特殊教育季刊　民103年9月　第132期　第1-8頁
Doi: 10.6217/SEQ.2014.132.1-8

臺灣特殊教育綜論（三）：挑戰與展望

吳武典
國立臺灣師範大學特殊教育學系名譽教授

摘　要

臺灣特殊教育之發展已有相當規模和成果，但在落實特殊教育理想的實踐過程中，仍面臨一些問題與挑戰，有待繼續努力，以求精進。本文特提出十大挑戰（課題）和十大展望（建言）。前者包括身心障礙兒童國民教育向下延伸至二歲、支持性與無障礙環境之營造、加強資優教育師資培育與進修、融合教育之推動等；後者包括多途並進、彈性安置、區分性課程與教學、規劃辦理具有創新實驗性質的特殊教育（如「重點學校」）等。期待臺灣特殊教育發展多元就學方案，提升特教學生學習品質，落實教育機會均等，以實現適性揚才教育之目標。

關鍵詞：特殊教育、無障礙環境、身心障礙兒童、資優教育師資、融合教育

An Overview of Special Education in Taiwan (III): Challenges and Perspectives

Wu-Tien Wu
Emeritus Professor,
Department of Special Education, National Taiwan Normal University

Abstract

Special education in Taiwan have been expanded and improved considerably in past decades. However, there are emerging issues and challenges that need to be addressed. In the meantime, the author identifies 10 challenges and 10 suggestions for future development. The challenges include extending free special education for the children with disabilities as young as two years old, strengthening support system and creating barrier-free educational environment, enhancing gifted education teacher's qualification and expertise, and promoting inclusive education programs, etc. The suggestions include applying multiple and flexible placement approach, adopting differentiated curriculum and instruction, and trying innovative model of special education, such as the "focal

吳武典（t14004@ntnu.edu.tw）。

school", for instance. We can expect that special education in Taiwan will become a more normalized experience for all special needs children, and it will be improved to ensure each of special needs children a truly equal opportunity of education and future success in adulthood.

Keywords: special education, children with disabilities, barrier-free environment, gifted education teacher, inclusive education

壹、挑戰與因應

臺灣特殊教育的發展，自 1970 年代經濟起飛帶動教育普及與特殊教育的推廣以來，在特殊教育相關工作者的努力下，特殊教育的數量與素質都有相當進步，惟在落實特殊教育理想與實踐的歷程中，仍面臨一些問題與挑戰，其主要者有如下列（吳武典，2011，2014）：

一、規劃並落實身心障礙國民教育年限向下延伸至二歲

1997 年修正《特殊教育法》第 9 條規定：「各階段特殊教育之學生入學年齡及修業年限，對身心障礙國民，除依義務教育之年限規定辦理外，並應向下延伸至三歲，於本法公布施行六年內逐步完成。」2009 年修正《特殊教育法》第 23 條第 2 項亦規定：「為推展身心障礙兒童之早期療育，其特殊教育之實施，應自三歲開始」，2013 年修正版更提前自二歲開始。目前策略以補助費方式擴大發展遲緩幼兒幼教機會為主，仍有待進一步擴大與深化服務內容，並進行完整規劃與配套措施。

身心障礙國民教育年限向下延伸至二歲是一項大工程，需完整規劃，並有配套措施。有關實施模式和定位、鑑定安置、通報系統、服務內容、行政管理、進度管控、經費籌措、社醫支援、課程與師資等問題，均需妥善釐清，並充分準備。終極目標是使學前時期的早療、通報、福利及相關服務，確實進入每位學前特殊需求兒童中。

二、落實無障礙環境之營造與推動

無障礙環境之推展，在公共社區、學校校園、道路設施、工作場合等硬體設備之建置方面，現行相關法律規章均有明確規範，但仍有不少問題存在：其一、設置規格未符法定標準；其二、設置之後無專人專責維修管理。此外，在無障礙環境的心理層面，大多數場域中的社會態度仍有不友善、質疑、輕視、憐憫等負面的消極態度，有待改善。

