

兩歲特殊幼兒上學了： 親師合作實施個別化教育計畫之研究

柯秋雪*

國立臺北教育大學特殊教育學系

本研究採質性研究，考量以家庭為中心的原則與 Bronfenbrenner 生態系統理論的中系統觀點，以立意取樣探討兩位學前特殊教育（下稱特教）班教師與四位兩歲特殊幼兒家長合作實施個別化教育計畫（individualized education program, IEP）的過程，以及雙方合作對特殊幼兒、家長和學前特教教師的影響。研究者使用個別訪談、親師與團隊會議、專家諮詢、家訪、觀察、日常作息訪談表、家庭優勢和需求調查表、相關文件（如 IEP、IEP 月紀錄表）、IEP 期末目標達成率、省思札記等方法蒐集研究資料。研究結果顯示，經過一年多的合作，家長多能在家執行 IEP 目標，提升自己的教養能力；四位幼兒的學習皆有進步，期末目標達成率多有提升。親師合作所形成生態系統理論中系統的支持連結愈好，幼兒進步愈多。學前特教教師透過親師合作 IEP 能獲得專業的成長，逐漸能了解家庭的優勢，並對家長需求有同理心。不過，在合作過程中，教師看到幼兒的需要與家長的期待有落差，親師彼此須達到共識並不容易。參與家長的親職教養能力已有提升，但需老師支持獲得 IEP 與兒童發展的知能。依據研究結果，研究者提出相關建議。

關鍵詞：兩歲特殊幼兒；個別化教育計畫；親師合作

緒論

台灣《幼兒教育及照顧法》（教育部，2018）第 13 條明訂，教育主管機關應為接受教保服務的身心障礙幼兒「加強早期療育及學前特殊教育相關服務」。《特殊教育法》（教育部，2019）第 23 條中亦規範招收兩歲身心障礙幼兒，以利推展早期療育（下簡早療）。

* 通訊作者：柯秋雪（chioushiueko@tea.ntue.edu.tw）。

美國《身心障礙者教育法案》(Individuals with Disabilities Education Act)明訂，考量幼兒的自然環境，兩歲特殊幼兒有接受個別化家庭服務計畫(individualized family service plan, IFSP)的權益，並享有以家庭為中心的早療服務。以家庭為中心的服務強調家長參與和決策的重要性，不僅成為早療服務的核心概念，亦成為其最佳實務的信念(Bruder, 2010)。學前特殊教育(下稱特教)方案以幼兒的學習為主，家庭資源、需求與優先考慮的事項較難融入在服務中(Kaczmarek, Goldstein, Florey, Carter, & Cannon, 2004)，但是美國幼兒教育協會(National Association for the Education of Young Children)早已指出優質的幼兒教育方案必須考量以家庭為中心的原則(Keyser, 2017; Powell, 2003)。

因應兩歲特殊幼兒第一次上學，教師除協助孩子適應新環境外，亦應該在他們的個別化教育計畫(individualized education program, IEP)中，考量以家庭為中心的原則，將家庭的優勢和需求融入幼兒園與家庭的環境中，發揮早療的功能，並銜接學前教育階段，這是本研究的研究動機之一。台灣目前尚無針對兩歲特殊幼兒家長與特教老師合作IEP的實施過程，這是研究動機二。

綜合上述的背景和動機，本研究目的為探討學前特教教師考量家庭優勢和需求，與兩歲特殊幼兒家長合作IEP的過程，以及對特殊幼兒、家長和學前特教教師的影響。具體研究問題如下：

1. 親師合作IEP過程中，學前特教教師和家長的做法及困境為何？學前特教教師如何因應合作的挑戰，提出共同合作的策略？
2. 家長的成長和轉變為何？
3. 特殊幼兒的進步情況為何？
4. 學前特教教師的收穫和挑戰為何？

文獻探討

優質的IEP目標應重視家長參與

兩歲是早療的黃金時期，家長扮演重要的教養角色。台灣現行的IEP是以學生為中心，不過Boavida, Aguiar, McWilliam, & Pimentel (2010)提出優質的IEP目標必須考量家庭的優勢能力，家長亦須主動參與。

家長積極參與IEP和親師合作是IEP成功實施的要素

家長參與是早療與學前特教重要的議題之一，並受國際重視(Byington & Whitby, 2011)。台灣《特殊教育法》和美國《身心障礙者教育法案》強調，家長應參與IEP，

他們是專業團隊成員之一。Knackendoffel, Dettmer, & Thurston (2018) 針對學校人員提出五個成功發展家庭與學校夥伴關係的步驟：

1. 檢視個人的價值觀、態度與認知；
2. 建立家庭與學校的合作關係：
 - i. 使用合宜的溝通方式；
 - ii. 聚焦家庭的優勢和需求；
 - iii. 尊重家長的專業知識；
 - iv. 提供社會支持；
3. 家庭與學校間進行互動；
4. 考量家庭的個別化情況；
5. 評估家庭與學校的合作關係。

支持家長參與 IEP 是非常重要的。Reiman, Beck, Coppola, & Engiles (2010) 分析美國 2004 年後發表的 10 篇有關家長參與 IEP 的經驗，結果顯示，家長積極參與及親師密切合作是 IEP 成功實施的要素。Childre & Chambers (2005) 訪談參與 IEP 的 6 個家庭之經驗，提出成功的 IEP 應該整合以學生和以家庭為中心的取向，並支持家長參與。Boavida, Aguiar, & McWilliam (2013) 指出以家庭為中心 IFSP/IEP 的重要性，80 名專業人員參與在職訓練課程後，擬定 IFSP/IEP 的目標較能符合幼兒的生態環境和生活作息。

兩歲是早療的黃金時期，目前針對學前 IEP 的研究，焦點多放在探討教師實施 IEP (朱陳淑媛, 2012; 林瑞芬, 2009; 黃意清, 2010; 蕭佼虹, 2011; 龔盈涵、鐘梅菁, 2009)。龔盈涵、鐘梅菁 (2009) 的研究發現，特殊幼兒家長參與擬定 IEP 的比例高，但是只有少數教師會將「特殊幼兒家長的期望」納入 IEP 的目標中。雖然黃麗卿 (2013) 運用訪談了解日托中心家長參與 IEP 的經驗與困難，邱菊英 (2013) 探討學前特教班親師合作的歷程，但是目前尚無針對兩歲特殊幼兒家長與特教老師合作 IEP 的實施過程。

