地便同意參與行動團隊。然而，在邀請教師參與時並不順利，雖然，班級老師曾主動地和我討論小靜的問題，並尋求解決問題之道，但是，兩位老師因擔心參與研究的壓力而婉拒邀請。因此，我進一步探究教師不願意參與的原因，發現

- (1) 教師擔心研究的介入，會干擾班級經營和小靜的表現、
- (2) 我與家長過去的合作關係，讓老師們感到壓力沉重。在瞭解老師們不願意參與團隊的內外因素後，除同理老師們的感受及壓力外，並以問題解決、最少干擾原則和同事情誼等多面向為訴求，再三地邀請並成功卸下老師們的抗拒。

在完成團隊成員的邀請後，我透過經驗的分享和自我表露，引導團隊成員分享自己的經驗和想法，並鼓勵成員們說出對於問題的看法和期待。然而，家長和教師對問題的看法並不一致，使得建立共識的過程充滿挑戰。例如：教師認為：「家長太過於寬容小靜的脾氣和行為，使得他予取予求的個性難以改變……」（0811個別訪談JGT2），家長則是覺得：「老師缺乏方法，面對小靜的行為問題常手足無措，使得他常常發脾氣……」（0822小組討論JGP1、JGP2）。

面對此一問題，我除了積極傾聽和同理成員們的想法外，並引導雙向或多向的溝通討論，以及適時地提出澄清和支持。雖然，在經過多次的小組和團隊討論後，團隊成員對於問題的看法仍然分歧，但最後仍獲得共同尋求解決方法的初步共識。

#### (二) 瞭解團隊現況與需求

##### 1. IEP擬定與執行的現況與問題

從IEP、教室日誌等檔案資料，以及團隊討論得知，IEP擬定與執行的過程是由導師和各科任老師，先依據學校的生活核心課程單元，分別擬定班級團體課程之教學聯絡計畫，再考量學生的能力和需求，從特殊教育學校網路IEP系統的學習目標資料庫中，搜尋適合的目標，然後進行全班式的團體教學，並由任課老師視學生的能力及反應，採用部份參與和提供教具操作。不過，從教室觀察中發現：

任課老師在課堂中大都提供拼圖積木插棒和串珠教具給小靜操作，並沒有依學生的能力和需求。

（0904.0911教室觀察）

家長認為學校所提供的IEP內容，並無法滿足小靜的學習需求，特別是在行為問題和溝通互動方面。雖然，教師亦覺察到生活核心課程的問題，但考量學校的規定、其他任課老師的意願、課程發展的能力和時間等因素，教師只能繼續採用生活核心課程的運作模式。

## 2. 家長參與和親師互動的情況

小靜父母的參與方式，主要經由IEP會議、聯絡簿和電話等方式，和老師溝通及交換意見；在參與的程度上，父母親會主動地表達對小靜學習的看法，並提供老師建議。對於家長的主動，班級老師似乎不太能夠適應，由於親師關係未能有良好的開始，使得每次家長提出意見時，老師均備感壓力，家長亦逐漸地採取消極的方式因應。

## 3. 遭遇問題與因應策略

從幾次的小組和團隊討論中發現，老師和家長在談論現況時，似乎都語帶保留地不願意多說，言談的口氣亦充滿無奈，對於問題的探討顯得意興闌珊。例如：在討論IEP擬定與執行的問題，JGT2表示：「學校就這麼規定，有問題我們也沒辦法……」（0905小組討論）；談到親師互動時，JGP2說：「老師不是應該要有專業來解決問題嗎，怎麼每次都把問題丟回來給我們……」（0904小組討論），JGT1更直言說：

其實我已經很認真地每天寫聯絡簿和家長溝通了，可是問題似乎還是一直存在，家長還是一直有意見。（0912小組討論）

面對此一問題，我從親師雙方對行為問題處理需求的共識上出發，引導成員們說出自己對於小靜行為和溝通問題的看法，並請成員們分享曾經試過的方

法及結果，從談論處理小靜行為和溝通問題的過程中，適時地肯定成員們的努力，和同理遭遇挫折的心情，並分享自己過去成功與失敗的經驗。經過幾次的引導和自我表露之後，成員們比較願意表達自己的想法和經驗，亦再次地凝聚共識：「小靜的溝通真的很需要處理，如果再不想方法改變，越大真的會越難帶，問題也會越嚴重……」（0912團隊討論JGT1、JGP1、JGP2.R）。

## （三）擬定行動計畫

在瞭解和分析團隊的現況與需求後，團隊成員著手討論行動計畫，擬定IEP的實施步驟。團隊決定在不改變學校生活核心課程的運作下，進行IEP目標的調整和執行IEP，參考Holowach（1989）的個別化重要技能模式，以及Snell和Brown（2006）之IEP發展步驟，以生態取向和個別化課程調整為核心，並擬定如圖2之IEP實施步驟，做為親師共同參與IEP的行動計畫。

## （四）發展行動方案

經過準備行動階段的各項歷程，團隊逐漸地從各自表述、澄清、討論和溝通等過程中，凝聚共識和累積合作的經驗，並進入發展親師共同參與IEP行動方案的歷程，以下分別說明。

### 1. 實施生態評量

由於團隊成員對生態評量的內容和方式並不清楚，因此，我於正式實施生態評量之前，先以口頭說明和書面資料方式，提供成員們有關生態評量實施與應用的訊息，再透過「個別生態評量表」的使用，有系統地引導團隊成員共同參與生態評量的過程。依據生態評量的結果，我們共同討論和確認小靜的個別學習需求和目標。經由團隊腦力激