無障礙的生活環境包括交通、建築、學習、工作、社區等方方面面，強調「可及性」(accessibility)，包括「可達」、「可進」、「可用」（吳武典、張正芬、盧台華、蔡崇建，1991）。基本上含涉的範圍有兩個層面，一是有形的物理環境，如交通、建築、休閒、教育場所等設施設備；另一是無形的人文環境，如接納的、尊重的心理態度等。為增加身心障礙者的福祉，應就物理及人文環境兩方面，繼續做全面性、階段性的改善。在學習環境方面，固然要做到「不以身心障礙為理由而拒絕入學」，另一方面也要排除校園內各種有形與無形的障礙，使身心障礙學生也能夠和一般學生一樣享用各種教育資源，參與各種課程活動，進而接受真正的適性教育。

三、加強普教與特教之協調與合作

融合教育原則及最少限制環境的精神，立意良善，但在實際操作面上，往往因為配套措施不足，而未能展現良好效果。例如，部分特殊需求學生在鑑定後安置於普通班級時，普通教育教師對學生應有之協助工作常是心有餘而力不足。因此，無法使普通班內的特殊需求學生獲得最大的學習效益。

除普通教育教師在面對特殊需求學生時，應表現積極正向的態度外，並應充實相關的特教知能，以便對學生在學習上的需求，有效因應；而校內的特殊教育教師亦應針對普教教師的需求主動予以關注，並能適時進行討論及提供相關的服務。兩者應充分協調合作，以使普通班內的特殊需求學生獲得最大的進步。此外，為增加普通班接受身心障礙學生之誘因，除依規定有身心障礙學生之普通班學生人數得酌減外，可考慮加強其他誘因或提供實質的協助，如增加額外人力資源（包括教學助理與特教學生助理人員）及相關協助。

四、加強客觀鑑定與多元評量

目前特殊教育學生的鑑定，或由醫療人員執行（以生理障礙為主），或由心理評量人員執行（以心理障礙為限）。然心評人員多是由第一線特殊教育教師兼任，並未設有專責單位與人員。以先進國家（如美國）為例，特殊教育學生之鑑定與評量，是由專門小組或專業人員（如學校心理師）來執行的。而臺灣係由教師兼任，常造成部分教師的負擔過重，以及僅憑一、兩種測驗即加論斷或是態度不夠客觀、心評教師素質難以掌控等情形，因而影響鑑定安置作業的標準化。

為減輕特教教師負擔，並控制心理評量品質、促進鑑定安置作業的標準化，有必要成立專責鑑定單位，培育心理評量專業人員，並落實多元評量原則。

五、加強專業團隊的人力與運作

1997 修正《特殊教育法》第 22 條規定：「身心障礙教育之診斷與教學應結合醫療、教育、社會福利及就業服務等專業，共同以團隊合作進行。」2009 年修正《特殊教育法》第 24 條更詳作下列規定：「各級主管機關應提供學校輔導身心障礙學生有關評量、教學及行政等支援服務。各級學校對於身心障礙學生之評量、教學及輔導工作，應以專業團隊合作進行為原則，並得視需要結合衛生醫療、教育、社會工作、獨立生活、職業重建相關等專業人員，共同提供學習、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。」

為達成專業團隊設置，臺灣在特教學校已設置專業團隊人員，並補助各縣市 4 至 6 名之團隊人員。但 4 至 6 名專業團隊實無法滿足全縣市特教之需要；且在一般學校之專業人員卻更是少之又少。專業團隊顯然人力不足，運作機能欠佳。

在特教體系內，有必要設置下列相關服務專業人員：心理諮商、語言訓練、定向行動、聽能訓練、職能訓練、運動機能訓練、社會工作、臨床或學校心理等專業。在運作上，可聘為專任或兼任，惟仍宜補修特教學分；可以學校為單位聘任，亦可以區域為單位跨校聘任；專業人員在特教體系內之職稱仍以「專業人員」（如諮商心理師、語言訓練師）為宜，但其待遇宜比照特教教師。此一目標非一蹴可及，但可規劃逐步達成。

