

# 編輯手記

一如本校肩負全國中等以下教育階段學校師資培育及教育研究發展的重任，本刊以提升學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。為了充分反映學校教學現場及教師的需求，規劃75、76卷專題及責任編輯如下：

卷期	專號名稱	責任編輯
75卷第4期	融合教育	洪儷瑜教授
76卷第1期	人權公約下的新師道	林建福教授
76卷第2期	AI教育與數位學習	王雅鈴副教授
76卷第3期	新住民語教育及相關議題	林欣怡教授

## 【焦點話題】

融合教育自1990年代引入臺灣，之後在2009年第三次特殊教育修法納入「特殊教育法」，儘管法規已出現融合之精神，但是從統合式普特分流走向融合式普特合一則是一段漫長的歷程，2023年修法更積極地將聯合國主張的融合教育的措施納入之際，有關「融合教育的精神如何落實？其在學校中的景象為何？」等問題相信是許多第一線教育工作者所引頸期盼的。

本期專刊由洪儷瑜教授擔任本專刊責任編輯，邀集學者專家及第一線的實務工作者針對「融合教育」之相關議題與推動實務進行探討。洪儷瑜教授在焦點話題「融合教育——普特合作落實全民教育基本人權」一文當中，首先針對融合教育的源

起以及在臺灣的發展進行簡介，並且引用本期專題文章為例子來強調全校相關人員——尤其是普、特、輔教師——共同合作推行融合教育的重要性。

### 【專題論文】

本期專刊收錄兩篇和融合教育相關之專題論，第一篇為歐思賢教師及洪儷瑜教授合著之「共舞泥淖之上——中學輔特教師合作支持情緒行為障礙學生之正向經驗探究」，以質性研究探討同兩組輔導教師和特教教師的合作歷程，呈現不同專業背景的教師共同關照「我們的學生」的正向經驗。第二篇專題論文由陳怡君教師撰述之「一所國中融合教育合理調整的實踐」。本文闡述合理調整在融合教育執行過程中的可能樣貌。

### 【教學實踐論文】

本期收錄一篇與融合教育有關的教學實踐論文，係由丁政本博士生所撰述之「特教教師參與專業學習社群發展校本課程共創融合校園——以臺北市一所國中為例」，文中呈現特教教師如何藉由專業學習社群來和普通班教師一同發展人權議題倡導融合教育的校本課程，打破普特專業學習分流之慣性。

### 【教學專題】

教學專題收錄由林麗純教師與曾永清教授所撰述之「高中生金融行為感知控制、金融行為意圖與金融理財行為之徑路分析」，其以計劃行為理論建構一套屬於高中生的金融行為感知控制、金融行為意圖與金融理財行為三者關係的模型，可做為理財教育規劃的參考。

### 【實務分享】

本期兩篇實務分享皆與本期專刊主題相呼應，首先為趙麗華校長和林家楠主任共同撰述的「臺北啟聰學校推行融合教育之經驗分享」一文，呈現作者在學校以實驗性質的方式，與鄰近的學校合作辦理課程，嘗試各種普特專業交流的可能性，並且迸出共融的火花。第二篇由吳冠穎教師及廖紋齡組長合著的「進與出之間——融合校園中普、特教師合作的嘗試與省思」，文中呈現特教教師主動邀請普教教師擔任課程「備、觀、議」夥伴的作法，更積極的營造普特合作之教育環境。

### 【心靈加油站】

滿足特教學生個別需求需要極大的耐心，而且除了教師的投入之外還需要學校設備、環境及行政體系的配合。吳婉堃教師所撰「化不可能為可能——談融合教育推行的這些年」一文，呈現其一路走來的努力以及獲得的成果。其所營造的普特合作之環境，亦值得參考。

最後，特別感謝責任編輯洪儷瑜教授的規劃與協助，投稿者、審稿委員及編輯小組的付出，並在編輯委員的確認下，讓本期得以完成出刊，在此致謝！

# Contents

## 編輯手記 Editor's Note

### 焦點話題：融合教育專號

#### **Focus Topics: Inclusive Education Special Issue**

---

融合教育——普特合作落實全民教育基本人權 / 洪儷瑜..... 6

Inclusive Education: Collaboration to Achieve Education for All / Li-Yu Hung

### 專題論文 Special Interest

---

共舞泥淖之上——中學輔特教師合作支持情緒行為障礙學生之正向經驗探究

/ 歐思賢 洪儷瑜..... 12

Exploring Positive Collaboration Between Special Education Teachers and School Counselors

in Supporting Students with Emotional and Behavioral Disorders / Szu-Hien Ou Li-Yu Hung

一所國中融合教育合理調整的實踐 / 陳怡君..... 33

The Practices of the Inclusive Education in Taiwan - Reasonable Accommodation in a Junior High

School as An Example / Yi-Chun Chen

### 教學實踐論文 Teaching Practice Journal Article

---

特教教師參與專業學習社群發展校本課程共創融合校園——以臺北市一所國中為例

/ 丁政本..... 59

Building an Inclusive School Environment: Special Education Teachers in Professional Learning

Communities - A Case Study of a Taipei Junior High School / Cheng-Pen Ting

### 教學專題 Teaching Special Subjects

---

高中生金融行為感知控制、金融行為意圖與金融理財行為之徑路分析 / 林麗純 曾永清.... 73

Path Analysis of the Relationship between High School Students' Perceptions of Financial

Behavioral Control, Financial Behavioral Intentions, and Financial Management Practices

/ Li-Chun Lin Yung-Ching Tseng

## **實務分享 Sharing of Educational Practice**

臺北啟聰學校推行融合教育之經驗分享 / 趙麗華 林家楠..... 92

Experience Sharing: Implementing Inclusive Education at Taipei School for the Hearing Impaired

/ Li-Hua Chao Chia-Nan Lin

進與出之間——融合校園中普、特教師合作的嘗試與省思 / 吳冠穎 廖紋齡..... 101

Between 'In' and 'Out': Reflections on Collaboration Between General and Special Education

Teachers on Campus / Kuan-Ying Wu Wen-Ling Liao

## **心靈加油站 Chicken Soup Station**

化不可能為可能——談融合教育推行的這些年 / 吳婉瑩..... 114

Making the Impossible Possible - The Practice of Inclusive Education in Recent Years

/ Ng-Yuen Kwan

**徵稿辦法 Call for Papers** .....118

**審稿要點 Review Criteria** .....120

**徵稿內容 Submission Guidelines** .....122

**訂閱辦法 Subscribe to Secondary Education** .....123

# 融合教育—— 普特合作落實全民教育基本人權

洪儷瑜\* 教授

國立臺灣師範大學特殊教育學系

融合教育源自於聯合國 1948 年《世界人權公約》第 26 條所主張的「全民教育 (Education for All, EFA)」基本教育權的主張，隨後 1994 年《薩拉曼卡宣言》(Salamanca Statement) 提出融合教育的行動架構，再度肯認 EFA 在普通教育系統提供給特殊教育需求的兒童、青年和成人教育的必要性，並主張普通學校系統應能涵蓋多元特質與需求的學生，且認為融合取向的學校是打擊歧視、創造友好社區、建設融合社會和實踐全民教育的有效方法 (UNESCO, 1994)；2005 年 UNESCO 出版的《融合的指引》(Guidelines for inclusion) 更提出的融合「是對學生多樣性的正向回應和看待個別差異的動態取向，(多樣性)不是問題而是充實學習的機會」(UNESCO, 2005, p. 12)「融合是透過增加參與學習、文化和社區，減少教育的隔離來關注和回應所有學習者的差異之歷程。」(UNESCO, 2005, p. 13)，甚至認為融合是將 EFA 擴大關注多元需求的光譜，換言之，即是將「有教無類」擴大關注神經多樣性、社會生態邊緣等多元的教育需求，提供所有特殊需求者參與學習是實踐融合的必要條件(不侷限於障礙)；所謂的「因材施教」也應該是包括所有不同光譜的學生，而非僅限於常態分配中平均數兩端的主流群體。

然而，融合教育在 1990 年代引進臺灣，起初的關注較多放在特教學生和普教學生在一起接受教育的實驗方案(福榮融合教育推廣基金會，無日期)或相關的態度研究(郭秀鳳，1996；黎慧欣，1996)。融合教育一直到民國 98 年的第三次特殊教育法修法，才正式納入法條「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別

\*本篇論文通訊作者：洪儷瑜，通訊方式：t14010@ntnu.edu.tw。

化、社區化、無障礙及融合之精神」(第十八條)，當時雖提出符合融合的精神，但未見融合的具體措施，所以，普、特教育也一直循往例將學生二分的政策與作法。基於此，在 2017、2022 年我國自辦的兩次《身心障礙者權利公約》國際審查委員會的決議報告，都指出臺灣政府缺乏實施融合教育的誠意或把融合教育誤解為統合教育，並建議臺灣應該「將推動融合教育的責任從特殊教育轉移普通教育」。

臺灣過去推動特殊教育，爭取特殊教育學生適性教育權的運動中，先採隔離的特殊教育學校(班級)來落實特教學生的受教權(民國 73 年的特教法)，逐步發展成分流的統合教育以滿足特教學生的教育需求(民國 86 年的特教法)(洪麗瑜，2022)，所以，很多相關的辦法和學校的運作都習慣於統合式的普特分流，連普通學校的特教組都可以獨立運作成一個小型學校行政(林亮伯，2002)，教師和行政獨立，由特教學生穿梭在校園內的兩個系統(許家齊，2022)。兩次的《身心障礙者權利公約》國際審查委員都感得到國內普、特分流的特殊教育，以及特殊教育並未被融入普通教育系統中，統合式的特殊教育和融合式的特殊教育與普通教育之關係有何差異可如圖 1(洪麗瑜、曹祐榮，2024)。

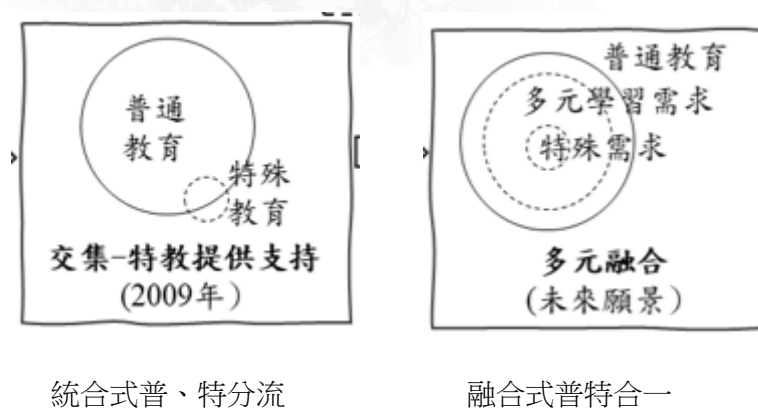


圖 1 普通教育與特殊教育在統合教育和融合教育取向之關係圖

基於此，2023 年修訂的特殊教育法則積極地將聯合國主張的融合教育的措施納入修訂重點，首先就開宗明義在第一條明文規定融合教育是特教學生的權利「……使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性及融合教育之權利，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力，特制定本法。」，另外在新修的母法增修有關融合教育的條文高達 9 處，且多處明文指示普通教育與特殊教育須合作共同推動融合教育(洪麗瑜、曹祐榮，2024)，因此，2023 年的特殊教育法之公布後，各級政府紛紛推動普、特合作的相關方案或實施辦法。

如何讓臺灣的教育落實聯合國所主張 EFA 的照顧多元教育需求？在 2017、2022 年的《身心障礙者權利公約》國際審查委員會的兩次決議報告都以此目標提出建議，在 2023 年的特殊教育法尚未通過之前，教育部即積極推出鼓勵各校率先實施的方案；另外，國內特教工作者延續多年推動融合教育的努力，也有少數在自己的工作崗位藉機推動普特合作，不論是先驅性實驗性質的行動，或是正式的行動研究，甚至將實踐融合的議題持續收集資料監控進展，這些都也正是 1994 年《薩拉曼卡宣言》期待各國在推動融合教育應該行動的方法。本期特在新法推出之際，邀集國內中等學校符應新修特殊教育法所推動的普、特合作之實例，多數都是國內文獻首例的實踐，以融合教育專刊出版，期待藉此拋磚引玉，讓全國中等學校教育工作者能見賢思齊，共同推動落實 EFA 的融合教育。

本期的兩篇專題論文，一篇以情緒行為障礙的學生之鑑定工作上探討專任輔導教師和特教教師之合作歷程，作者訪談兩組輔導與特教教師在轉介青春期心理疾患的學生進入特教鑑定的合作歷程，情緒行為障礙自民國 87 年的鑑定基準已指出轉介前介入應先有輔導的介入，且建立應該有輔導的合作，雖然國中小專任輔導教師自 101 學年才開始逐年配置，但是輔特合作的研究一直到 2023 年才出現（李杰，2023，吳恆卉，2023），但研究仍都以學生適應問題的輔導為主，有關情緒行為障礙鑑定工作之輔特合作，本文居然是國內首篇，其以質性研究描繪兩個專業間的合作和專業角色的了解、尊重與釋放之歷程。他們共同建立校園內的跨專業支援網，居然像踩著泥淖的舞者踉蹌中才逐步找到平衡，似乎提醒國內同屬支援普通班的輔導與特教二者的距離與隔閡仍有待加強，尤其是輔特之合作的相關研究居然遠低於特教與普通班教師之間的合作。新修的特教法新增有關加強類似的合作機制的條文有三：第 13 條「高級中等以下學校及幼兒園應積極落實融合教育，加強普通教育教師與特殊教育教師交流與合作……」、第 32 條「為增進前條團隊之特殊教育知能，以利訂定個別化教育計畫，各級主管機關應視所屬高級中等以下學校及幼兒園身心障礙學生及幼兒之特殊教育需求，加強辦理普通班教師、教保服務人員、特殊教育教師及相關人員之培訓及在職進修，並提供相關支持服務之協助。」、第 30 條「為保障身心障礙學生之受教權，並使普通班教師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之教育需求，學校校長應協調校內各單位提供教師所需之人力資源及協助，……」。

另一篇專題論文探討合理調的理念與實踐，《身心障礙者權利公約》第 24 條提到為確保融合教育的權利，締約國應該「提供合理的調整以滿足個人需求」，《薩拉曼卡宣言》也提出政府在推動融合教育的行動中學校應該保持課程的彈性，包括學生獲得額外支援、適當可以負擔得起的輔助科技，學校的管理應該建立彈性管理程序，包括重新布署資源設備、移動一對一的協助、提供支援協助學生的困難，以及與家長和社區建立密切，成



功的融合學校之行政管理應該是教師、員工主動且有創意的發展有效的合作與團隊以滿足學生的特殊需求。陳怡君的論文以個案研究的方法，在一所國中收集教師、行政人員對合理調整之實施流程、考量與困難等議題。她提出合理調整應該包括聲明、考量、形成共識、執行調整及評估修正等五個步驟，合理與適當的考量應該以目的性、關聯性和比例性，以及當事人的感受做為依據。本文對新法第 10 條「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合融合之目標，並納入適性化、個別化、通用設計、合理調整、社區化、無障礙及可及性之精神。」所新增之合理調整之精神，提供了國內在地可行的嘗試性建議。

本期三篇實踐類型的文章皆為關於特教師與普通教育的合作實例，其中一篇為教學實踐論文，「特教教師參與專業學習社群發展校本課程共創融合校園——以臺北市一所國中為例」。作者以特教教師藉由參與校內專業學習社群與普通班教師發展校本課程，透過人權議題倡導融合教育的理念，打破普特專業學習的分流，進而提升學校師生對融合教育的知能，也讓藝術專長的普通教師願意到特教班進行香包製作季節性的學習活動。

另兩篇實務分享，其中一篇實務分享也是特教教師在普通學校內的實踐，特教教師主動走出特教班進入全校課程發展的研發，並參與開設多元選修與協同教學，藉由協同教學與普通班教師在普通班進行合作教學，將各種差異化教學在普通班實施以滿足全班學生的個別差異；另邀請普通班教師進入特教領域的教師專業學習活動，作者在學校以實驗性質的方式嘗試各種普特專業交流的可能性，最後迸出共融的校園，模糊校園的普特界線，也讓滿足學生的特殊需求變得可行、可能。上述兩篇各在國中和完全中學的校園實踐，呼應《薩拉曼卡宣言》所提倡的主動、有創意的資源管理與運用，見證融合校園的普特、師生雙贏的局面。

另一篇實踐文章介紹特殊學校與社區普通學校的合作實例，《薩拉曼卡宣言》第 19 條提出「即使特殊案例需要在特殊學校就學者，不應該完全隔離，應該鼓勵部分時間到普通學校」。臺北啟聰學校自民國 100 年就由教師點狀的與鄰近普通學校教師合作，讓特殊學校學生得到普通學校去，但因缺乏學校行政和制度的支持，而難持續和擴大。後來學校因應融合教育的趨勢，校長以全校系統性的思考，各依不同部別的特教學生與普通學校規劃交流的目標與合作方案，列入行政會議和追蹤進展，現已在幼兒園、國小、國中到高中各部別分別與不同的學校建立跨校交流的合作課程。本文可以看到特殊學校學生到普通校園交流的機會，校方除了在場域的融合之外，也致力於其他層次的融合，本文為新修特教法第 25 條「……。特殊教育學校應與普通學校、幼兒園及社區合作，增進學生及幼兒之社會融合；……」提供成功的實例。

資源班特教教師為國內推動融合教育的最前線尖兵（洪麗瑜，2008），明德國中吳婉瑩教師分享該校特教組內的教師團隊經歷四分之一世紀的努力，該校為國內最早期成立的不分類資源班，他們為滿足特教學生的個別需求，克服排課、普通班、設備和學校行政的限制與隔閡，長期像滴水穿石般的在普通教育校園裡建立起特教專業的角色與合作的信任關係。她從最近一個特教學生參與畢業旅行的議題，導師和訓育組長的主動合作解決，這絕非是短期可及的合作關係。當媒體上看到不少特教學生在融合教育遭遇到歧視、忽略或不合理對待之案例時，本文所分享的學校特教團隊之經歷與成就，應該可以鼓舞不少觀望或仍待努力的學校，作者學校的努力也曾被質疑、拒絕和不信任，僅少數幾名特教教師的團結與堅持，25年來已將讓特教學生成為所有教師的學生，學校不再有普特之分，可見融合教育的校園在國內是可行的，當然該校歷任的領導效能與創意也是功不可沒。

新修的特教法期待可以將臺灣的校園往理想的融合教育校園推進，本期專刊所刊載的文章，分享普特合作的不同方式和不同目標，在校內或跨校的合作。雖然有這些成功的案例，國內的融合教育推動有待克服的困難仍然很多，包括教師和校園的慣性、相關法規仍鼓勵普特分流，若無像本刊作者們的理想勇氣和堅持，現有的體制下普特分流的問題應該仍讓不少人止步，尤其整個教育將特教歸為特殊學校（班）裡的議題，與普通教育截然劃分如圖 1 的左圖。當今臺灣 90% 的特教學生都在普通校園，普通學校的特教教師仍被貼上特殊教育學校（班），很多提供普通教師的教育趨勢措施，特教教師因此常被拒絕於外，就像特教學生一樣，如 108 課綱的教師領域社群，特教教師除非具備普教教師資格，否則難以加入領域社群，除非跨領域社群或有創意和主動推動融合教育的行政；雙語政策的推動也因特教教師未具普教教師資格，未能加註雙語專長（洪麗瑜，2021）。本專刊的作者們皆為勇於向體制挑戰的融合教育推動者，他們在臺灣所建立的足跡，應該可以由下而上的提醒政府和全國社會，何謂尊重神經多樣性、因應各種邊緣族群的通用性和合理調整的教育環境和實踐，如果國內讓特教教師正名為融合教育的教師，他們在校園可以扮演倡議和實踐尊重神經多樣性、落實 EFA 的工作夥伴。

## 參考文獻

- 李杰（2023）。國小特教教師與專輔教師輔導特殊生之跨專業合作成功經驗（未出版之碩士論文）。臺北市立大學。
- 吳恆卉（2023）。慈暉班身心障礙學生的學校支持系統之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- 林亮伯（2002）。淺談「特殊教育發動機」的運作——一位國小特殊教育組長的工作經驗（以臺北市為例）。**特教通訊**，27，1-6。
- 林家齊（2022）。融合教育，中小學教師怎麼看——班班有特殊生共好的理念背後三大挑戰，**親子天下**，122，26-28。
- 洪儷瑜（2008）。資源教室方案與臺灣的融合教育。**教育資料與研究**，82，45-68。
- 洪儷瑜（2021）。特殊教育發展趨勢看特教師資培育。載於中華民國師範教育學會和洪仁進編，**師資培育 2030**，175-195 頁。臺北：學富文化。
- 洪儷瑜（2022）。融合教育在臺灣的演進與發展。載於于曉平編，**臺灣特殊教育發展史**，73-95。國立臺灣師範大學。
- 洪儷瑜、曹祐榮（2024）。從聯合國人權公約在臺灣談新修訂特殊教育法推動融合教育之展望——兼紀念特殊教育法立法四十週年與回顧。**中華民國特殊教育學會年刊**，待出版。
- 郭秀鳳（1996）。幼兒家長與幼教工作者對於實施融合式幼兒教育意見之探討（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- 福榮融合教育推廣基金會（無日期）。吳淑美教授簡介。載於 <http://www.inclusion.tw/edcontent.php?lang=tw&tb=1&id=12&cid=3>。
- 黎慧欣（1996）。國民教育基段教師與學生家長對融合教育的認知與態度及其相關因素之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education*. Salamanca, Spain.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris, France: Author.

# 共舞泥淖中——中學輔特教師合作 支持情緒行為障礙學生之正向經驗探究

歐思賢\* 教師

洪儷瑜 教授

臺北市立松山高級商業家事職業學校  
國立臺灣師範大學特殊教育學系

## 摘要

近年政策引導輔導教師與特教教師在校園內合作，然一些研究中看見其困境。本文探究中等教育階段輔特教師合作服務情緒行為障礙學生鑑定前後歷程的正向經驗，採質性研究以立意取樣透過半結構式深度訪談4名研究參與者（2組輔特教師），並透過紮根理論取向分析資料，試圖找出正向合作的關鍵成分。研究發現輔特教師合作如「共舞泥淖中」，泥淖的阻力像是系統中無法免除「周遭偏見」與「專業區隔難題」，需有對「共舞角色知覺」才能避免錯誤期待，並透過「調節自己」心態，才能「看見彼此」付出，並冷靜地「踏實現狀」，進而協調彼此而更省力。研究最後對輔特合作實務與研究提出建議。

**關鍵詞：**輔特合作、適應欠佳、情緒行為障礙、正向經驗

\*本篇論文通訊作者：歐思賢，通訊方式：britten19820109@gmail.com。

# Exploring Positive Collaboration Between Special Education Teachers and School Counselors in Supporting Students with Emotional and Behavioral Disorders

**Szu-Hien Ou** \* Teacher

**Li-Yu Hung** Professor

Song Shan High School of Commerce and Home Economics

Department of Special Education, National Taiwan Normal University

## Abstract

Recent policies have regulated and guided school counselors and special education teachers (SP-SC) to collaborate in schools, though some research has revealed challenges. This study explored the positive experiences of SP-SC collaboration in supporting students with emotional and behavioral disorders in secondary schools. Using qualitative research with purposive sampling, semi-structured in-depth interviews were conducted with four research participants (two pairs of SP-SC teachers) and data was analyzed using a grounded theory approach to identify key components of positive collaboration. The study found that collaboration between SP-SC teachers is like “dancing together in the mud”, where the resistance of mud represents unavoidable systemic challenges like “prejudices” and “professional boundaries”. To overcome these challenges, both SP and SC need to

---

\*Corresponding author: Szu-Hien Ou, E-mail: britten19820109@gmail.com

understand their shared roles to avoid unrealistic expectations. By adjusting their mindsets, teachers can appreciate each other's contributions, work effectively within the existing constraints, and achieve smoother coordination. The study concludes with practical implications, limitations, and suggestions for future research.

**keywords:** emotional and behavioral disorders, collaboration among guidance counselors and special education teachers, maladjustment, positive collaboration experience

## 壹、緒論

情緒行為障礙學生幾乎安置於普通班（洪儷瑜，2024），轉介初期到通過特殊教育鑑定歷程常是輔導室的個案；《特殊教育學生及幼兒鑑定辦法》在情緒行為障礙鑑定中所指「一般教育及輔導所提供之介入」（教育部，2024），即指需經由輔導相關人員與特殊教育教師無縫接軌的適性合作，也就是指輔特合作（王麗斐，2020），使學生獲得好的支持與資源，方能有機會順利適應學校生活。我國 112 年中等教育階段情緒行為障礙學生共有 4,046 人，占全體身心障礙學生人數 7.9%（教育部，2023）。然袁銀娟等人（2017）指出此類學生有被忽略的現象，且盛行率更嚴重被低估；情緒行為障礙中外向性行為則最為容易察覺，像是注意力不足過動症，在學前或低年級階段即因明顯注意力、衝動控制、不服從和攻擊行為等行為問題（Kauffman & Landrum, 2018b）被轉介出來，鑑定為情緒行為障礙學生進而接受較長時間的特殊教育服務。

然而，國中階段開始，較多學生出現內向性問題，到了青春期的思覺失調出現人數驟增，憂鬱症也會增加很多（洪儷瑜，2024），出現廣泛性焦慮症與社交恐懼症比例也會提高（Mash & Wolfe, 2019）。這些有青春期的心理疾患的學生在中學階段從適應欠佳被轉介，經過 WISER 三級輔導之介入性輔導、三級的處遇性輔導仍未見好轉，可能適應問題未見顯著改善，甚至急轉直下；如學生能再透過轉介並通過特殊教育鑑定取得特殊教育資格，在校園內獲得額外資源支持，藉由適性的跨專業服務協助其完成應有的教育，此乃特殊教育之目標。

本研究關注輔特合作共同協助心理疾患中學生取得特殊教育資格之歷程，旨在探究校園內特殊教育教師與輔導教師（或專任輔導教師；以下除引用文獻和研究參與者實際職務外，皆以輔導教師統稱）之合作的經驗，透過紮根理論取向萃取出正向合作的關鍵成分，期能提供現場實務參考，使校園能創造更多融合教育的成功經驗。

## 貳、文獻探討

從 2014 年頒布《學生輔導法》中對嚴重適應困難學生的處遇性介入措施，到 2023 年甫修訂的《特殊教育法》對情緒行為障礙學生的服務，都明定需考量學生不同專業需求的整合，以下探討學生身分轉變、輔特合作與法規趨勢現況。

## 一、適應欠佳與情緒行為障礙

情緒行為障礙 (emotional/behavior disorder) 為我國特殊教育十三類身心障礙之一,「指長期情緒或行為表現顯著異常,致嚴重影響學校適應……;在學校顯現學業、社會、人際、生活或職業學習等適應有顯著困難……」(教育部,2024),由此可知與《學生輔導法》提到的「嚴重適應困難及行為偏差」有所重疊(教育部,2014)。此外,鑑定辦法(2024)強調情緒行為問題「除學校外,在家庭、社區、社會或任一情境中顯現適應困難……」——即指跨情境;另提及適應困難「評估後確定一般教育及輔導所提供之介入成效有限,仍有特殊教育需求」,定調特殊教育需求為在普通教育接受單一專業輔導難以改善者。

故學生因情緒行為致使在學校適應困難,需先接受介入性輔導,至處遇性輔導「結合心理治療、社會工作、家庭輔導、職能治療、法律服務、精神醫療等各類專業服務」(教育部,2014),仍難改善到可以適應學校生活時,才可能轉介到特殊教育鑑定。鑑定需蒐集轉介前介入反應 (respond to intervention, RTI) 資料,對轉介前介入有成效的學生即留在三級輔導,反應不理想則可能是具有特殊教育需求,後者是通過鑑定有利的條件,呼應特殊教育法明定特殊教育宗旨「為使身心障礙及資賦優異之國民,均有接受適性及融合教育之權利,充分發展身心潛能,培養健全人格,增進服務社會能力……」(教育部,2023a)。

因此,情緒行為障礙學生需輔導和特教的專業合作,尤其是鑑定工作的資料收集。適應欠佳學生初期可能出現在生活(導師觀察)、行為(獎懲、出缺席、缺課)、情緒(心理評估、活動觀察)或學業(在校成績、作業繳交、補救教學成效)等方面的適應困難(臺北市教育局,2016),從洪麗瑜(2024)提出三層同心圓可知適應欠佳學生包含心理疾患及最嚴重的情緒行為障礙(圖1),從中也能看到特殊教育與輔導的關係;對情緒行為障礙學生而言,是額外增加的資源支持其在學校的適應,而非單一的資源各自切割。



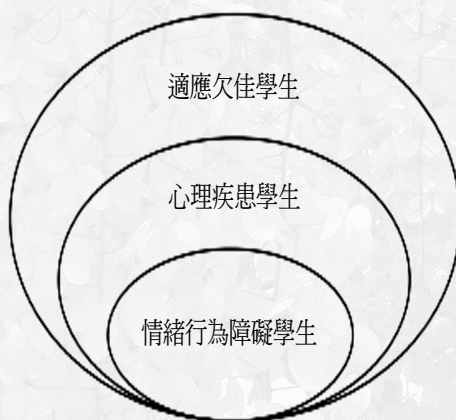


圖1 輔導室（處）服務之適應欠佳學生與情緒行為障礙學生之關係

資料來源：適應欠佳學生包含心理疾患與情緒行為障礙學；心裡疾患學生包含情緒行為障礙生。  
引自「情緒行為障礙」，洪儷瑜，2024，特殊教育導論，頁 441。

## 二、國內輔特合作的內涵與現況

學校的一級預防模式，包含對一般全體學生進行初級預防、針對高風險的學生之二級介入並對需要更多支持的學生進行三級介入，國內 WISER 分別稱發展性、介入性及處遇性輔導（王麗斐等人，2013）。情緒行為障礙學生接受輔導三級預防或特殊教育的多層級介入時，皆需要多種不同專業的合作（洪儷瑜，2024），「各級學校對於身心障礙學生之評量、教學及輔導工作，應以專業團隊合作進行為原則……」（教育部，2024），而專業團隊則包含專任輔導教師在內（教育部，2023b）。「輔特合作」有兩個模式：「適應欠佳學生輔導」——指學生適應欠佳狀況尚無法確認是否有特殊教育需求的階段，以輔導為主，特教為輔；「特殊教育學生輔導」——由特教教師主責、輔導教師支援，共同討論與分析學生問題行為成因，擬定輔導計畫與策略，並由輔導教師提供學生個別輔導（王麗斐，2020）。臺北市因應各級學校背景建立適應欠佳學生的校園團隊合作模式，提供校園輔特合作的架構（臺北市政府教育局，2016）；尤在中學階段，當學生適應欠佳情況仍難改善，轉介特殊教育鑑定通過為情緒行為障礙後，更強調由專、兼任輔導教師提供其所需的心理輔導工作。

當前法規或工作指引明確訂出輔特教師透過專業合作來增進教育能量以滿足學生多元的需求；然而，各專業有自身的理論、語彙與工作文化，輔特教師合作常出現彼此期待與角色分工認知的落差（趙文滔、陳德茂，2017；蔡宛珍，2020）。特教教師可能自認沒接受過諮商訓練，無法處理有關青少年情感、悲傷或人際互動等議題，應由輔導

教師提供諮商，但卻忽略自身專業能從增加正向行為或適應功能的角度，提供學生行為訓練或教導他們學習環境調整。輔導教師可能會認為特教教師比較理解情緒行為障礙學生的特質，但忽略這些學生與輔導對象之重疊，或是未意識到在協助學生及其重要他人因應情感需求等議題的專業與效能是特教教師所缺乏的。「觀點」的歧見在本質上是哲學的，像是個人專業選擇的理由，工作倫理、在工作裡對個人角色與該是什麼樣子的視角、如何執行工作的意見、工作價值的看法等等，這些觀點並非靜止不變，而是隨著時間和經驗而變動（Knackendoffel et al., 2018b）。大多研究指出教師間缺乏跨專業合作的意識或概念（趙文滔、陳德茂，2017；蔡宛珍，2020），即便合作能將普通與特殊教育有效整合的觀點已普遍獲得認同，但多數教師並未習慣向其他專業者諮詢與互助（王麗斐等人，2013）。合作的另一層涵義在於從歧見中尋求共享的共識，異中求同（Knackendoffel et al., 2018a），反之則容易在主導問題上產生歧異。

### 三、現有的法規對普特合作的趨勢

CRPD 第二次國際審查意見指出我國「國家對融合教育的定義呈現混淆，誤認為融合教育只針對身心障礙學生，特別提倡統合而不是融合」，同時並提出建議「將促進融合性教育的責任從特殊教育轉移到普通教育」、「提高普通教育教師、特殊教育教師和行政人員將身心障礙學生納入一般班級的能力，藉由將培訓重點從身心障礙議題轉向通用學習設計、教導具有不同學習需求和特質的學生，以及包括高等教育在內各層級的合理調整」（國家人權委員會，2022）。此等主張均落實在 2023 年修訂的特殊教育法，如第 18 條提出「為提升推動融合教育所需之知能，各級主管機關應加強辦理普通班教師、……學校與幼兒園行政人員及相關人員之培訓及在職進修」，宣示學校任何教職人員面對融合教育責無旁貸，共同維護每個學生適性教育和融合教育的權利。

