

東華特教徵稿啟事

本刊目的

提供特殊教育教學實務心得、教材教法經驗分享、特教新知及特教專題研究等文章。每年出版兩期，分別於7月及12月出刊，歡迎踴躍投稿。

徵求稿件

- ◎教學實務心得。
- ◎教材教法經驗分享。
- ◎特殊教育新知與科技。
- ◎特教專題研究。



注意事項

- ◎全文字數每篇至多4,000字並傳送WORD電子檔。著作授權同意書需作者親筆簽名，請與文稿紙本一併郵寄。
- ◎請另紙註明：作者姓名、服務單位、職稱、通訊地址、聯絡電話及電子信箱。
- ◎投稿格式：請採『二欄式』排版，段落最小行高20pt、中文字體12號標楷體（篇名16號字）、英文及數字Times New Roman、並請依APA第六版格式撰寫。
- ◎學術性論文需包括：中文摘要、關鍵字、本文及參考文獻等內容。
- ◎本刊對來稿有刪改權，不願刪改者請另註明。
- ◎來稿恕不退稿，原稿請作者自行保存。若欲退還稿件者請自行附上回郵信封。
- ◎來稿請勿抄襲他人作品，並由作者自負法律責任。
- ◎為提升刊物品質，學術性論文，本刊邀請至少2位專家學者進行匿名審查。
- ◎來稿經本刊接受刊登後，作者同意非專屬授權予本刊做下述利用：
 - 1.以紙本或數位方式出版。
 - 2.進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權用戶下載、列印、瀏覽等資料庫銷售或提供服務之行為。
 - 3.再授權國家圖書館或其他資料庫業者將本論文納入資料庫中提供服務。
 - 4.為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- ◎作者應保證稿件為其所自行創作，有權為前項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權。
- ◎著作授權同意書，請連結至本中心網站下載<http://www.cse.ndhu.edu.tw/bin/home.php>。
- ◎來稿請寄974花蓮縣壽豐鄉大學路二段1號，國立東華大學特殊教育中心（請註明：投稿東華特教）。
- ◎聯絡方式：（03）890-3952；電子信箱：wenhui@gms.ndhu.edu.tw
- ◎經採用之稿件，每篇致贈兩本期刊，不另奉稿酬。
- ◎第63期截稿日期：109年5月25日。

歡迎踴躍投稿。



對於孩子：
我們投入的關心，
與您相同



東華特教

第六十二期

『特』別視角：十二年國教特殊教育
公開授課學校模式發展-以花蓮縣中原國小為例
—陳秋惠·李筱凡·李靜宜·賴士祁·蘇家立·劉雅瑜

01

大專校院特殊教育心評人員培訓與制度之反思
—鄭浩宇·吳妃蟬·游靜雯

09

中華民國一〇八年十二月
教育部委辦經費 補助

花蓮特教人物誌

榮獲 教育部108年度優良特殊教育人員 黃梓祐老師



個人簡歷：

- 學歷：畢業於國立花蓮師範學院特殊教育學系、國立花蓮教育大學身心障礙與輔助科技研究所。目前就讀國立東華大學教育與潛能開發學系教育博士班特殊教育組。
- 特教服務：曾任花蓮縣特教巡迴輔導班、資源班教師、特教組長、區級心理評量教師、特教輔導團輔導員。現職為景美國小不分類巡迴輔導班教師。

教學事蹟：

- 參加全國特殊教育教材教具、輔具暨電腦輔助教學軟體設計比賽，曾獲優等名次。
- 歷年參加花蓮縣內教材教具比賽，多次獲優等、優選等獎項，成績優異。

教育理念：

在多年特殊教育工作的碰撞與困境中，不斷地省思教學實務結合不同特教理論，設計切合學生、教師和家長需求的教材教法。

為更實際的幫助學生，多年來致力於製作及研發教材教具，如自行進修電腦繪圖課程，自購3D印表機與雷射切割機進行教具的編製等。期盼能夠透過更多跨領域的專業知識，逐步達成個人對特殊教育工作的期許與目標！

活動集錦



活動名稱：大專資源教室經營與運作分享
活動日期：108年7月1日
主講者：何明珠老師

活動名稱：面對愛情~依戀取向愛情諮商實務工作坊
活動日期：108年7月2日
主講者：孫頌賢教授



活動名稱：大專校院身心障礙學生個別化支持計畫 (ISP) 知能研習
活動日期：108年8月15日
主講者：周好宣老師

活動名稱：大專校院身心障礙學生個別化支持計畫 (ISP) 知能研習
活動日期：108年8月15日
主講者：劉大文老師



活動名稱：情緒行為障礙知能研習
活動日期：108年8月19日
主講者：王意中臨床心理師

活動名稱：無障礙環境建立之校園支持系統
活動日期：108年9月25日
主講者：劉金鐘老師





『特』別視角：十二年國教特殊教育公開授課學校模式發展 — 以花蓮縣中原國小為例

- 陳秋惠** 花蓮縣花蓮市中原國小資源班教師
國立東華大學教育與潛能開發學系博士班特教組博士研究生
- 李筱凡** 花蓮縣花蓮市中原國小資源班教師
國立台東大學特殊教育學系碩士在職專班研究生
- 李靜宜** 花蓮縣花蓮市中原國小特教班教師兼特教組長
- 賴士祁** 花蓮縣花蓮市中原國小特教班教師
- 蘇家立** 花蓮縣花蓮市中原國小特教班教師
- 劉雅瑜** 花蓮縣花蓮市中原國小教務主任