六、加強資優教育師資的培育與進修

資優類師資的來源雖已由在職研習取得證照的方式，逐漸轉由職前培育的師資為主；而學分之要求已由最初的 16 學分提升至 40 學分（包含 10 學分的一般教育專業科目和 10 學分的特殊教育專業共同科目）。但目前面臨的最大問題是資優類的特殊教育專業教師合格率偏低（平均僅達 28%）。相較於身心障礙教育教師平均合格率達 91%，其潛藏的資優班教學品質問題，不容忽視，尤其是在中學階段，更為嚴峻（吳武典，2014）。

解決資優教育教師合格率偏低的問題，根本之道是根據標準本位(standards-based)的精神，加強資優教育教師的養成教育與在職進修（吳武典、張芝萱，2010）。此外，由於優良特教師資（尤其中學階段的資優教育教師），除了具備特教專業知能(pedagogical knowledge; PK)，尚需具備專門學科知能

(content knowledge; CK)和傳授知識技能的能力(professional content knowledge; PCK)，因此，應針對只有特教專業知能者，補強專門學科知能；針對只有專門學科知能者，補強特教專業知能；而兩者均應加強學科（領域）教材教法的訓練。

七、強化弱勢與文化殊異群體資賦優異學生的鑑定與輔導

弱勢群體（身心障礙、資源不利及貧困家庭）與文化殊異群體（包括原住民族、新住民）的子女獲得的教育資源和支援常有不足。因此，如前所述，修正《特殊教育法》（2009, 2013）特別規定：對於身心障礙及社經文化地位不利之資賦優異學生，應加強鑑定與輔導，並視需要調整評量工具及程序。此一規定立意極佳，惟尚缺乏具體方案，有待加強規劃與落實。

近年來對於身心障礙學生的教育，已不僅限於補救因客觀殘障所帶來的種種障礙，而也強調發掘其易被忽略的優勢特質或能力。依修正《特殊教育法》，鑑定此類學生之評量工具及程序，得不同於一般資賦優異學生。雖然特殊教育政策已清楚闡明此一發展方向，但目前各類資賦優異的鑑定工具顯然大多無法適用，有待研發合適的鑑定工具、培訓鑑定人員，以及實施非正式評量或替代評量，這些應是未來推動資優教育的重點工作。

八、貫徹身心障礙學生零拒絕與融合教育措施

為因應身心障礙學生零拒絕措施之推展，近幾年在教育部積極宣導下，各教育階段學校多能認同零拒絕理念，就讀一般學校特教班、資源班與普通班（融合班）的身心障礙學生人數顯著增加，零拒絕措施後所欲促進的適性教育與融合教育精神，有了一些進展。但身心障礙學生進入校園後零拒絕的配套措施（支援系統的建立）與融合教育的落實，仍有很大的改善空間。

為貫徹身心障礙學生零拒絕與融合教育措施，同時提升零拒絕與融合教育之後的特教服務品質，應加強融合教育理念宣導與實務推展，提升普通學校資源班及特教班設置比例，並按學生人數及特殊需求增加而增班或給予相關經費及人力之協助。此外，應強化各校特殊教育推行委員會的功能，保障身心障礙學生的就學權及學習的品質。

九、加強身心障礙學生生涯規劃與職業輔導

教育部（2013）特殊教育統計資料顯示，身心障礙畢業生就業率逐年下滑，其可能原因是畢業人數較往年增多，適合的職缺並未相對增加，以致影響就業率；也有可能是因近年經濟不景氣。但或許我們更該深思的是：是否學校及勞政單位在生涯規劃與職業輔導上未能配合學生潛能開發與社會職場需求，致使職業訓練及輔導對障礙學生而言常是為訓練而訓練的無謂訓練？今日的課題是：如何在障礙學生生涯規劃與職業輔導方面，有更大的努力與更多的經費投入於學校與勞政單位資源整合上？我們深切關心的是：如何避免在障礙學生求學管道較以往暢通的情形下，所培育的學生仍無法享有尊嚴與自主的生活，並為社會盡一份心力？

