我們想告訴你的是……

《**第一次處理大專情緒行為學生問題就上手——與專業同行**》可幫助第一線大專校院資源教室輔導員確實地評估情緒行為學生問題的核心及提供解決問題的策略，本書包括以下特色：

- ❖利用案例強化資源教室輔導員對校內新鑑定學生之觀察與辨識能力
- ❖清楚圖文解說大專學生輔導中心和資源教室的差異及合作模式，具體實踐身心障礙者權利公約（CRPD）的融合教育精神
- ❖藉由深入淺出的正向行為支持方式，學習分析及處理學生問題
- ❖以職業重建之角色，說明情障生在校轉銜及職場適應之準備

本書利用案例貫穿校園輔導、精神醫療與特殊教育系統間的合作，協助情障學生適應校園與生活，以及畢業前後如何習得一技之長、順利就業。

本書由國內 15 位經驗豐富、值得信賴的特殊教育領域專家學者、大專資源教室輔導員、身心障礙者職業重建專業人員合力完成，可協助新進及資深資源教室輔導員在處理情緒行為學生問題時，更能得心應手、運用自如。

國立臺灣師範大學特殊教育中心
106 臺北市大安區和平東路一段 162 號
02-7749-5075
https://web.spc.ntnu.edu.tw/

ISBN 978-626705300-3
9 786267 053003

第一次處理大專情緒行為學生問題就上手——與專業同行

國立臺灣師範大學特殊教育中心

第一次處理大專情緒行為學生問題就上手
——與專業同行

主　　編：胡心慈
執行編輯：潘正宸
作　　者：林雅羚、王秀文、翁素珍、蔡淑妃、林雅莉、劉大文、宋祖駿、潘正宸、劉晴雯、楊雅愉、李麗溫、李中強、莊惠清、董鑑德、邱滿艷　（依章節排序）

國立臺灣師範大學特殊教育中心

第一次處理大專
情緒行為學生問題就上手
——與專業同行

國立臺灣師範大學特殊教育中心　出版
教育部學生事務及特殊教育司　發行

作者簡介

(依章節排序)

胡心慈(主編)

國立臺灣師範大學特殊教育學系教授兼特殊教育中心主任

國立臺灣師範大學教育博士

潘正宸(執行編輯)

國立臺灣師範大學特殊教育中心副研究員

美國德州女子大學適應體育博士

林雅羚

醒吾科技大學資源教室輔導員兼心理師

淡江大學教育心理與諮商研究所碩士

王秀文

華梵大學書院教育處諮商中心輔導員

文化大學心理輔導研究所碩士

翁素珍

臺北市立士林高級商業職業學校退休教師

國立臺灣師範大學特殊教育學系博士

蔡淑妃

國立臺南大學特殊教育學系助理教授

西雅圖華盛頓大學特殊教育博士

林雅莉

黎明技術學院資源教室輔導員

中原大學心理研究所諮商組碩士

劉大文

輔仁大學資源教室輔導員

國立臺灣師範大學特殊教育學系

宋祖駿

臺北市立文山特殊教育學校臨床心理師

東吳大學心理所臨床組碩士

劉晴雯

國立清華大學資源教室輔導員

國立嘉義大學教育學系課程與教學組特教領域博士生

楊雅愉

國立聯合大學資源教室輔導員

靜宜大學青少年兒童福利學系碩士

李麗溫

朝陽科技大學特教資源中心輔導員兼行政督導

國立嘉義大學輔導與諮商學系(所)碩士

李中強

心路基金會/新北市新店區身心障礙者職業重建服務中心組長

實踐大學社會工作學系

莊惠清

心路基金會/新北市新店區身心障礙者職業重建服務中心組長

實踐大學社會工作學系

董鑑德

心路基金會/新北市新店區身心障礙者職業重建服務中心主任

中原大學心理學系

邱滿艷

國立臺灣師範大學復健諮商研究所退休副教授

國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士

繪者簡介

封面/封底/書背

陳姿妤

畢業於國立臺灣師範大學設計系，除了繪畫，也喜歡攝影和寫書法。

內頁圖文

周語軒

榮獲2020年總統教育獎，畢業於國立臺灣師範大學特殊教育學系。喜歡觀察世界，覺得在感官裡跑過又消失的，都將自己找到時機從手裡冒出來。繪本《透明人》曾入選方格子平台之編輯推薦創作。

序

臺灣的特教一直在進步當中、一直在突破現狀，追求卓越，這也是每一位特教人從前輩們身上傳承下來的DNA。看著這本由許多非特教本科系畢業的大專資源教室輔導員，及職業重建單位的工作夥伴共同完成的結晶，內心有著無比澎湃的感動！是的，與專業同行，在特教領域耕耘多年，終於讓社會大眾看到除了愛心及耐心之外，我們擁有更多的專業與堅持。

臺灣許多大專院校很早就開始服務特殊需求學生，例如，本校即在民國81年就已經設置資源教室。自從民國一〇二年修訂《特殊教育法》，增加第三十之一條，開啟了臺灣在高等教育的特教新紀元。輔導員的工作內容，從剛開始主要服務感官障礙學生，及提供各式輔具，到今日，有愈來愈多的心智障礙類學生進入大專校院，也代表了輔導員所面臨的挑戰愈來愈大。

臺灣師大特教中心在對全國大專校院特殊需求學生的輔導工作中，一直承擔「總召」的工作，帶領全國十三個特教中心的十三個分區中心前進。在此，我要特別感謝本中心負責本案的潘正宸副研究員及專案助理黃筱君小姐，他們不是只以「完成上級交辦任務」為限，還不斷思考如何解決分區及第一線輔導員所遇到的問題，年年都有「上級交辦任務」之外的工作完成。本年度，他們更邀請四位教授帶領十一名第一線工作人員，從四個向度分別介紹處理學生情緒行為問題的理論與實務，呈現臺灣特教領域進步的軌跡與貢獻。

第一章情緒行為障礙學生介紹由翁素珍教授領軍，結合《特殊教育法》中對情緒行為障礙學生的鑑定標準，及《精神疾病診斷與統計手冊》第五版（DSM-5）的說明，揭示本書適用對象不只是情障學生也包括兼有情緒行為問題的其他各類身障學生，最後聚焦在如何面對及看待「學生問題」，而非「問題學生」。

第二章資源教室與學生輔導中心角色差異及合作，則由潘正宸教授領軍，內容觸及實務工作上輔導員常會遇到的問題——輔導和特教如何合作。在《身心障礙者權利公約》（CRPD）中所強調的融合教育精神，是透過全校師生共同營造友善環境，以支持身心障礙者；而不是讓輔導全校身障生的所有工作，都落在資源教室的幾名輔導員身上。同時，學生輔導中心和資源教室關係最為密切，在輔導學生的情緒行為問題上都扮演重要的角色，我們格外期待輔特合作的順暢、友好。

第三章由蔡淑妃教授領軍挑戰非常高難度的正向行為支持。臺灣對學生行為問題的處理，由行為改變技術到二十世紀末時採用應用行為分析，再到現在開始推動正向行為支持，可說是臺灣特教進步的一個重要里程碑。為落實民國一〇一年新修定的《特殊教育法施行細則》中，規範須在個別化教育計畫，對「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」。中華民國特殊教育學會亦於民國一〇五年正式通過，特殊教育工作者應運用正向行為支持（PBS）的理念因應特殊教育學生的行為問題。本章深入淺出地舉例說明如何逐步操作正向行為支持，期待讀者們能一學就上手。

第四章由邱滿艷教授領軍撰寫情緒行為障礙青年就業轉銜與生涯發展，為本書做一個完美的結尾。相信每一名走進大學的學生，都期待自己畢業後能有一技之長，順利就業。因此，特別在本書最後一章說明輔導身障者就業部門的各種資源，及其工作方式，讓輔導員可以更清楚該如何及早協助學生生涯轉銜，這些都是非常寶貴的資訊。如同前三章的特點，本章末附上案例的介紹，幫助讀者們可以更容易結合理論與實務，以幫助更多的學生。

愈來愈多兼有情緒行為問題身障學生進入大學，是一個挑戰也是一個成長的契機。我們透過這本書表達對所有第一線工作者的敬意，也承諾我們願意繼續陪伴，讓大家都能與專業同行。願這本書成為一個開始，開始有愈來愈多的人關心學生的情緒行為問題、關心每天與他們相處的輔導員，開始嘗試經過實證研究證明有效的處理方法，共同創造一個對於所有特殊需求學生友善的美麗新世界。

國立臺灣師範大學特殊教育中心主任 110.7.31

目次

作者簡介 I
繪者簡介 IV
序 V
第一章　情緒行為障礙學生介紹 1
第一節　前言 3
第二節　定義與內涵 5
第三節　大專情緒行為障礙學生常見特徵 9
第四節　校園輔導、精神醫療與特殊教育系統間之關係 12
第二章　資源教室與學生輔導中心角色差異及合作 15
第一節　資源教室的角色功能 17
第二節　資教輔導員與組織隸屬的合作模式 23
第三節　合作困境與解決之道 40
第三章　正向行為支持 45
第一節　正向行為支持概念 47
第二節　行為功能評量 49
第三節　發展行為功能介入方案 51
第四節　行為功能介入方案案例分享 56
第四章　情緒行為障礙青年就業轉銜與生涯發展 77
第一節　情緒行為障礙者在校輔導及轉銜之準備 80
第二節　情緒行為障礙者的職場適應 85
第三節　職業重建服務介紹 87
第四節　教育與就業端的合作展望 91
第五節　案例分享 95
第六節　結語 106
參考文獻 111
附錄 115
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 115
學生輔導法 118
身心障礙者生涯轉銜計畫實施辦法 124

Contents

圖目次

圖 1　精神醫療、校園輔導與特殊教育系統間的關係 12
圖 2　資源教室五大服務範疇 18
圖 3　國立臺灣師範大學全方位學生輔導工作流程－三級輔導機制 21
圖 4　國立臺灣師範大學全方位學生輔導工作流程－三級處遇機制 22
圖 5　特教生與新鑑定學生於緊急事件處遇流程圖 28
圖 6　特殊教育學生諮詢處遇流程圖 30
圖 7　疑似特殊教育學生轉介、鑑定、服務之跨單位合作流程圖 33
圖 8　特教生與新鑑定學生於緊急事件處遇流程圖 38
圖 9　互競行為模式 51
圖 10　小偉的互競行為路徑圖 61
圖 11　SKY 的互競行為路徑圖 72
圖 12　大專校院特殊教育輔導工作 81
圖 13　職業重建服務流程圖 89

表目次

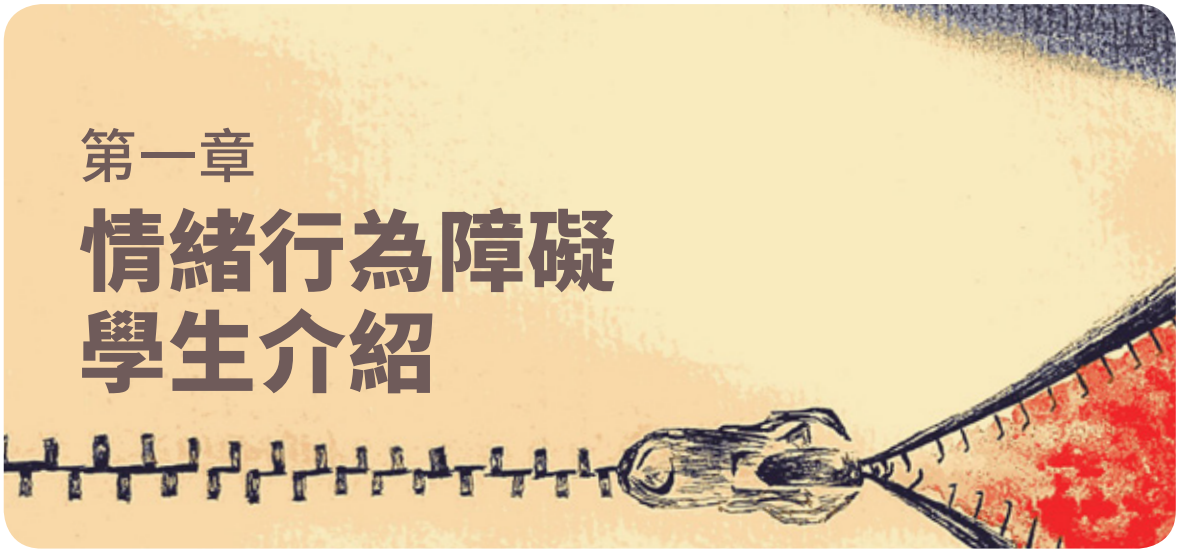
表 1　三級輔導之輔導內容 19
表 2　全國各縣市政府身心障礙職業重建服務窗口一覽表 109

第一章

熱烈的話從身體竄出
在黯藍的世界冷卻。太過鮮明
有點衝動　其實真誠　我的舉止
被歸類為多餘的海草
還沒著根

確實想好好解釋什麼。
情緒已離開唇口
成為泡泡　沒人聽懂
把剩下的自己完好
裹入拉鍊拉起之後
面對泡泡即使伸手
也難以觸摸

深藍色的水族箱底
我像極
等待換水的魚



第一章
情緒行為障礙學生介紹

林雅羚、王秀文、翁素珍、蔡淑妃

第一節　前言

學生A：已經不知道是第幾次，到最後總是到了死巷，沒有退路，唯一的一條路，就是把藥袋裡的藥一次吃光光，總想著不用面對那不知道該如何面對的世界。

學生B：不知道是什麼時候開始，躺在床上的時間多過於坐在教室的時間，不是故意不想起床，肚子沒有餓意，連下床都失去動力。

學生C：出門就像是要擲筊，看看當下的心情，心情好一點就可以試著出門，一旦感覺怪怪的，即使穿好的衣服也還是全數褪下，換回家居服，傳訊息給資源教室輔導老師說：「老師，對不起，我還是不行」。

學生D：不知道從什麼時候開始，我很生氣，因為連路人都在罵我，我就回頭嗆他，結果一個人也沒有，但是我就是聽到很清楚聲音在罵我：「你去死吧！八婆！」

學生F：不知道從什麼時候開始，只要超過10個人在我的周遭，我的呼吸就開始沉重，心臟蹦蹦蹦的跳，就像是全世界都聽得到，於是我瞬間逃離了現場。

學生G：不知道是誰說了那句話，我一股腦地就衝出去了，每次我的動作總是比我想的還快，當我意識到的時候，我就已經做了。

學生H：不知道從什麼時候開始，我在學校裡總是很擔心，很害怕跟別人交談，不知道要怎麼開口，也不知道要怎麼接話，更不用說要在大家面前講話了，這對我來說，簡直是世界末日了。

在大學校園裡，都有可能遇見上述的學生出現在我們身旁，這些行為樣態都是情緒行為障礙學生（以下簡稱情障學生）可能會表現出來的模樣。他們長期處在不知該如何面對這些無法掌控的情緒或行為，於是，這些情緒或行為問題所導致的後果，嚴重影響他們的學校、家庭或社區生活。

國內大專校院鑑定及就學輔導小組於大專生情緒行為障礙類之鑑定人數，從98學年度男性共372名、女性共259名，至108學年度男性增加為950名、女性增加為500名。這10年間情障學生人數逐年增加，且男性增加的比例為1.6倍，女性增加的比例為1倍。整體而言，情緒行為障礙類佔全部障礙類別的比例，從98學年度的6%提升至109學年度10.18%（教育部特殊教育通報網，2020）。對於情障學生比例大幅增加的情況下，可想而知的是對於大專校院教師之教學工作、班級經營與學校輔導工作都是沉重的負擔。再者，在大專校院情障學生的學校與生活適應，因為近幾年精神疾患患者所產生的社會事件，日益受到重視。

個體青春期賀爾蒙的變化與國高中階段學校環境的改變，造成學生在學業、人際互動等壓力增加。於是，好發於青少年期的精神疾患，包括：焦慮、憂鬱、躁鬱、思覺失調症等，這類的情緒失調與內向性行為問題常伺機而出現。從高中職轉銜到大專階段，許多國高中階段發病的學生，雖然症狀緩和，但仍有接受特殊教育服務之需求，更有些學生在高中已發病就醫，但未申請特教身分，或在大專階段急性發病，在治療緩解後，仍可能有持續症狀，而這些學生也可能有特殊教育之需求。這些複雜的情況，使大專階段情障學生休退學率比率高於其他各類身心障礙類學生（林坤燦等，2008）。Wagner等人（2005）從美國特殊教育歷史中也發現面對情障學生有許多討論與爭議，情障學生的特質和需求與其他特殊學生明顯不同，他們接受特殊教育服務的時間通常也比較晚。此外，他們常因衝突攻擊行為被安置到隔離環境、成績低落、留級、中輟、畢業後不容易找到工作或出現犯罪行為等，相較其他障礙類別學生，情障學生不論是在校生活或畢業後社區適應都較容易產生困難。

早期發現、早期介入不僅能幫助情障學生提升校園生活學習適應能力，進而能有效降低其休退學比率。在大專階段以前取得情緒行為障礙類身份的學生，藉由轉銜機制讓大專資源教室輔導人員（以下簡稱資教輔導員），在入學初期即能了解學生能力現況，進而提供支持性服務。然而，在大專校園裡，仍有許多隱藏的新鑑定學生，這些學生沒有特教身分，故其需求容易被忽略，當學校發現時，這些學生的情緒行為問題通常已相當嚴重。資教輔導員雖非第一線接觸到可能的新鑑定學生，但仍須具備情障專業知能，並與學校相關輔導人員合作，以辨識出隱藏在大專校院人群裡的新鑑定學生，因這些學生可能需要特殊教育系統的支持與介入，以增進他們在校園的生活學習適應。

第二節　定義與內涵

依據「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」第九條，情緒行為障礙定義如下：

「本法第三條第七款所稱情緒行為障礙，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。」

第一項所定情緒行為障礙，其鑑定基準依下列各款規定：

一、情緒或行為表現顯著異於其同年齡或社會文化之常態者，得參考精神科醫師之診斷認定之。

二、除學校外，在家庭、社區、社會或任一情境中顯現適應困難。

三、在學業、社會、人際、生活等適應有顯著困難，且經評估後確定一般教育所提供之介入，仍難獲得有效改善。

洪儷瑜（2020）根據上述定義，整理情障學生的特質如下：

一、主要問題在於「情緒」與「行為」的表現顯著異常。

二、問題的嚴重程度是長期、明顯、嚴重且經發展性、介入性輔導無顯著成效者。

三、以年齡發展、文化的常態作為問題異常性之鑑定標準。

四、跨情境性，問題結果需妨礙學習或對教育成效有負面之影響，且為出現在學校外的跨情境一致性。

五、非智力、感官等直接影響其情緒或行為問題之成因。

六、情緒行為障礙服務對象包括精神醫學診斷中，情感性疾患、焦慮性疾患、思覺失調症和注意力缺陷過動的患者。

根據上述情障特質，統整為下列四點並提供具體案例說明，以協助瞭解每項特質之重要概念，案例的提供僅呈現部分特質，並不適合作為情障之整體評估。

一、長期情緒或行為表現顯著異於常態且嚴重影響學校適應

當情障學生被周遭人發現時，通常是因其可觀察的情緒表現或可量化的行為反應異常。所謂「異於常態」乃指相較一般情緒適應的常態，情緒表現過度充滿憂鬱、焦慮或恐懼等，以致無法建立或維持正常的人際關係或衍生出有關的生理、心理或精神病理症狀。

情緒或行為表現異常也可能因文化、發展對於標準的判斷而有所差異，故定義中強調此異常並非由法律或校規決定，而須考慮學生的年齡及心理發展、文化背景之常態，亦即強調情緒或行為表現異常之認定，需尊重發展與文化之差異。在一般情況下，產生困擾或障礙的行為，包括攻擊的危險行為、自傷、不成熟、嚴重退縮、衝動、過動、注意力短暫、無法與人溝通或維持正常互動關係等。而這些情緒或行為顯著異常通常至少持續半年以上。

當學生有以上情緒或行為問題，且已經嚴重影響學生的學習及生活適應時，藉由醫療院所精神科/身心科的醫療診斷與心理衡鑑，除了可以排除短暫環境不適應外，亦可提供校方評估學生需求之參考，以擬定有效證據支持之介入策略，例如：環境或評量調整，協助增進學生校園生活適應。

【案例】小白經常請假，有來學校的時間，除了上課之外，就是常常自己一個人走在教室外，遇到同學就哭，但也說不清楚原因。有的時候會告訴導師覺得總是有人在自己的大腦裡頭說話，會干擾上課，而自己無法專心上課時，就又會崩潰的想哭。小白告訴老師，自己有在看醫生，醫生也有開藥，自己也乖乖吃藥，但是感覺吃藥好像沒有效，還是無法專心上課，覺得自己很沒用，也沒有朋友，覺得自己沒有存在的價值。導師轉介學生輔導中心（以下統稱學輔中心，泛指各校諮商輔導中心、學生發展中心、生涯發展與諮商中心、諮商中心等），也進行班級宣導，但是似乎成效不彰，進而尋求資源教室的協助。

上述提及可觀察、可量化的情緒強度或行為反應，包括來自班級導師、同儕和重要他人所提供的質性觀察資料，例如：上課參與程度、作業繳交情形、同儕互動及活動參與等。案例中小白與同學、導師的溝通互動、轉介學生輔導中心等，綜合這些質性與量化資料，並提供給醫療院所精神科/身心科醫生做參考，有利於醫療診斷並提供各種適切之相關處遇。

二、跨情境的情緒行為異常與適應困難

情緒與行為的表現需考量伴隨之相對應情境，若異常表現僅出現在某些特定情境，在其他情境並不會出現，這樣並非情緒行為障礙所界定範圍。跨情境性定義強調情緒或行為的異常表現必須要出現在學校情境之外，且在不同情境之間具有一致性。因此，除了在學校出現適應困難外，在家裡或社區情境（如：到公共場所、拜訪親戚、參加校外活動等），也因類似情緒與行為異常的表現，而導致適應困難。

若適應困難僅止於學校時，則需要該學校輔導系統在轉介前介入，而非直接轉介至特殊教育系統。當適應困難出現跨情境時，學校輔導系統所提供之轉介前介入無明顯效果，或介入有效，但仍有適應困難時，進而與學校資源教室合作，確認學生在校適應的特殊教育需求。

【案例】小芬剛入校時，總是帶著口罩，頭低低的，一語不發，即使同學友善的詢問，小芬仍然沒有回應。還未走進教室，小芬在教室外就馬上打手機給媽媽，媽媽總是不斷地安撫小芬的情緒，鼓勵她進教室上課，這樣的情況不斷地發生，一次又一次，媽媽也失去耐性，小芬進教室後，總是待不滿一節課，就跑回宿舍了。

小芬家住在東部，在北部的學校唸書，只有回到自己東部的家中，小芬才能自在盡情的表達自己，但若有其他不相熟的人來訪，小芬便會躲回房間。即便是與家人一同出遊，也是瑟縮地躲在家人身邊，不願意獨自與他人互動，即使只是簡單的溝通互動行為，小芬也有困難。大一時，面對新課程時，即使是過去曾經認識的授課老師，小芬也總要跟自己的害怕與焦慮對抗一個月，才有辦法好好的進教室上課。

案例中，小芬除了在學校，在校外，舉凡社區、出遊景點與家中，只要面對陌生人與陌生情境時，她都會表現出相同的焦慮，需要花費至少一個月以上的時間適應與拉鋸。這樣的情緒與行為異常的表現，跨越了學校內外，甚至是出現在家中或社區活動，就達到鑑定中所陳述的跨情境適應問題，建議學校與醫療體系合作，以提供適當處遇並評估其成效。

三、排除其他因素的影響

智力、感官、或健康的異常會影響一個人的情緒或行為表現異於常人，因此在判定原始困擾的起因時，需要透過心理衡鑑（包含蒐集其發展史、教育史、醫療史等）以排除因智力、感官障礙、健康因素而衍生的情緒或行為表現異常問題。很多身心障礙學生或弱勢學生因在校適應困難，而出現情緒或行為問題，這些問題可能也會獲得精神科醫師的診斷，但就特殊教育而言，這些診斷可能僅是身心障礙之適應問題需要加強輔導或醫療處遇，不一定需要進行情緒行為障礙之鑑定，此區別性診斷是鑑定時需要加以釐清的。

【案例】小艾原本是一個正常健康，活潑熱情的學生，在小學六年級的時候因為生病，帶來的後遺症是癲癇，因為腦神經的不正常放電，影響到情緒的控制，也開始因為生病難以接受自己的改變，沒有辦法重新調整自己的生活狀態，相當固執，常常陷在負面低落的情緒中，情緒影響了訊息接收理解能力，也因此常常跟同學發生衝突，起因是因為他誤會同學想要表達的意思，也無法清楚表達出自己的想法，但經過一段時間的沉澱，及學校相關輔導人員從旁協助，他才能逐漸釐清這些事件發生的脈絡。小艾持續規律服用藥物後，可以有效控制癲癇發作的頻率及強度，也可以在校正常學習與生活，但是小艾卻無法調整情緒控制的能力以及處事現況，仍然容易陷入低落情緒且與他人經常發生衝突。

上述的小艾，情緒容易失控，固執難以說通，常常與他人發生衝突，經過學輔中心介入，導師介入進行班級經營，在癲癇部分也有遵從醫囑服藥，也有效地控制癲癇的發生

狀況，因此我們可以將小艾轉介資源教室，以進行情障學生之鑑定，因其排除了因為智力、感官障礙、健康、文化及發展等其他影響因素，卻仍然無法順利適應校園生活。

四、確定一般教育所提供介入，仍難獲得有效改善（轉介前介入）

若情緒或行為表現異常透過轉介前介入（pre-referral intervention）仍無法獲得改善，且問題持續並嚴重影響個人的校園生活適應時，我們就會將其列入情障學生的新鑑定學生名單。所謂轉介前介入，是期待普通教育的輔導，讓學生接受「實證介入」（evidence-based intervention），在該項問題有實證效果的方法介入之後，仍難有效改善學生的問題或提升適應功能，才轉介到特殊教育。轉介前介入包含三大部分，第一，班級教師進行入班宣導或是透過班級經營的方式，協助學生提升情緒或行為適應，第二，學校的學輔中心提供諮商輔導，第三，當前兩者皆成效不彰，需請家長協助帶往醫療院所進行治療或是評估，醫療院所審慎評估校方及學生所提供的資料，並給予醫療診斷及相關處遇。

【案例】小華在學校課餘時間跟同學互動時，常常會因為焦慮、不知所措而引發情緒波動，像是無法清楚表達自己的意見，且越說越激動，對於他人的誤解不知如何應對，只能翻桌、尖叫，甚至是崩潰、哭泣。導師接受到同學的反應，進一步了解情況，並且積極轉介到學校學輔中心進行諮商。學生很願意接受協助，但經過一個學期，在班上還是很容易起衝突，尤其聽到同學在一旁小聲說話，就會覺得大家是在對自己指指點點，然後就會大聲的指責對方，導師已處理很多次，但問題仍不見改善。經學輔中心評估，建議邀請資源教室進行特殊教育的介入協助。

案例中的小華，學校先提供實證有效之介入方式，如：諮商、教學與班級經營的調整及醫療介入，但成效仍然不彰時，後續便轉介申請特殊需求評估。特殊需求評估首要是蒐集學生各式質性與量化資料，包括標準化測驗、課堂參與、出缺勤、作業繳交、與同儕或師長互動等，並與學生重要他人聯繫，建議帶學生至專業的醫療院所進行心理衡鑑，希望藉由診斷及醫囑確認學生之需求，並進行校內外資源整合介入後，學生仍有適應困難、介入成效有限或預後效果不佳時，即可考慮將相關資料提送特殊教育鑑定，根據鑑定結果給予適切的介入。

綜合前面四項特質的描述，當學生有症狀但能持續維持生活功能者，就不屬於情障學生；相反地當學生有症狀、影響生活功能，且一般教育所提供之介入後仍難改善者，則需思考是否將學生列入情障學生的新鑑定學生名單。

第三節　大專情緒行為障礙學生常見特徵

情障學生容易經歷「最少的學校成功經驗」，而資教輔導員若能瞭解情障學生情緒或行為的表現特徵，較能增加敏感度，以便在第一時間察覺到重要訊號，有利早期發現、早期介入，打破問題的惡性循環或減緩惡化，甚至產生正向的循環。以下以DSM-5精神疾病診斷（2017）中精神疾患的相關特徵表現，統整說明大專情障學生常見的七大項特徵與影響：

一、情緒展現過於低落或過於高張

在大專校院中，長時間情緒過於低落、無法快樂起來常見於憂鬱現象，其表現為學生對事物失去興趣跟喜好（如:提不起興趣去做自己喜歡的事情）、容易疲倦、失去活力、內心對自我無價值感或有罪惡感等。這樣的情緒即使透過醫療與諮商輔導的協助，我們仍會觀察到學生的生活品質或學習效能深受憂鬱情緒的影響，例如：打亂平常作息；過低或不穩定的上課出席率；暴食或厭食；頭痛、心臟痛的身體化反應；過多或過少的睡眠；負向性且缺乏彈性的思考；低落的學習動機；質疑自身存在的意義等。

情緒過於高張時，學生情緒與學習態度相當積極；談話滔滔不絕；每天都似乎不用睡覺般，有用不完的精力在參加各式各樣的事物與活動上。學生的情緒始終在一種很高張、緊繃、感覺下一秒就會爆炸的動態平衡下。這種高張情緒具有很強烈感染力的特質，在人際互動容易呈現無限熱情，但有極不穩定的情緒反應，例如：情緒在歡欣快樂、煩躁不安、易怒之間不斷交替，甚至產生衝突行為，進而影響社會人際之間的互動；認知思考在過分樂觀、誇大、判斷力差的情況下，做出具有不良後果的行為，造成自己本身或他人非必要的負擔。

二、情緒的不當表現與焦慮情緒

相較於情緒展現過於低落與過於高張，另一種現象為用不恰當的方式表達情緒，例如：容易生氣、哭泣、情緒變化過於敏感；用摔東西表達當下的忍耐；用大哭大叫表達生氣。

還有一種是焦慮情緒，這也是普遍大專情障學生最容易被辨識的特徵之一。學生有時是「沒有特定原因」卻緊張，有時卻對特定的人事物感到緊張，而導致無法集中注意力，慌張半天，卻對事情毫無幫助。焦慮與社會環境中產生的壓力有很大關係，也跟本身的心理特質有關，例如：具完美主義又在意他人評價的學生，在考試壓力下，容易誘發焦慮情緒；具有強迫特質的學生，未完成的儀式行為或思考不被環境接納時，更會引起焦慮情緒。

這類不當的情緒表現或焦慮情緒，容易造成情障學生在校園人際互動上，他人對情障學生情緒展現的錯誤理解，進而回應錯誤的訊息或反應，讓情障學生在互動表達自我需求上更加挫折；情緒影響學習表現，壓力情境讓情障學生更加焦慮，若採用錯誤的方式表達情緒需求，易讓學習表現失去原有的水準。

三、社會退縮行為

社會退縮行為是在面對環境或人事物時，其適應過程困難且緩慢，尤其是新的或陌生環境，或對學生而言是困難的環境，容易出現膽小窘困或迴避等行為。大專之校園環境比起高中職更為開放且多元，對於情障學生來說，校園環境之適應困難更加顯著，情障學生常見的社會退縮行為包含不敢入校或入班、無法參與課堂活動（如：無法上台報告或分組活動）、缺乏團體之人際互動行為（如：不敢和老師或同學講話）等。社會退縮行為使得情障學生在人際互動中，難以獲得內在驅力使其開啟嘗試之路，而使師長與同學也因情障學生之退縮備感挫折，乃至拒絕或放棄與情障學生互動，這又讓情障學生產生更多的社會挫敗，更加困縮在自己的世界。

四、自我傷害行為

自我傷害行為是一種高強度的情緒行為問題，自我傷害行為區分有自殺與自殘。引起自殺、自殘行為的因素很多元，憂鬱症與雙極性疾患的鬱期在認知思考功能極度負向與狹隘時，容易出現自殺或自殘行為。自殺是個人有意識的企圖傷害自己的身體，以達到結束自己生命之行為，例如：吞入過多劑量的藥物、跳樓；自殘是一種故意傷害自己身體的行為，例如：割傷、咬傷、燙傷自己，以應對痛苦、憤怒和沮喪情緒。情障學生在自我傷害行為的頻率，相較高於一般輔導系統的學生，這種自我傷害的行為有可能是情障學生表達情緒的方式之一，嚴重時需要送醫、住院、無法上課，進而休學，學習歷程經常中斷，社會大眾對自我傷害行為也會有不理解、害怕與恐懼的情形。

五、衝動/過動/注意缺乏行為

從國小時期就判定為情緒行為障礙而有特殊教育需求，最常見的是注意力缺陷過動症（Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD）。其核心症狀包括衝動、注意力不集中、過動特徵的精神疾患。根據研究結果發現，50-65%的ADHD患者到了成年仍保留ADHD症狀（洪儷瑜，1998）。當ADHD兒童長大後進入大專校院，部分學生的核心症狀進入成人發展階段後，會轉換為另一種形式呈現，例如：衝動與過動的症狀產生出「因為期末將近，作業未完成而在半夜不斷傳訊息給老師」、「容易高估自己處理事情的速度，輕易答應他人或安排太多活動，導致後期會急於應付，潦草行事；對於突發事件判

斷及決策力差」；注意力不足的症狀則常出現在「難以長期維持並完成學習任務；寫報告時內容過於凌亂、片段，無法組織成文章；主辦社團活動時，難有系統地組織及分配團隊任務或工作」。另外，當ADHD症狀在早期未被理解與控制的情況下，成長過程中也會引發其他情緒行為問題，例如：強迫行為、對立性違抗行為等。

六、社會衝突行為

在大專校院內，常見的外顯行為問題是社會衝突行為。當學生長期處在情緒不穩定的狀態下，很容易與周圍的社會環境產生衝突，例如：躁症或思覺失調症之正性症狀發作，主觀對於社會環境的判別與認知有負向解讀，容易產生攻擊行為；在面對自我挫折或對於環境變化過度焦慮時，也容易與社會環境產生衝突行為。社會衝突行為，最常影響的是人際社會互動困難，不僅可能造成情障學生錯誤解讀他人行為，也容易使他人誤解解讀情障學生之行為，嚴重者可能會違反校規或是產生司法糾紛。

