學前融合教育普特教師專業學習社群運作之經驗分享

陳婷鳳
臺東縣立四維幼兒園巡迴輔導教師

李德瑩
臺東縣立卑南國小附設幼兒園教師

壹、前言

國內學前階段在融合班的特殊教育介入都以提供巡迴輔導教師與專業團隊服務為主，巡迴輔導有抽離式教學、個別教學、入班協同等服務模式，有效的融合應該是要讓特殊需求幼兒能夠在教室的情境中參與、學習，巡迴輔導教師如何與教保服務人員合作，以達到在教學設計上同時符合一般幼兒及特殊需求幼兒的需要，就成為一門重要的課題。

研究者自2011年擔任巡迴輔導工作迄今，工作場域雖位處偏鄉的臺東縣，但也經歷在這波融合發展中，自2010年以後臺灣特殊教育走入提升品質的「精緻服務期」(郭又方、林坤燦、曾米嵐，2016)，期待每一位幼兒都能獲得適性的學習經驗，且都是班級中的組成一員。

幼兒園如何提供精緻化的融合教育，有賴教保服務人員與專業人員共同合作，但研究者在實務工作歷程中卻發現許多合作問題與困境，如教保服務人員特教知能不足、特教教師幼教知能不足，導致在對談與問題解決歷程中，無法達到行動後的評鑑反省回饋修正，進而達成成功的專業合作。

教師專業學習社群（teacher professional learning community）是由有共同理想、信念、目標的一群教育人員，透過合作共同探討與解決問題，以促進幼兒獲得更佳的學習成效。（張新仁、王瓊珠、馮莉雅、陳美丞、林淑華，2009）。

近幾年，義務教育階段投入人力與經費發展教師專業學習社群，足見教師專業學習社群參與有助於教師專業知能與專業成長的提升。換言之，隨著教育改革與時代變遷的潮流，教師專業學習社群漸漸被視為教師專業成長的有效途徑之一，有效能的教師專業學習社群將有助於課程的發展（譚彩鳳，2011）。

研究者與共同研究者都同時具備幼教與特教相關專業背景，且都擔任過教保服務人員與學前巡迴輔導教師，目前分別擔任幼兒園的教保專業人員與學前巡迴輔導教師，因此期待透過教師專業學習社群的運作讓融合教育的執行達到美國國家幼兒教育協會的建議，即教師透過經常性的反思，檢視自己對融合教育教與學的信念，並將之運用於教學現場中（盧明、劉學融，2020）。

貳、教師專業學習社群

一、教師專業學習社群的起源

二十世紀七〇年代以來全球興起教育改革浪潮，從中逐漸發現教師角色的重要，及過往教育改革忽略教師的知識、信念與態度（Van Driel, Beijaard & Verloop, 2001）。社會的變遷使學生由填鴨式轉變為主動探究與反思的學習，這對教師亦是一大挑戰，也因此促使教師更為重視專業成長，但傳統的教師專業成長問題在於多為單日培訓課程、內容統一、缺乏後續支持等（Robb, 2000），導致教師增能過程較為被動、學習內容不貼近個別需求，或因研習時數過短，未能提供後續

支持，而使教師專業成長成效不彰。

社會學者 Senge 於 1990 年出版《第五項修練》內容所提出的學習社群（ learning community）及人類學者 Lave 與 Wenger 於 1991 年以情境學習理論提出實務社群理論（communities of practice）都影響著教育改革，而教師專業學習社群也應運而生。

教師專業學習社群形成的三大原因（歐用生，1996）:

(一)由獨學成為群學

傳統的師資培育認為教學能力是個人可以獨學、追求的，而教師專業學習社群則改變此模式，使教師們一同學習、共同分享。

(二)突破封閉成為開放

教師專業學習社群有別於傳統教師封閉態度，透過開放氛圍中的對話與協商過程，讓成員勇於表達與溝通，學習傾聽、接納不同的意見，是一種同儕共同成長的專業發展。

(三)修正知識傳遞為知識建構

傳統的師資培訓認為知識是專家決定的，透過教師傳授就會獲取教學技巧，但隨著社會建構論興起，認為知識是社會建構的、是學習者協商的結果。

傳統單向的知識傳授方式已不足以應對現今瞬息萬變的社會，知識的建構需透過學習者與環境脈絡互動中去獲得，因此教師唯有跳脫單打獨鬥，以社群的方式提升專業，才能更從容的迎接新時代的新教學。

