特殊教育季刊　民104年6月　第135期　第9-16頁
Doi: 10.6217/SEQ.2015.135.9-16

發展個別化教育計畫的問與答

吳雅萍*
國立嘉義大學特殊教育學系
助理教授

陳明聰
國立嘉義大學特殊教育學系
教授

摘　要

2013年新修訂的《特殊教育法施行細則》對個別化教育計畫（以下簡稱IEP）的內容有所調整，且新修訂的《國民教育階段特殊教育課程綱要》（以下簡稱新課綱）於2013年全面試行。筆者任職之特殊教育輔導區學校老師又經常詢問如何發展IEP的問題，凸顯出教師在設計IEP時所面臨的挑戰。由於IEP是特殊教育需求學生獲得特殊教育服務的主要法源依據，也是特殊教育教師發展課程與教學的重要根據，釐清教師發展IEP的困惑更顯重要。本文彙整教師們最常提出與IEP相關的問題，針對問題加以分析、討論並提出建議。

關鍵詞：個別化教育計畫、特殊教育課程綱要、特殊教育法

How to Develop Legally Correct and Educationally Useful IEPs: Questions and Answers

Ya-Ping Wu*
Assistant Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Ming-Chung Chen
Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

Since the regulation of Individual Education Plans (IEPs) has been adjusted in the Enforcement Rules of the Special Education Act 2013, and the pilot program of Newly Revised Curriculum Guidelines for Students with Special Needs (NRCGSSN) has been also carried out in the same year, the discussion about how to develop IEPs has become more prevalent. Thus, special education teachers have been confronted with the challenge of developing IEPs. An IEP is the foundation for gaining special education

* 本文以吳雅萍（ping78kimo@gmail.com）為通訊作者。

service for students with special education needs, and it is also the source for developing the curriculum and teaching. Therefore, it is important to clarify the confusion for teachers. This paper presents commonly-asked questions about IEPs and further analyzes and discusses IEPs, and offers suggestions.

Keywords: individual education planning (IEP), newly revised curriculum guidelines for students with special needs (NRCGSSN), the special education Act

壹、前言

我國在 1997 年修訂公布的《特殊教育法》，將個別化教育計畫（以下簡稱 IEP）列為法定的強制項目，自此讓 IEP 有了法源依據（鈕文英，2013）。隔年頒布修訂後的《特殊教育法施行細則》，明確地規範 IEP 的十項內容。然而，2013 年修法後，IEP 的內容被重新規範為五項，又加上新修訂的《國民教育階段特殊教育課程綱要》（以下簡稱新課綱），也於 2013 年全面試行，如何發展合適的 IEP 又成為輔導區新興的議題。為了避免重蹈過去 IEP 與課程脫鉤的缺點，發展課程與執行教學的依據應來自學生的 IEP。基於此，釐清教師發展 IEP 的困惑應是當務之急。以下將依據 2013 年《特殊教育法施行細則》規定之五項 IEP 內容，逐項呈現教師常問的問題，並經由分析、討論，最後提出撰寫建議。

貳、發展個別化教育計畫的問與答

一、學生能力現況、家庭狀況及需求評估

（一）在學生基本資料與能力現況部分，勾選式的 IEP 格式較好？或需文字描述的空白表格較好？

答：IEP 的格式並非是發展 IEP 的重要因素，然而，IEP 格式卻往往是教師常發問的問題之一。此乃網路上與各縣市皆提供多元化的格式，讓教師無所遵從，深怕格式不對會影響 IEP 的良窳，更怕影響特教評鑑的優劣（胡永崇，1993）。然而，教師不妨可以從下列幾點先行思考，再行判斷。

IEP 的格式雖不是發展 IEP 的重點，但卻牽涉 IEP 的閱讀性、個別性與特教法規的合法性。影響 IEP 閱讀性是指，勾選式的選項雖然方便教師勾選，然可能影響其閱讀性，黃瑞珍等人（2007）曾列出資料經彙整過的優點（黃瑞珍等人，2007，p.27），意即教師應該先整理勾選後的資訊，彙整成描述性的文字，以方便 IEP 會議的成員閱讀，才能在會議中有效率地使用 IEP 的資訊。再者，IEP 的個別性是指，透過勾選，雖老師較不會錯誤放置能力描述向度（例如：語文能力和溝通能力描述混淆），然而，勾選式也會讓老師誤以為只有這些向度和選項，有可能忽略個別性的描述。最後，IEP 格式應符合特教法對 IEP 內容的規定，有些 IEP 格式繁雜，但無法對應法規，而這也是過去 IEP 評鑑時容易出現的問題（黃瑞珍等人，2007，p.17），因此當選擇或發展 IEP 格式時，合法性更是應考量的重點之一。