七、怪異行為

怪異行為主要是思覺失調症或具有精神病理症狀的精神疾患影響下所產生的正性症狀，包括有妄想（固著且錯誤的信念，不因相互矛盾證據而改變）、幻覺（聽幻覺或視幻覺，沒有外部刺激所發生的知覺般經驗）、胡亂思考（思考形式的脫軌與結構混亂、回答離題、語言混亂、整體混亂）或異常重複行為（重複或儀式化行為、對外在環境反應降低）。相較於缺乏非語言線索的情感表達、無動機且不太有興趣參與工作或社交活動的負性症狀，我們較容易觀察到正性症狀對學生在大專校院裡社會互動的影響，因其症狀容易被他人或學生自身所觀察到。這些行為在不被理解的情況下，容易在人際互動中產生誤解，正性症狀若無透過醫療適當控制，其產生的行為易會造成人際恐懼或被標籤化。

綜上七點情障學生普遍常見之特徵，由於情障學生包括不同類型，各類型之情障亦可能同時出現上述多元特質，且每位學生特質也會有障礙程度有所差異，面對不同類型及特質複雜之情障學生，資源教室輔導人員更需要根據學生之多元特質與需求，擬訂適切之個別化的支持計畫。

第四節　校園輔導、精神醫療與特殊教育系統間之關係

校園輔導、精神醫療與特殊教育系統，三大系統其服務的對象有其獨特性和重疊性。校園輔導系統在校園內針對適應欠佳學生提供相關輔導與學習協助，除了第一線導師的班級經營與個案輔導之外，學輔中心所提供的心理輔導，也是精神疾患學生和情障學生最常接受的服務協助；精神醫療體系針對受精神疾患影響的學生提供醫療協助，包括醫院精神科門診或社區型身心科診所；特殊教育系統針對特殊需求學生協助其學習生活適應，以資源教室為主要提供統籌窗口。三者之間，包含新鑑定學生之發現與轉介、情障學生的服務介入，甚至是有情緒行為困難的特殊生或適應欠佳之一般生，都可能在精神醫療、校園輔導系統與特殊教育系統之間有部分重疊之處。因此，需要更多的彼此合作與理解，共同協助情障學生在校園生活與學習，下圖說明三大系統的服務對象與其關係。

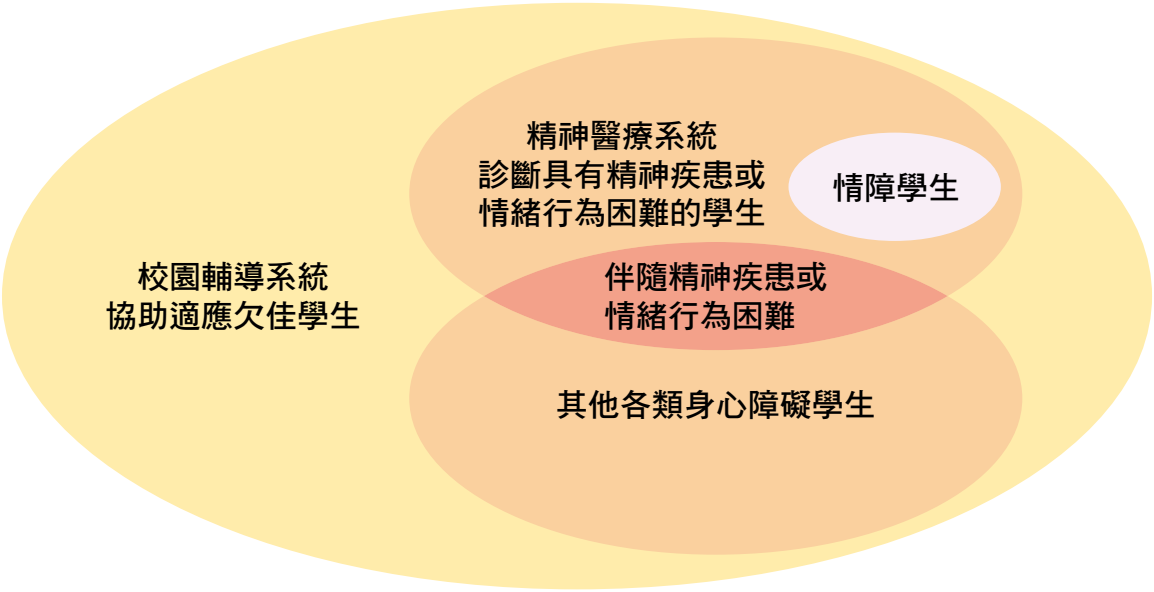


圖 1　精神醫療、校園輔導與特殊教育系統間的關係

上圖最外圈是校園輔導系統，統括全校性的輔導工作協助適應欠佳的學生，包括學業輔導、生活輔導與心理輔導等。其中，學輔中心在校園輔導系統中，以三級輔導的概念協助適應欠佳的學生。其次是精神醫療系統，在校園適應欠佳的學生群體中，有部分同時接受精神醫療協助，診斷具有精神疾患或情緒行為困難的學生，這些學生透過精神醫療系統的協助改善其適應問題不在少數，但仍有少數學生仍會受情緒或行為問題嚴重影響。

若在校園適應欠佳、精神醫療系統協助下的學生，仍無法透過實證性的轉介前介入策略獲得改善，且問題持續並嚴重影響學生，在願意接受特教協助的情況下，將這類學生列入新鑑定學生名單，經過特殊教育鑑定後，便是本文所定義之情障學生。亦即情障學生必會經歷校園輔導與精神醫療系統的協助。然而，非具有精神科診斷之學生皆屬情障學生，二者雖有重疊，但因醫學診斷與特殊教育之目的不同，而導致二者分類原則與標準亦有所不同。情障學生不論是受精神疾患現況影響或癒後緩解期，都應持續回診追蹤、藥物治療、校園輔導系統的介入，以改善並穩定精神疾患對校園與生活適應影響，這些介入在特殊教育服務中是很重要的環節。

另外，其他各類之身心障礙學生（例如：聽覺障礙生、學習障礙生、自閉症學生等），在其發展歷程中，有可能因其障礙而衍生出精神疾患或情緒行為困難，影響其學習與生活適應。這些身心障礙學生，雖然也需要精神醫療、校園輔導及特教系統的協助，但與情障學生所接受之介入的差別在於其因果關係不同，介入策略也會有所差異。

綜合上述所言，在進入特殊教育系統，進行特殊教育身分鑑定前，情障新鑑定學生可能經由導師、學輔中心、資源教室輔導人員發現其異常的情緒或行為，因此進行轉介，當正式進入鑑定流程前，資源教室輔導人員需思考三個重點：

一、轉介前介入

轉介前介入是一種預防的歷程，所提供介入策略都是在正式特殊教育鑑定之前，亦即以普通教育環境為主的介入歷程，主要目的在排除錯誤標記。因此，轉介前介入成效之評估內容，需包含實證性質性與量化資料，方可有效評估學生能力現況，作為提出特教鑑定之參考。然而，情緒行為困難學生透過轉介前介入有所成效，雖有精神疾患影響但仍能維持社會功能者，仍屬校園輔導系統介入性或處遇性輔導範圍，尚未需加入特殊教育系統協助。

二、同意鑑定

特殊教育的協助與服務，最重要的是學生本人需有意願，且同意配合特殊需求評估，透過資源教室協助申請特殊教育鑑定。面對標記汙名化的擔憂，部分在醫療系統的學生，即使經歷嚴重的學校適應困難，對於特教身分仍有疑慮，此時會需要跨系統（例如：精神科醫師、心理師、資源教室輔導人員）的建立合作關係，方可降低學生與家長的疑慮。

三、跨系統合作

情障學生在校園中，不僅僅會有校園輔導系統協助，更有精神醫療系統的介入，資源教室更透過特殊教育的支持服務策略，協助學生在課業學習支持與相關資源的鏈結，包括醫療系統（持續的精神科用藥治療、危機處理時的緊急就醫等）、校園輔導系統（個別諮商、自殺危機處理、團體輔導等），甚至是社福系統（經濟扶助、就業服務等），因此，情障學生的個別化支持服務計畫，是需要跨系統性的合作介入處遇，非單一系統可以協助的。

綜合以上，我們敘明情緒行為障礙的定義、情緒行為障礙常見的特徵、精神醫療、校園輔導系統與特殊教育系統的關係。針對不同類別的情障學生，大專校院需要去了解他們不同的情緒與行為樣貌，針對其特殊需求訂定個別化支持計畫，邀集校園內外跨單位（例如：教育、醫療、社區）共同協助學生在校園裡學習與生活的適應，校內單位包括健康中心、生活輔導組、學輔中心、校安中心、系所助教與老師等；校外單位包括精神科醫生、社工師、職業重建個案管理員等 。下一章節，本手冊將以資源教室與學輔中心的差異與合作，進一步說明。

第二章

黑色的金魚

有繽紛的尾鰭

黑色的金魚

有看世界獨特的眼睛

黑色的金魚

有自己想說的話語

黑色的金魚

有換過水的新鮮空氣

黑色的金魚開始

知道黑色是漂亮的顏色

黑色的金魚開始

喜歡自己尾鰭撥出的波紋

黑色的金魚開始

知道如果想要換水

旁邊隨時有水龍頭

可以打開

第二章
資源教室與學生輔導中心角色差異及合作

林雅莉、劉大文、宋祖駿、潘正宸

第一節　資源教室的角色功能

你知道奧運史上得過最多金牌的游泳名將菲爾普斯是一個情緒行為障礙患者嗎?

你知道諾貝爾獎數學家約翰納許（John Nash），一輩子深受思覺失調影響嗎?

世俗眼中的怪異特質，有時反而是上天恩賜的禮物，如果我們不能善加引導，那不僅是對特殊生的不公，更會造成全人類的損失。在高教的最後一哩路中，設立專責服務大專特殊生的資源教室，讓有緣坐上這航運的特殊生，能順利與社會接軌。

壹、大專資源教室的角色功能

目前所見在大專校院設立資源教室為專責單位服務特殊教育學生，則是依據特殊教育法第30-1條規定，「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…」。又，特殊教育法施行細則第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：1.學生能力現況、家庭狀況及需求評估。2.學生所需特殊教育、支持服務及策略。3.學生之轉銜輔導及服務內容」。整體個別化支持計畫涵蓋「學業輔導」「心理輔導」「生活輔導」、「生涯輔導」及「其他相關服務」等五大服務範疇，可參閱大專校院資源教室服務模式-以國立臺灣師範大學為例（陳秀芬、張正芬，2013），（如圖2）。上

述所稱個別化支持計畫（Individualized Support Plan, ISP），其目的在使每位特殊生可以在大專教育階段順利適應；而大專資教輔導員更是在高等教育階段扮演重要推手，滿足上述ISP服務範疇。當面對情障學生時，其身心特質更是需要與學生輔導中心共同合作，才能突破困境，讓情緒行為問題學生可穩定的在校園成長茁壯。

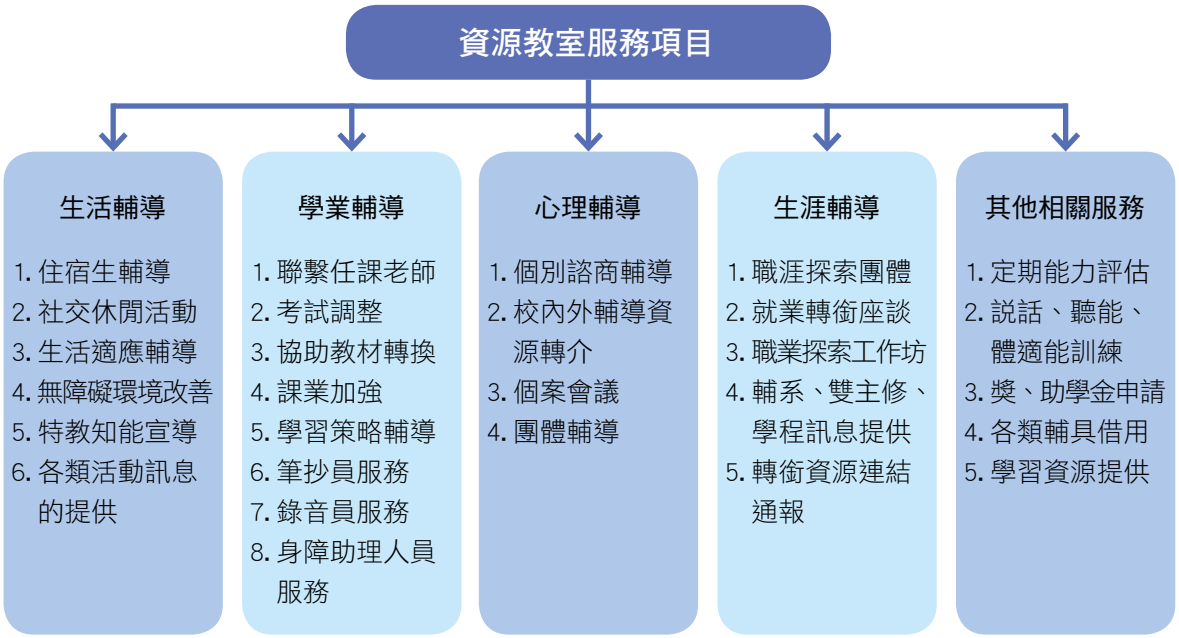


圖 2　資源教室五大服務範疇

資源教室五大服務範疇涵蓋一般校園行政業務及學生輔導兩大部分，行政業務主要以橫向溝通事宜，進行校內外資源連結與整合。學生輔導則是依據學生個別化需求提供協助服務（吳芝儀等，2020）。學生輔導中對於情障學生的心理輔導及適當時機轉介至學輔中心接受諮商處遇需跨專業整合。而資教輔導員跟學輔中心的諮商或臨床的心理師有什麼不一樣呢？首先，資源教室所服務的對象是持有教育部特殊教育鑑定證明的學生，通過特教鑑定代表這位學生在教育學習及校園生活確實有特殊教育服務介入的需求。學輔中心所直接服務的對象是全校學生，然而有些學校服務對象涵蓋學生及老師。廣義來說只要是就讀於大專校院的學生，都可至學輔中心申請諮商的服務。根據教師諮商輔導法建議，學生經過初談後會媒合會談的諮商或臨床心理師，展開6至8次的諮商晤談，若需延長會談，由諮商師與個案討論後提出申請延長次數。由此可知，無論在服務對象或服務內容本質上，資源教室和學輔中心是兩個架構很不一樣的服務單位。

貳、學輔中心三級預防計畫組織架構

依據學生輔導法（2014）第六條說明，學校應視學生身心狀況與需求，提供發展性輔導、介入性輔導、或處遇性輔導三級輔導。所定義之三級輔導內容，如表1。

表 1 三級輔導之輔導內容

三級輔導	輔導內容
發展性輔導	為促進學生心理健康、社會適應及適性發展，針對全校學生，訂定學校輔導工作計畫，實施生活輔導、學習輔導及生涯輔導相關措施。
介入性輔導	針對經前款發展性輔導仍無法有效滿足其需求，或適應欠佳、重複發生問題行為，或遭受重大創傷經驗等學生，依其個別化需求訂定輔導方案或計畫，提供諮詢、個別諮商及小團體輔導等措施，並提供評估轉介機制，進行個案管理及輔導
處遇性輔導	針對經前款介入性輔導仍無法有效協助，或嚴重適應困難、行為偏差，或重大違規行為等學生，配合其特殊需求，結合心理治療、社會工作、家庭輔導、職能治療、法律服務、精神醫療等各類專業服務。

備註：來自學生輔導法（2014）第六條。

換言之，為促進與維護學生身心健康及全人發展，每所大專校院應訂定三級預防的相關規範及流程，落實其輔導職責，及安排相關輔導課程或活動，在執行學生輔導工作，必要時，學校輔導諮商中心、特殊教育資源中心、家庭教育中心，或其餘機關（構）之合作（學生輔導法，2014）。

是以，在三級預防架構下，學輔中心面對校園情緒行為障礙或困難之特殊生的處遇，成為學輔中心與資源教室相互合作的重要開端。當資教輔導員填寫轉介單至學輔中心，學生區分為緊急事件或非緊急事件二面向處理。首先，當情緒行為問題學生面臨自傷或傷人之緊急事件時，由資教輔導員負責聯絡導師及校安中心，前往事故現場協助處理，同時確認情緒行為問題學生相關背景資料，包含聯繫家長及導師，學輔中心心理師安撫當事者情緒狀態。心理師與資教輔導員即時共同討論現場的因應方式。

本節提供國立臺灣師範大學學生輔導中心（2019） 所修訂三級輔導機制之全方位學生輔導工作流程（見圖3），在透過系所、行政單位或其他系統轉介、或學輔中心的篩選，得知高關懷學生的可能來源，在高關懷及危機整合評估，在穩定情況下，進入次級或三級的個案管理。此處所稱的個案管理，即是學輔中心、健康中心、系所/學術生涯導

師、專責導師、及相關單位（如：特殊教育中心資源教室、生活輔導組、或校外衛政、社政、警政等）的合作。

若在高關懷及危機整合評估，為不穩定情況，則進入三級處遇（見圖4）。即學生突發或緊急事件（重大災害或創傷事件觸法行為、自傷與自殺、性騷擾、性侵害、性猥褻、霸凌、重大傷病、或其他重大事件）之處遇，例如，必要時通報校安或社政單位，評估危機程度（如：高度自傷、或即刻有生命危險之虞），而其處遇小組分工或相關緊急危機處遇。同在穩定情況下，亦透過學輔中心、健康中心、學術生涯導師、專責導師、及相關單位等的專業團隊合作，來解決危機事件。

上述所提及不同導師名稱有職責上些許的差異，因臺師大與他校導師制度最大不同即，學務處下，將導師類型分做三類，其中「專責導師」，主責生活常規教育、日常生活適應、偏差行為導正、緊急事件處理與高關懷學生之初級預防為重點；「學術與生涯導師」，由系所專任教師協助學習狀況檢視、專業學習及生涯規劃為主；若為原民生則增加「原住民導師」，協助族語認同、生活困難及獎學金申請及推薦等，強調三方導師，應與系主任、授課教師相互合作，並明訂若遇學生重大或特殊問題時，得商請或轉介校內、外各有關單位共同協助處理及輔導（國立臺灣師範大學導師制度實施辦法，2020）。換言之，在全方位學生輔導的架構之下，導師角色的重要性不言而喻，在初級、次級、三級輔導、緊急突發事件當下處遇、及危機事件暫告段落後，回歸高關懷之個案管理時，跨單位的居中協調，才能使學生在大學生活及學業能趨於正軌。

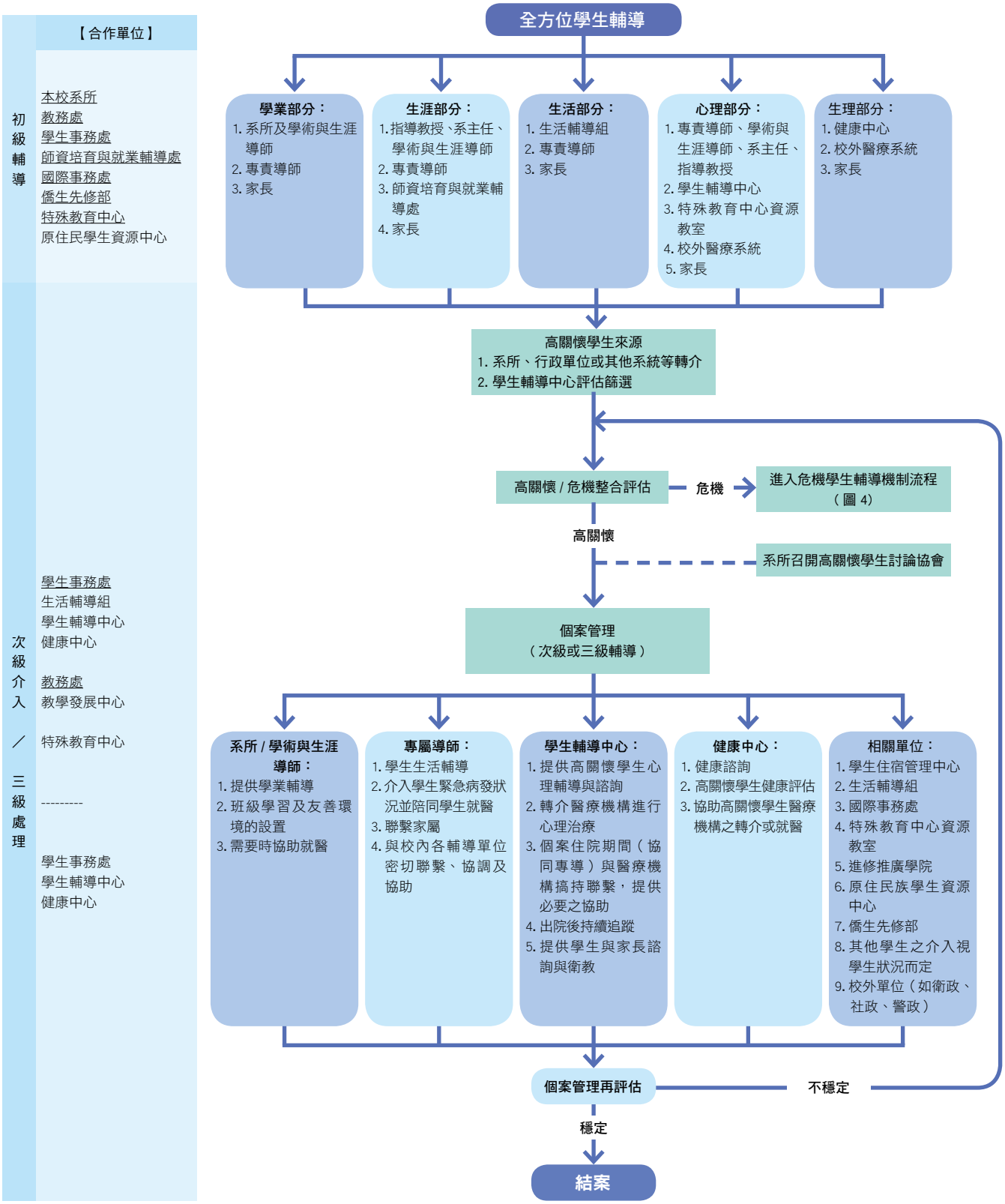


圖 3　國立臺灣師範大學全方位學生輔導工作流程－三級輔導機制

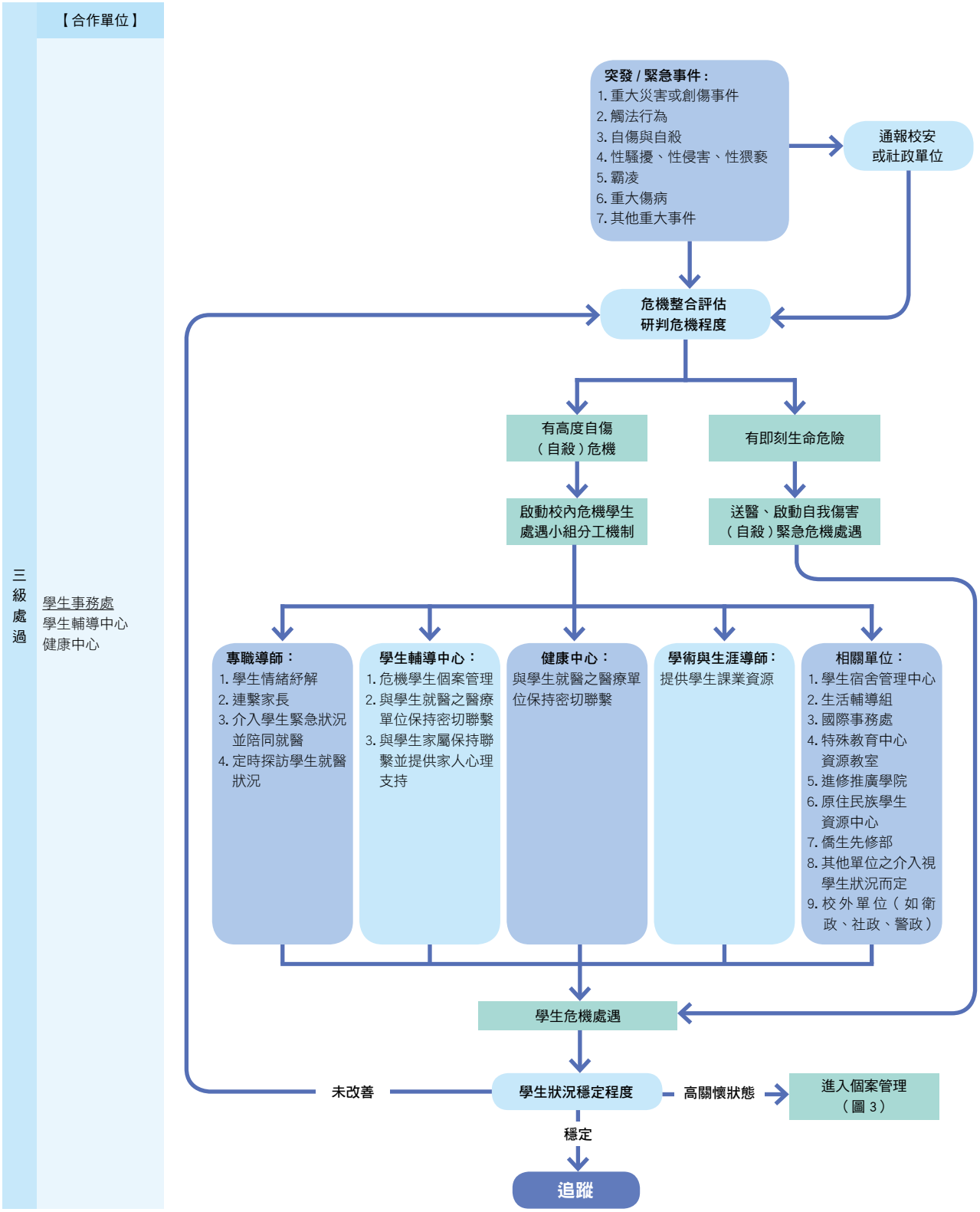


圖 4　國立臺灣師範大學全方位學生輔導工作流程－三級處遇機制

第二節　資教輔導員與組織隸屬的合作模式

在眾多障別中，情緒行為特殊生後續處遇上時常需要專業的心理諮商介入，協助其整體的心理狀態更為穩定，因此，資教輔導員及學輔中心心理師應密切合作。在服務學生範疇當中，資教輔導員的角色類似個管老師，同時肩負社工、輔導、特教等多重角色，輔導學生在校面臨的事件及後續問題、同時須與家長及老師聯繫討論學生校園適應情況及協助。心理師扮演的角色則在關切學生心理狀態及社會情緒行為，給予定期晤談及處遇。

為因應國內大專階段資源教室與學輔中心組織隸屬的差異性，分做「同一單位合作模式的鑑定與輔導」、「不同單位合作模式的轉介與輔導流程」進行說明。

壹、同一單位合作模式的鑑定與輔導

一、情障學生之鑑定

目前依109學年度現行之大專校院特殊教育學生各障礙類別鑑定檢附資料為例，申請情緒行為障礙生的鑑定，須檢附醫療診斷證明、前一學期校內觀察及輔導紀錄及相關心理衡鑑報告等。情緒行為障礙的鑑定流程中，校方可經由長期觀察學生班上表現，收集學生行為或情緒上顯著異於同年齡或社會文化常態之現象後，須進入醫療體系由醫生給予心理疾患的診斷。拿到診斷證明後，由資源教室協助申請鑑定程序，取得大專校院特殊學生鑑定證明。資料收集為鑑定重要環節之一，下面將針對情障學生多元評量進行詳細說明。

(一)開始接收學生

經由前端學校轉銜工作、特教通報網、學雜費減免或學生主動前來等方式知悉有該名學生，依照不同的身分做後續轉銜程序處理。

(二)開始對特殊生或新鑑定學生進行鑑定前資料收集

於新生報到或註冊時，資教輔導員會邀請學生及家長至資源教室填寫新生基本資料表，初步從收集資料中了解學生的過往學習及生活狀態：

- 學生是何時開始有情緒障礙身分？目前是否就醫？就醫頻率與資訊？有無服用藥物？是否曾經（現在）接受醫院的團體或是心理治療？是否有自傷及傷人的紀錄？父母親對學生的支持程度？
- 學生說明在前端學校適應狀況、家庭狀況及支持程度，對自己障礙的認識及認同程度。並從填寫資料中，觀察學生的穩定狀況、面對困難問題時的整體反應，以及與輔導員回應的狀況。

- 協請學輔中心心理師與學生晤談，評估學生目前整體狀況（憂鬱或焦慮指數、自傷及自殺評估、目前個案危機程度等），並評估後續晤談的頻率與處遇，以及與輔導員擬定後續輔導策略。
- 如果有家長陪同，會請家長補充以上資料，並由家長的角度了解學生疾病發展史，過去就醫狀況及對學生各項資料的補充。
- 確立前一求學階段是否有參與其他增能技巧，如社交技巧、人際互動等課程或物理、職能治療師的服務。

二、情障學生之輔導

鑑定後，開啟資源教室與學輔中心的合作

情障學生入學校開始由資教輔導員與學輔中心聯繫初次會談時間，由學輔中心的心理師評估學生是否需要定期會談，若初談評估為不需定期會談，學生輔導部分由資教輔導員老師安排情障學生定期與心理師會談，例如定於期中考和期末考前，可充分掌握學生當學期的心理情緒狀態，如有其他考量，可另依需求排定，由心理師初談後建議需排入定期會談的規劃，資教輔導員則擔任個管員角色，協助學輔中心心理師確認排案，使情障學生定期接受諮商，強化情障學生心理韌性與素質，較能穩定情緒。此時，若學輔中心和資源教室為同一單位，但在個管與心理師合作時，每次仍需針對不同個案相互分工與溝通討論合作的模式，讓每次的合作達到最大的效益。

以下舉二實例分別分析及討論正式情障學生及疑似情障學生之輔導。

(一)正式情障學生之輔導過程

【個案背景】

1. 個案被診斷為躁鬱症，在就學期間躁症發作時，會有飛躍性思考的狀況，如話題跳躍，無法持續同個話題太久。睡眠需求降低，經常只睡4～5小時。躁期常會自我膨脹，認為自己可以完成很多事情，有許多想法想要實現，也有衝動購物的狀況出現，需要服用鋰鹽等藥物。
2. 鬱症發作時，在課業上會有拒學、退縮的狀況出現，常會不由自主哭泣，認為自己什麼都做不好。過去曾有自殘的行為出現，低落的情緒維持近半年。
3. 高中轉銜紀錄顯示個案在高二下及高三上曾因課業壓力引發鬱症而產生拒學，放學後離家出走的情況。就診後醫生診斷為躁鬱症，醫囑需穩定服用藥物。

4. 個案講話直接，主觀性強烈，在學期間時常與同儕有衝突，之前曾與在校好友決裂，個案覺得他們很做作，不願與之前同儕同組，因而在課堂上感到孤單困擾。
5. 個案對於自己的想法較執著，無法聽入他人建議，曾經與就診醫院的臨床心理師穩定會談，但因心理師較著重釐清與面質個案問題，學生表示不喜歡這樣方式所以選擇不再去晤談。
6. 學習主動性高，遇到問題會找方法解決。但若覺得自己無法做到完美，便會開始逃避並依賴他人協助解決問題。

【事件發生經過】

〇月〇日，學輔中心接獲教職員致電，知悉本校某同學神情恍惚，經查閱為本校情障特殊生。坐在本校行政大樓7樓圍牆上，面向操場，對於旁人不予以理會，表情傷心難過，做出欲跳樓輕生的舉動。經教職員攔阻才阻止跳樓事件，被拉下後情緒激動崩潰，不斷抽搐哭泣，口中喃喃自語，手上有明顯自殘痕跡，接著被陪同同學帶至資源教室休息，由資教輔導員及學輔中心心理師共同的陪伴。當心理師問起學生發生什麼事，學生情緒激動表示，進入班級上課時，聽到同學批評自己能力不好，拒絕同組，產生自我懷疑等反應，這樣情形多次發生，受到同儕排擠，面臨情緒崩潰，使產生輕生念頭。

經由心理師在事件發生時，協助慢慢緩和情緒，資教輔導員陪同學生在資源教室等待家長接回。

【處理經過】

1. 事件發生時，教職員了解立即通知資源教室確認當事人基本資料，並即時聯絡校安中心前往協助，資教輔導員聯絡學輔中心心理師一同前往事發場地。
2. 校安中心人員協助隔離人群，給予心理師、資教輔導員及當事人安靜環境，減少過多人群聚集，避免加重個案劇烈情緒的反應。
3. 校安中心請值班教官前往探視並將初步處理狀況告知家長、導師、系主任。導師、系主任及時前往資源教室陪伴當事人並了解狀況。
4. 初步了解個案為躁鬱症患者，目前正處於鬱症發作期，心情低落，情緒失控時會反覆想到死亡或聽到別人說他的壞話，有強烈自殺的念頭，有在精神科就診，並持續服用躁鬱症藥物。
5. 學輔中心與校安中心同時進行自殺防治通報作業，學輔中心派諮商師及資教個管員至資源教室安撫學生情緒。

6. 衛保組評估學生狀況，進行手部自殘痕跡包紮，並隨時待命提供緊急醫療資源。

【後續輔導措施】

1. 由資教輔導員召開緊急個案會議，會議出席人員為學務長、校安中心主任、系主任、導師、家長、心理師、資教個管員。
2. 會議中需和與會人員討論後續的輔導處遇方針，由學輔中心提供專業的輔導建議，共同擬訂各方向的相關輔導策略。
   (1)學輔中心提供專業諮商輔導，讓個案在就學期間得以較穩定情緒。
   (2)轉介校外醫療機構（協助醫院掛號、聯繫家長陪同個案就醫），若有穩定的就診醫院，則建議立即回診告知醫生個案情況。
   (3)因個案為特殊生所以個管由資教輔導員擔任與學輔中心的心理師進行系統合作連結，自殺通報由個管員進行通報。
   (4)個管員與自殺防治社工師溝通個案狀況，整合校內外資源。與系科主任及導師與家長保持聯繫並提供相關輔導，導師協助請假、補課補考等相關事宜。
   (5)生輔組協助個案請假事宜及校園生活環境適應。
   (6)總務處進行校園環境安全檢視。
3. 個案返家休息階段由資教輔導員致電關心，同時與家長保持聯繫共同關心學生狀況。

