國立政治大學圖書資訊學數位碩士在職專班

碩士論文

Master's Thesis

E-learning Master Program of Library and Information Studies

National Chengchi University

臺灣、美國及中國特殊教育體制之比較

The Comparison of Special Education in Taiwan, the United States and China

指導教授：李沛錞博士

研 究 生：蘇姿綾

中華民國 110 年 4 月

DOI:10.6814/NCCU202100443

謝辭

到了研三，總算要畢業了，很感謝一路走來，遇到許多貴人，幸虧有這些人的幫忙，才讓我有力量走到這裡。

首先最要感謝的是願意在我徬徨無助時給我一線希望的人，我的指導教授：李沛錞老師。謝謝您，明明沒上過幾堂課、沒見過幾次面，就答應我唐突又無理的要求，沒有您，就沒有現在的我跟這本論文的誕生。從一開始構思就給我很大的空間，後來的每一次 meeting 都給我很多很好的建議，讓我覺得您是一位很溫暖的人，謝謝您，在枯燥乏味的論文生涯裡能夠遇見您真好！

同時也要感謝在一開始指導我的洪煌堯老師，雖然最後沒有一起走到終點，但沿途走過的路，從您身上學到的東西我依然銘記在心。還要感謝在計畫書口試及畢業口試時給予指導的三位委員：吳思華老師、蘇信寧老師及羅崇銘老師。感謝老師們給予建議及看法，讓這本論文有修正的機會，變得更加完整。在壓力極大的口試過程裡能夠遇見你們真好！

其次要感謝我的同事，謝謝惠玲老師、碧如老師、紀芬老師、憶容老師，謝謝各位老師願意在忙碌而有限的上班時間撥空給我，讓我順利完成論文。尤其是惠玲老師，體諒我在念研究所而為我擔下許多導師的工作，讓我在研究生及教師兩者角色間能兼顧。在爆炸忙碌的職業生涯裡能夠遇見你們真好！

接著要感謝我的大學朋友，謝謝郭郭、雅婷、小怡、琬昀跟敏軒，在我需要幫忙的時候一點猶豫都沒有就答應我的請求，謝謝郭郭的貼心、謝謝雅婷家的櫻桃、謝謝小怡學校的小房間、謝謝林口私人招待所、謝謝你們為我留下寶貴的時間。從大四的畢業專題到現在研三的畢業論文，都是因為有你們罩著我，我才能順利破關，在荒誕靡爛的求學生涯裡能夠遇見你們真好！

然後要感謝我的高中朋友，謝謝紫芹時不時督促我要開電腦，更協助我完成艱難的英文任務，謝謝胖花贊助的筆電，雖然好像是機王瘋狂送修，但它還是陪著我完成了這份論文，謝謝瑞伃大老遠前來參與我的畢業撥穗典禮。在青春無知的少年生涯裡能夠遇見你們真好！

再來要感謝一直被我壓榨的威力，在我極度焦慮、壓力超大、脾氣暴躁的時刻在一旁默默陪伴，替我擔心但又不敢提到「論文」相關的關鍵字，在我需要幫忙時又當作自己的事一樣認真，載我去上課、找口試點心、帶我去印刷等，在這個衝突混亂的人生階段裡能夠遇見你真好！

最後要感謝我的父母，從小到大，在正確的道路上引導著我，但又能給予我最大的空間自由發揮，做我最穩固的後盾，讓我無後顧之憂地做想做的事，能夠當你們的小孩是這輩子最幸福的事了！

由衷的感謝曾經幫助過我的所有人。最後的最後，感謝自己完成了。

姿綾

110 年 4 月

DOI:10.6814/NCCU202100443

中文摘要

本研究旨於分析及比較臺灣、美國及中國在特殊教育體制之內涵，其中特別著重在法令、鑑定及家長參與等三大面向，進而透過內容分析方法以比較其差異，輔以深度訪談了解現場教師對於目前臺灣特殊教育體制及十二年課綱實施現況及想法。以他國作借鏡且將現場教師的想法表達出來，盼助於台灣未來特殊教育發展。

本研究研究結果歸納如下：在法令方面，臺灣及中國訂定特殊教育相關法條的時間較美國晚，但就目前而言，教育趨勢皆陸續從隔離式教育、回歸主流改變為融合教育。鑑定方面，美國主要負責鑑定的人員包含心理師及特殊兒童協會的教育診斷人員。中國的鑑定工作人員則是在指定醫院由醫療人員執行。在臺灣則由受訓後的特教老師兼任鑑定人員。家長參與的部分，三個國家的法令皆有明確提及在就學過程中，身心障礙者家長應有一定程度的參與。在過往研究中，可以看出身心障礙者的議題從個人以擴展至家庭甚至社區，並且開始把重點放在照顧者之心理層面。在臺灣部分更因為家庭人員結構的改變，開始出現新住民家長等議題。

最後，根據訪談結果，大多特教教師對於十二年國教課綱的理念表示認同，例如彈性課程的適切性、強調自主學習、貼近學生生活經驗等，但在實際執行層面上還是有許多困難需要克服，如：彈性課程排課不易、課程目標跟學生實際能力差距大等。

關鍵詞：特殊教育、教育體制、家長參與、鑑定

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100443

Abstracts

The purpose of monographic study is to investigate the Special Educational System in Taiwan, the United States, and China, emphasizing law, identification, and parental participation. Compare the differences of Educational System by content analysis, besides, interview lecturers and teachers in person as a research method. Realize Taiwanese Special Educational System and the status of Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education, having further research on these two educational concepts. Furthermore, take other countries as references and summarize person-to-person interview results to improve Special Education System development in Taiwan.

The results of the study are the below: In terms of laws and regulations, The United States takes faster action and implements special educational-related laws and regulations than Taiwan and China. These days, the education has gradually reformed from isolated education and returning mainstream to inclusive education. In terms of Identification, In the United States, the appraisers are psychologists and educational diagnosed personnel of Special Children's Association. The appraisers in China are medical staffs in designated hospitals. However, in Taiwan, the teachers trained with special education concurrently serve as appraisers and school teachers. In this part of Parental Participation, based on the laws in Taiwan, China, and the United States, disability students' parents have the entitlement to participate in their children's learning process. From previous studies, there's a common point state that the issues of disabilities have expanded from individuals to families, even communities. It has begun to focus on the psychological aspects of caregivers. The changes in the structure of family members have become a subject, leading to issues such as new immigrant families and parents.

Lastly, according to the interview results, the majority of special education teachers acknowledge the conception of Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education, such as the relevance of alternative curriculum, emphasising on self-directed learning or closing to life experiences; even so there are still some difficulties in actual implementation such as arranging alternative curriculum difficultly and there is disparity between curriculum goals and students' abilities.

Key word: Special Education, Educational System, Parental Participation, Identification

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100443

目錄

第一章 緒論.....1
第一節 研究背景與動機.....2
第二節 研究目的與問題.....5
第三節 名詞釋義.....6
第四節 研究限制.....8
第二章 文獻探討.....9
第一節 特殊教育相關法令.....9
第二節 特殊教育鑑定的內涵.....14
第三節 特殊教育之家長參與.....21
第四節 特殊教育課程綱要.....25
第三章 研究設計.....32
第一節 研究概念與架構.....32
第二節 研究方法.....33
第三節 研究流程.....39
第四章 研究結果.....41
第一節 特殊教育法令之比較.....41
第二節 鑑定方式之比較.....56
第三節 家長參與之比較.....58
第四節 實務訪談分析.....60
第五章 結論與建議.....69
第一節 研究結論.....69
第二章 研究建議.....73

參考文獻.....76
附錄一：我國家長參與相關條例.....83
附錄二：《特殊教育法》修法沿革.....87
附錄三：我國身心障礙學生相關的法規命令沿革.....89
附錄四：中國特殊教育家長參與之相關期刊論文.....94
附錄五：我國特殊教育家長參與之相關期刊論文.....98
附錄六：我國特殊教育家長參與之相關研究.....103

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100443

圖次

圖 3-1：研究架構.....33
圖 3-2：研究流程.....40
圖 4-1：三國家身心障礙相關法規起源時間順序圖.....47

表次

表 2-1：我國鑑定安置相關條例內容.....19
表 3-1：訪談大綱.....35
表 3-2：受訪者背景資料.....37
表 3-3：訪談資料編碼模式.....39
表 3-4：訪談資料編碼模式.....39
表 4-1：臺灣、美國及中國特殊教育相關法規發展及修訂時間比較表.....45
表 4-2：臺灣、美國及中國之身心障礙適用對象對照表.....51
表 4-3：臺灣、美國及中國之身心障礙服務項目對照表.....55
表 5-1：臺灣、美國、中國之特殊教育體制比較.....72

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100443

第一章　緒論

「特殊教育」是相對「普通教育」而言，針對特殊學生的個別差異所施予的教育措施。特殊教育學生包含「資賦優異」及「身心障礙」兩大類(林寶山、李水源，2000)。根據我國《特殊教育法》當中所稱之身心障礙，指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者，包括智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙等共十三類。資賦優異指有卓越潛能或傑出表現，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者，包括一般智能資賦優異、學術性向資賦優異、藝術才能資賦優異等共六類。

廣義來說，資賦優異及身心障礙都屬於教育現場上的少數族群，這個社會常常講求著公平。在《身心障礙者權利公約》第四條「國家必須要做的事」中也提及國家應該保障身心障礙者被公平對待。所謂的公平，不是大家都一樣才是公平，我們應該因著學生的個別差異及需求給予適當的協助才是真正的公平。而特殊教育體制不斷進步的意義就是為了保護少數族群的權益，其中法令的制定更是最低原則。我們可以將其他國家的作法當作典範或借鏡，來突破所謂的先例或摒棄不適當的法令，藉此保障學生應有的權益，提供更多支持性服務的可能。

且身心障礙跟資賦優異兩者相比，身心障礙屬於更弱勢的族群。在現實中，資賦優異的孩子因著自身的能力通常較易獲得成就及他人讚賞，反之，身心障礙的孩子卻時常受到責備及歧視。人們對於身心障礙者的態度，從最初排斥、漠視的隔離方式到回歸主流的尊重、接納再到現今各國倡導的融合教育、不放棄任何一個孩子，是許多專業人士花了長久時間奮鬥而來的成果。希望在有能力的狀況下，除了在教育現場以教師的身分教導並給予這些孩子適應社會的能力外，也希望能以研究者的身分為未來的身心障礙孩子及該領域付出微薄的貢獻。故本研究主要以身心障礙類為研究方向，不涉及資賦優異類。

DOI:10.6814/NCCU202100443

目前在臺灣關於身心障礙學生的研究大多屬於教育現場的教學實驗或是以問卷方式探討相關議題，較少針對身心障礙之教育體制的比較。古人云：「見賢思齊焉，見不賢而內自省也」，如果要進步的話，除了在實際教學現場做不同的嘗試之外，也可以藉著觀察別人的優、缺點來讓自己進步。本研究擬針對臺灣、美國及中國三國間對於特殊教育體制之比較、分析後，了解彼此的異同，盼能有助於臺灣未來之特殊教育發展。本章共分為四節：第一節為研究背景與動機；第二節為研究目的與問題；第三節為名詞釋義；第四節為研究限制。

第一節　研究背景與動機

我國特殊教育的發展，起源於西元 1886 年英國長老教會牧師甘雨霖（William Gambel）在臺南設立訓盲院開始(林寶山、李水源，2000)。直到目前各縣市皆有設立特殊教育學校，且各國中、小普遍設立集中式特教班、分散式資源班。發展過程中，教育部在民國 65 年，針對 6 歲至 12 歲的學齡兒童進行第一次的全國特殊兒童普查，此次普查有助於瞭解我國特殊教育需求概況，並促成民國 74 年《特殊教育法》的頒布(吳武典，1998)。或是以課程內容來說，從早期的課程多元紛亂，沒有一定的標準，且與普通教育課程分軌到現在因融合教育思潮而改變成與普通教育接軌(李翠玲，2018)。由此可知，特殊教育體制的發展會因社會需求、相關法令的制定及大環境趨勢而不斷演進及改變。而我們也應不斷的檢視目前所實施的法令規範、鑑定方式及家長參與方式等相關體制內涵是否合乎社會需求，並加以檢討，以求進步。

而為什麼特殊教育體制的發展及檢討是重要的呢？本研究者曾遇到有孩子因自身學習困難導致壓力過大進而發生懼學情況，經導師、家長及特教老師多方的溝通後，共同為這孩子提報學習障礙鑑定，通過後給予適當的特教協助，就不再出現懼學的情況了。如果這孩子在特殊教育尚未普及的時代出生，他或許只會被認為是懶惰、不認真、不聰明，不會像現在受到應有的協助，社會使用與以往

DOI:10.6814/NCCU202100443

不同的對待方式會大大影響個案面對未來的想法及成就。這也就是特殊教育存在的意義，也是我們需要不斷進步的原因。

國內特教教師或心理師在為學生做鑑定時，為了瞭解學生的認知強弱項，幾乎都會使用到魏氏兒童智力量表(Wechsler Intelligence Scale for Children，簡稱 WISC)。2014 年在美國出版了最新的 WISC-V，臺灣也在 2018 年 9 月正式出版中文的第五版。在臺灣，魏氏兒童智力量表第四版(WISC-IV)中文版是 2007 年發行的，到現在的第五版之間隔了十年之久，這些專業人士為了能更準確了解及分析個人智力程度，持續地為測驗內容做修正，也意味著教育進步應是日新月異的，而教育體制當中的每一環也都不斷地在發展，現在臺灣的特教教師及心理師也開始學習 WISC-V 的使用，這些發展當然也切身地影響到這些特殊學生。

特殊教育是一門需要團隊合作才能達到最高效益的領域，而家長和教師之間的合作更是重要。在教育現場需要跟每位家長頻繁溝通，從最一開始接觸到新生就需要與家長開轉銜會議，藉以初步了解學生的狀況。在每學期的期初及期末也需要開會，共同討論、擬訂及檢討個別化教育計畫，或是個案隨時有狀況都需要與家長做溝通及協調。本研究者曾遇過家長一次開會都未到場，甚至連電話都很難聯絡上，與家長間無法築成良好的溝通橋樑，對學生只是有害無益，如何讓家長更積極甚至主動地參與特教相關事務是重要且必要的。

在教育現場觀察到有些教師因普通班教師過剩而另外修習特殊教育學分變成特教老師，也曾在相關研究中發現有些學校甚至直接將普通班不適任教師直接轉任特教老師，這些非本科系教師對於特殊教育的專業知識較為缺乏，給予學生的教育方式可能不及專業特殊教育老師能給予的，而學生就變成最大的受害者，在這部分是否有更適切的法源依據可避免這種事情一再發生。

另外，特殊教育教師需要面對的對象除了學生及家長外，還包含與學生息息相關的普通班教師。與普通班老師接觸時，會發現某部分老師對於特教的觀念十分薄弱，甚至少數老師依舊存有偏見或是不知道如何教導特殊生，進而與特殊生發生衝突，無法與特殊生建立良好的師生關係。根據《特殊教育法》第十五條說

DOI:10.6814/NCCU202100443

明，為提升特殊教育及相關服務措施之服務品質，各級主管機關應加強辦理特殊教育教師及相關人員之培訓及在職進修。而各級學校定時會有評鑑，全校老師每學年是否有參與三小時的特教知能研習也是評鑑標準之一。今年本研究者任職的學校碰巧遇到特教評鑑，統計了全校老師近三年的特教研習，才發現每年參與特教研習的普通班教師比例依舊偏少。根據全國教師在職進修資訊網，近五年的教師個人對在職進修主題細項之需求情形統計年報顯示，全國教師自我規畫參與特殊教育相關主題研習時數之占比皆不超過百分之九，其數據顯示雖在《特殊教育法》中有明定應加強相關人員之培訓，但相關人員的範圍及加強培訓的標準卻沒有一定的規範。

美國在 1975 年發表的《94-142 法案》當中的六大原則，除了大原則：零拒絕、適性教育及最少限制環境外，另外三項則為無歧視的評鑑、正當的程序及父母的參與。由此可知，在特殊教育體制當中，除了教學方法、課程設計、經費補助等相關環節外，鑑定安置方式、法令規範程序及家長的參與程度對於學生的影響範圍更加深遠，對特殊教育發展佔了重要的一席之地。

臺灣在民國 86 年修訂《特殊教育法》，受到美國特殊教育思潮影響最鉅。很常提到的最少限制環境、零拒絕及融合教育相關議題，也都是根基於美國的特教法令概念。不論是最常被引述的 1990 年《身心障礙者教育法案(Individuals with Disabilities Education Act，簡稱 IDEA)》，又稱《101-476 公法》，又或是 2001 年的《不讓任何一位孩子落後法案(No Child Left Behind Act)》，都再再顯示出美國對於特殊教育的重視，也發現臺灣的特教法源及趨勢皆是以美國為標竿(郭美滿，2015)。

臺灣及中國由於地理上的接近，源遠流長的頻繁往來，不僅在歷史上、文化上甚至教育上都有著十分密切的關係。從 2014 年開始每年都會舉辦「海峽兩岸特殊教育高端論壇」，每一年都會訂定不同的主題，並邀請臺灣及中國特教領域學者專家和實務工作者，針對身心障礙者的教育、復健和權益等相關議題，進行學術討論與交流，進一步促進臺灣及中國特殊教育學術發展及實務經驗交流。截至 2019 年已經成功舉辦了六屆，每年均獲得廣大的迴響與學術上的進展。

DOI:10.6814/NCCU202100443

故本研究以「臺灣、美國及中國特殊教育體制之比較」為題，去分析比對三個國家之間特殊教育法規政策、家長參與程度及鑑定方式的異同。根據此分析結果進一步以訪談的方式來探討我國花費十年的籌備時間，經歷無數的專業對話並在本學年上路的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，又稱《108 課綱》，當中的《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》是否有需要關注與改進的部分，以期提供我國特殊教育上之實務建議。

第二節　研究目的與問題

研究者嘗試運用內容分析法與比較研究法來進行本研究，藉以探討我國(臺灣)與其他國家在特殊教育體制的異同，透過分析後進行訪談，期以達成以下研究目的：

一、瞭解臺灣特殊教育法令、家長參與及鑑定方式。

二、瞭解美國特殊教育法令、家長參與及鑑定方式。

三、瞭解中國特殊教育法令、家長參與及鑑定方式。

四、針對三國間特殊教育法令、家長參與及鑑定方式的異同處進行分析，以期對我國提出相關建議。

五、對於今年我國開始實施《108 課綱》當中的《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》提出相關建議。

根據上述研究目的，研究者進而提出以下問題作為本研究之方向：

一、臺灣現行特殊教育法令、家長參與及鑑定方式為何？

二、美國現行特殊教育法令、家長參與及鑑定方式為何？

三、中國現行特殊教育法令、家長參與及鑑定方式為何？

四、臺灣、中國、美國的現行特殊教育體制有何異同？

DOI:10.6814/NCCU202100443

五、前述分析與比較可以對臺灣《108 課綱》當中的《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》提供哪些建議？

第三節　名詞釋義

一、特殊教育（Special Education）

特殊教育是為了因應每位學生在身心發展狀況、學習能力、學習特點及需求的不同而實施適性化、個別化、社區化、無障礙及融合精神的教育措施。且其教育階段、年級安排、教育場所及實施方式，包含課程、教材、教法及評量方式，應保持彈性（教育部，2019）。

在美國被視為特殊教育法的法令為《the Individuals with Disabilities Education Act》，簡稱 IDEA，此法令為 1975 年《Education for All Handicapped Children Act》，簡稱 EAHCA 的修正案。在 IDEA 中指出特殊教育為確保所有障礙兒童能夠免費獲得適當的公共教育，應滿足他們的個別需求，並為他們提供進一步的教育、就業和獨立生活做準備。

此研究中的特殊教育在中國稱之「殘疾人教育」。根據《殘疾人教育條例》指出，殘疾人教育應當貫徹國家的教育方針，並根據殘疾人的身心特性和需要，全面提高其素質，為殘疾人平等第參與社會生活創造條件。

二、身心障礙者（Disabilities）

身心障礙者，指身體系統構造或功能，有損傷或不全導致顯著偏離或喪失，影響其活動與參與社會生活，經醫事、社會工作、特殊教育與職業輔導評量等相關專業人員組成之專業團隊鑑定及評估，領有身心障礙證明者（內政部，2015）。

根據我國在民國 108 年修訂的《特殊教育法》第一章第三條提到，本法所稱身心障礙，指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者。其分類包括智能障礙、視覺障礙、聽

DOI:10.6814/NCCU202100443

覺障礙、語言障礙、肢體障礙、腦性麻痺、身體病弱、情緒行為障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩、其他障礙，共十三類。

在美國《Americans with Disabilities Act Amendments Act，簡稱 ADAAA》中提及三大項：一、指有身體或心理障礙而嚴重影響一種或是多種日常活動者，其日常活動方面包括學習、閱讀、思考、專注。二、具有損傷紀錄。三、可看出目前有某種損傷特徵者。以上皆可稱作身心障礙。而 ADAAA 為最初 1990 年《Americans with Disabilities Act，簡稱 ADA》的修正案，並在 2009 年 1 月 1 日正式生效。

而在美國的《Individuals with Disabilities Education Act，簡稱 IDEA》SUBCHAPTER I 當中的 Section 1401.對障礙兒童的定義為：(1)智能障礙（intellectual disabilities）、聽覺障礙（hearing impairments(including deafness)）、表達或語言障礙（speech or language impairments）、視覺障礙(visual impairments including blindness)、嚴重情緒障礙(serious emotional disturbance）、肢體障礙(orthopedic impairments）、自閉症(autism)、創傷性腦損傷(traumatic brain injury)、其他健康障礙(other health impairments)、特定的學習障礙(specific learning disabilities)。(2)因而有特殊教育及相關服務的需求。

在中國，身心障礙者稱為殘疾人。根據《中華人民共和國殘疾人保障法》第一章第二條提到，殘疾人是指在心裡、生理、人體結構上，某種組織；功能喪失或者不正常，全部或者部分喪失以正常方式從事某種活動能力的人。殘疾人包括視力殘疾、聽力殘疾、語言殘疾、肢體殘疾、智力殘疾、精神殘疾、多重殘疾和其他殘疾的人。殘疾標準由國務院規定。

三、108 課綱（Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education）

課綱，全名是課程綱要，是制定學校課程教學、教科書與升學考試的重要依據。而《108 課綱》係指《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，於民

DOI:10.6814/NCCU202100443

國 103 年 11 月發布，各領綱陸續發佈，並於 108 學年度依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級）逐年實施，因此又稱為《108 課綱》。

《108 課綱》以「核心素養」作為課程發展的主軸，以落實課綱的理念與目標，也兼顧各教育階段間的連貫以及各領域/科目間的統整。「核心素養」是指一個人為了適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。核心素養強調學習不侷限於學科知識及技能，而應關注學習與生活的結合（教育部，2014）。

為達到研究目的，本研究僅針對《108 課綱》當中《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》之內容進行分析與探討。

第四節　研究限制

首先，在此研究中的研究限制一乃是緣於無法親自到美國及中國訪談教育現場的實務工作者以及相關學者，雖然在網路上及相關書籍可以取得第一手官方文獻及政府資料，但在教育現場的現況卻無法清楚得知，只能針對相關文獻進行分析與探討。

第二個研究限制則是由於為教育體系所包含的面向相當多元，例如教材教法、轉銜系統、課程規劃等，本研究僅就特教法令、家長參與及鑑定方式等三個對特殊教育至關重要之面向進行探討及比較，無法將所有面向都涵括在內。

DOI:10.6814/NCCU202100443

第二章　文獻探討

本研究首先從各國特教相關法律內涵進行綜觀探討，進而針對法規、鑑定及家長參與實務現況之交互關係進行分析，並輔以探討特殊教育課程綱要之沿革發展。本章共分四節，第一節針對東、西方國家特殊教育相關法令制定的歷史及演變進行探討。第二節探討關於特殊教育鑑定方式的相關文獻資料，包含鑑定作業流程、鑑定方式及概況等。第三節探討家長參與特殊教育的權利及義務，進而分析家長參與教育的困境及其對孩子的影響。第四節探討特殊教育課程綱要的進展與改變。

第一節　特殊教育相關法令

「法者，天子所與天下公共也。」法治國家一切行為必須制定法律予以規範，法律係以公平正義為其存在的基礎，不管是哪一種身分地位的人，都應該予以法律之保障。而國家要推動某政策時，就必須要有法規的訂定。特殊教育亦是如此，為了推動適當的特殊教育機制及保障身心障礙人士的權益，除了政府機構的配合外，還需要許多相關機構、家長團體一同參與討論才得以制定出一套適性的法律。

聯合國在1971年發表了《智障者權利宣言(the United Nations Declaration on the Right of Mentally Retarded Persons)》，認為智障者應和其他人有相同的權利。聯合國教科文組織在 1994 年發表《撒拉曼卡宣言(Salamanca Statement)》，呼籲各國採取融合教育政策，讓所有學生都能在普通學校就讀(何華國，2000)。

首先描述幾個主要國家的特殊教育相關法令制定的歷史及演變。歐美國家對身心障礙者的權利保障及福利服務，一直為各國所重視與遵循。其中在法案的制定上較為完整的，至今仍以美國為首(陳麗如，2004)，美國特殊教育的理念與做法也深植臺灣，並以該國為效仿對象(劉芷晴、林文田，2012)。美國特殊教育立法發展的最大轉捩點在於1970年。1970年以前，身心障礙兒童常常被公立學校

