



身心障礙者權利公約 (CRPD)
教育人員宣導手冊

大專分冊



身心障礙者權利公約(CRPD)
教育人員宣導手冊

大專分冊



序

攜手前行 邁向障礙平權主流化

在國際人權的發展歷程中，身心障礙者的人權倡議相較於種族、性別、兒童等議題起步較晚，聯合國大會於西元2006年通過《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD），我國亦於2014年通過《身心障礙者權利公約施行法》，落實公約並完成國內法化，並依照人權精神確保身心障礙者的人權及尊嚴，迄今也已邁入第10年。

CRPD所保障之權利是以「確保身心障礙者在與其他人平等基礎上」參與各項活動，並建立社會大眾平等尊重的態度，並確保身心障礙者的人權與尊嚴。此「人權模式」的觀點，從障礙者本人的意願與參與為主，強調外部社會環境改善、障礙意識提升與平等對待。學校教育作為大家最早接觸的社會環境，校園中對障礙者人權的保障，無疑是整體社會對障礙平權落實最基礎的環節。

身心障礙者權利的保障是政府施政重要方向，行政院各部會都長期針對此議題進行各項倡議及出版品宣導。本書邀集國內身

心障礙教育專家學者、實務工作者以及身心障礙學生共同參與編輯，為各教育階段教育人員發展宣導手冊，整體架構分為理論篇、國中小分冊、高中分冊及大專分冊。由於本書聚焦於校園教育工作，因此側重在如何幫助校園教育工作者落實CRPD的重要條文，並加以詳細說明，並納入CRPD強調的通用設計、合理調整及個別化等精神。透過各分冊相關章節之實務案例分享，將有助於讀者瞭解法源依據，以及推動校園教育工作，共同營造友善融合的教育環境。

教育部於2023年完成特殊教育法全案修正，其施行細則與授權子法之修正亦陸續公布，同年公布了第2期特殊教育中程計畫，而監察院國家人權委員會也發布「身心障礙者合理調整參考指引」提供行政機關參考，均與落實CRPD相互呼應。本書亦提供教育工作者具體的參考方向，期盼《身心障礙者權利公約(CRPD)教育人員宣導手冊》的出版，能協助教育工作者更加認識CRPD的核心價值與人權意涵，進而將其理念轉化為實踐的力量，共同攜手邁向多元融合、平等尊重、障礙平權主流化的社會。

教育部 部長 潘文忠

《身心障礙者權利公約》的由來與精神

聯合國為了保障作為一個人理應享有之基本的、不可或缺的權利與尊嚴，制定了九大國際人權公約，而在2006年正式通過的《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities，簡稱CRPD）便是其中一項國際人權公約。CRPD作為二十一世紀的第一份國際人權公約，這是以身心障礙者為對象的公約，目的是希望從身心障礙者的角度，來促進、保護和確保身心障礙者所有人權、基本自由、享有平等，以及尊重固有的尊嚴。

CRPD建立的精神是源自於社會與人權模式對障礙的解釋，過去大家認為障礙是因個人的生理或心理損傷所致，然而現今我們可以看到障礙也存在於社會環境。因此CRPD便非常強調「平等與不歧視」、「合理調整」、「通用設計」等觀念和做法，希望透過此公約的落實，讓身心障礙者能獲得均等的參與機會，也能在不歧視的基礎上，獲得合理調整的權利，得以行駛基本人權。最重要的是，CRPD的精神也希望整個社會氛圍能真正體會到身心障礙是人類多樣性的一部分，當社會大眾能理解到差異是多元性的樣態，每個人才能做到尊重差異、甚至欣賞差異。

《身心障礙者權利公約》在臺灣推動的情形

雖然我國目前非為聯合國成員國，但是臺灣以人權立國，我國追隨國際人權公約的腳步卻能跟上世界的潮流，我國立法院在

103年8月1日也正式三讀通過《身心障礙者權利公約施行法》，8月20日便正式公布此法規，這是為了要將CRPD國際公約予以國內法化，賦予CRPD國際公約可以在國內推動的法律效力，有了這項國內施行法，更能啟動國內各級政府落實CRPD的義務，相對的，若身心障礙者遇到人權侵害或難以實現的困境，也能憑藉著國內施行法主張和保障自己的各項權利。

台灣在推動CRPD不遺餘力，自從公布CRPD施行法後，亦成立行政院身心障礙者權益推動小組，各部會修正法規和行政規定，推動各項活動，並且以獨特的審查制度在106年接受第一次國際審查委員的檢視，111年又接受第二次的國際審查。從這兩次獲得的國際審查會議結論性意見，台灣能夠再次檢視CRPD推動的情形，不僅從法規層次去檢討不完整的地方，也要從生活中去反省社會是否有隱含的歧視與偏見，希望逐步達到身心障礙者平權的目標。

大專分冊的整體架構與內容簡述

教育部有鑑於此，在111年開始邀集身心障礙教育的學者與實務工作者，為各教育階段發展CRPD推動手冊。大專分冊為了能讓手冊內容更貼近大專校院的實務工作，除了學者專家的督導之外，更邀請大專校院資源教室優秀的輔導員與特教中心夥伴來擔任編輯委員，透過大專校院的實際案例，並且用深入淺出的表現方式，希望能夠提高大專分冊的可讀性，也期待為推動身心障礙大專生學習與生活適應提供指引方向。

大專分冊共分為五個章節，編輯委員會的脈絡是從身心障礙大專生想要進入大專校院的那一刻開始探討，於是我們編輯出第一章「入學機會可及性」，內容討論身心障礙學生要如何獲得具可及性，且不受歧視的入學機會。接著身心障礙大專生進入大專校院後，便要探討如何協助他們可能會遇到的挑戰與困境，於是我們編輯出第二章「無障礙／可及性與通用設計」、第三章「支持服務」、第四章「評量調整」，最後當身心障礙大專生要離校前一定會面臨到的升學或就業的議題，因此編輯出第五章「生涯轉銜」。

上述五個章節的內容架構皆包含案例故事、延伸思考、議題討論與分析、校園推動建議等四部分。每章節的案例故事都能凸顯該章節想要探討的CRPD條文，並且為了引發大專篇潛在讀者的情感（包含大專校院教育工作者、身心障礙大專生），編輯委員們運用第一人稱的視角來呈現案例故事，希望能讓讀者對於身心障礙大專生所面臨的困境更有代入感；接著帶領讀者延伸思考這些困境背後可能的原因，並且再用國內法規與CRPD條文來詮釋這些困境與原因，最後形成校園推動建議，提供具體的指引。最後，期待本手冊能協助大專校院的教育工作者釐清、檢視與落實CRPD的規範與精神，並能幫助身心障礙大專生更理解與倡議自己在行使平等的各項權利。

序	2
前言	4

09

第一章

入學機會可及性

如何獲得具可及性、不受歧視，與機會平等的大專院校入學機會？

壹、案例故事	9
貳、延伸思考	11
參、議題討論與分析	15
肆、校園推動建議	21

27

第二章

無障礙／可及性與通用設計

無障礙不只有硬體，還有交通、通訊及服務；通用設計也是不容忽視的一環

壹、案例故事	27
貳、延伸思考	29
參、議題討論與分析	34
肆、校園推動建議	37

46

第三章

支持服務

提供合理調整與個別化協助措施，有助於身心障礙大專生平等的參與校園生活

壹、案例故事	46
貳、延伸思考	48
參、議題討論與分析	56
肆、校園推動建議	60

70 第四章 評量調整

誰的事?我的事。從身心障礙大專生和學校的角度探討評量調整的法源與實務

壹、案例故事	70
貳、延伸思考	72
參、議題討論與分析	77
肆、校園推動建議	86

100 第五章 生涯轉銜

如何幫助身心障礙大專生從大專院校有效轉銜到職業教育、成人教育與工作?

壹、案例故事	100
貳、延伸思考	101
參、議題討論與分析	106
肆、校園推動建議	114

123 參考文獻

第一章

入學機會可及性

如何獲得具可及性、不受歧視，
與機會平等的大專院校入學機會？

壹 案例故事

打開幾所學校的招生簡章想研究各校與系科的入學要求，了解自己未來就讀科系與學校的選擇有哪些。然而，仔細閱讀各校招生簡章的要求後，卻驚訝的發現，有許多自己感興趣的科系居然特別標註：例如「校內無障礙設施可能無法滿足學生需求，宜慎重思考後再報考」、「課程使用大量口語，有聽覺障礙者，選填時請慎重考慮」等文字。這讓原本對就讀大學充滿期待的我，不禁越看越感到焦慮。心裡不確定的是，我從小就有先天性聽力損傷，與人對話時，常常需要請對方放大音量、放慢講話的速度，或重複多講幾次，才能理解對方的講話內容。不知道我這樣的聽覺理解能力是否符合系所與學校對學生入學條件的要求呢？另外，如果我真的入學了，當上課聽不到或聽不懂時，老師、系上與學校是否能夠幫助我？學校裡的很多設施會不會缺乏無障礙

設計，讓我無法使用？心裡滿滿的疑惑，讓人越想越慌亂，猶豫著自己是不是該放棄報名這些系所，改挑選其他沒有特別要求的科系與學校報考。更令人難過與擔心的是，這些在報名簡章中出現的「宜慎重考慮」、「聽覺障礙」、「不適宜」等文字，讓我在閱讀時隱隱感覺到其中包含了對「聽障者能力有限」、「聽障學生與一般學生不同」的預設與標籤，即使尚未報考，看著這些文字，我彷彿已經被這些科系先拒絕了。除了學校的招生簡章外，也許我應該再嘗試從其他管道蒐集了解學校資訊，為自己爭取公平的入學機會！



貳 延伸思考

一、關於負向標籤的思考：簡章中「宜謹慎思考後再報考」、「選填時請慎重考慮」等文字是對考生的『正向提醒』或貼上『負向標籤』？

學校入學簡章的功能應是提供所有學生對該校及科系的清楚資訊，包含對校園環境的介紹與就讀學生的能力要求和期待等。換言之，入學簡章的目的在使學生於閱讀後能對該科系及學校有更清楚的認識，爾後能就科系與學校的要求和條件與自身興趣、志向與能力的適配性，進行評估與選擇，進而決定報考意願。因此，學校所提供的報考簡章實應採用中立性的文字說明，不應有任何暗示性甚或排斥性的指涉。故如上文所提，學生在學校所提供的簡章內文中所見的「宜慎重考慮」、「宜謹慎評估」等文字，雖可能原意在「提醒」考生於報考前應謹慎衡量自身能力是否符合該系科及學校的相關要求。然而，這些看似善意的「提醒」其實很容易帶來對身心障礙學生負面印象的聯想，在身心障礙學生尚未就讀，甚至尚未報考前，就已經直接為其貼上可能「無法」就讀或「不適宜」就讀的標籤。

標籤的存在可能影響身心障礙學生公平入學的機會，例如，以往曾有某些學校在報考簡章中特別標註「有○○障礙者／○○嚴重障礙者或其他學習困難者／有○○病者不適合報考」，或「不適宜劇烈體能活動者勿選填」等文字，這種以學生某些能力

(ability) 的擁有或闕無，做為入學門檻，即預設了身心障礙學生可能缺乏某些能力，因此不適宜／不該／無法進入該科系就讀的做法，無異是強化了「標籤」中的「微歧視」意涵，不僅影響學生入學機會的公平性，使學生在尚未報考前，即已被主觀地認定能力不足，因而被隱性地阻隔於學校門外，也否定了學生可能在進入大學後經過適切學習，帶來能力成長的可能性。

此外，標籤的存在不僅可能對身心障礙學生產生負面影響，也可能被等同為是貼標籤者（學校、系科、教職員、師生）對身心障礙學生的負面態度、刻板印象、偏見形成，甚至是詆毀，因此也容易形成「該校園環境為對身心障礙學生非友善的環境」的外在印象。顯見，當入學簡章中不適宜的報考「提醒」字句被轉化為對身心障礙學生「微歧視」的標籤時，對身心障礙學生及學校皆造成負向效應，影響整個教育系統甚鉅。

二、關於資訊可及性的思考：

除了學校的入學簡章外，
還有沒有其他可了解入學資訊的方式呢？

讓我們再換個角度思考，除了入學簡章外，想要報考大學的身心障礙學生還可以從哪些管道取得系科介紹與入學相關資訊？以及，學校系統是否建構了多元、且容易取得的管道來提供這些資訊？目前，許多系科與學校會在學校的官方網站提供關於系上課程、師資、設備、未來職涯發展、學校位置、無障礙環境等的

相關介紹，供學生自行上網取得資訊。此外，學生也可在專為身心障礙學生所舉辦的升學大專院校校園博覽會中取得志願選填、未來生職涯規劃等的諮詢與協助。除此之外，許多大學也開放校園參訪，只要有需求，高中端的老師、或學生及其家人皆向校方提出申請，就可在入學前透過實體參訪或與老師面對面談話方式，了解未來所欲報考的系科與學校資訊。可見除了學校的入學簡章外，學生還可透過許多管道取得各式入學資訊。此外，除了入學資訊的提供外，學校也可說明校內為身障學生提供的支持服務內容，以及校內各單位的分責項目，確保學生在入學後可即時取得學習與校園生活適應等相關資訊（針對此議題的深入討論，可參閱本手冊第二章 無障礙/可及性與通用設計、第三章 支持服務、第四章 評量調整）。除了多元且易取得的資訊提供管道外，可再進一步思考的是，不論是入學簡章、網站、口語說明，這些入學相關資訊的呈現方式是否易讀、易懂，亦即能夠將資訊量過大，或過於複雜、艱澀難懂的語言，改以讓身心障礙學生容易閱讀與理解的內容呈現。否則，縱使以多元管道提供豐富的入學資訊，若學生無法理解，再多的資訊量也只是徒勞且淪為形式了。

三、關於「自我決策與行動」的思考： 我選的學校是我想要的學校嗎？

另一項可由「入學機會」以及「入學資訊」的可及性所延伸出來的思考是：我們如何善用這些機會與資訊，為自己做出最適合自己的大學升學選擇。此議題即涉及對「自我決策」(self-determination) 與「行動力」的思考。許多人常容易認為身心障礙學生缺乏為自己做決定的能力，或不擅於表達自己，因此，他們的意見與聲音也往往受到忽視，日常生活中的重大選擇常由他人代為決定。尤其，在身心障礙學生面臨升學與選校的抉擇時，更常見到父母為其做決定，造成學生在入學後才發現志趣不合，抱怨「我選的學校不是我想要的學校」。然而，對身心障礙者而言，學習與培養「可以」並且「有能力」為自己做決定的「自我決策」能力是非常重要的。而擁有自我決策的能力即與資訊的可及性息息相關，亦即個人是否能取得充分的資訊，以及這些資訊能否以被其理解的方式提供。以本文案例中想依據各大學入學簡章來決定該報考哪所學校，卻反而對簡章內容感到疑惑，不知該如何選擇的學生為例，其若能取得更充分且可理解的資訊，並能在被支持的環境與可信賴的對象討論，相信能減少在選擇過程中的疑惑與焦慮，並能為未來的就讀選擇自己做決定，選擇心之所向的學校報考與就讀。



議題討論與分析

一、避免「微歧視」，重視以「不受歧視」與「機會均等」為基礎的身心障礙學生權利

本文案例故事中的主角作為聽覺障礙者，在閱讀各校招生入學簡章時感受到，在這些科系所列出的入學條件中隱含了對其障礙的「負向標籤」，以及雖無明確排斥，但也暗示著聽覺障礙者不適宜入學、不受歡迎入學的「微歧視」（micro-aggression）。他因此擔心自己的入學機會受到影響，以及即使順利入學，能否在遇到學習困難時得到協助與支持。「微歧視」主要指日常生活的互動中，某些族群遭到針對期特定特質或身份的偏見，因而感受敵視、輕視、負面評價或者羞辱。儘管微歧視並非明顯可見的歧視，但卻可能讓受標記的族群感受到不平等（Sue, 2010；董怡寧等，2022）。學校招生入學簡章的文字訊息即可能含括了此種內隱的偏見，將身心障礙學生標記為另一種需格外警示、提醒的「非我族群」。

此外，這些簡章內容中不僅強調了障礙造成個人損傷（impairment），也預設了這些損傷將限制個人的能力，因此身心障礙者即為能力缺損者。此種偏向醫療模式（medical model）的身心障礙觀點實已對身心障礙者造成歧視，進而影響其人權。在《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities，簡稱CRPD）第5條「平等與

不歧視」中及開宗明義的指出任何人都應受到法律給予其平等保障與平等受益，而身心障礙者不應基於任何原因受到歧視，且應由法律保障—「締約國應禁止所有對身心障礙者之歧視，保障身心障礙者獲得平等與有效之法律保護，使其不受基於任何原因之歧視」。此外，第5條亦指出，為「促進平等」與「不歧視」，國家應「採取所有適當步驟」，以確保身心障礙者能獲得合理之對待。足見CRPD對身心障礙者享有不受歧視之平等與受益權的重視。在國際審查委員會（International Review Committee，簡稱IRC）於111年8月來臺審查臺灣關於CRPD第二次國家報告提出的結論性意見中指出，臺灣目前在法律、政策和法規中仍持續存在歧視性的條款，讓身心障礙者非但無法與一般人同享在平等基礎上的權利，甚至仍需繼續忍受許多歧視和平等待遇，因此，進一步立法保障身心障礙者於包含教育及所有其他生活領域免於受歧視與公平參與的權利，將是政府接下來的重要工作。

教育權作為人權的重要一環，身心障礙者的教育權更為CRPD所重視，CRPD第24條「教育」即專門論述身心障礙者的教育權。第24條指出，身心障礙者應在「不受歧視」與「機會均等」的基礎上享有受教育的權利，且不因「身心障礙而被排拒於普通教育系統之外」，顯見身心障礙者應與一般人同享平等的教育機會已為國際趨勢與共同的主張。第24條第5項更將身心障礙者的教育權延展至高等教育與終身教育階段，主張國家應確保「身心障礙者能夠於不受歧視及與其他人平等基礎上，獲

得一般高等教育、職業訓練、成人教育及終身學習」。因此，如本文案例主角於簡章中看到針對身心障礙者予以報考規範及限制，顯已違背CRPD對身心障礙者應享有平等與不歧視之教育權的主張，限制了身心障礙者的入學選擇，以及能夠與一般學生一起公平報考，公平進入大學的機會。聯合國身心障礙者權利委員會在2016提出的CRPD第4號一性意見則更進一步強調應認清「排斥」（exclusion）、「隔離」（segregation）、「統合」（integration）與「融合」（inclusion）四個名詞的差異，國家應施行以所有學生為對象的融合教育（inclusive education），不得以任何形式直接或間接阻止或拒絕學生接受教育，且應克服阻礙讓學生享有公平參與的學習經驗（曹祐榮、洪麗瑜，2020）。CRPD第4號一性意見也提出四項融合教育的實踐內涵，包括「可得性」（availability）、「可及性」（accessibility）、「可接受性」（acceptability）、「可調適性」（adaptability），其中「可及性」即強調教育系統應該經過設計，以做到不歧視與無障礙，「身心障礙學生所處的環境必須經過設計，以便在整個教育過程中能促進融合並保障他們的平等」。本文所主張的維護身心障礙學生「入學機會可及性」的意義即在此，消除歧視性的入學門檻，保障身心障礙學生皆有平等進入大學的機會，為實現身心障礙學生的教育權的重要起步。