生態系統理論是以家庭為中心的重要理論架構

以家庭為中心的重要理論基礎之一是生態系統理論 (Mcwilliam, 2010)，此理論由 Bronfenbrenner (1979) 建立，共有四個次系統：小系統 (microsystem)、中系統 (mesosystem)、外系統 (exosystem) 和大系統 (macrosystem)。這四個系統如同層層套疊的結構式排列，一層包裹着一層，後來增加了第五個次系統：時間系統 (chronosystem)，個體的發展會隨着環境和時間而改變 (柯秋雪, 2013)。Bronfenbrenner 指出，如果中系統環境裏的人能互相信任，有正面導向 (positive

orientation)，對目標有共識（goal consensus），能敏感回應發展中個體的行為並趨向權力平衡，則會產生支持連結（supportive link），有利提升個體的發展潛能。

「親」是特殊幼兒的一個小系統，「師」是特殊幼兒的另一個小系統，親師合作連結兩個小系統形成中系統。本研究主要探究親師合作 IEP 中系統的形成過程中，雙方如何能逐步建立合作信任，支持特殊幼兒的進步、家長的成長和轉變，以及學前特教教師的收穫和挑戰。

研究方法

研究設計

本研究採質性研究，過程中考量以家庭為中心的原則，並重視 Bronfenbrenner（1979）生態系統理論下中系統的親師合作關係。具體而言，研究者實地進入一所公立學校學前特教班，協助兩位學前特教班老師與兩歲特殊幼兒的家長合作實施 IEP，以增進學前特教教師了解家庭的優勢和需求，提升家長教養知能，促進幼兒學習發展，強化親師中系統的夥伴關係。

研究參與者

依據研究目的，本研究採用同質性樣本（homogeneous samples），請教育局徵詢學前特教班老師的參與意願，再透過老師徵詢家長同意一起合作，將以家庭為中心的原則融入兩歲特殊幼兒 IEP 中。具體而言，研究參與者包含兩位學前特教班教師、四位兩歲特殊幼兒及其四位家長參與本研究。

學前特教班教師

梅師於大學主修幼教、輔修特教學程，之後進修取得學前特教碩士，幼教與特教資歷共 23 年；莉師考上學前特教老師後繼續進修幼兒碩士班，和梅師合作帶特教班。

幼兒及家庭成員

參與本研究的幼兒計有四位，鑑定安置時為兩歲，茲分述如下。

一、小雅

小雅領有身心障礙證明（第一類 b117，輕度），鑑輔會鑑定特教類別為發展遲緩，具有基本的站、走等粗大動作能力，能自己脫襪子、吞嚥糊狀食物和用吸管喝水，能

聽懂自己名字及理解常用語彙（物品名稱、身體部位）。她走路步態不穩，平衡感較弱，下肢肌耐力需要加強。基本的生活自理（例如洗手、如廁、刷牙和洗臉等）能力尚待建立。小雅尚無法用語言表達需求，基本物品配對、分類顏色、形狀等認知概念尚待萌發，專注力短暫，與家人有分離焦慮，較難安撫負面情緒。

小雅是獨生女，雅媽是主要照顧者，大學畢業，雅爸在大陸經商；父母皆為民主的教養態度，奶奶會協助照顧小雅。

二、小強

小強領有身心障礙證明（第一類 b139，輕度），鑑輔會鑑定特教類別為發展遲緩，強媽觀察他的能力較心評教師（心理評量教師）與治療師的評估結果佳。小強喜歡成人與他互動（逗弄），會發出聲音回應。當不舒服或肚子餓的時候會發出特定（類似不開心）的聲音。他的視覺、聽覺等功能（例如物品追視、聲源等反應）表現不穩定，頭控能力不佳，翻身、獨坐能力尚未發展，還不會玩玩具。他只能吃糊狀食物，喝水會嗆咳，對於眼前或周圍的人物仍較難注意。

強爸大專畢業，教養方式較嚴厲；強媽高中畢業，較民主。家中還有一位姊姊，和他就讀同一所幼兒園。平時主要照顧者為強媽，強爸下班後會陪小強玩，祖父母於假日會協助照顧小強。

三、小昭

小昭領有身心障礙證明（第七類 b735，中度），鑑輔會鑑定特教類別為肢體障礙，站立及姿勢轉換困難，需練習獨立行走能力。她的雙手協調性較弱，生活自理能力（例如穿脫衣物、如廁）需要大人協助，需求性溝通表達與人際互動尚需加強。她會用湯匙舀取食物，坐在地板或椅子上操作玩具時能保持平衡，亦能雙手扶着家具移位，會塗鴉，有簡單的自我概念，能指認五官並說出自己的照片、物品，具簡單的語詞能力，會用「好、要、是」等單字回應對方。小昭喜歡和姊姊玩。

昭爸請育嬰假照顧兩個小孩，昭媽為服務業者，是主要經濟來源者，家庭經濟狀況屬普通。祖父母和姑姑住在附近，會一起用餐，並協助照顧小昭。小昭父母皆為大專畢業，採民主的教養態度。

四、小威

小威被鑑定為發展遲緩，鑑輔會的特教類別亦為發展遲緩，家長最大的擔憂是他未能仿說，詞彙量較少而影響語言表達能力。他的感官知覺動作能力正常，能自己用餐，喜歡與人互動。小威能自行穿脫鞋，在協助下會穿脫衣褲，如廁、刷牙、漱口等盥洗能力則尚待建立。他的跳躍及平衡能力較弱，手部操作（例如串珠、撕貼、

堆疊積木等)能力尚待加強。小威基本的認知概念如顏色、形狀、配對等不足,較易分心。

小威家人間關係和諧,父母為大專畢業,皆忙於工作,上學前由威嬭照顧,全家採民主的教養方式。小威喜歡和姊姊玩,並模仿她,祖母與居家附近的親友會協助照顧他。

研究者深入家庭,撰寫數篇關於家庭的期刊論文,致力於以家庭為中心的原則與實務,亦積極參與一些縣市的學前融合教育和巡迴輔導服務,擔任指導教授和一些關於融合教育、IEP 等研習的演講者,並曾撰述 IEP 的文章,因而能掌握研究計畫的進行。在此研究計畫中,研究者參與親師合作實施 IEP,會和親師討論並分享家庭的優勢和需求,蒐集、分析和處理資料,並撰寫報告。

