

## 特殊教育專責單位人員 -增能研習

陳建維/1110711

### 提綱

- ▶ 教育相關理論
- ▶ 班級經營
- ▶ 專業團隊
- ▶ 學生行為問題
- ▶ 教育人員相關法規
- ▶ 特教相關人員專業
- ▶ 教育輔助器材

**研究結果** 讀者自行整理自國家圖書館其聲明所檢索到的論文已獲原作者授權公開上網，即：自行下載利用，於原作者僅根據使用者為學術研究之目的，進行個人非營利性質之檢索、閱讀、列印，因此，敬請尊重版權。

研究者	研究主題	研究對象	研究結果
周新富/1991	國民小學教師專業承諾、教師效能信念與學生學業成就關係之研究	問卷調查法/高雄市12所國民小學四年級109位教師、4845位學生	1. 教師效能信念對學生數學成就有顯著的影響，教師效能信念越高，學生的數學成就也就越高。 2. 女性教師效能信念較男性教師高。
孫志麟/1991	國民小學教師自我效能及其相關因素之研究	問卷調查法/國民小學426位教師	1. 國民小學教師對於教學自我效能各層面有顯著的差異。 2. 國民小學教師教學自我效能與年齡、婚姻狀況、服務年資、任教階段、學校所在地區以及自我概念與樂觀等變項有關，且具有不同的預測力。 3. 國民小學教師教學自我效能與學生控制取向呈負相關，教學自我效能愈高者，愈採取人文的管理方式；反之，教學自我效能愈低者，則採取監控的管理方式。 4. 國民小學教師教學自我效能與動機信念呈正相關，教學自我效能高者，會使用自主式的問題解決策略；而教學自我效能低者，則使用控制式的問題解決策略。

研究者	研究主題	研究對象	研究結果
顏銘志/1995	國民小學教師教學信念、教師效能與教學行為之相關研究	問卷調查法/高屏地區1045位國民小學教師	1. 教學信念大部份為中上取向，各層面有差異存在。 2. 在「內控性教學效能」上偏向高效能，在「抗衡性教學效能」上偏向低效能。而教學年資和教師效能成正相關。 3. 教師教學行為雖大部份為中上取向，但強度卻較教學信念低。 4. 「內控性教學效能」對教師教學行為的解釋力最大，次為教師對「學生差異」的信念。 5. 教學行為趨向進步取向的強度因教學信念趨向進步取向強度之不同而有所差異。 6. 國民小學教師教學行為趨向進步取向的強度因教師效能之不同而有所差異。
許芳懿/1997	國民小學教師溝通型態、自我角色知覺教師自我效能關係之研究	問卷調查法/605名台南縣市、高雄縣市之公立國民小學教師	1. 兩性在教師自我效能的表現無顯著差異存在。 2. 學歷為「師專、師範」和服務年資為「26年以上」教師的教師自我效能最佳；而服務年資愈久者，自我角色知覺愈佳。

### 教師自我效能是衡量教學成功與否的要件

- ▶ 探討對自身教學工作及教學能力的一種內在認知形成的過程
- ▶ 相信自己的能力及信心而後產生其所面臨的教學工作及教學問題的解決動機以符合目標、情境的要求以達成教學目標

### 自我效能之特質

- ▶ 1. 教師自我效能屬多層面構念具循環歷程：
  - 實際教學場域教師需面臨問題複雜性
  - 身心障礙學生之情緒問題、障別的個別差異性、親師溝通等問題
  - 教師需要評估本身能力與所處環境、個人因素之間的交互作用後來做修正

## 自我效能之特質

### ► 2. 教師自我效能是一種信念：

- 教師內在調整機制的歷程為達成教育目標所產生的知覺
- 知覺可以是控制教師自身意識的一部分即是一種信念
- 信念為教師認為可以調整自身專業引導學生正向之能力
- 讓教師深信自身有能力協助學生排除各種學習上的障礙並且有能力去改變影響學生

## 自我效能之特質

### ► 3. 教師自我效能具情境脈絡特性：

- 教師在所處的教學場域中對於為達成某目標或行動所產生的能力信念
- 是在特定情境脈絡中所對自身的一種主觀判斷能力
- 教師對於不同的教學場域會產生不同的自我效能知覺
- 既使是在相同的教學場域不同的教師也會產生不同的自我效能知覺

## 自我效能之特質

### ► 4. 教師自我效能具有動機之特性：

- 源自於經內在調整機制的歷程為達成教育目標所產生的教學能力知覺
- 當教師知覺並相信自身有能力可以提升學生學習時會產生一種內在驅動力
- 使之積極朝著所期望的目標前進，如採用適當教學策略、依學生個別差異安排課程等，所以教師自我效能具動機之作用

## 認知理論緣起

古典制約

連結論

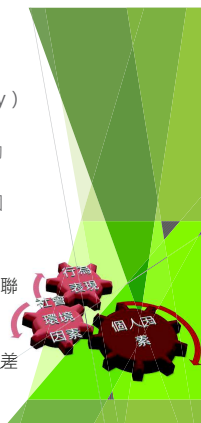
條件制約

社會認知  
學習理論



## 自我效能理論基礎-三元決定論

- Bandura(1977)基於社會認知理論 ( Social Cognition Theory ) 的觀點以自我調節機制提出自我效能理論之三元交互決定論
- 三元交互決定論即說明個體的行為表現會與社會環境因素互動後受到影響
- 個體的行為表現並非僅限於與社會環境因素的互動，尚存在個人因素影響
- 個人因素在個體的行為表現上亦扮演一個重要的關鍵
  - ✦ 個人因素、社會環境因素及行為的表現三者是有相互影響的關聯性且相互影響的程度視個體經驗的累積歷程中所涉及到的刺激與反應都是屬於社會性互動而來的
  - ✦ 相互影響層次與程度因個體的差異與經驗的累積不同而產生差異



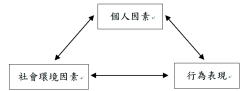
## 自我效能理論基礎-三元決定論

- 個人因素如個人動機和個人態度
- 社會環境因素如能夠影響個體行為的客觀因素
- 行為表現是被外在的社會環境因素控制，或被內在的個人因素所影響的
  - ✦ 個體衡量本身的能力與行為表現和社會環境因素交互作用後，以達到應有的行為表現
  - ✦ 三元交互決定論即闡述社會認知理論的認知與動機之間的關係

## 自我效能理論基礎-三元決定論

- ▶ 個體基於認知的歷程而產生動機進而持續表現出行為的連續性的過程
- ▶ 所以個人因素、行為表現和行為存在的社會環境處於動態關係，三者同時互相影響下達到平衡
- ▶ 也就是說行為表現不僅單由社會環境與個人因素下的結果，之於社會環境也不是個人因素與行為造成的結果，而是三者互動之下的影響，所以一個因素的改變可能涉及其他因素，改變原本的整個平衡。

三元交互決定論。



引自 "Self Efficacy: The exercise of control," by A. Bandura, 1997, New York: W. H. Freeman and Company, p.6.