學生輔導法（2014）亦在第 7 條「學校校長、教師及專業輔導人員，均負學生輔導之責任；高級中等以下學校之專責單位或專責人員遇有……身心障礙……及其他明顯有輔導需求之學生，應主動提供輔導資源；……學校執行學生輔導工作，必要時，得結合學生輔導諮商中心、特殊教育資源中心……」，便清楚指出學校輔導工作應顧及身心障礙學生的需求，普通學校每位教師都有責任，特教教師也不例外。

由上述兩個法的規定而言，輔特合作應該 10 年前雙方就已經有法源依據，但現場實務端卻仍重重困難（趙文滔、陳德茂，2017；蔡宛珍，2020），此乃本研究之主要動機之一。

## 參、研究方法與資料蒐集

本研究欲以紮根理論 (grounded theory) 作為研究取向，透過系統蒐集與分析合作正向經驗案例資料的歷程，使理論從中浮現衍生而來，而非預先構想；因為從資料所建立而來，更能提供洞察、促進理解，並對行動提供有意義的引導 (Strauss & Corbin, 2001)。受限研究時間與人力，本研究雖未能先透過理論抽樣 (Theoretical Sampling) 形成初步理論框架作為招募研究參與者的依據，然研究團隊仍嚴謹地根據研究目的進行立意取樣：初期除對「輔特合作」相關議題的討論與激盪發想，也參考國內此主題文獻，發現尚缺以「輔特合作支持情緒行為障礙學生通過特殊教育鑑定前後歷程」為主題的期刊論文；自當前研究或文獻所浮現的構念擬定訪綱 (表 1)，採現象學角度，聚焦在參與者主觀感受和意義建構上理解其個人經驗本質，亦思考到合作應有不同觀點——輔導教師與特教教師兩方互為主體在看待同一次經驗，才有可能自蒐集到的資料中浮現具有「共識」的概念。

表 1  
訪談大綱架構

重要議題	訪談關鍵
正向合作服務歷程	詮釋正向、合作的啟動、重要事件、轉介機制、背景脈絡。
彼此角色期待與投入	專業角色內涵、協調與合作、鴻溝與重疊、矛盾衝突磨合、資源與支援、方法策略。
困境與挑戰	包含克服與克服不了的科層體制、學校內系統性、教師個人。

### 一、研究參與者

本研究採立意取樣，聚焦在同時具符合「青少年階段情感性疾患診斷」、「從適應欠佳至情緒行為障礙歷程」、「輔特教師合作正向經驗」條件的案例。合作正向經驗係指成功合作經驗，包含合作歷程中彼此專業互補與整合、相互支援與支持、學生適應改善以及與突破周邊系統僵局 (趙文滔, 2015)。確認招募條件後，自當前研究或文獻所浮現的構念擬定訪綱，透過半結構式的深入訪談搜集資料 (各訪談 1.5-2 小時)。2021 年 5 月間自研究者熟識學校特教教師推薦符合條件者，招募 2 組共 4 名研究參與者 (特教教師與輔導教師 2 人一組)，服務年資皆達 5 年以上，曾合作支持情緒行為障礙學生鑑定前後歷程並皆認為符合正向經驗。研究參與者在知情同意後參與訪談，其背景資料如表 2 (研究參與者已經過化名)。因當時仍受 Covid-19 疫情影響，於 2021 年 6 月 10 日至 6 月 12 日間以線上方式進行，每次訪談皆有 2 名研究者參與。

表2  
研究參與者背景及合作服務學校、學生相關資訊

研究參與者	職稱	專業訓練背景 (諮商取向)	年資	主責服務過情緒 行為障礙學生人數 (ADHD 外)	服務教育 階段	合作服務 情緒行為 障礙學生
A1 妤詩	專輔教師	輔導相關科系 (個人中心/ 認知行為)	7	6-10 人	國中	思諭 (憂鬱症)
A2 蕾筠	特教教師	特殊教育學系	9	5 人以內		
B1 薇媛	輔導教師	輔導相關科系 (個人中心)	9	16 人以上	高中	瑾芃 (憂鬱症)
B2 依禾	特教組長	特殊教育學分班	15	5 人以內		

## 二、研究者背景

4 名研究者組成研究團隊皆為現職特教教師或輔導教師，修習第二作者授課的「情緒行為障礙專題」並在課堂指導下進行；2 名受過質性研究訓練成員為主要訪談者。修習過紮根理論研究的第一作者為主要研究者，特教教師資歷16年，大學時期修習教育與心理輔導學系輔系，接受過諮商訓練；實務工作的經驗裡，也曾幾次與輔導教師或特殊教育情緒行為專業支援團隊合作的經驗，陪伴與支持情感性疾患學生渡過高中階段。研究者修習「情緒行為障礙專題」課程的初衷，即有感學校中許多在青春期初發心理疾病的學子，在適應欠佳情況持續惡化的過程中，看見輔特合作與分工上存在許多困境，故更能設身處地「看見」與「同理」研究參與者報導的經驗，以足夠的深度蒐集與分析研究資料。

## 三、資料分析

訪談錄音轉謄為逐字稿，邀請受訪者檢視正確性後，將可辨識之資料進行匿名處理。研究者反覆閱讀逐字稿後逐句分析，按描述性 (descriptive) 與解釋性 (explanation) 的分析原則，整理出兩組研究參與者合作協助情緒行為障礙學生的歷程。對逐字稿內容持續以「詢問問題」與「不斷比較」(Strauss & Corbin, 2001)，進行紮根理論之開放編碼、主軸編碼及選擇編碼三階段。編碼時反覆確認並將能代表這些概念的有意義字句／斷落的意義標註，按資料來源和順序進行編號以利概念的歸納與整合。資料編號有兩碼，第一碼為英文字母+數字，A、B 分別代表兩組，1 代表輔導教師，2 代表特教教師；第二碼代表標註意義字詞／段落在逐字稿中被標註的順序。例如：A2-008，代表A組合作案例的特教教師的訪談，第8個標註的意義資料，「就診的頻率都斷斷續續，主要是因

為家長也很排斥……覺得吃藥的效果反而比他沒吃藥的效果還要糟……變得比較嗜睡、沒精神（精神疾病認識不足）。2021年6月21日至7月4日間進行6次線上會議共同分析資料（每次至少2小時），並自訪談階段起共組Line群組持續對話整理備忘錄，也記載研究者對研究的思考（表3）。

表3

研究備忘錄（摘錄）

---

2021.06.12	浮現的概念是「界線」，界線不是有無的問題，而是鬆開，這是輔特教師合作很重要的前提，有點類似跨專業的角色釋放，彼此有專業但不各自為政；另一個概念，是團隊裡主導的人傾向以「用系統思維」來架構服務內容，成員主動涉入但不預設立場，避免框架可能限制對學生的服務。
------------	--

---

本研究受限時間雖未能使用多元方法蒐集資料，但藉訪談輔特教師從雙向角度報導正向合作的經驗，2名受過質性研究訓練的研究者透過交叉訪談，提高研究資料的可信性。招募符合條件的研究參與者，以訪談前問卷蒐集參與者背景資料，讓有限的訪談時間內能著重在訪綱。在持續分析比較資料的過程中，以無新的概念浮現來確認達到「豐富（rich）」與「厚實（thick）」兩個指標提高可遷移性。在研究中清楚描述研究方法、研究程序以及資料分析流程，讓研究過程更具邏輯與嚴謹性；研究者共同參與資料分析、編碼及撰寫研究結果階段，過程中持續進行同儕審視（peer debriefing），並將討論歷程留下或整理成備忘錄，避免個別研究者主觀詮釋所見，在不斷討論修正至達成共識，藉這些方法提升分析資料的可信賴性。消除研究者對研究的影響不太可能，成員各自帶著過往工作中輔特合作的經驗，無論是訪談與資料分析的過程，無可避免帶著既有觀點的濾鏡與框架，因此除了主訪的2名研究者外，另各有1名研究者作為訪談的觀察者，並適時追問；後續資料分析階段，研究者也持續反思個人觀點如何影響研究，藉以提高研究的可確認性。

## 肆、研究結果與討論

資料分析初期浮現「保持開放」、「謙虛讚賞夥伴」、「能屈能伸」……等14個概念；進一步在屬性與面向的層次上連結概念，浮現「角色知覺」、「協調彼此」、「挑戰困境」等3主軸作為理論的架構。以下將說明兩組輔特教師合作協助兩位學生的歷程，並以「共舞泥淖中」說明輔特合作正向經驗之意象。

## 一、正向合作經驗的歷程

兩個案例中的學生，分別在國中及高中入學後，心理疾患症狀急轉直下，因適應欠佳之狀況轉介至輔導室，其輔導與支持需求非常明確。家庭和其他師長對心理疾病仍存在迷思，無法理解學生病症對適應的影響，專輔／輔導教師此時在校園處於單打獨鬥。經過 1 至 2 個學期不等時間的輔導後，學生適應困難仍未改善，甚至輔導與支持的需求愈加強烈，輔導教師開始考慮學生對特殊教育的需求之可能性逐漸萌生，輔導團隊開始邀請特殊教育教師作為合作與諮詢夥伴，或開始與學生接觸，並在互動過程中初步評估學生的特殊教育需求。在特殊教育鑑定通過前後，團隊成員目標都是在幫助所服務的學生，並未預設立場，協調彼此分工合作，並隨時調整雙方任務，將自身角色釋放 (role release)，不固守在各自專業範疇去引導工作，分享各自專業知識和技能給彼此，也分擔責任 (Turnbull et al., 2011)，協助家庭理解疾病的影響或支持部分家庭無法承擔的功能。輔特雙方教師一邊協助學生持續出現心理症狀的適應議題，一邊幫助學生參加適性的升學管道，定錨未來生涯選擇，即使學生仍受困於精神疾患的症狀與影響，卻能在到校趨於穩定，對輔導教師輔導或支持的需求逐漸減少，並將到校的目標放在生涯轉銜，並重新對於未來教育做準備。

## 二、共舞泥淖中

兩組輔特教師在上述合作經驗歷程看到成功的結果，事實上期間面臨許多的困境，猶如共舞泥淖中 (如圖 2)，無法免除腳下「泥淖的阻力」，包含「周遭偏見」和「專業區隔難題」。然而，這些阻力反而是激發雙方專注於共舞的契機，舞者各有所擅，對彼此「共舞角色知覺」是合作的基礎，即輔特雙方教師對彼此任務合宜的認識與期待，知曉彼此可影響合作能否發揮一加一大於二的成效，時而讓舞伴發揮其所長，必要時二者同步整齊劃一，並適時補足對方所不足，在服務和支持學生上彼此分攤責任 (Turnbull et al., 2011)。舞者須互為主體輪流引導步伐，透過角色釋放踏出自己習慣的角色相互諮詢，「看見彼此」的努力，在不如預期時「調節自己」，同時觀瞻四周做出判斷，「踏實現狀」做出應變，藉以帶出的流暢舞姿好似「協調彼此的浮力」使腳跟踩踏方寸之間不致費力受阻。

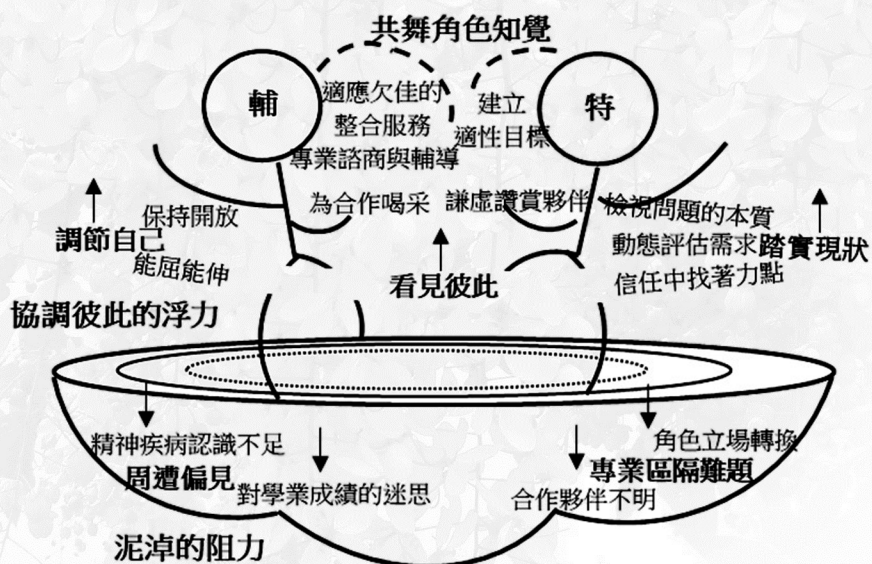


圖2 輔特合作如「共舞泥淖中」示意圖

### (一) 泥淖的阻力

阻力如輔特教師身處系統中無法免除師長及氛圍形塑的「周遭偏見」，對「精神疾病認識不足」使學生病情難穩定，環境裡「對學業成績的迷思」，讓學生因擔憂成績而加重病症，均削減輔特教師合作的努力。導師眼中的思諭「叛逆以及裝病……沒有辦法接受……憂鬱症……」(A1-009)，母親也因藥物使思諭「很沒有精神……也不能去學校上課……擅自停藥」(A2-026)。瑾芃父親對憂鬱症「認識完全不夠」(B1-010)，甚至希望滿足他想當班長，「只是不想要他有自傷或者是拒絕的行為」(B2-010)而忽略他對自己能否勝任的判斷力。思諭無法到校時，導師親送教科書到家不讓他偷懶，「覺得這個小孩身為一個學生，本來……就要唸書」(A1-131)，而當他返校漸增，卻又抱怨他「……要會考了……會影響班上的同學帶壞班上的風氣」(A1-122)。瑾芃則是根深蒂固地「非常在意成績，……考試的時候，情緒狀況都會非常……不穩定……會提出說那他不要來考試啊……又要當班上第一」(B1-004)。教師缺乏彈性的統一期待，反而對許多情緒行為障礙學生造成師生間彼此失望，種下惡性循環的種子 (Kauffman & Landrum, 2018a)。

阻力另一部分來自「專業區隔難題」，對團隊外是「角色立場轉換」可能帶來矛盾或耗能，對內是「合作夥伴不明」，無法確定會否有團隊，或是團隊內的成員理念的差異。輔導教師面對不同立場的同事需調整心態，面對學生則有約束和諮商需尊重學生之雙重身分衝突。思諭的專輔教師很多時候不得不面對同事，「試圖……用他們的語言讓

他們理解，這些小孩可能怎麼了，但我……講這些東西對他們來說，還是……太溺愛孩子了。」(A1-136)；輔特雙方教師對思諭受病症影響而有所不能的理解是一致的，這個對比是相較於導師和母親的負面觀點與消極作為，認為思諭不應例外，學生「都這樣子啊……都懶散阿不想努力」(A2-083)，「到後期就有點不太想管他的事情」(A2-086)。瑾芃的輔導教師提到那時「同時是他的心理諮商師，……角色……我覺得是很困擾的……沒辦法跟他訂這麼硬的東西，因為我還是得跟他諮商輔導晤談……」(B1-111)。

另外，合作夥伴有無，夥伴理念能否契合，合作關係的建立似乎要看對方的接受程度。專輔教師提到思諭初期幾乎沒來上學，和他「就是一個有點像在拔河的過程」(A1-47)，不確定有沒有「其他人進來跟你一起 share 這個協助他的壓力……」(A1-48)。瑾芃的輔導教師也曾在蒐集鑑定資料過程中得麻煩某些特教教師協助進行評量，他們也會認為這是「輔導教師的事啊，覺得他現在就不是特教生……」(B1-104)；合作的特教組長雖不同立場但有相似的看法，因為各班輔導的主責教師不同，每次合作的輔導教師不一定是同一位，但仍希望「遇到這種佛心的輔導教師啊！特殊學生因為情緒困擾……不是障礙特質引起的困難……」(B2-107)也可以合作，而不僅是這種輔導教師把個案推過來的感覺。輔特雙方教師是否能為合作夥伴，可能也受過去遭拒絕經驗或對普、特截然二分的意識形態影響而不易形成團隊的感覺。

## (二) 共舞角色知覺

無論是哪一方，輔特教師在支持學生適應挑戰時均會感到前述阻力及壓力的負荷，體會到需要合作夥伴，除校外資源外，此時另一方專業能否合作，端看雙方過往一起工作時所建立的關係，對彼此專業及任務有共同理解尤其重要，如此才能避免錯誤期待。輔導教師具「專業諮商與輔導」知能，提供系統中其他夥伴輔導諮詢。思諭的專輔教師清楚工作內容有別於特教教師，比較在生活和情感困擾的議題，像是「網路上最近遇到了一個喜歡的對象……」(A1-070)；特教教師提到輔導教師對「輔導的架構比較嚴謹……訂一些目標，……輔導紀錄……比較有條理性……」(A2-114)。瑾芃的輔導教師也會提供特教教師輔導上的「資源或媒材或……討論孩子這些狀況……從哪邊去跟他談……」(B1-167)；合作的特教組長則認為輔導教師「有比較專業的諮商系統的教育……(提供)孩子需要的……諮商服務。」(B2-106)。輔導教師也能主導「適應欠佳學生的整合服務」，連結與整合學校、家庭與社政相關資源。剛開始思諭轉介輔導室，專輔教師認為接案的自己便是「一個比較主要的(個管)」(B1-138)，合作的特教教師也提到專輔教師會跟「導師聯繫的更密切，還有……家庭……會更全面性……主要就是傾聽……一直是在處理……」(A2-064)。協助瑾芃的特教組長也認為輔導教師「……能夠給予比較專業的諮商的支持」(B2-106)。



特教教師善於聚焦當下，協助學生調整不合理期待與現實間落差的認知，藉由「建立適性目標」來增加學生正向的學校經驗。思諭升上國九後，特教教師在現實與理想考量間協助「跟家長談很多關於……未來……的志願，對他來說才是最適合……」（A1-100）。瑾芃的輔導教師曾見特教教師協助設定目標與執行過程，認為「特教教師有他的專業在……行為改變技術或行為規範……」（B1-128）；合作的特教組長也提到在協助僅芃時，需要壓力和誘因併進，「他可能會有請假……作業他卡住，……交不出去……，或是跟同學溝通有問題……我們就會……提供他一些方法，讓他可以……解決……」（B2-52）。在對彼此專業與任務共同理解的前提下，輔特教師間的專業合作才可能透過「角色釋放」成為對方的求詢者與諮詢者，這與單純「合作」的不同之處，在於讓彼此的差異性互利、互補，跨越妥協（即暗示放棄或認同）和分工合作（有淡化彼此互動而從眾之意），進而達成「共識行動」（Knackendoffel et al., 2018a）。

### （三）協調彼此的浮力

輔特教師合作為讓彼此的投入相互加乘，需要「調節自己」心態，才能「看見彼此」付出，並冷靜地「踏實現狀」，因應現實不斷出現的挑戰。「調節自己」包含兩方面，其一是向對方「保持開放」，面對職務交界或任務重疊的模糊空間時，能敞開心房相互諮詢。思諭的專輔教師提到原本只有自己，「沒有所謂的合作的問題……輔導老師……跟這個孩子談話，關於他心理需求……蓄筠進來之後……又能做到的是家長……班導部分」（A-108），許多工作可以銜接起來「有重疊沒有錯……」（A-109）；特教教師認為合作上「不會有預想的……狀態……我們……不會……我一定要做什麼……就是要經過大家討論……」（A2-107）。瑾芃的輔導教師提到雙方合作上，「做什麼事情或是互相討論一下……沒有一定說誰負責……」（B1-139），而無論原本個管是誰，當學生需要「輔導晤談……給輔導教師做……不一定有這個需要，……當然是說看那個特教教師，……需要我這邊協助的……那我就會覺得我可以協助……」（B1-170）。可見在合作的過程中保持開放性，彼此的角色不會始終固定，透過不斷對話才能協調彼此的任務，藉此不斷調整自身角色與重構合作的目標，浮現共識，也才能知道該如何分配彼此與調配自己的時間（蔡宛珍，2020）。

另外，2組輔特教師對系統內的不如預期「能屈能伸」，隨情勢調整做事的方法；看似變色龍身段柔軟適應環境，實則堅定專業立場，適時調整策略往目標前進。思諭的專輔教師認為其專業角色的本質「跟學校……有很大……的矛盾……年資越久……越知道他們已經是這樣了，所以……你還是繼續做你的事情，但是不要跟他們爭執……」（A1-142），面對導師也能自在「假裝……同理他（班導）……然後把他的話放下……

繼續跟隨……目標前進……」(A1-141)；特教教師也認為每個人「背景不一樣吧，或是他自己的修養也不一樣」(A2-071)，這些都影響著教師如何「理解這位學生的狀態……」(A2-071)。輔導教師記得幾次瑾芃爆走哭鬧，導師先找教官來幫忙，但看見他在面前自傷，最後還是叫輔導室幫忙，「都會讓我們覺得，他們……不知道他們能踩多硬或怎麼樣」(B1-27)，最後還是自己跟導師處理為多；瑾芃決定要參加特殊選才管道時，周遭大人則潑他冷水說「你連出席都不行……連很多事情可能都不行……未來會不會……很受傷，然後又退回去」(B2-058)，只有特教組長和輔導室支持瑾芃的決定。

「看見彼此」才不覺孤單，其一是對自己的貢獻保持「謙虛」，「讚賞夥伴」的付出與專業。思諭的特教教師課務多，卻「願意……多花一節課然後來跟這個小孩在談談話」(A1-069)；合作的特教教師認為自己「沒有辦法像輔導教師顧得這麼全面……只是局部的在協助他……升學……申請……專業團隊……一些特教資源……貢獻……小小心力……」(A2-065)。瑾芃的輔導教師看見「有的特教教師也非常有經驗……聯絡家長……也不會是什麼困難的事情」(B1-139)，銜接個案很順手，而「……在課業上……看得真的比我們準」(B1-157)；合作的特教組長讚賞「有的輔導教師是願意在……(學生)很高張的情緒下先接著、然後先幫助我」(B2-123)。另外，無論學生的進展如何，輔特教師都能「為合作喝采」，喝采並非慶賀成功，更是肯定合作的價值。思諭的專輔教師回憶「很開心可以救(回思諭)……家長也這樣覺得……」(A1-099)。瑾芃的輔導教師認為輔導很難看到成效，學生「順利……進到下一個人生階段……好像還算是可以接受的」(B1-179)，並提到特教教師「可以給出來的幫助是我們需要……合作關係是都很不錯……對學生有幫上忙」(B1-174)；特教組長也提到瑾芃轉變的不容易，從排斥到「依賴特教組……很『積極』的提供很多的幫助……溝通重心願意是轉到特教組」(B2-047)，也肯定輔特教師正向合作經驗會讓「下一次(合作)的阻礙可以少一點……」(B2-127)。

「踏實現狀」指的是在面對輔特合作的關鍵角色——家長，教師須「從信任中找著力點」，對學生「動態評估需求」並時時「檢視問題的本質」，有助於在每個當下做出更好的因應。「從信任中找著力點」是承認家庭系統對家長的影響，尤其當預期到孩子將被學校貼上負面標籤時，可能招致家長消極行動。思諭的專輔教師談到家訪那段時間，家長一開始很擔心「學校會打電話給他們說這個小孩今天有沒有要來……家長應該好好管……後來我們的家訪都不是在做這件事……家長有比較放鬆」(A1-091)；特教教師認為有時家長提供資訊比較隱晦，先建立關係讓家長感受「真的是在關心這個學生……了解這個學生狀況……會比較多少講一點」(A2-127)學生的真實狀況。輔導教師察覺謹

芃的父親忙於工作，陪診的新住民母親「就醫過程……根本不知道醫生在講什麼」(B1-011)，為補足家庭功能的缺口，一方面也想「聽聽看醫生怎麼給她評估」(B1-012)而多次陪謹芃回診，家長看見學校對孩子的支持，後來對學校建議的鑑定申請也很快便同意；特教組長認為「有些事真的可以調整的……(與)家長的關係一開始是僵的，但是後來他可以理解你在做什麼……理解你是為他好……也看到孩子的進步」(B2-141)，信任關係便開始會有進展。研究參與者知道親師信任關係的建立可能存在挑戰，但隨時間推進，教師付出與希望孩子更好的教育信念，會逐步拆解隔閡，使親師訊息交流更趨完整，如此才建立起信任關係，間接提升輔特教師合作品質。

情緒障礙學生的狀態常非靜止不變，「動態評估需求」才能調整現階段更適合的目標與策略，搭起陪伴學生步步前進的鷹架。專輔教師提到思諭狀況最不好時，「調整我們的期待……目前就他就是會沒有辦法回來學校……」(A1-116)，合作的特教教師也自認「不會去設想太多……面對那些困難或是挑戰，因為我覺得學生狀態就是很動態的……擔心的太多你反而會被綁手綁腳」(A2-102)。協助瑾芃的輔導教師每每在面對憂鬱或焦慮的學生時，會自問「有沒有特教資源對他差別有這麼大嗎？」(B1-101)，直到學生「開始出現在學校適應……到校狀況跟服藥和疾病的狀況……學習狀況(持續)被影響」(B1-102)輔特教師才會思考特殊教育鑑定。合作的特教組長談到交接瑾芃初期，特教教師採取的策略會「不停的會去退進、退進……去討論他就是慢慢的退，我們就是慢慢進」(B2-75)，學生碰的議題每每不同，必須視每一個學生「當下能夠幫助的程度到哪裡……」(B2-127)。

同樣方法不可能適用每個學生，而目前有效的方法也不一定會持續有用。參與者不墨守成規或僅複製經驗，避免只處理問題的表面，而以當前學生議題為核心「檢視問題的本質」，思考可行策略或探究問題根源。專輔教師偶然聽思諭導師談到對自己家族小孩憂鬱症休學的批評，理解導師認為「沒有憂鬱症這種東西……」(A1-127)已是「既定的價值觀」(A1-128)，不再期待導師改變；特教教師必定會去了解學生「家庭背景……待人處事方式模式……知道說為什麼他會有這樣的行為……沒有辦法了解……脈絡的話……很難……知道……問題的核心……可能只是看表面」(A2-125)；協助瑾芃的輔導教師提到當他清楚「孩子還停留在……需要(輔導)幫忙……應該去就醫」(B1-172)，便不會這麼快朝向鑑定去談；特教組長則談到那時碰到困難，不是放棄不做，而是停下來「去評估說，我可以做到什麼程度，然後不會因為做不到的事情而讓自己去陷到那個情緒裡……」(B2-141)，畢竟當前看起來棘手的問題，可能無法立竿見影，其背後可能有未被發掘的系統性問題待解決。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### (一) 正向合作經驗包含一段歷程與關鍵成分

感受到周遭重要成人正視精神疾病的困擾、穩定接受醫療評估、升學方向定錨，以及學業壓力減輕，是本研究 2 名中學生穩定就學的關鍵因素。輔特教師正向合作經驗並非一開始就如此理想、完美的，期間需要一段磨合的歷程才能實踐。兩人共舞要和諧，舞者需適切地熟悉舞伴，在輔特教師合作的場景裡，關鍵在雙方的開放，輔導教師的專業在諮商輔導及適應欠佳學生的整合服務，特教教師善於引導學生評估當下建立適性目標，如此才可能減少對彼此的錯誤期待。

共舞者為使彼此的投入相互加乘，會傾向儘可能多做些努力，成為協調彼此的助力以減少現存的阻力，一如本研究看見輔特教師促進正向合作經驗的關鍵成分。輔特教師可時常提醒自身保持開放及能屈能伸，以調節自己在合作歷程中遇見瓶頸時的心態；在合作關係上保持謙虛，藉著讚賞夥伴與為合作的歷程喝采，看見彼此付出，亦能感受自身努力被看見；在面對複雜又充滿挑戰的局勢裡，耐住性子踏實現狀，肯認家長為關鍵角色，從逐次互動所建立的信任感找到親師合作的著力點，相信學生病程與適應進展會隨時間變化，持續動態評估需求，並在停滯或新挑戰浮現時檢視問題的本質。輔特教師在彼此溝通與協調有助於產生共識行動，雙方持續下來便能成為默契絕佳的舞伴，即使共舞泥淖也不致於困在其中。

#### (二) 「共舞泥淖中」卻也因此激發合作意識

現階段的輔特教師合作就如「共舞泥淖中」，阻力一方面來自系統中無法免除成人及氛圍所形塑的周遭偏見，包含對精神疾病的認識不足以及學業至上的迷思。另一部分則是輔特教師專業區隔的難題，面對學生或團隊外的同事等校內不同角色，常要調整立場與調節其間矛盾與耗能的感覺；團隊內合作的夥伴的理念契合度常難盡如人意。然而，本研究發現這些不利因素反而助長輔特合作建立團隊意識，當覺察到學生需求的複雜已超過單一專業資源所能因應，願開放尋求校內其他專業共同關注學生的需求，或在自身專業認知強調認同系統合作（蔡宛珍，2020），更能引發雙方合作的契機。輔特教師每次合作的經驗正向與否，並非全有或全無，彼此理念在交流過程中交互影響，藉互信和尊重，確保雙方採取具共識之策略的行動，從而能逐漸消弭輔特教師合作過程的阻力和不愉快。

### (三)「角色釋放」啟動「建立合作伙伴」的機會

輔特教師可能因不同專業背景，而對合作的理解有所差異，導致在溝通及合作意願和期待不一致。學生從剛開始適應欠佳，進而到通過特殊教育鑑定為情緒行為障礙，其學習與生活適應困難和歷程相當複雜，主責個案管理的輔導教師在接案初期如能有專業敏感度或輔導合作的經驗，適度的「角色釋放」便是一種跨專業合作的行動，輔特教師除清楚彼此專業角色，也要協調彼此來合作，接納彼此的專業立場與策略，進而在個案輔導能有更多角度面向之切入，提供更全面的服務，而非僅停留在「分工」後，各司其職的表面合作。特教教師若能盡早在初期（次級介入輔導）加入個案諮詢，形塑輔特合作默契，協助輔導教師評估學生是否需要特殊教育的資源，適時扮演相互支援的角色，一來能透過跨專業夥伴合作諮詢，雙方對所有學生的適應困難都能有不同面向的理解；再者擴大輔導教師解決學生問題的思維，透過合作諮詢除增加支持資源外，也有助於特教學生鑑定工作之進行，甚至更益於學生在鑑定後，轉換對新個案管理者但仍能持續接受心理輔導資源，以增加學生在校適應所需之整合多專業資源。

## 二、建議

### (一) 實務上的建議

#### 1. 輔特合作的重要信念

本研究闡明輔特教師合作歷程，應獲得一加一大於二的力量，而非服務窗口的推諉或轉移。輔特合作的重要信念包含對彼此角色有一致認知，讚賞夥伴對合作的貢獻、覺察互相理解與合作的必要性。而促成理解彼此的關鍵更在於保持開放、承認角色的重疊地帶、持續溝通在異中求同。如此，輔特教師才能成為互相協調合作的夥伴——即建立互為一體的概念。

#### 2. 重視輔特合作內涵的訓練

師資培育的相關系所與主管機關應思考如何讓本研究發現與實際案例被看見，納入職前教育課程與在職訓練規劃裡，強化輔特教師對彼此專業與任務之區分與重疊、協調合作（collaboration）內涵的認知，以及發展支持輔特教師合作指引，藉以解決現場學校實務的困境。有鑒於輔特教師是系統內長時間需要合作的夥伴，尤其在合作協助心理疾患學生上，故臺北市和特殊教育鑑定辦法也建議合作的契機和模式。輔特教師國中小階段同在輔導室相處時間甚長，高中階段特教教師多歸屬教務處互動機會較少，無論哪一個教育階段，都需要紮根於實務經驗，建立起更明確的合作模式。如果在職前培育就能納入國內成功的案例，將能減少輔特教師未來合作的阻力和磨合期。

### 3. 提倡「我們的學生」之語彙推動融合教育的

在第一作者特教教師的工作經驗裡，常聽見校園內的教師用「你們的」來區分特殊教育學生，頗有區隔歧視之感；我國 CRPD 的國際審查委員也提出類似的現象，並指出我國沒有推動融合教育的誠意；本研究聽到輔導教師在需要特教教師合作支援時，說出「一般生是你們的學生」，更是諷刺。融合教育強調關注所有特殊需求者，不限於身心障礙，故學校裡所有教職員都有責任參與融合教育。語言反映出自身內在的思考，在校園內推動每個學生都是「我們的學生」(Knackendoffel et al., 2018b) 的語彙來建立新的學校文化，將可以落實真正的融合教育。

#### (二) 研究限制與未來研究建議

當前國內關注輔特合作成功的歷程研究不多，本研究以紮根理論分析，探究輔特正向合作經驗中的關鍵成分，然因受限時間僅包含兩組合作案例，且僅有單次深度訪談，缺少相關文件資料交互檢證，研究結果仍應謹慎看待，且有待進一步的複製研究。研究參與者與其共同支持的學生皆為女性，本研究的發現，是否存在性別差異亦未可知。另外，本研究案例僅限於輔特教師在特殊教育鑑定前後階段的合作，這雖是輔特教師合作任務之一，但卻也是輔特教師合作在學校的尋常業務。未來研究可以針對不同的合作任務探究，將有助持續建立輔特合作正向經驗的構念。

## 參考文獻

- 王麗斐、李旻陽、羅明華 (2013) : WISER 生態系統合作觀的雙師合作策略。 **輔導季刊** , 49 ( 3 ) , 2-12 。 <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=19966822-201309-201312170030-201312170030-2-12> 。
- 王麗斐 (2020) 。 **國民中學學校輔導工作參考手冊 (第二版)** 。教育部。
- 洪儷瑜 (2014) 。情緒行為障礙鑑定基準說明手冊。在張正芬 (主編) , **身心障礙暨資賦優異鑑定辦法說明手冊 (8-1~15 頁)** 。教育部。
- 洪儷瑜 (2024) 。情緒行為障礙。在吳武典、林幸台、杜正治、胡心慈、潘裕豐、林淑莉、杞昭安、張蓓莉、劉惠美、余永吉、洪儷瑜、王曉嵐、陳心怡、張千惠、邱紹春、張正芬、程國選、郭靜姿、于曉平 (著) , **特殊教育導論 (435-466 頁)** 。心理。
- 袁銀娟、洪儷瑜、王宣惠 (2017) 。臺灣情緒行為障礙盛行率與各縣市間差異的縱貫比較研究。 **中華民國特殊教育學會年刊** , 106 , 261-284 。 <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=a0000110-201711-201805300008-201805300008-261-284> 。
- 國家人權委員會 (2022) 。 **國際審查委員會 (IRC) 2022 年 8 月 6 日就中華民國 (臺灣) 施行身心障礙者權利公約 (CRPD) 第二次國家報告結論性意見** 。 <https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=downloadFile&type=file&id=3812&code=404B46424A464C434C4E4A46484D4843> 。
- 教育部 (2014) 。 **學生輔導法** 。中華民國103年11月12日總統華總一義字第10300168991號令。 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001380> 。
- 教育部 (2023) 。 **112 年度特殊教育統計年報** 。教育部。 <https://www.set.edu.tw/actclass/files/default.asp> 。
- 教育部 (2023a) 。 **特殊教育法** 。中華民國 112 年 6 月 21 日總統華總一義字第 11200052781 號令。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080027> 。
- 教育部 (2023b) 。 **特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法** 。中華民國112年12月8日教育部臺教學 (四) 字第 1122806301A 號令。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080084> 。
- 教育部 (2024) 。 **特殊教育學生及幼兒鑑定辦法** 。教育部臺教學 (四) 字第 1132801926A 號令。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080065> 。
- 臺北市政府教育局 (2016) 。 **臺北市國民中學適應欠佳學生校園團隊合作模式手冊** 。 [https://www.terc.tp.edu.tw/uploadfiles/annex/20210915161918\\_1](https://www.terc.tp.edu.tw/uploadfiles/annex/20210915161918_1) 。

- 趙文滔 (2015)。中小學輔導教師跨系統合作之成功經驗探究。《家庭教育與諮商學刊》，**19**，1-31。https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=19924461-201512-201602170016-201602170016-1-31。
- 趙文滔、陳德茂 (2017)。中小學輔導教師在跨專業系統合作中的挑戰：可能遭遇的困境、阻礙合作的因素以及如何克服。《應用心理研究》，**67**，119-179。https://doi.org/10.3966/156092512017120067005。
- 蔡宛珍 (2020)。國小專任輔導教師與特教教師跨專業合作經驗探究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，。https://hdl.handle.net/11296/693553。
- Knackendoffel, A., Dettmer, P., & Thurston L. P. (2018a). Working together in collaboration, consultation, and teams. *Collaborating, Consulting, and Working in Teams For Students with Special Needs(8th ed.)*(p.1-30). Pearson.
- Knackendoffel, A., Dettmer, P., & Thurston L. P. (2018b). Working together with differing perspectives and preference(pp.31-69). *Collaborating, Consulting, and Working in Teams For Students with Special Needs (8th ed.)* (pp.31-66 ). Pearson.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T, J. (2018a). Possible causes: School. *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (pp. 128-148). Pearson.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T, J. (2018b). Types of Disordered Behavior : Attention and Activity Disorders. *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (pp. 151-170). Pearson.
- Mash, E. J. & Wolfe, D. A.(2019). Anxiety and Obsessive-Compulsive Disorders. *Abnormal Child Psychology(7th ed.)* (pp.356-401). Cengage.
- Strauss. A. & Corbin J. (2001)。《紮根理論研究方法》(吳芝儀、廖梅花譯)。濤石。(原著出版於1998年)。
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2011). Families as partners in communication and collaboration. *Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships and Trust (6th ed.)* (pp.159- 182). Pearson.