DOI:10.6814/NCCU202100443

所拒絕，美國各州法院也都支持各州教育行政機關及公立學校的立場，判決身心障礙兒童不得進入公立學校接受教育(Shannon, 2019)。在 1970 年後許多身心障礙家長組成團體，積極參與各項活動，一是到法院採取司法訴訟，以爭取身心障礙兒童的教育權利，二是向國會議員遊說，以制定特殊教育法案，並喚起社會大眾對身心障礙者權利的重視，進而間接催生相關法案的制定(李慶良，2002)。

1970 年的《The Education of the Handicapped Act，簡稱為 EHA，又稱為 91-230 公法》。為第一部完整的特殊教育法案。接著 1975 年，美國國會通過了《The Education for All Handicapped Children Act，簡稱 EAHCA，又稱為 94-142 公法》，此法案完全改變全美五十州的特殊教育情勢。此法案訴求包含確保每位障礙兒童都能依個別需求獲得免費的公立教育、確保障礙兒童及家長的權利、確保每個地區都會為障礙兒童提供教育及確保對於障礙兒童的教育方式有所成效(Shannon, 2019)。

上述法案在 1990 年更名為《the Individuals with Disabilities Education Act，簡稱 IDEA 法案，又稱 101-476 公法》，該法案後來又多次修正，被視為美國重要的特殊教育法案。在 EAHCA 和 IDEA 當中最大的差異在於，將 Handicapped Children 改為 Children with Disabilities。Handicap 這一字眼意為「殘障」，具有輕視身心障礙兒童的意味，但 Disability 這一名詞意為「能力有所不足」，不具有輕視的含意，這是特殊教育觀念的一大改變。

除了屏除歧視字眼外，該法案中也提到幾項重要觀念，如：零拒絕、融合教育、最少限制環境等。內容包含：應對全體身心障礙兒童提供免費且合適的公立教育，並強調特殊教育與相關服務，此特殊教育與相關服務，要配合身心障礙兒童的特殊需求，並且培育身心障礙兒童有就業及獨立生活的能力(李慶良，2002)。身心障礙學生應在適性教育下，盡可能與普通班學生一起接受教育。每位身心障礙學生應擁有一份個別化教育計畫，以符合該生的個別需求，並將普通教師納入個別化教育計畫成員。在必要的情況下，應提供相關輔具及服務(陳麗如，2004)。在確定障礙學生的特殊教育方案時，家長、學生及校方應當有一個合法的程序，

DOI:10.6814/NCCU202100443

以確保障礙學生的權利等。上述提及的觀念都深遠地影響了各國對於特殊教育的規範及內涵。

英國政府及教育當局一向重視特殊教育。1944 年教育法案規定對身心障礙學生應給予特殊的教育治療(Special educational treatment），但其所提十類身心障礙的特徵並不足以涵蓋整個特殊教育的範圍。在 1981 年《Education Act》教育法案中，以特殊教育需求 Special Educational Needs(SEN)統稱身心障礙學生，此教育法案被視為英國特殊教育發展的轉捩點。影響此法的中心立論來自 1978 年的《Warnock Report》。該法案明定了對特殊兒童的評估、家長參與、地方教育當局的責任等內容，英國實施特殊教育的機構甚多，諸如一般中小學校附設的特殊班、寄宿的特殊學校、醫療機構、甚至在家庭中實施。該法案則建議儘可能使這些學生留在一般學校實施特殊教育。該法案並將特殊教育延伸到學齡前兒童，可提供二歲以下幼兒的特殊照顧(陳奎熹，1986)。

後來在 1993 年的教育法中又增加了幾項內容，如增加家長選擇學校的權利、教育當局對學生評估應做細項說明，更強調所有學校必須制定有關特殊教育政策，並要求教師在原有普通教育能力基礎上還必須擁有鑑別特殊教育兒童及給予適當教育方式的能力。在 1997 年頒布了《Green Paper-Excellence for all children》，提出了八大項目：卓越的政策、家長合作、實踐支持、增進融合、服務計畫、技能發展、共同合作及情緒與行為障礙的實踐原則。在 2001 年頒布了《Special Education Needs and Disability Act》，該法明確指出所有公民都有責任平等地對待特殊兒童。2004 年頒布《Education for Persons with Special Education Needs Act》再次強調有特教需求者應與所有人擁有相同的教育權，且在該法案中成立國家特殊教育委員會並規定該委員會之功能。從 1978 年的《Warnock Report》到至今，政府多次修法去保障特殊學生的受教權，可看出英國對特殊教育的重視。

在瑞典教育法《Swedish Education Act》中規定所有兒童無論性別、居住地、社會或經濟因素，都應享有平等的受教育權，且該法案也提到必須為有特殊需求的學生給予不同的教育目標。且瑞典政府認為每個學生都是不同的，應考慮

DOI:10.6814/NCCU202100443

到不同學生的能力和需求，藉著不同的學習途徑去實現目的，因此，教學設計時也不應以相同的方式對待每個學生(Berhanu, 2014)。

澳洲聯邦政府在 1986 年頒布《Disability Services Act》，此法的目的在於增進身障者獨立生活的能力及融合社區。爾後又於 1992 年頒布《Disability Discrimination Act》，保障身障者在工作及教育等方面不受歧視。

除了聯邦政府頒布的法令外，轄下各州都有個別不同的政策，以昆士蘭為例，1989 年的《Education Act》強調提供所有學齡的學生確實與適當的教育方案。1991 年的《Anti-Discrimination Act》在確保身障者在所有生活的領域都能受到尊重、有尊嚴、與沒有歧視的對待。1992 年的《Disability Services Act》強調身障者與其他社會成員一樣擁有相同的權利。1993 年教育廳提出「殘障學生教育供給：政策宣示與管理計畫」(Quensland Department of Education)，在該計畫中，強調所有學生皆有在州教育系統內接受學校教育之基本人權。但某些殘障學生可能需要較高度或不同類型的專業協助。昆士蘭教育廳即致力於提供公平的教育機會，以確保所有學生有機會參與並獲得學校教育的好處。1997 年針對學習困難與學習障礙學生提出「學習困難與學習障礙學生教育供給」(Queensland Department of Education)。在此一文件中界定學習困難學生是在語文(literacy)、數學(numeracy)、及學習如何學習方面有一種或一種以上的短期或持續性問題，以致造成對課程學習的限制。而學習障礙 (learning disabilities)學生同樣有學習困難，不過特別強調此困難具有神經學上的基礎(何華國，2000)。

除了以上提及的西方國家外，本研究也針對幾個亞洲地區制定特殊教育法令的沿革概述其重要內涵。在中國，最初開始特殊教育的時間為 1949 年，當時成立了盲人及聾人學校(Kritzer, 2014)。在 1982 年的《中華人民共和國憲法》當中提到，國家和社會應幫助安排盲、聾、啞和其他有殘疾公民的勞動、生活和教育(洪榮照，2010)。接著在 1986 年的《中華人民共和國義務教育法》中規定所有兒童都有權享有義務教育，特殊教育學校(班)應具備適應殘疾兒童學習、生活的場所及設施(洪榮照，2010)。1990 年頒布了《中華人民共和國殘疾人保護法》，

DOI:10.6814/NCCU202100443

並強調家庭、工作單位和社區組織必須分擔照顧身心障礙者的責任(Kritzer, 2014)。後來在 2008 年 4 月修訂了該法，更全面地保障身心障礙者的權益。

在新加坡，最一開始的特殊教育是在特殊學校中進行的，與主流學校區分開來，重點放在為身障學生教授生活技能上。後來在 2004 年，李顯龍總理在就職演說中明確提到了新加坡是一個包容性的社會，導致在主流學校引進了新的專業人員，以支持輕度身障學生，並對普通教育教師進行培訓。在 2007 年總體規劃指導委員會中，對有特殊需要的兒童提出的六項建議，其中最大的改變就是縮小主流教育及特殊教育間的差距，有計畫地進行融合。此改變為特殊教育領域重大的里程碑(Poon, Musti-Ra, & Wettasinghe, 2013)。

在印度，早在西元前三世紀孔雀王朝阿育王在位（西元前 273 年一西元前 232 年）時，就為身心障礙者和窮人建立了收養院和醫院，而第一所聾啞學校建於西元 1882 年。在西元 1947 年印度脫離英國殖民獨立後頒布憲法，應為 14 歲以下兒童提供免費義務教育。此法雖保障了身心障礙兒童受教權，但並沒有在實質上做更進一步的協助。直到 1968 年的《國家教育政策》，主張擴展身心殘障兒童的教育，並開發確保身心障礙兒童在普通學校更利於學習的方案(李莹，2013)。最值得注意的是 1995 年頒布的《Persons with Disabilities Act》，該法將障礙分類為：視覺、聽覺、言語、運動或精神障礙，包含學習障礙及智力低下(Kritzer, 2014)。此法案主要觀念為融合教育，從學生適應環境的融合教育到環境為學生而改變，是印度特殊教育的一大轉折點(李莹，2013)。

在泰國，1975 年制定了《Disabilities Education Act》，開始努力提供給身障兒童免費及適性的隔離式教育(侯禎塘、李俊賢，2010)。在 1999 年通過的《The National Education Act》提到所有兒童可接受政府 12 年的免費義務教育，且該法規定身、心、智能、情緒與溝通障礙者有權接受免費教育。依據該法，身心障礙兒童有權接受早期介入服務，使用教育設施與教材及政府所支持的在家就學。該法亦鼓勵融合教育，認為融合教育是身心障礙兒童的最佳教育選擇。在 2008 年頒布了《The Education for People with Disabilities Act》。這

DOI:10.6814/NCCU202100443

是泰國有史以來針對身障兒童最重要的法律。該法案保障所有身心障礙兒童的受教權，且父母如果不讓兒童入學則視為非法行為(Kritzer, 2014)。

從以上各國特殊教育法令變革中可以看出，不論是西方國家還是東方國家，對於身心障礙兒童的就學方式大多是從隔離進展到融合。也可以看出各國政府對於特殊教育法令的改革及推動是不遺餘力，且持續進步當中。

第二節　特殊教育鑑定的內涵

本節針對我國特殊教育鑑定工作內容及組織人員，闡述家長在鑑定工作內容中的角色重要性，並提及我國目前心理評量人員之壓力及困境。再以特殊教育相關法規為引導，進一步探討我國特殊教育學生鑑定原則。

壹、　特殊教育鑑定的重要角色

廣義的特殊教育過程依序為鑑定、診斷、安置、教學與評鑑五個步驟(林寶貴，2000)。換言之，一位學生接受特殊教育的服務，需先透過鑑定取得合法性，並依其鑑定結果作適性的安置，以獲得適性的特殊教育的相關服務(唐榮昌、李淑惠，2011)。而鑑定為整個特殊教育過程的第一關卡。

根據《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》指出身心障礙學生之鑑定，應採多元評量，依學生個別狀況採取標準化評量、直接觀察、晤談、醫學檢查等方式，或參考身心障礙手冊（證明）記載蒐集個案資料，綜合研判之。鑑定負責單位為各縣市之特殊教育學生鑑定及就學輔導會，當中成員包含各學者專家、行政人員、教師、家長、專業人員及其他相關機構。

簡言之，在鑑定這重要的關卡當中，擔任關主的人員包含家長、普教老師、特教老師、心理評量人員等相關專業人員，而其中又以家長最為關鍵。根據《特殊教育法》規定，特殊生鑑定須經監護人或法定代理人同意，才能予以提報鑑定。於情，家長應是最了解孩子的障礙及學習狀況；於理，家長對自己孩子擁有監護

DOI:10.6814/NCCU202100443

權。然而，陳勇祥、陳政見、陳明聰與林慶仁 (2019)認為家長在鑑定歷程中因賦權理念強化，已從片面接受的角色轉為主動參與。基於家長保護子女權益之立場，若家長不同意，則無法進入鑑定程序。所以鑑定、安置與輔導過程家長應有充分參與的權利與義務(唐榮昌、李淑惠，2011)。

何羽鎔 (2018)提出家長參與鑑定安置應擔任五種角色，分別為學習者、決定者、協助者、倡議者及監督者。但實際上在參與過程中卻可能因缺乏相關資訊、缺乏參與知能、參與態度被動或是參與過程感受不佳而影響到後續子女的鑑定事宜。

另外，目前在國中擔任特教老師的實際經驗中發現，有些學習障礙或情緒行為障礙學生到了國中才被提報鑑定，並非該生在國小階段沒有被發現其狀況，而是家長不願接受孩子需要特殊教育服務、對特殊教育存有偏見或是擔心被標籤化。然而，基於教育立場，教師仍極力與家長溝通，且告知接受鑑定是為了確認孩子是否符合某一障礙類別，與是否需要接受特殊教育服務，絕非刻意標記孩子(陳勇祥等，2019)。

承上述，家長的角色對於鑑定是助力也是阻力，其中最大的阻力就是家長心中的衝突、矛盾與抗拒。為了提高家長對其子女接受特殊教育鑑定之意願，教師可向家長呈現長時間的觀察資料，如：日常表現、學習單、輔導紀錄等(陳勇祥等，2019)。同時亦將教師曾嘗試的努力一併告知，證明教師已進行轉介前介入輔導，但仍無具體成效，並與家長進行溝通，使家長能漸漸卸下心房，願意為了子女的學習需求而釋懷接納。

美國於 1975 年通過的《94-142 公法》六大基本原則中，第六項為「家長參與(parental participation)」，其內容提到，該原則保障家長有權參與學生的評估和個別化教育計畫的發展，保障家長對特殊學生的教育表現有知曉權(于松梅、侯冬梅，2008)。爾後在 1997 年的《IDEA 修正案》也延續身心障礙學生家長參與特殊教育鑑定的權利。由此可知美國對於家長參與鑑定的立法上相當積極(唐榮昌、李淑惠，2011)。

DOI:10.6814/NCCU202100443

美國在1993年公布的《IDEA 修正案施行細則》明確規定家長或公立機構對於鑑定安置有爭議時，可請求教育行政機構辦理特殊教育聽證會來解決爭端(李慶良，2004)。由此可見，美國對於教師與家長於特殊教育鑑定所持之不同意見時有公正的法定調解程序。在我國《特殊教育法》中規定各級學校應主動發掘具特殊教育需求之學生，但對於家長同意權之行使而未具強制性，結果僅換來教師以一己之力持續與家長溝通協調，我國是否應思考如同美國建立調解機制程序(陳勇祥等，2019)？

另我國《特殊教育法》也指出，主管機關為保障身心障礙學生權益，必要時得要求監護人或法定代理人配合鑑定後安置及特殊教育相關服務，上述法條的“必要時“沒有明確規範，在實際教育現場中，校方難以要求監護人配合其作業流程。家長不管是在鑑定前還是鑑定後的不同意，都可能造成有特殊教育需求的孩子無法獲得適當且適切的教育方式而損害到孩子應有的受教權。

另外，美國對於特殊教育鑑定當中的重要角色不只有家長，學校也是一大重點。Zirkel (2015)的研究針對1996年到2004年間42件關於特殊教育鑑定之訴訟案件作討論，強調評估及發現特殊教育學生的責任不只在家長身上，學校端也應保持警惕，關注每一位學生的學習狀況及發展，並以適當管道篩選出疑似障礙學生。以這些訴訟案件去了解鑑定特殊學生是重要且涉及一定法律責任。甚至在1997年的《IDEA 修正案》提出學校端可以經由一些程序來免除家長同意的過程進行鑑定，但如果家長及孩子持續拒絕接受服務的話，校方也沒辦法提供所需的資源(Shannon, 2019)。

從上述可以發現家長的參與及學校的角色對於需要鑑定的孩子都十分重要，兩者間應分工合作以給予孩子最適性的學習環境。學校應負起觀察、發掘及教育之責任，並提供訊息給家長，與家長保持密切且良好的溝通，建立起夥伴關係，才能共同評估及規劃孩子的教育需求。另外，家長可主動參與孩子的學習歷程、觀察其人際互動，並與教師進一步澄清鑑定之疑慮及困惑，相信在未來都能為孩子帶來正面發展及幫助(陳勇祥等， 2019)。

DOI:10.6814/NCCU202100443

通過家長同意的關卡後，接下來就正式進入鑑定流程。根據我國《特殊教育法》規定，各縣市應設有「特殊教育學生鑑定及就學輔導會」專責辦理特殊教育學生之鑑定、安置與輔導工作，組織中雖包含各領域專業人員，但第一線執行者主要為特殊教育心理評量人員，而在我國特殊教育心理評量人員基本上是由各縣市特教老師兼任之(以下簡稱心評教師)。而全台並沒有統一心評教師的培訓方式或資格取得方式。

以台北市為例，該市以全面、長期之方式培訓心評教師，並區分為三個層級：施測教師、鑑定種子教師及鑑定諮詢種子教師。其工作內容分別從了解施測程序、操作評量工具進行綜合研判到協助各校諮詢及複審鑑定報告等，皆依不同層級之教師擔任(葉純菁，2009)。而台中市也將心評教師分為三層級，但名稱有別於台北市，稱作儲備心評、初階心評及進階心評(陳怡君，2016)，但其工作內容大同小異。因特殊教育的普及化及學生數量的增加，導致許多心評教師負擔加重。近年來許多相關研究顯示心評教師在執行鑑定工作上遇到諸多問題與困難，造成心評教師之工作壓力與困擾(王照之，2018)。

張彧銘與張瓊穗(2012)提出心評人員在執行學習障礙鑑定工作時會面臨四大困境，第一部分為資料蒐集方面會面臨的問題與困難，此困難可能因各縣市鑑輔會專業訓練不足而導致心評人員能力匱乏，抑或是在前端普通班級家長方面無法完整蒐集資料，皆可能影響後續心評教師的研判工作。第二部分為使用評量工具的問題與困難，因整個鑑定流程不只需要質性描述，量化測驗也是評判一大依據，心評人員常不知如何針對學生的困難選用最適當的工具或是評量工具種類不足或借用不便的情形。第三部分為進行綜合研判時的問題與困難，心評教師必須根據蒐集到的資料進行研判，但卻沒有精準的分數去判斷，而不同的與會教授或委員認定的研判標準也不盡相同，因此可能造成以主觀意識去判斷。最後一點就是上述有提及的，各縣市對於心評制度的標準不一，有些學校因為代課經費不足、考量學生授課品質及學校行政制度等因素，未提供心評教師公假派代，繁瑣的鑑定過程造成心評教師負荷加重而逐漸不願參與心評工作。

DOI:10.6814/NCCU202100443

在整個鑑定流程中，心評教師扮演著舉足輕重的角色，如各縣市鑑輔會或中央單位能更完整地規劃心評制度，提供所有心評教師足夠的資源及培訓課程以提高專業知能，心評教師的參與意願也會更加提高，相信對整個鑑定工作及特殊教育學生都會產生極大影響(張彧銘、張瓊穗， 2012)。

貳、 臺灣鑑定安置法源依據

根據我國《特殊教育法》規定，身心障礙類學生指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者，包含智能障礙、聽覺障礙、學習障礙等共十三類。隨著鑑定辦法更新與鑑定工具的日益發展，學習障礙人口被鑑定出的人數有逐年增加的趨勢(孟瑛如、簡吟文，2014)，根據 108 年度特殊教育統計年報指出，107 學年度高級中等以下學校身心障礙類學生共 11 萬 3,027 人， 其中以學習障礙類學生最多，為 3 萬 5,790 人，約佔總身障學生數的 31.67%。學習障礙是一種內在性與隱藏性的障礙(洪儷瑜，1995)，且連文宏、洪儷瑜、闕嫣男與蔡明蒼 (2013)提出 75%的疑似學習障礙學生可以在小六升國中的轉銜階段被篩選出來，但仍有 25%是進入國中後才第一次被篩選出來，很可能是因為學習障礙的問題在國小因學業較不繁重而容易被掩蓋或忽略，升國中之後因為課業難度提高，或衍生出其他問題才被老師轉介出來。每位學習障礙學生都有其個別特質，且往往無法從外觀或行為表現中直接被察覺(張彧銘、張瓊穗，2012)。

根據近五年特殊教育統計年報指出，107 學年度高級中等以下學校身心障礙類學生共 11 萬 3,027 人;106 學年度為 11 萬 1,621 人;105 學年度為 10 萬 9,542 人；104 學年度為 10 萬 8,635 人；103 學年度為 10 萬 9386 人。從上述統計數字可發現，近五年高級中等以下的身心障礙類學生都多達十萬人。簡言之，如果鑑定及安置有不適當或偏差時，將限制了學生可能的發展與學習機會，亦或是讓學生蒙受了不當的標記(張彧銘、張瓊穗，2012)。由此可見，相關鑑定工作在特殊教育實施的過程中扮演了關鍵性的角色，如有誤差將對十萬名學生的就學歷程影響甚遠。故以下進行我國特殊教育鑑定法源的沿革及目前相關鑑定內涵之說明。

DOI:10.6814/NCCU202100443

我國教育部於民國 65 年，針對六歲至十二歲視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙、身體病弱、智能不足及多重障礙的學齡兒童進行第一次的全國特殊兒童普查，統計結果共計 31,053 人，約占總學齡兒童的 1.12%。此次普查有助於瞭解我國特殊教育需求概況，並促成民國 73 年《特殊教育法》的頒布，此法案奠定了我國特殊教育之法源基礎。後於民國 81 年完成第二次全國特殊兒童普查，這次將年齡擴大至十五歲，且障礙類別增加五項，分別為語言障礙、行為異常、學習障礙、顏面傷殘及自閉症，共計發現 75,562 人，約占總學齡兒童的 2.13%。

然而，民國 73 年頒布的《特殊教育法》當中並未明定特殊教育鑑定相關辦法，第一次正式出現相關法條時間是在民國 76 年，《特殊教育法施行細則》第七條中提及「各級主管教育行政機關應設置特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會，聘請有關專家學者及機關、學校人員為委員；必要時，並得商請學術、 醫療或社會福利機構協助」，上述法條提及的特殊學生鑑定及就學輔導委員會為我國負責特殊生鑑定的專責單位，並說明了特殊生的鑑定得由多方專家進行評估。後來教育部於民國 86 年修訂《特殊教育法》，並於隔年修訂《特殊教育法施行細則》，爾後陸續發布相關法規，其中包含民國 91 年《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》，此法案陸續於民國 95 年、101 年及 102 年修訂，並在民國 101 年更名為《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》，且在同年發布《教育部特殊教育學生鑑定及就學輔導會組織及運作辦法》。

目前我國在鑑定工作上依循的相關法條主要為《特殊教育法》、《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》及《教育部特殊教育學生鑑定及就學輔導會組織及運作辦法》，以下就鑑定人員、流程及方式做相關內容之整理如下表 2-1：

表 2-1 我國鑑定安置相關條例內容

項目	內容	法源依據
鑑定負責組織	各縣市之特殊教育學生鑑定及就學輔導會	《特殊教育法》 《教育部特殊教育學生鑑定及就

DOI:10.6814/NCCU202100443

		學輔導會組織及運作辦法》
鑑定組織成員	學者專家、教育行政人員、學校行政人員、同級教師組織代表、家長代表、專業人員、相關機關（構）及團體代表	《特殊教育法》《教育部特殊教育學生鑑定及就學輔導會組織及運作辦法》
鑑定組織任務	一、辦理特殊教育學生鑑定、安置、重新安置、輔導等相關事項及審議相關年度計畫。 二、提供適當安置場所及相關支援服務。 三、建置心理評量人員及評量工具。 四、推動無障礙校園環境設施。 五、辦理鑑定及就學輔導專業知能研習。	《教育部特殊教育學生鑑定及就學輔導會組織及運作辦法》
提報鑑定方式	幼兒園及各級學校應主動或依申請發掘具特殊教育需求之學生，經監護人或法定代理人同意者，依規定鑑定後予以安置，並提供特殊教育及相關服務措施。	《特殊教育法》
提請申訴方式	對學生鑑定、安置及輔導如有爭議，學生或其監護人、法定代理人，得向主管機關提起申訴，主管機關應提供申訴服務。	《特殊教育法》
鑑定基本原則	採多元評量，依學生個別狀況採取標準化評量、直接觀察、晤談、醫學檢查等方式，或參考身心障礙手冊（證明）記載蒐集個案資料，綜合研判之。	《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》
鑑定基本流程	應依轉介、申請或推薦，蒐集相關資料，實施初步類別研判、教育需求評估及綜合研判後，完成包括教育安置建議及所需相	《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》

DOI:10.6814/NCCU202100443

	關服務之評估報告。	
需求評估內容	健康狀況、感官功能、知覺動作、生活自理、認知、溝通、情緒、社會行為、學科（領域）學習等。	《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》
重新評估申請	遇障礙情形改變、優弱勢能力改變、適應不良或其他特殊需求時，得由教師、家長或學生本人向學校或主管機關提出重新評估。	《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》

本研究整理

由上表可知我國特殊教育學生的鑑定方式是由各相關專業人員共同合作進行評估。其成員包含特教教師、醫療單位、專業團隊、心理評量教師，並應視需要結合衛生醫療、教育、社會工作、獨立生活、職業重建相關等專業教師(吳雅蘭，2013)。以多元評量加上醫學檢查、晤談等參考資料綜合研判。評估內容除健康狀況外還包含生活自理、認知、感官等向度，如有疑義亦可向主管機關申訴或申請重新評估。以上為我國特殊教育學生鑑定安置之原則，其中細節部分在各縣市鑑輔會皆有不同的規範。

第三節　特殊教育之家長參與

進行特殊教育的過程需要多方參與者共同合作，從評估個案、訂定個別化教育計畫、進行教育和相關服務等。參與者包含了父母、普教教師、特教教師及其他相關專業團隊人員，如臨床心理師、語言治療師、職能治療師或物理治療師等(Shannon, 2019)。

