

第七章 跨領域合作的特殊教育相關服務

第一節 前言

結合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業的整合，為目前特殊教育發展之重要方向。民國 73 年公布之「特殊教育法」中即明文規定：「對身心障礙者應加強其身心復健及職業教育」。而在民國八十六年五月修正公布之「特殊教育法」中更多次提及相關專業團隊在特殊教育領域的地位，其第五條規定：「特殊教育之課程、教材及教法，應保持彈性，適合學生身心特性及需要……，對身心障礙學生，應配合其需要，進行有關復健、訓練治療」；第二條規定：「直轄市及縣（市）主管教育行政機關應設特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會，聘請衛生及有關機關代表、相關服務專業人員及學生家長代表為委員……」；第五條規定：「各級主管教育行政機關應結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生之有關評量……」；第二二條規定：「身心障礙教育之診斷與教學工作，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助……」；第二四條規定：「就讀特殊學校（班）及一般學校普通班之身心障礙者，學校應依據其學習及生活需要，提供無障礙環境……及相關支持服務……」；第二五條規定：「為提供身心障礙兒童及早接受療育之機會，各級政府應由醫療主管機關召集，結合醫療、教育、社政主管機關，共同規劃及辦理早期療育工作」。在許多縣市，也已經有專業人員在學校中，針對特殊需求的學生提供各種相關服務。身為融合班教師，也應該對此一趨勢與內容加以了解。

第二節 特殊教育相關專業團隊

一、美國特殊教育相關專業團隊的概述

美國在 1975 年公佈「身心障礙兒童之教育法案」(The Education for All Handicapped Children Act of 1975)，亦稱為 94-142 公法(Public Law 94-142)。

94-142 公法立法的主要目的是針對全美 3 歲到 21 歲的全部身心障礙兒童與青少年，提供特殊教育與相關服務。自 94-142 公法公佈之後，相關服務 (Related Services) 已成為美國特殊教育界的一項重要措施。而 1986 年的「身心障礙兒童教育法案修正案」(The Education of the Handicapped Act Amendments of 1986)，又稱為 99-457 公法(Public Law 99-457)，此一修正案的主要目的是對全美出生到三歲之身心障礙嬰幼兒(Handicapped infants and toddlers)提供早期介入服務(Early intervention services)，以及對三到五歲之間，身心有障礙的學齡前兒童提供學前特殊教育與相關服務(Florian, 1995；Trohanis, 1989；Wang, 1989；Dokecki & Heflingen, 1989；Bailey, 1989；引自李慶良, 民 88)。在 1997 年的「身心障礙者教育法案」(Individual with Disability Education Act 簡稱 IDEA) 修正案 (即 105-17 公法) 中，更強調州政府與地方政府應加強教育、醫療、衛生、社會服務等支援網絡的建立，相關專業人員、教師與父母彼此合作，以團隊的方式來服務身心障礙兒童。所以美國目前對於專業團隊所能提供的服務，重點已不在於是否有這樣的需求，而是在於如何做才能提供更好的服務品質，使專業團隊更有效能(Antoniadis & Videlock, 1991)。

二、相關專業團隊所包含的人員

依「特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法」第二條所稱特殊教育相關專業人員，指為身心障礙學生及其教師與家長提供專業服務之下列專(兼)任人員：醫師、物理治療師、職能治療師、語言治療師、社會工作師、臨床心理師、職業輔導人員、定向行動人員、教師助理員、住宿生管理員等。

在 1998 年美國教育部向國會報告書中 (U. S. Department of Education, 1998)，特殊教育相關專業人員包括下列：特教教師、學校社工員、職能治療師、休閒治療師、物理治療師、教師助理、體育行政、督導/行政人員、其他專業人員、心理師、診斷評量人員、聽力師、個案研究人員、職業教育教師、輔導人員、復健諮商師、翻譯人員、語言病理師、督學/行政人員(SEA)、非專業人員等。

三、為何設立相關專業團隊

對於專業團隊的整合問題，早在民國五一年，台北市中山國小設立兩班智能不足特殊班，便是採專業整合的方式，邀請各界專家包括精神科醫

生、心理學家、社會工作者、教育學者、教育行政人員、公共衛生護士，以及小學教師等，共同參與此項實驗計畫，經由定期的集會研討，從不同角度尋求啟智教育的最佳模式，成效卓著（陳榮華，民 78）。但可惜的是此項實驗工作並未延續下去。

而後在「中華民國八一年特殊教育訪問團報告書」中曾提及：要設法使醫療及特殊教育的人力能相互結合、合作，為我國的復健與特殊教育建立專業整合的範例。根據民國八四年召開的全國身心障礙教育會議整理而成的「全國身心障礙教育會議實錄」(教育部，民 84a)中有多項與專業團隊有關的建議，如：「結合教育、社政、衛生單位共同推動身心障礙者之權益。教育部應突破法令限制，延攬醫療單位之專業人員投入特殊教育工作。衛生單位應積極配合落實醫療及復健服務，並加強培育相關人員，以減少城鄉差距。建議學校內能有物理治療師、職能治療師、語言治療師等之編制，並加強相關專業人員之巡迴輔導……」。在民國八七年學年度「全國特殊教育專業團隊教學研討會」中，主要探討國內特殊教育專業團隊之走向 - 課程規劃、師資培育及科技整合。而在八八年由國科會“跨越社會殘障的鴻溝”推動辦公室，所主辦的「身心障礙相關專業人員專業整合研習會」中，更加強基層教師以及專業人員進行專業合作，結合社工、醫師、物理治療、職能治療、語言、聽力、臨床心理、特教以及行政人員等專業人士共同舉辦身心障礙相關專業人員專業整合研習會，以期將來對身心障礙朋友有更適宜及完整的協助。從以上所述，我們可以瞭解目前特殊教育中，除特教專業人員外，其他相關專業人員加入教育體系的問題，已逐漸受到重視，因此結合相關專業人員間的合作，是許多實務工作者、特教學者專家及家長們一致的期望。

第三節 特殊教育相關專業團隊提供服務的模式

在美國，專業團隊的服務模式大致為下列三種（Brimer, 1990；Effgen, 1994）：多專業的科際整合（multidisciplinary）、專業間的科際整合（interdisciplinary）、跨專業的科際整合（transdisciplinary），各種模式都有其特色與限制。其中跨專業團隊是以服務對象為中心，在個案本位的考量下，是備受推薦的合作方式；但是跨專業團隊要求各個專業之間充分溝通，彼此瞭解，相互教導，共同學習，經常性的小組會議，交換訊息等之要求，

相對的提高了採行這種模式的難度，因此到目前為止，跨專業模式是否最佳能未定案（蕭夙娟，民 85）。所以從專業團隊的運作發展來看，大多數的專業團隊是以「多專業團隊」方式開始，等到合作機制或相關條件逐漸成熟之後，才慢慢轉向「專業間團隊」（台北縣的專業團隊運作即是如此），甚至是跨專業團隊（張蓓莉，民 89）。茲將此三種模式整理如下：

表 7-1 專業團隊模式 (models of team interaction)

	多專業的科際整合 (multidisciplinary)	專業間的科際整合 (interdisciplinary)	跨專業的科際整合 (transdisciplinary)
評量	各小組成員分別做評量	各小組成員分別做評量	小組成員與家庭共同為小孩做一發展性評量
家長參與	小組成員各自與家長會談	家長與整個小組或小組代表會談	家長為整個小組中主動、全程參與之一份子
擬定個別化服務計畫	小組成員各自撰寫擬訂自己專業領域內之目標	小組成員須彼此分享各自所擬訂之目標	小組成員及家長，依家庭之需求及資源，擬訂服務計畫
計畫實施者	小組成員各自實施屬於自己專業之目標	小組成員各自實施屬於自己專業之目標，但在可能範圍內，融入其他專業之目標	整個小組選定一位負責人，實施該計畫
責任歸屬	小組成員應負責屬於自己專業內之目標	小組成員負責屬於自己專業之目標，但彼此交換訊息	整個小組應為其選定主要實施負責人之實施及結果負責
成員間溝通管道	非正式	定期討論個案	定期小組會議，交換資訊及專業技巧
哲學理念	每位小組成員承認其他成員之專業貢獻	小組成員願意並能擬訂、分享及實施個別化教育計畫中的服務內容	小組成員承諾彼此應跨越專業界線，彼此相互教導、學習及共同合作，以實施該統整性之服務方案
人員訓練	各自在自己專業領域內受訓	各自做領域內或跨領域之進修	藉小組會議，做跨領域之學習，並改善團隊運作之方式

(資料來源：廖華芳，民 87，中華物療誌，第 23 卷，第 2 期，P.60)

第四節 特殊教育相關專業團隊人員的任用及管理

一、專職人員（以目前實際執行的縣市）

（一）工作內容

- 1、參與個案的篩檢、分配及工作之排定。
- 2、參與跨專業整合 IEP 之擬訂。
- 3、依學生個別需要提供適當的服務。
- 4、提供教師及家長諮詢服務。
- 5、建立良好之服務模式、轉介流程，以提供專業間及相關單位的轉介。
- 6、參與輔具之製作與管理。
- 7、參與鑑輔會會議及其相關工作。
- 8、成為個案資料管理員，建立相關評估量表。

（二）服務層面及模式

可顧及個案的全面性發展，從其最需要的部分著手，亦可服務較多的學童，目前漸漸走向跨專業整合模式。

（三）待遇及福利

目前各縣市所提供的待遇不同，任用起薪從六等一階到六等五階都有，薪水從三萬兩千多元起，享有勞健保，休假依約聘僱人員給假規定，對於年資累計及升遷目前尚無明確規定。

二、兼職人員（以目前非學會或專任治療師整合的縣市）

（一）工作內容

- 1、主要工作為直接治療。
- 2、治療師不一定能參與 IEP 的擬訂。
- 3、自己的個案資料自行處理，很少與相關人員討論。
- 4、很少有機會參與鑑輔會會議或參加鑑輔會的運作。
- 5、評估個案時以自己的方式或沿用醫院的評估方式。