（二）IEP 的學生能力現況描述，應要有診斷評量的摘要紀錄，但若學生障礙程度嚴重，適合學生的正式評量工具不多，也無法正式施測，請問該項目要如何填寫？

答：為了發展適合學生的 IEP 目標，需要有清楚的學生能力現況描述和需求分析，通常這些資料可以透過正式與非正式評量來獲得，正式評量主要利用測驗工具，非正式評量則利用家庭訪問、觀察、晤談等方式（李翠玲，2007）。實際情況經常受限於重度或多重障礙學生不易進行正式的評量，而導致在 IEP 中缺乏評量資訊。此外，也會因為國內評量工具不足和借用不易的問題（黃瑞珍等人，2007，p.14），導致教師使用意

願也不高。這些困境也呼應過去林幸台、林寶貴、洪儷瑜、盧台華、楊瑛、陳紅錦（1994）對我國實施特殊兒童個別化教育方案之策略的研究結果，受訪特教教師因為診斷評量資料不足，以至於無法掌握學生的現況、從而更不知如何編擬長程和短程目標（引自林素貞，2007，p.110）。

雖然使用正式評量工具有上述困難，但仍有必要掌握學生的現況能力與需求。目前出版的 IEP 參考書籍，已經彙整各種正式評量工具，例如:李翠玲（2007）針對中重度障礙和輕度障礙學生之特性來彙整多元的評量方式和評量工具(p.51-57)，而黃瑞珍等人（2007）也針對評量能力的向度（包括：認知、溝通、行動、人際關係、情緒、感官、生活自理、學業），分類彙整出國內現有的測驗工具。這些正式評量工具的彙編列表，有利於現場教師搜尋到合適的測驗工具。

此外，還可以透過現成的管道，取得學生正式的評量資料，例如：請縣市的特殊教育學生鑑定及就學輔導會（以下簡稱鑑輔會），可以提供評估報告，其中即有當初綜合研判所需的正式與非正式評量資料，皆可納入學生 IEP。

再者，若受限學生障礙程度，非正式評量也是重要的資訊來源，包括：生態評量、課程本位評量、行為和溝通有關的觀察與評量等。除了描述性的資料外，非正式評量也可以取得客觀的量化資訊，例如：使用教育部的常用字頻表來測學生的常用字識字量、或使用學校教材來測學生的閱讀流暢性、或針對學生的持續注意力測得時間的資訊等。總之，掌握評量資訊對發展 IEP 是有利的前置作業，這些評量欄位應避免缺漏。

（三）舊的 IEP 規定有十項的學生能力現況，新規定則無，則能力現況要撰寫哪些能力才符合規定？又學生的能力現況每年變動不大，需要每年更新內容嗎？

答：舊規定的十項能力是重要的向度，建議新規定仍可沿用。只是，教師要避免在過去特教評鑑常出現的問題（詳見黃瑞珍等人，2007），包括：將某些能力描述放置在錯誤的向度（如：國語、數學能力應放置在學業，非認知能力），能力描述被重複放置不同向度（如：聽、說的能力被重複放置在國語能力與溝通能力），以及出現太多的主觀、負向、批評式的描述。撰寫能力現況應依據正式或非正式評量的結果，給予客觀的、量化的描述即可。

有些身心特質不易變動，無需逐年更新；有些能力可經由教學逐年進步者，則應被逐年更新。因此，筆者們建議學生的能力現況可以分為兩大部分來描述：

1.身心特質能力：意指不易改變的生理、心理能力。由於非短期介入便可獲得改變，應要調整環境的支持系統或提供相關支持服務。因此，建議身心特質能力，可對應至 IEP 第二款「學生所需特殊教育、相關服務及支持策略」，在相關服務及支持策略的欄位，呼應這些身心特質，以提供適當的相關支持服務。

2.學習能力現況：意指可以藉由課程、教學改變的能力。由於可透過課程與教學介入便獲得進步，建議應對應至 IEP 的學年、學期目標，從上學年已達到的目標，描述其學習能力現況，如此也才有利於產生新學期的目標。據此，每學年的學習能力現況也會有更新的描述。

