

2014 | 公幼教保員 · 教甄 · 教檢

特殊教育

徐 強 編著

學儒 · 保成



特殊教育

編著者：徐 強

出版者：學儒數位科技出版有限公司

總經理：新保成出版事業有限公司

展示中心：台北市館前路 2 號 9 樓

台北市開封街一段 18 號

傳 真：(02) 2388-9869

訂書專線：(02) 2388-0103（代表號）

劃撥帳號：19856404

戶 名：新保成出版事業有限公司

E-mail: editor@paochen.com.tw

網路書局：<http://www.eyebok.com.tw>

（本網站「法規補給站」單元收錄最新

修正法規、釋字、草案，歡迎下載更新）

定 價：新台幣 580 元

一 版：中華民國 102 年 9 月

※本書若有缺損，請於當年度直接寄回以下聯合發書中心更換

聯合發書中心：702 台南市南區夏林路 310 巷 2 號

法律顧問：簡榮宗 律師

住址：台北市八德路3段30號9樓

電話：02-25776123（法律諮詢）

版權所有 翻印必究



序

Preface

本書適用於準備參與特殊教育研究所考試、教師甄試及教師資格檢定考試之讀者。全書共分二十章，前三章針對特殊教育之基本概念、理論基礎及法令規章進行介紹；第四章至第十三章則依《特殊教育法》第三條所列身心障礙類別進行分章闡述；第十四章及第十五章介紹資賦優異教育領域，包括創造思考教育的內涵及實施策略；第十六章則針對特殊教育之課程、教學及評量進行介紹；第十七章至第二十章則分別針對行為改變技術、專業團隊、家長參與、轉銜、職業輔導及其他重要特教議題進行說明及介紹。本書以講義書之方式對特殊教育之內容進行完整敘述，免除您對相關內容不完整之缺憾。

為利於讀者閱讀及使用，本書各章編排乃先針對內容進行說明介紹，並於每章後列出重要之歷屆試題（含申論題、解釋名詞及選擇題），建議讀者於研讀完各章內容後，能立即進行試題演練，以達事半功倍之效。倘若讀者欲對特殊教育之選擇題再進行深入探究，可另行參酌筆者所編著之《特殊教育—分章試題詳解》一書，以精進特殊教育知能。由於編著工作相當繁瑣，疏漏之處恐不能免，尚請方家不吝指正，若對本書有所建言，歡迎賜教，無任感激。

徐強

目錄

Contents

特殊教育

- 第一章 導論 / 001
- 第二章 特殊教育相關領域與思潮 / 039
- 第三章 特殊教育相關法規 / 063
- 第四章 智能障礙 / 091
- 第五章 視覺障礙 / 125
- 第六章 聽覺障礙 / 155
- 第七章 語言障礙 / 187
- 第八章 肢體障礙、腦性麻痺與身體病弱 / 217
- 第九章 情緒行為障礙 / 255
- 第十章 學習障礙 / 291
- 第十一章 多重障礙 / 343
- 第十二章 自閉症 / 373
- 第十三章 發展遲緩與早期療育 / 419
- 第十四章 資賦優異 / 451
- 第十五章 創造思考教育 / 493
- 第十六章 特殊教育課程、教學與評量 / 521
- 第十七章 行為改變技術 / 573
- 第十八章 專業團隊與家長參與 / 597
- 第十九章 轉銜、就業輔導與輔助科技 / 621
- 第二十章 特殊教育新興議題 / 653

Contents

參考文獻 / 693

附件一、特殊教育法（民國 102 年 1 月 23 日修正） / 697

附件二、特殊教育法施行細則（民國 102 年 7 月 12 日修正） / 707

附件三、身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（民國 102 年 9 月 2 日修正） / 711

附件四、身心障礙者權益保障法（民國 102 年 7 月 19 日修正）
/ 717

附件五、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（民國 101 年 9 月 14 日修正） / 747

附件六、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（民國 100 年 9 月 22
日修正） / 751

附件七、特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法
（民國 99 年 12 月 31 日修正） / 753