資料蒐集的方式、整理與分析

資料蒐集的方式

本研究運用個別訪談、親師與團隊會議、專家諮詢、家訪、觀察、相關文件(如 IEP、IEP 月紀錄表)、IEP 期末目標達成率、省思札記等方法蒐集研究資料。此外,研究者依據 McWilliam (2010)編製日常作息訪談表,參考 Knackendoffel et al. (2018)和 McWilliam (2010)擬定家庭優勢和需求調查表,並經過老師的建議修正,包含經濟、教養、心理與社會支持、休閒、家庭與社區環境等面向,請家長填寫。

資料整理

為求資料完整,個別訪談、會議的內容皆錄音,謄錄逐字稿、編碼和分類處理,並進行研讀與分析。本研究資料的編碼方式依序為:第一碼資料來源(如家訪 = 家,省思札記 = 省,面對面訪談 = 面,個別化教育計畫 = 個,觀察 = 觀);第二碼資料提供者,第三碼時間。舉例來說,面梅師 20150713 代表 2015 年 7 月 13 日面對面訪談梅師的逐字稿;觀小昭 20141007 代表 2014 年 10 月 7 日對小昭的觀察紀錄。其他會議或文件的編碼依序為第一碼資料來源;第二碼時間,例如,會 20141118 代表 2014 年 11 月 18 日的會議紀錄;親 20140930 代表 2014 年 9 月 30 日親師會議紀錄;團 20150122 代表 2015 年 1 月 22 日 IEP 團隊會議紀錄;家 20140828 代表 2014 年 8 月 28 日家訪資料;個 20140926 代表 2014 年 9 月 26 日 IEP 會議紀錄。

資料分析

研究者閱讀蒐集的原始資料(如訪談家長與學前特教教師、觀察學前特教教師

教學與幼兒學習、會議等資料），去蕪存菁和分門別類，再將資料以圖表呈現出來，進行資料之間的比較和解釋，並向上引出有意義的主題（張芬芬，2010）。

研究的可信賴度

在研究過程中，研究者進行人員與資料的三角驗證（data triangulation）和交叉比較，檢驗資料的一致性，以獲得較深層的了解。此外，研究者經常提醒自己，跟教師和家長分享並討論時，自己是支持者和協助者而非主導者，必須尊重老師和家長，並透過省思札記積極反思。

兩位研究助理皆為幼教系畢業，就讀早療碩士班，入園觀察，協助對照研究者觀察幼兒學習與親師互動等情況。研究者還邀請了三位具巡迴幼兒園經驗的治療師參與會議討論，他們和特教老師的關係不錯，除了入園的時間，老師會運用電子郵件和電話跟他們討論將治療建議融入課程中。此外，研究者邀請一位資深優良的特殊教育實務工作者（曾擔任發展中心督導，參與編製早療課程評量手冊，講授幼兒 IEP 課程）和一位了解日常作息教學及 IEP 的學者為諮詢專家，請益有關 IEP 內容增列家庭優勢和需求調查表、日常作息訪談表，以及針對幼兒 IEP 進行成效檢核（如目標達成率）作法等內容的建議，再跟教師和家長討論可行性來進行修正。研究者盡可能保持自己對研究的客觀與開放態度，以避免落入自己預設的研究觀點。

研究倫理

本研究進行前徵求參與者同意並簽署同意書。為尊重和保護受訪者隱私，所有研究參與者的資料皆以編號代表，刪除與個人有關的隱私資料。本研究已通過倫理委員會的審查。

結果與討論

親師合作 IEP 的過程

學前特教教師的做法與困境

一、合作預備期：老師家訪，了解家庭的需求、優勢和期待

家庭是生態系統理論中最重要的小系統，因此在進行親師合作 IEP 會議前，研究者、助理、梅師、莉師進行家訪，運用日常作息訪談表進行家長訪談，在 IEP 會議中，了解家庭需求、資源、優勢和關切事項，並檢視幼兒環境中有意義且有趣的活動和喜好（家 20140828；家 20140829；個 20140926）。

1. 小雅家庭——小雅的家人假日時會帶她逛大賣場或百貨公司，常到祖母的金紙店跟堂兄姊玩。老師協助小雅家庭申請補助減輕家庭負擔，以及提供特教資源和資訊。雅媽積極參與小雅的早療，家人互相幫忙。小雅喜歡體能與戶外遊戲，但是吃東西非常緩慢，造成雅媽很大的壓力。雅媽最關切的 IEP 目標是小雅能主動表達如廁的需求，加強咀嚼及吞嚥的能力，以及認知訓練（如簡單配對）。
2. 小強家庭——小強在假日大多會到祖父母家玩，家人支持系統佳，能協助強媽照顧孩子。小強父母表示兒童發展中心收費高，因此送小強進入公立幼兒園就讀，老師提供補助資訊，減少經濟負擔。小強父母對於早療態度積極，下午安排醫療復健。小強只能吃軟質東西，強媽每天幫他準備食物，期待他能吃較硬的食物，能幫他學會刷牙，以及增進其互動能力。
3. 小昭家庭——小昭祖父母與姑姑住在附近，會就近支持。她喜歡與姊姊玩扮家家酒和玩操作遊戲（例如插棒、串珠或穿線遊戲等），亦喜歡到戶外玩。小昭父母假日會帶孩子逛大賣場、拜訪外祖父母，或是到風景名勝地區遊玩，有時會全家去露營。小昭父母積極帶她進行復健治療，希望她能戒尿布，未來能和其他幼兒一起在普通環境學習，並能自己獨立行走。
4. 小威家庭——小威父母積極參與早療，威媽是職業婦女，但會請假陪同小威上治療課。老師提供親子教養資訊，協助申請補助。週末時，全家或是小威會跟祖母一起到動物園、公園等地方遊玩。進入幼兒園之前，小威每天會跟祖母一起去養老院看祖父，或是到祖母朋友的餐廳逛逛。小威喜歡盪鞦韆和玩操作遊戲。因小威的語言明顯出現遲緩，家人最期待他能早日開口說話。