最後提醒，描述能力現況的目的，是為了產生需求，再設計出合宜的目標，因此，建議能力描述的語句要能界定出起點行為，例如:「目前能……，還不會……」，避免只描述缺點（如：無法……、不能……、不會……、不喜歡……、落後全班……等），和不具體的描述（如:……很低、……有困難、……很少、……很弱、……很差、……尚可等），不僅讓 IEP 的讀者之一（如：家長）的觀感不佳，其實也無助於彙整需求和設計 IEP 目標。總而言之，不管身心特質或學習能力現況的描述，使用客觀、具體和量

化的資訊（如：認識多少個字、完成多少百分比、持續多少分鐘等），才能真正幫助教師發展教學介入的方向。

（四）如何撰寫 IEP 的優弱勢能力?這些不都是能力現況的重複資訊嗎？

答：優弱勢能力確實是能力現況的彙整，優弱勢能力的分類，目的是為找出教育需求，而有了教育需求才能提供特殊教育與支持服務。因此建議重整的向度，可根據「課程領域」和「支持服務」予以分類。如此，才能決定未來需提供的服務內容（哪些學科領域和特需課程）、服務頻率（多少節課），最後有助於發展對應之 IEP 目標。

優弱勢能力雖是彙整的資訊，但常出現下列缺點，彙整如下，提醒教師避免之。

1.前後的能力訊息不一致：意指前面沒有出現過的能力描述，但突然又新增於優弱勢欄位。

2.優弱勢能力未經重整和組織：意指零散地張貼能力現況，未能依「課程領域」和「支持服務」予以分類。

3.只呈現出與同儕相較下的弱勢能力：常見的描述為學生在每學科的成就低下，這種弱勢是與同儕相較的表現，但這裡需提供個人內在的優弱勢。

4.忽略優勢能力：優勢能力寫得太少，或未能具體描述，較難發展以優勢帶弱勢的課程與教學。

（五）IEP為何有需求分析？此項目與優弱勢、能力現況的差別為何？

答：需求分析是根據現況能力與優弱勢能力所彙整出來的，分析後產生的需求，需聯結至提供的服務，建議可以依據特殊教育（如：七大學科領域和特殊需求領域）和支持服務（如：提供科技輔具、無障礙服務、全方位設計、心理支持環境等）等向度撰寫之。需求描述，也應以具體描述為原則，意指產生的需求，應對應可介入和可評量的服務內容，例如：相較於「因…，需培養思考能力」，改為「因……，需結合圖示表徵策略，以提升文字題的解題能力」來得具體。

二、學生所需特殊教育、相關服務及支持策略

學生所需的特殊教育是指課表嗎?相關服務是指舊規定第七款的相關專業服務嗎?支持策略又是什麼？

答：學生所需特殊教育是指學校提供的特殊教育內容，若只提供課表，無法清楚地呈現出特殊教育服務的實質內容，建議可增加課程領域（如：學科領域和特殊需求領域）的節數、方式（如：抽離、外加、團體、小組、個人）、地點，與內容簡述（亦即根據前面的需求，描述欲介入的策略和重點）。若每位學生的課程簡述內容，都能描述出課程的重點，則也較能快速發展出全班或小組的課程計畫。

新規定的 IEP 內容之一為「相關服務及支持策略」和舊規定的「相關專業服務」，名詞看似相似，但卻非等同的意涵。根據陳明聰、吳亭芳與王華沛（2013）的分析，新修訂條文所列之支持服務內容應包括《身心障礙學生支持服務辦法》（2013）所列之所有項目。除教育輔助器材、適性教材、學習及生活人力協助、復健服務、家庭支持服務、校園無障礙環境及其他支持服務外，根據《特殊教育法》第 33 條規定，無法自行上下學者，免費提供交通工具；確有困難提供者，補助其交通費。從上述法規得知，新規定的「支持服務」非單指相關專業服務而已。

依據目前的特教相關法規，支持策略的用詞尚缺乏具體定義，建議融入相關支持服務內容合併描述，此亦再次強調身心障礙學生需要的非只有特殊教育的課程而已，其他的支持也相對重要。

三、學年與學期教育目標、達成學期教育目標之評量方式、日期及標準

（一）新課綱建議發展學年目標要以九年一貫能力指標為參考依據，請問學年目標的發展順序是要以教材版本篩選出適合個案的學習單元，再對應適合的能力指標？或者直接從能力指標篩選出合適的指標，再進行能力指標的調整，以形成學年目標？