加強身心障礙學生生涯規劃與職業輔導的策略很多，包括：定期辦理身心障礙學生生涯規劃與職業輔導相關教師、專業人員研習與親職教育，並建構完整體系協助前述人員能確實整合並融入相關教學、訓練與日常教養中；加強與勞政單位及職訓局之資源整合與相關配套措施之運用，建置與執行相關支持服務規定；發展身心障礙學生生涯規劃與職業輔導相關量表與測驗工具；國中以上階段之個別化教育計畫與特殊教育方案應列入身心障礙學生生涯規劃與職業輔導相關事項等。

十、加強研發特殊教育課程及教材教具

臺灣在學校中正式推展身心障礙教育已

50 餘年，但攸關特殊教育素質的特殊教育課程、教材與教具研發，官方雖已針對特殊教育課程及教材教具研發採取若干具體措施，也有不少特教專家學者和實務教師投入心血和的努力，但往往各自為政、各自發展，偏向臨時性和點綴性，缺乏長期性的課程發展策略思考，也無嚴謹的課程實驗、檢驗機制，以致迄無足以傲人之成套教材（類似美國的社會學習課程、生活中心課程或香港的「融通課程」），甚為可惜。亟需作系統性的開發與全面性的統整，研發多元、彈性而有實徵效度的課程與教材，供教師選擇應用。

加強研發推廣特殊教育課程及教材教具的策略很多，包括：系統化、統整化、多元化原則下，對特殊教育課程及教材教具的研發與推廣上，作全面性及長期性的思考，並確實執行與修正；特殊教育課程及教材教具在研發推廣上應編列經常性的經費及人力，以利隨時引進新概念及進行編製或修正；建置特殊教育課程及教材教具研發推廣的網站及分散式學習系統，以結合教室內電子白板，使信息融入教學的精神能真正體現；在 e 化特殊教育課程及教材教具的研發推廣上，朝向模組化及互動性設計，以使教師在教學現場使用上更能自行組合及運用教材，協助身心障礙學生在高度異質的情形下仍能做適性、盡興的學習。

貳、展望與建言

今日，臺灣的特殊教育已成了教育界的「顯學」。此一「顯學」，未來的發展如何？吾人努力的方向為何？茲根據世界潮流、本土的文化背景和社會需求及相關研究文獻，就臺灣未來特殊教育的發展策略，提出以下展望與建言（參見吳武典，2011）：

一、多途並進

辦理特殊教育，應多途並進，首先應公私並進。依目前情況來看，政府沒有力量完全做到義務的特殊教育，必須借助民間的力量，這是基於現實原則；另一個是善意原則，即使政府有力量，也不必完全包辦。只要民間機構團體有愛心，有足夠的力量，政府應不見外地加以接納、鼓勵。

其次，醫院學校、養護機構、特殊學校、特殊班、資源教室、巡迴輔導、諮詢服務等多元模式應該並存，以適應不同種類、不同程度、不同需求的兒童。其收納對象亦可重疊，例如：輕度的一部分到資源教室，一部分在特殊班；中重度的一部分在特殊班，一部分在特殊學校；極重度的一部分在特殊學校，一部分在養護機構。這些都可視進步的情形作彈性調整，或向上遷置到資源比較完備的機構，或向下回歸到資源班、普通班。對資優學生而言，亦應有多元安置措施，不宜採用刻板、統一的模式。

二、彈性安置

對於特殊需求兒童的教育，從歷史發展來看，是從「無」到「有」，從「分」到「合」。從「無」到「有」乃由於人權思想的伸張與適性教育的重視，代表社會的進步。從隔離式的「分」到回歸主流式的「合」，其目的何在？則需好好思量。許多「合」在普通教育環境中的特殊兒童（包括障礙與資優），實在有必要把他們「分」出來；其中不必分、不願分的，則要就地輔導—因材施教與正向互動。特殊教育的安置，應建立以學生需求為中心的多元、彈性的模式，以「適性」與「支持」為安置之準則，該分則分，該合則合，分合並存，不宜陷入假性的融合教育浪潮之中（吳武典，2005）。

