調　查　報　告

壹、案　　由：據悉，桃園市有一名學生因出現情緒行為，○○○○○○○○○○○○。雲林縣○○國小一名有情緒行為問題、安置在育幼院的學童，遭校方和家長會會長以特教資源不足和維護其他學童安全及受教權益為由，合力「驅逐」。諸多陳情案件，顯示有情緒行為問題的身心障礙學生在融合教育中，並未得到妥適輔導與協助，最終遭排除在融合教育之外。究竟中央及地方政府教育主管機關提供何協助予具情緒行為問題的身心障礙學生？提供之資源與學生實際需求有無落差，以致上述情形一再發生？主管機關是否已善盡責任，保障這群學生的教育權？有深入調查之必要案。

貳、調查事實：

案經本院函請衛生福利部(下稱衛福部)、桃園市政府、澎湖縣政府、新北市政府、臺北市政府及臺中市政府就有關事項提出說明併附佐證資料到院[1]；並於民國(下同)110年2月8日諮詢國立彰化師範大學復健諮商研究所鳳華教授、國立臺灣師範大學特殊教育系王慧婷教授、臺北市立興雅國民中學曲俊芳特教教師、臺北市東區特教資源中心賴英宏巡迴教師、財團法人第一社會福利基金會郭色嬌行為輔導教師、臺北市西區特教資源中心顏瑞隆主任。

本案再於110年4月30日邀請中華民國智障者家長總

[1] 澎湖縣政府109年7月13日府教學字第1090030316號、雲林縣政府109年9月30日府教特一字第1092435804號、桃園市政府109年10月15日府教特字第1090255845號(密)、衛生福利部109年12月10日衛授家字第1090022242號、新北市政府110年6月25日新北府社家字第1103415795號(密)、臺北市政府110年6月28日府授社家防字第1100123117號、臺中市政府110年10月6日府授教特字第1100257248號、桃園市政府110年11月17日府教特字第1100282818號(密)。

會、社團法人中華民國自閉症總會、中華民國腦性麻痺協會、社團法人中華民國學習障礙協會、社團法人台灣赤子心過動症協會總會遴派案生、家長代表及對議題富專業與經驗之人員與會，說明自身及相關案例實際在校接受融合教育之困境與需求。

又，本案於110年3月30日赴桃園市立○○國民中學(下稱○○國中)、於同年5月14日赴雲林縣○○鄉○○國民小學(下稱○○國小)，與○○國中個案家長、雲林縣私立○○育幼院(下稱○○育幼院)、教師[2]、班內同學家長、校方、教育部、桃園市政府教育局及雲林縣政府教育處，針對各該地方政府及學校就案生之特殊教育、輔導與遭遇困難之處，分別進行交流座談。

嗣本案於110年8月11日函請衛福部及各直轄市、縣（市）政府，針對全國兒童及少年安置及教養機構，以線上問卷調查方式，蒐集各該機構中，兒童及少年曾因具情緒行為問題而遭拒收或發生在校適應問題之情形。

最後，本案於110年12月8日詢問教育部蔡清華次長、該部國民及學前教育署(下稱國教署)林琴珠副組長暨相關業務主管人員，並經該部就詢問事項於110年12月8日、111年3月7日，分別函復說明資料及補充資料到院[3]，已調查完竣，茲綜整調查事實如下：

一、我國特殊教育支援服務及專業團隊之資源配置機制

(一)特殊教育支援服務與專業團隊

1、特殊教育法(下稱特教法)第24條：

(1) 第1項：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，並適用於經主管機關許可在家及機構實施非學校型態

[2] 包括：導師、特教教師、個管、專輔教師等第一線處理個案情緒行為之教師。

[3] 教育部110年12月8日臺教授國部字第1100157015號、教育部111年3月7日臺教授國部字第1110024242號。

實驗教育之身心障礙學生。

（2）第2項：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。

（3）第3項:前2項之支援服務與專業團隊設置及實施辦法，由中央主管機關定之。

2、教育部「特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法」[4]

（1）第2條：各級主管機關應提供學校輔導身心障礙學生下列支援服務，並適用於經主管機關許可在家及機構實施非學校型態實驗教育之身心障礙學生：

〈1〉評量支援服務：學生篩選、鑑定評量及評估安置適切性等。

〈2〉教學支援服務：特殊教育課程、教材、教法、教具、輔導及學習評量等。

〈3〉行政支援服務：提供專業人力、特殊教育諮詢或資訊、特殊教育知能研習、評量工具、輔具、相關設備或社區資源等。

（2）第3條：

〈1〉第1項：各級主管機關應結合特殊教育行政支持網絡及專業人員，提供前條所定各項支援服務。

〈2〉第2項：前條所定各項支援服務得依下列規定申請提供：

[4] 教育部101年8月1日發布，104年7月3日修正。

《1》由學校依相關規定申請所需之服務。

《2》經主管機關許可在家及機構實施非學校型態實驗教育之身心障礙學生，其所需之各項支援服務，應於申請辦理實驗教計畫中載明。

（3）第4條：

〈1〉第1項：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。

〈2〉第2項：前項專業團隊，以由特殊教育教師、普通教育教師、特殊教育相關專業人員及學校行政人員等共同參與為原則，並得依學生之需要彈性調整之。

〈3〉第3項：前項所稱特殊教育相關專業人員，指醫師、物理治療師、職能治療師、臨床心理師、諮商心理師、語言治療師、聽力師、社會工作師及職業輔導、定向行動等專業人員。

〈4〉第4項：各級主管機關應督導所屬學校設置專業團隊，並提供專業團隊運作所需之人力、經費等資源，且定期考核執行成果。

（4）第5條：專業團隊之合作方式及運作程序如下：

〈1〉第1項：由專業團隊成員共同先就個案討論後再進行個案評估，或由各專業團隊成員分別實施個案評估後再共同進行個案討論，做成評估結果。

〈2〉第2項：專業團隊依前款評估結果，確定教育及相關支持服務之重點及目標，完成個別化

教育計畫之擬訂。

〈3〉第3項：個別化教育計畫經核定後，由專業團隊執行及追蹤。

（5）第6條：專業團隊提供身心障礙學生專業服務前，應告知學生或其法定代理人提供服務之目的、預期成果及配合措施，並徵詢其同意；實施專業服務時，應主動邀請其參與；服務後並應通知其結果，且作成紀錄，建檔保存。

（6）第7條：辦理特殊教育支援服務與專業團隊之設置及運作所需經費，由各校及各該主管機關編列預算支應，中央主管機關應視需要補助之。

(二)特殊教育行政支持網絡

1、特教法第44條：各級主管機關為有效推動特殊教育、整合相關資源、協助各級學校特殊教育之執行及提供諮詢、輔導與服務，應建立特殊教育行政支持網絡；其支持網絡之聯繫與運作方式之辦法及自治法規，由各級主管機關定之。

2、特殊教育法施行細則(下稱特教法施行細則)第16條：各級主管機關依特教法第44條規定所建立之特殊教育行政支持網絡，包括為協助辦理特殊教育相關事項所設特殊教育資源中心；其成員由主管機關就學校教師、學者專家或相關專業人員聘任（兼）之。

3、教育部訂定特殊教育行政支持網絡聯繫及運作辦法[5]：

（1）第2條：該辦法所稱學校之範圍：一、國立大專校院。二、國立高級中等學校及特殊教育學校。三、教育部主管之私立高級中等以上學校。

[5] 教育部100年2月17日發布。

（2）第3條：該部建立之支持網絡，包括下列單位：一、該部特殊教育諮詢會。二、該部特殊教育學生鑑定及就學輔導會。三、該部特殊教育資源中心。四、該部身心障礙學生輔具中心。五、該部特殊教育通報網。六、該部特殊教育網路中心。七、大學校院特殊教育中心。

（3）第5條：學校得依據特殊教育學生個別化教育計畫或特殊教育方案所需，向支持網絡各單位申請提供特殊教育教師巡迴輔導、專業人員服務、學習輔具、諮詢及其他相關支持服務；支持網絡各單位應於學校申請後2星期內，評估個案需求，並提供必要之諮詢、輔導及服務。

（4）第7條：該部應定期檢核支持網絡各單位之運作績效，作為訂定特殊教育政策及編列年度預算與經費（資源）分配依據，並彙整學校對支持網絡提供之服務品質建議，檢討改進服務措施。

4、各直轄市、縣（市）政府分別訂定自治法規。如：臺北市政府特殊教育行政支持網絡聯繫及運作辦法、雲林縣特殊教育行政支持網絡聯繫及運作實施要點。

(三)經費來源

1、特教法第9條第3項：「中央政府為均衡地方身心障礙教育之發展，應補助地方辦理身心障礙教育之人事及業務經費；其補助辦法，由中央主管機關會商直轄市、縣（市）主管機關後定之。」

2、特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法第7條：「辦理特殊教育支援服務與專業團隊之設置及運作所需經費，由各校及各該主管機關編列預算支應，中央主管機關應視需要補助之。」

3、教育部補助直轄市縣(市)政府辦理身心障礙教

育人事及業務經費辦法：教育部為均衡地方身心障礙教育之發展，除配合該部年度執行身心障礙教育重點計畫補助所需經費外，依中央對直轄市及縣（市）政府補助辦法所定財力級次，酌予補助直轄市、縣（市）主管機關辦理身心障礙教育之人事及業務經費。並明定相關補助項目及核算基準，例如：

（1）特殊教育相關專業人員、教師助理員及特教學生助理人員經費，依身心障礙學生（幼兒）人數、障礙程度及人員類別核算。

（2）巡迴輔導教師及專業人員巡迴服務交通費，依身心障礙學生（幼兒）人數、輔導次數及平衡城鄉差距因素核算。

(四)特殊教育學生鑑定及就學輔導會

1、特教法第6條：各級主管機關應設特殊教育學生鑑定及就學輔導會（下稱鑑輔會），遴聘學者專家、教育行政人員、學校行政人員、同級教師組織代表、家長代表、專業人員、相關機關（構）及團體代表，辦理特殊教育學生鑑定、安置、重新安置、輔導等事宜；其實施方法、程序、期程、相關資源配置，與運作方式之辦法及自治法規，由各級主管機關定之。

2、教育部：教育部設鑑輔會，對國立及該部主管之私立高級中等以上學校有特殊教育需求之學生，辦理鑑定及就學輔導事宜。[6]

3、各直轄市、縣（市）政府分別訂定各該市縣鑑輔會設置與運作之辦法及自治法規。如：臺北市特殊教育學生鑑定及就學輔導會設置辦法、雲林縣

[6] 教育部特殊教育學生鑑定及就學輔導會組織及運作辦法(101年5月31日發布)第2條。

特殊教育學生鑑定及就學輔導會設置要點。

(五)特殊教育推行委員會

1、特教法第45條：

(1) 第1項：高級中等以下各教育階段學校，為處理校內特殊教育學生之學習輔導等事宜，應成立特殊教育推行委員會，並應有身心障礙學生家長代表；其組成與運作方式之辦法及自治法規，由各級主管機關定之。

(2) 第2項：高等教育階段學校，為處理校內特殊教育學生之學習輔導等事宜，得成立特殊教育推行委員會，並應有身心障礙學生或家長代表參與。

2、教育部訂定高級中等以下學校特殊教育推行委員會設置辦法[7]，該辦法所定高級中等以下學校，其範圍：一、國立高級中等學校及特殊教育學校。二、教育部主管之私立高級中等學校。三、國立大學附設國民中學及國民小學。明定高級中等以下學校為辦理特殊教育學生學習輔導等事宜，應成立特殊教育推行委員會及其任務[8]。

3、各直轄市、縣（市）政府分別訂定所轄學校應成立特殊教育推行委員會之自治法規。如：臺北市

[7] 教育部100年2月8日發布，102年12月4日修正。

[8] 教育部高級中等以下學校特殊教育推行委員會設置辦法第3條：高級中等以下學校為辦理特殊教育學生學習輔導等事宜，應成立特殊教育推行委員會，其任務如下：
(1) 審議及推動學校年度特殊教育工作計畫。
(2) 召開安置及輔導會議，協助特殊教育學生適應教育環境及重新安置服務。
(3) 研訂疑似特殊教育需求學生之提報及轉介作業流程。
(4) 審議分散式資源班計畫、個別化教育計畫、個別輔導計畫、特殊教育方案、修業年限調整及升學、就業輔導等相關事項。
(5) 審議特殊教育學生申請獎勵、獎補助學金、交通費補助、學習輔具、專業服務及相關支持服務等事宜。
(6) 審議特殊個案之課程、評量調整，並協調各單位提供必要之行政支援。
(7) 整合特殊教育資源及社區特殊教育支援體系。
(8) 推動無障礙環境及特殊教育宣導工作。
(9) 審議教師及家長特殊教育專業知能研習計畫。
(10)推動特殊教育自我評鑑、定期追蹤及建立獎懲機制。
(11)其他特殊教育相關業務。

高級中等以下學校特殊教育推行委員會設置辦法、雲林縣中等以下學校特殊教育推行委員會實施要點。

(六)個別化教育計畫

1、特教法

（1）第28條：高級中等以下各教育階段學校，應以團隊合作方式對身心障礙學生訂定個別化教育計畫（Individualized Education Program, IEP)，訂定時應邀請身心障礙學生家長參與，必要時家長得邀請相關人員陪同參與。

（2）第28條之1：為增進前條團隊之特殊教育知能，以利訂定個別化教育計畫，各主管機關應視所屬高級中等以下各教育階段學校身心障礙學生之障礙類別，加強辦理普通班教師、特殊教育教師及相關人員之培訓及在職進修，並提供相關支持服務之協助。

2、特教法施行細則

（1）第9條：

〈1〉第1項：特教法第28條所稱個別化教育計畫，指運用團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所訂定之特殊教育及相關服務計畫；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、相關服務及支持策略。

《3》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。

《4》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。

《5》學生之轉銜輔導及服務內容。

〈2〉第2項：前項第5款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。

〈3〉第3項：參與訂定個別化教育計畫之人員，應包括學校行政人員、特殊教育與相關教師，並應邀請學生家長及學生本人參與;必要時，得邀請相關專業人員參與，學生家長亦得邀請相關人員陪同。

（2）第10條：

〈1〉第1項：前條身心障礙學生個別化教育計畫，學校應於新生及轉學生入學後1個月內訂定;其餘在學學生之個別化教育計畫，應於開學前訂定。

〈2〉第2項：前項計畫，每學期應至少檢討1次。

二、情緒行為障礙、自閉症與情緒行為問題

(一)特教法第3條：該法所稱身心障礙，指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者；分類如下：……八、情緒行為障礙。……十一、自閉症。[9]

(二)身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法：

1、情緒行為障礙(或稱情障)：

（1）指長期情緒或行為表現顯著異常，嚴重影響學校適應者。

（2）情緒行為障礙之症狀，包括精神性疾患（如思覺失調症）、情感性疾患（如憂鬱症、躁鬱症）、畏懼性疾患（社交畏懼症）、焦慮性疾患（如選擇性緘默症、強迫症、創傷後壓力症）、注意力

[9] 依據特教法第3條有關「身心障礙」之定義，是以，並非所有特教法所稱「身心障礙」均領有身心障礙證明。

缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為問題者（如妥瑞症、對立反抗行為、違規行為）。

（3）其特徵可分成外向性行為、內向性行為等兩大類。「外向性行為」是問題行為顯現於外，多為發脾氣、攻擊、衝動、違抗等行為；「內向性行為」是屬於較內隱性的行為，常見的是退縮、孤獨、憂鬱以及焦慮等。[10]

（4）鑑定基準：

〈1〉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。

〈2〉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。

2、自閉症：

（1）指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，致在學習及生活適應上有顯著困難者。

（2）鑑定基準：

〈1〉顯著社會互動及溝通困難。

〈2〉表現出固定而有限之行為模式及興趣。

(三)全國情緒行為障礙與自閉症學生人數統計

依教育部函復，109學年度國小、國中及高 中身心障礙學生人數共計92,918人，情緒行為障礙學生人數6,821人，占7.34%，自閉症學生人數14,631人，占15.75%。110學年度國小、國中及高中身心障礙學生人數共計92,638人，情緒行為障礙學生人數6,979人，占7.53%，自閉症學生人數15,879人，

[10] 全國特殊教育資訊網-情緒行為障礙(身心特質)。

占17.14%。[11]如表1：

表1　我國情緒行為障礙與自閉症學生人數

縣市	學年度	情緒行為障礙學生人數				自閉症學生人數			
		國小	國中	高中	合計	國小	國中	高中	合計
全國	109第2學期	3,895	1,937	989	6,821	8,310	4,035	2,286	14,631
	110第1學期	3,959	1,997	1,023	6,979	9,150	4,174	2,555	15,879
新北市	109第2學期	826	401	152	1,379	1,828	789	477	3,094
	110第1學期	880	419	152	1,451	2,035	820	510	3,365
臺北市	109第2學期	700	182	229	1,111	1,701	962	832	3,495
	110第1學期	755	182	251	1,188	1,928	1,022	1,003	3,953
桃園市	109第2學期	349	303	340	992	756	436	357	1,549
	110第1學期	297	275	306	878	821	401	394	1,616
臺中市	109第2學期	702	322	196	1,220	913	402	282	1,597
	110第1學期	743	369	225	1,337	964	441	297	1,702
臺南市	109第2學期	110	72	1	183	576	235	7	818
	110第1學期	93	74	1	168	659	259	5	923
高雄市	109第2學期	160	85	37	282	972	440	295	1,707
	110第1學期	135	92	52	279	1,028	415	307	1,750
基隆市	109第2學期	184	75	7	266	168	103	5	276
	110第1學期	195	77	4	276	190	101	10	301
宜蘭縣	109第2學期	63	44	-	107	164	77	1	242
	110第1學期	60	44	-	104	154	81	1	236
新竹市	109第2學期	91	66	4	161	204	115	18	337

[11] 有關以上情障與自閉症學生之人數與占比，情緒行為可分成外向性行為、內向性行為兩大類。「外向性行為」是問題行為顯現於外，多為發脾氣、攻擊、衝動、違抗等行為；「內向性行為」是屬於較內隱性的行為，常見的是退縮、孤獨、憂鬱以及焦慮等。本院諮詢專家學者指出，除了干擾、攻擊是外顯性的情緒行為，但也有些學生會有跳樓的行為，則是屬於退縮的，其實也屬情緒行為。是以，並非所有情障與自閉症學生均為攻擊性之情緒行為。

縣市	學年度	情緒行為障礙學生人數				自閉症學生人數			
		國小	國中	高中	合計	國小	國中	高中	合計
	110第1學期	88	61	7	156	231	132	17	380
新竹縣	109第2學期	194	119	13	326	154	71	7	232
	110第1學期	194	124	15	333	157	77	6	240
苗栗縣	109第2學期	9	9	2	20	113	65	1	179
	110第1學期	13	7	1	21	113	59	1	173
南投縣	109第2學期	20	12	-	32	31	11	-	42
	110第1學期	24	15	-	39	35	15	-	50
彰化縣	109第2學期	140	91	5	236	108	47	-	155
	110第1學期	131	88	3	222	101	59	1	161
雲林縣	109第2學期	70	44	1	115	78	59	3	140
	110第1學期	90	51	4	145	154	70	2	226
嘉義市	109第2學期	48	19	-	67	97	32	-	129
	110第1學期	46	18	-	64	104	33	-	137
嘉義縣	109第2學期	70	21	2	93	78	29	1	108
	110第1學期	71	24	2	97	74	32	1	107
屏東縣	109第2學期	72	25	-	97	156	63	-	219
	110第1學期	72	25	-	97	156	63	-	219
臺東縣	109第2學期	28	18	-	46	42	16	-	58
	110第1學期	21	20	-	41	63	12	-	75
花蓮縣	109第2學期	44	27	-	71	121	57	-	178
	110第1學期	34	27	-	61	126	54	-	180
澎湖縣	109第2學期	12	2	-	14	34	15	-	49
	110第1學期	10	3	-	13	35	16	-	51
金門縣	109第2學期	1	0	-	1	14	10	-	24

縣市	學年度	情緒行為障礙學生人數				自閉症學生人數			
		國小	國中	高中	合計	國小	國中	高中	合計
連江縣	110第1學期	4	2	-	6	20	11	-	31
	109第2學期	2	0	-	2	2	1	-	3
	110第1學期	3	0	-	3	2	1	-	3

資料來源：教育部

(四)本院諮詢專家學者表示：

1、除了干擾、攻擊是外顯性的情緒行為，但也有些學生會有跳樓的行為，則是屬於退縮的，其實也屬情緒行為。

2、實務工作上容易發生有「情緒行為問題」(情緒伴隨之行為問題)的學生，包括「1.特教法第3條第8款的『情緒行為障礙』學生(具體包含：ADHD[12]、對立違抗、社會行為症狀或精神疾患)」，以及「2.部分但並非全部的特教法第3條第11款的『自閉症』學生，如亞斯伯格、高功能自閉症常會有情緒伴隨之行為問題。」

3、特教法施行細則第9條規定之「行為功能介入方案」係特別針對提供予「具情緒與行為問題」學生，除上述情緒行為障礙與自閉症(部分但並非全部的)學生外；又包含情緒行為問題以外、更廣泛的行為問題，如腦性麻痺或智能障礙也可能伴隨有一些行為問題，但並非情緒伴隨之行為問題。

三、我國依特教法對具情緒行為問題學生提供之特殊教育服務及資源

(一)特教法第24條第2項規定，各級學校應著重整合普、特教師、行政人員及相關專業人員，依身心障礙學

[12] 注意力不足過動症(Attention deficit and hyperkinetic disorders, ADHD)。

生個別化教育計畫，以團隊合作方式實施各項輔導、教學及服務，並依學生輔導法第7條規定，結合學生輔導諮商中心(或稱輔諮中心)、特殊教育資源中心、家庭教育中心等支持網絡，執行各項教學及輔導工作。依教育部函復，情緒與行為問題的身心障礙學生依其需求，可由學校申請獲得相關適性化服務，主要包括：

1、申請特教學生助理人員服務，協助其在校之學習與上下學及校園生活等事項。

2、申請相關專業人員到校之服務，包括個案之專業評估建議、協助擬訂個別化教育計畫、提供教師教學輔導及家長諮詢服務等間接服務。

3、申請情緒行為問題專業支援輔導團隊、特殊教育輔導團到校諮詢，針對特殊之第二級或第三級個案提供輔導策略建議、檢視個別化教育計畫、行為功能介入方案之訂定，並協助學校整合各項輔導資源。

4、依據學生輔導法規定，針對實行第二級輔導仍無法有效協助之學生，申請轉介學生輔導諮商中心，由輔諮中心統籌運用專業輔導人力（如社工師、諮商與臨床心理師）協助，並以跨專業系統合作方式進行輔導。

(二)依教育部函復，近年因應情緒及行為障礙學生及自閉症學生增加，情況較為複雜，各縣市針對該類個案輔導模式不同，如下：

1、已有部分縣市成立情緒行為問題專業支援團隊(或稱情支團隊)[13]，如臺北市、基隆市、苗栗縣、

[13] 臺北市於92年成立「情緒及行為問題專業支援輔導團隊」，詳如調查事實四、臺北市地區性特教學生情緒行為支持架構之發展經驗。

花蓮縣。

2、於特教輔導團下設情緒輔導組（即情支輔導團），如新北市、桃園市、臺南市、宜蘭縣：

（1）新北市為使專業人力深耕於校園及社區，並給予學生即時性的協助，其學生輔導諮商中心之專輔人員（心理師、社工師）以駐區駐校服務為主（而非駐站於輔諮中心），若有需求學校亦會申請由該市特殊教育輔導團入校支援。

（2）宜蘭縣係學校輔導該類學生需專業支持介入時即可申請特教輔導團到校服務，亦可向特教中心提出專業團隊服務申請

3、其餘縣市係以情緒巡迴輔導班、不分類巡迴輔導班、特教資源中心、輔導團或輔諮中心輔導等方式提供情障、自閉症學生所需服務：

（1）高雄市由特教資源中心派案情緒障礙巡迴輔導教師到校服務，或申請專業團隊到校服務。

（2）嘉義市針對在校接受二級輔導至少一學期且未達成效之身心障礙學生，由特教中心彙整各校提報心理治療需求學生人數後，安排專業團隊到校提供專業服務。

（3）雲林縣、嘉義縣以不分類巡迴輔導班提供服務。

（4）新竹市由該市輔導團隊以入校協助方式，協助學校擬定及檢視行為功能介入方案、整合資源。

（5）另有諸多縣市於該類學生進入第三級輔導後，即依程序轉介輔諮中心，由輔諮中心統籌入校瞭解情況，結合專輔人員及其他專業資源進行處遇性輔導，經瞭解該些縣市多未成立情支團隊及情支輔導團，計有臺中市、彰化縣、嘉義縣、屏東縣、澎湖縣、連江縣等縣市。

(三)各縣市輔導模式不同，國教署將持續提升特教支持，

依據特教法施行細則第9條規定，教師於擬定該類學生之個別化教育計畫時，應具有訂定學生所需行為功能介入方案之能力，以維護該類學生於普通班級之受教權，國教署除持續補助地方政府辦理普通班教師增能研習提升其特教專業知能外，111年度已規劃委請國立彰化師範大學辦理情緒及行為問題專業支援人員培訓研習，並將輔導地方政府成立情支團隊，以期未來各縣市遇有複雜個案時，能及時回應所轄學校教學與輔導需求，落實對情緒行為問題身心障礙學生之支援服務。

(四)有關地方政府所面臨難以解決之情緒行為問題學生轉介教育部處理之可行性，依該部說明，該等個案多需教育、社政、衛政等多單位協同合作及跨專業領域資源之挹注，由各該主管機關成立專案小組共同研議介入方案與輔導策略，以就近發揮統籌資源之效，較能給予該類學生有效的協助。該部表示，刻正規劃各縣市情緒行為問題專業支援之人員培力，以強化各縣市對該類學生之特教支持，另會全力協助各縣市建置情支團隊，使具情緒與行為問題的身心障礙學生能獲得妥適輔導與協助。

四、臺北市地區性特教學生情緒行為支持架構之發展經驗

(一)臺北市於92年成立「情緒及行為問題專業支援輔導團隊」，該情支團隊隸屬於臺北市教育局東區特教資源中心，提供三級預防的服務模式，如下：

1、初級預防服務：辦理認識情障、自閉症、拒學等情緒行為高風險族群之相關知能研習，編製情緒行為相關之教材及出版品，協助各校依校內需求辦理研習。

2、次級預防服務：主動追蹤情緒行為障礙及自閉症學生入學後的適應狀況，並作為後續預防介入之

參考，並提供校園團隊成員行為功能介入方案撰寫諮詢；提供教師、家長和相關人員對於學生情緒行為處理及應對諮詢；與臺灣師大教授合作提供家長親職教育諮詢。

3、三級預防服務：由學校提出申請，經評估個案及學校情況，進行入校或入班協助，並協助校園團隊擬定及檢視行為功能介入方案，協助校園團隊整合資源進行有效介入並追蹤介入成效。

(二)臺北市地區性特教學生情緒行為支持架構之發展經驗

1、時空背景

(1) 臺北市國小自78年、國中自82年開始，逐年普設身心障礙分散式資源班。

(2) 特教法86年修法

〈1〉揭櫫「使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性教育之權利」的教育均權要旨。

〈2〉將行為異常改為嚴重情緒障礙，並納入自閉症為身心障礙類別。

〈3〉在安置上指出以「最少限制的環境為原則」。

2、臺北市特教學生情緒行為支持團隊(Emotional and Behavior Support Team, EBST)創立於92年，採用正向行為支持[14](Positive Behavior Support, PBS)取向，為臺灣第一個提供公立學校

[14] 林惠芬，〈如何執行正向行為支持〉，特教園丁，2008年9月第24卷第1期：傳統上對於問題行為的處理，以嫌惡刺激的方式居多，企圖透過懲罰或是限制活動等方式，減少或抑制問題行為的產生。但由於未能掌握問題行為產生的原因，因此效果有限。另外由於是以懲罰為基礎，有時反而更讓問題的嚴重性擴大。自1980年代起，開始有學者以正向思考的方式看待問題行為，認為行為問題的發生，應該有其目的或用意，如果能掌握問題行為發生的原因或動機，進而教導正確的行為表達方式，問題行為自然得以減少，嚴重性也就得以減輕(Barebetta, Norona, & Bicard, 2005; Horner, etal., 1990; Meyers & Evans, 1989)。正向行為支持（Positive Behavior Support）的理念自此產生，美國並在1997年IDEA身心障礙者教育法案裡明文規定，教師在設計行為介入方案時，應考慮使用正向來替代負向的處理策略。

中特教學生的行為支持服務，創立督導：洪儷瑜教授、張正芬教授、施顯烇教授。

(三)發展背景

1、萌芽期(93年至95年)

(1)由原本80年代自閉症巡迴輔導班與情障巡迴輔導班轉型，人力來源2/3由原先巡迴輔導教師受訓後轉型，1/3由現場教師受訓後借調。

(2)提供三級個別化行為支援服務及發掘潛在個案的相關服務：高風險新生適應調查、電話諮詢專線。

(3)個別化服務案量由創設時3.67生/師，上升到8.54生/師，平均為6.29生/師。主要障礙類別為自閉症與情障。

(4)訓練模式：

〈1〉招募任教5年以上教師參加40小時訓練方案，通過個案實習報告聘用。

〈2〉提供每月1次專家團體督導。

(5)挑戰：

〈1〉行為功能評量技術之精熟度與技能尚在發展中。

〈2〉部分教師不適應行為支援教師角色而逐漸離去，其中巡迴輔導班轉型教師較早出現適應困難。

2、奠基期(96年至98年)

(1)標準化行為支援作業流程之建立:標準化在職訓練模式、標準化作業流程之建立。提升督導頻率及方式多元性。

(2)人力來源:兼有早年方案性(40小時與實習)培訓通過者，與師徒制通過者。

(3)個別化服務案量由7.34生/師，上升到8.15生/

師，平均為7.63生/師。

（4）挑戰與機會：

〈1〉案量與工作壓力節節高升，人力備受考驗：工作及訓練標準化的高要求、經常性督導對於行為支援教師可能造成潛在的評價壓力；特教中心人民陳情與申訴事件增加；每年都有行為支援教師離職；借調人力不易穩定。

〈2〉101年特教法施行細則將「行為功能介入方案」(Individualized Functional Behavior Plan, IFBP)納入個別化教育計畫的內容。

3、發展期(99年迄今)

（1）持續三級工作制度化。

（2）嘗試提升現場教師情緒行為介入知能:行為功能介入方案之訓練推廣、行為功能介入方案之一對一現場諮詢服務。

（3）行為支援與行政人員合作列管高風險個案(申訴爭議案件)。

（4）成果與挑戰：

〈1〉三級候案仍為一大壓力。

〈2〉人力波動與接案量變化幅度趨緩。

〈3〉直接服務案與間接服務案之案量比為4：1，少數間接案於接受服務36.8天後發現有需要時，與轉介學校溝通後轉為直接服務案。

〈4〉IFBP短期普及方案於執行4年後，105年覆蓋率已經達90%。IFBP諮詢服務試辦情形良好，滿意度高，主動申請者逐漸增多。

(四)臺北市建置情緒行為支援團隊之成功因素

依教育部說明，臺北市建置情緒行為支援團隊之成功因素，如下：

1、專業且專任之情緒行為支援人員，全力投入情緒

及行為問題專業支援工作：

（1）臺北市訂有「臺北市特殊教育學生情緒及行為問題專業支援團隊教師培育計畫」，明定情支團隊之組成與職掌，其中，團隊所聘專業支援教師，係由通過嚴謹之系統性培訓，包含行為科學專業知能、行為支援工作見習及個案實習等課程，通過考試後取得合格證書者，聘任期間全職擔任專任情緒及行為問題專業支援教師，參與臺北市特教學生情緒及行為問題專業支援團隊工作。

（2）臺北市東區特殊教育資源中心設有8名專任情緒及行為問題之專業支援教師。

2、完善督導及考核機制，維持高質量的情緒行為支援人力品質：

（1）團隊設有內聘專業督導，由臺北市教育局敦聘資深優良之情緒及行為問題專業支援教師擔任，提供專業支援教師諮詢、實務指導及訓練、規劃及培訓專業支援教師在職訓練等課程，並提供團隊專業發展之建議。

（2）專業督導教授定期參與個案評估會議、個案評鑑會議、期末檢討會，並協助建立內部督導機制，透過個案研討、團體督導形式協助支援教師進行行為功能分析、設計及執行介入處理策略等，維持情緒行為支持團隊服務品質。

（3）此外，團隊亦聘有外聘督導，由教育局敦聘相關專家學者、醫師擔任，視情形於團隊內部進行個案研討時，參與個案評估會議及協助介入處理。

（4）另該團隊訂有定期考核機制，情支教師依工作守則需填寫相關輔導紀錄，定期依行政程序陳核，並依規定參與在職進修課程及團隊及個案研討。臺北市教育局視需要邀集專業督導教授及相關

人員進行專業支援績效評估，績效優良者給予獎勵，績效不佳者給予輔導，經輔導仍無成效者，調整轉任其他工作。

3、團隊成立時間較久，正向行為支持技術和學校、家長溝通經驗能夠傳承

臺北市教育局於92年即成立專業情緒行為支援團隊，經歷十數年的經驗累積與傳承，透過許多案例的研討與正向行為技術的發展，擁有多名具有豐富學理和實務經驗的老師，並擔任專業支援團隊內部督導，將相關技術與學校、家長溝通經驗傳承到後續新進的專業支援團隊成員，延續團隊的專業精神。

五、全國各縣市輔導模式與成立情支團隊之情形

(一)依教育部說明，現行特教法未明文規定需設立情支團隊，故何謂有成立情支團隊，未有明確定義，國教署於110年12月23日函發各縣市調查，並於調查表中，對情支團隊予以初步定義：「有成立情支團隊，係指為有效提供情緒及行為問題特教學生支持及協助，訂有實施計畫或要點明定情緒及行為問題專業支援團隊之組織編制，設有團隊主管人員綜理團隊運作，並明定團隊人員任務。另團隊人員係通過系統性情支培訓課程所選任、遴聘，具備情支教師所需專業知能」。

(二)各縣市情支團隊設立情形

依據國教署上開定義，各縣市有成立情支團隊者，計有臺北市、基隆市、苗栗縣及花蓮縣，成立時間分別為92年、109年、98年、104年，該4縣市情支團隊皆隸屬於所轄特教資源中心，其中，除苗栗縣外，臺北市、基隆市及花蓮縣皆聘任專任人員提供所轄學校個案服務。

(三)於特教輔導團下設情緒輔導組(或稱情支輔導團):

1、未成立情支團隊，而於特殊教育輔導團下設情支輔導組者，計有新北市、桃園市、臺南市及宜蘭縣，人員組成以兼任職為主。

2、其中新北市最初於92學年度設有情支團隊，該市因應學生輔導法於103年公布，為提供學校以單一窗口方式申請資源，爰自107學年度起將情緒行為支援輔導團隊納入特教輔導團之服務內容中。

(四)無成立情支團隊及情支輔導團：

1、無成立情支團隊及情支輔導團者，計有臺中市、高雄市、新竹市、彰化縣、嘉義縣、臺東縣、南投縣、嘉義市、雲林縣、澎湖縣、金門縣、連江縣、新竹縣、屏東縣等14縣市。

2、多數縣市表示另以情緒巡迴輔導班、不分類巡迴輔導班、特教資源中心、輔導團或輔諮中心輔導等方式，提供情障、自閉症學生所需服務；並有無法規規定、囿於經費、特教教師人數少等因素，如下：

(1)上開14縣市均表示「已有其他單位處理」，故未成立情支團隊。

(2)囿於經費，無經費成立：雲林縣、南投縣。

(3)特教法等相關法規並無規範需成立情支輔導團隊：嘉義市、雲林縣、澎湖縣。

(4)特教教師人數過少，無多餘員額另設置情緒行為專業支援團隊：澎湖縣。

(5)學生人數少，現有資源足以提供相關服務：金門縣、連江縣。

(五)全國各縣市設置情支團隊、情支輔導團，與「已有其他單位處理」之名稱、依據、組織、服務內容、

運作模式之一覽表，如附表一。

六、特教相關專業人員與助理人員經費編列及運用情形

(一)補助基準

國教署每年補助各縣市政府身心障礙教育經費，其中補助特教相關專業人員及助理人員經費，以協助提供各校身心障礙學生所需人力。國教署核給各縣市特教相關專業人員與助理員經費，係依據教育部補助直轄市與縣（市）政府辦理身心障礙教育經費實施要點所訂補助基準，按各縣市於教育部特殊教育通報網之身心障礙學生人數核給金額，由縣市依實際需求統籌運用，惟該補助未依障礙及專業類別區分。

(二)國教署補助特殊教育相關專業人員及助理人員經費，108年補助經費計新臺幣(下同)3億7,909萬餘元，109年度增至7億2,706萬餘元。依教育部說明，109年補助增加，係該部為協助各縣市聘任特教助理人員以因應身心障礙學生申請需求，109年度調增特教助理人員核撥經費；另為提升特教專業人員至偏遠地區學校服務意願，擴大其服務量能，於109年8月1日起調增特教專業人員鐘點費，由每小時800元調增至服務偏遠地區每小時1,100元。

(三)特殊教育相關專業人員之經費編列與運用情形

與情緒行為問題相關之特殊教育相關專業人員包括職能治療師、臨床心理師、諮商心理師、語言治療師。教育部補助及縣市自籌特殊教育相關專業人員經費之情形：

1、本案原係請教育部提供109年、110年該部就情緒行為障礙與自閉症學生補助各縣市特殊教育相關專業人員經費情形，及各縣市主管機關編列預算支應情形。並請按縣市別、專業人員類別（職

能治療師、臨床心理師、諮商心理師、語言治療師）區分，提供相關資料。

2、依教育部說明，國教署109年度共計補助2億4,041萬1,472元，縣市自籌共計3,273萬7,928元；110年度共計補助2億4,961萬1,562元（國小、國中、高中階段1億7,303萬6,562元，學前階段7,657萬5,000元），縣市自籌共計3,381萬1,452元（國小、國中、高中階段2,338萬6,452元，學前階段1,042萬5,000元）[15]。惟上開經費包括各障礙類別及全部相關專業人員之經費，並未以障礙類別及專業人員類別區分補助經費。

3、109、110年度各縣市將上開經費(包括教育部補助及各縣市編列預算支應)運用於職能治療師、臨床心理師、諮商心理師、語言治療師之情形[16]，經國教署請各縣市填列，如附表二，惟仍有部分縣市無法以相關專業人員類別區分經費，且包括各障礙類別，並非僅就提供予情緒行為障礙及自閉症學生之專業人員服務加以統計。

(四)特殊教育相關助理人員之經費編列與運用情形

1、本案原係請教育部提供109年、110年該部就情緒行為障礙與自閉症學生補助各縣市教師助理員及特教學生助理人員經費情形，及各縣市主管機關編列預算支應情形。並請按縣市別、人員類別（教師助理員、特教學生助理人員）區分，提供相關資料。

---

[15] 依教育部說明，國教署109年度補助特殊教育相關專業人員經費2億4,041萬1,472元，係含學前階段經費。因應國教署學前特殊教育業務於109年正式移撥國教署學前教育組，自110年度起，國教署補助各縣市辦理身心障礙教育經費，係依學前階段與國小、國中、高中階段分開補助。

[16] 亦即109、110年度各縣市對於職能治療師、臨床心理師、諮商心理師、語言治療師經費使用情形（含教育部補助及各縣市編列預算支應）。

2、依教育部說明，國教署每年度補助縣市教師助理員及特教學生助理人員經費，109年度補助共計4億8,665萬7,260元，縣市自籌共計1億2,568萬1,430元。110年補助共計4億4,274萬7,916元，縣市自籌共計6,113萬3,162元。該項補助包括各障礙類別，並未以障礙類別區分補助經費，亦未以教師助理員及特教學生助理人員區分。另針對情緒行為障礙及自閉症學生，以提供特教學生助理人員服務為主。

3、109、110年度各縣市對於教師助理員及特 教 學生助理人員經費使用情形，經國教署請各縣市填列，如附表三。部分縣市人數差異較大，係因部分縣市無法僅就提給予情緒行為障礙及自閉症學生之特教助理人員服務加以統計。

七、全國各縣市第三級輔導及輔諮中心輔導情形

(一)學生輔導法規定

1、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。

2、高級中等以下學校主管機關應設學生輔導諮商中心，其任務包括：支援學校輔導嚴重適應困難及行為偏差之學生。支援學校嚴重個案之轉介及轉銜服務。支援學校處理危機事件之心理諮商工作。進行成果評估及嚴重個案追蹤管理。

3、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，如下：

(1) 介入性輔導:針對適應欠佳、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。

（2）處遇性輔導：針對經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。

4、學校校長、教師及專業輔導人員，均負學生輔導之責任。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。

(二)對具情緒行為問題學生之輔導

1、依教育部說明，對身心障礙學生之輔導，於特教法及學生輔導法均有相關規定，以確保各級主管機關及學校能以團隊合作方式共同執行對學生之三級輔導工作。具情緒與行為問題的身心障礙學生依其需求，可由學校申請適性化服務。

2、依據學生輔導法規定，針對實行第二級輔導仍無法有效協助之學生，不論普通學生或身心障礙學生，依法皆須依據其需求，藉由不同的資源挹注及單位合作，提供妥適的協助。包括申請轉介學生輔導諮商中心，由輔諮中心統籌運用專業輔導人力（如社工師、諮商與臨床心理師）協助，並以跨專業系統合作方式進行輔導。

3、又依據特教法第44條規定「各級主管機關為有效推動特殊教育、整合相關資源、協助各級學校特殊教育之執行及提供諮詢、輔導與服務，應建立特殊教育行政支持網絡；其支持網絡之聯繫與運作方式之辦法及自治法規，由各級主管機關定之。」因此各縣市皆有設置特教資源中心提供所轄學校推動特殊教育支持服務，為因應情障、自

閉症學生漸增之教學輔導需求。

(三)各縣市第三級輔導之情緒行為障礙及自閉症學生人數，如附表四；各縣市轉介輔諮中心輔導之情緒行為障礙及自閉症學生人數，如附表五。

(四)110年度各縣市情緒行為障礙學生(A)當中第三級輔導(B)之占比(B/A)分析

1、依國教署於110年12月23日函發各縣市調查，110年度各縣市情緒行為障礙學生(A)當中進入第三級輔導(B)的占比(B/A)，110年度第1學期，臺北市為3.70%、新北市為8.40%、雲林縣為20.69%、嘉義縣為10.30%。上開縣市情障學生進入第三級輔導之比率差距甚大。[17]

2、依教育部說明，學生輔導法第6條所示心理治療、社會工作、職能治療及醫療服務等專業服務，於實務上，依據地方政府輔導模式及所提供之輔導資源來源不同，使得各縣市判定進入第三級輔導之標準也隨之不同，因此，對地方政府而言，進入第三級輔導之個案不一定是難以處理之個案，可能僅係有心理諮商或醫療服務之需求須進行資源轉介，而判定其為第三級輔導之個案。

3、以上述臺北市、新北市為、雲林縣及嘉義縣而言，臺北市該類學生進入第三級輔導之比率較低，其原因在於該市學校於學生進入第二級輔導時，即可申請情支團隊入校或入班協助，情支團隊除協助校園團隊擬定及檢視行為功能介入方案外，另協助校園團隊整合資源進行有效介入並追蹤介入成效，以減少進入三級輔導之人數。而該市進入第三級輔導之學生，計有一半以上學生會轉介

[17] 參照表1及附表四。

輔諮中心進行輔導。

4、新北市因輔諮中心專輔人員未駐站於輔諮中心，而以駐區駐校服務為主，當學生有較多心理議題、家庭議題需處理，透過轉介會議，各級學校可邀請心理師、社工師共同與會，並依會議決議提供後續評估或服務。由於對學校而言，取得專輔人員服務之可及性高，使得該市判定提供情障及自閉症學生第三級輔導資源之學生數較多。

5、雲林縣該類學生經判定進入第三級輔導，即轉介輔諮中心，由輔諮中心專業輔導人員到校進行初次評估，依照評估結果及學生個別需求，提供學生心理諮商、輔導諮商與資源轉介服務，以及教師與家長專業諮詢服務，另視狀況協助學校辦理個案研討會議，進行資源整合，及辦理相關輔導知能研習，提升學校教職員相關輔導知能。

6、嘉義縣自110學度起，實施特殊教育學生情緒及行為問題三級支持系統計畫，除辦理研習增進教師專業知能外，亦辦理正向行為支持班級經營之運作實務個案研討，會邀集專家學者、特教資源中心、特教輔導團、學生輔導諮商中心等成員至學校提供協助，如有需求即會同步轉介學生輔導諮商中心開案，故110學年度情障、自閉症學生進入三級的數量增加。

(五)110年度各縣市情緒行為障礙學生進入第三級輔導(B)與轉介輔諮中心輔導(C)之比率(C/B)分析

1、110年度各縣市「進入第三級輔導之情緒行為障礙學生數」(B)與「轉介輔諮中心輔導之情緒行為障礙學生數」(C)之比率(C/B)，臺北市54.55%，新北市0.82%，高雄市0%，桃園市、臺中市、臺南市、苗栗縣、彰化縣、雲林縣、嘉義縣、屏東縣、

澎湖縣、連江縣均為100%，嘉義市僅9.09%，臺東縣5.48%，比率差異甚大。[18]

2、依教育部說明，針對進入第三級輔導之身心障礙學生，轉介輔諮中心僅係其一途徑，為有效協助身心障礙學生，有以專團人員、情支團隊、特教輔導團、特教資源中心、家庭中心、輔諮中心等不同程度之協同合作及資源挹注，致進入第三級輔導之學生人數，與轉介輔諮中心之學生人數，其占比於各縣市間有所差異。

3、因應教育部學生輔導諮商中心設置要點第2點規定，各縣市皆有設置學生輔導諮商中心，主要功能在於整合、協調轄內學校學生輔導相關業務，並提供跨專業資源轉介及協助。且該要點第6點明定，輔諮中心受理之個案為經學校進行介入性輔導(第二級輔導)無效、經評估有必要者，始得轉介至輔諮中心(即進入第三級輔導)，因此，輔諮中心作為一跨資源整合平台，能對個案進行全面評估，並調度、挹注學生所需資源，因此對諸多縣市[19]而言，判定進入第三級輔導之學生，不論為普通學生或身心障礙學生，即會同步申請、轉介至輔諮中心進行評估。