附件八、國民教育階段身心障礙資源班實施原則 / 756

102 年度高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試試題
解析 / 761

壹、特殊教育課程與教學（身心障礙組） / 761

貳、特殊教育課程與教學（資賦優異組） / 772

參、特殊教育學生評量與輔導 / 783

第一章 導論

壹、特殊教育意涵、發展及基本觀念

一、特殊教育的意涵

「特殊教育」(special education)一詞乃相對「普通教育」(regular education)而言，係針對特殊學生所施予之特定教育措施，以因應個別差異，提供適性之服務，並激發其潛能。Hallahan 與 Kauffman 指出，特殊教育乃是為滿足特殊兒童不尋常需求的特殊設計，所謂的特殊設計包括特殊的教材、教法、設備和設施（引自吳武典，2004）。上述所指之特殊學生包括「資賦優異」及「身心障礙」學生的就學服務，服務對象為「得天獨厚」與「得天獨薄」的兩大類。依據我國《特殊教育法》第3條規定，身心障礙類共有13類；而《特殊教育法》第4條規定，資賦優異類共有6類。

二、特殊教育的發展

若由西洋教育史發展而言，正式學校教育發展迄今約有兩千年以上之歷史，然而特殊教育的發展卻僅是近二百多年的事（林寶山，1993）。特殊教育之發展，從對障礙者的欺侮、排斥、漠視到接納、關懷、尊重，如今身心障礙者的教育之全面化及適性化，在國際教育史上有其長久的奮鬥史。1960年代以前，即使是西方先進國家，也未能對身心障礙者提供周詳的特殊教育體系，但在1960年代末期開始大幅改善。Kirk 與 Gallagher 認為人們對特殊兒童的觀念及態度的轉變，約可分為四個階段：

(一) 摒棄：

古希臘、羅馬時代，特殊兒童常遭忽視或拋棄，甚至不人道之待遇。

(二) 漠視：

在基督教興盛時期，因受基督教精神影響，獲得教會的保護及憐憫。

(三) 救濟：

在18-19世紀，養護機構及特殊學校興起，對特殊兒童提供隔離的教養。

(四) 教育：

20世紀中葉以後，特殊兒童逐漸被人們所接受，回歸主流運動興起，使

其得以進入正式學校接受特殊教育。而至二十世紀末，融合教育之倡導，則試圖要讓所有的障礙兒童回普通教育系統。（何華國，2004）

另外，Peterson 與 Hittie（2003）則將美國特殊教育發展分為四階段，分別為「滅絕」、「隔離」、「悲憫」與「社群」。「滅絕」階段主張為保護社會，應將不同者殺害；「隔離」階段則主張為保護社會，保護身心障礙者免於受傷害，和提供特殊化的服務，應將其隔離至不同的地方；「悲憫」階段則認為身心障礙者被視為沒有能力之一群，無法對社會有所貢獻，必須接受施捨與協助；而「社群」階段則認為每個人均是社會的一員，有其能力與價值，均能對社會有所貢獻。

而中國辦理特殊教育，可追溯至民國前 42 年（清同治 9 年，西元 1870 年），英國長老會牧師莫偉良（William Mover）首先在北京甘雨胡同基督教會內附設瞽目書院，專收盲童，教以讀書、算術、音樂等科目為開始；民國前 25 年（西元 1887 年）美籍梅耐德（Mei Naide）夫人於山東創「啟瘡學校」收容聾啞兒童，為中國聾啞教育之始。

至於台灣則於民國前 22 年（西元 1890 年）由英國長老會牧師甘雨霖（William Gambel）於台南地區設立「訓盲院」，教育人聖書、點字、手藝等，為今日「國立台南啟聰學校」¹的前身。

三、特教發展的基本觀念

特殊教育之所以逐漸發展，基本上與下列幾個基本觀念有關：

（一）有教無類與因材施教：

早在 2000 多年前，至聖先師孔子就提出「有教無類」與「因材施教」的觀念，即對各類特殊兒童，均可依資質與潛能給予適性教育。

（二）人與動物之差異：

雖然達爾文（Darwin Charles, 1809-1882）在《進化論》（Darwinism）提出「優勝劣敗、適者生存」，但此與動物之進化較為相近。人有人性，能濟弱扶傾，故身心障礙兒童應予照顧與教育，此乃人性之發揮。

（三）教育機會均等：

教育機會均等（equality of educational opportunity）源於西方民主觀念，主張人有天生之不平等（如智能障礙、肢體障礙、視覺障礙、聽覺障礙等）、社會的不平等（如貧窮、文化不利等）、教育的不平等（每人受教