廣義的家長參與泛指家長對子女所有教育歷程或學習活動的參與，包括學校政策的決定、親職教育、擔任學校義工、籌募基金、親師溝通、和家長在家中的學習活動等(黃志雄，2007)。

DOI:10.6814/NCCU202100443

美國早在1975年的《94-142法案》中就提及父母在特殊教育中的多項權力，如：成為個別化教育計畫當中的一員、參與各項活動、質疑學校決定等(Shannon, 2019)。

我國在《教育基本法》、《特殊教育法》皆清楚明訂相關家長參與權之內容，其中《教育基本法》第二、第八條及第十條提及家長(父母)應輔導、協助孩子達成教育目的，並賦予家長教育選擇權，教育相關會議成員應包含家長。《特殊教育法》在第五條、第六條、第十七條等共九項條例皆提及家長或監護人之權利義務，包含特殊教育相關會議需有家長代表、對於鑑定或學習權益受損時家長得提出申訴、校方應提供家長諮詢或輔導等支持服務等。上述提及共十二項關於家長參與的條文，可見我國不管是在普通教育還是特殊教育，都賦予家長參與之權利，提供親師合作之法律基礎。因相關條例內容篇幅較長，故本研究將其整理至附錄一。

Jeynes (2012)認為，自1970年代以來，教育界越來越關注父母在子女的教育中的參與程度。在發展特殊教育的歷史中，可看出將重點放在家長參與上，會帶給學校和家庭最大助益(Shannon, 2019)。在大多數情況下，父母與孩子及其學校交流的方式將決定他們的教育經歷是否成功(Pope, 2018)。Kasper (2019)也提及已有許多研究證實，家庭參與對於學生的教育是很重要的。

Rodriguez, Blatz, and Elbaum (2014)的研究中也指出家長的參與對身心障礙兒童的成功至關重要。家長參與學校事務有助於降低自己的壓力並影響其他家庭成員共同了解家中身心障礙兒童的需求，家長與教師有緊密的互動也能為教師增加成就感並為學校帶來良好的氛圍，且父母的參與程度與學生的學業能力和表現指標呈正相關；與學生的行為問題呈負相關(Al-Dababneh, 2018)。

研究發現許多學生在教育上的弱勢不是因為社會階層的不利，而是因為父母可能因種族、經濟、語言或受教育程度影響到參與學校事務的程度，也對學生的教育有了負面影響，包含學業成就及行為問題的產生，也可能導致學生會失去學習專注力。舉例而言，當家長沒有參與跟孩子教育相關的會議或活動時，孩子會

DOI:10.6814/NCCU202100443

認為自己的學習對父母沒有影響，導致自己也變得不在乎；反之，當家長不斷地關注孩子的學習狀況時，孩子會因此更努力在課業上(Sanchez, 2018)。

而影響家長參與的關鍵因素還包括情感面，如：家長對學校的歸屬感、家長與孩子間的互動聯繫及家長對於社會的信任感甚至是家長認為老師對學生的支持度等。在執行面包括，學校行政人員的能力、辦事程序、教師能力和態度也是其中的關鍵(Al-Dababneh, 2018)。除此之外，家長與校方時間無法配合、學校宣傳不足、行政人員人力不足、家長忙於生計、親職教育內容不夠多元、缺乏系統性的目標、校方不了解家長需求等都會造成家長參與意願低落(王欣宜，2005）。抑或是有些家長過往的負面經驗，可能導致後續參與的意願降低。如：家長認為教師的溝通能力不佳、家長曾感到不被支持或是認為通常只有在出現問題時才邀請他們參與孩子的教育等(Al-Dababneh, 2018)。

Lake and Billingsley (2016)藉著訪談來分析家長與學校間發生衝突的主要八項原因：對待兒童的觀感描述不佳、缺乏知識及溝通策略、校方提供服務及方案的不恰當、教育成本的限制、家長認為不被尊重、權力間的不平衡、通訊方式的問題及雙方缺乏信任關係。且這些原因都會互相影響。高達九成家長都談及學校對於孩子的看法及角度會影響到家長對學校的觀感，家長希望學校能夠看到孩子的優勢，而非從負面角度看待孩子，進而影響家長跟學校的溝通及信任。

Green, Walker, Hoover-Dempsey, and Sandler (2007)研究指出有些不具備大學學位的家長會認為教師教育孩子的能力比自己好，感到自卑且對教師較冷漠，不願與教師建立緊密合作關係。Al-Dababneh (2018)發現家長對於參與孩子教育的觀念，可能會成為其有效參與孩子教育的阻礙。例如，家長如果認為自己的角色只是送孩子上學，對於孩子的教育過程就會較不積極；沒有信心認為自己能夠幫助到孩子的家長也可能避免與學校接觸；認為教育孩子是學校和老師的責任等。Sanchez (2018)的研究中提及，黑人和西班牙裔學生的父母參與程度低於白人學生的家長；較貧困的家長因長時間工作而無法參與學校事務或是有些家長不會說英文，導致無法與教師有良好的溝通，更別說是去參與學校會議或活動。

DOI:10.6814/NCCU202100443

然而，臺灣近幾年隨著新住民人口增加，越來越多新住民兒童接受臺灣教育，新住民子女特殊教育需求的比例偏高，新住民家長與特教老師間的親師溝通也會因語言及文化背景的隔閡造成困難。吳美瑤與詹秀美（2010)提出，新住民家長與教師間的溝通主要有三大困難，第一就是語言問題，家長可能無法以中文與教師順利對談，或是無法讀寫中文字，造成書面資料閱讀上有困難或對於用字遣詞不了解而影響到親師間傳達的流通性。第二困難點為文化差異，不同國家的社會風氣及教育開放程度不同，可能也會造成親師間的觀念及溝通上的絆腳石。第三困難點為社會支持度，部分新住民家庭會希望新住民女性在家處理家務或幫忙工作而阻礙了與學校教師的溝通機會，抑或是擔心遭到歧視或排斥而不敢表達意見。而身為教師應盡力化解這些困境，教師可以主動引導新住民家長表達想法，並以真誠的態度聆聽及應對，或是運用多元管道與家長聯繫，在書面資料方面也可提供多語言內容給家長做參考。

Sanchez (2018)在 Greenfield High School 曾嘗試進行一項計畫，該計畫的目的是讓家長與學生共同參與，學習時間管理、家長與青少年間關係、壓力調適等主題，建立良好親子連結，讓家長提升參與孩子學習歷程的積極度。也提出在這項計畫中對於家長及學生都有其益處。對學生而言，通常可以取得更優異的成績，也能確實完成作業，重要的是提升了自尊心、自律能力及學習動機。對家長而言，與孩子的互動性提升了，對孩子的人際關係、情緒和智力發展也更關注，家長也會對自己的教養能力更有信心。但參與意願調查結果顯示，沒有任何一位家長及學生願意出席該計畫。於是 Sanchez (2018) 調查其原因，該校的學生大多為低收入戶、西班牙裔和原住民，且多數學生不會說英文，許多學生缺乏家長的支持與關注。上學年只參加過一次會議的家長就占了 49%，且校方與家長的聯繫方式需要改善。研究中還發現公立學校的家長參與度比私校低，私校資金較多、學生人數較少，使得學校較能一對一與家長溝通，這或許也是一項隱憂。

上述提及許多影響家長參與學校事務的關鍵點，而學校該如何在能力所及範圍內做出改變，以增加家長參與意願。許天威、徐享良與張勝成 (2005)認為，學校教師及行政人員應了解各個家庭中身心障礙兒童的身心特性及家人接納狀況，並鼓勵、支持他們了解孩子的需求並傾聽家長的觀點。況且教師輔導身心障

DOI:10.6814/NCCU202100443

礙者之父母教導子女，比直接教育與訓練身心障礙者更為有效且經濟。家長能提供孩子更深刻的教育影響，且能確定在家庭情境中的類化能力(黃志雄，2007)。故學校端應與家庭合作，才能發揮教育最大效益。

具體來說，學校應與家庭間建立開放且主動的溝通系統，賦予家長參與權利，且為家長提供資訊，增進家長參與意願，使用多元的溝通方式，如電話、電腦、聯絡簿等，並確保家長能夠理解這些資訊。另外也應督促家長積極參與孩子的教育過程，與家長合作時避免以批判性字眼敘述，甚至對於經濟有困難的家庭提供相關交通津貼提高家長參與度(Brandon & Brown, 2009)。

第四節　特殊教育課程綱要概述

壹、　美國及中國課程綱要之概述

在 2014 年以前，美國的教育體制基本上是以地方分權的方式執行，聯邦政府的權力極少，主要的權力由各州持有，包含課程綱要、評量標準、教育組織、師資培育等(單維彰，2013)。但在 2010 年時，美國教育部提出了《各州共同核心標準》（Common Core States Standards，簡稱 CCSS），並且分別從 2012-13 至 2015-16 學年度間陸續實施，而其對應的「共同評量」也將在 2014-15 學年上路，其影響幾乎遍及全美(張佳琳，2013)。根據 CCSS 官方網站統計，截至 2020 年 5 月，已有 41 個州、華盛頓哥倫比亞特區、四個領地及國防部教育處（Department of Defense Education Activity）已採用《各州共同核心標準》。該核心標準內容包含幼兒園到高中的英語及數學兩科課程標準，只有英語及數學的原因是這兩科被視為其他科目的基礎，唯有良好的閱讀與寫作技巧，加上扎實的數學能力，才有可能在各領域更上一層。

在中國，2001 年開始了基礎教育課程改革，在 2011 年發布《義務教育課程標準》，並於 2012 年開始執行(腾讯教育，2012)。課程標準內容共十九項，包含語文、英語、日語、俄語、品德與生活、品德與社會、思想品德、數學、物理、化學、生物、初中科學、歷史、地理、歷史與社會、藝術、音樂、美術、體育與

DOI:10.6814/NCCU202100443

健康。在高中部分，中華人民共和國教育部在 2004 年頒布《普通高中課程標準實驗版》，爾後在 2017 年修訂並頒布《普通高中課程標準 2017 年版》，新增德語、法語和西班牙語三個課程標準，共計二十個課程標準，包含語文、英語、日語、俄語、德語、法語、西班牙語、數學、思想政治、歷史、地理、物理、化學、生物學、信息技術、通用技術、藝術、音樂、美術、體育與健康。後來 2020 年再次以 2017 年版做修訂，新增綜合實戰活動及勞動。

上述兩個國家目前全國通用的課程綱要都只包含普通教育的範疇，無全國訂定統一標準的特殊教育相關之課程綱要，以下闡述臺灣之特殊教育課程綱要的內容。

貳、　臺灣特殊教育課程綱要之演變及發展

臺灣特殊教育課程綱要從無到有，從舊課綱到新課綱的制訂，主要是回應社會脈動與融合教育思潮(李翠玲，2018)。我國特殊教育的課程綱要，最早於民國 72 年頒布實施，係為啟聰學生訂定。後來隨著民國 74 年《特殊教育法》頒布及越來越多專業學者加入特殊教育的領域後，陸續多次編訂、修正特殊教育課程標準及綱要，後於民國 89 年首次由官方公布全面實施特殊教育課程綱要。

根據李翠玲 (2018)整理歸納後，我國特殊教育課綱演變可大致劃分為四大時期，分別為：西元 2000 年前的無課綱時期、西元 2000 年到 2011 年的舊課綱時期、西元 2011 年到 2019 年的新課綱時期以及現今的十二年國教課綱時期。

西元 2000 年前的無課綱時期以啟智班課程編制為主，西元 1968 年第一所啟智班成立於臺北市中山國小，之後各縣市亦陸陸續續成立啟智班，面對無特教課綱的指引，啟智班的老師必須自編教材與課程，對特教教師而言是極大的挑戰。後來分別在 1975 年頒布《啟智學校（班）試行課程綱要》及 1988 年頒布《啟智學校(班)課程綱要》，但成效不彰且其他障礙類別也無專用之課程綱要及教材。在無特教課綱的狀況下，有時會將幼兒園或小學中低年級的教材來上課，甚至將不適任教師直接調任啟智班(李翠玲, 2018)。這些混亂的現象一直到《特殊教育法》頒佈實施，特殊教育評鑑有了法源依據之後，才慢慢改善。

DOI:10.6814/NCCU202100443

後來在西元 2000 年正式頒佈實施《特殊教育學校（班）國民教育階段智能障礙類課程綱要》，此綱要以生活教育、社會適應、實用語文、實用數學、休閒教育、職業生活等六大領域為導向。實施原則為功能性及生活化，所以無明顯劃分國小及國中階段，但盧台華 (1998)指出無階段性課程的劃分可能造成學生永遠在重複學習最簡單或最基礎的部分。此時也擬定了啟聰、啟明及啟仁的課程綱要，但基本上是以普通課程加上特殊需求課程為主，強調以個別化教育計畫之目標為依歸(李翠玲，2018)。此課綱頒布後，特殊教育的排課、教學等逐漸自成系統，卻與融合教育理念背道而馳。後來的新課綱使我國特殊教育課程發展邁入了新的里程碑。

根據美國在 1997 年修正的《IDEA 法案》，強調身心障礙學生參與普通教育課程之權益。之後 2004 年修正的《IDEA 法案》更明確規定學生的個別化教育計畫中要敘明個案之障礙對其參與普通教育課程的影響，希望每位特殊學生都能充分參與普通教育課程之學習(何素華， 2013)。根據此融合思潮，我國在西元 2008 年完成的《高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程大綱》(簡稱新課綱)，涵蓋國民教育、高中與高職三個階段。在國民教育部分，於 2011 年更改名稱為「國民教育階段特殊教育課程大綱」並試行(陳淑貞、孟瑛如，2013)。「國民教育階段特殊教育課程大綱」的基本理念為：1.因應融合教育需與普通教育接軌之需求，並以普通教育課程為特殊需求學生設計課程之首要考量。2.設計符合特殊需求學生所需之補救或功能性課程，以落實能力本位、學校本位及社區本位課程之實施。3.重視課程與教材的鬆綁，以加深、加廣、重整、簡化、減量、分解或替代等方式彈性調整九年一貫能力指標，以規劃及調整課程。4.強化學生之個別化教育計畫(IEP)的功能，將課程與 IEP 做密切結合，以充分發揮 IEP 行政與教學規劃與執行督導之功能(教育部，2011)。

簡言之，新課綱與以往最大的差異為：強調特教與普教課程的接軌，故在設計特殊需求學生課程時，應儘量遵循所屬年級與科別之普通教育課程規劃，再以簡化、減量、分解或替代等方式進行彈性調整，另外再視學生之個別需求提供特

DOI:10.6814/NCCU202100443

殊需求領域課程(李翠玲， 2018)。其學習領域包含九年一貫課程綱要的七大領域及以上提及的特殊需求領域，因此共有八大領域(蘇昱蓁、王欣宜， 2014)。

新課綱的課程設計的理念雖和過去主張生活適應的功能性課程不同。但並不是忽視學生的生活適應，而是使學生能獲得最大發展的機會，也可減少將來升學或轉安置時，課程銜接的問題(何素華， 2013)。但新課綱的理念對於集中式特教班的衝擊相當大。對集中式特教班而言，認知嚴重缺損的學生是否有能力學習普通教育課程，且如何將普通教育的課程更融入日常生活中，對於特教班老師來說不免是個嚴峻的任務(黃志斌、王欣宜，2015)。

目前施行的特殊教育課綱已被納入於西元 2014 年 11 月教育部發布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》當中，亦即特殊教育與普通教育將共享一部課程綱要，不再像過去九年一貫課程綱要的時代，先普教再特教的發展(吳雅萍，2018)。並於西元 2019 年 8 月的 108 學年度，從各教育階段(國民小學、國民中學、高級中等學校)一年級起逐年實施，並透過特殊教育課程實施規範做為實踐的依據。《十二年國教課綱》的特色與特殊教育個別化的概念相符，透過適性教育並兼顧個別需求以達「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的願景。

從毫無依據、多元紛亂的無課綱時期；強調功能性並與普教分流的舊課綱時期；與普教接軌並以學生認知缺損能力程度為依據的新課綱時期，到本學年開始施行的十二年國教課綱時期。從以上特殊教育演變可以看出特殊教育課程一直進行改革，整個過程需要周延的計畫、相關人員的培訓、行政配套措施等，且每一次的改變都會發現其困難和不足，此次的改革對未來會造成的挑戰仍未知，需要相關學者及現場教師持續關注。

參、　十二年國教特殊教育課程綱要之內容概述及未來挑戰

十二年國教課綱之基本訴求在達到全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應提升學生的學習動機與熱情，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」作為願景，並整合融

DOI:10.6814/NCCU202100443

入特殊類型教育、原住民教育及新住民教育的觀點，務求全面且多元的「成就每一個孩子」（教育部，2014）。

在前一部份的課綱演變中，可以看出我國以往將普通教育與特殊教育分流規劃，後在新課綱實施後，雖以融合教育理念為依循來做實施面的整合，但仍然是各自為政的現象。此次課程改革對於特殊教育是一個重大的進展，從十二年國民基本教育課程綱要總綱就納入了特殊教育課程綱要的規範，且指出應針對特殊教育學生之學習需求制定特殊需求領域課程外，亦研訂其課程實施規範，顯見十二年國教課綱已納入了每一名學生之課程需求。

十二年國教課綱屏除過往以能力指標為教學之依據，而改由核心素養發展而成的學習重點（含學習表現與學習內容）作為實施依據，藉由核心素養作為各教育階段間的連貫及各領域或科目間的統整(盧台華、黃彥融與洪瑞成， 2016)。

十二年國教課綱根據當初的十二年國民基本教育的五大理念作推動原則，分別為「有教無類」、「因材施教」、「適性揚才」、「多元進路」及「優質銜接」。其中在「有教無類」與「因材施教」方面，以特殊教育學生而言，即可透過個別化教育計畫及特殊需求領域課程的設計與安排，讓每位特殊生都可針對其學習弱勢之處提供補救性課程(盧台華等， 2016)。且十二年國教課綱總綱中更明確指出「特殊教育學生的課程必須依據《特殊教育法》所規範的個別化教育計畫(IEP)或個別輔導計畫(IGP)適性設計，必要時得調整部定必修課程，並實施教學」，保障了特殊教育實施上的彈性與優先性。上述也說明 IEP/IGP 會與課程和教學相互影響，各校須完成學生 IEP/IGP 後，了解特殊生在每個領域/科目的學習功能，再依此為調整普通教育課程的依據，特教老師撰寫特教課程計畫，交至主管機關備查，並落實於教學層面，而教學實施後的成效又作為課程設計的依據(吳雅萍，2018)。

十二年國教課綱亦強調特教教師應更加重視與普教教師相互間的合作關係，在融合教育的理念下，多數特殊教育學生被安置於普通班中，普通班教師應充實特殊教育的相關專業知能，以提升其對特殊教育學生的學習與輔導能力。故在十

DOI:10.6814/NCCU202100443

二年國教課綱中明確指出「教師應充實多元文化與特殊教育之基本知能，提升對不同文化背景與特殊類型教育學生之教學與輔導能力」及「該主管機關與學校應鼓勵並支持教師進行跨領域的課程統整」，讓教師間以建立合作無間的夥伴關係，方能確實達至融合教育的目標。

另外，在十二年國教課綱中規範了身心障礙學生家長的參與，亦即：「身心障礙學生的個別化教育計畫需有學生家長參與訂定」，由此可知，總綱也強化了特殊教育學生家長在課程推動的法定角色(吳雅萍，2018)。

為了能使各縣市及早準備，教育部國教署也規劃前導學校計畫，讓學校試行課程運作。根據教育部《十二年國民基本教育課程綱要-身心障礙學生前導校實施計畫》，北、中、南共 86 所前導學校分二階段推動試行。第一階段(2018/01-2018/07)實施重點為建立十二年國教課綱身障學生課程之共識、建構課程推動之支援系統、檢視與調整身障學生課程運作機制、統整身障學生課程納入學校課程計畫中、成立專業社群及研擬並試行及修正運作流程中各項工作參考範例及檢核機制。第二階段(2018/08-2019/07)實施重點則包含試行十二年國教課綱身障學生課程、增進課程規劃與課程調整之專業知能、深化教師專業、分享前導經驗、建構十二年國教課綱身障學生課程運作模式(教育部，2017)。

蘇家賢、陳明聰、王欣宜與吳雅萍 (2019)以特殊教育課程綱要實施前導人員為對象的研究中發現，教師在分組排課的實務上仍多以整體的障礙程度作安排，以及許多教師仍習慣將課程調整手冊作為設計課程的依據，且在素養導向的課程實施上，目前因知能不充足，導致實務上的不恰當。各縣市可利用輔導團、專家學者的協助及辦理課程調整的相關研習，逐一解決推動課綱的困難處。亦鼓勵教師發展課程與教材研發，藉此機會彙整優良作品，作為推廣課綱的範例。並且積極參與十二年國教課綱相關研習，釐清自己的困惑及提升教學能力。因應十二年國教課綱的施行，未來在培育特教老師時，應多著墨在如何為學生進行課程調整與教學，以及各項特殊需求領域課程設計與執行的能力(盧台華等， 2016)。

DOI:10.6814/NCCU202100443

綜合以上，本章節從法令開始談起，了解各國對於特殊教育法令是不停地進步及改革，以零拒絕、融合教育為原則，並保障學生受教權及家長參與權。接著探討學生在接受特殊教育過程中關鍵的一環-鑑定，談及其相關人員，包含家長、教師等人及相關法規依據。最後談及家長賦權的重要性及困難點。可以發現，法令、鑑定及家長在特殊教育當中其實是環環相扣且互相影響，故本研究將上述三個面向在不同國家中進行比較分析。

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100443

第三章　研究設計

為分析與比較臺灣、美國及中國的教育體制及內涵，本研究透過蒐集大量文獻並進行分析與探討，以釐清實際教學現場實施現況與困境所在，故本研究以內容分析法、比較研究法及深度訪談法來達成研究目的。本章共分為三節：第一節為研究概念與架構，第二節為研究方法，第三節為研究流程，以下將分別詳述之。

第一節　研究概念與架構

本研究主要探討臺灣與美國及中國特殊教育體制之比較。美國早在 1970 年公布了《The Education of the Handicapped Act，簡稱為 EHA，又稱為 91-230 公法》，後來陸續修訂相關法案，提倡零拒絕、融合教育、家長參與等觀念，成為各國特殊教育發展之指標，而臺灣也不例外地因應此思潮訂定及修訂《特殊教育法》。在中國，《殘疾人教育條例》是第一部有關身心障礙者教育的專項法規，該條例最初公布於 1994 年，跟歐美各國比起來明顯起步得較晚，但近年來政府越來越重視特殊教育，擴大特殊教育學系的設置以及招生，增加特殊教育學校的設置，以及發展融合教育。可以發現中國在這方面的進步速度相當快速，與各國距離也日漸縮小，而如何在短時間內迅速跟上各國腳步，也是我們值得去注意及學習的。

從第二章文獻分析中可以發現法令政策、鑑定安置及家長參與三者會互相影響，本研究探討內容包含法令政策中的制度沿革及規範對象；家長參與中的相關法規及參與方式；鑑定安置中的鑑定人員及方式。盼了解臺灣、美國及中國特殊教育制度中的相關法規的異同、鑑定方式的發展及家長參與的程度。

在《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》中提及四項基本理念，包含：落實融合教育、因應學生需求、善用課程調整及結合個別化教育/輔導計畫。為了實踐上述理念，合宜的法定政策、適切的鑑定方式及一定程度的家長參與都是必須的，期待能藉此發揮學生之潛能，並使身心障礙學生具備自立生活之能力，以達「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的願景。

DOI:10.6814/NCCU202100443

本研究以內容分析法蒐集相關資料，進而以比較研究法進行相關比較分析，並根據以上分析的結論使用深度訪談法，訪談特殊教育相關人員及現場教師，為我國新上路的十二年國教特殊教育課綱提出建議。研究架構如下圖 3-1：

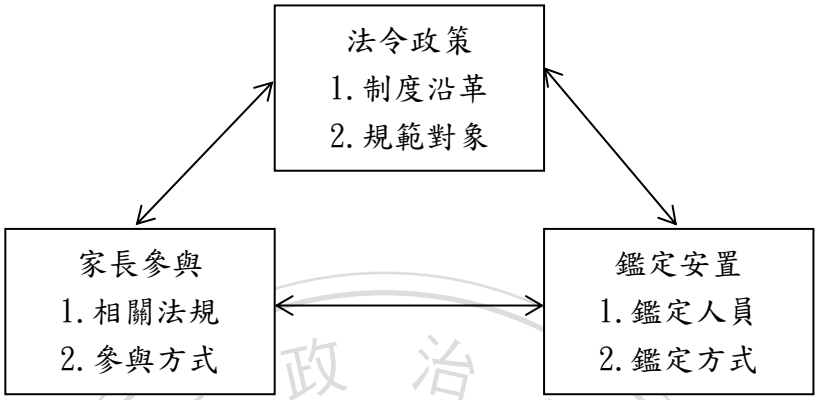

圖 3-1 研究架構

第二節　研究方法

本研究以內容分析法及比較研究法進行研究，探討臺灣與美國及中國在特殊教育體制，包含法令規範、鑑定安置及家長參與的異同，再輔以深度訪談法進行我國現行特教體制及 108 特殊教育課綱之相關建議。茲分別說明上述研究方法如下：