# 一所國中融合教育合理調整的實踐<sup>1</sup>

陳怡君\* 教師

○○縣○○國民中學

## 摘要

《身心障礙者權利公約》及《特殊教育法》都規定身心障礙學生應在融合的環境下接受教育，在融合教育脈絡之下，「合理調整」概念該如何應用及實踐，仍有待討論。本研究採用個案研究法，並以質性研究方法蒐集資料，探究「合理調整」之流程及其運作上之困難。研究發現，在「合理調整」支持下，特殊生可以獲得更多平等參與的機會與能力。而「合理調整」的運作流程可以分為提出需求、考量需求、形成共識、執行調整及評估修正等步驟，在判斷「合理調整」時應考量其目的性、關聯性及比例性，在執行時應尊重當事人感受。最後，研究者建議學校單位應建立「合理調整」的內部運作流程，以有效地取得共識，而教育主管單位應穩定補助合理調整之經費，並減化經費申請之文書量，方能有效因應合理調整。

**關鍵詞：**身心障礙者權利公約、融合教育、合理調整

\*本篇論文通訊作者：陳怡君，通訊方式：d10401002@go.utapei.edu.tw。

<sup>1</sup> 本論文係陳怡君提臺北市立大學教育學系之博士論文的部分內容，在但昭偉、洪麗瑜、莊勝義、湯梅英、蔡昆瀛指導下完成。

# The Practices of the Inclusive Education in Taiwan - Reasonable Accommodation in a Junior High School as An Example

Yi-Chun Chen\* Teacher

○○ Junior High School

## Abstract

Both the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) and the Special Education Act stipulate that students with disabilities should receive education in an inclusive environment. The application and practice of “reasonable accommodation” within inclusive education systems needs further discussion. Through a case study approach, the study explored the operational process of “reasonable accommodation” and its challenges of implementation. The study found that “reasonable accommodation” facilitates the implementation of inclusive education effectively. The process follows five key stages: requesting, consideration, consensus formation, implementation, and evaluation revision. When assessing “reasonable accommodation”, its purpose, relevance, and proportionality should be considered. Finally, the researcher suggests that the school unit should establish internal procedures for reaching consensus on “reasonable accommodation”, and the education authorities should provide consistent funding support for “reasonable accommodation”.

**keywords:** CRPD, inclusive education, reasonable accommodation

---

\*Corresponding author: Yi-Chun Chen, E-mail: d10401002@go.utapei.edu.tw

## 壹、前言

聯合國《身心障礙者權利公約》(The Convention on the Right of Persons with Disabilities, 以下簡稱 CRPD) 規範應讓身心障礙者在融合的環境下接受教育, 且必須提供「合理調整」(CRPD, 2006)。而我國《特殊教育法》也於 2023 年修法, 除了重申身心障礙學生(以下以特殊生稱之)的受教育權保障之外, 更主張相關設施亦應符合通用設計、合理對待及可及化的精神, 以符合國際及社會環境的融合理念(特殊教育法, 2023)。法律規範所要傳遞的精神為: 教育活動都應將身心障礙者的學習需求考量在內, 並以融合教育(inclusive education)做為保障身心障礙者受教育權的一種教育型式。

在融合教育的思潮下, 精緻化及需求導向的課程規劃為所有學校須持續努力的方向(蔡昆瀛, 2000)。也就是說, 在理想的狀態下, 無論是一般生及特殊生, 每一個學生都應當能夠在學校環境中獲得良好的學習效果, 教師應依據學生的不同特質, 為他們提供不同的教材、環境、教學方法及評量調整。

綜合上述說明可知, 能夠彈性地因應學生的特殊需求, 並幫助每個學生都能夠擁有獲得成功的學習機會, 將會是所有教師被期待應具備的教育專業能力之一。

然而, 教師在教學過程中如何因應特殊生的不同特質而提供調整, 以及在調整過程遭遇哪些困難, 都將影響融合教育的成效。據此, 研究者欲了解在融合教育思潮下, 普師及特師提供何種調整以適應特殊生學習, 以及未能提供合理調整的困難原因為何。

## 貳、文獻探討

### 一、融合教育

融合教育自 1990 年代後成為特殊教育發展的重要核心理念, 而 CRPD (2006) 更將融合教育做為保障特殊生之受教育權, 讓他們享有教育機會均等的一項重要的途徑。

對於身心障礙者的教育方式從「隔離」轉為「融合」, 代表社會上對於身心障礙者的態度不再只是聚焦於他們的障礙, 而是開始思考那些由社會所建構出來的標準, 才是限制身心障礙者無法進入社會的原因(Oliver, 1990)。

洪麗瑜(2001)指出, 融合教育的主張有兩種, 一是強調特殊生跟一般生在一起, 如國內的融合教育實驗班, 另一種則是主張普通教育環境應該具有接納特殊生的能量; 而吳啟誠(2013)也強調, 融合教育並非是調整特殊生而讓他們適應教學現場的技術, 而是考量如何讓教學環境轉化成全體學生都可以適應的教育系統。

加拿大的學者 Sokal 及 Katz (2015) 曾指出，融合除了是讓所有兒童在與年齡相符的同儕，可以處於共同環境中接受教育的概念之外，融合的哲學還涉及在這些共同環境中的學業和社交過程。此論點與國內傅秀媚教授 (2001) 的看法相同，傅教授也認為，身心障礙者的融合教育目標，可以分成物理環境上融合、學業上融合及社交上融合等三面向，教師們可根據不同的融合目標設計教學活動，以幫助特殊生融合。

綜上所述可以得知，融合教育期以更融合的方式將學生安置於普通教育環境中，並且藉由特殊教育與普通教育的合作，以共同計畫、協同合作的教學方式來傳遞教育服務，以期學生有更好的教育環境 (蔡昆瀛, 2000; 曹祐榮、洪儷瑜, 2020; Hossain, 2012)。換言之，融合教育所要檢視的是教育環境整體的問題，而非身心障礙學生個別的問題。

## 二、合理調整

關於「合理調整」針對受教育權部分之研究主題中，有從「合理調整」一般性概念如何適用於教育領域者 (de Beco, 2014; Quinlivan, 2015)，也有介紹在教育階段如何應用「合理調整」之實證研究者 (Barnar-Brak et al., 2010; Blasey et al., 2023; Bunbury, 2020; Newman & Madaus, 2015)。研究者發現，在上述實證研究中，其研究對象大部分都屬於高中／中學後階段或大學階段，幾乎沒有發現以國民基本教育階段為範疇之文章。

是故，「合理調整」屬於新興的概念及議題，在國內外的研究仍有待補足，且「合理調整」概念應如何運用於教育領域之中，更有待進一步的探究及討論。基於以上原因，本研究希望探討「合理調整」概念於融合教育理念下之適用情形。

CRPD 針對合理調整雖然已給出相對明確的規定，但是在實務上如何應用合理調整仍有待釐清，以下針對合理調整的立法意旨及內涵做進一步的說明。

### (一) 合理調整之設計 (立法意旨)

在臺灣，「合理調整」一詞乃於 2019 年首次出現在 12 年國民基本教育《特殊教育課程實施規範》(以下簡稱《特教規範》)，並在 2023 年的《特殊教育法》條文修訂時，將此概念入法。

上述法規納入「合理調整」的概念，主要是因應國際公約 CRPD 的人權思潮，希望能夠讓身心障礙者能在平等基礎上享有或行使權利。《CRPD 教材手冊》(中華民國身心障礙聯盟, 2019: 4-5) 就曾進一步說明合理調整乃追求實質平等，並且以「參與」為重要考量，各種規定及作法應該預留調整的空間，以給予個體差異空間。

回溯 CRPD 規定「合理調整」的立法意旨，可以發現 CRPD 除了希望社會大眾能夠為身心障礙者提供必要的調整之外，也進一步闡明「如果未給予合理調整就是一種歧視」(CRPD, 2006)。

CRPD 將「未合理調整」等同於「歧視」的規定，賦予「合理調整」在法律上的強制力，除了要求國家要有「提供合理調整」的積極作為之外，也禁止國家「未合理調整」的消極不作為，如此一來，可以確保身心障礙者的受教育權更能夠獲得保障。

簡言之，如同劉瓊芬（2024）所指出的，「合理調整」可說是藉由調整環境，讓身心障礙學生融入的一項合理卻又不造成環境負擔的作為。為了解如何具體實施合理調整，以下進一步說明合理調整的內涵。

## （二）合理調整的內涵

從 CRPD 對於「合理調整」的定義可以得知，<sup>2</sup>合理調整乃是「基於身心障礙者的『具體需求』，在『不造成過度及不當負擔』的情形下，進行『必要及適當的修改及調整』」。由法律文字來分析，合理調整的內涵可分為目的性、關聯性及比例性三個部分來探討：

### 1. 目的性

調整措施是否符合「目的性」，首先應先關注的應該是特殊生的「具體需求」為何？由於融合教育乃是讓特殊生參與學區內適齡的普通課程，並在支援下進行學習及參與校園生活，因此，合理調整的目的是消除特殊生在參與學習及校園生活時所面臨到的限制，讓他們可以和其他同儕一起融合在社會之中。是故，所謂「具體需要」，指的是身心障礙者在接受融合教育時所面臨到的各種融合需求。

從前文所提及的三個融合面向（物理環境、學業、社交）來考量特殊生的融合，便能產生可相對應的合理調整做法。例如，為了滿足身心障礙者在「物理環境上的融合」的需求時，合理調整的措施可能是提供物理空間的無障礙／可及性（邱大昕，2017）；而為了讓所有學生都能充分參與課堂的學業體驗，教師可以提供教材或評量上的合理調整，幫助特殊生學習，以達成「學業上的融合」。由於在學習過程中，特殊生與同儕的共同學習經歷，往往也與「社交上的融合」互有關連，因此教師可以一併考量，在教學設計上也更能夠兼顧所有學生參與活動的機會。

此外，在考量合理調整的調整措施是否符合目的性時，應避免調整措施對於原有的目的性造成根本的改變。邱大昕（2017）指出，如果某項調整會造成干擾，或是改變原來企業經營的本質，也算是「過度負擔」，比如說 1 名弱視員工要求一家氣氛羅曼蒂克的餐廳加強燈光，這種調整乃是從根本性改變餐廳的本質和氣氛，就不能算是一種「合理調整」。

<sup>2</sup> CRPD 第 2 條：「合理調整，乃指根據具體需要，於不造成過度或不當負擔之情況下，進行必要及適當之修改與調整，以確保身心障礙者在與其他人士平等基礎上享有或行使所有人權及基本自由」（CRPD 中文版，2008）。

最後必須特別注意的是，法律所規定的合理調整，其基本前提是制度必須提供程序或物理空間上的調整，但並不是因此而降低標準或在過程中創建特殊程序（Heyward, 1992）。Prater（2018）也提醒，針對教學或評量所做的「調整」，並不是為了改變教學或評量的本質，而是為了減少障礙所帶來的影響。也就是說，「融合」是目的，「調整」只是手段。

因此，以教育場域為例，無論是硬體設施、政策規定或是既定流程的合理調整，都必須有助於身心障礙者享有高品質的受教育權，而非給予特權，只為了調整而任意降低標準。

## 2. 關聯性

孫迺翊（2017：329）指出，應檢視調整措施是否與其目的具有關聯性。研究者認為，所謂「關聯性」代表的是，調整措施除了必須與權利本身的目的必須具相關性之外，調整的措施與造成實質不利的障礙事實應存在因果關係。也就是說，即便調整措施並不會對義務方造成負擔，但調整措施與目的並沒有相關性或因果關係，這樣的調整措施可能就不是必要且適當的調整。

此外，雖然合理調整應考量與障礙事實的關聯性，但是 Thurlow 等人（2003）的研究也提醒我們，調整的選擇原則不能完全只依賴學生的障礙來決定，應優先考量學生的自尊，或是以學生覺得舒適的方式進行調整的方式和內容。

## 3. 比例性

CRPD 第 24 條規定：「任何所需的調整都不應對於責任承擔者造成『不成比例或不適當的負擔』」，也就是合理調整應該要符合「比例性」。

雖然不同義務方所能承擔的具體範圍並不相同，但是調整措施是否造成過度負擔，仍然可以歸納出某些共通的原則。國外學者指出，可以從調整措施所要花費的金錢成本、時間成本、人力成本及調整期間所造成的影響來評斷調整措施是否符合「比例性」（Conte, 2022）。

而 Cooper（1991: 1448）也指出，其實高達 51% 的「調整」並不會對義務方增加任何開銷，但卻能大幅促進對身心障礙者的包容性。

## 三、「合理調整」與「融合教育」的關係

由於「融合教育」的理念已行之有年，經由研究結果可以得知，在教學現場的教師已普遍體認到有越來越多的特殊生安置普通班上課，但是如何為特殊生進行「合理調整」，仍屬於較新穎的概念，以下說明二者之間的關係：

## (一)「合理調整」與「融合教育」均保障特殊生平等參與

在教育領域中，所有學生都被認為是可學習的，而融合教育的理念更不允許有學生因為「不具學習能力」而被排斥在教育體系之外，因此，應檢視調整方法是否符合學習目標，教育工作者除了要注意不應破壞該目標的基本特徵，並且要考慮以學生的起點能力為基準，以履行其調整義務。

對於教育上的合理調整，乃是根據特殊生的需要，而進行滿足其需要的各項調整(王櫻瑾，2007)。是故，「融合教育」及「合理調整」的概念都強調要讓特殊生能夠有與其他同儕一樣，可以平等參與教育活動的機會。

## (二)「融合」是目的，「合理調整」是實踐融合的手段

融合教育之最終目標，是要讓特殊生能擁有足以參與社會的能力。從這個意義上來說，「融合教育」可以解讀為「為了融合的教育」，也就是“education for inclusion”。那麼，基於這樣的脈絡，融合教育的定義便會是：「為了社會融合的目標，而在學校中進行的教育活動」。

因此，「合理調整」是為了消除特殊生在參與學習及校園生活時所面臨到的限制，讓他們可以和其他同儕一起融合在社會之中。簡言之，合理調整是為了實踐融合的必要手段，如同 Lawson (2008: 67) 指出，「合理調整是身心障礙者行使各項公民權利的橋樑 (peculiar bridging role)」，藉由合理調整的實施，身心障礙學生的受教育權更能受到保障。

最後應特別注意的是，合理調整的機制乃是基於平等原則而來，希望藉由調整外在環境，消弭身心障礙者行使人權時所面臨的障礙，因此合理調整並不是一種特權。

## 參、研究設計與實施

本研究所關注的是在學校這個場域脈絡時，當身心障礙學生出現預期／非預期特殊需求之際，相關的成員之間如何因應「合理調整」這個概念？在合理調整的過程中，教師們提供了哪些調整，以及在進行調整工作時遇到了什麼困境？

在經驗中發現每位教師對於事件的處遇均有其不同處理方式，故本研究盡可能蒐集不同普通班教師、特殊教育教師與行政人員的經驗，藉以建構出學校進行合理調整的策略經驗與相關困境。

## 一、研究場域與規劃

本研究採取個案研究法，研究範圍以快樂國中（化名）為限，分別以普師、特師、行政人員、學生及家長的觀點，探討合理調整在運作時的關鍵要件，並藉由合理調整事件在運作時所面臨的現象，分析其窒礙難行或無法調整的原因。

由於快樂國中多次特教評鑑均榮獲「特優」，加上校內普通教育教師群也都能以包容的態度對待身心障礙學生，是故快樂國中可以稱得上是高度友善的融合校園。

此外，快樂國中有2名特教教師（A2及ST2）分別擔任中央及地方特教輔導團之委員，對於全縣的融合教育推動有很大的貢獻。基於上述原因，再加上研究者本身對於工作環境的熟悉，較容易獲得豐富的資料，故選取快樂國中做為研究場域。

快樂國中為每個年級各有四個班，其中每班均有2~5名特殊生，其出現率約為15~20%（詳見表1）。

表1

快樂國中學生總人數及特殊教育學生人數（108學年~111學年）

學年度	特殊生總數		全校學生總數 (C)	出現率% $\frac{A+B}{C}$
	小六轉銜+國三重新鑑定 具正式特教身分人數 (A)	國中階段新提報 具正式特教身分人數 (B)		
111	24+18=42	4	242	19.0%
110	30+12=42	2	258	17.1%
109	31+14=45	1	280	16.4%
108	26+12=38	5	286	15.0%

由表1的數據可知，全校學生總數逐年減少，但特殊生的人數卻不減反增，然而此情形並非快樂國中所獨有，從教育部歷年來的特殊教育統計年報中亦可發現，即便面臨少子女化的威脅，特殊生的比例卻是相對提高，這也代表如何設置一個友善、安全的學習環境，是所有教師必須不斷思考的問題。

本文所欲探究之主題為「合理調整」，由於在具體做法上尚無所謂的標準答案，為避免受訪者預設「合理的調整」才是研究者想要的答案，故在訪談過程中，研究者盡量避免直接使用「合理調整」一詞，僅請受訪者盡量陳述在學校中所經歷過的調整經驗。

鈕文英（2017）提醒，研究中若能輔以非干擾性測量蒐集資料的方式蒐集資料，將有助於補充及查證研究參與者的資料。故本研究除了採用訪談法之外，並輔以非干擾性測量資料。在訪談過程中，部分教師提供與「調整」事例相關的檔案資料，亦一併列入資料蒐集的範圍。



## 二、取樣方法及研究參與者

本研究主要採用訪談法進行教育現場資料的蒐集，收集教師、學生及家長在融合教育實施過程中「調整」的經驗及想法。訪談的型式主要是以個別訪談為主，僅有 4 名回歸原班級之研究參與者是以焦點團體訪談方式進行，依據不同類別的訪談對象進行編碼（詳見表 2）。

表 2  
訪談對象編碼

代碼	訪談對象類別
S	學生
P	家長
T	普通班教師
ST	特教教師
A	行政人員

訪談資料的蒐集時間於 2020 年至 2024 年間陸續進行，而訪談的研究設計依據不同的取樣原則，主要分為 A、B 二個部分進行訪談。

A 部分之訪談為本研究最初所預設之研究設計，分別訪談資源班學生及普通班教師，以了解在教與學的過程中，師／生面臨過哪些需要調整的情形，最後訪談家長，請其表達合理調整的經驗。A 部分研究的蒐集資料時間於 109 學年至 112 學年間（2020 年 9 月至 2024 年 2 月）陸續進行。

B 部分的訪談並未預設對象，而是針對特定的合理調整事件（更改上課模式、提供無障礙應試考場及申請學生助理人員），<sup>3</sup>請教師及行政人員描述事件發生經過，並說明合理調整在決策時所考量的因素及所面臨的困境。由於此部分的合理調整事件都與 S9 有關，故徵得 S9 同意後，將其列入研究對象。

B 部分的訪談蒐集資料時間為 110 學年至 112 學年（2021 年 9 月至 2024 年 3 月），主要是針對特定「合理調整」之案例，再徵求當時事件相關人同意之後，進行個別訪談，以了解在判斷與執行「合理調整」時，所考量的要件為何。

<sup>3</sup> 此部分的合理調整案例——「更改上課模式」，指的是為不願意參與班級課程的自閉症學生（S9），採取「校內遠距上課模式」，讓 S9 比照疫情期間遠距教學模式，除資源班以外之課程，全程採用視訊上課的方式參與班級內的所有課程。

表3

A 部分訪談之取樣原則及訪談對象

取樣原則	訪談對象	訪談方式
定期考查成績達回歸原班標準之特教學生	S1, S2, S3, S4	團體焦點訪談
原在普通班上課，後抽離至資源班上課之特教學生	S5, S6	個別訪談
有亞斯柏格之行為特質（固執行為、社交問題）	S7, S8	個別訪談
S1~S4 之任課教師	T1, T2, T6,	個別訪談
S5 及 S6 之任課教師	T3, T6, T7	個別訪談
S7 及 S8 之班導師	T2, T4	個別訪談
有被「拒絕調整」經驗者	P10, P11	個別訪談

表4

B 部分訪談之合理調整類型及訪談對象

合理調整類型	訪談對象	訪談方式
改變課程上課方式 （校內遠距教學）	行政人員（A1, A2） 特教教師（ST1, ST2） 原班級導師（T5） 學生（S9）	個別訪談
提供無障礙應試考場	特教教師（ST1, ST2） 原班級導師（T5） 學生（S9）	個別訪談
提供特教學生助理員	行政人員（A1, A2） 特教教師（ST1, ST2） 學生（S9）	個別訪談

### 三、資料蒐集與處理

本研究在教育現場所蒐集的資料可分為訪談資料及非干擾性測量資料（包括相關主題的討論、觀察資料或研究反省摘要等），資料類型編號管理如表 5。

表5  
資料類型編號管理表

資料類型	原始資料代碼	資料編碼示例	代表意義說明
教師訪談資料	訪	訪-T03	代表訪談 No. 03 的普師
學生訪談資料	訪	訪-S05	代表訪談 No. 05 的學生
	焦訪	焦訪-S01	代表團體焦點訪談 No. 01 的學生
軼事觀察資料	觀	觀-1110213	代表 111 年 2 月 13 日，研究者觀察到的教學現場軼事、或針對現場軼事與同事之討論紀錄
研究反省摘記	摘	摘-1110213	代表 111 年 2 月 13 日，研究者就研究內容之反思

在進行資料分析以前，研究者將訪談的錄音資料抄謄為逐字稿，為確保受訪者資料的保密性，訪談對象一律以符號代表。

本研究依據張芬芬（2010）質性分析的步驟進行分析資料處理，先將資料文字化，再依步驟進行資料詮釋。採取的編碼方式為開放編碼，亦即讓概念自己從資料中浮現出來，在累積概念清單後，建立初步代碼系統，並從初步代碼系統中找到更抽象的代碼。

例如，當研究者就訪談中所提及的調整內容分別歸納為「提昇學習動機」、「訓練未來就業能力」、「融合」等概念時，再進一步將這些概念往上彙整為「調整的目的性」，屬於判斷調整是否「合理」的原則之一。

#### 四、研究品質的驗證

為提高研究資料的信度及效度，研究者所採取的策略為：延長在研究場所參與的時間、進行持續性的觀察、並藉由與同儕的專業性互動以增加洞察力。在資料檢核部分主要以三種方式提高信實度，茲說明如下：

##### （一）以厚實描述（thick description）促進的可轉移性（transferability）

研究者熟悉快樂國中的整體情境脈絡，與研究對象之間有著相互信任的研究關係，在資料分析時保持開放態度，並將受訪者所陳述的經驗做深厚描述，以增加資料的可轉移性（胡幼慧、姚美華，2003）。

## （二）以三角校正（triangulation）提升研究的真實性

本研究以訪談方式蒐集研究對象的互動資料，在資料詮釋上乃先以研究參與者本人所分享的觀點為主，並參照不同研究參與者的觀點，以尋找意義。此外，研究者也透過不同的資料蒐集方式（如：訪談、觀察、相關文件資料的蒐集等），檢驗資料之間的一致性及其真實性。

## （三）參與者查核（participant checking）提升研究的可信性

將所做的分析、詮釋與結論給予研究參與者表示意見，可檢視其中是否有偏誤之處（潘慧玲，2003）。在本研究中，研究參與者均表示訪談記錄與他們所說的內容一致，也認為研究者的詮釋能呈現他們所要表達的情況。此外，研究者也將最後的編碼結果請研究參與者（A2）檢核，<sup>4</sup>A2 表示研究者的歸納結果符合學校內的實際做法。

## 五、研究限制

本研究主要訪談親、師、生對於合理調整的相關經驗，惟事先未能納入班級正常同儕之樣本，無法在蒐集資料時針對此研究限制進行處理，故在解釋「合理調整」的流程時，並未就班級正常同儕之相關因素進行探討。

## 肆、研究結果

本研究藉由快樂國中實施合理調整的經驗，訪談相關教師、行政人員、學生及家長，經由資料分析後，將研究結果說明如下：

### 一、在實務上教育工作者對於「合理調整」如常態鐘型分布，多數人是中間的，少數人是極端的零容忍、完全放任的

#### （一）大部分教師是包容且能夠合理調整

「我們學校的老師在帶特殊生，大部分都是包容的……數學上來說有一個叫做「鐘型理論」……，就是兩端最少，大部分的在中間。最前面的話就是非常嚴格的，後面那一端就是非常放任。所謂非常嚴格的話就是「零容忍」，對特殊生的要求非常的多，……而完全放任的（老師），無論是一般生或特殊生他們都是放任的，但是大部分（老師）都屬於是中間為主。」（訪-A1）

<sup>4</sup> A2 為快樂國中之特教行政主管，已在同校任教約 30 年，熟悉校內教學及行政生態，將資料結果請 A2 檢核，主要借重 A2 的資深年資及經驗。

研究者觀察，屬於在鐘型分布圖兩端（「零容忍」及「完全放任」）的教師，通常會使特殊生感受到較多的負面融合經驗。

## （二）少部分教師是「零容忍」及「完全放任」

「零容忍型」的教師，由於無法容忍差異，往往視「特殊狀況」為「異常現象」，所以特殊生的與眾不同，很容易成為需要修正、調整的標的。

「以甲這個老師來說的話，特殊生的（行為問題）會特別多，因為甲師的容忍度比較小，她就是把特殊生當一般在帶，然後她的容忍度是零，所以她看到特殊生一點點事情他就直接要處理。」（訪-A1）

「零容忍型」的教師由於不能容忍差異，等於是放大特殊生的身心障礙特質，就如同早期的「醫療模式」，認為身心障礙者是有缺陷的，必須予以補救，對特殊生來說，他們所感受到的往往只有「被針對」或「被排擠」的負面融合感受。

無助於融合的另一種類型為「完全放任」的教師，其在教學及班級經營上並沒有特別的規範，其上課秩序往往是比較混亂及喧鬧的。

「……比如說學生在皮了，但他還坐在自己的講桌那裡寫毛筆字，然後學生底下在做什麼他都不知道……或是學生說營養午餐不好吃，他就同意學生不吃營養午餐，結果學生下午肚子餓就上課偷吃零食……他們班的上課秩序就會變得很亂。」（訪-A1）

雖然放任型的教師對學生並沒有特別的規範，但並不表示此類型的教師沒有管教學生，相反地，由於在班級經營的原則沒有一致性，學生並不了解教師的標準，所以往往會讓學生覺得：

「『沒做什麼也被老師罵』、『只管小事、會亂罵人』！」（訪-S2）

常見的情形是，教師就以權威的方式來取得班級秩序的主控權，這時如果特殊生不會觀言察色，還繼續玩鬧喧嘩，往往成為被教師責備的對象。

## 二、教師班級經營策略有助於正向的融合經驗

研究者也發現，在研究場域中有許多融合的正面經驗，例如：教師在教學設計會重視每一名學生的參與、班級同儕間能彼此接納與包容、特殊生對於班級有歸屬感等。研究者訪談幾名有正向融合經驗的教師，發現他們在班級經營上有下列幾個特點：

## （一）重視與學生的關係——建立信任感及安全感

在班級經營上，教師們強調最好先讓孩子跟導師建立信任感，營造一個開放的溝通環境，讓特殊生覺得有安全感，當他們有困難時才會願意向教師求助。

「我希望他先跟老師建立關係，然後再來跟同學建立關係，因為跟老師建立關係，相對來講是比較容易的，（老師）比較會體諒、會尊重。」（訪-T5）

「如果孩子能跟導師建立一個信任關係，就可以去發現問題。尤其是對特殊孩子來說，建立關係非常重要。」（訪-T2）

「我不會對他們很兇，因為他們本來就不太會表達了，如果我太兇，他們太怕我，溝通管道就沒了，你更不知道他們內心的想法是什麼，……我想我要給他們的應該就是一種安全感……。」（訪-T3）

當個別衝突發生時，T2 教師並不會以興師問罪的方式來處理衝突事件，她會先鼓勵孩子能說出心中的委屈，讓孩子知道教師會站在他的立場著想：

「因為有些小孩子是在乎公平的，什麼事情只要一旦沒有公平，他就會覺得什麼東西都沒有公平!!……我會跟他們說：老師想要給你的這種保護跟公平，不管怎麼樣我都會保護你，那你就是把你該講的東西講出來。」（訪-T2）

一旦特殊生與教師建立彼此的安全感及信任感，教師在處理孩子間的衝突時，相對比較容易，T2 教師說：

「我已經跟特殊生們在私底下建立我跟他們之間的信任了，所以在八上（帶班半年後），當我講我對他們的觀察的時候，大多數孩子都覺得：『對，那就是我』，他們就會同意我的處理方式。」（訪-T2）