4、惟如前述，針對身心障礙學生，各縣市依據所擁有的輔導資源，所採取之第三級輔導作法仍有不同，經歸納有下列情形：

(1) 申請特教相關專業人員入校服務。

(2) 申請情支團隊、情支輔導團入校服務。

(3) 輔諮中心專輔人員駐校服務。

[18] 參照附表四、五。

[19] 參照附表四、五，桃園市、臺中市、臺南市、苗栗縣、彰化縣、雲林縣、嘉義縣、屏東縣、澎湖縣、連江縣，其「C/B比率」均為100%。

（4）轉介輔諮中心進行需求評估及資源協助。

八、本案相關案例，學校及各縣市政府處遇、訂定個別化教育計畫、提供特教資源及相關支持服務之情形

茲彙整本案桃園市、雲林縣及臺中市之3個案，學校及各縣市政府處遇、訂定個別化教育計畫、提供特教資源及相關支持服務之情形。

(一)個案及第一線教育現場處遇困境

1、○○國中個案，身心特質(略)：

（1）據桃園市政府表示，案生自開學後常處於情緒高峰期，產生攻擊行為，109年9月4日因情緒高亢且有傷人行為，通報警消啟動強制就醫。案生自109學年度入○○國中就讀迄110年10月31日止，該校針對案生計送醫1次，3次通報警局支援並進行17次校安通報。

（2）該校教職員因故向案生提起告訴者計5案，其中1案係因110年10月1日協助處理案生情緒高漲衝突事件遭案生咬傷提起告訴。

（3）該生因在校情緒行為遭校規懲處，於109年9月至12月期間因一時情緒高張連續攻擊師生並破壞公物，該校依學生獎懲辦法第27及28條規定，核予該生6大過2小過懲處。嗣桃園市政府教育局於110年1月7日函請○○國中依教育部「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」第8點規定，對特殊教育學生輔導與管教規定之訂定，考量該生身心特性及需要，實施輔導管教與處分時應保持必要彈性，並應採取輔導先行改善偏差行為以落實特教學生受教權。爰該校考量案生特殊需求，經該校學生獎懲委員會決議降低該生懲度為4大過2小過。

（4）據該校表示，案生攻擊任課教師與班上同學，使

在場師生心生恐懼，雖專任輔導教師多次入班輔導，導師時常安撫，但學生仍反映擔心安全，教師亦表示需要心理諮商相關資源。

（5）案生導師於個案會議表示，略以：開學以來對我、學校、家長，甚至案生都是一個震撼教育。我並非特教專業，第一次接觸這樣的孩子，每天都誠惶誠恐，深怕自己沒有盡到導師的責任。我很想做點什麼，但找不到施力點，讓我很挫折。每天看著案生，除了心疼，更擔心他今天能不能一直好好的，而除了他，我還班上另外23個孩子需要照顧，壓力讓我幾乎天天失眠。今天的會議，我擔心又成為「對與錯」的判斷，我知道對案生不能用對錯來判斷，但他卻必須在有對錯標準的團體裡過3年、一輩子。我希望，在對錯的討論、互相指責，及怎麼做的SOP之外，我們都能想想案生還有什麼可能性，他是一個非常聰明的孩子。

2、○○國小個案，診斷(略)；心理衡鑑報告(略)：

（1）個案小學一年級時經臺北市鑑輔會於105年6月20日鑑定為情緒障礙學生，安置○○國小普通班接受不分類資源班服務。

（2）個案(略)，同時新北市政府家防中心持續為個案媒合後續中長期安置處所，多數機構以無安置床位或無人力能夠因應等理由婉拒轉介，最終於108年1月18日安排個案至雲林縣○○育幼院進行面評，並於108年1月22日安排個案轉換安置處所至該院[20]。

（3）個案於108年2月14日安置○○國小普通班接受

[20] 新北市政府函復。

資源班服務，就讀四年級，該年級導師為女師，班級經營以關懷、溫暖、鼓勵協助案生環境適應與生活幫助，案生適應良好，師生互動穩定良好，情緒無大波動，安穩度過一學期。

（4）108年9月開學因升小五重新編班，換教室、換班級，導師為男性，班級經營模式與之前相處互動不盡相同，班上有半數同學不認識、對教師不熟悉，案生自閉症特質對環境敏感[21]，防衛心強、易緊張，開始起大衝突。

（5）108年8月30日○○育幼院接獲○○國小電話告知個案在校咬傷導師，機構社工立趕赴學校，看見導師手指關節流血及小腿處有明顯咬痕，而個案見機構社工到達現場情緒崩潰，抱著機構社工大哭。[22]

（6）108年9月5日於○○國小召開事件處理協調會議，會議當日由○○國小教務主任、新北市政府社工督導及主責社工、機構社工出席討論。校長出席，表達完校方堅持個案必須離開之立場後，先行離席。從會議開始校方以個案之問題行為恐會危及其他學生權益為由，欲拒絕個案繼續就學。社工督導回應，在個案擁有憲法所保障的基本受教權下，依校方所提理由，並不能拒絕個案繼續就學。後續校方提及雲林縣政府缺乏教育資源協助，校方無法提供相對應之資源供個案穩定就學，如特教助理員、駐校心理師等，這些過去個案曾在新北市的小學時所使用的資源，在個案安置在雲林縣後是無法享有的。為求案主最佳利

[21] 本院訪查○○國小召開座談會議中，國立嘉義大學特教系江秋樺副教授指出，個案本身有童年印記、有創傷、自閉症對環境敏感，適應能力不良。

[22] 本院訪查時○○育幼院書面資料。

益，校方請新北市政府將個案轉介至其他單位。會議結果以109年1月個案五年級上學期結束為限，請新北市政府將個案媒合至其他資源充足之單位。[23]

（7）該校108年與該生社工討論可否於育幼院在家教育，但鑑輔會不同意，故維持於普通班接受資源班服務。109年3至6月出現脫序行為與情緒失控狀況越趨頻繁，會翻桌或突然大叫跑出教室，甚至跑去躲起來，在走廊遊蕩，如遇教師阻止，會攻擊咬傷教師[24]，1週5天中4天有狀況，校方疲於奔命[25]，而班級同學擔心受怕，更讓其他班教師及學生恐慌，時常通報機構帶回[26]，並多次請求消防隊、分駐所、義消提供緊急協助，在校期間常有緊急狀況，學校視情況請衛生局協助強制就醫。109年5月21日個案導師陳情新北市市長信箱，請其處理其轄區內安置兒少的問題，體諒一線教師的困境[27]。至109年6月底狀況未有改善，由學校主任及助理員輪流個別看護，避免其發生危險直到學期結束。

（8）雲林縣政府就案生之受教權於109年6月24日召開座談會，由張麗善縣長主持，會議決議：「(一)案生需輔導包容及送醫診治，宜思考更為妥適安置場所，由社政單位協助重新安置，以滿足學生需求。……(三)未來外縣市安置機構個案，確定機構及學校有足夠能量可服務學生。……」嗣個

[23] 本院訪查時○○育幼院書面資料。
[24] 更喊說：我要殺了你。
[25] 依雲林縣政府函復，每次均需學校行政人員，主任、組長前去處理，資源班教師也隨時陪伴、提供策略，並在案生不願進普通班教室時提供臨時安置。
[26] 暫時幾天別來上學，讓其情緒穩定後再到學校。
[27] 新北市政府函復，及本院訪查時○○育幼院書面資料。

案於109年7月20日結束雲林縣安置，由新北市安置主責社工帶回。

3、**臺中市立○○高級中學個案：**

（1）(略)，國小安置資源班，接受社會技巧課程，但高年級後與同儕衝突不斷，發生數次毆打同學甚至攻擊導師事件。家長因甚有壓力，於小學五年級下學期在家自學，六年級未有嚴重衝突事件。自109學年度進入臺中市立○○高級中學(下稱○○高中)就讀七年級。案生因自閉症特質影響，想法不會主動說出口，渴望友情但常因表達方式不適切、以自己方式與同儕互動，卻造成衝突，情緒累積至爆發點就會爆發，以丟擲隨手物品攻擊對自己言語刺激的人[28]，而周遭師生無法理解其為何突然情緒崩潰。

（2）109年12月戶外教學(略)，學校依相關校安事件處置。

（3）109年12月14日該校請案生家長到校商討，家長同意案生在家2週、返校後案生至圖書館研究室以遠距上課，由家長全時陪同[29]；導師非常焦慮，不斷提起可否讓案生轉至特教學校或特教班[30]；謝姓同學家長認為案生已非第一次攻擊班內同學，不應續留該班，拒絕案生家長道歉、拒絕案生入班就學。110年1月8日導師不堪壓力，原先身體不佳狀況復發[31]。同年月13日案生攻擊資源班同學與拿椅子丟傷制止的任課教師。嗣案生於109學年度第2學期中轉學至○○學校就讀。

---

[28] 臺中市政府函復，附件1第42頁。
[29] 臺中市政府函復，附件1第1頁。
[30] 臺中市政府函復，附件1第25頁，案生個管教師向導師澄清，以案生的障礙程度不符合標準。
[31] 臺中市政府函復，附件1第61頁。

(二)地方政府教育主管機關及學校提供相關個案個別化特殊教育與輔導支持及資源之情形

具情緒行為問題學生進入各教育階段時，依法應由學校及特殊教育相關專業團隊人員提供個別化之支持及資源。依據其需求，藉由不同的資源挹注及單位合作，提供妥適協助。針對本案相關個案，地方政府教育主管機關提供個別化支持及資源之情形，如下：

1、**○○國中個案：**

桃園市政府表示[32]，已依據各項法規規定，挹注特教及輔導資源協助學校輔導案生。邀集專家學者組成輔導處遇專責小組，討論學校輔導措施；指派資深特教輔導團員提供該校長期諮詢及輔導實務經驗分享並安排入班觀課(1次)等，且督導該校召開檢討會議定期滾動修正學生輔導策略；另針對案生提供密集臨床心理師到校諮商輔導，並提供額外鐘點費及人力：

（1）依○○國中簡報，該校針對案生情緒行為議題之校內外專業團隊人員為：個管教師、資源班導師、特教組長、生教組長、輔導主任、輔導組長、輔導教師、導師、邱○淳心理治療師、特教系周○琪教授(不定期電訪)、特教輔導團等，共同協力合作。

（2）協助學校連結校內外資源，學校透過保護官及法官，對案生及其家長共同輔導。

（3）案生自109年9月陸續發生師生及同儕衝突事件，桃園市政府教育局指派該市特殊教育輔導團提供校方專業支持，入校實地訪視提供輔導建議；

[32] 桃園市政府110年11月17日府教特字第1100282818號函(密)。

並擇定主要處理案生特殊事件輔導人員，提供○○國中諮詢服務，列席參加該校適性課程評估會議4次[33]；列席○○國中輔導案生個案會議4次；入校訪視1次；入班觀課1次，以利定期追蹤○○國中輔導案生情形，提供○○國中特殊教育輔導策略建議，如表2。

表2　桃園市政府教育局提供校方專業支持情形

時間	輔導方式
109/9/15	入校訪視輔導
109/11/13	受邀參加學校第一期適性課程評估會議
110/1/15	受邀參加學校第二期適性課程評估會議
110/5/12	入班觀課
110/6/2	受邀參加學校第三期適性課程評估會議
110/7/6	受邀參加學校第四期適性課程評估會議

資料來源：桃園市政府

（4）媒合專家學者提供諮詢服務：該府教育局召開學校輔導特殊事件特殊教育學生適性課程執行成效檢討會議計4次(109年11月27日、110年1月21日、110年4月23日及110年7月12日)，邀請中原大學特殊教育系康雅淑教授、中山大學心理學系李宏錙教授及彰化師範大學復健諮商研究所鳳華教授參與會議。提供專業諮詢意見，作成會議紀錄函送學校，請學校參酌專家學者建議進行輔導策略之滾動式修正。並徵詢教授持續提供○○國中諮詢服務。

（5）110年12月9日邀請具輔導背景專家學者、聘任督學及該市輔諮中心入校，針對案生輔導措施，給予學校諮詢及專業建議。

（6）該府教育局組成輔導特殊事件特教學生需求評

[33] 依教育部提供之本院約詢後補充說明，及桃園市政府110年11月17日府教特字第1100282818號(密)：該市特殊教育輔導團為輔導特殊事件特教學生需求評估小組成員之一，參與學校輔導特殊事件特殊教育學生適性課程執行成效檢討會議4次。

估小組定期審議學校輔導計畫:邀集教育行政人員、該市鑑輔會委員、學者專家、特殊教育輔導團、學生輔導諮商中心、家庭教育中心及相關專業人員組成輔導特殊事件特教學生需求評估小組,與該校共同討論案生輔導輔導計畫,審議學校因應作為,滾動修正學生輔導策略。

(7) 該府教育局專案核定學校輔導案生因應作為所需經費:安排專業團隊(臨床心理師)到校諮商輔導,並因應案生及該校特殊需求提供額外教師鐘點費、人力經費及研習經費。

(8) ○○國中三級輔導機制,如表3:

表3 ○○國中三級輔導機制

三級預防輔導	初級預防	二級預防	三級預防
輔導對象	針對一般學生及學習適應困難學生進行初級預防、一般輔導,以減少偏差行為發生	針對初級輔導無法奏效及瀕臨行為偏差之學生進行專業之輔導諮商	針對偏差行為及嚴重適應困難學生進行專業矯治、諮商及身心復健
輔導人員	每位教師均須具備輔導能力(輔導活動科 教師)	(認輔教師)、輔導教師、專任輔導人員組織專業輔導團隊 特殊教育相關專業人員(教師、教師助理員)	學校專業輔導團隊人員與諮商師、市內及社區社會資源、醫療資源、警政單位等建立聯繫、合作與轉介機制,建置完善輔導社會網絡

資料來源:○○國中簡報

2、○○國小個案:

雲林縣政府表示:

(1) 已尋求各種管道及特教資源解決學生在校學習所遇輔導議題,○○國小資源班提供社交溝通技巧課程,向該縣學生輔導諮商中心轉介啟動三級輔導,並向教育處申請專業治療師到校。該府核

定特教教師助理員每週32小時全日照顧案生，該校並經鑑輔會建議略以：安置原校資源班，助理員由遊戲中與學生建立關係，並搭配安排性平課程、繪畫治療等；分析偷竊問題加以行為介入方案處理，建立常規及營造有愛的接納環境，依舊無法改善其行為。

（2）該縣學生輔導諮商中心於108年9月6日收到○○國小轉介單，由該中心兼任臨床心理師開案服務，服務期間於108年9月20日至108年11月8日共進行7次諮商服務，服務過程中，心理師協助校方瞭解個案狀況，並整理相關紀錄與病歷，製成個案行為訓練計畫草稿，交付校方及機構執行，於「已連結適切資源」後結案，該時期案生狀況稍微穩定。惟查，自108年11月8日結案後直至109年6月底，案生狀況實則未有改善[34]。依雲林縣政府函復：「……學校也向輔諮中心申請三級心理師，但依舊無法改善其行為，甚至當心理師與該生晤談時，還攻擊心理師。……」

（3）○○國小特教班教師○老師本身即為該縣特殊教育輔導團團員，亦為具自閉症專長之教師。該縣輔導團由校長、主任組成，案生情緒爆發時，除○老師在現場第一線處理，輔導團亦會介入輔導，提供正向行為支持的諮詢，到校協助入班觀課，並與教師討論介入策略，在輔導團會議中集思廣益如何提供協助。[35]

---

[34] 結案後，該中心社工師108年12月至109年7月駐校服務，兼任心理師持續提供學校諮詢服務，並於結案後1個月，與該中心社工師一同拜訪學校及機構，追蹤與討論個案後續狀況，並回饋個案在機構內的近況予校方，校方做出相關因應（資源班導師增加身體界線等課程予個案）。另結案後，個案由校方二級輔導（兼輔教師同時亦為案生之資源班導師）介入，而個案在校與教務主任關係較佳，多由主任與個案溝通及陪伴個案，並適時與機構方聯繫個案狀況，討論雙方合作模式。

[35] 訪查簡報資料。

（4）○○國小針對案生建立之校內團隊及三級輔導機制，如表4。

表4　○○國小針對案生建立之校內團隊及三級輔導機制

項目	初級預防	介入性輔導	處遇性輔導
級任導師	建立班上正向氛圍	持續關懷學生	持續關懷學生
特教助理員	與導師密切聯繫，建立關係	與導師密切聯繫，建立關係	與導師密切聯繫，建立關係
資源班老師兼輔教師	輔導資料之建立	認輔學生	與心理師配合
教務主任	建構輔導支持網路	校內輔導效能不佳之個案轉介或請求支援	與心理師配合 個案輔導行政支援
學務主任	協助學生適應環境	危機處理	與心理師配合 行政支援
特教老師	提供諮詢	提供諮詢	提供諮詢

資料來源：○○國小簡報

3、**臺中市立○○高中個案：**

依臺中市政府函復：

（1）案生自國小一年級起安置於資源班，接受社會技巧課程。國小一至五年級皆核有職能治療及語言治療服務[36]。國小階段的行為輔導由特教教師與班級教師共同處理，中年級後學務處、輔導室、專任輔導教師及資源班教師均會介入，並由專任輔導教師與案生晤談，五年級後情緒起伏大，專任輔導教師頻繁介入，並自五年級起轉介至輔諮中心(第三級輔導)介入協助，每週1次。總計國小期間共206次輔導紀錄。

（2）國中階段資源班提供社會技巧課程，情緒行為輔導由個案教師(特教老師)與輔導老師介入處理。109年12月17日召開臺中市教育局特教科股長與特教輔導團到校指導案生個案會議。自110

[36] 依特教法第24條及特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法之規定，提供專業團隊及特殊教育相關專業人員(職能治療、語言治療)服務。

年1月起由該校輔導處專任輔導教師定期晤談，110年1月至5月晤談計11次[37]。自110年1月5日起由情緒巡迴輔導教師個別輔導，至110年4月30日共計24次。

4、上開個案中，相關縣市政府提供之個別化支持及資源，彙整如表5：

表5　地方政府教育主管機關提供相關個案個別化支持及資源之情形

特教資源	桃園市個案	雲林縣個案	臺中市個案
特殊教育教師	V	V	V
普通教育教師	V	V	V
學務處、輔導室	V	V	V
輔導教師	專任輔導教師	兼任輔導教師	專任輔導教師
行為功能介入方案	V	V	V
資源班	社會技巧課程	社會技巧課程	社會技巧課程
申請專業團隊特殊教育相關專業人員服務	臨床心理師到校諮商輔導	語言治療(2次/學期) 職能治療 繪畫治療	國小一至五年級皆核有職能治療及語言治療服務
申請特殊教育輔導團	V	未申請特殊教育輔導團到校	V
申請情緒巡迴輔導教師			V
申請助理員	V	V 特教教師助理員每週32小時*	V
轉介學生輔導諮商中心		V 三級輔導 (申請心理師到校服務及輔導諮詢)	V 三級輔導
鑑輔會會議	V	V 建議助理員由遊戲中與個案建立關係	V

資料來源：本院彙整相關縣市政府函復。
說明*：依○○國小簡報。

(三)○○國中個案在校遭受不當對待情事

[37] 臺中市政府函復，說明書第5頁，及附件1第61至63頁。

1、○○國中個案自109年9月陸續發生師生及同儕衝突事件，桃園市指派該市特殊教育輔導團副召集人鄭友泰校長、資深團員張維真主任及康美玲老師於109年9月15日至該校輔導訪視，並提供於學生情緒高張期之臨時調整服務措施及教學輔導之建議[38]。到校輔導建議事項[39]除包括落實與國小端轉銜工作、同理家長在教養上的無助、聯繫輔諮中心進行三級個案轉介、需有外部資源之定期、長期介入、邀請醫師、心理師或教授入校參與個案會議共同擬定學生行為輔導計畫等[40]外，並包括：明定發生何行為時由家長帶回管教5日(停學1週)、部分科目自學、依校規適度懲處。依據桃園市政府教育局109年9月25日函文[41]○○國中，略以：案生違反校規部分，請依據「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」辦理，使案生習得需為個人行為負責；建議利用該班附近空間作為案生情緒高亢時之冷靜室；訂定校內危機處理流程且經會議通過，何時要啟動機制，何時強制就醫等，並讓所有參與及接觸到案生教師皆能了解流程。依上開函文，該局109年9月16日及17日建議：案生違反校規部分，請該校依上開注意事項規定召開學生獎懲委員會。另依「桃園市特教輔團-個案問題處理與輔導紀錄表」載述略以：「學校針對學生輔導管教辦法可明定發生哪些行為時由家長帶回管教5天，並要讓家長也清楚相關規定及做法」、「建議可以蒐集或調查孩

[38] 詳如調查意見四、(四)。
[39] 桃園市政府109年10月15日府教特字第1090255845號(密)附件11。
[40] 詳如調查意見四、(四)。
[41] 桃園市政府109年10月15日府教特字第1090255845號(密)之附件「本案相關公文」當中，桃園市政府教育局109年9月25日函予○○國中之函文。

子部分科目以自學方式做彈性安排」、「個案行為本身後過的部分，建議可依據校規適度懲處」。依○○國中簡報，該校考量個案為新生，尚未適應國中生活，故無執行家長帶回管教5日之處遇。

2、國教署109年1月2日臺教國署原字第1080155812號函轉案生就讀○○國小時曾發生教師管教衝突事件1案予桃園市政府教育局，陳情內容重點：案生108年12月19日上午因情緒失控而尖叫，原由陪讀員抱出教室於走廊冷靜，學務主任○師協助以壓制學生在地方式，造成學生身體受傷，家長認為學校無積極作為。學校遂於109年1月3日召開個案會議討論案生之危機處理，改由時任輔導主任及教務主任協助前往，並安排案生每週一、二、四、五午休設計情緒控管、社交行為技巧訓練課程與諮商輔導，協助引導孩子正向行為之發展。有關○師疑似不當管教學生情事，該局處理如下：

（1）該局請學校依「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」暨「公立高級中學以下學校教師成績考核辦法」規定查處。

（2）復經該校於109年1月3日邀家長召開108學年度適應力欠佳學童個案會議釐清，109年3月25日召開教師成績考核會，○師行為係為顧及案生自身安全及周遭學生安危，○師用雙手自背後將案生抱住，試圖安撫其情緒，未達「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」第6條申誡以上之情事；另案生家長亦對○師提告傷害，復經臺灣桃園地方檢察署檢察官為不起訴之處分。

3、本院訪談時案生家長表示，學校就自閉症學生在校發生之情緒行為予以記過、肢體壓制、報警、

送醫，教師並對該生提告[42]。據案生家長陳述，因學校不當處遇[43]及未能營造正向接納氛圍，致該生在校情緒行為未能改善反愈趨激烈，並造成教師及該生受傷：

（1）國小畢業旅行，學校要求可否不要去。之前有一次校外教學，全校都去了，我小孩在學校不知道要做什麼、發呆。畢業旅行我堅持不能排除在外，學校可以安排人力看著他、與同學分開睡，我都可以接受，只要學校願意提供機會，小孩確實是可以受控的。

（2）學校會說因為孩子影響到別人，校方必須進行強制壓制，最簡單的方式就是進行壓制，無論家長如何與學校溝通，我認為這不是教育方式。

（3）在學校眼中我的小孩就是頑劣不堪。國小一、二年級時的教師，很能理解，當時案生在校也從未出過狀況。

（4）國小三年級第一次出狀況，他覺得不公平的時候，他躲在教室尖叫，被老師抓他的頭去甩門、受傷，我向學校反映，學校說老師年輕不懂事，後來被老師連續打頭、打巴掌，學校說那我們請老師不要管他、放任他，被老師當空氣，從那之後開始發病，從那之後才有攻擊，但也不是真的攻擊，他覺得不公平時推你、動你一下。

（5）從國小三年級開始，他的座位永遠是在教室最角落，靠近垃圾桶的位置，從來沒有換過，也沒有人跟他一起坐。學校說他出了事情，請家長來幫

[42] 案生因在校情緒行為遭校規懲處，於109年9月至12月期間因一時情緒高張連續攻擊師生並破壞公物，該校依學生獎懲辦法第27及28條規定，核予該生6大過2小過懲處。案生自109學年度入○○國中就讀迄110年10月31日止，該校針對案生計送醫1次，3次通報警局支援。該校教職員因故向案生提起告訴者計5案。

[43] 據家長反映相關情況為：我給你幾分鐘、數到幾即應冷靜下來，否則壓制。

他收書包,我每次去收書包,我邊收我都邊想哭。這樣的環境他怎麼可能會變好,你怎麼希望他會變好。

(6)上了國中，開學第1週尚不甚熟悉時，就已經叫我們帶回家了。第1週(第5天)學校希望我們同意,如果(學校)真的不行(難以處遇)的話可以請救護車及醫生到校打鎮定針,希望(案生)不要影響到別人。但結果，學校卻是將孩子送去桃園療養院，五花大綁，我看了真的是難過。

(7)學校規則，一般人可以變通，但對我們孩子而言如果沒有完全照規則，他會覺得不公平，不理解的老師會覺得孩子在找麻煩，校方設置警鈴，壓制過程會反抗，會踢到人，就被提告。(學校處遇方式)已經變成，你怎麼樣、我就是壓制你，過程中拳打腳踢，反正都是為了壓制他，我們得到的待遇是這樣。

(8)我請教很多特教老師，均表示IEP應該落實追蹤檢討，若不行(難以處遇)時要往上求援。但在我們身上，情形卻非如此。學校動輒以提告、記過的方式逼迫，或用電話疲勞轟炸「你的小孩子出事了」，當然大部分孩子會選擇在家自學，因為真的沒辦法。

(9)在學校對案生的處遇及行為輔導是很重要的。人員受訓或老師們的受訓非常重要,是否可以安排安置有具情緒行為問題學生融合教育的班級,老師均需經過專門訓練，為老師開課，告訴老師其實是運用這樣的方法去教會比較好。發作時大腦迴路打結，直到平復下來，腦筋才會恢復正常運作，多數自閉症或情緒障礙均是如此。

4、桃園市政府教育局邀請鳳華教授參加該局110年

7月12日召開之「該市109學年度學校輔導特殊事件特殊教育學生適性課程執行成效第4次檢討會暨審查會」，針對案生輔導事項提出建議略以：加強案生人際分際(人我界線)拿捏訓練，宜利用心智理論融入社會技巧訓練加上觀點取替課程，考量學生自閉症特質，其對立反抗行為本身可能出自其固著行為，不宜視為單純為反對而反對；案生在課堂上發出怪聲可能是其自我增強，應協助案生發展其他可被接受的行為來取代[44]。但桃園市政府教育局110年12月9日邀請具輔導背景專家學者、聘任督學及該市學生輔導諮商中心(或稱輔諮中心)入校，針對案生輔導措施，給予學校諮詢及專業建議，仍建議學校當案生情緒不穩定時，恐危害到班級其他學生，依精神衛生法規定，通知警察機關或消防機關協助護送就醫，並聯繫家長說明學校處理情形；倘案生發生衝突事件時，學校得聯絡少年隊協處。

(四)○○國小個案在校遭受不當對待情事

1、在校期間常有緊急狀況，學校視情況請衛生局協助強制就醫[45]。108學期開始個案漸漸不願意進入普通班學習[46]。但對人際互動仍有所望，下課時想

[44] 依桃園市政府教育局110年8月6日桃教特字第1100066323l號函，該局110年7月12日召開之「該市109學年度學校輔導特殊事件特殊教育學生適性課程執行成效第4次檢討會暨審查會」學校輔導案生委員建議事項摘要：1.考量案生在疫情期間參與原班線上課程表現尚佳，可考量讓學生在個別教室(或資源班)上視訊課程，個別指導時間由資源班教師指導。2.加強案生人際分際(人我界線)拿捏訓練，宜利用心智理論融入社會技巧訓練加上觀點取替課程，讓案生知道人我不同個體，會有喜好、看法的不同，訓練正確解讀他人想法及表情、理解隱喻等，進而回應別人的需求(同理心訓練)。3.針對學生情緒及行為部分，可加強學生自我管理及自我察覺能力。4.考量案生自閉症特質，其對立反抗行為本身可能出自其固著行為，不宜視為單純為反對而反對；案生在課堂上發出怪聲可能是其自我增強，應協助案生發展其他可被接受的行為來取代。5.關於案生家長溝通部分，可尋求案生家長信賴的重要他人或透過家長團體協助。依桃園市政府110年11月17日府教特字第1100282818號函(密)：加強案生對於情緒辨識、情緒調控及問題解決能力，並協助案生興趣拓展。

[45] 雲林縣政府教育局簡報。

[46] 訪查座談。

與同學玩，獨自在學校辦公室前走來走去，並向教師哭訴同學不與他玩。

2、依新北市政府說明，個案因為情緒引發的行為問題，也容易造成外界責備，**造成個案人際相處及環境適應的負向循環**；雖經特教鑑定個案分配至資源班接受輔導，但**若學校教師以同年齡正常兒童標準或步驟要求個案合作**，過程中就容易進入負向循環，導致**個案配合度減低**，情緒行為增加等狀況；加上個案因為過往在家中受照顧經驗，**不易與人建立正向依附關係**，對於權威或被強迫有明顯的抗拒態度，於壓力下甚至會引發攻擊行為(咬人或踢人)，導致出現學校所陳述的適應不良行為。

3、個案因於雲林縣○○國小適應困難，加上在校人際關係不佳，導致個案**當時小五，原係每週1天為半天課程，然○○國小要求個案每日就讀半天**，個案對於繼續於○○國小就讀也**產生退縮及抗拒心態**。

4、依雲林縣政府函復載述：「109年3月學校派代表出席育幼院的個案會議在會議中學校主任有提出當該生如有情緒狀況時，可否讓該生暫時不上學，當時育幼院院長也口頭說好，但109年3至6月出現脫序行為與情緒失控狀況越趨頻繁，……，該生有時需要機構帶回，但帶回後隔天可能再犯的情形比率偏高，有時經學校主任評估後需要機構隔離，暫時幾天別來上學，讓其情緒穩定後再到學校來，但機構不願且誣告學校拒絕其入學，依然讓該生來學校上課，學校本著零拒絕只好加派人力。但1週5天中4天有狀況，校方疲於奔命，……，而機構也只是帶回，隔天繼續送至學

校就讀，讓學校行政不勝其擾。」、「校方……108年度針對該生問題，與社工討論是否可以在育幼院在家教育，但鑑輔會不同意……」。

5、案生情緒失控和攻擊行為發生時，學校處遇情形[47]：

（1）立即疏散現場人員(淨空現場)，並挪出空間讓案生發洩，助理員在旁隨時維護安全，並通知○○育幼院協助處理。

（2）若有攻擊或自傷行為出現，則給予安全壓制，等待他情緒平復。

（3）若案生情緒已無法控制或受傷，則通知救護車送醫。

6、雲林縣政府就案生之受教權於109年6月24日召開座談會，由張麗善縣長主持，會議決議：「(一)我們為了確保所有孩子的受教權，卻因該生反覆攻擊教師與同學，行為嚴重脫序。縱使經輔導包容及送醫診治，仍未見起色，那麼我們對於該生的受教權是需要好好思考，此案中，學校已經做了這麼多的努力，……，仍然無法處理其行為及態度，那麼請再思考安置的地點，讓其受到更妥適的照顧；社會處再致電新北社會局說明目前的狀況與問題，請新北社會局再次安置，確認該生於今年7月中離開本縣，到更適合的安置機構，對該生與其他多數孩子才是安全、可行的措施。(二)社會處主動協調○○，關心學生狀況，視情況請衛生局協助就醫。以後外縣市要轉來安置的，社會處需先評估，並請機構繳交學生的安置計畫，確定安置機構及學校有足夠的能量可以照

[47] ○○國小簡報。

顧學生，以減少不必要的危害發生。(三)教育處協助學生就學，在學校期間，該生如有緊急狀況，請學校強制就醫，正常到校時為了師生安全，請校內主任協同特教助理員進行隔離安置，專人陪伴，以確保師生安全。也可以規劃該生在家視訊上課。」[48]

7、依新北市政府說明：

（1）有關安置機構是否有足夠量能，係由安置機構主管機關就機構環境、硬體設施及照顧人力進行評估，需符合兒童及少年福利機構設置標準。個別個案安置機構是否有能量服務，視主責社工尋找資源轉介評估或個案至機構實地面談時，相互評估適合性。

（2）依照兒童及少年福利機構設置標準及衛生福利部兒童及少年福利機構評鑑及獎勵辦法，機構設立有其一定標準與要求，衛福部原則上每3年進行一次兒童及少年福利機構之評鑑，除參考每次機構評鑑結果外，亦參考該府社會局或家防中心過往與各機構合作之經驗，盡可能提供足夠資訊供機構端評估是否有能力足以服務有安置需求的個案，也透過機構與所屬學區學校的合作狀況評估該校是否有能量可服務個案；倘若轄區資源不足，則可透過其他費用補助方式加強機構照顧能量，或是提供資源分擔機構與學校照顧負擔。

（3）新北市政府教育局協助轉發外縣市保轉函時，正本係提供予該縣市教育局處，並副知轉入學校，倘該縣市教育局處與學校評估無足夠能量

[48] 雲林縣政府簡報資料附件二-109年6月24日「雲林縣○○國小縣長教育座談會」會議紀錄。

可服務學生時，應即時向主責社工提出，俾利協助評估轉換更適當之學校。

（4）針對雲林縣政府109年6月24日座談會的召開，新北市政府家防中心於109年6月24日當日上午首次接獲安置機構來電告知座談會訊息，指稱○○國小家長會會長在畢業典禮上公開向出席師生表示當日下午邀請民意代表及縣長到校針對個案及機構引發的校園安全議題進行討論，此舉並未事先讓機構知悉，也完全沒有尊重同樣出席畢業典禮的機構人員與個案。

（5）關於為個案另覓安置處所之決議，個案在該次座談會前，即因其身心狀態及衍生的情緒行為問題造成部分學校師生、部分家長與家長會長的標籤，109年5月間相關人士更透過陳情、行政討論等方式要求家防中心重新為案主媒合其他安置處所，家防中心評估案主在學校遭受的情緒與壓力已讓案主產生逃避抗拒心態，加上輿論也造成案主無法繼續在安置處所鄰近其他小學就讀，為維護個案受教權，當月即開始協助案主進行轉換安置媒合，故個案轉換安置非因此座談會決議而進行。

（6）社政安置與教育轉銜分屬不同主管機關，機構接受安置轉介確實會評估可否照顧受安置個案；倘若機構端有能量亦有意願照顧具特教生身分之個案，則亟需教育主管機關協助提供特殊教育資源。

（7）關於個案繼續於雲林縣就讀期間，新北市政府家防中心及安置機構在個案安置於○○國小後，即一直在進行相關聯繫輔導協助，且個案在○○國小就學期間並非如該座談會所稱均未

有穩定良好表現，如案主初入學第一學期，案主雖因個人身心特質與需求無法避免突發的情緒行為或偷竊行為，但案主能夠盡可能的完成學校作業與考試，機構也會配合學校要求到校處理案主問題，另觀察個案與○○國小教務處○主任建立較為穩定的溝通與互動，案主若有困難無法處理時能夠學習找教務主任求助，此外在該次座談會前，個案即已遭受校方以各類方式要求個案轉換安置處所，故前述決議對於實際個案困境並無幫助。

(五)臺中市立○○高中個案在校遭受不當對待情事

1、國小安置資源班，接受社會技巧課程，但高年級後與同儕衝突不斷，發生數次毆打同學甚至攻擊導師事件。家長因甚有壓力，於小五下學期在家自學。

2、該校表示，案生在校適應進步中，甚至有時察覺自身情緒變化可以口語告知熟悉教師，但班級中人際關係對案生有相當大影響，案生希望與同儕和睦相處，卻無法保證自己是否能穩定情緒，同學敬而遠之，讓案生不再像剛入學時積極參與班級活動以獲得同儕肯定。嗣案生於109學年度第2學期中轉學。

3、依該校說明，校外教學發生意外後，該校請案生家長到校商討，家長同意案生在家2週、返校後案生至圖書館研究室以遠距上課，由家長全時陪同，會中並討論案生偏差行為之懲處[49]。嗣因臺中市政府教育局110年1月8日函文指出與「應符合融合精神」之規定不符，自同年月11日全時回原

[49] 臺中市政府函復，附件1第1頁。

班級上課，由特教學生助理人員陪同。

九、國教署特殊教育輔導團高中分團下設「情緒及行為問題專業支援服務組」之情形

(一)依教育部說明，國教署自109學年度起設立「特殊教育輔導團高中分團」，其下設有「情緒及行為問題專業支援服務組」，其團隊人數計有兼任5人。

(二)該團隊服務對象、人數與涵蓋範圍，依該部說明，國教署主管高級中等學校具情緒及行為問題之身心障礙學生，國立137所、私立98所，共計235所，總學生數為8,579位學生。依教育部特殊教育通報網「110年度特殊教育統計」，國教署主管高級中等學校本團服務總學生計8,579人，其中情緒行為障礙640人，自閉症1,069人。

(三)該團隊輔導模式

該團隊針對校內有行為問題之學生，提供入校支援、整合資源、追蹤評估等服務方式如下：

1、電話諮詢服務：提供特教教師、一般教師諮詢。

2、入校支援服務：情緒及行為問題專業支援服務團隊輔導員入校協助該校個管教師實施介入行為處理計畫、溝通協調並整合相關資源、追蹤輔導及評估介入成效等。

(四)109、110學年度該團隊提供諮詢與入校服務情形

1、109學年度

（1）電話諮詢共計190通，第1學期69位個案，第2學期22位個案。

（2）入校服務3所學校，分別為義民高中服務時數15小時；光復高中服務時數20小時；國立嘉義高工服務時數19小時。入校服務時數共計54小時，全數持續追蹤中。

2、110學年度

（1）電話諮詢截至110年12月23日計78通，計71位個案。

（2）入校服務3所，分別為國立師大附中服務時數72小時；光復高中服務時數14小時；新營高工服務時數28小時。入校服務時數114小時，全數持續追蹤中。

(五)該團隊輔導模式與臺北市之異同及人力分析

1、經查，該團隊人數僅兼任5人，但服務對象分布全國各地，如以臺北市模式為例，急性期危機處理時可能1週要到現場2至3次，每次半天，但國教署該團隊亦提供入校支援、整合資源、追蹤評估等服務，機動性或有不足。

2、究該團隊輔導模式與臺北市之異同及人力支應情形如何，依教育部說明：

（1）臺北市情支輔導團隊協助學校輔導各教育階段情緒行為問題之服務比率約為學前階段5%,國小階段35%，國中階段40%，高中階段20%。故，實務上,國中階段需處理情支情緒行為問題個案較多、其次為國小教育階段,高中階段則相對較少。

（2）臺北市情支輔導團隊有8名專任情緒及行為問題之專業支援教師,服務之對象為學前至高中各教育階段之情緒行為問題學生,國教署高中分團情支輔導組5名兼任教師，其服務對象為主管之高中教育階段。故，國教署高中分團情支輔導組服務對象及個案數與臺北市不同。另國教署主管學校分布於全國，為具備彈性，情支老師以教師兼任方式運作,未以專任教師集中辦公調派方式辦理，而係學校申請後以通訊方式聯繫為主，針對個案持續與個管老師保持聯繫及討論,針對學生情緒及行為問題的相關評估及介入策略滾動式

給予意見。

（3）為提升對情障、自閉症學生之特教服務，國教署刻正規劃情緒行為問題專業支援之人員培育研習，以支援各學校，使具情緒與行為問題的身心障礙學生能獲得妥適輔導與協助。

十、大學階段建置處理情緒行為三級個案的專職團隊情形

(一)依教育部說明，大學教育階段之三級輔導工作，仍適用學生輔導法，其第11條明定應置「專業輔導人員」，第12條明定其應負責之工作範圍，依據同法第7條，校長、教師、專業輔導人員及各行政單位仍應共同執行三級輔導相關措施。

(二)倘若大學確有需要，仍可依特教法第24條及特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法第4條之規定，設置專業團隊來辦理輔導工作，抑或洽詢大學特殊教育中心提供有關特殊教育相關專業協助。

十一、本案問卷調查結果及內容彙整

本院於110年8月函文衛福部及各縣市政府，針對全國兒童及少年安置及教養機構，進行問卷調查。該問卷第一部分為「壹、機構兒少收容現況統計」，請機構填列收容兒童及少年(0到18歲)中，具情緒行為問題[50]的兒少人數。第二部分，請機構於110年9月前就每位曾因具情緒行為問題而發生拒收或在校適應問題的兒童及少年，個別填答1份「貳、具情緒行為問題學生發

[50] 本案調查範圍，是實務工作上容易發生有**「情緒行為問題」(情緒伴隨之行為問題)**的學生，包括「1.特教法第3條第8款的**『情緒行為障礙』**學生(具體包含：**ADHD、對立違抗、社會行為症狀或精神疾患**)」，以及「2.**部分但並非全部**的特教法第3條第11款的『自閉症』學生，如亞斯伯格、高功能自閉症常會有情緒伴隨之行為問題。」

特教法施行細則第9條規定的行為功能介入方案，是特別針對提供給「具情緒與行為問題」學生，當中除了1.「情緒行為障礙」學生外，也包含2.**部分但並非全部的**自閉症學生，如亞斯伯格、高功能自閉症常會有情緒伴隨之行為問題；但又包含3.情緒行為問題以外的、更廣泛的行為問題，如腦性麻痺或智能障礙也可能伴隨有一些行為問題，但並非情緒伴隨之行為問題。**上述的3.並非情緒伴隨之行為問題，不在本案調查範圍內**。

生在校問題或入學遭拒的情形」線上問卷[51]，以調查各該機構中的兒童及少年，曾因具情緒行為問題而發生拒收或在校適應問題之情形，回收共計81份線上問卷。

(一)「壹、機構兒少收容現況統計」

全國兒童及少年安置及教養機構收容具情緒行為問題兒童及少年現況之問卷統計，如表6。

表6　全國兒少安置機構收容具情緒行為問題兒童及少年現況之問卷統計

單位：人

項目	兒少收容總數		衛福部身心障礙證明		鑑定具特教身分		具情緒行為問題的兒童及少年*									
							0-6歲		7-12歲		13-15歲		16-18歲		合計	
主管機關(家數)	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
全國	1,268	1,290	162	162	308	201	10	6	166	78	137	84	47	70	360	238
衛福部(9)	280	390	42	39	92	51	3	0	75	26	41	34	6	27	125	87
新北市(9)	76	59	19	4	17	2	0	0	3	2	4	7	3	0	10	9
臺北市(20)	152	128	12	11	31	22	1	0	13	9	14	10	7	3	35	22
桃園市(9)	97	101	4	13	25	26	0	2	6	4	10	4	1	1	17	11
臺中市(9)	113	98	12	19	20	15	2	4	8	8	10	4	9	6	29	22
臺南市(2)	6	21	0	4	0	7	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
高雄市(15)	219	163	31	28	38	16	1	0	18	9	19	7	2	2	40	18
基隆市(2)	14	9	2	3	6	4	0	0	4	1	0	0	2	1	6	2
宜蘭縣(3)	13	42	0	4	0	4	0	0	0	0	0	5	0	3	0	8
新竹市(1)	11	13	2	1	3	1	0	0	3	4	0	0	1	0	4	4
新竹縣(4)	39	38	2	6	18	9	0	0	13	2	10	1	0	6	23	9
苗栗縣	6	6	2	0	2	3	0	0	1	2	0	0	0	0	1	2

[51] 線上問卷(https://www.surveycake.com/s/r4vbv)。

項目	兒少收容總數		衛福部身心障礙證明		鑑定具特教身分		具情緒行為問題的兒童及少年*									
							0-6歲		7-12歲		13-15歲		16-18歲		合計	
主管機關（家數）	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
（1）																
南投縣（6）	65	78	10	12	16	22	1	0	4	2	6	7	9	15	20	24
彰化縣（1）	0	16	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
雲林縣（4）	61	45	5	2	4	4	0	0	4	4	5	1	0	0	9	5
嘉義市（1）	8	8	1	1	5	2	0	0	2	0	1	0	0	1	3	1
嘉義縣（1）	17	13	7	4	7	4	2	0	3	2	4	0	0	2	9	4
屏東縣（5）	41	15	7	4	17	3	0	0	3	0	11	1	6	1	20	2
臺東縣（4）	49	45	4	6	7	6	0	0	6	3	2	2	1	1	9	6
花蓮縣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
澎湖縣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
金門縣（1）	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
連江縣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

資料來源：本案問卷調查結果統計。

說明：*不以有診斷書為限。「-」：該縣市未提供本案相關資料。

(二)「貳、具情緒行為問題學生發生在校問題或入學遭拒的情形」線上問卷統計

本院針對全國兒童及少年安置及教養機構，以線上問卷方式，調查機構中具情緒行為問題兒童及少年之就學情形，以及曾因此發生拒收或在校適應問題之情形，回收共計81份線上問卷，統計如下：

1、性別：男生62.6%，女生37.4%。

2、特教類別(可複選)：情緒行為障礙49.1%、智能障礙35.5%、學習障礙25.4%、發展遲緩6.7%、自閉症3.3%、聽覺障礙3.3%、身體病弱1.6%、多重障

礙1.6%、其他障礙6.7%。

3、障礙等級：輕度78.1%、中度12.5%、重度6.2%、極重度3.1%。

4、學校型態：普通學校93.6%、特殊教育學校6.3%。

5、班級型態：普通班47.4%、分散式資源班32%、集中式特殊教育班16.6%、巡迴輔導班3.8%。

6、學區：學區內就學65.4%、跨區就學34.6%。

7、專業服務類型(可複選)：心理輔導72.3%、心理諮商51%、職能治療29.7%、社工輔導25.5%、物理治療17%、語言治療10.6%。

(三)線上問卷填答及回饋內容

線上問卷填答及回饋內容，彙整如附件一，並重點歸納如下：

1、**教育體制中創傷知情知能之需求**：機構安置個案多有創傷議題，影響學習、人際、生活層面至鉅且深。經觀察有情緒行為問題學生，早期經驗多半不佳，期望引進創傷知情相關課程，不熟悉個案創傷容易以錯誤的方式應對個案，工作人員容易身心俱疲，但正規教育體制中相關工作人員未有創傷知情學習。若校園有創傷知情相關知能更容易輔導這類型個案，在實務上能更清楚如何應對。教職人員應定期接受創傷知情訓練。

2、**期望具相關專業與經驗之特教與輔導師資**：希望校方針對不同特殊孩童身心狀況，提供多方面特教資源協助及足夠師資介入。希望校方提供有效能、有經驗的師資、心理輔導人員或諮詢窗口。建立完整資源窗口與配套措施。