綜上，個案為鑑定後情障學生，當在校園發生事件後，由資教輔導員啟動三級處遇輔導機制（見圖4），結合相關單位進行初步的危機處理，適時緩和個案情緒，降低危機狀況的產生，當危機狀況解除後，由資教輔導員邀請相關單位召開緊急會議，討論後續的輔導措施，降低事件再發生。

(二) 疑似情障學生輔導過程

【個案背景】

1. 個案高三末發病，情緒起伏大併有幻覺症狀及負面想法，需積極治療並輔導，醫生診斷為思覺失調，新生入學時未持有特殊生身分，大一下以新鑑定學生提報鑑定。
2. 無法長時間專注，躁動不安，有幻聽、幻覺症狀，時常表示有人對他說你就是交不到男朋友等，個案同時也會對著空氣說話，揮舞雙手。
3. 國小階段為學習障礙疑似生，後因家人反對未取得特教身分資格，上大學後因課業適

應困難，故欲申請鑑定為特殊生。

4. 互動時眼神較迴避，說話聲音小，晤談過程中常有自笑，詢問個案表示自己想到其他事情，語言表達方面，理解力稍弱，會主動釐清指導語，回應語句偏短。

5. 學生自我照護能力差，有時會有整潔方面問題。整體狀態時而憂鬱，時而躁動，負性徵狀產生言語貧乏、對周圍的事缺少情緒反應等狀況。

6. 社交技巧不成熟，人際關係多處於被動，觀望立場。

【事件發生經過】

〇月〇日，學輔中心接獲〇〇系通知，系上有學生口中一直喃喃說著「我想死，我討厭你」，且手持課堂要剪裁的工具揮來揮去。在校安中心、心理師和資教輔導員趕到時，學生仍持續一直大喊「你都在說我，一直說我交不到男朋友」，心理師緩和學生當下情緒，讓其冷靜下後，慢慢將學生帶離教室至系辦，進行後續的輔導處遇。

【處理經過】

1. 事發時，任課老師立即通知系辦，系辦通知校安中心和學輔中心，學輔中心協助前往事發現場。

2. 校安中心協助隔離學生與課堂師生，降低在場人士焦慮與害怕，降低學生情緒失控而有暴力行為產生，影響周圍學生的安全。

3. 學輔中心的心理師現場穩定學生情緒，將學生帶至系辦休息，校安中心請值班教官前往探視並將初步處理狀況告知家長、導師、系主任。

4. 導師、系主任前往系辦陪伴當事人並了解狀況。

5. 心理師初步了解為思覺失調，處急性期發作，故不斷產生幻聽及妄想症狀。

6. 導師及心理師陪同等待家長到校，帶至醫院進行後續處遇。

【後續處遇】

1. 由學輔中心召開緊急個案會議，會議出席人員為學務長、校安中心主任、系主任、導師、家長、心理師。

2. 會議中由學輔中心擬定後續回校後輔導方針，個案未完成特殊生鑑定前，個管員由學輔中心擔任，待完成鑑定後才由資教輔導員接手個管員的角色。

3. 鑑定前個案相關心理輔導資料，由學輔中心協助提供資源教室，若個案因為鑑定需進

行相關的衡鑑，則由資教輔導員安排並進一步處理。

4. 轉介校外醫療機構（協助醫院掛號、聯繫家長陪同個案就醫），若有穩定的就診醫院，則建議立即回診告知醫生個案情況。

因此，當個案為尚未經教育鑑定確認的情緒行為問題學生時，若校園發生事件後，建議由學輔中心啟動三級輔導機制，結合相關單位進行初步危機處理，適時緩和個案情緒，降低危機狀況的產生，當危機狀況解除後，亦由學輔中心邀請相關單位召開會議，討論後續的輔導措施，降低事件再發生。

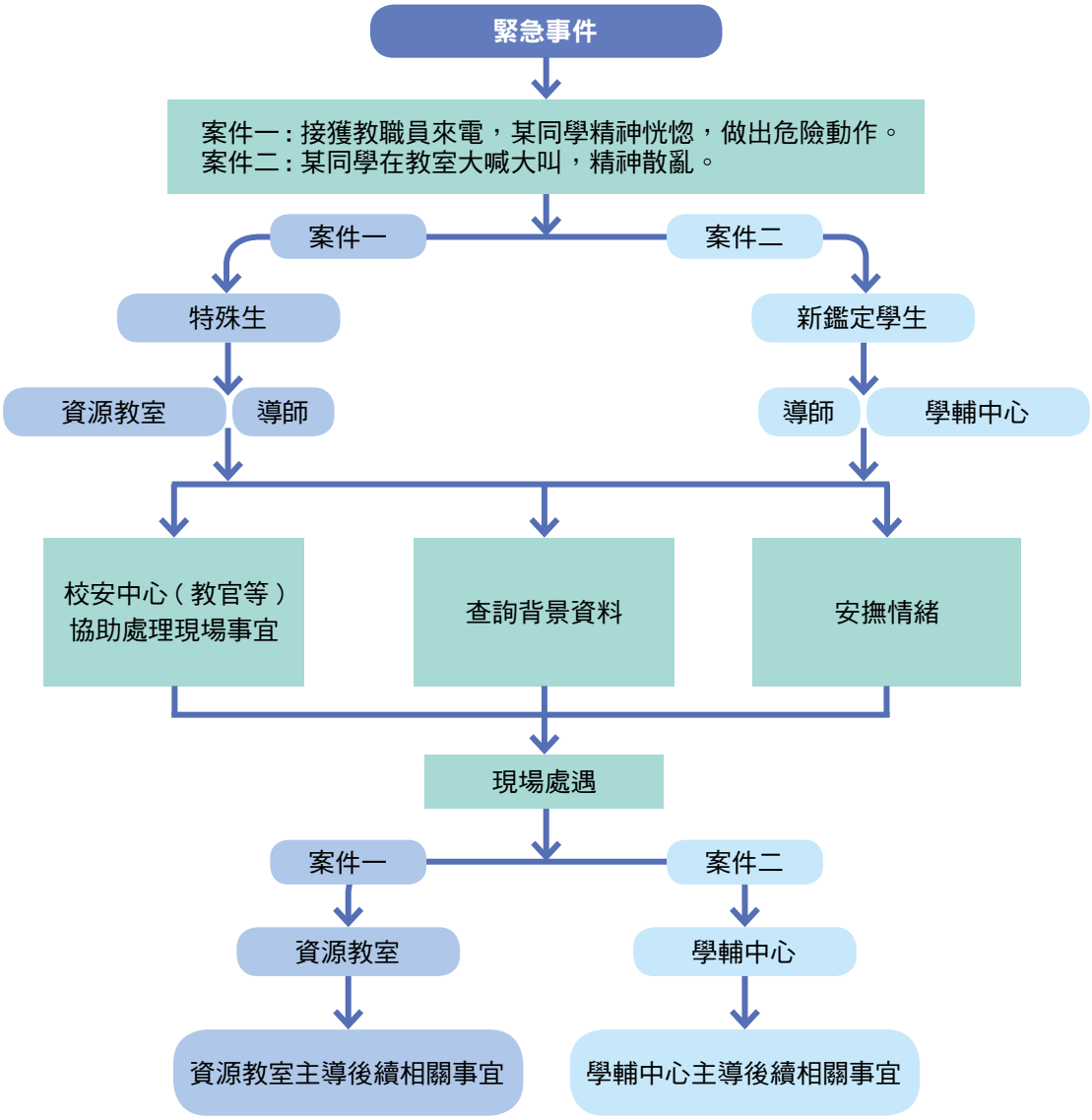


圖 5　特教生與新鑑定學生於緊急事件處遇流程圖

【結論】

本節提供特教生或新鑑定學生的兩個案例，並簡要歸納不同身分之緊急事件之處遇流程（見圖5）。近年情緒行為障礙學生在校園有增加的趨勢，如何在校園行政單位中發展成相互為支持系統的合作模式，更顯重要。情障學生在校園的整體適應由導師及資教輔導員協助處理，若需要校園跨行政單位的協助，則由資教輔導員及各行政單位協助進行溝通與接軌（如，心理會談由資教輔導員轉介至學輔中心）。若疑似情障學生尚未完成鑑定為特殊生前，則由學輔中心主導服務流程，導師、校安人員及資教輔導員為輔助角色，兩者主要目的都是協助學生能更適應校園生活。然，並非所有大專校院資源教室皆與學輔中心為同單位，下段將針對資源教室與學輔中心為不同一單位之行政處理流程進一步說明。

貳、不同單位合作模式的轉介與輔導流程

在臺灣許多大學（如：輔仁大學、中原大學），資源教室與學輔中心可能隸屬不同單位（如：資源教室設在學務處之下、學輔中心獨立為一級單位；或資源教室在學務處下成立為特殊教育資源中心、學輔中心同時也隸屬學務處為二級單位）。所以，資源教室與學輔中心的合作模式與之前所述可能有所差異。因為分屬兩個不同的行政單位，各自有不同的管理方式業務流程，在輔導與轉介學生上更是需要密切的溝通與聯繫。學輔中心的心理師（學輔中心個管老師通常為心理師）與資教輔導員在橫向溝通上，需要有良好的合作才能發揮團隊合作的精神，給予學生最佳的輔導與協助。

以下分為兩種情形來做說明，已有特殊教育學生身份的轉介與疑似特殊教育學生的轉介與輔導流程。

一、情障學生的轉介

(一)正式情障學生的轉介

已有身份的特教生在新生入學召開ISP時，由資教輔導員主動詢問學生是否有晤談的需求。學輔中心的心理師也會在會議上向學生與家長說明學輔中心提供的協助與服務。已有特教生身份的學生如有諮商需求會由資教輔導員（亦為個管員）與學生會談後轉介至學輔中心，由負責該科系的學輔中心心理師進行初談，了解學生諮商需求後，進一步協助後續諮商的媒合及分配，之後由媒合的心理師進行6-8次的諮商晤談。心理師視學生的情況及需求，評估是否需要長期諮商或是持續追蹤。學輔中心的心理師會和資教輔導員保持聯繫，如果有突發事件或情況也會主動和資教輔導員討論，參考圖6（特殊教育學生諮詢處遇流程圖）也有部分已有特殊教育學生身份的學生會在學期中才經由資源教室轉介或是自行前往

學輔中心申請晤談，通常都是因為期中考前後和期末考前學生會有較多情緒上的壓力與問題迫切需要輔導。

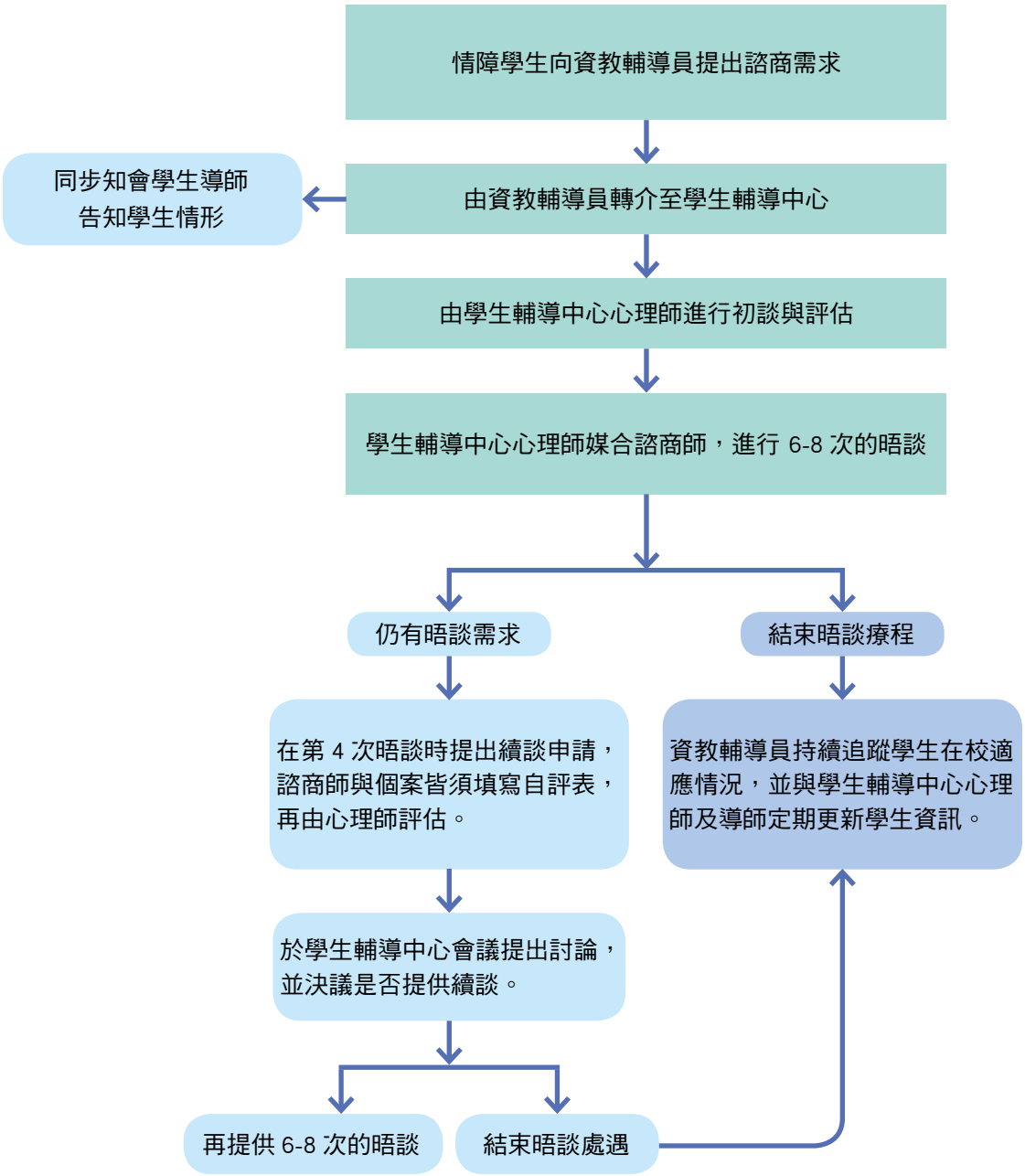


圖 6　特殊教育學生諮詢處遇流程圖

(二)疑似情障學生的轉介

第二種情形是疑似情緒行為問題特殊教育學生的轉介，以臺灣師大資源教室所積極倡導的與導師及學輔中心合作，針對跨單位在疑似特教生轉介、鑑定、服務的合作流程（見圖7）作為說明。當疑似特殊教育需求學生出現時，會先由導師與學輔中心介入輔導，由學輔中心的心理師先進行初談，之後再視需要安排6-8次的晤談，在晤談期間心理師也會觀察與瞭解學生是否有申請特殊教育鑑定的需求，進而再轉介至資源教室。當學生還尚未持有特教身份時，資源教室應初步瞭解學生概況並留存其基本資料，新鑑定學生主要輔導者應由學輔中心心理師擔任，與系上的協調以及和資源教室的聯繫也是由學輔中心心理師負責。如果是學生自行前往學輔中心申請固定晤談，學輔中心的心理師在經過完整晤談療程後評估學生是否有申請特殊教育鑑定的需求後，再轉介至資源教室，後續流程同上。不管是哪個管道轉介過來的學生，在提報鑑定前一學期都會由學輔中心心理師擔任主要的個管老師，在特殊教育鑑定提報時提供學生相關輔導資料。這段期間學生導師也扮演不可或缺的角色，由於許多新鑑定學生是由導師轉介至學輔中心，所以導生之間關係也是非常重要。以臺師大特有的專責導師制度為例，遴聘具備學生事務、諮商輔導或教育專業者擔任之，負責學生生活輔導，使學生在校園生活中有更多管道得到支援，專責導師亦可與資源教室一同為學生提供服務。在資源教室協助學生提報特殊教育鑑定時，也會請導師提供前一學期的輔導資料作為鑑定的相關資料，透過各種面向的輔導紀錄希望能提供最完整的佐證資料。之後如果新鑑定學生通過特殊教育鑑定正式成為特殊教育學生，就會由資教輔導員擔任主要的輔導角色，學輔中心心理師仍然在諮商晤談的環節協助學生。有關特殊教育專業團隊的服務向度，特殊教育法施行細則第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：1.學生能力現況、家庭狀況及需求評估。2.學生所需特殊教育、支持服務及策略。3.學生之轉銜輔導及服務內容」。

是以，疑似情障學生在鑑定前後均需要資教輔導員、學輔中心心理師及相關單位共同合作。未能通過特殊教育鑑定的疑似生，繼續由學輔中心心理師主責輔導，並持續追蹤學生的在校適應情形，以及負責與系上的聯繫及協調，待下一次的特殊教育提報鑑定時，再詢問學生是否仍有意願申請特殊教育鑑定。在這一階段資源教室偏向一個輔助的角色，提供學生與學輔中心關於特殊教育鑑定的相關資訊，與之後負責撰寫與統整學生特殊教育提報鑑定綜合研判資料。

師大學生 (初級之發展性輔導)

↓

發現疑似特殊教育需求學生 (次級介入性輔導)

主責單位 / 人員	介入期程	介入項目	協助單位 / 人員
個案管理 - 導師 或學生輔導中心	提供一學期 介入輔導	1. 依據本校全方位學生輔導工作辦理，協助學生在生理、心理、生活、學業方面的適應並克服困難 2. 撰寫觀察及輔導等相關記錄	1. 系主任、系所及學術生涯導師、指導教授教學發展中心、健康中心、校外醫療系統、家長 2. 特教中心提供特教諮詢

↓

學生無改善 | **學生有改善**

↓

學生有意願轉介 | **學生無意願轉介**

↓

轉介

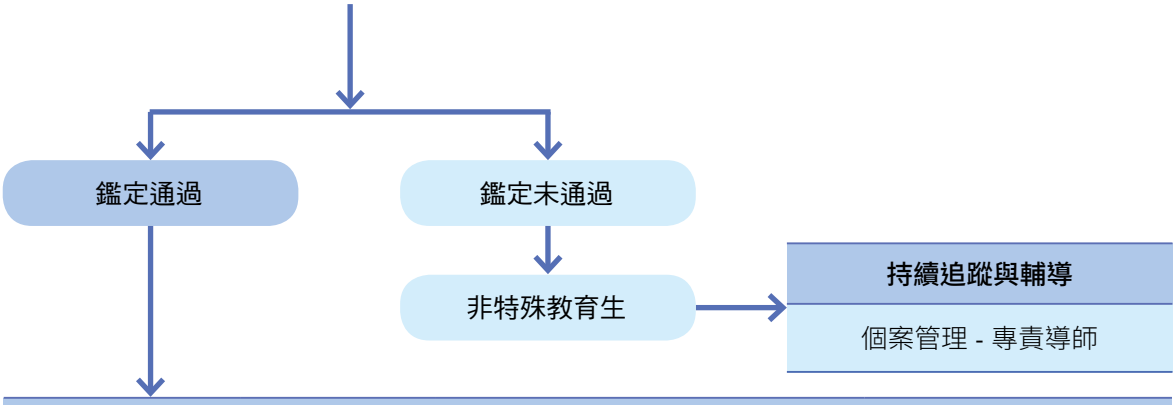
個案管理 - 導師 或學生輔導中心	填寫校內轉介單並附上觀察及輔導等相關記錄及學生學業資料至特教中心資源教室

↓

接案與提報鑑定

個案管理 特教中心資源教室 輔導人員	依教育部提報鑑定期程辦理： 1. 由學生提供醫療資料 (診斷證明書、心理衡鑑報告、診斷相關摘要病例報告書) 2. 檢視觀察及輔導等記錄是否齊全 3. 檢視學生學業資料是否齊全「撰寫綜合評估報告表」並繳交資料至教育部 4.「撰寫綜合評估報告表」並繳交資料至教育部 5. 必要時 , 輔導員出席鑑定會議

↓



確認特殊教育學生身分與輔導

判定結果 / 主責人員	特殊教育生 (含疑似特殊生)		
	資源教室服務內容		協助單位
個案管理 - 特教中心資源教室輔導員、導師	擬訂個別化支持計畫（ISP）、定期檢討、評估、調整、修改與召開 ISP		系主任、導師、助教
	學業輔導 (教材轉換、手語翻譯、筆記抄寫、視力協助、課業輔導、學習策略課程)		系所及導師、助教、家長
	心理輔導 (團體與個別輔導、個案會議、轉介校內輔導資源) 註 3: 另針對高關懷學生進行轉介至學生輔導中心		學生輔導中心、校外醫療系統、導師、家長
	生活適應 (新生始業座談、無障礙寢室申請、入班宣導、生活協助員)		學務處生活輔導組 導師、家長
	生涯與轉銜等相關服務 (獎助學金、聽語訓練、NVDA 課程等申請)		職涯發展中心、指導教授、系主任、導師、家長
	畢業生轉街通報及追蹤輔導		勞政單位、社政單位家長
	輔具申請	經評估後，有需求者得申請	教育部視障輔具中心
			教育部聽障輔具中心
		經評估後，有需求者得申請並以持有手冊者得優先借用	教育部肢障輔具中心

圖 7　疑似特殊教育學生轉介、鑑定、服務之跨單位合作流程圖

二、情障學生之輔導

以下舉二實例分別分析及討論正式特殊生及疑似有情緒行為問題學生之輔導。

(一)兼有情緒行為問題的特殊生之輔導過程

【個案背景】

1. 個案為自閉症的學生並在高中時被診斷憂鬱症，高二休學一年、重讀一年，第3次復學才完成高中學業，並以特教生的身分進入大學就讀。
2. 對於有興趣的話題會滔滔不絕講不停，較容易忽略旁人是否想聽。也因為覺得同儕無法了解自己，在相處上也處處覺得自己與人格格不入。
3. 在口語表達部分，相當能言善道，對許多時事或人事物皆有一番自己的見解及想法，與他人進行討論時，相當執著於要讓對方了解並認同其想法，並會採取多方舉例、不同面向的方式進行說明，無論花多長的時間也在所不惜，且對他人回應會多方斟酌其用字遣詞，字裡行句之間是否有相互矛盾之處而提出質疑，令人招架不住而覺得有被侵犯的感受。
4. 個案對所喜愛學業領域會深度探究，有時發表較極端或激烈言論感想，討論政治議題時特別敏感。對於自己要求高，分組作業或是繳交報告時有很大壓力，可能因為要求完美而導致作業遲交，或是與組內同學對於作業標準不一致而有衝突。
5. 當個案在學校遇到無法處理的事情，會情緒崩潰失控，將自己關在諮商室中不斷大聲哭泣、大聲哈哈笑、大叫或不斷喊著去死的詞語。資源教室建議當個案在遇到突發狀況或情緒不好的時候，需提供安靜空間讓個案冷靜與休息。
6. 個案有固定在校外就醫以及服藥，校外諮商依學生情況而調整時間。
7. 個案有意願在校內諮商，但後來因與心理師的適配性不符，個案決定停止校內諮商，但校外的諮商仍繼續維持。

【事件發生經過】

〇月〇日月下午5點，資教輔導員接獲個案所屬學院秘書的電話，詢問個案是否為特殊教育學生。秘書告知，某系老師在大樓頂樓與人交談時，發現個案以非常緩慢的動作試圖跨越頂樓的圍欄，老師與同行者趕緊將個案攔下，但個案整個人呈現恍惚的狀態，也無法回答老師任何問題。老師先將個案帶回研究室休息，待一段時間後才問出個案是什麼科系，並請院秘書協助聯絡個案的系所。資教輔導員接到通知後也前往老師的研究室，將個案先帶回資源教室休息，並通知家長、系秘書及導師。之後個案父親至學校接學生回家。

個案在事發當天不願意說明發生什麼事情，但與資教輔導員分享了關於卡夫卡的變形記，個案敘述完該書的內容之後表示，他就是書裡說的那隻蟲。後來透過個案母親瞭解，個案是因為與系上某位老師的理念較不同，所以上課時會倍感壓力，加上這學期修了3門這位老師的課程，且事發當天與老師在課堂上發生一些讓個案覺得非常不舒服的事情（個案表示上課時老師不准他發言，並說個案講的內容太難沒人想聽等）。使個案情緒崩潰，當下腦中只有不好的想法，沒有自覺的想往高處走，個案表示其實他並不曉得自己正在攀爬圍欄，當下是沒有自覺的。

【處理經過】

1. 事件發生當下，院秘書收到老師的告知立即通報校安中心，並聯繫資源教室與系上確認個案基本資料。資教輔導員當下立即前往研究室。
2. 因當時已是下班時間，資教輔導員先將個案帶回至資源教室，並通知家長。因為個案當下無法談論事情發生經過，故先讓個案冷靜並休息。
3. 知會校安中心及系秘書、導師、院秘書初步的處理流程，並陪伴個案等待家長來學校接回。
4. 同時也將訊息轉達學輔中心值班人員，並留言給個案學輔中心心理師。

【後續輔導措施】

1. 資教輔導員與學輔中心心理師、系上老師、輔導教官共為個案事件討論後續處遇方針及輔導策略。
2. 學輔中心提供專業諮商輔導，在個案較不穩定的這段時間提供彈性化的諮商輔導（如：自殺、自傷、性平等高風險的個案，可直接延長晤談次數最多至12次，不需另外提出申請。），使個案能及時的抒發情緒。
3. 資教輔導員與系上保持聯繫持續關心個案的上課情況與情緒，同時安排班上同學留意個案。
4. 系上協助個案申請停修該老師的課程，並與個案討論出個案可以接受的一句話，若老師覺得個案在課堂發言已干擾教學，老師可跟個案說這句話，個案就會知道該先暫停發言。資源教室協助再次發放個案的學習照會單給所有任課老師，告知任課老師個案需求，請老師予以彈性調整。
5. 與家長確認校外就醫的時間及校外諮商的時間和頻率次數。

6. 在個案願意開口後，資教輔導員與個案晤談瞭解個案的想法及事件發生經過。

7. 個案為自閉症學生且同時患有憂鬱症，資源教室特教服務與學輔中心的輔導皆為支持個案非常重要的環節。在個案需要情緒抒發或是有突發事件時，能有熟識個案情形的專業人員及安靜的空間讓個案減緩焦慮。

身心障礙學生入學就讀障礙類別繁多，其中包含智能障礙、情緒行為障礙、多重障礙等共計13類，其中以學習障礙、自閉症、情緒行為障礙位居前三名（吳芝儀等，2020）。大專校園裡非情障類別的學生，但具情緒行為問題或精神疾病的比例日益升高，同儕之間關係與課業壓力及障別核心特質造成的困難，都是特殊教育學生就讀大學時所要面臨的困境。身心障礙學生在適應校園時，會面臨各種生活適應上的問題，包括學業學習、人際社交、心理情緒、校園生活等，尤其是人際適應與課業是最主要的困擾層面（劉晴雯、孟瑛如，2017）。舉例來說，聽障學生在與同學分組的過程中，時常因溝通不良與互相理解認知不同，造成特教學生很大壓力。而近年來就讀大學的自閉症學生人數也是與日俱增，自閉症學生常伴隨情緒行為問題，例如憂鬱症或躁鬱症。而自閉症者核心特質影響學生在諮商晤談中的穩定度，有些自閉症學生往往一換再換心理師，亦難以順利展開穩定的諮商晤談，對於學校在輔導學生上也帶來很大的挑戰。

然而當特教生有諮商需求時，是該由資源教室有諮商相關背景的輔導員負責諮商，還是由學輔中心的心理師負責諮商呢？當學輔中心心理師因特教知能不足及特教生接觸有限，與特教生的晤談無法達到有效的諮商效果，甚至難以維持穩定的諮商輔導，使這些有情緒行為問題的特教生面臨更多壓力，難以協助學生有效的解決問題。但如果由具有諮商背景的資教輔導員來擔任特教生的晤談對象，亦可能出現多重角色問題。意謂資教輔導員同時身兼個管者、諮商者、其他活動負責人員等的角色，讓學生容易有角色混淆的情形產生，恐影響諮商成效。同樣在校園中有一些具衛福部身心障礙證明，但未取得特教鑑定證明學生，也有諮商的潛在需求，學輔中心應該加強心理師在特教知能及對於特教生的輔導技巧，使任何學生在尋求諮商輔導的路上，不會因外在因素失去得到輔導的最好時機。

(二)疑似有情緒行為問題學生的輔導過程

【個案背景、事件發生經過、處理經過、後續輔導措施】

1. 個案因在系上課程的出席率不佳，由導師轉介至學輔中心。經學輔中心心理師的初談及評估個案可能有提報特殊教育鑑定需求後，轉介至資源教室。

2. 個案之前已在校外就醫1年，有穩定的服藥，在校外也有固定諮商。

3. 資教輔導員與個案會談後，也與學輔中心的心理師討論，瞭解學生因為發病的關係

會影響到課堂出席，在發病期間因其他因素無法至學校上課，影響個案學習狀況與成績。

4. 資教輔導員瞭解個案情況，也確認個案申請特教服務意願後，即告知特教鑑定的相關規定與流程。
5. 因個案尚未持有特殊教育學生鑑定證明，主要輔導單為仍為學輔中心，由學輔中心及系上提供關於個案該學期的輔導觀察記錄，個案提供診斷證明等相關資料，最後由資源教室協助學生提報特殊教育鑑定。
6. 個案通過特殊教育鑑定後會召開ISP並向系上說明個案情況，告知系上個案特殊需求，可能包含課程調整、降低每學期修習學分數、線上修課等，也提供符合個案特殊需求的調整建議。
7. 特教鑑定通過後，資源教室提供相關的特殊教育服務，個案的主責輔導單位轉由資源教室擔任。資源教室與學輔中心會保持聯繫，隨時交流追蹤個案的在校適應情形。

資源教室與學輔中心分屬不同單位時，無論是特教生或新鑑定學生的轉介，由資源教室轉介至學輔中心或是由學輔中心轉介至資源教室，都需要跨單位及導師密切的合作（見圖8）。

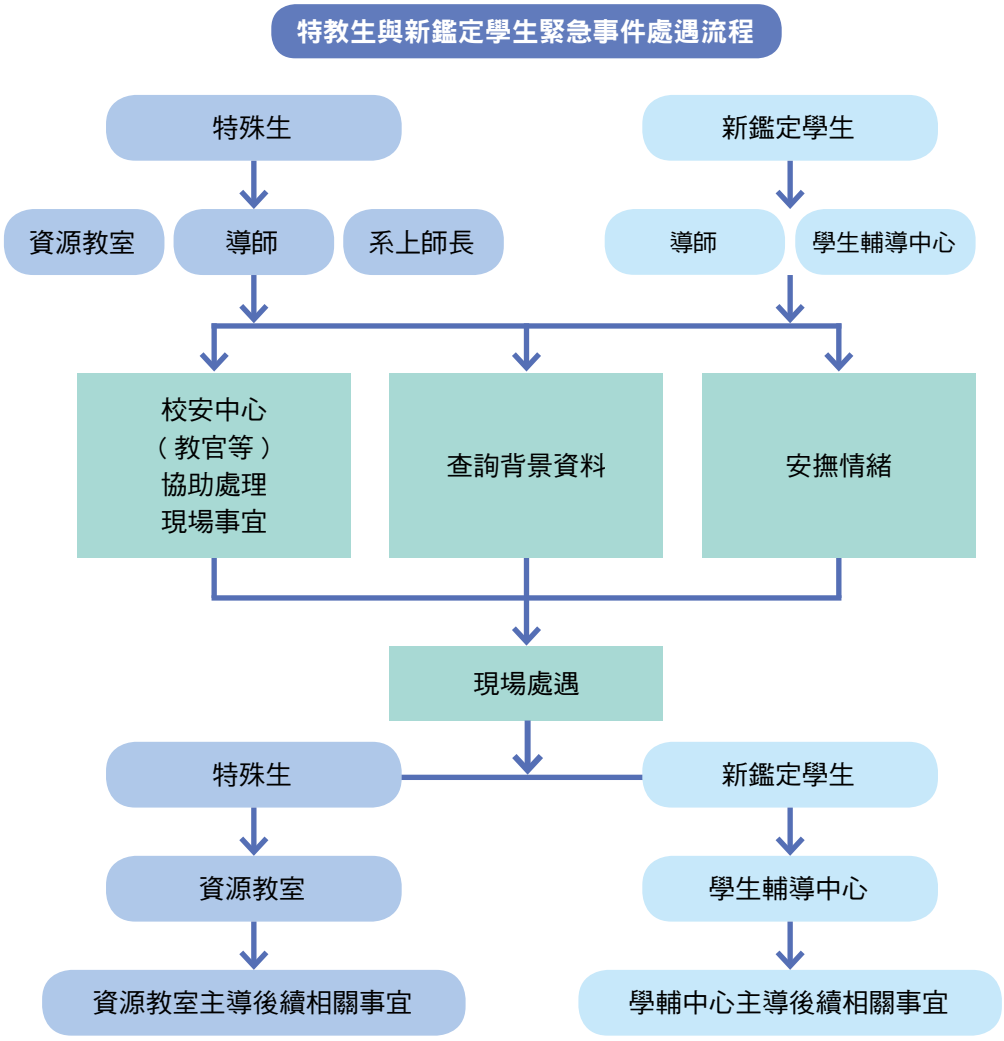


圖 8　特教生與新鑑定學生於緊急事件處遇流程圖

結論

因資源教室與學輔中心兩單位隸屬的差異性，針對校內特教生或新鑑定學生的轉介，需要跨單位間的相互合作。不管是由類似臺師大專責導師、或教官、校安人員等所擔任，在輔導各類型學生的過程中，三者缺一不可。資源教室輔導員與學輔中心的心理師除了平時的聯繫資訊外，跨單位應有例行交流會議，交換彼此必要資訊與學生相關訊息，透過多次的調整才能找出最適合的輔導策略，無論是在同一個單位或是不同單位，業務合作需磨合與溝通才能真正具組織效能，幫助特教與諮商保持最佳的合作模式，一起協助學生校園融合與學習都更為順利。下節將提到資源教室輔導員與學輔中心諮商輔導人員，在合作上會面臨到的困難與如何解決。