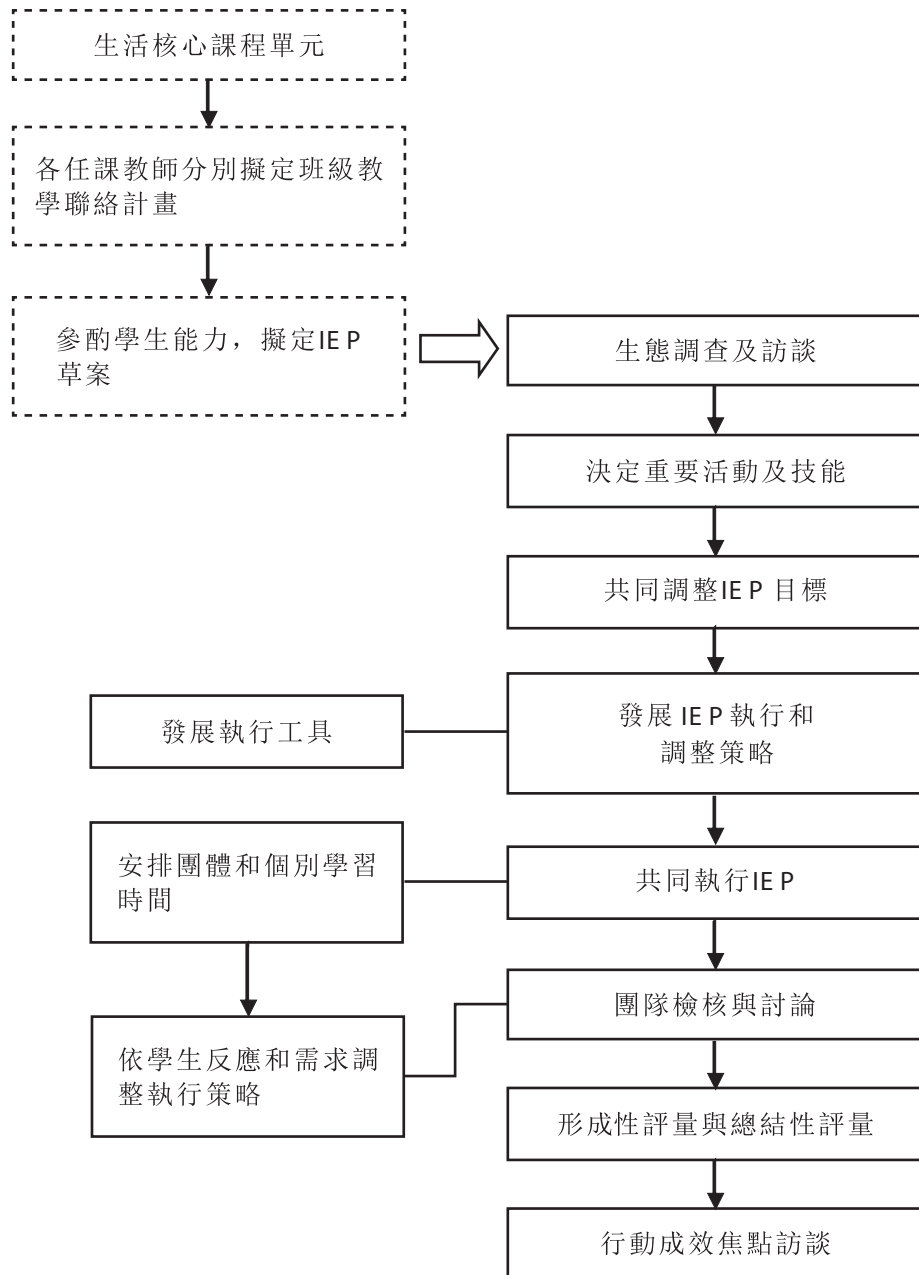


圖2 親師共同參與IEP實施步驟圖

盪和形成共識的過程，並分別討論小靜的學習優勢和弱勢，以及主要的學習需求。從生態評量中發現，小靜的溝通與行為問題嚴重影響學校學習和家庭生

活，JGP2表示

我們總是因為擔心深夜影響社區住戶的安寧，因此大多順其意，滿足她的需求，但是因需求不滿的

發脾氣行為卻越來越多。(0922團隊討論JGP2)

團隊成員一致認為適當的溝通表達方式，是小靜目前最需要的學習目標。此外，由於生活作息不正常，使得小靜經常白天在學校打瞌睡，晚上回家看電視到深夜，老師和家長亦希望能夠促進小靜的課堂參與和正常的生活作息。因此，我們決定將提升溝通能力，以及增進課堂參與表現，做為小靜的重要活動和技能，和親師共同執行IEP的焦點。

2. 共同調整IEP目標。

在獲得對小靜學習需求和目標的共識後，我們進一步討論小靜IEP目標的內容，由於其他任課老師並未參與行動團隊，因此，僅針對兩位班級導師任教的領域，進行IEP目標的調整。我先邀

請班級導師說明擬定各項目標的理由，並請家長表達對各領域學習目標的意見，再依領域共同針對各項目標進行討論，考量目標是否能與小靜的日常活動結合、是否能在班級團體教學中進行、以及是否能在家庭環境中類化等條件後，再予以修改、刪除或增加。因此，在生活教育、社會適應和實用語文的IEP中，分別增列有關以圖片和手勢溝通的目標，表1為IEP目標調整的結果。

雖然，家長與教師共同調整和擬定出小靜的IEP目標，但是，從討論的過程中亦發現，由於缺乏合作的經驗，再加上先前親師溝通上的挫折，因此，教師與家長對於下一階段之IEP執行，充滿著疑慮和不安，彼此對對方的執行意願和能力，均存在著不穩定的感覺。例

表 1 小靜之IEP目標調整一覽表

| 領域   | 原訂之IEP目標  | 調整後之IEP目標   |
|------|---|---|
| 生活教育 | 會將桌子或扶手擦拭乾淨<br>會雙手抓住毛巾搓洗<br>會將毛巾抖開掛於衣架<br>能養成如廁後主動洗手的好習慣<br>會於如廁後使用衛生紙                | 會將桌子或扶手擦拭乾淨<br>會雙手抓住毛巾搓洗能夠自行攤開毛巾擦臉 (增列)<br>會將毛巾抖開掛於衣架<br>能養成如廁後主動洗手的好習慣<br>會於如廁後使用衛生紙<br>能在手勢提示下自己刷牙 (增列) |
| 社會適應 | 會認讀學校的名稱 (刪除)<br>能適當地應用請、對不起和謝謝<br>能適時地與同學表示早安 (刪除)                                   | 能以圖卡或手勢表達「請」 (調整)<br>能以圖卡或手勢表達「對不起」 (調整)<br>能以圖卡或手勢表達謝謝 (調整)<br>能使用溝通圖卡表達自己的不高興 (增列)<br>能使用圖卡表達拒絕 (增列)    |
| 實用語文 | 能辨識學校常走動的空間環境<br>能和人打招呼、問好及道別<br>能分辨生活環境中所接觸的食物<br>看到指令會有適當的反應 (刪除)<br>能將常見的生活用品與圖卡配對 | 能辨識學校常走動的空間環境<br>能以圖卡或手勢和人打招呼、問好及道別 (調整)<br>能指認5種常見食物的圖片 (調整)<br>能將常見的生活用品與圖卡配對<br>能使用溝通圖卡或手勢表達需求 (增列)    |

如：JGT1表示：「我不知道爸爸媽媽在家是不是能夠做到，他們的補習班好像很忙……」（0921個別訪談）。JGP1也說：「老師的反應讓我們覺得灰心，常常反映給老師的問題都石沉大海，要不然就是問家長要怎麼辦……」（0923小組討論）。面對親師心裡的疑慮和不安，我鼓勵雙方說出心裡的疑慮和原因，並再三地引導親師雙方同理對方的用心，和提供有效溝通的策略與親師互動的建議。

研究發現，由於教師和家長擁有共同的目標，並能持續性地溝通協調，再加上我扮演著溝通橋樑的角色，使得教師與家長逐漸地在行動歷程中建立共識，以及調整彼此的態度和溝通的方式，對合作的疑慮和不安亦逐漸消弭。

### 3. 發展IEP的執行和調整策略

在完成IEP目標的調整後，我們接著採取團隊腦力激盪和形成共識的方式，共同討論IEP目標的教學策略和家長參與的模式，以及可能遭遇的問題和因應方式。

#### (1) 親師共同執行IEP的方式

在教師執行部份，仍以生活核心課程的運作模式為主，配合各核心單元的團體目標，以團體教學方式實施教學，並調整教學及反應的方式，除了原有的口頭提示和動作示範外，再配合圖卡、手語手勢等方式，增加小靜的課堂參與。同時，將增進溝通能力的目標予以工作分析，安排於團體課程中的個別時間，以及下課和休閒活動時間進行溝通技能教學。此外，為讓其他團隊成員了解小靜在學校的表現，我設計了「學校活動行為紀錄表」，由導師紀錄小靜各時段上課的表現，以及參與情況、情緒

表現和溝通行為等。

在家長部份，先從家庭生活作息的調整開始，縮短回家後看電視的時間，儘量讓小靜能在12點前就寢。此外，以溝通簿和溝通板做為小靜的溝通輔具，改變以往在家的生活作息，引導小靜使用溝通輔具表達需求，並適時地給予修正、回饋和增強。在家庭環境中同樣地邀請家長紀錄小靜在家的各項行為表現，包括活動項目、溝通方式、情緒表達和就寢時間等。

#### (2) 預期的調整策略

從教室觀察中發現，教師習慣在教室前面講授和演示教材，然而，小靜的座位在教室最後面，再加上聽覺障礙和缺乏適當的表達方式，使得小靜在視覺和聽覺的學習刺激均不足，若前一天晚睡，便容易在內外多元因素的影響下，經常性地打瞌睡。考量小靜的身材高壯，若將座位安排到前面會擋到後面同學的視線，因此，和導師討論調整講授的方式，不定時地在學生座位間走動和演示教材教具，並給予小靜視覺和動作上的提示，引導他注意老師和教材。在學生反應方式上，配合教材教具的內容，提供教學圖卡，由老師引導小靜使用圖卡或手勢來回答問題。

在討論執行IEP的方式和調整策略時，導師幾次提及「不知道在團體課程中，該怎麼因應小靜的個別需求來做調整」（0923個別訪談JGT1、0926團隊討論JGT2），家長也表示「她就是這樣子，我也不知道該怎麼辦」（0923小組討論JGP2），缺乏可供參考的調整策略，成為團隊需要因應的問題之一。面對此問題，我除了在討論過程中，分享自己的教學經驗和文獻上的調整策略

