

# 學前融合教育之跨專業團隊合作實務探討

林婉琛  
國立臺灣師範大學  
特殊教育學系  
博士生  
臺中市南屯國小  
學前巡迴輔導教師

朱思穎\*  
國立清華大學  
特殊教育系  
教授

## 摘 要

融合教育促使全體學習者都能在一般的環境中學習，特殊幼兒因此而有更多的機會融入普通教育，進而獲得高品質的教育服務。為了能支持特殊幼兒有效地在融合中學習，須仰賴跨專業團隊共同合作，發揮各自專業符應幼兒之特殊需求，透過緊密溝通並歸納團隊成員想法以獲得一致共識，使團隊成員依循共同目標提供相關練習、合作評量等服務，促發特殊幼兒獲得最大的學習效益。本文將以一位特殊幼兒進入幼兒園所面臨學習困擾之際，跨專業團隊成員如何釋放自我專業，攜手合作，引領特殊幼兒於融合情境無礙參與。

**關鍵詞：**特殊幼兒、融合教育、跨專業團隊

---

\* 通訊作者：朱思穎 (chusy@mx.nthu.edu.tw)

# Exploring Practical Collaborative Practices of Transdisciplinary Teams in Inclusive Early Childhood Education

Wan-Chen Lin

PhD Student,

Department of Special Education,  
National Taiwan Normal University

Preschool Itinerant Teacher,

Nantun Elementary School,

Taichung

Szu-Yin Chu\*

Professor,

Department of Special Education,  
National Tsing Hua University

## Abstract

Inclusive education enables all learners to participate in general learning environments, providing children with disabilities more opportunities to be included in general education and access high-quality educational services. To effectively support the learning of children with disabilities in inclusive settings, it is essential to rely on the collaborative efforts of a transdisciplinary team. Leveraging their respective expertise to meet the unique needs of children, team members engage in close communication, consolidate member ideas to achieve consensus, and guide team members towards common goals. This involves delivering relevant practices, collaborative assessments, and other services to maximize the learning benefits for children with disabilities. This paper explores how a transdisciplinary team, faced with the learning challenges of a child with disabilities entering the preschool, released its members' individual expertise, collaborated, and guided the child to seamlessly participate in inclusive environments.

**Keywords:** young children with disabilities, inclusive education, transdisciplinary team

---

\*Corresponding Author: Szu-Yin Chu ([chusy@mx.nthu.edu.tw](mailto:chusy@mx.nthu.edu.tw))

## 壹、前言

1990 年聯合國教育、科學及文化組織 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 簡稱 UNESCO) 提出《聯合國世界全民教育宣言》(World Declaration on Education for All), 論及不論種族、宗教、性別、身心或經濟因素, 應提供全體少年兒童、青年與成人基礎教育, 倡導全民教育 (Education for All, 簡稱 EFA), 奠基融合教育之發展。1994 年 UNESCO 又提出《薩拉曼卡宣言》(The Salamanca Statement), 亦強調每位兒童皆有受教育之基本權利, 特別是特殊幼兒教育, 應以融合教育為依據, 提倡為所有兒童提供教育服務 (柯秋雪, 2013)。2014 年聯合國《身心障礙者權利公約》(Convention on the Rights of Persons with Disabilities) 倡議融合教育能使所有學習者皆能獲得高品質的教育服務, 並展現和平與公平正義。可知, 人權意識抬頭與政府積極推動融合教育下, 特殊幼兒接受教育比例逐漸攀升。根據 111 年度特殊教育統計年報所示 110 學年度學前教育階段身心障礙學生 25,974 人, 約 9 成學生在一般的幼兒園普通班學習並接受特殊教育巡迴輔導服務, 可知我國學前特殊幼兒以融合教育為主流。

