

# 學前特殊教育巡迴輔導服務現況及展望

柯雅齡

臺北市立大學幼兒教育學系助理教授

## 一、前言

根據特教統計年報指出 111 學年度學前階段身心障礙幼兒共計 25,742 人，安置於幼兒園普通班共計 24,199 位，佔身心障礙幼兒人數之 93.1%（教育部，2022），可知特教幼兒以安置普通班級為主，而幼兒園教保服務人員（以下簡稱幼兒園教師）具備幼教專業，然面對班級中不同需求之幼兒，實需借重學前特教巡迴輔導教師（以下簡稱巡輔教師）之特教專業，並與之合作討論教學策略，以支持幼兒參與學習。2016 年聯合國《身心障礙者權利公約》（United Nation, 2016）（Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）及 CRPD 第四號一般性意見對融合教育有相當明確之定義及期待做法，側重確保所有學生充分及有效參與。而「美國幼兒教育協會」與「特殊兒童協會幼兒分會」（DEC/NAEYC, 2009）聯合聲明融合立場，強調兒童必須有機會參與學習活動和環境，獲得足夠支持下有意義地參與學習活動。《特殊教育法》（2023）將巡迴輔導列為特教班級型態之一，支持幼兒園教師實施融合教育，然各縣市作法不一。巡輔教師主要服務對象為何？該致力於指導幼兒以提升其個別能力？或積極與幼兒園教師溝通合作，讓幼兒可在自然情境中獲得支持及學習機會？對幼兒而言，孰為有意義之學習？可真正協助幼兒參與學習？為此，筆者重新審視國內學前巡輔實施現況，釐出服務現況及融合教育思惟之未來展望。

## 二、學前特殊教育巡迴輔導服務現況

1997 年《特殊教育法》修法正式開啟國內融合教育之篇章，學前巡輔服務因應而生，透過巡輔教師、幼兒園教師及其他專業人員共同合作協助安置於幼兒園之特殊需求幼兒，以落實融合教育精神與成效。依據《特殊教育法》明訂各縣市擬定身心障礙學生巡迴輔導實施計畫，然學前階段教學型態有別於其他教育階段，部分縣市另訂學前階段巡迴輔導實施計畫，茲根據所蒐集到的九個縣市（臺北市、新北市、桃園市、新竹縣、南投縣、彰化縣、宜蘭縣、臺東縣、金門縣）之學前階段實施計畫，依其服務對象、服務內容及服務型態，整理說明如下：

### （一）服務對象

九個縣市主要服務對象皆為就讀幼兒園經鑑定之特教幼兒（金門縣教育處，2022；宜蘭縣教育處，2024；南投縣教育處，2022；桃園市教育局，2023；新北市教育局，2021；新竹縣教育處，2023；彰化縣教育處，2018；臺北市教育局，2022；臺東縣教育處，2021）；大多縣市亦包含就讀幼兒園之疑似特教幼兒，包

括臺北市、桃園市、南投縣及臺東縣，通常巡輔教師會入班協助教師發現疑似特教幼兒，必要時給予轉介前之輔導策略；而新北市不僅於提供特教幼兒服務，還包含特教幼兒就讀幼兒園之其他幼生，意指巡輔教師應與幼兒園教師充分合作，讓「所有幼兒」皆獲得學習保障。另外，新北市、金門縣則考量因長期住院以致未能就學之 2 歲至入國小前幼兒亦為服務對象。除就讀幼兒園之特教幼兒，各縣市主要服務對象也包含教保服務人員及家長，視為重要的合作夥伴。

## （二）服務內容

依據《特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法》（2023）第 2 條指出各級主管機關應提供學校、幼兒園輔導身心障礙學生及幼兒評量支持服務、教學支持服務及行政支持服務。分述如下：

### 1. 評量支持服務

《特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法》（2023）明訂評量支持服務包含篩選、鑑定、教育及支持服務需求評估、安置適切性評估等。針對評量支持服務之作法，桃園市指出應協助幼兒園教師進行疑似特教幼兒之發現與評估；臺北市及臺東縣則視需求為特教幼兒進行教育評估；新北市則載明評估幼兒起點能力。綜覽各縣市實施計畫中提及評量支持服務內容較少，主要為巡輔教師協助幼兒園教師發現疑似幼兒，且對特教幼兒進行教育評估或重新鑑定，及起點能力評估，以作為 IEP 擬定及教學輔導依據。

### 2. 教學支持服務

《特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法》（2023）明訂教學支持服務包含課程教學設計與調整、教材、教法、教具、班級經營、情緒及行為輔導及學習評量等。各縣市皆認為巡輔教師應與幼兒園教師共同擬訂、執行及調整特教幼兒 IEP，新北市、南投縣及臺東縣則具體敘明應將 IEP 融入作息。多數縣市說明應採團隊合作方式，評估特教幼兒在班級學習適應情況，提供教學輔導策略、示範或協同教學，以促進幼兒的參與；而桃園市、新北市則敘明應與幼兒園教師討論幼生適應情形、行為問題之解決策略等；彰化縣及臺東縣則認為提供疑似生轉介前策略之必要，而新北市則提及給予幼兒園教師情感上的支持，教師教學遇困境時，給予同理、支持與回饋，對於教師合宜處理方式給予肯定。確實教師在平日支持幼兒學習，本身也是需要獲得專業人員之支持及指導，會更有信心及能力協助幼兒（Dinnebeil et al., 2019）。