外，更採納成員們的建議，整理有關課程調整策略方面的文獻，發展「IEP調整策略檢核表」，條列有系統、明確和可行的調整策略，做為我們在討論調整策略時的溝通平台。

此外，由於小靜缺乏口語表達的溝通能力，在與人互動和表達需求上，經常以表情、手勢和動作等方式表達，當旁人無法了解其需求或是遭遇到挫折時，亦時常地以發脾氣、打人等行為來表達。先前雖然曾實施過替代性溝通訓練，以及學習使用溝通簿和手語的溝通方式，但在長期未使用的情况下，不適當的溝通互動模式已逐漸成型。因此，重新評估小靜的溝通需求和能力，提供有效的溝通訓練和輔具，成為團隊成員們一致的共識。

#### （五）親師共同執行IEP

依照前一階段所共同擬定之IEP內容和執行策略，親師共同參與IEP執行的焦點有二，一是共同促進小靜的課堂參與和學習，另一則是提升小靜的溝通表達能力。

##### 1. 親師共同促進小靜課堂參與和學習的歷程

從教室觀察和聯絡簿等資料中發現，小靜目前的生活作息時間和活動表現，有如一個惡性循環的歷程：

早上在學校打瞌睡，放學後在姑姑家受壓抑，回到家便發脾氣，放任他看電視到深夜，隔天繼續到學校打瞌睡。（0904、0911、0915教室觀察、0912聯絡簿）

如此的惡性循環嚴重地影響課堂參與和學習表現。團隊成員們均認為：「勢必要在一整天的活動中找一個適合的點切入，改變她現在的作息和生活習

慣……」（0926團隊討論）。然而，教師和家長對於小靜課堂參與和生活作息問題原因的看法卻是分歧的，在缺乏充分地澄清與溝通的情況下，甚至形成親師間的衝突。於是，我思索者：

老師覺得問題來自家庭，家長認為問題來自學校，這樣的落差應該是在觀念和溝通上出了問題，彼此誤解了對方傳遞的訊息，出自善意的訊息成了偏見或指責，而這些心裡的想法和誤會，大家卻又都不願意當面澄清，我想或許可以從同理心和改變溝通方式上努力看看。

（0929研究日誌）

因此，我從討論的過程中提供親師雙方同理和支持，同時透過經驗分享和自我表露，促進親師間觀念的澄清，例如：在親師雙方因家庭聯絡簿記錄不完全而產生溝通落差時，我便提出中立的觀點予以澄清：

或許是溝通上的落差和訊息傳遞上的偏差，家長因工作壓力，晚上還得面對小靜的情緒問題，可能因此而有非理性的情緒。（1015團隊討論JGT1、JGT2.R）

最後，我們決定將晚上睡前的用藥，調整到晚餐後服用，並分別在學校和家庭環境中，觀察紀錄小靜的行為表現，包括上課的情況、精神狀況、以及發脾氣的行為問題等。

在學校部份，導師除了每天記錄小靜在學校的行為表現外，為了能夠提供家長所需要的學校訊息，老師亦參考我的建議，在家庭聯絡簿中除了原有的文字敘述外，再輔以五等量表方式，呈現小靜在學校的學習參與表現、精神狀況和情緒表情情況，讓家長能夠經由

家庭聯絡簿，瞭解小靜在學校的表現和行為。同時，教師亦逐漸地調整上課與教學的方式，在教室中來回地走動和呈現教材教具，增加圖片、手勢和動作等提示，並以上台操作和提供教具練習的方式，打斷小靜發呆和打瞌睡的行為，同時，安排能力較好的同學從旁協助和提醒。在家庭部份，則是由爸爸及媽媽紀錄小靜每天回家後的行為和表現，包括看電視的時間、情緒表現和就寢時間等，並透過活動和環境的重新安排，讓他儘量在晚上十二點前就寢。

此外，我從每週固定兩次的教室觀察中（星期二和五的第二節課，分別是實用語文和生活教育課），取每節課中間的20分鐘，以30秒為一個單位，採用部份時距記錄方式，分別紀錄小靜的課堂行為，包括課堂專注行為（眼神專注於教師或教材）、打瞌睡（閉眼睛或趴在桌上睡覺）和發脾氣（大叫、拍打桌

子、丟東西、打自己和別人）等行為表現次數，並整理成圖3。從圖3可知，在前五次的教室觀察紀錄中，打瞌睡行為的次數均在20次以上，發脾氣的行為也在10次以上，課堂專注行為則是偏低，均未超過10次；對照老師所記錄的教室行為結果發現，因為小靜當時的生活作息日夜顛倒，上課時間經常想睡覺，被老師叫起後便會發脾氣，再加上採用30秒時距紀錄，在同一個紀錄單位中，會同時出現打瞌睡和發脾氣的行為，也使得在前幾次教室觀察中，打瞌睡和發脾氣的行為次數偏高。

此外，從圖3中亦得知，在第11次的教室觀察之後，打瞌睡和發脾氣行為有逐漸減少的趨勢，且次數大部份在5次以下；而課堂專注行為則是從第六次的教室觀察開始，便逐漸地增加到10次以上，從第13次的採樣次數起，則是維持在20次上下。對照家庭和學校的行為

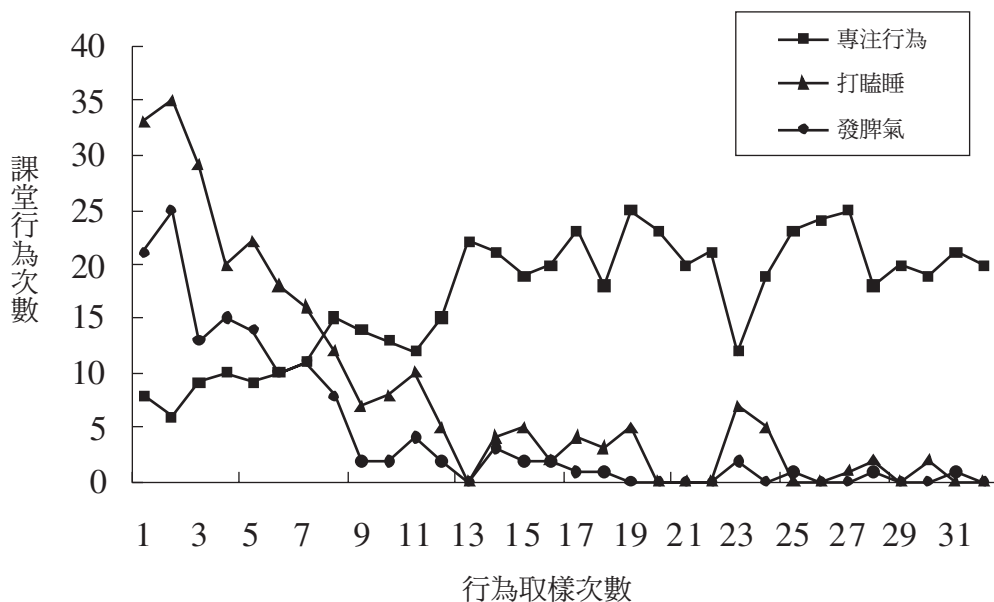


圖3 小靜的課堂行為表現情況

觀察紀錄中發現，小靜的生活作息在這個階段已有明顯的改變，「晚上就寢時間從原本的半夜一、二點，提早到晚上十一點左右」（1030家庭行為觀察紀錄），而學校的課堂參與情況亦有進步，從教室行為觀察紀錄中得知：

打瞌睡的情況從原本將近80%左右的比率，下降到30%以下，在學校發脾氣的行為次數，亦從每天二至三次，下降到每週一到二次。

（1110教室行為觀察紀錄）

綜合上述的研究結果顯示，行動策略的介入，有效地減少小靜打瞌睡和發脾氣的行為次數，同時，亦能提升小靜的課堂參與和專注行為表現。

## 2. 親師共同實施溝通訓練的歷程

小靜在國小階段曾學習使用溝通簿以及手語來表達需求，能以點指溝通簿或手語的方式，表達如上廁所、喝水和吃東西等生活需求，亦能看懂包括起立、坐下、高興和不可以等手語指令。然而，由於親子互動模式與類化的問題，使得在學校習得的溝通能力，並未能類化到家庭情境在家庭環境中，仍經常會出現不適當的溝通行為。進入國中後，異常的溝通行為和情緒問題，嚴重影響學校學習和家庭生活。因此，我們決定重新評估小靜的溝通能力和現況，並由老師與家長共同進行溝通訓練，底下分別說明實施溝通訓練的各項歷程及結果。