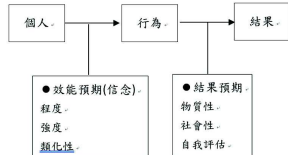
## 各領域自我效能相關研究

- ▶ 電腦自我效能：電腦焦慮與參訓者在網路化訓練方案後自評成效之相關性研究(羅美蘭，2002)
- ▶ 國立暨南國際大學：成人與繼續教育研究所
- ▶ 高中學生之自我效能、成功期望、學習任務價值與課業學習動機調整策略之研究(李愛華，2002)
- ▶ 國立彰化師範大學：輔導與諮商系
- ▶ 事後反饋對醫學生新生兒急救擬真課程之學習動機與自我效能的影響(黃聖芬，2021)
- ▶ 國立臺灣大學：醫學教育暨生醫倫理研究所
- ▶ 南部某醫學中心初次全髖關節置換術後病人的社會支持和活動功能自我效能關係之研究(黃守志，2013)
- ▶ 嘉南藥理科技大學：醫務管理系
- ▶ 焦點解決短期諮商訓練對提升電話志工諮商自我效能與學習效果之研究(林昕蓉，2014)
- ▶ 國立臺灣師範大學：教育心理與輔導學系
- ▶ COVID 19 期間客艙組員之特定困擾、工作不安全感、復原力與自我效能之關聯性(黃小蘇，2021)
- ▶ 國立臺灣海洋大學：航運管理學系

## 效能預期(Efficacy Expectancies)與結果預期(Outcome Expectancies)

- ▶ Bandura(1997)認為
- 效能預期為知覺個體對自己能否成功的執行某項行為能力之預估為一種主觀的意義內在歷程即受到效能信念的程度(level)高低、強度(strength)及信念類化(generality)的影響
- 結果預期是指個體對自己的某項行為會導致某種結果的預估，個體的行為與結果的預估會受到物質性(physical)、社會性(social)及自我評估(self-evaluative)的影響。效能信念與結果預期兩者是有區別的，因為個人可能相信某種行為會導致某種結果，不過一旦其質疑自己執行此種行為的能力，則其行為將不受結果預期的影響(吳璧如，2004)

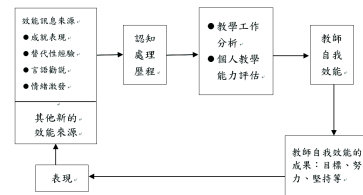
效能預期與結果預期之區別。



引自 "Self Efficacy: The exercise of control," by A. Bandura, 1997, New York: W. H. Freeman and Company, p.22.

## 教師自我效能與教學

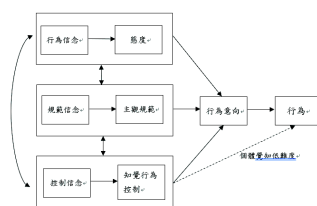
自我效能循環特性模式。



引自 "Teacher efficacy: Its meaning and measure," by M. Tschannen-Moran, A.W. Hoy, & W. K. Hoy, 1998, Review of Educational Research, 68(2), 228.

## 教師教學計劃行為理論(Theory of Planned Behavior, TPB)

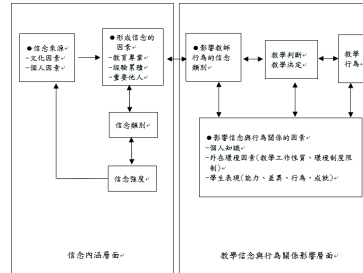
教學計劃行為理論模式。



修改自 "Attitude structure and function," by I. Ajzen, 1989, Attitude structure and behavior, p.252.

## 「信念-行為」教學行為模式

信念-行為模式。



修改自 "A conceptual analysis of beliefs," by I. E. Sigel, 1985, Parental belief system: The psychological consequences for children, p.358.

## 教師教學行為

- ▶ 教學行為是教師在課室中為了達成教學目標增進學生的學習動機及成效
- ▶ 運用教學策略與學生互動的一切口頭語言或者形體語言上的表現
- ▶ Deci 與 Ryan(2000)的研究發現教師教學提供結構課程、自主支持和高互動性，通常與學生參與度關聯性高，這類教師屬於民主、自由類型的教師。而其教學過程中教師行為之表現有屬學生為中心、權威式的等，教師行為各類型的探討方向亦有所異
- ▶ 教學行為屬教師內化學科知識及經內在自我調節機制整合後在知識轉化過程中的一種行為表現

## Glasser教師教學行為之類型

- ▶ Glasser(1990)認為「優質學校」即是教師在教學過程中應該滿足學生的心理方面的需求，應是促使學生快樂學習的學校。以優質學校定義教師教學行為之類型可分為老闆型教師及領導型教師。
- ▶ 1. 老闆型教師：教師在教學過程中不向學生說明評量標準、鮮少給學生表達意見的機會、常以高壓方式處理學生的抗拒問題。
- ▶ 2. 領導型教師：教師在教學過程中能以討論方式指導學生、常給學生表達意見的機會、以同理心方式幫忙學生解決問題。

## Cronbach教師教學行為之類型

- ▶ Cronbach(1977)提出三種教學行為類型，非指導型(undirected activities)、教師控制型(teacher-controlled activities)、團體控制型(group-controlled activities)來分析教師教學類型。
- ▶ 1. 非指導型：教學活動以學生自主學習為目的，讓學生自己發現問題解決問題。
- ▶ 2. 教師控制型：以教師為中心，對於班級經營、課程教學目標明確訂定之讓學生依規循之。
- ▶ 3. 團體控制型：以學生為中心，課程教學目標、教學活動、評量方式以師生共同討論方式進行。

## Canter教師教學行為之類型

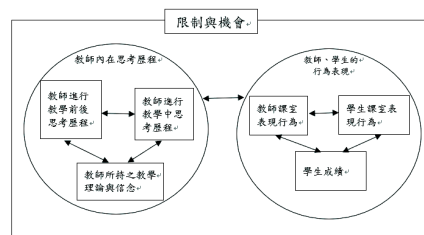
- ▶ Canter(1989)認為教學活動中教師的權利高於學生的最佳選擇學生的選擇權須在滿足教師的權力之後有餘力方能進行學生活動。在教學活動進行中對於學生問題處理上，將教師教學行為分為三類。
- ▶ 1. 非果斷型(non-assertive style)：教師無法讓學生清楚知道班級常規、對學生承諾也無法實現，學生往往無所適從；對於學生干擾行為常用威脅的方式管教學生，但僅口頭上之威脅。
- ▶ 2. 敵意型(hostile style)：教師面對學生問題時常用揶揄、諷刺方式來回應學生，不能從問題源頭幫助學生解決問題。
- ▶ 3. 果斷型(assertive style)：教師明確告知學生班級常規讓學生有依循方向、面對學生問題時能以溝通方式解決學生問題，能以同理心站在學生立場分析問題。