3、**機構中具情緒行為問題之學生在校發生停學1週、帶回機構、入學被拒、身心狀況在校難以適應、校方增加資源但無法有效協助，及教師霸凌**

行為等情事。

4、**校方缺乏處遇知能及因應技巧：**希望針對案主情緒行為可提供直接到位之處遇。個案適應不佳，學校對於處遇高度抗拒、難以適應的學生不知如何配套，但願意與機構進行會議討論輔導教育措施。個案行為情緒變化多端，學校老師及輔導老師有自己既定課程、作息需進行，如個案僵持，臨場輔導有限，學校有學校的原則，個案難以遵守，僅能機構協助多與學校溝通，找尋適切輔導處遇。學校願意協助個案適應環境，但對臨場個案在校僵持不配合之狀態，學校不知如何協助處理。

5、**輔導資源之需求：**需心理諮商及輔導輔助孩子學習及適應問題。學校輔導資源不足，能處理特殊身心狀況之教師及資源較少，通常會請機構接回，但長期均接回之結果，更無法在校園、社區生活。希望學校有多一點人力承接案主，且需具備輔導知能、背景。希望充足輔導體系及專業心理師介入，未提供原因為學校認為已由輔導老師協助。輔導資源有限，申請輔諮中心輔導資源困難，且輔導次數過低，不易與個案建立關係。

6、**學校訂定個別化教育計畫(IEP)之有效性[52]：**

（1）正面意見：IEP能結合相關專業人員，討論凝聚輔導共識，確實協助個案。

（2）負面意見：IEP偏重靜態認知學習，缺少其他面向專業系統合作，未能顧全多重需求個案，效果

[52] 學校訂定IEP時，針對情緒行為問題，視學生身心狀況及需求，結合特教教師、教授、醫師、職能治療師、臨床心理師、諮商心理師、語言治療師及社會工作師等專業人員及校外資源，組成專業團隊，進行個案評估，確定教育及支持服務之重點及目標，訂定特教支持策略及行為功能介入方案之實際情形。

有限。

7、**學校輔導困難**：在校情緒不穩，常有上課坐姿不良和分心，跟不上進度時會大聲哭吼她聽不懂又沒教過。配合度不高，輔導困難。情緒問題有時是伴隨認知偏差及生理疾病因素，案主自小確診過動症，服藥改善效果不佳，家庭無力照顧委託縣府社會處安置，之後甚少主動關懷探視，造成案主被遺棄不被接納的認知偏差，無法與他人建立互信關係，輔導效果有限。在學校會因老師不順其意，或者遭老師提醒而有情緒，情緒高漲後會於課堂上飆罵髒話、咆哮、摔東西、翻桌子、把書本丟垃圾桶、破壞公物、擅離教室等狀況。因案主情緒失控張力較大，須立刻隔離離開現場。遇到困難學習情境時，包含數學、英文、鄉土語、體育等科目，會擅離教室、搬桌發出噪音、逗弄干擾同學上課，老師若介入則反駁、發脾氣、翻倒桌椅、坐地哭鬧。時間點多在放學前訂正作業及公布當天積分獎勵，個案若發現被扣分，會失控抓傷計分同學。

8、**偏鄉欠缺資源**：地處臺灣東部偏鄉，期望可以有足夠的心理輔導人員協助學生。機構位於苗栗縣後龍鎮，轉學前已先評估鄰近校區與院童特質適切性，案主入學時持有輕度智能障礙手冊，無法進入特教班，憂其有家暴與創傷反映，而選擇校內全天有特教師資之小班就讀；然偏鄉小學校明顯欠缺完善特教資源，校內雖有巡輔老師，但其效能不足以應付案主多重需求，而校內的歷史經驗有限，面對高難度學生，學校教職員的理念整合及其系統合作易有落差。

9、**需整合警政、衛政、教育、醫療及社政等跨網絡**

資源之協助：

（1）安置個案有多重需求，期待教育、社政、醫療、警政等人員多些包容與合作機制，用耐心陪伴他們健康成長。針對案主在院內及學校所發生的偷竊行為，及情緒產生時的挑釁同儕、攻擊他人以及逃院行為時的責任問題，除請專業醫師問診及治療，遵照醫囑服用藥物，也知會縣府社工與相關專業人員討論及進行適切的處遇。欠缺合作機制與關係。希望建立與執行跨專業系統合作。

（2）針對未領有身障證明但長期就診身心科、有身心議題及情緒障礙之個案，其就學過程會出現的議題並非只會遇到知識學習困擾層面，在人際交友、自我價值學習有強烈需求，但此部分通常是學校教育較疏忽的部分，目前教育系統只能有輔諮中心社工介入，各系統間需要更多合作與協調，才能訂出符合個案需求之處遇計畫。

10、**巡迴輔導及專業治療師服務時數不足：**在校獲得專業服務時數不足。校方在物理治療師、職能治療師、語言治療師等資源較不足，可能1個學期僅2次，或每月1次，僅為單次性，未能提供完整性服務，也需要巡輔老師評估適合，對有此方面需求的學生在能力提升上無法發揮顯著效果。學校能夠安排的巡迴教師時數有限。

11、**助理員之需求：**校方長期給予個案高度關懷，但教師還要兼顧其他學生，量能容易不足，缺乏一位能長期陪伴的陪伴照顧員。期待初期能夠安排個人助理穩住就學狀況，但學校表示人力不足，無法提供。

12、**期望普通班教師與全校性正向行為支持：**

（1）期望教師具備知能與涵養，提升教師心理素質，

對個案給予更多等待、陪伴、同理心的互動及正向回饋，減少謾罵表現與負向字眼。期待導師支持與配合。期望加強教育宣導，減少孩子被標籤、排擠、霸凌。班級導師較無經驗處理學生情緒。期望透過教育訓練，使教師更認識自閉症個案及個別症狀差異(妥瑞氏症、ADHD[53])，並找到相處方式。可透過特教老師建議適當互動方式。

(2) 機構照顧特殊兒少，經常費盡心力，也承受許多情緒勞動與壓力，看待特殊兒少需要彈性眼光，及包容、等待的耐心，個案改變速度是非常慢的。在升學主義下，安置兒少進入學校後的處境經常格格不入，感受到自己的不足，長久下來形成低自尊，造成反正努力也不會被看見之態度。需要學校導師在進行班級管理上，給予導師更多辨識創傷兒少的身心狀態課程，也給予老師輔導與資源。整體學校體系包括導師、各處室及輔導室，如何讓師長眼光、彈性與界限一致，給予創傷兒少友善照顧環境與生存空間。諮商資源與學校輔導系統，不應是老師同盟者以改善孩子行為問題為目標，而應做到如何認識孩子狀態及給予支持。

13、**同儕關係不佳**：疑似因身體有異味而遭到同儕排擠，案主大多時間為主動與同學互動，若同學不理案主則會去找老師聊天。案主表示同學會說他頭腦有問題，案主有向同學表示自己不喜歡這樣被說，請同學不要講。導師說案主有向他反映，當下已糾正同學。

14、**學校提供資源及友善環境並與機構共同盡力穩**

[53] 注意力不足過動症(Attention deficit and hyperkinetic disorders, ADHD)。

定個案之案例：學校師長協助關心及鼓勵個案穩定就學。給予個案有效的支持及資源。盡力協助穩定個案在學以及輔導入班。在學狀況尚為穩定，並願意到校。輔導老師定期關懷案主，也讓案主知曉若在學校遇到困難、情緒不佳時可以找輔導老師。導師花很多心力照顧案主。同光國小張傳原校長主動且有意願協助機構多位院童，陪伴、給予安全感、獎勵、學習等，也運用其特教/心理/教育，照顧有需求的學生。學校學校資源班老師能給予個案關懷與支持，協助其在校課業與生活適應。面對個案情緒議題有自殘行為能主動與機構聯繫。學校建立對於個案友善環境，減緩個案就學時面對原班級課業壓力。科室間定期透過學務處、輔導室、心理師、導師網絡會議討論個案在校學習與適應。輔導室耐心陪伴案主適應校園生活，案主於下學期已無逃避就學情形，且在學校有穩定人際關係。

參、調查意見：

特殊教育法(下稱特教法)規定，特殊教育應適合特殊教育學生身心特性及需求，各級學校對於身心障礙學生之教學，應以專業團隊合作進行，訂定個別化教育計畫(Individualized Education Program, IEP)，並得視需要結合專業人員，共同提供學習、生活、心理、復健訓練等協助。然而現實上，校方雖基於「融合教育」精神而接受具情緒行為問題之學生就讀，但諸多案件卻顯示，具情緒行為問題之學生發生在校適應問題層出不窮，未能於教育系統中獲得妥善教育與支持，地方政府教育局處與校方或未能妥善處遇、提供必要之協助，發展有效的輔導方案，亦未能營造同校師生、家長友善接納的校園環境，甚至請家長考慮在家自學、到校陪讀、轉換至其它資源較豐富之學校等建議。為瞭解教育部、地方政府及學校關於具情緒行為問題之學生所提供的支持及資源，如何落實保障學生的教育權，爰立案調查。

案經本院函請衛生福利部(下稱衛福部)、澎湖縣政府、雲林縣政府、桃園市政府、新北市政府、臺北市政府及臺中市政府就有關事項提出說明併附佐證資料到院[54]；並於民國(下同)110年2月8日諮詢國立彰化師範大學復健諮商研究所鳳華教授、國立臺灣師範大學特殊教育系王慧婷教授、臺北市立興雅國民中學曲俊芳特教教師、臺北市東區特教資源中心賴英宏巡迴教師、財團法人第一社會福利基金會郭色嬌行為輔導教師、臺北市西區特教資源中心顏瑞隆主任。

本案再於110年4月30日邀請中華民國智障者家長總

[54] 澎湖縣政府109年7月13日府教學字第1090030316號、雲林縣政府109年9月30日府教特一字第1092435804號、桃園市政府109年10月15日府教特字第1090255845號(密)、衛生福利部109年12月10日衛授家字第1090022242號、新北市政府110年6月25日新北府社家字第1103415795號(密)、臺北市政府110年6月28日府授社家防字第1100123117號、臺中市政府110年10月6日府授教特字第1100257248號、桃園市政府110年11月17日府教特字第1100282818號(密)。

會、社團法人中華民國自閉症總會、中華民國腦性麻痺協會、社團法人中華民國學習障礙協會、社團法人台灣赤子心過動症協會總會遴派案生、家長代表及對議題富專業與經驗之人員與會，說明自身及相關案例實際在校接受融合教育之困境與需求。

又，本案於110年3月30日赴桃園市立○○國民中學(下稱○○國中)、於同年5月14日赴雲林縣○○鄉○○國民小學(下稱○○國小)，與○○國中個案家長、雲林縣私立○○育幼院(下稱○○育幼院)、教師[55]、班內同學家長、校方、教育部、桃園市政府教育局及雲林縣政府教育處，針對各該地方政府及學校就案生之特殊教育、輔導與遭遇困難之處，分別進行交流座談。

嗣本案於110年8月11日函請衛福部及各直轄市、縣（市）政府，針對全國兒童及少年安置及教養機構，以線上問卷調查方式蒐集各該機構中，兒童及少年曾因具情緒行為問題而遭拒收或發生在校適應問題之情形。

最後，本案於110年12月8日詢問教育部蔡清華次長、該部國民及學前教育署(下稱國教署)林琴珠副組長暨相關業務主管人員，並經該部就詢問事項於110年12月8日、111年3月7日，分別函復說明資料及補充資料到院[56]，已調查完竣。

本案深入分析桃園市、雲林縣及臺中市之3個案，並歸納座談及問卷調查所得，茲分為「教育現場的風暴」、「教養院的小孩」及「建構融合教育的基礎」三部分，臚列調查意見如下：

第一部分：教育現場的風暴

一、110學年度國小、國中及高中身心障礙學生人數共計

[55] 包括：導師、特教教師、個管、專輔教師等第一線處理個案情緒行為之教師。

[56] 教育部110年12月8日臺教授國部字第1100157015號、教育部111年3月7日臺教授國部字第1110024242號。

92,638人，當中，情緒行為障礙學生人數6,979人，占7.53%，自閉症學生人數15,879人，占17.14%。學校就情緒行為障礙及自閉症學生在校發生之情緒行為的處置有予以記過，要求家長或機構陪讀、帶回、在家教育、自學、轉換安置處所，特教輔導團建議明定發生何行為時由家長帶回管教5日、停學1週等。處遇過程中，屢屢以顧及案生及周遭學生安全為由，強行帶離、肢體壓制，或依精神衛生法規定，通知警察機關或消防機關協助護送就醫。學生在學校遭受的情緒與壓力，造成人際相處及環境適應的負向循環，產生退縮及抗拒心態。無益於個案實際情緒行為之改善，且不利於營造學校正向接納氛圍。以上均益加凸顯各級教育主管機關應積極增進學校教師「正向行為支持」[57](Positive Behavior Support, PBS)專業知能及落實「特殊教育學生情緒行為問題處理倫理守則」之迫切性，以達到積極正向協助、教育及輔導學生之目的。

(一)情緒行為障礙及自閉症學生因其特質使其容易因感知差異與溝通不良而與周遭產生衝突，嚴重影響學習或生活適應。109學年度國小、國中及高中身心障礙學生人數共計92,918人，情緒行為障礙學生人數6,821人，占7.34%，自閉症學生人數14,631人，占15.75%。110學年度國小、國中及高中身心障礙學生人數共計92,638人，情緒行為障礙學生人數

[57] 林惠芬，〈如何執行正向行為支持〉，特教園丁，2008年9月第24卷第1期：傳統上對於問題行為的處理，以嫌惡刺激的方式居多，企圖透過懲罰或是限制活動等方式，減少或抑制問題行為的產生。但由於未能掌握問題行為產生的原因，因此效果有限。另外由於是以懲罰為基礎，有時反而更讓問題的嚴重性擴大。自1980年代起，開始有學者以正向思考的方式看待問題行為，認為行為問題的發生，應該有其目的或用意，如果能掌握問題行為發生的原因或動機，進而教導正確的行為表達方式，問題行為自然得以減少，嚴重性也就得以減輕(Barebetta, Norona, & Bicard, 2005; Horner, etal., 1990; Meyers & Evans, 1989)。正向行為支持（Positive Behavior Support）的理念自此產生，美國並在1997年IDEA身心障礙者教育法案裡明文規定，教師在設計行為介入方案時，應考慮使用正向來替代負向的處理策略。

6,979人，占7.53%，自閉症學生人數15,879人，占17.14%。如表1：

表1　我國情緒行為障礙與自閉症學生人數

縣市	學年度	情緒行為障礙學生人數				自閉症學生人數			
		國小	國中	高中	合計	國小	國中	高中	合計
全國	109第2學期	3,895	1,937	989	6,821	8,310	4,035	2,286	14,631
	110第1學期	3,959	1,997	1,023	6,979	9,150	4,174	2,555	15,879
新北市	109第2學期	826	401	152	1,379	1,828	789	477	3,094
	110第1學期	880	419	152	1,451	2,035	820	510	3,365
臺北市	109第2學期	700	182	229	1,111	1,701	962	832	3,495
	110第1學期	755	182	251	1,188	1,928	1,022	1,003	3,953
桃園市	109第2學期	349	303	340	992	756	436	357	1,549
	110第1學期	297	275	306	878	821	401	394	1,616
臺中市	109第2學期	702	322	196	1,220	913	402	282	1,597
	110第1學期	743	369	225	1,337	964	441	297	1,702
臺南市	109第2學期	110	72	1	183	576	235	7	818
	110第1學期	93	74	1	168	659	259	5	923
高雄市	109第2學期	160	85	37	282	972	440	295	1,707
	110第1學期	135	92	52	279	1,028	415	307	1,750
基隆市	109第2學期	184	75	7	266	168	103	5	276
	110第1學期	195	77	4	276	190	101	10	301
宜蘭縣	109第2學期	63	44	-	107	164	77	1	242
	110第1學期	60	44	-	107	154	81	1	236
新竹市	109第2學期	91	66	4	161	204	115	18	337
	110第1學期	88	61	7	156	231	132	17	380
新竹縣	109第2學期	194	119	13	326	154	71	7	232

縣市	學年度	情緒行為障礙學生人數				自閉症學生人數			
		國小	國中	高中	合計	國小	國中	高中	合計
	110第1學期	194	124	15	333	157	77	6	240
苗栗縣	109第2學期	9	9	2	20	113	65	1	179
	110第1學期	13	7	1	21	113	59	1	173
南投縣	109第2學期	20	12	-	32	31	11	-	42
	110第1學期	24	15	-	39	35	15	-	50
彰化縣	109第2學期	140	91	5	236	108	47	-	155
	110第1學期	131	88	3	222	101	59	1	161
雲林縣	109第2學期	70	44	1	115	78	59	3	140
	110第1學期	90	51	4	145	154	70	2	226
嘉義市	109第2學期	48	19	-	67	97	32	-	129
	110第1學期	46	18	-	64	104	33	-	137
嘉義縣	109第2學期	70	21	2	93	78	29	1	108
	110第1學期	71	24	2	97	74	32	1	107
屏東縣	109第2學期	72	25	-	97	156	63	-	219
	110第1學期	72	25	-	97	156	63	-	219
臺東縣	109第2學期	28	18	-	46	42	16	-	58
	110第1學期	21	20	-	41	63	12	-	75
花蓮縣	109第2學期	44	27	-	71	121	57	-	178
	110第1學期	34	27	-	61	126	54	-	180
澎湖縣	109第2學期	12	2	-	14	34	15	-	49
	110第1學期	10	3	-	13	35	16	-	51
金門縣	109第2學期	1	0	-	1	14	10	-	24
	110第1學期	4	2	-	6	20	11	-	31
連江縣	109第2學期	2	0	-	2	2	1	-	3

縣市	學年度	情緒行為障礙學生人數				自閉症學生人數			
		國小	國中	高中	合計	國小	國中	高中	合計
	110第1學期	3	0	-	3	2	1	-	3

資料來源：教育部

有關以上情障與自閉症學生之人數與占比，情緒行為可分成外向性行為、內向性行為兩大類。「外向性行為」是問題行為顯現於外，多為發脾氣、攻擊、衝動、違抗等行為；「內向性行為」是屬於較內隱性的行為，常見的是退縮、孤獨、憂鬱以及焦慮等。本院諮詢專家學者指出，除了干擾、攻擊是外顯性的情緒行為，但也有些學生會有跳樓的行為，則是屬於退縮的，其實也屬情緒行為。是以，並非所有情障與自閉症學生均為攻擊性之情緒行為。

(二)社團法人中華民國特殊教育學會訂定「特殊教育學生情緒行為問題處理倫理守則」:

1、實施任何行為評量或介入，應以維護學生福祉為最高考量(**維護學生尊嚴、身心健康**和人身安全，以及倡導學生接受最有效治療的權利)。

2、**確保所實施的程序是有實證支持的**。優先使用已被科學證實有效的評量和介入，或使用科學的方法去評估尚未被證實的有效方法。

3、所有執行內容（含充分描述執行的程序、可能的效益及風險）應告知學生與監護人，並取得同意。

4、實施行為評量或介入時，**特殊教育工作者有權利接受專業的督導，以確保執行的品質**。

5、特殊教育工作者應持續參與相關專業知能的成長。

(三)○○國中個案自109年9月陸續發生師生及同儕衝突事件，桃園市指派該市特殊教育輔導團副召集人鄭友泰校長、資深團員張維真主任及康美玲老師於

109年9月15日至該校輔導訪視，並提供於學生情緒高張期之臨時調整服務措施及教學輔導之建議[58]。到校輔導建議事項[59]除包括落實與國小端轉銜工作、同理家長在教養上的無助、聯繫輔諮中心進行三級個案轉介、需有外部資源之定期、長期介入、邀請醫師、心理師或教授入校參與個案會議共同擬定學生行為輔導計畫等[60]外，並包括：明定發生何行為時由家長帶回管教5日(停學1週)、部分科目自學、依校規適度懲處。依據桃園市政府教育局109年9月25日函文[61]○○國中，略以：案生違反校規部分，請依據「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」辦理，使案生習得需為個人行為負責；建議利用該班附近空間作為案生情緒高亢時之冷靜室；訂定校內危機處理流程且經會議通過，何時要啟動機制，何時強制就醫等，並讓所有參與及接觸到案生教師皆能了解流程。依上開函文，該局109年9月16日及17日建議：案生違反校規部分，請該校依上開注意事項規定召開學生獎懲委員會。另依「桃園市特教輔團-個案問題處理與輔導紀錄表」載述略以：「學校針對學生輔導管教辦法可明定發生哪些行為時由家長帶回管教5天，並要讓家長也清楚相關規定及做法」、「建議可以蒐集或調查孩子部分科目以自學方式做彈性安排」、「個案行為本身後過的部分，建議可依據校規適度懲處」。依○○國中簡報，該校考量個案為新生，尚未適應國中生活，故無執行家長帶回管教5日之處遇。

[58] 詳如調查意見四、(四)。
[59] 桃園市政府109年10月15日府教特字第1090255845號(密)附件11。
[60] 詳如調查意見四、(四)。
[61] 桃園市政府109年10月15日府教特字第1090255845號(密)之附件「本案相關公文」當中，桃園市政府教育局109年9月25日函予○○國中之函文。

(四)本院諮詢專家學者指出，面對情緒行為問題，首應確保個案在原環境是否對其而言是充滿支持與被增強的可能，並重新考量其個別化教育計畫(IEP)中相關服務時數是否符合其需求。行為功能介入方案因強調正向支持，以替代行為之教導與發展優勢能力為優先，負向或懲罰後果策略已極少使用，並應遵守倫理守則，進行風險評估。依校規懲處應有評估機制。介入策略訂定前均須有符合實證的行為功能評量，再依據行為問題的功能，設計介入方案：

1、「學生交由監護權人帶回管教5日」對孩子受教權為極大喪失，執行負向後果的行為介入策略，涉及專業倫理議題，專業人員須相當慎重，以確保學生最大福祉。因強調正向支持，基本上懲罰後果策略已極少使用。若先進行功能分析後再進行介入計畫，會優先調整原環境、依其功能執行相對應替代行為之教導，並重新考量IEP中之社交技巧課程時數是否符合其需求。

2、近十多年國外期刊發表，針對有情緒行為問題的個案研究必均執行實驗型功能分析[62]，再依據功能分析設計介入方案。如確需使用負向或懲罰策略，應進行風險評估。以上均須於專業培訓中，加以涵蓋納入。

3、隔離室之使用，並非教師認為個案對班級造成干擾，就移到隔離室。「隔離概念」之執行，除應符合倫理守則外，其學理依據為:「必須該生所在之原班級具有豐富的增強環境、該生能頻繁地得到

[62] 有關正向行為或行為功能介入，實證本位非常著重於進行介入之前，應進行行為類比式功能分析，，不再僅限於訪談家長或重要關係人，其行為功能評量方式特別強調應採取實驗操作的方式來確認行為背後之功能，再對應該功能發展介入策略。每一個介入策略訂定前均須有符合實證的、清楚的行為功能評量，再依據行為問題的功能，設計介入方案。

教師鼓勵或增強」。而若原班級之豐富性、鼓勵增強性相較於隔離環境並無明顯差異，隔離並不會產生任何效果。針對發生情緒行為問題的孩子，除了確認其問題行為的背後功能之外，也需確保該生在原環境是否對學生而言是充滿支持與被增強的可能，這部分尚須建立學理背景。

4、針對能力中上的個案，可思考利用其優勢發展其對環境關注之能力。「反向小老師」訓練，是同儕中介的一種介入方式，若個案能力不錯，成績中上，如何將其優勢能力轉化為對環境的貢獻，使其在貢獻過程中提升自信、成就及對環境的關注，如：同儕中介（普通生教導障礙生）、反向小老師（由障礙生當小老師教導普通生），適用於協助能力好的個案，使其在班級內的社會地位、對自己的看法、認識、對環境的關注，均達到更好的效益。但通常在個案資料中，較少看到關於個案較好能力表現及對環境有何貢獻之描述。

5、有關「違反校規」，通常各界第一反應會認為「特教生怎麼可以跟普通生不一樣？仍應一視同仁接受校規處罰」。但在國外，首先應由評估團隊判斷特教生觸犯校規是否因障礙所致？是否理解犯錯什麼？有無能力控制避免被校規處罰？若並非因障礙而犯規，則罰責應與一般生相同。反之，若係因障礙可能會引起的不了解、無法控制、無法避免觸犯校規，則其IEP理應平時就有相關教育評估報告、介入方案及密切追蹤，而不受校規處罰，因非其能力範圍內可以做到的事情。如有必要，可以去教育體系下的暫時性變通場所，比如45天的中途教育單位，提供高支持量的支持，亦即在情支團隊(或稱情緒行為問題專業支

援團隊)[63]後，尚有更高層級供作暫時性安置的地方，然後再回到學校。因此處罰前應有評估機制，評估是否因障礙引起，如評估非障礙引起才會走向採行校規處罰一途。方為較細緻的做法。

6、危機處理部分，案例中常見教師出於良好用心想趕緊從現場帶離孩子，但對大孩子其實難以用肢體方式帶離，拉扯過程中會出問題。在美國，針對嚴重行為問題，例如：攻擊，教助員、特教教師會進行危機處理練習，就保護立場，如何保護自己與所有孩子，因此會有相關訓練與練習，而非以拉扯的方式。保護自身工作權及學生。

7、實證作法上，在現場需從根本、全校建立正向環境，使特殊生除了干擾行為外，可以在現有能力下能做得到的基本正向行為中獲得增強、成就感，就較不會去做干擾行為。

8、假設現場教師及全校已建立正向環境，學生仍有行為問題，那我們才需要做行為功能介入方案。因為行為功能介入方案是非常耗費人力的過程，是以，最好應先檢視並將每人基本盤、生活品質、同儕、社區融合等面向均予提升後，如仍無法改善特教生情況，才做行為功能介入方案。而一旦要做行為功能介入方案，即應依評估結果落實執行方案。

9、面對情障與自閉生孩子，對家長已是很大挑戰，「在家自行教育」將此責任完全給家長承擔，過於沉重且未考量到學生權益。

(五)國教署109年1月2日臺教國署原字第1080155812號

[63] 臺北市於92年成立「情緒及行為問題專業支援輔導團隊」，詳如調查事實四、臺北市地區性特教學生情緒行為支持架構之發展經驗，及調查意見三、(六)。

函轉案生就讀○○國小時曾發生教師管教衝突事件1案予桃園市政府教育局，陳情內容重點：案生108年12月19日上午因情緒失控而尖叫，原由陪讀員抱出教室於走廊冷靜，學務主任○師協助以壓制學生在地方式，造成學生身體受傷，家長認為學校無積極作為。學校遂於109年1月3日召開個案會議討論案生之危機處理，改由時任輔導主任及教務主任協助前往，並安排案生每週一、二、四、五午休設計情緒控管、社交行為技巧訓練課程與諮商輔導，協助引導孩子正向行為之發展。有關○師疑似不當管教學生情事，該局處理如下：

1、該局請學校依「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」暨「公立高級中學以下學校教師成績考核辦法」規定查處。

2、復經該校於109年1月3日邀家長召開108學年度適應力欠佳學童個案會議釐清，109年3月25日召開教師成績考核會，○師行為係為顧及案生自身安全及周遭學生安危，○師用雙手自背後將案生抱住，試圖安撫其情緒，未達「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」第6條申誡以上之情事；另案生家長亦對○師提告傷害，復經臺灣桃園地方檢察署檢察官為不起訴之處分。

(六)本院訪談時案生家長表示，學校就自閉症學生在校發生之情緒行為予以記過、肢體壓制、報警、送醫，教師並對該生提告[64]。據案生家長陳述，因學校不當處遇[65]及未能營造正向接納氛圍，致該生在校情緒

[64] 案生因在校情緒行為遭校規懲處，於109年9月至12月期間因一時情緒高張連續攻擊師生並破壞公物，該校依學生獎懲辦法第27及28條規定，核予該生6大過2小過懲處。案生自109學年度入○○國中就讀迄110年10月31日止，該校針對案生計送醫1次，3次通報警局支援。該校教職員因故向案生提起告訴者計5案。

[65] 據家長反映相關情況為：我給你幾分鐘、數到幾即應冷靜下來，否則壓制。

行為未能改善反愈趨激烈，並造成教師及該生受傷：

1、國小畢業旅行，學校要求可否不要去。之前有一次校外教學，全校都去了，我小孩在學校不知道要做什麼、發呆。畢業旅行我堅持不能排除在外，學校可以安排人力看著他、與同學分開睡，我都可以接受，只要學校願意提供機會，小孩確實是可以受控的。

2、學校會說因為孩子影響到別人，校方必須進行強制壓制，最簡單的方式就是進行壓制，無論家長如何與學校溝通，我認為這不是教育方式。

3、在學校眼中我的小孩就是頑劣不堪。國小一、二年級時的教師，很能理解，當時案生在校也從未出過狀況。

4、國小三年級第一次出狀況，他覺得不公平的時候，他躲在教室尖叫，被老師抓他的頭去甩門、受傷，我向學校反映，學校說老師年輕不懂事，後來被老師連續打頭、打巴掌，學校說那我們請老師不要管他、放任他，被老師當空氣，從那之後開始發病，從那之後才有攻擊，但也不是真的攻擊，他覺得不公平時推你、動你一下。

5、從國小三年級開始，他的座位永遠是在教室最角落，靠近垃圾桶的位置，從來沒有換過，也沒有人跟他一起坐。學校說他出了事情，請家長來幫他收書包，我每次去收書包，我邊收我都邊想哭。這樣的環境他怎麼可能會變好，你怎麼希望他會變好。

6、上了國中，開學第1週尚不甚熟悉時，就已經叫我們帶回家了。第1週(第5天)學校希望我們同意，如果(學校)真的不行(難以處遇)的話可以請救

護車及醫生到校打鎮定針，希望(案生)不要影響到別人。但結果，學校卻是將孩子送去桃園療養院，五花大綁，我看了真的是難過。

7、學校規則，一般人可以變通，但對我們孩子而言如果沒有完全照規則，他會覺得不公平，不理解的老師會覺得孩子在找麻煩，校方設置警鈴，壓制過程會反抗，會踢到人，就被提告。(學校處遇方式)已經變成，你怎麼樣、我就是壓制你，過程中拳打腳踢，反正都是為了壓制他，我們得到的待遇是這樣。

8、我請教很多特教老師，均表示IEP應該落實追蹤檢討，若不行(難以處遇)時要往上求援。但在我們身上，情形卻非如此。學校動輒以提告、記過的方式逼迫，或用電話疲勞轟炸「你的小孩子出事了」,當然大部分孩子會選擇在家自學，因為真的沒辦法。

9、在學校對案生的處遇及行為輔導是很重要的。人員受訓或老師們的受訓非常重要，是否可以安排安置有具情緒行為問題學生融合教育的班級，老師均需經過專門訓練，為老師開課，告訴老師其實是運用這樣的方法去教會比較好。發作時大腦迴路打結，直到平復下來，腦筋才會恢復正常運作，多數自閉症或情緒障礙均是如此。

(七)依教育部說明針對類此事件之因應做法：

1、國教署將儘速協助縣市成立情支團隊及培訓情支人員，以進一步增進縣市學校教師處理情緒行為障礙學生問題之特教知能及輔導成效。

2、教育部將持續宣導請各縣市辦理相關特殊教育研習，提升一般老師及普通教師正向行為支持之專業能力。

(八)桃園市政府教育局邀請鳳華教授參加該局110年7月12日召開之「該市109學年度學校輔導特殊事件特殊教育學生適性課程執行成效第4次檢討會暨審查會」,針對案生輔導事項提出建議略以：加強案生人際分際(人我界線)拿捏訓練，宜利用心智理論融入社會技巧訓練加上觀點取替課程，考量學生自閉症特質，其對立反抗行為本身可能出自其固著行為，不宜視為單純為反對而反對；案生在課堂上發出怪聲可能是其自我增強，應協助案生發展其他可被接受的行為來取代[66]。但桃園市政府教育局110年12月9日邀請具輔導背景專家學者、聘任督學及該市學生輔導諮商中心(或稱輔諮中心)入校，針對案生輔導措施，給予學校諮詢及專業建議，仍建議學校當案生情緒不穩定時，恐危害到班級其他學生，依精神衛生法規定，通知警察機關或消防機關協助護送就醫，並聯繫家長說明學校處理情形；倘案生發生衝突事件時，學校得聯絡少年隊協處。

(九)○○國小個案：

1、在校期間常有緊急狀況，學校視情況請衛生局協助強制就醫[67]。108學期開始個案漸漸不願意進入普通班學習[68]。但對人際互動仍有所望，下課時想

[66] 依桃園市政府教育局110年8月6日桃教特字第11000663231號函，該局110年7月12日召開之「該市109學年度學校輔導特殊事件特殊教育學生適性課程執行成效第4次檢討會暨審查會」學校輔導案生委員建議事項摘要：1.考量案生在疫情期間參與原班線上課程表現尚佳，可考量讓學生在個別教室(或資源班)上視訊課程，個別指導時間由資源班教師指導。2.加強案生人際分際(人我界線)拿捏訓練，宜利用心智理論融入社會技巧訓練加上觀點取替課程，讓案生知道人我不同個體，會有喜好、看法的不同，訓練正確解讀他人想法及表情、理解隱喻等，進而回應別人的需求(同理心訓練)。3.針對學生情緒及行為部分，可加強學生自我管理及自我察覺能力。4.考量案生自閉症特質，其對立反抗行為本身可能出自其固著行為，不宜視為單純為反對而反對；案生在課堂上發出怪聲可能是其自我增強，應協助案生發展其他可被接受的行為來取代。5.關於案生家長溝通部分，可尋求案生家長信賴的重要他人或透過家長團體協助。依桃園市政府110年11月17日府教特字第1100282818號函(密)：加強案生對於情緒辨識、情緒調控及問題解決能力，並協助案生興趣拓展。

[67] 雲林縣政府教育局簡報。

[68] 訪查座談。

與同學玩，獨自在學校辦公室前走來走去，並向教師哭訴同學不與他玩。

2、依新北市政府說明，個案因為情緒引發的行為問題，也容易造成外界責備，**造成個案人際相處及環境適應的負向循環**；雖經特教鑑定個案分配至資源班接受輔導，但若學校教師以同年齡正常兒童標準或步驟要求個案合作，過程中就容易進入負向循環，導致個案配合度減低，情緒行為增加等狀況；加上個案因為過往在家中受照顧經驗，不易與人建立正向依附關係，對於權威或被強迫有明顯的抗拒態度，於壓力下甚至會引發攻擊行為(咬人或踢人)，導致出現學校所陳述的適應不良行為。

3、個案因於雲林縣○○國小適應困難，加上在校人際關係不佳，導致個案當時小五，原係每週1天為半天課程，然○○國小要求個案每日就讀半天，個案對於繼續於○○國小就讀也**產生退縮及抗拒心態**。

4、依雲林縣政府函復載述：「109年3月學校派代表出席育幼院的個案會議在會議中學校主任有提出當該生如有情緒狀況時，可否讓該生暫時不上學，當時育幼院院長也口頭說好，但109年3至6月出現脫序行為與情緒失控狀況越趨頻繁，……，該生有時需要機構帶回，但帶回後隔天可能再犯的情形比率偏高，有時經學校主任評估後需要機構隔離，暫時幾天別來上學，讓其情緒穩定後再到學校來，但機構不願且誣告學校拒絕其入學，依然讓該生來學校上課，學校本著零拒絕只好加派人力。但1週5天中4天有狀況，校方疲於奔命，……，而機構也只是帶回，隔天繼續送至學

校就讀，讓學校行政不勝其擾。」、「校方……108年度針對該生問題，與社工討論是否可以在育幼院在家教育，但鑑輔會不同意……」。

5、案生情緒失控和攻擊行為發生時，學校處遇情形[69]：

（1）立即疏散現場人員(淨空現場)，並挪出空間讓案生發洩，助理員在旁隨時維護安全，並通知○○育幼院協助處理。

（2）若有攻擊或自傷行為出現，則給予安全壓制，等待他情緒平復。

（3）若案生情緒已無法控制或受傷，則通知救護車送醫。

6、雲林縣政府就案生之受教權於109年6月24日召開座談會，由張麗善縣長主持，會議決議：「(一)我們為了確保所有孩子的受教權，卻因該生反覆攻擊教師與同學，行為嚴重脫序。縱使經輔導包容及送醫診治，仍未見起色，那麼我們對於該生的受教權是需要好好思考，此案中，學校已經做了這麼多的努力，……，仍然無法處理其行為及態度，那麼請再思考安置的地點，讓其受到更妥適的照顧；社會處再致電新北社會局說明目前的狀況與問題，請新北社會局再次安置，確認該生於今年7月中離開本縣，到更適合的安置機構，對該生與其他多數孩子才是安全、可行的措施。(二)社會處主動協調○○，關心學生狀況，視情況請衛生局協助就醫。以後外縣市要轉來安置的，社會處需先評估，並請機構繳交學生的安置計畫，確定安置機構及學校有足夠的能量可以照

[69] ○○國小簡報。

顧學生，以減少不必要的危害發生。(三)教育處協助學生就學，在學校期間，該生如有緊急狀況，請學校強制就醫，正常到校時為了師生安全，請校內主任協同特教助理員進行隔離安置，專人陪伴，以確保師生安全。也可以規劃該生在家視訊上課。」[70]

7、依新北市政府說明，個案在○○國小就學期間並非如該座談會所稱均未有穩定良好表現，如案主初入學第一學期，案主雖因個人身心特質與需求無法避免突發的情緒行為或偷竊行為，但案主能夠盡可能的完成學校作業與考試，另觀察個案與○○國小教務處○主任建立較為穩定的溝通與互動，案主若有困難無法處理時能夠學習找教務主任求助，此外在該次座談會前，個案即已遭受校方以各類方式要求個案轉換安置處所，故前述決議對於實際個案困境並無幫助，詳如調查意見六、(十一)。

(十)臺中市立○○高級中學個案：

1、國小安置資源班，接受社會技巧課程，但高年級後與同儕衝突不斷，發生數次毆打同學甚至攻擊導師事件。家長因甚有壓力，於小學五年級下學期在家自學。

2、該校表示，案生在校適應進步中，甚至有時察覺自身情緒變化可以口語告知熟悉教師，但班級中人際關係對案生有相當大影響，案生希望與同儕和睦相處，卻無法保證自己是否能穩定情緒，同學敬而遠之，讓案生不再像剛入學時積極參與班級活動以獲得同儕肯定。嗣案生於109學年度第2

[70] 雲林縣政府簡報資料附件二-109年6月24日「雲林縣○○國小縣長教育座談會」會議紀錄。

學期中轉學。

3、依該校說明，校外教學發生意外後，該校請案生家長到校商討，家長同意案生在家2週、返校後案生至圖書館研究室以遠距上課，由家長全時陪同，會中並討論案生偏差行為之懲處[71]。嗣因臺中市政府教育局110年1月8日函文指出與「應符合融合精神」之規定不符，自同年月11日全時回原班級上課，由特教學生助理人員陪同，詳如調查意見四、(五)、4。

(十一)綜上，110學年度國小、國中及高中身心障礙學生人數共計92,638人，當中，情緒行為障礙學生人數6,979人，占7.53%，自閉症學生人數15,879人，占17.14%。學校就情緒行為障礙及自閉症學生在校發生之情緒行為的處置有予以記過，要求家長或機構陪讀、帶回、在家教育、自學、轉換安置處所，特教輔導團建議明定發生何行為時由家長帶回管教5日、停學1週等。處遇過程中，屢屢以顧及案生及周遭學生安全為由，強行帶離、肢體壓制，或依精神衛生法規定，通知警察機關或消防機關協助護送就醫。學生在學校遭受的情緒與壓力，造成人際相處及環境適應的負向循環，產生退縮及抗拒心態。無益於個案實際情緒行為之改善，且不利於營造學校正向接納氛圍。以上均益加凸顯各級教育主管機關應積極增進學校教師「正向行為支持」專業知能及落實「特殊教育學生情緒行為問題處理倫理守則」之迫切性，以達到積極正向協助、教育及輔導學生之目的。

二、教育部推動融合教育，學校基於「零拒絕」之精神接

[71] 臺中市政府函復，附件1第1頁。

受具情緒行為問題之學生就讀。依特殊教育法施行細則第9條，教師於訂定具情緒與行為問題學生之IEP時，應訂有行為功能介入方案及其所需之行政支援，以作為該類學生特教服務之指引。惟個案行為樣態多變且複雜，產生嚴重課室干擾，校方疲於奔命，教師及行政人員於處理個案行為問題同時，又需兼顧普通班學生人身安全與學習權益，對於現場教師是極大困難，學校與教師承受高度壓力，所採行的策略並不符合正向行為支持原則。行為功能分析需經長期培訓與實作，培訓學校教師撰寫簡易之行為功能介入方案，難以處理三級個案。多數縣市仍欠缺將正向行為支持策略納入行為功能介入方案的支持協助系統，其校園團隊與第一線教師未獲足夠所需之訓練與支持，使其具備核心價值與形塑融合學習環境的能力；而當中部分縣市或因資源貧乏無力建置。教育部允應與各縣市會商建立有關情緒行為問題更有效的輔導模式，並提供必要資源，協助學校處理區域內學生的需求。

(一)聯合國身心障礙者權利公約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）第4號一般性意見第12點：「融合教育的核心特徵是……(d)教師支持：所有教師和其他工作人員均接受所需教育和訓練，使他們（包括身心障礙教師）具備核心價值和形塑融合學習環境的能力。」依特教法第28條、第28條之1及第44條，主管機關應建立特殊教育行政支持網絡並提供相關支持服務，以增進教師及相關人員之特殊教育知能並協助學校特殊教育之執行，及提供諮詢、輔導與服務，俾訂定IEP及具情緒與行為問題學生所需之行為功能介入方案。

(二)依特殊教育法施行細則(下稱特教法施行細則)[72]第9條：「個別化教育計畫，指運用團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所訂定之特殊教育及相關服務計畫；其內容包括下列事項：……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。」教師於訂定具情緒與行為問題學生之IEP時，應訂有行為功能介入方案及其所需之行政支援，以作為該類學生特教服務之指引。依教育部說明，教師於擬定該類學生之IEP時，應具有訂定學生所需行為功能介入方案之能力，以維護該類學生於普通班級之受教權。

(三)中華民國特殊教育學會建議「特殊教育學生情緒行為問題三級預防架構」，如表2：

表2　特殊教育學生情緒行為問題三級預防架構

架構	學生現況	評估與介入
初級預防	無適應困難/有適應困難但無明顯情緒行為問題的學生	• IEP • 學生基本表現與環境適配性檢核 • 教師教學與班級經營策略
次級預防	有明顯情緒行為問題但不嚴重且持續的學生	• 簡易功能行為評量與介入 • 危機處理I
三級預防	有嚴重且持續情緒行為問題的學生	• 完整功能行為評量與介入 • 危機處理II

資料來源：中華民國特殊教育學會

(四)學校基於「零拒絕」之精神而接受具情緒行為問題之學生就讀，惟正如同一名屏東縣自閉症學生家長出席本案家長座談時，據其親身經歷表示：「自閉症孩子融入普通班要有很好的配套措施，以屏東而言，家長不知道有哪些資源可以運用，哪些管道可

[72] 特教法施行細則101年11月26日修正。

以尋求資源，老師不知道如何處理。老師會說你的孩子應該去看醫生而不是來要求體制。特教老師具備敏感度，讓孩子不午休安靜自己玩桌遊，但普通班老師不會運用，要求孩子不能講話，一講話就記點、抄課文，孩子因此更控制不住講話。要求孩子功課沒完成不能去從事機器人、田徑等興趣，未能支持孩子發展優勢，反而用優勢去限制他。此外，輔導老師的溝通已讓我的孩子自殘3次。」對於具情緒行為問題的學生應如何落實融合教育，亟待良好配套措施。

(五)諸多教學現場之案例顯示，情緒行為問題樣態多變且複雜，情緒行為強度高，情緒高峰期可能有踢、咬、丟擲、破壞物品等攻擊與傷人行為，情緒失控次數頻繁，突發狀況多(如鎖門、衝出校園)，產生嚴重課室干擾，校方疲於奔命，教師及行政人員於處理個案行為問題同時，又需兼顧普通班學生人身安全與學習權益，對於現場教師是極大困難[73]，在場師生心生恐懼。家長因甚有壓力，選擇自學或轉學，具情緒行為問題之學生在融合教育中仍未能獲得有效之教育，相關案例如下：

1、○○國中個案，身心特質(略)[74]：

(1)據桃園市政府表示，案生自開學後常處於情緒高峰期，產生攻擊行為，109年9月4日因情緒高亢且有傷人行為，通報警消啟動強制就醫。案生自109學年度入○○國中就讀迄110年10月31日止，該校針對案生計送醫1次，3次通報警局支援並進

[73] 依○○國中簡報指出，教師及行政人員應接不暇，影響教師及行政職日常工作。處理個案行為問題需至少耗時1節課，若每天發生3次行為問題，會影響到3節課，每週累計影響課堂數可觀，為此進行補課。

[74] ○○國中簡報。

行17次校安通報。

（2）該校教職員因故向案生提起告訴者計5案，其中1案係因110年10月1日協助處理案生情緒高漲衝突事件遭案生咬傷提起告訴。

（3）該生因在校情緒行為遭校規懲處，於109年9月至12月期間因一時情緒高張連續攻擊師生並破壞公物，該校依學生獎懲辦法第27及28條規定，核予該生6大過2小過懲處。嗣桃園市政府教育局於110年1月7日函請○○國中依教育部「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」第8點規定，對特殊教育學生輔導與管教規定之訂定，考量該生身心特性及需要，實施輔導管教與處分時應保持必要彈性，並應採取輔導先行改善偏差行為以落實特教學生受教權。爰該校考量案生特殊需求，經該校學生獎懲委員會決議降低該生懲度為4大過2小過。

（4）據該校表示，案生攻擊任課教師與班上同學，使在場師生心生恐懼，雖專任輔導教師多次入班輔導，導師時常安撫，但學生仍反映擔心安全，教師亦表示需要心理諮商相關資源。

（5）案生導師於個案會議表示，略以：開學以來對我、學校、家長，甚至案生都是一個震撼教育。我並非特教專業，第一次接觸這樣的孩子，每天都誠惶誠恐，深怕自己沒有盡到導師的責任。我很想做點什麼，但找不到施力點，讓我很挫折。每天看著案生，除了心疼，更擔心他今天能不能一直好好的，而除了他，我還班上另外23個孩子需要照顧，壓力讓我幾乎天天失眠。今天的會議，我擔心又成為「對與錯」的判斷，我知道對案生不能用對錯來判斷，但他卻必須在有對錯標準的團