第三節　合作困境與解決之道

從每年寒暑假的大專特教研習中，不難發現大專校院資源教室輔導員的變動頻繁，舊面孔的消失與新面孔的出現，亦或者又聽說某某學校資源教室老師同一時間全部離職等消息，這種現象早已不是新聞，在這個領域工作3至4年以上或許就可被稱為資深，其實也不僅限於資源教室，輔導相關領域的工作人員流動率亦偏高，這應是多年來、多所學校中普遍存在的現象，而流動率偏高就可能會影響到輔導成效。

探討資源教室輔導員所面臨的壓力，從中或許可一窺流動率偏高原因，如薪資福利、從事過多非資教業務問題（吳嘉惠等，2016），而其中一點就是本節所欲探討的：資源教室輔導員可能較少獲得主管單位支持，與無法進行有效的合作溝通！以臺灣多數大學之現況，主管單位多指學輔中心，在與學輔中心輔導人員的合作上確實普遍存在著困難與問題。以下分就輔導與行政兩個層面，來探討資源教室輔導員與諮商輔導人員在合作上可能遇到的困難與解決方法。

壹、輔導工作層面

資源教室輔導員和學輔中心的諮商輔導人員，雙方在輔導工作的分工上，首先會以學生是否具有特殊生的身份來進行劃分。有身份者由資教輔導員為個管者，一般生交給學輔中心，雙方各司其職，自己輔導自己的學生。若特殊生有心理測驗、治療會談等需求，就必須要仰賴學輔中心的心理師協助，雙方在輔導層面上達成合作。

一、合作上可能會遇到的困難

（一）學輔中心在承接上的困難

學輔中心跟情緒障礙、輕度自閉症的學生會談是常見的情形，但有些情緒行為困難的學生，尚無經教育鑑定之身障證明，部分自閉症學生可能亦伴隨強迫症、憂鬱症、選擇性緘默症，甚至個案具有若干人格上的共病症狀，如對立性反抗疾患等。因為狀況多元，可能有外顯行為或者內向型的退縮行為，近年個案數量的持續增加，在輔導工作會特別棘手及困難（梁朝雲等，2017）。若是要跟精神疾病共病、中度以上的自閉症、或是思覺失調的學生會談，就不是一件容易的事，通常會詢問資教輔導員有無會談的必要，或者希望資教輔導員自己處理。

（二）資源教室在承接上的困難

雖然大專依據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

（2013），遵照該法第7條第二項規定輔導人員進用資格「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。」，其資源教室輔導員應以跨專業團隊進行服務，雖然可能因專業背景導致對於自身角色定位混淆，但只要以身心障礙學生為主體，採用資源評估與連結的角色來看待此工作，應能完善輔導任務（魏志名等，2020）。另外，針對在特教、臨床上的診斷專業訓練，部份資源教室輔導員背景專業有限，特殊個案（特指情緒行為困難的學生）要有效輔導的成效不易見。

二、建議作法

（一）導師及校安資源

學校的輔導工作需仰賴跨專業的團隊合作，更需要跨單位的資源整合。舉例來說，導師對於學生在系上各科的學習情境還有人際同儕相處，熟悉與了解的程度有可能較高；而學生若出現情緒行為問題時，學校校安人員（含健康中心）的及時到場支援之危機處理不可少。而這些資源整合，須尋求專業配置及管理運作，來達成服務品質。換言之，在危機處理事件上，或是因輔導人員專業訓練的不足，必須進行事發當下或事後的緊急處理與補救。所以不論是資源教室輔導老師或是學輔中心諮商輔導人員，都應當與導師、校安人員等可以協助的其他單位處室同仁，保持良好的訊息即時溝通管道，按規定參與ISP會議，彼此了解哪些是易引起這些情緒行為問題的引爆點，或者每學期定期進行校內導師相關人員的知能研習等，透過多種管道連結導師及校安等資源。如同陳秀芬與張正芬（2013）提供的服務模式，資源教室輔導員和其他處室在行政工作上有所分工，但輔導工作則共同參與相互支援，建立良好的督導機制，更重視同時與其他相關專業合作主動開發及有效整合校內外各項人力、物力與經費等。

（二）提升專業知能

目前教育部委由臺灣師範大學特殊教育中心擔任總召學校，協同全國13區各大學特教中心，所執行的資源教室到校訪視，可弭補專業上的不足，特教中心透過到校訪視，檢視資源教室專責單位其「行政與運作」、「學習與輔導」、及「支持與服務」是否符合專業期待。再者，在專業人力的建置，學輔中心或資源教室至少有一方應聘用具備特教、臨床背景的專業人員，落實資源教室輔導員聘用制度與管理。建議新到任之資教輔導員必須接受一定時數之

「特殊教育及臨床鑑別診斷」的進修，例如特殊生身份的鑑定，大專特教鑑定安置總召學校（臺師大）每年培訓能實施魏氏智力測驗研習的心評人員，及其餘常見障礙之測驗工具之研習及發展等。各大專特教中心亦提供特教鑑定申請研習，每一學期亦有鑑定說明會，對於資源教室輔導員都是非常重要的協助，也是對新進人員很重要的教育訓練，關係到學生權益與老師的教學能否順利展開，也精進輔導人員的專業知識。由於資源教室輔導員多是相關系所畢業，所以接受特教或是臨床鑑別診斷的研習，應該不是相差太遠的學習領域，也避免造成太過沉重的負荷。例如在情緒行為問題的處理上，對於應用行為分析及正向行為支持等知能，這些已在處理情緒行為問題的學生上有諸多實證的成效，亦是資源教室輔導員可以去深化發展的。再者，主管單位（學輔中心）可能也需接受特殊教育知能之背景訓練，特別是資源教室輔導員還較為資淺的學校，不然可能不易預知資源教室常見的學生情緒行為問題及處理模式，無法預防更大的緊急危機事件發生。以上，資源教室督導制度或巡迴種子教師制度，其定期的同儕分享增進資源教室輔導員專業知能（林月仙、何明珠，2013；劉晴雯、孟瑛如，2017），也可能成立大專階段特教輔導團，以領航教師或資深資教輔導員等，帶領跨校資教輔導員的專業社群，妥善應用適當措施尋求合適的支持策略來解決問題。再者，或是考量到區域互助的便利和實效，鼓勵更多的自辦活動、地區型聯繫及交流，配合社群媒體如臉書（Facebook）社團平臺的成立（梁朝雲等，2017）來共享輔導策略與資源，不然就只能悶著頭一直在嘗試和錯誤中學習，成效也會有限。

貳、教育行政層面

現行資源教室單位層級多半隸屬於學務處學輔中心之下（少部分在其他二級單位之下），也就是說學輔中心主任要管理一般生的輔導及行政工作，亦要管理資源教室特殊生的輔導及行政工作，回到專業考量，單位主管可能需清楚「三級輔導」機制，特別針對特教生、非特教生（包含普生及新鑑定學生）的跨單位合作模式應有清晰的圖像及不同情境之處理流程，可詳閱圖7。以下將以學生學習困境及業務推展困難來說明。

一、所遇困境與困難

（一）學生學習困境

目前各大專院校廣開招收特殊生的大門，在招生壓力與經營成本的雙重考量下，大量開放身心障礙學生入學但配套失當（梁朝雲等，2017），在數

千人的學校中就可能包含超過2～300位的特殊生，甚至部份學校早已招收自閉症、智能障礙中度以上的學生就讀。目前臺灣所處特殊教育工作發展的精緻期（吳武典，2013），我們應檢視大學教育有無能力滿足中度自閉、智能障礙學生的特教服務，而非為提升學校招生人數就廣招特殊生入學。身心障礙學生就讀大學校院在學習上遇到的困難和阻礙，因受限於學業基礎不佳帶來的問題，對於障礙程度中、重度的學生身上一定格外明顯，學業基礎不佳原因不僅是學習環境或策略、資源的問題，絕對需要考量到障礙程度本身對於學習能力的影響。每天面對聽不懂的課程，上課態度越來越消極，每天來學校但重心並不會放在學習上，時間一拉長就容易出現情緒行為問題（陳勇祥、林玉霞，2018）。對於推動特殊教育工作的行政人員，除了鼓勵學輔人員、資教人員參與特教研習以提升專業之餘，很重要的，也要對校內其餘系所師長（如：導師）或處室，思考所能提供他們的知能及服務為何，以滿足分佈在系所特殊學生的各向度需求（如：生活、學業、心理、生涯、其他相關專業）。

（二）業務推展困難

資源教室輔導員承辦大量學生輔導工作以外的業務，建議可簡化資源教室工作內容，才能提升精進特殊教育服務品質（劉晴雯、孟瑛如，2017），不然則會造成角色定位上的困難（魏志名等，2020）。由於教育部所補助之款項金額主導的分配權可能多在上級主管單位中，在處理一般生的活動與資源教室的活動中，若是沒有清楚的區分或專款專用，或是本身沒有特教、臨床的背景，僅僅從一般生的角度介入指導資源教室辦理活動的方式，就很容易造成資源教室輔導員對於所需資源無法導入或拓展，以符合特教學生需求或整體學校特教服務品質的改善，可能造成輔導員負面情緒，覺得不被理解、覺得自己的特殊學生受到委屈、覺得在學校受到歧視被不公平的對待等等，產生溝通合作上的困難。

二、建議作法

若資源教室輔導員流動性高，會使支持服務品質不穩定，各校短期作法似乎由較資深且穩定的同仁負責更多行政事務，然而校方應更積極思考穩定人員的獎勵措施為何，才能朝向低流動性及穩定的服務品質（梁朝雲等，2017），例如善用教育部補助款項、證照加給、納入或校內人員編制等。

一人的專責特教人員當十個人用，是組織小而巧的運作，但隨特教學生人數增加，則應從工作分工或合作模式上面進行協調改變。前面曾提及特殊教育、臨床的專業背景，

如果上級指導單位（如：學輔中心）有此相關背景的處事者，在專業上指導資源教室可能不會有太大的問題，資源教室輔導員扮演協同合作的執行角色即可；但若情況對調，上級指導單位在相關專業或時間分配能力有限，而資源教室輔導員有特殊教育、臨床的專業背景，那在行政業務的推展合作可嘗試賦權（empowerment）。換言之，進入專業分工的環境時，要讓團隊變得靈活，由上級單位聯絡協調各處室，來制定服務、活動方向即可，而執行細節及學生輔導的方式策略、每學期活動辦理的內容及規模，讓資源教室輔導員籌劃執行。上級單位檢視預期效應是否達成。若事事下指導棋，致使專業發揮及工作效能減低，事倍功半，得不償失；團隊要能營造雙贏心態，鼓勵理性和客觀的分析和合作，才是學生之福。

第三章

你看到我瞬間爆發的紅
你沒看到醞釀已久的橘
你知道我被紅充滿
你不知道我真正想要
是燃燒沉澱的藍
若你每次只是
急於擋住紅的延燒
最後仍有珊瑚焦紅。
其實可以試試
在你以為與燃燒無關的
橘色，藍色　你以為不太重要
那些角落
也都種種溫柔的，充滿善意的海草

蔡淑妃、劉晴雯、楊雅愉、翁素珍

第一節　正向行為支持概念

近年來在報章雜誌、媒體或教育講座常出現「正向」這個語詞，舉凡正向管教、正向教養、正向語言、正向支持等，本文要談的是「正向行為支持」（positive behavior support），或許大家近年來才聽過，但是這個語詞早在1990年就由一群美國學者共同提出來。因為早期教育界會使用嫌惡刺激以減少身心障礙者的行為問題，然而這樣的做法並未考量到個體的尊嚴與行為問題產生的原因，例如：為了讓重度障礙者的咬手行為減少，在其手上塗萬金油，造成咬手行為可能減少了，卻又有新的問題出現，並未能有效地解決問題，也沒有考量到個體的需求。因應這樣的現象，這群美國學者倡導應尊重有行為問題的個體，使用非嫌惡刺激，因此，產生「正向行為支持」這個語詞，主要傳達介入方案需要分析引起行為問題發生的導火線、改變環境軟硬體因素、教導個體如何表現適當的行為與強化個體的適當行為。這個領域的先驅學者Carr等人（2002）指出正向行為支持是指透過教育的方式增加個體的行為目錄，與經由系統化的改變調整個體的環境，以提升個體的生活品質和減少行為問題的發生。也就是強調我們在改變個體的行為時，不僅重視行為問題的消失，更重視這樣的改變是否能提升個體與相關他人的生活品質；不僅增加個體可以表現適當行為的能力，更著眼於整體環境與他人行為的改變。

從上述的定義可知，正向行為支持不是指特定的方案或課程，也不是執行一連串較正向的策略就可稱為正向行為支持，它是「一種行為支持的方式（approach），包含有研究根據的評量、介入和依數據資料做決定的持續性過程」（Kincaid et al., 2016, p. 71），並具有下列特徵：1.改善個體與相關他人的生活品質；2.強調由周遭他人於日常生活情境中進行介入；3.強調介入的實用性、可接受度、適配性與主觀感受等社會效度；4.使用多項要素的介入；5.聚焦系統性改變；6.看重行為教導與營造正向環境等預防策略；7.融合應用行為分析、心理學等多元理論的觀點（Carr et al., 2002; Horner et al., 1990）。本章將聚焦行為功能評量與如何根據評量的結果發展介入方案，並提供兩個實例供大家參考。

第二節　行為功能評量

行為功能評量為正向行為支持之基礎，透過行為功能評量找出可有效預測和維持行為問題發生的事件，以發展有效的介入計畫（Horner et al., 2011; OSEP et al., 2000）。研究發現當介入方案是依據行為的功能而擬定時，比一般的介入方案更能有效地降低個體之行為問題（Hurl et al., 2016），也就是依據行為的功能所設計的介入方案較能對症下藥，其效果遠勝過毫無根據的從一堆行為管理策略中挑選策略的介入方式（Umbriet et al., 2007）。

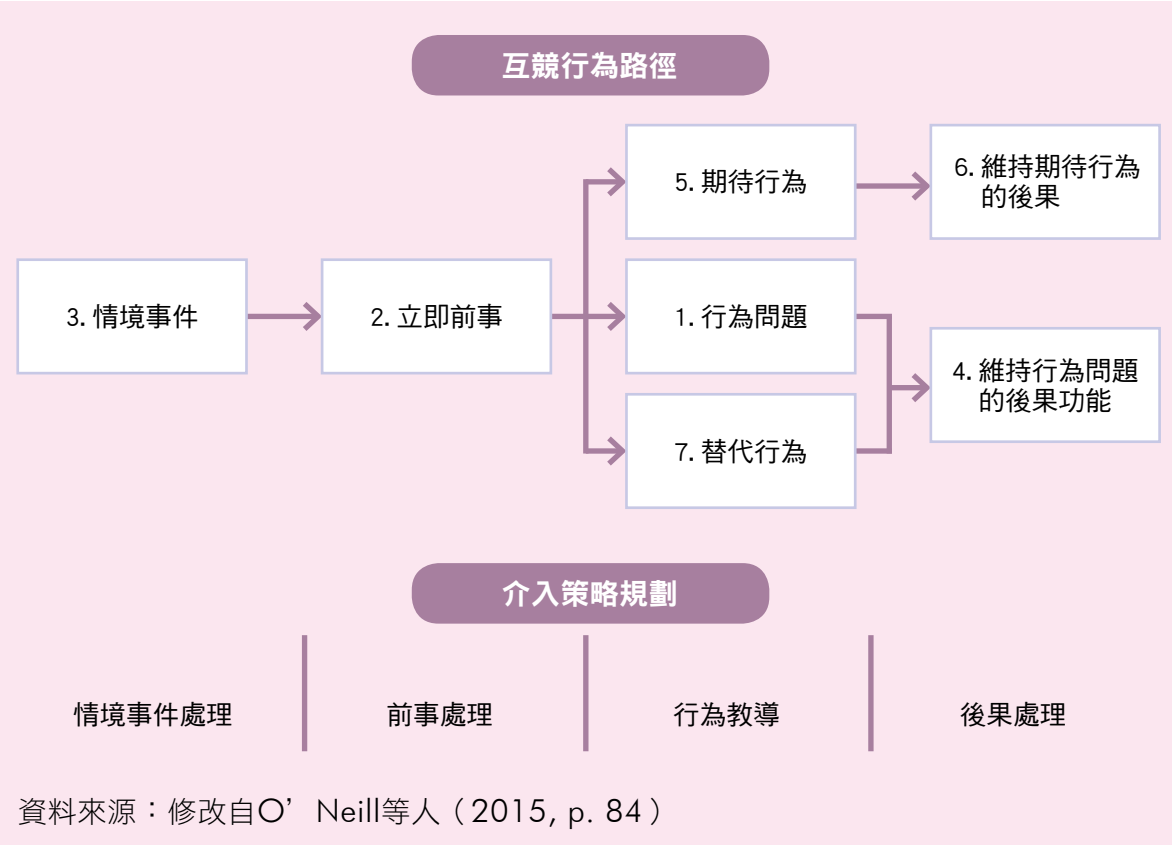
行為功能評量把行為問題視為是有意義的，亦即個體透過行為問題表達其與環境中的人事物互動後之需求。行為的功能分為獲得或逃避兩大類，包含獲得注意力、事物/活動、自我刺激等，或逃避注意力、要求、事物/活動等（Umbriet et al., 2007）。想要瞭解行為的功能，則需瞭解行為問題所發生的情境與相關事件。因此，行為功能評量為蒐集與行為問題相關資訊的架構與歷程，所蒐集的資料包括行為之客觀性描述、最有可能與最不可能會發生行為問題之時間、事件與情境、行為問題發生後周遭他人的反應與個體得到的結果，統整這些資料後確認可預測行為問題發生的立即前事（antecedent），也就是引發行為問題的導火線、讓導火線更容易引發行為問題的情境事件（setting event，如沒睡飽）與維持行為的後果（consequence），以形成行為功能之假設，代表著行為問題與周遭環境互動後的狀態（Alberto & Troutman, 2012; Horner et al., 2011; O’ Neill et al., 2015）。

找出行為的功能主要有兩種方式，第一為直接的方式，指的是在自然情境中觀察個體的行為，詳細的記錄行為發生前與發生後的事件，並試圖找出兩者與行為問題之互動脈絡，最常使用的是ABC行為觀察法，A代表立即前事，觀察行為發生前的事件，B為所要觀察的行為，C則是結果（包含周遭他人的反應與個案的反應）。直接觀察法可得到第一手的資料，但需要花比較多的時間於自然情境中觀察；第二為間接的方式，指的是透過訪談、問卷或評量表的方式，請瞭解個體之相關人員提供有關行為問題發生情境、前事與結果等相關訊息，間接方式的優點為可在短時間內得到與行為問題相關的資訊，缺點則是所得到的資料可能太過主觀或有偏見（Crone & Horner, 2003; O’ Neill et al, 2015），相關的訪談表或評量表可參考「特殊教育學生的正向行為支持」（洪儷瑜等人，2018）這本書的附件。由上可知，行為功能評量為一個架構，可透過多元的方式蒐集資料，並將所得到的資訊整理成行為功能的假設，也就是「在…情形下，個體出現…行為，周遭他人的反應…，會讓個體得到或逃避…」，也就是圖9上半部互競行為路徑圖之中間路徑。

在大專校院中，負責對身心障礙學生的情緒行為問題進行行為功能評量者為資源教室輔導人員（簡稱資教輔導員），由其邀請瞭解學生的相關人員開會，從討論學生的狀況到聚焦與確認學生主要的行為問題（B）。通常學生有數個行為問題，團隊成員應就其嚴重性與迫切列出介入的優先順序，並具體描述所要介入的行為看起來或是聽起來的樣子。例如：「很焦慮」並非是具體的描述，而「很焦慮時會皺眉、低頭、搓手」則是較為具體的陳述，確保團隊對於所有介入的行為有共識是非常重要的第一步。確定要介入的行為問題後，資教輔導員主要以間接的方式蒐集資料，訪談與學生相關的教師、同儕或是學生本人，蒐集引發行為問題的導火線（A）、伴隨行為問題之後的他人反應與學生的反應（C）、是否有特定事件讓導火線更容易引發行為問題（setting event）等等，彙整所蒐集到的資料後，形成行為功能的假設。如前所述，行為功能評量為一個架構，各校可因實際的情況善用多元的資料蒐集方式以形成行為的功能，本章後半段提供兩個大專院校之實例，供大家參考。

第三節　發展行為功能介入方案

執行行為功能評量除了瞭解行為的功能，主要目的在增加行為功能介入方案的效能與效力（O’Neill et al., 2015），因此，行為功能介入方案的設計需要根據行為功能評量的結果。我們發現實務人員常在形成行為功能的假設後，就直接設計行為功能介入方案，常造成方案內容缺乏明確的目標，或是介入策略與行為功能的連結性不強，為避免這些缺失，建議使用互競行為模式（competing behavior model，請見圖9），它可幫助介入人員把行為功能評量的結果連結到介入方案（Crone & Horner, 2003），換句話說，執行介入方案的人員或團隊可透過互競行為模式，逐步討論介入的目標、相關策略與具體的執行方式（Crone & Horner, 2003; O’Neill et al., 2015）。以下將詳細說明互競行為模式與行為功能介入方案之撰寫。



資料來源：修改自O’Neill等人（2015, p. 84）

圖 9　互競行為模式

壹、建構互競行為模式

互競行為模式除了可以將行為功能評量的結果連結到介入方案，也可以增加執行介入方案人員的相關技巧、資源和信念與執行程序間的適切度。行為介入方案涵蓋多個介入策略，透過互競行為模式，可以讓不同策略的執行程序更為一致，提高介入方案的執行精準度（O’Neill et al., 2015）。互競行為模式包含兩大部分，第一部份為互競行為路徑圖，第二部分為涵蓋情境事件、立即前事、行為教導與後果的介入規劃。以下分別說明這兩部分（O’Neill et al., 2015）：

一、互競行為路徑圖

圖9分為兩部分，上半部為互競行為路徑圖，共有三條路徑，中間的路徑為行為功能假設摘要，O’Neill等人表示當行為功能評量完成後，代表中間的行為功能假設摘要也完成。他建議接著應思考在相同的情境下，同儕會表現出來的行為與自然的結果，列為個體應表現的期待行為與會得到的結果，也就是互競行為路徑圖的上半部，然而對個體而言短期內較難做到期待行為，這是屬於長期目標，也就是我們希望個體最終能表現出來的行為；最後則是找出與行為問題的功能相同且可被周遭他人接受的替代行為，換句話說，在找出雖然不滿意但可以接受的行為，讓個體用周遭他人可接受的方式達成與行為問題相同的功能（蔡淑妃、翁素珍，2018；Crone & Horner, 2003），因此，短期目標在讓個體以替代行為取代行為問題，以得到想要的或逃避不想要的物品、活動等。

二、介入策略規劃表

當互競行為路徑圖完成後，相關介入人員可根據互競行為路徑圖思考環境中需要進行哪些調整以預防或減少行為問題的發生，同時促進替代行為或期待行為的出現，而這些調整要與介入人員的想法取得共識，並確保介入人員有足夠的技巧和資源執行這些改變；為了達成上述目的，行為功能介入方案需涵蓋多元要素的介入策略。當相關介入人員都同意互競行為路徑圖後，接著需要共同討論與規劃介入策略。以下按照介入策略規劃的順序逐一說明（Crone & Horner, 2003; Loman et al., 2014; O' Neil et al., 2015）：

（一）情境事件策略

思考介入策略時，O’Neill等學者建議先思考如何調整原有的情境事件。介入人員進行腦力激盪，思考有哪些做法可消除或減緩原有的情境事件對行為問題的影響。例如：當學生睡眠不足或沒有吃早餐時容易讓前事引爆行為問題，那可以允許學生小睡片刻、允許課堂吃點心等。若行為功能評量的結果並沒有確認任何的情境事件，那就不需要思考如何減緩或消除情境事件影響力的策略。

（二）前事處理策略

前事指的是直接引爆行為問題的導火線，調整環境中的導火線除了預防引發行為問題，同時要提供適當的提示，讓期待行為或替代行為比較有可能出現。例如：當自閉症的學生遇到教師突然請他發言容易產生行為問題，那我們可以把非預期的請自閉症學生發言調整成事先向自閉症學生預告等會要請他就課程的哪一部分發言；若教師的指令不夠明確，造成學生不知道如何進行小組討論，那教師需調整成明確的告訴學生要討論的事項。另外常見的前事調整策略還有提供事前糾正，即在出現行為問題的情境或活動出現之時，事先提醒學生應有的行為表現，如在小組討論開始前，告訴學生每一個人都要在小組內發表自己的看法；事先提醒學生不知道如何完成課堂任務時，要尋求同儕或教師的協助。介入人員共同討論可能的前事處理策略，將之列在相對應的欄位中。

（三）行為教導策略

行為教導包含替代行為與期待行為的教導。若學生不知道要如何表現替代行為與期待行為，介入人員要思考如何教導這些適當的行為，提供學生演練的機會並給予回饋；行為教導時要確保學生可以實際做出適當的行為，而非只有說出來而已。再者，學生除了可以表現期待行為或是替代行為，也要確保學生可以在適當的時機表現出這些適當行為。

（四）後果處理策略

這是介入策略的最後一個思考步驟，如同前事處理策略，要分別思考適當行為與行為問題出現時，各要提供甚麼樣的相對應後果。當學生表現出替代行為或期待行為時，為了讓這些適當行為可以不斷的出現，我們要提供強而有力的增強，特別是當學生使用大家可接受的替代行為取代行為問題時，周遭他人要達成共識，提供原先需要透過行為問題才能得到的結果。另方面，當行為問題再次出現時，我們要改變原有的回應方式，以避免不當增強行為問題，並引導學生使用替代行為。

在規劃介入策略這個階段著重的是相關介入人員聚在一起，共同腦力激盪可能的介入策略，因此，在這階段先不要刪除任何合理的介入策略，等到撰寫行為功能介入方案時，可就介入人員的技術或個體所處的情境，挑選比較適合的策略並設計明確的介入流程（Crone & Horner, 2003）。

貳、撰寫行為功能介入方案

介入人員完成互競行為模式後，接下來是撰寫行為功能介入方案，也可稱為正向行為支持介入方案。行為功能介入方案是一份專業且正式的文件，具體陳述介入人員需要做甚麼才能改變學生的行為與監控執行的成效，因此，行為功能介入方案的撰寫對象是介入人員，目的在讓介入人員瞭解自己要執行的項目與責任。所以在撰寫時需要明確陳述介入人員如何執行介入策略，如此一來，不但可以提高不同介入人員在執行介入策略的一致性，讓學生可以獲得一致的結果，而且可用來監控學生行為的進展；再者，敘述清楚的行為功能介入方案可讓介入人員因應學生之後行為的變化進行介入策略的調整（O’Neill et al., 2015）。

一份有品質的行為功能介入方案的關鍵是除了連結行為功能評量的結果與依據行為改變的原理原則，也要同時考量介入人員的理念、執行技術與情境可提供的資源等；一份撰寫完美的行為功能介入方案若情境沒有相關資源可支持，介入人員不認同介入策略或執行的程序，那可預期的是這份行為功能介入方案將只是一份書面檔案，不太可能被執行。值得注意的是O’Neill等學者表示行為功能評量的成效要看周遭介入人員行為是否產生改變，因為這些介入人員行為的改變將帶動學生的行為產生改變，這樣的觀點再次強調行為是與環境中的人事物互動所產生的，想先改變學生的行為，環境中的人事物得先進行調整。

行為功能介入方案沒有制式的格式或特定表格，但至少需要涵蓋下列項目（Crone & Horner, 2003; O’Neill et al., 2015）：

一、清楚定義的行為問題

行為問題需要以可觀察、可測量的語詞明確敘述，也可以提供具體的例子，讓相關人員一看就知道哪些行為屬於這個行為功能介入方案所涵蓋的範圍，而哪些行為不屬於所要介入的行為問題的範疇。

二、行為功能假設摘要

在行為功能介入方案中要放入行為功能假設摘要，確保相關介入人員同意行為功能評量的結果，再者，也提醒人員在發展行為功能介入方案時，所思考的介入策略需要根據行為功能評量的結果。O’Neill等人表示行為功能介入方案可以只放行為功能假設摘要，也可以把整個互競行為路徑圖放入。

三、介入策略與程序

介入人員透過互競行為模式腦力激盪出許多介入策略，在撰寫行為功能介入方案時，建議從介入策略規劃表的每個領域（情境事件處理、前事處理、行為教導、後果處理）分別挑選至少兩個介入策略，明確的陳述每個介入策略的執行方式、負責執行的人員、執行的時間或時間點等。

四、方案的監控與評鑑

開始執行行為功能介入方案後，需要思考行為功能介入方案對環境中相關他人的影響是甚麼？特別是介入人員是否確實的遵照行為功能介入方案所陳述的介入方式與程序呢？也就是評估執行精準度（fidelity）。另方面，也要思考行為功能介入方案對於個體的影響是否產生正向的影響呢？介入人員可以進行簡要的資料蒐集，以客觀的數據瞭解個體行為的變化。一開始執行行為功能介入方案時，建議相關人員每週檢視執行精準度與個體的行為資料，監控執行的狀態，視實際執行的情形進行必要的調整。

五、危機處理計畫

雖然行為功能介入方案在確保如何調整環境以減少行為問題與增加適當行為，但只要個體過去發生過重大危險行為，可能危及自己或他人的安全，我們都得設想若這些危險行為再次發生時，要如何因應？因此，危機處理的部分要具體陳述危險行為，詳細說明處理的流程，包含資料的蒐集與回報機制，以確保個體與周遭他人的安全。

如前所述，行為功能介入方案沒有既定的表格，也沒有規定的頁數，主要目的在依照行為問題的功能，調整情境，減少引發行為問題的導火線，並創造有利於適當行為的出現。

在大專校院中，資教輔導員完成行為功能評量後可先擬定互競行為路徑圖，接著可邀請相關人員，如系主任、導師、系教官、任課教師、家長等與會，依據互競行為路徑圖，腦力激盪各種策略或由資教輔導員提供可行策略讓與會者討論。最可用的人力與資源，決定要執行的策略與執行歷程，最後通常由資教輔導員根據討論的結果完成行為功能介入方案的撰寫。本章後半段提供兩個大專校院根據行為功能評量的結果擬定行為功能介入方案的實例，供大家參考。

第四節　行為功能介入方案案例分享

案例一：看似黯然銷魂的人，但內心追求安穩

壹、前言

小偉曾於國小三年級在課堂上疑似有專注力不集中、分心、抖腳，有時甚至不自主的玩弄同學而影響其學習及人際關係，在師長眼裡小偉是個問題學生，但是學校未覺察到小偉亦有可能為特殊生。

國中二年級時，小偉與同學一起玩遊戲時，無意識碰到同學的臀部，卻遭班上同學集體霸凌。他當時雖有向導師求助，但是導師認為小偉是屬蓄意行為，並直接移交給生教組，最後以持續觀察1-2週處理。然而，霸凌事件仍沒有好轉，小偉因這件事情而有強迫行為，像是狂洗手、有潔癖。小偉母親覺察到小偉的不對勁，對於之前未收到導師的告知感到非常氣憤，再加上小偉不敢告知母親，母親因心疼帶著小偉送至當地醫院身心科就診。醫師診斷出小偉有注意力不集中伴隨有過動、憂鬱性疾患、恐慌而有強迫行為，建議其接受藥物治療及心理治療，以有助於其身心穩定。醫師考量小偉在學校會遇到適應的困難，鼓勵小偉母親向學校輔導室提出特教鑑定申請，國二下學期經特殊教育鑑定及就學輔導會審議通過後確認為「情緒行為障礙」，以接受特教支持服務。

高中畢業原就讀北部私立大學商學院一年級，因對數學、微積分成績被當感到挫折，覺得自己唸得很痛苦，自覺不適合念商學院，卻不確定未來出路為何；另，學校將特殊生住宿安排於集中樓層，這點讓小偉感到被標籤、汙名化。小偉雖有向生輔組及資源教室反應，但問題仍未解決。因此，對師長產生不信任感，進而較少到資源教室。當時母親為使小偉情緒穩定，安排校外諮商每週一次，但小偉在校仍飽受心理困擾，加上其他同學對特殊生房間的指指點點，最後決定重考。

其後透過身心障礙甄試管道考取國立大學人文社會學院科系一年級，正式入學之前，資教輔導員為使能提供良好的特教支持服務，與小偉家人及小偉、系主任、導師召開新生轉銜暨ISP會議，以建立關係及瞭解小偉的過去就學情形及教育需求為前提。

貳、基本資料描述

一、家庭生態

(一)家庭關係：小偉與母親關係密切，生活大小事都非常仰賴母親。

(二)家庭教養：民主及開放教養的態度。

(三)家庭氛圍：小偉與父親關係疏離，與母親關係較好，雖與弟弟關係不錯，但對於弟弟成績優秀非常在意，會影響其自尊心。

二、各項能力現況描述

(一)健康狀況

目前有服用Zoloft（100mg）（俗稱樂復得）、Concerta（36mg）（俗稱專思達）藥物。由於小偉有意識到服藥會影響身體代謝及認知功能，常喝開水不碰醣類及飲食清淡；偶爾會到操場跑步或到健身房鍛鍊身體、紓壓情緒。

(二)感官功能

聽覺功能正常，能聽取細膩的訊息（如：對竊竊私語特別敏感）；視覺功能有近視已配鏡矯正，平日以配戴隱形眼鏡為主。

(三)知覺動作

平衡感及協調尚可，喜歡跑步或到健身房重訓，惟遇到壓力、焦慮時就會停止運動。

(四)認知能力

1. 其雖有服用藥物，但在課堂上易受到外界干擾（如:同儕聊天、電腦操作聲音等）及專注力的學習，擔憂他人知道特殊生身份時情緒會過度反應，因而影響學習。
2. 學業表現普通，惟害怕數學，一聽到數學時會有莫名的壓力而逃避學習。

(五)溝通能力

表達能力尚可，遇上焦慮來時，當下會難以描述自我狀態，需透過母親協助轉述，或等小偉情緒平穩後才能表達清楚；小偉雖在意人際觀感，由於其對聲音過度敏感，像是言語交談音量過於雜亂、與同學互動時易誤解同學找他麻煩，就會直接與同學互嗆幾句（如：三字經、粗話）、甚或會有拳打腳踢。須老師具體引導其明確、條理的釐清問題脈絡，以協助其解決問題、釐清疑惑。