## 外顯VS內隱

- ▶ 對於教師教學行為模式的詮釋從早期的「過程-結果」的模式到「教師思考-行動」轉移到探究教師教學行為的內在認知思考的歷程
- ▶ 過去研究焦點在教師外顯的教學行為的研究在複雜的教學場域中概念上是不完整的
- ▶ 後續學者針對教師的內在認知、思考歷程也做了一系列概念上的分析如「教學推理與行動」教學行為模式、「信念-行為」教學行為模式，其目的即在探討教師在接受資訊後如何轉化為外顯的行為表現，更能清楚瞭解對於教師處理訊息時的機制並加以推論內在認知歷程的自我調節機制的運作

## 「教師思考與行動」教學行為模式

教師思考與行動的模式



修改自 Teachers' thought process, by C. M. Clark, & P. L. Peterson, 1986, Handbook of research on teaching (3rd ed), p.257.

## 輔導自我效能-高雄市國小輔導教師自我照顧與輔導自我效能關係之研究(吳宛螢,109)

### ► 輔導工作

- 幫助學生適性發展
- 發展良好人際關係
- 增進心理適應

► 輔導教師也需瞭解自己在輔導工作上的專業執掌與角色功能，提供親師生適當的協助，以發揮輔導教師的效能」，誠如教育部所編製之國民小學學校輔導工作參考手冊(2013)



## 輔導角色

- 輔導教師在體制中所扮演的是一個樞紐的角色
- 需要專業背景的支持
- 更需要在各個背景脈絡中扮演良好的溝通橋樑
- 讓個案的福祉及利益最大化
- 必須顧及到輔導教師自我的身心靈
- 輔導教師也是一與人互動的職業
- 許多情境下都必須控制或掩飾自己的情緒
- 情緒的展現不僅受到極高的要求與期待，有時甚至要有高度的情緒容忍，以面對師生衝突、親師衝突與教師班級經營和對待個案方式理念不同等議題(陳怡君、郭丁瑩，2020)

## 自我效能-內在調節機制



## 後設認知(Metacognition)

- 陳李綱(1990)提到Bandura社會認知理論在訊息處理歷程尚欠缺後設認知歷程的探討
- 後設認知屬於認知行為學派之研究範疇，更明確指出後設認知知識、經驗與社會模仿之關係，社會模仿除了表現出特定的行為組型外，還能傳遞各方面的訊息給觀察者，這些訊息本質上是後設認知的歷程，進而可以探討後設認知如何改變人的行為

## 班級經營

- 班級經營相關研究
- 班級經營策略的內涵
- 班級經營效能
- 親師溝通

## 班級經營

研究者/年代	結論
吳明隆/2017	認為班級經營提出是教師或師生在教室此一社會體系中，遵循一定的準則規範，在師生互動情境下，適當而有效的處理班級中的人、事、時、地、物等各項業務，以建構良善的班級氣氛、發揮有效教學的效果，達成教育目標的歷程
吳清山/1990	班級經營 (class management) 一詞，最早多以「班級管理」或「教室管理」稱呼，但自一九七〇年代以後，由於社會環境開放及人民思想越開明，教育越普及受到的重視程度也越多，學生學習的空間和環境都發生了巨大的改變，教學活動不再只局限於教室內，其他如操場、校外教學場所等學習地點，都需要教師的有效管理，使學習活動能順利且流暢的進行，所以「班級經營」一詞逐漸受到大家的接受和適用
Brownermaster/1981	經營是教師為達成目的而採取的行動，他說：「班級經營是教師讓學生從事適當的活動及減少學生不適當的行為所採取的行動」



研究者/年代	結論
Good /1973	班級經營乃是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、教室的物理特色、一般班務處理及學生社會關係
吳清基 /1990	經營是師生共同合適處理教室中，有關人、事、物的問題
吳清山等 /1990	班級經營，乃教師與師生遵循一定的準則，適當而有效的處理班級中的人、事、物等事務，以發揮教學效果，達成教學目標的歷程
張春興、林清山 /1993	管理或班級經營指，在師生教學活動的互動歷程中，教師針對學生學習行為的一切處理方式
黃德祥 /1996	班級經營是教師利用相關資源與有效策略對學生實施適宜的處置以激發學生有效學習達成教育目標的一種教育措施

## 班級經營策略的內涵

- 教師教學經營
- 班級常規經營
- 班級環境經營
- 師生人際經營
- 親師合作經營
- 時常與家長進行溝通，讓家長能夠瞭解孩子在班級上的學習情形、生活常規與近況。
- 親師間充分合作，使家長成為教師在教學過程中成為最有力的支柱，並且能夠讓親師之間成為互相合作的夥伴關係，共同為學生的學習盡最大的努力。其內容包括邀請家長參與班級活動、建立快速而有效力的溝通聯繫管道、聯絡簿的溝通運用，組織班級內的家長會等，以提升班級經營與學習效能。

吳智喬(2021)。國小級任教師人格特質與班級經營策略對班級經營效能和關性之研究(為出版之碩士論文)。鳳華科技大學企業管理研究所。

## 特教班班級經營

- Rosenberg、O'Shea 和 O'Shea (1998)則認為特教班班級經營目的旨在發展規範、步驟與**行為支持**；學生**不當行為的預防、介入與解決，或尋求替代方案**，幫助學生發展內在自我監控與解決問題能力，以增進井然有序的教學環境。
- 蕭金土（1995）認為特殊教育班級經營即是特殊教育教師有效地處理教室中人、事、物等因素，使教室成為最適當的學習與成長環境，進而促使特殊教育學生充分發展其身心潛能並培養健全格。

## 專業團隊

- 特殊教育法施行細則
- 個別化支持服務計畫ISP
- 專業團隊法源
- 專業團隊之合作方式及運作程序

## 特殊教育法施行細則-團隊合作

- 第9條
- 本法第二十八條所稱個別化教育計畫，指運用**團隊合作**方式，針對身心障礙學生個別特性所訂定之特殊教育及相關服務計畫；其內容包括下列事項：
  - 一、學生能力現況、家庭狀況及需求評估。
  - 二、學生所需特殊教育、相關服務及支持策略。
  - 三、學年與學期教育目標、達成學期教育目標之評量方式、日期及標準。
  - 四、具情緒與行為問題學生所需之**行為功能介入方案**及行政支援。
  - 五、學生之轉銜輔導及服務內容。
- 前項第五款所定轉銜輔導及服務，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。
- 參與訂定個別化教育計畫之人員，應包括學校行政人員、特殊教育與相關教師，並應邀請學生家長及學生本人參與；必要時，得邀請相關專業人員參與，學生家長亦得邀請相關人員陪同。