摘要

花蓮縣中原國小特殊教育團隊以特殊教育視角推動十二年國教相關項目，在公開授課學校模式發展上，經歷普特合作之基礎增能、進階增能、工作坊、公開授課嘗試到最後的經驗統整，藉此釐清公開授課與教學觀摩在本質及運作上的差異，此外，經由實際執行「現場」與「錄影」兩種模式的公開授課方式，比較特殊教育班級在公開授課上遇到的挑戰是否會有所不同。結果發現：「錄影模式的公開授課」對課堂干擾較低，且在實施時間、地點與參與人員等安排較具彈性，也更能顧及特殊生之殊異性，此外，透過影片後製也較能顧及特殊生之隱私權益。最後，建議學校特殊教育公開授課的推展可以將「錄影模式的公開授課」納入考量，期盼能更加落實公開授課，開啟師生學習對話之窗口。

關鍵詞：普特合作、共備、身心障礙、錄影模式、教學觀摩

本文之執行計畫承國教署補助，並委由分區諮輔委員國立東華大學特殊教育學系廖永堃與林玟秀教授賜予指導。

◎通訊作者：劉雅瑜 goldenshely@gmail.com



壹、前言

花蓮縣中原國小（以下簡稱本校）於 107 學年度十二年國教試行階段，除了全面辦理普通班公開授課外，亦承接教育部國教署「十二年國民基本教育課程綱要身心障礙學生課程」前導學校任務，所以需要同時以特殊教育視角推動十二年國民基本教育相關項目。十二年國民基本教育課程綱要總綱於教師專業發展實施內涵中提及「為持續提升教學品質與學生學習成效，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋」（教育部，2014）。因此，本校在普特合作模式下同步投入十二年國民基本教育之推行，透過校內特殊教育班級（包含兩個自足式特教班與一個不分類資源班，共計六名教師）之『特』別視角激盪出特殊教育公開授課學校模式。

貳、特殊教育公開授課學校模式發展歷程

「公開授課」是十二年國教推動的重點工作項目之一，然而在公開授課的施行上，特殊教育教師與普通教師是否有所差異？實際執行上面對的困境是否也有所不同？由於「公開授課」對教師屬於一個全新的教育理念推展，在特殊教育的場域上更是新的嘗試，因此，教師需要經歷內在學習歷程，才能由

內而外徹底革新。羅吉斯之擴散理論（Diffusion of innovation）提出創新（包含技術、觀念、事物）能否被接受，取決於了解、興趣、評估、嘗試、採納等五個階段歷程（唐錦超，2006），與本校特教團隊在執行公開授課實踐發展的歷程不謀而合。以下針對本校之特殊教育公開授課學校模式歷程發展與觀念翻轉兩個部分進行說明。

一、特殊教育公開授課學校模式歷程發展階段

本校接任「十二年國民基本教育課程綱要身心障礙學生課程」前導學校任務，特殊教育團隊從初期的茫然與摸索，經歷觀念翻轉，到最後的嘗試與經驗整合，共分為五個階段歷程。

第一階段為「基礎增能研習」，透過基礎增能研習建立特殊教育教師對相關知識上的了解與覺察。此階段為知識的覺醒期，特殊教育教師參與十二年國教總綱與領域綱要之基礎研習中，初步對十二年國教的精神與理念等相關概念有所認識，同時能掌握其推動方向與重點。

第二階段為「進階增能研習」，透過基礎增能研習以喚起特殊教育教師對相關概念產生進一步的興趣後，提出進階增能的需求項目。而本校特殊教育團隊教師經討論後將十二年國教所強調的核心素養教學與議題融入在進階增能研



習中，期盼核心素養以及相關議題的融入能結合於教學實務設計上，進而切合教學現場的實務需求。

第三階段為「公開授課工作坊之實作研習」，此階段進入公開授課相關做法之評估階段，感謝能邀請到退休校長謝瑞榮從普特合作的視角，為我們分享與說明公開授課精神與做法，謝校長同時邀請特殊教育班教師李靜宜擔任公開授課者，以特殊教育課後照顧班之特殊生為對象，實地進行藝術與人文（美勞）之公開授課教學分享。參與工作坊之相關成員同時也成為公開觀課的夥伴，透過共同經驗公開授課的實作歷程，採做中學的方式，並透過事後的提問與討論，對公開授課的實務運作面向有更具體的認知與掌握。

第四階段為「特殊教育公開授課嘗試」，在前一階段有了公開授課工作坊運作經驗後，全面正式開啟特殊教育班級公開授課的嘗試，並持續針對每一位特殊教育教師公開授課執行之情況進行討論，交流相關經驗與想法。此階段，特殊教育教師們對於公開授課已有初步的接納，肯定其立意與價值，但對於遇到的相關困境與疑慮，則仍需待討論逐步形成共識。

第五階段為「學校模式經驗統整」，特殊教育教師在此階段彙整公開授課相關經驗與困境，共同尋求可能突

破與解決之策略，並與前導推動計畫之分區諮輔委員進行對話討論，逐步形成共識，匯聚成本校之十二年國教特殊教育公開授課經驗模式。

二、特殊教育公開授課學校模式認知翻轉—公開授課本質之澄清

日本教育家佐藤學在《學習革命》中指出：所謂的學習是「與新的人、事、物相遇與對話」（黃郁倫、鍾啟泉，2012）。教師間首先要開啟對話，形成學習共同體，才能進一步與孩子產生新的學習對話。而提升教學品質及學生學習成效的做法很多，其中「公開授課」被視為直接且方便有效的一種模式（黃昭勳，2019）。

公開授課包括「備、說、觀、議」課之流程，倘若沒有真正理解其意義，那這樣的活動注定流於形式（藍偉瑩，2017）。不流於形式的教育改革，需要從「心」出發；教育改革的落實需仰賴現場教師的自發，而自發始於改革概念上的真心認同。