體裡過3年、一輩子。我希望，在對錯的討論、互相指責，及怎麼做的SOP之外，我們都能想想案生還有什麼可能性，他是一個非常聰明的孩子。

2、○○國小個案，診斷(略)；心理衡鑑報告(略)：

(1) 個案小學一年級時經臺北市特殊教育學生鑑定及就學輔導會(下稱鑑輔會)於105年6月20日鑑定為情緒障礙學生，安置○○國小普通班接受不分類資源班服務。

(2) 新北市政府家庭暴力暨性侵害防治中心(下稱新北市政府家防中心)持續為個案媒合後續中長期安置處所，多數機構以無安置床位或無人力能夠因應等理由婉拒轉介，最終於108年1月18日安排個案至雲林縣○○育幼院進行面評，並於108年1月22日安排個案轉換安置處所至該院[75]。108年2月14日安置○○國小普通班接受資源班服務，就讀四年級，該年級導師為女師，班級經營以關懷、溫暖、鼓勵協助案生環境適應與生活幫助，案生適應良好，師生互動穩定良好，情緒無大波動，安穩度過1學期。

(3) 108年9月開學因升小五重新編班，換教室、換班級，導師為男性，班級經營模式與之前相處互動不盡相同，班上有半數同學不認識、對教師不熟悉，案生自閉症特質對環境敏感[76]，防衛心強、易緊張，開始起大衝突。

(4) 108年8月30日○○育幼院接獲○○國小電話告知個案在校咬傷導師，機構社工立趕赴學校，看

[75] 新北市政府函復。

[76] 本院訪查○○國小召開座談會議中，國立嘉義大學特教系江秋樺副教授指出，個案本身應有童年印記、有創傷、自閉症等因素，導致對環境敏感。

見導師手指關節流血及小腿處有明顯咬痕，而個案見機構社工到達現場情緒崩潰，抱著機構社工大哭。[77]

（5）108年9月5日於○○國小召開事件處理協調會議，會議當日由○○國小教務主任、新北市政府社工督導及主責社工、機構社工出席討論。校長出席，表達完校方堅持個案必須離開之立場後，先行離席。從會議開始校方以個案之問題行為恐會危及其他學生權益為由，欲拒絕個案繼續就學。社工督導回應，在個案擁有憲法所保障的基本受教權下，依校方所提理由，並不能拒絕個案繼續就學。後續校方提及雲林縣政府缺乏教育資源協助，校方無法提供相對應之資源供個案穩定就學，如特教助理員、駐校心理師等，這些過去個案曾在新北市的小學時所使用的資源，在個案安置在雲林縣後是無法享有的。為求案主最佳利益，校方請新北市政府將個案轉介至其他單位。會議結果以109年1月個案五年級上學期結束為限，請新北市政府將個案媒合至其他資源充足之單位。[78]

（6）該校108年與該生社工討論可否於育幼院在家教育，但鑑輔會不同意，故維持於普通班接受資源班服務。109年3至6月出現脫序行為與情緒失控狀況越趨頻繁，會翻桌或突然大叫跑出教室，甚至跑去躲起來，在走廊遊蕩，如遇教師阻止，會攻擊咬傷教師[79]，1週5天中4天有狀況，校方疲於

[77] 本院訪查時○○育幼院書面資料。
[78] 本院訪查時○○育幼院書面資料。
[79] 更喊說：我要殺了你。

奔命[80]，而班級同學擔心受怕，更讓其他班教師及學生恐慌，時常通報機構帶回[81]，並多次請求消防隊、分駐所、義消提供緊急協助，在校期間常有緊急狀況,學校視情況請衛生局協助強制就醫。109年5月21日個案導師陳情新北市市長信箱，請其處理其轄區內安置兒少的問題，體諒一線教師的困境[82]。至109年6月底狀況未有改善，由學校主任及助理員輪流個別看護,避免其發生危險直到學期結束。

（7）雲林縣政府就案生之受教權於109年6月24日召開座談會，由張麗善縣長主持，會議決議:「(一)案生需輔導包容及送醫診治,宜思考更為妥適安置場所，由社政單位協助重新安置，以滿足學生需求。……(三)未來外縣市安置機構個案，確定機構及學校有足夠能量可服務學生。……」[83]嗣個案於109年7月20日結束雲林縣安置,由新北市安置主責社工帶回。

3、臺中市立○○高級中學個案：

（1）國小安置資源班，接受社會技巧課程，但高年級後與同儕衝突不斷,發生數次毆打同學甚至攻擊導師事件。家長因甚有壓力，於小學五年級下學期在家自學，六年級未有嚴重衝突事件。自109學年度進入臺中市立○○高級中學(下稱○○高中)就讀七年級。案生因自閉症特質影響，想法不會主動說出口,渴望友情但常因表達方式不適

[80] 依雲林縣政府函復，每次均需學校行政人員，主任、組長前去處理，資源班教師也隨時陪伴、提供策略，並在案生不願進普通班教室時提供臨時安置。

[81] 暫時幾天別來上學，讓其情緒穩定後再到學校。

[82] 新北市政府函復，及本院訪查時○○育幼院書面資料。

[83] 此係依據雲林縣政府109年9月30日函復本院函文所載述之109年6月24日會議決議，與調查意見一(九)所引據之雲林縣政府簡報資料附件二-109年6月24日「雲林縣○○國小縣長教育座談會」會議紀錄，為同場會議之決議及紀錄，併資參照。

切、以自己方式與同儕互動，卻造成衝突，情緒累積至爆發點就會爆發，以丟擲隨手物品攻擊對自己言語刺激的人[84]，而周遭師生無法理解其為何突然情緒崩潰。

（2）109年12月戶外教學(略)，學校依相關校安事件處置。

（3）109年12月14日該校請案生家長到校商討，家長同意案生在家2週、返校後案生至圖書館研究室以遠距上課，由家長全時陪同[85]；導師非常焦慮，不斷提起可否讓案生轉至特教學校或特教班[86]；謝姓同學家長認為案生已非第一次攻擊班內同學，不應續留該班，拒絕案生家長道歉、拒絕案生入班就學。110年1月8日導師不堪壓力，原先身體不佳狀況復發[87]。同年月13日案生攻擊資源班同學與拿椅子丟傷制止的任課教師。嗣案生於109學年度第2學期中轉學至○○學校就讀。

(六)具情緒行為問題學生進入各教育階段時，依法應由學校及特殊教育相關專業團隊人員提供個別化之支持及資源：

1、桃園市政府表示[88]，已依據各項法規規定，挹注特教及輔導資源協助學校輔導案生。邀集專家學者組成輔導處遇專責小組，討論學校輔導措施；指派資深特教輔導團員提供該校長期諮詢及輔導實務經驗分享並安排入班觀課(1次)等，且督導該校召開檢討會議定期滾動修正學生輔導策略；另針對案生提供密集臨床心理師到校諮商輔導，

[84] 臺中市政府函復，附件1第42頁。
[85] 臺中市政府函復，附件1第1頁。
[86] 臺中市政府函復，附件1第25頁，案生個管教師向導師澄清，以案生的障礙程度不符合標準。
[87] 臺中市政府函復，附件1第61頁。
[88] 桃園市政府110年11月17日府教特字第1100282818號函(密)。

並提供額外鐘點費及人力：

（1）依○○國中簡報，該校針對案生情緒行為議題之校內外專業團隊人員為：個管教師、資源班導師、特教組長、生教組長、輔導主任、輔導組長、輔導教師、導師、邱○淳心理治療師、特教系周○琪教授(不定期電訪)、特教輔導團等，共同協力合作。

（2）協助學校連結校內外資源，學校透過保護官及法官，對案生及其家長共同輔導。

（3）案生自109年9月陸續發生師生及同儕衝突事件，桃園市政府教育局指派該市特殊教育輔導團提供校方專業支持，入校實地訪視提供輔導建議；並擇定主要處理案生特殊事件輔導人員，提供○○國中諮詢服務，列席參加該校適性課程評估會議4次[89]；列席○○國中輔導案生個案會議4次；入校訪視1次；入班觀課1次，以利定期追蹤○○國中輔導案生情形，提供○○國中特殊教育輔導策略建議，如表3：

表3　桃園市政府教育局提供校方專業支持情形

時間	輔導方式
109/9/15	入校訪視輔導
109/11/13	受邀參加學校第一期適性課程評估會議
110/1/15	受邀參加學校第二期適性課程評估會議
110/5/12	入班觀課
110/6/2	受邀參加學校第三期適性課程評估會議
110/7/6	受邀參加學校第四期適性課程評估會議

資料來源：桃園市政府

（4）媒合專家學者提供諮詢服務：該府教育局召開學校輔導特殊事件特殊教育學生適性課程執行成

[89] 依教育部提供之本院約詢後補充說明，及桃園市政府110年11月17日府教特字第1100282818號(密)：該市特殊教育輔導團為輔導特殊事件特教學生需求評估小組成員之一，參與學校輔導特殊事件特殊教育學生適性課程執行成效檢討會議4次。

效檢討會議計4次(109年11月27日、110年1月21日、110年4月23日及110年7月12日)，邀請中原大學特殊教育系康雅淑教授、中山大學心理學系李宏錙教授及彰化師範大學復健諮商研究所鳳華教授參與會議。提供專業諮詢意見，作成會議紀錄函送學校，請學校參酌專家學者建議進行輔導策略之滾動式修正。並徵詢教授持續提供○○國中諮詢服務。

（5）110年12月9日邀請具輔導背景專家學者、聘任督學及該市輔諮中心入校，針對案生輔導措施，給予學校諮詢及專業建議。

（6）該府教育局組成輔導特殊事件特教學生需求評估小組定期審議學校輔導計畫：邀集教育行政人員、該市鑑輔會委員、學者專家、特殊教育輔導團、學生輔導諮商中心、家庭教育中心及相關專業人員組成輔導特殊事件特教學生需求評估小組，與該校共同討論案生輔導計畫，審議學校因應作為，滾動修正學生輔導策略。

（7）該府教育局專案核定學校輔導案生因應作為所需經費：安排專業團隊（臨床心理師）到校諮商輔導，並因應案生及該校特殊需求提供額外教師鐘點費、人力經費及研習經費。

（8）○○國中三級輔導機制，如表4：

表4　○○國中三級輔導機制

三級預防輔導	初級預防	二級預防	三級預防
輔導對象	針對一般學生及學習適應困難學生進行初級預防、一般輔導，以減少偏差行為發生	針對初級輔導無法奏效及瀕臨行為偏差之學生進行專業之輔導諮商	針對偏差行為及嚴重適應困難學生進行專業矯治、諮商及身心復健
輔導人員	每位教師均須具備輔導能力(輔導	(認輔教師)、輔導教師、專任輔導人	學校專業輔導團隊人員與諮商師、

三級預防輔導	初級預防	二級預防	三級預防
	活動科教師）	員組織專業輔導團隊 特殊教育相關專業人員(教師、教師助理員）	市內及社區社會資源、醫療資源、警政單位等建立聯繫、合作與轉介機制，建置輔導社會網絡

資料來源：○○國中簡報

2、雲林縣政府表示：

（1）已尋求各種管道及特教資源解決學生在校學習所遇輔導議題，○○國小資源班提供社交溝通技巧課程，向該縣學生輔導諮商中心轉介啟動三級輔導，並向教育處申請專業治療師到校。該府核定特教教師助理員每週32小時全日照顧案生，該校並經鑑輔會建議略以：安置原校資源班，助理員由遊戲中與學生建立關係，並搭配安排性平課程、繪畫治療等；分析偷竊問題加以行為介入方案處理，建立常規及營造有愛的接納環境，依舊無法改善其行為。

（2）該縣學生輔導諮商中心於108年9月6日收到○○國小轉介單，由該中心兼任臨床心理師開案服務，服務期間於108年9月20日至108年11月8日共進行7次諮商服務，服務過程中，心理師協助校方瞭解個案狀況，並整理相關紀錄與病歷，製成個案行為訓練計畫草稿，交付校方及機構執行，於「已連結適切資源」後結案，該時期案生狀況稍微穩定。惟查，自108年11月8日結案後直至109年6月底，案生狀況實則未有改善[90]。依雲林縣政

[90] 結案後，該中心社工師108年12月至109年7月駐校服務，兼任心理師持續提供學校諮詢服務，並於結案後1個月，與該中心社工師一同拜訪學校及機構，追蹤與討論個案後續狀況，並回饋個案在機構內的近況予校方，校方做出相關因應(資源班導師增加身體界線等課程予個案)。另結案後，個案由校方二級輔導(兼輔教師同時亦為案生之資源班導師)介入，而個案在校與教務主任關係較佳，多由主任與個案溝通及陪伴個案，並適時與機構方聯繫個案狀況，討論

府函復：「……學校也向輔諮中心申請三級心理師，但依舊無法改善其行為，甚至當心理師與該生晤談時，還攻擊心理師。……」

（3）○○國小特教班教師○老師本身即為該縣特殊教育輔導團團員，亦為具自閉症專長之教師。該縣輔導團由校長、主任組成，案生情緒爆發時，除○老師在現場第一線處理，輔導團亦會介入輔導，提供正向行為支持的諮詢，到校協助入班觀課，並與教師討論介入策略，在輔導團會議中集思廣益如何提供協助。[91]

3、依臺中市政府函復：

（1）案生自國小一年級起安置於資源班，接受社會技巧課程。國小一至五年級皆核有職能治療及語言治療服務[92]。國小階段的行為輔導由特教教師與班級教師共同處理，中年級後學務處、輔導室、專任輔導教師及資源班教師均會介入，並由專任輔導教師與案生晤談，五年級後情緒起伏大，專任輔導教師頻繁介入，並自五年級起轉介至輔諮中心(第三級輔導)介入協助，每週1次。總計國小期間共206次輔導紀錄。

（2）國中階段資源班提供社會技巧課程，情緒行為輔導由個案教師(特教老師)與輔導老師介入處理。109年12月17日召開臺中市教育局特教科股長與特教輔導團到校指導案生個案會議。自110年1月起由該校輔導處專任輔導教師定期晤談，110年1月至5月晤談計11次[93]。自110年1月5日起由情緒

雙方合作模式。

[91] 訪查簡報資料。

[92] 依特教法第24條及特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法之規定，提供專業團隊及特殊教育相關專業人員(職能治療、語言治療)服務。

[93] 臺中市政府函復，說明書第5頁，及附件1第61至63頁。

巡迴輔導教師個別輔導，至110年4月30日共計24次。

4、上開個案中，相關縣市政府提供之個別化支持及資源，彙整如表5：

表5　地方政府教育主管機關提供相關個案個別化支持及資源之情形

特教資源	桃園市個案	雲林縣個案	臺中市個案
特殊教育教師	V	V	V
普通教育教師	V	V	V
學務處、輔導室	V	V	V
輔導教師	專任輔導教師	兼任輔導教師	專任輔導教師
行為功能介入方案	V	V	V
資源班	社會技巧課程	社會技巧課程	社會技巧課程
申請專業團隊特殊教育相關專業人員服務	臨床心理師到校諮商輔導	語言治療(2次/學期) 職能治療 繪畫治療	國小一至五年級皆核有職能治療及語言治療服務
申請特殊教育輔導團	V	未申請特殊教育輔導團到校	V
申請情緒巡迴輔導教師			V
申請助理員	V	V 特教教師助理員每週32小時*	V
轉介學生輔導諮商中心		V 三級輔導 (申請心理師到校服務及輔導諮詢)	V 三級輔導
鑑輔會會議	V	V 建議助理員由遊戲中與個案建立關係	V

資料來源：本院彙整相關縣市政府函復。
說明*：依○○國小簡報。

(七)上開地方政府雖窮盡協助方案，惟查，對於個案在班上突然暴衝的行為問題，仍難有實際改善；教師仍迫切希望瞭解如何回應個案的問題與需求，但不知如何處理；原班同學疏散淨空，影響課程進度之困境，仍難以解決。學校、教師與家長仍承受高度

壓力。本院訪查時：

1、教育部國教署林琴珠副組長表示：

（1）對這些孩子的處理較具技巧，所謂情緒行為專業支援團隊需要很高的特教專長，長時間培訓。雲林縣情緒行為障礙與自閉症學生人數眾多，僅仰賴特教輔導團支援有情緒行為問題的孩子，似較不足。建議雲林縣政府派員參與國教署辦理之正向行為支持與建立地區性情障支援團隊之分享會[94]，積極籌設。

（2）特教法施行細則第9條規定，對具情緒與行為問題的學生，其IEP納入行為功能介入方案，輔導團應去特別瞭解，正向行為支持(PBS)策略有無納入其IEP？協助孩子適應環境，針對偏差行為評估改善調整。

（3）處理個案非常棘手，若轉銜資料充足，加以後續正向行為支持策略的介入，與情緒支援團隊及時支援，對學校與學生的適應、學習會較有幫助。

2、案生教師表示[95]：

（1）教授及專家無法提供立即性建議或回饋。個案在教學現場對於各種刺激或規範常有激烈情緒反應，需立即因應，但教授非校內人員，無法立即諮詢得到建議。

（2）個案醫生無法立即性合作，亦無法定期配合入校，雖由個管教師主動提供書面資料供醫生參考，無從確切得知個案醫囑，亦無法立即獲得專業醫療介入與諮詢。

（3）教師心理壓力極大，接收壓力的不只該班本身，

[94] 該會議由臺北市情障支援團隊分享建置、發展歷程，及現今如何提供臺北市有需要的孩子支持服務。

[95] 依相關訪查簡報及座談紀錄。

但對教師協助也很有限，我們其實也還在找資源，向上級陳報之後有督導來處理，但教師壓力還是很大，無法紓解教師迫切希望可以如何協助這個小孩的需求，希望有一些更實質上的幫助，或減輕教師壓力。

（4）若真的等到學務處來，有人會說，報警是否是較好的方式？我帶了許多屆資源班孩子，我都很希望可以把案生抱住就好了，說真的當下案生就是個小孩，這種衝突所在多有，目前有點卡住不知道如何處理比較好。一旦案生情緒發作，師長必須去制止，也怕雙方受傷。

（5）案生學習意願極低，上課不願意進教室，即使被要求在教室上課，也會趴在桌上睡覺或撕作業。據學校老師討論結果，可能因有服藥，藥性比普通學生還高等於是成人等級，早上第1節通常嗜睡，或因太晚服藥，睡到第3節，起來吃完飯繼續睡，無法想要讀書。等到我們發現以上問題時，我們也想要解決其學習狀況與生理需求。但我們提供的不是他需要的。

（6）雖然我們是友善環境，但不可能每天都接受案生上課不聽從教師指令、大吼、發出怪聲，輕則哭著跑出去，動輒丟東西、翻桌子，而當教師過去給予安撫時，案生會咬教師或趴在地上頭撞地板，所以教師其實也不知道該怎麼辦。教師受攻擊我們認為是「職業愛」，但我們擔心的是學生被攻擊，案生在校時曾攻擊同班同學，對學校造成很大困擾。所以我們到最後只能，第一個動作先疏散教室的人，請學生找行政人員上來處理，行政人員疲於奔命。

（7）我們也嘗試對他做一點幫忙，所以申請助理員與

諮商員。但案生態度隔閡，不高興就不想要去諮商，要去不去都在於自己意念，因之前有踢打的動作，因此學校後來決定依他的想要為基準，他想要去才有用，他不想要只是造成他對你的反感與同仁的受傷。我們提供資源，但要不要接受我們也無可奈何。[96]

3、雲林縣政府表示：

（1）該縣108學年度情緒行為障礙學生138人，自閉症學生232人[97]，該縣均能提供教學及各項支持服務、迎刃而解，但沒有遇到過類此情形，並指出：「只有這個孩子，我們不知道問題出在哪裡，一直找不到方向，是我們相當困惑的地方，我們從來沒有遇過這樣的孩子。」[98]

（2）臺北市資源比雲林縣多太多，該縣特教輔導團目前僅十幾位，特教資源中心主任是兼任，資源是貧乏的。

4、案生家長於個案會議表示希望尋求有效而專業之特教服務及輔導，略以：

（1）案生不是單一的情緒障礙，是綜合性狀況[99]，在臺北會有特教輔導方案，針對多重病症所發生的綜合特性，臺北會有專案輔導。但我們從小學在○○國小就沒受到專案輔導，因此可能要往上到教育局尋求資源，讓專門的教師來輔導案生，我們希望可以落實。

（2）對這樣的孩子需要醫療及教育雙管齊下，醫療方面我們已回應校方，那我們也要請問學校端的輔

[96] 訪查座談。另依○○國小簡報：學校及相關團隊有提供資源，但案生參與意願低，難有成效。
[97] 另依訪查簡報，雲林縣110年4月情緒行為障礙學生136人，自閉症學生245人。
[98] 訪查座談。
[99] 坐在地上做自己的事，是自閉症的典型症狀；離開座位找同學講話，是過動的症狀；會發出怪聲是因為妥瑞症。

導機制為何？因這週以來發生這麼多事，顯示校內原定之輔導機制已不適用，校方後續規劃如何輔導？往上尋求之專業輔導資源為何？請也向我們說明。

（3）一旦有了這些資源，學校是否可以不用大陣仗動用到警力、醫療資源、弄到全校都知道，都還沒適應期，學校為什麼要做這樣的事情？

（4）特教教師於會中回應表示：臺北市有情緒障礙種子教師可以到學校輔導及支援，但桃園市沒有這樣的資源。我們申請輔導團到校，其實也是召開會議，由輔導團提供學校、家長建議。

(八)上開說明中尤應予關注者為，綜據國教署及雲林縣政府之說明觀之：該縣108學年度情緒行為障礙學生138人，自閉症學生232人，人數眾多；而對該類孩子之處遇較具技巧，需經長期培訓與實作；僅仰賴特教輔導團支援有情緒行為問題的孩子，似較不足；但該縣資源相較於臺北市是貧乏的。是以，上開說明益加凸顯資源盤點之重要性。

(九)據本院問卷調查結果，機構填復意見亦顯示，校方欠缺臨場處遇知能，不知如何處遇，如下：

1、缺乏知能及因應技巧。

2、希望針對案主情緒行為可提供直接到位之處遇。

3、個案適應不佳，學校對於處遇高度抗拒、難以適應的學生不知如何配套，但願意與機構進行會議討論輔導教育措施。個案行為情緒變化多端，學校老師及輔導老師有自己既定課程、作息需進行，如個案僵持，臨場輔導有限，學校有學校的原則，個案難以遵守，僅能機構協助多與學校溝通，找尋適切輔導處遇。學校願意協助個案適應環境，但對臨場個案在校僵持不配合之狀態，學

校不知如何協助處理。

4、學校輔導資源不足，能處理特殊身心狀況之教師及資源較少，通常會請機構接回，但長期均接回之結果，更無法在校園、社區生活。希望學校有多一點人力承接案主，且需具備輔導知能、背景。

(十)又，據本院問卷調查結果所呈現學校輔導困難之情形，如下：

1、案主配合度不高，輔導困難。情緒問題有時是伴隨認知偏差及生理疾病因素，案主自小確診過動症，服藥改善效果不佳，家庭無力照顧委託縣府社會處安置，之後甚少主動關懷探視，造成案主被遺棄不被接納的認知偏差，無法與他人建立互信關係，輔導效果有限。

2、玩鬧過度、不讓其他人上廁所、打/砸/罵/咬/踢/抓傷人、起口角、吐口水、干擾案弟(就讀同校)、對師長不禮貌、威嚇、咆哮等，經學校、機構輔導、特教、職能及語言治療及心理輔導等系統不斷溝通與合作，頻率和強度均已降低。陸續開始出現拒絕進原班部分課程學習，但會進資源班，學習成就差且有人際問題，雖有校長給予協助(進校長室)，未能有效改善回歸正常學習環境；4月初與巡輔老師衝突後，拒絕進資源班；經學校、機構輔導及心理輔導等系統不斷溝通與合作，5月初至防疫停課前，漸進在班導師引導下會進原班參與部分課程，如：綜合課、單獨和導師在教室種花和學編織口罩繩。校方2次通報校安網，1次報警，警察到校協助勸導。

3、老師反映案主在校情緒不穩，常有上課坐姿不良和分心，跟不上進度時會大聲哭吼她聽不懂又沒教過。

4、案主小學四至六年級時，在學校會因老師不順其意，或者遭老師提醒而有情緒，情緒高漲後會於課堂上飆罵髒話、咆哮、摔東西、翻桌子、把書本丟垃圾桶、破壞公物、擅離教室等狀況。因案主情緒失控張力較大，須立刻隔離離開現場，故學校端與機構端針對案主在校情緒失控建立處置SOP，並請案主出席會議，使案主清楚了解學校與機構端共識，採用一致性，使案主了解未來若在學校情緒失控時，學校及機構端將採取哪些處置方式。案主情緒失控→進行隔離（1.案主自行離開現場至辦公室或空教室。2.案主若不肯離開，由導師協助帶領離開現場。3.案主若掙扎不願離開，導師會請其他老師協助隔離之。）→讓案主自行冷靜5-10分鐘(會請一位老師於旁注意案主狀況)→導師上前與案主討論情緒失控狀況→案主情緒仍無法冷靜→導師電聯機構端請機構端小家老師或社工到校處理。

5、個案遇到困難學習情境時，包含數學、英文、鄉土語、體育等科目，會擅離教室、搬桌發出噪音、逗弄干擾同學上課，老師若介入則反駁、發脾氣、翻倒桌椅、坐地哭鬧。時間點多在放學前訂正作業及公布當天積分獎勵，個案若發現被扣分，會失控抓傷計分同學，老師若保護其他同學，個案會扭打老師手臂，倒地哭鬧：

（1）個案3年級時，上述事件發生次數頻繁，學校曾要求安置機構人員將個案帶回機構休息或要求至學校陪讀，大約持續1個月。

（2）個案升4年級前，學校召開跨單位會議，整合相關專業服務，安排教學助理陪讀，4年級在校適應狀況稍微改善。109年6月學校召開個案研討

會，由學校相關人員、醫療專業團隊、心理師及安置機構共同參與，決議增加特教使用堂數及教學助理輔助資源，以及轉介學生諮商中心進行個別諮商，協助個案在校適應問題之改善。

（3）110年4月個案因無法適應學習壓力，再度出現干擾課堂、對老師及同學攻擊行為，經個管社工到校了解在校狀況，與輔導室進行資源連結，尋求輔導室協助，增加對原班導師的支援範圍，例如：共同執行獎勵制度、增加交流頻率，並協助尋求資源支應教學助理費用。

（4）機構增加與外展團隊合作，隨時依狀況掛診調整藥物，協助以藥物輔助案主。然案主適藥性強，改藥頻率最長僅3個月，最短2週。

(十一)本院諮詢專家學者指出，培訓學校教師撰寫簡易之行為功能介入方案，難以處理第三級個案。希望教育部將臺北市服務模式推展至各縣市，成立可接受學校轉介第三級個案的專職團隊：

1、目前僅能培訓學校端教師撰寫簡易之行為功能介入方案，難以處理第三級個案。臺北市建置情支團隊，作為處理第三級個案的支持系統。情支團隊亦有助於全校性與班級層級的正向行為支持，協助老師將班級穩定下來，班內其他同儕孩子才能獲得協助。

2、初級與次級個案，可培訓特殊教育教師訂定簡易行為功能介入方案，由校園團隊處理。

3、面對第三級個案，許多校園團隊反應速度甚快，但可惜欠缺處遇情緒行為問題的專業經驗。

4、特教教師並非不認真而僅係欠缺相關知能，輔導團僅能提供建議與諮詢服務，但學校第一線特教教師迫切需要的，是與具備情緒行為專業知能的

人員如：情支教師、行為分析師長期協作，進行IEP之檢討、修正，協助檢視特教教師擬訂之行為功能介入方案是否得宜？有無不恰當？而這類人力資源仍極為不足。

5、家長因有這樣的孩子備嘗艱辛。在特教孩子鑑定安置會議的場合，常見父母擠破頭希望進入特定國小，這些家長並非要期待孩子之後考進明星學校，而只是要讀一個特教班，如有特定學校的特教班是這些家長都希望能爭取進入的，政府應探究這些特定學校具備如何的氛圍與做法吸引這些家長希望孩子能就讀，普及推廣至各校，不要讓特教生家長毫無頭緒、自行摸索。

6、臺北市情支團隊專門針對本調查案主題-情緒行為問題三級個案之融合教育，希望教育部能將該模式拓展出去。反觀，在許多教育現場仍認為只要配置教師助理員就夠，試想助理員是時薪新臺幣(下同)160元，我們把最困難的個案交給助理員，希望助理員搞定這樣的孩子，邏輯上非常奇怪。

7、情緒行為相關專業資源，各縣市均有需求。但各縣市雖均依法設立特教資源中心，卻僅臺北市等少數縣市建置有情緒行為問題的「三級個案專業支援團隊」，提供「三級預防服務」。其餘縣市之學校即使迫切需要獲得三級個案的相關現場處遇知能，亦無從轉介或獲得協助，學生未能接受三級個案專業支援團隊的服務，學生遭遇因教師所具相關知能之不同而有落差。希望教育部將臺北市服務模式推展至各縣市，各縣市均成立可接受學校轉介三級個案的專職團隊，使學校、教師及學生獲得有效支持與協助。

(十二)本院諮詢專家學者亦指出,欲落實推動情支團隊,需要優秀人力、經費、彈性及法源的配套：

1、過往許多縣市曾向臺北市洽詢情支團隊的運作與服務方式，而過程中各縣市就會感到這不容易，相對需要更多資源挹注。

2、情支教師、情巡教師[100]需具備專業、正向、溝通、抗壓[101],要在一個縣市當中找到如此多優秀教師，長期培訓，著重教學現場的實作與實習，對各縣市而言不容易。

3、欠缺法令明文規定：特教法雖明定應建立支持網絡，但並未規範需成立情支團隊，建議國教署修法時能呼應相關需求。

4、過往在中部縣市，曾希望將情巡教師轉型為類似臺北市情支團隊的做法，但遇到的困難在於整體行政面，如：授課時數要求。

5、臺北市情支團隊有專任8人之多，其聘用需要優秀人力、經費、彈性及法源的配套。欲落實推動情支團隊，須自根本著手，協助縣市政府。

(十三)國教署110年6月28日辦理「教育部國民及學前教育署特殊教育輔導團中央分團109學年度推動正向行為支持與地區性行為支援團隊研習」,向各縣市輔導團團員分享情緒行為專業支援團隊運作及推動經驗。教育部規劃各縣市情緒行為問題專業支援之人員培力，以強化各縣市對該類學生之特教支持，另會全力協助各縣市建置情支團隊，以期未來各縣市遇有複雜個案時，能及時回應所轄區域內學校教學與輔導需求，落實對情緒行為問題身心障礙

[100] 情緒行為問題專業支援教師、情緒行為障礙巡迴輔導教師。

[101] 進到現場去與校園團隊一起工作，意見分歧，態度也不一定正向，部分校園團隊會有「孩子為什麼要來我們學校、縣市？」等語言。

學生之支援服務。有關各縣市情支團隊運作之所需經費，國教署將給予補助：

1、為促進各縣市具備處理情緒行為問題之專業能力，國教署規劃委請國立彰化師範大學辦理情緒及行為問題專業支援人員培訓研習，該計畫之目的，為協助地方政府培訓相關情緒行為問題處理的種子教師，並為後續各級學校提供情緒支援之專業人員。

2、規劃該培訓研習為3年期計畫，由各縣市政府薦派之現職具備3年以上教學經驗之國中、小特教教師參訓，課程安排分為初階、進階、及高階課程，尤著重實作討論及跨個案之評量分析。完成初階、進階、高階課程並通過考核後，可再報名情支種子教師工作坊。

3、預期於結訓後，能增進參訓教師輔導具情緒行為問題特殊需求學生有關行為功能評量與正向支持介入之專業知能，並協助地方政府建置情支團隊，協助該縣市特教老師擬定行為功能介入方案，並進行相關輔導支援工作。

(十四)綜上，教育部推動融合教育，學校基於「零拒絕」之精神接受具情緒行為問題之學生就讀。依特教法施行細則第9條，教師於訂定具情緒與行為問題學生之IEP時，應訂有行為功能介入方案及其所需之行政支援，以作為該類學生特教服務之指引。惟個案行為樣態多變且複雜，產生嚴重課室干擾，校方疲於奔命，教師及行政人員於處理個案行為問題同時，又需兼顧普通班學生人身安全與學習權益，對於現場教師是極大困難，學校與教師承受高度壓力，所採行的策略並不符合正向行為支持原則。行為功能分析需經長期培訓與實作，培訓學校教師撰

寫簡易之行為功能介入方案，難以處理三級個案。多數縣市仍欠缺將正向行為支持策略納入行為功能介入方案的支持協助系統，其校園團隊與第一線教師未獲足夠所需之訓練與支持，使其具備核心價值與形塑融合學習環境的能力；而當中部分縣市或因資源貧乏無力建置。教育部允應與各縣市會商建立有關情緒行為問題更有效的輔導模式，並提供必要資源，協助學校處理區域內學生的需求。

三、各縣市判定進入第三級輔導並無一致標準，且各縣市依據所擁有的輔導資源，所採取之第三級輔導作法亦有不同。臺北市建置情支團隊，作為處理三級個案的支持系統，以採用正向行為支持(PBS)取向，提供三級個別化行為支援服務，並有高質量的情緒行為支援專任人力為其特色，入校、入班現場介入輔導，示範互動溝通訣竅。未成立情支團隊之縣市，則稱已有情支輔導團、特教輔導團或情緒巡迴輔導班等其他單位，提供相關服務；雲林縣、南投縣表示無經費可成立情支團隊。究能否足夠提供具情緒與行為問題學生所需服務，亟需教育部與各縣市盤點整體資源，確立供需的量能與欠缺之資源。

(一)CRPD第24條：締約國確認身心障礙者享有受教育之權利。為於不受歧視及機會均等之基礎上實現此一權利，締約國應確保於各級教育實行融合教育制度，朝向：

1、充分開發人之潛力、尊嚴與自我價值，並加強對人權、基本自由及人之多元性之尊重。

2、極致發展身心障礙者之人格、才華與創造力以及心智能力及體能。

3、使所有身心障礙者能有效參與自由社會。

基上，CRPD強調，為實現身心障礙者享有受教

育之權利，締約國應確保，於各級教育實行融合教育制度，提供合理之對待以滿足個人需求，使身心障礙者於普通教育系統中獲得必要之協助，以利其獲得有效之教育，符合充分融合之目標下，於最有利於學業與社會發展之環境中，提供有效之個別化協助措施。

(二)依特教法第18條:「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神。」教育部為推動融合教育，落實適性服務，並使具情緒與行為問題的身心障礙學生能獲得妥適輔導與協助，同法第24條第2項明定，各級學校應整合普、特教師、行政人員及相關專業人員，依身心障礙學生個別化教育計畫(IEP)，以團隊合作方式實施各項輔導、教學及服務。依「特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法」之規定，特殊教育相關專業人員，指醫師、心理師、社會工作師、職能治療師、語言治療師等，應以專業團隊合作方式，共同討論、評估，做成評估結果，確定教育及相關支持服務之重點及目標，完成IEP之擬訂，並由專業團隊執行及追蹤。

(三)此外，對於身心障礙學生之輔導，於特教法及學生輔導法均有相關規定：

1、依據學生輔導法規定，不論普通學生或身心障礙學生，針對實行第二級輔導仍無法有效協助之學生，依法皆須依據其需求，藉由不同的資源挹注及單位合作，提供妥適協助。包括申請轉介學生輔導諮商中心，由輔諮中心統籌運用專業輔導人力（如社工師、諮商與臨床心理師）協助，並以跨專業系統合作方式進行輔導，結合輔諮中心、特殊教育資源中心、家庭教育中心等支持網絡，

執行各項教學及輔導工作。

2、依據特教法第44條規定：「各級主管機關為有效推動特殊教育、整合相關資源、協助各級學校特殊教育之執行及提供諮詢、輔導與服務，應建立特殊教育行政支持網絡；其支持網絡之聯繫與運作方式之辦法及自治法規，由各級主管機關定之。」因此各縣市皆有設置特教資源中心，提供所轄學校推動特殊教育支持服務。

(四)惟本院諮詢專家學者指出，各縣市特殊教育行政支持網絡，其網絡、功能、量能與服務模式各異；此外，各縣市特教資源與輔導措施看似眾多，但實際檢視，縣市教育局處建立之特殊教育行政支持網絡，包含：鑑輔會、特教資源中心、專業團隊、輔導團，許多非專任。故亟需教育部與各縣市盤點整體資源，確立供需的量能與欠缺之資源。

(五)經查，依特教法，提供各項支援服務之特殊教育行政支持網絡及專業人員，由各縣市主責。各縣市服務模式不同：

1、臺北市於92年創立特教學生情緒行為支持團隊(Emotional and Behavior Support Team, EBST)，隸屬於臺北市教育局東區特教資源中心，採用正向行為支持(PBS)取向，為臺灣第一個提供公立學校中特教學生的行為支持服務。

2、現行特教法未明文規定需設立情支團隊，國教署於110年12月23日函發各縣市調查，並於調查表中，對情支團隊予以初步定義：「有成立情支團隊，係指為有效提供情緒及行為問題特教學生支持及協助，訂有實施計畫或要點明定情緒及行為問題專業支援團隊之組織編制，設有團隊主管人員綜理團隊運作，並明定團隊人員任務。另團隊

人員係通過系統性情支培訓課程所選任、遴聘，具備情支教師所需專業知能」，避免各縣市對於是否成立情支團隊解讀不同。依上開定義，除臺北市外，有成立情支團隊者，計有苗栗縣、基隆市及花蓮縣，皆隸屬於所轄特教資源中心，成立時間分別為98年、104年、109年，聘任專任人員[102]提供所轄學校個案服務。

3、未成立情支團隊，而於特殊教育輔導團下設情支輔導組者，計有新北市、桃園市、臺南市及宜蘭縣，人員組成以兼任職為主。

4、無成立情支團隊及情支輔導團者，計有臺中市、高雄市、新竹市、彰化縣、嘉義縣、臺東縣、南投縣、嘉義市、雲林縣、澎湖縣、金門縣、連江縣、新竹縣、屏東縣等14縣市。當中多數縣市表示另以情緒巡迴輔導班、不分類巡迴輔導班、特教資源中心、輔導團或輔諮中心輔導等方式，提供情障、自閉症學生所需服務；並有無法規規定、囿於經費、特教教師人數少等因素。

(六)臺北市情支團隊提供之三級預防服務模式，除初級預防服務為各縣市特殊教育行政支持網絡均有辦理外，另以主動追蹤入學適應狀況(次級)、提供校園團隊成員行為功能介入方案[103]撰寫諮詢(次級)及進行入校或入班協助，現場介入輔導，示範互動溝通訣竅(三級)之預防服務為其主要特色：

1、初級預防服務：辦理認識情障、自閉症、拒學等情緒行為高風險族群之相關知能研習，編製情緒行為相關之教材及出版品，協助各校依校內需求

[102] 除苗栗縣外。

[103] 行為功能介入方案(Individualized Functional Behavior Plan, IFBP)。

辦理研習。

2、次級預防服務：主動追蹤情緒行為障礙及自閉症學生入學後的適應狀況，並作為後續預防介入之參考，並提供校園團隊成員行為功能介入方案撰寫諮詢；提供教師、家長和相關人員對於學生情緒行為處理及應對諮詢；與臺灣師大教授合作提供家長親職教育諮詢。

3、三級預防服務：由學校提出申請，經評估個案及學校情況，進行入校或入班協助，現場介入輔導，示範互動溝通訣竅，並協助校園團隊擬定及檢視行為功能介入方案，協助校園團隊整合資源進行有效介入並追蹤介入成效。直接服務案與間接服務案之案量比為4：1。

(七)上開臺北市提供三級個別化行為支援服務，三級候案仍為一大壓力，依本院諮詢臺北市東區特教資源中心情支教師指出：

1、臺北市第一線教師面對具嚴重且持續情緒行為問題的三級個案時，向該市特教資源中心提出轉介，進行入校或入班協助，短期內密集進到現場，急性期1週進到現場2至3次、每次半天，陪伴學校進行危機處理並將情況穩定下來。

2、多數校園團隊及第一線教師願意確實撰寫與執行行為介入方案，但經常面臨處遇時，不知道處遇方式是否正確？或是否在關鍵處有細微落差，因此需要情支教師現場介入輔導，示範互動溝通訣竅。

3、情支團隊需密集且即時出現，以使教師與家長感受確實「資源到位了」。若如輔導團不夠即時，事情都發生完了、2週後才出現，家長及教師所感受到的，就是資源未到位。

4、此為耗人力、服務成本高的服務模式。以臺北市幅員而言，該市情支團隊8名專任情支教師，仍感人力吃緊，其他幅員廣大的縣市可能會更辛苦。

(八)依教育部說明，臺北市建置情緒行為支援團隊之成功因素：

1、專業且專任之情緒行為支援人員，全力投入情緒及行為問題專業支援工作：

(1) 臺北市訂有「臺北市特殊教育學生情緒及行為問題專業支援團隊教師培育計畫」，明定情支團隊之組成與職掌，其中，團隊所聘專業支援教師，係由通過嚴謹之系統性培訓，包含行為科學專業知能、行為支援工作見習及個案實習等課程，通過考試後取得合格證書者，聘任期間全職擔任專任情緒及行為問題專業支援教師，參與臺北市特教學生情緒及行為問題專業支援團隊工作。

(2) 臺北市東區特殊教育資源中心設有8名專任情緒及行為問題之專業支援教師。

2、維持高質量的情緒行為支援人力品質：

(1) 團隊設有內聘專業督導，由臺北市教育局敦聘資深優良之情緒及行為問題專業支援教師擔任，提供專業支援教師諮詢、實務指導及訓練、規劃及培訓專業支援教師在職訓練等課程。透過許多案例的研討與正向行為技術的發展，擁有多名具有豐富學理和實務經驗之教師。

(2) 專業督導教授定期參與個案評估會議、個案評鑑會議、期末檢討會，並協助建立內部督導機制，透過個案研討、團體督導形式協助支援教師進行行為功能分析、設計及執行介入處理策略等，維持情緒行為支持團隊服務品質。

(3) 此外，團隊亦聘有外聘督導，由教育局敦聘相關

專家學者、醫師擔任，視情形於團隊內部進行個案研討時，參與個案評估會議及協助介入處理。

(九)未成立情支團隊之縣市，雖稱已有情支輔導團、特教輔導團或情緒巡迴輔導班等其他單位，提供相關服務，故未成立情支團隊。惟查：

1、情支輔導團人員多為兼任[104]，而培訓方式以研習為主，與臺北市相較，服務量能更為不足。除新北市或與臺北市情支團隊功能較近似外，餘如「提供諮詢、協助情障學生行為輔導、整合各項輔導支援資源；以團隊力量協助學校行政及教師進行個案處理與輔導，並建立特殊教育班級經營管理模式(桃園市)」[105]，「學校提出需求或逕行安排時程前往輔導(臺南市)」，「受理學校申請情緒行為問題學生輔導、教學諮詢(宜蘭縣)」，尚難認定服務內容是否與情支團隊功能類似。

2、特教輔導團提供「視情況邀請專家學者，共同入校提供相關諮詢服務(臺中市)」、「輔導模式建立支協輔工作」(新竹市)、「協助課室觀察、IEP設計及輔導策略(新竹縣)」、「召開個案輔導會議(嘉義縣)」、「定期辦理到校輔導計畫，提供學校個案輔導諮詢服務(屏東縣)」、「依據學校申請，薦派專長輔導員提供到校輔導諮詢(臺東縣)」等服務。但團員以兼任為主(嘉義市情巡教師亦為特教輔導團成員、金門縣特教輔導團聘任情障巡迴輔導班教師擔任輔導員)，機動性不足，難以提

---

[104] 依本院訪查時桃園市政府說明資料，該市特殊教育輔導團：置團長1人由局長擔任、副團長1人由副局長擔任、執行秘書1人由科長擔任、執行幹事2人由股長擔任、諮詢顧問5人聘請聘任督學擔任、指導教授5人聘請特教教授擔任、召集人1人及副召集人13人由各校長擔任、幹事5人及輔導員36人由教師擔任。臺南市無設立如臺北市之情支團隊，而係於特教輔導團下設置情障輔導及性平教育組，與情障特教資源中心協同合作。該情支輔導團無設置專任人員，設有兼任人員7人，其中借調教師5人、兼任治療師2人。

[105] 依教育部函復，及本院訪查時桃園市政府說明資料。

供立即服務，而在後續支持頻率上亦無法如同情支團隊之密集。

3、情緒巡迴輔導班由情障巡迴輔導教師提供「入校協助，共同提供學生社會技巧課程或行為介入方案(臺中市)」、「由情巡教師與專業支援教師研擬介入計畫並執行，提供校內教師諮詢服務，並聘請專業督導提供教師專業諮詢(臺東縣)」等服務，但多以抽離式教學為主，難以提供正向支持體系。而嘉義縣、雲林縣則係設置不分類巡迴輔導班。

4、雲林縣、南投縣表示無經費可成立情支團隊。本院訪查時雲林縣政府表示，臺北市資源比雲林縣多太多，該縣特教輔導團目前僅十幾位，特教資源中心主任為兼任，資源是貧乏的。

(十)又查，各縣市判定進入第三級輔導並無一致標準；且各縣市依據所擁有的輔導資源，所採取之第三級輔導作法亦有不同：

1、依國教署110年12月23日函發各縣市調查，110年度各縣市情緒行為障礙學生(A)當中進入第三級輔導(B)的占比(B/A)，110年度第1學期，臺北市為3.70%、新北市為8.40%、雲林縣為20.69%、嘉義縣為10.30%，上開縣市情障學生進入第三級輔導之比率差距甚大。依教育部說明，學生輔導法第6條所示心理治療、社會工作、職能治療及醫療服務等專業服務，於實務上，依據地方政府輔導模式及所提供之輔導資源來源不同，使得各縣市判定進入第三級輔導之標準也隨之不同，因此，對地方政府而言，進入第三級輔導之個案不一定是難以處理之個案，可能僅係有心理諮商或醫療服務之需求須進行資源轉介，而判定其為第三級

輔導之個案：

（1）臺北市該類學生進入第三級輔導之比率較低，其原因在於該市學校於學生進入第二級輔導時，即可申請情支團隊入校或入班協助，情支團隊除協助校園團隊擬定及檢視行為功能介入方案外，另協助校園團隊整合資源進行有效介入並追蹤介入成效，以減少進入三級輔導之人數。而該市進入第三級輔導之學生，計有一半以上學生會轉介輔諮中心進行輔導。