### (1) 瞭解小靜的溝通現況與能力

為了能夠準確地評估小靜目前的溝通能力，請老師及家長分別記錄小靜在學校和家庭環境中的溝通互動行為，包括溝通的時間、地點、需求、方式，以及溝通互動的協助方式和反應，並請老

師和家長儘量地詳實記錄每一項溝通事件，並進行增強物的調查，瞭解小靜在溝通互動中的特定偏好。

### (2) 決定溝通輔具和內容

依據溝通互動檢核的結果，共同討論及決定溝通輔具的形式和溝通訓練的內容。在溝通輔具的形式方面，由於小靜之前曾有使用溝通簿的經驗，翻閱溝通簿的精細動作正常，加上溝通簿比較方便攜帶，因此，決定以溝通簿做為小靜的溝通輔具。溝通簿的大小為12×10公分，採用一頁兩格的方式呈現黑白線畫，並將溝通簿的頁面加以護貝，以方便翻閱和增加耐用性。

在溝通內容的項目方面，大家一致認為：

應該以增加小靜溝通的透明性為考量，除了熟悉的溝通對象外，也能讓不同的溝通對象瞭解他的溝通需求。（1024團隊討論）

因此，在溝通項目上儘量地條列出生活中所需使用的溝通需求，包括情緒表達以及活動和飲食方面的選擇。

### (3) 提供促進溝通策略

我們決定以老師和家長為主要的溝通訓練者，並從實際的生活環境和互動過程中，實施溝通訓練。然而，從溝通互動檢核的結果和團隊討論中發現，親師均缺乏有效的促進溝通策略，使得師生與親子間的溝通互動經常受挫。因此，我整理過去實施溝通訓練的經驗和相關文獻資料（林淑莉，2006；莊妙芬，2000；黃志雄，2002a, 2002b, 2003），撰寫輔助溝通訓練手冊，彙整重度障礙學生溝通問題的原因、溝通簿的製作、實施替代性訓練的步驟、提示策略和促進溝通的教學策略等資料，提



供給團隊成員參考，同時輔以口頭說明和教學示範，並邀請成員們分享各自實施溝通訓練的過程和結果，從中釐清實施困難的原因，以及提供成員們正向的回饋與支持。

#### (4) 溝通表現紀錄與討論

展開溝通訓練後，我調整學校和家庭行為觀察紀錄表的格式，增加溝通行為的紀錄，以瞭解小靜使用溝通簿和溝通互動的情況。此外，為了掌握老師和家長實施溝通訓練的情況，以適時地從行動中提供調整與支持，我透過團隊討論與分享的過程，瞭解小靜的溝通表現與成員們的想法。

#### (5) 溝通輔具的使用與調整

從溝通行為紀錄、教室觀察與團隊討論中發現：

小靜仍然習慣以原本的溝通方式（發脾氣、大叫、手勢）來表達自己的需求，對於溝通簿的使用十分地抗拒，除了不願意隨身攜帶溝通簿外，亦很少主動翻閱溝通簿表達需求。（1116觀察紀錄、1120團隊討論）

同時，研究亦發現小靜會因溝通對象的不同，而有不同的互動方式，例如：

小靜在學校幾乎都要別人引導他才會用溝通簿，最常見的還是以他自己的方式（手勢及動作），或用發脾氣的方式，但在學校發脾氣的情況則是會看特定對象。（1210團隊討論JGT1、JGP1、JGP2.R）

溝通簿的使用除了在學校出現問題外，在家庭環境中亦不順利，JGP1表示：

他都不願意用溝通簿，一開始

堅持時還會配合一下，但還是用發脾氣的方式表達，在家裡她想做什麼就會自己去拿來做，因此，後來幾乎沒有在用。（1221團隊檢核會議）

由於小靜對使用溝通簿的動機薄弱，仍然習慣用他原本的溝通方式，因此，我們從討論的過程中試著尋找因應的策略。最後，決定簡化溝通圖卡的項目，並增加溝通板的使用，依情境調整溝通輔具的使用。在學校部份，以教室的桌子做為小靜的溝通板面，將溝通圖卡以字母膠帶固定於桌子的兩旁，教室以外的環境仍然使用溝通簿。在家庭部份，則是分成姑姑家、平日家裡和假日三種情境，均以溝通板為主要輔具，一次僅呈現二至三張圖卡。

此外，從教室觀察與團隊討論中發現，團隊成員經常會依小靜的生活作息，事先滿足她的需求，例如：

下課時間一到便要求他去上廁所及喝水，或是事先幫她準備好宵夜和零食，無形中剝奪了小靜練習溝通表達的機會。（1210教室觀察）

因此，透過討論的過程，和成員澄清觀念及輔助溝通訓練的作法，亦鼓勵成員們利用提示策略來引導小靜表達自己的需求，以及正確地使用溝通圖卡和溝通簿。

#### (6) 溝通訓練的結果

我從每週兩次的教室觀察影帶中，取每節課中間的20分鐘，採用時距紀錄方式，以30秒為一個單位，紀錄小靜各項溝通行為的次數，圖4和圖5為小靜主動表達和被動反應的溝通行為表現曲線圖。從圖4和圖5可知，在前9次的溝通訓練初期，適當主動表達和適當被動反