在十二年國教特殊教育公開授課經驗模式推動歷程中，校內特殊教育教師從一開始對公開授課的遲疑與不安，經歷探索與實作，最終肯定公開授課的精神，並主動積極針對學校經驗模式進行討論與修正，期許能夠找到更符合提升教學專業需求的公開授課模式。整體而言，特殊教育教師們能對公開授課有所



認同，大抵來自於其對公開授課本質的釐清，能感受其立意的良善，進而觸發其積極投入的意念。

首先，公開授課有別於傳統的「教學觀摩」（林紋輝，2019），其差異在於前者透過共備、說課、觀課與議課的過程形塑同儕共學的學習社群關係。此外，在「國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則」亦指出「授課人員於公開授課前，應共同規劃；其規劃事項，得包括共同備課、接受教學觀察及專業回饋；觀課人員，以全程參與為原則。」（教育部，2016）。

在前導階段引導我們了解公開授課本質的謝瑞榮校長強調，觀課人員的全程參與扮演著共同體支持的角色，在過程中成為授課教師的眼，議課時「不是評論教學者的教學哪裡不好」，而是說出「觀察時看到的學生，有哪些學習的發生是值得肯定的，哪些學習的環節遇到了困難」。因此，共備的觀課夥伴是協助觀察學生學習，輔助授課者從不同的視角檢視課程設計是否符合預期地讓學生的學習發生。透過觀察學生表現，老師自然能反思到教學中可能疏忽之處，或是課程設計得以調整的空間，比直接評論教師教學反而可以提供更多訊息（證據），讓老師原來教學可能並不是照著他的劇本走（藍偉瑩，2017）。因此，公開授課與教學觀摩最大的區別

是關注角色的不同，有別於教學觀摩對教師的品頭論足，公開授課則以學生為主體，將焦點關注於學生學習，從學生學習觀察狀況，促發授課教師精進教學之動力。這樣的方式讓教師感受到友善的氛圍，其在過程中感覺到被支持而不是批判。

「觀議課實務」手冊中提出公開觀課具有以下三點重要原則（董書攸等，2018）。第一，觀課的內容由教師同儕彼此共備而成，所以，觀課者與被觀課者有足夠的理解與默契，且觀課過程是在安全的氛圍中進行；第二，觀課夥伴以「協助」的立場觀察孩子在課堂中的學習表現，可提供被觀課教師更多課堂訊息；第三，公開觀課不是教學觀摩，更不是教學評鑑；授課教師不須做「教學表演」，而觀課者更不用拿著檢核表，替授課教師打分數。

在釐清公開授課的本質後，教師感受到公開授課的美意，方能帶著感恩的心情，敞開教室大門，歡迎共備夥伴進入教室，期盼觀課者成為自己觀察的眼，幫助自己看見每一位學生的學習發生，進而真正認同與接納公開授課對現場教師所帶來的嶄新意義。

參、特殊教育公開授課學校模式特別視角

在理解公開授課本質與做法，並實



際從特殊教育場域進行實務運作後，我們發現特殊生間的個別差異問題，其會使得特殊教育教師在執行公開授課實務操作上，面臨了不同的挑戰。以下從特殊教育執行公開授課所遭遇之挑戰，以及相關因應之策略嘗試進行說明。

一、特殊教育公開授課學校模式發展歷程遇到的挑戰與困境

《挑戰一》特殊生特質導致公開授課難以避免對其產生學習干擾。

特殊生專注力通常較弱，容易受到環境干擾，平日授課教師就得花費更多力氣穩定特殊生的學習情緒，提升其專注力。然而，校內公開授課工作坊運作時，發現特殊學生因為觀課者的加入，在課堂上頻頻分心轉頭，並且情緒亢奮，甚至表現出更加固執與故意搗蛋的行為；且在研究者實際公開授課當日，亦發生雖已對自閉症學童進行公開授課預告，但當天仍因為在教室看到教務主任（擔任觀課教師），而拒絕進入教室。在嘗試調整觀課距離，以及安撫學生情緒後，自閉症學童雖勉強願意進入課堂，但仍頻頻回頭望向觀課者，明顯影響其課堂參與情形。顯然，公開授課對普通生與特殊生的影響是截然不同的，普通生或許因為觀課者而願意更加努力參與學習，但特殊生卻因其認知與情緒特質，反而對其課堂的投入有不利的影響。

《挑戰二》共備的夥伴與時間協調困難成為公開授課的實施阻礙。

公開授課前，校內辦法規定授課教師需至少邀請兩名觀課教師，形成學習社群，完成共備、說課、觀課以及議課等公開授課歷程參與，因此需要彼此協調出共同空堂時間，更關鍵的是在授課當節，亦同時需為觀課者的空堂，才不會產生「衝堂」的問題。因此，必須在層層協調下，突破重重難關，才可能順利實現公開授課的完整運作。

《挑戰三》公開授課運作涉及特殊生身分敏感以及隱私保護之問題。

公開授課運作固然是普特同步合作實施之教育改革政策實現，透過開放教室讓不同的專業聲音得以進入課堂獲得交流與激盪。然而特殊生畢竟涉及身分與隱私問題，部分特殊生家長對於孩子的身分隱私甚為在意，當開放課堂讓教師與家長進入教室觀課，校內教師也許影響不大，但家長畢竟非教育人員，除了在教育倫理上的共識並不易把關與檢核，亦難以參與授課教師進行教學之共備歷程。普通班公開授課或許較無特殊生身分標記的疑慮，然而特殊教育班級之公開授課，無限制地開放家長入班觀課，是否意味著特殊生身分與隱私隨之曝光，對特殊生家長而言仍有其疑慮。