（二）服務層面及模式

侷限於治療學童某方面之缺陷，服務的學生數較少，服務模式以多專業或專業間之整合為主。

(三)待遇及福利

目前採時薪 800 元,車馬費 300 元的方式聘用,每月最高限制 45000 元,對於進修、休假、年資累計、升遷等相關福利皆無。

三、任用之條件

依「特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法」第五條所規定之任用資格「特殊教育相關專業人員應任用公務人員高等考試及格者,或經專門職業及技術人員轉任公務人員條例規定,取得專業證照及轉任公務人員任用資格者為原則。但政府為辦理專業證照或考試之特殊教育相關專業人員,得聘用下列人員之一擔任:(一)國內外大學校院該專業本學系、所畢業後,曾任該專業工作一年以上者。(二)國內外大學校院該專業相關系、所畢業,且於修畢該專業課程三百六 小時後,曾任該專業工作一年以上者」。

第五節 目前國內特殊教育相關專業團隊所遭遇的困難

一、相關專業人員不足

在現行相關法規的規範下,特殊教育學校與各縣市政府教育局可分別設立專業團隊。台灣地區 22 所特殊教育學校專業人員進用情形如表 5-1;各縣市特殊教育學生總數及專業人員人數如表 7-2 所示(資料數據來自教育部特殊教育通報網 www.set.edu.tw/frame.asp, 2002/2/1)。從資料中很清楚的可以發現任用專業人員的特殊教育學校不多,任用的專業人員人數也有限。根據中華民國智障者家長總會調查瞭解特殊教育學校聘用專業人員的問題是因為學校工作環境與醫院不同,工作時間與負擔也不一致,學校體系專業人員的待遇無法與醫院相比,這些都是影響目前專業人員加入學校特殊教育工作的因素。

表 7-2 特殊教育學校專業人員一覽表

校名	校醫	護士	物理治療師	職能治療師	語言治療師	心理師	社工師	其他
基隆	0	0	0	0	0	0	0	0
北智	1	2	1	0	1	1	0	0
文山	0	0	0	0	0	0	0	4
北明*	0	0	0	0	0	1	0	0
北聰*	0	0	0	0	0	0	0	0
林口	0	0	1	0	1	0	0	0
桃智	0	0	0	1	2	1	0	1
苗栗	0	0	0	0	0	0	0	0
中明*	0	0	1	0	1	1	0	0
中聰*	0	0	0	0	0	2	0	0
惠明*	0	0	2	0	2	0	0	0
台中	0	0	0	0	0	1	0	0
彰化	1	2	0	1	0	1	0	1
仁愛*	0	0	2	1	1	0	0	0
雲林	0	0	0	0	0	0	0	0
台南	0	0	1	1	1	1	0	0
南聰*	0	0	0	0	0	1	0	0
高智	0	0	0	0	2	0	0	1
成功	0	0	0	2	0	1	0	0
楠梓	0	0	0	0	0	0	0	3
宜蘭	0	0	0	0	0	0	0	0
花蓮	0	0	0	0	0	0	0	4
共計	2	4	8	6	11	11	0	14

* 資料為張蓓莉所調查，其他來自中華民國智障者家長總會（民 89）調查包括專業教師、機能復健人員、運動機能教師

表 7-3 各縣市特殊教育學生人數及專業人員人數（不含醫護人員）

縣市	台北市	台北縣	桃園縣	新竹市	新竹縣	苗栗縣	台中市	台中縣	
特教學生人數	9533	6551	4794	1166	1115	1362	3082	4844	
專業人員人數	67	186	52	33	1	7	51	31	
縣市	彰化縣	南投縣	嘉義市	嘉義縣	雲林縣	台南市	台南縣	高雄市	
特教學生人數	2496	1675	1179	1116	1382	2295	2527	7185	
專業人員人數	43	8	18	11	16	68	27	48	
縣市	高雄縣	澎湖縣	屏東縣	台東縣	花蓮縣	宜蘭縣	基隆市	金	馬
特教學生人數	3300	184	2572	736	1368	2049	1567	213	33
專業人員人數	12	0	42	34	22	7	31	2	0

二、經費匱乏

在表 7-3 所呈現的數據，各縣市所聘用的專業人員人數與特殊教育學生人數不成比例，充分顯示各縣市專業人員資源不均，也代表各縣市政府教育局在聘用專業人員並不順利。或許因為目前的聘用情形是如此，所以各特殊教育學校或是縣市政府教育局的專業團隊並沒有真正建立，僅是在教育部經費支援下（八 八全年與八 九上半年教育部補助各縣市七百五 萬元，澎湖縣、金門縣各四百五 萬元，連江縣一百五 萬元）聘用可能聘到的專業人員進行相關服務，若無法聘到或聘足專業人員，則只好犧牲學生的權益。

三、相關專業人員的進修及晉升管道不暢

相關專業人員所遇到的最大問題就是在目前教育體系的制度對相關專業人員來說，並不能給予其保障，且沒有良好的俸給、福利、進修等制度，此外專業人員在學校工作，其升級考核進薪等情形該如何處理，專業人員在

學校是上班或上課？目前相關法令尚無規範，或許這些都是影響目前專業人員加入學校特殊教育工作的因素。

四、服務績效不彰

目前各縣市政府教育局，除少數縣市尚無專業人員外，其餘都有人數不等的專業人員。不過除宜蘭縣政府教育局聘用專任專業人員外，其餘縣市多以約聘方式聘用專業人員，或委託相關專業學會（如台北市委託物理治療學會、職能治療學會、聽語學會，台北縣委託物理治療學會），或與醫院合作（如台南市與成大附設醫院），離島地區則仰賴本島專業人員利用週休時間前往支援。從相關會議中特教教師或相關專業人員的抱怨情形發現，目前的專業團隊幾乎都是以「多專業」方式提供服務，彼此各行其事，專業間的溝通與互動甚少。可謂有分工，但缺少合作，這與有效的專業團隊特徵（Bailey & Wolery, 1989）是相違背的，也不禁令人懷疑專業團隊的功能是否落實。而且服務型態以直接服務占大多數，較少提供教師或學生家長諮詢服務。

第六節 如何使特殊教育相關專業團隊提供最好的服務

一、在有限的人力資源之下

- （一）重新定位相關專業團隊的功能：支援特教老師，解決學生在學習過程所遭遇到的問題，若老師在上課中遭遇困難，專業人員應本著適應（adaptation）的原則，在孩子教育的過程中，找出適合他們上課學習的治療方式並融入課程中，使孩子得以有效的學習。
- （二）加強早療與學校系統的銜接：在特殊教育法與身心障礙者保護法中已明文規定，發展遲緩兒童應以專業團隊合作方式提供早期療育，主要因為兒童的發展涵括各領域，為使其潛能達到完全之發揮，需由醫療、福利、教育等單位組成專業團隊提供個案管理、評估及介入等服務。
- （三）以間接治療及諮詢為主：就是透過聯絡簿及諮詢專線提供家長及老師諮詢服務，同時把技巧教導給老師及家長，延伸學生的學習時間及空間。

二、設備及輔具的擴充

- (一) 建立輔具流通網：建立輔具分類系統；調查各校的輔具使用情形；建立回收、申請、贈用的流程與方法；讓閒置的輔具能交到有需要之人的手上。
- (二) 訂定輔具管理維修辦法：舊輔具的管理及使用年限、幾年後可報廢、新輔具如何申請、將來維修問題如何處理等，這些問題都應訂定具體可行的辦法來管理。
- (三) 與輔具研發製造中心合作：轉介目前學校及特殊教育資源中心無法協助的學生，到輔具研發中心（如第一兒童發展中心等單位）作評估，以利資源共享並可加強專業人員的在職訓練。
- (四) 善用網路資源與蒐集各類輔具資訊：利用網路資源介紹各類輔具的功能及使用方法，以及目前特教中心的輔具種類及存量，提供老師及家長最新的資訊。
- (五) 增加相關人員的輔具研習機會：與機構或醫療院所合作，增加專業人員的受訓機會，同時多召開團隊間的研討會。

三、如何聘到「專職」的相關專業團隊人員

- (一) 將相關專業團隊人員納入公務人員體系：教育部的補助款並非永久性的補助，希望各縣市政府能採漸進式的自編預算，逐年編列專業人員的人事預算，並將專業人員職務列等表法治化，這樣才能給予專業人員應有的工作保障權。
- (二) 明訂相關專業團隊之工作時間及內容：比照公務人員的規定時間上下班，並排定服務時段或巡迴服務行程，其中有部分時間提供諮詢服務，在寒暑假時則可針對在家教育學生提供到宅服務。
- (三) 提高專業人員之報酬：初任的相關專業人員能比照六等五階敘薪，同時給予專業加給，每月至少六千元，這樣支付的薪水才不致於跟醫院相差太多，也才可能留住相關專業人員從事特教工作。
- (四) 提供合理的進修制度及升遷機會：為促使執業的合法化及增加專業知能，應鼓勵相關專業人員多參與相關學會所辦理之研習，並補助研習之經費。

四、如何整合團隊間的運作

- (一) 定期辦理團隊間的研討會及團隊會議。

- (二) 讓相關專業人員進入教室的教學。
- (三) IEP 會議確實邀請相關專業人員的參與。
- (四) 塑造更彈性化的制度，讓團隊間有更密切的接觸。
- (五) 經常辦理團隊間整合經驗的分享。
- (六) 編列常態性的充足經費。