答：這兩種做法是目前老師們常見的調整方式，然而這兩種方式皆有其優缺點，以下分別說明之。

依照新課綱的精神，建議的做法應從普通教育的能力指標，調整為適合學生能力的學年目標，這種做法的優點在於老師會從能力指標的內容進行調整，而不會先從教材進行調整。調整後的指標列為學生的學年目標，老師將依據學年目標和學期目標編製出合適的教材與教學，如此 IEP 目標才有可能與課程相結合。

普通教育的教材（教科書）是特殊教育教學的參考來源之一，在特殊教育師資培育的過程中較少接受各類學科知識的教導，因此恐無法勝任各種學科的教學，參考普通教材是老師常見的做法。然而，若直接篩選教材單元，再把篩選後單元目標形成 IEP 目標，則可能會有下列的風險，包括：(1)教材版本恐有參差不齊之風險；(2)沒有系統地刪除單元，恐影響學習內容的銜接；(3)若學生轉學，恐有各校版本銜接的問題，也造成 IEP 目標銜接之困難；(4)若學生能力落差很大，也不應該使用普通教材當作 IEP 目標訂定的唯一參考依據，應思考自編課程，以符合學生的能力現況與需求。尤其是在面對嚴重認知缺損學生時，若直接從普通教育教材單元篩選和刪減，學生學習的完整性可能會有問題。

（二）學年目標是否包含「起迄日期」和「評量標準」？

答：依據《特殊教育法施行細則》（2013）第九條規定「學年與學期教育目標、達成學期教育目標之評量方式、日期及標準。」學年目標無需有評量方式、日期和標準，但學期目標則必要。

（三）學年和學期目標需提供教材的資訊嗎？例如：「教材版本」、「學習階段」、「教材單元」？

答：不管是學年目標和學期目標，都不用寫出與教材有關的資訊，因為 IEP 目標是來自能力指標。此外，學期目標需結合評量，只列出哪個版本或哪個年級的教材，並無法得知待評量的能力與方式。因此建議將「能讀出南一版一年級的國語課文」，改為「能讀一百字內有注音符號的短文」或「能在三分鐘內流暢地讀出一百字內的有注音符號的短文」。

最後，再提供兩個議題，供讀者共同思考 IEP 目標和教材的關係。第一，因為各校的教材版本不同，若 IEP 內容只有教材訊息，則轉學生的 IEP 內容會有溝通和解讀的問題。第二，達成 IEP 能力的方法有很多，教科書則是其中一種途徑而已，當特殊生在原班的學業能力落差同齡者很多時，也不一定選用同齡的教科書，透過教師自編教材，同樣也可以幫助學生達到該項能力指標。

（四）學期目標要包括評量方式、標準和日期，但有固定的呈現方式嗎？如：「每週給予一節課的時間內能在三次評量能拼讀 12 篇注音課文」

答：特教法規只有規定學期目標要有評量日期、評量標準和評量方式，若要多描述其他訊息，則以清楚、容易理解為原則。再者，學期目標為可評量之目標，非單指學習目標，意即，學生學了 12 篇課文，但評量時，也可選用與這 12 篇課文有關的材料當作評量內容（如：相同程度的報章文章或自編文章），因此學期目標不需要寫出學習數量（幾篇課文），建議寫出評量的內容（幾百字或什麼文體的文章）。

（五）是否將學年目標工作分析化，再列出每個學習步驟為學期目標？

答：學期目標建議以一個月或一次段考為評量時間，因此寫出最後達成的目標即

可。學習步驟的評量可以列入短期目標，雖短期目標依法無須列入 IEP，但也應讓實際教學符合短期目標，短期目標達成後，便對應到學期目標，學期目標達成後，才能呼應學年目標，如此才能將 IEP 目標與教學緊密連結。

