

特教教師與普教教師的合作與協同教學

黃志雄

國立嘉義啓智學校 教師

摘 要

在融合教育的潮流中，普通班教師面臨更多特殊教育需求學生的問題與挑戰，許多學者認為普通班教師可透過與特教教師及其他專業人員間的團隊合作，和進行協同教學以滿足學生的特殊需求，方能有效解決此一問題。因此，本文將以融合教育為出發點，分別從協同教學的意義與特色、教師間的合作與協同方式、協同教學的實施等幾個方向，來探討特教教師與普教教師間的合作與協同教學。

關鍵詞：合作、協同教學、融合教育

壹、前言

隨著教育改革的发展與推動，在國家发展的需求與對社會期待的回應下，教育部於90學年度起開始實施九年一貫課程綱要，以提昇教育的品質和符合家長對課程與教學改革的期許(吳宗立，民91；教育部，民87)。教育部(民90)在「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」中明確地指出，學習領域之實施應以統整、協同教學為原則。九年一貫課程的實施為我國的教育開啓新的一頁，姑且不論其實際執行的成果如何，但從其精神面來看不難發現，教師間的合作與協同教學已成為當前教育上的主流和趨勢。

Buckley(2000)指出協同教學牽涉到一群教學者，以經常性、目的性、且合作的方式來工作，藉以幫助一群學生的學習，在團隊中教師們共同規劃課程的目標、設

計課程、準備個別教學計劃，並且實際共同教學和進行評量。協同教學因九年一貫課程的實施而顯得迫切與重要，在教師的專業發展上，共同合作已漸漸地被確認是一個很重要的觀點，因此，教師與教師間的互相合作也顯得格外地重要，教師間共同合作的趨勢即是協同教學(張世忠，民91)。

近年來，有許多的障礙學生被安置在小學及中學的普通班級中，國內外學者均指出，普通班級中特殊學生的比例有逐年增加的趨勢，而普通班教師教到身心障礙或有特殊教育需求學生的機率亦相對提高(邱上真，民90；Weiss & Lloyd, 2003)。身心障礙者可以在普通班中接受教育，已是世界的潮流，聯合國在1993年通過「障礙者機會均等實施準則」，其中明示普通教育有責任提供身心障礙者融合式教育，並在學校體系中給予障礙者必要的支持性服

務以及教師所需的支援系統，而且只有在普通教育體系無法滿足身心障礙者的特殊需求時，才考慮提供特殊教育(引自邱上真，民91)。在融合教育的潮流中，普通班教師面臨更多特殊需求學生的問題與挑戰，許多學者認為普教教師可透過與特教教師及其他專業人員的合作，和進行協同教學以滿足學生的特殊需求，將是解決此一問題的根本之道(邱上真，民91；Friend & Bursuck, 2002；Hunt, Soto, Liboiron, & Bae, 2004；Mastropieri & Scruggs, 2000)。

Dettmer、Dyck和Thurston(2002)指出教師進行協同教學之前，需能先共同規劃課程與教學，否則協同教學的真義難以實現，更遑論藉此提高教學品質。協同教學在特殊教育班級中行之有年，然而，在教師習慣單打獨鬥與缺乏有效的教學績效考核之下，並未能達到事半功倍之效，往往流於形式、事倍功半。而在融合教育中，特教教師與普教教師的協同教學更是一項新的挑戰，Reinhiller(1996)便指出協同教學是一門藝術，也是一項才能，它源起於自願，更是一種教師間相互合作的工作模式(引自Dettmer et al., 2002)。因此，本文將以融合教育為出發點，分別從協同教學的意義與特色、教師間的合作與協同方式、協同教學的實施等幾個方向，來探討特教教師與普教教師間的合作與協同教學。

貳、協同教學的意義與特色

協同教學(Co-teaching)有許多其他相似的名稱，包括團隊教學(team teaching)、合作教學(cooperative teaching、collaborative instruction)，有些學者直接把這些名稱統稱為協同教學(張英鵬，民90；Cook & Friend, 1995)，學者們亦分別對協同教學提出各自的見解與看法。Oja和Smulyan(1989)指出協