特殊幼兒安置於融合情境中參與團體共同學習, 幼兒園教師除了引領一般幼兒學習, 也須支持特殊幼兒參與; 面對身心理發展特殊且複雜的幼兒, 幼兒園教師在教學過程中易面臨不知如何教導之窘境 (林姝吟、陳淑美, 2017)。如腦麻幼兒可能會因張力問題導致無法流暢地在教室中行走移動、如廁時, 無法抓握褲頭並脫除; 幼兒因感官過度刺激而產生情緒行為問題。幼兒園教師除了倚賴自身的幼兒教育專業知能引導幼兒練習, 仍須與不同領域之專業人員溝通、協調, 共同協助幼兒解決學校學習所面臨之問題, 促使特殊幼兒獲得適性之教育 (孫世恆、王天苗, 2004; 鄭雅莉, 2014)。由此可知, 因應特殊幼兒的多元需求, 得借助各領域專業人員加入團隊、釋放專

業、共享資源, 在良好的溝通與合作下, 凝聚團隊共識, 合作努力以解決問題 (莊育芬, 2004; 陳麗如、陳錦香, 2004), 藉由團隊合作方式進行評量、擬訂個別化教育計畫, 並以統整性的方式提供教育服務 (林巾凱, 2001; 鈕文英, 1997), 促使特殊幼兒在融合環境中獲得最大化的學習。希冀藉由本文跨專業團隊合作之實務分享, 促進學前融合實務現場之跨專業團隊合作的可行性。

## 貳、跨專業團隊的合作服務

### 一、專業團隊成員之角色與任務

依據《特殊教育支持服務及專業團隊運作辦法》(2023) 第 4 條之第 1 項表示專業團隊成員為普通教育教師、教保服務人員、特殊教育教師、輔導教師、特殊教育相關專業人員、學校行政人員及護理人員、職業重建、視覺功能障礙生活技能訓練及輔具評估等人員組成; 第 2 項表示特殊教育相關專業人員為: 醫師、物理治療師、職能治療師、臨床心理師、諮商心理師、語言治療師、聽力師、社會工作師及職業輔導、定向行動等專業人員。特殊教育專業團隊成員眾多且各有專業, 在合作之歷程中成員們須瞭解自身在團隊中的角色定位以及認同彼此, 相互尊重取得共識, 方能發揮團隊功效 (王天苗, 2003; 胡藝馨, 2019; 楊廣文、成戎珠, 2013)。

跨專業團隊的組成需參照幼兒特殊需求, 將所需之專業人員組織成團隊 (如表 1), 當特殊幼兒面臨學習困擾或適應問題時, 可藉由普通班級教師或家長具體分享幼兒學習狀態, 行政團隊依循幼兒所需申請相關資源與人力, 支持幼兒於融合環境中學習。特教教師與治療師團隊入班協同之際, 分析了解幼兒行為問題之前因後果, 依此與普通班教師討論並決策幼兒所需之課程調整及支持, 普通班教師依此建議指引幼兒學習。過程中, 社工師則針對幼兒或家庭所需, 提供相關資源並協助連結。

表 1

跨專業團隊成員的角色

專業團隊成員	角色任務
特殊教育教師	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 瞭解其他專業：依循學生特殊需求轉介合適專業人員。</li> <li>2. 提供相關資訊給予專業人員：學生問題及需求、學習及生活環境、教學計畫和內容、學習目標練習結果、家庭狀況及需求。</li> <li>3. 作為溝通橋樑，整合專業服務。</li> <li>4. 將專業建議轉換至教學活動之中。</li> </ol>
普通班教師	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 發現疑似生並轉介提供相關資源與服務。</li> <li>2. 熟悉特殊教育相關專業與資源，充分運用並協助特殊幼兒學習並滿足相關需求。</li> <li>3. 具體說明特殊幼兒學習、適應等困難。</li> <li>4. 專業人員提供策略與建議後，確實提供特殊幼兒學習機會。紀錄練習之概況並與專業人員共同討論與調整。</li> </ol>
特殊教育相關專業人員	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 應熟悉幼兒園學習環境、課程模式、日常作息。</li> <li>2. 提供教師具體可行建議，將所須練習之活動嵌入日常作息／課程中；提供具體可行之居家療育活動，使家長在家也能協助特殊幼兒學習。</li> <li>3. 提供教師、校內行政人員與家長諮詢。</li> <li>4. 協助轉介相關專業，有效解決特殊幼兒問題。</li> <li>5. 扮演支持者與協助者，支持教師的個管角色。</li> </ol>
學校行政人員	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 傳遞縣市教育局辦理專業服務的方式及相關訊息。</li> <li>2. 協調專業人員到校服務時間。</li> <li>3. 規劃校內專業服務。</li> <li>4. 提供行政支持。</li> <li>5. 建立並管理學生資料。</li> </ol>
家長	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提供醫療史、在家學習表現、服務期望、闡述教養困擾等資料。</li> <li>2. 瞭解專業資源與服務性質，並依幼兒所需提出申請，爭取權益。</li> <li>3. 瞭解所接受之服務項目及內容，共同合作討論，同時獲得專業諮詢，解決困擾之問題。</li> <li>4. 提供在家練習與學習刺激。</li> </ol>
社工師	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 以家庭為中心，協助有需求之家庭解決問題。</li> <li>2. 整合與連結社會資源，提供給有需求之學生及家庭。</li> <li>3. 協助申請社會福利補助之相關服務。</li> </ol>