第七節 結語

跨領域合作的特殊教育服務中，相關專業人員的定位、尊重專業人員證照或相關學經歷、設置專業團隊等是民國八十六年修訂特殊教育法的工作重點之一。融合班教師應該對班上特殊兒童的需求詳加了解，並且知道學校內是否提供相關服務；如果有提供服務時，也應該與提供服務的專業人員密切配合，透過彼此的溝通，更能為特殊兒童的整體發展提供協助。四年多來，專業團隊的設立與專業人員的晉用雖然比起以前已經有不少的進步，但距離原先的期待還有努力的空間。為了落實專業團隊的功能，政府、各專業團體、各專業人員培育單位都應就此議題多做研討，以提升服務特殊教育學生的品質，造福更多有此需求的學生，使老師及家長能獲得有效的助益，才能真正落實特殊教育法的精神。

參考文獻

壹、中文部分

- 行政院國科會「跨越社會殘障的鴻溝」推動辦公室(民88):身心障礙相關專業人員專業整合研習會手冊。未出版。
- 李慶良(民88):美國99-457公法之研究。國立台中師範學院特殊教育論文集, 8701, 17-69。
- 國立台中師範學院(民88):全國特殊教育專業團隊教學研討會議記錄。未出版。
- 張蓓莉(民89):特殊教育法中專業人員的定位與團隊合作的架構與現況。促進台灣教育系統中的物理治療服務研討會。未出版。
- 教育部(民84a):全國身心障礙教育會議實錄。台北市:教育部。

教育部 (民88): 特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法。台北市: 教育部。

陳榮華 (民78): 台灣地區啟智教育發展經緯與展望。載於中華民國特殊教育會主編: 延長國教落實特教, 31-35。

蕭夙娟 (民85) 國中小實施啟智班專業整合之意見調查。國立台灣師範大學碩士論文。未出版。

總統府 (民73): 中華民國特殊教育法。民國七 三年 二月 七日公布。

總統府 (民86): 中華民國特殊教育法。民國八 六年五月 四日修正公布。

貳、英文部分

Antoniadis, A., & Videlock, J. L.(1991). In search of teamwork: Transactional approach to team functioning. **Infant-Toddler Intervention**, 1(2), 157-167.

Bailey, D.B. & Wolery, M. (1989). **Assessing infants and preschoolers with handicaps**. Ohio: Merrill Pub. Co..

Brimer RW. (1990). Students with Severe Disabilities: **Current perspectives and Practices**. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company, 258-283.

Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. (1995). **Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs**. Boston: Allyn & Bacon.

Effgen SK.(1994). The educational environment. In: Campbell SK, Palisano RJ, Vander Linden DW eds. **Physical Therapy for Children**, Philadelphia: W.B. Saunders Company, 847-872.

Pfeiffer, S. I.(1980). The school-based interprofessional team: Recurring problems and some possible solutions. **Journal of School Psychology**, 18, 388-394.

Public Law 105-17, Individual with Disability Education Act.

Public Law 94-142, Education for All Handicapped Children Act of 1975.

Public Law 99-457, Education of the Handicapped Act Amendments of 1986.

U. S. Department of Education(1998). To Assure the free appropriate public education of all children with disability. In **Twentieth annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education act**.

第八章 班級經營與行為問題處理

第一節 班級經營的基本概念

班級是學校教育的基本單元，班級也是學生各種學習活動的最基本與最重要的情境。一切的教育理念、政策、課程、訓導與輔導措施都需要落實在班級或教室的層次上方能達成。對教師而言，班級或教室是他們與學生互動的主要場所，教學的課題、價值觀念與行為規範也都需要在班級或教室中運著作，各種教育目標的達成與否，與班級或教室情境的適宜與否密切關聯；對學生而言，班級或教室則是他們生長與學習的最重要環境，班級或教室中的人、事、地、物都可能影響學生的成長與發展或學習成就，甚至終其一生。

班級教室中通常有一群學生，由於學生來自於不同的家庭背景，各有的社會化程度不同，加上學生本身有極大的個別差異，因此不同的學生組合，會形成不同的班級氣氛與行為模式。對教師而言，班級教室本身即具有極大的差異性、獨特性與變異性，也因而班級經營對教師也極具挑戰性。

一、班級經營的意義

班級經營這四個字的本身，就已經隱含著重要的教育理念：教師不是要去『管理』一個班級或一群學生，而是把交付給他的一群孩子『經營』起來。所謂經營，就是要用心、用思想、用方法、經之營之，而使之蒸蒸日上的意思；以通俗語言來說，就是要把這個班級『帶起來』。班級的組成要素有教師、學生及環境，教師為班級的靈魂人物，學生為教學的主體，環境則是提供施教場所。所以班級成為環境、教學變項與個人人格、性向形成強而有利的互動情境。因此，班級乃成為一種獨特的社會組織（social organizations），每個人都有不同的需求、理念（林清山，民 88）。班級經營（Classroom Management）的翻譯，國內許多學者的意見不一，有「班級管理」、「教室經營」、「教室管理」等名稱，而所言全是教室內的經營（包括環境佈置、教學活動的實施、學生才能啟發、分組編排、親師溝通、師生互動、行政工作推動與傳達等）和管理（含學生常規、禮儀、環境維護與使用活的角色扮演與指導）為主要內容；亦是教師利用專業知能綜合表現於班級（教室）上的一種管理技術，期使學生的智能與人格發展得到充分的啟發（鄭玉壘、郭慶

發，民 83)。

中外學者對於班級經營論述甚多，茲舉若干說法，以供參考。

詹森和班尼 (L.V.Johnson & U.A bany,1970, p.24) 認為「班級經營」是「建立和維持班級團體達成教育目標的歷程」(引自朱文雄，民 78, p.11)。

古德 (C.V.Good) 則將班級經營定義為「處理或指導班級活動所特別涉及到的問題，如紀律、民主方式、補充和參考資料的使用與保管、教師的物理特色、一般班務處理」及學生社會關係。

艾默 (E.T.Emmer) 則將班級經營視為教師一連串的行為和活動，主要在培養學生班級活動的參與感及合作性，其範圍包括了安排物理環境、建立和維持班級秩序、督導學生進步情形、處理學生偏差行為、培養學生工作責任感及引導學生學習。

李園會 (民 78) 則將班級經營的定義歸納為兩種：一為廣義的說法：「舉凡班級導師所進行的一切活動」；一為狹義的說法：「為達成學校所揭示的教育目標及各項教育活動使其能夠順利進行，而將班級的人、事、物等各項條件作一種整頓、改善與處理」。

吳清山、劉緬懷等 (民 79) 則認為班級經營乃是「教師或師生遵循一定的準則，適當而有效的處理班級的人、事、物等各項業務，以發揮教學效果，達成教育目標的歷程」。

林寶山 (民 81) 強調，理想的班級經營宜教養多於管理，陶冶重於訓練，其目的不在於維持一個鴉雀無聲的教室，而是在於運用班級團體心理，合適的處理班級中人、事、物等因素，醞釀和諧的班級氣氛，助長兒童的生長與發展。

張新仁 (民 88) 亦指出，班級經營乃是為了使班級單位裡各種人、事、物活動得以順利推展和互動，由教師為中心，以科學化的方法和人性化的理念，配合社會的需求、學校的目標、家長的期望及學生的身心，來規劃、推展適當的措施，以求良好的教學效果和達成教育目標的歷程。

以上各家的說法雖然有所不同，但大致上都強調班級經營是教師為了達成教育目標，使班級的人、事、物得以順利的推展和互動，所執行的歷程。

二、班級經營的目的

班級經營的目的不僅在處理學生的非學業行為，而且也涉及課業學習，所以向來是教育實務工作者與研究者最關切的主題之一。良好的班級經營，

不但能提昇學生的學習興趣，也能提高教師的教學效果，對於班級氣氛、班級的凝聚力、士氣和兒童人格的陶冶都有很大的幫助，更可使教師實踐自己的教育理想（鄭玉疊、郭慶發，民 83）。

根據高華強（民 76）的看法，班級經營有下列幾項主要的目的：（一）維持良好的班級秩序，使學生心無旁騖；（二）培養正確的行為習慣，使學生守法重紀；（三）啟發主動的學習興趣，使學生勤學樂學；（四）增進身心的生長發展，使學生適應愉快；（五）發展團體的自律自治，使學生動靜得宜；（六）增進班級的情感交流，使學生樂群善群。

林清山（民 88）強調，班級經營的功能，不僅是防止學生不良行為的產生，而且更要提高其學習效果，所以班級經營的功能，可以歸納為下列六方面：（一）維持良好的秩序；（二）提供良好學習環境；（三）提高學生學習效果；（四）培養學生自治能力；（五）增進師生情感交流；（六）協助學生人格成長。

林寶山（民 81）認為，有效的班級經營能使不好的學生變好，使好的學生更好，使原本毫無價值的、自然的兒童成為有價值，又成創造價值的人。故班級經營的功能，可用最主要的幾項為例來說明：發展兒童身心、改善兒童行為以及啟發創造意念。

綜合以上學者的不同意見，我們可以大致整理出融合式普通班裡班級經營的目的有以下幾個方面：

（一）維持良好的秩序、發展團體的自治自律：

在融合式的班級裡，有普通兒童也有身心障礙的兒童。在普通班級裡，良好的班級秩序可以算是班級經營最基本的目的，更何況班上會有隨時出狀況的特殊兒童，假使老師有良好的班級經營技巧，便可以維持良好的班級秩序，學生會有團體的榮譽感，學生上起課來才能心無旁騖。