各縣市皆認為巡輔服務非僅關注特教幼兒之 IEP，與幼兒園教師及團隊成員於自然情境中共同支持幼兒參與班級課程與教學亦是必要。然實際情況，巡輔教

師仍著重於 IEP 擬定及個別執行教學，較難與幼兒園教師共同討論課程與教學，除幼兒園教師對融合教育理解及個人意願外，另與巡輔教師之專業訓練有關，對於幼教課程理解及合作經驗較為不足，這部分仍需要各縣市主管單位透過在職訓練課程，巡輔教師須瞭解符合幼教課綱精神之統整性課程設計、以遊戲為取向之教學型態，才有機會與幼兒園教師充分合作，提供合宜之教學支持服務。

### 3. 行政支持服務

《特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法》（2023）指出行政支持服務：行政運作輔導、實施指導或示例、資源整合、教師專業發展等。各縣市皆提供幼兒園特殊教育行政相關資訊，給予行政諮詢及協助，如鑑定安置、轉銜等；臺東縣則載明應協助 IEP 審查及特教通報網操作等；大多縣市認為協助教師建立幼兒學習及輔導資料之必要；而新北市則需協助幼兒園申請相關專業團隊、臨時助理人員、教育輔具或相關支持性服務，並與幼兒園教師共同指導助理人員。所有縣市都有提供家長親職教育資訊及協助親師溝通；南投縣則特別提及提供幼兒家長知悉相關法令，且提供社區相關人員諮詢服務。

可見各縣市在行政支持服務是相當多元，包括鑑定安置、轉銜、特教通報網操作，協助建立幼兒學習及輔導資料，並視幼兒需要提供社會福利及醫療等資源。新北市則包括協助幼兒園申請及培訓助理人員，及申請特教幼兒所需之相關支持性服務。大多縣市認為家長親職教育及親師溝通是必要的，且需要給予相關社福及醫療資訊，亦可呼應《特殊教育法》（2023）增訂幼兒園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。

#### （三）服務型態

不同縣市皆提及每一幼兒園單次服務時間至少半日為原則，確實巡輔教師若能入班半日較能理解幼兒在班級參與情況。而臺東縣則載明巡迴輔導應採取合作諮詢模式，入班觀察協助、跨專業合作為原則，另得視幼兒個別需求提供入班協同與示範教學之服務。新竹縣則指出巡輔應以間接服務為優先考量，授課抽離時間不宜連續排課超過 2 節。就實際情況，大多縣市巡迴輔導排課方式仍以節數計算，採取固定節數服務之巡輔教師，較難看見幼兒的真實且完整表現，則無法與幼兒園教師較多合作，而選擇在該時段對幼兒進行直接教學。

Odom 等人（1999）提出巡迴輔導主要兩種型態：一是巡輔教師直接為幼兒提供服務，針對 IEP 進行教學；另一種是巡輔教師提供教師諮詢及支持，是幫助教師在巡輔教師未到訪時，仍可隨時提供幼兒學習機會（引自 Dinnebeil et al., 2006）。儘管如此，國外研究發現巡輔教師多採取直接服務，與班級教師諮詢時間最少（Ascetta et al., 2023；Dinnebeil et al., 2006）。國內巡輔服務亦是如此，僅

將諮詢作為服務選項之一，仍認為應直接對幼兒進行教學，或是巡輔教師未完全理解「合作諮詢」意涵及作法，誤以為入班觀察及諮詢即是合作諮詢，以致幼兒園教師對於巡迴輔導作法有所誤解，仍待專業培訓課程釐清，才能讓教師理解且相信，採取合作諮詢對於幼兒學習較有助益。

從九個縣市學前階段實施計畫得知，巡輔教師主要服務對象為特教幼兒，部分縣市服務疑似特教幼兒或因長期住院未能就學的幼兒。除幼兒外，幼兒園教師及家長皆視為重要合作夥伴。服務內容各縣市皆提供多元之行政支持服務，在評量支持及教學支持服務相較不足，儘管強調與幼兒園教師合作之重要，但仍侷限於 IEP 擬定及實施，較難思考整體的教學實施及調整。至於服務型態，各縣市迥然不同，儘管大多縣市認為巡輔教師應提供教師諮詢及支持，實際情況仍以直接教學為主。而巡輔教師的入班觀察及諮詢作法，與幼兒園教師的合作型態與期待實有落差，需透過專業培訓課程釐清，提升服務效能。