《挑戰四》特殊生嚴重情緒行為問題可能導致公開授課課程無法完成。



特殊教育教師在課堂進行中，難免會需要處理特殊生的情緒行為問題，有時狀況棘手時，恐怕花費大量時間進行特殊生的情緒行為問題處理，導致課堂內容無法如期完成。在經歷共備與說課後，觀課者對於教學對象有一定程度了解時，也許對於突如其來的情緒行為事件並不意外。然而，在公開授課中，如何在特殊生之嚴重情緒行為問題處理與授課之課程完整性中取衡，則有進一步的探討空間。

二、特殊教育公開授課學校模式新嘗試 —錄影模式的公開授課實施

公開授課原本的美意本是要精進教師教學，顧及每個孩子的學習權，倘若特殊生的公開授課反而會降低學生的課堂學習效果，那麼是否反而危害了學生原本的學習權益呢？也許可以藉由調整觀課距離降低觀課者對特殊生的學習干擾，那麼什麼樣的距離又算是恰當的呢？公開授課參考原則第十一點提及「各國民中、小學得參採本原則規定，衡酌學校特色與資源及校園文化，建立適合學校運作之公開授課方式」（教育部，2016）。在不違反公開授課精神下，留給公開授課方式彈性的空間。考量特殊教育班級類型與特殊學生的特質及需求確實充滿了殊異性，開放教室進行公開授課，確實面臨諸多挑戰，如何將保留公開授課的精神，達到專業共同

成長，又能夠顧及特殊生的特殊需求呢？在校內多位特殊教育教師陸續完成公開授課後，針對各自所遭遇的挑戰與困難，提出商議並彙集相關經驗後，校內特殊教育教師決定進一步大膽嘗試了「錄影模式的公開授課」，試圖保留公開授課的正向意義，並緩解公開授課對特殊教育班級帶來的負面衝擊。

在實際執行「錄影模式的公開授課」後，與「現場公開授課模式」進一步比較，可以發現前者優點如下：

1. 觀課時間可視個人需求調整，無須協調共同空堂。共備夥伴只需要確定共備與議課時間，甚至亦可以利用雲端共備，時間更加彈性。
2. 觀課教師人數較不受限，無須顧慮課堂空間之人數容納問題。
3. 授課者能保有常態方式進行授課，僅使用錄影器材將課堂狀況記錄下來，大幅降低觀課者可能對課堂產生的干擾。
4. 可因應學生情緒行為問題，遇特殊狀況（如學生情緒失控）可彈性評估是否採用原訂課堂錄製影像作為觀課內容，或者可能需另擇課堂重新錄製。
5. 可事先透過「公開授課隱私同意書調查」，針對家長意願調整錄製角度或於錄製影像進行馬賽克



後製，顧及相關隱私權問題。

6. 影像具有留存與反覆觀看的便利性，可針對欲探討的教學區段，調整撥放速度重新瀏覽，在觀課上更具便利性。

雖然「錄影模式的公開授課」具有上述諸多優點，能夠因應特殊教育公開授課所面臨的困境，然而「現場公開授課模式」較有臨場感，觀課者可以迅速切換觀察視野，授課者亦只需要傳統的教學準備，無須張羅相關資訊設備。因此若欲嘗試選擇「錄影模式的公開授課」，除了基本的資訊設備準備外，建議仍須進行以下幾個面向評估考量。

1. 錄影模式觀課者無法同時觀看教師教學與學習者反應，因此需透過錄影角度的切換，因此在須因應學生人數與教學環境考量，至少需架設兩架以上之錄影機設備（分別拍攝教學者與學習者），收音效果亦需要被納入考慮，因此，較適用學生人數較少的小組教學的型態。
2. 授課者須具備多媒體操作能力（包括器材操作與轉檔等），為確保授課當天能夠有完善的影像收錄，建議可以提早一周進行預錄測試，一方面可讓學生熟悉錄影設備的存在，另一方面可針對影像收錄效果進行事先的檢核。

3. 錄影模式較難看清楚教材內容與教具展示細節，建議事先將教材教具拍照，善用雲端空間共享，讓觀課者能夠事先掌握教材教具內容。

肆、結語

公開授課讓學校中有更多的教師願意打開教室的門，結合普特合作，開啟對話的窗—在聆聽對話的學習互動中使專業流動，在友善互信的同儕鷹架中使教學精進。本文透過從『特』別視角出發，將特殊教育公開授課的相關經驗加以整合。研究者建議十二年國教特殊教育公開授課學校模式，首先在做法上需「普特同行」，在教學精進上不分普特攜手合作，更能在授課上打破界線，體現融合精神。再者於實施制度上更須「因地制宜」，考量學校文化風氣，以及特殊教育班級型態，彈性調整做法，跳脫僵化思維，才不會流於形式。最後，在表件上需「化繁為簡」，跳脫表件迷思，避免被工具綑綁。將相關紀錄表件僅視為公開授課過程中討論的紀錄工具，宜彈性提供選用，減輕教師表件作業上的負擔，更能增加教師投入公開授課之意願。感謝本校協助特殊教育公開授課發展歷程的行政同仁與普特教育夥伴們，期許未來我們能繼續以「意願」、「熱情」、「堅持」打造師生雙贏的公開授課機制中一起同行。



參考文獻

林紋輝（2018）。協力同行、專業學習－淺談公開授課。雲林國教，72。取自 <http://ceag.ylc.edu.tw/ylc/index.php?inner=det&sn=201809190000001>