同教學包括數個領域的教學，通常由兩個或兩個以上的教師共同組成一個教學群，結合了個人的專長及潛能，共同計劃、共同做決定及共同行動。Cook和Friend(1995)用四個要素來辨識協同教學，包括兩個教學者、針對不同的學生群體、共同分配教學工作、和傳授學生有意義的知識。Buckley(2000)則是提出一個建立教師人才庫的觀念，在團隊中所有協同教學的參與者都能透過觀察別人來學習，全部的參與者共同工作，比參與者分別工作的整體貢獻來得大。

綜而言之，協同教學著重在團隊合作，由兩個或兩個以上的教師或專業人員組成教學團隊，強調教師間的合作及參與，應用各自的專長共同規劃課程計劃、共同執行教學和進行教學評鑑。此外，協同教學與分組教學並不相同，雖然同樣都強調教學過程的分工與合作，但協同教學更注重團隊的合作與責任共享。

而從融合教育中的協同教學觀點來看，Bauwens和Hourcade(1997)指出協同教學的關鍵特徵是，在普通教育班級中二位具有不同技能的教師，以協同方式來教導學業性和行為上異質的學生(引自Thomas, Correa, & Morsink, 2001)。Mastropieri和Scruggs(2000)亦指出合作的模式與協同教學的發展，是為了滿足在一個班級中不同學習者的需要。Dettmer、Dyck和Thurston(2002)認為協同教學是指普教教師和特教教師以分工或合作的方式，共同計劃和進行教學活動。Friend和Bursuck(2002)亦指出協同教學是促進障礙學生融入普通班級中的一種方法，通常至少包括一名普通班教師和一名特教教師參與其中，他們一起提供教學的選擇給所有的學生。

協同教學的發展背景是在教師不足的

情況下所產生，美國在1950年代，爲了能充分地運用有限的教師人力及增進教學效果，而興起第一波協同教學的主張(吳清山、林天祐，民88)。當時協同教學的基本理念，是要突破一位教師獨自在班級內對一群學生教學的型態，將學生的社會化教學與個別化教學合成一體，同時兼顧到個性與群性的陶冶(柯啓瑤，民89)。而在1980年代教育改革中，美國爲了學校重建再次重視協同教學，特別在特殊教育領域中，有不少學者將協同教學做爲特殊學生返回普通班級的主要依據(吳宗立，民91)。

協同教學是一種教學組的型態，經由團隊的合作，有助於教師對教學資源的掌握與運用，並更能因應學生的個別差異。從社會學的角度來看，協同教學是改變教師在傳統教學模式中的習慣與角色之方法(吳宗立、民91；張德瑞等，民91)。綜合多位學者對協同教學的看法，可歸納出幾個主要的特色，包括著重教學團隊的組織與發展、強調教師的合作與分工、教學型態的多元與彈性、充分整合教學的資源、以及注重學生個別需求的適應和調整(王眞麗，民90；吳宗立，民91；張德瑞等，民91；Buckley, 2000；Dettmer et al., 2002；Friend & Bursuck, 2002；Snell, 2000)。

參、教師間的合作與協同方式

協同教學不僅是共同合作而已，更強調所有教學參與者之間，在民主、平等與自願組合的基礎上，進行平等溝通，共同分享知識與經驗，以及一起參與教學行動的設計和執行(張世忠，民91)。Brody(1994)認爲協同教學包含三個重要的階段，分別是教師建立互信關係、教師相互觀摩學習、以及發展共識。由此可知，教師間的合作是協同教學有效實施的關鍵，而要能

落實教師間的合作與提升團隊的功能，教師的理念與溝通是一個十分重要的因素，Thomas、Correa和Morsink(2001)認爲需要先瞭解團隊成員的角色和觀念，建立良好的溝通管道與方式，以及有效的專業發展過程等。此外，彼此尊重亦是有效合作的關鍵，Salend等人(1997)便指出，尊重不同技能和確認所有參與者與個體彼此的優點，是協同教學中一個十分重要的關係。