## 個別化支持服務計畫ISP

- 民國102年新修訂的「特殊教育法」中的第30-1條，使大專校院特殊教育的推動有了明確的法源依據：「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，依實際需要選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」。
- 特殊教育法第30-1條規範「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」，而施行細則第12條規定：「學校應運用**團隊合作**方式，整合相關資源，針對身心障礙學生個別特性及需求，訂定個別化支持計畫；其內容包括下列事項：一、學生能力現況、家庭狀況及需求評估。二、學生所需特殊教育、支持服務及策略。三、學生之轉銜輔導及服務內容」。自此，大專校院階段身心障礙學生的ISP成了法定的文件。

## 專業團隊法源

- ▶ 依據特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法
- ▶ 公發布日：民國 101 年 08 月 01 日
- ▶ 修正日期：民國 104 年 07 月 03 日
- ▶ 第 4 條-特殊教育相關專業人員，指醫師、**物理治療師**、**職能治療師**、臨床心理師、諮商心理師、語言治療師、聽力師、社會工作師及職業輔導、定向行動等專業人員。
- ▶ 各級主管機關應督導所屬學校設置專業團隊，並提供專業團隊運作所需之人力、經費等資源，且定期考核執行成果。

## 專業團隊之合作方式及運作程序

- ▶ 一、由專業團隊成員共同先就個案討論後再進行個案評估，或由各專業團隊成員分別實施個案評估後再共同進行個案討論，做成評估結果。
- ▶ 二、專業團隊依前款評估結果，確定教育及相關支持服務之重點及目標，完成個別化教育計畫之擬訂。
- ▶ 三、個別化教育計畫經核定後，由專業團隊執行及追蹤。

## 學生行為問題

- ▶ 功能性評量
- ▶ 正向行為支持理論與緣由
- ▶ 正向行為支持實例
- ▶ 學生管教

## 功能性評量(Functional Behavior Assessment; **FBA**) 正向行為支持(Positive Behavior Support; **PBS**)

- ▶ 傳統上對於問題行為的處理，處罰或限制的方式
  - 不合乎人權
  - 不見得能從根本解決問題
  - 傳統的班級行為管理策略常以建立班規與重複指示為介入，雖能對不少的學生產生正面的效果但是仍有相當多學生問題行為之介入，必須強調學習與行為的關係才能奏效(Morgan & Jenson, 1988)。

## 行為處理策略的演進

- ▶ 1960年代以前
  - 強調消除行為問題、嫌惡治療法
- ▶ 1970年代
  - 倫理議題加入，開始慎選處理策略
- ▶ 1980年代
  - 重視教育取向的行為處理策略，包括預防和行為訓練
  - 強調功能評量、教育取向、非嫌惡行為處理策略
  - 社會技能訓練、人本和生態模式應用在處理策略
- ▶ 1990年代
  - 主張多重處理模式

## 正向行為支持的主要觀念

- ▶ 強調個體問題行為的發生，非個體本身的因素而已，應作整體考量，並共同努力提供支持系統
- ▶ 重視行為問題的功能評量，強調團隊合作，在自然情境中重新調整環境
- ▶ 強調行為問題的處理須考量社會效度
- ▶ 使用多重的處理模式
- ▶ 採用個別化的行為處理方案
- ▶ 採用非嫌惡或正向的處理策略
- ▶ 強調操縱前事和安排有效的行為後果
- ▶ 強調訓練適當的行為來取代行為問題
- ▶ 重視生態環境的調整
- ▶ 強調逐步讓個體學習自我管理

## 美國- IDEA1997 與 IDEIA2004 法案

- ▶ 受到正向行為支持理念的影響，美國在 1997 年公布之《身心障礙者教育修正法案 (Individuals with Disabilities Education Act Amendments; IDEA 1997) 裡明文規定，教師在設計行為介入方案時，應考慮使用**正向來替代負向的處理策略** (林惠芬，2008)。
- ▶ 美國於 2004 年又修正公布《身心障礙者教育促進法案》(Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004; IDEIA 2004)，再次明文規定，**學生的 IEP 中必須具有行為介入方案來改善學生的問題行為或情緒問題** (Killu, 2008)。

## 行為介入計畫 ( Behavior Intervention Plan; BIP )

- ▶ Killu (2008)認為 BIP 有八個基本要素，包括：功能性行為評量、前事及**情境事件評量 (A-B-C 分析)**、建立有效的增強物、描述與註明目標行為與介入策略、嚴謹地收集資料、精確地執行計畫、致力於學生所缺乏的技能、類化與維持的計畫。此外，**還要注意學生在行為上實質的改變**，而非只是書面的報告，一個確實可行的 BIP 必須有充足的時間、人力、資源與支持之配合。

## 目標行為

- ▶ (一)《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》對情緒行為障礙之定義：在《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》(教育部2013)第九條指出「情緒行為障礙，指長期情緒或行為表現顯著異常，嚴重影響學校適應者；其障礙非因智能、感官或健康等因素直接造成之結果。前項情緒行為障礙之症狀，包括精神性疾患、情感性疾患、畏懼性疾患、焦慮性疾患、注意力缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為問題者。」
- ▶ (二)《精神疾病診斷統計手冊》第五版 (通稱DSM-5) (2013)：DSM-IV-TR 將情緒行為下列幾種問題行為：(1)注意力不足過動症(Attention Deficit Hyperactive Disorder, ADHD)；(2)情緒行為；(3)干擾/反抗行為；(4)焦慮行為；(5)憂鬱/躁症；(6)攻擊/暴力行為
- ▶ 紐文英 (2009) 則認為身心障礙者的行為問題包括：固著行為、自傷行為、攻擊行為、不適當的社會行為 (如說謊、逃家、曠課、欺騙、偷竊、活動過多、在公眾場合大小便等)、特殊情緒困擾 (如憂鬱症、焦慮症等)。當上述這些行為達到「影響學習」時則列入BIP。

## 功能性行為評量

- ▶ 一旦目標行為界定之後，第二步則要確定問題行為的功能與原因，此時必須以功能性行為評量為依據。
- ▶ 功能性行為評量是指藉由直接或間接的資料收集過程，瞭解個案目標行為和環境間交互作用的影響 (Dunlap, Nelson, Fox, Benito, & Vaughn, 2001; Ryan, Halsey, & Matthews, 2003)。
- ▶ FBA 包含四個基本假設，即(1)行為問題有其特定功能；(2)行為問題有溝通意涵；(3)問題行為不是憑空發生，它的發生與前置事件及行為後果有關；(4)一個問題行為可能有多重目的 (Demchak & Bossert, 1996)
- ▶ 例如一位上課經常敲頭的學生，綜合多方資料研判其行為之功能為希望獲得老師的注意，亦即其問題行為的功能屬於「獲得外在刺激」。