四、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

（一）行為功能介入方案的內涵為何？

答：新修訂《特殊教育法施行細則》新增「行為功能介入方案」，然對於行為功能介入方案的內容無具體規定，也成為在輔導區最常被討論的話題。美國早在 1997 年的《身心障礙者教育法案》（Individuals with Disabilities Education Act, 簡稱 IDEA）對 IEP 的規範中便納入特殊因素的考量(consideration of special factors)，第一種特殊因素為「假如孩子的行為妨礙自己或其他人學習時，考量使用正向行為介入和支持(positive behavioral interventions and supports)和其他策略，以處理該行為」，也提到「要執行功能性行為評量(functional behavioral assessment)，除非地方教育局已經在該行為造成安置改變之前，就已經執行過功能性行為評量，且已經執行過行為介入方案了」。我國《特殊教育法》雖使用「行為功能介入方案」，其實相近於美國 IDEA 的「正向行為介入和支持(positive behavioral interventions and supports)」，我國法規雖未具體規範，但從正向行為支持(positive behavioral support，PBS)的相關文獻，仍可以得知行為功能介入方案的內涵。

Horner，Sugai，Todd 與 Lewis-Palmer (1999-2000)因應 IDEA1997 增列 PBS 後，曾提出技術報告，內容強調行為支持計畫(behavior support plans)的規劃應由團隊來負責，團隊是指熟悉學生並且願意為他付出時間和資源來幫助他改變行為的人，就如同 IEP 的制定者。要發展 PBS 之前，需要先執行行為功能評量(functional behavior assessment, FBA)。國內外學者（鈕文英，2009; Jackson & Panyan, 2002; Sugai, Lewis-Palmer, & Hagan, 1998）和美國教育部成立的「正向行為介入與支持中心」(OSEP CPBIS, 2004)所使用的正向行為支持計畫，包括四大向度：環境事件策略(setting event strategies)、前事預防策略(preventive strategies)、教學策略(teaching strategies)、後果策略(consequence strategies)。因此，建議我國的行為功能介入方案須包含下列要素：

1.界定行為：清楚地描述問題行為的樣態、頻率、嚴重性等。

2.執行功能性評量：使用功能性評量的技術，例如:蒐集資料、訪談、觀察或功能分析等，以獲得問題行為的功能假設。

3.設計以功能為主的介入策略：以問題行為的功能為設計策略的基礎，分類為四個向度的策略，包括環境事件的策略、前事預防策略、行為教導和後果策略。再者，也建議策略需具實證性，如此才能確保方案介入的品質。

4.執行和評量介入方案的成效：IEP 團隊要共同執行方案，並評量其成效，以利後續的檢討。

（二）我認為學生沒有特殊行為問題，請問還需要撰寫行為功能介入方案嗎？

答：根據法規，需要發展行為功能介入方案，是當學生具有情緒與行為問題時，然而，「誰」認定學生具有情緒與行為問題？下列要點應在 IEP 會議充分被討論，以利形成共識：

1.訂定行為功能介入方案非一人所為：國內外的實證研究皆顯示，正向行為支持計畫的成功，團隊合作絕對是關鍵性因素，因此行為問題的認定、介入方案的設計與執行，絕非個人工作，團隊合作是必要的。

2.行為功能介入方案的成效要能改善個體與相關人士的生活品質：Carr 等人

（2002）提出正向行為支持的主要目標在於，幫助個體改變他/她的生活型態，讓所有相關人士（如：教師、雇主、父母、朋友和個體本身）有覺知和享受改善之生活品質的機會。至於次級的目標則是透過幫助個體以社會性可接受的方式來達到他/她的目標，讓問題行為變得無關、無效率、無效用，最後降低問題行為。

基於上述，行為問題認定應考量重要他人的意見，並在 IEP 會議形成共識。

五、學生之轉銜輔導及服務內容

新特教法刪除轉銜的階段，請問要如何撰寫轉銜輔導及服務內容？

答：舊法的 IEP 第十款規範各教育階段的轉銜前一年，需撰寫轉銜服務內容，但新特教法刪除跨教育階段，從法規得知，新法揭示的轉銜意義不再只有垂直轉銜，水平轉銜同樣也應獲得重視。

以國小階段的轉銜輔導與服務內容舉例之，若學生現為六年級則要發展垂直與水平轉銜服務內容；若學生為一至五年級，則需將轉銜服務焦點置於是否有轉學、從特殊教育班級轉換到普通教育班級、或住所轉換等需求，而這些轉換都需要依據特教法規的規定，針對升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目擬定服務內容，並說明提供服務者或來源。