Reed(1998)認爲有幾個方式可以用來促進協同教學的進行，包括交換教師平日的教學心得和價值觀、分享決策的過程與調適、彼此支持以增進相互的依賴(引自張世忠，民91)。教師間的合作與協同教學並非紙上談兵，光有理論與原則是不夠的，因此，許多學者亦建議有效提升教師間的合作與協同教學的做法，便是從做中學，經由不斷的協同教學過程，培養合作的默契與團隊合作的能力(Dettmer et al., 2002；Friend & Bursuck, 2002；Hunt, Soto, Maier, & Doering, 2003；Hunt et al., 2004；Thomas et al., 2001；Weiss & Lloyd, 2003)。

在融合教育的環境中，教師需要依據課程的內容與學生的需求，來考量協同教學的必要性與適切性，並非所有的融合教學情境皆須協同教學，協同教學只是一種可行的教學模式，且非常地耗費人力，因此在採取此教學模式之前，應仔細地評估是否能提升所有學生的學習效果(Dettmer et al., 2002)。協同教學的方式與教師間合作的型態是多元的，在應用上需考量團隊成員的能力與學生的需求，並能彈性因人、因時、因地制宜，學者們提出許多可供教師合作與協同教學的參考方式(Cook & Friend, 1995；Dettmer et al., 2002；Friend & Bursuck, 2002；Mastropieri & Scruggs, 2000)。

Cook和Friend(1995)提出五種協同方式，包括(1)一人教學一人協助(one teacher and one assistant)、(2)分站教學(station teaching)、(3)平行教學(parallel teaching)、(4)替代性教學(alternative teaching)、和(5)團隊教學(team teaching)。除了這五種方式外，Mastropieri和Suruggs(2000)又增加了補充教學(complementary instruction)和支持性的學習活動(supportive learning activities)兩種協同方式。而Friend和Bursuck(2002)則以Cook和Friend(1995)的方式為基礎，將第一種方式又區分為一人教學一人觀察(one teach, one observe)以及一人教學一人移動(one teach, one drift)兩種方式。Dettmer、

Dyck和Thurston(2002)則是提出了教學與監督(teach and monitor)、平行教學(parallel teaching)、分站教學(station teaching)和團隊教學(team teaching)等四種協同教學方式。筆者從上述的方法中，歸納出幾種主要的教師合作型態與協同方式，分別說明如下：

一、分工模式

團隊成員於教學時分主要與次要教學者，主要教學者負責主要的教學工作，次要教學者負責監控學生的學習表現，在教學過程中觀察學生的學習表現，並於教室中移動，依主教者目前的教學內容與學生的學習需要提供額外的協助(如圖1所示)。

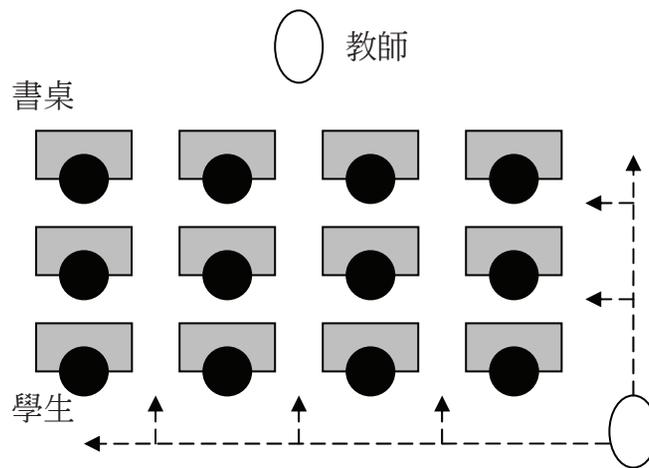


圖1 分工模式協同教學示意圖

在普通班級中實施分工模式的協同教學時，可由普教教師擔任主要教學者，負責團體課程的規劃與教學流程的掌握，特教教師則擔任次要教學者，除事先與普教教師討論課程內容和教學流程外，並需要針對班級內特殊教育需求學生的學習需求進行討論，研擬課程與教學調整的策略，在教學過程中適時地提供學生所需的學習策略和教學提示。此外，亦可由特教老師擔任主要教學者，針對融合議題，例如：