## 正向行為支持

- ▶ 一旦問題行為的功能決定之後，就要列出替代行為
- ▶ 例如界定問題行為為「上課不時大叫」之學生，期替代行為可為「舉手」
- ▶ 再針對替代行為擬出前事行為、後果之策略
- ▶ 教導替代行為的方法可包括：直接教學、社交技巧訓練、憤怒處理、提供暗示、角色扮演、示範、行為契約、壓力管理、問題解決訓練等。介入方案也可採用行為改變技術、認輔、轉介醫院或諮商中心等具體方式，將實施方法記錄在BIP中。
- ▶ 正向行為支持的策略與模式眾多，選擇何種處理問題行為的策略原則應以實用、可行為主，不宜太過複雜、太難、太花時間、不實際或不實用，此不單於在大學做研究 (Chamberlain, 2005)。
- ▶ 因此，透過IEP 團隊共同討論，參考所能取得之行政支持，根據PBS 的可行性形成共識，這樣相關的人力才願意嘗試，相關的資源才可能挹注。

## 情緒行為障礙學生身心特質

- ▶ 由於情緒行為障礙學生在情緒或行為表現比正常學生出現顯著的困難、容易影響著學生的學習或生活的適應。情緒行為障礙的症狀包括精神性疾患 (如思覺失調症)、情感性疾患 (如憂鬱症、躁鬱症)、畏懼性疾患 (社交畏懼症)、焦慮性疾患 (如選擇性焦慮症、強迫症、創傷後壓力症)、注意力缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為問題者 (如妥瑞症、對立反抗行為、違規行為)。
- 其特徵可分成外向性行為、內向性行為等兩大類：
  - 「外向性行為」是問題行為顯現於外，多為發脾氣、攻擊、衝動、違抗等行為。
  - 「內向性行為」是屬於較內隱性的行為，常見的是退縮、孤獨、憂鬱以及焦慮等問題。
- 1.社會技巧：一般來說，情緒行為障礙學生的社會技巧都會比同儕差，較常經歷負面經驗，顯現在與權威者的衝突、同儕的拒絕、家庭生活問題、人際關係欠佳，因此這些學生的行為模式，從小就易出現與他人的互動欠佳，而且延續到大學階段，嚴重者還會衍生出焦慮或憂鬱等障礙。
- 2.學業表現：情緒行為障礙學生通常智力發展正常，易出現學業低成就情形。另一方面，部分情緒行為障礙學生 (如注意力缺陷過動症) 可能伴隨學習障礙，在缺乏基本的閱讀與書寫技巧下，學業常落後於同儕，而形成習得無助感。

(資料引自全國特殊教育資訊網<https://special.moe.gov.tw/article-info.php?pid=286974C4-6133-2042-AF93-3B58A927CBA3&paid=10161token%5D201633600188>)



呂建志(2014)。正向行為支持方案對情緒行為障礙學生不服管教之成效。雲嘉特教，19，11-59。



## 情緒

- 處理學生行為問題時
- 先處理學生的情緒
- 處理學生情緒前先處理好我們的情緒
- 不要忘了...處理同儕的情緒

## 正向行為支持-擴展你的視野來看待學生

- 因為他是ADHD，所以就只好.....
- 因為他是自閉症，所以只能.....
- 是一種教學信念

## 學生管教

- 個案會議
- 偶發事件處理單
- 輔導紀錄

## 正向行為支持方案相關表件

- 17. 附件五-A：行為前後事件紀錄表（A版）
- 18. 附件五-B：行為前後事件紀錄表（B版）
- 12. 附件三-A：有效的功能行為評量：功能評量檢核表（教師及行政人員版）
- 13. 附件三-B：功能行為訪談表（簡版）
- 14. 附件三-C：功能行為訪談表
- 08. 附件二：教師教學與班級經營策略表（G通用版）
- 09. 附件二：教師教學與班級經營策略表（S1學前版）
- 10. 附件二：教師教學與班級經營策略表（S2特殊學校版）
- 11. 附件二：教師教學與班級經營策略表（S3出席困難 / 上學困難版）

## 家長與身障生手足

- 家長心理歷程
- 家長教養

## 家長心理歷程

- ▶ 「每次接觸與錫安病情相關的資訊，我總是希望自己有一套很強的情緒處理器，可以快速排除所有負面情緒，不被消極的字眼或話語影響。.....我常想，為什麼沒有書幫助病童的家人，如何懷抱希望，如何忍耐失望，如何面對別人不懂、你也不想解釋的場景，如何勇敢地帶子女走出去？」。

截自卓曉然(2011)，30 年的選擇，只為你。臺北市：寶瓶文化。

- ▶ 「剛知道我們家蔡傑不但是資優兒，甚至還是重度障礙的自閉兒時，我真的無比震驚，多麼希望這是誤判！心中也曾充滿怨懟與鬱結，我到底做錯了什麼，老天爺要讓我的子女罹患這種疾病？.....在外人眼裡，我的子女可能是個笨蛋、是個傻瓜，一想到這裡，我就心痛得難以自持。但最後，我仍是接受了這個事實。這子女縱使不若當初想像得完美，他仍是我的愛子，我對他仍有期待，不願就此放棄。」。

截自蔡紹康(2012)，一路上，有我陪你。臺北市：時報文化。

- ▶ 張春興、楊國樞(1973)指出，嬰兒與兒童期的生活經驗是形成個人人格的主要因素
- ▶ John Bowlby(1977)早期親子關係、教養態度以及彼此互動方式，對於個體性格發展有重要之影響
- ▶ 謝素分(2005)父母的教養態度對於子女具有深遠的影響，因此父母應特別注重對子女的教養，就子女的個別特質，適時、適性的給予教導及改進的空間，始能讓子女的人格產生正向的發展
- ▶ 許靖敏(2002)回顧近年來國內關於自閉症家長的研究，絕大多數以自閉症者母親為研究對象，許多的研究更發現，特殊兒的主要照顧者有75 % 到90% 為母親

## 家長的人格特質

- ▶ 儘管許多人強調，社會支持能幫助障礙者父母心理調適，不過社會支持並不是唯一一個影響調適的因素，個人天生的人格特質也有關聯，如堅強、樂觀、幽默等特質，能使自己在經歷困境與壓力時，依然能保持情緒和心理上的健康(張秀玉，2006)
- ▶ 有些學者將個人的心理特質，以內控和外控的歸因理論來加以詮釋，這些家庭對障礙這件事的詮釋，如果是相信命運由自己掌控的人，比較能積極面對挑戰，尋找對策或正向調適的方法，甚至會因此重新定義人生，產生新的人生觀；相反的，如果凡事歸因於外在因素，採取負面消極的或逃避的處理態度，怨天尤人，則比較無法面對挫折，容易坐困愁城。(王天苗，1994；陳清惠，2002；陳秋麗，2005；蔡孟芬，2006)