二、重視身心障礙學生升學資訊的可及性

CRPD第21條「表達與意見之自由及近用資訊」主張，國家應在與其他人平等的基礎上，提供身心障礙者各種無障礙傳播方式、模式與格式，以確保其尋求、接收、傳遞資訊與思想之自由。包括下列五點：1.提供公眾資訊以提供「適於不同身心障礙類別之無障礙形式與技術」；2.在正式互動中使用「手語、點字文件、輔助及替代性傳播及身心障礙者可以使用之其他所有無障礙傳播方法、模式及格式」；3.鼓勵私人單位在提供公眾服務時，能以「無障礙及身心障礙者可使用之模式提供資訊及服務」；4.鼓勵大眾媒體所提供之服務能為身心障礙者近用；5.國家應承認及推廣手語之使用。然IRC在CRPD國家報告第二次結論性意見第50點中指出，臺灣目前仍缺乏綜合性的無障礙策略，造成包含「資訊的可近性、通訊科技、數位可及性」等面向的數位環境障礙，影響身心障礙者即時與充分取得資訊與溝通的權益。

回到學校場域中可發現，現有身心障礙學生升學資訊提供的可及性也同樣明顯不足，且缺乏多元、可適用於不同障礙類別之學生的資訊形式、技術與服務。例如，現行簡章仍以書面文字為主，且文字過於艱澀，若能於現有形式與格式之外，再提供有聲、點字形式或易讀版本，將可能更有利於感官功能障礙或心智功能障礙之學生使用。

三、從醫療模式到社會與人權模式的意識提升

IRC在臺灣第二次國家報告結論性意見中表示，現今的國際普遍看待身心障礙者的觀點已從以往視身心障礙者為受照顧者、被管理者、慈善與恐懼的對象轉變，而應將其視為具有能動性、「權利和基本自由的主體」，從慈善／醫療模式轉變為人權模式。然而，臺灣至今卻仍採慈善／醫療模式觀點來看待身心障礙者，使得「對身心障礙者的成見、詆毀和負面報導」仍持續在媒體與社會存在，慈善／醫療模式重視障礙造成的個人的損傷，主張個人的損傷將造成能力的限制。因此，對身心障礙者的討論多著重在如何修復損傷，提升其能力，或提供社會福利給這些「需要被照顧與協助」的對象。社會模式則主張身心障礙者之所以具有障礙與限制實為社會環境對其所造成強調若能移除社會環境的阻礙，則其障礙亦可不再存在。當不再強調身心障礙者能力的治癒或修復，社會模式即著重在提供支持後與具備自由選擇的機會後，激發身心障礙者的潛能與功能（capacity）。而CRPD主張的人權模式則進一步主張應確保身心障礙者能與他人皆為社會的一份子，享有相同的權利、自由與義務，「沒有我們的參與，不要替我們做決定」（“Nothing about us without us”）更代表著身心障礙者有能力為自己發聲與倡議，有能力做出選擇與決定。

以上述觀點來看，大學看待身心障礙學生的觀點若能由醫療模式轉變為社會模式，將有助於移除「障礙=限制」的標籤，有效促進身心障礙者參與大學的機會。然，從本文所舉之大學招

生簡章中對障礙的標籤化與能力缺損的預設無異顯示出現今國內教育系統看待障礙的觀點仍以醫療模式為主，而非社會模式或人權模式，此也正呼應了IRC對臺灣身心障礙者現況的觀察與提醒：在教育系統中仍未以人權模式看待身心障礙學生，「無論是特殊教育人員還是一般教育人員，都沒有準備好教授不同的學習者」。CRPD第8條「意識提升」條款，正是對國家應以人權觀點，提高對身心障礙者的認識與尊重，對抗偏見與有害做法的嚴正呼籲。CRPD第8條因此主張，國家應採積極的措施，包括，「發起與持續進行有效之宣傳，提高公眾認識」、「於各級教育體系，包括學齡前教育，培養尊重身心障礙者權利之態度」、「鼓勵所有媒體機構以符合本公約宗旨之方式報導身心障礙者」、「推行了解身心障礙者及其權利之培訓方案」，以達成提升社會大眾提升身障意識的目的。在第二次國家報告結論性意見中，IRC也建議政府應該「在身心障礙團體的參與下」，研擬國家性的身心障礙策略，並引進和促進特定方案，以提高社會整體對身心障礙者的認識，並「識別與打擊對身心障礙者的刻板印象、偏見和有害做法，以促進身心障礙者在各行各業的能力和貢獻」。提升社會對身心障礙者的意識，改變看待身心障礙的觀點與模式，需要長遠且具持續性與系統性的規劃與施行才得見效。然而，正向行動正是啟動改變的第一步。

肆 校園推動建議

一、學校方面

(一) 提升教職員生對身心障礙的知能與敏感度， 建構融合校園

如前節所述，教育環境中對身心障礙者的刻板印象、偏見、歧視、甚至是有害做法，將會嚴重損及身心障礙者的教育權，使其處在不友善或敵意環境裡，在入學機會、接受教育、獲得學習資源與支持上亦受到不平等的對待。因此，校園裡的每位成員皆對建構校園友善環境扮演重要角色，因此提升校園內所有人，包含行政與教職人員、一般學生同儕、以及身心障礙者，對身心障礙與特殊教育相關知能、敏感度，與障礙意識為學校的當務之急。首先，學校可針對不同性質的成員及需求設計講座、工作坊，及相關增能與培訓活動。例如，學校能針對校內行政單位與教職員辦理身心障礙相關法規，以及介紹身心障礙學生特質與輔導策略的知能講座，此類培訓不僅有助於確保校內與身心障礙學生相關的單位能訂定明確的機制，保障身心障礙學生就學權益，避免如招生簡章中出現標籤與歧視性文字的出現，對於提升其對身心障礙學生的友善和接納態度，加強其知識與技能等

也有顯著成效（王欣宜、陳盈達，2019；王欣宜，2020；姜義村、葉瀚霖、陳美莉，2022）。每位學生皆有其獨特性，對身心障礙的學生而言，即便是同一障別的學生，其特質與需求也可能有頗大差異性，強化校內教職員生的特教知能，亦有助於避免對障別認知的侷限或污名，或預設特定障別適合與不適合某些系所，因而在系所在開放性與招生名額上的頻繁變動，造成身心障礙學生無所適從，繼而影響其公平入學的權益。其次，教育核心目標之一在於能促進學生達致有效與有意義的學習。然對許多大學教師而言，此目標在面對身心障礙學生的教學時，可能面臨如因應學生現況能力與需求進行合理調整的挑戰。學校可邀請具有特教專長的老師與授課教師共同討論調整原則，以及應用於教材教法上的具體策略，以促進身障學生學習效益的最大化（關於此議題的相關案例與具體建議，可參閱本手冊第三章 支持服務、第四章 評量調整）。此外，如辦理特教週／月的校園宣導活動，使一般學生同儕有機會去認識身邊身心障礙同學的特質、需求、可能會面臨的問題，並進一步培養接納差異的態度與能力。唯有透過學校端致力提升校內教職員生對身心障礙者的知能與敏感度，建立完善體制，以維護身心障礙學生的權益，消弭校內偏見、歧視、有害的語言、態度與行為的出現，方能建構更友善的融合校園。

(二) 將「標籤」轉化為「不歧視」，
將「限制」轉化為「積極性建議」

學校宜思考修改招生簡章內容，將原先帶有「偏見」、「標籤」、「微歧視」，或「限制入學門檻」意涵的簡章文字，轉化為中立性文字描述，以增益學生公平參與的入學權利與機會。例如，可將原「有聽覺障礙者宜慎重考慮報考」或「不宜報考」等有「限制障礙類別」或「排拒學生報考」意涵等文字，調整為對「學校環境」、「科系學習重點」、「課程內容」、「基礎／優勢能力」的描述，以及如何評估是否適合就讀的建議。例如，有學校將簡章文字調整為：「本校位處山坡，建議報考前可先至校園參觀了解環境」、「本科系包含聽覺、視覺相關課程，須具設計與色彩判定能力」，或「課程內容包含課堂討論、口語表達與實作，需具備人際溝通能力與情緒管理能力」等，即為學校能於簡章中提供合宜描述與提醒的佳例。簡章內容更可進一步提供對學生具體的建議與介紹積極性的支持服務，包括，詳述某科系在儀器操作時需使用哪些身體機能，若能配置合適輔具即適宜就讀等，以及學校所提供的特殊教育支持服務項目，如協助輔具申請、無障礙宿舍、課業輔導等。此外，學校各系科網站也可就系所特性、就讀學生所需能力、未來職涯的可能發展多做介紹，使入學資訊的提供更為完備。另外，使用去標籤化、不歧

視的中立描述，將限制報考的條件轉化為積極協助與支持的具體建議，亦有助於身心障礙學生在獲得充分的入學資訊下，妥切評估自身就讀的適切性，享有自由選擇與公平參與大學的機會。

(三) 確保入學資訊的可及性

除了入學簡章外，學校亦應該以多元管道來提供身心障礙學生入學的可及性資訊，例如，建置特別適合視覺、聽覺、行動能力或認知能力受限的學生使用的無障礙網站資訊的內容應經過特殊設計，確保使用的資訊、溝通工具及語言皆是無障礙、不歧視與可及的，亦即可讓具不同程度與需求的使用者都能順利操作、取得與利用資訊，不會因障礙而受到限制。如目前已招收認知障礙類別學生的學校與科系，也可視需要提供易讀易懂版的學校與科系介紹手冊，透過化繁為簡的設計並搭配相關圖片說明，將入學相關的重要資訊轉化為簡單易懂的文字，使身心障礙學生皆能擁有獲得入學資訊的機會。唯有確保入學資訊的可及性，才能進一步保障身心障礙者入學機會的平等。

二、身心障礙學生：

學習成為「自我倡議」（self-advocacy）、
「自我決策」（self-determination）的行動者

「自我倡議」與「自我決策」被視為對身心障礙學生而言最重要的能力之一。「自我倡議」指的是身心障礙者能維護與保障自己作為公民在社會上所享有的「合法權益與生活」，及「保障自身公平參與社會生活機會的能力與權力」；「自我決策」則是在基於對自身有足夠的了解，能獨立做出決定與選擇的能力（林宏熾，1999）。以本文的案例故事來看，故事中主角正處於從高中畢業，準備邁向就讀大學的成人階段，「做出最適切的升學選擇」正考驗著他是否對自身的興趣、性向與能力有足夠的了解，並能搜集資訊予以分析判斷，最終作出選擇的能力。相信，對許多人而言，這份挑戰並不容易，常需仰賴身旁師長與家人共同討論與協助方能完成。然而，這樣一次次練習做決定的歷程，正是身心障礙學生得以學習自身的權利、問題解決、做出選擇與決策、並對自己的選擇承擔風險與責任的歷程。小至日常生活的決定，大至升學就業的選擇，只要給予適當的教育支持鷹架，都可以是身心障礙學生學習成為自我倡議與自我決策之行動者，成為自己的主人的好機會。

三、資源教室：

協助學生順利轉銜，適應校園生活的推動者

大學裡的資源教室作為高等教育系統中重要的特殊教育專責單位，資源教室扮演著支持與橋樑的角色，連接校內外資源以滿足身心障礙學生在普通學習環境中所呈現的特教需求，使其能享有公平的機會及最少限制的環境中順利學習（洪麗瑜，1997；陳秀芬、張正芬，2013）。大學資源教室所提供的支持性服務實有助於身心障礙大學生完整學習經驗的建立，並進一步於校園內建構高品質的教育環境。而在學生甫入學，或面臨升學選擇之際，資源教室更扮演著協助學生進行轉銜的重要角色。對於尚未就讀大學的高中將屆畢業生，或是想提早認識大學校園環境，為日後升學做準備的高一、高二學生，大學資源教室可協助辦理校園參訪等活動，協助高中生透過多元的管道進行生涯探索，避免單純閱讀入學簡章來選擇科系的方式，減少未來實際進入大學後才發現與原本的期待有落差。而對於即將入學的大學新鮮人，資源教室更應透過辦理新生的轉銜會議，邀請學生及其高中時期的老師，進行轉銜的對話，藉由掌握學生過往的學習樣態與歷程，介紹新的大學學習環境，釐清高中與大學的差異性，協助學生能在進入大學後能於校園生活、學業學習、人際關係等面向，均能逐步適應。資源教室實為使推動轉銜工作能順利進行，協助學生成功適應大學校園生活的重要推動者。

第二章

無障礙／

可及性與通用設計

無障礙不只有硬體，還有交通、通訊及服務；
通用設計也是不容忽視的一環

壹 案例故事

案例故事一：無障礙環境

我只是想要度過平凡的一天。

出門、上下課、吃飯、上廁所、社團活動……，上大學前我期待著這些日常在我身邊發生，而當這些日常如約而至時，卻是噩夢的開始。早上起床，多虧學校安排了多功能房，讓我可以再房間內的無障礙環境中自由行進。從宿舍到學院上課的路上，地面不平整使得操作輪椅十分困難，而且路上常有同學隨意將腳踏車停放在人行道，停放電動代步車的停車格也已經被其他同學的腳踏車佔據。好不容易停好代步車，學院大門設立了斜坡道讓我

可以順利進入，但電梯卻在坡道的另一側，導致我必須繞遠路才能找到電梯進入學院；到了教室門口後碰到門檻，為了不要摔倒我只好請同學協助我進入教室；有時候碰到電梯維修，二樓以上的教室我都到不了，只能跟教授請假，沮喪的回去宿舍。雖然學院內都有無障礙廁所，但不是每層樓都有，常常需要繞到另一側才能順利如廁，偶爾也會碰到廁所內被堆放雜物、沖水設備壞掉等狀況而導致無法使用……。

整天的行程下來常讓我疲憊不堪，雖然學校許多地方已有無障礙環境的建置，但在許多環節卻依然需要其他同學協助，也會因為碰到人為的障礙因素，導致我無法獨立的在學校內自在生活。我只是想要像同學一樣，開開心心去上課，好好的享受大學生活，怎麼會這麼困難呢？

案例故事二：無障礙網頁

我也想跟別人一樣上網，為什麼這麼困難？

每天回到寢室，室友們都在上網查資料、看影片、打遊戲等，可以說現在這個社會，上網是不可或缺的娛樂，更是生活中重要的工具。然而對於我來說，上網或使用應用程式都如同天書一樣，我不知道哪一個區塊是我需要的，導致我必須使用軟體一個一個字全部聽完，才能找到真正需要的內容，常常同學們都已經找完資料了，只剩我還在逐字核對。無論做作業、網路聊天、打遊戲、傳照片……，都碰到了許多困難。有些同學們很和善，

願意協助我上網，也會改用語音方式與我互動，但還是很多同學因為和我聊天太過麻煩，便減少了和我的交流。我應該怎麼做，才能靠自己的力量體驗網路世界的美好呢？

貳 延伸思考

無障礙環境逐漸受到重視的現在，相關法規的建置也逐漸完全，因此校園內的建築物多數也符合法規的規定，舉凡提供肢體障礙學生居住的多功能房、無障礙昇降設備、廁所盥洗室、停車位、通路走廊、輪椅觀眾席等，新建的建築物，均需完成相關檢驗才能正式使用。對於老舊建築物，隨著法規的逐漸完善，學校也會依照法規以及使用者的實際需求，逐步進行更新與汰換，以求無障礙環境更加周全。

在校園設計部分，由於大專校院的校園大多比高中職以下學校的腹地還要來得廣大，外來訪客也相對較多，在人們不熟悉的环境下該如何快速地找到目的地？各處室辦理行政手續的櫃台要如何設計才能讓不同的使用者更加便利？若是能將功能性設施設備達到美觀兼實用，更是一舉兩得。

一、多數學校尚未達成使用者需求的內容有哪些？

自由移動是人類生活中不可或缺的基本需求，對於行動自如的人們而言，稍微遇到台階或高檻，只要抬腳一跨就能繼續

前進，然而對於行動不便的族群來說，卻是一道難以橫跨的巨大阻礙。如果沒有良好改善周遭的無障礙環境，會使得他們連獨立出行都成為困難，造成生活上的許多困擾。可惜的是，在現在的校園中，行動不便的學生不僅出校門會遇到困難，在校園內也可能障礙重重。而在交通方面，為了維護更多人移動的權利，該如何讓交通工具有更好的設計及發展？其中不僅是思考到身心障礙者的需求，若能使一般大眾也因此讓生活便利性提升更是一舉多得。我們該怎麼做，才能確切落實通用設計的生活環境呢？不論是肢體障礙者或是暫時性行動不便者，每一個人「行」的權利都不應被忽視。



另外，我們也應尊重身心障礙者使用校園相關網頁、表單與相關應用程式的需求，學校在建置網頁及應用程式的過程中，可以參考網路無障礙規範的相關規定，為身心障礙者打造合適的網頁空間，使學生在瀏覽資料、完成表單的填答、下載相關文件等方面，均能不假手他人，獨立完成使用網路的相關任務，將能有助於身心障礙者在課程互動與人際關係上有十足的進步。

（一）學校（教學、行政）方面

針對校園中尚未建置完全的無障礙設施設備，學校該如何去更貼近使用者的需求，去進行逐步改善？

針對校園聯外至火車站、主要商場、美食街等主要常用地點，學校是否能與合作的運輸業者規劃合適的交通運具，以利學生能順利抵達？

對於學生常使用的校園相關網頁及應用程式，學校該集結那些單位的力量共同合作，讓學生也能享受網路世界的無障礙呢？

（二）校內教職員生方面

校內人員是否具備足夠的知能及管道，能夠去發現周遭無障礙設施設備、使用的交通運具以及網路無障礙尚不完備之處，以向相關單位提出建議？

二、校園中已完成的無障礙設施設備，卻因為人為因素造成阻礙？

生活中時常出現表面上的設置都符合法規，但在實際執行時卻存有人為造成的障礙，導致真正需要的人在使用時仍是困難重重的案例發生，例如在無障礙設施設備部分，校內人行道雖然路面平緩，卻有腳踏車在行人間穿梭，危險性與車道不相上下；已設置無障礙停車位，卻被未持有無障礙停車證的駕駛人使用；雖然有電梯，但真正有需求的人會因人潮眾多而搭不到，抑或是電梯維修而無法上下樓；室內通路寬度足夠，然而下雨時走廊晾滿雨傘阻擋用路權益等等。在校內行政面也可能因臨時性措施不完備，例如無備用之多功能房，導致臨時有需求的學生只能入住倉促完成的無障礙房間，無法符合學生實際需求。

整體而言，在無障礙及通用設計中，性別友善廁所也是重要的一環。許多單位為了實現政府對性別友善廁所的推廣，會選擇將原先設置的男女廁改建，甚至直接將無障礙廁所改為性別友善廁所。改建後雖已達成推廣之意，但這樣的性別友善廁所是否已考量到所有人的使用習慣？人們對於使用性別友善廁所的態度之種種因素都將會影響建置完成後的使用頻率。

（一）學校（教學、行政）方面

針對室外通路部分，該如何設計才能對行人更加友善？無障礙停車位的維護該注意些什麼？要怎麼做才能

盡量避免非持有無障礙停車證的駕駛人使用？在建物內的無障礙環境，如電梯若需定期維修保養，要怎麼事前準備才能將使用者的不便降至最低？校內的臨時性措施該如何安排才能盡可能契合學生的需要？建置性別友善廁所該注意些什麼？