認識同儕的特殊需求、學習如何協助有特殊需求的同學等，或是教導學生特定的學習策略，例如：後設認知策略、交互教學閱讀理解策略等，普教教師則擔任次要教學者，配合主要教學者協助學生的學習和行為管理，以及引導學生將注意力集中於課堂中。

二、教學站模式

教學站模式的協同教學是指將教學內

容依教師人數區分成數個部分，每位教師分別負責一個部分的教學內容，以類似大地遊戲攻站的方式，每個教學站有固定的學習主題和時間，學生分組輪流到各站學習(如圖2所示)。以購物教學為例，若班級內有三位教學人員(包括普教教師、特教教師、家長或義工等)，則可將購物教學分成認識DM和商品名稱、製作購物清單、以及使用錢幣購物等三主題，三位教學者分別負責一組，再將學生採異質性分組後，輪流到各教學站學習購物。

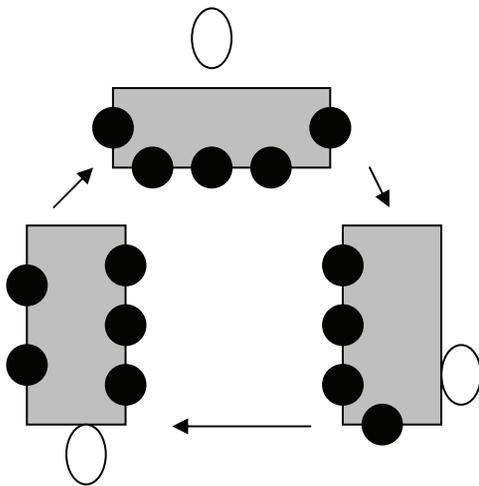


圖2 教學站模式協同教學示意圖

三、平行教學模式

平行教學模式的協同教學是依學生的程度設計主題、內容相似，但難易程度不同的平行課程，教學的進行採取同質性分組方式，團隊成員視課程內容及學生需要彈性分組，分組的數量依教學者的人數而定，學生可以有不同的選擇，每次上課的分組可能均不相同(如圖3所示)。

四、補充教學模式

補充教學模式的協同教學是指當一位教師教學時，其他團隊成員視學生的需要

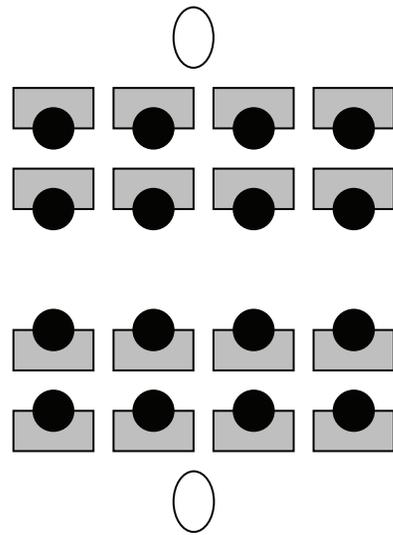


圖3 平行教學模式協同教學示意圖

和學習狀況，抽離大班教學於教室其他角落，進行個別的或小組的補充教學(如圖4所示)。在融合教育的趨勢之下，傳統資源班的上課方式可調整為此協同教學模式，普教教師依原班課表進行團體教學，特教教師則是負責將學習策略和課程調整帶進普通班級中，讓有特殊學習需求的學生能和班級同學一起上課，配合普教教師的教學