了解家庭的優勢和需求，並與家長討論 IEP 的優先順序，跟以幼兒為主的 IEP 不同，這對於兩位老師是個新嘗試和挑戰（省研 20140926）。

二、平行合作期：老師與家長分別努力，老師扮演專家角色

召開第一次親師合作 IEP 會議之前，研究者和助理入班觀察四次，了解幼兒的能力；依據家庭關切的幼兒學習目標，運用月紀錄表協助家長觀察幼兒的學習，每週召開親師 IEP 會議，參與討論和調整介入策略。老師為指導家長的專家，而家長非常重視早療，定期帶孩子接受療育訓練；幼兒園和家庭的目標和策略仍是各自進行，缺乏中系統的親師合作連結和共識。

三、雙向合作的挑戰與契機：老師漸能傾聽家長，但仍以教師為主導

跟梅師和莉師討論了以家庭為中心的理念及實施後，兩位老師漸漸會傾聽和鼓勵家長，但理論仍難以實踐（省研 20141216）。

老師主導性仍強，親師對於 IEP 目標的重要性認知不同，還是扮演「指導」角色：「大部分的家長都是比較被動的」（面莉師 20150126）。除了雅媽能主動提出建議外，昭爸採取配合的態度，威媽寡言，強媽很少主動回應。

四、雙向合作的萌芽期：老師漸能反思，家長仍是關切 IEP 的幾個目標

3 月 11 日開始下學期的第一次親師合作 IEP 會議，隔週進行親子活動，連結 IEP 的目標。梅師會後和研究者談及反思自己和家長合作「較具權威，比較主導性」（會梅師 20150304）。

莉師認為有些家長只是關切需要多一些時間才能達到成效的特定目標，親師對幼兒重要的目標仍有不同認知，例如雅媽希望小雅能表達如廁的需求，這個能力可能需要半年，而提升精細動作能力的時間則較快可以看到效果。

家長合作 IEP 的做法和困境

一、呵護備至與評估取向的雅媽

雅媽非常認真，整學年觀察小雅的學習，記錄 IEP 目標的執行情況，並和老師討論，但容易擔心，每天叮囑老師。雅媽帶小雅積極復健，來回奔波不辭辛苦，但是回家做完家事就沒有時間和小雅互動。在合作 IEP 的過程，常以小雅醫院評估的弱勢能力為主要的練習目標，例如療育中操作或是認知概念（顏色、形狀等）。

二、承擔重責的昭爸

昭爸和老師積極合作，早上送小昭到園後，會幫她拉筋，努力將親師 IEP 會議的目標融入在家庭的作息中；在親師合作 IEP 的紀錄表中，會寫一些執行目標的建議，但是感覺昭爸承擔重責與壓力。

三、摸索中努力的威媽

因為小威的進步，威媽有身孕後決定辭掉工作。上學期末開始參與班級的親子活動。威媽常提到威爸和威姊跟小威互動，自己則不常和孩子玩，親子互動時常不知如何應對和反應。

四、高度期待與防衛的強媽

強媽每次送小強到班級後就急忙離開，感覺不願意和老師合作，從 9 月底到 11 月中只記錄過兩次 IEP 目標的執行情況，不過整學年有參加合作 IEP 的親師會議。

小強睡覺或不舒服時，老師不會叫醒他吃中餐，小強父母卻很在意他沒有吃完從家中帶到幼兒園的食物，因此形成雙方不信任的緊張關係。梅師認為強媽高估孩子的

能力，只想找療育資源。莉師認為強媽用心照顧小強，但是親子互動不足。幾次親師會議中，強媽提及她積極帶小強到醫院復健，但是較少參與學校活動。

親師站在不同的立足點，強媽不願開啟合作之門，老師偶爾才叩門，雙方除了學校必辦事項和參加親師 IEP 會議外，幾乎很少有時間交談。親師進行中系統合作 IEP，難以形成如 Bronfenbrenner (1979) 所強調的共識，以及對小強的支持連結。本研究的結果與萊素珠、廖鳳瑞 (2014) 的研究發現相符：支持系統的連結作用扮演重要的角色，會影響兩歲幼兒的適應情況。

學前特教教師省思親師合作的挑戰，研擬因應策略，邁向共同合作

一、透過調查表與閒談，協助家長了解家庭的優勢和需求

為了讓家長能更了解自己 and 家庭的優勢及需求，增進其賦權能力，研究者與老師討論，請家長填寫家庭優勢和需求調查表，以進一步檢視並了解自己 and 家庭的情況。雅媽、昭爸和威媽皆提到家庭關係良好和家庭支持，強媽則提到自己家庭的經濟較有壓力，昭爸、強媽和威媽認為需提升自己教養的能力。

會議中除了討論孩子的 IEP 目標，和家長閒談家庭生活，這樣的方式有助於親師的互動關係，像是昭爸逐漸會表達自己的想法，期待小昭能自行走路，希望她在玩樂中學習，亦會分享假日帶孩子拜訪親戚和到戶外踏青或露營，甚至表達自己的照顧壓力，以及昭媽承受的心理壓力：「昭爸透露外祖母到廟裏燒香問神，認為小雅的腳是因為懷孕時媽媽搬東西或動刀所造成，建議不用復健，媽媽壓力大，心情很不好」（省研 20150414）。

強媽和老師聊到她找到一份兼差工作，很高興分享小強會嘗試側翻。老師鼓勵強媽繼續努力，開啟良好的互動，而因為孩子的進步，強媽就提到期待小強「能走路」的目標（親強媽 20150324）。

雅媽較會分享家庭的事情，談到雅爸回家，全家要一起旅遊。雅媽積極帶小雅到醫院治療，因為下學期要進行心理衡鑑，希望加強認知目標的訓練。老師肯定小威嘗試表達的意願，威媽亦較會和老師分享。

二、家長易局限設定在家庭實施 IEP 目標，透過孩子的進步引導他們了解幼兒在幼兒園學習的情況

在合作過程中，家長關切的目標容易局限在孩子較弱勢的領域，而下學期孩子的進步激勵家長更積極投入單一目標，例如強媽期待小強能獨坐和行走，雅媽希望能加強小雅在評估情境中形狀與顏色配對的訓練，昭爸勤於和小昭練習站立和行走的肌耐力。除了家長在家執行的目標，在合作過程中「多分享孩子在學校的情況，可以讓家長知道孩子的能力，並看到孩子的優勢能力」（省研 20150324）。