（二）校內教職員生方面

面對已完成的無障礙設施設備，在使用時應注意些什麼？該怎麼做才能減少人為因素的障礙？若遇到相關問題時，可依循何種管道尋求協助？

其他探討身心障礙學生評量調整的內容，請見本手冊第三節；與身心障礙學生在校所需的支持服務，請見本手冊第四節。



參 議題討論與分析

由於部分身心障礙者因身體因素無法自由地穿梭於人群，也因障礙關係難以獲得科技所帶來的娛樂，為了使所有人都能享受無障礙的生活環境，平等、友善且不歧視的通用設計愈來愈受到重視。《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities，簡稱CRPD）第2條之公約宗旨提到「通用設計是指盡最大可能讓所有人可以使用，無需作出調整或特別設計之產品、環境、方案與服務設計。不應排除於必要情況下，為特定身心障礙者群體提供輔助用具。」第9條無障礙也提及「為使身心障礙者能夠獨立生活及充分參與生活各個方面，締約國應採取適當措施，確保身心障礙者在與其他人平等基礎上，無障礙地進出物理環境，使用交通工具，利用資訊及通信，包括資訊與通信技術及系統，以及享有於都市與鄉村地區向公眾開放或提供之其他設施及服務。」食衣住行育樂為人類日常生活需求，若連踏出家門都會礙於外在因素而導致寸步難行，更遑論身心障礙者所擁有的基本人權與尊嚴。國內與無障礙相關的法規，從憲法增修條文第10條提及無障礙環境的建構開始，延伸至「建築技術規則建築設計施工編」以及「建築物無障礙設施設計規範」，前者的「無障礙專章」規範無障礙設施的範圍；後者則細項規定無障礙設施應該如何設計，以及提供設計上的詳細尺寸來進行施工及勘檢。以下將透過案例故事對照CRPD法條，進一步解釋與說明。

我們應該保障身心障礙者出行的自由，讓身心障礙者可以順利地抵達每一個場域，可以順暢地進出建築物，並且方便地使用建築物內的各項設施設備，達到所謂的「可達、可進、可用」的原則。CRPD中第20條針對個人行動能力方面也提出「應採取有效措施，確保身心障礙者於最大可能之獨立性下，享有個人行動能力。」若身心障礙者需離開校園前往某地，除了行走外，也應提供不同的選擇供其使用。

除了要保障身心障礙者在食、衣、住、行等基本生存要素上與一般人享有共同的權利之外，也不能忽視身心障礙者在「娛樂」方面的需求。透過觀賞演出及展覽、參與體育活動或加入社團活動等，除了可以讓身心障礙者走進社會，更容易在學校、公司、社區等場域達到融合，消除一般人對於身心障礙者的迷思之外，也能夠讓身心障礙者與他人享有一樣的娛樂服務。CRPD第30條說明參與文化生活「承認身心障礙者有權在與其他人平等基礎上，參與文化生活、康樂、休閒與體育活動，並應採取所有適當措施。」

身心障礙者也有藉由各種媒介獲取資訊、與他人交流、尋求幫助、發表言論的權利，我們應該改善現有的傳統及電子媒介，例如報章雜誌、電腦網頁、手機應用程式等，使身心障礙者更加方便的與他人進行互動。CRPD第21條也提到，我們應採取所有適當措施，確保身心障礙者能夠行使自由表達及意見自由之權利，包括在與其他人平等基礎上，通過自行選擇本公約第2條所界定之所有溝通方式，尋求、接收、傳遞資訊與思想之自由。

由於身心障礙者有時需藉由改變既有環境之設施設備或透過他人協助才能達成目的，許多人也因此淡忘了對於身心障礙者的基本尊重，認為只要協助其達到目的即可，例如輪椅使用者因行政單位櫃檯高度過高而無法親自辦理。也許過去曾發生過類似事件，但因協助難度不高，容易忽略被協助者的感受。在無障礙環境中，有些設計也因過於明顯針對某些障別的人們使用，讓該障別的使用者用起來並不愉快，認為自己是因為障礙關係才會需要特別的設施設備，被分流得過於明顯。如今，多元性別意識提升，性別友善廁所的建置也逐漸受到重視。在設計性別友善廁所時，也應考量身心障礙者、年長者或是暫時行動不便等各種族群使用上的方便性。因此，注重使用者感受的通用設計便應運而生。羅納德·麥斯 (Ronald L. Mace) 設計師提出通用設計七原則，分別為公平使用、彈性使用、簡易及直覺使用、明顯的資訊、容許錯誤、省力、適當的尺寸及空間供使用。若是讓身心障礙者使用的設施設備也同樣能被大眾所使用，不再因為障礙關係而被拒於門外，如此一來不僅能顧及所有人的使用感受，社會也能逐漸走向多元融合。

肆 校園推動建議

一、無障礙環境設施設備

(一) 法規方面

學校應遵循「建築物無障礙設施設計規範」當中對於各項無障礙設施設備的規定，針對學校現有或新蓋的建築物進行全面勘檢，並依照「教育部補助大專校院改善無障礙校園環境要點」結合學校及教育部的相關經費，針對老舊建築物的無障礙設施設備進行汰換與維修，以建立更完善的校園無障礙環境。

(二) 專業團隊方面

學校可以自行尋找相關專家及使用者，如建築事務所人員、總務處營繕人員、資源教室輔導員、身心障礙學生代表、特教系教授等，透過會議、定期發放問卷、體驗心得回饋等方式，去進行實際需求面的檢視，例如：雖有輪椅者服務櫃檯的設計，但下方未預留空間給使用者置腳、無障礙停車格離電梯的位置過遠，容易造成使用不便等，透過法規和實際面的綜合改善，幫助學校打造友善校園的環境。

二、無障礙網頁

(一) 專業團隊方面

各大專院校可以召集校內資訊相關人才，並結合校內無障礙的專家、身心障礙學生代表等，組成無障礙網頁工作小組，從學校自己的網站為出發點去進行網頁的改善，兼顧規範與實際需求面，讓需要的人們使用校內相關網站時不再有負擔。

(二) 智慧型裝置的延伸

學校也可以開設校方專屬的應用程式，讓一般學生及身心障礙者於使用學校相關網站時，能不僅限於網站式的體驗，而能擴及到智慧型手機或平板電腦等裝置，讓使用者的體驗更加靈活。

三、「行」的權利——無障礙交通

每個人都有可能成為暫時性行動不便者，無論是受傷、懷孕、年老或是提重物時都屬之，大專校院的校園中除了學生之外也有教職員等較年長的人員共同組成，因此交通方面實現所有人都能方便使用的通用設計便成為相當重要的課題。

(一) 低底盤公車

在大眾運輸工具方面，過去有許多公車在上車時需跨二至三個台階才能夠搭乘，這樣的設計讓行動不便的

乘客時常面臨難以乘車的窘境。為應對此狀況，出現了低底盤公車的設計，以一級台階為主，搭配斜坡渡板並透過側傾功能使車身下沉，大大解決乘客上下車的困難，許多民眾因此受惠。由於平等友善的意識提升，現今低底盤公車的比率也逐漸增加，校方可向當地縣市政府爭取經過校區的公車路段提供低底盤公車的班次，而上下車之處應讓司機易放置渡板，避免公車停靠站有違停車輛或堆積雜物，導致無法順利將公車駛近。校方也可多加宣導對行動不便者上下車時的同理心，其他乘客願意等待的耐心，都可能會影響低底盤公車其存在的真正價值。

（二）通用計程車

除了大眾運輸工具之外，如果行動不便者想前往公車路線未達之處，通用計程車便是一個好選擇。通用計程車為設有輪椅空間的計程車，與復康巴士不同，搭乘通用計程車不需領有身心障礙證明，從行動不便者到一般民眾都能搭乘通用計程車，且不用數日前預約，其營運方式與一般計程車相同。校方可與多間擁有通用計程車之車行簽約，提供校內人員相關優惠或優先使用權，在服務的範圍及時間較沒有太多的限制。

（三）無障礙停車位

若行動不便者自行駕車進入校園，無障礙停車位的設置合法與否則會影響其上下車的安全及便利性。在

《建築物無障礙設施設計規範》中的第八章就有提及停車空間設置的詳細規定，例如引導標誌、地面標示、車位長寬以及下車區等等標準，而其設置的數量也有明確規範。多數大專校院已依規範設置，惟須注意後續的保養，如：標線及指示牌是否褪色、地面有無維持平整堅固且防滑的狀態等，設置後的維護工作也會深深地影響使用成效。

四、如何盡量避免人為造成的障礙

在現今社會，行動不便者的生活中已有許多交通工具及因應方式可選擇，然而其背後也存在著許多阻礙，為了能使整體環境更加便利且友善，不僅政策法規上須順應所需而修改，你我的態度也都有著難以估計的影響力。

(一) 人行道與自行車專用道

大專校院中，除了有柏油路的車道外，也會因校地狀況設置人行道、自行車道，或是人車共道。也許選擇人車共道的學校將該路段達成平整且寬度足夠的道路，但人車共道並非十分安全。自行車速度屬於慢車，若不幸撞到行人，也極有可能使人受傷，更遑論行動較不方便的身心障礙者有時無法快速躲避追撞車輛。因此人車共道雖為校園道路規劃的考量之一，但並非最好的選擇，仍建議為自行車設專用車道，人車分流以保障雙方

安全。然而，有些人仍會貪圖方便或不願與快車共行而騎上人行道，因此校方可多為此做相關宣導。

（二）無障礙停車位的人為障礙

在無障礙停車位方面，由於多數大專校院已依規範設置，可惜的是，就算無障礙停車位數量足夠，未持有無障礙停車證的駕駛人將車停在此類車位的事件層出不窮，甚至將下車區的白色斜線誤認為是機車停車格而造成行動不便者無法順利下車也並非少數。因此如同自行車不騎人行道，透過特教宣導或交通安全宣導增加教職員生的相關知能，盡可能使需要的人有足夠且安全的道路及無障礙停車位可使用。

（三）室內的人為障礙——無障礙升降設備與室內通路

除了人為造成的室外障礙，室內的人為障礙也是屢見不鮮，例如學校已有符合法規的無障礙電梯，卻因上下課人潮眾多，許多人選擇搭乘電梯而讓無法行走樓梯的人漫長等待，或是因電梯維修而讓輪椅使用者無法至二樓以上的教室上課。除了張貼相關告示讓可自由行走的人們願意改走樓梯，在電梯維修部分則盡量安排假日時間，也可以提前公告，讓大家提早知情並連繫授課教師是否能暫時更換成一樓教室或透過遠距方式教學。在雨季撐傘上課，到了教室便會隨手放在教室走廊上晾乾，導致就算室內通路夠寬敞，也會因為眾多撐開的傘而窒礙難行。在這方面可提供傘架讓大家使用，如無，

也可請各位將傘收起後靠牆疊放，以盡量避免佔據走廊太多的空間。

(四) 校內無障礙相關措施的預防

有時校內已具備符合無障礙規定之設施設備，但由於學生需求數增加，或是年久失修而導致不敷使用，例如學生宿舍中的無障礙房間可能因需要的學生增加或是學生臨時需要而不足。遇到類似問題時，建議校方可先預留一至兩間的無障礙房，或將一樓部分一般房改為平面式房型，避免上下舖床位，當有特殊需求的學生提出申請，便可在更短的時間內暫時改為符合其需求的狀態，使此種房型有更佳的使用彈性。除了住宿問題，在學習方面可能也會遇到類似的困境，如修課人數上限為60人的課程，多會以課桌椅能排滿60人為基準來選擇合適的教室空間，但若遇到輪椅使用者，其1人所需空間可能為4張課桌椅大小，恐使教室顯得擁擠，如此一來不僅輪椅進出困難，學生學習上也會更有壓迫感。因此若遇到此種情形，建議開課單位在得知選課名單中有輪椅生時，將授課教室更改為一樓無門檻且稍大的空間。

當校園中的無障礙設施設備皆已完備，卻可能因疏於維護進而造成無法使用。若校方修繕及維護單位主動巡查，例如請各大樓管理員巡邏時留意設施設備的現況，便得以避免有需求者要使用卻故障的處境。

（五）性別友善廁所

在性別友善廁所部分，89年4月20日「玫瑰少年」葉永鋕在上課時提前離開教室去距離一百公尺左右的男廁上廁所，後來卻被發現倒臥在血泊中，送醫不治。此事件不僅使《兩性平等教育法》修訂為《性別平等教育法》，將傳統的兩性界線模糊，不再侷限性別，也讓社會開始重視性別友善廁所的設置。然而現今的性別友善廁所有些是將無障礙廁所同時成為性別友善廁所，或是將原有的男廁標示改成性別友善標示，裡頭設備卻完全沒有改變，小便斗僅有隔板稍微遮擋，造成使用者仍以男性為主。由於目前針對無障礙廁所已有《建築物無障礙設施設計規範》之明確規定，但對於性別友善廁所卻尚未有嚴謹的規範可依循，因此各單位多以自身的想法建置，造成品質參差不齊的狀況發生。2016年內政部建築研究所針對性別友善廁所提出相關研究，指出設置性別友善廁所時，應考量廁所空間安全性、隱私性與小便斗之視覺遮蔽措施，加上部分身心障礙者有使用性別友善廁所的需求，因此選擇便器之自由性、便利性與可及性也十分重要，另外也建議政府應為性別友善廁所空間配置等設立相關原則，作為建築法規加以改善現況。為了使性別教育更加落實，校方除了注重人們對此的態度、加以宣導外，硬體設施設備友善且通用的設計也是消弭性別歧視的一大重點。

為了確切落實無障礙的生活環境，不僅硬體的設施設備應盡可能地達到通用設計外，人們的態度及行為也是極為重要的一環，例如已符合無障礙規定的斜坡道卻因人們在斜坡出入口停放車輛，導致有需要的人無法使用，成了雖有無障礙設施，仍為有障礙環境，實屬可惜。

五、針對認知障礙者的相關服務

校內許多建築與設施，除了對校內師生開放使用外，例如圖書館、藝術中心、體育場、游泳池等，也會開放給校外的民眾使用，因此除了建置完整的無障礙空間及設施設備之外，若在服務的提供上也能擴及到認知障礙者的需求，將會使該空間成為更加友善的環境。

以圖書館為例，一般家長或老師帶認知障礙者進入圖書館後，常會因為圖書館內不方便有過多的語言對話、沒有其他類型的體驗活動、擔心認知障礙者無意間破壞書籍或影響他人閱讀書籍等因素，對於認知障礙者的一舉一動都要保持警惕；認知障礙者也會圖書館內只有書籍，而只能形式上的到圖書館「翻翻書」，並無太多有意義的體驗，彼此間都無法真正享受圖書館帶來的休閒與樂趣。

因此，學校可以在圖書館內規劃「多感官體驗區域」，在該區域內設立閱讀討論角、說演故事角、互動表演角、影片欣賞角

等，提供認知障礙者更多向度的體驗；也可以安排專人為其設計符合需求的圖書館導覽、繪本說讀、圖書討論等活動，讓師長、認知障礙者都能一起參與，增加圖書館的互動體驗性，不必因為認知障礙者在空間內影響到別人而感到不自在。

而對於校內其他成員來說，這也是一個促進融合教育的好機會，讓大家更理解到認知障礙者的需求，並能知道如何提供協助，使學校圖書館成為一個更加共融的場域。

六、校內教職員生方面

透過資源教室、總務處以及資訊網路中心等相關單位，使用者可以主動反應自己觀察或使用上認為校園無障礙設施設備不完善的地方，以提供學校更直接的意見去進行修繕；也可將網站的使用狀況提出反饋，以利相關單位人員獲知來自第一手的資訊。

身心障礙者可為自己的權益發聲，有時當事人會比學者專家更了解現況，透過適當管道，例如：校長信箱、總務處修繕系統等，勇於向校方提出自己的看法，以防身心障礙者的基本人權被漠視。

第三章

支持服務

提供合理調整與個別化協助措施，
有助於身心障礙大專生平等的參與校園生活

壹 案例故事

《案例故事一》

我是視網膜剝離患者，容易畏光，平時需配戴太陽眼鏡，眼前所看的事物有如馬賽克、視野缺損、視力模糊、暗適應不佳及辨識顏色有困難。雖然之前有開個別化支持計畫會議（Individualized Support Plan，以下簡稱ISP）針對我的障礙狀況及特殊的學習需求，學校老師已提供評量調整服務和進行閱讀時所需的相關輔具，包括：五倍LED燈放大鏡、操作電腦時所需的放大型滑鼠、擴視軟體、NVDA（Non Visual Desktop Access）語音的報讀軟體等。我雖積極參與各種不同形式的學習課程，但仍會遇到困境和挑戰，例如：學校雖有開設適應體育班的課程，但我比較想與班上同學一起修課，也向體育老師表達

面臨的修課挑戰及希望體育課能有課程的調整，老師卻建議我退選。另外，我參與部分的系所活動課程融入有限，例如：服務學習、企業參訪、操作性課程等，有時候老師考量我的行動安全，建議我不要參加，但是我很想要和別人一樣參與系上的所有活動，更想要藉此提升自我的能力。

《案例故事二》

我自小就雙耳失聰，溝通主要是自然手語、讀唇語、筆談，身為助人科系的新鮮人，迫不及待期待與班上同學能打成一片。我看到同學彼此之間都非常熱烈地交流，也很積極的投入與理解，與同學互動的過程當中，努力的讀唇以理解老師、同學的談話內容，但我還是無法加入話題；在課堂學習、分組討論方面，老師常使用麥克風蓋住嘴巴，要不行走隨意移動或背對著我們教課，有時因過度專心讀唇而不小心打瞌睡，中途還被老師、學生拍肩膀叫醒我，當時的我心裡覺得好尷尬，甚至還被誤以為不認真上課，課堂分組總被安排與聽覺障礙同學、聾人同組，大部分同學不知道如何跟我討論，自行默默組成一團，使得我較少有機會與不同的同學合作，大致上的課堂都在發呆或滑手機、做自己的事…。在適應過程中，我彷彿像是個迷惘的小白兔，身處於無聲的世界，畢竟，這裡不是我以前所待的特殊學校能自在與一群聾人同學互動，但我仍期待與班上同學有合作的火花，更希望交到一群好朋友，盼能銜接未來的社會環境。

貳 延伸思考

融合教育不會因身心障礙而被排除普通教育系統之外，本案例兩位主角希望能有機會與一般同學享有相同參與課程的機會，然而，因受視覺與行動限制、聽覺與雙向溝通互動有侷限，導致視覺障礙、聽覺障礙、聾人學生融入學校的正式課程和非正式課程有限，不僅阻礙同學的學習成長機會，更有違《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities，以下簡稱CRPD）的精神。以下兩個案例故事的不同，藉以延伸出不同的議題層面，盼能引導學校行政、學生討論議題…。



一、學校方面

(一) 課程安排

1、適應體育班或一般體育課的課程調整

- (1) **案例故事1**：視覺障礙學生提出適應體育班的課程調整需求，是否所有身心障礙學生都能適用？或者須符合適應體育班的要求提供醫生診斷證明或其他有利的文件，才能提出需求？又如何進行評估其學習需求？該如何確認其所提出的需求是否能獲得調整？是否有適應體育專長教師，能對於有需求的學生提供課程調整？
- (2) 一般體育課是否也能進行課程調整？所有學生是否有需要參與一般體育課的課程？
- (3) 從故事中可以感受到學生有提出課程調整的需求，但老師建議退選的為難，請問老師該如何安排才能夠維護學生的學習權益？

2、提供友善的溝通與學習環境

- (1) **案例故事2**：聾人因無法與同學使用口語交流，是否能通盤考量同學情況做整體課程規劃，或針對指定科目提出學習需求即可？除外，手語翻譯員、同步聽打員，及學習輔具申請資源管道如何申請、是否有需要付費等問題。