### 三、學前特殊教育巡迴輔導之未來展望

依據學前巡迴輔導服務對象、服務型態及服務內容，基於融合教育思維提出對於以下三點：

#### (一) 以所有幼兒為服務對象

國際審查委員會（IRC）（2022）關切我國誤認為融合教育僅針對身心障礙學生，並於 CRPD 第二次國家報告結論性意見建議，應確保所有學習者在同一系統內充分參與；且應將促進融合教育的責任從特殊教育轉移到普通教育。因此，巡輔教師服務對象是所有幼兒，非僅於特教幼兒，與幼兒園教師合作照顧好班級中每一名幼兒。劉學融、盧明（2023）亦認為服務對象應由身心障礙幼兒至全體幼兒。確實就目前幼兒園師生比高、幼兒個別差異頗大、教師在班級經營及教學極具挑戰，需巡輔教師入班共同考量不同幼兒之學習特質，思考合宜的輔導策略及執行，讓每一名幼兒在班級中皆獲得歸屬感及學習保障。

#### (二) 以合作諮詢模式取代直接服務

《特殊教育法》（2023）第 30 條、第 31 條提及應加強普通班教師與特教老師之合作，以團隊合作方式給予特教幼兒適當教學輔導。研究發現巡輔教師與教師的聯繫愈多，愈支持教師，學生可獲得更多學習機會（Luckner, & Howell, 2002）。而教育部（2019）「108-112 學年度學前特殊教育推動計畫」將強化巡輔服務的間接服務和合作諮詢功能列為實施要點，讓幼兒園教師獲得較多支持，幼兒亦能獲得更多學習機會。且如 McWilliam（2002）所言，對於幼兒有意義的學習是在專

業團隊人員訪視之間的日常；而非巡輔教師實際到訪的時間，那僅能提供幼兒短暫且片段的學習經驗；劉學融、盧明（2023）認為基於融合思維，巡輔教師宜在原班級教學脈絡下，以合作和溝通方式提供服務支援。可知，巡輔教師與幼兒園教師共同在自然情境看見幼兒的需求，方能提供幼兒有意義的學習經驗。

### （三）與幼兒園教師在幼教課程基礎上，實踐通用設計學習（UDL）於融合情境

CRPD 對融合教育的期待為在通用設計（Universal Design, UD）精神下，提供合理調整措施，以協助所有學生獲得公平且適性之學習機會。呼應 CRPD 期待，《特殊教育法》（2023）加入通用設計精神，然國際審查委員會（IRC）留意到臺灣尚未完全準備好在教育系統應用通用設計學習（Universal Design Learning, UDL）的概念，非僅是針對身心障礙學習者。目前巡輔教師所提供的教學支持服務多以特教幼兒 IEP 擬定、實施及評量為主，應多理解幼教課程，與幼兒園教師共同規劃差異化之環境及教學、將 IEP 嵌入每日作息的學習活動，提供特教幼兒更多的學習機會，才能有系統有層次的讓所有幼兒獲得學習機會，以實踐 UDL 於融合情境。

## 四、結語

目前各縣市皆編制巡輔教師服務於幼兒園，若仍拘泥於直接教學，與幼兒園教師及相關專業人員各自分工，依舊未能解決現場困境，難發揮融合教育成效。融合教育應回歸幼教情境，揚棄過多教師主導、一致性的團體教學型態，巡輔教師與幼兒園教師共同規劃多層次環境及教學型態，為幼兒提供能主動探索、參與學習的環境。為此，巡輔教師獲得足夠專業支持和指導是必要的，才能與團隊成員共同支持每一名幼兒參與學習（Dinnebeil et al., 2006；Dinnebeil et al., 2019），師培學校應重視師資生融合專業知能，習得符合教學現場所需之素養能力，培育出願意接受挑戰，積極尋求溝通及合作管道之巡輔教師，以確保所有幼兒皆能在被支持及接納的環境下學習。

## 參考文獻

- 國際審查委員會（IRC）（2022）。《身心障礙者權利公約》（CRPD）的第二次國家報告結論性意見（初稿）。取自 [https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b\\_2&c=D&bulletinId=1688](https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=D&bulletinId=1688)
- 劉學融、盧明（2023）。學前特教巡迴輔導教師職前教育之現況與展望。臺灣教育研究期刊，4(4)，75-98。

- Ascetta, K., Googe, H., & Garrison, R. (2023). Supporting Inclusion in Early Childhood Through Itinerant Service Delivery: A Systematic Literature Review. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1455-1466. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01397-0>
  
- Dinnebeil, L., McInerney, W., & Hale, L. (2006). Understanding the Roles and Responsibilities of Itinerant ECSE Teachers Through Delphi Research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 153-166. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/02711214060260030301>
  
- Dinnebeil, L. A., Weber, G., & Mcinerney, W. F. (2019). The Challenges of Itinerant Early Childhood Special Education: The Perspectives of Practitioners. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 18-30. Retrieved from <https://doi.org/10.20489/intjecse.583501>
  
- Division for Early Childhood/National Association for the Education for Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the division for early childhood (DEC) and the national association for the education of young children (NAEYC)*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
  
- Luckner, J. L., & Howell, J. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: A qualitative analysis. *American Annals of the Deaf*, 147(3), 54-61.
  
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), General comment No. 4 (2016). *Article 24: Right to inclusive education*, 26 August 2016, Retrieved from <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>