一、內容分析法

「內容分析」(content analysis) 亦稱「文獻分析」(documentary analysis)或「資訊分析」(information analysis)。內容分析法是一種「客觀、系統而且量化的方法，用來描述明顯的溝通內容」。這種方法本是溝通研究中分析傳播內容的主要方法，但因適於處理文件和檔案資料，故也逐漸為社會科學的其他領域所採用。其與歷史研究法類似，常須透過文獻獲得資料，不過歷史研究法係以探討較遙遠的過去記錄為主，而內容分析法則重在解釋某特定時間某現象的狀態，在某段期間內該現象的發展情形(黃國彥，2000)。

DOI:10.6814/NCCU202100443

本研究對臺灣、美國及中國的法令政策、鑑定安置及家長參與相關文獻進行蒐集，並根據不同主題進行閱讀及整理，並分析其內容，以期達成研究目的。

二、比較研究法

比較研究法的基本原理有二：「比相同」與「比差異」。比相同的目的，在於以類似情況，做當前研究現象之比附援引，以做同因必同果式的解釋或預測。而比差異目的，則常為證明不同因不同果，故不能將當前研究的對象與其他對照現象混為一談(洪雯柔，2000)。

George Bereday 提出比較研究法的兩階段四步驟，即區域研究（area study）和比較研究（comparative study）兩階段(王玉民，1994)，以及敘述、解釋、並排、比較四步驟(薛理桂，1994)：

步驟一、敘述

蒐集資料，對欲研究的事項、制度等予以敘述。具備有系統地陳述研究對象的資訊，才能對其有正確而客觀的了解。為了詳細敘述，必須對資料廣泛而完整的蒐集，並於事前確立研究的計畫大綱，以便能正確引導資料的蒐集行為。

步驟二、解釋

從各種不同的觀點說明敘述的內容，產生的原因、意義及影響。

步驟三、並列

為避免錯誤的比較，須依據共同的事實及問題，以同一觀點分析和判斷。並列的主要目的，即是根據適當的標準，找出可供比較研究的假設。

步驟四、比較

根據上述的假設，進行比照研判，以獲致結論。本研究進一步將歸納後的項目對照研判，了解其中異同，並做出研究結論。

本研究採用比較研究法，對我國與美國及中國在特殊教育體制進行比較分析，期能發現法令政策、家長參與及鑑定方式三方面之異同，剖析其優劣，做為未來改進之參考。

DOI:10.6814/NCCU202100443

三、深度訪談法

訪談法又可稱為「談話法」、「面談法」或「交談法」。訪談法是一種蒐集資訊所常用的方法。在現實生活中，透過與他人不同形式的互動及蒐集資訊(Ranjit,2000)。在訪談過程中，研究者必須創造出一種自然的情境，讓受訪者在一種被尊重與平等的互動關係中，進行雙向式的溝通與對話；而研究者必須本著開放的態度與彈性的原則，讓受訪者能夠針對研究議題，充分表達自己的看法意見與感受。

換言之，訪談法為資料蒐集的研究方法之一，是企圖創造聆聽的空間，在此空間中的科學認知領域裡，意義是透過口語觀點之意見交換，共同創造所建構出來的。訪談法的優點為幫助蒐集深度資訊、可透過研究者言詞外的觀察補充訪談所得的資訊、可解釋問題，降低受訪者的誤解(Benjamin and William,2001)。

本研究將根據內容分析與比較研究後的資料加以組織整理，擬訂訪談大綱，並對十二年國教特殊教育課綱提出想法及未來改進之參考。訪談對象的挑選原則為實際參與鑑定過程、行政工作內容、課程教學並與家長有多年交流經驗的現場教師。本研究共設計十五題訪談題綱，第一題到第三題為法令政策相關問題，第四題到第七題為鑑定安置相關問題，第八題到第十一題為家長參與相關問題，第十二題到第十五題為十二年國教特殊教育課綱相關問題。訪談大綱如下表 3-1：

表 3-1 訪談大綱

訪談面向	訪談題綱
法令政策	1. 臺灣現行《特殊教育法》所包含的內容，是否可以保障特殊學生的所有面向？

DOI:10.6814/NCCU202100443

	2. 臺灣現行《特殊教育法》需要再補強或改善哪一部分的規範嗎？例如鑑定強制性、家長參與度、教師知能研習等。
	3. 您在教育現場中，有參考特殊教育相關法令的經驗嗎？什麼情況下需要參考法令？對您有所幫助嗎？
鑑定安置	4. 請概述目前您所任教縣市的鑑定流程及方式，對於該流程及方式，是否有需要調整的地方？
	5. 對於目前您所任教縣市的心評人員培訓制度，是否有需要調整的地方？有聽過別的縣市更好的方式嗎？
	6. 您是否(曾)擔任心評教師，曾經遇到什麼困難？包含相與家長之溝通、資料蒐集過程、測驗工具的運用、課務問題、心理與時間壓力、結果分析、撰寫報告等。
	7. 呈上題，您在鑑定過程中，是否有與其他專業人士合作的經驗？是否遇到困難？成效如何？
家長參與	8. 您與家長溝通的頻率多高？以何種方式最有效果？什麼時候會需要與家長溝通？
	9. 在親師溝通上，您曾經遇到哪些困難？如何克服？
	10. 您認為，積極邀請家長參與學生的學習過程是重要的嗎？為什麼？
	11. 您認為需要加強家長參與的積極度及法規強制力嗎？為什麼？如何加強？
十二年國教特殊教育課綱	12. 您對於現行十二年國教特殊教育課綱認識有多少？您認為它最大的優點是什麼？
	13. 在實際現場是否有發現十二年國教特殊教育課綱有哪

DOI:10.6814/NCCU202100443

	些實施上的困難？如何克服？
	14. 呈上題，您認為還可以如何改善十二年國教特殊教育課綱？
	15. 如果改善上述提及的三項特殊教育體制(法令政策、鑑定安置、家長參與)，會對十二年國教特殊教育課綱造成哪些正面影響？

受訪者為合格之中等階段正式特殊教育在職教師共九位，其中教學年資最短為五年以內，最長為三十年以上，任職地點分別位於新北市、台北市及桃園市，班級型態包含特教學校高中部、普通高中集中式特教班及國民中學分散式資源班，其個別背景資料如下表 3-2 所示。

表 3-2 受訪者背景資料

代碼	性別	年齡	任教年資	職務經歷	班級型態	任職地點
T1	女	25-29	5 年以下	專任教師 特教組長	國中資源班	台北市
T2	女	25-29	5 年以下	專任教師 特教班導師 特教承辦人	高中特教班	新北市
T3	女	25-29	5 年以下	專任教師 特教班導師	高中特教班	新北市
T4	男	25-29	5 年以下	專任教師 資源班導師 特教組長	國中資源班	新北市
T5	女	25-29	5 年以下	特教班導師 研發組長 就輔組長	特教學校高中部	新北市
T6	女	40-44	11 年以上	護理師 特教組長	國中資源班	桃園市

DOI:10.6814/NCCU202100443

				資源班導師 專任教師		
T7	女	40-44	21 年以上	專任教師 資源班導師	國中資源班	桃園市
T8	女	30-34	6-10 年	專任教師 資源班導師 特教召集人	國中資源班	桃園市
T9	女	55-60	31 年以上	輔導組長 資料組長 特教組長 專任教師 資源班導師	國中資源班	桃園市

本研究訪談以面對面方式進行，並以錄音方式記錄整個訪談過程。訪談結束後即整理逐字稿，接著將逐字稿編碼以進行後續內容資料分析。而受訪文本中如有提及特定人名則以替代名稱表示，例如：A 生、某教師等。從逐字稿中逐一分析出與研究主題相關的內容，將其逐字稿內容以編碼方式轉化成有意義的單位元，並將其編碼予以分類、統整成受訪者文本。

訪談資料編碼以受訪對象(2 碼)、訪談向度(2 碼)、關鍵概念(3 碼)及題目(3 碼)，共 10 碼組合成，如下表 3-3 所示。關鍵概念係指受訪教師在訪談過程中提到的關鍵概念，其包含顯性及隱性的編碼。顯性編碼為教師在受訪過程中明確說出的詞彙，例如「心評」、「家長」。隱性編碼是指教師在受訪過程中雖沒有明確說出那個詞彙，研究者將敘述過程中提到的關鍵概念定義為某個編碼，例如「第一件案子是老師帶著你的？」當中的「案子」指的是「鑑定案件」，那麼「鑑定」就是一個隱性編碼。另外，在同一段訪談文本中如有出現兩個以上的關鍵概念，則該部分的編碼會有所不同，但受訪對象碼、訪談向度碼及題目碼均不變(參考表 3-4)。

DOI:10.6814/NCCU202100443

表 3-3 訪談資料編碼模式

標碼模式：受訪對象(2 碼)+訪談向度(2 碼)+關鍵概念(3 碼)+題目(3 碼)			
受訪對象	教師 1：T1	教師 2：T2	教師 3：T3
	教師 4：T4	教師 5：T5	教師 6：T6
	教師 7：T7	教師 8：T8	教師 9：T9
訪談向度	法令政策：D1	鑑定安置：D2	家長參與：D3
	課程綱要：D4	其他：D5	
關鍵概念	法規：K01	鑑定：K02	專業團隊：K03
	家長：K04	溝通：K05	普通班老師：K06
	108 課綱：K07	IEP：K08	心評教師：K09
	魏氏智力測驗：K10	強制力：K11	教學目標：K12
	彈性課程：K13	實務現場：K14	壓力：K15
	介入輔導：K16	入班觀察：K17	安置會議：K18
	研習：K19	其他：K20	

表 3-4 編碼範例

文本內容	編碼
好像就是初階種子教師、進階種子教師，但我就是一般的特教老師，就沒有特別的名稱。	T1D2K09005
鑑定流程喔，就是先普通班老師提出來，轉介出來之後，我們一定會先給他寫一些轉介要有的資料，然後我們學校是組長負責施測篩選測驗。有時候我同事看我很忙的時候，他也會幫忙施測。篩選過了之後，我們就會聯絡家長，一方面是跟家長講結果，另外一方面就是問他要不要入(資源)班，再來是同不同意做鑑定安置的測驗。	T1D2K02004 T1D2K04004 T1D2K05004 T1D2K06004

第三節　研究流程

本研究進行之流程為確定研究主題並擬定計畫、閱讀並比較、分析相關文獻內容、進行專家學者訪談，最後提出結論與建議。內容說明及流程圖如下：

一、確定研究主題並擬定研究計畫

DOI:10.6814/NCCU202100443

根據在實際教學現場發現的特殊教育相關問題後，去搜尋並閱讀相關文獻，再與指導教授討論研究主題及範圍後，確定以「臺灣、美國及中國特殊教育體制之比較」為研究主題，並擬定研究計畫。

二、閱讀並比較、分析相關文獻內容

閱讀並蒐集相關文獻後，針對臺灣、美國及中國的法令政策、鑑定安置及家長參與三大方向做整理及摘要，進行比較及分析異同。

三、進行專家學者訪談

依據比較三大方向後的結論，邀請相關專家學者進行訪談，討論我國現行特殊教育體制及 108 特殊教育課綱之內容、挑戰及建議。

四、提出結論與建議

最後，根據文獻比較分析的結果及訪談內容，提出研究結論及建議，以供未來教育行政機關、學校教師等相關人員及未來研究之參考。

研究流程如圖 3-2：

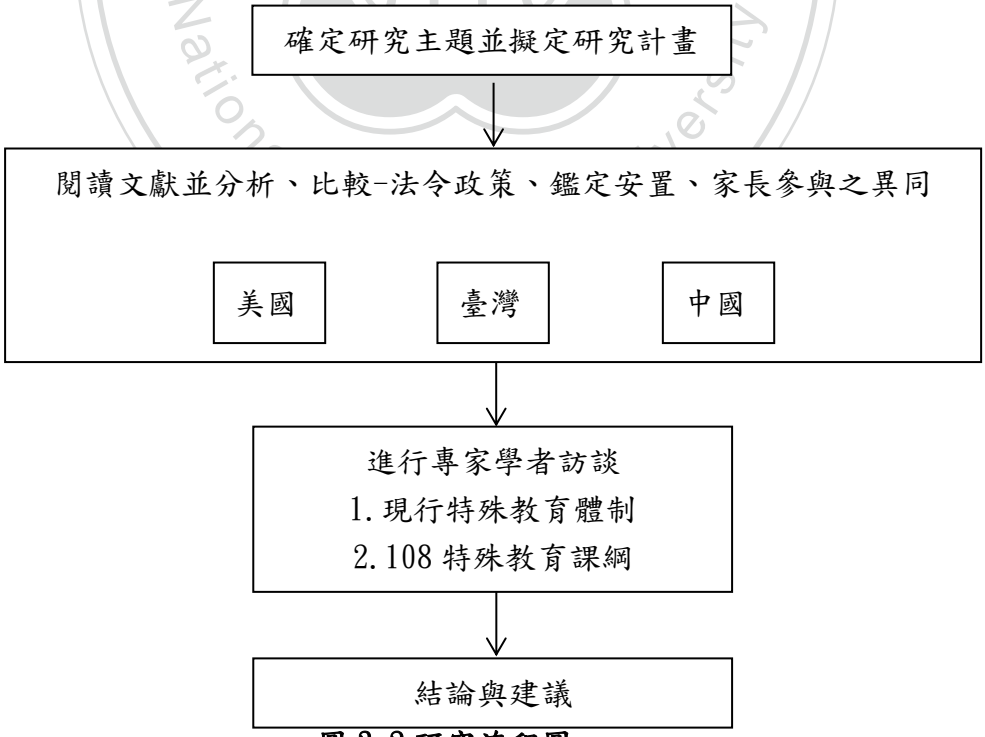

圖 3-2 研究流程圖

DOI:10.6814/NCCU202100443

第四章 研究結果

本章將針對特殊教育法令、鑑定方式及家長參與三方面進行三國家之比較，藉此深究其異同及可供我國參考與借鏡之處。

第一節 特殊教育法令之比較

「人因生而平等」，全球對於人權意識逐漸抬頭，特殊教育的發展儼然成為衡量一個國家是否對每個人該享有的平等權利的量尺，而透過立法來實施及保障身心障礙者也逐漸成為各國政策的一大重要措施。歐美國家的教育起步較亞洲國家早，尤其美國的特殊教育也常常是臺灣學習的指標，臺灣在制定《特殊教育法》時，多以美國法令為主要參考依據(王文科，1995)。而臺灣及中國間經濟、教育、文化及政治等交流頻繁，兩者間的特殊教育工作者互相訪視交流的活動也日益增多，特殊教育相關理論及作法在相互間也有一定影響力。針對上述三個國家之法令沿革概述，以下就立法背景與關鍵時間點及實際法令內容作差異比較如下：

壹、 立法背景與關鍵時間點

(1) 臺灣

在臺灣的特殊教育，最早可回溯至西元 1886 年，英籍牧師甘為霖（William Campbell, 1841-1921）在臺南設立訓盲院（後改為臺南盲啞學校，為今日臺南啟聰學校之前身）。1976 年，針對 6 歲至 12 歲的學齡兒童進行第一次的全國特殊兒童普查。爾後開始發展特殊教育相關法令，1984 年我國第一次訂頒《特殊教育法》，奠定了我國特殊教育之法源基礎，建置法制規範特殊教育之推動，保障特殊教育學生之學習權益。1997 年因時空環境的改變，該內容已無法滿足學生之特殊需求，故大幅度修正相關條文內容，奠下國內特殊教育新的里程碑。

DOI:10.6814/NCCU202100443

在2001年及2004年又小幅增訂、修正部分條文。考量國內社會主客觀條件、民間特殊教育團體強烈要求、特殊教育學童人數不斷增加、特殊教育服務需求殷切及2007年《身心障礙者權益保障法》之修訂等等因素影響，2009年立法院完成修正《特殊教育法》三讀通過並公布。後又於2013年、2014年及2019年小幅增訂、修正部分條文。茲將1984年至2019年修正《特殊教育法》之修法沿革如附錄二。

(2) 美國

在19世紀中期，美國各州開始實施強制入學，直到1918年時全美五大州皆制定了強制入學相關法令，但美國的特殊教育並非一開始就受到國家及各州政府的支持，甚至在各州立學校大部分還是將身心障礙兒童排除在外，美國各州法院也都支持各州教育行政機關及公立學校的立場，判決身心障礙兒童不得進入公立學校接受教育，故雖然有強制入學的法令，但實際上該法只保障身心正常的兒童強制入學的教育權利，身心障礙兒童卻被屏除在外，簡言之，身心障礙兒童在當時無法獲得有效且適切的教育環境。

在1966年《The Elementary and Secondary Education Act Amendments，又稱89-750公法(初等與中等教育修正法案)》中的title VI載明關於身心障礙兒童的教育的內容，但該法案中，身心障礙學生安置型態依舊是以隔離式為主，並且沒有保護身心障礙學生的受教權。接著在1970年特別將上述法案的title VI加以修正、統整並獨立成為一部完整的特殊教育法案，稱為《The Education of the Handicapped Act》，簡稱EHA，又稱91-230公法。其法案內容分為七個部分，包含一般條款、補助經費、中心及服務、師資培訓、教育研究、教學媒材及學習障礙兒童的教育方案。

在這些特殊教育相關法案發展初期，全美接受特殊教育的身心障礙學生確實增加，但依舊未被廣泛接受。再加上在1970年代時，身心障礙兒童的家長為了

DOI:10.6814/NCCU202100443

爭取子女受教權而開始訴諸法庭，其中在 1972 年有兩個革命性的訴訟案分別為《Mills v.s Washington D.C Board of Education》及《Pennsylvania Association for Retarded Children v.s Commonwealth of Pennsylvania》，這兩則訴訟案最終判決所有兒童均有權享受與其學習能力相應的免費義務教育，這些案件對美國特殊教育發展產生了深遠的影響，進而催生美國特殊教育相關改革及法律規範。

後來陸續多次修正特殊教育法案，1974 年發布《Education of the Handicapped Amendments of 1974》，又稱 93-380 公法，當中提及安置學生應以最少限制環境為原則及鑑定評量的適切性；在 1975 年美國國會通過了《Education for All Handicapped Children Act of 1975》，簡稱 EAHCA，又稱為 94-142 公法。在該法案中確立了保障身心障礙兒童及家長權益的六項原則，包含免費且合適的公立教育、無歧視性評估、個別化教育計畫、最少限制環境、合法程序及家長參與，當時服務學生年齡為三到二十一歲。1977 年再次微調該法案，稱作《Education of the Handicapped Amendments of 1977》，又稱 95-49 公法；1983 年修改並廢除其中部分內容，稱作《Education of the Handicapped Act Amendments of 1983》，又稱 98-199 公法；1986 年修正為《Education of the Handicapped Act Amendments of 1986》，又稱 99-457 公法，在此次修正中取消了學習障礙兒童的教育方案這部分，並增加了身心障礙學生科技媒材及嬰幼兒身心障礙，將服務年齡向下延伸至零歲，並鼓勵早期療育，擬訂個別化家庭服務計畫。後來因為一位腦性麻痺家長與地區學校打官司的律師費賠償出現爭執，美國國會在同年通過《Handicaped Children’s Protection Act of 1986》，簡稱 HCPA，又稱 99-372 公法。在 1990 年修正為《Education of the Handicapped Act Amendments of 1990》，又稱 101-476 公法。

後來在 1991 年有了重大變革，將「Handicapped」改為「Individual with Disabilities」，並發布《Individual with Disabilities Education Act

DOI:10.6814/NCCU202100443

Amendments of 1991》，簡稱 IDEA，又稱 102-119 公法。兩者名稱最大差異在於 IDEA 講求以人本理念為思考方向，表示障礙只是人的某種特徵，不該把人等同於障礙。且同年在美國國會通過了《Americans with Disabilities Act》，簡稱 ADA，又稱 101-336 公法，規定了身心障礙者應享有的權力且明顯看出該國對身心障礙者的重視。後來在 1997 年修訂了 IDEA 後重新頒布《Individual with Disabilities Education Act Amendments of 1997》，又稱 105-17 公法。在此次修正案中增加特教相關調解程序，並與普通班課程更融合，將普通班老師納入 IEP 團隊。在 2004 年再次修訂後頒布《Individual with Disabilities Education Improvement Act of 2004》，又稱 108-446 公法。在此次修訂中，在學障鑑定的部分提出教學反應(RTI)的方案，且所有身心障礙學生均需定期接受「全州或全學區的評量」。後來因 2010 年《Rosa's Law》，又稱 111-256 公法的通過，將原本法案中表示智能障礙的名稱「mental retardation」修改為「intellectual disabilities」。反映出目前身心障礙定義的趨勢，「disability」主要是表現個體與環境互動後發現功能有所障礙。而「retardation」則指個體本身生理狀況與學習能力低於常模。最新一次增刪了一些條文是在 2015 年。

(3) 中國

中國幅員廣大，根據中華人民共和國國家統計局資料顯示 2018 年人口總數為 13 億 9538 萬人，為全世界人口最多的國家，身心障礙人口數跟其他國家比較也相對較高。根據中國殘疾人聯合會數據中心顯示，以第六次全國人口普查總人口及第二次全國殘疾人抽樣調查推論 2010 年末殘疾人口總人數為 8502 萬人，可發現中國身心障礙者人數眾多，故身心障礙相關法令制定可說是相當重要。

因清末處於戰亂時期，政府鮮有力量關注特殊教育發展，中國最初特殊教育型態為隔離式特教學校，包含 1874 年英國長老教會牧師在北京創辦第一所特教學校、1887 年美國傳教士在山東創立第一所聾人學校，接著在各地陸續創辦啟

DOI:10.6814/NCCU202100443

明、聾啞學校等(洪榮照，2011)。接著在 1949 年到 1988 年歷經戰亂、文化大革命，社會動盪不安，特殊教育發展較緩慢，但還是值得提及以下幾項進步方向：早期特殊教育類別僅限於盲、聾教育，在 1979 年開始擴展至啟智教育。1981 年在師範學校首立了特殊教育師範部，且開啟特殊教育教材研究工作，逐漸增強特殊教育專業師資及教學內容。在 1986 年的《義務教育法》更明確指出地方政府應為盲、聾、啞、弱智兒童舉辦特殊教育學校(班)。由此可見中央及地方皆開始正視並推動特殊教育工作。

而中國特殊教育快速發展及法令制定關鍵時間點在西元 1988 年以後，中國受到新人道主義思想影響，逐漸開始重視身心障礙者的各項權益。當年度成立了《中國殘疾人聯合會》，該組織對中國特殊教育的規劃與發展極具影響，並與中央政府官員共同在北京召開第一次全國特殊教育工作會議。在會議中審議了《殘疾人條例》、《關於發展特殊教育的若干意見》等相關法條，強調貫徹特殊教育普及化，促使各級政府重視特殊教育。爾後在 1990 年頒佈《中華人民共和國殘疾人保障法》，又在《中華人民共和國教育法》及《中華人民共和國高等教育法》中規定各級學校應招收殘疾學生入學，不得因其殘疾而拒絕招收。在 1994 年發佈《殘疾人教育條例》，是中國第一部有關身心障礙者教育的專法，並在 2011 年及 2017 年修訂實施。

表 4-1 臺灣、美國及中國特殊教育相關法規發展及修訂時間比較表

	臺灣	美國	中國
1970 年代		1970，EHA 1974，EHA 1975，EAHCA 1977，EHA	

DOI:10.6814/NCCU202100443

1980 年代	1980，《殘障福利法》 1984，《特殊教育法》	1983，EHA 1986，EHA 1986，EHPA。	
1990 年代	1997，《特殊教育法》	1990，EHA。 1991，IDEA。 1990，ADA。 1997，IDEA。	1990，《中華人民共和國殘疾人保障法》 1994 ，《殘疾人教育條例》
2000 年代	2001，《特殊教育法》 2004，《特殊教育法》 2009，《特殊教育法》	2004，IDEIA	2008，《中華人民共和國殘疾人保障法》
2010 年代	2013 年、2014 年及 2019 年小幅增訂、修正《特殊教育法》部分條文。	2010，Rosa's Law 2015，IDEA	制定《特殊教育提升計畫(2014-2016)》 2017 年，修訂《殘疾人教育條例》。 2018 年，修訂《中華人民共和國殘疾人保障法》

本研究整理

由上述可以發現美國早在五十年前就正式訂定及頒布特殊教育專法《The Education of the Handicaped Act》，並且陸續經過多次修法，到目前正式名稱為《Individuals with Disabilities Education Act》。且身心障礙社會層