## 手足心理歷程

- ▶ 研究對象
  - ▣ 研究樣本的同質性以及受限於標的個案為身障生且有手足者，總計符合標準者共90 位
  - ▣ 34 (38%)位身障生在研究期間內可以參與研究，因此，個案組為34 位目前就讀於北部某大學之身障生
  - ▣ 以1:2 比例選取68 位同學院同學做為對照組
  - ▣ 個案組中只有26 位的手足在研究的期間可以完成問卷施測
  - ▣ 24 位個案組學生的父母參與研究

高正德、高淑芬、朱龍祥、朱啟丹與溫振源(2004)。大學身體障礙生之心理及家庭適應。台灣精神醫學，18(4)，261-272。

### 研究工具

- ▣ 以自陳式問卷進行調查
- ▣ 問卷分作：學生版、同學版、手足版及父母版
- ▣ 學生版、同學版及手足版問卷包括人口和社會學資料，身心症狀、憂鬱、人格特質、家庭功能、親子關係和物質使用情形
- ▣ 父母版則是包括人口和社會學資料、人格特質、情緒狀態以及對個案和其手足的教養態度
- ▣ 簡式症狀量表、流行病學研究中心憂鬱量表、TPQ 性格問卷、簡式性格量表、親子關係量表

### 研究的結果發現

- ▣ 身障生和一般學生，身障生的手足有較多在親子關係的困難和不滿意，例如：認為父母較傾向約束其行為。
- ▣ 相對於Sarimski 等人研究腦性麻痺患者的母親，發現母親會基於補償心態而盡力幫助孩子接受治療，並於日常生活採過度保護的態度
- ▣ 手足會覺得其父母，較傾向於專制地約束他們的行為，而且對其家庭互動較不滿意
- ▣ 身障生的手足被賦予較多的責任去照顧、協助身障生，父母相對地對手足有較高的期待，或是手足相對於身障生較沒有受到足夠的關心和照顧有關

## 手足

- ▶ 手足心理方面：
- ▶ 有三分之一的自閉症手足表示，當自閉兒出現無預期的行為，使自己遭受他人異樣的眼光時，會感到羞恥及生氣(倪志琳，1995)。自閉兒與手足之間對抗或競爭的程度越強，手足在同儕中將表現出更多的攻擊行為(張嘉倫，2009)。因此自閉兒與手足間的問題及衝突，往往會造成父母心理沉重的負擔(顏瑞隆，2002)。

## 教育人員相關法規

- ▶ 性別平等教育法(第 21 條)
- ▶ 性別平等教育法施行細則
- ▶ 校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則
- ▶ 跟蹤騷擾防制法第 2 條(110 年 12 月 01 日)

## 性別平等教育法

- ▶ 2013年性平法修法時，已增加「強制通報」等條款的相關罰則
- ▶ 修法後，性平業務也已列入「中小學統合視導」和「大學評鑑」項目

## 性平專業人員

- ▶ 依據教育部校園性侵害性騷擾或性霸凌調查專業人員培訓及調查專業人才庫建置要點
- 公發布日： 民國 102 年 08 月 23 日
- 修正日期： 民國 110 年 07 月 14 日
- 發文字號： 臺教學(三)字第1100082461B號 令
- ▶ 一、初階培訓課程 (23小時)
- ▶ 二、進階培訓課程 (29小時)
- ▶ 三、高階培訓課程 (23小時)
- ▶ 四、精進培訓
- ▶ (一) 法規圖示解析
- ▶ (二) 調查策略與報告撰寫
- ➡ 教育部性別平等教育調查專業人才庫
- [https://www.gender.edu.tw/web/index.php/m7/m7\\_05\\_01\\_index](https://www.gender.edu.tw/web/index.php/m7/m7_05_01_index)

## 性平相關表件

- ▶ 各類校安事件告知單
- ▶ 校園性別事件申請調查或申復委任書
- ▶ 校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件申請、檢舉調查書1090315
- ▶ 性侵害性騷擾通知單及家長回函 1051105性平會通過
- ▶ 性侵害性騷擾及性霸凌事件申請調查表
- ▶ 密簽--窗口轉交性平會簽(空白)
- ▶ 學校校園性侵害或性騷擾事件通報處理程序參考流程圖-1100616

## 跟蹤騷擾防制法

- ▶ 公布日期：民國 110 年 12 月 01 日
- ▶ 第 2 條
- ▶ 本法所稱主管機關：在中央為內政部；在直轄市為直轄市政府；在縣（市）為縣（市）政府。
- 本法所定事項，主管機關及目的事業主管機關應就其權責範圍，依跟蹤騷擾防制之需要，主動規劃所需會議、預防及宣導措施，對涉及相關機關之防制業務，並應全力配合，其權責如下：
  - 一、主管機關：負責防制政策、法規與方案之研究、規劃、訂定及解釋；案件之統計及公布；人員在職培訓；其他統籌及督導防制跟蹤騷擾行為等相關事宜。
  - 二、社政主管機關：跟蹤騷擾被害人保護扶助工作、配合推動跟蹤騷擾防制措施及宣導等相關事宜。
  - 三、衛生主管機關：跟蹤騷擾被害人身心治療、諮商及提供經法院命完成相對人治療性處遇計畫等相關事宜。
  - 四、教育主管機關：各級學校跟蹤騷擾防制教育之推動、跟蹤騷擾被害人就學權益維護及學校輔導諮商支持、校園跟蹤騷擾事件處理之改善等相關事宜。
  - 五、勞動主管機關：被害人之職業安全、職場防制教育、提供或轉介當事人身心治療及諮商等相關事宜。
  - 六、法務主管機關：跟蹤騷擾犯罪之偵查、矯正及再犯預防等刑事司法相關事宜。
  - 七、其他跟蹤騷擾行為防制措施，由相關目的事業主管機關依職權辦理。
- 中央主管機關為推動前述事項應設置防制跟蹤騷擾推動諮詢小組，遴聘（派）學者專家、民間團體及相關機關代表之人數，不得少於總數二分之一，且任一性別人數不得少於總數三分之一。

### ► 第 3 條

本法所稱跟蹤騷擾行為，指以人員、車輛、工具、設備、**電子通訊**、**網際網路**或其他方法，對特定人**反覆或持續**為違反其**意願且與性或性別有關**之下列行為之一，使之心生畏怖，足以影響其日常生活或社會活動：