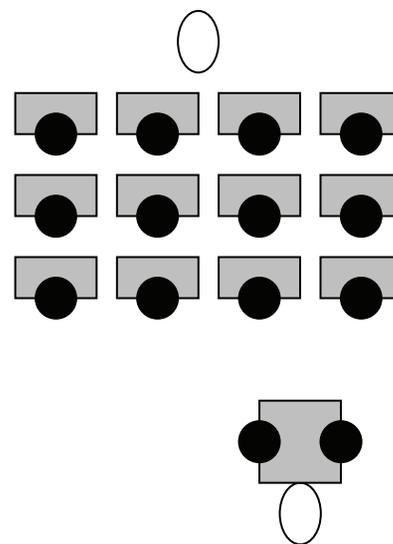


圖4 補充教學模式協同教學示意圖

進度，提供特殊需求學生特定的學習策略和引導學生學習。

五、輪流主導模式

輪流主導模式協同教學的進行，是指每一個課程主題由團隊成員以接力方式，輪流主導教學活動的進行，其他成員則居於協助的角色，教學與協助角色的互換及調整，在同一節課或主題中是頻繁且彈性的(如圖5所示)。例如在一堂包括引起動機、主題活動、主題操作和綜合活動的課程中，教學者輪流擔任主要教學者的工作，可能由普教教師負責5分鐘的引起動機，再由特教教師說明主題活動的內容，接著再由普教教師負責帶領主題操作，最後再交由特教教師進行綜合活動，教學者如同接力般輪流上台演示，除活絡教學的氣氛外，學生亦可以在不同老師的聲調和視覺刺激之下，增加學習的專注力和參與的動機。

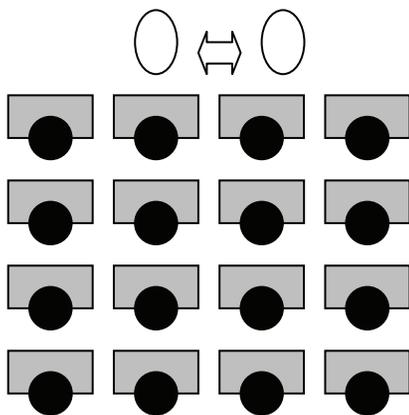


圖5 輪流主導模式協同教學示意圖

肆、協同教學的實施

協同教學是一種教學的安排，在融合教育安置中，另一名協同教學者是特教教師或特殊教育專業人員(Friend & Bursuck,

2002)。教師實際進行協同教學之前，首要工作是做好前置作業，包括討論彼此的教學觀點並達成共識、定時規劃課程、決定協同的方式與內容、決定評量程序與方式、助理教師角色的扮演、告知家長協同的內容與方式、以及列出協同教學的課程表(Dettmer et al., 2002)。Million和Vare(1997)認為營造協同合作關係的要求是共同分享目標、平衡角色位置、和平均的參與決策過程(引自張世忠，民91)。高強華(民89)亦指出協同教學的核心問題，是教師的信念、性格、教學熱誠與勇氣的問題。因此，在這些前置作業中，最重要的便是夥伴關係的建立以及獲得教學理念的共識，尤其是當大部分原本習慣於獨立教學的普通班教師，在有另一名特教教師或專業人員進入教室共同教學時，專業上的差異與教學理念的不同，經常需要花費許多時間溝通，建立關係與共識，便顯得格外地為關鍵與重要。

協同教學的實施過程包括計劃、執行和評鑑三個階段，不論是在哪一個階段，協同教學均強調所有成員的共同參與和責任的分享(Downing & Lander, 1992)。底下筆著結合學者們對於協同教學所提出的實施原則(吳宗立，民91；張世忠，民91；張英鵬，民90；張德瑞等，民91；Buckley, 2000；Cook & Friend, 1995；Dettmer et al., 2002；Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2001；Snell, 2000；Thomas et al., 2001；Weiss & Lloyd, 2003)，依計畫、執行和評鑑三個階段，分別說明在融合教育中普教教師和特教教師協同教學的實施。

一、計劃階段

在計劃階段首先是決定團隊的成員，在融合教育的安置中，通常至少是由一名普教教師和一名特教教師組成團隊，可能

還會有其他學科的老師或特殊教育專業人員的參與；當團隊成員決定後，接著便是建立夥伴關係與凝聚共識，通常可藉由共同規劃課程及教學內容的互動過程，來釐清各自的教學觀點和建立夥伴的關係，在這個過程可能需要一名團隊的領導者，帶領及協調團隊成員的討論，分享彼此的知識與經驗，以及凝聚團隊的向心力。