DOI:10.6814/NCCU202100443

面跟教育層面的法規會互相影響。特別發現在美國身心障礙部分，是先有教育方面的法規後才訂定社會層面的。

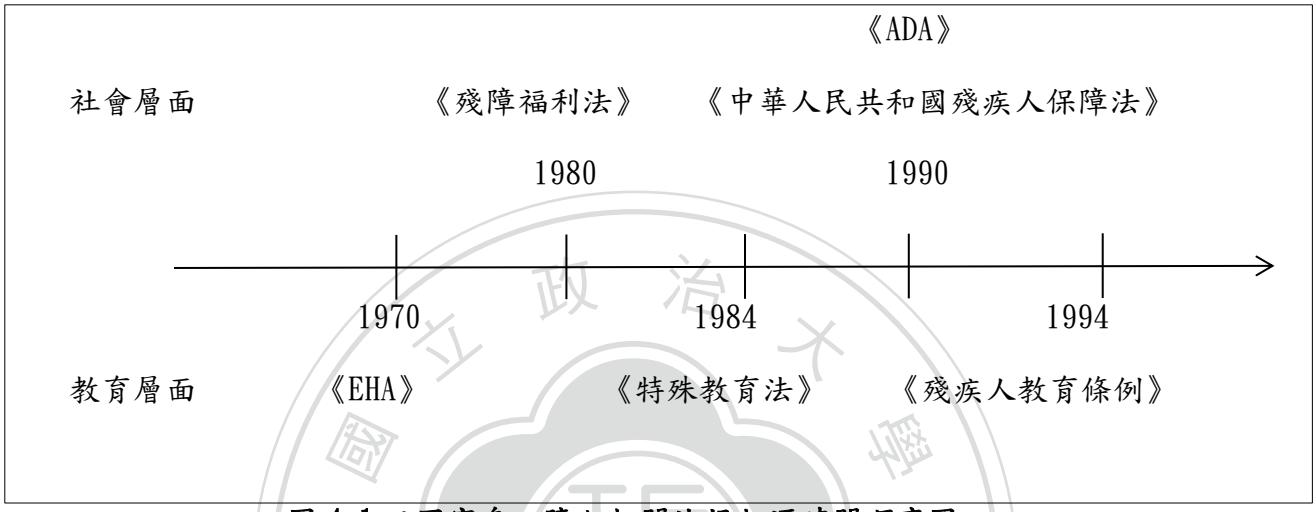

圖 4-1 三國家身心障礙相關法規起源時間順序圖

貳、　法規實際內容差異

上述內容分別剖析了三個國家法令制定的背景及時間點，接著比較彼此間內容的差異，進一步將臺灣《特殊教育法》、美國《IDEA》及中國《殘疾人教育條例》三者以法令組成結構、適用對象及特殊教育相關服務做深入討論及分析：

一、　法令組成結構

我國《特殊教育法》分成四章，共計五十一條。第一條到第九條為第一章-總則，內容包含特殊教育類別、相關組織組成結構及預算編列標準等。第十條到第四十一條為第二章-特殊教育之實施，內容包含實施地點及方式、鑑定安置、評量措施、專業團隊、支持服務及個別化教育計畫等。第四十二條到第四十七條為第三章-特殊教育支持系統，內容包含相關支持系統及評鑑規範等。第四十八條到第五十一條為第四章-附則，內容包含財產限制及法規訂定成員等。

DOI:10.6814/NCCU202100443

除了上述提及的《特殊教育法》外，我國教育部目前修訂許多與特殊教育身心障礙學生相關的法規命令，如：《高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法》、《特殊教育學生申訴服務辦法》、《特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法》、《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》等共計二十六項，相關法規命令沿革如附錄三所示。

美國《IDEA》共分成四個部分：SUBCHAPTER I (Part A)-General Provisions(一般規定)，從 Section 1400 到 Section 1409，其內容包含緣由、名詞定義、服務機構、相關服務等。SUBCHAPTER I I (Part B)-Assistance for All Children with Disabilities(對障礙兒童之協助)，從 Section 1411 到 Section 1419，其內容包含預算編列、免費且適切的義務教育、個別化教育計畫、最少限制環境、人員資格條件、評估鑑定、申訴及調解流程等。SUBCHAPTER I I I(Part C)-Infants and Toddlers with Disabilities(障礙嬰幼兒)，從 Section 1431 到 Section 1444，其內容包含名詞定義、個別化家庭服務計畫、經費用途、申訴程序等。SUBCHAPTER IV (Part D)-National Activities to Improve Education of Children with Disabilities(改進障礙兒童教育的國家活動)，從 Section 1450 到 Section 1482，其內容包含相關人員經費補助、發展計畫、人才培育、替代教育環境、家長參與活動、家長資源中心、教學媒材等。

中國《殘疾人教育條例》分成九章，共計五十九條。第一條到第十一條為第一章-總則，內容包含非歧視的教育原則、融合教育等。第十二條到第二十六條為第二章-義務教育，內容包含保障適齡兒童入學、校方該給予的協助、相關行政部門、隨班就讀、彈性選擇教材、個別化教育計畫等。第二十七條到第三十條為第三章-職業教育，內容包含提供職業教育、設立特殊職業教育機構、實習基地等。第三十一條到第三十三條為第四章-學前教育，內容包含支持學前教育、

DOI:10.6814/NCCU202100443

提供康復訓練、家庭諮詢等。第三十四條到第三十九條為第五章-普通高級中等以上教育及繼續教育，內容包含設置特殊教育學院、掃盲教育、遠程教育等。第四十條到第四十六條為第六章-教師，內容包含教師資格條件、培訓計畫等。第四十七條到第五十五條為第七章-條件保障，內容包含設備開支、專項補助、無障礙校園、學費補助、教育研究等。第五十六條及第五十七條為第八章-法律責任，內容包含行政部門處分與刑事責任等。最後第五十八條及五十九條為第九章-附則，內容包含專門用語涵義及開始施行時間。

二、　適用對象

在臺灣與中國雖然都是使用中文，但稱呼身心障礙學生的說法有所差異。根據臺灣《特殊教育法》第一章第 3 條，因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者稱作「身心障礙」；根據《中華人民共和國殘疾人保障法》第一章第 2 條，在心理、生理、人體結構上，某種組織、功能喪失或者不正常，全部或者部分喪失以正常方式從事某種活動能力的人稱作「殘疾人」。在美國身心障礙學生的稱呼則在 1991 年 IDEA 訂定後，將 Handicapped Children 改為 Individual with Disabilities。

根據臺灣《特殊教育法》第一章第 3 條載明身心障礙者，指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者。目前我國身心障礙共分十三類：智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、腦性麻痺、身體病弱、情緒行為障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩及其他障礙。就障礙的性質而言，不僅重視認知、感官及生理障礙學生，更擴大至情緒行為、自閉症等，為了能提供給每一位特殊學生適性的教育措施及適當的支持服務，讓他們有機會充分發展潛能(教育部，2019)。《特殊教育法》在 1984 年頒布至今經歷了八次的修正，修正重點包含特殊教育經費預算、特殊教育學生之權益、特殊學生類別之名稱、學生修業年限之規定、特殊教育實施之

DOI:10.6814/NCCU202100443

年齡下修等。以特殊學生類別舉例來說，1997 年增加「自閉症」及「發展遲緩」兩類，增加「發展遲緩」顯示中央政府提供免費身心障礙教育服務已向下延伸至三歲，後在 2013 年因應《幼兒教育及照顧法》之通過，幼兒從二歲起接受教育及照顧，故將特殊教育實施之年齡下修為自二歲開始。1997 年將原條文中的「智能不足」修正為「智能障礙」，以符特殊教育用語，亦將原條文中的「行為異常」及「性格異常」合併修正為「嚴重情緒障礙」，後來在 2009 年因「嚴重情緒障礙」無法含括注意力缺失過動症，故將此類別名稱修正為「情緒行為障礙」，俾包含情緒及行為任一或二者均具之障礙情形，以期周延。在 2013 年增列「腦性麻痺」。

美國的《IDEA》中，在 SUBCHAPTER I (Part A)—GENERAL 當中的 Section 1401. Definitions 第 3 條中定義 child with a disability(障礙兒童)一般包含以下十類：intellectual disabilities(智能障礙)、 hearing impairments (including deafness)(聽覺障礙)、speech or language impairments(表達或語言障礙)、visual impairments (including blindness)(視覺障礙)、serious emotional disturbance(嚴重情緒障礙)、 orthopedic impairments(肢體障礙)、autism(自閉症)、traumatic brain injury(創傷性腦損傷)、other health impairments(其他健康障礙)、or specific learning disabilities(特定學習障礙)，因而需要特殊教育及相關服務需求者。或三歲到九歲的兒童通過適當的診斷工具及程序後，在認知、身體、溝通、社交或情感發展、適應性發展中一個或一個以上具發展遲緩，因而需要特殊教育及相關服務需求者。

在 SUBCHAPTER III (Part C)—INFANTS AND TODDLERS WITH DISABILITIES 當中的 Section 1432. Definitions 第 5 條中定義 infant or toddler with a disability(障礙嬰幼兒)代表需要早期療育的未滿三歲嬰幼兒，指通過適當的診斷工具及程序後，在認知、身體、溝通、社交或情感發展、適應性發展中一個或

DOI:10.6814/NCCU202100443

一個以上具發展遲緩。或被診斷出身體或精神狀況極可能導致發展遲緩之嬰幼兒。

中國《殘疾人教育條例》中未明確說明身心障礙者分類名稱，在《中華人民共和國殘疾人保障法》第一章第 2 條說明殘疾人是指在心理、生理、人體結構上，某種組織、功能喪失或者不正常，全部或者部分喪失以正常方式從事某種活動能力的人。包括視力殘疾、聽力殘疾、語言殘疾、肢體殘疾、智力殘疾、精神殘疾、多重殘疾和其他殘疾。而在《殘疾人教育條例》及《中華人民共和國殘疾人保障法》皆未明訂服務年齡始於幾歲，僅在《殘疾人教育條例》中提及「學前教育」。

承上述，本研究進一步將臺灣、美國及中國之身心障礙適用對象進行摘要整理，如表 4-2 所示。

表 4-2 臺灣、美國及中國之身心障礙適用對象對照表

	臺灣	美國	中國
統稱	身心障礙者	Individual with Disabilities	殘疾人
起始年齡	兩歲開始	零歲開始	未明訂
共同類別	智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、情緒行為障礙、其他障礙。		
差異類別	腦性麻痺、身體病弱、學習障礙、自閉症、多重障礙、發展遲緩。	自閉症、創傷性腦損傷、特定學習障礙。	多重障礙

本研究整理

由上表可發現其中七項障礙類別為三個國家皆有明確定義，另外幾項是個別國家特別指出的，臺灣及美國皆有指出的障礙為學習障礙及自閉症。臺灣及中國

DOI:10.6814/NCCU202100443

皆有多重障礙。僅有臺灣指出腦性麻痺、發展遲緩及身體病弱。臺灣在 1984 年第一次頒布《特殊教育法》時，其身心障礙類別已包含學習障礙及身體病弱。爾後陸續在 1997 年增列自閉症及發展遲緩，在 2013 年增列腦性麻痺。另外，僅有美國指出創傷性腦損傷，在 1990 年修法時增列自閉症及創傷性腦損傷。

在學習障礙的部分，臺灣《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》定義「學習障礙統稱神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果」。另外，美國《IDEA》Scction 1401 第 30 項明確定義「特定學習障礙為因一種或一種以上基本心理歷程異常而在理解或語言使用上有所困難，可能表現在聽、思考、說、讀、寫、拼音或數學計算上。其障礙可能包含知覺障礙、腦功能障礙、閱讀障礙、發展性失語症等。且排除視覺、聽覺、肢體、智力、情緒障礙或環境、文化不利或經濟劣勢等狀況」。而在中國未有該障礙類別，但將不識字或識字量低的人稱為「文盲」及「半文盲」，在《殘疾人教育條例》第 38 條明定：掃除文盲教育應包括對年滿 15 周歲以上的未喪失學習能力的文盲、半文盲殘疾人實施掃盲教育。

在發展遲緩的部分，雖然美國跟中國沒有明確在法規類別中定義該障礙，但美國在《IDEA》SUBCHAPTER III (Part C)—INFANTS AND TODDLERS WITH DISABILITIES 這章節有指出未滿三歲發展遲緩之嬰幼兒也在特殊教育範疇裡。《中華人民共和國殘疾人教育條例》第四章有提及學前教育相關福利義務。

三、　特殊教育服務

特殊教育服務含括面向多元，教育場所、安置型態、相關組織、其他支持服務等。以下以三個國家分別闡述後以表格列舉比較之。

DOI:10.6814/NCCU202100443

根據臺灣《特殊教育法》在 12 條明確規範「為因應特殊教育學生之教育需求，其教育階段、年級安排、教育場所及實施方式，應保持彈性。」第 10 條中提及，我國在特殊教育實施階段分為學前教育、國民教育、高級中等教育、高等教育及成人教育四階段，除了在一般學校內的教學、評量外，亦可在醫院、家庭、機構等場所辦理。在學校內基本上以集中式特教班、分散式資源班及巡迴輔導班三種方式設置。各直轄縣市應至少設有一所特殊教育學校，以小班、小校為原則，並以招收重度及多重障礙學生為優先。且高級中等以下各教育階段學校應以團隊合作方式為學生訂定個別化教育計畫，高等教育階段則應訂定個別化支持計畫。

為了讓特殊教育學生能接受適性教育之權利，除了教育場所及實施方式保持彈性外，法規更提及不同功能之特殊教育相關組織團體，如：為了促進特殊教育發展，應設立「特殊教育諮詢會」。為了辦理特殊教育學生鑑定、安置、重新安置、輔導等事宜，應設立「特殊教育學生鑑定及就學輔導會」，且各級學校應主動或依申請發掘具特殊教育需求之學生。為了處理校內特殊教育學生之學習輔導等事宜，各校應成立「特殊教育推行委員會」。

在其他服務方面，國家編列特殊教育預算時，各級政府應從寬編列，地方政府則應優先辦理身心障礙教育。並且各級學校及主管機關至少每四年應辦理一次評鑑。對學生鑑定安置或學習輔導等事項有爭議時，學生或其監護人可提出申訴。應根據學生需求提供以下服務：考試適當服務、轉銜輔導服務、就學減免及獎補助金、教育輔助器材、人力協助、無障礙環境、交通費等。且應提供特殊教育學生家庭諮詢、輔導、親職教育及轉介等支持服務。

在美國，身心障礙學生以最少限制環境為教育安置原則，教育環境有普通班級、資源教室、特殊學校、住宿機構、私人機構、在家教育等。在 1402 條載明應成立特殊教育計畫辦公室，並為身心障礙兒童及家長建立諮詢小組、諮詢委員會，提供教育、諮詢及相關教育計畫。諮詢小組的成員應包含身心障礙者及其家長、教師、機構代表、學校代表等。

DOI:10.6814/NCCU202100443

應提供相關服務，包含交通協助、諮詢服務、鑑定評估、個別化教育計畫或個別化家庭計畫、為幼兒提供早期療育、相關支持服務(包含語言、心理、物理、職能)，比較特別的是在 1408 條當中提到應減輕教師、校長、行政人員或相關服務提供者的特教文書工作，以增加改善特殊教育學生的教育活動及指導時間。第 1411 條，應提供資金辦理特殊教育相關服務，並明訂其相關比例，並提供資金鼓勵特殊教育相關教學提升計畫。在制定、修改政策或程序時，紐約州應舉行公開聽證會，讓身心障礙者學生、家長及一般民眾有發表評論的機會，並提供調解或申訴。也會提供社區家長資源中心，幫助身心障礙兒童家長有效參與孩子的活動，給予適時的協助。

根據中國《殘疾人條例》，如果能夠適應普通學校的學生，則以就近入學為原則到普通學校接受義務教育，在普通學校隨班就讀的學生，可以適用普通義務教育的課程內容，但是對其學習要求可以有適度彈性。另外，第十六條：「縣級人民政府應當根據本行政區域內殘疾兒童、少年的數量、類別和分佈情況，統籌規劃，優先在部分普通學校中建立特殊教育資源教室」，在第二十二條提及可以設置專門的特殊教育班級。並在第十七條說明不能進入普通教育的學生則安排至特殊教育學校；無法到學校就讀的學生，則提供送教上門或遠程教育。

為了評估特殊學生的身體狀況、教育能力或適應學校生活能力，教育行政部門應會同衛生行政部門、民政部門、殘疾人聯合會，建立由教育、心理、康復、社會工作等方面專家組成的「殘疾人教育專家委員會」，此組織應針對特殊教育學生的教育問題提供諮詢及建議，並保密學生個人資訊。在特殊學校內建立「特殊教育資源中心」，在一定區域內提供特教相關指導及支持服務。

在《殘疾人條例》第七章逐條說明給予特殊教育學生的保障及支持，包含經費預算，但未清楚明訂比例，以及提供儀器設備、無障礙校園環境、學費減免及補助、合理的考試服務、鼓勵開展教育研究等。

DOI:10.6814/NCCU202100443

表 4-3：臺灣、美國及中國之身心障礙服務項目對照表

	臺灣	美國	中國
教育場所	各級學校、醫院、家庭、機構等場所	各級學校、特殊學校、住宿機構、私人機構、家庭	普通學校、特殊教育學校、家庭
安置型態	特教學校、集中式特教班、分散式資源班、巡迴輔導班	普通班級、資源教室、特殊學校、在家教育	特殊教育學校、特殊教育班級、特殊教育資源教室、隨班就讀、送教上門、遠程教育
相關組織	特殊教育諮詢會、特殊教育學生鑑定及就學輔導會、特殊教育推行委員會	特殊教育諮詢小組、諮詢委員會	殘疾人教育專家委員會、特殊教育資源中心
其他支持服務	預算、評鑑、申訴、考試、轉銜、補助、器材、人力、交通及家庭諮詢等服務	交通協助、諮詢服務、鑑定評估、早期療育、相關支持服務、聽證會、申訴等服務	經費預算、儀器設備、無障礙校園環境、學費減免及補助、合理的考試服務、鼓勵開展教育研究

本研究整理

DOI:10.6814/NCCU202100443

第二節 鑑定方式之比較

鑑定安置在特殊教育中是很重要的一環，等於是特殊生進到這個領域的入門票，以下就台灣、美國及中國三國家鑑定方式之概述。

一、鑑定人員及流程

我國在鑑定特殊學生扮演最重要的組織為《特殊教育法》第六條當中提到的「特殊教育學生鑑定及就學輔導會(簡稱：鑑輔會)」，而在鑑定特殊學生過程中與個案及家長最密切且直接聯繫的角色稱作「心理評量人員」，在台灣的心理評量人員基本上是通過各縣市鑑輔會所辦理一系列培訓課程並領有聘書之特教老師。心理評量人員在接到鑑輔會分派個案後，即開始進行鑑定工作。根據《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》第 2 條說明：「身心障礙學生之鑑定，應採多元評量，依學生個別狀況採取標準化評量、直接觀察、晤談、醫學檢查等方式，或參考身心障礙手冊（證明）記載蒐集個案資料，綜合研判之。 」

各縣市鑑定流程皆有些微差異，但大方向相同。起初為教師或家長提出疑似生鑑定需求，校方對個案做初步篩選，接著將個案資料送至鑑輔會審查，由心評人員開始進行相關鑑定工作，後對個案做綜合研判及適切的教育安置。

美國在 1975 年的《Education for All Handicapped Children Act of 1975》中就明確規定應提供學生無歧視性的評估，並要求進行測驗時需要由合格之專業人士來進行。主要負責鑑定工作的人員有：受過教育學分訓練的諮商心理師或學校心理師(School Psychologist)及特殊兒童協會(The Council for Exceptional Children，簡稱 CEC)中的教育診斷人員(Educational Diagnosticians)來擔任，其資格需具有碩士以上的學歷且具有特殊教育教學數年的資歷，並參加完整教育診斷及測驗工具訓練後獲得相關資格及取得正式證

DOI:10.6814/NCCU202100443

照後，始能從事相關工作。不論是學校心理師還是教育診斷人員，兩者皆具備鑑定相關的專業知能，並以專職的方式進行鑑定工作。

美國的鑑定人員需要負責個案的智力測驗、人格測驗、標準化測驗等多種評估工具，並觀察個案在教室的表現，以多方訊息及團隊合作的方式對個案進行無歧視性的評估，評估工具應排除種族或文化基礎上之內容。根據《IDEA》第 1414 條，評估程序應徵得家長同意，並在同意後 60 天內確定該生是否為身心障礙兒童。重新評估的時間原則上為三年一次，一年內不得重新評估。在鑑定學習障礙的部分，學生學習能力與智力上的差異不應作為鑑定標準，在鑑定過程中，教育機構應實施 RTI 做為評估程序的一部分。

在中國，根據《中華人民共和國殘疾人保障法》，將身心障礙者分類為視力、聽力、言語、肢體、智力、精神、多重及其他殘疾，身心障礙者的鑑定基本上是在指定的醫院進行，由醫療人員實施鑑定工作，根據《中華人民共和國殘疾評定表》確認為身心障礙者後，可向當地殘疾人聯合會申請殘疾人證。

二、身心障礙學生數成長率

根據臺灣「特殊教育統計年報」顯示，民國 89 年度高級中等以下學校特殊教育身心障礙類學生共 6 萬 4050 人。民國 99 年度高級中等以下學校特殊教育身心障礙類學生共 9 萬 6608 人。民國 109 年度高級中等以下學校特殊教育身心障礙類學生共 11 萬 6054 人。可看出身心障礙學生人數基本上是逐漸增加的趨勢。

根據美國 IDEA 網站裡的統計數據顯示，2014 年，三到二十一歲的身心障礙學生共 669 萬 7938 人，其中加州(711,205 人)、紐約(489,077 人) 及德州(451,623 人)為多數。到了 2019 年，三到二十一歲的身心障礙學生增加為 727

DOI:10.6814/NCCU202100443

萬 8380 人，依序以加州(754,502 人)、德州(588,317 人)及紐約(540,245 人)為多數。

根據「中華人民共和國中央人民政府」網站當中的「殘疾人服務」-「2006 年第二次全國殘疾人抽樣調查主要數據公報」顯示，2006 年殘疾人總數為 8296 萬人，佔全國總人數的 6.34%。其中 6-14 歲學齡殘疾兒童為 246 萬人。近幾年未再進行一次抽樣數據調查，無法確切得知目前殘疾人口數量，照政府預估，截至目前全中國應超過 8500 萬名殘疾人口。在「中國殘疾人聯合會」網站中的「2018 年殘疾人事業發展統計公報」顯示，目前全國持有電子化殘疾人證明的人數為 3566.2 萬人。

第三節 家長參與之比較

一、法規強制力

在臺灣《特殊教育法》當中，特殊教育諮詢會、特殊學生鑑定及就學輔導會、特殊教育推行委員會以及校內家長會委員的當然成員都包含身心障礙學生家長代表，換言之，只需要派出一位代表即可，並不是要求每一位家長均得出席，這樣是否每一位家長的聲音都能被聽到？在辦理身心障礙學生鑑定及安置工作會議時，法規雖提及「應通知有關之學生家長列席」，只有規定應通知家長，並沒有強制規定家長一定要出席該會議。在訂定個別化教育計畫或個別化支持計畫時，有明訂「應邀請身心障礙家長參與」，但也沒有提出相關但書去說明未參與之家長的處置。在這部分是否強制力不足？導致家長在參與的過程中積極度不夠而影響到身心障礙學生的權益？

美國《IDEA》在 1975 年就明訂家長有權參與學生的鑑定評估及其相關學習表現知曉權等。在現行《IDEA》明確指出許多家長的權利義務，最大原則為確保身心障礙兒童及其家長獲得應有的權利及保護。在第一章總則中提到加強家長的

DOI:10.6814/NCCU202100443

作用及責任，並確保家庭參與孩子的在校生活；家長及學校應以積極且建設性的方式解決分歧；在第二章提到國家特殊教育諮詢小組成員組成應以身心障礙者及其父母為多數成員；在一般狀況下，鑑定評估時應尋求家長同意；身心障礙者家長為個別化教育計畫組成必要成員之一；家長得以參加有關兒童的相關會議，且通知家長時應使用家長熟知的母語並以易於理解的方式書寫為原則；家長若不同意安置相關決定時，得以提出上訴、要求舉辦聽證會...等。本法詳細寫出每一項家長應有的權利、義務，並表明需以家長得以理解之母語為溝通管道。

中國《殘疾人教育條例》表示身心障礙家長應尊重並依法保障孩子接受教育的權利，且如有就學或轉學發生爭議時，家長可以向教育行政部門申請處理相關事宜。制定個別化教育計畫時，應聽取家長之意見。

二、過往相關研究

搜尋中國相關過往研究時，本研究在「華藝線上圖書館」以「家長」and「殘疾人」為關鍵字做篇名、關鍵字及摘要搜尋，再將條件縮小至「中國」地區、資料庫來源包含「CEPS 中文電子期刊」及「CJTD 中國期刊」，可檢索共九十七筆資料，再以研究對象、內容相關性及探討面向篩選出十二筆資料，如「山西：試點成立殘疾人家長學校」、「特殊教育中家校互動的作用與策略」、「家長對殘疾兒童隨班就讀的態度調查」、「心智障礙者的權益保障：家庭視角的審視」等。又在「CNKI 中國知網」以「家長」and「殘疾人」為關鍵字做主題搜尋，資料來源為「中國期刊全文數據庫」，包含五十一筆資料，扣除重複的資訊後篩選出十一筆資料，如：「特殊兒童家庭賦權增能：緣起、內涵與理念」、「對身心障礙者開展家庭服務關懷的重要性」、「論義務教育階段殘疾兒童受教育權保障的家長義務」、「北京普通幼兒家長全納教育觀念的調查」等。資料中發現在中國許多研究近年開始關照殘疾人家庭的心理層面及適應，茲將在中國家長參與殘疾人教育之相關研究，依照年份新舊排序整理成表格，詳見附錄三。

DOI:10.6814/NCCU202100443

本研究在「華藝線上圖書館」以「特殊教育」and「家長」and「參與」為關鍵字做所有欄位搜尋，再將條件縮小至「台灣」地區、資料庫來源僅包含「CEPS中文電子期刊」，可檢索共六十八筆資料，再以研究對象、內容相關性及探討面向篩選出十五筆資料，如：「談家長參與個別化教育計畫會議的適應體育課程品質檢核」、「東南亞籍新移民母親教養身心障礙子女之親職壓力及參與情形之研究」、「親師共同參與重度障礙學生個別化教育計畫之研究」等。從資料中可以發現，只要提及「家長參與」，幾乎就會出現「個別化教育計畫(IEP)」該關鍵字，由此可知，由個別化教育計畫的參與程度來觀察身心障礙學生家長參與學校事務是一個很重要的依據。從上述資料中也發現，近幾年開始有了新住民家長參與的相關議題產生。茲將特殊教育家長參與之相關研究，依照年份新舊排序整理成表格，詳見附錄四。