從訪談結果發現，與學生建立信任關係，除了可以及早發現問題，也可以讓孩子願意表達內心的感受，不會把負面情緒累積到不可收拾的地步才爆發，在介入問題行為的處理時，阻力也會相對較小。

## （二）明確一致性的規則，並保有彈性

每個教師也都有各自的課堂規範，這些規則是學生們行為的依據。教師們表示，這些規範必須很明確地告訴每一個孩子，並且讓他們知道規則是普遍適用於每一個人。

普通班導師（T2）指出：

「我會讓他們有所謂的「要求一致性」，可是我會在一致性下面有彈性。我會跟孩子講，我也會跟全班講，每個人都會有自己的困難或是自己的問題，可是我們必須符合學校的校規，必須符合國家的法令、法規。」（訪-T2）

擔任學務工作的 A1 主任也表示，對於違規學生進行紀律處分時，最好有一致性的規定，也就是「對於一般生和特殊生都應保持彈性，但是會給予特殊生更大的彈性範圍」。

「在處理學生的問題行為上，其實是和一般生差不多的。我主要就是要他們習慣一個規則……教學和行為處理其實都差不多，……我們不會對特殊生特別的優待，該做到的東西還是要做到。」（訪-A1）

### （三）從衝突事件中學習彼此包容

在大多數情況下，理想的融合情境通常被假設為是具有凝聚力且和諧的，然而在現實的情境中，衝突和緊張是生活的一部分。衝突的本身是痛苦的，而每一次的衝突都可能會讓彼此的關係陷入更緊張的情勢。

T5 教師回憶 S9 在國一剛開學的那一週，就陸續因為和同學之間的誤解，在班上出現許多衝突事件。

「同學都被他這樣的行為嚇到了，那當然他陸陸續續也都還有部分像這樣子情緒失控的，敲桌子、踢椅子、丟自己的東西，像這樣的行為在班上陸陸續續可能會有發生，有部分的原因很明顯，但有一些部分的原因我們還是搞不懂，為什麼他會這麼做。」（訪-T5）

然而，導師們也認為衝突事件本身並不是一件壞事，

「他們到了後來，相處時間久了，也都了解彼此，就不會去踩別人的紅線。」（訪-T3）

「現代新世代的孩子需要透過「事件」學習如何相處，藉由班上的衝突事件，然後讓他們知道老師在對待他們的時候是什麼樣子。」（訪-T2）

### （四）步驟化及結構化教導解決問題的能力

T2 教師認為「衝突」是全班每一個人都會面臨的問題，所以在衝突發生時，他會與全班的學生討論如何解決問題。

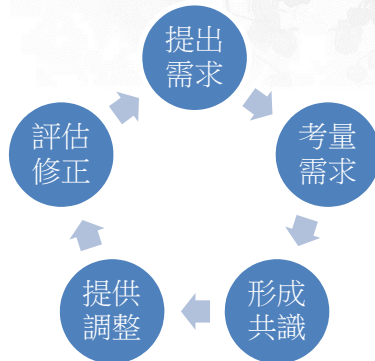
「我就是讓他們一步一步去學習如何怎麼解決這些事情，那你也可以讓特殊生的部分，他也可以比較知道……嗯……普通生應該怎麼樣和他們之間有一個對等上面的關係。」（訪-T2）

所謂「融合」或「包容」，並不是讓特殊生放在普通的環境中就會自然而然的發生，讓每一個孩子願意相信、接納彼此的存在，甚至對旁人提出他的請求，這是需要刻意經營的。

### 三、合理調整的運作應符合一些流程及要件

藉由個案研究中的實務運作可以發現：一旦合理調整的請求被提出，便應先判斷調整義務的範圍，接著才判斷合理與否，如果負擔超過義務方所能負荷的範圍，即是調整義務的上限。是故，就實際運作的理想流程來說，「合理調整」的執行可以分成「提出需求」、「考量需求」、「形成共識」、「提供調整」及「評估修正」等步驟，其流程圖如圖 1。

圖 1 合理調整之流程圖



資料來源：研究者自製。

#### （一）合理調整各階段的運作現況

##### 1. 提出需求——提出合理調整

在訪談過程中發現，「合理調整」在實際運作上，並不總是照著各階段依序進行，且在研究場域中，特殊生在各階段中處於被動的角色，往往不會主動「提出需求」，大部分是由特教教師為特殊生提出合理調整的需求。

##### 2. 考量需求——覺察身心障礙學生的適應困難

當研究者問及「如何決定『誰』要接受無障礙應試服務，以及他接受什麼樣的服務」時，特教教師 ST2 說「首先會考量學生有什麼需求」：



「會先看看他實際的需求，就是說他的 IEP 裡面，顯現他在學習以及評量方面有哪些需求，再來是他未來生涯規畫上面的需求，如果他不是智能障礙，那我就會幫他申請考試服務。」（訪-ST2）

特教教師 ST2 再以「申請特教助理員」為例，說明他發現孩子可能有適應上的困難，希望藉由此項「合理調整」可以讓特殊生安定情緒、穩定學習。

「比如說孩子今天就是缺乏問題解決能力，或者是他很抗拒去上某個教師的課，……因為他今天就是有各種的反抗，有各種的焦慮，所以需要有一個人力，長時間的去陪伴和建立關係……所以我就為他申請學生助理員。」（訪-ST2）

### 3. 形成共識——就調整的內容及執行方法達成共識

具體而言，在「形成共識」的階段，義務方應先形成內部共識，再進一步與權利方（特殊生或家長）取得共識。在研究過程中，由於大部分家長對於研究場域中之合理調整做法，通常是以「沒有意見」、「教師決定」等說法來回應，可能是此地區的家長相當信任教師，也有可能是家長對於合理調整的做法並無太多想法。

此外，研究者也發現，當教師之間持有不同觀點及立場時，並不容易達成合理調整的共識。在學校中，由於「合理調整」的義務承擔人可能涉及行政人員及不同科目的教師，最常見的是無法取得共識。

沒有共識的部分有很多情形，例如有可能會對於合理調整的目的及手段有歧見、或是需要調整的措施涉及外部資源的挹注，必須等待主管機關的同意等等。例如，部分教師並不理解學生所面臨的困難，認為是學生不夠努力；也有某部分的教師會用自己以前的經驗來解讀，認為自己已能掌握身心障礙學生所面臨的困難，不需要特別處理。

以研究者和校內教師針對現場軼事，與同事之討論記錄為例：

「理化老師：說實在的，我不理解為什麼她（某特殊生）完全不能把這二個元素的英文背起來，我也沒有要求很多，就背二個而已，她只要願意努力，怎麼可能會不行，她自己有要檢討的地方。【理化教師認為學生不夠努力】。」（觀 1120910）

「當特教老師跟地理老師說明 S9 的學習上可能會面臨的困難時，地理老師回應：「你們對 S9 太寬容了，什麼都順著 S9，太高規格了，特殊生我也教過很多，還是要給他們壓力……，一樣都可以完成作業……」。【地理老師對於調整的方式有歧見】。」（觀 1120915）

研究者也發現，「執行合理調整」本身，並不會造成太多工作負荷，反而是在「處理觀念的溝通與執行上相衝突的事件」時，最是費時費力。

#### 4. 執行調整——在可負擔範圍內，決定合理調整的內容及方法

學校單位是合理調整義務方的第一線執行單位，在執行合理調整措施時，往往需要在同一時間內，滿足多名特殊生的需求，由於學校內的資源是有限的，無法同一時間完全滿足所有特殊生需求的情形，也多有所見。

因此，在「執行調整」的階段，應再次考量「是否會造成過度負擔」，以及「不同學生之間的合理調整是否會造成資源上的衝突」，輔導主任 A2 指出：

「學校本來就有這個資源，那只是說我要把這個資源分配給誰，就看誰（的需求）急迫。……那這個爸爸媽媽（S9 的父母）是可以談的爸爸媽媽，也就是給他諮商資源是有效的，就會分配給他！」（訪-A2）

由訪談結果可知，當學校內已有經費及資源時，校方在分配資源的自主性較高。

#### 5. 評估修正——重新合理調整

在學校裡提供合理調整時，特殊生有很大的機率可以因為調整而受益，如果調整措施的成效與原來的期望相符，這自然是我們所樂見的現象。

但是，調整措施也可能沒有發揮預期的效益，甚至產生了負面作用，或是特殊生的條件因素改變，使得原定的調整措施無法執行等。只要與原定的「合理調整」不同，就應該依據「合理調整」的運作流程進行評估修正。

在「評估修正」階段最常遇到的現象是，「無法持續合理調整」。也就是說，當評估原定的調整措施無法執行，或是調整措施沒有發揮預期的效益時，卻沒有持續進行修正或重新提供調整。

從訪談中可以發現，能夠持續合理調整的因素，除了外在資源的挹注及家庭的配合之外，教育工作者是否能夠不以一時的成效來論斷合理調整的成功或失敗，是合理調整得以持續的重要因素。A2 指出，「沒有所謂『失敗的合理調整』，只要願意持續調整，都很好」。

在學校中的合理調整需要長時間，且往往無法立竿見影，在執行的成效上並不容易評估。故 A2 以 S9 的例子，說明「持續合理調整」的重要性：

「我（A2）一開始的時候是希望 S9 可以回到班上上課，當然他（S9）也努力過，但他努力過之後，回家就大爆炸，如果是這樣子的話，我就跟他說：「那我們就不要勉強，我們就退一步，就只要上線上課就好」，後來發現他連上線上課的時候，對於班級的某些人際關係會非常的介意，那介意之後，情緒又不穩，那就再退一步。……有一陣子他不是休息（在家）嗎，連學校都沒辦法來，但是只要願意調整，都不算失敗。」（訪-A2）

A2 也提醒，毋需為不如預期的結果，感到扼腕，因為「合理調整，沒有對錯，就只是選擇問題」。

## （二）合理調整的判斷應符合目的性、關聯性及比例性

特教教師 ST2 以提供「報讀服務」為例，說明所要提供的「調整」應該符合教育上的目標，並且調整做法與教育目標之間應該具有關聯性。

「……再來就是說給他的這項服務，是不是有符合他的障礙類別。……假設他是「識字」（能力）有問題，然後他聽覺理解是 OK 的，那我提供報讀，那合理啊，這樣我提供他這項服務，就會是有意義的。」（訪-ST2）

## （三）執行合理調整應重視特殊生的意願及感受，並與其充分溝通

研究過程中發現，尊重當事人的感受相當重要，即便合理調整的「執行者」在所有層面都已為當事人設想周到，但是如果沒有尊重當事人的意願，往往讓「接受者」對「合理性」的感受大打折扣。

例如：家長 P10 提及孩子拒學，部分原因是「孩子覺得老師不重視他……」（訪-P10）。然而家長也表示事實上教師是有給予調整的，只是做法上比較強勢，讓孩子覺得不被尊重，最後只好轉學。

普通班教師（T1）提及自己過往的經驗，說明有時學生並不喜歡旁人完全專注在他們的障礙上。例如，T1 為了讓聽障生小澤（非研究對象），能有較好的學習專注力及較少的干擾，把小澤的座位安排在前面，但是小澤並不喜歡這樣的安排，T1 說：

「小澤（非研究參與者）不太願意因為是聽障的身分，然後永遠都坐在第一個或是中前方的位置，一開始他沒有跟我反應，但是我有觀察到，如果位置是排第二個或者是終於不是第一個的時候，他就會跟同學們比一個『YA』（手勢）的動作或是默默比「讚」。你就會看到他很高興地跟同學說：『位置終於不是在前面了』。」（訪-T1）

此外，當孩子對於合理調整實際執行方式了解不夠充分時，他們有時也會有「不被尊重」的感覺，藉由充分地溝通並取得意見一致，可以改善上述的狀況。特教教師（ST2）提到某次在特殊考場所發生的事件，雖然學生本身已被告知會在特殊考場考試，但卻由於未能事先針對整個過程進行演練，導致在實際執行合理調整措施時，產生許多波折。ST2 說：

「S9 因為是在特殊考場考，沒辦法和班上同學一起考試，當然他也知道段考的時候，會到特殊考場和其他資源班同學一起，……可是真正開始考試的時候，他說「他覺得他自己好像猴子被關在籠子裡，他覺得快要窒息……。」（訪-ST2）

S9 由於自閉症的特質，再加上情緒較敏感，在執行合理調整的細節有更多需考量之處，如此極端的案例在教育現場並不多見，但仍有助於研究者反思在執行合理調整時，如何落實重視當事人的尊嚴感受。

#### 四、「合理調整」能支持身心障礙學生「融合」得更好

##### （一）普通班中提供合理調整，有助於融合，且無需耗費太多成本

從訪談中得知，普師最常在課堂中運用的調整策略，大致有「座位調整」、「評量調整」或「安排同儕協助」等。

「我其實沒有特別為特殊生做什麼。就只有安排和善的同學坐在(特殊生)旁邊……像xx，他是很樂意付出的，會主動去幫忙特殊生。」（訪-T3）

「評量調整」可為特殊生提供一個參與評量的機會，讓他們可以和一般學生有公平競爭的平等機制（Cortiella, 2005）。從訪談中得知，教師們會運用不同的評量方式（如口試、科技輔具等）來檢視學生的學習成效。

「比如說當我要進入複習階段的時候，有些孩子確實沒有辦法一次背那麼多單字，因為我們二課的單字加起來將近快要有八十幾個，比方說我就會讓背不起來的孩子一次考 5 個，然後打開課本，背完了之後，再考，這是一種調整。」（訪-T3）

「我會讓他們自己挑 10 個單字考……，因為考題固定嘛，及格的機率就比較高……；也會搭配「學習吧」讓他們考<sup>5</sup>……如果還是不及格，就會讓他們下課時間到辦公室找我，請他們用「口試」的方式考……。」（訪-T1）

而 T3 教師也指出，「對其他一般生來說，搭配特殊生這樣的調整，不管他喜不喜歡這堂課，他都有能力可以來應付接下來的考試，如此一來，每一個孩子都不會覺得上英文課有負擔，就不會焦慮。」。（訪-T3）

研究者發現，當教師們在普通班中提供合理調整，往往不需要耗費太多時間或金錢成本，但卻能大大提升特殊生在班級中的活動參與度，對於一般生而言，也會因為教師所提供的調整做法而受益。換言之，「合理調整」有助於所有學生在普通教育中的環境、學業及社交各方面都能融合得更好。

<sup>5</sup> 「學習吧」為線上學習的平臺資源。

## (二) 特殊教育所提供之合理調整，通常必須事先安排，且涉及額外的人力及經費

特殊教育所提供的合理調整類型很多，在本研究中主要探究「提供無障礙應試考場」、「改變上課方式」及「提供學生助理人員」在決策時所考量的因素。

以快樂國中所提供的「提供無障礙應試考場」為例，其所提供的考場服務包括「畸零考場」、「作文打字代謄」、「延長考試時間」、「代謄答案卡」、「報讀試卷」及「放大試卷」等。

擔任資源班導師的 ST2 說明「無障礙應試考場」的執行細節：

「主要還是依據每個學生不同的特殊需求而定，但是要在考試時間內提供這麼多種考試服務，沒有事先安排是沒有辦法的。當教務處的考程表出來之後，我就要先排定無障礙考場這裡的監考人力，有時同一節課必須要出動好幾位老師，比如○○○的作文是由他口說，教師幫他代謄在稿紙上，這時候就不能和其他學生安排在同一個考場裡。」（訪-ST2）

再以研究參與者 S9 為例，由於 S9 拒絕進入班級內參與課程，甚至打算因此不到學校上課，為了讓 S9 可以持續到校上課，當時校內討論出來的合理調整做法就是讓他可以「改變上課方式」，也就是讓他以遠距數位連線的方式，在特教辦公室參與班級內的所有課程。

之後，為了讓 S9 能夠在上線上課程時也能與實體課有相同的學習效果，S9 的個管教師（特教教師）必須花更多的時間、人力及體力來陪伴：

「比如說班上在上輔導課，但是他沒有同學可以討論，那我就必須下課趕快去找班上老師拿學習單，然後問（班上老師）要怎麼做，在上課的時候當成同學跟他一起討論；或是閱讀與寫作課的時候，我要陪他一起看繪本，然後引導他寫，……等於是完全沒有空堂。」（訪-ST2）

讓 S9 「改變上課模式」的做法，雖然解決了 S9 不願意進入班級教室上課的問題，但卻使得特教教師的空堂時間大幅限縮，並且在精神及體力上也造成極大的負擔。因此，在 S9 七年級上學期結束前，特教教師向教育主管單位申請特教學生助理員，希望能有固定的人力陪伴 S9 參與班級線上課程。

「提供特教助理員」的做法，是國內外常用來支持身心障礙學生能夠良好地參與學校課程的教育支持（徐玉琴，2019；Giangreco, 2013），也是各級學校常見的「合理調整」之一。

然而，由於特教助理員的編制及工作時數，必須事先申請，並由教育主管機關核可及挹注經費補助，礙於資源有限，有時不一定可以完全滿足需求。

「我估算 S9 一天可能需要 5 小時，那一個學期 100 天，所以就是 500 小時。……但你看，特教經費占全縣地方教育經費 5%，那這 5% 要用來處理縣內各種增班啦、老師啦或是各種設備的費用，那你算一個小時 176 元（基本工資時薪），那有 500 小時，已經將近九萬元，再多教育處可能也不會給。」（訪-ST2）

從訪談結果可以得知，當所需的調整涉及較高的費用及成本時，學校端往往需要藉由申請外部資源，才能執行身心障礙者所需要的調整。在申請資源補助的過程中，教育主管機關是否會核准所申請的預算、以及是否有合適的人選可以應聘，都是不確定的因素。

再者，在外部資源的補助尚未到位之前，特殊生在校園中的特殊需求，並不會因為資源不足而暫時不存在，校方必須設法為每一個有特殊需求的孩子尋找其他現有的資源支援，繁複的申請流程及行政作業，相對地排擠掉教師的時間，長期下來往往容易消磨現場教師的工作熱忱。

## 伍、結論與建議

「合理調整」希望特殊生能在有教育支持的狀態下融合，其最終目的是為了特殊生能平等地參與社會，這樣的理念在法律及政策的推動下，使得「合理調整」如何應用、以及如何判斷的議題日顯重要。以下說明本研究的結論與建議。

### 一、研究結論

以下說明「合理調整」在實務運作之情形，以及其所遭遇的困境。

#### （一）「合理調整」在實務上的運作

##### 1. 「合理調整」流程及要件有助於檢視「調整」是否「合理」

「合理調整」的運作流程可分為「提出需求」、「考量需求」、「形成共識」、「提供調整」及「評估修正」等階段。在判斷「合理調整」的合理性時，應考量調整做法的目的為何（目的性）、以及目的與手段之間的關係（關聯性），並以不造成義務方過分負擔的範圍內執行（比例性）。

## 2. 普師及特師所提供的合理調整有助融合

研究發現，普師最常運用的調整策略，大致有「座位調整」、「評量調整」或「安排同儕協助」等，這些調整有助於融合，且無需耗費太多成本；相反地，當需要特師提供合理調整時，代表特殊生的特殊需求強度更高，可能需要更多的人力、設備及經費資源來協助。本研究中，特師所提供的合理調整有「提供無障礙應試考場」、「改變上課方式」及「提供學生助理人員」，均需額外的人力及經費資源才能完成。

### (二)「合理調整」在運作時所遭遇的困境

#### 1. 「合理調整」需多方溝通協調，在「形成共識」階段最耗費時間精力

與其他階段相比，「形成共識」階段最不容易。在尚無共識之前，由於彼此的觀念及立場歧異，達成共識的過程可能會耗費較長的時間。甚至，由於「合理」與否尚無定論，在沒有共識的情形下，「合理調整」很難發生。

#### 2. 若「合理調整」的外部經費來源不穩定，容易緩不濟急

當所需的調整涉及較高的費用及成本時，學校端往往需要藉由申請外部資源，才能執行特殊生所需要的調整。再者，在申請補助的過程中，教育主管機關是否會核准預算與允許所申請的人力，皆為不確定的因素。

## 二、研究建議

### (一) 建立「合理調整」的內部流程

研究發現，在合理調整的流程中，若各相關當事人的觀點及立場分歧，則在「形成共識」階段的耗時較長，反之，當相關當事人彼此有共識時，則合理調整便容易被執行。由於學校內可提供的「合理調整」類型相對單純，建議各學校可依據校內的慣例及默契，建立屬於各校自己的合理調整流程。

### (二) 穩定相關經費補助

穩定的教學及協助人力或無障礙空間，對於特殊生的融合及適應非常重要，這些類型的合理調整往往需要外部經費的挹注，而申請經費的文書作業繁複耗時，且在經費尚未准定前的空窗期，容易影響學習品質。

《特殊教育法》在 2023 年修法的附帶決議中指出，「教育部應依未來各教育階段學生數預估值，合理寬編年度特殊教育預算，並逐年增加，以保障特教學生學習權，並維護教學現場特教品質」。

建議教育主管機關可直接編列各校可運用的合理調整經費，讓各校在額度內可自主調配運用所需的經費，免去教育局審查、核定的流程，如此一來，可以簡化大量的文書作業，亦可減少資源空窗期的不穩定感。

## 參考文獻

- 中華民國身心障礙聯盟 (2019)。CRPD 教材手冊。
- 王櫻瑾 (2007)。從教育調整的向度看融合教育下的調整策略。《屏師特殊教育》，14，56-64。
- 吳啟誠 (2013)。檢視融合教育之論述與研究：以臺灣為例。《特教論壇》，15，20-32。
- 邱大昕 (2017)。CRPD 與「合理調整」。《社區發展季刊》，157，236-240。
- 胡幼慧、姚美華 (2003)。一些質性方法上的思考：如何抽樣？如何蒐集資料登錄與分析？胡幼慧 (主編)，《質性研究：理論、方法及本土女性研究實例》(141-158 頁)。巨流。
- 洪麗瑜 (2001)。《英國的融合教育》。學富文化事業有限公司。
- 徐玉琴 (2019)。特教助理員對教學現場助益之探析。《臺灣教育評論月刊》，8(3)，217-223。
- 孫迺翊 (2017)。從隔離、保護到平等參與社會：以身心障礙者權利公約檢視我國憲法。載於許宗力 (編)，《追尋社會國：社會正義之理論與制度實踐》(頁 293-361)。臺大出版中心。
- 特殊教育法 (2023 年 6 月 21 日修正公布)。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentSource.aspx?id=FL009136
- 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》，35，87-120。
- 曹祐榮、洪麗瑜 (2020)。從國際發展趨勢談臺灣推動融合教育之實踐。《中華民國特殊教育學會年刊》，109，69-102。
- 鈕文英 (2017)。《研究方法與論文寫作 (第 2 版)》。雙葉書廊。
- 傅秀媚 (2001)。融合教育的實施模式研究。載於國立臺中師範學院特殊教育中心主編，《特殊教育論文集》，141-156。
- 劉瓊芬 (2024)。正公國小實施定期評量合理調整之研究。《特教論壇》，35，50-72。
- 潘慧玲 (2003)。社會科學研究典範的流變。《教育研究資訊》，11 (1)，115-143。
- 蔡昆瀛 (2000)。融合教育理念的剖析與省思。《國教新知》，47 (1)，50-57。https://doi.org/10.6701/TEEJ.200011\_47(1).0006
- Barnar-Brak, L., Lechtenberger, D., & Lan, W. Y. (2010). Accommodation strategies of college students with disabilities. *Qualitative Report*, 15(2), 411-429. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1158
- Blasey, J., Wang, C., & Blasey, R. (2023). Accommodation use and academic outcomes for college students with Disabilities. *Psychological Reports*, 126(4), 1891-1909. https://doi.org/10.1177/00332941221078011.



- Cooper, J. (1991). Overcoming barriers to employment: The meaning of reasonable accommodation and undue hardship in the Americans with Disabilities Act. *University of Pennsylvania Law Review*, 139(5), 1423-1468. [https://scholarship.law.upenn.edu/penn\\_law\\_review/vol139/iss5/9](https://scholarship.law.upenn.edu/penn_law_review/vol139/iss5/9)
- Cortiella, C. (2005). *No Child Left Behind: Determining appropriate assessment accommodations for students with disabilities*.
- de Beco, G. (2014). The Right to Inclusive Education According to Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Background, Requirements and (Remaining) Questions. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 32(3), 263- 287. <https://doi.org/10.1177/016934411403200304>
- Giangreco, M. F. (2013). Teacher Assistant Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37, 93-106. <https://dx.doi.org/10.1017/jse.2013.1>
- Heyward, S. (1992). *Access to education for the disabled: A guide to compliance with Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973*. Jefferson, NC: McFarland.
- Hossain, M. (2012). Communication Technology for Students in Special Education and Gifted Programs. In J. E. Aitken, J. P. Fairley & J. K. Carlson (Eds.), *An Overview of Inclusive Education in the United States* (pp.1-25). IGI Global Press. <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-878-1.ch001>
- Lawson, A. (2008). *Disability and equality law in Britain: The role of reasonable adjustment*. Hart publishing.
- Newman, L., & Madaus, J. (2015). Reported Accommodations and Supports Provided to Secondary and Postsecondary Students with Disabilities: National perspective. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 30, 173-181. <https://doi.org/10.1177/2165143413518235>.
- Oliver, M. (1990). *Politics of Disablement*. Red Globe Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1>
- Prater, M. (2018). *Teaching students with high-incidence disabilities: Strategies for diverse classrooms*. SAGE Publications, Inc, <https://dx.doi.org/10.4135/9781071800522>
- Quinlivan, S. (2015). Reasonable Accommodation in Education, *The Irish Community Development Law Journal*, 4(2), 16-29.
- Sokal, L., & Katz, J. (2015). Oh, Canada: bridges and barriers to inclusion in Canadian schools. *Support for Learning*, 30, 42- 54.

Thurlow, M. L., Elliott, J.L., & Ysseldyke, J. E. (2003). *Testing students with disabilities: Practical strategies for complying with district and state requirement*. Corwin.

UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), December, 13, 2006, <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>

# 特教教師參與專業學習社群 發展校本課程共創融合校園 ——以臺北市一所國中為例

丁政本\* 博士生  
國立臺灣師範大學特殊教育學系

## 摘要

本文以一名臺北市國中特教教師的視角，回顧於 108 學年度至 110 學年度，在校園中組建跨領域專業學習社群的歷程。該社群以〈兒童權利公約〉與〈身心障礙者權利公約〉為主軸，與教師共同備課，設計涵蓋權利議題的學校本位課程。本文旨在探討透過專業學習社群的共備與討論，如何影響社群成員對融合教育概念與價值觀的認識，並藉由校本課程實施，促進普通學生對個體差異之尊重與理解。文章首先回顧專業學習社群發展歷程，接著描述校本課程內容，最後藉由筆者的觀察與資料分析，討論課程所帶來之影響並提出結論。

**關鍵詞：**專業學習社群、融合教育、權利公約

\*本篇論文通訊作者：丁政本，通訊方式：chengpenting@gmail.com。

# Building an Inclusive School Environment: Special Education Teachers in Professional Learning Communities - A Case Study of a Taipei Junior High School

Cheng-Pen Ting\* Ph.D. Student

Department of Special Education, National Taiwan Normal University

## Abstract

From the perspective of a special education teacher at a Taipei City junior high school, this article examines the development of building an interdisciplinary Professional Learning Community (PLC) at the school from the 108th to the 110th academic year. The PLC focused on the Convention on the Rights of the Child and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, while collaborating with teachers to co-develop school-based curricula rights-related topics. This article aims to explore how the Co-Planning and discussions within the PLC influence members' understanding of the concepts and values of inclusive education, and how the implementation of the school-based curriculum fosters respect and understanding of individual differences among general education students. The article first reviews the development of the PLC, then describes the school-based curriculum, and finally discusses the impact of the curriculum and draws conclusions through the author's observations and analysis of students' learning sheets.

**keywords:** inclusive education, professional learning community, rights conventions

---

\*Corresponding author: Cheng-Pen Ting, E-mail: chengpenting@gmail.com

## 壹、前言

聯合國於 2006 年通過的身心障礙者權利公約 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD)，保障所有身心障礙兒童接受融合教育的基本人權，在融合教育系統中，無論學生能力和需求如何，皆應被接納 (UNICEF, 2017)。臺灣《特殊教育法》於民國 98 年修訂後，首度出現融合一詞，倡導特殊教育的實施應符合融合的精神，至民國 112 年《特殊教育法》再次大幅度修正後，已明確保障身心障礙學生皆能享有融合教育的權利，顯示我國特殊教育的發展正逐步邁向融合教育的目標。

目前國中階段身心障礙學生有高達 97.4%安置於一般學校，並以放置於普通班部分時間接受分散式資源班服務為主要的特殊教育提供方式 (教育部, 2024)。然而，僅將學生安置於主流班級，不進行任何調整，如此不構成真正的融合 (UNICEF, 2017)。融合教育為一種改變教育系統與學習環境的方式以回應學習者多樣性，要實現融合教育需對學校系統進行改造，例如：改變教師及學校的文化，然而，在改革的過程會遭遇一些困難與阻礙，如：教育人員現有的態度與價值觀、對融合的理解和必要技能的缺乏、以及資源有限等等 (UNESCO, 2005)。

目前推動的《十二年國民基本教育課程綱要》願景為——適性揚材，成就每一個學生 (教育部, 2021b)；而融合教育亦有相同的概念。教師應有能力教導所有不同需求的學生，所有學生也都應有接受共同教育的權利 (張蓓莉, 2009)。多數人認為適當的特殊教育服務模式應是特殊教育人員在普通教育場域與普通教師合作，共同經營整個班級，然而普通教育與特殊教育教師有時會因價值觀或態度的影響，導致在溝通合作方面遇到困難 (Bateman, 1994)。缺乏融合價值觀導致難以合作，倘若能共享價值觀，則就有可能合作 (UNESCO, 2005)。

在課程綱要總綱中，鼓勵教師透過專業學習社群提升教師專業發展，教師能藉由跨領域的專業學習社群進行課程共備，進而提升自我專業知能 (教育部, 2021b)；此外，透過教師專業學習社群亦能有效促進社群成員間的情感及團隊合作，提升教師的知能並塑造良好的學校文化 (張德銳、王淑珍, 2010)。

筆者身為教學實務現場之特教教師，與普通班教師合作諮詢時，時常感受到彼此間對於人權、融合教育等概念的落差，為弭平對於融合教育價值觀和信念的差異；故自 108 學年度起，開始以微課程 (Microlecture) 先嘗試與普通班教師建立合作關係，尋找有熱忱且具有共同教育信念或目標的夥伴後，再共組跨領域的教師專業學習社群一同討論、設計權利議題的校本課程，筆者試圖藉由課程共備、討論過程，與普通班教師對話，提供情緒與融合教育概念的支持，以促使普通班教師對於融合教育理解及認同。

以下為筆者回顧 108 至 110 學年度後，分述範例學校的跨領域教師專業學習社群的成立，先以權利議題的校本課程發展，接著課程的成果與影響，期望藉此掌握教育環境中教師與學生對融合教育概念的改變軌跡。

## 貳、跨領域教師專業學習社群的成立

跨領域專業學習社群的發展如圖 1 所示。社群的發展始於 108 學年微課程的合作，並在過程中尋找志同道合的教師於 109 學年共組專業學習社群，共備權利議題的校本課程；110 學年度起專業學習社群開始精緻化校本課程的內容與架構；而於 112 學年起，配合學校發展專業學習社群加入國際教育與雙語教育。本文聚焦於 108 至 110 學年度範例學校教師專業學習社群的發展歷程，並將其分為三個主要階段。首先，社群正式成立前，筆者透過微課程尋找校內志同道合、具共同信念與熱忱的教師夥伴，為專業學習社群的組成鋪路，因而將此階段定位為微課程合作期。再者，隨著跨領域專業學習社群的成立，筆者在社群中透過共備與議課的方式，協助成員認識權利議題，並發展適切的課程教材與教具，此階段稱為跨領域專業學習社群初始期。最後，當社群成員已具備對權利議題的基本認識並投入實際課程教學後，藉由議課與備課，將成員的建議與創見融入課程中，逐步發展出更成熟的課程樣態，此階段則稱為跨領域專業學習社群發展期。