（2）雲林縣該類學生經判定進入第三級輔導，即轉介輔諮中心，由輔諮中心專業輔導人員到校進行初次評估，依照評估結果及學生個別需求，提供學生心理諮商、輔導諮商與資源轉介服務，以及教師與家長專業諮詢服務，另視狀況協助學校辦理個案研討會議，進行資源整合，及辦理相關輔導知能研習，提升學校教職員相關輔導知能。

（3）新北市因輔諮中心專輔人員未駐站於輔諮中心，而以駐區駐校服務為主，當學生有較多心理議題、家庭議題需處理，透過轉介會議，各級學校可邀請心理師、社工師共同與會，並依會議決議提供後續評估或服務。由於對學校而言，取得專輔人員服務之可及性高，使得該市判定提供情障及自閉症學生第三級輔導資源之學生數較多。

2、110年度各縣市第三級情緒行為障礙學生數(B)與輔諮中心輔導情緒行為障礙學生數(C)之占比(C/B)，臺北市54.55%，新北市0.82%，高雄市0%，桃園市、臺中市、臺南市、苗栗縣、彰化縣、雲林縣、嘉義縣、屏東縣、澎湖縣、連江縣均為100%，嘉義市僅9.09%，臺東縣5.48%，差異甚大。依教育部說明，對諸多縣市而言，於該類學生進入第

三級輔導後，判定進入第三級輔導之學生，不論為普通學生或身心障礙學生，即會同步申請、轉介至輔諮中心進行評估，輔諮中心統籌結合專輔人員及其他資源進行處遇性輔導。惟針對身心障礙學生，各縣市依據所擁有的輔導資源，所採取之第三級輔導作法仍有不同，經歸納有下列情形：

（1）申請特教相關專業人員入校服務。

（2）申請情支團隊、情支輔導團入校服務。

（3）輔諮中心專輔人員駐校服務。

（4）轉介輔諮中心進行需求評估及資源協助。

3、各縣市情緒行為障礙及自閉症學生進入第三級輔導之人數，如附表四；轉介輔諮中心輔導之人數，如附表五。

(十一)本院針對全國兒童及少年安置及教養機構，以線上問卷方式，調查機構中具情緒行為問題兒童及少年之就學情形，以及曾因此發生拒收或在校適應問題之情形，回收共計81份線上問卷。據本院問卷調查結果顯示，有關資源適足性，機構填復意見如下：

1、偏鄉欠缺相關資源：

（1）地處臺灣東部偏鄉，期望可以有足夠的心理輔導人員協助學生。

（2）機構位於苗栗縣後龍鎮，轉學前已先評估鄰近校區與院童特質適切性，案主入學時持有輕度智能障礙手冊，無法進入特教班，憂其有家暴與創傷反映，而選擇校內全天有特教師資之小班就讀；然偏鄉小學校明顯欠缺完善特教資源，校內雖有巡輔老師，但其效能不足以應付案主多重需求，而校內的歷史經驗有限，面對高難度學生，學校教職員的理念整合及其系統合作易有落差。機構

隨時搭配學校，因案主之需求而提供與機構合作的相關專業諮詢與協助，故需較多時間，一起陪伴案主適應環境並降低情緒與行為問題的發生。

2、○○國小輔導資源有限，申請輔諮中心輔導資源困難，且輔導次數過低，不易與個案建立關係，○○國小已有向教育部申請輔導資源，但資源仍有限；建議加強臺南市輔諮中心資源，協助縣市區內國中小情緒障礙個案適應學校生活。

3、希望校方針對不同特殊孩童身心狀況，提供多方面特教資源協助及足夠師資介入。

4、希望校方提供有效能、有經驗的師資、心理輔導人員或諮詢窗口。建立完整資源窗口與配套措施。

(十二)又，據上開問卷調查結果顯示，有關輔導資源之需求，機構填復意見如下：

1、希望學校能多教導一些了解情緒、認識情緒的課程，但學校是大團體，無法兼顧每個特殊個案需求，故需心理諮商及輔導輔助孩子學習及適應問題。

2、個案在多元課程中常與特教老師發生衝突，希望能有專業心理師介入，未提供原因為學校認為已由輔導老師協助。

3、希望專輔、團輔介入及衛教宣導。

4、希望充足輔導體系即時介入。

(十三)綜上，各縣市判定進入第三級輔導並無一致標準，且各縣市依據所擁有的輔導資源，所採取之第三級輔導作法亦有不同。臺北市建置情支團隊，作為處理三級個案的支持系統，以採用正向行為支持(PBS)取向，提供三級個別化行為支援服務，並有高質量的情緒行為支援專任人力為其特色，入校、入

班現場介入輔導，示範互動溝通訣竅。未成立情支團隊之縣市，則稱已有情支輔導團、特教輔導團或情緒巡迴輔導班等其他單位，提供相關服務；雲林縣、南投縣表示無經費可成立情支團隊。究能否足夠提供具情緒與行為問題學生所需服務，亟需教育部與各縣市盤點整體資源，確立供需的量能與欠缺之資源。

四、IEP應適當、持續，使服務需求盡早開始，並得以銜接，定期評估有效性，由專業團隊共同執行及追蹤。惟查，在案例中，學校間雖辦理跨教育階段轉銜，但地方政府教育局處對於國小階段已知悉發生嚴重衝突或已接受輔諮中心三級輔導的個案，卻未能由教育局處於安置至國中時，預見轉換環境可能發生之困難，藉由資源整合與過往介入成效之追蹤，主動提供三級預防資源，協助國中訂定有效的個別化教育計畫及三級預防措施，使資源盡早到位。反而待發生師生及同儕衝突後，才來尋求輔導團、情巡教師、助理員及諮詢相關專業人員等特教資源，為時已晚，我國追蹤IEP有效性並據以協調整合及引介特教資源之功能，顯待加強。

(一)CRPD第4號一般性意見第33點：「應直接提供適當、持續和個別化的支持。提供個別化教育計畫，以指出每個學生需要的合理調整和特定支持……轉換教育階段的學生，其個別化教育計畫必須提及其轉銜經驗。應定期監督和評估該計畫的有效性。」第55點：「……服務必須盡早開始，透過跨專業評估的學生優勢，支持學生獲得最高的獨立自主、個人尊嚴的尊重、生理、心理、社會和職業能力的充分發展，以及各個生活層面的融入和參與……。」特教法第28條：「高級中等以下各教育階段學校，應以團

隊合作方式對身心障礙學生訂定個別化教育計畫。」同法第31條：「為使各教育階段身心障礙學生服務需求得以銜接，各級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。」又依特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法第5條：專業團隊之合作方式及運作程序：

1、由專業團隊成員共同先就個案討論後再進行個案評估，或由各專業團隊成員分別實施個案評估後再共同進行個案討論，做成評估結果。

2、專業團隊依前款評估結果，確定教育及相關支持服務之重點及目標，完成個別化教育計畫之擬訂。

3、個別化教育計畫經核定後，由專業團隊執行及追蹤。

是以，IEP應適當、持續，使服務需求盡早開始，並得以銜接，定期評估有效性，由專業團隊共同執行及追蹤。

(二)依特教法第6條及第44條，各地方政府均設鑑輔會，辦理特殊教育學生鑑定、安置、輔導等事宜；並應整合資源、協助各校特殊教育之執行，建立特殊教育行政支持網絡。

(三)臺北市情支團隊提供「次級預防服務」，主動追蹤情緒行為障礙及自閉症學生入學後的適應狀況，已如調查意見三、(六)、2所述。此外，本院諮詢專家學者指出，在轉銜時，如以臺北市做法為例，特教資源中心處理中或處理過的個案，該中心認為可能尚未完全處理好的，該中心內部會知悉，並會預先向學校說明這是情支團隊處理中之個案，如入學後有狀況可轉介該中心。

(四)反觀，桃園市特教輔導團以兼任為主。據桃園市政府教育局表示[106]，該市特教輔導團「情緒行為輔導組」協助學校整合現有資源模式及專輔資源，建立「預防性、立即性」處理模式機制。但在○○國中個案中，該市教育局及特教輔導團雖在國小階段已知案生在國小發生嚴重衝突，並均曾至國小訪視及列席個案會議。但該局安置案生至○○國中後，該生之行為功能介入方案僅由校園團隊而無相關專業人員共同擬訂，待發生師生及同儕衝突後，才來尋求輔導團、情巡教師、助理員及諮詢相關專業人員等特教資源，為時已晚。未善盡特教法賦予各級主管機關資源整合與配置之責，就IEP有效性亦未確實加以監督：

1、案生國小期間即為該市鑑輔會鑑定通過之身心障礙學生。自105學年度就讀○○國小三年級開始接受特教服務。○○國小提供案生社會技巧課程(每週1節)，專業團隊臨床心理師入校服務(每學期1小時)。另，該市輔諮中心派駐○○國小人員為心理師，且該校專輔教師同時具備輔導諮商專長，已長期在校介入輔導案生。○○國小並曾邀請衛生福利部桃園療養院兒童精神科醫師到校討論如何處理個案情緒與身心狀態。

2、案生於國小六年級(108學年度)期間情緒高漲發生師生及同儕衝突，桃園市政府教育局頻接獲案生家長及學校其他家長反映學生情緒行為問題。○○國小申請該市特教輔導團於108年5月10日到校訪視輔導。該局派員列席同年11月27日個案會議；同年12月個案因與學校教師發生嚴重衝

[106] 訪查簡報。

突，連續多日請假拒絕與校方溝通，該局列席參加109年1月3日個案會議。學校為兼顧班級同學及個案受教權，經案生IEP確認，該局專案同意，另安排適性化課程及助理員陪同(每週20小時)。

3、該局若能確實監督IEP之有效性，發現案生於國小時狀況未有改善，自應於國中時升級相關服務。案生升上國中後，該市鑑輔會依據案生障礙特質及教育需求，安置其至學區○○國中就讀。惟查，國中與國小依規定[107]於109年7月2日召開轉銜會議，並於109年8月28日召開IEP會議(案母出席)。參與IEP會議者為：導師、特教教師、特教組長與輔導室主任，IEP中雖訂有行為功能介入方案與危機處理流程，但並無醫師、心理師等特殊教育相關專業人員共同擬訂。難以處遇案生升上國中，轉換陌生環境[108]，處於情緒高峰，而產生之情緒行為問題。

4、依○○國中簡報：案生入學初期，從新生訓練到開學後2、3週，在班上每天至少發生2次以上情緒爆發事件。事件當下該校迅速啟動校內系統以因應支援。行為問題包括干擾行為(上課走動、打斷課堂進度、不斷插話)、攻擊行為(攻擊老師、同儕)、破壞行為(摔桌子、椅子、破壞公物)、把玩

---

[107] 依各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法第4條：「跨教育階段及離開學校教育階段之轉銜，學生**原**安置場所或就讀學校**應召開轉銜會議**，討論訂定生涯轉銜計畫與**依個案需求建議提供學習、生活必要之教育輔助器材及相關支持服務**，並依會議決議內容**至教育部特殊教育通報網填寫轉銜服務資料**。」、同辦法第6條：「學生進入國民小學、特殊教育學校國小部、國民中學或特殊教育學校國中部之轉銜，**原**安置場所或就讀**學校應**依第4條規定**於安置前1個月召開轉銜會議**，**邀請擬安置學校**、家長及相關人員**參加**，依會議決議內容**至通報網填寫轉銜服務資料**，並於安置確定後2星期內填寫安置學校，完成通報。」

[108] 109年7月2日轉銜會議紀錄載述略以：「**面對新事物容易焦慮，缺乏安全感，進而做一些違抗行為，語言上會較尖銳，信任過後會下降許多**」。依○○國中簡報，入學初期，個案還在適應學校環境及師長、同學，故情緒暴衝頻繁，事件發生後常需至少2至3小時來消化、冷靜激動的情緒。

公共用品。

5、○○國中將教師助理員納入IEP「學生所需特殊教育、相關服務及支持策略」，並向桃園市政府教育局提出申請。但經該局審查卻未通過[109]。依該局說明：「綜合考量○○國中所有身心障礙學生需求，109學年度核給4名助理人員。惟經學校反映案生在校適應問題及師生發生嚴重衝突，109年9月7日再次提出助理人員需求，考量學校需求及學生情緒行為等因素，109年9月8日專案再核予1名助理人員，協助學校輔導學生降低衝突發生頻率。」

6、該局並至此時，方再指派該市特教輔導團於109年9月15日至該校輔導訪視，提供於學生情緒高張期之臨時調整服務措施及教學輔導之建議[110]。另邀請醫師、心理師進行該生入班評估機制[111]。

7、該市特教輔導團以兼任為主，到校輔導建議諸如：落實與國小端轉銜工作、訂定校內危機處理流程、同理家長在教養上的無助、聯繫輔諮中心進行三級個案轉介、需有外部資源之定期、長期介入、邀請醫師、心理師或教授入校參與個案會議共同擬定學生行為輔導計畫等。[112]

8、上開預防措施未能盡早於事發前到位，導致109年9月10日○○國中校長主持案生個案會議，各處室主任、輔導教師、特教教師、家長會幹部、該班導師及任課教師、該班家長代表及案生家長與會，會中[113]竟提出共商後之建議：「自學、陪讀、

[109] 該局109年8月3日桃教特字第10900651112號函。
[110] 桃園市政府110年11月17日府教特字第1100282818號函(密)。
[111] 桃園市政府109年10月15日府教特字第1090255845號函(密)。
[112] 桃園市政府109年10月15日府教特字第1090255845號(密)附件11。
[113] 依桃園市政府109年10月15日府教特字第1090255845號函，案生家長邀請桃園市黃婉如議

轉換其他資源較豐富的學區[114]」，供案生家長擇一。案生家長乃於會後告知該校將安排人員入班陪讀，該校並請案生家長提供陪讀人員委託書及良民證供該校審核。

9、綜上，該局未能於安置該生於國中時，預見可能發生之困難，主動對國中及案生提供有效的三級預防措施，顯未善盡特教法第6條及第44條賦予各級主管機關有關學生輔導工作資源整合與配置之責。

(五)臺中市國中個案，輔導團、情障巡迴輔導等特教資源，均迄至109年12月10日意外事發後始提供：

1、案生自國小一年級起安置於資源班，接受社會技巧課程。每學期均訂定「情緒與行為問題之介入方案與行政支援」[115]。國小一至五年級皆核有職能治療及語言治療服務，治療師均與資源班教師進行討論，提供相關建議。於中年級時，案生陸續出現偶發事件，專任輔導教師陸續介入，學務處、輔導室及資源班教師亦進行介入。五年級時，因案生情緒起伏大，與同儕衝突不斷，發生數次毆打同學甚至攻擊導師事件，專輔頻繁介入，並轉介至輔諮中心，請求專業協助。107年9月開始，案生接受輔諮中心第三級輔導，頻率約每週1次。案生於五年級下學期在家自學[116]，嗣因特教教師擔心個案缺乏社會互動，要求其陸續回校增加上課時數，六年級並未有嚴重衝突事件。

2、案生升上國中後，臺中市鑑輔會安置其至○○高

員參加，黃議員於會中提出。

[114] 校長於會中有公開指出此方式不宜。

[115] 依臺中市政府函復附件2(國小報告書)，針對個案出現的情況，擬定介入策略，並進行成效評估。

[116] 學校召集案生之科任老師，針對案生擬定學習進度，案生在家學習，並回傳成果。

中分散式資源班就讀[117]，案生自109學年度進入○○高中就讀七年級。國中與國小依規定於109年6月19日、22日召開轉銜會議，有關未來需求與建議[118]，記載略以：「建議持續觀察並評估其相關需求，是否持續情緒行為巡迴輔導或心理治療的專業團隊服務。」

3、109年8月5日、9月15日案生分別發生「持水瓶往導師方向丟去」及「拿筆刺傷收卷同學」，造成班級驚恐，案生導師嗣於109年9月16日向該校輔導處申請轉介輔導。109年8月28日個別化教育計畫會議，訂定案生之IEP。[119]

4、109年12月10日案生在校外教學課程活動中意外誤傷班上同學，加上開學後已有多起偶發安全事件，導致班上其他家長對案生返回原班有安全疑慮，家長同意案生留在家2週，返校後案生至圖書館研究室以遠距上課，請家長全時陪同。嗣臺中市政府教育局110年1月8日函文[120]該校指出，個案自109年12月28日起，除資源班課程外，該校未讓個案進入普通班上課，與「應符合融合精神」之規定[121]不符，自同年月11日全時回原班級上課，由特教學生助理人員陪同。

5、109年12月17日召開臺中市政府教育局特教科股長與特教輔導團到校指導案生個案會議。經查該

[117] 臺中市政府函復，附件一(高中報告書)第16頁，臺中市鑑輔會108學年度鑑定暨就學安置結果(108下小六跨階鑑定安置)。

[118] 臺中市政府函復，附件2，109年6月22日轉銜會議紀錄。

[119] 臺中市政府函復，附件1-○○高中報告書，第60頁。

[120] 臺中市政府教育局110年1月8日中市教特字第1100002194號函。

[121] 依上開函文，相關規定為特教法第18條規定略以，特殊教育與相關服務措施之提供應符融合之精神。臺中市高級中等以下學校身心障礙資源班實施要點第7點規定略以，學生接受資源班授課時數以不超過該生學習總時數二分之一為原則。

生IEP[122]，○○高中於「學生所需特殊教育、相關服務及支持策略」中，自109年12月起，始申請情障巡迴輔導、心理治療之相關專業團隊。該校並於同年月22日函文[123]該局申請特教學生助理人員，以協助案生班級學習適應，避免情緒行為問題發生而危及同儕與師長，於第2學期開始每週34小時入班協助。

6、綜上，案生在國小階段即已轉介輔諮中心三級輔導，但升上國中後，雖辦理轉銜會議，國小並請國中評估是否持續情緒行為巡迴輔導或心理治療的專業團隊服務，且開學後發生多起偶發安全事件，導致案生導師於109年9月16日向該校輔導處申請轉介輔導。惟包括輔導團、情障巡迴輔導等特教資源，均迄至109年12月10日意外事件發後始提供。

(六)以上案例中，地方政府教育局處對於具情緒行為問題之學生，於國小階段已發生嚴重衝突或已接受輔諮中心三級輔導，卻未能由教育局處於安置至國中時，預見轉換環境可能發生之困難，藉由資源整合與過往介入成效之追蹤，主動提供三級預防資源，協助國中訂定有效的個別化教育計畫及三級預防措施，使資源盡早到位；原就讀學校與安置學校雖均依各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法之規定召開轉銜會議及訂定個別化教育計畫會議，但或因各該縣市因應具情緒行為問題學生之特教資源不足，導致學生從國小時即有狀況，但在國小階段相關情緒行為專業資源之挹注即不足，而轉

[122] 國小一至五年級皆核有職能治療及語言治療服務，而國中並未提供，係提供資源班社會技巧課程(國小亦有)，及原班之國文、數學課程抽離至資源班上課。
[123] 臺中市立○○高中109年12月22日中輔字第1090012390號。

銜至國中時仍持續欠缺；或安置學校易因處理具情緒行為問題第三級個案之經驗不足，未能訂定妥適有效的個別化教育計畫及三級預防措施，申請足夠因應之支持與資源，並使資源盡早到位；此外，相較於臺北市有主動追蹤情緒行為障礙及自閉症學生入學後適應狀況的機制與做法，而其他縣市有無相關機制？仍有賴教育部及各縣市確實建立相關輔導資源與評估IEP有效性之追蹤機制。

(七)另，據本院問卷調查結果顯示，機構針對IEP之有效性，回饋意見如下：

1、正面意見：IEP能結合相關專業人員，討論凝聚輔導共識，確實協助個案：

機構針對IEP有效性之正面意見
1. 非常好。
2. 學校IEP均請主要照顧參與會議，確定目標及重點，整體而言有看見個案逐漸改變，成效依目標而異亦有不同。
3. 依照孩子主要身心議題，評估所需之跨專業人員，共同擬定教學計畫。
4. 針對家長疑問統整，並於課程中提供適當協助，排解孩童情緒。
5. 藉由專業團隊之提供，從中了解適切方式，於生活中增加案主學習提升能力。
6. 孩子與學校輔導老師之連結及互動關係佳，也能陪伴孩子整理在校與老師、同儕的關係。無特別安排特殊教育課程，但學校安排課程內容適切，能讓孩子具有參與感及投入課程。
7. 能針對個案需求擬定適合進度，可觀察到個案逐漸進步。
8. 每學期開學前針對個案狀況討論，學校老師與機構合作良好。學校老師可以針對個案狀況給予適性輔導與教育，學習上沒有問題。
9. 可讓機構端知曉案主現階段學習狀態及在校狀況，哪些需要加強，學校端可提供之協助等。
10. 學校會結合特教教師、科任老師、輔導老師、社會工作師等專業人員進行個案討論，針對學生學期表現說明，以利學校及家長雙方配合。
11. 就目前與學校合作經驗，能透過IEP會議交流擴展不同專業看待

機構針對IEP有效性之正面意見
個案視角，討論凝聚輔導共識，於教育上確實協助個案。
12. 合作學校每學期皆會召開IEP會議，就個案在校問題召開個案研討會，相關人員意見交換及輔導分工，親師聯繫。整體合作情形尚佳。

資料來源：本院彙整問卷調查結果。

2、負面意見：IEP偏重靜態認知學習，缺少其他面向專業系統合作，未能顧全多重需求個案，效果有限：

機構針對IEP有效性之負面意見
1. 效果有限。
2. 學校訂定IEP主要以學生課堂學習、社會技巧為主。當個案回歸班級時，需跟上班級進度，故容易有情緒產生；因此如何讓個案在資源班所學運用於原來班級中是學校與機構共同努力的方向。
3. 大多針對課業訂定具體策略與方向，依個案狀況調整，成效有限。
4. 個案情緒衝動高，輔佐能量有限。
5. 合作國中端IEP以學科內容來做處理，學科提升部分仍因個案有輕度智能障礙而有所限制。針對個案在校行為情緒問題，學校請認輔老師每週1次會談，了解個案在學校狀況，若有特殊狀況會與家園社工聯繫。
6. IEP廣度、深度皆不足，欠缺有效性。IEP偏重學校體制內靜態認知學習，缺少行為、心理、物理治療等其他面向專業系統合作，未能顧全多重需求個案；因機構安置個案多有創傷議題，影響學習、人際、生活層面至鉅且深，正規教育體制中相關工作人員未有創傷知情學習。
7. 期待可再有專業督導介入評估及提供較全面性建議。
8. 對案主人際關係協助較少。
9. 多數時候為學習中心老師自行安排IEP，且於行為問題上少有著墨。
10. 有定期召開，但較為形式，不見成效。

資料來源：本院彙整問卷調查結果。

(八)綜上，IEP應適當、持續，使服務需求盡早開始，並得以銜接，定期評估有效性，由專業團隊共同執行

及追蹤。惟查，在案例中，學校間雖辦理跨教育階段轉銜，但地方政府教育局處對於國小階段已知悉發生嚴重衝突或已接受輔諮中心三級輔導的個案，卻未能由教育局處於安置至國中時，預見轉換環境可能發生之困難，藉由資源整合與過往介入成效之追蹤，主動提供三級預防資源，協助國中訂定有效的個別化教育計畫及三級預防措施，使資源盡早到位。反而待發生師生及同儕衝突後，才來尋求輔導團、情巡教師、助理員及諮詢相關專業人員等特教資源，為時已晚，我國追蹤IEP有效性並據以協調整合及引介特教資源之功能，顯待加強。

第二部分：教養院的小孩

五、據本院問卷調查，全國兒童及少年安置及教養機構收容總數2,558人，當中具情緒行為問題之兒少計598人，占比高達23.4%。部分具情緒行為問題的困難個案，併同有創傷症候群、情緒行為問題等，需跨網絡資源之協助，因其安置經常面臨困難，除轉銜應力求周妥確實外，建立系統方式以確實連結社政、醫療及其他相關資源有其必要。特教法第24條明定對於身心障礙學生之教學及輔導應以專業團隊結合衛生醫療、教育、社會工作等相關專業人員。惟查，目前係透過個案，於原學校召開轉銜會議邀集相關人員參加，及於安置學校召開IEP會議時視需要結合社政、醫療相關需求並予納入之，而欠缺以系統方式橫向連結之平台與機制。教育部允宜儘速確立與社政、醫療資源之連結機制，俾落實轉銜及結合相關專業人員。

(一)依據學生輔導法第6條規定，第三級輔導，係指學校針對介入性輔導（第二級輔導）仍無法有效協助之學生，配合學生之特殊需求，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，進行處遇性輔導（第三級輔導）。又依特教法第23條及第24條第2項：「身心障礙教育之實施，各級主管機關應依專業評估之結果，結合醫療相關資源，對身心障礙學生進行有關復健、訓練治療。」、「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。」

(二)本案調查全國兒童及少年安置及教養機構收容具情緒行為問題兒童及少年之現況，據問卷調查，全國兒童及少年安置及教養機構收容總數2,558人，當中具情緒與行為問題之兒少計598人，占比高達23.4%，如表6：

表6　全國兒少安置機構收容具情緒行為問題兒童及少年現況之問卷統計

單位：人

項目	兒少收容總數		衛福部身心障礙證明		鑑定具特教身分		具情緒行為問題的兒童及少年*									
							0-6歲		7-12歲		13-15歲		16-18歲		合計	
主管機關（家數）	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
全國	1,268	1,290	162	162	308	201	10	6	166	78	137	84	47	70	360	238
衛福部（9）	280	390	42	39	92	51	3	0	75	26	41	34	6	27	125	87
新北市（9）	76	59	19	4	17	2	0	0	3	2	4	7	3	0	10	9
臺北市（20）	152	128	12	11	31	22	1	0	13	9	14	10	7	3	35	22
桃園市	97	101	4	13	25	26	0	2	6	4	10	4	1	1	17	11

項目	兒少收容總數		衛福部身心障礙證明		鑑定具特教身分		具情緒行為問題的兒童及少年*									
							0-6歲		7-12歲		13-15歲		16-18歲		合計	
主管機關(家數)	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
(9)																
臺中市(9)	113	98	12	19	20	15	2	4	8	8	10	4	9	6	29	22
臺南市(2)	6	21	0	4	0	7	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
高雄市(15)	219	163	31	28	38	16	1	0	18	9	19	7	2	2	40	18
基隆市(2)	14	9	2	3	6	4	0	0	4	1	0	0	2	1	6	2
宜蘭縣(3)	13	42	0	4	0	4	0	0	0	0	0	5	0	3	0	8
新竹市(1)	11	13	2	1	3	1	0	0	3	4	0	0	1	0	4	4
新竹縣(4)	39	38	2	6	18	9	0	0	13	2	10	1	0	6	23	9
苗栗縣(1)	6	6	2	0	2	3	0	0	1	2	0	0	0	0	1	2
南投縣(6)	65	78	10	12	16	22	1	0	4	2	6	7	9	15	20	24
彰化縣(1)	0	16	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
雲林縣(4)	61	45	5	2	4	4	0	0	4	4	5	1	0	0	9	5
嘉義市(1)	8	8	1	1	5	2	0	0	2	0	1	0	0	1	3	1
嘉義縣(1)	17	13	7	4	7	4	2	0	3	2	4	0	0	2	9	4
屏東縣(5)	41	15	7	4	17	3	0	0	3	0	11	1	6	1	20	2
臺東縣(4)	49	45	4	6	7	6	0	0	6	3	2	2	1	1	9	6
花蓮縣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
澎湖縣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
金門縣(1)	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
連江縣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

資料來源：本案問卷調查結果統計。

說明：*不以有診斷書為限。「-」：該縣市未提供本案相關資料。

(三)機構當中，據本院問卷調查結果及以○○國小個案

[124]為例，因機構安置個案多有創傷議題，影響學習、人際、生活層面，部分具情緒行為問題的困難個案，或有跨轄安置，及併同有創傷症候群、情緒行為問題、偷竊等，涉及需整合警政、衛政、教育、醫療及社政等跨網絡資源之協助，若其家庭功能不完備，則需與社政安置機構相配合。機構問卷填復意見，略以：

1、欠缺合作機制與關係。希望建立與執行跨專業系統合作。

2、安置個案有多重需求，期待教育、社政、醫療、警政等人員多些包容與合作機制，用耐心陪伴他們健康成長。

3、針對案主在院內及學校所發生的偷竊行為，及情緒產生時的挑釁同儕、攻擊他人以及逃院行為時的責任問題，除請專業醫師問診及治療，遵照醫囑服用藥物，也知會縣府社工與相關專業人員討論及進行適切的處遇。

4、針對未領有身障證明但長期就診身心科、有身心議題及情緒障礙之個案，其就學過程會出現的議題並非只會遇到知識學習困擾層面，在人際交友、自我價值學習有強烈需求，但此部分通常是學校教育較疏忽的部分，目前教育系統只能有輔諮中心社工介入，各系統間需要更多合作與協調，才能訂出符合個案需求之處遇計畫。

5、個案心理衡鑑分數無法取得轉介多元班資格，也尚未列為情緒障礙障別，因此在學校連結資源較為困難。

[124] ○○國小個案，因安置程序入住雲林縣轄內安置機構及就讀該轄轄內國民小學前，曾安置臺北市○○國小、○○國小……(略)，需整合警政、衛政、教育、醫療及社政等跨網絡資源之協助。

6、跨網絡資源挹注情形：

（1）教育：教育處提供學校補助(器材費與人事費)、學校師長輔導、溝通與合作(個案研討、IEP會議、親師座談、增設情緒調整室、加聘特教助理員、密切聯繫、line、面談)。

（2）警政：協助人身安全維護(到校協助勸導)。

（3）醫療：過動與情緒用藥、復健課程(職能)。

（4）社政：安置機構外聘專業人員：心理師(遊戲治療)、特教老師(認知學習)、語言治療師(音韻覺識)、職能治療師(專注力訓練)。

(四)本院諮詢專家學者指出：

1、社會中越多家庭出現狀況，當中個案的安置，因社政單位多委託委外單位作為安置單位，這些委外單位也缺乏專業人員處理及輔導特殊需求的學生。故對社會局而言，安置壓力也很大，找不到適合地方安置，亦無寄宿家庭願意接這些孩子。

2、「這些孩子在很多單位當中轉來轉去」,會發生如同本院曾調查買生乙案之情形：「每轉一個單位(孩子的身心狀況)就一直往下坡走」，在臺北市掌握到數名個案的共通情況即為「一直在轉換單位」。若我是這類孩子,「本身背後就有一個故事，進到一個體系時，被體系這樣對待，會好起來才是奇怪」，是未來隱憂。

3、學校、社政系統在面對整體社會變遷時，這些隱性、情障、自閉症孩子，外表、能力上與一般人沒有很大差別，但在社區及學校環境的適應上卻有很大困難，資源配置應更重視此區塊。

(五)本院問卷調查結果亦反映出，機構中具情緒行為問題之學生在校發生：停學1週、帶回機構、入學被拒、

身心狀況在校難以適應、校方增加資源但無法有效協助，及教師霸凌行為等情事，如下：

1、因個案為專注力低與情緒衝動的孩子，了解導師帶班不容易，期待導師做最基本的處遇(將個案放置在講台旁，而非放在門口旁)。學校端在孩子發生行為或衝動議題時，第一時間並非聯繫輔導室，啟動學校輔導機制，而係直接聯繫機構單位帶離孩子回家。[125]

2、停學1週：個案就學期間多次有情緒行為出現，影響課堂秩序，學校介入輔導，校方舉辦校務會議針對個案情緒行為事件決定與個案簽署同意書，同意書內容為若個案再有攻擊行為便停學1週在家反省，但機構對於該同意書並不知情，事後個案在學校與他人衝突，校方通知機構，個案將停學1週由機構照顧，機構認為此舉有影響個案受教權之疑慮，將此事轉知個案縣府主責社工，並請縣府社工溝通反應，校方回應此為校務會議決議之事項，無法變更。縣府社工針對此事辦理個研，邀請各界專家學者與會討論，會中提及，校方要求個案(僅11歲)簽署同意書確有不妥，校方表示會再檢討。

3、帶回機構：在校情緒失控，班導欲阻止案主擅自離校，案主攻擊班導、學務主任，並試圖用頭撞玻璃，造成師生驚恐不安；班導表示無法再允許我行我素的案主留在班級。到校參加個案會議，決議暫時留機構輔導，待案主有悔意再點放式回校，狀況好轉再將到校時間增加，狀況不好再回機構，讓校方和案主都有時間沈澱一下；同時聯

[125] 嗣經協商、討論後，相互合作共識逐漸形成。

繫縣府學管科，是否就學生問題與輔導困境召開會議，(縣府)表示將安排會議，但之後卻僅責成校方協助案主復學適應，協助不力，班導仍堅持拒絕案主入班上課。先入高關懷班漸進式復學。

4、入學被拒：罹患憂鬱症，有自殺意念，109年底在○○國中學校頂樓作勢跳樓，及時被學校職員攔下，情緒激動被強制送醫，入住精神科病房1個半月，出院後請假在機構休息。家防中心召開重大決策會議，邀請校長、老師、機構督導及社工參加，校方表達個案身心狀況不穩定，不適合返回學校就讀。

5、帶回機構，某案處遇情形：

(1) 案主致電過程中口語表達不流暢，故註冊組長將電話從案主手中拿走並說明狀況。嗣後註冊組長問案主「你不會覺得你剛剛很過分嗎？」，案主回復「不會」，註冊組長請案主到學務處，請訓導主任處理案主不禮貌行為，案主當下不知道自己哪裡有錯，故主任詢問時案主表示不想回答，之後主任讓案主到門外罰站。因案主情緒仍不太平穩，故訓導主任請案主在家冷靜3日，到校時再找訓導主任說明此次不禮貌的事件。

(2) 3日後案主到校，訓導處廣播案主至學務處，準備開始談話時訓導主任有事離開5分鐘，因等待讓案主煩躁、憤怒，故折手指發出聲響，訓導主任見案主此行為，讓案主蹲在其面前並指導案主行為不適切之處，案主當下覺得備受委屈掉下眼淚，且內心積攢許多情緒不知如何表達，故將椅子往門口丟(有損毀)，訓導主任見狀告訴案主若不冷靜下來就要請警察來。案主當下無法冷靜故離開教務處，訓導主任也打電話請警察到校協

助，過程中輔導老師請案主先冷靜下來好好談，案主當時情緒不穩，罵了幾次髒話後去操場走動，路過走廊敲了公告欄一下，之後回教室拿自己的學校制服丟到垃圾桶(共丟了1件短袖、2件外套)。警察抵達學校後，案主自動去找警察，警察將案主帶去警察局冷靜。

（3）學校致電機構告知案主情況，院長、社工督導、生輔老師至學校了解，協議後幫案主請假1週，讓案主調適情緒，待案主能思考事件過程自己做對或做錯什麼、有什麼部分受到委屈，且自己能好好表達時，再讓案主回到學校。

（4）數日後，主任、社工督導、社工陪同案主至學校討論事件後續處理，案主能反省自己在事件中有何缺失之處，並願意與過程中影響到的人致歉。損壞桌椅會用零用金賠償(65元)，丟棄之學校制服也會用零用金購買新的。正式回學校開始上課。

（5）上課時老師請案主補功課，案主當下不想寫，癱坐椅子上。導師讓案主帶作業到辦公室寫，路上案主故意把書丟到地上，一路把書踢到導師辦公室，把作業丟到垃圾桶，罵導師三字經，之後學校專輔老師來看案主狀況，案主不想講，學校專輔老師持續跟隨案主怕案主會破壞物品，並讓案主到輔導室裡冷靜。擔心案主持續在學校會有破壞物品，傷害、影響同儕、老師他人之狀況，故讓案主在家教育2週，2週後狀況改善再去學校。

6、個案因機構換址轉學該校，轉學初期機構多次與學校聯繫、討論個案狀況，學校雖有資源班並與機構進行IEP會議及擬定IEP，學校仍多次告知無法配合協助個案。理解學校有城鄉差距，但學校

未與機構討論亦未進行專業評估，以資源不足為由，於內部會議後，直接建議機構轉學他校特教班較該校資源班更適合：

（1）教師line訊息告知：校內輔導主任、輔導老師、資源班老師、班導師開會共同探討個案情況。○○(他校)國小特教班的特需生少，師生比高，並經這段時間與個案接觸之經驗，認為○○特教班可能更適合個案，理由如下：

〈1〉個案在該校許多科任課處於發呆狀態，沒有學習效果。但在特教班能依學生程度分組教學，對個案更具學習成效。

〈2〉該校只有資源班，只能抽離國語、數學共9節課，但○○國小特教班為全日課程，共29節課。

〈3〉若在特教班，個案能力居於領頭羊角色，說不定還能帶領其他人，從中獲得成就感。

（2）市府主責社工、監護處遇方案社工與機構至學校進行轉銜討論會議：

〈1〉主責端告知因學校未有明確評估，故不讓案主隨意轉學，除非學校提出正當具體事由，並備妥資料，主責端、機構才會再與學校討論轉學一事。

〈2〉期間若案主有被任課老師晾在旁邊、損害受教權之狀況，將會再請學校說明。

（3）嗣專輔老師表示目前案主整體課業有所進步，雖科任課仍無法跟上班上進度，但會請資源班老師持續與科任老師討論協助案主之方法，並告知機構，該校目前評估案主暫不需轉學，會將觀察期拉長。

7、案主有自傷、經常性情緒不穩。經縣府溝通、關

心學校，後續學校調整與機構之應對態度。案主與同學有紛爭，致情緒不穩，會以自傷作為防衛或威脅。校方很生氣，故教職人員溝通過程中用詞不當，也出現需要就醫的狀況但經機構提醒後才緊急送醫。縣府介入了解並共同討論處遇措施，但學校輔導方式及技巧仍難接住案主。

8、班導表示若案主參加考試會拉低班級平均分數，使用負面字眼：

（1）國民中小學基本學習能力檢核前，班導表示若案主參加考試，會拉低班級平均分數，希望案主請假，再用補考方法。機構當下回絕班導，班導立刻傳訊回應「案主明天正常上課參加考試」。機構後續聯繫特教組長有關導師擔心與案主權益，特教組長回應案主正常考試即可，會再向導師說明案主特教身分。

（2）老師說個案寫字很醜，並協助案主作業減量，寫2遍即可。保育員與案主討論對老師說這樣的話的感受，案主表示自己很努力也希望可以跟同學一樣，決議由保育員協助寫聯絡簿，讓老師知道案主想要多加練習字跡，且整年下來字跡也有大幅進步，嗣維持原本書寫次數。

（3）案主表示老師說他原本橡皮擦有臭味，請他不要帶去學校，翻閱案主聯絡簿，導師寫道：「橡皮擦有股臭味，老師送他2個新的，臭的不要帶來學校喔！」

9、入學被拒、個案身心狀況在校難以適應、增加資源但無法有效協助：

（1）個案因安置身分，以轉學籍不轉戶籍方式轉入學校，學校表示招生名額已滿，表達拒收。未向有關單位反映。

（2）機構轉向其他學校就學，第2間學校在照顧個案上，出現在校難以適應之問題。個案身心狀況因過去原生家庭照顧個案嚴重疏忽與不當管教，造成個案嚴重創傷、低自尊、自信心嚴重不足、注意力不集中、情緒障礙、衛生習慣不佳，在學校座位環境經常影響他人，且慣用偷竊紓解壓力。老師看待個案眼光從包容到無奈，又因為個案習慣偷竊之非行行為，校方開始嚴加控管。要求機構接送個案上下學、管理個案服裝、衣著與儀容。

（3）學校擔心個案偷竊無法控制建議不參與畢業旅行。國三升學也因個案選擇過於理想的學校，強烈建議個案放棄填選升學意願。

（4）機構持續向學校輔導室、學務處表達個案創傷個別狀況，期待用不同標準看待孩子的進步。輔導室介入關心個案與導師關係，但結果沒有大多改善，導師表達帶班管理壓力。故將個案轉向小班制資源班上課，因資源班人數少，老師可給予個別彈性與包容，與導師關係改善。資源班之介入，減少師生衝突，但核心問題仍難處理。

（5）學校增加提供諮商與輔導室資源，但諮商未獲良好成效(據個案說法，諮商師與老師同盟)。加入輔導老師資源，期待輔導室能調整老師看待孩子眼光，亦無法有效協助(輔導室表達為顧及同事關係)。

10、教師霸凌行為：案主從科任教室激動跑到班級教室找班導，表示班上同學指著自己，案主情緒十分激動，班導詢問原因，案主無法完整陳述，班導協助一一向同學了解事情經過，同學才說出因為案主上次上電腦課時未妥善將電腦關機，該名科任老師告訴班上同學案主將電腦弄壞，請班

上同學表決案主可否上下週電腦課，班上同學便開始用投票表決，決定案主不可以上電腦課，帶頭引起全班對案主的「霸凌行為」。嗣後，安置機構主任與社工到校參加校務會議，針對科任老師不適任行為提報校安，學校表示會評估加裝監視器、加強巡堂次數，減少孩子在班上受到不當對待的情形。

11、小孩搭校車坐不住、將安全帶往後甩、行駛中走動要求換位子、隨車志工媽媽多次制止無效，校方考量行車安全、志工媽媽招募不易等原因，向機構提出停止小孩坐校車，請院方親自接送上下學。[126]

(六)社政安置、教育轉銜與醫療，分屬社政、教育、醫療不同主管機關。身心障礙學生教育轉銜之辦理應如何同步整合社政與醫療資源，依各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法之規定及教育部說明，目前係透過個案，於原就讀學校召開轉銜會議，及安置學校召開IEP會議時視需要結合社政、醫療相關需求並予納入之，而無教育與社政、醫療體系間跨機關之連結平台與機制：

1、各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法第4條規定：「(第1項)跨教育階段及離開學校教育階段之轉銜，學生原安置場所或就讀學校應召開轉銜會議，討論訂定生涯轉銜計畫與依個案需求建議提供學習、生活必要之教育輔助器材及相關支持服務，並依會議決議內容至教育部特殊教育通報網（下稱通報網）填寫轉銜服務資料。

[126] 上述狀況，經過一個學期機構與校方的溝通協調，已有順暢有效的因應方法。校方第一次遇到情緒行為張力大的小孩，難免措手不及，但校方一直保持積極合作態度

(第2項)前項轉銜服務資料包括學生基本資料、目前能力分析、學生學習紀錄摘要、評量資料、學生與家庭輔導紀錄、專業服務紀錄、福利服務紀錄及未來進路所需協助與輔導建議等項；轉銜服務資料得依家長需求提供家長參考。」

2、同辦法第6條:「(第1項)學生進入國民小學、特殊教育學校國小部、國民中學或特殊教育學校國中部之轉銜，原安置場所或就讀學校應依第4條規定於**安置『前』**1個月召開轉銜會議，邀請擬安置學校、家長及**相關人員**參加，依會議決議內容至通報網填寫轉銜服務資料，並於安置確定後2星期內填寫安置學校，完成通報。 (第2項)安置學校應於學生報到後2星期內至通報網接收轉銜服務資料，於開學後1個月內，召開訂定個別化教育計畫會議，邀請學校相關人員及家長參加，並視需要邀請學生原安置場所或就讀學校**相關人員**參加。」

3、依教育部說明，未來地方政府針對外縣市安置機構個案，應確實函轉外縣市教育局處及轉入學校，並持續督導學校遵守相關程序及落實資料轉銜。地方政府如獲悉外縣市安置機構個案將安置於所轄學校，應儘速判定學生之特殊需求與安置型態，並檢視該校是否設有資源班、特教班，整體評估該校是否有足夠量能因應即將安置之特教學生，另應協助安置學校整合醫療、社政等資源，並同時與安置機構密切聯繫，掌握學生於機構生活適應情形，適時予以協助與特教相關服務。

4、綜上，身心障礙學生教育轉銜之辦理應如何同步整合社政與醫療資源，目前係透過個案於召開轉

銜會議及IEP會議時視需要納入，欠缺教育與社政、醫療體系間跨機關之連結平台。

(七)教育與社政、醫療體系間欠缺連結平台之結果，極易導致如同在○○國小個案中，跨轄教育轉銜僅以電話方式，有關醫療端處遇資訊，僅在轉銜溝通中進行相關說明與交接，且IEP會議並無社政及醫療單位參與，影響IEP完整性甚鉅之情形：

1、本院訪查時，雲林縣政府及○○國小反映「轉銜資料相當薄弱」：

（1）據雲林縣政府教育處表示，安置至該縣之個案，所提供之轉銜資料相當薄弱，以案生而言，僅有學籍、輔導資料，而無其他相關資料如就醫、就診紀錄等，無法獲得社政、衛政資料，對學生綜合狀況不完全瞭解，因資料不齊全致接收該生時無法及時做較明確的判斷與事前預防準備，對轉銜有很大限制。

（2）據雲林縣政府教育處學生輔導諮商中心陳雪梅主任表示，該中心接獲個案時對個案背景瞭解只有轉介單，非常簡略，該中心接獲轉介後發現這個孩子其實不單純，因此請○○國小教務處○主任務必將之前的輔導紀錄與相關資料蒐集過來，但○主任表示在蒐集上有非常大的困擾，很難蒐集，因為孩子轉了非常多地方，新北無法提供很齊全的資料，均靠我們一間一間學校去調，導致○○國小的資料非常不足，該中心只能不斷請學校盡可能將相關資料補上。

（3）希望以後類似個案不應只有一張公文過來，必須要先召開個案討論會，將相關人員邀集過來。在接受個案時有很多管道，銜接是非常不清楚的，導致我們要費非常多心力。

（4）沒有把這個個案處理好的關鍵，應轉銜之後再安置，即使再多資源再好的團隊，失去黃金時期，最後還是無法達成設定目標。

2、就上開雲林縣政府及○○國小反映「無法獲得社政、衛政資料，對學生綜合狀況不完全瞭解」1節，新北市政府表示：

（1）該府教育局收受家防中心來文後，協助函轉至雲林縣政府及○○國小，公文上並提供主責社工聯繫方式，倘○○國小須參考進一步之就醫資訊，應及時向主責社工提出。

（2）該府家防中心雖未獲邀出席參與個案正式相關教育會議，但為求個案就學轉安置之處遇能順利進展而積極聯繫原學校，家防中心仍向原學校瞭解個案就學適應情形，並將相關資訊轉知接手的安置機構知悉，另轉介單除敘明安置緣由外，亦將個案身心狀態及使用藥物情形於轉介單上呈現。