二、教師專業學習社群的意義

「社群」(community) 一詞是從“kom”與“moin”兩個印歐語系的字根發展。前者意指「每一個人」，後者則為「交換」，亦即「共同分享」的意思（楊振富譯，2002）。此概念運用於教育場域中即為教師專業學習社群，Dufour and Eaker（1998）提出教師專業學習社群係指教育人員建立一個專業成長、情緒支持與強化協同合作的平台，以達成個人單打獨鬥所無法完成的目標。張德銳、王淑珍（2010）認為教師專業社群是一群有共同信念、願景或目標的教師組成，透過省思對話、探索學習、協同合作以及分享討論等方式，來精進教學專業及提升學生學習成效與品質。綜上所述，教師專業學習社群即為一群有共同目標的教師，透過社群的運作達到教學精進及提升學生學習。

參、專業學習社群的運作

本教師專業學習社群源於研究者申請縣內特教方案，由一開始跨校跨專業的一位學前特教教師與一位教保服務人員組成，社群歷時九個月，並經歷尋求合作夥伴、情緒支持階段、共同增能學習、增能後的落實、是開始，不是結束等五階段分述如下：

一、尋求合作夥伴

融合教育的成功有賴教保服務人員與特教教師的合作，但師資培育階段除了少部份學分是跨領域外，如兒童發展、特殊幼兒教育概論等，多數的課程為幼教或特教領域的專業知能培養。也因此特教教師與教保服務人員在幼兒能力、行為表現的解讀與切入點就有很大的差異；再者師資培育階段雖有親師合作的課程，但卻少有師師合作或溝通的課程，教學現場亟需有溝通、合作相關的增能課程，才能讓融合教育的合作朝向品質化的方向前進。

鳳:「德師我們來嘗試以教師專業學習社群，透過每個月的專業對話，過程中尋求專家學者的專業協助，看看可不可以找到一種普幼教師與特教教師合作的模式。」

德:「當初回到普幼就是希望以另一個模式服務特殊需求的幼兒，對幼兒的需求可以提供服務，但跟特教教師的合作確實與以前自己跟普幼教師的合作沒有太大的差異。」

社群記錄 20200320

不同專業背景的兩種角色，如何透過教師專業學習社群的運作，在對談中找到合作

過程觀點落差的原因，進而透過相似的專業背景（兩人都有普幼與學前特教的專業知能），重新找到可行的合作方式。初期的規劃除了教師專業學習社群的對談外，期待尋求融合教育專家學者與普幼現場資深教師入班觀察或參與社群討論，提供不同面向的觀點與融合教育現場的調整建議，讓普幼教師與特教教師從中找到更多合作的可能性。

二、情緒支持階段

德：「每次的討論都有豁然開朗的感覺，這樣的討論可以從不同觀點看到事情可能的面向，我喜歡這樣的討論歷程。」

鳳：「但因為沒有共同服務同一位特殊需求幼兒，討論時總覺得隔靴搔癢，只能找到可能的原因，但卻無法透過不同管道獲取更多訊息。」

社群記錄 20200522

專業社群的對談模式，讓普幼教師與特教教師獲得從另一個角色重新詮釋自己在融合教育的工作，這些觀點基本上是普幼教師與特教教師較少在合作中會討論的議題，如解讀幼兒行為差異的想法與原因澄清、策略無法執行的原因及感受，但因著專業對談獲取的資訊，可以知道未來合作可調整的方向。

另外彼此的熟悉與信任感，讓談話議題無侷限，就連提問也不需有所顧忌，可以追問許多回應背後的想法或動機。或許因為這樣開誠布公、無所保留的對談，除了可以更了解教保服務人員或特教教師的觀點外，情緒也在歷程中被同理、支持，這種支持的感受有別於相同領域教師討論困境時被支持的經驗，是一種不同角色經歷相同事件時，感受到對方的同理。

針對對談訊息與情境當下直接觀察，可獲得的資訊落差問題，經討論後申請跨區服務，並於同年 9 月開始調整。

三、共同增能學習

109 年 6 月因研究者擔任縣內特教輔導團團員身份，被推派參加教育部舉辦的幼兒園教師「課程教學調整及團隊合作」核心課程研習，因研習議題與專業社群議題相關，在推派過程中主動爭取普幼教師共同參與的機會;另縣內於 109 年 7 月開始進行 Vygotsky 學派之幼兒教學法主題的「學前融合教育支持工作坊」，在與普幼教師討論後決定共同參與這兩系列的增能研習。

德：「核心課程研習除了滿滿的感動外，也覺得在班上可以試著落實。」

鳳：「那我們就這個月先觀察班級，看看是否符合優質的幼教環境及差異化教學。」

德：「那月底我們再來討論，看看哪些需要調整。」

社群記錄 20200904

因學前融合教育支持工作坊中介物概念，對成員是較新的知識，所以以接收新知為主；核心課程研習的內容因之前曾參與相關的研習，且學前融合教育支持工作坊也不斷釐清學前融合教育課程架構，這部份的理論在討論時較快就能進入落實階段。

