

以家庭中心取向早期介入服務模式建構親職教育

陳采緹

高雄師範大學特殊教育學系博士生

摘 要

本文探討美國學者對傳統親職教育與親職教育重建的論辯，以及整理家庭中心取向親職教育的實施內涵與挑戰以作為國內提供親職教育之參考。家庭中心取向親職教育的內涵和執行方式與家庭中心取向介入方案一致，強調家庭的需求和優勢、專業人員與家長是平等、合作、雙向的夥伴關係，支持家長參與以達成方案的預期結果，同時促進家長充權賦能的最終目標。國內在建構家庭中心取向早期介入服務親職教育所面臨的挑戰包早期介入服務的專業人員範疇不足、服務方式和時數規畫缺乏彈性，專業人員專業知能不足、專業人員與家長皆需學習合作知能、調整在介入方案中扮演的角色等，此部分可參考美國家庭中心取向早期介入服務親職教育重建的經驗。

關鍵詞：親職教育、家庭中心取向服務、早期介入

一、前言

學者們普遍認同親職教育是有效早期介入的關鍵要素，然而，Mahoney 等人（1999）在期刊 *Topics in Early Childhood Special Education*（簡稱 TESES）第 19 期第 3 卷中，對此觀點發表不同的見解，認為傳統的親職教育定義與當下美國聯邦法令及文獻所推崇的家庭中心取向服務相背馳，並從親職教育的內涵、實證研究與實施現況，提出重建親職教育以與家庭中心取向服務的理念相容。在 TESES 第 19 期第 3 卷中，有多位學者針對 Mahoney 等人的論點提出反對或贊成的看法，然而，相對於 TESES 能針對親職教育的內涵和實施，有系列性的文獻討論，國內目前甚少有關探討家庭中心取向親職教育方面

的文獻或實證研究。因此，筆者以 TESES 第 19 期第 3 卷中學者們對親職教育的論辯為出發點，整合近年來的文獻，探討傳統親職教育的論辯、家庭中心取向早期介入服務親職教育的重建、實施現況與挑戰。

二、傳統親職教育的論辯

由於學者們對親職教育的定義不同，以及對親職教育在早期介入文獻、實證研究與實務的認知有所差異，因而在傳統親職教育的內涵，以及親職教育是否為早期介入成效的關鍵因素等議題上有所爭辯，以下就此二方面進行探討。

（一）傳統親職教育內涵的論辯

Mahoney 等人（1999）定義傳統的親職教育，是由專業人員安排系統性活動，透過

個別教導、看錄影帶、讀書會和討論等方式，提供家長或主要照顧者達成子女能力和發展目標所需的知識和教養技能，強調傳統的親職教育由專業人員主導，以教導家長為主要目的，有別於家庭中心取向服務以鼓勵和支持家長為主。然而，亦有學者對傳統親職教育的內涵有不同的看法。

首先，學者對傳統親職教育是否包含促進親子互動有不同的觀點，Mahoney 等人（1999）、Dinnebell（1999）提出多篇研究說明親子互動對兒童發展的重要性，認為在早期介入缺乏系統性教育，以協助家長學習有效的親子互動，所以，需要重建親職教育的意義。然而，Kelly 與 Barnard（1999）舉相關研究佐證親子關係對兒童發展的重要性，以及家長對子女行為的反應程度和早期介入成效成正比，認為促進親子互動原已存在於親職教育的範疇。

其次，學者認為親職教育的內涵應更為廣泛，Mahoney 等人（1999）、Kelly 和 Barnard（1999）認為傳統的親職教育僅侷限於兒童教育訓練、將家長的角色限定於教學，並未考量家庭教養子女的文化和價值觀。Turnbull、Blue-Banning、Turbiville 與 Park（1999）質疑 Mahoney 等人對親職教育的定義過於狹隘，認為除了促進家長能力以協助兒童發展外，親職教育也包括對家庭介入的結果，例如促進與專業人員合作的能力、建立支持系統以及增加家庭生活品質等。

（二）親職教育是否為早期介入成效的關鍵因素

Mahoney 等人（1999）針對親職教育是早期介入有效的關鍵因素提出異議，主張親職教育已非早期介入領域強調的焦點，其論點根據包括：（1）美國經歷身心障礙者特殊教育法令歷年的修訂，促使早期介入提供服務的焦點從兒童轉移至家長或與家庭合作，

此與親職教育的概念互相矛盾；（2）1970 年代起家庭中心取向與家庭支持服務興起，從 Dunst 等人於 1997 年的研究結果驗證家庭的社經地位與心理健康情形是家長教育子女的主要因素，知識與教養技能次之，因而，家庭支持取代親職教育，影響學者對親職教育的研究興趣，使得有關早期介入的期刊和教科書甚少討論此議題。