（二）提供良好的學習環境、提高學生的學習效果：

目前的教育朝向提供個別而適性的發展，我們希望提供給普通兒童和特殊兒童的環境是視其需要的，教師有能力設計不同的教學活動，運用各種的教學技術，必定能提高學生學習的效果。

（三）增進師生以及班級的情感交流：

有效的班級經營，能讓學生勤於學業，更能增進學生彼此的互動，使普通兒童和特殊兒童在互相幫忙、互相照顧的情境下學習。學生樂於學習，必定增進師生的互動機會，溝通的機會增多，摩擦的機會便減少，和諧的班級

氣氛，是提供學生良好學習的原動力。

(四) 培養兒童人格的成長，增進仁愛的情操

要培養兒童良好的行為及習慣，是要教師從實際的活動中去觀察兒童的行為，進而矯正兒童不當的行為，使其朝良好的行為習慣發展。良好的班級經營不僅增進同儕的互動，更能在和特殊兒童的互動當中，發展健全而成熟的個體，進而達到身心健康、增進仁愛的情操。

三、班級經營的內容

從班級經營的意義與目的當中，我們可以發現，整個班級經營的內容是由教師、學生與教學環境三者於班級上、校內外交互作用所衍生出來的人、事、物問題，而班級經營的內容大致可以分為以下幾個方面：

(一) 班級教學與事務管理

鄭玉疊、郭慶發（民 83）將此項目分為兩大類：

1. 學習輔導

(1) 課業指導；(2) 教材的分析講解、研究與補充；(3) 教法的熟練與應用，推動個別學習與團體輔導；(4) 兒童學習問題的發現、輔導與解決；(5) 教具的製作、申購與使用；(6) 上課常規的管理與維持；(7) 實施補救教學；(8) 特殊兒童的輔導與安置；(9) 規劃校外教學；(10) 學生社團才藝的指導；(11) 學生作業批閱、更正、追蹤指導；(12) 兒童加深、加廣課程與補充學習的指導和潛能開發；(13) 教室佈置的執行；(14) 帶動兒童學習興趣、培養其自學能力。

2. 生活輔導

(1) 兒童生活習慣指導與行為的實踐；(2) 晨檢活動的實施；(3) 整潔打掃的指導；(4) 課間活動的指導；(5) 學生路隊與導護的執行；(6) 教室常規、秩序的指導；(7) 班級幹部與自治幹部的訓練與指導；(8) 午餐禮儀、習慣的指導；(9) 校規與各種活動場所規則的遵守；(10) 運動會、遊藝會的指導；(11) 安全與環保教育的推行；(12) 民主法治教育的宣導與推動，訓練學生自治管理；(13) 兒童身心問題的處理與輔導；(14) 兒童朝會的指導與愛國教育的推行；(15) 各類體育活動的規劃與推行；(16) 人格陶冶與示範；(17) 其他兒童生活問題、急難的處理。

(二) 實施親職教育

1. 就團體性的親職教育而言，可再分成下列幾種不同的實施型態（Simpson,

1982；詹棟樑，民 72）：（1）研習會；（2）演講會；（3）座談會；（4）團體諮商；（5）育樂營。

2. 個別性的親職教育常見的型態有下列幾種（Simpson, 1982；詹棟樑，民 72）：

（1）個別會談；（2）家庭訪問；（3）教育讀物的提供；（4）電話諮詢服務。

（三）行政事務的辦理

幾乎涵蓋班級教務、訓導、總務、輔導等工作的處理，例如：1. 班級簿冊的填寫、繳交、保管與處理；2. 協助校內外辦理、推廣、宣導各類的教育活動；3. 各項學雜費的代收、代辦；4. 教室物品的請修、申購與管理；5. 其他交辦事項。

而在班級經營上，會遭遇較大挑戰的則是學生的行為管理，以下將詳細敘述。

第二節 行為問題的定義與類型

一、行為問題的定義

行為問題，有人稱問題行為，這兩者的不同處在於：行為問題強調行為本身，而問題行為是一種社會標記（social label），指出此行為是有問題的。

（鈕文英，民 88）。

在認定什麼樣的行為有「問題」時，往往因人因時因地而異，而且要考慮下列三個因素（鈕文英，民 88）：

（一）行為本身是否符合行為個體的年齡和發展程度？

（二）行為發生的時間與地點是否適當？

（三）行為對行為個體來說是否不適當（如過多或過少）？是否已造成他和別人的傷害，以及他和別人相處的困擾？

Doyle (1986) 指出如要介入班級活動中阻止學生的行為問題時，教師首先要針對某一特定的時間和情境中，對特定學生產生的行為，做複雜的判斷。因此，他在 1986 年的文獻探討中，提出對行為問題的界定。他認為，一般談起行為問題，總會聯想學校內發生嚴重的事件，諸如：暴力、偷竊、勒索、破壞等項，但這些行為大多數在教室中較少見到；教室內常出現的行為問題，有遲到、曠課、忘記帶（寫）作業或課本、不專心、說話、大聲叫、

語言或身體的攻擊行為等。

二、行為問題的類型

特殊學生因缺乏適當管道來表達內在的訊息及需求，所以出現行為問題的情形相當多。此外特殊學生在行為問題的型態上與一般的行為問題又有所不同，這些問題有可能來自特殊學生的內在因素或是由外在因素所引起的；不論為何者，身為融合班的教師必須具備專業知能，能有效判斷特殊學生問題行為的成因以及採取有效的介入方法，改善學生的行為問題。Meyer 和 Evans(1989)將身心障礙者的行為問題分為以下六類(引自鈕文英，民 88)：

(一) 反覆而固定的行為(stereotypic behavior)

一再重覆某些沒有任何具體意義的特定行為，而且持續相當長的時間，如：拍手、搖晃身體、不斷的重覆某些話語等。

(二) 自我傷害的行為(self-injury)

此類行為並未有固定的表現型態，如：用頭撞牆或硬物、用嘴咬手臂，用力打臉頰、頭部或胸部、掐捏自己的皮膚、拔頭髮，以利刃戳傷自己等等。常見於自閉症或重度智能障礙兒童，在重度智能障礙者中有 10% 至 25% 的人有自我傷害的行為，因此這類行為被視為最嚴重且最需迅速處理的問題。

(三) 攻擊行為(aggression)

可分為下列三類：

1. 普通的打人、推人、咬人等。
2. 憤怒行為的一部份，一個人在暴跳如雷時大聲叫罵、出手打人、破壞東西皆是。有些專家將此類行為擴大包括搗亂秩序和破壞性的行為。
3. 消極的抵制或是不聽話的反抗行為。

(四) 不適當的社會行為(inappropriate social behaviors)

個體在公開的場合中表現出不合倫常的行為，以致影響他人，並降低他人對個體的接受度，如：在公眾場合脫衣服或對他人不當的碰觸。

(五) 生理缺陷所引起的行為問題(disorders of physical regulation)

個體所表現出的行為問題，主要根源於生理缺陷；如：大小便失禁、流口水等。

(六) 特定的情緒困擾(specific emotional disturbance)

一般而言，特殊學生較一般學生容易產生情緒和心理上的不適應。特定的情緒困擾本身是一個問題，但它也是造成行為問題的主要因素，如：一個

選擇性緘默症的學生，除了學校以外的場所都能自在的與人交談，不明就裡的人必定認為他在校不開口說話是故意搗蛋或不聽話，完全忽略了他情緒上的困擾。情緒反應與行為問題是一體兩面，不可分離；一個人極度的恐懼、憂傷、氣憤，焦慮等同樣會產生嚴重的行為問題（施顯焜，民 84）。

第三節 行為問題處理的流程及策略

一、行為問題處理的流程

雖然每位特殊學生都有其獨特性，也有不同的行為問題，但仍有一些處理行為問題的原則可供融合班教師參考及依循。根據這些原則，我們將可以瞭解特殊學生行為問題的起源，並更進一步設計行為處理方案。行為問題處理的流程包括以下六個步驟：