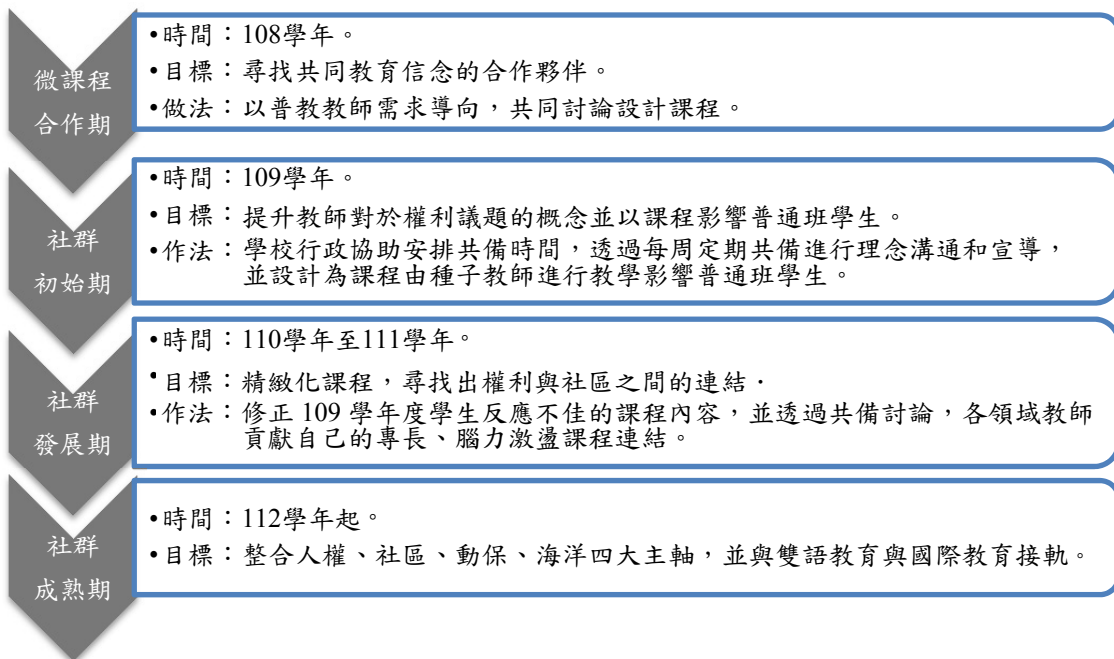


圖 1 跨領域專業學習社群的發展示意圖

## 一、微課程合作期（108學年）

教師專業學習社群的成立，仰賴一群擁有相同教育信念的教師共同組成（張德銳、王淑珍，2010）。為了尋找具備共同理念且富有熱忱的教師，筆者於 108 學年度與歷史教師共同合作參與「臺北市 109 年度未來公民行動家主題微課程」，獲得相關經費資源，以便設計權利議題相關的微課程；課程以白色恐怖的歷史概念作為導入，探討兒童政治犯議題，進一步觸及《兒童權利公約》（Convention on the Rights of the Child, CRC）。此外，筆者亦與普通班級中有特殊需求且面臨人際互動挑戰的學生導師合作，共同規劃課程，課程中包含全方位設計的概念，期待透過課堂討論，提升普通班學生對於特殊需求學生的理解，以及促進對於教室物理、心理環境的改善。

Bateman（1994）認為特教教師較可能認為自己能比普通班教師更好服務學生，而當普通班教師的壓力過高時，較容易接受來自特教人員的協助。在微課程合作時期，筆者為了避免增加普通班教師的壓力及產生不對等的合作狀況，在微課程的試驗時期，皆以普通班教師的需求為導向，並思考是否在其需求內，將特殊教育相關概念融入於其中，以促進普通教師與特教教師先有合作設計課程的正向經驗。另外，由於願意合作發展新課程的教師，通常對於實務教學中的問題擁有積極解決的動力，因此他們為組成專業學習社群的理想人選。教師們也會與其他校內夥伴分享交流合作經驗，分享課程內容，進一步引發其他教師的興趣，促使能更容易找到共同組成專業學習社群的夥伴。

## 二、跨領域專業學習社群初始期（109學年）

範例學校於 109 學年暑假期間開始，成立一個跨領域專業學習社群，並分為 2 個小組，各自發展兩項校本課程目標：其一為「權利與社區議題」課程，另一為「動保與海洋議題」課程。筆者主要負責「權利與社區議題」課程，故本研究將以此課程為例進行說明。

在專業學習社群的初期，「權利與社區」小組共有 10 名成員，包括語文教師 3 名、數學教師 2 名，及綜合、特教、藝文、自然、社會領域教師各為 1 名教師。分工部分則有 8 名擔任課程種子授課教師，1 名主責社區議題，1 名負責權利議題；另外 2 名負責資料管理，於必要時提供協同授課或代課協助。

社群成立之初，即由教學組協助，於 109 學年開學前即安排好課務，確認 10 名教師每週皆有一個共同的無課時段，以利社群會議進行討論及共備。第一次社群共備於 109 學年度暑假期間展開，隨後開始進行新校本課程的授課。共備採取「共備——授課——議課——共備」的循環。第一次共備時，團隊成員先以腦力激盪討論權利議題校本課程

的方向與概念，之後再由特教教師負責設計課程架構及內容，準備課堂所需的教材與教具，於共備時間內進行示範教學及討論，以促進社群成員增能並加深對權利概念的理解。109 學年開學後，校本課程以隔週連續 2 堂課的方式進行。每次授課後社群成員於共備會議中，對於上次課程進行討論、回饋及建議，作為修正課程的依據，接著共同備課下次的教學內容。

### 三、跨領域專業學習社群發展期（110學年至111學年）

專業學習社群成員自 110 至 111 學年度起，陸續增加至 16 人。專業學習社群成員每週持續進行共備討論，自 110 學年度起開始精緻化課程內容。授課教師針對學生反應較為不佳或過於認知化的課程內容進行修改與調整，並加入不同領域教師的專長內容，如：影片拍攝與剪輯、活動市集的美感設計等。此外，由於社群成員對於權利議題的理解相較 109 學年更為深入，課程逐漸以討論為主要進行方式，教師則從旁提供引導；在共備期間針對學生可能提出的問題進行討論，多方集思廣益，以便於課堂上能靈活回應。同時，學習單也進行同步修正。

成員間亦開始思考社區與權利議題的連結，試圖將這 2 個主軸整合為脈絡連貫的課程內容。例如：將「通用設計 (Universal Design, UD)」概念與社區高齡化情境相結合，在社區共融遊戲市集中邀請社區長者共同參與。至 111 學年度，因校內彈性課程時數減少而需分配給其他課程，校本課程轉向整合各議題主軸，2 小組開始合併進行討論，以利整合權利、社區、動保及海洋等四大主軸課程。於 112 學年隨著雙語教育與國際教育趨勢的推動，專業學習社群再次擴大，重新改造課程以符合新需求。

身為特教教師，筆者在專業學習社群中扮演關鍵角色，自初期的合作推動者到後期的課程精進者，充分展現專業價值與實務能力。於微課程合作期，特教教師積極尋找具有合作動機的對象，透過共同設計課程，建立正向合作經驗，但因普通班教師多採取觀望態度，合作人數有限，成為推動初期的挑戰。進入跨領域專業學習社群初始期後，特教教師負責教材教具的開發、議課引導及增能溝通，協助教師認識《兒童權利公約》(CRC) 與《身心障礙者權利公約》(CRPD)，但此階段普通班教師對權利議題的理解多停留於文字層面，未能深化觀點與教學實踐。而跨領域專業學習社群發展期，特教教師著重於課程精緻化，確保權利議題的核心理念在與其他議題結合時不被稀釋，同時面臨授課時數減少與各議題於課程內容中比例調整的挑戰。整體而言，特教教師在各階段透過專業引導與對話，不僅促進普通班教師與學生對權利議題的理解，還深化普通班教師與特教教師間的合作與交流，為實現融合教育奠定基礎。



## 參、權利議題之校本課程

教師對融合教育的負面態度為推動融合教育的主要障礙。相較之下，學生本身對融合並無偏見，但若成人表現偏見行為，則可能影響他們對於融合的看法（UNESCO, 2005）。透過專業學習社群，不僅能夠提升教師對融合教育的理解，還可以藉由課程教導人權及尊重個體差異等概念，幫助學生形塑對多樣性的正向態度，進而促進校園對融合教育的正面態度與氛圍。且兒童權利公約中，亦保障兒童具有知悉公約原則的權利，因此範例學校的權利課程正是基於增進教師與學生對權利議題的理解而設計。

範例學校將《兒童權利公約》和《身心障礙者權利公約》作為課程設計的核心。《兒童權利公約》是保障未滿 18 歲兒童基本人權的重要國際公約，強調兒童在接受成人協助的同時，也應根據年齡與成熟度，平衡「受保護者」與「權利主體」的角色，確立兒童為獨立的權利主體（李健維，2020）。《身心障礙者權利公約》則強調身心障礙者應在平等基礎上享有選擇生活環境、融入社區的權利，並要求各國採取措施保障這些權利（簡慧娟、吳宜姍、陳柔諭，2018）。這兩項公約自 2014 年國內法制化後，保障所有兒童，包括身心障礙學生。對教育工作者而言，理解並落實這兩項公約的核心理念，不僅有助於保障學生權益，亦能提升教師的專業素養及學校的教育品質。尤其在推動融合教育的過程中，兒童的發展權、表意權及合理調整等概念，是設計權利議題校本課程時不可或缺的重要基礎，為實現融合學校的願景提供了依據與實踐方向。

根據該校 110 學年度的彈性學習課程計畫，權利議題的校本課程設計理念為：「以學生生活情境為主軸，將『人權教育』置於系列課程之首，透過跨域課程引導學生認識《兒童權利公約》（CRC）與《身心障礙者權利公約》（CRPD），培養多元智能，結合社區資源，共同創造師生的課程經驗，並將兒童與身心障礙者的權利落實於學校與社區環境之中，營造學校與社區共榮共存的氛圍，進而培養學生成為具有社區認同、人權關懷與行動力的現代公民。」

課程安排如表 1 所示，課程共計 10 次，採隔周五連兩堂課的方式進行，課程實施於七年級 8 個普通班，課程分為 6 個主題，主要參照議題融入說明手冊（2019）人權議題的四個指標設計：「人 J2 關懷國內人權議題，提出一個符合正義的社會藍圖，並進行社會改進與行動」、「人 J5 了解社會上有不同的群體和文化，尊重並欣賞其差異」、「人 J6 正視社會中的各種歧視，並採取行動來關懷與保護弱勢」、「人 J7 探討違反人權的事件對個人、社區／部落、社會的影響，並提出改善策略或行動方案」各主題課程內容概述如下：

## 一、第1週、第3週——介紹兒童權利公約

首先，向學生說明課程目標，使其理解權利議題與自身的密切關聯（詳圖 2）；接著，邀請學生討論及分享他們認為兒童應有的權利，並引導學生理解兒童權利觀點從「需受保護的慈善對象」轉變為「具有獨立地位的個體」。接下來介紹《兒童權利公約》的四大原則——禁止歧視、兒童最佳利益、生存及發展權，以及聆聽兒童意見，並結合生活實例，提供學生易讀版公約文本，分析案例中權利受損的情境（詳圖 3）。最後，與學生討論義務與權利的關係，使其在捍衛自己權利的同時，也能理解自身應履行的義務。



圖2 說明兒童權利必要性之課程部分簡報



圖3 案例討論

## 二、第5週、第7週——介紹身心障礙者權利公約

在學生理解兒童權利後，將兒童群體中的身心障礙兒童分別出來進行進一步討論，讓學生思考身心障礙兒童是否同樣享有兒童權利。接著，運用影片實例與學生討論身體缺陷與障礙之間的區別，探討障礙的醫療、社會及人權模式，以此為基礎介紹《身心障礙者權利公約》（詳圖 4）。在公約開始介紹前，先引導學生討論形式與實質平等的概念，以障礙是一個流動性的概念（如：老年退化，或生活意外，皆可能導致障礙），讓學生思考學習身心障礙者權利的必要性。最後，教師從公約中選取九條條文——分別為第一條、第二條、第三條、第七條、第九條、第十條、第十九條、第二十三條及第二十四條——與學生進行介紹再進行反思（詳圖 5）。



圖4 介紹身心障礙者權利公約之課程部分簡報

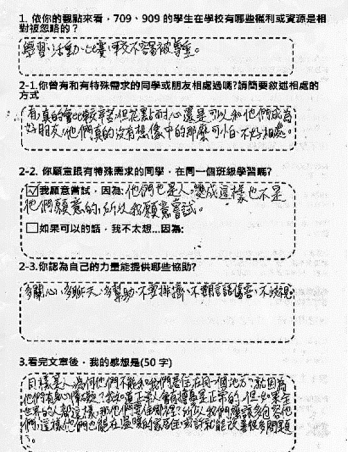


圖5 課程學習單與反思

### 三、第9週、第11週——需求體驗活動

學生認識身心障礙者權利後，藉由感受的方式，加深學生對於障礙者權利的思考。運用設置肢體、閱讀及感官等不同情境的限制，讓學生體驗當事人在不同限制下的感受與需求（詳圖 6、7），藉此培養同理心及換位思考的能力。學生體驗後，於下次課堂進行討論，引導學生看到個體之間的需求，而非僅為限制與障礙。



圖6 特殊需求體驗活動——閱讀



圖7 特殊需求體驗活動——感官

### 四、第13週——通用設計介紹

為了促進學生的遊戲權，讓普通班學生透過實際行動來減少障礙學生參與社會的限制及促進其權利，續介紹《身心障礙者權利公約》中提到的通用設計概念（詳圖 8、9）。首先向學生解說通用設計的意涵與其七大原則，透過實例幫助學生加深理解。此外，課程不僅著重於物理環境的通用設計，也引導學生思考心理環境的通用設計。讓學生自課堂中的心理環境開始改變，例如：體察在分組或活動中被排除的同儕感受，探討如何在尊重他人感受前提下，避免班級內的社交排除問題。

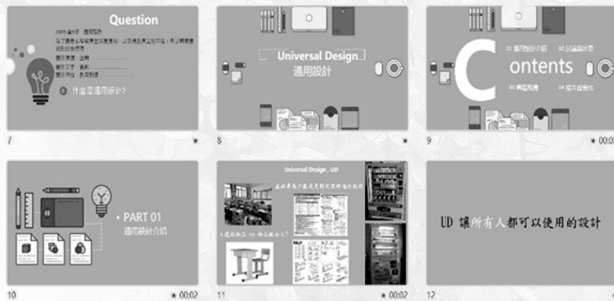


圖8 通用設計課程部分簡報

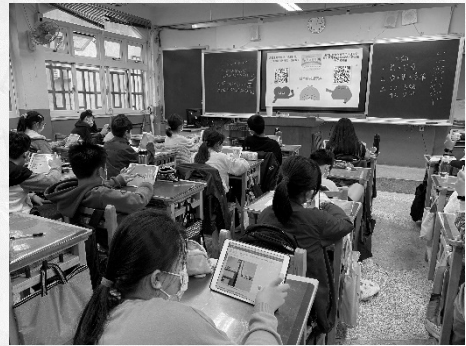


圖9 通用設計課堂剪影

### 五、第15週、第17週——討論和設計共融遊具

為了落實兒童的表意權、遊戲權及通用設計概念，在教師引導下，學生以分組形式，藉由通用設計邏輯設計各種遊具(詳圖10)。小組設計完成後，於課堂進行發表(詳圖11)，全班共同票選最合適於期末公園遊戲市集擺攤的遊具。接著，全班分工協作，負責設計、製作、紀錄及宣傳該遊具，並在教師協助下完成作品，最後進行遊具的试玩活動。



圖10 小組討論設計遊具



圖11 上臺分享發表遊具之構思

### 六、第19週——公園遊戲市集

為整合上述課程內容，提升障礙學生的社會參與、遊戲權及促進融合，社群夥伴們先與學區內的里長接洽，借用公園場地。第17週開始由學生於社群媒體進行宣傳；同時，邀請範例學校的集中式特教班同儕共同參與市集同樂。市集活動當天，學生自行布置攤位，安排攤位輪值班表，由學生自行引導、協助有意體驗者遊玩遊具的方式；此外，市集中也讓學生參與遊玩其他班級所設計的遊具，讓學生得以實踐並深化本學期課程所學內容(詳圖12、13)。



圖12 普通生與特殊需求學生  
共同參與遊戲市集活動



圖13 普通生與特殊需求學生  
共同參與遊戲市集活動

表1

範例學校 110 學年度校本課程安排（第一學期）

週次	課程主題
第 1 週及第 3 週	介紹兒童權利公約 CRC
第 5 週及第 7 週	介紹身心障礙者權利公約 CRPD
第 9 週及第 11 週	需求體驗活動
第 13 週	通用設計介紹
第 15 週及第 17 週	討論與設計共融遊具
第 19 週	公園遊戲市集

## 肆、課程成果與影響

本課程的成果與影響評估主要透過兩方面進行：一為筆者於範例學校從事特殊教育工作期間，觀察社群教師及校園環境中對特殊教育態度與行為的改變；二為分析學生課堂學習單與學生的行為表現，以了解權利課程對學生的影響。

### 一、對教師的影響

對於教師的影響方面，筆者觀察到參與專業學習社群的教師，較常於學期初主動詢問如何在班級經營和互動中，適用於所有學生的策略，並且在教學或與特殊需求學生互動時遇到困難時，積極尋求特教教師的支持和討論。例如，社群中的語文教師在擔任七年級新生導師時，得知班上有 1 名需要高度支持的特殊需求學生，便在開學前提前掌握學生狀況，並主動規劃班級環境安排。開學後，該教師持續與特教教師合作，積極支持學生適應校園生活。

此外，校園中原先對特殊需求學生調整措施持保留態度的教師（例如：視這些措施為特權或不公平），在社群交流的影響下態度逐漸軟化。例如：先前反對需要高度支持學生參與校外活動的教師，在理解人權概念後，轉而支持這些學生參與活動的權利，並主動尋找資源協助學生順利完成活動。

課程方面，也因為認識到特殊需求學生與普通學生一同受教育的權利後，專業學習社群中的視覺藝術教師，於 112 學年時與特教教師共同設計課程，端午節時共同安排中草药香包課程，讓集中式特教班學生能與普通班學生共同上課，進一步促進了班級融合的機會與多元互動。

情感方面，於社群中的感恩活動卡片上，教師曾寫道：「感謝我……亦無反顧接下擔子……感謝堅持每週三的共備，不論如何都見上一面，看見大家就是鼓勵。生活總有無力感，但都有夥伴支持」以及「兩年的加入，從大家身上學到許多事，激發了一些潛力～有彼此合作的夥伴才能持續下去，謝謝大家的相挺和對社會議題的有感，是工作中很溫暖的事」，顯示專業學習社群除提升教師專業之能外，對於教師情緒方面的支持亦扮演重要的角色。

## 二、對學生的影響

學生的學習單中，普遍反映課程中學到了「不少關於兒童權利的概念」並表示「對於兒童的權利感到興趣，因為知道這些相關的問題，才不會被呼弄」。在身心障礙者的權利議題上，學生逐漸意識到平等的重要性，並多數表達對於身心障礙者人權的支持。例如，學生在學習單中提到：「每個人可能對於身心障礙者過於惶恐，身心障礙者其實和普通人一樣，只是多了一些需要關注的地方而已……每個人都應該互相幫助」、「……障礙者雖然有些時候做的事情有點奇怪，但他們也應該被尊重，他們也有人權……或許他們害怕的不是訓練，而是來自社會異樣的眼光」、「我覺得我們不能去歧視他們，也不能去排擠他們，因為他們跟我們一樣也是人……」以及「……我覺得我好像對他們有些誤會，我之後如果遇到身心障礙者一定會盡我所能得幫助他們，因為人人都是平等的」。

此外，由於權利課程已推行 3 年，自 112 學年度起，特教班教師於下課時段安排特教班學生在校園指定地點設立「對談桌」，讓特教學生主動邀請路過同學進行交流。普通班學生在參與後，如有關於互動上的疑惑，便會主動向特教教師詢問，藉此促進理解。這種透過下課時間的互動，對於普通班學生而言，為一種容易認識和理解特殊需求學生的機會，筆者在安排中草药香包的融合課程時，於普通班學生進行討論同儕特質與互動技巧時，部分同儕可說出特教班學生的特質與概況。

然而，也有部分班級導師對社群課程表示疑慮，認為課程中教導的表意權導致學生較難管教，甚至會使用申訴管道表達不滿。儘管此為負面回饋，筆者認為這正顯示出學生表意權與發展權逐漸被落實的成果，彰顯課程對於學生人權意識的具體成效。

## 伍、結語

筆者認為，教師專業學習社群作為溝通特殊教育理念為管道，用以影響校園教師和學生，確實有效促進融合校園氛圍的策略。當特教教師先以普通班教師的需求為導向、建立正向合作經驗後，逐步拉近普通教師對融合教育的理解與接納，便能創造出更多可能性。筆者相信，當普通班教師受到影響後，更可直接影響學生和同仁，進而提升校園內對個體多樣性的重視。如此一來，便能形塑出更友善的學習環境與融合的校園氛圍。透過專業學習社群，教師能獲得支持，在面對教學現場的挑戰時，有夥伴共同討論與支持，則可增強對夥伴關係的肯定。這些，皆符合融合教育的四項核心特徵：友善學習環境、對多樣性價值的尊重、教師支持以及對夥伴關係的肯定（教育部，2021a）。

然而，筆者也認為，透過專業學習社群促進融合教育的過程，猶如一場拔河，需不斷與普通教師既有價值觀拉扯，時時提醒權利概念的重要。且社群的直接影響範圍主要限於參與之教師，而這些教師本身多具備較高的成就動機，因此較難擴及校園中其他較為僵化的教職員。儘管如此，社群成員仍可於需要溝通與推廣融合理念時，扮演重要夥伴支持角色，運用正式或非正式溝通管道，增加校園對於推動融合理念成功之可能性。

## 參考文獻

- 李健維 (2020)。兒童權利公約教育人員宣導手冊。臺中：教育部國民及學前教育署。
- 張蓓莉 (2009)。臺灣的融合教育。《中等教育》，60 (4)，8-18。
- 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——教育類》，41 (1)，61-90。
- 教育部 (2019)。議題融入說明手冊。https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/29143/83847.pdf。
- 教育部 (2021a)。CRPD 第 4 號一般性意見：有權接受融合教育 (2016) 中英文對照版。https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=downloadFile&type=file&id=1577&code=7E7D747D7F7E7670717F7C7B7D77787F。
- 教育部 (2021b)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/(111%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%AF%A6%E6%96%BD)%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf。
- 教育部 (2024)。112 年度特殊教育統計年報。https://tp-adapt.set.edu.tw/book\_ul/7/1946/112%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E7%B5%B1%E8%A8%88%E5%B9%B4%E5%A0%B1.pdf。
- 簡慧娟、吳宜姍、陳柔諭 (2018)。我國推動聯合國身心障礙者權利公約歷程及未來展望 (摘要版)。《臺灣人權學刊》，4 (4)，101-104。
- Bateman, B. D. (1994). Who, How, and Where. *The Journal of Special Education*, 27(4), 509-520. doi:10.1177/002246699402700410.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224.
- UNICEF. (2017). *Inclusive Education - Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: UNICEF. from: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE\_summary\_accessible\_220917\_0.pdf



# 高中生金融行為感知控制、 金融行為意圖與金融理財行為 之徑路分析

林麗純\* 博士

曾永清 教授

臺北市薇閣高級中學

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系

## 摘要

本文研究目的在以計劃行為理論建構一套屬於高中生的金融行為感知控制、金融行為意圖與金融理財行為三者關係的模型。研究結果發現「行為感知控制」對「行為意圖」具有直接正向影響；「行為感知控制」對「理財行為」各觀察變項有直接正向影響；「行為意圖」對「理財行為」不具影響效果，理財自我效能是影響學生產生金融理財行為的關鍵因素。

**關鍵詞：**金融服務、行為感知控制、行為意圖、理財行為

\*本篇論文通訊作者：林麗純，通訊方式：callalilien@gmail.com。

# Path Analysis of the Relationship between High School Students' Perceptions of Financial Behavioral Control, Financial Behavioral Intentions, and Financial Management Practices

Li-Chun Lin\*

Ph.D.

Yung-Ching Tseng Retired Professor

Taipei Wego Private Senior High School

Department of Civic Education and Leadership, National Taiwan Normal University

## Abstract

This study aims to investigate the model of the relationship between high school students' financial behavior perceptual control, financial behavioral intention, and financial management behavior using the Theory of Planned Behavior (TPB). The research findings show that “perceived behavioral control” positively influences both behavioral intention and various observed variables of financial management behavior. While, “behavioral intention” shows no significant impact on “financial management behavior”; instead, financial self-efficacy proves as a crucial factor influencing students' financial management behavior.

**keywords:** financial service, perceived behavioral control, behavioral intention, financial management behavior

---

\*Corresponding author: Li-Chun Lin, E-mail: callalilien@gmail.com

## 壹、緒論

108 課綱的教育改革趨勢為教育與社會生活能力連結，現代公民不可或缺的生活能力是具備管理資源的能力，擁有正確理財素養的能力可使自己的財務較有彈性的應對金融衝擊。經濟合作暨發展組織在國際學生能力評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）測驗研究結果指出僅有三分之一的學生能夠解讀銀行對帳單的資料，但卻有二分之一的學生擁有金融機構的帳戶或簽帳卡（OECE, 2020）。國內專職推廣財金智慧的非營利組織——社團法人財金智慧教育推廣協會（FINLEA, Financial Literacy & Education Association）在 2022 年公布「全臺青年財金素養調查」，有存錢且記帳理財行為者的素養較高，有意願了解財務知識者的素養也比沒意願者高，青年的理財素養受社會時事與金融環境影響，且「經驗與動機是影響素養的關鍵」（財金智慧教育推廣協會，2022）。

學者對於行為的產生有不同的解讀，計劃行為理論認為人們有能力藉由信念掌控情境，導引出自我期望的行為來，具有管理財務動機和能力的人較能以健康的理財行為為人生帶來財務幸福的機會（Shim et al., 2010; Mulyono, 2021）。我國自 2023 年 1 月起，民法成年年紀為 18 歲，而各大實體銀行業務、網路銀行服務、電子支付、行動支付必將業務朝向 18 歲的成年人推進。地方政府也因應 12 年國教跨領域課程設計精神，在學校推動高級中等以下理財教育融入教學計劃，鼓勵教師發展以金融知識為主的主題課程，培養學生從生活中自我負責、生活經營、達到積極維護自身權益的理想幸福。國內外研究財務行為的文獻，大多著重在成年人的理財素養、態度與行為，針對金融服務理財行為的文獻多與普惠金融有關。國內普惠金融相關文獻不多，從心理素質層面探究金融服務理財行為之文獻更少，探究高中生的心理素質對金融服務理財行為之研究尚付闕如。

目前我國理財教育課程內容與知識結構仍無統整樣貌可知，亦無培育學群教師，以現階段教育現場而言，即將成年獨立的高中生，是否有意願了解金融服務的廣告資訊？是否會與他人交流經驗或知識呢？是否認為自己有能力使用各項金融服務？是否有應付各種經濟困境的金融理財行為？因此，本文以 SEM 統計方法探究心理層面因素對高中生金融服務理財行為的影響，期為從事理財教育之士在設計跨領域理財教育課程、擬定政策之教育相關單位參考。

## 貳、文獻回顧

### 一、金融服務的意義與效益

國際貨幣基金組織 (International Monetary Fund, 簡稱 IMF) 金融與發展部認為「金融服務是消費者與企業獲取金融產品的過程」(Asmundson, 2020), 廣泛的金融服務是指有關金融交易或與財務管理有關的服務或商業活動, 一般熟知的銀行、保險、投資、證券、個人理財、電子支付及提供非同質化代幣 (Non-fungible tokens) 數位產品交易平台等領域提供的金融服務均屬之。

World Bank、International Monetary Fund、European Commission、OECD 以及 G20 都明確指出參與使用金融服務的益處。其一是能為人們減緩經濟資源不平等的傷害, 例如聯合國普惠金融倡議 (United Nations Secretary General's Special Advocate For Inclusive Finance For Development, 簡稱 UNSGSA) 的年度報告中更指出需為被排除在正規金融服務系統中的窮人、婦女、小農和微型、中小型企業提供優質、便捷和負擔得起的金融服務, 尤其是為非洲地區及女性, 因為「許多人處於危險之中, 他們缺乏足夠的儲蓄來保障他們在長期失業的情況下。他們無法獲得足夠的信貸和投資來維持其業務的運轉和償付能力—或擴大業務。如果家庭成員生病, 他們缺乏保險來保護他們免受昂貴的醫療費用。他們缺乏建立財務健康和適應能力來改善生活的機會」(UNSGSA, 2021)。

其二是金融服務能成就年輕人, Chow 與 Ansong (2010) 認為透過儲蓄可為年輕人提供高質量的教育、醫療、創業和建立資產的機會, 提供一個改變未來的契機, 增加面對經濟風險的財務彈性 (Paaskesen & Angelow, 2021)。尤其是被傳統金融機構排除在外的農村地區、貧困群體、年輕人、女性及微小型企業, 以提供滿足需求的金融服務。其三是促進經濟體的經濟發展, 金融科技及數位社群平臺在商家與客戶間建立一座橋樑, 使用電子支付的客戶越多, 商家也越能接受這種支付方式, 進而產生規模經濟 (Frost et al., 2021)。善用金融科技提高交易速度、安全性及透明度, 可以降低交易成本, 非洲和中國在數位金融基礎建設的建置、銀行分行數的增加、農村地區的民眾能獲得貸款等皆能增加個人與家庭的消費支出、企業的投資, 普及的金融服務與 GDP 呈正相關 (楊燕, Ozili et al., 2023)。

綜觀文獻, World Bank、International Monetary Fund、European Commission、OECD 以及 G20 都明確指出普及且可接近的金融服務被證實對農民、小型企業、女性、年輕人及其他弱勢群體在改善生活條件具有意義 (Acaravci et al., 2009), 金融服務的普及與一國經濟發展有著密切關係, 尤其是收入、不平等、識字率、城市化與資訊流通等 (Demirgüç-Kunt & Klapper, 2012; Acaravci et al., 2009)。金融服務可以增進正向的財務行為, 幫助女性及年輕人改善自己的生活, 提供他們成就自己的機會 (World Bank, 2020; Chow & Ansong, 2010)。

## 二、行為感知控制、意圖與行為的內涵

### (一) 行為感知控制、意圖與行為

紀登斯(2002)認為人的行為會考量個體需求與社會互動的情境，行動者的行為多少都屬於他自己能控制的範圍之內。Ajzen(1985)提出「計劃行為理論」認為個人行為取決於「意圖」和「行為感知控制」交互作用，行為意圖是行為的直接影響因素，行為感知控制可透過影響行為意圖影響行為，或直接對行為產生影響。本研究旨在探討高中生在金融環境中自我感知的控制能力對行為意圖、理財行為之影響。以下就金融行為之感知控制、意圖與行為做說明：

#### 1. 行為感知控制 (Perceived Behavioral Control)

指個人在從事某特定行為時，對於執行感興趣行為的難易程度的看法，除個人慾望、意向外，尚包括諸如時間、金錢、技能、機會、能力、資源或政策等非個人可以掌控的因素，也與個人行為的控制有關。Ajzen(1991)認為行為感知控制較近似 Bandura(1982)的自我效能感概念「人們的行為受到他們對自己能力信心的影響」。行為的感知包括「自己能否完成該行為之認知」，「個人對可用資源掌握程度」，此二者皆會影響個人採取行為之決定。

#### 2. 意圖 (Intentions)

個人想要採取特定行為的傾向或動機，為影響行為的主要因素，行為的意圖越強則行為越有可能實踐。計劃行為理論假設行為控制的程度會緩和或促進意圖對行為的影響，行為者對行為的控制越強，就越有可能實現意圖。行為意圖變項在測量上，可轉化為個人是否願意努力嘗試或願意付出多少心力等，但有一些因素也會影響干擾意圖的實現，例如時間、金錢、克服困難的能力等(Ajzen, 2011)。Fishbein與Ajzen(2009)認為行為感知控制與意圖是可以預測行為，當人們對行為有足夠的實際控制時，人們就有機會實現意圖，產生行為。

#### 3. 行為 (Behavior)

Bandura則認為行為是與環境、個人因素交互作用的反應過程，人能透過「自我效能」來掌控情境，自我主導行為。Ajzen(1988)認為表現行為的意圖越強，行為產生的可能性也越大，但有時意圖很強卻沒有產生外在行為，是因為其他因素影響人們按照意圖行事，如時間、金錢、過去的經驗值、克服障礙的能力及有無他人幫助等促進因素。計劃行為理論假設行為取決於個人對行為控制越大，意圖就越可能被執行(Ajzen, 2011)，或受行為感知控制直接影響(Ajzen, 2020)。

### 三、金融行為感知控制、金融行為意圖與金融理財行為之相關研究

Lusardi 和 Tufano (2015) 認為心理、情緒狀態及對財務狀況的了解都會影響理財行為，任何的財務決策不僅受到認知能力影響，自我控制和自尊心也起了作用。知識和自信高的人比知識和自信低的人更有可能做出好的財務決策 (Widyastuti et al., 2016; Arifin et al., 2017; Andarsari & Ningtyas, 2019)，金融產品的理財顧問在該領域的過往經驗、能夠控制自己的銷售活動、感到自信並具有較高的金融知識時，他們似乎更有可能提供中高風險金融產品 (Cucinelli et al., 2016)。大眾在社會環境中能輕鬆取得退休財務資訊，將使大眾更有意願了解退休的計畫與改善自己的退休藍圖，而自我控制力較佳的人較有可能實現自己的退休計畫 (Hoffmann & Plotkina, 2020)。