（3）關於個案就醫、就診等個人紀錄，因涉個人資料保護法，若相關資料對於兒少服務需求評估有所幫助，為維護兒少最佳利益，針對兒少有個別身心狀況需補充資料皆可事先洽詢家防中心，倘若仍有不足且經評估有必要，家防中心可依法再行函請衛生醫療單位提供；另有關醫療端處遇資訊，雖未有紙本提供，然在轉銜溝通中，均有進行相關說明與交接。

（4）各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法第4條第2項條文之規定:「前項轉銜服務資料包括學生基本資料、目前能力分析、學生學習記錄摘要、評量資料、學生與家庭輔導紀錄、專業服務紀錄、福利服務紀錄及未來進路所需協助與輔

導建議等項」，其中並未規範監護人須提供所有個案就醫、就診紀錄等供學校參考使用。

（5）由於個案安置處所與原住所分屬雲林縣及新北市，關於轉銜會議之進行，因與會成員包含數名教職員，會議安排影響教職員日常課務，建議此類跨轄區的會議，倘若面對面的會議安排確實有困難，可酌情透過其他方式(如：視訊會議)進行。

3、新北府教局108年1月31日新北教特字第1080210579號函，個案由新北市○○國小轉學(保轉：轉學籍不轉戶籍)至雲林縣○○國小學，2校跨轄辦理轉銜之經過情形，如表7：

表7　2校跨轄轉銜之經過情形表

新北市政府、○○國小	○○國小、雲林縣輔諮中心
新北市政府家防中心於處理兒童安置轉介媒合及轉換安置處所時，一併處理轉學事宜，並由學校間進行學籍及輔導資料之銜接。[127]	
新北市政府家防中心進行安置轉介媒合時，除將個案安置緣由、家庭狀況、個別身心情形及安置經驗告知安置單位外，亦盡可能**提供**個案身心狀態與過往就學狀態資訊，由**安置單位**評估其照顧能力及安排面評時間，以利安置單位評估個案身心狀態，以決定是否能夠照顧個案。	
新北市政府教育局收受該府家防中心來文後，協助函轉至雲林縣政府及○○國小，公文上並提	

[127] 當機構確定收置個案後，新北市政府家防中心依據特教法第10條第2項規定特殊教育學生以就近入學為原則，行文新北市政府教育局請其協助處理個案轉學籍不轉戶籍及安排特殊教育事宜，將個案學籍自戶籍地學校轉入安置機構學區學校，再由個案前後就讀學校聯繫相關轉銜事宜。個案於108年1月22日出院入住○○育幼院後，新北市政府家防中心於108年1月28日行文新北市政府教育局請其協助處理個案後續轉學籍不轉戶籍事宜，該局於108年1月31日行文雲林縣政府教育處及2校請其協助處理前述事宜，期間因逢農曆年節及相關聯繫討論，該處於108年2月19日回函新北市確認後續安排，安置○○國小普通班接受資源班服務，就讀四年級，並請2校聯繫後續轉銜事宜及評估個案服務需求，詳如調查意見六、(四)。

新北市政府、○○國小	○○國小、雲林縣輔諮中心
供主責社工聯繫方式。該府表示，倘○○國小須參考進一步之就醫資訊，應及時向主責社工提出。	
	○○國小依據新北市政府教育局108年1月31日函文，先與安置機構○○育幼院洽談個案狀況獲得學生基本資料。
在確認個案將由新北市社會局安排至雲林縣安置機構後，○○國小專輔教師**聯繫**雲林縣輔諮中心。	該中心表示個案安置學籍之○○國小並無設置專輔教師，可請○○國小申請輔諮中心心理師巡迴輔導。
確認個案學籍將保轉至○○國小之後，○○國小專輔教師**致電**○○國小註冊組，告知個案當時轉入○○國小一年多以來的適應情形。	○○國小依據雲林縣政府108年2月19日函文，確定個案入學並進行**學生學籍、學生輔導資料**移轉。教務處註冊組致電新北市○○國小，請寄送個案學籍資料，
○○國小特教個管教師以**電話轉銜**方式與○○國小特教個管教師就個案在校表現、情緒行為問題、課後家庭狀況等做討論與說明。	○○國小資源班接案老師與○○國小特教組老師進行電話轉銜作業後，完成特教通報網轉銜異動，並提前提供資源班特教服務。[128]
	個案轉入○○國小就讀1週後，當時個案導師聯繫○○國小專輔教師，諮詢過往在○○國小有效的師生相處方式，以及所提供的特教相關協助措施。
新北市政府表示，該府家防中心雖未獲邀出席參與個案正式相關教育會議，但為求個案就學轉安置之處遇能順利進展而積極聯繫原學校，家防中心仍向原學校(新北市○○國小)瞭解個案就學適應情形，並將相關資訊轉	

[128] 學籍由該校教務處主管，資源班由該校學務處主管。

新北市政府、○○國小	○○國小、雲林縣輔諮中心
知接手的安置機構(○○育幼院)知悉，另轉介單除敘明安置緣由外，亦將個案身心狀態及使用藥物情形於轉介單上呈現。	
個案之**IEP紀錄**、就醫紀錄*、**輔導紀錄**等相關紙本資料，○○國小**皆隨同學籍資料一併寄送**至○○國小，於特教通報網依規定填報轉銜時個案的能力現況與學習表現。	

資料來源：新北市政府函復、○○國小簡報，本院彙整。
說明：*經洽新北市政府家防中心，係指1份由○童家長提供○○國小的就診紀錄，再由○○國小提供予○○國小。

(八)據教育部表示[129]，該個案上開教育轉銜過程闕漏之處：

1、該個案係由特教教師以電話方式進行轉銜，在處理上未能落實。造成○○國小接手個案之後相當辛苦，資料不足，須逐一詢問瞭解。處理個案非常棘手，若轉銜資料充足，對學校與學生的適應、學習會較有幫助。

2、依上開各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法第4條及第6條之規定，就該個案而言，個案既係由社工協助安置至○○國小，在所規定的「相關人員」部分，原就讀學校(新北市○○國小)即應邀集**社工**參與轉銜會議，在轉銜會議中即可瞭解在原學校對個案在學習上所提供支持服務之內容，俾使服務需求得以銜接。

3、安置學校(○○國小)應於學生報到後，召開IEP會議，視需要邀請原就讀學校(新北市○○國小)相關人員參加，俾對於新入學的學生擬定之IEP

[129] 本院訪查○○國小召開座談會議中，國教署林琴珠副組長之說明。

方能完整。此外，依上開特教法第24條之規定，對於身心障礙學生之教學及輔導應以專業團隊結合衛生醫療、社會工作等相關專業人員。當安置學校(○○國小)評估個案有需要，於召開IEP會議時，應邀請社政、醫療單位共同參與評估個案之需求。於召開IEP會議時結合社政、醫療相關需求並予納入之。

4、該部將加強宣導，請縣市政府，未來對於跨縣市轉銜，於通知安置學生之前，公文中應特別提醒安置學校，若原學校未召開轉銜會議，安置學校應通知原學校召開，俾綜合瞭解個案實際情形。

(九)綜據以上說明及檢視相關個案：

1、教育部雖表示，當安置學校評估個案有需要，於召開IEP會議時，應邀請社政、醫療單位共同參與評估個案之需求，於召開IEP會議時結合社政、醫療相關需求並予納入之。

2、惟查，○○國小個案中，相較於109年3月18日個案之精神科主治醫師參與○○育幼院針對個案所舉辦之個案研討會[130]；新北市政府家防中心社工於108年9月5日到學校討論個案輔導事務及109年3月18日到機構進行個案研討[131]。惟檢視2校轉銜經過並無醫療單位參與，新北市政府家防中心亦未獲邀出席參與個案正式相關教育會議(轉銜、IEP會議)。又，再實際檢視○○國中與臺中個案，其IEP會議亦無醫療單位參與。顯示，特教與社政、醫療間之連結仍待落實。

3、鑒於12歲以下偷竊行為過往送少年觀護所、少年

[130] 雲林縣政府簡報。
[131] 新北市政府函復。

矯正學校，但現在還會回到學校來處理。

4、此外，在中央與在地方政府皆然，幾乎所有個案之特教，多與社政、醫療體系互相關聯。個案因過往在家中受照顧經驗造成個案身心狀態，至學齡階段進入教育體系，若前半段未與社政、醫療體系密切結合，易致生如同○○國小接手個案極其吃力之情形。

5、故此，教育體系建立系統方式以確實連結社政、醫療及其他相關資源有其必要。教育部應儘速建立資訊上的與社政單位的互相連結，不應僅透過個案，致接手學校與地方政府須自行摸索、連結，且不僅限於跨轄安置之情況，社政與特教的連結為早應建立之方向。

(十)綜上，據本院問卷調查，全國兒童及少年安置及教養機構收容總數2,558人，當中具情緒行為問題之兒少計598人，占比高達23.4%。部分具情緒行為問題的困難個案，併同有創傷症候群、情緒行為問題、偷竊等，需跨網絡資源之協助，若其家庭功能不完備，則需與社政安置機構相配合，因其安置經常面臨困難，在許多學校、機構間轉換。故此，除轉銜應力求周妥確實外，建立系統方式以確實連結社政、醫療及其他相關資源有其必要。特教法第24條明定對於身心障礙學生之教學及輔導應以專業團隊結合衛生醫療、教育、社會工作等相關專業人員。惟查，目前係透過個案，於原學校召開轉銜會議邀集相關人員參加，及於安置學校召開IEP會議時視需要結合社政、醫療相關需求並予納入之，而欠缺以系統方式連結之平台與機制。教育部允宜儘速確立與社政、醫療資源之連結機制，俾落實轉銜及結合相關專業人員。

六、具情緒行為問題之個案跨轄安置至雲林縣之育幼院，並於該縣○○國小就近入學，卻遭縣政府要求限期離開該縣重新安置。情緒行為障礙之安置個案需挹注較多資源，該府雖挹注助理員、輔諮中心心理師等資源，惟該縣並無情支團隊與情緒巡迴輔導班，且核定之專業治療師服務時數偏低，相較個案情緒行為之需求，相關資源仍有不足；該府及該校未能盤點並補足該校特教資源，或妥思其他協助方式，以維學生受教權。竟以「經輔導包容及送醫診治，仍未見起色」為由，要求轉換安置處所。甚至要求育幼院安置轄外兒少時需評估周圍資源量能，包含學校之量能在內，違反身心障礙者權益保障法及特教法，確有未當。並請教育部確實檢討該案發生原因，避免各縣市再發生類此情事，以確保跨轄安置之兒少就學權益。

(一)依身心障礙者權益保障法第27條第2項：「各級學校對於經直轄市、縣（市）政府鑑定安置入學或依各級學校入學方式入學之身心障礙者，不得以身心障礙、尚未設置適當設施或其他理由拒絕其入學」，同法第28條規定：「各級教育主管機關應主動協助身心障礙者就學；並應主動協助正在接受醫療、社政等相關單位服務之身心障礙學齡者，解決其教育相關問題」。又依特教法第10條第2項：「……國民教育階段，特殊教育學生以就近入學為原則。……」是以，特教生之國民基本教育就學管道，依特教法辦理，具有特教身分之安置個案，由各縣市社會局處安排安置場所時，一併考量學生特教安置需求，採就近及適性原則安置。另，縣市就安置所轄與他轄的轉介安置行政流程並無不同，皆會透過轉介、體

檢、機構面評的程序尋找安置處所[132]。

(二)本院訪查時○○育幼院表示：

1、教育單位以扭曲的多數人權益為由，公然欺凌弱勢孩童的就學權益。

2、教育單位面對個案問題缺乏專業能力，特教資源專業不足，無法確實支援第一線教育現場，變相放大個案問題，加深問題兒童的標籤。

3、教育單位面對特殊兒少問題，應聘用有實質功能之專業人員，不應為了書面資料濫竽充數；應維持自身專業，不應歸咎兒少自身態樣。

4、政府應確認跨轄安置之兒少就學權益是否被保障。安置前即處理就學問題，不讓孩子淪為「教育人球」。

5、建議在安置機構學區內的學校，應提高特殊教育資源人力及配置學校社工，提升服務量能。盤點並補足特教資源。

6、此次事件後，該院多次收到社會處口頭告知，要求該院安置轄外兒少時，需評估周圍資源量能。如此輔導安置機構「慎選個案」，雲林縣政府處置態度竟不思提升教育資源，而是檢討社政，成為霸凌幫凶。

(三)○○國小個案於106年9月26日因遭案父不當管教造成全身多處瘀傷，由臺北市家防中心依法予以緊急保護安置，並於106年12月29日終止保護安置由案

[132] 以新北市政府為例，依該府函復，按兒童及少年福利與權益保障法及特教法規定，為保障特教身分個案受照顧及受教權益，該府家防中心進行安置轉介媒合時，除將個案安置緣由、家庭狀況、個別身心情形及安置經驗告知安置單位外，亦盡可能提供個案身心狀態與過往就學狀態資訊，由安置單位評估其照顧能力及安排面評時間，以利安置單位評估個案身心狀態，以決定是否能夠照顧個案。當機構確定收置個案後，該中心則會依據特教法第10條第2項規定特殊教育學生以就近入學為原則，行文教育局請其協助處理個案轉學籍不轉戶籍及安排特殊教育事宜，將個案學籍自戶籍地學校轉入安置機構學區學校，再由個案前後就讀學校聯繫相關轉銜事宜。

母將個案接回新北市永和區住所照顧，由新北市政府家防中心依法進行結束安置後之追蹤輔導。個案與案母同住，自107年9月間，案母及家人開始對案主有肢體管教行為，案母等家人雖經告誡後有收斂前述管教行為，但案主在社區或學校的不當行為仍持續發生，案主也因為害怕被處罰而於107年10月下旬開始出現放學後在外遊蕩至深夜的行為。最初案母尚會出面處理，後於11月19日起，案母及家人消極對待案主不返家之事，個案陸續因為夜間在外遊蕩而由臺北市、新北市、臺中市及新竹市夜間值班社工出面予以緊急保護安置，在多次操作緊急保護安置72小時後送個案返回案家，並偕同○○國小輔導資源、國立臺灣大學醫學院附設醫院兒童精神科及新北市政府家防中心輔導資源介入，案母與家人對於個案照顧態度仍無法調整，故最終於107年12月23日於新竹市鐵路局深夜查獲個案在鐵軌區遊蕩事件予以安置，考量案母與案家親屬暫時無力繼續扶養照顧案主，案主行為亦對案主自身造成安全問題，在與案母討論後，由案母依兒童及少年福利與權益保障法第62條規定提出委託安置申請，於107年12月23日開始委託安置，入住於新北市緊急短期安置處所，由新北市政府家防中心為個案媒合後續中長期安置處所。個案安置媒合困難，最終於108年1月22日安排個案安置至雲林縣○○育幼院。

(四)依新北市政府說明，按兒童及少年福利與權益保障法及特教法規定，為保障特教身分個案受照顧及受教權益，該府家防中心於處理兒童安置轉介媒合及轉換安置處所時，會一併處理轉學事宜，並由學校之間進行學籍及輔導資料之銜接。個案於108年1月22日出院入住○○育幼院後，該府家防中心於108

年1月28日行文該府教育局請其協助處理個案後續轉學籍不轉戶籍事宜，該局於108年1月31日[133]行文雲林縣政府教育處及2校請其協助處理前述事宜，期間因逢農曆年節及相關聯繫討論，該處於108年2月19日回函新北市確認後續安排，安置○○國小普通班接受資源班服務，就讀四年級，並請2校聯繫後續轉銜事宜及評估個案服務需求。

(五)經查，個案就讀○○國小時，即由學校、新北市政府家防中心引入輔導諮商及醫療資源。依新北市政府說明，在確認個案將由該府社會局安排至雲林縣安置機構後，○○國小專輔教師聯繫雲林縣輔諮中心，該中心表示個案安置學籍之○○國小並無設置專輔教師，可請○○國小申請輔諮中心心理師巡迴輔導。個案之IEP紀錄、就醫紀錄[134]、輔導紀錄等相關紙本資料，○○國小皆隨同學籍資料一併寄送至○○國小，特教通報網上也依規定填報轉銜時個案的能力現況與學習表現，俾供○○國小評估個案服務需求。

(六)個案就讀○○國小期間獲得之特教及輔導資源，如表8：

1、據教育部[135]向雲林縣政府瞭解，該府對於外縣市安置個案，係由該府社會處聯繫教育主管機關確定其安置學校，並瞭解個案情況後協助提供特殊教育資源，包括輔導教師、心理師、職能治療師等。

2、惟查，個案自108年2月14日安置○○國小之第一

[133] 新北市政府教育局108年1月31日新北教特字第1080210579號函。

[134] 經洽新北市政府家防中心，係指1份由○童家長提供○○國小的就診紀錄，再由○○國小提供予○○國小。

[135] 本院詢問時，教育部之書面說明。

個學期(四年級107學年度下學期)，○○國小僅對個案提供資源班服務，餘如專責助理員協助、輔諮中心啟動三級輔導(心理師入校輔導)與專業治療師(職能治療、語言治療)到校服務等資源則付之闕如，均自108年個案升上五年級方始提供；雲林縣雖有輔導團，但○○國小以該校特教教師本身即為該輔導團之團員為由，並未申請特教輔導團入校。○○國小108年6月5日輔導紀錄[136](個案偷竊金錢離校至超商購買飲料糖果)略以:「……個案真的需要更專業的人員來照顧，學校規模不夠大，沒有輔導室，沒有專任的輔導老師，要如何照顧這樣的學生，在普通班裡一班27人，怎能個案一人離開校園，大家都得來找，那其他學生的權益該怎麼辦？學生家長會怎麼想？希望○○育幼院方面應多加考慮才是。……」顯示個案108年6月(107學年度下學期)時缺乏特教資源，但當時並未提供助理員等(如表8)。○○國小針對案生建立之校內團隊及三級輔導機制，如表9。

3、經查，雲林縣因無情支團隊之建置，故未能對該生提供將正向行為支持(PBS)策略納入行為功能介入方案的支持協助系統。且該縣巡迴輔導班為不分類巡輔班，欠缺情緒巡迴輔導班，教師透過增能研習提升相關知能，並給予情障、自閉症學生協助[137]。該縣輔諮中心雖由心理師製成個案行為訓練計畫交付校方及機構執行，惟案生狀況未有改善[138]。

---

[136] ○○國小簡報資料附件二。

[137] 詳如附件一：「3.未成立情支團隊及情支輔導團之縣市，其未成立原因」-雲林縣。

[138] 詳如調查意見二、(六)、2、(2)。

4、依教育部說明，○○國小師生比例符合法規規定，惟現場學生之障礙類別不盡相同，面對情緒行為障礙之安置個案需挹注較多資源。[139]

表8　個案就讀○○國小期間獲得之特教及輔導資源

項目	數量	開始提供日	提供結果
資源班社交(含性平)課程	每週1節	107學年度下學期	案生出席率低
特教助理員	每週32小時	108學年度上學期[1]	
語言治療	每學期2次	108學年度上學期	108年10月15日、109年1月2日、2月27日、3月27日，嗣因案生有興趣再加1次4月8日
職能治療	每學期2次	108學年度上學期	案生1次出席109年5月26日
輔諮中心心理師入校輔導	輔諮中心兼任臨床心理師於108年9月20日至108年11月8日進行7次諮商服務	108學年度上學期	案生狀況未有改善[2]
輔諮中心社工師	駐校服務	108年12月至109年7月	
該校兼任輔導教師			○○國小並無設置專輔教師
遊戲治療師	○○育幼院向新北市政府申請遊戲治療師至院內服務		

資料來源：本院彙整自雲林縣政府及○○國小簡報。

說明：

1. 學校108年9月4日提出網路申請，並於同年月9日完成特殊教育推行委員會決議後，向雲林縣政府提送申請資料，該府緊急於同年月11日召開該縣鑑輔會會議，核定該校1名特教學生助理人員，提供該生每週32小時服務時數。
2. 心理師協助校方瞭解個案狀況，整理相關紀錄與病歷，製成個案行為訓練計畫草稿，交付校方及機構執行，於「已連結適切資源」後結案，惟案生狀況未有改善，詳如調查意見二、(六)、2、(2)。

表9　○○國小針對案生建立之校內團隊及三級輔導機制

項目	初級預防	介入性輔導	處遇性輔導
級任導師	建立班上正向氛圍	持續關懷學生	持續關懷學生
特教助理員	與導師密切聯繫，建立關係	與導師密切聯繫，建立關係	與導師密切聯繫，建立關係
資源班老師	輔導資料之建立	認輔學生	與心理師配合

[139] 本院詢問時，教育部之書面說明。

兼輔教師			
教務主任	建構輔導支持網路	校內輔導效能不佳之個案轉介或請求支援	與心理師配合個案輔導行政支援
學務主任	協助學生適應環境	危機處理	與心理師配合行政支援
特教老師	提供諮詢	提供諮詢	提供諮詢

資料來源：○○國小簡報

(七)嗣後，雲林縣政府就案生之受教權於109年6月24日召開座談會，由張麗善縣長主持，會議決議：「(一)我們為了確保所有孩子的受教權，卻因該生反覆攻擊教師與同學，行為嚴重脫序。縱使經輔導包容及送醫診治，仍未見起色，那麼我們對於該生的受教權是需要好好思考，此案中，學校已經做了這麼多的努力，……，仍然無法處理其行為及態度，那麼請再思考安置的地點，讓其受到更妥適的照顧；社會處再致電新北社會局說明目前的狀況與問題，請新北社會局再次安置，確認該生於今年7月中離開本縣，到更適合的安置機構，對該生與其他多數孩子才是安全、可行的措施。(二)社會處主動協調○○，關心學生狀況，視情況請衛生局協助就醫。**以後外縣市要轉來安置的，社會處需先評估，並請機構繳交學生的安置計畫，確定安置機構及學校有足夠的能量可以照顧學生，以減少不必要的危害發生**。(三)教育處協助學生就學，在學校期間，該生如有緊急狀況，請學校強制就醫，正常到校時為了師生安全，請校內主任協同特教助理員進行隔離安置，專人陪伴，以確保師生安全。也可以規劃該生在家視訊上課。」[140]個案於109年7月20日結束雲林縣安置並由新北市安置主責社工帶回。

(八)上開○○國小無足夠量能滿足案生特教需求之原因

[140] 雲林縣政府簡報資料附件二-109年6月24日「雲林縣○○國小縣長教育座談會」會議紀錄。

詢據雲林縣政府表示，係因當時○○育幼院為新成立之機構，一週內安置5名特殊生至○○國小，而校內有324名學生，就有31名在地學籍之特殊生，占全校學生10%，比例偏高。對於各縣市不同身心障礙類別欲尋求緊急安置之學生皆安置於該縣，該府表示因資源有限、無足夠能量致無法同時滿足學生需求。

(九)惟無足夠量能時應如何處理：

1、依雲林縣政府說明：

（1）該縣雖無「情支團隊」亦無「情巡教師」，但如有需協助之個案，會由特教輔導團內相關專業教師結合國立嘉義大學特殊教育系，針對情障生的處遇輔導，協助該縣進行處遇增能，此外統籌專業團隊人力，並安排治療師協助治療，期許在醫療與教育的現場都能給予情障生最完善的照顧。[141]

（2）該縣資源有限，未來社會處需先審視學生安置計畫，並協調教育處考量學校是否有足夠能力照顧服務，並盤整學校人力資源、設備，如有不足儘速補充，才來安置特教生。

（3）一切以學生受教權為重，在確定機構與學校有新安置個案後，盤整學校設備、人力等資源，如無足夠量能時，教育處儘速補足相關特教人力，以維護學生受教權。

（4）依該府上開說明，無足夠量能時應儘速補足。

2、依教育部說明，不論是現有在地學籍之特殊生或是外縣市安置機構個案，皆需考量是否有足夠資源提供相關服務，各級政府應盤整學校人力資

[141] 依教育部提供之本院約詢後補充說明。

源、設備，如有不足者應儘速補充，以提供特教生適性學習。如有類似個案，教育主管機關應就學生之需求，對安置學校評估是否有充足資源可提供協助，並應就不足部分立即補足，以維護學生就學權益。該部就特殊教育相關支持服務已提供經費協助，如助理人員、相關專業人員服務等，如未來各縣市有類似個案，於安置前應透過社政、衛政、教育三方面之跨單位溝通，盤整學校人力資源、設備，如有不足情形，則該部會盡力協助。

(十)綜據身心障礙者權益保障法及特教法之規定，以及上開雲林縣政府與教育部之說明，顯示個案安置○○育幼院後，面對情緒行為障礙之安置個案需挹注較多資源，該府及○○國小應盤點並儘速、立即補足該校之特教資源，「不得以身心障礙、尚未設置適當設施或其他理由拒絕其入學」。惟該府及該校未能盤點並補足特教資源，或妥思其他協助方式[142]，個案最終竟遭該府以「經輔導包容及送醫診治，仍未見起色」為由，要求轉換安置處所，違反身心障礙者權益保障法及特教法。

(十一)依新北市政府說明：

1、針對雲林縣政府109年6月24日座談會的召開，新北市政府家防中心於109年6月24日當日上午首次接獲安置機構(○○育幼院)電話告知座談會訊息，指稱○○國小家長會會長在畢業典禮上公開向出席師生表示當日下午邀請民意代表及縣長到校針對○生及該機構引發的校園安全議題

[142] 例如轉介衛福部心理及口腔健康司「嚴重情緒行為身心障礙者精神醫療就醫障礙改善計畫」相關資源。

進行討論，此舉並未事先讓該機構知悉，也完全沒有尊重同樣出席畢業典禮的該院人員與個案。

2、關於為個案另覓安置處所之決議，○生在該次座談會前，即因其身心狀態及衍生的情緒行為問題造成部分學校師生、部分家長與家長會長的標籤，109年5月間相關人士更透過陳情、行政討論等方式要求新北市政府家防中心重新為案主媒合其他安置處所，該中心評估○生在學校遭受的情緒與壓力已使其產生逃避抗拒心態，加上輿論也造成○生無法繼續在安置處所鄰近其他小學就讀，為維護個案受教權，當月即開始協助○生進行轉換安置媒合，故個案轉換安置非因此座談會決議而進行。

3、機構接受安置轉介確實會評估可否照顧受安置個案；倘若機構端有能量亦有意願照顧具特教生身分之個案，則亟需教育主管機關協助提供特殊教育資源。

4、關於○生繼續於雲林縣就讀期間，新北市政府家防中心及安置機構在○生安置於○○國小後，即一直在進行相關聯繫輔導協助，且○生在○○國小就學期間並非如該座談會所稱均未有穩定良好表現，如○生初入學第一學期，雖因其個人身心特質與需求無法避免突發的情緒行為或偷竊行為，但○生能夠盡可能的完成學校作業與考試，○○育幼院也會配合○○國小要求到校處理案主問題，另觀察○生與○○國小教務處○主任建立較為穩定的溝通與互動，○生若有困難無法處理時能夠學習找教務主任求助。在該次座談會前，○生即已遭受校方以各類方式要求個案轉換安置處所，故前述決議對於實際個案困境並無幫

助。

(十二)綜上，具情緒行為問題之個案跨轄安置至雲林縣之育幼院，並於該縣○○國小就近入學，卻遭雲林縣政府要求限期離開該縣重新安置。情緒行為障礙之安置個案需挹注較多資源，該府雖挹注助理員、輔諮中心心理師等資源，惟該縣並無情支團隊與情緒巡迴輔導班，且核定之專業治療師服務時數偏低，相較個案情緒行為之需求，相關資源仍有不足；該府及該校未能盤點並補足該校特教資源，或妥思其他協助方式，以維學生受教權。竟以「經輔導包容及送醫診治，仍未見起色」為由，要求轉換安置處所。甚至要求育幼院安置轄外兒少時需評估周圍資源量能，包含學校之量能在內，違反身心障礙者權益保障法及特教法，確有未當。並請教育部確實檢討該案發生原因，避免各縣市再發生類此情事，以確保跨轄安置之兒少就學權益。

七、情緒行為問題的學童接受精神科醫療並服用藥物，學校與醫院應建立溝通機制共同評估醫療措施的成效，有賴衛福部及教育部協助建構。此外，就安置體系觀之，國外在整體安置體系中有專門針對具情緒行為孩子的「變通式教育安置機構」，相較我國，國外此類機構一般並非附設在醫院下而在學校。我國僅部分縣市具此類安置機構，有待規劃建置。

(一)情緒行為問題的學童接受精神科醫療並服用藥物，學校與醫院應建立溝通機制共同評估醫療措施的成效，有賴衛福部及教育部協助建構：

1、本院訪查時，○○國中反映獲得醫療資源訊息不易，與個案醫生取得聯繫困難(立即性合作困難)，無從確切得知個案醫囑。該校特教組洽邀原診療團隊醫師、治療師至校以提供更多資訊，惟

醫生因公假不足婉拒，略以：「本院對於校園服務並不提供公假。本人因為還有支援其他院外業務自假已經所剩無幾。可安排在東安國中的輔諮中心，本院團隊每週有3小時駐點服務時段，不妨加以利用。」

2、本院諮詢專家學者指出：

（1）學校與醫療的合作不足。學校如欲瞭解就必須去到門診，使門診醫師知道孩子的狀況。學生用了哪些藥？用藥處理何問題？教師是不清楚的。關於個案之處理，特教教師可以主動與醫療合作，但醫療端又如何看待與學校合作的議題？仍待建立雙方合作模式。

（2）實際案例中常見孩子用藥達最高劑量，但用藥過程如落實專業團隊合作共同評估，發揮教育在當中的功能，效能方能更為提升。用藥時應思考，從「教育能否帶給孩子更好的學習效能」來整體看待用藥這件事情，否則很多孩子持續用藥到最高劑量後，若教育沒有具體作法、仍無成效、孩子又一直暴衝時，就會演變成這樣的局面。很多孩子其實用藥用到如此重，但針對相關的合作、教育在當中的功能，提出我的憂心。

3、以上均顯示，學校與醫療間合作管道不足。依教育部說明，有關學校反映醫療諮詢資源之可及性較低情形，除可由各縣市特教資源中心提供專業諮詢服務外，各縣市亦可結合學生輔導諮商中心，由各該主管機關依學校需求核派輔諮中心專輔人員（心理師、社工師）駐校服務，給予就近諮詢與輔導；或可參酌臺北市情支團隊，聘任相關專家學者、醫師擔任團隊之外聘督導，視情形給予個案評估諮詢建議及相關專業之介入處理

策略。

4、依該部上開說明，應由各縣市主管機關依學校需求提供，惟情緒行為問題之學童接受精神科醫療並服用藥物，學校與醫院應建立溝通機制共同評估醫療措施的成效，有賴衛福部及教育部協助建構。

(二)我國則在部分縣市有醫療與特教資源合作之青少年日間留院機構：

1、臺北市立聯合醫院松德院區於80年成立青少年日間留院，取名「又一村」。87年，臺北市教育局於又一村增設情緒障礙特殊教育班，讓無法在體制內學習的孩子能夠在醫院中上學，完成國中及高中職的學歷，該班取名為「蘭亭書苑」。課程設計秉持人本教育精神，啟動孩子內在的資源和力量。以精神醫療復健為指引，特殊教育為輔。復健目標包括：協助穩定情緒與精神病症狀，學習克服面對殘留症狀與藥物副作用的能力；提供特殊教育環境，增進其學習能力，充實生活知能，維持國中及高中職學籍；經由課程活動維持生理、心理和社會能力均衡及穩定進展，培養興趣和嗜好，增進自我了解與行為控制能力，進而促進良好人際互動。12至25歲罹患精神疾病、智能障礙、自閉症類群障礙、情緒障礙、懼學之青少年，由門診醫師轉介又一村醫療團隊評估，通過後入班，辦理住院手續。[143]

2、衛生福利部桃園療養院兒童及青少年精神科有鑑於青少年個案常因為情緒與行為疾患導致無

[143] 臺北市立聯合醫院松德院區臨床服務就醫資訊「又一村蘭亭書院」。https://tpech.gov.taipei/mp109201/News_Content.aspx?n=CE03D462133EB651&s=6A0DCDF399489BD4

法規則就學，或完全中輟，退縮於家中或遊盪於社區中，因而中斷了此階段應有之認知與文化刺激，以及人際社會的適當發展。91年起，構思籌劃結合青少年精神醫療、教育需求與人格發展的專屬治療場所，希望能針對精神與情緒障礙之青少年個案，在急性期之後的復健治療，提供支持性與整體性的心理社會學習環境，提升青少年個案在家庭、學校與社會的整體適應能力，增進其日常生活獨立性，與人際關係處理能力。並謀求特教資源的合作可能性。93年1月4日「青少年健康學園」正式啟用，為青少年專屬日間留院病房。[144]

3、另如：臺北市天星學園、新北市政府教育局與臺北榮民總醫院合作辦理向日葵學園實施計畫。

(三)上開機構係比照國外做法，本院諮詢專家學者指出：

1、就安置體系觀之，國外在整體安置體系中有專門針對情緒行為障礙孩子的「變通式教育安置機構」，孩子如經學校處遇但仍無有效行為改善，會先安置在變通式學校，具中途功能以協助回到校園融合環境前的過程。當中的支援體系會很豐富，提供高支持量之支持，惟亦規定不能在當中待太久，一定要能展現出相當效果，俟其能力改善提升之後則須再轉銜返回原校普通環境。

2、相較於我國，國外此類機構一般並非附設在醫院下，而在學校。

3、此外，我國安置體系上，僅少數縣市有這類安置機構，尤其中南部仍少見，有待規劃建置。

---

[144] 衛生福利部桃園療養院兒童青少年精神科「青少年健康學園簡介」。https://www.typc.mohw.gov.tw/?aid=52&pid=42&page_name=detail&iid=93

(四)綜上，情緒行為問題的學童接受精神科醫療並服用藥物，學校與醫院應建立溝通機制共同評估醫療措施的成效，有賴衛福部及教育部協助建構。此外，就安置體系觀之，國外在整體安置體系中有專門針對具情緒行為孩子的「變通式教育安置機構」，相較我國，國外此類機構一般並非附設在醫院下而在學校。我國僅部分縣市具此類安置機構，有待規劃建置。

第三部分：建構融合教育的基礎

八、行為功能介入方案於102年入法，早期師培並無相關課程，仍有針對特教教師之增能或次專業再訓練的需求。對第一線特教教師之增能尤重要於情支團隊的支援。我國特教教師承受相較國外3.5倍工作量，承擔許多專業教學以外的工作。我國尚無行為分析師相關認證機制，亦未能如同國外於學校內及專業團隊增列行為分析師，相關人力資源極為不足。教育部於盤點、瞭解需求及後續培訓之規劃上，人力配置與專業人力之增加為急迫的課題。

(一)嚴重行為問題干擾教學，對他人而言，或為干擾、困擾，但對身心障礙者本身，則也許是傳達訊息的方式[145]。本院諮詢專家學者指出，所謂「行為功能分析」是認為，行為具有目的、功能性及溝通意義，孩子會發生情緒行為問題背後一定有其原因，甚至將情緒行為問題認為是孩子對環境的語言，想表達他無法表達的事情，是無法適應、調適環境的一種表達方式。若能得到適度的溝通，將可減少嚴重行為問題的產生，提高教學效能。本案相關案例並非

[145] 張海清，〈嚴重行為問題處理與功能分析-以一位高職重度自閉症學生片段日常生活行為表現為例〉，《特殊教育文集(七)》。

僅有的而可能潛藏在很多學校當中。教育部多年來挹注資源推動融合教育，但也因此，有很多特殊需求孩子逐漸回歸普通學校，可想而知面臨的挑戰很大。

(二)特教法第15條及第28條之1規定，為提升特殊教育及相關服務措施之服務品質，各主管機關應視所屬高級中等以下各教育階段學校身心障礙學生之障礙類別，加強辦理特殊教育教師及相關人員之培訓及在職進修。特教法施行細則第9條明定，應於個別化教育計畫(IEP)中，訂定具情緒與行為問題學生所需之行為功能介入方案。教育部表示，我國重視教師於訂定該類學生之個別化教育計畫時，應具備行為問題「功能性評量診斷」及訂定「正向行為支持」介入處理策略之能力。我國取得行為分析師資格人員，係由美國行為分析認證委員會(BACB)認證，國內尚無相關認證機制。教學現場針對情節較嚴重之特殊個案，學校於教學及輔導上可結合聘請諮商心理師、臨床心理師等專業人員給予協助，以提供學生輔導支持服務。

(三)行為功能分析需經長期培訓與實作，本院諮詢專家學者指出：

1、在美國，學區內就會有行為分析師，需接受200小時課程及2,000小時實習，才能培育1位情緒行為專業人員。相信目前臺灣的情緒行為支援老師也是需要受過相當的訓練才能上路。

2、特教教師未來將會有「專長加註」，情緒行為即為其中一種「專長加註」，但是否要求各校均應聘有情緒行為專長加註的教師，則尚不明朗。

3、在我國，行為分析師的師培一直以來都有在做，但若參照國外的大量操作、實習、時數及密集度

觀之，我國之師培較像導論性課程架構，修畢可加註「情緒行為專長」。如要比照國外，對我國之師培是個挑戰，會面臨諸如要去哪裡實習等問題。

4、以臺北市東區特教中心與國立臺灣師範大學的合作經驗，近年公費生於「專長加註」後，至該中心培訓，仍需經1年半至2年，才能上線獨立作業，時程甚久。

(四)對第一線特教教師之增能，其重要性並不亞於情支團隊的支援。行為功能介入方案於102年入法，且入法後已辦理許多研習，惟迄今仍欠缺執行人力。本院諮詢專家學者指出：

1、行為功能介入方案雖已入法，且入法後已辦理許多研習，惟就近年從事特教評鑑之經驗，對於如何正確評估行為功能尚有一段路要走。

2、在國內師資培訓中建議務必要能銜接國外專業發展，並強調「實證本位」的介入策略，才能與時俱進。

3、第一線特教教師之增能，其重要性並不亞於情支團隊的支援，情支團隊應接不暇是因為第一線教師無法處理，如若第一線教師能做多一點事情，包含：穩住基本盤(教學)，抓準行為功能與功能本位的介入及預防，在網絡及所謂「更高層級的支持」上，就不會需要投入這麼多資源。

4、實際案例中常見的問題，在於例如針對亂摸、干擾等行為問題，於行為功能介入方案中，對於行為的功能與策略間、評估與方案間的關聯及細緻度仍有待提升。而一旦對行為的「功能」抓不準，就容易陷入「樣貌」的問題，要求特教生「不干擾別人」。

5、但站在教育目的與立場而言，這是非常不夠的。孩子從「不干擾」當中學到什麼「正向行為」？一直處於「不能做什麼」，而未去強調他「能夠做什麼」、學習有意義的「正向行為」，當然會多方受傷及委屈。

6、在美國，除立法要求應訂定行為功能介入方案之外，亦進一步明定特教教師只應使用「實證本位」的教學，以提升行為功能介入方案的細緻度，但在我國則並未如此立法要求。

7、我國行為功能介入方案係於102年特教法修法通過入法，故早期師培並無相關內容。102年修法後，臺北市特教資源中心特別就在職特教教師調回研習，雙北教師共同合作，針對行為功能介入方案編列講義，嗣後再兩邊自行逐年修改、調整。目前只要有新進教師，臺北市都會再回訓，開此研習班一整天，說明在臺北市的規範下用什麼樣的格式、書寫、記載等，及對於行為功能介入方案的概念與具體案例、運用、策略之說明。102年修法後，因雙北教師團隊非常認真，將行為功能介入方案的固定研習，要求雙北的所有現場特教教師均需完成1日培訓，至少所有教師具備相關概念。但未知其他縣市是否亦有辦理？

8、該課程應亦可由中央去向各地方由雙北將經驗及課程架構完整、並與時俱進地，提供給各縣市所有現場特教老師。因我們以前並無這樣的資源，要靠自己去找、去學，是一點一滴靠自己現場自學如何面對這些孩子，特教教師對情緒行為問題之專有名詞及處遇是模糊、不瞭解的。特教教師並非不認真而僅係欠缺相關知能。

9、交給特教老師處理者通常已為第二、三級個案，

就我看到的幾個IEP，並不符合特教專業，但卻是特教教師訂定之IEP，現場特教教師訂定的行為功能介入方案，令我憂心，這是我們都要留意的事，特教教師在這部分的敏感度需再加強。

10、在特教教師的養成中，對「正向行為支持」是否應思考如何再加強修習？特教教師本身在這部分的知能是否準備好了？故除各縣市設置情支團隊外，特教教師如何在師資培育時再放入將正向行為支持及行為功能分析作為必修課，特教教師的養成，在學分修習上應再回到師培課題去思考。希望第一線特教教師的功能可再提升。

(五)教學品質會直接影響到學生情緒行為問題之發生。

我國在整體學校體制上，特教老師承擔許多專職於專業教學以外的工作，面對行政、心評等有時效性的外來期待，尚且應接不暇的情況下，教學可能是特教教師首先不得不忍痛放手的部分：

1、臺灣特教老師相較國外特教教師承受3.5倍的工作量，要做特教教學專業上的事、心評工作、參與鑑輔會任務，兼任行政[146]，並肩負一部分的輔導，只要對象是特殊生孩子，有些學校認為特教生是特教老師的職責，一旦孩子經鑑定後有了特教生身份，極可能後續相關輔導工作還是落在特教老師身上。

2、在整體學校體制上，特教老師承擔很多工作。面對行政、心評等有時效性的外來期待尚且應接不暇的情況下，教學可能是特教老師首先不得不忍痛放手的部分，因為時間有限，且每天尚需處理學生的問題，這可能需要探討基本制度層面，而

[146] 輪流擔任特教組長，大約3年會輪到一次，亦可能擔任處室主任。

教學品質會直接影響到學生情緒行為問題的發生。

3、在培訓特教系學生的過程中，這也是我們的挑戰，特教系學生什麼都要學，不同需求、評量鑑定、行政、自編各科教材、專業團隊合作等。

4、如果1所高中職全校只有1位特教教師，案量達100多位學生，推測就有很多面向特教教師會心有餘而力不足。

5、實際案例中，特教教師已做到他們有限時間資源盡力為孩子去做一些因應，當然仍是不足。更不用說特教教師亦甚著重與家長之溝通，也同樣會因承擔許多專職於專業教學以外的工作，而被相對壓縮及犧牲。

(六)我國心理師訓練背景不一定熟悉身心障礙者的特性與需求；情巡教師係提供抽離式的教學，而較難以提供正向支持的體系。在美國，包含專業團隊與學校本身的校園團隊，均會設置行為分析專業人員，如若學校人數較多，則會有專職行為分析人力在學校當中進行協助；建議我國亦能在學校內部建置本身能處理行為問題的體系及團隊：

1、回到制度面重新思考，在美國，在專業團隊與學校[147]內均會設置行為分析專業人員。

2、在我國，專業團隊中雖有心理師，但我國心理師訓練背景，對於身心障礙者，尤其是心智障礙類的經驗較少，不熟悉其特性與需求，如要面對許多沒有口語表達的情境，對心理師是很大挑戰。故可考量於專團中納入行為分析專業人員，在專業團隊當中增列與行為分析、評量、輔導相關之

[147] 若學校學生數多，則會有專職行為分析人力在學校當中進行協助。

專業人力，以解決目前現況看到的問題。

3、我國以情緒巡迴輔導班的方式由情緒障礙巡迴輔導教師提供巡迴輔導服務，以提供抽離式教學為主，而未能提供正向支持的體系。此外，情巡教師必須瞭解並融入學校文化及體系，方能有效提供服務，辛苦不說，根據過往中部縣市經驗，情巡教師試圖進入學校進行正向支持的輔導服務，但角色尷尬，需與校園團隊建立關係之後才能持續工作，並將理念放進去。故可思考在學校本身即有行為分析專業人員之設置，有助於在學校內部建置本身能處理行為問題的體系及團隊。

4、前述情支團隊及行為分析專業人員之設置，均甚值推動。

(七)綜上，行為功能介入方案於102年入法，早期師培並無相關課程，仍有針對特教教師之增能或次專業再訓練的需求。對第一線特教教師之增能尤重要於情支團隊的支援。我國特教教師承受相較國外3.5倍工作量，承擔許多專業教學以外的工作。我國尚無行為分析師相關認證機制，亦未能如同國外於學校內及專業團隊增列行為分析師，相關人力資源極為不足。教育部於盤點、瞭解需求及後續培訓之規劃上，人力配置與專業人力之增加為急迫的課題。

九、部分教育現場對於困難個案提供的資源仍只配置助理員，只企求不對班級造成干擾，但如何發揮特殊教育功能與有效的專業協助，使個案情緒行為能獲得改善，才是根本解決之道。又，收容有具情緒行為問題兒童及少年之機構屢屢建議增加巡迴輔導及專業治療師服務的頻率與時數，但國教署相關補助並未依障礙及專業類別區分，難以評估相關資源之適足性。

(一)國教署每年補助各縣市政府身心障礙教育經費，為

協助提供各縣市身心障礙學生所需人力，補助特教相關專業人員及助理人員經費。依教育部說明，國教署核給各縣市特教相關專業人員與助理員經費，係依據該部補助直轄市與縣（市）政府辦理身心障礙教育經費實施要點所訂補助基準，按各縣市於該部特殊教育通報網之身心障礙學生人數核給總金額，其經費由縣市依實際需求統籌運用，惟該補助未依障礙及專業類別區分。

(二)國教署補助特殊教育相關專業人員及助理人員經費，108年補助經費計3億7,909萬餘元，109年度增至7億2,706萬餘元。依教育部說明，109年補助增加，係該部為協助各縣市聘任特教助理人員以充分因應身心障礙學生申請需求，109年度大幅調增特教助理人員核撥經費；另為提升特教專業人員至偏遠地區學校服務意願，擴大其服務量能，於109年8月1日起調增特教專業人員鐘點費，由每小時800元調增至服務偏遠地區每小時1,100元：

1、國教署每年補助縣市特殊教育相關專業人員經費，109年度共計補助2億4,041萬1,472元，縣市自籌共計3,273萬7,928元；110年度共計補助2億4,961萬1,562元(國小、國中、高中階段1億7,303萬6,562元，學前階段7,657萬5,000元)，縣市自籌共計3,381萬1,452元（國小、國中、高中階段2,338萬6,452元，學前階段1,042萬5,000元)。

2、國教署每年度補助縣市教師助理員及特教學生助理人員經費，109年度補助共計4億8,665萬7,260元，縣市自籌共計1億2,568萬1,430元。110年補助共計4億4,274萬7,916元，縣市自籌共計6,113萬3,162元。