計劃階段的另一項重點是瞭解學生的學習能力和需要，考量所有學生的學習需求和個別的特殊需求，以較低的層次設計教材，並提供類化的機會與活動。由團隊成員共同擬定協同教學計劃，包括教學的主題和內容、課程的安排、預期的成果、教學的策略、協同的方式、評量的方式、評鑑的計劃、以及工作的分配等，讓協同參與者清楚地知道自已的角色，以及在什麼時間、什麼地點、負責什麼工作、教哪一部分的學生。協同教學計劃需要由所有的成員共同參與討論及擬定，討論及互動的過程是建立在一個對等、尊重和願意的平台上，可以透過腦力激盪的方式，共同激盪出所有可能的協同、教學、解決問題和團隊行動的策略。

二、執行階段

當完成協同教學計劃後，就可以進行執行階段，依事先所決定的協同方式實施協同教學，除了先前提到的五種合作型態與協同方式之外，協同教學的實施可以概分為大班教學、小組教學和個別教學三種。

大班教學的目的通常以指導說明為主，旨在引導出下一教學階段小組討論活動的主題，可以配合上述五種協同方式中的分工模式與輪流主導模式實施。小組教學主要在於讓學生有思考、意見發表和經驗交換的機會，並能更深入地探討單元主

題，為求適應個別差異，方便教學活動的進行，通常根據學生的學習能力分組，較適合應用教學站模式和平行教學模式來實施。而個別教學的主要目的是因應學生的個別差異和學習需求，可以配合補充教學模式進行，在融合班級中個別教學的實施需涵蓋學生的過與不及，亦即除傳統觀念上對障礙學生的複習和補救教學外，對於學習進度超前的資賦優異學生，也需給予加深、加廣的個別學習內容。

協同教學的安排與執行，必須包含學生合作學習的機會，合作學習若規劃合宜，便不必耗費太多特教人力入班協助特殊需求學生學習，經由合作學習的過程，亦可提高學生學業學習成就、改善學生的社會關係。此外，協同教學的執行需能採用有效的教學策略，包括獲得學生的注意、回顧先前的教學內容、清楚地陳述學習目標、示範、引導學生成功學習、檢視學生學習的精熟程度、安排作業及評量等。

三、評鑑階段

協同教學實施後，教學團隊應展開評鑑階段，包括學生學習成績的評量以及協同教學的評鑑。學生學習成績的評量可採多元評量方式，亦可透過對學生學習狀況的監控來評量，包括檢核參與學習的行為、檢核作筆記及完成作業的情形、以及適當使用教室內學習時間的檢核等。而協同教學的評鑑則需針對教學的過程、教學內容和各項工作的配合等進行檢討，可安排定期的教學討論時間，除了共同進行協同教學的評鑑外，亦可在討論中抒發自己及瞭解別人對協同教學的省思，並能彼此提供意見和支持，進而促進教師專業知能的發展。

伍、結語

不論是順應融合教育潮流的趨勢，或是因應九年一貫課程的實施，對教育人員而言，協同教學都是一個需要去做和必然的方向。Friend和Bursuck(2002)指出協同教學已經成爲實現融合一個普遍性的策略，當教室中出現特殊需求的學生時，結合普通教育教師和特殊教育教師的力量，可以爲所有的學生設計可供選擇的學習內容。團隊合作與協同教學的成效被廣泛地驗證在融合教學實務中，雖然亦遭遇了不少的問題和困難，筆者綜合學者們的看法(李翠玲，民95；Dettmer et al., 2002；Hunt et al., 2003；Hunt et al., 2004；Snell, 2000)，將團隊合作與協同教學的問題分成團隊、課程、資源和態度等幾個向度，其中團隊向度的困難來自於溝通與合作的技巧，課程向度的困難主要是課程與教學的調整策略，以及教師專業知能的不足，而資源向度的困難則是包括人力、經費、環境、行政等資源整合的問題。

上述的這些問題固然有其挑戰與困境，但筆者認爲目前主要的困難是來自於教師的態度，在師資養成教育和傳統教學方式的經驗中，過度的本位主義造成教師不習慣甚至不願意與人合作，這樣的態度也使得溝通和合作更加地困難。因此，有效地協同教學和團隊合作，首重普教教師與特教教師的放下身段和調整態度，教師們需要學習和其他人員合作，包括不同學科(領域)的教師、不同專長的教師、相關的專業人員、行政人員、家長和義工等，除了能夠幫助教師面對特殊需求學生的挑戰，和提升教學的品質之外，透過團隊合作亦能促進教師專業的發展，以及協助教師建立起支持系統。