(六)生活自理能力

1. 小偉生活自理力能獨立完成，但很依賴母親處理其大小事，認為母親虧欠他，沒有照顧其生活所需使其滿足。
2. 住宿安排曾安排與同系同住，因其心理過度敏感，整天擔心特殊生身份被公開；再者，個性慢熱使其不懂得如何與同學建立關係，偶爾會說錯話，目前常獨來獨往。

(七)情緒及社會行為

1. 外表神情冷酷，常擺臭臉，與同學言語交談儘避免有肢體接觸（如：碰頭、搭肩膀等），偶爾與同學相處會有不悅的事，其會懷恨在心，常打電話跟母親訴苦、抱怨、取暖。
2. 小偉擔憂特殊生身份曝光，考量其身心穩定性，即時調整服務模式，除安排隱密的晤談空間以進行會談，也同時調整諮詢模式（如：臉書、電話）以減少其擔憂、焦慮、冒汗的不穩。
3. 針對小偉的生活安置，除定期回診、服用藥物及接受諮商，資源教室則提供情緒評估與辨識、情緒的表達、情緒管理，及克制情緒衝動的技巧，並透過模擬的情境演練，像是遭遇衝動的情境、說出問題所在及感受、行動和可能的後果、自我檢討等，以強化其情緒調適及問題解決能力。

(八)學業能力

1. 學業在班上表現中等，無特別優異的學業表現，惟排斥數理課程。
2. 學習雖能配合授課教師的要求，害怕分組被落單，需師長從旁協助；惟遇學業壓力大時，就會出現分心、焦慮而影響學習。

(九)綜合能力評估或分析

1. 優勢能力：

   (1)與母親關係互動佳，情緒一來會立即與母親電話聯繫訴苦，能得到完善的家庭支持。

   (2)定期服用藥物及回診，再搭配心理治療與個別輔導，有助情緒穩定。

2. 劣勢能力：

   (1)生活及情感方面太依賴母親，影響其獨立自主功能。

   (2)低自我概念及人際互動弱，較難以發展人際關係。

參、ISP支持服務及執行策略

綜上所述，除瞭解小偉的教育史及目前各項基本能力外，也觀察到小偉對母親的情感依賴、對周遭環境敏感，ISP會議乃以學生需求為中心，資教輔導員根據前述綜合評估，將小偉與家長提出的需求及師長對安置之疑慮與輔導策略之不解，納入核心議題予以討論，經ISP會議成員（如：系主任、導師、校安人員）討論後，雙方達成共識，進而提供生活適應、學業適應及相關其他支持性服務，茲分述如下：

一、生活適應

(一)生輔組提供住宿安排及生活輔導

1. 住宿管理員藉以巡房方式，引導小偉與班上同學或室友互動，進而建立關係。
2. 系所教官或校安人員不定期關懷小偉與同儕互動狀況及適時提供諮詢。

二、學業適應

(一)寄發學習通報系統及分組協助

1. 現況描述及學習需求說明，像是分組落單時之協助，就會使用「學習通報系統」寄發給指定的相關授課教師，有利於師長對小偉的狀況能有初步的瞭解，同時，也鼓勵老師私下與小偉約聊聊。
2. 課堂上如有突發狀況，像是分組落單找不到組員、焦慮等，鼓勵老師私下關懷小偉，視情況而提供適時的協助，或與資教輔導員討論即可。

(二)發揮學習的優勢

鼓勵老師指派小偉擔任小老師，盼能發揮自己的優勢能力（如：英文、歷史），目的減少關注自己的短處，視情況給予口頭讚美，以提升小偉的學習成就感。

三、相關支持性服務

(一)心理諮商

小偉有意願諮商，但對於不熟的人易有防衛、焦慮。因此，初談轉介表由資教輔導員代為填寫，請諮商中心派案協助，於開學第一週進行。

(二)特教宣導

宣導之前，已事先與系主任討論小偉教育安置，考量系上老師性質不同，擬定安置方案提供系上老師參考用，也說明如何與小偉相處。

系主任召開系務會議說明小偉的現況及安置須知，請導師關懷小偉，視情況提供適性的協助。

(三)系辦工讀

為使小偉能有機會與師長、同儕交流，安排在系辦工讀。帶領小偉工讀之前須說明工作守則須知，視情況提供工作示範或從旁引導，讓小偉能適應工作環境，適時給予口頭讚美及正向用語，以提升小偉的社會適應能力。

(四)社交技巧訓練

教導小偉運用換位思考，能體驗不同思維及作法，而非以單一想法或假設推論，嘗試拋除用語像是「我覺得」、「我認為」、「我感覺」…等，注意彼此互動的過程及訊息的回饋，以建立雙向的人際互動。

(五)親職教育

提供家長親職諮詢，像是教養策略、親師合作等，以及提供當地家長支持團體協會相關資訊給小偉母親。

肆、行為功能介入方案

運用初級預防方案，整合校內資源，藉以提供小偉有效性的服務。故透過ISP支持性服務後，發現ISP雖有成效，但小偉仍有情緒不穩，人際互動上仍有明顯的適應困難。

資教輔導員與師長擬定討論行為功能介入方案，以下分別說明「行為功能評量歷程」、「互競行為路徑圖」及「介入方案」。

一、行為功能評量歷程

小偉因容易受外界環境干擾，與同學互動過程亦有認知曲解，言語及衝突而造成情緒不穩，為使小偉能適應學校生活，資教輔導員透過訪談方式收集重要他人資料，例如家長、任課教師、同學或室友、系助教及宿舍管理員等，以瞭解小偉在面對不同情境裡的不同反應行為樣貌；定期關懷小偉，在關懷過程中，運用旁敲側擊方式瞭解小偉的適應狀況，以及觀察其臉部表情、眼神注視、肢體動作、語調等行為觀察，才能找到行為問題之前因後果。依前述所言之，經蒐集、彙整及分析形成為「互競行為路徑圖」（見圖10）之架構。

二、互競行為路徑圖

根據本方案之「互競行為路徑圖」架構顯示，對於小偉的情緒行為問題整理出實施摘要步驟：1.確認介入的主要行為問題是焦慮及與同儕互嗆幾句；2.發現其立即前事為被人觸碰身體、肩膀、在吵雜環境如講話聲音大或電腦操作的聲音，及和同學行為意見不同；3.情境事件則是前一天睡不好、忘記用藥或藥效消失時；4.其後果維持/功能（初步功能假設）為逃避不舒服的情緒；並根據行為摘要擬定長期目標；5.期待行為能以適當的表達需求或困難及適當處理情緒；6.後果維持的策略為被師長及同儕同理、讚美；及7.短期可行之替代行為離開現場及放鬆策略：先閉眼睛及深呼吸，喝開水讓自己冷靜，依上述之邏輯思考脈絡及架構，有助於擬訂及實施介入策略。

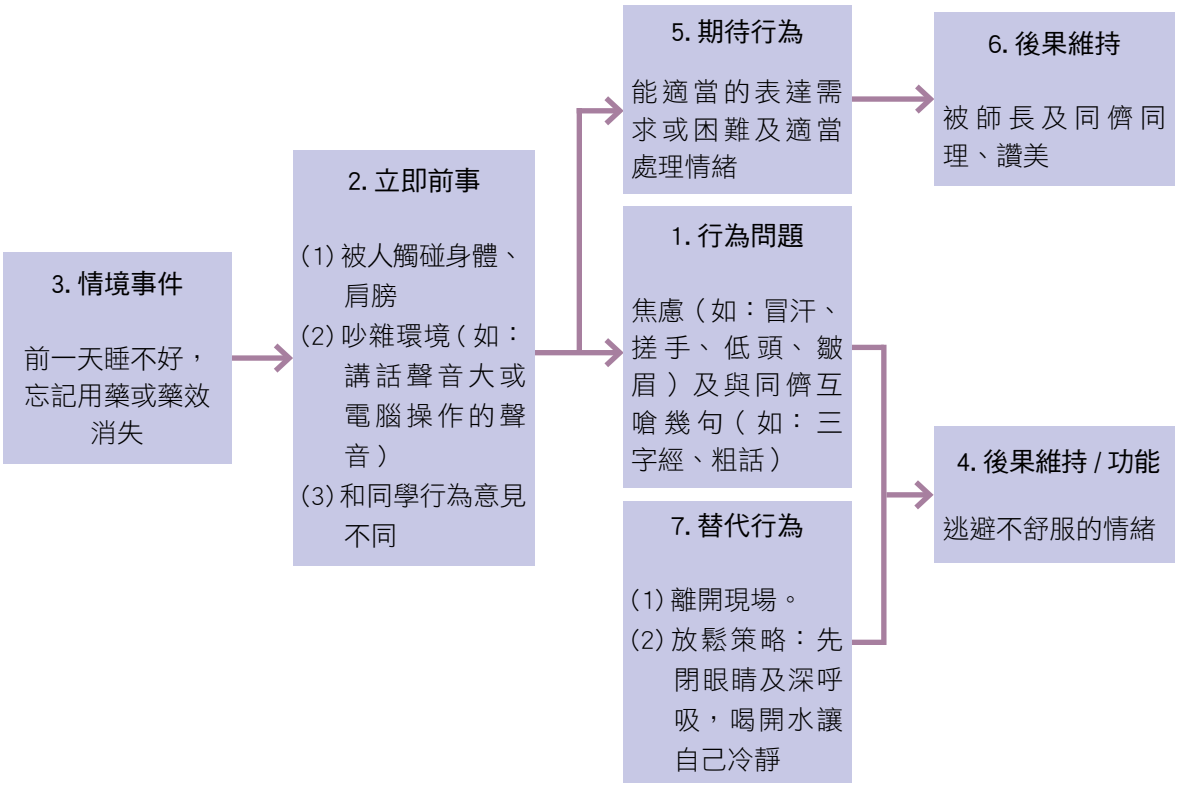


圖 10　小偉的互競行為路徑圖

三、介入方案

本方案依小偉的行為問題找出導火線，瞭解其引發情緒事件脈絡，以調整學校統並提升學生能力，減少情緒行為問題，維持其功能及對學習、生活之參與程度。

依據前述「互競行為路徑圖」顯示架構，討論擬定行為功能介入方案，其包括四大部份，一是行為問題及行為功能的陳述；二是介入目標；三是介入策略，包括前事處理、行為教導、後果處理及危機處理流程，情境事件的介入策略則合併於前事處理；四是成效評估及後續建議，介入方案說明如下：

<table>
<tr><th colspan="4">計畫開始時間：○○○年○○月○○日</th></tr>
<tr><td colspan="2">行為問題</td><td colspan="2">前一天睡不好，忘記用藥或藥效消失，在不同情境裡被人觸碰身體、肩膀、在吵雜環境中交談、在上課或宿舍和同學意見或價值觀不同時，易有焦慮情緒 (如：如 : 冒汗、搓手、低頭、皺眉)，及飆髒話、粗話情形，嚴重時會出現摔東西、互毆。</td></tr>
<tr><td colspan="2">行為功能</td><td colspan="2">□獲得注意 / 事物 / 活動
□獲得自我刺激
□逃避要求
□逃避注意 / 事物 / 活動
■逃避內在不舒服的情緒
□其他</td></tr>
<tr><td colspan="2">介入目標</td><td colspan="2">小偉能主動表達需求問題及情緒調適。</td></tr>
<tr><th colspan="2">介入策略</th><th>執行方式</th><th>負責人員</th><th>執行情形</th></tr>
<tr><td rowspan="3">前事處理</td><td>增進與同儕正向互動</td><td>1. 系上老師、助教與一般同學溝通並居中協調，減少彼此誤會。並請師長提醒同儕與小偉溝通時，避免肢體碰觸。
2. 老師鼓勵小偉多與同儕互動，增進彼此認識及瞭解。</td><td>系上老師
資教輔導員</td><td>■有效
□無效
□未執行</td></tr>
<tr><td>藥物治療</td><td>1. 定期回診及讓醫師瞭解其身心狀況 (焦慮及失眠)，以供醫師評估調整藥物用。
2. 提醒定期服藥及記錄用藥檢核表。</td><td>母親
醫師</td><td>□有效
■無效
□未執行
小偉擔憂服藥影響認知功能，因此只有焦慮非常嚴重時才會用藥</td></tr>
<tr><td>教室座位調整及申請特殊考場</td><td>座位調整為前排靠牆壁的安靜位置，或申請獨立考場，避免受到干擾。</td><td>系上老師
通識中心老師
資教輔導員</td><td>■有效
□無效
□未執行</td></tr>
</table>

行為教導	情緒處理	1. 離開現場。 2. 處理負向情緒的方式： (1) 放鬆策略：首先閉眼睛、深呼吸、喝開水讓自己冷靜。 (2) 適當處理情緒的方法。	資教輔導員	■有效 □無效 □未執行
	適當表達表需求或困難	當下出現困難的情境 (如 : 被碰觸時、焦慮時)，能主動向師長提出困難 / 需求。	系上老師 任課教師 系所教官 校安人員 資教輔導員	■有效 □無效 □未執行
後果處理	出現正向行為 - 鼓勵、增強	當小偉出現期待 (主動表達需求、適當處理情緒) 行為時，師長給予大力讚美，出現替代行為 (放鬆)、及其他好的行為 (鼓勵於課堂發表想法、協助擔任小老師) 時，師長給予微笑、口頭關注或讚美。	系上老師 系秘書 資教輔導員	■有效 □無效 □未執行
	出現負向行為	提示：請小偉暫時忽略不好的感受、深呼吸 1 分鐘及喝冰水。	系上老師 任課教師 系所教官 校安人員 資教輔導員	■有效 □無效 □未執行
危機處理流程	**行為發生階段**	**處理流程與策略**		**負責人員**
	行為前兆出現 (坐在位置上東張西望、冒汗、搓手)	**1. 表達關懷：**向小偉揮手詢問還好嗎？ **2. 給予彈性空間調整：**輕拍小偉的桌子為暗示，可到操場行走或到洗手間洗把臉、喝開水等。 **3. 提供情緒緩解的環境：**由助教陪小偉到生輔組、系辦或到資源教室休息。 **4. 營造正向環境以進行個別輔導：**持續關懷及給予喝冰水，引導小偉身心放鬆（如：深呼吸），待情緒穩定再介入輔導，視當下評估是否回原班。		任課教師、導師、課堂助教、系辦或資教輔導員

危機處理流程	**行為高峰當下** (和同學互飆髒話、摔東西、互毆)	**1. 冷靜給予指令：**教師以理性溝通給予正向指令。 **2. 尋求支援：**通報校安人員，請助教或幾位同學拉住小偉離開教室到生輔組休息。 **3. 進行溝通：**校安人員與小偉進行溝通；通報導師、資教輔導員到場瞭解實情。	任課教師、導師、課堂助教、校安人員、系辦或資教輔導員
	行為高峰之後 (冒汗、搓手、低頭不語、皺眉)	**1. 給予選擇：**詢問小偉是否有意願到生輔組或到資源教室獨處休息。 **2. 給予彈性空間與獨立活動。** **3. 回課堂：**詢問小偉是否有意願回教室，如有意願小偉可回到教室；若無就暫停上課。並回報教師說明小偉情緒狀況及懇請課程需求調整與否。 **4. 討論：**與小偉預約時間討論當下情緒不穩的起因，以進行個別輔導、或請系所諮商師介入關懷。	資教輔導員、系所諮商師

成效評估及後續建議
○○○年○月○日檢討會議決議

評估方式	執行結果	後續建議
■行為檢核(學生自評、資教輔導員、教師、家長行政人員等) ■訪談紀錄 □入班觀察 □其他	□已達成介入目標	□行為顯著改善，方案終止，融入ISP(綜合需求評估/行政支援/學年學期目標)。
	■已達成部分介入目標：	■行為大部分改善，繼續執行方案 □行為小部分改善，視必要調整方案
	□行為小部分改善，視必要調整方案	□行為大部分改善，繼續執行方案 □行為小部分改善，視必要調整方案
	□未達成介入目標	□行為未惡化，調整介入方案： □行為惡化，重新評估行為問題的功能/進入三級
	□其他(如：目標行為之外的其他效果，如學業表現提升…)	□其他_____

伍、小結

本方案以小偉為案例，針對小偉的情緒而引起問題行為的樣貌，以及瞭解問題的脈絡，並運用行為功能評量與介入方案，共同聚焦處理行為問題，透過短期可行的替代行為，期盼能減低情境事件與立即前事所帶來的衝擊力，能培養小偉的正向思維與行為，並幫助所有在這支持系統中的參與者，跳脫過去行為問題的框架，用客觀的角度中以保持彈性，用滾動式修正，並隨時根據實施的成效提出因應措施與調整。這樣的架構具體且清楚，有利於和學校系統的溝通與合作，但資教輔導員卻需具備相關的知識與能力。

為能與學校團隊夥伴們進行專業交流，參加相關研習，並事先翻閱正向行為支持書籍及文獻，具有先備知識是很重要的基礎；過程中也曾請教大學同學執行行為功能介入方案運作的概況，並透過專家的討論及回饋，試圖將理論與實務的運作加以連結。在團隊的腦力激盪之下，拼湊出的不同激情和火花，亦即在不斷修正與調整過程中，不斷地回想起過往面對學生的行為問題，雖會強調學校輔導系統的整體運作，但在正向行為支持概念下，更像包含方案擬定的前置作業（包括確認行為問題及其功能）、執行規劃及實施策略與事後的工作檢討（包括成效評估與調整），經全面性系統運作，逐漸形成行為功能介入方案。

回想起該系初次收情障學生，系上教師對「情緒行為障礙」名詞感到陌生。資源教室在合作之前會事先讓系主任及師長、同仁，瞭解資源教室所提供特教支持服務內容，以及辨識情緒行為障礙之特質與執行策略；為能同理師長、同仁可能遇到的困境，資源教室會運用換位思考的思維去理解師長有備課、研究升等及帶班的壓力，也考量同仁面對情障學生突發狀況時，會不知所措，或者擔憂害怕使用不適當的語言會傷害到情障學生而引發併發症、情緒失控等而不知該如何處理；除外，更需考量每位師長、同仁都有獨有的特質，須站在他們的立場而使用他們熟悉的語言以進行討論與交流，以減少過度專注障礙的標籤化，應著重於功能取向為主的介入，以培養小偉的優勢能力及社會適應能力，而非過去處理學生行為問題時，過度強調負向行為，因而忽略學生之優勢能力，也不會探究行為問題背後的功能或原因。據此，發現確有助於減輕師長、同仁們的心理負擔，才能順利地與系上老師、生輔組同仁等和家長建立共同合作的輔導模式。

資源教室一直以來扮演資源整合與分工的角色，在執行過程中，須費時與教學單位、行政單位進行溝通與協調，特別像是如何分工運作、遇到突發狀況的輔導策略、如何辨識學生之情緒樣貌及如何與家長溝通和學生互動等，大家達成共識之後，再進行討論如何提供特教支持策略與合作諮詢，但偶爾會有師長或同仁提出，對於小偉出現情緒失控時，不知該如何處理。於是在正向行為支持運作下，強調以「當事人為中心」的需求評估，進而理解引發其情緒問題行為之原因及發展脈絡，有助於校內團隊聚焦學生行為問題

及介入方案草案的討論與共識，因此，在實施方案時，具體因應的策略有助於師長、同仁運用，並營造出友善的校園環境，提升小偉的自信心及增進社會適應能力。

小偉現況仍持續追蹤中，雖有時仍會遇到無理取鬧的事，如：遇到挫折、情緒不穩時，就會打電話向母親求救，常用情緒勒索的方式，責怪母親害他變成特殊生，母親只要一聽到，就會心疼、自責，因此馬上打電話懇求學校能否當下解決小偉問題，希望能立刻看到小偉情緒穩定。故資源教室須花許多時間與小偉母親溝通，並適時地提供親職策略及鼓勵參與家長支持團體，也讓小偉母親在帶領障礙者過程中，能有機會與其他家長交流，仿效其他家長的做法。另外，小偉媽媽起初擔憂學校師長、同仁對小偉的障礙標籤化，也擔憂學校認為小偉是個問題孩子而拒絕提供支持，畢竟過去曾有不好的經驗，對學校有些不信任感，後與學校多次接觸，慢慢能瞭解學校的運作模式，也謝謝校方人員願意包容小偉及給予協助，使得小偉媽媽的擔憂次數逐漸減少，較能抽離自身情緒，逐漸能辨識小偉的情緒，並能與小偉好好的溝通，鼓勵小偉能適時地表達自我需求。

迄今為止，這個案例很幸運地遇到願意合作的師長、同仁及家長，也願意相信資源教室的專業，即時能為小偉提供良好的支持及支援協助，也能因應當下所發生的行為問題情境及原因，即時調整校園及班級生態環境，進而培養學生情緒處理及主動表達需求或困難的能力，看到小偉有進步，再辛苦也值得啦。

案例二：刺蝟不是我的名字，我只是渴望真誠的情感

壹、前言

SKY幼稚園階段就出現口語表達不流暢的問題，國小二年級時，開始有疑似焦慮、衝動性行為，但父母在課業上能給於適當協助，故其學業成就表現良好。國中進入青少年時期，由於課業壓力增加，加上無法完整表達個人的情緒與感受，SKY在人際互動上容易焦躁與憤怒，生氣時會摔擲物品以表達不滿，故有被同儕邊緣化現象。經校方與家長溝通後，在國七進入醫療系統，診斷為高功能自閉症，領有身心障礙手冊，並開始接受特殊教育服務。

SKY就讀私立高中時，成績表現中等，透過身心障礙甄試管道，進入國立大學理工學院就讀，大學期間在專業科目上認真學習，能準時上課並如期完成師長交付的課業。但SKY容易受環境及他人影響，若旁人未主動與其打招呼，或讓其感受到被冷落、忽略，或事情發展未符合其預期時，SKY容易出現暴怒行為，因而導致人際關係陷入緊張狀態。除了與同儕互動困難外，SKY在社會化、自我管理及情緒行為處理也有不足等現象，並渴望獲得他人完全無條件的接納，與所有人都能成為親近好友的非理性期待。

貳、基本資料描述

一、家庭生態

(一)家庭關係

SKY的父母為公教人士，上有大兩歲的姊姊，手足之間互動關係冷淡並呈現競爭模式。但SKY與母親關係較為親近，學校生活多由母親介入處理，而醫療部分則為父親主責。

(二)家庭教養

1. 父母的管教方式相異，父親會適度管教，母親多採溺愛順從，即或SKY有情緒失控時，母親亦盡量順應配合，大學後期更顯放任。家長偶與資教輔導員聯繫，討論SKY的狀況。
2. 大學入學時，資教輔導員感受母親對SKY自閉症狀欠缺現實感，不認為孩子有困難，因此也不支持資教輔導員於開學後入班實施特教知能宣導。父親對於SKY的課業成績有所要求，卻不擅以鼓勵方式與其溝通，但能接受SKY具有自閉症，並期待能順利完成研究所學業，畢業後有份安身立命的工作可以照顧自我生計。父親提供補習方式，協助SKY完成研究所考試，雖SKY畢業前考取某國立大學研究所，但也造成SKY在大三、大四時的高度焦慮，而經常出現情緒管理欠佳的情形。

(三)家庭氛圍

SKY生長於核心家庭，較少有家族外力介入生活，家庭結構單純，但自幼處在學業成就為上的家庭氛圍，以至於甚少練習適合的人際互動與生活能力，這些過去未能被正視或處理的議題，成為SKY在大學階段自我與他人的困擾。

二、各項能力現況描述

(一)健康狀況

1. SKY為自閉症者但因情緒行為困擾明顯，合併有焦慮狀況，父親因欲保持取得身障證明資格，會定期代替SKY至醫院取藥，早期父母擔心服用藥物影響其心智發展，均不認同精神醫療，不願SKY服用藥物。
2. 資教輔導員與家長和學生溝通後，SKY會不定期依自己生理需求，睡前服zoloft（樂復得）一顆（用途：抗憂鬱、強迫症、恐慌症、社交恐懼症），但因未能穩定服用藥物，故醫療協助效果有限。

(二)感官功能

1. SKY的視覺、聽覺、嗅覺、觸覺等感官功能均屬正常。
2. 平日有配戴眼鏡，聽覺較敏銳，易受聲音干擾。

(三)知覺動作

1. SKY粗大動作能力正常，精細動作能力較弱。
2. 體能上平衡感及協調性相較一般同儕弱，平日無固定運動習慣。

(四)認知能力

1. 認知能力與一般同儕能力相等，數理與推理能力佳，無注意力缺陷、但較不擅長記憶背誦，學業表現在班級排名為前10%。
2. SKY睡眠品質不穩定或焦躁時，容易影響人際互動訊息接收，造成對他人反應有錯誤的解讀。

(五)溝通能力

1. SKY會主動與系主任、系辦助理、導師、資教輔導員互動，然其討論內容多在抱怨班上同學不友善之人際互動，例如同學都不理我，對於同學的不回應會視為被霸凌。每天喜歡重複性閱讀個人臉書，若遇已讀不回會感到十分憤怒。
2. SKY擔心被標籤化，入學時雖不同意實施特教知能宣導。但大一上積極與同學互動，並熱衷參與班級活動，十分仰賴臉書的社交方式。

(六)生活自理能力

1. SKY在校生活自理能力與一般同儕相同，可以自行上下課、飲食、購物、獨立移動與衣物整理，亦能保持個人整潔。
2. 大一住校，因無法容忍室友與宿舍的吵雜，故大二時選擇在外租屋，離校只需步行的距離。

(七)情緒及社會行為

1. SKY自陳過去就學時，都將重心放在提升學業成績，但對人際互動十分期待自己能有所改進。然其社會化能力較弱，無法適當表現符合其生理年齡的社會行為，故容易造成同儕互動困難。

2. SKY常懷疑同學在臉書的言論是針對自己，因欠缺適當之社交技巧與對人際互動的非理性期待，故與同儕時有衝突。十分介意同儕進出資源教室，會常與同屆之特殊教育需求學生比較其交友能力。

3. SKY大一上在資源教室即有明顯的焦慮症狀，例如不斷來回踱步。自我情緒管理能力尚待強化，在家庭、學校與家人、師長、同學的互動時，若未遂其己意，容易生氣、不耐煩，亦會在公共場所大聲咆哮（他們都是壞蛋、我要去死、我要把他們都殺掉）丟擲東西、賴坐地上、自甩巴掌。大一曾與其他資教輔導員發生口語衝突，例如大聲斥責「你不要管我啦!」，也容易將負面情緒轉移至志工與資教輔導員身上，對志工形成某種程度的壓力。

4. SKY因感到人際關係未達其期待，再加上受到復學學長影響，大二下學期經常重複提出休學計畫，尤其在感到人際壓力時，會重提休學的想法，並有自覺無價值與自我傷害及傷害他人之意念。

(八)學業能力

1. SKY對學習十分投入，課程出席穩定，也十分在意課堂表現，對於考試與繳交報告均能全力以赴，並未申請課業輔導或彈性評量。

2. 但若遇到需要分組與上台進行口頭報告，需任課師長與資教輔導員從旁給於適時的協助。

(九)綜合能力評估或分析

1. 優勢能力

(1)對於學習認真與積極，其評量方式也與一般同儕相同，不需提供課業的特殊教育服務。

(2)與SKY討論後，經其同意的計畫或事情，皆可按部就班完成，不會有拖延或怠惰的行為。

2. 劣勢能力

(1)人際互動關係不佳。

(2)社會化及自我管理情緒行為能力不足。

參、ISP支持服務及執行策略

綜上所述，資教輔導員因應SKY身心狀況與能力，提供生活輔導、學業輔導與相關支持性服務等預防性介入方案，協助SKY在進入大學能有良好的校園適應。

一、生活輔導

(一)新鮮人暑期先修班

進入大學前暑假期間，資教輔導員舉辦為期五週的之大學新鮮人暑期先修班，活動包含社交技巧團體、共同科目英文、微積分、物理課程學習，與認識學校及社區在地文化之旅，協助學生提早適應大學校園文化。

(二)提供擔任志工服務機會

自97年開始連續舉辦「愛在聖誕生命教育關懷月系列活動」，至偏鄉國小親送家中經濟需關懷的孩子，夢想的聖誕禮物，資教輔導員運用「你很特別」繪本為話劇腳本，邀請SKY擔綱演出主角，讓SKY透過戲劇多次練習，表達內在人際認同的渴望感受，學習讓其釋放長期因非理性期待人際關係的緊張，並重新看見自我優勢與淡化他人眼光的評價。邀請SKY擔任校外志工服務，協助擴展SKY生命視野，學習跳脫個人人際困難的框架。

二、學習輔導

(一)系所師長關懷與適性協助

資源教室召開個別化支持計畫會議，說明SKY障礙現況及輔導策略，亦請導師關懷SKY，導師常透過臉書留言瞭解其校內適應情形，並視情況以提供適性的協助。

(二)課堂座位安排及分組協助

資源教室寄發SKY的障礙現況描述及學習需求（如：適當的座位安排、分組落單需協助）信函給任課師長知悉，並請師長多予以從旁觀察人際互動與學習狀況。若有突發狀況時（如：分組落單找不到組員、情緒不穩），請師長私底下關懷SKY，視情況提供協助並解決SKY的困難，並告知資教輔導員。

三、相關支持性服務

(一)個別輔導

資源教室曾試圖安排學生輔導中心心理師晤談，但SKY不易和他人建立信任

感，且擔心剝奪其準備考試或繳作業的準備時間，不願有固定晤談時間，故由資教輔導員進行個別輔導。資教輔導員常教導其社交技巧，試圖建立SKY正確認知，然而不易鬆動希望每個人都喜歡他的非理性思考。

(二)融合教育

資源教室辦理「認識自閉症」特教知能講座、助人技巧工作坊、友善校園障礙體驗等，增進師長及同儕認識個別差異，學習同理與包容，降低與 SKY的人際衝突風險。

(三)親職教育

家長因長期處理SKY的負向情緒而深感疲憊，故在大學期間多仰賴學校資源教室提供協助。資教輔導員積極與家長溝通，提供家長親職諮詢、正確認識自閉症特質，並鼓勵父母降低對SKY學業的高期待，期待賦能家長進行有效之親師合作。

肆、行為功能介入方案

實施ISP支持性服務後，SKY在學業表現與生活常規方面雖適應良好，然而情緒管理問題卻未有顯著改善，教師、同儕陸續反映其情緒容易失控並和他人發生言語衝突等，因此，資教輔導員決定對其情緒管理欠佳進行行為功能評量，瞭解情緒問題與環境互動的關係，以發展並提供行為功能介入方案。

一、行為功能評量歷程

SKY情緒管理欠佳行為包含經常來回踱步，快速衝進衝出資源教室，並自掌嘴巴，口中唸唸有詞說「媽媽說不乖的孩子要被打」；摔自己或資源教室的東西等。資教輔導員經由晤談及觀察收集資料外，也透過訪談家長、教師與同儕平日的觀察，綜合評估發現SKY很容易受環境人事物變化的影響，例如: SKY平日喜歡看臉書動態與他人留言，他人話語與其預期不同時，會直接對嗆予以反擊；若是在教室或參與社團活動時，當同學的回應和他預期不一樣時，都會引發SKY焦慮與不滿的情緒反應，導致同儕平日對其退避三舍，形成生活中與他人互動的不良循環。

二、互競行為路徑圖

透過行為功能評量歷程，完成互競行為路徑圖（見圖11），摘要整理SKY情緒管理欠佳之架構，發現父親對學業的高期待，準備考研究所一事，對SKY造成高度焦慮外，未用藥或睡不好時，都可能影響SKY對當下正在進行活動或事件的接受程度。立即前事包括

參與學校各種活動，和同學的互動與其預期不一樣時；在臉書上與他人爆發口語衝突。情緒管理欠佳之初步功能假設主要為逃避內在不舒服的情緒（如：焦慮），其次是想獲得注意，根據情緒管理欠佳行為功能，擬定長期目標之期待行為-能適當處理負向情緒，及短期可行之替代行為-當下練習深呼吸、放輕鬆；尋求協助-找資教輔導員。

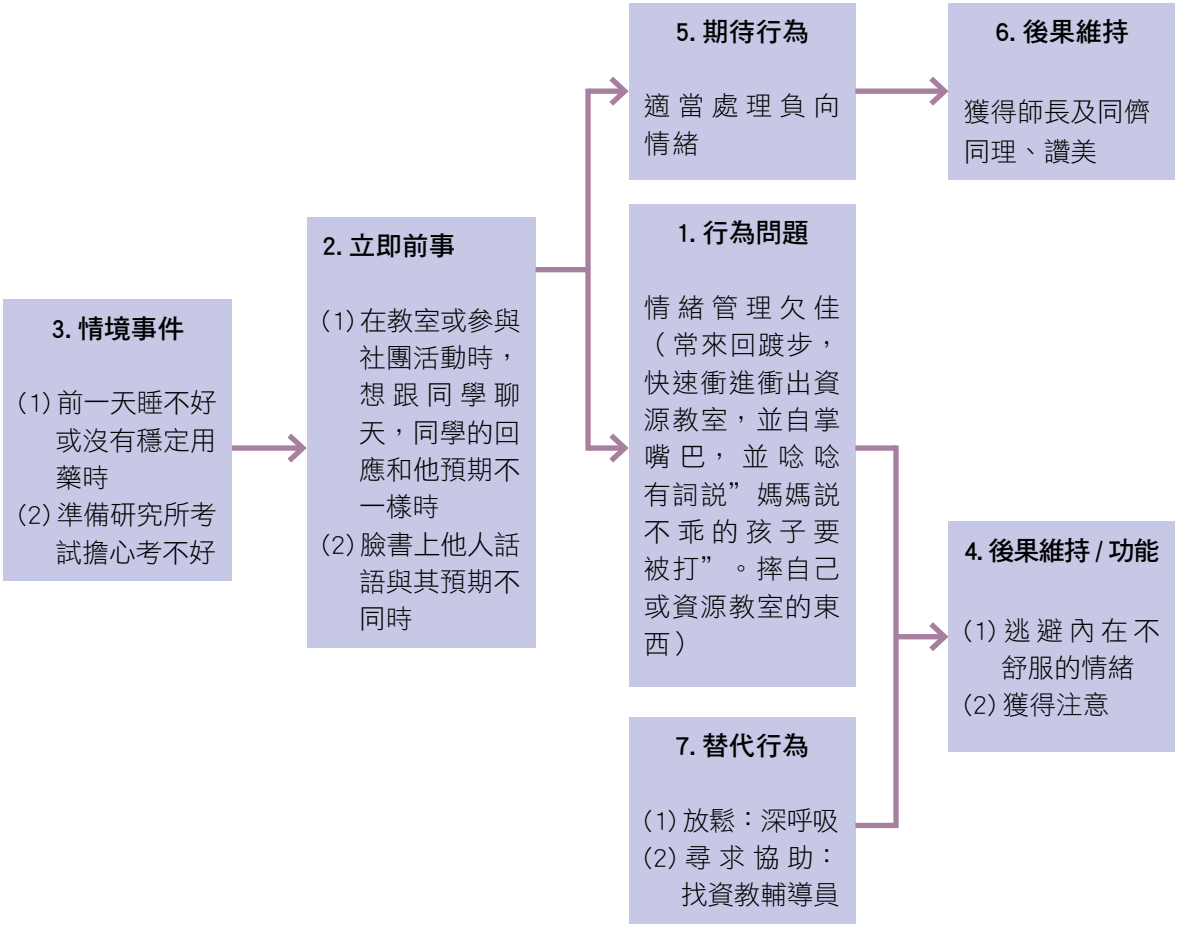


圖 11　SKY的互競行為路徑圖

三、介入方案

本校輔導員依據前述之互競行為路徑圖架構，擬定行為功能介入方案草案，提供會議討論並做成決議。介入方案包括四大部份，一是行為問題及行為功能的陳述；二是介入目標；三是介入策略，包括前事處理、行為教導、後果處理及危機處理流程，情境事件的介入策略則合併於前事處理；四是成效評估及後續建議，介入方案說明如下:

計畫開始時間：○○○年○○月○○日				
行為問題	情緒管理欠佳：常來回踱步，快速衝進衝出資源教室，並自掌嘴巴，並唸唸有詞說”媽媽說不乖的孩子要被打”；摔自己或資源教室的東西。			
行為功能	■獲得注意 / 事物 / 活動 □獲得自我刺激 □逃避要求 □逃避注意 / 事物 / 活動 ■逃避內在不舒服的情緒 □其他			
介入目標	練習深呼吸、放輕鬆。 找資教輔導員尋求協助，表達自己的想法。 能適當處理負向情緒。			
介入策略		執行方式	負責人員	執行情形
前事處理	入班宣導與提供支持	1. 說明自閉症障礙特質及其情緒不佳問題，提供相處因應之道。 2. 系上老師、助教與普生溝通並居中協調，營造正向環境。	1. 系主任及相關教師 2. 系辦助理 3. 資教輔導員	■有效 □無效 □未執行
	安排守護天使志工	兩位同學從旁協助及引導人際互動、課程分組等事宜。	志工	■有效 □無效 □未執行
	藥物治療	1. 陪同定期回診，並提供在校學習現 ，協助醫師瞭解身心狀況（包括失眠），以供醫師評估調整藥物用。 2. 提醒定期服藥及記錄用藥檢核表。	母親	□有效 ■無效 □未執行 SKY 用藥十分不穩定。

行為教導	降低觀看臉書	教導練習減少查看臉書留言頻率。	資教輔導員	■有效 □無效 □未執行
	放鬆技巧訓練	運用深呼吸練習放鬆，並能自我對話，引導自己放鬆。	資教輔導員	■有效 □無效 □未執行
	尋求協助	離開讓自己感覺有壓力的環境現場，鼓勵主動向資教輔導員求助。	資教輔導員	■有效 □無效 □未執行
	適當處理負向情緒	教導覺察焦躁、不舒服的情緒，練習自我表達 (包含文字)，舒緩當下焦慮情緒。	資教輔導員	■有效 □無效 □未執行
後果處理	出現正向行為 - 鼓勵、增強	當 SKY 在情緒不佳時能深呼吸，緩和當下的感覺，或主動向師長表達困難時，予以口頭關注或給予讚美、支持與肯定。	1. 相關教師 2. 資教輔導員	■有效 □無效 □未執行
	出現負向行為	當 SKY 出現行為問題時，提示他使用深呼吸、放輕鬆，並表達自己的情緒。	資教輔導員	■有效 □無效 □未執行
危機處理流程	**行為發生階段**	**處理流程與策略**		**負責人員**
	行為前兆出現 (在座位上難以專注、冒汗、來回踱步或嘴巴念念有詞等)	**1. 表達關懷：**向 SKY 揮手詢問還好嗎？ **2. 給予彈性空間調整：**輕拍 SKY 的桌子，提示可到走廊行走或到洗手間洗把臉、喝開水等。 **3. 志工協助：**由協助同學陪 SKY 到生輔組、系辦或到資源教室休息。 **4. 引導放鬆：**持續關懷及給予喝水，引導 SKY 身心放鬆 (如：深呼吸)，待情緒穩定再介入輔導，視當下評估是否回原班。		任課教師 導師 協助同學 校安人員 系辦或資教輔導員

危機處理流程	**行為高峰當下**(與同學大聲互嗆髒話、自己掌嘴、作勢拿刀要傷害自己)	**1. 冷靜給予指令：教師以理性溝通給予正向指令。** **2. 尋求支援：**由志工通報校安人員。 **3. 進行溝通：**校安人員與 SKY 進行溝通；通報導師、資教輔導員到場瞭解實情。	任課教師 校安人員 導師 志工 資教輔導員
	行為高峰之後(癱坐在椅子上，不講話)	**1. 給予選擇：**詢問 SKY 是否有意願到生輔組或到資源教室獨處休息，給予 SKY 彈性空間與獨立活動。 **2. 返回課堂：**詢問 SKY 是否有意願回教室，如有意願 SKY 可回到教室；若無就暫停上課。並回報任課教師說明 SKY 情緒狀況及討論課程需求調整。 **3. 預約討論：**與 SKY 預約時間討論當下情緒不穩的起因，以進行個別輔導、或請系所諮商師介入與關懷，資教輔導員將危機處理流程告知家長。	資教輔導員

成效評估及後續建議
○○○○年○月○日檢討會議決議

評估方式	執行結果	後續建議
■行為檢核(學生自評、同儕反映、資教輔導員、教師、家長、行政人員等) ■訪談紀錄 □入班觀察 □其他	□已達成介入目標	□行為顯著改善，方案終止，融入 ISP(綜合需求評估 / 行政支援 / 學年學期目標)。
	■已達成部分介入目標：	■行為大部分改善，繼續執行方案 □行為小部分改善，視必要調整方案
	□行為小部分改善，視必要調整方案	□行為大部分改善，繼續執行方案 □行為小部分改善，視必要調整方案
	□未達成介入目標	□行為未惡化，調整介入方案：___ □行為惡化，重新評估行為問題的功能 / 進入三級
	□其他(如：目標行為之外的其他效果，如學業表現提升…)	□其他_____

伍、總結

透過撰寫行為功能評量與介入方案輔導案例，得以重新反思在陪伴SKY大學期間的學習歷程，這過程也和SKY一同經歷許多的情緒風暴，如今回首，卻也明瞭這也是自閉症者和世界溝通對話與求助的訊號！SKY後來進入研究所，依然面對情緒與人際議題，最後在多方協助之下，三年後從研究所畢業。SKY畢業後仍會與資教輔導員聯繫，他表示因為經歷了不同的高等教育階段與工作職場的挑戰，雖有挫折，但卻有更多內省，看見了許多的衝突來自於自我的矛盾，與感謝他人對自己的寬容與幫助。

過去在輔導現場常著墨在學生的行為帶來的後果，資教輔導員會被高度期待需化解所有特殊生的各式議題，但每個學生都是獨特的個體，背後也承載著不同成長背景交織出的樣貌。當特殊生的情緒或行為問題無法透過一般的ISP支持服務有顯著改善時，這時以正向行為支持的概念，透過行為功能評量與互競行為路徑圖，可以清楚的抽絲剝繭釐清問題的脈絡，共同聚焦處理行為問題，並發展適合的介入方案，運用替代行為降低因情境事件與立即前事帶來的衝擊與傷害，讓學生得以發展正向的思維與行為，並幫助所有在這支持系統的參與者，跳脫行為問題的框架，用客觀角度保持彈性以滾動式修正處理模式與因應策略。這過程資教輔導員、任課教師與學生、家長需要一同努力，幫助學生自我探索，調整學生成長的進度，與鼓勵學生不放棄的態度，以增進其學習效能與成就。

然而這歷程需要更貼近學生的心理世界，和學生一起看看行為演繹的過程，而不是再用特殊生常被對待的不友善眼光標籤著。在支持系統所有的參與者，需要用更多同理，認真的解讀當事人在情緒失控的背後要傳遞的訊息，而不是只被問題困住、慌亂、忽略、指責或放棄…。坦白說這過程實屬不易，為了確認當事人一個適宜的替代行為，還須不斷的教導、提醒，並且當事人也要具備改變的意願與動機，才有鬆動原有狀態的可能。同時介入方案需要支持系統所有的參與者，齊心共識一起面對問題，這過程資教輔導員必需來來回回的溝通、討論、修正，雖然耗費許多的心力，但卻能帶出改變的希望，讓當事人在處理自我情緒時得以發展新的因應策略，面對與安頓自身的生活和內在。

正向行為支持提供給站在輔導第一線的大專資教輔導員一個有效的輔導策略，在看似被當事人情緒風暴席捲的驚惶中，轉個彎卻看見了「柳暗花明又一村」的新契機。

第四章

一個一個泡泡

連成長長的時間

長長的

生活　想游往更藍

更亮的海

先穿過泡泡

突破泡泡並不要求掙扎。

當有柔軟魚身

有水持續流動

有尾鰭已經足夠勇敢

泡泡即使破掉

也會很快癒合

第四章
情緒行為障礙青年就業轉銜與生涯發展

李麗溫、李中強、莊惠清、董鑑德、邱滿艷

情障學生容易因情緒或行為無法適應而影響生活、學業、人際關係，甚至於是未來的就業等，本來是多元而多姿多彩的大學生活，但因結構性、規律性較弱，對情障學生而言，是相當大的挑戰。若上述的課題未能圓滿完成，即便能大學畢業，轉銜至職場之後，將帶著更多的挫折經驗與低自尊面對更複雜的挑戰。因此，大專校院需正視這群服務對象。

本章共計分為六節。前四節為探討情緒行為障礙者在校輔導及轉銜準備、情緒行為障礙者的職場適應、職業重建服務介紹及學校與職業重建單位合作與展望。第五節將分享三個案例：鐵頭從就學到就業的轉銜之路、職業重建中的明立，以及漢強的就業之路。第六節將綜整並小結：情緒行為障礙青年需求、生涯/職涯，以及相關的輔導策略等議題。

第一節　情緒行為障礙者在校輔導及轉銜之準備

壹、情緒行為障礙者需求

情障學生長期處於情緒或行為無法適應的情境而影響生活及社交樣態，在進入大專校院就讀時，亦容易因人際關係的碰觸及情緒的紛擾，面對多元的人群及團體生活無所依歸時，內心莫名的焦慮、焦躁困境（因環境的多元）應景而生，歸納其大學生活環境中情緒行為障礙者的需求，大致包括如下的困境和需求：

一、學業表現

情障學生因其症狀出現，而影響其學業學習低成就現象，其學業能力表現有時會低於實際能力的水準或不穩定，或因行為異常而導致學習不利現象，常有缺、曠課或不到課、容易因專注力不足而分心、難以配合作業的規定或過度固執，而無法在學業上有良好的表現。

二、社會技巧

因其思維堅持與人際關係上容易有所固著，因而在情境轉換時，導致社會適應困難，無法融入一般的人際關係，有被同儕排斥或被忽略情形，也很少能與情障學生或教師建立適當的友誼或師生關係；在團體分組報告時，也容易被忽略及無法順利尋得小組成員，影響了課業學習及人際關係的互動與成效。

貳、法源與服務依據

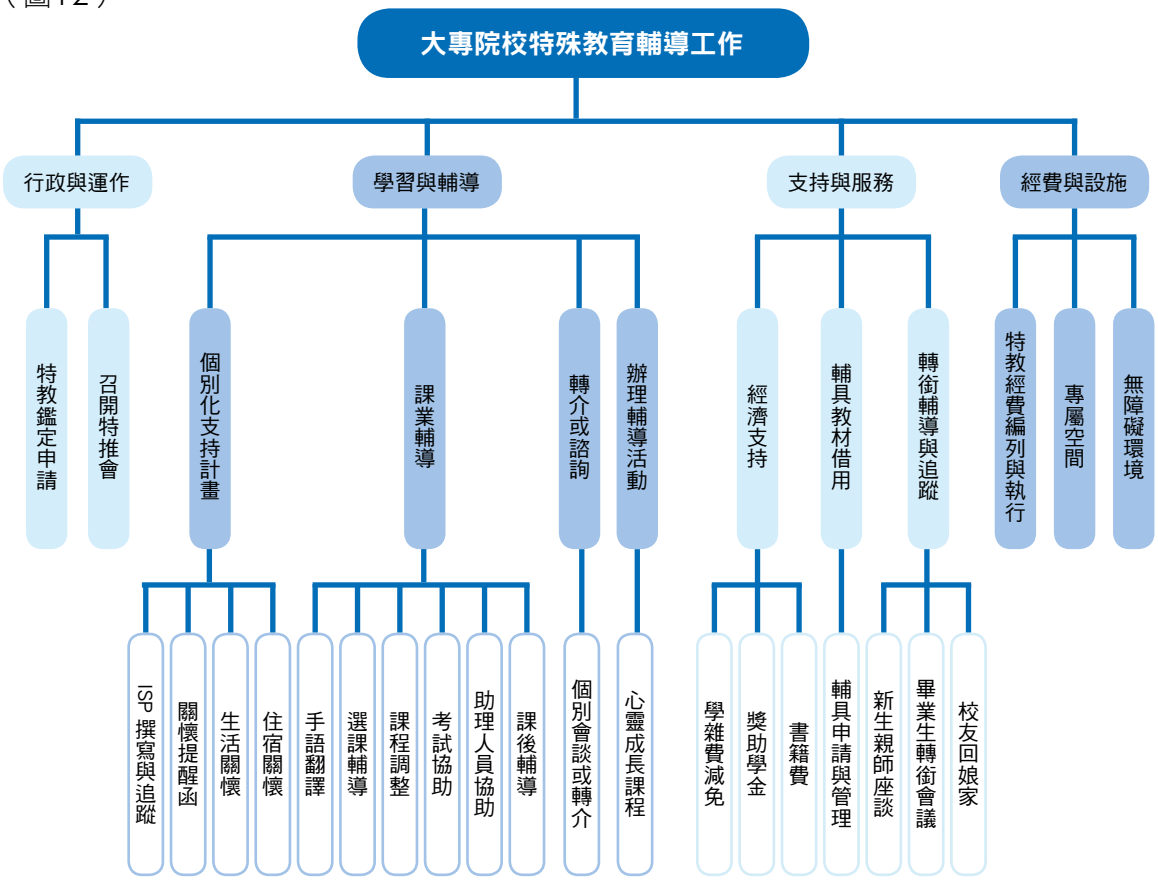
依據特殊教育法第1條：為使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性教育之權利，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力。同法第30-1條：高等教育階段學校為協助身心障礙學生學習及發展，應訂定特殊教育方案實施，並得設置專責單位及專責人員，依實際需要遴聘及進用相關專責人員。而高等教育階段之身心障礙教育，應符合學生需求，訂定個別化支持計畫，協助學生學習及發展。如上述說明，大專校院因應法源招收身心障礙學生及設置專責單位「資源教室」及專責人員，輔導身心障礙學生接受高等教育之專業學習及充分發展其身心潛能，達其適切、適性之學習及延續社會教育技能之培訓。

另，依據特殊教育法施行細則第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：1.學生能力現況、家庭狀況及需求評估。2.學生所需特殊教育、支持服務及策略。3.學生之轉銜輔導及服務內容。前項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、教育端服務內容

新生入學前，可稱為擬訂個別化支持計畫（ISP）的前段，主要是蒐集「學生現況」及「需求評估」的資料。有些學校會辦理「新生轉銜會議」，邀請校內相關師長、新生或家長，商討新生的特教需求及支持策略，但有些學校會由大學端向高中蒐集相關資料（大多是電訪）。

開學後，學校每學期均有針對所有特教需求學生召開及訂定個別化支持計畫（ISP，含個別化轉銜計畫），以輔助其課業、生活、人際關係及建立友善校園之學習。因應學生整體有效之學習方向及目標；從大一至大四學生，除進行ISP會議外，亦會根據學生就讀科系進行生涯探索，以能即早提供興趣之學習及生涯之轉換，方能提升學生個人潛能之發展及適性之學習；而學校更依整體之規劃，以「行政與運作」、「學習與輔導」及「支持與服務」三個面向提供輔導，以下係以朝陽科技大學特教資源中心為例，依教育部大專校院特殊教育業務辦理情形書面審查項目及學校需求，呈現大專校院特殊教育輔導工作圖（圖12）：



資料來源：朝陽科技大學特教資源中心製作（2019）

圖 12　大專校院特殊教育輔導工作圖

一、行政與運作

(一)特教鑑定證明

辦理大專校院特殊教育學生鑑定工作，以因應及提供學生在學個別化支持及學習需求之身份。

(二)特殊教育推行委員會

藉由學校行政主管、各院師長、專家學者、身心障礙學生代表及家長代表，共同協商討論學生在校行政、課業及學習之支持系統。

二、學習與輔導

(一)個別化支持計畫（ISP）

透過ISP會議評估及依據學生在教育需求上提供於學業及生活適應等協助，以利獲得在校學習及生活之調適。並在每學期進行個別化支持計畫（ISP）時，融入個別化轉銜計畫（ITP）的精神。Wallace-Broscious, Serafica, 和Osipo（1994）的研究發現，自我概念和認同都是影響生涯發展的要素。Marcia, J.（1991）透過與青年的深入晤談，發現青年有四種的認同狀態能反映出青年願意為未來的職業獻身（commitment）的程度，這四種自我認同的生涯方向包括：1.迷失型認同：沒有認真思考未來，不清楚自身所處的現實環境，也沒想過其職業及意識型態，對未來沒有方向及目標；2.早閉型認同：從未經歷過認同危機的經驗，以父母選擇為基礎，而非來自於自己的選擇；3.未定型認同：能開始試驗不同的職業和意識型態，但對其人生的不同選擇，尚未做最後的投入及決定；4.定向型認同：對自己的職業和意識型態，能明確的決定，而這些決定反映其自我真正的本質。

當學生處於未定型或迷失型生涯認同時，邀請學生進入相關職能測驗探索，其測驗探索指標以大專校院就業職能平臺（UCAN）—職業興趣探索內容涵蓋職能與職業查詢、職能診斷、能力養成計畫與諮詢及診斷等結果後，提供其個人興趣、特質與偏好等進行輔導及分析，輔助學生瞭解其生涯興趣之方向，未來是否考量穩定學習或轉系或轉學；而針對早閉型及定向型生涯認同情障學生，面對生涯興趣再行確認或穩定之學生，鼓勵專業學習穩定發展；但仍會透過大二至大三每學期持續探索及思考，以輔導其快樂的學習及定型。

另外，結合相關企業入校園提供全職工讀就業機會，舉凡透過企業面試錄取後，便能於求學階段擔任系上教授之教學助理，協助輔助教學及行政相關工作，

提升其做中學、學中做，亦步亦趨的汲取專業知識及就業經驗，提供生涯就業之服務。

(二)課業輔導與支持

因應其課堂學習需求，提供課後課業加強、提供同儕課後復習，以增進課業學習之進度及進步，能增進其學習效能及成功經驗。

(三)諮商轉介或諮詢

1. 心理輔導：因應學生在校課業學習壓力、人際關係互動之焦慮或因疾病、情緒等症狀提供於情緒抒解及引導正向心靈調適。
2. 生涯探索：因應生涯迷惑或興趣學習，提供生涯相關探索，透過晤談提供適性及相關心理測驗（如：UCAN等），幫助學生瞭解自己的生活適應、人格特質、學習探索、生涯探索和人際特徵等。

(四)辦理輔導活動

轉銜會議、生涯職涯課程、生命教育、性平教育及心靈成長等課程，促進學生在校生活之調適及身心靈與情緒之學習。

三、支持與服務

(一)經濟支持

因應社會及經濟之變動，提供符合特教需求學生減免學雜費、課業教科書籍與教材之補助、特殊教育獎助學金，以及以讀書代替工讀之勵學金，減輕因生活困境，抒緩其經濟壓力及擔憂。

(二)輔具教材借用

採購相關輔具，如：電腦、筆記型電腦、錄音筆、製圖板等提供課堂或課後使用，輔助其課業學習需求。

(三)轉銜輔導與追蹤

針對新生入學轉銜、畢業生畢業轉銜、畢業後生涯職涯追蹤等輔導工作。本項轉銜輔導工作，依據「身心障礙者生涯轉銜計畫實施辦法」（民國102年3月18日發布）第4條規定轉銜服務計畫內容應包括下列項目：1.身心障礙者基本資料。2.轉銜原因。3.各階段專業服務資料。4.家庭輔導計畫。5.個案身心狀況及需求評估。6.個案能力分析。7.未來服務建議方案。8.轉銜服務準備事項。

9.受理轉銜單位。10.其他特殊記載事項。透過此辦法瞭解入學或轉學之學生在前階段之學習特質、家庭背景（含成長環境、家庭教育）、障礙之學習習慣評估、學習之優劣勢，此為ISP之輔導及評估重點；而針對大三大四即將面臨職場之學習，在校除辦理相關職場之課程（如：第二專長之學習—咖啡、烘培、DIY才藝課程）及職場參觀學習（職場現場觀摩、農場學習、創業理念…）等等培養其職場軟體（面試、履歷自傳、學習態度…）、硬體（職場及專業技能）之認識及瞭解。

而在學期間亦會結合勞、社政單位之專業人員入校提供即將畢業或在學學生瞭解如何建構個人未來預進入社會工作之軟實力及專業技能。畢業之際，則會依身心障礙者生涯轉銜計畫實施辦法提供轉銜資料，做為轉銜後職業重建人員服務方向之依據，朝畢業即就業的目標邁進。

肆、小結

「資源教室」專責輔助及支持情障學生，期盼的是在踏入社會化的前階段，提供其「行政與運作」、「學習與輔導」及「支持與服務」等面向之關懷，能更穩定其心智發展、促進情緒管理的穩定，未來在面對社會多元的學習裡，能獨立及自立自強，發揮個人所長。

而資源教室輔導員們，透過ISP（包括ITP的規劃與探索），連結了學校內行政資源及專業領域的協助，讓學校成為他的後盾，而能增進其情緒穩定度，發揮所長。此外，家長對學生的支持更是在教育裡不可或缺背後的一雙手。

而在校時，資源教室之服務主在於通過大專校院特殊教育需求學生之鑑定證明，舉凡有特教需求（含身障證明或特教鑑定證明者）均為學校服務之對象，但學生踏入社會進入職場時，社會福利機構所服務的對象為持有身心障礙證明者，對僅持有特教鑑定證明者，便需回歸於一般求職民眾之身份，也就是說，他們無法使用對他們而言，可能是很有幫助的資源；也許部分持有特教鑑定證明的學生對於操作實務工作是有能力繼續提升，未必需要透過職業重建服務人員之協助，但亦有部份持有特教鑑定證明學生確實仍需透過職業重建服務人員的協助。因之，目前職業重建的服務，係以是否持有身心障礙證明來決定，對於原本持有特教鑑定證明，但卻無身心障礙證明的畢業學生的轉銜服務與職涯發展影響的程度，著實值得各方深思。

第二節　情緒行為障礙者的職場適應

壹、情緒行為障礙者就業之相關需求與支持

每個人在不同人生階段，會面臨到不同的需求，情緒行為障礙者也是如此。從教育體系離開後，剛進入社會的階段時，因為情境、支持系統的改變，對於情緒行為障礙者而言，需要更多的調適。社會適應的需求在職場上，尤其，在獨立面對社會環境與關係方面，有更顯著的影響。

以職業重建服務角度而言，當職業重建個案管理員進行評估時，針對就業相關的挑戰與需求，大致可分為以下三個面向：

一、生理面

(一)專注力

因注意力較難集中與維持，故影響學習上的持續力，同時，於工作中，也容易因為注意力不集中，導致工作速度與品質低落。

(二)認知與理解

當陷入固定認知時，較難將工作內容完整接收，導致需花較多時間說明，或出現未達標準之產出。

(三)對環境敏感

包含五感的知覺，且較容易因對周遭事物感受，影響情緒與外在表現，進而於工作中產生異常行為，中斷或影響工作進度。

二、心理面

(一)挫折忍受力

缺乏自信或抗壓力低，皆會影響其面對人、事、物的挫折忍受力。於就業中，容易因為壓力、挫折等因素退縮，致使較難維持工作表現，或是甚至難以繼續就業。

(二)情緒管控

情緒的調適，除了影響個人，也會直接間接影響到就業的適應。若遇無法解決事務、壓力事件，可能較容易沮喪；當結果不符合自己想像時，易出現堅持己見的行為，或將負面情緒直接表現出來，不但影響自身的工作表現，同時也不利於職場溝通與協調，且影響工作氛圍。

三、社會面

(一)人際互動

社會技巧較不成熟，面對需要較複雜的人際關係時，較難以判斷，以及融入工作情境，進而影響其工作適應性。

(二)不適切行為

遇挫折、壓力時，易出現非一般社會性行為，如：退縮、哭泣、生氣、不適當之言語、行為，更甚至有可能出現攻擊行為。

(三)應變能力

容易依賴與焦慮，故當遇到未知情境，或臨時突發事項時，較無法即時應變，導致更為焦慮，形成惡性循環。

因此在進入職場前，學校、同學及職場有必要共同瞭解這些問題，及可能對情障學生就業所帶來的困境。

貳、從學校到職場的挑戰

現行法令規定，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，才能提供職業重建相關服務。

故校園中領有教育部鑑輔會核發之情緒行為障礙證明而沒有身障證明的學生是無法接受職業重建服務，若其有求職就業需求，建議至各縣市政府公立就業服務機構（中心、站、臺）尋求協助。

由本節剛開始的說明可知，情障學生在學期間有資源教室輔導員提供個別化輔導，使其於生活適應、課業學習及相關能力上能接受到支持與協助。部分學生於畢業後銜接到公立就業服務機構，面對支持度較低之服務模式（僅獲得職缺機會，後續須自行聯繫與準備面試事宜、若有獲得工作機會需自行學習適應工作環境與任務），可明顯觀察到服務斷層，而導致求職歷程會有很長一段時間的適應與不穩定期，於不同職場中來回，累積較負面的就業經驗。故領有教育部鑑輔會核發之學習障礙或情緒障礙證明學生畢業後的求職管道除了公立就業服務機構，是否有其他可提供的服務資源是目前資源教室輔導員較為關注的議題。

第三節　職業重建服務介紹

壹、法源與服務依據

職業重建服務源自於身心障礙者權益保障法（民國110年1月20日修正）第33條「各級勞工主管機關應參考身心障礙者之就業意願，由職業重建個案管理員（以下簡稱職業重建個管員）評估其能力與需求，訂定適切之個別化職業重建服務計畫，並結合相關資源，提供職業重建服務，必要時得委託民間團體辦理。」前項所定職業重建服務，包括職業重建個案管理服務、職業輔導評量、職業訓練、就業服務、職務再設計、創業輔導及其他職業重建服務。另外，依據勞動部勞動力發展署訂定之「辦理身心障礙者職業重建服務窗口計畫」及「身心障礙者就業轉銜實施要點」辦理。

身心障礙者在求職時，除可至各縣市的身心障礙者職業重建服務窗口外，亦可至依就業服務法第12條、第17條規定由主管機關在各地設置公立就業服務機構，尋求相關服務。以下將分別說明其差異：

一、公立就業服務機構

主要服務對象以一般民眾（含弱勢族群）之求職求才登記、開發職缺、就業媒合、職業介紹、就業諮詢、申請失業給付之失業認定、僱用獎助與就業獎勵津貼等。因此，不論有無身心障礙證明者皆可透過此管道提出服務申請。

二、職業重建服務

服務對象多以特殊弱勢族群，而在此指15歲以上有身心障礙證明者之身心障礙者就業，強調依個別化需求提供服務，其中的服務包含：職業輔導評量、就業服務、職務再設計，及衍生出之相關服務，包含職前準備服務及就業適應，職業重建服務流程，詳如圖13。

貳、職業重建相關服務

一、職業重建個案管理

以一對一的方式進行連貫的服務與管理，提供職業重建諮詢、評估、擬定並執行職業重建服務計畫，依個別需求分派或連結適當服務資源，並針對不足的資源進行宣導、開發與整合服務資源，持續追蹤服務以及結案評定等事項。另外，透過跨單位合作，如：社政、教育、醫療等辦理就業轉銜服務。

二、就業前準備服務

針對尚未準備就緒之身心障礙者，提供就業前相關訓練與準備活動，提升就業準備度，如：職前團體、就業趨勢講座、職場體驗以及相關主題課程。

三、職業輔導評量服務

辦理職業輔導評量計畫擬定，並透過多元、客觀的職業輔導評量工具、媒材等，瞭解身心障礙者障礙狀況與功能表現、職業興趣、工作技能等，撰寫職業輔導評量報告及提供個案就業建議等事項。

四、支持性就業服務

依身心障礙者之特性與工作能力，提供就業諮詢、適性就業機會開發與媒合，並進行工作分析，配合身心障礙者與工作內容擬定並執行就業服務計畫，依計畫提供現場工作輔導、追蹤輔導、雇主諮詢等服務。

五、穩定就業後職場適應服務

針對有穩定就業需求之身心障礙者，提供個別化就業支持，包含：職場輔導、工作訓練、情緒支持等事項，並依需求協助連結相關資源，以及辦理就業適應與穩定成長團體。

六、職務再設計

依據身心障礙者的特性及工作能力，透過工作分析找出現有職務困難及原因，提供雇主諮詢與建議，其中包含改善工作環境、改善工作機具或設備、提供就業輔具、改善工作條件及調整工作方法等，協助增進工作能力與提升工作效能。

七、職業訓練

為協助身心障礙者增進工作技能，促進其就業所實施之職業技能訓練，分為養成訓練及在職訓練。養成訓練指對15歲以上且未就業之身心障礙者，所實施有系統的訓練，並於結訓後輔導就業或創業；在職訓練則是對已就業之身心障礙者所實施增進其專業技能與知識。

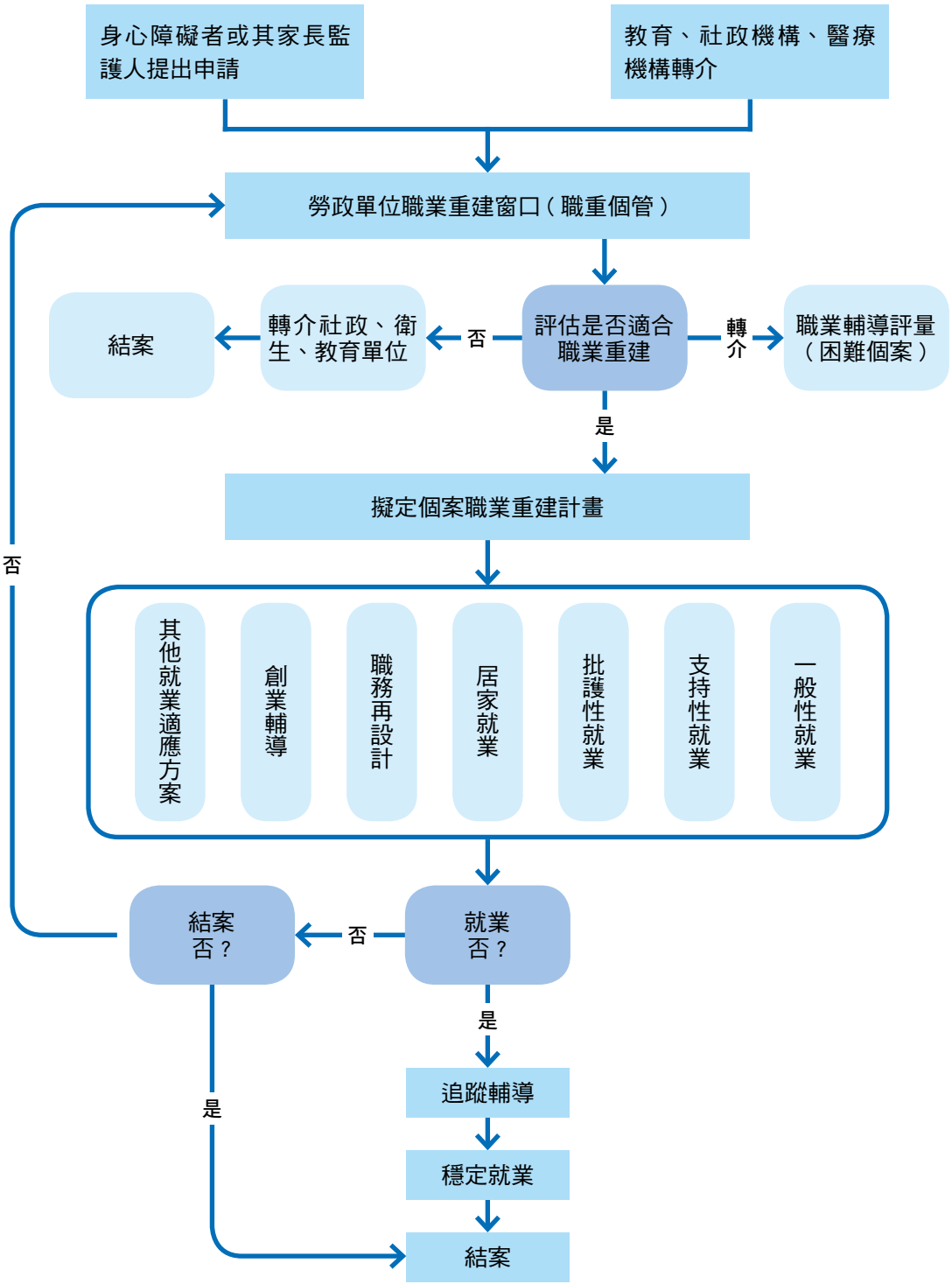
八、庇護性就業

為服務具有就業意願，而就業能力不足，無法進入競爭性就業市場之身心障礙者，提供長期就業支持的庇護性就業職場。在庇護工場就業之身心障礙者雖受勞動基準法相關的保障，但其所領薪資依法得依其產能核薪。