註：本文僅列出文中所探討之相關專業團隊成員與角色任務。

專業團隊成員們共同合作，相互交流，促使普通班教師能將策略與方法落實於作息中，藉以

支持幼兒參與學習（王天苗，2003；朱貽莊，2008；鄭雅莉，2014）。顯然，團隊效能源於

每位成員平權參與，唯有雙向溝通分享、整合專業 (Chu, 2018)，促使特殊幼兒在一般的環境中學習，方能落實無礙融合。

## 二、跨專業團隊合作之方式

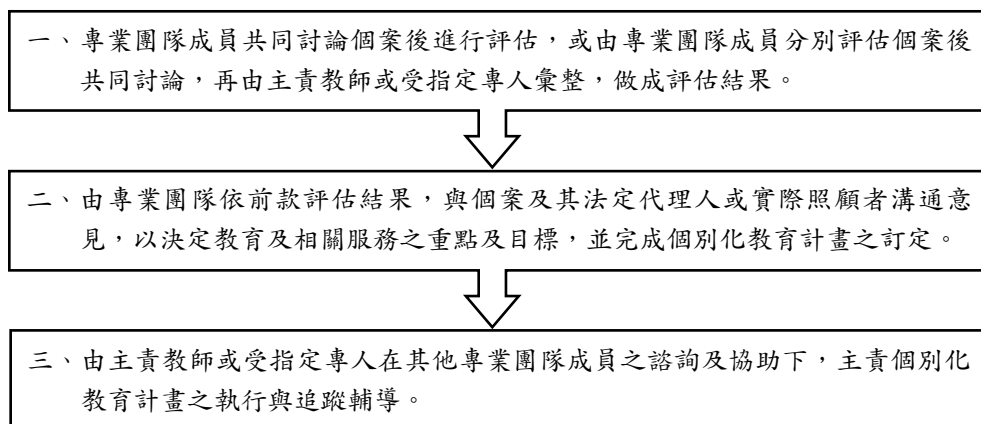
專業團隊服務可分為三種模式，即多專業團隊模式 (Multidisciplinary Model)、專業間團隊模式 (Interdisciplinary Model)、跨專業團隊模式 (Transdisciplinary Model)。多專業團隊模式 (Multidisciplinary Model) 主要是以專業人員為中心，團隊成員各自為幼兒進行評估，制定目標提供服務，但此模式團隊成員間少有直接的合作，缺乏溝通與整合；專業間團隊模式 (Interdisciplinary Model) 仍是團隊成員各自獨立評估，各自提供服務，但會藉由團隊會議分享彼此的評估與目標計畫，使所有人能瞭解目標達成概況，但此模式僅是各自引領幼兒學習，並未能整合資訊有效溝通；跨專業團隊模式 (Transdisciplinary Model) 則是藉由團隊成員釋放自我專業，共同評估、討論並決策出最適合幼兒之服務計畫，並由團隊選定之主要服務提供者支持引導幼兒 (楊廣文、成戎珠，2013；盧明等人，2020；Powers, 2015)。