(三)部分教育現場對於困難個案的特殊教育資源仍以只

需配置助理員使其不對班級造成干擾為已足，但亦可能造成孩子長期處於沒有在學習的狀態，孩子本身的議題一直沒有真正解決。是故，如何發揮特殊教育功能與專業，善用實證本位之介入方式予以有效協助，甚至使個案情緒行為狀況能獲得改善，尤值慎思。本院諮詢專家學者指出：

1、部分教育現場對於困難個案的特殊教育資源仍以只需配置助理員使其不對班級造成干擾為已足，無需再行挹注專業資源有效協助孩子改善。但將困難個案僅完全交給助理員去處理，希望助理員搞定這樣的孩子，實非長遠做法，且未發揮特教應有功能。

2、若對於孩子上課不聽話、有干擾行為，教師總是只請助理員將孩子帶出去，但一出去可能20分鐘，孩子這堂課幾乎沒上到課，又若狀態持續如此，孩子即長期處於沒有在學習的狀態，孩子本身的議題也一直沒有真正解決。

3、故其實我們應探究的是，這孩子為何無法安坐？干擾行為原因為何？若不找出背後原因，而僅由助理員將孩子帶出去，學校亦認為不惹事就好、相安無事，但旁觀者從某個角度去看，會發現孩子長年來沒有在學習、進步，是比較令人擔心的隱憂。

4、助理員可能就是憑藉一股熱心，但如何發揮特殊教育功能與專業，善用實證本位之介入方式予以有效協助，甚至使個案情緒行為狀況能獲得改善，尤值慎思。

(四)本院針對全國兒童及少年安置及教養機構，以線上問卷方式，調查當中收容有具情緒行為問題兒童及少年之機構，對巡迴輔導及專業治療師服務時數之

意見：

1、機構多反映時數不足情形，如下：

（1）學校能夠安排的巡迴老師時數有限。

（2）在校獲得專業服務時數不足。

（3）專業支持時數與量能不足。

（4）專業服務時數可再增加。臨床心理師無法在合適時間提供服務。

（5）資源仍有所限制，如：心理諮商次數及經費，期待可在此方面及教育方面增加資源。

（6）校方在物理治療師、職能治療師、語言治療師等資源較不足，可能1個學期僅2次，也需要巡輔老師評估適合，對有此方面需求的學生在能力提升上無法發揮顯著效果。

（7）希望物理治療、職能治療增加，其他部分良好。

（8）專團巡迴服務僅為單次性，未能提供完整性服務，其效果有限。物理治療、職能治療、語言治療皆為專團巡迴團隊單次進行。

（9）個管老師發現案主動作不協調、人際互動有狀況，爰提供案主職能治療及心理團隊介入(社會技巧)，惟因每月1次之頻率，協助較不顯著。

（10）建議增加教學助理、巡輔課程的時間。

2、惟亦有部分機構表示成效良好有進步，如下：

（1）對環境適應力提升，語言及表達能力有進步。

（2）所接受之服務改善案主情緒及行為問題。

(五)又，據本院問卷調查結果顯示，亦有部分機構反映助理員之需求，如下：

1、校方長期給予個案高度關懷，但個案早期經驗不佳，且不容易信任他人，因此不時會有情緒行為，甚至出現攻擊他人行為，教師還要兼顧其他學生，量能容易不足，缺乏一位能長期陪伴的陪伴

照顧員。

2、個案初期會有上課走動及爬牆狀況，期待初期能夠安排個人助理穩住就學狀況，但學校表示案主目前尚不需要，再觀察就學狀況，且人力不足，無法提供。

(六)專業治療師服務時數偏低之問題,詢據教育部表示:

1、針對情障及自閉症學生，如依據個別化教育計畫(IEP)評估有需申請相關專業人員服務，學校可提出申請，由各該主管機關審核後核予相關專業人員服務時數。地方政府如在執行中遇有補助經費不足，可再專案函報國教署補助。

2、有關反映特教學生之專業人員及輔導資源有限，依特教法施行細則第9條規定，專業人員及輔導資源應訂定於個別化教育計畫之相關服務及支持策略，學校依學生個別化教育計畫執行，並依特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法第4條規定，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。另專業人員於學校內之服務方式，主要係採間接服務方式辦理，係針對學生在學習與生活上之需求，由專業人員提供教師及家長諮詢，或與教師共同研討可行之策略。另如學生有治療相關需求，則會建議學生於課餘時間至專業人員之執業場所（如醫院或治療所等）接受相關醫療行為。

(七)綜上，部分教育現場對於困難個案提供的資源仍只配置助理員，只企求不對班級造成干擾，但如何發

揮特殊教育功能與有效的專業協助，使個案情緒行為能獲得改善，才是根本解決之道。又，收容有具情緒行為問題兒童及少年之機構屢屢建議增加巡迴輔導及專業治療師服務的頻率與時數，但國教署相關補助並未依障礙及專業類別區分，難以評估相關資源之適足性。

十、**臺灣教育環境隨著社會變遷已有極大不同，除經鑑定因融合教育而就讀普通班之特教生外，許多具情緒行為問題的孩子甚至可能不具有特殊生身分，普通班教師是學校中首先接觸具情緒行為問題孩子的教師，應透過學分修習、培訓及在職進修，使其具備正向行為支持(PBS)之專業能力與敏感度，建立「全校性正向行為支持」及處理情緒行為問題之校園內部機制，亦有部分機構反映校園有創傷知情知能之需求，以建構友善校園環境。**

(一)據本院問卷調查結果顯示，機構中具情緒與行為問題之兒少，在普通學校就讀者占93.6%;在普通班(包括分散式資源班、巡迴輔導)就讀者占83.2%。究如何協助並確保該等普通班教師理解自閉症學生特性，並提供融合式教學？據教育部查復：

1、因應近年情障、自閉症學生之增加，除特教教師外，提升學校普通教師於現場之教學輔導專業知能、班級經營及溝通等能力尤為重要。

2、國教署每年補助各縣市身心障礙教育經費，皆責請各縣市加強辦理普通班教師增能研習，尤應將情緒行為障礙、自閉症等主題列入增能研習辦理項目。

3、該部為督導各縣市配合CRPD對普通班教師之特教知能研習，在特教評鑑指標加入「普通班教師近3年平均每年參加特殊教育知能研習至少達3

小時以上人數比率」，以期逐年累積強化普通班教師特教專業知能。

4、又依高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班減少班級人數提供人力資源與協助辦法第5條規定略以，身障學生就讀之普通班，其班級安排應由學校召開特殊教育推行委員會決議，依學生個別學習適應需要及校內資源狀況，選擇適當教師擔任班級導師。依同條規定，該班級導師，有優先參加特殊教育相關研習權利與義務，該部亦納入每年科長會議持續宣導。

5、國教署109年度全國特教科長會議，特邀情障領域專家就各縣市情障、自閉症業務推動情形報告提供指導意見，並於會議上宣導請各縣市辦理相關特殊教育研習時，務必將普通班導師納入參加對象，並優先將情障、自閉症等主題納入研習項目，以提升普通班教師特殊教育知能。各校倘有身心障礙學生就讀之班級，班級導師優先參加特殊教育相關知能研習。

6、為協助班級有情障學生之教師增能需要，提升普通班教師對身心障礙學生之教學及輔導成效，該部特殊教育專業發展數位課程平臺亦提供線上課程，如：身心障礙學生問題行為功能評量、個別化教育計畫（IEP）功能及訂定、情緒行為障礙學生個案輔導與實例分享、自閉症學生教學與實例分享、社會技巧課程設計等課程，便於教師於課餘時間依需求選擇課程，增進所需專業知能，以因應教學現場需求。

7、各縣市近3年辦理提升教師對情緒行為障礙學生及自閉症學生專業知能情形，其中108年度雲林縣未辦理外，其餘縣市均有辦理，109及110年度

各縣市均有辦理。該部將持續宣導請各縣市辦理相關特殊教育研習，提升一般老師及普通教師正向行為支持之專業能力。

(二)臺灣教育環境隨著社會變遷已有極大不同，且除經鑑定因融合教育而就讀普通班之孩子外，許多具情緒行為問題的孩子甚至可能不具有特殊生身分，普通班教師是學校中具情緒與行為問題孩子第一個接觸的老師，應透過學分修習、培訓及在職進修，使其具備「正向行為支持」議題之敏感度。此外，各校建立「全校性正向行為支持」及處理情緒行為問題之「內部機制」亦甚為重要，以建構友善校園環境。本院諮詢專家學者指出：

1、普通班教師是學校中具情緒與行為問題孩子第一個接觸的老師，有無敏感度，察覺「每一個行為是孩子求助的訊號」？一般教師修習特教導論3學分，其中應加入「正向行為支持」議題。

2、教育部已提供數位課程平臺資源，提供友善的在職進修方式。實證顯示，許多教師培訓已移至線上，訓練方法與時俱進，有效運用資源：

(1)建議各級主管機關辦理培訓及在職進修時，將「初階概念之講述線上化」，而「面對面」的研習則以討論、實際操作為主。

(2)希望教育部要求第一線接觸特殊孩子之普通班教師(導師、任課教師)，完成情緒行為問題之線上課程，僅需3小時基本課程即可使第一線普通班教師至少具備基礎概念，當班上孩子出現有情緒行為問題時，教師第一時間知道如何偵測、予以協助並通報其他人，作為全國普通班教師應具備之知能。使普通班教師不致出現「我接到這個孩子、我一無所知、不知如何處遇、應對」之情

況。

（3）目前辦理「面對面」研習的方式耗費巨資，而成效評估卻僅為滿意度調查。其實研習成效的重點是「老師來研習了，孩子究有無進步？」，應回歸孩子。

3、老師在各校「就地進修」極為重要，校園中的導師、特教教師仍為與家長、學生關係最密切的人，如校內第一線就有專業人才，能解決很多問題。

4、這樣的專業人才在學校中應賦予全新之角色詮釋，使其具有「建立全校性正向行為支持」的地位。因為其實有更多孩子不具特教身分，是就讀普通班，而仍有情緒行為問題。正向行為支持的相關措施並不僅只與特教生有關。

5、許多具情緒行為問題的個案就讀或安置於普通班，學校中的輔導室、特教及學務處3大系統，是校園中與學生情緒行為較為直接相關的單位，先統整學校內部資源也是重要的一環。

6、對多數學校而言，當一開始在課室中遭遇到學生情緒行為問題時，普通班教師首先會求助於學務處，而「學務處進入現場後的第一個動作為何？後續再連結進來的資源、單位又為何？可能是特教教師或輔導教師」，在各個學校內理論上應當有此一處理情緒行為問題之「校園團隊」或「內部機制」存在。

7、「情支團隊」並非「現場自然人」，故先統整學校內部與情緒行為相關之內部資源(包括：學務、輔導與特教系統)，亦為尋求「情支團隊」入校協助前的重要一環。當各校園內「內部機制」已運作並發揮效果，但仍無法或難以處遇時，下一步則可如以上所述，向教育局申請「情支團隊」入校、

入班協助解決。

8、「有情緒行為問題的孩子是校園團隊的試劑」,臺灣教育環境隨著社會變遷已有極大不同，教師與行政均應有不同思維，學校體制甚至應重新思考與建構，以為臺灣友善校園環境的建構而努力。[148]

(三)本案家長座談中，家長以親身經歷指出：

1、醫生提醒我們要向班導說明小孩有妥瑞氏症，反應慢、講話冗長、敏感、表達不好，要過半小時才聽得出重點，希望班導可以聽他講話，我向學校轉達醫院的話,但班導表示:「我那麼多學生怎麼可能聽他講話」,我又回去向醫生說,醫生也覺得怎麼會有這種班導。

2、我的孩子過動，過動的其中一個症狀是嗜睡，上課會一直睡覺，並非他不愛學習、智能障礙，是因為情緒的關係。但遇到嚴格的老師，功課量很大，每天考試、寫考卷，孩子有情緒，從很愛念書變得很排斥。醫生也說要睡就讓他睡，但老師很堅持，說他教了20幾年書，要讓他與正常孩子一樣，老師很糾結在成績上，甚至說小孩是智能障礙，把我兒子宣傳成一個很惡劣的孩子。

3、老師對小孩的舉動嚴厲制止，一講話就記點、抄課文，導致孩子焦慮緊張，更控制不住講話，列了一張學習契約，亦無成效。孩子轉班後，換了

[148] 本院諮詢專家學者指出，就在特教資源中心所見，融合教育在臺灣推動30年甚至更久，隨著社會變遷，相較過去資源分配多在重度或多重障礙學生身上，但現今以臺北市而言，服務對象當中情緒障礙與自閉症學生占半數以上。此顯示，問題所呈現的樣貌、面向已與過往大為不同。整體學校思維需有不同的思考。若我國學校體制、資源、做法仍以過往方式操作，自然應接不暇。國小端學務處逐漸導入正向行為管教的研習，發揮正面效果，但國、高中因升學壓力、會考給教師之壓力更大，包含普教與行政教師。當學務處仍以過往「訓導」方式在處理這些行為問題學生，未來可能還有12歲以下刑事案件返回校園，會給學校體制更大壓力，學校軟、硬體均需更新。

一位有特教背景的老師，每天帶著笑容回家，是因為教育的改變。

(四)據本院問卷調查結果，有關「為使具情緒行為問題學生獲得有效教育，您期望學校及有關單位提供的必要支持與資源為何？未能提供的原因？」機構對於普通班教師與全校性正向行為支持，表達期望如下：

1、期望教師具備知能與涵養，提升教師心理素質，對個案給予更多等待、陪伴、同理心的互動及正向回饋，減少謾罵表現與負向字眼。期待導師支持與配合。

2、期望加強教育宣導，減少孩子被標籤、排擠、霸凌。

3、班級導師較無經驗處理學生情緒。期望透過教育訓練，使教師更認識自閉症個案及個別症狀差異(妥瑞氏症、ADHD[149])，並找到相處方式。可透過特教老師建議適當互動方式。

4、期望除導師外，亦應使科任老師了解孩子狀況與特質。避免孩子在不同科任老師課堂上因情緒無法緩解影響課堂狀況或因不能吸收老師授課內容影響權益。情緒障礙孩子是可以完成作業的，學校應一視同仁，在每個孩子個別情形下，討論適合孩子的作法。

5、機構照顧特殊兒少，經常費盡心力，也承受許多情緒勞動與壓力，看待特殊兒少需要彈性眼光，及包容、等待的耐心，個案改變速度是非常慢的。在升學主義下，安置兒少進入學校後的處境經常格格不入，感受到自己的不足，長久下來形成低

[149] 注意力不足過動症(Attention deficit and hyperkinetic disorders, ADHD)。

自尊，造成反正努力也不會被看見之態度。需要學校導師在進行班級管理上，給予導師更多辨識創傷兒少身心狀態的課程，也給予老師輔導與資源。整體學校體系包括導師、各處室及輔導室，如何讓師長眼光、彈性與界限一致，給予創傷兒少友善照顧環境與生存空間。諮商資源與學校輔導系統，不應是老師同盟者以改善孩子行為問題為目標，而應做到如何認識孩子狀態及給予支持。

(五)據本院問卷調查結果顯示，就同儕關係情形，部分機構填復如下：

1、同儕關係不佳，輔導室老師曾反映，案主入學初期因生病請假未到校，與同學疑似因身體有異味而遭到同儕排擠，案主大多時間為主動與同學互動，若同學不理案主則會去找老師聊天。

2、同儕排擠，學校有協助，有提供相關資源。

3、案主表示同學會說他頭腦有問題，案主有向同學表示自己不喜歡這樣被說，請同學不要講不然會請老師處理。社工聯繫導師了解狀況，導師說案主有向他反映，當下已糾正同學。

(六)據本院問卷調查結果顯示，亦有部分機構反映校園有創傷知情知能之需求，如下：

1、期望引進創傷知情相關課程，經觀察有情緒行為問題學生，早期經驗多半不佳，不熟悉個案創傷容易以錯誤的方式應對個案，工作人員容易身心俱疲，若校園有創傷知情相關知能更容易輔導這類型個案，在實務上能更清楚如何應對。

2、教職人員應定期接受創傷知情訓練。

3、因機構安置個案多有創傷議題，影響學習、人際、生活層面至鉅且深，正規教育體制中相關工作人

員未有創傷知情學習。

(七)又，據本院問卷調查結果顯示，亦有學校提供資源及友善環境，並與機構共同盡力穩定個案之案例，機構填復如下：

1、校務已盡力協助穩定個案在學以及輔導入班。目前在學狀況尚為穩定，並願意到校。

2、個案自國小期間由嘉義縣社會局轉介私立臺南仁愛之家育幼所進行安置，國中期間曾因情緒議題而有自殘行為，機構已連結身心科、心理輔導資源、學校資源班與巡迴輔導，學校資源班老師能給予個案關懷與支持，協助其在校課業與生活適應。永康國中有專任輔導老師，個案由多元班老師協助關懷，大多國、英、數抽離班級至多元班上課，且連結技藝課程，培養個案生活自理能力；面對個案情緒議題有自殘行為能主動與機構聯繫，機構另連結諮商輔導資源協助個案，已順利協助案主國中畢業升上高職餐飲科一年級。學校建立對於個案友善環境，減緩個案就學時面對原班級課業壓力。

3、永康國中在科室間能彼此討論協助個案在學校適應。學校透過學務處、輔導室、心理師、導師定期透過網絡會議討論個案在校學習與適應，協助轉介中介班進行技藝學習，該部分對於個案學習有明顯改善，提升個案學習動機。

4、輔導室耐心陪伴案主適應校園生活，案主於下學期已無逃避就學情形，且在學校有穩定人際關係。孩子就讀國中時期，新學校讓案主學科到資源班上課，降低案主焦慮感，課程與原班級大致一半一半，覺得充足。

5、轉換新學校適應不良，個案因意願問題，故未穩

定就學。學校師長協助關心及鼓勵個案穩定就學。

6、同光國小張傳原校長主動且有意願協助機構多位院童，陪伴、給予安全感、獎勵、學習等，也運用其特教/心理/教育，照顧有需求的學生，著實不容易，該校教職員亦願意持續與機構溝通合作，實銘感五內。

7、輔導老師定期關懷案主，也讓案主知曉若在學校有遇到困難、情緒不佳時可以找輔導老師。

8、案主在學校就讀到三年級，因轉換安置機構而轉學，一、二年級時，學校導師花很多心力在照顧案主。

9、學校都能給予個案有效的支持及資源。

(八)綜上，臺灣教育環境隨著社會變遷已有極大不同，除經鑑定因融合教育而就讀普通班之特教生外，許多具情緒行為問題的孩子甚至可能不具有特殊生身分，普通班教師是學校中首先接觸具情緒行為問題孩子的教師，應透過學分修習、培訓及在職進修，使其具備正向行為支持(PBS)之專業能力與敏感度，建立「全校性正向行為支持」及處理情緒行為問題之校園內部機制，亦有部分機構反映校園有創傷知情知能之需求，以建構友善校園環境。

十一、現今臺灣情緒行為問題學生的發生率提高，相關的家庭支持亦需同步進行。對有情緒行為問題孩子的家長而言，均深感壓力，亦不必然具備能力面對相關挑戰。因此家長需要被支持，讓家長偕同孩子，由專家示範教學，進行行為功能評量、分析，針對介入程序加以釐訂，使家長日後能有效處理孩子的行為問題。惟我國仍欠缺可提供是類家長專業訓練及情緒支持的系統與人力。

(一)本院諮詢專家學者指出，家長如何被支持？支持家長的部分，除教育部能使力之外，還有哪個單位可以共同來協助家長？當孩子甫出生發覺有這樣的需求，家長有哪些管道？社政、醫療、衛生、早療？且這些人更須針對情緒行為提供家長專業支援，因對寶寶，我們並非僅供其吃飽、穿暖，如何養出健康聰明寶寶，情緒行為是一個特別需要被支持的區塊。如家有特殊寶寶，是由誰、由什麼樣的系統可以幫助家長，提供情緒行為的正向行為支持專業協助？其退休後投入家長親職教育，與許多家長團體推動親子正向行為支持的課題，希望教育部應能與其他部門共同加強重視。

(二)基於關切如何提供家長所需協助與支持的議題，國立彰化師範大學設立有行為輔導中心，面對許多家長。該中心參考國外直接針對家長培訓的方案進行相關培訓，對有情緒行為問題的孩子的家長而言，家長都深感壓力，家長也不必然具備能力面對這樣的挑戰，因此需要被支持，更重要的是被教導，一般教導的方式，可以讓家長偕同孩子一起，由專家示範如何進行教學，進行行為功能評量、分析，針對介入程序加以清楚規劃，使家長日後能有效處理孩子的行為問題，家長培訓的重點在於，家長是與孩子互動時間最長，故將主力應放在訓練家長。例如：美國喬治亞州的治療中心是由政府支持經費，1週2小時提供直接示範教學，也會依據孩子問題嚴重程度，至少提供有12週的服務期程或依需要另外再拉長時間。因應情緒障礙孩子除了針對孩子本身提供有效支持與協助外，家庭也是非常重要應予提供協助與支持的區塊，如何在制度面及法規加以明定，例如在身心障礙照顧者辦法當中或有類似相關

規定，但還不夠明確，建議可參考國外相關有效經驗及體系，加以導入、建立。

(三)如同精神或思覺失調有社區公共衛生，社政單位針對思覺失調個案會定期家訪、提供家長衛教。因身障學生在家中之需求涉及很多面向，而家長不知所措，故對於情障需求孩子之家長，應有人可到家中與家長溝通討論，包括後續資源安排與未來學習規劃等區塊，均需有人提供家長相關意見，但臺灣目前尚無類似國外family worker之專業人力，目前或由早療社工擔負類似工作，但依早療社工之訓練，社工師通常到一個工作之後才開始接觸相關專業，對相關專業不同社工有不同的瞭解，需視個別社工而定，會發現有些早療社工本身對身障資源也尚在摸索階段，可能無法達到提供家長上述資訊、資源之功能。因此針對情緒行為問題孩子之family worker這部分的角色與專業，尚需我們思考可如何來做。

(四)如何提升家長面臨孩子情緒行為問題需求時能獲得協助之管道？透過何方式提供協助給家長？我退休後慢慢走向協助家長的區塊，每天我的line及email充滿家長求助，只要來上24小時家長團體安排的正向支持課程，我就2個小時個別晤談只談你的孩子，完全免費，我有時從上午8點到晚上8點在麥當勞、星巴克，滿心期待這些上完課的家長向我提出問題、我來提供解答，但經常2個小時當中我講不到10句話，家長一看到我就開始哭訴壓力、家庭不諒解、家庭崩潰[150]。所以我認為家長確實有這方

[150] 本院家長座談時，家長以親身經歷指出，因家中有具情緒行為問題的小孩，造成家庭失和、離婚。

面的需求。而這真的可能也非第一線特教老師的工作範圍，因特教老師已身兼許多角色。

(五)家長的角色比較辛苦的是，沒有很好的溝通方式及管道去讓家長清楚知道這個孩子目前面對的是什麼？學校及醫療想要提供給孩子的是什麼？有些案例從國小得到的資源是不夠的，或由家長自行帶回教育1年，這其實只是把問題丟給家長，並未解決孩子在學校受教過程的問題，請機構帶回，其實意思也是一樣的，又將問題丟回給照顧者身上，所以一個問題在於溝通過程：「我們給了什麼？有沒有清楚地溝通表達？」需有中介去進行溝通工作。另一個問題是：「我們有沒有真的提供給對方、孩子、家庭與照顧者所需要的資訊與支持」。

(六)確實家長需要協助與支持，美國針對家長訓練及家庭支持此一環節設置有一國家級單位[151]，主要提供給有情緒行為問題孩子的家庭，係由行為分析師專業人員直接提供家庭輔導服務的專業場域。現今情緒行為問題學生的發生率提高，這方面或亦為我國可以思考參照的，如能設國家級的單位及分部，藉由國家級資源之挹注，相信整體服務體系會更完善，並減輕家長負擔。或亦可配合情緒支持，依身心障礙者個人照顧服務辦法第72條係特別針對情緒支持，並包含身障家庭，故此部分應有法源可據以推動，同時給予情緒支持再加以專業訓練。家長亟需接受專業指導如何以有效的方法與孩子溝通及互動，如能在國家級體制下建置相關資源，對家庭為極大助益。

[151] Georgia系統，Marcus中心。

肆、處理辦法：

一、調查意見一至四、六、八至十，函請教育部會同各直轄市、縣(市)政府確實檢討改進見復。

二、調查意見五、七及十一，函請教育部會同衛生福利部確實檢討改進見復。

三、調查意見四，函請桃園市政府督同桃園市立○○國民中學、臺中市政府督同臺中市立○○高級中學確實檢討改進見復。

四、調查意見六，函請雲林縣政府督同雲林縣○○鄉○○國民小學確實檢討改進見復。

五、調查意見，移請本院國家人權委員會參處。

調查委員：王幼玲

葉宜津

附表一、全國22縣市設置情支團隊、情支輔導團，與「已有其他單位處理」之名稱、依據、組織、服務內容、運作模式一覽表

1、情支團隊

縣市	成立情支團隊
臺北市	**（一）情支團隊名稱：** 臺北市高級中等以下學校特殊教育學生情緒及行為問題專業支援團隊
	（二）依據： 臺北市高級中等以下學校特殊教育學生情緒及行為問題專業支援團隊實施計畫
	（三）團隊承辦學校或所在學校： 臺北市芳和實驗中學（東區特教資源中心）
	（四）有無定期辦理培訓研習： 該市訂有臺北市特殊教育學生情緒及行為問題專業支援團隊教師培育計畫，於103、106學年度辦理培訓研習。 109學年度因疫情影響，暫緩辦理。預期於110學年度召募適合教師，於111學年度辦理培訓。
	（五）組織： 1.專責主管：東區特教資源中心主任 2.專任人員：8人。人員身分：5人東區編制，3人借調（含國中小教師） 3.有無兼任人員：無。
	（六）服務內容及運作模式： 1. 該市於92年成立「情緒及行為問題專業支援輔導團隊」（或稱情支團隊），持續運作至今。 2. 該市情支團隊隸屬本市教育局東區特教資源中心（設置於芳和實中），110學年度編制專任情緒行為專業支援教師8人，無兼任人員。 3. 該市情支團隊提供三級預防的服務模式，說明如下： (1)初級預防服務：辦理認識情障、自閉症、拒學等情緒行為高風險族群之相關知能研習，編製情緒行為相關之教材及出版品，協助各校依校內需求辦理研習。 (2)次級預防服務：主動追蹤情緒行為障礙及自閉症學生入學後的適應狀況，並作為後續預防介入之參考，並提供校園團隊成員行為功能介入方案撰寫諮詢；提供教師、家長和相關人員對於學生情緒行為處理及應對諮詢；與臺灣師大教授合作提供家長親職教育諮詢。 (3)三級預防服務：由學校提出申請，經評估個案及學校情況，進行入校或入班協助，並協助校園團隊擬定及檢視行為功能介入方案，協助校園團隊整合資源進行有效介入並追蹤介入成效。
基隆市	**（一）情支團隊名稱：** 基隆市高級中等以下學校特殊教育學生情緒及行為問題支援巡迴輔導團隊
	（二）依據： 基隆市高級中等以下學校特殊教育學生情緒及行為問題支援巡迴輔

縣市	成立情支團隊
	導實施計畫
	（三）團隊承辦學校或所在學校： 基隆市中正國小（特教資源中心）
	（四）有無定期辦理培訓研習： 該市訂有基隆市高級中等以下學校特殊教育學生情緒及行為問題支援巡迴輔導實施計畫，每月針對該團隊教師辦理督導暨培訓增能會議。
	（五）組織： 1. 專責主管：特教資源中心主任 2. 專任人員：2人。人員身分：由該市情緒行為障礙巡迴輔導班巡迴教師擔任，110學年編制共2名。 3. 有無兼任人員：無
	（六）服務內容及運作模式： 1. 於109學年度起正式成立基隆市高級中等以下學校特殊教育學生情緒及行為問題支援巡迴輔導團隊，服務內容主要採教師諮詢、入校協助、入班觀察、示範授課、協助擬定及檢視行為功能介入方案等模式。 2. 該市公立國民中小學每校均設有身心障礙分散式資源班，配置特教教師，於原校內提供特教學生穩定之特教服務，情支教師主要協助第一線特教教師及校園團隊，除協助團隊整合校內外各項資源進行有效介入。 3. 該市訂有「基隆市高級中等以下學校特殊教育學生情緒及行為問題支援巡迴輔導實施計畫」，並邀請專家學者及醫師擔任情支團隊督導，定期督導團隊運作。
苗栗縣	**（一）情支團隊名稱：** 苗栗縣特殊教育學生情緒及行為問題專業支援團隊
	（二）依據： 苗栗縣特殊教育學生情緒及行為問題專業支援團隊實施計畫
	（三）團隊承辦學校或所在學校： 福星國小
	（四）有無定期辦理培訓研習： 該縣情障種子教師均為特教教師參與該縣辦理之情緒行為障礙種子教師研習課程，並獲得情障種子教師證書者。
	（五）組織： 1. 專責主管：無（由福星國小特殊教育資源中心行政人員協助辦理相關業務）。 2. 專任人員：無 3. 兼任人員：24人（人員身分：借調教師、各校支援教師，具師徒制）
	（六）服務內容及運作模式 1. 該縣於98年訂定苗栗縣特殊教育學生情緒及行為問題專業支援團隊實施計畫。 2. 每年初發文全縣各級學校函送需情支團隊協助個案。 3. 受理後由專業支援教師到校進行訪談。 4. 訪談後須協助個案進入情支平台，派情支教師協助個案。

縣市	成立情支團隊
	5. 情支教師接案後須定期到校與個案對話，關懷個案生活及學習等狀況，必要時與家長面談，協助共同瞭解個案問題，並做成書面紀錄。 6. 每3個月召開個案協助會議，邀請專家、醫師、教授協助判斷個案狀況與提供後續建議。 7. 藉由協助會議共同討論個案之後續協助方式。
花蓮縣	**（一）情支團隊名稱：** 花蓮縣特殊教育學生情緒及行為問題支援團隊
	（二）依據： 花蓮縣特殊教育學生情緒及行為問題支援團隊服務實施計畫
	（三）團隊承辦學校或所在學校： 花蓮縣立宜昌國民中學
	（四）有無定期辦理培訓研習： 每學期辦理2場情緒行為個案介入策略實例研習，並辦理1場情巡專業督導會議。
	（五）組織： 1. 專責主管：北區特殊教育資源中心主任 2. 專任人員：6人。人員身分：宜昌國中情緒行為巡迴輔導班教師。 3. 兼任人員：無
	（六）服務內容及運作模式： 1. 該縣自104年轉型為「情緒及行為問題支援團隊」，由支援教師提供特教諮詢、間接服務、入校協助、協助擬定及檢視行為功能介入方案等服務 。 2. 由支援教師依學生需求協助學校設計特殊需求課程，並與學校教師共同開設課程並檢視執行成效。 3. 情緒行為支援團隊運作模式： (1)規劃工作模式、工作計畫、相關表格等。 (2)受理學校轉介，進行資料審查。 (3)每週召開支援教師督導會議，研討行為介入策略，整合相關支援，及安排支援教師進行觀察、諮詢與評估等工作。 (4)協助學校宣導情緒及行為障礙之相關議題。 (5)籌畫及召開個案評估會議、個案介入執行成效檢討會議。 (6)規劃及辦理支援教師專業訓練及研習。 (7)辦理身心障礙學生行為介入、社會技巧課程等工作坊。 (8)提供支援教師行政支援。 4. 支援教師服務內容： (1)到校觀察、訪談，評估學生能力及情緒行為問題。 (2)提供特殊教育教師、普通班教師及家長諮詢，溝通協調並整合相關支援。 (3)進行行為功能分析、設計介入處理策略，協助學校訂定行為介入方案及執行，並定期追蹤介入處理成效。 (4)協助學校教師進行相關特殊需求課程，如：社會技巧課程、生活管理課程、溝通訓練課程等。 (5)撰寫個案評估報告及個案行為介入成效檢討報告。 (6)參加轉介個案之個案評估會議、個案介入執行成效檢討會議。

2、情支輔導團

縣市	成立情支輔導團
新北市	**（一）情支輔導團名稱：** 新北市特殊教育輔導團情緒行為支援輔導小組
	（二）依據： 新北市政府教育局特殊教育輔導團設置及運作要點
	（三）團隊承辦學校或所在學校： 新北市板橋區國光國小
	（四）有無定期辦理培訓研習：無。 該市雖無定期辦理培訓研習，但於109學年度、110學年度皆於師培單位開設公費培育生，以因應未來該團隊需求（109學年度於國立臺灣師範大學共開2個缺，預計於113學年度分發；110學年度於國立彰化師範大學、國立臺北教育大學共開2個缺，預計於115學年度分發）。
	（五）組織： 1. 專責主管：國光國小輔導主任（代理中心主任職務） 2. 專任人員：無。 雖無專任人員提供情支服務，但109、110學年度皆由國光特教資源中心2位借調教師協助提供學校申請案之諮詢與派案服務。 3. 兼任人員：7人。人員身分：特教輔導團兼任教師。
	（六）服務內容及運作模式： 1. 該市自107學年度起將情緒行為支援輔導團隊納入特教輔導團之服務內容中，並由國光特教資源中心統籌辦理學校申請案，其緣由如下： (1) 該市於92學年度即設有情緒行為支援輔導團隊協助學校處理特殊生之情緒行為問題，而該市特教輔導團到校輔導服務內容原亦包含個案問題討論（如：學生特質，日常生活自理、學習、情緒、不當行為），兩個團隊工作內容互有重疊。 (2) 另因應學生輔導法於103年公布後，明定學校推動學生輔導工作相關內涵，並訂定專任輔導教師之員額編制，因此各校之輔導專業人員逐年到位。 (3) 針對有情緒行為困擾個案之諮詢與到校輔導需求之各級學校，該市為為提供學校以單一窗口方式申請資源，因此，將情支團隊納入輔導團，並於輔導團設有情緒行為支援輔導小組，由國光特教資源中心統籌接受各級學校之申請案，再依個別案件之需求，提供申請學校諮詢或到校輔導，共同協助學校及教師有系統地處理個案問題。 1. 該市特教輔導團中，主責協助情緒行為支援之人數及服務內容如下： (1) 團隊成員：共7位，皆為兼任，減課0-8節支援本任務。 (2) 隸屬單位：該市教育局特教科，並由國光特教資源中心統籌辦理業務。 (3) 服務內容：包含以電話、通訊軟體、email、到校輔導等方式，提供學校間接或直接服務（由團隊評估個案之特質、情緒行為問題及生態環境等面向，邀集學校相關人員定期召開會議討論介入方式並追蹤介入成效）。

縣市	成立情支輔導團
	(4) 連結資源：該市並會評估個別案件之需求，整合輔導團、特教資源中心及學生輔導諮商中心之專業人員（包含：專任輔導教師督導、學校心理師督導、學校社工師督導）共同合作，以協助學校連結校內、外相關資源，引導學校以正向行為支持模式評估學生行為功能、據以擬定策略並透過定期個案會議檢討介入策略成效，賦權學校提升處理具情緒行為困擾之個案提升適應表現。
桃園市	**（一）情支輔導團名稱：** 桃園市特殊教育輔導團情緒行為輔導組
	（二）依據： 桃園市特殊教育輔導團實施計畫
	（三）團隊承辦學校或所在學校： 桃園市桃園區中埔國民小學
	（四）有無定期辦理培訓研習： 於暑假辦理特殊教育輔導團員相關專業增能研習，邀請特殊教育領域學術專家，協助精進本市特殊教育輔導團團員專業知能。
	（五）組織： 2. 專責主管：無 3. 專任人員：無 4. 兼任人員：12人。
	（六）服務內容及運作模式： 1. 研發相關教學手冊。 2. 協助情障學生行為輔導。 3. 提供情障學生諮詢服務。 4. 整合各項輔導支援資源。
臺南市	**（一）情支輔導團名稱：** 1. 臺南市特殊教育輔導團情障輔導及性平教育組。 2. 情障特教資源中心。
	（二）依據： 1. 臺南市110學年度特殊教育輔導團設置實施計畫。 2. 臺南市情障特教資源中心實施計畫。
	（三）團隊承辦學校或所在學校： 臺南市大橋國小、臺南市安平國中
	（四）有無定期辦理培訓研習： 辦理情障相關專業增能研習，精進特殊教育輔導團團員專業知能。
	（五）組織： 1. 專責主管：情障特教資源中心召集人為校長；特教輔導團無。 2. 專任人員：無 3. 兼任人員： (1)特教輔導團情障輔導及性平教育組：借調教師5人、兼任治療師2人，共計7人。 (2)情障特教資源中心：校長1人、輔導主任1人、特教組長1人、資源班教師3人，共計6人。
	（六）服務內容及運作模式： 1. 情障特教資源中心：

縣市	成立情支輔導團
	(1)統籌規劃情障鑑定工作。 (2)規劃情障心評教師之培訓。 (3)協辦情障相關研習。 (4)提供教師及家長諮詢服務。 2. 特教輔導團情障輔導及性平教育組: (1)輔導各校特教行政推展、學生教學輔導之落實及學校提出需求或逕行安排時程前往輔導，以新進特教相關人員優先介入。 (2)配合特教評鑑、追蹤輔導、教育部評鑑工作。 (3)研析教材教具及擔任本市特教知能講師。 (4)各校落實十二年國教相關之課程與教學工作(含觀課、議課)。 (5)提供學校情緒行為問題諮詢服務並給予策略建議。 (6)辦理特殊教育相關活動。
宜蘭縣	**（一）情支輔導團名稱：** 宜蘭縣特教輔導團情緒行為輔導組
	（二）依據： 宜蘭縣特殊教育輔導團設置暨作業要點
	（三）團隊承辦學校或所在學校： 由特教中心承辦主責團務運作
	（四）有無定期辦理培訓研習： 辦理行為功能方案增能研習、個案輔導策略研習、個案諮商會議、輔導員入校輔導溝通技巧訓練等。
	（五）組織： 1. 專責主管：教育處處長（兼任輔導團團長） 2. 專任人員：1人。人員身分：借調教師（兼任輔導團秘書） 3. 兼任人員：6人。
	（六）服務內容及運作模式 1. 辦理行為功能方案研習及相關輔導策略研習。 2. 受理學校或鑑輔會申請情緒行為問題學生輔導、教學、鑑定諮詢。 3. 研發社會技巧課程相關教材。 4. 研議情緒行為問題學生輔導與教學策略。

3、未成立情支團隊及情支輔導團之縣市，其未成立原因

縣市	無成立情支團隊及情支輔導團原因
臺中市	**■已有其他單位處理**： 該市係以提供**情緒巡迴輔導班**之服務，爰無另組支援團隊，如下： 1.情緒行為障礙及自閉症學生安置於資源班接受特殊教育服務外，學校亦可視學生需求再申請**情障巡迴輔導教師服務**（即除資源班教師服務外，尚有情障巡迴輔導教師入校協助），共同提供學生社會技巧課程或行為介入方案。 2.學校可依學生需求申請職能治療師、臨床心理師、諮商心理師、語言治療師等**專業人員服務**。

縣市	無成立情支團隊及情支輔導團原因
	3.學校亦可視學生需求申請**教師或學生助理員**，提供學校人力協助教師教學或穩定學生情緒，並得依學生障礙程度酌減班級人數，以減輕教師負擔。 4.另學校針對學生個案問題，得申請**特殊教育輔導團**到校服務，由特殊教育輔導團員視學生實際情況邀請專家學者，共同入校提供相關諮詢服務。
高雄市	**■已有其他單位處理：** 1.該市由**特殊教育資源中心下設輔導服務組**協助及提供情緒行為障礙學生相關協助及諮詢服務，並於特殊教育資源中心年度計畫中訂定輔導服務組工作計畫，相關經費由特殊教育資源中心業務經費支應。 2.輔導服務組包括專任人員5名（物理治療師1人、職能治療師1人、語言治療師1人、社會工作師2人）；另包括兼任人員19名（臨床心理師9人、諮商心理師10人）。 3.另該市設有**情緒障礙巡迴輔導班**國小4校4班6師；國中2校2班5師；高中職1校1班2師，並由特殊教育資源中心輔導服務組統一派案。
新竹市	**■已有其他單位處理：** 該市訂有新竹市**特殊教育輔導團隊支持服務實施計畫**，團隊有兼任特教教師13人，辦理各校情緒行為問題學生輔導模式建立之協輔工作。
新竹縣	**■已有其他單位處理：** 1.該縣依據每學期需求調查，審核個案情況後分配**專業團隊、巡迴輔導教師、特教助理員等資源介入**（疑似生如有需求也一併分配）。 2.遇有特殊個案或突發狀況，即**啟動特教輔導團、特教中心及輔諮中心協同合作機制**，配合學校及家長需求給予適切服務，包括入班宣導、抽離式課程、巡迴輔導教師、特教助理員、心理師、治療師、社工，並有特教輔導團員協助課室觀察、IEP設計及輔導策略。
南投縣	**■已有其他單位處理：** 該縣已有**情緒障礙巡迴輔導班**。 **■無經費成立：** 該縣表示**囿於經費暫無編列支應固定之情支團隊**。
彰化縣	**■已有其他單位處理：** 該縣透過**自閉症情緒行為巡迴輔導班**教師協助各校此類孩子，並提供各校諮詢服務，另該縣也與彰化師範大學行為輔導研究發展中心合作相關計畫，辦理**師資培訓**及此類學生相**關個案研討及輔導會議**、轉銜會議及諮詢等服務。
雲林縣	**■無法規依據：** 該縣表示尚無相關法規規定。 **■已有其他單位處理：** 該縣巡迴輔導班為**不分類巡輔班**，教師皆透過增能研習提升相關知能，並給予情障、自閉症學生協助。 **■無經費成立：** 該縣表示財政較拮据，無經費可特別成立相關情支團隊。
嘉義市	**■無法規依據：** 該市表示特教相關法規並無規範各縣市需成立情支輔導團隊。 **■已有其他單位處理：** 該市針對情緒行為障礙與自閉症學生，設有**情障巡迴輔導班**，情巡教師亦為特教輔導團成員，目前皆由情障巡迴輔導教師、普通教育教師及特殊教育相關專業人員（含臨床心理師及諮商心理師）提供其專業支持服務。

縣市	無成立情支團隊及情支輔導團原因
嘉義縣	■**已有其他單位處理**： 目前由各校**不分類身心障礙資源班、不分類巡迴輔導班**教師提供特殊教育服務，各校若遇到困難，可向**該縣特殊教育資源中心申請個案輔導**，特殊教育中心將邀集具相關專業背景之專家學者（如情障專長等）、特教輔導團團員、學校行政人員、班級導師、特教教師、學生家長、業務科承辦人、特教資源中心承辦人、學生輔導諮商中心人員（心理師或社工師），必要時邀請醫師召開個案輔導會議。
屏東縣	■**其他**： 該縣訂定**《屏東縣高中以下學生情緒及行為問題支援服務實施計畫》**提供學校輔導身心障礙學生支持服務之機制，分別設立於學校執行端與縣府行政支援後端，採雙向並進方式落實執行情緒行為相關之支援服務，運作方式： 1.該縣訂立「屏東縣高級中等以下學校辦理校園特殊教育專業團隊實施計畫」，以協助學校設置第一線之專業團隊。 2. (1)該縣訂有《屏東縣高中以下學生情緒及行為問題支援服務實施計畫》，並結合「屏東縣情緒行為輔導社群計畫」提供情障學生或有情緒行為輔導需求之學生支援服務，每月定期召開一次輔導會議，聘請學者專家、該縣情障輔導專長教師、及輔導諮商人員提供諮詢，並將會議紀錄函文學校，由學校執行輔導策略，並追蹤輔導成效；同時辦理「情緒行為輔導備課工作坊」，提供專業增能並透過教學研討與共備機制，協助社群教師規劃以社會技巧為主的課程教學設計。 (2)該縣**特教輔導團**定期辦理到校輔導計畫，提供學校個案輔導諮詢服務。 (3)該縣**特教資源中心**提供現場教師、家長特教相關問題諮詢及資訊。 (4)該縣訂有《屏東縣學生**輔導諮商中心**設置要點》，作為特殊教育專任相關專業人員督導、社工師、心理師需求申請之機制，支援學校實施處遇性輔導，協助學校發展性及介入性輔導之運作。如發現學生有疑似心智、認知或精神官能等問題，應建議學校將學生轉介特教鑑定、轉介醫療機構；發現家庭照護功能不彰者，應請學校轉介至社政機關（構）輔導或安置或洽警察機關協助處理。 (5)該縣**學生輔導諮商中心與特殊教育資源中心合作**，針對學校申請三級輔導之特教學生或疑似特教學生，到校參與開案評估會議。
臺東縣	■**已有其他單位處理**： 該縣國中設有**情緒巡迴輔導班**，由情巡教師與專業支援教師研擬介入計畫並執行，提供校內教師諮詢服務，並聘請專業督導提供教師專業諮詢；國小及學前部分由**特教輔導團**依據學校申請，薦派專長輔導員提供到校輔導諮詢。
澎湖縣	■**無法規依據** ■**已有其他單位處理** ■**無經費成立** ■**學生人數少，無成立之必要** ■**情支教師不足，無法成立** ■**學生輔導法三級輔導機制足以因應** 綜合說明如下： 1.該縣轄屬教育階段為學前至國中，轄屬國中小學校51所、公私立幼兒園27所；身心障礙學生325人，其中情緒行為障礙12人、自閉症49人，合計61

縣市	無成立情支團隊及情支輔導團原因
	人，占身障學生比率18.7%；特教教師員額51名，平均生師比6.4：1。 2.因特教教師人數過少，實無多餘員額另設置情緒行為專業支援團隊，且生師比尚在合理級距內，特教生的行為問題由**特教教師協同校內專輔系統及衛生局兒童少年發展中心的心理師共同處理**，就服務量能、資源挹注等方面尚能因應，暫無設置情緒行為專業支援團隊之迫切需求。
金門縣	■**學生人數少，無成立之必要：** 該縣規模小，相關情緒行為障礙及自閉症個案之情支需求由**國小階段情障巡迴輔導班**提供支持，該縣亦設有**特教輔導團**，並聘任情障巡迴輔導班教師擔任輔導員，相關情支需求亦可透過申請輔導團相關服務，由特教輔導團提供相關支持協助。
連江縣	■**學生人數少，無成立之必要：** 1.教育處設有**學生輔導諮商中心及家庭教育中心**，相關專業支援人力有專任社工師2人，及專任心理師4人。 2.該縣學生數少，情緒行為障礙學生3人、自閉症學生3人，共計6人。教育處資源及人力足夠，隨時給予情緒行為障礙及自閉症學生相關支持服務。