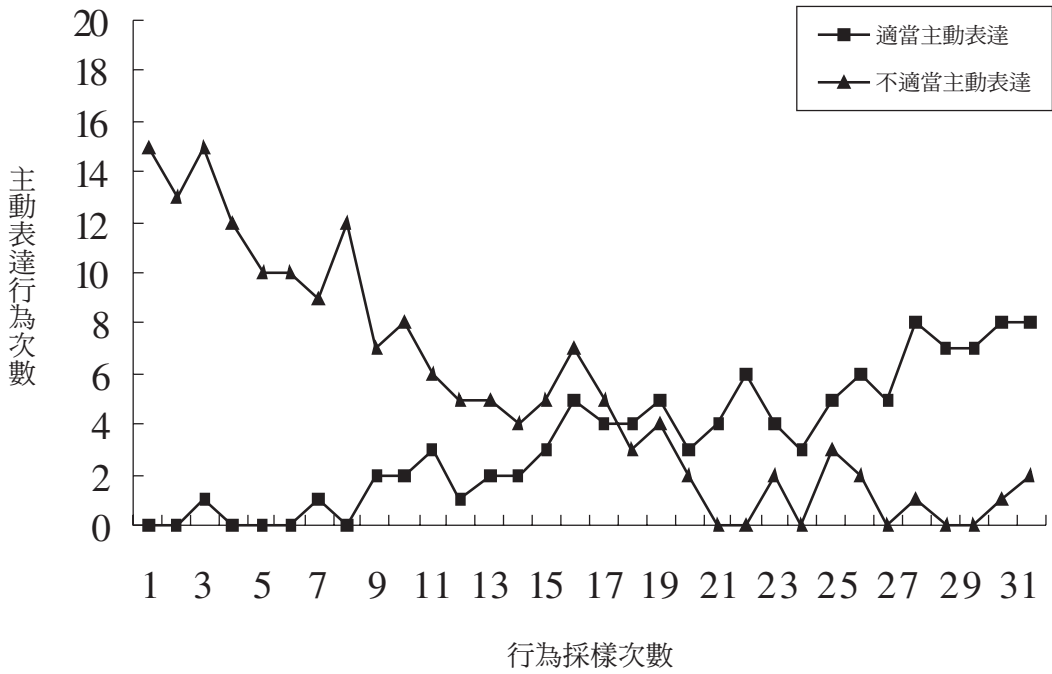


圖4 主動表達溝通行為次數曲線圖

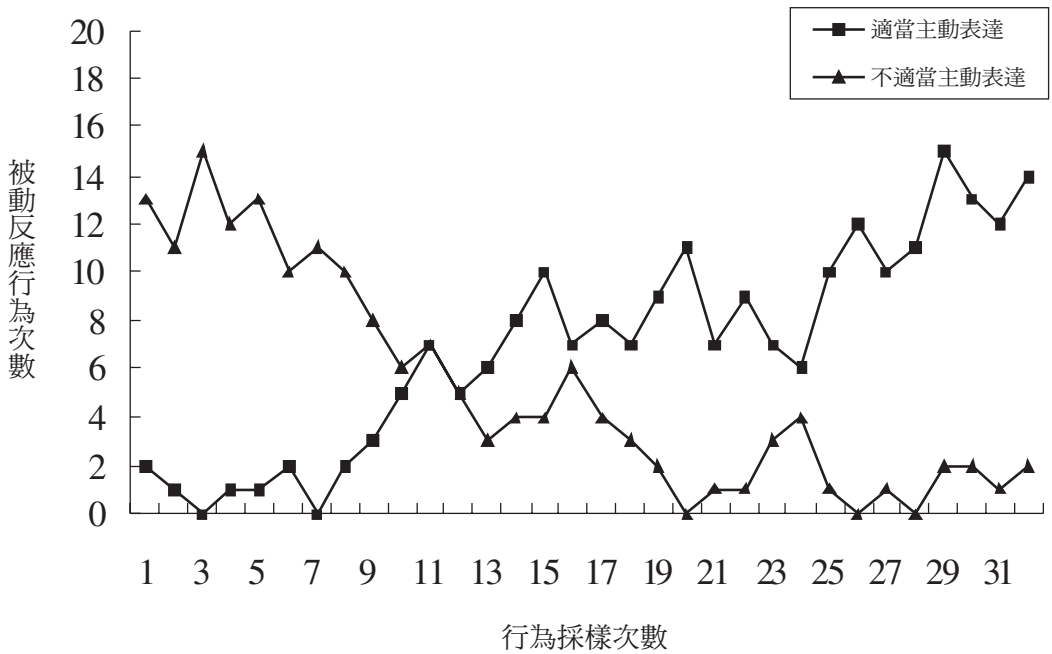


圖5 被動反應溝通行為次數曲線圖

應的行為次數均不多，在0-2次之間，但是在調整溝通簿的內容和使用方式後，適當主動表達和被動反應的行為次數逐漸地增加，相對地，不適當表達和反應的行為次數亦逐漸地減少，顯示小靜在學校使用溝通簿和圖卡的能力有明顯地進步。然而，從圖4和圖5中亦發現，主動表達和被動反應的次數均在20次以下，整體溝通行為表現在40個紀錄單位中未超過一半，顯示小靜在學校使用溝通簿的能力雖有進步，但主動表達和被動反應的溝通行為仍有待加強。

#### (六) 團隊討論與檢核會議實施結果

原本安排每週一次的團隊討論時間，以凝聚共識和培養團隊合作的默契，並共同討論調整的策略。然而，由於成員間的時間無法配合，難以找到可以共同討論的時間，因此，在獲得所有團隊成員的同意下，採不定時、多元的方式進行團隊討論和分享，包括（1）鼓勵團隊成員彼此利用各自可行的時間分享經驗外；（2）每週安排二至三次的時間，邀請可以參與團隊討論的成員，進行經驗分享和意見交換；（3）對於無法參與團隊討論的成員，以口頭或書面方式提供團隊討論後的訊息，並詢問是否有不同的看法，引導成員們提出問題和進行溝通，讓無法參與討論的成員，也能瞭解目前團隊的情況和表達意見。

由於親師間原本存在的衝突，從分別與老師和家長的討論中，均可覺察到觀念上的落差或是溝通上的誤解，因此，我除了分享每一次的小組團隊討論訊息外，也試著委婉地傳遞不同的觀點，並分享自己親師溝通互動的經驗，和提供有效溝通互動的策略，引導老師

和家長同理對方的感受及作法，並以共同為學生努力的出發點，重新思考原本的落差和誤解。在長期投入和持續蒐集資料的策略之下，共計進行了8次的團體討論、17次的小組討論和29次的個別討論。

此外，原訂兩週一次的團隊檢核會議，在第一次團隊檢核會議後，考量會議時間和功能，我們決定將團隊檢核會議調整為每個月召開一次，並定位為階段性的評鑑功能。團隊檢核會議的進行，由我依團隊當時的運作情況和需要，擬定討論的焦點和問題，並在會議召開前兩天，將開會通知和檢核表，分送給每位團隊成員，請成員們先思考討論的問題，以及檢核一個月來的行動成效。

召開團隊檢核會議時，我先就行動近況做口頭說明，並提供教室觀察紀錄及影帶資料供大家參考，以進一步地引導團隊成員針對各討論焦點提出意見，並協助親師做觀念的釐清，和從教室觀察與行為紀錄中，公開讚許成員們的努力成果，讓親師雙方可以更加地瞭解彼此的付出和用心。共計進行四次團隊檢核會議，團隊成員均能撥空參與並充分地討論。

#### (七) 親師共同評鑑行動結果

##### 1. IEP的評量與結果

教師於學期中和學期末分別進行IEP評量，但家長並未實際參與IEP的評量過程，而是由教師完成初步的評量後，再以書面說明方式，邀請家長對小靜的各項學習結果表達意見。從IEP評量結果得知，大部份的學習目標均達到預期的標準，共計達成了17項目標中的15項，IEP的達成率為8.2%，而在與溝

通有關的7項IEP目標中，則是通過了6項，通過率為5.7%，相較於上學期的IEP評量結果和溝通表現，行動結果明顯增加了小靜的IEP學習成效。

## 2. 團隊檢核與結果

團隊檢核的內容包括行動方案執行的準確度，以及參與者對行動的滿意程度，每次檢核的項目則是依行動的歷程調整，表2為團隊檢核的結果。從表2可知，成員們大致認同各項行動均能準確地執行，除了在12月份的檢核結果中，JGP1和JGP2認為「輔具的提供與調整」的執行低於60%之外，其他行動在執行準確度方面的得分，以1分和2分居多，顯示各項行動的執行準確度在60%到100%之間。此外，在各項行動的滿意度方面，以「滿意」的檢核結果居多，顯示成員們對行動執行的結果有一定程度的認同。

除了檢核對行動執行的滿意程度外，為瞭解成員們對小靜學習結果和整體行動成效的看法，在滿意度的檢核上，增列了小靜的課堂參與和溝通表現兩項。檢核結果顯示在課堂參與滿意度方面，成員們大部份感到「非常滿意」與「滿意」，顯示小靜的課堂參與表現，得到成員們的認同。在溝通表現方面，教師和家長的滿意度並不一致，班級教師大致認同小靜的溝通表現，滿意程度以B（滿意）等級居多，但家長則是覺得小靜的溝通表現並未如預期進步，在11月和12月的檢核結果均為不滿意，不過在1月份的檢核結果則是滿意。進一步探究發現，小靜在家庭環境的溝通行為問題未獲改善的原因，主要為家長晚上需忙於補習班的工作，沒有太多時間引導小靜使用溝通板，且

親子間的互動模式已經定型，無法在短期間產生立即改變的成效。JGP1便表示：「補習班才剛起步，晚上實在很難再撥出時間和小靜互動」（0215訪談JGP1），JGP2也說：「爸爸習慣順著小靜的需求，免得她又亂發脾氣，要改變可能不是一兩天就可做到」（0222訪談JGP2）。

## 二、親師共同參與IEP之行動成效

為了探討親師共同參與IEP行動的成效，以及參與者對行動歷程與結果的看法，分別地與團隊成員及其他相關人員，進行焦點訪談。訪談結果顯示，受訪者一致認同親師共同參與的行動策略，能夠有效地促進親師間的合作關係，且在親師合作之下，能提供小靜合適的學習目標，滿足個別學習需求。以下整理行動過程中所蒐集的資料，分析行動的成效。

### （一）重度障礙學生學習成效之分析與討論

由IEP評量的結果得知，小靜的IEP達成率為8.2%，相較於上一學期60%之達成率（IEP檔案），增加了28.2%的比率，顯示親師共同參與能使IEP目標的訂定，更符合小靜的能力和需求，同時，亦能促使學生獲得良好的學習結果。此外，從教室觀察、團隊討論、形成性評量和焦點訪談等資料中發現，小靜的課堂參與表現和溝通能力均有明顯的進步。