Kelly 與 Barnard（1999）認為 Mahoney 等人（1999）未將親子關係納入親職教育中，因而誤解親職教育的相關文獻趨少。Dunst（1999）和 McCollum（1999）認同 Mahoney 等人提出當前期刊甚少親職教育相關文獻和研究發表，但是 Dunst 認為 Mahoney 等人評論的參考來源，其中的個案並非 1997 年《身心障礙者教育修訂法案》PartC 的服務對象，且在 1986 年及 1997 年《身心障礙者教育修訂法案》後，早期介入方案中親職教育服務減少的原因，應是源於各州在早期介入方案執行上傾向績效制度，相較於低報酬率的家長訓練和親職教育，強調由專業人員對兒童提供直接服務，可以得到較高的報酬。Kelly 和 Barnard 則認為狹隘的親職教育定義，以及專業人員的職前教育和在職訓練，僅限於兒童教育，缺乏成人教育的策略，是近代早期介入以兒童直接服務為主的關鍵因素。此外，Dunst（1999）亦澄清自己於 1997 年的研究結果意指親職教育是教養支持的特殊形式，支持家長有時間、能量、教養的知識和技能去實現教養責任，並舉證教養型態會影響兒童發展，並非如 Mahoney 等人（1999）轉譯的不重視教養知識和技能。

三、家庭中心取向早期介入親職教育的重建

雖然，學者們對親職教育是否為當下早期介入領域強調的焦點，有不同的看法，但

均肯定親職教育對早期介入成效的重要性，認為傳統的親職教育定義過於狹隘，有必要因應早期介入家庭中心取向的服務概念，重建親職教育（Dinnebell, 1999；Dunst, 1999；Kelly & Barnard, 1999；Mahoney et al., 1999；McCollum, 1999；Turnbull, Blue-Banning, Turbiville, & Park, 1999）。然而，在親職教育的重建上，各家學者仍有不同的看法，筆者整理各家學者對親職教育重建的不同看法，歸納為家庭中心取向親職教育的目的、服務內容與實施方式三個向度的討論，如表 1。

家庭中心取向親職教育的目的為藉由提供家長做決定的機會，及協助其實踐所選擇的學習結果，促使家長或家庭充權賦能，以

在專業人員褪除後能因應兒童和家庭在該技能後續學習的基本需求。服務內容方面，學者們皆認同 Mahoney 等人（1999）提出的具體服務內容可做為專業人員提供服務之參考，但是，Dunst（1999）和 Dinnebell（1999）進一步強調家庭中心取向親職教育應更廣泛、彈性，依據家庭特有的背景設計與家庭適配的服務內容，而非僅於限 Mahoney 等人所述的一般性技能和策略。實施方式方面，Turnbull 等人（1999）、Kelly 和 Barnard（1999）皆強調家長與專業人員合作的方式擬定與執行介入方案，駁斥 Mahoney 等人所提由專業人員單向指導家長教導子女的實施方式。

表 1 學者對家庭中心取向親職教育服務內容與實施方式之討論一覽表

向度	學者對家庭中心取向親職教育重建的討論
目的	Bailey 等人 (2006)、Mirenda 等人 (2002) 以及 Rock (2000) 定義親職教育的目的是提升家長和家庭成員的能力，以促使其有能力參與介入方案的整個過程，並且在專業人員褪除後，能因應兒童和家庭的基本需求。
	McCullum (1999) 認為親職教育是提供機會讓家長做決定和選擇，並且提供資訊協助其實踐決定。
服務內容	Mahoney 等人 (1999) 依據早期介入歷年研究成效提出親職教育服務的內 容應包括兒童現階段發展和學習需求的訊息、一般的教養策略、一般的親 子互動策略、目標性的互動策略、特殊具體的技能、促進兒童日常情境生 活的功能所需的策略、管理問題行為的策略、直接教導特殊技能的策略、 隨著時間變化執行方案以促進更複雜的功能。
	Dunst (1999) 除了 Mahoney 等人 (1999) 所述的親職教育內容外，提出 早期介入四個向度的關係統整模式，說明早期介入是在家庭中心模式下營 造兒童學習機會、提供家長教養支持、統整家庭及社區支持，以促使兒童、 家長和家庭功能達到理想的成效。
	Kelly 和 Barnard (1999) 認為應將親子關係納入親職教育。 Dinnebell (1999) 認為親職教育應依據家庭所處的社會文化系統及家長 學習特質，擬定家長的學習結果。
實施方式	Mahoney 等人 (1999) 主張社會文化不利會造成家庭教育失敗，提出家長 中介介入模式，意指經由專業人員訓練家長、提供有效教學策略、改善教 養能力可以補償之。
	Turnbull 等人 (1999) 認為 Mahoney 等人重建的親職教育在執行上仍採取 專家扮演教育提供者的單向親職教育，與家庭中心取向著重專家和家長之 間平等、雙向、合作的概念背道而馳。因此，其提出夥伴關係教育 (partnership education)，認為家長和專業人員在教育、資源和支持上都是 雙向交替的，彼此是學習者也是教育提供者。
	Kelly 和 Barnard (1999) 重提關係焦點模式 (relationship-focused model)， 包含發展親子關係與親師關係，將家長和兒童配對為一組服務對象，家長 和專業人員依據家長和兒童的特質發展介入方案與策略，以達成兒童發展 的預定目標及建立親師關係。