依據我國《特殊教育法》(2023) 第 27 條各級學校應以團隊共同參與合作之方式提供

學生學習、生活、心理、復健訓練、職業輔導評量及轉銜輔導與相關等協助，並依學生需求彈性調整。此外《特殊教育支持服務及專業團隊運作辦法》(2023) 第 4 條也強調專業團隊成員需依學生或幼兒需求彈性調整，以合作提供統整性之服務；第 5 條亦說明專業團隊應由學校主要負責身心障礙學生教學與輔導之教師主責團隊運作，其他專業團隊成員以合作諮詢等方式，提供有關個案評估、個別化教育計畫目標訂定、課程與教學規劃、環境設備設施改善、輔具購置及運用、轉銜輔導等服務，並協助追蹤調整；合作方式與程序，如圖 1 (教育部，2023)。幼兒園普通班教師須向專業團隊成員分享幼兒在融合情境中適應與學習的狀況，專業團隊成員們則依循幼兒所需，提供相關支持與學習策略。普特教師將其需求與建議擬定至個別化教育計畫之目標，將其落實於作息活動，提供幼兒練習機會。團隊成員釋放各自專業，眾人集思廣益擬定適切之學習方案，促使特殊幼兒得以在融合環境中適性學習。顯見，我國法令強調特殊需求幼兒之主責教師須凝聚團隊成員，共同合作討論且彙整執行方案並提供所需服務，朝向跨專業團隊合作之模式運行。

圖 1

專業團隊合作及運作程序



## 參、落實跨專業團隊合作之實例 分享

### 一、個案簡介

樂樂是一名中班男童，醫院聯合評估結果為社會情緒確診為發展遲緩，認知、語言、精細動作與注意執行功能則為臨界發展遲緩。心理師於報告中表示，當媽媽提及植物兩個字後，樂樂出現插嘴行為，並且滔滔不絕地講著；魏氏智力幼兒量表智力商數為 83，百分等級為 13% ile，屬中下程度；語文理解

96，PR39；流體推理 83，PR13；非語文 79，PR8；一般能力 89，PR23。

幼兒園現場觀察評估發現，樂樂僅對於自己感興趣的事物進行學習，沉浸在自我興趣中並滔滔不絕講述；面對自己不感興趣的活動時，會直接離開團體，倘若要求跟從團體，樂樂則會出現吐口水、尖叫、上下跳動敲著自己的頭說「樂樂不要～樂樂不可以」或語言攻擊（我要把你嘴巴割掉）之負向情緒。樂樂各領域之發展概況如表 2。

表 2

樂樂各領域發展概況

領域	發展現況
感官知覺	感官知覺敏感且易因此產生負向情緒或中斷參與學習，如：在學習過程中會不斷地找尋環境中會發出聲音的機器（教室中的廣播器、CD 撥放器）；無法接受青菜（高麗菜）在口中咀嚼時，耳朵會聽見巧么么聲；聞到白膠的味道時，口中充滿唾液，流出滴落四處或尖叫敲頭上下跳動。平常進廁所時拒絕使用男生小便斗，會表示不要聽到沖水的聲音。
生活自理	飲食：可飲用流質食物、使用吸管喝水與咀嚼食物，在用餐時會堅持只吃白飯和肉類，拒絕青菜放入自己的碗內。以拳握方式拿湯匙，但主要以手抓食物放入口中之方式進，一邊吃一邊將不喜歡的食物丟在地上或塞入桌子細縫處。衣著：能自己穿脫鞋子、褲子；脫衣和穿衣時手會卡住，需協助拉高衣服，減少卡住的情形出現；尚未有拆解鈕扣及拉拉鏈技能。如廁：在校已戒除尿布，但會堅持使用坐式馬桶尿尿。曾在操場活動時，突然跑到草叢脫下褲子尿尿。收拾：到校後須引導將書包內的物品一一拿出歸位，物品散亂四處，並未能夠知道個人物品在何處；用餐後、學習區時間結束後的收拾整理須老師在旁陪伴引導，若無提醒則會直接離開。
認知	具有顏色、唱數、常見物件名稱等概念，但興趣固著，因而無法持續專注在自己未感興趣之事，如：進行拼圖活動時，樂樂會直接離開現場，跑至教室外觀看農耕區的植栽。推理預測事件時，無法理解可能會發生的事情，有時也會錯誤解讀訊息，如：認為大風吹遊戲會真的被風吹走。
粗大動作	能獨立行走、隨意奔跑與跳躍；戶外遊戲區僅能接受坐在鞦韆上，未有意願玩溜滑梯或使用其他遊樂設施。
精細動作	配合度差，會作自己想做的事情；右手握筆隨意塗鴉，尚未能夠描畫虛線、點點連線、著色或畫出蝌蚪人像。