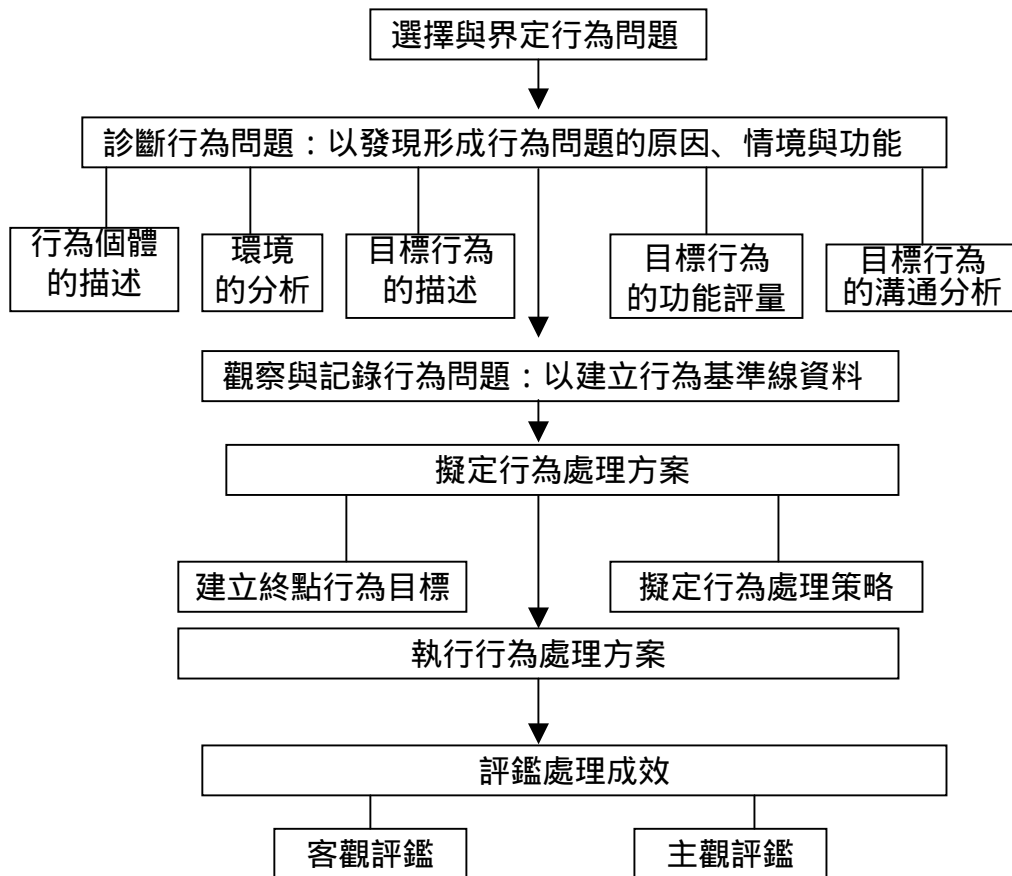


圖 8-1 行為問題處理流程（引自鈕文英，民 88）

二、行為問題處理的順序

Jones & Jones 在 1995 年指出學生不當行為的發生，是對環境的一種反應或缺乏社交技巧所導致。教師應幫助學生學習用建設性的方法解決問題。處理挫折及對自己負責。Jones & Jones 提出有效而專業的處理學生行為問題的順序：(一) 教師有效的反應學生不當的行為，例如：妥善的安排座位、要能隨時看到每位學生、輕微的問題要忽略、對不當行為的處理，教師態度要堅定且溫和有禮，並對不當行為加以說明。反之，教師不當的生氣會使學生緊張和焦慮，並產生更多不當的行為；不當行為發生後，教師用眼神或肢體語言，提醒學生回到原來的工作，並提醒違反了哪一條班規、嚴重干擾了上課流程，教師可先將其他學生安排作某些工作，然後私下和學生討論；(二) 教師進行環境分析，以改善不當的環境；(三) 教師教導學生解決問題；(四) 教導學生自我監控的行為；(五) 進行社會技巧訓練；(六) 訂立契約(張秀敏，民 87)。

三、行為問題處理的策略

鈕文英(民 88)指出行為問題的處理策略分為四部份：前事控制策略、行為訓練策略、後果處理策略及生態環境的改善。茲分別說明如下：

- (一) 前事控制策略：主要在操縱行為的前提事件，以預防行為問題的發生。Meyer 和 Evan (1989) 提出：1.調整情境因素，包括：環境重新調整、消除誘發因素、改變生活順序、調整活動地點；2.調整工作有關因素，包括：提供符合行為個體能力、興趣和需求的教材內容和教學活動、簡化或減少作業或工作要求的難度和份量、提供成功的經驗、建立良好的師生互動和同儕互動、訂定班規、建立作息時間表、建立典範讓行為個體模仿、改變坐姿和位置、調整學習或工作時間表；3.反應中斷三類前事控制策略，包括：彌補或保護措施、動手阻遏、口頭暗示、促進溝通並表達關切、促進身心的放鬆等項。
- (二) 行為訓練的策略包括：示範或模仿、行為塑造、連鎖、提示、行為演練、回饋、褪除、行為契約法、系統減敏感法、肌肉鬆弛法等 種行為訓練的策略。至於如何選擇策略，教師可考慮學生的能力以及行為訓練的內容而定。
- (三) 後果處理策略旨在目標行為出現後，安排立即的後果，使適當的替代行為產生相關，且能達到效果和功能。後果處理共包括 二種策略：

增強（積極增強、區別性增強、消極增強）、消弱、隔離、反應代價、重新指令或指示、口頭申誡、身體的制伏、回歸原狀、過度矯正、刺激的控制、刺激的轉換、刺激的厭膩等二項。

- (四) 生態環境的改善策略種類：建立正常化的生活形態、改變社會態度、提供選擇與控制的機會、建立親密的社會關係、提供溫暖與鼓勵的社會環境、提供學習與訓練機會。

四、常見行為問題的輔導方法

(一) 反覆而固定的行為

可採行為療法外，也可以輔佐感覺統合療法或藝術治療等教育治療方法。

(二) 自我傷害的行為

處理學生自傷行為要先瞭解自傷行為的起因為何，若是生理因素所造成，則應與醫生配合，視其是否需要以藥物控制；若為心理因素造成，可採心理治療或行為改變技術（台灣省政府教育廳，民 84）。

在行為改變技術方面，介入的方法可歸納為三種：1. 厭惡刺激：指以懲罰的方式介入，應用負增強原理削弱行為問題，如隔離、限制活動、過度矯正等；2. 非厭感刺激：指以增強物替代不良行為，避免引起個體痛苦的反應，如 DRI 和 DRO、感官削弱等；3. 逐步改變：以細小步驟一步步改變行為問題，介入時較容易被接受（王大延，民 82）。

(三) 攻擊行為

在攻擊行為的介入方面，有以下幾種理論及方法（馮觀富，民 85）：

1. 心理動力理論：治療的方法是透過不同的方法，宣洩被累積的攻擊本能，藉昇華作用、轉移、幻想等作用淨化行為問題。生活空間介入（life space intervention）便是以心理動力理論為基礎的一種攻擊行為介入方法。
2. 心理教育學理論：又稱為認知—行為理論，著重於個體認知的策略方法，包括有：
 - (1) 自我控制訓練：教導學生學習自我控制，以減少行為問題；又包括自我指導、問題解決、自我選定目標、自我評估和自我增強等策略。
 - (2) 憤怒控制訓練：訓練學生控制憤怒情緒，以避免攻擊行為的發生。包括三個階段：第一個階段是認知準備階段，第二個階段是獲取技能階段，第三個階段是應用的層次。

學者 Larkin 曾提出四個 r 的訓練方法，協助攻擊與暴力行為的學生控制憤怒的情緒。四 r 就是：認知 (recognition) ; 抑制 (restrain) 傳達 (relay) 酬賞 (reward)。

- (3) 鬆弛訓練：應用緊張—敏感和緊張—鬆弛等訓練過程，達到極度放鬆肌肉的目的，藉以消除緊張和不安的情緒。鬆弛訓練有三個階段：緊張—鬆弛循環、鬆弛和深度鬆弛。
 - (4) 溝通訓練：透過誠摯的溝通，達到改善的態度，消除敵對行為的目標。經常使用的溝通技巧包括觀察學習、演練、表演等。
 - (5) 社會技能訓練：藉由社會溝通技能訓練，教導學生服從社會規範。方法有三：模範學習、角色扮演、增強作用。
3. 行為主義理論：以外顯行為作為治療的目標，如增強想達到的的行為或削弱不當的行為。常用的方法包括：
- (1) 隔離：一種以負增強改變行為的方法，使攻擊學生暫時失去與他人交互作用的機會，達到行為改變的目的。
 - (2) 過度矯正：透過逐步塑造 (shaping) 的步驟，消除不當的行為，同時增加正確的行為。
 - (3) 反應成本：指取回原來給予學生的增強物，以削弱行為問題，亦屬於負增強的行為改變技術。

第四節 行為問題的預防與處理

以下分別就教學策略、班級常規、物理環境、家長配合與行政支持五方面，詳述行為問題的預防與處理：

一、有效的教學策略

(一) 教學活動

學生在學校時，會面臨許多轉銜問題，如何妥善地建立轉銜，減少不必要的問題，增進學生的學習，則有賴於教學活動的控制。如何控制可分述如下 (Smith et al., 1995, pp.369-370; 引自蔡明富，民 87)：

1. 在課堂上教師要提供有關時間 (視覺和聽覺) 的訊息給全班學生知道，

- 讓學生知道還有多少剩餘時間。
- 2.當學生完成交代的活動時，才能進行下一個活動。
 - 3.經由課堂活動的變化，可以吸引學生在學習上維持專注。
 - 4.對於課程活動間變換，要有活動轉換計畫，以採用合適模式。
 - 5.讓學生自己學會如何來克服相關技能。
 - 6.使用許多線索和相關的活動讓學生知道教學時間。

(二) 合作學習

蔡明富(民 87)指出，實施合作學習時，要仔細考慮每組成員的組成，除考慮學業表現之外，還要考量缺席情況、社交關係、性別、動機及障礙程度等因素，讓每組成員有不同的組成因素，組成一個異質小組，使每位成員均能發揮所長。此外，每一個人的貢獻都同等重要，也有同儕的支持。

(三) 教學評量

現今國小課程內容偏向「人性化」、「生活化」與「多元化」，帶動了我國教學評量方式的重大改變—不再僅侷限於「紙筆測驗」，而有較多的評量方式可供教師們選擇及使用，其中以檔案評量(portfolio assessment)最為普遍。何縉琪(民 86)詳細的將「檔案評量」解釋為有目的的收集有關學生學習表現的一些訊息，包括一次次的考試、作業、筆記、作品等，依學生的方式或全班共同的想法，放進個人卷宗夾裡，並加入學生自評、老師評語、同學互評、家長評語等，以展現個人學習的歷程及意義。此外，卷宗夾的組成，還必須包括學生選擇適當的項目放進卷宗夾裡，然後描述選擇的理由並分析成果的歷程。從這些訊息中，教師可以知道學生在學習的過程中所付出的努力、進步情形和達成學習目標的程度。

陳啟明(民 88)則提出「檔案評量」的三點原則：

- 1.實施「檔案評量」時，要依據某種目的來蒐集學生的作品，而非大小通吃、來者不拒。換言之，檔案裡的作品是必須配合教學目標或學習目的而來的。
- 2.「檔案」的內容，必須要能夠代表學生的能力、努力及學習結果，這樣才可以成為日後評量的證據。
- 3.對「檔案」內容的評量，教師應事先與學生共同商討、訂定之。