綜合以上所述，茲將家庭中心取向早期介入服務親職教育的內涵和執行方式定義為，親職教育的服務內容與家庭中心取向介入方案一致，強調家庭的需求和優勢、統整家庭生態環境資源和支持，專業人員提供所有可選擇服務的相關資料、尊重家長所做的學習決定，以及經營家長和專業人員之間平等、合作、雙向的夥伴關係，在知識和技能的傳遞上，家長與專業人員依據各自的優勢和專業交替扮演學習者和教育提供者的角色，支持家長參與以達成方案的預期結果，同時促進家長充權賦能的最終目標。

四、美國家庭中心取向親職教育的實施現況

親職教育是促進家長參與的主要途徑之一，在美國，家庭中心取向的服務已成為早期介入的主流，家庭中心取向家長參與子女教育是包裹式的（wraparound）服務，透過親職教育支持家長參與以達成介入方案的目標，因此，親職教育、家長參與等議題多涵蓋在家庭中心取向的研究中，表 2 為筆者整理之美國親職教育相關研究一覽表。

從表 2 可知，美國近年來家庭中心取向的研究範疇主要為探討現況與方案成效，親職教育則需在庭中心取向服務方案成效的研究中才可窺見。親職教育的實施可歸納為兩種方式，一為研究者與家長合作發展介入方案後再教導家長相關教學策略（Duda et al., 2008；Dunbar, 1999；Dunlap & Fox, 1999；Dunlap et al., 2006；Kashinath et al., 2006；Lucyshyn et al., 2007），一是研究者先教導家長特定教學策略，再與家長一起發展與家庭適配的介入方案（Wetherby & Woods, 2006）。統整親職教育提供的教學策略包括行

為處理策略、溝通策略、提示策略、增強策略、環境調整及將教學嵌入日常作息以增加兒童練習的機會。在實施成效方面，所有研究都呈現正向成效，但因此處皆為家庭中心取向包裹式的介入方案，難以推斷為親職教育的成效。

五、美國家庭中心取向親職教育的實施與挑戰

親職教育的發展是為支持家庭中心取向介入方案的目標，因此，親職教育方案的發展需與家庭中心取向介入方案的內容和執行方式一致，此外，為能提供有效率且有成效的親職教育服務，專業人員應具備與方案適配的專業知能以及團隊合作知能。因此，筆者進一步從家庭中心取向之親職教育的觀點，分別探討親職教育方案的發展與實施，專業人員與家長間雙向平等的夥伴合作關係，以及實施家庭中心取向親職教育的挑戰等議題。

（一）親職教育方案的發展與實施

親職教育方案包括想要的結果、達成結果的教學活動、提供家長教學機會、提供對應想要結果的教學策略、專業人員做好準備等（Dinnebell, 1999；Mahoney et al, 1999）。

表 2 美國家庭中心取向親職教育相關研究一覽表

親職教育 實施方式	研究者	研究目的	研究結果
專業人員 與家長合 作發展方 案後再進 行親職教 育	Dunbar (1999)	針對 3 歲女生的行為問題，提供醫院治療、與家長討論在家可提供的活動，並訓練家長將活動嵌入日常生活中，以促進兒童在家和學校的職能表現。	兒童的動作能力、睡眠改善，媽媽陳述能瞭解兒童的感覺需求，在其行為復發時可以獨立處理，將感覺調整策略融於兒童的活動情境。
	Dunlap & Fox (1999)	研究者在行為問題產生的情境和作息中示範處理策略，探討家庭中心正向行為支持計畫對六位自閉症伴隨嚴重行為問題兒童的介入成效。	兒童習得溝通和社會能力替代行為問題，且類化至家庭與社區，且建立新的溝通型態應用於活動情境。
	Dunlap et al. (2006)	介入方案確定後，教導母親使用功能性溝通策略、提示策略及增強策略，探討方案對幼兒行為問題的成效。	1.幼兒行為問題減少，且替代溝通技能增加；2.從社會效度觀之，介入過程是母親可以執行的，且與家庭情境適配。
	Kashinath et al. (2006)	研究者蒐集資料，與家長一起選擇介入作息，教導家長溝通行為的教學策略，探討策略類化至日常作息的成效。	所有家長皆能將策略應用至其他日常作息，兒童在類化情境有正向的溝通表現。
	Lucyshyn et al. (2007)	訓練自閉症伴隨嚴重行為問題的兒童家長執行正向行為支持方案，探討對家庭效能、社會效度與持續度之成效。	1.兒童行為問題 75%改善且成效維持 6 個月至 7 年；2.成效類化至其他行為、改善參與社區活動的型態；3.家長評鑑方案的社會效度和情境適配度極高。
	Duda et al. (2008)	母親定義行為問題的情境，與研究者一起發展家庭中心正向行為支持方案，研究者教導母親處理策略，探討三位行為問題子女的介入成效。	三位兒童在四個家庭活動情境（清潔、雙人遊戲、三人遊戲、晚餐）的行為問題皆減少，參與度增加。
專業人員 提供家長 親職教育 後再合作 發展方案	Wetherby & Woods (2006)	研究者介紹溝通教學策略以協助家長決定子女的溝通目標，再依據家長個別特質教導其將策略融入日常作息中，探討家長直接介入 17 位兩歲自閉症兒童社會溝通能力成效。	對照 18 位三歲接受早療的自閉症兒童，實驗組在社會溝通評量的表現顯著優於對照組，研究結果證實家長執行介入策略對於促進自閉症兒童社會溝通能力的成效。