¹ 國立台南啟聰學校已於 2012 年 2 月 1 日更名為「國立台南大學附屬啟聰學校」。

育的機會不平等)。是以，在民主時代，就應先做到教育機會均等，方為真平等，俾使每個人之潛能得以發揮。

(四)民主政治發展：

隨著中西各國民主政治的發展，人權（human right）愈來愈受保障，身心障礙兒童的權利亦是受保障的範圍，而教育權亦沒有被忽視，是故中外各國對特殊教育均愈來愈重視。

(五)經濟高度發展：

特殊教育要能落實與發展，經濟是重要的指標，因為小班制教學、昂貴的設備、特殊學生的就學補助費用等，都需要龐大的費用，一般言之，每位特殊學生的單位教育成本是一般學生的數倍。倘若國家沒有高度的經濟發展，將無法負擔此一經費。

(六)卓越的學術發展：

教育是一門專業（profession），特殊教育更是教育中的專業。是以，一個國家若無卓越的學術發展，將無法對特殊教育進行廣泛研究，特殊教育品質將大打折扣，故卓越的學術發展可帶動特殊教育的發展。

※補充：教育機會均等（equality of educational opportunity）

教育機會均等是指學生都該具有同等的就學機會，且在接受教育的過程中，都能夠得到公平與適性的對待，使學生不同的潛能都能得到充分有效的發展。故教育機會均等不僅是「量」的教育機會均等，亦含括教育「質」的提供均等。教育機會均等基本上有三種層次的解釋：（郭為藩、高強華，1987）

(一)強調學生應均等地分配教育資源，不宜有厚薄之分，學校教育因而求其標準化。

(二)強調依個人學習潛能而予以差別待遇，但是同等能力的兒童與青少年，則不宜因其社會背景之差異而有不同的安排。

(三)著眼於補償的角度，認為應給予處於教育不利地位的學生以較優厚的特別待遇，這樣才算公平。

各國在促進教育機會均等的策略上，分別因教育發展水準而有階段性的做法。起初多致力於「有教無類」理念的實踐，保障國民接受基本教育的權利，第二階段則重在實現「因材施教」，使每個學生皆能獲得最適合其教育需要與學習能力的教育，到了第三階段則強調對社會處境不利者（the socially disadvantaged）給予積極的補償，使他們在學習條件上

有迎頭趕上的機會。

貳、個別差異

一、定義

「個別差異」(individual difference; individual variation)係指個體內或個體間所表現不同的差異現象，其受到遺傳、環境、成熟及學習等諸多因素交互作用的影響。例如兒童在某些方面與其他兒童有別，如智力、情緒、社會行為、人格、感覺與知覺系統、身體狀況等。再者，兒童本身的特質，在發展上也並非齊一的水準，亦有特質上的差異，例如一位 5 歲的幼兒，具有 5 歲幼兒的語言能力，但其社會技能僅有 4 歲的水準。

二、種類

Kirk 與 Gallagher (1989) 認為個別差異包括個別內差異與個別間差異，茲分述如下：

(一)個別內差異：

個別內差異 (intra-individual difference) 是指兒童在本身身心特質發展上的差異性，如圖 1-1 所示，兩位 6 歲兒童在本身的特質均有明顯的差異。亦即生理年齡是 6 歲，但其身高、體重、粗動作、細動作、智能、語言、社會、認知的年齡水準是不同的。

(二)個別間差異：

個別間差異 (inter-individual difference) 是指兒童與兒童間的身心特質有所差異，如圖 1-1 所示，兩位 6 歲兒童的各項特質相比較，有明顯不同。