金融消費者對金融產品的感知控制對投資風險性的金融產品意圖產生積極的影響 (Cucinelli et al., 2016)，一份德國再生能源的投資研究顯示，感知行為控制、消費概況和投資者的經驗對風能的投資意圖具有顯著正向影響 (Boonrourrut & Huang, 2021; Gamel et al., 2022)。Kennedy (2013) 認為行為的感知控制能預測大學生使用信用卡的意圖，Mulyono (2021) 也對此有相同的發現，大學生對於投資相關的感知控制越好，他們就越有可能強化投資的意願。Xiao (2008) 以計劃行為理論做為財務行為的研究模型，將理財行為定義為「與資金管理相關的行為」，Robb 和 Woodyard (2011) 將理財行為分為現金管理、緊急儲蓄、信用管理、退休計畫、風險管理和遺產計畫；Agarwalla 等人 (2015) 以繳費、財務監控、長期財務規劃、預算、儲蓄、借款和評估金融產品等觀察都市工作青年的理財行為；隨著金融科技的發展，Farida 等 (2021) 將使用網路銀行進行財務管理等金融服務行為列入理財行為觀察項目。

以計劃行為理論做為研究理論的理財文獻，如 Shim 等 (2009) 認為年輕人的理財行為感知控制和理財意圖是正向相關，而意圖與負債行為是負相關、與積極的理財行為是正相關。有理財意圖的人比沒有理財意圖的人有較少的風險性支付與借貸行為 (Xiao et al., 2011; Anastasia & Santoso, 2020)；Xiao 等 (2011) 認為正向理財行為感知控制可透過理財意圖降低風險性的理財行為、感知控制也能直接減少高風險的理財行為。

## 參、研究設計

### 一、樣本資料來源

本研究以高級中等學校的高中二、三年級學生為問卷抽樣對象，北中南東共選取 14 所高中學校，商請校內教師隨機選取學生做為調查的樣本。共發出 700 份問卷，回收有效問卷共 614 份。

## 二、SEM方法與研究假設

結構方程模式 (Structural equation modelling, 簡稱 SEM) 屬於整合因素分析 (factor analysis) 與路徑分析 (path analysis) 之多變量統計範疇。SEM 假定每一組潛在變項之間存在線性的關係, 本文共有三組潛在測量模式, 包括金融服務行為感知控制、金融服務行為意圖與金融服務行為。SEM 理論模式均經各種適配度檢定, 相關適配度指標內容均依常見指標做為參考依據 (吳明隆, 2009; 陳寬裕, 2023)。

## 三、變數定義與信效度分析

### (一) 個人背景資料

根據該調查背景資料部分, 選取「性別」、「零用錢」、「理財興趣」、「修習理財相關課程」做為個人背景的觀察變數, 零用錢以次序變數處理, 數字越多表示零用錢越多, 性別以男女分類, 理財課程以學生實際修習有無填寫數據, 例如有修習一學期選修理財課程人數為 81 人、13.2% (未修習為 533 人、86.8%), 相關數據內容詳見表 1。

表 1

樣本特性之描述性統計 (N=614)

變數	樣本特性	次數	百分比	變數	樣本特性	次數	百分比
性別	女	399	65.0%	零用錢	無	100	16.3%
	男	215	35.0%		1-4,000 元	404	65.8%
理財興趣	有	424	69.1%		4,001-6,000 元	60	9.8%
	無	190	30.9%		6,001-8,000 元	15	2.4%
理財課程	一學期選修	81	13.2%		8,000 元以上	16	2.6%
	6 週微課程	68	11.0%		使用副卡	19	3.1%
	公民經濟課	355	57.8%		無額度限制		
	社團或營隊	100	16.3%				

### (二) 金融行為感知控制

本研究之金融行為感知控制問卷乃參考文獻 (Anastasia & Santoso, 2020; Mulyono, 2021; Gamel et.al, 2022) 自編形成, 在「金融行為感知控制」上以「行為感知」變項自我評估個人完成金融服務行為的程度, 以「行為控制」變項來評估個人使用金融服務行為的難易度。問卷發放 121 份進行預試, 回收後經項目分析, 問卷總量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為 0.936, 問卷共計為 14 題。

### （三）金融行為意圖

根據文獻回顧，理財行為意圖之構面則參考計劃行為理論操作型定義（Ajzen, 1991、2020），本研究以與他人分享金融服務的資訊與經驗的「分享意圖」，及參與使用各項金融服務的「參與意圖」二變項來衡量高中生在金融服務的「金融行為意圖」。經問卷預試及項目分析，問卷總量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為 0.955，問卷共計為 14 題。

### （四）金融理財行為

金融理財行為問卷係參考 Global Findex 所使用的金融服務狀況調查項（Demirguc-Kunt et al., 2018）、GPII 普惠金融服務指標（G20, 2021）及 110 年我國金管會之金融服務指標（金融監督管理委員會，2022），尚須考量電子化下的多元支付管道，以及家庭理財社會化的多樣態，作為編製金融服務理財行為的量表依據。構面包括帳戶、數位支付、匯款服務、儲蓄與借款、信用管理、投資、保險等七大項目，經問卷預試及項目分析，問卷總量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為 0.973，問卷共計為 33 題。

## 肆、實證結果與說明

### 一、金融行為感知控制、金融行為意圖與金融理財行為在背景變項之差異分析

本文將依序比較性別、興趣、零用錢、理財相關課程等變項在金融行為感知控制、金融行為意圖與金融理財行為是否會產生差異，以  $t$  檢定與 ANOVA 檢定之。結果顯示，在金融行為感知控制二指標中，有理財興趣、完成公民經濟課及社團（營隊）者在「行為感知」指標優於其他學生；有理財興趣、參與一學期選修理財課程或社團（營隊）者在「行為控制」指標優於其他學生。在金融行為意圖 2 指標中，完成公民科經濟生活課程的學生在「分享意圖」與「參與意圖」二指標優於其他學生，有理財興趣及參與理財社團（營隊）的高中生在「參與意圖」指標優於其他學生。相關數據內容請詳見表 2。



表2  
不同背景變項在金融行為感知控制與金融行為意圖差異分析綜合摘要表 (N=614)

	行為感知	行為控制	分享意圖	參與意圖
性別	—	—	—	—
理財興趣	有>沒有*	有>沒有**	—	有>沒有***
理財課程				
6週課程	—	—	—	—
一學期課程	—	有>沒有**	—	—
公民經濟課	有>無***	—	有>無*	有>無***
社團或營隊	有>沒有**	有>沒有*	—	有>沒有*

註：\* $P<0.05$ ；\*\* $P<0.01$ ；\*\*\* $P<0.001$ 。

「—」表未達顯著。

在金融理財行為之指標中，男性在「帳戶」、「數位支付」、「信用管理」與「投資」等指標優於女性；有理財興趣者在「帳戶」、「儲蓄與借款」、「投資」與「保險」等指標優於沒有興趣者；參與六週財務微課程者在「數位支付」、「儲蓄與借款」、「信用管理」與「投資」指標優於未參與者；參與一學期理財選修課程者在「帳戶」、「數位支付」、「信用管理」與「投資」指標優於未參與者；學習過公民科經濟生活課程者則在「帳戶」、「匯款服務」指標上優於未完成學習者；參加過理財社團（營隊）者在「帳戶」、「數位支付」、「匯款服務」、「信用管理」與「投資」等指標優於未參加的學生。研究結果顯示，理財知識在財務管理行為上（如帳戶、儲蓄與借款、投資、保險）具有顯著差異。相關數據內容請詳見表3。

表3  
不同背景變項在金融理財行為差異分析綜合摘要表 (N=614)

	帳戶	數位支付	匯款服務	儲蓄與借款	信用管理	投資	保險
性別	男>女**	男>女**	—	—	男>女***	男>女***	—
理財興趣	有>無**	—	—	有>無*	—	有>無***	有>無*
理財課程							
6週課程	—	有>無*	—	有>無*	有>無**	有>無**	—
一學期課程	有>無*	有>無**	—	—	有>無*	有>無*	—
公民經濟課	有>無**	—	有>無*	—	—	—	—
社團或營隊	有>無**	有>無*	有>無*	—	有>無*	有>無**	—

註：\* $P<0.05$ ；\*\* $P<0.01$ ；\*\*\* $P<0.001$ 。

「—」表未達顯著。

本研究以單因子變異數分析零用錢多寡在金融行為感知控制、金融行為意圖和金融理財行為上的結果，零用錢變項在金融行為感知控制二指標、金融理財行為五個指標具顯著性影響，經事後比較，使用父母副卡的學生在數位支付上的行為表現勝過其他；零用錢金額在 6-8 千元是行為感知控制二變項與帳戶、匯款服務理財行為表現最好的一群；平日可自由花用的零用錢越多者使用金融服務理財行為越顯著，甚至有投資的理財行為。相關數據內容請詳見表 4。

表 4

零用錢對金融行為感知控制、金融行為意圖與與金融理財行為之變異數分析摘要表  
( $N=614$ )

構面	平均值 (標準差)		P 值	事後比較	
	變項	F 值			
金融行為感知控制	行為感知	4.90	0.00***	1<4	2<3 2<4
	行為控制	4.94	0.00***	1<3 2<3	1<4 2<4
金融行為意圖	分享意圖	0.77	0.57		
	參與意圖	1.34	0.25		
金融理財行為	帳戶	8.43	0.00***	1<4 2<3 2<6	1<6 2<4
	數位支付	10.90	0.00***	1<4 2<4 3<6	1<6 2<6 5<6
	匯款服務	14.55	0.00***	1<3 1<5 2<3 2<5 3<4	1<4 1<6 2<4 2<6
	儲蓄與借款	2.79	0.02*		不具顯著性
	信用管理	1.70	0.13		
	投資	3.63	0.00***		1<5 2<5
	保險	1.61	0.16		

註：\* $P<0.05$  \*\* $P<0.01$  \*\*\* $P<0.001$ 。

1.無。2.新臺幣 1-4,000 元。3.新臺幣 4,001-6,000 元。4.臺幣 6,001-8,000 元。5.新臺幣 8,001 元以上。6.使用父母的信用卡副卡，無特別限制額度。

## 二、結構方程分析

結構方程模式主要是對潛在自變數與潛在依變數間提出一個假設性的路徑關係式，結合了因素分析與路徑分析方法，分別求出測量模式（Measurement Model）與結構模式（Structural Model）。本研究以受試者金融行為感知控制為自變數，對其金融行為意圖與金融理財行為的依變數進行線性關係探討。

### （一）模式統計結果

原始模式依結構方程模式修正原則與理財行為理論，增加下列測量誤差項間之共變異關係，即「數位支付」與「投資」、「投資」與「保險」等二個測量誤差共變異。經重新執行模式適配度檢驗後，得到較佳之標準化路徑係數等數據資料及結構模式圖（圖 1）。

本研究修正後模式之整體適配度檢定摘要如表 5，各項指標數值皆符合一般學者的建議標準，模式的理想性，獲得統計上的支持。內在品質適配度為組合信度（Construct Reliability, CR）與平均變異抽取量（Average Variance Extracted, AVE）如表 6，「金融行為感知控制」、「金融行為意圖」與「金融理財行為」的組合信度分別為 0.67、0.67、0.87，三者皆大於 0.6，符合標準，「金融行為感知控制」、「金融行為意圖」與「金融理財行為」平均變異抽取量分別為 0.62、0.50 與 0.50，符合標準，模式內在品質理想。

表 5

高中生金融行為感知控制、金融行為意圖與金融理財行為整體適配度表

指標	指標檢定結果數值	配適標準	符合程度
絕對配適度指標			
GFI	0.957	>0.90 以上	✓
AGFI	0.926	>0.90	✓
RMR	0.020	<0.05	✓
RMSEA	0.073	0.05~0.08	✓
相對配適度指標			
NFI	0.949	>0.90 以上	✓
CFI	0.944	>0.90 以上	✓
IFI	0.960	>0.90 以上	✓
RFI	0.928	>0.90 以上	✓
TLI	0.961	>0.90 以上	✓
簡約配適度指標			
PNFI	0.673	>0.5 以上	✓
PGFI	0.565	>0.5 以上	✓
PCFI	0.681	>0.5 以上	✓
CN	230	>200	✓
$\chi^2/df$	4.27	<5	✓

資料來源：研究者自行整理。

表6  
內在品質適配度表

潛在變數	觀察變數	標準化因素負荷量	R <sup>2</sup> %	組合信度 CR	平均變異抽取量 AVE
金融行為感知控制	行為感知	0.84	71%	0.67	0.62
	行為控制	0.89	79%		
金融行為意圖	分享意圖	0.60	35%	0.67	0.50
	參與意圖	0.73	54%		
金融理財行為	帳戶	0.79	62%	0.87	0.50
	數位支付	0.86	74%		
	匯款服務	0.80	64%		
	儲蓄與借款	0.68	46%		
	信用管理	0.77	59%		
	投資 保險	0.70 0.51	49% 26%		

資料來源：研究者自行整理。

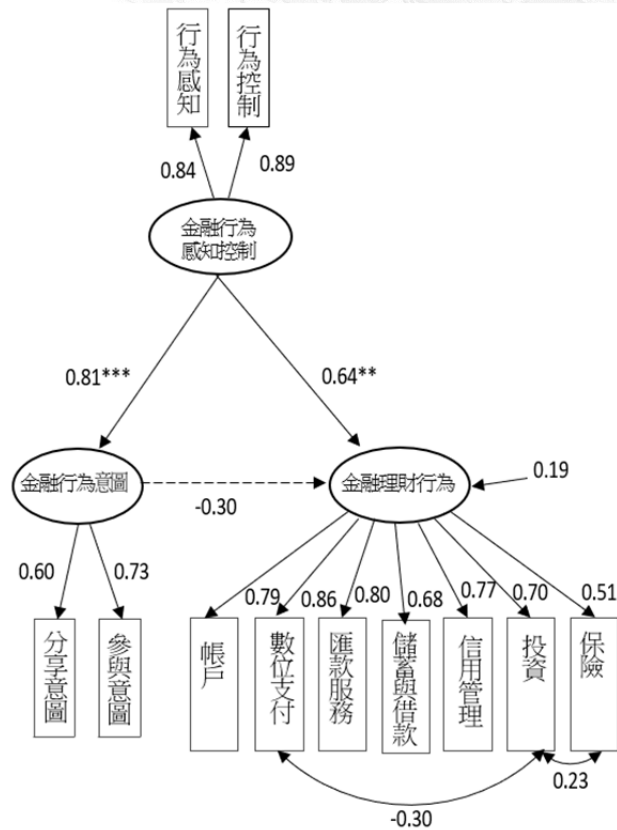


圖1 高中生金融行為感知控制、金融行為意圖與金融理財行為標準化路徑結構圖

註：1.圖形中實線表示兩者關係顯著，虛線表示兩者關係不顯著。

2.圖中測量模式的係數為標準化因素負荷值，各觀察變數之後的箭頭符號數值為誤差變異量，(1-誤差變異)即為解釋變異量。

## (二) 模式結果說明

### 1. 測量模式分析

#### (1) 金融行為感知控制

「金融行為感知控制」構面上，由表 6 可知，「行為感知」與「行為控制」之標準化負荷值分別為 0.84、0.89，解釋變異分別為 29%、21%。這表示「行為感知」與「行為控制」對高中生的金融服務理財行為感知控制的解釋力分別為 71%與 79%。高中生對於執行金融服務理財行為具有信心時，即使遇見了阻礙依然有信心能排除，此與學者認為心理、經驗、自我控制較佳者都會影響財務行為的結果一致 (Lusardi & Tufano, 2015; Arifin et al., 2017; Andarsari & Ningtyas, 2019)。

#### (2) 金融行為意圖

「金融行為意圖」構面上，由表 6 可知，「分享意圖」與「參與意圖」之標準化負荷值分別為 0.60、0.73，解釋變異分別為 65%、46%，顯示「參與意圖」對高中生的行為意圖較具解釋力。行為的動機除了參與動機外，尚有其他要素才能將使用金融服務的動機轉化成為金融服務理財行為，例如：提高「成功的經驗」、「父母的支持」或「同儕的影響」，此與學者研究的結果一致 (Hoffmann & Plotkina, 2020; Gamel et al., 2022)。

#### (3) 金融理財行為

「金融理財行為」構面上，由表 6 可知，「帳戶」、「數位支付」、「匯款服務」、「儲蓄與借款」、「信用管理」、「投資」與「保險」之標準化負荷值分別為 0.79、0.86、0.80、0.68、0.77、0.70、0.50，解釋變異分別為 62%、74%、64%、46%、59%、49%、26%，顯示對高中生的理財行為具有良好的解釋力的指標依序為「數位支付」、「匯款服務」、「帳戶」與「信用管理」等。這表示高中生使用的金融服務項目以信用卡、電子票證、行動支付等數位支付行為最廣泛，其次是使用數位帳戶或銀行帳戶進行匯款，其他是開設實體金融機構或數位帳戶、按時繳納帳單等，此與學者研究青少年理財行為的結果一致 (Lewis & Bingham, 1991; WB, 2020)。

### 2. 結構模式分析

#### (1) 金融行為感知控制對金融行為意圖的影響

標準化路徑係數顯示內生潛在變項與外生潛在變項之間之影響力，數值越大則影響效果越大。由圖1結構模式路徑顯示，「行為感知控制」潛在變項至「行為意圖」潛在變項之標準化路徑係數為 0.81 ( $p < 0.001$ )，有 65.6%的解釋力。這表示高中生的「金融行為意圖」受到「金融行為感知控制」影響，高中生越有自信使用金融服務，越覺得使用各項金融服務是簡單的事，越能表現出使用金融服務的行為動機。本研究模型中「金融行為感知控制」對於「參與意圖」之影響效果最大，效果值為 0.73，其次是「分享意

圖」的影響，效果值為 0.60。表示高中生越覺得開設帳戶、使用數位支付、管理金錢、維持信用是簡單且可以做到的，則越有意願使用或了解相關的金融服務，也樂意與他人分享使用經驗或資訊 (Shim et al., 2009; Boonroungrut & Huang, 2021)。

### (2) 金融行為感知控制對金融理財行為的影響

「金融行為感知控制」潛在變項至「金融理財行為」潛在變項之標準化路徑係數為 0.64 ( $p < 0.001$ )，有 41% 的解釋力。高中生越覺得擁有使用各種金融服務的技能，或能克服使用金融服務的障礙自信心，越能產生各項金融理財行為，尤其是在「數位支付」、「匯款服務」、「帳戶」與「信用管理」等理財行為上。心理學家認為 12-18 歲的青少年正處於打破依賴心結、建立自我認定的形象、了解自己的價值與能力的階段，參與理財管理的學習成就是一種自我實現，掌握生活中需要使用的金融服務技能是與成人世界的經濟生活連結在一起的。因此，能代表獨立、肯定自我價值的「金融行為感知控制」越強烈，高中生將有更積極的金融理財行為。(Ajzen, 1985; Anastasia & Santoso, 2020; Farida et al., 2021; Shim et al., 2010)。

### (3) 金融行為意圖對金融理財行為的影響

本研究之「金融行為意圖」的潛在變項對「金融理財行為」之標準化路徑係數為 -0.30，不具顯著影響。表示高中學生的理財分享與參與意圖意願並不會影響高中生的金融理財行為。以計劃行為理論運用在財務行為的研究，多數結果得到意圖對行為具有直接影響力 (Shim et al., 2009; Widyastuti et al., 2016)，但本文結果與探究理財行為文獻相左，也證實高中學生雖有使用與分享金融服務的意願，因時間、空間、資源等因素降低了金融理財行為 Ajzen (2011)。究其與理財文獻差異之一，多數文獻研究對象為成年人 (含大學生)，掌握的經濟資源較豐富，能自主決定進行有效的民事契約行為，且有為生活分配經濟資源的理財動機，而本文研究對象為高中生，經濟資源仰賴父母親供應，民事契約行為需法定代理同意，尚在求學的高中生並無迫切的理財需求。其二是，Ajzen (1985) 認為行為感知控制與行為意圖交互作用能增加行為產生，但若隨著時間、沒有機會、缺乏資源等因素，意圖不一定對行為具有直接影響 (Ajzen, 2011)，高中生雖在學習理財管理課程中能產生理財意圖，但理財工具之缺乏、財富資源有限，為阻礙高中學生產生理財行為最大的阻力。

綜上所述，研究證實行為感知控制對行為意圖有正向影響性，行為感知控制能成功地預測理財行為 (Shim et al., 2009; Lajunil et al., 2018; Anastasia & Santoso, 2020; Mulyono, 2021)，越能在理財上肯定自我價值與能力的高中生，越有積極的理財行為。而行為意圖一直被認能成功預測行為，但在本研究中得到了反例驗證，但也佐證了 Fishbein 與 Ajzen (2020) 行為感知控制不一定要透過意圖來影響行為。

## 伍、結論與建議

文獻探究影響一個人理財行為的因素，多以素養、態度與背景變項及財務社會化為研究主題。本研究以金融服務理財行為感知控制、行為意圖與理財行為等量化數據，探討動機、信心對理財行為的影響。結果驗證計劃行為理論的模型，感知行為控制直接正向顯著影響行為意圖和理財行為，也發現行為意圖對理財行為並無影響效果。高中生的理財行為除了受到行為感知控制影響外，尚受到背景變項影響，尤其是在「帳戶」、「數位支付」、「信用管理」與「投資」等理財行為。

性別在理財行為上的差異與 OECD/INFE 2018 PISA 學生理財素養跨國分析結果一致，男學生在理財行為優於女生。興趣與經驗對行為感知控制、行為意圖與理財行為是有影響的。另外，掌握資源多寡是否會影響到高中生的金融服務理財行為？使用父母副卡的學生在數位支付上的行為表現勝過其他；金額在 6-8 千元是行為感知控制二變項與帳戶、匯款服務理財行為表現最好的一群；平日可自由花用的零用錢越多者使用金融服務理財行為越顯著，甚至有投資的理財行為。學者倡導理財素養能增進理財行為，研究亦發現理財課程增進學生財務信心，且理財行為亦受到理財課程正向影響(Cucinelli et al., 2016; Hoffmann & Plotkina, 2020)。

本研究藉由 SEM 統計方法證實「行為感知控制越強，意圖越強、行為感知控制可以預測行為」(Ajzen, 1985; Lusardi & Tufano, 2015; Widyastuti et al., 2016; Arifin et al., 2017; Andarsari & Ningtyas, 2019)，Ajzen (2020) 曾指出人們不一定會依照意圖行事，意圖會隨著時間、控制力變低、沒有資源等因素而降低了行為的表現，高中生的行為意圖尚需其他因素加強才能產生理財行為。個人的心態影響高中生使用各項金融服務，當他們覺得「這是一件容易的事」時他們樂意了解或使用，例如開設銀行或數位帳戶、使用電子支付、管理個人信用，高中生越覺得有能力完成金融服務理財行為，越傾向與他人分享資訊與使用經驗。

「行為感知控制」觀察變項對於「數位支付」行為之影響效果最大，這個世代的高中生是數位原住民，只要一支手機，在家人的同意下，當他們覺得「容易」、「可以做到」便可以數位支付完成日常付款行為，例如：Line Pay 或街口支付。其次為「行為感知」對於理財行為的「匯款服務」與「帳戶」的正向影響，表示越覺得能完成使用「匯款服務」與「帳戶」金融服務理財行為的高中生，越有「匯款服務」與「帳戶」使用行為，如使用數位帳戶進行美食外送轉帳的交易行為等，此與 OECD/INFE 2018 PISA 學生理財素養跨國分析結果一致，青少年較常使用與有能力使用的金融服務項目便是匯款與擁有一個帳戶 (OECD, 2020)。

Bandura 提出自我效能來說明人們有能力借由信念掌控情境，導引出自我期望的行為來，本研究發現金融行為感知控制越高者，越有金融理財行為。從研究結果可觀察到，興趣與理財知識在金融服務理財行為感知控制、參與意圖與行為發揮正向效用，有意教導孩子正確理財的父母或教育單位，在理財課程不僅要教授財務管理和技巧，還必須教授提高自我效能的方法，以及如何使用金融服務，使學生將學習到的課堂中的知識能延續到生活中增進人際關係。理財教育雖非臺灣教育界的主流價值，但卻能培養公民一生在經濟生活受用無窮且維持基本經濟權的生活能力，理應與法律與政治的權利意識同等重要。以往的理財教育多重視理財素養如何成功培育理財行為，然而社團或營隊的知識學習或模擬財務規劃經驗也可以提供有益的替代經驗、增進自我效能與動機，對高中生的金融理財行為可以帶來良好的回饋。

## 參考文獻

- Giddens, A. (2002). *The Constitution of Society (社會的構成)* (李康、李猛譯)。新北：左岸文化事業有限公司。(原著出版年：1984)
- 吳明隆 (2009)。《結構方程模式的操作與應用》。臺北：五南。
- 金融監督管理委員會 (2022)。111 年我國普惠金融衡量及觀察指標。取自 <https://www.fsc.gov.tw/ch/home.jsp?id=838&parentpath=0,7>。
- 財金智慧教育推廣協會 (2022)。2022 全臺青年財金素養調查。取自 <http://www.finlea.org.tw/OnePage.aspx?id=69&sn=908>。
- 陳寬裕 (2023) 結構方式模型運用 AMOS 分析。臺北：五南。
- 楊燕 (2015)。普惠金融水準的衡量及其對經濟增長的影響——基於中國經濟區域 2005~2013 年的面板數據。《金融與經濟》，6，38-44。
- Acaravci, S. K., Ozturk, I., & Acaravci, A. (2009). Financial development and economic growth: Literature survey and empirical evidence from Sub-Saharan African countries. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 12(1), 11-27.



- Agarwalla, S. K., Barua, S. K., Jacob, J., & Varma, J. R. (2015). Financial literacy among working young in urban India. *World Development*, 67, 101-109.
- Ajzen, I. (1985). *From intentions to actions: A theory of planned behavior* (pp. 11-39). Springer Berlin Heidelberg.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago: Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behavior: Reactions and reflections. *Psychology & health*, 26(9), 1113-1127.
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314-324.
- Anastasia, N., & Santoso, S. (2020). *Effects of subjective norms, perceived behavioral control, perceived risk, and perceived usefulness towards intention to use credit cards in Surabaya, Indonesia* (Doctoral dissertation, SHS Web of Conferences, EDP Sciences, Paris, France).
- Andarsari, P. R., & Ningtyas, M. N. (2019). The role of financial literacy on financial behavior. *Journal of accounting and business education*, 4(1), 24-33.
- Arifin, A. Z., Kevin, K., & Siswanto, H. P. (2017). The Influence of Financial Knowledge, Financial Confidence, and Income on Financial Behavior Among the Workforce in Jakarta. *MIX: Jurnal Ilmiah Manajemen*, 7(1), 154883.
- Asli Demirguc-Kunt, Leora Klapper, Dorothe Singer, Saniya Ansar, Jake Hess. (2018). *The Global Findex Database 2017: Measuring Financial Inclusion and Opportunities to Expand Access to and Use of Financial Services*.
- Asmundson (2011). What Are Financial Services? *Finance & Development*, 48(1), from: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2011/03/basics.htm>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Boonrourrut, C., & Huang, F. (2021). Reforming theory of planned behavior to measure money management intention: a validation study among student debtors. *RAUSP Management Journal*, 56, 24-37.
- Chowa, G., & Ansong, D. (2010). Youth and savings in Assets Africa. *Children and Youth Services Review*, 32(11), 1591-1596.

- Cucinelli, D., Gandolfi, G., & Soana, M. G. (2016). Customer and advisor financial decisions: The theory of planned behavior perspective. *International Journal of Business and Social Science*, 7(12), 80-92.
- Demirgüç-Kunt, A., & Klapper, L. F. (2012). *Financial inclusion in Africa: an overview*. World Bank Policy Research Working Paper, (6088).
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2009). Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach (1st ed.). *Psychology Press*. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Farida, M. N., Soesatyo, Y., & Aji, T. S. (2021). Influence of Financial Literacy and Use of Financial Technology on Financial Satisfaction through Financial Behavior. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(1), 86-95.
- G20 (2021). *The G20 Financial Inclusion Indicators*. from chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclcfndmkaj/<https://www.gpfi.org/sites/gpfi/files/G20%20Set%20of%20Financial%20Inclusion%20Indicators.pdf>
- Gamel, J., Bauer, A., Decker, T., & Menrad, K. (2022). Financing wind energy projects: An extended theory of planned behavior approach to explain private households' wind energy investment intentions in Germany. *Renewable Energy*, 182, 592-601.
- Hoffmann, A. O., & Plotkina, D. (2020). Why and when does financial information affect retirement planning intentions and which consumers are more likely to act on them? *Journal of Business Research*, 117, 411-431.
- Kennedy, B. P. (2013). *The theory of planned behavior and financial literacy: A predictive model for credit card debt?* (Unpublished doctoral dissertation). Marshall University, Huntington, WV.
- Lewis, B. R., & Bingham, G. H. (1991). The youth market for financial services. *International Journal of Bank Marketing*.
- Lusardi, A., & Tufano, P. (2015). Debt literacy, financial experiences, and overindebtedness. *Journal of Pension Economics & Finance*, 14(4), 332-36.
- Lajuni, N., Abdullah, N., Bujang, I., & Yacob, Y. (2018). Examining the predictive power of financial literacy and theory of planned behavior on intention to change financial behavior. *International Journal of Business and Management Invention*, 7(3), 60-66.
- Mulyono, K. B. (2021). Decision Model for Saving Stocks Based on TPB and Financial Literacy. *Dinamika Pendidikan*, 16(1), 94-102.

- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2020). *PISA 2018 results: Are students smart about money?* (Vol. 4). Paris, France: OECD Publishing.  
doi:10.1787/48ebd1ba-en
- Ozili, P. K., Ademiju, A., & Rachid, S. (2023). Impact of financial inclusion on economic growth: review of existing literature and directions for future research. *International Journal of Social Economics*, 50(8), 1105-1122
- Robb, C. A., & Woodyard, A. (2011). Financial knowledge and best practice behavior. *Journal of financial counseling and planning*, 22(1).
- Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J., & Serido, J. (2010). Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work, and education. *Journal of youth and adolescence*, 39, 1457-1470.
- Shim, S., Xiao, J. J., Barber, B. L., & Lyons, A. C. (2009). Pathways to life success: A conceptual model of financial well-being for young adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 708-723.
- Widyastuti, U., Suhud, U., & Sumiati, A. (2016). The impact of financial literacy on student teachers' saving intention and saving behaviour. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(6), 41.
- World Bank. (2020). *How Countries Can Expand Access to Digital Financial Services*. from <https://www.worldbank.org/en/topic/financialsector/publication/digital-financial-services>.
- Xiao, J. J. (2008). Applying behavior theories to financial behavior. In *Handbook of consumer finance research* (pp. 69-81). Springer, New York, NY.
- Xiao, J. J., Tang, C., Serido, J., & Shim, S. (2011). Antecedents and consequences of risky credit behavior among college students: Application and extension of the theory of planned behavior. *Journal of Public Policy & Marketing*, 30(2), 239-245. form <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/basics/finserv.htm>

# 臺北啓聰學校推行融合教育之經驗分享

趙麗華\* 校長  
林家楠 教務主任  
臺北市立啓聰學校  
臺北市立啓聰學校

## 壹、前言

「融合教育」在國內的教育圈並非陌生的名詞，不論是聯合國身心障礙者權利公約（The Convention on the Rights of Persons with Disabilities，簡稱為 CRPD）、或是特殊教育法都有條文明確宣示政府推動融合教育的決心。CRPD 第 24 條指出：「締約國應確保於各級教育實行融合教育制度」、2016 年所公告的第 4 號一般性意見甚以「有權接受融合教育」為章節主題；我國特教法第 13 條則規定「高級中等以下學校及幼兒園應積極落實融合教育」，這些規範都宣示融合教育應是普世價值。

融合教育已然是重要的教育風潮，有不少文獻討論融合教育的定義、實施方式與成效，例如：是否能與一般學生一起學習？在普校學習所需的支持？身心障礙學生的發展與一般生的差異……等都是重要議題；然而，在特殊教育的安置形態中，有一種極端的安置環境～特殊學校，這些學校無法招收一般學生，顯然無法運用普校的經驗來推動融合教育；但如 CRPD 所強調，每個身心障礙學生都有接受融合教育的權利，因此關切特殊學校推動融合教育的方式是一件重要的事。

筆者服務於臺北市立啓聰學校（以下簡稱北聰），這是一所以招收聽覺障礙學生為主的特殊學校。近年來，在 CRPD 重視融合教育的思維下，本校嘗試在各部別推動不同形態的融合教育，本文的目的在於分享北聰推動融合教育的經驗，並嘗試從中爬梳出特殊學校推動融合教育的成果與困境。

---

\*本篇論文通訊作者：趙麗華，通訊方式：ccshbook@gmail.com。

## 貳、推動的思維——特殊教育學校如何推動融合教育

在規畫融合教育的推動方式時，應先理解融合教育的核心概念。部分人權人士認為有特殊教育需求的學生均應在主流學校中學習，但有更多觀點認為，以安置型態判別融合教育是過度簡化了問題 (Farrell, 2000)；Powers (2002) 則認為將融合教育視為將有特殊教育需求的學生安置在主流學校中，對於聽障者是不夠的，須從聾生的需求給予更廣的定義；如，與一般學生定期交流、聾學校使用國家課程、為聽常生提供手語課程，以利他們與聾生互動都是實踐融合教育的方式。

Qvortrup 與 Qvortrup (2018) 則從社會學的觀點提出，應從學習者的需求與融合教育實施現況，以更寬廣的角度詮釋融合教育。他們從融合的層次 (levels)、場域 (arenas) 與融入與排斥的程度 (degrees of inclusion/exclusion) 來定義融合教育。表 1 呈現 Qvortrup 與 Qvortrup (2018) 對融合教育所下的操作型定義。

表 1  
實施融合教育的操作型定義

融合重點	定義	思考的重點
融合層次	融合不僅是個人所在位置的轉移，且必須思考社會參與及歸屬感的問題。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學生是否處在融合環境？</li> <li>2. 學生是否能參與社會活動？</li> <li>3. 學生是否被環境的其他人所認可？是否具歸屬感？</li> </ol>
融合的場域	融合不僅在課堂發生，也包括在教室以外或學校相關的區域。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 是否獲得適切的學習成果？</li> <li>2. 課堂間的同儕互動？</li> <li>3. 與社區間的融合機會？</li> <li>4. 與同齡同儕建立人際關係的機會與互動情形？</li> </ol>
融合的程度	不僅是關注學生是否融合或被排除於群體，更重視他們融合或被排斥的程度。	完全／部分融合或被排斥？

從前文來看，融合教育雖以充分參與主流環境為目標，但仍可考量障礙者的需求與資源介入的情形，提供更多樣性的融合教育方式。北聰目前招收 2-18 歲的聽障學生或兼有聽障的多重障礙學生，有不少學生可能從幼兒階段到高中畢業均就讀本校。啟聰學

校與外在環境的落差，像是使用手語的環境、同儕都是聽障，這樣的特殊性與一般學校有所不同。翟宗悌（2018）研究發現啟聰學校學生對自己與外界都不甚了解，畢業後容易因適應挫折而在就業或就學一段時間後中輟；因此學校需讓學生在本校就讀期間，能有在一般環境互動或學習的機會，為學生做好適應社會的準備。只是本校裡無招收一般生，在這樣的環境下如何實施融合教育呢？加上學生的年齡、教育需求或能力有明顯差異，還有學校資源、合作學校的意願與實施形態，種種因素均讓本校推動融合教育充滿挑戰。以下簡述本校推動融合教育的歷程，透過歷程的描繪，除檢視北聰推動融合教育的成果外，也可將經驗分享給其他學校。

## 參、啟聰學校的融合教育歷程

### 一、推動融合教育初期

本校推動融合教育最早可追溯到民國 100 年，當時國小部教師自主與鄰近國小洽談合作融合課程，得到該校輔導主任支持，在考量學生程度與課程性質後，擇定在綜合活動、藝文、體育及資源班的課程中實施，由兩校教師輪流主教，課程中也安排一般學生學習手語。不過隔年，因伙伴學校行政端要求公文往返以建立兩校合作制度，使得教師面臨教學與行政之責任，故而打退堂鼓，兩校的合作也因此中斷。

此後幾年，本校的中長程發展計畫均提出融合教育的目標，然而執行上並不順利，合作學校難找的狀況下，學校雖持續努力，但一直缺乏結構式地推動融合教育。還好教師們努力透過個人的人脈與外建立連結，學校仍有零星的融合教育活動，例如將學生帶至校外與一般生進行互動、參加普校校慶活動、體育校隊移地團練等。

這些融合方式仍多為短期的非正式課程，且以個別教師自主推動為主；多以非兼任行政的教師主導融合教育的進行，能不能持續深化，很受限於個別教師的主動性，也會因為推動融合教育的教師多以自己所任教部別或班級的學生為主，未能擴及大部分的學生。是故，若要能永續推動融合教育，勢必要從制度上面著手改善。

### 二、系統性的融合教育

有了前期推動融合教育的經驗，本校認為點狀式的融合活動仍創造讓聽障學生與一般學生互動機會，但未能擴及各部別、或全校學生；因此必須從學校政策思考學校推動融合教育的作為，時而點、時而面，長期經營才能使融合教育在本校扎根。

## （一）本校推動融合教育發展的目標

以下先說明本校各部別參與融合教育的目標。

### 1. 國中以下階段

主要運用非主科課程進行融合，期待透過教學活動的設計與引導，提供兩校學生互動機會，提升本校學生的社會能力。

### 2. 高中階段

除提供期待能有一般生互動的機會外，更重要的目標是體驗普校的學習環境；因為學生即將畢業，不論在大學或職場，都無法複製像本校一樣使用手語的環境，因此學生需有機會練習如何在以口語或文字溝通的場域與人互動或學習，這成為本校推動高中部學生融合教育的重點目標之一。

## （二）本校融合教育發展的具體行動

本校將推動融合教育做為重要校務發展項目，在執行上從帶狀課程與點狀式活動著手；在過程中，相關的議題於行政會議上研討與決策，跨處室合作共同推動融合教育。下文簡要說明本校的具體作為。

### 1. 融合教育方案列入重要會議追蹤辦理進度

為使融合教育有系統的推展，各處室會依據方案的性質於會議上討論，持續追蹤辦理進度。例如：與課程有關的措施於課發會進行審查；與全校課程架構有關則經教學研究會討論，再提課發會審查；若與融合教育活動有關的事項，提行政會議討論後執行。

### 2. 參與鄰近高中多元選修課程

本校於 110 學年度起與明倫高中合作共開多元選修課程，兩校於開課前進行協調與準備。考量學生升入大學的環境，兩校融合課程以普教教師為主，教師可依據聽障學生的特質調整課程或提供板書、文字提示，但課程中不提供手語翻譯服務。本校學生可依據意願及心理準備度，選修外校或校內課程。第一年實施時，有 3 名學生選修外校機器人課程、第二年有 9 名學生願意選修校外的文創商品設計與機器人課程；班級中的一般生約 20 多人。

### 3. 與國中合作本土語文——臺灣手語視訊課程

此方案由本校與建成國中校長共同討論後，獲得該校本土語文教師的同意，於 112 學年度進行 6 次本土語言——臺灣手語課程，兩校學生透過視訊方式上課。由本校教師擔任主講教師、本校學生擔任小助教。

#### 4. 與鄰近國小合作綜合課程

此案源於本校與延平國小普班教師共同發起後，啟動合作計畫。兩校於 112 學年度辦理 2 次遠距融合活動、4 次實體融合活動，每次 2 節課，對象為普校六年級一個班級的學生與本校三年級的學生。在進行融合課程前，兩校教師先對學生進行宣導，讓學生了解與聽障同儕相處的方式。課程透過遠距課程暖身，認識彼此的手語名字，並學習基本手語詞彙；接著，本校學生至友校上課，以家庭溝通為主題，分組學習手語短句、對話與發表討論結果。

#### 5. 辦理國高中共融職業試探課程

110 學年度起本校申請教育部均質化計畫，辦理每學期 10 週、每週 2 次、每次 2 小時的職業試探課程。本校發文至鄰近國中，邀請一般學生報名，每學期約有 2-3 名一般學校學生參加；特別的是，其中也有普校的特教學生。

#### 6. 與鄰近幼兒園合作辦理體能課程

本校自 109 學年度將餘裕校舍提供給民間機構辦理非營利幼兒園，這成為本校辦理融合教育的資源。112 學年度學校邀請大龍峒非營利幼兒園的寶寶們參與體能共融活動，每週 1 小時，連續進行 10 週，由本校邀請校外的體能教師為兩校幼兒規畫體能活動。

#### 7. 幼兒園大班學生部分時段至普幼上課

部分本校大班幼兒會選讀一般國小，112 學年度本校首度試辦大班幼兒至非營利幼兒園學習 3 週，每週 2 小時。幼兒由本校教師陪同前往，但課程進行中，本校教師並不參與教學，讓本校幼兒接受普幼教師的教導，並與一般幼兒互動。112 學年度有 5 名幼兒參與這項計畫。

#### 8. 辦理融合教育活動

除了前述以課程推動融合教育外，本校仍持續辦理各式活動，促進校內學生與一般學校學生互動，如：國小足球友誼賽、體驗普校音樂課、校隊至普校團練、與普校學生組隊參加競賽、參與公益表演、校外參訪活動。

## 肆、回饋與省思

本校從各部別學生的學習需求，規劃各式融合教育課程或活動。辦理跨多個年齡的融合教育是一件不容易的事，不論是學校行政或是參與的師生都扮演重要的角色。下文簡要說明本校實施融合教育的省思。



## 一、行政觀點

本校將融合教育視為重要校務目標，學校各處室均負有推動融合教育的責任。從本校的經驗來看，學校行政支持，並於重要會議中宣達，形成全校的共識，能讓教師們更重視與支持融合教育的執行。110 學年度本校首度與明倫高中合作，讓學生參與該校多元選修課程時，高中部的教師們支持學校的規畫，並協助向對至校外學習有疑慮的學生或家長說明融合教育的重要，在明倫高中校長、行政與開課教師的支持下，兩校順利合作至今。

由行政主導的融合教育，除了易形成校內共識外，透過與合作學校行政商討推動方式，較能有效解決推動中的困難，能形成長期合作的校際關係。例如：課務調整、師資間的合作或課程所需投入的資源，均需要透過行政間的協調。本校在 112 學年度時，國小部教師以個人關係連結普師進行融合課程，但因為該位教師調動而無法持續，實在可惜；因此，113 學年度本校改循與明倫高中合作的模式，透過拜訪校長取得支持，與鄰近大龍國小啟動新的合作計畫。

本校目前均以鄰近學校為合作學校，這有助於減少學生參與融合教育耗費在交通上的時間；然，這也影響了合作學校的選擇。從近年的經驗來看，特教學校推動融合教育的困難之一即是不易找到伙伴學校，這是普校推動融合教育不會遇到的困難，卻成為特教學校的難處之一。

特教學校辦理融合教育的另一個難處是人力與經費。雖然學校在規畫校內學生去伙伴學校或幼兒園上課時，盡量以班級為單位，可由原班教師擔任協同或帶隊教師，但學生能力或需求上的差異，或是尚未準備好能參與融合課程，則須安排其他教師替代原班教師，因此需另支應鐘點費。或如安排學生參與普校活動，所需的交通費、活動費都是本校在推動融合教育過程中必須籌集的資源。

Powers (2002) 曾列出一般學校與特教學校的融合教育指標，大致上包括聾學生應該安置在最能滿足其需求的環境中接受教育、給予平等的學習機會、合理的調整課程與學習成果評估、提供包容的學校文化、尊重學生的多樣性與使用的溝通方式，並需進行教師培訓與資源投入、家長參與；從這些指標對照本校的經驗來看，學校在推動融合教育的作為上仍有許多努力的空間，這也是學校重要的責任。

## 二、教師觀點

教師是融合教育是否能順利推展的重要推手。不論普校教師是否願意接納本校學生參與課程、或是本校教師是否願意與普師合作、還有本校教師是否能放下擔心，讓學生嘗試在普校學習，都在影響融合教育的推動。

由於多數普校教師無教導重度聽損學生的經驗，並且不會手語、也因此我們透過特教宣導，介紹聽障學生的特質，減少他們的擔心。很幸運地，我們所合作的教師對本校學生都採取高接納態度，並在課程進行中關注學生的參與情形，甚至特別在分組上，讓學生可以和一般學生互動，這些作為符合 Qvortrup 與 Qvortrup (2018) 所言，學生只是人在一起，並不意味著融合，教師須關注學生的是否有互動、身心障礙學生是否有參與機會、有歸屬感。

為避免影響普校的教學，兩校教師們的討論均在課前或課後進行，解決本校學生在學習上的困難或適應問題；透過教師們密集的連繫，逐步形成合作上的默契，提高普校教師教導本校學生的能力。

不過，本校部分教師對於融合教育課程仍有疑慮。教師們的擔心包括以手語溝通的學生的適應問題、兩校學生的差異是否能共同學習、因融合而衍生的時間成本可能影響學習進度、或是兩校學生因互動而衍生的問題都反覆出現在教師們的討論中，學校為解決這些疑慮而採取變通的處理方式，像是國中部改以視訊的方式進行教學、或提供普校師生簡易手語的學習。

### 三、學生觀點

從本校的推動經驗中發現，年齡越小的學生參與融合教育的意願越高；本校 112 學年度推動大班幼兒到普幼學習。本校幼兒一開始會先觀望，但熟悉並有成功的互動經驗後，他們很快融入普幼的課程與活動中，甚至期待去普幼的日子。國小和國中部的學生聽力與表達能力雖有些限制，但能在教師持續的鼓勵和引導下和普校學生互動；甚至，個性活潑的學生會主動接近一般學生，並觀察他們在做些什麼。

高中部學生則較為拘謹，從我們蒐集兩校的學生回饋中看到，跨校互動的經驗都不多，兩校學生並未建立穩定的伙伴關係，互動多止於有疑問需請教或請求協助時。不過，這也是本校學生未來進入一般大學時可能遭遇的問題，我們也在過程中引導學生如何應對，算是融合活動的另一種收穫。

重度聽障學生在參與普通教育時，聽力與語言表達仍是影響他們學習適應與人際互動的主要因素 (Bamu, De Schauwer, Verstraete & Van, 2017; Powers, 2002)。從本校的實施經驗來看，不管是在哪一個教育階段，這都是影響融合成效的主因。

## 伍、結語

在探討融合教育時，特教學校的存廢是否違反融合精神仍是具爭議的議題，至今也無定論 (Lauchlan & Greig, 2015)；只是特教學校在我國仍是一種重要的安置型態，政策與學校經營仍需思考如何支持特教學校學生的融合需求。

然而，我國112年公布的特殊教育法第13條明定「高級中等以下學校及幼兒園應積極落實融合教育，加強普通教育教師與特殊教育教師交流與合作。」從條文與細則內容可以看到，該條文主要倡導一般學校應推動融合教育，對特教學校的融合則未予以著墨。如何透過政策、資源投入、制度規畫支持特校推動融合教育是未來需重視的議題。

本文簡要描述北聰近年推動融合教育的相關作為，本校未來還是要繼續嘗試各項融合的可能，讓學生有更多機會走出學校大門學習，與社會接軌。

## 參考文獻

- 特殊教育法(2023年6月21日)公布。https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080027
- 翟宗悌 (2018)。啟聰學校聾／聽障高中生的離校準備。《特殊教育季刊》，147，13-24。
- 聯合國身心障礙者權利公約第24條。https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=Y0000064。
- Bamu, B. N., De Schauwer, E., Verstraete, S., & Van Hove, G. (2017). Inclusive education for students with hearing impairment in the regular secondary schools in the North-West region of Cameroon: Initiatives and challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64, 612-623. https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1313395
- CRPD 第4號一般性意見：有權接受融合教育(2016)。https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/10/refile/8779/80067/ed981352-89cf-4073-b6ea-87307b460b3d.pdf
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162. https://doi.org/10.1080/136031100284867

- Lauchlan, F., & Greig, S. (2015). Educational inclusion in England: origins, perspectives and current directions. *Support for learning*, 30(1), 69-82. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12075>
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of deaf Studies and deaf Education*, 7(3), 230-243. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.230>

# 進與出之間—— 融合校園中普、特教師合作的嘗試與省思

吳冠穎\* 教師

廖紋舫 特教組長

國立臺灣師範大學附屬高級中學

國立臺灣師範大學附屬高級中學

## 壹、前言

筆者身為特殊教育教師（以下簡稱特教教師），在超過20年的特殊教育（以下簡稱特教）工作生涯中見證、參與臺灣融合教育的發展。自1997年起中小學普設資源班，那時正值筆者於大學特殊教育學系接受養成培育的階段；其後執教的十多年中，經歷了2009年《特殊教育法》的第三次修訂，該次修法奠定融合教育的重要基礎並提供積極的法源支持（洪儷瑜，2014）。此外，2006年聯合國大會決議通過的《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD，以下簡稱CRPD）也掀起一系列人權觀點的倡議浪潮。近五、六年來，各種教育思潮發展與2019年《十二年國教課程綱要》（以下簡稱108課綱）實施，皆推動教師朝向融合教育的趨勢，並透過各種嘗試致力於促進融合的校園。而2023年《特殊教育法》的第四次修訂，更為落實CRPD精神及營造友善融合教育環境提供明確的指引。

由上可知，融合教育一直是特殊教育的發展趨勢，然而典範的轉移卻需要時間和努力。雖然資源班的普設使得大部分身心障礙學生能在普通教育環境中接受教育，但是同一校園下的共處並不意味真正的融合。鄭津妃（2012）分析國際教育思潮和臺灣特教現況，指出普通教育（以下簡稱普教）與特教在政策和實務上仍呈現明顯雙軌分流，學生雖安置在普通班級中，卻需抽離到資源班才能接受特教服務，特教依然處於普教的外

\*本篇論文通訊作者：吳冠穎，通訊方式：j293@gs.hs.ntnu.edu.tw。

圍，政策規劃也未見統一等問題。為達成融合目標，亟需普、特整合的系統性思考，並重新定位特教教師的角色與服務模式，以促使教育環境從「統合」產生質變，進階為真正的「融合」。

近年來國際間進步思潮和政策蓬勃發展，如 2006 年 CRPD 揭示身心障礙者社會參與和人權倡議的重要，2015 年聯合國「2030 年永續發展目標」(Sustainable Development Goals, SDGs) 呼籲透過融合教育實現包容社會，2017 年聯合國教科文組織提出的「確保融合教育與平等指南」(A Guide for ensuring inclusion and equity in education) 則為全球提出融合教育藍圖，重視營造包容、多元且支持性高的普通教育環境，以確保融合與公平的高品質教育能普惠所有學生(曹祐榮、洪儷瑜，2020)。

注重融合的思潮也引發 108 課綱下特教課程的重大轉變。在這個牽引國家教育願景的課綱版本中，特教和普教不再雙軌並置，兩者被納入同一課綱，透過普通課程、特殊需求領域課程、課程調整等方式實踐「普中有特」(班班有特殊需求學生)、「特中有普」(特教學生亦需涵育核心素養)的融合理念(吳武典，2020)，在此課程架構下，普、特教師的交流與合作變得更加重要。在 2022 年 CRPD 國際審查員的建議及 2023 年最新修訂的《特殊教育法》中也均強調，普、特教師的交流合作是推動融合教育的重要實踐方法。

在學校的實務工作中，特教教師大多是以學生需求為中心，以個案管理教師(以下簡稱個管教師)、特殊需求課程(以下簡稱特需課程)執行者、特教行政人員的角色與普通教育教師(以下簡稱普教教師)合作。筆者在一次與普教教師討論學生課程調整和行為處遇方式時，該教師說：「或許特教教師的思考方式是以學生為中心，每一位都是獨特的 1，但這名學生在我的班級中其實是 1/42，他是我要照顧的四十二位學生其中之一。」這樣的回饋為筆者帶來震撼和省思：特教教師若想要有效合作，必須更了解普通教育的運作、普教教師面臨的情境和挑戰，才能用更真實的同理和可行的創意來發展合作增能的模式，使校園成為一個完全融合的教育環境。

綜上所言，不論是從教育思潮、法規政策或是實務的經驗中，筆者都深切認知到普、特教師合作的重要性及必要性。但特教教師不應僅被動等待教育環境和生態的改變，而應該主動探尋融合可能性。因此筆者在持續提供以學生為中心的特教服務之餘，更開始有意識地走出資源教室，主動融進普通課程，也嘗試更多元的合作增能模式，邀請普教教師走進特教領域，了解特教事務並一起工作。在「進」、「出」之間的探索與實踐，不僅增進了筆者對普通教育的理解，也逐漸消弭了普、特教的壁壘，慢慢朝向真正的融合演進。以下整理近年來筆者在「進」、「出」之間的嘗試及省思，期望能為普、特教師提供融合教育實踐的參考，一起邁向完全融合的教育願景。

## 貳、「走出來」——特教教師參與普通教育課程

筆者任教的學校為 108 課綱及高中優質化的前導學校，在 108 課綱全面實施前，教務處及各科教師已積極投入新的課程形式及教材教法研發。筆者身為特教教師，深刻感受到校園中這股創新與成長的動能。為了把握機會、擴大角色的可能性，筆者也走出以往熟悉的、僅以身心障礙學生為對象的特需課程，主動爭取校本特色課程的授課機會，成為普通學生的任課教師，並與普教教師協同授課。

### 一、特教教師開設多元選修課程

在筆者任教的學校中，幾乎每個班級都有 1 名以上的特教學生。對高中職階段的身心障礙學生而言，同儕的支持能促進其人際互動和社會適應力（林玉靜，2021）。為了增進學生間的同儕支持，筆者在多元選修課程中融入特殊教育概念，讓普通班學生選修並培養對差異的理解與尊重，進而欣賞班級內自然常態的多樣性。自 106 學年度起，特教教師每學期皆開設一門 2 學分的多元選修課程，供高中一年級學生選修，至今已開課 14 個學期，累積超過 280 名學生參與。

綜觀各國的融合教育經驗，適性多元課程不僅適合特殊需求學生，也適合一般學生，這類課程能促使學生體會身心障礙者的需求，進而發展同理心（黃彥融，2023）。筆者所開設之多元選修課程——「生活中的特殊教育」即為一門導論式課程，課程涵蓋資賦優異與身心障礙類別，並以身心障礙為主。運用直接教學、工作分析、合作學習、實際演練及科技自學等策略進行教學，並持續根據學生反饋、社會思潮及學校發展需求調整課程內容，以精進教學成效。每次課程均包含理論教學、操作性體驗及影片輔助，期望達成的具體目標如下：（一）拓展學生情意視野，激發對特殊需求者的同理心；（二）透過實作與體驗，加深對特教學生挑戰與感受的理解；（三）認識特教學生的特質與需求，學習如何有效相處；（四）培養同理心並探討適當的支持方式與助人心態。

特教教師突破「特教學生的教師」這個角色框架，走出資源教室，開設以促進同儕支持為旨的校本特色課程，初衷在於實踐融合教育的理念，而課程的成效則證實此一嘗試的價值。根據期末問卷回饋，高達九成以上的學生對課程效果持肯定態度（詳表 1），學生展現出高度參與和學習熱忱，也讓筆者更深信擴大自己的角色，成為「所有學生的特教教師」，是實踐融合教育的一步重要行動。

表1

112 學年度多元選修課程——「生活中的特殊教育」課程回饋表

課程成效指標	非常 同意	同意	不同意	非常 不同意
課程幫助我了解多種身心障礙類別的特質 和需求。	76.2%	23.8%	0	0
課程讓我認識可以協助身心障礙者的輔具 和服務資源。	88.9%	11.1%	0	0
透過課程，我比上課前更能夠同理周遭的特 教生。	61.9%	38.1%	0	0
透過課程，我比較知道自己對待特教同學應 有的心態。	72.7%	27.8%	0	0
透過課程我接觸到課本上學不到的事物，拓 展了我的視野。	52.4%	42.9%	4.8%	0
	83.3%	16.7%	0	0
	61.9%	33.3%	4.8%	0
	88.9%	11.1%	0	0

## 課程心得與收穫

- 本來是因為沒有填志願才上的，沒抱啥希望，後來認識了很多關於身心障礙者的知識，也更加認同了他們的處境，我覺得這堂課對我來說收穫很多。(112-1-A)
- 我覺得這門課讓我更認識那些身心障礙者，也破除了很多我以前的迷思和誤解，雖然有些定義之類的不久後可能就忘記了，但至少我已經有基本的了解。(112-1-B)
- 我學到了更多障礙類別並了解到他們在生活上遇到的困難並同理他們。(112-1-C)
- 在這學期的課程中，我學會了關於各種特殊教育的知識，也理解了他們平常在生活中的困境以及我們可以如何幫助他們，很喜歡每次上課時的互動，謝謝教師，教師辛苦了！！(112-2-A)
- 這學期學到了很多特教相關的事情，有本來就有興趣的手語和點字，還有視障體驗等，這些都是平常不會注意，但注意到就有很大感觸的東西。不僅讓我更理解身心障礙生的難處，也讓我更能體諒他們，並給予協助。(112-2-B)
- 一開始完全沒想到這是堂會讓我期待週五的課，很喜歡整個上課氛圍，也從中真的學習到許多課本沒有的知識，沈浸在裡面使得時間過的特別快，週五這兩節課所收穫到的東西都非常具有意義。(112-2-C)

備註：表格中所示百分比，分別為 112 學年度第一、二學期之間卷回饋數據。



## 二、特教教師參與校訂必修課程之觀課與授課

在筆者任教的學校，除了由各學科教師依專長開設多元選修課程供高中一年級普通班學生選修之外，另規劃以培養問題解決能力為目標的校訂必修課程。這是一套跨領域、素養導向的課程，教師跨科目兩人組成搭檔進行教學（詳表 2）、協同教授以 SDGs 相關議題為內涵的「閱讀論證與資訊分析」課程。作為一門必修課，所有特教學生均需參加，使筆者不禁好奇特教學生們在這種跨領域、綜合性、需大量合作與發表的課程中表現如何？是否可應用特需課程中的學習策略或社會技巧？又有哪些能力應在特需課程中先行培養或延伸練習？基於「更深入理解普通班課程才能有效設計課程調整和特需課程」的信念，筆者再度跨出特教領域，進入普通班的校訂必修課程。

表 2

112 學年度校訂必修教師專長科目與搭配組合

學科領域		校訂必修教師任教科目	
語文領域 12 (人)	英文 (4)	國文 (8)	
自然領域 3 (人)	地科 (1)	物理 (1)	化學 (1)
數學領域 2 (人)	數學 (2)		
藝能領域 2 (人)	健護 (1)	特教 (1)	
校訂必修教師搭配組合			
語文領域 (2 組)	國文+英文 (2)		
語文+數學領域 (2 組)	國文+數學 (2)		
語文+自然領域 (3 組)	國文+化學 (1)	國文+物理 (1)	地科+英文 (1)
語文+藝能領域 (2 組)	英文+健護 (1)	國文+特教 (1)	

備註：括弧內的數字為人數或組數。

110 學年度第二學期，筆者展開為期一學期、每週 2 小時的觀課，以全面了解校訂必修課程內涵及學生需應對的學習任務和挑戰。在此期間，特教教師在教室裡扮演觀察員的角色，在課後與授課的普教教師交流，討論課程設計和學生反應，並受邀擔任期末報告評分嘉賓，參與學生作品評鑑、提出反饋意見。自 111 學年度起，特教教師正式加入校訂必修課程的授課團隊，與國文教師協同授課，並參加校訂必修教師專業社群，定期與各科教師進行教學研討。

與普教教師夥伴合作教學的歷程對特教教師而言是很大的挑戰，因為特教教學常採用小組或個別化進行，班級經營以少數學生為主，但教授普通班課程需同時面對約 40 名學生，班級經營技巧和方向不同；此外，儘管特教教師專長於快速掌握特教學生的特質和個別化需求，但因教師角色不同，特教教師較少有機會觀察並熟悉普通學生的學習需求及能力常模。這些覺察都是「走出」特教、進入「普教」後才得到的深刻體會。雖然合作之初也曾感到挫折和焦慮，隨著對校訂必修課程漸趨熟悉，且不斷溝通、反思與調整，在 2 年的合作後，特教教師已能與教師夥伴達到自然而有默契的教學配合。

111、112 學年度與普教教師進行合作教學的過程中，我們保持每週至少 30 分鐘的課程共備，討論學生課堂表現、課程目標、教學重點、學習單設計、分組策略等。合作中也運用多樣的教師合作及協同教學方式（詳表 3），如分工模式、教學站模式、平行教學模式、補充教學模式、輪流指導模式（黃志雄，2006）。

表 3  
校訂必修合作教學模式與協同教學實施方式

合作教學模式	協同教學實施方式說明
分工模式	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 111 學年度第 1 學期：普教教師負責主要教學，特教教師監控、觀察學生學習表現，協助學習與答疑。</li> <li>• 111 學年度第 2 學期及 112 學年度：2 名教師依主題合適性輪流擔任主、副教。主教者進行概念講授、執行教學活動，副教者在教室中移動，觀察和協助學生。</li> </ul>
教學站模式	將教學內容分成兩個部分，2 名教師各負責一個部分進行教學，學生以類似闖關方式進行。
平行教學模式	在期末報告大架構回饋和期末報告試講時，2 名教師分在教室前後兩側，各負責一半學生的期末報告架構討論和簡報指導。
補充教學模式	夥伴教師對班級進行團體教學，特教教師協助特教學生或上堂課缺課的普通學生，進行個別指導。
輪流指導模式	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 112 學年度第 2 學期：特教教師與夥伴教師已能自在、有默契的在同一主題上交替擔任主、副教。</li> <li>• 備課時共同確認好的教學順序和負責主題使教學能夠連貫完整，也能根據學生反應靈活調整、澄清和補充。</li> </ul>

自 110 學年第 2 學期加入校訂必修課程觀課開始，到 111、112 學年度與國文科夥伴教師協同教學，普、特教師已進行超過 50 次的課程共備與交流討論，並共同在校訂必修教師專業社群中分享協同教學經驗。特教教師透過跨出資源教室，與普教教師基於親密團結、沒有壓抑的溝通，以及真誠分享的精神進行協同教學，達成「高度的合作」（王素芸，2009），雖有挑戰性，卻也展現促進彼此融合的可行性。

藉由開設多元選修課程，持續培養能尊重理解、提供支持的學生同儕；參與校訂必修課程並與普教教師協同授課，讓特教教師進一步融合成為普通教學體系的一部分，也具備普通課室局內人的眼光，展現出特教教師在普通班級教學環境中的視野與作用。這是特教教師擴展角色定位，「走出來」加入普通班課程的融合實踐行動。

## 參、「請進來」——普教教師參與和了解特教事務

張蓓莉（2009）指出，除了一般學生的接納外，普教教師更是特殊需求學生在校適應與融合的關鍵者。因此，除了特教教師主動走出特教領域了解並參與普通教育，筆者也積極邀請普教教師進到特教領域，共同為了特教學生的需求提供支持與貢獻。

### 一、邀請普教教師參加特教社群活動，增加特教知能

筆者任教的學校由特教教師組成兩個專業社群，一為校內跨國、高中部的特教教師專業學習社群，另一為跨校的高中資源班教師專業社群，每學期皆有高達 2 次以上的專家諮詢、4 次以上的研習講座等活動用以增能。除了每年例行為普教教師辦理 3 小時特教知能研習之外，在合適的主題下也會主動邀請普教教師擔任研習講師或參加特教社群，以開放的態度促進彼此間的專業交流（詳表 4）。自 110 至 112 學年度，共舉辦 9 場普教教師參與的特教社群活動。

表4  
 普教教師參與特教社群研習

主題	邀請科別	普師角色	內容或成效
個案研討：從心理諮商角度談特教學生輔導與專業間合作（3場次）	<ul style="list-style-type: none"> <li>導師（英文科）</li> <li>輔導教師（輔導科）</li> </ul>	與談者	<ul style="list-style-type: none"> <li>了解心理師、普通班導師、輔導教師、特教教師從不同面向所看到的學生樣貌。</li> <li>因角色不同形成的互動差異。</li> <li>討論親師生三方如何進行有效溝通及團隊合作。</li> </ul>
融合教育下的校訂必修	校訂必修教師（國文科）	講師	<ul style="list-style-type: none"> <li>全體特教教師了解校訂必修課程架構與內涵。</li> <li>普教教師了解特殊需求領域學習策略課程與校訂必修之間的關聯。</li> </ul>
特教生在普通班——我眼中的特教生（3場次）	<ul style="list-style-type: none"> <li>資深導師（英文科）</li> <li>專任教師（英文科、數學科）</li> </ul>	與談者	<ul style="list-style-type: none"> <li>特教教師更了解普教教師面對特教學生時希望得到的支持和資源。</li> <li>普教教師更了解特教教師提供諮詢或間接服務背後的思考脈絡或建議策略依據。</li> <li>普教教師、特教教師更能真誠交流，並願意將經驗分享給其他教師。</li> </ul>
「正向行為支持之普通班班級經營策略」工作坊（2場次）	<ul style="list-style-type: none"> <li>導師（國文科、英文科）</li> <li>實習教師（數學、英文、物理、國文、體育、音樂科）</li> </ul>	參與者	<ul style="list-style-type: none"> <li>特教教師與普教教師、實習教師共同學習正向行為支持的概念。</li> <li>進行班級經營策略的演練、反思和分享。</li> </ul>

雖然接受邀請參加特教社群活動的普教教師總數並不多，但這些研習時光卻讓普、特教師可以專注於與彼此相關的主題上，進行交流、對話、一起增能，雙方均感覺受益。

## 二、邀請普教教師擔任課程「備、觀、議」夥伴

依照《十二年國民基本教育課程綱要》總綱之規範，教師每學年應至少公開授課一次，並進行專業回饋（教育部，2014）。在特教教師走向普通教育課程的同時，筆者亦思考是否能邀請普教教師走進來了解特需課程？若普教教師能理解特教教師如何協助學生發展技巧和應用策略，是否能為普教課程或班級經營中帶來更一致的引導及合作？因此，筆者主動邀請普教教師進到特需課程公開授課的課堂中，期待透過備課、觀課、議課（以下簡稱「備、觀、議」）的方式，增加普教教師對特教的理解，促進雙方專業成長，並達成共好。