在定義想要的結果方面，親職教育的目標依據家庭的特質和需求呈現多元的面向，除了兒童獲得特定的技能外，也包括增加家長教養知識和技能、促進親子互動關係、增加親子溝通和正向社會行為等，專業人員應不設限，提供家長所有服務選項和做決定的相關訊息，引導家長分析教育選項的利弊，整合本身獨特的獨特的特質和需求，由家長選擇要學什麼，強調家長是知情的決定者（Crais et al., 2006；Farlow & Snell, 2006；Leal, 1999；Mahoney et al., 1999；McCollum, 1999）。此外，Dinnebell（1999）建議在確認親職教育的目標時，專業人員應自問家長希望學習這個技能嗎？或是家長想要應用他們已經有的技能到其他情境？

在設計達成結果的教學活動及提供家長教學機會方面，Dinnebell（1999）建議專業人員透過介入者示範、家長演示和提供回饋等方式，協助家長使用特定技能或更直接的應用教學策略，並提供和其他家庭合作的不同經驗協助家長經歷學習過程的各階段，此外，也可藉由親子團體提供機會讓家長實際應用和練習。

在提供對應想要結果的教學策略方面，Dinnebell（1999）認為早期介入的親職教育大多強調家長支持和家長訓練，有不同的教學策略因應家長的需求，雖然這些方法各有不同，但皆強調親子關係，因此，建議透過環境安排、肯定家長的能力、學習從各種活動解釋兒童的發展、在親子遊戲情境中提供家長建議或示範。

此外，近年來美國在家長參與的實證研究漸多，主要以促進兒童特定技能的策略為主，大致可分為三大類：（1）教導家長如何應用溝通教學策略以改善行為問題，例如 AAC 溝通策略與輔具的選擇和應用（Cress, 2004；Kashinath et al., 2006；Mirenda et al.,

2002）、自然情境教學策略（Kashinath et al., 2006；Wetherby & Woods, 2006；Woods & Kashinath, 2007）、通例教學策略（Kashinath et al., 2006）、教導溝通夥伴（McConachie, & Diggle, 2006；Wetherby & Woods, 2006）等；

（2）教導家庭應用日常作息和活動進行教學，包括協助家庭建構作息和活動、找出進行教學的作息和活動、應用社會或物理環境調整策略、定義自然後果等（Campbell, 2004；Dunst et al., 2008；Fox, Dunlap, et al., 2002；Kaczmarek et al., 2004；Kellegrew, 2000；Keilty & Galvin, 2006）；（3）除了教導家長達成目標的技能外，學者們也進一步強調建立將家長所學類化至其他情境的能力，教導明確的類化策略，並由家庭自己掌控類化的情境（Dunbar, 1999；Dunlap & Fox, 1999；Ingersoll & Dvortcsak, 2006；Kashinath et al., 2006；Lucyshyn et al., 2007）。

在專業人員做好準備方面，在親職教育中專業人員除了需具備教導兒童的技能外，也必須擔任成人教育者負責教導家長促進兒童發展所需的技能，並且放棄專家權威以因應與家長平等合作的服務方式（Dinnebell, 1999；Shannon, 2004）。在介入方案的評量、擬定以及決定服務等部分，專業人員必須在過程中分享訊息和經驗，引導家長分析教育選項的利弊，整合本身獨特的特質和需求做出決定（Crais et al., 2006；Farlow & Snell, 2006；Leal, 1999）。在執行介入方案部分，家庭中心取向強調家長執行，因此，針對介入方案目標，考量家庭的能力和資源，以支持性情境介入的方式，透過家長與專業合作，引導家長執行方案（Singer et al., 2002）。

最後，親職教育的選擇受資源、形式、時機、內容、目標和密集性等一連串複雜因素影響，可能是短期或長期的，可能密集的

在特定情境實施或是分散在日常情境中協助家長支持兒童發展，例如協助家長管理家庭環境與日常作息以支持兒童發展目標行為（Mahoney et al, 1999）、提供短期的社會互動介入方案訓練促進家長在家教導自閉症兒童社會溝通能力（Wetherby & Woods, 2006）。

（二）專業人員與家長需建立雙向平等的夥伴合作關係

在親職教育中，專業人員教導的對象從兒童轉變為成人，Dinnebell（1999）指出多數早期介入專業人員都未受過教育成人的訓練，Ingersoll 和 Dvortcsak（2006）也認為專業人員尚未做好提供親職教育的準備。因此，學者們提出專業人員應兼具專業知能與團隊合作知能，才能提供有效率、成效的親職教育服務。

