

普通班教師與特教教師 在學習障礙學生鑑定安置中扮演的角色

李依儒

國立東華大學身心障礙與輔助科技碩士班研究生

王淑惠

國立東華大學特殊教育學系副教授

摘要

特殊教育的鑑定模式推動，普通班教師與特教教師在鑑定安置中，扮演重要的角色。學習障礙學生須經過長期觀察、教學介入及資料蒐集完整，才能鑑定安置，教師間的協調合作，發揮資源整合最大效益。

前言

近年來，融合教育議題的討論帶出普通班教師與特教教師微妙的關係，黃筠方（2010）提到特教教師的角色由直接教學者逐漸轉變為較多元的服務提供者，以提供必要的支持給普通教育教師和有特殊需求的學生。換句話說，特教教師在學校特教服務中，已不再只是單純的提供教學，而是必須將特殊教育的理念及運作推展至學校每一個角落。

國內外學者指出，在普通班級中需要特殊教育服務的學生比例，相較以往，有逐年增加的趨勢，所以普通班教師教到身心障礙或有特殊教育需求學生的機率也相對會提高（邱上真，2001；Weiss & Lloyd, 2003）。筆者蒐集特殊教育通報網中，花蓮縣九十八學年度至一〇〇學年度一般學校國小階段學生安置概況，發現安置於不分類資源班、不分類巡迴輔導班及普通班

接受特教服務的學生比例，由 77.5% 攀升至 80.1%，也就是說，許多的障礙學生在接受特教服務之餘，其它大部分的時間是被安置在小學及中學的普通班級中。學習障礙學生的安置現況以普通班為主，其中人數有逐年增加的趨勢，筆者蒐集花蓮縣九十八學年度至一〇〇學年度一般學校國小階段學習障礙學生比例，發現學習障礙佔身心障礙學生總人數比例由 12.9% 增至 23.6%，多數學習障礙學生被安置在普通班，接受以普通班課程為主的教學型態，普通班教師須針對其學習特質，設計適合其需求的個別化教學（呂翠華，2011）。

李麗娟（2004）指出身心障礙學生就讀普通班，常會陷於只是「隨班就讀」的迷思，但將特殊教育相關的支援服務帶入普通班才是更應關注的重點。普通班教師兼負多項服務的提供，不只帶領身心障礙學生學習，對於全體學生的改變與成長，以及整體學校的改變與社會的包容適應都是努力的方向。

徐瓊珠、詹士宜（2008）提到許多普通班教師感覺對於班上身心障礙學生的教學處遇的能力不足，因此極需要相關特殊教育專業服務的提供。身心障礙學生的教育，如果只有單向的進行（特教教師、普

◎通訊作者：王淑惠 shuhui@mail.ndhu.edu.tw

通班教師、專業團隊），無法提供完整的資源，要如何提高最大效益及資源整合，需要進一步的雙向溝通。以下就教育機會均等的實踐及鑑定安置論述普通班教師與特教教師在學習障礙學生鑑定安置中扮演的角色。

壹、特殊教育的教育機會均等？

中華民國憲法第二十一條：人民有受國民教育的權利及義務。在這樣的基礎下，不論是一般學生或是身心障礙學生，在接受義務教育的立足點上，是平等的；此外，憲法第一百五十九條裡提到：國民受教育的機會一律平等。也就是說，我們的教育必須提供均等的機會給每位國民。美國在 2002 年通過「沒有落後的孩子」（No Child Left Behind, NCLB）教育改革法案，其目的在提高美國公立中小學教學品質，充分照顧每位學生，特別是教育需求殷切的貧窮及少數族裔學區，讓有不同背景，來自不同地方的學生們都能得到良好的教育。此一法案的改革基礎，展現在四個基本原則之上：（1）加強對教育成果擔負的責任（2）賦予地方更大的彈性和控制權力（3）擴充家長的教育選擇權（4）重視採行經研究證實有效的教學方法。近年來，普通教育強調「帶好每一位學生」，教育制度著重這個方向發展，教育部（2009）補助國民中小學及幼稚園弱勢學生，執行五歲幼兒免學費教育計畫、教育優先區計畫及攜手計畫一課後扶助方案，由教育部協助規劃國民小學辦理兒童課後照顧服務及人員資格標準審核，在學習落後學生的照顧，提供支持服務；民間企業團體，例如永齡基金會設置的希望小學，則提供課後輔導，結合多元化的教學活動，加強課