陸、參考書目

一、中文部分

- 王真麗(民90)。協同教學法知多少。**國教天地**，146，85-93。
- 李翠玲(民95)。學前階段合作模式融合教育之探討—以新竹市融合班爲例。**特殊教育與復建學報**，15，1-19。
- 吳宗立(民91)。協同教學法在社會領域的應用。**人文及社會學科教學通訊**，13(1)，136-146。
- 吳清山、林天祐(民88)。協同教學。**教育資料與研究**，26，83。
- 邱上真(民90)。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。**特殊教育研究學刊**，21，1-26。
- 邱上真(民91)。**特殊教育導論—帶好班上每位學生**。台北：心理。
- 柯啓瑤(民89)。協同教學初探—理論篇。**翰林文教雜誌**，15，8-35。
- 高強華(民89)。協同教學的問題及其解決策略。**中等教育**，51(4)，103-105。
- 張世忠(民91)。協同教學之研究與省思—以兩位國中初任教師爲例。**教育研究資訊**，10(4)，139-158。
- 張英鵬(民90)。反應個別差異的教學模式—協同教學、合作學習與同儕指導。**屏東特殊教育**，創刊號，41-53。
- 張德銳、邱惜玄、高紅瑛、陳淑茗、管淑華、蕭福生(民91)。**協同教學—理論與實務**。台北：五南。
- 教育部(民87)。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要**。台北：教育部。
- 教育部(民90)。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。台北：教育部。

二、英文部分

Brody, C. (1994). Using co-teaching to promote reflective practice. **Journal of Staff Development**, **15(3)**, 32-36.

Buckley, F. J. (2000). **Team teaching: What, why, and how?** Thousand Oaks, CA: Sage.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for effective practice. **Focus on Exceptional Children**, **28(2)**, 1-12.

Dettmer, P., Dyck, N., & Thurston, L. P. (2002). **Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs(4th Ed.)**. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Downing, J. H., & Lander, J. E. (1992). Fostering critical thinking interdisciplinary cooperation: Integrating secondary level physics into a weight training unit. **NASSP Bulletin**, **81(591)**, 85-94.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). Including students with special needs: **A practical guide for classroom teachers(3rd Ed.)**. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. **Exceptional Children**, **69(3)**, 315-332.

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.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2000). **The inclusive classroom: Strategies for effective instruction**. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Oja, S. N., & Smulyan, L. (1989). **Collaborative action research: A developmental approach**. London: Falmer.

Salend, S. J., Johansen, M., Mumper, J., Chase, A. S., Pike, K. M., & Dorney, J. A. (1997). Cooperative teaching: The voices of two teachers. **Remedial and Special Education**, **18(1)**, 3-11.

Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2001). **Teaching students with special needs in inclusive settings(3rd Ed.)**. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Snell, M. E. (2000). **Collaborative teaming**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Thomas, C. C., Correa, V. I., & Morsink, C. V. (2001). **Interactive teaming: Enhancing programs for students with special needs(4th Ed.)**. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Weiss, M. P. & Lloyd, J. (2003). Conditions for co-teaching: Lessons from a case study. **Teacher Education and Special Education**, **26(1)**, 27-41.

Collaboration and co-teaching between special educators and general education teachers

Chih-Hsiung Huang

National Chia-Yi School for the Mentally Retarded

Abstract

In the current time of inclusion education, the general education teachers are facing more and more problems and challenge for students with special education need. In order to solve the problems, many specialists think general education teachers can through the way to collaborate with special educators and other professionals, as well as to use co-teaching to satisfied students' special needs. In this essay, I will discuss the collaboration and co-teaching between special educators and general education teachers from several topics base on the inclusion education: the meaning and salient of co-teaching, the collaboration and the way to co-teaching between teachers, and the practice of co-teaching.

Keywords : collaboration, co-teaching, inclusion