接著，本研究在「臺灣碩博士論文知識加值系統」以相同關鍵字「特殊教育」and「家長」and「參與」進行搜索，檢索出共十七筆資料，再以研究對象及相關性篩選出十筆資料，其範圍含括幼兒園、國小、國中及高中職，對象包含教師及家長。從資料中可以大致歸納出幾個重點：基本上家長參與的程度以中等居多，在家長學歷、經濟條件、社經地位皆與參與程度成正比。茲將臺灣碩博士論文撰寫之特殊教育家長參與相關研究，依照年份新舊排序整理成表格，詳見附錄五。

第四節 實務訪談分析

關於我國目前教育現場的特殊教育法令及鑑定安置、家長參與程度等內容，邀請了九位現場教師提出相關想法，並根據其訪談內容作分析整理。其內容大致可分為四大項：一、實務上法令政策的適切性；二、各縣市鑑定安置流程及心評教師的困難處；三、親師溝通的主要困難；四、教師對十二年國教課綱的了解及感受。

DOI:10.6814/NCCU202100443

一、　實務上法令政策的適切性

1.　特教法保障學生權益的完整度

《特殊教育法》自民國七十三年頒布後，陸續經過了多次修法，受訪教師認為現今《特殊教育法》大致能包含到學生的基本教育權益及相關學費補助層面，但因每位特殊學生的個別差異及狀況不一，故有些部分會因個別情況而有所限制。如同受訪教師所提：「*我覺得他是一個涵蓋，但是實際上的執行面還是有很多需要再討論的。我覺得他並沒有適合每一個學生。我覺得可能限制也是很多。*」

2.　建議改善之處

在實務面上，認為法規可再加強的部分皆以家長參與度不高及普教老師特教知能不足這兩部分為討論核心。以每學期必須開的個別化教育計畫會議(簡稱 IEP 會議)為例，發現有些家長連一次會議都沒來參加過，造成親師間無法構成良好的溝通橋樑，當然有些是因為經濟因素無法前來，這部分也有教師提到在法規上是否可以用一些條例去限制或是給予一些協助。

受訪教師表示：「*家長配合的部分，好像並沒有法規一定要規定家長可以怎麼樣或者是讓家長瞭解他的孩子。家長並不知道他參加這個會議是一件很重要的事情，看 IEP 裡面的內容是一件重要的事情。*」

另一部分，有教師提到某些會議只有家長代表能發聲，無法完整聽到每一位家長不同的聲音，這部分在執行面上可能有些許困難，但卻是一個值得省思的議題。

受訪教師表示：「*我覺得家長參與度是一個可以再加強的部分。在會議中，都是以家長代表為主而已。所以其實因為每個特殊生的狀況不一樣，那每個家長聲音應該也都不一樣。但是，如果家長聲音，只有在一個會議的一個代表提出的話，這樣我覺得，就是他面向是不夠的。*」

DOI:10.6814/NCCU202100443

關於普通班教師特教知能的部分，也是現場特教老師認為需要加強的地方。受訪教師提及：「*我覺得應該比較是融合教育這一塊。可能普教老師對於特教知能的瞭解，還有對於孩子的包容。*」為了讓特殊學生有最適切的學習環境及方式，最理想的狀態應該是特教與普教共同合作，但在實際面會發現有時候會變成責任歸屬不清、普通班教師不懂特教的內涵、對孩子的包容度不高等問題。

二、　各縣市鑑定安置流程及心評教師的困難處

1.　台北市、新北市、桃園市鑑定流程

以下就台北市、新北市及桃園市鑑定流程概述，會發現三個縣市流程大致相同，皆是家長或導師先提報疑似個案，進入轉介前輔導介入，普通教育介入無效後施行篩選測驗，後轉至特教方的心評教師進一步評估，最終由各縣市鑑輔會組成的鑑定小組做最終結果研判。

比較特別的是有位任教於台北市的受訪老師提及:「*台北的特教鑑定是要求就是，你有注意力的問題就一定要追蹤、要服藥，然後要有醫生診斷證明，就是你要有處理。*」比其他縣市更強調醫療的介入，如有注意力問題的個案需要就醫、追蹤、服藥等處置。其他縣市對於就醫的部分似乎沒有那麼強硬。另外，該校在未取得特教資格就得以先進入資源班接受課程上的服務，其原因是較好觀察該生的學習狀況並蒐集其資料。在之前其他縣市某些學校也有聽過這部分的服務，雖在各個縣市有個別資源班實施要點，但未取得特教資格之個案即提供入班服務則以各校彈性決定。

訪問到的教師皆認為台北市及新北市的鑑定方式頗嚴謹且仔細，特別在台北市需要花一年的時間才會真正確定特教身分。另外，有教師提及六個月的轉介前介入輔導有些模糊地帶，如教師所述：「*介入的深度跟成效，還有他的時間、長短或*

DOI:10.6814/NCCU202100443

頻率都不一樣，所以就是在這個部分。我覺得是可能要有一些比較制式性的介入說，要介入多久、頻率多高，或是要怎麼樣介入什麼，就是要有明確一點的界定，要不然其實普通班老師那邊還蠻難去對他們先做一些什麼初級的輔導這樣子。」介入深度多少？頻率多高？如何介入？介入時間是否確實？這些問號是否有個明確的界定，或許這也是台北市在鑑定每一個學生都需要花上一年時間的緣故。

相對於台北市及新北市心評老師的感受，桃園市心評教師對於鑑定問題提出較多困惑及建議，包含鑑定次數、鑑定時程、鑑定嚴謹度等，其中兩位老師不約而同地認為桃園市的鑑定相關資訊十分斷層，讓第一線心評教師引起許多困惑，如果能有個更公開、正式的宣達，讓每位第一線心評教師都能了解整個變革，那教師做起事情來也會更加得心應手。就如同教師提及：「*從上到下是沒有聯繫的、斷掉了，也沒有全市都很一致，就是沒有大家都知道。很多事情有些人還是懵懵懂懂這樣。*」。

桃園市心評教師提出第二個較大的問題就是鑑定體制的問題，在最初需要先抓一個個案可能的類別，但不是每個個案都非常明確能判斷出障礙類別，如果是複雜難判的個案就可能因為體制流程上的問題導致該生需要耗費很多時間研判，一直以疑似生的身分等待下一次鑑定。

另外在桃園市的分區研判會議，心評教師認為嚴謹度不佳，桃園市除了學障及情障的分區研判會議組成人員較為嚴謹外，其他類別的分區研判會議組成人員沒有一定的規範，個案容易在分區研判會議中直接被改判成其他障礙或是沒有嚴謹的把關而囫圇吞棗通過。

2. 台北市、新北市、桃園市心評人員培訓制度

心評人員培訓制度光三個縣市就三套標準，在台北市，只要一成為特教老師就需要具備寫鑑定報告的能力，心評培訓是培訓進階的種子教師，而魏式智力測驗是

DOI:10.6814/NCCU202100443

另外的培訓。在特教老師寫完報告後會將報告送至種子教師審核，修改通過後才能送至鑑輔會。在新北市，需要經過分散在不同月份的心評培訓，額外參加魏式智力測驗資格培訓，在實際撰寫一份分析報告，才算正式心評教師。在受訓過程中也會有各類型錯誤分析及資深教師給予指導，且在每年都需參加一定時數的增能研習。在桃園市，是以魏式智力測驗為主，為期一周的心評教師培訓。

就九位教師的說法，台北市及新北市相對較為嚴謹，桃園市則過於偏重魏式智力測驗，而未將整個心評教師須具備的相關知能完整訓練，受訓過程不夠扎實、所學知識太薄弱，不足以應付實際鑑定一位學生的所有狀況，且心評教師階層較不明確，不清楚從初階升級到進階的標準，另外，在桃園市的心評教師工作份量是累加的，從初階做到進階，同時是第一線、第二線跟第三線的人，這個制度相對台北市是較不恰當的。

3. 擔任心評教師的困境

根據訪談結果，九位教師在擔任心評教師的困難主要有四大項：1.與該個案熟悉度不夠、撰寫時間不夠長，卻必須在時限內完成報告的心理壓力；2.遇到難以判別的個案時，心評教師能夠尋求的協助較少；3.課務因撰寫報告而受到影響，工作量大與時間的壓力；4.與家長、導師的溝通困難。

如同教師說的：「*我接觸那個孩子的時間其實不長，我覺得這部分會有一點點壓力，因為畢竟是孩子的之後學習都是掌握在你身上。*」每個心評教師在打鑑定報告時，都背負著極大的壓力，深怕自己專業度不夠、資料蒐集不齊全、主觀意識造成結果偏頗等，每鑑定一個案子，都在為一名孩子貼上標籤，孩子可能因為鑑定報告中的某一句話而影響未來。尤其許多個案都不是那麼典型，不是非黑即白的狀態，這時候更是需要多方資訊的綜合考量及考驗心評教師的專業度。

DOI:10.6814/NCCU202100443

除了上述提及的心理壓力外，工作量也是另外一份壓力，有些縣市有給予半天至一天的課務公派代，有些則無，但根據訪談得知，不分縣市，實際上做一份鑑定報告，都會超過半天的公假時間，基本上都是需要額外花時間才能完成這份工作。

最後一部分是與家長或導師的溝通問題，「*最後他願意溝通，願意鑑定安置，是因為他聽到他孫子不能畢業。*」如教師所述，有部分家長起初會排斥特教身分，但一提及畢業資格或升學管道，才願意配合鑑定。這也讓我們思考，家長是真的看到孩子的學習需求而提報鑑定，還是只是為了其他額外的福利而提報鑑定？另外是與普通班導師的溝通問題，這部分其實也牽扯到普通班老師對於特教知能的了解程度，在學習低成就跟學習障礙這之間的模糊地帶該如何去界定及確切分割，而師長在資料填寫時是否完全符合實際狀況，這都是心評教師需要去溝通及深入了解的。

4. 與專業團隊合作經驗談

在訪談九位教師中，在鑑定過程中，大部分都有與專業團隊合作之經驗，其中包含身心科醫師、物理治療師、職能治療師、語言治療師及臨床心理師。由此可知特教鑑定的部分除了家長、相關教師及心評教師多方面的觀察外，也會加入其他專業角度的評估，協助心評教師完成最符合實際情況的鑑定案。

三、 親師溝通的主要困難

1. 親師溝通方式及概況

從訪談資料可看出，不同縣市、年紀、教育階段的九位特教老師幾乎都是高頻率的跟家長做聯繫。聯繫方式包含聯絡簿、電聯、通訊軟體及面談，基本上每日以聯絡簿為聯繫方式，特別狀況則以電聯、通訊軟體或面談都有。

DOI:10.6814/NCCU202100443

2. 親師溝通之難處

從受訪教師可以歸納出親師溝通最核心的問題為：親師間的信任關係。教師提出與家長溝通的困難不外乎以下幾種：觀念差異、不相信或做不到教師提出的建議、互動關係不佳等，有些時候教師的專業判斷，不被家長所理解，教師應一方面堅守原則、一方面持續與家長溝通，如教師所述：「*有時候是變我們的態度要強硬一點，就是我要嚴肅一點，讓家長知道這件事情是很重要的。*」如能獲得家長的信任，相信很多問題都能迎刃而解。外界常常都會覺得特教老師就是有滿滿的愛心與耐心，但實際上，就像這位資深的受訪教師說的：「*最重要的不是愛心，真的是 SOP 跟專業。*」這句話也體現了法令、準則的重要性，需要有一定的標準去執行，結果才會合乎禮節。

也有受訪教師提及：「*我覺得老師是一個很好的第三者去幫忙他們去緩和中間的氣氛。我覺得比較是偏向引導的讓他去理解孩子的心情，會給他一些建議的做法。*」有時候教師會變成引導家長又或是陪伴家長的角色，如以下所述：「*最大的困難點就是他對孩子管教完全的無力。等於說，我們是變成指導家長的角色。就對我們特教老師來說稍微辛苦一點，因為我們畢竟不是執照的諮商輔導人員阿，但是我們就變成陪伴家長去走這一段。*」當然，不管是引導還是陪伴，都是需要雙方有足夠的信任感才能達到的。

3. 家長參與重要程度

大部分受訪教師皆認為家長參與孩子學習過程這件事是相當重要的，如果家長有時間陪伴孩子，他在學習上的反應會相對比較快，而且孩子的學習過程會影響到各方面，不管是人際、家庭、甚至是未來就業。尤其對特教學生而言，時常需要在學校做的事情，回家繼續練習，未來畢業了還能繼續執行，培養學生帶得走的能力是很重要的。就像受訪教師說的：「*我們只是有教學的專業，但是家長還是陪伴他好幾年的，所以他們都是教養的專業，兩個要結合在一起。*」如果家長能

DOI:10.6814/NCCU202100443

夠支持教師給的建議並且共同執行，相信將教師教學的專業跟家長教養的專業結合，必能事半功倍。並且家長的參與度越高，也是給予教師相當程度的助力及肯定。

但其中有一位教師持反對意見，該受訪教師認為：「*我覺得學習過程倒不是最重要的，過高的期待，已經忽略孩子的能力了。所以你說這樣的太關注、太積極，也是不好。*」有時家長給予過度的參與及關心，對特殊生來說反而成了一種壓力。這位受訪教師認為在學習課業的部分不須過度在意，但是在了解自己、接納自己及品性養成，依舊會希望家長與教師配合。

4. 家長參與之強制力

受訪教師雖認為家長參與度提升，會幫助孩子的各方面適應，如學業、學校環境，甚至是情緒的穩定。但對於法規強制力的部分則大多呈消極反應，如同教師所述：「*中輟就會罰家長。但不來開 IEP 其實就沒有甚麼罰則。*」大部分教師認為這偏向個人觀念，用強迫參與的方式似乎成效不佳，不願意出席會議、參與討論的家長，他就是不願意，且現實因素也會影響到家長參與的積極度。

四、 教師對十二年國教課綱的了解及感受

1. 淺談十二年國教課綱

實施了兩年的 108 課綱，一部分教師認為換湯不換藥，跟以往差異不大，其內涵就是在提核心素養、與生活經驗結合，其實特教一直都在這樣做。甚至有些教師不太清楚該如何調整，另一部分教師認為 108 課綱即是強調學生本身，並且融入議題、強調實作、彈性增加。有教師提及：「*他的優點應該是讓特需課程可以比較名正言順的存在在課表上面。學習比較鬆綁，然後彈性的時數出來，可是實際上執行面就做不到，就沒有特別感受到它的好處。*」說明雖然這項優點是對學生

DOI:10.6814/NCCU202100443

有幫助的，但在執行面上依舊有困難，認為實際跟理想有所差異，所以根本感受不到其優點。

2. 實施上困難處

在實施面上，一部分教師認為實際教學根本沒差，課綱有改跟沒改好像都是一樣這樣教，困難的是撰寫 IEP 學年、學期目標。另一部分教師則表示：「*我們要學的更廣，而且他就是很強調就是一定要實作，變成說，我們要花更多心力備課，我們遇到壓力是比較大的。*」認為為了讓教學更多樣化、更活潑、更能貼近學生的生活經驗、更強調學生自主學習，備課成了教師的負擔。

3. 現場教師對課綱的期望

有教師反問：「*課綱對於我們特需的孩子，實質幫助是什麼？*」顯示其尚未找到課綱對於特殊生實際上的幫助及意義。現場教師對於課綱的看法，認為在執行面上是難以達成課綱的理想化狀態。尤其是對於中重度障礙的學生來說，課綱反而限制了教師可教授的內容，為了配合課綱而無法教導學生更多更實用的內容，反而本末倒置，無法回應到學生本身的需求。

4. 各環節之影響

「*我覺得法令跟鑑定安置應該對於特教課綱都是很有正面的影響，我覺得家長在課綱裡面應該是沒有甚麼參與度。*」僅有一位教師認為課綱與法令及鑑定有正面影響，其他教師則認為課綱跟教師教學內容比較有相關，跟其他部分關聯性不大，就如同教師說的：「*因為課綱就是針對課程的部分，但是特教又不會只有教學這些面向。特教基本上就是包山包海。*」且大部分教師對於十二年課綱抱持負面評價。

DOI:10.6814/NCCU202100443

第五章 結論與建議

本章旨在針對文獻資料及訪談結果進行分析與統整，歸納其研究結論，並提出相關建議，以作為教育主管機關、各縣市鑑輔會成員及相關行政單位和未來後續研究之參考。本章共分二節，第一節總結其研究結果；第二節對目前特殊教育法令與相關實施實務政策提出建議。

第一節　研究結論

壹、　特殊教育法令方面

在特殊教育法令部分，美國為最早起步的國家，並陸續因社會趨勢及特別案例修正相關法條，臺灣及中國也相繼在 1980 到 1990 年代逐一頒布特殊教育社會層面及教育層面的法令。雖然臺灣及中國頒布法條的時間較美國晚，但就目前而言，教育趨勢算一致，皆陸續從集中管理、回歸主流改變為融合教育。

就美國而言，在最初各州法院同意校方可拒絕身心障礙者入學的歧視情況到美國國會通過 94-142 公法確立了包含最少限制環境、免費且合適的公立教育等在內的六大原則，接著又將服務年齡向下延伸至零歲，並在相關名稱上有所更動，以人本為思考取向，如 Handicapped 改為 Individual with Disabilities 又或是 mental retardation 改為 intellectual disabilities，皆是重新定義身心障礙者的一大改變。在臺灣方面，也從最初隔離式學校、教室、教學、課綱改變為融合教育且每校皆設有資源教室，更因應特教意識抬頭，特教類別更新，被鑑定的特教生逐漸增加，多次修正《特殊教育法》並新增許多相關條例。而身心障礙者眾多的中國也陸續進步當中，無論是師資的培育、教材的研究、法令的增訂、中央及地方政府的推動皆看出中國逐漸開始重視身心障礙者的相關權利義務。

在特殊教育類別部分，可以看出些許差異，自閉症及學習障礙兩類別只有臺灣及美國有其明確定義；多重障礙則臺灣及中國有其類別；創傷性腦損傷只有美

DOI:10.6814/NCCU202100443

國有其類別；腦性麻痺、身體病弱及發展遲緩則只有臺灣有其類別。智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、情緒行為障礙及其他障礙則三個國家皆有明確定義。

在特殊教育服務的部分，三個國家學習場所及方式尚屬彈性，除了一般各級學校外，可因應學生個別狀況到特殊教育機構或在家學習，且安置方式從集中式特教學校到資源教室到遠程教育皆有相關服務。在相關組織部分，基本的特教諮詢委員會皆有設立，比較特別的是臺灣的鑑定安置因為是由特教老師兼任，故各縣市設有鑑定及就學輔導會。

從教師訪談中，能觀察到現場特教老師對於臺灣現行《特殊教育法》的看法抱持著正向的看法，雖然尚有需要改善或加強的地方，如：因應個別特殊生的特殊性給予專案處理，對於個別狀況的限制就能有所解套，又或是家長及普通班老師參與特教相關事宜的強制力等，但大致上可以保障到學生在教育需求上大多權益。

貳、　特殊教育鑑定方面

美國主要負責鑑定的人員包含心理師及特殊兒童協會的教育診斷人員，以專職方式進行鑑定工作，鑑定過程以無歧視且團隊合作的方式進行。中國的鑑定工作人員則是在指定醫院由醫療人員執行，因中國目前身心障礙者類別大多為生理性障礙，故主要鑑定者為醫療人員。在臺灣則由受訓後的特教老師兼任鑑定人員，雖與個案關係較為密切，但其工作量及心理、時間壓力則是擔任心評人員較大的困難。

而三個國家的鑑出率皆顯示成長的趨勢，也說明國家及社會應當更加重視身心障礙者的教育及生存問題。

DOI:10.6814/NCCU202100443

另外，比較特別的是美國在鑑定學習障礙時，學生學習能力與智力表現的差異不應做為其鑑定標準，也就是「介入反應模式」(Responsiveness to Intervention，簡稱RTI)，與臺灣現行對學習障礙的鑑定主要依「差距標準」、「排他標準」和「智力-成就差距模式」等項為依據有所差異。而中國目前並未有學習障礙此類別。

從教師訪談中，能感受到各縣市特教老師對於現行鑑定的方式有不同想法，從個案介入前輔導的程度及效果、各縣市鑑定標準的一致性及嚴謹度、鑑定資訊的流通、鑑定人員的培訓內容到家長確實參與的程度等問題，第一線人員認為在鑑定這塊尚有進步的空間，甚至有越來越多聲音是希望臺灣的特教鑑定能朝向美國專職化的模式。

國立政治大學 National Chengchi University

參、　特殊教育家長參與方面

在三個國家的法令皆有明確提及在就學過程中，身心障礙者家長應有一定程度的參與，例如制訂個別化教育計畫、保障學生應有的教育權益、鑑定安置同意權等。但強制力的部分還是會因不同家庭的個別想法、經濟狀況、社經地位、教育程度、種族等因素而有所困難。

而在過往研究中，可以看出身心障礙者的議題從個人以擴展至家庭甚至社區，並且開始把重點放在照顧者之心理層面。在臺灣部分更因為家庭人員結構的改變，開始出現新住民家長等議題。這部分是否法令也該修訂相關法條，與新住民家長溝通時，應該像美國一樣，以家長母語為主要溝通語言，讓家長能確實且清楚地了解親師溝通之內容，也加強家長願意參與的積極度。

訪談中有幾位教師提到，希望家長的參與度更高一些，家長的參與度提升，不僅對學生的表現有正向影響，一方面也是給教師的肯定，或許可以給予補助或

DOI:10.6814/NCCU202100443

其他協助去促使家長多花心思在這部分。當然也有教師對於強迫參與的效果存有疑慮，或是這部分無法去強制太多。

家長參與的問題在三個國家都存在著問題，但在美國比較不同的是諮詢會成員以家長為大宗，這跟臺灣開會只需家長代表出席是有所差異的，訪談中也有教師提到這點，這或許是臺灣未來可以去思考的方向。

本研究將臺灣、美國、中國之特殊教育體制分析與比較面向整理如下表5-1：

表 5-1：臺灣、美國、中國之特殊教育體制比較

	臺灣	美國	中國
法令	1.最早頒布：1980 年《殘障福利法》 2.《特殊教育法》：共分四章，輔以相關辦法 3.身障類別共分十三類	1.最早頒布：1970 年《EHA》 2.《IDEA》：共分四章，詳細完整 3.身障類別共分十一類	1.最早頒布：1990 年《中華人民共和國殘疾人保障法》 2.《殘疾人教育條例》：共分九章 3.身障類別共分八類
鑑定	1.心理評量人員，由特教老師兼任 2.人數逐年增加	1.諮商心理師或教育診斷人員擔任 2.人數逐年增加	1.指定醫療院所 2.人數逐年增加
家長	1.相關組織以家長代表為原則 2.近年新增了新住民家長相關研究	1.諮詢小組成員以家長占多數 2.相關資料須以家長母語表示	1.近年新增了家庭心理層面及適應相關研究

本研究整理

DOI:10.6814/NCCU202100443

第二節　研究建議

壹、　臺灣現行特殊教育政策方面

一、關於法令方面：

臺灣《特殊教育法》已有越來越完善的趨勢，只是在一些個案中需要有多一點彈性，可以改善的部分除了提高家長參與度外，普教老師依法精進特教知能也是一大重點，普教老師是否確實完成每年三小時的特教研習，並且對特殊學生實施適切的教育方式，都是目前應該去了解的，畢竟現在已經從隔離教育推展至融合教育了，臺灣特殊教育學生也都是以學習障礙最為大宗，這些孩子都是生存在普通班當中，融合教育及班級經營就成了普教老師一項課題。

二、關於鑑定方面：

心評教師由特教老師兼任雖帶給特教老師額外的工作及壓力，但以學生的角度來看，研究者認為該政策並非不好，在教師訪談中也僅有一位教師對這項工作表示如果能專職會更好，但該教師認為是個人年紀及能力的問題，並非該政策不佳。畢竟校內特教老師對學生的熟悉度大部分是比僅見過學生一次或兩次的心理師來的高。大部分特教老師對於兼任心評教師這件事皆可以接受，但重要的是各縣市鑑輔會應給予第一線人員更多彈性、協助及調整。如在課務的協助應該更多彈性及時間，在台北市的教師如果沒有做魏式智力測驗，單純寫報告的話，甚至沒有任何減課，等於該教師需要額外加班完成。而其他縣市雖然有給予半天至一天的公假派代，但實際上完成一件個案的時間遠遠超過半天或一天，時間壓得很緊，容易縮減了教師原本的備課時間，影響到其他學生的權利，又可能因時間緊迫，鑑定報告無法非常仔細且謹慎的完成，這些都是各縣市教育局應該協助特教老師的部分。在每一次鑑定的過程中，相關資訊由上到下的流通透明度也是很重要的一環。鑑定流程不斷

DOI:10.6814/NCCU202100443

有所更新、進步勢必是好的，但應避免第一線教師對於改變一無所知或各說各話的情況，最好是能有個管道讓上下流通，不僅讓第一線教師了解現況，還能說出相關建議。另外，各縣市在心評人員的培訓過程應更加嚴謹且仔細，鑑定一位個案並非單以智力測驗為重，其他不論是標準化或非標準化測驗、相關質性資料等，都會影響到其鑑定結果。

三、關於家長參與方面：

家長的教養與教師的教學如果能合作，勢必對孩子有很大的幫助，但這是最理想的狀態，每個家庭有自己的困難點，每個家長對教育孩子也有自己的想法跟方式，身為教師如果能維持自身專業，與家長建立互相信任的關係，並維持雙向溝通，就是最佳的互動模式。

貳、 臺灣現行 108 課綱特教方面

目前正式實施 108 課綱進入第三年，訪談現場特教老師後發現每個人對於課綱有不同的看法，但也因實施時間不算太長，大家還在適應及熟悉階段，有些教師尚屬懵懵懂懂的狀態，綜合看來各有優劣。優點的部分是以理想來說，確實以學生為出發點，強調自主學習跟貼近生活。從另一部份看，對於老師來說備課時間就相對提升，並且教師也需要額外花費心力及時間去精進這方面的知能。第二是增加許多彈性課程的時間，讓特教領域的特殊需求領域可以名正言順的在學生課表上，但這也是理想的狀態，實際現場還是有行政方面的困難無法解決。劣處的部分，其中一項是在敘寫教育目標時，變得更繁雜且困難，需要花過多時間在文書的內容上。另外還有規定教師每年須公開授課這件事，也讓一位較年長的教師認為實際效用不大，這部分也可能顯現出不同年紀對於新的制度上路會有不同的想法。綜合來說，教師對於課綱的理念表示認同，但在實際執行層面上有許多困難是編寫課綱的人們沒有考慮周全的，甚至有教師認為課綱對於學生的實質意義不大。

DOI:10.6814/NCCU202100443

參、　未來研究建議

一、因目前課綱實施時間不夠長，如果未來有機會或許可以從現場老師的備課歷程做相關研究，去檢討特教課綱的可改進處及必要性。

二、在與教師訪談過程中，可以發現教師跟家長雖然都是為了個案好，但容易因不同立場而有不同做法，如果可以做到家長訪談的內容，再兩相呼應、從中對照，或許可以讓更多親師的關係更加融洽。

三、該研究包含的內容從法令、鑑定到家長及課綱，雖然有將特殊教育的範圍縮小，但還是稍嫌廣泛，如果可以更聚焦在某一主題，內容可以更加細緻且深入。

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100443

參考文獻

Al-Dababneh, K. A. (2018). Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: parent perspectives. *European Journal of Special Needs Education, 33*(5), 615-630.