#### 1. 增加課堂參與的表現

研究結果顯示，小靜在課堂中打瞌睡和發脾氣的次數明顯的減少，參與課堂活動的專注行為顯著地增加，學期中以後的課堂專注行為維持在20次上

表2 團隊檢核結果一覽表

| 月份   | 檢核項目            | 執行準確度 <sup>a</sup> |      |      |      |   | 參與滿意度 <sup>b</sup> |      |      |      |   |
|------|-----------------|--------------------|------|------|------|---|--------------------|------|------|------|---|
|      |                 | JGT1               | JGT2 | JGP1 | JGP2 | R | JGT1               | JGT2 | JGP1 | JGP2 | R |
| 10月份 | 1. 生態評量         | 1                  | 1    | 1    | 1    | 1 | A                  | A    | B    | B    | A |
|      | 2. 擬定IEP內容      | 1                  | 1    | 1    | 1    | 1 | B                  | B    | B    | B    | B |
|      | 3. 小靜的行為觀察與檢核   | 1                  | 1    | 1    | 1    | 1 | A                  | A    | A    | A    | A |
|      | 4. 調整親師互動的觀念與方式 | 1                  | 2    | 1    | 1    | 1 | A                  | B    | A    | B    | A |
|      | 5. 團隊討論和意見交換    | 1                  | 1    | 1    | 1    | 1 | A                  | A    | B    | B    | B |
|      | 6. 教師與家長的共同參與   | 2                  | 1    | 2    | 2    | 2 | B                  | A    | B    | B    | B |
| 11月份 | 1. 共同執行IEP      | 2                  | 2    | 2    | 2    | 2 | B                  | B    | B    | B    | B |
|      | 2. 教學策略的調整      | 1                  | 2    | 2    | 2    | 2 | B                  | B    | B    | B    | B |
|      | 3. 溝通輔具的提供與調整   | 1                  | 1    | 1    | 1    | 1 | B                  | B    | B    | B    | B |
|      | 4. 團隊討論和分享      | 1                  | 2    | 1    | 2    | 1 | B                  | B    | B    | B    | B |
|      | 5. 小靜的課堂參與      |                    |      |      |      |   | A                  | A    | B    | B    | A |
|      | 6. 小靜的溝通表現      |                    |      |      |      |   | B                  | B    | C    | C    | B |
| 12月份 | 1. 共同執行IEP      | 1                  | 1    | 2    | 2    | 1 | A                  | A    | B    | B    | B |
|      | 2. 溝通輔具的提供與調整   | 2                  | 2    | 3    | 3    | 2 | B                  | B    | C    | B    | B |
|      | 3. 溝通訓練和策略的調整   | 1                  | 2    | 2    | 2    | 2 | A                  | B    | B    | B    | B |
|      | 4. 團隊討論和分享      | 1                  | 1    | 2    | 2    | 1 | A                  | A    | A    | A    | A |
|      | 5. 小靜的課堂參與      |                    |      |      |      |   | A                  | A    | A    | A    | A |
|      | 6. 小靜的溝通表現      |                    |      |      |      |   | A                  | B    | C    | C    | B |
| 1月份  | 1. 共同執行IEP      | 2                  | 2    | 2    | 2    | 2 | B                  | B    | B    | B    | B |
|      | 2. 溝通輔具的提供與調整   | 1                  | 1    | 1    | 1    | 1 | A                  | A    | A    | A    | A |
|      | 3. 溝通訓練和策略的調整   | 1                  | 2    | 2    | 2    | 2 | A                  | B    | B    | B    | B |
|      | 4. 團隊討論和分享      | 1                  | 1    | 2    | 2    | 1 | A                  | A    | A    | A    | A |
|      | 5. 小靜的課堂參與      |                    |      |      |      |   | A                  | A    | A    | A    | A |
|      | 6. 小靜的溝通表現      |                    |      |      |      |   | A                  | B    | B    | B    | A |

a 執行準確度代號，1-100-80%、2-79-60%、3-59-40%、4-39%以下、5-未執行。

b 參與滿意度代號，A-非常滿意、B-滿意、C-不滿意、D-非常不滿意。

下。此外，團隊檢核和社會效度訪談的結果，亦認同小靜在課堂參與表現的進步。例如：教師認為：「我覺得小靜在學校課堂參與的情況，比之前進步很多，上課時比較能夠專心」（0129訪談

JGT2），家長也提及：

經由這個行動的執行，我們能夠提供一些在家的訊息，老師比較瞭解小靜的需求是什麼，知道怎麼引導他表達，老師比較能夠掌握

他的行為，在學校的表現也比較進步。（0204訪談JGP1、JGP2）

## 2. 增加溝通表達的能力

研究結果顯示，小靜在學校的溝通表達能力有進步，能以手勢和圖卡表達生活需求，適當主動表達和適當被動反應的行為次數均有增加，在有關溝通領域的IEP目標，亦達成了7項中的6項。教師們表示：「在期末時發現他想要吃藥時，我會故意忽略，他會自己比桌上的溝通圖卡來表達……」（0225訪談JGT1）、「小靜在上課時變得比較少發脾氣，會用手勢和圖卡告訴我他想要做什麼……」（0201訪談JGT2）。

## （二）家長參與態度的轉變與影響之分析與討論

### 1. 增進親師互動和關係的改善

研究結果顯示，原本緊張、對立的親師關係，經由共同參與各項行動歷程（例如凝聚共識、澄清觀念和共同執行等過程），而逐漸地打破了僵局，並有效地改善了親師的互動與合作關係。例如：

我覺得透過這樣一系列的行動，家長比較願意說出孩子在家的表現，親師關係也有改變，這樣的親師溝通方式，比較能夠符合學生的需求和家長的期待，不會像過去為學生做了很多，但是家長卻還是不太諒解。（0225訪談JGT1）

此外，從行動歷程中亦發現，在行動之前，教師在擬定與執行IEP的方式是以自己主觀的想法和經驗為主，亦即學者們所指出在專家本位的調適上有困難（Dunst, 2000; Shannon, 2004; Sheehy, 2006; Sileo et al., 1996），在未考量及融入家長的想法下，容易在親師

互動上造成隔閡及衝突，無形中便降低了家長參與的意願。但是，經由共同參與的行動歷程，教師逐漸調整專家本位的教學方式，也提高了家長參與和合作的意願。

### 2. 增加親子間互動和對孩子需求的瞭解

研究結果發現，由於家長需要紀錄孩子在家的各項行為表現，並和其他團隊成員討論，從觀察、記錄和討論的過程中，增加了家長對孩子需求的瞭解。例如：

為了提供訊息，我會比較注意他的行為表現，比較會和他互動，也對於他學習溝通能力的需求有更深切的體會（0204訪談JGP1、JGP2）

不過，研究亦發現：家長並未因與教師共同參與IEP，而增加教養孩子的能力。雖然，家長在行動中配合延續學校的學習活動，在家指導小靜完成功課和進行溝通訓練，但家庭溝通行為記錄的結果顯示，成效並不好。家長亦自認為自己未能扮演好教學者的角色，例如：

由於我們平時沒有時間，再加上小靜很熟悉家裡的環境，在缺乏溝通機會，和既定的行為模式與親子互動因素下，溝通訓練的過程並不順利。（0204訪談JGP1、JGP2）

## （三）特教教師的轉變與影響之分析與討論

### 1. 增進親師間的溝通與合作

研究發現行動歷程中的團隊討論與分享、共同擬定和執行IEP、和團隊核會議等歷程，能提供老師和家長一個有效的溝通平台，增進親師間的良好互動與合作關係。例如：「……透過這樣

的方式家長比較願意說出孩子在家的表現，我們和家長的關係也有改變……」（0225訪談JGT1）。此外，教師們認為團隊討論過程中，我的引導和親師互動分享，亦促進了親師間的溝通與合作，例如：「……你會去引導家長說出一些在家的狀況，或是他們的想法等，我們可以比較了解家長的想法……」（0129訪談JGT2）。

## 2. 促進教師的教學成長與改變

研究發現行動歷程改變了教師在教學方面的態度，促使老師能夠以較為正向的態度，因應學生的問題，同時，教師也從問題因應和團隊討論的過程中，逐漸地累積調整教學策略的知能，並從行動中獲得教學成長。例如：

之前他如果不要，他就會摔東西或打同學……，但是在幾次執行行動策略後，我發現自己在和學生的互動及關係上有些調整和進步，比較能夠拿捏他現在的狀況，因此，在要求他操作或是與他的互動上就比較沒有問題，教學過程也會比較順暢。（0225訪談JGT1）