(四) 家庭作業

家庭作業能幫助特殊需求的學生精熟最近所學習的內容。以下提出家庭作業分派的原則(Smith et al., 1995, pp.372;引自蔡明富,民 87):

- 1.教師應花時間考量作業內容，以利設計家庭作業份量。

- 2.對於家庭作業的分派，不要太複雜或太新奇。
- 3.所分派的作業，學生要有時間能完成。
- 4.呈現家庭作業時要清楚，並寫在黑板上面，確認全班學生是否了解家庭作業的內容。
- 5.提供學生有關家庭作業的格式與標準。
- 6.在班上建立家庭作業如何分派和收回。
- 7.設計家庭作業檢核表（Homework Problem Checklist）來了解學生完成家庭作業情形。

透過以上這些方法，可以在教學過程中，減少問題行為的產生。

二、班級常規管理的技巧

合理、適當的班級常規對正常兒童或特殊兒童的學習都有很大的幫助。

以下提供幾點建議（Smith et al., 1995, pp.355;引自蔡明富，民 87）：

- （一）班級常規最好不要超過七條。
- （二）讓班級常規盡可能簡短，並能敘述清楚。
- （三）要能完全解釋規則，並討論如果違反後可能受到的後果。
- （四）陳述規則要以正向來描述，避免以「不可以」的負向字眼出現。
- （五）所張貼的班級常規要能讓全班所有學生均能看見。
- （六）擬定班規時要事先讓學生知道原因。
- （七）實施班規時要具體給予範例。
- （八）當有新同學進到班級時，對於班規的要求應再說明。
- （九）參與學生應設定適當的規則。

鄭玉疊（民83）也認為：教師在指導兒童遵守團體規定與約束，養成良好生活習慣時，有下列的原則可供參考：

- （一）以民主的尊重，具體的引導，建立學生自動守法的習慣。
- （二）以真誠的關愛，恩威並重的態度，潛移默化兒童。
- （三）各種常規應由師生共同討論及遵守，老師更要率先以身作則，而且教師心中需知道班級常規所經營的目標。
- （四）所訂的班規不必多，但需執行徹底。
- （五）在防止常規惡化後，要有正向的行為引導。
- （六）常規習慣的養成，要多獎勵、少懲罰，建立學生的自尊心與自信心，使自行遵守規定。

三、物理環境的控制

(一) 教室安排

對於教室環境的安排分述如下 (Smith et al., 1995, pp.356-358;引自蔡明富, 民 87):

- 1.選擇教室區域以設計某種類型的活動。
- 2.劃分教室區域。
- 3.剛開學時，建立結構式的學習環境；此外，所訂定的規則要具有彈性。
- 4.對於視覺障礙的學生要有合適的物理環境供其學習。
- 5.教室內物品要能擺置妥當，能讓師生行動方便。
- 6.考慮可以變換桌椅的安排。
- 7.教學用的佈告欄要能吸引學生的注意。
- 8.建立學生行走路線，可以避免擁擠和學生發生爭執的情形。
- 9.要注意如化學和科學器材等設備的使用說明，以免傷害學生。
- 10.進行活動要有目標，要讓學生即使自由行動也不會造成問題。
- 11.在教室內提供標示，讓學生知道事物的擺設情形。

(二) 無障礙環境

要讓特殊學生也能和普通學生一樣來使用教室，並能免於危險，達到無障礙的境界，以下提供幾點建議 (蔡明富, 民 87):

- 1.要注意特殊學生在教室中是否能容易地使用輪椅、拐杖等行動工具的輔助，使特殊學生能在教室、落地窗、學習區、電腦、黑板、書架、桌椅等空間順利地移動。
- 2.確保教室的安全設施不會對視覺障礙學生造成傷害。
- 3.對於視覺障礙學生的學習區，應有放大字體或點字的設備。

(三) 座位安排

適當的座位安排可使教師更容易掌握班上學生的情形。以下提供幾點建議 (Smith et al., 1995, pp.358-359 ; 引自蔡明富, 民 87):

- 1.對於有行為問題的學生盡可能將其座位安排靠近老師的地方，等待行為改善以後，再安排到其他區域。
- 2.對於在視覺方面容易分心的學生，可安排在一特定的區域，使其減少分心行為。
- 3.安排座位時，應建立清楚的視線，一方面可以有利學生專注教學活動；另一方面，可以幫助教師監控學生學習情形。

4.要讓感官有障礙學生的座位安排能發揮其最大殘餘視覺與聽覺能力。

四、專業整合與家長參與

蕭夙娟（民 85）認為，專業整合是由專業人員與父母組成的團隊，他們一起分享資訊及專業技巧；團隊至少包括兩個或兩個以上的成員一起工作，期能提供障礙學生最好的教育服務計畫。因此學校教育服務計畫的完整執行、目標的成功達成，需依賴教育、衛生、社工三種專業人員的合作，以及家長的參與。家長參與的原則，以下幾點可供參考(Strully et al., 1992, pp.205-206;引自蔡明富，民 87)：

- (一) 家長們必須和教師、學校行政人員、專業人員共享他們的教育成果，如果大家對提昇教育成果均能達成共識時，此時必須讓全校的每一個人了解所應達到的教育品質。
- (二) 家長必須共同來參與他們子女和其他學生的教育。
- (三) 家長必須要求學校提供學生畢業後所得到的教育成果。
- (四) 家長必須提供專業知識給學校，以利參與學校。
- (五) 家長之間應該彼此互相幫助來提供學校內所有學生的需要。
- (六) 家長應該考量學校方案是否能為所有學生帶來幫助。
- (七) 家長應該支持教師和學校行政人員一起為融合教育而努力，共同參與融合教育的實施。
- (八) 家長應肯定融合教育的實施，使所有學生均能受益。
- (九) 家長應為實施融合教育成果感到高興，並對所有教育學生的相關人員給予鼓舞。
- () 家長們必須堅信在融合教育實施下，所有人員應該一起合作來為學校教育而努力。

在融合班級中，家長積極的參與，對孩子的問題行為確實有相當大的幫助。

五、行政人員的支持

班上的語障、肢障學生，教師們似乎尚能掌握其學習情形，但面對情障學生卻常叫人費盡心思亦難有進步。情障學生的各種行為「三不五時」的常出現，有的突發而出，令人防不勝防；教師們深深地擔心情障學生本人的安全，又怕危及其他同學（陳蔡秀芬，民 81）。

智障學生伴隨著情障的機率很高，陳蔡秀芬（民 81）提出台北市立啟智學校輔導學生問題行為之三項行政策略：

（一）辦理諮詢座談會

聘請醫院醫師到校向全體老師講解智能障礙的精神病原因、表現行為、如何診斷、治療原則及院方處理方式，並針對教師提出的個案給予分析與建議。

（二）聘請醫師定期會診

由學校編列經費，聘請精神科醫師定期到會診。其步驟為：

- 1.篩選被診治的學生：由輔導室發出調查表，請級任教師提出名單，以較嚴重者優先，決定先後次序。
- 2.聯絡參與人員：安排好時間後，應事先聯絡學生、家長、級任教師和無課的專任教師，一起參加會診。
- 3.提供基本資料：在一週前提供個案的各項資料給醫師事先研究，如：IQ、生長史、病因、成長環境、父母教養態度、教師們的輔導簡述等。
- 4.會診的過程：由醫師先和個案談話，從個案的答話與舉動去了解其行為與原因；再由家長、教師敘述個案的不適當行為並進行溝通；最後醫師會向家長、教師提出他診斷的內容及建議。
- 5.整理診斷的資料：會診當中輔導人員全程參與並作記錄，加以整理影印分送教務處教學組、訓導處生活輔導組、個案的導師與相關任課教師，作為長期輔導個案的參考。
- 6.複診：初診後繼續觀察一段時間，安排第二、第三次複診。
- 7.評估：此種請醫師定期會診的效果非常好，理由有三：
 - （1）家長與教師對個案常有不同的觀點，可藉此機會，由醫師協助雙方溝通、澄清。
 - （2）醫師所提的診斷內容與建議，因雙方都有實際參與，所以更能接受，更知道應如何幫助個案改善，相輔相成。
 - （3）整理好的診斷資料，知會教務處、訓導處及個案的所有任課教師，使輔導面具有完整性。教務處可針對個案的需要安排彈性課程，訓導處可請生活輔導員在某些課從旁協助個案，各科任課教師相互聯繫，可做較有統整性的指導。

（三）組成聯合小組，課程整合、長期輔導

個案的導師與相關任課教師組成聯合小組，由導師當召集人，每星期聚

會一次，共同討論如何把個案需改進的某一項行為納入各科課程中，使其在實際操作及潛移默化中改善；如此一來，不論是課程或老師的態度都有一致性與連貫性，個案有所適從，便能有明顯進步。

第五節 結論

融合班的導師在面對特殊學生的行為問題時，除了預防重於治療外，最重要的是根據學生的個別差異及特質，給予個別化處理及輔導。特殊學生和普通學生一樣，都需要真誠的關懷與尊重。唯有以人道精神，付出愛心和耐心之餘，再輔以專業的知能，尋求相關專業團隊或專家的協助，相信處理特殊學生行為問題時，將不再是令人頭痛的事情，反而可從處理行為問題中省思自己的教學理念及態度，並從中理解到融合教育的精神及寓意。