在專業知能方面，包括（1）瞭解成人學習新技能的歷程，Dinnebell（1999）認為成人與兒童的學習歷程是相同的，兒童的教學原則亦適用於成人，例如從具體到生活事件應用、以及經歷習得、流暢、維持和類化等四個階段；（2）兼具直接介入兒童與教導家長執行教學策略的能力，例如 Mahoney 等人（1999）認為專業人員必須具備流暢的介入策略概念、介入兒童的技能、提供具體範例的能力、提供個別回饋等五項技能，才能勝任同時服務家長與兒童的職務。

在團隊合作知能方面，包括（1）人際互動知能，Kelly 和 Barnard（1999）認為專業人員必須清楚親師關係對親子關係的影響，提供家長支持性的回應會影響家長對待子女的方式，例如若專家對家長是批判性的，則家長也會不接受或批評其子女，若專家以正向、接受和同理的方式和家長互動則可作為親子關係的示範。因此，專業人員必須具備良好的人際互動技能以建立和家長的良好關

係，一旦親師關係建立，才能有效的運用成人教學策略促進和支持親子關係（Kelly & Barnard, 1999；Mahoney et al., 1999）；（2）團隊合作知能，Rainforth 與 York-Barr（1997）認為有效的合作知能包括互換資訊和技能、以團體方式解決問題、達成一致性的決定、解決衝突等。從家庭生態系統的觀點來看，家庭資源涵蓋延伸家庭、其他家庭、學校、醫療、社區、社會福利等，支持家庭的團隊成員極多，每位成員的背景差異必然對親職教育有各種不同的意見與做法，為避免繁雜不一致的意見影響服務成效，團隊應協調出有效的直接服務提供者及一致的親職教育內涵與執行方式，才不致混淆家長，令其無所適從（Kelly & Barnard, 1999；Rainforth & York-Barr, 1997；Turnbull et al., 1999），例如家長對家長提供服務，因其家庭情境相似更能提供適切的訊息以及雙向支持（Turnbull et al., 1999）。

從上述所論可知，專業人員的專業知能和合作知能對是否能夠提供有效的親職教育影響極大，因此，專業人員的職前和在職教育更顯重要。Dinnebell（1999）、Kelly 和 Barnard（1999）以及 Mahoney 等人（1999）建議在早期介入專業人員的職前和在職教育安排提供親職教育的教學，藉由特定的課程、經驗以協助專業人員成為有能力的成人教育者。此外，Rainforth 與 York-Barr（1997）強調最有效的教學包含教室授課、實習及直接體驗成為合作性團隊一員，並進一步提出透過團隊方式授課，使專業人員在進修的過程中瞭解其他專業專業技能、家長的觀點和能力以及合作理論和策略，可以創造更大的學習效益。

（三）實施家庭中心取向親職教育的挑戰

雖然學者們試著提出完整的親職教育的服務內容，及建議專業人員應具備的專業與

合作知能，以支持家庭中心取向親職教育的施行，然而，仍有許多現實層面的挑戰需克服，包括（1）由於家庭中心取向強調發展與個別家庭適配的介入方案，而每個家庭都有其獨特的背景和需求，因此，專業人員難以複製少數的實證研究結果至在實務與家長合作，尚需更多的實務和實證研究的支持，以避免專業人員僅能憑藉個人經驗提供服務的限制（Bruder, 2000；Dunst, 1999；Fox, Vaughn, et al., 2002；Mahoney et al., 1999）；（2）Dinnebell（1999）、Kelly 和 Barnard（1999）、Mahoney 等人（1999）、Ingersoll 與 Dvortcsak（2006）皆提出多數提供早期介入的專業人員受訓的對象是兒童而非成人，缺乏提供成人教育的知能和經驗，專業人員的在職教育與職前教育無法有系統的提供支持和訓練以支持其應付實務的需求；（3）家庭中心取向親職教育顛覆傳統親職教育中專業人員和家長的角色，專業人員需調整決策者、單向提供服務、在教室情境提供服務等，轉變為合作者、雙向的學習者和教育提供者、在家庭自然情境提供服務，也將面臨家長不同決定的挑戰，家長則需由接受者轉變為主動的參與者，成為知情的決定者，如何協調出適當的合作模式是需要克服的難題（King, et al., 2003；Mahoney et al., 1999；McCullum, 1999；Murray, et al., 2007；Shannon, 2004；Sheehy, 2006）；（4）Mahony 等人、McCullum 皆提出專業人員在提供兒童直接服務和家庭中心取向親職教育之間的兩難，雖然專業人員知道家庭是兒童發展最自然、有利的環境，然而，仍未能適當整合兒童發展目標和家長學習目標，因而不免質疑僅提供家庭中心取向的親職教育是否適當。