資料來源：教育部

附表二、109、110年特殊教育相關專業人員經費情形表

單位：千元

縣市	年度	教育部補助				各縣市編列預算支應			
		職能治療師	臨床心理師	諮商心理師	語言治療師	職能治療師	臨床心理師	諮商心理師	語言治療師
新北市	109	2,120	59	-	1,336	706	19	159	445
	110	2,414	57	-	1,259	804	19	120	419
臺北市	109	11,106				6,632			
	110	11,509				6,632			
桃園市	109	7,360	7,749		5,577	1,198	1,261		907
	110	8,108	7,484		6,903	1,320	1,218		1,123
臺中市	109	1,549	201		1,340	211	27		183
	110	1,671	337		1,406	228	46		192
臺南市	109	1477	55		938	201	7		127
	110	1883	137		1301	256	18		177
高雄市	109	733	243	113	489	100	31	15	66
	110	426	348	139	333	58	47	19	170
基隆市	109	1,926	2,249	1,252	3,438	1,008	1,200	768	1,824
	110	3,113	1,817	954	3,018	2,295	1,350	877	2,272
宜蘭縣	109	8,010				1,860			
	110	9,301				1,864			
新竹市	109	497	216	24	242	120	52	6	59
	110	745	365	41	384	177	88	10	92
新竹縣	109	2,360	2,360	2,360	2,360	322	322	322	322
	110	2,370	2,370	2,370	2,370	325	325	325	325
苗栗縣	109	734	0	0	663	81	0	0	73
	110	737	0	0	762	81	5	0	84
彰化縣	109	1. 該縣專業團隊的工作模式，以專業間充分的合作和以教師為主運作團隊，到宅/校/園提供各障礙類學生相關專業討論與示範融入教學活動及諮詢等間接服務，視學生需求提供充足專業人力服務包含社會工作師、物理治療師，職能治療師、語言治療師及聽力師服務，教育部補助4,141千元、縣款編列5,103千元。 2. 該縣身障生心理諮商治療服務結合學生諮商中心諮商心理師、社工共同服務全縣有需求之學生，教育部補助22,639千元。							
	110	1. 該縣專業團隊的工作模式，以專業間充分的合作並以教師為主運作團隊，到宅/校/園提供各障礙學生相關專業討論與示範融入教學活動及諮詢等間接服務，視學生需求提供充足專業人力服務包含社會工作師、物理治療師，職							

縣市	年度	教育部補助				各縣市編列預算支應			
		職能治療師	臨床心理師	諮商心理師	語言治療師	職能治療師	臨床心理師	諮商心理師	語言治療師
		能治療師、語言治療師及聽力師服務，教育部補助4,141千元、縣款編列5,103千元。 2. 該縣身障生心理諮商治療服務結合學生諮商中心諮商心理師、社工共同服務全縣有需求之學生，教育部補助27,117千元。							
南投縣	109	356	149	-	238	45	19	-	30
	110	500	219	-	315	62	27	-	39
雲林縣	109	609	55	-	450	74	5	-	60
	110	423	60	-	283	39	30	-	26
嘉義市	109	6,970				950			
	110	5,588				762			
嘉義縣	109	379	0	0	192	42	0	0	21
	110	380	0	0	243	42	0	0	27
臺東縣	109	59	9	53	32	6	1	5	3
	110	43	18	47	30	4	2	5	3
花蓮縣	109	336	53	53	231	37	6	6	26
	110	194	45	42	149	21	5	5	16
金門縣	109	231	該縣有心理治療服務需求之特殊教育學生統一依循三級輔導機制，由輔諮中心提供相關服務。		226	31	該縣有心理治療服務需求之特殊教育學生統一依循三級輔導機制，由輔諮中心提供相關服務。		30
	110	222			232	30			31
澎湖縣	109	5,983				600			
	110	5,220				580			
連江縣	109	1,408				192			
	110	2,160				240			

屏東縣	年度	教育部補助		各縣市編列預算支應	
		職能及語言治療師	專輔人員(含心理師及社工師)	職能及語言治療師	專輔人員(含心理師及社工師)
	109	687	11,366	76	1,262
	110	989	13,525	109	1,502

資料來源：教育部

說明：包括教育部補助及各縣市編列預算支應。包括各障礙類別，並非僅就情緒行為障礙與自閉症學生加以統計。部分縣市無法以專業人員類別區分經費。

附表三、109、110年特殊教育相關助理人員經費情形表

單位：千元

縣市	年度	教師助理員			特教學生助理人員		
		教育部補助	各縣市編列預算支應	合計	教育部補助	各縣市編列預算支應	合計
新北市	109	-	50,846	50,846	14,166	9,868	24,034
	110	-	50,846	50,846	13,907	10,974	24,882
桃園市	109	-	40,625	40,625	28,272	4,602	32,875
	110	-	43,225	43,225	28,448	4,631	33,080
臺中市	109	該市情緒行為障礙與自閉症學生係依規安置於資源班及普通班，爰提供其特教學生助理人員服務。			10,685	1,457	12,142
	110				11,273	1,537	12,810
臺南市	109	13,640	1,860	15,500	27,280	3,720	31,000
	110	16,016	2,184	18,200	36,608	4,992	41,600
高雄市	109	3,040	414	3,454	12,937	1,764	14,701
	110	4,260	580	4,841	17,349	2,365	19,715
基隆市	109	7,793	963	8,756	6,446	796	7,243
	110	7,345	907	8,252	6,182	764	6,947
宜蘭縣	109	2,535	11,400	13,935	12,595	7,931	20,526
	110	2,650	11,400	14,050	17,588	7,931	25,519
新竹市	109	-	8,122	8,122	3,678	3,006	6,684
	110	-	8,122	8,122	4,389	5,550	9,939
新竹縣	109	4,183	7,531	11,714	15,787	2,153	17,940
	110	4,183	7,531	11,714	20,872	2,846	23,718
苗栗縣	109	4,819	536	5,355	1,996	221	2,217
	110	4,536	504	5,040	2,855	317	3,172
南投縣	109	248	31	279	1218	150	1368
	110	30	4	34	435	54	489
彰化縣	109	7,593	4,114	11,708	11,390	6,172	17,562
	110	7,796	4,140	11,936	11,694	6,210	17,904
雲林縣	109	1,153	142	1,295	3,431	424	3,855
	110	1,408	174	1,582	2,794	345	3,139
嘉義縣	109	1,670	185	1,856	1,432	159	1,591
	110	3,603	400	4,004	2,316	257	2,574
臺東縣	109	3,654	406	4,060	7,146	794	7,940
	110	3,759	417	4,176	9,921	1,102	11,023
花蓮縣	109	2,691	2,99	2,990	2,808	213	3,120

縣市	年度	教師助理員			特教學生助理人員		
		教育部補助	各縣市編列預算支應	合計	教育部補助	各縣市編列預算支應	合計
	110	1,881	209	2,090	3,492	388	3,880
澎湖縣	109	8,766	460	9,226	1,399	540	1,939
	110	9,040	567	9,608	1,399	592	1,992
金門縣	109	322	207	530	855	303	1,158
	110	424	108	533	848	330	1,178
連江縣	109	2,994	408	3,402	-	-	-
	110	5,040	560	5,600	-	-	-

縣市	年度	教師助理員及特教學生助理人員		
		教育部補助	各縣市編列預算支應	合計
臺北市	109	51,780	85,224	137,004
	110	62,588	85,224	147,812
嘉義市	109	14,080	4,267	18,347
	110	17,632	6,000	23,632
屏東縣	109	15,009	1,667	16,676
	110	11,913	1,323	13,237

資料來源：教育部

說明：部分縣市人數差異大，係因部分縣市無法僅就提給予情緒行為障礙及自閉症學生之特教助理人員服務加以統計。

附表四、各縣市進入第三級輔導之情緒行為障礙及自閉症學生人數

單位：人

縣市	年度	第三級輔導							
		情緒行為障礙學生人數				自閉症學生人數			
		國小	國中	高中	合計	國小	國中	高中	合計
新北市	109第2學期	99	71	19	**189**	80	41	11	**132**
	110第1學期	65	42	15	**122**	46	25	7	**78**
臺北市	109第2學期	17	25	12	**54**	21	22	18	**61**
	110第1學期	14	18	12	**44**	20	16	17	**53**
桃園市	109第2學期	19	18	6	**43**	6	5	-	**11**
	110第1學期	18	17	2	**37**	5	7	3	**15**
臺中市	109第2學期	38	50	14	**102**	8	12	4	**24**
	110第1學期	31	35	8	**74**	10	13	3	**26**
臺南市	109第2學期	13	9	-	**22**	8	4	1	**13**
	110第1學期	8	5	1	**14**	9	2	-	**11**
高雄市	109第2學期	7	6	2	**15**	6	4	1	**11**
	110第1學期	5	7	2	**14**	4	6	-	**10**
基隆市	109第2學期	70	45	3	**118**	57	54	-	**111**
	110第1學期	74	53	4	**131**	76	52	2	**130**
宜蘭縣	109第2學期	14	12	-	**26**	12	12	-	**24**
	110第1學期	14	5	-	**19**	8	8	-	**16**
新竹市	109第2學期	55	32	4	**91**	138	64	4	**206**
	110第1學期	48	30	3	**81**	156	67	4	**227**
新竹縣	109第2學期	141	69	4	**214**	104	39	6	**149**
	110第1學期	135	56	7	**198**	95	27	5	**127**
苗栗縣	109第2學期	3	5	-	**8**	1	1	-	**2**
	110第1	1	1	-	**2**	1	1	-	**2**

縣市	年度	第三級輔導							
		情緒行為障礙學生人數				自閉症學生人數			
		國小	國中	高中	合計	國小	國中	高中	合計
	學期								
南投縣	109第2學期	9	9	-	**18**	11	13	-	**24**
	110第1學期	9	14	-	**23**	8	10	-	**18**
彰化縣	109第2學期	5	3	1	**9**	0	1	-	**1**
	110第1學期	4	6	-	**10**	1	-	-	**1**
雲林縣	109第2學期	10	15	1	**26**	2	3	0	**5**
	110第1學期	10	18	2	**30**	2	3	0	**5**
嘉義市	109第2學期	9	3	-	**12**	52	10	-	**62**
	110第1學期	10	1	-	**11**	57	12	-	**69**
嘉義縣	109第2學期	3	1	-	**4**	1	-	1	**2**
	110第1學期	3	6	1	**10**	2	2	1	**5**
屏東縣	109第2學期	1	1	-	**2**	1	1	-	**2**
	110第1學期	3	2	-	**5**	1	1	-	**2**
臺東縣	109第2學期	11	14	-	**25**	19	8	-	**27**
	110第1學期	11	12	-	**23**	4	7	-	**11**
花蓮縣	109第2學期	9	2	-	**11**	12	1	-	**13**
	110第1學期	11	5	-	**16**	11	3	-	**14**
澎湖縣	109第2學期	2	1	-	**3**	3	2	-	**5**
	110第1學期	1	1	-	**2**	4	3	-	**7**
金門縣	109第2學期	-	-	-	**-**	11	4	-	**15**
	110第1學期	1	-	-	**1**	11	3	-	**14**
連江縣	109第2學期	2	-	-	**2**	2	1	-	**3**
	110第1學期	3	-	-	**3**	2	1	-	**3**

資料來源：教育部

附表五、各縣市轉介輔諮中心輔導之情緒行為障礙及自閉症學生人數

單位：人

縣市	年度	學生輔導諮商中心輔導							
		情緒行為障礙學生人數				自閉症學生人數			
		國小	國中	高中	合計	國小	國中	高中	合計
新北市	109第2學期	1	-	-	**1**	-	-	-	**-**
	110第1學期	-	1	-	**1**	1	2	-	**3**
臺北市	109第2學期	10	11	4	**25**	17	111	16	**44**
	110第1學期	8	10	6	**24**	13	7	15	**35**
桃園市	109第2學期	19	18	6	**43**	6	5	-	**11**
	110第1學期	18	17	2	**37**	5	7	3	**15**
臺中市	109第2學期	38	50	14	**102**	8	12	4	**24**
	110第1學期	31	35	8	**74**	10	13	3	**26**
臺南市	109第2學期	13	9	-	**22**	8	4	1	**13**
	110第1學期	8	5	1	**14**	9	2	-	**11**
高雄市	109第2學期	-	-	1	**1**	-	-	-	**-**
	110第1學期	-	-	-	**-**	-	-	-	**-**
基隆市	109第2學期	14	16	-	**30**	4	7	0	**11**
	110第1學期	12	17	1	**30**	4	6	1	**11**
宜蘭縣	109第2學期	2	2	-	**4**	-	-	-	**-**
	110第1學期	2	2	-	**4**	-	-	-	**-**
新竹市	109第2學期	7	20	1	**28**	8	18	1	**27**
	110第1學期	5	16	-	**21**	6	14	-	**20**
新竹縣	109第2學期	33	34	-	**67**	-	-	-	**-**
	110第1學期	31	35	-	**66**	-	-	1	**1**
苗栗縣	109第2學期	3	5	-	**8**	-	-	-	**1**
	110第1	1	1	-	**2**	1	-	-	**1**

縣市	年度	學生輔導諮商中心輔導							
		情緒行為障礙學生人數				自閉症學生人數			
		國小	國中	高中	合計	國小	國中	高中	合計
	學期								
南投縣	109第2學期	1	2	-	**3**	2	7	-	**9**
	110第1學期	1	3	-	**4**	-	-	-	**-**
彰化縣	109第2學期	5	3	1	**9**	-	1	-	**1**
	110第1學期	4	6	-	**10**	1	-	-	**1**
雲林縣	109第2學期	10	15	1	**26**	2	3	0	**5**
	110第1學期	10	18	2	**30**	2	3	0	**5**
嘉義市	109第2學期	1	-	-	**1**	2	-	-	**2**
	110第1學期	1	-	-	**1**	2	-	-	**2**
嘉義縣	109第2學期	3	1	-	**4**	1	-	1	**2**
	110第1學期	3	6	1	**10**	2	2	1	**5**
屏東縣	109第2學期	1	1	-	**2**	1	1	-	**2**
	110第1學期	3	2	-	**5**	1	1	-	**2**
臺東縣	109第2學期	2	1	-	**3**	-	-	-	**-**
	110第1學期	1	2	-	**3**	1	-	-	**1**
花蓮縣	109第2學期	3	-	-	**3**	2	-	-	**2**
	110第1學期	5	3	-	**8**	2	2	-	**4**
澎湖縣	109第2學期	2	1	-	**3**	3	2	-	**5**
	110第1學期	1	1	-	**2**	4	3	-	**7**
金門縣	109第2學期	-	-	-	**-**	3	2	-	**5**
	110第1學期	-	-	-	**-**	1	-	-	**1**
連江縣	109第2學期	2	-		**2**	2	1		**3**
	110第1學期	3	-		**3**	2	1		**3**

資料來源：教育部

附件一、本案「兒童及少年安置及教養機構中兒童及少年曾因具情緒行為問題而遭拒收或發生在校適應問題之情形」線上問卷填答及回饋內容彙整

一、期望學校及有關單位提供的必要支持與資源：

(一)希望地處臺灣東部偏鄉，可以有足夠的心理輔導人員協助學生。

(二)希望結合自閉症相關資源，讓老師能夠更認識自閉症個案，並找到相處的方式。

(三)建議持續增加臺南市國中小輔導資源，並定期透過辦理相關研習或給予學校教師申請諮商輔導連結資源，提升學校老師心理素質及給予正向回饋。

(四)希望校方提供多方面特教資源協助（針對不同特殊孩童身心狀況），及希望校方能有足夠師資與特教資源介入。

(五)希望能提供有經驗的特教教師。可以「即時」幫忙學校跟照顧者。

(六)希望引進創傷知情相關課程，經觀察有情緒行為問題學生，早期經驗多半不佳，不熟悉個案創傷容易以錯誤的方式應對個案，工作人員容易身心俱疲，若校園有創傷知情相關知能更容易輔導這類型個案，在實務上能更清楚如何應對。

(七)希望透過教育訓練讓教育端能更認識每個症狀的差異(妥瑞氏症、ADHD)並可透過特教老師建議較適當之互動方式。

(八)希望學校能多教導一些了解情緒、認識情緒的課程，但學校是大團體，沒有辦法兼顧每個特殊個案需求，故需心理諮商及輔導輔助孩子學習及適應問題。

(九)希望學校端提供線上課程安排或提供個別教育、到府教學等。因個案在校人際互動感到壓力提出上述

資源，可以減緩個案面對人際壓力及適應問題。

(十)希望提供有效能、有經驗的師資、心理輔導人員或諮詢窗口。教職人員應定期接受創傷知情訓練。定期提供教育支援人力研習。

(十一)希望學校應具備危機事件處理流程與實務演練。

(十二)建立完整資源窗口與配套措施。

(十三)建立與執行跨專業系統合作。

(十四)希望能協助學生進行輔導對話以建立更穩定的在校互動連結；班級學生數多，不見得可針對個別學生提供個別資源協助。

(十五)希望針對案主情緒行為可提供直接到位之處遇。案主本身議題超過同儕霸凌議題。

(十六)個案在多元課程中常與特教老師發生衝突，希望能有專業心理師介入，未提供原因為學校認為已由輔導老師協助。

(十七)希望專輔、團輔介入及衛教宣導。

(十八)希望教師具備知能涵養，對個案多給予等待與陪伴，減少謾罵的表現，多點同理心的互動。

(十九)心理諮商。

(二十)希望提供巡迴輔導資源共同穩定學生生活及就學狀況。

(二十一)希望導師能支持與配合。目前導師能夠配合院方安排及處遇。

(二十二)希望提供教育宣導，減少孩子被標籤、排擠、霸凌。充足輔導體系即時介入。

(二十三)學校輔導資源不足，能處理特殊身心狀況之老師及資源較少，通常會請機構接回，但長期均接回之結果，更無法在校園、社區生活。希望學校有多一點人力承接案主，且需具備輔導知能、背景。

(二十四)除導師外，亦應讓科任老師了解孩子狀況與特

質，避免孩子在不同科任老師課堂上因情緒無法緩解影響課堂狀況或因不能吸收老師授課內容影響權益。情緒障礙孩子是可以完成作業的，學校應該一視同仁，在每個孩子個別情形下，討論適合孩子的作法，減少負向字眼。

(二十五)機構照顧特殊兒少，經常費盡心力，也承受許多情緒勞動與壓力，看待特殊兒少需要彈性眼光及包容、等待的耐心，個案改變速度是非常慢的。在升學主義下，安置兒少進入學校後的處境經常格格不入，感受到自己的不足，長久下來形成低自尊，造成反正努力也不會被看見之態度。需要學校導師在進行班級管理上，給予導師更多辨識創傷兒少的身心狀態課程，也給予老師輔導與資源。整體學校體系包括導師、各處室及輔導室，如何讓師長眼光、彈性與界限一致，給予創傷兒少友善照顧環境與生存空間。諮商資源與學校輔導系統，不應是老師同盟者以改善孩子行為問題為目標，而應做到如何認識孩子狀態及給予支持。

二、校方欠缺臨場處遇知能，不知如何處遇：

(一)班級導師較無經驗處理學生情緒。

(二)個案適應不佳，學校對於處遇高度抗拒、難以適應的學生不知如何配套，但願意與機構進行會議討論輔導教育措施。個案行為情緒變化多端，學校老師及輔導老師有自己既定課程、作息需進行，如個案僵持，臨場輔導有限，學校有學校的原則，個案難以遵守，僅能機構協助多與學校溝通，找尋適切輔導處遇。學校願意協助個案適應環境，但對臨場個案在校僵持不配合之狀態，學校不知如何協助處理。

(三)缺乏過動症知能及因應技巧。

三、學校訂定個別化教育計畫(IEP)之有效性[152]：

(一)效果有限。

(二)學校訂定IEP主要以學生課堂學習、社會技巧等為主。當個案回歸班級時，需跟上班級進度，故容易有情緒產生；因此如何讓個案在資源班所學運用於原來班級中是學校與機構共同努力的方向。

(三)大多針對課業訂定具體策略與方向，依個案狀況調整，成效有限。

(四)個案情緒衝動高，輔佐能量有限。

(五)學校IEP均請主要照顧參與會議，確定目標及重點，整體而言有看見個案逐漸改變，成效依目標而異亦有不同。

(六)合作國中端的IEP是以學科內容來做處理，學科提升部分仍因個案有輕度智能障礙而有所限制。針對個案在校行為情緒問題，學校請認輔老師每週1次會談，了解個案在學校狀況，若有特殊狀況會與家園社工聯繫。

(七)依照孩子主要身心議題，評估所需之跨專業人員，共同擬定教學計畫。

(八)針對家長疑問統整，並於課程中提供適當協助，排解孩童情緒。

(九)藉由專業團隊之提供，從中了解適切方式，於生活中增加案主學習提升能力。

(十)IEP廣度及深度皆不足，欠缺有效性。IEP偏重學校體制內靜態認知學習，缺少行為、心理、物理治療等其他面向專業系統合作，未能顧全多重需求個

[152] 學校訂定IEP時，針對情緒行為問題，視學生身心狀況及需求，結合特教教師、教授、醫師、職能治療師、臨床心理師、諮商心理師、語言治療師及社會工作師等專業人員及校外資源，組成專業團隊，進行個案評估，確定教育及支持服務之重點及目標，訂定特教支持策略及行為功能介入方案之實際情形。

案；因機構安置個案多有創傷議題，影響學習、人際、生活層面至鉅且深，正規教育體制中相關工作人員未有創傷知情學習。

(十一)孩子與學校輔導老師之連結及互動關係佳，也能陪伴孩子整理在校與老師、同儕的關係。無特別安排特殊教育課程，但學校安排課程內容適切，能讓孩子具有參與感及投入課程。

(十二)期待可再有專業督導介入評估及提供較全面性的建議。

(十三)對案主人際關係協助較少。

(十四)非常好。

(十五)能針對個案需求擬定適合進度，可觀察到個案逐漸進步。

(十六)每學期開學前針對個案狀況討論，學校老師與機構合作良好。學校老師可以針對個案狀況給予適性輔導與教育，學習上沒有問題。

(十七)可讓機構端知曉案主現階段學習狀態及在校狀況，哪些需要加強，學校端可提供之協助等。

(十八)學校會結合特教教師、科任老師、輔導老師、社會工作師等專業人員進行個案討論，針對學生學期表現說明，以利學校及家長雙方配合。

(十九)多數時候為學習中心老師自行安排IEP,且於行為問題上少有著墨。

(二十)就目前與學校合作經驗,能透過IEP會議交流擴展不同專業看待個案視角，討論凝聚輔導共識，於教育上確實協助個案。

(二十一)有定期召開，但較為形式，不見成效。

(二十二)合作學校每學期皆會召開IEP會議,就個案在校問題召開個案研討會，相關人員意見交換及輔導分工，親師聯繫。整體合作情形尚佳。

四、**巡迴輔導、專業人員時數：**

(一)學校能夠安排的巡迴老師時數有限。

(二)因案主後續不確定是否待在同一間學校，僅能協助基本心理輔導，學業部分安排到潛能班個別學習。

(三)在校獲得專業服務時數不足。

(四)專業支持時數與量能不足。

(五)所接受的服務改善了案主情緒及行為問題，以及目前有保護管束的法律責任讓案主會有些懼怕，有收斂自己的情緒及行為問題，比起去年的問題來說少了許多。

(六)專業服務時數可再增加。臨床心理師無法在合適時間提供服務。

(七)資源仍有所限制，如：心理諮商次數及經費，期待可在此方面及教育方面增加資源。

(八)校方在物理治療師、職能治療師、語言治療師等資源較不足，可能1個學期僅2次，也需要巡輔老師評估適合，對有此方面需求的學生在能力提升上無法發揮顯著效果。

(九)希望物理治療、職能治療增加，其他部分良好。

(十)沒有問題，非常好。

(十一)專團巡迴服務僅為單次性，未能提供完整性服務，其效果有限。物理治療、職能治療、語言治療皆為專團巡迴團隊單次進行。

(十二)個管老師發現案主動作不協調、人際互動有狀況，爰提供案主職能治療及心理團隊介入(社會技巧)，惟因每月1次之頻率，協助較不顯著。

(十三)建議增加教學助理、巡輔課程的時間。

(十四)對環境適應力提升，語言及表達能力有進步。

五、**校方輔導困難：**

(一)案主配合度不高，輔導困難。情緒問題有時是伴隨

認知偏差及生理疾病因素，案主自小確診過動症，服藥改善效果不佳，家庭無力照顧委託縣府社會處安置，之後甚少主動關懷探視，造成案主被遺棄不被接納的認知偏差，無法與他人建立互信關係，輔導效果有限。

(二)玩鬧過度、不讓其他人上廁所、打/砸/罵/咬/踢/抓傷人、起口角、吐口水、干擾案弟(就讀同校)、對師長不禮貌、威嚇、咆哮等，經學校、機構輔導、特教、職能及語言治療及心理輔導等系統不斷溝通與合作，頻率和強度均已降低。陸續開始出現拒絕進原班部分課程學習，但會進資源班，學習成就差且有人際問題，雖有校長給予協助(進校長室)，未能有效改善回歸正常學習環境；4月初與巡輔老師衝突後，拒絕進資源班；經學校、機構輔導及心理輔導等系統不斷溝通與合作，5月初至防疫停課前，漸進在班導師引導下會進原班參與部分課程，如：綜合課、單獨和導師在教室種花和學編織口罩繩。校方2次通報校安網，1次報警，警察到校協助勸導。

(三)老師反映案主在校情緒不穩，常有上課坐姿不良和分心，跟不上進度時會大聲哭吼她聽不懂又沒教過。

(四)案主小學四至六年級時,在學校會因老師不順其意,或者遭老師提醒而有情緒，情緒高漲後會於課堂上飆罵髒話、咆哮、摔東西、翻桌子、把書本丟垃圾桶、破壞公物、擅離教室等狀況。因案主情緒失控張力較大，須立刻隔離離開現場，故學校端與機構端針對案主在校情緒失控建立處置SOP，並請案主出席會議，使案主清楚了解學校與機構端共識，採用一致性，使案主了解未來若在學校情緒失控時，學校及機構端將採取哪些處置方式。案主情緒失控

→進行隔離（1.案主自行離開現場至辦公室或空教室。2.案主若不肯離開，由導師協助帶領離開現場。3.案主若掙扎不願離開，導師會請其他老師協助隔離之。)→讓案主自行冷靜5-10分鐘(會請一位老師於旁注意案主狀況)→導師上前與案主討論情緒失控狀況→案主情緒仍無法冷靜→導師電聯機構端請機構端小家老師或社工到校處理。

(五)個案遇到困難學習情境時，包含數學、英文、鄉土語、體育等科目，會擅離教室、搬桌發出噪音、逗弄干擾同學上課，老師若介入則反駁、發脾氣、翻倒桌椅、坐地哭鬧。時間點多在放學前訂正作業及公布當天積分獎勵，個案若發現被扣分，會失控抓傷計分同學，老師若保護其他同學，個案會扭打老師手臂，倒地哭鬧：

1、個案3年級時，上述事件發生次數頻繁，學校曾要求安置機構人員將個案帶回機構休息或要求至學校陪讀，大約持續1個月。

2、個案升4年級前，學校召開跨單位會議，整合相關專業服務，安排教學助理陪讀，4年級在校適應狀況稍微改善。109年6月學校召開個案研討會，由學校相關人員、醫療專業團隊、心理師及安置機構共同參與，決議增加特教使用堂數及教學助理輔助資源，以及轉介學生諮商中心進行個別諮商，協助個案在校適應問題之改善。

3、110年4月個案因無法適應學習壓力，再度出現干擾課堂、對老師及同學攻擊行為，經個管社工到校了解在校狀況，與輔導室進行資源連結，尋求輔導室協助，增加對原班導師的支援範圍，例如：共同執行獎勵制度、增加交流頻率，並協助尋求資源支應教學助理費用。

4、機構增加與外展團隊合作，隨時依狀況掛診調整藥物，協助以藥物輔助案主。然案主適藥性強，改藥頻率最長僅3個月，最短2週。

六、整合警政、衛政、教育、醫療及社政等跨網絡資源予以協助之情形：

(一)針對案主在院內及學校所發生的偷竊行為，及情緒產生時的挑釁同儕、攻擊他人以及逃院行為時的責任問題，除請專業醫師問診及治療，遵照醫囑服用藥物，也知會縣府社工與相關專業人員討論及進行適切的處遇。

(二)欠缺合作機制與關係。

(三)安置個案有多重需求，期待教育、社政、醫療、警政等人員多些包容與合作機制，用耐心陪伴他們健康成長。

(四)資源挹注情形：

1、教育：教育處提供學校相關補助(器材費與人事費)學校師長輔導、溝通與合作(個案研討、IEP會議、親師座談、增設情緒調整室、加聘特教助理員、密切聯繫、line、面談)。

2、警政：協助人身安全維護(到校協助勸導)。

3、醫療：過動與情緒用藥、復健課程(職能)。

4、社政：安置機構外聘專業人員：心理師(遊戲治療)、特教老師(認知學習)、語言治療師(音韻覺識)、職能治療師(專注力訓練)。

(五)期待校方針對個案特殊議題表達就學照顧困擾時，教育單位亦能共同參與會議，避免當社福系統與校方意見不同時，落入雙方爭論之局面，若校方拒絕個案入學，機構端又被教育單位責難未能保障個案受教權，此權益爭取非社福系統或機構端有權力可決定，煩請教育單位積極介入協調並提供雙方可使

用之資源。

(六)針對未領有身障證明但長期就診身心科、有身心議題及情緒障礙之個案，其就學過程會出現的議題並非只會遇到知識學習困擾層面，在人際交友、自我價值學習有強烈需求，但此部分通常是學校教育較疏忽的部分，目前教育系統只能有輔諮中心社工介入，各系統間需要更多合作與協調，才能訂出符合個案需求之處遇計畫。

七、**輔導資源有限：**

(一)○○國小輔導資源有限，申請輔諮中心輔導資源困難，且輔導次數過低，不易與個案建立關係，○○國小已有向教育部申請輔導資源，但資源仍有限；建議加強臺南市輔諮中心資源，協助縣市區內國中小情緒障礙個案適應學校生活。

(二)校方長期給予個案高度關懷,但個案早期經驗不佳,且不容易信任他人，因此不時會有情緒行為，甚至出現攻擊他人行為，教師還要兼顧其他學生，量能容易不足，缺乏一位能長期陪伴的陪伴照顧員。

(三)偏鄉欠缺相關資源。

(四)機構位於苗栗縣後龍鎮，轉學前已先評估鄰近校區與院童特質適切性，案主入學時持有輕度智能障礙手冊，無法進入特教班，憂其有家暴與創傷反映，而選擇校內全天有特教師資之小班就讀；然偏鄉小學校明顯欠缺完善特教資源，校內雖有巡輔老師，但其效能不足以應付案主多重需求，而校內的歷史經驗有限，面對高難度學生，學校教職員的理念整合及其系統合作易有落差。機構隨時搭配學校，因案主之需求而提供與機構合作的相關專業諮詢與協助，故需較多時間，一起陪伴案主適應環境並降低情緒與行為問題的發生。

(五)個案初期會有上課走動及爬牆狀況，期待初期能夠安排個人助理穩住就學狀況，但學校表示案主目前尚不需要，再觀察就學狀況，且人力不足，無法提供。

(六)學校輔導資源不足，能處理特殊身心狀況之老師及資源較少，通常會請機構接回，但長期均接回之結果，更無法在校園、社區生活。

八、同儕關係：

(一)同儕關係不佳，輔導室老師曾反映，案主入學初期因生病請假未到校，與同學疑似因身體有異味而遭到同儕排擠，案主大多時間為主動與同學互動，若同學不理案主則會去找老師聊天。

(二)同儕排擠，學校有協助，有提供相關資源。

(三)案主表示同學會說他頭腦有問題，案主有向同學表示自己不喜歡這樣被說，請同學不要講不然會請老師處理。社工聯繫導師了解狀況，導師說案主有向他反映，當下已糾正同學。

九、學校提供資源，盡力穩定個案：

(一)校務已盡力協助穩定個案在學以及輔導入班。目前在學狀況尚為穩定，並願意到校。

(二)個案自國小期間由嘉義縣社會局轉介私立臺南仁愛之家育幼所進行安置，國中期間曾因情緒議題而有自殘行為，機構已連結身心科、心理輔導資源與學校資源班與巡迴輔導，學校資源班老師能給予個案關懷與支持，協助其在校課業與生活適應。永康國中有專任輔導老師，個案由多元班老師協助關懷，大多國、英、數抽離班級至多元班上課，且連結技藝課程，培養個案生活自理能力；面對個案情緒議題有自殘行為能主動與機構聯繫，機構另連結諮商輔導資源協助個案，已順利協助案主國中畢業升上

高職餐飲科一年級。學校建立對於個案友善環境，減緩個案就學時面對原班級課業壓力。但在情緒問題部分仍建議學校應連結輔諮中心輔導人員長期穩定陪伴個案。

(三)校方第一次遇到情緒行為張力大的小孩，難免措手不及，但校方一直保持積極合作態度。

(四)永康國中在科室間能彼此討論協助個案在學校適應。學校透過學務處、輔導室、心理師、導師定期透過網絡會議討論個案在校學習與適應，協助轉介中介班進行技藝學習，該部分對於個案學習有明顯改善，提升個案學習動機。

(五)輔導室耐心陪伴案主適應校園生活，案主於下學期已無逃避就學情形，且在學校有穩定人際關係。孩子就讀國中時期，新學校讓案主學科到資源班上課，降低案主焦慮感，課程與原班級大致一半一半，覺得充足。

(六)轉換新學校適應不良，個案因意願問題，故未穩定就學。學校師長協助關心及鼓勵個案穩定就學。

(七)同光國小張傳原校長主動且有意願協助機構多位院童，陪伴、給予安全感、獎勵、學習等，也運用其特教/心理/教育，照顧有需求的學生，著實不容易，該校教職員亦願意持續與機構溝通合作，實銘感五內。

(八)學校都能給予個案有效的支持及資源。

(九)輔導老師定期關懷案主，也讓案主知曉若在學校有遇到困難、情緒不佳時可以找輔導老師。

(十)學校方面已盡全力協助個案。

(十一)有關單位已提供心理諮商師到校諮商，協助就醫、協談等，建議協助個案至有特教班的學校就讀。

(十二)案主在學校就讀到三年級，因轉換安置機構而轉

學，一、二年級時，學校導師花很多心力在照顧案主。

十、班級進度及管理壓力：

(一)當個案回歸班級時，需跟上班級進度，故容易有情緒產生。

(二)導師表達帶班管理壓力。

十一、心理衡鑑：

(一)個案在心理衡鑑分數並無法取得轉介多元班資格，也尚未列為情緒障礙的障別，因此在學校連結資源較為困難。

(二)針對未領有身障證明但長期就診身心科、有身心議題及情緒障礙之個案，其就學過程會出現的議題並非只會遇到知識學習困擾層面，在人際交友、自我價值學習有強烈需求，但此部分通常是學校教育較疏忽的部分，目前教育系統只能有輔諮中心社工介入，各系統間需要更多合作與協調，才能訂出符合個案需求之處遇計畫。

十二、鑑定：在特教類別鑑定上，學校評估情緒行為問題學生需要何協助時，機構與學校認知不同，個案低年級時申請情緒障礙，惟鑑輔會評估孩子非情障生(因鑑輔會認為孩子沒有跨情境行為)，但孩子從一年級在班上遇到問題、挫折都會有很大的情緒反應，甚至出現打自己、折斷筆等行為，一直到後來案主因為軟額症的狀況接受手術治療，學校以案主身體病弱的方式提出鑑定才通過申請，此狀況會使孩子無法接受符合自己需求的協助，希望每案審查時可給予機構說明機會。

十三、不當對待情事：

(一)小孩搭校車坐不住、將安全帶往後甩、行駛中走動要求換位子、隨車志工媽媽多次制止無效，校方考

量行車安全、志工媽媽招募不易等原因，向機構提出停止小孩坐校車，請院方親自接送上下學。[153]

(二)因個案為專注力低與情緒衝動的孩子，了解導師帶班不容易，期待導師做最基本的處遇(將個案放置在講台旁，而非放在門口旁)。學校端在孩子發生行為或衝動議題時，第一時間並非聯繫輔導室，啟動學校輔導機制，而係直接聯繫機構單位帶離孩子回家。[154]

(三)個案就學期間多次有情緒行為出現,影響課堂秩序,學校介入輔導，校方舉辦校務會議針對個案情緒行為事件決定與個案簽署同意書，同意書內容為若個案再有攻擊行為便停學1週在家反省，但機構對於該同意書並不知情，事後個案在學校與他人衝突，校方通知機構，個案將停學1週由機構照顧，機構認為此舉有影響個案受教權之疑慮，將此事轉知個案縣府主責社工，並請縣府社工溝通反應，校方回應此為校務會議決議之事項，無法變更。縣府社工針對此事辦理個研，邀請各界專家學者與會討論，會中提及，校方要求個案(僅11歲)簽署同意書確有不妥，校方表示會再檢討。

(四)在校情緒失控，班導欲阻止案主擅自離校，案主攻擊班導、學務主任，並試圖用頭撞玻璃，造成師生驚恐不安；班導表示無法再允許我行我素的案主留在班級。到校參加個案會議，決議暫時留機構輔導，待案主有悔意再點放式回校，狀況好轉再將到校時間增加，狀況不好再回機構，讓校方和案主都有時間沈澱一下；同時聯繫縣府學管科，是否就學生問

[153] 上述狀況，經過一個學期機構與校方的溝通協調，已有順暢有效的因應方法。校方第一次遇到情緒行為張力大的小孩，難免措手不及，但校方一直保持積極合作態度。

[154] 嗣經協商、討論後，相互合作共識逐漸形成。

題與輔導困境召開會議，(縣府)表示將安排會議，但之後卻僅責成校方協助案主復學適應，協助不力，班導仍堅持拒絕案主入班上課。先入高關懷班漸進式復學。

(五)罹患憂鬱症，有自殺意念，109年底在○○國中學校頂樓作勢跳樓，及時被學校職員攔下，情緒激動被強制送醫，入住精神科病房1個半月，出院後請假在機構休息。家防中心召開重大決策會議，邀請校長、老師、機構督導及社工參加，校方表達個案身心狀況不穩定，不適合返回學校就讀。期待校方針對個案特殊議題表達就學照顧困擾時，教育單位亦能共同參與會議，避免當社福系統與校方意見不同時，落入雙方爭論之局面，若校方拒絕個案入學，機構端又被教育單位責難未能保障個案受教權，此權益爭取非社福系統或機構端有權力可決定，煩請教育單位積極介入協調並提供雙方可使用之資源。

(六)某案處遇情形：

1、案主致電過程中口語表達不流暢，故註冊組長將電話從案主手中拿走並說明狀況。嗣後註冊組長問案主「你不會覺得你剛剛很過分嗎？」，案主回復「不會」，註冊組長請案主到學務處，請訓導主任處理案主不禮貌行為，案主當下不知道自己哪裡有錯，故主任詢問時案主表示不想回答，之後主任讓案主到門外罰站。因案主情緒仍不太平穩，故訓導主任請案主在家冷靜3日，到校時再找訓導主任說明此次不禮貌的事件。

2、3日後案主到校，訓導處廣播案主至學務處，準備開始談話時訓導主任有事離開5分鐘，因等待讓案主煩躁、憤怒，故折手指發出聲響，訓導主任見案主此行為，讓案主蹲在其面前並指導案主行

為不適切之處，案主當下覺得備受委屈掉下眼淚，且內心積攢許多情緒不知如何表達，故將椅子往門口丟(有損毀)，訓導主任見狀告訴案主若不冷靜下來就要請警察來。案主當下無法冷靜故離開教務處，訓導主任也打電話請警察到校協助，過程中輔導老師請案主先冷靜下來好好談，案主當時情緒不穩，罵了幾次髒話後去操場走動，路過走廊敲了公告欄一下，之後回教室拿自己的學校制服丟到垃圾桶(共丟了1件短袖、2件外套)。警察抵達學校後，案主自動去找警察，警察將案主帶去警察局冷靜。

3、學校致電機構告知案主情況，院長、社工督導、生輔老師至學校了解，協議後幫案主請假1週，讓案主調適情緒，待案主能思考事件過程自己做對或做錯什麼、有什麼部分受到委屈，且自己能好好表達時，再讓案主回到學校。

4、數日後，主任、社工督導、社工陪同案主至學校討論事件後續處理，案主能反省自己在事件中有何缺失之處，並願意與過程中影響到的人致歉。損壞桌椅會用零用金賠償(65元)，丟棄之學校制服也會用零用金購買新的。正式回學校開始上課。

5、上課時老師請案主補功課，案主當下不想寫，癱坐椅子上。導師讓案主帶作業到辦公室寫，路上案主故意把書丟到地上，一路把書踢到導師辦公室，把作業丟到垃圾桶，罵導師三字經，之後學校專輔老師來看案主狀況，案主不想講，學校專輔老師持續跟隨案主怕案主會破壞物品，並讓案主到輔導室裡冷靜。擔心案主持續在學校會有破壞物品，傷害、影響同儕、老師他人之狀況，故

讓案主在家教育2週，2週後狀況改善再去學校。

(七)個案因機構換址轉學該校，轉學初期機構多次與學校聯繫、討論個案狀況，學校雖有資源班並與機構進行IEP會議及擬定IEP，學校仍多次告知無法配合協助個案。理解學校有城鄉差距，但學校未與機構討論亦未進行專業評估，以資源不足為由，於內部會議後，直接建議機構轉學他校特教班較該校資源班更適合：

1、教師line訊息告知：校內輔導主任、輔導老師、資源班老師、班導師開會共同探討個案情況。○○(他校)國小特教班的特需生少，師生比高，並經這段時間與個案接觸之經驗，認為○○特教班可能更適合個案，理由如下：

(1) 個案在該校許多科任課處於發呆狀態，沒有學習效果。但在特教班能依學生程度分組教學，對個案更具學習成效。

(2) 該校只有資源班，只能抽離國語、數學共9節課，但○○國小特教班為全日課程，共29節課。

(3) 若在特教班，個案能力居於領頭羊角色，說不定還能帶領其他人，從中獲得成就感。

2、市府主責社工、監護處遇方案社工與機構至學校進行轉銜討論會議：

(1) 主責端告知因學校未有明確評估，故不讓案主隨意轉學，除非學校提出正當具體事由，並備妥資料，主責端、機構才會再與學校討論轉學一事。

(2) 期間若案主有被任課老師晾在旁邊、損害受教權之狀況，將會再請學校說明。

3、嗣專輔老師表示目前案主整體課業有所進步，雖科任課仍無法跟上班上進度，但會請資源班老師持續與科任老師討論協助案主之方法，並告知機

構，該校目前評估案主暫不需轉學，會將觀察期拉長。

(八)案主有自傷、經常性情緒不穩。經縣府溝通、關心學校，後續學校調整與機構之應對態度。案主與同學有紛爭，致情緒不穩，會以自傷作為防衛或威脅。校方很生氣，故教職人員溝通過程中用詞不當，也出現需要就醫的狀況但經機構提醒後才緊急送醫。縣府介入了解並共同討論處遇措施，但學校輔導方式及技巧仍難接住案主。

(九)班導表示若案主參加考試會拉低班級平均分數，使用負面字眼：

1、國民中小學基本學習能力檢核前，班導表示若案主參加考試，會拉低班級平均分數，希望案主請假，再用補考方法。機構當下回絕班導，班導立刻傳訊回應「案主明天正常上課參加考試」。機構後續聯繫特教組長有關導師擔心與案主權益，特教組長回應案主正常考試即可，會再向導師說明案主特教身分。

2、老師說個案寫字很醜，並協助案主作業減量，寫2遍即可。保育員與案主討論對老師說這樣的話的感受，案主表示自己很努力也希望可以跟同學一樣，決議由保育員協助寫聯絡簿，讓老師知道案主想要多加練習字跡，且整年下來字跡也有大幅進步，嗣維持原本書寫次數。

3、案主表示老師說他原本橡皮擦有臭味，請他不要帶去學校，翻閱案主聯絡簿，導師寫道:「橡皮擦有股臭味，老師送他2個新的，臭的不要帶來學校喔！」

(十)入學被拒、個案身心狀況在校難以適應、增加資源但無法有效協助：

1、個案因安置身分，以轉學籍不轉戶籍方式轉入學校，學校表示招生名額已滿，表達拒收。未向有關單位反映。

2、機構轉向其他學校就學，第2間學校在照顧個案上，出現在校難以適應之問題。個案身心狀況因過去原生家庭照顧個案嚴重疏忽與不當管教，造成個案嚴重創傷、低自尊、自信心嚴重不足、注意力不集中、情緒障礙、衛生習慣不佳，在學校座位環境經常影響他人，且慣用偷竊紓解壓力。老師看待個案眼光從包容到無奈，又因為個案習慣偷竊之非行行為，校方開始嚴加控管。要求機構接送個案上下學、管理個案服裝、衣著與儀容。

3、學校擔心個案偷竊無法控制建議不參與畢業旅行。國三升學也因個案選擇過於理想的學校，強烈建議個案放棄填選升學意願。

4、機構持續向學校輔導室、學務處表達個案創傷個別狀況，期待用不同標準看待孩子的進步。輔導室介入關心個案與導師關係，但結果沒有大多改善，導師表達帶班管理壓力。故將個案轉向小班制資源班上課，因資源班人數少，老師可給予個別彈性與包容，與導師關係改善。資源班之介入，減少師生衝突，但核心問題仍難處理。

5、學校增加提供諮商與輔導室資源，但諮商未獲良好成效(據個案說法，諮商師與老師同盟)。加入輔導老師資源，期待輔導室能調整老師看待孩子眼光，亦無法有效協助(輔導室表達為顧及同事關係)。

(十一)教師霸凌行為：案主從科任教室激動跑到班級教室找班導，表示班上同學指著自己，案主情緒十分激動，班導詢問原因，案主無法完整陳述，班導協

助一一向同學了解事情經過，同學才說出因為案主上次上電腦課時未妥善將電腦關機，該名科任老師告訴班上同學案主將電腦弄壞，請班上同學表決案主可否上下週電腦課，班上同學便開始用投票表決，決定案主不可以上電腦課，帶頭引起全班對案主的「霸凌行為」。嗣後，安置機構主任與社工到校參加校務會議，針對科任老師不適任行為提報校安，學校表示會評估加裝監視器、加強巡堂次數，減少孩子在班上受到不當對待的情形。