- (2) 聾人、聽覺障礙學生因應課程要求必須與同學進行討論，另外，課餘時間如何與同學增進雙向互動？若有不同身心障礙學生如遇到同樣的問題時，該如何融入雙向交流，不讓自己感到被孤立、被落單，影響校園適應？
- (3) 文中的聾人以視覺語言的特性，手語為主要溝通橋樑，但對於文字的理解、表達方式，及面對不同語言文化思維的異同，老師、同學是否能接觸手語，讓聾人學生可融入校園生活！

(二) 教師教學專業自主

- 1、前述兩個案例故事來看，大部分的教師秉持專業倫理與教學自主，並非每位教師均具備特殊教育專業知識，能即時辨識學生的身心狀況給予課程調整。大學教師的課前規劃設計，在面對身心障礙學生修課所提出特殊教育的需求，教師該如何面對其提出需求、或是有覺察到需藉以個別彈性調整，像是教師找學生約談討論學習需求，或覺察到學生可能比較適合另一課程形式而給予課程調整，是否會引起其他同學反應不公平，影響教師班級經營困擾？若教師給予課程調整後，卻未能符合學生學習所需，或者學生在學習表現成效不符合教師期待，教師該如何有因應措施方式，不僅適用於身心障礙學生，也適用於一般學生？

- 2、**案例故事2**：聾人面臨融入課程侷限，教師在教學過程所遇的班級經營困境是：（1）如何與聾人、聽覺障礙學生互動？（2）如何讓學生能融入課堂適應？（3）教師課堂分組的安排，但同學因在意成績表現、對障礙的主觀刻板印象，或卡在與彼此間沒有共同的語言交流等而被忽視，才消極地與聾人、聽覺障礙學生合作？除其他亦有可能會發生在各類不同身心障礙學生身上，校園常見的隱性學生如有類似情形，該如何使班上同學能著重其優勢能力，屏除對於其障礙的標籤化？
- 3、當課堂上有出現學習焦慮、恐慌、情緒高漲的隱性學生來時，教師該如何拿捏學生狀況的課程調整，以減緩學生的情緒困擾、學習適應不良等問題？
- 4、當教師遇到身心障礙複雜多元性，超乎其專業知能，是否知道有那些資源管道，以增進教師教學的專業知能與助人技巧？

（三）非正式課程的彈性措施

- 1、**案例故事1**：學校或班級為考量視覺障礙學生的行動安全，提出可不用參加的彈性作法，事實上，這些不參與活動建議是否為學生所期待？為了確保保障學生的行動安全，非正式課程的各項活動（如：運動會、園遊會、班遊、各種競賽活動、社團活動等）應如何進行調整？有沒有可遵循的原則？

- 2、**案例故事2**：教學與行政單位人員與聾人、聽覺障礙學生在面對面互動時無法即時理解其表達需求為何，是否有其他資源管道可求援，像是手語翻譯、或同步聽打員協助轉譯？倘若如彼此之間有正式的討論，但最後希望請學生照學校規定走，但未符合學生需求所需，該如何解決而不影響學生的學習權益？

(四) 後疫情時代的教與學之挑戰

COVID-19後疫情時代的來臨，及面對不可預知的未來，不僅影響教師、身心障礙學生與一般學生面臨學習型態的調整，也面臨資訊科技的挑戰。確實，絕大多數的學校政策以「防疫不停學」的概念。面對多樣化資訊的像線上的學習平台、遠端課程的學習討論交流（如：google meet、Webex等）、學習環境的調整，對於視覺障礙學生、聾人、聽覺障礙學生之外，其餘具有需求的學生是否也會覺得如此繁雜而影響學習動機？另外，視覺文字、語音報讀、非語言訊息（如：眼神、表情、行為）無法立即辨識，資訊科技操作的不熟悉影響課堂適應，無形中剝奪了與教師、同儕一起共學機會，比較常見的是分組討論、口頭報告，無法向實體的雙向交流，無形中考驗人性，及與戴口罩保持社交距離的挑戰；反之，也有些學生因疫情的關係，身心適應有逐漸改善，不僅能增進學習動機，也能適應遠距的學習模式，另一群學生則較習慣實體學習環境。

歷經兩年COVID-19疫情改變的衝擊迄今，教師該如何整合遠距、實體學習環境的再進化，是否能回到以往的教學場域？聾人學生、聽覺障礙學生面對戴口罩保持社交距離、人際互動的挑戰，是否也需探究之？那麼已適應遠距學習環境的學生，是否能因應教學型態的調整而能轉換學習模式？

二、學生方面

(一) 自我倡議：

- 1、**案例故事1**：主角向體育老師提出課程調整，但卻面臨老師的建議退選，或學校建議無須參加校外的參訪活動、操作性課程，面對倡議參與權利過程時能主動表達需求，能獲得教師的調整措施？學生是否能了解自我潛能？是否能讓學校看到高度的自我參與動機？當學生越了解自己的需要及能力，是否擁有自我決策與自我倡議的能力？更有機會獲得平等的對待？
- 2、**案例故事2**：可感受聾人學生面對課程學習、分組討論等是莫大的挑戰。聾人文化的多樣性，面對語言隔閡及自我認同議題，老師、同儕、聾人三者之間該如何破冰？是否能引導學生能表達想法及融入學習環境？

視覺障礙學生、聾人所提出學習需求，但實際上未符合學生需求所需，或當自身的權益被忽視、被漠視時，是否有那些諮詢管道可尋求相關資源協助？學生的身心現況描述及學習需求希望能被老師、同儕理解，期待課程資訊多元的提供與調整，學生是否能從學習適應中找到自我優勢？

三、同儕方面

(一) 如何與身心障礙同學建立關係夥伴

常聽到一般同學的提問，我該如何與身心障礙同學建立關係，卻不知從何處開始問起，深怕會問到其隱私而踩到地雷。由於並非身心障礙同學願意自我揭露身份及表達需求，對於初次建立關係時，或者老師臨時安排與其分組討論，當下該如何破冰以化解尷尬？另外，比較顯著特質，像是有佩戴人工電子耳或助聽器輔具的聽障學生，視力缺損或無法看清楚藉以輔具才能看得清楚的弱視學生或全盲學生，因上肢或下肢或身體機能受損影響學習、生活適應、或有使用學習輔具（如：替代性學習如電腦打字、語音溝通板溝通等）或行動輔具（如：拐杖、電動輪椅等）者較能覺察與即時的協助，但對於隱性學生，或每個人內心都有隱藏的情緒因子，不知該如何覺察與辨識，形成建立關係夥伴的阻礙？我有哪些管

道可諮詢，以利於瞭解如何與身心障礙同學相處？

（二）如何找到契合的學伴，以致於在求學過程有學伴的陪伴支持與協助

高中三年大都在固定的班級與班上同學一起修課，學校老師、同學都能即時給予課堂協助、關懷與包容。反之，進入大學校園環境，不僅需適應新的人事物，像是面對不同修課環境，例如：必選修課需花時間適應探索及看著同學都來來去去，這對於性格內向、有自卑感情結等特質的同學有些會在意同學觀感，不敢表達自身的想法及感受等，以致於在求學過程中若有適應困難時，內心會有小劇場不知該怎辦時就會陷入自我框架，容易形成找學伴的阻礙？是否有管道可申請學伴？能否以班上同學為優先，與班上同學有共同學習的經驗？若修課未與班上同學修課，但一人獨自修課適應仍有困難，礙於自身表達感受有侷限，能否安排有愛心的同學協助，以能融入課堂適應？

（三）教師提供身心障礙同學的課堂調整，影響一般同學的心生不平

當教師給予身心障礙同學的課程調整，確有助於其增進學習動機，但對於在意成績表現及公平原則的同學，教師該如何面對同學的訴求、情緒反彈來時的回應，不致於影響師生情誼、與同儕之間的合作？

參 議題討論與分析

一、身心障礙學生自我意識的提升，期盼校園環境能提供課程調整與平等對待

依CRPD第3條「尊重身心障礙者有尊嚴，充分有效參與及融入社會，尊重差異及享有機會均等」。由此可知，案例故事1的主角對期待與班上同學一起修體育課，也希望體育老師能理解其身心狀態及學習需求，尊重個人權益與學習的自主權，享有機會均等。由於「參與」是CRPD主要的核心，依CRPD第8條「身心障礙者意識提升，應提供有效與適當的措施，促進對身心障礙者權利及尊重，提高對其能力的瞭解」。學生有願意向體育老師自我揭露及表達學習需求，體育老師卻未能正視學生的需求與回應，影響學生的學習權，其實在校園中時常出現類似的議題，也曾有過老師堅持自己的教學理念，使得課程調整幅度有限。教師如能尊重客觀的理解其學習能力評估，適時提供課程調整，不僅只有身心障礙學生能適用，也可適用於不同族群學生，不影響學生的學習權。比如說，對於學生的優勢能力，羽球競賽的課程安排可請學生擔任計分員或裁判等，不僅讓同學能獲得被尊重，也能提升其能力的培養。

CRPD第24條「身心障礙者應享有教育的權利，為不受歧視及機會均等之上，為使身心障礙者能有效參與，校園應提供合理彈性對待以滿足個人所需，於普通教育系統中或得必要的協助，

符合充分融合目標，提供有效之個別化協助措施，以其獲得被平等對待」。學生表達修課困難目的是希望體育老師的理解，但體育老師未能真正傾聽學生的訴求而建議退選，若老師能轉換思考模式，應著重於學生能發揮的優勢能力。例如：電動輪椅同學可打羽球或桌球，及前述所談到擔任計分員或裁判等，進而提供有效的調整措施。由於並非身心障礙學生會有修課困難，一般學生也會有類似的情境，體育課的課程設計應提供多樣化的學習環境的，比如說：當學期的課程設計，針對功能不錯的同學的理所當然在原來的班級修課；第二種情形是功能尚可的學生乃因身心因素，投入課程學習有侷限，體育老師針對其課程設計評估建議安置適應體育班以符合個別化的調整措施，其餘課程安置於原班學習第三種是體育老師依課程設計能依學生的身心適應情況，適時地提供課程調整與支持，在原班仍可與班上同學一起學習，體育老師也能因應教學型態提供課程的彈性調整。

另外，系所課程規劃因涉及教師教學的專業自主、系所獨有的文化。教師面對學生提出學習需求時，有可能透過同儕與同儕之間的口耳相傳之下進而提出類似情境需求，亦有可能造成教師班級經營的困擾。為使能營造出多元學習的環境，教師在課程設計應有通用學習環境，強調兼顧個別需求、尊重多元文化與族群差異，讓有需求的學生能有多樣化的學習選擇，不僅符合學習需求，也能達成教師所設定的教學目標，也讓學生學習過程能被尊重，也享有機會均等的學習權。

綜上所言，皆符合CRPD第9條「應建立友善的物理環境設施、以設置學習設備環境與積極的心理接納環境，通用於每位學生都適用」。視覺障礙學生不會因個人的不便影響參與及造成他人困擾，自己也能讓其他同學能選擇適合的活動，而能獲得調整的學習與支持。

回應視覺障礙學生面對非正式課程，也會遇到不同情境挑戰及超出個人能力或心理負荷時，依CRPD第30條「身心障礙者有權在與其他人平等基礎上參與文化生活，應採取所有適當措施，確保與其他人平等基礎上，提供適當之指導及資源協助」。也就是說，當學校或系所相關活動有覺察到對學生不利參與時，是否有多樣性學習環境與支持，以能有不同的學習環境的選擇，同樣的，是否能通用於一般學生？

二、身心障礙學生該如何享有平等的學習機會， 與包容個別差異的學習環境

從案例故事2可以感受主角期待能融入大學生活，希望能與同儕有平等學習，依CRPD第3條「希望能充分有效參與及融入與機會均等」與第21條之「能使用手語、或替代方式溝通，以表達自己的意見及想法」。聾人學生在人際互動與學習環境方面，面對不同的溝通平台情境，最主要的是，聾人文化特性需要老師、同儕的認同與支持，並依CRPD第30條「在平等基礎上，能被承認持有手語及聾人文化」，進而能與班上學生打破語言隔閡，拉

近關係的凝聚力。至於，不同語言文化進入學習環境，應符合聾人學生學習需求安排手語翻譯員、同步聽打員協助，或者藉由學習科技輔具的提供及接觸手語，能即時同步學習，與老師、學生找出有效的溝通模式，增進雙向互動，而不會讓自己處於無助感。因此，CRPD第24條「校園應提供合理的彈性調整支持，提課堂適應的協助，以利其獲得有效的教育介入，有利於學業與人際適應」。回應主角渴望融入的學習，試著從被動式轉化為主動，向老師或同學提出學習需求及期待，像是分享自我優勢能力，能呈現出可溝通的模式，如：手口語溝通、讀唇語、打字溝通、手語交流，及提供最適合輔助或其他溝通輔具等，有助於老師、同儕交流。

非正式課程部份，學校規劃畢業門檻的服務學習課程、社團活動、學生自治會、企業參訪等應有通用學習環境的概念，應確保身心障礙學生能決定參與過程，並與一般學生能有平等合作的交流，應採取適當的措施，提供無障礙議題、語音報讀、手語翻譯員、同步聽打員等，以促進其他適當形式的協助與支持，以確保各身心障礙者能獲得資訊，依CRPD第9條「為使身心障礙者能夠獨立生活及充分參與生活各個方面，締約國應採取適當措施，確保身心障礙者在與其他人平等基礎上，無障礙地進出物理環境，使用交通工具，利用資訊及通信，包括資訊與通信技術及系統，以及享有於都市與鄉村地區向公眾開放或提供之其他設施及服務。」

肆 校園推動建議

藉以案例故事情境、延伸思考在校園適應過程中可能會遇到不同的事件樣貌，本文經議題的討論與分析，期盼給予校園推動相關建議的說明：

一、學校方面

(一) 營造友善校園支持系統

1、資源教室藉以ISP支持服務，與教學單位、行政單位系統橫向連結，建立友善校園輔導網絡系統：

(1) 資源教室

各大專校院都有設置「資源教室」，但校園內的身心障礙學生有兩種，一種是有接受特殊教育支持服務的資源教室學生，另一種為疑似生，分別說明如下：

a.資源教室學生：具有特殊教育需求學生，需有提報大專校院特殊教育鑑定審議通過，經教育部核發特殊教育學生鑑定及就學輔導會鑑定證明書的有效鑑定證明且領有在學證明，依學生的特殊教育需求擬訂ISP，提供學習、生活支持服務。

b.疑似生：疑似生型態有兩種，一種有身心障礙證明，特別是有些顯著或隱性學生在意隱私，縱使有疑似特殊教育需求，但無意願使用特教系統資源，僅想用一般教育系統，比照一般同學方式相同；另一種為疑似生，透過師長、行政同仁、同學覺察到或被發現有適應困難、障礙特質過於顯著、身心適應問題等不同的情境樣貌，第一時間建議轉介諮商中心評估是否身心適應困難或具有疑似障礙的特質，學生如有意願接受特殊教育資源協助，經學生本人同意後轉介至資源教室，經資源教室輔導教師與疑似生進行會談討論特教鑑定及特教支持服務等，暫緩提供疑似生的校園適應諮詢，惟經符合大專校院特殊教育鑑定審議通過符合資格者，才能正式接受資源教室服務。

(2) 透過ISP與教學、行政單位橫向系統連結，建立友善的校園輔導網絡系統

由於學校老師、行政同仁、學生並非具有特殊教育專業知識，縱使有接觸身心障礙學生的經驗，但對於繁雜身心特質多元覺察辨識難以掌控，校園適應協助有限；而越來越多隱性障礙學生出現在校園裡，像情緒適應困難、自閉症等隱性特質，顯著特質的學生可能伴隨學習、生活適

應困難；則有部分學生擔憂被汙名化，刻意隱藏身份，外內在行為盡可能表現出情緒狀態良好，讓教學與行政人員、教師、同儕接觸時會被誤解適應良好而影響辨識。

資源教室對於有特殊教育需求及適應困難的身心障礙學生，透過ISP或是透過會議方式與各單位合作的系統連結，像是系所課程安置的課程調整需求、教務處的選課環境協助、住宿組的住宿協助、諮商中心諮商安排轉介等系統合作，也會透過辦理像是班級輔導、如何與身心障礙同學相處、手語翻譯員與聽打員培訓、輔具資源介紹、身心障礙助理人員培訓等，對於學生的適應需求能有初步概念及提供調整支持，一來不僅能增進教師增能，二來教學與行政人員、協助的同學能屏除對於障礙的標籤化。

(3) 大專校院身心障礙學生線上學習參考指引 (<https://reurl.cc/V4yo0y>)

教師面臨疫情過後的教與學之挑戰，為使學校老師、行政同仁、學生能對身心特質與需求有更多的理解，以進行跨單位的合作與連結，依調整以符合所需的支持服務，不影響學生的權益，有助於校園適應。教育部學生事務及特殊教育司邀請實務專家編制參考指引，及宣導不同障礙類

別生之特殊教育需求、家長、教學參考指引相關資源與諮詢做為參考。

2、針對學生適應需求而寄發系所人員、教師等學習通報信

(1) 寄發學習通報系統，以進行教育安置協助

a.身心障礙學生擁有自我倡議：

(a) 有自主想法，願意自我揭露，能表達學習需求及個人權益，像是課堂分組討論、課程調整、考試形式調整（如：題型試卷轉印、語音報讀、延長考試時間、獨立考場）等，盼師長理解，提供合理調整的支持，以符合其學習所需，能適應學習步調。

(b) 有自主想法，對自我揭露的矛盾情結，尊重學生個人隱私及維護其個人權益，如有課業輔導需求，有部分身心障礙學生會使用一般教育系統資源，如教務處教發中心有開設課業輔導班、學生自行請教學長姐、系所師長，並且排斥使用特殊教育資源；另有部分身心障礙學生僅願意讓資源教室輔導老師知道其身心現況及學習需求，並使用特殊教育資源，不僅能維護其個人隱私，也能維護其個人學習權益。

b. 身心障礙學生未擁有自我倡議：

學習適應期緩慢、或在適應過程中有習得無助感時，引起自我意識薄弱、自信心不足。比如說擔憂障礙身份公開被汙名化、與老師、同學互動認知曲解等，資源教室輔導老師會與身心障礙學生召開ISP，討論特教支持服務需求策略，透過討論決議以符合學生需求，經當事人同意後協助寄發學習通報信給指定教師等，以進行教育安置協調，引導身心障礙學生能適應環境，直到其擁有自我倡議為止。



(2) 尊重教師專業自主，教師的課程規劃設計應採用學習設計（Universal Design for Learning）

在大專校院的校園裡很強調大學自主，不僅強調學術自由，重視教師教學研究，也重視專業自主，更需尊重系所文化的特性。不只身心障礙學生有學習困境，一般學生也會有學習困擾，鼓勵教師在課程應多元，比如說學習環境調整（動態、靜態、遠距），評量調整多元像是口頭報告、書面作業、其他等選擇對自己有利的抉擇，適用於每位學生，推動共融的情境營造，建構出兩者共同選修課程與教學環境，營造出正向、友善的教育環境，也讓教師與同儕彼此間能樂於合作學習，進而從中自我探索，學生能培養出自我優勢。通用的學習環境，不僅能顧慮到每位學生需求，也適用於不同族群學生。