六、國內親職教育的實施現況與限制

從全國碩博士論文資訊網以關鍵字家庭

中心、親職教育、家長參與搜尋相關實證研究，刪除社會工作相關科系的研究報告，共 7 篇，整理於表 3。

統整表 3 所列的實證研究，皆由研究者設計既定的親職教育方案，家長參與並實際執行後，評鑑方案成效。國內親職教育方案的實證研究可歸納為：（1）既定的親職教育方案，以提昇家長教養和教學能力為主，未顧及兒童特質與家庭需求的個別性，例如林世莉（2003）與楊雅瑱（2005）；（2）既定的教學目標，與家長一起發展和執行親職教育方案，過程中雖保持實施彈性，但以專業人員單向傳遞教養知能為主，若家長執行上有問題，由專業人員負責提供解決策略，仍屬於傳統的專業人員主導模式，例如顏瑞隆（2001）、陳玉琪（2004）、桑小喬（2005）、蕭瑄淇（2004）、劉芷瑩（2005），雖在評鑑方案過程與成效皆獲得家長的認同和肯定，但仍為研究者主導方案設計、家長配合執行的合作模式。此兩種親職教育方案的實施方式皆與家庭中心取向服務不符。

對照美國親職教育發展和筆者個人的實務經驗，統整國內實施家庭中心取向早期介入服務親職教育的困難，在相關法令與政策方面包括：（1）《特殊教育法》服務對象為 3 歲以上的特殊兒童，0 至 3 歲的嬰幼兒僅能接受早期介入服務，然而，國內在早期介入階段主要由社工和醫療人員負責，缺乏學前特殊教育教師，早療中心的師資多是由幼保科系輔修特教學分，職前教育準備不足。目前的專業人員分配情形實難以應付家庭中心親職教育所需的專業知能；（2）專業人員的服務方式依照既定的行程表，缺乏時間和空間的調整彈性，家庭中心取向的服務需因應家庭個別需求及不同介入階段而有時間上的長短調整，例如家庭評量的目的在於與家庭建立信任關係和蒐集完整資料、擬定教育方

案則為引導家長統整評量選擇目標、策略和介入情境，執行階段出其專業人員需示範、協調適合家長執行的策略，需要較多的時間，而家長上軌道後則為例行的討論和檢核所需時間較少。

在專業人員專業知能準備方面，則普遍缺乏專業知能，故可參考美國經驗，包括(1)

在專業人員的職前和在職教育課程，安排實務所需的課程及累積實務經驗，以應變家庭產生的各種挑戰；(2) 專業人員改變傳統專家權威的服務方式，學習合作知能，引導家長改變過去決定接受者的角色，成為平等的合作夥伴，及促進和維持家長的參與興趣等。

表 3 國內親職教育相關研究一覽表

研究者	研究目的	研究結果
顏瑞隆 (2001)	探討兩個自閉症兒童的行為問題家庭介入方案之發展過程、實施過程，以及方案實施之後家庭的變化情形。	家庭介入方案內容包括討論行為問題處理的觀念與技巧、協助家長處理手足問題、提供自閉症知識與訊息、社會資源連結、母親的情緒支持等。實施過程中，因應家庭的個別需要，兩個家庭採取的介入內容有些微差異。實施過程曾遭遇家庭不同層次的阻抗，包括家長質疑行為處理策略、觀察紀錄的表格和使用方式、連結社會資源遭受軟性拒絕、家長對孩子的未來悲觀且教育動機薄弱等，研究者皆採取不同的因應策略予以調適。介入方案實施成效，以教育觀念和技巧、社會資源連結、個案行為問題、家庭互動關係等改善較為顯著，且家庭滿意家庭介入方案過程和成效。
陳玉琪 (2004)	依功能評量結果設計一位自閉症兒童正向行為支持方案，藉由親師合作的輔導方式探討方案對改善個案問題行為與增進適當行為之影響。	1.透過親師合作實施正向行為支持方案，可協助個案建立替代性正向行為，有效減緩個案的問題行為，但其行為表現並不穩定；2.正向行為支持方案的社會效度良好，個案親師均肯定其實施結果。

表 3 (續)

桑小喬 (2005)	以一名兩歲三個月發展遲緩幼兒及其家長為研究對象，探討發展遲緩幼兒家長實施活動本位介入之成效與經驗。	1.活動本位介入法對發展遲緩幼兒具有教學成效；2.家長自評教學態度及教學技巧掌握度及教養能力皆有提昇；3.「幼兒能力評估」受幼兒生理、情緒狀況及家長內在能力影響；4.「教學目標擬定」受幼兒特質、生活作息變化及家長期望影響；「教學活動選取」受幼兒特質、安全問題、可利用時間、家庭成員支持、家庭成員改變、生活作息變化及家長偏好影響；5.「教學策略實施」受幼兒特質、幼兒能力、幼兒對活動喜愛程度、策略實施之簡便性、家長對策略之熟悉度及家庭成員健康度等影響。
蕭瑄淇 (2004)	發展居家教學方案以探討： 1.居家教學對增進腦性麻痺兒童參與日常活動的教學成效；2.居家教學對主要照顧者教導知能的影響。	居家教學方案對腦性麻痺兒童的參與日常活動有明顯的成效。居家教學方案能提升主要照顧者的教導知能和自信，減輕教導負擔。
劉芷瑩 (2005)	探討親職功能提昇方案介入對發展遲緩兒童非自願性家庭親職功能之影響，並瞭解家庭對親職功能提昇方案之執行情形與滿意情形。	方案介入使多數家庭轉變為願意接納早期療育服務，五成以上家庭能執行居家療育活動，且多數家庭對方案服務之內容與方式感到滿意。
林世莉 (2003)	探討焦點解決親職教育方案對母親教養態度、方式與對其子女行為之改變與影響。	「焦點解決親職教育方案」的實施能影響實驗組之父母教養態度和方式、子女知覺母親教養行為、特定子女特定良好行為且能維持成效。
楊雅瑱 (2005)	1.探究家長接受親職教育課程後，對教導孩子自我照顧能力觀念和技巧上成效；2.探究家長接受親職教育課程後，對孩子自我照顧能力的成效。	1.家長在對孩子的特質了解、教導態度、工作分析及增強等四個向度有明顯的進步；2.四位智能障礙學生在家長教導介入後，都有明顯地提升及進步情形。但希望能更強調親師合作、內容更具個別性以因應兒童不同的特質。