因為小昭的語言有明顯進步，透過幼兒園的回歸（融合）¹活動，提供她更多和普通同儕互動與學習的機會（親 20150414）。兩位老師亦將一些親職教育文章、親子活動擴及全班幼兒。

三、因應家長的關切和特質提供正向的鼓勵或引導，增進彼此合作

兩位老師因應家長的關切和特質調整合作策略，增進彼此的合作關係，例如同理雅媽的擔心和呵護，引導雅媽看到小雅的優點；肯定並增能昭爸，使他能觀察和表達小昭的學習情況；鼓勵威媽，使她能分享小威的學習情況。老師亦肯定強媽尋求療育資源的用心，但是親師對於小強能力的看法不一，影響彼此合作。

家長的成長轉變與孩子的進步

小雅與雅媽

一、雅媽

1. 老師優勢觀點引導下，漸能看到小雅的學習能力，思考治療與教育的差異。老師常在親師會議中稱讚小雅在園內的學習動機，會舉手回應老師，認為她「滿有潛力」，又會觀察能力較好的同儕，鼓勵雅媽看到小雅可以做到的事情（面梅師 20150713；面莉師 20150727）。

雅媽於下學期末已較能看到小雅「會」做一些事情。因小雅需再進行醫療評估，雅媽積極帶她復健，重視評量或測驗取向的練習，忽略將 IEP 融入班級及家庭的作息。透過跟研究者和老師討論，雅媽思考治療與教育的差異：「在醫院職能治療利用那個玩具，比如說用雪花片甚麼來增加精細動作……較不是生活中的練習」（面雅媽 20150801）。

2. 合作和支持使雅媽了解小雅在生活中遊戲和學習的重要性。下學期討論將 IEP 融入日常生活作息中時，雅媽有時還會提到治療室的情況。在一次親師會議中，梅師問雅媽：「治療的目的是甚麼呢？」雅媽回答：「能在生活中運用。」當雅媽回答這個問題，似乎亦解答了自己的疑問，不再那麼執着用復健的方式教導小雅（親雅媽 20151023）。最後一次會議時，雅媽提到要多撥出時間跟小雅玩和互動，了解治療復健不是和孩子做單調的練習，應給予小雅在生活中遊戲和學習的機會。

二、小雅的進步

上學期小雅的生活自理能力就有進步，例如可以自行喝水，很少會嗆咳，不過上廁所的訓練比較難，「尚未能主動表達要上廁所」（面雅媽 20150801）。第二學期 IEP

所有領域目標平均達成率達到接近 80%，目標達成率各領域的前三位依序為精細動作（約 92%）、生活自理（約 89%）和語言溝通（約 86%）。

小強與強媽

一、強媽

1. 教師協助小強進步，增進強媽的參與和分享。經過梅師的提醒，小強配戴眼鏡之後，較能觀察事物，梅師亦鼓勵強媽記錄幾次 IEP 的目標。上學期末，透過老師的鼓勵，強媽在親師會議有多一點分享。強媽提到這樣的合作對她有幫助：「因為有 IEP，也會比較知道下一步怎麼帶他，不然以前都覺得小朋友自己會長大。透過會議和老師互動交流，知道怎麼帶孩子」（面強媽 20150123）。
2. 小強的進步為強媽賦能，轉學時有選擇權利。因為交通接送壓力大，小強父母決定將他和姊姊轉學到就近住處的幼兒園。在這一年，因為父母積極參與早療，加上特教教師的努力，專業團隊評估小強的學習有進步，強媽很高興轉學時可以有選擇權。莉師提到：「從小孩子完全都沒有能力，讓大家都很害怕的小孩，到現在他可以參與到這個學校裏面，他們還可以有選擇，可以留下午……他們〔小強父母〕被接納與肯定，還有小孩子被接納這件事情，對他們很重要，其實她〔強媽〕是很敏感的……」（面莉師 20150727）。

二、小強的進步

強媽認為實施了一個學期，小強進步最多的是「吃東西和發聲的部分」（面強媽 20150123）。第二學期 IEP 所有領域目標平均達成率達到接近 80%，生活自理（約 92%）的進步幅度最大，包含「用餐時，會吞嚥流質食物（如：牛奶、果汁）而不噎咳」（100%）、「用餐時，會吞嚥泥狀食物（如：果泥）而不噎咳」（100%）、「用餐時，會咀嚼及吞嚥較軟的食物（如：稀飯、蒸蛋、蛋糕、麵）」（80%）。在團隊會議中，強爸提到小強可以咀嚼稀飯，有時可以吃飯，這部分的能力進步很多（團強爸 20150630）。比較有挑戰性的目標是認知領域，和強媽討論試試看是否「會注視自己手上正在操作的教具或動作」，此目標只達到 40%。

小昭與昭爸

一、昭爸

1. 昭爸漸能主動分享和表達。昭爸是主要照顧者，每次皆會出席親師會議，亦會參與親子活動，但較是「被動的配合」（面莉師 20150126）。每天固定時間跟小昭閱讀繪本和拉筋，或是行走練習，透過「從做中學」，將討論的策略在生活

中實踐，賦權了昭爸。在下學期，昭爸漸會跟老師主動分享和表達對 IEP 目標或策略調整的意見。新的年度，小昭每週兩天進入普幼班回歸（融合），她的學習適應不錯，喜歡進入普幼班，更加提升昭爸「願意投入跟老師的合作」（面昭爸 20151026）。莉師發現，昭爸會「主動發現她〔小昭〕參與融合的困難與問題」（面莉師 20151026）。

2. 老師提供昭爸心理支持和鼓勵，舒緩親職壓力並增進合作。昭爸承受照顧壓力，莉師感覺他把兩個女兒送來學校，就想要回家，覺得「他也想要喘口氣啦」（面莉師 20150727）。老師和研究者討論，提供昭爸心理支持：「他愈來愈累，我們會不斷的鼓勵他，說他已經很棒，已經很好了，讓〔昭爸〕得到一個心理上的支持」（面梅師 20150126）。老師除了談 IEP 的目標和策略，亦會詢問昭爸週末或假期家庭的休閒活動，建議小昭父母有時可以單獨外出，舒緩心情：「鼓勵昭爸，並提供一些策略，經過這樣的合作，〔昭爸〕對老師產生信賴，因而會接納老師的建議」（面梅師 20151026）。