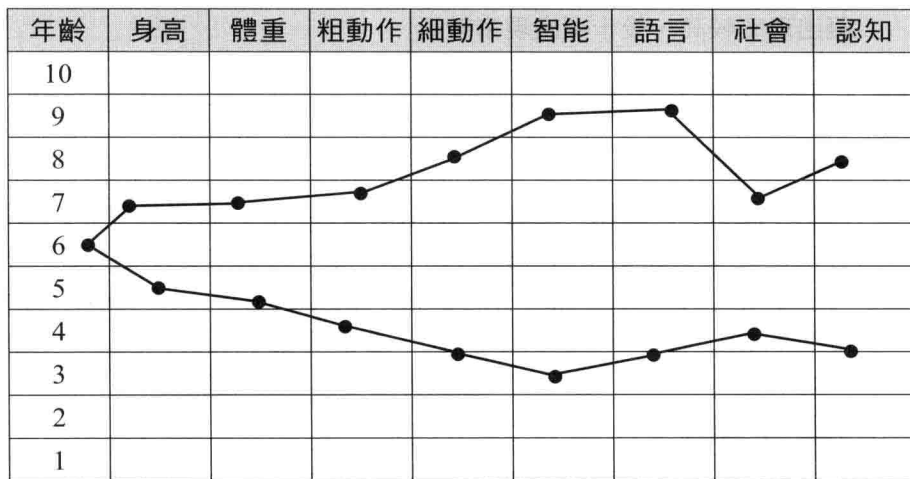


圖 1-1 兩位兒童的身心特質剖面圖

參、特殊兒童之意義及類型

一、定義

所謂「特殊兒童」(exceptional children)係指兒童在身心特質顯著低於或高於常模(norm)或平均表現水準,需要提供特殊教育方案及其他相關服務才能符合這些兒童的需要,發揮個人的學習潛能。(徐享良, 2000)

二、種類

依照我國《特殊教育法》規定,特殊兒童可分為「身心障礙」與「資賦優異」兩大類,其中身心障礙又分為: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、其他障礙共十三類;資賦優異則包括:一般智能、學術性向、藝術才能、創造能力、領導能力、其他特殊才能共六類(詳見《特殊教育法》第3條與第4條)。而各類型的鑑定標準將於各章節與法令專章中再行介紹。

而美國在 2004 年修正公布之《身心障礙者教育促進法案》(Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEIA),即《108-446 公法》,指出身心障礙包括了十四項類別:特殊學習障礙、智能障礙、情緒困擾、說話或語言損傷、廣泛性自閉症、發展遲緩、形體損傷、其他健康損傷、聽覺損傷、聾、視覺損傷、盲/聾、多重障礙、頭部外傷;其中前四類障

礙出現率較高，後十項出現率較低。

肆、標記的問題

一、標記的定義

標記 (label) 又譯為「標籤」，係指依某種特定之標準所賦予之符號。倘若某位兒童被認定為某類的特殊兒童後，兒童本身即已受到「標記」 (labeling)。此標記加諸學童身上後，形成「烙印」 (stigma)，而烙印通常有負面上污名與恥辱的意涵。通常標記與分類 (classification 或 categorization) 是一體的，二者如影隨形，相伴不離。

二、標記之目的

標記的目的，在便於描述與區分。會給予兒童標記的，並不限於學校教育人員，包括同儕、親友、家長等均可能為標記之來源。標記的產生多由於個體偏離某些既定的標準或期望，亦即前述所謂的具有明顯的個別差異。而標準或期望所依據的可能是基於「統計相對性」 (statistical relativity)、「文化相對性」 (cultural relativity) 與「個別或內在相對性」 (individual or internal relativity)。「統計相對性」是與發展的觀點相一致的，而以「平均」情況作為比較的基礎。「文化相對性」則以某一文化之價值觀點，作為標記個別差異之依據。而「個別或內在相對性」則指個人自加的標記 (self imposed label)；此標記開始不見得與社會觀點一致，但久而久之亦可能為人所認同。