教師在課程設計、上課材料、學習環境、學生個體差異需整體通盤考量，使一般學生、身心障礙學生學習能有多元選擇，有助於兩方都能從中獲得實質效益。也就是說，課程不需進行反覆調整以滿足特殊需要，而可適時提供學習調整與支持，較能發揮出學生的學習優勢：

a. 多種形式的資訊傳達：

學生透過不同的訊息及獲得知識的方式。比如說：教師課程大綱設計與評量調整有具體的說明，教材呈現多元像是線上電子教材平台（如：電子書或資料轉為pdf檔、影片等），各類不同障礙學生依學習需求，透過語音報讀、點字觸覺、放大檢視、字幕設定等瞭解課程內容。

b. 多元學習與互動方式：

讓學生透過多種學習方式展現學習成效。比如說：課堂分組討論形式多元，常見的有網際網絡軟體（如：Facebook、Line）、手機語音助理逐步翻譯、手語翻譯員或同步聽打員理解等；電腦打字考試替代紙筆測驗、自拍影片替代為上台口頭報告等；多元評量調整（作業、考試、額外加分作業）；透過學習輔具提供獲得紙本、多方面的資訊、教師或同儕口述得知，促使理解課程內容，以利於融入學習，鼓勵學生分享自身觀點及進行反饋，以保有其學習動機。

c. 引發學習動機：

透過個人或分組討論設定的挑戰、體驗探索、關卡遊戲互動、獎勵等以引發學生學習的興趣。

二、學生方面

（一）自我覺察

校園中仍有身心障礙同學對於自我覺察與自我了解能力的不足的不足，容易忽略自我優勢，影響心理素質，應透過自我能力侷限展開行動，以實現內在潛能，並提升自我價值。

許多身心障礙學生容易被障礙標籤化所困住，影響自我認同，衍生出學習、生活、人際適應困難，因而陷入情緒混亂。比如說：缺乏自我肯定、缺乏自我賦權能力，長期關注缺陷或負向思維、比較自己與他人等，形成自我決策發展阻礙。因此，如何增進自我覺察能力，可透過自我覺察親身體驗之個人事件或經驗上的詮釋，覺察自己的優缺點、能力與限制、肯定自我價值與能力等內在自我探索歷程中有所領悟或釋懷，更能真實的認識自己。

（二）自我決策

Wehmeyer（1998）認為一個人具有自我決策能力行為內涵的有（1）自主性：個人喜好、興趣和能力，能獨立自治主的選擇與行動；（2）自我調整：個人有能力去檢視所執行的任務、當下的情境與現有的資源、如何行動，和評估整個行動及行為，視情況修正計畫與調整；（3）心理賦權：對自己能力有正面的肯定，具自我

知覺與賦權能力，認為有能力控制環境與自我監控，以他們的表現行為會達成目標的能力；（4）自我實踐：對自己的正確認識，瞭解個人優勢、能力侷限、興趣、需求與價值，展現自尊心及自我肯定。

（三）自我倡議

近年來，身心障礙者努力邁向自我擁護與自我決策的道路，而且越來越重視個人權益，進而提升提出自我倡議，無論具備自我倡議的概念與否，都需有自我覺察與自我決策能力，能主動參與決定過程、能明確陳述需求、決定自主能力的強調，獲得自我所需的支持，維護個人合法權益，及保障個人公平參與社會生活機會的能力與權利，促使能獨立自主，成為自己的主人。

三、同儕方面

面對班上有身心障礙同學如在課堂分組的落單、被孤立、有學習、生活適應困難、或自主能力薄弱等，同儕該如何與身心障礙同學建立關係夥伴，讓其能與同儕之間能有相互學習及合作的機會，以提升自信心：

（一）同儕教學（peer tutoring）：

同儕在學業相互的指導、支持與合作，有助於其學業解疑惑。如：教師在課堂安排課程助教協助指導、導師安排有同理或同儕主動與身心障礙同學建立關係。

（二）同儕輔導（peer coaching）：

在協助過程中，與身心障礙同學共同設定目標，促使雙方能相互學習的機會，像是討論、分享交流、嘗試挑戰，有促使彼此之間的交流及自我成長。

（三）同儕協助（peer facilitation）：

非正式課程在大學校園中很常見，常見的有運動會、社團活動、演講、讀書會小組等，彼此之間能透過不同的管道形成關係夥伴，對有興趣議題的夥伴能主動的參與團隊歷程、也能觀察團員的領導風格以培養自我領導力，藉以團隊合作之間的交流，增進學習及解決問題知能。

（四）學伴支持系統

對於低自我概念的身心障礙學生要適應大學生活的人事物是個大挑戰，要找尋學伴不易，在校內可透過系所秘書、系學會家族、導師及修課老師，或是透過資源教室輔導老師協助配對找尋適合的學伴。對於初次與身心障礙同學接觸者，資源教室輔導老師能提供同理心及助人技巧培訓，讓身心障礙學生求學過程中有學伴，能一起討論學習、人際應對交流等共融學習的機會，有助於提升學生自我成長及增進自信心。

第四章 評量調整

誰的事？我的事。從身心障礙大專生和學校的角度
探討評量調整的法源與實務

壹 案例故事

案例故事一

我不太想說出來，雖然我跟大家看起來沒有什麼不同，但是我在閱讀上總需要很久的時間，每次在考試時我總會需要很多的時間來看題目，有時候即使看了很久，也很難了解整個題目的意思。而在做答時也常會寫不出答案中的某些字（有時候真的想不出來會乾脆用注音取代）。雖然我已經花了很多時間念書或準備考試，但是考試時我卻常常無法在期限內完成所有的測驗題目或一再地寫錯字。有些科目教師得知我在閱讀和書寫上之困難，會把題目縮減為一半或提供一份只有選擇題或是非題的試卷；有些科目的教師則以同樣的試卷進行評量，但會另外提供個別考場、分段考試或延長考試時間等調整。有了這樣的調整，對於考試雖

然有些幫助，但效果還是有限。我不知道還可不可以請老師將試題轉化為電子檔，讓我可以電腦進行考試，或是提供學伴在旁協助我完成考試。因為受到這些額外的幫助，有些同學覺得我是在耍特權或不喜歡跟我同一組，而我有時也會感受到同學的異樣眼光，我不知道有什麼方法能幫助自己解決這些困擾…。

案例故事二

上大學後我很努力的融入團體生活，但跟高中比起來，大學有好多的分組活動或作業，因為我很不會跟別人交流，不習慣別人的視線和隱喻性的對話，同學們都不喜歡跟我在同一組，所以只能跟資源教室的同學一組或是有些通識課，教授最後讓我自己一個人一組。不過，若是當我遇到需要操作機台的作業，不管我怎麼努力作心理建設，還是無法忍受用手觸碰金屬的感覺，即使資源教室輔導員幫我向教授說明了我的困難，希望可以另以報告方式來替代，但這種特別安排的作業似乎讓教授和同學覺得有失公允，認為我外表看起來似乎不太需要幫助，為什麼需要這樣特別對待呢？其實我的心裡是希望能與同學們一起參與的…。

貳 延伸思考

上述兩則案例故事呈現出身心障礙大專生在校園所經歷考試調整與作業調整的議題，除了閱讀、書寫、分組等困難之外，身心障礙大專生還可能會面臨到口語表達、操作、行動、聽覺、視覺、情緒調節、注意力等挑戰，有可能會影響潛能發揮。這些先天上的挑戰可能需要考試調整或作業調整，但是大學教師是否有義務要提供評量調整？身心障礙大專生主動提出來的評量調整要求，老師都要答應嗎？哪些評量調整措施屬於合理調整？案例中使用書面報告當成無法觸碰金屬的替代性評量是否在合理調整的範圍內？兩位案例主角都擔心同儕歧視的問題，當大學教師執行評量調整時，其他學生覺得不公平怎麼辦？有哪些法規與制度保障身心障礙大學生的評量調整權利？以下分為學校行政、大學教師、資源教室輔導員、身心障礙大專生、同儕等五個方向，深入探討上述問題。

一、學校行政

大專特殊教育學生所需的各項支持服務，均可以主動向學校資源教室提出申請。目前資源教室常見的考試服務項目有調整「作答反應方式」、「試題呈現方式」、「施測情境安排」、「測驗時限調整」以及運用「輔助科技或相關設備」等方式；而作業調整方面則可依據學生之需求採取分組作業、學期報告（小論文）、

口頭報告或公開演說、實作（作品）、心得報告（學習紀錄）、表演（演示）等方式進行。當學生提出評量調整申請時，資源教室輔導員將會先與學生進行初步晤談與評估以了解學生的服務需求，然後再與授課老師進行討論並確認老師可以提供的評量調整方式，最後再透過協調相關單位資源共同提供學生所需的服務，如：學生在評量調整上所需的空間、時間、設備或人力等支持。

就以案例1主角為例，學校所提供的個別考場、分段或延長考試時間等協助，其評量調整的目的主要是希望降低學生因障礙所造成評量上的阻力，而並非去改變評量的內容、目的與必要性。因此，如何增加教師對於評量調整的認知、提升學校在評量調整的支持、促成單位間的合作與分工，以及針對評量調整後的追蹤與評鑑等議題均是值得關注的。大家可以試著檢視目前學生在評量調整需求的溝通管道、老師在評量調整上的措施以及單位間之分工與合作上，是否曾遇到哪些困難需要解決？你覺得目前有哪些地方或作法可以有改善的空間？學校可以透過哪些機制，了解學生所接受之評量調整是否已滿足學生之需求？針對評量調整服務上，學校是否有適當地評估機制或督導措施以確保服務的品質？

二、大學教師

大專校院階段屬於高等教育，高等教育形式多樣，學門學科皆具有針對性的專業，亦已普遍採用多元作業與評量，但是對於

每一位學生似乎都可能面臨到有不同學習需求，像是二則案例故事中的主角，因其神經心理或生理功能無法改變的狀況，而產生了個別調整的需求。例如，在案例2，學生提出無法上台報告，大學教師要如何判斷是需求而不是藉口？評量調整含有的面向有哪些呢？如同案例1將評量內容直接砍半或只出選擇、是非題，似乎是又快又省事的調整方式，但是否喪失評量的目的，也錯失發現學生潛能的機會？但要怎麼調整才算合理呢？在部分課程雖然有協助調整分組問題與改成替代作業，但似乎也剝奪了學生能共同參與的機會？只是有的學生提出需求時都是期中考之後，這樣還需要幫學生進行調整嗎？而故事中無法觸碰金屬的調整是繳交書面報告，有沒有可能改成利用工具不直接觸碰金屬呢？特教學生有「個別化支持服務計畫」（Individualized Support Program,以下簡稱ISP），是不是交給資源教室來處理即可？這都是值得我們共同探討。

三、資源教室

在二則案例故事中看到二位主角因著自身的障礙，在學習過程遇到考試及評量的困難，雖然資源教室輔導員依學生的特殊需求擬訂ISP，以提供初步的支持性服務，當初步的支持服務無法提供身心障礙學生足夠之協助時，評量調整就會是接下來需要採取的措施，試問資源教室作為學校特殊教育相關單位及服務特教學生的職責下，在此情境下可以成為什麼樣的角色及發揮何種功

能，以協助任課老師及學生在評量調整的情境下，獲得適切的協助呢？

四、學生

學生有權利選擇是否針對所需的評量調整提出申請，但也需要為自己的決定承擔後果。從目前實際的個案服務中發現，學生若未先透過事前的溝通與表達自己在考試或作業繳交上的困難，學校師長較不容易了解學生所需的協助，同儕也會因為不知道學生可能遭遇的困難，而無法適時地從旁提供支持。學生是評量調整最直接的使用者，因此，學生若能在考試或作業評量前主動表達自己在評量調整上的需求，或提供接受服務後之回饋意見，學校便能依據學生的需求提供合理調整，以降低因障礙影響其作業表現與考試成績。

就如同兩則案例之主角，若是一開始就讓授課教師與同學們了解自己的需求或優弱勢情形，而不是在評量階段才提出需求，結果會不會不同呢？你可以試著想想，自己在評量調整上可能需要什麼的協助？你願意主動向授課教師表達評量調整的需求？你覺得可以透過哪些方式或管道表達自己在評量調整之需求？當你選擇隱瞞或不申請評量調整服務，是否可能導致考試成績不及格或無法準時繳交作業？如果有同學或老師無法理解或認同自己的評量調整時，我可以怎麼做？

五、同儕

視覺有障礙的學生進行評量調整普遍上都不會有人表示不贊同或是覺得不公平，是因為我們能明顯看出他的障礙和需求，知道不提供調整的話學生是無法參與相同的考試。但，事實上有特殊需求的人不只有這些外表明顯可看出需求的人，還有很大一部分是屬於「隱性需求者」，像是有些人眼睛看起來沒有問題，但在閱讀時卻會產生跳字、跳行或是字形左右或上下顛倒的狀況，又譬如有些情緒困擾的學生，平時表現與一般人無異，但在面臨壓力超過閾值或是病情發作時，可能就會出現無法專心、思考混亂，甚至無法上學、生活的情形。我們真的了解班上的特殊需求學生嗎？會不會雖然知道他需要調整，但我還是覺得不公平的狀況？試想看看，若是同儕平時就能提供協助或支持，是不是有可能就不需要評量調整，也沒有公不公平的問題了呢？



參

議題討論與分析

一、提升對身心障礙者的認識與促進友善校園， 是學校的責任

高等教育其包含卓越性、績效性、科技性與創新性等四個特徵，無論是專業學術培育或是職業訓練取向，都與國民教育階段之本質有很大的不同，因此大學教師往往會依所教授之科目設計其教學與評量之目標與方式。但由於校園中有許多需要進行評量調整的特教學生，就如因視力狀況不佳或嚴重受損，而較難完成一般的紙筆測驗；因其動作功能不佳，而導致較難完成以操作性為主的實作評量；因受限於聽力或口語表達，較難完成以聽寫、口頭報告或晤談的評量；因注意力或服藥影響，而需要分段考試、延長考試時間或個別試場安排協助等。

因此，當班級中有需要進行評量調整的特教學生時，大學教師該如何確知學生需要哪些協助？當學生遇到評量上的難題時，可以如何進行調整？依據身心障礙者權利公約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities，簡稱CRPD）第24條3項及第4項中提及應使身心障礙者能夠學習生活與社會發展技能，促進其充分及平等地參與教育及融合社區。應對各級教育專業人員進行培訓，培訓應包括障礙意識、學習使用適當之輔助替代性傳播方法、模式及格式、教育技能及教材，以協助身心障礙者。

由上可知，為協助身心障礙學生能在大學校園中充分且平等地參與學習，解決其在學習評量上所遭遇的困難，學校勢必需思考如何提升校園師生對於各類身心障礙學生的認識與接納，如何協助大學教師提升評量調整知能與意願，以及學校可以透過那些方法或措施，避免身心障礙學生因評量調整而遭受歧視或不友善的對待，也將是未來需要努力與特別注意的地方。

二、獲得合理的評量調整，是身心障礙大學生的權利

案例中的同學因其障礙，造成他在考試上遭遇困難，然而這樣的問題在校園中也常常發生其他的學生身上，校園中的身心障礙學生常因不同的障礙情形，衍生出不同的評量調整或支持服務需求。依據CRPD第六號一般性意見進行合理調整之理念，請求合理調整是CRPD保障之基本權利與自由，若拒絕提供請求合理調整之權利，則構成對於身心障礙之歧視。由上可知，提供「合理調整」是一種「立即性義務」，所謂「立即性義務」，代表從障礙者想要進入一個環境、或想要行使其權利但無法做到的那一刻起，就必須有合理調整，所以在障礙者提出調整的需求時，合理調整的義務就產生了。由此可知，無論是針對學生在學習歷程中所提供的教學調整或是針對學習後的評量調整，均是為了排除因環境上所造成的障礙。因此，為了保障學生的基本權利，學校勢必須透過合理調整與提供相關支持服務，藉以增進學生公平參與的機會且不受歧視地順利融入校園。

在校園裡有許多需要不同評量調整措施的學生，有些學生因為感官功能上的缺損，老師需要將試題呈現與作答方式進行調整。如：透過視覺、聽覺、觸覺等訊息的強化或提示，以協助學生了解試題的內容；透過口頭作答、紙筆測驗或電腦作答等方式，協助學生完成考試。另外，有些學生因為在注意力、操作能力或情緒行為方面的影響，老師則需考量是否需提供考試延長、科技輔助或個別考場等相關服務。針對這些有著不同評量調整需求的身心障礙學生，學校的確有必要依據學生的優弱勢能力，在考試或作業上提供合理的調整服務。

三、評量調整與障礙者所遭受困難之解方是否相關、適當且有效，是重要判斷標準

依據CRPD第六號一般性意見對於合理調整的義務內涵有更為明確的說明，調整的合理性是指該調整與障礙者權利實現的相關性、切合性與有效性；也就是說，如果提供某些調整即可使障礙者平等地享有與行使其權利，則該調整即為合理的，換而言之，合理調整的判斷標準即為「所提出之調整，與障礙者所遭受困難之解方是否相關、適當且有效」。從案例中我們發現，學生在閱讀與書寫上的限制，造成紙筆測驗的困難。學校雖已提供個別考場與延長考試時間等協助措施，但學生仍無法在考試中表現出應有的水準。針對此案例我們可以思考是否可透過電腦試題或作答等設計，例如：讓學生可以透過增加電腦語音之輔助，避開

因文字辨識所產生的困難，並增進學生對於題目之理解；透過注音輸入或語音輸入的方式，避開其因書寫困難而無法寫出正確的答案，或許透過適當地評量調整服務，學生也可以跟同學在同一個教室中完成考試。

學校在提供學生考試服務時，可能仍受限於大專授課老師們大部分均未具有特殊教育相關專業，其對於評量調整之理念、認知程度不一或願意提供調整之作法較為單一，或學校可以提供之輔具、空間或相關設備不足等因素，而無法滿足學生的考試服務需求。或許未來在進行評量調整時，可儘量選擇避開學生的弱勢能力，並依其優勢採取更多元的評量設計。以期從更多元的角度看到學生的學習表現與學習效果，亦可增加對學生的學習態度、課堂參與或分組討論情形等納入評分之依據，以降低因障礙所造成的影響。另外，老師們是否能在原設定之課程目標下，設計出符合學生需求之題目（型）、設計更多元的評量方式，且不影響評量內容之難易程度等，均是目前在評量設計與調整上的一大挑戰（例：有些題型上之轉換，可能影響試題之難易度，或無法真正測量出預設之學習成效）。

對於學生的各項服務其實都應依據其障礙所衍生之需求，提供合宜的協助，俗話說：「過猶不及於事無益」。當我們所提供的服務能量不足時，可能限制了他原本可以獲得學習的機會，然而當我們提供學生過多的協助時，可能因此抑制他原本可以自主發展的空間。目前學生在考試服務中，常因授課教師對於學生的認識不夠或評量調整上的認知不足，加上大專教師自主性高，

面臨學生的評量調整通常會以主觀的標準與認知進行。另外，有部分學校或老師因擔心學生的學業成績表現不佳或不知道該如何進行更好的評量調整，而採取以過度簡（單）化的試題或僅以書面報告或上課出席取代原有評量的內容。此作法雖然對於學生的評量結果（學生成績）有所提升，但卻無法了解學生實際的學習成效與表現，與CRPD之理念亦明顯不符。除了在評量方式的調整與考試協助外，針對需以替代性評量取代原有評量給予成績的作法方面，學校常見的問題則是，教師在評量上常因標準不一或無法確知替代性評量所涉及之信效度等問題，容易忽視評量真正的意義。因此，學校在提供學生考試服務或進行評量調整時，也需事先評估所提供的協助方案或措施是否有不足或過度的情形發生，唯有透過意識的提升，讓老師及學校端在協助身心障礙學生進行合理調整時有所依據，讓「合理調整」成為身心障礙學生面臨困難時適切且有效的解方。