二、小昭的進步

第一個月親師合作 IEP 的重點是「會使用助行器走路」、「想上廁所會表示」、「能轉換坐與站的姿勢」。因為行走需要一些基本功，第二個月就以坐站姿的轉換為主，再增加使用助行器行走這目標。因為肢體的障礙和限制，比較難控制自己下肢，「想上廁所會表示」的目標難以達成，亦造成小昭的壓力（面莉師 20150126）。實施這目標一個多月後，因為小昭的語言字彙量進展快速，改為運用她口語能力表達自己的需求（如：喝水、玩玩具、上廁所等）的目標（親小昭 20150106）。

下學期進行領域統整，從站姿到坐姿，坐下後可以獨自或跟同儕進行操作遊戲，連結「會掌指轉換技巧」，生活自理則連結「會脫衣服」的目標。在親師通力合作下，小昭的語言和認知進步很多，除了粗大動作是小昭的弱勢，「能轉換坐與站的姿勢」達到 80% 之外，其餘目標皆全部通過。整體而言，小昭 IEP 全部領域的達成率達 90% 以上。

小威與威媽

一、威媽

1. 老師引導威媽跟小威互動，漸能陪伴和跟小威遊戲。上學期大半時間，威媽一直擔心和否定小威的能力。威媽初次參與親子活動，真的不知道怎麼做，梅師引導她如何跟小威互動，威媽逐漸「會和老師分享小威在家發出了甚麼聲音」（面莉師 20150126）。透過親師會議的討論和在親子活動中跟孩子互動，「教導她〔威媽〕那個技巧，慢慢也學習怎麼陪小威玩」（面梅師 20150126）。

2. 老師引導正向看待小威的優勢能力，增進威媽的親職能力。威媽提到願意合作是因為老師「有尊重我……執行的時候有時候會有一些困難，老師的示範讓我比較清楚他〔小威〕的發展」（面威媽 20150122）。在雙方合作下，小威的語言進步快速，亦提升家庭的努力和投入，使威媽從一開始負向看小威轉為正向，增加和老師溝通的機會（面梅師 20150713）。

新學年度，威媽表達希望小威透過回歸（融合）的活動，跟普通幼兒一起學習和互動，提升他的社會互動和語言能力。威媽愈來愈清楚小威和普通幼兒的能力差異，提到小威「進步是很多，但是以他這個年紀還是在邊緣，語言還有認知還需要加強」（面威媽 20151026）。

二、小威的進步

小威上學期末開始開口發聲，可以仿幾個單音，「進步非常的多」（面莉師 20150126；面威媽 20150122）。第二學期，小威所有領域 IEP 目標平均達成率大約 80%，其中認知能力達 86%，而小威家人所關切的語言溝通目標為 80% 的達成率。其中仿單音已經通過：「會模仿大人發出聲音，如：ㄩ、一、ㄨ……至少 10 個」（100%），「會仿說語彙（如：抱抱、喝、跳）10 個以上」的目標達 80%。比較需要努力的是主動運用語彙，例如「會在生活情境中主動使用語彙〔近似音〕，如：吃飯、早安、上廁所」（60%）。

整體而言，威爸認為小威「進步其實滿多，他本來都不說話，後來有發音」（面威爸 20150829）。研究後進行追蹤，小威在回歸（融合）活動的 IEP 目標除了語言外，小威父母希望提升他的社會互動能力（親威媽 20151026）。

梅師與莉師的收穫和挑戰

以家庭為中心的原則有助了解和尊重家長，提升專業成長

梅師是資深的特教老師，有超過二十年教學經驗，透過和家長合作，反思自己教學的觀點，考量以家庭為中心的原則跟家長合作，了解幼兒發展和家庭的優弱勢，比較能尊重、同理和了解家長，甚至家庭的情況：

以往我們很主觀的時候就覺得他〔家長〕這個可以配合，那個可以配合嘛……當我們了解家庭優弱勢的時候，比較不會去主觀的要求家長你這個沒有做到、那個沒有做到，就是比較可以去同理家長或了解家長的困難點在哪邊……以家庭為中心，就是說還是尊重他們的選擇。（面梅師 20150126）

莉師是新進的特教老師，提到和梅師一起帶班，自己亦是從做中學；尤其兩歲的幼兒剛從家庭轉銜到幼兒園，與家長合作非常重要，可以「看到家長的優勢和需求，如時間限制、人力不足等，並對家庭功能有進一步的認識」（面莉師 20150126）。整體而言，「透過親師每週的會議與討論，可以了解以家庭為中心的意涵，提升自己的專業成長」（會 20150727）。

進行家訪，擬定 IEP 目標較能符合家長的期待並適時調整

因為尊重家長的關切，擬訂的 IEP 目標較能「符合家庭生態，符合家長的期待」（面梅師 20150713）。對於莉師而言，這次親師合作 IEP，家訪的資料能令她更了解幼兒與家庭的需求，擬訂 IEP 可以實際了解家庭作息並作調整（面莉師 20150126；面莉師 20150727）。這與 Boavida, Aguiar, McWilliam, & Pimentel（2010）所提及 IEP 目標應結合生活作息的觀點相同。

統整領域有助幼兒在自然情境學習，但家長較關切孩子單一的弱勢領域

親師合作 IEP 的過程中亦產生不少挑戰。有的家長考量單一領域的目標，尤其是幼兒最弱勢的目標，或目前最重要需提升的能力，例如：雅媽關注小雅的生活自理能力和之後的認知訓練，強媽重視小強的咀嚼、刷牙及後續的行動能力，昭爸關注小昭的行動能力，威媽擔心小威的語言溝通能力；但是，幼兒的發展領域有些互有關連，IEP 單一目標較局限（面莉師 20150126；面梅師 20151026）。

梅師提到透過親師會議每週的討論，IEP 目標依據家長關切的優先順序，並考量幼兒在其他領域的學習，跟家長討論，將單一領域和其他相關領域連結，不僅能使家庭和幼兒園合作，亦較能符應幼兒的學習和發展，但是家長需要時間學習（面梅師 20150713）。莉師亦呼應梅師的說法（面莉師 20150727）。

面臨親師溝通的困難和挑戰，討論和反思有助專業成長

梅師常會自我省思（尤其跟強媽的合作挑戰），會尋求相關資源解決問題，例如閱讀書籍、跟研究者和莉師討論，以及到校外進修以家庭為中心的研習課程。回顧超過一年的親師合作，梅師反省這個過程令自己更加成長：