三、贊成標記的理由

(一)標記為教育經費之基礎：

標記提供撥給教育經費的基礎，亦即沒有標記，政府將無法編列適切的預算來協助特殊學生。

(二)利於專業人員之溝通：

標記的存在便於專業人員彼此之間的溝通，透過標記或分類，使專業人員對某類學生有基本特質之認識，並於溝通上更為方便。

(三)提供對特殊兒童處遇 (treatment) 的指標：

透過標記將可提供給教育人員適切之處遇標準，給予教育人員清楚的教學指引及教學規劃。

(四)便於政府制定必要的法令：

有了標記，政府可透過立法的程序訂定相關法令，如《特殊教育法》、《身心障礙者權益保障法》等，均列出其所須服務的特殊學生或身心障礙人士之類別。

三、反對標記的理由

(一)標記可能造成永久性的心理創傷：

標記有烙印的作用，就負面而言，可能一輩子相伴不離，而造成當事人永久難以抹滅的心理傷害。

(二)可能因標記而受到他人的拒斥：

標記可能使人產生偏見，並使被標記者受到他人之排擠或拒斥，不利其社會情緒之發展。

(三)從標記找不出其在教育上的關聯性：

教育應是有教無類，是以教育工作者不應因給予標記而有不利的差別待遇手段。

(四)因錯誤診斷而有潛在危險性：

針對學生的診斷有時會產生「偽陽性」或「偽陽性」之錯誤診斷，如此可能造成學生的心理傷害，使錯誤的標記相伴不離。

(五)不利於兒童自我觀念的發展：

自我觀念（self concept）是指個體對自我本身之看法，標記若為負面，將使學生產生消極的自我觀念，對學習將產生極大之影響。

四、減低標記不利作用的策略

對於如何減低標記的不利作用，Hobbs（1975）曾建議採取下列的對策：

(一)改進特殊兒童的分類系統。

(二)對心理測驗的使用作適當的限制。

(三)對特殊兒童早期鑑定方法作適當的改進。

(四)對個案記錄的運用須有適當的保護措施。

(五)在鑑定與安置特殊兒童時須遵行法定的過程。

若吾人能將評量工作之重心由兒童的缺陷轉移到去發現其優勢，並對特殊兒童的教育安置採取較為保守的作法，且力求改進所提供的教育方案，則標記可能引發之傷害將會減低。（何華國，1986）

伍、特殊兒童出現率

一、出現率的意涵

所謂特殊兒童出現率（prevalence rate）是指某一年度，特殊兒童在某一年齡層的人口中所占的百分比（徐享良，2000）。其計算公式如下：

$$\text{出現率} = \text{特殊兒童} / \text{全體兒童} \times 100\%$$

上述之特殊兒童係指經鑑定後，合於某一標準者，計算出現率通常是在特定的時間及某一年齡層。

至於，出現率（prevalence rate）與發生率（incidence rate）略有不同，出現率是指現有新、舊特殊個案的數或其占所有人口的百分比而言；至於發生率則是指在一段時間，新的特殊個案數而言（王文科，1993）。

二、我國全國特殊兒童普查與統計年報資料

台灣曾進行兩次全國性特殊兒童普查²，第一次在民國 65 年完成，普查年齡層為 6-12 歲之學齡兒童，其項目僅有表 1-1 所顯示之六項，故出現率偏低，普查結果如表 1-1 所示。據郭為藩（1993）的推估，特殊兒童的出現率為 10.73%。

表 1-1 我國第一次全國特殊兒童普查結果

障礙狀況	人 數	出現率%
智能不足者	12,034	0.433
視覺障礙者	986	0.036
聽覺障礙者	2,154	0.078
肢體障礙者	9,317	0.336
身體病弱者	1,185	0.043
多重障礙者	5,374	0.194
總 計	31,053	1.12

資料來源：郭為藩（1993）。

² 普查（census）是為了某種特定的目的而專門組織的一次性的全面調查。普查一般是調查屬於一定時點上的社會經濟現象的總量，但也可以調查某些時期現象的總量，乃至調查一些並非總量的指標。普查涉及面廣，指標多，工作量大，時間性強。

第二次全國特殊兒童普查在民國 79-81 年進行，且於民國 81 年完成，年齡範圍擴大到 6-15 足歲，一共九個年齡層，結果如表 1-2 所示。

表 1-2 我國第二次特殊兒童普查各類身心障礙兒童人數及出現率

類 別	普查所得人數	占身心障礙兒童百分比	占學齡兒童母群體百分比
智能障礙	31,440	41.61	0.883
學習障礙	15,512	20.53	0.436
多重障礙	7,315	9.68	0.205
性格或行為異常	7,089	9.38	0.199
肢體障礙	3,456	4.57	0.097
語言障礙	2,916	3.86	0.082
聽覺障礙	2,876	3.81	0.081
身體病弱	2,111	2.76	0.059
視覺障礙	1,931	2.56	0.054
自閉症	598	0.79	0.017
顏面傷殘	318	0.42	0.009
合計	75,562	100.00	2.121

資料來源：教育部特殊兒童普查執行小組（1993）。

註：79 學年度 6-14 歲全國學齡兒童母群體人數為 3,561,729 人。

此外，根據教育部（2012）出版的《101 年度特殊教育統計年報》顯示，台灣在 100 學年度高級中等以下學校身心障礙學生總人數，如表 1-3 所示。高級中等以下學校特殊教育學生總共有 135,655 人，身心障礙類學生有 103,864 人，其中男生 69,100 人（66.53%），女生 34,764 人（33.47%）；資賦優異學生類學生有 31,792 人，其中男生 14,184 人（44.61%），女生 17,608 人（55.39%）。身心障礙類別中以智能障類學生有 30,052 人（28.93%）最多，學習障礙類學有 24,369 人（23.47%）次之，再其次是自閉症學生有 9,620 人（9.26%）。