三、彈性課程

在普通教育上，開放的或彈性的課程爭議頗多，但在特殊教育上，卻是顛撲不破的真理，因為特殊兒童的個別差異太大了，「大鍋飯」式的課程，「齊步走」式的教法，實在難以消受；有必要針對有特殊需求兒童的需

求與特性，依《特殊教育法》（2013）擬訂「個別化教育計畫」（身心障礙學生）、「個別輔導計畫」（資賦優異學生）或「個別支持計畫」（大專身心障礙學生），真正做到適性教育、因材施教。

四、融合教育

融合教育（inclusive education）是目前國際思潮的主流，其陳義雖高，對特殊教育卻有重要的意義（Wu, Ashman, & Kim, 2008）。真正的融合（inclusion）不只是物理的合（特殊兒童與普通兒童身處一室），還包括社會的合（互相接納）與教學的合（即課程的彈性）（吳武典，2005）。規劃融合教育的實施方案，透過整個學校環境的小小改變和教師的積極參與，使身心障礙兒童在自然環境中獲得支持，使其能力（ability）浮現，障礙（disability）減除，也即是「透過變異教導殊異」（Teaching diversity through variety）（Ainscow, 1994），應是今後我們共同努力的重要目標。

五、早期介入

產前的計畫生育、孕婦保健，產後的健康檢查、親職教育等，都是重要的預防工作。透過有效的預防措施，對身心障礙兒童出現率的降低，必然大有助益。特殊兒童的早期診斷、早期療育，已證實極具功效，美國對於特殊兒童學前「啟蒙計畫」（Head Start Program）之重視及從零歲開始的 99-457 法案（1986）之頒行，是最典型的範例。特殊兒童的診斷與調查應從二、三歲，甚至從零歲就開始，並且立刻採取行動，從醫學、教育等方面，積極進行早期療育的工作。

六、功能診斷

前述「及早診斷、及早療育」的要義是孩子年紀小，可塑性大，及早給予教育和幫助，會事半功倍。但及早診斷有時會造成標記，構成傷害；而不診斷、不標記，卻又無法做特別的處理、保障特殊的合法權益，其間確實有矛盾存在。最好的辦法應是改進或健全社會態度，個人即使有標記，人們也不予以歧視或拒絕。其次，則是儘量不做「標記式的診斷」，而強調「功能性的診斷」，即對障礙現象（溝通上、行動上、情緒上……）很具體的列出來，而不賦予一個籠統的標籤，然後再作診斷，區分困難之所在，使診斷具有教育的意義。

此外，為避免不必要的標記、減少教育資源的浪費，並提升整體教學素質，應加強「轉介前介入」(pre-referral intervention)或「回應性介入反應」(response to intervention; RTI)，即發現學生有學習或適應上的困難時，需先在原學習環境進行補救教學或行為輔導至少一個月後，若發現輔導無效，經評估仍需更換學生教育安置時，才考慮申請轉介，接受特殊教育服務。這對學習障礙的鑑定與輔導特別適用。

七、重視生態

兒童的生長環境（包括家庭、學校與社區）之設計與管理，已成為當前教育上一大課題。對於特殊兒童而言，其重要的概念便是「最少限制的環境」，惟有在最少限制的環境，才能使兒童作最充分的發展。對於資優學生，此一概念亦同樣適切，即一切假平等的限制，均應設法排除；積極方面，應以兒童的成長為中心，規劃設計客廳、庭園、圖書館、科學館、遊樂場等，使兒童在最健康，最滋養、最少污染與限制的環境下，像幼苗一樣，欣欣向榮。

過去吾人多以醫學的觀點來解釋殘障的存在，這對多數重度障礙者固然言之成理，但對多數輕度障礙者就未必適用。「特殊」(exceptionality)的定義，不只包括個人的身心特質，同時也包含環境的影響和個人對環境要求的反應。換言之，今日對特殊性的界定，已逐漸從醫學模式轉移到注意兒童與環境互動狀況的生態模式(ecological model)。所謂