從權威的角色轉變成可以同理家長，比較不會那麼的自我，比較多一點時間傾聽。從不同需求的孩子與家長，我就會努力尋求相關的資源，對我自己來說有很大的幫助……過程中我也不斷省思，也獲得許多知識，幫助我在專業上得到成長。（面梅師 20151026）

梅師檢視自己以家庭為中心的價值觀，尤其和家長的溝通技巧改變很多：

老師要花更多的時間去做事前的準備……有跨專業，整合跨專業資訊的能力……透過親師合作我也看到親師溝通技巧的重要性。（面梅師 20150713）

除了傾聽、同理和鼓勵家長，梅師反思個人對孩子教養的價值觀，應從孩子的優勢能力了解他們，這符應 Knackendoffel et al. (2018) 成功發展家庭與學校夥伴關係的要素。

莉師亦提到面臨的困難是與強媽的溝通和合作，透過親師合作會議得到成長，希望未來能學習到有效跟家長溝通的方式（面莉師 20150727）。

為未來班級內所有幼兒努力

因為看到這次親師合作對家長和幼兒有良好效果，兩位老師都希望未來能為班級所有幼兒進行家訪，連結幼兒和以家庭為中心的原則，了解幼兒和家庭的優弱勢。梅師提到她和莉師的想法：「每週討論，後來我們就談到就是每個主題做一次的會議，就是以主題為導向做一些討論。我們期望是可以持續繼續下去」（面梅師 20151026）。

綜合上述，本研究與 Bronfenbrenner (1979) 的中系統理論相符，親師能建立信任關係，學前特教老師正面引導家長看到孩子的優勢，反省自己權威的角色，親師的權力趨向平衡，有助親師對 IEP 目標逐步形成共識，所產生的支持連結網絡因而能提升特殊幼兒的學習，尤其是小雅、小昭和小威。因為強媽對於小強的能力有較高期待，親師合作 IEP 有挑戰，尚未能訂定「獨坐」或「行走」的目標，下學期末認知領域的 IEP 目標達成率亦較低，不符合家長的期待。

研究後的省思

從以家庭為中心的早期療育到與以幼兒為中心的學前教育之銜接和整合

相對於以家庭為中心的早期療育，幼兒園的學習是以幼兒為主體，教師將以家庭為中心的原則融入 IEP，尊重家長的關切、需求和優勢，面臨不少挑戰。從教師的觀點，幼兒園 IEP 是以幼兒為中心，有時看到幼兒的需求會與家長的關切或期待有落差，希望家長能選取多一點目標並統整，親師不容易達到共識。因為多數參與的家長親職教養能力有待提升，對於 IEP 的認識和兒童發展的知識尚待建構，教師主導性因而較強。值得思考的不是將以家庭為中心的早療與以幼兒為中心的學前特教一分为二，而是應將以家庭為中心的早療轉銜概念無縫接軌到學前教育之中。

家長看到孩子的弱勢，勤於早療復健，關切事項和教師有落差

因為孩子從個別化的早療進入幼兒園適應團體生活，家長無形中產生壓力和不安。雅媽的擔心、昭爸的壓力、威媽對教養知能的不足、強媽的過度期待，令親師合作產生不少磨合和挑戰。透過支持老師和家長，以及雙方的密切討論，教師同理並鼓勵家長，漸漸發展與多數家長的雙向合作。但是對於勤跑療育復健的強媽，對孩子未來超高度期待，親師合作是一大挑戰，老師亦較難同理。

雖然實施 IEP 的目的是提升幼兒的學習，但是家長所關切的目標常常是幼兒最弱勢的能力，因此較容易注意孩子的缺點或不足，聚焦於進步幅度小、亦較難成功達到的目標。

教師同理家長建立互信，提供選擇權，協助看到孩子的優勢能力，建立親師支持連結，有助這些幼兒進步

在實施 IEP 的過程中，家長需要時間了解和投入，以及持續的鼓勵和支持。教師需要同理家長並建立互信關係，協助採取優勢觀點看自己的孩子，將家長治療的關切事項融入 IEP 中，有助雙方合作，產生 Bronfenbrenner (1979) 提出的支持連結，提升幼兒的進步。但是合作過程並不容易，需要教師與家長的省思。

結論與建議

結論

整體而言，在這個研究過程中，大多數家長都能參與合作 IEP，兩位老師亦討論持續在新學年度和家長合作。這次研究使梅師和莉師除了關切幼兒的發展及學習外，給予家長選擇幼兒 IEP 的優先順序目標並在家協助執行，老師與大多數家長都努力和正向投入。從一開始雙方平行的執行目標，到老師傾聽與同理家長，開始反思以家庭為中心的理念，了解家庭，多數家長亦了解老師的用心，彼此看到為孩子的付出而共同努力，合作形成中系統的支持連結，體現了這個研究的意義和價值。教師有回應的傾聽，對家長肯定，合作解決問題。

梅師擔任多年學前特教教師，即使有豐富的教學經驗，亦認為透過這次親師合作比較能了解家庭及其優勢和需求，會從家長和家庭的角度看幼兒的學習及發展，跟家長一起合作，並連結一些社會資源協助家庭。每週的開會與修正，較能檢視幼兒的 IEP 目標是否適合他們的需求，可以立即調整，增進自己對 IEP 目標的了解與掌握。

此外，梅師覺得與家長的對談技巧是個學習過程，較能從權威的角色進行自我反思，逐漸轉變成可以同理家長，比較不會那麼自我，願意多一點時間傾聽，計畫把這樣的合作擴展到未來新的學年度，和家長共同努力。

這次親師合作亦令新手教師莉師反思以前實習或代課的經驗是以教師為中心實施 IEP，透過這次研究能更了解幼兒的家庭，不再只是從學校的觀點，較能同理家長，並思考家長可以在家裏執行的 IEP 目標。每週的會議和討論，可以看到家長的優勢和需求，如時間限制、人力不足等，並對家庭功能有進一步認識。莉師亦願意在新學年度運用以家庭為中心的原則和家長一起合作。