四、通用設計是建構無障礙學習環境的基石， 合理調整是改善實質劣勢的必要措施

案例故事的主角在分組作業上碰到困難，教師協助主角與其他身心障礙學生同一組，或是彈性調整成單獨一組來進行，雖然可以解決分組的問題，但是最好的方式嗎？目前看來，雖然在同一個課堂中，卻隱隱將身心障礙學生與其他同學隔離開來...依據CRPD第24條第2項a款：身心障礙者不因身心障礙而被排拒於普

通教育系統之外；第8條第2項亦提及應尊重身心障礙者在各級教育應有的權利，而且在聯合國身心障礙權利委員會提出的第4號一般性意見即指出，應確保在所有學習者在一個系統內皆能充分參與，應使多樣性得到重視，個人教育需求得到滿足。由此可知，不論是身心障礙學生或是一般的大學生都有共同參與學習的權利，同樣皆有多樣的學習特性和需求，例如：有人的學習管道是運用視覺圖示，比較仰賴老師上課提供的簡報內容，在作業評量就比較偏好用視覺表現的方式呈現；有些人動手操作能力比較強，所以在操作性作業或評量上表現就比較出色。基於此精神，CRPD第2條第4項提出的「通用設計」的概念與學習設計結合而成之通用學習設計 (Universal Design for Learning, 簡稱UDL) 即為無障礙學習環境的奠定了非常重要的基石，其應用在學習評量的方法，是提供學生多元表達學習成果的反應方式，給予彈性的評量方式或全方位的評量，例如：對問題的回答，學習者可用學習者用說、寫、唱、畫、動作、表演等方式來回答（有關UDL概念介紹可見第三章支持服務篇）。

學生在通用學習的環境下還是遭遇了阻礙呢？學生是否可以提出調整的需求？學校或老師有配合的義務嗎？前章支持服務已說明合理調整的概念，因此學生若在參與多元評量時因障礙而致使無法與其他同儕一般平等的參與，故而提出「調整」的請求，學校有義務與學生進行對話與協商，討論出在該個案具體脈絡情況下最為合適的作法，並且提供其在實施之規定、標準或作法，或提供輔助性協助與服務之「必要及適當之修改與調整」，以免

除特教學生處於實質劣勢之情境。唯有這些調整會造成義務承擔者「過度或不當負擔」（undue burden）的時候（例如客觀而言確實存在法律上或財政上的窒礙難行之處），否則「拒絕提供合理調整」即構成CRPD第2條，拒絕提供合理調整即構成「基於身心障礙之歧視」。舉例來說：一名障礙學生因為心智功能不全，在提取記憶時必須花比其他學生更多的時間，在期中考時提出調整延長考試時間，該措施在避免實質劣勢時，具有效度與可行性，也幾乎不需花費其他成本，就是合理的調整。但若是要求大學教師調整評量的內容的難易度或降低評量標準，此措施對於學生未來發展與造成其他學生顯著不利的情況下，期待學校做出該項調整是不合理的。

在考量學習評量的合理調整，可以考量以下幾點因素：1.學校資源以及資金支援可得的程度；2.做出調整支出的相關費用；3.採行調整措施能協助學生克服劣勢的有效程度；4.實際上是否可行；5.對其他學生和未來學生的利益，來進行是否採取措施的評估。採取合理調整的相關措施目的是為了確保特殊需求學生與非障礙學生相比，能有平等自由參與學習活動的權利，並在參與的過程中不會處於實質劣勢地位。

五、訓練身心障礙大專生自我倡議與充分表達， 是提升評量調整品質的要件

我國CRPD前言n段與第3條a款明白點出公約原則中之：「確認身心障礙者個人自主與自立之重要性，包括作出自己選擇之自由」。除了尊重固有尊嚴外，尊重自主與自立亦是CRPD強調之重點，即指應注意與尊重身心障礙者依據自我意識做出判斷與決定之自由。但是一直以來特教學生在學習或生活上都是處於「被安排好」的狀態，雖然是在善意的情形下做出的決定，但對他們而言，是一種保護，同時也是一種剝奪。例如，學校教師可能認為某種評量調整方式最有利於特殊教育學生，如同案例故事從操作機器改成書面報告，此舉可能就忽略了學生的自主與自決權。

為協助學生實現自主自決的權利，CRPD因之於第3條f項、第9條第2項f款、第21條b項與c項中更具體規範考量物理環境、活動場域、資訊與通訊，以及表達與意見之自由及近用資訊之接觸和使用的可行性，確保特殊教育學生能夠行使自由表達與意見自由之權利。亦即提供無障礙的環境、方便取得和使用的資訊與通訊方式，以利學生能夠在取得資訊後，依照自我的意願為自己決定並發聲。而我國《特殊教育法》與《大專校院特殊教育推行委員會組成與運作方式參考原則》皆賦予特教學生為自己的學習與發展作決定的權利（對於學生參與個人的ISP與特教推行委員

會之介紹，請詳見第三章支持服務篇）。自我決策與自我倡議是人與生俱有的權利，可以依據自己的想法、興趣和喜好，決定自己的生活。因此若在參與學習評量時因為某些規定或作法而造成阻礙，依據合理調整的精神，有權利在任何時間提出申請調整，但學生應該主動與充分表達其需求，才能與學校及教師展開對話，共同評估協商出最適合的調整措施。

當然，特殊需求學生有權利要求學校對其障礙情形保密，學校所做出的評量調整為符合保密要求，可能會做出與沒有保密要求時不同的調整（平等及人權委員會，2015）。



肆 校園推動建議

一、學校行政

- (一) 充實教學設備、人力資源與輔具資源：針對學生所需的相關學習輔具除了可以向相關單位借用取得外，建議學校亦可充實在評量調整時所需使用之空間、設備、人力及輔助科技等相關資源，以協助教師能依據學生之需求，運用相關資源進行通盤性的通用設計或規劃評量調整之措施。
- (二) 運用特殊教育相關資源：針對不同需求的同學常伴隨更多元的評量調整方式，以協助改善同學因障礙而遭遇到的作業繳交或考試困難。老師在評量時的具體調整方面，可從五個調整方向：呈現方式、反應方式、情境、時間和其他方面調整（包含輔助科技），學校老師或資源教室輔導人員除了可透過特殊教育諮詢專線，針對多元評量之實務、課程通用設計及如何依據學生的需求進行評量調整等進行諮詢外，亦可申請輔導區到校輔導服務，針對個案在評量調整或考試服務上所遭遇的問題進行研討，以研擬切合學生需求且可行的服務方案，並提供教師們在進行課程通用設計或學生評量調整之專業意見。學校亦可建構校內評量調整交流平台，以提供老師在評量調整相關問題之討論與經驗分享。

- (三) 籌組校際／校內相關專業社群分享經驗：各校可依區域選擇科系屬性或學生屬性較相似者，共同籌組跨校學生輔導社群，針對各系所／學科／學生的評量調整經驗進行分享與交流，透過討論研擬更多具體且可行的服務方案。而針對校園內之學生輔導社群，則可由學校相關單位、資源教室與授課教師等共同組成，透過個案或議題討論，加深教師對評量調整之認識、強化單位間的合作機制，也可邀請專家學者到校指導以解決個案服務上所遭遇的困境。
- (四) 編製各類學生評量調整指引手冊：針對因不同生理構造或神經心理功能受損之學生，其所需之評量調整服務也常有所不同，例如：(1) 閱讀功能不佳者可以增加題目行距、減少每頁題數、放大試卷題目及答案格、顏色區隔每一大題、或以語音試題等協助紙筆評量；(2) 聽覺功能不佳者則儘量避免口頭評量，可透過視覺線索進行測驗提示或採取紙筆測驗；(3) 視覺功能不佳者則儘量避免紙筆測驗，可依學生狀況提供放大試卷、語音試題、電腦作答或相關輔具等以協助評量；(4) 肢體動作功能不佳者須調整避開障礙部位，以較優勢之肢體或動作進行評量，如手部精細動作困難，改為口頭評量；(5) 語言或表達功能不佳者則需避免口頭評量及報告，應採紙筆或書寫方式；(6) 記憶或理解功能不佳者、容易分心等狀況，則可以標示關鍵字、簡化指導

語、提供箭頭或符號線索、甚至額外的舉例說明加強語意明確等方式給予更多提示線索的評量調整；(7) 其他特殊狀況則須依據學生之個別需求進行再評估，以了解其是否有輔具協助、人力支持或延長考試時間等服務。因此，若能編制各類學生常見之評量調整指引手冊，提供大學教師、資教輔導老師以及相關行政人員等參考，相信對於學生未來在學校考試、作業繳交或選(修)課方面將會有很大的幫助。

二、大學教師

(一) 運用特殊教育相關資源

1. **特殊教育相關研習**：參加教育部或大學特教中心辦理之專業研習，如正向行為支持 (PBS) 研習、作業與評量調整運用工作坊、通用學習設計工作坊等，相關研習活動皆公告於教育部全國特殊教育資訊網。
2. **特殊教育諮詢服務**：可多利用特殊教育諮詢服務專線及網路諮詢系統 (全國特殊教育資訊網)，取得學生評量調整之建議或疑難問題之處遇，藉以擬定更符合學生需求的多元調整方案。
3. **特殊需求評量調整指引**：參考特教推行委員會通過並公告之「評量調整指引參考」，老師可自行因應不同課程之教學設計與學習目標，從五個面向進行調整：

呈現方式、反應方式、情境、時間和其他方面調整（包含輔助科技），但不限於單一學科的評量，讓有特殊需求的學生在不影響授課教師的教學目標前提下，得以透過評量調整，評估出學生真正能力。

4. 執行評估與作業評量調整：

- (1) 在選課開始至開學第一週期間，提供課程大綱讓學生自我檢視是否有調整之需求，並提供可以表達與申請評量調整之機會。
- (2) 彈性調整作業與評量作法參考：大專校院階段之作業與評量方式多元，常見之作業形式包括：分組作業、學期報告（小論文）、口頭報告或公開演說、實作（作品）、心得報告（學習紀錄）、表演（演示）等，建議可審酌各課程學習目標與特性，進行以下六種類型的調整方式：

A. 情境：調整作業內容的呈現情境（含作業執行地點、環境布置、提供的輔助設備／器材或協助等）。

- (A) 有觸覺敏感狀況者（例如部分自閉症、強迫症的學生），若遇有土壤採樣辨識作業，可能就會顯現出執行困難或情緒反應，建議授課教師能同意學生使用手套來減低其敏感問題，或是允許由同儕協助抓取土壤來讓學生觀察其顏色、顆粒大小、結晶狀況，再請學生請教同儕觸覺感受或要求學生自行到土壤博物館或上網觀看相關介紹影

片，補足無法透過觸覺感受學習之知識。

- (B) 特殊需求學生大多分組不易，導致在分組作業上可能不盡理想，建議授課教師在進行分組時可運用電腦抽籤分組、LINE爬梯子分組或偶爾指定較有意願協助或學習表現較有餘裕之學生方式來進行分組，以避免被指定學生長時間協助而有過度負擔，或是特殊需求學生一人成組的狀況。

例如：為患有成骨不全症的學生提供台階，使其能夠使用實驗室的桌子考試，就是提供情境調整的例子。

B.呈現方式：調整交代學生作業方式或作業呈現給學生的形式。

- (A) 交代作業方式：認知、記憶、理解與注意力等能力較需協助者〔例如部分智能障礙、學習障礙或情緒行為障礙（含注意力過動症）學生〕，可能會因為短期記憶或注意力不集中關係，導致忘記作業規定或漏聽作業，建議可提供作業規定書面要求，或容許學生以錄音方式紀錄課堂交代之作業或是利用手機電子群組傳送作業要求和繳交時間，以上方法亦適用於視覺或聽覺不佳之學生。
- (B) 作業呈現方式：
- a. 視覺能力不佳者（例如視覺障礙或部分學習障礙、腦性麻痺學生）的作業要求，可利用口頭

- 說明、錄音、點字（由資源教室協助轉譯）、數學或語文類作業單以放大字體／字距或行距拉大／單面印製／減少每頁題數／一行或一列只呈現一個完整的句子、提供較大的作答空間或書寫格線。
- b. 認知、記憶及理解能力不佳者（如部分智能障礙與學習障礙學生）的作業要求，可搭配簡明易懂的句子敘述指導語或問題、使用圖片或照片搭配文字敘述、不同題型間提供視覺提示協助轉換、作業單题目的順序由易而難，標示作業問題的關鍵字詞（如畫底線、反白、不同字體等）、將原來文字填空改成替代的應答方式（如勾選或選擇等）。
- c. 文獻閱讀作業，可補充提供學長姐針對文獻中關鍵字或專業用語進行註解或解釋之文獻版本，或提供作業成果範例，協助特殊需求學生作為提示或理解之輔助。

例如：心智功能不全的學生在考微積分期中考時，可另外提供必要的運算公式在考卷上，使其能展現出學習成效，而非受限其提取短期記憶之困難。

C. 時間：

(A) 認知、肢體動作與執行功能不佳者（例如部分智能障礙、學習障礙、情緒行為障礙、肢體障礙、視覺障礙、腦性麻痺或身體病弱學生）可能在完成作業的時間上需要較長的時間，建議可彈性調整作業或評量時間，例如：延長1~2天繳交作業、或是期中、期末報告份量較大的作業，調整為少量多次作業來進行。

(B) 社會功能與情緒調節功能不佳者（如部分自閉症與情緒行為障礙（思覺失調症、躁鬱症、人群畏懼或焦慮症）可能在上台報告時會有無法直視他人或因情緒無法上台報告的狀況，而智能障礙、聽覺障礙或語言障礙學生也可能會有口語表達能力較弱的狀況，因此建議在類似口頭報告、公開演說、表演（演示）等作業，允許學生由少至多的逐步調整在台上報告的時間。

例如：專業實習要求半年或一年內實習完畢，特殊需求學生可以分段實習或延長至二年或三年來完成。

D. 反應方式：調整學生的反應方式，即作業結果的呈現方式。

(A) 語言或表達功能不佳者（如部分智能障礙、自閉症、學習障礙、情障行為障礙學生）可能在全班

同學面前進行口頭報告作業表現困難，建議可允許學生調整為事先預拍口頭報告影片或學生報告完後同組同學補充方式調整。

(B) 智能障礙與學習障礙學生用口頭報告方式替代學期報告、小論文、心得報告或學習紀錄。

E.標準（調整作業內容的給分比例和評分標準）：調整不同作業項目的給分比例：例如按照「過程」和「結果」分開計分，調整作業成果、上課專注和參與度、作業完成情形和品質、團隊合作狀況、進步情形等項目彈性調整給分比例。

F.其他：通用設計概念的作業調整，取代對特定學生的作業評量調整，將作業調整的內容以通用設計概念，用於全班同學。英文課程，提到班上所有同學如果進度跟不上，可以透過聽演講及抄筆記額外加分。

三、資源教室

(一) 增進師長對於評量調整的認識：目前大專老師大多數未受過特殊教育相關專業訓練，因此對於不同類別學生的身心特質、特殊教育需求及多元評量之作法與理念上，均有精進與學習的空間。學校除了透過現有的輔導機制協助學生進行評量調整外，更可針對學校老師或相關專業人員辦理各式主題課程，藉以提升學校老師對於特殊

教育學生的認識、學習輔具的運用、多元評量之理念與實務應用以及學習如何設計替代性評量等，都將會是學校未來可規劃之方向。另外，學校亦可製作評量調整宣導與實施措施等參考手冊，內容可包含評量調整的相關法規、概念、意義、目的與實際實施措施，以協助教師對於教學與評量調整之認識。同時，資源教室可提供相關單位辦理活動、課程或提供授課教師作業與評量調整之建議，說明面對不同特殊需求學生給予可行的調整策略，例如：分段考試、提示重點、給予考古題、考卷型式調整等，或有需深入探討之議題，可協助安排身心障礙者或專家學者提供專業意見。

- (二) **營造友善校園及無障礙學習環境**：目前大專資源教室每年均會規劃並辦理特殊教育宣導活動，未來在辦理相關宣導活動時可增加對於特殊教育學生的基本權益、學習或考試協助需求以及評量調整等相關主題並透過豐富多元形式，如研習課程、體驗活動、話劇表演、名人演講、好書導讀、電影欣賞等活動進行宣導，或製作相關手冊以提升校內師生對於學生權益與需求的重視，避免學生因接受相關服務而遭受排擠或歧視。
- (三) **強化服務督導機制**：可蒐集學生（老師）在接受（提供）評量調整後之回饋意見，了解學生（老師）在隨堂評量、期中評量或期末評量等實際協助上所遭遇的問題或困難，並適時地檢討與評估。針對疑難個案之處遇亦可邀

請學者專家擔任督導，以提供學生評量調整之諮詢與專業指導，藉以擬定更符合學生需求的多元調整方案。

(四) 提升學生與家長對於大專階段評量調整的認知：許多家長或學生對於大專階段成績評量與調整之認知，仍存在於先前在國小至高中職校階段資源班執行的思維模式（例：採取加分或降低標準之方式），也因此常會以過去所接受的服務或成績評量方式要求系所提供協助。建議未來辦理學生入學轉銜相關活動時，務必針對大專階段與高中職以下階段的選修課方式、評量調整方式以及畢業所需完成之課程與相關要求等差異進行說明，並介紹大專階段考試服務或評量調整之理念與做法。透過資訊提供，幫助學生自我覺察，了解自身障礙情形及影響學業及生活的情形，並透過主動向任課老師說明及討論需求的過程，達到自我倡議。例如特教生想要申請考試延長或電腦作答服務，可透過寄信或與實際碰面討論等方式跟授課教授說明自身情況，除了可以減少資教輔導員與特教學生說法不一致的情況，也能讓授課老師直接瞭解該生的需求，另一方面也讓該生能學會表達自己的學習情況。

(五) 建立區域策略聯盟：當各校執行作業與評量調整遭遇困難時，可透過輔導區學校間相互分享正向輔導經驗，透過組成合作策略聯盟，藉由問題解決方法及個案服務經驗進行交流，或可透過鑑輔分區特殊教育中心協助形成

輔導區策略聯盟，由聯盟成員集思廣益，將他校成功之評量調整經驗，轉化成適合自己學校的作法，更可透過特教中心定期之聯繫會報工作會議或到校輔導之專家學者獲得更深入與專業的調整建議。

四、學生

- (一) **提升自我意識與自我倡議**：從相關研究發現只有44.2%的學習障礙學生會因本身需求，主動提出評量調整申請，這也突顯出大部分的學生較不會主動提出自己所遭遇的困難與服務需求。學生若能提升自我意識與自我倡議的能力，充分了解與表達自己的需求，將有助於授課老師在教學大綱中設計較適合學生的教學活動、作業繳交或考試方式。透過學生、授課老師及資源教室輔導老師三方的合作，共同討論訂定學生在評量調整上的措施與服務，將會是未來身心障礙學生在學習上的一大助力。
- (二) **增進自我決策與自我負責**：目前校園中仍有部分學生其雖有明顯的特殊教育需求，但卻因個人考量而不願意申請或接受相關服務。學生當然有權利為自己選擇是否申請或接受評量調整服務，但卻也同時需要承擔因選擇而來的結果。過去我們也常發現部分學生因為放棄申請評量調整服務，而讓自己在考試或作業評量上的成績表現不如預期，甚至有許多科目的成績未達到及格標準而需