表 2(續)  
樂樂各領域發展概況

領域	發展現況
溝通	樂樂能理解單一的簡單指令或短句，如：拿餐袋、我們要回家了、請穿鞋子；對於團討或課堂講述的訊息，樂樂會離開座位並走向學習區，若聽見自己在意或喜愛的事件關鍵字，如：植物名稱，會開始講述自己所知道的植物名稱、功效。當老師中斷並告知此時不適切，但樂樂仍會堅持談論，未能因應他人談論的話語調整回應內容，與他人一來一往對談。
情緒與人際互動	整日情緒起伏大，面對挫折、被要求及自己想法不同時，會尖叫、自傷、攻擊他人、破壞物品等方式展現；目前只關注到物品或植物的存在，對同儕並未有太多的注意；團體活動時，只做自己想要做的事，會隨意離開教室，須老師陪同才能短暫地跟從團體一起活動。

## 二、落實跨專業團隊服務與合作

### (一) 就學前團隊成員合作蒐集與評估幼兒之學習概況

樂樂於小班下學期時，媽媽藉由社工的資訊分享提出入幼兒園鑑定安置，並安置於國小附設幼兒園且接受不分類學前巡迴輔導服務。幼兒園教師透過鑑定安置報告瞭解樂樂學習概況，發現樂樂沉溺喜愛植物，就學時曾為了看教室外的植物而衝撞破壞紗門；在課堂中會到處遊走，做自己想要做的事情；平日樂於和成人對談，滔滔不絕分享自己家中頂樓所種植的植物，或是拉著老師到教室外，看著一旁的植物講述此些植物的特性，過程中樂樂皆未能覺察老師正在講述故事，無法理解此行為是否妥當或造成他人不舒服感受。班級老師擔憂樂樂是否能在融合情境中參與團體，主動尋找校內學前巡迴輔導老師進行個案討論。幼兒園主任、特教承辦老師、班級老師和巡迴輔導老師共同檢閱鑑定安置報告書後，進一步邀請家長帶樂樂到校簽收鑑定安置結果，藉機實際互動與觀察，獲得最真實的發展概況。就學後，老師們與家長共同觀察、討論樂樂學習時所面臨的困難與情緒行為問題；除此之外也會詢問

家長樂樂與家人的互動情形、教養時的困擾，如：媽媽表示樂樂每天都會要求要去頂樓陽臺看植物，若有事情不能帶他去，樂樂則會出現吼叫敲頭行為；在家吃飯時，喜愛吃肉，抗拒吃青菜，情緒起伏大且不易安撫。

簽收鑑定安置結果當日，巡迴輔導老師刻意在辦公室桌面上擺放樂樂喜歡的遊具，藉機引起樂樂興趣並從互動中瞭解發展現況；班級中的一位老師為主要接待者，透過和媽媽聊天過程中蒐集樂樂平日學習概況；幼兒園主任則在旁觀察並適時地與樂樂和媽媽互動。團隊中的大家相互分工，從真實的互動情境中了解幼兒整體概況。會議後，班級老師、幼兒園主任、學前巡迴輔導老師、特教承辦老師針對樂樂會有橫衝直撞、爬高等危險行為；看見青菜或咀嚼青菜時聽見耳中出現ㄎㄠㄎㄠ的聲音會尖叫敲頭、聽見哨子聲音時會摀耳上下跳動並尖叫喊著樂樂不要；看見植物時會堅持立刻上前觀看；行為受阻或受挫時會攻擊同儕與老師……等行為召開個案討論會議，進一步討論樂樂就學時所需之支持，行政人員協助申請教師助理員以及相關專業服務。