唐錦超（2006）。創新的擴散：為什麼有些好觀念，好產品會一炮而紅，有些卻流行不起來？（原作者：Everett M. Rogers）。臺北市：遠流出版社。

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf

教育部（2016）。國民中學及國民小學實施校長及教師公開授課參考原則。取自 [https://cirn.moe.edu.tw/Upload/ckfile/files/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99/08-%E5%9C%8B%E6%B0%91%E4%B8%AD%E5%AD%B8%E8%88%87%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E5%AF%A6%E6%96%BD%E6%A0%A1%E9%95%B7%E5%8F%8A%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%85%AC%E9%96%8B%E6%8E%88%E8%AA%B2%E5%8F%83%E8%80%83%E5%8E%9F%E5%89%87%E7%99%BC%E5%B8%](https://cirn.moe.edu.tw/Upload/ckfile/files/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99/08-%E5%9C%8B%E6%B0%91%E4%B8%AD%E5%AD%B8%E8%88%87%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E5%AF%A6%E6%96%BD%E6%A0%A1%E9%95%B7%E5%8F%8A%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%85%AC%E9%96%8B%E6%8E%88%E8%AA%B2%E5%8F%83%E8%80%83%E5%8E%9F%E5%89%87%E7%99%BC%E5%B8%83%E7%89%88).pdf)

83%E7%89%88).pdf

黃郁倫、鍾啟泉（譯）（2012）。學習的革命：從教室出發的改革（原作者：佐藤學）。臺北市：親子天下。

黃昭勳（2019）。[打開教室，看見專業]-教師公開授課之我見。臺灣教育評論月刊，8（7），107-111。

董書攸、周益村、田麗娟、馬向忠、任懷鳴、林珮如、陳傳芳、周筱葳（2018）。觀議課實務手冊。臺北市：中華民國全國教師會。

藍偉瑩（2017）。三部曲－共備、觀課與授課。臺大科學教育發展中心教育平台。取自 <http://case.ntu.edu.tw/CASEDU/?p=9933>





大專校院特殊教育心理評人員 培訓與制度之反思

鄭浩宇 國立東華大學教育與潛能開發學系博士班特教組研究生
吳妃蟬 新北市永和區頂溪國小特教班代理教師
游靜雯 宜蘭縣五結鄉五結國小特教巡迴輔導教師

摘要

特殊教育法在 2009 年修正後，明確規定將高等教育階段納入特殊教育實施之範圍，教育部亦自 2013 年開始推動大專校院身心障礙學生鑑定工作，並委託大學特殊教育中心參考高中以下心評培訓制度辦理培訓課程，以大專校院資源教室輔導人員（以下簡稱資教人員）做為培訓對象，培訓大專特殊教育心理評量人員（以下簡稱大專特教心評人員），以協助無法於提報時間內取得心評報告之特殊或緊急鑑定個案。

本文透過比較美國與臺灣學校中主要使用評量工具的學校心理師、教育診斷師以及心評人員的培訓資格與課程內容，找出其中的異同之處或問題，最後針對問題提出相關建議。

本研究發現臺灣大專校院階段之心評人員之培訓的資格不如美國教育診斷師或學校心理學家嚴謹；臺灣大專校院階段心評人員，在法規或是培訓計畫中的嚴謹程度與專業程度不如美國相關人員之規範；臺灣大專心評人員的工作內涵與角色定位模糊造成工作職責混淆，以上這些問題也進一步導致大專心評人員之專業度、施測報告受到質疑。

最後針對研究發現之問題，提出以下建議：相關單位應思考大專心評人員施測報告在特教鑑定中是否足以取代醫院心理衡鑑報告，或是思考是否只承認特定醫院開立之心理衡鑑報告；針對心評人員的培訓課程內容可再評估是否需再進行調整，以提升心評施測報告之公信力；相關單位可進一步考量組織的創新，培訓高中以下教師協助進行大專特教鑑定之心評工作。

關鍵字：大專特教心評人員、心評人員培訓、特教鑑定

◎通訊作者：鄭浩宇 hao_yu0117@mail.moe.gov.tw



壹、前言

特殊教育法在 2009 年修正後，明確規定將高等教育階段納入特殊教育實施之範圍，教育部亦自 2013 年開始推動大專校院身心障礙學生鑑定工作，並委託大學特殊教育中心參考高中以下心評培訓制度辦理培訓課程，以大專校院資教人員做為培訓成大專心評人員之對象，以協助無法於提報時間內取得心評報告之特殊或緊急鑑定個案。

但是大專心評人員培訓及施測等制度執行至今，本文之第一研究者多次在相關研習及會議中接獲資教人員反應此制度之爭議及缺失。研究者為彙整資教人員對大專特教心評人員培訓制度之看法及現行概況，以隨機抽樣方式抽取 100 名資教人員（107 年全國資教人員約 520 名）進行問卷調查，調查結果臚列說明如下：

1. 在本次問卷調查中，發現約 80% 的大專資教人員背景都是由復健諮商、心理、輔導或社會工作者，其中有約 32% 曾修習特教 3 學分，特教系（所）畢業者僅約 11%，另外有約 7% 為非上述相關系所畢業亦未修習過特教 3 學分。
2. 本次抽樣的 100 名樣本中有 1/4 的資教人員具有大專心評人員資格，另外發現約有 60% 認同

由受訓過的資教人員擔任心評人員執行心評工作，但是卻有 32% 認為即使是受訓過的資教人員其專業度不足以執行心評工作，且有 65% 認為大專心評人員的心評報告不足以取代衛生福利部公告之身心障礙鑑定醫院之心理衡鑑報告。