九、其他

另外，勞工行政單位亦有提供居家就業、職涯輔導、創業輔導等相關服務資源。

參、職業重建服務流程



資料來源：勞動部勞動力發展署雲嘉南分署製作（2017.10）

圖 13　職業重建服務流程圖

一、服務申請與轉介

(一)個人申請

主要由身心障礙者本人至各地方政府職業重建窗口提出申請，申請者依規定須持有身心障礙證明。

(二)單位轉介

主要由勞、社、衛政服務單位，依其評估身心障礙者之需求，在填具相關轉介資料後進行轉介。

(三)教育轉銜

目前針對高中職身障學生，各地方政府皆已有行之多年的提早轉銜規定，學校與職重單位多從高三上即開始相關轉銜作業。針對大專院校之身障學生，則會依學生就業意願及方向，於畢業前協助進行就業轉銜。

二、服務需求評估

(一)職業重建個管員在接獲身心障礙者服務申請後，依身心障礙者之就業意願與需求，評估其可就業性與就業準備度，並依此擬訂職業重建服務計畫。

(二)職業重建個管員運用生態評估的工作方法，評估期間將會與身心障礙者熟識之家屬、學校師長等進行討論，以期能提供身心障礙者最適切之服務。

三、就業安置/資源連結

(一)依據身心障礙者需求及職業重建個管員評估，就業方向可大致分為一般性、支持性、庇護性與居家就業等形式，後續就業期程安排則將視其就業服務員及所在縣市資源而稍有不同。

(二)如身心障礙者在專業技能上尚有不足，則職業重建個管員或將協助身心障礙者接受職業訓練之服務，而後再由辦訓單位協助其就業。

四、結案與追蹤

身心障礙者順利於職場就業滿三個月後，就業服務員與職業重建個管員將視其職場適應狀況評估是否予以結案。針對部份仍有少量服務需求者，職業重建個管員亦可協助連結穩定就業後職場適應服務，以提供較長期之支持服務。

第四節　教育與就業端的合作展望

為協助情障學生順利就業，學生、家長、學校與服務系統整合是非常必要的，以下將分別從學生的增能、家長的期待符合現實、學校轉銜準備到及早認識就業市場談起。

壹、學生相關議題

一、自我管理能力的培養

不同於在學期間有豐富的課程活動及友善的情障學生互動，未來進入就業市場後，情障學生必須要能自主地安排自己的作息、設立生活與工作目標，這部分十分需要借助學校端藉由各式活動、營隊或課程來逐步養成。相較下，就業端雖長期在職前準備議題上耕耘，但若有機會與學校單位合作，或許有助將職前準備的目標進一步透過在學相關活動落實。

二、社會/環境適應能力的提升

情障學生在畢業後勢必面臨生活/工作場遇的轉換，甚至是多次的轉換，對於新情境的適應能力在此時就顯得十分重要。這中間除了物理環境的熟悉、獨立交通能力的建立及新事務的學習外，還包括職場人際互動的建立與維持，和職場文化的適應能力，校方除了藉由學校社團活動、實習課程安排外，也可邀請對就業市場熟稔的職業重建人員協助進行部分課程的教導或小型職場參訪團體，都有助情障學生在後續的因應能力及適應表現。

三、個人與家長的期待溝通

在實際服務的過程中，家長對有障礙的子女未來多有各種期待與擔心，但就業市場仍十分看重求職者的本職學能，這當中的落差有賴學校端在與家長互動中逐步澄清。必要時，建議學校亦可在每學期或每學年親師溝通會議的安排中，邀請成功就業的學長姐或由就業服務單位分享過往成功的經驗，一來可以儘早促成情障學生與就服單位之認識，二來亦可趁此澄清未來服務接續過程中雙方期待之落差。

貳、學校轉銜準備

一、實用知能與技能的延續

部分畢業自職校的情障學生原先就已學習各種專業技能，如烘焙、料理等，或是從小耳濡目染地學會各種生活上常用知能，如家事清潔等。建議校方可協助情障學生從入學後，利用學校的正式課程或社團活動中維持相關知能，藉由持續不斷的練習和精進，將有助於情障學生在畢業轉銜之際能有更多元的就業選擇。

二、實習機會的運用

實習課程或系科職業活動對於情緒或各類障礙者對未來可能的職缺方向都是重要的，透過實習中的實際學習、操作，乃至獨立作業，可以讓情障學生更清楚自己目前職能與技術的缺口，也在學校的最後一學年還有加強學習與練習的機會，畢竟技能勝任度仍是職場初期最被重視的。

基於部份情障學生在環境適應調節能力上的限制，也建議個管老師或導師可協助情障學生與實習單位在初期之雙向溝通，以期在實習初期能降低實習單位的擔憂，及促使情障學生更進一步瞭解在實習期間他所需達成的目標及方法。

三、職業性向的探索

如同部分情障學生對未來職涯感到迷惘一般，因而更需要職業性向的探索及諮詢，適性的就業方向有助降低未來在職場中可能遇到的挑戰及挫折，而這樣的探索或許提早至大二、大三階段就開始。

對情障學生來說，具體的文字、影像說明及活動，更能促進他們對職業的認識與想像，因此鼓勵他們多參與學校的學生輔導中心（或職涯發展處/生涯發展中心/就業輔導中心等）所辦理的相關活動當有所助益。

但是，若情障學生參加學校活動時需一些支持，如：口語速度需放慢、較簡明之說明，或適應力較差需先看到整個流程與環境介紹，資源教室可在此提供協助或諮詢，亦即，在融合教育目標下，資源教室必須結合全校相關的單位共同支持有特殊需求的同學。

四、提早轉銜機制

面對多元的就業市場方向與需求，情障學生們在面臨畢業之際或需要更早的準備及對就業市場的認識，現行制度多以大四下做為轉銜時程安排的主要區段，但，若參照情障學生需求與目標的不同，如，就業方向或區域，建議各大專院校可與地方政府職業重建窗口洽詢並討論適切的轉銜機制。

針對部分未領有身障證明的情障學生在後續就業歷程中仍可能有程度不一的專業支持需求，則或許可利用在校期間，由學校端邀請職業重建個管員入校提供相關之諮詢，以降低情障學生直接進入就業市場後可能的不適應狀況。

五、就業後追蹤

依據2013年身心障礙者生涯轉銜計畫實施辦法，身心障礙者經轉銜服務完成後，轉出單位應持續追蹤六個月，在也就是說，校方的輔導員在其畢業後六個月，會持續追蹤畢業生就業動向，以了解學生就業狀況的穩定度，並適時給予生活關懷。

六、其他就業管道

依據勞動相關政策，唯持有身心障礙證明學生其畢業轉銜資料由勞工局接手後進行關懷及就業媒合與輔助；而持有特教鑑定之畢業生，其就業管道回歸一般大眾求職作業，故若未能順利就業者，可至各縣市之公立就業服務機構尋求協助或媒合。

學校端亦會主動與職重單位人員聯繫或討論以瞭解學生畢業後就業準備狀況，視需要提供必要之諮詢，以縮短職業重建相關人員與學生磨合的時間。另外，若針對生涯未定向者，此二種身份之學生，均可透過職訓局課程進行學習，期滿後有機會媒合就業，順利取得工作。

參、就業市場認識

一、對系科畢業後常見出路的認識

目前大專校院新興系科眾多，其相對就業的方向與型態都可能更加多樣化，建議學校資源教室或輔導中心可與系科老師定期交流，以掌握情障學生畢業後可能的就業方向，同時也可做為ISP設定時參考的目標，以促進情障學生對未來職涯選擇時有更具體的目標。

另外，期待學校與職業重建單位在轉銜過程中能邀請系科導師提供職涯方面的諮詢，以拉進職業重建人員對新興行業或領域的認識與瞭解，進而提供更貼切之支持與協助。

二、對其他基層工作的瞭解

綜觀目前就業市場的需求，求職者跨領域求職的比率逐年提高，因此，除系科主要畢業出路的認識外，也需要請學校端評估定期邀請常見服務業業主辦理職種介紹的可行性，以拓增情障學生後續求職時更多的方向。

肆、學生、家長、學校與服務系統整合的必要性

我們瞭解跨系統服務整合的必要，不過大專校院情障學生多來自全國各地，而職業重建服務卻屬於地方自治項目，因此，跨縣市的資源串接可能會因為情障學生戶籍或欲就業區城等因素影響而產生困擾。如果情障學生在校期間可以透過前述校方與職業重建單位

合作的活動或課程，過程或許也能補足現行轉銜制度上的缺憾。另外建議校方，可以在畢業前一年即安排職業重建相關人員進行服務宣導，並在轉銜之際邀請所在地之職業重建單位共同參與轉銜會議，透過會議有更深入的討論。

針對畢業轉銜與生涯發展的議題，情障學生與相關利害關係人間必須要充分的合作。情障學生自主的意願及動機往往是轉銜成功與否的主因，而家長能否尊重並鼓勵情障學生各種嘗試也是重要的因素之一，在這樣的基礎下，學校與就業服務系統也才能達到共同的服務目標，結合校方與職業重建服務的資源協助情障學生順利步向人生新篇章。

伍、小結

情障學生雖因成長歷程未能獲得適度的情緒管控而影響生活、人際及情感，求學階段持續接受特殊教育輔導，但其基本能力或相關能力尚有其優勢，鼓勵在其大學生涯學習階段裡，若能獲得適時適性的調適，讓情緒得以平穩、讓專業能力得以精進，適度調節個人抗壓能力，培養個人興趣，相信其生涯定向能有所順遂及成就。

第五節　案例分享

案例一 鐵頭的轉銜之路

壹、背景資料

鐵頭85年次，男性，情緒行為障礙/輕度。長得瘦高清秀，有些駝背，一雙深邃的眼神充滿著害羞及恐懼的隱藏在黑框眼鏡底下，眼簾低垂，不苟顏笑。從身上看到具正直、守規則、不做作、坦誠、儉樸的特質，但不善與人互動和溝通、眼神迴避，有些執著性的行為及情緒上的波動、不易變通，嚴肅、不喜變化。

來自單親的家庭，鐵頭與父親及姑姑同住。親子間互動較為冷淡、疏離，生活及學校事均由姑姑照顧與處理；父親及姑姑亦寡言沉默，家人身材均顯得清高瘦弱，較無生氣感，鐵頭是由父親及姑姑陪伴入學，靦腆的一家人，話真的不多，鐵頭害羞的總是「垂眼聽語」，當他聽到觸動他的語言時，未仔細察覺，會被他那非常淺非常淺往上彎的嘴角，微微抬頭的動作或是嘴角向下瞪眼的模樣給矇住，還好，鐵頭對某些事有了反應，緊鄰著父親坐著，老半天的談話中，鐵頭的眼神總是迴避著不與人對眼，如此的舉動，在平常朋友圈裡，我們總會互相打聊著說「耍自閉」喔！但這時耍自閉卻只能存在心中思量著。

貳、在校學習狀況與支持服務

入學後，系上及導師們能從新生轉銜等資料裡知道鐵頭的狀況後，提供下列相關服務：

一、個別化支持計畫（ISP）

透過個別化支持計畫（ISP）之執行，在校每學期邀請導師及學生本人進行ISP，探討鐵頭因其症狀，在校生活及學習上的優、劣勢，評估其專業課業學習潛能及困境，提供經濟、生活、人際及生涯等支持與服務，包括課業輔導：評估其專業學習上的困境，安排任課老師提供課後輔導，輔助其課程理解及進度；物理環境調整：面對考試需求，提供延長時間考試及獨立考場，以增進其理解力及速度上不足的效能提升；同儕伴讀：增進其同儕課業學習樣貌，促進同儕人際關係社交技能之觀摩與陪伴；生活適應：鐵頭每日家裡及學校往來，因未住校舍，沉默寡言的他，相對的也減少與同儕在課後的互動及交流，鼓勵在學校時積極建立交友圈，方能提供課業及人際的學習。

二、諮商輔導

個把月的功夫，鐵頭在導師及情障學生的陪伴下，尚能平靜及順利的學習。而在一個忙碌的黃昏裡，電話裡頭傳來，有位特教生在教室裡“昏倒了”，教官、輔導中心、衛

保組及資源教室輔導員們從校園的四面八方急速的往同一方向直奔，鐵頭昏倒了，在一陣混亂的關心中，我靠近了鐵頭，問他：「你還好嗎？」清醒些的他，表示還好，帶回資源教室休息，待其意識較為清醒時詢問，鐵頭害羞的低著頭表示可以自行搭公車回家，同時也聯絡家長留意鐵頭狀況。

大學的四年裡，鐵頭陸續循環性的「昏倒」、「用頭敲桌子、敲牆、用手打頭」行為及生氣的情緒頻傳；曾問他為何這麼做，他表示：「因為想不懂也想不通，敲昏了就不用想，也責怪性的對自己生氣」。直率的他，容易停留在問題的那一個點點裡，鐵頭，執著在想不通也無法變通的敲昏了、敲傷了讓腦袋停止運轉，事情就解決了；而那暫時不通的腦袋瓜裡，隱約訴說著「我很焦慮、我很生氣，但我不知道要怎麼做」在無法打通任督二脈，情緒無法暢通，只好用無師自通的法子～敲敲頭，對自己生氣，弄昏了頭，暫時忘卻那惱人的焦慮、焦躁的反擊性行為。

因應其情緒反擊狀況，安排諮商輔導服務，透過每週1-2次心理諮商，心理師提供了其情緒抒解方式。然而在諮商過程，教導鐵頭遇到壓力上升時，如何抒壓減壓，但對情緒行為受限的他，當下有時很難繞個彎行走，是不容易但也不放棄那一絲絲的可能性，相信“機緣”來了，能有一天“領悟”了，便有變通的機會。

三、社交技能輔導

情緒行為主要在情緒及行為上表現異於常人，其發展會出現不適當的表現，如：攻擊、自傷、嚴重退縮、衝動、過動、注意力短暫、無法與人溝通或維持正常互動關係等，或者過度焦慮、恐懼、憂鬱等不快樂情緒，導致無法建立或維持正常的人際關係，有時會出現無生理病因的生理症狀。

鐵頭最先是因憂鬱狀況進入醫療，其特徵是情緒困擾，言語和非言語的表達困難及社交互動障礙，鐵頭雖被診斷為情緒行為障礙會對限制性行為與重複性動作有明顯的興趣，有近似自閉症之特質。透過下列的輔導方式予以協助。

(一)社會技能

鐵頭的情緒行為受限，略有似自閉症的症狀上明顯的特徵，所以在言語和非言語的表達呈現社交互動上技能的缺損，因而在資源教室裡，積極教導鐵頭從問候打招呼開始，記得面帶微笑，鐵頭慢慢的學會與人的互動裡帶著點害羞的微笑。

(二)溝通語言

面對人際溝通時，先提供鐵頭理解別人話語，再教導鐵頭可以怎麼說、怎麼

表達，讓別人也能理解他想說的話。

(三)與師長溝通

鐵頭容易在課堂間因無法理解課程問題時卡住，因而上課前與鐵頭溝通後，帶領鐵頭預先與任課老師碰面，並訓練鐵頭表達及說明其狀況，未詳盡處再由輔導老師詳述，以增進課堂師長對鐵頭的瞭解及協助。

(四)入班宣導

與鐵頭溝通獲得其意願後，資源教室輔導員入班宣導，從旁引入有關情緒行為障礙特徵，而非建構在鐵頭個人的症狀裡，幫助班上情障學生理解及能夠協助鐵頭在教室裡突然發生狀況的時候，適時提供緊急的人力資源訊息，並能及時避免目睹師生的緊張。

參、輔導與處遇

一、專業諮商緩其情緒

鐵頭因特有的情緒及行為症狀，也有著重複及固著的行為、社交溝通及社會互動上的缺損及情緒行為的暴走，透過專業的諮商，循序漸進帶領其在想不通或緊張的情緒時，如何透過呼吸及放鬆去調適；而因情緒轉換的不容易，思維有時是不容易動搖，一生“情”是一輩子的朋友，但我們並不放棄，只要他能改善通一點點，那就是一個大進步。

二、ISP發揮獨特的支持功能

在特教的輔導裡，ISP 發揮了個別及獨特的學習功能，提供了校園裡優勢的環境及人力支援，師長們的體貼，同儕們的陪伴，專業的學習機會，使其發揮所長，也降低了人際溝通上的挫折感。

三、慧眼視英雄的貴人

鐵頭是個聰明的學生，在課業及大四的畢業專題，由導師擔任他的指導老師，雖然過程中，負向情緒依舊隨時來，但 頭在導師用心的指導下，製作了一組機器人模組進行比賽，不錯的成績得到老師們的讚賞，也終於順利畢業。

四、就業博覽會的體驗

四年的時光，鐵頭不是沒有改變，他的變放在心中的小寶盒裡，需要時會拿出來用一下，誠如不笑的他，在這四年時光裡微笑增添了他的帥氣；鼓勵及帶領鐵頭參加就業博覽會，執著的目標引領他往機械、資訊方面探索，其他的完全不在他眼裡，但這就是他和

“它”的狀態，希望他在職場上也能再度遇到慧眼視英雄的主管或夥伴，陪伴他發展他的專業，他會是一位認真負責的人才。

經由四年的時光，鐵頭從木納、靦腆及時時的反擊性行為，轉變為笑容可鞠，能適時表達內心的狀況，而反擊性撞頭頻率也減少了許多，更透過懂他的師長、學校的輔導及同儕的陪伴下，負向情緒及自傷行為僅存的留在想法裡，相信假以時日，負向想法的根亦會隨之飄散無蹤。

肆、未來輔導及資源建議

一、瞭解情緒行為

身負情緒行為受限的主體，其硬體（症狀）部份，基本原則是存在，但軟體（特質）部份，是可以透過時間的瞭解、信任及真誠的關心，增進他們對人熟悉及信任後，能逐步的改善與人的互動及社交技能。因為能就讀大學的情緒行為受限的學生，進入大學的階段裡自我管控能力應有較成熟的心智，雖然無法像一般人處於社交的圓融度，但基本上仍能適時的與人互動及交流，當然若其軟硬體有被理解、被看見，提供溫暖的陪伴、關懷，軟硬體的功能定能逐漸被啟發，它也定有其效能的發揮。

二、友善的職場環境

面對陌生的環境及人事物，對鐵頭而言，因其靦腆、緊張、焦慮的本質裡，不太容易先行打開內心害羞的那一扇門，通常需要透過就業輔導員或職業重建人員或職場同儕的協助及陪伴，去鼓勵他面對職場的物理環境及發揮他專業的貢獻。相信若能先有一雙包容、理解、溫柔的手迎接他們逐漸打開心扉，他們必是一位善盡職守的好夥伴。

三、展現優勢的機會

因情緒行為症狀未能適時與社會化接軌的因素，而讓心情及思維轉換不易，也因其社交技巧的薄弱，無法與人達到基本的互動模式，但他們也具一般人的聰慧及善良的獨特技能，若能一步步的引領及同理，相信在職場上是可以展現良好及發揮其效能。

伍、小結

對情緒行為困擾的情障學生來說，若未持續進入研究所就讀，大學階段便是進入職場的最後專業學習之場所，銜接而來的是發揮其生存本能社會生活的開始；而大學階段部分服務對象所持的是教育部所核發之「大專校院特殊教育需求鑑定證明書」者，並非全部皆有「身心障礙證明」者，因此，當情障學生欲進入就業職場時，將無法利用現有職業重建服務，而需回歸與一般民眾相同的求職管道。

針對未持有身心障礙證明之特殊教育需求學生，若其能力未達有社會化之實力及心理準備時，欲從單純的學校領域進入社會繁華的道路，相信沒人陪伴的路程是害怕及擔憂。這也讓在學校服務的我們反思，應如何讓這群在學的學子們，在學期間能透過相關的課程、活動、職場機構參訪，督促他們提早體驗及銜接其生涯職涯職場的社會觀，以鞏固其生涯轉換的學習與態度。

案例二：職業重建中的明立

壹、背景資料

明立82年次，男性，領有新制第一類輕度證明，因感統失調，3歲起至長庚醫院接受早療，早期診斷為ADHD、輕微自閉症，至國小四、五年級期間確診為亞斯柏格。

明立因體型高壯，低自信且挫折忍受度偏低等特質使其面臨職場環境悶熱、身體不適、工作過程出錯時，將會表示希望立即調整工作內容，甚至直接選擇放棄。與人互動及語言表達方面，不論用詞或情緒反應都較為直接、不加修飾，當談話內容涉及自己不願意被揭露之經驗或情境要求與自身期待相違背時，會直接以髒話表明、宣洩憤怒情緒，同時出言警告他人。

105年於〇〇科技大學電機系畢業，學業成績平平，在學期間鮮少與情障學生談話互動、不苟言笑，外顯自言自語的自我刺激行為；高職期間曾與少數情障學生在溝通、互動方面發生誤解，師長介入溝通後平息。大學就學期間曾有輔導室工讀經驗，雖然能完成交辦事項，但工作品質尚可，職場人際溝通為其弱勢。家庭經濟無虞，明立於家中多獨來獨往，大多由案父母協助其進行重要決策，如：升學科系的選擇等。

貳、職業重建過程之服務與發現

105年由學校轉銜至職業重建中心接受服務，透過職管晤談、安排職前課程、團體與職業輔導評量，觀察明立表現如下：

一、與外界互動初期可能以抗拒甚至有挑釁意味的言詞等防衛方式掩飾內心的不確定感或信心不足，並非真正抗拒或不願合作，需逐步建立信任，並協助明確掌握目的以降低反抗行為。

二、個性急躁，體現於明立自覺已理解任務內容時就躍躍欲試，難以完整接收指令或指導；面對職場中權威性的主管給予指正時，反而願意信服與配合。

三、挫折忍受度及思考彈性偏低，需透過明確指令促成正向行為展現，對於臨時變故則需多次溝通討論達成共識，遭遇挫折容易自我貶抑、放棄並拒絕再行嘗試，期待外界配合自己。

四、參加中心舉辦的職前課程參訪定食8職場，當日得知參訪地點位於明立住家附近，全員搭車行經明立回家路線，明立知情後隨即罵出「他媽的，浪費我車票錢」，並質問職業重建個管員為何不事前告知，經職業重建個管員說明後便不再表達意見，但數月後的討論中發現，明立對於此事仍無法釋懷。參與團體互動時，會直言「閉嘴、讓開」等話語，讓其他成員感到不舒服。

五、派案支持性就業服務員，案主對於晤談過程提問逐漸失去耐心，不願與就業服務員進一步探討同儕互動關係議題，便大聲斥責就業服務員「腦殘」；當職業重建個管員出面制止，案主則威脅：「若你們不想要受傷的話就不要再問了。」

六、與職業重建個管員約定晤談當天遲到，明立先行至辦公室找職業重建個管員，案父則因找停車位而晚到，明立飆罵案父三字經。職業重建個管員晤談當下遞水杯予案主，訓練案主在情境下表現禮貌而請其道謝，案主則回覆：「不過就是一杯水而已。」

參、就業前挑戰

一、人際與情緒

因不苟言笑、表情嚴肅、說話直接而不加修飾、獨來獨往等特質，人際關係為學生時期顯著議題。當事與願違時，則引發突如其來的情緒反應。

二、言行與表達

不合宜的語言，如：在團體中說出「閉嘴、讓開」等話、飆罵案父髒話。不合宜的行為，如：在捷運上拿出摺疊刀揮舞，並另備有玩具刀；團體行動時，有隨意走動及自言自語等。

三、挫折容忍度

成功經驗較少，遇挫折時易放棄或不願嘗試挑戰。過往經驗中尚未學習到獨立面臨挫折壓力時適切的因應方式，相較下問題解決能力較弱。

肆、輔導策略與資源建議

一、具體明確的訊息

與明立互動時需有明確的訊息、指令、時間的起迄、預計的工作安排及輔導方式等，說明每個安排背後的原因，預先讓明立有概念及心理準備，降低案主的焦慮與防衛。

二、情緒降溫

當明立已明確表現出高張情緒時，先暫緩原主題的談話，同理明立情緒，針對「會談中讓明立有不悅的情緒」這件事表示歉意，再帶領明立思考晤談問題背後的目的。

三、情境教學

透過晤談或當下情境教導其適切的社交應對與禮儀，並針對社會觀感部份進行指導。

伍、小結

每個情緒的展現都有意義，相信都有其欲表達的需求、想法或擔心焦慮的人事物出現，身為家長、師長及專業人員，若能在其不適切言行發生的當下，給予包容接納、理解引發情緒的脈絡，引導陪伴思考、教導較為合宜表達方式，回到日常情境累積正向互動經驗，相信明立可較融入社會情境，發展出自信與其他多元能力。

而校園生活即是社會縮影，若學生於在學期間發生不適切行為，是很好的機會教育，資源教室輔導員可運用當時情境引導學習更好的因應方式，使學生能在較包容的環境中練習逐步成長，以期未來銜接到社會能更適應。

案例三：漢強的就業之路

壹、背景資料

漢強85年次，男性，高中時期，即被發現有情緒障礙，大學畢業後由家人陪同漢強來職業重建中心進行求職晤談，初期情緒平穩，但經過多人訓練區域時，即開始顯得焦躁，且專注度下降，出現低頭、搖晃以及喃喃自語的現象，導致當下無法與職業重建個管員溝通。案母為了讓晤談進行順利，用手抓住漢強的肩膀，並以言語制止，此舉反而引起漢強負面情緒，大聲對案母咆哮，並作勢反抗推開案母的手，且雙手大力敲桌子、伴隨著一連串的髒話，導致本次會談無法再繼續進行。面對突如其來的狀況，當下職業重建個管員觀察到案母遇此情境時並未有過度驚訝之反應。

第二次晤談，漢強同樣由案母陪同，職業重建個管員於晤談前，盡可能將環境動線安排較單純，避免過多的人員出現，同時預告漢強本次的流程以及介紹晤談環境，並與案母討論，單獨讓漢強與職業重建個管員對談。進入晤談空間時，漢強仍低頭不語，對於職業重建個管員的問話，初期僅以點頭、搖頭作為回應，偶爾問到有興趣的事物，如休閒活動、電影、動漫等，才會輕聲回應；因漢強在人際互動技巧不足，常常會與家人及同學產生衝突，而在討論過程中，較易產生負面情緒，有出現低頭不語、敲桌等行為，陸續與漢強討論幾次後，以下針對漢強社區周邊資訊進行瞭解：

一、醫療方面

漢強因為有注意力不集中與情緒控制的問題，於國中時確定診斷，故初期漢強有穩定服用藥物，但因家人覺得效果不大，目前多以宗教的形式為主，僅有固定回診，無穩定服用藥物。

二、家庭方面

漢強自述跟家人不熟，故平時都待在自己房間，除了電影或動漫相關活動外，鮮少出門，對外互動少。不太與家人說話，僅有事偶爾會找案母討論，但大部分也是自己決定；案母則表示漢強有時情緒起伏較大，家人無法拿捏與他互動的分寸，多採放任的管教方式。

三、人際方面

漢強主要休閒以電影或動漫活動為主，因參加動漫活動緣故，認識一群愛好者，偶爾會約出去，但漢強表示僅在這一方面有互動外，除此之外，很少來往；也沒有其他所謂的朋友可以聊天。

四、對就業的期待

漢強為商業設計系畢業，在校過程並無實習經驗，故對於就業市場不甚瞭解，但期待可以從事相關科系之工作，經詢問，漢強就學期間的作品不多，且之前有因為與同學討論設計方向時有爭吵的經驗，同學們不太願意與之合作，故作品多為獨立完成，缺乏設計過程中的溝通與合作。

考量漢強具備獨立電腦文書能力，建議初期可先從行政庶務工作開始做起，從中汲取與同事合作的經驗，並持續加強其設計相關的電腦技能，才能往期待的工作方向前進。但因漢強相當堅持，故暫以設計助理為首要目標，也討論漢強在求職前須要配合的準備事宜。

貳、就業歷程之發現

一、就業準備階段

求職過程中，多次請漢強準備履歷及整理作品，但皆無回應，電話連絡時，甚至還認為就業服務員給予過多的壓力，而在電話中咆哮，經幾次的溝通，以設定階段性任務的方式，才將履歷及作品集完成。前兩三次的面試，漢強皆能配合，但其講話方式直接，且因緊張而出現低語或是敲桌子等外顯行為，多讓雇主有疑慮而失敗，導致漢強之後對再次面試感到排拒，多次安排面試皆以臨時有事為由，拒絕面試。

與案母溝通得知，漢強在家都關在房間，時而搥牆、時而大聲哭喊，表達社會都不能接受他等言語，也造成家人有滿大的困擾。經評估，漢強可能需要再次回診與諮商的介入，故連結心理諮商資源。回診的結果，醫生建議漢強需要服用藥物控制焦慮與情緒的症狀，同時，也透過諮商的歷程，建構漢強面對自我情緒與抒壓的技巧，讓漢強較為穩定。因為前面的求職經驗，重新與漢強討論就業目標，漢強表示，也擔心壓力過大，反而無法有好的表現，故想先以應徵一般的行政工作為主。

經過持續的面試演練與實戰，漢強在面試的回應能夠更為聚焦，也較能克服緊張的情緒，最後，終於成功錄取保險公司資料輸入人員的職缺。

二、就業過程與挑戰

正式上班初期，由就業服務員協助陪同熟悉工作內容與環境，主要工作以資料輸入、整理，但因為工作內容有期待資料完成的準確性及速度，所以，向職場協調調整初期的要求標準，並請同事協助適時提醒。因漢強尚未熟悉輸入規則，有時會無法正確辨識客戶筆跡，導致輸入錯誤，對此，漢強易顯煩躁，且敲鍵盤聲音會越來越大聲，並會不斷跟同事反映「客戶字很醜，可以不受理嗎?」等情緒性言語；當同事提醒速度或是內容有誤的時候，漢強會選擇不說話，直盯著同事，讓同事感到不舒服，而盡量避免與之互動。

就業過程，漢強也因為常被糾正，感到有壓力，經就業服務員給予情緒支持時，情緒尚能回復平穩，也漸漸達到公司放寬後的標準，但後期隨著標準逐漸提升，漢強壓力越來越大，有時連主管請漢強改進時，漢強也會不予理會，出現大聲敲鍵盤的行為，甚至在下班途中，會對家附近的店家大聲罵髒話，或破壞鄰居的物品；在家時，也會關在房間吼叫、摔東西等，讓案母不勝其擾，但也多只能口頭勸導，無法有進一步的改善，多次向就業服務員請求協助。就業服務員確認就業期間的用藥狀況，多為有情緒或異常行為時才服藥，用藥不穩定，故也建議重新回診確認漢強用藥的需求與藥物的調整，並向家人強調穩定用藥的重要。

在此職務上遇到的困難如下：

(一)工作表現無法達到職場要求

因專注度影響漢強資料輸入的正確性及速度，品質上一直無法維持。

(二)與同事及主管的人際相處困難

本次合作過程讓同事感到壓力很大，多次向主管反映無法繼續支持及協助漢強工作。

(三)不適當的情緒處理方式

當漢強遇到壓力時，曾出現數次過度的情緒反應，如：大罵同事、職場、摔東西等，甚至出現無法接受工作要求，且出現兩次擅離職場的狀況。

這次就業最後在一次漢強情緒爆炸下，脫口提出離職後結束。雖後來案母有向公司表達漢強情緒穩定後表示非常後悔，但已無法挽回，結束本次短暫的工作體驗。

參、輔導策略與建議

一、工作同盟關係建立與互動演練

(一)拉長關係建立階段

需長時間進行互動，並從多方瞭解其障礙狀況及對生活與就業之影響，給予適時的情緒支持。

(二)互動演練

可收集漢強常會引發壓力或情緒的狀況，運用演練的方式，形成互動的模式，以加強漢強因應不同情境的能力。

(三)建立有效的溝通模式

盡可能事前預告，避免臨時安排任務。依其適合的學習方式，如：語言、文字、圖示，提供具體說明重點指令，包含人、事、時、地、物等內容，並請漢強再重述一次，確認接收指令無誤。

二、壓力處理策略教導

(一)階段性任務

先安排漢強容易執行成功的任務，再逐步提升難度，並給予正增強，增加漢強的成功經驗，減緩其壓力。

(二)適時的緩和氣氛

營造舒適的互動環境，討論過程，留意漢強情緒變化，適時給予支持與喘息空間，並從中找到適合漢強的互動方式。

三、醫療與諮商資源

(一)穩定的醫療處遇

穩定就醫與服藥，釐清注意力與情緒間的問題，及其對生活與就業之影響。

(二)連結心理諮商等資源

透過諮商技術，讓漢強瞭解其情緒成因，並達到部分抒壓效果，亦可找到適合自己的抒壓技巧。練習自我覺察，進而學習遇到情緒時的因應策略。

四、職重相關服務與資源

(一)職前準備團體

透過團體形式，強化職前需要具備的行為與態度。

(二)壓力調適團體或課程

透過情境的模擬演練，增加面對壓力的方式，也可藉由團體同質性的同儕相互支持。

肆、小結

職場最主要的要求還是來自於對工作完成的「獨立性」。但往往在校時學習的專業，其實只是就業的最基礎能力，剩下的技能都是進入社會後才真正要開始。所以，相對於技能，學習態度、問題解決（軟實力）的能力，在職場上反而更為重要，而大專校院在這個階段中扮演著舉足輕重的角色！值得開心的是，現在的學校，已經建置許多環境及人際上的包容與輔助資源，如果能夠善用這些資源，培養情障學生正視生活、解決問題的經驗，才能不過度依賴學校資源，由學校的資源輔助，邁向獨立就業與生活之路。