相較於家長未能從行動中獲得教養孩子的能力，研究發現教師從行動中除了增加了與家長互動溝通的能力外，在因應重度障礙學生的多元需求和挑戰，以及IEP執行與調整策略的應用能力上，均有明顯的改變與成長，顯示親師共同參與IEP行動，雖未能讓家長增權賦能（empowerment），但卻能使教師從中獲得成長。由此可知，教師雖然一開始是以促進家庭支持和親師合作為目標，並未意識到自己需要成長或改變，但在行動歷程中，經由持續地討論、和共同執行IEP的合作過程，教師在提供

家長支持的同時，也讓自己獲得成長和改變。

此一發現讓我開始省思著：「如果抽離掉我在親師間的溝通橋樑角色，教師是否仍然可以與家長建立合作的關係……」（0311研究日誌）。有別於我先前在家庭參與方面的研究（黃志雄，2006；黃志雄、陳淑芬、田佳芳，2005；黃志雄、楊在珍，2002），均是以當事人的身分，從行動的歷程中尋找適當的親師合作策略。在這個研究中，我則是扮演第三者的橋樑角色，試圖促進教師與家長建立合作關係，結果發現教師從參與行動研究的過程中，調整了對家長的態度，並視家長為合作對象，而非對立一方，也從行動歷程中找到親師合作的適當策略，與家長建立合作關係。雖然，本研究並未持續探討抽離研究者角色後的情況，但是從研究結束後的教師訪談可看出，教師已具備親師合作的能力。

## 三、親師共同參與IEP之可行策略

從行動歷程中發現，因為教師的中立和家長的消極配合，使得親師關係經常是相敬如賓，當學生的問題造成雙方的困擾時，親師關係便容易因此而產生對立，例如：

當家長不認同老師的教學，或不滿意老師提供給孩子的學習內容，是否願意坦誠地和老師溝通，而不是消極地配合或敷衍。（0925研究日誌）

老師是否敞開親師溝通的大門，願意接受家長不同的意見，而不是一味地把這些聲音當作是批評，親師間的不信任和對立便因此

而展開。(1016研究日誌)

此外，從行動的歷程與結果得知，親師合作關係的建立，是親師共同參與IEP的前提，例如：

之前的互動方式比較不是在溝通，親師間好像是互相在猜忌，上演諜對諜……。現在比較會有夥伴的感覺，比較會是針對事情對等的討論，而不是高來高去，充滿不信任感……。重新建立起良好的親師關係，才能一起討論課程內容，而不是相互猜忌(0225訪談JGT1)

研究結果顯示：定期召開團隊檢核會議，經由團隊成員間的討論與分享，以及適時地同理和支持，能促進親師間有效的溝通和互動，以及合作性團隊的運作，此和Dettmer等人(2005)和Hunt等人(2004)的研究結果相同。透過親師共同參與的行動歷程，我從行動中發現親師共同參與的可行方式包括：

#### (一) 合作性團隊的運作

研究發現建立合作的親師關係，是促進親師共同參與的首要條件，在行動歷程中，透過開放、同理、支持和增進溝通協調的策略，從團隊討論的過程中凝聚共識、澄清觀念和建立合作關係，並在各項行動中著重親師的合作和共同參與，合作性團隊的運作方式，亦提供團隊成員繼續參與行動的動力。例如，JGT2表示：

團隊給予的支持是印象比較深刻的，這是和平常教學差異比較大的……。總而言之，我覺得團隊的運作和各種策略的介入，是這個個案成功的主要因素。(0129訪談JGT2)

#### (二) 系統性行動策略的應用與調整

研究發現教師與家長對於學生的學習內容，有很多的想法和期待，但缺乏具體的做法，而系統性的行動步驟提供親師一個依循的方向。另外，在行動過程中，因應團隊需要而調整行動的策略和工具，亦是必要的過程。其中，家長便指出：

你們會帶著我們去做，像是生態評量、討論目標、調整IEP、記錄行為表現、團隊檢核等，讓我們知道自己接下來要做什麼。(0204訪談JGP1、JGP2)

#### (三) 建立親師溝通的平台

從行動的歷程中發現，在親師共同參與的過程中，教師及家長除了缺乏具體的作法外，亦缺乏親師溝通的平台，在學生能力的評量、目標的擬定和教學的調整等向度上，經常因缺乏溝通的平台而產生觀念的落差。行動結果顯示，包括生態評量、擬訂IEP目標和討論IEP調整策略等過程，在表格工具的輔助下，均成為親師溝通的平台，凝聚親師間的共識。例如，JGT1教師指出：

我覺得教室和家庭行為記錄，以及團隊檢核表等工具，能讓我們和家長有一個對話的管道，瞭解彼此的想法和溝通意見。(0205訪談JGT1)

## 肆、結論與建議

### 一、研究結論

研究結果發現，親師共同參與重度障礙學生IEP擬定與執行的行動歷程，除了能夠促使重度障礙學生獲得良好的學習結果外，亦能促進教師與家長的共同參與意願和合作能力。雖然，本研究



僅以一位個案為對象，除了學生的需求不同外，教師與家長的背景特質與互動方式亦均有所差異，研究結果難以推論到其他個案上，但親師共同參與的歷程、問題與因應方式，亦可做為未來實務與研究方面的參考。

從行動過程中發現，親師共同參與IEP所遭遇的關鍵問題有二，一是親師共同參與的態度和策略，研究發現在行動初期階段，教師與家長缺乏對彼此的信任，使得在合作的過程中均有所猜疑和顧慮，而在行動執行階段，則又因對小靜問題看法的不同而產生衝突。對此，我藉由團隊討論和檢核會議，引導親師雙方瞭解和同理對方的用心和努力，並提供親師雙方同理和支持，同時透過經驗分享和自我表露，促進親師間觀念的澄清。

此外，親師共同參與IEP的另一個關鍵問題是，教師和家長在面對小靜的溝通問題時，缺乏有效促進溝通的策略，因此，我經由示範教學和團隊討論釐清實施困難，和提供親師正向的支持，並從行動中引導教師與家長，簡化溝通項目和調整溝通互動的策略。研究發現小靜在學校的溝通表現，有明顯的進步，然而，由於家長在家進行溝通訓練的時間有限，且因家長工作關係，並未配合進行溝通互動方式的調整，使得小靜在家庭的溝通表現並沒有改善。由此可知，在提供家長策略或與家長一起合作時，需要更能考量家長的需求、能力和情況，方能達到促進家長參與和合作的目標。

從行動研究的結果可知，親師共同參與IEP行動對重度障礙學生的影響有（1）提高IEP目標的達成率、（2）增

加課堂參與表現、和（3）增加溝通表現的能力。行動的結果亦顯示，參與行動的教師與家長均能從中獲得學習和成長，對家長而言，參與行動能增進親師互動和關係的改善，以及增加親子互動和對孩子需求的瞭解；對教師而言，參與行動的影響則是能增進親師間的溝通與合作，以及促進教師的教學成長與調整。

## 二、研究建議

### （一）對親師共同參與實務的建議

研究發現教師與家長並不排斥親師共同參與，但因缺乏有效的親師溝通策略，在親師互動的過程中，常因為缺乏共識和信任，而產生觀念的落差。因此，研究建議教師在邀請家長共同參與IEP時，可先考量親師的個性和互動方式，並善用各種表格和工具，例如：本研究所發展出的個別生態評量表、課程調整策略檢核表、行為紀錄表等，做為親師互動溝通的平台，有了明確、對等與合作為前提的溝通平台，親師雙方才能充分地表達、適時地澄清和有效地溝通。

此外，從研究中教師參與行動後的改變結果發現，當教師體認到家長是合作夥伴，而非對立的角色時，便能從與家長互動的過程中，尋求適當的合作策略。因此，研究建議在親師互動的過程中，教師應先調整對家長角色的態度，視家長為合作的對象，才能與家長建立共識，和有效地運用各種親師合作的策略。

### （二）對合作性團隊運作之建議

研究發現系統性策略的調整與應用，是促成合作性團隊運作的有效策

略，團隊成員得以依循系統性的步驟，依序地完成行動的目標。然而，研究亦發現，若未能充分考量團隊成員的時間、能力和態度等團隊生態因素，將會影響團隊運作的成效。因此，研究建議在組織和運作合作性團隊時，需能考量團隊的個別需求和生態因素，擬定個別的、有系統的、和具調整性的行動計畫，並能因應團隊的需要，彈性地執行各項行動策略。