3. 本次問卷亦針對心評人員遇到之困擾蒐集意見，綜整調查結果後主要之困擾包括下列四項：
 - (1) 各心評人員撰寫方式不一，擔心無法完全呈現個案狀況。
 - (2) 培訓對象排除社工背景人員。
 - (3) 對心評測驗不夠瞭解，只能盲目依步驟施測。
 - (4) 進行判斷時，缺乏可討論之對象及管道。

由此可知，受訓過之心評人員認為目前培訓課程並未提供足夠之專業知識，在這樣專業知能不足的情形下做出來的報告公信力也容易遭受質疑。

依據歷年教育部大專校院特殊教育學生鑑定工作手冊規定，高等教育階段鑑定應檢附之診斷證明書、心理衡鑑報告等醫療資料，應以衛生福利部公告之身心障礙鑑定醫院開立為主。然而，大專校院特教心評人員所評估的個案大多都是屬於緊急個案，在無法即時取得



醫療單位評估的情形下，心評人員因此臨危受命，但目前心評人員與醫院的心理衡鑑報告也僅能就學生的觀察而提供施測結果，較難提供教學及輔導建議，另外以現行大專特教心評人員培訓課程著重在鑑定及成人魏氏智力測驗等方面似乎對大專校院身心障礙學生之幫助有限，因此讓我們不禁思考，提升大專心評人員的專業度的需求及迫切性。

綜上，研究者透過蒐集相關文獻進行分析，比較美國與臺灣執行鑑定或心評工作人員之培訓課程及工作內涵現況之差異，但是，依據 Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)，美國之特殊教育實施對象是以年齡為服務參考基準，只規範到 21 歲以下之學生，但參考 U.S.News.com 的統計報導，可以發現美國就讀大學的學生以 25 歲以上為大宗（取自：<https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/most-over-25>）。因為 IDEA 法案並非像臺灣特殊教育法明確將大專校院列為應實施特殊教育之教育階段，所以美國大專校院之學校心理師的職務內容沒有專門為特殊教育學生實施評量或協助鑑定，而是偏重於課業、生活及心理輔導。

鑒於本文之目的是期望臺灣特有的大專校院階段特教心評制度與培訓內容更加完善，因此以下謹以美國與臺灣實

施多年且制度已相對完善的高中以下心理評量人員培訓內容與制度之相關文獻作為比較參考對象再進行反思，並針對發現的問題提出相關建議。

貳、美國與臺灣之心理評量人員

在美國，負責學校中的特殊教育鑑定工作是由團隊進行，其中主要使用評量工具施測的人員為領有專業證照的學校心理師 (school psychologists)，並要求執行測驗時應由合格專業人士進行；而大多評量與教學建議提供是由教育診斷師 (educational diagnosticians) 負責 (陳心怡、洪麗瑜，2005；黃思峻，2008)。

臺灣在教育部及各縣市政府的鑑輔會則設置心理評量小組，培訓特殊教育心評人員 (即高中以下之心評教師) 來協助執行鑑定工作。基本上，臺灣在各縣市的心評人員主要的培訓對象是以合格特殊教育教師為主，老師們需要透過鑑定安置相關培訓課程，經審核通過取得心評人員資格，但在大專校院階段則因為沒有特殊教育教師之配置，故以資教人員為培訓對象。

以下將針對美國與臺灣在執行鑑定工作時負責使用評量工具的人員進行探討比較，以找出其中的異同之處或問題。



一、美國教育診斷師

(一) 工作內涵

根據相關文獻指出，教育診斷師為了提供評量、學習策略及諮詢服務，其資格必須具有碩士以上學歷，並通過完整測驗工具及教育診斷訓練 (MacMillan, Gresham, Bocian, & Siperstein, 1997; Melisa, & Gerri, 2015; Zweback & Mortensen, 2002)。根據上述，不難發現在美國教育診斷師的培訓過程是相當嚴謹的，且將評量診斷及未來教育所提供的建議視為兩者是息息相關的。

參考 masters in special education.com 網站介紹，教育診斷師屬於一種特殊教育教師，負責評估、診斷和與有學習問題的兒童一起工作。這些專業人員在不同地方有不同稱謂，有可能被稱為學習顧問或學習障礙教師，但他們的職責幾乎是相同的。教育診斷師大多會與家長、學校輔導員、心理學家和地區社會工作者組成專業團隊，而教育診斷師主要是從不同角度評估學生，為學習有困難者提供建議和適當的學習策略。

(二) 培訓課程

以美國韋蘭浸會大學 (Wayland Baptist University) 的教育診斷碩士課程為例，其課程旨在幫助教育專業人員進入診斷評估領域。該學位的重點是了解特殊教育的特殊性和法律的整體領域；獲得特殊教育學生教學策略所需的

必要技能，以及如何將其應用於教育診斷；並掌握考試管理，分析和報告撰寫。學生參與學術和專業研究，重點是特殊教育教學，診斷評估和學生成長和進步的規範性實施。學位課程至少需要 39 個學分，包括專業核心，特殊教育核心和最終實習 (取自：<http://catalog.wbu.edu>)。

另外以美國特殊兒童協會 (Council for Exceptional Children, 簡稱 CEC) 規範有關特殊教育診斷師之專業課程 Advanced Specialty Set: Special Education Diagnostician Specialist 分為「評估」、「課程內容知識」、「計劃，服務和成果」、「研究和調查」、「領導與政策」、「專業和道德實踐」及「合作」七大向度，並在各項之下又分為知識與技巧。