第六節　結語

隨著高等教育的普及，在大專校院中不時也會耳聞某些情障學生在校園生活裡出現一些不適應的狀況。深究其原因大致可概分成因為學業方面的議題，如課業表現及系所選擇，另一方面則是出現在人際適應的議題，如與同儕間互動、與系所老師間溝通，甚至是源自原生家庭的期望壓力，而這些議題最終可能就會以情緒行為的方式表現出來，但，這也使得前述課業及人際的議題更加複雜及棘手。

當這些情障學生進入學校生涯後期及就業前準備期時，先前那些不適切的情緒行為表現、及未能處理完畢的學習與人際互動，也是在就業轉銜過程最需要各領域專業人員共同協助之處。

壹、生涯/職涯議題

一、學歷/知能及職種方向

當我們比較明確知道未來職涯方向時，我們需要與情障學生更進一步地分析相對職種在工作上的要求，如學歷、證照或者是在校的作品集等等，部份也需要請情障學生回顧並整理所擁有的相關資料，做為未來工作應徵時重要的能力佐證。

另外，目前就業市場分工日趨模糊，卻對專業及跨界工作能力有著更多的期待，專注於單一知能的成長與學習並不適用於各行各業的入門門檻，因此，情障學生也需要瞭解從助理或其他基層的職缺開啟職涯發展是很重要的。

二、職涯選擇

一如先前所提及的，少部份的情障學生對於在校期間所學或許有些不同的職涯想法，也許期待投入另一個全新的產業或是其他同學/家人所建議的職類，這會影響初期投入所要花費的心力，及短期間內所能期待的或達到工作條件，這些部份可能都需要師長引導情障學生思考。

不同的職涯選擇在目前的社會是很自然的選項之一，不過對於有情緒行為困擾的情障學生來說，過多的轉換也會形成在就業初期許多的不適應及挑戰。因此，老師從這個階段起就可以與各地職業重建窗口聯繫，藉由共同的討論及從職業重建端的訊息釐清不同職涯選擇的良窳，相信也有助後續就業服務的推動。

三、生涯轉換準備

首先，不同於一般就業市場，校園生活是包容且溫暖的，系所教師及輔導中心老師對於情障學生的適應及學習進程也都願意極力地予以協助，但，當情障學生正式踏入就業

市場後，同學在社會上的角色就會有所轉變，自立自決的準備也會更形重要。

因此，在面對即將投入就業市場之際，情障學生會需要更主動地參與並在老師的支持下，開始思考生涯相關的議題，也期待家長能鼓勵情障學生在這角色轉換上願意做出更多嘗試。

四、就業準備

就業後，情緒行為障礙者首當其衝可能要面對的就是職場中複雜的人際網絡，所以，如何開啟和同事間的關係、瞭解職場中職位層級、維持工作上基本的互動，和進一步地合作及共同完成主管交辦的任務就是必然需要學習。

除了人際外，在生活作息及健康照護上也需要情緒行為障礙者逐步地進行調整，就業後，生活作息的穩定會直接地影響每天的工作表現，而在醫療保健上也需要依據對應的要求確實地配合。

最後就是要預先地收集並掌握所要投入的產業生態及職能要求，這部份可以鼓勵情障學生主動地向系所老師請益，或與學長姐討論，惟有在進入實際職場前更瞭解工作與自身間的差異，才能在就業的初期藉由職業重建專業的服務，順利地在職場中就業。

貳、輔導策略與建議

一、人際及溝通技能的增進

人與人之間的相處，溝通往往占了很大的比重，對於有情緒行為表現的情障學生來說，接受與表達有時可能不如其他同學般的即時甚至是能觸類旁通，這有時會造成對方的誤解或質疑。所以，養成良好溝通的習慣是很重要的，在溝通對談之間能摘要筆記，甚至重述確認，都是簡單有效的方法。

相對於口語的表達，非口語的肢體動作或語氣對有情緒行為困擾的情障學生來說是困難的，但，透過這樣傳遞的訊息卻占了整個溝通內容的大宗，對於語氣、語調的缺乏理解往往也造成他們的溝通上的困難。

對此，我們會建議與有情緒行為困擾的情障學生互動時宜留意，簡要的溝通語句、列點式的陳述、針對溝通重點可重述以加深印象、減少使用非語文溝通的比率，來增強溝通的效果，如準備簡單圖示或字卡也是很好的輔助策略。

二、提升自我覺察的能力

在實務觀察這些有情緒行為困擾的障礙者，經常發現他們在因應事務時缺乏彈性，加上有時又容易直覺地動作，反而使得當下的狀況更難以收拾。

因此，在進行轉銜之際，也期待大專校院能和職業重建人員合作，藉由課程、團體或小活動教導情障學生去覺察自己的情緒，當察覺自己的情緒出現，如何能逐步讓自己的情緒降溫、如何能重新理解並因應，最後才是檢視每次的因應方式是否合適。

與人際溝通技能相似之處是，互動技能與自我覺察都需要相當頻率與強度的演練，才能逐步內化成習慣性因應策略，是需要更早規劃的支持策略之一。

三、友善環境適應及建構

一如前一節三個案例共同的前提，友善包容的環境對於面臨情緒行為挑戰的情障學生是十分重要的。當環境是友善包容時，職場在面對情緒行為障礙者初期的適應階段，就更能承接因為不適應而產生的情緒波動，而不致因環境的反饋對他們造成更大的壓力。

要做到友善包容的環境就需要師長及職業重建專業人員共同合作，包括進入場域前的事先溝通並說明情緒行為障礙者可能的情緒行為表現，當發生情緒行為表現時可以因應的小技巧，及事後如何與情緒行為障礙者就剛剛的表現進行討論，透過對於行為前中後的溝通、合作與澄清，相信對於他們的適應是很有幫助的。

四、減少非預期的變動

提前的預告是針對受情緒行為困擾干擾的情障學生常用的支持策略，可預期或規劃好的操作程序對於降低他們工作中的焦慮及壓力是有幫助的，因此，當工作或生活中預期會出現變動時，宜先行預告。

往往在工作或生活中會出現臨時性的變動，這部份除了當下立即的說明外，同時也應留意情緒行為障礙者隨之而來的情緒或因應策略是否合宜，並引導向適當的因應方式。

五、整合周邊諮商及醫療資源

少部份有情緒行為議題的障礙者同時也正接受心理輔導、諮商或是醫療措施的介入，這些支持的措施對於協助情障學生日常生活表現都占有重要的角色。但，一如本節開始時所述，情緒行為議題不單只是情障學生本身的問題，還包括環境及課業上眾多因素的影響，因此，在協助情障學生的過程中不應偏廢或導向某項支持策略，而是更要以生態的觀點思考支持及策略，如此才能真正有效地達成輔導的目的。

六、職業重建服務項目－資源清單

各縣市職業重建服務的模式不盡相同，若需相關服務資訊，請洽詢當地縣市政府身心障礙職業重建服務窗口（表2）。

表 2 全國各縣市政府身心障礙職業重建服務窗口一覽表

	縣市	科室	連絡電話
北部地區	基隆市	社會處勞資關係科	02-24201122#2209-2210
	臺北市	勞動力重建運用處	02-23381600#5531
	新北市	勞工局身輔科	02-29603456#6571
	桃園市	勞動局身障就業科	北區 03-3333814/3333870 南區 03-4020122/4020136
	新竹縣	勞工處勞工福利科	03-5518101#3040～3043
	新竹市	勞工處就業服務科	03-5324900#59
	苗栗縣	勞工及青年發展處 勞資關係科	037-559414
中部地區	臺中市	勞工局福利促進科	04-22289111#35400
	彰化縣	勞工處勞工福利科	04-7532483
	南投縣	社會及勞動處 勞資關係科	049-2204776 049-2424551
	雲林縣	勞動暨青年事務發展處 勞工福利科	05-5522810
	嘉義縣	勞工暨青年發展處 勞資關係科	05-3620123 #8015、8016、8017
	嘉義市	社會處勞資及勞動 條件科	05-2254321#154、159

南部地區	臺南市	勞工局就業促進科	06-2991111 新營 #6290、6602、6293 永華 #8533、8020、1837
	高雄市	勞工局博愛職業技能訓練中心	07-3214033#205、206
	屏東縣	勞動暨青年發展處	08-7558048#518
東部地區	宜蘭縣	勞工處就業職訓科	03-9255277 03-9251000#1720、1721、1722
	花蓮縣	社會處勞資科	03-8225377 038227171#318、319
	臺東縣	社會處勞工行政科	089-328254#355、357
離島地區	澎湖縣	社會處勞工行政科	06-9274400#358
	金門縣	社會處勞工行政科	082-318823#62546
	連江縣	民政處勞動行政科	0836-22381

查詢網站：勞動部勞動力發展署 / 職重建個案管理 https://www.wda.gov.tw/cp.aspx?n=3146119524BF3BF9
(註：縣市政府職重窗口資料會有變動，提供資訊前請電話確認。)

參考文獻

身心障礙者生涯轉銜計畫實施辦法（民國102年3月18日）。

林月仙、何明珠 （2013）。大專校院資源教室輔導經驗分享－以國立虎尾科技大學為例。**特殊教育季刊，128**，11-18。https://doi.org/10.6217/seq.2013.128.11-18

林佳玟（2017年10月20日）。**身心障礙者就業服務及政策現況**。https://www.ttpc.mohw.gov.tw/public/news/handouts/6ef8317a5360674d2960f7ac4a6318e0.pdf

林坤燦、羅清水、邱瀞瑩（2008）。臺灣地區大專校院身心障礙學生休退學現況調查研究。**東臺灣特殊教育學報，10**，1-19。

吳武典 （2013）。臺灣特殊教育綜論（一）：發展脈絡與特色。**特殊教育季刊，129**，11-18. https://doi.org/10.6217/seq.2013.129.11-18

吳嘉惠、王欣宜、吳沛錞 （2016）。我國大專校院資源教室人員工作壓力來源初探。**特殊教育與輔助科技**，15，1-6。

洪儷瑜（2020）。情緒行為障礙。載於**特殊教育導論**，427-457。心理出版社。

洪儷瑜（1998）。**ADHD學生的教育與輔導**。心理出版社。

洪儷瑜、鳳華、何美惠、張蓓莉、翁素珍（2018）。**特殊教育學生的正向行為支持**。心理出版社。

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（民國102年10月21日)。

陳秀芬、張正芬（2013）。大專校院資源教室服務模式－以國立臺灣師範大學為例。**特殊教育季刊，128**，1-10. https://doi.org/10.6217/seq.2013.128.01-10

陳勇祥、林玉霞（2018）。身心障礙學生就讀大學校院遭遇之問題與困境。**雲嘉特教期刊，28**，15-21。

勞動部勞動力發展署（2013年6月29日）。**全國各縣市政府身心障礙職業重建服務窗口一覽表**。https://www.wda.gov.tw/cp.aspx?n=3146119524BF3BF9

朝陽科技大學（2018）。**學務處特教資源中心服務架構圖-大專校院特殊教育輔導工作，朝陽科技大學特殊教育推行委員會會議資料**（P.17）。朝陽科技大學特殊教育資源中心。

梁朝雲、王佳煌、柯志堂（2017）。急速變動下的深．呼．吸：大學院校資源教室輔導教師的困境與突破。**學生事務與輔導**，**56**(2)，77-81。 https://doi.org/10.6506/sagc.2017.5602.07

臺灣師範大學 （2019）。**國立臺灣師範大學全方位學生輔導工作流程-三級輔導機制**。http://counseling.sa.ntnu.edu.tw/ezfiles/4/1004/img/232/3717724.pdf

臺灣師範大學（2020）。**國立臺灣師範大學導師制度實施辦法**。109 年 11 月 25 日第 125 次校務會議修正通過。

蔡宜璇、陳明聰 （2013）。高等教育階段身心障礙學生支持服務法規與實施現況初探，載於中華民國特殊教育學會（主編），**特殊教育學生需求與支持**，中華民國特殊教育學會102年刊(197-209) 。中華民國特殊教育學會。

蔡淑妃、翁素珍（2018）。淺談執行行為功能評量之困難，載於中華民國特殊教育學會（主編），**特殊教育半世紀以來的回顧與前瞻**，中華民國特殊教育學會107年刊（141-157）。中華民國特殊教育學會。

劉晴雯、孟瑛如（2017）。大專院校身心障礙學生對資源教室服務品質知覺之調查研究。**特教論壇**，**23**，58-82。 https://doi.org/10.6502/sef.2017.23.58-82

學生輔導法 （民國103年11月12日）。

魏志名、潘素燕、許志杰、許博涵、詹念潔、吳芝儀（2020）。大專校院資源教室輔導人員多重角色、專業合作與專業關係。**諮商與輔導**，**415**，31-34。

教育部（2020）。教育部特殊教育通報網資料。

American Psychiatric Association（2017）。**DSM-5精神疾病診斷與統計**(劉佑閎譯)。合記。（原著出版於1952年）

Alberto, P., & Troutman, A. （2012）. *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed). Pearson Merrill Prentice Hall .

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R., Koegel, R., Tumbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., Koegel, L. & Fox, L. （2002）. Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *4* (1), 4-16.

Crone, D. A. & Horner, R. H.（2003）. *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. Guildford Press.

Horner, R. H., Albin, R. W., Todd, A. W., Newton, J. S., & Sprague, J. R. （2011）. Designing and implementing individualized positive behavior support. In M. R. Snell & F. Brown （Eds）, *Instruction of students with severe disabilities*（7th ed., pp. 225-257）. Pearson Education.

Horner, R. H., Dunlap G., Koegel R. L., Carr, E. G., Sailor W., Anderson J., & O' Neill R. E.（1990）. Toward a technology of "non-aversive" behavioral support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15*, 125-132.

Hurl, K., Wightman, J., Haynes, S. N., & Virues-Ortega, J. （2016）. Does a pre-intervention functional assessment increase intervention effectiveness? A meta-analysis of within-subject interrupted time-series studies. *Clinical Psychology Review*, *47*, 71-84.

Kincaid, D., Dunlap, G., Kern, L., Lane, K. L., Bambara, L. M., Brown, F., Fox, L., & Knoster, T.（2016）. Positive behavior support: A proposal for updating and refining the definition. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*, 69-73.

Loman, S. L., Rodriguez, B. J. & Borgmeier, C. （2014）. Critical features for identifying function-based interventions: From research to practice. *Research and Practice in the Schools, 2*(1), 9-20.

Marcia, J. (1991). Marcia 的四類認同狀態。取自http://163.28.84.216/Entry/WikiContent?title=Marcia%E7%9A%84%E5%9B%9B%E9%A1%9E%E8%AA%8D%E5%90%8C%E7%8B%80%E6%85%8B%20&search=Marcia%E7%9A%84%E5%9B%9B%E9%A1%9E%E8%AA%8D%E5%90%8C%E7%8B%80%E6%85%8B%20

O'Neill, R. E., Albin, R. W., Horner, R. H., Storey, K., & Sprague, J. R. （2015）. *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*（3rd ed.）. Cengage Learning.

OSEP Center on Positive Behavioral Interventions, Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C.., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R., Wickham, d., Wilcox, B., Ruef, M. （2020）. Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in

schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(3), 131-143.

Umbreit, J., Ferro, J. B., Liaupsin, C. J., Lane, K. L. （2007）. *Functional behavioral assessment and function-based intervention: An effective, practical approach*. Prentice Hall.

Wallace-Broscious, A., Serafica, F.C., Osipow, S.H. （1994）. Adolescent career development: Relationships to self-concept and identity status. *Journal of Research on Adolescence. 4* (1), 127-149.

Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H., & Sumi, W. C.（2005）. The children and youth we serve: A national picture of the characteristics of students with emotional disturbances receiving special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 13*(2), 79-96.

附錄

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

民國 102 年 10 月 21 日

第 1 條

本辦法依特殊教育法（以下簡稱本法）第三十條之一第一項規定訂定之。

第 2 條

本辦法用詞，定義如下：

一、高等教育階段學校（以下簡稱學校）：指專科學校及大學。

二、專責單位：指學校專設或指定辦理身心障礙教育業務事項之單位。

三、專責人員：指在專責單位專責辦理身心障礙教育事項之人員。

第 3 條

學校得設置或指定一級單位為專責單位，專辦身心障礙教育業務有關事項。

第 4 條

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 5 條

專責單位應視需要置專責人員，專責人員之分類及編制如下：

一、行政人員：依身心障礙學生人數，置專任或兼任人員若干人。

二、輔導人員：依身心障礙學生人數，置專任人員若干人。

三、特殊教育相關專業人員：依身心障礙學生特殊教育及相關服務需求，置專任或兼任人員若干人。

四、身心障礙學生助理人員：依身心障礙學生在學校學習及生活上特殊需求，經評估確須協助，且列入其個別化支持計畫中者，置專任、兼任或部分工時人員若干人。

第 6 條

前條第一款行政人員之工作職責及進用資格如下：

一、工作職責：負責綜理學校身心障礙教育相關行政業務。

二、進用資格：應符合下列資格之一：

（一）具專科以上學校教師資格。

（二）公務人員普通考試以上及格。

（三）大學畢業，並具有相關工作經驗一年以上。

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 8 條

第五條第三款特殊教育相關專業人員之工作職責及進用資格如下：

一、工作職責：提供衛生醫療、教育、社會工作、獨立生活、職業重建相關等專業知能，進行學習、生活、心理、復健訓練、職業輔導評量及轉銜輔導與服務等協助，並提供教師與家長專業建議及諮詢。

二、進用資格：應符合下列資格之一：

（一）公務人員高等考試及格。

（二）具醫事人員任用資格。

（三）依專門職業及技術人員轉任公務人員條例規定，取得專業證照及轉任公務人員資格。

前項進用資格，於政府未辦理專業證照或考試之特殊教育相關專業人員，得進用下列人員之一擔任：

一、國內外大學校院專業系、所畢業後，曾任該專業工作一年以上。

二、國內外大學校院相關系、所畢業，且於修畢該專業課程三百六十小時後，任該專業工作一年以上。

第 9 條

第五條第四款身心障礙學生助理人員之工作職責及進用資格如下：

一、工作職責：協助輔導人員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：應符合下列資格之一：

（一）符合身心障礙者服務人員資格訓練及管理辦法所定之人員。

（二）大學畢業，且就讀科系與所負責翻譯科目為相關科系，對學科內容具有相關知識，並符合下列資格之一：

1.具手語翻譯職類丙級技術士技能檢定證照。

2.手語翻譯職類丙級技術士技能檢定監評委員。

3.啟聰學校以手語教學教師十年以上之任教經驗。

4.經完成中央主管機關委託辦理教師在職進修手語培訓班培訓。

（三）完成學校辦理協助身心障礙學生職前訓練講習之協助同學。但身心障礙學生經評估應由符合前二目人員提供專業服務者，不在此限。

第 10 條

專責人員之進用方式，除由學校教職員兼任及進用前條第二款第三目之協助同學外，應經學校公開甄選，就人員屬性依相關規定進用。

專責人員應接受學校之督導及考核。

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在職訓練。

第 12 條

本辦法自發布日施行。

學生輔導法

民國 103 年 11 月 12 日

第 1 條

為促進與維護學生身心健康及全人發展，並健全學生輔導工作，特制定本法。

學生輔導，依本法之規定。但特殊教育法另有規定者，從其規定。

第 2 條

本法所稱主管機關：在中央為教育部；在直轄市為直轄市政府；在縣（市）為縣（市）政府。軍事及警察校院，其主管機關分別為國防部及內政部。

本法所定事項涉及各目的事業主管機關業務時，各該機關應配合辦理。

第 3 條

本法用詞，定義如下：

一、學校：指公私立各級學校。但不包括矯正學校。

二、輔導教師：指符合高級中等以下學校輔導教師資格，依法令任用於高級中等以下學校從事學生輔導工作者。

三、專業輔導人員：指具有臨床心理師、諮商心理師或社會工作師證書，由主管機關或學校依法進用，從事學生輔導工作者。

前項第二款輔導教師資格，由中央主管機關定之。

第 4 條

各級主管機關為執行學生輔導行政工作，應指定學生輔導專責單位或專責人員，辦理各項學生輔導工作之規劃及執行事項。

高級中等以下學校主管機關應設學生輔導諮商中心，其任務如下：

一、提供學生心理評估、輔導諮商及資源轉介服務。

二、支援學校輔導嚴重適應困難及行為偏差之學生。

三、支援學校嚴重個案之轉介及轉銜服務。

四、支援學校教師及學生家長專業諮詢服務。

五、支援學校辦理個案研討會議。

六、支援學校處理危機事件之心理諮商工作。

七、進行成果評估及嚴重個案追蹤管理。

八、協調與整合社區諮商及輔導資源。

九、協助辦理專業輔導人員與輔導教師之研習與督導工作。

十、統整並督導學校適性輔導工作之推動。

十一、其他與學生輔導相關事宜。

學生輔導諮商中心之建置規劃、設施設備、推動運作及與學校之協調聯繫等事項之規定，由高級中等以下學校主管機關定之。

第 5 條

各級主管機關為促進學生輔導工作發展，應召開學生輔導諮詢會，其任務如下：

一、提供有關學生輔導政策及法規興革之意見。

二、協調所主管學校、有關機關（構）推展學生輔導相關工作之事項。

三、研議實施學生輔導措施之發展方向。

四、提供學生輔導相關工作推展策略、方案、計畫等事項之意見。

五、提供學生輔導課程、教材、活動之規劃、研發等事項之意見。

六、協調各目的事業主管機關，並結合民間資源，共同推動學生輔導工作。

七、其他有關推展學生輔導相關工作之諮詢事項。

前項諮詢會置召集人一人，由各級主管機關首長擔任，其餘委員由各級主管機關首長就學者專家（應包括精神科醫師）、教育行政人員、學校行政人員（應包括輔導主任）、教師代表（應包括輔導教師）、家長代表、相關專業輔導人員、相關機關（構）或專業團體代表聘兼之；教育行政人員及學校行政人員代表人數合計不得超過委員總額之二分之一，任一性別委員人數不得少於委員總額三分之一。

第一項學生輔導諮詢會之委員遴選、組織及運作方式之規定，由各級主管機關定之。

第 6 條

學校應視學生身心狀況及需求，提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導之三級輔導。

前項所定三級輔導之內容如下：

一、發展性輔導：為促進學生心理健康、社會適應及適性發展，針對全校學生，訂定學校輔導工作計畫，實施生活輔導、學習輔導及生涯輔導相關措施。

二、介入性輔導：針對經前款發展性輔導仍無法有效滿足其需求，或適應欠佳、重複發生問題行為，或遭受重大創傷經驗等學生，依其個別化需求訂定輔導方案或計畫，提供諮詢、個別諮商及小團體輔導等措施，並提供評估轉介機制，進行個案管理及輔導。

三、處遇性輔導：針對經前款介入性輔導仍無法有效協助，或嚴重適應困難、行為

偏差，或重大違規行為等學生，配合其特殊需求，結合心理治療、社會工作、家庭輔導、職能治療、法律服務、精神醫療等各類專業服務。

第 7 條

學校校長、教師及專業輔導人員，均負學生輔導之責任。

學校各行政單位應共同推動及執行前條三級輔導相關措施，協助前項人員落實其輔導職責，並安排輔導相關課程或活動之實施。

高級中等以下學校之專責單位或專責人員遇有中途輟學、長期缺課、中途離校、身心障礙、特殊境遇、文化或經濟弱勢及其他明顯有輔導需求之學生，應主動提供輔導資源。

學校執行學生輔導工作，必要時，得結合學生輔導諮商中心、特殊教育資源中心、家庭教育中心等資源，並得請求其他相關機關（構）協助，被請求之機關（構）應予配合。

第 8 條

高級中等以下學校應設學生輔導工作委員會，其任務如下：

一、統整學校各單位相關資源，訂定學生輔導工作計畫，落實並檢視其實施成果。

二、規劃或辦理學生、教職員工及家長學生輔導工作相關活動。

三、結合學生家長及民間資源，推動學生輔導工作。

四、其他有關學生輔導工作推展事項。

前項學生輔導工作委員會置主任委員一人，由校長兼任之，其餘委員由校長就學校行政主管、輔導教師或專業輔導人員、教師代表、職員工代表、學生代表及家長代表聘兼之；任一性別委員人數不得少於委員總額三分之一。但國民中、小學得視實際情況免聘學生代表。

第一項學生輔導工作委員會之組織、會議及其他相關事項之規定，由學校定之。

專科以上學校為統整校內各單位相關資源以推展學生輔導工作，得準用前三項規定設學生輔導工作委員會。

第 9 條

學校應由專責單位或專責人員推動學生輔導工作，掌理學生資料蒐集、處理及利用，學生智力、性向、人格等測驗之實施，學生興趣成就及志願之調查、輔導及諮商之進行等事項。

前項學生輔導資料，學校應指定場所妥善保存，其保存方式、保存時限及銷毀，由中央主管機關定之。

第 10 條

高級中等以下學校專任輔導教師員額編制如下：

一、國民小學二十四班以下者，置一人，二十五班以上者，每二十四班增置一人。

二、國民中學十五班以下者，置一人，十六班以上者，每十五班增置一人。

三、高級中等學校十二班以下者，置一人，十三班以上者，每十二班增置一人。

學校屬跨學制者，其專任輔導教師之員額編制，應依各學制規定分別設置。

第 11 條

高級中等以下學校得視實際需要置專任專業輔導人員及義務輔導人員若干人，其班級數達五十五班以上者，應至少置專任專業輔導人員一人。

高級中等以下學校主管機關應置專任專業輔導人員，其所轄高級中等以下學校數合計二十校以下者，置一人，二十一校至四十校者，置二人，四十一校以上者以此類推。

依前二項規定所置專任專業輔導人員，應由高級中等以下學校主管機關視實際需要統籌調派之。

高級中等以下學校、直轄市、縣（市）主管機關置專任專業輔導人員所需經費，由中央主管機關視實際需要酌予補助之；其人員之資格、設置、實施方式、期程及其他相關事項之辦法，由中央主管機關會商直轄市、縣（市）主管機關後定之。

專科以上學校學生一千二百人以下者，應置專業輔導人員至少一人；超過一千二百人者，以每滿一千二百人置專業輔導人員一人為原則，未滿一千二百人而餘數達六百人以上者，得視業務需求，增置一人。但空中大學及宗教研修學院，不在此限。

學校分設不同校區者，應依校區學生總數分別置專業輔導人員。

第 12 條

學校教師，負責執行發展性輔導措施，並協助介入性及處遇性輔導措施；高級中等以下學校之輔導教師，並應負責執行介入性輔導措施。

學校及主管機關所置專業輔導人員，負責執行處遇性輔導措施，並協助發展性及介入性輔導措施；專科以上學校之專業輔導人員，並應負責執行介入性輔導措施。

學生對學校或輔導相關人員有關其個人之輔導措施，認為違法或不當致損害其權益者，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；其申訴案件之處理程序、方式及相關服務事項，依相關規定辦理。

第 13 條

高級中等以下學校應依課程綱要安排輔導相關課程或班級輔導活動，並由各該學科專任教師或輔導教師擔任授課。

專任輔導教師不得排課。但因課務需要教授輔導相關課程者，其教學時數規定，由各該主管機關定之。

第 14 條

各級主管機關應妥善規劃專業培訓管道，並加強推動教師與專業輔導人員之輔導知能職前教育及在職進修。

高級中等以下學校主管機關應定期辦理初任輔導主任或組長、輔導教師及初聘專業輔導人員至少四十小時之職前基礎培訓課程。

學校應定期辦理校長、教師及專業輔導人員輔導知能研習，並納入年度輔導工作計畫實施。

高級中等以下學校之教師，每年應接受輔導知能在職進修課程至少三小時；輔導主任或組長、輔導教師及專業輔導人員，每年應接受在職進修課程至少十八小時；聘用機關或學校應核給公（差）假。但初任輔導主任或組長、輔導教師及初聘專業輔導人員依第二項規定於當年度已完成四十小時以上之職前基礎培訓課程者，得抵免之。

第 15 條

輔導教師及專業輔導人員接受在職進修課程情形及學生輔導工作成效，納入其成績考核，成績優良者，應予獎勵。

第 16 條

學校應設置執行學生輔導工作所需之場地及設備，執行及推動學生輔導工作；其設置基準，由中央主管機關定之。

第 17 條

學生輔導工作相關人員，對於因業務而知悉或持有他人之秘密，負保密義務，不得洩漏。但法律另有規定或為避免緊急危難之處置，不在此限。

前項人員並應謹守專業倫理，維護學生接受輔導專業服務之權益。

第 18 條

學校應定期辦理輔導工作自我評鑑，落實對學生輔導工作之績效責任。

各級主管機關應就學校執行學生輔導工作之成效，定期辦理評鑑，其結果應納入學校校務評鑑相關評鑑項目參據；評鑑結果績優者，應予獎勵，成效不佳者，應輔導改進。

第 19 條

為使各教育階段學生輔導需求得以銜接，學校應提供整體性與持續性轉銜輔導及服務；其轉銜輔導及服務之辦法，由中央主管機關定之。

中央主管機關得建置學生通報系統，供學校辦理前項通報及轉銜輔導工作。

第 20 條

各級主管機關及學校為推動學生輔導工作，應優先編列所需經費，並專款專用。

第 21 條

高級中等學校以下學生家長、監護人或法定代理人應發揮親職之教育功能，相對承擔輔導責任，配合學校參與學生輔導相關活動，提供學校必要之協助。

為促進家長參與學生輔導工作，各級學校應主動通知輔導資源或輔導活動相關訊息。

第 22 條

第十條及第十一條有關專任輔導教師及專任專業輔導人員之配置規定，於中華民國一百零六年八月一日起逐年增加，並自一百零六年起由中央主管機關每五年進行檢討。

第 23 條

本法施行細則，由中央主管機關定之。

第 24 條

本法自公布日施行。

身心障礙者生涯轉銜計畫實施辦法

民國 102 年 03 月 18 日

第 1 條

本辦法依身心障礙者權益保障法（以下簡稱本法）第四十八條第二項規定訂定之。

第 2 條

主管機關、各目的事業主管機關及相關機關（構）依本辦法規定辦理身心障礙者生涯轉銜服務時，應尊重身心障礙者意願及以其最佳利益為優先考量。

第 3 條

直轄市、縣（市）主管機關及各目的事業主管機關，為受理轉銜服務計畫之通報及提供轉銜服務，應設身心障礙者生涯轉銜通報及服務窗口（以下簡稱轉銜窗口）。

前項轉銜窗口得委託公私立學校、機構、財團法人或社團法人辦理。

第 4 條

主管機關及各目的事業主管機關、相關機關（構）、學校或其他場所（以下簡稱轉出單位），除另有規定外，應於身心障礙者生涯階段轉銜前一個月邀請轉銜後生涯階段之機關（構）、學校或其他場所（以下簡稱轉入單位）、身心障礙者本人、其家人及相關人員，召開轉銜會議確定轉銜服務計畫，並填具轉銜通報表通報所屬轉銜窗口。

前項轉銜服務計畫內容應包括下列項目：

一、身心障礙者基本資料。

二、轉銜原因。

三、各階段專業服務資料。

四、家庭輔導計畫。

五、個案身心狀況及需求評估。

六、個案能力分析。

七、未來服務建議方案。

八、轉銜服務準備事項。

九、受理轉銜單位。

十、其他特殊記載事項。

第 5 條

轉出單位依前條規定辦理轉銜服務，應將轉銜服務計畫，於轉銜會議後十四日

內送達轉入單位。

轉入單位應於轉銜後十四日內，將受案情況填具轉銜通報回覆表，通報所屬轉銜窗口，該轉銜窗口並應即通知轉出單位轉銜服務結果。

第 6 條

身心障礙者經轉銜服務完成後，轉出單位應持續追蹤六個月。

第 7 條

身心障礙者進入幼兒園（所）、跨教育階段及離開學校教育階段之轉銜服務，依各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法之規定辦理。

轉出單位認身心障礙者有轉銜至長期照顧階段需要者，應通知直轄市、縣（市）主管機關進行服務評估，其評估結果應載明於轉銜服務計畫。

身心障礙者依直轄市、縣（市）主管機關評估結果有轉銜需要者，轉出單位應即辦理轉銜服務至長期照顧機關（構）或其他適當之福利及照顧服務機關（構）。

第 9 條

身心障礙者經醫院評估需住院治療者，該醫院應依據本法第二十三條第二項規定，提供出院準備計畫，辦理轉銜服務。

第 10 條

為推動轉銜服務工作，直轄市、縣（市）主管機關應至少每半年召開一次轉銜服務工作聯繫會報，並得視需要邀集目的事業主管機關組成身心障礙者生涯轉銜服務工作小組，擬定身心障礙者生涯轉銜服務整合實施方案。

第 11 條

直轄市、縣（市）主管機關應定期評估、彙整轄區內轉銜服務執行成效，並於年度結束一個月內函報中央主管機關及中央目的事業主管機關備查。

前項轉銜服務成效，應列入中央主管機關及中央目的事業主管機關年度績效考核項目。

第 12 條

推展轉銜服務所需經費，由主管機關及目的事業主管機關按年度編列預算配合辦理。

第 13 條

本辦法所需書表格式，由中央主管機關會商中央目的事業主管機關定之。

第 14 條

本辦法自發布日施行。

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

第一次處理大專情緒行為學生問題就上手：與專業同行 / 林雅羚，王秀文，翁素珍，蔡淑妃，林雅莉，劉大文，宋祖駿，潘正宸，劉晴雯，楊雅愉，李麗溫，李中強，莊惠清，董鑑德，邱滿艷撰文. -- 初版. -- 臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育中心，民110.09

面；　公分

ISBN 978-626-7053-00-3(平裝)

1.特殊教育 2.高等教育

529.5　　110015575

第一次處理大專情緒行為學生問題就上手——與專業同行

主　　編：胡心慈

執行編輯：潘正宸

審查委員：邱滿艷、翁素珍、潘正宸

助理編輯：黃筱君

封面設計：陳姿妤

插畫設計：周語軒

撰　　文：林雅羚、王秀文、翁素珍、蔡淑妃、林雅莉、劉大文、宋祖駿、潘正宸、劉晴雯、楊雅愉、李麗溫、李中強、莊惠清、董鑑德、邱滿艷

指導單位：教育部學生事務及特殊教育司

出　　版：國立臺灣師範大學特殊教育中心

出版日期：110年9月 (初版)

ISBN：978-626-7053-00-3

地　　址：臺北市大安區和平東路一段162號

電　　話：02-7749-5075

印刷承製：群鋒企業有限公司