(二) 就學後團隊共同評估、擬定服務計畫並展開服務

蒐集相關訊息後老師們與家長共組團隊，共同討論樂樂目前最急迫需要介入引導的學習目標為何，擬定優先順序（表 3）；同時擴大團隊成員（圖 2），連結相關資源，進一步邀約兒資中心個管社工參與樂樂的個別化教育計畫會議，使社工能夠提供更符合家庭需求支持方案。

首先，班級老師、巡迴輔導老師邀約實習老師共同召開會議，並分享樂樂的情緒及行為問題，事先與實習老師商討，擬定出一致的應對解決方案，如：分析樂樂衝出門外的行為功能是因想看門外植物，因此可以事先在教室中擺放盆栽，作為環境佈置，降低樂樂因為想看植物而衝出門。在用餐時，看見或吃到青菜會

敲頭尖叫的行為進行分析，發現樂樂行為的功能是感官問題以及逃避（因咀嚼食物所產生的不舒服聲音），進一步探討行為前因及背景事件後，擬定解決或替代方案，如：先降低樂樂情緒產生，故練習開口表達自我需求，如：說出我不要吃青菜或說出想要吃的食物……等，等待情緒穩定後再以漸進的方式引導樂樂嘗試。團隊成員共同商討樂樂的行為問題，擬定預防策略，冀望能使樂樂入學時可減少情緒行為出現，增進適應及參與學習。

個別化教育計畫會議中團隊成員提出樂樂的學習需求，共同商討並確認學習目標，會議中巡迴輔導老師與班級老師將練習目標轉換成居家活動，促使家長能夠在家提供相關練習。會後成員決議使用通訊軟體 (Line) 共組群組以便隨時討論樂樂的學習概況。群組中成員有樂

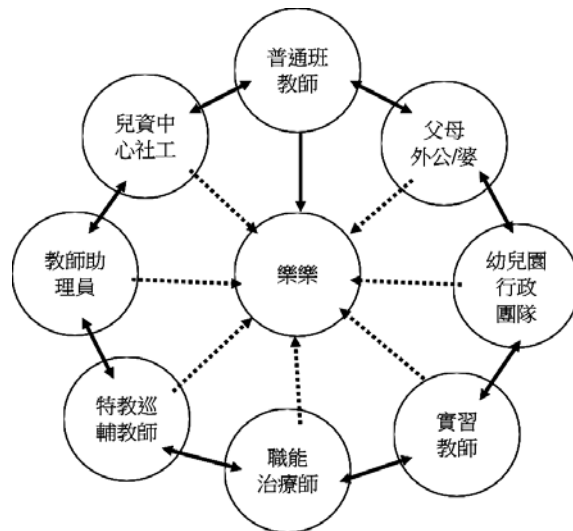
表 3  
團隊成員共擬學習目標之優先順序

學年目標	學期目標
1. 能食用不同食物	1-1 用餐時，能吃一個軟質的食物，如：冬瓜、蘿蔔、火龍果。 1-2 用餐時，能接受並吃下一小角青菜。
2. 能接受環境中的聲音	2-1 在引導下，每次都能接受站在小便斗前。 2-2 如廁時，五次中有四次能接受小便斗的沖水聲並使用。
3. 能用湯匙進食	3-1 在老師提示下，五次中有四次能用湯匙盛起碗內食物至用餐結束。 3-2 用餐時，每次都能使用湯匙進食。
4. 會收拾整理	4-1 用餐後，每次都能主動檢拾掉在桌上、地上的食物。 4-2 使用完物品後，每次都能將物品歸回原處。
5. 會適當調整說話內容	5-1 在老師拋問題時，能針對主題回答，每天至少一次。
6. 能參與團體活動	6-1 團討時，能持續坐在位置上 5 分鐘。 6-2 團討時，能持續坐在位置上 10 分鐘。 6-3 分組活動時，能在老師引導下參與活動持續 10 分鐘。
7. 會調節情緒	7-1 看到不喜歡的食物時，五次中有四次能以穩定的情緒說出自己的想法。 7-2 有情緒時，五次中有三次能以合宜的方式紓解。