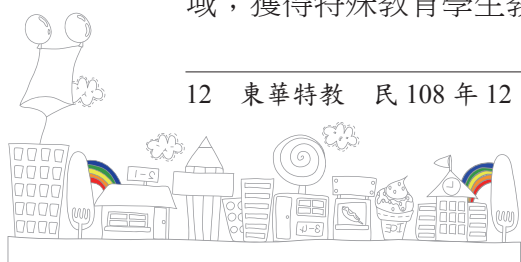
二、美國學校心理師

(一) 工作內涵

學校心理師是具有教育專業訓練與經驗的心理師，其主要功能在運用心理測量、諮詢、行為矯正技術等，從事學生問題的預防與診療及教育措施的諮詢與研究，其中診斷性評價即涉及身心障礙學生鑑定的內容。

(二) 培訓課程

根據美國學校心理學家協會 (National Association of School Psychologists, NASP) 2017 年 4 月彙整提出的「學校心理學學位



差異概述 (Overview of Differences Among Degrees in School Psychology)」，學校心理學課程可以分為碩士級 (Masters-Level)、專家級 (Specialist-Level) 及博士級 (Doctoral-Level)。碩士級的培訓為基本兩年的學位培訓、專家級則為 3 年學位課程再加上 1,200 小時的全職實習或在學校環境中完成 600 小時的實習、博士級則為基本 5 至 6 年的學位課程外加 1,200 至 1,500 小時的全職實習或在學校環境中完成 600 小時的實習，甚至有些學校要求實習時數需達 2,000 小時 (NASP, 2017)。

三、臺灣大專心理評量人員

(一) 工作內涵

臺灣大專校院階段之特殊教育鑑定如前言所述，是在 2013 年才開始推動，相關制度多是參考高中以下教育階段之經驗，因此以下除了說明大專校院特教心評人員之工作內涵外，亦將以高中以下心評教師作為比較對象，以呈現不同教育階段特教心評人員與心評教師培訓制度之差異。

臺灣在中央所訂定之鑑定相關法規中均未提及「心評人員」一詞，但目前教育部及各縣市政府的鑑輔會為了執行

鑑定工作時，部分學生因特殊或緊急原因，無法於鑑定提報期間取得教育部鑑定作業中規定之衛生福利部公告之各縣市身心障礙鑑定醫院開立之心理衡鑑報告 (教育部，2017)，為避免學生權益受影響，教育部或各縣市都有培訓「特教心評人員」，以協助執行鑑定工作，相關研究也提及鑑定人員必須為受過專業訓練者，其中即包含心評人員，其專業能力包含基本知識與態度、具備評量基礎概念與蒐集解釋資料的能力 (林寶貴，2000；陳心怡、洪儷瑜，2006；陳麗如，2006；張蓓莉，1999；楊萬教，2004)。

而以目前臺灣特教學生鑑定工作之權責劃分，依據教育主管機關之業務權責劃分為高中以下教育階段與大專校院階段，高中以下教育階段之心評人員多是由合格特殊教育教師為培訓對象，但是大專校院並沒有特殊教育教師之配置，所以是以資教人員為培訓對象，可是特殊教育教師與資教人員之性質及專業背景有明顯差異，因此造成實務現況一些爭議問題，以下將兩者間在法規與資格上的差異整理如表 1。



表 1

大專及高中以下教育階段心評人員比較表

	大專	高中職以下
職稱	資源教室輔導人員	高中職以下特殊教育教師
適用法規	勞基法、勞工保險條例	教師法、公教人員保險法
聘用資格	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。	大學畢業，經過完整師培程序並通過教檢且具有特教專業知能。

(二) 培訓課程

參考教育部委託國立臺灣師範大學特殊教育中心辦理 107 年度大專心評人員培訓實施計畫 - 「魏氏成人智力量表第四版」研習計畫、「心智障礙類評估測驗工具」與 106 年度「心智障礙類、感官及肢體障礙類評估測驗工具」之課程內容彙整培訓目的及課程內容如下表 2。

表 2

大專特教心評人員培訓內容彙整表

培訓目的	提升整體大專校院資源教室輔導人員之心評知能及使用測驗工具之實作能力，期能增進前開人員辦理大專心智障礙類特教鑑定之評估能力及敏感度。
主辦單位	教育部學生事務及特殊教育司
參訓資格	曾受過魏氏成人智力量表第三版或魏氏兒童智力量表第三版 / 第四版之培訓，且領有證書者。
三者擇一	擁有相關資格或證照（如特殊教育教師資格、心理諮商師證照）。 特殊教育、輔導、心理、諮商及復健諮商相關系所畢業且曾修習過評量、測驗與診斷相關課程。
培訓對象	大專校院資源教室輔導人員
分級制度	無
課程內容	魏氏：成人魏氏第四版內容介紹與實作互測。 各障別：各障別功能評估之介紹與結果解釋。
培訓時間	魏氏：30 小時（有發證） 不同障別功能評估：各障別 3 小時（無發證）



參、反思

在經過文獻蒐集及比較並對應到最初 100 份問卷蒐集的內容後，可以發現臺灣在特教心評人員的培訓資格與培訓課程均不如美國教育診斷師嚴謹，在工作內涵上也有些許差異，以下就培訓資格、培訓課程及工作內涵之差異與目前臺灣大專特教心評人員培訓及制度之問題與困境進行比較反思。

一、在心評人員的資格、培訓課程以及工作內涵的差異

(一) 培訓資格

根據上述文獻及資料分析後可以發現，美國教育診斷師及學校心理師明顯較臺灣特教心評人員嚴格，首先，美國教育診斷師之學歷至少為碩士，且為特殊教育教師，學校心理師則為碩士以上學歷，並有全職實習課程；而臺灣高中職階段心評人員雖為特殊教育教師，但並未限制特殊教育教師須具備碩士學歷，大專校院階段之心評人員甚至大部分沒有特教相關背景。