業輔導的成效。在政府及民間皆意識到教育機會並不是真的完全均等，而地區與地區間的程度落差，更是讓學生在學習的起點上就遭遇到不公平的對待，這些措施便應運而生。

在普通教育上，補教教學已被普遍使用，甚至認可，姑且不論成效，但確實已開始行動，但回過頭來看，在特殊教育安置下的學生，是否真的有得到均等的機會以及有效的教學？而所謂的鑑定，是否真的可以讓學生能夠得到適切的教育照顧，而不僅僅只是一個身分的取得。

貳、特殊教育的鑑定安置

特殊教育的鑑定制度在民國九十八年有重大的突破，在過去僅由直轄市及縣（市）主管機關設置「特殊兒童鑑定及就學輔導委員會」，尚無專設之特殊教育專業單位負責，直接影響高中職以上教育階段特殊教育學生的鑑定及安置事宜。而後 98 年新特殊教育法第六條即針對此問題進行修改。新特殊教育法第 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。

在政策面及制度面，皆有重大改變，在新特殊教育法第7條【特教相關專業人員進用】：各級主管機關為執行特殊教育工作，應設專責單位。

特殊教育學校及設有特殊教育班之各級學校，其承辦特殊教育業務人員及特殊教育學校之主管人員，應進用具特殊教育相關專業者。前項具特殊教育相關專業，指修習特殊教育學分3學分以上者。與舊法相較，更保障了特殊教育學生的權益，也更確立特教為一專業領域。在第19條【課程、教材、教法及評量】：特殊教育之課程、教材、教法及評量方式，應保持彈性，適合特殊教育學生身心特性及需求；其辦法，由中央主管機關定之。明定特殊教育的教材需符合學生的發展特質。

在鑑輔會的設置、資源分配及學校課程彈性調整下，應該可以看到特殊學生「適性學習」的成果，但是，隨著服務的提供，學生的學習效果似乎沒有隨之上升，這也是值得我們思考的地方。

參、學習障礙學生的鑑定安置

學習障礙學生的鑑定安置近幾年來越來越受重視，一是因為障礙學生人數的增加，再者是鑑定制度的爭議性。特殊教育教師是學習障礙學生鑑定安置的重要推手，舉凡施測、介入及安置，可以說是一手包辦，而障礙別的初鑑定，也由特教教師決定。所以說，特教教師在鑑定安置中，佔有重要地位。但也因為如此，可以推想到：當決定權集中於某些人身上時，難免會產生偏誤。面對這樣的情況，順勢而生的是更嚴謹的鑑定制度，不只是轉介後的安置，更重要的是轉介前的介入。

轉介前介入（pre-referral intervention）這個名詞由 Graden、Casey 和 Christenson（1985）提出，主要目的是幫助學生能在最少限制的環境下學習、並減少特殊教育的不當轉介以及增加普通教師的技能與知識。林芳如（2009）以這樣的觀點，將 RTI 的目標分為三個重點：一、確定特殊需求的服務對象；二、提供最少限制的學習環境；三、普通教師的特教知能培養。以下就這三點作論述說明。

學習障礙學生在班級上的學習狀況，常常會有落後或是學科學習間具有顯著差異。因此，在區辨學習低成就與學習障礙者時，常常會因為介入策略的不明確，而產生誤差。

從臺灣的特殊教育規範來看，可以知道 RTI 在鑑定學習障礙學生時，是有相當困難度，通常，普通班教師在轉介學生前，應該對於疑似學生已有相當的觀察期，且已對學生進行相當的補救教學，但是，在教學現場，可以看到，普通教師常常無法進行「補救教學」這一塊，原因是因為工作的繁忙或是缺乏相關專業知能。國內學者也呼籲政府重視補救教學，但是在政策的執行下，這類的補救教學（例：攜手計畫、課後輔導）常淪為指導回家作業的應用，而忽略了補救教學的專業性及重要性。另外，政府及學校在計畫的實行上，無法統一發展有效的補救教學教材及策略學習策略，也因此，待特教教師介入輔導後，會發現有些學生缺乏有效的學習策略，造成學業成就低落，而不是因為神經心理功能異常因素而造成的學習障礙。