參、結語

IEP 適切性與課程教學的合宜性緊緊相關，也進而影響特殊生的學習成效，因此 IEP 的品質值得老師與相關人員共同重視。建議教師進一步可以參考國內學者所發展的 IEP 檢核表（如：林千惠，1996；盧台華、張靜卿，2003），幫助發展與檢核 IEP 的品質，唯獨這兩份檢核表有當時的時代背景，老師需留意現今特教法規的要求。最後，作者整理下列幾點，以幫助老師發展合宜的 IEP：

1.符合國內特教法規要求，包括法條款項和內容。

2.掌握學生的能力：包括正式與非正式的評量。

3.重視內容的一致性與邏輯性：包括能力、需求、學年目標、學期目標、評量和相關支持服務等，皆需有相關性。

4.發展適齡、功能性和學業性的教育目標：功能性和學業性目標都需要有適齡的考量，以協助學生有意義的參與自然情境。

5.重視與普通教育課程的連接：不管是教育目標或相關支持服務的內容，皆需考量融合的需求。

6.重視團隊合作的參與：能幫助學生進步的重要人士絕不只特教教師一人，因此邀請重要的相關人士共同擬定和執行，仍是成功的關鍵。

7.文字的正面、簡潔與清晰性：IEP 的成員都是關心學生進步的人，正面、簡潔與清晰性的文字能幫助團隊正確閱讀且快速討論。

致謝

本文感謝中原大學特殊教育學系榮譽退休教授何素華老師提供諮詢與建議。

參考文獻

身心障礙學生支持服務辦法（2013）：中華民國一百零二年九月二十七日教育部臺教學（四）字第1020139818B號令修正發布。

李翠玲（2007）：**個別化教育計劃(IEP)理念與實施**。臺北：心理。

林千惠（1996）：**國民中小學、啟智學校（班）實施個別化教育方案內容分析研究**。國科會專題研究計畫（NSC 85-2413-H-0180-003）。

林幸台、林寶貴、洪儷瑜、盧台華、楊瑛、陳紅錦（1994）：**我國實施特殊兒童個別化教育方案之策略研究**。教育部社會教育司委託研究。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育研究所。

林素貞（2007）：**個別化教育計畫之實施**。臺北：

五南。
胡永崇（1993）：個別化教育計畫的困境與檢討：接受問卷調查的啟智班教師之書面陳述意見分析。**屏東師院學報**，**18**，81-120。
特殊教育法（2013）：中華民國一百零三年六月四日總統華總一義字第10300085151號令修正公布。
鈕文英（2009）：**身心障礙者的正向行為支持**。臺北：心理。
鈕文英（2013）：**邁向優質、個別化的特殊教育服務**。臺北：心理。
黃瑞珍、楊孟珠、徐淑芬、黃彩霞、曾彥翰、蕭素禎、鄭詠嘉（2007）：**優質IEP－以特教學生需求為本位的設計與目標管理**。臺北：心理。
陳明聰、吳亭芳、王華沛（2013）：新特殊教育法中「服務」用詞內涵之探討。**雲嘉特教**，**17**，6-13。
盧台華、張靖卿（2003）：個別化教育計畫評鑑檢核表之建構研究。**特殊教育研究學刊**，**24**，15-38。

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Intervention, 4*, 4-16.
Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (1999-2000). Elements of behavior support plans: A technical brief. *Exceptionality, 8(3)*, 205-215. doi: 10.1207/S15327035EX0803_6
Jackson, L., & Panyan, M. V. (2002). *Positive behavior support in the classroom: Principles and Practices*. Baltimore: Paul. H. Brookes.
Office of Special Education Programs Center on Positive Behavioral Interventions and Support (OSEP CPBIS) (2004). *Functional Behavior Assessment (FBA) and Behavior Support Plans (BSP): Basic FBA to BSP Trainer's Manual*. Retrieved form: www.pbis.org/training/coach-and-trainer/fba-to-bsp
Sugai, G., Lewis-Palmer, T., & Hagan, S. (1998). Using functional assessments to develop behavior support plans. *Preventing School Failure, 43(1)*, 6-13. doi: 10.1080/10459889809603294

訊 息 公 告

【全國特殊教育資訊網】http://www.spc.ntnu.edu.tw/

「全國特殊教育資訊網」由教育部委辦，自民國80年開始建置，內容包括最新消息、大專校院專區、手語專區、圖書期刊及特教相關網站等，期望提供特殊教育工作者、身心障礙者本人及其家長和對特殊教育有興趣者掌握最新特殊教育訊息。

～歡迎各界人士踴躍上網瀏覽或下載～