參考書目

一、中文部分

王大延(民82):介入自閉症者的偏異行為。特殊教育季刊, 48, 1-7。

台灣省政府教育廳(民84):身心障礙教育班級經營手冊-國民教育階段。彰化:台灣省政府教育廳。

吳清山、劉緬懷等(民79):班級經營。台北:心理出版社。

李園會(民78):班級經營。台北:五南圖書出版社。

何縝琪(民86):卷宗評量法在教學上之應用。測驗與輔導, 143, 2957- 2959。

林青山等(民88):班級經營。台北:心理出版社。

林寶山(民81):有效的班級經營。台北:百進圖書事業出版社。

施顯焯(民84):嚴重行為問題的處理。台北:五南圖書出版社。

陳啟明(民88):另類的教學評量—「卷宗評量」。教育實習輔導, 5(1), 78-84。

張秀敏(民87):國小班級經營。台北:心理出版社。

張新仁(民88):班級經營-教室百寶箱。台北:五南圖書出版社。

陳蔡秀芬(民81):台北市立啟智學校輔導學生問題行為之行政策略。特殊

教育季刊, 45, 15-16。

鈕文英 (民88): 身心障礙者行為問題處理。高雄師範大學特殊教育中心。

馮觀富 (民85): 兒童偏差行為的輔導與治療。台北: 心理出版社。

詹棟樑 (民72): 親職教育理論探討。輯於中國教育學會主編: 親職教育研究。台北: 華欣文化事業中心。

鄭玉疊、郭慶發 (民83): 班級經營—做個稱職的教師。台北: 心理出版社。

蕭夙娟 (民85): 國中小啟智班實施專業整合之意見調查研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

蔡明富 (民87): 融合教育及其對班級經營的啟示。特殊教育與復健學報, 6, 349-380。

二、英文部分

Carter V. Good (ed.) (1973). **Dictionary of Education**. New York: McGraw-Hill Book Company, pp.102

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp.392-431). N. Y.: Macmillan.

Emmer, E. T. (19). Classroom Management. By Michael J. Dunkin (ed) .**The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford : Pegramon Press. pp.437.

Jones, V. F. & Jones, L.S. (1995). **Comprehensive classroom management: Motivating and managing students** (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Meyer, L. H. & Evans, I. M. (1989). **Nonaversive intervention for behavior problems: A manual for home and community**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Simpson, R. L. (1982). **Conferencing parents of exceptional children**. Austin, Texas : PRO-ED

第九章 學生的轉銜服務

轉銜教育的重要性就個人而言，能使障礙者盡一己之能力，服一己之務，造一己之福；就家庭而言，因其自謀生計，可減輕家庭的負擔，增添更多的幸福；就社會而言，人力資源的充分發揮，不但能促進進步繁榮，更能肯定國家的施政效果。所以，對特殊兒童而言，轉銜計畫是為促使他們適應下一發展階段所提早作的準備，使他們能順利的度過每個階段。

第一節 轉銜服務的定義與相關法令

一、轉銜的定義

中外學者對於轉銜的看法，由於所秉持的觀點不同，而有以下的定義：

學 者	定 義
Wehman (1992) 傳統與心理學上的觀點	轉銜是發生於青年時期，由學校環境轉移至獨立生活的狀況，以及工作環境的「生活改變」、「適應」與「累積的經驗」。
Will (1984) 職業復健觀點	轉銜係著重於學校生活與工作生活的轉換過程；為一種成果導向的過程，包含一系列導致身心障礙者獲得就業的服務與經驗。
Halpern (1994) 社區適應的觀點	於一個社區中，由學生身分轉移至成人階段的一種角色轉變狀態。
生涯與轉銜教育觀點	一個人終其一生工作生活中所經歷的所有職位之整體歷程，或伴隨與工作或職業有關的經驗和活動等階段的轉變與過渡。
轉銜服務的觀點	專為身心障礙學生所設計之強調以成果導向歷程之一系列協調活動；這一系列的活動係指促進學生由學校順利過渡到學校後的活動而言。
林宏熾 (民 86) 生涯轉銜的綜合觀點	身心障礙者一生中各發展階段與階段間的轉換與銜接。

許天威 (民 82)	特殊青少年從學校轉換到成人社會與職業生活的過程。
McNulty (1989)	是以成果為導向的一個過程，主要是由服務提供者來開始，而目的是為每一個孩子建立和實施多元服務計劃，使其能順利進入另一個新方案。
Irvin、Thorin、Singer (1993)	與家庭相關之事件的持續，這些事件可從特殊的照顧、有關的壓力和處理的努力上被瞭解。
Robinson (1996)	轉銜是由一個活動到另一個活動，一個地點到另一個地點的連結。

綜合而論，就特殊教育發展的歷史而言，早期的轉銜定義係僅只強調身心障礙者由「學校生活」過渡到「社會生活」的階段，或由「青少年」過渡到「成人」的階段。而目前，生涯發展的觀點與生活品質的概念，則將早期轉銜的概念擴充與提昇，以身心障礙者一生中各發展階段與階段間的轉換與銜接，在各生活型態中角色與角色間的遞變與承接，以及在各轉變階段中與各個不同生活環境間的調整配合（林宏熾，民 86）。

二、轉銜服務的相關法令

身心障礙者「轉銜時期」(transition) 的教育與服務，近年來於美國受到相當大的關注與重視。尤其受到美國 1990 年所公布之一系列法案的影響，使得身心障礙者轉銜階段的相關問題，儼然成為現今美國特殊教育界中的研究重點之一。

美國 1997 年公布的「身心障礙個人教育修正法案」(Individuals with Disabilities Education Amendments of 1997 , IDEA 1997) 即強制規定有關教育機構中得於學生未滿 四歲前，於身心障礙學生的「個別化教育計畫」(IEP) 中說明並提供有關的轉銜服務，以幫助學生順利成功的由學生生活時期過渡到社會生活階段。而於一九九一年「早期教育法修正案」的「102-119 公法」H 部分 (the 1991 Amendments to P.L. 94-142) 亦強制要求政府相關單位得於幼兒未滿三歲前，於其「個別化的家庭服務計畫」(individualized family

service plan, IFSP) 中提供個別化的轉銜方案，以幫助幼兒合宜適時的轉銜至學校生活。

就我國而言，民國 87 年 5 月修正通過的「特殊教育法施行細則」第八條的規定，亦明令要求學校單位應於身心障礙學生在「學前教育大班、國小六年級、國中三年級及高中（職）三年級之轉銜」階段時，於其個別化教育計畫中包含轉銜服務項目。根據該法之規定「所稱轉銜服務，應依據各教育階段之需要，包括升學輔導、生活、就業、心理、輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目」。顯而易見，早期單一的強調身心障礙學生由學校進入工作世界或成人生活階段的轉銜形式，已不再是身心障礙者生涯轉銜規劃中的唯一重點；相對的，貫穿身心障礙者一生各發展階段與不同生歷程型態轉變，而配合其能力、需求與外在變化等不斷調整的整體式生涯轉銜全方位規劃，將會是未來特殊教育與身心障礙者社會福利發展的重點課題（林宏熾，民 89）。

第二節 各階段轉銜教育與服務

一、早期療育階段的轉銜

轉銜計畫是在個別化家庭服務計畫中應有的項目，其目的在協助家庭的身心障礙兒童由零至兩歲的早期介入階段，轉入三至五歲之學前特教的服務。轉銜服務計畫如下表所示：

三歲之轉銜計劃

(一) 當幼兒滿三足歲時，IFSP 必須包含轉銜過程中的支援方式

1. 考慮合適的學前教育服務；
2. 如果合適也可以有其他的服務。

(二) 方式可分為：

1. 與家長一起討論未來的安置模式與轉銜相關因素
 2. 替幼兒未來的轉換預作準備，包括適應準備與在新環境應具備之能力；
 3. 取得家長同意，並將資料移轉至地方教育主管機關，以確保服務之延續，包括評量與評估資料。
-

當特殊幼兒即將從學前階段進入小學階段，對幼兒本身及其家庭而言，都是非常具有挑戰性的。如果事先知道即將進入的學校需要哪些技能，可以作為目前機構教學之依據，對於轉銜之成功也有所助益。

學前階段之轉銜計劃

- (一) 家長與課程人員共同擬定離開學前機構之標準。
 - (二) 課程人員須與家長討論在轉銜過程中家庭之角色，包含同意幼兒資料之使用權。
 - (三) 課程人員留意任何有關幼兒下一階段入學的相關會議。
 - (四) 經由跨領域小組針對幼兒目前的教育與相關領域之表現加以評估。
 - (五) 接受下一階段入學之機構人員評估資料。
 - (六) 個別化教育計畫小組與家庭討論發展 IEP。
 - (七) 小組選擇一個最合適的安置場所。
 - (八) 前一階段的機構，在徵得家長同意之後，將幼兒的資料轉到下一階段之機構。
 - (九) 幼兒與家庭參觀下一階段之機構。
 - () 前一階段之機構與幼兒家庭，對下一階段之機構必須加以追蹤輔導，以確保幼兒所受之服務品質。
-

(引自傅秀媚，民 87)

二、中學階段的轉銜

此時期的轉銜教育與服務應明列於個別化教育計畫中之「個別化轉銜計畫」。轉銜服務是以「成果為導向」之一系列的綜合協調活動，包括：中學後教育、職業訓練、整合性的就業(含支持性就業)、成人與繼續教育、成人服務、獨立生活或社區參與。重點在於幫助學生成功平順的由學校生活過渡到更高階的學校生活或工作世界。

三、離校後的轉銜

除了個別化轉銜計畫的提供與服務外，更涵蓋美國於 1992 年公布的「復健法修正案」(Rehabilitation Act Amendments of 1992) 之轉銜服務，於「個別化書面的復健方案」提供 (1) 綜合性的職能評估；(2) 工作習慣與工作技能訓練；(3) 職業輔導；(4) 獨立生活技能訓練；(5) 工作安置服務。