七、結論

從以上論述可知，傳統的親職教育是由專業人員設定目標、決定家長應該學什麼，並未考量家長或家庭的需求，這樣的服務方式，在美國因法令強調家庭中心取向服務而式微。然而，許多文獻指出親職教育是早期介入成效的重要因素，是故學者們一致認同重建親職教育以符合早期介入家庭中心取向服務的哲學。因此，親職教育的服務內容需因應兒童和家庭的獨特需求和資源，實施方式變得彈性、服務內容更為廣泛，與家庭中心取向早期介入方案的目標一致，支持家長參與及執行介入方案，使其充權賦能成為知情的教育方案決定者和執行者，與專業人員形成平等、尊重與雙向的夥伴關係。

儘管學者們已經儘量完整地重建家庭中心取向的親職教育，但在實務施行上仍是充滿挑戰。美國雖然有完整的法令規範和大量的實證研究發表，但學者仍認為其所提供的範例不足以應付在文化價值觀和家庭背景的差異下，每個家庭和兒童不同的特質和需求。相較於美國的現況，國內目前仍以傳統親職教育為主，甚少家庭中心取向的親職教育相關研究，且在法令的規定上亦不明確。因此，除了需從相關法令修法，以落實家庭中心取向之服務模式外，亦可參考美國學者所討論的家庭中心親職教育的服務內容、專業人員的培訓和進修，以及其實施多年的經驗和面對的挑戰，從培養和提升專業人員之相關知能做起，才能在實務、實證研究上引起共鳴，並以個案或試驗性質之研究，進行家庭中心取向親職教育之本土性實證研究，以落實早期介入的品質。

參考文獻

- 林世莉 (2003): **運用焦點解決法於國小學童家長親職教育方案效果之研究**。中國文化大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版。
- 桑小喬 (2005): **發展遲緩幼兒家長實施活動本位介入成效與經驗之個案研究**。臺北市立教育大學身心障礙教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳玉琪 (2004): **親師合作運用正向行為支持方案輔導自閉症兒童問題行為之行動研究**。國立台北師範學院特殊教育學系碩士論文，未出版。
- 楊雅瑱 (2005): **團體式親職教育課程對家長教導智能障礙孩子觀念及技巧之成效**。國立高雄師範大學特教系碩士班論文，未出版。
- 劉芷瑩 (2005): **發展遲緩兒童非自願性家庭親職功能提昇方案之初探**。國立臺中教育大學早期療育研究所碩士論文，未出版。
- 蕭瑄淇 (2004): **居家教學對腦性麻痺兒童及其主要照顧者之影響**。國立台南大學特殊教育學系碩士論文，未出版。
- 顏瑞隆 (2001): **自閉症兒童行為問題家庭介入方案實施探究**。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版。
- Bailey, R. L., Parette, H. P., Stoner, J. B., Angell, M. E., & Carrol, K. (2006). Family members' perceptions of augmentative and alternative communication device use. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 37, 50-60.
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the