「六小時的智障兒童」之說，意指智障的存在有其情境性，兒童是否被認定有特殊性，往往需考慮其成長的生態環境；因此，特殊兒童的診斷，應兼顧內在因、外在因與互動因，而對特殊需求兒童的教育與輔導，也要從生態的角度，全面觀照、多管齊下。

八、生涯發展

無論障礙或資優，生涯發展的理念均值得大力推展。生涯教育的實施對身心障礙者而言，強調生活中心、實用技藝與能力本位的特質，不但要學習如何謀生，還要學習如何學習、學習如何生活、學習如何愛人；不但使之從學校順利轉銜到社會，且能適應社會生活，享受人生樂趣。美國 1990 年國會通過、1997 及 2004 年修正的《身心障礙者教育法》（Individuals with Disabilities Education Act; 即 IDEA 公法），即把轉銜服務列為重點。對資賦優異者而言，生涯發展的課題不但是獲得自我充分發展，且能透過工作實踐一個有價值的人生－包括建立一個以服務為志業，以助人為樂的人生觀。

九、通識與專業的師資

有些智障教育（啟智教育）教師半開玩笑地說，自己愈教愈像智障者啦！這一方面說明他（她）可能太投入了，以致幾乎被學生「同化」；一方面也可能是因為做某一件事情做久了而鑽牛角尖，只知啟智，不知教育；只知教育，不知社會、文化藝術、政治、法律、經濟。其實，每位特教教師除了特教教師的角色之外，還在家庭中、社會上扮演各類角色，故需有現代人的開闊心胸與廣博知識。這種素養對特殊教育本身也有很大的幫助；因為有了通觀之後，便可為自己找到一個定位，也更能肯定自己。未來的特教教師不應把自己侷限於狹小的範圍內，致使心胸窄化、知識窄化、生活窄化；而應多方面充實自己，如閱讀書刊或參加各種進修活動（郭為藩，1986）。對於音樂、美術、舞蹈、展覽等活動，也儘可能多多參加，以增廣見識，培養興趣，增進生活情趣，從而增進活力，增強信心。因此，建構特殊教育教師專業社群，兼顧專業與通識的發展，應是未來努力的方向。另一方面，普通教育教師也需有基本的特殊教育知能，以便處理隨時可能遇到的特殊需求問題，並對特殊教育予以關懷和支持，故應提供普通班教師特殊教育專業成長的機會。

十、研究發展

特殊教育系統要充分發揮效能，需要第一線教師、教育行政人員及教育研究人員等三類專業的緊密配合。至於特殊需求兒童的教育，除了加強資源和支援外，亦應在教育設計上保持多元和彈性。特教決策和教學策略應從研究與發展的觀點來審視，所有的決策和教學，均應有憑有據。未來具體的努力方向如下：設立「全國特殊教育研究發展中心」或中央層級的「特殊教育研究院」；規劃大學特殊教育中心的區域合作；「特殊教育資源中心」與「資優教育資源中心」法制化（前者目前臺灣各縣市都已設立，後者只有少數縣市設立，均屬功能性或臨時性組織）；加強特殊教育國際參與、合作與交流；規劃辦理具有創新實驗性質的特殊教育「重點學校」（focal school），如類似美國具有公辦民營、理念辦學、多元彈性、發揮特色與照顧弱勢等特質的「特許學校」（charter school），或具有多元彈性課程特色以培育英才為重點的美國式「磁性學校」（magnet school）或澳洲式「特選學校」（selective school）（吳武典，2013）。

參、結語

在「有教無類、因材施教」傳統教育思想引領下，臺灣特殊教育的發展結合國際思潮與本土需求，已確立特殊教育政策，例如在教育安置方面，採取多元化安置、逐步朝

向融合的中庸之道；面對融合教育的世界潮流，採取鼓勵與增能而不強制(encouraging and empowering, rather than enforcing)的民主方式(Wu, 2007)，在政府與社會的廣泛重視與支持下，在相關工作者的共同努力下，臺灣特殊教育的量與質近三十年來有長足的進步，惟在落實特殊教育理想與實踐的歷程中，仍面臨一些問題與挑戰，例如身心障礙國民教育向下延至二歲、加強資優教育師資培育與進修等，均有待面對現實，積極因應，妥善規劃，力求精進。