第三節 個別化轉銜計畫

美國在 1990 年修正「身心障礙個人教育法案」，規定學校機構對於 16 歲及 16 歲以上的身心障礙學生之「個別化教育方案」(Individual Education Program, 簡稱 IEP) 中必須附有個別化轉銜方案 (Individual Transition Program, 簡稱 ITP)，明列將來可以提供學生之轉銜服務內容，包括中學後教育、職業訓練、整合性就業、支持性就業、成人繼續教育、成人服務、獨立生活及社區參與。如果學校認為對學生有必要時，也可以在 14 歲前完成 ITP，但是 ITP 不像 IEP 具有法令的強制性，學校可以不提供 ITP。

個別化轉銜計畫 (ITP) 往往被視為個別化教育方案中的一部份，以下將加以說明：

一、個別化轉銜計畫的內容

我國身心障礙者保護法施行細則第五條明文規定，生涯轉銜計畫應由社會福利、教育衛生及勞工等專業人員以團隊方式，會同身心障礙者或家屬制訂，其內容如下（內政部，民 87）：

- (一) 身心障礙者基本資料；
- (二) 各階段專業服務資料；
- (三) 家庭輔導計畫；
- (四) 身心狀況評估；
- (五) 未來安置協助建議方案；
- (六) 轉銜準備服務事項；

又根據我國特殊教育法施行細則第八條規定，特殊學生的個別化教育計畫包括轉銜服務，其中明白指出轉銜服務「應依據各教育階段的需要，包括升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務、及其它相關專業服務項目」。由此可知，我國特殊教育法中的轉銜服務定義有較廣泛的涵義；至於身心障礙者保護法中則以就業服務與社區生活安置為主。

二、個別化轉銜計畫的程序

依我國現行法律來看，應負責轉銜的機構是社會行政、勞工行政、與教育行政等中央主管機構，但至今尚難決定應由哪一機構率先召集與協調，也還沒明確的規定將身心障礙者日常生活權益的行政責任下放至縣（市）政府

或鄉（鎮）。但依特殊教育法，個別化轉銜方案既然是個別化教育計畫的一部分，則各地方教育行政主管與各學校應負責研擬。而方案的程序可依下列七項步驟進行：

（一）為全體合格學生組織轉銜方案專業團隊

1. 建立符合轉銜年齡學生的名冊。
2. 組成專業團隊：包括家長、特教老師、職教教師、職業復健諮詢師、成人服務機構的聯絡人員等。
3. 邀集成人服務機構：視需要而邀請與轉銜有密切相關者，如：障礙者家長團體、宗教團體、社會團體等。

（二）建立支援連線

為經常處理身心障礙者的種種生活細節，必須約定家屬、朋友、同事、鄰居、教師、醫生等適當人員組成支援連線。

（三）訂定中心工作

針對案主的需求、期望、能力優勢及考慮支援連線能提供的服務，來確立方案中的中心工作。

（四）召開個別化轉銜計畫研訂會議

1. 配合個別化教育計畫的年度計畫來優先擬定，確定案主的年度教育與教學重點，並將轉銜計畫納入個別化教育方案中。
2. 正式研議個別化轉銜計畫，由召集人依格式規定釐定下列資料：
 - （1）轉銜的主要領域（如就業、居家、交通等）；
 - （2）各領域的轉銜目標；
 - （3）達成各個轉銜目標所宜提供的服務；
 - （4）應加研討之重要議題；
3. 開會與討論：討論重點即根據草案中所擬訂的預期轉銜成果與可能的支持性服務，而各相關人士應說明所負責事宜。
4. 議定轉銜目標及有關重要事項：依據轉銜領域，逐項指出目標與所應具備的學習項目（短期目標或分項目標），並評估案主目前的學習程度、預設完成的日期，列舉致力完成各個轉銜目標的支持機構或人員。
5. 建立負責單位或人員一覽表：案主在畢業前所要表現的轉銜成果較易由學校行政人員來督促與協調，但有些轉銜成果務必由校外機構負重大責任；為了確保責任歸屬，必須把成人機構的名稱與

負責人詳細列出，以便追蹤聯絡。我國所指成人機構，應指社會局、勞工局、健保單位、衛生單位以及就業輔導單位等機構。

6. 簽署個別化轉銜計畫：經與會代表認可簽署後，責成學校 主持聯絡者依規定層轉核定此一方案，並如期分送副本。

- (五) 執行個別化轉銜計畫
- (六) 進行年度檢討
- (七) 召開結案會議

第四節 融合班教師對身心障礙者轉銜服務之認識

由上述的探討，我們不難了解身心障礙者轉銜教育與服務規劃的複雜性與變化性，而其所牽涉到的支援與規劃系統亦相當的繁多，包括：家庭系統、學校系統、教養機構、醫療體系、勞政系統等單位，其全方位的社會福利亦不能單純的僅由某一教育系統或社政系統來規劃與安排。根據 Wehman (1996) 之看法，轉銜規劃與執行必須依下九項指導原則來加以進行：(1) 自我決定與學生的選擇；(2) 提供支持的範圍與程度；(3) 障礙學生與家庭的態度；(4) 人本中心的規劃策略；(5) 中學階段課程的改革；(6) 融合教育的呼籲與提倡；(7) 生涯發展的落實與執行；(8) 縱貫長期課程的規劃；(9) 企業界關係的建立運用。

身心障礙者之生涯轉銜，最主要的關鍵在於社會大眾的「參與」與「接納」。其基本信念在於落實與實踐人本主義的基本信念；亦即「以人為本」(people first) 之概念；強調以「人」的經驗、價值、欲念、情感、生命意義等人類當下重要課題，為身心障礙者生涯轉銜與規劃的重點，幫助其健康合理的發展，實現自我乃至於造福社會。目前我國對於生涯轉銜教育的推廣和呼籲仍不夠詳盡和明確，對於提供及落實身心障礙者生涯轉銜計畫也少重視；反觀美國於生涯轉銜教育與規劃方面卻正蓬勃發展。顯而易見的，生涯轉銜服務的推廣應該是政府及相關人士未來努力的重點。以下的檢核表，可以提供教師在學生轉銜過程需要特別注意的事項：

提供教師協助學齡兒童轉銜過程之檢核表

- () 1.在學生被安置到方案之前,鼓勵家庭、學生和具有影響力的專家(例如治療師、社工、健康工作者、指導者、雇主),先去參觀此方案內容或教室。
- () 2.使用多元化的正式及非正式的測驗工具去收集資料並決定目標和服務,以便評估現行方案以及計畫未來的方案。
- () 3.計畫、教導和評鑑學生在下個場所需要的相關技能(何時恰當?在學生離開目前方案之前的數週時間)。為學生和其家人考慮到對家庭、學校、社區環境之影響,盡早完成教育和轉銜計畫,如此一來學生便有適當的機會及時間達成目標。
- () 4.與家庭及具影響力的專家(例如治療師、社工、健康工作者)共同計畫教育方案,並描述學生在家中、學校或社區生活中成功所需要的技巧。
- () 5.清楚地描述在目前方案中所學得的技能,和在未來的家庭、學校或社區環境之功能性;特別要寫下在未來跨領域的學習中其潛在的獲益和期許。
- () 6.具體的和他人分享資料,例如:參與計畫的教師,必須知道只要身心障礙學生和其家庭有個別需求時,就有展開並維持接觸的必要性;並盡可能在學生加入計畫之前或過程中就開始協助。
- () 7.藉由工作坊、會議或閱讀資料等,提供家庭和具影響力的專家們有關學生在發展階段時可能產生的壓力調適問題。
- () 8.討論身心障礙學生可預期的差異性。能針對特定的資訊,像有關資源、服務和計畫等,設想得更遠,超越不久的未來。
- () 9.在學生進入新的計畫之前,能與家庭、學生、具影響力的專家召開有效可行的會議。
- () 10.當學生準備離開目前的計畫時,教師能表現出熟悉且具支持性的管道,帶領學生和家庭一起參觀新的計畫。
- () 11.在學生進入計畫之前,提供家庭、學生與具影響力的專家有關最近方案的內容之特定細節(例如:課程、交通運輸、餐點、工作治療、工作訓練、工作安置)。
- () 12.提供家庭、學生與具影響力的專家有關在家庭、學校和社區環境中,可利用的安置、服務選擇的資訊。收集許多當地方案選擇的資料,並持續地與他人分享。

參考書目

中文部分

內政部 (民87): 身心障礙者保護法施行細則。

林宏熾 (民86): 1997年美國 IDEA 修正案的啟示 - 轉銜服務的最新趨向。
特教園丁, 13卷2期, 50。

林宏熾 (民87): 從美國身心障礙者相關法案 - 談我國身心障礙者之生涯轉銜服務。特殊教育季刊, 69期, 1-7。

林宏熾 (民89): 特殊教育理論與實務。台北市: 心理出版社, 781-782。

許天威 (民82): 特殊青少年的進路方案。特殊教育通論 - 特殊兒童的心理及教育。台北: 五南, 473-515。

陳姿蓉 (民86): 淺談學前特殊兒童轉銜計劃。特教園丁, 12卷4期, 40-43。

張淑燕 (民86): 障礙青少年轉銜階段父母的角色。特教園丁, 12卷3期, 7-11。

傅秀媚 (民87): 嬰幼兒特殊教育 - 出生到五歲。台北: 五南, 87-95。

英文部分

Wehman, P. (1996). **Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities** (2nd ed.). Baltimore: Paul H.

Halpern, A. S. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement of the division on career development and transition, The Council for Exceptional Children. **Career Development for Exceptional Individuals**, 17(2), 115-124.