圖 2

專業團隊成員與服務溝通網絡



◀→ 表示團隊成員會相互討論與決策 ---→ 間接服務特殊需求幼兒 → 主要服務特殊需求幼兒

註：專業團隊間相互分享資訊、共同商討及決策服務計畫，並由普通班教師作為主要服務提供者，支持樂樂於融合之中進行學習。團隊成員以環繞型的方式進行排列，是因為在提供服務過程中以個案樂樂為核心，每一位成員在服務過程中皆扮演一定的重要程度。

樂外公、外婆、班級老師、巡輔老師，社工未加入群組但可藉由巡輔老師將討論內容轉貼分享，促使大家有一致的共識與目標。縣市到校服務之專業團隊與教師助理員時數審核通過後，樂樂獲得職能治療師入園服務以及教師助理員資源，班級老師徵詢並邀約治療師與助理老師加入群組，使團隊成員能夠發揮各自所長，有一致的目標引領樂樂能夠有效地參與融合。

職能治療師入園服務時間共有四小時（一學期），由於時數審核後樂樂已就學一段時間，因此在職能治療師入班服務後，團隊成員們再次共同討論樂樂發展概況，並分享學期初所擬定之目標，針對樂樂無法接受使用小便斗如廁、聽覺過於敏感等問題進行討論。職能治療師直接示範如何協助樂樂減敏、以及提供感覺統合遊戲的練習建議，巡迴輔導老師協助將

建議轉換成班級中例行性活動，或將概念嵌入於大肢體活動，引導全體幼兒共同進行活動，如：需要有較多的感官輸入，因此在大肌肉活動時，融入跑步、攀爬、跳躍、在草地上活動、使用不同材質的運動器材等，藉以增加樂樂的生活經驗與滿足感官需求。

教師助理員分享陪伴學習時，所面臨之困擾，團隊成員共同討論樂樂為何會產生情緒或抗拒學習，分析行為功能與前因，進一步討論課程調整策略，如：在用餐時，透過步驟圖卡引導樂樂在面對不喜歡的食物時，可以使用口語告知老師或是將食物挑起放在碗蓋上，將活動簡化成樂樂可接受並符合現在能力之活動，而後再逐步引導，使其能夠嘗試；過程中成人、同儕的讚美鼓勵使樂樂能夠穩定情緒並以合宜方式表達自己想法或需求；巡輔老師在用餐時間直接教導示範如何使用圖卡引導，簡化

口語描述並請求樂樂仿說或執行動作，並將其錄製成影片分享至 Line 群組；為了能夠使團隊中的大家保持通暢的溝通與瞭解樂樂學習概況，巡迴輔導老師每週都會統整樂樂的學習概況分享至群組，促使專業團隊成員們隨時追蹤並回饋想法，提出進一步的學習／引導策略。

專業團隊成員依循個別化教育計畫目標提供樂樂練習與評量，藉由課堂紀錄，團隊成員分享所見，反覆地調整修正引導策略。期末個別化教育檢討會議，專業團隊成員共同出席，班級老師分享課程中刻意規劃在農耕區種植馬鈴薯，而此背後的原因是馬鈴薯易種植，吃起來的感受是軟綿，咀嚼時不會有樂樂討厭的ㄅㄅ聲音出現；另一部分則是知道樂樂喜愛植物，希望能夠透過幼兒喜愛物提升享用的動機，同時也讓樂樂在嘗試新經驗時是開心愉悅的感受。教師助理員分享當樂樂不願意吃青菜將青菜到處亂丟時，會運用社會故事引導樂樂建立表達與收拾整理物品概念；課程調整策略將食物切成大與小塊、讓樂樂選擇今天要吃下幾片的青菜，支持樂樂能夠依循自身發展狀態，在融合場域中逐步學習；家長在家共同執行策略並分享展現情形，協助樂樂適應團體生活。在融合教育下，專業團隊成員們共同面對問題、合作解決，滿足幼兒多元需求，落實差異化教學，使特殊幼兒能夠在一般的環境中學習，獲得應有之受教權利。