邀請共同參加「備、觀、議」的普教教師，可從與學生有關、與授課內容或科目有關等兩個向度來思考。

### （一）邀請與學生關係密切的普教教師觀課

特教學生導師常是受邀觀課的優先人選，在獲得學生同意後，我們邀請導師入班（資源班），藉此讓普教教師了解特需課程的內涵和進行方式，也有機會從不同面向觀察學生。透過「備、觀、議」，我們不僅討論課程內容，還可深入交流對學生的了解與觀察。此外，也可以徵詢學生意見，邀請對他們有意義的師長，例如，邀請班級輔導教師擔任社會技巧課程「備、觀、議」夥伴教師，也是筆者曾做過的嘗試。

### （二）邀請與公開授課主題相關的普教教師觀課

除了與學生相關的普教教師外，與授課主題相關的普教教師也是受邀觀課對象。例如，進行「資賦優異」主題的多元選修公開授課時，我們邀請資優班教師（美術科、數學科）參與觀、議課，也就教學回饋、資優生特質和引導方式進行交流。對於校訂必修的公開授課，則同時邀請資源班特教教師與其他班級的國文科校訂必修教師參與，透過「備、觀、議」歷程獲得不同專業的觀察與建議，協助特教教師在普通班課程中有效指導一般學生與特教學生。

研究指出，透過公開授課，授課教師能在教學設計獲得肯定、心理支持及精進的建議，觀課教師也能更加認識學生的特質或需求，重新精進和省思自己的教學技巧和課程，對雙方教師的專業發展都有正面影響及實質助益（黃旭鈞、章寶仁，2022）。特教教師把公開觀課視為促進普、特合作與交流的契機，主動邀請普教教師「走進來」擔任「備、觀、議」夥伴，不僅促進普、特教師專業成長，也加深了彼此對特教學生的理解，成為一項有效而有意義的融合實踐行動。

### 三、邀請普教教師支持特教事務，實踐合作諮詢

合作諮詢 (collaborative consultation) 是一種不同專業人員共同解決問題的互動歷程，強調雙方是平等的合作關係，因此較能達到充分溝通及互相尊重的效果，這也是普教教師較樂於接受、有助於融合的普、特合作方式。自 2021 年起，間接服務被納入高中職資源班教師的授課節數，包括需求評估與處理、個別晤談與指導、諮詢服務、入班觀察及其他特殊教育相關服務事項等。在進行間接服務時，特教教師常運用合作諮詢，與家長及導師共同尋求情緒行為問題的解決方法。但除了情緒行為問題外，筆者認為特教學生的其他需求也能透過合作諮詢的方式獲得支持，與普教教師曾嘗試過的合作事項如下 (詳表 5)。

表 5  
110、111 學年度普、特教師合作事項

邀請對象	普、特合作事項	成效
化學科教師 數學科教師	<ul style="list-style-type: none"> <li>研擬報讀檔案製作的流程。</li> <li>彙整符號轉換成語音的讀法。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>提高試題報讀檔的製作效率和正確性。</li> </ul>
地理科教師 數學科教師	<ul style="list-style-type: none"> <li>視障學生圖題放大。</li> <li>點字卷。</li> <li>觸摸圖題。</li> <li>刪題的方式和原則。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>提升試題的正確度。</li> <li>普教教師了解製題所需流程、時間與困難。</li> </ul>
體育科教師 物理治療師	<ul style="list-style-type: none"> <li>整合體育課活動和日常的復健活動建議。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>專業間的溝通。</li> <li>課程與復健達到互相搭配相輔相成之效。</li> </ul>

將普教教師邀請進特教事務中，以「為特教學生提供更好支持」為旨的合作諮詢，不僅使雙方教師在過程中彼此學習，也進一步促進了教師間的專業融合。

### 肆、省思與展望

藉由特教教師「走出來」、普教教師「請進來」的嘗試，達成教師間的合作也共同促進一個更融合的校園。經過這些「進」、「出」之間的實踐，筆者提供以下幾點省思：

#### 一、開放及勇於創新的心態

特教教師的開放心態及創新精神是實踐普、特合作的至要因素。當教師不侷限於既定的角色功能，才能勇於跨出特教領域，深入理解普通教育課程並加入成為伙伴。同時，具備開放心態讓特教教師能積極邀請普教教師融入特教工作，探索多樣化的合作方式。

透過走出特教課堂，經歷教學對象、場域和角色的轉換，特教教師親身體會到普教教師在大班教學中，需兼顧課程進行及關照特殊需求的挑戰。這樣的經驗促使特教教師在對普教教師提供諮詢與建議時，更重視建議的可行性，以確保其易於執行、便於採納。

## 二、需要克服「時間、知識、溝通」三種挑戰

研究指出，普、特教師合作的三大挑戰為：時間不足、知識內容差異及溝通問題 (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017)。108 課綱下，高中教師面臨多重的角色和任務，執行間接服務或邀請普教教師參與特教事務時，「時間」始終是一大挑戰。為提高合作效率，結構性會談及目標導向的合作方式能有所幫助，同時，邀請普教教師擔任特教社群講師也可能增加其合作意願。

此外，對比上述國外的研究，普、特教師知識內容差異的問題也存在於校園內。普教教師熟悉學科內容及學生應達到的標準，但往往擔心自己不具備足夠特教知能；而特教教師雖能掌握特教學生特質，卻對普通學生及具體學科知識相對陌生。這些差異既提供合作的互補點，也可能成為合作挑戰，雙方須適應與磨合以克服此問題。然而，也有行動研究指出，若能度過適應與磨合期，普、特教師的合作不僅能幫助普教教師依據學生學習特性調整教法、增加對特教學生的理解和接納，也有助特教教師站在普通班情境思考學習內容與所需能力 (蘇利文、盧臺華, 2006)。

至於溝通問題，卓曉園與詹士宜 (2013) 研究高中職資源班教師角色覺知與實踐，指出「溝通」是特教教師覺得重要且實踐度高的角色功能。本文所分享的「進」、「出」之間的普、特合作，因為雙方有合作意願，特教教師主動融進普教，普教教師亦樂於接受邀請參與特教事務，因此並未出現溝通問題。然而，在以學生為中心的間接服務合作中，普、特教師間卻難免因溝通不暢而遭遇合作困難。如何增進彼此溝通和合作的意願？態度和技巧都值得特教教師進一步思考。

## 三、共同的願景

一份研究指出，芬蘭普、特教師合作可分為協調分工、合作及反思性溝通三種層次 (Paju et al., 2022)。這三層次的合作模式，從表面的協作到深度的合作，最終達成雙方真誠回饋的融合目標。在校園推動融合教育，不僅需要教師個人進行努力和改變，尚需普、特教師具備共同願景，甚至更需於校園領導、組織文化中引領出系統層面的改變。

距離洪儷瑜 (2014) 撰文《邁向融合教育之路——回顧特殊教育法立法三十年》已過十年，我們在融合教育的路上，透過「進」、「出」之間的嘗試和努力，似乎又前進了一些，但仍希望這些努力不僅於特教教師的主動跨出和邀請，更可因普、特教師合作的增加，彼此有更多了解和增能，而有共同的願景。筆者任教學校的實習輔導組因看到普

教教師具備特教知能的重要性，已連續 5 年以上主動邀請特教教師為實習教師增能；此外，特教教師也受邀參與編班會議、申訴評議委員會等與學生權益相關會議，提供專業的建議。若能在校園中建立普、特合作文化，甚至有計畫地建立合作的模式和機制，那麼「普」、「特」的界線將不再分明。我們將持續在崗位上努力，期待實踐和見證完全融合的教育。

## 參考文獻

- 王素芸（2009）。協同教學的意義、特質與類型。**教育研究與發展期刊**，5（2），55-79。
- 吳武典（2020）。十二年國民基本教育特殊教育課綱（108 特教課綱）的定位與特色。**特殊教育季刊**，154，1-11。[https://doi.org/10.6217/SEQ.202003\\_\(154\).1-12](https://doi.org/10.6217/SEQ.202003_(154).1-12)。
- 林玉靜（2021）。淺談高中職學生對身心障礙同儕接納態度之重要性。**臺灣教育評論月刊**，10（11），101-104。
- 卓曉園、詹士宜（2013）。高中職資源班教師角色知覺與角色實踐之調查研究。**特殊教育學報**，37，61-92。
- 洪儷瑜（2014）。邁向融合教育之路——回顧特殊教育法立法三十年。**中華民國特殊教育學會年刊**，21-31。
- 曹祐榮、洪儷瑜（2020）。從國際發展趨勢談臺灣推動融合教育之實踐。**中華民國特殊教育學會年刊**，69-102。
- 張蓓莉（2009）。臺灣的融合教育。**中等教育季刊**，60（4），8-18。
- 黃旭鈞、章寶仁（2022）。實施公開授課提升教師專業初探：現況、挑戰與因應策略。**臺灣教育研究期刊**，3（3），121-151。
- 黃志雄（2006）。特教教師與普教教師的合作與協同教學。**特教論壇**，1，34-43。
- 黃彥融（2023 年 5 月）。各國融合教育相關作為之綜論。**國家教育研究院電子報**，231。2024 年 8 月 1 日，取自 [https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp\\_no=2&edm\\_no=231&content\\_no=3981](https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=2&edm_no=231&content_no=3981)
- 鄭津妃（2012）。臺灣普教與特教的現況與未來——繼續統合或行動融合？**特殊教育季刊**，124，21-28。



- 衛生福利部社會及家庭署 (2022)。身心障礙者權利公約 (CRPD) 第二次國家報告國際審查會議結論性意見。2024 年 8 月 1 日，取自 [https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletinList&p=b\\_1&page=1&rows=15&c=D&t=D](https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletinList&p=b_1&page=1&rows=15&c=D&t=D)
- 蘇利文、盧臺華 (2006)。利用自然支援進行融合式班級合作諮詢模式之行動研究。《特殊教育研究學刊》，30，53-73。
- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99-106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427-440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>

# 化不可能為可能 ——談融合教育推行的這些年

吳婉堃\* 教師  
臺北市立明德國民中學

八年級學期末，學生們正為九年級開學後不久就要出發的畢業旅行興奮地期待著，我的學生們，當然也不例外，只是對很多同學來說輕而易舉的分組、參與行程與住宿，對某些學生來說，卻充滿著挑戰。

藝雅（化名）是典型的自閉症女孩，個性隨和，情緒穩定，說話自我中心，不會視場合調整說話方式，大動作不流暢使她走起路來顯得有點笨拙，在團體中難以掩飾其獨特性。導師經常引導她與同儕互動的技巧，讓她跟班上多數的同學都能和諧相處。七、八年級藝雅跟同學一起參加校內的科展，九年級還被選為畢業紀念冊的副編輯。

藝雅在國小六年級時被分配到打掃廁所的工作，昏暗且又髒又濕的環境讓藝雅難以忍受而引發了強迫症，國小六年級大部分時間藝雅受病情所苦：過度洗手、無法正常如廁也常不合理地擔心身上沾到便溺，她的身心狀態讓她無法參與班上的畢業旅行。九年級的畢旅，藝雅非常期待，但沒有畢旅經驗的她也充滿著不安。

對藝雅來說，畢業旅行中最大的挑戰是回到寢室以後，她必須跟同學輪流使用浴室，整理個人物品，配合同學的習慣作息，還要跟同學同床而睡。因為她在家有固定的就寢時間與流程，住宿兩晚可能發生的狀況，同寢的同學是否能夠包容，讓藝雅非常焦慮。報名即將截止，藝雅遲遲無法決定，為了確認藝雅的心意，我請她依自己的想法給一到十分，分數越高表示越想參加，藝雅表示自己的心情是八分。聽罷藝雅的分數，我跟藝雅說：「既然那麼想去，那就報名吧！剩下的問題我們再來想辦法解決就好了。」

\*本篇論文通訊作者：吳婉堃，通訊方式：amasko2002@gmail.com。

跟藝雅媽媽討論很多種方案，藝雅媽媽認為畢旅兩天晚上由她跟藝雅同住一房，是最能避免狀況發生，讓藝雅可以盡情享受旅程的做法。只是這需要訓育組長的幫忙，讓藝雅不與同學住四人房，改為跟媽媽住雙人房。訓育組長爽快答應會跟旅行社提出調整房型的需求，出發前也跟藝雅媽媽互留聯絡電話，確認畢旅兩天到達飯店後如何低調地讓藝雅跟她會合。因為藝雅白天的行程只想與同學同行，不希望媽媽隨隊，分組時導師便安排了幾位藝雅熟悉的同學跟她同組，出發前我把協助藝雅的說明交給領隊，私下請求幾位組員在活動行進時必須確認藝雅與他們同行，如果藝雅上洗手間的時間比較久，也要耐心等待。就這樣，藝雅終於跟著同學踏上旅途，畢旅結束以後詢問藝雅，她說畢業旅行真的很好玩。

恬愉（化名）是兼有注意力、知覺動作、讀寫及數學等多重困難的學習障礙學生，個性內向退縮，對於時下青少年流行的物品或偶像不感興趣，跟同學幾乎沒有共通話題，在班級人際中始終處於邊緣。七年級時，為了解決恬愉在班上的適應狀況，我在導師推薦下為她安排 3 名小義工，讓她在班上遇到困難時可以求助，菁菁是其中最受恬愉信任的。

導師跟班上同學討論畢業旅行寢室的分組，明確表示希望班上 13 名女生同住三間寢室，同學們為了可以跟熟悉的朋友當室友，都答應分組後會讓落單的同學自行選擇想加入的組別。當 12 人分成三組，落單的恬愉希望加入菁菁那一組時，菁菁卻強烈反對。菁菁私下說服恬愉，請她跟別班的同學同房，恬愉被菁菁拜託，當下不懂處理，回到家後，跟母親說明此事時卻大哭起來。恬愉母親心疼不已，急忙找我幫忙，她說恬愉只想跟班上同學同一個寢室，就算睡沙發或打地鋪都沒有關係。

隔天早自習後導師拿著恬愉的聯絡簿到輔導室，上面寫著「班上沒有同學願意跟我一起睡」，導師和我都覺得心疼，認為必須慎重處理此事。導師在班上說出目前分組遇到的困難，希望全班同學明白，沒有人應該受到委屈，目前遇到的問題需要大家一起解決。當天中午，導師把三組女生找來討論，請他們說出自己的想法；其實在討論之前，也是曾協助恬愉的小義工之一，嘉珍已經找過導師，表示她跟組員們願意跟恬愉同房，但導師沒有立即答應，因為她希望所有的決定，是在大家了解彼此的想法下達成的共識。

分組討論的過程中，菁菁和組員堅持不想跟恬愉同房，第二組同學表示她們可以跟恬愉同房一天，隔天再換另一組照顧恬愉。輪到嘉珍那一組，她們表達讓恬愉像皮球般被踢來踢去這樣不太恰當，她們希望恬愉兩天都跟他們同房，嘉珍也表明自己願意跟恬

愉同床而睡。有了結論後，導師詢問恬愉是否願意跟嘉珍她們同組，恬愉欣然答應。全班同學在了解恬愉的困境後，行程分組時有同學主動跟恬愉同組，恬愉帶著愉快的心情出發，回來時表示跟同學一起去玩真的很開心。

在我居中協調的過程中，不管是導師還是訓育組長，對維護特教學生的權益之態度都是肯定且義無反顧，滿足特教學生在畢業旅行中的特殊需求，他們的回應總是明快且正向。這些在過去不可能的事，現在變得如此理所當然，這對推動融合教育多年的我們來說，這無疑是成效良好的證明。

猶記得 25 年前校內剛成立特教組，資源班需要區塊排課，教務處認為不可行，資源班的課表排得鬆散，學生無法依組別完整抽離，明明 4 節的數學數，卻要用上更多節數來安排，且每節出席的學生都不一樣，增加了教學上的困難。跟教務主任說明我們的困境，換來的回應卻是區塊排課不可行。不只行政方面受挫，在個案管理上，當年特教生回歸主流，融合教育才剛起步，我們幾名剛畢業的特教教師因為經驗不足，學生在班級中的不合宜行為，我們無法即時給予有效的處理，普通班教師認為特教介入無效；我們希望為特教生提供的協助或調整策略，普通班教師常常認為對學生的助益不大，甚至質疑其公平性；跟家長討論管教策略，也曾被嫌我們太年輕還沒當過家長，不能了解身為家長的辛苦。面對大家的拒絕和不信任特教教師能夠提供幫助，我們感到無力也非常挫折。

為了解決當時的困境，我們幾名特教教師每週固定開會，把自己遇到的困難提出來討論。我們發現提供給普通班教師的建議會被質疑，是因為我們不了解普通班的生態環境，提供的策略不切實際且沒有使用的價值。因此，我們不斷主動向普通班教師請教，除了了解特殊學生在班上的適應問題外，也了解普通班教師在班級經營中遭遇的困境，在此同時，我們也在優秀的教師身上學習有效的班級經營策略，綜合我們特教的專業知識，終於發展出能實際運用在普通班的處理方法及調整策略。當普通班教師認為我們的策略可行，才願意跟我們作更多的溝通，透過一次又一次的相互理解與合作，我們跟普通教師的信任關係總算慢慢建立起來。對於棘手的個案，我們也會在會議中討論，彼此分享個案處理的方法並合作處理（我們稱這為三娘教子），以加速學生好行為的建立。當普通班教師及家長看到學生行為有所改善，才會相信特教介入能有所成效。另外，為了解決課表混亂的問題，當時的特教組長拜託教務主任讓她參與排課，證明區塊排課的可行性，也保障特教學生學習的完整性。

我們就這樣一點一滴累積起屬於我們的經驗，建立起絕佳的團隊默契，後來甚至可以預估各種特質的學生在班上會出現的適應狀況，事先跟行政人員及普通班教師溝通，在硬體和軟體上先作調整，以預防或降低學生適應問題的發生，而一次又一次問題的防堵，讓校內的教師們認同特教工作是一門專業。因此，當普通班教師在面對特教學生的干擾行為時，他們會主動與我們聯繫，並期待我們能提供協助。

有時我會聽到他校的特教教師抱怨自己在校內為弱勢族群，與普通班教師合作很挫折，且行政人員不支持感到很無奈，我會以過去的經驗安慰他們，說明信任關係並非垂手可得，特教教師必須有效解決特教學生在普通班級適應問題所造成的干擾，才能獲得普通班教師及行政人員的肯定。因此，身為特教教師的我們，除了個人專業的提升外，特教夥伴間更需要成為團隊，為共同的目標——提供特教學生良好的適應環境而努力。至於如何提升普通班教師對特教師生的認同，這條路沒有捷徑，只能透過經年累月的互動，讓普通班教師看到特殊教育不同於一般教育的專業，願意跟我們切磋學習，在互助合作中共同成長。交流的過程中我們不亢不卑，互動需要理解對方的處境，溝通不順暢時我們要覺察反省，更要常常提醒自己：普特教師之間不應是對立的關係，別忘了我們的共同目標是希望學生可以適應得更好；當彼此看法不一致時，特教教師願意主動溝通及釋放善意不是因為我們是弱勢，而是因為我們清楚我們努力的目標是為了學生。多年來的堅持也許漫長而不易，但當「專業」兩個字是由普通班教師給予我們的肯定時，當中會有更值得慶幸的成果——特教學生所處的是一個被普遍支持的環境，這時因著眾人的信任，我們才有能力，化更多不可能為可能。

# 《中等教育季刊》徵稿辦法

一、發行宗旨：本刊內容以傳播中等教育、小學教育、特殊教育、幼兒教育（以下簡稱中等以下教育階段）相關制度、政策、法令、課程、教學、師資、學生訓輔研究與實務資訊，致力提升學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年三、六、九、十二月出刊。

二、徵稿範圍：本刊徵稿稿件類型及審查方式如下：

稿件類型	說明	字數	審查方式
本期 焦點話題	根據當期專題發表之專文（導言、評論、綜述）。	字數上限 8,000字為原則	--
專題論文 一般論文	與中等以下教育階段相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文。	字數上限 15,000字為原則	雙審
教學實踐 論文	與中等以下教育階段各領域教學實踐相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文。	字數上限 12,000字為原則	雙審
實務分享	各縣市在地之中等以下教育階段報導（教師、行政人員、研究人員、家長分享國內外中等教育行政、教學、學生輔導實務經驗）。 教育想想（以當前中等以下教育階段之相關議題，透過正反合辯證之論述，引發教育工作的深層之思維）。	字數上限 6,000字為原則	單審
心靈加油站	學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！	字數上限 3,000字為原則	編輯部 審核
特色學校 ／單位	各中等以下教育階段學校或教育單位於本園地推薦學校／單位特色或教育理念。	字數上限 4,000字為原則	編輯部 審核

三、本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。審查要點請參見國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁。

四、來稿將於收件後四個月內回覆審查結果。若自投稿日起四個月內未獲通知者，請來電詢問。

## 五、來稿格式：

(一)來來稿請用電腦打字橫打，並請遵守字數限制（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。

(二)稿件要項：

- 1.來稿格式請依APA教育論文格式撰寫。
- 2.投稿一般論文或教學實踐類之文章，請附中、英文摘要，中文摘要請勿超過350字，英文摘要請勿超過200字，並請列出中、英文關鍵詞各3-5個。實務分享類則免附。
- 3.來稿之編排順序為：作者基本資料表、著作授權同意書、中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、附錄、參考文獻。除作者基本資料表及著作授權同意書外，請勿在文稿中出現任何作者基本資料，以利匿名審查。於接獲本刊同意刊登證明後，再附寄電子檔案。
- 4.「作者基本資料表」及「著作授權同意書」表格請逕至國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁下載。
- 5.若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並置於正文之後，長度請勿超過60字。如係學位論文改寫之論文，請於文稿第一頁加註下列文字：「本論文係○○○提○○○研究所之碩（博）士論文的部分內容，在○○○指導下完成。」

六、凡經審查委員建議修改之文章，如作者於本刊通知後一個月仍未將文章修改回傳或回覆，視同撤稿。審查委員建議複審之文章，應於作者修改後且經複審通過，再由編輯委員會決定是否刊登。

七、本刊文責由作者自負，來稿請謹守學術倫理與規範，如有一稿多投、違反學術倫理，或侵犯他人著作權之事宜者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本刊不再接受該位作者投稿。

八、來稿若經採用，將發給「接受刊登證明」，惟本刊因編輯需要，保有文字刪修權。

九、來稿如經採用，寄贈當期本刊二冊，不另計稿酬，著作財產權為本刊所有。出版形式包括紙本出版及電子出版。本刊得選擇適宜內容刊登於國立臺灣師範大學師資培育學院網頁。

十、來稿請自行印出紙本一份，以掛號方式寄至106308臺北市大安區和平東路一段162號國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培推動組收，並請於信封上註明「中等教育季刊投稿」字樣。同時應以作者姓名為檔名，將文章之PDF檔擲交至電子信箱dec@deps.ntnu.edu.tw。

十一、本辦法經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

.....  
2004/04/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25修正、2006/1/12修正、2007/1/18修正、2008/2/19修正、2008/12/05修正、2009/01/01施行、2010/03/11修正、2011/01/01施行、2012/02/02修正、2012/04/11修正施行、2015/02/09修正施行、2017/02/17修正施行/2020/02/17修正施行/2024/02/06修正施行  
.....

# 《中等教育季刊》審查要點

## 壹、審稿流程

本刊之審查分為三階段：格式審查、外部審查及編輯委員會審查。稿件類型如屬「專題論文／一般論文」、「教學實踐論文」為雙審制；「實務分享」類文章則採單審制。

### 第一階段：格式審查

- 一、不符合本刊發行宗旨、形式要件、嚴謹程度者，由副總編輯確定後，逕予退稿。
- 二、本刊編輯部就來稿做初步篩選，凡符合本刊之發行宗旨、形式要件（包括字數、格式、體例等）及嚴謹程度者（包括題目價值性、架構完整連貫、文筆精確通暢），即進入下一階段審查。
- 三、格式審查結果將於收到稿件後二週內完成。

### 第二階段：外部審查

#### 一、初審

- (一)格式審查通過之文章，由本刊責任編輯視來稿類別，優先推薦一至二位審查者匿名審查，如有特殊需要始由副總編輯代為推薦審查者。
- (二)初審意見分為四類：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、修改後再審（70-74分）、不予採用（69分以下）。
- (三)審查稿件如屬「專題論文／一般論文」類，所考量的審查規準如下：
  - 1.研究方法與推論嚴謹之程度（20%）
  - 2.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（20%）
  - 3.文章結構安排與論證層次均衡之程度（20%）
  - 4.文字精確、流暢之程度（20%）
  - 5.原創性、學術性或應用價值（20%）
- (四)審查稿件如屬「教學實踐論文」及「實務分享」類，所考量的項目如下：
  - 1.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（25%）
  - 2.文章結構安排與論證層次均衡之程度（25%）
  - 3.文字精確、流暢之程度（25%）
  - 4.應用或參考價值（25%）
- (五)審查意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；審查意見為「修改後再審」者，作者需修改並提出修改暨答辯說明後，交予原評審人再次審查；審稿意見為「不予採用」者，不予刊登。
- (六)除實務分享類文章外，其它論文初審時兩位審查者意見有些微出入時，由編輯委員會決定處理方式，但當兩位審查者評定之分數相差超過11分以上，且其中一人之評分達72分以上者，應送第三者審查，平均分數高於75分者，於本刊編輯委員會提出討論並決議是否採用。
- (七)初審結果將於收到稿件四個月內完成並通知作者。



## 二、複審

- (一)凡審稿者建議「修改後再審」之文稿，由本刊去函請作者修改，作者需於一個月內修改完畢，將修改後之文章，連同「修改暨答辯說明書」（表格請逕自國立臺灣師範大學師資培育學院綜合業務項下網頁下載），寄回本刊，由本刊將修改後之文章及「修改暨答辯說明書」交原審查者審查。
- (二)複審之審查規準與表格同初審意見表，惟刊登建議之部分只分：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、不予採用（74分以下）三種。
- (三)複審意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；複審意見為「不予採用」者，不予刊登。
- (四)複審結果將於收到修正稿件三個月內完成並通知作者。

## 第三階段：編輯委員會審查

- 一、每期出刊日之前一個月召開本刊之編輯委員會議，針對審查結果為「採用刊登」、「修改後刊登」或經三審後之審查分數高於75分之稿件，進行決審。
- 二、最終刊登與否由編輯委員會根據評審意見及來稿數量等因素作成決定。

## 貳、稿件修正與刊登

- 一、凡經本刊決議考慮接受刊登之文章，投稿者需根據審查意見及本刊格式要求修改，並於規定之期限內寄回修正稿件、修改暨答辯說明，否則恕難刊登。
- 二、寄回之修正稿件如未能依照審稿意見及本刊格式要求修改或提出適當答辯者，經編輯委員會會議之決議，本刊得暫緩或撤銷刊登。
- 三、修正之稿件經本刊編輯委員會決議刊登者，將發給「刊登證明」，作者於接獲本刊之「刊登證明」後，需於一個星期內寄回修正定稿紙本一份、稿件電子檔、著作授權同意書，以利出版，否則恕難刊登。

## 參、撤稿

- 一、投稿者撤稿之要求，需以書面（掛號交寄）提出。
- 二、為避免資源浪費，凡投稿本刊之文章，如於初審階段提出撤稿要求，本刊兩年內不接受投稿。

## 肆、本要點經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

.....  
: 2004/11/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25修正、2006/1/12修正、2008/2/19  
: 修正、2008/12/05修正/2009/01/01施行、2012/02/02修正施行、2020/02/17  
: 修正施行/2024/02/06修正施行  
.....

# 《中等教育季刊》徵稿內容

本刊內容以傳播中等教育、小學教育、特殊教育、幼兒教育（以下簡稱中等以下教育階段）相關制度、政策、法令、課程、教學、師資、學生訓輔研究與實務資訊，致力提升學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年三、六、九、十二月出刊。

## ※徵稿專題

卷期	專題名稱	責任編輯
75卷第4期	融合教育	洪儷瑜教授
76卷第1期	人權公約下的新師道	林建福教授
76卷第2期	AI教育與數位學習	王雅鈴副教授
76卷第3期	新住民語教育及相關議題	林欣怡教授

## ※徵稿範圍

專題論文／一般論文／教學實踐論文／實務分享／心靈加油站／特色學校／單位

本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。

## ※徵稿辦法

請參見國立臺灣師範大學師資培育學院綜合業務項下「中等教育季刊」網頁（<http://tecs.otecs.ntnu.edu.tw/>）

### ●專題論文／一般論文

與中等以下教育階段相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文，需送兩位審查委員審查。

### ●教學實踐論文

與中等以下教育階段各領域教學實踐相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文，需送兩位審查委員審查。

### ●實務分享

不鑽理論、不寫英文、也不要硬梆梆的研究設計，任何教育行政人員或教師實務工作上的經驗，只要具知識性、創新性、啟發性、前瞻性、或反省性，對教育人員的工作與教育現況改進有助益者，都歡迎來稿分享，需送一位審查委員審查。

### ●心靈加油站

學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！經編輯部審核通過後即可錄用。

### ●特色學校／單位

歡迎各中等以下教育階段學校或教育單位於本園地推薦學校／單位特色或教育理念，經編輯部審核通過後即可錄用。

# 中等教育

季刊

## ※ 訂閱辦法

### 劃撥訂閱

利用本刊所附劃撥單或郵局劃撥單，至郵局辦理劃撥。

## ※ 訂閱價格

定價：300

1. 本刊為讀者爭取時效，每期以限時專送寄出。
2. 如欲掛號寄送每年加收NT 200。

## ※ 注意事項

1. 完成訂閱手續至收到刊物，約需十五至十五個工作天。
2. 若收到之刊物有破損或裝訂錯誤之情形，請將該刊物寄回本公司更換。
3. 如欲更改收件地址，請將信封套上之原地址剪下，並註明新地址之詳細資料，於下期出刊日前三個月傳真或寄回本公司。電話口述易有誤差，請務必以書面方式更改！
4. 傳真資料當日請與專員陳小姐確認  
02-2915-0566 轉123。  
e-mail: market@psy.com.tw

## 專用郵局劃撥單

98-04-43-04 郵政劃撥帳號		19293172		儲蓄金存摺		單		元		拾		佰		仟		萬		拾		佰		仟		元	
通訊欄 (限與本次存款有關事項)																									
<p>一年 <input type="checkbox"/> 二年 <input type="checkbox"/> 三年 <input type="checkbox"/></p> <p>個人特價 NT 600 NT 1140 NT 1620</p> <p>機構 NT 1200 NT 2280 NT 3240</p> <p>※以上費用含限時郵資。</p> <p>◎訂購內容</p> <p><input type="checkbox"/> 一年 <input type="checkbox"/> 二年 <input type="checkbox"/> 三年</p> <p>自民國____年 第____期開始訂閱</p> <p>◎郵寄方式</p> <p><input type="checkbox"/> 國內限時 (郵資免費)</p> <p><input type="checkbox"/> 掛號 (每年另加郵資 200 元)</p> <p>小計金額：新台幣_____元整</p>																									
◎寄款人請注意背面說明												◎本收據由電腦印錄請勿填寫													
收款帳號戶名												郵政劃撥儲蓄金存款收據													
存款金額												電腦記錄													
經辦局收款戳												經辦局收款戳													
戶名												心理出版社股份有限公司													
姓名												寄款人													
通訊處												□□□□-□□□□													
電話												經辦局收款戳													
虛線內備供機器印錄用請勿填寫																									

# POWER

Professional Warm Reflective  
Observant Experienced

發行所／國立臺灣師範大學

發行人／吳正己

總編輯／林子斌

[ STAFF ]

編輯顧問（按姓氏筆畫順序）

王俊斌、吳清山、周愚文

張新仁、張嘉育

編輯委員（按姓氏筆畫順序）

丁一顧、王馨敏、李懿芳

吳淑禎、林建福、洪麗瑜

孫志麟、陳榮政、程俊源

廖純英

副總編輯／陳信亨

責任編輯／洪麗瑜

執行編輯／劉育珊

英文校對／佛萊特翻譯有限公司

封面設計／蔡穎文

華誼實業有限公司

[ 發行所 ]

地址／臺北市和平東路一段162號

（國立臺灣師範大學師資培育  
學院國際師培推動組）

電話／（02）7749-1245

傳真／（02）2363-1872

[ 經銷商 ]

總經銷／心理出版社股份有限公司

地址／新北市新店區光明街288號7樓

電話／（02）2915-0566 轉123

傳真／（02）2915-2929

網址／<http://www.psy.com.tw>

E-mail／[market@psy.com.tw](mailto:market@psy.com.tw)

郵撥帳號／19293172

印刷／昆毅彩色製版股份有限公司

地址／新北市三重區中正北路430號8F-6

電話／（02）2971-8809

ISSN／1018-0230

GPN／2003800010

版權所有，本刊圖文未經同意不得轉載

定價／300元