建議

依據上述研究結果可知，本研究呼應 Bronfenbrenner (1979) 的中系統理論，親師合作 IEP 形成的支持連結有助提升幼兒的學習。從幼兒早期療育階段轉銜到學前特教階段的時間系統中，學前特教教師在這個合作過程中扮演重要的角色，建議為新生進行一次家訪，實際了解家庭情況。家訪資料可以增加了解家庭優勢能力及需求、資源和關切事項，並了解幼兒的生活作息和喜好，以協助學前特教教師和家長共同討論並擬訂 IEP 目標。實施 IEP 是持續的過程，建議學前特教教師應了解家長關切幼兒 IEP 的目標，和家長討論在家合作執行相關目標，並提供親職教養的策略，落實親師合作。此外，IEP 應結合課程，建議可以按照主題或單元的進度定期與家長開會，同時可以檢視 IEP 的目標和策略，適時調整，落實 IEP 目標符合幼兒與家庭的需求，提升幼兒的學習與發展。

因應兩歲特殊幼兒的需求，以及入園後的學習，親師合作 IEP 的過程需要增進雙方相關的知能和支持。教育主管機關可協助辦理以家庭為中心的培訓和親師溝通技巧的職前訓練，以及在職研習和工作坊，增進學前特教教師與家庭合作的知能和技巧，亦可為家長辦理 IEP 的研習和工作坊，使家長了解 IEP 的內容和實施，提升家長和學前特教教師合作的能力。

鳴謝

本研究獲台灣科技部補助專題研究計畫（計畫編號：MOST 103-2410-H-152-015-）之經費補助，謹此致謝。研究者感謝參與本研究的學前特教教師、幼兒、家長和相關人員，本計畫才得以順利完成。最後，非常感謝本文審查委員提供寶貴建議。

註釋

1. 幼兒園的回歸活動是因應美國回歸主流（mainstreaming）的運動；在臺灣，幼兒園的回歸活動是指學前特教班幼兒到普通班進行融合活動。近年，因應聯合國《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities）推行融合教育，台灣使用「融合」代表特殊幼兒和普通幼兒不同型態的共同學習機會。

參考文獻

- 朱陳淑媛（2012）。《桃竹苗地區學前教育階段個別化教育計畫》（未出版碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹，台灣。
- 林瑞芬（2009）。《學前特教班教師實施個別化教育計畫現況之研究》（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，台中，台灣。
- 邱菊英（2013）。《學前特教班親師合作之行動研究》（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，台中，台灣。
- 柯秋雪（2013）。〈早期療育的理論基礎〉。載盧明、柯秋雪、曾淑賢、林秀錦，《早期療育》（頁21-44）。台北，台灣：心理出版社。
- 張芬芬（2010）。〈質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升〉。《初等教育學刊》，第35期，頁87-120。doi: 10.7036/JEE.201004.0087
- 教育部（2018）。《幼兒教育及照顧法》。擷取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070031>
- 教育部（2019）。《特殊教育法》。擷取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080027>
- 萊素珠、廖鳳瑞（2014）。〈上學這條路：兩歲兒從家庭進入幼兒園之銜接研究〉。《臺中教育大學學報：教育類》，第28卷第2期，頁69-92。
- 黃意清（2010）。《幼稚園教師實施個別化教育計畫之研究》（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，台北，台灣。
- 黃麗卿（2013）。《家長參與特殊幼兒個別化教育計畫現況之研究》（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，台中，台灣。
- 蕭佼虹（2011）。《一位學前巡迴輔導教師參與個別化教育計畫之個案研究》（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，台北，台灣。
- 龔盈涵、鐘梅菁（2009）。〈幼稚園融合班個別化教育計畫實施現況之研究〉。《特教論壇》，第7期，頁1-17。doi: 10.6502/SEF.2009.7.1-17
- Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2013). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 200-211. doi: 10.1177/0271121413494416
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants and Young Children, 23*(3), 233-243. doi: 10.1097/IYC.0b013e3181e45925

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339–355. doi: 10.1177/001440291007600306
- Byington, T. A., & Whitby, P. J. S. (2011). Empowering families during the early intervention planning process. *Young Exceptional Children*, 14(4), 44–56. doi: 10.1177/1096250611428878
- Childre, A., & Chambers, C. R. (2005). Family perceptions of student centered planning and IEP meetings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 217–233.
- Kaczmarek, L. A., Goldstein, H., Florey, J. D., Carter, A., & Cannon, S. (2004). Supporting families: A preschool model. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(4), 213–226. doi: 10.1177/02711214040240040301
- Keyser, J. (2017). *From parents to partners: Building a family-centered early childhood program*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Knackendoffel, A., Dettmer, P., & Thurston, L. P. (2018). *Collaborating, consulting, and working in teams for students with special needs* (8th ed.). New York, NY: Pearson.
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Powell, D. R. (2003). Relations between families and early childhood programs. In J. Mendoza, L. G. Katz, A. S. Robertson, & D. Rothenberg, *Connecting with parents in the early years* (pp. 141–154). Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Reiman, J. W., Beck, L., Coppola, T., & Engiles, A. (2010). *Parents' experiences with the IEP process: Considerations for improving practice*. Retrieved from ERIC database. (ED512611)

Two-year-old Children With Special Needs Going to School: Implementing Individualized Education Program Through Parent–Teacher Collaboration

Chiou-Shiue KO

Abstract

In this qualitative study, family-centered principles and mesosystem of the ecological systems theory from Bronfenbrenner were considered. This study explored parent–teacher collaboration through implementing individualized education program (IEP) involving two early childhood special education (ECSE) teachers and four parents of two-year-old children with special needs, as well as the influence on the children, parents, and ECSE teachers. Data were collected from individual in-depth interviews of parents of children with special needs, observations, IEP meetings, team meetings, IEP documents, monthly records for IEP, achievement rates of IEP goals, family strengths and needs form, routines-based interview form, and the researcher diary. Data triangulation was used to establish the trustworthiness of the study. Research results show that after more than a year of collaboration, parents could implement IEP goals at home and their parenting skills were improved. The learning of all four children has progressed, and achievement rates of IEP goals were enhanced. The better the support link in the mesosystem formed by parent–teacher collaboration, the more progress the children made. ECSE teachers could also achieve professional growth, and gradually understood the strengths of families and the needs of parents. This article also provided insightful suggestions according to the research results.

Keywords: two-year-old children with special needs; individualized education program; parent–teacher collaboration