RTI 在特殊教育的鑑定上其重要性是不容置喙的，但是在鑑定前的「學習輔導」這一塊，是不是真的能有效發揮其效用，對於後續的介入鑑定佔有關鍵性角色，也就是說，「學習輔導」的推動者及策略的水準是不是應該與特殊教育所提供的服務有相同水平，這是還可以討論的！每一位特殊教育教師，都是特殊教育的種子，是特教理念的傳承者、實踐者，所以特教教師對於自己的工作是否有使命感，會影響到他的工作熱忱及動力。

肆、教師在鑑定安置中扮演的角色

普通班教師在鑑定安置中，扮演前瞻者及資料提供者的角色，他要能感覺到學生的求救訊號並且先給予協助，再來便是提供多元化資料讓特教教師可以一起評估學生的學習情況。

筆者蒐集 100 學年度各縣市鑑定流程，發現在轉介疑似學習障礙學生時，大多數的縣市都會加入心評人員作介入及鑑定，以確定排除情緒障礙影響因素，某些特定縣市的鑑定測驗，甚至規定由心評人員施測。這樣的運作方式，雖然可以達到測驗的一致性，但是在評估學生行為時，如果沒有相對的背景知識，在測驗結果的解釋上，有可能無法達到應有效果；反之，由特殊教育教師進行施測，在結果的解釋上，也有可能過於主觀，導致無法找到真正問題。這是一個兩難的狀況，如果可以在心評教師及特殊教育教師中，找出專業團隊的合作協調點，期待可以將服務發揮到最大效益。

伍、結語

林惠芬（2002）指出特教教師為因應學生個別差異，在教學上面臨的問題與一般教師並不全然相同。不過普通班教師與特教教師在教學的立足點上是一致的，都是希望能讓學生得到有效的學習。筆者曾經在教學現場中經歷到：一位教學經驗豐富的數學教師驚訝的詢問特教教師：「為什麼○○○是學習障礙學生，他上我的課完全沒有問題啊！」因為在教學時，教師往往只會看到學習的弱勢，卻沒有注意到優勢下的弱勢。當然，教師本身特教知能也應加強。細心的觀察學生的枝微末節，找出蛛絲馬跡，才能夠提供適切的服務。

參考文獻

- 呂翠華（2011）。彈性分組：從學習障礙學生需求的觀點探討區分性教學在普通班的實施策略。**特殊教育季刊**，119，7-14。
- 李麗娟（2004）。**台灣與英國融合教育支援服務系統之比較研究**（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 林芳如（2009）。教學介入反應（RTI）及其相關研究之探討。**國小特殊教育**，48，23-31。
- 林惠芬（2002）。**啓智教育教師教師效能之研究（I）**。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫成果報告（NSC89-2413-H-018-028）。國立彰化師範大學特殊教育學系。

邱上真（1992）。**特殊教育導論—帶好班上每位學生**。台北：心理。

徐瓊珠、詹士宜（2008）。國小教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究。**特殊教育與復健學報**，19，25-49。

教育部（2009）。**特殊教育法**（2009年11月18日）。

教育部（2012）。**特殊教育通報網**。2012年6月11日取自 <http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp>。

黃筠方（2010）。淺談融合教育下普通教師與特教教師的合作關係與模式。**東華特教**，44，14-19。

Graden, J. L., Casey, A., & Christenson, S. L. (1985). Implementing a prereferral intervention system: Part I. The model. *Exceptional Children*, 51(5), 377-384.

Weiss, M. P. & Lloyd, J. (2003). Conditions for co-teaching: Lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 27-41.