特殊教育將持續維護學生權益與福祉，以學生需求為本位、學生權益為優先、學生優勢發展為首要。期待未來臺灣特殊教育能往下紮根、向上提升，順應教育思潮，依循法規和現實需要，建構優質適性教育環境，設置完善支持網絡，增進全面家庭參與，擴大融合教育方案，營造無障礙之校園環境，建置終身學習體制，發展多元就學方案，提升特教學生之學習品質，落實教育機會均等，實踐適性適才教育之目標。今後，無論身心障礙教育或資賦優異教育，均應守住「多元」與「彈性」的原則，並導向「優質」，講求「績效」。

參考文獻

吳武典（2005）：融合教育的迴響與檢討。**教育研究月刊**，**136**，28-42。

吳武典（2011）：臺灣特殊教育之發展與應興應革。載於國家教育研究院（主編），**臺灣百年教育之回顧與展望**（199-220頁）。臺北：編者。

吳武典（2013）：臺灣資優教育四十年（一）：回首前塵。**資優教育季刊**，**126**，1-11。doi: 10.6218/GEQ.2013.126.01-11

吳武典（2014）：臺灣特殊教育的過去、現在與未來。**中華民國傷殘重建協會會刊**，**4**期，5-23頁。

吳武典、張正芬、盧台華、蔡崇建（1991）：殘障學生對「無障礙校園環境」之需求之評估研究。**特殊教育研究學刊**，**7**，23-41。

吳武典、張芝萱（2010）：資優教育師資專業標準之建構。**資優教育研究**，**9**(2)，103-143。

特殊教育法（1997, 2009, 2013）。中華民國八十六年五月十四日總統府華總(一)義字第8600112820號令修正公布；中華民國九十八年十一月十八日總統府華總（一）義字第09800289381號令修正公布。中華民國一O二年一月二十三日總統府華總（一）義字第10200012號令增訂公布。

教育部（2013）：**特殊教育統計年報**。臺北：作者。

郭為藩（1986）：從事啟智教育的共識與通識。**特殊教育季刊**，**20**，1-5。

Ainscow, M. (1994). *Special needs in the classroom: A teacher education guide*. London: Jessica Kingsley.

Individuals with Disabilities Education Act (1990, 1997, 2004). IDEA, PL 102-119, 1990; IDEA PL 105-17, 1997; IDEA Amendments, 2004. Online. Available at: http://www.resa.net/sped/parent/the_laws.htm.

Wu, W. T. (2007). Inclusive education in Taiwan. *Chinese Education and Society, 40*(4), 76-96. doi: 10.2753/CED1061-1932400406

Wu, W. T., Ashman, A., & Kim, Y. W. (2008). Education reforms in special education. In C. Forlin & M. G. J. Lian (Eds.), *Reform, inclusion & teacher education: Towards a new era of special and inclusive education in Asia-Pacific regions* (Chapter 2, pp. 13-29). Abingdon, UK: Routledge.

（文接第15頁）

Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and Language, 9*(2), 182-198.

van der Sluis, S., de Jong, P. F., & van der Leij, A. (2004). Inhibition and shifting in children with learning deficits in arithmetic and reading. *Journal of Experimental Child Psychology, 87*(3), 239-266. doi: 10.1016/j.jecp.2003.12.002

Wang, L. C., Tsai, H. J., & Yang, H. M. (2012). Cognitive inhibition in students with and without dyslexia and dyscalculia. *Research in Developmental Disabilities, 33*(5), 1453-21461. doi: 10.1016/j.ridd.2012.03.019

Willburger, E., Fussenegger, B., Moll, K., Wood, G., & Landerl, K. (2008). Naming speed in dyslexia and dyscalculia. *Learning and Individual Differences, 18*(2), 224-236. doi: 10.1016/j.lindif.2008.01.003