表 1-3 我國 100 學年度高級中等以下學校身心障礙學生總人數統計表

類別	學前	國民小學	國民中學	高中職	總計	比例	排名
智能障礙	1217	12553	8341	7941	30052	28.93%	1
視覺障礙	90	507	336	451	1384	1.33%	12
聽覺障礙	411	1301	795	905	3412	3.29%	9
語言障礙	584	1355	147	134	2220	2.14%	11
肢體障礙	540	1894	1306	1355	5095	4.91%	7
身體病弱	305	1589	858	957	3709	3.57%	8
情緒行為障礙	109	2910	1389	879	5285	5.09%	6
學習障礙	0	10246	8127	5996	24369	23.46%	2
多重障礙	891	3704	2229	1894	8718	8.39%	4
自閉症	1035	4802	2268	1515	9620	9.26%	3
發展遲緩	7040	0	0	0	7040	6.78%	5
其他顯著障礙	266	1809	497	388	2960	2.85%	10
小計	12486	42670	26293	22415	103864	100%	

資料來源：教育部（2012）。101 年度特殊教育統計年報。台北市：作者。

陸、特殊教育的目的

特殊教育係以各類特殊兒童為對象的一種教育措施，其目的是在適應各類特殊兒童的個別差異特性，滿足其特殊需求（special needs），充分啟發潛能，以實現全民受教育機會均等的理想（林寶山，1993）。其目的分述如下：

一、滿足特殊兒童的特殊需求

特殊教育之實施可以針對學生的特殊需求予以提供或滿足，諸如視覺障礙兒童需要學習點字或定向行動，弱視學生需要放大字體之協助，聽覺障礙兒童需要助聽器，可滿足其特殊需求。

二、消除或減輕障礙

特殊教育的目的之一為消除或減輕其障礙所帶來之不便。例如，聽覺障礙兒童原本對聲音辨識不清楚，戴上助聽器或進行電子蝸植入術（人工電子耳）後，或許在聽覺辨識上即可改善。

圖 1-2 特殊教育統合程度架構圖

一、普通班 (regular class)

普通班顧名思義就是混合就讀，亦即特殊兒童與一般兒童在同一班級中上課。特殊兒童會在普通班上課，其原因有可能是回歸主流或融合教育之表現，亦有可能是因為特殊班、特殊學校不夠普遍，所以這些兒童才不得已到普通班上課。

※補充：巡迴輔導教師 (itinerant teacher)

係指針對安置於普通班或在家教育之特殊學生，由經過專業訓練的巡迴輔導教師機動性的巡迴有特殊學生的學校，對特殊學生提供直接服務 (direct service)，或對教師、家長提供諮詢等間接服務 (indirect service)。台灣最早採巡迴輔導的安置型態首推民國 56 年所推行的「視障生混合教育計畫」。

二、資源班或資源教室 (resource classroom)

又稱「分散式資源班」，依《特殊教育法施行細則》第 5 條規定，分散式資源班係指學生在普通班就讀，部分時間接受特殊教育及相關服務。故資源班是接受該種措施的特教學生部分時間在普通班與一般學生一起上課，部分時間到資源教室接受特教教師的個別或小組指導。希望特教學生在這種安排下，發揮最大的潛能，並發展社會適應能力，順利的在一般學校就讀。依據教育部近年來對國中小身心障礙類特殊教育班級設置情形的統計，分散式資源班形式的班級數占最多。

在資源教室內有資源老師做特別輔導，通常是輔導在普通班上課時較弱的部分。例如智能障礙的兒童早上在普通班所上的數學不太懂或國字不會寫，下午就可到資源教室由資源老師做個別的輔導。或是視障的兒童除在普通班上課外，亦可到資源教室學習點字；而聽障的兒童除在普通班上課外，亦可到資源教室學習手語、讀唇或說話。一般言之，常見的資源班排課型態有「抽離式」與「外加式」二種。

國內資源班的種類包含單類資源班、跨類資源班二種。所謂單類資源班是指資源班僅提供某類特教學生的服務，如聽障資源班僅服務聽障學生、語障資源班僅服務語障學生、資優資源班僅服務資優學生等。所謂跨類資源班則是指該資源班提供二類或二類以上的特教學生所需的服務，如不分類資源班所服務的對象就包含智能障礙、學習障礙、聽覺障礙及視覺障礙等身心障礙學生。