Benjamin,C. and William L. M.(2002)*質性方法與研究*(黃惠雯).台北市:韋伯文化,p97.

Berhanu, G. (2014). Special Education Today in Sweden☆Some sections (paragraphs) of this chapter have been adapted from the author's own texts (Berhanu, 2008, 2009, 2011). In *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (Vol. 28, pp. 209-241): Emerald Group Publishing Limited.

Brandon, R. R., & Brown, M. R. (2009). African American families in the special education process: Increasing their level of involvement. *Intervention in School and Clinic, 45*(2), 85-90.

Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532-544. doi:10.1037/0022-0663.99.3.532

Individuals with Disabilities Education Act.Retrieved from https://sites.ed.gov/idea/data/

Jeynes, W. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education, 47*(4), 706-742. doi:10.1177/0042085912445643

DOI:10.6814/NCCU202100443

Kasper, M. (2019). If You Feed Them, They Will Come: Increasing Parental Involvement in a Special Education Setting through Commensality. *International Journal for Professional Educators, 85*, 25.

Kritzer, J. (2014). A Four Country Comparison: Special Education in the United States, China, India and Thailand. *British Journal of Applied Science & Technology, 4*(23), 3370-3382. doi:10.9734/bjast/2014/8674

Lake, J. F., & Billingsley, B. S. (2016). An Analysis of Factors That Contribute to Parent—School Conflict in Special Education. *Remedial and Special education, 21*(4), 240-251. doi:10.1177/074193250002100407

Poon, K., Musti-Ra, S., & Wettasinghe, M. (2013). Special Education in Singapore: History, Trends, and Future Directions. *Intervention in School and Clinic, 49*(1), 59-64. doi:10.1177/1053451212472230

Pope, G. (2018). Parent Involvement in the Urban Community for Children with a Diagnosed Disability.

Ranjit，K.(2000).*研究方法:步驟化學習指南*(胡龍騰、黃瑋瑩、潘中道)。台北市:學富文化,p130.

Rodriguez, R. J., Blatz, E. T., & Elbaum, B. (2014). Parents' Views of Schools' Involvement Efforts. *Exceptional Children, 81*(1), 79-95. doi:10.1177/0014402914532232

Sanchez, J. (2018). Improving Parent Involvement.

Shannon, N. R. (2019). *An Examination of Parental Involvement and Reaction to Preschool Special Education Eligibility Determination.* Kent State University.

DOI:10.6814/NCCU202100443

Zirkel, P. A. (2015). The "Red Flags" for Child Find under the IDEA: Separating the Law from the Lore. *Exceptionality, 23*(3), 192-209.

于松梅、侯冬梅（2008）。美国《障碍者教育法》的演进及其特殊教育理念[The Evolution of IDEA and Its Underlining Concepts of Special Education]。**遼寧師範大學學報（社會科學版）， 31**（4），頁 78-80。

王文科 （1995）。**特殊教育導論**。臺北：心理。

王玉民 (1994)。**社會科學研究方法原理**。台北市：洪葉文化。

王欣宜 （2005）。淺談身心障礙兒童父母的親職教育需求-以生態模式觀點。**特殊教育叢書**。

王照之（2018）。**特殊教育心理評量教師鑑定工作困擾與可能解決方式之研究—以桃園市為例**。中原大學特殊教育研究所。

內政部(2015)：**身心障礙者權益保障法**。

全國教師在職進修資訊網(2016)。**105 學年度教師個人對在職進修主題細項之需求情形**。

全國教師在職進修資訊網(2017)。**106 學年度教師個人對在職進修主題細項之需求情形**。

全國教師在職進修資訊網(2018)。**107 學年度教師個人對在職進修主題細項之需求情形**。

全國教師在職進修資訊網(2019)。**108 學年度教師個人對在職進修主題細項之需求情形**

全國教師在職進修資訊網(2020)。**109 學年度教師個人對在職進修主題細項之需求情形**。

何羽鎔 （2018）。身心障礙學生家長參與鑑定安置工作之需求初探。**臺灣教育評論月刊**（9），頁 97-103。

DOI:10.6814/NCCU202100443

何素華 （2013）。 新修訂特殊教育課程綱要實施之挑戰與因應措施[The Challenges and Coping Strategies of the Newly Revised Curriculum Guidelines for Students with Special Needs]。**特殊教育季刊**（126），頁 1-8。 doi: 10.6217/seq.2013.126.01-08

何華國 （2000）。 澳洲特殊學生之融合教育. **嘉義大學學報(原嘉義技術學院學報)**(69)，161-181。

吳武典 （1998）。 教育改革與特殊教育。**教育資料集刊**（23)，頁 197-220。

吳美瑤、詹秀美 （2010）。 促進新住民家長與特殊教育教師之親師溝通。**特殊教育與輔助科技學報**，頁 5-7。

吳雅萍 （2018）。 十二年國民基本教育課程綱要下特殊教育課程運作之建議。**雲嘉特教期刊**（28)，頁 8-14。

吳雅蘭（2013）。**桃竹苗四縣市特殊教育心理評量教師對培訓制度滿意度與建議之研究**。國立新竹教育大學特殊教育學系碩士班，新竹市。

李 莹 （2013）。 印度特殊教育发展的历史回顾及当代啟示。**西部教育发展研究**（4），頁 20-24。

李翠玲 （2018）。 台灣特殊教育課程綱要演變之特色與教學現場反思之探討[Exploring and Reflecting the Development of the Curriculum Guidelines for the Students with Special Needs in Taiwan for its Characteristics in Practice]。**特殊教育發展期刊**(65)，頁 1-10。 doi: 10.7034/dse.201806_(65).0001

李慶良 （2002）。 美國一九九七年 IDEA 修正案的研究。**特殊教育論文集**，頁 57-114。

李慶良 （2004）。 美國特殊教育聽證會實錄。**特殊教育叢書**，頁 33-60。

孟瑛如、簡吟文 （2014）。 由 DSM-5 的改變談學習障礙未來的鑑定與教學輔導趨勢[Discussing Future Trends of Identification and Instructional

DOI:10.6814/NCCU202100443

Guide with Learning Disabilities through Modification of DSM-5]。**輔導季刊， 50**（4），頁 28-34。

林寶山、李水源（2000）。**特殊教育導論**。：五南圖書出版股份有限公司。

林寶貴（2000）。**特殊教育理論與實務**。臺北：心理出版社。

侯禎塘、李俊賢（2010）。 泰國特殊教育與師資培育。**特殊教育輔助科技**(5)，頁 21-26。

洪雯柔 (2000)。**貝瑞岱比較教育研究方法之探析**。

洪榮照（2010）。 我國特殊教育師資培育之探討。**特殊教育叢書**，頁 75-82。

洪儷瑜（1995）。**學習障礙者教育**。台北：心理出版社。

唐榮昌、李淑惠（2011）。 從特殊教育鑑定看家長參與的重要。**雲嘉特教期刊**（14），頁 1-4。 doi: 10.6473/yctcck.201111.0002

張佳琳（2013）。美國國家課程時代的來臨：各州共同核心標準之探究。**教育研究與發展期刊**(9-2)，頁 1-32。

張彧銘、張瓊穗（2012）。 探討心評人員執行學習障礙鑑定工作之現況與困境。**桃竹區特殊教育**（20），頁 7-12。 doi: 10.6359/jse.201212.0007

許天威、徐享良、張勝成（2005）。**新特殊教育通論**。：五南圖書出版股份有限公司。

連文宏、洪儷瑜、闕嫣男、蔡明蒼（2013）。 三個轉介時程之疑似學習障礙學生後續鑑定結果比較－臺北市國中階段學習障礙學生之鑑定通報資料庫分析[The Comparison of Three Different Referral At-Risk Learning Disabled Students in Taipei Municipal Junior High Schools-The Analysis of the Database of Students with Learning Disabilities in Taipei City]。**特殊教育季刊**（127），頁 9-21。 doi: 10.6217/seq.2013.127.09-21

DOI:10.6814/NCCU202100443

郭美滿 （2015）。 美國特殊教育立法及發展[Special Education Laws In the United States]。**特殊教育發展期刊**（59），頁 45-56。 doi: 10.7034/dse.201506_(59).0004

陳怡君（2016）。**臺中市特殊教育心評教師參與學習障礙鑑定工作現況與需求之研究**。國立彰化師範大學特殊教育系所，彰化縣。

陳勇祥、陳政見、陳明聰、林慶仁 （2019）。 家長賦權與教育專業的平衡：教師與家長溝通特殊教育鑑定應有之理念與行動。**學生事務與輔導，58**(3)，頁 54-58。 doi: 10.6506/sagc.201912_58(3).0006

陳奎熹 （1986）。 英國學制現況及其改革動向。**教育科學研究期刊**（31:1），頁 42-74。

陳淑貞、孟瑛如 （2013）。 特殊教育新課綱與九年一貫課程試辦情形探討。**教育論壇**（14），頁 94-105。

陳麗如（2004）。 美國身心障礙者重要法案之陳述。**台東特教**(19)，頁 14-47。

教育部(2013)：**身心障礙及資賦優異學生鑑定標準**。台北：教育部。

教育部(2013)：**特殊教育法施行細則**。台北：教育部。

教育部(2019)：**特殊教育法**。台北：教育部。

教育部(2011)：**國民教育階段特殊教育課程綱要總綱**。台北市：教育部特殊教育工作小組。

教育部(2014) ：**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北:教育部。

教育部(2017)：**十二年國民基本教育課程綱要-身心障礙學生前導校實施計畫**。臺北:教育部。

教育部(2019) ：**十二年國民基本特殊教育課程實施規範**。臺北:教育部。

教育部(2019) ：**一零八年度特殊教育統計年報**。臺北:教育部。

國家教育研究院(2014) ：**第七次中華民國教育年鑑**。

單維彰（2013）。美國各州共同數學課程標準。**科學月刊**(525)。

DOI:10.6814/NCCU202100443

黃志斌、王欣宜 （2015）。 高級中等以下學校特殊教育課程大綱現況之初探。**特殊教育與輔助科技學報**（13），頁 60-64。

黃志雄 （2007）。 特殊教育需求學生家長參與的涵義與重要性之探討。**特殊教育叢書**，頁 93-106。

黃國彥 （2000）。**教育大辭書**。

葉純菁 （2009）。**台北市特殊教育鑑定專業人員實用智能之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系，台北市。

薛理桂 （1994）。**比較圖書館學導論**。北市：台灣學生。

劉芷晴、林文田 （2012）。 臺、美「特殊教育導論」教科書之比較探究。**特殊教育研究學刊， 37:1**，頁 1-26。

盧台華 （1998）。 身心障礙學生課程教材之研究與應用。**身心障礙教育研討會會議實錄**，頁 185-190。

盧台華、黃彥融、洪瑞成 （2016）。 十二年國民基本教育課程綱要特色及其在特殊教育之應用建議。**特殊教育季刊**（139），頁 1-7。 doi: 10.6217/SEQ.2016.139.1-7

蘇昱蓁、王欣宜 （2014）。 國民教育階段學校特殊教育課程大綱試行問題之探討。**特殊教育與輔助科技學報**，頁 77-81。

蘇家賢、陳明聰、王欣宜、吳雅萍 （2019）。 國民教育階段身障課程前導計畫人員對十二年國教課綱認知及實施現況。**2019 特殊教育國際學術研討會論文集**，頁 39-55。

腾讯教育(2012)，**教育部：义务教育各学科课程标准（2011 年版）**。取自腾讯网：https://edu.qq.com/a/20120202/000112.htm

DOI:10.6814/NCCU202100443

附錄一：我國家長參與相關條例

相關法規	條號	條文內容
教育基本法	第 2 條	人民為教育權之主體。 教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。 **為實現前項教育目的**，國家、教育機構、教師、**父母應負協助之責任**。
教育基本法	第 8 條	教育人員之工作、待遇及進修等權利義務，應以法律定之，教師之專業自主應予尊重。 學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰及霸凌行為，造成身心之侵害。 國民教育階段內，**家長負有輔導子女之責任，並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。** 學校應在各級政府依法監督下，配合社區發展需要，提供良好學習環境。 第二項霸凌行為防制機制、處理程序及其他應遵行事項之準則，由中央主 管教育行政機關定之。
教育基本法	第 10 條	直轄市及縣（市）政府應設立教育審議委員會，定期召開會議，負責主管教育事務之審議、諮詢、協調及評鑑等事宜。前項委員會之組成，由直轄市及縣（市）政府首長或教育局局長為召集人，**成員應包含**教育學

DOI:10.6814/NCCU202100443

		者專家、**家長會**、教師會、教師工會、教師、社區、弱勢族群、教育及學校行政人員等代表；其設置辦法由直轄市、縣（市）政府定之。
特殊教育法	第 5 條	各級主管機關**為促進特殊教育發展，應設立特殊教育諮詢會**。**遴聘**學者專家、教育行政人員、學校行政人員、同級教師組織代表、**家長代表**、特殊教育相關專業人員（以下簡稱專業人員）、相關機關（構）及團體代表，**參與諮詢、規劃及推動特殊教育相關事宜**。 前項諮詢會成員中，教育行政人員及學校行政人員代表人數合計不得超過半數，單一性別人數不得少於三分之一。第一項參與諮詢、規劃、推動特殊教育與其他相關事項之辦法及自治法規，由各主管機關定之。
特殊教育法	第 6 條	**各級主管機關應設特殊教育學生鑑定及就學輔導會（以下簡稱鑑輔會），遴聘**學者專家、教育行政人員、學校行政人員、同級教師組織代表、**家長代表**、專業人員、相關機關（構）及團體代表，辦理特殊教育學生鑑定、安置、重新安置、輔導等事宜；其實施方法、程序、期程、相關資源配置，與運作方式之辦法及自治法規，由各級主管機關定之。 前項鑑輔會成員中，教育行政人員及學校行政人員代表人數合計不得超過半數，單一性別人數不得少於三分之一。 **各該主管機關辦理身心障礙學生鑑定及安置工作召開會議時，應通知有關之學生家長列席，該家長並得邀請相關專業人員列席。**
特殊教育法	第 17 條	幼兒園及各級學校應主動或依申請發掘具特殊教育需求之學生，**經監護人或法定代理人同意者**，依前條規定鑑定後予以安置，並提供特殊教育及相關服務措

DOI:10.6814/NCCU202100443

		施。各主管機關應每年重新評估前項安置之適當性。**監護人或法定代理人不同意進行鑑定安置程序時，幼兒園及高級中等以下學校應通報主管機關。** 主管機關為保障身心障礙學生權益，**必要時得要求監護人或法定代理人配合鑑定後安置及特殊教育相關服務**。
特殊教育法	第 21 條	對學生鑑定、安置及輔導如**有爭議**，學生或**其監護人、法定代理人，得向主管機關提起申訴**，主管機關應提供申訴服務。學生學習、輔導、支持服務及其他**學習權益事項受損**時，學生或**其監護人、法定代理人，得向學校提出申訴，學校應提供申訴服務**。 前二項申訴服務事項之辦法，由中央主管機關定之。
特殊教育法	第 28 條	高級中等以下各教育階段學校，應以團隊合作方式對身心障礙學生訂定個別化教育計畫，**訂定時應邀請身心障礙學生家長參與，必要時家長得邀請相關人員陪同參與**。
特殊教育法	第 30-1 條	高等教育階段學校為協助身心障礙學生學習及發展，應訂定特殊教育方案實施，並得設置專責單位及專責人員，依實際需要遴聘及進用相關專責人員；其專責單位之職責、設置與人員編制、進用及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。 高等教育階段之身心障礙教育，應符合學生需求，訂定個別化支持計畫，協助學生學習及發展；**訂定時應邀請相關教學人員、身心障礙學生或家長參與**。
特殊教育法	第 45 條	高級中等以下各教育階段學校，為處理校內特殊教育學生之學習輔導等事宜，應成立特殊教育推行委員會，並**應有身心障礙學生家長代表**；其組成與運作方式之辦法及自治法規，由各級主管機關定之。

DOI:10.6814/NCCU202100443

		高等教育階段學校，為處理校內特殊教育學生之學習輔導等事宜，得成立特殊教育推行委員會，並**應有身心障礙學生或家長代表參與**。
特殊教育法	第 46 條	各級學校**應提供特殊教育學生家庭諮詢、輔導、親職教育及轉介等支持服務**。 前項所定支持服務，其經費及資源由各級主管機關編列預算辦理。**身心障礙學生家長至少應有一人為該校家長會常務委員或委員，參與學校特殊教育相關事務之推動。**
特殊教育法	第 49 條	本法授權各級主管機關訂定之法規，應邀請同級教師組織及**家長團體參與訂定**之。

本研究整理

參考來源：全國法規資料庫

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100443

附錄二：《特殊教育法》修法沿革

年度(民國)	修正條文	公布文號
73	公布全部條文計 25 條	中華民國七十三年十二月十七日總統(73)華總(一)義字第 6692 號
86	修正全文計 33 條	中華民國八十六年五月十四日總統（86）華總（一）義字第 8600112820 號
90	修正第 2-4、8、9、14-17、19、20、28、31 條	中華民國九十年十二月二十六日總統（90）華總一義字第 9000254110 號
93	增訂第 31-1 條條文	中華民國九十三年六月二十三日總統華總一義字第 09300117551 號
98	修正全文計 51 條	中華民國九十八年十一月十八日總統華總一義字第 09800289381 號
102	修正第 3、14、23、24、30、33、45 條； 增訂第 30-1 條	中華民國一百零二年一月二十三日總統華總一義字第 10200012441 號
103	修正第 24 條	中華民國一百零三年六月四日總統華總一義字第 10300085151 號令
103	修正第 10、17、32 條條文	中華民國一百零三年六月十八日總統華總一義字第 10300093311

DOI:10.6814/NCCU202100443

		號
108	修正第 14、26、47 條；增訂第 28-1 條	中華民國一百零八年四月二十四日總統華總一義字第 10800039361 號

本研究整理。參考來源：全國法規資料庫

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100443

附錄三：我國身心障礙學生相關的法規命令沿革

序號	法規名稱	訂定及修訂日期(民國)
1.	《高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法》	109 年 04 月 22 日修正 100 年 05 月 16 日訂定
2.	《高級中等以下學校特殊教育評鑑辦法》	109 年 02 月 12 日修正 100 年 05 月 16 日訂定
3.	《直轄市及縣（市）主管機關辦理特殊教育績效評鑑辦法》	108 年 10 月 29 日修正 101 年 07 月 12 日訂定
4.	《特殊教育學校設立變更停辦合併及人員編制標準》 原名稱：《特殊教育設施及人員設置標準》、《特殊教育設施設置標準》	108 年 05 月 08 日修正 103 年 03 月 12 日修正 101 年 05 月 31 日修正並更名 98 年 12 月 23 日修正 97 年 02 月 22 日修正 95 年 09 月 29 日修正 94 年 04 月 29 日修正 93 年 11 月 29 日修正 92 年 07 月 31 日修正 88 年 10 月 11 日修正 88 年 03 月 17 日修正並更名 80 年 10 月 23 日修正 76 年 08 月 14 日訂定
5.	《高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法》	107 年 11 月 13 日修正 106 年 07 月 05 日修正 103 年 04 月 10 日修正 101 年 09 月 14 日訂定

DOI:10.6814/NCCU202100443

6.	《特殊教育學生申訴服務辦法》 原名稱：《特殊教育學生申訴服務設施辦法》	107 年 08 月 24 日修正 100 年 02 月 08 日修正並更名 88 年 09 月 07 日訂定
7.	《特殊教育學生獎補助辦法》 原名稱：《特殊教育學生獎助辦法》	107 年 07 月 10 日修正 100 年 03 月 04 日修正並更名 92 年 10 月 07 日修正 89 年 09 月 28 日修正 88 年 06 月 22 日修正 88 年 04 月 30 日訂定
8.	《身心障礙學生及身心障礙人士子女就學費用減免辦法》 原名稱：《身心障礙學生身心障礙人士子女及低收入戶學生就學費用減免辦法》	105 年 03 月 09 日修正 104 年 03 月 06 日修正 102 年 10 月 11 日修正 100 年 08 月 12 日修正 100 年 07 月 21 日修正 100 年 04 月 25 日修正 98 年 11 月 25 日修正 97 年 12 月 02 日修正並更名 88 年 09 月 20 日修正 88 年 07 月 30 日訂定
9.	《高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班減少班級人數或提供人力資源與協助辦法》	104 年 08 月 10 日修正 100 年 09 月 22 日訂定
10.	《特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法》	104 年 07 月 03 日修正 102 年 09 月 24 日修正 101 年 08 月 01 日訂定

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100443

11.	《特殊教育學生調整入學年齡及修業年限實施辦法》 原名稱：《資賦優異學生降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法》、《特殊教育學生入學年齡修業年限及保送甄試升學辦法》	103 年 04 月 14 日修正 101 年 06 月 11 日修正並更名 93 年 04 月 29 日修正 88 年 06 月 29 日修正 88 年 02 月 03 日修正並更名 77 年 07 月 27 日訂定
12.	《高級中等以下學校特殊教育推行委員會設置辦法》	102 年 12 月 04 日修正 100 年 02 月 08 日訂定
13.	《高等教育階段學校特殊教育專責單位設置及人員進用辦法》	102 年 10 月 21 日訂定
14.	《身心障礙學生支持服務辦法》 原名稱：《身心障礙學生教育輔助器材及相關支持服務辦法》、《高級中等以上學校提供身心障礙學生教育輔助器材及相關支持服務實施辦法》	102 年 09 月 27 日修正並更名 101 年 07 月 10 日修正並更名 88 年 09 月 29 日訂定
15.	《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》 原名稱：《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》	102 年 09 月 02 日修正 101 年 09 月 28 日修正並更名 95 年 09 月 29 日修正 91 年 05 月 09 日訂定
16.	《身心障礙學生升學輔導辦法》 原名稱：《完成國民教育身心障礙學生升學輔導辦法》	102 年 08 月 22 日修正並更名 100 年 02 月 11 日修正 91 年 10 月 29 日修正 89 年 12 月 26 日修正 88 年 02 月 03 日訂定
17.	《特殊教育法施行細則》	102 年 07 月 12 日修正

DOI:10.6814/NCCU202100443

		101 年 11 月 26 日修正 92 年 08 月 07 日修正 91 年 04 月 15 日修正 88 年 08 月 10 日修正 87 年 05 月 29 日修正 76 年 03 月 25 日訂定
18.	《身心障礙學生無法自行上下學交通服務實施辦法》	102 年 06 月 27 日修正 101 年 08 月 09 日訂定
19.	《身心障礙學生考試服務辦法》	101 年 07 月 24 日訂定
20.	《高級中等以下學校辦理特殊教育方案及補助獎勵辦法》	101 年 06 月 29 日訂定
21.	《教育部特殊教育學生鑑定及就學輔導會組織及運作辦法》	101 年 05 月 31 日訂定
22.	《特殊教育行政支持網絡聯繫及運作辦法》	100 年 02 月 17 日訂定
23.	《教育部特殊教育諮詢會設置辦法》	100 年 02 月 10 日訂定
24.	《民間辦理特殊教育獎助辦法》 原名稱：《私立特殊教育學校（班）獎助辦法》	100 年 01 月 31 日修正 93 年 11 月 29 日修正 88 年 08 月 06 日修正並更名 76 年 07 月 15 日訂定
25.	《特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法》 原名稱：《特殊教育課程教材教法實施辦法》、《特殊教育課程、教材及教法實施辦法》	99 年 12 月 31 日修正並更名 88 年 06 月 29 日修正 87 年 12 月 02 日修正並更名 75 年 12 月 24 日訂定