- 一、監視、觀察、跟蹤或知悉特定人行蹤。
- 二、以盯梢、守候、尾隨或其他類似方式接近特定人之住所、居所、學校、工作場所、經常出入或活動之場所。
- 三、對特定人為警告、威脅、嘲弄、辱罵、歧視、仇恨、貶抑或其他相類之言語或動作。
- 四、以**電話、傳真、電子通訊、網際網路或其他設備**，對特定人進行干擾。
- 五、**對特定人要求約會、聯絡或為其他追求行為**。
- 六、對特定人寄送、留置、展示或播送文字、圖畫、聲音、影像或其他物品。
- 七、向特定人告知或出示有害其名譽之訊息或物品。
- 八、濫用特定人資料或未經其同意，訂購貨品或服務。

對特定人之配偶、直系血親、同居親屬或與特定人社會生活關係密切之人，以前項之方法反覆或持續為違反其意願而與性或性別無關之各款行為之一，使之**心生畏怖**，足以影響其日常生活或社會活動，亦為本法所稱跟蹤騷擾行為。

## 特教相關人員專業

- 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
- 教育部「中華民國教師專業標準指引」
- 高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法
- 資源教室輔導人員工作職責
- 特殊教育人員專業知能

## 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

#### ► 第 4 條 專辦身心障礙教育業務有關事項，專責單位之職責如下：

- 一、訂定及實施特殊教育方案相關事項。
- 二、訂定及執行學校年度特殊教育工作計畫。
- 三、協助身心障礙學生申請鑑定等相關事項。
- 四、協助身心障礙學生招生及提供考試服務措施等相關事項。
- 五、訂定個別化支持計畫及提供支持服務等相關事項。
- 六、協助辦理無障礙環境之設置及改善。
- 七、其他特殊教育相關業務。

前項第一款及第二款事項，應經依本法第四十五條第二項成立之學校特殊教育推行委員會審議通過，但學校未成立特殊教育推行委員會者，不在此限。

### ► 第 7 條

#### □ 第五條第二款輔導人員之工作職責及進用資格如下：

- 一、工作職責：在專責單位主管督導下，協助訂定、執行與追蹤特殊教育方案、個別化支持計畫及轉銜輔導，支持學生在學校學習與生活自理、校園生活、家長聯繫及學生安全維護等事項。
- 二、進用資格：大學畢業，並以特殊教育、輔助科技、復健諮商、早期療育、心理、輔導、社會工作相關系、所或學位學程畢業者優先進用。

#### ► 第 11 條

- 第五條第二款之輔導人員，每年應參加三十六小時以上之特殊教育相關專業知能研習，其中應包括中央主管機關辦理之輔導人員知能研習課程十八小時。
- 第五條第一款、第三款及第四款行政人員、特殊教育相關專業人員及身心障礙學生助理人員，每年應接受學校或中央主管機關辦理六小時以上之職訓課。

## 教師專業知能-2016年教育部「中華民國教師專業標準指引」

- 具備教育專業知識並掌握重要教育議題
- 具備領域/學科知識及相關教學知能
- 具備課程與教學設計能力
- 善用教學策略進行有效教學
- 運用適切方法進行學習評量
- 發揮班級經營效能營造支持性學習環境
- 掌握學生差異進行相關輔導
- 善盡教育專業責任
- 致力教師專業成長
- 展現協作與領導能力

吳清山  
/2006

優良素質的教師應該具備良好的知識、能力和道德，教師的專業發展分為三個層面：

- 1.知識層面，成為一位優良教師應有豐富的學科知識和教學知識，以及對學生的輔導知能以及班級經營的方法。
- 2.能力層面，包括：語文表達、輔導學生、行動研究、情緒管理、終身學習以及科技運用3.道德層面，教師須時時警惕自我，從專業倫理、公平正義、以身作則及人格高尚等方面來涵養高標準的內在情操。

陳俊龍  
/2010

教師專業是教師自我效能展現之期許，亦是社會所認同之價值，因應時代之變革，教師必須與時俱進，才有專業自主之能力。

## 特殊教育人員專業知能

- ▶ 身心障礙學生因其障別多樣故個別差異性極大
- ▶ 美國「特殊兒童協會」( Council for Exceptional Children, CEC )
- 1922 年首次會議上便將制定特殊教育領域教師的專業標準視為首要目標之一

## 美國「特殊兒童協會」( Council for Exceptional Children, CEC )

- ▶ 2009 年頒布「什麼是每位特殊教育工作者需要知道的：倫理、標準和指引」( What Every Special Educator Must Know: Ethics, Standards, and Guidelines ) 第六版
- 明訂特殊教育領域初階和進階的專業內容標準 ( professional content standards ) 及知識和技巧指標 ( knowledge and skill sets ) 。
- ▶ 協會在2012 年所公告的七項專業標準內涵包括：學習者與學習 ( 學習者發展和個別學習差異、學習環境 )、內容知識和專業基礎 ( 課程內容知識 )、教學 ( 評量、教學計畫與策略 )、專業與合作 ( 專業學習和倫理實踐、合作 ) (CEC,2012)

- ▶ 林惠芬 ( 2002 ) 以焦點團體訪談方式訪談15位啟智教育工作之教師，根據質性資料分析顯示，特教教師的專業能力應包括：教學能力、問題解決能力、自我調適/要求能力、與家長建立良好的親師關係的能力、與同仁的合作協調能力以及取得學校行政配合/支援的能力等六個向度
- ▶ Coleman (2001)指出影響特教教師能力的因素包括專業素養、開放和經常聯繫的環境、支持的氣氛、資源的可及性與明確的角色和責任等，而最困擾的問題除工作負荷量與書面工作過多，特殊教育教師缺少合作互動機會，形成工作孤立感是教師流動率高的重要因素。

## 結論

- ▶ 1.特教專業知識：由於身心障礙學生的障礙原因複雜、障礙類別多樣，個體間差異大，特殊教育教師除了要具備普通教師應該具備的特教領域的課程知識、教育教學等通識性知識外，還應具備診療的工作等知識。
- ▶ 2.特教專業技能：特殊教育教師應具備多元評量、班級經營能結合特殊兒童個別化教育計劃的制訂的能力，在教學中融入物理治療、言語治療、心理輔導、職能治療等相關專業的知識，促進特殊身心障礙學生身心健康發展。
- ▶ 3.特教專業態度：理念與價值、教學省思、法規與倫理、持續專業成長等。
- ▶ 所以特殊教育教師面對複雜的教育環境中諸多問題，首先仰賴自身所受訓練培育的專業知能外，尚需靠教師專業增能方能面對問題及尋求解決之道。

## 教育輔助器材

- ▶ 大專校院及高中職學生教育輔具中心
- ▶ 教育輔助器材法源依據
- ▶ 聽障輔具介紹
- ▶ 視障輔具介紹
- ▶ 肢障輔具介紹
- ▶ 擺位系統介紹

## 教育輔助器材法源依據

- ▶ 聯合國身心障礙者權利公約(Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD)對於身心障礙人士規定其可以獲得輔助科技 ( Assistive Technology )，身心障礙者有權獲得醫療、心理及功能性治療，包括各種輔具之發展、醫療與社會適應、教育、職業訓練、復健與諮商、安置服務與其他服務等等，促使他們能夠發揮最大能力與技能，進而融入社會。這對所有需要輔具的殘疾人士都至關重要 (UN,2006)。
- ▶ 特殊教育法第 33 條學校、幼兒園及社會福利機構應依身心障礙學生在校 ( 園 ) 學習及生活需求，提供教育輔助器材(特殊教育法,2019)。