(二) 培訓課程

有關美國教育診斷師或學校心理師與臺灣特殊教育心評人員之培訓課程亦有相當程度之差異，除美國教育診斷師與學校心理師均為碩士學位課程，專家級與博士級學校心理師甚至需要完成 1,200 至 2,000 小時不等的全職實習，教育診斷師在美國特殊兒童協會亦有相

關專業課程規範；而臺灣大專校院階段心評人員，在法規或是培訓計畫中均未明確規範心評人員應具備之專業或課程內容，且培訓時數偏少，難免讓人對其專業度存疑。

(三) 工作內涵

美國教育診斷師主要工作包含提供學生評量與教學建議，學校心理師則是提供學生或家長諮詢、諮商、評估、介入及預防等相關服務；而臺灣大專校院階段之心評人員的工作內涵雖是執行心理評量，但其主要目的是協助身心障礙學生鑑定，未實質提供評量與教學建議或是諮商、評估與介入等服務。

二、大專校院心評人員培訓及制度之問題與困境

綜合本篇探討前進行之 100 名大專校院資教人員隨機問卷調查結果，以及上述文獻及資料分析後，針對臺灣大專校院心評人員之培訓及執行現況提出以下論題與困境：

(一) 大專校院心評人員之培訓與專業不如美國有明確規範，導致其素質、專業及公信力容易遭受質疑。

(二) 接受心評施測之個案如未通過鑑定，個案或家屬可能將其結果歸責於心評人員報告。

(三) 若心評人員施測報告可取代醫院之心理衡鑑報告，為何非衛福部公告醫院之醫師診斷證明無法取代衛服部公告



醫院之診斷證明？

綜上所述，臺灣大專特教心評人員的培訓未如美國教育診斷師或學校心理師嚴謹，因此未提供實質評量與教學建議亦可理解，但是協助身障生完成鑑定程序亦是相當重要的工作，因此心評人員之重要性仍不可抹滅。而有關目前心評人員培訓及心評制度之問題與困境，實為主管機關之權責，因此建議應由主管機關進行通盤檢討，才能真正使特教心評工作更具說服力。

肆、建議

針對上述反思結果，以及歸納美國教育診斷師、學校心理師與臺灣心評人員之培訓內容與執行現況後，本篇最後提出以下建議，以供相關單位進一步思考可能之改善方式：

一、相關單位應思考大專校院心評人員施測結果是否足以取代衛服部公告醫院之心理衡鑑報告，或是反向思考：特教鑑定參考之心理衡鑑報告是否一定要由衛福部公告醫院開立。

二、針對心評人員的培訓課程內容、深度規劃，可評估是否進行調整，以提升心評人員施測報告之公信力。

三、相關單位可將大專校院的心理師納入特教心評人員之培訓對象，或是在現有規定的培訓資格上增加規範其所應具備的專業能力。

四、建議相關單位，可進一步分析探討各階段心評人員應具備專業知能之差異，考量是否能進行組織的創新，培訓高中以下教師協助進行各階段之心評工作。

參考文獻

- 林寶貴（2000）。特殊教育學生鑑定、安置與輔導。特殊教育理論與實務，289-331。臺北市：心理。
- 張蓓莉（1999）。身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準說明手冊。教育部委託國立臺灣師範大學特殊教育學系編印。
- 教育部（2017）。106 年度大專校院特殊教育學生鑑定心理評量知能研習—心智障礙類、感官及肢體障礙類評估測驗工具實施計畫。臺北市：教育部。
- 教育部（2017）。大專校院特殊教育學生鑑定工作手冊。臺北市：教育部。
- 教育部（2018）。107 年度大專校院特殊教育學生鑑定心理評量知能研習心評人員培訓實施計畫。臺北市：教育部。
- 陳心怡、洪儷瑜（2005）。特殊教育心評老師專業角色之研究（I）。行政院國家科學委員會專題研究



- 計畫成果報告（編號：NSC92-2413-H-003-018），未出版。
- 陳心怡、洪儷瑜（2006）。特殊教育心評老師專業角色之研究（II）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC93-2413-H-003-020），未出版。
- 陳麗如（2006）。特殊學生鑑定與評量（第二版）。臺北市：心理。
- 黃思峻（2008）。特殊教育心理評量教師鑑定工作現況與工作困擾之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 楊萬教（2004）。特殊教育心理評量教師專業能力之研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- Council for Exceptional Children (2015). What Every Special Educator Must Know: Professional Ethics and Standards. VA: CEC.
- MacMillan, Donald L., Gresham, Frank M., Bocian, Kathleen M., Gary N., & Siperstein.(1997). The role of assessment in qualifying students as eligible for special education: What is and what's supposed to be. *Focus on Exceptional Children*,30(2), 1-18.
- Melissa G. Guerra, & Gerri M. Maxwell. (2015). The role of the educational diagnostician as perceived by south Texas administrators. *Journal of case studies in education*, 7,1-12.
- National Association of School Psychologists (2017). Overview of differences among degrees in school psychology. 取自 :www.naspon line.org.
- Zweback, S., & Mortenson, B. P. (2002). State certification /licensure standards for educational diagnosticians: A national review. *Education*, 123(2), 370.





東華特教 第 62 期

發行人：趙涵捷

發行所：國立東華大學

出版單位：國立東華大學特殊教育中心

總編輯：廖永堃

助理編輯：魏文慧

封面指導：黃秀玉

封面設計：徐維莉

地址：花蓮縣壽豐鄉大學路二段 1 號

電話：03-8903952

網址：<http://www.cse.ndhu.edu.tw/bin/home.php>

出版年月：108 年 12 月（半年刊）

創刊年月：80 年 11 月

ISSN 2218-4260

排版印刷：遠景印刷

地址：花蓮市復興街 81 號

電話：03-8329692