DOI:10.6814/NCCU202100443

26.	《各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法》	99 年 07 月 15 日訂定

本研究整理。參考來源：全國法規資料庫

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100443

附錄四：中國特殊教育家長參與之相關期刊論文

篇名	內容摘要	作者/年份	期刊名稱
60 例聽障兒童家庭康復訓練狀況調查與分析	了解聽障兒童的家庭訓練狀況，制定針對聽障兒童家庭訓練指導提供參考及方法並對 60 名聽障兒童家長進行調查。發現教師在教學實施中需要介入更多家庭指導策略。	蔡業光/2019	中外交流
影響腦癱兒童家庭康復治療依從性的因素分析	蒐集 324 例因腦癱到甘肅省康復中心醫院進行醫治的兒童為研究對象，對所有患兒進行隨訪，同時對患兒家屬以自製調查表研究腦癱兒童在實際的家庭康復治療護理過程中的依從性問題與困難。	王建文、王斌雄、曾偉杰、尚燕/2018	按摩與康復醫學
心智障礙者的權益保障：家庭視角的審視	心智障礙者對家庭及成員有著深刻而持久的影響，障礙並不僅僅是殘障者個人的問題，更是一個家庭事務，但目前的政策實踐相對忽視家庭視角，因而心智障礙者的照顧者所獲得的社會支持有限。	李學會、張鳳琼/2018	西南政法大學學報
維吾爾族聽障兒童教育康復及家長期望調查研究	採用自編問卷對 63 名家長進行調查，調查學齡前維吾爾族聽障兒童教育康復現況和家長對兒童的教育期望。結果發現不同文化程度、扶養者、職業、年齡、戶籍、月收入父母存在顯著差異。	努爾屬瓦克・托列別克、張玉紅/2018	中國聽力語言康復科學雜誌
美國殘疾兒童家長的教育權利	作為「未成年人」和「殘疾兒童」雙重身分的學生，其受教育權的保障在很大程度上取決於家長教育權利的行使。	郭凱/2017	比較教育研究
美國《殘疾人教育法》對家長知情權的保障	美國《殘疾人教育法》保障了兒童家長對所在地區教育於特殊教育政策的知情權，主要包括對自己所擁有權利的知情權，對殘疾	李媛媛/2016	現代職業教育

DOI:10.6814/NCCU202100443

	兒童子女所有檔案紀錄的知情權以及在學校或地方教育局對子女握出任何評估、安置和教育決定前收到來自學校或地方教育局的書面通知的權利。		
殘疾兒童家長心理危機干預體系的構建	分析殘障兒童家長面臨的心理危機及其現況，提出應建構殘疾兒童家長支持性關係網絡的心理危機系統，從而幫助家長減緩壓力，以更好的心理狀態投入生活和對殘疾兒童的康復教育。	李淑英/2013	中國特殊教育
特殊教育中家校互動的作用與策略	加強特殊教育中的家校互動，既可以讓特殊兒童得到更好的照顧，也有利於提高障礙學生的綜合素質。其家校互動堅持〝育人為本〞的理念，建構互動平台，促進學生成長。	屠歡歡/2013	科教導刊-電子版
北京地區發展性障礙兒童家庭生活質量的研究	對北京 442 個發展障礙兒童的家庭以中文版《家庭生活質量評估量表》進行問卷調查。分析其生活質量現況及滿意度，進一步提出建議。	胡曉毅、王勉/2012	中國特殊教育
山西：試點成立殘疾人家長學校	為最大滿足殘疾人的特殊康復需求，山西省決定成立殘疾人家長學校，並用八年時間形成完善的家長服務體系。	山西省/2012	中國殘疾人
談聾生家庭對學校教育的影響	聾生家庭的生活環境及家長對其主觀意識的想法，對孩子一生的成長及發展有決定性的作用。如果家長消極對待孩子，忽視孩子的潛力發展，制約著學校教育的順利開展。	丁兆玲/2010	都市家教
家長對殘疾兒童隨班就讀的態度調查	隨班就讀是一項社會性系統工程，需要全社會的支持與幫助，人們對殘疾人兒童和隨班就讀態度是影響殘疾兒童個體發展及實施效果的重要因素。	劉澤文、牛玉柏/2005	中國心理衛生雜誌

本表由研究者自行整理。資料來源：華藝線上圖書館

DOI:10.6814/NCCU202100443

篇名	內容摘要	作者/年份	期刊名稱
特殊兒童家庭賦權增能：緣起、內涵與理念	在特殊教育的發展歷程中，由於特殊兒童數量和類別的持續增長、家庭在特殊兒童發展中的核心作用以及法律政策的強制推動，特殊兒童家庭賦權增能逐漸成為特殊兒童家庭參與的有效路徑和家校協作的堅實基礎。	申仁洪/2020	陝西學前師范學院學報
我國面向自閉症者及家庭的社會政策：議程及展望	面向自閉症者及家庭的社會政策議程呈現出明顯的"家長先行，政府跟進"的特點。從自閉症者及家庭的生命歷程來說，目前的政策仍然不夠完善。建構具有前瞻性的、基於家庭需求的政策需要納入政策議程。	李學會/2019	社會福利(理論版)
孤獨症兒童家長心理壓力調查	以寧夏殘疾人康復中心啟智科的孤獨症家長為調查對象，調查中發現家長們所採取的積極或消極措施與孤獨症兒童的康復進步程度有很大的關係。	方芳、楊國芬/2019	知識文庫
殘疾兒童家長賦權增能：社區體育參與的視角	殘疾兒童家長的社會參與是殘疾兒童全面康復的有力支持。以文獻資料法及邏輯分析法對殘疾兒童家長參與社區體育存在問題進行分析，發現由於制度賦權不足導致社區功能缺位、管理賦權模糊造成責任主體定位不清、心理賦權薄弱致使自我接受能力不足。	黃循棱、張韜磊、張巧/2017	閩南師範大學學報(自然科學版)
對身心障礙者開展家庭服務關懷的重要性	家庭是身心障礙者生存和發展的基本單位。身心障礙兒童的出現，往往給大多數的家庭很大的沖擊和壓力。因此社會資源不能僅僅集中在身心障礙者一人身上，需要對身心障礙者家庭開展服務關懷。關注父母、手足的需求，陪伴身心障礙者的家人一起成長，由此來協助及支持家長了解並接受孩子，使家庭有能力為身心障礙者提供更好的發展機會。	李小娜、羅飛寧/2016	廣東青年職業學院學報
家長對聾人大學生就業認知水平調查研究	在聾人大學生就業過程中，家長的態度會對就業結果產生重要影響。對中州大學 47 位畢業生家長進行了相關問題的調查，發現在家長中存在對聾人大學生就業形勢認識不清、對大學教育和就業期望值過高、對相關	孟繁玲/2014	中州大學學報

DOI:10.6814/NCCU202100443

	法律法規缺乏了解等情況。		
殘疾孩子家長狀態焦慮與生存質量狀況	對西安市殘疾孩子家長進行狀態焦慮與生存質量問卷調查。結論殘疾孩子家長整體的狀態焦慮水平較高，生存質量水平較低且自評影響程度是殘疾孩子家長狀態焦慮、生存質量水平的一個重要影響因素。	李丹、劉明翔、彭夏碧、樊榮、劉祁鈺/2013	中國健康心理學雜誌
論義務教育階段殘疾兒童受教育權保障的家長義務	保障殘疾兒童受義務教育的權利不僅是政府的義務，而且是家長的義務。從殘疾兒童受教育權法制保障的角度，更新立法理念，強化家長的義務主體地位，將家長義務全面系統地納入特殊教育法規體系。	劉家勤/2011	中國特殊教育
北京普通幼兒家長全納教育觀念的調查	幼兒家長的態度直接影響子女對特殊同伴的態度，並決定了其子女所在幼兒園是否願意招收特殊兒童。本研究通過問卷調查發現：北京地區普通幼兒家長對全納教育對特殊及普通兒童的積極作用認識不足，並認為普通幼兒園教師缺乏全納教育的經驗和資質，對其全納教育的能力缺乏信心。	嚴冷/2009	中國特殊教育
特殊兒童家長選擇學前教育機構的調查研究	對 36 位年齡在 2~7 歲之間的特殊兒童的家長進行問卷調查，發現特殊兒童入園接受教育的比例低於同齡的普通兒童。大多數特殊兒童的家長希望將自己的孩子送到特殊兒童幼兒園、特殊學校學前班、殘聯的康復中心等機構接受教育，但也有部分家長選擇讓他們的孩子上普通幼兒園。	談秀菁/2007	中國特殊教育
幫助教師與家長建立良好合作關系的幾個原則	教師及家長打交道的過程中應該都遇到過讓人頭痛甚至睡不著覺的問題的。其實，凡是涉及人際關係的工作，都不可避免地會出現這樣的情況。本研究指出建立良好幾項親師合作的原則。	吳放/2000	學前教育

本研究整理。資料來源：CNKI 中國知網

DOI:10.6814/NCCU202100443

附錄五：我國特殊教育家長參與之相關期刊論文

篇名	內容摘要	作者/年份	期刊名稱
談家長參與個別化教育計畫會議的適應體育課程品質檢核	該篇文章透過文獻探討，闡明家長參與 IEP 會議與體育課程的重要性，並提供了一份「IEP 會議適應體育課程檢核表」，使家長及學校雙方對於適應體育服務的擬定與規劃達到確實溝通的目的。	潘正宸/2020	身心障礙研究季刊
中學階段身心障礙學生家長參與和對子女的教育期望與子女學習表現關係之研究	該研究運用「特殊教育長期資料庫」97 和 98 學年度的資料，探討國一、國三和高三共計 4,316 位身心障礙學生的家長在家長參與、對子女的教育期望以及其子女學習表現的現況與關係。研究發現，家長參與和家長期望都會影響身心障礙子女的學習表現，但是兩者相比較，家長教育期望比家長參與對於身心障礙子女學習表現的影響力還要大。	林惠芬/2016	特殊教育與復健學報
單親家庭智能障礙學生之家長參與親子休閒運動之研究	該研究透過深度訪談方式瞭解單親家庭智能障礙學生之家長在親子休閒運動的參與現況、阻礙因素與阻礙程度、對參與阻礙之因應態度、以及期望獲得之幫助或協助。研究發現：單親且無人幫忙、家庭經濟較差及家長教育程度較低之家庭，對於親子休閒運動之參與次數較少、時間較短、滿意程度較低、期望也較低。	陳文長；徐偉庭；陳品安/2016	惠明特殊教育學刊

DOI:10.6814/NCCU202100443

東南亞籍新移民母親教養身心障礙子女之親職壓力及參與情形之研究	該研究以問卷調查結果發現，東南亞籍新移民母親對身心障礙子女教育的參與以「在家學習」最踴躍，而以「義工與做決策」的參與最少。且顯示東南亞籍新移民母親的親職壓力與其參與情形的相關不高。	孫淑柔/2015	中華民國特殊教育學會年刊
臺中市家長參與身心障礙幼兒轉銜服務之調查研究	該研究以問卷調查法探討臺中市身心障礙幼兒家長參與幼小轉銜服務的認知和參與現況、以及在參與過程中遭遇的困難和所需要的協助。結果發現不同居住地區、教育程度及家庭收入的家長，對幼小轉銜服務的認知情形有顯著差異且家長參與幼小轉銜服務的困難以「自己沒有足夠的能力和技巧，在家教導子女入國小準備能力」最多。	吳盈瑤；孫淑柔/2014	特殊教育學報
從職場實習到就業—親師合作支持高職特教班學生參與就業轉銜	該研究採行動研究方式，針對三位學生進入就業轉銜階段所面臨的困難，研究者和家長們共同發展親師合作方案來協助他們解決困難完成實習，並且進入求職就業階段，而親師關係建立在「夥伴關係」平等、互惠和信任的基礎上。	邱志鴻；胡心慈；張大惠/2013	中華民國特殊教育學會年刊
從特殊教育鑑定看家長參與的重要	該文從家長參與特殊教育的類型，進一步地分析其參與特殊教育鑑定的法令來源，並論及家長參與特殊教育鑑定過程的責任，以及可能面臨的阻礙。	唐榮昌；李淑惠/2011	雲嘉特教期刊
親師共同參	該研究採行動研究，發現教師與家長並不排	黃志雄	特殊教育

DOI:10.6814/NCCU202100443

與重度障礙學生個別化教育計畫之研究	斥親師共同參與，但因缺乏有效的親師溝通策略，在親師互動的過程中，常因為缺乏共識和信任，而產生觀念的落差。	/2011	與復健學報
新住民身心障礙學生家長的親職教育	該文旨在分析新住民家長教養身心障礙子女的困境與需求，並且針對家長的需求，提出親職教育的實施重點與實施方式。新住民身心障礙學生的家庭可能面臨到以下幾個困境：社經地位低落，無力照顧身心障礙學生。缺乏教育身心障礙子女的知能。文化、社會適應不良，無法善用相關資源。社會的標籤化。學校在資源投注上仍嫌不足，不利於外籍配偶子女教育之推動。	黃淑真；詹秀美；朱明建/2010	中華民國特殊教育學會年刊
從家長參與個別化教育計畫的困境談提升參與意願的策略	該文擬從家長參與個別化教育計畫的意涵與法源依據及其所遭遇的困境談起，進而提出提升家長參與個別化教育計畫意願的策略。	陳英豪/2009	桃竹區特殊教育
當我們同在一起：重度及多重障礙學生家長參與班級義工活動之個案研究	該研究透過個案研究方式，探討重度及多重障礙學生家長對家長參與的覺知，並分析家長參與班級義工活動對親師關係與學生的影響。研究結果發現：家長普遍地認同班級義工活動和家長參與。影響家長參與班級義工活動的因素包括工作、家庭、孩子的特殊需求、家長個人身體狀況和使命感、老師的	黃志雄/2009	特殊教育與復健學報

DOI:10.6814/NCCU202100443

	接納態度以及學生的反應。		
家長參與身心障礙學生個別化教育計畫相關問題之探討	家長參與 IEP 有些阻礙因素，例如孩子的障礙程度、家長的社經地位、參與態度、家庭支持、家庭壓力、自我能力及學校作法與態度等。作者綜合一些學者建議，提供一些讓家長更積極參與 IEP 的方式，例如：IEP 內容的易讀程度、與家長協調時間、平日與家長建立好關係、提供完善的支援服務等。	楊雅瑱/2006	特教論壇
國小聽障生家長認知及參與個別化教育計畫之調查研究	該研究採問卷調查方式歸納出以下結論：主要結論如下：子女教育安置型態不同之家長，對 IEP 的認知有顯著差異：曾經參與 IEP 家長對 IEP 的認知顯著優於未參加者。不同性別、教育程度、子女就讀年級、子女優耳聽損程度的家長，對 IEP 的認知或參與經驗沒有顯著差異。	林妙；張蓓莉/2006	特殊教育研究學刊
由“增能”角度談身心障礙學生之家長參與	該文提及相關單位需著眼於身心障礙家庭支持層面的知識與技巧的增能，藉由『教育』身心障礙的家庭，提昇其能力來達到家庭增能的效果，使其不再是被動的接受而能主動作選擇，進而能瞭解自己的子女能力與家庭資源。	顏倩霞/2005	中華民國特殊教育學會年刊
中部地區國中啟智班家長參與個別化教育計劃	該研究透過個別訪談的方式得到研究結果如下：家長對「個別化教育計畫」以及「個別化教育計畫會議」的認知多侷限於表面甚至有誤解，對於法令規定上的瞭解也不夠明	劉曉娟； 林惠芬/2003	特殊教育學報

DOI:10.6814/NCCU202100443

會議之研究	確。由於「個別化教育計畫」的內容與實際教學並不一定符合，因此家長認為那是一份應付上級的文件，並認為自己在會議中的角色只是旁聽者、建議者、資訊提供者及配合者而非計畫擬定者。		

本研究整理。參考來源：華藝線上圖書館

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100443

附錄六：我國特殊教育家長參與之相關研究

學者/年份	論文題目	研究方法/對象	研究結果摘要
馬薇茹/2017	學前特殊幼兒家長參與及其滿意度之研究—以特殊教育長期追蹤資料庫為例	次級資料分析法/利用「特殊教育長期追蹤資料庫」所釋放之 98 學年度學前家長問卷及學前普通班教師問卷結果進行合併分析。	1.在家長參與情形呈現中等、還不錯之程度。 2.在滿意度情形呈現還算滿意及很滿意的程度。 3.不同障礙類別在親師溝通及幼兒學習情形有顯著差異。 4.不同地區別在「家長主動和老師討論孩子的情形」頻率有顯著差異。 5.不同教育程度的家長，教育程度越高對於特殊幼兒教育有較高參與度。 6.不同職業類別的家長，職業位階越高對於特殊幼兒教育有較高參與度。 7.不同家庭收入的家長，家庭收入越高對於特殊幼兒教育有較高參與度。
王宏元/2016	身心障礙學生家長參與子女教育與親職效能感之相關研究：以特殊教育長期追蹤資料庫為例	次級資料分析法/利用「特殊教育長期追蹤資料庫」101 學年度身心障礙學生之父母或主要照顧者之問卷結果進行合併分析。	1.家長參與子女教育情形為中等程度，家長參與各層面以「親師溝通與合作」、「家庭指導與教養」等層面參與程度較佳；而「學校活動參與及支援」層面參與程度較不足。 2.家長親職效能感為中等程度，以「資源尋求」、「生活照顧」等層面表現較佳；而「教養」層面表現相對較低。 3.「家長性別」、「婚姻狀況」、「學歷」、「感受家人足夠支持」、「獲得家長團體支持」及「子女障礙類別」，均會影響身心障礙學生家長參與子女教育之情形。 4.身心障礙學生家長之親職效能感，則因「家長性別」、「婚姻狀

DOI:10.6814/NCCU202100443

			況」、「學歷」、「感受家人足夠支持」、「獲得家長團體支持」、「子女障礙類別」及「子女手足狀況」等而有差異。 5.身心障礙學生家長參與子女教育與親職效能感在整體與各層面均有正相關。
林晨華/2013	臺中市國民中小學特殊教育班家長參與之研究	問卷調查法/101學年度臺中市中小學特教班家長，共發放593份問卷，得有效問卷474份。	1.家長參與程度為中等。 2.國中家長參與情形明顯高於國小家長，另在「教育活動參與」與「教育決策參與」亦如此。 3.集中式特教班家長參與情形明顯高於不分類資源班家長，另在「教育活動參與」與「教育決策參與」亦如此。 4.母親的參與情形明顯高於父親或其他親屬，另母親在各層面的參與程度皆高於父親的程度。 5.在家長學歷上，其參與程度與學歷呈正相關，大專以上學歷之家長高於高中(職)家長，亦高於國中以下學歷之家長。 6.雙親家庭的參與度顯著高於單親家庭或隔代教養(含其他)家庭。 7.在工作職業上，專業工作與其他職業家長參與情形明顯高於服務工作及勞力工作之家長。
李家昀/2013	特殊教育學校家長參與子女教育之調查研究	問卷調查法/101學年度臺灣某八間特教學校之家長，共發放320份問卷，得有效問卷273份。	1.「是否參加家長團體」和「與小孩有關」、「積極主動」、「善用各類教育資源」、「參與程度」、「參與管道問題」有顯著差異。 2.「父親教育程度」、「母親教育程度」和「影響家長參與因素」上亦有顯著差異。 3.「小孩性別」和「理念不同」、「參與管道問題」、「影響家長參與因素」研究變項有顯著差異，且男生高於女生。

DOI:10.6814/NCCU202100443

			4.影響家長參與子女學校教育因素得分最高為「參與管道問題」，依次為「理念不同」、「學校態度」。
林幸儒/2013	從特殊教育教師觀點探討高中職身心障礙學生家長親師合作參與情形	問卷調查法/以台中市、彰化縣高中職特殊教育教師為研究對象，共發放 277 份問卷，得有效問卷 210 份。	1.親職教育的參與方式，以提供書面資料的方式居多。 2.親職教育的探討主題，最多為「社會福利訊息」，其次為「生涯規劃與潛能發展的資訊」、「學習適應的資訊」。 3.親師溝通的參與方式，以「個別化教育計畫」、「轉銜會議」、「鑑定安置說明會」最多。 4.親師溝通的探討主題，以「學習適應」、「生涯規劃與潛能發展」最多。 5.大多數教師皆反映家長參與家長團體的比例偏低。
呂滄堯/2012	特殊教育學校高職部學生家長參與學校教育之研究-以某特殊教育學校為例	問卷調查法/以北部某特殊教育學校高職部學生家長為研究對象。共發放 396 份問卷，得有效問卷 275 份。	1.家長整體的參與態度為正向。在六個向度中，各分向度的態度均為正向，以「親師的資訊溝通」為最高，其次由高而低分別為「家長意見的倡導」、「學生的學習狀況」、「社區合作的推動」、「學校活動的支持」，最低的則為「學校決策的參與」。 2.家長認為「家長本身缺乏時間」、「學校無提供適當交通服務」、「家長間彼此缺乏聯繫」和「家長對於法令的不瞭解」是妨礙家長參與學校教育的阻礙因素，並以「家長本身缺乏時間」為最大阻礙者。 3. 在增強家長參與學校教育的調查上，大多數家長認為學校要主動規劃親師溝通的時間與管道；學校規劃活動要考量家長，予以彈性規劃時間；學校在辦理活動時可以在交通、休息場所、與時間安排給予

DOI:10.6814/NCCU202100443

			家長更多便利;協助家長進行親職教育的增能,以及學校人員積極鼓勵等,都可以增強家長參與學校教育。
翁鴻勳/2011	新北市國民小學特教班家長參與及特殊教育服務滿意度之相關研究	問卷調查法/99 學年度新北市國小特教班學生家長，共發放 398 份問卷，得有效問卷 318 份。	1. 家長參與的現況屬於中等程度。其中以「家庭學習和親師溝通」的參與情形最高,「擔任學校志工」的參與情形則為最低。 2. 本國籍特教班家長參與情形,較原籍非本國的特教班家長高。 3. 家庭收入較高的特教班家長參與情形,較家庭收入較低的特教班家長高。 4. 社經地位較高的特教班家長參與情形,較社經地位較低的特教班家長高。
陳婷潔/2009	台北市幼稚園特殊幼兒家長參與特殊教育現況與影響因素之調查	問卷調查法/97 學年度台北市公私立幼兒園特殊生家長，共發放 211 份問卷，得有效問卷 177 份。	1. 特殊幼兒家長參與特殊教育之現況，介於「很少如此」至「經常如此」,其中以「親師溝通」及「家庭層面」的參與程度較高。 2. 特殊幼兒家長參與特殊教育之現況，不會因「家長性別」、「家庭社經地位」而有所差異。 3. 滿五歲未滿六歲之特殊幼兒家長在「家庭層面」的參與顯著高於滿三歲未滿四歲之特殊幼兒家長。 4. 特殊幼兒家長參與特殊教育時，影響其參與的因素，在「家長個人因素」方面:「我覺得自己能力不足」、「我工作很忙碌，沒時間參與子女的教育活動」、「我害怕提出建議會使孩子受到老師不公平的對待」;在「家庭因素」方面:「家中有其他年幼子女或長輩需要照顧」、「家庭經濟有困難」;在「學校因素」方面:「學校舉辦的活動，我在時間上無法配合」;在「其他因素」方面:「缺乏可獲

DOI:10.6814/NCCU202100443

			得孩子教育相關問題資訊的管道」、「政府缺乏宣導家長參與的權益」、「我不了解相關權益的法條規定」、「缺乏參與家長團體或家長會的管道」。
吳岳奇/2007	台北市國小原住民學童家長參與子女特殊教育與輔導需求之現況調查	問卷調查法/95學年度台北市國小原住民特殊生家長，共發放44份問卷，得有效問卷32份。	1.原住民身心障礙學童家長對參與子女特殊教育的認知有待加強，特別是在參與其子女鑑定、安置、轉介及擔任家長會委員的認知方面。 2.原住民身心障礙學童家長參與其子女教育的現況需要提升，原住民身心障礙學童家長，在參與子女鑑定、安置、教育輔導及相關專業服務方面亟需鼓勵。 3.影響原住民身心障礙學童家長參與子女教育的因素依序為工作及活動舉辦時間，但家長觀念及資訊不足亦影響家長參與。 4.原住民身心障礙學童家長參與子女教育的輔導需求依社經地位的不同，參與面向而有所差異。 5.原住民身心障礙學童家長之輔導需求以親職服務和相關專業服務需求為主要的訴求。
張筱薇/2006	桃園縣國小身心障礙學生家長參與特殊教育鑑定、安置與輔導工作現況之調查	問卷調查法/桃園市94學年度經鑑輔會鑑定、安置入學之國小一年級身心障礙學生家長，抽樣人數為181人，實際回收有效問卷為155份。	1.身心障礙學生家長參與子女鑑定的情形大致良好。 2.身心障礙學生家長參與子女教育安置的情形大致良好。 3.身心障礙學生家長參與子女輔導的情形大致良好。 4.身心障礙學生家長未能參與子女鑑定、安置與輔導工作的主要原因包括：「尊重專業決定」、「時間無法配合」以及「沒有意見，交由老師決定」。 5.家長教育程度愈高，在子女鑑定評量之施測過程、安置會議以及個

DOI:10.6814/NCCU202100443

			別化教育計畫會議的參與率也愈高。 6.居住於「市區」的家長比居住於「鄉鎮」的家長在子女鑑定評量之施測過程、安置會議以及個別化教育計畫會議的參與率高。

本研究整理。參考來源：臺灣碩博士論文知識加值系統

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100443