此教師專業學習社群源自於，想在融合教育中找到一個教保服務人員與特教教師共好的合作模式，但落實的過程發現增能有時也是一種負擔，當教學環境中壓力因子變多時，增能就不是最迫切的，此時教師最需要做的是調整情緒、關照自己的需求、減少環境的壓力因子。因此專業社群走向再次轉了彎，暫不尋求融合教育專家學者與普幼現場資深教師入班觀察或參與社群討論，僅持續核心課程及地方輔導的增能活動。

四、增能後的落實

增能研習的作業驅動了普教教師與特教教師調整的速度，也因為研習的內容是由優質幼教環境及差異化教學出發，討論或調整都以班級現況為基礎。對教保服務人員來說相對輕鬆；對特教教師而言要對增能內容有較高的掌握度，才能在討論的過程有所回饋

與看見，另外，這樣的討論內容幼教與特教的概念是同等重要，討論過程要放下彼此的部份專業權威，多拋出問題與看見，才能在彼此的討論中找到問題與可行的策略。

就增能研習概念落實於班級中的過程，除了普幼教師與特教教師共同討論調整外，特教教師也可就班級及幼兒能力現況在小組課程中先提升幼兒能力，以作為落實調整時特殊需求幼兒的先備能力。

五、是開始，不是結束

因特殊教育研究方案執行跨了一個學年度，才有機會提出跨校輔導，也因此有了更多合作機會，這是教師專業學習社群第一次轉折；因教育部與縣內特教研習規劃議題都有非單次性的融合教育研習，且都以教保服務人員為主要對象，讓教師專業學習社群的增能有新的介入點，這是教師專業學習社群第二次轉折；因教師工作負擔，取消社群原來規劃之增能，這是教師專業學習社群第三次轉折；因教育部 109 學年度學前融合教育教師專業學習社群的計畫，讓教師專業學習社群可以繼續延續，這是第四次轉折。雖然計畫執行不斷修正，但也因此開啟另一個合作的開始。

收穫是在付出之後看見的改變，是在建立信任跟陪伴中累積。雖然我們的角色不同，需要花更多的時間溝通討論、去調整自己原本熟悉的服務模式，但那種把幼兒當作是彼此的，就像一家人間的互動，誰可以就去做，不計較或衡量誰做的多。這應該就是融合教育合作的本質。雖然這樣的合作還不成熟，但這只是開始，我們的融合故事才剛開啟，未來這個家成員會越來越茁壯，彼此可以給的養份會隨著經驗越來越肥沃。

肆、結語

在這段教師專業學習社群運作的歷程中，發現溝通是開啟融合教育專業間合作的一把重要鎖匙，而成功的溝通有賴信任關係為基石。教保服務人員與特教教師兩種不同角色，透過坦誠與無條件接納對方想法與意見建立信任關係。

當信任關係建立後，溝通的內容也因著共同增能的內容，往調整與修正的方向前進，共同增能在融合教育合作的過程就像一個平臺、一個介面，透過這個平臺可以縮小不同角色間的距離，也因為有共同的話題與專業知能，讓融合教育合作的過程減少角色間的專業衝突，更能在過程中釐清彼此的收獲與概念落差。

參考文獻

一、中文部分

張新仁、王瓊珠、馮莉雅、陳美丞、林淑華(2009)。**中小學教師專業學習社群手冊**。臺北市：教育部。

張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。**臺北市立教育大學學報，41**（2），63-89。

郭又方、林坤燦、曾米嵐（2016）臺灣融合教育的實施與展望。**東華特教，56**，1-9。

彼得・聖吉（1994），**第五項修練－學習型組織的藝術與實務**（郭進隆譯），臺北：天下文化出版有限公司（原著出版年：1990）。

彼得・聖吉（2002），**學習型學校（上）－第五項修練教育篇**（楊振富譯），臺北：天下文化出版有限公司（原著出版年：2000）。

歐用生（1996）。**課程與教學革新**。臺北市：師大書苑。

盧明、劉學融譯 (2020)。**學前融合教育—理論與實務**（原著作者：Eva M. Horn, Susan B. Palmer, Gretchen D. Butera & Joan A. Lieber）。臺北：心理。

譚彩鳳（2011）。有效能教師學習社群之發展：香港個案研究。**教育研究與發展期刊，7**（2），213-246。

(下轉第 23 頁)