- **Nepo (2017)**指出現行的 IEP 團隊不僅必須考慮學生對輔助科技的需求，還必須提供支持他們諮詢協助服務的系統。

- 特殊教育法施行細則第 12 條學校應運用團隊合作方式，整合相關資源，針對身心障礙學生個別特性及需求，訂定個別化支持計畫；其內容包括下列事項：

一、學生能力現況、家庭狀況及需求評估。

二、學生所需特殊教育、支持服務及策略。

三、學生之轉銜輔導及服務內容。

- 教育部十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要的輔助科技領域課程中，也說明輔助科技設備有「學習輔具、溝通輔具、視障輔具、行動與擺位輔具、生活輔具及休閒輔具」。

其中對於輔具科技應用於課程之目標有四，包括應用輔助科技提升獨立生活與問題解決能力；應用輔助科技增進自主學習與提升學業效果；應用輔助科技增進社會參與及提升社會適應能力；應用輔助科技探索自我，實現自我價值，並不斷自我精進，追求優質生活品質(教育部，2019)。

## 正確擺位

- 坐姿的擺位多以坐姿下之關節角度為參考標準。
- 當端坐時，骨盆向椅背貼近，腳板平放於地面，此時的踝、膝、髖大約在90度的位置，背靠在靠背上，雙手前臂輕放在桌面或扶手上。
- 若上述的狀況可以達到，則代表這個桌椅系統是符合該孩童的需求。
- 對部分特殊需求的孩童而言，這樣的姿勢無法靠自身的動作控制來達成，因此需要坐姿輔具的協助。
- 坐姿輔具的評估包括骨盆、背部、腿部、頭部，以及上肢的位置和姿勢。其中，骨盆的擺位尤其重要。此外，在柔軟度方面，亦需評估有無骨盆後傾、前傾、側傾或旋轉的角度限制，或是下肢的關節攣縮等。
- 一般輕度障礙的孩童之坐姿及擺位問題常被忽視。
- 這些孩童仍可能出現軀幹歪斜、以腳用力靠在桌腳或手撐在桌面的姿勢，或從椅子上跌落等，而需常常費心調整坐姿。
- 這些因肌肉張力問題、核心肌力不足、容易疲勞或其他問題等造成的現象，可以經過擺位調整，讓孩童不用耗費心思及體力維持姿勢，因此可以幫助其專心學習並提升學習效率。

- 除了一般端坐時普遍建議的「骨盆向椅背貼近，腳板平放於地面，踝、膝、髖大致在90度的位置，背靠在靠背上」之外
- 不論哪種動作目標，理想的擺位目標是骨盆維持正中姿勢，讓腰、胸、頸椎可以維持正常的曲度，使重量平均分配在兩邊的坐骨粗隆上。
- 如果孩子使用的是輪椅，當坐姿擺位評估且確認之後，下一步即是考量應搭配哪種輪椅功能或配件使孩童能力可以充分發揮。有些輪椅具備空中傾倒(tilt in space)或是仰躺(rectiline)功能，可以藉此調整孩童所需的椅座與椅背角度。
- 坐墊亦有各類的選擇，使用適當的坐墊可提升其擺位穩定度，進而促進學習表現。
- 腿靠的搭配和調整亦會影響到孩童下半身的穩定。

## 校園無障礙

- 無障礙環境最重要的三項指標：可近、可達與可及。
- 對於使用擺位椅或是乘坐擺位輪椅的特殊需求孩童而言，除了上述提到的擺位之外，其教室位置及座位安排亦須特別考量。
- 一般而言，教室宜安排在一樓且靠近無障礙廁所，孩童的座位應根據孩童的個別需求安排在適合的關鍵區域，譬如離教室出口、教師講桌、常用的櫃子附近等。
- 另外，若孩童伴隨注意力或視覺問題，還需考慮其座位是否會擋住視線，或是在師長不易關注到的區域。以上的問題可以由專業治療師來協助規劃安排。

## 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法

- 第 4 條

本法第三條第二款所稱視覺障礙，指由於先天或後天原因，導致視覺器官之構造缺損，或機能發生部分或全部之障礙，經矯正後其視覺辨認仍有困難者。

前項所定視覺障礙，其鑑定基準依下列各款規定之一：

- 一、視力經最佳矯正後，依萬國式視力表所測定優眼視力未達〇·三或視野在二十度以內。
- 二、視力無法以前款視力表測定時，以其他經醫學專業採認之檢查方式測定後認定。

- 第 5 條

本法第三條第三款所稱聽覺障礙，指由於聽覺器官之構造缺損或功能異常，致以聽覺參與活動之能力受到限制者。

前項所定聽覺障礙，其鑑定基準依下列各款規定之一：

- 一、接受行為式純音聽力檢查後，其優耳之五百赫、一千赫、二千赫聽閾平均值，六歲以下達二十一分貝以上者；七歲以上達二十五分貝以上。
- 二、聽力無法以前款行為式純音聽力測定時，以聽覺電生理檢查方式測定後認定。

## 聽障

- 聽力喪失主要原因有2種：感覺性聽力喪失及傳導性聽力喪失。
- 傳導性聽力喪失起因於中耳或耳道的機械性問題，阻斷聲音的傳導，這類聽力喪失通常可以經由藥物、手術或助聽器復原及改善；感覺性聽力喪失起因於內耳、聽神經或腦部神經路徑受損，多數可以經由助聽器獲得助益。
- 少數感覺性聽損較嚴重程度者，傳統助聽器無法獲致良好的語音聽辨力，這時需利用人工電子耳才有可能大幅改善患者的聽力，利用人工電子耳才有可能大幅改善患者的聽力。
- 人工電子耳有兩大部分，內部分是接受器與電極，須經由醫師手術植入；外部分是有線圈與聲音處理器，須由聽力師幫忙術後開頻。人工電子耳藉由懸掛在耳後聲音處理器的麥克風接收聲波傳送至埋於內耳耳蝸內的線路，使耳蝸將訊號傳至聽神經以產生聽覺。

## 視覺障礙學生的心理重建(一)-杞昭安

- ▶ 1.訓練視覺以外的其他感官
- ▶ 2.訓練新的技能及使用輔助器材
- ▶ 3.回復心理安全感
- ▶ 4.影響他所在社會對他的態度，以及協助視障者坦然面對別人。

## 擺位系統

- ▶ Spex
- ▶ JAY
- ▶ Vicair
- ▶ ROHO