要重修或延畢的情形發生。因此，建議學生可多與授課教師或資源教室輔導員進行討論，透過多方了解各科目在評量上的要求以及聽聽師長們的意見，再為自己做出正確的決定。

- (三) **強化自我認同與校園融合：**大專階段是學生自我認同發展的重要時期，所有學生都需面對此階段中的學習挑戰、生活適應、人際關係與溝通等議題，並找到自己的生涯方向與自我價值。學生若能儘早地進行自我探索瞭解自己的優勢與能力，這對於大學四年的學習歷程將會是一大助力。除此之外，學生若能藉由自身的優勢能力，主動參與創作、表演或競賽為學校（系所）增取榮譽，或主動爭取擔任幹部、志工的機會盡己所能服務人群，這將有助於未來的學校適應與社會適應。
- (四) **拓展校園人際支持網絡：**學生能夠順利地在校園中進行學習或參與活動，並藉由和其他同學一起學習或互動的機會而獲得友誼，是學校與每位學生、家長所由衷期盼的。建議學生可主動參與學校的社團活動，以拓展自己的人際網絡及更多學習的機會。另外，由於學生在學校學習或參與活動時，常常需要師長、同學所提供的相關協助或支持，因此，也建議學生可透過製作卡片、發送E-MAIL或準備小禮物等方式，對於學校師長、同學與家人等提供支持與協助者主動表達感謝之意，以增進師生及同儕間的情感交流並強化校園支持網絡。

五、同儕

(一) 尊重差異的意識提升：

1. 認清各種歧視：建議同儕可透過參與CRPD推活動，主動了解各種歧視的定義與樣態，培養平等尊重意識。
2. 體驗障礙：每個人都有成為「障礙者」的經驗，只是每個人發生的時間點不同。假如請一位帶眼鏡的學生脫下眼鏡考試，他可能就形成了劣勢，建議同儕可多參加身心障礙體驗活動，諸如：坐地排球、樂樂棒球、地板滾球、黑暗對話、比手畫腳等，了解身心障礙的多樣性，同理障礙者的不便。



3. 增加了解與理解：主動與特殊需求同學對話，多聽有關身心障礙議題之辯論會、公聽會、傑出人士演講等活動，以識別和打擊與身心障礙有關的刻板印象、偏見和有害做法。

（二）主動擔任協助同學

透過參加協助同學培訓課程，例如：視覺不佳同學可能需要人導法來協助其定向行動，或是記憶理解功能不佳的同學，可能需要學習策略的支持協助。擔任協助同學除了增加對於特殊需求學生身心特質的認識，亦可幫助自己學習助人助己的技巧，並提供多元的社交環境，協助學校落實融合教育，更可獲取協助津貼，利人利己。

（三）參與或創立多元學生社團

參與豐富多元議題的學生組織，或成立與身心障礙學生共同組織的學生團體，例如：手語俱樂部、自閉症科學／生物會、身心障礙學生倡導組織等學生團體，提升多元意識，為社會的多樣性發聲。

第五章 生涯轉銜

如何幫助身心障礙大專生從大專院校有效轉銜到職業教育、成人教育與工作？

壹 案例故事

案例故事一

平時我開著電動輪椅穿梭在校園各角落，在課餘參加學校（含資源教室）舉辦的各式活動。雖然我行動不方便，但是輔導員用心調整活動的流程與設備，以及透過教學助理人員及志工的協助下我嘗試許多新事物，大學校園生活變得多采多姿。我即將面臨畢業，父母希望我考公職較有保障，因此希望我可以再報考研究所，培養更多學業能力，但是我想先就業，早點工作，擁有獨立的經濟生活，然而父母和資源教室輔導員都擔心我目前的能力不足以適應外面的就業環境，這讓我很擔心自己在短時間也無法做好職涯準備，也沒有信心進入社會。

案例故事二

我從高職考上科技大學後，發現大專的學習內容偏向理論，我遇到越來越多的學習挑戰，但是讓我更擔心的是，我過去在高職階段被培養的操作能力和工作抗壓性逐漸退步中，我不知道畢業後我要就業還是繼續讀研究所？如果我選擇就業，資源教室輔導員告訴我，學習障礙學生無法申請身心障礙者的職業輔導評量服務，無法提供地方政府的職業服務資源；如果我選擇繼續升學，想要培養更多能力，家長和資源教室輔導員告訴我，讀研究所不一定能幫助我獲得就業相關的能力，這些訊息讓我對自己的生涯規劃越來越徬徨。

貳 延伸思考

上面兩個案例故事很真實呈現大專校院身心障礙學生遇到的生涯轉銜議題。其實校園中還有其他身心障礙類型也會面臨生涯準備度與生涯轉銜的徬徨與挑戰。在大學求學期間，我們不斷教導身心障礙大專生培養許多能力，期待他們更有條件進入社會，但是不管是運用長達四年大學期間來培養就業能力，或者離校前密集接受職涯訓練，是否真得就可以把身心障礙大專生的能力完全準備好？還是應該要把生涯轉銜的焦點也放在社會環境的調整，以及政府還有哪些職業輔導評量的資源可以同時幫助身心障礙大專生做好生涯規劃？又或即使未持有身心障礙手冊／證明的

身心障礙學生是否還有其他職業輔導資源可以使用？學校要如何協助身心障礙大專生的生涯轉銜工作？學生又該如何做好生涯準備？學生是否有更高的決定權來決定自己的生涯選擇？以及是否要承擔更多的自我責任？

以下從學校和學生的角度來引導讀者如何思考這些議題：

一、學校方面

(一) 高等教育的平等與合理調整

身心障礙大專生應享有與一般學生平等的高等教育，我們可以理解案例中的身心障礙大專生面臨生涯準備度的擔憂，然而回顧在大學期間，他們接受培育的情形如何？是否在每個正式或非正式活動都在平等與不歧視的基礎上獲得高等教育資源？是否享有通用學習設計的課程？是否在課程中獲得合理調整？他們的能力與自信是否在高等教育中得到發展？

(二) 尊重個人的決定與培養自我決定的能力

案例中的身心障礙大專生面臨生涯有不同的選擇，但是這些選擇都是別人為他的考量，也反映了別人對他的能力沒有信心，但是即使是重要他人（如：家長、資源教室輔導員）對他的了解真的能反映他的能力、興趣和意願嗎？過去在大專階段的生涯輔導，老師、家長和

資源教室輔導員經常以為學生好為立場，或者以沒有時間為理由，就幫他們做了決定，但是相對地也剝奪了身心障礙大專生的自主權，或許許多人認為身心障礙大專生受限於本身的經驗或能力，無法做出適當的決定，但是在缺乏提供他們做決定的機會和相關教導時，又怎能說身心障礙大專生沒有自我決定的能力呢？雖然旁人提供很多生涯選擇機會供他們參考，但最多只能說這是邀請他們參與生涯選擇，如果不是讓他們成為自己生活的主人，又怎能說已經做到了尊重他們的決定？

（三）及早介入、評估與做好轉銜工作

高等教育階段通常是身心障礙大專生求學的最後一哩路，接下來他們必須要面臨離校後的職涯生活，如同上述案例，多數學生對未來職涯充滿徬徨，其重要他人也對身心障礙大專生的能力沒有信心。然而，高等教育的規劃是否有為身心障礙大專生的職業生活及早做好準備？是否提早連結或認識開放的勞動市場？是否能及早參與融合的工作環境？是否能依據個人需求及優勢進行跨專業的職涯能力評估？高等教育端的服務提供者是否理解人類的多樣性？是否認識身心障礙者的人權模式？高等教育是否支持和培養身心障礙大專生的自主性，以促進職業能力的自我決策與個人的自信？

(四) 公平地獲得職涯輔導服務

為強化大專校院職涯輔導機制，大專院校通常會規畫許多職涯輔導活動，甚至將職涯輔導融入系所課程，強化大專生對職涯規劃的視野及對就業的正確認知。這些規劃是否有提供身心障礙大專生平等參與的機會？產學合作通常能幫助大專生提早與職場接軌，這些機會是否也提供給身心障礙大專生有充足參與見習與實習的機會？即使沒有身心障礙手冊／證明的身心障礙大專生是否也能為他們擴展多樣性或系列性的職涯輔導服務？當學校經常性的職涯探索管道不適合身心障礙大專生時，是否能為他們解決探索職涯的需求？

(五) 自立生活的準備

有些身心障礙大專生就在學期間便需要各項支持服務，包括使用輔具或個人助理，這些個人化的支持服務可以促進他們使用學校資源。學校是否理解這些個人化支持也能促進他們離校後的生活獨立性？學校是否對自立生活的價值和做法有正確的認識？學校是否能夠提早為身心障礙大專生的自立生活做準備？這些個別化支持服務是否能被延續到離校後的社區生活？學校要為學生做什麼準備才能提升身心障礙大專生對自己生活的掌控？當個人助理服務有限時，學校要連結什麼社會資源才能滿足身心障礙大專生的自立生活的準備？

二、學生方面

如同一般大專生一樣，許多身心障礙大專生面對生涯決定時，經常感到猶豫或茫然，究其原因，除了缺乏提供職涯輔導與技能訓練機會的環境因素之外，還有身心障礙大專生的內在因素。身心障礙大專生是否了解自己的興趣與能力？是否了解興趣、能力與工作機會的關係？是否認清與自己的能力和興趣一致的工作領域和工作階層？是否願意參與學校舉辦的職涯輔導活動？是否願意接受現實考驗？是否能主動參與甚至有主動規劃生涯輔導活動？是否有能力和意願為生涯決定負責任？是否有能力因應外面世界的變化？

參 議題討論與分析

一、身心障礙大專生需要在不受歧視、平等基礎上獲得高等教育，並享有合理調整的權利

教育權是《身心障礙者權利公約》(Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 簡稱CRPD) 重視的權利之一, CRPD第24條「教育」肯認身心障礙者享有受教育之權利, 且確保是經由融合教育體系來實現身心障礙者的受教權, 此融合教育體系指的是在各級教育階段要確保能夠在不受歧視及與其他人平等基礎上實現這個權利, 這也包括獲得一般高等教育、職業訓練、成人教育及終身學習, 為了達到這個目的, 學校及政府應確保對身心障礙者提供合理調整。在大學階段, 身心障礙大專生最常需要獲得平等對待與合理調整的各項需求(讀者可以詳讀本手冊的第二章、第三章與第四章的相關內容), 當身心障礙大專生在平等基礎上實現受教權, 他們的能力和成果才能得以在與他人平等的基礎上得到認證, 他們的能力和自信才能得到發展。111年第二次國際審查委員會向臺灣的CRPD國家報告, 針對第24條所提出的建議其中一項, 便是希望未來能提高普通教育教師、特殊教育教師和行政人員將身心障礙學生納入一般班級的能力, 藉由將培訓重點從身心障礙議題轉向通用學習設計、教導具有不同學習需求和特質的學生。此外包括高等教育在內各層級教育體系需進行的合理調整, 例如, 當有行動輔具需求的學生有見

習、實習和參訪活動之需求，如果學校能一開始在正式課程和非正式課程的規畫之初，就已經有通用學習設計的規劃，允許多元參與和多元評量方式，可讓身心障礙大專生獲得平等的高等教育學習機會。若一開始沒有來得及為身心障礙大專生考量通用學習設計，則在使用見習、實習與參訪的學習資源時，學校要為學生提供合理調整措施（關於合理調整的說明詳見理論篇的第三章平等與不歧視），有可能是無障礙設備、低底盤公車或個人助理人員的支持服務等，讓學生得以充分參與職涯活動，提升生涯準備度。關於個人助理人員的服務，過去家長也許要額外付費，才能支持學生獲得高等教育，國際審查委員會也建議我們要移除父母支持在學校的所有責任，無論是透過在經濟上的支持或是提供個人支持，最實務的作法便是及早聯結學校外部的社福資源，而這也是CRPD法規鼓勵高等教育階段應及早為生涯做準備的觀念與做法。

二、確保身心障礙大專生能從學校的學習有效轉銜到職業教育和成人教育，最終轉銜到工作

105年發布的CRPD融合教育第4號一般性意見進一步解釋CRPD第24條的規範，CRPD要求學校要能做到有效的轉銜，對於高等教育而言，學校要能提供身心障礙大專生各項支持，確保其能從學校的學習有效轉銜到職業教育和成人教育，最終轉銜到工作。接著，第4號一般性意見又進一步詮釋優質融合教育必須

讓身心障礙者為職業生活做準備，獲得所需的知識、技能和自信，以進入開放的勞動市場，及參與開放、融合和無障礙／可及的工作環境（連結至CRPD第27條工作及就業）。所謂的「為身心障礙者為職業生活做準備」，根據第4號一般性意見的說明，具體而言，大專院校須採取有效措施，在大專階段提供或「連結創健和復健服務」（habilitation and rehabilitation services），包括保健、職能、物理、社會、諮商和其他服務（連結至CRPD第26條適應訓練及復健）。我們都知道對一般人而言，生涯準備是不容易的事情，對身心障礙者更是挑戰，因此這些服務必須



盡早開始，根據《特殊教育法施行細則》第12條規定：大專階段的個別化支持計畫（Individualized Support Plan，以下簡稱ISP）內容應包含：1、學生能力現況、家庭狀況及需求評估。2、學生所需特殊教育、支持服務及策略。3、學生之轉銜輔導及服務內容。大專院校可以運用ISP為服務的平台，做到跨專業評估，界定身心障礙大專學生優勢，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。又依據《身心障礙者權益保障法》第48條規定，為使身心障礙者不同之生涯福利需求得以銜接，直轄市、縣（市）主管機關相關部門，應積極溝通、協調，制定生涯轉銜計畫，以提供身心障礙者整體性及持續性服務。因此，為了能使身心障礙大專生在就業階段前後之服務充分銜接與資源整合，社政、衛生及大專院校等單位會提供轉銜服務並召開就業轉銜聯繫會議，透過跨單位的資源連結，幫助身心障礙大專生獲得整合性的轉銜服務。

綜合以上，不管是CRPD的法規規範、《特殊教育法》對ISP的規範、或《身心障礙者權益保障法》對轉銜的規範，學校有責任積極的為身心障礙大專生的生涯準備做出有效的轉銜規劃，不管是再升學或就業，高等教育端應力求將身心障礙大專生的人格、心智、體能、溝通能力和其他能力，發揮到個人極致。過去我們的服務焦點都是聚焦在身心障礙大專生的弱勢能力，意即將ISP的焦點用來強調補救缺陷，著重要求身心障礙大專生要努力提升自身的再升學條件或就業準備，並且對他們的潛能有先入為

主的負面假設，因此在生涯選擇上會限縮他們的發展機會。但是根據CRPD的法規與精神，學校應該要轉換觀念，積極提供支持、創造更多機會，並且提早為他們聯結再升學與就業的資源，包括跨單位與跨專業的資源，才能幫助身心障礙大專生發揮特有的長處和才能。最後，當要為身心障礙大專生做到有效的轉銜，大專院校還要能採取有效與適當的措施，幫助學生達到與維持最佳狀況。根據CRPD第26條「適應訓練及復健服務」，所謂的有效與適當措施，包括「經由同儕支持，使身心障礙者能夠達到及維持最大程度之自立，完整之體能、心智能力、社交及就業能力，以及完整融合及參與生活所有方面。」為達到這個目的，大專院校應為身心障礙大專生組織、加強與擴展完整之適應訓練、復健服務及方案，尤其是於健康、就業、教育及社會服務等領域，並且及早開始依據個人需求與優勢能力進行跨專業之評估。

三、有效參加一般技術與職業指導方案，獲得就業服務及職業與持續培訓

就業是身心障礙大專生的重要生涯選擇之一，由於職涯準備要及早開始，因此在高等教育階段便可以盡早連結未來的就業資源，讓身心障礙大專生可以先理解就業的權利保障之規定，順利銜接到畢業後的職涯發展。根據CRPD第27條「工作及就業」的規範，「締約國肯認身心障礙者享有與其他人平等之工作權利；此包括於一個開放、融合與可及之勞動市場及工作環境中，

身心障礙者有自由選擇或接受謀生工作機會之權利。」由此可知，CRPD保障身心障礙者在與其他入平等基礎上享有公平、融合的就業環境。接著CRPD第27條也強調「使身心障礙者能夠有效參加一般技術與職業指導方案，獲得就業服務及職業與持續培訓」，這項規定便可以對應到身心障礙大專生的就業準備，若能在就學期間就可以有效參加校內引進的就業資源，或到校外參加職業輔導和職業評量資源，都能獲得更好的職涯準備與提升職涯能力，也能更有機會持續參與政府提供的培訓資源。事實上，我國的《身心障礙者權益保障法》（衛生福利部，2021）也提出許多保障身心障礙者就業進用的法規，包括：就業不得受歧視、進用比例、協助進用身心障礙者必要之費用補助等。因此，大專院校應先對身心障礙大專生賦權增能，包括：提升在工作環境上的平等權觀念、合理調整的觀念、身心障礙者就業進用的相關法規，與申請促進就業的相關資源等，接著，還要更積極推動身心障礙大專生能有效參加一般技術與職業指導方案，提升他們在現在與未來都有機會獲得就業服務與持續被培訓的機會，最終期待他們能在一個開放且融合的勞動市場上獲得工作。

四、提供服務與支持，促進離校後的自立生活與完整的社區融合

身心障礙大專生離校後不管是選擇再升學或就業，最終被期待要融入社會，回歸一般社區生活，與一般人一樣享有社區服務及設施。CRPD第19條「自立生活及社區融合」提到「締約國肯認所有身心障礙者享有於社區中生活之平等權利以及與其他人同等之選擇，並應採取有效及適當之措施，以促進身心障礙者完整享有該等權利以及完整的社區融合及社區參與」，2017年發布的CRPD第5號一般性意見進一步解釋，融合社區的內涵包括：「享有完整的社會生活，並能可近性使用社會中提供給所有人使用之服務與設施，提供服務與支持給身心障礙者讓他們可近便使用。」這些服務與設施，指的就是一般人使用的支持服務及設施，包括住宅、公共圖書館、醫院、市場等，也需要有無障礙設施，才能讓身心障礙者使用。而支持又特別強調個人協助，所謂的個人協助是指提供給身心障礙者的支持服務，是一種個人／使用者為主的服務方式，是一種由身心障礙者掌控與自由決定的服務，是一種依據身心障礙者的生活狀況與偏好的服務。如果身心障礙大學生未來需要個人協助，應該在高等教育階段就要盡早連結此項資源，甚至取得與使用這些資源，培訓他們有能力選擇與控制自己的生活，以支援他們學習如何行使自己的權利，提升他們做出有關自己生活的所有決定。最後，還要釐清CRPD所倡導的在社區自立生活，並非指的是讓身心障礙者單獨居住單獨生

活，也不應該被解釋成身心障礙者一個人完成日常生活行動，而是在提供服務與支持之下，讓身心障礙者有選擇生活方式的自由。另外，CRPD第5號一般性意見也強調「如果只在特定區域內提供住宅，並且安排身心障礙者居住在同一幢樓、同一住宅或同一社區內，則不算是適當執行第19條。」基於上述，除了在高教育階段持續增能身心障礙大專生有能力控制自己的生活，及早連結個人協助的支援，我們的社會支持與保障計畫仍要持續提升，因為這兩者都是確保身心障礙大專生未來享有社區自立生活的必要條件。