### (三) 對未來研究的建議

國內在有關家長參與IEP的探究上，大多以調查方式探討家長和老師的觀點和現況，研究結果雖具參考價值，但難以解決實務現場中的問題。本研究透過行動研究，深入探討親師共同參與IEP的歷程、問題和因應策略，行動的歷程有效地促進教師與家長的共同參與意願和合作能力。因此，建議未來能有更多的實務工作者透過行動研究的歷程，從行動中解決問題，和促進家長與教師的增權賦能。此外，亦可延續本研究在促進親師合作上的做法，並增加研究時間，進一步探討抽離掉研究者的溝通橋樑角色後，教師與家長的合作情況。

## 參考文獻

- 王天苗 (1998)。障礙者家庭研究與實務。載於國立臺灣師範大學特殊教育學系 (主編)，**身心障礙教育研討會會議實錄** (頁69-81)。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 林妙、張蓓莉 (2006)。國小聽障礙生家長認知及參與個別化教育計畫之調查研究。**特殊教育研究學刊**，31，93-113。
- 林淑莉 (2006)。環境安排策略結合自然環境教學法的家長訓練方案對學前重／多障幼兒之家庭互動的影響。**特殊教育學報**，24，29-56。
- 孫淑柔 (2007)。從夥伴模式探討國小啟智班學生家長參與之研究。**新竹教育大學學報**，24 (1)，85-107。
- 莊妙芬 (2000)。替代性溝通訓練對重度智能障礙兒童溝通能力與異常行為之影響。**特殊教育與復健學報**，8，1-26。
- 黃志雄 (2002a)。自然環境教學對重度智能障礙兒童溝通能力的影響及其相關研究。**特殊教育與復健學報**，10，71-102。
- 黃志雄 (2002b)。重度障礙兒童的替代性溝通訓練－個案研究報告。**特殊教育季刊**，84，9-15。
- 黃志雄 (2003)。重度智能障礙兒童的溝通訓練。**特殊教育季刊**，88，30-36。
- 黃志雄 (2006)。重度障礙兒童家長參與班級義工活動之質性研究。載於國立嘉義大學特殊教育學系 (主編)，**國立嘉義大學2006年特殊教育國際學術研討會論文集** (頁25-45)。嘉義縣：國立嘉義大學特殊教育學系。
- 黃志雄、陳淑芬、田佳芳 (2005)。特殊兒童家庭支持服務的省思：家庭需求之個案研究。載於國立彰化師範大學教育學院 (主編)，**轉型與發展－創造師範教育新風貌學術研討會論文集** (頁1-36)。彰化市：國立彰化師範大學教育學院。

- 黃志雄、楊在珍（2002）。身心障礙兒童家庭支持的實施與成效－以班級為本位之行動研究。載於國立台東師範學院特殊教育學系（主編），**九十一年度特殊教育學術研討會論文集**（頁81-112）。臺東市：國立台東師範學院特殊教育學系。
- 陳采緹、莊妙芬、黃志雄（2006）。貫專業團隊模式介入重度障礙兒童個別化教育計畫之成效。**特殊教育學報**，24，85-112。
- 陳明聰、王天苗（1997）。台北市國小啟智班學生父母參與之研究。**特殊教育研究學刊**，15，215-235。
- 陳淑瑜（2003）。父母或主要照顧者參與智能障礙子女未來照顧規劃之調查研究。**特殊教育研究學刊**，25，85-106。
- 曾睡蓮（2004）。家長參與個別化教育計畫之現況及其問題之探討－以高雄市立成功啟智學校為例。國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 詹月菁（2003）。國民中學身心障礙資源班家長參與子女教育之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 劉城晃、陳靜江（2002）。國小啟智班親職教育方案的發展與成效研究。**特殊教育學報**，16，105-140。
- 劉曉娟、林惠芬（2003）。中部地區國中啟智班家長參與個別化教育計畫會議之研究。**特殊教育學報**，18，1-19。
- 總統府（2009）。**特殊教育法**。臺北市：作者。
- Bailey, D. B. (2001). Evaluating parent involvement and family support in early intervention and preschool programs. *Journal of Early Intervention*, 24(1), 1-14.
- Bailey, D. B., Simeonsson, R. J., Winton, P. J., Huntington, G. S., Comfort, M., Isbell, P. et al. (1986). Family-focused intervention: A functional model for planning, implementing, and evaluating individualized family services in early intervention. *Journal of the Division for Early Childhood*, 10, 156-171.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Coffey, K. M., & Sears, J. (1996). Educational goals for individuals with a severe disability: Parental and professional preferences. *Education*, 116(4), 550-558.
- Dettmer, P. A., Thurston, L. P., & Dyck, N. T. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs* (5<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Dunst, C. J. (1999). Responses to Mahoney et al.: Placing parent education in conceptual and empirical context.

- Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 141-147.
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting rethinking early intervention. *Topic in Early Childhood Special Education*, 20, 95-104.
- Edwards, R. (2000). *Children, home, and school*. London: Routledge Falmer.
- Hamilton, M. E., Roach, M. A., & Riley, D. A. (2003). Moving toward family-centered early care and education: The past, the present, and a glimpse of the future. *Early Childhood Education Journal*, 30 (4), 225-232.
- Ho, B. S. (2002). Application of participatory action research to family-school intervention. *School Psychology Review*, 31(1), 106-121.
- Holowach, K. T. (1989). *Teaching that works: The individualized critical skills model*. Sacramento, CA: Resources in Special Education.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Liboiron, N., & Bae, S. (2004). Collaborative teaming to support preschoolers with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 123-142.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 559-603). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mathews, R., & Whitfield, P. (2001). *Meeting the needs of parents of children with disabilities in rural schools*. Farmville, VA: Longwood College.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Shannon, P. (2004). Barriers to family-centered services for infants and toddlers with developmental delay. *Social Work*, 49(2), 301-308.
- Sheehey, P. H. (2006). Parent Involvement in Educational Decision-Making: A Hawaiian Perspective. *Rural Special Education Quarterly*, 25(4), 3-15.
- Sileo, T. W., Sileo, A. P., & Prater, M. A. (1996). Parent and professional partnerships in special education: multicultural considerations. *Intervention in School and Clinic*, 31(3), 145-153.
- Smull, M. W., Bourne, M. L., George, A., Dumas, S. (2001). Families planning together. *TASH News-letter, March/April*, 17-20.
- Snell, M. E., & Brown, F. (2006). *Instruction of students with severe disabilities* (6<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Turnbull, A. P., Friesen, B. J., & Ramirez, C. (1998). Participatory action research as a model for conducting

- family research. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(3), 178-188.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment* (4<sup>th</sup> ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., & Soodak, L. C. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (5<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Turnbull, A. P., Zuna, N., Turnbull, H. R., Poston, D., & Summers, J. A. (2007). Families as partners in educational decision making: Current implementation and future directions. In S. L. Odom, R. H. Honer, M. E. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 570-590). New York: Guilford.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin.

## The Action Research on Parents and Teachers Participating in the Individualized Education Program of a Student with Severe Disabilities

Chih-Hsiung Huang

Department of Child Care and Education, HungKuang University

### ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the problems and difficulties encountered by parents and teachers when designing and implementing the individualized education program (IEP) of a student with severe disabilities. The collaborative team consisted of teachers and parents. From the progress of the action research, the team wanted to know the feasibility and effects of the IEP process. For this reason, potential problems of the IEP and parent-teacher relationship would be diminished.

The process of this action research on parents and teachers participating in the IEP included: (a) forming the action team, (b) understanding the present situation and needs of the team, (c) designing the action program together, (d) practicing the ecological assessment, (e) designing the IEP together, (f) developing adaptation strategies of the IEP, (g) implementing the IEP together, (h) reviewing and adapting the IEP, (i) assessing the learning outcomes of the student, (j) examining the results collaboratively.

The major findings were summarized as follows:

1. The collaboration of parents and teachers on the design and implementation of IEP increased the learning performance of the student with severe disabilities. At the same time, it also promoted participation and cooperation between teachers and parents.
2. The methods for parents and teachers to design and implement the IEP included: (a) implementing collaborative teamwork, (b) adapting and implementing systematic strategies, (c) establishing communication between parents and teachers.

**Key words:** the student with severe disabilities, individualized education program, parent-teacher collaboration