- new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (2) , 105-115,122.
- Campbell, P. (2004) . Participation-based services: Promoting children's participation in natural settings. *Young Exceptional Children*, 8 (1) , 20-29.
- Crais, E. R., Roy, V. P., & Free, K. (2006) . Parents' and professionals' perceptions of the implementation of family-centered practices in child assessments. *American Journal of speech-Language Pathology*, 15 (4) , 365-377.
- Cress, C. J. (2004) . Augmentative and alternative communication and language: Understanding and responding to parents' perspectives. *Topics in Language Disorders*, 24 (1) , 51-61.
- Dinnebell, L. A. (1999) . Defining parent education in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3) , 161-164.
- Duda, M. A., Clarke, S., Fox, L., & Dunlap G. (2008) . Implementation of positive behavior support with a sibling set in a home environment. *Journal of Early Intervention*, 30 (3) , 213-236.
- Dunbar, S. B. (1999) . A child's occupational performance: Considerations of sensory processing and family context. *American Journal of Occupational Therapy*, 53, 231-235.
- Dunbar, S. B. (1999) . A child's occupational performance: Considerations of sensory processing and family context. *American Journal of Occupational Therapy*, 53, 231-235.
- Dunlap, G., & Fox, L. (1999) . A demonstration of behavioral support for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1 (2) , 77-87.
- Dunlap, G., Ester, T., Langhans, S., & Fox, L. (2006) . Functional communication training with toddlers in home environments. *Journal of Early Intervention*, 28 (2) , 81-96.
- Dunst, C. J. (1999) . Responses to Mahoney et al. : Placing parent education in conceptual and empirical context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (3) , 141-147.
- Dunst, Trivette, C. M., Raab, M., & Masiello, T. L. (2008) . Early child contingency learning and detection: Research evidence and implications for practice. *Exceptionality*, 16 (1) , 4-17.
- Farlow, L. J., & Snell, M. E. (2006) . Teaching self-care skills. In M. E. Snell, & F. Brown (Eds.) , *Instruction of students with severe disabilities* (6th ed., pp. 328-374) . Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002) . Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10 (3) , 149-157.
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002) . Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10 (3) , 149-157.
- Fox, L., Vaughn, B. J., Wyatte, M. L., &

- Dunlap, G. (2002). "We can't expect other people to understand": Family perspective on problem behavior. *Exceptional Children*, 68 (4) , 437-450.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2006) . Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26 (3) , 179-187.
- Kashinath, S., Woods, J., & Goldstein, H. (2006) . Enhancing generalized teaching strategy use in daily routines by parents of children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 466-485.
- Keilty, B., & Galvin, K. M. (2006) . Physical and social adaptations on families to promote learning in everyday experiences. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26 (4) , 219-223.
- Kelly, J. F., & Barnard, K. E. (1999) . Parent education within a relationship-focused model. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (3) , 151-156.
- King, G., Kertoy, M., King, S. Law, M., Rosenbaum, P., & Hurley, P. (2003) . A measure of parents' and service providers' beliefs about participation in family-centered services. *Children's Health Care*, 32 (3) , 191-214.
- Lucyshyn, J. M., Albin, R. W., Horner, R. H., Mann, J. C., Mann, J. A., & Wadsworth, G. (2007) . Family implementation of positive behavior support for a child with autism: Longitudinal, single-case, experimental, and descriptive replication and extension. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (3) , 131-150.
- Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., & Spiker, D. (1999) . Parent education in early intervention : A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (3) , 131-140.
- McCollum, J. A. (1999) . Parent education : What we mean and what that mean. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (3) , 147-149.
- McConachie, H., & Diggle, T. (2006) . Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13, 120-129.
- Mirenda, P., MacGregor, T., & Kelly-Keough S. (2002) . Teaching communication skills for behavioral support in the context of family life. In J. M. Lucyshyn, G. Dunlap, & R. W. Albin (Eds.) , *Families and positive behavior support* (pp.185-207) . Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rainforth, B., & York-Barr, J. (1997) . *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services* (2nd ed.) . Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Shannon, P. (2004) . Barriers to family-centered services for infants and toddlers with developmental delay. *Social Work*, 49 (2) , 301-308.
- Sheehey, P. H. (2006) : Parent Involvement in Educational Decision-Making: A Hawaiian Perspective. *Rural Special Education Quarterly*, 25 (4) , 3-15.

- Singer, G. H. S., Goldberg-Hamblin, S. E., Peckham-Hardin, L. B., & Santarelli, G. E. (2002). Toward a synthesis of family support practices and positive behavior support. In J. M. Lucyshyn, G. Dunlap, & R. W. Albin (Eds.), *Families and positive behavior support* (pp. 155-183). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Turnbull, A. P., Blue-Banning, M., Turbiville, V., & Park, J. (1999). From parent education to partnership education : A call for a transformed focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (3) , 164-172.
- Wetherby, A. M., & Woods, J. J. (2006). Early social interaction project for children with autism spectrum disorders beginning in the second year of life: A preliminary study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26 (2) , 67-82.
- Woods, J. J., & Kashinath, S. (2007). Expanding opportunities for social communication into daily routines. *Early Childhood Services*, 1 (2) , 137-154.

The renewal of parent education in family-centered early intervention

Tsai Ti Chen

National Kaohsiung Normal University Department of Special Education PhD candidate

Abstract

The renewal of parent education in family-centered approach emphasizes parents are informed decisioners, parents and professionals plan and implement the early intervention program in equal, mutual, cooperative relationship. However, in Taiwan, traditional parent education is primary way in early intervention service. The challenges of parent education in family-centered early intervention are including : (1) the professional allocation and service schedules arrangement is restricted by laws and regulations ; (2) the early intervention professionals' perception are not sufficient to competent ; (3) the professional and parents have to change the traditional roles.

This article is deliberating American scholars and researchers' arguments in traditional parent education and renewed parent education, and integrating contents and challenges of family-centered parent education practice for professionals applying in practices.

Keywords : parent education 、 family-centered approach