肆 校園推動建議

統整上述脈絡及回應案例主角所面臨的需求，在身心障礙大專生的生涯轉銜議題方面，以下分成學校方面（又分行政單位與教學單位）、學生方面提出校園推動建議：

一、學校方面

（一）行政單位

1. 資源教室

（1）ISP及早連結跨專業評估與介入

高等教育階段學校需為身心障礙學生發展ISP，由於身心障礙學生的職涯準備需要及早開始，因此資源教室及早採取有效措施，評估學生的需求和優勢，提供或連結創健和復健服務資源，包括醫療保健、職能、物理、社會、諮商和其他服務，便能夠在原本的ISP中提供多元支持服務，促進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。例如：感官障礙類的視覺障礙大專生透過校園自立生活層面需求評估，除了界定出校園內的生活與學習需求，還要及早評估出未來離校後

的生活、就業或學習之需求，可能是定向行動需求評估、語音報讀軟體的需求評估、職能優勢評估、職業興趣評估等。聽覺障礙大專生可能會遇到口語溝通限制，因此過去傳統的電話求職方式可能就不適合，學校應及早安排溝通訓練的需求評估，未來才能促進他們的求職能力與職場上的社交能力。

(2) 運用校內外資源

學校原本就有針對一般大專生提供各種職涯輔導活動，資源教室可以為身心障礙大專生主動連結校內職涯發展中心所辦理的活動，包括：職場體驗、企業參訪、就業講座、就業博覽會、證照輔導，甚至開辦客製化的職涯輔導活動、職前訓練（轉銜服務）等。另外校內學生輔導中心也會透過生涯或職涯相關測驗提供學生生涯探索的資源，了解自己（知己）與了解環境（知彼）以利擬訂未來方向。

有些身心障礙大專生需要及早為自立生活作準備，資源教室要先能理解個人化的支持服務對自立生活的重要性與正確觀念，才能為他們展開規劃。具體的做法可以包括：在校期間就可以申請社會處提供的個人助理員或居家照顧服務員（居服員）入校協助，讓學生即使離校後還能繼

續連結此資源，或者在校期間就能夠規劃讓身心障礙大專生使用個人助理員或居服員，幫助他們使用社區資源，包括：使用復健服務、參與社會性活動、休閒娛樂活動等，促進他們離校後有完整的社區融合。

(3) 積極與系所合作

身心障礙大專生的生涯準備度要落實在系所培育的過程，因此資源教室要積極與系所取得密切合作，確保在正式和非正式活動都能獲得平等與不歧視的學習機會，宣導並鼓勵系所課程能採用通用學習設計原則，和具備合理調整的理念與做法，才能幫助學生在高等教育階段獲得高品質的生涯準備能力。

(4) 教導自我決策

過去資源教室扮演的角色經常是替身心障礙大專生作決定的人，或者在協助他們做決定的過程中只擔心他們的限制而忽略其興趣和意願。因此建議資源教室可以先理解自我決策對身心障礙大專生的意義與價值，再來規劃可以促進身心障礙大專生提升自我決策能力的活動或課程，例如：將自我決定技能列入ISP目標與學生輔導工作，透過系列性的課程或活動，並且同時也要在大專求學期間同步開放他們可以自我決定的機

會，鼓勵學生練習自我作決定的能力。最後要提醒的是，訓練身心障礙大專生並非僅靠短暫或間斷地提醒，而是要透過系列性的教導與訓練，意指要有連續性課程與長時間指導，課程內容建議包含：了解自我決定的重要性與價值、學會收集做決定之前所具備的資料、評估各種做決定後的結果、練習做決定的技巧、最後還要學會為自我決定後的結果負責任。如果要完成這些能力，則長時間教導是無法避免的投資，因此建議資源教室要及早規劃與訓練。

(5) 提升對身心障礙的意識

上述對資源教室的各種推動建議，首要任務應先提升學校教職員對身心障礙者的權利意識，而資源教室輔導員又是扮演提升意識的關鍵角色。提升意識的內容可以包括：了解人的多樣性、成長和發展、身心障礙的人權模式、認識身心障礙者的職業能力、社會貢獻與法定權利、辨識校園生活對身心障礙者的各種成見、歧視或有害作法、以及宣導教師能夠發現學生的功能性能力（優勢、能力和學習方式），以確保身心障礙大專生可以參與融合的教育環境。

(6) 無縫接軌的轉銜工作

在高等教育階段，學校要能提供身心障礙大專生各項支持與採取有效措施，確保學生能從學校的學習有效轉銜到職業教育和成人教育，最終轉銜到工作。目前我國教育部也積極推動大專階段的轉銜輔導工作，包括鼓勵各大專院校資源教室申請人力來專門辦理轉銜工作，或用原本的資源教室人力來強化轉銜工作，大專階段的轉銜工作除了加強原本的ISP制度，也要積極連結原本的校內職涯服務資源，例如鼓勵身心障礙大專生在校期間參與職場參觀、實習、有酬或無酬的工讀，甚至提早連結校外的職業重建專業人員，依學生興趣與能力，安排有酬的個別工作經驗，於一般職場體驗職業生活，而畢業轉銜後提供有助於後續發展的資源及訓練，以銜接進入一般職場工作。

2. 學生職涯發展中心

大專校院原本就設置職涯輔導單位，也經常性辦理職涯輔導活動，建議學校辦理活動時，可以考量使用通用設計原則，一開始就要考量與接納多元的參與者，才能促進身心障礙學生的參與，例如：就業講座場地辦理避免階梯式教室或會議室阻礙行動不便者的參與，辦理就業博覽會也邀請接納身心障礙者的企業

來設置攤位、辦理校外參訪和見習能提供行動不便者也能前往的交通方式或交通工具等。另外，學校辦理職涯輔導活動時也要有合理調整的觀念，保障身心障礙大專生能在平等與不歧視的基礎上參與職涯輔導活動，例如：在校外職業參訪時為視覺障礙大專生安排教學助理員擔任定向協助與口述影像的協助，為聽覺障礙學生安排手語翻譯人員等。

（二）教學單位

每個系所原本就有為學生規畫許多對應該科系的職涯準備活動，不管是再升學或就業，每個系所的正式課程和非正式課程無非就是要確保每位學生都能獲得有意義的學習成效，這也應該要包含身心障礙大專生。每個系所可以與資源教室合作，透過ISP會議，提早在身心障礙大專生入學後就可以開始討論與規劃，並且在系所的每個課程與活動都能朝向通用學習設計原則來規劃，確保每位身心障礙大專生也能獲得像一般學生一樣的學習權利，尤其是針對各系所經常舉辦的營隊、專題競賽、參訪、見習與實習等的參與權利與學習品質，更要顧及到身心障礙大專生需有公平參與的機會。如果需要為身心障礙大專生及早連結到校外的資源（如：縣市政府的職業輔導、職業評量或職業重建的資源），也可以透過資源教室或學生職涯發展中心，幫助所有身心障礙大專生（包含持有身心障礙證明或無持有身心障礙證明的學

生) 獲得系列性的職涯輔導服務。如同本文案例二, 沒有持有身心障礙證明的學生, 仍然可以透過學校內的產學合作機會或直接與課程學習做結合, 亦或連結到校外公部門或私部門的參訪、見習與實習的機會, 擴展學生有多元的職涯探索機會, 讓學生更了解職場現場感, 累積職場經驗, 提供生涯準備, 甚至提早連結到校外的就業機會。

二、學生方面

要促進身心障礙大專生有更好的生涯或職涯準備, 除了學校各單位對身心障礙者的人權模式要有正確的觀念與有積極的作為之外, 對於身心障礙大專生本人而言, 也需要具備有生涯領域的認知、技能與態度: 在認知方面意指對自我優弱勢能力的了解與自我內外環境的理解; 在技能方面意指要具備有對生涯目標規劃、評估與執行的能力; 在態度方面意指要有自我覺察與自我負責任的能力。以下依據在高等教育求學期間, 提供學生方面的推動建議。

(一) 主動參與ISP規劃與發展生涯導向的ISP

從大一入學開始, ISP會議就要讓身心障礙學生學習規劃與主導, 增進其主動地參與ISP的程度。透過發掘自己的興趣、熱情、能力現況與潛能, 並且以生涯導向的ISP為規劃目標, 提高學生對ISP的賦權增能

(empowerment)。例如：本文的案例一面臨職涯的選擇，如果從大一開始就能學習自我覺察與自我主導ISP，並且在ISP及早為生涯做準備，包括提早參與生涯探索、生涯輔導活動與建立生涯準備度，就比較不會在畢業前產生焦慮與茫然。或者行動不便學生如在大一就已經在參加營隊或校外活動產生交通問題，建議可在ISP會議中讓學生規劃與主導他的需求，透過共同討論，將此需求提早連結到生涯準備度的需求，由學校、家庭與學生三方提早重視生涯準備的議題，共同提出解決方案，幫助學生提早具備交通能力與規劃好交通方式，不僅可以有效銜接未來參訪、見習與實習的機會，也是同步開始建立生涯預備能力。最後，要提醒的是，這種以生涯導向的ISP，也能幫助學生自我覺察到這個科系的職涯目標是否與自我生涯發展有不符合之處，若有需要調整生涯規劃（如：轉系或轉學），也能在ISP提出及早轉銜準備的需求與安排轉銜規劃的事宜。

（二）自我培力訓練與建立優勢能力

CRPD重視發展身心障礙者的潛能，因此在高等教育階段除了幫助學生繼續提升不足的能力外，我們應該鼓勵學生建立優勢能力的資產。可以透過積極參加校內外活動，包括：社團活動、營隊、競賽、工讀機會、第二專長、社區活動、企業見習或實習等，讓學生有機會探索自我的需求、興趣與潛能，在參與活動中培養職場

所需的軟實力，包括：團隊合作、配合度、領導力、問題解決、溝通能力、執行力、職場倫理、職場潛規則等，這些活動累積下來的資產都是身心障礙大專生可以建立優勢能力的機會，更是未來生涯發展的基礎。

(三) 透過實踐與掌握資源來完備離校前的轉銜工作

離校前的轉銜預備經常是讓學生感到焦慮，當學生生涯準備度不足，就會引發旁人提供許多建議，甚至主導學生的生涯決定。其實除了從大一就可以及早規劃生涯目標之外，在整個求學期間也鼓勵學生要積極實踐在ISP的規劃，包括：職業所需的軟實力或工作技能，以及透過學校或自己安排的各種活動，幫助自己能有效掌握就業、再升學、和未來社區融合的資源網絡，包括：公部門或私人企業的資源、中央或地方政府的資源、實體或網路的資源、法律層面或實務經驗的資源等。透過資源掌握，不僅有利於求學期間的生涯目標實踐，更能完備離校前的轉銜工作，對離校後生涯也能具備有持續建構與持續調整的機會與能力。

參考文獻

一、法規

法規名稱	發布日期	網址／QRcode	入學機會可及性	無障礙／可及性與通用設計	支持服務	評量調整	生涯轉銜
中華民國憲法	1947年 1月1日	https://lurl.cc/eAZg2V 		●			
身心障礙者權利公約	2014年 12月3日	https://reurl.cc/QZk53b 		●			
身心障礙者權利公約-修正草案	2020年 6月	https://reurl.cc/gZZoM4 	●	●		●	●
身心障礙者權利公約施行法	2014年 8月20日	https://reurl.cc/3O3Z1L 	●		●		●
身心障礙者權益保障法	2007年 7月11日	https://reurl.cc/KMXvxp 					●
身心障礙者鑑定作業辦法	2022年9 月20日	https://reurl.cc/eXWZEB 					

法規名稱	發布日期	網址／QRcode	入學機會可及性	可及性與通用設計 無障礙／	支持服務	評量調整	生涯轉銜
身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法	2013年 9月2日	https://reurl.cc/3O3Z59 					
CRPD第6號一般性意見(正體中文版本)	2023年 2月26日	https://lurl.cc/TkAPX5 		●	●	●	●
CRPD第4號一般性意見(正體中文版本)		https://lurl.cc/OMmntm 	●	●			●
CRPD第5號一般性意見(正體中文版本)		https://lurl.cc/d2N6RS 		●			●
特殊教育法	2014年 6月4日 2023年 6月21日	https://reurl.cc/qkk27E 				●	●
特殊教育法施行細則	2023年 12月20日	https://reurl.cc/o006jv 					●
高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法	2020年4 月22日	https://reurl.cc/Q4WO4Z 					

法規名稱	發布日期	網址／QRcode	入學機會可及性	無障礙／可及性與通用設計	支持服務	評量調整	生涯轉銜
建築技術規則建築設計施工編	2021年10月07日			●			
建築物無障礙設施設計規範	2019年1月4日			●			
教育部補助大專校院改善無障礙校園環境要點	2017年10月19日			●			

二、中文文獻

王欣宜（2020）。大專校院教師對實施融合教育支持資源的需求性及認知充足性之研究。**特殊教育與輔助科技學報**，12，1-28。

王欣宜、陳盈達（2019）。大專校院教師融合教育態度之文獻初探。**特殊教育與輔助科技半年刊**，21，1-6。

王淑惠（2011）。身心障礙學生的考試調整。**特殊教育季刊**，119，15-23。

王淑惠（2020）。現行特殊需求學生評量調整之探討。**特殊教育與輔助科技半年刊**，22，1-6。

內政部建築研究所(2016)。性別友善廁所設計手冊之研究 (科技部GRB編號PG10501-0777)。 https://www.abri.gov.tw/News_Content_Table.aspx?n=807&s=39313

內政部營建署(2019)。**建築物無障礙設施設計規範**。台北市:內政部營建署。

孔淑萱、張懷民、曾詩惠（2017）。大專校院特殊需求學生評量調整之困境與省思。**特殊教育發展期刊**，64，43-52。

平等及人權委員會(2015)。**為障礙學生提供的合理調整：給英國學校的指引**，頁20。臺北：平等及人權委員會。

- 李惠蘭、蔡昆瀛(2009)。融合教育下特殊教育課程設計之探討。**國小特殊教育**，47，39-50。
- 李翠玲(2014)。替代評量在特殊教育之意涵與其在個別化教育計畫之撰寫應用。**台東特教**，39，1-5。
- 吳方稜、黃怡菁(2023年4月17日)。永遠15歲的玫瑰少年-葉永鋕：你還記得這位孤身倒臥廁所血泊逝世的少年嗎？。**親子天下**。<https://lurl.cc/3hGnhD>
- 周月清(2017)。從聯合國身心障礙者權利公約(CRPD)檢視我國身心障礙者自立生活與社區融入。**社區發展季刊**，158，187-207。
- 林宏熾(1999)。身心障礙者自我擁護與自我決策之探討。**特殊教育季刊**，73，1-13。
- 柯惠菁(2015)。大專校院教育階段身心障礙學生輔助科技服務品質之探討。**特殊教育與輔助科技半年刊**，13，23-28。
- 洪瑞成、劉晴雯(2018)。從特教趨勢之脈絡看輔助科技在特殊教育的定位與面對之挑戰。**社團法人中華民國特殊教育學會第50屆年刊**，159-178。
- 姜義村、葉翰霖、陳美莉(2022)。大專體育教師對身心障礙學生體育課程自覺知能、態度與因應策略之研究。**臺大體育學報**，42，1-13。
- 洪儷瑜(1997)。大專資源教室的角色與任務。載於國立臺灣師範大學特殊教育中心(編)。**大專校院資源教室輔導手冊**(87-101頁)。台北：編者。
- 唐峰正(2017，6月23日)，人為幸福 通用設計。<https://www.ur.org.tw/mynews/view/1082>
- 曹祐榮、洪儷瑜(2020)。從國際發展趨勢談臺灣推動融合教育之實踐。**社團法人中華民國特殊教育學會第52屆年刊**，69-102。
- 教育部(2021年8月31日)大專校院身心障礙學生線上學習參考指引，取自<https://lurl.cc/ZFB9WP>
- 陳明聰(2016)。從特殊教育相關法規用詞談輔助科技的內涵。**雲嘉特教**，24，1-8。
- 陳明聰、吳雅萍(2022)。從法規談評量調整的內涵和做法。**雲嘉特教**，36，10-18。
- 張美華、簡瑞良(2009)。新全方位課程設計理念在智能障礙學生單元教學設計之運用。**國小特殊教育**，47，24-38。

- 陳秀芬、張正芬（102）。大專校院資源教室服務模式—以國立臺灣師範大學為例。
特殊教育季刊，128，1-10。
- 張惠娟、陳明聰（2009）。談全方位設計評量。**特教園丁**，24（4），27-33。
- 陶瑜（2005）。淺談全方位設計學習（UDL）。**國小特殊教育**，39，10-15。
- 董怡寧、邱春瑜、游鯉綺、許朝富、周倩如（2022）。一句話惹惱障礙者：以污名溝通模型探究障礙歧視話語之詮釋與回應。**特殊教育研究學刊**，47(2)，1-32。
- 蔡明富（2019年7月）。I See U 國外大學特殊教育簡介—以美國匹茲堡大學為例。**雄師特教報**，12。https://ksped.nknu.edu.tw/Album_Images.aspx?Aid=67
- 龔心怡（2013年7月2日）。十二年國民基本教育教學評量新趨勢：多元評量之應用。
台中市教育電子報，26。https://epaper.tc.edu.tw/application/show-article?id=847
- 龔心怡（2016）。因應差異化教學的評量方式：多元評量停、看、聽。**臺灣教育評論月刊**，5（1），211-215。

三、英文文獻

- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. John Wiley & Sons.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining and misinterpretation. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 5-16.

國家圖書館出版預行編目 (CIP)資料

身心障礙者權利公約 (CRPD) 教育人員宣導手冊 . 大專分冊 /

侯禎塘總編輯 . -- 第一版 . -- 臺北市 : 教育部 , 民 113.05

面 ; 公分

ISBN 978-626-345-492-7(平裝)

1.CST: 國際人權公約 2.CST: 身心障礙者 3.CST: 手冊

579.27

113006822

身心障礙者權利公約 (CRPD) 教育人員宣導手冊：大專分冊

發行人：潘文忠

總編輯：侯禎塘

指導委員：王勛民、吳林輝、李英琪、林坤燦、洪榮照、許文濤、陳添丁、
陳清風、彭富源、黃崧立、黃怡碧、蔡昆瀛、賴沂君 (依姓氏筆劃排列)

編輯委員：何佳璇、吳雅萍、吳品慧、吳舜文、林靜如、黃獻戊、楊珩、董宜樺、
劉晴雯(依姓氏筆劃排列)

行政統籌：吳雅萍

出版機關：教育部

地 址：100217 臺北市中正區中山南路五號

電 話：02-7736-6666

承辦單位：國立嘉義大學

地 址：621302嘉義縣民雄鄉文隆村85號

電 話：05-206-8641

承 製：唐潮文創設計事業有限公司

地 址：臺北市信義區基隆路一段432號6樓

電 話：02-23455882

版 次：第一版第一刷

出版日期：中華民國113年5月1日

GPN：1011300627

ISBN：978-626-345-492-7

著作財產權人 | 教育部

著作管理聲明 | 著作財產權人保留對本指引依法所享有之所有著作權利。欲重製、改作、
編輯或公開口述本書全部或部分內容者，須先徵得著作財產權管理機關之
同意或授權。





身心障礙者權利公約 (CRPD)
教育人員宣導手冊

大專分冊



地址：100217 臺北市中正區中山南路五號
電話：(02) 7736-6666