## 肆、結語

「一個人走，舉步維艱；一群人走，步履矯健」。特殊幼兒在融合環境中學習並非簡單之事，往往看似簡單的一個行為，卻可能要投入好幾倍的時間與心力，因此須藉由跨專業團隊中的所有成員投以一致的熱忱與協助。建議幼兒園行政團隊在接獲鑑定安置結果後，可主動邀約家長帶領幼兒到校熟悉環境，並事先規劃普通班教師及巡輔老師共同觀察評估幼兒，藉由實際互動瞭解幼兒發展概況並依循所需擴增團隊成員，共同商討與決策，促使幼兒得以

獲取最佳學習 (Chu, 2018)。當幼兒就學時，普通班教師隨時以文字、照片或影像等方式記錄幼兒的需求或困難，善用通訊、視訊軟體分享相關資訊，使專業團隊成員們能共同商討支持策略，普通班教師再依循成員共擬之策略促進幼兒參與學習。專業團隊安排入園服務時，須以幼兒需求為考量，如：易出現困擾或情緒的時段或情境入班，針對幼兒狀態進行分析，討論策略或示範引導，並將示範過程錄製下提供未能共同入園的成員了解，促使團隊能夠共同思考、商討策略。

## 參考文獻

- 王天苗 (2003)。特殊教育相關專業服務手冊。教育部。
- 朱貽莊 (2008)。發展遲緩兒童早期療育評估團隊運作模式的反思。身心障礙研究季刊，6(3)，161-174。https://doi.org/10.30072/JDR.200809.0001
- 林中凱 (2001)。特殊教育的專業團隊。中華民國特殊教育學會年刊，97-110。
- 林姝吟、陳淑美 (2017)。我國幼兒園實施融合教育之實務探討。臺灣教育評論月刊，6(2)，63-67。
- 柯秋雪 (2013)。從國際教育政策談我國優質學前融合教育之發展方向。國民教育，54(1)，56-66。
- 胡藝馨 (2019)。臺北市特殊教育相關專業人員提供服務之現況與困擾調查 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 孫世恆、王天苗 (2004)。臺灣地區特殊教育相關專業服務實施現況及意見調查之研究。特殊教育研究學刊，26，19-43。
- 特殊教育支持服務及專業團隊運作辦法 (2023)。中華民國一百一十二年十二月八日教育部臺教學 (四) 字第 1122806301A 號令修正發布。
- 特殊教育法 (2023)。中華民國一百一十二年六月二十一日總統華總一義字第 11200052781 號令修正公布。
- 教育部 (2023)。一一一年度特殊教育統計年報。教育部。
- 莊育芬 (2004)。國內專業團隊服務於學校系統之現況。物理治療，29(5)，324-331。
- 陳麗如、陳錦香 (2004)。專業團隊之勢在必行談——特殊教育專業團隊執行之發展與推行轉

- 機。中華民國特殊教育學會年刊，51-70。
- 鈕文英（1997）。「身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法」的立法精神與內容。中華民國特殊教育學會年刊，109-123。
- 楊廣文、成戎珠（2013）。臺灣學校中特教專業團隊運作模式——系統性回顧。物理治療，38(4)，286-298。https://doi.org/10.6215/JFPT.PTS1380537807
- 鄭雅莉（2014）。一位發展遲緩兒童的到宅服務——早期療育跨專業團隊合作歷程初探。慈濟大學教育研究學刊，10，201-238。
- 盧明、柯秋雪、曾淑賢、林秀錦（2020）。早期療育（二版）。心理。
- Chu, S.-Y. (2018). Perspectives from both sides of the parent-professional partnership: A preliminary study on Taiwan's early childhood special education services. *International Journal of Disability Development and Education*, 65(4), 355-372. https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1403572
- Powers, C. E. (2015). *Training graduate clinicians to implement speech language pathology, occupational therapy and applied behavior analysis goals in their treatment sessions*. James Madison University.

